

子どもの玩具におけるデザインコンセプト へのアプローチ (第2報)

— ルドルフ・シュタイナーの教育理念に基づく玩具の一考察 —

渋谷 寿

An Approach to the Concept of Design on Children's Toys (II)

— A Study of Toys on Basis of Rudolf Steiner's Educational Conception —

HISASHI SHIBUYA

緒 言

現代の子どもと玩具のかかわりを明確にする為に、デザインコンセプトへのアプローチとして、第1報¹⁾において玩具の現状調査を試み、概括的な把握を行った。その結果、子どもが要求する玩具のすべてが、本質的に望ましいものばかりではないという現実と、子ども・親・玩具をデザインする立場にいる者の三者の考えを総括する考え方が必要であることが明確となった。そして、子どもにとって最適な玩具を明らかにする為には、まず子どもの本性に対して訴えかけるものでなければならないという1つの条件が明らかとなる。この、子どもの本性をとらえる為には、子どもをどのような存在と見なすかという認識の問題を考えなければならない。今日では、自然科学的な観察によって導き出された、発達心理学的認識や教育論が主流となっている。しかしながら『発達 vol. 1』²⁾にも述べられているように、発達心理学的な見方は、おとなの目自身が発達の形成されてきた所産ゆえに、おとなが自分自身を反省的に捉えかえすという大変な難題をかかえていると言える。このように自然科学的な観察は、先入観や既成概念によって真実を歪曲してとらえる危険性を持っている。この自然科学的な観察のみがデザインコンセプトと結びつくと、子どもの表面的な行為・反応にとらわれた思考により概念を形成し、それによって真理から離れたデザイン行為となる危険性があることを、デザインする立場としてよく認識していなければいけない。そこで、既成概念や偏見をなくした目で子どもを観察することが可能な、本質的な認識が必要となる。この認識という問題が明確になり深化させることができる時、はじめて子どもの本性がとらえられ、子どもともの、素材とのかかわりが考察できると考える。このように考えてくると、人間の存在を本質的に追求し1つの真理認識への方向を明示したルドルフ・シュタイナー (1861—1925) の認識論が多くの可能性を持っていることに気づく。ルドルフ・シュタイナーは、20世紀初頭すでに、子どもの非行、自殺等多くの問題をかかえた混迷・矛盾・不調和を内包する現在の社会状況を予測していた。彼は、教育のみならず哲学・宗教・芸術・医学・農学といったあらゆる分野に対して、非常に多くの具体的な示唆を与えている。その中でもここで特に注目したいのは、ルドルフ・シュタイナー自らが彼の人間認識に基づく、教育の実践の場としての自由ヴェルドルフ学校を設立したことである。彼の教育理念に基づくシュタイナー幼稚園・シュタイナー学校は、その後現在までにヨーロッパ、アメリカ合衆国、オーストラリア等において200校を超え、着実な教育実践を行ってきている。人間存在と社会とのかかわりを真にラディカルにとらえ、人種にとらわれない普遍性を持つ彼の教育理念は、諸問題をかかえた現代社会に、徐々に浸透してきている。また、彼

の教育理念が現代社会に必要とされてきていることも事実である。子どもを正しくとらえ、子どもと玩具の本質的関係を探る為に、ルドルフ・シュタイナーの教育理念を明確にしていく必要があると考える。

