

## ルドルフ・シュタイナーの《自由の哲学》と自由ヴァルドルフ学校の創設

遠藤孝夫\*

(2018年2月14日受理)

Takao ENDO

» Die Philosophie der Freiheit « von Rudolf Steiner und  
die Begründung der Freien Waldorfschule

### 1. 課題設定

日本では「シュタイナー学校」として知られる学校は、1919年9月、第一次世界大戦直後の混乱と荒廃の最中に、ドイツ南部の工業都市シュツットガルトにおいて、「自由ヴァルドルフ学校」(Freie Waldorfschule)の名称で創設された。創設から約1世紀を迎えた現在、世界70か国以上に1千校(このうち、ドイツ国内には約200校)を越すまでに発展したヴァルドルフ学校(シュタイナー学校)は、エポック授業(周期集中授業)、芸術を重視した授業、教科書および管理職の排除に代表されるように、公立学校の教育に代わるオルタナティブ教育を提供する学校として、世界最大規模を誇っている。我が国では、子安美知子『ミュンヘンの小学生』(1975年)の出版を一つの大きな契機として、シュタイナー教育への関心が高まるとともに、学校開設も進められてきた。現時点での日本国内のヴァルドルフ学校数は8校で、このうち学校法人としての認可を受けた学校は2校となっている。

こうしたヴァルドルフ学校的世界的規模での注目と発展の一方では、「人智学」と名付けられたルドルフ・シュタイナー(Rudolf Steiner, 1861-1925)の思想そのものは、通常の論理的な思考の範囲を超越した神秘思想、端的には「オカルト」

思想としてみなされ、とりわけ学術研究の対象として扱うことは回避される状況が続いてきた。ヴァルドルフ学校とその教育が脚光を浴びるのは対照的に、この学校と教育の根底にあるシュタイナーの思想そのものは軽視ないし無視されてきたのである。教育学者の西平直が、「学校は歓迎され、思想は敬遠されている」<sup>1)</sup>と指摘したのは、まさにこうした特異な状況のことであった。ヴァルドルフ学校が十分な市民権を獲得した学校として定着するためには、ヴァルドルフ学校およびその教育実践とシュタイナーの思想の乖離状況を解消することが不可避の重要課題と言えるだろう。

先行研究の動向を見ると、近年、シュタイナーの初期思想に注目した研究が散見されるようになった<sup>2)</sup>。シュタイナーが人智学思想を確立し、人智学協会を拠点に活発な講演活動や社会活動を展開するようになるのは1902年以降、シュタイナーの後半生のことであった。このことから、シュタイナーの思想的軸足は、1902年頃を境として、それまでの純粋な哲学研究の立場から、神智学を経由して人智学思想の確立・普及活動へと大きく転換した、と一般的には考えられてきた。近年のシュタイナーの初期思想に着目した研究は、純粋な哲学研究(その代表的著作が1894年の『自由の哲学』)に邁進していた時期のシュタイナー思想

\*岩手大学教育学部

的実質は、後期の人智学思想にまで通底するものであるとして、シュタイナーの前期と後期の思想の一貫性を解き明かしつつある。但し、これまでの研究は、あくまでシュタイナーの思想内容に限定した分析に終始しており、そこでは、社会三層化運動とそれと密接に連動した自由ヴァルドルフ学校の創設に象徴されるような、後期シュタイナーの社会実践活動が、若きシュタイナーの如何なる思想内容を基盤とするものであったのか、つまりシュタイナーの初期思想と後期の社会実践活動との連続性は十分に明らかにされていない。

小論は、上記のような課題意識と先行研究を踏まえ、シュタイナーの初期思想と後期の社会実践活動とを一貫性のある営みとして架橋しようと意図したものである。より具体的には、小論の課題は、シュタイナーの初期思想、特に『自由の哲学』とその前後の著作に刻印された「人間の自由への発達」を根底に持つシュタイナーの教育刷新思想を明らかにするとともに、1919年9月の自由ヴァルドルフ学校の創設は、社会三層化運動の中で「人間の自由への発達」というシュタイナーの初期思想を具現化する行為であったことを読み解くことにある<sup>3)</sup>。

## 2. シュタイナーの《自由の哲学》と教育思想

### 2-1. シュタイナーの前期から後期への「転換」

冒頭で簡単に触れたように、ルドルフ・シュタイナー64年の生涯は、主として哲学研究者として学問世界で着実に地歩を築いていた30代までの前半と、1902年頃を境として学問世界から神秘思想の世界へと大きく「転換」し、人智学思想に基づく講演活動と社会実践運動を推進した後半生とに二分して理解されることが多い<sup>4)</sup>。

ハプスブルク・オーストリア帝国領内のクラリエヴェクで鉄道技師を父親に生まれたシュタイナーは、実科学校を経てウィーン工科大学に入学した。ウィーン工科大学のシュレーアー教授の推薦で、シュタイナーは21歳の時（1882年）、『ドイツ国民文学全集』のゲーテの部で、当時まで完全に無視されていたゲーテの自然科学論の編集・注

釈者に抜擢された。このゲーテの自然科学論の「再発見」の仕事が契機として、シュタイナーはゲーテの自然科学論の根底にある認識論の探究に没頭することから、独自の思想の基盤を形成していった。以後、『ゲーテ的世界観の認識論要綱』（1886年）、『真理と学問』（1892年、博士論文）、『自由の哲学』（1894年）、さらに『ゲーテの世界観』（1897年）の刊行へと、20代から30代のシュタイナーは、新進気鋭の哲学研究者として着実な歩みを続けていた。

