書評

学校法人シュタイナー学園編

『シュタイナー学園のエポック授業 ―12年間の学びの成り立ち―』（せせらぎ出版、2012年）

井藤　元（大阪成蹊大学 教育学部 講師）

本書評は、『ホリスティック教育研究　第17号』（日本ホリスティック教育協会　2014年刊）に初出掲載されたものを転載させていただきました。（編集部）

　本書は神奈川県相模原市藤野にある学校法人シュタイナー学園で実際に行われた授業実践をまとめた実践報告書である。藤野のシュタイナー学園は我が国ではじめて学校法人化されたシュタイナー学校であり、前身のNPO法人東京シュタイナーシューレ時代から数えるとその歴史は四半世紀以上に及ぶ。本書を手にした読者は、長い歴史と実績を有する藤野シュタイナー学園でどのような授業が行われているのか、そのアクチュアルな姿を垣間見ることができる。本書は、全11章から成り、それぞれの章で教科ごとの詳しい授業内容が紹介されている。読者は、現場の教員によって記された躍動感あふれる文章と豊富な写真資料によって授業を追体験し、その創造性あふれる芸術的な授業の内容に触れ、圧倒されるだろう。

　本書の書評を執筆させていただくにあたり、筆者は2013年9月に藤野のシュタイナー学校で2日間にわたりエポック授業を見学させていただいた。そこで本書の舞台であるシュタイナー学校の現場の雰囲気を肌で感じることができたのだが、本書を予め通読した際に抱いた印象と、学校を訪れた時に感じた印象との間に全くと言って良いほどズレを感じなかった。本書の内容と現場の雰囲気の一致に感激しつつ、改めて本書がいかにすぐれた実践記録であるかを痛感した。本書は（その題名が示しているとおり）シュタイナー学園で実際に行われたエポック授業の様子を具体的に描き出したものであるが、そこにはエポック授業のエッセンスが豊富な事例と共に示されている。

　エポック授業はまさにカラフルである。そのことは本書を数頁めくってみれば、すぐに明らかとなる。数多く掲載されているエポックノートの写真（嬉しいことにそれらはすべてカラーである）は実践の色彩的豊かさを最も顕著に示している。また、学年ごとに異なる教室の色、あるいは教室の窓から見える自然の景色など、この実践は細部に至るまで何もかもがカラフルなのである。

　この多彩さは、単に色彩的次元に限るものではない。教員によって工夫された一つ一つの実践が独自の色彩を放っている。そのことはシュタイナー教育の最も有名な実践のひとつである「逆向きの足し算」（本書第10章で紹介されている）のうちに象徴されている。周知のとおり、「逆向きの足し算」では、答えが無数に想定できる。予め設定された数式から一つの答えを求め、単一の筋道で解答へと向かってゆくのではなく、到達点のみを提示し、そこへと至る無数の筋道を発見してゆく。あの独特の実践はシュタイナー教育のあり方そのものを象徴し、その「カラフル」な様態を最も端的に示しているように思われる。

　つまり、シュタイナー教育の諸実践自体が構造的に「逆向きの足し算」となっているのだ。予めシュタイナーの教育理論に基づく確固たるメソッドが示されていて、それを善きものとして教員が信奉し、ひたすら忠実にその方法に従う（正しい方法はただ一つ）というのではなく、シュタイナー教育の理念が個々の教員の働きかけを通じて多様な形で具現化し、個々の実践のうちに結実しているのだ。そして、結果的にその細部に至るまでシュタイナーの思想が生きた形で行き渡っているのである。そのバリエーションは「逆向きの足し算」と同じく無限である。だが無論、答えが無限であるということは「何でもアリ」を意味するのではない。あくまでも中核にはシュタイナーの思想がある。本書で描き出されているそれぞれの実践では、いずれにおいてもシュタイナー教育の空気を壊さぬよう、消さぬよう、繊細な配慮がなされている。

