



子どもの感性を伸ばす表現教育の実践 その2 : シュタイナー教育の可能性を探る

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-03-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐々木, 浩江, 倉賀野, 志郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00008437

子どもの感性を伸ばす表現教育の実践 その2

ーシュタイナー教育の可能性を探るー

佐々木 浩 江¹・倉賀野 志 郎²

¹弟子屈町奥春別小学校

²北海道教育大学釧路校地域学校教育専攻

Class practice about Expression for children's Sensibility ーRealization for Steiner Education Part 2ー

Hiroe SASAKI and Shiro KURAGANO

¹Okushunbetsu Primary School

²Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

要 旨

新学習指導要領において、体験的活動の重視が示されており、それは、児童の活動を主体的に導いてくれる。体験することによって個々の児童は様々なことを感じ、考えるようになっていく。また、新学習指導要領では、言語活動の充実についても明示されたが、児童自身の心が揺さぶられ何かを感じ、それらを表現したいと思うことがなければ、表に現れることは不可能である。体験的活動は、児童の感性を豊かにし言語活動の基礎となる。表現教育は、児童が体験的活動を行いながら表現方法を獲得していくという意味で、体験的活動と捉えることができる。

本研究は、シュタイナー教育を子どもの感性を伸ばす表現教育実践の重要な教育方法と捉え公立学校における教育方法の豊富化という観点から具体化を試みるものである。私自身のシュタイナー学校での実践を日本の公立学校で実践できるよう学習指導要領に則した形に変容させ、その実践から日本の公立学校におけるシュタイナー教育実践の可能性を探ると共に、その実践が子ども達にどのように受け取られ、子ども達の中にどのような感情が起こったのかを考察しながら、シュタイナー教育の有効性を探ることを目的とした。学習指導要領の改訂に伴い、体験的活動に焦点を当て、シュタイナー教育を教育方法の一つと考え、附属小学校で、授業実践を試みている。

本稿は教職大学院2年次に行った自己解決実習での学習指導要領に則したシュタイナー教育の指導計画及びその実践内容と授業評価をまとめたものの、続編である。

1. 目的について

本研究は、シュタイナー教育を子どもの感性を伸ばす表現教育実践の重要な教育方法と捉え公立学校における教育方法の豊富化という観点から具体化を試みるものである。

前回の論文では、音楽科と図画工作科の両教科における実践を通して、「体験的な活動が豊かな感性を育み、感情が豊かになることで表現しようとする思いが生まれる」ということを述べた。児童が何かを表現したいという衝動に駆られることがなければ、表現活動は存在しえない。そのためには、児童一人ひとりが喜怒哀楽などの様々な感情を体験し、感性を豊かにする必要がある。このような表現活動の基礎となる体験的活動に重点をおいて取り組んできたのがシュタイナー教育なのだが、残念ながらシュタイナー教育は現在の日本の公教育で認められるところまで到達できていない。日本で学校法人化されたシュタイ

ナー学校はわずか2校に留まっている。

2. シュタイナー教育実践の可能性を探る

本研究は、シュタイナー教育を教育方法の一つと考え、私自身のシュタイナー学校での実践を日本の公立学校で実践できるよう学習指導要領に則した形に変容させ、その実践から日本の公立学校におけるシュタイナー教育実践の可能性を探ると共に、その実践が子ども達にどのように受け取られ、子ども達の中にどのような感情が起こったのかを考察しながら、シュタイナー教育の有効性を探ることも目的とした。

本稿は、附属釧路小学校1年1組での、学習指導要領に則したシュタイナー教育の指導計画及びその実践内容と授業評価を中心にまとめたものである。音楽・図画工作・国語(書写)の3教科の授業実践を試みているが、音楽科や

図画工作科の体験的活動と、国語科（書写）の体験的活動は異なる性質を持っていることから、前述の2教科と国語科（書写）の授業実践を分類して考察を行うこととした。

それは音楽科や図画工作科の学習における体験的活動には、目的とするものがなかったのに対し、国語科（書写）の活動では「直線を描く」という目的が存在するためである。明確な目的を伴う体験的活動は、通常の体験的活動より個人の自由な活動範囲が狭められてしまう。授業の考察は、授業を写真やボイスレコーダーに記録し、児童の振り返りワークシートを集計し行った。

