

戦間期オーストリアの学校改革

—オットー・グレッケルのレーアプラン改革に焦点をあてて—

伊 藤 実 歩 子

Austrian Schoolreform between Two World Wars
—Focusing on Lehrplanreform by Otto Glöckel—

Iro Mihoko

1. はじめに

本稿は、オーストリア第一共和国の成立と同時に国家成立のための改革の一貫としてなされた学校改革を、教育方法の視点から考察するものである。わが国においては、このオーストリアの学校改革はあまり知られておらず、戦前に、それもドイツの改革運動の一つとして簡単に紹介されたにとどまる¹⁾。オーストリアにおいても、この時代の教育史研究はこれまであまり取り組まれてこなかった²⁾。しかしながら、近年、オーストリアではこの学校改革を見直す動きがあり、それが第2次世界大戦後のカリキュラム改革に大きな影響を与えたという評価がなされている³⁾。

この学校改革を指揮したのが、教育省次官補オットー・グレッケル(Otto Glöckel, 1874-1934)である。彼の偉大な功績から、このオーストリアの学校改革は「グレッケルの学校改革」、また改革による学校は「グレッケル学校」とも呼ばれている。

グレッケルは、オーストリア全土に溢れていた貧しい子どもたちを救うべく、学校改革の必要性を訴えた。何千もの腹を空かせ、凍えている子どもたち、とりわけ生活のために働かざるを得ない子どもたちは、13-14歳の子どもたちのおよそ半数、6-8歳の7-8%にのぼり、彼らの多くは朝早くから夜遅くまで工場や居酒屋で働かなくてはならなかった⁴⁾。このような子どもたちの現状を改善するのはもちろんのこと、さらに彼らに学ぶ喜びを与えるような学校をグレッケルは求めていた。「学校は未来へと開かれた扉である」⁵⁾。グレッケルの学校改革は、この言葉とともに始まったのである。

1920年5月、グレッケルは教育省に学校改革局という部署を特設し、改革の指揮をとった。彼は具体的且つ迅速に改革を断行すべく、この部局に32人の教育学者および教員を招聘した⁶⁾。その中でも、彼の片腕として改革に貢献したファドゥルス(Viktor Fadrus, 1884-1968)は、実にさまざまなグレッケルの改革の功績として以下の7点を挙げている。第一に6つの連邦教育研究所の設立、第二にフォルクスシューレの教育改革、第三に教育制度改革、第四に教員の地位向上への取り組み(教員養成改革)、第五に国民教育制度の充実(職業訓練制度の組織化)、第六に教育

と宗教の分離，第七にウィーンのエドゥアール・トーマスの教育行政の開設⁷。このグレッケルの多岐にわたる改革の中で最も成功したとされるのが，第二に挙げたフォルクスシューレの教育改革である。それはレーアプラン改革による教育内容および方法の改革によって行われた。このようなグレッケルの学校改革は，現在においてどのように捉えられているのだろうか。

2. グレッケルの学校改革に対する現代の評価

オーストリア教育史研究のエンゲルブレヒト（Helmut Engelbrecht）は，グレッケルの学校改革を二つの領域に分けて捉えている。統一学校⁸の提唱による制度改革と，レーアプラン改革による「内なる改革」である⁹。このレーアプラン改革は労作教育の理論に基づいたものであった。すなわちグレッケルの改革理念は，制度改革とレーアプランの「内なる改革」によって具体化されたのである。

グレッケルの改革理念は，オーストリアを代表するグレッケル研究者であるアックス（Oskar Achs）によって3つに分類されている。それは「学校の民主主義化」，「教育の社会化」，「教授の活性化」である。

「学校の民主主義化」とは，それまでのように帝国に従属する臣民ではなく，民主主義の理念による学校をつくり，教師，親，生徒たちがともに協力し，共同決定，共同責任を有する学校をつくることである。そしてなによりもグレッケルはカトリック教会の支配下にあった学校を廃止することによって，教育と宗教の分離を主張した。「教育の社会化」とは，教育の機会均等を意味する。それは出身による固定化した教育制度の複線化を廃し，どの子どもも同じ学校に通うことのできる機会を与える義務教育の制度改革を指す。また，教科書や教材の無料配布も主張された。「教授の活性化」とは，子どもに応じた生活・労作学校の創設による，生活の現実，生活の問題が学習のテーマにされる教授のあり方への主張である。そこでは子どもは教授内容を自立的に身につけるべきだとされた¹⁰。

