

自由ヴァルドルフ学校の植物学の授業

— 植物の相貌理解 —

土 屋 文 明

はじめに

拙稿「自由ヴァルドルフ学校の環境教育」によれば、自然に向かう人間の責任、倫理を問うための自然理解は、「自然を人間と対置するのではなく、人間をも含めた総体としての自然」と取り組むことによって得られる。「そのためには、人間と自然との関係をどのように子ども達に示すかが、ヴァルドルフの自然教育の要点になる。」（環境教育，156-7）（括弧内前者は引用文献の略，後ろの数字は頁数，以下同様）とりわけ自然系の教科は、環境への意識の高まり、価値観の変化などから、今変革を求められている。そのひとつの方向として、ヴァルドルフが志向している自然に向かう人間の責任、倫理を問うための教育を考えることができるだろう。ヴァルドルフではこのような目標に向けて、どのように教育を行おうとしているのだろうか。

本稿では、ヴァルドルフの5年生で行われる植物学の授業に視点をあてて、この授業において「人間をも含めた総体としての自然」がどのように子どもに示されているのかを見ていくことにしたい。他から区別されるヴァルドルフの植物学の授業の特徴は、拙稿「環境教育」にも書いたように、植物を周りとの関わりの全体性でとらえようとするところにある。そしてさらに特徴的なのは、植物を「魂」の像と見なす授業を行うという点である。これについても、拙稿「環境教育」（同上，151-3頁）で既に触れた。しかし、コンテキストの関係と紙数の制約から、本稿で行うような論考は課題として残されていた。植物に表現される「魂」を読み取るのが、本稿のテーマにもなっている「相貌理解」である。植物学の授業を「相貌理解」まで進めて初めて、

「自然を人間と対置するのではなく、人間をも含めた総体としての自然」と取り組むことが可能となる。植物学の授業における「相貌理解」に焦点を当てることによって、ヴァルドルフの授業内容、方法共にシュタイナーの「人智学」と密接に関わっていることも明らかになる。そしてこのことが、外部から様々に論じられる、ヴァルドルフ教育の独自性であることを示すことになるだろう。

1 植物の形態学的観察

植物は、動物と同じように有機体であり、生命をもっている。そのあり方の特徴は、例えば動物と比較したときにははっきりする。高等動物の場合、その発達は一般に受精から始まる。オス、メスさえ揃えば、その動物種の保存は可能である。「動物は、環境とかかわりながらも、大地とは独立した個として活動するという意味で、ひとつの小さな世界としていわば完結している。」(環境教育, 148)

これに対して例えば頭花植物は、穀粒種子が発芽し、芽がその根によって大地と結びつくときに初めて発達する。すなわち植物は、それ自体では完全とはいえない。植物の発芽と生長のためには、それを助ける大地が不可欠である。この意味において植物は、大地とひとつの共同の本性をなしているといえることができる。無機物の塊としての地球は、その表面に植物を有することによって、生命体であるという見方が可能になる。だから E.M. Kranich はいう、「地球は、その生命を植物界で繰り広げる生き物でもある」と。(Verstehen, 125)

植物が、動物と異なってその周囲と強く密接に関連していることは、植物の各部分のあり方を少し観察するだけで、容易に理解できる。例えば茎は、重力の影響を受け、それによって安定を保っている。葉は、大気と密接な関連がある。平らな葉身への広がり、空気や太陽の影響を受ける。また植物全体には、根や葉や花冠に至るまで水が貫流している。高等植物は、グローバルな水循環の中に組み込まれている。このように植物は、それ自体で完結

することはできないという意味で、「開放性」(同上)をもつものである。したがって植物は、高等動物とは較べものにならないくらいに、周りを取り囲む自然との関連で観察されなければならない。

この植物の開放性は、Kranich によればその発達の形姿にも現われる。確かに、土の中にある最初は目立たない種子や球根が生長する様子を時系列的に想像するならば、それは、常に上に伸びる動き、周りに拡がる動きに代表される。上に向けて、周りに向けて自らを開放するのが、植物の生長の姿である。その際上に書いたように、常に周りの環境との結びつきなしには、植物の生長はありえない。開放性は、植物の本質的な性質といわなければならない。^(註1)

ところで、形姿として示される植物の開放的な生長は、ゲーテが指摘したようにメタモルフォーゼの連続ととらえることができる。植物は、周りの自然の力をかりながらも新芽の葉から萼、花冠へと移行し、受粉、実の熟成、種子形成へとメタモルフォーゼする。このゲーテの変態論をヴァルドルフでは継承している。この葉の変態のプロセスは、その都度の固定した形姿として見ることにすぎない。観察時に視覚的に見える形姿は、段階を追って姿を変える生命の形成途上のいわば凝固した状態を示すものである。Kranich によれば、目に見える形と、その周囲との関係に注目するにすぎないならば、植物をまだ完全にとらえたことにはならない。有機体としての植物を全体性という視点でとらえようとするとき、上のような周りとの関係性という視点だけでは不完全である、というのである。彼は、植物の全体性のもうひとつの重要な根拠として「メタモルフォーゼのつながり」を挙げる。(Verstehen, 126)

