

広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第68号 2019 31-40

シュタイナー教育にみる 教育実践の新たな展開可能性

— 身体と言語の視点から —

裴 芝允・須谷 弥生
(2019年10月3日受理)What We Can Learn from the Practice of Steiner Education
: Focusing on the Body and the Language in Education

Jiyun Bae and Yayoi Sutani

Abstract: In education, “body” and “language” tend to be captured in a divided and limited context. For example, the body is mainly dealt with in physical education, and the language limitedly within the learning of Japanese and foreign languages, with emphasizing the physical body, language system, and its rules only. They have, however, broader meanings and possibilities. The body is deeply related to emotions, thoughts, knowledge, and learning, and the language with its relevance to images and metaphors can be extended to the bodily dimension. To support this understanding of broader concepts of body and language, somaesthetics and the linguistic theory of Saussure can be considered as a theoretical background. In this sense, this study focuses on the practice of Steiner education. Even though there are raising concerns regarding its controversial “philosophy,” it is undeniable that the practices have excellent implications for contemporary education, especially regarding body and language. For example, Eurythmy in Steiner education reflects the meaning of the body extended to child development, rhythm, music, and language. In this manner, this paper focuses on the practices of Steiner education from the viewpoint of body and language. This study aims to explore the possibilities of “body” and “language” in education as seen in Steiner education practice, and based on this, proposes practical examples for the Japanese curriculum.

Key words: Steiner education, somaesthetics, body, language

キーワード：シュタイナー教育、身体感性論、身体、言語

1. はじめに

教育における「身体」と「言語」は、限定的な文脈で、分断されたものとして扱われる傾向が根強い。まず、身体の教育を担っているのは「体育」であり、それ以外の教科や場面で身体が取り上げられることはほとんどない。また、生活指導においても、子どもの問題の多くが「心の問題」とされ、本来は心と密接に関わる身体の観点は排除されることが多い。言語に関しては、

単なる英単語の暗記や文法学習中心の英語の授業、漢字の書き順や文章中の修辞法の習得に集約されている国語の授業などが、分断的扱いの例である。これらは、言語のルール（狭義のラング）を学ぶ活動に過ぎず、全ての教科に関連しているはずの言語が、国語と英語の教科の限定的枠内に閉じ込められてしまう。

しかし、身体と言語はより広い可能性を持っている。例えば、物理的な身体の範囲を越えた「身体」の可能性は、身体知の研究、認知科学、身体感性論などの知

見から、感情、学び、知識、思考と身体の深い関わりとして見出されている。一方、「言語」の可能性もまた、言語哲学や身体論の領域において、イメージ、メタファーなどとの関連性を基に指摘されている。

言語と身体の可能性を広く捉えている実践例として、本稿ではシュタイナー教育に注目する。そこでは、一般的な日本の学校制度の型にはまらない、一味違った教育実践を見ることが出来る。例えば、シュタイナー教育でなされる身体運動のオイリュトミーは、子どもの発達、リズム、音楽、言葉など、言語と身体の拡張性を活かす活動である。また、シュタイナー教育で特に強調される芸術教育でも、身体活動は重要な要素として実践されている。従って、本研究の目的は、シュタイナー教育実践を手がかりに、教育における「身体」と「言語」の可能性を探究すること、またこれを踏まえ、日本の学習指導要領に則した実践例を提案することである。

シュタイナー教育に関する研究は、国内外問わず、既に数多く蓄積されている。しかしながら、教育思想の領域、とりわけシュタイナーの母国であるドイツの教育思想の領域では、シュタイナーについて語ることがタブー視されてきた実情がある。このような状況に対処するために、柴山英樹は、シュタイナー教育の基盤となる人間観の形成史的解明や、同時代の教育思想家や芸術家の思想との異同の解明を通して、シュタイナー思想を思想的文脈に位置付けることにより、その相対化を試みている¹。また、衛藤吉則は、理論理解への接近を阻むような特殊な概念で構成されたシュタイナー教育思想を、一般に解釈可能なパラダイムのもとに構造化し直すことが、重要な課題であると述べている²。

一方で、樋口聡は、シュタイナーの思想研究の学問的可能性を明らかにしながらも、シュタイナー教育の実践をその思想で基礎付ける必要はない、と考える点において、柴山らと立場を異にする³。広島大学教育学研究科の同僚として、ドイツの自由ヴァルドルフ教員養成大学の教員と共に一定の時間を過ごした樋口は、彼らの理論的な反省性の欠如を批判しながらも、教育実践の技法の巧みさ・わざには驚かされており、そこにシュタイナー教育への期待を寄せている。そして「シュタイナー学校の教育実践は、その実践そのものを観察、分析、考察することから解明されるべき⁴」であり、その際、最近の認知科学に基づく学習論や、感性学へと展開する美学などさまざまな学問的知見が動員されることは必然的に求められると、樋口は言う⁵。

筆者二人は2018年10月、オーストリアのグラーツ自

由ヴァルドルフ・スクールを見学し、母音の学習として行われる言語のオイリュトミーを体験する機会を得た⁶。そこでの実践やシュタイナーの思想に基づいた言語観の神秘主義的側面に対して、われわれはやはり、戸惑いを隠すことができなかった⁷。こうした筆者ら自身の経験と、樋口による指摘を受け、本稿では、シュタイナー教育実践をシュタイナーの神秘主義的思想から解放し、「身体感性論」と「丸山ソシュール論」からシュタイナー教育実践を検討することにより、日本の教育実践に対する参照可能性を模索することを試みる。

