

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

|            |   |
|------------|---|
| Title      | シュタイナー教育によるインクルーシブ教育の可能性  |
| Author(s)  | 衛藤, 吉則  |
| Citation   | HABITUS , 25 : 17 - 33  |
| Issue Date | 2021-03-20  |
| DOI        |   |
| Self DOI   | <a href="https://doi.org/10.15027/50601">10.15027/50601</a>                                       |
| URL        | <a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050601">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050601</a> |
| Right      |   |
| Relation   |   |



# シュタイナー教育によるインクルーシブ教育の可能性

衛 藤 吉 則

(広島大学)

## 1. グローバルに広がるシュタイナー教育

ドイツの思想家 R.シュタイナー (Rudolf Steiner:1861-1925) による学校は 1919 年に創設されて以降、ナチスによる閉鎖期間を除き世界的な拡張をつづけている。とりわけ、1980 年代以降、シュタイナー学校による積極的な情報公開にともない、「教育術 (Erziehungskunst)」という独自の教育方法の有効性や学力面での高い評価が周知され、ドイツにおいては倍以上、世界的には倍以上といったように爆発的な増加をみせている。しかも、この派の学校は、ロシア・中国を初めとする社会主義諸国にも広がり、アメリカにおいては荒廃する学校を立て直す「救い主」とみられ、世界のいくつかの自治体ではその公立化が実現している。このように既存の学校が抱える問題を克服するオルタナティブスクールとして世界に拡張し、現在、学校数は、“Waldorf Word List (2020)” によれば、67 カ国に 1214 校 (幼稚園はおよそ 54 カ国に 1875 園) を数えるに至る。ひとりの思想家が創設した幼稚園から高等学校までの一貫教育が、これほどまで長期に渡り広く世界に展開されるのは希有な例といえる。

とりわけ、今日、世界的な取り組みが進むインクルーシブ教育・統合教育において、障がいの有無、能力・男女・貧富の差を超えて多様性のうちに共生をめざす学校共同体のモデルとしてシュタイナー教育は世界で注目を集めている。

## 2. シュタイナー教育の理論——人智学的認識論

### (1) 背景

では、なぜシュタイナー教育はこれほどまでに多くの人に求められるのだろうか。それは、シュタイナーによる人間や世界についての見方（認識論）が教育を初めとする社会問題を克服する手立てとなり得ると期待されるからである。

シュタイナーは、様々な社会問題の根本原因を当時の偏った物の見方（認識）にあると考え、自らが理想とする認識の在り方を示し、それに基づき政治・経済・教育・医療・農業など様々な分野のシステムを改善し世界的な影響を与えた。とりわけ、教育領域における彼の理論と実践は、「精神の自由」を妨げる、主知主義や唯物論や功利主義に基づく教育の弊害を克服するものとして打ち出された。

シュタイナーの思想は、一般に「人智学（Anthroposophie）」と呼ばれる。人智学とは、ギリシア語の *ἄνθρωπος*（人間）と *σοφία*（叡智）を組み合わせた語で、「真の人間認識へと導く学」という意味をもち、彼が「真の認識科学」とよぶ「精神科学 *Geisteswissenschaft*」によって基礎づけられる。それゆえ、シュタイナーの教育思想は、そうした「深いまなざし」に基づき、自然科学とは別の人智学的な人間認識に基づく精神科学によって構築されることになる。シュタイナー自身、「将来を担う教育者こそ、人間本性の最も深い部分をとらえねばならない」（Steiner 1919:73）と語るように、そこでは従来看過されてきた「人間本性についてのより深い洞察」が人智学的認識論にもとづき組み込まれ、教育学的に再構成されていくのである。

### (2) 認識における基本的な物の見方

教育思想のように、「善さ」を視野に入れて論ずる場合、いかなる普遍—特殊関係を支持するのかが、理論の根拠あるいは分かれ目となる（とりわけ教育をめぐる議論はこの分類が判断に大きくかかわる）。教職をめざす場合、子どもの

発達をめぐる議論に際し、この観点から自分の立場や他の人の立場を確認しておくことが有効となる。

この普遍－特殊関係について自らの立場を確認するには、中世の「普遍論争」での議論が有効な視座を示してくれる。〈真善美などの普遍〉と〈われわれを含む特殊な個物〉との関係について、われわれはおよそ次の三つのパターンのどれかで考えている。