平成20年公布の新学習指導要領⁽¹⁾で言語活動の重視が述べられているが、現状のままでは話す技術の獲得を目指すものにしかならないのではないのか。もちろん話す技術も必要なのだが、それと並行してその言葉に辿り着くまでの感情の変化を体験することや認識する過程が、児童個々によって異なる点であり、大切な部分なのである。そのことから、感情の変化の過程を表現することができる、言語活動の充実につながっていくとすることができるだろう。

前回の論文においては、シュタイナー教育の低学年の水彩画は作品自体の違いはないと言っても良く（児童によっては多少の濃淡に違いが出る程度）、描き始める場所や筆遣い、色（単色）の重ね方などで描く過程に変化が現れることを指摘した。一人ひとりの児童の顔は真剣で、色が広がっていく様子を固唾をのむようにして見守っていた。また、仕上がった作品を並べて感じたことを話し合った時には、一面同色に塗られた紙面からそれぞれが異なることを感じ取って発表している。音楽の授業実践で行った音遊びでは、いろいろな楽器から音色を聴き分け動作に移すことを楽しんでくれた。そして、手遊びや歌では、教師の声に耳を傾け美しく歌うことができた。

幼児期には模倣する力が備わっており（シュタイナー教育では幼児期は模倣の力を用いて教育が行われるし、生後に言語や生活習慣を獲得していく方法は間違いなく模倣の力によるものと考えられることができるだろう）、CDや映像ではなく教師の生の声や音を聴いて、歌い方を自ら学習してくれたのである。児童が、それぞれどのように感じたのかは断言できない点も多くあるが、1年生の児童が地声ではなく合唱曲を歌うときのような伸びやかな美しい声を響かせる時、教師はそこから表現教育を観ることができ。なぜならば、教師は一度も授業の中で、「美しく歌いなさい」「綺麗な声を出しなさい」とは言っていないからである。児童各々が、自分の感性で感じ取った響きを、自分の歌いたいと思うように歌った結果、美しい歌声に変化しているからである。

実践授業後の振り返りワークシートでは、図画工作科では7割以上の児童が、また音楽科では8割以上の児童が授業が楽しかったと答えており、シュタイナー教育は児童にとって楽しんで学習できる素材を持っていることができるだろう。

今なぜ、シュタイナー教育を表現教育の重要な方法の一

つと考えるのか。それは、シュタイナー教育が“結果”よりも“過程”を大事にするからである。日本の公教育とシュタイナー教育の間にある大きな隔たりを少しでも近づけることができれば、それは子どもたちにとっての利益を生み出すことになると思う。

本稿では、音楽科や図画工作科といったいわゆる芸術教科以外の教科である国語科（書写）の実践から、体験的活動を伴う表現教育の実践を試みている。従来は教室の中で行われることの多い国語科（書写）の学習において身体を用いた学習を行うことで、児童にどのような変化が現れるのか、またどのような点においてこの活動が有効なのかを述べてみたい。

3. シュタイナー教育・シュタイナー学校と附属

3-0 小学校での実践の視点

高橋巖氏は、『シュタイナー教育の方法：子どもに則した教育』の中で、シュタイナー教育を「発達期に応じた身体と心の調和化によって社会における個人の自己実現を可能にしようとする教育思想、教育運動」⁽²⁾と述べている。従って、人間一人ひとりが社会において自己実現をするという最終目的のために、心と身体を調和させるための教育を施すのがシュタイナー学校と言えるだろう。

シュタイナー学校では教科書を使用せず、担任教師が毎日の授業を自分自身で考え実践する。時間割は朝から2時間程度連続して行われるエポック授業と専門教科に分けられ、エポック授業を担当教師が受け持つ。

