

シュタイナー学校のフォルメン線描

實松 宣夫*

Formenzeichen der Waldorfpädagogik

Nobuo SANEMATSU*

キーワード：フォルメン線描、シュタイナー教育、人智学

はじめに

フォルメン（形・形式・形態）の線描は、オイリュトミーと共に、シュタイナー学校の教育内容と教育方法の特色を示すものである。小論では我国でも部分的にはかなり知られるようになったシュタイナー教育におけるフォルメン線描の教育的意義を整理すること、ならびにこの線描の全体がいかなるものかの概観をすることを課題とする。

I フォルメン線描とはいかなるものか

① カリキュラム上の位置

次の頁のカリキュラム系統樹を見てほしい（11.-125）。これは一つの事例であって全てのシュタイナー学校がこのカリキュラムに従っているわけではない。この学校のカリキュラムの作成は、基本原則を確認し合うのみで、その実際は各学校に一任されている（12.-15～16）。それでも事例のカリキュラムから一定の情報は読みとることができる。

入学以前の子ども（7才まで）の学習は「歩行・言語・思考」となっている。ケーニヒの詳細な研究はこれと同一である（16）。その時期の学習は「運動」と「形成」という二つの機能に大別されている。そして入学する時点で6領域に分けられる。「音楽・言語・人間・自然・数・思考」。フォルメン線描は、と探すと、「思考」領域に分類されている。それは一年生から五年生まで続き、途中で「平面模様」や「装飾模様」を取り入れながら六年生からはじまる「幾何学」に発展解消している。——フォルメン線描のおよその位置はこの事例で指示することができる。（12.-24）

小学校入学以前にはフォルメン線描はない。幼稚園の段階では行われない。——たしかに子どもたちは小学校に入学するはるか以前から線描を楽しんでいる。それは幼児の「なぐり書き」からはじまり、人や物を連想させる多様な線として成長してきている。それらの線描は、その時の子どもの感情や意志と対応しており、子どもの内面

* 山口大学教育学部学校教育

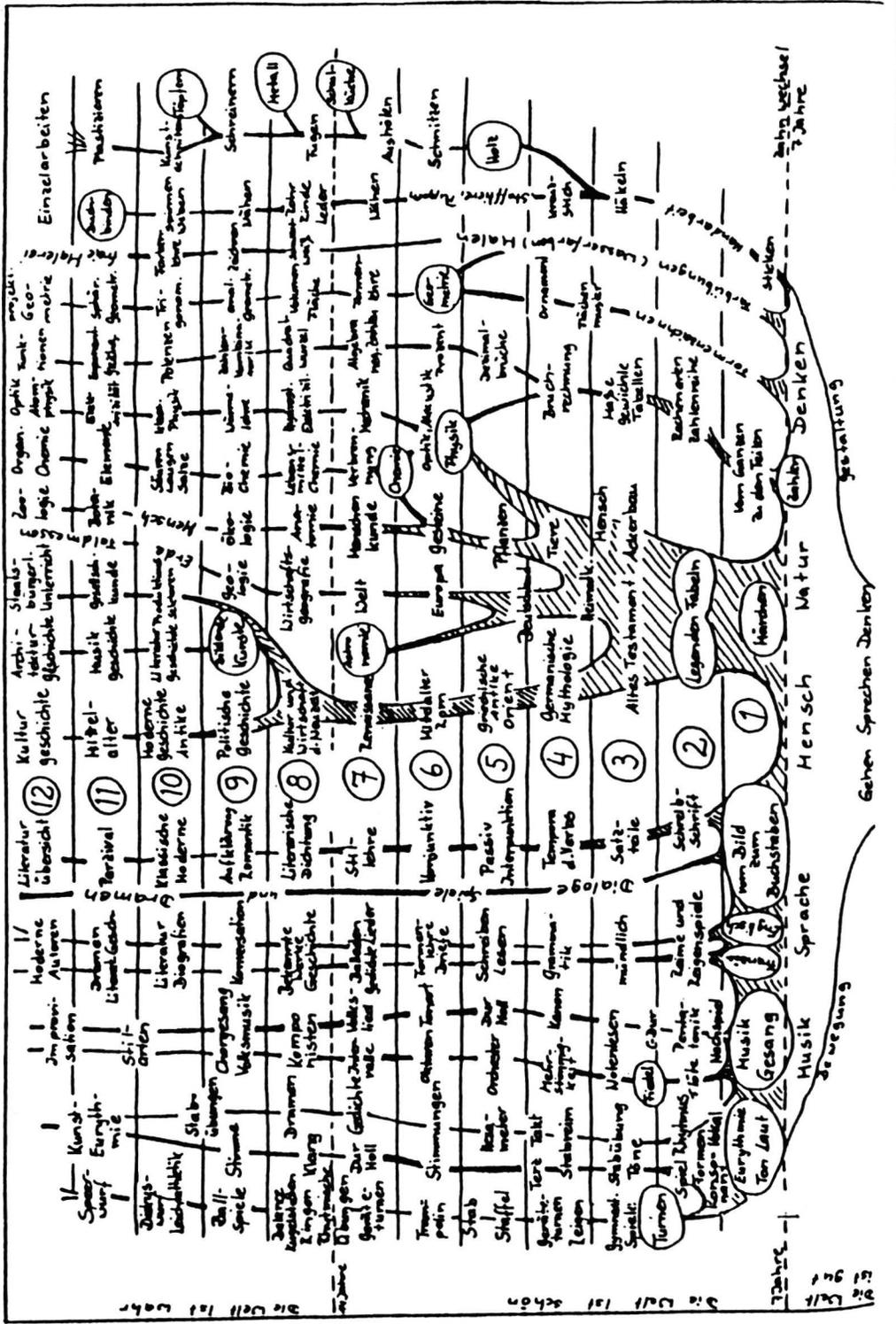


Fig. 1

を表出しているとされる。しかしそうした線描の体験はフォルメン線描ではない。幼児の描く線が結果としては「フォルメン線描」と見えるものになろうとも、それは線の「表出 (Heraussetzen)」であり、線の「形成 (Gestalten)」ではない。フォルメン線描は後者であり、意識的な行為なのである。シュトラウスの研究と比較するとこのことはよく理解できる。幼児がお話を聴いたり、リズム運動をした後で、思い思いに自由な線を引くことはフォルメン線描ではない。(13)

教師からみれば、フォルメン線描は子どもに定まった線を引かせる指導なのであり、子どもからみれば、その線は意識的・意図的に引く学習なのである。このような教育的見地からの「線描」は入学以後の時期(人智学で言うところの第二の7年期がはじまる時期)からはじめるのがふさわしいとされている。こうしてフォルメン線描は一年生からはじまり、一定の年齢に至ると終了(カリキュラム上は解消)する。その時期はおよそ五年生である。——もっとも、フォルメン線描はそうした期間だけの学習であると理解してはならない。大人が取り組むフォルメン線描もあるからである(15)。小論ではシュタイナー学校の教育として用意されている子どものためのフォルメン線描について考察しようとするものであり、大人の自己学習として考案されている線描については立ち入らない。

② 色との関係

フォルメン線描には色のある線、つまり黒一色ではないカラフルな線が使用されることもある。我国に紹介されてきたフォルメン線描は、色彩のあざやかな平面構成として仕上がった「作品」であることが多かった。そのためフォルメン線描には色のある線が使用されるのだという理解が流布しているけれども、フォルメン線描そのものは色を問題としない。黒一色であってもよいのである。それはフォルメン線描が線それ自体の特性、また線により構成される図形そのものの特性を学び、体験することを目指すからである。そうは言っても、だから色を使用してはならないというのではない。色には線とは別の特性があり、この別の特性をもって子どもの感情生活や意志生活に深く関わっていくからである。色と線の双方から、相乗的な教育効果を期待することもできる。そのためシュタイナー学校では色のある線描は積極的に試みられているのである。(12-16)

しかしそれは色によって、線の特性をより明白にするためなのである。色のついた台紙を使用する理由も同じである。——たしかにフォルメン線描から色を排除しなければならない理由はどこにもない。小学校入学時から黒一色というのは専門化のゆきすぎであろう。絵画との連続性は生じてよいのである。しかしフォルメン線描そのものは線(図形)のもつ、あるいは線(図形)にある合法的な体験に導くことが目標である。

③ 使用される教材(材料)

フォルメン線描に使用される教材(材料)は何か。

教師の活動のためには板書用のチョークが中心であるが、他に水を含んだ海綿(スポンジ)が挙げられている。子どもたちの活動のためには「シュトックマーのクレヨン」と鉛筆、いろいろな材料や形態のペン、各種のインクである。筆者が注目したのは、それらに加えて中国の墨や日本の筆が取り上げられていたことである。——ちなみに、我国の「書」はフォルメン線描の視点から考察してみると、すぐれた教材とな

る可能性を潜めていると言うことができる。ただ、そのためには「文字」を書くという現在の「書」の枠を拡大して、種々の太さや濃さの線や点を引くことを尊重し、それらの線や点が、いかなる内的感情や意志と対応するかの体験を重視するようになる必要がある。それはすでに「書」ではなく、水墨画の領域に移るもので、美術の指導になっていると批判されるかも知れない。しかし、筆による線描の特性がシュタイナー学校では認識されていて、高学年ではそこから明暗表現（デッサン）への発展も指導されている現実を知ると、「書」の可能性をもっと拡大できるのでないかと考える。（14.-180~191）

フォルメン線描では、教師がその時間に子どもたちに学習させたい線を示す。その示し方には段階がある。たとえば次のようである。教師は黒板にチョークで描いて示す。次には海綿で水の線を黒板に描く。これだと水が乾くと共に線は消えてしまう。さらには空中に手で線を示すだけで黒板には描かない、等である（14.-12）。——さらにまた、黒板に完成するフォルメン線描を教師と子どもたちが共働作業（質疑応答）の中で完成していくことも多い。

④ 教科としての性格

フォルメン線描は独立した教科であるのか。

これには「然り」とも「否」とも解答できる。小論の最初に取りあげたカリキュラム系統樹を表面的にみると、フォルメン線描は独自な一本の流れとなっている。たしかに固有な内容の発展系列を有するという点では独立した教科であると言うことができる。シュタイナー学校ではフォルメン線描のための「エポック授業」がカリキュラムの中に編入されているのである。——しかし、「教科」ということで我国の学習指導要領の下にある教科を想定するならば、フォルメン線描がそのまま独立した教科と言えるかどうかには問題が残る。理由はこの学校の特性と関連することになるのであるが、この学校ではカリキュラムの全体が有機的統一体となるように編成されることを重要視しており、各教科の間の独立性が強い我国のカリキュラムとは性格が異なるためである。（12）

フォルメン線描は同学年で学ぶ他の学習内容と無関係ではない。むしろ相互の間の関係づけが配慮されるのである。たとえば、身体によるリズムカルな運動であり表現活動であるオイリュトミーとはとりわけ密接な関係にある。

また色の体験をする絵画、そして音楽、さらには高学年の植物学や動物学、地理学の学習とも関連してくる。

エポック授業の中で、担任教師はフォルメン線描の独自な学習内容を追究することと同時に、フォルメン線描の授業の前後にある他の学習内容との融合にも努めているのである。

⑤ 手先の巧緻性——身体意識化

フォルメン線描は入学した子どもが最初に出会う学習である。この線描はただ単に線を引くだけのことであるように見えるが、それができるためには手先や腕に一定の巧緻性が習得されている必要がある。フォルメン線描はこの巧緻性の獲得と不可分なのである。手先がなめらかに、思いどおりに動くということは、結果として、引かれる線が思いどおりのものとなることであり、その結果は、線に対する子どもの共感（好感）を強める。しかしはじめから思いどおりの線が引けなくても、それは一向に

