

《人間形成》としての教員養成とヴァルドルフ教員養成の特質
—「芸術的訓練」の人間形成的役割—

遠 藤 孝 夫

岩手大学教育学部研究年報 第74巻 別刷
平成27年3月

Reprinted from the Annual Report of
the Faculty of Education, Iwate University, Vol.74
March 2015

《人間形成》としての教員養成とヴァルドルフ教員養成の特質 －「芸術的訓練」の人間形成的役割－

遠 藤 孝 夫*

(2014年9月30日受付, 2014年12月22日受理)

1. はじめに

教員として必要な資質能力とは何か、そしてそれを如何に育成するか。この教員養成及び教師教育の最重要課題に、本稿は教員を目指す学生の自己変革までも含む人間形成としての教員養成という視座から、主としてヴァルドルフ教員養成を事例として迫ろうとするものである。

教員に必要な資質能力については、実に多様な考え方がある。例えば、平成17年10月の中央教育委員会答申「新しい義務教育を創造する」では、優れた教員に求められる要素を次の3点にまとめている。すなわち、①教職に対する情熱（教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感、常に学び続ける向上心等）、②教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力等）、③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、同僚と協力する能力等）の3要素である。この中教審答申の考え方は、教員に求められる資質能力の構成要素が問われる際の典型的なものと言える。しかし、こうした捉え方には大きな問題を指摘しなければならない。それは、ここで挙げられている3つの資質能力が、単に並列的に列挙されるに止まっており、要素間の質的な関係や構造、これらの資質能力を貫徹する基盤的な要素は何かということが考慮に入れられていないことである。端的に言えば教員という一個の人格や人間としての根源的在り方の次元から資質能力が捉えられていないという問題である。

こうした根本的問題が不問に付されている状況では、教員養成カリキュラムの改革が論じられたとしても、教育実習の期間を延長したり、言葉だけの「理論と実践の融合」に終始したり、あるいは教科専門科目や教職科目を増加させたり、といった小手先の措置に終始することが通例となる。仮にこうした「改革」が実施され、大学における教職科目や教科専門科目が増え、また学校実地体験の機会が増えたとしても、教員養成で学ぶ学生一人ひとりの資質能力の向上に結びつくことは希有である。何故なら、学生たちにとっては、大学の様々な授業科目で伝達される知識や技能は、単に単位取得のために暗記するものでしかなく、試験が終わればその多くは忘れ去られる。学校現場でのどれほど素晴らしい体験も、学生たちにとっては一過性の「貴

* 岩手大学教育学部

重な体験」に止まってしまうからである。ここには、教職科目や教科専門科目の充実や学校実地体験の拡充が、教職課程で学ぶ学生一人ひとりの自己変革を随伴していないこと、従って学生個々人の人格形成や人間性の豊穡化を導いてはいないという問題がある。哲学者の林竹二の「学ぶことは変わる」という命題を借りるなら、知識（理論）や学校実施体験が学生の自己変革をもたらさなかったとすれば、教職課程の学生は何も「学ばなかった」ことになる¹⁾。自己の人格や人間性と切り結ぶ形で教職課程において「学ばなかった」学生が仮に教員になったとしても、子どもたちと人格的な深い関係を構築できる教員、「教職生活全体を通じて学び続ける教員」（平成24年8月の中教審答申）を期待することはできないだろう。

では、教職課程での学びが、表面的な単位取得のためだけの知識・技能の習得（暗記）や一過性の「貴重な体験」に終始する在り方ではなく、一つの人間形成の営み、つまり学生個々人の人格や人間としての根源的な在り方の変容を伴いつつ、教員としての自らの有り様を常に自律的に省察（リフレクション）し、自らを高める努力を行う教員を養成することは、果たしてどのようにすれば可能になるのだろうか。本稿は以上のような課題意識に基づき、学生の人格や人間としての在り方の変容まで視野に入れた、つまり《人間形成》としての教員養成の事例として「ヴァルドルフ教員養成」（Waldorflehrerbildung）を取り上げ、特にそこでの「芸術的訓練」の位置と役割を明らかにすることを目的とする。なお、教員養成や教員の資質能力に関する先行研究は無数にあるが、人間形成ないし人格形成の視点から本格的に検討した先行研究は管見の限り確認できない。

以下、本論では、まず長尾十三二の教員養成に関する提案及び教育学研究の最新成果と関連づけて、教員養成を《人間形成》ないし人格形成の側面から熟考することの理論的背景と必要性をより明確にする（第2章）。その上で、ヴァルドルフ教員養成の内容と特質を《人間形成》の側面から整理し、特に「芸術的訓練」の人間形成的役割を明らかにする（第3章）、という手順で研究課題に迫ることとする。

