

自由ヴァルドルフ学校の建築様式

— 校舎のフォルムの造形 —

土 屋 文 明

はじめに

ヴァルドルフ学校の校舎は、「メタモルフォーゼ」と切り離して考えることはできない。拙稿「自由ヴァルドルフ学校の学校建築(2)」^(註1)で示したように、本来「メタモルフォーゼ」を潜在能力として持って生まれた人間は、適切な環境の中で初めてその能力を顕在化することができる。就学期間についていうならば、生徒の持って生まれた能力は、生徒の発達に応じた教育内容、方法と、物理的環境、すなわちメタモルフォーゼが建築として具体化された校舎において、最も有効に発達を遂げることができる、このようにヴァルドルフでは考えられている。

「学校建築(2)」では、ヴァルドルフの建築運動の推進者の一人 J. Peters が、ヴァルドルフ学校考察のために4つの観点^(註2)を挙げていることをみた。そしてそのうちの第2の観点について次のように書いた。

「メタモルフォーゼ」が建築の根本原理であることは、ゲーテアヌムにもヴァルドルフ学校建築にも共通している。そのフォルム化について、ゲーテアヌムに関しては大ホールの柱を通して既に少しだけ触れた。今後、学校建築において、「メタモルフォーゼ」のフォルムが具体的にどのように実現されているかをみていく必要がある。前述したが、ヴァルドルフでは、生徒は幾度かのメタモルフォーゼを遂げる存在としてとらえられているので、各学年段階において建築のフォルムの違いがみられる。(学校建築2, 267)^(註3)

引用文は、本稿の課題を述べている。すなわち本稿では、ヴァルドルフにおける校舎のフォルムの造形は、どのような考え方から行われるのか、そして具体的にどのようなフォルムが生まれているのかを中心にみていく。これによって、ヴァルドルフ学校における人間形成の前提にある、人間の潜在能力である「メタモルフォーゼ」が学校建築のフォルムの根本原理であることを明らかにしたい。

1 ヴァルドルフ学校建築の理念の具体化としての「ゲーテアヌム」

ヴァルドルフ学校の校舎建築のプランに際して、まず考慮に入れられるのは、「ゲーテアヌム」^(註4)である。それは、「ゲーテアヌム」が建築様式として模倣の対象とされるということではなく、ここには以下にみるようなヴァルドルフの建築関係者、教育関係者にとって共通テーマとされる、建築上の理念が示されている、と考えられているからである。

J. Petersによれば、「ゲーテアヌム」の中には、3つの理念が生きていた。まずこの点を確認し、これらの理念がヴァルドルフの学校建築にどのように受け継がれているのかを次にみていくことにしよう。

「ゲーテアヌム」の中に生きていた理念の1は、「建築は未来において共同体の要件である」(Kunst, 787)^(註5)というものである。これは、ある建築物が特別な様式を持っているとか、ある建築家の特徴が現われているとかが重要なのではなく、建築物は、それを必要とする共同体がまずあって、その共同体が目標とするものによって満たされるものでなければならない、ということである。つまり建築は、建築主が建築業者にすべて任せて行われるものではなく、ある共通の目標を持った者たちによって、共同で取り組まれるものであるということである。「ゲーテアヌム」は、シュタイナーの建築プランのもと、そして建築過程においても彼の全面的なリーダーシップのもと、アントロポゾーフ（人智学の信奉者）を中心とした人達の共同作業で建築されている。

第2の理念は、「建築物は、建築様式、彫塑術そして絵画の統合として新し

く理解されなければならない」(同上)というものである。シュタイナーによって、建築は、総合芸術として意味づけられている。この理念の具体化が、「ゲーテアヌム」であったわけである。

第3の理念について、Petersは次のように書いている。

発達思想の造形芸術への導入は、シュタイナーの根元的な業績である。これによって彼は、ゲーテが練り上げた生命界についてのメタモルフォーゼ思想の後継者となり、発達が起こるところでは至るところで、形態が内的法則性に従って変化する様子を示した。(Kunst, 788)

引用文にいう「発達思想」とは、「ゲーテが練り上げた生命界についてのメタモルフォーゼ思想」のことである。生命を持つものは、絶えず発展変化する、その内的に起こっている変化は、形態に表われる、というのがここでいわれている「メタモルフォーゼ思想」である。シュタイナーは、「有機体建築」を目指し、その理論的な拠り所をゲーテの「メタモルフォーゼ思想」に求めた^(註6)。

Petersは、これら3つの理念を継承発展させることが、ヴァルドルフ学校建築の課題であるという。確かに、ヴァルドルフ建築の研究は、建築物の分析によってこれらの理念を解き明かす作業であるといえる。

「ゲーテアヌム」建築の3つの理念は、ヴァルドルフ建築にどのように受け継がれているととらえてよいのだろうか。結論的にいえば、3つの理念ともヴァルドルフ学校の校舎建築に多少質を変えている部分もあるが原理的に受け継がれているといえる。

第1の理念は、「建築は共同体の要件である」というものであった。ヴァルドルフ学校においてはひとつの核である「共同体 Lebensgemeinschaft, Schulgemeinschaft」は、校舎建築の要件である。ヴァルドルフ校舎の建築が行われるときには、学校関係者においてまた学校の周辺などとの様々なレベルでの人間の関わりが生まれる。そしてヴァルドルフの建築期間は大抵長期

間になるが、ここではそれがマイナス要因にならない。ヴァルドルフでは学校建築が共同体成立の重要な契機とされているからである。(学校建築2, 268)ヴァルドルフにおいて建築物は、教育の理念や目標などと無関係に建設されるものではなく、学校関係者が「共同体」として一丸となって行われるものであるということに、この第1の理念をとらえることができるだろう。

