

[学術論文]

日本におけるシュタイナー教育の動向 A Trend of the Steiner Education in Japan

大野 裕美
Hiromi Ohno

要旨 本研究では、日本におけるシュタイナー教育の動向を紹介し、普及を推進した力は何かを分析した。教育分野において数多くの理論や思想が生まれては消えていくなか、約90年もの実績があり世界58カ国に広がるシュタイナー教育は国内でも注目されている。シュタイナー学校の授業形態は、ユニークな特徴ある方法のため国の定める学習指導要領にそぐわない。それゆえ、公認は容易でなく先進諸国のなかで公認されないシュタイナー学校は我が国だけであったが、2005年に公的に認可されたシュタイナー学校が誕生した。このことは、世界のシュタイナー教育の動向のみならず、我が国の教育の歴史において公教育のあり方を問う点でも画期的なものである。

本論文では、はじめにドイツに端を発したシュタイナー教育の思想を概観し国内への移入および展開を紹介し特徴を明らかにした。次に、近年隆盛になっている国内でのシュタイナー幼児教育の位置づけを行い、シュタイナー学校との接続を考察した。さらに、公認シュタイナー学校の設立経緯として「学校法人シュタイナー学園」の事例を紹介し、今後のシュタイナー教育と公教育との関係やあり方を含めて論じた。

キーワード：公教育、シュタイナー教育、人智学、オルタナティブ、ホリスティック

はじめに

最初の自由ヴァルドルフ学校（以下、シュタイナー学校）¹がドイツのシュツットガルトに設立されたのが1919年である。以後ヨーロッパ各国に広がり、今や世界58カ国に921校のシュタイナー学校が存在し世界中に広がりを見せる。また、就学前の幼児教育としてのシュタイナー幼稚園は1600以上とも言われている²。シュタイナー学校は、シュタイナー教育と呼ばれるルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner 1861～1925）の提唱する人智学（Anthroposophie）に基づく人間観による教育方法を実践する学校である。

¹ 最初の学校がヴァルドルフ・アストリア煙草工場主エミール・モルトの依頼により設立された経緯から自由ヴァルドルフ学校、シュタイナー学校と2つの呼び名がある。本稿では、シュタイナー学校と表記していく。

² 本拠地ドイツにあるシュタイナー学校連盟が毎年集計し、「加盟校リスト」として公表。

ドイツに端を発したシュタイナー学校だが、日本ではいつからどのような経緯で認知されるようになったのであろうか。日本は明治以来、国家レベルで様々な近代システムを構築し公教育の充実を推し進めてきた。しかし、グローバル化の追い風を受けて多様な価値観を人々は持つようになり、不登校問題をはじめとする昨今の教育問題など、公教育を通じた国家による国民統合のメカニズムは揺らいでいる。また、国家レベルの教育システムが疲弊すると共に既存の制度の内外で新しい学校形態や学びの場として、シュタイナー教育をはじめとするオルタナティブな教育が広がりを見せている。2005年には、「学校法人シュタイナー学園」が日本で初の公認シュタイナー学校として開校した。近年、教育の分野をはじめとし、医学、薬学、農学の分野でもシュタイナーの名は知られるようになってきた。だが、シュタイナー教育の思想や理論は壮大かつ深遠であり、その実践は多彩できめ細かく多層的である。ゆえに、この教育の全体像を明らかにすることは容易でない。

そこで本稿では、シュタイナー教育の国内動向を戦前の移入初期から近年のホリスティック論との関連まで分析することで全体像を明瞭化し、シュタイナー教育運動を支える推進力を検証する。このことは、シュタイナー教育研究の意義を再考し、現代の公教育のあり方や複雑多様化する教育問題を解説するひとつの手がかりとなる試論を提示することにもなると考える。

1. シュタイナー教育思想 (人智学 Anthroposophie)

シュタイナー教育を実践するにあたり、背景にある人智学による人間観が核となる。その人間観とは人間を4つの構成要素から出来ていると考え、7年周期説による発達段階論が基になっている。誕生から順に「物質体 (physischer Leib)」、「エーテル体・生命体 (Ätherleib)」、「アストラル体 (Astralleib)」、「自我 (Ich)」を獲得していき、ほぼ21歳ですべてを兼ね揃えた人間になるというものである。つまり、我々が通常に誕生とする出生とは異なる。これらの4つの構成要素は誕生の際に同時並列的に獲得し出生するのではなく、それぞれに生まれるべき満期があり約7年ごとの周期によるものとする。しかも、この7年周期は誕生から死までだけでなく、死後も輪廻によって続くというライフサイクルを呈すると言う。ここではシュタイナー教育の動向を理解するための最低限の基礎理解に留めるが、この思想は宇宙とのつながりや連関も含めて壮大なスケールで人間観を論じている。この辺りが、シュタイナー教育思想が難解、神秘主義的といわれる所以であろう。

だが、実はこの人智学の思想こそシュタイナー教育の根幹であり核である。シュタイナー教育は、前述の7年周期のライフサイクルに対応する課題が主題となるからである。一般に、シュタイナー教育はその特徴あるユニークな教育方法にばかり関心が向けられやすい。例えば、公教育の現場で総合学習の際に、シュタイナー教育のエポック授業 (周期集中授業) 方式を導入した取り組みの報告などがあるが、必ずしもその根幹にある人智学思想を理解しているわけではない。

もしくは、人智学思想の神秘主義的部分にのみ狭く深入りするなど、教条主義的な受容も見受けられる。

このような点に関して、シュタイナーが自身の著作や講演のなかで、教条的に方法論を固定することを戒め、すべての教師が共有しなければならないのは、人智学による人間観だと述べていることに留意すべきである³。つまり、ある教師によって行われた授業がすばらしいものであった場合、他の教師たちもその方法論だけを崇拜するように倣って行えば、その背後にある人智学による人間観は希薄になるのである。

