

共同体としての教師集団

—ルドルフ・シュタイナーの「心情」の考察をとおして—

味 形 修

はじめに

拙論「自由ヴァルドルフ学校の教師集団にみる協働関係を支えるもの」において、自由ヴァルドルフ学校（以下、ヴァルドルフ学校）の教師集団を支えるものとして、「心情（Gemut）」を取りあげた¹。そこでは、「心情」をく（他者を）受け入れる—（他者に）受け入れられる—相互関係を形成するために必要不可欠なもので、教師集団の根底に共通して流れている必要があるものと指摘した。しかし、心情の内容までは触れずに教師の協働関係を中心として論を展開した。ヴァルドルフ学校に限らず、教師集団を考察するとき、集団としての機能が円滑に働くためには、教師間の相互理解が大切なものといえる。この相互理解を当然のことと理解はできても、なかなか実現することに結びつかないのが現実である。相互理解の成立にはさまざまな要因が考えられる。その一つとして、本論では拙論の不十分さを補うために「心情」についてさらに検討することにする。

この「心情」の相互関係については、フレーベル（Friedrich Fröbel）の「共同感情（Gemeingefühl）」を論じるなかで、田岡由美子が述べる相互応答的關係²としてとらえられる。また、中村雄二郎はこの関係を、ルソー（Jean Jacques Rousseau）の「祭り」のく見る—見られる—関係の解釈をとおして、社会の社会としての原理をそこに探っている³。彼もまた、この相互関係を他者との関係における「共同感情」という概念との関係において語る。この相互関係を出発点として、教師集団における教師同士の相互理解のために実現可能な方法をさぐるため、ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner、以下シュタイナー）の「心情」と「共同体形成（Gemeinschaftsbildung）」の考え方を考察することにする。

方法としては、相互応答的關係についての田岡の論文、次に中村の論文を「共同感情」との関係を中心にてみていく。そして、つぎにシュタイナーの「心情」「共同体形成」の関係を考察する。そこでは彼の学校を有機体としてとらえる考え方が「共同体形成」ともかわっていることから、社会学者のR. M. マッキーマー（Robert. M. MacIver）のコミュニティ論にもふれ、シュタイナーとの相違を明らかにすることを試みる。最後にシュタイナーの思い描く教師集団をどのような形で私たちは理解できるのかにふれてみる。

1. 「共同感情」についての考え

（1）フレーベルにみる「共同感情」の解釈について

フレーベルにおいて「共同感情」は、まず母と子の間で、子にとっては神との関係の「予感」として生じるとしている⁴。フレーベルの「共同感情」は田岡によれば、『人間の教育』

において数カ所しか見られるに過ぎないという⁵。この「共同感情」は子どもの成長とともに、他者との関係が母から父、兄弟、その他の人々…と拡大していき、最終的に神との合一（Einigung）というフレーベルの根本概念を目指すものとなる。このように、「共同感情」は、他者と結ばれているという「合一化」の感情をもつことであると同時に、「自分が自分であることへの気づきでもある。つまり、自己意識と他者意識が表裏一体的に生成してくる根基をなすもの」⁶であるという。こうした「共同感情」が内在する「自分が自分であることへの気づき」は、フレーベルの遊戯祭⁷の記述において、＜見つける―見つけられる＞という、かくれんぼの相互応答的關係のなかでの喜び、信頼関係をいっそう強固にするものとして導かれていく。

田岡は相互応答的關係を子どもが成長する過程で大人との人間的なかわりのなかで、人間形成に欠くことのできないものとしてとらえる⁸。この相互応答的關係を根本で支えているのが「共同感情」である。それはただお互いに同じ時間、場所を共有しているという表面的な人間関係を感情面であらわすものではない。お互いの人間同士の魂に影響しあう根本的感情であるといえる。