①普遍は、現象界の具体的な個物とは別に叡智界にある、②普遍は、不完全なわれわれの中にも存在し、心をみつめ、気づきを深める程度に応じて、われわれは普遍を各々の内で体感しうる、③元来、普遍などというものはわれわれの外にも内にも想定できず、皆にとって有益なものを合意したに過ぎない。この三つの見方に従えば、道徳は次のような形をとる。

①の立場に立つ人は、われわれの感覚身体やわれわれの現実世界を不完全なものにとらえ、われわれの内に普遍的な「善さ」とつながる直接の要素を見出さない。それゆえ、普遍は、われわれの「外」あるいは「上」に存在すると考え、それがわれわれの生活を規定すると見る。したがって、この道徳では、カントの道徳法則やキリスト教の聖書のように、不条理な個人の意志や感情を越えて「～すべし」と呼びかける客観道徳（実践理性の要請や神からの恩寵）が想定される。

③を支持する人も、われわれの意志・感情・身体を不完全で相対的なものと考えてるが、①や②の立場と異なり、ここではそもそも真実在としての普遍自体が容認されない。しかし、この立場の多くはイギリス流のコモン・センス（常識）を信じるため、それぞれが有益・有用と考えるところの「落としどころ」を話し合いよって追求する。それゆえ、この立場の道徳は、「最大多数の最大幸福」（功利主義）や「生活に役立つ」（プラグマティズム）という指標を採用する。そこでは、この基準に依拠した民主主義的な手続きと議論が尊重される。

しかも、この見方においては、相対的な個々人の感情や意志よりも、客観的な判断を導く思考の働きを重視するため、認知主義的徳を支持する傾向がある。

以上の①と③の立場に対して、②の立場は、①が採る「普遍外在論」や③が奨める功利主義的アプローチを「普遍内在論」の視点から危惧する。この立場は、不完全な個々人の内に普遍は内在すると考え、理性の作用をもつ思考に加え、非合理的なものとみられる感情や意志さらには身体にも善さに向けた変容の契機を見出す。そこでは、客観徳がめざす「抽象性・一般性」とは異なる、生命を宿した「具体性・個別性」が理論の基盤に据えられる。哲学の概念で言えば、その変容をもたらす根源的な普遍の力を、西洋では、「ト・ヘン（一者）」「形相（エイドス）」と呼び、東洋では「虚」「無」「道」「一」などと称してきた。それゆえ、この立場に立つ者は、とらわれやエゴを捨て、自己の内奥にある普遍に即した生き方を追求し、その中でより充足した生を獲得していく。シュタイナーによる人智学的認識論も普遍と特殊の即応を説き、とらわれを去る程度に応じて、思考・感情・意志・身体・モラルはかぎりなく高みに至ることができる考える。

### (3) 人智学的認識論に基づく教育の形

では、その人智学的認識論に基づく教育とはいったいどのような形をとるのだろうか。

たとえば、主知主義についてのシュタイナー教育の立場を述べてみよう。当時から今日まで広く影響を与える、思考のみに比重を置く主知主義的な教育アプローチでは、大人たちがつねに子どもに何かを教えようとし、子どもができごとの事実関係や社会的な意味をよく理解すればするほどよいと考えられる。しかしながら、シュタイナーは自己の生や身体感覚と密な関わりをもたない、一度教え込まれてそのままおぼえられるものは、子どもたちの感情や意志を深く耕すことはないという (Steiner 1919:75)。逆に、心に共感をもって受容さ

れ、内的な変容を引き起こし行為へと促すことができるのは、美的体験のように喜びを伴い何度も繰り返されるような行為なのだ」と主張する（Steiner 1919:76）。

このような教育では、これまで検討してきた特殊で個別なわれわれと普遍（真善美）とをつなぐ物の見方が強調される。具体的には、シュタイナーの教育実践では、無意識の次元を射程に入れた内観を通して、対象となる事象の不可視な本質を自己の生や身体感覚さらにはイマジネーションと結びつけ可視的に表現する「術（古来、普遍的なものをとらえ現象界に表すことを *techne* や *ars* といった「術（技術・芸術）」の働きと見た）」の様式や、知識への美的態度や眼差しが重視されることになる。シュタイナーが、「教育学は科学であってはいけない、術でなくてはならない。…教育学という偉大なる生の術を実践するためにわれわれの内で活性化しなければならない感情は、偉大な宇宙やその宇宙と人間との関係を観照することによってのみ点火させられる」（Steiner 1919:159）と強調するのは、こうした見方に立つゆえんである。ここに、*Science* とは別の、*Kunst*（術）としての *Wissenschaft*（学問・科学）に基づく教育の形が成立する。このような教育の在り方をシュタイナーは、「*Erziehungskunst*（教育術）」と呼び、それを通して「自由」が獲得されると考えたのである。

