

フォルメンに関する一考察 (1)

茂 木 一 司

(1983年10月15日 受理)

A Study on the Rudolf Steiner School's "Formenzeichnen" (1)

Kazuji MOGI

本稿は、ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861—1925) の創設した自由ヴァルドルフ学校 (Freie Waldorfschule, 1919〜) —通称「シュタイナー学校」—で行なわれている「フォルメン線描」 (Formenzeichnen) —通称「フォルメン」—の考察を通し、美術教育学形成の序の一端として、そこに新たに形態教育論とも云える視座を導入しようと試みるものである。したがって、問題をリアルにするために、はじめに美術教育の現在から導入していこう。

0. まえがきとしての現在

われわれは美術教育者または美術教育研究者として、ごく一般的に「美術教育 (学校教育の主として美術科教育を中心として) の充実を図ることにより、美術を広めること」、または逆に「美術のアピールにより、美術教育を進めること」という課題を持つ。このことは既に事実として存在している。

では、「美術教育とは何をやるのか?」、「美術教育は何故必要なのか?」、そして「美術教育とは如何なるものか?」…こう云った疑問もまたわれわれの卒直な意識である。美術教育を巡るこの2つの事実は、既成の美術教育理論への懐疑とともに、少なくとも筆者の中ではいつも擦れ違いを起し、かみ合うことはない。それは、可視、不可視の種々の問題として、われわれの前に表出される。例えば、図工・美術が学校教育の場で不安定な教科として扱われる。あるいは、美術教育の背景となる美術が自然科学の研究対象のように絶対的客観性を持つ真理が見出すことが困難である等々。われわれはそこで後者の問題点から次のような疑問を導き出すことができる。

- 美術を基底とする美術教育は既成の所謂「学問=学」として体系づけられるだろうか? または、体系づけられることにより、美術と教育にどれほどの意味を保持させることができるだろうか?

美術教育学あるいは造形教育学確立の気運高まる今日¹⁾、上述のごときはかなり出遅れた的はずれなものと一笑に付されそうであるが、問題はその学的という場面に内包されていると考えられな
いだろうか。つまり、「ある原理に従って組織された大系」²⁾と定義づけられる学は現在、一般的に
対象の体系的処理において、scientific method を使用する〈英・仏〉語の science にほぼ傾斜され
て理解できそうであるからである。したがって、現在の学は良くも悪くも科学的に構築されている
のである。

ところで、芸術の裡に在る美術、それを背景とする美術教育が学として形成されるためには、やはり従来の方法に沿わねばならないであろう。しかし、われわれは既にあらかじめ論理的体系を作り上げ、入力していく方法が、芸術—美術に無意味であることを知っている。理論は美術それ自身の中から必然的に生まれてくるべきものであり、事実を強制し、歪曲するべきものではないであろう。和辻哲郎が倫理学の任務を「倫理そのものの把握³⁾」つまり、「生きた倫理をよそにしてたゞ倫理学書の内にのみ倫理の概念を求める⁴⁾」ことを否定し、「我々の存在自身からその理法を捉え⁵⁾」ることとするその学の立場と美術に関するわれわれの立場は一致をみるのである。それらはともに「『事実そのものに帰れ』(Zur Sache selbst) といふ標語⁶⁾」に共通性を見出すことができるのである。すなわち、倫理学が倫理学そのものに真理を見出せると同様、美術は美術であるとき、その存在を十分に主張できうるし、また美術とは本来、多様性の中に生成されるものなのであった。してみれば、美術という営為と（これもまた多様である）教育という営為を発展的有機性の中に統合している美術教育学は、現在の偏った学的志向にはとうてい馴染めないのではなかろうか。

ところで、狭義の美術教育学は、戦後、教育学部の発足とともに誕生した「教科教育」と呼ばれる領野に所属している。現在の教員養成の教育課程においては、この教科教育は教育学・心理学に相当する科目（教職に関する専門科目）と教科に関する専門科目とともに三本の柱を成している。教員養成の含む問題点の多量さと同様、これらは三者三様に不安定さを露呈している。とりわけ、われわれの教科教育の領野はそれが甚だしく思われる。それは何故なのであろうか。単に未熟であるからと云われれば、それで仕舞いであるが、筆者はその問題をこの教科教育という名称に考えてみたく思う。教科教育と十把一からげに呼称される中には、国語、社会、数学、理科、音楽、体育、家庭、英語、技術とわが美術も含め現行の学校教育の教科として挙げるだけでも10を数える。このような多様性を含畜できるほどに、この名称は十分な表現力を持ち得るのであろうか。筆者はこの名称のみにこだわるのではない。そこに内在される意味にこだわりたいのである。例えば、この言葉を①教科②教育に分割してみる。この場合、一般的に①②の関係は①>②、①=②、①<②という三様態の何れかの場面が設定されうるのではなかろうか。しかし、本当にそれが妥当であるのか。①は①として既に多様な領野を構築しており、②は②として存在しているのである。原子論と全体論の一般法則として、部分は分割された断片として全体に従属してしまうのではなく、小宇宙として存在し、それが大宇宙を形成するという関係が思い起こされるが、これが①②の場合にも当てはまる。つまり、前述のあるがままの思考がその意味を発揮するのである。したがって、そこから美術教育学が教育の世界にも美術の世界にも奴隷となることなく、その学を確立するという命題が導き出されなければならないのである。それは、美術教育が「美術する」という独自の行為の本質により自立するということにほかならない。何故、このような自明の命題を提示したのかと云えば、例えば美術教育学の場合にはそれが現在だからである。また、教科教育という名称を批判的に取り上げたのは、けっして各教科の教育相互の理論的、実践的交流を妨害しようとするものではなく、恣意的に言明するならば、その言葉に前向きな上昇的雰囲気を感じないからである。

さて、一般に学が学として成立する視点は意義、歴史、分野、対象、方法などが充実した大系として構造化されていく、云わばアカデミックな法則に従うことであろう。美術教育学ももちろん、これに沿うことは前にも述べたが、それが「美術する」という特殊な事情を基にしなければならないという性質上、より総合的な視点が要求されると思われる。つまり、造形芸術の多様性の反映として、様々な構築方法が考えられると思われる。唐突ではあるが、筆者はそれを造形性の観点より、^{フォルム カラー}「形と色」に大別し、これらを教育に換言し、云わば^{フォルム}「かたちの教育—形態教育論」、^{カラー}「いろの教育—色彩教育論」として提案したと思う。実は、美術教育学をこの2つの視点から捉えることこそが、シュタイナー的なものの見方に合致するのである。結論的に云えば、シュタイナーはその芸術観において、形態と色彩を区別し、教育的にも各々個別の意味を与えているのである。例えば、このモチーフは一般に図画の教育活動が写生を代表とする対象の擬似的模倣から出発することを、彼が全面的に否定するという画期的な図画教育論によって示される。さらに、彼の芸術観及び芸術活動が、抽象絵画誕生に象徴される近代芸術の諸革命と同時代的関連を持つという興味深い事柄を示し、それが上述の芸術教育論を暗示しているのである。

さて、そこで本稿ではフォルメン線描（以下フォルメンと略す）とは何か？」と題し、シュタイナー学校で実際に教育活動の中で行なわれているフォルメンを形態そのものから学ぶという形態学的視座から考察を試みる。これは、フォルメンを芸術—美術系から眺める方法である。したがって、分類はシュタイナーの意に反し、如何にしても表面上知覚される形態の分析的手法に偏向せざるをえないが、内容はあくまで彼の生きている教育論、すなわち「教育芸術」(Erziehungs-kunst)⁷⁾の部分として全体として考察されるものである。しかし、それだけでは不十分である。もう一方は、教育的側面から、「フォルメンの教育的意義・目的」として、より人間学的視点を主体として、問われねばならないであろう。これは後章に譲るとして、まずシュタイナーの芸術観について述べていこう。

1. シュタイナーの芸術観

「—私たちの眼前には雪におおわれた平原がはてしなく広がっている。小川も湖も凍りつき、木々も梢の先端まで凍りついていて。時は夕方であり、太陽はすでに沈み、わずかにその夕焼の金色の輝きを放っている。この光景の中に2人の女性がたたずんでいる。ひとりの女性は四肢をおさえ、〈おお寒い！〉と首をすくめている。もうひとりの女性は雪におおわれた平原や凍りついた湖、つららのおお木々を眺め、忘我の状態で〈まわりの景色のなんと美しいこと！〉とつぶやいている。彼女の心には暖かさが感じられる。彼女は肉体的な凍えを忘れてしまっているからだ。やがて夕焼も消え、2人は深い眠りに。凍えを感じたひとりとは凍死するかもしれない深い眠りに。そして〈なんと美しい！〉という感情に浸されたもうひとりとは内的に暖められた深い眠りに。後者はその眠りの中で〈貴女は芸術だ！〉という囁きを聞く……翌朝彼女がめざめた時、隣にはほとんど硬直したもうひとりの女性がいた。そして彼女は隣りの女性が今日の“学問”であることを理解した。“芸術”は凍えかかっている“学問”を救い、自らが体験したことによって彼女を暖めてやらなければならないことを悟った。“学問”は“芸術”を受け入れる時、初めて蘇ることができる。美しい朝焼は“芸術”のイメージーションのシンボルであった。—⁸⁾」

上述の一文は、1909年10月28日にベルリンで行なわれた『芸術の本質』という講演の一節であり、シュタイナーの人生における新たな活動—2つの異なった活動⁹⁾—の一方である芸術活動の前奏曲ともいえるものである。この講演はそれ自体、最初の一語から最後の一語に至るまで意識的に構成された芸術作品であるという象徴的な形式¹⁰⁾を用いてなされた。内容は自明のごとく、産業革命以降特に著しい「学問はひたすら学問に」、「芸術はひたすら芸術に」向かう現代という分裂、そこにおける新たな芸術の使命を鮮明に表現しているものである。

1-1

ところで「現代とは何か」という問いに関わる人間・社会への危機が浮上されて久しい。それは、人口問題・エネルギー問題・教育問題など人間を取り巻く全てに波及するものである。