シュタイナー教育は「自由への教育」といわれ、決して「自由の教育」や「自由な教育」ではない。「何かに依存してとらわれたりするのではなく、自分の判断で自由な自己決定が出来るような大人になるための教育」といわれる。したがって、シュタイナー教育で最も重視されるのは、子どもの本質を人智学的に捉える思考方法そのものであり、教育実践のマニュアルではない。表1に人智学の観点からの教育課題を示したように、それぞれの発達時期に応じた教育課題があり、その課題を達成するためのキーワードが重要な指標となる。

表1. シュタイナー教育の課題

時 期	キーワード	教育の課題
第一7年期 (誕生～7歳)	模範と模倣	「意志」の育成
第二7年期 (8歳～14歳)	権威と恭順	「感情」の育成
第三7年期 (15歳～21歳)	道徳的原則	「思考」の育成

注) "Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft" 霊学の観点からの子どもの教育⁴ から作成

以上、シュタイナー教育を理解するための導入として人智学思想による人間観を概観した。次では、このような特徴ある教育思想がどのように日本へ移入してきたかを歴史的経緯から明らかにしていく。

2. 国内へのシュタイナー教育思想の移入

まず、隈本有尚 (1860～1943) と、谷本富 (1867～1946) の2人を中心に分析していく。日本でシュタイナー教育の研究が始まったのは、衛藤 (2000)⁵によれば明治・大正期に教育界で活躍した隈本有尚 (1860～1943) が発表した1912年の「宗教的、道徳的情操の教養上見神派の心理学の応用」(『丁酉倫理会倫理講演集』)が最初であると言う。この論文において、1911年に出版されたシュタイナーの論文版英訳本の「精神科学の観点からみた子どもの教育」(*The*

³ Rudolf Steiner 高橋巖訳『Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik 教育の基礎としての一般人間学』1989、筑摩書房

⁴ Rudolf Steiner 松浦賢訳『"Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft" 霊学の観点からの子どもの教育 (講演+論文完全版)』1999、イザラ書房

⁵ 衛藤吉則「隈本有尚とシュタイナー思想との関係について」『日本仏教教育学研究 (第8号、2000)』日本仏教教育学会、2000

education of children from the standpoint of theosophy”London,1911)の抜粋があることから、英語に堪能な隈本が英語版の出版により、シュタイナー教育思想に出会う契機を得たと述べている。もともと、隈本は1878年東京大学理学部に第1期生として星学を専攻し、占星術（隈本は考星学と呼ぶ）に関心を寄せ、神秘主義的思想研究に比重をおいていた。文部省視学官時代の1903年には、欧米留学の際にシュタイナーとの交流もみられている⁶。また、近代占星術で有名なアラン・レオ（Alan Leo 1860～1917）とも接点を持ち、占星術を学んだとも言われている。尚、アラン・レオは神智学協会の会員であったことから、隈本がシュタイナー教育思想に感化されていく一因になったと思われる。

さらに、隈本は教育思想だけでなくシュタイナーの社会有機体三層化論にも注目し、『丁酉倫理会倫理講演集』誌上に日本社会の改革思想として紹介している。後に、シュタイナーの社会論は、「大日本文明協会」を創設した大隈重信（1838～1922）ら当時の国内有識者たちに受け入れられ、社会有機体三層化論が『三重国家論』として出版されている。

次に谷本富（1867～1946）だが、一般にはヘルバルト教育を紹介しその後、国家主義、新教育、実験主義教育などを提唱したことで知られている。また、「活教育」の提唱者としても有名である。谷本は従来から抱き続けてきた仏教的教育学の理論を確立するにあたり、精神科学的教育学の文脈から指針を見出そうとしていた。このことは、谷本（1938）⁷の「更らに第三期は精神科学を取つて宗教、宗教々育の新基礎を固めやうといふ事に成り、〔中略〕そこで先づ第一に採用したのはハリガリア人ルードルフ・シュタイナー（1861年生る）の1931年に公にしたアンスロポソフヒー（暫く人智学と譯す）」という記述からも確認できる。そして、宗教教育の方法論については、「学校における宗教々育の方法としては、シュタイナーのワルドルフシューレを参考にしたらば宜しかろう」とも述べている⁸。したがって、谷本は「仏教的教育学」の理論構築の過程でシュタイナーの人智学に出会い、人智学的精神科学に依拠した教育学を構想しようとしたと考えられる。

その他、入澤宗尋（1885～1945）が欧米視察の際にシュタイナー学校の視察を行っており、その視察内容をもとに『現代教育思潮大観』⁹のなかで19頁の枚数を割きシュタイナー教育を論じている。入澤は、心身一元の全体的人間観という視点からシュタイナー教育思想に関心を寄せ、日本的体験文化教育学として新教育に位置づけを行ったのである¹⁰。その後には、「全人教育」を唱えた小原国芳（1887～1977）も、シュタイナー思想に関心を寄せたとされている。小原は、先の谷本とは宗教教育を通じて交流があり、谷本によってシュタイナーの存在を知り得たようで

⁶ 河西喜治『「坊ちゃん」とシュタイナー』2000、ばる出版

⁷ 谷本富『非常時の教育と宗教』1938、P490、モナス

⁸ 谷本富『教育学術界』1929、P34

⁹ 入澤宗尋『現代教育思潮大観』1931、同文書院

¹⁰ 広瀬俊雄『シュタイナーの人間観と教育方法』1988、ミネルヴァ書房

あるが、小原の著作物の中では具体的にシュタイナーの名前は出されていない¹¹。

以上のように、戦前の1912年に隈本有尚が紹介したのを機に、教育学者を中心とする知識人が、当時シュタイナー思想に注目していたことが確認できた。大正自由教育運動を追い風としながら、それぞれの文脈においてシュタイナー思想を自らの思想に取り入れ、活用しようとしたことが伺える。

