

# オーストリアにおける労作教育実践の歴史

——陶冶学校のカリキュラムに着目して——

伊藤 実歩子

## The History of the Activity-centered Education in Austria

ITO Mihoko

**Abstract:** This paper is about the history of the activity-centered education (Arbeitschule) in Austria, specially focusing on the practice of 'Bildungsschule', which is the key concept of the educational reform after the world war II. Therefore the former of this paper is discussing about the history of the activity-centered education in 1920's. In the latter part of this paper, I focus on the principle of the curriculum of 'Bildungsschule', which is the concentration-principle (Gesamtunterricht/Konzentrationsprinzip) and the theory of evolution (Entwicklungsgedanken/Evolutionsgedanke) were selected. And then I also refer to the way of the practice 'Bildungsschule'. That is group-learning. The end of this paper I try to analyze that the difference between Arbeitschule in 1920's and Bildungsschule in 1945-60.

### 1. はじめに

近年の一連の国際学力調査 (PISA など) によって、日本と同様にドイツ語圏諸国は学力低下の問題に直面している。この状況下、学力向上政策のひとつとして取り組まれているのが、教育スタンダード (Bildungsstandard) とスタンダードテスト (Standardtest) の導入である。ドイツをはじめ本稿で検討するオーストリアにおいても、これまで教育の過程を重視してきたこの地域の教育は、成果重視の教育へと大きくシフトすることで、これまで自負してきた教育の歴史の転換点を迎えている<sup>1)</sup>。

このような現代的な背景を踏まえ、本稿では、ドイツ語圏の小国であるオーストリアの教育の歴史に焦点をあてたい。とりわけ、前世紀末転換期から勃興した新教育運動のひとつである労作教育の展開の歴史を、戦間期と第二次世界大戦後とに分け、比較、検討することを課題としたい。

オーストリアでは、第一次世界大戦の敗戦によりハプスブルク家が崩壊した後に成立した第一共和国での

教育改革の教育方法およびカリキュラム改革の柱として労作教育が導入された。それは、ドイツを中心とした改革教育学の流れをくむと同時に、国家の成立を担う教育として、独自の教育改革の道を歩むものであった。この点は同時代の日本の文献などでも確認できる<sup>2)</sup>。また現代においても、エルカース (Jürgen Oelkers, 1947-) が『改革教育学』の中で、ドイツの改革教育学の特徴を「ジャーナリズム的であったが、実践的ではなかった」とする一方で、オーストリアの学校改革については「フォルクスシューレ全体を変容させるものであった」とその違いに注目している<sup>3)</sup>。

1920年代のオーストリアの学校改革の特徴を、同時代のドイツの動きと比較してまとめるならば、ドイツが特定の地域あるいは教育者に限定されていたことに対し、オーストリアは小国ながらもひとつの国家としての改革を実現させたことにある。また、もう一つの特徴としては、この改革が社会階級を問わず、貧しい労働者階級の子もたちにも平等にひらかれていたことがあげられる。すなわち、国家の改革 (政治) と改革教育学 (理論) が学校改革として結実したのが戦間期オーストリアの改革の特徴であった。そしてこの

特徴が成立した要因のひとつには、エルカースによって「実践的」と評されたように、他の地域とは異なり、「教育実践」に改革の重点を置いていたことが考えられる。それが労作教育による教育方法及びカリキュラムの改革であり、筆者がこれまでこの戦間期オーストリアの学校改革に注目してきた理由でもある。

## 2. 戦間期オーストリアの労作教育の特徴

筆者はこれまで戦間期オーストリアの労作教育に関して少しずつではあるが研究を進めてきた<sup>4)</sup>。以下ではその成果に拠りながら、労作教育の概念、カリキュラム、教育実践の点から、戦間期オーストリアの労作教育の特徴を概観しておきたい。

### (1) 労作教育の分類

オーストリアの労作教育は、エドゥアルト・ブルガー (Eduard Burger, 1872-1938) という人物が理論と実践両面において牽引した。同時代の労作教育論といえば、ドイツのケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) やガウディヒ (Hugo Gaudig, 1860-1923) が有名であるが、ブルガーはそのどちらとも異なる労作教育論を主張していた。

表1「労作教育の分類」は、ノール (Hermann Nohl, 1879-1960)、小林澄兄 (1886-1971) および戦間期オーストリアの労作教育を研究したグラーツ大学のハックル (Bernd Hackl, 1953-) がそれぞれの観点から労作教育を分類したものを筆者がまとめたものである。