先頃、夫人と共に安楽死という道行きを遂行したアーサー・ケストラーの選択は、『機械の中の幽霊¹¹⁾』(The Ghost in the Machine) や遺書となった『ホロン革命¹²⁾』(Janus) に展開される彼の現代科学への挑発理論を見ているだけに、筆者には衝撃であった。彼が“Janus”の序で述べた「人類が絶望を超えてとるべき道を、試みに提案¹³⁾」したことが完全に無意味な程、現代の病いは悪化してしまっているのであろうか。確かに、報道で目にする東西の冷戦・核軍備の状況はケストラーがポストヒロシマ (PH) 元年—1945年8月6日—で示した人類の不滅の無根拠をわれわれに認識させる。しかし、われわれは原子核というパンドラの箱をゆるやかに手に携えながらも生という任務を遂行しなくてはならないのであり、闇を手さぐりしても歩かねばならない宿命を負うのである。

では「現代は如何にして解決されていくのか？」全ての学的欲求がここに収束される以上、美術教育もそれに関わらなければならないが、実はこの問いに深く関わることこそ、シュタイナーにおける芸術の使命を明証することなのである。つまり、芸術の内包する根元的機能、すなわち死せるものを蘇らせるということが、彼の芸術観において宇宙観としていえる壮大な歴史的視座から論証されており、それが現代の、そしてこれからの美術教育の志向するキーワードとなると思われるのである。

さて、前述の一文は科学と芸術の現在であったが、シュタイナーのテーマはさらに宗教・道徳を加え、人類の文化史を形成している。彼はその4つの枝について、次のように述べている。「古代、科学・芸術・宗教そして道徳が一つであった時代が人類の発展期において存在いたしました。¹⁴⁾」

つまり、「かつて芸術は独立した文化領域であるとは考えられていなかった¹⁵⁾」のであり、「太古の時代から古代・中世そして近世のアンシャン＝レジーム時代に至るまで、芸術は常に宗教と学問との結びつきを保っていた¹⁶⁾」そして「時代を遡れば遡る程、この結びつきはますます深くなる。古代エジプトの時代には、芸術は全く宗教であり、同時に科学であった。¹⁷⁾」というのである。そこでこれをシュタイナーが神秘学者であるという観点、つまり「霊界あるいは精神世界と芸術」というテーマからさらに考察してみることにする。

1-2

ここでやや横道にそれられると思われるが、考察の準備として、彼の存在が一般人に対し何か門戸を閉ざしているように思われる、云わゆる「オカルト」的な立場：「霊」(Geist)に関する補足を示しておこう。それにより、以下の様々な事柄も多少理解されやすくなるであろう。この言葉は「肉体」(Liec)、「心」(Seele)と共に、シュタイナー思想のキーワードをなすものである。まず肉体の世界は、④物質体 (Physischer Leib)、⑤エーテル体 (Ätherischer Leib)、⑥アストラル体 (Astralischer Leib) と分類される。④は鉱物的な体、⑤は生命界を司る植物以上の生物のもつ体、⑥は快・不快に代表される感情・意識を司る動物界と対応する体である。第2の心の領域は、⑦感覚魂 (Empfindungsseele)、⑧悟性魂 (Verstandesseele)、⑨意識魂 (Bewußtseinsseele) に分類され、これは現代の心理学が対象としている場であるとされている。⑦は暑い、寒いなどの人間の感覚と直結した最も外部に接した心、⑧は⑦に思考が加わり、技術・文明の発達を促す心、⑨は真・善を受容する心であり、ここまでは学的な対象領域に属する。最後に、霊の領域は⑩霊我 (Geistselbst)、⑪生命霊 (Lebensgeist)、⑫霊人 (Geistesmensch) とに分類される。ここでは人間を人間たらしめる「自我」(Ich) が中核に存在し、⑩はこの自我により変革された⑥として表わされ、⑪はさらに変革された⑤で、宗教体験や芸術体験によりなされるとされ、⑫は自我により変革された④であり、例えば赤面、顔面蒼白になって直接の自我の表出をみる場合などが挙げられると説明されている。以上、シュタイナーの「人間の本質」に表わされた人間の定義を概略すると以下のようなになるであろう。

- ④肉体……………⑩肉体
- ⑤エーテル体……………⑪エーテル体
- ⑥アストラル体 }……………⑫感覚する魂体
- ⑦感覚魂 }……………⑫感覚する魂体
- ⑧悟性魂……………⑬悟性魂
- ⑨意識魂 }……………⑭霊に充たされた意識魂
- ⑩霊我 }……………⑭霊に充たされた意識魂
- ⑪生命霊……………⑮生命霊
- ⑫霊人……………⑯霊人

注) ⑥と⑩とは現代の人間においてはひとつである。⑨と⑭も同様。したがって現界の人間は七つの部分よりなる¹⁸⁾。

この第3の領域こそ、シュタイナーの思想を特徴づけているものであろうが、彼は見えないものを見ることができたゆえにその実体?の描写が可能であったのであろう¹⁹⁾。しかし、凡人の筆者には当然これを認識できる能力はないが、霊という概念を唯物論的に説明することの無意味さは理解できるのである。彼は晩年の自伝『わが人生の歩み²⁰⁾』の中で、霊の実体を「人間の思考作用、感情作用、意志作用から『文化』を生みだすものすべての謂²¹⁾」とし、「人間内部のこの霊的・物質

的諸力が、一面では、人間の身体を形成し、他面では、生き生きとした霊的存在を人間自身の裡から発生せしめているのであり、人間はこの霊的存在を通して文化を創造する²²⁾」と述べている。つまり、霊が存在するからこそ、全てが存在するのであり、それは人類の文化の流れそれ自体であるとするのである。すなわち、彼が霊体験の後退した時代には、文化の一領域である芸術はその進むべき道を捜し求めねばならなかったことを述べるように、芸術もまた霊から成長してきたと云われるのである。そこから、古代において芸術は宗教行為であり、真理を認識する科学行為でもあったということが理解できよう。

1-3

さて、「古代の混沌から宗教・科学・芸術は如何に分化の道を歩んだのか?」、そして「その時、シュタイナーにおける芸術はどのような使命を帯びるのであろうか?」

この三者の独立の歴史はせいぜい 200 年程度である。云いかえれば、西欧近代における芸術概念の “beaux arts”, “fine arts”, “schöne Künste” の誕生と対応しているとも云える。そこでは、まず科学が数学に代表されるごとく感覚的体験を排除した量的な部分に向かい、ついで宗教はひたすら信仰の世界へ、そして芸術は形(フォルム)の問題を求めていくようになる。それによって、今まで人間を巡り発展的関係上に成立していた三者がそれぞれの問題を露呈し、解けない迷路に侵入してしまったと云うのである。(図1)

そこで、この現象について、芸術は霊界との関係において、どのような意味を帯びるのであろうか。第一に、芸術行為そのものが霊界の探究にとって大きな意味を持つということ。例えば、宗教は心底の未知の世界の開拓を迫られており、また自然科学でも新しい発見は直観によるというように、云わば、「芸術的態度」の重要性が浮上し、そこでは芸術は霊界に対し、イマジネーション、ファンタジー、創造力の問題として対置されるのである。第二は芸術行為そのものが霊界を感得する行為であること。つまり、シラーの遊戯概念のごとく芸術は完全な自由を前提にしており、それが霊界自体の存在様式との接点となるというのである。一枚の白いキャンバスに向かう時、人間は何かの拘束された目的により描くのではなく、まったく行為者の好みにより従うことができるわけである。す

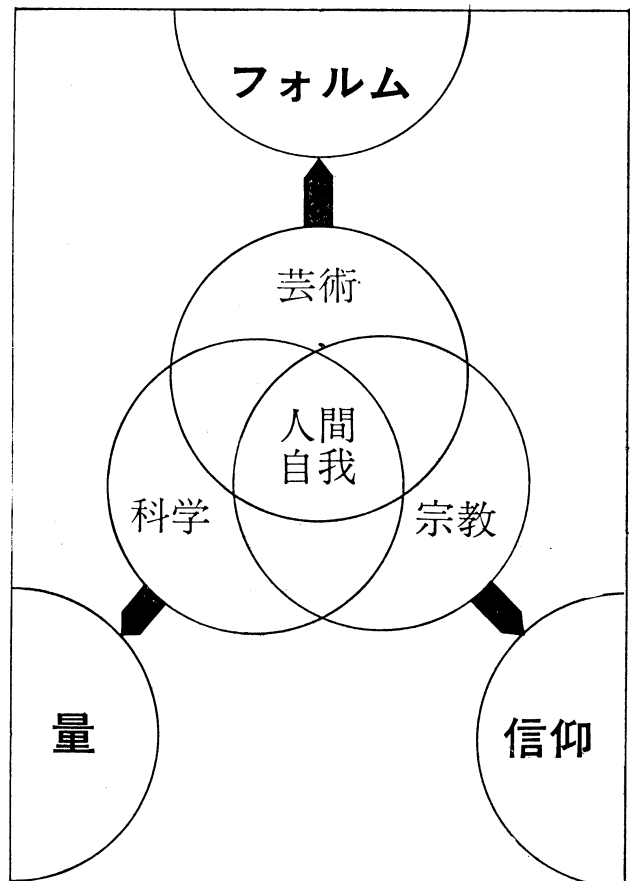


図-1 科学・宗教・芸術の関係

なわち、このような芸術における基本的態度は、霊界に生きる人間のそれと関連するということであり、芸術行為を行う人間は無意識に霊的世界に住んでいるということになる。ここにおいて、芸術と霊界は図2のような関係を示すのである²³⁾。

以上の考察から、芸術、宗教、科学のそれぞれの使命がシュタイナーの基礎概念である霊界との関係において明示されたわけであるが、ここでも序で述べた部分と全体の有機的総合的関連においてのみ三者の存在が正常に主張されうるであろう。

「個人的な恣意を排した思索の成果²⁴⁾」としての科学、ひたむきな真理探究の成果としての宗教、「人間の浄化された感情の成果²⁵⁾」としての芸術は、E・フィッシャーが「魔術²⁶⁾」と云った霊の世界の中にみごとに統合されるのである。

そこでシュタイナーにおける芸術の使命とは一

面で、霊的能力が衰えた時代においては霊的啓示の作用を果たす、云わば現代の救世主的存在となるのである。つまり、芸術という活動が一面で近代技術文明から流出した唯物的世界という死滅化のプロセスを活性化するという、そのカタルシスの機能がここに浮上されうるであろう。詳しい解説は省略するが、彼はこれを精神的存在としての「アーリマンとルーチフェル²⁷⁾」の関係において説明し、それを彫刻作品として結晶させている。