エポック授業の中で3～4週間一つの教科を学習し、その期間はそれ以外の教科を学習することはない。また担任教師は児童が小学校に入学してから高等教育に移行するまでの期間を一人で受け持つ8年間同担任制である。これは、一人ひとりの児童の成長を継続して一人の教師が見守ることで、精神面での成長や学習における“つまずき”などを押さえ個に応じた学習を行えることや、教科書のない学習を行うために系統的な計画を立て実践するために重要な役割を果たしている。また芸術的な学習に重点を置き、全ての教科が芸術的に行われるように配慮されている。国語も算数も美しく芸術的に教授されなければならないとされている。エポック授業では、どんな教科のエポック中であっても、歌やリズムが伴う。そして学習内容は、全体から部分へと向かい（例えば、算数では計算の答えから、式が導き出される）、イメージを大切にすることとなる。エポック授業では、国語や算数などの他にシュタイナー学校独自のフォルメン線描と呼ばれるものがあり、エポック授業後の専門教科では、小学校1年生から手仕事や第1外国語が組み込まれている。

3-1 国語科

シュタイナー学校には、「フォルメン線描」という線を描く学習が存在する。その目的の一つには、文字を書くために必要な直線や曲線を書けるようにするということが含

まれている。これは、日本での1年生の国語科(書写)で、平仮名の学習に役立てられると考えられる。平仮名は日本特有の文字であり、アルファベットとは異なる線の形やリズムを持っている。同じようなリズムで書く文字や似通った形の文字が多いことから、これらに共通したフォルメン線描を考案し、指導計画を立てた。

この学習では、鉛筆を使って線を書くのではなくクレヨンを用いて線を描く。クレヨンは鉛筆とは異なり、間違っても消すことはできない。そのため集中して描くことが求められるので、集中力が不足しがちな児童にも注意を向けさせることができる。また鉛筆とは異なり細い柄を持つことがないので身体の強ばるような緊張を取り除き身体(特に手や腕)にかかる負担も軽減できる。低学年の中には必要以上に身体に力を入れて、窮屈そうに鉛筆を動かしたり、異常に強い筆圧で書く児童が他学年より殊更、多く観られるため、クレヨンを用いた学習はこれらに対しても効果的に働くと考えられる。さらに先端が鋭くないことは、身体の緊張や強ばりだけではなく、書く際に受け取る印象も違うものにする。まずはその前段階として、学習課題となる線を自分の足で辿る活動を行う。このことによって身体全体で線を体験することとなり、線が自分の中で具体的にイメージできるようになるので、鏡文字と言われる左右反対の文字を書いてしまう子どもにとっても、助けとなるだろう。

3-2 附属小学校での実践の視点

1年生の国語科(書写)の学習の中では「せんをかこう」という単元が存在し、直線や曲線を、点線をなぞって描く時間が設けられている。後の授業プランでも触れるが、この時間は、わずか1時間しかない。

現在は幼児期に既に平仮名を書ける児童が多く、幼稚園や保育園では年長時になると平仮名練習ノートなどを用いて幼児に平仮名を学ばせていることも多いようである。まだ、おぼつかない鉛筆使いで、平仮名特有の難しい線を、ただ見本を見ながら似せて書こうとすることとなる。この時、文字は幼児の中で主体的に働いてはいない。自分と文字に関係性などなく、別々の場所に存在するだけである。直線が折れ曲がったり丸みを帯びることもあるし、逆に曲線には角ができる。見本のように書けなくてイライラする幼児もいたし、「書けない」と鉛筆をおいてしまう場合も多い。小学生になっても、1年生はまだこの状態から少し抜け出たに過ぎず、線の流れもそれ程良くなっているわけではない。文字の形だけを幼児期よりも正確に捉えることができるようになった程度である。児童期と比較してみると、現在はその頃よりも鏡文字を書いてしまう児童が多く観られるように思われる。どんなことにでも最初に基本というものがあって、それを元に学習は進んでいく。文字の学習には、その基本となる視点が不足していたのではないだろうか。まずは基本である直線と曲線を学ぶことが、文字を学習する際に必要なのである。

今まで述べてきてように、体験的活動は児童の中に多くの感情を起こし、児童一人ひとりの中で対象となる事物との繋がりを見出させる。これまでの、文字は座って学ぶものという概念を取り払い身体全体で文字の基礎である直線や曲線を体験することは、児童は文字と自分を一体化させる作業を行うことでもある。それが児童の学習をスムーズにしてくれるにちがいない。

