

R.シュタイナーの道德教育の特質

—「道德的想像力」とメルヘンとの関係を中心に—

下田好行*

はじめに

道德教育をめぐる課題

学習指導要領では、道德の内容を「主として自分自身に関すること」「主として他の人との関わりに関すること」「主として自然や崇高なものとの関わりに関すること」「主として集団や社会との関わりに関すること」にまとめられている。この中に道德の徳目が記述されている。¹⁾

上田薫は、徳目主義を「断片主義」と捉えている。上田はむしろ徳目が子どもたちの具体的な問題から鋭角的に切りこまれるときに、必然的に浮かび上がってくるものであるとしている。また「人間は善意さえあれば、道德的な行動ができるのではない。善意と善意との衝突、徳目と徳目との反目の谷間においてこそ、道德性が表れてくる。」と主張している。²⁾ こうした教育内容の断片主義は、道德教育ばかりでない。他教科においての同様である。ジョン・P・ミラー (John.P.Miller) は、現代の学校教育のカリキュラムに対して、次のように批判している。³⁾

「学習内容をバラバラにして小さな部分に分割して教える弊害の最たるものは、それが結局、知の全体的な統合的理解を難しくしてしまうということにある。全体を見渡す思想や哲学を持ったり、さまざまな学習内容が生かされ合いながら他のもっと広い分野に応用できたりするためには、断片的な知識の詰め込みは役に立たない。」

このように教育内容の断片主義は、実際に生きて働く知識・技能にはなり得ない。道德もただ知識と知っているだけで、人間を根底から動かす力にはなりえない。こうした断片主義の教育を打開するためにホリスティック教育 (Holistic Education) という考え方がある。ホリスティッ

クという言葉は、ミラーが「ホリスティック教育 (Holistic Education)」として使い始めた。ミラーはホリスティック教育を次のように定義する。⁴⁾

「ホリスティック教育は、つながりに焦点をあてている。それは、思考と直観とのつながり、心とからだとのつながり、さまざまな知識領域のつながり、個人とコミュニティーとのつながり、地球とのつながり、そして自我 (self) と自己 (Self) とのつながりである。ホリスティック教育では、学習者はこれらのつながりを探し求め、つながりに目覚め、つながりを適切に変容していくために必要な技能を得る。」

筆者はこのつながりを二つの視点で捉える。一つは横につながる視点である。ミラーの定義で言えば、「さまざまな知識領域のつながり、個人とコミュニティーとのつながり、地球とのつながり」である。もう一つは縦のつながりである。ミラーの定義で言えば、「思考と直観とのつながり、心とからだとのつながり、自我 (self) と自己 (Self) とのつながり」である。道德教育を考える場合、この二つの側面はどちらも重要であるが、ここでは特に後者の縦につながる視点に着目する。それは人間を根底から動かすには、人間の内面に響かせる必要があるからである。

この研究では、人間を根底から動かし、生きて働く道德性のあり方を追究する。ゆえに、人間の内面性に着目した研究を行う。人間の内面では、さまざまな意識が錯綜する。人間は現実世界で知覚した内容がその内面において表象として形成される。この表象を翻訳し言葉で置き換える作業が「思考」である。この思考が今度は人間の内面の表象に響き、別の表象へと変化していく。そしてこの表象が、また言葉によって置き換えられ、「思考」をしていくのである。このように人間は思考と表象の往還的な作業を内面において常に繰り返

*しもだ よしゆき 東洋大学文学部教育学科

している。

道徳教育を考えると、この思考と表象が相互に入れ代わる往還的な関係を考慮に入れる必要がある。徳目は人間の内面に響いたときには有効に働くが、逆に徳目という知識が逆に人間の内面の表象を束縛してしまうこともある。重要なのは、言葉を越えた、思考を超えた人間の表象に注目することである。つまり、人間の感性や意志の領域に目を向けることが重要である。このような人間の内面の思考や表象の在り方を指摘した教育として、シュタイナー教育がある。そこでこの研究では、人間の内面の表象に着目した教育方法としてシュタイナー教育を取りあげ、シュタイナー教育の道徳教育の特質を探ることを目的とする。とりわけ、メルヘンの「読み聞かせ（語り聞かせ）」に焦点をあて、この教育活動が子どもの内面にどのように響いていくのかを明らかにしようとする。