2. 形について

フォルメンが柔構造を持つのは、むしろこの形〈英独 Form, 仏 Forme〉という言葉が多様に定義されることに起因する。この形は、一般美学的意味において「形式」と云われ、内容、素材とともに美的対象の領域を形成している²⁸⁾。また、造形芸術の要素としては、「光や色の純視覚的要素と同列に考えられる空間規定性 (Raumbestimmtheit) として」、「量的観点からみると、大きさという唯一の尺度²⁹⁾」を持つ存在であるが、質的には一方向に定義できにくいほど多様性を有するのである。

フォルメンの形もちろん眼に見える様相であるのだが、造形芸術上に表現される場合には感動という言葉をとまなうような何らかの特殊な意味が付加されることは云うまでもない。造形芸術学の構成要素の裡で一般に形態を扱う学が最も難解であるとされるわけであるが、それは多面性と特に形而上学的性向のゆえなのであろう。

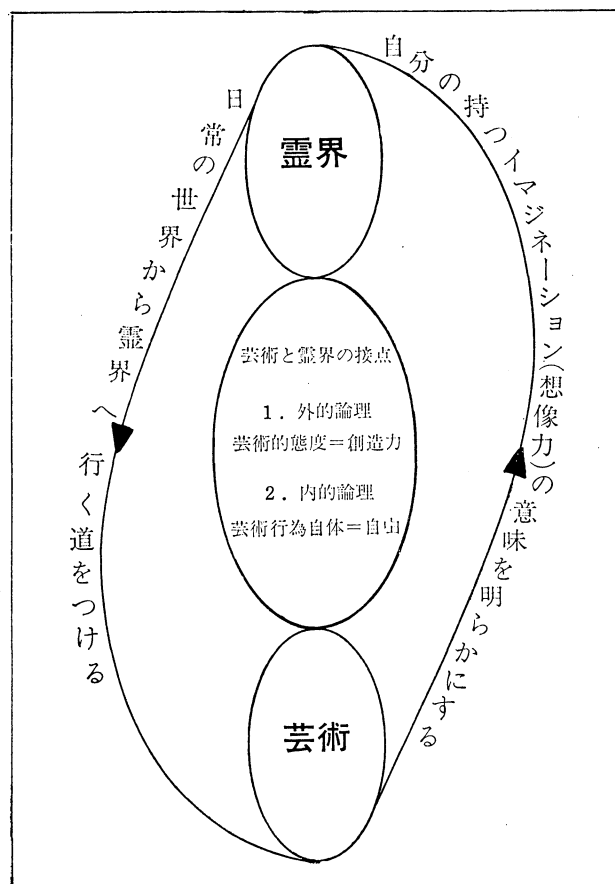


図-2 霊界と芸術の関係

前章では、主に芸術を精神世界との関係上に考察してきたのであるが、そのことは芸術作品として結晶する形態の問題にも反映される。すなわち、形とは単に感覚的なものばかりでなく、超感覚的なものの表現でもあるという命題である。この両者について、上松裕二はシュタイナーの述べた芸術家の陥り易い原罪を、1)感覚的なものを再現または模倣すること、2)超感覚的なものを芸術により表現することの二点を挙げ、両者の統合体、「感覚的なもの＝超感覚的なもの」が芸術作品の本質であることを示唆している³⁰⁾。つまり、形はある存在でありながら、既に存在であることを超えた存在でなのである。これは、パウル・クレーが「芸術の本質は、見えるものをそのまま再現するのではなく、見えるようにすることにある³¹⁾」と述べ、マックス・エルンストが「画家は彼の内部で見えるものを描き、客観的な形にそれを与えねばならない³²⁾」と云った、あのカンディンスキーの「芸術における精神的なもの³³⁾」というテーマの本質なのである。ここでは、内在的象徴としての芸術の究極的内容が精神的なものであるということを歴史的に概観するほどの余裕はないが、この「意識根元説芸術論」の系譜上に位置する原始美術にまず、その形を探ってみることとする。

2-1

原始美術、つまり旧石器時代の美術は、今から5万年ほど前、人類が残したスペインのアルタミラやラスコーの洞窟壁画に代表される「フランコカンブリアの美術」と呼ばれ、岩肌を傷つけたり、土や骨や焼粉を油脂でこねて描画したものとされている。一般に承認されるごとく旧石器時代人の視覚的鋭さは卓越しており、そのことは現在までに多数の研究者により既に実証されているところである。

ところで、原始美術に関し特筆すべきことはその絵画の発生が人類出現と期を同じくし、ともに発展の道を歩んだこと、つまり、S・ギーディオンの述べるごとく「美術は根元的な経験である³⁴⁾」ということである。「人類の脳髓が十分な容積に達したホモ・サピエンス（現生人類）とともに、美術はあらわれた³⁵⁾」のであり、それ以前にも、多数の線の痕跡、足や指の刻印として残されていると云う。その起源には様々な説がある。例えば、G・H・リュケの「自発的な発明」説—ある偶然的な図様に動物像や人間像の部分との相似の知覚があった時、欠損部を補足、完全化しようとした欲望〈人間の装飾欲〉から始まるとするもの。また、『抽象と感情移入』を著したヴィルヘルム・ヴォリンガーの「不安感情説」—芸術的創造の根基は人間の不安と恐怖、すなわち宇宙的苦悩にあるとするもの。さらに、「人間の遊戯欲の結果としての美術」、サロモン・レナックの「儀礼と呪術から生まれた美術」など³⁶⁾。しかし、ギーディオンの説明にもあるように、根元的という言葉の真の意味からすれば、「美術にたいする欲求はけっして単一に限定³⁷⁾」されることはなく、「それは人間の生得の情熱から生まれ、人間の内的生活にたいする表現手段を発展させる³⁸⁾」ゆえに意義深いのである。それを、木村重信はあのヨハネ伝の冒頭句「^{はじめ}太初にことばありき」に対し、『はじめにイメージありき』と題した著作の中で次のように論証している。「彼らは野獣の絵を描き、野獣を知覚するように形象化し、現実化するという方法で、ある事象を他の事象に対応させ、両者の関連づけ

を行ったのである。つまり関連は、直接的な知覚から分離し、記憶の中に貯えうるイメージの記号によってつけられたのであり、形象が作りだされて初めて因果の関係を知りえたのである³⁹⁾。旧石器時代人は、知覚した動物の形態を用いず、その絵を描き、働きかけた。つまり、呪術的側面からの考察に関しても、呪術に奉仕する芸術は否定され、むしろ逆にイメージの先行が認知されるというのである。

また、ハーバート・リードも「人間の意識の発展における芸術の役割」(The Function of Art in the Development of Human Consciousness)と副題のついた『アイコンとアイデア』(Icon and Idea)の著作の中で同様のことを述べている。アイコン⁴⁰⁾はギリシア語でイメージを意味する語であり、大まかには形を表わしている。一方、アイデアは言葉あるいは思想を意味している。リードの場合も従来の芸術が思想の具体化であることを否定し、「一番根元に形態があり、その形態を表現したものが芸術である⁴¹⁾」ことを先史美術と現代美術の公分母として概説している。特に、樹木のごとく拡大する人間の意識の根元としての原始美術に関しては、「生本能の欲求に対する答⁴²⁾」と意味づけ、「人類の発達において、ただひとつ優先するものは、生本能の優先—生きんとする意志の優先である⁴³⁾」と述べている。彼は旧石器時代の絵画のアニマル・スタイル(動物様式)をこの「^{ヴァイタリティ}生命強化的」(Vitalistic)の語で特徴づけ、様々に表現された線描の諸相はむしろ、環境や目的の相違に起因することを指摘している。すなわち、結論的に云えば、原始美術に表現されたリアリズムも抽象という形も人間の生の所産であり、同一起源であるということである。

2-2

リードの論証したアイデアの優先は、形が意識界のみならず無意識界に大きく関係することをさらに明確に提示する。つまり、形とは何かということを遡っていくと、われわれの「無意識の中にある形と出あうところまでいく⁴⁴⁾」というのである。これはまた、精神分析と呼ばれる深層心理学の領野でもある。シュタイナー研究家、高橋巖は、図3⁴⁵⁾のように形を概説している。それによると、放物線は人間の心の無限の広がり表現し、広大な無意識界の中に云わば氷山の一角として、意識の世界が存在する。フロイトによると③における②の在り方と②における①の在り方が同形になるというのである。①がまず、外界の知覚を②に運ぶと表象、イメージ、観念、あるいは判断力などからなる現実意識や自己意識が形成される。この過程が経験⇄忘却のリズムを繰り返す裡に②にその都度ある刻印を残す。

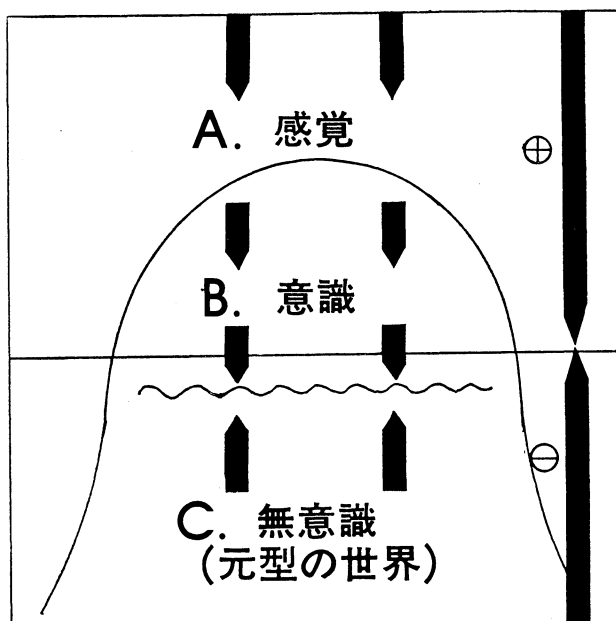


図-3 形のあらわれかた

この④↔⑤の関係が⑤↔⑥にも存在し、ユング流に云えば、個人的無意識を越えた人類に普遍的な集合的無意識と云うような広大な心の海を形成していくというのである。

では、「形とはどのようなものなのか？」図で示すように、④→⑤という⊕の流れと⑥→⑤という⊖の流れが海面のあたりで衝突し渦を巻いている。簡単に言うと後者の実在から沸き上がる働きを形、又は原型、アーキタイプというのである⁴⁶⁾。リードも合理的形態以外の非合理的形態について、われわれが直観的に理解できる能力を有することを、「われわれの無意識的な能力から投射される、もしくはそれによって選択される形態—が存在する⁴⁷⁾。」という言葉で示している。