また、祭りの考察において、大人たちも心理―身体的に他者と共振し、「共同感情」を感得して、他者と全体と結ばれていることを感じる。こうして「個々の生命との応答的關係を重層的・上向的に発展させ、究極的には万有の根源である神との合一に帰一する人間の根本感情」⁹として「共同感情」がとらえられている。こうしてみると、相互応答的關係は大人と子どもとの関係ばかりではなく、大人同士の関係の中で「共同感情」に支えられながら、一人ひとりの人間形成に寄与していくものとみることができる。

フレーベルにおける「共同感情」は、出発点の母子関係から、そして自己と神との合一へと、あくまでも「個人の生」の領域からみた個人を出発点とするものであり、つぎに述べる中村が社会との関係において「共同感情」をとらえたのとは異なっているといえる。

（2）中村雄二郎の「共同感情」について

『感性の覚醒』において感性、感情をもとに、ひとつの哲学理論の形成―感情のロゴス化―を中村は目指している。同書の「はじめに」の部分で、「感情の共同性と社会理論」（第4章）において、社会関係に内在する理論を探るために、感情と社会の結びつきを考察していると彼は述べている。そのなかでルソーの社会関係の理論に注目しながら、ルソーの「祭り」と社会契約の構造上の問題について、スタロバンスキー（Jean Starobinski）の「まなざしの現象学」からの視点の重要性を示し興味深い解明を試みたとしている¹⁰。

「祭り」と社会契約の構造上の類似を中村は、いずれも、自然的な世界から約束事性や仮構性の強い世界への転回が見られるところにあるとする。そこでは「必要の原理」のそれ自身による否定としての「同化の原理」が働いている¹¹と説明している。そして、スタロバンスキーがルソーの「祭り」において提起した、相互に＜見る―見られる＞関係の指摘は、この転回を促すとともに、「必要の原理」の否定から「同化の原理」¹²への転回をも促す重要なものとしてとらえられた。

それは、自らの必要に応じた欲求を人間が果すこと―「必要の原理」―により、利己的になった社会関係を破棄し、今一度互いに見つめ合う社会関係―「同化の原理」―を回復

することで、社会関係の再認識を可能にするものとして重要であるととらえられている。この「見る一見られる」相互関係は、一人ひとりが進んで自己を他人のまなざしの前にさらけ出し、自己を棄て他有化（譲渡）し、この関係をとおして他者による普遍的な承認を獲得して自己を回復することを意味する。それゆえ社会関係の回復の原点は、個人の自己回復である。この自己の回復こそが、共同社会における人間性の回復につながるということが中村の主張である。こうした主張の基になる上の二つの原理はルソーの言語論から導かれている¹³。

社会関係の回復を中村は個人の感情に求め、それは個人的なものであると前置きしながら、「なんらかの意味で、その人の属する集団によって支えられ、条件づけられているのである」¹⁴という。なぜなら、個人の感情は社会集団が永続的に安定し、より緊密化すればするほど、背後に「共同感情」の存在を否定し難くなるからである。共同感情の強い集団のなかで、「共同感情」はより分節化され体系化され、固有の文化を形成する。そのとき「共同感情」はその多くを「共通の言語」に負っているという。こうした中村の主張のなかには、「共同感情」を強調するでもなく、また捨象するのでもなく、共同社会の成立原理に立ち入って社会を社会として考える必要を説く立場が見られ¹⁵、できる限り客観的な社会の原理の追及の試みがみられる。

このような論の展開をする中村は、ルソーが「祭り」の考察をとおして「同化の原理」により、それを社会契約にまで高めたが、それは「魅力的だが、危険であり、通常正当な仕方ではなかなか接近しにくい。つまり客体化しにくい」¹⁶としている。この立場は、感情のロゴス化の難しさを示唆している。その難しさを克服するため中村は、「共同感情」によるイメージ的コミュニケーションのあらわれを言語に求め、その客体化に努力している¹⁷。

