

# 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 —

土 屋 文 明

### はじめに

生態系の危機や環境破壊への対応の必要性が叫ばれて久しい。しかし、現代科学の進歩が直接問題解決につながるとは限らないところに、この問題の根深さがある。ヴァルドルフ学校では、いち社会人として、この問題に対する自分なりの姿勢を確立することをめざした自然教育が、現代のエコロジー危機とは無関係に、学校の設立当初から一貫して追求されてきた<sup>(註1)</sup>。表題のテーマ「ヴァルドルフ学校の環境教育」では、この学校の自然理解にかかわる教科の教育を、便宜的に「環境教育」としてくくってとらえ、この教育の特性を幾つかの論文を通して明らかにしたい。ヴァルドルフ学校の自然理解は、人間（生徒）自身の倫理を問い直す契機にされている。この視点を抜きに、ヴァルドルフの環境教育は語れない。ヴァルドルフではどのような自然理解のあり方が、子どもの道徳性育成へとつながるととらえられているのだろうか。本稿では、ここに焦点を当てることにする。環境教育のあるべき姿を提案する、ヴァルドルフ教育の理論的リーダーの幾つかの論を検討することにしよう。

---

(1) それは、例えば1920年代の授業計画をほぼ踏襲している、1970年に改定された授業計画（これは現在なお改定されていないのだが）において、自然理解のための教科が第1学年から最終学年まで、有機的に相互にかかわりをもって設定されていることから容易に想像される。Von Lehrplan der Freien Waldorfschule (Freies Geistesleben, 1970) 参照のこと。

## 1 ヴァルドルフの人間観と倫理の問題への糸口

A. Suchantke は、自然保護のあり方を考える場合、人間と自然との関係を問うところから始めるべきであるという。彼は問う、「自然保護が重要で必要であることをまじめに疑う人はいないだろう。しかしそれはそもそも可能だろうか」と。(Erziehung1, 419)<sup>(註2)</sup> この問いの中心的な意味は、次の点にある。まず、自然保護といった場合、A 自然とはどの範囲をいい、そして、B その自然は何からの保護を意味するのかということである。

自然保護の問題を考えるととき要点となるのは、人間の位置づけである。A の問いにおいて、自然の中に人間を含めるか、あるいは自然と人間とを切り離すかという問題がある。まず後者の見地に立ち、自然と人間を別ものにとらえるならば、上の B の答えは単純明瞭である。自然は、人間から、人間の影響から保護されなければならない。分かりやすい例を挙げれば、地球温暖化やオゾン層の問題などは、人間が引き起こしたものである。人間が自然に対して影響を与えることをやめれば、すなわち、これらの問題を引き起こす原因となる生産活動や生活様式を人間がやめれば、問題はたちまち解消する。しかし簡単にそうはならないことは、97年12月に京都で行われた気候変動枠組み条約第3回締約国会議(温暖化防止京都会議)の議論経過をみても明らかである。すなわち、地球の温暖化に向けて各国が最大限に智恵を出しあうというよりも、各国の既得権をどのようにして守り、互いに妥協を図るかが、中心的な議論内容になっている。もともと人間は、自然保護ができるようにはできていないのではないだろうか、これが先の Suchantke の問いの本質の意味である。彼は、環境保護の裏側には、否定的人間像が常にあることを指摘している。「自然保護が重要で必要であることをまじめに」考える場合には、人間の自己否定につながる可能性が常にある。なぜなら、自然にとっ

---

(2) 括弧内前者引用文献の略、後ろの数字は頁数、以下同様。

てベストなのは、人間が存在しないことだからである。人間は、生き続ける限り永遠に環境を破壊し続けるというアポリアから逃れることはできるのだろうか。この問題をヴァルドルフはどのようにとらえているのだろうか。

現実をみれば、人間は絶えず自然に影響を与えている。そしてそれは、自然保護地域であっても例外ではない。この地域で絶滅の危機にある、ある植物を守ろうとすれば、そこに生きる動物に影響を与えるだろうし、ある動物を守ろうとすれば、そこに生息する植物に影響を与えるだろう。また、原生林を自然のままに残すとするならば、その地域以外への逆の影響もおきそうである。人間が生活することによって生じる自然破壊の代償として自然保護地域を設けることについて、Suchantke はいう、「自然と環境の保護は、もしかしたら自然破壊のもうひとつの側面、良心の鎮静剤にすぎないのではないか」と。(同上)

Suchantke によれば、上のようにAの問いについて、自然と人間とを切り離す限りは、環境保護の問題解消への道筋を逃している。この問題の解決につながるのは、「対決のモチーフでも分離のモチーフでもなく、人間と自然との協力、共同作業である。」(傍点部原文イタリック体、以下同様)(Erziehung1, 421) 自然と人間とを切り離すのではなく、いわば自然に内包される人間が、どのように振舞うかを問うことが必要だ、というわけである。人間は、自然の中にどのような状態で内包されているのだろうか。

ここでシュタイナーの人間観に触れなければならない。なぜならヴァルドルフは、自然と人間との関係についてのシュタイナーの論の正確な理解に努め、それをそのまま継承しようとするからである。シュタイナーは、最初のヴァルドルフ学校の開校に向けて、教師のために連続講演、講習を行うが、その中でも最も重要なもののひとつと考えられているのが、「教育の基礎としての一般人間学」である。この中でシュタイナーは、自然における人間の位置づけについて次のように語っている。

自然の進化過程は統一的であり、互いに緊密に関連し合っています。そし

て人間もまた自然に属しているのです。人間が死後もなお宇宙進化の過程の中で働いている、と考える時にのみ、人間を正しくイメージできるのです。(人間学, 47)

