

R.シュタイナーの子ども観

— 発達と気質の側面から —

鈴木そよ子

要 旨

自由ヴァルドルフ学校は、1919年にドイツのシュトゥットガルトにおいて設立された。2017年現在では、1092校を数える。本稿では、ヴァルドルフ学校の指導者ルドルフ・シュタイナーの子ども観のうち、発達の段階と課題、そして、気質の観点からそれぞれの特徴と働きかけ方について考察する。

シュタイナーは、子どもの発達段階を3期に分けて捉えている。

第一期：誕生から歯の生え替わる時期まで（およそ0～7歳）

第二期：歯の生え替わる時期から性的成熟期まで（およそ7～14歳）

第三期：性的成熟期以降（およそ14～21歳）

シュタイナーの発達観によれば、第一期には想像力を豊かにすること、第二期には訓練された想像力の基盤に立って、感情・意志などの心的諸力を豊かにすることが十分なされて初めて、第三期に入ったのち、悟性概念を用いた的確な思考・判断が可能になるのである。

また、シュタイナーは、気質学の観点から子どもを把握するが、多血質、憂鬱質、粘液質、胆汁質の四気質が個々の性格を構成していると捉える。教師に求められた、子ども理解及び子どもへの働きかけ方は3点にまとめられる。

第一点は、四気質の特徴を把握すること。

第二点は、教師自身が子どもの中で、優位を占めている気質を受け入れることによって、気質の短所を長所に変えていくこと。

第三点は、教師自身の働きかけと並行して、子どもたち同士の影響力・同化力を十分に活かすためのグループ作りを工夫すること。

キーワード：ヴァルドルフ学校 シュタイナー教育

ルドルフ・シュタイナー 発達段階 気質 働きかけ

はじめに

自由ヴァルドルフ学校は、1919年にドイツのシュトゥットガルト (Stuttgart) において設立された。ナチス・ドイツの時代に閉校を余儀なくされたが、1978年の時点では161校¹、ほぼ40年後の2017年現在では、60数カ国に広がり、ヴァルドルフ学校あるいはシュタイナー学校と呼ばれる学校は、1092校を数えるまでとなった²。

本稿では、草創期ヴァルドルフ学校の指導者ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner : 1861～1925) の子ども観のうち、発達の段階と課題、そして、気質把握に焦点を当て、それぞれの特徴と働きかけのあり方について考察する。

ヴァルドルフ学校において教員養成機関が設けられたのは1928年であり、シュタイナーの存命中の教員養成は、シュタイナーを講師として行われた開校準備段階の講演や演習、そして開校後の職員会議がその実質を担っていた。職員会議では、教育上の日常的な問題、時間割および教案に関する問題、授業技術上の改良すべき点、一人ひとりの生徒との関わり方など、教育実践上の問題が話し合われた。このような教育実践上の諸問題は特にシュタイナーが出席した職員会議の日に集中的に議論されていたという³。シュタイナーは数日に一度、学校を訪問する形で教師たちを指導していた。

¹ 西ドイツ52校、ヨーロッパ諸国80校、南北アメリカ・アフリカ諸国29校。

² <https://waldorf.jp/100th/world/> 2018.09.23

シュタイナーの教育思想は、人智学の一部であり、子ども観についての考察には、多分野の素養が求められる。本稿は発達段階と気質という側面からの考察に限定する。資料として、R.シュタイナーの著作や、ヴァルドルフ学校の教師たちのために行った講演の記録集を用いる。

筆者がヴァルドルフ学校について調べ始めた1977年当時、入手できたのは新田義之・貴代氏や子安美知子氏のヴァルドルフ教育紹介図書で、このころ両氏を始めとするシュタイナー教育に深い関心を寄せる方々が原著を翻訳しながら、シュタイナーの教育思想を紹介し始めていた。そのため、筆者自身も自分の関心に即して翻訳しながら理解していくことになった⁴。本稿はその当時の文章を生かして構成している。その後、シュタイナーの思想や教育論、ヴァルドルフ学校への関心の高まりと広がりの中で、シュタイナーの多分野の講演集や著書が翻訳され、学校実践が紹介され、教員養成所に入所する方々も相次ぎ、日本でシュタイナー学校が開校され、研究論文も蓄積されてきた。この間、多くの人々の努力による目覚ましい進展を目の当たりにしてきた。

本稿の内容の先行研究として、吉田武男（1987）⁵、吉田武男（1991）⁶を挙げる。シュタイナーの発達観や気質学に基づく教育方法を教育方法史上に位置付けることに力点を置いた論文である。