ノールによれば、ペスタロッチからの流れとマルクス主義の流れが、労作学校のふたつの「源泉」である。前者は、ペスタロッチ、フレーベルからケルシェンシュタイナーやガウディヒらにいたる流れを指し、

後者は、ザイデル (Robert Seidel, 1850-1933) やザイニヒ、エストライヒ (Paul Oesterich, 1878-1959)、ブロンスキー (Pawel Petrowitsch Blonskij, 1884-1941) などの社会主義的労作学校と生産学校の流れを指す<sup>5)</sup>。ふたつの労作学校運動の流れは、以下のように労作概念の相違によって分類することができる。

小林澄兄は、モイマン (E. Meumann, 1862-1915) を引用しながら、労作を、経済的・生産的労働と同一視するもの、教育上の手工的労作の重要性を強調するもの、自己活動による自立性への形式概念とするものという三つに分類している<sup>6)</sup>。経済的・生産的労働と同一視される労作は、ノールの分類ではマルクス主義による労作の概念にあたり、労作を労働につながるものとみなすものである。ノールの分類によるペスタロッチからの流れは、小林によれば、ケルシェンシュタイナーとガウディヒの二つに分けることができる。

ノールと小林の分類の差異は、ノールが運動上の労作学校の種類によって分類し、小林が労作の概念上の区分によって分類していることから出てきたものである。では、ブルガーの労作教育論は、それぞれの分類のどれに相当するのだろうか。まず、ブルガーの労作教育論がマルクス主義のそれでないことは明らかである。次に、ノールの分類ではペスタロッチからの流れに、さらに、小林の分類では、労作を自己活動による自立性への形式概念とするものに、ブルガーは相当するだろう。

ブルガーの労作教育論の位置づけをより明確にするために、以上の分類に、ハックルの分類を重ね合わせてみる。

ハックルは労作学校の理論とモデルを大きく6つに分けて考察している。ケルシェンシュタイナー、人格教育学 (ガウディヒ、シャイプナー)、手工教授 (ザイニヒ)、オーストリアの学校改革 (ブルガー)、徹底学校改革者同盟 (エストライヒ)、総合技術教育 (ブロンスキー) である。括弧内は、ハックルが取り上げた労作学校論者を示している<sup>7)</sup>。ハックルの分類は労作学校の型によるものであり、小林による労作概念の分類にしたがえば、徹底学校改革者同盟や総合技術教育は、マルクス主義による労働学校として合わせることができる。また、手工教授はケルシェンシュタイナーと合わせることができるだろう。

以上をまとめると、オーストリアの学校改革は、ペスタロッチからの流れをくみ、職業陶冶ではなく自己活動を目的とする労作教育論を採用した。ブルガーの労作の定義は、「精神的・身体的活動」である。その

表1 労作教育の分類 (筆者作成)

ノール	小林澄兄	ハックル
ペスタロッチからの流れ	手工的労作	ケルシェンシュタイナー
		手工教授 (ザイニヒ)
マルクス主義	自己活動による自立性への形式概念	人格教育学 (ガウディヒ・シャイプナー)
		オーストリアの学校改革 (ブルガー)
マルクス主義	経済的・生産的労働と同一視	徹底学校改革者同盟 (エストライヒ)
		総合技術教育 (ブロンスキー)

精神的活動により重点を置いたのがガウディヒの人格教育学的労作教育論であるが、ブルガーは労作教育の目的を「人間陶冶」に置いたところにその違いがある。

「人間陶冶」といういわば非常に抽象的な目的を掲げる労作教育を主張したブルガーは、ただしその実践には非常に具体的な理論を構築していた。それは彼がガウディヒに代表される子どもの自己活動だけに任せる労作教育を批判していたこと、また、先述の通り、国家の教育改革の全国的な普及（それもかなり急いで）が課題であったことと無関係ではないだろう。ブルガーは、具体的な労作教育の技術・方法を示すことによって、改革を担う普通の教師が普通に実践できる労作教育の方法を考えていた。ただし、本稿では、紙幅の関係からこれについては言及しない<sup>8)</sup>。

## (2) 労作教育のカリキュラム—郷土科—

では具体的に労作教育はどのようにカリキュラムとして具体化されたのか。1920年代のオーストリアでは、自己活動、合科教授、郷土化がカリキュラムを構成する原理とすることが、フォルクスシューレのレーアプランに明記された。その中で中心教科とされたのが「郷土・生活科 (Heimat・Lebenskunde)」(以下、郷土科)である。