3. 近年のシュタイナー教育研究

戦時色が濃くなるとシュタイナーの思想は影を潜めるようになり、戦時中のシュタイナー教育に関しての先行研究は見当たらない。戦後の社会が落ち着きを見せた1960年代後半から、新しい世代が改めてシュタイナーの思想を広めていくことになる。ここでは、1960年代後半から現在までの主なシュタイナー教育研究の流れを検討する。

3-1. 公教育のアンチテーゼとして：1960年～1990年までの変遷

1960年代後半に入ると、しばらく途絶えていたシュタイナー教育の紹介が次々に行われ始めた。その紹介は、出版のみならず一般の人々にも伝え広めようと草の根的に各地で講演や勉強会、ワークショップが行われていった。当時の国内教育施策を振り返ると、1960年代は「国民所得倍增計画」に象徴されるように、高度経済成長を背景として、教育が国家に従属的に組み込まれ、産学協同の推進と教育における能力主義の徹底による人的開発能力施策が生み出されている。高度経済成長を支えるための人材要求に、教育を従属させていくという経済主義の論理である。企業社会システムが教育に持ち込まれることは、学校を通じて能力主義・競争主義の価値観が子どもたちに移入してくることになる¹²。

1970年代には、能力主義・競争主義の価値観がさらに拍車をかけ、進学競争の過熱化を引き起こし、校内暴力やいじめ、不登校などが問題となってくる。そうしたなか、公教育へのアンチテーゼとしてオルタナティブな教育が徐々に芽吹いてきた。1975年に子安美知子が親子で体験したシュタイナー学校の体験記として、『ミュンヘンの小学生』を発表している。このことは、研究者だけでなく一般にもシュタイナーの名が広まることとなり、公教育のアンチテーゼとして育児期の親たちに大きな反響をおこす火付け役となった。

その後の1981年には、「日本シュタイナーハウス」が東京に設立されており、公教育に対して問題意識をもつ親たちや現場教師たちの自主的な学び場として、人智学思想関係の各種勉強会が催されていくようになる。このような学びが、自主運営によるシュタイナー学校設立へとつながっていくことになった。またシュタイナー著作関係の訳本も、1980年代頃から次々と紹介される

¹¹ 河西善治『シュタイナー入門』2001、ばる出版

¹² 乾彰夫『日本の教育と企業社会』1990、大月書店

こととなり充実していく。このように、高度経済成長を背景に繰り広げられた公教育システムに対してのアンチテーゼとして、シュタイナー教育が注目されるようになり、シュタイナー教育思想に感化された者たちの自主的活動によって草の根的に展開されていったことがわかる。

3-2. 教育の多様性において：1991年～現在

1990年代から、加速的に教育をはじめとするシュタイナーの多岐にわたる思想の実践が、全国各地で展開されていく。大手の本屋には、シュタイナーコーナーが設けられるなど更に手軽なものとなり、シュタイナーを知ることは容易になった。それは、シュタイナー体験記の類が読みやすさと共感を呼んだことも、拍車をかけている。また、育児雑誌『クーヨン』¹³の定期掲載により、育児層の関心を高め、「シュタイナー的子育て」というコンセプトが母親たちの心を捉えた。そこには、難解な思想は割愛され、シュタイナー教育では子どもをどのように捉えるかが分かりやすく紹介されており、具体的な玩具や育児環境も含めて、興味を促す構成になっている。

シュタイナー教育では、モンテッソーリ教育のように教具というものは無いが、手仕事関係の道具や、本場ドイツから人智学の思想を取り入れ、つくられている木の玩具を中心とするものなどがある。それらヨーロッパ系玩具を取り扱う店が、「シュタイナーのおもちゃ」として販売したことで、誰でも容易に入手出来るようになった。このように、表層的なレベルで、思想とは切り離されたかたちで日常生活のなかに入り込んできた。しかし、これらは広がり加速する一因とはなったが、同時に誤謬も生み出した。木の玩具であれば内容を問わずシュタイナー系と宣伝されたり、自然派志向の高まりにより無農薬・無添加であることや、ホメオパシーなどがシュタイナー系と言われたりする。もしくは、シュタイナー教育の一部分のみが抽出され、子ども部屋にはピンクのカーテンが必要であるとか、テレビは絶対見せてはいけないなど、曲解や強調により誤解を招く現象も多々見られる。

このような動向は、人智学の思想と実践の乖離という現象を示すが、それは要因の一つであって主因とはいえない。シュタイナー存命中の時代背景と現在との差異や、風土や国民性の違いなど齟齬は生じてくる。シュタイナーも度々講演の際に「すべて、私の述べたことを鵜呑みにするのではなく、自らの認識を高め実践においてその思想（人智学）を確かめて下さい。」と言っている¹⁴。すなわち、「シュタイナー」が商品化されることで知名度のみが一人歩きするようになった感は否めないが、多くの個別事情に立ち入って、その内実まで探ることは困難を極めるのである。

さらに、1990年代後半頃からは不登校問題が社会現象として顕著となり、フリースクールを

¹³ 落合恵子を発行人とするクレヨンハウス出版の月刊誌。「育児は育自（自分育て）」をキーワードに、多角的な視点で私らしさを追求するこだわりの育児を提案している。2000年前後より、シュタイナー教育関連の紹介を定期的に掲載し、読者の関心を高めている。

