

自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」の特質

吉 田 武 男

はじめに

本稿は、自由ヴァルドルフ学校 (Freie Waldorfschule) の「自由キリスト教的宗教教授」(Freichristlicher Religionsunterricht) の特質について検討しようとするものである。

わが国における教育と宗教とのかわり合いについて歴史的にみてみると、それは、ヨーロッパ諸国のそれと同様に、かなり古くから存していた。しかし、近代の意味で、宗教と教育の関係が問題になってきたのは、明治維新以後である。

わが国では、明治のはじめから、神道は、超宗教的なものとして公立学校においても公然と取り扱われてきたものの、一般の宗教は、公立学校から排除される傾向が強かった。特に、明治三二年文部省訓令第一二号によって、「一般の教育を宗教の外に特立せしめる」ことが示され、公立学校はもとより、私立学校でも、小学校令、

中学校令等に基づく学校では、たとえ課程外であっても、宗教教育や宗教的儀式は行われてはならないものとなった。

この文部省訓令はきわめて徹底した形で実施された結果、一方では、神道を除いて、宗教と教育との分離の原則は完全に達成されたけれども、他方では、教育の分野において反宗教とまではいかないものの、少なくとも宗教に対する冷淡な反応が長く主流を占めることとなった。

もとよりこうした憂慮すべき状況に対して、心ある識者や教育者の間からも宗教教育の必要性が叫ばれた。⁴⁾そして、昭和一〇年には、文部省自身も、「宗教的情操の涵養に関する件」を通じて、明治三二年の訓令は、特定の宗派の教義の指導および儀式の実施を禁止する趣旨であって、宗教的情操を涵養して、人格の陶冶に資することを防げるものではない、ということを強調した。しかし、その後、教育の全体が急速に戦時体制に巻き込まれていったために、その訓令の趣旨が十分に普及し、実効を収めるにいたらなかった。そして、宗教教育

の問題は、戦後にさき送りされることになったのである。

戦後になって、基本的人権の一環として、完全な信仰の自由が保障された。その上、教育の根本における宗教の果たし得る重要な役割も認められた。事実、教育基本法第九条第一項には、「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しななければならない」と規定された。しかし、実際の学校教育に対しては、この規定よりもむしろ、憲法第二〇条第三項「国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない」、および教育基本法第九条第二項「国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」という規定が大きな影響を及ぼした。その結果、公立学校において宗教教授は行われず、しかも宗教にかかわる事柄は積極的にとりあげられなかった。それゆえ、現在にいたっても、宗教教育の問題については、ことさらに疎外される傾向が残存している。

では、宗教および宗教にかかわるものは、現在の公立学校においてできるだけ排除されねばならないのであるうか。

自然環境を単なる知的な探究の対象とするのではなく、

それを愛し、それに感謝の念や畏敬の念をもつことのできる人間、自己に謙虚である人間、他人のみていないところでも正しい行為のできる人間、物事に対して責任を果たす人間、といったことが教育目標の視野に入ってくるならば、そのような意味での宗教的情操や宗教的態度の育成は、家庭や地域とともに、学校においてもむしろ一つの現在の重要な課題ではないだろうか。自由ヴァールドフ学校の宗教教授には、この課題に対する貴重な示唆が内包されている。なぜなら、「自由ヴァールドフ学校では、若者も道徳的なものや神聖的なものへの理解と関心を発展させるところに、大きな価値が置かれ」⁽²⁾、また、「自由ヴァールドフ学校は、生徒とともに世界を、精神的、神聖的に現れるもののように観察することに、努力を払っている」⁽³⁾からである。ところがそれに関する研究は、これまでほとんど行われてこなかった。⁽⁴⁾

そこで、本稿では、自由ヴァールドフ学校の宗教教授、とりわけ「自由キリスト教的宗教教授」の特質を解明したい。

この課題を達成するために、まず、自由ヴァールドフ学校における「自由キリスト教的宗教教授」の位置づけについて概観する。次に、「自由キリスト教的宗教教授」

の実際とその理論について考察する。そして、それまでの論究を踏まえて、「自由キリスト教的宗教教授」を西ドイツの公立学校の宗教教授と比べながらその特質を明らかにし、それがわが国の教育にどのような示唆を与えうるかについても若干の指摘を試みたい。

一、「自由キリスト教的宗教教授」の位置づけ

まず、カリキュラムの面についてみれば、現在の西ドイツの自由ヴァルドルフ学校では、宗教教授は正式には一般のカリキュラムの枠外にあり、学校内の「私的教授」(Privatunterricht)とされている。そして、その時間数は、すべての学年を通して週二時間である。⁽⁵⁾