かまわない。思いどおりでなかった線を見て、子どもは次にはもっときれいに、もっと完全に描こうという意欲を持つからである。手先や腕の巧緻性はいわば自然に獲得されていくのであるが、しかし次のようなお話や練習は有意義であるとされている。

たとえば、子どもに自分の手や足を意識化させるためのお話をしてやるのである。——「いいかな皆、手は何をするためにあるのだろうか？」……手が自由になったことで人間の行動範囲がどんなに拡大したか、手の自由で代表される自由はどこに向かうべきものなのかを語るのである。——「手があることを知っているだけでは十分ではありません。手があることを十分に意識化させるのです。……子どもが働くために両手を持っているのを意識していることと、この考えが子どもの魂を通って行ったことがないということとの間には、大きな違いがあるのです。」(1-56)

また次のような練習である。「左手で右眼を示してごらん。右手で右眼を示してごらん。右手で左眼を！背中をまわって右手で左肩を！左手で右肩を！右手で左耳を！左手で左耳を！右手で足の親指を！……、(さらには)右手で左まわりに円を描く。右手の中指を早く動かす。もっともっと速く動かす。……」(5-75)。これらの運動は手先や腕の巧緻性の系列に配置づけることができる。

フォルメン線描では上のような運動が指先に集中された表現となるのである。

⑥ 線の描かせ方

フォルメン線描は消しゴムを傍において線を消したり書いたりすることをさせない。一気に線を引くことを望ましいとするのでもない。線のはじまりと終りの点を確認かめておいて、慎重に、しかしためらわずに線を引く。そのためにはあらかじめ空中に線を描いてみるなどの試みはあってよい。障害児に対するフォルメン線描では、線の動きを足で歩いてみたりすることも試みられている。そのようにして線の形(流れ・動き)を体験させておくのである。子どもたちは、教師の示した線を自分自身の体験の中に消化してから、その体験を指先の運動として集中的に表現するのである。

フォルメン線描には紙を惜しんではならないとされるが、一回にノート一枚を清書する(仕上げる)ことが重要視されている。

線(図形)はできるだけいねいに、正確に描くように指示される。子どもたちは自分の思いどおりの気の向くままにふるまうのではなく、線描を一定の学習の課題として取り組むのである。——正確で美しい線(図形)を描こうとして、子どもたちは無意識のうちに注意し、そのことによって目覚めていくように導かれる。

教師のかかわり方について付言しておきたい。——教師は子どもの線描を共に体験するのである。障害児への線描指導に努めたキルヒナーは次のように述べている。「教師は子どものそれぞれの無能力さを、積極的に、共に体験するなかで、その子に対する次の一步を決めるのです。教師は子どもを肩ごしにのぞき込み、その子の線描を自分の心の中で共に描くのです。……子どもの腕が止まると共に、教師の心の中の線も止まる。そうした体験の中から、その子に対する望ましい線描の内容が決定されていくのです。」(9-285)

これは健常児の学級を担任する教師でも同じであろう。新しいフォルメン線描に入ろうか、それとも今しばらく同一の図形を描かせようか、そうした決定は担任教師の自由裁量なのであるが、教師は子どもたちと体験を共にするなかで、具体的に次の線(図形)を決定するのである。その意味では、何かのマスタープランに基づいて、そ

の中から順番に図形を引き出して子どもたちに描かせさえすれば、それでフォルメン線描の指導をしたということになるのではない。この点はシュタイナー学校の他の教科の指導と同様である。

(小論の終りに附加した線描(図形)の例は、上の意味で理解されなければならない。)

II 形感情の育成(意志力の表現と強化)

① 全体からの出発

フォルメン線描も、シュタイナー学校の他の学習と同様で、全体から部分へと向う。最初に全体が提示される。その全体から個々の要素が分かれて成立することを理解できるように導いていく。これが指導の方法である。——フォルメン線描の全体とは半円形の曲線と直線である。全てはそこから生じる。この二つの線は太陽とその光線として自然界に見ることのできるものである。——(治療教育においてフォルメン線描を手がけてきたキルヒナーは、波形の線から出発し、この線が変形する(バリアチオン)ことで一方に直線、他方に円から点を考えているものの考え方は同一である。) (9.-282)

シュタイナーは開設される最初のシュタイナー学校の先生となる人々を前に、半円と直線の二つの線を十分な時間をかける方法で教えることを薦めた。子どもの一人ひとりが黒板に出て半円と直線をなぞるのである。そうして、これからは半円と直線の変形を学習するのだという無言のメッセージを伝えるのがよいとした。(1.-56~57)

② 自然の模倣からはじめない。

フォルメン線描は、「一つの完結した形態から出発するのであって、その図形が何かを模倣しているということから出発するではありません。」(1.-16)

子どもたちに思うまま、気の向くままの線を引かせることがフォルメン線描ではないことはすでに述べたのであるが、日常世界に見られる自然の諸形象を模写する線を引かせることもフォルメン線描ではないのである。線が外界の何かに似ているかどうかは問わないのである。その問題は将来気がつけばよいことであるとされている。「まず必要なのは形態そのものと内的に結びつくことです。」(1.-16)。「内的な合法則性の感情が育つのはこの時期だけです。」(1.-17)

そのために、フォルメン線描では半円と直線(ないし波型)だけから合成された線(図形)が提示されるのである。

人智学では9才頃に子どもは大きく変容するとする。いわゆる「ルビコンを渡る9才」である。この時期以後は、外界をそれまでよりも、より正確に模写したいという自然主義的な衝動が生じてくるのであるとする。だからこの模倣衝動が目をもさますより以前に、純粋な形感情を目覚ましておくことが大切なのである。10才になるまでに、純粋な形(曲線・直線・角・弧など)がフォルメンに固有な言語として使用され、体験されていることが重要である。子どもたちはそれによって自然主義の危険から保護されるとするのである。(9.-284)

フォルメン線描は椅子や花を線でなぞる(模倣する)ことをしない。「むしろ内的な形感情を目覚めさせるように努めます。内的な形感情を通してのみ、個性の教育は

可能になります。」(2.-22)——この言葉を語ったシュタイナーは、それによって、フォルメン線描では絵画的なデッサンに向かう傾向よりも、幾何学に向かう傾向の方がより強いことを示している。

純粋な線そのものに、またその結果である図形に、美的と呼ぶことさえできる調和の感情を育成するものがあるのである。この形感情は形の内的法則性への直観によって知覚される。そこでは言葉は不要である。線(図形)を見るだけで、ある必然性への導きがなされるからである。

③ いま一つの模倣について(模倣と創造)

フォルメン線描は教師の板書した線(図形)を生徒がノートに模写することであると前に述べた。いつもそうした模倣ばかりの学習であるのかという問いが成立するかもしれない。第二の7年期における教育は、教師の人格的な権威のもとに営まれるべきであるとするシュタイナー教育の原則から考えても、権威ある教師の指導するフォルメン線描を模倣させることに別に異論はなさそうである。——しかしそれはちがう。教師の権威は大切であるがそれと子どもたちの受身学習とは結びつかない。むしろ現実のフォルメン線描の学習の中には、子どもの能動性を生かす強い活性化が生きている。それは対称図形(シンメトリー)を完成させていく作業を見ても明瞭である。この図形を完成させるには想像力が必要となる。この想像力は、子どもたちの内面で自由に活動するのであるが、形の要求する必然性から、子どもたちは無理を感じることなく、引かれるべき一定の線を引くことになる。対称図形の完成には自由と必然性の一致が実現しているのである。

「フォルメン線描は想像力を育てるが、それは自由な想像の中で、形態の必然性を体験することに向う。必然性を押しつけるのでなしに、自由と創造的多様さの中で必然性に導く。」(10.-70)

子どもたちは教師の板書した、あるいは教師と共に完成したフォルメン線描を自分のノートに移すのであり、そのことによってこれを一面的な受身的模倣学習と考えることはできない。

④ 芸術教育の中でのフォルメン線描の特色

周知のように、シュタイナー教育では教育活動の全体を「芸術化」することを重要視する。この芸術的教育は大別して二つになる。「音楽的・詩的なもの」と「彫塑的・線描的なもの」である。両者は対極的なあり方をしてしているとされる。つまり「音楽的・詩的なもの」は人間の社会性をより強く促進するのに対して、「彫塑的・線描的なもの」は人間の個性化をより強く促進するのである(1.-46)。小論で問題としているフォルメン線描は、後者、つまり個性化を促進する教育芸術に位置する。

もっとも、「彫塑的・線描的」な教育芸術も一枚岩ではない。彫塑と線描はその活動において等しく「手」を使用する点が同一なのである。そこでは人間の意志が表現される。人間の意志が可視的となるのである。しかし、彫塑と線描ではその内容は全く異なる。——線描の特色は、眼の中に働いている意志の力で、形を捉えることである。形についての直観的知覚に従って、直観内容であるところのまだ実現していない線(図形)を実現することである。彫塑ではさらに、取り扱う素材の特性理解と処理が重要となる。(1.-19)

フォルメン線描では眼でとらえるものと意志力とを結合することが課題となるので

ある。子どもは眼で見たものを自分の手に伝え、眼で読み取るだけでなく手でそれを実現する。眼での活動が身体全体に移行していき、そしてそれは指先の活動に集中されて表現される。——教師はその表現活動に子どもが興味と喜びをもてるよう配慮するのである。

芸術活動の特色は頭のみ活動ではなく、四肢が共に活動することである。フォルメン線描でも指先という四肢が活動する。四肢が活動するところのみ意志は実現していくのである。

このように芸術教育は四肢の活動をとおして子どもの意志力を育成しようとするのであるが、フォルメン線描ではこの意志力が社会性の促進よりもむしろ個性化の実現に向うのである。——ちなみに大人のためのフォルメン線描をしてみると、線を描いている時間は呼吸を止めていることがほとんどである。また線のリズムに逆うような呼吸をすることは不可能である。集中しているのに、そうした集中をしていることはほとんど意識されない。無意識のうちに集中した、意志的な、目的活動を行っている。その間、他の人間のことは完全に消えているのである。

Ⅲ フォルメン線描と人智学

①意志感覚

フォルメン線描をシュタイナーの「12感覚論」との関連で考察してみよう。

12の感覚は大きくは三つに分類される。「思考感覚」・「感情感覚」・「意志感覚」である。——フォルメン線描はそのうちの「意志感覚」を活性化するのである。

「意志感覚」とはさらに「触覚」・「生命感覚」・「運動感覚」・「均衡感覚」の四つからなる。

人間という有機体に配置すると、「思考感覚」は頭部に位置するのに対して、「意志感覚」は下腹部および四肢に位置する。(3.-120~132)