本稿の構成は、第1章で発達段階における課題と働きかけのあり方、第2章で子どもの四気質について、それぞれの特徴を把握し、第3章で各気

³ 新田貴代「ルドルフ・シュタイナー略伝」『ルドルフ・シュタイナー研究』創刊号、人智学研究会、1978年、p.37。

⁴ 新田義之監修・大西そよ子訳（1980）『精神科学の立場から見た子供の教育』人智学出版社、は、改訂後、（2009）みくに出版において電子図書ともなっている。修士論文の一部は、鈴木そよ子（1992）「草創期自由ヴァルドルフ学校における理念と実践」『神奈川大学 心理・教育研究論集』第10号、神奈川大学教職課程研究室、pp.34-53に掲載した。

⁵ 吉田武男（1987）「シュタイナーの教育方法論の特質－発達観との関係を中心として－」『教育学研究』第54巻第2号、日本教育学会、pp.156-165。

⁶ 吉田武男（1991）「シュタイナーの教育方法論における『気質』の意義」『研究論集』No.54、関西外国語大学、pp.256-269。

質への働きかけ方について考察し、第4章で、学級全体への働きかけ方について考察する。

1 各発達段階における課題と働きかけ

ヴァルドルフ教育を指導したシュタイナーは、発達段階及び発達課題をどのように捉えていたのだろうか。この問いの答えを、1907年のシュタイナーの著作『精神科学の立場から見た子供の教育』に見出すことができる。この著作はヴァルドルフ学校開校の12年前のものだが、この中にみられる発達観・教育観がヴァルドルフ教育を指導する際の基本姿勢となっている。

シュタイナーは、子どもの発達段階を3期に分けて捉えている。

第一期：誕生から歯の生え替わる時期まで（およそ0～7歳）

第二期：歯の生え替わる時期から性的成熟期まで（およそ7～14歳）

第三期：性的成熟期以降（およそ14～21歳）

そして、各発達段階における本性（Wesen）及び発達課題を次のように捉えている。

第一期（誕生から歯の生え替わる時期まで）は、子どもの身体諸器官（die physischen Organe）が物質的環境（die physischen Umgebung）で生じることの模倣を通して、自らの形体（Formen）や方向性（Richtungen）をつくりあげる段階だと捉えている。ここでいう「物質的環境」とは、「ただ子どもの周りで物質的に起こっていることだけではなく、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うるものすべて」⁷を含んでいる。つまり、シュタイナーは、子どもの感覚器官を通して入ってくる外界の情報のすべてが、そして、外界の働きかけのすべてが、「身体諸器官の形体や方向性」を規定すると捉えている。

⁷ Steiner,R: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach,1960,S.22.

それゆえ、シュタイナーによれば、第一期の子どもの本性は、環境が本来の模倣的な要素を持っているか否かに関わらず、あるがままの環境を「模範」として「模倣」することにある。そして、次の引用が示すように、「模倣」を通して育まれた「身体諸器官の形体や方向性」は、その後の心身の発達を規定すると考えられている。「子どもの環境のなかへ正常な光線と色彩を入れてやることによって、健全な視力が作り出される。そして、子どもが自分の置かれている環境の中で倫理的な行為を目にすると、その子どもの脳と血液循環組織の中に倫理的感情を正しく司る身体組織が作り出される。もし、7歳以前に愚かな行為にのみ接するならば、その子どもの脳は生涯を通じて愚行以外には適応しない形体につくりあげられてしまうのである。」⁸

以上のような第一期の本性の認識に基づいて、第一期の発達課題は身体諸器官の発達にふさわしい方向づけを与えることだと捉えている⁹。そして、「脳の形体を作り上げる営みに形成的に参与する」¹⁰ものは想像力(Phantasie)だとしている。たとえば古ナプキンで作った人形か、既製品のいわゆる「お人形さん」かのどちらかを子どもに与える場合、「子どもがナプキンで作った人形を目にしたら、自分の想像力の中から引き出して補わなければならない。」¹¹それに対して、「お人形さん」を貰った場合、「子どもの脳はそれ以上もう何もすることがない。脳は伸長発育する代わりに退行萎縮し、枯れ果ててしまいます。」¹²

したがって、シュタイナーは人形、玩具、教育者の働きかけなどの「物質的環境」のなかで、常に子どもの想像力に働きかけることが、脳の形成にふさわしい方向を与えると洞察しているのである。

第二期(歯の生え替わりから性的成熟に至る期間)は、これまでに築かれた身体諸器官の方向性や形体を基盤としながら、「好き嫌い、習慣、良

⁸ Ibid.,S.22f.

⁹ Ibid.,S.21.

