
草創期自由ヴァルドルフ学校の教育課程

——博物学を中心に——

鈴木 そよ子

はじめに

自由ヴァルドルフ学校 (Freie Waldorfschule) は、1919年に、ドイツのシュツツガルトに設立された。第二次世界大戦前にすでに数校に増えていたが、1939年にナチス・ドイツのもとで閉校を余儀なくされた。しかし、第二次世界大戦後、再び開校し、現在の学校数は、ドイツ、その他のヨーロッパ諸国、南アメリカ・アフリカ諸国、あわせて400校に及ぶという。ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner : 1861~1925年) の教育観に基づき、彼の指導のもとに実践された学校である。その特質は、シュタイナーの人間観「人智学」(Anthroposophie)に基づき、人間の発達段階¹⁾に相応しい教育実践を形成したことにある。

筆者は、「草創期自由ヴァルドルフ学校における理念と実践——1919~25年の教育課程を中心に——」²⁾において、自由ヴァルドルフ学校の設立経緯、教育課程 (Lehrplan) の全体像、そして、教育課程とシュタイナーの人間観との関わりの3点について明らかにした。シュタイナーによれば、人間の誕生から成人までの発達段階は、第1期「誕生から歯の生え替わる時期まで」およそ7歳まで、第2期「歯の生え替わりから性的成熟に至るまで」ほぼ7

歳から14歳まで、第3期「性的成熟以降」14歳以後と捉えられている。自由ヴァルドルフ学校の開設に際して、各時期に相応しい教育課程が具体化され、これを実践できる教師たちが養成されたのであった。

本論文の課題は、先の論文における考察を踏まえて、自由ヴァルドルフ学校の博物学教育課程 (Naturkunde, Naturgeschichte) の特徴を、1920年代の状況の中で把握することにある。シュタイナーとともに教育課程をつくりあげた自由ヴァルドルフ学校の教師シュトックマイヤー (E. A. Karl Stockmeyer) によると、「博物学は、ヴァルドルフ教育課程のなかで、多少特別な位置を占めている科目である。教育方法の転換を別にしても他教科以上に新たな観点・観察法・解釈が求められた科目である。」³⁾と位置づけられている。自由ヴァルドルフ学校の教育課程の中で、博物学は、新たな試みを盛り込まれた科目であった。

本論文の考察の方法として、自由ヴァルドルフ学校の博物学と国民学校 (Volksschule) の教育課程、また、当時、ヨーロッパやアメリカで盛んになっていた子ども中心教育である「新教育」の理科教授革新の例の三者を比較する。この比較によって、当時における自由ヴァルドルフ学校の博物学の位置を明らかにしたい。さらに、自由ヴァルドルフ学校の博物学の教材構成の目的を、シュタイナーの発達段階把握との関わりで考察する。

近年、シュタイナーの思想や教育は、日本においても多方面から紹介され、注目されるに至った。教育実践レベルでは、各国のシュタイナー学校での被教育体験が、多く出版されるようになった。本論文は、個々の学校や個々の教師の実践を貫く教育課程の基本的構成についての考察である。総論部分は、先の「草創期自由ヴァルドルフ学校における理念と実践」に譲り、特に博物学を中心に検討する。

I 博物学教育課程

1 自由ヴァルドルフ学校の博物学

自由ヴァルドルフ学校の教育課程⁴⁾においては、郷土科 (Heimatkunde) が第1学年から第3学年まで行われる。これから分化する理科の1科目として、博物学が位置づけられている。第4～10学年の博物学 (Naturkunde)、第11・12学年の博物学 (Naturgeschichte) から構成されている。

第4・5学年では、動物界を人間と比較する。「個々の動物について説明し、動物の器官・機構 (Organisation) と人間のそれを比較する⁵⁾。」この考察の目的は、「動物界の多様性が人間の中では明確な秩序と調和を保ってひとつにまとめあげられているという実感を、子どもたちに与える⁶⁾」ことにある。

第5・6学年の植物界の考察は、「つねに大地の営みとの関連で扱われる⁷⁾。」大地に根を張った生物として植物を捉えるという観点から構成されている。

第6学年の鉱物界の考察は、地理と関連づけられる。「たとえば、石灰岩の山と花崗岩の山が与える正反対のイメージを、子どもに理解させた後、個々の石灰岩と花崗岩を子どもの目の前に置いてみる⁸⁾。」

第7・8学年では、以上のような自然界の考察に基づき、「自然界の総体、つまり、マイクロコスモスとしての人間像⁹⁾」を把握するという観点から、人間の身体機構や、栄養と健康の関係を扱う。

第9学年では、第7・8学年の発展段階として、人間学 (Anthropologie) を継続する。

第10学年では、人間学との関連で鉱物学・結晶学が扱われる。その際、例えば石灰についての説明の観点について「地上での石灰化過程や、人間や動物の生命体 (Organismus : 有機体) の中での皮膚形成・骨形成は、いかに人間が自然の石灰化過程を克服しなければならないかを示している¹⁰⁾。」と述べられている。

第11学年では、細胞学・植物学を宇宙や大地との関連で考察する。

第12学年では、植物学・動物学を扱う。植物学では、第11学年の考察の継続として、顕花植物全般を論じる。動物学では、動物界の主だった系統について説明する。動物学の観点は、「人間の個々の器官組織が動物グループの個々の組織への広がりとして明確化されると同時に、個々の動物が人間の一個の器官あるいは器官の一部として見なされる¹¹⁾」点に求められる。

