

戦後オーストリアの教育実践に関する一考察

—1920年代の労作教育の「伝統」—

伊藤 実歩子

The Education in Austria after World War II

ITO Mihoko

Abstract: The education in Austria after World War II started with big influences of the school reform in 1920's. It is apparent that both the curriculum and the textbooks were adopted the things in 1920's in Austria. The purpose of this paper is to analyze the education in Austria after World War II focusing on the keyword "Bildungsschule", which is said that it is difficult to translate into English. "Bildungsschule" is the concept of the education at that time, derived from "Arbeitsschule (activity school)" and "Gemeinschaftschule (community school)", the concept and practice of the school reform in 1920's. The distinction between "Arbeitsschule" in 1920's and "Bildungsschule" after World War is the range of the school reform. In 1920's the school reform was limited to the elementary school but it was widened to the middle school after World War. In this paper I also try to refer to two conflicting points of view that the education in Austria after World War was "reform" or "restoration".

1. はじめに

本研究では、第二次世界大戦後のオーストリアの教育実践を、1920年代の改革教育学の流れのひとつであった労作教育の影響という視点から考察する。筆者は、これまで戦間期の労作教育について研究を行ってきた¹⁾。その中で、戦間期の労作教育の理論や実践が、戦後オーストリアの教育にも大きな影響を与えていることに気がついた。本研究は、その影響を、具体的な事例とともに、戦間期の労作教育論との相違点もふまえて明らかにすることを試みてみたい。

第一次世界大戦後、ハプスブルク帝国が崩壊した後誕生したオーストリア第一共和国では、国家成立のための諸改革が取り組まれた。その中の学校改革を担ったのが、社会民主党員のオットー・グレッケル(Otto Glöckel, 1874-1935)である²⁾。グレッケルは、ウィーンが大都市化していく中で流入した労働者の子どもたちに、教育機会の保障と教育内容および方法の改革に力を注いだ。前者が、10歳段階で選抜を行う分岐制

の教育制度に代わる「統一学校 (Einheitsschule)」を目指す制度改革、後者が「学習学校 (Lernschule)」や「ドリル学校 (Drillschule)」に代わる「労作学校 (Arbeitsschule)」改革である³⁾。

この戦間期オーストリアの学校改革は、教育史から見れば、「子どもからの教育」を目指した「新教育運動」の流れに位置づけられる。とりわけ、この運動の中心的存在であったドイツの「改革教育学」に影響を受け、その運動のひとつに含めることができる。

オーストリアの学校改革は、同じ時期にドイツ各地で取り組まれていた改革とは異なり、国家規模の改革、つまり、労働者の子どもたちを含むすべての子どもたちを対象にした公教育としての改革であったという点、さらに、カリキュラムの次元にまで及んだ実践的な改革であったことが現在では評価されている⁴⁾。

2. レーアプランの継承

—1920年代の労作教育の影響—

第二次世界大戦後、オーストリアは再び国家を復興

表1 戦間期および戦後のレーアプランの原則の変遷
(各時代のレーアプランをもとに筆者作成)

| 1920年 | 1930年 | 1947年 |
|---------------------------|--|--|
| ①教授の郷土化 ②合科教授 ③自己活動 | ①教授の郷土科 ②合科教授と教科の関係 ③生徒の自己活動(労作の原則) ④生徒の特性と発達段階への考慮 | ①教授の郷土科 ②合科教授と教科の関係 ③生徒の自己活動(労作の原則) ④生徒の特性と発達段階への考慮 * 1930年と解説文も同様 |
| * 1926年からは(労作の原則)が③に付加される | | |

する課題に取り組まなければならなかった。もちろん、教育改革はその中でも重要な課題で、ドイツ同様に4カ国統治の中、非ナチ化に迅速かつ徹底的に取り組まなければならなかった。

このような状況下において、1945年9月3日に公示されたフォルクスシューレの新しいレーアプラン(Lehrplan, 学習指導要領のこと)には、1930年のものが採用された。それは、レーアプランの4つの原則だけでなく、その解説文も全く同じのものであった。その1930年のものは、1920年にオーストリアで学校改革が着手されたときのレーアプランが基礎になっている。つまり、戦後のカリキュラムは、戦間期のオーストリアにおける労作学校への改革の方針をそのまま引き継いだように見えるのである。カリキュラムを一例にしても、戦後のオーストリアの教育は、「第一共和国のグレッケルのウィーンにおける学校改革の大きな理念に再びつながること」⁹⁾とされ、学校教育は「労作学校」および「共同体学校(Gemeinschaftsschule)」となることが目指された。そして、1930年のレーアプランの4つの原則は全会一致で戦後のレーアプランに取り入れられた¹⁰⁾。このようにして、戦後のオーストリアの教育は戦間期の労作教育に大きく影響を受けて始まることになったのである。

