

V・E・フランクルにおける人間形成論（一）

—— R. シュタイナーの「無意識への教育」との関わりで ——

広岡義之

第一節 「愛」と「良心」とのかかわり

— ボルノーの場合 —

人間の「責任」や「良心」という原現象が、「決断する存在」としての人間存在に無条件に属している事柄であると言いうるならば、人間の実存的でかつ真正の「決断」は、いかなる場合にも非反省的であり、それゆえに無意識になされるものである。「良心」もまたその根源において「無意識」へ侵入してくると考えるフランクル (Viktor Emil Frankl, 1905-1997) は、その意味で「良心」は非合理的かつ非論理的であり、さらに前論理的でさえあると考えている。なぜなら「あたかも前学問的な、また存在論的にはそれよりもさらに前に位する前論理的な存在理解」というものがあるのと全く同様に、あらゆる顕現的な道徳に本質的に

先行する前道徳的な価値理解というものがあるから」である。

「良心」がどのような理由によって必然的に非合理的に働くのかに深い興味を示すフランクルによれば、「良心」に対して開かれているのは「存在者」ではなく、これかれら「存在すべきもの」であるという。この「存在すべきもの」はまだ「現実のもの」ではなく、これから「実現されるべきもの」であり、「可能的なもの」である。もしこのように表現することが許されるならば、「良心」が実現されるためには、「なんらかの形で精神的に先取りされることによる以外、いかなる方法があるだろうか？」とフランクルはわれわれに問いを投げかけてくる。

こうしたフランクルのものの考え方は、まだ十分な

能力を身につけていない子どもたちに関わる教育者にとってもまた必須の心構えとなるだろう。なぜなら教育者こそが、子どもの中に潜む可能性を引き出すことを使命とする者だからである。特にそのなかでも子どもの「良心」を育成することこそ、今日の焦眉の課題であると言えよう。

「良心」が実現されるためのこの精神的な先取りは、「直観」——つまり「観る」という行為——のなかでのみ生ずる。ここで「良心」とは本質的に直観的な一つの機能であり、実現すべきものを先取りするため「良心」はまず直観しなければならぬ。この意味で「良心」すなわち「エートス」は実際には非合理的なものであると言えよう。「良心」と類似の「直観」の現象としてフランクフルは「愛」(エロス)をあげている。事実、「愛」(エロス)もまた「直観」する以外には獲得する手立てがないからである。「愛」(エロス)もまた「未だ存在していないもの」を観る行為に他ならぬ。

これとの関連で、ドイツの卓越した教育哲学者、ボルノー(Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991)は、フランクフルと同様に「愛」の問題について、特に「教育愛」との関わりで次のように論じている。「教育愛」

は、ギリシャ的なエロスともキリスト教的なカリタスとも異なる。おそらく、「教育愛」とは端的に素朴な人間的な愛であり、根源的で自明な関係であるとボルノーは考えている。われわれはボルノーの捉える教育愛の理解を通して、フランクフルのいう直観する以外には獲得できない「愛」の本質を確認することができるのである。^三

「良心」に対して開かれているのは、「これから存在すべきもの」であるが、他方「愛」が直観し開示するものは、「愛された汝」における価値の可能性である。別言すれば「愛」とは、「まさに愛されている人間が、まだ実現されていない人格的な可能性としてみずからの中に包蔵しているところのものである」。^四

これとの関連で、フランクフル研究者のトウイディ(Donald F. Tweedie, 1926-)もまた、「愛される汝」について次のように述べている。「本当の意味で愛し合う二人にとって、愛とは、一人の相手以外を愛することのない、いわゆる、一夫一婦的な性質のものであるのは当然のことである。つまり、真の愛とは、愛する人の最高の価値へと向かう精神的な行為と考えられる」。^五(傍点筆者)ここから「愛」の開示するものが、「愛された汝」における価値の可能性であることが傍