人間が自然の一部であるという点では、人間と人間以外の自然、動植物や鉱物との間になんらヒエラルヒーはない。それでは、人間と人間を含まない自然とは、何が異なるのだろうか。それは、引用文にある「人間が死後もなお宇宙進化の過程の中で働いている」という箇所とかかわる。シュタイナーがこのようにいうとき、彼の中には、現実世界のほかに、「超感覚的な世界(霊的世界)」を想定している<sup>(註3)</sup>。このうち、学問的にとらえることのできる進化は、感覚的な現実世界が基礎になっている。シュタイナーは、感覚的世界に加えて「超感覚的な世界」を想定し、しかも「超感覚的な世界」が現実世界の進化に作用すると考えている。そしてこの作用を実行するのが人間である。「人間は誕生とともに、超感覚的世界から何かを地上に持って降りて」(人間学, 48)くる。人間だけがその超感覚的世界とつながっていて、「超感覚的な力」(人間学, 49)を携えて誕生する。そこで人間だけが、現実の感覚世界のさらなる進化に貢献できる。このことが、人間のもつ特殊性である。このシュタイナーの人間観は、いわゆる「神秘思想」に属するといえるであろう。Suchantkeの論文などにみられるように、ヴァルドルフではこの思想を無批判的にそのまま受容しているということを確認したい。Suchantkeは、シュタイナーを受けて次のように表現している。

人間の自我の中で魂の力として生き続けるものが、初めから進化の指揮の

---

(3) 現代の科学や学問で確かめることができないこの領域に関するシュタイナーの神秘学的研究を、高橋巖氏は高く評価している。例えば、『シュタイナー哲学入門』(角川選書, 1991年)を参照されたい。また、「超感覚的な世界」とのかかわりからの人間観は、『神智学』(高橋巖訳, イザラ書房, 1997年)の中で詳しく論じられている。

エネルギーである。それは、個々の人間の中で彼自身の意識へと成長し、それによって個々人を包括する普遍的な創造主の支配力の領域を出て個人の中に入る。……進化を生み出す力は、自然に全般的に注がれることはもはやなく、この力は、個々の人間の中に体现する。(Erziehung2, 493)

「超感覚的世界」、引用文にいう「創造主の支配力」が及ぶ世界が連続と続くのだが、この世界の「魂」が個々の人間にいわば受肉化される。そこで個々の人間は、その「魂」の作用を受けて、現世の感覚的世界の進化を実行する。これが、シュタイナーから継承したヴァルドルフにおける進化のイメージである。このイメージは、神秘思想に基づくものであり、その正否を判断することは難しい。しかし、ここで特筆されなければならないことは、シュタイナーの神秘思想を拠り所とすることにより、ヴァルドルフでは上述したアポリア、否定的人間像から脱しているということである。

さて、「創造主の世界魂」(同上)と結びついている人間と、人間以外の自然との関係はどのようにとらえられているのだろうか。上のように考えれば、人間を除いた自然はいわば結果、産物にすぎなくなる。Suchantke は、自然と人間との関係について次のように書いている。

私たち自身の中に、身体の物質性によって鉱物界を、肉体の生命過程によって植物界を、衝動や情動によって動物界を有している。そして代謝を経ることによって、3つの自然領域と恒常的に結びついている。(同上)

生命体としての人間総体は、その肉体の物体性、生命、感情の次元で、それぞれ自然の中にある鉱物、植物、動物とつながっている、Suchantke はそのようにいう。引用文は、シュタイナーの人間観を簡潔に言い表したものである。人間がその他の「自然領域と恒常的に結びついている」というのはヴァルドルフの基本的確信である。このことはここでおさえておきたい。そしてこの確信が、人間の道徳性、倫理を問うための拠り所となっている。

人間は、自然の中に内包される存在として人間以外の自然と有機的に、恒常的に一体化している。その一方で、人間だけが人間以外の自然に作用する力を有している。この力の行使は、自らに委ねられている。ここに人間自身の責任と道徳性への問いが生まれる。Suchantke はいう。

周りの環境の状態は、いうまでもなく私達自身の道徳の状態の正確な鏡像である。なぜならそれは、結局のところ特定の考え方の帰結であり、実現されたものにすぎないからである。私達は、環境と内面の世界を分離した領域として区別するという習癖を改めなければならない。つまり両者は、まったく同じものの2つの現象形式である。(Erziehung2, 494)

シュタイナーの人間観には神秘思想の意味合いが常につきまとう。この点は、受け入れがたい面がある。にもかかわらず、そこから導き出される Suchantke の主張は、現代の人間社会が常に重く受けとめるべきものである。現在ある自然環境が人間の倫理の鏡像であるというとらえかたは、見方を変えれば、自然科学の責任、自然環境に対する人間の責任を問うている<sup>(註4)</sup>。

初めの問いAの答えは、人間を含んだ地球の全体を自然ととらえる、となる。また問いB「何からの保護か」は消滅し、代わりに自然の一部としての人間が他とどのように共存していくかという課題が提示される。自然環境を問うことと、人間の自然との取り組み方、人間自身の価値観を問うこととは同じである。シュタイナーの人間観を拠り所とするヴァルドルフにおける自

(4) この問題はヴァルドルフに限らず、自然科学者や科学哲学者などの間で長いこと議論されている問題である。例えば H. Jonas は、自然に対する人間の責任について次のようにいう。「我々の力が及び、我々が支配しているこの地球における精神の運命には我々だけが責任を負っているのです。(略) 地球上で今や人間の運命とともに歩み、人間の手によって左右されている創造の企てを、我々人間が配慮することも裏切ることもできるのです。宇宙の万物の中で精神をもつ存在は我々人類のみであると考えることによって、この創造の企てに心を配るべきです。」(宇宙の開闢, 77-78)