1 シュタイナー教育における道徳の育成

ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) は、教育に限らず、芸術・医学・農業・建築・キリスト者共同体等、多方面に活躍した思想家である。ゲーテ研究者として出発し、1912年に人智学協会 (アントロポゾフィー) を設立した。また、エミール・モルト (Emil Molt, 人智学協会会員) の要請を受け、シュツットガルトにあるヴァルドルフ煙草工場の師弟のための学校を指導した。1919年に設立されたこの実験学校は、小学校から中等教育までを行う統合学校であり、1933年には自由ヴァルドルフ学校連盟が設立された。この学校はシュタイナーの人智学の考え方をもとに、自律的に生きることできる、自由な人間の育成を目指した。4つの気質と七年を周期とした発達段階を捉えながら、人間の意志の領域にアプローチする芸術的な授業を行う。オイリュトミーやフォルメン、水彩、8年間担任の学級担任制、エポック授業などが特色である。エポック授業は担任が毎朝2時間を使い、数週間にわたって同じ教科の勉強をする。集中的に同じ教科を学習した後には、しばらく休む。これはシュタイナーが「忘れることが大事」と考え方からくるものである。子どもは忘れてしまうが、その内面的では保持しているという考えである。道徳も「道徳の時間」があるわけではない。シュタイナー学校では、あ

らゆる教科や活動、学校教育全体を通して、子どもの内面における意志の形成と自律に向けた教育を行う。これがシュタイナー学校の道徳教育となる。

シュタイナーは「道徳」の時間を特設して、徳目を注入するようなことはしなかった。担任の教師が学校の教育活動全体で行うこととされていた。それはシュタイナーの次の言葉からもわかる。⁵⁾

「道徳教育はすべての授業の中に浸透していなければならないからです。他の授業から切り離された「道徳の時間」が設けられたとしても、その時間内に達成される事柄は、道徳を身につけさせる上で、他のどんな授業に比べても、ずっと役に立ちません。道徳教育は教育行為そのものの中にあるのだからです。」

シュタイナーは徳目の注入は、子どもにとって何の役にもたたず、子どもが自ら道徳的な判断ができるように準備することが重要だとしている。シュタイナーは次のように述べる。⁶⁾

「道徳的な衝動を自分の中で正しく展開出来るように子供を次第に導いていくこと、それが教育の最大の課題であり、最重要問題であると言ってもよいと思います。しかしながら、子供に命令を与えても、子供の中に道徳的な衝動を植え込むことは出来ません。(中略) 道徳的な判断を子供に注入してはなりません。子供が性の成熟とともに十分な判断力に目覚める時、人生を観察することによって自ら倫理的な判断を形成することが出来るように、準備してやることこそ大切なのです。子供に出来合いの戒律を与えることほど、この目的にそぐわないものはありません。」

こうしてシュタイナーは、学校の教育活動全体で、道徳教育を行おうとする。エポック授業や詩の朗唱、読み聞かせ（語り聞かせ）等、他の活動に絡めて潜在的に行っていく。子どもが未来において道徳的判断ができるように、日々の授業の中で潜在的に行っていくのである。

シュタイナーの道徳教育の特質は、発達段階において、育成する道徳の基本的徳が違っている。それはシュタイナーの次のような言葉からもわかる。⁷⁾

「一方では子どもの成長に関して、他方では社会的人間生活全体に関して、考察すべき徳性が

三つあります。三つの基本的徳です。この三つの基本的徳とは、第一に感謝の意志の中に生きうるもの、第二に愛の意志の中に生きうるもの、第三に義務の意志の中に生きうるものです。この三つの基本的徳が、人間の根源的徳です。その他の道德は、すべてこの三つの基本的の中に含まれます。」

この三つの徳はと人間の発達段階で言えば、感謝は幼児期に育つとされている。シュタイナーは次のように言う。⁸⁾

「生まれてから乳歯が永久歯に生えかわるまでの時期に子どものなかにしっかりと植えつけられる感謝の感情から、世界全体に対する包括的、宇宙的な感謝の感情が発達するのです。全世界に対する感謝の感情を身に付けることは、非常に重要です。その感情は、つねに意識に上る必要はありません。その感情は、無意識に甘受的に人間のなかに生きることができます。」

幼児期の「感謝」の徳の育成をうけて、児童期は「愛情」が育成されることが課題となる。シュタイナーは次のように言う。⁹⁾

「人間理解といたる普遍的な人間愛は、乳歯が永久歯に生えかわってから性的に成熟するまでのあいだに目覚めます。」

児童期には「愛情」が育つ。それは普遍的な人間愛でもある。この人間愛に基づいて、新春期には「義務」が育つのである。シュタイナーは次のように述べる。¹⁰⁾

「思春期になって、第三の徳性である義務が子どもの内面から発達します。義務は、たたき込まれるものではありません。感謝と愛の能力を基礎として、自然に合った人間の発達から発するものです。感謝と愛の能力が正しい方法で発達するなら、性的に成熟しおわった時点で、義務感が現れます。」

「感謝—愛情—義務」の流れで、道德性を育てていくのがシュタイナーの道德教育である。この言説は、人間の本質をよく捉えたものであると考えることができる。幼児期において「感謝」を内面に形成できた子どもは、人生を肯定的に受けとめることができるからである。こうして人生を肯定的に受け止める生き方は、他者に対する「愛情」へと発展していく。自己に精神的余裕がなく他者への愛情はでてこない。こうして児童期においては、仲間との交流において「愛情」を育ててい