¹⁴ Rudolf Steiner、前掲書 1989

はじめとする日本のオルタナティブな教育運動において教育の公共性が問われるようになると、公教育のアンチテーゼとしてシュタイナー教育がことさら注目を浴びてくる。しかし、当初のアンチテーゼとしての性格から現在は、多様性のひとつとしての選択肢の意味合いが強くなっていると思われる。その例として、2000年前後から多様性を求める教育の動きとしてホリスティックな教育論が注目されるようになった。日本ホリスティック教育協会は1997年に創立されているが、当初よりシュタイナー教育思想を射程に入れ、ホリスティック教育の源流にシュタイナー教育が位置づけられている。

そもそも、ホリスティックとは、whole (全体的な) /holy (聖なる) /heal (癒す) /health (健康) などの共通語源「holos」からの造語である。1970年代より、医療・看護分野で「ホリスティック・ヘルス」として代替医療関連での試みを発端に、近代科学の限界を超えようとする諸科学の分野においてシステム論的アプローチとともに、「ホリスティック・アプローチ」という表現が各分野で多用され始めた。教育界においては、1988年にカナダのトロント大学大学院オンタリオ教育研究所のジョン・ミラー教授が、『Holistic Curriculum』を出版したことにより知られることとなる。吉田(1999)¹⁵は、「ホリスティック」という概念を以下のように述べている。

「ホリスティック」という概念を用いて、危機の時代=転換期にある教育現実の、それが無いと見当もつかず、互いに関係がないように見える問題や課題に、あるくまとまりをもったつながり>を見出すことである。それを見出すことによって、混沌のなかで、あちらこちらから次々と脈絡もなく問題や課題が生じてきているのではなく、根底においてはくひとつらなり>のものとして着実に、ある方向に向かって現実が動いていることを見て取ることができる。

このように、「ホリスティック」は「全体性」「関係性」を重視する。また、「ホリスティック」という概念を正確に定義づけしよとすればするほど、ホリスティックではなくなってしまうというパラドックスを持つ。概念は、現実全体に区切りを入れ、あえて分節化することによって把握しやすくするためのツールとも考えられる。しかし、「ホリスティック」はその分節化によって失われる「全体性」を見ようとするものである。そこで、定義づけしよとすればするほど、ジレンマに陥るわけであるが、有限な人間である私たちは、「全体性」そのものの実質を掴み取ることは出来ない。したがって、「ホリスティック」はそういう曖昧で捉えにくい性質に耐えつつ、開放性であることが求められていると言えよう。

それでは、ホリスティック教育論とシュタイナー教育との関係はどのようなものであろうか。「ホリスティック」は定義づけしよとすればするほど捉えにくくなるという特徴があり、シュタイナー教育も背景に人智学の思想が根幹にあるものの、教育方法のマニュアルはなく画一的でない曖昧性要素がある。また、シュタイナー教育では気質に沿った教授法がとられるが、生徒たちの意図する考えに違いがあるのはマイナスではなく、どれも欠かすことのできない四季の彩りのような豊かさとする。多彩な個性を全体との関連で捉えることは、多様に異なる個の違いが

¹⁵ 吉田教彦『ホリスティック教育論』1999、P 7、日本評論社

相互作用の関係の中から生み出されていく、多層的なダイナミックで開かれた全体性であることを意味する。つまり、シュタイナーの人間観には個人主義や全体主義でもないホリスティックな特徴があるとも言える。そもそも、北米でホリスティック教育を提唱して共同研究をはじめたのは、シュタイナー教育やモンテッソーリ教育の関係者たちであり、その蓄積をより一般に開かれた公的なものにしていこうとの願いからであった。

このように、近年はオルタナティブな教育運動のなかで芽吹いていったシュタイナー教育であったが、現在はオルタナティブに限定されないホリスティックな視座へと広がっていることが特徴である。それは、二項対立図式を超えた包括的な教育観として提示されていることを示す。従来の学校教育を全面否定するのではなく、その可能性を認めた上でばらばらに進行し不均衡な状態で行われている教育を、全体の均衡性が保たれるように提示しているのである。このような時代だからこそ、人間観をどのように捉えていくかは教育において重要なことではないだろうか。ホリスティック教育は全体的なバランスやつながり、関係性や相互作用を重要と考え、個と全体の双方が活性化しあうことを目指している。二元論に分断されたものたちを統合していこうとするものであるし、つながりを回復していくものである。もちろん、ここでいう統合とは画一的単純化するものでなく、多様性のもとにつながる全体性である。教育問題があらゆる分野にまたがっていることを考えれば、このようなホリスティックな視座は重要である。今後のシュタイナー教育研究において、ホリスティック教育論と対話し連携していくことは、日本で公的認知を広げていくキーワードになってくるであろう。

4. シュタイナー教育における幼児教育の位置づけ

シュタイナー教育は短期集中的な教育方法ではなく、長期的な視点で人間のライフサイクルをとらえ、円環的なつながりにおいて行われる。したがって、就学前の幼児教育の方法としては、次の第二七年期へのつながりを常に視野に入れながら、その子どもの適切な時期を見過ごしたり、早めたりするのではなく模範と模倣の原理に基づいて行う。そうすることが健全な肉体を形成し、この時期の獲得課題である「意志」を育て、次の課題の「感情」を育てることへとつながっていく。ここで言う「意志」とは、子どもの主体的活動を指し、何かをしたいという衝動を含むものであり、大人の「させる」保育で損なってはいけないということである。シュタイナー幼児教育では、子どもたちに「注入」していく教育方法ではなく「試行錯誤による気づき」を大切に、「意志」の育成を図っている。

シュタイナー幼児教育でのピンク色のカーテン、目と口しかついていない素朴な人形（ウォルドルフ人形）や自然素材の玩具、ペントニック（半音のない音階）の楽器¹⁶など外観的な特徴に人々は目を向けやすい。しかし、シュタイナー幼稚園のすべてがピンク色のカーテンではない。ドイツのシュタイナー幼稚園のカーテンには虹色、黄色などもある。確かに、シュタイナー