4. 国語科での授業プラン・実践・評価

本単元では、文字を書くために必要な基礎的な線(横線は左から右へ、縦線は上から下へ等)について学習する。平仮名に似たりリズムのある線を描いたり、身体で線を体験することを通して、平仮名を整った形で書くための基礎を培うことが、本単元の大きなねらいである。平仮名を観ると、似通ったグループに分類することができるので、それらに共通した線を考え、1時間扱いのこの単元を3時間とし、本時の授業のみ1時間とし、その後は書写の毎時間の初めの10分程度に時間を割り振って、この学習に当てることにした。

表1 本時の概要

展 開	本時の概要	留 意 点
導 入 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の課題を知る ・一人ずつ前に出て黒板に直線を描く 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の課題となる直線を黒板に美しく描く
展 開 (30分)	<ul style="list-style-type: none"> ・直線を“動く” ・直線を空描きする(手足) ・紙面上に直線を指で描く ・練習用紙に直線を描く ・清書用紙に直線を描く 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童に線の向き、止めを把握させる。 ・机間巡視をしながら宇治道の活動を援助する。
ま と め (5分)	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返りワークシートを記入する 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が振り返りワークシートを記入しやすいように説明する。

4-1. 本時の授業展開(導入)

教師が黒板に、本時の課題となる『直線』を描く。「これは何かな?」と尋ねると、「1」と言う答えが返ってきた。算数で数字を学習していることもあって、直線は児童にとって数字の1なのであろう。1でもあるが、他には何か思い付くことはないかと続けて訊くと、線という言葉が現れ、直線にまでたどり着いた。今日は、直線を学習することを告げ、まずは黒板にチョークを使って、直線を描かせることから始める。児童たちから「我先に」という感じで、沢山の手が上がった。全員が黒板に直線を描き終えると、同じ直線でも一人ひとりの直線は異なる印象を醸し出した。小さく細い直線もあれば、力強く長い直線もあった。

(展開)

次は、直線を“動く”活動に入る。黒板の直線をイメージしやすいように、床の上に縄跳びを広げて見せた。ゆっくりと丁寧に直線をイメージして歩くことを伝えてから活

動に入った。直線を“動こう”とすると、児童の目は床に向いてしまう。自分の歩いた後ろに真っ直ぐな直線ができるようなら、イメージして動いているからだろう。これは、線を身体全体で体験するのは初めてである児童が活動しやすくなるよう教師が意図して行った「床に直線を描くように」と発言してしまったことが原因だろう。線を身体で体験するためには、下方だけでなく空間全体を感じ取ることができなければならない。私たちの周囲は、上下、左右、という空間からできている。どちらか一方だけの体験に偏ってしまうことは、身体全体で線を体験することにはならないし、そこに拘ってしまうことで動き自体に制約ができる。それでは、活動を喜びや楽しさと共に感情を働かせるものにすることができなくなってしまう。ここが音楽科や図画工作科の体験的活動と異なる点なのだが、フォルメン線描の学習では直線を描くために直線を身体に感じ取るというように体験的活動に目的が伴う。これからの授業で、児童の活動に制約を与えないように発言を工夫することや、床に縄跳びを置いて直線を意識させることをせず他



の方法を用いることで、少しでも児童の活動過程の制限をなくす努力をしていく必要性を感じた。この活動では前を向いて歩くだけではなく後ろ向きで直線を動く活動も行ったが、振り返りワークシートにこの活動が一番楽しかったと答えた児童もいたことから、直線を意識して動こうとした前進する活動よりそれのない活動の方が楽しめると児童も感じていることが分かる。

次に直線を指で空描きし、後に椅子に座ったまま両足を床から離して空描きした。足で空描きすることはあまりないらしく、指ではスムーズに描いていた児童も、足ではなかなか上手くできなかった。しかしこの活動は上手に描くために行うのではなく、足で直線を描くことで身体全体で直線を感じ取るために手や腕に向かう注意力を分散することが目的なので、そこは考える必要はなかった。