3. 「復古」か「改革」か？

——戦後オーストリアの教育改革の評価——

戦後のオーストリアの教育に、戦間期の改革が直接的な影響を与えたことに対しては、現在、二つの見方が存在する。すなわち、戦後のレーアプランの理論的根拠を戦間期の労作教育に求めたことが、戦間期への「復古」であるのか、あるいはそれを踏まえた上で乗り越えようとした「改革」であるのかという見方である。この二つの見方は、オーストリア教育史家エンゲルブレヒト(Helmut Engelbrecht)とシュネルの間で

なされた論争に顕著に現れている。

この論争は、1994年に教育雑誌(Hermann Schnell)『Erziehung und Unterricht』誌上で行われた。90年代も半ばにこのような論争が起こった理由には、オーストリアの教育史研究が、1980年代になってようやく本格的に取り組まれたということがある。そのオーストリア教育史を1988年に5巻本として完成させたのが、論争を提起したエンゲルブレヒトである。

論争は、まずエンゲルブレヒトが、シュネルの著作『第二共和国における教育政策』(1993年)に対して、戦後のオーストリアは、敗戦と4カ国による占領によって国全体が疲弊し、教育の分野においても、理論的考察や改革教育学的な目標設定などがほとんど省みられなかった状況にあったとしたことに始まる。それは新しい教育を追及することによって、戦間期の保守対革新の争いをあらためて煽ることになることが恐れられたからだという。このようなことから、エンゲルブレヒトは、戦後のオーストリアの教育は、戦間期の学校改革を妥協して受け入れたものに他ならないと判断した⁷⁾。この点については、彼はすでに自身の1988年の著作の中で、「1934年以前のレーアプランに立ち戻ることは、困難なことでもあった。なぜなら、学問、教授学、方法論における前進を考慮することができないからである」⁸⁾と述べ、1945年9月3日に出されたレーアプランを「義務教育段階の学校の後退」⁹⁾とする見解を示していた。

対して、シュネルはこれに猛反発する。彼はエンゲルブレヒトと政治的立場の異なる社会民主党員の元ウィーン教育庁長である。ウィーン教育庁は、戦間期にグレッケルが改革の拠点としたところであり、教員養成や実験学校など、先進的な改革が行われた場所である。

シュネルは、戦後の混乱の中でも、教育関係者、特にフォルクスシューレを含む義務教育段階の教員たちは「教育への情熱」に燃え、教育実践の新しい道を探究したのだと反論する。その一例として、シュネルは、戦後直後の1946年からほぼ毎年、多くの参加者を集めたウィーン教員会議の開催を上げている(次頁、表2)。そして、改革教育学の意義は、政党の立場を超えて、戦後の短い時間の中で周知のこととなり、また授業においても実践されたとした¹⁰⁾。シュネルは「学校刷新の基本的理念は戦間期のウィーン学校改革時代のもので、1945年のオーストリア共和国再建後に深化、細分化、拡大化された」¹¹⁾と主張し、これを「オーストリアにおける教育の『伝統』」と呼ん

だ。そして、この「伝統」が周知となることによって、戦間期には対立していた教育者たち、たとえば教育省のラングなどが、戦後、次々と労作学校の理念に賛同する立場をとるようになったという。

政治的対立を超えた見方——オレヒョフスキー——

エンゲルブレヒトとシュネルの論争は、オーストリアにおいて教育の問題について論じられる際の保守対革新の対立を象徴的にあらわしている。彼らの対立は、戦間期から続く分岐制の教育制度の是非をめぐる対立でもある。

ここで取り上げる元ウィーン大学教授のオレヒョフスキー (Richard Olechowski) は、この対立とは別の視点で戦間期の学校改革および戦後のオーストリアの教育の動向に対する見解を示している。彼はまず戦間期の学校改革の意義を次のように述べる。「この教育の動きの意味は、この時代に関わったどの人によってもふさわしかったと評価されなければならない」し、「政治的目的や内容に同一化できようができませんが、それはどうでもよいことだ」¹²⁾。つまり、オレヒョフスキーは、戦間期の学校改革を現代において評価するとき、かつてのように政党間の対立の視点で評価してはならないとした。そして、それを政党を超えた視点で眺めるとき、確かにオーストリアにおける教育実践の発展および学問としての教育学の発展があったとしているのである。