このような形態学的観察によって、植物の内面的な形成の関連性と、植物と自然全体との関係が理解される。しかしそれにもかかわらず、このような

¹ 植物の生長が大地や太陽エネルギーと密接に関連していることについては、拙稿「環境教育」(148-150頁)で既に触れている。

観察法によって植物の完全な理解が得られるわけではない、と Kranich はいう。(Verstehen, 130) それは、次のような理由からである。

植物のその時々¹の形態に、その内面的なメタモルフォーゼを読み取ること、そして植物のそれぞれの生長段階において周りの自然との密接な関係性にあることを認識することは、植物学の授業の重要な目標になる。言い換えれば、植物の「開放性」に目を向けることは、大地と一体化している植物の全体的理解につながるものであった。このような形態学的観察は、植物の「内的形成力」まで踏み込むことによって、その有機体生成（生命）をとらえることを可能にする。(環境教育, 150) 但しこの観察法は、植物の形態を対象化して観察するという側面がある。ヴァルドルフからみれば近代自然科学の負の遺産であるところの主体と客体との分離という問題からは、完全には解放されない。自然と人間を切り離すことから、自然に対する人間の倫理を問う視点は生れない。このアポリアから抜け出るためには、自然と人間との境界をとり外すか、あるいは人間が一方的に自然に働きかけるのではなく、その働きかけに対する反省的思考が可能になるような道筋が保証されるかしなければならない。この二つの方向の内、第3節以降で論考を試みる植物の「相貌理解」の授業は、どちらかといえば前者を志向している。つまり、自然と人間を区別するものではない。そしてこの植物と人間との関係は、形態学的理解においては人間が主体で植物が客体であるにの対して、「相貌理解」では、植物も人間も主体であるような関係である。

2 「宇宙」の「魂」—— シュタイナーの超感覚的認識 ——

生命ある植物を全体的なものとしてとらえるために、ヴァルドルフでは形態学的植理解が行われていることを確認した。ヴァルドルフではさらに、植物の「相貌」の理解へ進むのであるが、このための前提がある。それは、ヴァルドルフでは植物が「魂の像」ととらえられているということである。

植物の「相貌理解」を植物学の授業に取り入れることについて積極的に論じているのは、Kranich である。それは、彼自身の植物研究と教授法研究の成

果であることは間違いない。ただし、このような授業の構想は、シュタイナーの提案に端を発している。そこで以下において、必要な範囲においてシュタイナーのいわゆる「人智学」に触れざるを得ない。

シュタイナーは、植物と人間の「魂」について次のようにいう。

……私達がこのように植物を観察し、人間の表情と魂を関連づけるのと同じように、植物をその背後にある宇宙の魂の本性と関連づけるならば、必要とされる訓練を繰り返したことになります。その結果植物界が自然の表情だと言えるようになるのです。(Hören, 62)

引用文は、人智学協会の会員の前で行われた講演であり、秘教的色彩の強い内容を扱っている。引用文は、シュタイナーのいう「宇宙の言語体系」を聴くという超感覚的体験ができるための訓練法について語っている箇所である。植物の中に、人間の表情を読み取る訓練をすることによって、宇宙の魂の声を聴くという超感覚的体験ができるようになる、とひとつの訓練法を示している。

シュタイナーはさらに、最初に設立されるヴァルドルフ学校の教師のためのゼミナールで、就任予定の教師の授業に関する考え方や質問に答える形で、植物の授業の仕方について語っている。ヴァルドルフ学校では5年生で植物学が教えられることになるので、ここでとりわけ問題にされているのは、この年齢段階の子どものためにどのように植物を取り上げればよいかである。その中でシュタイナーが強調していることは、植物を単体として切り離して取り上げるのではなく、常に周りの自然との関わりを示すということである。彼は次のように言う。「……植物と環境との関係を強調する必要があるのです。今日非常に強調されているような受精過程の抽象的な物語よりも、空気と熱と光と水が植物の場合にどのように働きかけているかを述べることの方が遥かに重要です。」(演習, 143)この点については、前節の植物の形態学的認識の中でみたとおりである。

上述のゼミナールに際して、植物のとらえ方について、植物の「相貌理解」へとつながるものであるがゆえに、本稿においては極めて重要なもうひとつの提案を、シュタイナーはしている。彼は、植物と人間との共通性に注目せよという。人間と植物との間にある共通性とは何か。

人間と植物とを直接比較することはできません。けれども、ある種の類似点は存在します。(演習, 143)

……皆さんが眠りますと、皆さんの魂は体から出て行きます。目が覚めると自我と本来の魂の部分とは再び体内に入っていきます。……この出たり入ったりする魂の方を植物界と比較することができるのです。(演習, 144)

シュタイナーの言う人間と植物との共通性は、引用文のように「魂」に注目することによって生じるものである。引用文は、植物や人間に対する「人智学的」見方が反映されている。「魂」という視点に立つことによって見えてくる、植物と人間との共通性に関するシュタイナーの構想の大枠を以下でおさえることにしたい。^(註2)

まず人間の「魂」と比較できるのは、地球の「魂」である。地球の「魂」とは何か。シュタイナーのいう地球及び人間は、彼の「人智学」の本質的部分になると思われる宇宙進化論の中で位置づけられるものである。彼のいうところから従えば、「宇宙」に存在するすべてのものは進化する。地球も人間も、この「宇宙進化」の中に位置づけられるものであり、当然のことながら両者も現在の状態になるまでに大きな進化を遂げている。ここでいう「宇宙」は「靈的世界」^(註3)と言い換えることのできるものであるが、この「宇宙」は、超

² この部分の参考文献は、『神秘学概論』(シュタイナー、西川降範訳、イザラ書房、1992年)及び引用文献8『教育芸術2』である。

³ ドイツ語では Geiswelt や geistige Welt と表現される。靈的世界や靈界などと訳される。

感覚的な能力でしかみることのできないものである。したがって、シュタイナーのいうところの「地球」や「人間」の「進化」は、超感覚的な能力をもつ者にしか見えない。

ところで、「宇宙進化」のプロセスにおいて地球と人間に今日のような「魂」がもたらされた。この「魂」の出所は、同じ「宇宙」、「霊的世界」であるので、両者の「魂」の共通性を疑う必要はない。「人智学」によれば、人間の「魂」のあり方は、眠りに入ると「魂」は人間の体から出ていき、目が覚めると再び体内に入ってくる。

