

学位論文

ルドルフ・シュタイナーによる“ゲーテ的観察”の学校教育への活用  
—植物を中心とした中学校美術科での試み—

教育学研究科 教科教育専攻

美術教育専修 美術科教育分野

07GP213 見上 裕美

指導教員 蝦名 敦子

## 目 次

はじめに	1
1. 研究の目的と問題の所在	1
2. 先行研究の検討	3
3. 研究の方法	5
第1章 シュタイナーによるゲーテ的観察とは	7
1. シュタイナーによるゲーテの世界観と認識法について	7
(1) ゲーテの世界観について	
(2) ゲーテの認識法について：「直観的思考法」	
2. 植物を中心としたゲーテ的観察法	15
(1) 記憶から描く	
(2) 成長を描く：「想像的思考法」	
(3) 植物の成長・変容としての動きの体験：流動性の練習	
(4) 葉の変容とその諸法則：対極性と変容の練習	
(5) 葉から花への変容：光と影の練習	
(6) 反転：レムニスカート曲線（ $\infty$ ）から光と影を用いた構成への移行	
(7) 葉の死の体験から結実：静物を描く	
3. ゲーテ的科学としての植物の形成運動と変容	20
第2章 シュタイナー理論に基づくゲーテ的観察の実践例	25
1. 世界のゲーテ的観察の普及	25
2. 英国エマーソンカレッジでの植物を中心としたゲーテ的観察の紹介	26
3. シュタイナー学校における“ゲーテ的観察”との関連	35
第3章 学校教育への活用の可能性	41
1. ゲーテ的観察に適した発達段階の検討	41
(1) シュタイナーの人間観から見たゲーテ的観察の特徴	
(2) ゲーテ的観察と発達段階	
2. 小・中学校理科での植物の取り扱いについて	46
3. ゲーテ的観察と中学校学習指導要領美術科との関連	48
第4章 題材考案のための授業実践	52
1. 授業実践のための予備的考察	52
(1) “ゲーテ的観察”の諸段階から	
(2) 学習指導要領との関連において	
(3) モチーフと題材について～学校環境と時期を考慮して～	
(4) 年間計画を考慮した流れの工夫	

2. 授業実践の計画	55
(1) 題材について	
(2) 本題材で育む能力とねらい	
(3) 活動内容	
(4) 指導の方向性	
(5) 評価について	
(6) アンケート内容	
3. 授業実践の内容	59
(1) 授業実践の経緯	
(2) 考察	
おわりにーゲーテ的観察の日本の学校教育への活用の可能性の検討ー	74

## 参考文献

## はじめに

### 1. 研究の目的・問題の所在

本研究は、“ゲーテ的観察”の日本の学校教育への活用の可能性を考察したものである。“ゲーテ的観察”とは、事象・事物を生き生きと捉える対象へのアプローチ法である。本研究では、数ある中でも植物へ目を向けた観察の仕方を中心にしている。そして、学校教育へ活用するための可能性を文献から探り、中学校美術科での試みにより検証、考察していく。

本研究は、筆者の中学校美術科での、次のような経験から始まっている。中学校の美術科の授業において、生徒たちから「うまくかけない」とか「下手だから」「どうすればいいんですか」「これでいいんですか」という言葉を耳にしてきた。発想に重点をおいた授業の取り組みにおいてさえも、頻繁に耳にすることが多かったのである。生徒たちのいう「よい作品」というのは、概して描写力に優れており、誰が見てもそれなりに評価されるいわゆる上手な作品であることが多い。そこには発達段階に即した健全な願望を見て取ることができる。そして、誰でもそのような絵が描ければそれに越したことがなく、自信を持って制作できるように思う。描写力をつける指導は美術科の基礎・基本事項として欠くことのできないものである。

しかし筆者がここで問題にしたいのは、描写力をうまい下手の定規で測るという狭い見方である。うまい下手で判断する眼だけではなく、それを越えた視点で制作へ向かい、作品を創り出せるような取り組みはできないだろうか。このような問いが、筆者の研究テーマに根ざしているのである。その問いに対して、筆者は次のような考えを持っている。それは、表現の稚拙さはあっても生徒自身が内的に感じ取ったものに目を向けることで、表現したいことを確かに持つことができるのであれば、その狭い見方を克服できるのではないか、というものである。

本研究は、そういった問いへの手がかりとして、ドイツの哲学者であり科学者のルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner : 1861-1925<sup>1)</sup>）の理念・思想の一片をなす“ゲーテ的観察”という事象・事物へのアプローチ法の有効性に目を向けている。“ゲーテ的観察”という対象へのアプローチ法はドイツの作家ゲーテ（Johann Wolfgang von Goethe : 1749-1832）によってなされたものである。“ゲーテ的観察”は英語圏では“Goethean Observation”とよばれており、それによって得られた事実を“Goethean Science（ゲーテ的科学）”とよんでいる。というのは、“ゲーテ的観察”によって得られた事実は、植物学、動物学、地質学、色彩論、気象学等、自然科学の広範囲に及んでおり、それらに関わるゲーテの研究成果を、“ゲーテ的科学”と称しているのである。しかし、ゲーテ的科学与我々が呼称する時、そのゲーテ特有の観察の仕方も含まれており、厳密な使い分けはされていない状況である。

ゲーテは、文学において優れた作品を数多く残した代表的な作家の一人だが、

植物の研究についても、かなりの時間を費やしていたことで知られている。そして、植物の形態に関する論文を数編まとめている。そのうちの一つであるゲーテ著『植物変態論』(1790)での「花は葉の変形したものである」という斬新な主張は、植物学者のリンネを中心とした植物分類学が全盛期の中では、ほとんどかえりみられることはなかった。

ゲーテの観察した記録の編纂を任されたのが、ルドルフ・シュタイナーである。ゲーテの観察の方法と発見した事柄については、様々な研究分野において取り上げられ、批判も含め論じられている。シュタイナーは、そのゲーテの観察の方法に認識的基盤を与え、実践の場へ広めるに至った人物である。また、シュタイナーは人智学の創始者として知られているが、農業、建築、医療、教育等多様な分野でその思想が実践されている。日本では、主にシュタイナー教育としてその理論が各地で実践されている。そして、ゲーテ的な見方は、アダルトエデュケーション (Adult Education)<sup>2)</sup> として海外ではヨーロッパ圏やアメリカ、英国などのシュタイナー思想を基にした教育の場では、広く行われているカリキュラムの一つでもある。そのため、“ゲーテ的観察”は“ゲーテ・シュタイナー的観察”<sup>3)</sup>ともいえるものである。筆者は、理論だけではない、実践されているという事実に注目した。

かく言う筆者も、シュタイナー思想から成る教育の場で学んだ一人である。

筆者は、英国 Emerson College (エマーソンカレッジ) へ一年間留学した経験を持つ。英国エマーソンカレッジは、ルドルフ・シュタイナーの理念、思想に基づいてつくられたカレッジであり、そこでは世界数十カ国から幅広い年代の人たちが集まり、学んでいる。筆者は Visual Art Course (ビジュアルアートコース) に所属し学んでいたが、そのカリキュラムの中に一週間の集中講座として、“Goethean Science”という授業があった。この授業の内容に関しては第2章で後述するが、このカリキュラムに参加したことで、“Goethean Science”によって科学的視点と芸術的活動が結ばれ得ること、特に、生き生きとした観察経験が芸術活動を支えることを実感させられた。

このように成人教育の場では、広く実践されているゲーテ的観察ではあるが、本研究では、学習の対象者を中学生に絞り検討を試みる。“ゲーテ的観察”という対象へのアプローチ法を学校教育の中学校で実践し、検討することに本研究の特徴があると言える。

そして、ゲーテ的観察の授業実践を美術科で実践することで、学校教育への活用の可能性を探っていく。総合的な学習の時間や理科など関連する教科がいくつかある中で、美術科に限定したのは次のような理由からである。ゲーテ的観察は、特徴として科学的要素と芸術的要素を合わせ持つ。芸術的要素を考慮すると、音や言葉、身体による表現として、音楽科や国語科、体育科などでの実践も考えられる。しかし、その中で主となる活動は、観察活動とそのためのスケッチ活動である。観察するという科学的な活動とスケッチするという美術的活動が一体となっており、観察活動は美術科の基本とも言うべきものである。このことから、本研究では、ゲーテ的観察との関わりが強い、美術科で実践することにした。

また、筆者は本研究を次のような観点から進めていく。

現代の状況として、一般的に子どもたちの「想像力」の貧困化が叫ばれている。それにはテレビやテレビゲームの普及、子どもの遊び場の問題や、遊び道具の活用の狭義化などからくる精神的な遊びの減少など、様々な要因があるだろう。美術科において、想像する力とは、生徒たちは皆もっているものである。美術科において、特に意図的に育まれなければならない大切な能力の一つである。しかし、現代社会の中で一般に「想像力」の貧困化について語るとき、それは相手を思いやる心の貧弱さであることが多い。筆者は、その想像する能力を、他者や対象・事象のことを考える具体的な思考力であると捉えている。この能力を“ゲーテ的観察”により育むことが可能ではないだろうか、という立場に立ち進めていく。

本研究は、これらのことを踏まえて“ゲーテ的観察”の有効性を探りつつ、学校教育においていかに活用できるかを検討していく。

## 2. 先行研究の検討

ゲーテが彼特有の方法により観察眼をふるった自然科学研究は、植物学から動物学、気象学、色彩論、地質学へと多岐にわたる。またその自然科学研究の背景には哲学的思想、ゲーテの自然観、世界観があり、それを論じた著作は数多くある。本研究は、その総てを見渡し、分類、考察するのではなく、ゲーテ的観察の理解に努めつつ、日本の学校教育への活用の可能性を実践により探っていこうとするものである。学校教育では、観察は行われているものであるが、筆者のようにゲーテ的観察を学校教育に意識的に導入しようとした研究は見当たらない。そして、次のような理由から、本研究が対象とするべき基本文献を、ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner:1861-1925）の文献によることにした。

ゲーテの「直観的思考」という方法について、認識的基盤を与え、“Goethean Science（ゲーテ的科学）”としての取り組みを実践へと発展させたのが、ルドルフ・シュタイナーである。現在、その取り組みは、シュタイナー思想から成る教育の各分野において浸透している。筆者が“ゲーテ的観察”を取り上げるに至った課題への関心も、彼の実践の場の一つから喚起されたものである。そして、シュタイナーのゲーテ的科学の業績ではなく、むしろゲーテ的な世界観察の方法と態度に関心を置く<sup>4)</sup>という点で、合致しており、本研究は、ゲーテの世界観察の方法と態度を、日本の学校教育に活用しようというものだからである。

本研究では、主にルドルフ・シュタイナーが、ゲーテの認識の仕方について言及した『ゲーテ的世界観の認識論要項』（筑摩書房、1886）と西洋哲学の歴史からゲーテの位置づけを試みた『ゲーテの世界観』（晃洋書房、1995）を取り上げたい。さらに、その実践の場において活動し、特に植物において取り組んでいる研究者や実践者たちの文献に着目した。<sup>5)</sup>シュタイナーの後を受け継ぐ植物を中心とした研究者である植物学者のヨヘン・ボッケミュール（Jochen Bockemuhl）は、『植物の形成運動（Die Bildebewegungen der pflanzen）』（耕文社+イザラ

書房、1994) という著作で有機的世界の認識について、植物の世界から取り組んでいる。ルドルフ・シュタイナーの著作『ゲーテ的世界観の認識論要項』の「E 自然認識」の章は、特に本研究と関連が強い。

また、実践者としては英語圏において、マーガレット・コフーン (Margaret, Colquhoun) が知られている。彼女の著作『New Eyes for Plants (植物へのあたらしいまなざし：丹羽俊雄訳)』(涼風書房、2007) は、一年を通して段階をふまえた実践のための書として参考となる。ゲーテ的な見方を体得する上で助けとなり、そこから得られた植物のメタモルフォーゼ等の解説書としても役立つものである。

科学分野の哲学において研究者として活動している、Henri Bortoft<sup>6)</sup> の数ある著作のなかでも、『The Wholeness of Nature: Goethe's way of Science』(1996) はゲーテのその観察の仕方に焦点をあてている。イマジネーションが知覚器官の一つまで高まり得ることをその著作で述べていることは、興味深いところである。本研究では、彼の解釈する観察方法や見解も第1章において、参考にする。

現象学的アプローチに基盤を置き、ゲーテ的自然科学の基礎を基に活動している、オランダの Dick van Romunde<sup>7)</sup> は、ゲーテ的観察によって多くの種類の植物を、内的に観察したその何十年間にわたる成果を『About Formative Forces in the Plant World』に著している。同じく現象学において David Seamon と Arthur Zajonc が『Goethe's Way of Science: A Phenomenology of Nature』において、ゲーテ的な観察の仕方ですべて自然現象を取り上げている。

また“Goethean Science”の学習の実態については、第2章で後述する。

### 3. 研究の方法

“ゲーテ的観察”によって、自分自身の感覚を信じて制作することができるようになるために、まずは“ゲーテ的観察”とは何か、第1章において文献により明らかにしていく。“ゲーテ的観察”の方法を知るために、そもそものゲーテの思想、世界観の西洋哲学史の中での位置づけを知ることが、大きな手がかりになるだろう。ここでは、ルドルフ・シュタイナーによる『ゲーテ的世界観の認識論要項』を読み解くことにより、その足掛かりをつかんでいく。そして、植物を中心としたゲーテ的観察の実践活動について、マーガレット・コフーンの著作『New Eyes for Plants』から、学校教育活用への手掛かりを探りたい。更に植物に関して、ゲーテ自身が発見した事柄を理解しておくことは、ゲーテ的観察の理解の助けとなる。ここでは、ヨヘン・ボッケミュールによる『植物の形成運動』を参考にする。

第2章においては、まず、世界において“ゲーテ的観察”がどれだけ普及されているのかについて言及する。また、その中でも、筆者の英国エマーソンカレッジでの、植物を中心としたゲーテ的観察に関する集中講座について紹介をする。なぜならこの体験がきっかけとなり、本研究を行うことになったからである。また、“ゲーテ的観察”がシュタイナー教育の場で広まっているという現状から、シ

ュタイナー学校における“ゲーテ的観察”との関連性も取りあげる。

第3章では、第2章までの考察を基に、植物を中心としたゲーテ的観察の学校教育への活用の可能性を探っていく。“ゲーテ的観察”の活用のための教育の場は様々考えられる。大きく分けて小学校、中学校、高等学校、大学、ワークショップや生涯教育としての教育の場などがあげられる。そのため学校教育においての実践に際しては、“ゲーテ的観察”法の実施に適した年令や発達段階などの検討が必要とされる。本研究では、その検討をしつつ、対象者を中学生に絞り、活用の可能性を探っていく。また、本研究は美術科の枠をかりることで、その有用性を検証し、美術科での活用の可能性と問題点を明らかにしていく。そのために、中学校美術科の学習指導要領との関連を明確にする。ゲーテ的観察の対象を植物としていることから、学校教育の理科における植物の取り扱いについても言及する。

第4章では、第3章までの理論上の可能性を基に、より学校教育に適した題材を考案するための授業を計画し、実践、考察する。

まとめとして、おわりにでは第1章から第4章までの結論を述べ、ゲーテ的観察を中学校美術科で試みるにより、学校教育への活用の可能性についてどのような有効性や問題点があるのかを明確にする。

## 註

1) ルドルフ・シュタイナーは、人智学の創始者として知られている。1882-1892年 キュルシュナー監修『ドイツ国民文学』の『ゲーテ自然科学論集』全五巻を編集し、注釈を施した。『ゲーテ自然科学論集』のタイトルで入門編として独立した版を1925年に出版。

2) アダルト・スクールともいう。いわゆる成人教育。日本のカルチャー・スクールと違い、分野の多様性、取得資格の有効性があげられる。

3) 植物を中心としたゲーテ的観察法を紹介した著書「New Eyes For Plants A workbook for observing and drawing plants」: Margaret Colquhoun and Axel Ewald の日本語訳において、訳者である津田塾大学教授の丹羽敏夫氏は副題に“ゲーテ・シュタイナー的観察術”という用語を使っている。

4) 『ゲーテ的観察の認識論要綱』ルドルフ・シュタイナー、浅田豊 訳、訳者あとがき (P 185) 抜粋

5) しかしながら、このようなルドルフ・シュタイナー以外のゲーテの自然観、世界観に対しての多岐にわたる分野への二次的研究文献については、『ゲーテ世界観の研究—その方法と理論—』土橋寶著の序章を参照してもらいたい。また、日本におけるゲーテの自然科学の二次的研究文献は『ゲーテ全集 1 4 自然科学論』潮出版社の「付：ゲーテの自然科学文献書誌」において紹介されているため参照して欲しい。

6) Henri Bortoft は、ゲーテの科学的方法についての信頼ある論文「the wholeness of Nature-Goethe's Way Toward a Science of Conscious Participation in Nature」(1996)の作家。Bortoft は、物理学者 David Bohm の量子物理学全体の問題点について、研究論文を手掛



けている。

7) Dick Van Rumunde は、1916 年オランダに生まれる。Delft University of Technology にて電気工学を学び、教師としてアムステルダムの Geert Groote School で教鞭をふるう。1971 年からゲーテの自然科学基礎 (Goethean Natural Science Foundation) についての研究に従事している。彼はまた、現象学を基にした自然科学の本を幾冊か執筆している。他に『Perceiving Plants: Experiencing Elemental Being』がある。

## 第1章 シュタイナーによるゲーテ的観察とは

本章は、本研究の実践的考察のための基礎的な部分に位置する。

まず1.「シュタイナーによるゲーテの世界観と認識法」では、シュタイナーがどのような認識的基盤を、ゲーテの世界観や認識法に与えたのかについて言及する。2.「植物を中心としたゲーテ的観察法」では、その認識法をどのように実践しているのかについて植物を中心に具体的に述べる。3.「ゲーテ的科学としての植物の形成運動とメタモルフォーゼ」では、ゲーテ自身が観察によって発見した植物の本質に関わる事柄を、その方法と絡めながら示していく。

### 1. シュタイナーによるゲーテの世界観と認識法

#### (1) ゲーテの世界観

植物研究を始めたゲーテは、芸術から科学へ向かうことで、植物を見るひとつの方法を開発するにいたる。それは、生命あるものを捉えるための方法である。これまで、生命あるものと生命のないものの間には大きな溝があり、越えられないものとして考えられてきた。生命のない無機的自然は知性によって把握できるが、生命ある有機的自然は知性だけでは捉えることができない。このことは、今や明らかなことであるが、今から約 200 年前に、ゲーテは“自然界をどのように見るか”を知ること、その秘密を探ることができ、そしてそれは感覚知覚可能な現象の顕現界の中に姿を現していると信じていたのである。<sup>1)</sup>

この方法によりゲーテが発見した事柄は、現代において Nature 等で証明されたという事実がある。

シュタイナーは、そのゲーテの自然界の研究方法について“直観的思考”による認識方法である、と著書『ゲーテの世界観』の中で述べている。この著書の中からゲーテの世界観について、シュタイナーが述べた見解をまとめていく。学問の世界では、軽視されてきた直観ではあるが、シュタイナーは、物理学のような知性による無機的自然の把握形式では、有機的自然を把握することは不可能であり、“直観的思考”により把握することが正しいとしている。シュタイナーは、その認識法から繰り広げられる世界観について、西洋の思想家の例を幾つか挙げることで、根本的な捉え方の違いを述べている。特に「経験」と「理念（本質）」というキーワードにより、次のように明らかにしようと努めている。

シュタイナーはゲーテの世界観が、プラトンの見方とは異なっていることを、繰り返し強調する。プラトンの見方とは、人間は感覚により自然界を知覚したり、「経験」する事ができるが、「理念（本質）」には到達できないという見方である。プラトンの見方は、イデアの世界こそ真実の世界であるため、感覚世界は仮像の世界であって影絵でしかない。ゆえに、知覚できる感覚世界をのみ人間は経験しており、世界の外皮を単に知るのみであるという見解である。ゆえに、人間は本質としての「理念」には近づけはするが、到達はできないとしている。

それに対し、ゲーテの世界観は、「理念（本質）」もまた体験、経験することができるという世界観であるとシュタイナーは述べる。“思考”は現象・事物の「理念（本質）」にた

どりつくための手段となりうるため、事物・事象の「理念（本質）」そのものを経験することが、“思考”により可能となるという。なぜなら、シュタイナーによると、人間は感覚知覚可能な世界だけでなく、さらに“思考”をも経験できるからである。それは、思考により「理念（本質）」を表象的に経験するということ、つまり、直観することである（P.19 図1 参照）。言い換えるならば、プラトンの世界観は、「理念（本質）」が外皮により覆われているのに対し、ゲーテの世界観は、外皮をつくらないものである。「理念（本質）」は外観の空間的な形象や時間的な現象として、見る人の目の前に明らかとなっていることができる。シュタイナーは、ゲーテは感覚的な目によって、事物・事象の物理的な側面を捉え、精神的な目によって、アイデアが現実生き生きと働く様子を自らの内に実感するのだと言葉を変え述べている。そして、彼は次のように続ける。ゲーテ的な世界観は、自然界の事物を静止した一個の完結したものとして、捉えない世界観である。そうではなく、そういった空間的な形象や時間的な現象を観察することから、とまることなく変化し続ける自然界の本質そのものを捉えられるのだ、という世界観である。それは、観察するだけではなく、“思考”により再統一した流動的なイメージをも見ること〔観照〕により、事物・事象の「理念（本質）」という核を、顕現界において経験できるものだと述べるのである。<sup>21)</sup>

このように、アイデア＝「理念（本質）」を経験するという認識法を実践したのがゲーテであり、シュタイナーはゲーテの世界観であるとしている。

ここで、シュタイナーの無機的自然と有機的自然の捉え方を理解することは、ゲーテの世界観をうかがい知る助けとなる。シュタイナーの捉え方は、ゲーテと同様に現象を様々な角度から特徴づけることで、その現象の本質を浮かび上がらせる、というものである。そのため、無機的自然においても有機的自然においても、その特徴づけの態度を徹底している。シュタイナーは、無機的自然は、自然作用の内で最も単純な作用であると述べる。彼は例として、ボールに力を加えると転がるというような、ある事象（一方の物の状態）がある同質の事象（他方の物の状態）の結果として現れるような種類の体系のことであると説明する。また、ある物になんらかの変化が見られたとき、その変化が別の物からの外側からきた働きの結果として現れるというように、無機的自然を特徴づけることもできると説明している。事象の結果のみを見たとき、直接経験から得られた事実だけでは、不明確さがともなっている。しかしそれは、その事象と他の事象との間に何らかの公理や法則が働いていると考えれば、理解できるという。複雑な事実関係を単純な事実へと還元できるのである。このように、感覚器官により知覚した内容を思考により形式化し、還元したものをシュタイナーは「根源現象（自然法則）」とよんでいる。そして、この無機的自然の把握形式としては、「証明的（思索的）判断力」が用いられるとしている。この把握形式は、知覚によって受けとった内容を、思考により一つの形式へと還元していくものであると特徴づけている。<sup>31)</sup>

それでは、シュタイナーは有機的自然に関しては、どのようにいっているのでしょうか。有機的自然を特徴づけるならば、ある物になんらかの変化が見られたとき、彼の説明によると、その変化がその物の内的な能力が発揮された結果として現れる。無機的自然の特徴が、ある現象の原因はその対象物の外にある、と言えるのに対して、有機的自然は事情が異なると述べる。植物を例にあげると、種が芽を出す“原因”を考えたとき、水や温度の整った条件は環境的なものであり、その元もとの原因とは言えない。そのために、種が芽

を出す“原因”は、外部の環境的な条件にではなく、種子の生命現象としての内側に入って行かなくてはならない、という見解である。ゲーテの行ったそれを可能とする直観的思考法では、内容とその形式が結びついた状態で現れるのであると彼は説明するのである。<sup>4)</sup>

シュタイナーによると、ゲーテは、この方法で有機的自然におけるある器官の役割ではなく、どのように発展するのか、その生成の過程を観察しようとした。ゲーテは、有機体である植物を一つの思考形式に押し込めようとはしなかった。自然がそれ自身そうであるように、様々な思考形式により、植物と自らの精神が生き生きと保たれるように試みたのである、と述べている。

シュタイナーによると、このようにを観察しつつ思考し、思考しつつ観察することによって、ゲーテは、無機的自然における「根源現象」に対しての「典型(Archetype)」という概念を発見したという。彼は、この「典型」とは、有機物の形態の違いはあっても我々がそれを命あるものであると認識できるように、動物を動物たらしめているものであり、植物を植物たらしめているものであると説明している。今現在目にしている植物や動物はその「典型」から特殊形態として発生、発展していったものとして受けとることができる。量子物理学者の Henri Bortoft は「典型」について次のように述べている。

「典型とは眼に見えるものではなく、ダイナミックな形態です。それこそが、典型です。典型は、ここにある動きであり、しかしながら同時に違った形態へと変化していく動きでもあるのです。典型はそれ自身でありながら、常に変化し、常に違った形態を具備しているのです<sup>5)</sup>」というようにである。

このように、シュタイナーによるとゲーテの世界観では、有機物を感覚器官により知覚した内容とアイデアである「典型」としての形式は結びついており、同時に現れる。そのダイナミックな形態である典型を把握するための方法が、「直観的思考法」であり、その方法により有機的自然の本質を把握できるという、それがゲーテの世界観なのである。

## (2) ゲーテの認識方法：「直観的思考法」

ゲーテの認識方法は、直観によるものである。その直観について、元もとの言葉の意味は、広辞苑によると次のようである。直観（イントゥイション：intuition）とは、一般的には判断・推理などの思惟作用の結果ではなく、精神が対象を直接に知的に把握する作用であり、直感（インスピレーション：inspiration）ではなく、直知である。<sup>6)</sup> また、直覚（力）や直感的知覚・直感的真理としての意味も有する。シュタイナーによると直観とは、「直接に対象の内にあることであり、真理に参入することであり、直観は私たちの直観的判断の中ですべてを打ち明けてくれる」としている。また、直観の特徴としては、「常に内容の中に内容以上のものが含まれていること、そして証明に拠らず、単に直接的な確信によって思考的規定を知っている」ことと述べる。<sup>7)</sup>

では具体的に、直観的思考法により対象を捉えるということとはどのようなものであるか。

知性による認識では事物を感覚によってとらえ、分類し、概念を固定する。それは、一面的なものの見方でしかなく、ゲーテの行った思考法とは異なると言える。一つの事物は見方によって様々な捉えられる。その受け取った様々な見方を互いに関連させて想像し、思考することが、ゲーテ的観察では、まずは必要となる。その上でさらに、その際の思考活動に意識を向けることが必要である。思考形式をも観照することにより、思考内容を経

