

体験に基づく学びに関する一考察  
—ヴァルドルフ学校の「社会生活学習」を手がかりにして—

A study about learning based on experience :  
A clue to “learning of social life” in Waldorfschool

相賀 由美子

要 旨

ヴァルドルフ学校で実践されている「社会生活学習」とは、体験に基づく学びにより、社会生活能力を育成する課程である。体験の内容は、自己と外界との関係性における児童・生徒の発達段階に沿って選択され、特に8年生以降は労働世界との実際的な関わりの場が開発されている。この学習は、因果関係や相互関連や法則の理解といった知的な思考力に訴え、現象などのイメージ化を容易くし、実際の社会・生活的な状況との関わりの中で、目的としての生きる意味を、児童・生徒に俯瞰的な視点から見出させるような教育が行われている。

1. はじめに

平成28年12月21日の中央教育審議会答申<sup>1)</sup>では、すべての教科などについて、①何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)、②理解していること、できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考・判断力・表現力等」の育成)、③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)、の三つの柱に基づいて育成すべき資質・能力を明確にし、そのために必要な指導方法の工夫・改善を図っていくことを求めた。道徳教育を通じて育む資質・能力は、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」(学習指導要領第3章「特別の教科 道徳」)の諸様相で構成する道徳性である。「私たちが人生の中でさまざまな課題に直面した時、これらにどのように向き合い、いかなる価値を大切にしながら判断し、解決していくのかの資質・能力が道徳性と位置付ける」<sup>2)</sup>ならば、特に前述した③の資質・能力の育成は、道徳教育において重要課題であるといえる。「特別の教科 道徳編」の学習指導要領解説には、その課題を達成するために、学習指導を構想する際には、「体験の生かし方を工夫した指導」をすることが奨励されている<sup>3)</sup>。今後は、その具体的な指導方法の工夫・改善を図ることが、

現場には求められることとなるであろう。

筆者は、以上の課題を踏まえて、ドイツのヴァルドルフ学校の取り組みに着目した。ヴァルドルフ学校では、1年生から12年生(小学1年生から高校3年生)まで、「社会生活能力」(詳細は後述する)を養うことを目標に、「社会生活学習(Sozialkunde)」<sup>4)</sup>と呼ばれる体験による学習が指導要領に位置付けられている。これは、ヴァルドルフ学校が創立されて以来、つまり約100年に渡り、ドイツにあるすべてのヴァルドルフ学校で取り組まれてきたものである。したがって、このような教育的なアプローチを検討することは、今、求められている「体験の生かし方を工夫した指導」を考えるうえで、おおいに参考になると考える。

これまでの先行研究を筆者が管見した限りでは、この「社会生活学習」を取り上げて詳細に研究したものはない。ヴァルドルフ学校の創設者であるR.シュタイナー(1861-1925)が著したカリキュラムに「社会生活学習」の前身となるものがあり、それを検討したもの<sup>5)</sup>、もしくは、「社会生活学習」の1つの取り組みである演劇教育の教育的理論と実践に着目したもの<sup>6)</sup>のみである。1年生から12年生までのカリキュラム全体構造を踏まえて、現在、行われている教育的アプローチを検討しているものは見られない。

以上から、本研究では、ドイツのヴァルドルフ学校の

1年生から12年生までの「社会生活学習」の教育的アプローチを明らかにし、次の2点を検討することを目的に置く。1つ目は、いかなる体験学習に意義を見出し、その学習内容の構成にはいかなる根拠があるのかについてである。2つ目は、体験学習においていかなる工夫がなされ、その結果、いかなる成果を得ているのかについてである。

## 2. 「社会生活学習」の基盤となる R. シュタイナーの教育構想

### 2.1 労働世界・実生活の体験の教育的意義

1919年にドイツのシュトゥットガルトに最初のヴァルドルフ学校が創立された際に、R. シュタイナーは現実的な労働世界および実生活とその根底を、授業や実技教育のなかへ取り入れていくことを提言した。ヴァルドルフ学校教師のために行われた1919年9月3日の準備講座では、蒸気機関、電動機、石鹸などの工場技術の習得が授業計画に描かれている<sup>7)</sup>。さらに、1921年6月16日には、実生活における問題に取り組む生活科をさらに拡充し、保健学、救急法、土地測量および紡績と織布の実技を付け加えている<sup>8)</sup>。これらを授業に組み込む意義をR. シュタイナーは次のように明らかにしている。

「これは生徒の行動に確実性を与える。これは、人間が世界の中へ自分を送り込む際の安定性を生み出す。このことは人間の意志と決断の能力にとって非常に重要なことなのである。人間が自分の職業に属していない分野についても、このことに関して自分はかつて、素朴な形ではあるが原理的な知識を、体験によって身に付けたことがあるという感情をもって、世界の中に生きることがないならば、いかなる職業分野においても積極的な指導性をもつ人間は得られるべくもないであろう。」<sup>9)</sup>