第2の「建築物は、建築様式、彫塑術そして絵画の統合」であるという理念は、ヴァルドルフ校舎建築にそのまま受け継がれている。ヴァルドルフ建築関係の論文や著書の中では、校舎にたいしてしばしば総合芸術品 *Gesamtkunstwerk* という表現がなされる。総合芸術品としての校舎建築の成果は、例えば引用文献3に示されている。本稿も、この理念を明確にする作業であると言える。

第3の理念「メタモルフォーゼ思想の造形芸術への導入」は、シュタイナーが「ゲーテアヌム」において実現しようとしたことであつた。本稿では、主にこの理念を解き明かす作業になる。

ヴァルドルフの学校建築における「メタモルフォーゼ」の意味には、相互に関連する2つの側面がある。

まず「ゲーテアヌム」で示されているように、建築全体が無機的なものという印象を見る者に与えないために、静的なフォルムに動的な要素を混ぜ合わせ、全体として動きのあるものにするように建築フォルムが造形されるという側面である。これは、後述するような表情のある建物にするための、校舎の「ポーズ」の問題として次節以下で詳述する。この側面は、ヴァルドルフの校舎では「ゲーテアヌム」からそのまま受け継がれている。

もうひとつの側面は、人間観としてのそれである。ヴァルドルフ校舎では、生徒の「メタモルフォーゼ」のフォルム化が追求されている。

第3の理念についての先の Peters の引用文の中に、シュタイナーは、「発達が起こるところでは至るところで、形態が内的法則性に従って変化する様子を示した」、とあつた。「ゲーテアヌム」で、「発達」するのは、自然及び自然に内包される人間であつたといえる。これに対してヴァルドルフ学校の内部

において「発達」するものは、学校内で成長する生徒である。したがって、ヴァルドルフ学校における「メタモルフォーゼ」は、生徒の人間観、発達観を意味するといえる。生徒が、校舎の中で生命をもち、「メタモルフォーゼ」とするならば、校舎の形態、フォルムは、生徒の「メタモルフォーゼ」を表わすものでなければならない。第3の理念からすればそうなる。この理念を達成するためには、校舎建築の前提として生徒がどのように「メタモルフォーゼ」するのかの理解が必要である。それゆえ、ヴァルドルフ関係者が、校舎建築にあたってまず最初に拠り所にしたものが、シュタイナーの講演集『教育の基礎としての一般人間学』^(註7)であった、(Kunst, 799)というのは理解できる。周知のように、この中には誕生から成人に至るまでのシュタイナーの発達観も含まれている。Petersはこの書の中でも、特に「身体の形態発達」についての記述に注目する。それは次のような理由からである。

シュタイナーが多くの機会に聴衆者、すなわち教育者、医者、芸術家などに繰り返し呼びかけたことは、頭骨から四肢骨へのメタモルフォーゼというくきわめて分かりにくい表象に取り組むことであった。というのは、そうすることで有機体の発達の謎を形として理解することができ、内面的に直観することができるからである。(同上)

生徒の内面的な発達というのは、もともと目に見えないものである。そこに教育の難しさがある。しかしシュタイナーは、誕生から成人に至るまでの人間の発達を、「頭骨から四肢骨へのメタモルフォーゼ」としてイメージすることによって、「形として」理解でき、その発達の本質が「内面的に直観」できる、というのである。Petersは、くきわめて分かりにくい表象として取り組むべきシュタイナーの発達観を、次のように要約する。

身体の発達はまず球状の頭部形態から出発し(第1七年期)、次に胸部において肋骨と脊髄の伸張に形を変える(第2七年期)。上級学年では(第3

七年期), とりわけ四肢の領域が, 今や〈活動範囲〉が空間的に広がるように完成される。(同上)

ヴァルドルフ関係者がシュタイナーの発達観を拠り所にし, 校舎のフォルム造形に取り組んだということは上の記述からも分かる。しかしヴァルドルフ建築に関する論文にほぼ共通していることは, そこで研究され検討されたことの内容が詳細に報告されることはなく, それについては上のような要約程度しか言及しないということである。その第1の理由は, ヴァルドルフの学校建築は, シュタイナーが理念的に述べたことを手がかりにした試行錯誤が繰り返されている, ということであろう。したがって, その発達の具体的な発現は子どもによって多様に異なってくる。また Peters も書いているように, 引用文のような発達観は, 生徒の発達を「形としてイメージする」ためのものであり, それが校舎のフォルムとして具体化される場合には, 事実そうであるが, 多様な在り方が考えられる。つまり, シュタイナーの「発達観」が手がかりにはなっているが, 現在多様なフォルムで存在しているヴァルドルフ校舎は, シュタイナーの遺志を受け継いだ建築家やヴァルドルフ学校関係者たちとの共同作業による創造的造形である。

以上のように, ヴァルドルフ学校における「メタモルフォーゼ」は, 第1に, 校舎全体が動的なものとして, 生きた「有機体」として認識し体験されるように, フォルムが工夫されているという側面がある。これは, 次節で詳述する校舎の「ポーズ」という問題につながる。「メタモルフォーゼ」のもう一つの側面は, 生徒の発達観ということである。ヴァルドルフで生徒の内面で起こる「メタモルフォーゼ」に応じた校舎のフォルムを, どのように造形しようとしているかは, 3節以降でみていくことにする。

