

ルドルフ・シュタイナーと倉橋惣三

——両者の幼児教育思想の類似性と類似性を生み出した原因について——

今 井 重 孝*

はじめに⁽¹⁾

ルドルフ・シュタイナーは、シュタイナー学校の創設者としてまた医学、農学、建築学、神秘学の分野の独創的な人物として著名である。他方、倉橋惣三は、日本の幼稚園の父と言われている。シュタイナーの思想に基づいたシュタイナー幼稚園⁽²⁾は、日本では余り有名ではないが、世界的に見ればシュタイナー学校の数よりも多い⁽³⁾。しかし、従来、幼児教育思想家としてシュタイナーが語られることは少なかった。その一つの大きな理由は、倉橋（1882-1955）は、シュタイナー（1861-1925）が存命中にドイツに行っているにもかかわらず、その思想の影響を受けた気配がないことであろう。思想上の影響関係が無いにもかかわらず、極めて類似の幼児教育思想を展開していること、そしてその理由について考えることがここでの課題である。日本の幼児教育に絶大な影響力を持つ倉橋の思想がシュタイナーと類似であるとの認識が広まれば、日本の幼稚園教育の今後の在り方にも影響が大きいと思われる。

1. シュタイナーの幼児教育思想と倉橋の幼児教育思想の類似性

(1) 人形・おもちゃへの態度

最初に倉橋の人形・おもちゃへの態度を引用によって確認しておこう。

「子供達が人形を持つときの態度は人間を持つ態度である。そして抱いたり負うたり撫でたり

する。瞬間その人形には魂が出てくるのである。」（倉橋、1967：102）

「要するに人形は自分をその人形に入れるということに深い問題があるのである。」（倉橋、1967：103）

「個性のない表情、いい換えれば、どのような個性でも入れ得るものが欲しいと思う。」（倉橋、1967：103-4）

倉橋「店で売ってる、殊に値の高いおもちゃなどは、それはそれは驚くばかりに精巧にできていますから、その点ではいいおもちゃに相違ありませんが、しかし、それでは、子どもはそのおもちゃに遊ばせて貰うだけで、ほんとうに自分の心でおもちゃを面白く使いこなしてゆくすきまありません。いわば想像も工夫も働かせようがないのです。ですから、不完全なおもちゃの方がかえっていいということになります。（倉橋、1967：138、下線は引用者）

おもちゃや人形は、子どもが想像や工夫を働かせるための素材であり従って、不完全の方がよいとの考え方が述べられている。

次にシュタイナーの考え方を見てみよう。

「子どもが脳を正しく形成してゆくためには、感覚的な印象のほかに、想像力が刺激されることが不可欠である。それゆえ、幼児には可能なかぎり単純なおもちゃを与えることが絶対に必要である。だから、自然な子どもは、よくできたきれいな人形よりも、布切れでできた古い人形を好む。」（シュタイナー、1993：35）

「今日では、きれいな人形を子どもに与える。きれいな顔をしていて、きれいな頬をし、寝かせると目を閉じ、本物の髪をしている。このような

*本学基礎・教養、教授
1995年9月5日受理

人形を与えると、子どものファンタジーは死んでしまう。このような人形からは、子どもが自分でさらにファンタジーを発展させることができない。また子どもはこのような人形をあまり喜ばない。ナプキンやハンカチで人形を作り、インクのしみて二つの目と口を付けて、腕を作ると、子どもはたくさん空想する。できるかぎり多くのファンタジー、象徴的活動を発展させるのは、子どもにとって非常によいことである。できるだけ完成されていないものを与えることが大切である。いわゆるきれいな人形は、ただ形式的にきれいなのである。ほんとうはこのような人形は非芸術的で、醜いものである。」(シュタイナー, 1993: 220-1, 下線は引用者)

市販されている精巧な完成された人形よりも「単純なおもちゃ」の方が、子どもの想像力を刺激するので望ましいとの考え方が述べられている。

表現の仕方は異なるけれども、人形に対する考え方といい「不完全な」おもちゃ、「単純な」おもちゃを良しとする点といい、倉橋とシュタイナーの主張は全く同じといえるほどよく似ている。