最後に、紙面上に指で直線を描いて、身体で直線を体験する活動を終えた。シュタイナー教育のフォルメン線描では、クレヨンシュトックマー社の特別な物を使用する

が、この実践では児童が持っているクレヨンを用いて描いている。公立小学校でできるシュタイナー教育の実践を考える上で、この点は必要不可欠なこととなるだろう。シュタイナー教育で用いる材料や用具は、ルドルフ・シュタイナーの教育観から定められているのだが、児童が個々で新しい物を購入するのは難しいのである。前論文の水彩画でも、床や衣服の汚れを落とすことの困難さ等から、後半部分の授業は児童の所有する水彩絵の具で実践を行っている。日本の公立小学校で実践できるようにするためには、TPOに合わせた材料や用具の変更を考えなければならないが、私はそれに拘るよりも児童がこの活動を体験することで今までにない経験をすることの方が意味のあることだと思っている。

そして練習用紙に満足行くまで練習してから、清書用紙に直線を描いた。それでも、筆圧が強くクレヨンを折ってしまう児童も数名いたが、今回使用したクレヨンは児童がこれまで使っていたクレヨンよりも細く、シュトックマー社のクレヨンとも異なるので、身体の力の入り具合が、いつもと変わらないということにはならないだろう。児童はそれぞれ集中して直線を描いており、清書で「間違っ」と言って新しい紙を要求する児童はいなかった。

(まとめ)

すべての活動が終了してから、振り返りワークシートの記入をして、授業を終えた。

振り返りワークシート 集計結果

- 1) 国語の勉強は楽しかったですか？
①楽しかった②どちらでもない③あまり楽しくなかった
- 2) 直線を動くのは楽しかったですか？
①楽しかった②どちらでもない③あまり楽しくなかった
- 3) 直線を動くことができましたか？
①できた②どちらとも言えない③あまりできなかった
- 4) 直線を描くのは楽しかったですか？
①楽しかった②どちらでもない③あまり楽しくなかった
- 5) 直線を描くことができましたか？
①できた ②どちらとも言えない③あまりできなかった
- 8) 今日の勉強で一番楽しかったことは何ですか？
- 9) この勉強を、またしてみたいと思いますか？
①思う ②どちらとも言えない ③あまり思わない

振り返りワークシートの記入項目6) 7) に関しては、実践研究には関係がないため、今回のまとめからは削除してある。1) から5) までの結果を見ると分かるように、今回の授業は児童にとって楽しい授業だったと言えるだろう。なぜなら、これら全ての発問で①と答えた児童は、全体の70%を超えている。しかし、②と答えている児童は、図画工作科や音楽科の場合より多くなっている。また、8) の「今日の勉強で一番楽しかったことは何ですか？」という問いに対して、「チョークで直線を描いた」と答えた児童が最も多く12人おり、全体の34%となっているが、この活動は導入の部分で行った活動であり、動く活動を行う以

前のものであった。展開以降の活動が楽しかったと答えた児童が、同じ質問を行っている音楽の場合より、10%程度少なくなっている。さらに、楽しかったことが『ない』と答えた児童も、音楽ではいなかったのに対しこの授業では全ての項目において5%前後の確率で存在している。9) 「この勉強をまたしてみたいと思うか」という問いに対しても②と答えた児童は多かった。

	①	②	③	無記入
1)	29 (81%)	3 (8%)	3 (8%)	1 (3%)
2)	27 (74%)	6 (17%)	2 (6%)	1 (3%)
3)	27 (74%)	7 (20%)	1 (3%)	1 (3%)
4)	28 (77%)	5 (14%)	2 (6%)	1 (3%)
5)	27 (74%)	7 (20%)	2 (6%)	0
8)	チョークで線を描いた 直線 直線を描いた 歩いて描く 直線を歩いた 足で空描き 後ろ向きに歩いた ない	12 (34%) 2 (6%) 8 (23%) 1 (3%) 5 (14%) 1 (3%) 2 (6%) 1 (3%)		3 (8%)
9)	27 (74%)	6 (17%)	2 (6%)	1 (3%)