然と人間との関係のとらえ方は、以上のようになる。

## 2 自然科学がかかえる2つのドグマ

自然研究は、自然と人間との関係を認識し、人間の倫理を問うことであるととらえるヴァルドルフでは、この基本姿勢が学校教育でも重視される。学校でこの問題を教育内容にし、授業を計画するに際して、Suchantkeは、とりわけ教師のイニシアティブを強調する。彼がこういう背景には、2つの基本的認識がある。そのひとつは、今日の環境の危機の解決は、科学の専門家や権威者に委ねることのできる性質のものではないこと、すなわち、この危機に対して現代科学や科学者は必ずしも責任を全うしていないという認識である。科学的であることや科学者と、倫理は必ずしも結びついていないという事実認識からくるものである。そして2つ目は、環境危機の時代にある今日の学校教育が、学校に相応しい役割を果たしていないという問題意識である。彼は、とりわけ学校で使われている教育内容が、この危機と真正面から取り組むための材料としては不適切であるという。したがって彼によれば、教師は、このための教材を掘り起こすことから始めなければならない。(Skizze, 127) 引用論文『Skizze』は、『ゲーテ的自然科学』と題した4つのシリーズからなるヴァルドルフの自然科学分野の研究結果が収められている本の中に収録されている。ヴァルドルフの教育内容としての自然科学（例えば、生物学、物理、化学など）は、文字どおりゲーテのそれを受け継いでいる。教科書がなく、教師一人ひとりが独自の教育内容を模索し、創造しなければならないヴァルドルフにおいて、自然科学教育分野のリーダーのひとりSuchantkeが、環境の危機に対処するための教材を掘り起こすべきことを主張することの意味は、大きいといわなければならない。彼の主張が、ヴァルドルフの理念の吐露に終わるのではなく、教師の教材研究などに対して実際的な影響を与えるからである。またこの主張が、ヴァルドルフの自然科学の授業全体に通底するものであることをここで確認したい。

さて、この方向で教育内容を創造するために、教師は今日の生物学におい

で支配的な、とりわけ2つのドグマと対決しなければならないという。それは、ひとつには、「還元主義」であり、もうひとつはダーウィンの自然淘汰説でいわれる「存在の闘争」というイデオロギーである。(同上)以下 Suchantke の論じるところに従って、この2つのドグマについてみていくことにしたい。これによって、ヴァルドルフにおいて、現代科学や科学教育の現状に対する課題意識、及びヴァルドルフの科学教育がめざしているものが明確になるからである。

Suchantke は、還元主義のドグマとして以下の点を指摘する。

還元主義のドグマの内容となっているのは、全体世界の複雑性、自然現象、生命と意識、人間の精神をも含めたこれら一切が、化学的物理的経過という因果的メカニズムに還元できるというものである。(同上)

引用文は、学問としての化学と物理学の不毛性を述べるものではない。これらが、生命のない鉱物や結晶等の領域では、その生成に関して有効であることを Suchantke は認めている。彼が問題にしているのは、そうした有効性をもつ化学や物理が、生命現象や人間の精神などにも適用されることの不適切さである。彼は、生命現象における生成のプロセスにおいても、化学的物理的な経過が機能していることを認めた上で、化学と物理の限界性に注意を促す。その際彼は、W. ハイトラーの『思索』<sup>(註5)</sup>を援用しながら、生命現象の特性について言及する。Suchantke が、物理と化学の限界とっているものを端的に言えば、生命現象は、物理と化学から導き出すことはできないという点である。彼は、次のように書いている。

唯ひとつの細胞から発し、きわめて様々な器官、組織、細胞というひとつ

---

(5) 引用文献6



の宇宙へと変化する有機体のしだいに進む複雑化と細分化は、相互に関連がないわけではなく、このプロセスの相互の絡みあいにおいて、より包括的な管理の支配下にあるのだが、これら一切を化学と物理の法則から導き出すことはできない。(同上)

Suchantke はこのように述べて、生命現象を支配下におく「より包括的な管理」は、化学と物理によって語りきることのできないものであることを指摘する。なぜなら、例えば物理学は、ハイトラーがいうように、時間と空間について微分法則を当てはめようとし、与えられた状況から時間的には極めて限られた瞬間のことだけを決定し、空間的には近傍の働きのみをみようとするからである。「物理学はいわば『全体』という概念を知らない」のである。(思索, 29) Suchantke は、このような緻密に部分を積み重ねるやり方は、「静止状態の空間形態」をもつ無機物の分析には有効でありえても、「動的な時間形態」をもつ有機体に当てはめることはできないともいう。(Skizze, 129) なぜなら、静止状態の空間形態にあるものは均質性をもつものに対して、動的な時間形態をもつ有機体は、それをなりたたせている各要素が均質とはいえないからである。

この「全体」は、物理や化学にとって把握できないにもかかわらず、「第一次的現実」として人間の前に現われる。それは、空間的には部分に作用し、時間的には部分を変化させたりする「形態」として姿を現す。(Skizze, 128) ここにヴァルドルフの生命現象をみる視点が示されている。生命ある有機体の形態の特徴は、有機体の中で部分が「高次の包括的なもの」に順応することにあるのだが、その形態は、物理や化学がとらえることはできないにもかかわらず、「包括的な全体構造」として目に見えるものである、とヴァルドルフでは考えられている。(同上)

このようにヴァルドルフでは、「第一次的現実」として人間の前に現われる「形態」に目を向けるのだが、この問題は、シュタイナーのゲーテ理解まで遡ることができる。拙稿『学校建築1』の課題は、シュタイナーのゲーテ自然

研究理解の考察にあった。この中で、次のようなシュタイナーの論を引用している。

ゲーウィンは、機械論的因果関係のような外的影響は、有機体の本性に作用し、その影響に応じて有機体を変化させると仮定する。ゲーテにおいては、個々の変化は、様々な形態を取る能力を自らの中に持ち、ある特定の場合に、周りの外的環境の状況に最も適した形態をとる、原有有機体の様々な表れである。このような外的状況は、有機体の内的形成力が特定の仕方で見られるための単なる誘因にすぎない。この内的形成力こそ本質的な原理であり、植物の中にある創造性である。(学校建築1, 235)