2 建物のポーズという視点

大戦後のドイツのヴァルドルフ建築の推進的役割を果たしたのは, 最初は教師を含まないシュトゥットガルトの人智学建築家サークルであった。彼ら

が校舎の形態を考える際に手がかりにしたのは、前節でみたようにシュタイナーの『教育の基礎としての一般人間学』であった。この本が徹底的に議論された、と R. Raab は書いている。(Baut, 19)そして彼らが校舎の形態の創造に際して、もう一方で考察の対象としたことは、校舎のポーズという問題である。

この問題もじつは、ヴァルドルフ関係者にとっては、シュタイナーが先駆者である。Raab は、「ゲーテアヌム」を通して、特にその支柱の特別な造形に即して、建築様式の中にポーズを作り出すエネルギーの存在を発見している。そのエネルギーを彼は、「上から下へと相互に志向し、届き合い、複合作用し、生命を創造するように広がり、寄せ合わせ、抱擁しあい、絡み合い、心を打ち明ける」(同上)、と表現している。このように、無機的建造物が、ポーズという視点を持つことによって、有機体建築に変わり、人間に作用する校舎という視点が得られる。それによって例えば、校舎のフォルムと教育論や生徒の発達観との関係性を議論したり、生徒や教師が校舎にアイデンティティを感じる場所にするための建築様式を構想する可能性が生まれたのである。

生徒に対する校舎の影響を大学で長年研究している C.Rittelmeyer も、同様のアプローチの仕方では校舎のフォルムに関して述べている。彼は、校舎は「言語」であるという。建物には固有のポーズがあり、それは見る者に対して語りかけると考えるからである。

建物ないし建物の構成要素は、生徒に対して活気を与え、拒絶し、解放し、皮肉を与え、個性をなくし、生命を与え、冷淡に作用する。それゆえ校舎は、〈言語〉である。校舎は、身振りや振舞いで作用する。校舎は、一種の魂の表現をするように見える。あるいは性格や顔のない、無表情であるように見える。それによって校舎は、教師や生徒に対して例えば友好的だったり、押しつけがましかったり、あるいは敵対的な関係となる。(Schulbauten, 739)

Rittelmeyer は、多くの建築家、そして生徒達が繰り返し現在の学校建築に対して不快感を表明してきたにもかかわらず、この問題に関してほとんど手がつけられてこなかったという。そしてこの校舎の「ポーズ」の問題を議論するにあたって、ヴァルドルフ学校建築が大きな示唆を与えるものであることを指摘する。

Rittelmeyer は、心理学受講者を対象に、実験を行っている。それは、多様な校舎の写真を学生に見せて、特殊な装置で、最初の 20 秒間の視線の流れを把握するという実験である。また同時に被験者に対して確認の意味でインタビューを行っている。この実験分析の結果、人間が建物をどのような感覚で知覚するかについて、欠くことのできない 3 つの観点があると、彼はいう。(Schulbauten, 741-2)

そのひとつは、「建物をく見ること」は、単に視覚だけの孤立した活動ではなく、少なくとも視覚、自己運動感覚そして平衡感覚の総合作用である、ということである。

第 2 の観点は、「建物のフォルムを見るときには、常に多少ともはっきりとそのフォルムとの関係の中に自身の身体性をおき、建物のフォルムが人間にふさわしいことを、すなわち自分達の基本的な身体的欲求にあっていることを、あるいは人間にはふさわしくないことを発見する」ということである。

第 3 の観点は、「上の 2 つの見方、すなわち知覚・運動両器官の協力性という側面からの分析は、建物の社会的印象の分析によって補われなければならない」、ということである。

1 と 2 の観点は、実験結果の運動生理学的分析である。但し、この 2 つの観点は、引用した論文の中では実験結果が簡潔にまとめられているだけである。この論文では、第 3 の観点が重視されていることは明らかである。この観点でいわれている「建物の社会的印象」とは、要するに建物のポーズの問題のことである。この問題と正面から取り組んでいるヴァルドルフ建築に、Rittelmeyer は注目する。

彼は、ヴァルドルフの校舎に関しては重要な 2 つの本質的な原理があると

いう。そのひとつは、「建築のフォルムのメタモルフォーゼ」の原理、そしてもうひとつは、「建物を人間にふさわしいように構想する」という原理である。(Schulbauten, 746-7)

Rittelmeyer が第 1 に挙げている原理は、ヴァルドルフ学校の校舎を「有機体」にしているものである。彼によれば、この原理は建物の中に具体的な形で容易に発見できるとは限らないが、恒常的に発展し変化する形態の総体を創り出す。彼は、次のように続ける。

この原理が厳密に適用される場合には、窓の正面の単調さ、正立方体の部屋のフォルム、建築要素の付け足し的な並置、ファサードの連続的な造形、厳密な対称性、これらは存在しない。だからヴァルドルフでは、静止状態に対して絶えず発展するものが対置される。訊ねた生徒達の感想によれば、このことは、大抵豊かな刺激や活気的印象を喚起する。それゆえメタモルフォーゼは、ある種の教育の光景の中では常に変化し発展するプロセスをもたらし、それによって教育の模範を提供する。(Schulbauten, 746)

ここでいわれている「メタモルフォーゼ」は、生徒の発達観とはとくに関係なく、建物のフォルム自体が生み出す「常に変化し発展するプロセス」のことである。このフォルムの特徴の例として、窓の正面に変化を持たせること、教室を正立方体にしないこと、厳密にシンメトリックなフォルムにしないこと、などが挙げられている。引用文にあるように、微妙にバランスのとられた静と動を示すフォルムの混在が、ヴァルドルフ建築の大きな特徴のひとつとなっている。

第 2 に Rittelmeyer が挙げているヴァルドルフ校舎の本質的な原理は、ここでは建物を「人間にふさわしいように」構想するということである。これには 2 つの側面がある。ひとつは、生徒の発達段階に応じて校舎を造形するということである。すなわち上でみた、生徒の「メタモルフォーゼ」のフォルム化である。したがって、発達段階によって、それぞれ異なるフォルムが