教育ではゲーテの色彩論を基調としている為、色は意識的に使用される。玩具は自然の素材であることにより多様な感覚が得られ、シンプルなほど想像力を高める。想像力を高める点からも、目と口しかついていないという素朴な人形は、自分と一体化できる存在となり得る。だが、このような外観的な特徴はシュタイナー教育実践の方法の一部であって、本質そのものではない。シュタイナーは、ライフサイクルの説明原理として、前述の「人間の4つの構成要素」を用いており、その組み合わせの変容としてライフサイクルを解き明かしていくという方法をとっている。人間のライフサイクルを円環的にとらえた、つながりや関係性を重視する独特な人間観である人智学の思想が根幹にあるからこそ、シュタイナー幼児教育の方法一つひとつが意味を持つ。そのために、シュタイナー幼児教育では、先に述べた第一7年期のキーワードである「模範と模倣」の原理による子どもへの接し方が望まれるのである。

このように、シュタイナー教育とシュタイナー幼児教育は別々なものではなく、つながりを持った人間形成の基礎となるものであり、幼児期の教育はシュタイナー教育の土台となるものである。したがって、この時期の教育は土壌をつくる時期であり、織物に例えるなら縦糸を張る時期であろう。横糸を次に張っていくと縦糸は見えなくなってしまうが、織物を完成させるには必要不可欠なものである。つまり、目に見える肉体を形成しながらそのことを通じて見えない意志を育てる教育だと言うことである。それゆえ、幼児期の知的な早期教育による詰め込みは、無理に早産させることになり、子どもの成長を害してしまうとシュタイナー教育では考える。適切な時期を見まちがうことなく、ライフサイクルを考慮したつながりを大切にしていく視点が重要なのである。シュタイナー教育全般に通じることであるが、幼児教育においても園や教師に全面依存するのではなく、教師と保護者の関係は子どもを中心とした共同体としての関係がある。そのための自己教育は必然であり、共に育ちあう関係であるとも言える。

以上、シュタイナー教育における幼児教育の位置づけをした。シュタイナー生存中には幼稚園の設立が叶わなかったが弟子たちにおいて幼稚園が設立され、特に日本ではシュタイナー幼児教育における認知は育児期の親たちを中心に高まりを見せる。むしろ、シュタイナー学校の認知よりも、シュタイナー幼稚園をはじめとする幼児教育のほうが認知度は高い。だが、幼児教育後の接続先であるシュタイナー学校の広がり公教育の壁において幼児教育ほど裾野が広がっておらず、ようやく2005年に初の公認シュタイナー学校が誕生したという現状である。その為、シュタイナー幼稚園を卒園した子どもたちの大半は公立学校へと進んでいくが、シュタイナー幼稚園では文字教育を一切行わず、テレビやビデオなどの教材は使用しないことをはじめ、独特な方法で教育を行っている。したがって、公立の小学校に入学後、適応していくことが困難である子

¹⁶ シュタイナー幼稚園では5度の音程を基本にし、ペンタトニックの音階であるレ・ミ・ソ・ラ・シ・レ・ミの音の配列の楽器を用いる。主に、ライアーやグロッケン、笛など。

5度の音程は、人間の生命体が活発に動いている幼児期に最も合うと考えられ、はじめと終わりのないような円環的な気分を持つ。

ももいる。すなわち、公立学校への適応という接続の問題である。そのような問題に対していかなる対応をとり、スムーズな連携を図っていくのが今後重要になるであろう。

5. 学校法人シュタイナー学園の誕生

日本では2008年8月現在、全国に9校の全日制でシュタイナー教育を実践している学校がある。表2に内訳を示したが公認されているのは「学校法人シュタイナー学園」と、「学校法人北海道シュタイナー学園」だけである。

表2 国内の全日制シュタイナー学校 (2008年8月現在)

所在地	運営形態	名称
北海道	学校法人	北海道シュタイナー学園 (前シュタイナーズスクールいずみの学校)
栃木	NPO法人	那須国際シュタイナー学園
東京	NPO法人	東京賢治の学校自由ヴァルドルフシューレ
神奈川	NPO法人	横浜シュタイナー学園
神奈川	学校法人	シュタイナー学園 (前東京シュタイナーシューレ)
静岡	任意団体	シュタイナーズスクール治療教育スクール“ひかり”
愛知	任意団体	愛知シュタイナー学園を設立する会・芽ばえのクラス
三重	任意団体	シュタイナーズスクール虹の学校
京都	NPO法人	京田辺シュタイナー学校

注) 関係者への聞き取り調査から作成

この2校は教育特区制度により認可された。まず、2005年に神奈川県藤野町に「学校法人シュタイナー学園」が、そして2008年に「学校法人北海道シュタイナー学園」が誕生している。共に、新しいといっても前身があり、「学校法人シュタイナー学園」は、1987年から東京でシュタイナー教育の実践を重ねてきた「東京シュタイナーシューレ」である。「学校法人北海道シュタイナー学園」も、1999年から北海道伊達市でシュタイナー教育を実践してきた。

とりわけ、「東京シュタイナーシューレ」は日本で初めてのシュタイナー教育に基づいた学校であると同時に、アジアで初のシュタイナー学校でもあった。世界各国と同様に、シュタイナーの思想に共鳴する親たちの自主的活動によりゼロからつくりあげた学校だ。制度上、無認可の学校は日本中にいくつもあり、その質も規模も様々であるが、このような学校の存在、果している役割、ニーズは無視できない流れになっている。そうした学校のなかで、「東京シュタイナーシューレ」が17年の活動実績を持ち、独自の学習課程を維持しながら学校法人となったことは、制度との整合化が実現した事とともに、今後の多様な教育へのニーズをどのように捉え、実現していくかを図るモデルケースとなる。ここでは、「東京シュタイナーシューレ」が学校法人となるまでの軌跡を追うとともに、他の全日制シュタイナー学校の近況も含めながら今後の可能性を考察していく。