験することができる、シュタイナーは述べている。これは容易なことではないが、訓練により可能となる。例えば植物に関していうと、植物は種子から芽を出し、葉を伸ばし、花を咲かせ、次の種子をつくりだすというようにとまることなく変化する。それを見る人は、植物の空間的な形態と時間的な変化を知覚・経験し、思考により統一する。その際、あたかも自分自身が水を吸い、温かな太陽の温度を受けて、目を出していくように、見る人自身がその成長を精神の力で展開していくのである。つまり、植物の成長し、変容していく過程に自らが主体的に関わっていく方法なのである。このように対象を観察しては思考し、捉えようと試みることで、そのもの＝「理念（本質）」を直観し、把握することが可能となるのである。<sup>8)</sup>

さらに、シュタイナーは、ゲーテの行った思考法と思弁的な思考法との違いに関して言及している。

ゲーテと異なる直接的な観察のない、思弁的な思考法は生彩を欠いた思考である、とシュタイナーは述べる。それは、どこかよそよそしく対立的に感じられる。それに対し、ゲーテの行った直観的な思考法は、対象に即して働く。対象に即して働くのは、対象についての徹底的な観察が基になっているためである。空論や、見たつもり、知っているつもりでの既成の概念から発してはいない。また、彼によると、対象を観察しては思考し、思考しては観察するため、自然に適った方法であり、直接的で現実的な生が認識される。有機物としての対象は絶えず生成し、変化し、その命は死まで止まることはない。そのため、一つの時点から見た状態を、対象そのものだということはできない。しかし、思弁的な思考法と違い、ゲーテの思考法はその変化し生成し続ける対象を、直に捉えようとするのであると、述べるのである。知覚し、概念化することで物事を捉えるのではなく、絶えず知覚し、思考することで、その対象の生が浮き上がるのを待つと言ってもよいだろう。ゲーテの思考法は、観察し思考する行為の中で対象の本質を直に見て認識するため、観察者の中で生き生きとしたアイデアを受け取ることが可能となるのである。この思考法では、知覚と理念が統一され、普遍的真理へと高められることをシュタイナーは、強調している。<sup>9)</sup>

シュタイナーは、このゲーテの行った直観的思考法に関して、結局は主観的なものでしかないという批判に対し、それは思考への誤解であると言及している。それは、次のようなものである。

いくら我々が自分勝手に思考しようとも、そのものが持つ本質を変化させることはできない。ただ、思考する個人の見方や捉え方によって、その本質である核の見え方が違って見えるだけであると、シュタイナーは述べる。言い換えると、その核に向かって、思考内容を展開するということだという。それは、人間と同じ数だけ思考内容があるという考えを捨てることで、理解することができる。なぜなら、その考えと同様に、思考内容はただ単に一つだけであるという考えもまた可能だからであると主張している。シュタイナーは、個人的に思考するということは、その思考内容の中心点にそれぞれの位置から入り込んでいくことなのだというように、思考の客観性を明らかにする。<sup>10)</sup>そして、ゲーテの行った思考法についてもまた、客観性があり、有機的自然を把握するのに適した手段であると述べるのである。

## 2. 植物を中心としたゲーテ的観察法

英国でゲーテ的な観察の研究で有名な、生物学者であるマーガレット・コフーン (Margaret Colquhoun) のワークブック『New eyes for the plants (植物への新しいまなざしーゲーテ＝シュタイナー的観察術：丹羽俊雄訳)』を参照したい。彼女は、彼女自身が主宰するトラストにおいて、ゲーテ的観察をプロジェクト(生命科学セミナー)として実践し、普及活動を行っている。

マーガレットのワークブックからその植物の観察法と訓練とも言える、植物の本質へ入り込んで行くための取り組みを紹介する。これらの取り組みは、マーガレットの著書の冒頭にあるように植物と本当に会おうためのものであり、科学と芸術を行為の中で統合し、体験を通しての覚醒を促すものである。また、本書は植物との関わりにおいて、季節ごとに一年を通して掲載されている。ここでは、その中から主になる 7 つの活動を取り上げる。<sup>11)</sup>

### (1) 記憶から描く

「記憶をもとに描くことができるもののみを私は真に理解している」(ゲーテ) という言葉のとおり、記憶から描くことは、よく見ることの大事さを喚起するための取り組みである。記憶から描くことを通して、そのものと「ひとつになる」ことが要求される。それは、内的な認識活動であるという。植物はそれぞれの本質に従って構造や成長の仕方を持っている。一見静止しているだけに過ぎないその形態に、観察者は、植物それぞれの“身振り”を発見することができると、マーガレットは述べる。

具体的な方法としては、冬の時期の成木を観察対象としてあげている。春、夏には青々とした葉を生い茂らせ、その骨格は隠されてしまうため、冬のこの時期が選ばれている。その骨格の中から、観察者はその植物の“身振り”を感じ取ることができる。観察対象を選んだ後、もっとも特徴的な角度を選び、できれば 3、40 分詳しく観察し、その後、観察したすべて、全体の身振り、角度、構造やプロポーションに注意を払う。それから、作業できる室内に戻り、記憶を基に描く。できれば、小グループで、順番に観察したものを他の人たちに話し合うことを薦めている。そうすることで、その植物をよりよく見ようとする意識が働くからである。

### (2) 成長を描く「想像的思考」

植物の成長を深く理解しようと試みるとき、その「外なる自然」に対応した「内なる力」を用いなければならない。この内なる力のことを、マーガレットの著書では、「想像的思考」の能力であると紹介している。植物が成長していく様子を描くことによって、その植物の「理念」ないしは「アイデア」を顕現するものとして、観察者は経験できる。この「アイデア」としての成長過程を、想像過程により追っていくことで、その植物と「ひとつになる」体験へと導かれるのである。私たちは、実際の事実を知覚し、描くことによって静止したものとして、成長する植物を受け取ることができる。しかし、それと同時に、植物の成長過程を「想像的思考」によって、一つの流れとして見ていくこともできる。このように観察する人が見て行くことで、その成長過程を流動的活動として見る能力を育てることができる。この能力は、先に述べた「直感的思考法」と同じであり、

ゲーテは、「厳密な感覚的ファンタジー」と呼んでいる。マーガレットは、成長を描くことを基にして、それから「想像的思考」の能力を訓練するような取り組みに関して述べているのである。

この活動の具体的方法としては、マーガレットは早春に芽を出すラッパスイセンやヒヤシンスなどの球根を対象物としてあげている。これらは室内でコップの中で育てた場合に、球根から伸びる根も同時に観察することができる。そのため、植物の成長を追って行くときには、有効であると言える。好みの植物の球根を選択したら、その植物が成長していく余白を残し、描き始めることを薦めている。そして、最初は実物大で、できるだけそれが今あるがままに正確に描いていく。一週間の1回から数回、球根を脇に置き描く。その際、第一段階の絵を鉛筆でラフにスケッチし、その上に次の段階のものを描き加えていく。この成長のスケッチを続けて行くことで、観察者は、植物の時間的な成長の過程へと関わっていくのである、とマーガレットは述べている。

またもう一つの取り組みとして、観察したことを、翌日にはどのように植物の球根が変化しているか想像し、その想像した像を実際に描くことをすすめている。次の日にはそれが正しかったかどうかを確認する。確認するだけでなく、あるがままに正すことをする。この活動は、植物の持っている真理を知覚する訓練になり、先に挙げた「想像的思考」の能力をゆっくりと育てることにつながる、というものである。

### (3) 動きの体験：流動性の練習

マーガレットの著書では、チューリップの球根を例として挙げている。胚的段階のチューリップの球根の断面図(図2)をみると、球根の中心にリズムカルな成長パターンを見ることができる。そのリズムカルに重なる節の各々が、成長していく一つ一つの葉を表している。この流動的な成長パターンは、水のなかの流体パターンにその類似性を見ることができるという。マーガレットによると、この流動性は、ファンタジーの特徴としての流動性にも置き換えられる。これらの流動性を線描練習の助けを借りて訓練することができる、と述べている。

具体的な取り組みとしては、図3のように波状の振幅を増加させながら、リズムカルな波を描く。自分自身の呼吸を意識すること、上からの力と下からの力のせめぎ合いを感じることに意識を用いるようにする。球根のリズムカルな成長の波を体験したら、それぞれの段階を一つの線上で結び付け、表現する。最後には、玉ねぎの層のように線を次々と重ねることで、自分自身の「成長パターン」を創作してみる。

この流動性の練習は、(2) 成長を描く、との違いを体験することでその意味を成すものである。完成された静止した形態との関係から、ここでは動きというものに関わっている。線描において動きとひとつになることで、“いかに形態が動きを通してもたらされるのか”を体験できるのである。

### (4) 葉の変容とその諸法則：対極性と変容の訓練

この章では、マーガレットはノボロギクを例に述べている。夏、十分に成長した葉(図4)を下から順番に並べてみると、葉系列というものを見ることができる。この葉系列を見て行くとき、ここでも植物と「ひとつになる」ことが要求される。自分自身が最初の

葉の中にあたかもいるように想像し、次の葉へとどんどん形を変えていくとき、自分自身が何をしなければならないか、と問うのである。この活動の練習によって、ゲーテが「厳密な感覚的ファンタジー」と呼んでいた思考の想像的部分、あるいは活動的知覚器官ともいえるべき能力を活発に活用することになる、とマーガレットは述べている。

図4のノボロギクの例を参考に述べると、そこに拡張と縮小、単純さと複雑さ、流れ等を見ることができる。詳しい内容は次節において紹介するため、ここでは簡潔に示すことにするが、葉の言葉とも言うべきその諸法則を簡単に述べ、その諸法則から伺える対極性と変容の訓練について紹介したい。

葉の形成において活動する働きを、4つの想像的動きとして捉えることができる。その4つの働きの体験を図表的な表現にしたのが、図5である。これを、例としての図4と比較しながら眺めてもらいたい。まずはじめに、伸張し突き出す活動が見られる〈(a)柄作り〉。第2の活動として、横方向への広がりが見られ、最初に見られた突き出しを凌駕している〈(b)広がり〉。今度はその広がりや競合するように、分化して行く活動が、まるで食い尽くすように表れる〈(c)分化〉。第4の活動として、葉身が茎をおおい尽くすように飲み込んで行くのが分かる。その結果として、尖りが姿を現す〈(d)尖り〉。

このような葉の変容の後、植物は開花という劇的で大きな変化をとげるわけであるが、その対極として、地中にはびこる根の絶え間ない成長を取りあげることができる。

この対極性を体験する具体的な方法として、円を二つの方法で描くことをマーガレットは提案している。一つは、中心から放射する直線によって円を描く。もう一つは、周辺から発する接線によって円を描く。一つ目の円は、根の成長として、二つ目の円は花の出現として、描く人は体験することができる。また、図4のノボロギクの例から、第一葉と一番上の葉の2枚を取りあげ、ポジ（陽画）とネガ（陰画）によってそれぞれを描き、その違いを体験して見ることを薦めている。この活動は、ポジにおいては、凸部分を膨れた輪郭として、まわりの空間へ押し出すものとして体験することができる。それとは逆の体験として、凹部分である切込みの入った輪郭を、内に押されるものとして体験する。これらの対極性は、積極性と受容性を形態と空間によって演じているかのように見える。また、春の成長の拡張と秋の引き篋もりも、対極性の一つとしてあげている。

#### (5) 葉から花への変容：光と影の練習

植物の葉が成長し花へと変容する、その変容の様子の媒体として、光と影をマーガレットは取りあげている。光として明るい面を用い、影として暗い面を用いる。よく知られた視覚の現象として、明るい面が暗い面上にあると、それは視覚的に拡張して見え、逆に暗い面が明るい面の上にあると、それは視覚的に収縮して見えることが知られている。この移行を内的に体験していくのである。これまで葉の変容としてメタモルフォーゼを見てきたわけであるが、ここでは、ドローイングによる手法を用い、その光から影へと移行する体験を通して、メタモルフォーゼの秘密に近づこうというものである。

具体的な方法として、5枚の四角い用紙と木炭を用意する。最良の方法として、真ん中の段階である紙片から始める。均一な中間程度の灰色で覆われた紙片をまず、薄い灰色の層を何度も重ねていくことで描いていく。次には、この真ん中から二つの側に左右一



段階ずつ進めていく。左の絵はだんだんと真ん中の絵から明るい面が中間に現れ、暗い面が周りをおおって行くように描き、右の絵はその逆になるように進めていく。一つの紙片の中に同じ数だけの闇の粒子が在るとイメージすることは、作業の助けとなる、と彼女は指摘する。絵を描き終わったら、完成したものを眺め、何を見、感じるだろうか、と問うことで、より意識化できる。また、両端を見比べることによりその対極性から何を述べることができるだろうか、と問うことも同様である。この練習により、私たちは周辺から中心へ光から影へ、拡張から収縮へと導かれ、体験し、さらに言葉にすることで意識的に葉が花へ変容する過程を捉えることになる、とマーガレットは述べている。

この過程を、例えば、一年の循環や昼と夜の循環と関連づけたり、その真ん中で何が起きているのかを想像してみることを紹介しており、それはより深い取り組みとなる。さらには、この一連の流れを下から上へと展開する変容として、一枚の絵に描く活動が発展的な取り組みとして紹介されている。

#### (6) 反転：レムニスカート曲線(∞)から光と影を用いた構成への移行

マーガレットは、植物の根と花の領域で、例えば、手袋をひっくり返すような上下と内外を反転させる行為を見て取れると説明する。それを「反転メタモルフォーゼ」と名づけている。彼女は、この種の変容を簡単な線描練習から探求し、面の構成へと発展させることで、その体験を深める練習をここでは紹介している。

図6のように紙の上に木炭やコンテ、クレヨン等を用いて、ゆったりとした動きで描いていく。この線描練習は、(3)の流動性の練習で紹介した動きから始まっている。徐々に内と外の衝動を織り交ぜることで、新しい形であるレムニスカートに到達していくことに気づかせられる。この動きを体全体で関わっていくように、描くことを述べている。

レムニスカートは常に出発点へと連れ戻し、無限に旅を続けることを可能にし、交点を通るごとに「内外と上下に反転させ」るものであると、マーガレットは言う。

この線描練習から光と影を用いた面に進むことで、レムニスカートの変容体験をより豊かにする取り組みをさらに紹介している。レムニスカート体験を光と影を用いた面へと移行させるのである。このとき、光と影の「正しい分量」、つまり割合を見つけることが練習の一部となるという。ここでは、芸術的な「感性的判断」を働かせることが求められ、自身の感覚との対話が必要である。この光と影を用いたレムニスカート体験は、さらにリズムカルな波動を付け加えることにより、それぞれの個性化の段階へと進めることができるとマーガレットは付け加える。この活動からのこのような体験は、実際いかに対極のものが緊密に一体であり互いに補い合っているのか、感じることを可能とすると述べている。

#### (7) 葉の死の体験から結実：静物を描く

ここでは、成長を描くのと同様に死滅し、収縮していく過程を描くというものである。開花の結果として、植物は果実を身につける。これまで、流動的に植物を捉える練習を、主に述べてきた。ところが、結実という段階に来て、植物は一旦静止するかのように私たちに見える。このことを光と影を用いて、静物画として描くことをマーガレットは勧めている。

ここまで、実際の具体的取り組みとして、主に 7 つの活動を紹介した。これから、筆者が経験している内容を基に補足する。それは、次のようなものである。

図 7 のスケッチを基にマーガレットの実践から、マーガレットの行ったゲーテ的観察の諸段階を述べたい。マーガレットは、ゲーテ的な観察過程を 7 つに分けて示している。それは、①正確に感じ取ること (exact sensing) ②感じ取った事柄から正確にイメージすること (exact sensorial imaging) ③自分の感じ取った事柄をさらに見ること〔観照〕(seeing in beholding) ④そのものと一つになる試みをすること (being at one with) ⑤アイデア (生命の本質) としてのアイディア (観念、知覚により心中に描かれたもの) の獲得 (catching ideas) ⑥獲得したアイディアを感覚で捉えられる形に表現する試み (growing the ideas into matters) ⑦創造 (new product) である。そして一貫して流れがあることを一望できる。①から③は主に過去の産物であり科学的な見方である。しかし④からは創造という意味で、未来へとつながる芸術的な捉え方であり、取り組みである。マーガレットが、ゲーテ以前は③から④の橋渡しが出来なかったと述べていることは興味深く、またその過程こそが、ゲーテ的な観察方法の特徴ということが出来る。実際の活動として、本節で紹介したような取り組みなど、スケッチ活動や言葉による表出などがある。特に、③から④への移行を助けるための活動として、内的な表象をもつ活動やそのものの特徴付けをしたり、その現象をジェスチャーによって表したりする活動などが行われている。マーガレットは、とりわけその観察する植物へ興味を持つことを、強調している。そのため、観察する植物を自身で決定するというのも大切な要素といえるであろう。

さて、これらの実際の活動を助ける内容として、ゲーテが実際に植物観察により得た事実を示すことは有効である。そこで次節では、ゲーテが得た植物の本質にかかわる事柄を述べていく。

### 3. ゲーテ的科学としての植物の形成運動とメタモルフォーゼ

本節では、ゲーテの発見した事柄を、シュタイナーの認識に従って発展させ、研究を進めているヨヘン・ボッケミュール (Jochen Bockemuhl) の著書、『植物の形成運動 (Die Bildelsewegungen der pflanzen)』を基に、説明していく。

ゲーテは自身の観察方法を植物の変態に適用させ、その運動を“拡張と収縮”という概念と“前進的メタモルフォーゼ”という概念で特徴づけようとした。その植物の形成運動を、植物学者であるボッケミュールは自身の著書『植物の形成運動』で「芽生える活動」「分節する活動」「広がる活動」「伸びる活動」と紹介している。

まず、拡張と収縮について、図 8 を基に述べたい。これはアザミの茎についている全ての葉を、順番に配列したものである。この例によって、成長がどのようにして、より小さくて単純な形態で始まり、次いでより大きくて複雑な形態が続き、花へと向かって再び単純な形態へと移行していくかを知ることができる。

ボッケミュールは、拡張と収縮は、ほとんどの場合、ある理念上のゼロ点から出発し、そして再びそれに似たゼロ点へと帰ってくる一つの運動を描き出していると、述べている

<sup>12)</sup> また、このような運動から、ループやレムニスカート曲線などで象徴できるとし、図 9 のように表している。図 9 は、環状に配列されたアザミの葉である。この図では、個々の葉の配列が問題になっている。最もわずかな拡張の段階にある葉と最も強い収縮の段階にある葉は、理念上の通過点のすぐそばにあり、全ての部分が均等に成長した葉は、そこから最も遠い頂点に位置していることが見て取れるであろう。このように配列してみると、拡張期間中の成長は、周辺へと向かっていることが分かる。葉柄が伸び、葉先に向かう部分が常により豊かに、そして複雑な形になって広がっていつている。それから収縮への方向転換が始まる。この方向転換は、環の中央にいたる以前から葉脚を次第に広げていくというかたちで、すでに組み込まれて始まっているのがわかるだろう。このようにして拡張のプロセスに入り込んでいる収縮のプロセスは、拡張に対して対極的な方向へ向かう傾向によって特徴づけられている。周辺部分が拡張性をますます失っていくのに対し、茎に向かう部分は大きく広がっているのが見て取れるだろう。このプロセスは、葉軸全体の短小化を伴って進んでいると、ボッケミュールは述べている。<sup>13)</sup>

ここで分かることは、収縮の過程が拡張の過程の辿ってきた道を逆に辿るのではない、ということである。ここで、時の経過のうちに一つの内的な転換がおこっているということである。この転換が、形成運動の諸変化に見て取れることを、ボッケミュールは指摘している。

次に、一枚の葉の形成運動を取り上げた例を、先に挙げたボッケミュールによる 4 つの活動から説明していきたい。<sup>14)</sup>

第一の活動を、ボッケミュールは、「芽生える活動」と名付けている。これは一つの突起が生じて、一定の方向に成長する活動である。この「芽生える活動」が幾重にも生じた活動を「分節する活動」としている。葉の平面状の広がる働きに対しては、「広がる活動」と呼び、同様に、葉の基底部を長く伸ばし、同時に、この過程において葉を茎にしっかりと結びつける働きは、「伸びる活動」と名付けている。

図 10 のカキドオシの葉を例にとると、四つ目の図まで、「芽生える活動」と「分節する活動」が続いている。そして、静止へ到っている。ますます強くなっていくのが、「広がる活動」で、四つ目の形態からすでに丸いふくらみが見て取れる。最後には、静止した「芽生える活動」を追い越す形で、盛り上がっているのが分かる。そして、「広がる活動」と「伸びる活動」の特性のみを示している。

このように形成運動に目を向けたとき、これらの四つの活動は、一枚の葉を見る際に、ある活動は早い時期に、他の活動は遅い時期に組み込まれていることが分かる。また、それらは異なる時期に消えていつているのも同様である。これらの葉の形成運動は、第一葉から高出葉という、おのおのの段階で異なって見えるのが特徴である。

図 11 は、サラダ菜の一種であるマーシュの葉である。これからわかることは、拡張している間は、「伸びる活動」と「芽生える活動」は分離した形で進んでいることである。収縮の過程では、「広がる活動」と「分節する活動」がとけ合っており、葉身部分が葉柄を自身の中に、取り込んでいることがわかるように、「伸びる活動」と「芽生える活動」の違いをボッケミュールは、明らかにしている。

また、おのおのの段階の葉の形成運動を眼に見える形で表すことに、ボッケミュールは成功している。それを図にしたのが、図 12 である。これは、カキネガラシ属の植物で、

同時に成長した四本から一ヶ月ごとの間隔で、採集された配列である。白い矢印は、一枚の葉の成長を表している。これをさらに図式化したのが、図13である。

シュタイナーは、こういった形成力の分化した四重性を個々に経験する見方と、それらを共働させその植物に特徴的なモチーフを見出す見方について述べており、分化した見方から流動的形態へと統合させている。そのため、その流動的形態は眼には見えず、思考的直観によってのみ捉えられるのである。

前進的メタモルフォーゼについて、ゲーテは「最初の子葉から果実という最後の完成に到るまで、ある形態から順次に他の形態へと変形し、いわば精神的な梯子の上を両性による生殖という自然の頂上をめざして昇っていくもの<sup>15)</sup>」と、自身の著書『植物変態論』の中で述べている。それは、植物の成長過程を次のように捉えたことによる。葉の形成運動からわかるように、拡張していった葉ががくへと収縮し、また色鮮やかな花びらとして拡張し現れる。そして、さらには性をともなった雄しべから雌しべへと収縮され、最終的には果実としての拡張から種子へと集約されていく過程について、「花は葉の変形である」と述べていることに関係している。ゲーテは、このメタモルフォーゼに関して、一見“規則的”であるように見えるが、“前進的”と特徴付けた。それは、最初、物質性を身につけているかのように見える種子の段階から、物質性はそぎ落とされ、花粉の飛翔を通過することから、そのメタモルフォーゼをまるで目に見えない精神の梯子を昇っていくかのように捉えたことによる。このことをシュタイナーは、単純さからより複雑なものへ、そして再び単純な形態へと変化するが、それだけではなくより完全になることを指摘している。

ここまで、ゲーテの発見した植物の本質にかかわる事柄について、ボッケミュールの著書を基に言及してきた。しかし、シュタイナーはゲーテの見解として重要なことは、ゲーテがこれらの事実を強調したことではなく、ゲーテが生命の本質について築きあげた観念、つまりその本質にそった見方であると述べている。

本章において、シュタイナーとボッケミュールの理論を統合して言えることは、ゲーテ的観察とは、空間的・時間的な捉え方によって得る、静止し分断された認識を思考により流動的形態へと統一し、生きた現象として把握するものだ、ということである。そして、その思考内容をさらに見ること〔観照すること〕で、生命の本質を直観するのである。また、ゲーテ的観察は事物の事実から離れず、想像する力、表象する力を具体的に用いている。その方法として、様々な取り組みがなされているが、共通部分として挙げられるのは、一連の流れがあり、段階を踏むということである。また芸術的な取り組みが盛り込まれていることも、特徴として挙げられる。

このゲーテのとった認識法について、有機的自然物である生命に関して取り上げた場合、現在の学校教育へ活用する意義としての糸口が見えてくる、と筆者は考える。それは次のようなことである。

シュタイナーによると、有機体に関してゲーテは、「無機的な自然の中で生きている力以上のものがある<sup>16)</sup>」という考えを明白に持っていた。それをゲーテは生物に関して命という言葉で表現したり、植物では「原型」という言葉で言い表したりしている。このようなシュタイナーによるゲーテの世界観、認識法は、次のようなことである。それは、一つの命、つまりそのものの本質が、目に見える、外的な形態や変化に様々な形をとって現れている

という事実を、「直観的思考」により把握できるということである。

それに対して、現在は、分類された分子や原子という機械的な見方から、生命は構成されている、という知識に偏ってはいないだろうか。「生命の尊厳」を我々大人が唱えるとき、このような現代の傾向において、様々な論議や考察、取り組みなどが錯綜している。しかし、生命を生きたものとして把握するこのゲーテ的認識法は、現在のこのような社会状況の中で、教育的意味を喚起する、一つの可能性を示唆するものではないだろうかと思う。

## 註

- 1) マーガレット・コフーン著 丹羽俊雄訳『植物への新しいまなざしーゲーテ＝シュタイナー的観察術』涼風書房（2007）p19~20 参照
- 2) ルドルフ・シュタイナー著「ゲーテ的世界観の認識論要綱―特にシラーに関して―」筑摩書房（1886）p106 参照
- 3) 同上 p87~p89 参照
- 4) 同上 p95~p109 参照
- 5) <http://www.dialogonleadership.org/Bortorft-1999.html> 「Imagination Becomes an Organ of perception」Conversation with Henri Bortorft London, July 14<sup>th</sup>, 1999 Claus Otto Scharmer 参照
- 6) 『広辞苑 第5版』岩波書店より引用
- 7) ルドルフ・シュタイナー著『ゲーテ的世界観の認識論要綱―特にシラーに関して―』筑摩書房（1886）p107~p109 参照
- 8) 同上 解説 p141~p146 参照
- 9) ルドルフ・シュタイナー著『ゲーテの世界観』p42~p63 西洋思想史におけるゲーテの位置づけ、ゲーテとプラトンの世界観参照
- 10) ルドルフ・シュタイナー著『ゲーテ的世界観の認識論要綱―特にシラーに関して―』（1886）p52~p56 参照
- 11) マーガレット・コフーン著 丹羽俊雄訳『植物への新しいまなざしーゲーテ＝シュタイナー的観察術』涼風書房（2007）p37~167 参照
- 12) ヨヘン・ボッケミュール著 人智学・自然科学講座『植物の形成運動』イザラ書房(1994)p7~p10 参照
- 13) 同上 p6~p12 参照
- 14) 以下、四つの活動「芽生える活動」「広がる活動」「分節する活動」「伸びる活動」に関して、ボッケミュールの著書(同上)の p12~p29 を参照
- 15) 同上 p36~p37 引用
- 16) ルドルフ・シュタイナー著 溝井高志訳『ゲーテの世界観』晃洋書房(1995)p109 参照