2. 考察の理論的立脚点としての「身体」と「言語」

本稿の理論的立脚点である身体感性論と丸山ソシュール論について概説しよう。

アメリカの哲学者、リチャード・シュスターマンが1990年代から提唱している身体感性論(somaesthetics)は、人間を身体的存在と見なし、身体の実験と使用について批判的・改良主義的研究を行う学問である。そこでは、伝統的な哲学に由来する、身体に対する偏見を捨てることが主張される。そうすることで、身体は克服すべき単なる弱い物体ではなく、知識、自己を知ること、正しい行為、より良い生き方、正義など、高次の次元にまで深く関わる存在であることが見えてくる⁸。この訴えは教育においても有効である。教育でも教育目標を達成するために、身体の出発点としての精神・知識が主な手段として用いられる傾向があるからである。例えば、「自分探し」は、教育の重要なテーマとして浮上してきたが、「自分の「いいな」と思っているところ」や「将来の夢」について考え、『心のノート』に書くことに代表されるように、その主な手段は、身体よりも「言語」や「思考」に偏っており、さらに、これらは身体とはかけ離れて扱われることが多い⁹。本稿は身体感性論に立脚し、教育の中の二項対立図式において扱われてきた身体が有する、更なる教育的可能性に注目したい。それは、単純に「健全なる精神は健全なる身体に宿る」といった補助的な役割を超えて、知識や自己理解、より良い生き方を目指す上で欠かせない要素として身体を捉えることである。

一方、本稿でいう丸山ソシュール論とは、言語学者丸山圭三郎により再解釈されたソシュールの言語論を指す。丸山は、1950年代以降に次々と発見された、ソシュールの手稿などを含む原資料を基に、ソシュールの思想を解釈し、その研究成果を『ソシュールの思想』

に結実させている。丸山ソシュール論によれば、人間の全ての文化的営為を可能にするのは、人間特有の能力であるランゲージュであり、ランゲージュ能力を個人が行使するために社会により採用された契約の総体がラング、個人の具体的な言語実践がパロールである¹⁰。このように、丸山ソシュール論においては、単なる文法体系や物の名前ではなく、人間の文化形成そのものの根底にあるものとして言語が捉えられる。こうした言語の広義的かつ、ダイナミックな解釈は、その後、丸山自身により文化哲学として拡張されている¹¹。言語哲学などにおける言語概念の変容は、言語の教育を担う教育実践を根本的に見直す契機をもたらす¹²。

3. シュタイナー教育実践の検討 (1) : 「身体」を中心に

ここでは、シュタイナー教育の特徴的な身体的実践である「オイリュトミー」に焦点を当て、シュタイナー教育実践における「身体」の広がり可能性について検討する。

シュタイナーの思想である人智学は、人間を、「体 (Leib)」「魂 (Seele)」「霊 (Geist)」の性質を合わせ持つ存在として見ていて、シュタイナー教育は、三つの構成要素が調和し、特に「霊」の神性が人間存在において顕在化することを目指す¹³。「オイリュトミー」もまた、世界の霊的な力を、体を通して具現していた「本来のダンス」を復権させようとする意図のもと、開発された¹⁴。オイリュトミーは、単なる「ダンス」に分類されず、「動きの芸術」「目に見える言葉」「目に見える歌」などと説明される。つまり、言葉の基底にある動きの衝動を体現したものである。また、オイリュトミーは、音に対応して喉頭が形作る空気を体現した動きでもある。従って、ダンスなどの芸術・表現活動とは異なり、音素 (アルファベット) と結びついた特定の身振りがある。これは、言葉が世界の真髄を反映しているというシュタイナーの言語観とも結びつけられる。例えば、「A (あ)」の動きは「驚きを基底に外の世界を受け止める」という意味を持ち、オイリュトミーでは両腕を開く身振りとして表現される。オイリュトミーやその背景思想を、そのまま一般の学校で受け入れることは難しいにせよ、教育におけるその意義は考えられる。それは、オイリュトミーの実践から示唆される「身体」の意味の拡張、教育における身体の可能性と重要性である。これらの意義を探るために、オイリュトミーの教育実践の様子を、秦理絵子の実践例¹⁵を通して確認する。

秦は、早稲田大学で哲学を専攻した後、オイリュトミーに強く惹かれてミュンヘン・オイリュトミー学校で学ぶ。帰国後は、オイリュトミーのパフォーマー及び講師として、全国で活動を続ける。1987年「東京シュタイナーシュール」誕生の際にオイリュトミー教師となり、その後15年以上オイリュトミーを教えている。『シュタイナー教育とオイリュトミー』では、彼女のオイリュトミー教育の実践例が、第一学年から第六学年まで、エッセー形式で綴られている。

まず、第一、二学年の実践記録から、オイリュトミー教育の基礎的な部分が見えてくる。例えば、第二学年の「ひとりとふたり」の実践が挙げられる。オイリュトミーは、詩や楽器の伴奏が伴うことは一般的である。この実践では、シュタイナーがオイリュトミーのために作った詩の日本語訳「ひとりとふたり (Ich und du)」が取り上げられた。「ひとりとふたり ふたりとひとり／ひとりとふたり ふたりとひとり／ひとりとふたりは わたしたち」という詩である。第一、二学年を通して母音と子音の身振りを学んでいる子どもたちは、この詩に合わせて練習を重ねている。「ひとり」には母音「い」の動き、「ふたり」には「う」の動きといった具合である。さらにこの実践では、身振りが歩みと合わさり複雑になっていく。

「ひとりとふたり」-この間に三歩、「ふたりとひとり」-このあいだにもう三歩、はじめの三歩で互いに相手の方へ歩み寄り、つぎの三歩でもとの場所へ戻る。まっしぐらに近づき、離れるのではなく、ちょうど傘という漢字の冠のような具合に、斜め前に進み、三歩目でとても近くなります¹⁶。

円上で始まり、詩のリズムに合わせて互いが近づくことで、子どもの歩みの痕跡は円形から六つの頂点を持つ星型のように変わり、また元の円形に戻る。オイリュトミーの実践では、円形を基本としながら、このような幾何学的な形態感覚の学びが多くなされている。それはオイリュトミーに限ることはない。