以上のように、第4～12学年の博物学の構成視点をみると、第4～8学年で動・植・鉱物界及び人間について具体的に理解し、第9～12学年で、学問的・理論的に捉えている。そして、内容的には、第4・5学年、12学年ともに動物界の総体として人間を捉え、人間の多様化したものとして動物界を捉えるという観点が一貫している。この観点が、教育方法においても、動物と人間の器官組織を比較することに具体化されている。また、第5・6、11・12学年の植物学の観点はともに、生きて成長する生物としての植物を考察することにある。この観点が、植物を大地・宇宙の作用との関わりで植物を扱う教育方法に具体化されている。第10学年の鉱物学は、自然界と身体に共通する要素として考察されている。この観点が第6学年にも共通しているかどうかは明確でない。人間学については、第7～10学年にかけて、人間を自然の総体として見る観点から構成されている。この観点は、栄養と健康の関係；各器官組織の機能及び調和；骨と筋肉の仕組み；眼の内側の構造；鉱物学と結晶学などの教育内容に具体化されている。

2 国民学校の博物学

当時の国民学校の教育課程は、ワイマール期にはいつてからビュルテンベルク州の文部省が定めた教育課程を取めた „Lehrpläne für die Volks- und Mittelschulen in Württemberg“¹²⁾ によって、把握することができる。本節では、このなかから、1925年に公けにされた国民学校第5～8学年の博物学 (Naturgeschichte) の教育課程について検討する。

国民学校の教育課程では、4年間の基礎学校の郷土科(Heimatkunde)を経た後に教授される科目として位置づけられている。郷土科では、郷土の動物・植物・鉱物の継続的観察を通して、また、動物・植物の世話を通して、生徒が自然を徐々に認識的に理解できるように導き、特に第4学年では、重要な自然物に対する深い理解や、自然界に対する親和感を¹³⁾育む。この4年間に自然を客観的対象として観察し、理解する過程を体験した後、博物学に進む。本論文末に掲載した「資料 国民学校の博物学課程」に基づきながら、第5～8学年の教育内容を領域別にまとめてみよう。

動物・植物領域では、第5学年に、郷土の自然のなかで生態観察をし、第6学年で生物学に則って考察し、第7学年で、飼育・栽培の観点も含めた考察を継続する。

鉱物領域は、第6・7学年に扱う。石炭類、原油、岩塩、鉄、金、銀など、そして、土壌づくりに必要な鉱物が対象となる。

動物・植物・鉱物学の教育課程構成の目的は、「郷土の自然のなかで起こる現象と郷土の生物に対する興味・理解を目覚めさせる」(資料参照)ことにある。それゆえ、第5～7学年で扱う教材のうち、立ち入って取り扱うものは、「その地にとって、あるいは、その環境にとって重要なものだけである。」(資料参照)と、限定されている。換言するならば、動物・植物・鉱物学ともに、郷土の自然に対する興味と理解を育むという観点から構成されている。この観点は、生態観察に基づく生物学的・地学的・化学的考察として、具体化されている。

人間学の目的は、「健康な生活を営むために、身体の構造と活動を一覧する」(資料参照)ことにある。内容は、身体の構造；栄養と健康；栄養素から構成されている。

3 イチュネル案の人間学的総合理科

ヨーロッパにおける20世紀初頭の理科教授革新の様子は、梅根悟によって

概観されている。梅根は、20世紀初頭の理科教授革新を、19世紀末の理科教授運動の延長として捉え、また、合科教授のプレリユードとして位置づけて¹⁴⁾いる。この理科教授革新の実践的試みの代表的なものとして、イチュネル(Itschnel)の人間学的総合理科があげられている。イチュネルの具体案は、1910年の著作『教授論』(„Unterrichtslehre“, Leipzig, 1910)において展開された。イチュネル案は、人間生活の課題を中核においた単元構成をしており¹⁵⁾、人間生活の課題として次の4点をあげている。

1. 保護——自然環境(寒暖・乾湿など)に対する適応。
2. 形態とその運動——人間の身体の形態とその運動(内臓機能に至るまで)を意味し、生命維持のために必要な運動の調整である。
3. 新陳代謝——生命エネルギー維持のために行われる新陳代謝作用である。
4. 生存のための闘い——生命体相互の生存競争と共同生存のための協同などを意味する。¹⁶⁾

これらを小学校後半の4年間に配置して、各学年の指導理念とした。¹⁷⁾

梅根によるイチュネル評価の視点は、ユング等が人間以外の生物の生活共同体的現象から得られる法則を人間の生命維持の問題へ敷衍しようとしたのに対して、イチュネルが人間そのものを中心に置いている点をあげ、「ここにユングとの相違がある。そして、そこにまた一つの進歩があるとも考えられる。」と評している。しかしながら、「単なる生物としての人間の研究が中心である限り、それはなお科学主義であり、真の生活主義ではない」と、イチュネルの構想の限界性を指摘している。「生活主義」とは、イチュネルが「科学主義」否定の立場に立って、自らの立場を「生活主義」という言葉で表明したことを受けて、梅根が用いたのであるが、同時に、イチュネル案に対する梅根自身の評価の視点も、どこまで生活主義に徹底した構想であるかという点に置かれている。梅根は、この視点から見て、イチュネル案は人間を中心に置いているから、19世紀の理科教授運動に比べて、一歩生活主義に近づ

