

## シュタイナー学校の教員養成システムに関する研究 —歴史的展開とボローニャ・プロセスに伴う再編—

遠藤 孝夫

(2010年2月1日受理)

Takao ENDO

### Die geschichtliche Entwicklung des Waldorflehrerbildungssystems und die Umgestaltung durch den Bologna-Prozess

#### はじめに

2004年秋、当時のドイツ大統領ラウ（Johannes Rau, 1931-2006）は、シュタイナー学校（ヴァルドルフ学校）85周年記念行事における挨拶で、以下のように述べている。

「教育は一つの芸術です。教育とは、自由な自己決定に向けて若者の人格的発達を促進するという芸術なのです。教育者は子どもたちに付与されている能力や才能を見極めて、それが花開くよう手助けしなければなりません。このことは、ソクラテスが産婆術と名付けたものとほぼ同じものです。つまり、教育は一種の出産補助なのです。従って、教育は伝統や知識の伝達に限定されるべきではありません。ヴァルドルフ教育学の最も重要な功績、それは若者に対する要求がころころ変わることには惑わされることなく、一人ひとりの子どもの中にある特別なものを見極め、それを促進する時にのみ、教育は成功することができる、というこの点を堅持していることにあると思います。こうした教育を通して、子どもははじめて人間となることのできるのです。」<sup>1)</sup>

教育という営みは、子どもが「自由な自己決定」を行うことができる「人間」となるための「出産補助」であるという意味で、「一つの芸術」（eine Kunst）に他ならないこと、そしてこうした「芸術」としての教育を担う教育者は、単なる「伝統や知識の伝達」を越えた役割、つまり子ども一人ひとりの中に秘められた能力や才能を見極め、それが花開くよう手助けするという困難な役割を果たす必要があること。このラウ大統領の挨拶の一節は、シュタイナー教育（ヴァルドルフ教育）の究極的目的とそこでの教育者の極めて重要な役割とを端的に述べたものと言えるだろう。実際、シュタイナー学校は、その思想的創始者であるルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner, 1861-1925）が特徴づけた「教育芸術」（Erziehungskunst）としての教育を実践する学校であり、この学校の教員（とりわけ第8学年までの担任教員）は「教育芸術家」（Erziehungskünstler）としての重要な位置と役割とが期待された存在なのである。1919年の最初のシュタイナー学校の創設以来、今日まで約90年間にわたって、如何にして「教育芸術家」としての教員を養成し確保するかが、シュタイナー学校運動（ヴァルドルフ学校運動、

Waldorfschulbewegung) の中心課題であり続けているのはこのためである。

この点で刮目すべきことは、一般的な教員養成や教員資格とは別に、シュタイナー学校の教員を養成し資格を付与するための独自のシステムが整備されている事実である。シュタイナー学校は、今日、全世界で996校（2009年12月時点、このうちドイツ国内には217校）にまで増加しているが、こうしたシュタイナー学校の発展の本質的基盤として、この独自の教員養成システムは極めて重要な役割を果たしているのである。シュタイナー学校の教員養成のための独自のシステムは、シュタイナー教育やシュタイナー学校運動の本質の究明の点でも、また教員養成の制度やそこでのカリキュラムの在り方を検討する上からも、好個の研究課題となると言えるだろう。

しかし、このシュタイナー学校の教員養成システムに関する研究は、ほぼ未開拓の状態にあると言わざるを得ない。ルドルフ・シュタイナーの教員養成に関する基本理念に関しては、ガーベルト (Erich Gabert) およびキールシュ (Johannes Kiersch)<sup>2)</sup> による先駆的ではあるものの未だ概説的な研究成果があるのみで、シュタイナーの著作に基づく本格的な研究は今後の課題として残されている。また、シュタイナー学校の教員養成の基本原則、組織体制、そこでのカリキュラムの特質に関しても、シラー (Hartwig Schiller) による比較的まとまった論考<sup>3)</sup>を除けば、幾編かの研究成果を数えるに止まり<sup>4)</sup>、本格的な研究は今後の課題となっている。とりわけ、これまでの先行研究に共通して見られる問題点として、さしあたり次の2点を指摘しなくてはならない。

一つは、シュタイナー学校の教員養成の制度的・法的側面への研究関心・考察の基本的欠如という問題である。後述のように、ドイツ国内には多様なシュタイナー学校の教員養成機関が置かれ、同じく多様な教育課程が提供されているが、それらの機関や教育課程がドイツ国内の教員養成制度や教員免許制度、広くは教育法体制の下で如何なる位置づけを与えられているのかに関して、

多くの先行研究は無頓着となっている。例えば、教員養成機関の中には正式な「大学」(Hochschule)としての国家的認可を受けている機関もあれば、「大学」という名称を冠してはいても正式な認可を受けていない機関、そもそも大学という制度的枠組みとは異なる機関である場合まで存在している。これらの教員養成機関の制度的・法的位置づけ如何は、それぞれの機関での入学者の条件（資格）から卒業者が与えられる法的地位や資格に至るまで、大きく影響を及ぼすことになる。しかも、こうした関係は、歴史的にも大きく変化してきている。本稿で「システム」という言葉を用る所以も、こうしたことを念頭に据えてのことである。ドイツでは、「私立学校の自由」の法的保障の在り方が、教育運動上もまた教育法制上も大きな論点となり、従って重要な研究対象となっているが<sup>5)</sup>、同様にシュタイナー学校の教員養成システムに関しても、その制度的・法的側面およびそれらの歴史的展開の側面からの考察が不可欠となっていると言える。

関連して、もう一つの問題点は、シュタイナー学校の教員養成を検討する際に、この10年来ドイツを含めた西欧諸国で展開されている大きな高等教育改革、いわゆる「ボローニャ・プロセス」(Bologna-Prozess) との関連づけの視点が基本的に欠落していることである。ドイツでは、後述の通り、ボローニャ・プロセスの完成年とされている2010年を迎える数年前から、大学の組織と教育課程の改革が急速な進展を見せてきた。シュタイナー学校の教員養成システムもまた、こうした大きな高等教育改革の動向に対応して、その組織およびカリキュラムが大きく再編されつつあり、一部では学士課程3年と修士課程2年、合わせて5年間の教員養成システムへの転換も開始されている。シュタイナー学校の教員養成システムは、このボローニャ・プロセスとの関連で大きな転換点を迎つつあり、その全貌を正確に把握することは容易ではない。しかし、現在進行中のボローニャ・プロセスに対応しつつ、シュタイナー学校の教員養成機関が、如何なる組織やカリキュラム

の再編によって、如何にして「教育芸術家」を養成しようとしているのか、この論点の解明は、我が国における修士課程も視野に入れた教員養成制度改革の政策動向やその具体化の方策とも関わって、重要な研究課題となっていると言えるだろう。

そこで、本稿は、以上のような課題意識および先行研究の状況も踏まえ、シュタイナー学校の教員養成システムが、如何なる制度的・法的枠組みの下で如何に整備されてきたのか、そして今、ボローニャ・プロセスへの対応の中で如何に再編されようとしているのか、こうした論点の解明に迫ることを課題とする。

## 1. シュタイナー学校の教員養成システムの歴史的展開

シュタイナー学校の教員養成システムが如何なる歴史的展開を経て今日の姿となったのか、この論点に関する一次資料に基づく本格的な研究は、上述の通り未開拓状態にある。この論点に関する本格的な検討は別稿に譲らざるを得ない。ここでは、前掲のシラーの論考やゲッテ (Wenzel M.Götte) の著作<sup>6)</sup>に基本的には依拠し、また関連する文献により補足することで、最初のシュタイナー学校の教員養成講座の開設 (1928年) とその後の歴史的展開を、特に制度的・法的側面に留意しながら検討しておきたい。

### 1. シュトゥットガルトにおける教員養成講座の開設 (1928年)

周知のように、ルドルフ・シュタイナーの人類学思想 (Anthroposophie) とヴァルドルフ・アストリア煙草工場の経営者エミール・モルト (Emil Molt) の資金提供に基づき、1919年9月、南ドイツの工業都市シュトゥットガルトに最初のシュタイナー学校 (正式名称は自由ヴァルドルフ学校) は創設された<sup>7)</sup>。ここで注目したいのは、この最初のシュタイナー学校で