生徒が自分の住んでいる世界を体験的に知ることは、子どもの思索を明瞭にし、体験の意味を明らかにし、自分の内面に向かっての目を開かせるのに役立つというのである。

### 2.2 発達観と教育観

R. シュタイナーの主張に基づき、最初のヴァルドルフ学

校授業計画には、社会生活的な内容やその取り組みを具体化する一各展望と各科目が明らかにされている。その基本方針として、社会生活教育(Sozialerziehung)、や社会生活学習(Sozialkunde)は、単一教科にするのではなく、各教科に内包された社会生活の要素を、横断する体験による学習とすることが打ち出されている<sup>10)</sup>。また、発達段階に応じて、社会生活能力(Sozialfähigkeit)に働きかけるべきとし、以下の発達段階を明示した。

R. シュタイナーは、7歳から14歳ごろまで(1年生～8年生)と、15歳ごろから18歳まで(9年生～12年生)の時期を大きく大別し、さらに、前半の時期は、3つの小時期、(1) 7歳～9歳、(2) 9歳～12歳、(3) 12歳～14歳に分けている<sup>11)</sup>。この小時期の区分は、9歳ごろと12歳ごろに、それ以前には見られなかった目立った変化が現れるからである。

7歳から9歳ころまでの子どもは、外界を自己と同一視しようとする欲求と関心、および分析から総合への欲求がある<sup>13)</sup>という。動物、植物をはじめとして自分を取り巻く周囲・外界の様々な事物・対象に、この年齢の子どもは自分自身と結びつけて把握する。また、7歳になると「目覚めた心性(wache Seele)でもって世界(Welt)に立ち向い」、 「人間と外界との交わり(Verkehr des Menschen mit der Außenwelt)のなかで得るものをかたどる(figurieren)分析力」が発達し始める。そうして得たものを消化することで総合化するというのである<sup>12)</sup>。

9歳から10歳に生ずる子どもの変化とは、子どもが自己と外界とを明確に分離するようになることである。

「9歳と10歳の間に自我の働きが生じ…子どもの中に自己意識がはっきりと現われ、…その際子どもは人間と世界との相違を、それまでよりもはるかに大きな理解力を持って受け止めるようになる。」<sup>13)</sup>

子どもは環境を客観的な世界として再発見する。このとき世界は、自分自身の存在を取り囲む空間という以上のものとなって認識され始める。特に9～10歳には、周囲の人間の道徳的な行為や言動に対する興味が生じ、それが良い体験を通して認識されると、その後の生き方に大き

く影響するというのである。

「ほぼ9歳から10歳にかけての子どものことを、本当に良く認識しようとするのが大切です。人生のこの時点で、最も重要な転換期の一つを子どもは迎えます。…この時期には、何か決定的な体験が必要なのです。…そして子どもの道徳的な力、道徳的な確かさ、道徳態度のために、まさにこういう時期こそ、言い表しがたいほどに重要な事柄を教育者は行うことができるのです。」<sup>14)</sup>

R. シュタイナーは12歳になるまでに、「人間が外なる自然界と結びついていること、人間が外的自然のすべてを内に含んでいることを正しく教えること」<sup>15)</sup>を教育の重要課題と見なしている。自己と外界とを明瞭に区別しようとする力が著しく成長するこの年齢までに、人間が自然界の法則の中に生き、かつ人間の内部においても自然の法則にしたがった生理現象により、人間は生きているということを知ることは、生きることへの安定感を生み出すというのである。12～13歳になると、「外界の働きを理解する力を内部から発達させ始め…どのような仕方外界の力が人間の中に作用しているかに興味を持ち、それを正しく認識しようとする」<sup>16)</sup>。つまり、外界と人間との事柄・現象を因果関係において把握しようとするのである。さらに、この時期から児童は、「自分の中の道徳衝動を他の人達との社会的な共同生活の中で、自分の存在の内部から発展させようと思いながら生活する」<sup>17)</sup>ようになる。つまり、感情判断による意志が、道徳的に力強い存在となって行動の中に現れてくる「道徳衝動」を、社会的な共同生活の中で発達させるようになるというのである。

第二次性徴が著しくなる14～15歳以降の顕著な変化として、R. シュタイナーは4つあげている。

1つ目は自立的な思考力・判断力の発達である。思考力・判断力の発達により、外界のプロセスの法則を把握し、また因果関係のみならず、その意図や目的といった視点で把握するようになる<sup>18)</sup>。この知力の発達が、自立的に「自分を取り巻く世界、外界の中へと突き進むようになる」<sup>19)</sup>。

2つ目は異性愛(Liebe zum anderen Geschlecht)・普遍的な人間愛(allgemeine Menschenliebe)の発達

である。この時期になると、個人的な異性への愛の感情が強く表れてくる。しかしR. シュタイナーによると、これは、「同時に普遍的な人類愛(allgemeine Menschheitsliebe)の個別的な表現であり、普遍的な人間愛の個別的な表現」<sup>20)</sup>であるというのである。もとより、普遍的な人間愛・人類愛とは、自己を他人のために捧げる「献身(Hingabe)」をその本質とする。児童期の愛は、周囲の人への「要求(Bedürfnis)」が中心的位置を占めていたが、この時期になると、自発的に独立的な判断で他人を愛する献身的な愛が現れる<sup>21)</sup>。

3つ目は宗教的な世界の探究である。人間には、没入・献身の態度、感謝、愛、崇高なものや善や真理へ向かおうとする根源力といった「宗教的な要素」<sup>22)</sup>が備わっているが、この時期以降からはじめて「宗教的な理解(religiöses Verständnis)」<sup>23)</sup>が始まる。宗教的な世界を思考力や判断力によって知的に理解することができるのである。