引用文の「内的形成力」は、物理や化学がとらえることのできない、「包括的な管理」の支配下にあるものである。なぜ「内的形成力」は、「因果的メカニズム」に還元することができないのか。それは引用文にあるように、「様々な形態を取る能力を自らの中に持ち、ある特定の場合に、周りの外的環境の状況に最も適した形態をとる」からである。引用文では、この能力を「創造性」と呼んでいる。これが有機体の本質的な原理であるとするならば、その中で起こる諸現象をその都度「機械論的因果関係」に限定しようとする「還元主義」はここでも退けられなければならない。「内的形成力」を持つ有機体にアプローチするには、まずは、その内部で起こっているものを理解するという基本姿勢が必要である。物理や化学のように有機体の部分をみるのではなく、部分を支配し、決定する全体の中で作用するものを認識することが、その有機体の理解になる。そしてこのエネルギーは、形態として目に見える形に現われる。つまりそれは、身近なところにある動植物の形態に現れる。したがって、教育を考えるならば、生徒たちはまず身近な動植物を自分の目でじっくりと観察することが求められる。これについては、第4節で植物学の授業の構想例をみることにする。ヴァルドルフでは、有機体としての自然を以上のようにとらえることによって「還元主義」が克服される、と考えら

れている。

### 3 生態学と倫理

上の自然理解は、第2のイデオロギー、ダーウィン主義の「存在の闘争」というイデオロギーとの対決の道筋を開くものである。「存在の闘争」を、Suchantkeは、次のように言い換えている。「人間は、自分の目的のために好きなように自然を利用する権利を行使するより強い存在であるというイデオロギーである。」(Skizze, 130)

有機体が「内的形成力」を持つというのは、個体をみる際に重要な視点になるのだが、この視点は、個体を超えて、個体の周辺へと限りなく広げられることになる。すなわち有機体は、孤立したものではなく、環境からの諸要素を受け入れながら生きていくシステムという視点がでてくる。有機体は、生きてきた個体として時間空間的に切り取られるものではないと同時に、他の有機体や周りにある非生物の要素と分かち難く結びついていて、それらと規律ある相互作用の中で生きていく。

このような視点を持つ現代科学の分野として、Suchantkeは、「生態学」を挙げる。彼は、生態学の特徴を、「諸現象の豊富さの中に、分類の原理として個々の部分を決定するより包括的な法則性を見つけ出すことにある」ととらえている。そして次のように続ける。

生態学は、それに内在する総合に向かう必然性によって、ダーウィニズムや新ダーウィニズムのイデオロギーとは全く異なる視点を獲得する。それは、生命共同体の中の有機体の相互のかけあいを示す。生態学は、もはや単なる純粋な時間形態によってではなく、ひとつの有機体の中の機構のように、個々の生物が順応している機能形態によってその存在を明らかにする。(Skizze, 131)

生態学は、有機体が相互に機能的に依存状態にあるということを明確にす

る学問である、と Suchantke はいう。ただし、この依存状態の中身が問題となる。すなわち、有機体はそれぞれ相互援助だけを行う「空虚な平和」の中にあるというわけではない。(Skizze, 132) 動植物に限ってみても、現象として略奪や闘争は存在する。ハンターがいれば、獲物も存在する。引用文という機能的な依存状態は、結局ダーウィニズムとなんら変わらないのではなからうか。有機体は、結局のところ相互に援助どころか、排除しあう関係でしかないのではなからうか。この問題について、Suchantke は次のような見方を提案する。

この撞着は、外見上相互に排除しあうにすぎない、しかし実際は補い合う力の拮抗現象 Antagonismus とみなす場合に解消する。異種間の拮抗現象は、まさしく生命システムの根本的な特徴である。(Skizze, 133)

引用文の「拮抗現象」を Suchantke に従っていうと、こういうことである。有機体は、一方において生殖による独自の種の保存を行い、そのためのメカニズムと本能を備えている。他方において有機体は、他の生物のための餌として役立つ。すなわち有機体は、独自の種の存続の保全と、生命ある自然全体への貢献という2つの要求に応じて調整される。ただしこのことは、個体のレベルに視点を当てると、「撞着」を免れることはできない。より広い個体群や個体の種に視点を広げる必要がある。つまり個体群は、そのより小さな一部が繁殖によって種を維持し、その大きな部分が包括的な自然有機体の維持に貢献するという認識がえられるとき、有機体の「拮抗現象」をいうことができる。こうして、ひとつの有機体としての自然界は、先の「還元主義」で語ることは問題の本質の片側しかみていないことになる。自然界は、本来この拮抗現象のバランスの保たれたものとしてとらえることができる<sup>(註6)</sup>。

---

(6) Suchantke は、独自の種の保存と自然全体に貢献するという有機体の二重の役割に初めて言及したのは、シュタイナーであったと書いている。そしてシュタ

さて、このように「拮抗現象」をとらえるアプローチの仕方をもっているのが生態学であるが、さらにヴァルドルフでは、有機体としての人間を、この「拮抗現象」の文脈でとらえることによって、人間の道德性、倫理の問題へと進む道筋を見いだす。Suchantkeによれば、このような視点は、ダーウィニズムのもとでは生まれられないものである。彼はいう。

次に私達は、自然と私達の多層的な結びつきの中でいかに受け取る側にすぎないのかを自問し、自然の存続のために私達にできることは何かを自問しなければならない。(同上)