以上の3つの分類によってアックスは，学校の管理・運営の面では「民主主義学校」，学校制度の面では「統一学校」，教育方法の面では「労作学校」への改革がグレッケルの改革によって目指された学校像だとする¹¹。

そこで本稿では，グレッケルの学校改革の中でも「内なる改革」，すなわちレーアプラン改革に着目する。そしてこのレーアプラン改革を見る視点として，アックスが教育方法の改革とした労作学校への改革を取り上げる。その根拠は先行研究によって，以下のようにレーアプラン改革と労作学校への改革が評価されていることにある。

グレッケルは改革に着手した半年後の1920年，暫定的なレーアプランを発表した。このレーアプランには，郷土化の原則（Grundsatz der Bodenständigkeit），合科教授の原則（Grundsatz der Gesamtunterrichtes），労作の原則（Arbeitsgrundsatz）の3つがレーアプランを構成する柱として打ち出された。この3つの原則は教育内容，教育方法の変革を具体化するものであった。ドイツのエルカース（Jurgen Oelkers）によれば，この3つの原則がフォルクスシューレの教授の中心に置かれ，またこれらが法的拘束力を持つレーアプランに明記されたことは，戦間期のドイツ語圏においてどこにも見られなかった成果だと評価する¹²。これが第一の根拠である。

次に統一学校による義務教育の制度改革が、政党の対立の激化によってついには実現されなかったことに対し、レーアプラン改革はどの政党にも受け入れられるものであったとされていることがある¹⁴。実際にこのレーアプランは253（うちウィーンは156）の実験学級において取り組まれ¹⁵、その実践は当時世界各国から注目された¹⁶。このことから、レーアプラン改革はその実践においてオーストリア教育史に大きな足跡を残したといえよう。これが第二の根拠である。

グレッケルの学校改革はドイツの改革教育運動の影響を大きく受けながらも、ただの模倣にとどまらず、当時の教育学にとって「与える側」でもあった。それは労作学校への取り組みにある。ベルリンで帝国国民学校会議が行われた時、オーストリアの代表として出席したファドゥルスは「いかにわれわれがオーストリアにおいて労作学校の概念を実現することを試みるか。理論的論争¹⁷にもかかわらず、われわれは真っ先にグルントシューレのレーアプランにおいて労作学校の問題を実践的に解決する用意がある¹⁸と述べた。これはレーアプランが労作教育の実践を志向したものであることを意味している。このことは現在、オレホフスキー（Richard Olechowski）によって、労作教育の実践という面でオーストリアはドイツよりも先に取り組み、成果をあげたと評価されている¹⁹。これが第三の根拠である。

以上の根拠から、本稿ではオーストリアの学校改革の中でも、フォルクスシューレのレーアプラン改革に焦点を当てる。オーストリアの学校改革の意義として、労作学校への改革、すなわち教育方法の改革がレーアプラン改革に結実したものと考えるからである。つまりグレッケルの労作学校への改革の取り組みは、レーアプランの3つの原則によって具体化されたのである。

ところで、グレッケルの学校改革は大きく二つの時期に区分できる。ひとつは彼が教育省で改革を行った時期（1919年3月から1920年10月）、もうひとつはその後、連立政権の崩壊により、彼がウィーンを中心に、国家単位で果たし得なかった改革に取り組んだ時期である（1922年から1934年）。本稿では、グレッケルの改革理念および多岐にわたる改革の内容、あるいは成果については、この二つの時期をあわせて検討する。ただし、レーアプランについては、1920年の試案を検討の対象にすることをあらかじめ断っておく²⁰。

3. グレッケルのレーアプラン改革

グレッケルは改革以前の学校を、子どもが教師によってただ与えられたことを繰り返し暗記するだけの「訓練学校」(Drillschule)、「学習学校」(Lernschule)に過ぎないと批判した。それに対して「これからの学校」は、子どもが教師の指導のもとに新しいことを発見する、探究する、活動して獲得する「労作学校」(Arbeitsschule)でなければならないとした²¹。グレッケルによれば、労作学校とは「若者が教授の取り組みの中で、すべての感覚を使って問題を解決すること、できる限り自分で活動して認識を得ることに取り組む」ものである。それゆえ、「労作学校は教授方法に関わる問題である」とした²²。したがって労作学校への改革はレーアプラン改革によって進められたのである。