証されよう。

それでは「良心」と「愛」の類似性はどこにあるのだろうか。それは、両者とも現実的なものではなく、単に可能なものに関わるということ、そして両者ともただ直観的な方法によってのみ作用しようという点にある。それを踏まえたとえで「良心」と「愛」はともに直観的、非合理的であると同時にさらに、「絶対的に個体的な存在にかかわるもの」⁶である。なぜなら、「良心」の課題とはまさに人間に対して「必要な一つのものを」を開示するからだとしてフランクルは述べている。

言い換えれば、「良心」とは具体的な一人の人間の具体的な状況におけるその都度一回限りの可能性である。この「状況価値」に通ずるものでもある。したがって、「それは絶対的に個体的なもの、個体的な『当為的存在』に関するもの」⁷以外ではありえない。

ところで、「良心」が具体的に個体的な価値可能性を直観的に開示するものである以上、「良心」が働くプロセスを「本能的なもの」と考えることもできよう。この「良心」は、カント (Immanuel Kant, 1724-

1804) の「実践理性」とは正反対の「道徳的本能」と呼べる内容のものである。しかしこの「良心」は、「道徳的本能」とは以下の点で決定的に異なる。すなわち、動物が各々の本能に応じて環境世界の一定の知覚目標に対して反応する場合、時と所を問わず、あらゆる個体に共通に固定された「一般的な図式」にしたがって行われる。

動物のこのような本能図式の有効性はたんに一般的に妥当し、多数の法則にしたがって妥当するにすぎず、個々の場合には役立たない。フランクルはここで蟻の組織を引き合いに出して次のように述べている。蟻の組織全体を保持するためには、時として本能的に一匹の蟻の生命を奪うこともありうる。つまり生命的本能は時として個体を無視することさえある。ところが人間の「道徳的本能」としての「良心」の有効性は「一般的な図式」にはけっして従わず、いつでもただ個体の中に、しかも具体的なものにのみ向けられるのである。

このように道徳的本能としての「良心」に導かれた真の人間の生活とはつねに、「絶対的に具体的な状況へと向けられた絶対的に人格的個人的な生活」⁸なのである。だからこそフランクルは、「良心とは、私の

個人的・人格的な『存在』の具体的な『存在の場』を、いつもあらかじめその中に含んでいるもの」^九と断言しえるのである。

私見ではあるが、このようにフランクルの真の人間へのまなざしは、いつでも常に、他に代替しえない一個の人格の価値を大前提に注がれるところにその特徴が見出され、いついかなる場面においても、一人の人間は全体へと埋没することなく、そこから「苦悩する人間」への暖かい励ましとなってゆくのである。

第二節 「愛」の決断―ベスタロッツの場合―

ところで、「良心」が必要な一つものを開示するのと同様に、「愛」もまた愛される人の唯一無二の可能性を開示するものである。それとの関連でフランクルは次のように言う。すなわち、「実に愛のみがはじめて、一人の人格をその唯一性において、すなわち誰のものでもないその人自身の絶対的な個体として直観する」^{一〇}ことができるのであると。

「良心」の決断と同じく、「愛」の決断が論じられるときには、たとえば伴侶の選択、つまり愛の選択は「それが衝動的なものによって動かされたものでない

限りにおいてのみ、真の選択でありうる」^{一一}と云えよう。無意識的な原理であるエス的な「心像」(イマーゴ)が愛の選択を規定している限り、それは「真の愛」ではない。すなわち、真の「愛においては自我は決してエスによって駆りたてられるのではない。愛においては自我は汝のために『決断する』のである」^{一二}。まさにフランクルの指摘どおり、「愛」(リーベ)と「衝動」(トリーベ)の脚韻はけっして許されるべきものではない。

こうした「愛の決断」を教育学的に考察する場合、われわれはここで任意に三井浩(1905-1980)の『愛の場所』^{一三}から有意義な示唆を得ることができらう。教育学が成立する大前提として「教育愛」の重要性をいつでも強調する三井は、たとえば自己の最隣人である親と子の教育体験について次のような含蓄のある指摘をしている。

