

R.シュタイナーの「教育芸術」論

——ヴァルドルフ教育学の基礎的考察——

土 屋 文 明

はじめに

私は先の論文「自由ヴァルドルフ学校の学校建築(1)」⁽¹⁾で、次のように書いた。

「シュタイナーによれば、成長期の子どものいずれの時期にも共通に必要なものは、芸術ということになる。子ども達は、芸術的環境の中で生来持っているメタモルフォーゼの可能性を果たすことができる。そして総合芸術として建築が位置づけられるのである。それは、総合芸術としての建築、すなわち有機的な建築は、生命を持って子ども達に語りかけるからである。」（「学校建築」, 251）（括弧内前者は引用文献の略、後ろの数字は頁数、以下同様）

シュタイナーは、芸術をどのように捉えているのだろうか。このことを明らかにすることは、上の引用文の意味するところを深く捉えることにつながる。「語りかける」の中身がより見えてくることになる。シュタイナーにとって芸術は、その哲学の構築のために不可欠の要素の一つであることは間違いない。そして彼の芸術論は、その教育思想を読み解く際にまず初めに取り掛からなければならないテーマの一つである。シュタイナー自身は、「教育芸術

(1) 引用文献 1

Erziehungskunst」とか教育の芸術的形成という表現をする。シュタイナーもヴァルドルフの教育関係者も、教育の芸術的形成、教育芸術をめざしていることから、ヴァルドルフにおける芸術の持つ意味の重要性を推測することができる。シュタイナーのいう「教育芸術」とはどのような意味であろうか。本稿では、主にゲーテ及びシラーの芸術に対するシュタイナーの研究に焦点をあてながら、この問題を考えていくことにする。

1 ゲーテの自然科学研究と芸術活動

芸術に関しては、シュタイナーはゲーテからそのエッセンスを学んでいる。シュタイナーは、1888年11月ウィーンのゲーテ協会での講演のためのレジュメ「美学の父としてのゲーテ」の中で、ゲーテの芸術の特性を述べながら、ゲーテこそまさに真の芸術家であり、芸術の追究者であったと評価している。

この中でシュタイナーは、美学を芸術科学として意味づけ、芸術科学としての美学は、18世紀になってようやくその萌芽が生まれたと主張する。そもそも古代ギリシア時代、それに続くキリスト教が支配的だった中世においては、芸術が真の科学、美学には成り得なかったと断ずる。粗い捉え方であるように思われるが、ここはシュタイナーの芸術観をみていくコンテクストにおいて触れなければならないところである。

「ギリシア精神は、……極めて高い芸術の時代を生み出した。しかしそれは、別の方面からは得られないような満足を提供するような世界を、芸術によって創造しようという欲求を持ってというわけではなく、純粋な素朴さにおいて行われたものであった。ギリシア人は、彼が求めるすべてのものを現実の中に見いだした。すなわち彼の心が熱望し、その精神が渴望したすべてのものを、自然が十分に提供した。……そういうわけで、この素朴な民族における芸術は、自然の内側での生活や行動を拡張するものだけから構成され、自然から直接生まれた。」(傍点部原文イタリック体、以下同

様) (Ästhetik, 12-13)

引用文には、ギリシア時代における自然と人間との関係性に対するシュタイナーの捉え方が表現されている。すなわち人間は自然の中に内包された存在であり、人間は自然の内部から外部に出ることはなかった。自然と人間は、いわば一体化していた。ギリシア人にとって、自然の中にあらゆる満足の源泉があったのであり、自然を越えて、自然の外に出て、獲得したり到達する必要性はなかった。このように自然と精神が不可分の一体として体験されていた時代においては、芸術においても、自然のあるがままを受け入れるという意味での単純な模倣以外の芸術活動は生まれ得なかった。人間自らと自然は一体化しており、自然を客体としてみる見方がなかったからである。

シュタイナーによれば、自然と一体化した人間が精神的にさらに高い次元へと成長するためには、人間が「自我 *eigenes Selbst*」に目覚める必要があった。人間は自我に目覚めた瞬間、その内面の世界と同等の世界が外側にもあることに気づく。ここにおいて、人間と自然との緊密な関係はなくなり、人間は自然から解放される。

シュタイナーは次のように続ける。

「今や人間は、自然によって思いのままに支配され、自然が人間の欲求を引き起こし、再び満足させたからといって、自然に完全に身をゆだねることはできなかった。今や人間は、自然と立ち向かわなければならなくなり、そしてそれによって人間は、自然から事実上離れ、自らの内面に新しい世界を作り上げた。今や人間の渴望はこの新しい世界から流れ出て、人間の希望はこの新しい世界から生まれる。」 (Ästhetik, 14)

人間は、自然から解放されることによって、確かに新しい世界と可能性を得ることになる。しかし、人間が外的自然から自立したからといって、それによって人間の精神や芸術のあり方が必ずしも発展するとは限らない。シュ

タイナーによれば、古代ギリシア時代に続くキリスト教の支配した中世においても、精神と自然との関係性に、大きな進歩が起こらなかった。

中世のキリスト教的世界観においては、神の存在が新たに生まれた。しかも自然と人間の上に位置し、両者を支配するものとしての神である。すなわちここでは、神と自然、そして人間が分けられた存在、神と自然、神と人間、そして自然と人間がともに対立した関係として捉えられている。こうした世界観が、自然科学の進歩の足枷になったことは、科学史が我々に教えるところである。シュタイナーも次のように述べている。

「有機的なものの法則を対象の本性の内に求めず、造物主がそれを形成するときに従った思考の内に求めることによって、人は説明の可能性を全く断ち切ってしまった。」（「認識論要綱」, 96）

キリスト教的世界観の内側で自然をみる限り、自然は、限定され固定された姿しか表さない。しかもそれは、ドグマ的な自然観である。ゲーテにとっての自然は、動的で生きた自然、創造的で絶えず変化する自然である。したがって、ゲーテにとって精神と自然との関係は、ここにおいてむしろ後退した。ゲーテの自然観のもとにおける芸術もまた、キリスト教的世界観と無縁のものでなければならなかった。だからシュタイナーはこういう。