【図版】

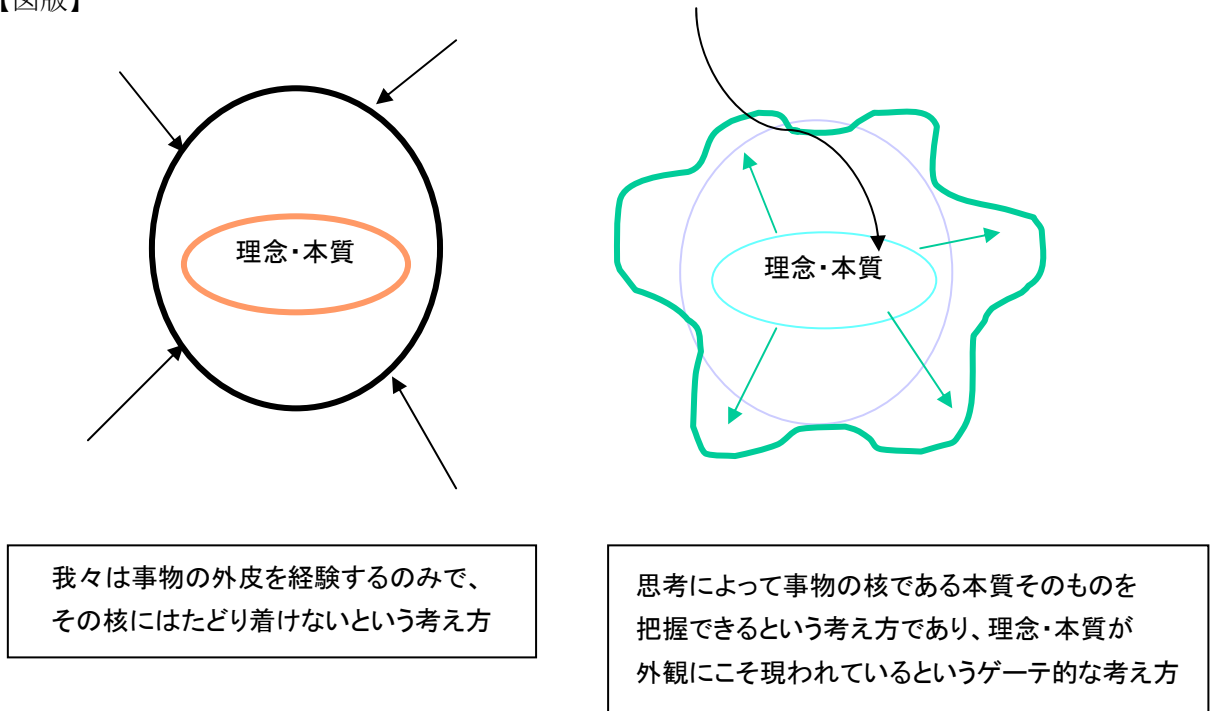


図 1 ゲーテの世界観のイメージ図



図 2 チューリップの断面図

(『New eyes for the plants』より抜粋：以下図 6 まで)

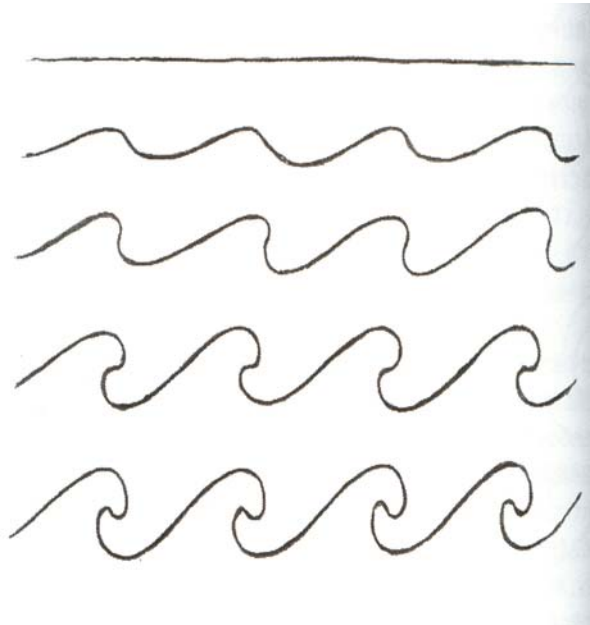


図 3 流動性の練習

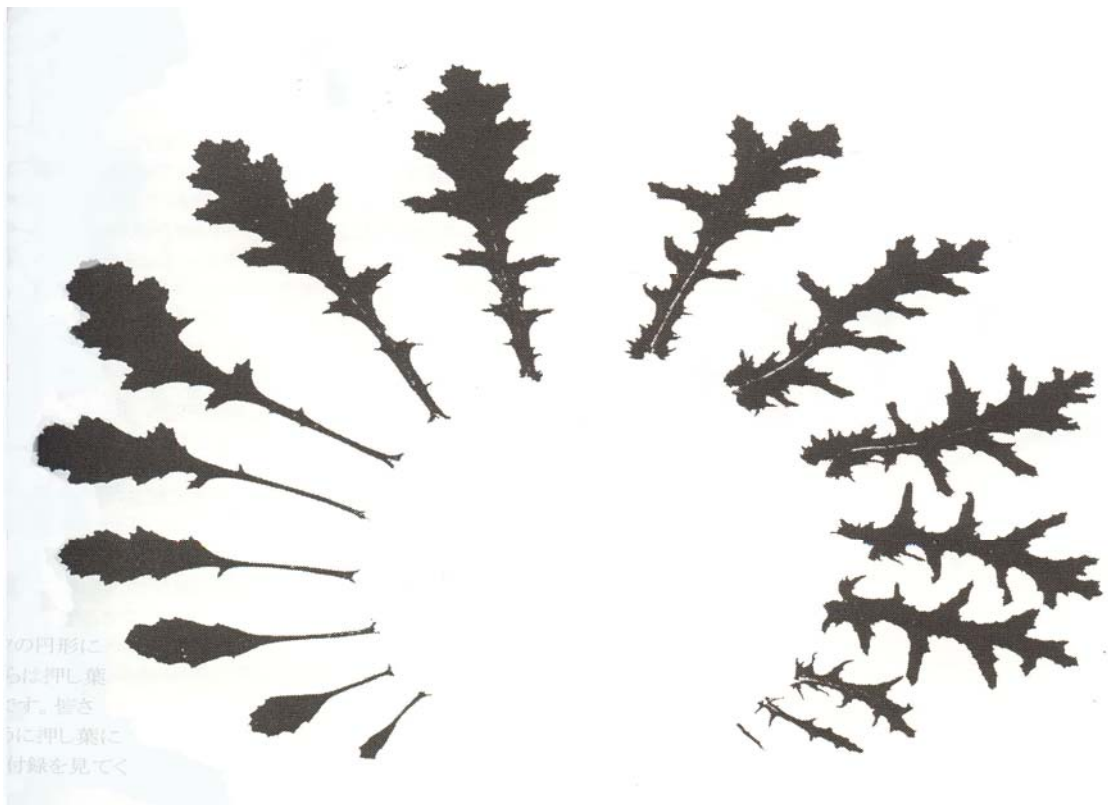


図4 ノボロギクの葉系列

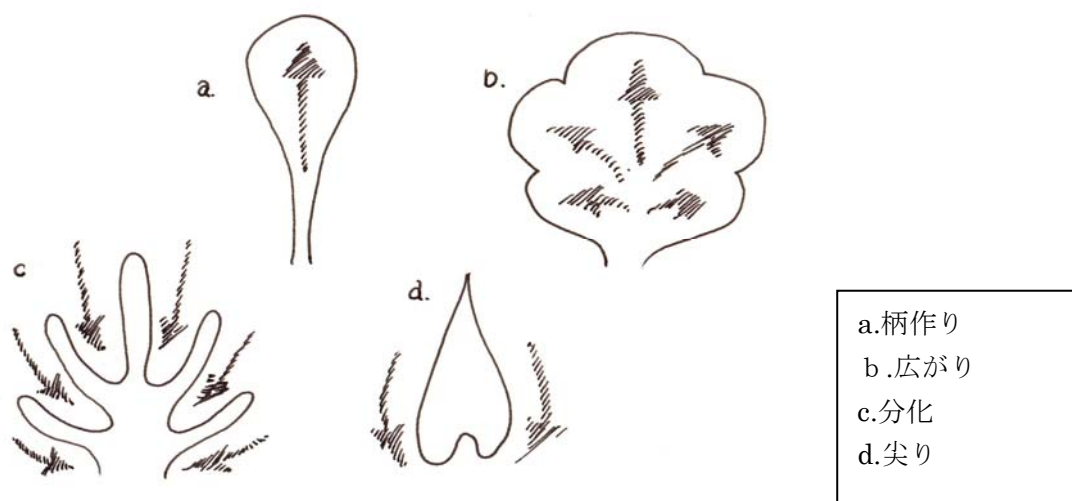


図5 葉の諸法則を図表化したもの



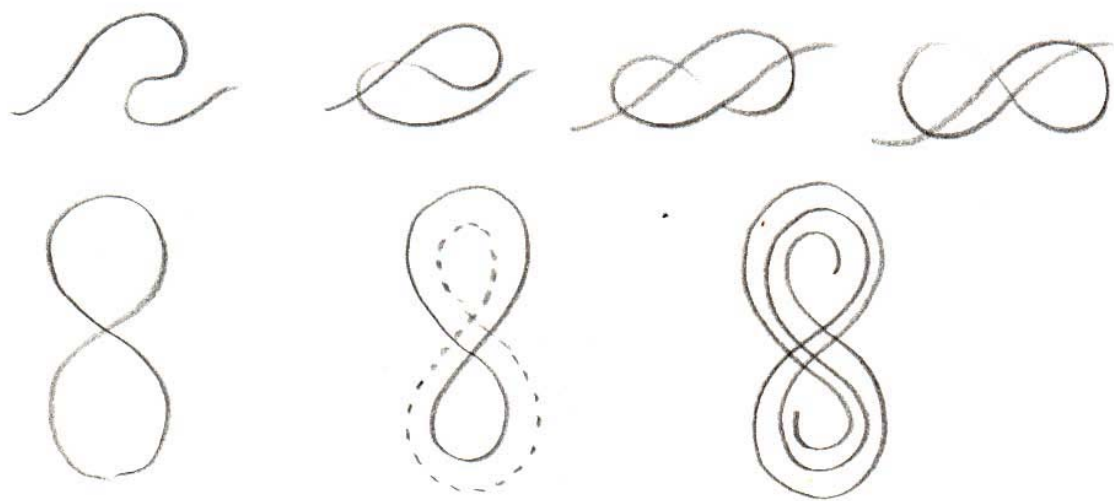


図6 変容の練習 レムニスカート

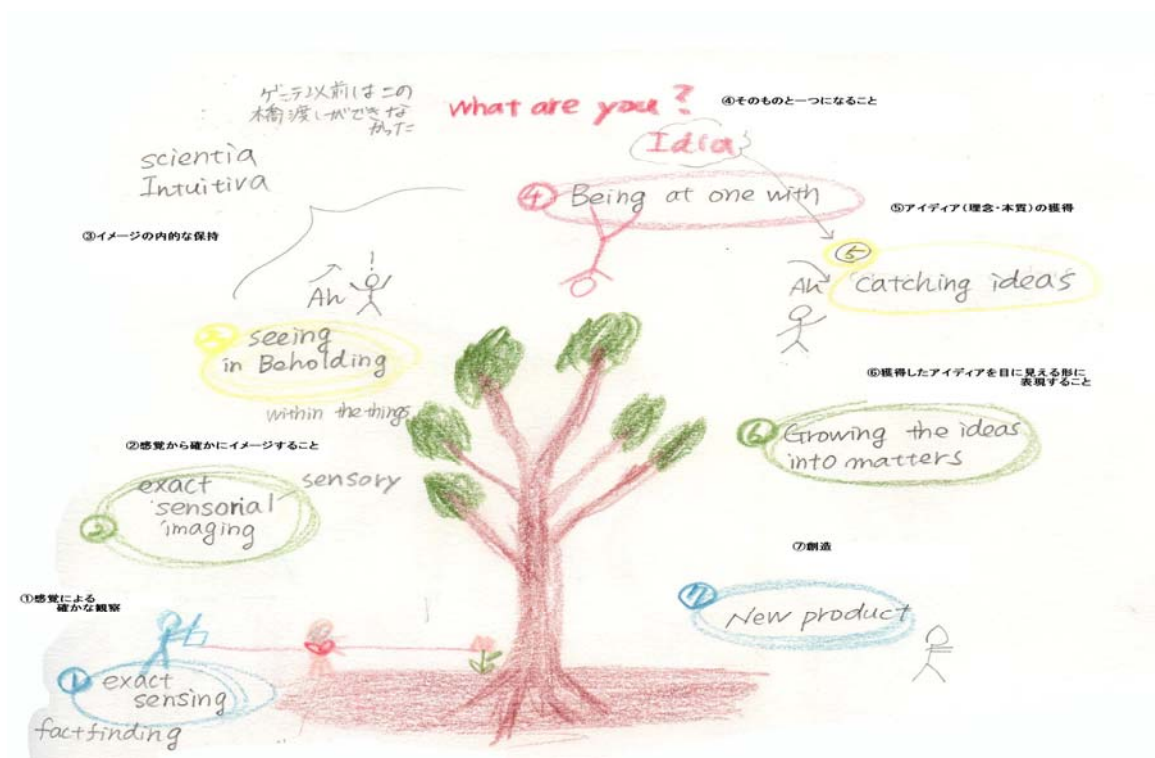


図7 マーガレット・コフーンによるゲートの観察の段階（筆者スケッチブック）





図8 一本のアザミの茎についている



図9 環列状に配置されたアザミの葉

全ての葉の配列 (『植物の形成運動』より抜粋：以下図13まで)

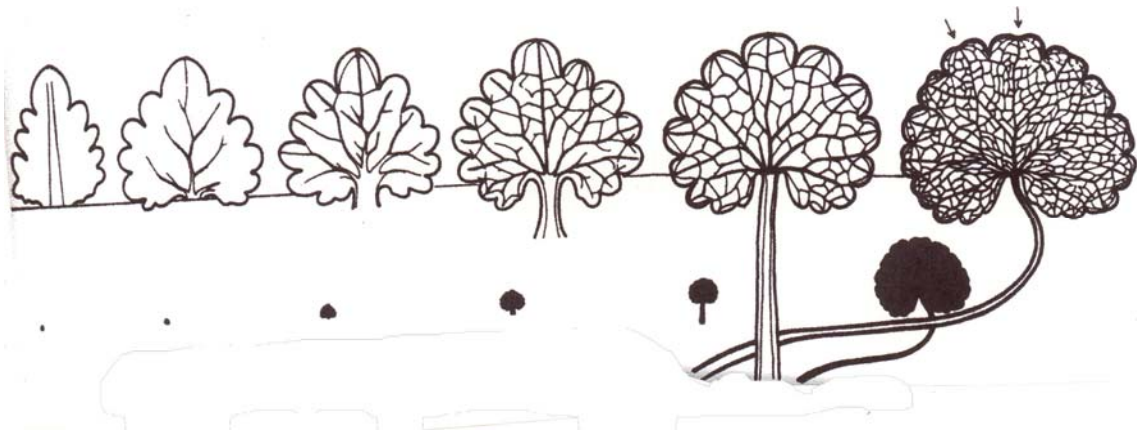


図10 カキオドシの一枚の葉の成長

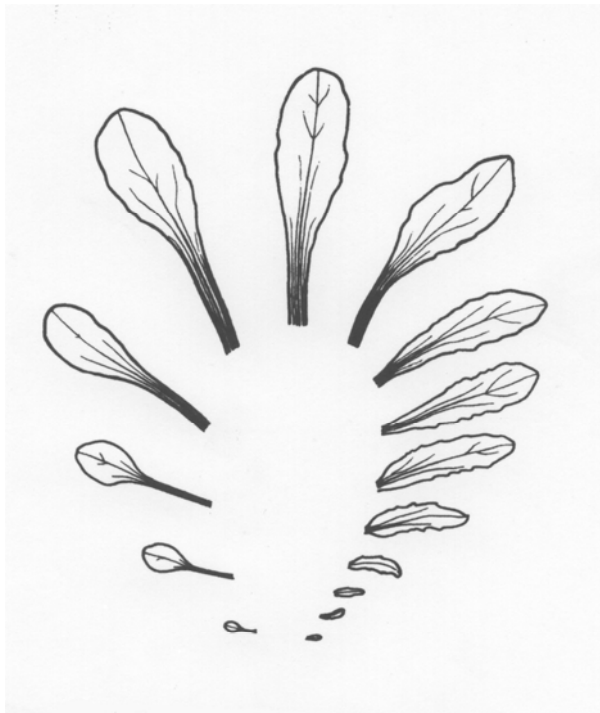


図 1 1 マシュウの葉の全配列（ドイツの一般的なサラダ菜）



図 1 2 カキネガラシ属に生え出た全ての葉の成長の流れ

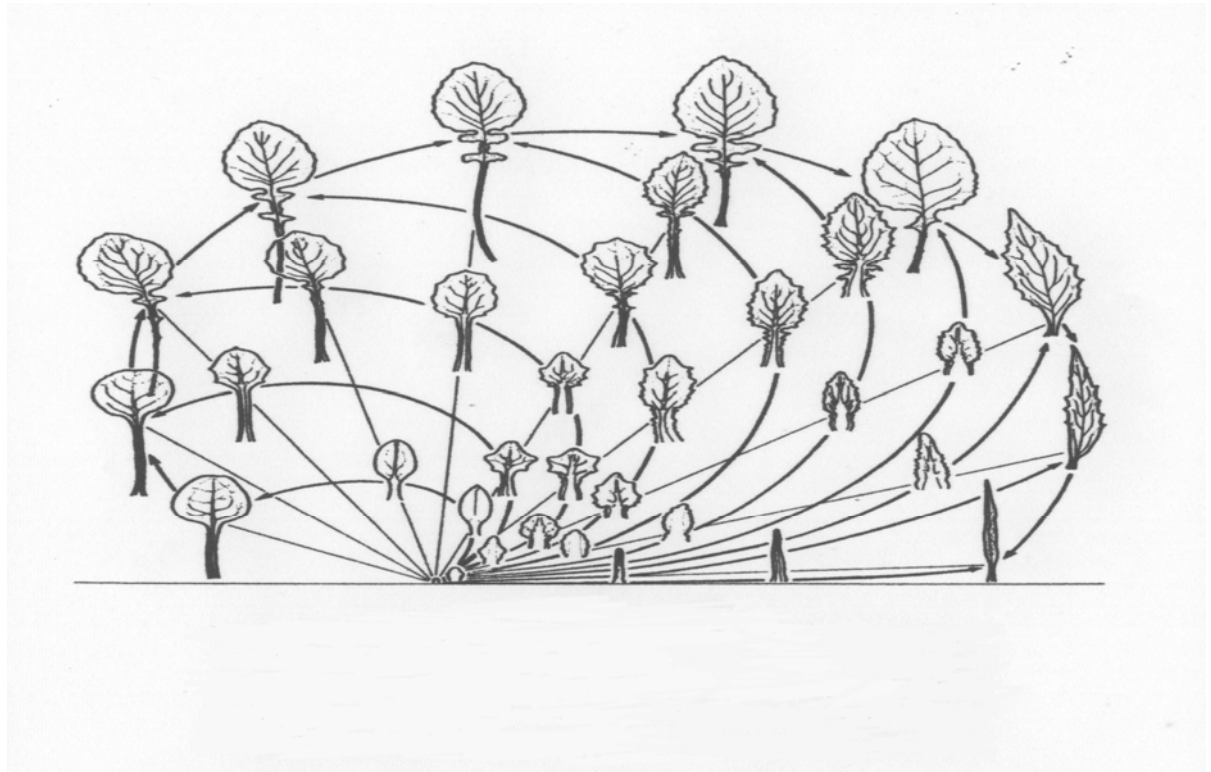


図 1 3 ラインコール(ヤブタピラコ属)の実例に即して図式化したもの

個々の葉が成長点に現われ出してから成長し終えるまで(中央から出て行く矢印)の形態変化と、子葉から高出葉に至るまでの葉(左から右へと向かう矢印をつけた外周上の弧)の周態変化との関係

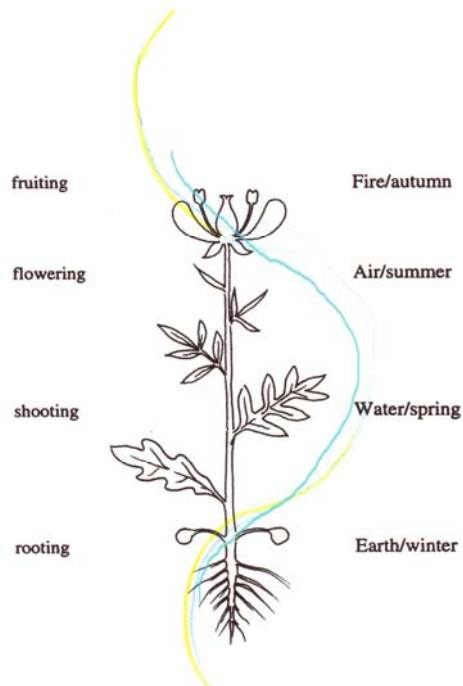


図 1 4 前進的メタモルフォーゼ

## 第2章 シュタイナーの認識論に基づくゲーテ的観察の実践例

### 1. 世界のゲーテ的観察の普及

ゲーテ的な観察法やその科学は、様々な分野の研究者によって批判も含め、様々なかたちで取り上げられ、論じられている。そういった中で、ルドルフ・シュタイナーはそのゲーテ的な見方を自身のものとして発展させた人物である。今現在そのゲーテ的な見方は、シュタイナー思想と共に世界に広まっている。ここでは、ゲーテ＝シュタイナー的観察法とも言えるその方法を、芸術的な活動と共に学べる機関を取り上げる。

“ゲーテ的観察”の学習の場は、現在においては主にヨーロッパ、イギリス、アメリカに集中している。その学習の場は、様々な形態をとっている。アダルトエデュケーションのためのカレッジとして、物理的に建築物が確保されている場合と、セミナーやワークショップとして各研究者、実践者が各地へ赴いている場合とがある。ここでは、英語圏を中心に紹介していく。

スコットランドの **The Life Science Seminar and Life Science Trust**（生命科学セミナー・トラスト）においては、マーガレット・コフーンを中心に科学と芸術の共生への研究が行われ、さらに教育の場を提供している。**The Life Science Trust**（生命科学トラスト）とは慈善事業の保証による有限会社で、人類と（芸術と科学の両方の側面から見た）自然との関係やそれらの相互の統合を探究していくことを目的としている。彼らの仕事は「ゲーテによって発見され、その後ルドルフ・シュタイナーによって発展させられた“ゆるやかな経験に基づく”<sup>1)</sup> 科学的な方法を基礎においている<sup>2)</sup>」としている。現代の社会が自然からかけ離れてきていることと、そのような自然の中に暮らしていても本当の意味において、自然との関わりを持つことが少なくなった現状をふまえている。スコットランドの大自然の中に、その拠点は構えられ、今でもボランティアによってその場所は整備中である。また **The Life Science Seminar**(生命科学セミナー)は、英国各地で行われている、可能性を秘めた教育的なプロジェクト活動である。1990年からショートコースを提供し続けており、そのコースは1週間から3週間までの期間を設けている。植物から色彩、ランドスケープ、そして骨格までの幅広いバラエティーに富んだ主題を扱っている。特に1995年から、こういった教育的活動は広がりを見せている。また、その他の教育的な多くの学問分野にまたがる研究活動は、長期的なコースと同様に、協議会も含めて、平日や週末のワークショップにて同様に行われている。

英国の南西に位置する **Emerson College**（エマーソンカレッジ）は、ルドルフ・シュタイナーの人智学の思想に基づき1962年に **Francis Edmunds**によって創設されたカレッジである。**Francis Edmunds**は、“何が私たちの人生に意味を与え、そして私たちは何を世界へ持ち込もうとしているのか”という自らへの問いかけの答えとして、このエマーソンカレッジをつくり出した人物である。

エマーソンカレッジは、フルタイムのコースからショートコース、パートタイムコース、サマーコース、ウィークエンドコース等様々な形態で、バラエティーに富んだコースを提供している。その中でも、**Education Training**（シュタイナー教員養成コース）や人智学

の基礎を学ぶ **Foundation Studies** (ファウンデーションコース)、**Sculpture Course** (彫刻コース) の一年目に相当する **Visual Arts and Sculpture・Visual Arts Year** (ビジュアルアートコース)、天体の動きを基にした **Biodynamic Training** (バイオダイナミック農業コース) の各単元において、それぞれの学びの形態に合致させた形で、“**Goethean Science**” (ゲーテ的科学) は行われている。

カリフォルニアの **Rudolf Steiner College** (ルドルフ・シュタイナーカレッジ) では **Dennis Klocek** (デニス・クロチェック) が、**Consciousness Studies Program** というプログラムを1ターム(9月から12月までの1学期間)の期間で提供している。ここでは、「自己成長と変容のための出発点として現象論的アプローチ<sup>3)</sup>を用い、様々な芸術活動に従事しながら厳密な自然観察を実際に行って、自然現象の秘密を、内的に映像化するための能力を磨き上げていく」ことをプログラムの主な説明としている。

英国で1991年に創立された **Schumacher College** では、西洋の還元主義という原理とは逆行する意味での、**Holistic Science** というプログラムを提供している。ホリスティックサイエンスの1年間のフルタイムコースの終了後に、プリマス大学(**the University of Plymouth**)との連携により、大学院のカリキュラムに申し込むことができる。単位課程としては、様々な内容があり、新しい科学的な方法論を学ぶ「**Science with Qualities**」や、ガイア理論<sup>4)</sup>や複雑系理論、カオス理論<sup>5)</sup>を基に個人との関わりにおいて地球について探求していく「**The Living Earth**」、社会的な自然環境から、デザイン、プランニングなどを探求する「**Applied Holistic Science**」など内容として挙げられている。