シュタイナーにとって *Wissenschaft* は、思考を通じて理念をもたらす人間の精神活動の産物であり、*Kunst* はその理念を、存在世界から採られた素材に刻印し表象化するもの（不可視な本質の可視化）と解される。つまり、ここでの両者の関係は、*Wissenschaft* が具体的普遍の内実から紡がれた理性的な知であるのに対して、*Kunst* は方法としてのメカニズムであり、行為に応用された具体的な実践科学（*praktische Wissenschaft*）に位置づく。

対象視に徹する通常自然科学の知が、認識に限界を定め、現象の表層的な事実の記述に終始するのに対し、この *Kunst* としての *Wissenschaft* は、その

記述された文字の背後にある本質へと歩み入り、理念を実践へと還元する力をもつ。それゆえ、シュタイナーの教育術においては、知は Kunst 的創造の領域に接近し、融合することになる。それは、認識行為と Kunst 的行為が、ともに、所与の現実を介して、われわれを真実在の領域に引き上げることを意味する。このことをシュタイナーは、源泉である内奥の観照を通して、われわれは創造されたものから創造へと、偶然性から必然性へと昇っていき、そこにおいて自然の統一性 (Natureinheit) が精神的なまなざしの前に立ち現れる、と表現する (Steiner, 1886:131-132)。

以上が、Wissenschaft のフィルターを通して見たシュタイナーによる教育術の意義となる。このことをふまえた上で、今日の実践上の評価に鑑みれば、シュタイナー教育 (思想) は、分断された知・情・意・身体・モラルを総合し、本来的な生や精神を回復する有効な教育理論としての可能性を有するものといえる。以下では、具体的な実践例を通して、このシュタイナー教育の有効性を示唆してみたい。

### 3. 発達が気になる子どもたちへのシュタイナー教育の応用

#### ——シュタイナーハウス・モモにおける文字学習の実践事例

##### (1) 発達障がい児教育について

今日、国内外で学問的な認知とともに急増する「発達障がい児 (LD、ADHD、自閉症スペクトラム などの児童)」に対し、効果的な教育理論と方法を示すことが喫緊の課題となっている。

発達障がい・学習障がいという概念が 1960 年代にアメリカで出されてからすでに半世紀が経過する。今日まで、注意欠陥多動性障がい (ADHD)、学習障がい (LD)、自閉症・アスペルガー症候群等を含む広汎性発達障がい (PDD) といった広範な発達障がいに関して、それぞれに障がい児教育学や医学の領域で科学的実証主義的な

取り組みが進められてきた。また、わが国では、2005 年以降、法的整備（発達障がい者支援法施行・改正や児童福祉法改正）も進み、今日、公的支援の下、民間の「児童発達支援（6 歳未満）」「放課後等デイサービス（6・18 歳）」事業が展開されている。しかし、こうした研究・制度状況にもかかわらず、民間の支援事業やサービスの実態をみるかぎり、多様な障がい種や発達をふまえた体系的な療育が行われているとはいえない。

このような状況に対し、われわれは、健常児の教育に加え障がい児教育でも成果を上げるシュタイナー教育に注目し、無意識や高次の感覚・精神をも視野に入れた教育の実践分析を通して、発達障がい児教育に有効な〈健常児教育との連続的・統合的な理論・実践モデル〉を提供することをめざしている（NPO 法人シュタイナー & モンテッソーリ・アカデミー）。

## **(2) 文字が書けない子どものための教育実践**

### **i) A 君との出会いと無意識下の根源的抑圧への注目**

対象となる A 君との出会いは、シュタイナー思想に理解を示すある医師による紹介がきっかけであった。A 君は、幼少期から心臓を患い、それが原因で学校生活になじめず小学校にはほとんど通っていない。彼は、いくつかの分野で大人の想像を超えた驚くほどの能力と知識をもっているが、2 年生でわれわれの施設に通い始めた当初は文字を読むことも書くこともほとんどできなかった。とりわけ、A 君は、「勉強」そのものに対してかなりの不安やディプレッション（沈鬱な気分）を抱えていた。その背景には、「急激な母子分離」「学校や教科学習への不適応体験」「比較における評価への苦悩」を読み取ることができる。