適合するという前提があり、それを満たすような校舎を構想することが、ここでいう「ふさわしい」のひとつの側面である。これについては後ろの節で詳しく触れることにする。

もうひとつは、「あらゆる面の感覚教育」(Schulbauten, 747)というヴァルドルフ教育の基本原則に応じる校舎という側面である。但し、このためには、上の引用文に少し例があるような多様なフォルムを持たせたり、本稿では触れていない色彩的に造形される校舎だけが含まれるのではない。ヴァルドルフではよく使われる蜜蠟のロウソクの香りや、季節に応じてよく飾りたてられる果物、あるいは透明塗料が塗られる壁やその他装飾なども含まれる。これらが校舎と相互に作用しあって、「あらゆる面の感覚教育」という基本原則に応じた教育が可能となる。

Rittelmeyer は、先に挙げた3つの観点を留意しながら建築を行うならば、教育姿勢を校舎という具体的な形に表すことができるといっている。

……建築形態は、子どもの直観のために意味のある基礎的な社会的ポーズになりうるだろう。すなわちいわば教育姿勢と結びついた客観化された<教育者の形>、教育の具体像を提供することができるだろう。(Schulbauten, 753)

校舎は、ヴァルドルフにおいても教育のために利用される建築であることには変わりがない。しかし、校舎は教育の手段として対象化されるものではない。校舎そのものがいわば自律性のあるものであり、それゆえヴァルドルフでは「有機体建築」としての校舎が目指されているのだが、校舎は教師や生徒に対して語りかける。いわば校舎とそこに住む者との対話によって、生活(教育)が成立する。これは、自覚するしないにかかわらず、事実としてある。例えば、巨大な近代的な大学の建物が、人によっては何か馴染めない、冷ややかな感じがするということはありえることである。であるとするならば、校舎の建築様式にも目を向け、その中で行われる教育実践と、校舎のフォ

ルムが示すメッセージを一致させる努力をし、教育作用に一貫性を持たせるというのがヴァルドルフの意図である。次節以下でもみるようにヴァルドルフでは、「ポーズ」を生み出すものとしてのフォルムが、校舎建築の重要な研究テーマとなっている。

3 教室のフォルムとその作用

ヴァルドルフ学校において、校舎のフォルムがどのような考え方に基づいて造形されているか、そしてどのようなフォルムになっているかについて、教室に焦点を当ててより具体的にみていくことにしよう。

Raab は、ヴァルドルフ学校建築において、校舎のフォルムに注目される以前において一般的であった教室の性格を3点にまとめる。(Baut, 198) (1)縦長長方形のフォルム。(2)生徒の机椅子が教卓、黒板の方に向くように固定されている。(3)権威の表現として教師の位置が空間的に強調される。

Raab によれば、30年代40年代に校舎のスタイルの改革計画が行われたときには、基本的には、上の3つの性格から離れる努力がなされた。しかし彼は、この3つの性格は、マイナスなものとして初めから退けられるべきものではなく、学校環境や生徒の状況に応じて自由に解釈されるべきであるという。(同上)すなわち、これらの性格も選択肢のひとつとしてあってよいということである。教室のフォルム形成にあたっては、形式的な固定化やドグマ化が行われないことが必要であり、そのためには教室で実際に何が起こるかということを確認にすることである。それによってその時々機能や事象にふさわしい教室のフォルムが発見できる、そのように Raab はいう。

校舎造形の研究に際しては、ヴァルドルフ学校建築計画グループは、前節でみたように「ポーズ」に注目する。Raab は、ポーズについての研究から得られた、教室フォルムの考え方を紹介している。(Baut, 199)

ヴァルドルフ学校でも低学年と中学年においては、黒板が重要な役割を占める。したがって、黒板のある前の方に生徒達の注目を集める必要がある。そのために、教室としてどのようなポーズが必要かという問題がでてくる。

Raabが紹介している例では、教室の両側にある壁をどのように造形するかによって、様々なポーズが生まれるという。

もし長方形のフォルムであるべきでないとするならば、完全に左右対称であるものとそうでないもの、黒板に向かって幅が狭くなるか、あるいは広くなるもの、当然のことながらその間にあるあらゆる多角形のヴァリエーションの可能性のある教室の中から、基本的な選択が行われる。(同上)

このうち、教師から生徒の学習活動をよくみるという視点を優先させると、教師から見て教室の後方に向かって幅広くなるフォルムが選択される。この場合は、教師の統制が行いやすいだろうし、逆に生徒の側からみれば、教師の方に意識を集中しやすいフォルムであるといえる。上と逆に教室の前方に向かって幅広くなるようなフォルムも考えられる。Raabによれば、この場合は、新しいものへ子どもたちの感受性を喚起できることが論証されており、多くのヴァルドルフ学校で優先されている教室のフォルムであるという。(同上)

Raabと同様に大戦後のヴァルドルフ学校建築のリーダーの一人 W. Seyfert も、教室のフォルムを模索した。彼の論文では、Raabの記述よりも、学年により異なる教室のフォルムの相違がより明らかにされている。彼は、Bochumの校舎建築にあたって、多くの試みをするが、その中でも教室のフォルムの造形は重要なテーマのひとつであった。彼が建築計画に先立ってまず最初に行ったことは、ヴァルドルフ学校教師との徹底した討論を通して、生徒の発達についての考え方とヴァルドルフ教育について知ることであった。もっとも Seyfert 自身ヴァルドルフ学校の卒業生であった。

