The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	自由ヴァルドルフ学校の演劇教育の基礎としての人智学的人間観
Author(s)	広瀬, 綾子
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2010, 36, p. 137-155
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8382
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

自由ヴァルドルフ学校の
演劇教育の基礎としての人智学的人間観

広瀬　綾子

目　次

1. はじめに
2. ヴァルドルフ教育における人智学的人間学に基づく人間観の重視
3. 人智学的人間学に基づく人間観
4. 演劇教育の目標のもとになっている人間観
5. 演劇教育の目的としての理想の生き方を支える人間観

自由ヴァルドルフ学校の演劇教育の基礎としての人智学的人間観

広瀬　綾子

１．はじめに

本稿は、ヴァルドルフ学校における演劇教育に注目し、その基礎となっている人智学的人間観を究明しようとするものである。

周知のように、学校の教育は、公立学校の教育であれ、私立学校の教育であれ、その基礎としてある一定の人間観・子ども観をもっており、その基礎の上に行われ展開される。人間観・子ども観を持たない教育の営みは、存在しない。例えば、ドイツと日本の公立学校をとり上げてみよう。ドイツでは「宗教」の時間があり、宗教教育が必修のものとして行われている。その理由は、ドイツの公立学校の教育の基礎に、人間観・子ども観、つまり宗教性・神性を子どもの本性とみ、宗教的世界への欲求を人間の本性とみる人間観が存在するからである。それに対し、日本の公立学校では「宗教」の時間はなく、宗教教育は存在しない。日本でこのようになっているのは、ドイツの公立学校の基礎にあるような子ども観・人間観はなく、これとは違った子ども観・人間観を教育の基礎に据えているからである。

教育の基礎には、ある一定の人間観があり、教育はすべてある一定の人間観と一体になったものである。それゆえ、ある学校の教育がどのようなものであるかを解明するためには、その基礎にある人間観をも解明しなければならない。このことは、演劇教育についてもいえる。ある学校の演劇教育がどのようなものであるかを解明するためには、その基礎にある人間観をも解明する必要がある。本稿では、ヴァルドルフ学校の演劇教育を支える人智学的人間観すなわち、（１）ヴァルドルフ学校で人智学的人間学に基づく人間観がどれほど重視されていたか、つぎに（２）人智学的人間学に基づく人間観とはどのようなものか、さらに（３）人智学的人間学に基づく人間観がどのようなかたちで演劇教育の基礎になっており、どのようなかたちで演劇教育と結びついているのか、について明らかにしたい。

２．ヴァルドルフ教育における人智学的人間学に基づく人間観の重視

前述のように、いかなる学校の教育もその基礎にある一定の人間観・子ども観を持っている。しかし、このことは、すべての学校の教育が同程度に深い人間観・子ども観を

持ち、それを同程度に重視しているということではない。学校によっては、人間観・子ども観は存在するものの、それが強く主張されることがない場合もあるし、またそれが浅いものであることもある。例えば教育の歴史に示されるように、学校の教育目的を決めるに際し、子ども・人間の本性の視点よりも国家の視点を強く押し出すことが少なくないが、これなどは、子ども観・人間観を軽視しているよい例であろう。

演劇教育を含むヴァルドルフ学校の教育で注目すべき点の一つは、そこで人間観・子ども観がこの上なく重視され強調されていることである。すなわち、学校の教育施設、教育の目的や目標、カリキュラムの編成、授業内容、教育方法などあらゆる教育の領域が、子どもの本性・欲求を踏まえた上で検討されているということである。例えば、シュタイナーは 1924 年の講演では、「あらゆる教育と授業は、人間の本性についての真の認識から湧き出て来なくてはなりません」[1] と述べ、論文「シュトットガルトのヴァルドルフ学校の教育目標の設定（*Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart*）」では、「子どもの発達についての認識からこそ、カリキュラムや授業の方法が適切に生じるのです」[2] と述べるのである。

このように人間・子どもの本性・欲求を重視する考え方は、国家による学校支配という当時の状況への批判を通してより強く主張される。周知のように、学校は長い間、国家による支配下にあった。そしてその教育は、国家の体制にかなった人間の育成という視点で行われる傾向にあった。「国家は、学校制度を宗教団体から取りあげてしまった後に完全に自分の支配下におさめてきた。あらゆる段階の学校は、国家が必要としている仕事のために使えるように人間を教育している。学校施設にはすべて国家の要求が反映している」[3]。国家による学校支配で問題なのは、教育を子ども・人間の本性を軽視あるいは無視して行っていることにある。シュタイナーによると、これでは、真の意味での教育を行うことはできない。彼によれば、真の意味での教育は、子ども・人間の本性を重視し、これに立脚してこそ可能になる。それを軽視し、あるいは無視した国家の学校支配による教育は、危険であるという。だから「国家は‥‥‥、自己の諸欲求によって人間の教育を指図すべきではない」[4] のである。

シュタイナーによれば、教育を子ども・人間の本性の視点で考え、行わなければならないのは、教師である。彼によると、教師は子ども・人間本性について深い認識を持って教育実践を行わなければならない。「‥‥‥教師は、‥‥‥人間本性全体に通暁できる場合にのみ、教育という職業に没頭できるのです」[5]。シュタイナーのこの言葉から分かることは、ヴァルドルフ学校の教育でいかに子ども・人間の本性についての見方、つまり子ども観・人間観が重視されているか、ということである。この学校の演劇教育の中心的役割を担うのは教師であるが、上掲の引用は、演劇教育を担当する教師にもあてはまることがらである。

ところで、ヴァルドルフ学校で重視される子ども観・人間観は、一般に知られるように、シュタイナーが長年かけて構築した「人智学（Anthroposophie）」をもとにした人間