ところで、この⊖の流れというのは、無意識界における認識を示してものもでもあり、⊕の流れがロゴスによる認識であるのに対し、それはソフィアによる認識である⁴⁸⁾。言葉に頼らない認識による学とは、感性の学問の可能性を問うこと、すなわち美学の成立の問題でもあるのである。つまり、感性学の基本的立場が、「ファンタジーによる認識⁴⁹⁾」ということであり、それが造形の論理なのである。そこで図3をさらに C.G. ユングを基礎とした高橋の論証を基に補足しておこう。そうすることにより、形の実態がより論理化されるにちがいない⁵⁰⁾。

2つの流れは、①プログレッシブ (Progressive) — 論証的、②レグレッシブ (Regressive) — 直観的という論理をもち、図4のごとく示される。①の流れは最終的に「概念」つまり言葉により生みだされたある思考内容が特定の形で刻まれたものとなる。しかし、この場合でも概念は固定した死滅したものではなく、生きた力として作用するものである。②は逆に内から始まり「ヴィジョン」に達する。フロイトの場合には、退行的思考過程からの文化創造は無であるのに対し、ユングは文化創造の基本原則と考えていた。これはフロイトの退行が、「生物が無生物にかえりたいという一種の涅槃願望⁵¹⁾」であるのに対し、彼のそれは「人間の内面的な要求を満足させるような世界⁵²⁾」の存在を認識する思考なのである。すなわち、この世界は、「第二の別の現実世界⁵³⁾」、つまりシュタイナーにおける超現実的な霊界へ開かれているというのである。ユングとシュタイナーとは、このファンタジーの論理上に結ばれ、云わば霊界の友人とも呼びうるであろう。ここにおいて、ヴィジョンという原型は、「もともと心的エネルギーを担った形⁵⁴⁾」であるという深層心理学の論理がシュタイナーのものでもあることが理解されるであろう。

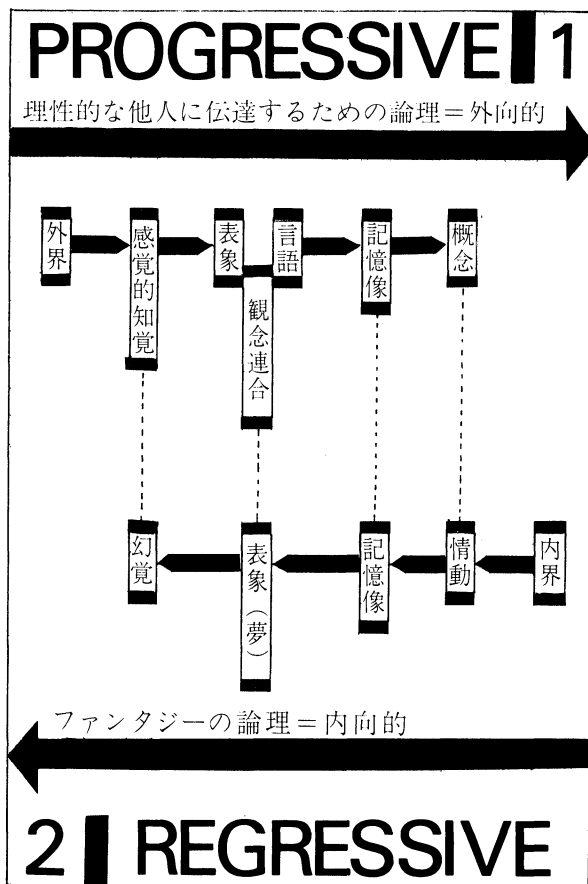


図-4 2つの論理

2-3

さて、形の問題の最後にシュタイナーの芸術観からの思考を補足しておこう。1-2で述べた彼の「人間の定義」が植物の幹ならば芸術の分類はその枝葉として次のように示される。

- ①肉体の法則を投影される……………建築
- ②エーテル体の法則を投影される……………彫刻
- ③アストラル体の法則を投影される……………絵画
- ④自我のアストラル体への沈潜、その法則により表現される…音楽
- ⑤霊我の自我への沈潜、その法則により表現される……………文学
- ⑥生命霊の霊我への沈潜、その法則により表現される……………オイリュトミー (Eurythmie⁵⁵⁾)
- ⑦霊人の生命霊への沈潜、その法則により表現される……………？

注) ？は来たるべき新たな芸術のために空位となっているという⁵⁶⁾。

「家は住むための機械である⁵⁷⁾」とは合理主義建築を唱導した建築家ル・コルビュジエ (Le Corbusier) の有名な言葉であるが、そのように建築芸術は人間が住むという実際の功利性に規定され、物質的構成の条件に順応せざるをえないものである。①の「人体に固有の法則を私たちの物質体に投影するのが、建築芸術⁵⁸⁾」と述べるように、それはシュタイナーにとっても同様であり、人間の本性から最も遠い芸術であるとされる。彼は自身の建築思想（芸術思想と云ってもよいが）の結晶として、1915年、スイスのユラ山脈の一角、ドルナッハの丘に大小2つの円形ドームからなる建造物を建設し、「ゲーテアヌム」と命名した。それは正に諸芸術の統合体としての建築であった。シュタイナーのフォルムに対する思考は、それが物質体に最も近いがゆえにこの建築観の上に最も具体的に言及されており、フォルメンにも多くの示唆を与えている。

彼は1914年、その建築のために、『新しい建築様式への道』と題する一連の講義を行なった。その第一講義において「アカンサスの葉」のフォルムの問題を取り上げ、当時支配的であった芸術唯物論主義者ゴットフリート・ゼンパー⁵⁹⁾と芸術意欲様式論を主張するアロイス・リーグル⁶⁰⁾との比較から、それが前者の自然主義的模倣からではなく、後者の芸術意欲の根元力から生じたことを次のごとく述べている。「人々がアカンサスの葉と呼ぶものはアカンサスの葉の自然主義的な模倣から生まれたのではなく、それを描く代わりに彫刻的に創ったパルメット⁶¹⁾から、つまり昔の太陽のモチーフの変形から生まれてきたのですから……。このようにして人間のエーテル体の表現と関係してくるものを内的に理解すること、つまり人間のエーテル体から流れ出るものを知覚することによってこの芸術的なフォルムが生まれてきたことを皆さんは理解されるでしょう。⁶²⁾」つまり、アカンサス・スピノザというありふれたはなうどの葉が偶然ある場所に置かれていたという理由だけで彫刻的に形造られ、これをそのままコリント式の柱に付加させるということはいえないし、そのような唯物論的解釈では絶対に理解が不可能であると述べている。シュタイナーによれば、ギリシア時代に働いていた意識は、「人類の古い透視者能力の名残り⁶³⁾」の意識であり、内面的感情や感受性と人間の動作が直結していた、云わばギリシア人はより霊的生活の中に住んでいたと云うのであ

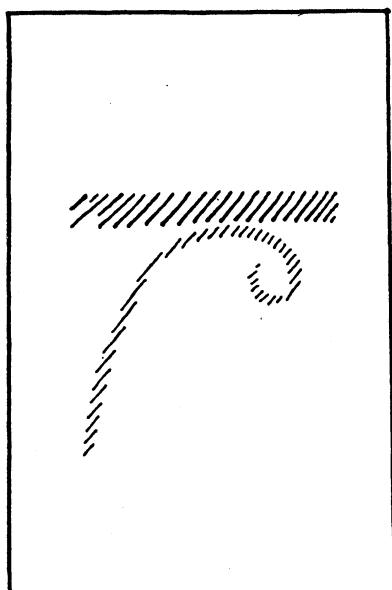


図-5

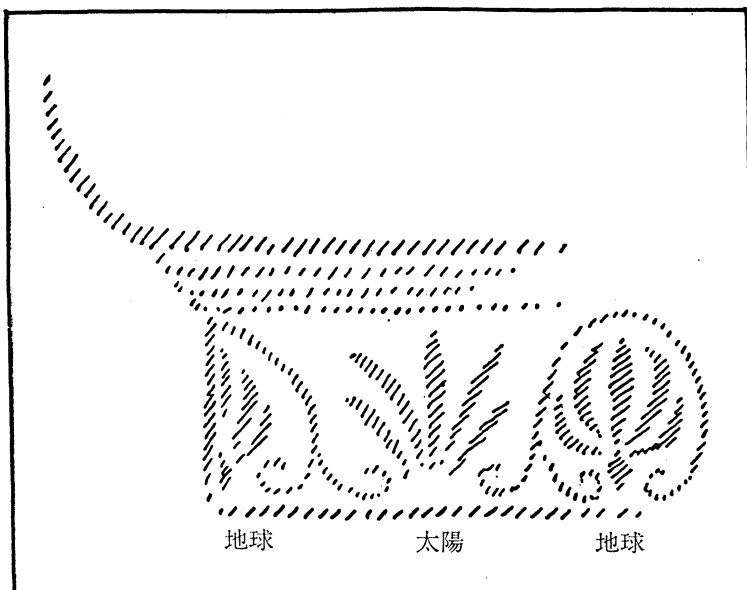


図-6

る。例えば、「何か重みを支えないではいられない⁶⁴⁾」という感情により、ドーリス式のモチーフが形成されたと述べられる(図5)。彼はそれを次のように説明している。「両手を外に伸ばさなければならぬとき、人々は手でこの支える行為を感じていました。そこに芸術的な造形へと移行する線やフォルムが生まれました⁶⁵⁾。」同様に、コリント式頭柱のモチーフも、図6のように『太陽モチーフ』と『地球モチーフ』との交感として表現されたというのである。つまり、「彼らは椗欄の葉が太陽の力を表現しているがゆえにこれを用いた⁶⁶⁾」のであって、ゆえに「真の芸術的創造はすべて、人間の本性に潜む力の充溢から生まれてきた⁶⁷⁾」というのである。シュタイナーにとって、芸術の発生は人間性の深みから生起されるものである以上、形として残存するものは全て精神的なものを留めているということになる。ゆえに、造形活動においてはフォルムそのもののからの思考が可能となるのである。