では、問題はどこにあるのか。学校か、学校の友だちか。たしかに直接の引き金は学校でのできごとであるが、われわれは根本的な問題を A 君の心の深層を規定



する乳幼児期における根源体験に見た。それは、A君が私に心を開いてくれるようになって語ってくれた次の言葉に象徴された。「ぼくは長い入院生活のとき、お母さんに会いたくて会いたくて、病院をハンマーで破壊してでも家に帰りたかったんだ」。ここからは、A君がかかえる身体の不自由さと母への強烈な思いが読み取れる。それゆえ、A君の場合、急いで登校を促すのではなく、この根源的洞察に立ち、母親と身体的制約とから徐々に自律をめざすことが第一の課題とされるべきであった。だが、現実には、教師の熱意のもとA君は泣き叫ぶなか教室に連れて行かれ、自身の存在がゆらぐ深刻な体験をし、不登校となったのである。

## ii) A君へのひらがな教育の実践 — イマジネーションからのアプローチ

A君による学びへの拒絶反応は、大好きなわれわれの施設（シュタイナーハウス「モモ」）にとっても同様だった。初めてひらがなと算数をおこなうことを知ると、モモに行くことを心待ちにしていたにもかかわらず、不安になり、過



呼吸を起こしてしまうほどだった。そのため初めの3週間はA君にとって興味のある学習以外いっさいの教科学習を行わず、環境に慣れることのみを課題とした。



そして、3週間後に環境にも十分慣れてきたので、ひらがなの学習をシュタイナー教育の方法で教えることにした。それは、文字という記号を憶えドリルする方法ではなく、文



字を絵とお話を通して体で感じとるメソッドといえる。具体的には皇子が旅に

出るお話で、ストーリーは、e-waldorf 代表の石川華代さんのテキストを参照して、私とその子が大好きな蜂子の皇子と八咫鳥(日本神話に登場するカラス)の話モチーフに創作して進めていった。始まりは、「あ」で、皇子が美しい朝日を浴びて目覚め、「ああ朝日だ」とお日様に向かい手を広げた姿となっている(Photo1)。黒板に描いた絵と文字はノートに写し、仕上げに蜜蝋クレヨンや色鉛筆の粉でぼかしを入れて美しく仕上げていく(Photo2-4)。この作業も彼の楽しみの一つである。この授業を終えた後、A君は、「これが勉強ならとっても楽しい」って言ってくれた。自宅でも母親が、「今日モモで何が楽しかった？」と聞くと、「勉強が楽しかった！」と答えてくれたようだ。母親はそのことにとっても驚き感動され、「こんなにも成長するものなのですね！」と語ってくれた。このようにして、私はA君と「あ」から「ん」まで数ヶ月かけて学んで行った。

### iii) A君へのひらがな教育の実践 — 無意識への注目と身体活動からのアプローチ

A君は高い記憶力や理解力を持ち、シュタイナーのメソッドによって読みや計算ができるようになったが、文字だけは何度手を取って形を示しても上手に書くことができなかつた。そこでわれわれはもう一度彼の成育歴から考え直すことにした。沈思した結果、われわれは、A君が身体の基盤形成の時期に当たる乳幼児期に心臓の病のため長期入院し、胸や腕の周りの筋肉を十全に動かさないことに原因があると考えに至った。つまり、乳幼児期の身体運動の不十分さゆえに、頭でのイメージが神経を通して肩や胸や腕の筋肉に連動していないのではないかと考えた。

そこで、この課題を克服するため、シュタイナー教育で行われる、①「エクストラ・レッスン」(身体の原初体験を回復する練習)、②「フォルメン」(イメージーションと身体の動きを結びつける形態・線描活動)と、③「オイリュトミー」(音を可視的に表現する身体運動)が有効ではないかと考えた。

まず、①の「エクストラ・レッスン」から説明しよう。この練習では、幼少期に本来形成されるべきであった身体の動きを回復させることをめざす。

保護者の多くは、子育ての容易さから、乳幼児をバウンサーに寝かせたり、歩行器で歩かせたり、すぐに抱っこしたりする傾向にある。しかし、シュタイナー教育では子どもが自分の力で重力に逆らい徐々に、「寝返り」「腹ばい」「四つ這い」「つかまり立ち」を経て「立ち上っていく」プロセスそのものを重視する。重力に逆らって大地に垂直に背骨を立てるまでの苦労は乳幼児にとって並大抵のものではない。そして、その過程を経て立ち上がる時に見せる幼児の笑顔に、シュタイナー派は「自我の輝き」を見て取るのである。