4つ目は理想と理念(Ideal und Idee)の探究と外的な現実生活(äußeres wirkliches Leben)への接近である。この時期になると自分の将来の理想的な生き方や自分が将来生きるべき社会の理想的な在り方の像を追求するようになる。しかし、理想の背後には、より深い理念の世界が存在することから、この年齢では「理想的なものと理念的なものへの傾倒」<sup>24)</sup>が見られる。人は何のため生き、どのように生きるべきかといった、理念を求め探求するようになる。また、この時期は、理想や理念の世界に向かうことだけに限定されず、「現実」の世界にも向かおうとする。よって、「生活における社会的な接続」がより重要となる<sup>25)</sup>。

R. シュタイナーは、以上の自己と外界との関係性における発達を促進するには、「学校生活の領域内で、人生の実際的な側面を考慮に入れる可能性が得られなければならない」<sup>26)</sup>として、社会生活の体験の重要性を強調している。現在のドイツのヴァルドルフ学校では、この発達観、教育観を基盤として、それを具現化する「社会生活学習」が展開されている。

### 3. 今日の「社会生活学習」の教育実践

#### 3.1 総合的な指導方針

「社会生活能力(Sozialfähigkeit)」を形成することが、「社会生活学習」の教育目標である<sup>27)</sup>。この能力とは、「建設的で確実な判断能力を基盤とした、具体的現実の中で生き生きと発展する思考」を駆使することができること、また「固定的な概念にとらわれず…、今日的な社会生活のプロセスに生じる、変化するダイナミズムに適応できること」、さらに、自律的に活動する力、環境と相互作用するための広い意味でのツールを活用できる力、異質な集団で交流する力である「社会的コンピテンシー(Sozialkompetenz)」の指標である<sup>28)</sup>。

「社会生活学習」は1つの教科ではない。各教科を横断する体験(プロジェクト活動、エポック活動、実習)による学習で、その内容は様々な教科と明確に連携できるようにシステム化されている。この学習の基本は学ぶために仕事をすることである。この「学ぶために仕事をする」という方法論は、R. シュタイナーのヴァルドルフ教育学の基本である<sup>29)</sup>。

以下は、「社会生活学習」と各教科の授業がいかに連携しているのか、各発達段階でいかなる体験内容が重視されているのか、その方針を見ていく。

#### 3.2 発達段階別教育内容とその教育方法

<1年生から3年生>

この段階における社会生活の享受という視点は、様々な教科領域に加味されているが、特にその視点を顧慮した内容となっているのは、「手工(handarbeit)」と「外国語(fremde Sprache)」、「一般社会学習の授業(Sachkundeunterricht)」である。

「手工」は、手で物を作る学習である。手を使うことで、子どもに「器用さ(Geschicklichkeit)」を習得させる。なぜ「器用さ」を身に付けることが重要であるかというと、「器用さ」を備えることで社会生活の活動の場を広げることができるからである。就学前、子どもたちは幼稚園等で自己の活動欲求に従った学びが支援され、とりわけ遊びにお

いてそれは発揮された。しかし、就学期に入ると、その遊びと創造の楽しさの要素を実際の仕事の中で活かすことに喜びを感じるようになる。「器用さ」を身に付けると、活動の可能性が広がり、実際の社会が求める簡単な仕事を行うことができるようになる。つまり、社会的コンピテンシーである自律的に活動する力となるのである<sup>30)</sup>。

「外国語」は2か国語が取り入れられている。授業では、外国語としてではなく、母語を習得するような、事物や事柄と密接に結びつける場面でのプロセスを体験することが重視されている。1つの事物・事柄には様々な表現があり、その言葉という道具を相互作用することで、コミュニケーションがとれるという体験をすることが目的である。つまり、異質な集団で交流する力を広げることである<sup>31)</sup>。

「一般社会学習の授業」は、特に3年生で重点的に行われる。この授業では、人間が生活するのに「不可欠」と言われている仕事である畑づくりや家づくり、および鍛冶屋などの「源職業(Ur-Beruf)」の基礎的かつ実践的な様々な体験をする。畑づくりを通して、「土を守るために、何が求められているのか」、家づくりを通して、「どのような材料が必要なのか」、源職業体験を通して、「何が出来なければならないのか」といった素朴な疑問と出会う。そうする中で、「児童は体験すると同時に、その責任を知らされる」。自分自身がまだ責任を請け負うことが出来ず、その必要がなくても、「その責任に驚き、それに敬意をはらう」経験が、この時期には求められている。「それが基盤となって、後に自分自身が責任を負わなければならない青年期に、再び思い返すことが出来る」よう、その感覚が養われることに意義が見出されている<sup>32)</sup>。

<4年生から8年生>

4年生から8年生の方針は以下のとおりである<sup>33)</sup>。

3年生の時に「一般社会学習の授業」で行った様々な仕事の体験による学習は、4年生になると「人間相互の関係性」とつなげて学習される。それは、児童が自己を取りまく世界において自立すればするほど、その意義を深めていき、獲得した題材と人間社会とを結びけるようになるから