¹⁰ Ibid.,S.23.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

心、性格、気性及び記憶力」など、いわゆる心意的なもの（Seele）が著しい成長、変化を遂げる時期だと捉えている。そして、第二期の発達課題は心的なものを十分に発達させることだとみている¹³。この課題を達成するための教育的働きかけとして、シュタイナーは、「抽象的表象ではなく、精神的な直観によって得られる生き生きとした心像（lebensvolle Bilder in ihrer geistigen Anschaulichkeit）¹⁴を重視している。

第二期では、あらゆる観照（Anschauung）を精神化するのである。「例えば一つの植物や種子や花を単に視覚的に見せることだけに甘んじてはならない。あらゆるものは精神的なもの（das Gleichnis des Geistigen）とならねばならない。一つの種子でさえも、単に目の前に見えているものが全てではない。その中にはそっくり新しい植物が、目に見えない状態で詰め込まれている。このようなものは知覚で捉えられる以上のものであるということ、感情（Empfindung）や想像力や心情（Gemüte）で生き生きと把握しなければならない。」¹⁵シュタイナーは、純知覚的な観察を否定しているのではない。むしろ、「一つの存在のありのままの現実、精神と物質から成り立っているから、単に物質的知覚だけではなく、心の全力を活動させてこれに向かう時にこそ、忠実な観察は、いやがうえにも入念に押し進められる。」¹⁶という見解を示したうえで、すべてを「精神的なもの（das Gleichnis）」として扱う。

つまり、第二期では、純粋知覚的観察や抽象的悟性概念の操作に終始することなく、子どもの感情やイメージ力など、「心の全力を活動させて」、物事を理解するように指導することが、課題達成の方法だと考えられている。

第三期（性的成熟後）の特徴は、これまでの身体諸器官、心的なもの（das Gleichnis）の発達にもとづいて、思考力・判断力などの精神的諸力が著しい発展を示す

¹³ Ibid.,S.26.

¹⁴ Ibid.,S.28.

¹⁵ Ibid.,S.33f.

¹⁶ Ibid.,S.34.

という点である。この期の発達課題は精神的諸力を十分に育成することだとシュタイナーは捉えている¹⁷。そして、この期の発達課題は、子どもがこれまで「心の全力を活動させて」理解し、記憶してきた内容を、改めて概念的理解力を用いて把握することによって達成されると捉えている¹⁸。

しかし、性的成熟以前に、悟性的概念を用いて、精神的諸力に直接働きかけることに対して、シュタイナーは否定的である。「7歳から性的成熟に至る間に、思考力は他の心的体験に取り囲まれながら、自力で育っていかねばならない。判断力がこのような形で成熟していかねばならないのは、後に性的成熟に達してから、人生や知識に関する諸問題に直面した時、自主的に自分の意見を形成できる能力を持つためである。それ以前に判断力の成長に直接的な働きかけをしなければしないほど良いのであり、他の心的諸力の発達を通じて間接的に判断力の成長に働きかけることに成功すればするほど、それだけ一層当人のそれ以降の人生のために良い結果をもたらすのである。」¹⁹

性的成熟以前の思考・判断力の育成は、感情や意志などの心的諸力の発達を通して、間接的に行うという考えを示している。言いかえれば、感情や意志へ働きかけることによって、同時に、思考・判断力の育成の基礎づくりをするのである。つまり、精神的なものの比喩あるいは象徴として知識を記憶していくことが、判断する材料や比較する材料を貯えることになると考えてもよいだろう。

このように、シュタイナーは各発達段階に固有の発達課題を認める一方、その相互関係については連続するものとして捉えている。第一期の課題を達成することが、同時に第二期の準備・基盤としての意味を持ち、第二期の課題を達成することが、同時に第三期の基礎作りとして位置づけられている。

したがって、シュタイナーの発達観によれば、第一期には想像力を豊か

¹⁷ Ibid.,S.37f.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.,S.36.

にすること、第二期には訓練された想像力の基盤に立って、感情・意志などの心的諸力を豊かにすることが十分なされて初めて、第三期に入ったのち、悟性概念を用いた的確な思考・判断が可能になるのである。

2 子どもの四気質

ヴァルドルフ学校創立時の教師たちに向けた講演の記録集である『教育芸術。演習とカリキュラム』によると、シュタイナーが教師たちに最初に提案したことは、気質学の観点から子どもを把握することであった。次の四気質が個々の性格を構成していると捉えるのである。

多血質 (das sanguinische Temperament)

憂鬱質 (das melancholische Temperament)

粘液質 (das phlegmatische Temperament)

胆汁質 (das cholericische Temperament)