ダーウィニズムの淘汰説は、強いものが生き残るというイデオロギーである。このイデオロギーは、自然全体やその中にいる人間について一面的な解釈をするにすぎない。諸現象の中に起こっている多様性をひとつの原理に限定する。そして、自然の中において人間がどうあるべきかという倫理の視点は生まれえない。これに対して、引用文のように、拮抗現象、すなわち独自の種の存続の保全と、生命ある自然全体への貢献の視点を人間に当てはめるとき、自然界における人間の独自の存在様式が明らかになる。ここで、生態学が人間の倫理の問題として浮上してくる。この問題に関して Suchantke は、すでに触れたシュタイナーの神秘思想から導き出される、人間の社会的発達についての見方を援用しながら、人間独自の課題について言及する。それは、人間は自然界の一部でありながら、その存在は、自然の中において独自性を持つものであるところからくる課題である。Suchantkeによれば、シュタイナーは社会的存在としての人間は、その本性において社会的側面と反社会的側面をもっていることを指摘しているという。そして彼は、シュタイナーの人間観についての講演の次の部分を引用している。

---

イナーは、この二つの機能を再生産と有益性 *Nahrhaftigkeit* と呼んだという。(Skizze, 134)

社会性は、意識的に育成されなければなりません。そしてそれは、もう一方の反社会性が、もともと生まれつきのものだということから、今日の時代においてしだいに難しくなっています。(Skizze, 136)

人間を社会的存在としてみると、上述の2つの側面をもっているのだが、その一方の〈反社会的衝動〉は、人間が独立した人格を成熟させるために、必要な衝動である。したがって、道徳的に非難されるべきもの、というわけではない。この衝動は、他者と一線を画したり、反発や対決するときに表面化する。この衝動は、ある種の自律性と人間の行動を促す力をもって自然に発生する。これに対してもう一方の〈社会的衝動〉は、意識的、計画的に発達させられなければならない。反社会的衝動は、いわば自分のエゴへの後退を意味し、労苦を必要としないが、社会的衝動であるところの、他人への愛情、物事への積極的な関心や行動を伴う関与などは、何度も繰り返して第三者によって促されなければならない。

このシュタイナーの人間観をふまえた上で、先ほどの人間の課題に論点を戻すならば、人間の社会的行動にたいしてひとつの解釈ができる。すなわち自然破壊は、シュタイナーのいう人間の本性の反社会的側面の発露だということである。

前節でみたように、有機体としての自然全体は、拮抗現象によって本来全体としてバランスのとれた状態にある。しかし、自然の一部でありながら、自然のあり方に影響を与える人間については、特別な見方が必要となってくる。そのひとつの視点が、シュタイナーの人間の社会的衝動と反社会的衝動という視点であった。しかしここで、人間社会の個と社会との関係と、自然における個と全体との関係を区別すべきであるという批判は当然ありうる。自然の中にある生命現象の間関係と、人間社会にある人間同士の関係は、全く別の性格をもつことは明らかである。にもかかわらず、Suchantkeは、両者に「奇妙に一致する拮抗関係」を見いだすべきであるという。(同上)

するとどうなるか。シュタイナーのいう「社会的衝動」は、個人が自らの

努力で自己形成されるものではなく、人間共同体の中で、集団の中で養成されるものであるということである。しかもこの衝動は、ある事柄に限定したものであることはありえず、人間社会を超えて、動植物を含めた自然全体へと作用するものとなるときに、初めて個人のものとなる。人間世界における社会的な問題、課題は、単に人間の次元の問題や課題ではなく、動植物、水や空気さらには地球全体をも含んでいる。したがって、人間の「社会的」「反社会的衝動」を問題にすることは、人間社会にだけ目を向けるのではない、生態学的な視点が必要とされるのである。ヴァルドルフでは、このような問題のとらえ方によって、「存在の闘争」というイデオロギーを解消しようとする。「生態学」そのものが、本質的に倫理を内包するものであることが明らかになった。

#### 4 道徳的発達のプロセスとしての自然理解

どのようにすれば、自然の生態を知ることが子どもの道徳性の発達につながるのだろうか。本節では植物に焦点を当てて、この問題に対するヴァルドルフ教育のアプローチの一端を垣間みることにしたい。

E. -M. Kranich は、今日のエコロジーの危機を、人間が責任を実現するという自由へと歩み出すためのひとつの契機とみなす。そのためには、研究対象としての自然、人間のために利用するものとしての自然という、従来からある自然との関係を、道徳的な関係に変えることが求められているという。(Prozess, 90-91) 従来のように研究対象として、人間生活のための利用の対象として自然と対峙することは、今日のような環境破壊等につながっているという認識が Kranich にはある。彼がいう自然との道徳的関係とは、Suchantke の理解と同じように、自然を人間と切り離すのではなく人間がその中に内包されるものとしての自然を認識することを意味する。それによって、人間のあるべき姿を模索するための自然との関係が生まれてくる。Kranich は、自然との道徳的な結びつきへの道筋として3つの方策を挙げる。その第1は、生命ある植物の理解を可能にするための「生きた思考」の育成、第2

は、想像豊かな観察能力の促進、第3は、宇宙とかかわる植物の理解によるエゴイズムの克服である。以下、それぞれの方策について、Kranichの主張をみていくことにしよう。植物を理解することが、なぜ道徳性の育成につながるのか、この点がKranichの論の中で明確にされるはずである。

#### (1) 生長する植物理解のための「生きた思考」

Kranichは、「生きた思考」によって植物理解がより深まるという。「生きた思考」とは、どのようなものなのだろうか。彼は、W. Trollの研究成果<sup>(7)</sup>を引用しながら、植物が〈開かれた形態〉であることをおさえるべきであるという。植物は、「常に生成途上にある。それは、自然の多様なエネルギーとプロセスの中に直接組み込まれている。」(Prozess, 92)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。これに対して植物は、それ自体が大地そのものであるといえる存在様態である。すなわち植物は、植物の芽と大地との結びつきによって初めて生長可能であり、大地と共にひとつの全体を形成している。これが、植物を理解する場合に必要な視点である。