2. シュタイナーにとっての共同体形成

（1）学校における共同体形成（Gemeinschaftsbildung）について

シュタイナーは学校をひとつの有機体としてとらえていた¹⁸。学校を有機体としてとらえる考え方によれば、ひとつの学校という有機体の命を保つための各器官にあたるものは、教員であり、通学する子どもたちやその保護者たちであり、その他学校に関係するすべての人々もこの器官にあたるといえる。有機体としての学校はそれゆえ、この器官（人々）の働きにより有機体として、一つの「共同の生」を営むことになる。

しかしながら、有機体として「共同の生」を営むことは、各器官の機能がそれぞればらばらに働いては成り立たない。また、それぞれが常にひとつの傾向のもとに、一律に全体への奉仕を第一と考え、歩調を合わせながら全体の「生」を維持するものではない。まずは各器官がそれぞれの機能を十全に働かせるために完全に自律していなければならない。その上で全体の「生」が営まれる。これが「共同の生」である。この点において、教師個人の自律を前提として学校全体の統一を図っていくという教師間の協働関係のあり方と共通するといえる¹⁹。

こうして、有機体としての学校の機能の円滑化を十分に果たし、維持・発展していくた

めに重要な要素として、シュタイナーは人々のなかに共同体を形成することを目指した。学校において教師集団は有機体の、つまり学校の心臓部にあたる重要な働きをする²⁰。それゆえ教師集団による共同体づくりは学校の共同体性を担う。その共同体形成がうまくいかなければ、学校という有機体はその命に支障をきたすことになる²¹。

したがって、この教師集団を中心に学校としての「共同の生」を維持し発展させる共同体形成が、ヴァルドルフ学校の運営に重要なものとなってくる。そのために、ひとつの「共同の生」に焦点化できるものが必要となる。それが「心情」である。それは一人ひとりの教師が、相互に認め合い理解しあうという、＜受け入れる―受け入れられる＞関係を成立させ、維持し発展させるものとしてとらえられる。

こうした教師集団の共同体としての存在について、ヴァルドルフ学校もその一部である人智学運動²²、それを支える核としての人智学協会が、共同体形成を目指していることから導かれるといえる。シュタイナー自らが読みあげた「協会は人間たちの結合体（Vereinigung）でなければならない」²³という協会規則（一般人智学協会の設立時）が共同体の根本目的となっている。

（2）三つの共同体について

シュタイナーは、共同体形成における3つの秘密を語っている。それは、言語の秘密、思い出の秘密ともうひとつの秘密である²⁴。これらの秘密をとおして、人間は他者との結びつき、「他者との一体化」を知るのである。この場合の「知る」とは、知的理解より、一体化の「事実」²⁵を実感する、感知する、感じる、という意味である。

第1の言語の秘密による共同体は、母国語を通して与えられる魂の営みの共有により形成されるものである。これは中村が「共通の言語」として「共同感情」を支え固有の文化を形成するものと同じ意味ととらえられる。シュタイナーは7歳までの子どもが最初に出会う共同体という。この共同体での体験より、もっと深い魂の営みにおいて共有するものが、第2の思い出の秘密により形成される共同体である²⁶。シュタイナーによると、「思い出という純粋な魂の言語が人間を人間に結びつけることができるとき、たとえ短期間の共同体であったとしても、魂は内密に響きあう」²⁷という。この場合、思い出として魂のなかに現れてくるのは、個々の事実ではなく、体験、それも共同体体験であるという。それは単なる記憶による思い出とは異なっている。

そして第3の秘密による共同体形成は、日常の魂の意識では明らかにとらえられない、もっと別の意識の目覚めを共有する必要がある。この第3の共同体形成は、日常生活を営む世界の背後に通常の意識ではとらえきれない世界、つまり霊的世界（Geisteswelt）を前提としている²⁸。したがって、その目覚めは霊的な力をとおして「日常生活の秘密」を明らかにすることになる。

この第3の共同体形成による共同体を、最終的にシュタイナーは目指している。彼によればまさしく真の人間の共同体であり、上記の協会規則の人間の「結合体」となる。それは、たまたま偶然にできた共同体ではない。あるべくしてそこに集まった人たちによって出現する共同体である。「あるべくして」、すなわちシュタイナーの言葉で言えば、カルマ（業）によるものである。カルマによって「あるべくして」集まった人々による共同体で