また、シュタイナーはそれを建築史観の中で「フォルムは精神から様々に語る⁶⁸⁾。」と述べ、未来の建築思想を示唆している。「《私たちの回りにはフォルムの精神が存在しているがゆえに、私たちの回りにフォルムとなって注がれる精神とひとつになるために、またフォルムの精神の背後には運動の精神が存在しているがゆえに、運動となって現われる精神とひとつになるために、私たちは敬慕の念を抱いて精神の中へ入ってゆく。》これが新しい建築学の思想です⁶⁹⁾。」この一節に彼のフォルムで思考する、云わば「フォルム思考」とでも言うべきものが、明瞭に表わされている。つまり、上松裕二が、「フォルムとは、自我もしくは精神そのものの表現形態を意味しているからである⁷⁰⁾。」と解釈するように、精神そのものがフォルムであることを意味しているのである。すなわち、「フォルム＝精神＝力」という構図により、かたちの問題は性格づけられる。

3. フォルメン線描の実際

フォルメン線描 (Formen Zeichnen) とは、文字通り「かたち」(Form) を「描く」(Zeichnen) 活動のことである。シュタイナー学校で行なわれるフォルメンは、線 (単なる細い黒線ではない) による要素的形態、あるいは抽象的形態を描く学習として、基本授業⁷¹⁾の中で1学年からほぼ5学年までしばしば登場する。

このフォルメンは、日本においては1975年に出版された『ミュンヘンの小学生』の中で紹介され、広く知られるようになったものである。「娘が学んだシュタイナー学校」という副題が示すように、この本は著者であるドイツ語学者、子安美智子氏がミュンヘン留学中に自身の愛娘を入学させた学校の教育体験記である。筆者もこの著書との感銘的な出会いから、人間ルドルフ・シュタイナーと関わるようになったのであるが、一般にも、「十二年一貫教育」、「八年間担任制」、「エポック授業」、「オイリュトミー」、「テストのない授業」、「通信簿の詩」など、そのユニークな教育内容が、日本の教育の直面している難問を見事に解決しているという点で、当時話題をよんだことは、記憶に新しい。それ以降、その若芽は枯れるどころか成長する一方である⁷²⁾。それはまるで、シュタイナーがその思惟を21世紀のために行なったという予言が、そのまま実践として開化をみたかのようである。

フォルメンは文字への導入として活用されることや、高学年における幾何学への基礎となるものであるが、広義には図画の一分野である。本稿で形態教育として提示した、①「フォルメン」の他、色彩教育としての②「水彩画」それから、③「自由な模写」という3つの造形活動がシュタイナー学校では並行して行なわれているのである。このフォルメンには、2つのプロセスが存在し、一方は「図形表出」であり、もう一方は、「図形形成」である。前者は主に治療教育的な意味に関わり、後者は、形態教育的意味に関わる活動である。

では、以下フォルメンという教育活動をフォルムで思考するという後者の観点から、その形態そのものを中心に考察したいと思う。何度も繰り返すが、これは水面上に現われるほんの一例であることを、われわれは注意すべきである。

a. フォルメン0—教育はフォルムから始まる (書くための準備)—

「学校とは何か?」「なぜ7歳になったら学校に行かなければならないのか?」われわれには何でもないことであるが、初めて学校に上がる子どもにとっては不安と期待の入り交った重大な事件であり、本当は非常に抽象的な事柄であるに違いない。思うに小学校入学から大学卒業まで、児童期、思春期、青年期という人生の最大の過渡期である20年間において「学校へ行く」という事実は何の疑問も示さないのは不自然だと言えるかもしれない。現代の学校が社会から遊離した存在となっているということは、マスコミから、日々情報化される校内暴力などにより伺い知れるところであるが、他にも、例えば、タレントの書いた教育的自叙伝がベストセラーになったり、我が家庭の恥を公にした教育体験記が飛ぶように売れたり、あるいは今さらに既成品の道德教育の再考を唱う公共

教育機関の設立をみたりする現実には、もはや筆舌に尽くしがたい。『自由ヴァルドルス学校』の著者、クリストフ・リンデンベルクが述べる如く、「今日公立学校には『実人生』から遠ざかろうとする奇妙な性格がある⁷³⁾」ようである。

ところで、シュタイナー学校ではその学校存在の理由の説明から、子どもは迎え入れられるのである。教師が子どもに「なぜ、君たちは学校に来たのか」と問いかけることにより、彼らより年上の大人たちの成してきたことに、また社会・文化に対し、畏敬の念で接することを与えるのである。すなわち、一方で子どもが学校に来た理由を知る援助が意図され、もう一方で大人の資質に対する尊敬と敬意の獲得がなされなければならないのである。それはシュタイナーの発達観により示唆された「第2・7年期（7歳～14歳）は権威の期間である⁷⁴⁾」という定理からも導きだされよう。つまり学校という存在に向けられる期待も、憎悪も結局は社会の生みだした固定観念の一つにすぎないのであり、それもまた本当は繰り返し問われなければならないものなのであろう。

さて、描くための具体的準備はどのようになされるのか？これもまた、気の遠くなるような段階から開始される。「さあ自分の手をよく見てごらん。手が二本あるね。左の手が一本、そして右の手が一本だ。手は仕事をするためにあるんだよ。この手を使って、君はいろんなことが出来るんだ⁷⁵⁾。」このように、まず子どもに自分の手という存在を知識として授け、意識の中に引き上げ、それが魂の中を潜り抜けるという経験がなされる。この体験の有無の重要性をシュタイナーは指摘する。初めての授業の手についての話し合いは、子ども自身が直観的思考、つまり人生に対する思考に慣れることに導かれ、それは造形教育も含む全教科への発展の萌芽となるのである。例えば、1924年8月、イギリスのトーケイ（Torquay）における『人間本性の理解からの教授法』（Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschen Wesenheit）と題する講演の第4講義で、シュタイナーは次のような助言を与えている。

「右の目を左手で触ってみてごらん！」「右の目を右手で触ってみてごらん！」

「左の目を右手で触ってみてごらん！」「左の肩を右手で後から触ってみてごらん！」

「右の肩を左手で触ってみてごらん！」「左の耳を左手で触ってみてごらん！」

「左の耳を右手で触ってみてごらん！」「右足の親指を右手で触ってみてごらん！」など。

更に、奇妙な練習が種々に体験される。例えば、

「左回りに右手で丸い形を描いてごらん！」「右回りに左手で丸い形を描いてごらん！」

「両手で丸い形を描いてその2つが交わるようにしてごらん！」

「片手ずつそれぞれの側に一つずつ丸い形を描いてごらん！」

「それを速くやっごらんない！」「さあ、右手の中指を速く動かして！」

「右手の親指を速く動かして！」「小指を速く動かして！」など⁷⁶⁾。

彼はこのような機敏な動作練習から、子どもが頭部のみに頼るのではない、身体全体の思考の覚醒を刺激することを説明している。動作を伴うことは、中途半端ではけがをする事からも理解されるように、その思考が身につく時、人生のあらゆる場合に無理のない、慎重で賢明な地に足のついた

判断が可能となるのであろう。

また、シュタイナー学校に限らないが、物理的教育環境の問題も重要である。具体的には学校という建築物から子どもの使うケシゴムまで広範であるが、とりわけ描く動作と直結する机と椅子、更に座る姿勢の問題は、見逃すことはできない。1942年以来、担任教師として、シュタイナー学校に従事し、後に治癒教育に携わるE・マクアレンは、適切な学習姿勢を「手足の動きが背骨の中心(base)に流れることができるように、子どもはお尻で座るべきである。⁷⁷⁾」と述べている。

図7のように両足が膝より高くなる状態で、床にしっかりとつくように座るのである。図8のようであると、太股の緊張が不安を引き起こすのである。マクアレンは、この正しく座る姿勢を子どもに示す場合にも、絵として教授されるべきとして、次のような例をあげている。「……王様は王国の法令にサインをするために準備しています。彼の足は足掛台に置かれ、右手の側に赤いローブが、保たれています。……王は冠が落ちないように頭をあげなければなりません…⁷⁸⁾。」このような動作が略さずに行なわれ、絵として描かれるならば、批判的な注意は不用であろう。机や椅子の問題は学的研究対象としても、人間工学的アプローチや、I.D.の場面で現在盛んであるが、それが学校教育現場まで登場するのはまだ先のことであろうか。

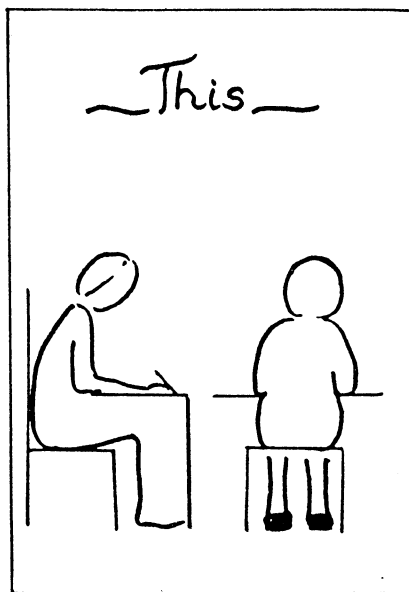


図-7

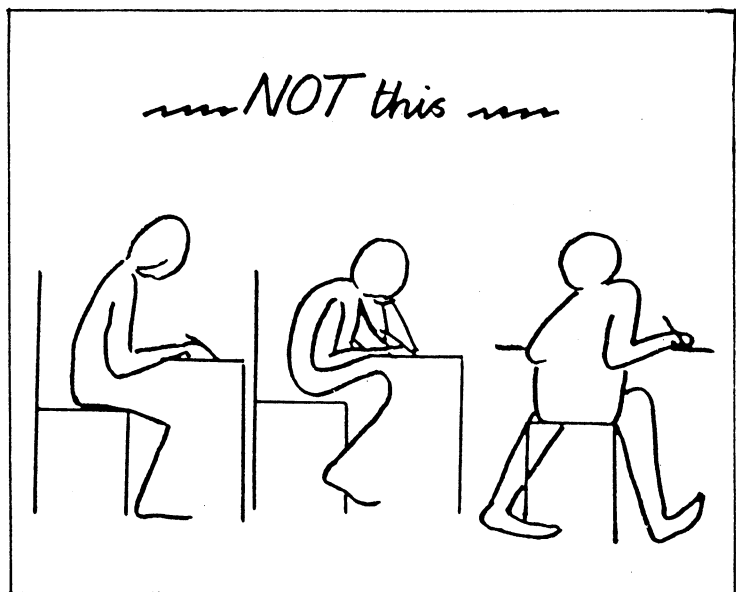


図-8

b. フォルメン 1 一直線と曲線—

「もらったばかりのクレヨンの箱から、青の色をとりだし、小さな手に握りしめた一年生は、もらったばかりの大判のノートをあけて、その白いページのまんなかに、上はじから下はじまで、1本の線をひいた—その入学の最初の勉強となった行為を、子どもたちはいつまでも忘れない。……次の日は、半円形の弧線を描いた⁷⁹⁾。」