次に、彼は、戦後の改革については、学校法が改正された1962年を境界線とし¹³⁾、それ以前の時代を「第一共和国からの問題の体系化と総括」、そしてそれ以降（から1983年に引用論文が書かれたときまで）の時代を「教育政策の再イデオロギー化の時代」とした¹⁴⁾。

オレヒョフスキーは、エンゲルブレヒトのように戦間期の影響を「妥協」だとみなしているわけではないが、シュネルのように戦間期の学校改革の理念が戦後において「深化、細分化、拡大化」したとしているのでもない。彼は、それを戦間期の学校改革の「体系化と総括」だとした。

戦後オーストリアの教育に関するこれら三つの評価をふまえ、いずれの評価が妥当であるのかということ、教育実践に登場したひとつのことばに着目して次に考察していきたい。

4. 「陶冶学校」登場の経緯

上述のように、戦間期の影響が直接的にカリキュラムに見られる戦後オーストリアの教育実践がどのようなものであったかを調べていくと、戦後の教育資料、教育雑誌には、戦間期には見られなかった新しいことば「陶冶学校 (Bildungsschule)」¹⁵⁾が散見されるようになる。

例えば、1946年から再開されたウィーンでの教員会議でのテーマ (表2) を見れば、陶冶学校ということばがくり返し出てきており、戦後のオーストリアの教育においておよそ10年の間取り組まれた課題であったことがわかる。

では、どのような流れで、このことばが戦後のオーストリアの教育に登場したのだろうか。戦後オーストリアの教育復興に対しては、教育省とウィーンの二つの流れがあった¹⁶⁾。教育省がまず地方の教育改革に着手する一方で、ウィーンでは戦間期の改革に従事した研究者や教員たちが独自に教育を復興させようとしていた。

シュネルによれば、陶冶学校以外にも、戦後のオーストリアでは、教育復興の精神的な土台作りの努力がなされていた。例えば、シュピール (Oskar Spiel) は、労作共同体の原理を公民教育に適用し、公民科 (Staatsbürgerkunde) を構想した。これはその後、政治

表2 ウィーン教員会議のテーマ (Schnell, 50 Jahre Stadtschulrat für Wien, S.73-74.)

| | |
|------|--|
| 1946 | 新しいオーストリアにおける学校の教育課題 |
| 1947 | 学校の授業・教育活動の基礎としての生徒観察と生徒記述——記述式評価用紙の提案 |
| 1948 | 労作学校・共同体学校・陶冶学校 |
| 1949 | 現代の教育におけるさまざまな活動方法の目的に応じた使い方 |
| 1950 | 教育の成果——教師の準備 |
| 1951 | 成果を見せた生徒の活動からより高い教育効果へ |
| 1952 | (学校展覧会のために会議不開催) |
| 1953 | 正書法と正書法授業の問題 |
| 1954 | 生徒の能力の評価 (評点) |
| 1955 | 教育・学習困難の生徒 |
| 1956 | 陶冶学校における教材とその機能 |
| 1957 | 授業における目的に応じた本の使い方 |
| 1958 | 陶冶学校における話し方授業の目的と方法 |
| 1959 | 陶冶学校における郷土科 |

教育として位置づけられた。あるいは、ガスナー(Heinrich Gassner)は、労作共同体を教師教育や成人教育にも適用すべきだという考えを示した。また、ラング(Ludwig Lang)は、家族教育や宗教教育に高い価値を置いた教育計画を発表した。レール(Josef Lehl)は、統一学校を否定し、エリート育成に近い能力学校を主張した¹⁷⁾。このような動きの中の 하나가 陶冶学校である。

戦後、ウィーンの教育庁は、グレッケルの学校改革における目標設定と教授学的原則を結び付けようと意識的に取り組んでいた。つまり、労作学校と共同体学校の理念にちながら、「探究、問題認識および問題解決における生徒の知的な活動、批判的判断能力の育成そして学校生活の共同体において民主主義への教育と密接に関連した中で表現する能力」を育成することを目的とし、それに基づいた学校づくり(陶冶学校)を目指したのである¹⁸⁾。

この取り組みは、ウィーン教育庁がイニシアチブをとっていたことはいままでのないが、他方で、ウィーン教員組合もまた改革への討論を積極的に行い、教育庁と議論を重ねる共同作業を開始した。それだけでなく、義務教育段階の教員がすべて参加する区教員会議、ハウプトシューレ教員会議、ゾンダーシューレ教員会議からの代表が討論に加わり、さらに社会党系教員組合やカトリック系教員組合、共産党系教員組合なども参加するようになったのである。