「人間精神と自然が緊密に結びついている時代には、芸術科学は成立することはできなかつた。しかしそれは、精神と自然が和解できないものとして対立した時代であっても成立することはできなかつた。」（Ästhetik, 15-16）

上の引用文に続いて次のようにいう。

「美学の成立のためには、人間が自然の足枷から独立して自由であり、純粹

な明晰さでもってその精神を認めるような時代、しかしまた再び自然と融合することもできるような時代を必要とした。」(Ästhetik, 16)

引用文の前半の意味するところは、これまでの記述で明らかである。「しかし」以降は、どういうことであろうか。

キリスト教的中世の神が絶対的権威を持ち、あらゆるものを支配していた時代を経て、17世紀に入りケプラー、ガリレオなどによる近代自然科学の始まりによって、人間精神が神の呪縛から解放されたとき、芸術科学も成立し、発展するはずであった。しかし、そうはならなかった。シュタイナーはそのように判断している。このような判断は、数学的自然科学や技術至上主義の台頭に対する批判から生まれるたものと思われる。このように判断するシュタイナーの念頭には、より具体的には、明らかにゲーテとニュートンとの間の論争がある。シュタイナーがゲーテの色彩論の方を選択したことは、周知の通りである。

「ゲーテは、現実と無関係な抽象的な思考の世界を創造するために現実から逃走したりはしない。ゲーテは現実の永遠の変化、現実の生成と動き、その普遍的な法則を発見するために、現実の中に没頭する。」(Ästhetik, 17)

ニュートンの研究対象は実験により得られる数値であり、それによって得られたものも数値という抽象物であった。それに対してゲーテは、自然現象に対して身をゆだね体験し、「色彩環」を得た。ニュートンは自然そのものから離れるのに対して、ゲーテは自然の中に入り込む。ゲーテが「永遠に変化」「生成」する「現実の中に没頭する」自然研究のあり方は、まさに「自然と融合する」ことである。シュタイナーは、このようなゲーテの自然研究のあり方から、芸術の本質を学ぶ。シュタイナーは上の引用文に続いて次のようにいう。彼の芸術論につながる部分である。

「ゲーテは個の中に原型を見いだすために個と対峙する。このようにしてゲーテの精神の中に、動物と植物のイデーであるところの原植物、原動物が生まれた。これらは、はっきりしない理論に属するような空虚な一般的概念ではない、豊かで具体的で生き生きとして直観的な内容を持つ有機体の本質的な基礎である。」(Ästhetik, 17-18)

引用文にある「個」は、自然の中にあり生命を持った具体的な個ということである。ゲーテはこのような個に対して身を委ねるが、それによって現実の個の中にあるイデーを発見する。このイデーは、自然の中に生起する具体的な個の段階で満足したり、ニュートンのように数的自然法則に満足する限り得ることはできない。数的自然法則は、実験による計量的数値を研究対象としており、既に自然から離れている。これらは、ゲーテのめざすものではあり得ない。またイデーは、生きた具体的な自然の中に存在するが、それは「より高次の自然」(Ästhetik, 19)であり、人間精神が具体的現実の個へと深く入り込むことによって初めて得られるものである。シュタイナーは、ゲーテのこのようなイデー追究のあり方を「追創造」(Ästhetik, 18)と呼んでいる。シュタイナーによれば、この「追創造」こそ芸術に課された課題である。

芸術の課題を最も抽象度の高い表現で言い表すならば、以下のようになろう。ゲーテにとって人間は自然の中に包摂される存在である。芸術は、人間が創造するものであるとするなら、芸術も自然という大きな枠の中に包み込まれるものである。ところでゲーテにとって自然は神そのものである。ゲーテの自然研究は、神の啓示する言葉を解読することにほかならなかった。「学校建築」, 245) シュタイナーは、ゲーテのこのような自然観をそのまま継承し、芸術の課題について次のようにいう。

「自然の事物に欠けている神性を人間自らが自然の事物に移植しなければならない。そしてここにこそ、芸術家が担う高次の課題がある。芸術家は、いわば神の領域をこの地上にもたらさなければならない。」(Ästhetik, 20)

自然と人間との包摂関係をゲーテのように捉える限り、自然、神そして人間は互いに自然の中にとけあっている。キリスト教的世界観におけるように、神が自然や人間を支配する関係ではない。しかし自然は、表に現れる現象や事実としてこれらを提示しているわけではない。自然に内包される神は、人間によって読みとられなければならない。これが「追創造」ということである。

そもそも芸術が必要とされる理由を、シュタイナーは次のようにいう。

「単なる経験は、確かに現実を有するがイデーを未だ持たないために、両者の融和をはかることができない。その一方で学問は、確かにイデーを有するがもはや現実を持たないために、このような対立の融和に至ることができない。人間は単なる経験と学問との間に、新しい領域を必要としている。……すなわち個が、既にその中に普遍性や必然性といった特質を内在して現れるような領域を、人間は必要としている。しかしこのような世界は、現実には前もって存在せず、人間自らが初めて創造しなければならない。このような世界が、感覚と理性と並んで不可欠の第3の領域である芸術である。」(Ästhetik, 20)

引用文では、現実とイデーとの対立、すなわち自然と人間精神との対立の橋渡しを、まさに芸術が行うことが出来る、と述べられている。シュタイナーによれば、自然の中には「より高次の自然」あるいはイデーが存在する。それは、言葉を換えれば、「普遍性や必然性といった特質」である。こうしたものは、自然に内在するものであるが、それは人間が「自然と融合する」ことによって初めて獲得できるものである。ゲーテ以外の科学は、自然から遊離するので、現実とイデーが離れたままである。これに対してゲーテは、自然との融合によって植物界において「原植物」を、動物界においては「原動物」をすなわち「原型」を発見した。自然の中にある「より高次の自然」は、ゲーテにとって「原動物」であり「原植物」であり「色彩環」であった。これら