(2) 芸術に対する考え方

まず倉橋の幼児教育の芸術性に対する見方を見てみよう。「幼児の舞踏は、芸術には相違ない、すべての他の幼児の芸術と同じく、いわゆる原始芸術ふうをもつものである。原始芸術は純生命の芸術であり、文化芸術のように、美として分化した芸術でもなく、型として洗練された芸術でもない。そこで美ではあるが、美そのものが浮き出ているものでもなく、形はあるが型としての厳しいきまりが既成せられているものでもない。殊に舞踏において、一層それが著しい。心のリズムに踊りはするが、美のために踊ってはいない。表出の形は持っているが、型の味にまで築かれてはいない。」(倉橋, 1965b: 208-9)

倉橋「これらを包括し、これらを積載し、これらを糾合する、もっとも大きく、広く、深いものがありはしないかという問題である。わたしは、それを、幼児保育の学問性、社会性、教育性に対して、幼児教育の芸術性という言葉であらわそうと

する。……わたしがここでこの言葉によるのは、その渾然たる非分離性、全的な融合性に基いてである。」(倉橋, 1967: 276-7, 下線引用者)

倉橋「童話は分析しない。説明しない。どこまでも渾一のままに把握し、如実のままに表象する。その中では一切が全的に取り扱われ、それを聴く心も常に全的に態度に置かれる。すなわち、童話によって、まとまった世界を、まとまって経験する機会が与えられる。」(倉橋, 1967: 240-1)

倉橋によれば、幼児教育芸術は、美に基づくのではなく、「心のリズム」に基づくものであり、幼児教育の「非分離性」「全的な融合性」を表しているとされている。そして、例えば、童話もその内容の知的解説が問題なのではなく、その世界を全的に体験することが大切であるとされる。

次にシュタイナーの考え方を見てみよう。

「芸術、つまり造形美術・文芸・音楽は、子供の本性によって要求されるものである。」(シュタイナー, 1986: 25)

「芸術的感覚は真剣さの中に楽しさを生み、喜びの中に明確な性格を作り出す。知性によっては、自然はただ概念化されるだけである。芸術的感覚によって自然ははじめて体験される。」(シュタイナー, 1986: 25, 下線引用者)

「授業は芸術的に形成することから始めるべきだ、と昨日申し上げました。それは授業の中に全人、特に意志の働きを生かす必要があるからでした。」(シュタイナー, 1989: 41)

「……芸術的なものは、人間の意志の本性に特別深い作用を及ぼします。このことによって全人に関わる事柄に向かって行くのです。一方、慣習的な教育が関わっているのは、人間の頭部にすぎません。」(シュタイナー, 1989: 8 一部改訳)

シュタイナーもやはり芸術的なものが幼児教育には不可欠であり、芸術的なものは全的なものであり、全人に関わるものと考えている。この点での類似性もまぎれもない。

(3) 早期の知育への態度

では、両者の知育への態度はどうであろうか、まず倉橋から見てみよう。

「人生教育の全過程に対する基本として、真乎重要なものは、知能の早き獲得にあらずして、生命の発展勢力の増進と統制とにある。無限の元気であり、多面の興味であり、不断の試行力であり、しかして、年齢に相応せる適度の自己統制とである。皆これ、知能の成果ではなくして、生活活力そのものである。」(倉橋, 1965 c: 423, 下線引用者)

「就学前教育は基本教育である。いいかえれば、精神能力の部分部分を仕立て上げるのが目的でなく、生活活力としての全体的発達を目的としている。」(倉橋, 1965 c: 427, 下線引用者)

「生活の最も生活的なものとしては、全的なものでなければならぬ。……全的生活においては、身体と精神とが不可分離に活動する。精神もまた各機能の分割的作用をなさずして、渾一的に活動する。分かりよくいえば、意志とか感情とか知能とかの別々の作用をするのではなくして、その一致の活動が行われる。」(倉橋, 1965 c: 428, 下線引用者)