戦間期の郷土科のカリキュラムに貢献した人物がバッティスタ (Ludwig Battista, 1880-1951) である。彼によれば、郷土科は「地理」「博物」「生活」「歴史」の4要素からなる。一単元はこの4要素からできるだけまんべんなく内容が構成され、通常、3-4週間をか

けて行われる。一単元の中で4要素に関わる内容が置かれ、単元間は子どもたちの生活により身近な場所あるいは小さな場所から、より広いあるいは遠い場所へと同心円状に拡大していく。表2は、フォルクスシューレ第3学年の郷土科のカリキュラムである。ここでは学年始まりの2単元を示したが、次に子どもたちの多くが住む共同住宅の住人とその仕事、街の通りと横道 (Gasse)、ウィーンのクリスマスと新年、リング通り (ウィーンの環状道路) の周辺、ウィーンの鉄道……というように郷土科のカリキュラムは編成されている<sup>9)</sup>。

上記のような郷土科に代表される労作教育を実践するにあたり、ブルガーは教師の能力について以下のようにいう。「労作学校の教師は、教材をつかさどり、教材にいのちを吹き込むことができなければならない。しかし、その場合の教材の知識は、それだけでは前提条件に過ぎない。より重要なことは、教育的な能力、つまり生きた教材をつくるということは、これまでほとんどすでにある知識を移動させるだけであった授業が、探求へと変わり、知識を消化し、問題を克服する授業へと変わっていくことである」<sup>10)</sup>。ここから、労作教育の実践が、問題解決型の授業を志向していたこと、その授業を構成できる教師の力量が大きな課題であったことが分かる。

## (3) インタビュー記録に見る労作教育の実践

次に、この学校改革を生徒として経験した人物のインタビュー記録から、労作教育実践の実態を見てみたい<sup>11)</sup>。

表2 バッティスタの「郷土の絵」による郷土科カリキュラム (フォルクスシューレ第3学年)

週	単元	授業過程 観察課題	郷土科の教育内容の4要素			
			地理的郷土科	歴史的郷土科	博物的郷土科	生活的郷土科
1週 新学期	I 再び学校で	教室、学校、生徒の住居から見える太陽の位置の観察。この観察は次週も継続される。	(1) 新しい学級	((6)の内容には歴史も含む。校舎の歴史)	(2) 秋の花で教室を飾る	((6)の内容に学校に出入りする人々についても含まれる)
2週			(3) 教室の平面図 (4) 教室から見える太陽		(5) 秋の葉が語るもの	
3週			(6) 校舎 (7) 学校の周辺			
4週	II 我が家にて	生徒の住居の場所 住居区域 台所の観察	(1) わたしたちの住居	(7) 家の歴史—家紋、家に伝わる話	(2) 窓辺の花	(3) 家に必要なさまざまなもの。故人をしのぶ
5週			(4) 家について		(5) 薄暗い地下室 (6) お母さんのなべ	
6週						

(Battista, *Großstadttheimat*, S.62-63. をもとに筆者が加筆修正。)

1930年10月に、新しい学校が完成した。この近代的な建物にはフォルクスシューレ(4学級、男女共学)とハウプトシューレ(11学級、女子のみ)が入ることになった。ナトルプ通りに面していたことから、この学校は「ナトルプシューレ」の愛称で親しまれ、学校改革の象徴としての役割を果たすことになった。

1924年生まれのライムント・ヒンケルは、1930年ナトルプシューレの開校と同時にフォルクスシューレに入学した。敗戦後、教師となり、フォルクスシューレの校長を務めた人物である。彼は自分の学校時代を次のように振り返っている。

クラスのメンバーはほとんど変わることがありませんでした。さまざまな社会階層の子どもたちが来ていました。裕福なユダヤ人の織物商人の息子の横には、洗濯女の息子がいるといったように、失業者や失業保険を受け取る資格を失った者の子どもたちが大勢いました。あるいはまた、女中や料理人の子どもたち、車を所有する博士の子どもは、保護施設から通ってくる子どもの横に座っていました。〔中略〕子どもたちの願いはよく考慮されていました。貧しい子どもも裕福な子どもも、おやつから昼食の時間まで、教室はいつもにぎやかでした。