しかし、植物を観察する場合には、さらに、「大地の生命とその宇宙との関係を」もみる必要がある。(Prozess, 93)植物は生命をもつ大地の一部として大地と一体になっているだけではない。植物はさらに、生命をもつことによって太陽と密接に結びついている。考察対象としての当該植物を標本のように取り出しても、植物理解にはならない。植物が大地の生命と太陽とどのように結びついているかを把握することが必要である。そのためには、植物を、その環境から引き離すのではなく、ある一定期間継続して自然の経過の中で観察しなければならない、Kranichはこのようにいう。したがって、植物を観察する場合には、とりわけ、大地のエネルギー及び太陽エネルギーとの関係をみるのが重要になる。Kranichは、アネモネ、タンポポ、イヌサフラ

---

(7) Wilhelm Troll, Allgemeine Botanik, F. Enke, 1948



ンを例にこの植物観察の重要な観点を書いている。(Prozess, 94-96)

アネモネは、3月4月のまだ太陽光線の作用がそれほど強くないところに芽を出す。このときアネモネの根は、根茎として大地の中しっかりと根づいている。根の部分が力強く大地と結びついているのに対して、大地から解放されるのは、花序につながっている1枚の花だけであり、萼はおさえられて形にならない。こうしたアネモネの形態の観察によって子ども達に明らかになることは、アネモネの中に春に特徴的な太陽と大地との関係が姿を現すということである。すなわち大地のエネルギーが強い影響力をもっていること、そして太陽エネルギーが弱くかすかにアネモネに作用しているということである。

太陽の光が最も強くなる6月の終わりや7月の初めには、タンポポ属の多様な種が草原に咲き誇る。強靱にそそり立つ茎によって、タンポポ属は、乾いた大地の上に広く発生する。ここでは強く色を放射する黄色の花をつけた柔軟な花序が開花し、最高潮に達する。子ども達は、タンポポ属と一体化している大地のエネルギーが太陽エネルギーと密接に結びつき、しかも花の中にある大地の生命と太陽エネルギーが最も強く影響しあっていることを、タンポポ観察から知ることができる。

秋になり太陽の作用が弱まり、大地の生命が後ろに退くころになると、草原にイヌサフランが花を咲かせる。太陽の作用が弱まることによって、大地の生命力も消滅することにより、この花の発芽の生命は、大地に向かう。すなわち、一方においてイヌサフランの生命は大地の中の球根にせき止められ、他方において葉は開かないままで、生命力の弱まった形態、すなわち花だけが姿を現す。このような形態から子ども達は、大地の生命（イヌサフランの花）の中に太陽エネルギーが弱まった形で姿を現していることを感じることができる。

以上 Kranich の挙げている3種の植物の例をまとめたが、子ども達が植物学の授業で、これらの例を通して獲得する植物理解とは、どのようなものだろうか。これについて Kranich は次のように書いている。

3つの例を通して特徴を示した方法で子ども達は、内面的な形成力をもつ植物界の像に生命を与えることを学ぶ。……子ども達は、表象に生命を与え、完成した自然の像から生命ある造形のプロセスの領域へと進む。植物は自然の中で作用する力の状況に基づいて形成されることを把握することによって、ここで内面的な関係が明らかになる。……多様な植物の形が打ち明けることは、1年の中で姿を変える大地の生命である。すなわち太陽と多面的な関係をもつ生命ある大地である。(Prozess, 98)

ヴァルドルフの植物学の授業の目標が引用文に示されている。一つひとつの植物を取り出して比較対照すれば、形態などの違いが分かる。それによって植物を分類したり、植物の個々の部分の名称を知ることができる。しかしそれは植物の「像」、すなわち「生命」のない、いわば死せる植物を知ることには他ならない<sup>(註8)</sup>。この次元にとどまらないために、すなわち「生命」ある植物をとらえるために、植物の「像」の中に息づいている「内面的な形成力」を認識するところまで生徒に求められる。ここでいう植物の「内面的形成力」は、より高い視点からみれば、「太陽と多面的な関係をもつ生命ある大地」である。そしてそれを認識することは、子ども達にとってそれほど難しいことではない。なぜなら、植物の「内的形成力」は、目に見える「形」に現われるからである。上でみたようにそれは、例えば春にはアネモネとして現われ、夏にはタンポポ属の形で具体化し、秋にはイヌサフランとして具体化するからである。これら、子ども達にとって身近にある植物観察から、これらの「形」が異なるのは、大地と太陽エネルギーの作用の強さの違いからくることを認識する。このように、図鑑や標本にあるような単体としての当該植物にアプローチするのではなく、(なぜならそれは「像」をみるにすぎないから、)子ども達にとって身近で観察することのできる植物について、それらが大地と

---

(8) シュタイナーは、ゲーテが分類と体系化を指向するリンネの植物研究に対して、むしろ限界性を見いだしていることに共鳴している。「学校建築 1, 233-234」

太陽のエネルギーの作用を受けながら、「生命」を維持していることを、まずは「形」から感覚として理解できることが求められている。この際に手段とされるもの、そしてこうした授業によって子ども達に得られるものを、Kranichは「生きた思考」(Prozess, 99)と呼ぶ。

## (2) 想像豊かな観察を通しての自然との道徳的な関係の確立

上述したように「生きた思考」は、個々の植物が、大地と太陽との間に起こる包括的な現象の中のひとつの構成要素であることを認識可能にさせる。この認識からさらに進めて、自然の中にある生命あるものの生成と変化に共感を示すことによって、「自己中心的、利己的関心」から解放されることが、ヴァルドルフでは求められる。それを可能にするのが、Kranichのいう「想像豊かな観察」である。(同上) 彼によれば、シュタイナーが1919年にこれについての方法論的な提案をしている。シュタイナーは、植物界を人間の魂になぞらえるべきことを語っている<sup>(註9)</sup>。シュタイナーによれば、人間がその内面で体験する感情は、自然界にある植物の中に外的な形として現われる、とされる。