例えば、シュタイナー教育の独立した教科である「フォルメン線描」がある。直線、曲線、波型、渦巻型、ブロック型などの様々なパターンを線を描く練習であるこの活動は、文字の学習に先立ち手と指をコントロールするエクササイズとして、また、自然のリズムと身体を調和させる内的感覚を養う活動として、意義があるとされる¹⁷。「フォルメン」は、シュタイナー教育において、雪の結晶の形成のように自然物が独自のフォルムを形成していくプロセスを意味する。フォルメンの授業は、フォルムの話を書くことから始まり、

空中に描くフォルム、身体表現されるフォルムを経て、最後、紙の上にクレヨンで描かれる¹⁸。これらの作業では、自然なフォルムの形成を、極めて慎重に、丁寧に、ゆっくりと、身体でなぞるのだという。フォルメン線描について、西平は、この繰り返されるゆっくりとした動きが、子どもを「型に入る」ことに導き、さらには、想像力を育むことにつながると見ている。固定的な動きを意味する「型に入る」ことが、想像力につながるといことが、西平がいう「[型]の逆説¹⁹」である。つまり、一つの動きが固定した型として習得されてこそ、次の動きへの自然な流れが生じるのであり、この流れにおいてのみ想像力は発生するということである。フォルメン線描は、「[型(フォルム)]」を習い覚え、しっかり身につける稽古である。その代わり、その習い覚えてゆくプロセスに、驚くほど、時間をかける。手間暇をかける。手間暇をかけながら、〈次の動き〉を育てようとしている²⁰。ことに、その意義がある。このフォルメン線描と同じ方式で、オイリュトミーでは、子音と母音の動き、螺旋、円、四角、星型などの形態感覚の練習が行われる。

また「物語」、とりわけ「神話」を取り上げることが、シュタイナー教育の特徴であり、旧約聖書、ギリシア・ローマ神話、日本では古事記などが授業で取り上げられる。東京シュタイナーシュールでは、第三学年が古事記を学び、その中の「おろち退治」の劇を、学校の年間行事「秋の祝祭」で毎年行っているという。もう一度、秦の実践記録から、ある年の第三学年で行われた劇でのオイリュトミー指導の様子をみることにする²¹。

その年は、オイリュトミーと朗唱が劇の重要な要素として決められた。おろち退治の劇の前、主な神々を紹介する部分で、古事記の数節の朗唱とオイリュトミーが用いられた。「あめつち初めてひらけし時 高天の原に成れる神の名は アメノミナカヌシの神 つぎに タカミヌスビの神 つぎに カミムスビの神」という古事記の冒頭の朗唱に次いで、オイリュトミーがなされる。全員で、半円から円型へ、円型の収縮と拡張へ、また、波型から渦型へと形を変えていく。その際、古事記の重要要素の象徴が子音の身振りとして表現される。「世界の最初の水が盛り上がっていく」様子を現すための「L」、「水の中から立ち上る様々ないのちの息吹」を現すための「F」、イザナギの「G」、イザナミの「M」などがそれらである。オイリュトミーの構成は基本的にオイリュトミー教師である秦が構想し、二学期のオイリュトミーの時間を通して練習と修正が繰り返されたという。本番は、手作りの舞台、銅鑼とライヤーの演奏が合わさり、普段オイリュトミー

に馴染めなかった学年であったにもかかわらず、盛り上がりを見せたという。

「古事記」という題材を用いて、劇、朗唱、オイリュトミーが合わさった一つの公演として行われたこの実践から、一般の学校とは区別されるシュタイナー教育の特徴が見受けられる。まず、一つの題材が三つのメディアを通して表現されていることである。古事記という作品の生の状態の朗唱、身体を通してのオイリュトミー、日常の言語と行為を通しての劇がそれらである。シュタイナー教育では言語、絵、身体、フォルメンなど、様々な技法が独立したメディアとして認められ、このメディアからあのメディアへという横断が、頻繁になされている。

また、オイリュトミーでは、古事記についての内容や感情を表現することが排除されている。象徴化された形としての円型や渦型などが作られ、子音や母音の仕草が伴うのみである。時には、その子音の仕草が何らかの象徴として理解されてもいるが、子どもたちにその象徴は詳しく説明されない。ただ、音素の一つ一つが世界の原理を反映しているという考え方の下、身振り一つ一つを体現することが行われている。古事記の朗唱に関しても同じことが言えるだろう。朗唱する古事記の節は、現代日本語として直されたものではなく、原文がそのまま用いられているのである。このことは、われわれの常識とは必ずしも一致しないシュタイナー教育の特徴を示している。つまり、意味が付随しない記号として仕草や言葉を使っている点、また、自然の原型に近い形の教材を好んでいる点である。

4. シュタイナー教育実践の検討(2) : 「言語」を中心に

広瀬綾子によると、シュタイナーの言語観には、①言語を子ども・人間の本性の欲求としてとらえる見方、②聖書、ヨハネの福音書に記されている、「はじめにことばありき」といった言明で示されるような言語の見方、③文化財としての言語、民族精神の表現としての言語の見方、以上の三点があるという²²。柴山は、シュタイナー教育が印刷された教科書を排除し、物語などの語りを重視する点から、「声」を重視した教育として捉えられていることを指摘し、「音声」を表記しただけの二次的な、魂の抜け落ちた抽象的で温かみのない、子どもにとって異質で内的連関のない「文字」、このような西洋教育思想史における文字の捉え方が、シュタイナーにより批判されるのだと述べる²³。欲望との結びつきや、共同体の中で歴史的に形成されてきた民族精神をも含めて言語を捉えようとするシュタイ

ナーの立場は、合理性や効率性といった原理の基で形成された近代教育と対立的な構図をとる。そのため、シュタイナー教育において言語を扱う実践は、一般的な教育実践と異なる特徴的な点が見受けられる。