オーストリアでは1883年以来、全国的なレーアプランの改訂は行われておらず、各州ごとに多少の変更が加えられる程度であった。そのような中で、帝国崩壊により国家の状況が一変し、時代の流れに合うレーアプランを作成する必要性が出てきた。すなわちグレッケルは、新国家成立

時におけるレーアプラン改革を「能力のある、また精神的な力の計画的な育成が国家を左右する決定的な問題」²³と捉えたのである。

そこでここでは、レーアプランから3つの原則の記述を取りだし、グレッケルの教育内容および教育方法に関する記述から、彼のレーアプラン改革に対する考えを追うことにする。

3つの原則を見る前提として、まずレーアプランの位置付けを明らかにしよう。

- ・種々の学校の相互連関と学校内での学習を束縛しないことを保障するために、各学校と各学年において国家の全域にわたりみたされなければならない最低限の要求を確立しておく必要がある。
- ・一般のレーアプランは（中略）一つの枠組みを置くことができる。その枠組みの充填は教師たちの適格な取り組みにゆだねなければならない。（Lehrplan, 1920, S.4）²⁴

グレッケルは国家成立という問題だけでなく、古いレーアプランは方法的立場から、もはや現代には通用しないとして、レーアプラン改訂のもう一つの理由に、教育方法の改革の必要性を挙げている。それまでの学校はヘルバルト主義による一面的な主知主義によるものであり、それゆえ最大の価値は学問の体系的な完全性にあった。そのよりどころとなるレーアプランは、最大限の学習内容を配した計画であり、子どもにとって成熟する時期に知識の抽象性を押し付け、大きな負担となっていた²⁵。

それに対して、グレッケルは新しいレーアプランに次のように位置付けを与えた。レーアプランは「枠組みのレーアプラン」として、「子どもの中に眠っていた才能と力を見出すべき手引書」として機能する。その教育目的は全オーストリアに置かれるものの、やはり最小限のもの、すなわち「どの学校にも有効で、到達可能なもの」でなければならない。その目的とは「すべての人間の発達」、つまり「理論的、実際的な能力、理解、感情、意志、これらすべての素質と能力を最高次にまで育成する」ことである²⁶。そしてレーアプランの記述にあるように、「枠組みの充填」、すなわち教授内容の選択は教師の自由裁量に任されている。これは教師の教える自由と各地域にあった教授内容が保障されることを意味している。

このレーアプランを「枠組み」とする位置付けを踏まえて、次に郷土化の原則を見よう。この原則はレーアプランが「枠組み」とされたことに大きく関わる。

- ・子どもの郷土の世界に、あらゆる教材の根元が沈んでいて、学校は子どもたちにその教材を仲介しなければならない。（S.4）
- ・すべての教授は、生徒の環境から、狭いそしてより広い郷土から、現在の生活から始まり、つねにそれらに戻らなくてはならない。（S.5）

先述したように古いレーアプランが最大限の内容を持っていたのに対し、新しいレーアプランは最小限の目的と内容からなる「枠組み」とされた。このことをグレッケルは、古いレーアプランが「体系的」であったのに対し、新しいレーアプランは「類型的」である、とも言い換えている²⁷。それは郷土化の原則を教授の中心に置くことによって、それぞれの地域にあったレーアプ

ランが構成されることを意味する。この原則によって、学問体系から「こしらえられた」学校知識ではなく、子どもの環境、経験から教授内容を選択することができる。つまり子どもの環境、経験は地域によって異なるので、レーアプランは「類型的」にならざるを得ない。このことから郷土化の原則は、教授内容を選択するための方法であるといえよう。

郷土化の原則は、狭い教室の壁を打ち破り、世界は本当はどのようになっているのかを子どもが知るための原則である。頭と心で、また目と耳で子どもが自分の生活を学習することである。それは狭い教室から飛び出し、道や自然、工場など生活のすべてに関わることに学習の対象を求めることである。