地球の「魂」も人間のそれと同じで、地球が眠るとその「魂」は外に出、眠りから覚めると「魂」も内に入る。ただ地球は、夏眠り、冬に目覚める。すなわち地球の「魂」は、夏に外で活動し、冬になると内に入る。北半球と南半球では、夏と冬が逆転するので、「魂」のありようもそれに対応して異なる。地球の「魂」が目に見えるようになったものが植物界である。植物は、いわば地球の「魂」の「像」である。ここで、人間と植物界との接点が生れる。すなわち人間は、植物を介して地球との本質的な共通性を認識することができる。

以上がシュタイナーの地球や人間の「魂」についての基本的なとらえ方である。

3 植物の相貌理解

植物の相貌理解は、前節でみたような植物は地球の「魂」であるというとらえ方があって初めて可能になる。比喩的に表現すれば、自然が語りかける「魂」の声に、同じく「魂」を持つ人間が耳を澄ませることによって、自然を理解しようとするものである。Kranich は、次のように書いている。

多様な植物が、様々な仕方で人間に語りかける。私達は、初めはある程度漠然としたこの状況を気分 *Anmutung* と呼ぶならば、何かある植物に対する好み以上のことを意味することになる。ユキノハナ属は、ジギタリスよ

りも愛情があり、無邪気であるように見えるし、トリカブトは、モウズイカよりも真剣で、厳格に見える。植物は、意識や理性に対して語りかけるだけではなく、なるほど理解しにくいけれども心情にも触れる。(Verstehen, 130)

Kranich は、引用文の前後において、気分 *Anmutung* や感情 *Gefühl*、及び心情 *Gemüt* などの語を明確に意味の異なるものとして区別して使っているとはいえない。言葉の曖昧性を脇におくとして、確認できることは、彼が引用文において、植物が主体として人間に働きかけるひとつのあり方として気分体験を挙げているということである。問題は、この気分体験に植物の授業で取り上げることができるほどに、普遍性があるかどうかである。

Kranich も、感情が主観的であることを認める。しかしそれは、感情が個々人に関わるものである、という意味からである。感情が実際に人間に生じるものである以上、それが非現実的であるとか、幻想であるというわけではない。すると問題は、個々人の中に生じる感情について、個人の中に生じるという意味では主観的であるとしても、それについて共通の性質を取り出すことができるかどうかになる。個々の感情の普遍性が示されなければ、この体験に基づく授業を計画したり、方向づけたりすることはできない。^(註4) ヴァールドルフでは感情について普遍性をいうことができ、しかも特定の感情と植物の姿勢と関係があると考えられている。このことが、ヴァールドルフの5年生で行われる植物学の授業の大きな特徴をつくりだす。

Kranich は、まず感情の基礎的な考察を行う。そしてそれに基づいて特定の感情に対応する形を抽出する。彼が取り上げているのは憧憬である。これに

⁴ ここで、ヴァールドルフ学校の美術教育が思い起こされる。ヴァールドルフでは、色彩は人間に語りかけるものであると考えられている。しかも個々の色彩がどのように語りかけるものであるかについて「客観性」があると考えられている。ヴァールドルフの美術教育で目指される「色彩体験」は、「客観的」な色彩の「個性」に身をゆだねることにある。拙稿「色彩の作用」(106-113頁)参照のこと。

ついて彼が書いていることの概略を次に示すことにしよう。

〈憧憬の特別な表現形態は、愛する人あるいは物の喪失から生れる悲しみである。したがって憧憬は、常に欠乏体験を含んでいる。この体験は、未来と過去に対して生じる。身近な周囲には、孤独を感じ、自己の内面に閉じこめるが、そこから遠くのものに惹かれるのを感じる。この感情にあるのは、内面的な強さではなく、受動的に引きつけられることである。これが、憧憬である。〉 (Verstehen, 131)

〈憧憬の際に生じる内面的な身振りを自覚化することによって、それを形にできる。憧憬の形は、まず第一に周囲から孤立する孤独性を表現する (図1, a-1)。次にここから、苦痛によって狭められた欲求が遠方へ伸びる (図1, a-2)。そして遠方と一体化することを切に願う (図1, a-3)。

図1bのように上の部分が拡がる形になると、憧憬という一体化の意志の表現が、内面的な慈しみの表現になる。図1cのように、上に行こうとする細い内的空間が短くなると、憧憬の表現でなくなる。〉 (同上)

Kranich は、上述のような憧憬の基礎的考察をし、憧憬の形のイメージを示した上で、植物の形へと注意を促す。そして次のようにいう。

魂の観察で得たものによって、顕花植物の世界を観察することができる。その際、意外な発見をする。顕花植物は、その形において特定の魂の身振

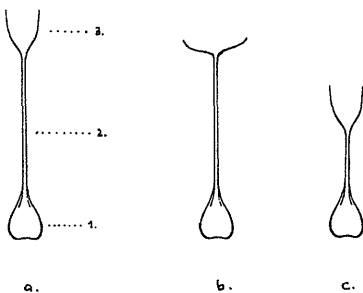


図1

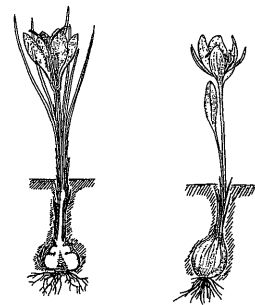


図2

りに十分に対応するのである。こうして憧憬と、クロッカス及びイヌサフランの形との間に明確な一致が見いだされる。(Verstehen, 132)

引用文には、図2のような植物学の教科書からの絵も載せられており、図1の絵と比較することができるようになっている。確かに図1にある憧憬の基本的な形と、図2のクロッカス及びイヌサフランの形との間には対応関係がありそうに見える。(図2参照のこと)問題は、この対応関係の正当性の根拠がどこにあるかということである。