ところが、シュタイナーは1897年、1890年から勤務していたゲーテ・シラー文書館（ワイマール）を辞し、活動の拠点をベルリンに移して、雑誌編集者や労働者教養学校の講師を務めるようになる。そして、シュタイナーは、1902年には神智学協会のドイツ支部長となり、神秘思想団体の中心的な活動家として新たな歩みを始める。その後シュタイナーは、『神智学』（1904年）、『神秘学概論』（1910年）といった神秘思想に関する著作の刊行と講演活動を精力的に行うとともに、1913年には神智学協会から脱会して、新たに人智学協会を設立した。そして、第一次世界大戦によって欧州全体が大きな混乱状態にある中で、人智学思想を背景に持つ社会三層化論に基づく社会実践活動を展開していった。

確かに、こうしたシュタイナーの経歴を概観すれば、1902年頃を境として前半生と後半生と大きな違いがあるように見えてしまう。しかし、ここで注目したいのは、シュタイナーが、1902年以降の人智学思想とその社会実践活動を展開していた時期に、初期思想を展開した自らの著作をどのように位置づけていたのか、ということである。シュタイナーは、第一次世界大戦末期の1918年、約四半世紀前の自らの著書『自由の哲学』の新版を刊行した。その際に、「はしがき」で次のように述べている。すなわち、「本書は、確かに或る面では、私の霊学上の著述とはまったく離れたところに立っているように見える。けれども別な面から言えば、本書はそれらの著述とこの上なく密接な関係を持っているとも言えるのである。だからこ

そ25年経った今、本書の内容を本質的にはほとんどまったく変えることなく、再び出版することにしたのである。」(傍点は引用者)<sup>5)</sup>、と。つまり、表面的に眺めれば「まったく離れたところに立っているように見える」かもしれない『自由の哲学』と人智学思想(霊学)に関する著作が、実は「この上なく緊密な関係を持っている」事実をシュタイナー自身が確認しているのである。

同様のことは、シュタイナーの最初の著書である『ゲーテの世界観の認識論要綱』(1886年)が、シュタイナー晩年の1923年に再版された際にも確認できる。そこで、シュタイナーは次のように述べているのである。すなわち、「今日この認識論を再び手にしてみると、それは、私がそれ以降語り、また出版した内容すべてについての認識論的基礎づけであり、その正当性を明白にするものであるように思われる。そこで語られている認識の本質は、感覚的世界から精神的世界へと通じる道を開くものである。」(傍点は引用者)<sup>6)</sup>、と。

こうしたことを踏まえれば、1902年頃を境とするシュタイナーの思想・活動の表面上の「転換」にも関わらず、ゲーテの自然科学論に沈潜する中から獲得されたシュタイナーの初期思想(小論では端的に《自由の哲学》と表記)が、後半生で展開される人智学思想や社会三層化運動の思想的基盤として位置づけられていたと考えることができよう。それでは、若きシュタイナーが到達した《自由の哲学》とは如何なるものであったのか、次に検討してみよう。

## 2-2. シュタイナーの《自由の哲学》

シュタイナー33歳の著作である『自由の哲学』(1894年)は、彼の前半生における哲学及び思索活動の集大成として重要なものである。本書の執筆意図について、初版第一章でシュタイナー自身が次のように明瞭に述べている。すなわち、「芸術としての哲学が人間の自由とどのような関係を持つのか、人間の自由とは何か、われわれは自由を持っているのか、あるいは自由になることができるのか、これらが本書の主要問題である。」<sup>7)</sup>、

と。人間にとっての「自由」とは何か、を主題とするシュタイナーの問題設定の背景には、19世紀の急速な自然科学の発達の中で、人間までも自然科学的な因果関係から捉える考え方、従って「自由」が入り込む余地のない物質主義的人間観が台頭している状況への強い危機意識があった。無機的な物質世界とは異なり、人間には「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」<sup>8)</sup>が存在する、との確信があった。

既に10代後半からこの危機意識を抱いていたシュタイナーが、自らの認識論の起点として集中的に取り組んだのはゲーテの自然科学論だった。「無機的な自然科学の方法を有機界にも適用しようとする要求を、ゲーテほど断固として退けた者もない。」<sup>9)</sup>からである。ゲーテの自然研究の方法は、自然と人間、物質と精神の対立というカント哲学に代表される二元論に立脚するものではなく、むしろ自然と人間の対立を克服し、「自然への回帰」を可能とするものとして、シュタイナーは理解した。その際に、シュタイナーが特に注目したのは、自然や事物の「内奥で支えている高次の自然現実」を捉える「対象的思考」ないし「高次に直観能力」という人間の認識能力だった<sup>10)</sup>。『自由の哲学』は、このゲーテの認識論から学び取った人間の高次の認識能力(対象的思考)によって、直接的にはカント哲学の二元論的認識論をあくまでも哲学的手続きで論理的に克服することで、機械的な因果の法則を適用させる物質主義的人間観を超えるものとして、「能動的に自らを規定していくもの」としての「自由」の存在を証明しようとするものであった。

ここでは、『自由の哲学』における緻密な哲学的議論の末の結論として、シュタイナーが人間にとっての「自由」を最終的にどのように意味づけたのか、その要点のみを確認しておきたい。シュタイナーは、『自由の哲学』に先立ち、『ゲーテの世界観の認識論要綱』の中でも既に、外的命令や強制に依らず、自らの思考と判断に基づいて行動する自律的人間を人間の究極的目標として捉え、

こうした人間を「自分自身の立法者」と表現していた。すなわち、シュタイナーによれば、人間は本来、冷徹な法則としての理想に従う存在なのではない。「私たちを行動へと駆り立てる力は私たちの外にあるものではなく、内にある。……人間は外側の、ある力から法則を受け取るのではない。人間は自分自身の立法者である。」<sup>11)</sup> 同様のことを、シュタイナーは、『自由の哲学』においては、人間の最も重要な内的本質である〈思考〉と関連づけて、次のように総括している。