シュタイナーは、どの子どもの性格もこの四気質から構成されてはいるのだが、四気質が調和的に育成されている場合はないとみる。四気質のうち、どれか一つが他の三者より優勢な位置を占めていると見ている。そして、典型的な多血質、憂鬱質、粘液質、胆汁質の子どもの特徴を、次のように捉えている。

多血質な子どもは、ごく普通の体格をしている。そして、あらゆるものに興味を示すのだが、その興味はほんの短期間持続するだけで、興味の対象が目まぐるしく変化する²⁰。

憂鬱質はたいてい背が高く、痩せている。そして、くよくよ考え込む傾向を持っている。周囲の人が典型的憂鬱質の子どもから受ける印象は、真剣に何かについて考えこんでいるという印象である。

典型的粘液質の子どもの場合は、比較的広い肩幅を持っている。そして、この子どもは周囲に対して全く関心を示さないし、かといって内面的に没

²⁰ Steiner, R., *Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplan-vorträge*. Dornach 1977,S.11 und 28.

頭してもいないという印象を周囲の人に与える。

胆汁質の場合は、あやうく頭が胴体の中に沈んでしまいそうなずんぐりした体格である。そして、暴力に訴えて、自分の意思を強く表現しようとする傾向を示す。

以上は、典型的な特徴であり、一般的には誰もが四者の特徴を兼ね備えているのだが、どれか一つが優勢な位置を占めているために、くよくよ考え込む傾向が強かったり、全く落ち着きのない傾向を示したり、常にぼんやりしているという印象を与えたり、すぐ暴力に訴える傾向を示すという。

そして、これまでの説明からもわかるように、四気質はそれぞれに対応関係をもって理解されている。多血質と憂鬱質が対置され、粘液質と胆汁質が対置されている。シュタイナーは、四者の対応関係を図1で説明している。

シュタイナーによれば、対置されている憂鬱質と多血質、あるいは、粘液質と胆汁質は同化されにくい。それに対して、隣接する三者、たとえば

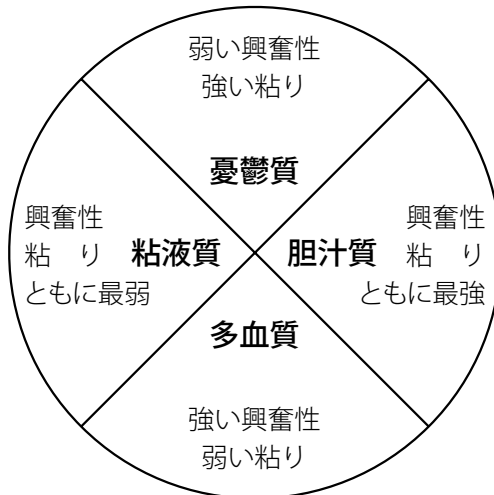


図1 四気質の関係と特徴

出典：Steiner, R., *Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplan-vorträge*. Dornach 1977, S. 15.

注：図に名称はない。鈴木が付した。

多血質から見た粘液質と胆汁質は互いに影響を受けやすく、同化されやすい²¹。シュタイナーは以上のような各気質の特徴を示したうえで、教師が教育・教授活動を工夫する際に留意すべきことを数点あげている。

第一に各気質は以上のような特徴を持っているが、個々の子どもの性格を以上のような特徴から割り切って見るのではなく、むしろ各気質の特徴を念頭に置きながらも、子どもの習慣的な行為の全体を通して、気質そのものの理解も深めていくようにすること。

第二に、気質そのものを欠点として見なすのではなく、気質の短所の側面を長所に転化させていくこと。

第三に、教師が教育・教授活動の中で、気質ごとの働きかけを工夫する際に、子どもに気づかれないような自然な振舞いで働きかけること、そして、決してユーモアを欠かさないこと。

シュタイナーは、乱暴さを人生に対する情熱へ、また、無関心さを冷静な判断力へ、落ち着きのなさを鋭敏な感覚と豊かな感受性へ、さらに、くよくよ考え込む傾向を熟慮する力へと転化させていくことが、気質学の側面からみた、教育・教授活動の意義だと捉えていた²²。そして、授業習慣の中で自然に働きかけることが、最も効果を高めると考えていた²³。

3 気質への働きかけ

それでは、以上のような子ども理解に基づいて、どのような指導方法が具体化されたのだろうか。

ヴァルドルフ学校では、開校当初から1クラスの生徒数は30～50人だった。この規模の学級運営にあたって、シュタイナーは気質によるグループ分けを提案した。クラスの男女それぞれを憂鬱質、粘液質、多血質、胆汁質の4グループに分けるのである。授業が始まってから数ヶ月の間に、教師は各生徒の中でどの気質が優位を占めているのかを観察して、グループ

²¹ Ibid.,S.15.