前の章の④で、フォルメン線描には眼の運動が重要であることを指摘したが、この眼の運動は「視覚」の働きではないのである。まぎらわしいようであるが、「視覚」とは主として色を捉える感覚なのであって、運動を捉える感覚ではない。フォルメン線描を見ている眼は、運動を捉える「運動感覚」として活動しているのである。簡単な割り切りをすると誤解が生じるけれども、フォルメン線描に参加しているときの眼は、色ではなくて線の動きを共に体験しているのである。線を見ている眼は、眼で運動しているのである。この運動が複雑で高度なものになると、眼だけの運動にはしておけない。それだけでは運動の確認は不確かとなる。そのために頭全体が示された線に従って動いたりするということになる。手で空中に線描したり、足で線描のとおり歩いてみたりするのは、このことの延長線上にある。身体の全体を使うこの線描はフォルメン線描と呼ぶより、すでにオイリュトミーである。

しかし、フォルメン線描では運動感覚のみが活性化されるのではない。運動感覚と同時に、描かれる線(図形)の調和=均衡に対する感覚も活性化される。シュタイナーを学んだ高橋巖は、フォルメン線描について、「とくに運動感覚と均衡感覚を自我の働きに結びつけることが目的です」と述べている(10.-79)。フォルメン線描では運動する中で感じる均衡感覚、さらには触覚や生命感覚が重要なのであるから、眼

を閉じてフォルメン線描をすることもあるのである。あつてよいのである。

② エーテル体の活性化

シュタイナーは算数や幾何の教育によって「エーテル体」に働きかけることができるとする。「エーテル体」そのものは眼には見えない。しかし「エーテル体」は、人間という有機体の身心に形を与えるものとして機能しており、形において現われ出る。だから「エーテル体」は「形成力体 (Bildekräfteleib)」とも呼ばれる。「エーテル体」のこの身心形成の働きに、ある種の授業は援助することができるのである。フォルメン線描はそこに含まれる。

私達は、前日どうしても解けなかった問題の解が夜のうちに生まれている体験をしたことがある。睡眠中に問題が解けているのである。問題を解いた働きがあったのである。しかしそれは「私」ではない。そうした働きの主体は「エーテル体」なのである。人智学では睡眠中の人間からは「自我=私」と「アストラル体=意識」が身体から去り、「物質体=死体」と「エーテル体」が身体に残るとする。この残った「エーテル体」が、賢明な英智にもとづいて、「私」以上の働きをするのである。睡眠が身心に活性化をもたらすのは周知のことである。この活性化とは「エーテル体」の本来的作用に従った結果に他ならない。(7-80~)

睡眠中の「エーテル体」は昼間のイメージを修正して、このイメージを本来のものに変更するのである。——「エーテル体は……睡眠中にも教えられたことがらを保持し、振動を続けます。」(4-175)。「子どもに生き生きしたイメージをとまなう想像的な印象を与えると、その印象は睡眠中に一層完全なものとなる傾向があります。」(4-176)。「睡眠中におこるエーテル体の無意識の持続的振動は、幾何学の学習を三角形等の抽象的学習からはじめるのでなく……空間についての生き生きした観念を与えることからはじめることで獲得されるべきです。」(4-181)。フォルメン線描はこの空間についての生き生きした観念を与えるのである。このことはたとえばシンメトリーの線や図形で明らかである。

③ 道徳性の育成

ニーダーホイザーはフォルメン線描によって道徳的な力さえ育成されるとする。たとえばシンメトリーの線や図形の完成である。その方法とは、シンメトリーとして完成される図形の一部のみを教師が提示して、子どもたちに欠けている部分を想像させてから線描に入らせるのである。「……不完全なものを補いたいとする積極的な内的衝動を子どもに覚醒させて、子どもが真に実在的なイメージを形成するように導くのです。」(4-178)——このイメージが完成してから線描に着手させるか、一応の見込みから着手してよいか、それはいずれでもよい。線描の結果を眼にすることでイメージは点検され、確認されたり修正されたりしていく。むしろ「何か足りない」という生きた形感情に注目するのである。教師の提示する図形が形の不完全さのために美的に「美しくない」と感受されることが重要である。

シリメトリーや「対応 (エントシュプレッヘン)」と呼ばれる図形は形そのもののもつところの、あるいは形そのものが与えるところの、調和=均衡の感情を強く活性化する。子どもたちは「足りない」と感じた線(図形)を自由に想像力の中で作り出し、手によって、想像されたその線(図形)を実現する。この自由な想像による線(図形)は、形そのものからくる必然性によって、(子どもに無理と感じられること

なく)、子どもをひとりでに一定の線(図形)に導くのである。だから子どもたちは、自由の中で必然性へと導かれていく。無意識のうちに、自分から求めて形の必然性に従い、そのことで調和のある美的な線(図形)が完成していくのである。(Ⅱの③を参照)

子どもたちは不完全なものを見てそれを完成させる。そのことは自由な想像の中での選択と実行であり、喜びがともなうのである。その喜びが実行の過程から生じるのか、結果から生じるのかは問題ではない。しかしこの一連の過程には道德性と呼ぶものの萌芽が実現されているのである。——フォルメン線描をしている子どもたちは、道德教育を受けているとは自覚していない。しかし道德性とはその人の内的な中心軸において、美的な調和の感情に包まれたものとしてある。しかもただあるのではなく、その調和=均衡を実現しようと身構えている。だから行為に変化しないではおさまらないとして、活動を待ち望んでいるところの意志なのである。シュタイナーは「自由の哲学」の中で、この意志を「道德的想像力(die moralische Phantasie)」と呼んでいる。(6. -191~195)。この「道德的想像力」がフォルメン線描においては活性化され、実現の機会を与えられるのである。——もともと、「道德的想像力」は、全ての芸術活動の想像力の中に見ることができるものである。

④ 知性のゆるやかな覚醒

フォルメン線描は、たとえば幼稚園児の線のように、子どもの内にある感情を線として表出させるのではなく、もともとあるところの形に向けて、自分を参入させていく学習なのであった。そうして高学年ではじまる幾何学のための基礎的能力を培うことができるものであった。幾何学が知的で抽象的な思考学習としてはじまる前に、空間についての生き生きした観念を与え、より意志的な活動を十分に体験させようとするものであった。これは見方によれば、幾何学のための「土づくり」をするのがフォルメン線描ということになる。——それでは幾何学ができさえすれば、フォルメン線描は不要であることになるのだろうか。

否である。たしかにフォルメン線描はフリーハンドの線であるため、定規やコンパスを使用した正確な図形と比較するといかにも幼い感じがある。だから、せいぜい美的な表現活動の観点からでも評価しないといけないかのように思われてしまう。しかしそうではない。定規やコンパスに依拠した図形は正確ではあっても、そうした線に込められた能動性(つまり意志の働き)はより低いと言えるのである。定規とコンパスによる線は、線や図形そのものの抽象的性格を正確に映し出すことはできるが、意志的性格を表現することが弱い。フォルメン線描は知的な活動である前に意志的な活動なのである。

たしかにフォルメン線描でも線を正確に引くことは指示される。定規とコンパスの線は正確な線の到達する姿を示してくれる。だから高学年になって定規とコンパスにより、過去のフォルメン線描と同一の線を引く子どもたちは、意識化の進んだ自分に出会う。すでに体得していたものに、今やより高い次元で覚醒するのである。シュタイナー学校では知っているものを、より深く理解するという意識化の歩みが重要視されている。それはさながら、スパイラル曲線を描いて進化する意識内容のメタモルフォーゼと考えることができる。

だから高学年になって幾何学の線や図形を学ぶのであるが、それらの線や図形は

「生命」を持つものであること、空間にはフォルメンという「生きた言語」が働いていること、その「生きた言語」を学ぶのが幾何学であることの体感、幾何学を学ぶ以前に習得されていることが望ましいのである。——フォルメン線描は幾何学の僕ではない。母体なのである。

フォルメン線描では線から生まれる形の美しさ、形の世界の不思議さが発見される。しかしその発見は知的な表象世界での発見と言うよりも、むしろ情意性に包まれた感情的・意志の世界での感受である。この形感情の中に生きている生命体験は、小学校の低中学年の子どもの発達特性にふさわしい。そしてこの生きた生命体験こそは、高学年ではじまる幾何学という表象的思考に熱をもたらすことができるのである。人智学では表象は生命に対する硬化作用、つまり死への歩みをもたらすとする。そのために純粋な表象活動（知育）は、一定年令になるまで控える。フォルメン線描は子どもたちの発達特性を考慮した意志活動（生命化の活動）なのである。

しかし、フォルメン線描を体験してみると、誰人も認めるのであるが、知的に強く集中する。この集中は線や図形という具体から離れない。具体から離れた表象における集中ではない。

シュタイナーはフォルメン線描で子どもが体験している思考について、それはさながら図形の中に留まっている思考であるとする。思考は具象についての直観作用と一体化して進行しているのである。「子どもは（フォルメン線描を）はじめは極めて不器用にしか描けないでしょう。しかし次第に思考する直観と直観する思考とでも呼べるものの均衡へと発達していくであろう。そこでの思考は全く図形の中に留まっているのです。」（5-72）

子どもの思考は「直観的な具象的思考（das anschauliches bildhaftes Denken）」（5-75）と呼ばれる時期を通過していくのである。「知性は直接的に形成されるべきではなく、具象的なものに係わろうとする意志の行為から形成されるべきなのです。……知性は、人間の感覚的活動全体のおのずからの帰結として生じてくるものなのです。」（10-65～66）。

はじめから頭によって思考することを直接的に教えこまれると、そういう学習を受けた人はのちには思考することに飽きてしまう。硬化に向う抽象的思考の中で死ぬのである。だから遠回りをするようであるが、フォルメン線描のような教育芸術の活動によって、純粋な思考活動がはじまる以前に、多くの生命力を養っておくことが大切となるのである。フォルメン線描は知性の覚醒をゆっくりと用意していく。

⑤ 気質の教育

フォルメン線描によって子どもの気質を教育することができるかとされている。ここでの教育は治療と呼び方を変えてもよい。ミュタイナー学校では、気質に応じる教育で、同時に個性に応じる教育ができると理解している。しかし、これはどういうことであるのか。

シュタイナーは気質には四種があるとして、古代から使用されてきた名称をそのまま使用する。「粘液質」・「多血質」・「胆汁質」・「憂うつ質」である。一人の人の基本的な気質は生涯不変である（17）。フォルメン線描との関係でみると、それぞれの気質の子どもがそれを好み、描くことを喜ぶところの線や図形を指摘できるのである。これは線や図形そのものに、それを見る人や描く人に一定の内的感情（形感

情)を目覚めさせる作用があることに基づく。子どもは自分の内に形感情が目覚めることで、自分の気質に留まりながら、その気質の一面性を補完するような働きかけを受けるのである(2.-44~45)。「…むしろ線描においては、内的な形感情を目覚めさせるように努めます。内的な形感情を通してのみ個性の教育は可能になります。」(2.-22)。

たとえば「粘液質」の子どもは、体の中に粘性の高い液体が動いているかのような外見を示す。行動は全てにわたってゆったりとしており、意識の覚醒の度合いが低いこともある。これが病的に高じると精神薄弱となる。こうした子どもに対しては、全体的な調和から一定の性格の特徴が明らかに出てくるようなフォルメン線描をさせることが望ましい。そのような線描を数多く描かせるのである。(図版の15の1(a~g)を参照)

他方、「粘液質」とは対極的な気質であるところの「胆汁質」の子どもには、「粘液質」の子どものための図形とは逆の性格を有するフォルメン線描が望ましい。明白に自己主張をする、見方によっては攻撃的な感じを与える図形からはじめて、それを變形し高度に展開していく中で、最後は円満な全体的調和になるような線描をさせるのである。(図版15の2(a~d))