ある。言い換えれば、何かの「縁」があり、人々が集まってできた共同体である。このカルマによる共同体を知るものが「心情」である。それゆえ、この共同体からは、「人間の知性よりも深いものである人間の心情に語り」²⁹かけてくることになる。日常世界のできごとのなかにも知的理解による把握より、感情による理解の方がよりわかりあえるように、第3の共同体形成の起きる世界は、この心情の助けをかりてはじめて理解されることとなる。

夢から覚めて、日常生活へと戻るように、日常生活から第3の状態の人間へと私たちは目覚めていく。夢視状態から日常生活への目覚めは、自然の呼び声（光、音、熱そのほかの感覚に訴えるものや他者の声など）によっている。このことは私たちにも容易に理解できる。同様に、日常生活から第3の状態への目覚めは、夢から覚めて日常生活に戻るときに自然の呼びかけに応じるように、他者（Mitmenschen）の精神的・心魂的なものを私たちが感じ学ぶときに行われるという³⁰。この他者との関係においてく（他者を）受け入れー（他者に）受け入れられる>ことを、「心情」をとおして共有し、私たちは（シュタイナーの言葉を借りれば）、共同体形成に目覚める。

（3）共同体を支える「心情」について

以上みてきたように、人間同士の「相互応答的關係」と「共同感情」は、上述のフレーベルとルソーを例にした論述にみられるように緊密な関係のもとに展開している。相互的關係において人間は互いに本当の顔をのぞかせる。その例として「祭り」が挙げられていた。これはシュタイナーにおいては第3の共同体形成を真の共同体ととらえ、そのなかで相互關係を通した「一体化」が、（靈的な）事実として知られることにあらわれているといえる。そして相互關係を確認し支えるものは「心情」であり、「共同感情」と共通している。ただシュタイナーの「心情」は、靈的世界を想定して語られているところに大きな違いがある。

集団における目的達成において、集団内部の個々の成員が自律し、目的へ焦点化するための「共同」や成員同士の相互關係については、すでに十分理解されていることであるという批判が聞こえてくるようだ。また、ロマン主義者としてのフレーベル³¹はもちろん、中村の感情のロゴス化を追求する態度もやはりロマン主義者の論であるといわれることも予想できる。シュタイナーが、知性よりも「心情」による理解を掲げたり、学校を有機体としてみることも、まさにロマン主義的考え方であるといえることができる。

ロマン主義の「感情」を「理性」より優位におく考え方³²に対して、中村が感情理論の哲学を指向するにあたり、合理主義に対するロマン主義からの批判では事足りず、内部からの批判が必要と説いている³³し、「魅力的だが危険であり、また通常の正当な仕方では接近しがたいし、客体化しにくい」と述べていることは、ロマン主義に偏ることなく、感情理論を成立させる難しさをも十分に意識してのことである。そうして客体化への接近の方法として、言語のもつ感情的コミュニケーションの力に期待した。

そしてシュタイナーにおいてその方法は、靈的世界の事実の認識であり、その世界、その言葉を理解するためのものが「心情」であるというとらえ方であった。この方法をロマン主義者の視点から見ると十分可能であるが、中村とは異なる接近方法を、シュタイ

ナーの第3の共同体へのかかわり方のなかにみることにする。その前に学校について有機体理論を用いるシュタイナーの考え方を社会学者マッキーヴァーのコミュニティ論について検討してみたい。

(4) マッキーヴァーの「コミュニティ」論について

マッキーヴァーの古典的なアソシエーションとコミュニティの区別にしたがえば、教師集団は「共同目的にもとづいてつくられた社会的統一体であるところのアソシエーションである」³⁴。それに対して、コミュニティは、「地域社会における共同生活体ということであり、……人間社会が自ずとつくってしまう地域的領域であり、それは個別の機能組織体のたんなる集積ではなくて、共同生活、共同感情があり、それらを生みだす母体のようなものである」と簡潔に述べられている³⁵。ここにおいて、シュタイナーが教師集団を共同体ととらえる考え方とは異なっている。マッキーヴァーは、契約をアソシエーション理解の最重要概念としている。そして「共同感情」に支えられたコミュニティ（共同体）を契約論や有機体という概念によって説明することはできないとする。なぜならコミュニティは構成された組織ではなく「生」だからである³⁶。