次に、その教授の実際の場面についてみると、一つのクラスの子どもたちは、両親や本人の希望に応じて、次の三つのいずれかの宗教教授を受けることになっている。つまり、カトリック教会からの代表者に委ねられる宗教教授と、プロテスタント教会からの代表者に委ねられる宗教教授と、そして、この学校の教師による「自由キリスト教的宗教教授」とである。したがって、この教授の形式からいえば、この学校は、宗教や宗派との関係で区

分される「宗派別学校」(Bekenntnisschule)と「共同社会学校」(Gemeinschaftsschule)と「世界観学校」(Weltanschauungsschule)という現在の西ドイツの学校形態のうち、「共同社会学校」と同じことになる。⁽⁶⁾ さらにいうと、「共同社会学校」の宗教教授の担当教師は、普通、学校の教師のみか、あるいは教会からの代表者のみかのどちらかである。ところが、自由ヴァルドルフ学校では、宗教教授の担当教師は、カトリックとプロテスタントの二つの教会からの代表者と、この学校の専任教師とから成る。したがって、この学校の宗教教授の形式は、近年ますます増加しつつある「共同社会学校」と基本的には同じようであっても、二つの宗派からの代表者と、この学校の教師とによる三種別の教授が行われている点において、きわめて特徴的なものであるといえる。

しかし、このような形式は、クラスの子どもたちをいつも宗教教授の時だけ三つに分かれさせるために、それぞれの集団における他の集団に対する不健全な閉鎖性を生み出すことにつながるのではないか、という疑問も生じるであろう。確かに、このような形式には、閉鎖性を生み出してしまおうという危険性は存している。

そこで、この危険性を克服するために、自由ヴァルド

ルフ学校のそれぞれの宗教教授では、子どもたちは自分たちの宗派とともに、自分たちと異なる宗派や世界観に対する「尊敬」(Respekt)と「理解」(Verständnis)を十分に学ぶことになっている。つまり、他の宗教に対する「寛容」(Toleranz)が強調されている。したがってこの学校の宗教教授の形式は、「寛容の原則」(Prinzip der Toleranz)に支えられて、グループ間の閉鎖性を生じさせないようにしながら実践されているのである。

しかし、本当にこのような形式が理想的なものなのであるのか。

確かに、最近の自由ヴァルドルフ学校の教師による著作をみても、そのような宗教教授の形態は、「寛容の原則」の重視によって、非常に望ましいものであると捉えられている。⁽⁷⁾そして、その論拠として、創始者のルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) の「行動への愛に生きること、他者の意志を理解しながら生かすことは、自由な人間の根本原理です」(傍点イタリック)⁽⁸⁾を引き合いに出すことによって、この学校の宗教教授の形式は、シュタイナーの思想にも合致している最善なやり方として自賛されているのである。

ところが、シュタイナーの講演集をみると、そこ

では、決してそのような教授の形式は理想的なものともなされていないのである。

一九一九年九月六日、最初の自由ヴァルドルフ学校の開校の挨拶において、シュタイナーは、子どもの両親に向かって、「自分たちで宗教教授を行うことになっている宗教の宗派的な団体が、彼らの世界観的な諸原則をわかれの学校に持ち込むことができます」⁽⁹⁾と明言し、宗派別の宗教教授を認めはしている。しかし、同年九月三日、開校に先立って行われた教師養成のゼミナルにおいて、彼は次のように述べていた。

「ご承知のように、宗教教授の指導に関しては、われわれは妥協 (Kompromiß) をしなくてはならないでしょう。その結果として、授業を宗教的要素 (Religiöses Element) でいつか満たすことのできるものが、他の教授の中へ流れ込むことができなくなっています。こういうように、われわれが妥協せざるを得ないのは、ほかならぬ宗教団体が文化に敵対するような姿勢で世界に相対しているからです。しかし、今日でも、宗教団体が彼らの側からわれわれの方に歩みよりさえずれば、押し込まれた宗教教授から非常に多くのものが他の授業の中へ流れていくということが

「可能となるでしょう。」⁽¹⁰⁾

このように、シュタイナーは、学校の教師が指導しない、宗教団体の代表者による宗派別の宗教教授を妥協的なものとみなしている。なぜなら、宗派別の宗教教授では、その宗派への帰依が第一義的にめざされるために、他の教授とのつながりがはかなくなるからである。彼にとつては、教授の内容はできるかぎり相互に関連すべきであり、宗教教授の内容もその例外ではない。具体的にいえば、一方では、宗教教授の内容が他の教授において適度にとりあげられるべきである。特に、「宗教的要素」が知的な内容や「芸術」(Kunst)にかかわる教授に適切に浸透するのは、最も望ましいことである。また、他方では、宗教教授において、「ときどき他の教授の領域から何らかのものをとり出すこと」⁽¹¹⁾も重要なことである。たとえば、蒸気機関や天文学といった科学的な内容が、宗教教授にとりあげられることである。したがって、シュタイナーにとつては、学校の教師が宗教教授を担当するという形式こそが、理想的なものである。