近藤千草は、シュタイナー学校における言語教育の特徴として、教育場面の随所に子どもの発達に応じた言語教育を芸術的な手段を用いて取り入れる点、第一学年から一つ或いは二つの外国語学習を取り入れる点を挙げる。外国語学習を重視する意図は、単に語学力を身につけることにあるのではなく、言語を通して人間としての経験の幅を広げること、世界に対する多元の見方が存在することを知ること、そして生まれ育った母国の言語を大切に思う気持ちを育てていくことにあると、近藤は言う²⁴。そのため、どの言語を外国語として取り上げるのかについては、その国の地理的状況や歴史的背景を加味した上で選択される。例えば、日本の或るシュタイナー学校では英語と中国語、イスラエルでは英語とアラビア語が選択されている²⁵。言語教育の実際を確認するために、近藤により報告された事例、NPO 法人横浜シュタイナー学校²⁶の第一学年で実践された文字のエポックを参照しよう。エポックとは、午前中に開講される周期集中方式の授業であり、そこでは国語、算数、数学、理科、社会といった主要科目が扱われる。

近藤が報告する文字のエポックでは、漢字の学習が取り上げられている。授業は、前日に学んだ「日」の漢字を思い出すことから始められる。教師は濡らしたタオルで一画ずつ「日」の漢字を書くことを子どもたちに提案し、それを聞いた子どもたちは、一人一画ずつ、タオルを床に置いて「日」の形を作る。こうした復習方法の他にも、空中に文字を描く、会話の中でお日様のお話をする、など、多様な方法が用いられるという。復習が終わると、本日の内容である「山」の漢字の学習が始まる。教師はまず、その日に取り上げる文字「山」に関するファンタジーを語る。これは、「山」に関する幾つかの話を組み合わせて、子どもに学んで欲しいテーマを含めながら、教師自身が創作した物語である。教師は物語を語り終わると、物語の内容に関する問いかけをしながら、黑板にかけられたカーテンを開けていく。黑板には、教師により描かれた「山」の絵がある。子どもたちは机の中からエポックノートとクレヨンを取りだし、「山」の絵を描いていく。絵を描く際、塗り方や描き方に注意が向けられるという。具体的には、「黄緑のクレヨンを出し、横方向に大地を塗りましょう。」「山は大地から盛り上がりできています。緑のクレヨンで下から土を盛り上げるように描いてみましょう。」「空にはお日様があって大地を照

らしています。黄金色の黄色のクレヨンで丸く描いてみましょう。」といった語りかけが、教師からなされる。こうした語りかけの背景には、塗り方や描き方そのものに「山」のイメージを付随させる意図があるのだという。他にも、お日様の絵から形象文字を辿り、「日」という文字に変化していく過程を学ぶといったように、ファンタジーを用いることにより、その文字に対するイメージを膨らませて、文字が持っている意味を学び取れるようにする。エポックの授業は、教師がキャンドルに火を灯し、鉄琴を奏でてファンタジーを語ることで締めくくられる²⁷。

漢字一つを取り上げる授業の中でも、絵画的要素や物語的要素が豊富に含まれており、近藤が先に指摘した、芸術的手段の積極的利用が確認できる。上記の事例で取り上げられていた「山」の漢字は象形文字であることから、具体物と漢字との結びつきが容易に想定されるが、漢字の成り立ちを辿ることに目的が置かれているのではなく、漢字をそのイメージとともに学ぶために多様な芸術的アプローチが用いられていると解釈すれば、教師が独自の物語を創造することにより、会意文字、指示文字、形声文字でも同様に実践できる。言語を学ぶ際、多様なメディアを使用する点において、シュタイナー教育の面白さがあると言える。

言語の学習に絵画的要素や物語的要素が含まれている実践例をもう一つ取り上げよう。広瀬俊雄により紹介されている、ウィーン・シュタイナー学校、第四学年で行われたライオンの授業である。一回目の授業では、教師がライオンについてのお話を語り、その後、教師が描いたライオンの絵を見ながら、子どもたちは各自で自由にライオンの絵を描く。二回目の授業は、一回目の授業と異なるお話を教師が語り、子どもたちに問いを投げかけることから始まる。「ライオンの動作その他を表わす言葉にはどのようなものがありますか」という問いかけに対して、子どもたちは、「忍び歩く」「とびかかる」「用心深く」「音を立てずに」「堂々として」などと答える。教師はこれらの言葉を黑板に板書し、子どもたちは板書された言葉を、色鉛筆でノートに書き写していく。そして、教師の絵をモデルにしながら、動的なライオンの絵を自由に描いていく。三回目の授業では、粘土を用いてライオンを作る活動が行われる。子どもたちは教師の説明を聞き、教師が作った粘土のライオンをモデルにしながら、粘土でライオンを製作する。四回目の授業は、教師が観音開きの黑板を左右に開くことから始められる。右側には、夕日を背景に狩りに行こうとするライオンの絵が貼ってある。これは、一回目の授業でモデルとして提示された絵である。そして教師は、ライオンのお話を語り始め

る。「やみがアフリカの草原を襲いました。…ライオンは、驚くべきことに、三メートルもの生垣を飛び越えることもできます。…ライオンの四肢と胴体のあいだには、すばらしい均整があります。…」お話を語り終わると、教師はチョークを手に取り、もう一度お話を口ずさみながら黒板に文章を書いていく。それに合わせて、子どもたちは色鉛筆を用いながら黒板の文章を写していく²⁸。

先に取り上げた漢字の授業と同様に、「ライオン」という一つのトピックが扱われる際にも、描画、物語、粘土などによる造形など、学習のために多様なメディアが用いられていることがわかる。仮に、一般の公立学校で「ライオン」が学習材として取り上げられたとしても、おそらくその場合は、国語の授業でライオンに関する説明文が取り扱われるに過ぎないだろう。そこで用いられるメディアは、言語記号が中心である。