今でも時々このときの級友と会うことがあります。彼らの意見はほとんどが学校へ行くのが楽しかったというものです。学校では一度も「退屈」したことはありませんでした。授業はわかりやすく、常によく準備がされており、生活に密着したものであったため、興味がわきました。掲示板があり、壁には絵画がかけられ、模型やスライドや映画、ラジオの時間もありました。〔中略〕当然のことながら、教師も生徒もやる気に満ちていました。生徒同士の話し合い、生徒による計画的な共同作業、秩序ある興味深い授業や遠足などがありました。

このインタビューからは、まず、オーストリアの学校改革が、先述のとおり、すべての社会階級の子どもの対象にしていたことがわかる。次に、授業の詳細な様子は描かれていないものの、子どもの活動を重視し、生活に密着した授業が行われていたことを読み取ることができる。また、改革の成熟期に新設されたモデル校ならではの充実した教育施設(セントラルヒーティングやプール、学校菜園などもあった)や豊富な

教材教具が準備されていたことがわかる。ヒンケルは続くインタビューの中で、実験学校ならではの想い出として、世界各国から参観者が多く訪れたことを回顧している。その中で、日本や韓国からの参観者もあったこと、彼らが授業を何時間も参観し、その間にメモを取ったり静かに話し合ったりしていたことを語っている<sup>12)</sup>。

### 3. 第二次世界大戦後の労作教育 -「陶冶学校」と「労作学校」の違い-

#### (1) 労作教育の継承

第二次世界大戦中、ナチス・ドイツに併合され消滅していたオーストリアは、敗戦後、第二共和国として国を再建することになった。そこで取り組まれた教育改革のキーワードが「陶冶学校」(Bildungsschule)であった。

この概念は、「労作学校と共同体学校の統合を表現したもの」と定義された<sup>13)</sup>。陶冶学校の目的も含めて、より詳細に言えば次のようになる。「陶冶学校」の概念には、学校刷新の授業と訓育の傾向(労作学校と共同体学校を指す：引用者注)の統合がその言葉の中に見出される。その言葉はあらゆる点で、学校生活の領域におけるすべての教育学的行為を含んでいる。その教育目的は、調和のとれた人格の形成である。その中で精神形成、道徳的な物の考え方、行動的な人格を相対的な構造として形成する(傍点原著)<sup>14)</sup>。

別の表現では、「労作学校と共同体学校の確かな存続は、陶冶学校のための前提である。『陶冶学校』という包括的な概念は、労作学校と共同体学校を含んでいる」(傍点引用者)とされる<sup>15)</sup>。この「存続」ということばが示す通り、陶冶学校は、戦間期オーストリアの労作学校と共同体学校を継続的に導入し、それらを統合した概念だということを意味している。そのことのひとつの証明として、戦後オーストリアのレーアプラン(Lehrplan：日本の学習指導要領に相当する)は戦間期のものがほぼそのままの形で継承された<sup>16)</sup>。それは労作教育による戦間期の改革がある程度評価されたことを意味しているだろう。ただし、陶冶学校を主張する論者たちは、この新しい原理でもって教育学的および文化的な進歩を示し、また、新しい時代の要求に一般的な実現可能性をできるだけ証明しなければならないと考えていた<sup>17)</sup>。戦後の改革の当事者たちは、戦間期の改革に従事していたものが多くいたが、彼らにおいても戦間期の労作教育とは異なるものを理

論的実践的に提示しようとしていたのである。

## (2) 陶冶学校と労作学校の違い

陶冶学校の教育方法としては労作教育が選択された。これについては、戦間期の学校改革に関わり、また戦後の改革にも加わったシュネル（Hermann Schnell, 1914–2003）が次のように述べている。戦間期の学校改革以来、古い訓練学校（Drillschule）や学習学校（Lernschule）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、戦間期の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、戦後、教育現場の受け入れに問題はなかった。つまり、戦間期の労作教育の実践は、教育現場の「意識の変革」を戦後にもたらしけていたのである<sup>18)</sup>。また、シュネルと同様、戦後に再度改革に携わるようになったフルトミュラー（Carl Furtmüller, 1880–1951）は、陶冶学校の方法として、労作教育を採用したのは、「（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」からだとして述べている<sup>19)</sup>。

では、陶冶学校と労作学校の違いはどこにあるのだろうか。レーアプランの継承に見られるように、戦間期のものを戦後に持ってきたという事実ではその違いを明確にできない。結論からいえば、その違いは、教育対象と教育内容、とりわけその編成原理にある。