学、つまり「人智学的人間学（anthroposophische Anthoropologie）」に基づく子ども観・人間観である。ヴァルドルフ学校の教育の基礎になっている子ども観・人間観は、シュタイナーの原典 293 巻『教育の基礎としての一般人間学（*Allgemeine Menschenkunde als Grundlage des Pädagogik*, 1960）』に示されるように、きわめて奥深い子ども観・人間観である。彼によると、教師がこれを身につけるには、人智学に基づく子ども・人間の本性に関する学問的研究、すなわち人智学的人間学に従事しなくてはならない。人智学的人間学に従事することなくしては、教師は深い人間観を持つことはできないという。それゆえシュタイナーは、人智学的人間学を繰り返し主張してやまない。例えば、彼はこう言う。「重要なのは、‥‥‥授業・教育の指針をまずはじめに‥‥‥人智学的人間学から見つけ出すことである」[6)]。ここで彼が主張していることは、詳しく言えば、教師が人智学的人間学をもとに深い人間観を持ち、それに基づいて子どもの教育を行わなければならないということである。

3．人智学的人間学に基づく人間観

人智学的人間学とは何か。人智学とは、シュタイナーが構築した「超感覚的な世界の探求のための学問的な方法（wissenschaftliche Methode）」[7)] のことを言い、そのめざすところは、約言すると、人間が、自己の認識能力を伸長させて世界・宇宙と人間のなかに存する霊的なものの本質を深く見つめることができるようになることである。人智学の特質は、感覚的・物質的なものを越えた超感覚的霊的な世界の存在を認め、この世界の存在をこの上なく重視することにある[8)]。

もとよりそのように超感覚的霊的な世界を重視する立場は、ヨーロッパの思想を貫く一つの流れ、すなわち神秘主義の特徴である。それゆえ、シュタイナーの人智学は、神秘主義の流れに位置するものとみることができる。『近代の精神生活の黎明期における神秘主義およびその現代的世界観との関連（*Die Mystik im Anfange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung*）』[9)] は、1900 年から 1901 年にかけて、ベルリンで行われた 27 回に及ぶ連続講演の内容を基にして、1901 年に書物のかたちで出版された、シュタイナーの初期に属する論考である。この論考は、神秘主義者を扱った六つの章から構成されている。論考の対象となっているのは、マイスター・エックハルト、ヨハネス・タウラー、ハインリッヒ・ズーゾー、ヤーコブ・ベーメ、ジョルダーノ・ブルーノなどである。この論考の中で立ち入った論及がなされているのは、精神と自然の関係や認識の有効性といった問題であるが、なかでも鍵になるのは「Geist」という語である。日本語で「精神」または「霊」と訳されるこの言葉は、神学史および哲学史の過程で次第に超越的実体としての本来的な語義を失うとともに、ことに霊的なものに関わるその観念内容はさまざまなゆがんだ展開を遂げたとされるが、シュタイナーのこの作業は、その認識論的な努力を通じて慎重にこの「Geist」の

意味内容を富んだものにしかつ矯正し、超越的・超感性的な方向へと徐々に変換していくことを目的としていたということができる[10)]。

人智学的人間学とは、より詳しく言えば、超感覚的霊的な世界の存在を重視する立場で子ども・人間の本性を明らかにし深く認識しようとする人間研究のことである。では、人智学的人間学は、子ども・人間の本性をどのようにとらえるのだろうか。

人智学的人間学によれば、人間の本性は、身体（Leib）、魂（Seele）および霊（Geist）の三つから成るものとしてとらえられる。身体は、この世だけに存在し、眼で見ることのできる物質であるが、魂と霊は物質ではない。これらは目に見えないものであり、子どもの内的な奥底にあって子どもをその根底において規定する力である。魂は、思考・感情・意志・意欲・欲求・関心・記憶力・意識等々の言葉で表現される力・能力あるいは活動をその本質とするものだが、霊は、創造的で生産的な作用を本質とし、この魂に対して方向や意図を示し、真理や善へと向かわせる目に見えない力である[11)]。こうしたとらえ方に示されるように、人智学的人間学では、一般的な人間本性についての見方、つまり人間本性を身体と精神あるいは物質と心といった二つから成るものとみる二分説ではなく、身体と魂と霊の三つから成るものとみる三分説の立場をとっているのである。

人智学的人間学による人間本性の認識で特に重要なのは、人間のうちに霊をみるとらえ方である。シュタイナーによれば、人間の本性を超感覚的な世界の視点でとらえれば、霊は必ず誰にでも把握できるものである。彼が「教師は、人間を超感覚的な世界（übersinnliche Welt）との関連でとらえるようにならなくてはならない」[12)] と主張するのは、子どものうちに霊をみることの大切さを思うからである。

もし唯物論や物質主義的な自然科学の視点でのみ人間の本性をとらえるならば、子ども・人間のうちに霊をみることはできない。シュタイナーは当時の文化的な状況、社会的経済的な状況、政治的な状況などさまざまな状況と対決しつつ教育のあり方を論じるが、彼が厳しく対決した時代状況の一つに、人間の身体・肉体に関する自然科学的な視点の強大さがある。当時においては、人間の身体を生物学や生理学などの自然科学の分野から解明する研究が著しく進んでいた。そうした自然科学的な解明に力点が置かれる状況のなかで、人間の本性としての霊の領域に関しては、その関心も研究もきわめて軽視される傾向にあった。そうした事態を直視するシュタイナーは、霊の領域の大切さを次のような言葉で述べる。

> 「人間認識、このことについて人々は、新しい時代において人間認識はなんと進歩したことか！と言っています。たしかに身体の認識に関しては、特別なことから得られています。しかし、人間自体は身体、魂および霊に分かれている、と言わなくてはなりません」[13)]。

シュタイナーにあっては、子どもを含む人間の本性を身体と魂と霊の三つからなるものとみる見方は、教育においても特に重視される。「教育を考えるときに大切なことは、それが身体、魂および霊にしたがって全体的人間の育成をめざして行われる、ということにある。それゆえ身体、魂および霊がまず認識されなければならない」[14)]。こうした見方は、ヴァルドルフ学校では演劇教育の展開に際してもたえず考慮される。そのことは、例えばH．シルマーの言葉、すなわち「生徒たちは、演劇において身体、魂そして霊へと沈潜していく」[15)] に注目するだけでわかる。