シュタイナーは以下のように語っている。

「子どもが幼いうちに読むことを学ぶのはよくないということが重要なのです。幼いうちから字を読むことを学んだ子どもの心身は、大人になると荒廃します。」(シュタイナー, 1994: 105, 下線引用者)

「文字の形を今日の慣習的な用法から引き離し、その根源の姿を示す時には、子どもの人間性全体に働きかけ、もっぱら認識能力に訴えかけようとする時とはまったく別な何かを、子どもの人間性から作り出すことができるのです。」(シュタイナー, 1989: 8)

シュタイナーの方が、早期の知育は「心身を荒廃させる」とより明瞭にその害を述べているが、いずれも全人教育を幼児教育の基本に据えている。

(4) 遊びの評価

遊びに対する両者の態度もとても似ている。まず倉橋から見てみよう。

「今日の幼児教育は、遊戯をその生活意義の真

実において見るのである。」(倉橋, 1965 c: 430)

「『遊べるとき全し』といったシルレルの言葉は今日において、最も十分に理解される。全しとは真に生活しているという意味である。」(倉橋, 1965 c: 430)

次ぎにシュタイナーの見解を見てみよう。

「遊びはわたしたちが子どもを育てる最良の方法です。」(シュタイナー, 1993: 82)

「遊びは行動への内的衝動の真剣なあらわれなのであって、行動の中にこそ、人間存在の真面目が存在しているからである。」(シュタイナー, 1986: 23)

「真に生活している」「内的衝動の真剣なあらわれ」という表現の違いはあるが、いずれも遊びを本質的に重要な幼児教育の要素として位置づけている。

以上四点の簡単な比較からしても、両者はお互いに思想的な影響関係がないとは思われないくらいにその考え方が類似していることがわかる。

もちろん、「生活」をあくまで幼児教育の基盤としようとする倉橋と「人智学」を出発点に据えようとするシュタイナーとでは、原理的な出発点が異なることは否めない。しかしにもかかわらずなぜに偶然とは思えないほどの類似性が生じたのであろうか。考えてみれば不思議なことではなからうか。

では、なぜ類似しているのであろうか。その理由は、(1)科学への態度の類似性、(2)オートポイエーシス論、(3)技術欠如への対応、(4)気質論にあるように思われる。

2. 思想の類似性を生みだした原因

(1) 科学への態度とオートポイエーシス

倉橋の一番弟子ともいべき津村は次のように語っている。

「倉橋の時代にはじまった児童心理学は、子どもの行動を客観的に観察する実証科学の方法をとった。子どもを実験や調査の対象とすることはこの時代にはじまった。これは倉橋の死後に更に厳密科学として進展し、多くの理論を生んだ。こ

のような実証科学的研究においては、研究者である大人は子どもから離れた不動の地点に立って子どもを観察する者である。

これに対して、倉橋は最初から子どもを客観的対象とは見ていなかった。」(倉橋, 1990: 15)

子どもを客観的対象とは見ていなかった倉橋は次のように語っている。

「育ててやるべき自発は、他発他動の反対、子ども自身の中より生活の力が出、そして自ら動いている。」(倉橋, 1990: 73)

「生活としての実質は、種々の要件をもつが、その第一要件は自発的ということである。生活は単なる運動ではなく、他動的、機械的でなくして、主体それ自身から自発するものでなければならぬ。その自発原動が本能であっても、意志であっても、またそれは発達程度に従い、また多くはこれを混ざるものであろうが、ともかくも、内なる生命から発動するものでなければならぬ。」(倉橋, 1965 c: 427-8)

これに類似した発言としてシュタイナーは次のように述べている。

「どんな心理学でもよいのですが、今日普及している心理学上の概念のどれをとってみても、そこには真実の内実がもはや含まれていない、と思わざるを得ないでしょう。」(シュタイナー, 1989: 21; Steiner 617: 30)