まず、教育対象についてである。戦間期オーストリアの学校改革では、上述のインタビューにあったように、労働者の子どもたち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、初等教育段階ではある程度の成功を収めた。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用すべきだと強調したところに、まず戦間期とは異なる点がある<sup>20)</sup>。

次に教育内容に関しては、労作教育での「生活に接近する」という郷土化の原則に依拠しながら、陶冶学校においては「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」<sup>21)</sup>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

た労作教育に対して、陶冶学校では、生活に接近した内容に加え、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た。

## 4. 陶冶学校のカリキュラムと実践

### (1) 陶冶学校のカリキュラム

それでは、中等教育段階の教育内容として何が選択されるべきなのだろうか。『陶冶学校への道』（1954年）を著したヴィタク（August Witak）は、中等教育段階を陶冶学校とするために、教科内容の新しい価値づけと選択が何よりも重要だとした<sup>22)</sup>。そのため、以下のように合科教授（Gesamtunterricht/Konzentrationsprinzip）と進化論（Entwicklungsgedanke/Evolutionsgedanke）の視点からカリキュラムの編成を主張した。

#### ①合科教授の原理によるカリキュラム編成の事例

ヴィタクは、10–14歳（ハウプトシューレ）段階には、教科別に分けられた授業の実質的な再編成と新しい方向付けが必要だと主張した。具体的には、初等教育段階の合科教授のように有用で好ましい各教科の調整と相関が考慮されるべきだという。その例として「文化科（Kulturkunde）」として実践されたカリキュラムの一部を次のように示している。

表3 文化科のカリキュラム<sup>23)</sup>

生活空間－天体としての地球－居住－地下資源 －労働－衣服－貨幣－交通－食物－人間の身体 －学校－共同体の生活－自由な生活の保障… (続く)
--

このような教科内容の配列は、従来の教科教授システムでは全くつながらないが、一方でハウプトシューレ段階の学ぶ内容として必要なものであるとヴィタクは主張した。教科教授をこのような内容に「集中」させることは、表面的にはなく、できるだけ内的な統一性と全体性を重視しなければならない。そのような教科内容の選択によって、子どもには、小さなものの中に全体を見る、広い視野で見通す、その見通しの中で小さな自己の存在を客観視するという力が形成される。つまり、「考え方の力（Kraft der Gesinnung）」が形成されるというのである<sup>24)</sup>。

#### ②進化論の原理によるカリキュラム編成の事例

次にヴィタクは、上述のような教科内容を内的に「集中」させるためには、進化論（発生学）を普遍の原理として教材の選択を行う必要があるとした。フォ

ルクスシュレではこの原理が既に取り入れられているが、学年が上がるに従い複雑な事象や領域にも適用されるべきだとヴィタクは主張する。そして発達段階、発生過程、発展過程を子どもたちが明確に認識するためには、「○○から○○へ (Vom ... zum ...)」という形で教科内容を編成することがよいとした。すべての事象、すべての生物、とりわけ人間の偉業すべてはその生成過程があり、そのことに子どもは強い興味を持つからである。なお、学年ごとに、教科ごとにこのような発達 (発展) の系列に従った内容を編成することができる<sup>25)</sup>。

表4 進化論に基づいたテーマ例

卵から蝶へ／穀物からパンへ／鉱石から鎌へ／水車からタービンへ／丸木舟から大航海へ／風よけから超高層ビルへ／漁村から大都会へ／パピルスから印刷された本へ／仇討ちから陪審裁判所へ／民族の敵対関係から民族共同体へ／権力国家から社会国家へ… (続く)

この進化論の原則に基づけば、合科教授の原理は、即物的、心理学的、あるいは倫理的に働くのではなく、生物学、人類学、文化史、精神科学など人間の生活に関わる知識を、自然と生命の統一的な全体の中に人間を位置付けるように配置するように作用する<sup>26)</sup>。ヴィタクは、このように教育内容を価値づけ、精査し、意義づけ、選択するのは、真の陶冶学校というものが、若者や次の世代を内面的な矛盾、自己喪失、不安、悲観的な見解を持ったり目的を喪失したりする危険から守るためなのだという<sup>27)</sup>。