である。したがって、4年生以降は、産業が人と人とのつながりで成立しているということ、産業と関わる中で学習させる。ここでは、さらに運輸や交通の実体、商業などが取り上げられ、すべて現場で実践的に知ることが出来るように、プロジェクトという形で、実際に確かめる。

7年生以上になると、体験的な「耕作エポック」を通して、エネルギー資源の有効利用の促進が環境を変え、その結果、農業に影響するという悪循環の問題と出会う。そして、その責任という観点から考察させる。また、それが世界の経済的な格差を生じさせる問題との結びつきに転じて考えさせる。これは、R. シュタイナーが「7, 8年生で、『社会生活の問題の核心』にあるものを与えることが出来る」と、1920年3月8日の「社会生活の知識に関する授業」のためのカンファレンスで提案したことに基づく<sup>35)</sup>。したがって、7年生からは、直接的な社会生活の問題の核心に触れ、そのテーマに向かう学習意欲を刺激し、社会的な能力を形成する。そのために、実際の産業領域に赴き、実際の専門知識を持つエキスパートから技術を習う。これらの指導において顧慮しなければならないことは、すべてにおいて、農業従事者や企業従事者のポジティブな局面に目を向ける事例をあげたり支援したりして、ポジティブな生活志向が発達するような発見をさせることである。

以上の体験を通した学びを発展させる教科の取り組みは以下の通りである<sup>34)</sup>。

- 4, 5年生の「郷土科(Heimatkunde)」では、児童をその周辺にある、動物、植物、山、川といった様々な事物の存在に対して目ざめさせ、児童がこれらの外界の事物を自分自身に結びつけることができるようになることを目指す。
- 「地域産業・地理の授業(Geografieunterricht)」(7年生)では、全世界の工業・交通状況を学習する。
- 「博物(Naturkunde)」は動物、植物、人間に関する生物の分野である。これは、6年生の自己の畑で作物を作る「栽培(Gartenbau)」につながるように支援し、人間の領分を超えた「自然愛」を育む。
- 「歴史の授業(Geschichtsunterricht)」は、5年生で地

域との共同を学び、6年生でイスラム教とキリスト教の文化間の問題を取り上げる。さらに7年生で社会形成の根本的問題をとりあげ、8年生でとりくむ産業が地球にもたらす問題の下地を育む。

人間を取り囲む環境に対し、いつ、どこで、誰が、何を、どのようにといった疑問を持たせること、その疑問を直接的な経験を通して知ることが、13歳から16歳の生徒にはことさら必要であるとされている。それは、この年齢になると、実際の生活の中で起きている事柄を因果関係や意図や目的といった視点で把握し、広げて考えるようになるからである。

<8年生から12年生>

8年生以上になると、9年生から始まるプロジェクト活動および実習の基盤となる授業が行われる。内容は今日的な現象、問題、取り組むべき具体的な課題と関連付けた直接的な学習となっている。それは、「青年が自己の環境を意識し、自己と結びつけて行動しようとするには、実際の生活と最新技術の研究の成果との持続的なコンタクトが必要である」<sup>36)</sup>からである。教科の取り組みは以下の通りである<sup>37)</sup>。

- 「生活学 Lebenskunde」(9年生から12年生まで)は、様々なテーマを題材として小規模の学習グループで取り組む。重要とされているテーマは、薬物乱用問題、少年法、刑法に関して、人間相互間の責任のテーマ(協力関係、性的特質、HIV / エイズ)、人間の対立回避および対立の克服、就労価値・職業の知識・職業相談に関するテーマ、実際的な金融制度(貨幣の流通)、市民論などである。
- 「技術と仕事(Technik und Arbeit)」と「工学(Technologie)」(9年生から12年生)の授業での学習は、採取、産出された自然素材、様々な原料と産業を社会生活のテーマとを結び付けて詳細に取り扱うものである。これは、10年生で行う「原野測量実習」(後述する)および11年生で行う「工場実習」(鉄加工工場の現場で実際の仕事の手ほどきを受け、労働時間や労働

条件は普通の職工と全く同じ経験をし、社会問題や技術上の問題が考察の対象となる)につなげられる。

- ・ 授業ではないが、8年生以上になると「実的な共同責任(Praktische Mitverantwortung)」を引き受けなければならない。学年が上がるにつれて、実的な社会生活の課題が多くなる。具体的には、休憩時の監督、休憩時や自由時間の低学年の児童の遊びの付き添い、生徒の誘導の奉仕、パートナーとなった新1年生の世話、学校行事の協力(祭り、集会)、地方自治体や国の環境保護プロジェクトの協力、高齢者の付き添い、障害者への協力、難民者の付き添い、他のヴァルドルフ学校の行事における労働力の提供、第三世界支援プロジェクト活動等である。

1年生から12年生までの「社会生活学習」を指導、支援するうえで教師が留意することは以下のとおりである<sup>38)</sup>。

- ・ 各教師は児童・生徒が「社会生活学習」の成果を明らかにできるように具体的に寄与する。
- ・ 各児童・生徒の、できること、できないことへの配慮、また努力や勇気、不安への配慮をし、相互に助け合う雰囲気をクラスの中に作る。この雰囲気は、社会生活的な態度である根本的感覚が生じるために、必要不可欠である。
- ・ 児童・生徒が活動中に困難や挑戦に立ち向い、失敗から学ぼうとする態度が見られたら、個人的にその活動を促進し、保護し、励ます。
- ・ 上級学年では、個々の活動と社会参画の二局面とを、常に意識的に捉えられるように、指導、支援する。
- ・ 「仕事のあり方、方法、学び方が習えたが、一番学べたことは、他者といかに協働するかだ」と、最終学年になったときにすべての生徒が言えることを目標とする。