「私は思考を通して、言い換えれば私の生体内に働く理念的なものの積極的な把握を通して、私自身を他の人から区別する。……ある行為が自由な行為と感ぜられるのは、その根拠が私の個体存在の理念的部分に見出せるときである。そうでない時の行為は、それが自然の強制によるものであらうと、倫理的規範が要求するものであらうと、すべて自由でないと感ぜられる。どんな瞬間にも自分自身に従える人間だけが自由なのである。」<sup>12)</sup>

もとより、人間は最初から「自分自身の立法者」、「どんな瞬間にも自分自身に従える人間」となる訳ではない。では、人間は如何にして「自由」な存在となるのか。シュタイナーは、人間を、「自由な存在」(das freie Wesen)へと成長・発達する「可能性」を持つ存在であり、しかもその成長・発達は外部から方向づけられるものではなく、人間自身が自らを「内部から自由な存在につくり変える」必要があるとして、次のように述べている。

「人間という知覚対象が変化する可能性を持っているのは、例えば植物の種の中に植物全体にまで生長する可能性があるのと同様である。植物は自らの中の客観的法則に従って変化を遂げていく。人間は、自分の力で自分の内なる素材に変化を加えることができなるとすれば、不完全な状態に留まり続ける。自然は人間から単なる自然存在をつくり出す。社会はその自然状態

を規則に従って行動する存在にする。しかしその存在を内部から自由な存在につくり変えるのは、もっぱら自分だけなのである。自然は人間がある段階まで進化を遂げたとき、人間をその拘束から解放する。社会は人間の進化をさらに特定の段階にまで導く、けれども最後の仕上げをするのは人間自身なのである。」<sup>13)</sup>

20代から30代にかけての若きシュタイナーは、純粋な哲学研究に従事する過程で、自らの思考に基づき行動できる自律的な人間、つまり外的基準や命令に追従する人間ではなく、「自分自身の立法者」としての「自由な存在」を人間の究極的在り方と捉え、しかも人間には自らを「内部から自由な存在につくり変える」だけの「可能性」があるとの思想を確立したことになる。シュタイナーの《自由の哲学》は、同時に人間形成論でもあったことは言うまでもない。このような初期シュタイナーにおける《自由の哲学》は、後述されるように、人智学思想とその社会实践活動へと活動の軸足を転換した後期においても、不変の思想として継承されていくことになる。

### 2-3. 「人間の自由への発達」と教育刷新思想

《自由の哲学》は、同時に人間形成論でもあったことから、シュタイナーは自由ヴァルドルフ学校を創設する数十年も前から、当時のオーストリアやドイツの教育と学校の在り方を痛烈に批判し、その抜本的改革の必要性を各種雑誌への寄稿論文の中で繰り返し主張していた。ここでは、1880年代から90年代の時期の雑誌寄稿論文に基づきながら、若きシュタイナーの教育刷新思想を、(1)教育目的、(2)教師の資質、(3)国家の役割、この3つの角度から確認しておきたい。

#### (1) 「自由への発達」としての教育目的

上述の通り、シュタイナーは、《自由の哲学》の思索の中で、人間の究極的姿を「自分自身の立法者」である「自由な存在」と捉え、かつ個々人が「内的発展」を通して「自由な存在」へと成長

する「可能性」を有する存在と考えた。こうした考え方から、シュタイナーは、自らの認識論を論じた1893年の雑誌論文の中では、「人間の自由への発達」(Entwicklung des Menschen zur Freiheit)は、「人間本性における個体の育成」に他ならないと述べ、個々の人間(子ども)がその内的な「本性」に即しながら、一個の自律的「個体」へと発達することを、教育の目的と考えていた<sup>14)</sup>。同様の趣旨のことは、1898年の雑誌記事においても、「我々は、成長途上の世代に対して主義・信条を伝達するという課題を有しているのではない。我々は、彼らを自ら固有の判断力、自ら固有の理解能力を活用する状態へと導くべきなのである。」<sup>15)</sup>と確認されている。

この「人間の自由への発達」を教育目的とする考え方は、その後も一貫してシュタイナーの思想の中で継承された。このことは、シュタイナー晩年の1923年に行った講演の中で、「生における自己の方向を、自ら決断できる自由な人間を育成することこそ、ヴァルドルフ学校が最重要視している目的である。」<sup>16)</sup>と述べていることから明らかであろう。

教育の目的を「人間の自由への発達」と位置づけ、子どもたちをそれぞれが「内的発展」の途上にある個々に異なる存在として考えたことから、シュタイナーは当時の教育界で流布していたヘルバルト学派の教授法を痛烈に批判することにもなった。シュタイナーによれば、「真の教育者にとっては、ヘルバルト学派が構築しようとする何かのような、普遍的な教育規準など存在しない。」何故ならば、「本物の教育者にとっては、全ての人間は一つの新たな存在であり、なお未知の存在であり、研究対象である。教育者は目の前の人間の本質から完全に個人的な原理を読み取り、その個人的な原理に沿いながらその都度教育すべきなのである。」<sup>17)</sup>シュタイナーは、こうした「人間の自由への発達」としての教育目的、さらに子どもを「完全に個人的な原理」から理解されるべき「未知の存在」と捉える立場から、当時の学校教育を根底から変革する必要性を考えていたこと