そこで、シュタイナーは、一方で自分の理想を実現しつつも、他方でキリスト教の宗派に対する妥協を行った。その結果として生じたのが、学校の教師が担当する、宗

派に関係しない「自由キリスト教的宗教教授」と、二つの宗派別の宗教教授という、三つの並列した形式である。したがって、現在の三つに分かれた宗教教授の形式は、決して理想的なものではなく、理想と現実とのせめぎあいから生じた妥協的なものであるといえよう。また、そのような宗教教授の成立事情からいえば、現在の「自由キリスト教的宗教教授」における教材と教授法が、シュタイナーの理想とするものに近く、それゆえに自由ヴァルドルフ学校の実践にとつて最もふさわしいものとして位置づけられるのである。

したがって、以下では、この「自由キリスト教的宗教教授」について論述しよう。

二、「自由キリスト教的宗教教授」の実際

シュタイナーは、自ら独特なキリスト観 (Christusanschauung) をもっていた。しかし、「自由キリスト教的宗教教授」では、決して彼のキリスト観やそれに関連するものは、扱われないことになっている。したがって、この教授は、「(人智学的に導かれた——引用者註) キリスト者共同体 (Christengemeinschaft)」⁽¹²⁾の司祭の手によ

る宗教的指導と混同されてはならない」¹³⁾のである。なぜなら、「自己教育 (Selbsterziehung) の修練の道として、人智学は大人のための事柄である」¹⁴⁾からであろう。あくまでも、「自由キリスト教的宗教教授」は、キリスト教的な精神を根底にしながらも、いかなる宗派的な信仰にも束縛されない宗教教授である。

では、具体的にどのような宗教教授が行われているのであろうか。以下では、教材と教授法という二つの面を中心にみていくことにしよう。

ここでは、一学年から一二学年までの一二年間は、四年間ごと大きく三つの発達段階に区分され、それに即した教材と教授法が提唱されている。¹⁵⁾

まず、一学年から四学年までの宗教教授では、「自然」(Natur)にかかわった物語 (Erzählung) が中心的な教材となっている。その際に、「父なる神、および自然における神聖なものに対する畏敬の念 (Verehrung)」¹⁶⁾を呼び起こし、そして「感謝の念」(Dankbarkeit) や愛 (Liebe) といった人間の特徴を発展させ得るという点に重きが置かれ、物語が教師によって選択されることになっている。

そこでの教授法としては、絵画や音楽といった「芸術

的なもの」(Das Künstlerische) が頻繁に導入される。また、それと同時に、木や山や太陽といったものが人間と同様に会話させるような指導の方法も積極的に行われる。

次に、五学年から八学年では、歴史上の偉大な人物の伝記 (Biographie) が教材の中心となる。ここでは、きわめて異なった文化的、宗教的環境で生まれた人物たちがどのようなやり方で人生の諸問題を解決していったのかという行為が、重要なテーマとなっている。

また、この学年段階になってはじめて、伝記と並んで福音書がとりあげられる。その際、福音書からの物語が主に扱われ、真の人間としての望ましい行為が重点的に指導されることになっている。

そこでの教授法としては、一学年から四学年までの時と同様に、「芸術的なもの」が積極的に利用されることになっている。

最後に、九学年から一二学年までは、中心的な教材は宗教史 (Religionsgeschichte) や教会史 (Kirchengeschichte) となる。それによって子どもは、宗教に対する客観的な知識を学ぶことになる。その際、イスラム教や仏教といったキリスト教以外の宗教も扱われること

になっている。

教授法としては、それまでの学年の時と大きく異なり、つねに「芸術的なもの」が浸透されなくてもよいのである。つまり、宗教的知識が、いわば学問的に指導されるのである。

ただし、これまで述べてきた学年段階に応じた区別は必ずしも厳密に守らねばならないものではない。たとえば、ある四学年のクラスの子どもたちが伝記を扱うのにふさわしい状況に達してしまっただけならば、原則として五学年からの内容であっても、それはとりあげられてもよいことになっている。すなわち、学年段階に応じた区別は、あくまでも大まかな原則として決められていることなのである。

さらに、「自由キリスト教的宗教教授」に出席する子どもたちのために、週に一度、宗教的行為を体験する場が特別に設けられている。それは、シュタイナーによって考え出された宗教的儀式である。