……同年齢のクラス編成というヴァルドルフ学校の重要な原理のために、異なる年齢段階にふさわしい教室のフォルムを探究することから始められた。最初の作業段階として共同の協議の中で、多様な発達段階を持つ子どもや青少年がどのような特性をもつかということ、そしてそれに教育的に

どのように対応すべきかが研究された。(Klassenraum, 761)

「同年齢のクラス編成」は、ヴァルドルフで試験をしないということとも関連するのだが、要するに落第がないということである。これがヴァルドルフの「重要な原理」であると引用文でも強調されている。したがって、学力や諸能力の差がクラス編成を作用することはない。クラス編成の基準は唯一暦年齢にある^(註8)。同年齢から構成される学年が、段階によってどのように特性の違いがあるのか、そしてそれに対応するためにどのような環境が必要とされるかなどについて、ヴァルドルフ学校教師から建築家へと詳細に説明される。Seyfert は、こうしたことを基礎にしながら、学年に応じた教室のフォルムを構想する。

まず大きく、1年生から8年生まで、すなわち下級学年の教室のグループとそれ以降の上級学年の教室グループとに、教室のフォルムの特徴を分けることができる。

1年と2年生の教室は、まだ収容とか保護の性質の強い教室のフォルムである。丸い壁で建築した幼稚園とは対照的に、ここでは教室の形が、基本的な丸みが角ばった輪郭のあるものにされている。丸みの特徴が余り強すぎると、子ども達はここで夢想しすぎることになるだろう。ごつごつした角は、子どもの意識により強く作用する。(Klassenraum, 762)

教室の輪郭は正6角形で、壁の部分が正6角柱、そして壁から上は、天井が1辺の長さが底面のおよそ2分の1の正6角形となっていて、天井が床面より半分ほどの広さになっている。

8年間クラスのメンバーが変わらず、また担任教師も変わらないヴァルドルフにおいては、まず、教師と生徒との信頼関係の土台を築くことがこの段階の重要事項のひとつである。正6角形の輪郭は、引用文にもあるように、子ども達を外の世界から保護するという性格を持つ。またこの形は、教師と

生徒とが距離的に離れずに、密着して一緒に何かをするのに適した形である。円に近いフォルムであるので、教師対子ども達という図式になりにくい。教師が子ども達に何か説明するときには、教師が中央にいて、子ども達はその周りを囲むという形態や、教師が子ども達と対置する場合にも、子ども達は教師にかなり接近して取り囲む形態になりやすい。このように、正六角形の教室のフォルムは、両者の精神的なつながりを助長させるフォルムである。

前の2つの学年とある程度まだ類似している3年生と4年生の教室では、教師がいて黒板がある前方の領域がより強調される。すなわち学習が、より強調される。1, 2年生の教室のような、教師と子ども達との融和、相互の愛情のこもった基礎的雰囲気の中での共存は、確かにまだ残ってはいるが、教師と生徒との対置は、既により強く表れている。(同上)

1, 2年生時は、「教師と子ども達との融和」が図られ、「相互の愛情ある雰囲気の中での共存」が行われる時期で、上に書いたように、そのためには正六角形という教室のフォルムが適している、と考えられている。3, 4年生になると、教師の生徒全体に対する説明や生徒の学習活動がより本格化する。それによって、教師対生徒という図式がより強まる。教師は、それまでより生徒の全体に対する働きかけが必要となり、生徒の側は教師の説明に対してより集中しなければならなくなる。この教師生徒の関係を維持するためには、教室が正六角形というフォルムではやりにくくなる。そこで正六角形の両側の角の角度がより広くなり、長方形に近い六角形が生まれる。その方が相互に対置しやすい。すなわち教師が生徒全体に対する統制がしやすくなる。

5年生の教室のために私達が試みたことは、それまでのような対人的な関係だけからは決して生まれえない、別の物的な作用に由来する融和を促進するような部屋を計画することであった。(同上)

5年生の部屋は、それまで中央部分にあった両側の角が、前方部分に移動している。これによって、教師の側、教室における教師の存在領域が物理的に強調されている。しかも天井部分は後ろから前に向かって狭くなっているため、生徒の視線や気持ちが前方に向かうように、教室のフォルムが工夫されている。

6年生になると大抵の子どもの場合この年齢に典型的な激しさ Härte が、より強く学校生活に入り込む。その傾向は7年生まで高まる。事的大小を問わず遊び衝動からくる悪ふざけは、周辺との人々との対立、すなわち学校では教師との対立に発展する。(同上)

6年生の教室は、5年生のそれと比較して、ますます教師のいる前方の領域が強調される。教師は、ますます自己主張し始める生徒に対して、日常的な言動に由来する「権威」なくして、うまく処理することはできない。この権威を建物が提供することはできないが、多少とも支えになるようにという意図のもとに、教師のいる領域を広くしたり、この部分の天井が高くされている。生徒はこのような教室のフォルムによって、「無意識下で〈指導〉が強化されるのを体験する」(同上)のである。

8年生の教室にある固い支柱は、ひとつにまとめ、元気づけ、そしていくらか圧迫感のある〈束縛の棒〉がはめ込まれているというイメージで語るることができる。(同上)

ヴァルドルフ学校のクラス担任制は、8年で終了する。この学年は、下級段階の最終学年にあたる。この学年の教室の基本形は、直方体である。すなわち教師の側が空間的にとりわけ強調されているわけではないので、空間構成において床と天井部分共に教師と生徒は同等である。しかし、教室の回りにある「固い支柱」は、生徒のエネルギーが無制限に発散しないためのもの