また「多血質」の子どもに対しては繰り返しのあるフォルメン線描が望ましい。その繰り返しの中に少しずつ変化を入れるのである。この気質の子どもはおちつきがなく、よく動きまわるのであるが、それは内面に好奇心が満ちあふれているためである。この気質の子は線描の繰り返しによって安定するように促されると共に、線描の中の変化に注目して満足することができるのである。(図版15の3(a~f))

さらに、「憂うつ質」の子どもであるが、この気質は「多血質」の対極である。自分の思いの中に強く閉じこもっており、外界への関心が弱い。自分を外に出そうとしないため、気の重い感じを与える子どもである。この「憂うつ質」の子どもには「多血質」のような連続図形のフォルメン線描ではなく、反省的な要素のある図形が望ましい。二つの同じ図形を描かせ、それぞれにアクセントを変えてみるのである(図版15の4(a~b))。同一の図形であることで安心させながら、アクセントの違いから生じる図形の変身で緊張させるのである。——(気質と図形の関係の具体例についてはクラウゼンによるものを後に示すので参照されたい。)

高橋巖はキルヒナーの行った研究から障害児の線描の特徴を紹介している(10.-96~104)。そのキルヒナーの論文によると、強迫観念をもつ子ども(これは「憂うつ質」が病的に高じててんかん症となるに至った子どもである)の場合、丸い図形がきちんと描けないという。また、忘っぽい子ども(これは「多血質」が病的に高じてヒステリー症となった子どもである)の場合、意識的な観察を必要とする線描を与えるとよいとする。たとえば、途中で切れて、また続くような線あるいは進行方向が逆転するような線である。(9.-286~287)

⑥ 人間の本質と線描

シュタイナーの文献をフォルメン線描(「形という言葉」の学習)の観点から読むといろいろな気付きがあった。以下はその一つである。

「治療教育講義」の中に次のような図形がある。シュタイナーはその図形を描きながら人間の本質について聴講生に説明したのである。その図形とは二つの円であり、

それぞれの円には四重の同心円が含まれている。四つの同心円はそれぞれ色が異なっている。一方の四重の同心円は、外の円から内に向けて、 $\text{白} \rightarrow \text{黄} \rightarrow \text{紫} \rightarrow \text{赤}$ となっている。他方の四重の円の色は、それと正反対で、外から内に向けて、 $\text{赤} \rightarrow \text{紫} \rightarrow \text{黄} \rightarrow \text{白}$ となっている。——シュタイナーは 白 を「物質体」、 黄 を「エーテル体」、 紫 を「アストラル体」、 赤 を「自我」とした。つまり人間の本質の4つの構成要因を四重の同心円で示したのである。(8-76~78)

二つの同心円はその構成内容を見ると逆転している。ところで前者の円、つまり外円が 白 (物質体)で内円が 赤 (自我)というのは、人間という有機体の頭部組織を説明する図形であり、後者の円、つまり外が 赤 (自我)で内が 白 (物質体)というのは人間の胴体と四肢の組織を説明する図形なのである。シュタイナーは人間という有機体を、この二種の四重の円を変形することで説明できるとする。それは不思議な印象を与える図形であるもののフォルメン線描の延長上にある線である。——人智学では人間という有機体は一つではない。相互に異なる、そして正反対の性格をもつ、二つ(ないし三つの)人間からなるとするのであるが、それが見事な形式で図形化されている。

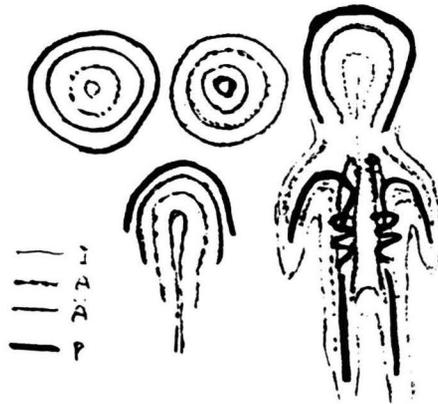


Fig.2

上の図形に基づいて述べるならば、フォルメン線描を含む教育芸術は人間有機体の胴体と四肢の組織を活性化させようとする教育である。胴体(その下腹部)と四肢こそは代謝作用を中心として生命力を生産する座なのであり、そして同時に意志活動の発進する基地なのである。フォルメン線描で手を動かすことの意義はきわめて重要なのである。

「治療教育講義」には、同様の性格をもつ、しかしその意味はもっと端的である図形も取りあげられている。それはいずれも、円周と中心点のみからなる二つの図形(二つの円)である。ここでも円周と中心点の色は異なる。一つの円では、円周が 青 であり中心点は 黄 である。他の円の色は逆で、円周が 黄 であり中心点が 青 である。これには人智学を学ぶ人のための瞑想の言葉がそえられている。一方には「私の中に神がいる」であり、他方には「神の中に私がいる」である。 黄 は神であり 青 は私である(8-154)。「私の中に神がいる」は夕べの瞑想であり、「神の中に私がいる」は、朝の瞑想である。シュタイナーはこの二つの瞑想の言葉が、感情となり意志衝動とな

るほどにまで、心の中で生かすことを試みよと語る。そしてそれができれば、上に述べた二つの四重同心円が人間の本質の形態を述べたものであることが理解できるとする。瞑想のために定められた二つの円と二つの中心点は、人間の形態変化に対する洞察力を与えるはずだと言うのである。

夕べと朝になされるこの二つの瞑想は、シュタイナーのキリスト教学の中核であると言ってよい。シュタイナーの次の言葉は、言葉のとおりをフォルメン線描にすることはできないけれども、フォルメン線描の具象的思考を発展させたところの「純粹思考」においては描くことができるものである。すなわち、思考において次のことを試みるのである。——一方の円の円周が他方の円の中心点となるように凝集し、一方の円の中心点は他方の円の円周になるよう拡大するのである。

「『ここに円があり、ここに点がある。そこでの円は点であり、そこでの点は円である。』どうぞ繰り返して、この瞑想の中で、点を円の中に入り込ませ、その点を円にまで拡大させてください。そして同時に、肢体＝代謝系が頭部系から成立するのを感じとってください。『点は点であり、円は円である』と語るとき、そこに頭を感じとるようになってください。『点は円であり、円は点である』と語るときには、頭から代謝系にすべり下りた自分を感じとってください。そうすれば皆さんは、完成された形態変化論を、その瞑想の中で獲得できるでしょう。」(8-174)

筆者はこの言葉の中にさまざまな線描を見る思いがする。シンメトリー、エントシュプレッヘン、バリアチオン、メタモルフォーゼ、そしてレムニスカーテなどである。

おわりに

フォルメン線描から文字の書き方指導がはじまるという、あの有名になった文字学習は省略してよいと考えた。

シュタイナー教育の勉強会に参加すると、「こうした図形を描くことにはすごい教育力があるのです」という言葉を耳にする。部分的にはかなりよく知られているフォルメン線描をシュタイナーの関連する発言をおさえて、全体として概観してみたいと考えていた。そのいくらかを明らかにできたと思う。今の感想は、フォルメン線描という小さな領域にも人智学の基本的特徴はことごとく表われているのだという驚きである。ここを入口とする学びの道があるという発見である。

最後に謝辞を述べさせていただきたい。

田上恵子さんからはルドルフ クッツリの資料提供を受けた。これは大人のためのフォルメン線描としてすばらしい本である。落合孝雄さんからはフォルメン線描に関するさまざまな資料提供を受けた。その中には「大阪フォルメンの会」の会報や、小野精一氏の訳文が含まれていた。小野氏が使用したクラウゼンの本は、筆者がそれを手にしてフォルメン線描の全体がみえるのではないかと思ったものである。また井手芳弘さんからは森省吾氏の編集・発行になる同人誌「RATIO」の紹介を得た。これは「マントロボゾフィーの観点からの数学——数学・算数を軸にしたシュタイナー教育への展望」を試みるもので興味深いものであった。

以下の図版の3～13は、参考文献の(14-12～59)「Formübungen」から代表的なものを収

録した。

参考文献

- ① Steiner, R : Erziehungskunst Methodisch - Didaktisches. 1974. Dornach
(高橋巖 (訳) 「教育芸術1」筑摩書房)
- ② Steiner, R : Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. 1984. Dornach
(高橋巖 (訳) 「教育芸術2」筑摩書房)
- ③ Steiner, R : Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 1980. Dornach
(新田義之 (訳) 「一般人間学」人智学出版社)
- ④ Steiner, R : Gegenwärtiges Geistesleben and Erziehung. 1986. 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)
- ⑤ Steiner, R : Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. 1989.
Dornach
- ⑥ Steiner, R : Die Philosophie der Freiheit. 1987. Dornach
(本間英世 (訳) 「自由の哲学」人智学出版社)
- ⑦ Steiner, R : Die Geheimwissenschaft im Umriß. 1989. Dornach
- ⑧ Steiner, R : Heipädagogischer Kurs. 1985. Dornach
(高橋巖 (訳) 「治療教育講義」角川書店)
- ⑨ Kirchner, H : Über dynamisches Zeichnen. (In “Heilende Erziehung” . 1989.
Stuttgart.)
- ⑩ 高橋巖、ニーダーホイザー : 「シュタイナー学校のフォルメン線描」1990. イザラ書房.
- ⑪ Ullrich, H : Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. 1991. Weinheim
- ⑫ von Heydebrand, C : Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. 1990. Stuttgart.
- ⑬ Strauss, M : Von der Zeichensprache des kleinen Kindes. 1988. Stuttgart.
- ⑭ Clausen, A. U ; Riedel, M : Zeichnen = Sehen lernen ! 1986. Göttingen.
- ⑮ Kutzli, R : Entfaltung schöpferischer Kräfte durch lebendiges Formenzeichnen. 1987.
Schaffhausen.
- ⑯ ケーニヒ, K. (そのだ・としこ訳) : 「子どもが三つになるまで」1992. 葦書房.
- ⑰ 拙論 : 「シュタイナー教育を支える『気質』の理解について」山口大学教育学部論叢.
第44巻. 第三部.