その儀式は、学年に応じて次のように分かれている。

すなわち、一学年から八学年までは「日曜日の儀式」(Sonntagshandlung)に、九学年から十学年までは「若者の儀式」(Jugendfeier)に、それ以上の学年では「奉

献の儀式」(Opferfeier)に、子どもたちは出席することになっている。もちろん、このような儀式への出席は、各人の自由意志に任されているのである。

では、次にこのような「自由キリスト教的宗教教授」は、どのような理論に基づいた実践であるかについて論究しよう。

三、「自由キリスト教的宗教教授」の理論

現在の自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」では、他の教授と同様に、シュタイナーの考え方が、理論的な拠り所となっている。したがって、以下では、「自由キリスト教的宗教教授」の理論といえる、シュタイナーの構想する宗教教授について論述しよう。

シュタイナーは、一九一九年八月二十一日、開校に先立って実施された教師養成のゼミナールの最初の講演において、「宗教」に関して次のように述べている。

「みなさんが、自分の課題に身を捧げられる時には、今日のすべての文化は、精神の領域に至るまで人類のエゴイズムの上に構築されているということを、忘れ

ないようにして下さい。みなさんは、今日の人間が夢中になっている精神的な分野を偏見のない目で見て下さい。つまり、宗教の分野を見て下さい。そして、今日のわれわれの文化がまさに宗教の分野において人間のエゴイズムの上に構築されていないかどうかを、問うてみて下さい。まさに今日の説教のあり方に典型的に見られるのは、説教者が人間をエゴイズムにおいて捉えようとしていることでもあります。⁽¹⁷⁾

このように、シュタイナーは、今日の「宗教」のあり方に対して大きな不満をもっているのである。このことは、「私が求めねばならないキリスト教は、もはやいかなる宗教告白にも存在していない、ということに私は気がついた」⁽¹⁸⁾ という彼の発言に顕著に現れている。

しかし、シュタイナーは、あくまでも宗派に分かれたキリスト教のあり方を批判しているのであって、キリスト教それ自体を否定しているわけではない。むしろ、彼は、「宗教」をきわめて重要なものとみなしているのである。この点に関して、シュタイナーは次のように講演において述べている。

「認識が芸術を通して超感覺的な高みにまで上昇するように、宗教的献身は超感覺的な高みを地上の存在に

まで降下させ、その結果、われわれは、再びこの地上の存在を、基本的、根源的、直接的で、しかも人間味の伴った道徳でもって鼓舞することができるのであります。⁽¹⁹⁾

このように、シュタイナーは、「認識」(Erkenntnis)と「芸術」と「道徳」(Sittlichkeit)との関連において「宗教」を位置づけるのである。そして、彼は、現代において軽視しがちな「宗教」を、真の「道徳」を生み出すためにも必要なものであると捉えるのである。なぜなら、彼にあっては、「認識と芸術と宗教と道徳との間の調和(Harmonie)」⁽²⁰⁾が現代の文明社会において求めねばならないからである。

そこで、シュタイナーは、「靈感」(Inspiration)から生じた「宗教」を真の「宗教」とみなし、⁽²¹⁾ そのような「宗教」のみを学校教育の中に導入し、宗派性の帯びたものを排除しようとした。それゆえに、彼が自ら提唱した「キリスト者共同体」の思想も、確かに「靈感」から生じたものであるけれども、それも現状においては一つの宗派を形づくる結果となってしまうため、排除されねばならないものであった。⁽²²⁾ あくまでも、彼は「われわれ(自由ヴァルドルフ学校の教師―引用者註)が

自分たちと同じ（キリスト者共同体の一員―引用者註）になるように人間を教育してしまおうと努力することはすべての教育芸術（Erziehungskunst）から排除されねばならない⁽²³⁾と考へ、宗派性のない「宗教」のみを宗教教授において扱ひ、それに応じた教材と教授法を構想したのである。

シュタイナーは、宗教教授の究極的な目標を「世界における普遍的、神聖なものへの理解⁽²⁴⁾」と置いている。その目標を達成するための具体的な方法として、彼は、「宗教教授では、まさに子どもの年齢が考慮されねばならないのであり、あまりにも早くから何らかの事柄が子どもに教えられると、子どもは大きな害を受けることになる⁽²⁵⁾」と捉え、発達に即した宗教教授のあり方を提唱するのである。そこで、彼は、宗教教授の場合、九、一〇才と、児童期と青年期との境界となる一四才頃とを大きな区切りとして、適切な教材と教授法を示したのである。

シュタイナーは、九、一〇才までの宗教教授では、「自然」を重視する。ここでは、次の二つの「感情」（Gefühl）の育成に重きが置かれている。すなわち、一つは「感謝の念」であり、いま一つは「愛」である。