²² Ibid.,S.10.

²³ Ibid.,S.12.

分けするのだが、その際に各グループの座席は先に挙げた図に従って配置するように指示している。

30～50人の生徒の気質に対して、できるだけ効果的に働きかけるために、生徒同士の影響力を十分に活用するのである。気質によるグループ分けの効果について、シュタイナーは次のように説明している。

「よく似た気質の子どもが隣に座っていると、この気質傾向が互いに強められるのではなく、相互克服的に作用し合うのです。例えば、多血質グループの子どもたちは、その傾向を互いに強めるように作用し合うのではなく、互いの角を丸くし合うのです。そして、授業中、胆汁質の子どもたちに質問すると、よく似た気質の多血質の子どもたちも理解します。この逆もまた真なり、です。……子ども同士の話し合いも互いの角を丸くする効果があり、休憩中のおしゃべりも同様です。胆汁質の子どもたちは他の気質の子どもと一緒に座っているよりは、同気質の子どもといっしょに座っている方が、おしゃべりをしないものです。」²⁴

シュタイナーは、気質によるグループ分けとその座席の配置の仕方が、互いの気質の「角を丸くする」効果をもっていると見ている。つまり、気質の短所傾向を緩和するために、似通った子どもを近くに座らせるのである。これは、子ども同士が互いの話や動作の中に自分の性格の極端な部分を目の当たりにして、意識的に、あるいは無意識的に自分の性格を修正していくという効果をねらったものだと解釈していいだろう。

このように、相互克服的に作用しあう、似通った気質の子ども同士の影響力を助けとしながら、教師は教育活動・教授活動を工夫していくわけだが、まず、授業中の質問の仕方はどのように工夫するのだろうか。

「特に感覚に作用するものを見せる場合、多血質グループに質問します。見せたものについての考察を求める場合、憂鬱質の子どもたちに質問します。」²⁵「大切なことは、教師が相対するグループに向けて掲示物を見せたり、質問したりする器用さを身につけることです。こうすることによって、

²⁴ Ibid.,S.16.

²⁵ Ibid.,S.11f.

一つのグループにかけているものが、他のグループによって補われるということが起こります。憂鬱質の子どもたちには彼らが判断できるものを示し、多血質の子どもたちには彼らが見られるものを示す。こうすれば、彼らは互いに補い合い、学び合い、この両グループは互いに興味を向け合うのです。]²⁶多血質は何にでも興味を示すが、すぐに興味の対象が移る傾向をもっており、憂鬱質はじっくり考えこむ傾向をもってしている。そして、図1の説明で触れたように、この両者は自然なつきあいの中で、互いに影響を与え合い、同化し合うことは難しいと見られていた。先に挙げた教師の質問は、この両極の気質に働きかけることを意図したものである。その際、個々の気質に欠けている部分を直接刺激する方法ではなく、個々の気質の長所を引き出して、それを互いに交流させる方法をとっている。多血質の子どもからは、鋭い直観力を引き出し、憂鬱質の子どもからは、深い考察力を引き出している。このように、教師の質問は、両極の長所を引き出して、両極の気質が互いに欠けた部分を補い合うように工夫されている。

また、相対する粘液質グループと胆汁質への働きかけを意識しながら、動物学の教材として「馬」を扱う場合の説明例が、図2を用いて示されている。

まず、粘液質グループを意識しながら、「ちょっと考えてごらん。きみたちは、自分と馬をどのように区別するのかな。小さな違いでもいいから挙げてみよう。

きみたちはこういう足を持っているね。この部分が爪先、ここが踵、これが膝。それから蹠骨（足の裏）。これがきみたちの足だね。

それでは、今度は馬の足を見てみよう。これが馬の後足。爪先はどこにあるのかな。それから踵や足の裏はどこかな。きみたちの場合は、さらに上に膝があるね。馬の膝はどこにあるのかな。さあ、よく見てごらん。これが爪先で、踵はずっと上の方にあるんだよ。膝はね、もっとも上の方にあるんだよ。こんなに違うんだね。さあ、今度は、馬の足と君たちの足がどんなふうに違って見えるか、想像できるね。]²⁷これに対して、胆汁

²⁶ Ibid.,S.12.

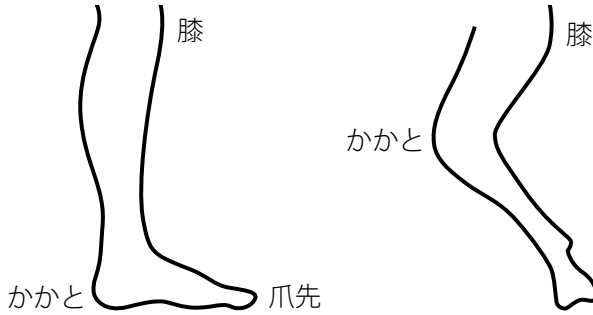


図2 人の足と馬の足

出典：Steiner, R., *Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplan-vorträge*. Dornach 1977, S. 38.