実際に教鞭を執った教員の教育歴 (学歴)、より端的には教員としての資格の有無である。

最初のシュタイナー学校が創設された当時の教員は12人であり、この12人を含めて、1919年からシュタイナーが死去する1925年まで勤務した教員の数は53人であった。この53人 (男性28人、女性25人) のうち、正規の教員養成課程の修了者 (教員資格保持者) は13人に過ぎず、従ってこの時期のシュタイナー学校の教員の過半数は正規の教員養成の未履修者、つまり教員免許の不保持者で占められていたことになる<sup>8)</sup>。こうしたことが可能であったのは、シュトゥットガルトを管轄していたヴュルテンベルク州では、他州 (典型的にはプロイセン州) に比して自由主義的な法規定 (1838年制定の民衆学校法) が適用されていたこと<sup>9)</sup>、第一次大戦後の混乱期であったこと、そして何よりもシュタイナーおよびモルトの知名度の高さがあったとされる<sup>10)</sup>。但し、こうしたシュタイナー学校を監督する州教育当局による寛大な措置も、次第に弱められることになる。

学校創立当初の12人の教員に対しては、シュタイナー自身による2週間の集中的な教育が行われたが、その後に採用された教員に対しては、学校の規模拡大や時間的制約のために特別の教育は行われていない。新たに採用された教員に対しては、先に勤務していた教員が世話役として個別的な指導を行う程度に止まっていた。このこと背景には、1925年頃までのシュタイナー学校の草創期の教員の場合、確かに正規の教員資格保持者は少なかったものの、シュタイナー自身が教員に相応しい人物を選任していたこともあり、「教育芸術」を実践するに足り得る資質・能力を有する人物が大半であったことがあった<sup>11)</sup>。

問題はシュタイナーの死後に訪れた。それは、1925年秋のシュタイナーの死去により、シュタイナー学校の教員として「教育芸術」を実践できる能力を有する人物の確保が困難になったからである。しかも、シュトゥットガルトに続いて、新たなシュタイナー学校がハンブルク (1922年、Hamburg-Wandsbek)、ハノーファー (1926年)、

ベルリン（1928年）にも開設された<sup>12)</sup>。こうした状況を受けて、1928年5月、最初のシュタイナー学校の教員養成講座が設けられた。正式名称は「ルドルフ・シュタイナーの教育学入門講座」（Kurs zur Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners）であった<sup>13)</sup>。1928年2月の「教育芸術」誌上に掲載された案内文<sup>14)</sup>からは、この最初の教員養成組織が置かれていた制度的・法的位置と教員養成カリキュラムの特質を確認することができる。

すなわち、案内文に依れば、この「講座」はシュトゥットガルトのシュタイナー学校において開講され、入学許可もこのシュタイナー学校の教員集団が決定することが述べられている。つまり、この「講座」はシュトゥットガルトのシュタイナー学校の施設とその教員を活用したものであることが知れる。しかも、注目すべき点は、「講座」の受入条件に関連して、「大抵の学年の教員として勤めるためには、当局（Behörde）から公的な教員資格証明書（ein öffentliches Lehrzeugnis）が要求されることから、この自由講座への参加者は可能な限り自らの学業を終了した者であることが望ましい。」と述べられていることである。このことは、シュタイナーの死後、私立学校としてのシュタイナー学校に対しても、国家（州）の教育当局から公立学校と同じ教員資格（国家の教員試験合格）が基礎資格として要求され、草創期（1919-25年）のような「教員選択の自由」（Freiheit der Lehrerwahl）は原則として認められなくなった状況を示している。従って、この「講座」における教員養成は、一般の国家管理の下の教員養成課程の履修（教員資格取得）を前提として、その上にシュタイナー学校の教員として必要な資質・能力を補足的に育成するという、いわば「補完的」（zusätzlich）な教員養成システムであったことになる。こうした意味での「補完的」教員養成システムは、シュタイナー学校運動側が、一般的な教員養成課程と同価値なものとして国家当局から認定された自前の教員養成課程、つまり「完結的」（grundständig）な教員養成課程を整備できるまでは、シュタイナー学校の教員補充を円滑に行う

上では不可避の選択肢であった。「完結的」教員養成システムが正式に国家的に認可されたのは、後述のように1999年のことであるから、1928年から数えて実に71年後のことになる。

一方、1928年に開始された教員養成のための「講座」の案内文からは、その後も継承される教員養成カリキュラムの特質を伺うことができる。すなわち、案内文に依れば、講座におけるカリキュラムは、2つの段階（zwei Stufen）に分けられる。第一段階では、人間学、人智学に基づく教育学と教授方法、そして芸術教育（künstlerische Ausbildung）の授業が行われる。芸術教育の内容としては、造形、絵画、音楽、オイリュトミー、体操（Gymnastik）および言語造形（Sprachgestaltung）が挙げられている。さらに、第二段階では、シュタイナー学校における実践的な教育（praktisch-pädagogische Ausbildung）が行われることになる。

案内文からは、第一段階と第二段階の教員養成課程はそれぞれ1年間、合計で2年間を予定していたことが知れる。しかし、実際にここでの教員養成にも従事したガーベルトに依れば<sup>15)</sup>、1928年に開設された「講座」は1年制であり、まだ2年制に延ばすことは不可能であったという。1933年のヒトラーによる政権奪取以後、ナチス政府からのシュタイナー学校への抑圧は次第に強まり、1938年にはシュトゥットガルトのシュタイナー学校も閉鎖されたことにより、1928年に開設された最初のシュタイナー学校の教員養成講座もその活動を停止することとなった。1928年から38年までの10年間に、この「講座」で具体的にはどのような教員養成が行われていたのか、また養成された教員の数はどの程度であったのか等、詳細は今のところ明らかとはなっていない。

## 2. 教員養成講座の再開と「完結的」教員養成への胎動

次に、1945年5月のドイツ敗戦以後、シュトゥットガルトの教員養成機関が再開され、「完



結的」教員養成への胎動も始まる1960年代までの時期について、シュタイナー学校の教員養成システムの展開をまとめてみたい。

シュトゥットガルトのシュタイナー学校が再開されたのは1945年10月であるが、その少し前に教員養成講座はその活動を再開した。名称には戦前と同じく、まだ「講座」(Kurs) が用いられていた。この講座は次第に受講者が増加し、再開から程なくして、一クラス40人ずつの2クラス編成となり、さらに1948年には50人ずつの3クラス編成となった。こうした受講者の増加は、戦後のシュタイナー学校の再開・新設に伴い、教員需要が高まったことが背景にあった。ドイツ国内のシュタイナー学校の数、1945年には6校であったものが、1951年には23校へと急増した。「講座」の教育期間は戦前と同じく1年制を基本としつつも、高まる教員需要に対応するために半年間のコースも設けられた。

ここで確認すべきことは、再開された教員養成講座の法的地位である。実は、再開された講座は、1928年開設の最初の講座とまったく同様に、講座自体としては教員養成機関としての何らの法的地位も国家により認められたものではなかった。従って、再開された講座においても、一般の教員資格保持者への「補完的」教員養成を行うというシステムが踏襲されていた。このことは、1948年の同講座の案内文において、「講座を通して得られるのは、国家的に認可されていない教員資格であり、この講座は専門的知識を伝達する、完結した教員養成を意味するものではない。」<sup>16)</sup>と断り書きが付記されていたこと、また1954年の案内文でも、「この講座が最も効果的に機能できるのは、受講者が、ゼミナールで学ぶ前に(国家的)教員養成もしくは適当な職業準備教育を終了している場合である。」<sup>17)</sup>と記されていたことから明らかであろう。

こうした国家的教員養成に従属した「補完的」教員養成ではなく、国家的教員資格を前提としない「固有の教員養成」(eigene Lehrerbildung)<sup>18)</sup>、つまり「完結的」教員養成を志向する動きは1960

年代前半から鮮明となった。とりわけ、こうした動きは、1962年に最初の専任講師としてクラニック(Ernst-Michael Kranich, 1929-2007)が招聘されたこと(それまでは教員養成を担当する講師は全て、シュタイナー学校の教員の兼任であった)、教員養成講座の独自の建物が1965年に完成したことなどを契機として活発化した。例えば、自由ヴァルドルフ学校連盟の議長であるヴァイセルト(Ernst Weißert)は、1965年に「教育芸術」誌上に掲載された論文において、ゼミナールが補完的役割しか果たせていない状況を克服して、「教員のためのより自由な養成教育」が実現されるべきであると主張したし、同じく1969年にも、「シュタイナー学校の教員の自律的な全体的養成教育(autonome Gesamt-Ausbildung der Waldorflehrer)」を計画することは、・・・我々が今まさに取り組みべき義務である。」と明言していた<sup>19)</sup>。しかし、こうしたシュタイナー学校の教員養成のための「完結的」制度の実際の構築の動きは、次の1970年代になってからのことになる。なお、必ずしも特定できていないが、少なくとも1960年代前半期には、シュトゥットガルトの教員養成機関の名称も、従来の「講座」(Kurs)から「ゼミナール」(Seminar)へと変更されている。

### 3. 教員養成機関の増設と「完結的」教員養成の開始

さて、1970年代以降になると、シュタイナー学校の教員養成史における新たな段階を迎えることになる。それは一つには、シュトゥットガルト以外の教員養成機関が設置されたこと、もう一つには「完結的」教員養成の具体的実践が開始されたこと、この2点を内容としている。