このマッキーヴァーのコミュニティの考え方からは、(社会)契約関係の根底に「共同感情」の存在があるとする中村や、教師集団を学校という有機体を維持・発展させるために重要な位置づけとするシュタイナーの考え方は排除されている。しかし、三者における「共同体」の概念の違いはあるにせよ、共同体内に「共同感情」「心情」が存在することについては共通しているといえる。さらに、マッキーヴァーもコミュニティに「生」を基調とする性格を与えており、この点において有機体の概念に共通するものとみえる。しかし、有機体があくまでも単一な生命の中心として全体の目的ないしは意識をもつものに対して、コミュニティは有機体のように統一して行為することはないと、有機体とコミュニティの間には本質的な違いがあると述べている³⁷。

この全体の目的との関係において、統一体としての目的をもたない共同体を母として、その各部分を育んでいくとするマッキーヴァーの考え方を、コミュニティの現在の問題にあてはめて解釈している鳥越の比喻は大切な意味を含んでいると考える。

鳥越は「共同感情」を単にお互いに仲間として共有する感情と理解するだけでは不十分であると述べ、目的的不是なコミュニティ内部の小さな集団とコミュニティ全体の関係の変化に注目している。彼は、コミュニティを池の水に、そして、現在の多様化した個人同士が、ライフスタイルが似ているからと明確な目的もなく集まってできた小さな共同体を、その池に浮かぶハスの葉にたとえている。池の水が豊かでハスの葉が繁茂して水面が見えなくなるくらいになっても、池をコミュニティと呼ぶ限り、大切なのは水である。この重要性を認識しているかが問題となる。この水に十分な養分を行き渡らせることが、現在のコミュニティには必要となる。それが、目的的不な小さな共同体を育みながら池としてのコミュニティを存続させる道となる³⁸。

こうしたハスの葉っぱの小さな共同体でさえ、自らが浮かぶ池の水質に無関心ではいけない。なぜなら、水質の問題は共同体全体の存続にかかわる重大な問題だからである。この点から、目的的な教師集団の共同体形成を考えることが、現在において重要であるこ

と、シュタイナーの共同体形成を検討することの意味も理解されるだろう。

3. シュタイナーの共同体における「心情」を理解する試み

シュタイナーの第3の共同体形成において求められたのは、他者の精神的・心魂的なものを学び感じることであった。それは、日常生活には秘密の霊的世界で行われる共同体形成に必要とされるものである。「心情」という一体化の感情をとおして、その世界の事実の認識が行われる。しかしそれを科学的に証明することは難しい作業である。シュタイナーの教育に関する言説はここから先には行くことができなくなる。それは霊的世界を信じるかそうでないかの次元の話となってしまうからである。そこで、私たちがシュタイナーの霊的世界の言説を比喩としてイメージ化する方法をとることで、「共同体」についての新たな視点が開けてくると考える。

中村が感情のロゴス化のために、「同化の原理」や「共同感情」を、言語のもつ感情的コミュニケーションの側面からイメージ化を試みた根底にあったのは、ルソーの言語論であった。彼もまた言語の感情的コミュニケーションを隠喩（メタファ）、概念的コミュニケーションを換喩（メトニミー）として2つの軸の対概念を基に論を展開している。概念的コミュニケーションは統合関係―直線的、不可逆的に並ぶ語の結合―から成立し、感情的コミュニケーションは連合的關係―共通性をもった語と語が記憶のなかで類似を形づくる―から成立していると、ソシュールの言語論を用いて、この二つがそれぞれ隣接関係―換喩と類似関係―隠喩の対概念としてとらえられるという。さらにこの対概念によって、人間の複雑な言語活動と精神活動の秘密に照明が当てられたことの意義は大きいと述べている³⁹。