2. 《人間形成》としての教員養成を検討する背景

(1) 長尾十三二の「学識形成と相即した人間形成」の提言

ドイツ教育史研究の泰斗にして、日本教師教育学会の初代会長も務めた長尾十三二は、本稿の課題意識と通底する論点を、1985年の時点で次のように指摘していた。

「教師の専門性は、一般教育科目、教科専門科目、教職専門科目の学習内容が教師の人格においていかに統一されているか、という点にかかわっている。これを学識形成と相即した人間形成の成果に依存している、といってもよいし、全体としての人間的力量にかかわっているといってもよい。ただし学識統合の中核は広義の教育学でなくてはならない。むろんここであるところの教育学は、絶えず生成するものであり、つねに教師の自己変革を求めるようなダイナミックな理論構成をもつものとなるはずである。これに近いものをあげてみるならば、たとえばシュタイナーのそれであり、わが国でいえばたとえば重松・上田両氏の動的相対主義の教育理論に指を屈することができる。」²⁾

この長尾の提言は、極めて重要である。それは、長尾の提言が、「大学における教員養成」

原則の意味を再確認し、教員養成が理論的基礎を軽視した「実践的指導力」の指導だけでも、反対に学問に基づく知識の伝達をだけを行うものであってはならないことを主張しているからだけではない。より重要なことは、大学における教員養成が、一般教育科目、教科専門科目、教職専門科目をただ基準に基づいて開設していれば事足りるという一般的な理解を廃して、教員養成教育の内容が教師を目指す学生（教員）の「人格においていかに統一されているか」こそが吟味されるべきであり、教師を目指す学生やひいては「教師の自己変革」を求める内容であるべきこと、一言すれば「学識形成と相即した人間形成」としての教員養成を提唱するものであったことにある。

但し、長尾は、学生の「自己変革」を内包した人間形成（人格形成）としての教員養成を提唱したが、そのための具体的な内容構成まで構想するものではなかったし、もちろん実践にまで至るものでもなかった。その後、長尾は日本教育学会の教師教育に関する研究委員会の活動報告の中でも、「教師の専門性は、彼の全体としての人間性、ものの見方や考え方、行動の仕方などをひっくるめての全体的・総合的な、したがって彼の個性的な人間的能力に支えられている。」として、大学における教員養成は人間形成を志向すべきであるとの持論を再び展開したが³⁾、長尾のこの考え方は教育学研究ないし教師教育研究の中で継承・発展されることはなかった。

(2) 「ハッティ研究」と教員の人格的要素の重要性

いま教育学の狭い学問領域を超えて、世界で最も影響力のある教育学者の1人として各国のメディアでも大きく取り上げられている研究者がいる⁴⁾。ニュージーランド出身の教育学者で、オークランド大学教授を経て、2011年からはオーストラリアのメルボルン大学教授を務めるジョン・ハッティ（John Hattie）である。ハッティの著書『可視化された学習』（*Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London/New York 2009.）は、2009年に刊行されて以降、欧米諸国で大きな反響を呼び、特にドイツでは教員の資質能力や教員養成の在り方の議論にまで影響を及ぼしつつある⁵⁾。

ハッティの『可視化された学習』は、表題の通り、生徒の学習成果に関する800件以上の実証的研究結果を総合的に分析したものである。本稿の課題と関わって、「ハッティ研究」の重要なポイントのみを摘記すれば、次の通りである。

まず、「ハッティ研究」は、生徒の学習成果に関連すると考えられる138の要因の中から、特に効果が高い6つの要素を抽出した。「学習者」、「家庭」、「学校」、「教員」、「指導計画」、「授業」の6つである。分析の結果、ハッティは、この6つの要因の中で最も生徒の学習成果に影響を与える要因は「教員」と結論づけた。では、どのような学習が最も効果的であるかと言えば、それは教員が学習者の視線で学習を考えていること、学習者自身が教員を自分たちの教員としてみなしている場合である。このことをハッティは次のように指摘している。

「最も重要なことは、教員の指導が学習者にとって見通しが明らかであること、学習行為が教員にとって見通しが明らかなことである。学習者が教員に近づけば近づくほど、また教員が学習者に近づけば近づくほど、学習成果はより大きくなる。」⁶⁾