家庭における子どもを、歴史的・社会的現実のただ中にあるものと捉えたいと、続けて三井は言う。すなわち「この自己の愛育しなければならぬ直ぐそばにいる隣人である子どもの真の教育に熱意を持たないものが、社会的現実としての教育状態をいかに客観的に調査統計して教育学的研究しようとしても、それ

は人間を愛し善くしようとする真の教育学であることはできない。」^四 (傍点筆者)

これとの関連で、三井は続けてペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) の「愛」について以下のように論を展開してゆく。ペスタロッチは「わが子の教育の現実」に直面して、ここに「教育者としてのペスタロッチ」が誕生すると三井は指摘している。農業改良家としての致命的な痛手を負った一七七四年一月から妻のアンナと共に、ペスタロッチはヤコブについての詳細な育児日記を付け始める。ここにフランクルの主張する「愛の決断」の崇高な実例が垣間見られないだろうか。

つまり、わが子の教育に直面することによって教育者ペスタロッチの中に根本実在としての愛が燃えあがり、その結果として、ペスタロッチはこの独創的な日記を創造したと、三井は推察するのである。^五 ここで「根本実在としての愛」は、われわれが先に考察してきたいわゆるフランクルの言う「衝動的なもの」によって動かされるものとはまったく正反対のものである、むしろペスタロッチがヤコブという実の子である「汝」のためにまさに決断した「愛」なのである。こうしたペスタロッチの「愛の決断」は、ヤコブへ

の教育愛の実践としてじよじよに結実してゆく。父となったペスタロッチは「自己の徹底的な無力と、(中略)その祖父から受け継いだ宗教心をさらに深めた。それは彼が自己の子にして自己の子ならぬ神の子たるヤコブの成長発展に対する教育者としての苦悩から生じたのであるが、今やその悩みの解決への努力となつて現実に実践を開始した」^六のである。

ペスタロッチの息子ヤコブへの「愛」は、ここでフランクルの言う、一人の人格をその唯一性において、絶対的な個体として直観する一つの良き具体例とは考えられないだろうか。

第三節 精神的無意識としての「芸術的良心」

ところで、フランクルは「良心」としてのエートス的なものや、「愛」としてのエロスのなもの他に、パトス的なものも人間の精神的無意識の直観に根ざしていると考えている。つまり、「精神的無意識のなかにはエートスの無意識すなわち道徳的良心とともに、いわば美的な無意識すなわち芸術的良心も宿っている」^七 (傍点筆者) とフランクルは理解している。

芸術に携わる者は、芸術的創造を自らの無意識の精神性に依存している。フランクルも言うように、「そ

れ自体非合理的な、それゆえ決して合理化し尽くされることのない良心の直観には、芸術家における靈感が対応している。そしてこの靈感もまた無意識の精神性の領域に根ざしているものなのである」^{一八}(傍点筆者)

芸術家が創作中、少しでも過剰な意識が働くと「無意識からの創造」が妨げられ、それが一種のハンディキャップになることもありうる。フランクルは、いつでもできる限り意識的に演奏しようと努力していた、あるヴァイオリニストの症例を次のように興味深く報告している。彼は常々、ヴァイオリンの正しい持ち方から演奏技法に至るまで、すべてを意識的に反省的に行おうと努力してきた。

ところがその結果、彼は芸術家として行き詰まってしまう他なくなり、フランクルのもとへ相談に来たのである。そこで彼の治療に際してフランクルは、何よりも過度の反省と自己観察の癖を取り除かせようと試みた。つまりそのヴァイオリニストの「脱・反省」を促すことが、彼の治療そのものを意味した。フランクルは言う。「精神療法によって、彼のなかに蔵されている無意識のものが彼の意識にくらべてどんなに『より音楽的』であるかを繰り返し繰り返し彼に気づかせてやることにより、この患者のために無意識への