5-1. 東京シュタイナーシュール

以下では、前身である「東京シュタイナーシュール」の変遷を「学校法人シュタイナー学園」校長およびオイリュトミスト¹⁷でもある秦理恵子(2006)¹⁸の手記および関係者へのインタビューを基に分析していく。表3に活動の歩みの概略を示した。

表3 東京シュタイナーシュールの活動の歩み

1982年	4月	シュタイナーハウス（現日本アントロポゾフィー協会）発足
1987年	4月	東京シュタイナーシュールが新宿区大久保シュタイナーハウス内に誕生
1987年	8月	国際自由ヴァルドルフ教育連盟に登録
1988年	4月	2クラスになると共に新宿区喜久井町に校舎移転
1991年	10月	新宿区落合に第二校舎設置
1993年	1月	全クラスが三鷹市井の頭の新校舎へ移転（5学年4クラス）
1997年	3月	国際自由ヴァルドルフ教育連盟代表シュテファン・レーバー氏を迎えての十周年記念祝い
1997年	8月	三鷹市牟礼校舎に移転
2001年	11月	特定非営利活動法人として東京都から認証
2004年	3月	構造改革特別区域計画「藤野『教育芸術特区』」に認定
2005年	4月	小中一貫校として「学校法人シュタイナー学園」が誕生

注) 東京シュタイナーシュール発行ニュースレターを基に作成

「東京シュタイナーシュール」は「シュタイナーハウス」と呼ばれた部屋で、1987年4月9日に1年生8人を迎えることから始まった。その「シュタイナーハウス」とは、1982年に大人たちが学ぶ場として生まれている。そして、1985年には、教員養成を終えて帰ってきたひとりを迎えて、幼児と小学校1年生のための土曜クラスが開設されることになったが、保護者の一人が全日課程でシュタイナー教育を受けさせたいと発言をする。このことを機に、「東京シュタイナーシュール」が誕生することになった。以下に、シュタイナー学校で実践されている教育内容の特徴を示す¹⁹。

（学校内容の特徴）

- ① 12年間一貫教育（小学校から高校まで）
- ② テストや通知表がない（年度末にその子の成長の糧となる詩を担当が贈る）
- ③ エボックノート（教科書は用いず生徒自身が自分独自の教科書をつくりあげる）
- ④ エボック授業（周期集中授業方式）
- ⑤ 8年間一貫担任制
- ⑥ 1年生から外国語教育（母語以外の2ヶ国語）

¹⁷ オイリュトミーの演者をいう。オイリュトミーとは、シュタイナー学校独特の教科でもありシュタイナーによって考案された。言語や音楽を身振り・手振りなどの人間の動きによって表現する運動芸術といわれる。

¹⁸ 本来、シュタイナー学校では校長などの役職は定めないが、名目上校長と名乗っている。広瀬俊雄・秦理恵子編著『未来を拓くシュタイナー教育—世界に広がる教育の夢—』2006、P225-249、ミネルヴァ書房

¹⁹ 子安美知子『ミュンヘンの小学生 1975、中央公論社に詳細がある。

- ⑦ フォルメン線描やオイリュトミーなど独自の諸能力形成
- ⑧ 教育=芸術という考えにより色彩や空間構成、学校建築にも独自の配慮
- ⑨ 気質に沿った教授

このように、シュタイナー学校は他にはみられない特徴的な教育システムを有する学校であり、東京シュタイナーシュールも上記のようなカリキュラムで授業が編成された。

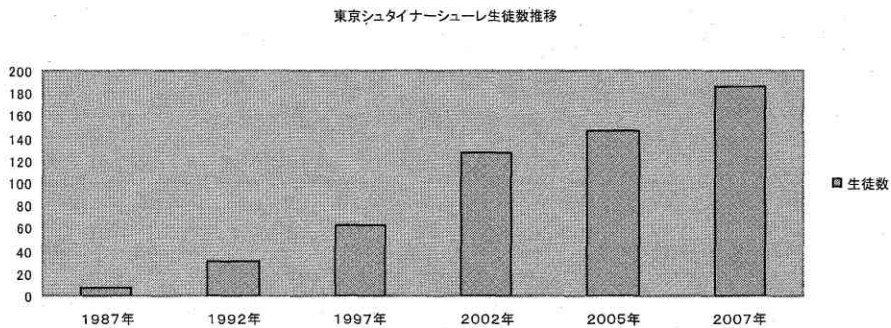


図1 東京シュタイナーシュール生徒推移 注) 特区申請書類を参考に作成

図1に生徒数の推移を表したが8人から始まった学校は徐々に生徒の人数が増えていく。移転のたびに、親たちの尽力によりビルの一室の無機質な空間がシュタイナー教育にふさわしい環境として整えられ、2001年にはじめて8年間一貫の担任制が実現した。

そして、徐々に生徒数が増えたことで、任意団体のままでは一般社会において不都合を感じることも多くなり、学校として認可されることを望む声が比例するように高まる。法人格を取得する必要性の高まりのなか、まずは、1998年に制定された「特定非営利活動促進法」に基づくNPO法人(特定非営利活動法人)を目指した。2001年10月には、NPO法人の認証を受け、同年、北海道伊達市の「シュタイナーズクールいずみの学校(現学校法人北海道シュタイナー学園)」と、京田辺市の「京田辺シュタイナー学校」もNPO法人の認証を得ている。