では、どのような教員が最も生徒の学習成果を上げるか。それは、活動的で責任を自覚し

た教員、状況に応じて前面に出たり控えめに振る舞ったりと、臨機応変な対応が可能な教員、常に自らの職業的任務に関心を持って熱心に取り組むことができる教員である。反対に、教員が生徒の内なる声が分からない場合や教員が生徒の信頼関係を築くことができない時には、教員が教科に関するどんな高度な学問的知識を有していたとしても、生徒の学習成果を上げることには結びつかない。

以上のように、「ハッティ研究」は、生徒の学習成果に最も強く作用する要因が、学校の設置形態やクラスサイズでも家庭環境でもなく、《教員という要因》であることを豊富な実証的研究の総合的分析を通して明らかにした。この結果、教員には教科に関する専門知識や教授方法といった専門性が必要であることは言うに及ばないが、それ以上に、児童生徒と信頼関係を構築し、彼らの心身の状態や学習状況を的確に理解し、児童生徒にとって見通しの利いた活動的な授業を演出する能力が求められることが明らかとなった。ドイツの代表的な週刊新聞である "Die Zeit" は、何度も「ハッティ研究」に関連した記事を掲載している。その記事の一つでは、「ハッティ研究」から導かれる知見として、教員は学問的知識の伝達者でも、児童生徒の学習に寄り添う単なる「学習伴奏者」や「ファシリテーター」でもなく、児童生徒を動機づけ、魅力的な授業を演出する「演出家」(Director) ないし「アクティベーター」(Aktivator) でなければならない、とまとめている⁷⁾。同じく、ハッティは、"Die Zeit" 紙とのインタビュー記事の中で、教員に求められるの資質能力に関連して次のように指摘している。

「私は、ある人は教員となるべく生まれてきた、という前提には立たない。つまり、教員という職業は、修得されることができる一つの専門職である。その際に最も重要なことは、自分の授業がまだまだ不十分なものであることを許容できる柔軟性 (Flexibilität) と、新たなことを学ぶことができる開放性 (Offenheit) である。」⁸⁾

学習科学の最新成果である「ハッティ研究」は、以上の通り、教員養成の在り方にも大きな影響を及ぼす知見を提供している。すなわち、「ハッティ研究」は、詳細な実証的な研究から得られた知見として、「見通しの利いた」生き生きとした授業を実現できる「演出家」ないし「アクティベーター」としての教員像を提起するとともに、「柔軟性」や「開放性」といった人格的基盤の「修得」までも視野に入れた教員養成、従って《人間形成》としての教員養成という新たなパラダイムを展望することが必要であることを示唆したものと捉えることができるだろう。その意味で、「学識形成と相即した人間形成」としての教員養成という長尾十三二の提唱は、その重要性が学習科学の最新成果によって裏付けられたと考えることができる。

そこで問題は、「ハッティ研究」が示唆している《人間形成》としての教員養成、長尾の言葉では「学識形成と相即した人間形成」としての教員養成とは何か、如何なる内実のものであるのか、さらには如何にして実践することが可能となるのか、ということである。前述の通り、この論点はこれまで本格的に検討されてきた論点ではない。もとより本稿も、まだ予備的考察の段階に止まるが、その際に本稿はヴァルドルフ教員養成に注目した。ヴァルドルフ学校 (シュタイナー学校) の教員となる資質能力を育成するヴァルドルフ教員養成の機関の一つ、ドイツのシュツットガルト自由大学 (Freie Hochschule Stuttgart) は、2014年

《人間形成》としての教員養成とヴァルドルフ教員養成の特質

5月27日に教員養成に関する公開シンポジウムを実施した。そのシンポジウムのテーマは、まさに「人格開発としての教員養成」(Lehrerbildung als Persönlichkeitsentwicklung)であった。シンポジウム趣旨の中でも、「ニュージーランド出身の研究者ジョン・ハッティの詳細なメタ分析によって、教員その人という非学問的なメルクマールが(教育活動において)一つの重要な役割を果たしていることが明らかにされた。」⁹⁾、と述べられていたことは注目すべきである。このことは、《人間形成》としての教員養成の可能性の一つとして、ヴァルドルフ教員養成に着目することの可能性と必要性を示唆していると言えるからである。それでは、ヴァルドルフ教員養成とは如何なるものなのか、特に一般的な教員養成と大きく異なる要素としての「芸術的訓練」の位置と役割に注目しながら検討してみよう。

