

教師における「きく」ことの一考察

ールドルフ・シュタイナーの十二感覚論からー

味 形 修

はじめに

本稿では、教師が子どもの声を「きく¹」ことの質的考察を試みることにする。その際、ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner) の人間観にもとづく「感覚論」を取りあげることにする²。シュタイナー (あるいはヴァルドルフ) 教育についての論文³のなかに、この「感覚論」を中心にあげた論文はみられない。「感覚」という私たちにとって身近なものからシュタイナーの思想を理解する試みは無謀とはいえないと考える。

筆者がシュタイナーの「感覚論」を取りあげようと思い立ったきっかけは、ある生徒の一言であった。それは「あの先生うさんくさいよ」である。「くさい」という表現はもちろん感覚的な表現であるが、そこにあらわされるものは匂いについてのそれだけでなく、その先生の「ひと」についての評価である。「うさんくさい」人とは、「あやしい」ものを感じさせる人と言い換えてもかまわないだろう。「あやしい」は見た目のあやしきよりも、その人の言動から推察される外見では分からない、内面の心の動きに対する評価とみることができる。

このようなきっかけから始まった筆者のこだわりは、教師における「きく」ことに目を向けさせることになった。さらに「感覚論」を知ったことも要因となっている。以下では、「きく」ことについて考察するが、より理解を深めるために「みる」こととの比較において「きく」ことに言及していきたい。子ども理解における教師の「きく」ことを上記の通りシュタイナーの「感覚論」の立場から検討していく。その結果、教師が子どもから何かを「きく」ために、必要なものが明らかにできればよいと考える。

1. 「みる」ことと「きく」こと

まず、例をあげて「みる」ことについて考えてみる。

私たちが床に置かれているボールをつかむとき、私たちはボールをみなければつかめない。「みる」ことはボールの位置や状況を的確に把握しつかむための必要条件である。たとえば、視覚障害者にとって、ボールをつかむことは一般的にむずかしい。それゆえ触覚 (あるいは視覚健常者のアドバイス) を頼りに、ボールへの接近を試みる。視覚障害者はどのように腕を伸ばしつかめばよいかの判断を瞬時に下すことはむずかしい。「みる」ことには常に判断がともなうと言えないだろうか。たとえば、「見まちがいい」という言葉があるように、私たちの「目の錯覚」を利用して、だまし絵や心理的ゲームが存在することは、「みる」ことと判断が切っても切れない関係だからである。

たとえば、初対面の相手を「みる」ことは、その人の外見、容姿等を判断すること、す

なわち相手の外面的な要素をもって人を判断することである。私たちは、喜怒哀楽の感情を表情に出す（もちろん人それぞれ表現が激しかったり、無表情に近かったりはするけれど）。しかし、その表情に騙されることも人の世の常である。心とは裏腹に、「顔で笑って心で泣いて」ということはよくあることである。この場合、喜怒哀楽の表情をそれまでに「みた」経験をもとに、今みている表情と照らし合わせ比較し判断をくだしているからこそ、騙されることがあるのだろう。

私たちの社会を進歩に導いた科学は、この「みる」ことを通した比較、判断の上に築きあげられているといってもよいだろう。

「百聞は一見にしかず」「見ると聞くとは大違い」などでは、ただ音や言葉を「きく」とは違う使い方をしている。「きく」ことを仔細にながめれば、まずは相手の素の声を音として「きく」ことになる。それを出発点として、相手の声の質やトーン、大きさ等から、相手が置かれている状況と判断することにつながっていく。恐怖に震える声、それは何もじかに恐怖と接していないくとも、どのような結果がもたらされるのかがみえなくとも、そして、自分によくないことが降りかかってくるように思えるときなどでも、声は自分の意志とは関係なく震えてくる。その声を「きく」ことで私たちは、声を発する人の感情をはかり知ることができる。さらに私たちは音をきくことで、音を発しているものの質（真実）をきき分けることもできる。たとえば、金属をたたく音と他の材質の物をたたく音の区別は容易につけられることを経験上知っている。鉄道員が始動前にハンマーで電車の車体をたたいて異常の有無を確かめることは、ききなれたいつもの音と違う音をきき分けられることから行っているものである。目では「みえない」金属の傷を、ハンマーでたたいて音を「きく」ことで発見してしまうことは、二つの違い、視覚と聴覚の違いをはっきりと示しているといえる。