は、現実とイデーとが融合したものである。

このように捉えるとゲーテの自然科学研究のあり方が、芸術の創造につながるものであることが見えてくる。

2 自然のイデーと芸術作品

ゲーテの自然科学研究の課題と方法は、そしてその芸術論においても自然の中に内包するイデーを発見することであった。では、それはどのようにして可能であろうか。そして芸術は、自然科学研究とどのように異なるのだろうか。芸術作品と自然との関係、芸術活動と自然科学研究との関係を次に見ていこう。

前節によれば、美学が成立するためには自然と人間精神との対立関係がとかれるまで待たねばならなかった。そしてゲーテの出現によって初めて芸術科学、美学の道が開かれた、シュタイナーはそのようにいう。

ゲーテが芸術作品、美について重大な発見をしたのは、イタリアにおいてであった。

「プラトンがイデーの世界の中に見いだせると信じたもの、哲学者たちがゲーテに納得させることのできなかつたもの、それをゲーテはイタリアの芸術作品に見いだす。イタリア芸術には、ゲーテにとって認識の基礎とみなすことができるものが、初めて完全な形態で現れる。ゲーテは、イタリア芸術品の中に一種の自然作用と、自然作用の高次の段階を見いだす。芸術の創造は、ゲーテにとって昇華された自然の創造である。」(Weltanschauung, 48)

内面的に自然と一体感を求め、自然の中に生きているイデーを捜し求めるゲーテにとって、イデーと経験とを分離するプラトン哲学は、受け入れられるものではなかった。しかし、以前からあった自らの確信を実際に視覚という感覚器官で確かめることができたのはイタリア旅行においてであった。引

用文では、自然と芸術作品との関係が書かれている。そして同時に芸術家の活動の中身も示唆されている。シュタイナーは、芸術家の仕事について更に次のように書いている。

「自然物においてはただイデー的に過ぎず、観察者の魂の目に対して明らかになるものが、芸術作品の中ではリアルなものとなり、感覚で知覚できる現実となる。芸術家は、イデーを現実化する。」(Weltanschauung, 50)

イデーは、ゲーテにとってプラトンのごとく自然から離れて思考のなかに存在するものではなく、自然の中に生きて、しかも感覚器官で知覚できるものであった。だからこそゲーテは、シラーの前で「原植物」の絵を描いて見せることができたのである。しかし、自然に内包するイデーは、そのままで誰によっても認識されるというわけではない。自然物においては、イデーは外部には見えず、特別な魂の目（芸術家の目）によって初めて認識される。これに対して、芸術家の創造する芸術作品は、その作品の内面にあるものは全て外的なものとして表現される。芸術家の捉えたイデーは、誰の目にも見える具体物として示されなければならない。但し、芸術家はこれを恣意的に行うことはできない。

「……芸術作品は完璧なものであればあるほど、それだけ一層自然物の中に含まれるのと同じ法則性がその中に表現される。……芸術的創造能力もまた、自然認識能力と本質的に区別することはできない。」(Weltanschauung, 49)

シュタイナーのゲーテ理解は、ゲーテの芸術的創造と自然科学研究が一つの精神の中で統一されているというものである。芸術と学問を分ける考え方は、古今東西一般的に行われている。例えば、芸術は個人的主観的創造性によって創られるものであり、学問はできるだけ主観を排除し、客観的データ

の分析の積み重ねによって成立するものである、という言い方などに表れる。しかし、ゲーテもシュタイナーもこのような二元論的立場に立たない。芸術も学問も、その依拠すべきものは、絶対普遍の自然の法則性にあるという点では共通している。しかも両者は、相補うものと考えられている。

「……芸術は、認識に支えられる。認識は、この世界が従っている秩序を思索によって模倣する課題を持つ。芸術は、世界全体について思索によって得られた秩序のイデーを詳細に完成させるという課題を有する。芸術家は、世界の法則性に関して獲得可能なすべてを、自分の作品にする。……ここにこそ、ゲーテ的な芸術の傾向が学問によって補われるべき根拠がある。」
(Schriften, 139)

「ゲーテ的な芸術の傾向」とは、ゲーテ芸術が、自然の中にある「イデーを現実化する」課題を担っているということである。ところで自然の中に見いださなければならないイデーは、人間の恣意や思い付きで得られるものではない。引用文にあるように、芸術は学問と同じように自然の法則性に従って成立するものである。それゆえ、ゲーテ芸術においては、芸術家は自然科学者と同じように思索することが必要である。その意味では、芸術と学問は自然に対するアプローチの仕方は軌を同じくする。但しその際、ニュートンのように自然を自分と切り離してみるのではなく、自然に内包する「イデーが自らの内面で生き、活動するのを感じ」、「自分と自然とを一つの全体と見なす」(Weltanschauung, 55) ような思索のあり方が行われる。これがゲーテの自然科学の特性である。すなわち、ここでは「対象的思惟」が行われる。「対象的思惟」は、ゲーテが自分の自然研究のあり方を人から指摘されて、それに対して自らも納得してつけた名称である。「対象的思惟」についてゲーテは、次のように書いている。

「私の思考が対象から分離せず、対象の諸要素、つまり直観されたことがら

が私の思考の中に入り込み、これによって緊密に浸透され、私の直観自体が一つの思考、また私の思考が一つの直観であるということ……。」(「適切な一語」, 16)

このような意味での「対象的思惟」がなされる時には、人間の内面で主観的なものに見えたものが、人間にとって同時に客観的なものと見なされる。

「……客観的なイデーの世界が主観の中でよみがえり、自然それ自体の中で活動するものが人間精神の中で生命を持つとき、主観と客観が会う。そのような場合には、主観と客観とのあらゆる対立は終結する。」(Weltanschauung, 55)