Kranich は、両者の対応関係は偶然などではないという。まず彼は、クロッカスやイヌサフランの形が、周囲を取り巻く環境と結びつくことによって、これらの花特有のものになることをおさえる。すなわち、顕花植物の花の形の違いは、周りの環境の状況、及び環境との結びつきの違いから生じるものであることを確認する。そしてこれらの花の形の特徴について、次のような観察結果を示す。両者の葉柄は、球根のところではほぼ完全に短くなっている。クロッカスの葉は、地面から上へと伸びるが、非常に細い。イヌサフランの葉は、花が咲く前と咲いている間は全く伸びない。そして花茎が細長く球根につながっている。こうして開花している状態の両者の形は、図1aの形、すなわち憧憬の基本的な形に類似したものになる。

上記の Kranich の憧憬の考察によれば、憧憬が生じるときには、欠乏体験を含んでおり、この体験は未来と過去に対して生じる、ということであった。上の2つの花の場合の欠乏体験とはどのようなものなのだろうか。これについての直接的な言及ではないが、Kranich は次のように書いている。

クロッカスは、過ぎ行く冬あるいは一足早い春の最初の植物のひとつとして、すなわち生命が発展し太陽と結びつく前に現われる。それに対してイヌサフランは、死に絶える生命や太陽の影響が消えゆく時期に現れる。(Verstehen, 133)

引用文から想像されるこの2つの花の憧憬とは、次のようなものであろう。クロッカスは、早春に咲く花であり、大地はまだ冬から完全に脱していない段階である。しかし、長い冬を経た大地の息吹は、これから強まるであろう太陽の作用と、それに応じるように展開される大地の生命を十分に感じとっている。このような中で咲くクロッカスは、近い将来に大地を一面に咲きほこる生命に対する憧憬をもっている。クロッカスの欠乏体験は、未来にたいするそれである。

これに対してイヌサフランは、秋も深まり行く時期に咲く。太陽や大地の恵を受けて活発な生命活動をした植物なども今や枯れ果てつつある。このような中で咲くイヌサフランは、過ぎ行く生命や力強い太陽、大地に対する憧憬を抱く。こうしてイヌサフランの欠乏体験は、過去にたいするものである。

以上のように季節に咲く花の中に「魂」を読み取ることが、「相貌理解」である。

4 相貌のメタモルフォーゼ

地球の「魂」の像である植物は、以上のような語りかけを人間にしてくる。それを読みとく相貌認識的手法は、自然についてさらに進んだ理解の可能性をもたらす。

ところでゲーテ的観察法によって理解できるようになることは、植物の「内的形成力」の法則であった。すなわち形態学的認識では、植物の内面的な活動を模造することによって、法則に沿ってメタモルフォーゼする、植物の形成をとらえることができる。しかし、ゲーテの観察法は、限界に突き当たる。ゲーテの観察法の限界とは何か。

ゲーテの観察法では、クロッカス、アヤメ、グラジオラス、フリージアそしてその他の属の花の形の間にある内的な関係性を発見することはない。……この花の豊富さと、アヤメ科全体の形態を理解するためには、ゲーテの認識法から相貌認識へと移行しなければならない。(Pflanzen, 69-70)

相貌認識によれば、同じ科の花の形態の内的な関連性が理解できる、と書かれている。花の形態の中に、相貌を読むことによって形態相互のつながり、言い換えると同じ科の花のつながりをとらえることができる、というのである。例えば、次のように。

アヤメ科の中ではもっとも早咲きなのは、クロッカスである。雪が溶けた頃の3月や4月に咲くこの花の形の全体は、控え目であり、その新芽は、球根の中にとどまっている。その葉は、地面から直接生えており、異常に細く、光や周りの空気に対して広がることはない。花は、くっつきあった状態で光に向けて向上しようとする。

この状態で花は、上方のかなたに向けて、深い内面的な願望を身振りで示しながらその6つの花弁を膨らませる。(Pflanzen, 72)

引用文には、クロッカスの相貌認識による観察が示されている。クロッカスの花は、そのフォルムから、「深い内面的な願望を」表現しているものとされている。

初夏の植物としてのアヤメは、クロッカスよりも一層力強く開花する。しかし、大地に接して水平に生える根茎によって、まだ大地に強く縛られている。アヤメの特徴は、その葉と花にある。葉は、その表面ではなく、葉の細い縁が太陽の方を向いており、根本のところで左右の葉身に分かれ、葉鞘として花の新芽の茎を取り巻く。この葉鞘の内側の面は、外に向けられた葉の裏面になる。したがって、葉の縁に見えるものは、裏面に相当する。アヤメは、その葉の形においていわば光から孤立し、葉の裏面で光と空気の空間の中に立つ。

アヤメの中でもその花の相貌が明確に示されるのは、ジャーマンアイリスである。3つの内側の花弁は、一緒になって上向きのアーチ型になり、一つの内部を形成する。3つの外側の花弁は、上を向くのではなく、下を向く。この花は、光に向けて上へと開くのではなく、周囲を向く。外側の花弁は、

中心に向けてしだいに狭くなり、花卉のようになった花柱と一緒に喉を形成する。それによって吸い込む性格がこの花の場合特にはっきりと現われる。

アヤメの葉は、光に対する虚心さにもかかわらず、太陽への帰依に欠けている。というのはその葉は、その形において周りから孤立しているからである。またその花は、内部空間から周囲へと向くことにより、大抵受入れの意志を身振りで示している。(Pflanzen, 77)

アヤメの相貌は、その葉は、「太陽への帰依に欠け」「周りから孤立している」が、その花は、「受入れの意志を」表明している。

アヤメの後に咲くグラジオラスの相貌は、その花の形に特徴的に現われる。グラジオラスの場合、2行配列の葉のように蕾ができるが、この蕾が開くときには、全て同じ方向を向く。どの花も、その形から強く周囲に顔を向ける表情になる。花は、根本のところで窮屈に並んで上方を向いているが、しだいに側面を向くようになり、幅が広がる。