直線と曲線、その混合線

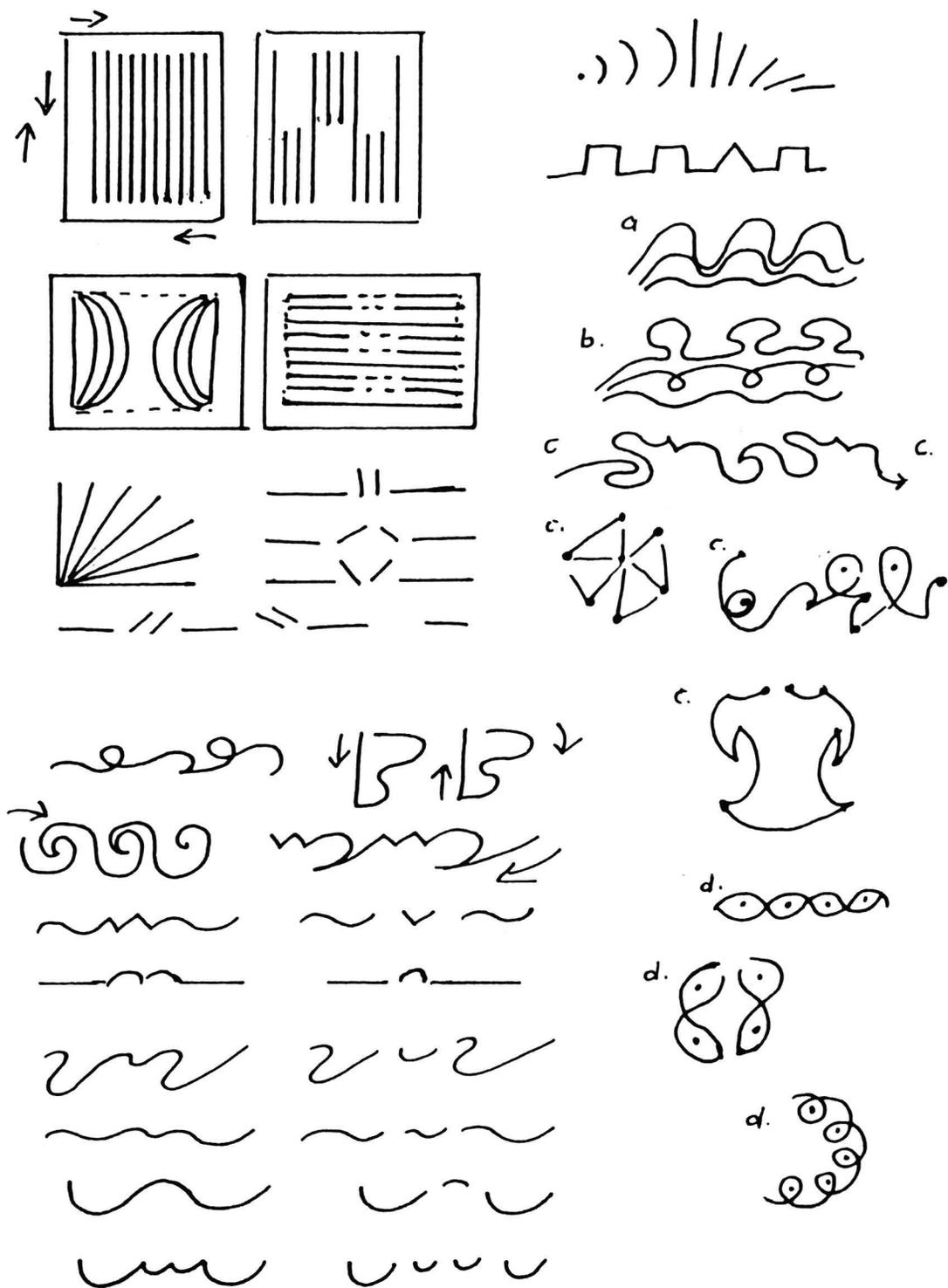


Fig. 3

文字に導入する線描



Fig. 4

運動する線と文字への練習線

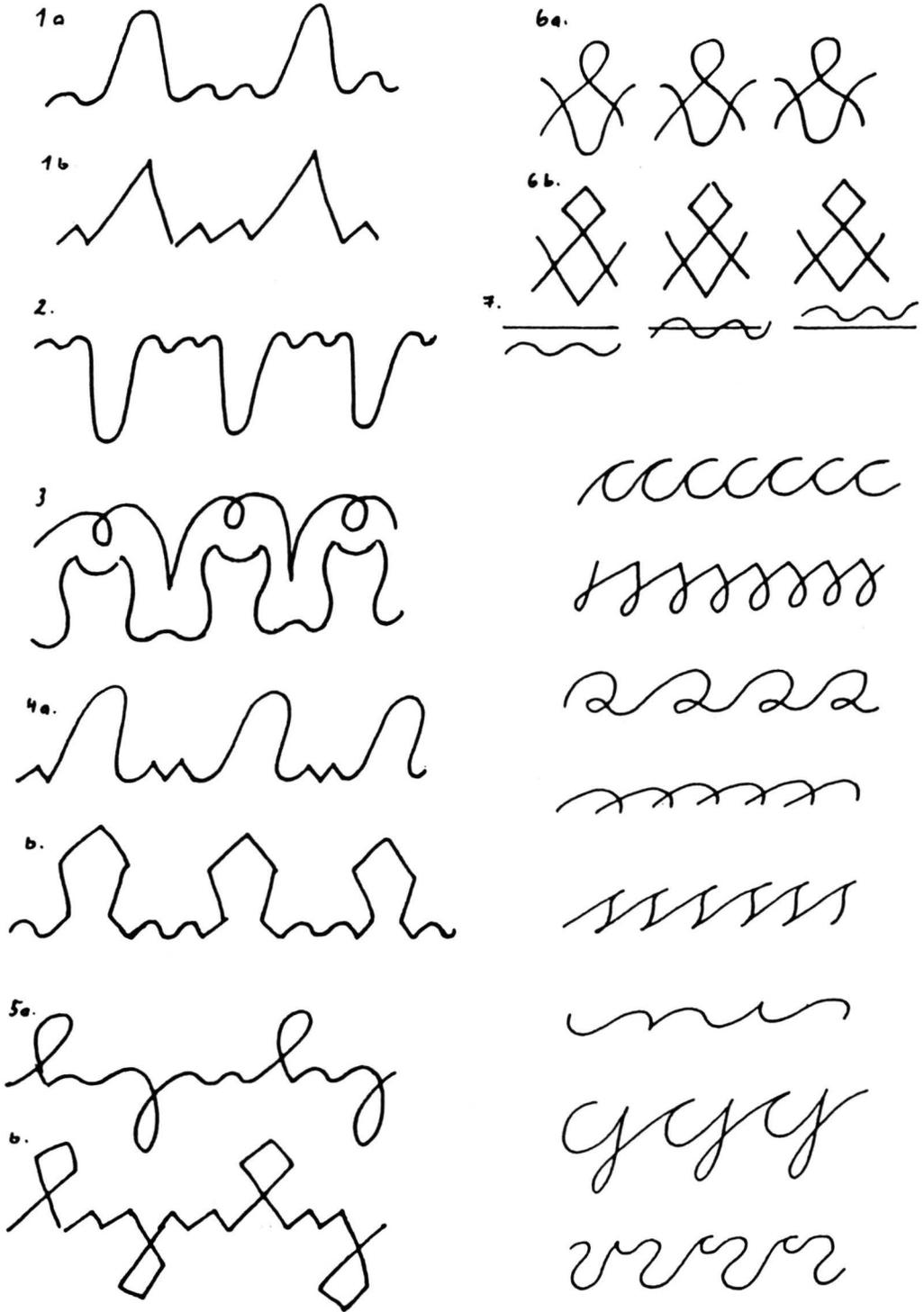


Fig. 5

シンメトリー

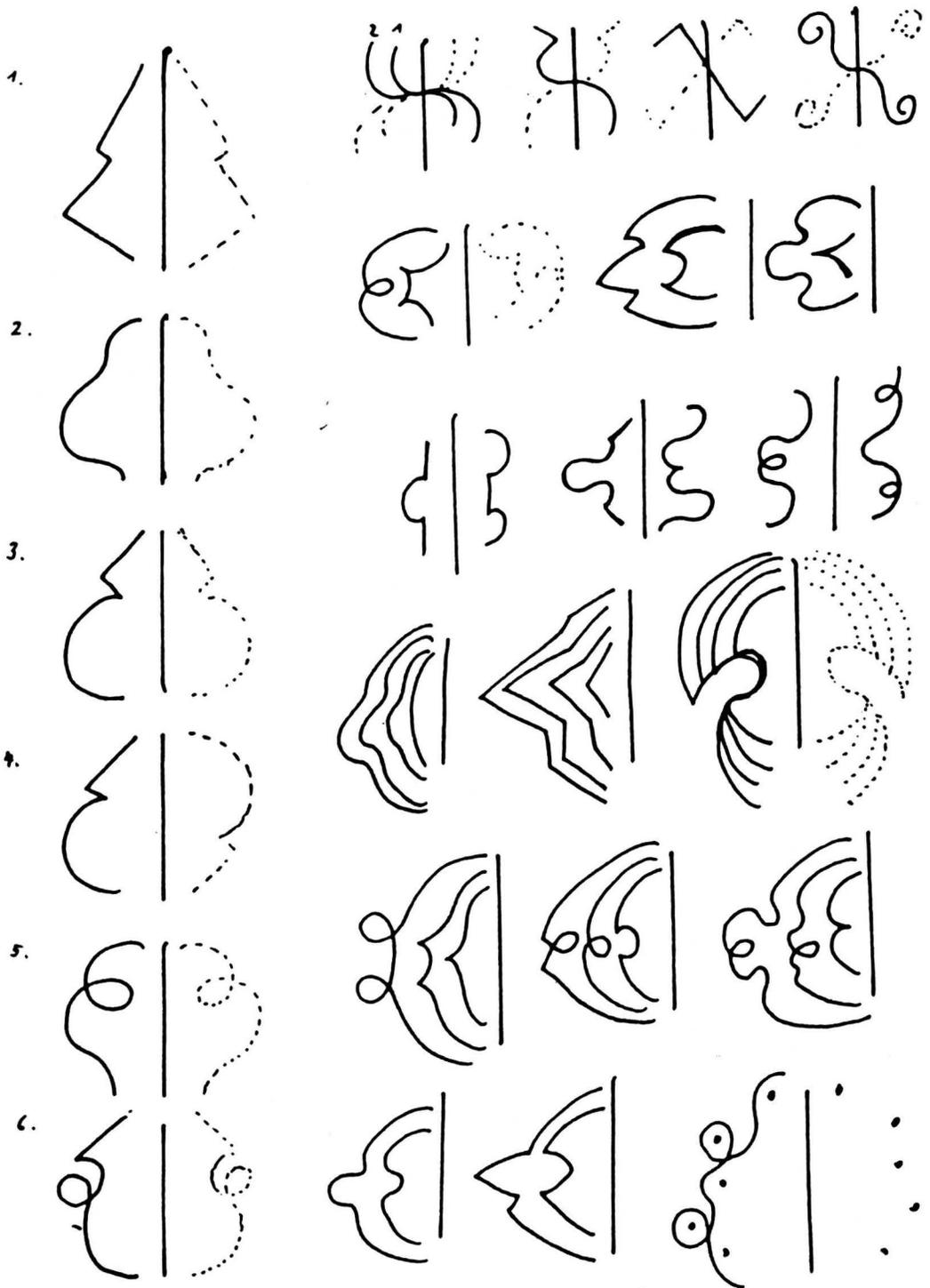


Fig. 6

補完と対応

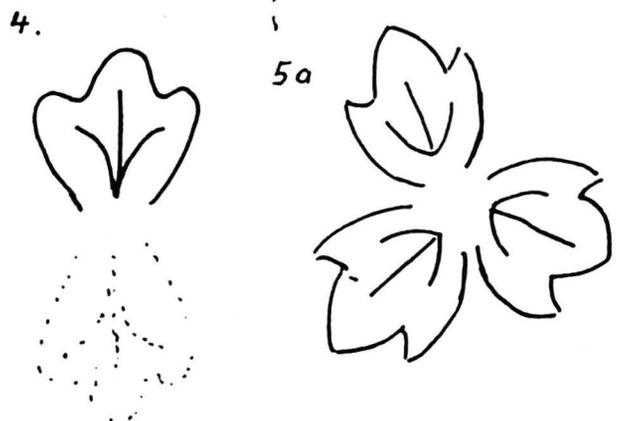
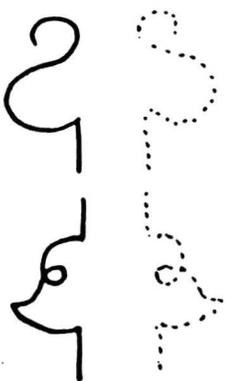
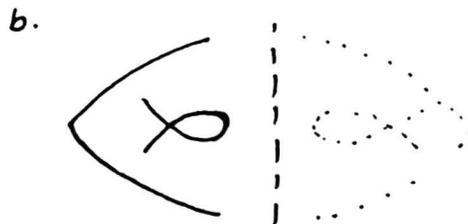
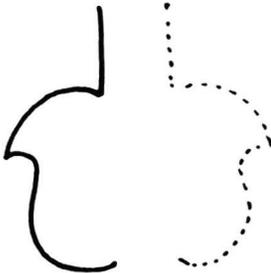
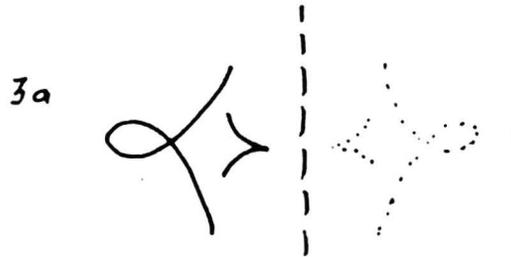
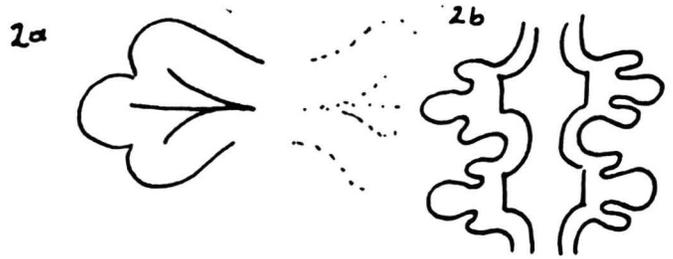
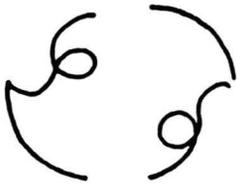
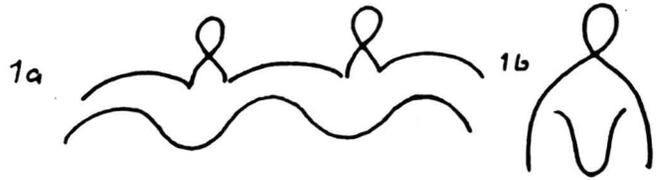
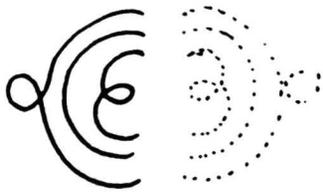