以上のことをふまえるとき、乳児期に心臓を患い病床に長く伏していたA君にとって、このプロセスを可能な限り体験させることが必要であった。その様子を紹介してみよう。

### ①エクストラ・レッスン：身体の原初体験を行う



Photo5



Photo6



Photo7



Photo8



Photo 9

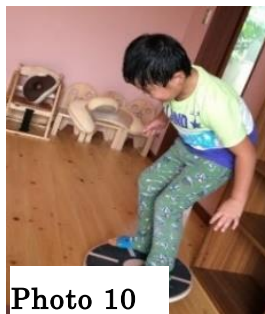


Photo 10



Photo 11

エクストラ・レッスンでは、成長過程で欠落した基礎運動（這うなど：Photo5-7）を取り戻すことに焦点を当てる。さらに、自立的な身体の発達を促すために、左右（左から右）・前

後（前から後ろ）・上下（上から下）の動きに加え、回転運動（右回転）を行う。四肢を十分に動かし、バランス運動（Photo8-11）を行うことは、「言語の発達」や「空間認識の発達」を促すことにもつながると考える。

## ②フォルメン（形態・線描体験）

この活動では、子どもたちの心身の発達に合わせた形態体験を行う。古代から、図形が人間に力と意味をもたらすことは知られていた。いまもわれわれの周りに、文化として引き継がれた様々な紋様を周囲に見出すことができる。シュタイナー教育では、教育にこうした形態体験を取り入れ、心身のバランスを整えていく。そこでは単に手で線を描くだけではなく、目や体を動かし、線を心身全体で感じとり、表現することに意義を見る。活動の写真を通してその様子を紹介していこう。



Photo 12



Photo 13



Photo 14



Photo 15

小さな子は「模倣」によって学ぶ。ここでは線は「上から下に」、円は「右回りに」描くことを動きによって例示する（Photo12,13 MacAllen 2013:6）。小学生には、発達に合わせて必要な線描体験をしていく。

右回りの渦巻き（Photo14,15）やレムニスケート（Photo16,17）は身体運動もあわせてよく取り組むフォルメンである。線に沿って目と腕を大きく動かしたあとに、線描体験を行う。五芒星や六芒星は古代から力をもつ図形として文化的にも理解されてきた。六芒星は、円周を六等分した点を起点に描いていく（Photo18）。線対称の図形は、描くことで内的な調和をもたらしていく（Photo19-21）。小さな子どもは、線で遊ぶ感覚を大切にしている。初めは



Photo 16



Photo 17



Photo 18



Photo 19



Photo 20



Photo 21

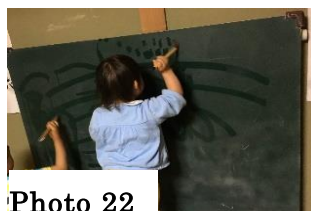


Photo 22

水につけた手のひらで黒板に描き、つぎに水を含ませた筆で描いていく (Photo22)。描いた形に色を塗ったり、色そのものを体験したりする (Photo23,24)。

### ③オイリュトミーを行う

オイリュトミーとは、音を持つ力を言語と身体によって表現する身体芸術で、シュタイナーとその妻マリー・シュタイナーによって作られた身体芸術である。われわれは、基礎運動として毎日、母音の力(あ・い・う・え・お)を声と身体で表現することを行っている (Photo25,26)。

### ④文字が書けた

A君が文字のイメージを身体化できるように、われわれは、①身体の原初体験、②フォルメン、③オイリュトミーを行い、すばらしい文章(谷川俊太郎など)を声に出して読むことを毎日実践していった。すると、実践開始から2週間後に驚くべき変化が起こった。いつも使う黄色の砂文字版に「何か書いてみる?」と尋ねると、「書いてみたい」と応え、大きな文字で「おとうさん」と書いてくれた (Photo27)。これまでは「お」は空間のバランスが適切にとれず、「ん」は鋭角部分を書くことができ



Photo 23



Photo 24



Photo 25

なかったが、書かれた「おとうさん」はみごとな形とバランスである。それも、大好きな「おとうさん」の文字。私もつい、「すばらしい！書けたね！お父さん喜ぶだろうね」と驚いて伝えたと、本人も「本当！書けるようになった！」と誇らしげに満面の笑みを返してくれた。



Photo 26

種が必要な栄養分をとりつづけることで、エネルギーを満たし、その力で芽が出、花が咲き、実がつくように、A君のうちに必要な「栄養」が心身に満ちて、「文字という果実」が結実したように