ルドルフ・シュタイナーの人間認識の立場

ルドルフ・シュタイナーの教育理念が、現代社会に徐々に浸透してきている状況は、すでに述べたとおりである。しかし、今日まで彼の名前は教育史上にはほとんど見つけることはできなかった。その理由を考えてみると、彼の認識の立場が、一般の我々に感覚器官を通して知覚可能な自然科学的現実界と、形而上的世界である超感覚的な現実とを合わせて認識の対象とする、いわゆるオカルト的な立場であるためだと言うことができよう。すなわち、我々一般の自然科学的な認識の立場には理解されにくい領域を扱っていることが理由に挙げられるであろう。この〈オカルト〉という言葉の意味を高橋巖氏³⁾は、コリン・ウィルソンの言葉の訳として次のように説明している。「我々を取り巻く物質の世界の背後には物質を超えた世界（形而上的世界）が存在している。そして我々の5つの感覚では把握できないこの第2の現実界も、もし我々の内部に潜んでいる超感覚的能力を目覚めさせることができるならば、これを認識の対象とすることができる」と。シュタイナーは、まさにこの立場で超感覚的世界をエーテル界（生命界）・アストラル界（魂界）・神的ヒエラルキアの世界（霊界）の3つの世界としてとらえ、これらの本質と相互関係を明らかにしている。この〈オカルト〉という言葉の持つ特殊なイメージで偏見を持って、シュタイナー理念はとらえられてきたようである。その為に、彼の教育論は異端的なものとして扱われてきた。シュタイナーは、生命体をとらえる上において近代の科学と精神科学の相違として『精神科学の立場から見た子どもの教育』⁴⁾の中で次のように述べて彼の認識の立場を明確にしている。「現代の科学は感性的知覚の事実から発し、悟性的考察作業を通じて一種の生命力の仮定に達している。しかしこれは精神科学がその出発点とし、その研究成果から自分の主張を作り出して行っているあの本当の意味での探究の道とは違う道である。精神科学がこの点について現代の一般科学といかに異なっているかは何度強調しても強調し過ぎることはない。一般科学は知覚的体験をすべての知識の基盤と見なし、この基盤の上に築くことのできないものはすべて不可知なものとする。現代科学は感覚によって把握されたものから推論を引き出し結論を作る。ところがそれを超えるものは拒絶し、人間の認識の限界を超えるものと言う。精神科学的立場からすれば、このような見解は、盲人が手で触れたものから推測して結論として得られたもののみ認めようとし、目の見える人たちの言うことを人間の認識能力の彼方にあるものとして拒否するのと同様である」。このような彼の認識を追求していくと、彼のオカルト的立場のみを論じるのではなく彼の人間認識による愛情深い、温かい、子どもを見る観察力に目を向けることが大切であることが理解される。教育が人間を対象としている以上、このシュタイナーの理念は現在の教育に要求されている精神的な領域を含めた内容を持っていると言えよう。このことは、実際にヨーロッパで行われているシュタイナー教育に触れてみると実によく理解できる。すなわちシュタイナー幼稚園においては、保育内容、玩具、環境設定としての大小の道具、保育室全体の雰囲気、その構造体としての建物、さらには屋外の遊び空間等に彼の教育理念と造形とが結びついた独特な形でその思想が表出しているのである。ここに超感覚的な認識が単なる空想的なユートピアを求めるだけのものではない具体的な実践論であることを明示している。

ルドルフ・シュタイナーの教育理念の背景

1. ルドルフ・シュタイナーの教育理念がはぐくまれてきた過程

現代における超感覚的な認識の意味を明らかにする為に、彼のこの理念はどのような背景から生まれ出てきたかについて、歴史を振り返って考えてみる必要がある。ここでF・W・ツァイルマンズ、ファン・エミショーベンによる『ルドルフ・シュタイナー』⁵⁾から、彼の教育理念と関係があらうと考える事項を取り上げ要約し考察を進めることにする。

シュタイナーは1861年に現在のオーストリアに生まれ、穏やかな自然環境の中で幼少時を過ごしている。彼の父親が鉄道関係の仕事をしていた為、駅のまわりで起こる出来事に自然に関心が向けられていた。すでにその頃に感受性に富む彼の心の中でひとつの対立が意識となって芽ばえ始めている。すなわち人間に向かって現われる自然と人間が自ら創り出す技術との対立であり、後年彼の人生に大きな意味を持つことになる。小学校に通い始めた頃、一人の補助教員の許で幾何学に没頭する。彼はその時すべての対象や現象の存在する外的世界、すなわち空間的世界と、精神的現象や出来事の現われる世界の2つの世界を体験していた。少年時代の彼は可視的世界と不可視的世界の両世界をつなぐ掛け橋として幾何学を位置づけていたのである。この頃また、美術を学び教会の礼拝時に合唱団やミサの侍者となって参加しており、これらの芸術体験が幼い彼の心に深い影響を及ぼし、超感覚的世界との結びつきをますます深めることになる。レッシング、ゲーテ、シラーを学んだのもこの頃である。小学校を終えた後、実科学校に入り事物のより深い関連を理解する為に彼はカントの『純粹理性批判』を時間をかけて研究している。15歳頃より彼は同級生や下級生の家庭教師をしている。この家庭教師という教育実践の体験からきわめて実際的な人間認識を得ている。1879年にウィーン工科大学に入学すると、カント、フィヒテ、シェリング、ヘーゲルといった哲学研究に力を入れる。その後、ゲーテ研究者としてのシュレーアーを通してゲーテの多くの文献に出会う。彼はシュレーアーから多大の影響を受けゲーテの自然科学論文を綿密に学び、自然と精神との関係についての独自の研究へと関連づけていく。彼はゲーテの『色彩論』の深さを独自の実験を通して確信し「植物変態論」や解剖学、生理学へと進んでおり、ここにはすでに人間有機体三層説の萌芽がうかがえる。また、多方面にわたる研究活動に従事しながら彼は教育の分野においても多くのことを成し遂げている。たとえば4人の少年のいる家庭で家庭教師を務めたことがある。この4人のうち1人の少年が重い脳水腫を患っていた。その少年は発達が遅れており、思考は緩慢でほんの僅かの精神的緊張にも過敏な反応を示した。彼はその少年の厚い信頼の中で様々な配慮をしていった。そして彼は子どもの心と身体とが強固に結びつくように、心の中にまどろんでいる能力を覚醒させた。2年後、その子どもはギムナジウムの入学試験に合格し健康状態も快方に向かい卒業後大学で医学を修め医者になっている。ここで確立されたシュタイナーの人間認識は、心的、精神的な生活と、身体的、気質的生活の真に結合に基づくものであった。彼はこの時すでに、後に教育理念として著作や講演で述べたことを実践している。以上、『ルドルフ・シュタイナー』の中から彼の教育理念がはぐくまれてきた過程をみてきた。この流れが示しているように彼の教育理念は、幼少時の超感覚的な世界への萌芽から、ゲーテの認識論に到達し、それを実際の教育上の体験を通すことにより確立してきたとすることができよう。