3. ヴァルドルフ教員養成と「芸術的訓練」の人間形成的役割

(1) ヴァルドルフ教員養成の概要

ヴァルドルフ教員養成の基本理念、特にルドルフ・シュタイナーの教員養成論、ヴァルドルフ教員養成の歴史的展開と現状については既に別稿¹⁰⁾を発表していることから、ここでは本稿の理解に必要な範囲で、ヴァルドルフ教員養成の概要を確認しておきたい。

ヴァルドルフ学校(シュタイナー学校)は、ルドルフ・シュタイナー(Rudolf Steiner, 1865-1925年)の人智学思想に基づき、1919年に南ドイツ(シュツットガルト)で創設された私立学校で、いまその姉妹校は世界各国に約1千校(この内ドイツ国内には約230校)を超すまでに増加している。ヴァルドルフ学校は12年一貫制の初等・中等学校で、そのカリキュラムは12年間を通して芸術関連の教科や活動が縦横に配置され、どの教科でも芸術体験の要素を組み込んだ授業が展開されている。また、校舎の全体構造から教室の形状や壁の色彩に至るまで、子どもたちの心身の発達に対応させたものとなっている。しかし、こうしたヴァルドルフ学校の発展の一つの背景として看過できないことは、他の教育運動には見られない独自の教員養成システムが存在する事実であろう。ヴァルドルフ学校の教師として勤務するためには、独自の教員養成機関において、それぞれ希望する教師の種類(8学年までのクラス担任教師、教科専門教師、9学年以上の上級学年の教科専門教師など)に応じて、所定の機関でそれぞれ定められた教員養成プログラムを修了することが必要となる。

ヴァルドルフ学校の教員養成の形態や内容は多様であるが、ここでは便宜的に「補完型」と「完結型」の二つに大別して整理しておきたい。「補完型」の教員養成とは、既に大学教育を修了した人や一般的な教員資格を取得している人を対象として、比較的短期間で(1年から3年程度)、ヴァルドルフ学校の教師としての資質能力を補完的に教育する形態である。いわゆるヴァルドルフ教員養成は、最初のヴァルドルフ学校が創設された9年後の1928年に、最初のヴァルドルフ学校の教師達の手で開始されているが、この最初の教員養成講座は、「補完型」であった。一方、「完結型」の教員養成とは、中等学校修了者を対象にして、従って大学教育としてヴァルドルフ学校の教師としての資質能力を教育するものである。ドイツにおけるヴァルドルフ教員養成は、1928年の開始後、ナチズム期の中断を経て、戦後に至っても「補完型」であったが、ようやく1973年から2つの教員養成機関(シュツットガルトとヴィッテン)において、「完結型」の教員養成が開始されている(その当時の養成期間は4年)。

現在では、シュツットガルト自由大学、マンハイム自由大学、ヴィッテン／アンネン・ヴァルドルフ教育学院の3機関において、「完結型」のヴァルドルフ教員養成が行われている。このうち、シュツットガルト自由大学は、1979年からの裁判闘争を経て、1999年には正式な私立大学としての「国家的認定」(staatliche Anerkennung)を獲得している。ドイツでは、教員資格を取得できるのは国立(州立)の教員養成機関(大学等)に限定されてきた。ヴァルドルフ教員養成を行うシュツットガルト自由大学が国家的認定を受け、公的地位を獲得したことは、「事実上の教員養成の国家独占」(J.P. フォーゲル)が否定されたことを意味し、ドイツ教育史上、画期的意義を有する出来事であった¹¹⁾。また、ドイツ国内の6箇所には「補完型」のヴァルドルフ教員養成を行う教員養成ゼミナールも設置され、また私立大学としての国家的認定(2002年)を受けているアラヌス芸術大学(Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft)には、ヴァルドルフ学校の教員資格を取得できる修士課程が開設されている。

(2) ヴァルドルフ教員養成の内容と特質

それでは、ヴァルドルフ教員養成では、どのようなカリキュラムによって如何なる資質能力を育成しているのであろうか。ヴァルドルフ教員養成は、ルドルフ・シュタイナーの人智学的教育思想(ヴァルドルフ教育学)を基盤とする「教育芸術」(Erziehungskunst)を実践できる「教育芸術家」(Erziehungskünstler)の養成を基本理念として、1928年以来約90年近くの実践の積み重ねの過程で深化・発展してきたものである。まずは、ヴァルドルフ学校連盟が編集した教員養成に関する最新の小冊子¹²⁾を手がかりにして、ヴァルドルフ教員養成の教育目標とカリキュラム内容を確認してみよう。