日本においては、マーガレット・コフーンの著作の訳者でもある、慶応義塾大学教授の丹羽敏夫氏が、『新しい植物へのまなざしーゲーテ=シュタイナー的植物観察術ー』というタイトルで邦訳し、ゲーテ的科学のワークショップを、東京のフォーラム3の会場で行っている。福岡では、「らせん教室」という会が、ドイツのシュタイナー教員養成所で学び、各地で教育活動を行っている井手芳弘氏を招き、ゲーテ的な自然観を学んでいる。

ドイツ語圏においては、ルドルフ・シュタイナーが創設したゲーテアヌム(**Goetheanum**)で、“**Goethean Science**” は一つのセクションとして教育の場が開かれている。

またシュタイナー思想に基づく学びの場では、教育、農業、芸術、自然科学の分野において、広く取り込まれ活用されている。そのため、ヨーロッパを中心とした、世界各地のシュタイナー教員養成課程やバイオダイナミック農業コースなどでは、それぞれのプログラムの一つとして教えられている。

## 2. 英国エマーソンカレッジでの植物を中心としたゲーテ的観察の紹介

2005年9月から2006年の6月にかけて筆者は **Sculpture Course** (彫刻コース) の一年目であるビジュアルアートコースに所属していた経験から、“**Goethean Science**” に出会ったことはすでに述べた。ここでは筆者のその経験を基にどのようにこのコースの内容が展開されたのか、また筆者がどのような活動を行ったのかを中心に紹介していきたい。

このコースは、全6日間にわたって実施された。場所は、英国の南部イーストサセック

ス州フォレストロウ（East Sussex Forest Row）のエマーソンカレッジである。エマーソンカレッジの特徴としては、都市から離れた村に位置しており、さらに村の中心部から離れた森林に囲まれていることにある。英国ならではの庭園の植物も、大自然に融合した形で生き生きとしている。そして、世界各国から18歳以上の様々な年代の人たちが集まり、研磨し合っている。

コースの講師は、The Life Science Seminar and Life Science Trust のマーガレット・コフーンとヴィジュアルアートコースの講師の一人であるマーガレット・シュラン（Margaret Shuran）が、主に芸術活動を担当した。参加者は、ヴィジュアルアートコースの生徒と一般参加者を合わせ、10代から60代までの20数名であった。

表1に Goethean Science Week の スケジュールを記載した。それを参考に、このコースの大まかな概要をのべたい。まずは講義内容であるが、「Science and Art（科学と芸術）」が1～3日目のタイトルであり、4、5日目には「Art and Science（芸術と科学）」となっている。ここでは、ゲーテ的なものの見方や科学としてのその内容を聴講したり、プロジェクトのための取り組み練習を行った。そのタイトル通り、科学的なとらえ方から、芸術的なとらえ方へと変容していく内容となっている。次に「Eurythmy（ユーリズミー・言語造形）」である。ユーリズミーは、このコースの特徴的な役割を担っているといえる。これは、科学的な見方から、より内的なものとして対象をとらえるための助けとなる活動である。シュタイナー教育の場では、ごく普通に授業科目の一つとして実践されている活動であるが、一般的にはなじみのないものなので、後に説明を加えたい。そして、「Projekts(研究)」であるが、これはゲーテ的な観察法を学ぶために、それを個人の取り組みにおいて実際に実践し、発表につなげる活動である。最後の「Projects Sharing（研究の共有）」では、それぞれが日々の取り組みにおいて、気がついたことを共有する時間である。最終日には、このコースでの個々の最終的なプロジェクトの発表会となる。その発表内容は、芸術的な内容になることが特徴である。

それでは、その内容と筆者の取り組みを個々に紹介したい。

## （1）1日目・Tuesday

### i) イントロダクション

まず、ゲーテ的観察について、次のように簡単な説明がなされた。

ゲーテ的に観察するということは、ただ観察するというだけではない。ただ観察するだけでは不十分である。ただの観察だけでは、外からの姿勢を崩さず、その域を超えることができない。ゲーテ的科学は、外からの視点を内へと向けていくものである。最初の段階では、対象から距離を置き観察する。しかし次の段階では、その中に入り込むような見方へと観察の姿勢を変えていくのである。そうすることで私たちは、その対象から本質に関わるものを受け取ることができる。そして、観察している対象と直接的な関係や関連が生まれ、私たち自身の中で、その植物の見方に変化が生まれる。それが、新しい見方としてのゲーテ的な観察法であると、マーガレットにより説明を受けた。

また、科学と芸術の関係について、マーガレットはこのように述べる。科学と芸術は対極に位置するものであるが、科学を研究していけばいくほど芸術へと近づいていくものである。科学は、過去からの産物であり、芸術は創造という意味で未来へとつながる。ゲー

学的科学は、私たち自身が存在する現在において、科学と芸術の懸け橋となるものである。

## ii) Science and Art (科学と芸術)

それでは、実際にどのように見ていくのか、1日目の内容は次のようであった。

まず、第一段階として、植物と出会うことから始まる。最初の印象を参加者は受け取る。それは、観察以前の段階である。観察するステップとしては、まず事実 (Facts) を挙げていく。例として、一枚の葉が全員に配られた。参加者からあげられたその印象とは、例えば、次のようなものであった。目の形をしている。唇のように見える。緑色をしている。象の肌のようなものである。木の形にみえる等、他人に説明することができる事柄であり、五感によってとらえることができる。次の段階には、構造 (Contecsture) に目を向けていくことが述べられた。生命を観察するのには、知識や情報等に縛られた見方を超えていく必要がある。そのためさらには、その植物が表現している身振り (Gesture) へと観察の視点を変えていく。植物の身振りとは、植物の構造を形成する生きた力であり、その在り様ともいえる存在そのもののことである。さらに、マーガレットは植物を観察する際には、その対象に対する愛情と興味を持つことが大切な要素であることを強調する。

その後、実際に観察するための植物探しを行った。マーガレットが案内役となり、全員でカレッジの庭を歩いて周った。自身の感覚によって、意識的に“植物と出会う”ためである。その際、気になった植物を心にとめておくが、植物が定まらない場合は、気になった場所でもよい。その後、自分が選んだ植物、または場所へ再びもどり、講義の内容を基に最初の段階の観察をする。なぜ心に留まったのかも考えてみる。決まった時間になったら、教室にもどり、今度は記憶によって絵に表わす。そのとき、大体のシルエットのようなものしか筆者は描くことができなかったが、おおよその参加者も同様であったように思う。この作業によって、いかに自分がよく見ているつもりかが確認できる。そして、全員でシェアリングを行い、誰がどのような植物を選んだのか、なぜその植物を選んだのか、そのときの印象や感覚などをお互いに共有し合った。

## iii) Projects (研究)

筆者の選んだ植物は、ライラックであった。選んだ理由は、切り取られた幹から、いくつもの枝を上に向けて伸び伸びとのぼす姿が印象的だったことと、木に咲く花が好みであったためである。筆者は初日のプロジェクトとして、外観の詳しい観察から始めた。よりよく見るためにスケッチ活動を行った。前時間に記憶から描いたとき、細かな部分だけでなくおおよそのプロポーシオンでさえあやふやであったため、より細かく見ようとする意識が働いた。この日は、外からの事実の収集のための観察で終了した。(図2参照)

## (2) 2日目・Wednesday

朝は、昨日の個々の取り組みを共有し合うことから始まった。誰がどのような活動をしたのか、何に気づいたのかがここで明らかになる。そして、言葉にして皆に伝える活動は、個々の取り組みの振り返り作業にもなる。また、自身の中でより明確な形となって、次の活動への確かな土台となった。さらに、個々の取り組みでありながらも、全員が一つのことに向かっているという意識を、明確に持つことができた。

## i) Science and Art (科学と芸術)

観察の仕方の次の段階が紹介された。初日、我々は植物と出会うことで、最初の印象で



ある認識以前の感覚を受け取ることから始まった。次に、愛情や興味がその対象に向けられる。そして、本題となる対象への働きかけがここから始まる。それは、あなたはだれか（Who are you?）と問うことであり、感覚によって意識的に知覚するということである（Exact sense perception）。マーガレットは、この段階を四大要素のうちの大地（Earth）の要素であると特徴づける。大地の部分は、その四つの要素の中でも根底となるものであり、手にふれ、目に見えるものだからである。ここでは、できるだけ事実を収集し、個々のパーツが他方へどのように関連しているのかという、構造を観察することが求められる。

次の段階は、どのようにして現在のこの状態になったのか（How do you come to be?）と問うことであり、確かな感覚によって収集した事実をもとに、想像するということである（Exact sensorial imagination）。私たちは、対象がどのように成長してきたかをイメージするために、より一層の事実が必要となる。そして、そのすべての事実を一つに組み立て統一し、表象する。その際に必要なのが想像する力である。想像することは、根拠としての地の特徴に根ざしたものであるが、静止してはおらず、常に流動的にとらえるものである。そのため、この段階を四大要素のうちの水（Water）の要素として特徴づけている。

そして、次には、自分の感じ取った事柄をさらに見ること〔観照〕（Seeing in beholding）である。前段階で得たイメージを自身の中でより鮮明に、なにも拠りどころとすることなく保持するということである。これは、前段階より難しい取り組みであることがわかる。確実に自身のものにするということは、メモを見ずに発表、発言できる段階と似ている。この段階に達すると、その植物の見方が変わり、その植物事態が秘密を明らかにしてくれるような、「そうか!」とわかる体験を持つことができる。マーガレットは、その植物の“True name”の意味を知ることができるとしている。このような段階を経て、その観察の対象である植物と一つになるような体験を持つことができるのである（Becoming at one with）。

また、実際には、アーモンドの種を全員で観察し、種の持つ秘められた可能性について、どのように芽を出していくのかを考えて発表しあったりした。ここでは、植物が種から芽を出すときには“裏返し”が起こるということを学んだ。

## ii) Eurythmy (ユーリズミー・言語造形)

ユーリズミーとは、音や言語を身体で造形的に表現する律動的な運動である。ダンスとは異なり、例えば、各アルファベットの音に対応した動きがシュタイナーによって生み出されている。

本コースでは、植物の動きとして、種から芽が出たり、蕾みが花開くといったような閉じた状態から開いた状態への移行の動きを、全員で行った。よく誤解されがちであると思うので付け加えておくが、この活動は、その植物になりきるといったような遊戯のようなものではない。それよりも、植物の動きを実際に追体験するという意識がつよい。特に日本人には、体を動かして表現することには、抵抗感が芽生えがちであるように思う。しかし筆者は、植物の動きを身体を使って体験することにより、より植物へのイメージを内的に持つという感覚を理解できた。

## iii) Projects (研究)

筆者のプロジェクトは、この日の授業を受けてより細かな観察を行うようにした。特に、対象の構造に目を向けた。枝のつき方や方向、芽吹き方、その数等である。観察した



事柄としては、枝と葉のつき方に相似が見られたこと、枝の下方から上方に向かって蕾が次第に成長した状態で芽生えていること、花の蕾の形と数の多さなどである（図3参照）。これらの事実が、成長していくイメージづくりの助けの一つとなった。また、今日の前にある植物が種からどのような過程を経て、このような状態になったのかをイメージしようと試みた。詳細においてまだ観察不足であったため、正確にはイメージすることは困難であった。

### （3）3日目・Thursday

#### i) Science and Art（科学と芸術）

この日の主な内容は、次の二つであった。一つ目は、植物の一生から見えてくること（Plant as a teacher）について、二つ目として、空間における時間軸でみた葉の成長（time in space）についてである。

表4を参照してほしい。地中の種から根がはびこり、太陽に向かって茎と葉を伸ばしている一般的な植物の図が描かれている。茎から葉が出ているところに、eye node といわれる部分が見られる。これは、種の役割があり、種子と同様の秘めた可能性を持っている。それぞれの葉は、特徴的に描かれている。一番下の葉は丸みを帯びており、真ん中の葉は丸みがより鋭角になり、一番上の葉は丸みは無く、とんがりを見せている。これは、第一章の第3節で、「芽生える活動」、「分節する活動」、「伸びる活動」、「広がる活動」として細かく述べたものに対応している。また、マーガレットは、地中の根の部分を、我々が感覚で知覚する（sensing）域に例える。そして、地中から芽吹き、太陽へ向かって伸びていく茎、葉、花の部位をイマジネーション（imagenating）の域として例える。青い螺旋状に空中へ上っていく線は、閉じた状態の種から芽吹き、葉が開き、蕾において縮み、花においてまた開き、めしべの生成から果実と種子への収縮というような、呼吸のリズムともいえる変容を表している。この変容は、繰り返し続くものであるが、少しずつ形を変えていく。それは、知覚することからイマジネーションを得、創造物を作り上げていく芸術家の生活に例えることができると述べる。

二つ目にあげられたのは、空間における時間軸でみた葉の成長（time in space）についてである。図5を参照してほしい。図5は、図4に対応しており、それぞれの葉の一生を図表的に表し、さらにその活動過程を時間軸に図式化したものである。

#### ii) Eurythmy（ユーリズミー・言語造形）

この日は、全員で植物の典型（アーキタイプ）作りを行った。ここでの典型とは、個々の植物の特徴の全体をもつ植物のことであり、その活動は次のような活動である。

参加者一人一人が、内的にイメージしたり、映像化できる植物の全体を目に見える形に表現する。もし、イメージしたり、映像化できないのであれば、さらにもう一度、観察が必要になる。それでは、どのように目に見える形に表したのか。全員で広場に輪になり、植物をつくる空間を空ける。そして、種、根、葉、花に相当する“もの”を探して持ってきたり、拾ってきたりする。数も決められている。種は一つ、根は二つ、葉は三つ、花は一つである。たとえば、種はボールやまっぼっくりなどがあり、根はロープ状のものや蔦など、葉にはトイレットペーパーやラケットなどが見られた。そして、一人ずつ自分の植物の動きを体現しながら、その“もの”を置き、つくりだしてゆく。最終的に出来上がった

たのが、その場にいた参加者全員の理念上の植物である。(図6 参照)

### iii) Projects (研究)

この日は、細かな部分の観察を行った。枝から一つの芽吹いた部分を採集し、ばらばらにしてそのつき方と変容を観察し、スケッチした。(図7 参照)

## (4) 4日目・Friday

### i) Art and Science (芸術と科学)

この日から、芸術と科学が入れ替わった。これは、このコースの内容がより科学的な事柄から、芸術にかかわる事柄へと移行して行くためである。

主に二つの内容について学んだ。一つ目は、ゲーテ的観察の7段階についてである。二つ目は、花の変容(メタモルフォーゼ)についてである。

まずゲーテ的観察の7つの段階についてである。この日は、5段階から7段階までが、述べられた。これは、第1章の第2節において紹介したが、ここでもう一度その7段階を記述すると、①正確に感じ取ること(exact sensing) ②感じ取った事柄から正確にイメージすること(exact sensorial imaging) ③自分の感じ取った事柄をさらに見ること〔観照〕(seeing in beholding) ④そのものと一つになる試み(being at one with) ⑤アイデア(生命の本質)としてのアイディア(観念、知覚により心中にえがかれたもの)の獲得(catching ideas) ⑥獲得したアイディアを感覚で捉えられる形に表現する試み(growing the ideas into matters) ⑦創造(new product)である。

この日のプロジェクトでは、③から④への移行を体験するような取り組みを、試みるようになった。スケッチ活動はせずに自身の内面で事実を統一し、より具体的に映像化する取り組みを行うのである。内的に映像化するためには、ある程度、我々自身がその植物と一体化していなくてはならない。もし、より具体的にイメージ出来ないのであれば、また更なる詳しい観察が必要である。その③イメージの内的な保持(seeing in beholding)と、④そのものと一つになる試み(being at one with)を繰り返す中で、⑤アイデアとしてのアイディアの獲得(catching ideas)へとたどり着くことが出来る。しかし、このアイディアを獲得した「そうか!」という体験を得ただけでは、まだ十分ではない。この体験を、⑥の感覚で捉えられる形に変容させることが、求められる。この取り組みが、芸術的な活動となる。この活動があって、⑦の創造物が創り出される段階へとたどり着くことが出来るのである。コースの参加者は、この創造物を最終日に発表し、共有することになっている。

二つ目の内容として、花の変容(メタモルフォーゼ)である。図8を参照してほしい。茎の最先端に花の部分が見られる。その最下部にはがく(sepals)が姿を表し、その色と形は葉のそれと似通っている。光沢は、がくの裏側に見られる。次には花びら(petal)である。がくの形状と比べると、大きく広がっており、また、これまでの葉の緑色から飛躍した鮮やかな色彩を、見ることが出来る。花びらは、がくを経て葉が変容して生成したものである。それは、がくで見られた光沢が、今度は表側に見られることからわかる。根の部位でも見られた裏返しだが、ここでも起こっている。この花びらの根元には、ネクター(necters)といわれる蜜のようなものが見られる。そして、おしべ(stamens)である。その形は、花びらが縦に丸めて縮められたような形状である。そのおしべを全て一まとめ

にしたようにして、真ん中に核のようにあるのが、めしべ (pistil) である。その根元には、花びらが落花すると姿を現す、子房と胚種が存在する。それらは、後にそれぞれ果実と種になる部分である。実際に、実物の花の観察を行った。さらに、押し花状の花部の各部分が順番に貼られた標本を見ることで、理解をさらに深めた。

ここで、マーガレットは、花が咲くことは死を意味すると述べる。それは、開花することによって、新しい生命が、種子として内部に誕生するからである。そして、繰り返し呼吸のようなリズムとともに、新しい成長過程が繰り返られるのである。

#### ii) Eurythmy (ユーリズミー・言語造形)

この日のユーリズミーは、大地、種子、根、茎、葉、がく、花びら、おしべ、めしべ、花粉というドイツ語での音を、動きに表した。その一つ一つの動きを、植物の成長段階の流れにあわせ、全員で体験した。そして、その感覚を発表し、共有しあった。その後、パート毎に役割を配分した。そして、それぞれのパートごとに植物の形に位置し、植物をかたどった。最後には、音と共に植物の成長をユーリズミーであらわした。植物という存在を音と身振りによって体験したのである。

#### iii) Projects (研究)

この日は、マーガレットの指示に従い、スケッチ活動は行わなかった。変わって、筆者が選んだ植物の成長過程を、イメージによって映像化することを試みた。種子からどのように芽が出て、根を伸ばし、次の葉はどのように、どこからやってくるのか、その形とその時間経過による変容の仕方、伸び具合、つぼみの形成の仕方、その中で生まれつつあるもの等、空間軸と時間軸の両方からイメージするように試みた。一度ではうまくいかず、映像もおぼろげであるため、何度も繰り返し行うことが必要であった。

### (5) 5日目・Saturday

#### i) Art and Science (芸術と科学)

この日は、主に植物の果実の段階についてと、植物の典型について学んだ。

前日まで、開花の段階まで学んだ。その最終段階が、果実の段階である。植物は、実をなしたその中に種子を持っている。最初の種子の段階から、同じ様相の種子へと戻ったかのように見える。しかしそれは、次の新しいステージへと移ることを意味する。植物は、地中から始まり、また地中へと戻っていくのであるが、それは、一つの生が熟すことであり、生の情報が満ちたということである。植物は、葉の形成段階では、情報を収集している。その収集した情報が満杯になったとき、植物はそれを手放す必要があるのだと、マーガレットは述べる。

次に、植物の典型についてである。まず、一つの植物を眺めたとき、種子という一つの源泉から葉や、花、果実などすべて形の違う部分が生まれる。それと同じように、すべての植物を包括するような型の植物を、典型と呼んでいる。これは、ゲーテが生み出した概念である。この典型は、目には見えず、ダイナミックで内的な図像としてのみ見ることが出来るものである。

#### ii) Projects (研究)

引き続き、観察と内的に映像化する作業を行った。また、プロジェクトのための準備を行った。

## (6) 6日目・Sunday

まとめとして、これまでのゲーテ的な観察の仕方と植物の一生とを関連的に眺め、復讐した。それは、次のようなことである。

地中の中で根をはり、芽を出すことは、①事実を見つけること (Fact Finding) に対応する。葉を伸ばし、それぞれの形に成長することは、②イメージの中を泳ぐこと (Swimming in Imagination) に対応する。蕾をつけ、劇的な変化と共に花を咲かせることは、③新発見すること、閃きを得ること (Revelation Inspiring) に対応する。落花とともに次のステージへとつながる果実、種子が生成することは、④直観により一つになる試み (Becoming one with Intuition) に対応するのである。

### i) Projects sharing

参加者一人ひとりによる発表である。

様々な発表の仕方が見られた。その植物を彫刻作品にして表した作品や、言葉に表した作品等様々であった。中には、その植物でお茶を作ったり、その植物が喜ぶための仕掛けをしたりと多種多様な取り組みが見られ、大変興味深かった。

筆者の発表作品は、色と言葉による表現であった。色によって表現した作品は、残っておらずスケッチのみであるが、図9を参照してほしい。以下に言葉による表現を日本語と英語でここに紹介する。

### LILAC

I am here

I widen out from here ,

Spring out and extend me.

My radical parts remain with you

I feel connected with you,

Which is mother earth. I am related.

Light,

I feel light

To the place I can feel light

I know exactly where it is.

I sense that I am getting to it

It is not a puzzle for me to go where

I stretch, thicken.

Water ,

It's with me,

It's inside me together.

It goes under the surface of me

Run up, run up.

It submerges itself

I drink it in to fill up.

It's received, absorbing.  
It puts some heart into me  
Who is trying to grow.  
It leads me there where I have to go  
Mother earth pushes it out toward the light  
again back with rhythm.  
I breathe, growing, widen out.  
I breathe, It makes me be a given rythm  
Extended toward the earth and light.  
Rhythm come into buds  
They're given, push it out  
They're given, push it out  
Everything I created helps me to grow up  
Earth holds me that gives me positivity  
Light leads me to this side  
Water which gives me dynamism runs inside me  
Breath makes me be myself with rhythm  
So I reach there as everything carries me out to here,  
I realize my metamorphosis.

ライラック  
ここにいる  
ここから外に広がる  
ここから出ていく 伸びていく  
私の本質はここに残しておく  
つながっている  
母なる大地へ私は根付いている  
そう感じている  
そしてここから私は出ていく  
光  
光を感じる  
光のある方へ  
私は知っている 運ぶ 上へ上へと  
私は迷わない  
伸びていく 光のほうへ  
伸びる 吸う ふくらみ 伸びる  
水  
それはいつもともに  
私とともにいる  
私の一部として私の体の中をかけめぐっている

それは吸い込まれ 勇気づけ いきづかせる  
私の伸びていくほうへと向かわせる  
私を助け 共に進み 導く  
かけめぐる  
押し出しわかれ そして 戻ってくる  
大地から私の中へ 光の方へ  
リズムとともに  
呼吸する  
伸びていく 広がりながら  
呼吸する  
伸びていく リズムが生まれる  
もっと私は成長する  
大地に根つき光へ伸びる  
リズムが生まれ、押し出し 生まれ、押し出す  
私の生んだすべてのものが私を助ける  
光が私をこっちの方へと導く  
水が私の中を流れ 促してくれる  
大地が私を支え 確かなものにしてくれる  
呼吸がリズムづくり 私をわたしにしてくれる  
私はそこに届いて  
すべてのものが 大地が光が水が呼吸が  
私をここに運んだとき  
私はそれを知って 変化するときを知る

### 3. シュタイナー学校における“ゲーテ的観察”との関連

前節では、アダルトエデュケーションとしてのゲーテ的観察を、筆者の実際の体験から紹介した。そこで、次のような疑問が生じてくることと思う。前節で紹介したゲーテ的観察の取り組みは、シュタイナー学校では取り入れているのか、という疑問である。そもそもシュタイナー学校は、シュタイナーの理論に基づいて運営され、カリキュラムも編成されているからである。

ところが、シュタイナー学校では、ゲーテ的観察と銘打って授業は行われていない。しかし、先に述べたように、シュタイナー学校の教員養成課程は、ゲーテ的な観察法を学ぶようなカリキュラムが、必ずといっていい程行われている。それは、我々がこのゲーテ的な見方を、植物の観察にとどまることなくやがては自然界全般に対して広げていける可能性を、持っているからに他ならない。この事実、シュタイナー学校の授業をつくっていく上で、教師としての基礎的土台となっているといえる。そして、この見方は子どもたちへのまなざしへと、向けられるのである。シュタイナー学校の教員たちが、ゲーテ的な見方を学ぶことで、学校生活全般にこの“ゲーテ的観察”が生かされているといえるのだ。

具体的な例として、シュタイナー学校の特徴の一つあげたい。それは、テストが無く、学期末の

評価が全て担任による手書きの文章であるということだ。教師によっては、個々の子どもにむけた詩を自作する。子どもの個性や特徴を捉えた事柄が、伸びていくのに望ましい方へと方向付けられた形で織り込まれている。詩は、韻を踏んでいたり、独特のリズムがあるので、何度も唱えることで子供たちの深部へと働きかけ、浸透していく。そのために教師には、大きな責任も共にある。しかし、ここで述べたいのは、シュタイナー学校の教師たちの取り組みは、子供たちをよく見るだけにとどまてはいない、ということだ。数値では表わさない通信表は、子供たちを特徴付けることで、教科の枠を超えた人間としての在り様を探ろうとする試みである。これは、芸術的な表現へと変容させた“ゲーテ的観察”であるといえよう。

本章では、実際のゲーテ的観察法の取り組みを筆者の経験、体験を中心に紹介した。このゲーテ的観察法の実践例は、筆者が挙げた例だけでも、アダルトエデュケーションの場においてのものである。それは、ごく少数でありながらも、この日本においても実践はなされている。しかし、小学校や中学校、高等学校等での取り組みは、筆者が知る限りにおいて、例をみない。このゲーテ的観察法を、学校教育に活用し、その意義を探っていくのが本研究の趣旨である。筆者は、その取り組みの場を中学校の美術科に的を絞った。そこで、このゲーテ的観察が、学校教育の中学校という発達段階において、どう適ったものになるのかを考察することが必要である。それは、次のような二つの視点が考えられる。一つは、ゲーテ的観察を実施するのに相応しい発達段階を検討することである。もう一つは、その発達段階に適したように、ゲーテ的観察の取り組みを形づくることができるか、ということである。この視点により、第3章では、シュタイナーの人間観を基に考察を進める。