になる。

## (2) 子どもを深く理解する教師の資質

教育目的及び子どもを以上のように捉えたことの当然の帰結として、シュタイナーはさらに、教師には「個々人を理解することができる能力」<sup>18)</sup>が不可欠であるとの立場から、当時の教員養成機関を痛烈に批判する雑誌記事も書いていた。1888年の雑誌記事で、シュタイナーは、当時のオーストリアの教員養成機関は「子どもを如何に処理するかが伝達される」だけの「一種の反復練習(ドリル)機関」と化し、そこでは、「上位当局が定める規則を実行する従順な官吏」としての教師が養成されている、と痛烈に批判した。シュタイナーによれば、教育の成否は「ただ一つ、教師になる若者の個性の育成」にあり、彼らには「可能な限り自由に発達できるように、自由の余地が与えられなければならない。」<sup>19)</sup>のである。

さらに、1892年の雑誌記事では、教師を目指す若者が何よりも「人間の内面のより深い現れ」へと導かれ、子どもたちを「最も繊細な細部の点で理解する」ことができるようになることが必要であるとして、以下のように述べている。ここには、最晩年に至るまで、「より親密に人間の中へと入り込んでいくことができる人間認識」<sup>20)</sup>に基づく教育の必要性を訴えたシュタイナーの教育思想の原点を確認することができる。

「未来の教師は人間の内面のより深い現れにまで導かれるべきである。そうすることで初めて、未来の教師は教育の正しい理念を持つようになる。そして未来の教師は、あらゆる教育活動の黄金律、つまり全ての生徒が個人として扱われるべきである、という黄金律を理解するようになる。そうすれば、あらゆる新しい人間の魂の研究にも喜びを見出すだろう。すべての個々の教育対象(子ども)に向けて、彼には新しい見方が生まれるようになり、自らの職業に最善を尽くすようになる。何故なら、彼は成長しつつある人間を、その最も繊細な細部の点で理解

するからである。彼は子どもから何かをなすことを知るようになる。何故なら、彼は成長・発達すべき萌芽を認識するからである。もし彼が精神的営みの主だった事項しか知らないとすれば、彼の教育活動はこうるさく、機械的で平凡なものとなり、魂の繊細さ（それを彼は耳をそばだてて聞き取ることはできない）に即したものはならないだろう。」<sup>21)</sup>

### （3）国家の役割としての「自由への発達」の基盤整備

以上のように、人間個々人がその「内的発展」とそれに寄り添う教師の支援を通して「自由への発達」することが必要と考えたシュタイナーは、さらに国家の役割に関しても、既にこの時期から、「人間の自由への発達」の「基盤」整備に限定する考えを有していた。すなわち、シュタイナーは当時のオーストリアの教育改革に関する1888年の雑誌記事の中で、「最悪のこと、それはこの硬直化の精神が、物事の生き生きとした見方が最も必要とされる領域、つまり教育制度へと適用される場合である。」と指摘し、「官僚主義的精神」が教育制度を支配している状況を痛烈に批判した<sup>22)</sup>。シュタイナーによれば、「国家が人間を自由にすることができるのではない。それができるのは教育だけである。」ことから、国家の役割は、「自由が成長できるための基盤」の整備に限定されるべきなのである<sup>23)</sup>。こうした若きシュタイナーの教育刷新思想には、第一次世界大戦終結前後から展開された社会三層化論の確かな萌芽を確認することができる。

では、以上のような若きシュタイナーの《自由の哲学》とそこでの教育刷新思想が、如何に現実の社会実践運動として具体化されていったのか、自由ヴァルドルフ学校の創設に焦点づけて検討してみよう。

## 3. 社会三層化運動と自由ヴァルドルフ学校の創設

### 3-1. 社会三層化運動の展開

1914年夏に勃発し、史上初めての「総力戦」と

なった第一次世界大戦は、1918年秋にはドイツ敗北が決定的となった。同年11月4日のキール軍港での水兵反乱を契機に、ドイツ各地で戦争の終結と体制変革を求めて民衆が蜂起すると、ドイツ皇帝（プロイセン国王）をはじめとする旧支配体制は瓦解して、代わりに兵士と労働者で構成された労兵評議会が権力を掌握していった。いわゆる11月革命である。以後、ドイツの中央も各州でも社会民主党（SPD）を中核とする政府が樹立されていたが、首都ベルリンでのドイツ共産党（スパルタクス団）の武力蜂起（1919年1月）、ヒトラーらによるミュンヘン一揆（1923年11月）に象徴されるように、政治情勢は極めて不安定であった。しかも、戦後の驚異的なインフレーションの進行と失業者の急増により、社会生活もまた大きな混乱状態にあった。

こうした第一次世界大戦に伴う政治的・社会的大混乱の最中、既に1913年に人智学協会を樹立し、ドルナッハ（スイス）を拠点に活動していたシュタイナーは、「社会三層化論」による社会変革を熱心に説くとともに、その具体化に向けた実践活動も展開していった。シュタイナーが説いた社会三層化論であるが、これは社会混乱の要因を、政治・法的領域、経済領域、そして精神・文化領域が混然一体化し、それぞれの領域が固有の原理に基づく固有の役割を果たせなくなったことに求め、これら三つの領域を分節化した社会構造を構築する必要性を主張したものである<sup>24)</sup>。

シュタイナーはこの社会三層化論の提唱の中でも、とりわけ政治領域と経済領域に支配され依存したことで貧弱化した、精神・文化領域の再建を極めて重要視していた。すなわち、シュタイナーによれば、「われわれの公共生活の混乱は、このような仕方では精神生活が国家と経済とに依存していることによる」ものであり、「この依存から精神生活を解放することが、極めて緊急な社会問題の一部を構成している」<sup>25)</sup>。しかも、シュタイナーが学校教育を含む精神・文化領域の自律化を重要視した背景には、労働者階級（プロレタリアート）をめぐる問題の解決は、社会主義革命や生産手段