4．演劇教育の目標のもとになっている人間観

ヴァルドルフ学校の教育は、知識の習得、すなわち実質陶冶ではなく、能力の育成、すなわち形式陶冶としてとらえられる。そのことは、シュタイナーの主張をみれば容易にわかる。彼は例えば、「みなさんにとって大切なのは、知識財そのものの伝達ではなく、人間の諸能力を発展させるためにこの知識財をいかにとり扱うか、そのとり扱い方です」[16)] と述べる。こうしたシュタイナーの主張から理解できるように、ヴァルドルフ学校の教育の目標は、子どもの諸能力の育成に置かれる。

この学校の教育の目標として重視される諸能力は、大きくは、身体にかかわる能力、魂にかかわる能力および霊にかかわる能力を意味する。ヴァルドルフ学校の第 1 学年から第 8 学年の教育では、これらすべての能力の育成がその目標となっているが、その能力のなかでも特に魂にかかわる能力の育成に力が注がれる。シュタイナーは、魂のうちの思考、感情および意志をとり上げてこう述べる。

> 「私たちはもはや、決して「さまざまな教科」は教えられるために存在する、などと考えてはなりません。そうではなく、7 歳から 14 歳までの人間のうちに思考、感情および意志が正しい方法で発展しなければならない、ということを、私たちは明らかにしなければなりません。地理・算数をはじめとするすべての教科は、思考、感情および意志が正しい方法で発達するように用いられなくてはなりません」[17)]。

諸能力の育成を教育の目標に置き、なかでも魂の育成に力点を置く考え方は、ヴァルドルフ学校の演劇教育においても一貫している。この学校の演劇教育は、決してすぐれた舞台上演を目標とするものでもないし、コンクール等に参加してそこで賞を獲得することを目標として行われるものでもない。それは、子どものうちに、想像力、共同感情、道徳的感情、思考力、道徳的意志、言語力等々の諸能力の育成を目標として行われるものであり、演劇の目的は演劇の上演の良し悪しよりも、演劇上演のプロセスにおける子どもの人格形成、人間形成におくべきであると考えられている。では、演劇教育の目標

をそのようにみる考え方は、どこからくるのか。この問題を解き明かすうえで重要なのが、人智学的人間学に基づく人間観である。端的に言えば、その目標は、この人間観から導き出されているものなのである。以下、このことについて詳しく述べたい。

4.1 身体と魂と霊の成長の三つの段階

すでに述べたように、人智学的人間学の人間観によれば、人間の本性は身体と魂と霊の三つより成るものである。この人間観にはさらに注目すべき見方がある。その注目すべき見方とは、その人間本性の発達に三つの段階があるとの見方である。

シュタイナーによれば、人間の本性は、誕生後、7 年ごとに際立って変化・発達する。目立った変化が現れるのは、7 歳と 14 歳と 21 歳である。彼のこうした見方は、形式上は、ヨーロッパで一般的にいわれている、人生経過での 7 年周期の考え方を踏襲したものと思われる。この 7 年周期説に対しては、批判的な見方もある。例えば、教育学者 E. シュプランガーは「この 7 年周期説は若干はとてもうまく適合するが、あらゆる思弁的構成と同じく、認められるもの、認められないものがある」[18] と主張する。批判はあるものの、ヴァルドルフ学校では、教師たちは、この 7 年周期説に立って子どもの成長をとらえ、教育を行う[19]。

シュタイナーは、7 年周期で子どもの発達をとらえ、その発達に三つの段階を設定し、その三つの段階を人智学的人間学の視点で深く詳しく考察する。三つの段階とは①0 歳～7 歳、②7 歳～14 歳および③14 歳～21 歳である。この三つの段階を人智学的人間学の視点で詳しく考察しとらえている点は、ヨーロッパの一般的な 7 年周期説とは違うところである。その三つの段階は、シュタイナーにおいてはしばしば第一の時期（erste Lebensepoche）、第二の時期（zweite Lebensepoche）、第三の時期（dritte Lebensepoche）といった呼び方がされているが[20]、本論文では各々の時期を「幼児期」、「児童期」および「思春期・青年期」の名称で呼ぶことにする。では、シュタイナーが人智学的人間学の視点でとらえた各々の時期の特徴とはどのようなものだろうか。

まず幼児期について述べたい。幼児期の特徴は、シュタイナーによれば、身体と魂と霊が分離することなく一体になっていることにある。言い換えれば、この三つが緊密に結合しながら活動し発達するということである。このことについて彼は次のように述べる。

> 「人間は 7 歳まではいわば自然の法則に従って生育するのであり、人間の身体全体において自然なままに成長する力と、魂としての存在および霊的な領域とは未だ相互に分離してはいないのであります。つまり、すべてが 7 歳までは一体となっているのであります」[21]。

だがこれら三つの要素の活動・発達の度合いは同じではない。7 歳頃までの時期においては三つのうち身体が健全な形体になるべく際立って発達する。シュタイナーは、

7 歳頃までの子どもを、自らの身体の基礎を形づくる「内的彫刻家（ein innerlicher Plastiker）」[22] ととらえ、次のように述べている。

> 「子どもの肉体の器官は、歯が生え変わるまでのあいだに、一定の形に形成されなくてはなりません。肉体の器官の構造はこの時期に、特定の方向と傾向を受け取らなくてはなりません。そのあとで真の意味での成長が始まりますが、その成長はその後ずっと、7 歳までに作り出された肉体の形態を基礎として生じます。7 歳までに正しい肉体の形態が作り出されると、その後、それをもとに正しい形態が成長します」[23]。

このように幼児期では、身体と魂と霊が一体となって、身体がその健全な形体になるべく際立って活動するのであるが、その「活動」は、身体内部組織の活発な活動（＝細胞分裂、血液循環その他）と同時に、手足など全身を動かす運動としてもとらえられる。身体の活動が活発であるとは、身体全体で外界のあらゆるものを受け取り、それを通して魂や霊を成長させるということでもある。