まず、前者の「感謝の念」に関して、シュタイナーは次のように講演において述べている。

「自然がわれわれに授けてくれたすべてのものに対する感謝の念は、宗教的な感覚を正しい道に導くことになります。要するに、感謝の念への教育（Erziehung zur Dankbarkeit）は、限りなく重要であり、かつ有意義なのであります。」⁽²⁶⁾

このように、シュタイナーは、「自然」に対する感謝の念を、宗教的な感覚の正しい育成にとって望ましいものであると捉え、それを九、一〇才までの子どもに育てようとしたのである。

そのような「感謝の念」は、彼によれば、日常生活の体験であっても、また想像の世界の体験であってもよいのである。とりわけ、宗教教授の場合には、「自然」に関わった物語を教材とすることによって、後者の体験が中心となる。⁽²⁷⁾ それによって、植物をお互いに会話させたり、太陽を月と会話させたり、人間を動物と会話させたりすることが、積極的に行われるのである。つまり、教授法として、「擬人法」（Anthropomorphismus）が用いられるのである。⁽²⁸⁾

次に、「愛」についていえば、シュタイナーは、すべて

の「自然」の事物や現象への「愛」を強調する。たとえば、「それぞれの花への愛」(Liebe zu jeder Blume)、「それぞれの木への愛」(Liebe zu jedem Baum)、「太陽の輝きや雨への愛」(Liebe zu Sonnenschein und Regen)などである。彼によれば、このような「愛」も「自然」についての感覚を宗教的に深めることにつながるのである。

以上、述べてきたように、シュタイナーは、九、一〇才の子どもに対する宗教教授において、物語を中心的な教材として、「擬人法」を用いながら、「自然」への「感謝の念」と「愛」を育てようとしたのである。

また、シュタイナーは、九、一〇才から一四才までの子どもの宗教教授において、それ以前の年齢段階の場合と異なり、偉大な人物の伝記と福音書を取りあげるべきであると考えている。特に、彼は新約聖書の利用のし方に対して注意をうながしている。彼は、講演において次のように説明している。

「七、八才の時から新約聖書についての事柄を教えようとするときは、まずそれぞれの自然の存在物から神への意識を全般的に引き起こしてから、九、一〇才になってはじめて子どもに新約聖書そのものを説明していく

ようにすることの間には、違いが存していることを一度考えてみて下さい。そこ(後者の場合——引用者註)では、新約聖書が正しいやり方で準備されており、福音書に含まれているような、まったくこの世界を超越した偉大なものに、子どもが慣れ親しむことになるのです。」⁽²⁹⁾

このように、シュタイナーは、九、一〇才までの年齢段階において、自然の存在物から神への意識を全般的に引き起こした上で、新約聖書を九、一〇才以後にとり扱うべきであると主張している。なぜなら、彼によれば、「早くから子どもに福音書を教えると、福音書は言葉や堅苦しい無味乾燥な概念にとどまってしまう、人間全体に訴えない」⁽³⁰⁾からである。

では、シュタイナーは、伝記や福音書を中心的な教材として扱い、何を重点的に指導しようと考えているのであろうか。

シュタイナーは、そのような教材を利用することによって、「義務の念」(duty)⁽³¹⁾の育成を旨ざしている。ただし、彼のいうところ「義務の念」には、特別な意味が内包されている。

シュタイナーは、「義務」ということばについて、次

のように講演において述べている。

「人間は、行為 (Handeln) や意志 (Wollen) の中に流れ込むような人間的な感情を發展させます。それなのに、その感情に対するドイツ語を、私は持ちあわせていません。つまり、ここでは私は、理解していただくためには *«duty»* という語を用いなければなりません。 *«duty»* に対するドイツ語の訳語はないのです。」⁽³²⁾

この発言の後、シュタイナーは、さらに次のように説明している。

「 *«Pflicht»* は、私がいま *«duty»* を使って説明したことはその感覚的なニュアンスにおいてまったく何の関係もないのです。なぜなら、 *«Pflicht»* は、 *«Pflegen»* の名詞であり、まったく他の生活領域から派生したもののなのです。」⁽³³⁾

シュタイナーは、 *«Pflicht»* と *duty* との相違に注目し、自分の主張したい意味内容を表現することばとして、英語の *duty* をあげている。したがって、通常、 *«Pflicht»* は法律上・社会慣習上の要請から行うべきものというニュアンスをもっているのに対し、 *duty* は良心上・倫理上の要請から行うべきものというニュアンスをもっている

ことに着目すれば、シュタイナーのいう「義務の念」は、自ら進んで私心を捨てて他人のために力を尽そうとするような倫理的・献身的な色彩を帯びた「感情」であると考えられる。