　本書を通読して感じられるのが、一つ一つの実践のうちで大切にされているある共通の空気感である。個々の実践は極めて独創的で独自性の高いものばかりなのであるが、それらは決してバラバラなのではなくあるまとまりを保っているのである。本書の読者は教科や学年を超えて共有されている思想的バックグラウンドを予感せずにはいられない。

　では、本書で描き出されている個々の実践を貫く特徴とは何なのであろうか。上に記した「カラフルさ」もその特徴の一つとして挙げることができるのだが、以下、筆者が本書を通読する中で感じた、シュタイナーの諸実践を貫流する共通モチーフを描き出すことにしたい。

　シュタイナー教育の実践を特徴づけるもの、それは授業の一回性である。この点を浮き彫りにするため、少し遠回りになるが、筆者自身の体験に触れることにしたい。

　シュタイナー学校を訪問した際、不二陽子氏に校舎内を案内していただいたのだが、各教室正面に掲げられた二枚の黒板絵を目にした瞬間、ある記憶が呼びさまされた。その記憶とは次のようなものである。筆者は幼少期、1年という短い期間ではあるが、スイスのシュタイナー学校に通っていたことがある。1年生だった筆者は、担任の先生の描く黒板絵のあまりの美しさに毎授業圧倒されていた。幼いながら、黒板絵の持つ神秘性にとりつかれてしまったのである。そんなある時、筆者は黒板消し係に任命されてしまった。だが、担任教師の描いた美しい黒板絵を自らの手で消すのがためらわれ、黒板消しを持ったまま動くことができず、ついに休み時間のあいだ、黒板絵を消すことができなかった。これは幼い頃の強烈な思い出として筆者のうちに刻み込まれている。黒板の絵は決して保存することはできない。シュタイナー教育について思いを巡らすとき、いつも蘇ってくる場面である。

　黒板という、そこに書かれたものを永久に保存することのできないメディア。興味深いことにシュタイナー自身が講演の際に描いた黒板絵が弟子の手によって保存されている。我々はその一部をワタリウム美術館監修・高橋巖訳『ルドルフ・シュタイナー　遺された黒板絵』（筑摩書房、1996年）という美しい図版の中で見ることができる。シュタイナーが講演の際、黒板に描いた様々な絵が保存され、それが図版となっているのである。

　では、なぜ黒板絵が残されているのか。黒板に描かれた図柄は先天的に消されることを宿命としている。この点がキャンバスに描かれた絵との決定的な違いである。だが、シュタイナーの弟子たちが、どうしても師の描いた板書を保存したいと考え、黒板の上に黒い大きな紙を張り付け、その上に図柄を描くよう工夫をしたのである。こうした弟子のアイディアにより、およそ1000枚もの黒板絵が保存されることとなった。

　筆者にはそのような工夫をした弟子の気持ちがわかるような気がした。残されることなく消えてしまう師の板書を、何とか保存しておきたいという気持ちは、痛いほどわかった。

　だが、本当のところ、やはり（いくら形だけ保存しえたとしても）黒板絵を本来的な意味において保存することは不可能である。それは音楽を保存することができない事実と似ている。図版や写真などで我々が目撃する黒板絵は、「できあがってしまったもの」であり、我々はそれらをいくら鑑賞しても、黒板絵の立ち現れる生成のプロセスそのものを味わうことができず、時間を遡って黒板絵が描かれる瞬間に立ち会うことは不可能だからである。

　長い前置きとなったが、この「一回性」こそがシュタイナー教育の中で特に大切にされている。何らかの理由で授業を休んでしまった場合、通常の学校教育においては、家で自学自習するなどして学習内容を補うことができる。だが、シュタイナー教育において、そうした穴埋めは基本的に不可能だ。エポック授業は、教師と生徒が共につくりあげる一回限りの営みであり、その現場に立ち会うことなく、学びの内容だけを抽出しパッケージ化して学習することはできない。