2. 身体三層説

シュタイナーは、人間を身体(Leib)、魂(Seele)、霊(Geist)という三層性をなす人間像としてとらえる。彼によると、まず人間は感覚器官を通して諸々の感覚的知覚を得る。次に人

間は現象に触れて好感と反感、快と不快といった感情を経験し、諸々の欲望、あるいは欲望を放棄した不快感を得る。更に人間は、事物と現象の相互関連やそれが人間自身に対して持つ関係を洞察する。このようにして人間は世界と三重に関係しているととらえている。このことを、彼自身『神智学』⁶⁾において、「身体とは、牧場の花のような周囲世界の事物を人間に伝える媒体を意味する。魂とは、それを通して人間が事物を自分の存在と結びつけ、それを通して人間が事物に対する好感や反感、快や不快を感じとるところのものを意味する。霊とは、人間が一ゲートの表現を用いれば一事物を〈いわば神的存在〉として観るときに人間の内部に現われてくるものを意味する。この意味で人間は身体と魂と霊とからなっている」と説明している。彼は、この三分説をとらなければ真の人間認識は不可能であるとしている。では彼の言うこの人間認識をする上で不可欠な三分説とは、現代に至るまでどのようにとらえられてきたのであろうか。古代ギリシャにおいては、プラトン、アリストテレスが魂を二つに区別しており、実際には人間の三分説に通じる。その後ローマ時代になると霊的存在としての人間は否定されてしまい、後に自然科学的な立場である現代に継承されている。現代では魂と霊との区分は、心・精神・心理といった言葉によりあいまいであり、その結果人間の本質は理解されていないととらえられよう。これらのオカルト的な認識はシュタイナーをはじめ常に異端視されてきたことは、まぎれもない事実であるが現代のような機械文明における人間不在の文明社会に、この三分説を説く人間認識が必要とされてきていることも事実であろう。

3. シュタイナーの教育論と古代ギリシャの教育観

シュタイナーの教育論を考察していくと、古代ギリシャの教育論と非常に似ているということがわかる。この古代ギリシャの教育について高橋巖氏⁷⁾の講演より要約し考察してみよう。

古代ギリシャにおいて、0歳—7歳までの子どもは各家庭の中で周囲から教育という働きかけは一切行わないで、家庭の温かい環境の中で不安を与えないで育てることが前提となっていた。子どもが7歳になると、体育の教師であるギムナスト（Gymnast）が子どもの肉体を鍛えることにより「神々しいほどの自然の美」を表現できるように教育した。このように古代ギリシャの人間は若い時に肉体を健全に調和的に成長させておけば、靈魂（魂や霊性）、つまり人間の、より高い内的な能力は自ずとそこから生まれ出ると考えていた。すなわち教育者は、子どもの肉体を調和的に美しく整えてやることにより、その子どもの中から美しい、秀れた霊的能力や魂の素質を将来において開花させることが教育であるにとらえていた。ギムナストたちは子どもたちに秩序だった群舞を教え、この舞を通して一種の宇宙的なリズムを身につけさせていた。また、この舞う行為により、呼吸作用、血液循環、さらに神経が細部にまで健全に発達し、その結果弦楽器を非常に巧みに演奏できるようになると考えていた。呼吸作用を正常に発達させることは、発声を鍛え美しい言葉で語ることができ、歌えるようになるとも考えていた。次に、子どもたちは運動競技場におけるパレストラにおいて格闘技を習うことになる。この行為により子どもたちは手足を宇宙のリズム、宇宙の気の流れに従って動かすことを学び、無意識に自分の手足が動くように教育されるわけである。ギリシャではこのように無意識の教育を舞踊、パレストラにおける競技という形で非常に重視したとすることができる。このように徹底的に集中的に7歳から14歳までに肉体の文化を鍛えたということは、ギリシャの教育において大きな意味を持っている。ギムナストは基本的には、子どもが健全に生き生きと保ってきた〈偉大な幼児性〉とも言える子どもっぽさを失わせないように教育することを考えていたと言える。以上、高橋巖氏の講演より古代ギリシャの教育をとらえた。