いてはいるが、「理科的諸教科の総合の域に留まった」構想であるから、真の生活主義ではないと評している。また、梅根はこの立場から、第一次世界大戦以後盛んになる合科教授運動をより高く評価している。

このイチュネル案は、理科教授革新の方向が、人間を単元を中心に位置づける方向にあることを示している。

4 自由ヴァルドルフ学校の博物学の特質

自由ヴァルドルフ学校の場合、動物学・植物学・鉱物学・人間学の領域毎の内容を構成すると同時に、「自然の総体」としての人間像を育むことが、全体を貫く目的である。これは、当時の国民学校の教育課程・理科教授革新の流れとも異なる。自由ヴァルドルフ学校で、学校の教育目的との関わりで意識的に構成されたものだと判断できる。

II 教材構成

それでは、自由ヴァルドルフ学校の動物学・植物学は、教材の構成レベルで、どのように具体化されたのだろうか。開校準備中に行われた教師養成のための講習会におけるシュタイナーの講演内容を資料として、この問いを明らかにする。この講演の教材構成例は、動物を人間との比較で捉えること、また、植物を大地との関わりで捉えることを、具体的に示したものであり、『自由ヴァルドルフ学校の教育課程について²⁰⁾』の叙述から判断して、1919～25年に至る時期は、この講演にみられるようなシュタイナーの指導を、個々の教師が実践していった時期だと見ることができる。それゆえ、シュタイナーの講演内容を教材構成の資料とする。ただし、講演内容から再構成できる教材は、第4～8学年に相当する時期のものである。

1 動物学の教材構成

動物学では、まず最初に初歩的人間学を学び、次に、動物と人間を比較する。初歩的人間学では、人間の全体像が描き出された後、人体の頭部・胴部・四肢について説明される。頭部の感覚器官の一つひとつについて説明していく。「きみは目を持っている。耳も鼻も口も、きみの頭部にあるね。きみは目で見て、耳で聞き、鼻で臭いをかいで、口で味を味わう。きみが外界について知覚することの多くは、きみの頭部を通して知るんだよ。²¹⁾」この説明によって、頭部が外界から体内への入り口としての役目を担っていることを、子どもに感じとらせる。

胴部については、子どもが舌で味わったものが、栄養として胴部に入っていくことや、耳で聞いたものが、響きとして胴部に入っていくこと、さらに、胴部に位置する呼吸器官・消化器官の機能について簡単に説明する。このことから、胴部の役目が、外界から知覚・摂取したものを体内化・消化することにあることを説明する。

四肢の説明では、人間の手が他の動物の四肢とは異なった役目を持っていることに焦点が当てられている。他の動物の四肢は、頭部・胴部を支えて運ぶことを主な役目としている。しかし、人間の四肢の場合、確かに足は頭部・胴部を支えて運ぶ役目をもっているが、両手・両腕は自由に動かすことができる。シュタイナーの四肢の説明によれば、両手の自由さが、つねに身体を支えている両足（動物の四肢）の「利己的な行動」を越えた「無私の労働」をする可能性を生んでいる。²²⁾この説明によって、人間が人間として完成しているのは、四肢ゆえであることを感じ取らせようとしている。

自然界を考察する前に人間を扱うのは、博物学の授業の歩みを通して、「人間は自然のなかの動物・植物・鉱物界の総体だということに対する感情を、子どもの中に喚起する。」²³⁾ためだと、シュタイナーは言う。最初にこのような人間像を描き出すこと自体が、いずれ自然界の考察を介して人間を捉えることを暗示している。

以上のように、予め人間像を描き出したのち、動物界の考察へと進む。各動物の説明の最初に簡単な絵を描く。その際、動物毎に、描き方に変化をつけることによって、各々の違いに対する感情を育むように配慮しながら、動物の全体像を描く。この後、個々の説明をする。「イカ・ネズミ・ヒト」の例をあげよう。

まず、イカについて説明する。この場合、敵が近づいた時の防御の仕方、餌の取り方、食べ方など、様々な側面からイカを特徴づける。子どもができる限り具体的なイカのイメージを抱けるためである。例えば、防御の仕方は、次のように説明される。「イカはね、近くに何か危険なものがあるのをみつけると、その瞬間に真っ黒な液を吹き出すんだよ。自分を煙幕の中に包み込んでしまうためにね。こうすると、身近に来ていた敵が自分から逃げ出すんだ²⁴⁾よ。」このように具体的な説明を重ねる目的は、「子どもが、周囲に対するイカの繊細な神経を感じとれるような方法で、イカを説明する²⁵⁾」ことにある。イカの神経系の中にイカの特長を見だし、様々な例を用いて、この特性を理解させようとするのである。

ネズミの説明では、ネズミがとがった鼻をもっていること、その側には細くてピンと張ったひげがはえていること、上下とも大きな前歯を持っていること、円筒形の胴をもっていること、さらに、小さな前足と大きな後ろ足を持っていて、これで精一杯跳ねることなど、この一つ一つについて、子どもに、具体的に話していく。