くことができるのである。一方、他者への愛情を育てることができた人間は、自己の所属するコミュニティにおいて「自分はこのコミュニティのために何をなすべきか」という意識が芽生える。この他者への貢献の意識が「義務」になっていくのである。

この「感謝—愛情—義務」という徳の根底には何があるのか。コミュニティに対する「責務」の根底には、他者に対する愛情がある。他者に対する「愛情」の根底には、自己を肯定的に捉える「愛情」がある。このように人間の徳の根底には「対象への愛」があるのである。この「対象への愛」は人間をエゴイズムから解放する。人間のエゴイズムは、人間の欲望の過度の執着である。この執着を解放するには、欲望を外に向けて、際限のない炎をたぎらせるのではなく、今のありのままをそのまま現実肯定していくこと、つまり「感謝」がこの欲望の炎を消すのである。この現実肯定感、自己肯定感が人間を欲望から解放させる方法なのである。こうして人間は自由を獲得できる。これが自律した人間なのである。人間が自由になるには、「対象への愛」が必要なのである。この「愛」の顕現が道德であると言えよう。

2 シュタイナーにおける人間の自由と「道德的創造力」

「行為への愛」が人間にとっての道德であり、人間を自由にする。「愛」とはどのような意識をいうのか。そもそも人間が物事を認識するということがどのようなことか。それと道德の意識とはどのような関係にあるのか。次に追究していくことにする。

(1) 自由の精神と直観

シュタイナーは1918年に『自由の哲学』を著す。この著作は『神秘学概論』『いかにして超感覚的世界の認識を獲得するか』『神智学』とともにシュタイナーの代表的な著作となっている。この『自由の哲学』の第12章には「道德的創造力—ダーウィン主義と道德」という章がある。この中でシュタイナーは自由と道德的意識のあり方について論じている。シュタイナーは、まず、人間の自由と直観的思考との関わりを次のように説明する。¹¹⁾

「自由な精神は自分の衝動に従って行動する。言い換えれば、自分の理念界の全体の中から思考によって直観内容を取り出ししてくる。不自由

な精神の持ち主が決断するときには、まず、これまでと同じような場合にどのような決断がなされてきたか、どのような決断が優れたものと言われて来たか、神はそのような場合に何をお命じになったか等々を想い起こし、それに従って決断しようとする。自由な精神の持ち主は、そのような先例だけを行動の決め手にしない。そのような人は誰もやったことのないような決断を下す。別な人ならどうしただろうとか、どんな命令を下しただろうとかおうことを、彼は気にかけない。自分の概念全体の中から特定の概念を選び出して、それを行動に移し換えようとする。」

人間の自由は自己の内側から生じる直感に従って動いたときに、人間は自由を感じる。自分の行動基準を自分の外側の基準に合わせているうちは、人間にとって自由はない。このようにシュタイナーは人間の直観の重要性について指摘する。

(2) 道徳的想像力

シュタイナーにおいては、この「直観」が道徳を考えるうえでも重要な概念になる。シュタイナーはこれを「道徳的想像力」という概念で説明する。シュタイナーは次のように言う。¹²⁾

「人間は具体的な表象を想像力（ファンタジー）を通して、理念全体の中から作り出す。だから自由な精神にとって、自分の理念を具体化するためには、道徳的想像力が必要なのである。道徳的想像力こそ、自由な精神にふさわしい行動の源泉である。したがって道徳的想像力を持った人だけが道徳的に生産的であると言える。道徳を説教するだけの人、道徳規則をくどくど述べるばかりで、それを具体的な表象内容にまで濃縮できない人は、道徳的に非生産的である。」

シュタイナーは、自己の表象を想像力（ファンタジー）で創り出すことが「道徳的想像力」であるとしている。しかもこの「道徳的想像力」は自由な精神にふさわしい行動の源泉であるとしている。外から規準を押しつけられるようなものではない。この「道徳的想像力」とはどのような精神作用なのか。これがどうして人間の自由と関係があるのか。シュタイナーは「道徳的想像力」と人間の精神の自由を次のように説明している。¹³⁾

「自由であるということは、行為の根底にある表象内容（動機）を道徳的想像力によって自分から決定できるということである。機械的な過

程や世界外にいます神の啓示のような、私以外の何者かが私の道徳表象を決定するのだとすれば、自由などあり得ない。したがって私自身が表象内容を生み出すときに自由なのであって、他の存在が私の中に植え込んだ動機を私が行動に移せるとしても、それで自由になるのではない。自由な存在とは、自分が正しいと見做すことを欲することのできる存在である。自分が欲することではない何かをする人は、自分の中にないような動機に従って行動に駆り立てられている。そのような行動には自由がない。」