シュタイナー学校の新入生の授業は、こうしてフォルムの教育（造形教育）から始まるのである。（図9）

これは、一年生の最初の授業に直線と曲線が与えられるべきであるという、シュタイナーの助言に基づいている。「フォルメン0」で述べられた準備ののち、教師は子どもを一人ずつ順に黒板に呼び、チョークで線を描き、後で皆で眺めるのである。この作業は、子どもに重要な意味を残す。「子どもたちは、このような一つの行動によって、全体から出ていく体験と全体と、一体となる体験をするのである⁸⁰⁾。」子どもにとって、直線と曲線の体験はけっしてやさしいものではないことも注意すべきである。

「線というのは、ある動きの跡である」とシュタイナーは述べているが、(線そのものについては後章のフォルメンの教育的意義のところで扱う) 彼にとって「直線と曲線とはどのようなものであるのか?」

両者は、古代より対概念の一つとして捕えられてきた。例えば、ヨハネス・ケプラーは『世界の調和』(Harmonics Mundi)の中で、「神は、神とともに創造者の神性を世界に描くために、ゆるぎない神のおぼし召しとして、直線と曲線を最初に選ばれました。」「……このように最も賢い方が大きな世界を考え出されました。その世界の全本質は直線と曲線の二つの区別のうちに含まれていました。」と、形成する宇宙の両極性について述べている⁸¹⁾。

フォルメンの教育にとっては、このような形成という連続する視点が前提となることは、前章の形に関する部分で明らかであろう。そもそも宇宙という秩序を規定するためには、対立概念としてのカオス(無秩序)を想定しない限り、それが成立しないということと同様に、形態の初源としての両者を対立的に案出することは可能ではなかろうか。シュタイナーにとっても同様に、直線は意識的、曲線は無意識的として理解されている。

ところで、最初の課題である直線は一般に垂直線、水平線、斜線(対角線)に大別される。それらは教師により自由に使用され、例えば最初に垂直線、次に水平線、それから斜線という順で行なわれる⁸²⁾。シュタイナーと同時代人であり、彼の神秘思想に深い影響をみたと云われる画家ワシリー・カンディンスキーも図10に示すように直線を3つに分け、それを温度感覚により、a)水平線—冷たい形態、b)垂直線—暖かい形態、c)対角線—冷と暖を含む形態と区別している。彼は「直線のうちでもっとも単純な形態をもつものは、水平線である⁸³⁾。」とし、人間の観念上のそれを「人間がその上で立ってり動いたりする線及至平面」と特徴づける。マクアレンの説明によれば、シュタイナーも人間の直立する場としての基線を「人間と星たちの宇宙との境界⁸⁴⁾」として水平線に置いている。以下、直線の三様態及び曲線について、シュタイナーの説明を魂の機能の観点から詳述していこう。

まず、人間は這う存在として誕生する。つまり、「水平的な存在⁸⁵⁾」である。彼は、人間の本性そのものの成果として、垂直に立ち上がる。それは人生のあらゆる場面でもそうであるように、その立つという行為はあらゆるヒエラルキアからの助力によりなされると云う。それは図11のように「地球から出て宇宙空間へ作用する力」つまり、「子どものとき、直立的な歩行のために立ち上がりつつ、私たちは地球から迸り出る⁸⁶⁾」という意志力とその意志と敵対する「宇宙から作用してくる意志力⁸⁷⁾」との対応関係から、前者の勝利の内的な獲得により可能となっているとされる。つま

り、直立という行為は、重力という物理学的力以外にも、精神的な力の克服によりなされ、それは現在遺伝としてごく日常的な事柄となっているというのである。

しかし、教育という活動の場ではまた根元からの発生過程の反復が重要視される以上、放射線としてある抽象的な概念思考は、もう一度魂の力で活性化されねばならないのである。シュタイナーはそれを「人間：宇宙の Heiroglyph」と題された講義において、調停者としての水平面 (horizontal plane) 及び、垂直面を動的に ④ perpendicular な垂直面と、⑤ virtical な垂直面に分けて⁸⁷⁾、線として垂直線と水平線を説明している。

垂直に関して、その動的相違を④は空間を左右に分割する思考の線、⑤は前後に分割する意志の線と特徴づけられる。例えば、⑤においては、われわれの足の前から、後ろへの動作は強い意志の制御がない限り不可能であることから説明される。ここにおいて線描という三次元を二次元に還元する作業は、この2つの垂直面の差異を考慮しなければならないのである。つまり、紙上に定着される直線には、④の思考としての痕跡と意識的にのみ把握される意志としての⑤の要素が内含されていることになり、結局、両者は水平線上の点と視点の一致から導かれる遠近法の線、すなわち、対角線として表現されると云うのである。われわれが、意志作用を線として表現するためには、前後という関係に注目し、右手の場合には主に右→左によりなされる。(図12参照)

また、上下に紙上を分断する直線は、「感情」(feeling) 平面の線であるとされる。これら三者は、シュタイナーのキーワード、「思考」、「感情」、「意志」により再統合され、自然な水平線 (地平線) として、「曲線」に表現される。これは、「右手の自然な動き⁸⁸⁾」としての右まわりとその逆により方向づけられる。(図13参照) (また、シュタイナーは別の講義で図14のようにヨーロッパと東方との文字の書く方向の習性について言及している。) 図13の①～④に示した形態は、教師の選択として例えば、それぞれが動きとして持つ形態感情の質により、クラスにおける気質の優位などに対応して教授されるのである。

ところで、教師は、この直線と曲線という二大要素の精神的意味を十分熟知し、実際に体験することにより消化しておかなければならないことは言うまでもない。外的、内的に存在するこれらを次のように示すことは重要なことである。

「わたくしたちは外へ出るとすぐに曲線を経験します。地平線から天頂の前後に空の青い曲線がみえます。太陽に反射された曲線や、天を横切る太陽の曲線もあるのです。植物はこれらの天の影響に応じて、若芽をいぶき、その成長の間一直線と曲線の間に切れ間のないような形を現わします。動物をごらんください。すると、直線や曲線が地平線に支配されているのをみます。動物の背骨は地球に平行で、地球に従います。人間はこれらの要素を全て総合し、調和的に子どもは、魂の中に自由を経験するのです⁸⁹⁾。」(図15参照)

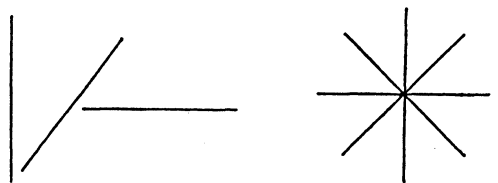
形態教育の導入として提示される基本としての直線と曲線は、睡眠と覚醒、意識的と無意識的、強と弱などとして、教師に意識されているが、それは決して固定したものではなく、常にその都度生成されるものである。(図16, 17, 18は実際にシュタイナー学校で行なわれているフォルメンで

● 直線と曲線



図-9

● カンディンスキーの直線

幾何学的直線の
三種の基本型

基本型の公式

図-10

● 宇宙の意志と地球の意志

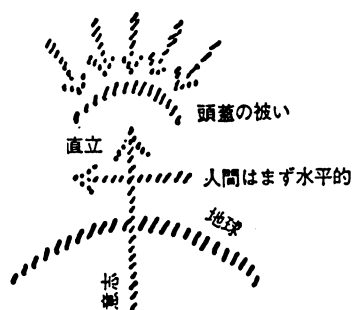


図-11

● 魂の脳力と空間の方向

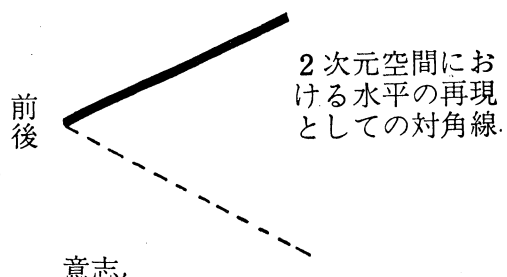
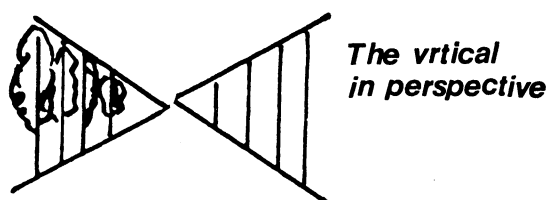
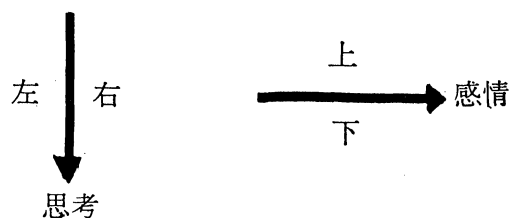
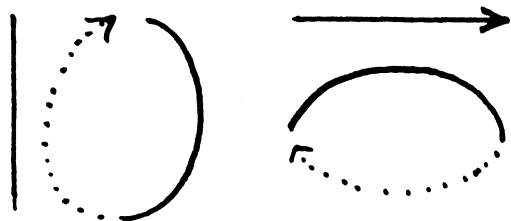


図-12

1 右まわり
右手の自然な動き

2 1と同じ

3 左まわり
左手の自然な動き

4 3と同じ

図-13



図-14

●Straight Lines & Curves

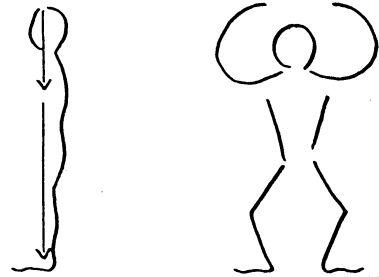
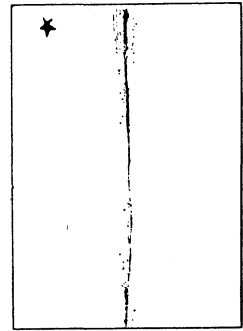


図-15

- 9 教育的芸術—その方法論と教授法
- 10 カンディンスキー『点・線・面』
- 11 新しい建築様式への道
- 12 Teaching Children to Write
- 13 同上
- 14 同上
- 15 同上
- 16 シュタイナー教育を考える
- 17 シュタイナー新宿講演会1980
- 18 同上