次に、イカとネズミの比較から両者の特徴を押さえる。「イカの場合は、体を覆うものは全くないのに、ネズミの場合は、なぜ必要なのか²⁶⁾」という点を問題にする。イカの場合は、体全体が感応的 (empfindlich) である。それゆえ、体の表面を感応的な毛皮で覆う必要はないし、ネズミのような大きな耳も必要ない。また、ネズミのようなとがった鼻で餌をかぎわける必要もない。さらに、イカが水中を前進する場合は、この感応的な全身を使って移動するから、ネズミのような、大きく成長した足も必要ない。つまり、下等動物で

ある軟体動物の一例としてイカを用いる。そして、イカの特徴が「四肢によって表現するよりも、体そのもので自分を表現する」²⁷⁾点にあると見ることから、全身が神経系の固まりである下等動物を、神経系の中枢である人間の頭部に喩える。「人間の中で、最もイカに似ているのはどこだろうと捜してみると、意外なことに人間の頭部に思い至ります」²⁸⁾ネズミは、高等動物のほ乳類の一例として用いる²⁹⁾。ネズミの特徴は、「四肢が胴部の活動に奉仕するように作られている」点に見出す。

このように、下等動物のイカを人間の頭部が発達したものとして捉え、高等動物のネズミは、人間の四肢が特に発達したものとして捉えた上で、「イカ・ネズミ・ヒト」の比較は次のようにまとめられている。「下等動物のように頭だけのものは、頭そのものを動かして移動しなければならない。そして、高等動物もその四肢は、胴部に奉仕するだけのものであり、人間に比べて四肢が自由ではないから、まだ完全なものではない。それに対して、人間の場合は、四肢のうち両手が完全に自由になっている。人間が完成しているのは、頭部ゆえではなく、四肢（特に両手・両腕）ゆえである」³⁰⁾

このまとめの内容は、初歩的人間学のなかでの人間把握と重なる。だが、動物との比較によって、この人間の特性を導き出すのは、「人間は四肢ゆえに完成している」という特性を強調するためにのみなされるのではない。むしろ、人間を動物界のなかに位置づけて、動物界全体との関わりで人間の特性を捉え直すことが主眼となっている。

動物学の考察は、人間と切り離された形で進められるのではなく、つねに、人間を背景においた形で進められる。そして、動物についての考察が、動物と人間の比較（両者の共通点と相違点を明確にすること）へと焦点化されていく。

2 植物学の教材構成

植物学は、つねに、大地の営みとの関連で取り扱われる。この教材構成は

どのように行われるのだろうか。まず、植物と大地の関連に限定することなく、植物と外界（宇宙）の作用との関連を把握するための教材例をあげよう。

教師は、子どもたちが春・夏・秋の3回にわたって、同じ野原を散歩し、季節毎のタンポポの変化を目の当たりにした、と想像させた後、次のように語りかける。³¹⁾「緑の葉が大地から芽を出したのを見た頃は、そんなに暑い頃ではなかったね。陽射しもまだそんなに強くはなかった。でも、この頃、葉のまわりにあったものに気づいたかい？ それは、風が吹く時しか感じられないけど、実はいつもきみたちのまわりにあるものなんだよ。そう、空気だね。空気は発芽を助け、次々と新しい葉を芽生えさせていくんだよ。そして、この空気が暖められて、暖かい季節になってくると、葉はもはや、葉のままで止まってはいないで、一番上の葉になるはずの部分が花になるんだよ。でもね、空気を暖める熱は、草木のなかへ届くだけではなくて、大地にも入っていき、それから再び帰ってくるんだよ。きみたちはトタン板の上で寝ころんだことがあるね。トタン板は太陽の熱を受けて、それから再び照り返すね。そして、どんなものでもトタン板と同じように熱くなるんだよ。光が大地に向かって照りつけている時、そして、大地がさほど熱くなっていない時、草木は花をつくるんだよ。それから、熱が地上から照りかえされて草木に向かうようになって初めて、草木は種をつくるんだよ。だから、秋まで待たなければ種はできないんだよ。³²⁾」

太陽の光と暖かさが、空気を通して、草木の発芽や成長を支える。太陽熱は大地にも蓄積されて、春・夏の熱吸収期には、花や葉がつくられ、秋の熱放出期には種が作られるとみる。このように、一つの植物が発芽し、成長し、実を熟す過程は、植物と外界（宇宙）の作用との関わりで描き出される。この例では、太陽・空気・土という鉱物界の三者が植物を育むときの関わり方に焦点が当てられるが、これを、さらに植物と大地の関わりに注目して展開すると、次のような例が得られる。「ここに大地があります。ほんの少し盛り上がって丘になります。この丘には空気と太陽の力が浸透しているのです。

だから、丘は土のままで止まってはいません。みずみずしい葉と根の間にあるものへと変化します。その中には乾燥した大地があるのです。それは、木の幹です。この盛り上がった大地の上に、本来の植物である枝が育ちます。³³⁾」

一般的に植物と大地の関わりを把握するとき、大地は植物の根を支え、養分を貯え、与えていると指摘されるだろうが、ここでは、植物そのものの一部分を大地の変形として見なしている。木の幹は、盛り上がった大地だという。そして、木とは、盛り上がった大地の上に本来の植物（本来の草木）が茂っている状態だという。つまり、大地と植物が、無生物と生物の枠を超えた連続的なものとして捉えられている。