である。またこの学年は、これまでの学習や精神的成長のまとめをすると同時に、次のステップに向けてエネルギーをためなければならない。シュタイナーによれば、次の上級学年にメタモルフォーゼするからである。「固い支柱」は、このための支えともなる。

9年以降は、生徒達はクラス担任から解放され、メタモルフォーゼを経て、それまでとは違った存在として学校生活を送ることになる。したがって、教室のフォルムにも本質的な変化が起こる。

9年生の教室は5つの角を持ち、大抵は無意識下で体験されるのだが、同時に特別に厳しいしかし明解でもあるフォルムである。(Klassenraum, 763)

9年生は上級学年としての旅立ちが始まる学年である。8年生の教室は、それまでの教室の多角形から長方形のフォルムになったが、9年生の教室は再び多角形になる。しかもその角は、たいへん明解に造形されていて、学校生活の環境が変わったということを生徒に実感させる。しかし、クラス担任教師から解放された半面、責任や義務を自ら負わなければならない立場でもある。「教室の5つの角」は、生徒にある種の自律の厳しさのメッセージとなって作用するように意図されている。

10年、11年そして12年生の教室では、フォルムの本質的な変化が生じる。この前の学年までの教室は、すべてシンメトリックに造形されている。これらのフォルムに共通することは、人間を外側からより強力に形成し、支えるということである。このような介添えを断るといふならば、個人は自ら主導的に拠り所と方向性を開発しなければならない。青少年は今や自立した責任を持っている。この立場から彼らは、それまでとは違ったやり方で学習する。(Klassenraum, 763-4)

9年生という過渡期を経て、10年生以降はいわば本格的に自立の道を歩まなければならない。9年生の教室までのフォルムはすべて、「シンメトリックに造形されている。」引用文にあるように、このフォルムは、教師が教育的意図を持って外側から生徒を指導し、方向づけるのを助ける。学年により教師の指導性の度合いと方向性は異なり、そのためにフォルムの相違が生まれるが、「シンメトリックに造形されている」という点では、下級学年の教室のフォルムに共通していた。これに対して、10年生以降の教室のフォルムは、多角形ではあるが対称性はなくなる。また回りの壁の方向や天井の形が多様になり、様々な教室環境の中から自分の場所を自分で選択することができる。教師、及び生徒達はどこに位置しても授業や自主的学習が成立する。生徒はいかなる圧迫や強制を感じることなく自分の学校生活や学習活動ができるように、教室のフォルムが造形されている。そしてこの非対称の多角形のフォルムは、最終学年の12年生の教室になると、多角形ではあるが、緩やかに再び1年生の教室のように円のフォルムに近づく。この教室のフォルムは、生徒同士が相互に独自の道を歩みながらも、学年の最後にひとつの高まった共同体となるように、支援しているように思われる。

4 「メタモルフォーゼ」の具現化としての校舎のフォルム

前節では、学年に応じた教室のフォルムの造形の例をみた。ここでは、校舎全体のフォルムに視点を当ててみよう。

建築家 E. Berger の報告では、発達段階の違いに応じた校舎のフォルムがどのような基本的な考え方から構想され、具体的にどのようなフォルムの違いになって現われたかが、明確に示されている。

ドイツの Dortmund にあるルドルフ・シュタイナー学校は、Erziehungskunst 誌で建築活動報告が行われた 1976 年当時、同じ敷地内にある独立した主要な 3 つの建物から構成されていた。そのうちの 1 つは幼稚園で、他の 2 つが校舎であった。以下校舎についてみるが、一方は 8 年生までの下級学年のための校舎で、もう一方は、それ以降の上級学年のための教室や施設

とフェストホール（大ホール）からなる校舎である。前者は、敷地内では東側に位置し、「東校舎」と呼ばれ、後者は敷地の西側に位置し、「西校舎」と呼ばれている。そして両者は、中庭を挟んで向かい合うように建っている。Berger の報告では、東校舎と西校舎との特徴の違いが明確に示されている。

東校舎は、中央に表玄関があり、そこを中心軸にしてほぼ左右対称の翼から構成される地下1階を付設する2階建ての建物である。Berger は、この建物について次のように書いている。

〈東校舎〉は、その空間性によって下級段階の諸要求に完全に適合している。その長く横たわる形態は、中庭の方へ開いており、左右対称の中央軸に造られた表玄関によって、生徒達を愛情深く招き入れるように迎える。それで生徒達は、中に入る際に正面を見るとき、この建物をいつも全体的に体験し、その構造を直接的に自分の中に受け入れる。この建物の幅広いポーズは、中庭を包み込もうとする。(Gestalt, 299)

引用文から読み取ることのできる東校舎の期待されている作用は、まず第1に、生徒達が登校の際学校全体から「愛情深く招き入れるように迎え」られているという感情を持てるということである。この段階は、先にみたように教師の権威に身をゆだねる時期であり、この権威は、生徒の教師に対する絶対的な信頼感から生じるものでなければならない。そしてこの信頼感は、教師から生徒に対して温かく迎え入れるというメッセージを送ることが成功したときに生まれる。校舎の形態は、このような教師のメッセージが生徒に届きやすいように作用する。このため東校舎は、中央に表玄関があり、それを中心にした左右ほぼ対称の翼で構成されている。しかも翼の両側が、中央にある表玄関よりも前に突き出た形になっている。この形態から、いわば建物全体が手招きしているような印象が送り出される。生徒達は、登校の際に毎日校舎の形態から、愛情深く受け入れられるという感情を持てるということが、東校舎の形態で意図されていることである。

引用文に続いて、この東校舎のポーズは、新たな校舎を待ち望むポーズでもあるという趣旨のことが書かれているが、この Dortmund のヴァルドルフ学校は、上級学年のための西校舎は、東校舎が完成されてから数年後になって建てられた。