このような戦後オーストリアの教育改革に対する要求の高まりを背景に、1947/48年度のウィーン教員会議では、ウィーンの学校刷新のための中心原理を陶冶学校とすることが決定された。そして、陶冶学校の教育目的を「調和のある人格の育成」とし、それを「知的で、道徳的な態度を持ち、行動ができること」と規定した¹⁹⁾。

5. 陶冶学校とは何か

ここまで、ほとんど断りなく使用してきた陶冶学校とはいったい何なのか。戦間期の労作教育とつながりがあるということはくり返し述べてきたが、ここではもう少し詳細に検討してみたい。

(1) 陶冶学校の定義

戦間期からオーストリアの学校改革に関わり、戦後、ウィーン教育庁長に就任したシュネルは、陶冶学校を、「労作学校と共同体学校の統合を表現したも

の²⁰⁾とする。また、シュネルと同時期にウィーンにおいて教育復興に努めたフルトミュラー(Carl Furtmüller)は、労作学校、共同体学校、陶冶学校を、「すべてかつての学習学校に対置されるが、三つの異なるプログラムではなく、同じ教育的立場に由来する三つの異なる示し方」であるとした。「同じ教育的立場」というのが、労作教育を指していることは、彼の次のことばからわかる。「学校刷新のための特徴的な方法に基づくのではなく、特徴的な教育目的に基づいて示され」れば、労作学校と共同体学校という名称の代わりに陶冶学校と明言することができる²¹⁾。現代においても、アックスが、「(戦後の)学校は、労作教育、共同体教育、そして生徒の人格の考慮を原則とした陶冶学校²²⁾」としている。以上、3者による陶冶学校の定義からは、少なくとも、このことばが労作教育(と労作共同体)を基底に登場したものであることが分かる。

(2) 労作学校・労作共同体学校・陶冶学校

陶冶学校は、戦間期オーストリアの学校改革の実践的支柱であった労作教育と深い関係にあることから、ここでは、労作学校と比較しながら、陶冶学校の特徴を明らかにしたい。また、戦間期に同様に労作学校の発展型として取り組まれた労作共同体との関係についても言及する。

新教育運動の時代、労作教育論にはさまざまな立場があった。大きくは、手工の技術を重視する職業教育的な立場と、手工を授業の基本におきながらも、自己活動の育成にその目的がおかれるものという二つの立場に分けられるだろう。その中で、オーストリアの労作教育は、後者の立場であった。それは、改革の中心的なメンバーでもあったブルガー(Eduard Burger, 1872-1938)という人物の労作教育論の影響が大きい。本研究では紙幅の関係から、彼の労作教育論の中から労作の定義のみを押さえることにしたい²³⁾。ブルガーは、狭義と広義の労作を考察した上で、最終的には、労作を「精神的・身体的活動(psycho-physische Betätigung)」と定義した。身体と精神の活動を労作として定義した点に、陶冶学校の理念も大きく影響しているが、この点については後述したい。

労作学校は、旧来からの「ドリル学校」や「学習学校」を批判し、子ども自身の活動によって、生活に根ざした生きた知識を獲得しようとする授業の方法を取る学校である。オーストリアの学校改革では、この労作学校の理念にたつて、労働者の子どもを含むすべて

の子どもたちに教育を保障することが取り組まれた。

このようにして取り組まれた労作学校の試みに、1920年代半ばから新たな展開が見られるようになる。それが、労作共同体 (Arbeitsgemeinschaft) の取り組みである。これは、労作学校が、自己活動の育成という視点から、子ども一人ひとりの活動をどのように構成していくかということが中心にあったことから、そもそも学校が学級組織をはじめとする集団的なものであることへの課題に取り組む変化があったことによる。共同体教育への取り組みは、同時代のモンテッソーリ教育や、ペーターゼンのイエナ・プランなどにも見られるものであるが、これらとオーストリアの労作共同体の違いは、前者が学年制、学級制によらない共同体を主張していたのに対し、後者は、「現在の学校組織を基本的には変えずに、共同体学校の実践においてできること」²⁴⁾に取り組んだことにある。この違いから、オーストリアの共同体学校への取り組みは、共同体教育の確立ということよりも、労作教育の延長線上にあり、労作教育の新たな展開として捉えることができる。

戦後、陶冶学校ということばが登場し、それが「労作学校と共同体学校の統合」とされた背景には、以上のような1920年代の取り組みがある。戦後、社会民主党が伝統的に優勢であるウィーンにおいて、戦間期の影響が見られたこと、また本稿でもたびたび引用するシュネルやフルトミュラーなど、戦間期の改革に関係した人物が多く復帰した理由としては、占領国の一つであったアメリカ合衆国が提示した教育プログラムの目的と、戦間期の学校改革を牽引してきた社会民主党の教育政策がほぼ一致していたことがあげられている²⁵⁾。