このような植物と大地の連続性は、木が朽ちてさらに大地に近づいていく様子を描き出すことによっても説明される。このことから、砂や石が、かつては木になる運命を持っていたものの中にその起源をもっていること、また、大地はそれ自体が大きな植物であり、そこから枝を伸ばすように、草木を育む巨大な木であることを説明する。

大地そのもの、あるいは地球そのものが巨大な木であり、この木の幹から様々な植物が生えているという理解の仕方は、学問的な自然理解というよりも、直感的あるいは比喩的な理解として受け入れるべきであろう。だから、この自然理解が鉱物学・生物学・地学などの学問分野から見て妥当かどうかを問題にするのではなく、何のためにこのような比喩的自然理解を、第5・6学年（10～12歳）の子どものなかに育もうとするのかという視点が重要になる。

さらに、教材構成例を示すと、「巨大な木から伸びる枝のような植物」の中にも、草木があり、樹木があり、菌類がある。植物の多様性は、どのように説明されるのだろうか。

まず、土から掘り起こすことのできる何かの草花、たとえばキンポウゲを子どもたちに見せて、根と茎と葉と花、それから、おしべと、そこから実が成長してくるめしべの作りについて、子どもたちに説明した後、一本の木を

引き合いに出して、次のように樹木の説明をする。「このキンポウゲと木を並べて思い浮かべてごらん。木のつくりはどうなっているのかな。土の中に根があるね。それから、キンポウゲの茎の部分が、木の場合は幹になっているね。そして、その上にようやく枝が伸びているね。この枝の上に、草木が成長するかのように、たくさんの小花や葉がついているね。

たとえば、黄色のキンポウゲは草原に咲いているね。そして、草原は大地に根を張った本来の草花に覆われている。この本来の草花たちは、草原いっぱい広がっているね。けれど木の場合は、幹の上に草花を持っているんだよ。幹そのものが大地の一部分で、幹は、その上に草花を咲かせる草原のようなものなんだよ。³⁴⁾ さらに、菌類・蘚類については、「ここで、草花があたかもすべてを地中に隠し持っていると考えてごらん。茎や葉を持ってはいるけれど、成長させないで、ただ花の中にあるものだけを地上に出している。これがキノコなんだよ。茎は地中にあるままだけど、かろうじて葉を地上に出している植物がシダ類なんだよ。³⁵⁾」と話す。

以上のように、樹木は、大地が伸び上がったものである幹の上に本来の草花が育成しているものとして捉えられている。そして、菌類は、本来の草花のもっている茎や葉が大地のなかに秘められているものとして捉えられている。つまり、植物の多様さは、根・茎・葉・花をもつ本来の草花と大地の関わりが多様化したものとして、捉えられているのである。本来の草花の特性は、春に芽を出し、夏におしべ・めしべの揃った花を咲かせ、秋には種子をつくり、冬には種子を大地に戻し、自らも枯れ果てて大地に帰する、というサイクルを繰り返すことである。それゆえ、様々な植物を本来の草花の多様化したものとして捉えるということは、植物界をこのサイクルにおいて理解するということである。

また、本来の草花と大地の関わりは、季節によって変化するものとして、捉えられている。「夏が近づいてきた時、大地には眠りが広がる。それは、次第に広がり、濃厚になっていく。植物が最も伸び広がっている時、大地は最

も眠り込んでいる。そして、晩秋になり、植物の姿が消えた時、大地は眠りから醒める。³⁶⁾四季の変化に伴う大地の状態の変化は、「眠り」と「目醒め」という比喩で捉えられている。シュタイナーの把握によれば、植物が芽を出し、花が開き、実を結ぶ春・夏・秋の間、大地は「眠って」いる。植物が枯れ、種が大地に戻る晩秋・冬・早春にかけて、大地は「目醒め」ている。晩秋から早春にかけて大地に貯えられたエネルギーが、春・夏・秋にかけて植物の中へ入っていき、発芽を助け、開花を助け、実を結ばせる。やがて、冬になると再び種として、枯草として、エネルギーは大地に帰る。このエネルギーに満ちている冬を、大地の「目醒め」の時期に喩え、エネルギーが大地から植物の中へ移動する春・夏・秋を、大地の「眠り」の時期に喩えている。季節毎の植物の変化に伴う大地の状態変化を、「目醒め」「眠り」に喩えるのは、人間の営みとの関連を意識しているからである。「人間の場合、彼が眠っている時の心の営みは静止している。大地の場合、大地が眠っている時、心の営みが始まる。³⁷⁾」

本来の草花は、大地が「眠り」についている春・夏・秋の間に、地上に姿を見せている。この本来の草花を「人間の心の営み」に喩えると、人間と自然の営みの間に、上の引用に示されているような関連性を見出すことができる。それゆえ、大地の営みとの関わりで植物を扱うということは、「人間の心の営み」の喩えとして植物を示すことを意図したものだといえよう。

このように植物界を「人間の心の営み」の喩えとして示すことを意図する植物学は、単なる実物観察の繰り返しとは異なった教材構成になっている。たとえばスマレを扱う場合の例をあげてみよう。