次の段階である児童期の特徴は、シュタイナーによれば、それ以前に一体であった身体、魂および霊の三つが相互に分離し始めることにある。しかし、これらが完全にばらばらになってしまうわけではない。三つのうちの二つは依然として結合を続け、他の一つがこの二つから離れる状態になるのである。シュタイナーは、このことを例えば次のような表現で述べる。「・・・・・・人間は、7 歳から 14 歳までは、身体的—魂的な存在（ein körperlich-seelisches Wesen）であり、また魂的—霊的な存在（ein seelisch-geistiges Wesen）にもなります」[24]。

そうした結合の状態のなかで身体、魂および霊は、7 歳以後、年齢の進行とともに活発に活動し発達していくのであるが、その活動・発達で特に注目しなければならないのは、魂の活動・発達である。シュタイナーによれば、児童期ではとりわけ魂が、他の身体や霊に比べて目立った形で活動し、発達する。先に述べたように幼児期では、身体の活動・発達が際立っている。児童期では、魂の活動・発達が著しいのである。このことをシュタイナーは「7 歳から 14 歳、15 歳ごろまでの子どもは、感覚器官の状態を脱してすでにまったく魂そのものであるような状態になっている」[25] といった言葉で述べる。ここに述べられた「魂そのものであるような状態になっている」とは、魂のなかの諸々の力、つまり思考、感情、意志などの力をはじめとして、自己を意識する力、リズム・音楽に生きようとする力、感激し感動する力、善に対する好感の力、悪に対する反感の力、想像力・空想力、因果関係で理解しようとする力、権威者を持とうとする力などさまざまな力が目立って活動し発達するということである。

シュタイナーによれば、このような魂の著しい活動・発達のなかで特に注視しておかなくてはならないことがある。それは、この活動・発達がたえず霊と結びついていると

いうことである。もちろん、その結びつきは、人によって強い場合もあれば弱い場合もある。強弱はあるが、それはともかく魂の際立った活動・発達は霊と結びついている。シュタイナーは、このことを、例えば1921年12月の講演（於：スイス・ドルナッハ）では、聴衆に対して「歯の生えかわりとともに（＝児童期に入ると、引用者注）、事態は違ったものになります。そこでは、子どものさまざまな能力は、より霊的—魂的（geistig-seelisch）になるのです・・・・・・」[26] と述べ、また「魂的—霊的な活動（die seelisch-geistige Tätigkeit）」[27]、「自立した霊的—魂的なもの（selbstständiges Geistig-Seelisches）」[28] といった言葉で述べるのである。

最後に思春期・青年期について述べたい。シュタイナーによれば、この時期の特徴は身体、魂および霊の相互の分離が以前よりもいっそう進み、この三つが各々際だって独立的になることにある。このことをシュタイナーは、「性的成熟後は肉体、魂、霊の三層からなる存在となるのであります」[29] との表現で述べる。これら三つは、おのおの分離し独立的に活動し発達するとはいえ、根底においてはやはり有機的に結びついている。ところで14歳頃から21歳頃の時期には、彼によれば、なお注目すべき特徴がある。それは三つのうちの霊の活動、発達が活発になるということである。このことをシュタイナーは「14、５歳時の性的成熟期では今度は魂の要素がある程度弱まり、霊の要素が強まってくるのであります」[30] と述べる。

以上、シュタイナーが人智学的人間学の視点でとらえた幼児期、児童期および思春期・青年期の特徴について明らかにした。ところで、人間を身体、魂および霊の三つから成る存在であるととらえる人智学的人間学の視点でみるとき、なお注目すべきことがある。それは、人間の本性は、身体的な能力であれ、魂的な能力であれ、また霊的な能力であれ、その活動・発達が「欲求、要求（Bedürfnis, Trieb）」[31]、「熱望（Drang）」[32] に支えられているという見方である。それらの諸能力が活動し発達するのは、その底に欲求・要求や熱望が存在するからである。例えば児童期に入ると、子どもは、尊敬し信頼できる人物に出会うと、魂の中で尊敬と信頼の感情が高ぶり、喜びと感激の感情が目立って強く活動するが、これは、もとをただせば、その魂の底に、そのような人物に出会いたいという強い「欲求」あるいは「熱望」があるからである。もとよりシュタイナーにおいては、子どもの本性を「欲求」「要求」「熱望」の視点からとらえ、教育をこの視点に立ってみる考え方が強い。強いというより、この考え方が主流を成している、と言った方がよい。その視点で教育を考えるとは、具体的に言えば、教育の目標を魂の底にある「欲求」「要求」「熱望」を満すことに置くということであり、この目標の実現のために教育実践を展開するということである。

4.2 人智学的発達論の妥当性

シュタイナーによるこのような発達論は、ヴァルドルフ学校における教育実践の根幹となっているがゆえに重要なものである。ここで、シュタイナーの発達論の特色を、発

達心理学を引き合いに出すことでより鮮明にしたい。周知のようにC. H. シュトラッツは身体発育を基準として発達段階を区分し、C. ビューラーは自我の発展の観点から発達段階を区分した。またフロイトは情意的発達、ピアジェは主に認知能力の発達という視点から発達過程を分析し、それぞれ豊かな成果をあげている[33)]。それでは、シュタイナーはどのような視点から子どもの発達過程をとらえようとしたのだろうか。シュタイナー研究者田野によれば、まず注目すべきは、シュタイナーが発達を、知能、情動、身体、社会性、道徳性などの個別的な分野に細分化してとらえていないことである[34)]。シュタイナーは研究領域が細分化の一途をたどる当時の発達心理学に警鐘を鳴らし、子どもの発達を全体として把握する必要性を強調した。田野によれば、シュタイナーが追求するのは、個々の能力の発達段階ではなくて、それらの諸能力が相互にかかわりあい、人格として統合されていく全体的な発達である[35)]。加えて、身体、魂および霊の三つのあり方を基準に発達段階を区分している点もシュタイナー特有の見方である。