ヴァルドルフ教員養成の教育目標は、「ヴァルドルフ教育学の意味で教育活動が可能な能力を学生たちに育成すること」¹³⁾にある。ヴァルドルフ学校の教師＝「教育芸術家」に必要とされる資質能力、従ってまたヴァルドルフ教員養成を通じて学生に育成する資質能力は何か、そしてそれはどのような教育を通して育成されるのだろうか。それは以下の4つのコンピテンシー(Kompetenz、ここでは教師として必要な専門的力量の意味)及び学修領域としてまとめられている¹⁴⁾。

① 人格的コンピテンシー (Persönlichkeits- oder Individualkompetenz)

批判的な自己省察、自己教育と自己成長、責任ある職務遂行のための能力、そして生涯を通して学び続けるための準備として具体化される専門的力量のこと。こうした専門的力量を主として育成する学修領域として、「芸術」と「人間の発達と教育の基礎」が配置される。

② 教育実践的コンピテンシー (Erziehungs- bzw. Unterrichtskompetenz)

子どもたちとその発達段階に応じて向き合い、子どもたちに知識・技能を教え、人間形成を促すことができる専門的力量のこと。この専門的力量を主として育成するための学修領域として、「教科の教授法」と「教育実習」が配置される。

③ 協働的・社会的コンピテンシー (Team-, Leitungs-, und Sozialkompetenz)

同僚、父母、生徒および学校をとりまく様々な人々と友好的で協働的な関係を構築することができる専門的力量のこと。特にヴァルドルフ学校の自律的な運営(校長を置かずに、全教職員が対等の立場で学校を運営する)の遂行のために、チームとして活動する能力、

《人間形成》としての教員養成とヴァルドルフ教員養成の特質

コミュニケーション能力、葛藤克服能力といった専門的力量が重要視される。この専門的力量を主として育成するための学修領域として、「教育活動の社会的次元」、「学校と社会」及び「自治活動と自由活動」が配置される。

④ 研究的・専門的コンピテンシー (Forschungs- und Fachkompetenz)

ヴァルドルフ教育学及びその他の改革教育学の教育科学的基礎に関する知識とそれを活用する専門的力量と、それぞれ担当する教科に関する知識とそれを活用する専門的力量のこと。従って、この専門的力量を修得した教師は、ヴァルドルフ教育学や各教科の知識を活用したり、さらに発展させたりする能力を有することになる。こうした専門的力量を主として育成するための学修領域として、「人間の発達と教育の基礎」、「学習領域の基礎」、「教科専門」、「ヴァルドルフ教育学の人間学的基礎」などが配置される。

以上のヴァルドルフ教員養成を通じて育成しようとするコンピテンシー（教師としての専門的力量）の一覧で特筆すべきは、その第一に「人格的コンピテンシー」が位置づけられていることであろう。ヴァルドルフ教員養成においても、一般的なそれと同様に、教科に関する学問的な知識やその教授方法、子どもや教育に関する専門的知識の修得は欠かせないものではあるが、何よりもこれらの専門的力量を根底で支え、教師としてのあらゆる活動貫徹する人格的基盤の育成が重要視されている。その意味で、《人間形成》としての教員養成がまさに志向されていると言える。このような特質は、ヴァルドルフ教員養成の具体的なカリキュラムからも確認することができる。

ヴァルドルフ教員養成の具体的なカリキュラムを、シュツットガルト自由大学を事例に確認してみよう。シュツットガルト自由大学は、上述の通り 1999年に私立大学としての国家的認定を獲得した後、欧州規模での大学改革計画である「ボローニャ・プロセス」への対応として、2009年9月から教育課程を学士課程（3年を基本）と修士課程（2年を基本）の2段階へと再編するとともに、単位制度も導入した。この結果、シュツットガルト自由大学における「完結型」のヴァルドルフ教員養成は、学士課程3年と修士課程2年、合わせて5年間の教育課程を修了することが義務づけられた（ヴァルドルフ教員養成の修士化）。ヴァルドルフ学校の担任教師を養成する学士課程と修士課程のカリキュラム(学修領域と単位数)の概要は、以下の通りである。

<学士課程（3年制）の学修領域と単位数>

学 修 領 域	1 学年	2 学年	3 学年	単位数
① 人間の発達と教育の基礎	12	—	10	22
② 学習領域の基礎	18	—	—	18
③ 教科の基礎（教授法を含む）	—	60	16	76
④ 芸術（基礎）	13	—	12	25
⑤ 教育実習	5	—	11	16
⑥ 自治活動と自由活動	12	—	4	16
⑦ 学士研究（卒論）	—	—	7	7
	60	60	60	180

(2012年1月時点のモジュール・ハンドブック¹⁵⁾に基づく)