### 3.3 プロジェクト活動と実習

9年生以上になると、今日の実的な社会における具体的な事象の中に入っていき、実際に取り組むことで獲得できるもの、およびそれを通して本来の勤労の価値と出会うことがより重視されている。この年齢になると、人間のあ

らゆる生活事象への問題に目覚めるようになる。それは、「人間は地球のために、動植物の世界のために、いかにあるべきなのか」、「自然を征服する相対的手段としての技術や現代の社会生活の事象は、いかなる問題を引き起こすのか」というような、「現代生活の問題」である。外界に対しての意識が高まれば高まるほど、問題意識も強く働くようになる。したがって、これまでの学習を基盤とした、教育的に配慮されたプロジェクト活動や労働世界での実習を通して、その問題と直接対峙させることに特別な意味が見出されている<sup>39)</sup>。この経験は、人間社会を循環させている職業の価値と、地球規模における保護すべき価値あるものと心身を通して出合えることを目指したものであり、職業技術を身に付けさせることを目的としたものではない。

ヴァルドルフ学校では以下の実習が開発されている。「農業実習(9年生)」「原野測量実習(10年生)」「林業実習(10年生)」「救急法(10, 11年生)」「社会福祉実習(11年生)」「工場実習(11, 12年生)」「演劇活動(12年生)」「芸術旅行(12年生)」「卒業論文(12年生)」である。以下、この中から抜粋して、その教育方針、教育内容・方法について述べる。

#### <農業実習(9年生)>

この実習の意義、方針は以下のとおりである<sup>40)</sup>。この年齢になると、自然と相対する中で体のエネルギーを全力投入して没頭して働こうとする「健康的な衝動」が強くなる。そして、全力投入する中で、自己の意志を確かめつつ課題を果たすようになる。それには、農業実習が最適であると見なされている。農業体験の中で、自己の行動力、思慮、勇気そして機転を試す場が与えられる。

生徒たちは農場に赴き、農業従事者から農業生産物の取扱い、農場や土の手入れなどを教えてもらい、実際にその仕事に取り組む。ここでの具体的な体験としては、種まき、苗植え、除草、肥料やりから収穫、貯蔵に至るまでのあらゆる仕事、また動物の飼育や手入れ並びに搾乳などである。その体験を通して、社会生活的な条件を含めた組織としての農場を全面的に認識することが重視されている。

自然そのものの形である生業の生活を理解するとともに、そこからの商品や食品工業や産業への「持続性」についても熟考する。

生物のダイナミズムもしくは生態系を模索しながら農耕を営み、それらを生徒に解説してくれる農家、伝統農法を守る農家など、各々の考え方と触れることで、生徒には多角的に考える余地を与える。

生徒たちは2週間の間、日誌を書かなければならない。日誌の内容は、実際の日課のみならず、実習した農家の地理的、産業的、社会生活的な現実を考察したことを書く。それは、自己体験を意識的に処理する中で、社会の現実と向き合わせ、自分の問題として考えさせるためである。

#### <原野測量実習(10年生)>

この実習の意義、方針は以下のとおりである<sup>41)</sup>。

「工学と生活学(Technologie und Lebenskunde)」の授業の一部として位置づけられている「原野測量」は、次のような目標が設定されている。

- ・ 数学で学習したものが、単なる知識にならないために、実践の場で正確に算出し、確実に検査できる体験をしなければならない。ここでは、特に数学のサイン、コサインの対数計算をその作業につなげる。
- ・ 机上での学びでは複雑な脈絡の理解が困難になり、学習意欲を失った生徒に、実践的な学びを通して、数学への新たな入口を獲得させる。
- ・ 自己の身体的な意志を動員して自己の知力に挑戦するこの学習を通して、事実に対し自立的に対処する基礎的な力を養う。
- ・ 精密な地図の製作の技術の知識を得る。

原野の測量活動から地図を作成するまでの基本的なプロセスをすべて貫徹する。最初に、生徒は地図を作成するために測量はいかなる意味があるのかを学び、その後、測量方法(測量技師のもと経緯線の選択、測量機器の使用法、投影図、地図作成など)を習う。地理学や天文学を駆使して見通しをもったうえで、実際の測量を始める。測量では、自己の細心の注意、忍耐、厳

密な判断、自己評価が求められる。それにもかかわらず実際には様々な問題が発生する。生徒はその原因の探究が不可欠となり、そこで、「厳正(Genauigkeit)」ということに直面し、さらに個々の自立的な責任を考える機会が与えられる。

測量はグループで行うことから、仕事の分担に関しては、互いの合意を得なければならない。ここでは、特にチームワークが求められるので、個々の責任が重要となる。生徒は自分の役割を全うするだけでなく、課題の全体的な進行を把握していなければならない。地図の作図段階でも、細心の注意と精密度が必要とされる。また誤差の処理や平均化の問題を根本的、具体的に検討する中で、生徒の想像力と抽象化能力が磨かれる。このような測量の精密性と作図の精密性を相互する活動を通して、「厳正の概念(Genauigkeitsbegriff)」を熟考する機会が与えられる。