Fig. 7

对应

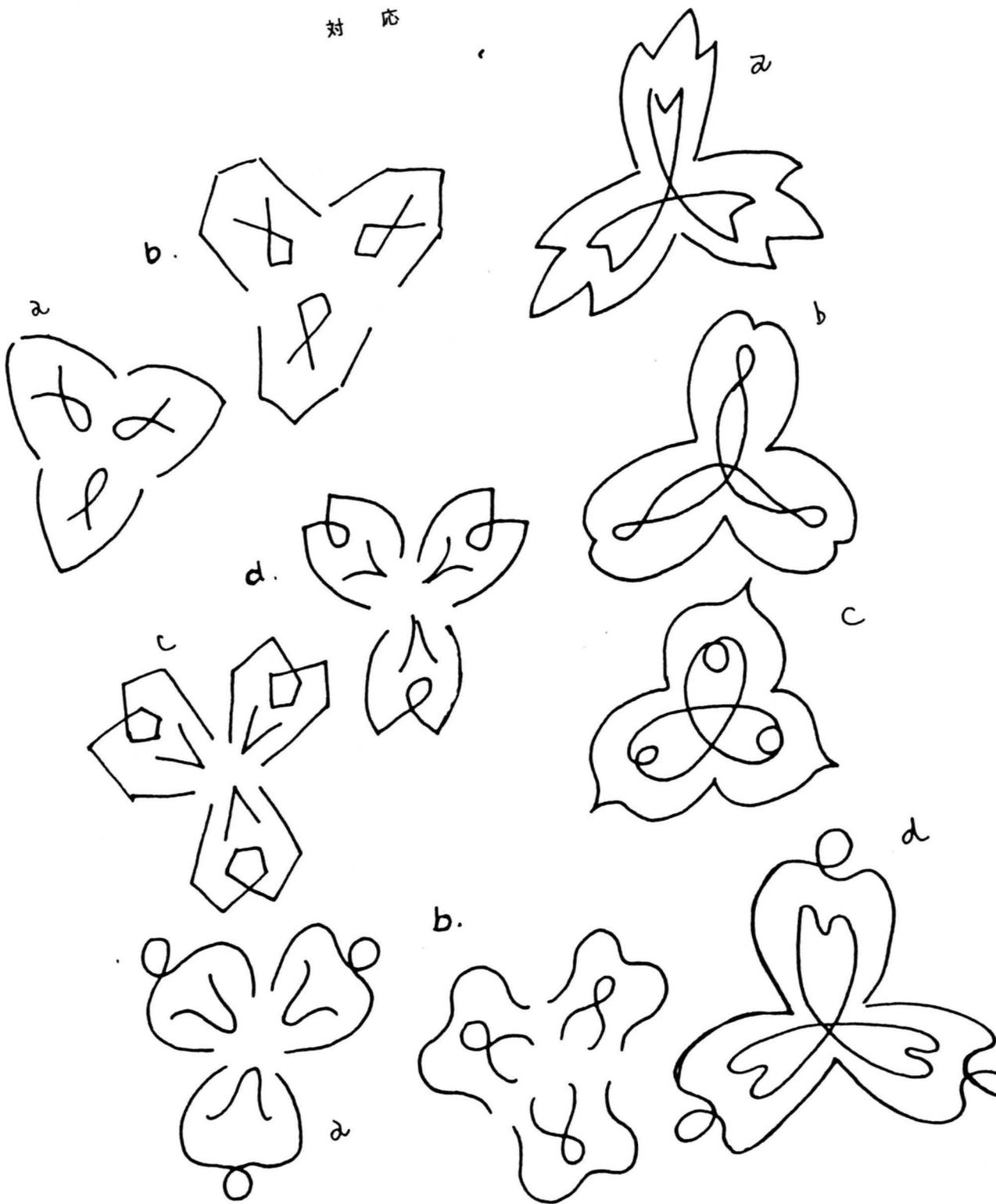


Fig. 8

反 射

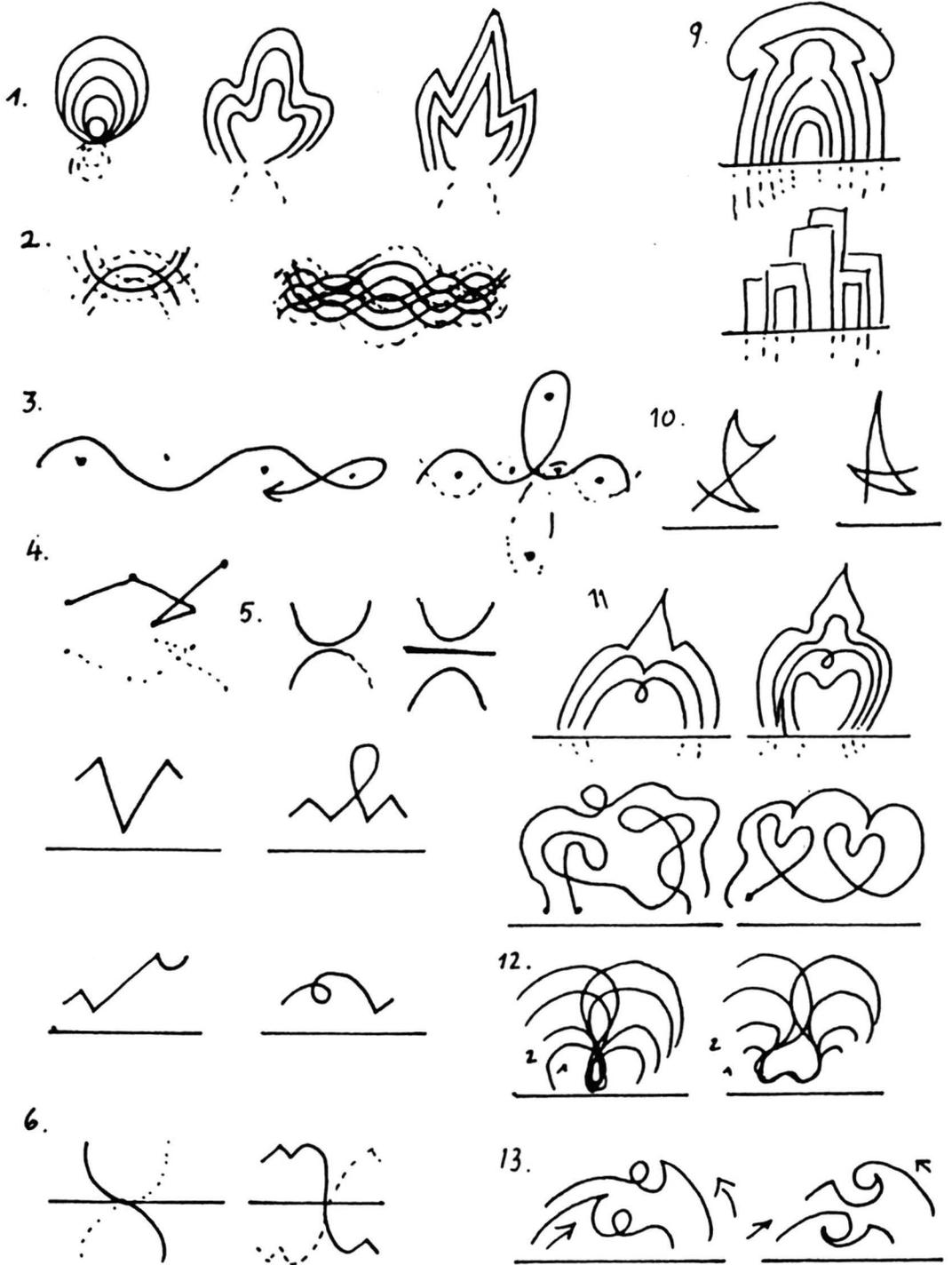


Fig. 9

形の調和

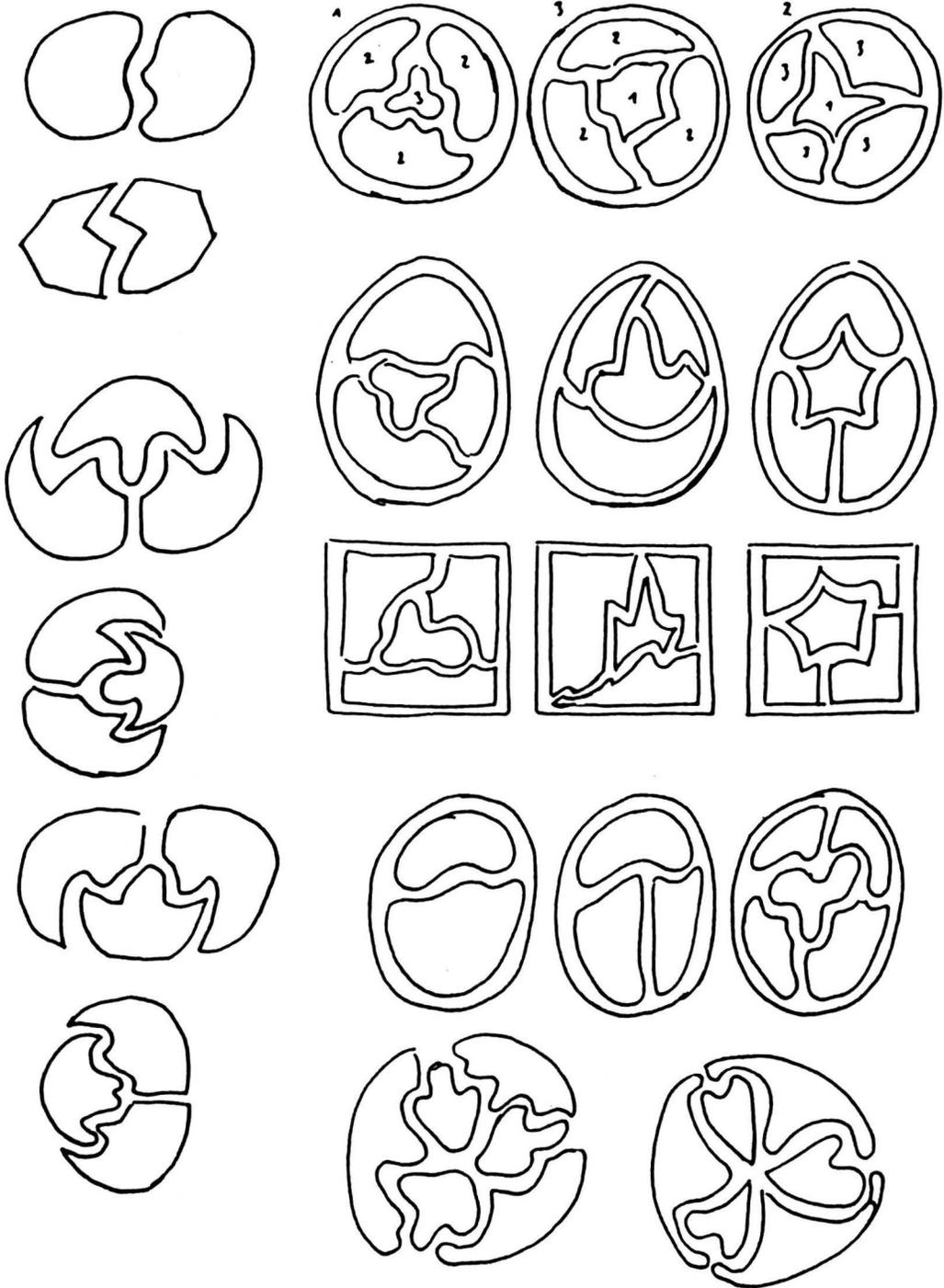