東校舎と校庭を介して向かい合う形で建てられている西校舎は、どのような形態なのだろうか。建築家としての（もちろんヴァルドルフ教育学を学んではいるが、）上級学年の生徒に対する発達観は、次のように表現されている。

その多様な体格と顔立ちは、自立心を得ようとする人格に向けての魂の変化のあかしである。この人格は、自由空間と自分の判断を要求する。関心は、学校の枠をはるかに越え、世界に向けられる。それが上級学年の生徒である。彼は、信頼する担任教師から離れ、自立した活動を行うためのパートナーと助言者を見つけようとし、今それを上級学年の世話人に見いだす。この段階の生徒は、責任を引き受けようとし、習熟したことに沿って自分の頭で芸術的に表現しようとする。彼が少年期と担任教師から離れたと同じように、この後の彼の学校生活の建物は、〈西校舎〉すなわち自由裁量に任される建物になる。(同上)

引用文の文脈は、建物の形態の大枠を述べているところなので、それに応じて生徒の発達観自体も概略的に述べられている。しかし、校舎の形態の違いとその根拠を知るといふ目的のためには十分であるといえるだろう。既に書いたように、クラス担任時代（小学校）では、生徒と担任教師との厚い信頼関係で結ばれて、生徒が教師の権威に導かれるという教育の構図であった。上級学年では、この権威から解き放たれて、自立する時期である。そのためには、生活空間は「自由空間」であり、「自分」で「判断」できる空間であることが必要とされる。

上級学年の生徒は、いわばこのようなメタモルフォーゼを遂げるのであるが、それに対応するための校舎のフォルムはどのように構想されているのだ

ろうか。Bergar はいう。

〈西校舎〉は、〈東校舎〉のメタモルフォーゼであり、東校舎と同様にその内的有機体に基づいて造形されている。幅広く横たわり、向かい合っている〈東校舎〉の特性は、ここでは直立になり、確かな自覚を示し、自由に直立していることを主張する。〈東校舎〉の対称軸に対して、適当に曲がった独自の軸が対置される。それによって2つの校舎の関係の体験が明確にされる。(Gestalt, 300)

西校舎それ自体は、いわゆる「ホール学校」(Hallenschule)^(註9)と呼ばれるタイプに近い。中心にフェストホールがあり、その周りに教室やオイリュトミーなどの部屋が配置されている。建物は3階であるが、中心に大ホールがある関係で、分厚い屋根の構造になっているのと、一部屋根裏部屋もある関係で、4階建て分の屋根の高さになっている。東校舎との共通性は、屋根と外壁の素材と色彩が同様のもので、窓も同じ形状ではないが全体から受ける印象は同様のものである。これらのことが、外見的に両建物がつながりを持ったものであることを感じさせる。

西校舎は、中央がフェストホールと舞台になっているが、東校舎に近い方は2階部分が会議室、1階部分はオイリュトミーの部屋になっており、これらの部屋が東校舎の方を向いて、前に突き出た形となっていて、緩やかな対称性を示す短い翼(教室群)が左右についている。そして翼の付根部分に左右2箇所の玄関がついている。

両校舎の視覚的印象の大きな違いは、東校舎が対称的な翼からなる低い横長の建物であるのに対して、西校舎は、わずかな対称性を示す縦長の建物であるという点である。これによって、東校舎は、まとまりや規律を連想させるのに対して、西校舎は、規律からの解放を連想させる。また、東校舎が比較的厚くない屋根が左右対称に横に長くついているので、秩序正しいという印象を与えるのに対して、西校舎の屋根は、不規則な厚さを持っており、し

かも中央のフェストホールを中心とした建物群の屋根の厚さが極めて強調されていることから、この校舎が自己主張をしているような印象を強く受ける。これらのことから、先の引用文にあった、フォルムにより与えようとするメッセージについての記述は、そのまま首肯できるように思われる。

また上の引用文で重要だと思われるところは、「〈西校舎〉は、〈東校舎〉のメタモルフォーゼであり、東校舎と同様にその内的有機体に基づいて造形されている」、というところである。シュタイナーのいう有機体建築は、「メタモルフォーゼ」する。フォルムが変化する。そしてそのフォルムは、内的必然性を持って変化する。なぜなら、フォルムは引用文にあるように、内的有機体が形となったものだからである。ヴァルドルフでは、生徒はメタモルフォーゼする。ここで考えられているメタモルフォーゼの中身は、既にみたようにシュタイナーの理念として示されている発達観である。生徒は、下級学年から上級学年になりメタモルフォーゼするために、校舎のフォルム自体もそれに応じてメタモルフォーゼしなければならない。このような建築観から、東校舎と西校舎のフォルムが造形されている。

おわりに

ヴァルドルフの校舎のフォルムが構想されるときに前もって主に研究されることは、第1にシュタイナーの人間観を基礎にした、生徒の発達段階、そして第2に、有機体建築として校舎のポーズがどのような作用をするかということである。これらについて、建築家とヴァルドルフ学校教師の間で、徹底した情報交換が行われる。これを基礎にして、校舎フォルム造形のための創意工夫が行われる。このようにして生徒の発達等に応じた校舎のフォルムという建築理念が、ヴァルドルフにおいては実現されている。本稿では、ヴァルドルフ学校における人間形成の前提にある「メタモルフォーゼ」が学校建築のフォルムの重要な原理であることを明らかにした。