注：図に名称はない。鈴木が付した。

質グループ向けには、町から遠く離れた森の中で馬を見つける話をする。馬が駆けていく。そのずっと後ろを馬に逃げられた男が追いかける。このような場面設定で、馬を捕まえる時の手綱の握り方を説明する。そして、子ども自身が手綱をとって馬を捕まえる場面を想像させるような話をする²⁸。この例では、気質の特徴を配慮した教材の扱い方が問題となっている。動物学の教材として「馬」を扱う一方で、個々の気質への働きかけが配慮されている。

周囲に対して無関心な粘液質のグループに対しては、馬と人間を一つひとつ対比させながら説明している。こうすることによって、粘液質の子どもの緊張と関心を生み出していく。これに対し、乱暴な胆汁質グループには、乱暴さをやわらげるような配慮がなされている。暴れ馬に向かって手綱をかけるという勇気のいる場面へ胆汁質の子どもの追い込むことによって、子どもがとても自分にはできないと、「恥ずかしく思い、少しは威張らなくなる」²⁹ことまで計算に入れた説明がなされているところに個々の

²⁷ Ibid., S.38.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

気質への配慮を見出す。

これまで挙げたような気質による質問の仕方の例、教材の扱い方の例からわかるように、教授活動では個々の気質の特性を肯定しながら働きかけるときの原則について、シュタイナーは次のように述べている。

「子どもに反対の特性（Eigenschaften）を植え付けることによって、優位にある気質に対応する方法は、最も劣った方法です。多血質な子どもを受け持っているとして仮定してみましょう。私たちが、彼の特性を追放してしまうことによって、多血質の子どもを教育しようとするならば、それは子どもを誤って扱っていることとなります。肝心なのは、私たちが彼の気質の中に入っていくということであり、彼を受け入れるということです。

多血質の子どもの場合には、できるだけ多くのものを彼の注意圏内に持ち込むことであり、感覚的に没頭させることであります。こうすることによって、いわば多血質傾向を受け入れるのです。そうすると、子どもが捕らわれている多血質傾向は次第に穏やかになっていき、他の気質と調和を保つようになります。」³⁰ この引用から、教師が個々の気質の特性を肯定しながら働きかけること、つまり、教師が子どもの気質を受け入れることが、シュタイナー自身によっても教師養成上の一つの原則と考えられていたことがわかる。

それでは、授業の場面以外の学級運営のなかで、子どもの気質を受け入れるという原則はどのような指導法に具体化されているのだろうか。例えば、胆汁質の子どもの場合。「胆汁質の子どもが暴れているときには、冷静に傍観するように試みます。例えば、この子どもがインク壺を床に叩きつけて割ってしまった場合に、この乱暴に対して表面では無関心を装い、為すがままにして、教師は全く動揺を示さないように試みます。それから、少し時間が経ってから、このことについてできる限りやさしく話し合います。表面的にはできる限り落ちついて見せ、『きみはインク壺を割ってしまったね。』と、できる限り穏やかに言います。そして、後日、子ども自身が落ち着いているときに、思いやりを込めながらこの出来事について、

³⁰ Ibid.,S.13.

子どもと話し合います。彼のやったことについて話し、最大の関心を示すのです。

このように、後になってからその場面全体を子どもの記憶のなかに蘇らせ、全体的に反芻させます。彼がインク壺を床に叩きつけて割ってしまったことを、落ち着いて真剣に話し合います。』³¹ 胆汁質の子どもの乱暴に対する教師の態度をまとめると、胆汁質の子どもが最も胆汁質的になっているとき、教師は無理に押さえつけようとしないで、ごく冷静に傍観者として彼の行為を見守る。そうして、後日、子ども自身が落ち着きを取り戻しているときに反省を促す。

また、日頃、子どもが冷静さを保っている時の働きかけの中で、教師は物語を聞かせる。「自分の知り合いの中に実際にそういう子がいるかのように、乱暴で手に負えない男の子のことを話します。聞きながら、その子のことがありありと目に浮かぶように話してやります。それから、自分がその子をどのように評価しているかということは何気なく話します。こうすることによって、胆汁質な生徒が、この少年の中に胆汁質を見出せるようになります。そして、生徒自身が、彼の姿をこの少年の行為の中に見出せるようになります。』³² 胆汁質の子どもが冷静さを保っている時の教師の働きかけ方をまとめると、教師はお説教ではなく物語を通して胆汁質の子どもに働きかけていく。しかも、物語の中に子ども自身の姿を見出せるように配慮し、何気なく教師の評価も述べる。