上述のように、シュタイナー学校の教員養成機関としては、1928年以来、シュトゥットガルトの「講座」ないしゼミナールが唯一であったが、1970年代には相次いで3つの教員養成機関が新設された。1973年にルール工業地帯にあるヴィッテン/アンネンに設立された「ヴィッテ

ン／アンネン・ヴァルドルフ教育学院」(Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik)、1974年にニュルンベルクに設置された「ニュルンベルク・シュタイナー学校付設教育ゼミナール」(Pädagogisches Seminar an der Rudolf-Steiner-Schule Nürnberg)、そして1978年にマンハイムに設置された「マンハイム・ヴァルドルフ教育学のための自由教育センター」(Freie Pädagogische Zentrum für Waldorfpädagogik in Mannheim、現在はマンハイム自由大学 Freie Hochschule Mannheim と改称)がそれである。こうした教員養成機関の増設の背景には、<表1>からも明らかとなる様に、1970年代にドイツ国内のシュタイナー学校は32校か69校へと、一挙に倍増したことに基因する急激な教員需要の昂揚という事態があった。

<表1> ドイツ国内のシュタイナー学校数<sup>20)</sup>

1945年	6校
1950年	23校
1960年	28校
1971年	32校
1980年	69校
1985年	91校
1990年	132校

このうち、ヴィッテン／アンネンの教員養成機関は、ボッフムのシュタイナー学校の教員集団が中心となって設立された。キールシュ (Johannes Kiersch) を代表格としたこの教員集団は、1969年頃からヴァルドルフ学校連盟の中で、新たな教員養成機関の設立構想を主張していた。彼らの構想は、1928年以来継続されてきた1年制の「補完的」教員養成ではなく、4年制の「完結的」教員養成への制度的・質的飛躍を志向する画期的なものであった。この構想を巡っては活発な議論が展開され、最終的にはキールシュ等の主張が支持され、ヴァルドルフ学校連盟の財政的支援によって、1973年にヴィッテン／アンネン・ヴァルドルフ教育学院の設立となった。

この「学院」の設立理念は、キールシュがヴァ

ルドルフ学校連盟の年次報告書(1973年)に寄稿した文章にも端的に示されている。すなわち、この「学院」の究極的目的は、「シュタイナー学校の教員になろうと決意している中等学校卒業者に対して、シュタイナー学校の特別の諸要求に立脚した、実践的で集中的な独自の教育 (eigenständige Ausbildung) を提供し、またそのことによって国立大学の教育課程にしばしば見られる問題状況に対する、理性的な代替案を提供することにある。」<sup>21)</sup> こうして、ヴィッテン／アンネンの教員養成機関において、1973年から中等学校(多くはギムナジウムと考えられる)の卒業者40人を受け入れた、4年制の「完結的」教員養成が開始された<sup>22)</sup>。シュトゥットガルトの教員養成機関では、1972年から2年制の教員養成コース(「補完的」教員養成)も開設されていたが、ヴィッテン／アンネンでの新たな教員養成の試みを補強する意味からも、同じく1973年から4年制の「完結的」教員養成コースが開設されている<sup>23)</sup>。

1973年は、ヴィッテン／アンネンとシュトゥットガルトの2つの教員養成機関において、従来までの「補完的」教員養成に加えて、新たに4年制による「完結的」教員養成が開始された点で、画期的な節目の年となった。但し、留意すべきことは、こうした4年制の「完結的」教員養成システムが、直ちに国家的認可を獲得した訳ではなかったことである。詳細な分析は他日を期さざるを得ないが、ヴィッテン／アンネンの教員養成機関の卒業者をシュタイナー学校の教員として任用できるか否か、法的には州教育当局からの「授業許可」(Unterrichtsgenehmigung)が認められるか否かを巡り、ノルトライン・ヴェストファーレン州当局との間で厳しい対立状態が続いたこと<sup>24)</sup>、同じくシュトゥットガルトの教員養成機関についても、1979年から「授業許可」を巡ってバーデン・ヴュルテンベルク州当局との間で長い交渉が続き、最終的な決着は法廷にまで持ち込まれ事実<sup>25)</sup>のみを確認しておきたい。

一方、1974年に設置されたニュルンベルクの教員養成機関(ゼミナール)は、その正式名称が示

している通り、当地のシュタイナー学校の教員(特にDr.Bruno Galster)が中心となって設置・運営する小規模な教員養成機関である。シュトゥットガルトの教員養成機関がかつてはそうであったと同じように、ニュルンベルクに新設されたこの教員養成機関も、あくまでも一般的な教員資格保持者(国家的教員養成課程の履修者)を受け入れ、1年間でシュタイナー学校の教員を養成するシステム、つまり「補完的」教員養成機関であった。この機関からは、毎年8人程度のシュタイナー学校の教員が輩出されていた<sup>26)</sup>。

また、1978年にマンハイムに設置された教員養成機関(マンハイム・ヴァルドルフ教育学のための自由教育センター)は、まずは1年制の「補完的」教員養成から出発し、翌年には2年制のコースも開設した。1982年には、独立した建物に移り、1983年には「人智学的教育学のためのマンハイム自由大学」(Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik)と改称し、後述のように次第に規模を拡大し、多様なやコースを提供する教員養成機関へと発展していった。

最後に、1980年代以降の展開を付記しておこう。〈表1〉からも知れるように、1970年代と同様に、1980年代もシュタイナー学校は急増していった。この教員需要に応えるために、1983年には中部ドイツ地区のカッセルに、1988年には北ドイツ地区のキールとハンブルクに、そして1990年にはベルリンに、それぞれ教員養成機関が設置された。これらはいずれも機関名に「ゼミナール」を付した機関であり、「補完的」教員養成を行う点では共通していた。またこれらのゼミナールでは、全日制のコースに加えて、夜間や土日での授業方式(夜間定時制)や、年に数回集中的に授業を行うコース(ブロック制)等、職業に従事しながらシュタイナー学校の教員を目指そうとする人達のための便宜も図られていた。

## II. シュタイナー学校の教員養成システムの現状とボローニャ・プロセスに伴う再編

### 1. シュタイナー学校の教員養成機関の概観

では、以上のような歴史的展開を経て、ドイツにおけるシュタイナー学校の教員養成システムはどのような現状となっているのだろうか。シュタイナー学校の教員養成機関には、大学としての資格を付与されたものから、シュタイナー学校に併設された夜間教育コースに至るまで実に多様な組織形態があること、また養成する「教員」にも担任教員(Klassenlehrer)、第8学年までの専科教員(Fachlehrer in der Unter- und Mittelstufe)、第9学年以上の専科教員(Oberstufenlehrer)まで多様であること、しかも後述の通り現在はボローニャ・プロセスに伴う再編の直中にあることなどから、その全貌を正確に把握することは極めて困難である。〈表2〉は、2009年6月に、自由ヴァルドルフ学校連盟から発行された小冊子<sup>27)</sup>および関連するインターネット上の情報等に基づき、ドイツ国内の主要なシュタイナー学校の教員養成機関とその設立年、学生定員(Studienplatz)、主な教育課程(コース、Studiengang)、講師(Dozent)数を示したものである<sup>28)</sup>。

このうち「大学」(Hochschule)の名称を冠しているシュトゥットガルト自由大学、マンハイム自由大学、それとヴィッテン/アンネン・ヴァルドルフ教育学院の3機関は、残りの「ゼミナール」の名称を冠している機関と比べて、歴史も古く、また機関の規模や学生数、教育課程の種類、講師数等の点で、より充実している。しかも、これら3機関においては、「補完的」教員養成課程も提供しているものの(養成期間が1年ないし2年)、次第にその教育活動の中心は「完結的」教員養成課程(養成期間が4年ないし5年)に据えられてきている。