この古代ギリシャの教育にみられる無意識の教育は、シュタイナー理論の中に見い出すこと

ができる。たとえば、子どもが7歳になるまでは、家庭的な温かい環境の中で子どもの〈幼児性〉を充分発揮できるようにするという考えに基づく教育実践にみられよう。シュタイナー幼稚園が家庭的な雰囲気をもっと大切にしようとしていることもその1つである。また、ギムナストによる舞やパレストラにおける競技はオイリュトミーという形で、最終的には身体芸術にまで高められている。古代ギリシャにおける弦楽器は、シュタイナー教育の中において、繊細な優しい音色の弦楽器、ライアとしてオイリュトミーにも用いられている。さらに古代ギリシャにおける7歳から14歳までの教育の意味が〈偉大な幼児性〉を失わせないことであるということは、シュタイナー教育理念においては、21歳の自我形成期に健全に自分の意志決定を行うことを目的としている点に現われている。この意味において、0歳から7歳までの幼児教育の位置づけを明確にとらえることができよう。すなわち、健全な人間の成長にとって最も大切な普遍的真理を持っている0歳から7歳までの教育に、おとながどのようにかかわるかという問題に対してシュタイナーは古代ギリシャの教育の中に、その本質をとらえたと言うことができよう。このように、人間を認識する上で1つの原点である古代ギリシャの人間認識に基づき、現代に適合するように教育理念を導き出し、無理なく具体化しようとしていることが理解できる。

シュタイナー教育理念の特徴

シュタイナーの人間認識の基本的な考え方を、歴史的な背景を探る中で明らかにしてきた。それでは、彼のこの基本的な考え方が教育実践の中に、どのような特徴を持って現われてきているであろうか。以下3つの特徴を取りあげて考察してみることにする。

1. 気質論を取り入れた教育

シュタイナーは、『教授方法と教育の生活条件』⁸⁾という講演の中で、「人間の本性を読みとることによって、教育の実践的諸条件を見出すという方法論こそ、われわれの教育学の基礎になる」と述べている。この人間の本性を読みとるという作業をする上で、気質論が非常に役立つのだという。人間は遺伝要素の他に気質要素を持っている。この気質は4つに分類され、それぞれの子どもがどの気質に該当するかを探ることによって、一人一人の子どもの個性が理解される。この4つの気質の1つに胆汁質が挙げられる。胆汁質のタイプの子どもは、感動しやすく攻撃的で力強い自我の力を持っている傾向がある。色は赤色を好む。2つ目には多血質が挙げられる。多血質の子どもは、いろいろなことに関心を持ち移り気である。色は黄色、オレンジ色を好む。3つ目は憂うつ質である。憂うつ質の子どもは内面的で考え深く繊細である。また自己攻撃的であり危険性を持っている。色は青色を好む。4つ目は粘液質が挙げられる。粘液質のタイプの子どもは、静かでゆったりとしており行動的でない。色は青緑色を好む。以上の4つの気質は、一人の人間に常に混在しており、時・場合・状況によっていろいろな気質が現われ出る。シュタイナーはオックスフォード講演⁹⁾の中で「子ども自身の気質に添って子どもの本質に近寄って行く可能性を見つけなければならない」と述べているが、この気質に添って子どもの本質に近寄っていくとは、次のようなことである。たとえば、グループに分ける場合、憂うつ質の子どもばかりを集めたグループ、胆汁質の子どもばかりを集めたグループと、同じ気質の子どもを集めて教育を行う。そうすると子どもは自分自身の持つ悲しみや悩みを外側から知覚し、自らで悩みとする点を改善していくことができるという。この気質論を教育実践に役立つように示し、実際の教育に生かしている点、及び同じ気質の者同士をグループにして教育すると効果があると主張する点は、シュタイナー教育の大きな特徴と言えよう。