最後に多くのグラジオラスの6つの花びらは、開かれた慈しみの身振りになる。(Pflanzen, 79)

グラジオラスの相貌は、「開かれた慈しみ」を表明している。

フリージアの相貌の特徴は、その花にある。フリージアの新芽は、グラジオラスと同じように球根から成長するが、次の段階で側面に向きが変わる。つまり上方へと向かう生長は、花序においていわば弱められる。ここから花は、太陽に向かう。最初花は、クロッカスのように密集した状態で上方に向かうが、光のエネルギーを深く受け取ろうとするかのように花の内部が広がる。そして花は、その6つの花びらを通して心から太陽の方を向く。

アヤメ科のそれぞれの花について、Kranichは上に見てきたような相貌を

読み取ることができるという。ところで上に挙げられている「深い内面的な願望」、「開かれた慈しみ」等は、何を意味するのだろうか。植物のフォルムに「魂」を読み取るということは、どのような正当性として意味があるのだろうか。

上に見た4つのアヤメ科の植物の形姿から読み取ることのできる、憧憬、願望、期待そして尊敬は、それぞれの花の開花時期に応じて、生活周辺で見ることができる。そして憧憬から始まり、相互に類似したそれぞれ次の精神的働きへの移行を、花の相貌に見ることになる。Kranichによれば、これによって、自然に内在する魂のメタモルフォーゼに気づくことができる。このような体験の意義は何か。彼は次のようにいう。

植物の中に相貌による魂の顕現と、この多様な顕現の内面的な関係を客観的に認識できるようになるならば、自然と精神生活との対立は消えるだろう。自然の中にも隠れた精神生活があるという確信をえる。(Pflanzen, 84)

人間の日常経験されるような精神生活が、じつは自然、植物の中でも行われているという発見と確信がえられるというのである。自然科学的な自然の見方は、自然をあくまでも対象化する。それは、自然と人間とを切り離して、自然を見るということである。自然の中に人間精神があるとするならば、自然は、対象化されるものではなく、「魂」によって共感する相手に、存在の様態が変化する。人間は、自然の中に自分の姿を発見することができる。人間と自然との境界が取り払われる。

5 植物学の授業内容としての「魂」の像

これまでみた相貌による植物理解は、実際の授業に対してどのように作用しうのだろうか。この場合問題になるのは、「人智学」によって特徴づけられるヴァルドルフの授業内容と方法の評価である。C. Gögelein は、5年生の植物学を準備するに際して、教師に求められていること、とりわけ教師が「人

智学的」授業内容をどのように理解すればよいかについて書いている。本節では、学校教育と「人智学」との関係はどのようにとらえられているのか、「人智学的教育」はどのように実践されるものと考えられているのかについて、ヴァルドルフの側からの主張に耳を傾けることにしよう。

Gögelein は、議論を主に2つの側面に焦点づける。ひとつは、授業の内容的な側面について、もうひとつは授業法上の側面である。後者については次節でみていく。

植物学の授業内容に関しては、特に地球の「魂」と植物との関係という「人智学的」な内容に対する外部からの批判が念頭におかれている。ここで問題になるのは、植物の「魂」とか、「地球の魂」とは何か、ということである。この問題に対して Gögelein は、次のような回答を示しているにすぎない。それは、自身で経験と観察さえすれば「追体験できる」(Quellen, 196) というものである。つまり、無前提に虚心坦懐に植物を観察するならば、示されているような植物の形姿に現われている「魂」を、誰でも「追体験できる」というのである。Gögelein はいう、単に皮相的に頭で類推するのではなく、語りかけるフォルムに自分の全感覚を開いたとき、ある感情が生じる、と。そして彼は、ひとつの植物とそこから生じる「魂」の例を挙げる。

ナデシコを見る際に同じ魂の経験がなされるということ、それは本質的なことなのだが、そしていつも「媚」という感情が生じるということは、ここで楽しい類推遊びが行われているのではなく、真実が働いているということである。(Quellen, 195)

庭先の赤いナデシコに目を向けたとき、この花の形と色は人間に語りかけ、「媚」という感情を示す、事実として生じるこの経験を主観的として退けることはできない、「それは本質的なこと」である、そのように Gögelein はいう。庭先の赤いナデシコを見て、何らかの感情を抱くということはあるようなことである。その意味で、この花の色と形が語りかけるという擬人的表現は、

取り立てて奇異だとはいえない。しかし、ナデシコと「媚」の結びつきが「本質的」な「真実」ということになる、非科学性を感じざるを得ない。それでも Gögelein はいう、「それは事実語るのであり、単なる比喩ではない、」「生ずる経験をはじめから主観的なものとして退けることは許されない」(同上)、と。「生ずる」という表現は、ゆるがない真実が人間の目の前にあり、それをとらえることができるかどうかは、人間の能力に委ねられている、と語っているということである。彼は、何を根拠に引用文のような断定をできるのだろうか。そもそもナデシコと「媚」を結びつけたのは、シュタイナーである。すなわち、上の引用文の根拠はシュタイナーの言明にある。シュタイナーに依拠するという点はヴァルドルフ教育学の大きな特色である。

個々の植物に人間の「魂」を読み取ることができるという前提を立てるならば、植物界全体に目を広げることによって、地球に対するひとつのとらえ方が可能になる。すなわちそれは、植物界が全体として地球の「魂」を表すという見方である。Gögelein は論文の中でこのような見方を展開するのだが、これについても、シュタイナーが拠り所となっている。シュタイナーは次のように語っている。