このように「対象的思惟」においては、主観と客観が同一化し、精神の客観性が完全に満たされた状態になる。これがゲーテのいう学問の機能であるが、これによって得られるのがイデーであり、そのイデーを具体的な形にするのが芸術である。だからシュタイナーは、ゲーテの芸術について次のようにもいう。

「哲学者は、思索により自然がどのように表れるかを示す。芸術家は、自然がその作用力を単に思惟に対してだけでなく、知覚に対してもはっきりともたらすとしたら、それがどのように表れるかということを示す。哲学者が思想の形式で芸術家が形象の形式で表すものは、全く同一の真理である。両者は、その表現手段によって相違するにすぎない。」(Weltanschauung, 50-51)

ゲーテにおいては、学問と芸術は自然に向かうアプローチの仕方も、それによって得ようとするものも同じものである。すなわちゲーテにおいて両者は、「対象的思惟」によって自然に内包する原現象を認識しようとする。その

際学問も芸術も、同じ自然法則に従って創造される。したがって芸術は、芸術家の個人的、恣意的活動ではない。芸術は、あくまである法則性に則った、学問と同じ真理を表現するものである。ゲーテはこのことを次のように表現している。

「芸術家に向けられる最高の要求は、いつの場合も変わらず、自然に依存し、自然を研究し、自然を模倣し、自然の現象に似たものを創造せよということである。」（「芸術論」，132）

ところで、芸術は、自然の中に内包される原現象を目で見ることのできる具体的な形で示すのであるから、自然物と芸術作品は同じものではない。「芸術の創造は、ゲーテにとって昇華された自然の創造である。」とあった。人間が創造する芸術作品と自然物とはどのように違うものであろうか。そして「昇華された自然の創造」とはどのような内容を持つものだろうか。ゲーテは自然と芸術活動について次のように述べている。

「自然というものは、しばしば及びがたいような魅力を発揮するものだよ。けれども、自然はどんな表れ方をしようと美しい、とまでは私も考えている訳ではないのさ。自然の意図というものは、たしかにいつも善なのだが、その意図をたえず完璧に実現させるのに必要な条件というのは、必ずしもそうとはいえないのだよ。」（「対話」，130）

自然の中には、ゲーテのいうイデー、原現象が内包されている。自然は全体としては、完璧なものである。しかし、自然の中にある個々のものがすべて完全な形で実現されているわけではない。したがって、自然の中にある個々のものをそのまま模倣することが、必ずしも理想的な芸術作品になるとは限らない。そこで人間精神が、自然において実現できていないイデーを完成させることも必要となってくる。ここに芸術における創造性がある。芸術家は、

現実の自然の中に示されている以上のイデー，原現象を示さなければならない。だからゲーテは，次のように続ける。

「芸術家が，……忠実かつ敬虔に，自然をその隅々まで模倣しなければならないことはもちろんだよ。動物を描くにしても，……本来の特徴をそこなうことは，ぜったいに許されないことだ。なぜなら，それは，とりもなおさず自然を破壊することだからだ。けれども，一段と高い域に達した芸術家は，一枚の絵をほんとうの絵にすることを心得ているから，もっと自由に描くことができる。こうなれば，……虚構の世界へ足を踏み入れてもかまわないのだ。」（「対話」，137）

シュタイナーが次のようにいうのも，ゲーテと同主旨の発言である。

「芸術家が我々の前に提示する事物は，それが自然の中にある状態よりもより完成されている。しかしその事物は，それ自体の持つ完全性をにになっている。事物がそれ自体を越えるところに，しかし事物の中に既に潜在しているものを基礎にする形でのみ，美が存在する。この美は，それゆえ自然に反するものではない。」（Ästhetik, 32）

このようにみえてくると，芸術作品，美は，自然法則がその基礎にあるとはいえ，ある意味では現実にはないものであり，自然の中には完全な形では存在しないものである。そして芸術は，自然がそうであろうとし，そうであることのできないものを表現するもの，ということもできる。これが，「芸術の創造」の意味である。この考え方には，ギリシア時代の単なる「自然の模倣」としての芸術からの一つの飛躍がみられる。しかも，あくまで人間と自然との包摂関係，信頼関係は，保たれたままである。ここにゲーテ芸術の大きな特性がある。シュタイナーは，このようなゲーテ芸術の飛躍に，芸術家のあるいは芸術活動のより積極的な価値を見いだそうとしていると，捉えること

もできる。そして我々は、そのような視点からゲーテの芸術論を教育の領域に引き込む手がかりを得る。

3 芸術の教育的視点——シラーの「美的教育論」——

ゲーテの芸術活動や、自然科学研究の意味をゲーテに対して明らかにしたのは、自らも芸術家であったシラー (Friedrich von Schiller) であった。シラーは、芸術の哲学的思索を通して、芸術の教育的意味を考察している。シュタイナー自身、シラーのプラトン主義的傾向や思弁に傾倒しすぎる傾向を批判しながらも、シラーの「美的教育論」を高く評価している⁽²⁾。そして、自らの教育論の中に直接間接にシラーの「美的教育論」の考え方を取り入れている。

芸術家の主体的創造の問題を解明し、教育的視点にたった芸術論を展開したのは、シラーであった。ここでいう主体的創造が、なぜ教育の問題につながるのか。シュタイナーは、教育というものは本質的には「自己教育」にあると考えている。自由で自律した人間が、シュタイナーが目指す人間像である。したがって、人間による芸術の主体的創造ということ、また芸術活動の教育的働きを論ずるシラーの「美的教育論」にシュタイナーが着目するのも当然のことといえよう。シラーの「美的教育論」におけるキイ概念として、本節では「遊戯衝動 Spieltrieb」をとりあげることにしよう。