Kranichは、シュタイナーを援用しながら、「想像豊かな観察」の例として、ヒマワリとホタルブクロ属を挙げて説明している。Kranichによれば、それぞれの植物は次のような魂の具体化としてとらえることができる。(Prozess, 100-104)

ヒマワリについて観察者の目にとまるのは、強く上に突き進む成長力をもった力強い茎、大きな幅広い乾いた葉、そして最後に巨大な花である。すなわちこの花の特筆すべき形態の特徴は、力強く丈夫な茎をもち、重い大きな葉をつけながら大地から上へ向かって力強く伸びること、そして最後に数多くの花びらからなる美しい渦巻き形の大輪を咲かせることである。このような形状をもつヒマワリは、大地の生命の中にある「功名心」の顕現である。

---

(9) シュタイナーはいう、「植物界は眼に見えるものとなった地球の魂界です。ですから人間の魂と比較できます。」(演習, 156)

この花のもつエネルギーは、常に上に上にと拡大する。しかし同時にその努力の成果は、周りに認識されるものでなければならない。成果を得るために強い努力が行われるが、無欲ということではなく、成果が注意を払われ、努力が認められることを求める。

ホタルブクロ属はヒマワリとはまったく別なふう人間に魂に触れる。この植物の形態の特徴は、その茎が柔らかく細く、その葉は、地上数センチの位置に目立たないようにつき、その小さな青色の花が小さく開くことである。このような形態をもつホタルブクロ属は、信仰へのあこがれの魂を顕現している。この細く柔らかい茎は、力強く太いヒマワリの茎が大地と密接に結びついているのに対して、大地の力強い粗野な影響から解放されている。この花の色と形は、空からの光のエネルギーと内面的に結びつくことによって、光の高次の世界から流れ込むものを内面へと深く受け止める「帰依」を表現している。

以上が、Kranich が例として挙げている「想像豊かな観察」の概略である。ここで確認することができるのは、少なくとも生徒が授業で初めて植物を学習する4・5年生では、ヴァルドルフでは、植物を知的な観察対象ととらえていないことである<sup>(註10)</sup>。そして生徒達は、想像力を働かせながら、身近にある具体的な植物を観察するように授業などで求められる。この想像力は、ヴァルドルフの教育方法においてとりわけ重視されている。植物学とのかかわりでいえば、低学年のお話の授業などで、想像力豊かに教育することがめざされている。こうして培われた想像力がこの植物学の授業でも引き継がれる。この想像力によって植物の形態に人間のそれと対照させることのできる魂を読み取ることが、植物学の授業で求められる。それによって、植物界、自然と魂による結びつきが可能になる。このようにヴァルドルフでは考えられている。植物界と魂で結びつくことによってどうなるか、Kranich は次のように

---

(10)「植物学」の授業と11年及び12年で行われる「生物学」の授業との関連性については、稿を改めることにしたい。

いう。

子ども達は、この色彩と形の中に入り込む。想像を働かせる観察で、魂が別の本性に変わる。このような理解は、道徳的な出来事である。すなわち別の本性が自分の内面に姿を現すことができることによって、魂の力で別の本性の中に無私無欲でとびこむ。(Prozess, 106)

植物学の授業で想像力豊かに自然を観察することは、身近にある植物の像に人間の魂を読み取るということである。それは、自分と植物とを切り離さず、植物になりきることである。それが、「別の本性の中に無私無欲でとびこむ」ということである。子ども達は、植物界に像として現われているある人間性に、価値判断することなく自らを一体化させる。そして彼らは、植物の像として分かりやすい形で現れている人間のひとつのあり方に、自分になりきるという仮想体験をする。この観察のあり方は、自然に内包されるものとしての人間に視線を向けることである。それは、自然観察を契機としていわば自分自身のあり方を問うことに他ならない。ここに、植物学の授業における道徳性育成の視点が生まれる。

### (3) 宇宙の中の植理解によるエゴイズムの克服

Kranichによれば植物界の観察は、さらに次の方向に拡大される。すなわち、子ども達の意識が大地と一体化した植物から、宇宙の中にある植物へと視野が広げられる。

先に、植物は大地のエネルギーと太陽エネルギーの作用を受けて生長することをみた。地球と一体化している植物が宇宙の作用を受けていることを意識できるのは、太陽に加えて、月の存在である。Kranichは次のように書いている。

植物界と宇宙との橋渡しをしようとするなら、差し当たって宇宙の太陽と月が観察されなければならない。(Prozess, 108)

植物は、確かに昼だけ生長するのではなく、昼と同じあり方といえないが夜間も生長する。ヴァルドルフでは、植物に対する月の作用を想像する。まさに、イマジネーションを広げようとする。ヴァルドルフによれば、月の光は、太陽の光を反射したのものとして作用する。直接の太陽光との相違は、光の強さにある。すなわち月は、太陽光の熱や光の強さが弱まった状態で、太陽の作用としての役割をすと考えられている。この月の光は、植物に対してどのような作用をするのだろうか。Kranich は、この問題について次のようなシュタイナーの講演の一部を引用している。

太陽エネルギーが作用するときにはいつも、植物は拡張し、葉は幅を広げます。月のエネルギーが作用するときにはいつも、植物の生命は収縮し、茎を伸ばしたり、種子をもつけます。(Prozess, 109)

シュタイナーがこのようにいうとき、念頭にゲーテの「メタモルフォーゼ」があることは容易に想像される。シュタイナー理解によるゲーテの「メタモルフォーゼ」論は、「両極性」と「高進性」により構成されるものであった。すなわち、植物は、「収縮」と「拡張」を繰り返しながら全体として「高進」、生長していくというのが、シュタイナーの「メタモルフォーゼ」理解であった。(学校建築1, 236-237)太陽は、主に植物の拡張に作用し、月はその収縮に作用するという図式が引用文で行われている。この太陽と月の交代で行われる、しかもリズムのある作用によって、大地と一体化している植物の「メタモルフォーゼ」が達成されるというのが、シュタイナーの植理解である。