の社会化によっては実現しない、との認識があった。何故ならば、労働者階級が必要としているのは「人間の尊厳の意識を与えてくれるような精神生活」<sup>26)</sup> だからである、との基本的認識があった。

1918年の11月革命の前後から、シュタイナーが各種の講演会や著作を通じて精力的に社会三層化論を説き始めると、敗戦後の大混乱の中から次第にその思想に共鳴する人々の輪が広がりを見せていった。とりわけ、工業都市シュツットガルトを中心とするヴュルテンベルク州では、多くの労働者、企業家、知識人までも参画した「社会三層化運動」へと発展していった。このシュツットガルト周辺での社会三層化運動の中心的推進者の一人が、ヴァルドルフ・アストリア煙草会社の社長で人智主義者のエミール・モルトであった。

モルトは、1918年11月上旬に、ドルナッハでのシュタイナーの講演会に参加、その社会三層化論に深く共鳴した。翌年1月には、モルトとシュタイナーは会合の機会を持ち、社会三層化に向けた運動の準備について相談を行ったばかりではなく、既にこの時点で新しい「自由学校」設置についても協議していた<sup>27)</sup>。1919年3月には、シュタイナー起草による「ドイツ国民とドイツ文化界に告ぐ」と題されたアピールが、シュツットガルトの新聞紙上で公表された。このアピールには芸術家や文化人、政治家など約200名が署名をしており、その中には後年ノーベル文学賞を授与されるヘルマン・ヘッセや著名な教育学者のパウル・ナトルプも名を連ねていた。さらに4月になると、「社会三層化連盟」がシュツットガルトで設置されて、社会三層化運動はいよいよ本格的な展開を見せていった。時を同じくして、シュタイナーは4月下旬から約1ヶ月間、シュツットガルトを拠点に労働者向けの講演会や集会に出向いて（ヴァルドルフ・アストリア煙草工場も含む）、社会三層化の必要性を訴える活動を展開した。同年5月になると、シュタイナーをヴュルテンベルク州政府に招聘して、社会三層化を実現すべきことを要求する決議が、労働者を含む1万2千人もの賛同者を得て採択されている<sup>28)</sup>。

大きな国民運動として盛り上がっていた社会三層化運動であったが、同年6月頃を境に急速に衰退していった。背景には、企業経営者側のみならず、党派的利害を優先する組合指導部からも、社会三層化運動への非難と圧力が加えられたことがあった。さらには、シュタイナー及び社会三層化運動に対する極右勢力からの攻撃もあった。特に、ナチ党の前身組織であるドイツ労働者党（1919年1月結成）の創始者の一人ディートリヒ・エックハルトは、「シュタイナーはユダヤ人である」として、扇動的なシュタイナー攻撃を行っている<sup>29)</sup>。

かくして、シュツットガルトを拠点とした社会三層化運動は、左右両翼からの非難と圧力により急速に支持者を失い、挫折を余儀なくされた。しかし、社会三層化論の中でシュタイナーが最も重要視していた精神生活の再建の点では、大きな成果を残すこととなった。1919年9月の自由ヴァルドルフ学校の創設である。そこで、次に、シュタイナーが社会三層化運動の展開過程で主張し、自由ヴァルドルフ学校の創設として具体化された学校教育刷新構想を検討することとする。

### 3-2. 社会三層化運動と学校教育の刷新構想

後述の通り、自由ヴァルドルフ学校の設置に向けたモルトらの動きは、社会三層化運動と同時並行的に行われていた。1919年9月の学校開設を目前に控え、シュタイナーは8月後半から9月初旬までの2週間、教師予定者のために教育講習会を実施している。この教育講習会の数日前には、シュタイナーはドルナッハにおいて「社会問題としての教育問題」と題する6回の講演を実施した。このドルナッハでの講演の中でシュタイナーは、「本当に未来を社会的に構成したいと思うのであれば、人間の教育を通して準備したいと考える必要がある」として、学校教育の刷新による社会改革の必要性を指摘した。その上で、シュタイナーは、現在の学校教育が「精神の機械化、魂の植物化、身体の動物化」をもたらしているとして、「私たちの教育の基本原則は根本的に変わる必要があります。」<sup>30)</sup> と指摘している。

では、シュタイナーは学校教育の「基本原則」をどのように「根本的に」変革しようと構想していたのだろうか。ここでは、1919年8月に、週刊雑誌『社会有機体の三層化』に発表された論文「自由学校と社会三層構造」に依拠して、シュタイナーによる学校教育の刷新構想を確認してみたい。まず、シュタイナーは、社会三層化論とも密接に関連しつつ、精神・文化領域に属する学校が、国家・政治領域と経済領域によって支配されている現状を、次のように批判する。「国家は、学校制度を宗教団体から取りあげてしまった後に、完全に自分の支配下に収めてきた。あらゆる段階の学校は、国家が必要としている仕事のために使えるように人間を教育しているのである。」<sup>31)</sup>

こうした学校で教育される子どもたちは、「自分達の内面的な力の源泉とはなり得ない世界観の中に無理やり押し込まれ、自己を偽ってそれに順応させられる」ことの結果、「魂の空虚な存在」となってしまう<sup>32)</sup>。この状況は、前述したシュタイナーの初期思想を想起すれば、個々人が固有の「内的発展」を通して「自由な存在」へと成長することが阻害された状態を指していることになる。そこで、シュタイナーは、「我々の社会生活を新しく構築するためには、独立した教育制度を設立する力が獲得されねばならない。」として、国家及び経済界から支配されない、「独立した教育制度」を構築する必要性を強調する。こうした国家及び経済界から独立した学校によって初めて、「一人一人の人間の魂の中に住む自由な精神が、それぞれの個性の中で、それぞれに可能な限り力強く、人生の導き手となる可能性が生み出される」からである<sup>33)</sup>。