NPO法人の認証を得たことで、公に認められる第一歩となったのだが、依然として狭い校舎と、生徒たちの学籍²⁰を東京シュタイナーシュールにおくことができないという問題を抱えていた。実質毎日の教育を一定のカリキュラムに沿って行っている、施設として学校要件を満たさないところは法的に「学校」と呼ばれない。それは、「無認可」や「フリースクール」ということになる。いくら、シュタイナー教育が国際的な広がりを見せ評価を受けようとも、日本国内では既存の学習指導要領にそぐわない独自で特異なもののみなされるのである。東京シュタイナーシュールが

²⁰ 学籍とは、学校教育法施行規則第12条の3及び第15条の定めるところによる指導要録に掲載されている。指導要録は学籍に関する記録と指導に関する記録からなり学籍は、通常その子が通う学校に置かれる。

学校法人でなければ、子どもには学籍の場所がなく、親たちは標準以上の経済的負担を負い、極端な場合には学校への就学義務違反とされてしまう。また、教師たちの待遇は一般の基準に遠く持続性を失う可能性もある。

5-2. 構造改革「教育特区制度」により学校法人化へ

東京シュタイナーシューレがNPO法人となった1年後の2002年「構造改革特別区域法(以下、特区法)」が制定された。政府は、市場原理の導入による経済社会の構造改革を目的に特区法を定め、教育分野における法令の適用を免除する構造改革特別区域(以下、特区)は、一般的に「教育特区」と呼ばれている。特区法第一条によれば、法令に定める規制の適用を免除することにより、当該地域の「構造改革の推進」と「地域の活性化」を図り、「国民経済の発展に寄与することを目的」と定められている。

内容は、3つの段階で構成され、①提案募集→②認定申請→③評価となっており、評価で特に弊害がないとされれば、関連する法改正を経て全国一律の規制緩和となる。したがって、特区制度は特定の地方公共団体に対する規制緩和にとどまらず、全国的な規制緩和を推進する政策でもある。

2003年12月8日には、「教育の多様性の会」主催の「NPO法人学校の可能性について」と題したシンポジウムが衆議院第二会館の会議室で開かれた。衆議院、内閣官房構造改革特区推進室、経済産業省、文部科学省からの参加がみられ、多くの団体から300人ほどが集う。この頃より、シュタイナー関係者ばかりでなく、政治や教育関係などの訪問、マスコミの取材関係者が訪れるようになった。このことは、法人化に向けての拍車となる。その後、関係者たちの尽力による校舎探しや資金集めによって、2004年3月構造改革特別区域計画「藤野『教育芸術特区』」に認定された。

そして、ついに2005年4月、小中一貫校として「学校法人シュタイナー学園」が誕生した。小中一貫校であるので、初等部と中等部のクラスはそのまま引き継がれたが、高等部に関しては設置認可には至らずNPO法人のままである。関係者たちは早い将来に向けて、12年一貫のシュタイナー学校の設置に向けて努力を続けている。以上が、教育特区制度により公認された学校法人シュタイナー学園の軌跡である。

ところで、教育の規制緩和といわれる特区制度であるが、東京シュタイナーシューレをはじめとする他のシュタイナー学校にも希望の扉となりうるのだろうか。まず、従来の画一的な教育行政からの緩和で、学校法人シュタイナー学園のような20年近い確かな歩みが報われた事例をみると、教育の多様性が望まれるなかの希望の道筋が開けてきたと言える。現に、その3年後に北海道の「NPO法人シュタイナースクールいずみの学校」が2008年4月から小中一貫教育の学校法人となった²¹。教育の多様性が、公的に認められたこととも評価できる。さらにこれらを契機

²¹ 2006年11月北海道豊浦町「豊浦『自然と芸術』教育特区」の申請をし、認定を得ている。

に今後、他のシュタイナー学校も公的に認められる学校法人化に向けて動き出すことが予測されよう。千葉県「モルゲンランド・あしたの国」も2009年に小中一貫の学校法人化の予定である。

だが、このような規制緩和の動きが全面的に公認シュタイナー学校への広がりには拍車をかけることとなりうるのか考えてみたい。まず、規制改革、地方分権の名のもとに、一律的に緩和されることへの懸念がある。多様化の解釈がさらに競争原理への導入となりうる傾向や営利主義が教育へ入ってくる危なさ、学校設置基準の緩和が教育水準を低下させることへの危惧があることだ。また、新たな学校設置運営主体に対して教育の公共性を担うだけの保障が講じられていないという点も考えなければならない。今までの、学校設置が容易でなかった背景には、少なからず学校という制度の有する公共性の高さに対する社会的合意があったものと考えられるわけであり、性急な改革動向に惑わされない視点を持つことが重要ではないだろうか。自由化の波に押されながら、公教育の解体が進みつつあることが、どのような意味を持つのか考えなければならない。権利としての教育がすべての子どもに保障されるように、政策決定が住民自治によって行われるよう、多角的な視点から関連法規ともあわせて、教育特区について考えていく必要がある。

5-3. シュタイナー教育の広がりを支える力

国内でのシュタイナー教育移入の経緯から展開、そして「学校法人シュタイナー学園」の軌跡をみていくと共に、国内のシュタイナー学校の動向をみてきた。一体このようなシュタイナー教育の推進を支えるものは何であろうか。

まず、この教育思想に関して西平(1997)²²は、子どもを持つ親たちがシュタイナー学校を自由教育の象徴的存在とみており、とりわけ日本では、知識偏重の受験教育に対するオルタナティブとしての強い支持があると指摘している。その点に関して以下のように述べている。