シュタイナーによれば、このような「義務の念」は、子どもが九、一〇才になってはじめて、伝記や宗教的な戒律によって指導されるべきものである。なぜなら、「あまりにも早くから義務の念を育てることは、宗教的な内面性には導かない」⁽³⁴⁾ からである。つまり、そのような早期の働きかけは、真に内面的な「感情」を養うことにはならないのである。

さらに、シュタイナーは、十四才頃からの子どもに對してはすべて教授において、教材の内容を、それまでの年齢段階に比べて、かなり学問的なものにすべきであると考えている。それと同時に、教授法についても、以前よりも「感情」について顧慮することなく、「思考」(Denken) の育成を最優先した方法が求められている。そして、これらの教材や教授法の傾向は、宗教教授にとっても同様に現れる。それによって、子どもは、自分たちの慣れ親しんできたキリスト教の社会的、歴史的な位置づけを学び、宗教に関する客観的な知識を身につけるこ

とになるのである。

四、自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」の特質

ここでは、これまでの論究を踏まえて、自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」の特質を明らかにする。

現在の自由ヴァルドルフ学校では、三つに分かれている宗教教授の形式は、一人ひとりの子どもの希望に応じられると同時に、他の宗教に対する寛容的精神を養うことができる点において、最善のやり方として自賛されている。しかし、シュタイナーが教師養成のゼミナールにおいて認めているように、宗教教授の形式は、理想と現実とのせめぎあいから生まれた、いわば妥協的なものであった。彼が理想としていた宗教教授は、カトリックやプロテスタントといったような宗派性を排除したものであった。したがって、三種類の宗教教授の中でも、最もシュタイナーの理想に近く、それによってまた最も自由ヴァルドルフ学校の実践にふさわしいものは、「自由キリスト教的宗教教授」であった。

このような点を踏まえて、本稿では、「自由キリスト教的宗教教授」の実際とその理論について論述してきた。では、この教授は、西ドイツの公立学校のものとは比べてどのような特質を有しているのだろうか。

西ドイツの公立学校における宗教教授のあり様は、「宗派別学校」と「共同社会学校」と「世界観学校」という形態のあり方も含めて、邦によってかなり異なっている。それゆえに、西ドイツの公立学校の宗教教授については、一様に論じることができない。そこで自由ヴァルドルフ学校の発祥地であり、またこの学校の数が現在の西ドイツの邦の中で最も多く、しかも「自由ヴァルドルフ学校連盟」(Bund der Freien Waldorfschule)³⁵⁾の本部が存在しているという、いわばこの学校の中心地であるバーデン・ヴュルテンベルグ邦をとりあげ、そこでの宗教教授についてみてみよう。

バーデン・ヴュルテンベルク邦の学習指導要領では、基礎学校(Grundschule)からギムナジウム(Gymnasium)にいたるまで、宗教教授は教科の筆頭に置かれ、それに週二時間があてられている。³⁶⁾そして、宗教教授の指導計画は、明確にプロテスタントのものと、カトリックのものとは区分されている。³⁷⁾

プロテスタントの宗教教授では、一学年から歌や祈りと並んで、旧約聖書と新約聖書の内容がとり扱われている。たとえば、一学年においてすでに、ヨセフやイエスのことが指導されている。そして、学年が上がるに従って、指導される聖書の内容も増加し、五学年以上では、カテキズムも扱われている。

また、カトリックの宗教教授においても、プロテスタントのものと同様に、一学年から歌や祈りと並んで、旧約聖書と新約聖書の内容が指導されている。ただし、プロテスタントのものと比べて大きく異なる点としてあげられる特徴は、キリストの聖業についての知識やそれへの愛がきわめて重視されていること、カテキズムがすでに一学年から扱われていることである。

以上、両宗派の宗教教授のあり様をみても明らかかなように、公立学校の宗教教授は、どちらの宗派においても基本的に近世以来の伝統を崩すことなく、聖書を中心とした学習であるといえよう。

それに対し、自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」の実践は、宗派的な傾向を排除し、そして「寛容の原則」を強調しながら、シュタイナーの提唱する、発達段階とそれに応じた教材および教授法との理

論に即応する形で行われている。具体的には、すでに述べたように、まず、物語によって「自然」への「感謝の念」と「愛」が育成され、次に、伝記や福音書によって「義務の念」が育成され、そして、それらの宗教的な「感情」が十分に育成された上で、さらに、一般的な宗教的知識が習得されることになっている。また、それと並んで、宗教教授の時間以外に、子どもたちは、あくまでも自分の自由意志に従いながら宗教的行動を体験できることになっている。