では、次に、労作共同体を含めた労作学校と、陶冶学校の違いはどこにあるのか、ということについて考えていきたい。

(3) 陶冶学校とは何か

先に陶冶学校の定義のところで取り上げたフルトミュラーは、教育改革を次のように考えていた。「学校を根本的に変えようとする、あるいはそのための努力は、純粋な教育学的問題ではない。それは常に、学校の変容を必要とする社会構造における本質的な変容である」²⁶⁾。つまり、教育の改革とは、社会が必要とする変容を体現したものである。教育改革をこのように捉えるとき、彼は、教育改革には、「どのように (Wie)」(方法)、「だれを (Wen)」(対象)、「何

のために (Wozu)」(目的)、「何を (Was)」(内容)の4つの領域の変容が必要だということを、教員会議での講演のために準備したタイプライター打ちのマニュスクリプトの中でまとめている。これは、教員に向けた講演のための準備資料で、タイトルは、表2にあげた教員会議の1948年のテーマ「労作学校・労作共同体学校・陶冶学校」に合致しており、その講演内容の記録と考えられる²⁷⁾。

以下では、この資料に示された4つの領域を見ることで、陶冶学校の特徴を明らかにしていきたい。

①方法

まず、教育改革を「どのように (Wie)」行っていくかという方法は、陶冶学校の定義のところで検討してきたように、労作教育が選択された。労作教育が、陶冶学校の方法として戦後に継承された理由を、シュネルは次のように述べている。訓練学校や学習学校の方法に対して、労作の原則、共同体の原則が一般的になり、レーアプランの原則に対しても、また労作教育および労作共同体のやり方に対しても、現場としての受け入れに問題はなかった。戦間期の労作教育の実践は、教育現場の「意識の変革」を戦後にもたらしていたのである²⁸⁾。

フルトミュラーは、陶冶学校の方法として、労作教育を採用するのは、その活動（あるいは労作：Arbeit）を重視することによって現在の生活の課題を克服するためだと述べている。それを戦間期の労作教育に求めたのは、「(戦間期の——引用者注)方法の刷新は、純粋な教育学的意義を超えて、すべての社会階級の子どもたちが授業において本当に同じ条件のもとにおかれるという社会的な意義を持っていた」からだという。ただ、戦間期の労作教育は、フルトミュラーにとっては「限りなく陶冶学校の理念に近い」ものではあったが、「本当の陶冶学校と呼べるものはわずかしかなかった」²⁹⁾としている。

②対象と内容

次に、陶冶学校が「だれを (Wen)」対象にしたものか。それは、陶冶学校の理念の下に「何を」教えるか、という教育内容とも深く関わっている。

教育改革がだれを対象にしたものであるのかは、フルトミュラーのいう社会構造の本質的な変容に密接に関わる視点である。戦間期オーストリアの学校改革では、深刻な社会問題であった労働者の子どもたちの劣悪な生活環境の改善のために取り組まれた。彼らにも等しく教育機会を与えるための義務教育の単線化（統一学校改革という）と労作教育による教育内容と方法

の抜本的な改革が目指された。陶冶学校の理念でも、これは変わっていない。ただし、陶冶学校では、その労作教育を、百科全書的で古い学習学校のやり方に拘泥し続けている中等教育段階にも適応させるべきだと強調したところに、戦間期とは異なる点がある³⁰。戦間期の学校改革は、初等教育段階では成功したといわれているが、中等教育は、分岐制の教育制度を主張する保守政党と統一学校を主張する社会民主党との対立が激化し、改革が及ばなかったことがこの背景にある。

次に「何を」という教育内容に関しては、労作教育における「生活に接近する」という郷土化の原則に依拠しながら、「表面的な日常の興味に終始することなく、発達段階に応じた現代の精神的あるいは社会的問題への関与を取り扱う」³¹ような教育内容のとらえなおしを行わなければならないとした。すなわち、活動主義に終始し、必要な知識を獲得できないと批判された労作学校に対して、陶冶学校は、生活に接近した教材と同様に、書物(学問)に接近できる内容(文化的内容)も労作教育によって学校が保障することで、対立する二つの内容を統一することが強調されているのである。