このような働きかけは、胆汁質の子どもが自分を客観視する機会を与えると同時に、自分の乱暴に対する嫌悪感を育むことを意味している。胆汁質の子どもが胆汁的になっている時、そして、平静を保っている時の「子どもの気質を受け入れる」具体的な働きかけ方は、子どもの乱暴さをその場で無理に押さえつけることなく、日頃の働きかけを通して、子ども自身が自分の乱暴に対して嫌悪感を持つようにしていくものになっている。それゆえ、教師が「子どもの気質を受け入れる」ということは、子どもの内

³¹ Ibid.,S.13f.

³² Ibid.,S.29.

側から気質の短所に対する効力を培っていくことだと言い直すことができる。

同様な例ではあるが、胆汁質の反対の気質である粘液質の子どもに対する具体的な働きかけの例も示しておこう。周囲に対して無関心であり、かといって内面的にも没頭していないという印象を与える粘液質の子どもに働きかける場合、教師は粘液質の子どもの行為に対する興味を奮い起こし、彼の生命活動に対して関心を持つように努力する。しかし、表面上は無関心を装い、彼に対する関心を気づかれないようにする。そして、教師の無関心な振舞いの中に、粘液質の子どもが彼自身の姿を見出すようにする³³。

周囲に対して無関心な粘液質の子どもに対しては、教師自身が彼の姿を映す鏡となって、自分の無関心さを客観視させるのである。その一方で、粘液質の無関心さを抜き去るための働きかけをする。

「行える限り理想的なことは、習慣となっている起床時刻より、少なくとも1時間早く起こすように母親に頼むことです。粘液質の子どもはたいして必要以上に長く眠っているので、1時間早く起こすことが彼の害になる心配はありません。そして、この時間に様々なことをさせるのです。」³⁴そして、母親の協力が得られない場合には、教師自身が教室内で次のように働きかけていく。「粘液質グループの側を通る時に、こんな風にしてもいいでしょう。(シュタイナーが鍵の束を机に打ちつける。) こうして、子どもたちが目覚めるようなショックを与えます。そして、教師がショックを与えた時、彼らが5分間集中するように試みます。」³⁵

粘液質を抜き取るための働きかけは、粘液質の子どもが持っている特徴である無気力・無関心と、必要以上に取っている睡眠時間の相互関係に着目した働きかけ方である。粘液質の子どもへの働きかけに際して、「子どもの気質を受け入れる」ということは、教師自身が粘液質になり切ることと、作業中にごく短時間の集中を作り出すことに具体化されている。

³³ Ibid.,S.13.

³⁴ Ibid.,S.25.

³⁵ Ibid.,S.18 - 25.

4 学級全体への働きかけ

それでは、これまで例示した子どもの内側からの変化を促すような指導方法は学級全体の問題を解決する場合に、どのような解決方法に具体化されるのだろうか。

8・9歳の子どもたちのクラスを担当している時、特にわんぱくな子どもが他の子どもたちを扇動して、休憩中に教室の四隅や天井に向かって唾を吐くようないたずらをする例が挙げられている。そして、このような場合の教師の対処法をまとめると次のようになる。

教師は、まず、いたずらの扇動者に対する指導者をクラスの中から見つけ出す。指導者たちとは、扇動者たちに対して、はっきり自分の意見を言える者たちである。教師は指導者たちと話し合っ、クラス全体のいたずらのせいで、授業を進めることがどれほど困難になっているかを説明する。そして、彼らが扇動者たちの影響に劣らず、クラス全体によい影響を与えることを期待する。言い換えれば、指導者たちが扇動されている者たちに対してクラスの現状を説明し、扇動されている者たちが、今まで自分たちがしてきたことに対する恥ずかしさの感情を抱くように働きかけるのである。

その一方で、教師自身が扇動者を見つけ出して、彼にそのいたずらについて罵れる限りのことを罵らせる。しかし、この時、教師は彼自身が扇動者だということを全く気づかない振りをする。そして、教師はいたずらについて、まだまだ分からない点があることを指摘し、さらにいたずらに加わった一人に、そのいたずらを正しく、しかも客観的に特徴づけさせるのである³⁶。