「心情」をとおした「あるべくしてある」集団のイメージ化への接近は、中村の比喩の対概念を借りれば、私たちはそれを隠喩から出発する方法をとることもできる。シュタイナーによれば、このイメージ化に必要とされるものは、「創造的ファンタジー」⁴⁰といわれるものである。「創造的ファンタジー」を一言で表すならば、感情による創造的な認識能力である。「あるべくしてある」関係をイメージ（想像）するためには、見方を少し転換すること、すなわち創造性を私たちが身につければよいということになる。

この見方の転換に関して、「この構図（Reinkarnation, 再受肉の思想）が真実であるかどうかはもちろん議論の対象にすべきものではなく、イメージとして受け取ればよいものだと思いますが、しかしこの構図によって人生を解釈いたしますと、これまでにどうしても論理的に解釈できなかった問題の多くが「イメージ」の上で解釈されてゆくという体験が生じてまいります」⁴¹と述べている新田の考え方が参考になる。

おわりに

<見る―見られる> <受け入れる―受け入れられる>という人間の相互関係は、「祭り」において象徴的にみられたが、この関係は日常生活のすべてにわたって存在しているといえる。私たちは日常生活においてこの関係を意識することなく、それで十分暮らしていく

ことができる。ただ、教育に関してはそうであってはならない。教師は子どもとの関係のなかで、この関係を意識しなければいけない。この関係が意識されなければ、たとえば知らないうちに子どもを言葉の暴力で傷つける結果にもなりかねない。また、本論の対象とした教師集団においても協働関係の成立に関してや「学びの共同体」⁴²など、この人間の相互関係の重要性が指摘されている。

この関係の成立のために、「共同感情」の存在に注目し、そこから「共同体」のあり方を含め考察した。シュタイナーの共同体形成における「心情」も、この「共同感情」との共通点からとらえられた。人間同士の関係には知的理解では求め切れない、感情をととした考察の必要性がそこでの中心になった。そのために中村はルソーの言語論をヒントにし、社会の原理として人間の相互関係の客体化を感情の原理に求めた。同様にシュタイナーは、「心情」を根底に＜受け入れる―受け入れられる＞関係の成立を基盤とする共同体形成を思い描いていることが理解できた。この方法は、知的理解による「共同感情」「心情」ではない、実際の教師集団のあり方を考える上でのひとつの試みとして大切なものであると考える。

今後は、シュタイナーの「心情」を「あるべくしてある」関係、つまり「縁」についてのイメージをいかに実行し実践の場に役立てられるかが問題となる。そこにおいて、「創造的ファンタジー」という概念がキーワードになるように思われる。教師集団ばかりでなく、教育一般においてこの概念の重要性を認識するための課題が残されている。

注

- 拙論「自由ヴァルドルフ学校の教師集団にみる協働関係を支えるもの」『明星大学教育学研究紀要』第17号、2002年、pp. 98-108参照。
- 田岡由美子「フレーベルにおける「生の共同感情」(Gemeingefühl)の教育人間学的考察―相互応答的關係に焦点づけて―」『人間教育の探究』日本ペスタロッcher・フレーベル学会紀要、第10号、1997年、pp. 73-86参照。
- 中村雄二郎『感性の覚醒』岩波書店、[同時代ライブラリー322] 1997年、pp. 165-236(第4章)参照。
- 「家庭生活において、つまり両親との水入らずの共同生活のなかで、子供に神との関係の最初の予感が発生するのであり、ここからこの関係は将来にも確固として残るものとなる」(O.F. ボルノー著、岡本英明訳『フレーベルの教育学』、理想社、1973年、p. 107)
- 上掲書、p. 83(註1)
- 同前書、p. 76
- アルテンシュタインの遊戯祭のフレーベルの記述をもとに述べられているものである。(同前書、p. 81参照)
- 同前書、p. 73
- 同前書、p. 81
- 上掲書、vii-viii(はじめに)参照。
スタロバンスキー(1920—、批評家)は評論「ジャン=ジャック=ルソー」(1957年)を著している。
- 同前書、pp. 222-225
- この二つの原理による「人間関係、社会関係の分節化、体系化こそ、社会理論を固有に社会理論たらしめているものではないだろうか」(同前書、pp. 171-172)として中村は、ルソーによりこの理論への道が開かれたという(同書、p. 183)。ルソーは感情の次元で、この