③目的

すでに述べたように、1947/48年度のウィーン教員会議の際に、ウィーンの学校刷新のための中心原理は陶冶学校と決定された。そのときに、陶冶学校の目的を「調和のある人格の育成」とし、それは「知的で、道徳的な態度を持ち、行動ができること」と規定された³²。ここでは、なぜこの教育目的にいたったのかということ論じたい。それは、上述の対象と内容を中等教育へと拡大していくことに深く関係している。

フルトミュラーは、社会階層の中にある「教養ないもの」と「教養あるもの」の対立の克服は、精神的、社会的な「手工」(的労作)と「精神」(的労作)の対立の克服でもあると捉えている。そして、この対立を緩和させ、最終的には解消するということが、全国民にとって新しい包括的な教育の理想となるという。そのために、義務教育の終わりが一般教育の終わりではなく、成人教育においても、これらの対立の克服への努力がなされる必要があるとしている³³。

彼のこの考え方の背景には、明らかにブルガーの労作教育論の影響が見て取れる。ブルガーは、労作教育の目的を「人間陶冶」(Menschensbildung)としたことから、労作を「精神的・身体的活動」とし、それによる教育は、初等教育から高等教育を通して普遍の方

法であるとした³⁴。ただし、ブルガーには、「教養あるもの」と「教養ないもの」、あるいは「精神」と「手工」の対立の克服という視点は希薄であったように思われる。彼は、自己活動の形成という点において、労作教育が有効であるという主張をしていたために、対立の克服によって、社会の変容をもたらすことまでは言及していない。

陶冶学校を中等教育に拡大することによって、「手工」と「精神」の対立を克服するという点については、ツェヒナー(Leopold Zechner)が、マトウーラ(Matura、後期中等教育修了資格)において、単なる知識や技術だけではなく、精神的成熟や社会的、道徳的な成熟が評価されれば、陶冶学校はほぼ達成されるだろうと、その具体案を述べている³⁵。

そして、フルトミュラーは最終的に、「陶冶学校の概念の主要な意義は、グループに応じた「教育」の課題ではなく、すべての学校種および学校段階に共通に統一的な教育に基づいた理念の課題なのだ³⁶とした。

本章において述べたことを簡単にまとめておきたい。陶冶学校の理念は、中等教育段階の子どもたちにとっても、これまで軽視されてきた生活に接近した教育方法と教育内容が、見直されるということ以上の意味を持っていると考えられる。つまり、陶冶学校の理念においては、その方法である労作教育が、学校段階を超えて導入されるべきだとされた。中等教育段階に労作教育を拡大していくということは、初等教育との乖離を教育方法と教育内容の側面からも埋めることを意味する。それは、陶冶学校が、統一学校への制度改革を、労作教育という教育方法と教育内容によっても実現していこうとする学校改革の理念であることを示していると考えられる。

ただし、実際には、陶冶学校が中等教育段階全体に大きな広がりを見せることはなく、理念の段階にとどまっていたことは記しておかなければならない。一部、中等教育での実践記録が残っているが³⁷、陶冶学校の理念を幾度も掲載した教育雑誌においても、実践報告の類は非常に限られている。また、陶冶学校の理念は、戦間期の労作教育の目指したところでもあった、義務教育の単線化(統一学校)への改革の契機を含むものではあったが、周知のとおり、現在でも、ドイツ同様、オーストリアでも教育制度改革は遅々として進んでいない。

6. おわりに

本研究のまとめに代えて、戦間期オーストリアの学校改革の影響が戦後オーストリアにおいて見られることを、「復古」とみなすのか、あるいはまた「改革」とみなすのか、という問いへの応答を試みたい。

冒頭で述べたとおり、戦後のレーアプランは戦間期のものを引き写したものであった。その上で、この事実の背景においては、陶冶学校という新たな理論的枠組みが構築されていたことを指摘した。その陶冶学校の登場の経緯は、確かに「後退」ではなく、労作教育の理論と実践という「伝統」の上に、新しい教育の創出を意図した過程であった。したがって、エンゲルブレヒトが、政党間の対立を回避するための「妥協」であったとした点については、戦間期の労作教育論が、戦後において党派を超えた改革の成果として受容されただけでなく、陶冶学校として中等教育に押し広げようとしたことから、「妥協」ではないものとして受け止めた。

シュネルが「オーストリアの教育の『伝統』」と呼んだものは、ここで考察したように労作教育論およびその実践であった。そして彼がこの「伝統」が「細分化、深化、拡大」したと主張したのは、戦間期オーストリアの労作教育が陶冶学校という新しいかたちを獲得したことを意味していた。ここに、エンゲルブレヒトへの反論を見いだすことができよう。彼は戦後オーストリアが敗戦の中で疲弊し、学校や教員、研究者にも、改革教育学の目的を達成しようとするような動き、あるいは学問としての教育学を発展させようとする動きは皆無であったとした。このエンゲルブレヒトの見解に対しては、陶冶学校という理念の形成において、戦間期オーストリアの学校改革を乗り越えようとする教育学的取り組みが見られたとしたい。