2. ファンタジーの教育

ファンタジーとは、〈表象の中に生み出された根源的な遊び〉であるとする。子どもたちはファンタジーを通して、この世、この社会の中に信頼感を持って生きることができ、自分自身をより深く見ることができ、さらにファンタジーを通して、世界と自分との距離を測ることができる。このファンタジーを自由にのびのびと伸ばしてやると教育の効果はより大きくなると述べている。ファンタジーは、3歳頃までは動きのファンタジー（身体で表現する本能的ファンタジー）として現われる。動きのファンタジーが育てられるべき時期に、遊び方が決まっているような玩具を与えては次の段階の魂のファンタジーが弱められる。3歳頃よりみられる魂のファンタジーでは、実在しないことを自分で思い浮かべることができる。他の人や物に感情移入することが可能であり、これは童話にふれたり、ごっこ遊びの時に現われる。4歳から6歳頃には、特に全体の流れが常に決まっていたり、この流れが予測できるような方則性を持ったファンタジーへと進んでいく。それゆえこの時期には一定の筋を持った童話を繰り返し語り聞かせてやることを大切にする。7歳頃には全体の流れよりも個々のものに興味が向けられるようになる。このファンタジーは14歳頃になると大きく変わり、自分自身がファンタジーのテーマとなり、どのような人間になりたいかを考えるようになる。ファンタジーを大切にするこの理念は、自然科学的な見方では見出すことは出来ない考え方であろう。実際には、このとらえにくい子どもの心の動き、心の中のふくらみ（イメージの創造）を正しくはぐくんでいくことこそ、将来における〈自我〉を育成できることにつながる唯一の道であるように思われる。

3. 7年周期でとらえる子どもの発達過程

シュタイナーは、正しい教育法、教授法を得るためには、人間本質としての4部分である肉体、エーテル体、アストラル体、自我体のそれぞれの発展法則を知らなければならないと述べている。この人間本質の発展法則と年齢でみた発達段階とを合わせて述べると以下のように言えよう。彼は自我体の形成される21歳頃までの発達段階を誕生、歯芽交替期、思春期とに分けている。まず子どもは母体の保護の許で外界からの影響を間接的に受けながら成長し、そして誕生を迎える。誕生から歯の生え替わる7歳頃（歯芽交替期）までは、感覚器官のすべてを使って、環境世界から観察したものを一つ一つ肉体的に模倣していく。感情中枢をも周囲のおとなの感情の模倣により形成していく存在であるという。この時期はすべてを模倣しつつ将来の自我を形成する為の基礎を形成していくのであるから、おとな自身の生き方への反省を放棄し、功利主義的な教育法のみで頼ろうとしても、健全にそれらを育成させていくことは不可能である。模倣を通して健全にそれらが育成されると、歯芽交替期の7歳頃を境にして、子どもの中に大きな変化が起こる。7歳までのように自分が観察したものを吸収するのみではなく、観察の中に内在するものを意識するようになり、体験したことを記憶し、再生させて思考できるようになる。この時期には、信頼できる人を通して学んでいきたいと願うようになる。すなわち権威ある者を通して知識を得ていきたいと思うのである。このようにして正しい方法で成長をしていき14歳頃の思春期に入ってくると、知的なことに自ら真の興味を示すようになる。また自分で自分の行動に責任を持って、あらゆることに立ち向かっていくことができる判断力を持つことができる。この〈自我〉が健全に生み出されるためには、子どもの正しい発達の意味をおとなが理解し、適切な配慮をしていかなければならない。