では、外国語学習はどのように展開されるのだろうか。アメリカテキサス州にあるオースティン・シュタイナー学校の実践記録を取り上げてみよう。報告されているのは、第一学年の外国語学習で行われた、ドイツ語の授業である。その授業では、詩の朗唱、歌、体の部分の名前の学習、数字を数える練習、フラッシュカードを用いた色の名前の復習、ゲームなど、日本の小学校高学年で従来行われていた外国語活動と類似した実践が行われている²⁹。広瀬綾子によると、踏韻やリズムを通して言葉のもつ美しさを感じられるように、歌を歌う、小詩をリズムカルに口ずさむといった活動から、外国語の学習は始まるという。その他にも、詩の情景を絵に描く実践や寸劇、演劇などが行われ、特に寸劇や演劇では、会話能力のみならず、その言語が持っている特有のリズムやニュアンスなどを重視した表現の育成が目指される。台詞を通して多くの例文を学習することにより単語が習得できるように、また様々な構文に親しめるように工夫されている³⁰。日本の学校で行われるような実践に加え、第一学年から二つの外国語学習が行われている点、詩の情景の描画、寸劇や演劇といった活動を取り入れる点、民話、神話、伝説、エポック授業と関連のある叙景物語、シェイクスピアといった有名詩人による詩などを用いる点³¹が、シュタイナー教育における外国語学習の特色である。このように、第3節で言及された身体使用の拡張は、同時に言語の拡張でもあるのである。

最後に、「通信簿の詩」について言及する。通信簿の詩とは、学期末に教師から子ども一人一人に贈られる詩である。有名な詩人による詩や教師による自作の詩など、現在のその子の課題を表わした詩が通信簿として贈られる³²。これらの詩は、朝の時間すなわち

エポックが始まる前の時間に、各自が朗唱する。教師の模範的な朗唱から言葉の繊細なニュアンスを聞き取り、詩を繰り返し模倣することで、子どもたちは言葉の中に入っていき、広瀬綾子は言う³³。この説明に些か理解しがたい点や詩の選択や作成に際して教師の力量にかなり依存する点があるにしろ、詩を通して自分自身の課題と向き合う点は、興味深い。

5. シュタイナー教育実践の意義 ：「身体」と「言語」を中心に

以上の検討から見えてきたシュタイナー教育実践の意義をまとめる。これらを通して、教育における身体と言語の意味の再理解、また、その可能性と重要性が示唆される。

(1) 物語³⁴

物語は、シュタイナー教育実践における特徴的な要素である。エポック、オイリュトミー、外国語の授業などの多くが、物語とともに始められ、物語とともに閉じられていた。授業のみならず、日課の前の、子どもによる物語や詩の朗唱、教師から子ども一人一人へ贈られる「通信簿の詩」など、物語はシュタイナー教育の欠かせない要素である。物語には、既存の作品や教師自作のものがあ、その種類は、詩、古典、日常から紡ぎ出されるもの、ファンタジーなど、多様である。そのため、シュタイナー学校教員養成課程には、「創造的詩作活動 (Creative Writing)」や「ストーリーテリング (Storytelling)」が主要教科として開設されているほどである³⁵。

これら物語の実践から、言語と身体の可能性の広がりが見えてくる。まず、物語の役割への新しい理解である。ここでの「物語」は、人間の普遍的な言語能力、抽象化能力、象徴能力、カテゴリー化能力であるランゲージ³⁶に基づいて形成される、人間の文化的産物一切を指すものとして、広義に理解できる。換言すれば、ランゲージの所有により〈言分け構造³⁷〉の中で生きざるを得ない人間が、ランゲージ能力のもとに世界を解釈し、作り上げる営みそのものが物語である。

すると、シュタイナー教育の物語の意義は、まず、教師、学びの題材、学習者の間の経験という連続性を促す世界を作り上げるところにある。題材はストレートに提示されず、物語によってその周辺部や世界の環境が設定され、学習者側に結びつけられる。また物語は、学習者を題材の世界に引き、関連する経験を呼び覚ます。このような、経験を媒介とする「連続性」は、デューイがいう「経験」の命題であり、身体感性論も

注目しているところである。「精神・物質」に代表される二元論の分断は、経験を通して架け橋が施されるのである。

「世界作り」といった点において、シュタイナー教育の物語は、アート教育としても理解できる。今井によると、デュイにとっての「経験」とは、環境との均衡を目指すダイナミックな相互作用を意味しており、たとえプリミティブで日常的なそれの中でさえも、美的な兆しが見出されるものである。そして、デュイがいう美的経験とは、一つの経験が持つ美的な質を反省、対象化するところに生じるものであるから、芸術作品とはまさにこのような、美的な質を経験可能にするメディアに他ならないと、今井は考える³⁸。シュタイナー教育の物語は、関連する学習者の経験を引き出し、反省の対象とすることを可能にするといった点において、アートとしての意義を有しているのである。

(2) 形態感覚の学び

本稿では形態感覚を、形態を感じ取り、形成していく感覚という意味で用いている。シュタイナー教育では、子どもを形態感覚の習得へと導くような授業が多く見受けられた。フォルメン線描やオイリュトミー、文字の学習では、それぞれ、自然、身体、言葉から形成される形態とその感覚について、形成後の結果のみを受け止めるのではなく、形成プロセスを丁寧になぞることに重きが置かれていた。シュタイナーが提示するそれらプロセスの理論的背景が妥当か否かの判断は別としても、形態感覚の学びを強調するシュタイナー教育の意義は考えられる。それは、形態感覚の習得が抽象化能力であるランゲージュと関連する点である。不規則でランダムな事象から、自らルール、法則、原理といった形態を導き出す能力である。この意味で形態感覚の獲得のプロセスは、抽象化のプロセスと同義である。従来の教育では、言語記号を中心に、形態感覚の獲得が目指されてきた。すなわち、教育で強調されてきた、言語により形づくられる理論知は、身体とは無関係なものとして捉えられてきた。しかしながら、理論知には、身体を基盤とした経験や感覚、感性が必ず付きまとうことが、シュタイナー教育における形態感覚の学びから示唆される。ここで述べた形態感覚の学びは、以下の模倣・反復の方法を通して行われる。