シュタイナーが考える「道徳的想像力」は外の規準を押しつけられるようなものではなく、自己の内側にある表象を自己の想像力（ファンタジー）によって決定するものである。こうした意識に基づいて人間が行動するとき、人間は自由を得るといのがシュタイナーの主張である。ここからは、押しつけ的な道徳は、道徳ではないということになる。そこには、自由や喜びもなく、何も創造することもできないからである。人間が真の自由を獲得していくものではなくては「道徳」とは言えない。人間に自由を与える「道徳的想像力」こそ「道徳」なのである。

(3) 倫理的個体主義

「道徳」はとかく徳目の注入になりやすい。しかも、この徳目の注入はAという人間にもBという人間にも共通な徳目として強要される。これが徳目注入型の道徳教育のスタイルである。シュタイナーはこうした道徳教育の対象に関する一般性の問題に対して、どのように考えているのか。次に見ていくことにする。シュタイナーは次のように述べている。¹⁴⁾

「人間の直観能力はさまざまである。或る人は溢れるばかりの理念を持ち、他の人は苦勞してその一つ一つを手に入れる。人間に行動の舞台を提供する生活状況もまたさまざまである。人間がどの行動をとるかは、直観能力が特定の状況に際してどう動くかにかかっている。われわれの内部に働く理念の総計、われわれの直観の具体的内容は、たとえ概念界そのものがどれほど普遍的であろうとも、常にひとりひとりの中で個別的に現れる。直観内容が行動と結びつくとき、それは個人の道徳的内実となる。その内実を十分に生かすことが最高の道徳的衝動なのであり、そして同時に、他の道徳原則がす

べて最後にはこの内実に結びつくことを洞察する人にとっては最高の動機でもある。われわれはこのような観点を倫理的個体主義と呼ぶことができる。」

シュタイナーは「道德的想像力」という直感的能力は、人間はそれぞれに違っているとしている。人間は本来持って生まれた能力も違っている。豊かな内面性を持った場合とそうでない場合、ある特定の能力に秀でている場合とそうでない場合とがある。シュタイナーは道德的想像力が人間の内にどのように働くかは、一人一人の持って生まれた直感能力とその場面での現れ方によって違ってくるとしている。そうした意味でシュタイナーは「倫理的個体主義」を主張する。すべての人に共通で、すべての人が身につけなければならない道德性はない。どのような道德性が花開くかは、人間一人一人、時と場面によって違ってくるのである。シュタイナーの道德教育論にはこうした「個」を大切にす視点がある。道德がすべての人に共通で普遍的に語られるのではなく、人間という「個」に応じた語り方をする必要があることをシュタイナーは説く。

(4) 行為への愛

人間が自由の精神のもとで、道德を感じるのはどのような意識状態の時か。「道德的想像力」はどのような意識状態の時に動き出すのだろうか。このことに関してシュタイナーは、次のように語っている。¹⁵⁾

「対象への愛に従うときにのみ、私は行為する主体であることができる。この段階の道德においては、私は主人の命に服するから行動するのではない。外的權威やいわゆる内なる声に従って行動するものでもない。私は自分の行動の外的原則を必要としない。なぜなら私自身の内部に行動の根拠を、行為への愛を見いだしたのだから。私の行為が良いか悪いかを悟性的な手段で調べようとも思わない。私が行動するのは、それを愛しているからである。愛に浸った私の直観が直感的に体験されるべき世界関連の中に正しく依存しているとき、その行為は「善」になり、そうでない場合の行為は「悪」になる。私はまた、他の人ならこの場合どのような態度をとるか尋ねようとは思わない。私という特別な個性がそうしようと私を促すからこそ、私は行為するのである。私を直接導いているのは、

一般的な慣習や普通道德や一般人間的な原理や道德規範などではなく、行為に対する私の愛である。私は私に衝動を促す自然の強制も道德的至上命令の強制も感じない。私はもっぱら私自身の中にあるものを実現しようと欲する。」

シュタイナーは対象への愛、行為への愛が発生しているときに「道德的想像力」が動き出すとしている。頭での計算をせず、その対象やその行為が好きで、そのことに集中するときに、人間は自由を感じ、想像力は高められる。こうして自己の内面から溢れ出たでたものは「善」である。しかし、対象や行為への愛がなく、頭で計算し、自己の内面から溢れ出たものでないものは「悪」となるのである。

3 認識に対するシュタイナーの枠組み

対象や行為に愛を感じる「道德的想像力」が人間の精神を自由にし、真の道德となる。このような考え方をするシュタイナーは、そもそも人間が物事を認識するというをどのように捉えているのだろうか。そこにはシュタイナー独特に認識のあり方があるのではないか。シュタイナーは認識のまず、最初は「観察」にあるとしている。¹⁶⁾