もう一つ例をあげれば、学校の廊下で数人の生徒が一人の生徒を取り囲んでいる状況に出会ったとしよう。私たちは、「みる」ことでその場の状況を把握することができる。しかし、それは取り囲まれた生徒の身の上に起こっていることが、いじめなのかふざけ合いなのかを判断するには到らない。ところが、その生徒が発する声をきくことで私たちには、その事態がはっきりと理解できるのではないだろうか。そこには聴覚をとおした「きく」こと、きき分けること（いじめに対しての声かふざけ合いの声かを）が働いている。

このように「みる」と「きく」とでは同じ判断するにも相手の外面の情報と内面からの情報による判断の違いがみられる。

シュタイナーの「感覚論」の解釈によれば、どのような違いがあるのかを紹介することにしてみよう。「何らかの事柄について考えるとき、その多くの部分は視覚印象につながっています。私たち人間は考える存在なので、視覚を締め出すのは容易ではありません。ですから、たとえば自然科学の世界は、いわば眼の世界である、と言うことができるでしょう。私たちはまさに、ここに等号を置くことができます。Wissen(知識、…) = Ein-sehen(中を一見る、認識する、…) !⁴」となる。ここでは、「みる」ことが自然科学の基礎であり、反対に「みえないもの」は自然科学の対象にはなりえなかった科学の歴史を、簡潔に「視覚」の本質的な部分に焦点をあて言及している。シュタイナーはこの「みえないもの」にも真実があるということを追求しつづけた。それゆえ、当時の唯物論者、

自然科学者たちから、彼の思想は受け入れられなかった。この状況は、現在もまだ続いているが、「きく」ことについてこれからの論は、シュタイナーが「みえないもの」というものを明らかに感得しているといえる⁵。

2. 子どもと教師の関係における「きく」こと、そして教師の「構え」

まずは「きく」ことが教師の中でどのように受けとめられているのかをみていく。近藤の「子どもと教師の関係」をめぐる研究⁶によると、カウンセリング研修後の教師の変容は、「子どもに対する姿勢の変化」と「教師自身の変化」の大きく二つに分類される。前者における教師の変化（行動）を教師自身の言葉で表されたものを分類し把握した代表的なものは、「考える」「見る」「聞く」「受け容れる」「すくいあげる」「寄り添う」「話す・関わる」などで、近藤はこれらそれぞれに考察を加えている。その中でも「聞く」ことは上にあげた6つの代表的な表現、すなわち「子どもや他者に関わる姿勢」をあらわす表現のほとんどすべてと併行してあらわれてくることを特徴としている、という⁷。そして結論として、「この種のカウンセリング研修によって教師の中に引き起こされる変化の中心に「聞く」という行動が位置していると推測してよいかもしれない。」と述べている⁸。カウンセリング研修という教師自身が自らを集中的にみつめなおすことに主眼が置かれるものであるが、この結果が導かれた背景には、日常の教師の活動—子どもと教師の関係における—の中で、教師の胸のうちにわだかまっていた、なかなか実現されない子どもとの理想的な関係への想いがある。その想いの発露がこうした「きく」という表現となったととらえることができるだろう。個々に紹介されている教師たちの文章の中にも、容易にそれを垣間みることができる。

この近藤の研究から、教師たちにとって「きく」ことが子どもとの関係を成立させるための基本的なものとして、常に教師に意識され、実感されていることの事実、さらに現職教師が実際に授業の中で「きく」ことをいかに自分のものとしていかれるかが課題としてあることがはっきりとするだろう。