註

- 1) “gently empirical”：知 (knowledge) が公理などの第1原理 (first principle) から論理 (logic) によって導き出されるのではなく経験 (experience) に基づく意。
- 2)<http://www.anth.org.uk/Science/Istrust.htm> 参照
- 3)現象論：物の本体により意識に与えられた現象のみを対象とする認識論。
- 4)ガイア理論：英国のジェームス・ラブロック (James Lovelock) が提唱。地球と地球上のあらゆるものを一つの有機生命体であるとする仮説・見方
- 5)カオス理論：一見不規則に見える現象の中に存在する法則性を見いだす理論。科学の多様な分野に適用される。

【図版】

表1 Goethean Science Week スケジュール (4/25－30 2006)

	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
--	---------	-----------	----------	--------	----------	--------

8:30-10:00	Introductions And Overview	Project sharing	Project sharing	Project sharing	Project sharing	Project sharing
10:30-12:30	Science and Art	Science and Art	Science and Art	Art and Science	Art and Science	Project sharing
14:00-15:30	Projects	Eurhythmy	Eurhythmy	Eurhythmy	Projects	Review and Clean up
16:00-17:00	Projects	Projects	Projects	Projects	Project sharing	



図2 1日目プロジェクトスケッチ



図3 2日目プロジェクトスケッチ



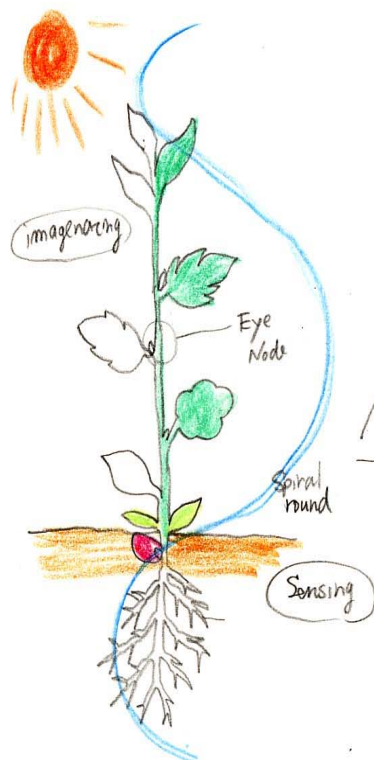


図4 葉の生成過程

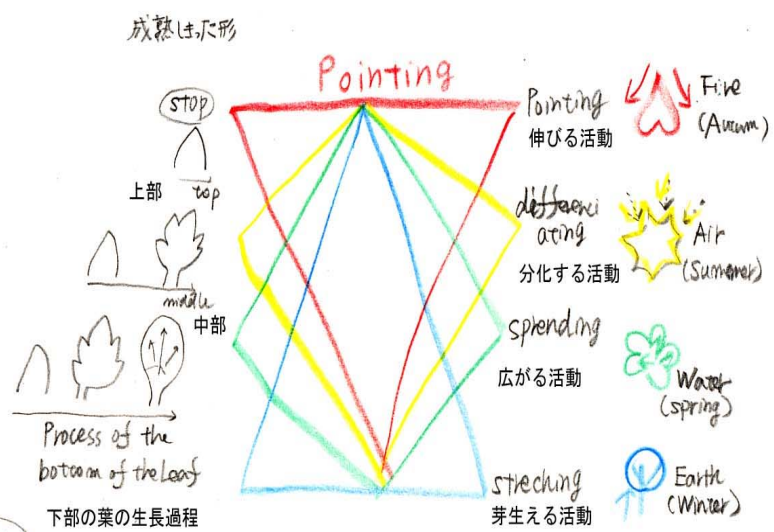


図5 各部分の葉の生涯

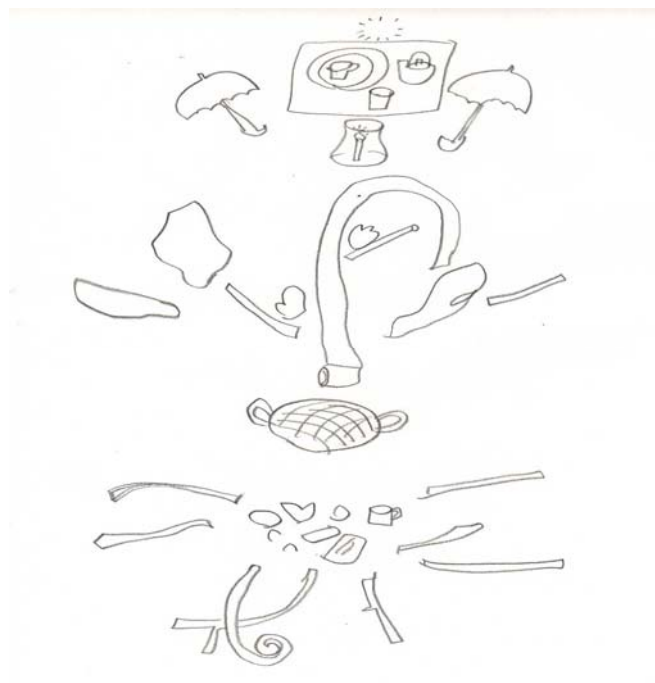


図6 皆でつくった植物の概観図

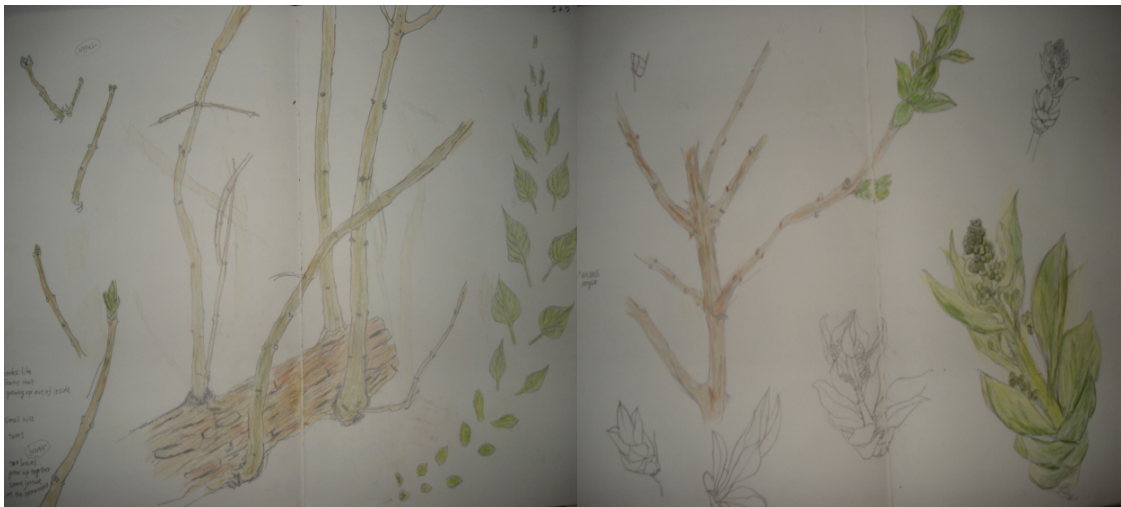


図7 3日目プロジェクトスケッチ

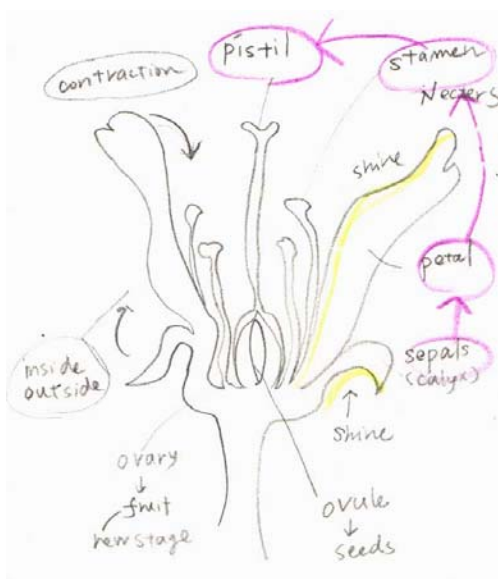


図8 花の変容のスケッチ図

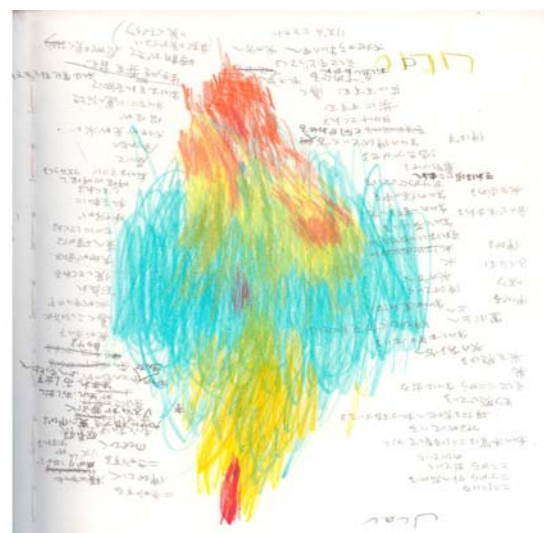


図9 プロジェクトのためのスケッチ

【各施設の所在地と連絡先】

The life Science Trust: Pedlar's Way, Gifford, East Lothian, Scotland EH41 4JD, UK

Tel/Fax: +44 (0)1620 810259 E-mail: lstrust@gn.apc.org

Emerson College: Forest Row, East Sussex RH18 5JX, UK

Tel: +44 (0)1342 822238 Web: [www.emerson.org.uk](http://www.emerson.org.uk)

Rudolf Steiner College: Tel: 916 961 8727 E-mail: [rsc@steinercollege.edu](mailto:rsc@steinercollege.edu)

Schumacher College : The Old Postem, Dartington, Totnes, Devon TQ9 6EA, UK

Tel: +44 (0) 1803 865934 E-mail: [admin@schumachercollege.org.uk](mailto:admin@schumachercollege.org.uk)

Web: [www.schumachercollege.org.uk](http://www.schumachercollege.org.uk)

### 第3章 学校教育への活用の可能性

これまで、第1章においてシュタイナーによるゲーテ的観察とは何かを述べ、第2章ではそのゲーテ的観察の実践例について言及した。本章では、これらを受けて実際に日本の教育の場で活用していくための検討を行う。

生涯教育が定着しつつある現在において、数ある教育の場が考えられる。その中から本研究では、第2次性徴期の中学生を対象者とし、教育の場を学校教育の美術科に絞った。このゲーテ的観察を、第2次性徴期という発達段階において、学校教育の美術科という場に合った形にすることが必要である。さらに、本研究は、科学としての植物の事柄にも目を向けていることから、日本の学校教育において植物の学習をどのように取り扱っているのか言及する必要もあろう。そこで、本章では学校教育で取り組むためのその活用の可能性を、大きく次の三つの視点で探っていく。

まず1.「ゲーテ的観察に適した発達段階の検討」では、ゲーテ的観察に取り組むための観点をシュタイナーの人間観から明確にしていく。2.「小・中学校理科での植物の扱い」では、シュタイナー思想を離れ、学校教育での植物に関する学習内容について、小・中学校学習指導要領から言及する。そして、ゲーテ的観察を中学校美術科で活用する可能性を探るため、3.「ゲーテ的観察と中学校学習指導要領美術科との関連」では、その関連性を明確にしていく。

#### 1. ゲーテ的観察に適した発達段階の検討

ゲーテ的観察は、前章で述べたようにシュタイナー思想における教育の場では、アダルトエデュケーションという、とりわけ18歳以上の年齢には開かれている。したがって、18歳以下の年齢には、実践されていないのが実情である。しかしそれは、ゲーテ的観察と称して行われていないのであり、シュタイナー教育の場では、教員がゲーテ的観察を学ぶことで、ものの見方として形を変え、教育活動に反映されていると言える。そこで、本節ではシュタイナーの人間観を基に、ゲーテ的な観察法に関して、18歳以下である学習者に対し、どのような形で取り入れられるのかについて活用の可能性を検討する。どのように検討するかというと次のようにである。

シュタイナーの人間観からゲーテ的観察の特徴を探ることで、人間の発達との一つの関連を見て取ることができる。そこでまず、ゲーテ的観察の特徴づけをシュタイナーの人間観から言及したい。

##### (1) シュタイナーの人間観から見たゲーテ的観察

シュタイナーは、教育の基礎として教師が人間の本性を認識する重要性を説くことから始めている。そして、その人間観は、一面的・部分的にではなく、常に人間全体へと向けられる。いくつもの視点から述べられるその叙述は、膨大であるため、ここでは関連する

部分のみをとりあげたい。本節では、ゲーテ的観察の特徴を述べるための一つの視点を提示していく。

まず、シュタイナーの人間観として特筆すべき最初のことは、人間をただの物質としてではなく、魂、霊および身体からなるものとして把握することにある。人間の本性を認識するにあたって、感覚を超えたこのような魂的、霊的な視点に立脚し、それを重要視している。この魂的、霊的なものを広島大学教授の広瀬俊雄氏は、その著書の中で次のように説明している。“思考・感情・意志にかかわる”のが、人間の魂的な部分であり、一般的にいう心のことをさしている。そして、“創造的で生産的な作用を本質として魂に対して方向や意図を示し、真理や善に生きる力を与える“のが人間の霊的なものであり、一般的にいう精神と言うことができる。身体は、感覚で捉えられる物質的なものである。シュタイナーの人間観は、教育の基礎的事項としてこのような超感覚的な視点に立って、子供、人間の本性が何であるのかを認識することを課題としている。<sup>1)</sup>

本節では、これらの超感覚的な視点の中でも、人間の魂的な部分との密接な関わりがある「思考」、「意志」および「感情」に目を向けてゲーテ的観察の特徴を明らかにしたい。というのも、この「思考」、「意志」および「感情」が、人間の身体と同様に段階を踏まえて発達していくものだからである。また、これらの諸力は、魂的なものとして説明することができるが、それだけではない。魂的な部分として解釈はできるが、身体や霊的な精神とも繋がりを持っている。ここでは、特に身体との関わりも共に見ていきたい。シュタイナーは、一つの見方として身体を次の三つの部分、頭部、胸部、そして四肢に分けたとき、それぞれを次のように関係づけている。<sup>2)</sup>

頭部は、胸部、四肢部に支えられ、身体の中でも一番静的な場所に位置している。思考活動は、身体の静的な場所で営まれなければならない。それゆえに、頭部は「思考」とのつながりが強い。そして、思考は人間の霊的な部分の成長時期に、共に発達して行く。胸部は、身体のうちでも四肢の次に自由に動かすことができるが、四肢ほど自由ではない。そして、胸部は、肺や心臓などをその内部に持つため、呼吸や血液との関連を持つ。呼吸や血液の流れは、息が詰まったり、顔が赤くなったり、青ざめたりすることから感情に左右される。そのため、胸部は「感情」とのつながりが強い。感情は、人間の魂的な部分の成長時期に共に発達する。最後に、四肢であるが、これは「意志」とのつながりが最も強い。ここでいう意志とは、思想的なものだけでなく、広い意味での運動や行動も含まれている。それは、次のような理由による。身体の中で、最も自由に動かすことのできるのが四肢である。全ての運動、行動は四肢を動かすことで成り立ち、その運動、行動はしぐさも含め、意志衝動から始まっているからである。そして、意志は、身体が最も成長する時期に発達していく。

これらのことから、思考—頭部、意志—四肢そして感情—胸部という全体像を表象できる。

それでは、その魂的な諸力である「思考」「意志」及び「感情」とゲーテ的観察との関係を身体との関わりを含め、見ていきたい。第1章と第2章で取りあげたゲーテ的な観察法の段階は、次のようであった。①正確に感じ取ること (exact sensing) ②感じ取った事柄から正確にイメージすること (exact sensorial imaging) ③自分の感じ取った事柄をさらに見ること〔観照〕 (seeing in beholding) ④そのものと一つになる試みをする事

(being at one with) ⑤アイデア (本質) としてのアイディアの獲得 (catching ideas) ⑥獲得したアイディアを感覚で捉えられる形に表現する試み (growing the ideas into matters) ⑦創造 (new product) である。

まず、ゲーテ的な取り組みの観察活動である①の正確に感じ取ることは、科学的に対象を認識する行為であるため、知的な作業としての思考する力を行使する。とりわけ、観察することは、既に存在する過去の産物を対象にした「科学的な行為」である。しかしながら、②から③、そして④に至る過程にあっては、情報を収集する知的作業だけでは不十分である。「想像的思考力 (Imaginative Thinking)」を駆使することが求められる。それは、思考により具体的な根拠を拾い集めると同時に、想像的な力を用いて表象している過程である。シュタイナーによると、想像する力は意志の働きを基にしている。つまり、意志の働きが流れ込むようにして入りこんでいるのである。<sup>3)</sup> この①から④に至るまでの過程は、人間の身体の中でも、頭部を主に使った思考的活動との関連が強いと言えるが、同時に意志的活動も入り込んできていると特徴づけられる。<sup>4)</sup> そして、「思考」の関わり方とは逆に、次の④から⑦までの過程において、「意志」にかかわる行為との関わりが強くなる。ものを創り出すという行為は頭を働かせるだけではできない。自由に動く四肢があってこそ、人間は物をつくることができる。そして、この四肢を動かす行為は、意志との関わりが強い。意志衝動からの行動は、科学的な行為に対して「芸術的な活動」であるといえる。例として、手を動かして絵や文字に表したり、体を使って表す活動などが挙げられる。そして、④から⑦までの芸術的な活動は、今という時点において存在しない産物を感覚で捉えられる形に創出する。いわば未来に向けた活動である。<sup>5)</sup> 最後に、「感情」であるが、これは始終、人間を貫いている。感情と主に関わりのある胸部は、頭部と四肢をつないでいる。このことから、感情は思考と意志、過去と未来をつなぐ、今現在のものとして捉えられる。<sup>6)</sup> このように人間を部分的に言及してきたが、全ての部分は有機的に混ざり合うようにしてつながっていることを、シュタイナーはあらゆるところで示唆している。<sup>7)</sup>

ここで、さらにゲーテ的観察の特徴との関わりが挙げられる、次のことを述べたい。それは、この三つの諸力の根本力として働く「好感 (sympathy)」と「反感 (antipathy)」(広瀬氏はこのように訳している) という力についてである。<sup>8)</sup> 好感は、対象に好ましい感情を持ち、それを受け入れるように働く力であり、反感はそれとは逆に、対象から遠ざかり、相いれないように働く力として広瀬氏は説明している。これらの思考、意志および感情の根本の力として、好感と反感の力が絶えず働いているという。

シュタイナーによると、「好感」の働きを主に根本として持つのは、意志の活動である。人間が何かを意志して活動する場合、その意志が向けられた対象には好感の力が強く作用している。また、「反感」の働きを主に根本として持つのは、思考活動である。人間が思考活動をするとき、対象を自分から切り離れたところにおくことから理解できるだろう。そして反感は、人間の魂的な活動全般の底に働いている。この力が働いているからこそ、人間は自分という自我感覚を持つことができると述べる。好感と同様に、極度に高められない限り意識には昇らないため把握できないのだが、常に好感と反感の働きは互いに交ざり合い、行き来している。しかし、発達の段階によって、それらの働きの度合いの違いが見られる。そしてシュタイナーの見解では、感情の中には、好感と反感の両方が作用している。それは、感情が認識のまだ成り立っていないものであり、意志のまだなりきってい

ないものであるとシュタイナーが説明するように、感情は思考と意志の中間に存在するものだからである。<sup>9)</sup>

これらのことを、ゲーテ的観察の方法にあてはめると、「思考」を中心に用いた①から④に到る活動の中には、反感の力が強く働いている。反感の力が根本的な力として働いているからこそ、対象を自分自身とは違うものとして把握することが可能となるのである。そして、想像的思考力を用いる段階から⑦に到る「意志」を中心に働かせる活動では、好感の力が強く働いている。身体を使った作品を生み出す芸術的活動は、好感という根本的な力の働きに支えられていると言える。

ところで、これらの「思考」、「意志」および「感情」、そして「好感」と「反感」という魂的な諸力は、それぞれ主に発達する時期をそれぞれ持っている。これらのキーワードの発達の時期を明らかにすることで、ゲーテ的観察に適った発達段階の検討をしていきたい。

## (2) ゲーテ的観察と発達段階

シュタイナーは、人間の発達を次の三つの段階を持つものとして把握している。第一段階は、人間の誕生から歯の生え変わり期の7歳頃までの時期である。第2段階は、この7歳の時期から第二次性徴期の目立つ14歳頃までの時期である。第3段階は、14歳から21歳頃までの時期である。それぞれの時期を、幼児期、児童期、青年期と総称している。

次に、これらの発達時期と魂的な諸力としての思考、意志および感情との関わりをみていく。<sup>10)</sup>

幼児期は、思考、意志および感情のうち最も「意志」の発達が著しい。それは、四肢を盛んに働かせる身体活動としての意志の発達である。幼児が、身体全体を使って外界に敏感に反応し活動することからも、身体活動による意志活動が最も盛んに発達するのは、幼児期であるとわかる。例えば、乳幼児が、物を口に入れて感触を味わうことで対象を把握しようとすることや、劇的な直立歩行ができるようになる、ということなどである。日ssyはゲーテ的観察の段階において、そのものと一つになることにより、本質を表現する過程は、意志による活動であると特徴づけた。幼児期は、意志が主に発達する。ということは、ゲーテ的観察を行う以前に、幼児はそのものと一つになり、身体全体で表現する存在であると言える。このことから、ゲーテ的観察の、「思考」による観察の仕方が幼児期に合ったものであるかどうか、重要なポイントだとわかる。シュタイナーは、幼児が外界に興味関心を持つこと、このことは思考対象を持つことであるとし、思考の始まりであり基礎的土台であるとしている。つまり、幼児期は、思考による観察を行うゲーテ的観察には、尚早であり適していないと判断してよいだろう。

児童期に主に発達するのは、胸部にかかわる血液循環や呼吸作用と関係が強い「感情」である。シュタイナーによると、この時期の子どもは、事物の知的な要素を受け入れるのではなく、事物の感情の要素を受け入れる。花を見たときに、花びらが何枚あるかどうかといった知的な要素よりも、心地良さであったり、暖か味といった感情的な要素を受け取る働きの方がより強い時期なのである。

児童期をさらに細かく見ていくと、9歳頃と12歳頃に際立った変化が見られる。児童期の子どもは、映像的な思考を行い、子どもなりの判断を行う。しかし、7歳から9歳頃までは、自己と外界を同一視しようとする欲求が高い。ところが、9歳頃から変化が見ら

れるようになる。この頃の子どもは、外界とどこかしっくりといかなくなり、落ち着きがなくなるように見えることが、例として挙げられている。それは、「自我感情」が著しく発達し始めるための、内的な不安の現れであるという。その「自我感情」の発達・深化とは、子どもの外的な世界に対するかかわり方の変化であり、つまりは自分自身を、外の世界と区別して理解するようになる姿勢の現れを意味している。その外界へのかかわり方の変化は、「好感」と「反感」の働きと関連している。広瀬氏は、人間の外界・環境へのかかわり方としての観察、認識することに照らし合わせて、次のようにまとめている。以下、抜粋する。

「シュタイナーによると、人間は、生まれてから9歳頃までは、外界・環境と自己とを明瞭に区別できず、したがって外界の十分な観察はできない。ところが、9歳頃以降人間は、外界・環境との区別を明瞭に行い、外界・環境を十分に観察し、認識するに到る。このような区別を明瞭にできるのは、9歳頃以後の子どものうちに、外界を嫌いそこから離れ遠ざかるようとする姿勢、つまり外界への反感が以前よりも目立って成長するからである。対象に近づこうとする好感ではなく、離れようとする反感が強くなるが故に、子どもは、自己と外界とを明瞭に区別できるに到るのである。<sup>11)</sup> このことからわかるように、生まれてから9歳頃までは、反感の力よりも対象に近づこうとする好感の力が強いと言える。つまり、観察するという知的行為に適した発達段階は、反感の力が発達して始める9歳頃以降だということである。

12歳頃には、さらに反感の力が成長することから、自己と外界とを明確に区分するようになる。そして、12歳頃からは、事物を因果関係においてとらえる論理的思考の現われが見て取れるようになる。しかし、それは、青年期の本格的な思考の発達と比べると前段階でしかない。感情の発達に比べると、知力・思考の発達は未だ弱いのである。

このようにシュタイナーが言及するところに耳を傾けるならば、次のことに留意する必要がある。9歳頃以降、子どもには知的な外界を把握しようとする能力が発達し始める。しかし、ここで重要なのは、この知的な思考活動の発達の前に児童期の子どもの本性として、感情や意志が主に発達するということである。この時期の子供に、はじめからゲーテ的観察のような科学的な見方により学習を進めることをシュタイナーは、強く批判している。<sup>12)</sup> 野外から植物を掘り出して、葉が何枚あるとか、何色をしているといったような見方の前に、感情に訴えるような見方を優先しなくてはならない。知的で説明的な入り方ではなく、その前に自然の美しさといった感情を持たせるような授業が大切であると主張している。<sup>13)</sup> さらに、植物を観察させる際には、太陽と大地に関連付けさせることの重要性などを、具体的に述べる。この考えは、シュタイナー学校において実践されているが、感情に訴える授業とは、芸術的な行為により可能となる。芸術的な行為により、想像力という目に見えない能力を働かせることで、感情や心情により、対象を生き生きと把握する力を育むのである。その後、知的能力に訴えるような教材の展開の仕方をするにより、健全に知的能力も成長する、という認識により成り立っている。<sup>14)</sup>

ここでは、劇的にゲーテ的観察との違いが見受けられる。それは、ゲーテ的観察が、観察により諸事実を収集し、それらを統一することに想像力を扱うのに対し、この児童期の授業で優先されるのは、事実を知的に把握する以前に想像力（シュタイナーは、ファンタジーという言葉を用いている）を扱うということである。



これらのことから言えるのは、次のようなことである。9 歳頃以降に人間は、対象を客観的に見る力が徐々に発達し始め、観察するという行為が可能となってくる。しかし、児童期において最も発達するのは感情であることから、思考するという知的な要素が最初の段階に入り込んでいるゲーテ的観察は、導入の仕方に留意が必要だということである。もしくは、植物の事柄を概念として知的に把握する学習が、終了していることが、前提になければならない、ということが言える。そして、シュタイナーによると、12 歳頃から論理的思考の現われが見え始めるが、児童期は未だ絵画的な思考であるということから、同じことが言える。それは、ゲーテ的観察の具体的な活動の際に、知的な要素であるゲーテの発見した植物の本質に関わる事柄について、教授の仕方と内容を考慮しなければならないということである。授業の取り組み方において、シュタイナーの認識に耳を傾けるのであれば、具体的な事物を用いた取り組み以前に、感情に訴えるようなそのような導入の仕方をめざす必要がある。もしくは、知的要素（葉の形成運動など）の伝達を差し控えるなど、配慮が必要である。また、ゲーテ的観察という抽象的な概念による提示の仕方は、避けなければならないと言える。ゲーテ的観察の説明ではなく、その方法を基にした取り組みにすることが必要であろう。