Fig. 10

非対称的なシンメトリー

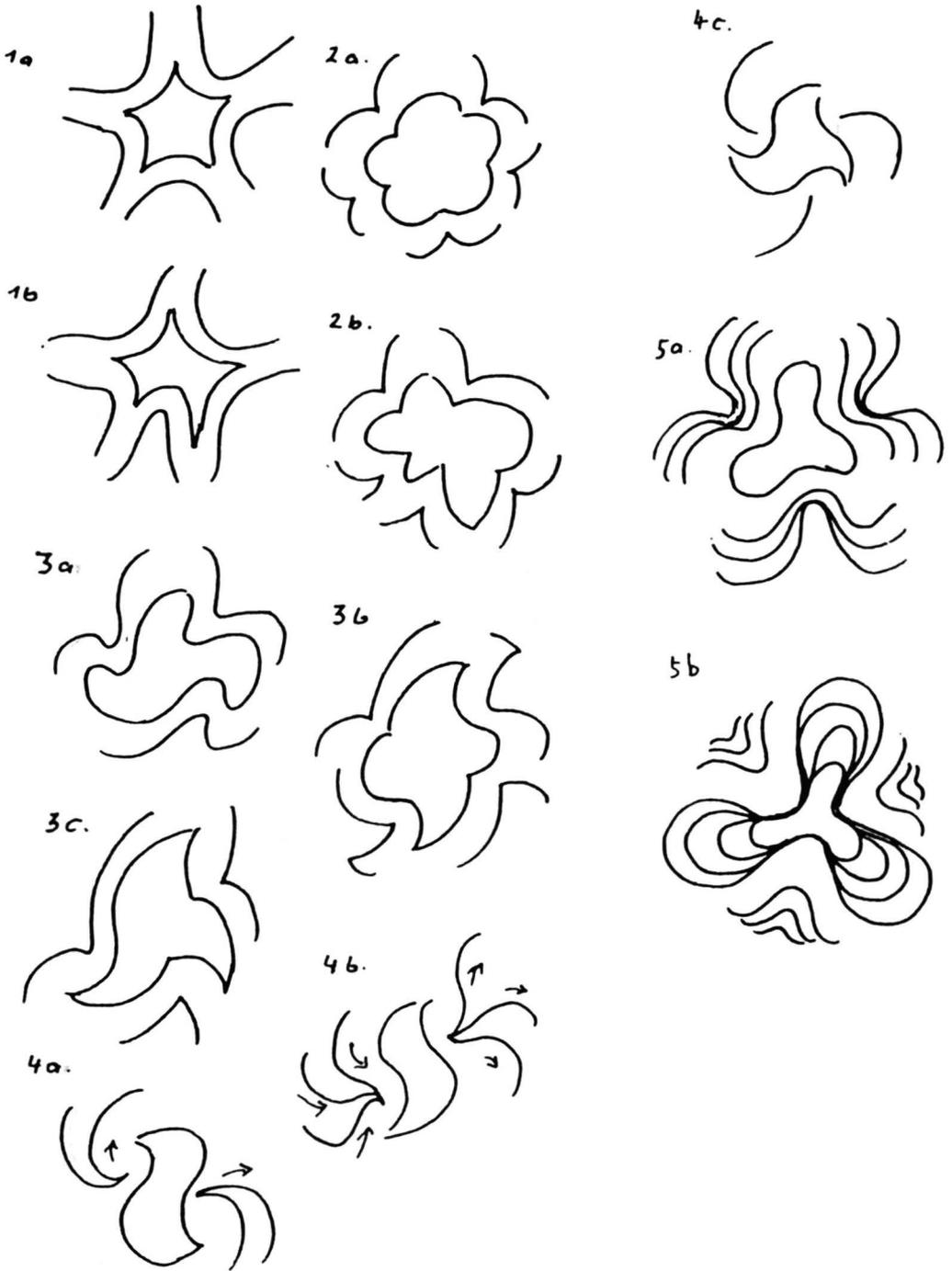


Fig. 11

円の特性とメタモルフォーゼ

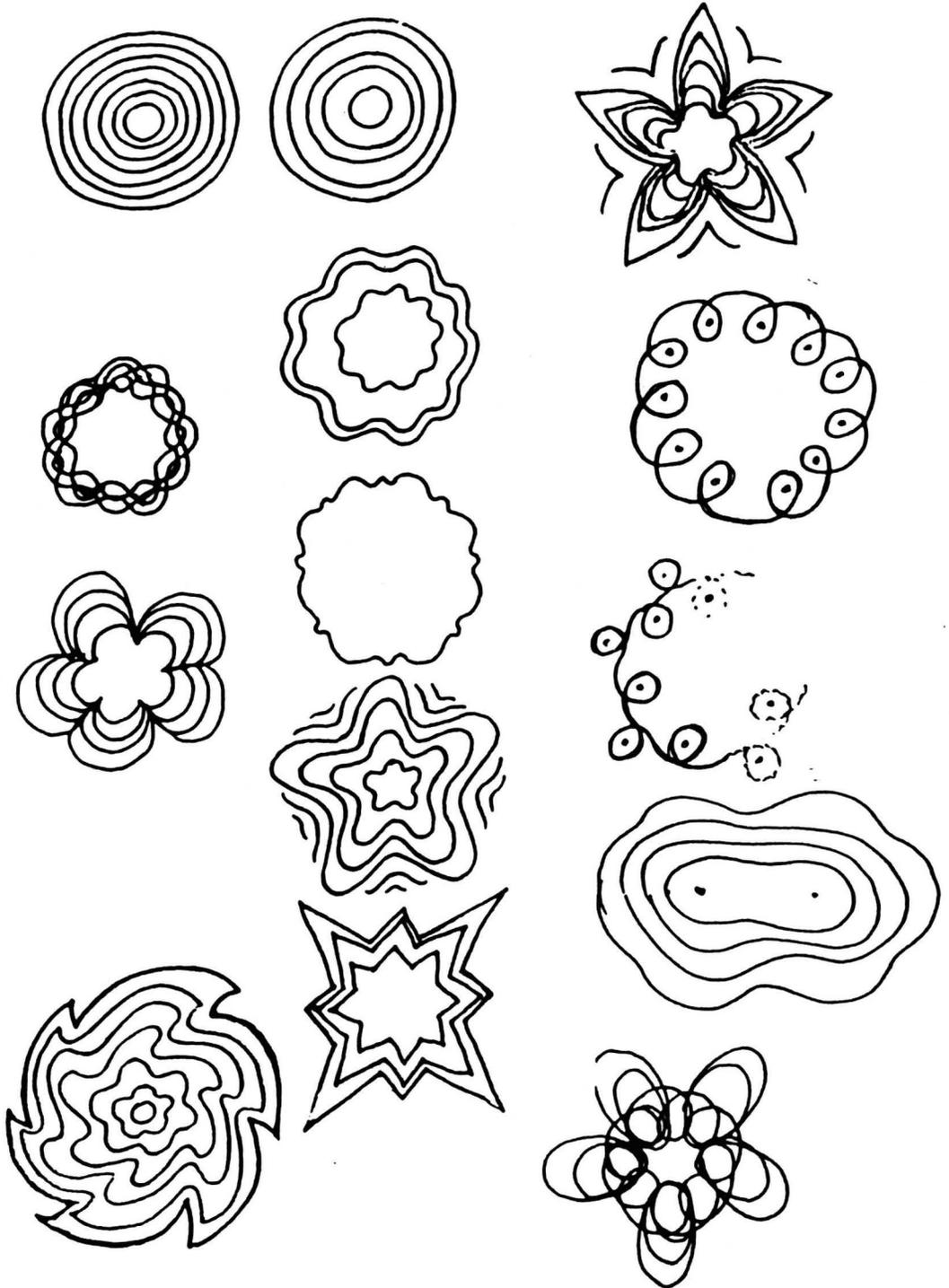


Fig. 12

スパイラルとレムニスカート