戦間期の改革では、その対象がフォルクスシュレに限定されたこともあって、郷土化の原則が教科内容の編成原理のひとつであった。郷土科というカリキュラムの中心教科が、村から都市へと広がるように同心円拡大方式で内容が編成された。しかし、中等教育段階に必要な知識は郷土化の原則では不十分である。つまり、ヴィタクは教科教育の解体を考えていたわけではない。実際、戦後のハウプトシュレのカリキュラムでは、中心教科は設定されず、一般的な教科が配当時間とともに提示されているのみである<sup>28)</sup>。すなわち、ヴィタクは、初等教育段階の郷土科のように、カリキュラムの中心教科を中等教育段階で設定することを想定していたのではなく、郷土科が他の教科と関連し合っていたように、中等教育の各教科の相関を教科内容の選択から考えるべきだとした。事象が複雑、抽象化し、生活の延長だけではその仕組みや原理を説明

できないからである。そこで、教科間の関係において合科の原理を保持しつつ、教科内容の選別の原理に、進化論が採用されたと考えられる。

## (2) 陶冶学校の実践

では、陶冶学校では実際にどのような実践が行われていたのだろうか。ヴィタクは、最も有意義な授業形態として「グループ学習 (Gruppenarbeit)」をあげた<sup>29)</sup>。これは陶冶学校を構成する共同体学校の機能に相当する。ヴィタクによれば、これまでグループ学習は、「表面的に理解されたり、無目的に使用されてきた」が、陶冶学校では、「学級のグループ別知的共同作業」を最良の形とし、次のように述べている。

グループ学習の中での生徒らしさというのは、授業で出された学級共通の課題に従事する中で、実例を探求する、ある事実を調査する、小さな作品を制作するという活動において表現される (表5、二つの段階の1)。またこのような活動は、新しいことに取り組んだり、学習したことを使ったりすることにも役立つ (同、二つの導入可能性の a) と b))。グループ学習のやり方としては、第一に、すべてのグループが同じ作業課題を発表する、同じ問題を克服する (同、二つのやり方の a))、第二に、各グループが学級の共通の問題の部分別のテーマに取り組む (同、b)) 方法がある。このグループ学習で重要なのは、3つのグループに分かれての活動を、常に必ず作業の成果を学級で報告することにつながることである。そしてその成果は毎回、学級の対話の中で批判的に再検討される (同、二つの段階の2)<sup>30)</sup>。グループ学習が、単なる学習形態のひとつではなく、一斉学習とのセットで位置付けられていることが特徴的である。

表5 学級のグループ別知的共同作業としてのグループ学習

原則的に常に授業過程の二つの段階：

1. 探究、調査、制作活動  
(3つのグループにわかれて)
2. 報告、検査、討論活動 (学級全員で)

### 二つのやり方

- a) 競争的に (作業は同じ)
- b) 作業ごとに

### 二つの導入可能性

- a) 作業の際
- b) 使用の際

それゆえもちろん、陶冶学校の実践においてグループ学習だけが行われていたわけではない。グループ学習を陶冶学校の最良の方法としながらも、自習 (Stillarbeit)、発表 (Schülergespräch, Unterrichtsgespräch)、討論 (Diskussion) などの方法も重視されていた。しか

しこれらの作業は、グループ学習を構成するための要素的な位置づけであった（グループ学習の前後いずれにも置かれる可能性がある）。なお、ここで検討したものに限らず、グループ学習そのものについては、ヴィタク以外の論者も中等教育段階の教育方法として主張していることから、教育現場への普及もある程度あったものと思われる<sup>31)</sup>。

学習の方法にグループを導入するという点、またここで提示されたその具体的な方法に目新しいことがあまりないということは否めない。しかし、戦間期の共同体教育（学校）が労作学校の延長線上としてのものであったことに比較すると<sup>32)</sup>、陶冶学校においてはグループ学習をその最良の方法として明確に位置付け、その詳細まで言及したことに大きな違いがある。さらに言えば、戦間期の共同体の取り組みは、その理論的実践的支柱であったブルガーに依拠していたために、彼の労作の定義である「精神的・身体的活動」である労作（作業）をグループで行うということに強調点が置かれていたが、陶冶学校での共同体は、「知的作業」に重点を移していると思われる。それは、先述したように、一斉学習とのセットとしてのグループ学習の位置づけにも表れている。陶冶学校が、より抽象的な概念を教科ごとに学習する中等教育段階を対象にしていたため、作業そのものだけでなく、それを批判的に考察する、学級全体で対話することが必要だとみなされた。そしてこのような方法が、カリキュラムの編成と相互関連することで、陶冶学校の目的である「精神形成、道徳的な物の考え方、行動的な人格を相対的な構造として形成する」ことにつながるのである。