「科学的な調査研究は非常に興味深いものなのですが、教育への適用には、べつのものが必要なのです。たとえば、人間の本質を深く極め、どのような内的機能から絵を描く才や文字を書く才が現れ、どのような内的機能から母国語を話す才、能力が現れるかを知ることが必要です。」(シュタイナー, 1994: 22-23; Steiner 306: 22)

「知覚する場合、つまり、我々が子どもの心的活動を何か外的な対象に向け、子どもが何らかの知覚をなした場合、この知覚は徹頭徹尾子どもの自己活動なのである。」(Steiner, 302: 12)

マチュラナ／ヴァレラのオートポイエーシス論以来、オートポイエーシスは現代の知の有力概念となっている。「オートポイエーシス・システムと

は、構成素が構成素を産出するという産出過程のネットワークとして、有機的に構成されたシステムである。」(マチュラナ／ヴァレラ, 1991: 70-71) オートポイエーシスは内部で自己を再生産し、環境はそのものとしては接近不可能とされる。このシステムが法(中野, 1993)や経済(Luhmann, 1988)、倫理(大場, 1989)にも適用されはじめている。これが教育とどういう関係があるかと疑問に思う向きもあるかもしれない。しかし、従来の「粘土型」と「植物型」の教育の伝統的な対立はまさにこの問題に関わっているのである。「タブララーサ」(ロック)説や行動主義(ワトソン)の、人間はどうにでも形成できるという議論は、オートポイエーシスとは相入れない。オートポイエーシスの立場からすれば、「植物型」が正しく、人間は自律的に発展して行くということになる。倉橋もシュタイナーも期せずして、オートポイエーシスの立場に立っている。彼らは、当時の科学に距離を取ったが故に、オートポイエーシスとしての子どもの真実を掘握することができた。それに対し最近の科学は生命の原理を取り込み始めたためにオートポイエーシスという認識に到達し、科学の側が倉橋やシュタイナーに近づきつつあると見ることができる。

オートポイエーシスとの把握に立った場合、当然のことながらシステム論的教育学の指摘する技術欠如の問題が立ち現れてくる(今井, 1992)。子どもが自律的に、オートポイエーシスに活動するとすれば、教師の働きかけにより教師の思い通りの方向に子どもを導くことは不可能となる。なぜなら、子どもがどう反応するかは事前には予想できないからである。技術とは本来、ある目的を達成するための手段が明確になっていて成立するものである。因果関係、目的手段関係では動かない子ども相手に本来技術は成立しないことになる。それでは、現在教育技術と呼ばれているものは何なのか。法則化運動に典型的に現れているような教育技術は、生徒をトリヴィアル・マシンとして扱っており、自己準拠的なオートポイエーシスとは考えていない。子供が自己準拠的であれ

ば、誰がやっても同じ結果となるような教育技術は不可能である。それを可能と考えるということは子供を機械として扱っているということである。従って人間の教育とはなりえない。では、技術欠如の事態においていかなる教育術が可能となるのであろうか。この工夫をしたのがシュタイナーであり、倉橋であるといえるのではなかろうか。

(2) 技術欠如への対策

倉橋は、「生活を生活で生活へ」(倉橋, 1965 a : 23) といった標語を挙げている。生活は本来幼児の自発性に基づいて具体的に営まれるものであるから、生活を原則とすれば間違いないということになる。それでは教育にならないとの批判がありえよう。この点が倉橋が最も頭を痛めた問題であったと見られる。教育とは何らかの目的に向けて幼児を向かわしむことである。ところが向かわしめれば子どもの自発性が脅かされる。そこで、設備を準備して間接的に教育者の意図を実現しようとする。間接教育の原則が提起される。相互教育も幼児のお互いのさながらの生活の中での協同生活によって自発的に起こるわけであり、教師は環境を整え、こどもの機会を捕捉し、こどもの欲求を充足させるようにする。ということはつまり、こどもの欲求にあわせて働きかける状況即応的な教育術が提起されているわけである。教師はその都度の生きた状況の中で子どもに合わせて働きかけることが要求されている。教育目的が外から立てられている限り目的への誘導が必要になるが、倉橋の場合誘導も生活による誘導であり、ごっこ遊び等の延長線上に誘導が位置づけられている。まさに、倉橋の提起する教育術はオートポイエティックなシステムに対する術に徹していることがわかる。結局は環境の整備と状況即応的な働きかけしか可能とはならないことが洞察されている。倉橋の、生活本位、遊戯の尊重、社会的 (= 幼児の社会的相互交渉)、環境的 (= 環境が生活を誘導する)、機会の捕捉 (= その時の幼児の心もちに共鳴)、欲求の充足 (= 手伝い助けて自己の能力以上の満足を得せしむる)、生活による誘発 (= 教