二つの原理をとらえ、それぞれ「自己愛」「憐れみの情」に置き換えているとする。中村は、そこに自己を第1とする人間の性向が変形し利己心を働かせ、利己心(=必要の原理)から人間関係のとげとげしさ、激しさが生まれていった。まずはそれを和らげるのが「憐れみの情」であるとのルソーを解釈をしている(同, p. 184-185)。

- 13 同前書, pp. 219-235(6. 言語の論理と社会理論)
- 14 同前書, p. 168
- 15 同前書, pp. 169-171参照。
- 16 同前書, p. 208
- 17 「理性の普遍性において人間と人間とを結びつけるものが概念的コミュニケーションであるのに対して、感情の共同性において人間と人間とを結びつけるものはなにかといえば、それはなによりもイメージ的コミュニケーションであろう。この二つのコミュニケーションの働きをともに含んでいるのが言語、自然言語である。…人間の言語が理性の普遍性にもまして感情の共同性に基づいていることを示している」(同前書, p. 99)
- 18 たとえば、「有機体としてのヴァルドルフ学校」ルドルフ・シュタイナー、新田義之訳、『オックスフォード教育講座—教育の根底を支える精神的・心意的な諸力』イザラ書房, 2001年, pp. 204-232を参照。
- 19 教師の協働関係について、教師個人と学校組織の統合性の問題との関係を論じたものには、青木朋江「経営実践における協働化とその課題」『日本教育経営学会紀要』38号, 1966年, pp. 159-161, 水本徳明「学校経営における協働化の理論と課題」『京都教育大学現代学校研究論集13』, 1995年, pp. 1-7などを参照。
- 20 「教員会議は、そこから教育活動の全血液が流出する実質的な中枢器官であり、これによって、各自の教員は生命力とみずみずしさを保つのであります」(ルドルフ・シュタイナー、佐々木正昭訳、『現代の教育はどうあるべきか』人智学出版社, 1985年, p. 322) や上掲書(新田訳)などによって知ることができる。
- 21 同前書, ならびに拙論(注1)などを参照。
- 22 シュタイナーは人智学運動を三つの発展期に分けて、「その第3段階がなければ根本においてヴァルドルフ学校は存在しなかった」と述べている。(Rudolf Steiner “Anthroposophische Gemeinschaftsbildung” GA257, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz “2Auffl. 1974 S. 66)
- 23 Rudolf Steiner “Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 24. Dezember 1923 bis 1. Januar 1924” GA260, 3. neu Aufl. 1963, Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung Dornach/Schweiz, S. 43
この文章は協会規則(Statuten der Anthroposophischen Gesellschaft)の第1項からの引用である。この項は一般人智学協会(Die Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft)の存在理由の根本を示すとともに、協会の将来にわたる使命を述べるものとして大切な条項である。一般人智学協会はそれまでの人智学協会の内部分裂等による人智学ならびに人智学運動に危惧したシュタイナーや彼の賛助者により、人智学協会をあらためて新生したものである。
詳細については上記のGA260やルドルフ・シュタイナー、西川隆範訳『人智学指導原則』, 水声社, 1992年, そして、拙論「自由ヴァルドルフ学校における教師の「自己教育」—教師集団のサポートによる教師一人ひとりの取り組み—」『明星大学研究紀要—人文学部—』第39号, 2003年(発行予定), pp. 33-45を参照。
- 24 同前書(西川訳), p. 91参照
- 25 この事実の認識がヴァルドルフ学校を含めた人智学運動にとって、いかに重要な概念であるかについては、拙論(上掲書, 2003年)で述べている。
- 26 上掲書(西川訳), pp. 87-88,
- 27 同前書, p. 88, 原書(上掲書GA257) S. 112