中でもシュトゥットガルト自由大学は、上述の通り、最初の教員養成が開始された1928年以來の長い伝統を有しており、ドイツにおける

＜表2＞シュタイナー学校の教員養成機関の概観（2009年6月時点）

機関名	設立年	主要な教育課程（コース）	学生定員	講師数
Freie Hochschule Stuttgart シュトゥットガルト自由大学	1928年	<input type="checkbox"/> 担任教員・専科教員養成課程（5年） <input type="checkbox"/> 担任教員・専科教員養成課程（2年） <input type="checkbox"/> 上級専科教員養成課程（1年半） <input type="checkbox"/> オイリュトミー専科教員養成課程（4年）	270人	専任講師が17人、非常勤講師が約50人
Freie Hochschule Mannheim マンハイム自由大学	1978年	<input type="checkbox"/> 担任教員養成課程（5年） <input type="checkbox"/> 特別支援教員養成課程（5年） <input type="checkbox"/> 担任教員養成課程（2年） <input type="checkbox"/> 専科教員養成課程（2年） <input type="checkbox"/> 上級専科教員養成課程（1年） <input type="checkbox"/> 担任教員養成課程（夜間3年）	165人	専任講師が17人、非常勤講師が約40人
Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik ヴィッテン/アンネン・ヴァ ルドルフ教育学院	1973年	<input type="checkbox"/> 担任教員養成課程（専科教員資格 取得を含む。4～5年） <input type="checkbox"/> 音楽専科教員養成課程（4～5年） <input type="checkbox"/> 担任教員・専科教員養成課程（1年） <input type="checkbox"/> オイリュトミスト養成課程（4～5年）	268人	28人（専任・非常勤の別は不詳）
Pädagogisches Seminar Nürnberg ニュルンベルク教育ゼミナール	1974年	<input type="checkbox"/> 担任教員養成課程（1年）	15人	14人（専任・非常勤の別は不詳）
Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel カッセル・ヴァルドルフ教育 学のための教員ゼミナール	1983年	<input type="checkbox"/> 上級専科教員養成課程（1年） <input type="checkbox"/> 担任教員養成課程（ブロック制2年半） <input type="checkbox"/> 手工芸専科教員養成課程（ブロック制2年半）	100人	専任講師が4人、非常勤講師が約40人
Waldorfleherseminar kiel キール・ヴァルドルフ教員ゼ ミナール	1988年	<input type="checkbox"/> 担任教員・専科教員・上級専科教 員養成課程（1～2年）	75人	専任講師が5人、非常勤講師が39人
Waldorfleherseminar Hamburg ハンブルク・ヴァルドルフ教 員ゼミナール	1988年	<input type="checkbox"/> 担任教員・専科教員養成課程（全日制1年、半日制1年半、夜間定時制3年）	50人	9人（専任・非常勤の別は不詳）
Waldorfleherseminar Berlin ベルリン・ヴァルドルフ教員 ゼミナール	1989年	<input type="checkbox"/> 担任教員・専科教員養成課程（全日制2年、定時制3年）	70人	10人（専任・非常勤の別は不詳）
Südbayerisches Seminar für Waldorfpädagogik München ヴァルドルフ教育学のための 南バイエルンゼミナール・ ミュンヘン	1990年	<input type="checkbox"/> 担任教員・専科教員養成課程（3年、2年間は夜間定時制、3年目は教育実習年）	90人	不詳



シュタイナー学校の教員養成活動の指導的・中核的位置を占めている。同大学とその教員養成課程は、上述のような長い交渉と裁判闘争を経て、1999年になって最終的に、バーデン・ヴュルテンベルク州学術省（Wissenschaftsministerium Baden-Württembergs）から国家的認可を獲得した（staatlich anerkannt）。

ドイツ連邦共和国基本法（憲法）第7条第3項は、私立学校の教員の学問的教育（wissenschaftliche Ausbildung）が公立学校の教員のそれに劣らないことが必要と規定し、さらに各州の教育法規（多くは私立学校とその施行規則）も、「同質性」（Gleichartigkeit）ではなく、「同価値性」（Gleichwertigkeit）の原則に基づき、私立学校の教員資格と任用手続きを規定している。その結果、私立学校の教員の場合は、公立学校の教員に必要な資格や要件（大学における所定の教員養成課程の履修と第一次国家試験の合格）は必ずしも必要とはされず、公立学校教員の資格要件と「同価値」であることが証明できれば、「授業許可」（Unterrichtsgenehmigung）、つまり教員として授業を行うことが認められることになっている。ちなみに、バーデン・ヴュルテンベルク州の現行の私立学校法（Gesetz für die Schulen in freier Trägerschaft）に依れば、「私立学校の教員の学問的教育として求められていることは、教員の専門的・教育学的教育および試験が、当該の公立学校の教員のそれと価値的に同等である（im Werte gleichkommen）と証明される場合には、満たされる。」（第5条第3項）と規定されている。シュトゥットガルト自由大学の場合は、1999年に大学およびその教員養成課程は国家的に認可されたことにより、その修了者がシュタイナー学校の教員として採用される場合には、通常の国家的な教員資格を有するものとまったく同じく、国家当局（具体的には州文部省）による資格審査は一切課されないことになった訳である。一般の大学における教員養成課程とは本質的に異なるシュタイナー学校の教員養成課程が国家的に認可されたことは画期的なことであり、1928年以来志向されてきた「自

由な教員養成」と「自由な教員選択」が、ようやく実現したことを意味している。

一方、マンハイム自由大学は、未だ大学としての「国家的認可」（staatliche Anerkennung）は受けていない。ただ、後述するように、マンハイム自由大学は、現在、「欧州高等教育圏」（European Higher Education Area）の確立に向けた、いわゆる「ボローニャ・プロセス」（Bologna-Prozess）の枠組みに基づいた組織体制と教育課程の再編を進行中であり、バーデン・ヴュルテンベルク州学術省との間で、正式な「大学」としての国家的認可を獲得するための一連の手続きを行っている。この手続きが順調に進めば、2010年秋には国家的認可が得られる予定となっている<sup>29)</sup>。

また、ヴィッテン/アンネン・ヴァルドルフ教育学院は、シュトゥットガルトおよびマンハイムの教員養成機関とは幾分路線を異にしており、「大学」としての国家的認可を獲得する手続きはまだ開始していない。同学院は、前述の通り、1973年に、従来の「補完的」教員養成ではなく、全て自前の教育による「完結的」教員養成の実践を開始した先駆的教員養成機関である。この間、同学院は、所在地を管轄するノルトライン・ヴェストファーレン州学術省との間でその教員養成課程およびその修了者の法的地位をめぐる交渉を続け、1994年に制定された同学院の教育課程規程に基づき、同学院は「第三領域における教員養成施設」（Einrichtung zur Lehrerbildung im tertiären Bereich）として国家的認可を受け<sup>30)</sup>、また担任教員養成課程（4年制）の修了者には、シュタイナー学校の担任教員としての「暫定的な授業許可」の資格が国家的に保障されている<sup>31)</sup>。

これに対して、学生定数や講師数の点でも小規模である残りの「ゼミナール」と冠した教員養成機関においては、それぞれの機関の個性による相違は見られるものの、国家的な教員養成課程の修了者（教員資格保持者）や大学および専門的職業訓練の修了者を対象として、1年から3年程度の期間でシュタイナー学校の教員として必要な知識・技能の教育を行うという、「補完的」教員養

成課程のみが提供されている。しかも、これら6つの教員養成ゼミナールは、全日制の課程に加えて、定時制課程（夜間や週末の授業開講）も提供していて、職業従事者や一般の大学生、さらに現職のシュタイナー学校教員で別の資格の取得希望者にも、シュタイナー学校の教員資格を取得する便宜を図っている。例えば、ベルリンのゼミナールでは、シュタイナー学校の担任教員と専科教員を養成する課程として、全日制（2年制）と定時制（3年制）の2コースが提供されている。入学条件としては、どちらの課程とも、大学を修了していること（学士、修士等の学位）、あるいはそれぞれの教科の教員養成を修了したか第一次国家試験に合格していること、等となっている。同じく、カッセルのゼミナールでは、シュタイナー学校の上級学年の専科教員を養成する全日制（1年制）の課程に加え、担任教員および手工芸の専科教員を養成する集中授業課程（Blockstudium）が置かれている。この集中授業課程は、1回2週間の集中授業を2年半にわたって継続して受講するものである。入学条件はベルリンのゼミナールと同じである。

以上、シュタイナー学校の教員養成システムの現状を概観してきたが、ドイツを含む西欧諸国で展開されている大きな高等教育改革、いわゆる「ボローニャ・プロセス」はシュタイナー学校の教員養成システムにも少なからぬ影響を及ぼしている。実際、ヴァルドルフ学校連盟および各教員養成機関は、「ボローニャ・プロセス」への対応を本格的に論議しており、幾つかの教員養成機関では「ボローニャ・プロセス」に対応させた組織および教育課程の再編を実施しつつある。そこで、次に「ボローニャ・プロセス」に伴うシュタイナー学校の教員養成システムの再編という、まさに現在進行中の動きの一端を分析してみよう。