シュタイナーは、青年期には「思考」が際立って活発に発達すると述べている。この時期には、これまで絵画的に物事を把握していたものが、より知的に論理的に物事を捉える事が可能になってくる。この時期にあつては、論理的思考が主流となる。物事を、具体的に捉えるその仕方を通して、より抽象的に概念として把握する段階である。14 歳頃から 21 歳頃のこの時期の間に、抽象的な概念により物事のやり取りが徐々に可能となるのである。このことから、14 歳以降の青年期からは、ゲーテ的観察という概念からも、導入することが可能になってくる段階といえよう。しかしながら、14 歳になったからと言ってすぐに概念でのやり取りが可能となるわけではなく、そのような能力は、教育的活動の中で次第に獲得されるものである。そのため、抽象的な概念によるゲーテ的な観察の提示は、ある程度、概念によるやり取りが身についてくる 18 歳頃以降が妥当ではないかと思う。

本節では、それぞれの発達段階において、ゲーテの科学的な知識の伝達をするのかどうか、または、その教授の仕方と内容に注意を払う必要があるということがわかった。それは、日本の学校教育の場で、ゲーテ的観察を行う際には、小学校理科と中学校理科との兼ね合いの検討が必要だということである。また、観察の段階において、スケッチ活動が具体的な活動の一つとして挙げられる。この観察のためのスケッチ活動は、9 歳頃以降可能である。また、植物の本質を表現する芸術的活動の中に、美術的活動も含まれている。これらのことから、学校教育にゲーテ的観察を活用する際、その学年の図画工作科や美術科の学習指導要領の学習事項との関連もまた明確にする必要がある。

## 2. 小・中学校理科での植物の取扱いについて

本節では、日本の学校教育において、植物の学習をどのように取り扱っているのかを概観していく。特には、小学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示）から、「2 内容 B 生命・地球（1）昆虫と植物」の植物に関わる事柄に目を向けていきたい。

まず、第3学年では、身近な「植物を探したり育てたりして、成長の過程」を調べ、「それらの成長のきまり」についての考えを持つことができるようにすることが、挙げられている。特には、「イ 植物の育ち方には一定の順序があり、その体は根、茎および葉からできていること」そして、「植物の育ち方については、夏生一年生の双子植物のみを扱うこと」<sup>(15)</sup>としている。

第4学年では、身近な「植物を探したり育てたりして、季節ごとの動物の活動や植物の成長を調べ」、「成長と環境との関わりについての考えを持つことができるようにする」ことが挙げられている。環境とのかかわりとは、「植物の成長は、暖かい季節、寒い季節などによって違いがあること」についてである。取り扱いとしては、「1年を通して植物の成長を2種類以上観察するもの（中略）」<sup>(16)</sup>としている。

第5学年では、「植物を育て、植物の発芽、成長及び結実の様子を調べ、植物の発芽、成長及び結実とその条件についての考えをもつことができるようにする」ことが挙げられている。詳しくは、「ア 植物は、種子の中の養分を基にして発芽すること」「イ 植物の発芽には、水、空気及び温度が関係していること」「ウ 植物の成長には、日光や肥料などが関係していること」「エ 花にはおしべやめしべなどがあり、花粉がめしべの先に付くとめしべのもとが実になり、実の中に種子ができること」が示されている。取り扱いとしては、種子の発芽に関して、「種子の中の養分」では「でんぷん」を取り扱うこと、「エについては、おしべ、めしべ、がく及び花びらをあつかうこと」「受粉については、風や昆虫などが関係していること」<sup>(17)</sup>としている。

第6学年では、「植物を観察し、植物の体内の水などの行方や葉で養分をつくる働きを調べ、植物の体のつくりとはたらきについての考えをもつことができるようにする」ことがしめされている。詳しくは、「ア 植物の葉に日光が当たるとでんぷんができること」「イ 根、茎及び葉には、水の通り道があり、根から吸い上げられた水は主に葉から蒸散していること」<sup>(18)</sup>が挙げられている。

中学校学習指導要領理科の第2分野では、「1目標」の全般において、「科学的な見方や考え方を養う」ことが掲げられている。「2内容」では、「イ 植物の体のつくりと働き」と「ウ 植物の仲間」の学習事項について次のように示されている。「イ 植物の体のつくりと働き」では、「いろいろな植物」の観察を行うことによって、花のつくりや葉、茎、根の基本的な特徴を見出すとともに、それぞれ花の働き、または、光合成、呼吸、蒸散に関する実験結果と関連付けてとらえることが挙げられている。「ウ 植物の仲間」では、「花や葉、茎、根の観察記録に基づいて」考察することで「植物の体のつくりの特徴に基づいて分類できることを見出すとともに、植物の種類を知る方法を身につけること」とし、「種子植物」と「種子をつくらない植物」であるシダ植物やコケ植物を分類の対象に挙げている。また、「ア 生物の観察」においては、生物を調べるための器具の操作や記録の仕方などの技能の習得が中心となっている。<sup>(19)</sup>

ここまで、日本の学校教育において、植物の学習内容がどのように示されているのかを述べた。それでは、これらの学習事項とゲーテが発見した事柄を検討した場合に、どのようなことがいえるのか。学習指導要領によると、第3学年から植物の成長について学習することになっている。それは、種子から発芽し、花をつけるという順序に着目したものである。そして、第4学年では、季節による葉の成長の違いに目を向けている。これらのこ

とは、葉の形成運動との関連がうかがわれる。教授の仕方に留意するのであれば、ゲーテの発見した植物の本質に関わる事柄を学習内容と合致させることで、第3学年から提示できるものとする。具体的な例として、各成長段階の葉を茎から一度ばらばらにし、パズルにするなどして提示することが一つ考えられる。単なる知的概念の注入であってはならないことに、留意する必要があるだろう。

また第3、4学年では、植物の成長について年間を通して観察することが示されている。年間を通じた観察は、ゲーテ的观察の基本的な取り組みである。しかし、特に第5学年以降での学習事項は、ゲーテの直観的思考法による植物の捉え方と大きな違いが見られるようになる。それは、例えば第5学年での学習事項が植物の発芽、成長及び結実の諸条件に目を向けているのに対し、ゲーテ的なまなざしは、植物の在り方そのものに目を向けることが要求されるのである。そして、全体的に言えることとして、理科での取り組みは芸術の領域へとは向かわないということである。それは、植物の観察スケッチは知的理解のためのものであり、概念として分類、理解することが学習の目標となっているからである。（美術科では知的理解ではなく、感性的な理解を根本として、植物に向き合おうとする。ゲーテ的观察は、その二つをつなごうとする。）つまり、第3学年からゲーテ的な見方を取り入れることは可能と言えるが、学年があがり知的概念としての学習が進めば進むほど、知的な認識の仕方を越えた取り組みとして、ゲーテ的观察はより意識的な活動となることが予想される。

### 3. ゲーテ的观察と中学校学習指導要領美術科との関連

本節では、ゲーテ的观察法と中学校学習指導要領美術との関連から、活用の可能性を考察していく。中学校学習指導要領においては、『中学校学習指導要領解説美術編（平成10年12月）』版（以下、要領10年版と略す）と『中学校学習指導要領美術編（平成20年9月）』版（以下、要領20年版と略す）を参照した。

まず、観察に関して述べられている部分に目を向けたい。

要領10年版において、各学年の目標（2）について第1学年では、「深く観察する力、感性や想像力を高め」ることが示され、第2学年及び第3学年では、「深く見つめる力」という表現になり、目標が段階的に示されている。これは、次のように詳しく述べられている。以下、抜粋する。

第1学年では、「物をよく観察し、形や色などの特徴、場面や様子、雰囲気、情緒などを感じ取ることができるというレベルで考えることとし、第2学年及び第3学年では、創造的な美の追求、自己の内面や自然の命や存在の尊さの内面的価値をとらえる感性を深めるとともに、想像力を働かせイメージの世界をつくり上げるなど、第1学年よりも内面的価値に重きを置いた表現を目指している。（下線、筆者注）<sup>20)</sup>」と示されている。要領20年版においても、この提示には変わりがない。このように、第2学年及び3学年においては、「自己の内面」や「自然の命」へと目を向けたより内面的価値に重きを置いた目標になっている。観察という取り組みにおいて、外的な形象からより内的な価値を受け取る発展的な段階は、ゲーテ的观察の植物の生命ともいえる本質へと目を向けていく取り組みとの関

連がうかがえる。つまり、物をよく観察し、形や色などの特徴、雰囲気などに目を向けたその取り組みから内的な価値に目を向ける、その視点の移行として、ゲーテ的観察の活用が考えられないだろうか、ということが一つ目の可能性である。

二つ目の活用の可能性は、「感じ取ること」「とらえること」の具体的指導が、ゲーテ的観察法により可能になるのではないかと、いうものである。要領 20 年版の「A 表現」における指導事項として、要領 10 年版と同様に、大きく「発想や構想の能力」と「創造的な技能」の二つが示されている。「創造的な技能」と同様に「発想や構想の能力」は、表現のために育まれるべきものである。そして、「感じ取ること」「とらえること」は、発想したり、構想したりするために必要な要素なのである。

要領 20 年版において、「感じ取ること」について次のような記載が見られる。それは、「受け身ではなく、意識を働かせて何かを得ようとする能動的なかわりを意図している<sup>21)</sup>」というものである。ただ単に対象を設定するだけでは、生徒の能動的な関わりとなることは、なかなか難しい。しかし、「創造活動の出発点である」としているように、表現のための大切な要素なのである。さらに、要領 10 年版において「とらえること」に関しては、次のように示されている。「対象から受ける感じや実体を自分の感性や知性と想像力によってつかみとり、自分のものとしていくこと<sup>22)</sup>」というものである。この「とらえる」ということは、内的価値を感じ取るために、深く観察するということである。そして、このように対象を感じ取ったり、とらえたりすることは、「発想すること」へとつながっていく。

ゲーテ的観察は、対象を植物に限定してはいるが、有機的な自然を感じ取ったり、とらえたりするための一つの具体的な取り組み、活動である。もちろん、表現する活動も含まれているが、対象から発想するという意味においてアイデアを受け取る段階に注目したとき、美術科とのもう一つの関連が見てとれる。

さらには、両指導要領の第 2 学年及び第 3 学年において「独創的・総合的な見方や考え方を培い」という目標が挙げられている。解説の中に、「発想の仕方の思考方法を培うこと」の大切さが述べられている。「発想の仕方」として、「ひらめきや複数のアイデアや想像を組み合わせる新しい見方や考え方にまとめる」ことが挙げられている。しかし、「独創的な見方や考え方」として、大切なことは、両指導要領によると次のようなことである。それは、「何もないところから生まれるものではなく、様々な経験、資料や知識などの豊かな裏付け」から生まれるのであり、「対象や事象を自分の目や手や心などで直接体験を通して直に観察し、そこから真実や新たな価値などを自ら発見しとらえることである。」<sup>23)</sup>としている。このことは、直に観察することの大切さがうかがえる。ゲーテ的観察は、その直接の体験の仕方を提供しているという点で、両指導要領と一致している。

これらのことから、「観察する」、「発想の仕方の思考方法を培う」という点でゲーテ的観察法と美術科学習指導要領との関連がうかがわれる。そして、第 1 学年から第 2 学年及び第 3 学年の目標である観察の段階を外的な見方からより内的に深める取り組みとして、また、「感じ取る」「とらえる」ための取り組みとして、中学校美術科ではゲーテ的観察法の活用の可能性が考えられる。

本章から言えることは、観察をするという行為は小学校中学年の 9 歳頃から徐々に可能となるということである。ゲーテ的観察の知的な要素を提示する際に、小中学校理科にお

ける植物の学習内容からは、第3学年から取り入れることが考えられる。しかし、14歳頃までは、知的な導入の仕方ではなく感情にうったえるような教授の仕方を考慮する必要があるということがわかった。そして、18歳以下の学習者に対しては、抽象的な概念による理解する能力は、14歳頃から徐々に発達し始めるため、ゲーテ的観察という方法論を提示するのではなく、具体的な活動において示すことが必要である。また、中学校美術科において活用する際には、「観察する」こと、「発想の仕方を培う」という点で関連があり、段階的に見方を深めるための取り組みや感じ取るための取り組みとして活用できるのではないかとということも明らかにした。

## 註

- 1) ルドルフ・シュタイナー著 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』人智学出版(1980) p7~p23 参照・広瀬俊雄著『シュタイナーの人間観と教育方法—幼児期から青年期まで』ミネルヴァ書房(1988) 第2章 教育の基礎としての人智学的人間学 p57 参照
- 2) 以下、「頭部」「胸部」及び「四肢」と「思考」「意志」及び「感情」との関わりについて、ルドルフ・シュタイナー著 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』人智学出版(1980) p191~p208 を参照した。
- 3) ルドルフ・シュタイナーは『教育の基礎としての一般人間学』(p46~p48)の中で、「知性は死滅するものを把握し、意志は生命あるものを把握する」と述べている。それは、自然を思考のみにより把握するということは、法則として概念を得ることであるが、一方、意志により自然を把握することは、未だ目には見えない未来の世界となるものを把握するのだということだと述べていることへとつながる。このように、自然を思考と意志の両方で捉えようと試みたとき、自然を生き生きとしたものとして把握できる。
- 4) ルドルフ・シュタイナー著 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』人智学出版(1980) p46~p68、p84 参照
- 5) 同上 p46~p68, p85 参照
- 6) 同上
- 7) 同上 p94 参照
- 8) 好感と反感の諸力に関しては、同上「第5回」p92~p111 と広瀬氏の『シュタイナーの人間観と教育方法』「(2)魂の根本力としての好感と反感」p85~p87 を参照した。
- 9) ルドルフ・シュタイナー著 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』人智学出版(1980) p31、p88 を参照、引用
- 10) 以下「幼児期」「児童期」「青年期」の発達特徴として、広瀬氏の『シュタイナーの人間観と教育方法』の「第三章 幼児期の教育方法」(p95~p137)、「第四章 児童期の教育方法」(p138~p253)、「第五章 青年期の教育方法」(p254~p281)を参照した。
- 11) 同上 p85 参照
- 12) 同上 p242~p246 参照
- 13) 同上
- 14) 同上 p164 参照
- 15) 小学校学習指導要領(平成20年3月告示)文部科学省 p61~p62 参照、引用
- 16) 同上 p64 参照、引用

- 17)同上 p66 参照、引用
- 18)同上 p69 参照、引用
- 19)同上 p196 参照、引用
- 20)中学校学習指導要領解説美術編（平成 10 年 12 月）平成 11 年 9 月文部省 p15・19 参照、引用  
中学校学習指導要領解説美術編（平成 20 年 9 月）文部科学省 p50 参照、引用
- 21)同上（平成 20 年 9 月）p17 引用
- 22)同上（平成 10 年 12 月）p42 引用
- 23)同上(平成 10 年 12 月)p15~p19 参照、(平成 20 年 9 月)p51 参照、引用

## 第4章 題材考案のための授業実践

本章では、これまでの章を基に、より学校教育に適した題材を考案するための授業を計画し、実践、考察していく。しかし題材考案のための授業実践ではあるが、本研究の限られた時間においても“ゲーテ的観察”を活用した授業は可能であるか、という問いに筆者は突き当たった。そこで、1.「授業実践のための予備的考察」では、限られた時間での授業（以下、本授業）を計画するための予備的な考察を展開していく。この予備的な考察を基に、2.「授業実践の計画」をし、3.「授業実践の内容」では、実際の授業の内容から考察していく。また、筆者は本授業をあくまでも、本格的な授業実践の前段階として計画、実施するが、本授業の実施により、より短時間で取り組む可能性も見極めたい。

### 1. 授業実践のための予備的考察

本研究に与えられた時間は、2時間継続という一回の授業である。このような短時間においても“ゲーテ的観察”を活用した授業を計画し、実施することは可能であろうか。ここでは、この問いを次のような視点から考察していく。

(1) 本授業が“ゲーテ的観察”法の段階について、どのように取り入れられるのか、また(2) 現行の中学校学習指導要領美術科（平成10年12月）（以下、現行指導要領）との関連から考察し、(3) 可能な植物のモチーフの選択と題材について、学校環境と季節を考慮した観点からの考察を行う。最後には本研究のためだけの突発的な授業の取り組みではなく、(4) 年間の流れを考慮した取り組みが可能であるかどうか、という以上の4つの視点を主軸に考察を展開していきたい。

#### (1) “ゲーテ的観察”の諸段階から

まず、本授業の実践内容が“ゲーテ的観察”の段階をどのように取り扱うことができるのか、またどのような活動が発達段階にあったものとして考えられるのかを考察する。

“ゲーテ的観察”の段階としての流れは、

- ① 正確に感じ取ること (exact sensing, fact finding)
- ② 感じ取った事柄から正確にイメージすること (exact sensorial imagination)
- ③ 自分の感じ取った事柄（イメージしたこと）をさらに見ること〔観照〕(seeing in beholding)
- ④ そのものと一つになる試み (being at one with) というものであった。

次の芸術へ向かう段階として、⑤アイデア（本質）としてのアイディアの獲得 (caching ideas) がある。この生命の本質としてのアイディアに関して、本授業のみで到達できるものではない。①から④の繰り返しの中で、ゲーテの発見した“典型”という觀念に、より近いアイデアとしてのアイディアに近づくことができ、⑦創造 (new product)<sup>1)</sup> が生まれる過程へとつながるのであるが、本授業では先の展望として見据えるにとどめざるを得ない。<sup>2)</sup> しかし、ゲーテが発見した本質へつながるものとして、本授業でのアイディアというものを捉えた時、2時間という一回の授業においても、植物の“本質の一端としてのアイディア”

を受け取ることが可能ではないかと思う。

また、本授業では植物の変容していく過程を観察することは難しい。しかし、①の正確に感じ取ることには焦点をあて、授業者が働きかけを工夫することで、感じ取った事実を基にイメージすることは可能だと思う。植物の成長過程の全体を見るための、その見方や態度を指し示すことはできるため、この①から発展させた「想像的な思考」はゲーテ的な観察における大切な基本部分として、本授業には取り入れたい活動である。そして、④そのものと一つになる試みとして、植物の成長過程を身体を使って表現する活動が考えられる。しかしながら、短時間で体験する事にどのような効果や成果が見いだされるのか、実践後に注意深く考察したい。

また本授業では、第3章で言及したように、対象者が14歳以下であるため、“ゲーテ的観察”という言葉を出す必要はないと考える。その言葉の説明ではなく、実際の活動としての具体的な観察の仕方にこそ重点を置くような取り組みにすることが大切である。このことから、“ゲーテ的観察”の仕方、態度を体験することで何を育むのかということに、目を向けたい。この視点は次の2、授業実践の計画（2）授業のねらいで述べる。

## （2）中学校学習指導要領との関連において<sup>3)</sup>

ここで、本授業が美術科における実践であることを考慮にいれなければならない。第3章で述べたように、スケッチ活動は中学校美術科において、指導内容の一つとして取り上げられており、「観察する」ことが現行指導要領では重要視されている。まさに、“ゲーテ的観察”はその「観察する」ための観察の仕方にこそ光を当てているものと捉えることができよう。しかし、現行指導要領では、「観察する」だけでなく「表す」ためのスケッチ指導の工夫の大切さも同じように述べられており、スケッチ指導のあり方について配慮する必要がある。

さらに明らかにしておきたいのは、「見る」ということについてである。中学校美術科では、スケッチ指導におけるものの見方として遠近や量感、質感、明暗やフォルムなどのものの見方があり、造形的に表すための身に付けるべき基礎技能となっている。本授業で重用視したい見方は、客観的な見方と造形的な見方からさらに踏み込んで「想像的な思考」により内的に見るということである。内的に見るということが「生き生きとした」ものの見方へとつながり、そういった魂の通った感情を生徒の中に息づかせることは、本授業で筆者が重要視したい点である。この視点は、第2、3学年の目標である「対象を深く観察する力」へと結びつくものとする。

## （3）取り扱うモチーフとテーマについて～学校環境と時期を考慮して～

それでは具体的にどのような題材によって授業は展開できるのだろうか。

### i) モチーフとして取り扱う植物の成長段階について

ここで、マーガレット・コフーンによるワークブックから全体のワークの流れを参考に、題材として考え得る視点を述べたい。

植物の一年周期に視点をあてることから題材を検討することを試みることにする。植物の成長を四季によって分類すると、【1】初春における芽吹き、【2】春における葉の成長とその形成運動、【3】夏における開花とそのメタモルフォーゼ、【4】秋における結実と



種子、【5】冬における萌芽、という一連の流れを概観できる。

また、本授業に与えられた条件は以下のとおりである。

場所・学年：青森県南部町名川中学校 第一学年 環境：農業地帯

時期：2008年 1月中旬 授業時間：2時間（継続）

これらを照らし合わせると、与えられた時期がここでは1月のため、【1】と【5】が考えられる。

#### ii) 扱う植物の検討

次に取り扱う植物を検討していく。今回、筆者が授業を行う実践校は自然豊かな農業地帯に位置している。しかし、与えられた時間と時期を考慮すると、外での観察は不可能ではないが難しい。となると、室内での観察に絞られる。室内で観察できる植物の状態として、鉢植えや、切り花、種子、球根、種子としての野菜が考えられる。題材として切り花は不可能なわけではないが、導入で根が切り離されている植物を提示することは、その全体を観照できないため望ましくない。その点に関して鉢植えは、葉の形成運動など提示できるため題材としては適当である。しかし、ここでは先に挙げた植物の一年周期を考慮したい。【1】と【5】をふまえて本授業では取り扱う植物の状態を球根と種子としての野菜に絞り、その中でも【5】の“萌芽”の段階である植物を取り上げ題材を考えたい。

秋植え球根の主な種類には、ムスカリ、オキザリス、ニホンスイセン、コルチカム、クロッカス、チューリップ、ヒアシンス、アネモネなどがある。秋植え球根は秋のうちに根を伸ばして春を待ち、地上部に芽を出して冬越しするもの、春までなかなか芽を出さないものがある。クロッカス、コルチカム、ヒアシンスは水栽培が可能のため、根を観察することもできることから適していると考えられる。しかし、成長の過程を本授業では観察できないため、授業時数が確保でき、次の授業につながる場合において題材として扱うことに意味を十分に持つと思う。

また、種子としての野菜はジャガイモやタマネギ、ニンニクなどが可能性として挙げられる。これらの種子や野菜は生徒に持参してもらうことが可能で、その場合自分のものとしての意識を持ちやすく、スケッチの後の後始末やその後の扱いにおいても生徒に託すことができる。

#### （4）年間計画を考慮した流れの工夫

本授業は、青森県南部町立名川中学校1学年の3クラスを対象に行われるが、時期としては3学期の最初の授業である。短時間での取り組みであるので、区切りよく単独的に授業を行なうことも不可能ではない。しかし、前後の関連付けがあればなお、流れはスムーズになろう。考えられるのは、3学期の授業内容につながるような導入としての活用の仕方と、または、これまで学んできた基礎的技能の発展応用としての活用の仕方である。

名川中学1学年の生徒は1学期にはレタリングとポスターカラーの扱い方からポスター制作、そして2学期の後半に、モダンテクニックの技法について学習してきている。そこで、本授業をモダンテクニックの技法の発展的な活用の場に位置づけることが可能ではないかと考えた。具体的な観察をよりどころとし、表現へと導くことが本授業の主な流れとなる。その表現の方法の一つとして、モダンテクニックの技法を用いさせたいと考えた。ともすると、技法の習得だけで終わりがちな学習段階を、さらに一歩進めることにつながる

るだろう。生徒も一度習得した技法をどのように具体的に応用させることができるのか経験することで、自身のものとして活用できる段階へとステップアップする可能性が考えられる。

## 2. 授業実践の計画

以上のことをふまえて“ゲーテ的観察”の理論とマーガレット・コフーンの実践的視点を基に、中学校美術科における短時間での授業実践を計画する。

### (1) 題材について

題材化にあたり、マーガレット・コフーンのワークブックを参考にした。ここでは題材観とともに、実際に本授業で扱う題材に決定するまでの経緯を述べる。

まず1、本授業の予備的な考察の段階では、題材のためのモチーフとして、取り扱う植物の状態を種子としての〈球根〉に絞り、植物の成長段階としては“萌芽”を取り扱うことに設定した。モチーフは、秋植え球根であるチューリップの球根を選択した。特徴としては冬のうちに芽を出して冬越えするため、球根によっては青々とした新芽が顔を出しているものを選んだ。一見、丸々とした下部を持ち先端が上に向かって尖った形をした球根は冬から春に向けて、芽を伸ばしていくための可能性を内に秘めており、その可能性が目に見えた形で表現されている。また、このような可能性を、石との比較によりさらに感受しやすくしようと考えた。球根は、石と比較した場合に見た目や大きさが似通っているため、より“萌芽”というテーマへの感受性が強まることを意図したためであった。

しかし、この石との比較による球根の観察は、写実的な表現やスケッチ技法の習得を意図した授業の場合に、その題材の効果が発揮されることが考えられる。なぜなら石との比較により、まず感覚で捉えられるのは、筆者が最終的に意図しているその生命感の違いよりも、まず見た目の形態とテクスチャーの明らかな違いの方である。時間をかけて段階的に内的な球根のもつ生命感へとたどっていく場合において、この題材は本授業のねらいに一致し活用の意味を持つと考える。本授業は2時間という短時間での授業実践であるため、石との比較により、球根の持つ生命感にまで到達することは時間的な余裕がなく、生徒が自身の力で発見することが難しくなることが予想された。とすると、本論文におけるこの授業は筆者の意図するところと一致しなくなるため、次の球根の在り方にし、スケッチ活動における技能の習得よりも、球根の持つ生命感へと的を絞れるように題材の工夫をした。

それは、秋植え球根を鉢に植えた状態で提示する仕方である。秋植え球根は、秋の時期には球根として店頭で並べられているが、冬の雪の降り積もる時期には地中に埋められ、芽を出して冬越えをし、春の暖かさを待っている時期である。そのため、雪中から球根を掘り出すことは難しいが、鉢に植えられた状態であるならば、観察は可能である。芽を出し、根を張り早春に花を咲かす秋植え球根は、その中からもチューリップの球根よりも一回り小さいクロッカスを選んだ。地中から芽をだし、花を咲かす時を待っているクロッカスは、鉢から取り出し、根をはわせている部分をのぞいて土を取り払う作業に適しており、生徒に土の中を観察させスケッチさせることは、その作業自体が生命との出会いとなることが予測される。