人格の発達を構造的にとらえ、その段階を明らかにすることは極めて難しいにもかかわらず、シュタイナーが子どもの発達をその全体性において把握しようとしたのはなぜか。田野は、彼がヴァルドルフ学校における教育実践との密接なかかわりにおいて、発達の問題を究明しようとしたことをその理由にあげる[36)]。生きた現実の子どもを相手にする教育実践は、常に子どもの人間性を全体として考察することを要求する。この点について、シュタイナーは次のように述べている。「学校においてわれわれが教育との関連で実行する処置のうち、非常に多くのことが肉体的な分野に関連をもたざるを得ないのと同様に、多くのことが魂の分野すなわち心理的な分野や霊的なものの分野にも関連をもっている」[37)]。子どもの発達を実際の教育実践とのかかわりにおいてとらえることを評価して、ヴァルドルフ教員養成大学講師 C. リンデンベルクは次のように述べる。「シュタイナーによる概念に導かれた者は、発達に関して、解剖学的、生理学的、あるいは部分的にたとえばピアジェにおけるような心理学的側面からの見解が証明するのと同様の価値を、実際の子どもの行動が証明することの中にみてとることができる」[38)]。人間の全体性（Ganzheit）を重視したシュタイナーは、一面的な知識中心主義を鋭く批判し、「人間を総体として、身体と魂と霊の面から、その本質とその発達（Entwicklung）とを観察する可能性を手に入れなければならない」[39)] と主張するのである。シュタイナーの発達段階説に対して肯定と否定の両方の見方を示す教育学者 F. レストは、彼の著書 “*Waldorfpädagogik*”の中で、「たとえばピアジェやエリクソンなどにみられるように、発達を限定された側面においてとらえる見方に対して、シュタイナーの発達理論は、知、情動、身体などさまざまな領域から統合的に発達をとらえているという点で、教育学的行為の妥当性（Adäquatheit）を示すものである」[40)] と述べて、シュタイナーによる人間の発達を全般的に把握する見方を評価している。

田野によると、ここで注視すべきことは、彼が知・情・意を分離する伝統的能力心理学の立場をとっていないことである[41)]。シュタイナーによれば「どのような場合であっ

ても思考的認識や感情そして意志が、単独で存在することはないのであって、これら三つは常に互いに結びつき、一つの統一体として働く」[42] のである。つまり彼は魂のそれぞれの機能や過程を、分離することなく、相互に密接な関連をもつものしてとらえたのである。思考は単独で活動し発達するのではなく、感情や意志と共同して活動し、これらと結びついて一体となって発達するからである。シュタイナーによれば、性的成熟期に達するまでの子どもにおいては、感情や意志の力が優勢であり、これらに支えられて思考は少しずつ発達する。それゆえ児童期では、芸術的な教育活動を行うことによって豊かな感情と意志を形成し、それにともなって思考活動も次第に活発になっていくよう導くことが望ましいのである。

シュタイナーの発達論は、他の発達心理学に比べてこのような特徴をもっている。同時に、彼の発達理論は、一般に知られる発達心理学の成果とも類似・合致し、かつ比較検討の意義がある部分も多い。その中では、しばしばシュタイナーの発達論とピアジェの発達論との類似点、共通点とりわけ知的発達および思考の発達の領域で、ピアジェの発達論との類似性が指摘される[43]。

4.3 人智学的人間観から導き出される演劇教育の目標

先に述べたように、児童期の演劇教育の目標は、思考、感情、意志等々の魂の諸々の能力の育成に置かれる。というのは、ヴァルドルフ学校の演劇教育の依って立つ基盤が、上述の児童期における特徴、つまり身体、魂および霊の成長のなかでとりわけ魂の成長が際立っているとの人智学的人間観だからである。演劇教育の目標は、上述の人智学的人間観から導き出されるものであるが、その目標で是非とも注目されなくてはならないものが二つある。その一つは、欲求、とりわけ「演じる活動をしたいという自然的な欲求」を満たすということである。子どもは、児童期に入ると、この欲求をより強くもつようになる。それゆえ、演劇教育は、まずこの欲求を満たすことを目標に行われなくてはならない。

もう一つは、子ども・人間の全体的・調和的発達ということである。シュタイナーにあっては、この全体的・調和的発達は、二つのことを意味する。すなわちその一は、身体、魂および霊の全体的・調和的発達であり、その二は、魂のなかの思考、感情および意志の全体的・調和的発達である。これら二つは、ヴァルドルフ学校における教育の一般的目標であるが、この学校の演劇教育の目標でもある。以下、このことについて論じたい。まずは、身体、魂、霊の全体的・調和的発達についてである。

すでに述べたように、子ども・人間の身体と魂と霊は、年齢とともに成長し発達するが、幼児期、児童期および思春期・青年期の各時期によってその結びつきや発達の度合いは異なる。シュタイナーによれば、その際特に重視しなければならないのは、一面的な発達ではなく、「全体的・調和的な」発達ということである。たしかに身体、魂および霊は、各時期によって発達の度合いは異なる。とはいえこれら三つは緊密に結び合い

つつ、全体的・調和的に発達しようとする。それゆえ、子どもの前に立つ教師は、三つのうちの一つを部分的にとり上げて、他をかえりみず教育を展開するようなことをしてはならない。部分をとり上げるときはたえず他の部分にも気を配り、相互の結びつきなど全体を考慮して教育を行わなくてはならない。シュタイナーは例えば、「私たち教師は、全体的な人間（ganzer Mensch）に注目しなくてはなりません」[44] と言い、さらに「私たちは、・・・・・・身体と魂と霊がもとになっている全体的人間のなかに、人間の世界を再発見しなければなりません」[45] と述べて、その全体的発達を強調する。