その上で、シュタイナーは、社会三層化論の考え方も連動して、「学校を完全に自由な精神生活に根差したものとす」ためには、「現在とは全く違った基準と感覚とを必要とする。」<sup>34)</sup>として、二つの基本原則を提唱する。すなわち、第一に人間（子ども）認識に基づく教育の原則である。「教えられ、教育されるべき内容は、成長していく人間とその個々の素質との認識からのみ得られ

たものでなければならない。」現在の学校教育がそうであるように、「現在の秩序を保つために何を知り何ができなければならないか」ではなく、「育ち行く人間の中に何が素質として備わっているのか、この人間の中で何を展開し成長させてやることができるか」が学校教育の基盤とならなければならないのである<sup>35)</sup>。この人間（子ども）認識に基づく教育の原則は、この論文発表の直後に創設された自由ヴァルドルフ学校において、国家が定める規則には従わない、独自のカリキュラム内容として具体化されていった。

加えて、シュタイナーはもう一つ重要な基本原則として、学校の自主管理の原則を指摘した。すなわち、シュタイナーによれば、「教育施設の管理運営や、教育課程および教育目標等は、授業を行っている人々、ないしは精神生活の分野で生産的に活動している人々の手立てで行われなければならない」<sup>36)</sup>、という。つまり、子どもの教育活動に従事している教師たちが「自分の時間を、授業ないしそれ以外の精神的創造活動と、教育組織の管理運営とに配分すべきである。」<sup>37)</sup>として、管理職を置かず、何者にも支配・統制されない、対応な立場の教師集団によって学校を運営するという画期的ともいべき学校運営方式を構想していたのである。それは、シュタイナーによれば、「育ちゆく人間は、国家と経済界から独立している教育者および教師の力によって成長してゆくべき」であり、「そのような自律している教師のみが、個々の人間の能力を自由に展開させていくことができる」<sup>38)</sup>からなのである。ここでシュタイナーが構想した学校の自主管理の原則は、同様に自由ヴァルドルフ学校において、校長等の固定的な管理職を置かず、教師集団による合議制による学校の管理・運営体制として具体化されていく。

### 3-3. 自由ヴァルドルフ学校の創設とその意味

さて、前述したように、シュタイナーの社会三層化論に深く共鳴した、ヴァルドルフ・アストリア煙草会社の社長エミール・モルトは、シュツットガルトを拠点に社会三層化運動の中心人物と



なった。同時にモルトはヴェルテンベルク州で最初の「経営協議会」を自らの会社に設置して、労働者を経営に参画させる制度を導入、工場内新聞として「ヴァルドルフ通信」の発行、「労働者教育講座」の開催など、労働者の精神生活の改善にも尽力していった<sup>39)</sup>。

モルトは1919年1月25日と27日のシュタイナーとの会合を契機に、シュタイナーの構想に基づく新しい学校設立に向けた準備を加速させた。モルトは、シュタイナーとの会合直後に、ヴェルテンベルク州のハイマン文相（SPD）と学校設立に向けた予備的交渉を行っている。さらに、モルトは4月には、後に自由ヴァルドルフ学校の中心的教師となるカール・シュトックマイヤーをマンハイムから招聘している。こうした準備の後、5月13日には、モルト、シュタイナー、そしてシュトックマイヤーがハイマン文相を訪ねて、学校設置の具体的な協議を行った。協議に同席した文部省参事官のライネールは、「私は商業顧問官モルトとシュタイナー博士が文部省を訪ねてきた時のことを、今でもまざまざと覚えている。そして、この二人が新しい学校の理念に込めた確信と情熱とを今でも思い起こす。」と回想している<sup>40)</sup>。この回想からは、シュタイナーとモルトが並々ならぬ決意と迫力で文部省協議に臨んだことを窺うことができる。協議に際してシュタイナーは、上述した新しい学校の教育方針は国家が定める諸規則ではなく、あくまで子どもの内的本質の認識に基づくべきことを主張したが、同時に設置に向けては一定の妥協の必要性も認識していた。協議の結果、教育内容及び方法に関しては、3学年と6学年と8学年の終了時点で公立学校の教育目標を達成していることを条件に、学校側が自由に編成できる自律性が確認された。また、教師の資格に関しては、教師候補者の教育歴・経歴から教師として適任であることは示す必要があるが、通常の教員資格や能力の審査は不要であることも確認された。若きシュタイナーが《自由の哲学》の思索の中で抱いていた教育刷新思想及び社会三層化運動の最中で学校教育の刷新構想は、シュツットガルトを拠

点とする社会三層化運動が最盛期を迎えた5月13日に具体化に向けて大きな一歩を踏み出したことになる<sup>41)</sup>。

6月にはモルトの個人資産を捻出して、新しい学校の建物と土地に充てるために、ウーラント丘のレストランとその周辺土地が購入されている。7月18日付で、学校設置の暫定的認可が下りた。なお、正式な設置認可は文部省による学校査察を経て、1920年3月8日付で交付されている<sup>42)</sup>。さらに8月21日から9月5日までの2週間、新しい学校の教師予定者に対するシュタイナーの教育講習会が行われた。こうした準備作業を経て、9月7日、シュツットガルトの市民公園ホールにおいて、関係者約千人が集まり、自由ヴァルドルフ学校の開校祝賀会が盛大に催され、9月16日からは最初の生徒256人に対して12名の最初の教師たちの手で授業が開始された。