②一年生の最初のノートから(2)



①一年生の最初のノートから(1)

図-16

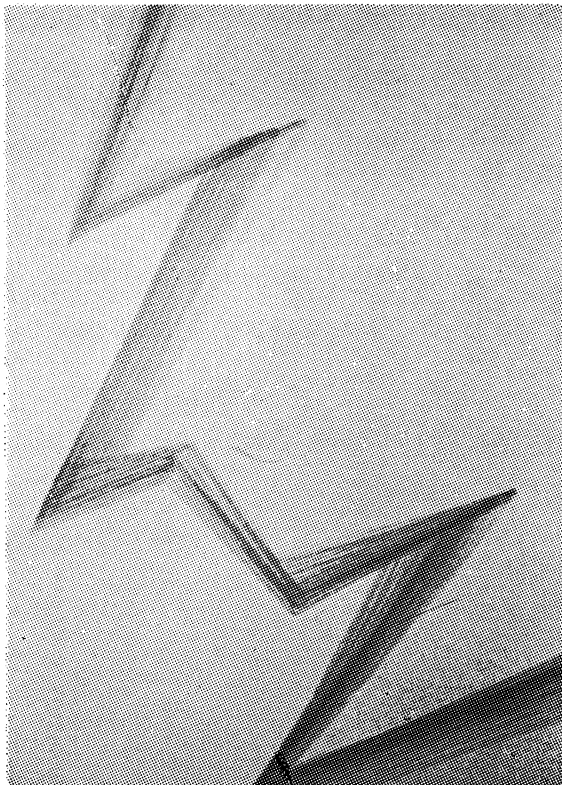


図-17

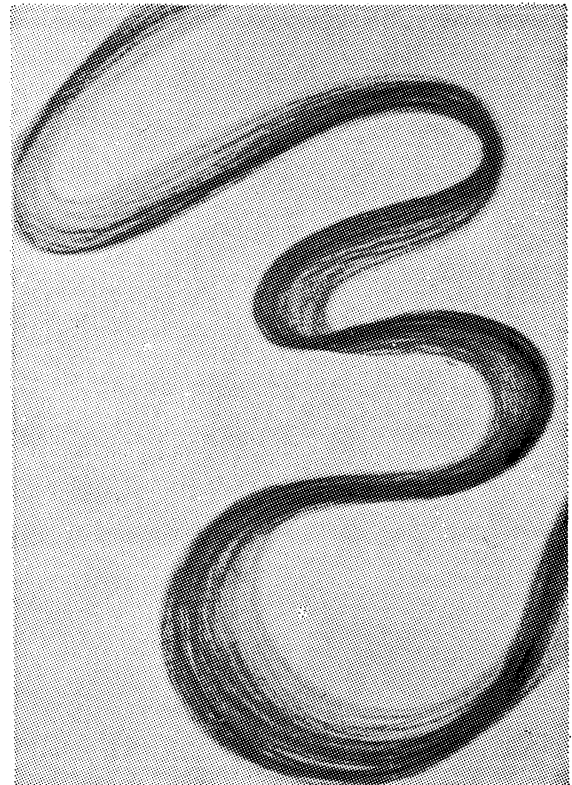


図-18



図-19

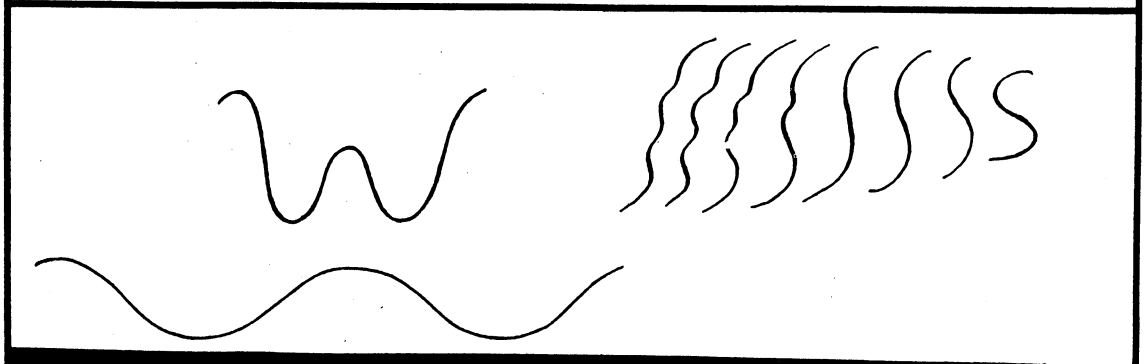


図-20



図-22

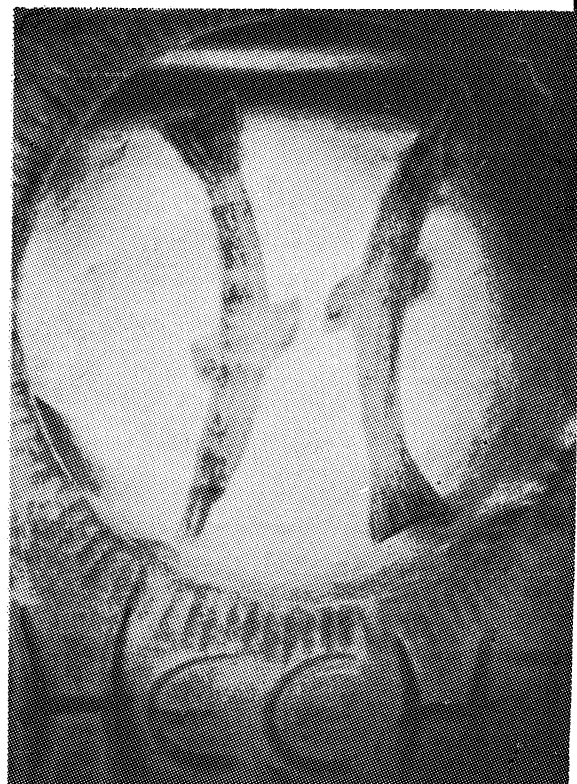


図-23

ある。)

c. フォルメン2—文字への導入として—

入学時の直線と曲線の基本的フォルメンの様々な教授の後、それが文字の学習へと発展する。つまり、フォルメンには言語教育の導入としての意義も含まれているのである。それは、文字の学習が、絵画的な具体的なものから創造されるということである。シュタイナーは、教育講演会の度毎にこのこと、つまり、読むことと書くことの違い、及び、母音と子音の違いについて言及している⁹⁰⁾。

現代の言語教育は書くことにおいても読むことにおいても、抽象的な暗記という方法で行なわれている。彼はそれを全面的に否定し、「子どもが読むことを学ぶ以前に、書くことを教えられなければならない⁹¹⁾」ことを示唆し、両者の教育的意義の差異を論じている。文字を読むことは、「頭部と知性のみがたずさわっている⁹²⁾」思考作用中心の活動である。子どもというのは、「手足をばたばたすること、つまり、意思表示を最初にするもので、決して観察行為が最初に生じるのではない⁹³⁾。」のである。すなわち、目で見るという行為は「視覚的思考」とも云われるように、脳と直結した非常に知的な活動なのである。一方、書くことは、前にも触れたが、根元的なことにもどるという行為であった。シュタイナーは、文字の発生に関し、それが人間の欲求として原初的には具象的な絵（あるいはフォルム）から出発した約束事であると述べている。ドイツ語が、表音文字であるという特性からA・B・C……という形態は、各々のかしら文字のみでは、特定の意味作用を表わさない。それゆえ、この冷たい抽象としての文字を絵から出発するという教授法は、再び子どもを人間の文字創造の原点に置くこと、云わば太古の人間の意識状態の追体験として重要なのである。つまり、子安美智子が指摘するように、「約束ごとよりも、しきたりよりも、もっと深く根源的なこと、文字を必要とした人間の最初の欲求・エネルギーが子どものなかに生まれてくること⁹⁴⁾」こそ第一義的なのである。では、シュタイナーの提案する具体例を中心にみていこう。

例えば、1922年『教育の根底を支える精神的心意的な諸力』と題されたオックスフォード講演の第5講義において、2つの実例を提案している。(図19参照)そこでは次のように文字形成がなされる。まず、子どもに「魚 (Fisch)」という言葉の発音が促される。そして、この言葉とともに簡略化された形態が、黒板に示される。子どもは、それを真似て描く。この作業が幾度か繰り返され、最終的にはFの文字が完成されるのである。ここにおいて、重要なことは、読むことと書くことの一致ということである。観照という知的活動から、書くという四肢を中心とした意志活動を通過しうることにより、芸術的な文字形成が行なわれるのである。

また、Mの文字は次のように形成される。「子どもにMの音を発声させ、この音が唇の上でどんな響きになるのかを感じ取らせてごらん下さい。そして、唇の形を単純化して描くように指導してみてください。そうすれば、唇の上で震動しているMの音から、次第にMという文字に移行していくことがお出来になるでしょう⁹⁵⁾。」前述のFの形成と重複するが、シュタイナーの芸術的とも云える教育的口調が十分に読み取れるのではないだろうか。このような愛に満ちた語り、この教育法

をきわだたせる特徴のひとつなのであろう。

以上の2例の外、1923年、イルクレイ (Ilkley) 講演の第8講義において、別の作例を挙げている。(図20参照)

これらは、「動き」を中心としたもので、前述の2例がスタテックであるのに対し、よりファンタジックなものを感じさせる。このように、書くことの導入のためのフォルム練習をあくまで便宜上ではあるが分類するとすれば、1)動きより、2)物の形や身体より、という2つのタイプに分類できよう。アンケウッシュ・クラウゼン他著『かくことと見ることの練習』から、両者の実例をあげておこう。(図21参照)

ここには様々な作例が示されているが、各々の形態についての説明はあまり重要ではない。なぜなら、重要なのは発生過程なのである。例えば、直線を上から下へ描くのと、下から上へ描くのでは魂の経験においては全く違う作業であり、またそれは、右から左と、左から右の場合にも同様だと云うのである⁹⁶⁾。つまり、教育とはプロセスであり、このように文字ひとつをその発生過程から、徹底的にゆっくりとしたペースで学ぶことにより、「ふつうなら眼でざつと見るだけで終わるものを、足の中まで入れてしまう。⁹⁷⁾」のである。