信頼を取り戻してやる」^{一九}(傍点筆者) 試みが実行されたのである。

そのヴァイオリニストはフランクルの治療の甲斐があり、彼は「本質的に無意識的な(再)創造の過程が過度の意識作用の阻害的な影響から解放されて、無意識の有する芸術的『創造力』のいわば抑制解除がなされた」^{二〇}のである。

この症例を通して、精神療法に関する次のような重要な内容が示されているとフランクルは言う。すなわち、精神療法の秘訣は、患者の問題をすべて意識化することではなく、「あることをただほんのしばらくの間だけ意識的にしてやる」^{二一}(傍点筆者) ことに他ならない。

上述のフランクルの視点は、今日の教育的営みにおいて決定的に重要な提言と結びつくのではないだろうか。つまり従来の教育的営みにおいては「意識化すること」にのみ教育者の関心が焦点づけられており、「無意識への信頼」という視点はほとんど無視される傾向にあった。

こうした傾向が現代の教育的特徴であるからこそ、フランクルのロゴセラピーの視点は以下の理由で筆者には教育学的にひじょうにユニークかつ注目し得る

と思われるのである。すなわちフランクルのねらいは、患者の精神的に無意識なものを意識させることにあるのだが、それは必ず最後にはもう一度「無意識」に戻してやる前段階としてでなければならぬ。

無意識の「可能態」(ポテンチア)を、意識の「現実態」(アクトゥス)にまで導いてやらねばならないのであるが、それは結局やはり無意識の「常態」(ハビトゥス)を作り出してやるためという以外の目的を持つものではないことをフランクルは強調するのである。三

この問題を教育学に移行してみると、われわれは新しい教育実践に「無意識」という概念を通して一つの共通項を見出すことが可能となる。以下ではその点に焦点づけて結論へと導いてゆくことにする。

第四節 シュタイナーの強調する「無意識の教育」

—— 結語に代えて ——

「無意識」の領域の重要性を教育学の観点から強調しているのが、ルドルフ・シュタイナー(Rudolf Steiner, 1861-1925)の人である。シュタイナーによれば、現代の教育がもっぱら「意識の教育」に重点が置かれているとすれば、ギリシャの教育は「無意識の

教育」を大切にしたという。たとえば「無意識の教育」ということでシュタイナーは、理論的に頭で考える前に、練習を通して手足を繰りかえし繰りかえし動かすことによって、型を身体が憶えるように仕込む教育の事例を考えている。

シュタイナー研究家の高橋巖(1928)によれば、現代の人間は、知的な判断ができたり、民主主義もわきままえているが、自分独自の「魂」の様式がなかなか身につかないという。なぜなら、学校教育そのものなかに、「無意識の教育」がほとんど存在しないからである、と考えている。三

「無意識の教育」を実践すれば「幼児のもっている力」が存分に発揮できるが、他方「意識の教育」だけに固執すれば、そうした「人間本来の力」が失われてしまうことをシュタイナーは警告しているのである。こうした指摘は先のフランクルが紹介した「いつも意識的に演奏しよう」と努力して行き詰まったヴァイオリスト」の具体例と問題点を多く共有していないだろうか。

シュタイナーの『教育芸術——方法論と教授法——』の第四講(1919, 8, 25)では次のように述べられている。子どもたちが一体なぜ、今、教室にいるか、というこ

とに注意を向けることが最初の課題となるとしたうえで、『君たちは今こうして学校にやってきたね。それではなぜ君たちが学校に来るようになったのか、少し話してみよう』——、こう言うのです。そして学校に来るという行為が、子どもたちの意識の中にはっきりと思ひ浮かぶようにするのです。^{二四}(傍点筆者)

このようにシュタイナーは述べた後、どのような教育実践においても、先達に対する「尊敬」「共感」「喜び」の気持ちがあらゆる手立てを使って子どもの中に育まなければならない彼らをけつして正しい方向へ導くことができないだろうと指摘している。^{二五}