郷土化の原則にはひとつの特徴がある。その特徴は郷土・生活科 (Heimat-Lebenskunde) で扱われる対象を見ると明らかである。それは学年が進むにつれ、対象、つまり郷土の範囲が徐々に広げられることである。第1, 2学年においては「子どもにもっとも近い環境 (家, 学校, その周辺)」, 第3学年では「郷土の生活と地域」, 第4学年では「全体的な郷土」²⁸ というように、教授の対象は子どもにより身近なところから、徐々に遠くの場所へと、範囲が広がるように置かれる。このように郷土化の原則によって「子どもの経験と興味の範囲」を考慮し、学年に応じた教授内容を段階的に置くことができる。

次に見る合科教授の原則と労作の原則は、教育方法に関わる原則である。この二つの原則によって、郷土化の原則に基づいて選択された教授内容を子どもが獲得するのである。

- ・厳密な時間割の編成は行われぬ。決められるのは毎日の授業の始まりと終わりの時間だけで、それぞれの授業の始まりと終わりは、学級の教師が授業の進み具合によって決定する。(S.2)
- ・子どもの認識が郷土の生活共同体を自分のものとする方法は、郷土的教授内容をはやくから「教授対象」に分解することを禁じ、合科教授を必要とする。(S.4)
- ・グルントシューレにおける教授は合科教授である。すなわち、教材は今までのように「教授の対象」から個々に固定された時間によって分けられるのではなく、生徒の自然なつながりにおいてもたらされ、彼らによって学び得られるものである。(S.5)

合科教授の原則には、上のレーアプランの記述からもわかるように、二つの側面がある。ひとつはこれまでの時間割の廃止、もうひとつは諸教科の内容を分けずにひとつの教科、オーストリアのレーアプランでは郷土・生活科を中心に据えることによって教授することである。

時間割の廃止によって、代わりに教師が準備した労作の原則に基づいた労作計画が必要とされるようになった。それは教授が時間割によってではなく、子どもたちの興味・関心によってなされるべきだとする考えがもとになっている。これは教師にとっても、時間割ごとにはばらばらな教授計画を用意する煩雑さを避け、子どもたちのことを考えた一貫した教授計画を作成できる利点となる。このことは分科による教授の廃止という、もう一方の合科教授の側面にも関連する。教科を分かつたらず、合科によって教授する意義は、子どもの認識をひとつにすることにある。すなわち学習内容がひとつの事物領域から選択されることによって、子どもにとって関心の持てる、また自然な関係での論理性を有する教授となる。この場合の事物領域とは、先の郷土化の原

則から、郷土を意味する。すなわち合科教授の原則は、郷土化の原則を具体化する教授方法であるといえる。

また合科教授の原則は、郷土化の原則と同様に、学年に応じた段階的な導入にその特徴がある。すなわち第1、2学年では教科を分けないという意味での完全な合科教授がなされる。そして第3学年では歴史、博物、地理など各教科への「導入」が配慮された合科が、第4学年ではこれらの教科に関連付けられた分科への「移行」を前提とした合科教授がなされる²⁹。このことから、レーアプランにおける合科教授の原則が形式的な合科だけを意味するものではなく、分科の過程においても教科間の内的関連を重視することによって、子どもの認識をひとつにしようとする方法であることがわかるだろう。

- ・(前略) 労作の原則は合科教授の枠組みにおいて、この段階をより有効にさせるものである。教授内容への働きかけは子どもの環境から取り出した事物領域に従ってまとめられることを前提としている。(S.4)
- ・感覚、手、言葉の育成のもとに教材が自主的に消化されることが望まれる。(S.5)

労作の原則とは、子どもの精神的、身体的活動によって教授内容を獲得する方法である。つまりこれまでの単なる「受容」の教育から、「創造」の教育へと変換させるのがこの原則の役割である。この原則は上記の記述から明らかなように、郷土化の原則と合科教授の原則による教授のより具体的な方法を示すものである。すなわち、郷土から取った学習内容を獲得するための方法が労作の原則なのである。

グレッケルはここで労作の原則を以下のように明確に限定し、その取り扱いに注意を促している。労作の原則によって行われる教授活動は、確かに子どもの労作活動によるものであるが、それは手工技術の向上、体系的な技術訓練を意図したものではない³⁰。労作を取り入れることによって、子どもに教授内容をより身近に感じさせ、また理解の手助けとなるようにする。これが労作の原則の意味するところである。したがってレーアプランの労作の原則とは、教師の手工的熟練性を必要とせず一なによりも教師はそのような訓練を受けていないこともあって一どの教師も指導できるよう、単純な作業によって行われるものである。レーアプランには実際に、作ること、切ることなど作業と思われるものだけではなく、話すこと、書くことなども労作に含まれる活動とされている³¹。グレッケルはこれによって学校現場により迅速に教育内容・方法の改革を浸透させることができると考えたのである。