この実習は、2週間にわたる合宿の中、各グループのイニシアチブにより行われる。そして、最終的な仕上げは、その学年の年間計画に沿った「工学と生活学」の中で取り組まれる。

#### <林業実習(10年生)>

この実習の意義、方針は以下のとおりである<sup>42)</sup>。

林業実習は、前述した「原野測量実習」と後述する「社会福祉実習(Sozialpraktikum)」の教育的な意義が包括されている。原野測量実習はそれまでの知識、技能を具体的な実践の場で活用し、さらに互いの協力関係がなければ成立しないことを体験する。社会福祉実習は隣人の必要性に対し無欲の慈しみの労力を提供する体験をする。林業実習では、原野測量実習のようにそれまでの学習を生かして、仲間との協力のもと間伐や植林の仕事の技術に挑戦する要素と、自然環境を保護するために森の様々な自然のシステムを探りながら、地球に対する無欲の慈しみをもって奉仕する要素がある。

林業実習は、喫緊の問題を抱えている森林地区で実施される。林業局の専門家の職員の協力を得て、林業の課題と生態的な措置の実施方針を練る。具体的な仕事内容

として、次のようなものが提案されている。

- ・ 風害などによる荒地に植林する
- ・ 森林を間伐する
- ・ 沼、小川、干上がった川、その他、特別な小さなビオトープを再生する
- ・ 植林をするための設備(餌場、高い足場、囲いなど)を設置する
- ・ 生態系が復活できるための苗を植える

生徒は森林に生息する様々な植物や動物と出会い、その種類の多様さを直接体験する。またそれらの生息に必要な事柄を発見し、森のリアルな生態系を直接体験し、その知識を獲得する。さらに、自分たちの生活が自然にいかなる影響を及ぼしているのか、そのために個々に何ができるのか、森林が破壊されたら人間の生活にいかなる影響が及ぶのかななどを深く考える機会を与える。

この実習も2週間にわたる合宿の中、グループのイニシアチブで行われる。実施プロセス、発見したこと、考えたことなどを日誌に記録する。9年生から始まる「生物学と環境学」および「生活学」と連携しており、林業実習の体験による学びは、その後の授業の中で深化させる。

＜社会福祉実習(11年生もしくは12年生)＞

この実習の意義、方針は以下のとおりである<sup>43)</sup>。

感情移入の能力、責任の自覚、そして状況に適した行動は、「社会福祉実習」の中で試される。これまで経験したことがない状況の中に入り、克服しなければならない様々な課題に個々に直面するのが、社会福祉実習である。自分を必要とする人を手伝うという仕事で最初に求められることは、自分の関心や欲求などは後回しにし、相手を認めて受け入れることである。この奉仕の精神と人間尊重を基盤とした支援する能力と尽力が、とりわけ重要となる。したがって、社会福祉の分野で経験する実習は、生徒に新たな意識を開花させる機会を与える。様々な人間が共生する社会のシステムの一部を請け負うことを通して、他者の生命や発達が個性的に存在するその意義を体験する。生徒は2週間にわたって、所属施設の責任者の指導の下、そ

のスケジュールと課題に沿って仕事に加わる。

実習先は教師と相談しつつ、個々に適した仕事を検討し、公共施設から選び出す。実習をする施設は、病院、介護施設、療養施設、並びに特別支援学校、障害者の作業所、老人ホーム、養護施設、幼稚園などである。希望実習先への実習許可の手紙は各自が作成しなければならない。

日中の共同生活の中で、生徒は簡単な介護や世話の仕事を引き受ける。また、社会福祉の公共機関の歴史や施設の構成や協働などを調査し、探求する。最後には日誌と共に研究したことを報告書にまとめる。

実習後は、各々の研究報告会が実施され、そこには教師以外に保護者、実習先の同僚、もしくは関心のある人々などが招待される。

この実習の学習目標は以下のとおりである。

- ・ 社会において周辺的な存在となっている人々がいるという現実気付く。
- ・ 障害のある、もしくは社会的に不当に扱われている人のそれまでの人生について知る。
- ・ 社会福祉の公共施設での毎日の仕事を体験的に知る
- ・ 共生社会の障害となるものについて知る。
- ・ 他者を引き受けるということの責任について考える
- ・ 社会福祉に従事する介護者や指導者が抱える職業の問題を認識する
- ・ 社会責任とインクルーシブのモデルを体験する

＜卒業論文の作成(12年生)＞

卒業論文作成の意義、方針は以下のとおりである<sup>44)</sup>。

ヴァルドルフ学校では、生徒に卒業論文の提出およびその研究発表が課せられている。卒業論文のテーマは、それまでの専門領域を横断した「社会生活学習」が熟考されたもので、それに更なる自立的な研究内容が加味された、個性的な内容となっている。卒業論文の記述形式と口頭発表の方法は、公的に認められた学術論文や学会の形式が用いられている。