「われわれは体験領域の中に入ってくるものは、すべてがまず観察を通して認められる。感覚、知覚、直観、感情、意志、行為、夢や空想、表象、概念や理念、幻想や幻覚はすべて、観察を通してわれわれに与えられる。」

「観察」を通して、知覚、直観、感情、意志、表象、概念が生まれる。この「観察」は自己の意識が向かう方向性を示しているのではないか。人間は同時に二つのことは考えられない。一つのことに意識を集中して、思考や感情が生まれてくる。シュタイナーも次のように言う。¹⁷⁾

「考えている人は、今自分が考えていることを忘れていて。そしてこのことが思考の特徴をよく示している。思考する人が心に向けているのは思考そのものではなく、自分が観察している対象なのである。」

自己の意識を向けることを「観察」という。この観察と同時に、知覚内容、直観、表象、概念、感情が意識される。ここで観察、知覚内容、直観、表象、概念、感情の違いは何なのか。シュタイナーは次のように説明する。¹⁸⁾

「ひとつの知覚内容が私の観察地平の上に立ち

現れる瞬間に、思考もまた私の中で働き始める。私の思考組織に組み込まれている直観や概念がこの知覚内容と結びつく。この知覚内容が私の視界から消えてしまうと、後に何が残るのか。それは知覚行為が形成したこの知覚内容に関する私の直観である。(中略)表象とは特定の知覚内容に関わる直観に他ならない。それはかつての知覚内容と結びつき、そして常にこの知覚内容との関わりを持ち続けている一種の概念でもある。(中略)つまり、表象とは固体化された概念なのである。だからこそ現実の事物を表象が表現できるのである。或る事物のまったき現実性は、概念と知覚内容との結びつきによって観察する瞬間に生じる。概念は知覚内容から個的な形態を、特定の知覚内容との関係を受け取る。知覚内容の特徴を担った概念が私たちの中に生き続けて、その事物の表象を作り出す。この同じ概念が別の第二の事物と結びつくとき、われわれは同じ事物と二度目に出会う場合、自分の概念組織の中にそれに対応する概念を固体化された概念として見出す。この概念は対象に独特の関わり方をしているので、それによってわれわれは対象を再び認識するのである。このように表象は知覚内容と概念の間に立っている。それは知覚内容を指示する特殊な概念なのである。そこから表象が創り出されるものの総体を経験と呼ぶことができる。」

「直観」も思考の一部である。シュタイナーは「直感的思考」という言葉を使う。「知覚内容」を直観で捉えたものを「概念」と呼ぶ。この概念はやがて個体化されて「表象」となる。また、表象は知覚内容と概念からも生まれる。つまり、表象は概念と知覚内容との間に立っているのである。この表象がやがて積み重なり「経験」となる。このようにシュタイナーは、「観察—知覚内容—概念—表象—経験」という認識のあり方を唱えている。この認識のあり方にそって、シュタイナーは「道徳的想像力」を想定する。シュタイナーは、この「概念」「表象」の間に「道徳的想像力」が関与するとしている。「概念」は直観より生じたもの、「表象」は「固体化された概念」と言い換えることができる。「固体化された概念」は、シュタイナーの言葉である。シュタイナーはこの「直観」により生まれた「概念」とそれに対応する、「道徳的想像力」によって生まれた「表象」とを大事にし

ているのである。ここからシュタイナーの認識に対する考え方を筆者は次のように捉え直す。まず、「観察—知覚内容—概念」を「直観・概念」、「表象」を「道徳的創造・表象」とする。そして、この「直観—表象」過程の次に「思考」を想定した。簡潔に述べると「直観—表象—思考」とまとめることができる。

4 道徳的想像力とメルヘン

シュタイナーは「直観」で捉えた「概念」を「道徳的想像力」によって「表象」に固体化し、さらに「思考」することが明らかになった。ここではこうした認識の過程にしたがって、シュタイナーの道徳教育の方法を解釈する。まず、シュタイナーの道徳教育の方法として、教科における指導の他に「読み聞かせ」「詩の朗唱」などがあげられる。シュタイナーの読み聞かせはむしろ「語り聞かせ」に近く、その題材としては古くから言い伝えられている「メルヘン」などを使用している。メルヘンとは「知識の海」のことである。シュタイナー学校ではこの「メルヘン」をよく授業の終わりに読んで聞かせる。教師はこの物語の詳しい解説をしない。授業で取りあげ分析もしない。子どもはメルヘンを聞いて、その余韻を自己の内面にしみこませる。それが道徳性として、やがてその子どもの内面を形成していく。