続けてシュタイナーは言う。「学校でこれから学ぶ事柄に、子どもたちの敬意と尊敬が向けられること、それが大切なのです」。^{二六}尊敬の念で周囲の文化現象に目を向けるということが、初めから子ども達の心の中になければならないとシュタイナーは考えているのである。^{二七}

すなわち「子どもの心の中にこのような感情が呼び起こされなければ、教育の現場で私たちは決して前進できないでしょう。しかしまた、子どもの魂がこれから何をやるうとしていのかをはっきりと意識していなければ、教育は前進しません」。^{二八}

しかしここで最終的に重要なのは、何をやるかを意識させたうえで、それがまた無意識に刻印されてゆくプロセスではないだろうか。こうして無意識に沈み残るものこそ、本物の「生きる力」となってゆくものと思われる。

これとの関連で、先述のフランクルが治療にあたったヴァイオリニストの例と極めて類似した事例が、高橋によって紹介されている。つまり、「そもそも授業や教育にとって最も重要なことは、普通習慣的に生活の中で行われていることを、『意識化するようにすること』なのです。一方では、子供が何のために学校に来るのかについて、はっきりした意志を持てるようになること、他方では、子供が大人に対して敬虔な思い、尊敬の念を持つようにすること」^{二九}(傍点筆者)が極めて重要な視点となる、とシュタイナーは考えている。さらにシュタイナー教育に詳しい子安美知子(1933)によれば、シュタイナー学校でめざす「善い授業」とは「子どもの意志、行動力まで動員すること、子どもの無意識の部分に、将来、知性とか思考力とかになつていく種子を播いておくこと」^{三〇}(傍点筆者)であるという。

たとえば小学校五年生になると文法が開始される。

そのときシュタイナー学校の先生は、「一年生のとき、『山』を何色で書いたか覚えてるかね」とは子どもたちに聞かないという。なぜならたとえ聞いたとしても「意識」のレベルで、子どもたちは皆忘れていたからだとシュタイナーは言う。しかし一・二年生で「毎日毎日色分けして書いたその事実は、何色だったかというレベルを超えて、子どもたちのなかに体験として残っているのです。無意識の領域に沈みこんでずと残っています。五年生になるまでの何年間か、それは子どもたちのなかで熟しているのです」^三（傍点筆者）とは子安の指摘である。

そして五年生になって文法の授業が始まり、少しずつ名詞とか動詞とかの授業内容が始まると、「子どもたちのなかの忘れてはるはずなのに忘れていない、無意識の底に沈んでいるものが結びついて、文法という文章の骨格が意識の深いところからわかつて」^三（傍点筆者）くるといふ。

シュタイナー自身はこの点を次のように説明している。「私たちは、無意識に語ることは法の規則を学ぶことで、そもそも何を導くのでしょうか。言語を無意識な状態から意識化したものに変えようといふので、（中略）無意識になされることを意識化するため

に教えるのです。実際、人間は生活の中で外界に対して無意識的にか、あるいは半無意識的に関わっていきま

す」^三（傍点筆者）

シュタイナー学校でも特に低学年の授業は、やさしいという観点ではなく、あくまでも無意識の部分に働きかけている授業にその比重を置くという。そこで子安は言う。「今、日本に無意識の領域の教育ということを考えている教育者はいるのだろうか。この子の無意識のところこそが今だいいじなのだ、という観点に立った教育がなされているでしょうか。（中略）今はこの子の無意識に働きかけることがだいじなんだという気持ちを、親やまわりのおとながもっていること（中略）それが『芸術でひたされた』授業の根拠でもあるのでしよう」^三（傍点筆者）

こうした一連の発言を要約しただけでも、先のいづもできる限り「意識的」に演奏しようとする努力していたあるヴァイオリニストに対して、「無意識」に働きかけて「脱・反省」を促すというフランクルの治療方法が、シュタイナーの教育方法と多くの点で類似することに気づかざるをえない。