子どもの遊びの発達段階と玩具との関係

シュタイナーの教育論によれば、7歳までの子どもの遊びの発達段階は、0歳から3歳、3

歳から5歳、5歳から7歳とに分けられ、それぞれの時期の遊びの意味を明確にしている。第1成長期（0歳—3歳）においては、望ましい模範による模倣行為と無意識的な繰り返しが大きな意味を持つ。この時期の子どもにとって、立ち上がり、歩き、言葉を覚え初歩的に思考するといった行為は、子どもの周囲の状況、特に絶えず接触のある特定のおとなの模倣によって獲得されていくものである。この動きのファンタジーにかかわる玩具としては、目的を持ったものではなく、子ども自身の身体で直接感じ取ることができ、さらに子ども自身の気持ちを表現できるものが必要となる。その意味で、柔らかい素材の人形や、ままごと道具等が適した玩具となる。第2成長期（3歳—5歳）になると、空想する年齢として魂のファンタジーが意味を持つようになる。第1成長期に模倣と繰り返しによりつちかわれた集中力は、この魂のファンタジーと結びつく。この時期の子どもは、自分の生活領域の中から見つけ出すことのできる種々のものを実物に変える、いわゆる見立てる能力が顕著に現われる。子どもは日々の模倣遊びに魂のファンタジーを働かせ、木の実や枝等の自然の素材や日常生活道具を実物に置き替え、自分の空想する世界の中に入っていくことができる。この時期で大切なのは、集中力をつけさせることが目的ではなく、遊びの中に子どもらしい創造的ファンタジーが働き、子ども自身が内面から参加していることにある。特に、お話の世界の主人公として、ファンタジーの世界に入っていくことができる王子様・王女様といった種々の人形や自然の素材が適した玩具となる。第3成長期（5歳—7歳）になると、第2成長期の魂のファンタジーが思考力と結びつき、遊びはますます目的のある行動へ移っていく。子どもは、自分が何をして遊びたいのか1つの像・観念を持ち、それによって次の行動に移行する。それまでの外部状況に影響されていた行為は、このように子ども自身に由来するようになる。自分で考えた物語を人形を使って演じたり粘土により造形したりし、工作や描画の中にも目的を持ったファンタジーが現われてくるようになる。以上、シュタイナーの教育論による子どもの遊びの発達と玩具との関係を明らかにしてきた。次に、これらの玩具のいくつかの特徴を、シュタイナー幼稚園における実際の玩具と照らし合わせながら考察を進めていくことにしよう。

シュタイナー幼稚園における玩具

1981年8月にオーストリア、スイス、西ドイツにおけるシュタイナー関係の教育施設を視察した。その中でアーレスハイムのシュタイナー幼稚園、シュトゥットガルトの自由ヴァルドルフ学校附属幼稚園において、実際に使われている玩具の中から特徴のあるものを以下に挙げて考察を行う（なお、これらの一部を略図によって示す）。

(1) 家庭の雰囲気をもとにした玩具（Fig. 1 参照）

子どもにとり最も望ましい環境は温かい家庭である。子どもは、母親が向ける温かい愛情を母親の、しぐさ・まなざし・雰囲気にもいたるまで模倣を通して吸収する。これらの模倣遊びに用いられる、布や毛糸等柔らかい素材で作られた単純な赤ん坊の人形は、細部にまで細心の注意と愛情が注がれて作られている。さらに、これらの人形を用いる遊びを豊かに広げ

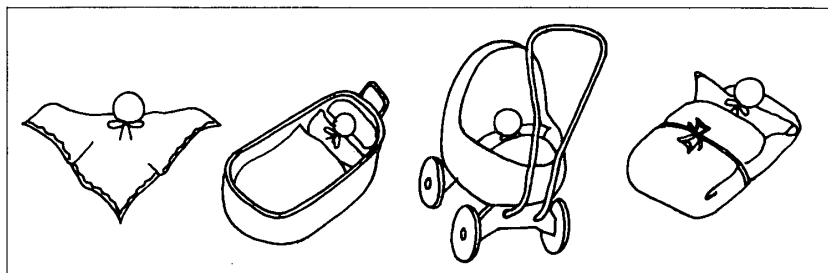


Fig. 1

るものとして、とう製の乳母車、とう製の揺り籠、布製のおくるみ等が合わせて用いられる。

(2) 生活に応じた遊びの内容に適応可能な人形 (Fig. 2 参照)

子どもが低年齢であるほど、その子どもが扱う人形の顔にはいろいろな説明は不必要である。顔の表情が細部にわたって詳細に作られているものは、時には泣いたり、笑ったりする、生

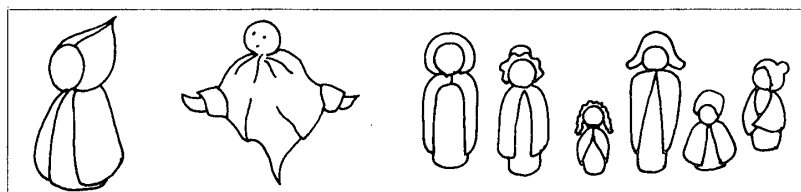


Fig. 2

活に応じた遊びに適応することができない。人形の顔は、目や口も何も表現されていないものか、あるいは、目2つと口を点程度に表現したものが望ましい。顔の表情は、それぞれの子どもがファンタジーを働かせて自ら作りあげるものである。このような理由から、羊毛の芯に頭巾とマントを掛けるだけのような素朴な人形や単純な抱き人形、家族人形等が用いられる。

(3) ファンタジーの玩具 (Fig. 3, 4 参照)