そこで、教師にとっての「きく」ことの分析を試み、かつどのようにしたら子どもの声を「きく」ことができるようになるかを、追求している幾人かの論をみていくことにする。それにより、「きく」ことの本質とそのために教師がしなくてはならないことが明らかになってくるだろう。

佐藤が、「教室のコミュニケーションの基本は聴き合う関係」であり、そのために「まず、教師自身が一人ひとり個性をもった子どもの存在をまるごと受け入れること」と述べているが、まるごと受け入れるとは、いったいどういうことだろうか。佐藤によれば、そのためには「教師の居方や構えがモデル」となる必要がある、ということである。佐藤は、「心と身体を開いて他者の声を「聴く」という受動的な感覚…」というように「きく」ことをとらえ、「教師の居方や構え」とはこの「心と体を開く」ことにつながり、これにより「きく」ことができるようになるということである。この教師の「居方や構え」は、豊かな経験を基礎とする見識と粘り強い取り組みを必要とし、こうした「居方や構え」を身につけ教師がよい聞き手として教室に立つことで、教室の中に聴き合う関係が生まれてく

ると述べている⁹。

次に齋藤は、「聴くことは、自分の身体に触れ、響く過程として、むしろ視覚的経験とは対照的な触覚的経験に近いものとして位置づけられる。聴くことが「ふれる」という性質を有しているということは、教師における聴く構えを主題化する上で重要である。¹⁰」と非常に感覚的な表現ではあるが、注目すべき指摘をしている。佐藤と同様に齋藤が「教師における聴く構え」とは、どういうものなのか？それは「学習が深まる展開に能動的に関わる構え」で、教師の身体を通して、「その関係（子どもと教師や子ども同士の関係、引用者注）のあり方を表すものであると同時に、それを作りあげる最も重要な条件である。」と説明されている¹¹。

こうしたきこうとしている「教師の構え」によって、子どもが話そうとし言葉が発動されてくると言う。話すことと聴くことは、分離したものとしてではなく、相互に浸透し合っているものとしてとらえられていく。このとき、教師は空の器として子どもに対しているのではなく—ただ「きく」という受けの姿勢ではない—、能動的に学習に対しての方向性を、自らの表現によりもたらす責任を感じつつける。こうした教師の学習への態度、それも表に現れないもの—齋藤の指摘する教師の方向性—を子どもは確かに敏感に感じ取る。

このことを言いかえると、教師と子どもが一つの雰囲気浸って、その雰囲気にお互いがまさにふれていることが前提となっているととらえることができる。そこで液体的感覚（言葉が流れ込む）をもとに、お互いが能動的に学習の展開に参加していくのである。

鳥山は現職の教師のころから、子どもや教師のからだに注目して、子どもと教師のコミュニケーションの成立に欠かせないものは、両者のからだに「開いて」いることと主張し、授業実践を行ってきた。その鳥山は、教師の「きく」ことについて、「人が話をするとき、話の内容は本当に話したいことのほんの一部だけなのです。その奥に動いているものがあるわけですが、教師がそこまで聞き取り、言葉にしてくれることを、子どもたちは望んでいます。…教師が、話している人が言いたいことのいちばん奥にあるものは何か、言葉にならないことまで聞き取るからだをしていないと、子どものほうにもそれが伝わってしまいます。聞く力のない人には、何も言う気は起こりません」と、「聞く」ためには教師の「聞き取るからだ」が必要と述べている¹²。

そして、鷺田は、従来の哲学に対抗する形で、哲学の可能性を「聴くこと」の臨床場面で試すことの提案をしている¹³。この本は看護、介護を対象としているが、教育の現場へ示唆するものは大きい。たとえば、「ケアは、看護とか介護といった職務（=役割）においてではなく、職務を超えて誰かあるひとりの人間として現れることなしには職務そのものが遂行できないという矛盾を抱え込んだいとなみなのである。いうまでもないが、同じことは教育の場面にも見られることである。」という指摘に教育への示唆をみてとることができる¹⁴。患者と看護する側との非日常性と日常性が裏返しになっている場所を臨床の場として、そこで看護にあたる人たちは、自分の職務に忠実であろうとすればするほど、職業人に徹することができなくなるという矛盾を抱えている、と鷺田は言う。これはそのまま学校という場での教師と子どもの関係に置きかえることもできる。つまり、教師にとっては日常の場である学校も、子どもたちにとっては非日常の場になっている。そこで教師