　このことはまた、学びのプロセスを重視することとも密接に関連している。結果ではなくプロセスを大切にする実践。このことは「フォルメン線描」のうちに最も顕著に現れ出ている。フォルムとして固着する前の流れとしての「フォルメン」について、「第2章　1年国語　ひらがなを教える」では、石原義久氏によって1年生を対象として行われた「ひらがなのエポック」が紹介されている。ひとつひとつのひらがなを学習する際、その文字の生まれる以前の動的なエネルギーにまで遡って学びが繰り広げられている。フォルムとして固定してしまう前の豊かな可能態の次元から学習を始めるということ（それはゲーテ自然科学における「直観」を磨く訓練といえるかもしれない）。「フォルメン線描」はあくまでも出来上がったフォルムにではなく、フォルムの形成過程を味わうプロセスそのものに重きを置いている点が重要である。こうした学びのプロセスへの眼差しもまたシュタイナー教育の諸実践を貫く共通の地平である。

　授業は二度と再現できない。皆でじっくりと一つの事柄を学んだその時間は、「一回限り」であるからこそ終わってしまうのが名残惜しい。だが、授業が「一回限り」の営みであるという点だけ見れば、シュタイナー教育に限らず、学校教育におけるあらゆる授業についても同様であろう。けれども、通常我々は授業が「一回限り」の営みであることに無自覚である。現代日本の学校教育で行われている授業で、授業後に「名残惜しさ」を感じられるものがどれほど存在するであろうか。そうした「名残惜しさ」は、授業内容が細切れにされ、機械的に教科書へマーカーを引き続けるような授業では決して感じることはできない感覚だろう。

　さて、数週間のあいだ、毎日ゆっくりと、しかしながら着実に深められてゆく学習は、直線的に進んでゆくのではなく、偶然性と必然性のあいだを絶えず揺れ動きながら螺旋状に掘り下げられ、展開してゆく。本書を手にした読者は、それぞれのクラスの教員と児童・生徒が、偶然性や必然性に導かれながら、その一回限りの状況の中で共に授業を作り上げてゆく、その貴重な事例を目撃することになる。その実践は、繰り返し強調しておくが、一回限りの、再現不可能なものであり、だからこそ、本書を手にした読者は、そこに教師と生徒の息づかいすらも感じることができるのである。こうしたライヴ感もまた、シュタイナー教育を特徴づけている大きなポイントである。従って、本書に例示されている様々な授業をそのまま別の状況下で再現することは、当然のことながら不可能である。エポック授業のそうした再現不可能性は、一般化を拒むものであるがゆえに、安易にその方法だけを真似ることは避けられねばならない。読者は本書のなかで、教員と生徒のあいだで数年間にわたって展開された授業実践の氷山の一角を垣間見たにすぎないのであり、その蓄積を無視して、部分だけを切り取り、安易な応用を試みることは意味をなさないのである。だが、筆者がこのようなことを述べるまでもなく、読者は本書の実践の背景にある膨大な蓄積を予感せずにはいられない。

　例えば、第10章「12年までの算数・数学」で紹介されている3年生の算数の授業「位取り」について。「位取り」の授業に際して、授業を担当された増渕智氏は、すもう大会のために全国から集まったねずみが宿屋に泊まるという状況を想定し、「一屋」「十屋」「百屋」という名の宿屋にねずみが宿泊する場面を思い描きながら、イメージ豊かに「位取り」の学習が進めてゆく。だが、増渕先生によれば、そうした説明の伏線として既にこれまでの学習の中でねずみたちの物語についての学習が行われていたというのである。つまり、「ねずみの宿屋」の物語は、「位取り」の説明のために急遽用意されたものなのではなく、他の教科における学びとの有機的な連関の中で、持ち出された物語なのである。こうした教科や学年を横断・縦断した学びの在り方は、8年間一貫担任制が採用されているシュタイナー教育ならではの醍醐味ともいえるだろう。

　個々の実践が、目の前の子どもたちとの日々の共同作業のなかで紡ぎだされるのであるから、それらの実践は決してマニュアル化できない。そしてマニュアル化できないからこそ、我々はそれらの実践のうちにリアリティを見出すことができる。