(補足) 教育実習（事前・事後指導を含む）は、1年次＝5週間、3年次＝13週間

<修士課程（2年制）の学修領域と単位数>

学 修 領 域	1 学 年	2 学 年	単 位 数
① ヴァルドルフ教育学の学問学的基礎	17	4	21
② 教科の教授法	19	15	34
③ 芸術（応用）	8	8	16
④ 学校と社会	—	4	4
⑤ 教育実習	10	5	15
⑥ 自治活動と自由活動	6	4	10
⑦ 修士論文	—	20	20
	60	60	120

（2012年5月時点のモジュール・ハンドブック¹⁶⁾に基づく）

（補足）教育実習（事前・事後指導を含む）は、1年次＝12週間、2年次＝6週間

このカリキュラムの概要からも明らかなように、人格的コンピテンシーを主として育成する学修領域として、「芸術」（Künste）が学士課程と修士課程を通して位置づけられている。シュツットガルト自由大学が国の規則に基づく認証評価（Programmakkreditierung）を受けた際に提出した「自己評価書」¹⁷⁾では、ヴァルドルフ教員養成における「芸術」の重要な位置づけについて、「人間学的基礎および教科の教授法の学修内容と並んで、学生を芸術的かつ実践的に教育することが、教育課程全体における中核的意義を有している。」と確認されている。ヴァルドルフ教員養成の中核としての位置づけにある「芸術」領域は、より具体的には、「音楽」、「絵画」、「造形」（Plastizieren、粘土等の素材から様々な形態を創造する芸術活動）、「演劇」、「言語造形」（Sprachgestaltung、言葉と身体・魂・精神の結びつきを、発声や朗読等の表現を通して認識する芸術活動）、そして「オイリュトミー」（Eurhythmie、音楽や詩歌と身体表現を連動させ、人間の本質に迫る芸術活動）、といった芸術活動を総称したもので、いずれも内容的には単なる理論的な講義ではなく、学生達自身の実演・実習を伴う「芸術的訓練」（künstlerische Übung）となっている。

ヴァルドルフ教員養成における「芸術」およびそこでの「芸術的訓練」は、狭義の芸術家養成を意図したものではなく、あくまでも教師としての人格的基盤の形成、つまり教師を目指す学生の《人間形成》を主眼とするものである。このことは、同じく「自己評価書」において、「芸術的訓練」を通して育成される資質能力として以下のように説明されている。

「学修の重点は芸術と学問の結合（Verbindung von Kunst und Wissenschaft）に置かれる。芸術的訓練は人間学的・心理学的な教育基礎理論の質的理解を促進するとともに、成長途上の1人ひとりの子どもの状態を認識する能力を強化し、臨機応変の教育的対応を行うために必要な想像力を活性化させ、さらに教育活動と授業を創造的で想像力豊かに、しかも生徒と教師との生き生きとした相互活動として構成する能力を促進する。」¹⁸⁾

(3) 「芸術的訓練」の人間形成的役割

最後に、ヴァルドルフ教員養成の中核に位置づけられた芸術体験と「芸術的訓練」が、学

生たちの自己変革を迫り、教師としての人格的・人間的基盤を形成するものであることを、受講学生の証言から確認してみよう。以下の証言は、シュツットガルト自由大学のヴァルドルフ教員養成課程で学ぶ学生が、芸術科目を受講する中で感じたこと、自己に生じた変化を述べたものである。第一の証言は「造形」、第2の証言は「絵画」、そして第3の証言は「言語造形」を通して体験したことを記している¹⁹⁾。

- ① 「造形的活動の中で、私は完全に集中して自らの限界を体験した。しかし同時に、この限界を克服することが可能であることも体験した。それができるのは、私が事物と完全に一体化し、そのことに集中して活動し、自分の観念を解き放って、より深い認識へと至ることができた時である。私は、工芸的活動が、完全にセラピーとして体験される作用を及ぼしていることを感じた。覚醒、沈着冷静さ、柔軟性、生命力が活性化されていき、対象物の中に私自身の行為が直に反映されることを体験した。」
- ② 「(絵画の訓練が及ぼした) 影響として、私が体験したことは、色の感覚や授業の中で制作した作品に関する対話とが、周囲の世界と自分自身の関係の在り方や、世界を見抜く視点を拡張してくれたということである。…結果として、私は絵画の領域における芸術的活動を、認識能力の拡大として体験した。」
- ③ 「私にとって言語造形は極めて大きな意味があった。何故なら、私はこの言語造形の練習において、私自身のしばしば狭すぎる殻から抜け出ることができ、そして実際に私の最も内奥にある何かが現れたからである。」