そこで、本授業でのテーマは当初“萌芽”としていたが、クロッカスの状態から“芽吹き”とした。ただし本授業では“芽吹き”という言葉を生徒に提示せずに、ゲーテ的な観察の方法を取り入れ、題材の見方を深めていくことに重点を置き、想像的な思考により把握させたい。

そのような可能性を内に秘めた題材としての球根は、季節的なものに対応させて選んだものではあるが、同時に中学1年生から2年生へと移り変わり、自我の芽生えを体験しつつあるこの発達段階の時期としても、適した題材であると考ええる。この題材は、写実的な絵をモダンテクニックの技法によって、より完成された作品へとつなげていく。モダンテクニックの技法は題材から得られた感じを、想像的思考によって生徒自身が選択するものとする。そして、題材名を「植物の観察から表現へ～モダンテクニックを使って～」とし、活動内容と表現手法を明確に示すものとした。

## （２） 本題材で育む能力とねらい

本授業でのねらいは、生徒が植物をゲーテ的に観察することで内的に表現したいことを持つということである。確実に自分の表したいことを持つことで、モダンテクニックの技法も表現のための手段として活用できる能力を育みたい。

また、現行学習指導要領2、各学年の目標〔第1学年〕（2）では「対象を深く観察する力」とされている目標が〔第2，3学年〕においては「対象を深く見つめる力」と述べられている<sup>4)</sup>。対象への目の向け方は、より内面へと向けられたものへと深められていかななくてはならない。それを踏まえて、本授業のねらいである「内的に表現したいことを持つ」というのは、事実の観察からそのものの持つジェスチャーの体現へと段階的に対象を見ていくことでなされる。そのため、勝手気ままな自己のイメージから膨らませたものではなく、その対象に即したものであり、対象からはなれることがないところに特徴がある。このゲーテ的な観察の仕方は、美術科の写実的な表現を基礎においた次の段階、つまり、第2、3学年の「対象を深く見つめる力、感性や想像力を一層高め」という目標に示されているように、目には見えない内的なものや自己の内面を表現するということにも関連している。そのため、第2，3学年で身に付ける能力の基礎として、一つの拠りどころとなることが考えられ、第1学年において育む能力として適当であると考ええる。

## （３） 活動内容

- ① 球根の芽の観察（全体での活動）
- ② 土の中の球根の観察（個人活動）
- ③ 班活動による事実の共有（班活動）
- ④ スケッチ活動（個人活動）
- ⑤ ジェスチャー探しとその体現（班活動）
- ⑥ モダンテクニックの選択と表現（個人活動）
- ⑦ 作品鑑賞

上記のように、大まかに7つの活動を柱とした。

このような活動の過程で、本授業では次のようなことが中心となる。まず、日常生活において気に留めることのない球根を、段階的に観察することで、球根の持つ生命感や秘め

た可能性などをつかみ取る。そして、その感じをスケッチ作品の上に、モダンテクニックの技法で表現するということである。展開の仕方として、題材名である「植物の観察から表現へ～モダンテクニックを使って～」という提示から生徒へと示唆していきたい。その際、球根の持つ生命感や可能性としての“萌芽”という筆者の意図は、言葉にして提示しない。しかし、示唆する形で授業の流れを次のように行う。

秋植え球根であるクロッカスを、鉢に植えられた状態で本授業では、生徒に出会わせる。クロッカスは2月から3月に開花する花であるため、1月の中旬の時期には芽を出し、開花するのを待っている。そこで、まず生徒には地中から出ている芽を観察してもらう。その際には観察の仕方として、感覚で得ることのできる事実を挙げてもらう。イメージや考え、思い出などはここではとりあげない。この観察の仕方はゲーテ的な観察の第一歩であるので、ここでは全員でその見方を実践する(①)。ここで、授業者が生徒に示す必要があるのは、観察の仕方である。球根について、生徒からイメージではなく、事実が発言されるようにする。何人かの生徒に球根について見たことを発表してもらい、イメージと事実の違いを明らかに示すこととする。

次に鉢から土ごと球根を取り出し、球根のまわりの土を取り払い、球根と出会わせるのである。その際、根が地中にはびこっているため、生徒たちは注意を払ってその作業を行うこととなる。土の外に出た芽を見ただけでは知ることの出来なかったものが、土を取り払うことで生徒たちの目には明らかになる。その生命感を、芽を出し外に向かって伸びていく力と地中に根を張る力強さから具体的に見ることになり、様々な印象を受け取ることとなるはずである。ここでの観察の仕方としては、まず①の活動で行ったような事実の観察である。その後自分の感じ方や考えたこと、疑問に感じたこと、自身の感情にも目を向けた観察の仕方をさせたい。形態としては個人での取り組みとした(②)。そのため、班での共有の時間を設けた。共有の時間を持つことによって、自分の感じ方や友人との気づきの違いを知る機会とした(③)。

次に①から③の観察する活動から形で表す作業としてのスケッチ活動を行う。本授業では正確な描写力やフォルムを表す活動ではなく、観察したことからその生命力や土との関係など、生徒自身が受け取ったことを表現する活動として捉える。そのため、授業者は技術的な指導ではなく、感じたことを感じたままに描いてみるように働きかける(④)。このスケッチ活動において注目したいのは、生徒が地中に埋められた球根と出会い、観察したことから何かしらの感動があれば、スケッチ活動をこれまで経験していない生徒でも、興味を持って取り組むことができるかどうかということである。

ここまでは、一時限目の活動内容となる。

二時限目には、球根の持つ生命力により近づくための活動を行う。それは、球根の在り方へと目を向けた、より内的な見方へと移行する取り組みである。ゲーテ的な観察方法として、特徴的な活動と言える。問いかけとして、次のように生徒に働きかけたい。目の前にある球根は、もともとどのような状態から、このように根を張り、地上へ芽をだしているこの状態になったのか、また、次にはどのような状態へと変化していくのか、ということイメージしてもらう。現象に目をむけることで、目の前にある静止した状態の球根を、より生き生きとしたものとして感じることを意図している。そして、その現象を体を使って表現する活動を行う(⑤) この活動により、次のモダンテクニックによる色を使った表

現の活動への原動力となり、ただの技能の習得ではなく表現のための技能となると考える。

その後、既習のモダンテクニック技法を選択する。その際には、観察により得た事実を基にして表したい感じを表すためであることを強調する。既習のモダンテクニックの技法は、マーブリング・スパッタリング・吹流し・ドリッピング・コラージュ・フロタージュ・デカルコマニー・パチックの 8 つの技法である。生徒は、その既習の技法の中から選択するのであるが、観察で得た事実から発想するように配慮する。そして、表現へとつなげていく (⑥)。生徒から見たら、たかが球根である。ともすると、先のある丸くごろごろとした形を持ち、春先にホームセンターで売られているだけのものでしかなかった球根が生徒の中でどのように変化するかを見て取れたとき、または見られなかったとき、この授業の有効性や問題点が明確になると考える。

そして、作業が終わった生徒から順次後片付けを行わせ、鑑賞の時間を持ち、それぞれの表現の違いを味わわせたい (⑦)。

以上、本授業の活動内容を述べたが、その中から、ゲーテ的な見方として取り入れた活動内容をあげておきたい。授業内容に取り入れたゲーテ的観察の特徴的な取り組みは、次の三つである。ア) 感情や考え、疑問などの目を向ける取り組み、イ) 観察した事実から、植物の形態や変容する過程をイメージする試み、ウ) イメージしたことや植物の構造を動きとして体で表現する取り組みである。

#### (4) 指導の方向性

##### i) 球根の持つ生命感や秘めた可能性の現われとしての“萌芽”について

筆者が、モチーフに球根を選択した理由の一つとして、“萌芽”という植物の持つ成長段階に目を向けたことがある。しかし、本授業では示唆に留めることとし、明確には提示しないこととした。というのも、その生命感を雰囲気や感じとして受け取り、言葉という知的な、単なる知識伝達としての表現に陥ることを避けるためである。

##### ii) 授業での留意点

時間の配分や発問の仕方、授業の形態に筆者は次のように配慮する。

時間の配分については大きく 1 時限目にスケッチ活動を含む観察の時間、2 時限目に表現の時間として扱い、生徒が題材へ向かう時間と共有する時間を十分に確保する。

授業の形態においては、4 人一グループとし、生徒が U 字型に囲むような形態をつくりたい。生徒が他の友人の姿が目に入るようにすることを主な目的としている。また、生徒が一人で題材へ向かう活動とそれぞれの考えを共有するためのグループ活動をその時々において使い分ける。

##### iii) 中学校美術科との関連において

第 1 学年では、スケッチ活動が基礎的な能力として定着するように本授業でも配慮する。しかし、観察のための手段として筆者はここでは取り扱うものとし、描写力や写実的表現能力を重要視しないこととする。

#### (5) 評価について

本授業を四つの観点から評価する場合、次のような視点での評価が考えられる。

〈関心・意欲・態度〉積極的に取り組んだか。

〈発想や構想の能力〉観察した事実から表したいイメージや感じを受け取ることができたか。また、その感じ取ったものをモダンテクニックにより表現できたか。

〈創造的な技能〉モダンテクニックをどのように扱ったか、使いこなせたか。

〈鑑賞の能力〉友人の作品を鑑賞できたか。以上を、本授業の主な観点とした。

#### (6) アンケート内容について

①今回の授業で球根にアプローチ（観察、ジェスチャー）したことで、表現したい“イメージ”や“感じ”を持つことが出来たか、②選んだ技法とその理由について、③自分の作品についての感想、④授業についての感想に視点を絞って記述してもらう。この内容から、モチーフへの見方がどのように変わったのか、ということもうかがい知ることができる。

### 3. 授業実践の内容

本授業の実践は、青森県南部町名川中学校の第1学年A組からC組までの3学級を対象に、2日間にわたって行った。時間は2時間継続による授業である。1日目に1年A組の授業実践を行い、2日目には、B組とC組での授業を行った。その際、A組での授業内容と方法に対して、実際の生徒の反応から改善を加えたため、学級により授業の方法論において若干の違いがみられる。そのため、意識の持ち方や、また作品の傾向も違いが見られるものとなった。ここでは、A組での授業の取り組みの内容とその改善点を、そしてその改善点をふまえ、B組とC組でどのように授業を行ったのかを述べ、考察していく。

#### (1) 授業実践の経緯

##### i) 南部町立名川中学校の特徴と授業形態

A組32名、B組33名、C組31名を対象に行った。南部町立名川中学校の特色として、挙げておきたいのは、美術室が技術室と隣り合っており、制作棟として行き来が自由になるようになっている。そのため、筆者は作品制作の際には技術室も、適宜生徒に活用させることとした。また、形態として、まず班毎で活動するため4人8グループとして4つの机を組み合わせた形態をとった。今回は、時間の削減のため前もって筆者が机を移動して、班づくりを行った。班の構成は、男子と女子が各2名ずつになるように名簿順に座ってもらった。

##### ii) A組とB、C組との違い

###### ア) 見本作品の提示の仕方

見本作品の提示の仕方を変えた。見本作品として、全クラスとも体験していない、にじみ技法を用いた作品を提示した。その際にA組では作者の意図やテーマの説明をせずに、技法の提示に徹した。B、C組では、その見本作品において、表そうとしたテーマを何で（色や画材）、どのように（技法や筆の使い方）、表現しているのかを色やその重なり、流れなどに目を向けさせながら説明をより具体的にした。大きな違いとしては、「何のための観察なのか」と言うことを、具体的かつ明確に生徒に伝えた。それは、植物から表したい感じ

やイメージを受け取るために、事実を観察したり、スケッチしたりするということである。そのため、ワークシートには当初設けていなかった「テーマ」を記入する欄を付け加えた。観察した事柄から、ジェスチャーをする取り組みによって得たイメージやその感じを、敢えて「テーマ」という表現によって、言葉にする作業を加えた。表したい感じは、皆何かしら言葉にせずとも、明確さにおいては意識出来ている出来ていないという点で、段階は違うものの持っているものである。しかし、この短時間でその表したい感じを意識的にもち、表現するためには、言語により意識化することが有効であると考えられた。

これらの改善は、A組において、芽＝緑、球根＝茶色という写実的な色合いで表現する生徒が多く見られ、“モダンテクニック活用の仕方”として目に見えないものを表すという生徒が少なかったためである。しかし、このように観察し描写した作品に、そのものの色を置こうとすることは、本授業の意図から外れるものであったが、描写力の基礎基本として指導する必要があるだろう。

#### イ) スケッチ活動について

スケッチ活動においては、球根全体に目を向け、スケッチの対象にすることと同じく、自分の目のいくところ、こだわりたい部分のみのスケッチもよしとした。例えば、土の中にはびこり、入り組んだ複雑な形へと伸びる根と土の関係や、球根の内面から飛び出す芽であったりと、興味・関心のある部位を選択させることを意識した。もちろん、全体に興味があるのであれば、それも許可し、一つの画面に二つ三つのスケッチも可能であるとした。それは、計画にあるとおり、教師の働きかけとして「正確なフォルムよりも生命力や、土との関係など、技法にこだわらずに描かせる」ために有効な手段として行った。ただし、留意したのは、しっかりと見た事実をスケッチするということであった。ともすると、複雑に地中に伸び絡まりあっている根を“根のような感じ”というように、思い込みにより単純化して描いてしまいがちであったためである。芽や葉の数にもこだわって観察させるだけでなく、線描によるスケッチ活動にも反映させた。

#### ウ) 授業の流れの改善

授業計画にて、予定していた活動内容は以下の通りであった。

- ①球根の芽の観察（全体での活動）
- ②土の中の球根の観察（個人活動）
- ③班毎による事実の共有（班活動）
- ④スケッチ活動（個人活動）
- ⑤ジェスチャー探しとその体現（班活動）
- ⑥モダンテクニックの選択と表現（個人活動）
- ⑦作品鑑賞

「思ったことや考えたこと、疑問点や自分のもった感情」に目をむけさせ、ワークシートへ記入させるという作業を②から分離させ、④スケッチ活動後の作業へと移行した。というのも、本授業では、スケッチ活動は、事実の観察から導きだされる活動であったため、「事実の観察」の後に、「事実のスケッチ」という活動の流れが、より自然であったと言える。また、ここでのスケッチ活動は、観察した事実を表すということだけでなく、よく見るために描くという意図が含まれていた。そのため、「事実の観察」→「事実のスケッチ」→「思ったことや考えたこと、感情に目を向ける活動」、という順番が妥当であったことが

はっきりとした。

#### エ) ジェスチャー探しと体现の仕方の違い

当初、ジェスチャーは班毎に取り組み、体现してもらうように設定していた。体现する内容は、全クラス、今観察した球根の状態や事柄から、その前の状態はどうであったか、また次にはどうなっていくのかを想像力をつかって思い描く。そして、その植物のジェスチャーを体现するというものである。そして A 組において、この取り組みは大いに盛り上がった場面であった。だが、体现するという普段の活動とは違うその行為に対して、楽しさと恥ずかしさの方が増していた感が強く、深まりが後ろに退いていた。これは、危惧していたことではあったが、実際にその通りの様子が伺えたのである。しかし、ここでの活動で筆者が一番大切にしてもらいたいことは、観察した事実からそれらを自身の中にイメージとして生き生きと保持し、生徒が自分自身の身体を使うことで、観察した対象を内的に深めるというものであった。(これは、観察や言語化によって分化された一つ一つの事実を、再統一させる取り組みであり、“ゲーテ的観察”の仕方の大きな特徴の一つである。)そこで、筆者が付け加えたのは、班毎での話し合いの後、一人一人静かに瞑想させて、イメージを自身の中に育み、その後、一人一人クラス全員が一度に授業者の語りかけに従って、体现するという活動である。できるだけ広い場所に自分の空間を確保してもらい、余計な肩の力を除くように心がけた。その際に見られたのは、一人一人が自身のものとして、内的にイメージを保持し、多少はぎこちなさがあるものの体现しようとする姿勢であった。同時に、全員が同じ植物に取り組んだことから、友人の動きを気にする生徒も実際見られた。しかし、授業者から見た生徒たちのその体现は、それこそ花畑のように、それぞれ成長の遅い早いや背丈や動きの違いを見せながら育っていく姿に見えた。

#### オ) モダンテクニックの選択について

名川中学校 1 学年の生徒が既習のモダンテクニックは、マーブリング・スパッタリング・吹き流し・ドリッピング・コラージュ・フロッタージュ・パチック・デカルコマニーであった。A 組では、デカルコマニーをにじみの技法に置き換え、紹介し、選択させた。ところが、その取り組みの中で問題点が見られた。それは、マーブリングの道具が一つしかなかったために、マーブリング技法に 7, 8 人が並び、手持ち無沙汰の状態をつくってしまったことである。また、コラージュやフロッタージュにおいては、時間的な制約や気に入ったコラージュ用の素材を準備する事が不可能なことや、フロッタージュのための素材探しにも限界があり、コラージュとフロッタージュには手を伸ばす生徒は見られなかったのである。

そこで、B、C 組では、選択するモダンテクニックを吹き流し、ドリッピング、パチック、にじみの 4 つに厳選した。この厳選により、A 組で見られた問題は解消された。

#### カ) 本授業での最終的な活動内容

実際に行った活動内容は次のようであった。1) 球根の芽の観察 (10 分) これは、班活動とし、ワークシートに観察によって得た事実や感じ取った事柄を記入させ、クラス全体で共有した。2) 土の中の球根の観察 (5 分) ここでは個人活動とし、観察した事柄をワークシートに記入させた。3) 班ごとによる事実の共有 (5 分)。個人で観察したことを班の中で共有させた。1) から 3) までの取り組みは、Ⅲで述べた①正確に感じ取る段階である。4) スケッチ活動 (約 20 分)。この活動は、感覚で捉えたことをより明確にするための活動



であり、自分の興味のある部位にこだわったスケッチもよしとした。用具は、B以上の鉛筆を用いさせた。事実に基づいていることに留意させ、線描による表現に絞った。ここでの活動は、①の段階から②感じ取った事柄から正確にイメージすることへ進むための準備段階である。5) 思ったことや考えたこと、疑問点、自分の感情に目を向け、言葉にする活動(5分)。ここでは、自分の感じ取ったことを客観視させるために、ワークシートに記入させた。この活動は③自分の感じ取った事柄をさらに見る段階に相当する。6) ジェスチャー探しとその体現(20分)。ここでは、植物の成長をイメージし、体を使って表現させた。主体的に自分から感じ取るための取り組みである。これは、④そのものと一つになる試みの段階である。7) 1) から 6) までの活動を通して球根から得た表したいイメージや感じを言葉にする活動(5分)。この活動は、当初予定していなかったが、A組での反省から取り入れた活動である。ここでの表したいイメージや感じは、⑤のアイデアとしてのアイディアを意味する。8) モダンテクニックの選択と表現(約 20分)。この活動は、言葉から絵画造形へと表現媒体を変えることによって、感じ取ったことを広げたり、展開させたりする活動である。これは、⑥獲得したアイディアを感覚で捉えられる形に表現する試みの段階である。選択させたモダンテクニックは、バチック、ドリッピング、吹き流し、にじみである。これらは既習のものであるため、ここでは活用場面として取り入れた。計画の段階では、さらに鑑賞の時間を最後に予定していた。しかし、本授業実践では、残念ながらその時間をとることはできなかった。最後には、残りの2, 3分でアンケートの記入を行った。

## (2) 考察

本授業での生徒の様子、ワークシート、アンケート内容、作品を基にして、見られた有効性、問題点や課題、そして“ゲーテ的観察”を活用していくための可能性へと目を向けていく。

### i) 本授業で見られた有効性

#### ア) 内的に確かさを持った取り組み

授業の後半「8モダンテクニックの選択と表現」において、見られたことから述べたい。

まず、A組での取り組みでは、班毎に相談させ、植物の成長を観察した事実からイメージし、体現してもらった。その際に見られたのは大いに盛り上がった場面であった。しかし、深まりの点では、疑問が残ることから次の授業では、取り組み方をより個人の活動として取り扱った事は先に述べた。生徒のアンケート内容からも伺えるのは、これまでに体験したことのない授業で「楽しかった」という感想がほとんどであった。これは、目新しいことへの率直な感想であり、より意識的な形で、生徒たちにどのような授業であったかという意図が伝わっていなかったものと考ええる。それというのも、アンケート内容の②選んだ技法とその理由において明らかな違いが見受けられたからである。

A組での選んだ技法の統計をあげると、にじみ 13 人、マープリング 12 人、スパッタリング 8 人、吹流し 4 人、ドリッピング 3 人、バチック 1 人（重複あり）であった。そして、その技法を選んだ主な理由として多くあげられたのは、「きれいになると思ったから」、「イメージに合うと思ったから」、「おもしろそうだったから」、「初めてやる技法だったから」、

「自分にもできそうだったから（簡単そうだったから）」というものであった。

このことから、A組での取り組みは、楽しいものとはなったが、筆者の意図したことを明確に伝えなかったという点で、この短時間での取り組みでは、あやふやな楽しい取り組みという印象のみで終わってしまった感がある。ここでの問題は、モダンテクニック技法によって表したい“イメージ”や“感じ”を、観察した事実やジェスチャーから受け取るのだという、明確な示唆である。また、その表したい“イメージ”や“感じ”の言語化である。

それでは、B、C組においてどのような取り組みになったのか、アンケートの②選んだ技法とその理由から見ていく。まず、B組での選んだ技法の統計をあげると、バチック 18 人、にじみ 13 人、吹き流し 3 人、ドリッピング 2 人（重複あり）であった。A 組と比較すると、にじみの選択者は、同等であるのに対しバチックの選択者が 18 人と劇的に多い。C 組では、にじみ 23 人、吹き流し 13 人、ドリッピング 9 人、バチック 7 人（重複あり）と、にじみを表現の技法として選択した生徒がクラスの約 3 分の 2 以上見られた。また、C 組の特徴としては、表現のためのモダンテクニックを 2 種類から 3 種類選択し、表現したいことを表そうとする生徒が数多くみられたことである。そして、その技法を選んだ理由として何人かの生徒の言葉をそのまま挙げたい。「スケッチした球根のいきいきしている感じをにじませて出して表現してみたかったから（にじみ）」「オーラのように周りにピンクや茶色などを使って、自分はここにいるよ、というように存在感を出すため（にじみ）」「清らかな命という感じにしたかったから（にじみ）」「明るいきを出すために、青でにじみをして、明るさとやわらかさをだしたかったから。ドリッピングは、その空に向かって力強く伸びていくところを表したかったから（ドリッピング・にじみ）」「これから伸びていくパワー、勢いを表現したくて、赤、黄の吹き流しのあと、成長していく間の移り変わる季節をにじみで表現したかったから（吹き流し・にじみ）」「根のことでぼくは、生きるんだという勢いを表現したかったから（吹き流し）」「自分の表現したい“伸び続ける”というイメージに合わせて、吹き流しなどを使った。にじみは、力というのを表現したかったから（にじみ・吹き流し・ドリッピング）」など、このように具体的な記述が多く見られた。このことから言えることは、表したい“イメージ”や“感じ”を表現するために、技法を選択したということである。

また、モダンテクニック技法により何を表現しているのか（しようとしているのか）、という筆者の問いに対しても、生徒たちは 100%の割合で自分の言葉を使って返答することができた。ある生徒は明確に、ある生徒はつたない表現ではあるが確実に、どの生徒も自分がこれから表そうとしていることを示すことができた。これは、モダンテクニックによって表したいものを、アイディアとして自身の内に保持していたことになるだろう。

つまり、本授業実践は、表現できたかどうかではなく、表現したいことを持てたかどうか、というところに注目した場合に、その有効性を見て取れるのではないかと考える。アンケート内容の③自分の作品についての感想の記述では、次のような傾向が見られた。それは、自分の作品を見る目が、表現したかったことがあるが、それができたか出来なかったか、または、満足しているかしていないかという視点によって、記述されているという傾向である。具体的には、「にじみを使って、必死に生きていく姿を表現できたと思う。バチックは（使う予定だったが）あまり使っていなかった。でも、自分の感じたことを作品

にかくことができたと思う」というものである。

これらのことから伺える有効性は、筆者の問題意識であった「内的に確かさを持った取り組み」としての活動であったということが言える。

#### イ)「生命の尊さ」へ目を向けた取り組み

さらに、授業実践を行ったことで、見えてきたもう一つの有効性とは、次のようなことである。それは、本研究はゲーテ的観察法の特に植物に目を向けた取り組みであるが、そのことにより、生命の尊さという価値に焦点が当てられたということだ。

本授業では、植物の「事実の観察」と「スケッチ活動」、そして「植物の成長をイメージしてジェスチャーで表すこと」から、自身の受け取った感じや雰囲気にも目を向けるものであった。その「受け取った感じ」をモダンテクニックを使って表すために、先にキーワード、つまり言葉による表出を B、C 組で行ったことは、先に述べた。このキーワードをいくつかあげるとわかるとおり、「生命」にかかわるキーワードが殆どであることがわかる。それは、「球根の生き生きとしている姿」(図 1 参照)、「やさしさ、元気さ、一生懸命さ」(図 2 参照)、「一生命の一巡」(図 3 参照)、「たくましさ」(図 4 参照)、「どんどん伸びていく力強さ、やさしさ」(図 5 参照)、「上に伸びようとする感じ」(図 6 参照)等である。この活動の中から生徒自身が、内から表わした言葉であると受け止めたとき、「植物の生命というもの」へ生徒自身が自分の力で気づくことができた、といえるのではないかと考える。

#### ii) “ゲーテ的観察” の特徴的な取り組みについての考察

本授業での、ゲーテ的な観察として行った、特に特徴的な活動について考察したい。その特徴的な活動としてあげられる一つ目は、事実のスケッチの後、自身の感情や考えにも目を向けたことである。二つ目は、事実から、想像力をつかって、時間的な成長をイメージする試みである。三つ目は、その植物の在り様を時間的に現象として、体現するということである。

#### ア) 感情や考えに目を向けた取り組みについて

「思ったことや考えたこと、疑問点や自分のもった感情」に目をむけさせ、ワークシートへ記入させるという作業を行った。この取り組みは、事実の観察から、一步踏み込んで感じ取ったことを意識させるための取り組みであった。