童話の世界を具現化するものとして、王様・王女様・王子様・小人・魔法使い・小羊といった童話の登場人物や動物が、布・毛糸により作られている。また、これらの世界を再現する時に必要な小道具として、木の塊から削り出された種々の家、木の皮を使った家、人形の為の椅子や机等が合わせて用いられる。これらの玩具は、保育者が童話の世界を演じる時に用いられ、子ども自身が演じる時に繰り返し使用される。

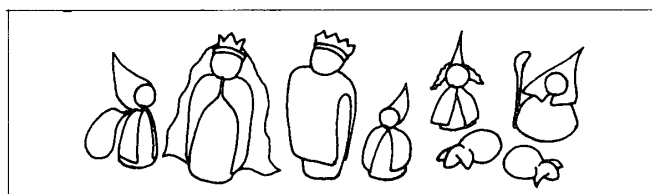


Fig. 3

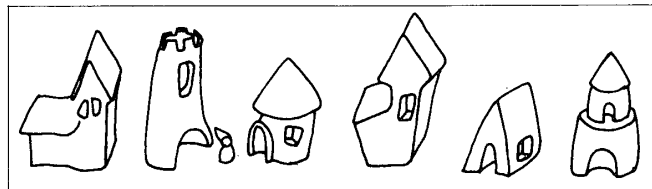


Fig. 4

(4) 自然の素材を生かした玩具 (Fig. 5 参照)

自然の造形物は無理に加工されず、その自然物が最も適した形、状態におかれ、子どもたちの遊びにいつでも使用できるように取り扱われている。ふたのないとう製の大きなかごの中に、とちの実が大量に入れられている他、木の枝を切った積木・木の皮・まつぼっくり・各種の貝殻・羊毛等があり、あらゆる遊びの展開に用いられる。シュタイナー幼稚園では、このとちの実を用いる遊び道具として〈てんびんばかり〉が、どの保育室にも設定されていた。これは、両方の皿の上にとちの実を置き、バランスをとることにおいて調和というものを体験させる。ただ単なる数量概念の獲得の為ではなく、子ども自身が左右の重さをあくまで内的に調和として体験できる玩具として用いられる。

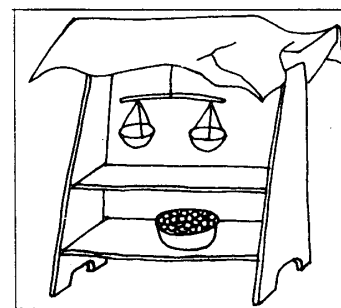


Fig. 5

(5) 生活に使用する道具としての玩具

子どもにとって生活すべてが遊びである。子どもたちは、おとなの示す行動を模倣することにより成長していく。模倣表現として使われる生活を再現する玩具は数多く見られる。素材は、

プラスチック等の化学的物質ではなく、木の椅子・木のしゃもじ・とう製のかご等、自然の素材が用いられた道具が多い。

(6) 空間を仕切る道具 (Fig. 5 参照)

小さな空間を限定したり、仕切るものとして木のついたと淡い色調（黄・青・桃等）の布が挙げられる。この小さな空間を作ることによって、1つのグループが他のグループに邪魔されずに遊ぶことができる。また小さな空間は、子どもを安定させ遊びが発展する。木のついたては、人形を使って童話を語る時の舞台に使われたり、お店屋さんごっこの店先になったりする。種々の布は子どもたちの扮装用等にも用いられる。

(7) 手作りの玩具

シュタイナー幼稚園におけるほとんどの玩具は、先生や親による手作りである。愛情を込めて玩具を作ってやる親の姿を見て、子どもは多くのことを感じ取るのである。非常に素朴な造形から技術的に高度な造形まで種々であるが、木・布・毛糸等を生かして使用されている。木製の玩具は、1つの塊から削り出す彫刻的な手法がとられ、動物や家等が作られている。

(8) 素朴な楽器

シュタイナー幼稚園では、日本の幼稚園で見られるようなピアノは設定されていない。なぜなら幼児の段階では、ピアノのような複雑な音を出す楽器はまだ必要ではないからである。単純な優しい音色で響きの良い弦楽器、ライアや木琴、トライアングル等が用いられる。

(9) 園庭の遊び道具

園庭には小道があり大小さまざまな木々が植えられている。これらの緑の中に一畳程度の小屋が設定されて、砂場遊びの道具等が置かれている。バケツ、スコップ、ふるい、ジョウロ、食器等の道具は、水や砂の重量や手荒れ使用にも耐えられるように、金属を主にした素材である。また砂場の周囲は木のすのこ等で囲われ、それらがベンチにもなっている。