ところで、既に明白であるが、教授プロセスは固定され、ドグマ化されない。例えば、文字が、教師による象形文字の成立過程の再現により学習されることは、当然無意味であり、それは、被教育者に対応して、そのつど教師自身の創造力により表現されるべきものである。

以上、「文字への導入としてのフォルメン」を総括すると、1). 全体から部分への視点、2). 子ども時代の潜在意識に働いている「分析的傾向」を満足させる必要性、3). 子音の文字の絵画的形成という3点となる。

最後にシュタイナーが論ずる、子音と母音の違いについて、一言触れておこう。前者は、「動きや形、身ぶりによる具象的な手ほどき」であるのに対し、後者は、「話しをしてやることによる精神的な体験」とされる。母音の場合は「人間の内的本性の表現⁹⁸⁾」であるから、それがむしろ、身ぶりにより表現されることを自然とする。すなわち、母音は、子音とは区別して教育されるということであり、それはオイリュトミーにおいて具体化されると説明されている。

以上、シュタイナー学校における文字の学習過程の考察から、言語教育に形態・美術教育の視座の導入の可能性も示唆されるのではなかろうか。(図22・23は、実際に行なわれている例を示す)

— 未完 —

註

- 1) 新設の大学院大学や主要国立大学における美術教育研究科の増設、それにとまなう美術教育の若干のプロパーの増加、あるいは、「美術科教育学会」の設立など。
- 2) 『国語大辞典』小学館、1982 459頁
- 3) 和辻哲郎『倫理学』岩波書店、1962 3頁
- 4) 同上、3頁
- 5) 同上、4頁

- 6) 同上, 4 頁
- 7) ルドルフシュタイナーは、彼の教育論をこう名づけている。現在、同名の教育雑誌が、西ドイツのシュツットガルトの Verlag Freies Geistesleben, (自由精神生活社, 以下 V.F.G. と略す) から出版されている。
- 8) Rudolf Steiner (以下 R.S. と略す) “芸術の本質” (上松佑二訳『ルドルフ・シュタイナー』パルコ出版, 1980 31頁)
- 9) 一方はミュンヘンにおける芸術活動であり、もう一方はベルリンの人智学協会における活動である。「ミュンヘンでは、言わば、人智学活動のふたつの相異なった極が発展しようとしていました。」
- 10) この形式は、ベルリンの「演劇協会」公演の劇の前置き的手法として、しばしば用いられた。彼はこのことについて、自伝の中で次のように説明している。「評論家の役割は、作品の背後にどのような想像力のイメージの連関結合があるかを、読者の心に一幅の芸術的・理念的な絵として喚起することである。つまり思想を芸術的な形で呈示することによって、読者が作者自身ですら気付かずにいる作品の根源的理念を、追体験できるようにすべきではなかろうか。」
- 11) 日高敏隆・長野敬訳, ペリかん社, 1969
- 12) 田中三彦・吉岡佳子訳, 工作舎, 1983
- 13) 同上, 3 頁
- 14) R.S., “Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung” 『現代の精神生活と教育』(英訳 “A Modern Art of Education” Rudolf Steiner Press. (以下 R.S.P. と略す), 1972, p.28)
- 15) 高橋巖「シュタイナーの人間観と芸術観」(『アントロポス』Vol.2, R. シュタイナー研究所, 1981 12頁)
- 16) 同上,
- 17) 同上,
- 18) R.S., “Theosophie” (高橋巖訳『神智学』イザラ書房, 1977 62—63頁)
- 19) シュタイナーは自伝の中で次のように述べている。「感官の知覚する物体や事象は空気中に存在している。しかし、こうした空間が人間の外部に存在するのと同じように、人間の内部にも、精神的な存在や精神的事象の舞台となる一種の魂の空間が存在する。」
- 20) R.S., “Mein Lebensgang II” 1961 Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung Dornach (伊藤勉・中村康一訳『シュタイナー自伝Ⅱ』人智学出版社, 1983)
- 21) 同上, 143頁
- 22) 同上, 143頁
- 23) 高橋巖「魂の自由を求めて」(『たま』16号, たま出版, 1981. 12—23頁参照)
- 24) 浅田礼「ルドルフ・シュタイナーにおける美学のあり方と芸術の使命」(『ルドルフ・シュタイナー研究』1号, 人智学研究会, 1978, 174頁)
- 25) 同上,
- 26) 「われわれは、たえずまじつつある証拠によって、芸術の起源が魔術であるえ判断しえよう。この場合魔術とは、眼前にありながらまだ探究されていない世界を何とか征服しようとして用いられた魔術的手段のことである。」とエルンスト・フッシャーは『芸術はなぜ必要か』の中で述べている。
- 27) 「アーリマン」とはゾロアスター教では暗黒の悪魔を意味するが、シュタイナーはこれに彼独自の意味を与え、機械や技術が万能とされる冷徹な唯物の世界を代表させている。「ルーチフェル」とは、旧約のイザヤ書に出てくる悪魔を意味するが、シュタイナーは、これにも彼独自の意味を与え、美的感動や感覚による唯心的な世界を代表させている。
- 28) 『美学事典』弘文堂, 1961 94頁
- 29) 同上, 240頁
- 30) 上松佑二『ルドルフ・シュタイナー』パルコ出版, 1980 28頁
- 31) パウル・クレー『造形思考』新潮社, 1973 122頁

- 32) マックス・エルンスト『絵画の彼岸』（巖谷国土訳 河出書房新社，1975 43頁）
- 33) カンディンスキー『抽象芸術論』（西田秀穂訳 美術出版社，1958）
- 34) S. ギーディオン『永遠の現在』（江上波夫・木村重信訳 東京大学出版会，1968 2頁）
- 35) 同上，2頁
- 36) 同上，2—3頁
- 37) 同上，3頁
- 38) 同上，3頁
- 39) 木村重信『はじめにイメージありき』岩波書店，1971 183頁
- 40) 本来の意味は，壁画と区別してパネルの上に描かれたキリストとか聖人の絵のこと。
- 41) H・R・ニーダーホイザー『ルドルフ・シュタイナー学校のフォルメン線描』（高橋巖訳 創林社，1983 85頁）
- 42) H・リード『アイコンとアイデア』（宇佐見英治訳 みすず書房，1957 13頁）
- 43) 同上 12頁
- 44) 前掲書 41) 81頁
- 45) 同上，
- 46) 同上，81—85頁
- 47) H・リード『インダストリアルデザイン』（勝見勝・前田泰次訳 みすず書房，1965 37頁）
- 48) 高橋巖『神秘学講義』角川書店，1980 18頁
- 49) 同上，19頁
- 50) 同上，23—29頁を参照
- 51) 同上，30頁
- 52) 同上，30頁
- 53) 同上，31頁
- 54) 前掲書 41) 84頁
- 55) オイリュトミーとは見える言葉，見える音楽と呼ばれ，人間の内的な意志形象を直接に身体の動きとして表現する芸術である。
- 56) 上松佑二『世界観としての建築』相模書房，1974 102—105頁を参照
- 57) 山口正成他『デザイン小辞典』ダヴィッド社，1965 217頁
- 58) 前掲書 56) 103頁
- 59) R.S.『新しい建築様式への道』（上松佑二訳 相模書房，1978 25頁）
- 60) アロイス・リーグル，1958—1905。『美術様式論』を 1893 年にベルリンで出版した。
- 61) パルメット＝楝欄葉文のこと
- 62) 前掲書 59) 50—52頁
- 63) 同上，31頁。ギリシアはシュタイナーの宇宙論的文化史観による分類によると，第四後アトランティス時代に属している。
- 64) 同上，32頁
- 65) 同上，32頁
- 66) 同上，41頁
- 67) 同上，41頁
- 68) 同上，126頁
- 69) 同上，164頁
- 70) 前掲書 56) 130頁
- 71) 通称エポックと呼ばれ，午前中通して行なわれ，主要科目を中心とした知的な内容が主に扱われる。
- 72) 高橋巖氏を中心とする「ルドルフ・シュタイナー研究所」や，新田義之氏およびシュタイナー関係の翻訳出版を中心とする「人智学出版社」などの活動は，現在発展しつつある。

- 73) Ch・リンデンベルク『自由ヴァルドルフ学校』(新田義之・新田貴代訳 明治図書, 1977 59頁)
- 74) シュタイナーの発達観によると, 第1・7年期は模倣の, 第3・7年期は自我の確立の期間であるとされる。
- 75) R.S. "Practical Advice to Teachers" R.S.P., 1976 p.59
- 76) R.S.『人間本性の理解からの教授法』(英訳 "The Kingdom Of Childhood" R.S.P., 1974 p.82)
- 77) Audrey. E. Mcallen "Teaching Children to Write" R.S.P., 1974 p.31
- 78) ibid., p.31—32
- 79) 子安美知子『ミュンヘンの中学生』朝日新聞社, 1980 106頁
- 80) 前掲書 73) 63—64頁
- 81) Hans Rudlf Niederhäuser "Formenzeichen" Zbinden Verlag Basel, 1971 p.3
- 82) 前掲書 41) 107頁
- 83) カンディンスキー『点・線・面』(西田秀穂訳 美術出版社, 1959 61頁)
- 84) ibid., 77) p.33
- 85) 前掲書 59) 158頁
- 86) 同上,
- 87) シュタイナーも辞書の意味は同意語であるとしているが, 一般には vertical が必ずしも垂直でない場合にも用いるのに対し perpendicular は正確に垂直であることを意味する。
- 88) ibid., 77) p.33
- 89) ibid., p.28
- 90) 1919年8月最初のヴァルドルフ学校創設のために集まった教師のための講義, 『教育芸術—その方法論と教授法』をかわきりに, 『現代の精神生活と教育』1923, 『人間本性の理解からの教育芸術』1924, など多数の場で述べている。
- 91) R.S., (英訳 "Modern Art of Education" R.S.P., 1972 p.135)
- 92) 同上,
- 93) R.S., "Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst" R.S.P., (新田義之訳『教育の根底を支える精神的・心意的な諸力—オックスフォード講演—』人智学出版社, 1981 144頁)
- 94) 子安美知子『シュタイナー教育を考える』学陽書房, 1983 60頁
- 95) 前掲書 93), 146頁
- 96) Anke-Usche Clauser, Martin Riedel "Zeichnen=Sehen lernen!" J.Ch. Mellinger, 1968 p.17
- 97) 前掲書 94) 64頁
- 98) ibid., 91) p.137