シラーは、人間には根源的に素材衝動 Stofftrieb と形式衝動 Formtrieb があると述べている。素材衝動は、人間の感性的本性から生じる衝動であり、感覚や感情が機能し、受動的な性質を持つ。これに対して形式衝動は、人間の理性的本性から生じる衝動であり、諸現象に法則を与え、能動的な性質を

(2) シュタイナー自身は次のように書いている。「シラーの『美的書簡』が教育にほんの少ししか影響を及ぼさないのは残念である。もしこの本の影響がもっと大きかったら、教育及び授業実践における芸術の位置づけに関して数多くの重要な事柄が明らかになっていただに違いない。」(「教育と芸術」, 25)なお、引用文にいう『美的書簡』は、内容的には引用論文9のことである。

持つ。両衝動は、どちらか一方が働くことによって人間に制約を与える。

「感性的衝動は、その主体からいっさいの自己活動および自由を排除し、形式衝動は、その主体からいっさいの依存性、いっさいの受苦を排除する。しかし自由の排除は物理的必然であり、受苦の排除は道德上の必然である。したがって、これら2つの衝動は、前者は自然法則によって、後者は理性の法則によって、人の心を強制する。」(Erziehung, 353)

引用文にある感性的衝動 *sinnlich* は、素材衝動と同義である。素材衝動は、流れ込む外的世界に対して自分の感覚をあけておく欲求である。この衝動を持つと、豊かな内容が人間に迫るが、人間自身がその内容の本質に特定の影響をもたらすことはできない。この衝動を持つと、あらゆるものが無条件の必然性を持って生じる。したがって、人間が認知するものは外から規定されることになり、ここでは自由ではなく、外的世界の支配を受けてただ受動的であるしかない。この衝動において人間は、自然の絶対的な命令にただ従わなければならない。

形式衝動は、知覚内容の混乱したカオスに秩序と法則をもたらす理性である。この理性の能動的な働きによって、無秩序な経験が体系になる。しかしここでも人間は自由ではない。なぜなら理性が働く場合、理性は論理という変更できない法則に支配されているからである。ものに対する衝動においては、自然の絶対的支配下にあるのと同じように、形式の衝動においては、人間は理性の絶対的支配下に入ることになる。

人間精神は、感性と理性のどちらかを働かせることによって不自由であらざるを得ないが、人間にはもう1つの衝動がある。それが「遊戯衝動」である。

「……一方の衝動の活動は他方の衝動の活動を基礎づけると同時に限定する。そして、各自はそれぞれ他のものがまさに活動していることによって、

その最高の機能を発揮する。……人間がこれらの二重の経験を同時にしたとするならば、すなわち自己の自由を自覚すると同時に、自己の存在を感覚したとするならば、……その場合においては、またまったくその場合においてのみ、人間は自己の人間性の完全な直観を持つだろう。……感性的衝動と形式衝動が結びついて働いているところの新しい衝動を（さしあたり遊戯衝動と呼ぶことを許して頂きたい）……。」（括弧内原文）（Erziehung, 352-353）

引用文にあるように、「遊戯衝動」は、素材・形式両衝動と別にある衝動ではない。シラーは、素材衝動と形式衝動が「結びついて働いている」衝動という言い方をしている。両衝動は、よくも悪くも本来的な、人間に根源的なものであるが、これらの衝動が「同時」に働くとき、その時が「遊戯衝動」が機能するときでもあるが、この時人間は、初めて全体として完全な人間になる、シラーは引用文でそのようにいう。なぜならこの時人間は、感覚的な受動的な存在であるにも拘わらず「自由を自覚」し、理性的で諸現象の法則を創造する能動的な存在であるにも拘わらず、自然の中にいる自分を感性的に実感できるからである。したがってシラーは、感覚がその受動性に支配されたり、理性がその能動性に支配されたりしていない状態を「遊戯」と呼んでいるのである。

シュタイナーは、上のようなシラーの「遊戯衝動」を自らの教育論に引き入れて理解している。シュタイナーは、シラーのいう「遊戯」から、子どもの「遊び」を類推している。

「子どもの遊びの本質はどこにあるだろうか。現実にあるものが取り上げられ、現実との関わりの中でそれは任意の仕方に変化させられる。遊びの場合このような現実の変形に際しては、例えば、理性の法則に厳密に従わなければならない機械を製作するときのように、論理的必然性の法則は決定的なものではなく、法則はもっぱら主観的な欲求に仕えさせられる。遊ぶ

者は、楽しく遊べるように事物を持ち出し、いかなる強制も受けない。彼は自然の必然性を気にかけない。なぜなら彼は、自分に任された物を全く恣意的に利用することによって、自然の強制を克服するからである。しかし彼は、理性の必然性にも依存していないと感じる。なぜなら彼がその物にもたらす秩序は、彼の考案によるものだからである。こうして遊ぶ者は、現実性に自分の主観を刻み込み、他方このような主観に対して客観的な妥当性を与える。」(Ästhetik, 25)

「遊戯衝動」が素材衝動と形式衝動の支配から解放された状態であると同じように、子どもの遊びは、自然法則からそして論理的法則からも自由である。すなわち子どもは、遊ぶことにおいて理性と感性の理想的な調和統一状態を体験することができる。しかし遊びは、もちろん手段ではない。子どもが自己成長するためのいわばエネルギーである。子どもの遊びの目的は、あくまで遊ぶことそのものにあるのである。

さて、このような「遊戯衝動」を可能にするのは、シラーによれば芸術活動、美である。

「……美は、互いに対立しており、決して1つになることのできない2つの状態を相互に結びつける。……第2に美は、このような2つの相反する状態を結びつけ、それゆえ両者の対立をより高い次元で解消する。」(Erziehung, 365)

美は、素材衝動と形式衝動を「高い次元で」統一するものである、とシラーはいう。そしてその理由を次のように説明する。

「……美は、確かに我々にとっての対象である。というのは、反省は我々が美の感覚を持つこと条件だからである。しかし同時に美は、我々の主観の状態である。というのは、感情は我々が美の表象を持つこと条件だからである。」