先述のとおり、フランクルは芸術家として行き詰まっていたヴァイオリニストを回復させるために、彼のな

かに蔵されていた無意識のものが意識的なものに比べ、で・ど・ん・な・に・よ・り・音・楽・的・な・の・か、を・繰・り・か・え・し・指・摘・し・ 気・づ・か・せ、彼・の・た・め・に・無・意・識・へ・の・信・頼・を・取・り・戻・し・て・や・ る・試・み・が・実・行・さ・れ・た。 こうした治療はまさにシュタイナー学校の全カリキュラムで実践されている事柄であり、この教育実践の視点は「意識」を全面に押し出している現代の教育現場の行き詰まりを解消する端緒の一つにならないだろうか。

最後に、フランクルとシュタイナーの人間性を深める共通の要素として、「芸術性」の概念に着目してみよう。フランクルにあつては、「愛」や「良心」を育むものとして、美・的・な・無・意・識、つ・ま・り・無・意・識・の・芸・術・性・ に・重・き・が・置・か・れ・て・い・る。 他方、シュタイナーもまた、子どもが強い意志をもつために、そして知性や思考力を育むためには、芸・術・で・浸・さ・れ・た・授・業・が・ど・れ・ほ・ど・大・切・ であるかを至るところで強調している。

たとえばシュタイナーは次のように主張する。「授業を初めから終わりまで芸術的な要素で充たさなければなりません。ですから芸術的なものを子どもの中に育てることに、初めから大きな価値を置く必要があるのです」。^{三三}（傍点筆者）

シュタイナーは、授業を芸術的に形成することによ

り、特に子どもの意志の働きを生かすことができると考えたのである。つまり芸術的な授業により、「人間の中の死んだ部分、硬直した部分を生きいきと甦らせなければならぬ」^{三六}のである。

さらにシュタイナー教育研究の第一人者である広瀬俊雄（1958）のこの点についての見解を聞いてみよう。「芸術的な行為・活動は、子どもの意志や感情に働きかけ、これらの活動を活発にしその発達を促さずにはおかない。それゆえ、シュタイナーは（中略）授業を芸術的に構成することを主張するのである。国語・社会をはじめ、すべての授業を芸術的に行うのは、魂のなかの感情や意志の育成にすぐれた力を発揮するからである」。^{三七}（傍点筆者）

特に児童期の教師は授業を芸術的に構成できるときに、子どもの魂を健全に発達させることができるという。そのために最も根本的なこととしてシュタイナーは「感激」(Enthusiasmus, Begeisterung)概念を取り上げている。続けて広瀬は言う。「教師は、自らのうちに感激を持つとき、真に魂の芸術家になることができる。教師が魂の芸術家になるには、（中略）この芸術的な構成に対する感激がなくてはならない。（中略）したがって、教師にとって重要なことは、教師が

自らの内部に感激を持つことである」。

フランクはまた、エーテス的なもの他は、パトスのなものも人間の精神的無意識の直観に根拠を考へた。パトスつまり芸術的・美的で感激するものも人間の無意識の精神性によってひじょうに重要なものであるといふ先のフランクの主張が、シュタイナーの教育論とむづかじ重なり合つてゐることを傍証されたのである。

- 一 Viktor Emil Frankl, *Der unbewusste Gott. Psychotherapie und Religion. 2. ergänzte Auflagen, 1949, AMANDUS-Verlag, S. 38.*
フランク著、佐野利勝・木村敏訳、『識られぬ神』(著作集⑦)みずち書房、一九七五年、第一二刷、三三三頁。
- 二 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 39.
フランク著、前掲書、三四頁。
- 三 Vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1965, S. 53f.*
ホルノー著、森 昭、岡田渥美訳、『教育を支えるもの』黎明書房、一九八〇年、第一一刷、一二九頁—一三〇頁参照。
- 四 Viktor Emil Frankl, *Der unbewusste Gott, S. 40.*
フランク著、『識られぬ神』、三五頁。
- 五 Donald F. Tweedie, *Logotherapy and the Christian*