調和的な発達の重要性については、シュタイナーは例えば「教育の課題は、霊的な観点から見ますと、この身体と魂と霊との調和した結びつきの実現を意味するのです」[46] との言葉で述べ、また「私たちは人間存在の上位部分である霊魂としての人間と、下位部分である身体的な人間との調和をはかることを考えねばなりません」[47] といった言葉で述べるのである。思えば、教育史上、教育の目指すべき理想を、全体的・調和的に達した人間の育成に置いた人物にペスタロッチーがいる。彼の教育は、3H の教育、すなわち頭（Head）と心臓（Heart）と身体（Hand）の全体的調和的発達をめざしたものとされるが、シュタイナーの見解は、このペスタロッチーに類似しているものとみてよいだろう。ペスタロッチーの言う「頭」は、シュタイナーの「魂」に、またペスタロッチーの「心臓」は、シュタイナーの「霊」に近いものと思われるからである。

演劇が子どもたちの身体、魂および霊の全体的・調和的な発達にどれほど深くかかわり寄与するものであるかは、演劇の練習の過程を思い起こし、その意味を考えれば、容易に分かる。児童期では、演劇の題材は、しばしば「善」と「悪」が登場し、幾多の困難を経て、善が悪を滅ぼして勝利する物語が選ばれるが、この物語を演じて体験することを通して子どもたちは、善に生きることの喜びや感激を実感する。そしてその実感を得ることによって、人間を善へと向かわせる、眼に見えない「霊」の力を成長させるのである。その演劇の練習の過程で、子どもたちは登場人物になりきり、喜びや悲しみ、期待感や幻滅感、善への好感や悪への反感、嬉しさ、驚きといった感情を体験し、登場人物にふさわしい動作について考える。このような過程で子どもたちは、自分の「魂」を発達させていくのである。また練習の過程で子どもたちは、しぐさや身ぶり・動作など身体的運動を行うが、その動作は、指や足のつま先と言った身体の細部にまで及ぶ。そして練習の後にびっしょりと汗をかくことを思い浮かべれば分かるように、演劇は子どもの「身体」の発達にも深くかかわり、それに寄与する。この場合、「身体」の発達が「魂」と「霊」と結びついて行われていることに注目しなくてはならない。

次に魂のなかの思考、感情および意志の全体的・調和的発達についてである。既に述べたように、魂を構成する力には、思考、感情、意志、想像力、自己を意識する力などさまざまなものがあるが、これらの中でシュタイナーが特に注目するのは、思考、感情および意志である。彼によれば、児童期では、これら三つの能力が目立って活動し発達するが、その中でもとりわけ「感情」の発達が著しい。しかしその「感情」の発達が著

しいとはいえ、感情の力は、他の能力から切り離されて活動し、発達するわけではない。それは、たえず他の「思考」および「意志」の能力と結びつきつつ、活動し発達する。このことをシュタイナーは次のような言葉で述べる。「われわれは、子どもが、意志、感情および思考をたえず共同させつつ活動させようとしていることをはっきりと知らなくてはならない」[48]。ここに言う「‥‥‥共同させつつ」とは、「全体的に」と言い換えることができる。子どもは、思考、感情および意志を部分的にではなく「全体的に」活動させようとする「全体的な人間」である。シュタイナーがこのことを重視する見方をとっていることは、次の言葉、すなわち「‥‥‥全体的な人間のために（für den ganzen Menschen）、つまり、思考し、感情活動を行い、意志を働かせる人間のために（für den denkenden, fühlenden und wollenden Menschen）‥‥‥」[49] を教育講演で用いていることをみるだけで容易に分かる。

シュタイナーが思考、感情および意志の全体的な発達を強調する背後には、思考を他の能力から切り離して偏重する当時の知育偏重の教育への厳しい批判があった。「従来の教育の根本的な欠陥は、人々が頭だけの知力によって世界の事物の理解へと向かわされたことです」[50]。ヴァルドルフ学校の教育全体は、たえず知育偏重への批判の立場に立ちつつ行われ、展開されるが、その姿勢は、演劇教育においても貫かれている。この学校の演劇教育は、知育偏重を打破し、思考、感情および意志の全体の育成をその目標としている。ヴァルドルフ教育の研究者 A. デンヤンは、この学校の演劇をとり上げて「演劇は、単に知的なものではなく、全体的人間を要求する」[51] と述べるが、彼のこの言葉は、この学校の演劇教育の目標を言い当てたものと理解してよいだろう。

5．演劇教育の目的としての理想の生き方を支える人間観

すでに述べたように、ヴァルドルフ学校では第 1 学年から第 12 学年まですべての学年で演劇教育が行われる。この学校の演劇教育で看過してはならないことに、教育目的としての理想の生き方という問題がある。この演劇教育は、この学校の他のすべての教育と同じように、第 12 学年を修了した後、子ども一人一人が理想の生き方を探求し築いていくことができることを目的として行われるものである。この学校の演劇教育は、決してプロの俳優や演劇人の養成を目指すものではない。それは、一人一人が理想の生き方を全うできることを目指すものである。ヴァルドルフ学校の教育の一環として行われる演劇教育の目指す理想の生き方とは何か。

シュタイナーによれば、人間は学校生活を終えた後、職業的生活、経済的生活、政治的・法的な生活その他を営むが、この中にあってとりわけ重視されなくてはならない生活がある。その生活とは、「自由な精神的な生活」を言う。シュタイナーによれば、人間はこの自由な精神的な生活を主柱に据えて、職業生活、経済生活および政治的・法的な生活を営まなくてはならない。

シュタイナーによれば、「自由な精神的生活」とは、学問（Wissenschaft）、芸術（Kunst）および宗教（Religion）を調和させ重視する生活のことである[52]。成人し大人になって、経済的生活や政治的・国家的な生活と並んで、このような「自由な精神的な生活」をしっかりと享受できるようになること、それがヴァルドルフ学校の教育の目的である。シュタイナーは、ヴァルドルフ学校の教育をこのような視点に立って考えていた。彼は、ヴァルドルフ学校が開校された 1919 年 8 月の講演でこう主張する。