最初に「高等部カンファレンス(Oberstufenkonferenz)」が開かれ、そこでの各生徒の指導教師、その他の教師、

他の生徒たちの助言を参考にして、生徒各々はテーマを決める。必要に応じて、精密な観察、聞き取り、調査などのフィールドワークの研究活動が行われる。文献収集・活用方法、情報源の使用法などは、担当教師から指導される。実体の把握を十分にすること、原因の脈略を探ること、問題の所在を明らかにし、その解決のアプローチを見つけること、といった論証方法は補習により具体的に指導される。また、正式な学問的な論述の形式、例えば引用、参考文献の記載なども手引きされる。

卒業論文が作成されたのち、研究報告会が開かれる。生徒は聴講の教師の評価や質問、および観衆のリアクションなどを参考にして、客観的な内容の見直しを行い、最終稿を仕上げ提出する。

卒業論文を書かせる意義の1つ目は、個々の体験の中での自立的な発見から自己の個性と出会うこと、2つ目はそれまでの体験による学びを集大成することで、自己の世界観や人生観を熟考することである。

#### 4. 「社会生活学習」の教育アプローチの特質

人生の中でさまざまな課題に直面した時、これらに向き合い、価値あるものを大切にしながら判断、解決できるような資質・能力を学校時代に育むために、ヴァルドルフ学校では体験学習である「社会生活学習」が行われている。ここでは、いかなる体験学習に意義を見出し、その根拠は何なのか、また体験学習においていかなる工夫がなされ、その結果いかなる成果があるのかという視点から「社会生活学習」を検討する。

##### 4.1 体験学習の内容の構成とその根拠

「社会生活学習」の教育目標は、「社会生活能力」を形成することである。この能力とは、1つ目に建設的で確実な判断能力を基盤とした、具体的な現実の中で生き生きと展開する思考を駆使し、固定的な概念にとらわれず、今日的な社会生活のプロセスに生じる、変化するダイナミズムに適応できることである。そして2つ目は自律的に活動する力、環境と相互作用するための広い意味での

ツールを活用できる力、異質な集団で交流する力である「社会的コンピテンシー」を育むことである。

ヴァルドルフ学校は、外界と自己との関係性における発達段階に沿って、体験学習のプログラムが選ばれている。外界と自己とを同一視し、外界を模索している段階である1、2年生では、手先の「器用さ」や言葉を身に付け、社会生活の活動の場を広げ、外界の事柄や現象を直接体験すること重視されている。そして、外界と自己の分離が始まりつつある3年生になると、「一般社会学習の授業」を通して、畑づくりや家づくりといった職業の原体験をし、青年期に明晰に生じる社会問題への思考の基盤となる感覚を養う。

4年生になると、児童は自己と外界とを明確に分離するようになってくる。また、自己を取り巻く世界と人間社会を結び付け、人間相互の関係を客観的に見ることができるようになる。したがって、4年生からの体験学習は、実際の社会の様々な仕事の場に赴いて、特に人間相互の協力なしには機能しないということを確認することが中心となる。7年生になると、事柄・現象を因果関係において把握しようとする変化が現れる。したがって、体験学習は因果関係を探ることが中心となる。例えば、人間の生活の変化が自然の状況の変化をもたらし、さらにそれが耕作にいかなる影響を与えているという現実を学習するための「耕作エポック」などが行われる。

8年生になると、独立的な思考力・判断力が発達する。そうすると、一方では普遍的な人間愛、精神世界、理想や理念の世界に向かうようになり、また他方では現実的な世界の問題に目を向けるようになる。したがって、8年生以上では、精神世界や理念世界の学習と今日的な事柄や課題とを関連付けた教科学習が始まる。「社会生活学習」では、それらを具体的にイメージし、自己と結びつけて考え、実践することができるよう、労働世界におけるプロジェクト活動と実習が始まる。

以上、ヴァルドルフ学校では、外界と自己との関係性が、【自己同一化】→【人間関係】→【因果関係】→【法則把握】の段階によって発達すると見なされており、したがって体

験学習もそれに沿って内容が構成されている。つまり、【道具を相互作用的に用いる力による生活範囲の拡張】→【社会機能と人間の相互性の理解】→【社会・自然現象と人間の生活の因果関係の把握】→【価値と現実を踏まえた実行力】へと移行する仕組みとなっている。

#### 4.2 体験学習の工夫とその成果

体験学習における工夫をまとめると、以下の4点が明らかになった。1つ目は、メディア学習(教科学習)に先立って、まず「本物」と関わることである。2つ目は、自己と外界をつなぐ要素である、「感動、驚き」にとりわけ価値をおくことである。これらの意義は、児童・生徒が自身の体験の意味を自身で明確にし、自身の意志を促進することによって知識を獲得することに積極的な意味を生み出すためである。そうすることで、学習内容と自分自身を一体化することができ、学びは単なる概念ではなく実行力につながるからである。

3つ目は、可能な限り広範囲の分野の仕事と関り、責任を負う経験をすることである。ヴァルドルフ学校において示す体験学習とは、体験というよりも「従事(beschäftigung)」を意味する。8年生以上になると、実社会における実際の仕事の現場で、専門家の指導のもと、責任をもってその仕事に就くことが課せられている。しかも、2週間、労働者の勤務時間帯に集中的に仕事をしなければならない。日々、いかに社会と向き合うべきか、大切にすべき価値は何か、何を決断すべきかが問われる。そのような、現代生活の問題や職業の価値また人間社会のあり方などと出会ったものが、自分自身を構成する要素となるのである。