……植物界が夏に繁茂する地方では、大地は夏眠り、冬目覚めるのです。その場合、植物界を大地の魂であると考えてください。人間の場合は、眠ると、魂の営みがすべての外的活動を停止します。大地の場合は、眠ると、魂の営みが始まるのです。眠れる人間の魂は、外に現われません。(演習、152)

引用文にとって本質的で重要なところ、すなわち「魂」の特別な意味を意識せずに読むならば、(ヴァルドルフにとってそれは骨抜きになることを意味するのだろう)、とりわけ北国で日常目にすることのできる光景を浮かべることができる。すなわち大地が冬の眠りから覚める頃の春に植物が生命活動を開始し、夏にもっとも繁茂し、秋の終わりに活動を停止するという光景で

ある。これに対して、地球に「魂」を与え、地球が眠る夏にその「魂」が植物として顕在化する、という「人智学的」な表現になると、ある種の非科学性を読み取らざるをえない。

「人智学的」言明に対する外部からの批判へのヴァルドルフの反応には共通したものがあり、それは次の2点に集約されるように思われる。

その第1は、次のような Gögelein の言葉に代表される。

今日もたれている観念にとって、地球は単に生命を持つ有機体というだけではなく、魂をもつ存在であるという結論は、受け入れがたい。しかし誰もが否定できないことは、上述の観察結果が、ここで迎られたところまでは、自分自身の経験を通して直接追体験可能であるということである。幾つもの異論は、この経験の事実を疑うものではなく、せいぜいのところそれを知的評価によって疑問視するにすぎない。(Quellen, 196)

つまりヴァルドルフの側の外部からの批判に対するほぼ共通した反応のひとつは、シュタイナー及び「人智学」への揺るぎない絶対的信頼である。^(註5) この点は、註5にもあるようにシュタイナー教育学がヴァルドルフ学校の設立根拠であることを考えれば、取り立てて不自然なこととはいえない。

⁵ Gögelein は、「人智学」と「ヴァルドルフ教育学」について、次のように書いている。「ヴァルドルフ教育学は、教職員と個々の教師による『シュタイナー教育学』の解釈によって最終的に実現される。シュタイナーの人智学的精神科学の中に何か根拠のようなものが認識されるときにのみ、『シュタイナー教育学』の解釈は、意味のあるものとなりうるだろう。そのために人智学協会の会員である必要はない。」(Quellen, 191)ここでは2点確認したい。1点目は、ヴァルドルフ学校は、「シュタイナー教育学」に基礎をおく学校であるということである。言い換えれば、「シュタイナー教育学」なしにヴァルドルフ学校はない。2点目は、引用文で「人智学的精神科学の中に何か根拠のようなものが認識されるときにのみ」、「シュタイナー教育学」が生じると書かれている点である。ということは、外部から批判の多い「人智学」を拠り所にしていることをヴァルドルフ関係者自身が認めているということである。

ヴァルドルフに共通する批判に対する2つ目の反応は、引用文にあるように、「人智学」は「追体験可能」だという主張が行われるということである。Gögeleinが引用文でいっていることは、こういうことであろう。「人智学的」観察結果は、現代の自然科学の目からは一般に容認できないものかもしれないが、ヴァルドルフで示している観察内容こそが、真実であり、追体験可能なものである。それができないのは、従来の自然科学が取り組んでいない分野に対する偏見があるにすぎない。但しこの観察内容を追体験できるためには、示されている方法によって具体的事象に直接あたって、それができるまで訓練する必要がある。「人智学的」事象は、訓練さえすれば必ず追体験可能である。

つまり、「魂」の像としての植物というときの「魂」に対する外からの疑念に対しては、「追体験可能である」という回答を示している（にすぎない）ことになる。

6 子どもの発達段階と植物学の授業

次にGögeleinは、植物学を5年生で行う根拠について書いている。上記の学校教育で植物の「魂」を扱うことの疑念に対するもうひとつの回答である。ヴァルドルフがこのような疑念に答えようとするときに強調することは、前節のようなことではなく、むしろここで明らかになるような教授法上の根拠である。

周知のようにヴァルドルフ教育においては、シュタイナーの発達観に従って、授業内容や方法の選択、模索が行われる。植物学の授業が行われる5年生は、シュタイナーのいう「第2七年期」にあたる。Kranichは、この時期の特徴について次のように書いている。

子どもの魂の中で活発になるのは、形成力 *formende Kräfte* である。……
肉体の中で自由になる形成力を、今や魂の中で操作できる。(Praxis, 126)

この文章は、発達未熟さからそれまで制約を受けていた「形成力」が、「肉体」から解放されるこの時期から子どもに十分に発揮できるようになることを意味している。Kranichは、この時期の教育を前提にすると、子どもの特徴を「形成力」を駆使できる存在としてとらえることの重要性を強調する。「形成力」というのは、自分で頭の中で心象（イメージ）をつくりだす力のことである。「第2七年期」は、このような「形成力」が子どもに解放される時期だととらえるのだが、教育という視点に立ったとき、この力に働きかけることが、この時期の大きな課題になる。Kranichはこの時期の授業の構想に際して重要なのは以下の点であるという。

この形成的エネルギーの活動が喚起されるのは、子どもが例えば教師の生き生きとした描写に内的なイメージを自分で作り上げるときである。子どもがこのようにして形成するものと、でき上がったものとしてみるものとは、子どもは違った関係になる。子どもは、内面的なイメージを生み出す〈芸術家〉であることによって、その成立に直接関わっている。……子どもがその活気のある造形力でもってひとつのイメージを形成するときには、彼は、その外面的なものと同時にその物の精神性をも把握することができる。(Praxis, 126-7)

引用文のような「形成力」を生かす授業が成立するためには、教師の行う「生き生きとした描写」が大きな役割を担うことになる。仮に5年生の理科の授業を想定するならば、教師の努力によって多様な教材作成などの工夫がなされる場合でも、内容の基本は教科書の中身ということになる。つまり教える中身が、授業計画に先立って決まっている。これが、一般的な授業のあり方であろう。教師が、このように授業で「でき上がったもの」としての概念や固定した形を示すときには、子どもの「形成力」を発揮する場を提供しないことになる。