(1) ゲーテの「緑の蛇と百合姫のメルヘン」

ゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe) はドイツの詩人、劇作家、小説家、自然科学者、政治家、法律家であった。『若きウエイテルの悩み』『ファウスト』などで有名である。シュタイナーは自然科学者としてのゲーテに惹かれていた。シュタイナーが22歳の時、ゲーテの自然科学に関する著作を校訂した。その成果は、1897年に『ドイツ国民文学』という叢書の第一巻として出版された。

このゲーテが書いたメルヘンに「緑の蛇と百合姫のメルヘン」¹⁹⁾がある。この物語のあらすじは次のようである。

鬼火が船を出して欲しいと渡し守に頼んだ。渡し守は船を出した。鬼火は船賃として金貨をくれた。渡し守はそれを岩の割れ目に落とし隠す。それを緑の蛇が飲み込む。蛇は金貨の持ち主の鬼火と出会う。鬼火は百合姫のいる宮殿に行きたがっていた。百合姫は彼女の手が触れると相手か

死んでしまうという恐ろしい呪いをかけられていた。そんな百合姫に隣の国の王子が心奪われる。この二つの国が結ばれば、姫の国も隣の国も生命の力が宿る。しかし、二つの国は川で隔てられており、橋がない。ここに橋をかけるには、真昼に蛇の背を伝わっていくか、夕方に巨人の長い影を利用していかである。そのとき、生命を与えるランプを持つ老人が現れる。すべての者が力を合わせると奇跡が起きると老人は言う。緑の蛇はそれを聞いて橋となる。橋を渡った王子は、百合姫に触れて命を落とす。老人はランプによって王子を復活させた。老人は「そのときが来た」と唱えると、地中から三人の金属の王が現れる。王たちは真・美・力の権利を獲得し、第四の力である「愛」により、王子は新しい命を得た。また、緑の蛇が百合姫の運命を自分のものとして引き受けることによって、百合姫はのろいから解放された。さらに、緑の蛇は王子に自分の命を与え王子を蘇らせた。この緑の蛇の「愛の行為」によって百合姫の呪いは打ち砕かれたのである。物語は、三人の王に祝福され、王子と百合姫が結婚し、二つの国に幸福が訪れた場面で終わる。

この作品を筆者は2015年9月に第1回目を読んだ。2回目は10月19日であった。3回目は11月3日であった。次にその読後感を述べる。

(2) 「緑の蛇と百合姫のメルヘン」を読んで

1) 第1次読後感(直観・概念) 2015年9月14日

・この世とも思えない不思議な世界だった。鬼火や緑の蛇、金や銀の像、巨人など、これらが人間と会話し感情を表現する。

・登場人物の感情表現は、悲しみと喜びが入り交じったものであった。悲しみと苦しみを持った姫、苦しみと失望感を持った王子、道化師みたいな鬼火、愚痴っぽい老女と導師のような神聖な意識をもった老人、会話する金や銀の像、銅像になってしまう巨人、橋をかける緑の蛇の生き方、魔法的な世界であった。

・触ると死に至らしめてしまう姫の呪い、そうした魔力を持つ姫の悲しみが感じられた。姫に対する愛とそれがかなえられない苦しみを抱いた王子の苦しさを感じた。

・しかし、最後に姫と王子は結ばれ、王と王女になった。ハッピーエンドな結末となり、荘厳な結婚式で幕を引く。暴れる巨人も銅像に変わり、老婆の手も癒えた。王国はよみがえった。緑の蛇が

重要な役割を演じたいらしい。

2) 第2次読後感(道徳的想像・表象) 2015年10月19日

・緑の蛇が自分を犠牲にして、二つの国を隔てた川に橋を架けたことがわかった。

・緑の蛇の自己犠牲が百合姫の呪いを解き、王子の命を蘇らせたことがわかった。そして二人と二つの国が幸せになったことがわかった。

・三人の金属の王は真・美・力の象徴であったことがわかった。

・この世とは思えない異次元的な世界のなかで、緑の蛇の自己犠牲と愛の力が百合姫と呪いと王子の悲しい運命を打ち砕いていくということがわかった。

・地中から三人の金属の王が現れる場面、緑の蛇が橋になり二つの国をつなぐ場面、巨人が銅像にかわってしまう場面など、ぞくぞくするような異次元的な感覚と雰囲気を感じさせる。

・蛇はどうして自己犠牲をしたのか。蛇は何を意味するのか。二つの世界をつなぐものの象徴として蛇はあるのか。

・混ざり物の銅像はどうして崩れたのか。本質でないものは滅び去るということか。

3) 第3次読後感(思考) 2015年11月3日

・「最大の不幸は最大の幸福」という考え方がこの物語には隠されている。幸せの前には試練が隠されている。この不幸から幸福への転換は、「時が来ました。」という作中のせりふや聖域の扉が開く場面に表れる。つまり、あるステージから次のステージに移る転換点には、成熟が十分進んだので次のステージに移行するという「メタモルフォーゼ(変態)」の意味が潜まれている。これはゲーテの自然科学に対する考え方でもある。