　シュタイナー教育は子どもをコントロール可能な対象として捉え、いかに合理的に導くかという発想に基づく教育とは決定的に異なる。筆者は教員養成系の短期大学に勤務しており（※編集部注：執筆当時、井藤先生は大阪成蹊短期大学にいらっしゃいました）、小学校教員の養成課程に身を置いているため、日々の講義の中で「正しい」学習指導案の書き方、あるいは学習指導案どおりに授業を進めることの必要性を学生に説かねばならない立場にある。学習指導案においては「本時のねらい」を記し、その目的を果たすべく授業が遂行される。そして授業の展開から外れるような子どもの発言は、軽く受け流し、あくまでも予め設定した授業の課題達成のために全精力が注がれる。また、指導案は匿名の子どもを相手に設計される。そこには具体的な、固有名をもった子どもは登場しない。教育実習に臨む学生からはしばしば「一人ひとりの生徒の顔が見えない状態で授業の計画を立てることなどできない」「学習指導案を書くことにどのような意味があるのか」といった本質的な問いが投げかけられる。

　本書で描き出されているシュタイナー教育の実践はそうした疑問の生じる地平とはおよそ正反対の場所に位置づいているように思われる。目的に向って一直線に、最短距離を進むのとはわけがちがう。本書でその一端が示されている通り、一つの課題に対して、じっくりと時間をかけながら、時に遠回りと思えるような道筋を辿って学習が進められるのである。エポック授業は数週間どっぷりと一つの科目に浸りきる科目であるが、その分、授業の遂行にあたって不確定要素が大きくなるように思われる。何かを学習する際、その表面をなでるだけならば予定調和的に学習は進むかもしれない。ある知識を暗記するだけの授業に不確定性の入り込む余地はない。だが、物事を深く掘り下げ、知のダイナミックなレベルにまで学習がつき進められるならば、もはや生徒の学びを操作可能なものとみなし、コントロールすることなど不可能となる。

　また、主役はあくまで固有名をもった子どもである。本書をつうじて描き出されているのは、一人でもクラスの構成員が違えば、全く異なる授業展開になったのではないかと予感させられるような記述である。教員と子どもたちとの確かな信頼関係をベースとし、いま・ここにいる目の前の子ども達とのその都度のやりとりを最も大切にした授業展開である。そうした授業の自己展開が生みだす創造性が本書の読者にも生き生きと伝わってくるのである。

　また、これは特に強調しておかねばならないのだが、本学園では、学習指導要領との整合性を持たせながら、なお且つシュタイナー学校独自のカリキュラムに基づき授業実践が行われていることに留意すべきである。学習指導要領に則って授業を行うことと、シュタイナー教育独自の授業を行うこと、両者は一見するところ、相矛盾する側面を有するようにも感じられるのだが、本書の中では両者が見事に調和し、二つの課題が同時に達成されているのである。単に授業の自己展開に身を任せるのではなく、その内容が大局的に見て学習指導要領と矛盾していないのである。その調和は驚くべきものである。

　最後にもう一つ、本書をつうじて描き出されるのが、身体的次元での学びである。本書を通読すると、身体レベルでの記憶が何度も呼び起こされる。ブロッククレヨンの質感、ぬらし絵で用いられる絵の具の匂い、フォルムを描く際の身体の動きなど、身体に刻み込まれた記憶が次々と蘇ってくる。シュタイナー教育における学びとはそうした体感（身体に刻み込まれた感覚）として保存されるもののように思われる。

　本書は、藤野シュタイナー学園の実践のすべてを体系的・網羅的にまとめたものではない。というより、上に挙げたシュタイナー教育の性質上、実践を体系的にまとめることなどはそもそも不可能である。だが、本書を手にした読者は、その一つ一つの授業実践のうちにシュタイナー教育理論の生ける結晶を見出すことができ、そこに息づく確かな思想を感じとることができるのである。