最後に、以上のような経緯で創設された自由ヴァルドルフ学校が、シュタイナーの初期思想との関連から如何なる意味を有していたのかを確認しておきたい。シュタイナーは、学校創設から約1か月後の1919年10月下旬、チューリヒで社会三層化論に関する連続講演を行っている。その中でシュタイナーは、社会改革の中での精神生活の刷新の重要性について語った10月28日の講演では、以下の引用の通り、現在取り組んでいる社会三層化運動が、『自由の哲学』に集約される自らの初期思想、つまり先に確認した「人間の自由への発達」の思想を社会生活の中で具体化しようとしたものであることが明確に述べられている。

「人間とは何かを知るためには、人間の究極の目標を知らねばなりません。たしかに人間の本性の一部分は遺伝されて存在しますが、人間はその体的本性が備えていない別の本性をも、自分自身のなかから生じさせることができるのです。自分の内部でまどろんでいる人間を目覚めさせることによってです。ですから、「人間は自由か」ではなく、「内的発展を通して、私は自由な存在になることができるのか」と問うべ

きなのです。人間が自由になりうるのは、自分のなかにまどろんでいるもの、目覚めさせて自由にするのできるものを、自分のなかに育て上げたときなのです。言い換えれば、人間にとっての自由は、生まれたときから与えられているものではありません。それは自分のなかから目覚めさせることによって可能となるものなのです。『自由の哲学』のなかで論じた事柄を広く社会生活にも役立たせるために、私の人智学的に方向づけられた霊学を『自由の哲学』の基礎の上にさらに築き上げ、人間は自分の力で霊的な発展を遂げることができる、そうすることで自分なかにまどろんでいる霊性を目覚めさせることができる、ということを明らかにしようとして努力してきました。』<sup>43)</sup>

シュタイナーは、このように指摘した後で、『自由の哲学』の延長線上にある「霊学」(人智学思想を指す)が最も実り豊かな働きをすることができ、社会の未来を考える上で「特別に重要な領域」が教育分野であるとした上で、「今年の9月に、社会三層化の意味で創設された自由ヴァルドルフ学校」<sup>44)</sup>に言及している。このように見てくれば、社会三層化論とその運動が、シュタイナーの初期思想の延長戦上にあるものであったばかりでなく、自由ヴァルドルフ学校の創設こそが、「人間の自由への発達」を通して、「自分自身の立法者」である人間を育成することを希求し続けたシュタイナーの思想全体を最も明瞭に具現化する行為であったと言えるだろう。

#### 4. 結語

以上の考察から明らかなように、1919年9月の自由ヴァルドルフ学校の創設は、社会三層化運動の最も重要な行為であるとともに、「人間の自由への発達」という、シュタイナーがその晩年に至るまで持ち続けた初期思想を具現化するものであった。最後に、自由ヴァルドルフ学校が創設される四半世紀前、33歳のシュタイナーが『自由の哲学』の中で述べていた文章を引用して小論の結

びとしたい。この文章には、人間が、いわば<自然の作品>や<社会の作品>の段階から、<自分自身の作品>、つまり「自由な存在」となることを希求し続けたシュタイナーの思想が端的に示されている。自由ヴァルドルフ学校は、人間認識と自主管理の基本原則の下での教育活動を通して、「人間の自由への発達」を実現する精神生活の場として創設されたのである。

「植物は自らの中の客観的法則に従って変化を遂げていく。人間は、自分の力で自分の内なる素材に変化を加えることができないとすれば、不完全な状態に留まり続ける。自然は人間から単なる自然存在をつくり出す。社会はその自然状態を規則に従って行動する存在にする。しかしその存在を内部から自由な存在につくり変えるのは、もっぱら自分だけなのである。自然は人間がある段階まで進化を遂げたとき、人間をその拘束から解放する。社会は人間の進化をさらに特定の段階にまで導く、けれども最後の仕上げをするのは人間自身なのである。」<sup>45)</sup>

#### 注

- 1) 西平 直『シュタイナー入門』(講談社、1999年)、12頁。
- 2) 主なものとして以下がある。今井重孝(2012)『シュタイナー『自由の哲学』入門』(イザラ書房、2012年)、井藤元『シュタイナー『自由への遍歴 ゲーテ・シラー・ニーチェとの邂逅』(京都大学学術出版会、2012年)、河野桃子「前後期シュタイナーを貫く『世界自己』としての『私』という視点—シュタイナーのシュテルナー解釈に見られる倫理観に着目して—」、『教育哲学研究』No.104(2011年)、77-95頁、野口孝之「ルドルフ・シュタイナーの初期哲学」、『東京大学宗教学年報』No.28(2010年)、159-176頁。なかでも、難解なシュタイナーの『自由の哲学』を読み解き、本稿をまとめる上では、今井『シュタイナー『自由の哲学』入門』が大いに参考となったことを記しておきたい。