結 論

ルドルフ・シュタイナーの教育理念、人間認識の為の考え方を探り、実際にシュタイナー幼稚園の玩具の観察を通して、子どもの玩具の基本的な条件を明らかにしてきた。特に、このシュタイナー幼稚園の玩具から、デザインコンセプトに結びつく多くの示唆を得た。まず、シュタイナー幼稚園における玩具は、自然物そのものや有機的なものを素材としていることが挙げられる。ここではプラスチックの玩具は見つけることはできない。この合成物質としての中性の均一性は、子どものファンタジーをはね返してしまい健全な触覚を鈍らせると言える。このようにプラスチックは、素材から生じて子どもに働きかける要素は皆無である。現代は生産性という点においてプラスチック玩具は主流をなしているが、子どもの健全な発達には不適な材料と言える。次にシュタイナー幼稚園においては、知性が芽ばえ始める適切な時期まで、可能な限り知的な刺激を与えない配慮がなされている点を挙げる事ができる。子どもたちは、温かい家庭的な環境の中でファンタジーを核として、内面から想像の世界と一体となり豊かな遊びを展開していくのである。このような場には身体上の発達のみを目的とするような知的な玩具は必要としない。組み立てブロックは近年子どもの好む玩具として挙げられるが、シュタイナー幼稚園においては、ブロック等は数量的な構成という知的な要素を含んでいるという理由から、7歳までの子どもには適切でないと考えられている。同じ理由により、数量的な規則性を持った一般的な積木は用いられず、ここでは、白樺等の木の枝を切っただけの有機的フォルムの積木が用いられている。この一見粗野な玩具がどれほど子どもの豊かな遊びを引き出すか

については、すでにシュタイナー教育理念にそって明確にしてきた。次に注目させられることとして、シュタイナー幼稚園には、テレビ等が一切設置されていないことが挙げられる。これは電氣的な視覚、聴覚に対する刺激は否定され、人間の声や弦を中心としたアコースティックな楽器の響きが重視される為である。さらに注目したいことは、玩具のほとんどが手作りである点である。愛情を込めた手作業により、作られた玩具には内的な生命が吹き込まれている。現代の玩具の生産の中には、この要素はほとんど皆無であろう。この点についても新しい方向として、この心を込めるもの作りのあり方を明らかにしていかなければならないであろう。このように、シュタイナー幼稚園の玩具は、今後に多くの示唆を与えている。これらを基に現代の日本の子どもに最適と思われる玩具を具体的に考えていくことが今後の大きな課題である。

今日の幼児教育の世界に、モンテッソーリやフレーベルの教育観は多くの影響を与えている。自然科学的な見方のモンテッソーリは、集中を可能にする教具として規則性を持った数量の世界に子どもとものとの関係を位置づけた。またフレーベルはあらゆる事物の真理を直観的に表現することを目的とした恩物を規則性を持った数量の世界に位置づけている。これらが示すように現代の幼児教育の考え方は、数量の世界に真理を見つけ出そうとしていると言える。シュタイナーはいわばこの対極的な方向をとっていると言える。しかし、今まで考察してきたように彼のこの精神科学的な見方が玩具のデザインコンセプトを確立する上で新しい可能性を持っていることが明確となった。シュタイナーが、子どもの理想の環境を家庭であるとし、それに適応するものが幼稚園であると考えたように、彼の理想とする手作りの玩具に対応する現代における新しい玩具生産のあり方が求められよう。シュタイナーの思想を通して得た多くの示唆を、具体的に素材を通して造形という行為により確かめ、深化させていこうと考える。

引用文献

- 1) 拙稿：子どもの玩具におけるデザインコンセプトへのアプローチ (1), 名古屋女子大学紀要, 26, 189-197 (1980)
- 2) 発達, 1, 101-104, ミネルヴァ書房 (1980)
- 3) 高橋巖：ルドルフ・シュタイナー「人と思想」, 教育美術, 10, 25-27, 財団法人教育美術振興会 (1980)
- 4) R・シュタイナー, 大西そよ子訳：精神科学の立場から見た子供の教育, 11-12, 人智学出版社 (1980)
- 5) F・W・シャイルマンス他, 伊藤勉他訳：ルドルフ・シュタイナー, 人智学出版社 (1980)
- 6) R・シュタイナー, 高橋巖訳：神智学, 32, イザラ書房 (1977)
- 7) 自由への教育, 1, 2, ルドルフ・シュタイナー研究所 (1981)
- 8) E・M・グルネリウス, 高橋巖他訳：シュタイナー幼稚園, 94-95, イザラ書房 (1979)
- 9) R・シュタイナー, 新田義之訳：教育の根底を支える精神的・心意的な諸力, 176, 人智学出版社 (1981)