育者自身の生活による誘導)、心もち (= 味の教育、感じの教育) といった原則 (倉橋, 1965 c)、自己充実 (= 自己充実力を充分発揮しうる設備を必要要件とし、自由の要素をできるだけ多く持たせる)、充実指導 (= その子どもが一杯に、その子としてこの位まで行きたいと思うところを指導する)、誘導 (= 水族館、おもちゃ屋、鉄道等のテーマによる系統的な興味の誘導)、教導 (= この子にはもう一つこれをつけ加えてやりたいと思ったときに何かつけ加えて教える) といった指導の原則 (倉橋, 1965 a)、間接教育の原則 (= 心の中のみならず物でも備えている)、相互教育の原則 (= 子ども 7, 8 人の相互生活を優れたマネージャーとしてしかしそこにはないかのごとく指導する)、共鳴の原則 (= 現在をそのままあるがままに受ける、愛すればこそ共鳴できる)、生活による誘導の原則 (= 先生自身が先へ生活することによって子どもを誘導する) という保育法の原則 (倉橋, 1990) はいずれも、技術欠如のもとでの教育術の在り方を系統化しようとした努力であると見られる。

シュタイナーの場合もほぼ同様の立場から見える。シュタイナーによれば、0 歳から 7 歳の歯牙交替期までは、肉体が発達する時期であり、全身が感覚器官となる (Steiner, 1974 : 24)。この時期の子どもはすべて周りのものを模倣する存在である。従って、子どもの周りの環境を正しく整えることが最も大切であるとされる。周りの人間の一举手一投足が、想像以上の影響を子どもに与えることになる。シュタイナーの模倣の原則を発展させ最初のシュタイナー幼稚園を創設したグルネリウスは、以下のように述べている。

「当時わたしが考えていたのはつぎのことでした。もし幼児が本当に模倣を通して学ぶのであれば、特定の既成の方法や規則を設けることから始めることはできない。第一の前提となるべきことは、大人が子供の世界に入り、自由にふるまい、そして子供たちが一人一人このような大人たちの態度にどういう反応を示すかを見ることのはずである。大人が子供たちの態度や行動を心から理解しようと努め、⁽¹⁾ 子供の本性に感情を移入するよ

うに心掛けること。いっぽう子供たちには、⁽²⁾まったく自由に、子供らしい仕方で、生きることに専心させること。たとえば、初めのうちはこのような態度から正しい教育結果が生じなくても、とにかく初めは子供たちを自由に行動させることをわたしの習慣にしよう、とわたしは心に決めました。そして子供たちに干渉するのは、それが無条件に必要と思われたばあい、もしくは大人の経験が必要であると思えたばあいに限りました。このようにして、子供たち自身の内からの成長過程がおのずとはっきり示されるような⁽³⁾機会を子供たちのために作ってやろうとしました。そして大人たちはつねに、自分を教える立場にではなく、学ぶ立場に置き、成長しつつある人間本性にたいする畏敬の念が、大人にとっても感じられるように心がけました。

三十年以上におよぶ経験を通して、わたしには、ルドルフ・シュタイナーの述べたことの正しさが確認できました。子供は、このような教育環境のなかで生活を自由に模倣する。⁽⁴⁾ふさわしい手本がそこにあるならば、0歳から7歳までの幼児は、必要な態度をすべて自分自身で身につけることができる。」(グルネリウス, 1987: 14-15; なおアンダーライン及び括弧入り番号は引用者による)