- 3) 本稿は、シュタイナーの初期哲学的営為に内包された人間形成思想を読み解き、その具体化として自由ヴァルドルフ学校の創設を位置づけるものであり、次の拙論を補完する意味を持つ。拙稿「シュタイナーの社会三層化運動と自由ヴァルドルフ学校の創設：人間認識に基づく教育と学校の自律性」、『弘前大学教育学部紀要』No.85 (2001年)、185-199頁。その他、本稿に関連した次の拙稿も参照願いたい。拙稿「シュタイナー学校の教員養成システムに関する研究－歴史的展開とボローニャ・プロセスに伴う再編－」、『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』No.9 (2010年)、45-63頁、拙稿「シュタイナーの教員養成論と《芸術による覚醒》」、大坪正一・福島裕敏・平田淳編著『学校・教員と地域社会』（東信堂、2012年）、拙稿「ヴァルドルフ教育養成の公的地位獲得と教員養成の国家独占の否定」、日本教育学会『教育学研究』No.80-1 (2013年)、39-51頁、拙稿「ナチズム体制下におけるヴァルドルフ学校の基礎的研究」、『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』No.16 (2017年)、41-59頁。
- 4) このシュタイナー思想の「転換」の立場として、例えば次を参照のこと。吉田武男『シュタイナーの人間形成論』（学文社、2008年）、柴山英樹『シュタイナーの教育思想』（勁草書房、2011年）。
- 5) Steiner, R.: *Die Philosophie der Freiheit Grundzüge einer modernen Weltanschauung – Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode (1894)*, Taschenbuchausgabe, Rudolf Steiner Verlag, 1967, S.9. (以下、GA4と略記)、高橋巖訳『自由の哲学』（イザラ書房、1987年）、12頁。
- 6) Steiner, R.: *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller (1886)*, Taschenbuchausgabe, Rudolf Steiner Verlag, 1961, S.11. (以下、GA2と略記)、浅田豊訳『ゲーテ的世界観の認識論要綱』（筑摩書房、1991年）、12頁。
- 7) GA4, S.29、邦訳書、20頁。
- 8) GA2, S.102、邦訳書、100頁。
- 9) GA2, S.2、邦訳書、105頁。
- 10) Steiner, R.: *Kunst und Kunsterkenntnis Grundlagen einer neuen Ästhetik*, Rudolf Steiner Verlag, 1985, S.20-22. (以下、GA271と略記)、高橋巖訳『芸術の贈りもの』（筑摩書房、2004年）、27-28頁。
- 11) GA2, S.125、邦訳書、121頁。
- 12) GA4, S.137、邦訳書、185頁。
- 13) GA4, S.141-142、邦訳書、191頁。
- 14) Steiner, R.: *Methodische Grundlagen der Anthroposophie Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde 1884-1901*, Rudolf Steiner Verlag 1989, S.68. (以下、GA30と略記)。なお、シュタイナーの初期哲学的営為における人間形成思想に関しては、次も参照のこと。Götte, W.: *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 2006, Zech, M., *Autonomie auf dem freien Markt*, In: Randoll, D., Veiga, M. (Hrsg.): *Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung Zwischen Tradition und notwendigen Reformen*, Springer VS, 2013, Leber, S.: *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler*, Verlag Freies Geistesleben, 1982.
- 15) Steiner, R.: *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887-1901*, Rudolf Steiner Verlag, 1989, S.233-234. (以下、GA31と略記)
- 16) Steiner, R.: *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Vierzehn Vorträge, Ilkler/England 5. bis 17. August 1923*, Rudolf Steiner Verlag, 1986, S.233. (以下、GA307と略記)。
- 17) GA30, S.68.
- 18) GA30, S.68.
- 19) GA31, S.123.
- 20) Steiner, R.: *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*, Rudolf Steiner Verlag, 1981,

- S.23. (以下、GA309と略記)
- 21) GA31, S.621-622.
- 22) GA31, S.122.
- 23) GA30, S.236.
- 24) Steiner, R.: *Die Kernpunkte der Sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft(1919)*, Rudolf Steiner Verlag,1976. (以下、GA23と略記)、高橋巖訳『シュタイナー社会問題の核心』(春秋社、2010年)。
- 25) GA23, S.9、邦訳書, x iii頁。
- 26) GA23, S.50、邦訳書, 24頁。
- 27) Schmerzer, A.: *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwattungsimpuls*, Stuttgart,1991,S.125.
- 28) Ibid., S.159.
- 29) Werner, U.: *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus(1933-1945)*, R.Oldenbourg Verlag, 1999, S.7.
- 30) Steiner, R.: *Die Erziehungsfrage als soziale Frage Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik*, Rudolf Steiner Verlag, 1991, S.49-50. (以下、GA296と略記)。今井重孝訳『社会問題としての教育問題』(イザラ書房、2017年)、97-99頁。
- 31) Steiner, R.: *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, Rudolf Steiner Verlag, 1992, S.36. (以下、GA24と略記)、河西善治編『精神科学と社会問題』(人智学出版社、1986年)、92-93頁。
- 32) GA24, S.41、邦訳書, 98頁。
- 33) GA24, S.43、邦訳書, 100頁。
- 34) GA24, S.37-39、邦訳書, 94-95頁。
- 35) GA24, S.37、邦訳書, 94頁。
- 36) GA24, S.41-42、邦訳書, 98頁。
- 37) GA24, S.42、邦訳書, 99頁。
- 38) GA24, S.39、邦訳書, 96頁。
- 39) Schmerzer, A., op.cit., S.109-112. 関連して、次も参照。Deuchert, N., *Die Begründung der Waldorfschule im Kontext der sozialen und kulturellen Erneuerung nach dem Ersten Weltkrieg*, In: Hansmann, O. (Hrsg.): *Pro und Contra Waldorfpädagogik Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik*, Königshausen + Neumann, 1987.
- 40) Leber, S.: *Die Sozialgestalt der Waldorfschule Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*, Verlag Freies Geistesleben, 1974, S.21.
- 41) Schmerzer, A., op.cit., S.232.
- 42) Esterl, E.: *Die erste Waldorfschule Stuttgart · Uhlandshöhe 1919 bis 2004 Daten · Dokumente · Bilder*, Stuttgart, edition waldolf, 2006, S.53-56.
- 43) Steiner, R.: *Soziale Zukunft Sechs Vorträge mit Fragenbeantwortungen, Zürich 24. Bis 30. Oktober 1919*, S.122. (以下、GA332aと略記)、高橋巖訳『社会の未来—シュタイナー1919年の講演録』(春秋社、2009年)、108-109頁。
- 44) GA332a, S.133、邦訳書、122頁。
- 45) GA4, S.141-142、邦訳書、191頁。