教師は、まず、子どもたちにスマレそのものを見せて、つくりを説明し、次に、子どもたちが谷の藓の間で根づいているスマレの様子を思い浮かべられるように、話しをしたり絵を描いたりする。それから、次のように話を進めている。

「控え目な子どもと活発な子どもがいます。控え目な子どもは、ほとんど目

立ちません。けれど、活発な子どもは注目されたりします。

見てごらん、スマレはとても美しいね。このスマレが愛らしい葉をぴいんと張っているのを見ると、スマレは注目されたがっているように見えるね。スマレは、引っ込み思案で隅の方にいる子どもとは比べられないけれど、とても快活な子どもと比べることはできるね。

けれど、スマレが藓の間に隠れていた時はそんな風でもなかったね。それからしばらく経って、葉の間にスマレの花が咲いているのを見つけた時、スマレ全体が藓から盛り上がっていたね。けれど、この場合も、スマレはただ見られたがってこうしているのではなく、また、ただ香気を放ちたがってこうするのもなかったようだね。あたかも、『はい、はい、はい、はい、私はここにいるよ。でも、きみが捜しあてないと、私は見つからないよ。』と言っているようだね。このスマレは、全く目立ちたがりな子どもだ³⁸⁾というわけでもなく、茶目っ気のある子どものようだね。』

この例では、スマレの持っている茶目っ気さが強調されている。また、ナデシコ科のカーネーションの場合は、そのあでやかさ（こび）に注目する。更に、ヒマワリを教材として用いる場合は、ヒマワリが武骨に目立ちたがっている様が思い浮かぶように扱う。このように、本来の草花は、主に気性・気質・性向の喩えとして用いられる。

つまり、植物学の考察が大地の営みとの関わりでなされるということは、人間を背景においた自然考察が意図されていることを示している。そして、植物界は、本来の草花の多様化したものとして捉えられている。更に、本来の草花にあたる顕花植物は、「人間の心の営み」である気質・気性・性向に喩えられる。また、子どもたちが個々の植物教材を大地に根づいたものとして捉えられるために、実物観察に加えて、絵画を伴う具体的な説明を積み重ねる。

III 「生きた概念」

シュタイナーは、第2期（歯の生え替わりから性的成熟に至るまで）の授業方法として、「性格づけ」を重視している。彼は、教師養成のための講習会における連続講演「教育の基礎としての一般人間学」（第九講）の中で、「性格づけ」について次のように述べている。

「私達は授業の中で定義づけをすべきではなく、性格づけをするように試みるべきなのです。性格づけをするには、事物を出来るだけ多くの視点にさらすのがよいのです。もし私達が博物の授業で、たとえば今日のあらゆる博物学教科書の中に書いてあるような動物についての説明を子どもに教え込むならば、それは子どもに向かって単に動物の定義を与えているのと同じことあります。私達は授業のあらゆる瞬間において、様々な面から動物の持つ性格を明らかにしていくように試みなければなりません。たとえば、どのような過程を通して人間は或る動物と親しくなっていたのか、どのようにしてこの動物を人間のための作業に使役するようになったのか等々の面から、この動物を性格づけていくように私達は試みるべきなのです。

皆さんが、——年間授業計画にしたがって——まずイカについて生物学的に説明し、次のページでネズミを扱い、それから先に進んでいって人間を扱うというように授業を進めるのをやめ、イカとネズミと人間を同時に扱い、相互に関連づけていくようになされば、たとえ知的に構成された授業であっても、十分に性格づけの効果を発揮できるのであります。このようにすれば相互の関係は多面的になってきますから、そこからは定義づけではなく、性格づけが生じてくるのであります。³⁹⁾

シュタイナーは、「定義づけ」と「性格づけ」を区別している。「定義づけ」の授業は、たとえば「ライオンとは……」という定義を教え込んで、子どもにそのまま暗記させるような授業である。⁴⁰⁾つまり、既成の概念・定義・判断

をそのまま憶え込ませることに重点を置く授業が、「定義づけ」の授業である。これに対して、「性格づけ」は、いくつかの教材を並行して扱ったり、相互に関係づけたりして、個々の教材を多面的に把握することを意味している。それゆえ、「性格づけ」の授業は、教材の具体的なイメージを伝えることに重点を置いた授業である。シュタイナーは、特定の教科に限定することなく、教材の扱い方の一般的原則として、「性格づけ」をあげている。

そして、シュタイナーが「性格づけ」の授業を重視するのは、第2期の子どもに「生きた概念」を与えるためなのだが、彼は、「生きた概念」をどのように捉えているのだろうか。教師養成のための講習会における講演の中で、シュタイナーは次のように述べている。

「もし皆さんが9歳か10歳の子どもに概念を注入し、その子どもが30歳・40歳となった後にもなお、その概念が同じ形で残っているようなことになるならば、皆さんはその子どもに概念の死骸を注入したのです。なぜならば、人間の方は成長していくのに、その概念は人間と共に生きていくことをしないからです。子どもに与えられなければならないのは、子どもの成長と共に変化していくことのできる概念でなければなりません。⁴¹⁾」