## 2. ボローニャ・プロセスに伴うシュタイナー学校の教員養成システムの再編

### (1) ボローニャ・プロセスの概要<sup>32)</sup>

まず、「ボローニャ・プロセス」(Bologna-Prozess)について、本稿に関係する範囲で簡単にまとめておこう。ボローニャ・プロセスとは、1999年に主要な欧州29カ国の教育関係大臣により採択された「ボローニャ宣言」に基づき、2010年までに「欧州高等教育圏」を創出することを目的とした欧州的規模（現在46カ国）での一連の高等教育改革のプロセスのことである。より具体的には、この高等教育改革を通して、①欧州全体で理解しやすく、比較可能な大学修了基準・学位制度の確立、②学士課程（Bachelor-Studiengang、最低3年間）と修士課程（Master-Studiengang、最低2年間）とからなる2段階の大学制度の導入、ECTS（欧州単位互換システム、European Credit Transfer System）に基づく欧州内部での学生の移動の促進、③高等教育の質の欧州的規模での保障と高等教育における「欧州的次元」(europäische Dimension)の促進・協力、こうしたことが志向されている。

ドイツでは、ごく最近まで、アメリカや日本におけるような学部ないし学士課程（4年）、大学院（修士課程2年、博士課程3年）という大学制度も、また学士号・修士号に相当する学位制度も、さらに課程の履修や卒業と結びついた「単位」(Credit Point)という制度も基本的には存在しなかった。標準的なセメスター（8～10セメスターであるが、何年でも大学に止まることが可能）の学修の後で、司法試験や教員試験等の国家試験に合格したり、一部ではあるがディプロム（Diplom）試験やマギスター（Magister）試験に合格することが、大学の卒業（修了）を意味していたからである。このため、ボローニャ・プロセスは、ドイツの大学制度の根幹の変更にも繋がるものだけに、その導入は必ずしも順調に行われてきた訳ではなかった。

1998年の「大学大綱法」(Hochschulrahmengesetz)の第4次改正により、「学士課程」と「修士課程」

を各大学の裁量で設置できることが規定され（第19条）、また「単位制システム」(Credit-Point-System, Leistungspunktsystem)の規定（第15条）も盛り込まれて以降、ドイツでも徐々に大学改革が進められた。ドイツ各州の教育関係大臣で構成する「常設文部大臣会議」(KMK)も、2002年3月の決議で、学士-修士課程を教員養成課程に導入することを承認したのに続き、2004年12月には「教員養成のための基準：教育科学」(Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften)、2008年10月には教員養成のための教科専門科目のための「基準」(Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung)を、それぞれ決議として発表している<sup>33)</sup>。

特にボローニャ・プロセスの完成年とされた2010年の数年前からは、学生たちによる抗議行動を伴いつつも、急速に大学改革が展開され、現在に至っている。例えば、学士・修士課程の導入状況をドイツの大学学長会議(Hochschulrektorenkonferenz)が公表している資料<sup>34)</sup>で確認してみよう。それに依れば、ドイツの大学で、ボローニャ・プロセスが求めている学士-修士課程という新しい制度を導入している割合は、2004年夏学期では、全教育課程(11,183課程)の僅かに19.0%にすぎなかった。それが2007年夏学期には全教育課程(11,803課程)の48.0%へと増加した。そして、2009/10年冬学期では全教育課程(13,131課程)の79.2%となり、ドイツ全体の大学の約80%の教育課程において、学士-修士課程が導入されたことになる。また、各大学での学士-修士課程の導入に合わせて、単位制度(ECTS)の導入も進められ、2004/05年度の冬学期の段階では、全ドイツの大学の学士課程の67.7%、修士課程の62.5%において、単位制度が導入・実施されている<sup>35)</sup>。

では、こうしたドイツにおけるボローニャ・プロセスの急速な導入・実施という新たな事態への対応の過程で、シュタイナー学校の教員養成システムが如何に再編されようとしているのか、次に

確認してみたい。

## (2) シュタイナー学校の教員養成システムの再編構想

「自由ヴァルドルフ学校連盟」(Bund der Freien Waldorfschulen、本部はシュトゥットガルトに置かれる)は、教員養成を含めてドイツにおけるシュタイナー学校運動の中核的機能を担っている組織である。同連盟は、2008年に、『ボローニャ・プロセスにおけるシュタイナー学校の教員養成』(Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess, 2008)と題する116頁からなる冊子を公刊した。この冊子は、上述のようなドイツ国内におけるボローニャ・プロセスの進展状況を与件として、欧州規模での高等教育改革と連動させた、シュタイナー学校の教員養成の組織およびカリキュラムの再編構想を解説したものである。

この冊子の序文には、リートミュラー(Walter Riethmüller)によって、シュタイナー学校の教員養成の基本的理念と、ボローニャ・プロセスに伴う再編の基本的考え方が端的に示されている。すなわち、リートミュラーに依れば、シュタイナー学校は、その創始者であるルドルフ・シュタイナーが「教育芸術」(Erziehungskunst)と特徴づけた教育を実践する学校であり、この「教育芸術」という教育は、その教育方法や内容が定められている訳ではなく、むしろ「個々の子どもたちとの具体的な関係」の中で具体化されるべきものである。従って、シュタイナー学校の教員養成においては、将来の教育者となる学生たちに「不可欠の芸術的・創造的形成能力を覚醒させること、そしてこの能力を学業の最初の段階から学校現実と緊密に関係づけて育成すること」が重要な課題となり、こうした課題を考慮した「独自の教員養成」を行うことこそが、シュタイナー学校の質を基礎づける「不可欠の前提」となる。その意味で、ボローニャ・プロセスへの対応にあたって、「教育芸術」としての学校づくりやその前提となる「独自の教員養成」という、「シュタイナー教育の特別の関心事を保持すること」が課題となる<sup>36)</sup>。つ

まり、この序文からも明らかなように、再編構想の大きな特質は、教員養成の組織およびカリキュラムの大きな枠組みは、ボローニャ・プロセスが求める方向で改革しつつも、1928年以來のシュタイナー学校の教員養成の基本理念（特に「教育芸術」の担い手として必要な資質・能力の育成）は堅持する、との視点が貫徹されているという点にあることが確認できるのである。

ところで、上述のように、シュタイナー学校の教員養成は多様な機関と教育課程で行われているが、このうちボローニャ・プロセスへの対応に伴って、最も大きく組織体制やカリキュラムの変更を受ける可能性があるのは、「ゼミナール」ではなく、「大学」における教員養成、しかも「完結的」教員養成（その典型としての担任教員の養成課程）であろう。事実、この冊子でも、〈表3〉のように、「大学」における「完結的」教員養

成の基本的組織を、3年制の学士課程（Bachelor-Studiengang）と、それに続く2年制の修士課程（Master-Studiengang）の2段階の積み上げ型とすること（合計で5年間の養成期間）、そこでの教育課程も、「モジュール」（Modul）と「単位」（Credit Point）という新たな要素を組み込んだ方式に再編する構想となっている。〈表3〉には、学士課程と修士課程における「学修領域」（Studienfelder）が示されている。また、冊子には、〈表4〉のように、モジュールおよび単位制度を導入した場合の教育課程の編成の考え方として、後述されるマンハイム自由大学で現在構想中の学士課程の事例が紹介されている。修了試験を除き、各学修領域がいくつかのモジュール（関連のある複数の授業科目のまとめ）に区分されており、課程修了に必要な修得モジュール数とその単位数が示されている。

〈表3〉大学における2段階構造の教員養成課程とそこでの学修領域<sup>37)</sup>

学士課程（3年間）	修士課程（2年間）
①人間の発達と教育の基礎	①ヴァルドルフ教育学の人間学的背景
②教科領域の基礎	②諸教科
③教科領域の教授法	③芸術（応用）
④芸術（基礎）	④学校と社会
⑤教育活動の社会的次元	⑤教育実習
⑥教育実習	⑥自主的行事
⑦学生の自治組織と自由活動	⑦学問的修了試験
⑧学問的修了試験	

〈表4〉学士課程の学修領域と単位数（マンハイム自由大学の構想）<sup>38)</sup>

学修領域	モジュール数	単位数
①人間の発達と教育の基礎	6	44
②教科領域の基礎	8	53
③芸術	3	15
④ヴァルドルフ教育学の社会的次元	4	25
⑤教育実習	3	36
⑥学問的修了試験	1	7
合計	25	180



学修領域および単位数の構想では、学士課程と修士課程ともに「芸術」（正確には *Künste*、つまり諸々の芸術）が位置づけられていること、そして教育実習（*Pädagogische Praxis*）の単位数が36単位、つまり学士課程修了単位180単位の20%という高い比率を占めていることが特筆される。この点については、後述のマンハイム自由大学の具体的な実践の中で再確認することとする。ここでは、こうした構成の教育課程（カリキュラム）によって育成することが目指されているシュタイナー学校の教員としての質質・能力は何か、この点を確認しておきたい。冊子に依れば、学士課程と修士課程合わせて5年間の養成教育を通して、重点的に育成される能力（*Kompetenz*）は次の4つである。すなわち、①研究能力および専門的能力（人間の発達と教育の基礎、教育学およびヴァルドルフ教育学、特別支援教育等の学修を通して）、②教育実践能力（教授方法、教育実習の学修を通して）、③協働的・社会的能力（教育活動の社会的次元、学生の自治組織と自由活動等の学修を通して）、④人間的能力（芸術教科、人間の発達と教育の基礎等の学修を通して）、この4能力とされている<sup>39)</sup>。