・この物語のテーマは「愛」である。それは死んだ王子が復活し、百合姫と結ばれたことから分かる。この物語の主人公は「緑の蛇」と「百合姫」である。百合姫は触ると相手を死に至らしめる影の側面を持つ人物である。しかし、百合姫は対象を愛したいという光の側面も持つ。愛したいのに愛せない自己矛盾がこの物語の悲劇である。この自己矛盾はどのようにして解決されるのか。それは「緑の蛇」の「愛」によって解決された。緑の蛇は、百合姫の左手を蛇に触れさせ、王子の右手を緑の蛇に触れさせる。百合姫の影の側面を緑の蛇に移し、蛇の輝く宝石、言わば命の部分王子

の右手に触らせ、こうして王子を死から復活させる。この緑の蛇の「自己犠牲」は「愛」の行為に他ならない。愛の行為とは「互いに分かれた二つのものを一つに結びつける行為である」と言える。緑の姫は二つに分かれていた百合姫と王子を結びつけた。そのうえ、緑の蛇は、川に隔てられた二つの国を一つに結びつけた。「愛」とは、互いに二つに分かれていたものを一つに結びつける行為に他ならない。こうしてつながれた二つは、さらに大きな力を得る。つまり、愛とは「反感から共感へ、部分から全体へと視点が移動する行為に他ならない。」のである。そうした意味で愛の行為は、全体と部分をつなぐホリスティックなものであるとも言える。

・緑の蛇の側からみた「愛」について考える。つまり「自己犠牲としての愛」である。緑の蛇が自分の命をなげうって、百合姫と王子を救い、二つの国に住む人々を救った。これは緑の蛇が犠牲になり、人々を救ったと考えがちである。しかし、緑の蛇側では、死んで宝石となり、川に投げ入れられ、二つの国を結ぶ輝ける橋として再生したと肯定的に受けとめることもできる。つまり、緑の蛇は死して、再び橋として命を得たのである。

(3)「緑の蛇と百合姫のメルヘン」の読後感と「直観・概念—道徳的想像・表象—思考」

ゲーテの「緑の蛇と百合姫のメルヘン」を読んだ。この読書の読解の過程に、シュタイナーの「直観・概念—道徳的想像・表象—思考」の認識過程が表れている。そこで、物語の内容の認識過程をこの枠組みで分析することにした。物語は三回読んだ。2015年9月14日、10月19日、11月3日、の三回である。この読後感をそれぞれ上記に記した。ここには物語の理解が読んだ回数ごとに進んでいったことが解釈できる。一回目の9月14日はごく浅い理解で、深い読み取りはできず、登場人物と物語の印象が語られる程度であった。この過程では、シュタイナーの言う「直観による概念」が表れていると解釈できる。二回目の10月19日になると、物語のあらすじが理解でき、そこから物語の主題も理解することができた。また、さらに深い読みを行うための問いも生まれてきている。この過程は、シュタイナーの「道徳的想像力による表象が表れる」認識過程に相当すると解釈できる。三回目の11月3日では、物語の主題をさらに深く解釈できるようになった。ゲーテの捉える「愛」

とは何か。緑の蛇の「自己犠牲」の意味するもの、百合姫の光と影、その影はどのようにして払拭されたのかが明らかになった。こうしてゲーテの言う「愛」とは何かということが明らかになった。この過程は、シュタイナーの言う「思考」の認識過程と解釈できる。シュタイナーの道徳的認識過程で特に重要なのは、「直観概念」と道徳的想像力の伴う「表象」である。これは第一の読みと第二次の読みの過程に相当すると考える。読み聞かせ（語り聞かせ）を受ける子どもの認識過程はまさにこの部分である。しかも、シュタイナーの道徳教育では、物語の解釈を行わない。主題も解き明かすことをしないし、当然そこから生まれた徳目を押しついたりしない。子どもが物語から受け取った印象とそこから道徳的想像力によって生まれた表象を大切にしているのである。試みに私の読後感の結果からは、まるで異次元で、魔法の世界の存在が直観された。また、緑の蛇は百合姫の呪いを解き放ち、王子の命を復活させ、二人を幸せへと導いたことを表象させた。これは互いに離れていたものを一つに結びつける行為であり、これが「愛」であることが表象された。それは緑の蛇の「自己犠牲」によってなされたことも表象された。ここまでが直観概念と道徳的想像力の表象にあたる部分であると解釈できる。この部分が人間の内面にしみこむ部分として重要なものであり、詳細に分析を行ってはいけない部分であることも理解できた。ここにシュタイナーの道徳的想像力の考え方が映されているとみることができる。