下線部(1)の「子供の本性に感情移入するようこころがける」というのは倉橋の「共鳴の原則」にほかならない。倉橋は幼稚園の先生は「共鳴性を多分に持っている察しのよい人間でなければならない。」(倉橋, 1990: 109)と述べている。

下線部(2)の「まったく自由に、子供らしい仕方で、生きることに専心させること」というのは、「子供の生活」に専心させることにほかならず、倉橋の「生活本位」の原則に通じるものがある。そのことは、「生活を自由に模倣する」との表現にも見られる。倉橋は、「真に彼の生活といい得るものが、彼の全体の活動であり、その極致として彼のものを捧げ尽くすものである」(倉橋, 1965c: 428)と述べている。

下線部(3)の「機会を子供たちのためにつくってやろうとしました」というのは倉橋の「機会の捕

捉」の準備と見られる。倉橋は「環境によって機会を発生するように仕組」(倉橋, 1965c: 432)むと表現している。

倉橋の「生活による誘発」とは人が環境として立ち生活へと誘発するのであるから、モデルとしての大人の考え方にほかならない。グルネリウスのいう下線部(4)の「ふさわしい手本」としての役割にほかならない。

倉橋の「相互教育の原則」は縦割保育を行うというシュタイナー幼稚園の原則(グルネリウス, 1987: 76)に表現されている。

「間接教育の原則」は、遊びに駆り立てる環境を重視する園庭のつくりかた(グルネリウス, 1987: 80)に現れている。「生活による誘導の原則」もお店ごっこの採用にあらわれている。(グルネリウス, 1987: 119)

以上から明らかなことは、倉橋の幼稚園もシュタイナーの幼稚園もいずれも「物」と「人」の環境を整えるということが最高の条件整備であり、あとは子供をできるだけ自由に活動させることが幼児にとって最も素晴らしい教育となると考えていることである。オートポイエティックな子供への働きかけにとって必要なのは、因果関係や目的手段関係ではなくて、その時々相手の興味関心に応じた教育という姿勢である。こうした働きかけにとって役に立つのは子供の気質のタイプに応じた教育を行うという姿勢である。気質は、オートポイエシスの類型化といえようが、この類型化が一つの有力な教育方法となる。シュタイナーも倉橋も期せずして子供の気質に応じた教育の必要性に触れている。しかもその類型化は偶然と思えないほどに類似している。この点でシステム論的教育学は多くを学ぶべきと思われる。

(3) 気質論

シュタイナーの気質論は、周知のように胆汁質、多血質、憂鬱質、粘液質の四区分であるが(高橋, 1988)、不思議なことに倉橋も子供の観察から極めて類似の子供の気質の分類を行っている。倉橋は1933年の「いろいろの子供」(倉橋, 1965c:

230-271)の中で、気の弱い子、気の粗い子、気の鈍い子、気の散る子の四つを区分している。気の弱い子は憂鬱質、気の粗い子は胆汁質、気の鈍い子は粘液質、気の散る子は多血質に対応している。ヒポクラテス、ガレノスの系譜を引く四類型はシュタイナーの独創とは言えないとの批判もある⁽⁴⁾が(Kranichi/Ravagli, 1990, 178 ff.), 子供の観察から出発した倉橋がほぼ同じ四類型に到達したのは、四類型が子供の現実をよく把握しているということであろう。倉橋は気質への教育的対応において、「その子相当の取扱いから、徐々に、静静と努めていかなければならぬ」(倉橋, 1965 c: 236)とし、気の強い人の気の弱い者への指導が事態を悪くすることを指摘している。これは、同類により治療しようとするシュタイナーに極めて近い考え方である。