以上のように、中等教育段階へと労作教育の方法を拡大する方向性を見だしていたことにおいて、陶冶学校の意義を認めたい。戦間期オーストリアにおける「伝統」は陶冶学校において確かに受け継がれており、戦間期の教育制度を改善しようとする「改革」となりうる可能性を包含していたといえるだろう。

ただし、既述のとおり、その前進が理念の段階にとどまり、対立は解消されることなく、いまだオーストリアにおいては分岐制の教育制度を保持していることは事実として残されている。したがって、この点においては、オレヒョフスキーのように、陶冶学校を「第

一共和国からの問題の体系化と総括」としてみなければならない。陶冶学校によって労作教育は受容される土壌を得た一方で、教育制度をめぐる問題を再度顕在化させたにとどまったからである。

陶冶学校は、戦間期の労作教育の展開を背景に持ったものであった。それは、戦間期の労作教育が初等教育段階に定着したことに由来する。先述のように、オレヒョフスキーは、戦間期の学校改革の成果は政治的目的や内容に同一化できなくても評価すべきだという見解を示した。しかしながら、戦間期に成果を限定するこの見解では、なぜ労作教育が戦後においても必要とされたのかという問いには応えられないのではないか。戦間期の労作教育は国家成立と不可分の関係にある学校改革の一翼として政治的に重要な意味を持っていた。つまり、労作教育は、単に主知主義による授業からの脱却としての教育の技術改革ではなく、教育の保障という新国家の成立と不可分の関係にあった。戦後の中等教育段階に労作教育による教育を拡大しようとした陶冶学校は、それを継承したものであると考えられる。つまり、すべての子どもたちに教育を保障する教育方法として、戦間期オーストリアの労作教育は戦後において選択されたのである。

労作教育から陶冶学校の歴史を見てきたことで、オーストリアは、すべての子どもたち、すべての学校階級において教育機会の均等と学力の保障を、労作教育という歴史的に蓄積のある方法を展開させるやり方で、二度、学校改革を構想した。この点は、シュネルのいう「オーストリアの教育の『伝統』」——刷新の契機を含みつつの伝統——であることを認めないわけにはいかないだろうと思うのだ。

本研究では、戦後オーストリアの新しい教育理念と戦間期の労作教育との関連を考察するにとどまったが、今後の課題としては、陶冶学校の中等教育段階における実践の実態を明らかにする必要がある。一部ではあるが、陶冶学校の実践記録が残っている。

注

- 1) 拙稿『戦間期オーストリアの学校改革—労作教育の理論と実践—』京都大学博士（教育学）学位請求論文、2007年（2010年2月、東信堂より出版）。
- 2) グレツケルの学校改革に関しては、拙稿「戦間期オーストリアの学校改革—オットー・グレツケルのレーアプラン改革に焦点をあてて—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49号、2003年、pp.220-232。
- 3) 戦間期オーストリアの労作教育の実践に関しては、拙稿「エドゥアルト・ブルガーの労作教育論—その実践的段階に焦点をあてて—」日本カリキュラム学会