> 「大人は、経済的生活では博愛的に、国家的・政治的生活では民主的に、精神的生活では自由に生きなければなりません。子どもたちが、大人としてこのような生活を享受できるようになること、このことのために子どもの教育を行おうとするならば、私たちは子どもにどのようなかたちで臨まなければならないのか。これが、これからの大きな問題なのです。未来のための、否、現在のための社会的な問題で最も重要な問題の一つは、まさしく教育問題なのです」[53]。

経済的・職業的生活、政治的・国家的生活および自由な精神的生活の中で、シュタイナーはとりわけ自由な精神的生活を重視する。それは当時、人々の精神的生活が軽視され、危機的な状況にあったからである。危機的な状況とは、人々の生き方が、歪んだ教育を受けたために、物質主義的なものに陥っていたことをいう。その状況を直視するがゆえに、彼は「これら三つのなかで、精神的な生活（Geistesleben）の改新が求められています・・・・・・」[54] と断言するのである。

学校教育を終えた後に、以上に述べたような生活を享受する生き方を演劇教育は目的とするのであるが、このようなヴァルドルフ学校の教育についての考え方は、人智学的人間観、ことに「魂」に関するより深い見方に基づいており、それに由来する。次にこの深い見方について述べたい。

シュタイナーの人智学的人間学によると、人間の本性を構成する「魂」は、詳しくは、三つの領域からなる。三つとは、感覚魂（Empfindungsseele）、悟性魂（Verstandesseele）、意識魂（Bewußtseinsseele）をいう[55]。感覚魂は、外界を知覚すること、本能・衝動、感情などとかかわる根源的な力が支配する領域であり、魂を構成する「感情」との結びつきが強い領域である。悟性魂は、思考力などが支配する領域、すなわち魂の中の「思考」とのかかわりが強力な領域である。例えを用い説明するならば、感覚魂をむき出しにして生きる生き方は、野蛮な原始人の生き方に相当する。また悟性魂を中心にする生き方は、文明化された人間の生き方に相当する。

シュタイナーによれば、意識魂は、人間を「真理」や「善」に向かわせる力が強く活動する領域である[56]。この領域は根底において「霊」と結びついて、人間をより高次の気高い世界に向かわせる力を持つ領域である。すでに述べた「魂的・霊的な力」というのは、この意識魂の領域の力を指すものと解してよい。この意識魂で注目しなくてはな

らないのは、一人一人が自分のうちにある「私」を意識する力である[57)]。意識魂の中にはこの力が存在する。

人間はいかなる者であれ、「私」を意識し、自分の生き方を、真理や善を探究し、この実現を目指す生き方として構築することを願い欲する。意識魂を中心に置く生き方は、そうした生き方であるが、この生き方は、言い換えると、前述した自由な精神的生活のことである。自由な精神的生活を理想の生き方として重視する見方は、意識魂についてのそのような見方から導き出されてくるものなのである。

以上、ヴァルドルフ学校の教育の目的とのかかわりで、いかに、人智学的人間観がこの学校の演劇教育の基礎になっているかを明らかにした。シュタイナーによれば、人間の本性は人智学の視点でより詳細に考察すると、「物質体（phisischer Leib）」、「エーテル体（Ätherleib）」、「アストラル体（Astralleib）」および「自我（Ich）」の四つからなる。物質体、エーテル体、アストラル体および自我の四つの要素と演劇教育のかかわりについては、稿を改めて論じたい。

注

1）Rudolf Steiner, Gesamtausgabe（以下 GA と略す）, Nr. 308, S. 9, 広瀬俊雄(1988),『シュタイナーの人間観と教育方法』ミネルヴァ書房, 54 頁

2）Steiner, R.(1978), *Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule*, Drei Aufsätze, Einzelausgabe, Rudolf Steiner Verlag : Schweiz, S. 30, 広瀬俊雄, 前掲書, 55 頁

3）Steiner, R.(1962), *Zur Dreigliederung des sozialen Organismus*, Verlag Freies Geistesleben : Stuttgart, S. 25, 新田義之編(1979),『ルドルフ・シュタイナー研究』第３号, 人智学研究会, 241 頁

4）Steiner, R. a.a.O., S. 26, 新田義之編, 前掲書, 242 頁

5）GA. Nr. 307, S. 103.

6）GA. Nr. 309, S. 24.

7）Speck, J.(1978) [Hrsg.], *Geschichte der Pädagogik des. 20. Jh.*, Bd. 2, Kohlhammer Verlag : Stuttgart, S. 8-9, 広瀬俊雄, 前掲書, 18 頁

8）広瀬俊雄, 前掲書, 56 頁, 参照

9）彼がこの論考の中で試みたのは、単なる文化史的な観点からの考察ではなく、J. ベーメら神秘主義者たちの内部において、信仰と理性というスコラ的な対立項に加えて神智的内部経験やさらにはその発展の端緒を迎えた自然科学的世界観といった諸要素が、現実にいかに生きられたかを再現することによって、この時代を特徴づけることであった。M. エックハルト（1250-1327）に始まり、A. シレジウス（1624-1677）に終わる深い精神を有した人々に共通する見方は、人間が自らの本質を内的および外的に、つまり精神の内部においても自然の中においても認識すること、すなわち自分はいずこから来て、いかなるものから成り、いかに運命づけられ

ているかという、人間の総体の自然的・超自然的理解のために、この「汝自身を識れ」という格言を適用することである。一連の人たちにはこの「汝自身を識れ」に似た認識と、同種の姿勢とが見出される（新田義之編, 前掲書, 167-170 頁）。

10）新田義之編, 前掲書, 168 頁

11）こうした見方は、シュタイナー独自のものではない。古代キリスト教の人間観もまた、人間は体と魂と霊から成っている、との見方を示した。すなわちキリストが肉体を得てこの世の人間となるプロセスや、受胎告知にみられるような出来事を霊的なものととらえ、人間は物質的生と霊的生を繰り返しながら進化していく霊的存在である、ととらえるのである。ルターは「霊（Geist）は人間の最高、最深、最貴の部分であり、人間はこれにより、目に見えない永遠の事物を把握することができる」（金子晴勇(2000),『ルターとドイツ神秘主義』創文社, 4 頁）ととらえるが、これは、シュタイナーによる霊の認識ときわめてよく似ている。

12）GA. Nr. 296, S. 69, 広瀬俊雄, 前掲書, 57 頁

13）GA. Nr. 308, S. 9, 広瀬俊雄, 前掲書, 58 頁

14）GA. Nr. 311, S. 13.