例えば、現代日本の受験教育においては、効率よくひとつの正解に到達することが求められる。〔中略〕それに対して、シュタイナー学校では、早く答えがわかってしまうことは、むしろ問題。その子の内側が働く暇がない。問いと答えとの間に、ゆっくり時間をかけて自分の内側に知識を自分のものにすることが求められる。だから、問題は知識の量ではない。知識をつかみ取ること、内面の土壌を耕すことが大切だという。〔中略〕そうした話を聞けば、なるほど、そうした教育が可能ならば、こんなすばらしいことはない。そして、オイリュトミーだの、エポック授業だの、目新しい教育技術に目を奪われ、その背景にある霊学(精神科学)には、目が届かなくなる。学校は受け入れられ、思想は敬遠される。そして、本気でその教育思想と取り組み始めると、霊的(精神的)な異界の話に、驚いてしまうのである。〈傍点引用者〉

つまり、シュタイナー学校が知識偏重のアンチテーゼとして多くの支持を集めているが、その教育の背景思想に踏み込もうとすると異界のこととして敬遠されるという日本におけるシュタイナー教育の現状を端的に表現している。シュタイナー教育思想の根幹である人智学の見方は、確かに難解であり一般論からみると異界のことであるが、人智学の見方をどのように捉えるかとい

²² 西平直『魂のライフサイクル—ユング・ウィルバー・シュタイナー』1997、P131、東京大学出版会

う点こそが、今後の普及を左右するものになると思われる。

次に、シュタイナー学校を設立しようとする親たちの自主的な活動の背景には、思想認識と実践は統合されているのかという問題がある。前述の「学校法人シュタイナー学園」の誕生を支えたものは、子どもたちにシュタイナー教育をと願う親と教師たちの内面から沸き起こる内発的な動機である。まず、特徴的な教育内容のみ賞賛し憧れる段階では背景の思想まで踏み込めていない。だが、シュタイナー教育を包括的に理解するには、背景思想の人智学を理解しなければならないと言われる。それでは、人智学の理解は文献を読めば理解できるかと言えば否である。シュタイナーの言う感覚訓練をはじめ、日常の生活の中での自己訓練が必要なのである。つまり、知識と実践という双方向の働きによって変容を図ることが、認識を深めていくことにつながる。

すなわち、親たちの共同体活動そのものは実践であり、学校運営のための学びは思想認識である。これらは対の関係であり補完しあう関係でもあるので、実践と思想認識が互いにフィードバックされることにより、双方向の交流が生じて自らの変容を促すものになると思われる。したがって、思想認識と実践は最初から必ずしも統合されているわけではなく、進行のプロセスによって統合に向けて変容していくものだと考えられる。ただし、前述の事例からもわかるように、思想認識と実践の統合は失敗や試行錯誤が繰り返されることで促進されるというパラドックスが隠されている。それゆえ、学校づくりの困難さも大きい。土曜学校から始まり全日制へ移行したものの保護者の負担増や経済的なことなど様々な問題から土曜クラスに舞い戻るケースが見られている。このようなケースは、共同体としての関係の難しさや運営の困難さを示している。

以上のシュタイナー学校建設運動の背景をとりまとめると、「自己と他者との関係や存在」「失敗や試行錯誤」という共通点が挙げられる。親たちは子どもを媒介にしながらシュタイナー学校建設への活動を通じて、自己変容が促進された。何よりこの共同体としての活動は、公教育で見られる保護者としての肩書き上での参加形態にとどまらない。それは、平坦な整備された道ではなく、試行錯誤のうえに乗り越え新たな地平を築いていったものだからである。さらに、言及するならシュタイナー学校運営の共通事項として統率主体となる存在はない。そのような点からも、この教育思想や学校は、困難に立ち向かうだけの内発的動機付けが強く、個と全体との関係は一方ではなく双方向なつながりを持ちつつも、自由であるという証明ではないだろうか。このことは、シュタイナー教育の目標である「自由への教育」に通じるものであろう。

したがって、シュタイナー教育を推進する力は、「内発的動機付け」と「試行錯誤」が少なくとも重要な要素であることが証明される。そして、これらの要素は自己の再教育、言い換えるなら「育てなおし」というライフコース上の変容を図るものである。共同体として様々な体験をしていくなかでの失敗や試行錯誤を通して支える基盤と推進力は益々高められ強くなっていくのであろう。ただ、検証を深めていくには今後の学校設立運動の展開に注視していく必要がある。

おわりに

1970年代に一般にシュタイナー教育の名が知られて以来、近年の加速する動向からあらためてシュタイナー教育の意義を再考した。認知度が高くなり垣根が低くなるほど、表層レベルでの認知にとどまり、その教育思想は遠ざかっていく傾向が見られる。また、知育偏重の競争時代にシュタイナー教育の方法は非現実的であるとの声も聞かれる。一般にシュタイナー教育と公教育の関係は、オルタナティブ教育と公教育という双方が互いに影響を受けあう関係でありながら、二項対立的な関係であることが課題であった。

しかしながら、規制緩和により学校法人としてシュタイナー学校が公認されたことは日本におけるシュタイナー教育の位置づけを確かなものとする画期的な出来事となった。昨今の教育の現場では子どもたちの学びからの逃避や学校と保護者との不協和音など、公教育の意義が問われている。

本稿ではこのような重層的な問題に対して、シュタイナー教育が読み解く一つの手がかりとなることを示した。すなわち、これまでの公教育のアンチテーゼとしてのオルタナティブな側面からは脱して、シュタイナー教育が多様性において公教育とも連携していくものだとする試論である。それは、オルタナティブからホリスティックへというパラダイム転換でもある。しかし、思想と教育内容との関係や現実性の問題など多くの問いが存在する。これらの一つひとつに本稿では答えることが出来なかったが、今後の課題として別の機会に論じたいと考えている。

(研究紀要編集部は、編集発行規程第5条に基づき、本原稿の査読を論文審査委員会に依頼し、本原稿を本誌に掲載可とする判定を受理する、2008年10月15日付)。