ワークシートの記入を見ていくと、A 組においては、自分の持った感情について記入した生徒はほとんど見られなかった。疑問点や感想などの記入が目立った。しかし、先に述べたように授業の流れを変えたことで、B、C 組では、次のような記入が見られた。「すごく元気な様子、癒される感じ」「一生懸命生きているように感じた」「小さいけど、ちゃんと存在感があってかわいい感じ」「見てると健気さが伝わってくる」等である。中には、事実から導き出された次のような記入も見られた。「球根の丸い部分が固いことから、必死に中のものを守っているのではないと思った」「芽のところを描いていて、長さや大きさが一つ一つ違うことから人といっしょだと思った」「根が球根を支えているんだと思った」というものである。このように観察した事実からの根拠をしっかりと記入することは、次回取り組みにおける実践事項として挙げておきたい。疑問点としては、「なぜ球根は丸いのか」「なぜこんなに根が多いのか疑問に思った」というものが、全クラスにおいて多数見られた。本授業では、時間の余裕の無さから、班ごとの共有しかできなかったが、クラス全体での共有をはかることにより、全体的に深まった見方へとつなげていけるのではないかと

考える。

この取り組みに対する留意点は、授業の運び方である流れ、またはその方法である。

#### イ) 想像的思考による事実を統一する試みについて

想像的思考とは、空間的・時間的に収集した事実の事柄を思考により再統一する、ゲーテ的観察の仕方において最も特徴的と言えるものである。しかし、本授業では、2時間継続での授業であったため、時間的に植物を捉えることはできなかった。そのため、想像力によって、空間的事実のみから、時間的な現象を思考し補う活動を行った。その際には、想像的思考により再統一する、時間のとり方を大切にすることが必要であった。というのも、想像する活動というのは、外から見ただけではその活動をしているのかどうか、はっきりとはわかりづらいものである。そして、生徒たちが集団で静かにそのような作業に取り組むことは、本授業では困難な活動であった。そのため、筆者は、手を使って、植物の在り様を表現させるという、思考するための補助活動を付け加えた。しかしながら、この活動が想像的思考による活動であったかどうかという点で、疑問が残る。

本授業のように、一日のうちの限られた時間でゲーテ的な観察を行う場合、ゲーテが発見した事柄である、「葉の形成運動」を示すことは有効であると考ええる。「葉の形成運動」は、時期的に春から夏にかけての時期に実際の植物を観察することから、提示することが一つの方法である。このことから、本授業のような短時間での取り組みは、春から夏にかけての時期に実施することで、より有効な活動になるのではないかと予測できる。それというのも、本授業において芽吹いた球根を一時間のみで観察し、イメージするという活動だけでもいくつかの有効性が見られたからである。

#### ウ) 植物の在り様の体現（ジェスチャー）について

本節の(1) 授業の経緯において、A組とB、C組での取り組みの違いを述べた。班活動にすることによって得られたのは、楽しんで授業に取り組む姿であったが、深まる活動とは言えなかった。授業者がクラス全体に声掛けをしながら、ジェスチャーしてもらい、その後、個人で瞑想させ、球根の成長を想像する活動を取り入れた。そのことで、全員が植物から表現したいイメージや感じを受け取ることに繋がった。しかしながら、この思春期という時期の生徒たちが、植物の在り様を体現するには、やはり照れや恥ずかしさが伴うのが実際であった。もちろん照れや恥ずかしさはあってよいのだが、植物の在り様を表そうという意識より、そちらの方が勝ってしまうことは問題である。友人のマネや、やっている振りに陥る可能性があるからである。本授業でも、何人かの生徒はそうであったように見受けられた。学習の対象者が中学生の集団であり、しかも学校教育という枠のしっかりとした環境で実施することの難しさが伺える。

しかし、クラスにより取り組みの違いはあったにせよ、アンケートの中身を見てみると次のような結果が得られた。それは、今回の授業で球根にアプローチ（観察、ジェスチャー）したことで、表現したいイメージや感じを持つことができたかどうかという問いに対して、100%の割合で、できたという返答が見られたことである。また、感想の中に、「今まで授業でやったことのない、ジェスチャーなどをしたら、球根のイメージがわかったのでいいと思った」「球根をスケッチするのはむずかしかったけど、ジェスチャーをしたりして、イメージがうかんできて楽しかった」などの記述が見られた。このアンケート結果と本授業の取り組み方から言えることは、次のようなことである。意識化の深い浅いは、授

業者の意識づけの授業方法によって異なる。しかし、ゲーテ的観察の特徴的な活動が、明らかに発想のための手助けとなったということである。

そして本研究の次の課題として、これらの活動を集団で中学生に実践するには、いずれも授業者自身の教材の深い理解と授業技術の練磨と工夫がさらに必要だということである。

### iii) 美術科の視点からの考察

さて、確かな取り組みとして、また発想のための手助けとして有効性が見られたゲーテ的観察ではあるが、生徒の作品をここで眺めてみると、鉛筆によるスケッチ画がモダンテクニックの技法により消えてしまっていたり(図 1、図 2)、スケッチとモダンテクニックとの融合が見られなかったり(図 3、図 6)と作品の完成度は低いことがわかる。本授業では、観察し発想するための時間に重点を置き、重要視しなかったため当然のことではあるが、表現するための時間が十分に確保されていなかったということも原因の一つとして挙げられる。もう一つは、モダンテクニックの表現とゲーテ的観察との結びつきに飛躍があったことが言える。中学校美術科で実施する際には、「発想や構想の能力」だけでなく、「創造的な技能」も指導事項の一つとして当然視野に入れる必要がある。作品として、完成度を高めるための指導と表現手段の吟味が次の課題の一つである。

### iv) ゲーテ的観察を中学校美術科で実施することについての可能性の考察

ここまで、ゲーテ的観察を美術科で行ったことにより、明らかになった有効性や問題点と課題について言及した。

しかし、ゲーテ的観察としての取り組みとしては、あくまでも本研究の範囲において限定された実施であったことは、見逃してはならない。本授業で行った観察しつつ想像的に思考する活動が、時間的に継続されることが必要である。本授業では、ジェスチャーとして植物の在り様を、一回の観察の事実のみから想像させ行った。しかし、時間的な経緯を経て、より多くの事実を自ら観察し、発見することが植物の本質を把握するための大切な取り組みの一つである。このような取り組みが可能となることで、植物の在り様をジェスチャーで表すことの恥ずかしさや難しさも軽減できると考える。植物の在り様を言葉で説明することこそ難儀であるため、身振り手振りを使って人に見せるということが必要となることから、自然とジェスチャーしやすくなるためである。また、人に説明するためには、扱う植物も多種多様にすることと、生徒自身が選択するということがより望ましいこともいえる。しかしながら、生徒の感想の中に、同じ植物に取り組んだにもかかわらず、「一人ひとり違うんだと思った」という感想が見られたことも事実である。

それでは、このような継続的な取り組みや集中的な取り組みが、学校教育の美術科という制度の中で可能であろうか、という問いに突き当たる。というのも、ゲーテ的な観察を日本の学校教育に適った形を探ることが本研究の一つの目的であるが、また、学校教育には適わない、ということも一つの結果として考慮しなくてはならない。

可能性の一つとして言えることは、事実を観察する取り組みが、スケッチ活動の指導には有効だということである。写実的な表現に目覚める成長段階には、合致した取り組みであると言える。本授業の活動の中でも、スケッチ活動に関して「絵はイメージで描くものじゃなくて、見て、その事実を描くのだからということがわかってとてもいい経験になった」「植物とかをここまでじっくり調べて描いたことがなかったが、最初に事実をしっかりとってから描くと、絵もかきやすかった」というような感想が見られた。この生徒は、モダンテ

クニックを使った表現よりも、スケッチのその仕方について学んだのだと言える。また、スケッチ活動は、年間を通じて指導するよう現行指導要領にも記載されている。ただし、スケッチの技法は明暗や質感等様々な見方により表現される。植物のスケッチばかりを行うのでは、それは達成されない。植物と共に、違った素材や形体を扱う必要がある。美術科で集中的、継続的に実施することが必要である。

#### v) 学校制度の視点からの考察

学校という限られた制度で実施するという視点から、考察することも必要である。それは、人数、一単位 50 分という時間制約、または週一時間というペースでの授業形態、そして教室や学校環境などである。今回の授業実践では対象の人数が三十数名と中規模であったため、活動への取り組みや全員で共有する活動は、より容易であったと思われる。40 人近くの大規模校での取り組みは、難を来たすと思われるが、不可能ではないと考える。ところが、学校環境において、植物が繁殖しているかしていないかの自然環境は、大いに影響を受けるだろう。しかし今回の授業のように、球根や鉢植えを使ったり、または、授業者が植物を根の付いた状態で採取してくるなど、工夫することはできる。そのため、各学校の環境に合った題材を選ぶ必要があるということが言える。この自然環境という点においては、学校教育でなくとも同じことが言える。しかし、交流センターや公民館など、公園に近い立地条件である場合は、好条件である。中でも、植物である農作物や草花など農業や園芸そして、とりわけ庭園が施設内において存在するような環境は、植物を中心としたゲーテ的観察には、最も良い環境である。公立学校ならば、農業高校などがあげられよう。また、日本には数少ないが、コミュニティーとしてそのような農耕一体型の施設が自然の中に建てられ、運営されている。このような施設は、イギリスのコミュニティーの形態に近く、宿泊施設も併設されており、アダルトエデュケーションの場として活用できる。しかし、先にも述べたように、教材の選択をし、見せ方を工夫することで、学校の自然環境に合わせた取り組みが可能であるということは、本授業において明らかになった点である。しかし、具体的にどのような教材がその環境に合ったものとして、考えられるのかということは、今後の課題の一つである。

次に目を向けたのは、時間枠である。日本の学校教育の時間は、一時間 50 分という単位であり、美術科においては、週に一時間というペースで行われている。この時間に関する制約は、ベストな条件とはいえないが、実施することに関して不可能な制約ではない。本授業の短時間での取り組みでさえも、いくつかの有効性が見られた。本授業での取り組みを何時間かに分割し、実施するような単元を考案し、集中的に実施したり、観察しつつスケッチし、そして表現するという美術科での指導事項と組み合わせ、年間を通じて断続的に取り組むことで、その制約の中での実施は、可能であると考え。本授業では、2 時間という短時間に、事実を観察し、スケッチし、イメージを表現する活動を組み込んだ。その活動は、美術科の創造する過程に関わる活動であり、基礎的学習事項とも関連のある内容であった。このことから、これらの活動を、美術科の枠の中で実施することは不当ではないと言える。そのため、先に述べたように、観察しスケッチする活動に何時間か設け、植物の本質の関わる事柄やジェスチャーで捉える活動につなげ、その受け取った事柄を表現するための時間を単独で設けるなど、単元として集中的に行ったり、断続的に行ったりすることで解決できると考える。

また、このように集中的、断続的に取り組むことで、教室の環境も少なからず解消できる。というのは、活動の内容に合わせて、活動の場所を変えることが少なくとも可能になるからである。植物の在り様をジェスチャーにより表す活動を取り入れた場合には、美術室よりもより広い多目的な場が適する。そうした場合には、思い切ってその一時間を美術室ではない場所で行うこともできる。本研究で行った授業実践の実施校について言及すると、名川中学校は、特別に技術室と美術室が自由に行き来できるような一体型の構造をとっていた。そのため、より開放的な雰囲気の中、表現活動の際に自由にスペースを使えるという利点が見られた。しかし、ジェスチャーの活動には、机等が適していたとは言えない。一時間の授業の中に様々な活動を組み込むことを避けることで、先に述べたように解消できると考える。しかし、各学校の環境や授業状況により、必ずしも可能であるとは言えない。次に取り組む際には、各学校の環境や状況にあった取り組みになるよう考慮しなくてはならない。

そして、机を四つずつ合わせた班を作ることによって、班ごとで一つの植物に目を向ける形態は、幾人かの友人と観察した事実を共有する際には有効に働いていた。実際に、班ごとの共有時間を設けることで、皆の考えを知ることが出来てよかったという感想がいくつか見られた。

本章から言えることの一つは、ゲーテ的観察を中学校の美術科で行ったことで、次の有効性が見られたということである。まずは、生徒が植物から感受したことをはっきりと意識し、表したいことを持つ事ができていたということ、そしてそれだけではなく、生徒が主体的に生命の尊さというものをはっきりと獲得していたことの二つであった。生徒が感受したことにはっきりと意識をむけ、表したいイメージを獲得していたことは、学習指導要領の「発想する」と同義である。技法を応用する上での発想の手段に成り得たということが言える。しかし、ゲーテ的観察法を美術科で実施するには、「創造的な技能」の指導や時間、授業方法、学校の状況、そして学習者の成長段階という、いくつかの問題点や工夫しなければならない課題も、また明らかになった。

## 註

1)「新しい創作 (new product)」とは、マーガレット・コフーンによる“ゲーテ的観察”の最後の目指すべき段階であって、一つの目標である。教育に関わる者で在れば憶測できると思うが、観察する個々の関心の持ち方によりその目標へ向かう深まり方は変わり、個性が創作に反映される。その最終的な創作は、造形物に限らず、詩や文章、色彩、音楽、ダンス、パフォーマンス等様々である。“ゲーテ的観察”はこのプロセスを経れば皆必ず素晴らしい創作が生み出せるというようなものではない。プロセスこそが大切なのであり、そのような視点で取り組むものではなく、筆者の意図するところでもない。Dick van Romunde は「an inner rendering of the object」というような表現を使っている。

2)ここでは造形的な活動をしないと言うことではなく、より深く観察するために“ゲーテ的観察”において造形的活動は不可欠であり、エキササイズとして活用される。その場合において、内的なイメージ(mental image)の表現としての作品は創造されるのである。

3)中学校学習指導要領解説美術編（平成 10 年 12 月）文部省（平成 11 年 9 月）p15,p30~p31 参照、引用

4)同上

【図版】



図1「球根の生き生きとしている姿」



図2「やさしさ、元気さ、一生懸命さ」



図3「一生命の一巡」



図4「たくましさ」

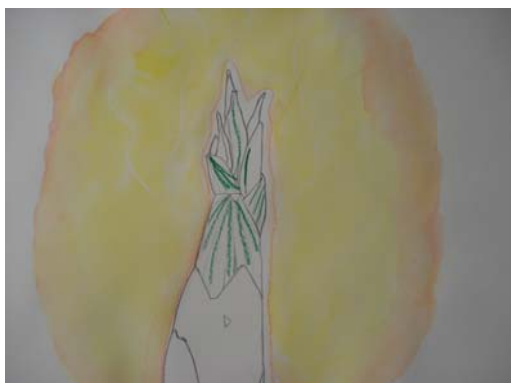


図5「どんどん伸びていく力強さ、やさしさ」



図6「上に伸びようとする感じ」



【参考資料】

表1 指導計画

時間	教師の働きかけ	生徒の活動	留意点
1 時限 3 5 10 5 5 22 計 50 分	<p>机の移動・班作り オリエンテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教科担任から</li> <li>・ 授業者紹介</li> </ul> <p>授業内容の説明</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 題材名の提示</li> <li>・ モチーフ（球根）、ワークシート、画用紙の配布</li> <li>・ モチーフに出会わせる</li> </ul> <p>芽の観察（全員）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 観察の仕方の説明 ○事実    ×イメージ</li> </ul> <p>土の中の観察（各自）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 事実</li> <li>・ 自分の感じ方や考え、疑問に思ったこと、感情にも目を向けさせる</li> </ul> <p>班毎に事実の共有（班毎）</p> <p>スケッチ活動（各自）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 正確なフォルムよりも生命力や土との関係など、技法にこだわらずに描かせる</li> </ul>	<p>①4人の班を作る ②題材名を知る ③今日の授業内容を知る ④モチーフ（球根）に出会う。土からモチーフを取り出す ⑤芽の観察  ⑥土の中の観察  ⑦班毎に共有する  ⑧スケッチ活動</p>	<p>〈班の人数〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 4人—8グループ、名簿順とする</li> </ul> <p>〈モチーフの配布〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 球根は土に植えられた状態のもの</li> <li>・ 根が張っているため、根の部分は土を付けたままにして置くように留意</li> </ul> <p>〈使用画材〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ B2などの濃い鉛筆またはペンを使用させる</li> </ul>
2 時限 10	<p>ジェスチャー探しと体現（班毎）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ どのような状態から今の状態になり、次にはどのような状態になって行くのか、イメージしてもらう</li> <li>・ 班毎に話し合いをさせ、班でその動きを体現するよう働きかける</li> <li>・ 発表は1，2班を選んで行う</li> </ul> <p>※体現によって得たその感じをモダンテクニックによって表現して、スケッチ作品を完成させてもらう</p>	<p>⑨球根になりきった動作を班毎に探し、表現する（観察した事柄を再統一させる取り組み）</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 選択した技法によって場所を移動してもよい</li> </ul>

25	<p>モダンテクニックの選択</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・マーブリング・スパッタリング・吹流し・ドリップング・コラージュ・フロタージュ・<b>デカルコマニー</b>・パチック</li> </ul> <p>→にじみ</p> <p>表現活動</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・それぞれの選んだ技法をスケッチ画の上に表現させる</li> </ul> <p>後片付け</p> <p>鑑賞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・机間を自由に行き来させる</li> </ul> <p>アンケートの記入</p>	<p>⑩モダンテクニックの選択</p> <p>⑪表現活動</p> <p>⑫友人の作品を鑑賞する</p> <p>⑬アンケート記入・後片付け</p>	<p>・技法によっては、鉛筆が見えにくくなることがあるため、さらに濃い鉛筆で上からつけたしてもよいことを伝える</p>
5 5 5 計 50 分			

《準備物》 八つ切り画用紙、PC ペーパー、鉛筆（B 以上）、色鉛筆、絵の具

球根 15 個、石（手のひらサイズ）15 個、新聞紙、クレヨン、濃いめの鉛筆

《学校備品》 マーブリング用液、障子紙、スパッタリング用の網、フロタージュ用紙

《生徒》 絵の具、2B の鉛筆、筆記用具

表 2 板書計画

<p><b>「植物の観察から表現へ～モダンテクニックを使って～」</b></p>	
<p><b>球根</b></p> <p>(1 時限)</p> <p>①芽の観察</p> <p>○事実 ×イメージ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・色、形、感触</li> <li>・音、重さ、におい</li> </ul> <p>②土の中の観察</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・思ったこと、感情、疑問点</li> <li>思いついたことなど</li> </ul> <p>③スケッチ活動</p>	<p>(2 時限)</p> <p>④ジェスチャー</p> <p>⑤技法の選択      デカルコマニー等</p> <p>⑥表現</p> <div> <p>スケッチとモダンテクニックによる表現</p> <p>見本</p> </div>

表3 ワークシート

「植物の観察から表現へ～モダンテクニックを使って～」ワークシート

年組番名前

①\_\_\_\_\_の観察 ⇒ ○事実 ×イメージ

・

・

・

・

・

・

・

②\_\_\_\_\_の観察 ⇒ 事実 + 思ったことや考え、疑問におもったこと、  
自分の感情

(事実)

・

・

・

・

(思ったこと、考えたこと、疑問、自分の感情など)

・

・

・

・

・

・

72

表4 アンケート用紙

アンケート用紙

年　組　番　名前

①今回の球根へアプローチ（観察、石との比較、ジェスチャー）したことで、表現したい“イメージ”や“感じ”を持つことが出来ましたか。

はい　　　　　・　　　　　いいえ

②あなたの選択した技法とその理由は何ですか。  
選んだ技法（                          ）  
理由：

③自分の作品について感想を書いてください。

④授業についての感想を書いてください。

## おわりにーゲーテ的観察を日本の学校教育へ活用する可能性の考察ー

本研究に根ざした筆者の問いは、美術科の授業において、描写力をうまい下手の定規で測る見方を超えた取り組みはできないだろうか、というものであった。その問いに対する解答の糸口を筆者は、シュタイナーによる“ゲーテ的観察”に見出した。そして、中学校美術科での取り組みにおいて、そのゲーテ的観察法の有効性や可能性を探ろうとしたのが本研究である。

そこで、第1章では、シュタイナーによるゲーテ的観察法について言及した。ゲーテ的観察は、植物の成長過程に主体的に関わっていくことで、そのものの本質である生命の営み、または命というものを、外的な形態や変容過程から把握できる方法論だと言える。このことから、学校教育で活用する際に、生命の尊さに目を向けることができる取り組みとして、その可能性を示した。

第2章では、それを受けて、実際に行われているゲーテ的観察の取り組みについて、筆者の経験を基に紹介している。ゲーテ的観察の特徴的な活動内容として、科学的な取り組みから、芸術的な取り組みへと移行する一連の流れを概観した。

第3章では、その取り組みからさらに、発達段階における適合性を明らかにするために、シュタイナーの人間観を参考に考察した。そして、本研究の観察対象が植物であることから、小中学校の理科での植物に関する取り扱いと、日本の中学校美術科において実施するために、学習指導要領との関連について考察した。第3章から言えることは、観察するという点ではシュタイナーの人間観から言っても、学習指導要領においても共に共通して、小学校中学年（9歳ころ）以降から可能だということである。しかし、シュタイナーの人間観では、7歳頃から14歳頃までは感情が主に発達することから、単なる知的な導入の仕方を避ける必要がある。また、植物を観察することに関して、第3学年から共通点が見られるが、ゲーテが発見した事柄（葉の形成運動など）を提示する際には、学習内容と照らし合わせて取り扱う必要がある。中学校美術科学習指導要領とは、平成10年版20年版共に「（深く）観察する」「発想の仕方の思考方法を培う」「自己の内面や自然の命の内面的価値をとらえる」という点でゲーテ的観察との関連が見られ、学習指導要領上では、学校教育の美術科において活用する可能性があることを示した。

第4章では、これらの章を踏まえて、中学校美術科で実際に実施するための授業を計画、実践し、考察をした。ゲーテ的なまなざしを美術科に活用することで、次の有効性が得られた。それは、ゲーテ的観察により、生徒が植物から感受したことをはっきりと意識することができたということ、それだけではなく、生命の営み、命というものに生徒が主体的に目を向けたということである。生徒が、植物を観察し表したいイメージを獲得していたことは、一般に学校教育の評価の4観点で重視される、「発想する」と同じである。ゲーテ的観察は、表現するための「感じ取る」「受け取る」そして、「発想する」という段階に重点をおいた指導方法として、学校教育で活用する可能性があると言えるのである。

今後の課題としては、時間や授業方法、環境や学習者の発達段階を考慮した工夫もまた必要であることが明確になった。特に美術科で活用する際には、生徒作品の完成度が低かったことから、時間がなかったことはさることながら、どのような形で表現させるのかについて、吟味する必要がある。ゲーテ的観察においても、⑥の獲得したアイディアを感覚で捉えられる形に表現する試みから、⑦の創造へと向かうプロセスの取り組みに対するきめ細やかな指導が、必要であることが明らかとなった。

これからの取り組みとしては、本授業で得られた有効性は、国語や音楽という芸術の教科へもつながっていく可能性を秘めている。この点において、美術科の枠を超えた形で学校教育へ活用されることも可能となろう。しかし中学校のように、各教科をそれぞれの教師が受け持つ場合、その教科をまたいだ学習は困難である。このことから、クラス担任が全ての教科を教える小学高学年、または学校外での取り組みの方が適しているのではないかということも検討の余地がある。

最後に、このように可能性を広く持つゲーテ的観察法ではあるが、中学校美術科において実施することで、いったいどのような意義があるのだろうか。本研究の段階では、有効性や可能性、課題は明確になったが、意義について明確に断定することはできない。しかしながら、副次的な効果として、本研究に根ざしていた問題意識である、うまい下手の見方を超えた取り組みを可能とする授業を、ゲーテ的な観察法を取り入れたことで、実践できたということは確かである。

## 参考文献

- ルドルフ・シュタイナー著『ゲーテ的世界観の認識論要綱―特にシラーに関して―』筑摩書房（1886）
- ルドルフ・シュタイナー著 溝井高志訳『ゲーテの世界観』晃洋書房（1995）
- ルドルフ・シュタイナー著 松浦賢訳『テオゾフィー神智学』柏書房（2000）
- ルドルフ・シュタイナー著 松浦賢訳『いかにして高次の世界を認識するか』柏書房（2001）
- ヨヘン・ボッケミュール著 人智学・自然科学講座『植物の形成運動』耕文社＋イザラ書房（1994）
- マーガレット・コフーン著 アクセル・エウォルド画 丹羽俊雄訳『植物への新しいまなざし ゲーテ＝シュタイナー的植物観察術』New Eyes For Plants A workbook ― for observing and drawing plants 涼風書房（2007）
- 広瀬俊雄著『シュタイナーの人間観と教育方法―幼児期から青年期まで』ミネルヴァ書房（1988）
- ルドルフ・シュタイナー著 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』人智学出版社（1980）
- 土橋寶著『ゲーテの世界観の研究―その方法と理論―』ミネルヴァ書房（1999）
- 遠藤友麗著『新中学校教育課程講座＜美術＞』ぎょうせい（2000）
- 『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－美術編－』平成11年9月文部省
- 『小学校学習指導要領解説 理科編』平成11年5月文部省
- 『中学校学習指導要領解説美術編（平成20年9月）』文部科学省
- 『小学校学習指導要領（平成20年3月告示）』文部科学省
- ゲーテ著『ゲーテ全集14 自然科学論 新装普及版』潮出出版（1980）
- ルドルフ・シュタイナー著 新田義之監修 大西そよ子訳『精神科学の立場から見た子供の教育』人智学出版社（1980）
- アルバート・ズスマン著 石井秀治訳『人智学講座 魂の扉・十二感覚』耕文社＋イザラ書房（2006）
- エリザベート・コッホ/ゲラルト・ヴァーグナー画・著 松浦賢訳『ルドルフ・シュタイナーの芸術論に基づく絵画の実践 色彩のファンタジー』イザラ書房（1998）
- NPO 法人シュタイナー学校『いずみの学校ファクトブック―シュタイナー教育の実践記録 2003～2005―』特定非営利活動法人シュタイナー学校いずみの学校（2005）
- 鳥山敏子著『生きる力を体で学ぶ』トランスビュー（2001）
- ベティ・ステイラー講演録 入間カイ訳『思春期の危機をのりこえる』ベティ・ステイラー那須講演実行委員会（2004）
- ヴィリ・エプリ著 鈴木一博訳『感覚を育てる判断力を育てる―教師と父母のためのシュタイナー教育―』晩成書房（1991）

ジョン・P・ミラー著 吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳『ホリスティック教育－命のつながりを求めて－』春秋社（1994）

白樺図書編『日本の「シュタイナー」その現場から』イザラ書房（2006）

ヘルムート・エラー著 鳥山雅代訳『人間を育てる－シュタイナー学校の先生の仕事』トランスビュー（2003）

日本ホリスティック協会『いのちに根ざす日本のシュタイナー教育』せせらぎ出版（2001）