- 28 この第3の共同体形成は宗教的儀式において感得できるとシュタイナーは説く。ここで宗教とは、人智学運動のひとつであるキリスト者共同体（Die Christengemeinschaft）のもとであるところの宗教改新運動による新たな宗教観をさす。ただそれは人智学運動の目指す共同体の根本とは異なるともシュタイナーは述べている（同前書, p. 91）。したがって、一般的な既存の宗教の儀式のイメージではとらえきれないものがあることは確かである。この点においては、宗教に関するシュタイナーの講演集をとおして理解することができると思指すにとどめておく。
- 29 同前書, p91
- 30 上掲書（GA257）, S. 116, または同前書, p. 93参照。
- 31 上掲書（注4, ボルノー著）参照。たとえば「フレーベルは、ロマン主義の教育学をその完全な展開の段階において提示する」（同書, p. 41）など。
- 32 ロマン主義については、フィリップ・P・ウィーナー編、荒川幾男（日本語版編集委員）ほか『西洋思想大事典』第4巻、平凡社、1997年, pp. 631-657 参照。
- 33 上掲書, pp. iii-iv参照。
- 34 マッキーヴァー, 中久郎, 松本通晴監訳『コミュニティ』, ミネルヴァ書房, 1977年, p. 46
ここでマッキーヴァーを引用した理由は、「われわれが日本語として使用してきたコミュニティはアメリカの社会学者、マッキーバーの定義にかなり忠実である。それはおそらく、日本でコミュニティという用語はアカデミズム経由で行政施策として使われはじめたことと関連があろう」（鳥越皓之「時代の要請としての新しいコミュニティの形成をめざして」＜3. どんなコミュニティであるべきか＞, 1977年, <http://homepagel.nifty.com/torigoe>, 2003. 1. 4.）にもとづく。
- 35 引用文を補足すると「コミュニティとは地域社会における共同生活体ということであり、このコミュニティを母体にしてさまざまなアソシエーション、たとえば、政党とか学校、病院、テニスクラブなどが出来ていると考えた。コミュニティはあらゆる機能組織の母体であるから、機能組織体や社会関係（たとえば親子関係）を超えたものと考えたのである。……マッキーバーはこのコミュニティというものは、人間社会が自ずとつくってしまう地域的領域であり、それは個別の機能組織体のたんなる集積ではなくて、共同生活、共同感情があり、それらを生みだす母体のようなものである」となる。（同前書、鳥越より）
- 36 上掲書, p. 100参照。
- 37 上掲書, pp. 97-98
- 38 鳥越は、この小さな共同体と池としてのコミュニティの関係を、楽譜もなく自由気ままな即興的な演奏を、互いの演奏を聞きながら演奏者が互いにあわせて一つの音楽を作り出していくようなものとして、ジャズ・モデルと呼ばれていることを紹介している。（上掲書）
- 39 上掲書, pp. 96-105参照。
- 40 新田義之著、「直観、予感、創造的ファンタジー」『文化と教養—比較文学 講演の旅』大学教育出版, 2000年, pp. 128-135参照。
- 41 同前書, p. 126
新田は人間にとっての永遠性の問題について、西洋社会のキリスト教的見方における神と人と自然の関係による、神の全能にその根拠を求める方法の変遷を語っている。それは、ペスタロッチの直感、フレーベルの予感を経て、シュタイナーの創造的ファンタジーによって個々の人間の生まれ変わりを事実として表現することで、ついに神を離れ永遠性の問題を人間のなかに求めることができるようになったことであるとして、上記の引用文につながっていく。
- 42 佐藤学の「学びの共同体」の実践として、神奈川県茅ヶ崎市立浜之郷小学校の実践活動がある。