おわりに—まとめにかえて—

日本の道徳教育の課題を明確にした。それは日本の道徳教育が徳目の注入になっており、それは学習指導要領自体が徳目の羅列になっているからである。徳目の羅列という「部分」にこだわり、人間とその意識を「全体」として見ないからである。つまり、「部分」と「全体」をつなぐ視点が教育には必要なのである。こうした視点は「ホリスティック」と呼ばれる。こうした視点を持つホリスティック教育の一つに、シュタイナー教育がある。シュタイナーの道徳教育は、「道徳の時間」を設けず、エポック授業や専科の学習や活動を通して道徳を育むもので、徳目の注入という「部分」にこだわらず、学校の教育活動全体で人間の自律

と意志の形成を考える。これがシュタイナー教育の道徳となる。シュタイナーの道徳教育の特徴は、七年を周期とした発達段階で、「感謝—愛情—義務」の三つの基本的な徳を育てていくことにある。この三つの基本的な徳の根底には「行為に対する普遍的な人間愛」がある。それは今あることを感謝する意識が人間の欲望からくるエゴイズムを抑えるからである。また、普遍的な道徳を想定せず、道徳性は人それぞれによって違う「倫理的個性主義」も主張している。

次に、シュタイナーの道徳教育の根源的発想をシュタイナーの哲学から考察した。行為に愛を感じるという意識は、どのような認識のメカニズムから生まれるのだろうか。シュタイナーは、「観察—知覚内容—直観・概念—道徳的想像・表象—思考—経験」という認識のあり方を唱えた。この認識のあり方にそって、シュタイナーは「道徳的想像力」を想定した。「道徳的想像力」とは「直観」で捉えた「概念」を「表象」に押しあげるものである。シュタイナーの道徳教育の発想は、シュタイナーのこの認識のあり方から生まれたものである。ゆえにシュタイナー教育では、直観に働きかける教育を重視する。道徳教育では、メルヘンの「読み聞かせ（語り聞かせ）」「詩の朗唱」などを行う。この研究では特に「読み聞かせ（語り聞かせ）」を取りあげた。ゲーテの「緑の蛇と百合姫のメルヘン」を筆者自ら読み、その読みのプロセスをシュタイナーの認識過程である「直観・概念—道徳的想像・表象—思考」の枠組みで解釈を行った。その結果、この世とも思えない異次元、魔の世界のイメージと物語のハッピーエンドな結末が筆者の内面に道徳性としてしみこんでいくことがわかった。それは「緑の蛇の愛の行為が、百合姫の呪いを解き、王子の命を復活させ、この二人が「愛」によって結ばれた。」という結末である。こうして直観・概念と道徳的想像・表象の部分味わうことに終始し、教師は余計な思考や知識の強

要を行わない。このことが人間の内面に表象をしみこませるのには重要であることが解釈できた。

註

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍、平成20年3月、pp.102-106.
- 2) 上田薫『知られざる教育—抽象への抵抗—』上田薫著作集Ⅰ、黎明書房、1992年、p.222
- 3) ジョン・P. ミラー『ホリスティック教育—いのちのつながりを求めて—』吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳、春秋社、1994、p.4
- 4) Miller, J. P. (1993), The Holistic Teacher, OISE Press ; The Ontario Institute for Studies in Education, p. 14-15
- 5) ルドルフ・シュタイナー『シュタイナーコレクション1子どもの教育』高橋巖訳、筑摩書房、p.100
- 6) ルドルフ・シュタイナー『教育の根底を支える精神的心意的な諸力』新田義之訳、人智学出版社、1981、pp. 99-100.
- 7) ルドルフ・シュタイナー「精神科学的人間認識の観点からの教育実践（三）」『シュタイナー教育の実践』西川隆範訳、イザラ書房、1994、pp. 155-156.
- 8) 前掲書、p. 157
- 9) 前掲書、p. 168
- 10) ルドルフ・シュタイナー「精神科学的人間認識の観点からの教育実践（四）」『シュタイナー教育の実践』西川隆範訳、イザラ書房、1994、p. 190
- 11) ルドルフ・シュタイナー『自由の哲学』高橋巖訳、ちくま学芸文庫、p. 213
- 12) 前掲書、p. 215
- 13) 前掲書、p. 225
- 14) 前掲書、p. 179
- 15) 前掲書、p. 181
- 16) 前掲書、pp. 52-53.
- 17) 前掲書、p. 55
- 18) 前掲書、pp. 125-127.
- 19) ルドルフ・シュタイナー『メルヘン論』高橋弘子訳、水声社、1990、pp. 167-211.を筆者は読んだ。絵本としては、『ヨハン・ヴォルフガング・フォン・ゲーテDas Marchenメルヒェン』ヴェルナー・ディートリッヒ画 乾侑美子訳 あすなろ書房 1997がある。

*この研究は平成27年度科学研究費補助金基盤研究（C）「ホリスティックな視点に立つ道徳教育育研究」の助成を受けて行ったものである。