(3) 模倣・反復によって自分のものにする

フォルメン線描やオイリュトミー、文字の学習など、シュタイナー教育における形態感覚の学びの多くは、模倣と反復によって行われた。シュタイナー教育では、教師の仕草から形態を読み取り、それを模倣して再現することが、何度も繰り返される。このようにして形態感覚が身につくと、教師はさらなる要素を加

え、形態の複雑性を増していく。オイリュトミーで母音の身振りを身につけると、集団で作る形の変形と同時に身振りをパフォーマンスするように、である。これが、西平が呼ぶ「[型]の逆説」であり、アートの想像力に欠かせない流れを発生させるものである。この点において、シュタイナー教育が意図している「模倣」と、単なる模写や粗雑な反復練習とは、質が異なるものである。それは、丁寧に、きちんと、ゆっくりと、時間をかけて行われるのである。身体感性論の観点からすれば、これは「身体感性の明瞭な内省」に通じる。明瞭な身体意識を促すために、シュスターマンは身体的行為における戦略を提案している。それらは①集中したい部分に関する多様な質問②変化と興味の原理③対比④個人的関心の利用⑤付随感覚の排除⑥感覚の概念化・イメージ化⑦言語の使用である³⁹。シュタイナー教育と身体感性論のいずれも、その瞬間に行われる行為に対して、自覚的に反省することを促している。自覚という質を伴う時に、模倣は、単なる機械的な反復ではなく創造的な学びの真髄になる⁴⁰。

(4) 「生」の教材

この「生」の意味は、なるべく素材に近い状態を意味する。シュタイナー教育では、この「生」にこだわっている⁴¹。例えば、エボックやオイリュトミーなどで使われるライヤーは、古代ギリシア由来の楽器で、木の質感がそのまま残るシンプルな手作りのものである。シュタイナー教育で重視される工作においても、木材、粘土、木綿、羊毛など「生」の教材にこだわっている⁴²。われわれが検討した実践例でも、「古事記」の原文の朗唱、物語の原型としての神話、手作りの舞台、詩や物語の古典など、なるべく素材や作品そのものを教材として取り扱っている。

ここから得られる示唆は、単に「自然に帰れ」という主張ではない。学校で用いられる教材に対する再考を求めるものである。つまり、常識的に使われている教材の歴史性を問う工夫の必要性である。まずは、教材を代表する「教科書」が、二次的に加工・編集されているものであることの自覚、教科書が依拠している学問という背景への接続性の理解が必要である。その上で、意味があると考えられる何か「生」の要素の提示の工夫も視野に入れられるべきである。例えば、国語の教科書では、元々の作品が、加工・編集されて掲載されている。その元となる本を、書店や図書館で手に入れ、提示することは簡単にできる一つの方法であろう。

(5) メディアの横断

シュタイナー教育の実践において、メディアの横断は二つの次元において見られた。一つ目の次元は、授

業で用いられる物語、黒板、スケッチブック、音楽、演劇、身体活動、工作など多様なメディアの使用を指している。二つ目の次元は、オイリュトミーの背景の思想から見られるように、シュタイナー思想の本質的なものが、からだ、声帯、言語記号といった多様なメディアを通して、オイリュトミーや言葉、言語の形で現れるといった考え方である。

一つ目の次元に関連し、シュタイナー教育実践では、一つの題材を扱う際、多様なメディアを横断しながら授業が展開されている。例えば、第4節で取り上げた「ライオン」に関する授業では、ライオンに関する物語を語る（言葉）、ライオンを描く（絵）、ライオンを粘土で作る（粘土）など、実に多様なメディアが用いられていた。学習メディアの横断的使用は、昨今着目されている教科横断の授業の一つのポイントであるとも考えられる。教育においてメディア概念が登場する文脈は、マスメディアの影響、メディアリテラシー、教授メディアの三点であるが⁴³、シュタイナー教育実践はこれに加えて、学習を有効にする「学習メディア」に着目する必要性を提示する。

その際、二つ目の次元に関連し、メディアの数を増やすこと自体が重要ではないことを理解する必要がある。つまり、メディアの横断は学び手の行為と連動するものであり、機能主義的な目的達成のために用いられる単なる道具の利用ではないのである。

6. 実践の構想

本節では、シュタイナー教育の実践から得られた実践のポイントを踏まえて構想した、小学校第三学年で扱われる「分数」単元を中心にした授業モデルをエッセー形式で記述する。

(1) ある授業の風景、その一

黒板には物語「一寸法師」の場面の一つが描かれている。茶碗の船をお箸でこいでいる様子である。絵を提示することは、今から授業で広がる題材に関する世界に子どもを招く一つの方法としてのメディアの使用である。教師の物語「一寸法師」の朗読によって授業が始まる。物語は、子どもの「小人（架空の、ミニチュアの存在）」についての想像を促すためのものである。針を刀に、お椀を船にといったように、身近な物が小人の世界でどれほどの大きさを持ち、どのように用いられるかを想像する。縮小と拡大を、身を以て想像するのである。授業の主題は、「小人の部屋作り」である。まずは、スケッチブックに構想図を描く。30cmほどの大きさの小人が心地よく過ごすことができるように、どのような家具や物がよいか、また、それらのサ