は看護の職務がかかえる問題と同じ問題を場の問題と職務の問題の二重の意味で抱えざるをえなくなる。この状況下で、いかにして子どもという他者の声を職務を超えた一人の人間として「きくこと」ができるかが問われることになる。

こうした前提を踏まえて鷺田は、「聴くこと」の力を確かめようとしている。それは、なんにもしないでただ話し手の目の前にいて「聴く」という「受動的な」ことが、「聴く」ことを「ポジティブな力」に変化させると言う¹⁵。それは相手にとって、心の安らぎをもたらすことになる。「条件なしに、あなたがいるからという、ただそれだけの理由で享ける世話、それがケアなのではないだろうか。」¹⁶となり、教育においてこれも重要な示唆を含んでいると言えるだろう。こうして鷺田は「聴くことの力」として、心の安らぎを与える人の受動的な存在を主張する。

以上、「きく」ことのために、佐藤や齋藤は教師の「居方や構え」を取りあげ、鳥山は教師のからだが「開かれている」こと、鷺田はただいるという「受動的な存在」を強調している。彼らに共通するのは、「構え」という言葉に集約されるように教師がからだ全体で、子どもの内なる声を「きく」ことである。さらにこの「構え」は常に子どもとの関係においてとらえられていかなければならないことは、齋藤や鳥山において明確にされている。教師の「聞き取るからだ」－開いているからだ－の状態を子どもが的確にとらえると鳥山は主張した。この主張と齋藤が学習の展開への参加における子どもと教師の関係の中で、「教師の構え」－教師が聴こうとしている－によって、子どもが話そうと言葉が発動されてくると述べていることは全く同じことを語っていると言える。この教師の「構え」がもつ子どもへの働きかけという能動性は、また鷺田の受動的な「存在」、ただ子どもたちの前にいて「きく」ことによる「ポジティブな力」と一致する。

したがって、教師が子どもの内なる声を「きく」と表現されるものは、「聞く」「聴く」と表記されるが、もちろん「耳」を通してただの音を感知しているのではない。これらは、からだとともに心的な意味での「構え」と表現されるものであると言ってよいだろう。次に、この「構え」で感知されるものは一体何なのかをシュタイナーの「感覚論」から検討することにする。

3. 教師の「構え」を通して感知するもの

まずは、教師の「構え」の技法を主題に論を展開している、齋藤を中心に考察していくことにする。

齋藤は教師の「構え」を論じるにあたり、すぐれた教師の「方法以前の方法」として、「構え」の形成を身体という視座からアプローチしてみようとする。その出発点には、従来の教育方法が、「人間性」と「技術」の二元論による抽象化に埋没していることへの批判があった¹⁷。

齋藤は「同じ内容でも、それを言った相手や言い方や状況によって、こちらがそれを受容するか拒絶するかが大きく異なるという、誰にでもある日常的経験から出発して、その受容や拒絶の＜構え＞の形成のプロセスこそが教育方法研究の鍵であるとまず考え」¹⁸、このときの受け手への現れを「働きかけの非匿名性」「構えの対人性」と呼んでいる¹⁹。そし

てこの「非匿名性」は、相手の言葉を受け入れることにおいても、「言葉を自分の奥深く受け入れるとは、ある意味でその言葉を発した人を受け入れる。」ことになると言う²⁰。齋藤が日常の経験における対人関係へと目を向け、「働きかけの匿名性」と呼ぶ現象は、鷺田がケアにおいて職務を全うするとき、ケアする側の矛盾として現れる一人の人間としての行為に通じている。これこそが、教育や看護などの対人関係を基本とする仕事における根本であり、この人間的な行為、すなわち、一人の人間として相手と向かい合うことがなければ教師も看護師もその職務を全うすることができないことになる大切な概念である。