上の引用文で、「月のエネルギーが作用するとき」は、言い換えると、太陽光のエネルギーが弱まる時である。さらにいえば、植物が太陽エネルギーの直接的な作用から免れる時である。このときには、「下方から大地の凝縮されたエネルギーが茎に入り込む。水が根から上昇するための細い導管も生まれる。」「太陽と大地との橋渡しは、月の機能である。」(Prozess, 108)

ここで確認しなければならないことは、上のようなシュタイナーやヴァル

ドルフの植物観の、学問上の正しさではない<sup>(註11)</sup>。そうではなく、ヴァルドルフの植物学の授業には、道徳性の育成の視点があるということである。そのために、植物の生長に関して、一般的な理科の授業で行われているように当該植物を自然の中から取り出して、それだけを観察することをしない。そうではなく、その植物の生長を支えている、大地や太陽さらには月に対しても、子供たちの目を向けさせようとする。Kranich は、なぜこのようなやり方を選択するかについて次のようにいう。

若者が授業を通して生命ある自然の姿の中に太陽と月の告白 *Offenbarungen* を体験するならば、その体験の中で宇宙の広大さと一体化することによって、破壊的な衝動が彼の中で無力化されるだろう。(Prozess, 111)

植物の精密で正確な知識は、子ども達の人間性の成長と直結するとは限らない。植物を観察する際に、想像力や「ひらめき」が必要である。なぜならこれらは、植物が宇宙的連関をもつものであることを直観させるからである。このような植物学の授業こそが、「宇宙の広大さ」、視点を変えれば人間とはいかに小さな存在であるかを認識させる。まさにこのことが、ヴァルドルフの植物学の授業の目標である。そのために植物学の授業が行われる初級段階では、授業の重要な価値は、各々の植物の正確な知識ではなく、身近にある植物の形態をよく観察することにある。そうすれば植物観察を通して子どもに自分自身のあり方、人間のあり方を問わせることにつながると考えられているのである。

## おわりに

自然理解のあり方についてのヴァルドルフの主張は以下のようになる。自

---

(11) 「Prozess」を執筆している Kranich は、チュービンゲンで生物学、古生物学、地質学、化学を学んでいる。

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を理解することが求められる、と。なぜなら、自然と人間を対置する立場及びその立場に基づく行為からは、人間の責任がみえてこないからである。人間の倫理をも同時に問うような自然理解が、まさにヴァルドルフで模索されている。それは、次のような O. Oltmann の言葉にも表明されている。「私はこの世界と同じ本質をもっている。私はこの世界の法則性と超越性の中で生きている。それに生徒が気づき、体験し、そして後からしだいにはっきり見極めるようになれば、同時にこの世界に対する責任が生れるだろう。」(Verantwortung, 604)

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。本稿では、そのひとつの例として、植物学の内容の一部を取り上げた。植物学の授業で行われることは、身近な植物の形態をよく観察することである。そして「生きた思考」や「想像豊かな観察力」を使って、身近にある植物が、地球や宇宙とつながっているという認識をもつこと、また、植物に人間の姿を想像することが、生徒に求められている。それによって、Oltmann がいうような、「私はこの世界と同じ本質をもっている。私はこの世界の法則性と超越性の中で生きている」ということを、生徒が気づき、体験することができる。ここでの学習は、まさに人間と自然との関係を知り、自分自身のあり方を探る基礎を築く体験であるといえるだろう。

このように、自然理解が道徳的発達的重要な契機として位置づけられているところに、ヴァルドルフの自然教育の特徴がある。自然教育が、カリキュラム全体でどのように具体化され、実践されているか、この検討は今後の課題にしたい。

## 引用文献

- 1 Andreas Suchantke, Erziehung zur Zusammenarbeit mit der Natur –Umweltpädagogik in der Waldorfschule(I). In Erziehungskunst,



- Heft6, Freies Geistesleben, 1987. 「Erziehung1」 と略す
- 2 R. Steiner, 高橋巖訳『教育の基礎としての一般人間学』, 筑摩書房, 1989年. 「人間学」 と略す
  - 3 A. Suchantke, Erziehung zur Zusammenarbeit mit der Natur—Umweltpädagogik in der Waldorfschule(II). In Erziehungskunst, Heft7/8, 1987. 「Erziehung2」 と略す
  - 4 Hans Jonas, 尾形敬次訳「精神・自然・創造—宇宙論上の事実とそこから推測できる宇宙の開闢」, 『精神と自然』(木鐸社, 1993年) 所収. 「宇宙の開闢」 と略す
  - 5 A. Suchantke, Skizzen zu einer ökologischen Ethik. In Allgemeine Biologie, Freies Geistesleben, 1982. 「Skizze」 と略す
  - 6 W. ハイトラー, 杉田元宣訳「生命=物理的なもの+化学的なものという式はあてはまるか」, 『思索と遍歴』(共立出版, 1975年) 所収. 「思索」 と略す
  - 7 拙稿「自由ヴァルドルフ学校の学校建築(1)—シュタイナーのゲーテ自然科学研究理解—」, 『小樽商科大学人文研究』第87輯, 1994年. 「学校建築1」 と略す
  - 8 Ernst-Michael Kranich, Der Weg zum Verstehen der Natur als Prozess moralischer Entwicklung. In Moralische Erziehung, Freies Geistesleben, 1994. 「Prozess」 と略す
  - 9 R. Steiner, 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
  - 10 Olaf Oltmann, Mensch und Welt—Erziehung zur Verantwortung. In Erziehungskunst, Heft9, 1987. 「Verantwortung」 と略す