イズを予め決め、部屋の図の中に記入しておく。次回の授業。小人の部屋作りのための材料を揃えることが宿題であった。身近な物—お菓子のボックス、ペットボトル、自然物などをを用いた図画工作である。大きめのダンボールの中、小人のための家具や物をいくつか作る。ベッド、机、テレビ、ソファーなど、自らの生活を思い出しながらの部屋づくりである。材料が身近なものであるため、小人のサイズが体现できる。お菓子のボックスを三つつなげてベッドを作る、といった具合である。小人の部屋作りの後、われわれが住んでいる世界との大きさの比較が行われる。家具の長さは、実物のものをどれほど縮めたものなのか。小人のベッドを約9個つなげれば、私のベッドの長さになる。分数の概念の一つである、縮小の体験である。最後の時間は、自らが作り上げた架空の存在、小人の一日を想像し、物語を制作する。小さなからだを持ったまま、われわれが住む大きい世界を生きる苦労やそれに立ち向かう小人の物語である。

(2) ある授業の風景、その二

授業が始まる前に、「肉じゃが」の写真が黒板に掲げられている。教師が、肉じゃがの発祥についての一つのエピソードを話すことから授業は始まる。物語を語ることや写真を掲示することで、子どもたちを題材の世界へ誘う。次に、架空の調理が始まる。「肉じゃがを作ろうと思います。味付けは、水を1カップ、酒を2分の1カップ、醤油を4分の1カップ、みりんを4分の1カップ、砂糖を大きじ2杯、塩を少々、使います。みなさんで、水、酒、醤油、みりんの調味料を計ってください」。子どもたちは、水、酒、醤油、みりんに見立てられた色水と計量カップを用い、計量する。2分の1や4分の1を視覚で理解するためのメディアである。次の授業では「ケーキ」の写真が黒板に掲示されている。子どもたちは、粘土で作られたケーキを半分と四等分にする方法を、実際にケーキを切りながら考えていく。次に、もう一回り小さいケーキを同じように半分と四等分にする。前回学習した計量カップのことを思い出し、形が違うものでも（計量カップとケーキ）、同じ形で大きさが違うものでも（大きいケーキと小さいケーキ）、全体を二つに分けたときには、その一つ分が2分の1、全体を四つに分けたときには、その一つ分は4分の1であることを確かめる。そして、自分たちの身の回りにある、2分の1、4分の1のものを探す。また別の時間では、子どもたちは、2分の1や4分の1の表記の仕方を、カットしたケーキを使いながら学び、分数の表記を丁寧に何度もなぞることにより、分数独特の表現形態を獲得していく。

7. おわりに

本稿では、従来の教育における「身体」と「言語」の限定的な取り扱いに対して批判的な立場をとった上で、それらのより広い実践可能性をシュタイナー教育の実践に求めた。神秘主義であるとして敬遠されてきたシュタイナー教育をその教育思想から解放し、身体感性論と丸山ソシュール論から実践の再解釈を試みた。その結果、一般の公立学校でも参照可能と思われる実践のポイントが、五点挙げられた。さらに、これらを踏まえながら、小学校第三学年で扱われる「分数」の単元の一場面をエッセー形式で記述することにより、その参照可能性の具体を示すことを試みた。

本稿では、身体感性論と丸山ソシュール論からシュタイナー教育実践の検討を試みたが、この二つの視点のみならず、他の視点からさらなる実践解明を行うことも可能である。シュタイナー教育をシュタイナーの理論で基礎づけること自体、必ずしも無意味ではないが、教育制度における参照可能性を模索しようとするとき、シュタイナー教育の実践そのものを観察し、検討することは有効である。シュタイナー教育に関して、今後も、こうした実践研究が継続的に展開されていく必要がある。

註

- 1 柴山英樹『シュタイナーの教育思想：その人間観と芸術論』勁草書房、2011、i - ii頁。
- 2 衛藤吉則『シュタイナー教育思想の再構築—その学問としての妥当性を問う』ナカニシヤ出版、2018、v頁。
- 3 樋口聡「[美と教育]再論へのコメント—なぜ、あえてシュタイナーなのか—」『近代教育フォーラム』21、2012、88頁。
- 4 同論文、88頁。
- 5 同上。シュタイナー教育の実践／思想を個別的に扱おうとする試みは、他にもなされている。例えば、西平は、シュタイナー教育の実践をその独特な思想の「外側」から評価する必要性を主張し、文化人類学の分析枠組みを手掛かりに、シュタイナー教育のフォルメン線描の意義を探索している。それは、シュタイナー教育の本質への理解が欠けているというよりは、立脚点が異なることであると、西平はいう。西平直「シュタイナー教育のアート—「フォルメン」が想像力を育む」とはどういうことか」佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育む：アート教育の思想と実践』東京大学出版会、2003、93-111頁。
- 6 グラーツ自由ヴァルドルフ・スクールへの訪問は、広島大学とグラーツ大学の大学間協定に基づいて、2018年10月8日～11日に亘って開催された、国際セミナー「オーストリアと日本における教員養成と教育学研究 (International Seminar on Teacher Education and Educational Studies in Austria and Japan)」の一環として実現された。
- 7 オイリュトミーの実践は実際に、子どもたちの間でも人気がない、ということがシュタイナー・スクールの経験者により報告されている。増田幸弘『ブラハのシュタイナー学校』白水社、2010、115頁。
- 8 Shusterman, R. *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press, 2008, pp.19-23.
- 9 「道徳」の教材として2002年に小中学校に配布された『心のノート』について、今井が批判的に取り上げている。一見、見えない子どもの心を映しているように見える『心のノート』が、むしろ、心を「『心のノート』が描き出す美しい世界に閉じ込める」という批判である。それは、その手段である「言語」が、身体や環境を含む、複雑で不透明なものであるにもかかわらず、「透明なメディア」として扱われ、言語が心を投影するといった偏見から生じるとされる。今井康雄「『教育学の変貌』に関する覚え書—教育学はいかに変貌を生き延びるか」矢野智司ほか編『変貌する教育学』世織書房、2009、3-20頁。
- 10 丸山圭三郎『ソシュールの思想』岩波書店、1981、79-97頁。
- 11 詳しくは、以下の文献を参照されたい。丸山圭三郎『文化のフェティシズム』勁草書房、1984。
- 12 例えば、樋口聡「感性教育論の展開 (1) 言葉の教育を考える」『広島大学大学院教育学研究科紀要、第一部、学習開発関連領域』67、2018、9-18頁。ここでは、詩人である谷川俊太郎の発言内容が具体的に取り上げられており、「言葉」を専門とする詩人の立場から国語教育批判がなされていることが指摘されている。
- 13 西井によると、人間存在について探索し続けたシュタイナーの思想は、初期と神智学協会入会後に区別される。後者では、人間の意識に関する「感情」、「思考」、「意志」など哲学用語が姿を消し、「エテール体」、「体」、「魂・心性」、「霊・精神」などの神秘主義的用語が登場するという。西井美穂「ルドルフ・シュタイナーの人間観と宗教性：西田幾多郎の『善の研究』を手がかりに」『アジア社会文化研究』13、2012、107-130頁。
- 14 Poplawski, T. *Eurythmy: Rhythm, dance and soul*.