一人の「非匿名的」人間として教師が子どもの前に立つことを出発点として、教師の身体的「構え」の技化（齋藤）を検討していくことは、シュタイナーの「感覚論」の考え方をあわせて考察していくことにもなり、それにより一層教師が子どもの内なる声を「きく」ことが明らかにされていくだろう。

相手の言葉以上に相手そのものを受け入れること、それはもはや「きく」ことではおさまきれない広がりを持っていることはすでにみてきた。ただ相手を知ること、相手の内なる心の動きを察知することは「きく」ことから始まる。教師の「構え」により感知されるものは何なのか？

私たちの日常生活においての経験の中で、私たちは目の前の相手が変わるたびに、齋藤の「構え」や鳥山の「からだの開き」を変化させている。自分とは反対意見を持つ相手と対したときは、自然と「身構え」る自分がある。反対に相手の話にうっとり「きき入る」ときには身も心もリラックスしている自分を発見する。シュタイナーによれば、この「構え」の変化は魂(Seele)の好感(Sympathie)－反感(Antipathie)の絶え間ない交換作用がもたらすものである²¹。好感が強くなると「あばたもえくぼ」となり、相手を正確につかまえること(認識)ができなくなる。かといって反感が強まると、相手との距離を置き(空間的にも心理的にも)批判的になり、受け入れることをしなくなってしまう。この好感－反感の交換作用に情報をもたらすものが私たちの諸感覚である。シュタイナーは十二の感覚のうち、私たちが私たち以外の者を知る感覚を「外部感覚」と名づけている(注2参照)。それは「聴覚」「言語感覚」「思考感覚」「自我感覚」の4つの感覚で、目にはみえない相手の内部へ入りこんで相手を感知する感覚であるという。

「きく」ことは「みる」とこと異なり、ただ事物や相手の外面的な状況や行いを把握するというのではなく、その物、人の本質に迫ることはすでにみた。さらに相手の内面の声を探るには、シュタイナーの「感覚論」によれば「消す」という言葉がキーワードになっていく²²。

混雑した電車内できく耳慣れない言語のことを思い浮かべてみると、この「消す」という感じがつかめるだろう。初めてきく言語は私たちの耳に、最初は「音」として聞こえてくるだけである。それがただの「音」(物音、音楽など)ではなく、少し時間をおくと、今まで聞こえていた「音」の連なりによる一種の音楽(未知の言語の会話による)が、「言葉」としてきこえてきた経験はないだろうか。そのとき働いている感覚を「言語感覚」とシュタイナーは呼んでいる。ここで私たちは「聴覚」を通してきいていた「音」を「消し去り」、「言語感覚」を通して「言葉」を感じている。その際、私たちはきいている音が「人間の話している声であることから類推して、その音がなにかの言語であるに違いない」と

判断している、という疑問が提出されるだろう。そこで一般的な「音」の概念にふれてみること、この疑問は解決するに違いない。「音」は耳の奥の鼓膜を振動させ、その振動が耳骨に伝わり神経を經由して、振動数により高い、低い「音」として感知される、ということは物理学など科学の知識として私たちは知っている。それならばある数値で表される同じ振動数の「音」を、あるときは「言葉」としてきき、あるときはただの「音」としてきくことがあることをどう説明すればよいのだろうか。私たちは「振動を聴いているのではありません。私たちが聞いているのは、音なのです！」²³ということである。したがって、「言葉」をきくことは「音」をきくことと、異なった感覚を通して行われているといえる。そこでは「音」を「消し去り」、「言語感覚」を通して言葉を感じているのである。