以上、2008年にヴァルドルフ学校連盟から刊行された冊子を基に、シュタイナー学校の教員養成システムの再編構想を概観してきた。最後に、こうした再編構想が、それぞれ自律的活動を展開しているドイツ各地の教員養成機関において、如何に具体化されているのか、その具体的事例を主にマンハイム自由大学を中心に考察してみよう。

### （3）ボローニャ・プロセスに伴う再編の具体的事例—マンハイム自由大学を中心に—

自由ヴァルドルフ学校連盟発行の冊子では、以上のような基本的な再編構想に加え、それぞれのシュタイナー学校の教員養成機関の2008年時点での組織概要や教育課程も簡単に紹介されている。それに依れば、シュトゥットガルト自由大学とマンハイム自由大学の2機関では、「完結的」教員養成（担任教員および専科教員の養成）は従来4

年間の養成期間を原則としていたのに対して、上記の基本構想に即して、2008/09年度から、学士課程3年と修士課程2年、合わせて5年間の教育課程（5-jähriger Studiengang）へと再編されている。前掲<表2>は、2009年6月時点での情報であったが、この2機関では5年制の教育課程が開設させていたのはこのためである。

ヴィッテン/アンネン・ヴァルドルフ教育学院では、今のところ正式な「大学」（*Hochschule*）としての国家的認可取得の動きはないことから、ボローニャ・プロセスに対応した本格的な組織の再編は行われてはいない。ただ、この教員養成機関でも、「完結的」の教員養成の期間は従来は4年が基本となっていたのに対して、部分的ではあるが5年に延長されており、またこの5年制の担任教員・専科教員養成コースについては、モジュールを導入したカリキュラムへと再編中となっている<sup>40)</sup>。こうしたことから、少なくともシュトゥットガルト自由大学とマンハイム自由大学においては、2008年9月入学者からは、ボローニャ・プロセスに対応して、学士課程3年と修士課程3年、合計5年間の学修によって、シュタイナー学校の教員（担任教員および専科教員）を養成するという、「完結的」教員養成が開始されたことになる。

このうち、まずシュトゥットガルト自由大学について、2009/10年度（2009年9月開始）の教育組織および教育課程の概要を確認してみたい<sup>41)</sup>。この機関では、「完結的」教員養成は、「学士・ヴァルドルフ教育学課程」（3年、*Bachelor Waldorfpädagogik*）と、「修士・ヴァルドルフ学校の担任教員および専科教員養成課程」（2年、*Master Klassen- und Fachlehrer in der Waldorfschule*）の2段階の組織体制となっている。このうち、学士課程の入学資格（*Studienvoraussetzung*）は、一般的な大学入学資格（*Hochschulreife*）あるいはそれと同価値の資格等となっている。学士課程の修了（学士号）のためには、3年間の合計で180単位（*ECTS-Credit*）の取得が必要である。3年間の学費額は4,500ユーロ（1ユーロ=130円換算

で、58万5千円)となっている。同じく修士課程の入学資格は、「学士・ヴァルドルフ教育学課程」の修了者あるいは同価値の課程修了者となっており、その修了のためには、2年間の合計で120単位の取得が必要となる。この2年間の学費は3,200ユーロ（1ユーロ=130円換算で、41万6千円）である。なお、この新しい教員養成システムでは、シュタイナー学校の正規教員として採用されるためには、学士課程と修士課程合わせて5年間の課程を修了することが必要となり、学士課程だけで修了（卒業）することも可能ではあるが、その場合にはシュタイナー学校の補助教員ないし授業助手（Zweitlehrer、Klassenhelfer）として勤務することができるに止まることとなる。こうして、1928年に開始されたシュタイナー学校の教員養成システムは、修士課程を含めた5年間の教員養成へと制度的に大きく転換したことになる。

次に、マンハイム自由大学における再編事例を検証してみよう。マンハイム自由大学では、ボローニャ・プロセスに対応させた組織および教育課程の再編を行い、2008/09年度からは学士課程（3年間）と修士課程（2年間）の2段階からなる大学組織へと変更するとともに、モジュールと単位という新しい概念を導入した新たな教育課程（カリキュラム）に基づく教員養成を実施している。

同時に、前述のように、バーデン・ヴュルテンベルク州学術省との間で、正式な「大学」としての国家的認可を獲得するための一連の手続きを行っているところである。ここでは、大学としての認可申請書類を基にして、特に3つの観点、つまり第1に時間割編成上の特質、第2に教育実習の重視、第3に芸術科目の重要性という観点に注目しながら、教員養成カリキュラムのより具体的な姿に迫ってみたい。

<表5>は、2009/10年度の第1学年の第1 Semester（冬学期、期間は9月7日～2月5日）の教育課程のうち、11月末から翌年の2月始めまでの時期の時間割を示したものである。一見して、日本における一般的な大学の時間割とは大きく異なることが分かる。昼食前の午前中の授業は、3つの授業時間帯（Einheit、時限）に区分されており、1時限は60分、2時限と3時限はそれぞれ80分の授業時間が割り当てられている。なお、木曜日だけは、1時限と2時限がそれぞれ10分短縮され、1時限と2時限の間の休憩時間（40分）に、「学生会議」（Studierendenkonferenz）が行われる。学生会議の詳細は今のところ不明であるが、上述の<表3>で示された学修領域のうちで、「学生の自治組織と自由活動」と類型化された活動と関係があるものと推測される。

基本的に必修の授業科目は、午前中の授業時間

<表5>マンハイム自由大学の1学年の教育課程（2009/10年度冬Semesterの一部）<sup>42)</sup>

2009/10年度 学士課程1年	11/23 ～ 11/27	11/30 ～ 12/4	12/7 ～ 12/15	12/16 ～ 12/18	12/21 ～ 01/08	1/11 ～ 2/5
1時限 60分 8:30～9:30	発達科学への入門 (講師：フリート)			教育実習 事前指導	ク リ ス マ ス 休 暇	教育実習
2時限 80分 10:00～11:20	芸 術					
3時限 80分 11:50～13:10	発達科学への入門 (講師：ペツォルト)			教育実習 事前指導		

(午後の授業は省略)

帯に、2週間から4週間前後の期間を一つの授業ブロックとして集中的に開講される方式となっていて、多くの授業科目を細切りに配置する方式とは大きく異なっている。〈表5〉で示された事例では、11月23日から12月15日までの約3週間、1時限と3時限に「発達科学への入門」(Einführung in die Entwicklungswissenschaften)という授業科目が毎日集中して行われ、またほぼ同じ時期の第2時限には「芸術」(Kunst)という授業科目が毎日連続して行われる。そして、1月11日から2月5日までの4週間は「教育実習」(Praktikum)の期間となっている。一方、昼食の後の午後から夕方および週末には、主として学生が選択して受講する科目が配置・開講されていて、それぞれの科目は基本的に1週間に2回程度、それぞれ2時間(合わせて1週間に4時間)の授業が行われる。こうした方式で開講される授業科目としては、外国語、音楽、体育、オイリュトミー、社会活動(Sozialarbeit)、手工芸、その他の芸術科目等が配置されている。

このように、必修科目は午前中の時間帯において、それぞれのモジュール毎に配置された科目の一つを、数週間連続してじっくりと集中的に学習する方式となっている。こうした特徴的な授業方式は、シュタイナー学校に特有の授業形態である「エポック授業」(Epochenunterricht、毎朝最初の約100分間の時間帯を使い、一つの教科のみを約1ヶ月間連続して教えるという授業方式)と類似したものとなっている。なお、それぞれの授業科目の履修による単位数の数は、授業に出席しての学修(Präsenzstudium)と授業外での自己学修(Selbststudium)を合わせて30時間を1単位(Kreditpunkt)とすることが基準となっている<sup>43)</sup>。例えば、1年次開講科目の「教育科学入門1」

(Einführung in die Erziehungswissenschaften 1)は、第1 Semesterと第2 Semesterそれぞれで1回、各4週間連続の授業が行われ(年間で8週間)、授業に出席しての学修時間80時間、自己学修時間160時間、学修時間の合計は240時間となり、試験合格者には8単位が付与される<sup>44)</sup>。