上述の教科内容の編成原理と合わせ、グループ学習の導入は、中等教育の教師にもある程度インパクトのある教育方法の転換であった。例えば、ある歴史の教師は、陶冶学校の理念に基づいた授業改革に取り組んだことを報告する論文の中で、「歴史の授業における教科内容の選択は、『なぜ（その内容を選択するのか）？』『何のために（その内容を選択するのか）？』という問いに常に関連している。これはもちろん歴史の授業だけが抱える問題ではなく、どの教科の教師も抱える問題である。それゆえ、内容の選択の際だけでなく、その方法の選択、とりわけ教師として、教育者として何をするかという選択でもある（括弧内は引用者）<sup>33)</sup>と、教科内容の選択は教育方法の選択の問題でもあることを認識している。

「労作学校と共同体学校の統合」とされた陶冶学校で、教育内容の選択と教育方法の改革はこのように関

連し、実践されていたのである。

## 5. おわりに

本稿では、1920年代のオーストリアの学校改革を基本に、そこで展開された労作教育の実践が、戦後の改革においてどのように継承され、陶冶学校として独自の教育実践につながっていったかということに焦点をあてて考察した。

戦間期の労作学校と比較すると、まず、その教育対象が中等教育段階に及んだことを確認した。それは、労働者の子どもたちに教育を保障した戦間期の労作教育がある程度評価されていたことを意味しており、中等教育にそれを拡大することで、労作教育を社会階層や学校種を問わない普遍的教育方法としたのである。それは、また単にカリキュラムや教育方法の改革という意味だけでなく、学校段階を問わない労作教育の普及によって、戦前から問題視され（現在でも教育格差の問題としてある）分岐型の教育制度に代わり単線型の教育制度（統一学校）の改革を視野に入れたものであることは言うまでもない。フルトミュラーのことばを借りれば、「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」であったからである<sup>34)</sup>。

次に、陶冶学校のカリキュラムでは、郷土化に代わり進化論がその編成原理に採用され、またその方法としてはグループ学習が最良の方法として提示された。教科を超えた内容を合科の原則で編成し、それを進化論によって配列することで、統一的で科学的な内容を中等教育段階の子どもたちが獲得できるようにしたのである。

もちろん、現代では、ヴィタクのような進化論あるいは文明史観に対しては多くの疑問や批判が提出されており、全面的に了承できるものではない。ただし、労作学校と共同体学校の統合概念である陶冶学校の実践において（少なくともカリキュラムの編成において）このような原則が提出されたということは、自己活動、合科教授、郷土化の原則に基づいていた戦間期以降の労作教育論の展開として注目すべきところであろう。また、中等教育段階の子どもたちが抱える問題を、「考え方の力」の育成としてカリキュラムに内包するという論は、学校と社会を接続するカリキュラムの問題、あるいはそれを包括する現代の若者論と重ね合わせても非常に興味深いものである。

冒頭で述べたように、現在、オーストリアを含むドイツ語圏は、PISAによる学力低下問題への対策として、教育スタンダードの導入が試みられている。しかしながら、本稿で検討したように、オーストリアには労作教育の実践において歴史的蓄積がある。加えてその歴史からドイツ語圏にはテスト文化、言い換えれば評価の文化が存在しない。労作教育のカリキュラムや教育方法から見れば、現在急速にすすめられている教育スタンダードの「〇年生までに～ができる」というリスト型到達目標は現状と相容れないもののように思われる。しかしながら、PISAに代表される国際学力調査は、各国の教育政策に大きな影響を持ち、その存在を無視して改革を進めていくことはもはやできない状況にある。また仮にその影響を最小限に見積もっても、教育という営みから評価という視点を切り離すことはできない。今後は、オーストリア労作教育の伝統において、評価はどのように取り扱われてきたのか、また今後どのように扱われるべきなのか考察していきたい。