らである。それゆえ美は、我々がそれを観照するということから、確かに形式ではあるが、我々がそれを感じるということから、同時に生命である。一言で言えば、美は我々の状態であると同時に我々の行動である。」(Erziehung, 393)

美は、形式衝動が働くとき、人間の対象となる。このような活動をシラーは、「反省」「観照」といつている。反省や観照によって、美の法則性が獲得される。そして美は、素材衝動が働くときは、まさに人間によって感じられている「状態」である。このとき人間は美と一体化している。すなわち美を体験している人間は、ゲーテのいう「対象的思惟」が実現されている状態、感性と理性がどちらも有効に働き、しかも両者が調和している状態にある。こうして美において、素材衝動と形式衝動という人間にとって本質的ではあるが、互いに相入れない2つの衝動が高い次元で統一される、これが、シラーの美の理解である。

シュタイナーは、ゲーテの芸術論には見られない、しかしゲーテが体現していた芸術に対する教育的視点をシラーから読み取っていることは明らかである。シラーのいう「遊戯衝動」によって、シュタイナーは、芸術を教育論に組み入れる視点を得たのである。

4 教育と芸術 ——「教育芸術」——

これまでゲーテ及びシラーの芸術論に対するシュタイナー理解の大枠をみてきた。シュタイナーの芸術論が、ヴァルドルフ学校においてどのように受け継がれているかを明らかにするためには、その教育計画や教育内容を詳しく検討する作業が必要である。この課題は、稿を改めて行わなければならない。この節では「はじめに」で提起した問いに答えていくことにしよう。すなわち、シュタイナーは、教育と芸術についてどのように考えているのか、また「教育芸術」とはいかなる教育の理念を意味するのかを見ていくことにしたい。

芸術はまず、その活動性が人間理解のあり方を示す。すなわち芸術活動は、学校における教師による生徒理解の基本原則を示すものである。そして芸術活動は、教師の生徒に対する理想的な関係性を提供する。芸術の活動性は、素材からの受動性を越えて、主体的な創造的活動にその本質があることを前節で見た。教師にもこうした能力が必要とされる、とシュタイナーはいう。

「人間の本质は受動的な知識の中では扱えられはしない。我々は人間について知識として知っていることを、少なくともある程度までは人間たる自分自身が持っている創造性として、実感して経験しなければならない。我々はそれを自分自身の意志の中で働いている『知ろうとする活動』として感じとらなければならない。」（「教育と芸術」, 21）

ゲーテにおいて人間は、自然に内包されるものであるから、ここにおいては自然理解イコール人間理解であった。そしてその認識方法は、「対象的思惟」であった。シュタイナーはゲーテを基本にするが、この問題を自分なりに掘り下げている。上の引用文をよりよく理解するために少しだけこの点に触れよう。シュタイナーは、人間を特別な位置においている。彼は、大きく自然認識と人間認識とに分けて考える。そして自然は、「無機的自然」と「有機的自然」とに分けられる。両者は、全く性格を異にする。「無機的自然」とは、「ある事象が他の同質の事象の結果として常に起こる、このような種類の働きの体系」（「認識論要綱」, 87）のことである。無機的自然は、「証明的（思索的）判断力」（「認識論要綱」, 107）によって、「自然法則」として示される。無機的自然は、外的作用が一定であると、それによって生じる変化も一定であるという意味で、外的条件に依存する。一方「有機的自然」は、「受動的に外から規定されるのではなく、外からの影響の下に、能動的に自らを規定していくものである。」（「認識論要綱」, 100）したがって、有機的自然を解明するために、無機的自然と同様にそのものを外側から見ようとしても、それは「能動的に自らを規定するもの」であるから、見ることはできない。有機的自然

を認識するためには、特別な思考方法が必要となる。それは、「直観(観照的判断力)」「(「認識論要綱」, 107)である。すなわちゲーテのいう「対象的思惟」である。直観によって得られるのは、「有機体の一般的な像」であり、これをシュタイナーは「典型」と呼ぶが(「認識論要綱」, 101), ゲーテのいう Typus と同義と捉えてよい。

さて、自然科学が既成の自然、人間を含まない事象についての考察を行うのに対して、人間認識を行う学問が、精神科学である。ゲーテ哲学があるとするれば、その範疇にあるのは上でいう有機的自然までである。シュタイナーは、無機的自然と有機的自然、そして人間との違いを次のように表現する。

「無機的自然は外的な規範に従って他の存在に働きかける。そして自分を支配している法則に従って働いている。しかし人間はこのように働くべきではない。また人間は、単に一般的な典型の一個としてあるべきではなく、自らの存在、行為の目標、目的を自ら与えるべきである。人間の行為がある法則の結果である場合、この法則は、人間が自分自身に与えた法則でなければならない。」(「認識論要綱」, 114)

無機的自然は、自然法則に従って作用するから、外側からゲーテのいう「主体と客体の仲介者としての実験」によって得られるものに基づいて証明的判断をすれば、認識できる。有機的自然は、「対象的思惟」によってそのものの中に入り込むことによって一般的な像である「典型」が得られる。「典型」は流動的で多種多様な形態を取ることができるが、個体はあくまでこの一般的な像によって規定されている。これに対して人間は、自らが規定する存在である。それぞれの個体において初めて自己実現する。法則性と現象が分離していて、現象が法則性に規定されていること、これが有機的・無機的自然現象である。これに対して、現象の結果を自己自身によって規定するのが人間である。シュタイナーは、これが自由の本質であるという。したがって、人間認識の意味するところは、自分自身との対決、すなわち自己認識以外では

ありえない。

「……精神科学は正しく真の意味で、自由の学である。自由という概念がその中心にあり、支配的理念でなければならない。シラーの美的書簡は、美の本質を自由の理念の内に見ようとし、それが自由という原理によってくまなく満たされているがゆえに、全く気高い著作なのである。」（「認識論要綱」, 115）