次に、第2の観点、教育実習の重視という側面に移ろう。〈表4〉で示されていたように、マンハイム自由大学の学士課程では、教育実習が、学士課程修了に必要な単位数の20%と極めて高い比重を占めていたことは、上述した通りである。マンハイム自由大学の「完結的」教員養成カリキュラム(5年制)においては、学士課程3年間と修士課程2年間、合わせて5年間の全ての学年を通して、各Semester(学期)毎に、それぞれ4週間の教育実習(Pädagogische Praxis)の期間が設定されている。従って、教育実習の期間は、1学年当たり8週間(2ヶ月間)であり、5年間の合計では、実に40週間、つまり10ヶ月間の長期に及ぶことになる。学士課程段階の教育実習においては、授業観察、子どもおよびクラスの状態の観察、授業の一部の実演、授業カンファレンスや教員会議および「両親の夕べ」(Elternabend、夕方開催される保護者会)への参加といった活動を通じて、子どもとの関係を構築する能力、子どもを支援する能力、自分たちの実践していることを評価する能力、そして学校での教育活動全体を見通すことができる能力等の育成が目指されている。さらに、修士課程2年目の教育実習においては、教育経験豊富な担任教員(メンターと呼ばれる指導教員)の指導の下で、最初は「エポック授業」の一部を、最後は一つのエポック授業を最初から最後まで担当してみるという活動を通して、シュタイナー学校の担任教員に必要な授業構成能力を育成することが目指されている。

最後に、第3の観点、芸術科目の重要性の側面を確認してみよう。シュタイナー学校の教員養成の大きな特質として、芸術科目の重要な位置づけが挙げられる。このことを、マンハイム自由大学の教育課程で確認してみたい。まず特筆すべきことは、学士課程の3年間と修士課程の2年間を通して、年度初めのオリエンテーション期間や教育実習期間等を除き、ほぼ年間を通して、第2時限(80分)もしくは第3時限(80分)の時間帯に芸術科目が配置されていることである。学士課程の1年次の芸術の授業では、オイリュトミー



(Eurythmie)、言語造形 (Sprachgestaltung)、音楽、絵画、造形 (Plastizieren) といった芸術科目の全てを、1年間を通して順次漏れなく履修するように計画されている。しかも、これらの芸術諸科目は、講義 (座学) ではなく、具体的な制作や実演・実習・練習といった授業形態が中心となっている。第2年次以上の学年では、学生が選択した個々の芸術科目を履修し、それぞれの芸術科目をより深く学ぶことになる。芸術科目のうち、「言語造形」(Sprachgestaltung) は、シュタイナー学校の教員養成に特有の科目である。この芸術科目では、どのような活動が行われるのか、第1年次学生対象の「言語造形」のシラバスには、その概要が次のように記されている。

「人間は無意識的に話すことを学びます。しかし、この言語造形において、私たちは、言語および言語器官と意識的に向き合います。この講座では、学生の皆さんは言語造形の芸術的形成の原則を練習を通して学びます。詩や散文の例文を用いて、私たちは、特に叙情的・説話的・劇的テキストといった、それぞれの様式に応じた話し方を修得します。動きを伴う言語形成の練習を通して、音韻を知覚することが鍛錬されます。その際に、テキストを自由に話すことが活動の基礎に据えられます。」<sup>45)</sup>

このような芸術科目は、何も一般的な意味での芸術家を養成するために行われている訳ではない。これら芸術科目の履修によって、「教育芸術」としての教育活動を支える諸能力、つまり、①注意深く観察しかつ表現する能力、②授業をリズムカルに構成するための芸術的感性、③人間をより深く認識する能力が訓練されるのである<sup>46)</sup>。マンハイム自由大学の『モジュール・ハンドブック』(Modulhandbuch) の表現を引用するならば、こうした芸術的練習を行うことの意味は、その受講生が自らの「内的な感受性と想像力を発達させることができる」ようになり、かつ「こうした様々な芸術的な形成過程を伴う自らの体験を、子

どもとの教育芸術的活動 (erziehungskünstlerische Arbeit) へと転化することができる」ようになることにこそある。一言すれば、「芸術は自己教育そのもの」(die Kunst als Selbsterziehung) なのである。<sup>47)</sup>

### おわりに—残された研究課題—

以上、シュタイナー学校の教員養成システムの歴史的展開を跡づけ、ボローニャ・プロセスに伴う再編動向について、制度的・法的側面に留意しながら考察してきた。最後に、今後の研究課題を3点摘記して結びとしたい。

まず第一に、ルドルフ・シュタイナーの教員養成観に関する本格的研究の必要性ということである。この点に関しては、本論でも指摘したように、ガーベルトとキールシュによる先駆的研究があるのみで、シュタイナーの著作や講演録の一次資料に基づく本格的研究は今後の課題として残されている。そこでは特に、本稿でも限定的には言及したが、「教育芸術家」に向けた教員養成に果たす芸術科目の履修 (訓練) の意味を、シュタイナー自身がどのように認識していたのか、この論点の分析作業が急務となる。

第二に、シュタイナー学校の教員養成システムの歴史的展開を、一次資料に即して研究することが必要である。本稿は、基本的にはシラーの論考を参照しての検討に止まっており、今後は、それぞれの教員養成機関に関する一次資料の発掘と資料批判に基づく本格的研究が必要となるだろう。特に、それぞれの教員養成機関が、その卒業生の資格や権利をめぐる、国家 (州) 当局との間で如何なる軋轢や交渉過程があったのか、本稿でも指摘したような裁判闘争にまで発展した事案の検討も含め、こうした制度的・法的側面からの本格的な分析作業が求められている。

そして第三に、それぞれの教員養成機関における教員養成のより具体的な有り様の研究が必要である。本稿では、資料的に確認できる範囲で、特にマンハイム自由大学の教員養成の内実に少して



も迫ろうと試みた。しかし、依然として不明の点や明らかにすべき点が多く残されている。教育実習に関しては、各学年毎の教育実習の具体的な内容やその実施体制はどの様になっているのか、資料の制約もあり明らかにできなかった。また、教員養成機関（特に大学の場合）の管理運営体制や教職員の協働体制についても、不明のままである。本稿では、主として「大学」の形態の教員養成機関を主として検討してきたが、「ゼミナール」の形態の教員養成機関の検討も今後の研究課題として残されている。さらに、「補完的」教員養成と「完結的」教員養成という二つのシステムの差異が、養成される教員の質の点で如何なる関連があるのか、この論点の究明は、今後の我が国の6年制教員養成の制度設計（6年一貫制か、それとも学士課程と修士課程を制度的に分けるのかといった問題）を考える観点からも、興味深い知見を提供することになるだろう。

シュタイナー学校の教員養成システムに関する研究は緒に就いたばかりなのである。

#### 註

- 1) Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess, 2008, S.29.
- 2) Erich Gabert, Lehrerbildung im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners, Verlag Freies Geistesleben 1961, Johannes Kiersch, Freie Leherbildung Zum Entwurf Rudolf Steiners, 1978.
- 3) Hartwig Schiller, Die Ausbildung zum Waldorflehrer. Geschichte, Inhalt und Strukturen, in: Fritz Bohnsack/ Stefan Leber (Hrsg.), Alternative Konzepte für die Lehrerbildung, Erster Band: Portraits, Klinkhardt 2000.
- 4) シュトゥットガルトの教員養成ゼミナールでの2年間の体験談をまとめたものとして、河津雄介『シュタイナー学校の教師教育』（1987年に創林社から刊行、同社倒産により1988年に学事出版から復刊）がある。本稿に関連した主な先行研究としては以下がある。青柳亮子「ルドルフ・シュタイナーの教師教育 - シュタイナーの教師観とヴァルドルフ・アストリア校における教師教育」『一橋研究』第24巻第3号（1999年）所収、池内耕作「ヴァルドルフ教育を支えるR.シュタイナーの教師観」『日本教師教育学会年報』（第6号、1997年）所収、広瀬綾子「自由ヴァルドルフ学校の演劇教育を支える教師の養成 - 自由ヴァルドルフ教員養成大学を中心に」『教員養成学研究』（第3号、2007年）所収、Toshio Hirose/Hans Ulrich Schmutz, *Lehrerbildung in der Waldorfpädagogik - Ein Beitrag zur Erneuerung der Lehrerbildung*, 『同志社女子大学学術研究年報』第55巻（2004年）所収。吉田幸恵「シュタイナー学校教員養成のプログラムとその特徴 - トロントの教員養成コースの事例から」『ホリスティック教育研究』第9号（2006年）所収。
- 5) この点につき、さしあたり次を参照のこと。Friedrich Müller, *Das Recht der Freien Schule nach dem Grundgesetz*, Berlin 1982. 遠藤孝夫「1950年代南西ドイツにおける私立学校法の制定経緯とその教育史的意義」日本教育学会『教育学研究』第66巻第2号（1999年）所収。
- 6) Wenzel M.Götte, *Erfahrungen mit Schulautonomie Das Beispiel der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben 2006.
- 7) 最初のシュタイナー学校の創設事情につき、さしあたり次を参照。Chr.Cloudner/M.Rawson, *Waldorf Education (Revised edition)*, Floris Books 2003（邦訳書：遠藤孝夫訳『シュタイナー教育』イザラ書房、2007年）、遠藤孝夫「シュタイナーの社会三層化運動と自由ヴァルドルフ学校の創設 - 人間認識に基づく教育と学校の自律性」『弘前大学教育学部紀要』第85号（2001年）所収。
- 8) Wenzel M Götte, a.a.O., S.206.
- 9) 遠藤孝夫『管理から自律へ 戦後ドイツの学校改革』（勁草書房、2004年）、16頁。
- 10) Wenzel M Götte, a.a.O., S.202, Hartwig Schiller, a.a.O., S.46-47.