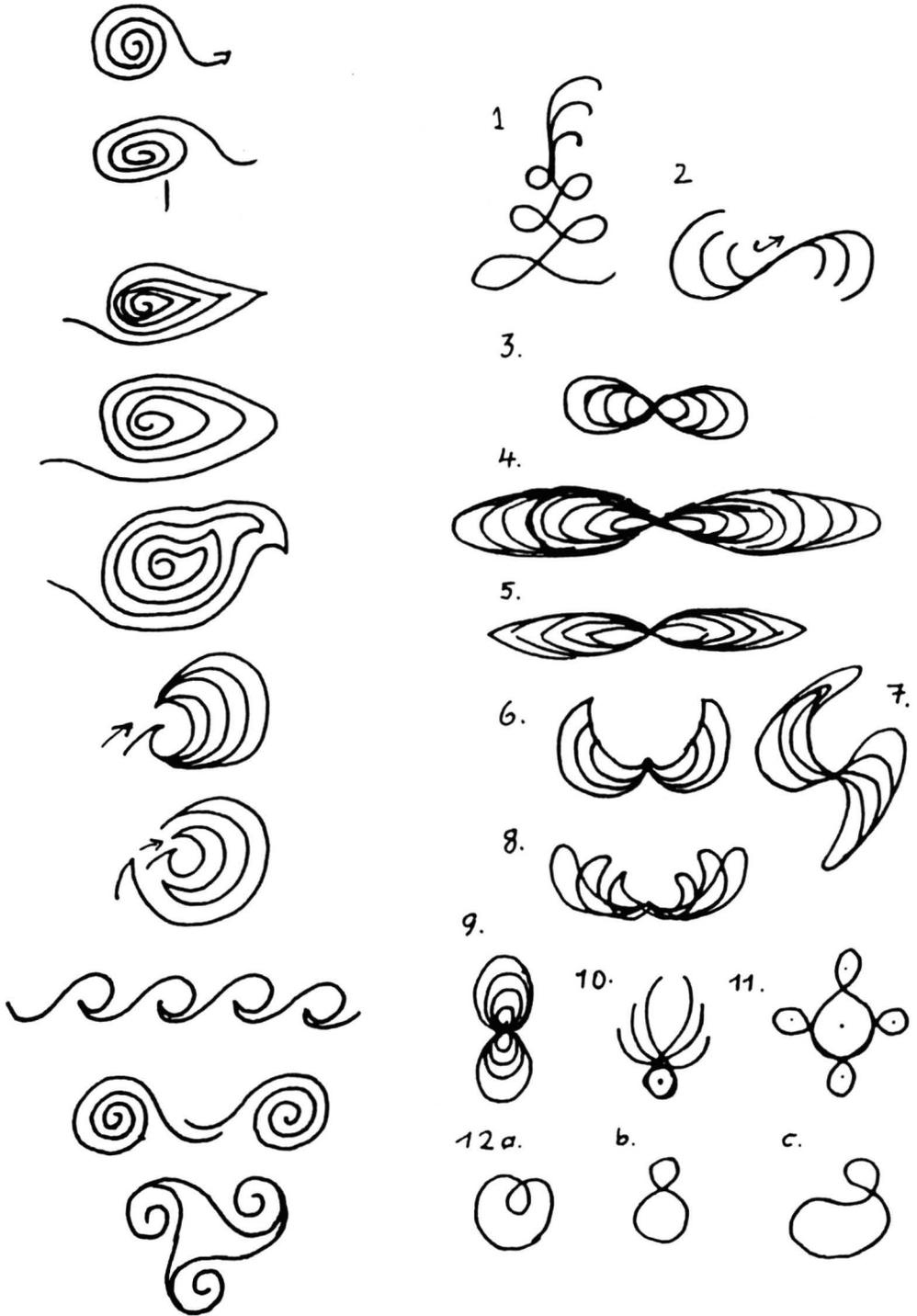


Fig. 13

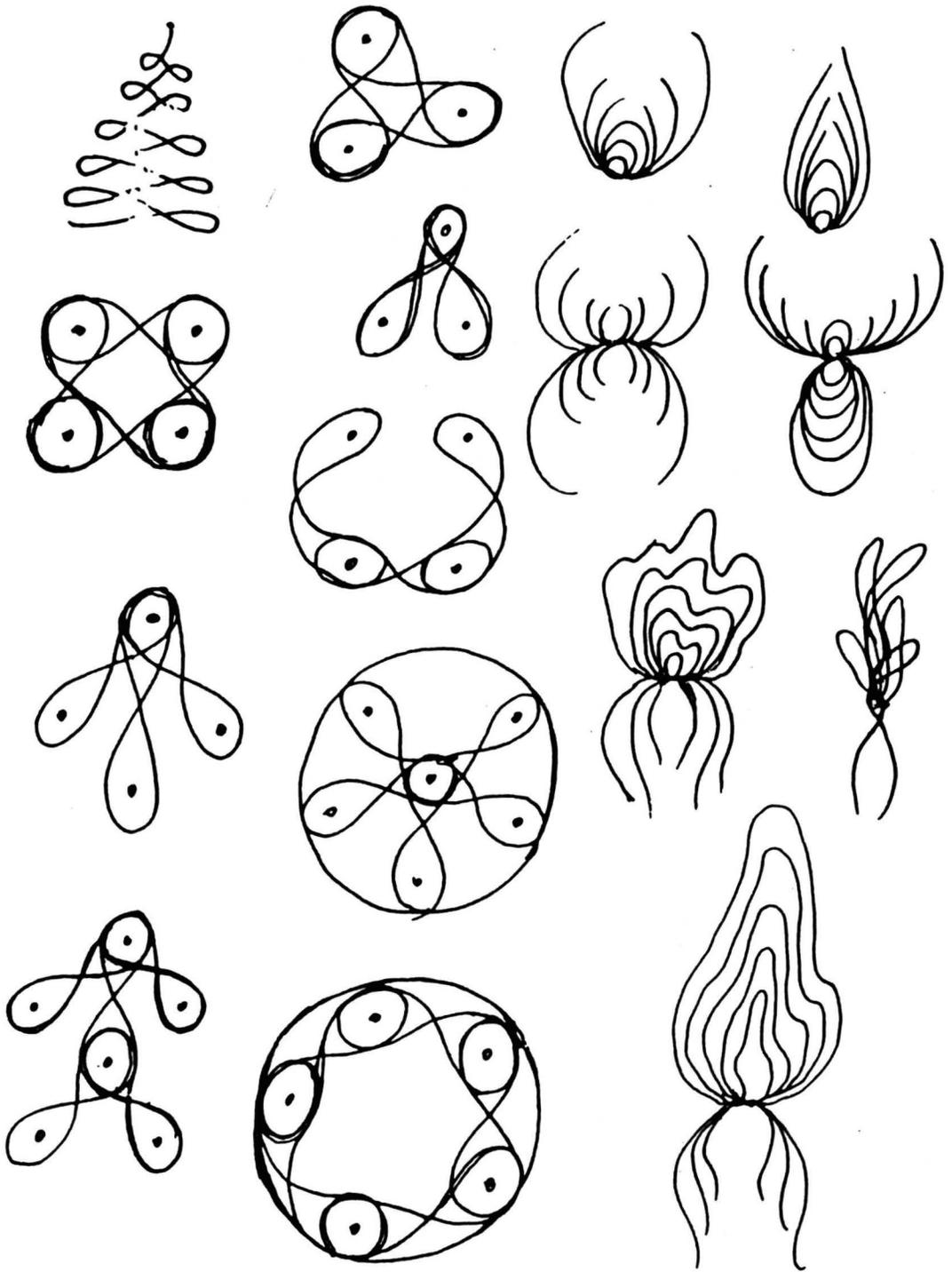


Fig. 14

気質とフォルメン線描

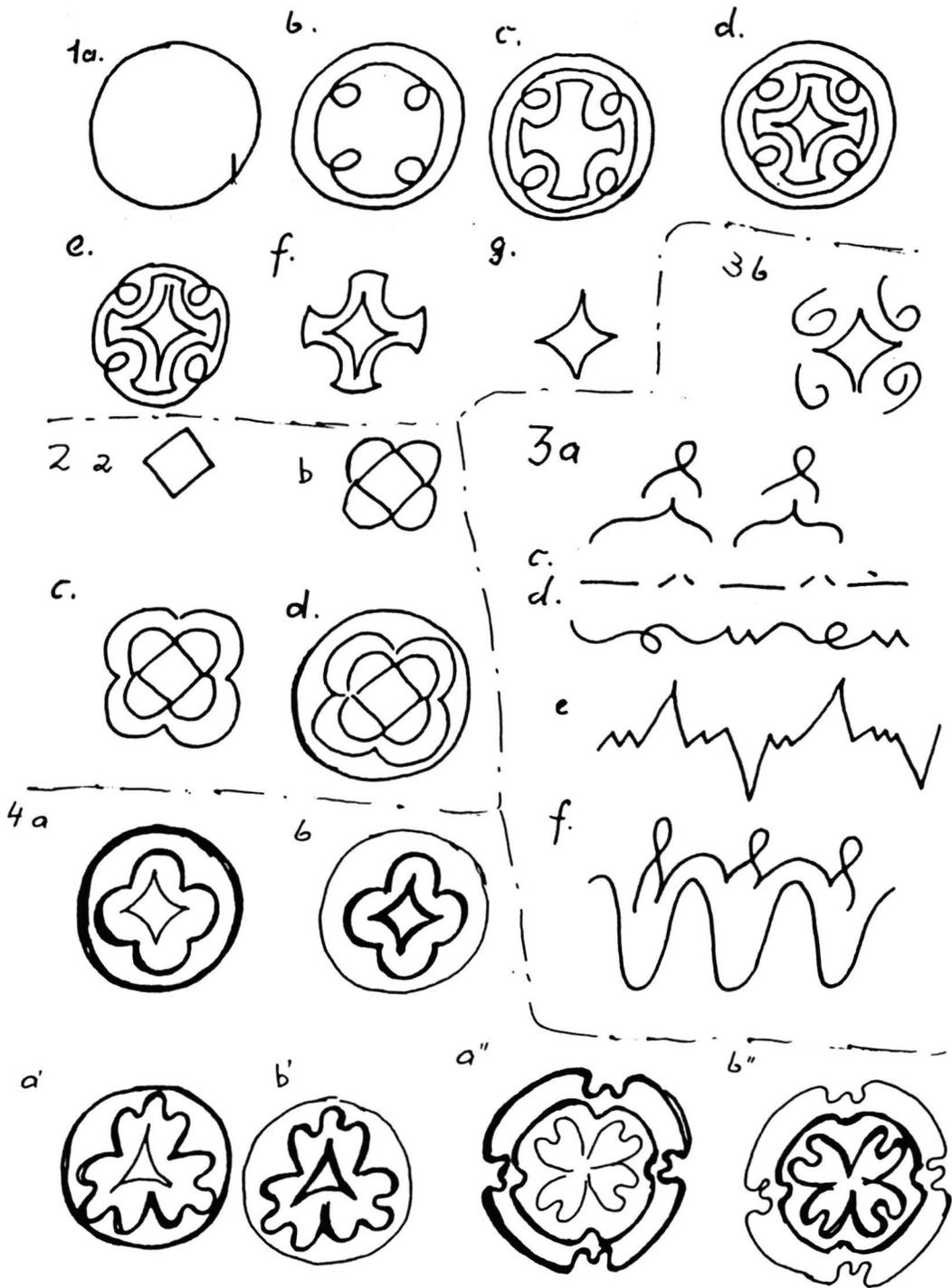


Fig. 15