5. 研究のまとめと今後の課題

前述したとおり、直線を“動く”という活動は音楽科や図画工作科の活動とは異なる質を持っている。楽器を演奏する活動や水彩画の活動では、目的とするものがなかった。しかし、この活動では「直線を描く」という目的が存在する。記録した児童の表情からは、伸び伸びしたものというよりは緊張感が感じられた。それは、線を形の通りに動かそうとしているため手足でバランスを取っていることも関係しているかもしれない。

体験的活動は教科の特性を反映して、二つに分類できる面がある。それは、①音楽科や図画工作科の学習で行ったような体験する過程で湧き起こる感情やイメージを体験するものと、②国語科(書写)の学習で行ったようなある目的を達成するために行う体験的活動の二つである。

①の体験的活動は児童に自由な活動と自由な発想をもたらしやすいのに対し、②の体験的活動は児童の活動を制限してしまうこともあるということが、今回の実践で明らかになった。また後者は小学校低学年の児童にとって、特に難しい活動なのだろう。なぜならば、前者は楽しい遊びの延長上に感じられる体験でもあるからである。しかし、振り返りワークシートや授業の記録だけでは、今回の体験的活動が児童にとって楽しさを感じられない活動であったということに繋がるわけではない。それは、国語や算数といった知識を獲得することが主となる教科と芸術教科の違いでもあり、自由な活動の意図する部分が異なる点も含まれているからである。国語や算数で行われる体験的活動には、直接的ではないが、必ずや知識や概念の獲得が伴っていくものとなっている。今回のような体験的学習も、児童の学

習中に継続的に行われることで効果を現すはずである。音楽科や図画工作科の数値を下回っているとは言っても、7割を越える児童がこの学習を楽しんでいると感じている。

今回、実践させていただいた北海道教育大学・附属釧路小学校においては、『児童理解からはじめる学習指導』⁽³⁾として、体験を通しての学びの重要性を指摘している。体験の充実においては、・教科の本質に迫る「体験」、・発達の段階に応じた「体験」等を踏まえた上で、五感を通した具体的な活動を介しての思考力・判断力と連携しての表現力の活動を重視して実践している。ここでは表現力は、思考・判断とは相互補完的な関係であり、表現することは自分の考えを整理したり、筋道を立てて考えたりすることと繋がるもので、それらを踏まえて知識・理解へと結実していく点も有している。

その1の実践においては、前者の音楽科・図工等を扱ったが、本稿のその2においては後者の国語(書写)を扱ったが、合わせての表現教育の可能性を探ったものとなっているものである。

学習指導要領でも、体験的活動を通して行う学習に重点を置いている。それは体験的活動は児童の学習を能動的にすることができると共に、児童の記憶に鮮明に残るため知識や概念とも容易に結びつくことが可能だということも関係しているからである。体験的活動を通して児童の心を豊かにすることは、学習内容を深めていくことに繋がっていくのである。国語の学習では、教科書の中に登場する物語や詩、説明文を実生活と結びつけて考えることができると、児童にとって学習が能動的になっていく。しかし、それだけでは児童の体験が増えることにはならず、児童が学習以外で様々な体験をするのを待って学習を行うことしかできなくなってしまう。従って、体験的活動を行うことで児童が学習中に体験する機会を増やし、その場で知識を獲得する方法を取り入れる必要があるのではないだろうか。

シュタイナー教育の体験的活動は、絵を描く、音を奏でる、線を動くというような表現方法として捉えることのできる活動である。そして、それらは表現技能の習得のためだけではなく体験的活動と同じ作用をもたらすこともできる。それは、その技能を習得する過程で児童に感情が表れ、様々な感情を体験するからである。シュタイナー教育を公立の小学校に表現方法として導入することは、体験的活動の幅を広げることにも繋がるだろう。今回の実践を通して、これらの可能性を示唆することもできたと思う。

今後の課題としては、国語科(書写)、音楽科、図画工作科以外の教科での実践を進めて行くことが上げられる。学習指導要領に則してシュタイナー教育を変容させ、日本の学校教育に不足していた部分を補えるような研究を進めていきたいと考えている。