シュタイナーは、このように人間を他の自然現象と区別して、自由の存在として捉える。ここで、本節の最初の引用文を理解する前提ができたわけである。

「人間の本質は受動的な知識の中では扱えられはしない。我々は人間について知識として知っていることを、少なくともある程度までは人間たる自分自身が持っている創造性として、実感して経験しなければならない。我々はそれを自分自身の意志の中で働いている『知ろうとする活動』として感じとらなければならない。」

教師が生徒の行動を外側から考察し、すなわち外に現れた言動を捉え、それについての思索的判断により、その言動の原因結果を取り出すならば、このとき教師は、無機的自然のための認識方法を人間理解に採用していることになる。生徒は、単に外的条件に依存し受動的であることはなく、能動的に自らを規定するものであるから、外から認識することはできない。教師が、生徒とある経験を共にし、何らかの内的共感を得たときに、その生徒についての言動の一般的傾向性を捉えることができる。しかしそうして捉えられた一般的傾向性は、その生徒の言動を本質的に規定するものではないので、それを教育指導の判断材料とすることはできないし、するべきでもない。生徒は、もともと自由な存在であるところの人間だからである。シュタイナーに

とって教育とは、本来的に「自己教育」以外にはありえないというのはこういう意味である。これが、シュタイナーの教育論にある大前提である⁽³⁾。したがって、シュタイナー教育では教育方法や教育内容というよりも、教師と生徒達との関係のあり方が先に問われることになる。

「人間の本質は受動的な知識の中では扱えられはしない。」人間は、無機的自然が自然法則によって、有機的自然が「典型」によって行われるように、規定される存在ではない。人間個々人は、自由を持った、自らが規定する存在であるから、個人と離れた外側に法則性は存在しない。いかなる法則性も個人に当てはめることはできない。「我々は人間について知識として知っていることを、自分自身が持っている創造性として、実感して経験しなければならない。」いかなる法則性も当てはまらないとしたら、教師はその生徒について知っていること、あるいはその発達段階について知っていることを、その生徒に当てはめて見ることはできない。教師はこのような知識を、その生徒として実感して経験するということがなければならない。これができるのは、教師がその生徒と絶えず新たな直接体験するための創造性を持つ場合である。このような創造性は、教師が教育を意図したときには生まれえない。生徒との自然な関わりが生じ、教師が目的意識や生徒を教えるという義務意識を感じることなく、生徒との関わりに没頭するときに得られる認識が、生徒と共有できる生徒についての真の認識である。このような認識は、生徒の体験を共有することによって得られるものであるから、結果として自然な形で、教育的な働きかけへとなり得るものである。このような人間認識のあり方を日常の教育活動の中で自覚的にできるように鍛錬することが、教師に求められる。シュタイナーはいう。

(3) 但し、人間は生まれたときから自己規定できる存在ではない。そこで、人間の発達観や、学校教育や教師の役割を論ずる余地が出てくる。シュタイナー学校の教育実践や教師の役割は、生徒の発達段階により質の異なるものになるが、これについては本論では触れることができない。

「ここで述べられたことが教育者の心の姿勢になるとすれば、教育者は、生徒の前に生き生きとした活気のある人間存在を示すことができ、成長しつつある人間存在に自己発現への刺激を与えることができるための前提条件を手に入れることになる。」（「教育と芸術」, 23）

成長しつつある段階の生徒の本性は、絶えずメタモルフォーゼする存在である。そのような生徒を教師として導くことができるのは、教師自身が創造性を発揮し、生徒の前に彼らが共感できるような「活気ある人間存在を示すことができ」る時だけである。教育活動は、生徒を外側から教師（おとな）の論理によって作り変えていくことではない。教師が、自らが「自分自身の立法者」（「認識論要綱」, 121）である生徒に対してできることは、その「自己発現」を「刺激」することだけである。ここで、教育の前提となり、かつ教育そのものである生徒認識のための、芸術に本来的に内包する創造性の重要性、創造的芸術活動の重要性が再認識されなければならない。なぜなら、芸術活動において自らの創造性を絶えず磨く教師こそが、自由なそしてメタモルフォーゼする存在としての生徒を理解するための前提を満たすことになるからである。

教育と芸術についてのもう1つの視点は、シラーの「遊戯衝動」から導かれるものである。芸術活動が、成長期にある人間に不可欠であるという視点である。シュタイナーは生成途上にある者を特別な存在と捉えている。そして教育者が教育に際して留意すべき点について次のように書いている。以下の引用箇所は、シュタイナーがシラーのいう「遊戯衝動」の影響を受けていると見られる部分である。

「遊びから生涯の仕事に向かって歩みの途上にある子供の本性を真の人間認識を持って見守ることができる人は、教えることと学ぶことの本質を、遊びと仕事との中間地帯に立って見極めることができる。なぜなら子供の場合には、遊びは行動への内的衝動の真剣なあらわれなのであって、行動

の中にこそ、人間存在の真面目が存在しているからである。」(「教育と芸術」, 23)

人間の教育を、究極的には「自己教育」と捉えるシュタイナーにとって、学校における教師の生徒に対する関わり方は、特に重要になってくる。これがまず始めに教師の中で明確になっていて、しかもそれが実践できることが教育成立の前提となる。教師が、外的世界の能動的創造者である生徒の内的状況を生徒との関わりの中で絶えず認識し、また自らの関わり方へとフィードバックすることが、教育活動ということである。教育年齢にある生徒達に共通するものとして、引用文では「遊び」の衝動が挙げられている。遊びは、教師が生徒との関わりにおいて不可欠の要素である、シュタイナーはそのようにいう。なぜなら遊びは、「行動への内的衝動の真剣なあらわれ」であると彼は捉えているからである。遊びの特性は、それ自体のために行われるというところにある。外的な目的なしにそれ自体のために行われ、しかもそこに「真剣」さが現れる遊びを、シラーもシュタイナーも重視しなければならない。なぜなら、教師(大人)が生徒(子ども)にできることは、彼らの「自己発現」を「刺激」することができるだけだからである。したがって、芸術の根底にある衝動を、上のような意味での遊びと考えるシラーとシュタイナーにとって、(学校)教育における芸術の重要性は、いくら強調してもしすぎることはないのである。だからシュタイナーは次のようにいう。