4つ目は卒業論文によって、それまでの体験学習を多面的・多角的な視点でフィードバックし、学習の深化を図ることである。卒業論文を通して、生徒は自分自身を見つめなおし、その個性と出会い、また高い課題に挑戦することで新たな能力を獲得する。それは自己信頼と自己把握といった人格形成にも寄与し、最初の人生観を生み出させることができる。

#### 5. まとめ

今日では、物の成り立ちを知ることが難しくなっている。家庭や社会での生活の中で、物が作られていくプロセスが当たり前に見ることができ、または手伝えることができた時代は、その体験から物の成り立ちを「見通すこと」ができた。今では、見通すことができないばかりか、そのことに対する違和感さえなくなってしまい、その発端を探ることは抑制されている。それゆえ、児童・生徒たちは、既成の知識をただ理解するだけの学習に慣れきっている。だからこそ、世界に対する「なぜ」といった探求心を刺激し、筋道をつけて理解する体験学習が必要である。ヴァルドルフ学校の体験学習は、因果関係や相互関連や法則の理解といった知的な思考力に訴え、さらに様々な現象などのイメージ化を容易くし、それらが人生をスパンに入れた人格形成に寄与している。なぜならば、R.シュタイナーの発達観に基づく、知的、道徳的発達に応じた体験学習の内容が選択され、さらにそれらは、土台からスパイラルに積み上げられ、卒業論文で自己の世界観や人生観を熟考させることに大きく貢献しているからである。実際の社会・生活的な状況との関わりの中で、目的としての生きる意味を、児童・生徒に俯瞰的な視点から見出させるような教育が行われている。

たしかに、このヴァルドルフ学校のアプローチは一般化するには、困難な側面がある。その1つは、体験学習に十分な時間を割くということは、系統的に積み上げる講義形式の学習の時間の割合が少なくなるということで、その利点をあきらめざるをえない点である。また1つは、ヴァルドルフ学校の体験学習は教員の指導力に依存しており、よって教員の持続的研修が必要となる点である。しかし、体験を生かした学校教育の在り方を根本的に考える上では、参考になる点が多々あると言える。

本研究では、ヴァルドルフ学校の「社会生活学習」の教育的アプローチの全体像に焦点を当て、その特質を明らかにすることができた。今後は、個々の学校の実態や課題を明らかにすることを課題としたい。

#### 参考文献

\* R.シュタイナー 出版社(Rudolf Steiner Verlag)により刊行されている「R.シュタイナー全集」(Rudolf Steiner Gesamtausgabe)に収められているものは、全集の略号GAと巻数を示す数字で以下表記する。

- 1) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
- 2) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編」平成27年、80頁
- 3) 貝塚茂樹・関根明伸編『道徳教育を学ぶための重要項目』教育出版、2018年、38頁
- 4) 「Sozialkunde」は一般的に社会科と訳されるが、ヴァルドルフ学校ではこれは教科ではない社会的・生活的な学習を意味することから、「社会生活学習」と訳した。
- 5) リンデンベルグ著、新田義之・新田貴代訳『自由ヴァルドルフ学校』明治図書、1990年、123－135頁
- 6) 広瀬綾子『演劇教育の理論と実践の研究』東信堂、2011年
- 7) GA214,S.182
- 8) GA302. S.80ff
- 9) GA303, S.216
- 9) GA302, S.80ff
- 10) GA310,S.81
- 11) GA306, S.89f
- 12) GA301,S.157ff
- 13) GA214,S.120
- 14) R. Steiner :Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, 高橋巖訳『子どもの教育』筑摩書房、2010年、P104f
- 15) GA214, S.127
- 16) GA214, S.128ff
- 17) R.Steiner, 高橋訳、前掲書、p105
- 18) GA310, S.117
- 19) GA303, S.238
- 20) GA301, S.148
- 21) GA301, S.150

- 22) GA306, S.175
- 23) GA309, S.68
- 24) GA302, S.123
- 25) GA306, S146
- 26) GA303, S.219
- 27) R.Kneucker, M.Rawson, T.Richter,Herausgegeben von T.Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele vom Lehrplan der Waldorfschulen, Verlag Freies Geistesleben, 2003、S.237 (ヴァルドルフ学校の指導要領の教育的任務と授業目標)
- 28) a.a.O.
- 29) a.a.O.,S.238
- 30) a.a.O.,S.239f
- 31) a.a.O.,S.240
- 32) a.a.O.
- 33) a.a.O.,S.241
- 34) a.a.O.,S.241ff
- 35) a.a.O.,S.243
- 36) E. Fucke, ;Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Zur Lehrplankonzeption der Klassen 6 bis 10 an Waldorfschulen, Stuttgart 1993,S.49 (青少年時代の教育の基本方針)
- 37) R.Kneucker, M.Rawson, T.Richter,Herausgegeben von T.Richter: a.a.O.,S244-249
- 38) a.a.O.,S.249
- 39) a.a.O.,S.501
- 40) a.a.O.,S.501f
- 41) a.a.O.,S.503f
- 42) a.a.O.,S.505f
- 43) a.a.O.,S.508f
- 44) a.a.O.,S.513f