(1) 学習指導要領(小学校)指導計画の作成等にあたって配慮すべき事項(平成10年12月)文科省

- (2) 高橋巖『シュタイナー教育の方法—子どもに則した教育—』角川書店, 1987, 14ページ
- (3) 二宮信一、北海道教育大学付属釧路小学校『児童理解からはじまる学習指導』明治図書, 2011年, 36～45ページ

参考文献

シュタイナー関連の訳書も多く出版されている。

・ヴァルドルフ学校国際連盟編, 高橋巖 高橋弘子訳『自由への教育 [日本語版] ルドルフ・シュタイナーの教育思想とシュタイナー幼稚園、学校の実践の記録と報告』1992 / ・ヴォルフガング・ヴェンシュ著, 森章吾訳『シュタイナー学校の授業 音楽による人間形成』風濤社, 2007 / ・エルンスト・シューベルト, 森章吾訳『シュタイナー学校の算数の時間』水声社, 1995 / ・カロリーネ・フォン・ハイデブラント著, 西川隆範訳『子どもの体と心の成長』イザラ書房, 1992 / ・クリストフ・ヴィーヒェルト著, 入間カイ訳『シュタイナー学校は教師に何を求めるか 授業形成と内面性』水声社, 2007 / ・クリストファー・クラウダー, マーティン・ローソン著, 遠藤孝夫訳『シュタイナー教育』イザラ書房, 2008 / ・シュタイナー, R. 著, 浅田豊訳『ゲテの世界観の認識論要綱』筑摩書房, 1991 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『アカシャ年代記より』国書刊行会, 1981 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『いかにして超感覚的世界の認識を獲得するか』イザラ書房, 1979 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『オイリュトミー芸術』イザラ書房, 1988 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『教育芸術1 方法論と教授法』筑摩書房, 1989 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『教育芸術2 演習とカリキュラム』筑摩書房, 1989 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『教育の基礎としての一般人間学』筑摩書房, 1989 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『色彩の本質』イザラ書房, 1986 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『社会の未来』イザラ書房, 1989 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『自由の哲学』イザラ書房, 1987 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『十四歳からのシュタイナー教育』筑摩書房, 1997 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『シュタイナー宇宙的人間論』春秋社, 2004 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『シュタイナーコレクション 1 子どもの教育』筑摩書房, 2003 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『シュタイナーコレクション 2 内面への旅』筑摩書房, 2003 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『シュタイナーコレクション 3 照応する宇宙』筑摩書房, 2003 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『シュタイナーコレクション 4 神々との出会い』筑摩書房, 2003 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『シュタイナーコレクション 5 イエスを語る』筑摩書房, 2004 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『シュタイナーコレクション 6 歴史を生きる』筑摩書房, 2004 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『シュタイナーコレクション 7 芸術の贈

り物』筑摩書房, 2004 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『神智学—超感覚的世界の認識と人間の本質への導き』イザラ書房, 1977 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『神秘学概論』ちくま学芸文庫, 1998 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『治療教育講義』ちくま学芸文庫, 2005 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『人智学・心智学・霊智学』ちくま学芸文庫, 2007 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『ヨハネ福音書講義』春秋社, 1997 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳『霊学の観点からの子供の教育 [改訂版]』イザラ書房, 1985 / ・シュタイナー, R. 著, 高橋弘子訳『メルヘン論』水声社, 1990 / ・シュタイナー, R. 著, 西川隆範訳『音楽の本質と人間の音体験』イザラ書房, 1992 / ・シュタイナー, R. 著, 西川隆範訳『シュタイナー教育の実践—教師のための公開教育講座—』イザラ書房, 1994 / ・シュタイナー, R. 著, 西川隆範訳『人間の四つの気質』風濤社, 2000 / ・シュタイナー, R. 著, 新田義之訳『オックスフォード教育講座』イザラ書房, 2001 / ・トーマス・J・ヴァイス著, 高橋明男訳『魂の保護を求める子どもたち』水声社, 1993 / ・ヘルムート・エラー著, 鳥山雅代訳『4つの気質と個性のしくみ』トランスビュー, 2005 / ・ミヒャエラ・グレッケラー著, 石川公子・塚田幸三訳『医療と教育を結ぶシュタイナー教育』群青社, 2006