ある意味で、教科書を前提にした授業は、教師の「生き生きとした描写」

の余地を放棄するという面がある。ヴァルドルフにおいて植物の授業を教師が構想しようとするとき、前提としてあるものは、かなり一般的な書き方がなされた授業計画があるだけである。それには、次のようにある。「植物の授業は、生命体としての地球の生命と常に関連させながら行われる。この時期にたいへん活発で健全な、因果関係についての子どもの欲求が適当なやり方で満足させられるのは、子どもが、特定の風土等の下にある特定の性質をもつ大地の中で、特定の植物が、その個々の部分の様々なフォームを示すのを学習する時である。」(Lehrplan, 27) 授業計画にあるように、教師にとって授業に先立って重要なことは、植物を地球の生命と関連させて扱うということ、そして、抽象的な植物ではなく、身近にある植物をその周辺の状況と切り離さずに子どもに提示することである。つまり、授業で取り上げる教材、その取り上げ方は、この一般的な指針だけを手がかりに、すべて教師各人が自ら準備計画しなければならない。このことは、この時期の子どもの「形成力」を引き出すための教師の「描写」を強調するヴァルドルフにおいては、必要な条件であるともいえる。

「形成力」を引き出すこの時期の「描写」について、シュタイナーは、次のように書いている。

年少の者が自然の神秘や生命の法則を、理性的で無味乾燥な概念の形ではなく、できるだけ象徴 Symbolen の形で受け入れることが必要不可欠である。……人間にとって極めて重要なのは、存在の神秘が自然の法則などの形で人間の魂の前に現われる前に、それを比喩 Gleichnissen の形で受け取るということである。(Kind, 37)

教師に必要とされる「描写」をシュタイナーは、「象徴」「比喩」という言葉で語っている。教師は、植物を地球の生命と関連させて扱う際に、象徴や比喩を使ったお話や説明を、自分が担当する子ども達に向けて創作しなければならない。植物学の授業は、1カ月間続けられるエポック形式で行われる

のだが、Gögelein は、例えば一週目の授業は、以下のような内容が考えうるという。「ひとつの例（タンポポかキンポウゲ）に即して周りの環境、日光、空気、水、大地との作用と関連させながら、根、葉、花を取り上げる。次に多様な立地や季節の違いによるこれらの器官への影響を取り上げる。全般に植物と地球が相互に密接な関係にあることが示される。」(Quellen, 189) このような内容について、教師は自分の実体験や、自分で集めた資料などを手がかりにして、象徴や比喩を豊富に使ったお話や説明を考えなければならない。教師の創作力は、次の週には一層必要とされるように思われる。Gögelein は、植物学の第二週の内容として次を挙げている。「タンポポと場合によりもう一つの例に即して、個々の植物のフォルムの中に特定の『魂の身振り』が現われている様子が調べられる。さらに一年を通しての植物(例えばキノコや木)の地上と地中でのありようが、人間の睡眠と覚醒との比較で観察される。」(Quellen, 190)

自然の植物と人間の睡眠及び覚醒との比較の合理性の問題を度外視すれば、ヴァルドルフの植物学の内容そのものが、この時期の子どもの「形成力」を大いに刺激しうるものであることが容易に想像できる。子ども達は、そのような教師の「描写」を手がかりにして、自分なりの内的イメージを広げることができる。シュタイナーのいうように、この時期の子どもが「自然の神秘や生命の法則を、理性的で無味乾燥な概念の形ではなく、できるだけ象徴の形で受け入れることが必要不可欠である」とするならば、ヴァルドルフの植物学の授業は、シュタイナーの植物学の授業の構想そのものを忠実に実践していることになる。

さて、教師の巧みな象徴や比喩によって、活発な「形成力」をもつこの時期の子どもは、内的イメージを広げることができるというのだが、それによって子どもが得るものは何であろうか。この問いは、先の Kranich の文章の中にあつた、子どもが独自のイメージ形成によって獲得できる、物の「精神性」とは何か、という問いに置き換えることもできよう。Kranich は、概念は現象を貧弱なものにし、定義や分類をすることによって現実から遠ざかるがゆえ

に自然理解にはつながらないといい、次のように続ける。

イメージと抽象的な概念とでは、子どもの魂の発達にとって価値が異なる。イメージ豊かな観察、自然への積極的な没入に際して、感情を伴う共同体験が呼び覚まされる。イメージの中でひらめく理解は、感情を膨らませる。現象に感じる喜びは、他の生き物との理解のある共同生活へと深まりうる。イメージ豊かな理解は、子どもの感情を自然の現われ体験から自然の現実体験へと広げる。(Praxis, 128)

抽象的な概念は、自然から子どもを引き離す。概念は、自然そのものではないからである。それに対して子どもの「形成力」を刺激するやり方で、すなわち内的イメージを広げることができるように、子どもに自然そのものを近づけるならば、子どもの中に感情が呼び覚まされる。この感情は、自然現象に即して生じるものであり、自然との共同体験そのものである。このような体験を通して子どもに、自然や生き物との精神的結びつきが生まれる。イメージ豊かな理解は、自然と寄り添いながら、自然についての理解を可能にするのである。このような理解の仕方は、植物を理解することでありながら、人間（子ども）自身を理解することでもある。つまり、子どもは植物の中に自分を見いだし、植物を自分の中に見いだすのである。これが Kranich のいう「精神性をも把握することができる」の意味するところである。既にみたところの植物の相貌理解の目指すところは、まさにこのところにあると考えてよいだろう。