## 注

- 1) 拙稿「オーストリアの場合-PISA以後の学力向上政策-」松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか-学力・リテラシー・コンピテンシー-』ミネルヴァ書房、2010年、pp.203-227、拙稿「オーストリアの教育スタンダード試行に関する一考察-PISAによって変容する教育実践の実態-」『教育目標・評価学会紀要』第19号、2009年、pp.27-36。
- 2) 上村福幸「独逸(および奥大利)に於ける合科教授の現状」『教育思潮研究』第4巻第1輯、1940年、p.65や田花為雄「独逸教材統合史概説」『教育思潮研究』第14巻第1輯、1940年、pp.37-38など。
- 3) Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik Eine kritische Dogmengeschichte*, Juventa Weinheim und München, 1996, S.255.
- 4) 拙著『戦間期オーストリアの学校改革-労作教育の理論と実践-』東信堂、2010年。
- 5) ヘルマン・ノール著、平野正久、大久保智、山元雅弘著訳『ドイツの新教育運動』明治図書、1987年、pp.130-144。
- 6) 小林澄兄『労作教育思想史(改版)』玉川大学出版部、1951年、pp.236-237。
- 7) Bernd Hackl, *Die Arbeitsschule*, Verlag für Gesellschaftskritik Wien, 1990, S.93.
- 8) 具体的には、労作教育の実践的段階という三段階からなる教授学を提示していた。拙著『戦間期オーストリアの学校改革-労作教育の理論と実践-』東信堂、2010年、pp.86-91。
- 9) バッティスタの郷土科カリキュラムの詳細に関しては、拙稿「戦間期オーストリアの郷土科カリキュラム

に関する一考察-ルートヴィヒ・バッティスタの理論と実践に焦点をあてて-」(『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号、2004年、pp.186-199)を参照のこと。なお、本稿で参照したバッティスタの著作は次のものである。Ludwig Battista, *Großstadttheimat. Ein Wegweiser für den ersten Heimatkundlichen Unterricht in der Großstadt, mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse Wiens*, Schulbücherverlag Wien, 1918.

- 10) Eduard Burger, *Arbeitspädagogik Geschichte-Kritik-Wegweisung*, Wilhelm Engelmann, 1914, S.556.
- 11) Eva Tesar (Hrsg.), *Hände auf die Bank Erinnerungen an den Schulalltag*, Böhlau Verlag Wien Köln Weimar, 1992, S.231-232.
- 12) Ebenda, S.232-233
- 13) Hermann Schnell, *Bildungspolitik in der zweiten Republik*, Europaverlag Wien Zürich, 1993, S.101.
- 14) Augst Witak, *Der Weg zur Bildungsschule*, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1954, S.7-8.
- 15) Ebenda, S.7.
- 16) 詳細は、拙稿「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』-」『甲南女子大学研究紀要 人間科学編』第46号、2010年を参照のこと。
- 17) Ebenda, S.8.
- 18) Schnell, *Bildungspolitik in der Zweiten Republik*, S. 96.
- 19) Carl Furtmüller, *Arbeitsschule - Gemeinschaftsschule - Bildungsschule*, *Erziehung und Unterricht*, 1947, S.625-626.
- 20) Hans Fischl, *Schulreform Demokratie und Österreich 1918-1950*, Verlag Jungbrunnen, 1950, S.154.
- 21) Carl Furtmüller, *Arbeitsschule - Gemeinschaftsschule - Bildungsschule*, (Manuskript), S.2.
- 22) Witak, *Der Weg zur Bildungsschule*, S.32.
- 23) Ebenda, S.38.
- 24) Ebenda, S.38.
- 25) Ebenda, S.39.
- 26) Ebenda, S.33.
- 27) Ebenda, S.33-34.
- 28) *Lehrpläne für die Hauptschulen mit einem Vorwort von Viktor Fadrus*, Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1947.
- 29) 表記の通り、グループ学習の原語には、'arbeit'が含まれている。このドイツ語をこれまで筆者の研究ではほとんど「労作」と訳してきた。しかしながら、本稿の文脈においては後述のとおり、授業形態のひとつとしてグループによる知的領域の「学習」を意図するものであるため、「グループ学習」という訳語をあてた。
- 30) Witak, S.65-67 (表5も含む)。
- 31) Anton Simonic, *Volksschule und Mittelschule*, Albert Krassnigg, Anton Simonic (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht*, Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1951, S.87.
- 32) 拙著『戦間期オーストリアの学校改革-労作教育の理論と実践-』東信堂、pp.106-108。
- 33) Anna Janda, *Geschichtsunterricht im Dienste der*



Bildungsschule, Albert Krassnigg, Anton Simonic (Hrg.),  
*Erziehung und Unterricht*, Österreichischer Bundesverlag,  
Wien, 1951, S.191.

34) Carl Furtmüller, *Bildungsgedanke und Schulgestaltung,  
Schule und Erziehung*, Österreichischer Bundesverlag, Ver-  
lag für Jugend und Volk, 1951, S.14-15.

\*本稿は、科学研究費補助金（若手研究（B）課題研究番号 21730652「ドイツ語圏における学力向上政策に関する総合的研究」）の助成を受け調査・研究したものである。