また、言葉では表現できずに相手と会話せざるをえないいらだたしさを覚えた経験がないだろうか？ その場合に「人が話をするとき、話の内容は本当に話したいことのほんの一部だけなのです。その奥に動いているものがあるわけですが…」²⁴、これこそが自分の言いたいことがなかなか相手に伝わらない、という経験がないだろうか。そのとき日本語で表現不可能だから他言語を使って表現できるかという、それは不可能である。「他の人間が語っている言葉を消し去ってはじめて、私たちは他の人間を理解することができるのです」²⁵。ここでも相手の言葉を「消し去って」いる。言葉のその奥にある真実相手の表現したい思想や理念を知る感覚について、シュタイナーは「思考感覚²⁶」というものを私たちが持っているからと言う。

相手の「思想」のその奥にあるものにも私たちはある一つの感覚を通して迫ることができる。それがシュタイナー言うところの「自我感覚」である。私たちは相手の話をきいているときに、ただ単に相手の考え（思想）をきくのではなく、話をしているのはまぎれもなく私の前にいるこの人だという感じを持っている。その結果が齋藤の「同じ内容でも、それを言った相手や言い方や状況によって、こちらがそれを受容するか拒絶するかが大きく異なるという誰にでもある日常的経験」での見分け、区別となって現れている。話し手が異なれば私たちの受ける印象も異なるというとき、私たちは「自我感覚」を働かせているといえる。この感覚を通して私たちは、相手が自らの意見として真実を語っているのかを感知して、相手の話の内容を受容するか拒絶するかを区別している。「視覚」により私たちが色を「見る」ように、相手の自我を感知することをドイツ語で「Ichen」と表現し、「自我感覚器官」は私たちの体全体に広がっている繊細な実体ゆえに、人々はこの「感覚器官」について語らない²⁷、と述べる「自我感覚」において私たちは何を「消し去る」のか？ シュタイナーによればそれは「触覚」である²⁸。

こうしてシュタイナーの「感覚論」によれば、「聴覚」から「自我感覚」へいたる過程において、何かを「消し去る」ことで、私たちは相手の内面へと向かい、最終的には相手の「自我」を感知するまでに到ることをみてきた。この「感覚論」を通してみると、齋藤が教師の「構え」を考察する出発点となった上記の日常経験の記述は、まさに私たちが「自我感覚」を通してえていたものであることが明らかになったといえる。鳥山の「子どもの奥の言葉にならないことを聞き取るからだ」は、まさしく「思考感覚」を働かせたものである。そして佐藤が「まるごと受け入れる」というとき「自我感覚」までも働かさなくてはいけないことも理解できるのではないだろうか。こうして、教師の「きく」ことをシ

ユタイナーの「感覚論」の立場から眺めてみると、上記の論者の「きく」こと、「教師の構え」は相手の思想や自我までも感知していることが理解できる。

おわりに

授業の成立に大きくかわるものは、教師が子どもとの関係づくりができるかによる。そのための一つとして教師の「きく」ことをみてきたが、それは教師の「構え」を通して子どもたちの内なる声を「きく」こと、最終的には一人ひとりの「自我」を感知するまでに到ることが必要になることが明らかになった。そこにおいて教師の「構え」は教師自身が、余計なものを「消し去る」ことへの不断の努力の上に成立するものといえる。「感覚論」には「消し去る」ことの説明において、対応する感覚が存在する（注28参照）。

「自我感覚」と「触覚」の関係にふれ、そこからみえてきたことが、今後の教師の「構え」を考える際の一つの入口になることを期待して、まとめにかえたい。

「自我感覚」がその対応する「触覚」を「消し去る」ことで相手（子ども）の自我を感知することについて述べることにする。自閉症の子どもたちに共通することは、対人関係において「ふれる」ことにときにはためらい、ときにはなれなれしく「ふれる」という行動をもつことがあげられる。好意を持つ相手には音もなく近づきからだを「ふれる」が、反対にそうでない相手がかれらに「ふれよう」とすると飛びのいて逃げてしまうことをみる。一般的に自閉症の特徴として、「社会的関係を理解することが難しい」「感覚に対する反応に一貫性がない」²⁹ことがあげられる。この特徴は「自我」の統一性の問題としてとらえられるだろう。この例で「触覚」と「自我」の関係が少し明らかになると考える。「ですから、そのような子どもたちによい結果をもたらすためには、自我感覚に向かい合っている感覚、つまり触覚を、特に育成してやらなければなりません。」³⁰と自閉症の子どもたちへのケアをズスマンは述べている。