このように見てくると、植物の「魂」の科学性は、あまり重要な問題ではないように思われてくる。ヴァルドルフにおいて、この時期の子どもに必要なことは、植物の学問的体系に位置づけられている知識の獲得ではない。ヴァルドルフの植物学の授業は、自然の神秘を比喻の形で受け取り、それによって自然と「共同体験」できることを、この時期の子どもに体験させようとしている。そのために構想されたのが、植物の「魂」を読み取る相貌理解なので

ある。

おわりに

地球を、「魂」をもつ生命体としてとらえるヴァルドルフの植物学の授業は、学校における自然教育の次のような広がりへと導くものである。

まずこのような地球のとらえ方は、人間と自然との新しい関係が模索されている現代においてとりわけ重要である。魂をもつということは、単に周りの環境から作用を受けるということだけでなく、自らが自立的な反応をしようということである。すなわち、地球そのものに有機体としての独自の活動を認めるということである。この意味は、決して小さくない。近年環境破壊への世界的な危機意識から、人間の破壊行為から自然を保護すべきであるという主張が様々なレベルで行われている。それは、自然研究を人間の道徳と切り離さずに行ってきたことへの反省でもある。この問題点は、自然研究のあり方そのものからくるものであることも指摘されている。すなわち従来の自然研究は、自然を対象化することで成り立っていた。自然の中に人間の身をおくやり方は、主観的として科学とは見なされなかった。従来の自然との取り組み方は、今日的な自然科学の進歩をもたらした一方で、人間が自然を思うように研究対象、資源の宝庫として切り刻むことをも助長してきた。本稿でみたようなヴァルドルフにおける植物学の授業は、このような研究のあり方、あるいは人間の自然に対する姿勢へ真っ向から挑戦するものである。

相貌理解は、地球を自立した有機体としてみなそうとするものである。それは、自然が搾取の領域であり、人間のしたいほうだいの領域であるといった人間の意識を変革する。地球に「魂」を読み取ろうとするとき、自然は、距離を置いて向かいあっている未知の対象の世界ではなくなる。自然は、人間にとって地球と太陽との間にある価値のある出来事になる。そのようにヴァルドルフはいうであろう。

相貌理解の基礎にある「魂」は、科学性に欠けるようにも思われる。しかし科学性、合理性、体系性などを無意味といているわけではない。これら

は、植物学を学習する5年生段階では不適切であるというのである。シュタイナーはこういつていた。「年少の者が自然の神秘や生命の法則を、理性的で無味乾燥な概念の形ではなく、できるだけ象徴の形で受け入れることが必要不可欠である。……人間にとって極めて重要なのは、存在の神秘が自然の法則などの形で人間の魂の前に現われる以前に、それを比喩の形で受け取るということである。」しかるべき時がくれば子どもたちは、学問の科学性、体系性を学習しなければならない。ヴァルドルフもそのように考えている。だから Kranich は次のようにいう。

イメージ豊かな授業は、二重の責任に対応しうるものでなければならない。ひとつは現実世界に対する責任、そしてもうひとつは、形成力によって精神性理解の素質を持っている子どもに対する責任である。このようにいうことは、ひとつのテーマの全体が部分から判断される場合には、結局のところ曲解されざるをえない。イメージ豊かな授業は、児童期についてのみ有効である。青少年期に移行すれば、違った状態の人間になるので、世界解明の新たな形式、すなわちまさに客観的な判断による解明が必要となる。(Praxis, 130)

Kranich はこのように述べ、次の「第3七年期」を、自主的で客観的な判断と行動が発達する時期であることを解説する。(Praxis, 130-135) このように、植物の「魂」が「第2七年期」であるがゆえに教材として取り上げられるというのであれば、「魂」批判は、「全体」にたいする「部分」からの判断に他ならない。このような批判は、ヴァルドルフの側からこの時期の子どもについての無理解により起こると応答されるだけであろう。周知のようにヴァルドルフ学校は、12年一貫教育を標榜している。それだけになおさらのこと、5年生の植物学の授業だけを評価することには慎重でなければならない。

その一方で、ヴァルドルフの授業の構想や実践において、シュタイナーの

「人智学」が重要な位置を占めていることも確認された。人智学教育学者やヴァルドルフ学校の教師たちが、「人智学」を忠実に継承しようとしていることは、植物学の授業に即して、本稿においてもある程度示すことができたように思う。今後、ヴァルドルフ教育学を明らかにする筋道において、「人智学」を中心テーマにした考察が必要である。

引用文献

- 1 Gögelein, Christoph: Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie? In: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Beltz, 1990. Quellen と略す
- 2 Kranich, Ernst-Michael: Anthropologie — das Fundament der pädagogischen Praxis. In: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Praxis と略す
- 3 Kranich, E.M.: Pflanzen als Bilder der Seelenwelt, Freies Geistesleben, 1996. Pflanzen と略す
- 4 Kranich, E.M.: Morphologisches und physiologisches Verstehen von Pflanzen. In: Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang, Beltz, 1995. Verstehen と略す
- 5 Steiner, Rudolf: Okkultes Lesen und okkultes Hören, Rudolf Steiner Verlag, 1987. Hören と略す
- 6 Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. In: Die Erziehung des Kindes, Rudolf Steiner Verlag, 1990. Kind と略す
- 7 Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, Freies Geistesleben, 1970. Lehrplan と略す
- 8 シュタイナー R., 高橋巖訳『教育芸術 2 演習とカリキュラム』, 筑摩書房, 1989年。「演習」と略す
- 9 拙稿「自由ヴァルドルフ学校の建築様式 — 色彩の作用 —」, 『小樽商科

- 大学 人文研究』第94輯，1997年。「色彩の作用」と略す
- 10 拙稿「自由ヴァルドルフ学校の環境教育——自然理解と道徳性の発達——」，『小樽商科大学 人文研究』第95輯，1998年。「環境教育」と略す