- 11) Hartwig Schiller, a.a.O., S.47.
- 12) ヒトラーが政権を握った1933年までに、ドイツ国内には8つのシュタイナー学校が設置されていた。本文で確認した以外では、1929年にドレスデン、1930年にブレスラウ、カッセル、ハンブルク（Hamburg-Altona）にそれぞれ設置された。尚、エッセンにも1922年にシュタイナー学校が設置されたが、人的・経済的理由から1936年には活動中止となった。Manfred Leist, *Entwicklungen einer Schulgemeinschaft Die Waldorfschulen in Deutschland*, Verlag Freies Geistesleben 1998, S.15.
- 13) Erich Gabert, a.a.O., S.31.
- 14) Hartwig Schiller, a.a.O., S.49.
- 15) Erich Gabert, a.a.O., S.31.
- 16) Hartwig Schiller, a.a.O., S.63.
- 17) ebenda, S.63-64.
- 18) ボン基本法の制定に合わせて、自由ヴァルドルフ学校連盟発行の「教育芸術」誌（1949年第4号）に発表された「自由な学校制度への呼び掛け」において、提起された5原則のうちの一つの言葉。ebenda, S.63.
- 19) ebenda, S.68-69.
- 20) Wenzel M Götte, a.a.O., Anhang.
- 21) Manfred Leist, a.a.O., S.67-68.
- 22) Hartwig Schiller, a.a.O., S.78.
- 23) ebenda, S.74.
- 24) ebenda, S.82. この対立は訴訟にまで発展し、1992年のミュンスター高等行政裁判所の判決（Urteil des Oberverwaltungsgerichts Münster vom 20.03.1992, 91A1337）により、ヴェッテン／アンネンにおける「完結的」教員養成の国家的教員養成との同価値性（Gleichwertigkeit）は否定されている。
- 25) Manfred Leist, a.a.O., S.68. 最終的には、1993年の連邦行政裁判所の判決（Urteilen des Bundesverwaltungsgerichts vom 23.06.1993, BVerwG 11C12.92 und 11C11.92）により、国家的（州立の）大学の教員養成課程との同価値性が認定された。この判決が契機となり、シュトゥットガルト自由大学は、1999年に正式に「大学」としての国家的認可を受けることになった。
- 26) Hartwig Schiller, a.a.O., S.84.
- 27) Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), *Lehrerbildung an Hochschulen und Seminaren im Bund der Freien Waldorfschulen*, 2009. (Blickpunkt 3)
- 28) この一覧では、芸術大学としての正式な国家的認可を受けている「アラーヌス大学」（Alanus-Hochschule Alfter）やオリシュトミーの専科教員を養成する専門機関、各地のシュタイナー学校に付設された教員養成講座（多くは夜間開講）等は割愛されている。
- 29) 2009年12月1日に行った、マンハイム自由大学専任講師シュメルツァー博士（Dr. Albert Schmerzer）へのインタビュー調査に依る。
- 30) Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), *Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess*, 2008, S.50.
- 31) ebenda, S.85.
- 32) ボローニャ・プロセスとそれに伴う教員養成制度改革の概要につき、さしあたり次の邦語文献を参照のこと。木戸 裕「ヨーロッパの高等教育改革－ボローニャ・プロセスを中心にして－」『レファアレンス』第658号（2005年）所収、辻野けんま「ドイツの大学の学士・修士課程における教員養成－ポツダム大学の「生活・倫理・宗教科」教職課程を例に－」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第18号（2009年）所収、吉岡真佐樹「ドイツ大学改革と教員養成制度改革の動向」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第6号（2007年）所収。尚、ドイツの一般的な教員養成制度の概要は、まず大学（基本的に州立）における理論的教育を受けた後、第一次教員国家試験に合格して、「試補教員」の身分で一定期間（約18ヶ月）勤務の後（この間勤務校で実地訓練を行い、同時に教員研修所での研修も受ける）、第2次国家試験に合格することで正規の教員となる、という2段階の構造となっている。しかし、この制度は、現在、ボローニャ・プロセスの導

- 入により再編されつつある。
- 33) 教員養成の内容のスタンダードに関する KMK の2004年と2008年の決議は、次のホームページアドレスで確認することができる。  
<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html>
- 34) Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen Wintersemester 2009/2010,  
[http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/HRK\\_StatistikBA\\_MA\\_WiSe2009\\_2010\\_finale.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe2009_2010_finale.pdf)
- 35) 木戸、前掲論文、85頁。
- 36) Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess, 2008, S.7.
- 37) ebenda, S.44.
- 38) ebenda, S.45.
- 39) ebenda, S.44.
- 40) ebenda, S.50.
- 41) Freie Hochschule Stuttgart (Seminar für Waldorfpädagogik), Unser Studienangebot im Studienjahr 2009/10 Bachelor- und Master-Studiengänge, <http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/>
- 42) Freie Hochschule Mannheim, Vorlesungsverzeichnis für das Studienjahr 2009/2010, S.5.
- 43) Freie Hochschule Mannheim, Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Waldorfpädagogik in der Fassung vom 5. Mai 2009.
- 44) Freie Hochschule Mannheim, Bachelor of Arts: Waldorfpädagoge, Modulhandbuch, S.6.
- 45) Freie Hochschule Mannheim, Vorlesungsverzeichnis für das Studienjahr 2009/2010, S.11.
- 45) Freie Hochschule Mannheim, Bachelor of Arts: Waldorfpädagoge, Modulhandbuch, S.10.
- 46) Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess, 2008, S.17.

- 47) Freie Hochschule Mannheim, Bachelor of Arts: Waldorfpädagoge, Modulhandbuch, S.10.

<付記>本稿は科学研究費補助金（平成20～22年度）による研究成果の一部である。平成21年3月にシュトゥットガルト自由大学を訪問調査した際は、同大学のヤフケ博士（Dr.Christoph Jaffke）、フッター教授（Prof.Dr.Walter Hutter）および同大学で学んでいた若林伸吉氏（現在は京田辺シュタイナー学校教師）からご支援をいただいた。また、平成21年12月のマンハイム自由大学の訪問調査の際は、シュメルツァー博士（Dr.Albert Schmelzer）とベツォルト教授（Prof.Dr.Hennig Pätzold）からご支援と貴重な資料提供をいただいた。記して心からの謝意を表したい。

<Resümee>

Die Waldorfschule ist eine Schulform mit einer besonderen Pädagogik, die von ihrem Begründer Rudolf Steiner als "Erziehungskunst" bezeichnet wurde. Es wird erwartet, dass ein Lehrer dieser Schule in seiner Existenz eine wichtige Rolle als "Künstler" einnimmt. Die Ausbildung der Waldorflehrer ist deshalb eine Kernaufgabe der Waldorfschulbewegung seit Begründung der ersten Waldorfschule in Süddeutschland (1919) gewesen. Trotzdem ist die Forschung über die Waldorflehrerbildung ungenügend. Vor allem in der bisherigen Pädagogikforschung fehlt eigentlich das Interesse für die systematischen, rechtlichen Grundlagen der Waldorflehrerbildung und auch für die Umgestaltung des Systems der Waldorflehrerbildung durch den "Bologna-Prozess" in den letzten Jahren in Deutschland. In dieser Arbeit möchte der Autor versuchen, die geschichtliche Entwicklung des Systems der Waldorflehrerbildung in Deutschland darzustellen und dann die Umgestaltung dieses Systems durch den "Bologna-Prozess" unter Berücksichtigung des Bachelor- und Master-Studiengangs an der Freien Hochschule Stuttgart und insbesondere an der Freien Hochschule Mannheim zu analysieren.

Der Autor möchte Herrn Dr. Christoph Jaffke, Herrn Prof. Dr.Walter Hutter (Freie Hochschule Stuttgart), Herrn Dr.Albert Schmelzer, Herrn Prof. Dr.Hennig Pätzold (Freie Hochschule Mannheim) und Herrn Schinkichi Wakabayashi (jetzt Lehrer an der Kyo-tanabe Waldorfschule in Japan) für deren freundliche Unterstützung danken.