- 『カリキュラム研究』第12号, 2003年, pp.57-70。
- 4) Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik Eine kritische Dogmengeschichte*, Juventa Weinheim und München, 1996, S.255, 266.
 - 5) Oskar Achs und Eva Tesar(Hrg.), *Schule damals- Schule heute-Otto Glöckel und die Schulreform*, Jugend und Volk Wien München, 1985, S.52.
 - 6) Hermann Schnell, *Bildungspolitik in der zweiten Republik*, Europaverlag Wien Zürich, 1993, S.96.
 - 7) Helmut Engelbrecht, Kritische Bemerkungen zur Entwicklung des österreichischen Bildungssystems von 1945 bis Anfang der sechziger Jahre, *Erziehung und Unterricht*, 1994, S.209-210.
 - 8) Helmut Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens Band 5*, Österreichischer Bundesverlag Wien, 1988, S.402.
 - 9) Ebenda, S.418.
 - 10) Hermann Schnell, Reformpädagogik, Bildungspolitik und Restauration der österreichischen Schule am Beginn der Zweiten Republik, *Erziehung und Unterricht*, 1994, S.215-216. ただし, シュネルも教育政策においては政党間の対立が障害となり, それは後々までも大きな困難として残されたと述べている。
 - 11) Hermann Schnell, *Die österreichische Schule im Umbruch*, J & V Wien, 1974, S.29.
 - 12) Richard Olechowski, Optimismus in der Pädagogik, *Erziehung und Unterricht*, 1994, S.364
 - 13) 学校法が改正された1962年は, 戦後のオーストリアの教育史において保革による妥協案として, 中等教育段階以降の改革が位置づけられた年である。
 - 14) Richard Olechowski, Schul- und Bildungspolitik während der Ersten und der Zweiten Republik, Erich Zöllner (Hrg.) *Österreichs Erste und Zweite Republik*, Österreichischer Bundesverlag, 1985, S.112.
 - 15) ただし, 陶冶学校という言葉自体は新しいものではない。例えば, ケルシェンシュタイナーも実業補習学校の改革において, 職業教育と人間陶冶を結びつけるという意味での「陶冶学校」を目指していた(山崎高哉『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』玉川大学出版部, 1993年, pp.354-368)。しかしながら, 本稿で検討する陶冶学校は, 中等教育機関における労作教育の拡大の意味で使用されており, ケルシェンシュタイナーのものとはその概念規定が異なると考えられる。
 - 16) そのひとつとして, 評価改革があげられる。1928年に提案された自由記述式の評価方法をもとにして, ウィーンおよび教育省がそれぞれに取り組んでいた。本文中の表2でも, 1947年に「学校の授業・教育活動の基礎としての生徒観察と生徒記述-記述式評価用紙の提案」というテーマで教員会議が開かれている。詳細は, 拙稿「戦間期オーストリアにおける評価改革-労作教育改革との関連性に着目して-」『教育目標・評価学会紀要』第15号, 2005年, pp.52-64。
 - 17) Schnell, *Bildungspolitik in der Zweiten Republik*, S. 32-33.
 - 18) Schnell, *Bildungspolitik in der Zweiten Republik*, S. 100.
 - 19) Ebenda, S. 101.
 - 20) Ebenda, S. 101.
 - 21) Carl Furtmüller, Arbeits-schule-Gemeinschaftsschule-Bildungsschule, *Erziehung und Unterricht*, 1947, S.627.
 - 22) Achs, *Schule damals Schule heute*, S.52.
 - 23) ブルガーの労作教育論については, 拙稿「エドゥアルト・ブルガーの労作教育論-その目的論に焦点をあてて-」『関西教育学会研究紀要』第3号, 2003年, pp.1-14。
 - 24) Eduard Burger, Theodor Steiskal, *Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft*, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1931, S.1-2.
 - 25) Schnell, *Bildungspolitik in der Zweiten Republik*, S. 39.
 - 26) Furtmüller, Arbeits-schule-Gemeinschaftsschule-Bildungsschule, S.621.
 - 27) Carl Furtmüller, Arbeitsschule-Gemeinschaftsschule-Bildungsschule, (Manuskript), Bezirkslehrerkonferenz, 1948, S.1.
 - 28) Schnell, *Bildungspolitik in der Zweiten Republik*, S. 96.
 - 29) Furtmüller, Arbeits-schule-Gemeinschaftsschule-Bildungsschule, S.625-626.
 - 30) Hans Fischl, *Schulreform Demokratie und Österreich 1918-1950*, Verlag Jungbrunnen, 1950, S.154.
 - 31) Furtmüller, Arbeitsschule-Gemeinschaftsschule-Bildungsschule, (Manuskript), S.2.
 - 32) Schnell, *Bildungspolitik in der Zweiten Republik*, S. 101.
 - 33) Carl Furtmüller, Bildungsgedanke und Schulgestaltung, *Schule und Erziehung*, Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk, 1951, S.15.
 - 34) Eduard Burger, *Arbeitspädagogik Gechichte-Kritik-Wegweisung*, Wilhelm Engelmann Leipzig Berlin, 1914, S.569.
 - 35) Leopold Zechner, Bildung und Bildungsschule, *Schule und Erziehung*, Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk, 1951, S.12.
 - 36) Furtmüller, Bildungsgedanke und Schulgestaltung, S.14.
 - 37) 一部ではあるが, 中等教育段階でも, 陶冶学校の理念によって, 古典語, ドイツ語, 哲学, 歴史, 物理, 化学, 数学などの実践が行われていた (Schnell, *Bildungspolitik in der Zweiten Republik*, S. 102)。
- * 本稿の作成にあたっては, 平成18年度科学研究費補助金(若手研究(B)研究課題番号18730512, 研究課題名「戦後オーストリアにおける教育実践に関する総合的研究」)の助成を受けた。