シュタイナーは、「生きた概念」と「概念の死骸」を対置させて捉えている。「概念の死骸」は、子どもが成長していった後も、教えられたままの形で留まっているという。それに対して、「生きた概念」は、子どもの成長とともに変化していく可塑性を持っているという。そして、既成の概念や定義、あるいは教師がすでに下してしまった判断を、そのまま教え込むことに重点をおく「定義づけ」の授業が、「概念の死骸」を注入しているのに対して、「性格づけ」の授業は「生きた概念」を与えているのである。

それゆえ、「生きた概念」は、教材の具体的なイメージが伝わるような教材構成の積み重ねによって作りあげられる概念であり、このような概念が、子どもの成長とともに変化していく可塑性を持っている、とまとめることができる。

更に、シュタイナーは、「生きた概念」の条件を次のように述べている。

「人生や世界の個々の事象については、子どもと共に生きて成長するような概念を与えなければなりません。ですけれども、その際に皆さんは、一切の事象を人間に関係づけるようにしなければならないのです。……子どもに寓話を語って聞かせ、それを人間の問題と関係づける時、また、博物学の授業でイカやネズミを人間と関係づける時、あるいは、電気通信機を取り扱い、地回路によって完結するこの奇跡についての驚きを子どもに目ざめさせる時、——そのような時に皆さんが子どもに与えるものの一切は、その個別の相において全世界と人間を結びつけるものなのであります。⁴²⁾」

シュタイナーは、「生きた概念」が常に人間に関係づけられたものでなければならないという条件を述べている。そして、人間と関係づけられた「生きた概念」を作りあげるためには、個々の教材を「性格づけ」する場合にも、一つ一つの教材を人間と関連づける必要があると述べている。

ここで、これまでの引用にもとづいて、「性格づけ」と「生きた概念」についてまとめておこう。「性格づけ」とは、個々の教材を人間と関係づけながら、幾つかの教材を並行して扱うことにより、教材の多面的な把握ができるように教材構成をすることである。そして、「生きた概念」とは、このような「性格づけ」の作業を積み重ねることによって得られるものであり、子どもの成長とともに概念も成長・発展していくことと、人間に関係づけられた概念であるということが特徴である。

IV お わ り に

「性格づけ」及び「生きた概念」は、すでに検討した動物学・植物学の教材構成例の中にもいかされている。この場合の「性格づけ」は、第1に、イカ・ネズミ・人間、あるいは、草花を具体的にイメージできるような説明を積み重ねること、第2に、動物・植物の生活環境も含めた絵を描くことに具

体化されている。そして、各教材の具体的なイメージの積み重ねによって作りあげられる動物界・植物界の全体像が、動物学・植物学における「生きた概念」にあたる、と考えていいだろう。動物学では、「動物界は人間の多様化したものであり、人間は動物界の総体である」という全体像を導き出し、植物学では、「植物界は本来の草花の多様化したものであり、本来の草花は人間の心の比喩だ」という全体像を導き出した。この全体像が「生きた概念」だといえる理由は、第1に、人間との関わりで動物界・植物界を捉えているからであり、第2に、後に生物学の知識を加え得る可塑性があるからである。

それゆえ、自由ヴァルドルフ学校の教育課程における博物学教育課程が、国民学校の教育課程に見られるような生物学的考察観点をとらず、第9～12学年の生物学の体系に則った学習の前に、人間との関わりで自然の全体像を描き出すのは、「生きた概念」としての自然把握を育もうとしているからだといえよう。

今後、現在の自由ヴァルドルフ学校の教育実践資料の収集や、学校参観を通じて、教育実践に基づく教育課程について考察することを課題とする。

謝 辞

自由ヴァルドルフ学校についての文献調査並びに翻訳に際して、新田義之先生・新田貴代先生からご指導や助言をいただいた。また、ヴェルテンベルク州の教育課程資料は、当時、旧西ドイツに留学中だった今井重孝氏がお送り下さった。厚くお礼申し上げます。

付 記

本論文は、筆者が東京大学大学院教育学研究科に提出した修士論文「自由ヴァルドルフ学校における理念と実践——1919～25年を中心に——」（1981年1月）の「第二章 教育課程——博物学を中心に——」「資料」に加筆し、修正を加えたものである。自由ヴァルドルフ学校では、生徒一人ひとりがノート作成をして結果的に教科書に値するものを各自がつくり出す過程が大切にされており、ノートの

内容が、教育内容を明確に把握できる資料でもある。修士論文では、新田先生を通じてお借りした、A. Geier (1979年に自由ヴァルドルフ学校のフライブルク校を卒業) のノートの翻訳を、カラー写真と共に資料として付したが、本論文では紙面の都合上割愛した。

注

- 1) 新田義之監修・大西そよ子訳『精神科学の立場から見た子どもの教育』人智学出版社、1979年、参照。
- 2) 鈴木そよ子「草創期自由ヴァルドルフ学校における理念と実践——1919～25年の教育課程を中心に——」『神奈川大学心理・教育研究論集 第10号』1992年。
- 3) E. A. Karl Stockmeyer: *Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschule*. Stuttgart ²1965.: *Rudolf Steiner's Curriculum for Waldorf Schools*. Roland Everett-Zade (translator) Bradford 1966, p. 121.
- 4) Caroline von Heydebrand: *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Stuttgart 1978.
- 5) *ibid.*, S. 25.
- 6) *ibid.*
- 7) *ibid.*, S. 27.
- 8) *ibid.*, S. 30.
- 9) *ibid.*, S. 36.
- 10) *ibid.*, S. 44.
- 11) *ibid.*, S. 53.
- 12) *Lehrpläne für die Volks- und Mittelschulen in Württemberg*. Gesamtausgabe 1928.
- 13) *ibid.*, S. 19.
- 14) 梅根悟『初等理科教授の革新』梅根悟教育著作選集 5, 明治図書, 1977年, p. 233.
- 15) 同書, p. 236.
- 16) 同頁。