したがって、自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」の特質は、それぞれの宗派に即した聖書中心の教育ではなく、広く一般的な宗教に通じるような「感謝の念」と「愛」と「義務の念」といった宗教的な「感情」の育成と、一般的な宗教的知識の習得と、そして宗教的行動の体験とが、子どもの発達を十分に顧慮した方法で行われているところにあるといえよう。

おわりに

西ドイツの宗教教授の現状をみると、邦によって宗教教授のあり様にかかなりの違いがあるものの、成人の

九六パーセントがクリスチャンであるために、宗教教授は、学校教育においてきわめて重要な位置を占めている。たとえば、ドイツ連邦共和国基本法の第一章第七条第三項では、「宗教教授は、公立学校においては、宗教に係のない学校をのぞいて、正規の教科目である」と明記され、他の教科についてはこうした規定がないことは、その顕著な現れであろう。そして、実際に、西ドイツの学校現場では、世俗的、社会的道徳よりも、宗派性に束縛されながらも、聖書を中心的な教材とした宗教教授がそれぞれの邦において活発に行われている。ところが現在では、宗派間の対立や若者の非宗教化の傾向やキリスト教以外の子弟の増加といった現象がみられ、根深い問題も生じつつある。

このような文化的、社会的状況下における西ドイツの自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」は、宗派性や教条主義を伴うことなく、宗教的寛容の精神が強調され、そして広く一般の宗教に通じるような「感情」が育成されている点において、大いに注目すべき実践であるといえよう。しかも、西ドイツの公立学校の宗教教授が、現在のところ次第に超宗派的かつ生活化の方向に向いていることを考え合わせるならば、この学

校の「自由キリスト教的宗教教授」のあり方は、きわめてすぐれた先駆性を有しているといえるのではないだろうか。

そこで、自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」のわが国への示唆について考察してみると、わが国では西ドイツと違って、公立学校の中に宗教の間は設定されていないのであるから、そこでのすべての方法は直接的にはあまり参考にならない。しかも、宗教に対するわが国の文化的、社会的状況は、社会全体がキリスト教的文化によって成立しているような西ドイツとは根本的に異なっているのであるから、この学校の「自由キリスト教的宗教教授」の理論や実践をそのままの形で安易に導入してしまうことは、まったく意味がないのである。

しかし、わが国の教育基本法第九条第一項の精神を、一宗一派に偏らない宗教的情操や宗教的態度の尊重として捉えるならば、この学校の「自由キリスト教的宗教教授」において行われているような、他の宗教に対する寛容の精神の強調、「感謝の念」・「愛」・「義務の念」の育成、宗派性の排除された宗教的な内容のとり扱いといった姿勢は、文化的、社会的状況の差異を越えて、わが国

の宗教的情操や宗教的態度の育成の方法を模索する上で、大いに参考になるのではないだろうか。ただし、その際、わが国のように宗教の時間が設定されていない実情では、そのような姿勢は、どのような学校生活の分野において反映させていくべきかについては、今後、検討されていかなければならないであろう。

〔註〕

(1) たぐえば、谷本富、姉崎正治、小原国芳などである。

(2) Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, *Freie Schule I: Soziale Funktion der Freien Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart, 1976, S. 78.
(大野正治氏蔵)

(3) Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, *Handbuch Freie Schulen: Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick*, Hamburg, 1984, S. 211.

(4) 自由ヴァルドルフ学校の「自由キリスト教的宗教教授」についての研究はほとんどないけれども、この学校の実践、およびこの学校の創始者であるシュタイナーの教育思想を取り扱った研究は、数多く存在している。そのすぐれたものとしては、次のようなものがあげられよう。

○ 広瀬俊雄「自由ヴァルドルフ学校の教育方法の理論—文字学習の理論を中心に—」(日本教育学会編『教育学研究』、第四九号、第二号、一九八二年)

○ 新田貴代「R・シュタイナーヴァルドルフ教育の創始者—」(大野正治編『現代に生きる教育思想』、第五巻、ぎょうせい、一九八二年)

○ 長尾十三一「ベスタロッチとシュタイナー—素樸的試論—」(『人智学研究』、第三号、人智学出版社、一九八二年)

○ 鈴木そよ子「草創期自由ヴァルドルフ学校の理念と実践—一九一九年—二五年を中心に—」(昭和五五年度東京大学大学院教育学研究科修士論文、未刊)
(鈴木そよ子氏蔵)

○ W. Fliener und G. Kudritzki, Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik, in, *Die Deutsche Reformpädagogik*, Düsseldorf・München, 1962.

○ W. Rauthe, Erfahrungen mit dem Epochenunterricht der Waldorfschule, in, *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim, 1961.