「芸術、つまり造形美術・文芸・音楽は、子供の本性によって要求されるものである。そして学齢に入ることの子供にも適した芸術が存在し、子供はその頃からすでに芸術に従事できるのである。これこれの能力の育成のためにしかじかの芸術が〈有益〉であるというような言い方は、教育者として口にすべきではないだろう。芸術は芸術自身のために存在するのである。しかし、育ちつつある人間に芸術の経験を欠かす気にはどうしてもなれないほどに強い愛を、教育者は芸術に対して持つべきであろう。そしてその

とき、この育ちつつある人間—子供—が芸術体験によってどうなるのかが理解されるだろう。」（「教育と芸術」, 25）

「芸術は芸術自身のために存在する」。芸術教育は、生徒に芸術的教養を身につけさせるために行われるのではない。芸術活動そのものに価値がある。芸術活動においては、「内的衝動の真剣」「真面目」が現れる。まさにこのことに、ヴァルドルフ学校において教育方法の芸術化がめざされ、教育内容としての芸術が中心的役割を果たす根拠がある。認識活動、技術的、倫理的な教育、これらすべては、芸術と結びつけられることによって、これらの習得のための環境が初めて整うのである。

シュタイナーは上の引用文に続いて次のように断言する。

「知性は芸術において真の生へと呼びさまされる。活動欲が自由の中で芸術的に素材を征服するとき、責任感が実る。教育者や教師の芸術的感覚は学校の中へ心をもたらず。芸術的感覚は真剣さの中に楽しさを生み、よろこびの中に明確な性格を作り出す。」（「教育と芸術」, 25）

概念的知識は、そのままではメタモルフォーゼを絶えず繰り返す生成途上にある人間にはあまり作用しない。なぜなら、この時期の人間が本来的に内面で求めることは、主体的な創造的活動だからである。知識が、芸術活動と一体化することによって、生徒自らが創造していく生きた知識になる。また生徒の内面的な活動欲によって自由に進められる芸術活動は、試行錯誤を繰り返すことがあるとしても、それによって得られるのは、単に技術や知識だけではなく、精神的鍛錬も行われる。引用文の中には、シュタイナーが「教育芸術」という言葉の中に込めようとしている教育観がよく表されている。ヴァルドルフ学校の教育実践を外から観察した者は、この学校は芸術の学校という印象を受けるといふ。確かに、科目として芸術関連の授業が量質ともに多く、芸術以外の教科も、高校段階においてさえ視覚や聴覚その他の感覚

に作用するような授業方法がとられている。これは、ヴァルドルフ学校の教育活動のすべてにたいして、芸術が有機的に組み込まれるべきであるというシュタイナーの主張を、学校が実践していることを物語っている。

本節の最初の問い、「教育芸術」は何を意味するか。これは本節全体によって示されたように思われる。最後にまとめれば次のようになろう。教育は本質的に「自己教育」以外にありえない。この目的をめざす教育は、その内容・方法において、ゲーテがその芸術活動及び自然科学研究において実践し、シラーがその意味するところを明らかにしたところの〈芸術〉に基礎をおく教育によって初めて成立する。〈芸術〉は、生徒の主体的創造を促し、その内的活動欲と真剣さを得て、生徒の「自己教育」を実現するからである。このような教育理念が、シュタイナーのいう「教育芸術」である。

おわりに

本稿では、シュタイナー教育が「自己教育」を目指すという表現をとったが、シュタイナー教育の最終目的は、生徒の「自由」の獲得にある。それは例えば、「自由」ヴァルドルフ学校という言い方の中にも現れている。本稿では、「自由」の問題に直接触れることはできなかった。ヴァルドルフ学校の教育理念が、「教育芸術」にあり、これによって生徒の生得的な潜在能力の「自己発現」を最大限に保証しようとしていることを示唆することができたにとどまった。シュタイナーやヴァルドルフ学校のいう「自由」も今後取り組まなければならないテーマである。

また本稿では、シラーの「美的教育」については紙数の関係で少し触れることができたにすぎなかった。しかし、シラーの「美的教育」論は、シュタイナーに対して影響を与えたということだけでなく、それ自体十分に検討に値するものである。これらについては稿を改めて取り組むこととしたい。

<引用文献>

- 1 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——」、『人文研究』第87輯所収，1994年「学校建築」と略す

- 2 R. Steiner, Goethe als Vater einer neuen Ästhetik, Dornach/Schweiz, 1987 「Ästhetik」と略す
- 3 R. シュタイナー，浅田豊訳『ゲーテ的世界観の認識論要綱』，筑摩書房，1991年「認識論要綱」と略す
- 4 R. Steiner, Goethes Weltanschauung, Dornach/Schweiz, 1963 「Weltanschauung」と略す
- 5 R. Steiner, Goethes Naturwissenschaftliche Schriften, Dornach/Schweiz, 1973 「Schriften」と略す
- 6 J.W. ゲーテ，木村直治訳『適切な一語による著しい促進』，『ゲーテ全集14』所収，潮出版社，1980年「適切な一語」と略す
- 7 J.W. ゲーテ，芦津丈夫訳『芸術論』，『ゲーテ全集13』所収，潮出版社，1980年
- 8 J.P. エッカーマン，山下肇訳『ゲーテとの対話(下)』，岩波書店，1969年「対話」と略す
- 9 F. Schiller, Ästhetische Erziehung des Menschen. In Schiller Sämtliche Werke Band V, München, 1975 「Erziehung」と略す
- 10 R. Steiner, 新田義之編『教育と芸術』，人智学出版社，1986年