本稿で取りあげた感覚も実際には、他の感覚との関係の中で働いていることはいうまでもない。対応する感覚（十二感覚論）もこの考え方の一つである。この対応関係において「感覚論」を取りあげることで、はじめて「ふれ合う」教育、「いのち」を大切にする教育という教育目標に向かって、教師がどのように関わっていくことができるかの新たな視点の一つが与えられると考える。

注

- 1 「きく」「みる」について、たとえば「聞く」「見る」と表すことで、「聴く」「観る」についても含めて表現したつもりでも、読者は「聞く、見る」と理解することは否めない。本稿での「きく」「みる」は、ときに「聞く」であり、別の場所では「聴く」であり、さらには「効く」の場合もあることを意図している。そのために、ひらがな表記での包括的概念としての「きく」「みる」を採用することにした。これは「からだ」というひらがなでの表記と同様な使用も含めての採用である。（西平直「知の枠組みとしての「精神世界」－共感的理解と批判的検討－」『教育学研究第66巻第4号』1999年、19頁参照）
- 2 アルベルト・ズスマンAlbert, Soesmanは、『魂の扉・十二感覚』の冒頭で「感覚」を通してユタイナーの思想に近づく意義を述べている。（『魂の扉・十二感覚』アルベルト・ズスマン）

ン、石井秀治訳、耕文舎、1998年、15頁参照)シュタイナーの「十二感覚論」は、彼の人智学的人間観による人間の三分法－霊(Geist)、魂(Seele)、体(Leib)－に対応して、霊的感覚、魂の感覚、肉体的感覚の三つに内容的に分けられ、それぞれに四つの感覚が属している。また対象とするものにより、人間自身の内部を知る感覚(内部感覚)と外部(他者)を知る感覚(外部感覚)、その中間に位置する感覚と分けることもできる。筆者は、本稿において、子どもをとらえる教師の立場から外部感覚としての聴覚(Hörsinn)、言語感覚(Sprachsinne)、思考感覚(Gedankensinn)、自我感覚(Ich-sinn)に触れ、あわせて視覚にも触れることにする。なお、「十二感覚論」については訳書として上記のアルベルト・ズスマンの著作のほかに、高橋巖著『シュタイナー教育の方法』1987年、『シュタイナーの治療教育』1989年、ともに角川選書、に読みやすく紹介されている。