○ I. H. Ginsburg, "Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child Development and Implications for Pedagogy", in, *Teachers College Record*, Vol. 84, (Winter, 1982)

なお、その他の先行研究については、拙稿「シュタイナーの教育方法論における情意への働きかけの理念と実際的方法」(筑波大学大学院博士課程教育学研究科編『教育学研究集録』第七集、一九八三年)に詳しい。

(5) カリキュラムについては、拙稿「R・シュタイナーにおける児童期の教育方法論の特質—発達観との関係を中心として—」(筑波大学教育学系論集』、第一〇巻一、一九八五年、九六頁を参照。

- (6) 「宗派別学校」は、カトリックあるいはプロテスタントのどちらかの一方の子どものだけが通学している学校である。また、「共同社会学校」は、宗教授業の時間でのみ、生徒が分かれて各派の授業を受けなければならないという学校である。そして、「世界観学校」は、一定の世界観を有する生徒のための学校である。
- (7) F. Carlgren, *Erziehung zur Freiheit*, Stuttgart, 1977, S. 70.
- (8) R. Steiner, *Die Philosophie der Freiheit*, Dornach, 1967, S. 131.
- (9) R. Steiner, *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*, Stuttgart, 1958, S. 27.
- (10) R. Steiner, *Erziehungskunst. Methodisch—Didaktisches*, Dornach, 1975, S. 168.
- (11) *Ibid.*
- (12) 「キリスト者共同体」とは、シュタイナーの思想に基づいて設立されたキリスト教の新宗派である。そこでは、キリストの存在や「ロルホ」の秘蹟が重視されている。
- (13) G. Wher, *Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners: Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik*, München, 1977, S. 53.
- (14) Bund der Freien Waldorfschulen, *Wesen und Aufgaben der Freien Waldorfschulen*, Stuttgart, o. j., S. 8. (天野正治氏蔵)
- (15) ヴァルドルフ幼稚園 (Waldorfindergarten) においても宗教は考慮されている。幼児に対しては、自然に対する「感謝の念」が重視されている。(H. Barz, *Der Waldorfindergarten*, Weinheim und Basel, 1984, S. 93 f.)
- (16) F. Carlgren, op. cit., S. 70.
- (17) R. Steiner, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Dornach, 1979, S. 20.
- (18) R. Steiner, *Mein Lebensgang*, Dornach, 1983, S. 271.
- (19) R. Steiner, *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, (Abk. G. G. u.), Stuttgart, 1957, S. 22.
- (20) *Ibid.*
- (21) シュタイナーによれば、「靈感」から発生しているなら「キ」な「宗教」は、過去の遺物としてとらえるはかならう。「シュタイナーのキリスト観について」R. Steiner, *Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums*, Dornach, 1961, 巻註 10。
- (22) R. Steiner, *Die gesunde Entwickelung des Leiblich—Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch—Geistigen*, (Abk. g. E. L.), Dornach, 1978, S. 297.
- (23) R. Steiner, G. G. u., S. 188.
- (24) *Ibid.*, S. 187 f.
- (25) *Ibid.*, S. 188.
- (26) *Ibid.*, S. 188.
- (27) 前者の日常生活の体験とは、たとえば、「当日が自分にとっておもしろい向きの天候であったならば、人間はある種の感謝の念をもつ」(*Ibid.*) というようなことである。
- (28) 「擬人法」は、九、十才までの子どもに対しては、単に宗教教授だけでなく、他の教授においても発達段階に即応した教授法として利用される。なぜなら、シュタイナーによれば、「子どもは、九才まで自己をまったく周囲から正しく区別しない」(R. Steiner, *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis*,

Dornach, 1975, S. 90)で、「九才よりも以前の子どもたちの教育においては、人間という内面と自然という外面との間に、まだ境界線が引かれていないかのように、すべてをとり扱うべき」(R. Steiner, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, Dornach, 1978, S. 99)なのでも。

(29) R. Steiner, G. G. u., S. 189.

(30) *Ibid.*

(31) duty は、通常、「義務」と訳される。しかし、後にみるように、シュタイナーのいう duty の意味内容は、日本語の「義務」とは若干異なるものである。それゆえに、谷本富は duty を「義務」と訳みながら、あえて「奉仕」ないしは、「奉仕義務」という訳語をあてている(谷本富著『宗教教育の理論と実際』、明治図書、一九二九年)。本稿では、暫定的な処置として、「義務の念」という訳語を一応あてておく。

(32) R. Steiner, g. E. L., S. 304.

(33) *Ibid.*, S. 305.

(34) R. Steiner, G. G. u., S. 189.

(35) 「自由ヴァルドルフ学校連盟」とは、世界中に点在している自由ヴァルドルフ学校を統轄する機関である。

(36) Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, *Arbeitsanweisungen für die Grundschulen in Baden-Württemberg*, 1980, Stundentafel.

(37) *Ibid.*, Lehrpläne.