以上の受講学生の証言から明らかになることは、「芸術的訓練」は、学生たちに「自らの限界」とその「限界を克服すること」を体験させるとともに、自らの精神の「最も内奥にある何か」にまで気づかせることで、「世界を見抜く視点」を拡張させ、「認識能力の拡大」をもたらしているという事実である。その意味で、「芸術的訓練」は、学生1人ひとりの人格形成、つまり人間形成的役割を果たしており、まさに「将来の教師の自己教育の要素 (Selbsterziehungselement)」²⁰⁾を形成するものとなっているのである。

注

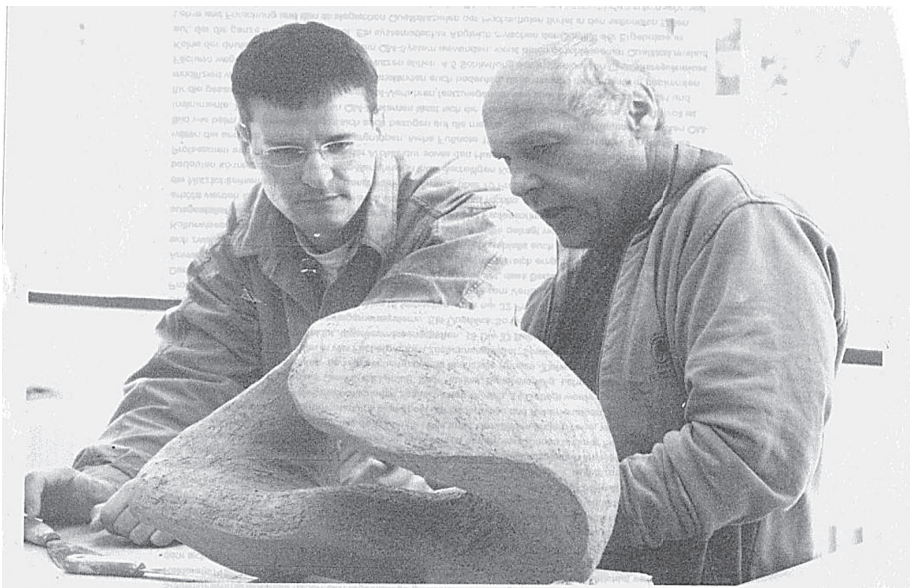
- 1) 林竹二『学ぶということ』(国土社、1990年、初版は1978年)、95頁。
- 2) 長尾十三二『教師教育の課題』(玉川大学出版部、1994年)、218-219頁。なお、該当部分の論文「教育学教育と教師教育」の初出は、『教師教育』創刊号(1985年)である。
- 3) 日本教育学会『教育学研究』第59巻3号(1992年9月)、333頁。
- 4) 一例を挙げれば、世界の大学ランキング調査でも有名なイギリスの週刊教育新聞 "The Times Educational Supplement" 紙(2012年9月14日付)は、ハッティを「世界で最も重要な教育学者」と紹介している。<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6290240>
- 5) ドイツの著名な教育学者で、教員養成政策にも影響力を持つエーヴァルト・テアハルトは次のように述べている。「ドイツにおいても英語使用諸国でも、ハッティの著書『可視化された学習』ほど大きな反響を巻き起こした教育学関係の著書はない。とりわけドイツでは反響が極めて大きい。ドイツ連邦の各州首相、文部大臣、そして教育行政官に至るまで誰もがハッティを引き合いに出している。一般の教