気質についてはだんだんとまるく他の気質も発展させていくのがシュタイナーの方針であるが、倉橋も基本的に同じ立場に立っている。

おわりに

本稿においては、できるだけ倉橋あるいはシュタイナー自身の発言によりながら、その思想の類似性を示すように心掛けた。筆者のスタンスとしては、倉橋の幼児教育思想はシュタイナーの思想によりさらに発展させることができるというものであるが、ここでは、従来指摘されることの少なかった倉橋とシュタイナーの類似性を示すことを第一義とした。類似の原因については、まだ他の要因が挙げられるかもしれないが、ともかく、最新の科学の概念オートポイエーシスを踏まえていたことが最も重要であるのではと筆者は考えている。

注

- (1) 本小稿は、第31回日本比較教育学会(1995年7月1日於：広島大学)における発表資料に手を加えたものである。
- (2) お子さんをアメリカのシュタイナー幼稚園に入れた時の体験記として松井の著書(松井, 1994)がある。ドイツのシュタイナー幼稚園実習経験者による紹介書と

してとしくら(としくら, 1992)のものがある。

- (3) シュタイナー教育に関する月刊誌『教育芸術』1994年11月号によれば、シュタイナー学校は50ヶ国以上設立され全部で640校以上あるのに対し、幼稚園は1000校以上に上っている。(Erziehungskunst, 1994, November, S. 1130)
- (4) ルドルフ・シュタイナーがヒポクラテスの気質論に「生命を与え」たと積極的に評価する論者もいる(カーゼルマン, 1976: 5)。

参考文献

- カーゼルマン, C. 1976, 『教師のタイプ』(玉井成光訳) 早稲田大学出版部
- グルネリウス, 1987, 『七歳までの人間教育』(高橋巖, 高橋弘子訳) フレーベル館
- 今井重孝, 1992, 「教育技術の社会学的考察——N. ルーマンの『技術欠如』概念を手がかりとして——」『東京工芸大学工学部紀要』Vol. 14, No. 2
- Kranich, E. -M./Ravagli, L. 1990
Waldorfpädagogik in der Diskussion Verlag
Freies Geistesleben
- 倉橋惣三, 1965 a, 『倉橋惣三撰集第一巻』フレーベル館
- 倉橋惣三, 1965 b, 『倉橋惣三撰集第二巻』フレーベル館
- 倉橋惣三, 1965 c, 『倉橋惣三撰集第三巻』フレーベル館
- 倉橋惣三, 1967, 『倉橋惣三撰集第四巻』フレーベル館
- 倉橋惣三, 1990, 『倉橋惣三「保育法」講義録』菊池ふじの監修, 土屋とく編, フレーベル館
- Luhmann, Niklas 1988 Die Wirtschaft der Gesellschaft Suhrkamp
- 松井るり子『七歳までは夢の中』学陽書房, 1994年
- マトゥラーナ/ヴァレラ, 1991, 『オートポイエーシス』(河本英夫訳) 国文社
- 中野敏男, 1993, 『近代法システムと批判——ウェーバーからルーマンを超えて』弘文堂
- 大場健, 1989, 『他者とは誰のことか』勁草書房
- シュタイナー, 1986『教育と芸術』(新田義之訳) 人智学出版社
- シュタイナー, 1989『教育の基礎としての一般人間学』(高橋巖訳) 筑摩書房
- シュタイナー, 1989『教育芸術 I』(高橋巖訳) 筑摩書房
- シュタイナー, 1993『シュタイナー教育小事典』(西川隆範編訳) イザラ書房
- シュタイナー, 1994『シュタイナー教育の実践』(西川隆範訳) イザラ書房
- Steiner, Rudolf 302 Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung Rudolf Steiner Verlag Gesamtausgabe

Steiner, Rudolf 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis, Rudolf Steiner Verlag Gesamtausgabe

Steiner, Rudolf 617 Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiner Verlag Taschenbuchausgabe

Steiner, Rudolf 674 Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit Rudolf Steiner Verlag Taschenbuchausgabe

高橋巖, 1988, 『シュタイナー教育の四つの気質』イザラ書房

としくら えみ 『魂の幼児教育——私の体験したシュタイナー幼稚園』イザラ書房, 1992 年