15）Schirmer, H.(1993), *Bildekräfte der Dichtung*, Verlag Freies Geistesleben : Stuttgart, S. 218.

16）GA. Nr. 294, S. 7.

17）GA. Nr. 296, S. 50.

18）Spranger, E.(1974), *Psychologie und Menschenbildung*, Eisermann, W.［Hrsg.］, Niemeyer Max Verlag, S. 332-333, 土橋寶(2000),「シュプランガーの老年論」『鳥取大学地域科学部紀要』第 3 巻, 5-6 頁

19）日本でもその 7 年周期説のもとに子どもの成長をとらえたテレビ番組が制作され、テレビで放映された。2006 年 10 月 29 日にＮＨＫで、同一人物の成長を 7 歳と 14 歳と 21 歳の時点でとらえた姿が、全国ネットで放映された。

20）Steiner, R.(1978), *Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule*, Drei Aufsätze, Einzelausgabe, Rudolf Steiner Verlag : Schweiz, S. 208.

21）GA. Nr. 307, S. 48.(= 1985, 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, 63 頁)

22）GA. Nr. 304, S. 195.

23）GA. Nr. 55. (=1999, 松浦賢訳『霊学の観点からの子どもの教育』イザラ書房, 63 頁)

24）GA. Nr. 307, S. 49.

25）GA. Nr. 305, S. 20.

26）GA. Nr. 303, S. 158.

27）A.a.O., S. 157.

28）A.a.O., S. 158.

29） GA. Nr. 307, S. 49.(= 1985, 佐々木正昭訳, 前掲書, 64 頁)
30） A.a.O., S. 49.(= 1985, 佐々木正昭訳, 前掲書, 64 頁)
31） GA. Nr. 306, S. 52, GA. Nr. 304, S. 197.
32） GA. Nr. 310, S. 108.
33） 田野尚美(1985),「R. シュタイナーの発達論における基底」関西学院大学人文学会編『人文論究』103 頁
34） 田野尚美, 前掲書, 103 頁
35） 田野尚美, 前掲書, 103 頁
36） 田野尚美, 前掲書, 113 頁
37） GA. Nr. 305, S. 151-152.(=1981, 新田義之訳『教育の根底を支える精神的心意的な諸力』人智学出版社, 225 頁)
38） Scheuerl, H.(1979) [Hrsg.], *Klassiker der Pädagogik, Zweiter Band*, Verlag C. H. Beck: München, S. 177.
39） GA. Nr. 305, S. 16. (=1981, 新田義之訳, 前掲書, 17 頁)
40） Vgl. Rest, F.(1992), *Waldorfpädagogik*, Matthias-Grünewald Verlag : Mainz, S. 80-81.
41） 田野尚美, 前掲書, 105 頁
42） GA. Nr. 293, S. 118.(=1989, 高橋巌訳『教育の基礎としての一般人間学』筑摩書房, 127 頁)
43） Vgl. Leber, S.(2000) [Hrsg.], *Waldorfschule heute*, Verlag Freies Geistesleben : Stuttgart, S. 80.
44） GA. Nr. 311, S. 13.
45） GA. Nr. 308, S. 154.
46） Vgl. GA. Nr. 305, S. 14.(=1981, 新田義之訳,前掲書, 14 頁参照)
47） GA. Nr. 294, S. 17.(=1989, 高橋巌訳『教育芸術 1　方法論と教授法』筑摩書房, 5 頁)
48） GA. Nr. 294, S. 26.
49） GA. Nr. 308, S. 154.
50） GA. Nr. 294, S. 22.
51） Denjean, A.(2000), *Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule*, Verlag Freies Geistesleben : Stuttgart, S. 124.
52） GA. Nr. 307, S. 16-23.
53） GA. Nr. 296, S. 17.
54） A.a.O., S. 28.
55） 広瀬俊雄, 前掲書, 74-78 頁
56） GA. Nr. 9. (=2000, 高橋巌訳『神智学』筑摩書房, 54-55 頁)
57） A.a. O. (=2000, 高橋巌訳, 前掲書, 56-58 頁)

Anthroposophical anthropology based on drama education in Waldorf schools

Ayako HIROSE

This paper focuses on drama education in Waldorf schools and investigates anthroposophical anthropology based on the drama education. According to anthroposophical anthropology, human beings consist of three elements body, soul, and spirit.

According to Steiner, after birth, human beings' body, soul, and spirit change every seven years. He believed that child development occurs in seven-year cycles, and accordingly, established three stages of development: 0~7 years of age(infancy), 7~14 years of age(childhood), and 14~21 years of age(adolescence). He further considered these three phases from the perspective of anthroposophical anthropology. Teachers at Waldorf schools are trained to observe the development of their pupils according to the above seven-year cycles.

The childhood stage is characterized by the remarkable activity and development of the soul as compared with the body and spirit. Thus, education during this stage should be aimed primarily at the development of children's soul-faculties, such as their thinking, feelings, willing, and imagination. This is because children are very active and develop remarkably during this life-stage. Therefore, the aim of drama education in the stage of childhood is to develop children's soul-faculties, particularly their thinking, feelings, and willing.

There are two important aims of drama education. One is to satisfy children's demands for play. Steiner stressed that in the stage of childhood, children have a very strong will. The other aim is the complete and harmonious development of children. According to Steiner, this has two connotations. The first is the complete and harmonious development of the body, soul, and spirit. The second is the complete and harmonious development of the soul-faculties of thinking, feeling, and willing.