Photo 27

思う。A君はその日から、目を見張るほどの早さで、これまで書けなかった文字を書けるようになり、数週間ですべてのひらがなとカタカナをマスターした。今日支配的な「認知に比重を置く教育」においてはA君がこの結果に至ることはむつかしく、シュタイナー的な人間洞察とそのメソッドの有効性が明らかになった。



Photo 28

漢字もイメージを形にして学んでいく（「天」「地」「風」などPhoto28-31）。指



Photo 29

先の触覚を通して文字の形を感じ取れるよう、モンテッソーリ教育で用いる砂文字板も利用した（Photo32）。そして、文字が書けるようになった今、A君は本を読み、大好きなフレーズを抜き出したり、友だちに手紙を



Photo 30

書いたりできるようになった (Photo33)。このように学んでいくことと、ただ漢字ドリルを行うこととは、子どもの学びの構えと知の血肉化の内実に大きな違いがありそうである。



Photo 31

#### 4. シュタイナー教育の今日的意義

わが国の教育が掲げる「生きる力」は、英語では a zest for living と訳される。つまり、われわれ個々人の内から発せられる具体的な「生きるための熱意 (zest)」こそが、わが国がめざす教育理念＝「知・徳・体の総合的育成」を支えるのである。それゆえ、知の時代に分離が進む〈知と存在〉〈知と行為〉〈知と徳〉〈心と体〉〈特殊と普遍〉〈主観と客観〉を、内奥の〈生き生きとした熱い意欲〉から架橋していくことが期待されるのである。加えて、教育について考える際、こうした一元的でホリスティックな生の総合運動の先に、学問の究極の目的である「人格の高まり」が設定されなければならない。「一般」としての解を追求



Photo 32



Photo 33

する自然科学によっては到達できないこの個々人の具体的な生の意義と人格の高進こそが「術としての教育学」の役割となる。

最後に、教育の真諦 (最も大切な真理) が、子どもに向けられた教師の「愛に貫かれた深いまなざし (a look deepened by love)」や「気づき (an awakening)」にあることを示唆するシュタイナーの言葉を挙げ、本章を閉じたい。

われわれは、教師として、みずからの内に息づく人間本性に目覚めることが必要である。

目覚めとは、精神を介して子どもとの関係を築けたとき隠れていた子どもの全体像を新たに体験するような気づきを意味する。(McAllen2013:19)

## 参考文献

衛藤吉則 (2018) 『シュタイナー教育思想の再構築 — その学問としての妥当性を問う』 ナカニシヤ出版。

衛藤吉則 (2019) 「新たななる Wissenschaft (科学・学問・知識) 論に基づく「術としての教育」の構造と可能性」『教育哲学研究』120号, 1-19頁。

Steiner,Rudolf (1886) *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*, Rudolf Steiner Verlag.

Steiner,Rudolf (1919) *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Rudolf Steiner Verlag.

McAllen, Audrey E. (2013) *The Extra Lesson*, Rudolf Steiner College Press.

注：本稿は、竹田敏彦監修／竹田敏彦・衛藤吉則編『グローバル化対応の新教職論——児童生徒にふさわしい教師・学校とは——』ナカニシヤ出版（2021年3月刊行予定）のために書き下ろした論文である。



## **Possibility of Inclusive Education through Steiner Education**

Yoshinori Eto

(Hiroshima University)

The Japanese education slogan “ikiru-chikara” can be translated as “zest for living.” This concrete enthusiasm (zest) for living that overflows from within each of us supports an educational philosophy of comprehensive development of knowledge, virtue, and the body, which is the aim of education in Japan. However, at present, a bias for intellectual development is increasing, and as a result, a separation between knowledge and existence, knowledge and action, knowledge and virtue, mind and body, particular and universal, and subjective and objective is occurring. It is expected that the bridge will be bridged in consideration of the unconscious layer inside. At present, inclusive and integrated models of education, like those utilized by Steiner education and which are being promoted worldwide, are attracting the attention of school communities whose goals are coexistence in diversity and the consideration of individual differences, including the presence or absence of disabilities. In this paper, a practical example of applying the methods of Steiner education to the care of a school refusal child with a disability is introduced (Practice at Steiner House Momo of NPO Steiner & Montessori Academy). In particular, exercises that connect the child’s imagination to physical sensations and exercises and their effects

are introduced: (1) primitive physical experience (turning over, abdomen, four-sided movement, right-handed movement), (2) formen (form drawing experience from Steiner education), and (3) eurythmy (physical art activity from Steiner education).