V・E・フランクにおける人間形成論 (一)

- Faith. An Evaluation of Frankl's Existential Approach to Psychotherapy. Preface by Viktor Emil Frankl, Baker Book House, 3 Auflagen, Grand Rapids, Michigan 1961-1972. S. 56f.
ケナルド・トゥイテイ著、武田健訳、『フランクの心理学』みくに書店、一九六八年、第一刷、一九六頁。
- 六 Viktor Emil Frankl, *Der unbewusste Gott, S. 41.*
フランク著、『識られぬ神』、三五頁。
- 七 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 41.
フランク著、前掲書、三六頁。
- 八 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 43f.
フランク著、前掲書、三八頁。
- 九 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 44.
フランク著、前掲書、三八頁。
- 一〇 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 44.
フランク著、前掲書、三九頁。
- 一一 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 45.
フランク著、前掲書、三九頁。
- 一二 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 45.
フランク著、前掲書、四〇頁。
- 一三 三井浩著、『愛の場所』、玉川大学出版部、一九八二年、第六刷。
- 一四 三井浩著、前掲書、二七頁。
- 一五 三井浩著、前掲書、二八頁参照。
- 一六 三井浩著、前掲書、二九頁。

V・E・フランクルにおける人間形成論(一)

- 一四 Viktor Emil Frankl, Der unbewusste Gott, S. 46.
 フランクル著『隠された神』前掲書 四〇頁。
 一五 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 46.
 フランクル著、前掲書 四〇頁。
 一六 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 47.
 フランクル著、前掲書 四一頁。
 一七 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 47.
 フランクル著、前掲書 四一頁。
 一八 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 47f.
 フランクル著、前掲書 四一頁。
 一九 Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 48.
 フランクル著、前掲書 四二頁。
 二〇 Vgl. Viktor Emil Frankl, a. a. O. S. 48.
 フランクル著、前掲書 四二頁参照。
 二一 高橋巖著『シュタイナー教育入門』角川書店、一九八七年、第六版、二二五頁参照。
 二二 Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Vierzehn Vorträge, gehalten in Stuttgart, vom 21. August bis 5. September 1919, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz, 1974. S. 52.
 シュタイナー著、高橋巖訳、『教育芸術—方法論と教授法』筑摩書房、一九八九年、初版第一刷、五九頁—六〇頁。
 二三 Vgl. Rudolf Steiner, a. a. O. S. 53.
 シュタイナー著、前掲書 六十頁参照。
 二四 Rudolf Steiner, a. a. O. S. 53.
 シュタイナー著、前掲書 六十頁。
 二五 高橋巖著、『シュタイナー教育入門』一二四頁参照。
 二六 Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, S. 53.
 シュタイナー著、高橋巖訳、『教育芸術—方法論と教授法』六十頁。
 二七 高橋巖著、『シュタイナー教育入門』一二二—一二六頁。
 二八 子安美知子著、『シュタイナー教育を考える』朝日新聞社、一九八七年、第一刷、一一八頁。
 二九 子安美知子著、前掲書、一二二頁。
 三〇 子安美知子著、前掲書、一二二頁。
 三一 子安美知子著、前掲書、一二二頁。
 三二 Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, S. 60.
 シュタイナー著、『教育芸術—方法論と教授法』六八頁。
 三三 子安美知子著、『シュタイナー教育を考える』前掲書、一一〇頁—一一三頁。
 三四 Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, S. 10.
 シュタイナー著、『教育芸術—方法論と教授法』八頁。
 三五 Rudolf Steiner, a. a. O. S. 37.
 シュタイナー著、前掲書、四一頁。
 三六 広瀬俊雄著、『シュタイナーの人間観と教育方法』、ミネルヴァ書房、一九八八年、初版第一刷、一六四頁。
 三七 広瀬俊雄著、前掲書、一六六頁。