- 3 シュタイナーの人間観、教育思想にふれた論文のうち、筆者が検討したなかで代表的なものは、吉田武男「シュタイナーの教育思想の形成(3)」『高知大学教育学部紀要53第1部』、1997年/衛藤吉則「シュタイナー教育学をめぐる「科学性」問題の克服に向けて」『人間教育の探究』日本ペスタロッツ・フレーベル学会紀要第10号、1997/竹村洋介「シュタイナー教育の意義と日本における受容と研究動向」『東京大学教育学部 社会教育学・図書館学研究第12号』、1988などがあげられる。
- 4 前掲書、ズスマン訳書、162頁
- 5 ズスマンは「目」と「耳」の形成過程からも二つの対極的な違いを明らかにして、事物の表面しか見ることのできない「視覚」よりも「聴覚」はずっと深く、事物の中へと向かって行くと述べている。(同書171-173頁)
- 6 近藤邦夫「カウンセリング研修における教師の変容」『教師と子どもの関係づくり』東京大学出版会、1994年、159-219頁参照。なお対象とされた教師は、1989～91年度の三年間の受講生122名である。教師の意見として「きく」ことの重要性を一般化するには、なお慎重さが要求されるだろう。しかし、こうしたカウンセリング研修を受講する教師の一群は、より前向きに子どもとの関係を成立させたいという想いが強く、この点で本稿の主旨である「きく」ことを教師が身につけるための方法を模索する際のきっかけとして参考にする価値は十分あると考えている。
- 7 同書、177頁
- 8 同書、178頁
- 9 佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店、1999年、109-110頁
- 10 齋藤孝『教師＝身体という技術』世織書房、1997年、150頁
- 11 同書、151-153頁
- 12 鳥山敏子『親のしごと教師のしごと』法蔵館、2000年、61-62頁
- 13 鷺田清一は『「聴く」ことの力ー臨床哲学試論』TBSブリタニカ、1999年の中で、〈聴くことの力〉に受動や受容ということばが持つポジティブな力ー人間という存在にとって本質的な力ーを検証しようとした。それは〈聴く〉ことがそのまま哲学の実践となるような哲学を構想することでもあった(同、235頁)、と述べている。この立場は「きく」ことを受動的なものにとらえるという意味では、齋藤や鳥山とは異なっているが、教師の「きく」ことを考察していく上で、この意味するものは大きいと考える。
- 14 同書、208頁
- 15 同書、235頁
- 16 同書、201頁
- 17 すぐれた教師の「方法以前の方法」と齋藤が言うところのもの、すなわち「生身の一人の人間のトータルな教育技術の「スタイル」(前掲書、齋藤、5頁)」をとらえることを拒んできたことに対する批判的な彼の立場から、この二元論について齋藤は次のように述べている。すぐれた教師について、「方法を教師の人間性に還元する立場は、「人間性」という、

それ以上の分析を拒む言葉によって、方法的思考を停滞」させ、他方で、「教育の方法を誰のものでもない細分化された諸技術へ解体する思考」も「場のリアリティをトータルにとらえる方向へは向かわない」と。(同書、4-5頁、参照) 佐藤も「人間性」を個別的具体的な問題の普遍化、観念化とすることが、教育の中央集権化への政治的な問題になるととらえている(佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年、「壺井栄『二十四の瞳』を再読する」、参照) ことも付け加えておく。

- 18 前掲書、齋藤、22頁
- 19 同書、57頁
- 20 同書、69頁
- 21 ルドルフ・シュタイナーの自由ヴァルドルフ学校の設立時(1919年)の14日間にわたる三つの連続講演の一つ、『教育の基礎としての一般人間学』(ルドルフ・シュタイナー、新田義之訳、人智学出版社、1980年 主に第二、五回講演参照)
- 22 前掲書、ズスマン訳書、171-173頁参照
- 23 同書、173頁
- 24 前掲書、鳥山、61頁
- 25 前掲書、ズスマン訳書、197頁
- 26 「思考感覚」についての詳しい説明は、同上書の195-202頁参照。なお、注2のドイツ語では、Gedankensinnを「思考感覚」と訳しているが、「思想感覚」(新田義之訳)と言いかえることもできる。本稿では「思考感覚」という訳に統一することにする。
- 27 Rudolf Steiner, 『Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik』Taschenbücher aus dem Gesamtwerk von Rudolf Steiner/Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz 1975年、130頁
- 28 シュタイナーの「十二感覚論」では、感覚が相互に対応している。「自我感覚」には「触覚」が、「思考感覚」には「生命感覚」、「言語感覚」には「運動感覚」というように、対応する感覚は互いに関連し影響し合っている。「触覚」は自分自身を知る「内部感覚」としてとらえられ、自分以外の周りの世界との境界を知るためのもので、この「触覚」が育っていないならばこの感覚を「消し去り」、相手の自我へ向かう(自我感覚を通して)ことは不可能であると言う。十分に「触覚」が育っていない、すなわち確固とした自我の確立がない人には、消し去るものがなく相手の自我を知ることもできないということになる。(前掲書ズスマン訳書、186-219頁参照)
- 29 佐々木正美監修『自閉症のトータルケア TEACCHプログラムの最前線』ぶどう社、1994年、付録「自閉症の手引き」iv頁
- 30 前掲書、ズスマン訳書、215頁