このようなヴァルドルフの学校建築は、以下の点でヴァルドルフ以外の学校建築の在り方にも重要な示唆を与えるものである。第1に、校舎は、そこ

で学習する生徒と無関係に造形されるべきではないということである。建築設計者及び建築業者が、教育や生徒についての認識や理解を持って仕事にあたることが、校舎を教育の場としてふさわしいものにする前提である。この前提をふむことが、校舎建築に必要であることを、ヴァルドルフは問題提起している。

次に、その生徒にふさわしい校舎についての理念としてヴァルドルフでは、「メタモルフォーゼ」が挙げられている。このメタモルフォーゼは、既にみたように校舎建築のフォルム造形の指針となるものである。この理念の是非はさておき、このようなヴァルドルフの建築の在り方は、生徒にとってどのようなフォルム等が校舎としてふさわしいのかについての理念を持ち、それを形として具体化する方法論を議論し、確立することの必要性を提起している。このことは、上の点とも含めて、学校関係者が校舎建築を通して教育や生徒について理解を深めたり、共通理解を持つことをも要請するものである。

第3に、ヴァルドルフ建築は、校舎のフォルムが教育観や教育姿勢の現れである、という視点を提供している。この視点に立てば、一様に特徴のない、画一化された校舎のフォルムは、そこで行われる教育も、一様に特徴のない、画一化された教育が行われるということの現れである^(註10)。ヴァルドルフ学校建築の多くの実践例が示すように、ここでは、それぞれの学校が独自の個性あるフォルムを創造するように努力されている。校舎は、教育姿勢の具体的な現れであることを、我々は肝に銘じる必要がある。それによって、生徒の発達段階や個性、あるいは地域の状況に対応する学校教育という視点を得ることができるだろう。

<註>

1 引用文献1

- 2 第1の観点は、「材料—機能的」観点である。この観点からは、建築材料の選択において、また建築のプロセスにおいて、環境保護を配慮するというヴァルドルフの学校建築の側面が見えてくる。第3の観点は、「心理学的」

観点である。この観点から、校舎の物理的空間とそれを利用する人間の内面性との関係性に着目した建築という側面が見えてくる。第4の観点は、「社会的」観点である。この観点から、ヴァルドルフ建築が、建築助成などの外部の協力も得ながら、建築に向けての学校関係者の精神的物質的協力体制によって成立しているという側面が見えてくる。

- 3 括弧内前者は引用文献、後ろの数字はページ数、以下同様。
- 4 本稿では、「第一ゲーテアヌム」を意味するものとする。「第一ゲーテアヌム」は、完成まもなく放火により焼失し、現在あるのは、いわゆる「第二ゲーテアヌム」である。
- 5 傍点部原文イタリック体、以下同様。
- 6 引用文献1を参照されたい。
- 7 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』（人智学出版社）等の邦訳がある。また、生徒の人間観、発達観の拠り所とされるものとして、上記の他に、大西そよ子訳『精神科学の立場から見た子供の教育』（人智学出版社）等を挙げるができる。
- 8 このことは、ヴァルドルフの教育実践がシュタイナーの教育論を基礎に行われていることの証左でもある。さらにいえば、ヴァルドルフ教育がシュタイナー理論にいかにかかわるかを物語っている。このことは、ヴァルドルフ教育の理論と実践の硬直性を示すものだという指摘もあるが、本稿ではこの問題に言及しない。この問題については、例えば、ヤン・バーデヴィーン「シュタイナー教育、キリスト教の視点から」（『シュタイナー教育—その実態と背景—』所収、グローリア出版、1990年）等が参考になる。ヴァルドルフの教育学や実践についてドイツでどのような議論がされているかについては、稿を改めることにしたい。
- 9 Gundolf Bockemühl, Architektur für die Schule — eine Skizze ihrer Entwicklung. In *Erziehungskunst*, Heft7/8, 1996, S. 736
- 10 このフォルムの画一化は、ヴァルドルフにおいても克服されるべきだとされている。そのことは、みずから手がけた学校建築について報告する

Seyfert の、次のような記述にも表れている。「共同で作り上げられたものの多くは、……普遍的に有効な解決策ではない。それぞれの学校は個性を持っており、それに応じて質の異なる建築が取り組まれるべきであり、その個性に応じたフォルムが発見されなければならない。」(Klassenraum, 764) 引用文にある「ねばならない」という表現は、校舎建築がドグマ化しないようにという、ヴァルドルフ関係者の自戒も込められている。前述したように、シュタイナーの人間観や建築観が念頭におかれ、「ゲーテアヌム」を範として建築構想が行われることは、ヴァルドルフに共通している。この点について、例えば Rittelmeyer も、「有機体建築」の原理そのものが、ステレオタイプの校舎を生み出す可能性があることを指摘している。(Schulbauten, 753)

<引用文献>

- 1 拙稿「自由ヴァルドルフ学校の学校建築(2)―『有機的建築』としてのゲーテアヌム―」、『小樽商科大学人文研究』第91輯所収、1996年「学校建築2」と略す
- 2 Jens Peters, Ist die Kunst noch bezahlbar? In Erziehungskunst, Heft7/8, Freies Geistesleben, Stuttgart,1996 「Kunst」と略す
- 3 Rex Raab, Die Waldorfschule Baut, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1982 「Baut」と略す
- 4 Christian Rittelmeyer, Wie wirken Schulbauten auf Kinder und Jugendliche? In Erziehungskunst, Heft7/8, 1996 「Schulbauten」と略す
- 5 Werner Seyfert, Der Klassenraum in Entwicklung. In Erziehungskunst, Heft7/8, 1996 「Klassenraum」と略す
- 6 Ekkehard Berger, Konzeption und Gestalt des neuen Baues. In Erziehungskunst, Heft5, 1984 「Gestalt」と略す