- 育論議でも、教育学の専門誌でも、教員養成の諸機関でも、学校の職員室でも、そして父母会においてまで、ハッティ研究が引用されている。」E. Terhart (Hrsg.), *Die Hettie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Klett/Kallmeyer 2014, S.6. ハッティの『可視化された学習』のドイツ語訳（タイトルは "Lernen sichtbar machen"）は 2013 年に出版されている。なお、「ハッティ研究」についての日本語による紹介は、管見の限り次の原田信之の論考（訳業）のみと考えられる。この文献は、上記のテアハルトによる「ハッティ研究」の概要紹介の論文を翻訳したものである。「ハッティ研究」の一日も早い日本語訳を期待したい。原田信之（翻訳）、「ジョン・ハッティ（John Hattie）の「可視化された学習」への評価ードイツの教授学研究におけるハッティの実証的研究の受容ー」、『人間文化研究』（名古屋市立大学大学院人間文化研究科）、第21号（2014年）、69-80頁。
- 6) John Hattie, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London/New York 2009, p.25.
 - 7) Die Zeit, Ausgabe 2 (2013).
<http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning>
 - 8) Die Zeit, Ausgabe 19 (2013), <http://www.zeit.de/2013/19/schulforscher-john-hattie/seite-2>
 - 9) このシンポジウムの趣意書は、シュツットガルト自由大学のホームページで確認することができる。
<http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/aktuelles/aktuelles.php> (2014年9月30日最終確認)
 - 10) 次の拙稿を参照願いたい。「シュタイナー学校の教員養成システムに関する研究ー歴史的展開とボローニャ・プロセスに伴う再編ー」、『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第9号（2010）、45-63頁。「シュタイナーの教員養成論と《芸術による覚醒》」、大坪・平田・福島編著『学校・教員と地域社会』（東信堂、2012年）所収、33-54頁。
 - 11) この論点については、次を参照願いたい。拙稿「ヴァルドルフ教員養成の公的地位獲得と教員養成の国家独占の否定」、日本教育学会『教育学研究』第80巻第2号（2013年）、39-51頁。
 - 12) Bund der Waldorfschulen (Hrsg.), *Dokumentation Waldorfflehrerbildung. Inhalte, Ziele, Perspektiven*, 2014.
 - 13) Ebenda., S. 14.
 - 14) Ebenda., S.18f.
 - 15) Modulhandbuch Bachelor Waldorfpädagogik, Stand: 04.01.2012.
http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/_downloads/2011-12/Modulhandbuch_Bachelor_Waldorfpaedagogik_Stand_04.01.2012.pdf
 - 16) Modulhandbuch Master Klassen- und Fachlehrer, Stand: 28.05.2012.
http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/_downloads/2011-12/Modulhandbuch_Master_Klassen_Fachlehrer_konsekutiv.pdf
 - 17) Antrag auf Akkreditierung von konsekutiven Studiengängen zur Ausbildung von Waldorfflehrern. A. Erklärung der Hochschulleitung zum Studiengang (Freie Hochschule Stuttgart), S.7. なお、この自己評価書はシュツットガルト自由大学のフッター教授のご厚意により入手することができた。記してお礼を申し上げたい。
 - 18) Ebenda., S.8.
 - 19) Schiller, H. (2000). Die Ausbildung zum Waldorfflehrer. Geschichte, Inhalt und Strukturen, in: Fritz Bohnsack/ Stefan Leber (Hrsg.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung*, Erster Band: Portraits. Klinkhardt, 2000, S.107-110.
 - 20) Bund der Waldorfschulen (Hrsg.), *Dokumentation Waldorfflehrerbildung. Inhalte, Ziele, Perspektiven*, 2014, S.14. なお、芸術体験や芸術活動が、芸術的知識や技能の習得を越えて、認知的・情動的・社会的能

《人間形成》としての教員養成とヴァルドルフ教員養成の特質

力の育成にも大きな作用を及ぼすこと、端的には芸術体験には人間形成的機能があることは、科学的で実証的な研究によっても証明されている。このことについては、次の文献を参照のこと。Christian Rittelmeyer, *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Athena Verlag, Oberhausen 2010. この文献は、拙訳により『芸術体験の転移効果』（東信堂）として翻訳刊行の予定である。

<付記> 本稿は科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究、課題番号:23653234及び26590184）による研究成果の一部である。また本稿は、東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター第14回シンポジウム（2013年12月7日）において、『学識形成と相即した人間形成』としての教員養成の可能性－シュタイナー教員養成の理念と実践を参考に－と題して報告した内容に加筆修正を施したものである。



<図1> 造形（粘土）の授業風景（シュツットガルト自由大学）

出典：Schiller, H., *Physiognomie der Lehrerbildung. Menschen, Ideen und Praxis an der Freien Hochschule Stuttgart*. DMZG Druck- und Medienzentrum Gerlingen, 2008. S.113.



<図2> 音楽の授業風景（シュツットガルト自由大学）

出典：Schiller,H., *Physiognomie der Lehrerbildung. Menschen, Ideen und Praxis an der Freien Hochschule Stuttgart*.
DMZG Druck- und Medienzentrum Gerlingen, 2008.S.103.



<図3> 言語造形の授業風景（シュツットガルト自由大学）

出典：Schiller,H., *Physiognomie der Lehrerbildung. Menschen, Ideen und Praxis an der Freien Hochschule Stuttgart*.
DMZG Druck- und Medienzentrum Gerlingen, 2008, S.120.