- Floris Books, 1998, pp.9-11.
- 15 秦理絵子『シュタイナー教育とオイリュトミー：動きとともにいのちは育つ』学陽書房, 2001。
- 16 同書, 78頁。
- 17 Poplawski, *op. cit.*, pp.67-69.
- 18 西平, 前掲書, 97-102頁。
- 19 同書, 106頁。
- 20 同書, 106-107頁。
- 21 秦, 前掲書, 84-100頁。
- 22 広瀬綾子「R.シュタイナーの言語観と自由ヴァルドルフ学校の教育」『キリスト教教育論集』14, 2006, 13頁。
- 23 柴山英樹「[子ども]と「文字」との連関をめぐって—シュタイナーの言語教育を手がかりに—」『近代教育フォーラム』13, 2004, 173頁。
- 24 近藤千草「R.シュタイナーの言語観とシュタイナー学校における言語教育の意義」『川村学園女子大学研究紀要』22(1), 2011, 218頁。
- 25 同論文, 219頁。
- 26 横浜シュタイナー学園は2005年に設立され, 2011年にユネスコスクールにも加盟した, 小中一貫校である。現在は, シュタイナー教育に携わる教員の養成も行っている。ホームページに, 教室や授業の様子などが紹介されている。(https://yokohama-steiner.jp/ 2019年4月23日閲覧)
- 27 近藤, 前掲論文, 214-218頁。
- 28 広瀬俊雄『教育力としての言語—シュタイナー教育の原点』勁草書房, 2002, 125-127頁。
- 29 Linda Moehle-Vieregge, B. A., “One approach to early foreign language learning: The Waldorf school of Rudolf Steiner” (Master’s thesis). The University of Texas, Austin, 1981, pp.54-59.
- 30 広瀬綾子, 前掲論文, 24頁。
- 31 ウィルキンソン, R. (飯野一彦訳)『シュタイナー学校の英語の時間』水声社, 2013, 71, 84, 100, 105-106頁。本書は, イギリスのシュタイナー学校の英語教員が著した本であるため, ここでの英語は母国語としての扱いである。
- 32 広瀬綾子, 前掲論文, 17頁。
- 33 同論文, 18頁。
- 34 ここでいう物語は, 必ずしも近代以降の「物語論」に基づいているものではないが, 狭義のストーリーや散文といった物語ではなく, 広義のナラティブとしての物語を意味する。物語論は, 野家啓一『物語の哲学』に詳しい。
- 35 これらは, 菊池が英国の Emerson College の場合を例として挙げたものである。その他「The London Waldorf Seminar」の教員養成課程でも, 朗読, ストーリーテリング, スピーチ, 演劇からなる「Speech」の科目が開設されている。それぞれの学校の例については, 以下を参照。菊池誠子「子どもの感性を育てる教育について (その4) —シュタイナー幼稚園における「季節のサークル遊び」を中心として」盛岡大学短期大学部紀要, 10, 2000, 33-41頁。「The London Waldorf Seminar」(<http://www.waldorftraining.org.uk> 2019年9月22日閲覧)
- 36 丸山『ソシュールの思想』前掲書, 79-80頁。
- 37 丸山『文化のフェティシズム』前掲書, 73-74頁。
- 38 今井康雄「子どもの美的経験の意味」佐藤学・今井康雄編, 前掲書, 30-31頁。
- 39 Shusterman, R. *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press, 2008, pp.161-165.
- 40 樋口は, 身体感性論が追求する身体の上昇の理念を共有する実践例として, 甲野善紀の武術の実践を取り上げる。甲野の古武術の修練は「或る基準や正解があつてそれに到達するというのではなく, 新しい発見の持続…個々人の極めて独創的な体験である」と, 樋口は論じる。外から見ると単純な反復でしか見えない稽古の中で独創的な学びが行われるということの一例である。樋口聡編著『教育における身体知研究序説』創文企画, 2017, 103-104頁。
- 41 しかしながら, 「生」という概念には注意を払わなければならない。特に, 現代において「生のもの／生でない加工のもの」の区別の難しさは顕著である。例えば, オリジナルとコピーの問題が挙げられる。現代社会はオリジナルに対するコピーに溢れており, コピーとの明確な線引きは困難である。われわれの主張は, 多くのシュタイナー教育に見られるような, コピー (例えば, CDの音楽, 教科書の写真, インターネットの画像・映像など) を排除する方向ではなく, オリジナルに触れる機会を可能な範囲で積極的に取り入れていくことの重要性を訴える方向である。コピーを排除することは, 逆に, 子どもの学びを制限することに繋がりがかねない。
- 42 白佐俊憲ほか「シュタイナー教育を訪ねて：自由ヴァルドルフ学校視察報告」『北海道女子短期大学研究紀要』18, 1984, 73-90頁。
- 43 教育思想史学会編『教育思想事典 増補改訂版』勁草書房, 2017, 751-752頁。

(指導教員 樋口 聡)