³⁶ Ibid.,S.57ff. シュタイナーは、全員がいたずらをする場合、その責任は教師自身にある場合が多いと見ている。そして、このような場合は、たとえ本文で採りあげたような方法で一旦いたずらを鎮めても、再びクラス全体を敵に回すような状況に陥る。教師の側に責任のあることがはっきりすれば、教師は、子どもたちを退屈させてはいなかったか、一部の子どもたちを無視しようとしていなかったか等の観点から自らを反省し、改めるように、とシュタイナーは指導している。

以上のような教師の対処法は、教師自身が全員を罰したり、あるいは、生徒に密告させたりして、扇動者を突き止めて罰するという方法ではない。教師が子どもたちの中に立ち入って、罰を与えて現状を改善しようとするのではなく、教師は子どもたちから一歩離れて、子どもたち同士の影響力でクラス全体がよい方向へ向かうように指導するのである。このことは、指導者たちへの働きかけを通して、いたずらをしてきた者たちに恥ずかしさの感情を抱かせることによって、扇動者自らが自分を戒めるように指導することや、教師自身が扇動者を見つけ出して、彼らがいたずらを客観視するように指導することに具体化されている。

この例では直接、気質が問題となっているのではないが、やはり子どもの内側からの変化を促すような指導方法は一貫している。教師が外側からいたずらを押さえつけるのではなく、子どもたち同士、あるいは個々の子どもが内側からいたずらを客観視して改めるように働きかけるのである。

これまで、多血質・憂鬱質グループ向けの提示・質問の仕方、胆汁質・粘液質グループ向けの教材説明の仕方、胆汁質傾向・粘液質傾向を穏やかにする働きかけ方、クラス全体がいたずらをする場合の対処法について「演習とカリキュラム」の中で話し合われた具体例を挙げながら検討した。

これまでの検討から、ヴァルドルフ教師に求められた子ども理解及び子どもへの働きかけ方について、次の3点をまとめとする。

第一点は、ヴァルドルフ教師が子どもの多様性を認識し、教育活動・教授活動を通して、個々の子どもに適した働きかけをする場合に、多血質・憂鬱質・胆汁質・粘液質という四気質の特徴を把握することが基礎になっているということ。

第二点は、教師が個々の子どもに適した働きかけをする際に、教師自身が子どもの中で、優位を占めている気質を受け入れることによって、気質の短所を長所に変えていくことを原則としているということ。このことは、子ども自身が内側から変化するように働きかけることを意味している。

第三点は、教師自身の働きかけと並行して、子どもたち同士の影響力・同化力を十分に活かすためのグループ作りを工夫すること。

これらのことが、ヴァルドルフ教師の資質あるいは技術として求められ

たということは、ヴァルドルフ学校の教育実践そのものが子どもの多様性に対する配慮を重視したものであったことを示している。

おわりに

1980年当時、シュタイナーの発達観や気質把握の裏付けを辿ると、筆者の判断の範囲を超えた根拠に至りつき、本論で触れた以上の見解を述べることはできなかつた。子どもたちの個性を捉え、働きかけ方を探る手掛かりになる魅力を感じながらも、シュタイナーの言葉を根拠にせざるを得ないことに限界を感じていた。

年月を経て、ヘルムート・エラー（2005）、広瀬牧子（2006）等の文献も出版され、様々なシュタイナー教育の実践を身近に知ることができるようになり、再度、シュタイナーの子ども理解について検討したいと考えるようになった。

シュタイナーの発達段階論や気質把握の魅力は、働きかけ方や接し方について詳述している点にある。シュタイナーの教育観に基づいて教育活動が行なわれ、先生方が生徒たちを指導して来られた蓄積もある。本論で触れた内容を礎としながら、一般的な視点から検討し、整理し、一般に理解できる形で原則を導き出せないだろうか。これから、このような課題意識をもって、近年の出版物と学校実践から学び、シュタイナーの教育思想に関わっていきたい。

【参考文献】

- 子安美知子（1975）『ミュンヘンの小学生』中公新書416、中央公論社。
リンデンベルク、新田義之・貴代訳（1977）『自由ヴァルドルフ学校』明治図書。
カロリーネ・フォン・ハイデブランツ、西川隆範訳（1992）『子どものからだと心の成長』文昇堂。
R.シュタイナー、西川隆範訳（1994）『シュタイナー教育の基本要素』イ

ザラ書房。

R.シュタイナー、高橋巖訳（1986）『教育芸術2 演習とカリキュラム』
創林社。

R.シュタイナー、新田義之訳（2001）『オックスフォード教育講座』イザ
ラ書房。

ヘルムート・エラー、鳥山雅代訳（2005）『4つの気質と個性のしくみ シュ
タイナーの人間観』トランスビュー。

広瀬牧子（2006）『気質で分かる子どもの心 シュタイナー教育のすすめ』
共同通信社。