- 17) 同頁。
- 18) 同書, p. 237.
- 19) 同頁。
- 20) Caroline von Heydebrand: *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Stuttgart 1978.
- 21) Rudolf Steiner: *Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches*. Dornach 1974, S. 99.
- 22) *ibid.*, S. 100.
- 23) *ibid.*, S. 97.
- 24) *ibid.*, S. 100.
- 25) *ibid.*, S. 101.
- 26) *ibid.*
- 27) *ibid.*, S. 102.
- 28) *ibid.*
- 29) ここで、人間と動物を比較する際の原則についてまとめておこう。シュタイナーは人間の身体を3部分に分けて捉えている。脳と神経組織、呼吸・血液循環組織、四肢と新陳代謝組織である。これらが、初歩的人間学においては、頭部、胴部、四肢と表現されている。そして、人間と動物を比較する際に、各組織が特に発達している動物を比較の対象として選ぶ。
 頭脳・神経組織—下等動物
 呼吸・血液循環組織—魚類のようにいくらか程度の高い動物
 四肢・新陳代謝組織—高等動物
- 30) *ibid.*, S. 105.
- 31) 実際には、シュタイナーが教師達を前にして話しているのだが、この箇所は彼が教壇に立って、子どもたちに話しかけるように説明している。
- 32) Rudolf Steiner: *Erziehungskunst, Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. Dornach 1977, S. 105f.
- 33) Rudolf Steiner: *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. Dornach 1973, S. 163.
- 34) Rudolf Steiner: *Erziehungskunst, Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. Dornach 1977, S. 114f.
- 35) *ibid.*, S. 115.

36) *ibid.*, S. 113.

37) *ibid.*, S. 114.

38) *ibid.*, S. 67.

39) Rudolf Steiner : *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.*
Dornach 1960. ルドルフ・シュタイナー 『教育の基礎としての一般人間学』 新
田義之訳, 人智学出版社, 1980年, p. 184.

40) 同書, p. 183.

41) 同頁。

42) 同書, p. 185.

資料 国民学校の博物学(1925年)

出典: *Lehrpläne für die Volks- und Mittelschulen in Württemberg,*
Gesamtausgabe, 1928.

博物学の主な目的

1. 郷土の自然のなかで起こる現象と郷土の生活に対する興味・理解を目覚めさせる。その際、重要な動物・植物の知識を与える。
2. 健康な生活を営むために、身体の構造と活動を一覽させる。

教育内容

第5学年

1. 狭く限定した意味の「生活共同体」を営む動・植物のなかから、いくつかを扱う。
2. 観察領域を限定することなく、庭・畑・草原・森などで動・植物を観察する。

第6学年

1. 第5学年から継続している動・植物の観察がある程度進んだ段階で、自然体系にもとづいて、動・植物を簡単に概観する。このことから、たとえば、個々の動・植物の成長過程、適応現象、動・植物の越冬などのような生物的理解へと導く。

2. 自然観察にもとづく植物の考察をする。酸素・炭素・水についての化学的説明をしたうえで、植物の発芽、根からの水分・滋養物の吸収、細胞、水の浸透などについて論じる。

3. 石炭類、原油、岩塩、鉄、金、銀など。

第7学年

1. 重要な飼育動物・栽培植物及び郷土の四季の植物が、自然条件や人間の手入れに依存していることについて学習する。

2. 地学的側面から郷土をみる。

3. 化学的側面では、第6学年の簡単な復習と補充をする。

4. 肥えた土壌をつくる重要鉱物について学習する。

5. 地殻の構造。

第8学年

1. 人体の構造と活動の考察から、自分自身の身体の観察・保護・育成（健康学）へと導く。

2. 人間学：人間の構成物、支え・保護・動作の器官（骨格・筋肉・皮膚）、細胞のつくり、新陳代謝とその器官：栄養、血液循環・呼吸と排泄、咽頭・神経組織と感覚組織など。

3. 保健・衛生の適当な部分から：労働と休養、体操、散歩、遊び、スポーツ、の意味。身体強化・話・歌における正しい呼吸法。過度な、不十分な、あるいは偏った栄養。口と歯の衛生など。

4. 人間学と関連する化学から：炭水化物・蛋白質・脂肪などの重要な栄養素。

5. 家づくりの材料。

教育方法

——特に、動・植物の扱い方に関する部分の要約。

第5～7学年で扱う教材は、郷土の自然条件や実生活の要求や学校の状況によって、郷土の動物や植物を扱う。しかし、これらのうちで、立ち入って扱うのは、その地にとって、あるいは、その環境にとって重要なものだけである。動・植物の多くは、これらが生活連関（Lebensverband）や人間にとって意味を持つ限りで、その主な特徴や活動の仕方にもとづく特徴づけをすれば十分である。（外国の動・植物は地理学で考察する。）