このようにグレッケルの労作学校への改革は、レーアプランの3つの原則によって具体化された。いいかえれば、3つの原則は労作学校への改革に必要な不可欠な条件であったのである。さらにレーアプランの記述をグレッケルの考えに照らしてみるこの作業によって、3つの原則の関係性が見えてきた。すなわち、郷土化の原則によって定められた教授内容は、合科教授の原則によって子どもの認識をひとつにする教授計画として構成される。その教授は労作の原則という子どもの活動によって成立する。グレッケルが労作学校を教授方法に関わる問題だとしたことは先に述べた。すなわち労作学校の教授方法とは、この3つの原則を意味していたのである。

4. グレッケルの学校改革に対する批判

このようなグレッケルの学校改革も、当然批判にさらされていた。活動主義に陥った教育であり、子どもは正しい知識を獲得することができないというのが、その主な批判である。グレッケルはこのような諸批判を受けとめ、それぞれに回答している。そこでここでは特に、教育内容・方法に関する批判を取り上げる。なおグレッケルは、これらの批判を子どもたちの両親から寄せられたものとしている³²が、同時に改革に反対する対立政党（キリスト教社会党）などからも同様の批判があった。それは1920年、連立政権が崩壊し、与党となったキリスト教社会党が、試案であったレーアプランを本案として採択せず、1925年夏までその試験期間を延長するという結果となってあらわれた。しかしながら1926年7月18日、グレッケル案によるレーアプランの採択を求めて、10万人にも及ぶ市民のデモが行われたことが示す³³ように、グレッケルの改革は当時、ひとつの社会的現象として注目され、支持されていたのである。学校改革に対する批判、およびグレッケルの反論を見るこの作業によって、レーアプラン改革のより具体的な姿が見えてくるだろう。

・フォルクスシューレの時間割廃止は無計画にすぎない。

これはレーアプランの合科教授の原則に対する批判である。レーアプランには確かに先に挙げたように「厳密な時間割の編成は行われぬ」とある。これに対してグレッケルは同じレーアプランを引用し、次のように答えている。「レーアプランには『時間割の束縛からの解放は、教師に十分に考え抜かれた活動計画を求めている』³⁴と明記されており、また教師は視学官にその年間計画、および毎日の計画の書類を提出することになっている。そこでは年間の指導目的が達成されるよう計画されていなければならない」³⁵。つまりグレッケルは、合科教授の原則による時間割の廃止が、教授計画の廃止を意味するのではなく、それはきちんと教師によって計画され、それはまた視学官によっても点検されるという、無計画さとは対極にあることを強調した。

さらにレーアプランには学年ごとに各教科のおよその目安となる、つまり「枠組み」の時間計画表が付されており（表1参照）、教師はこれをもとに計画を立てるように指示されている。つまり時間割の廃止は、ベルによって子どもたちの学習が中断されることの廃止であり、教師は教授計画に基づいた授業を行わなければならなかったのである。

・子どもたちは正しい書き方を学習しない。

・子どもたちは全く文法を学習しない。

これは国語に関する批判である。これらの批判に対してグレッケルは、子どもたちが正しい書き方や文法を学習しないのではなく、それはレーアプランにおいても明確に位置付けられており、ただその方法という点で旧来とは異なる方法を用いていると回答している。旧来の方法では、書き方や文法は子どもたちにとって「十字架を背負わせる」ように困難で、機械的なものであったとグレッケルはいう。それに対して新しい方法は、子どもたちに郷土科の中で扱われる身近な領域から、自然に取り組めるように指導する。文法に関しては、まず正しい話し方がフォルクスシ

表1. 時間計画表

(Lehrplan für das 1. bis 5. Schuljahr der allgemeinen Volksschule, 1920, S.6-7をもとに筆者作成。)

学校の種類	学級	学年	郷土・生活科										
			宗教	郷土・生活科	話す・書く練習	読む	書き方	歌う	手工(工作・つくる・切る・描く・女子のための手工)		計算と空間教	体操	
									男子	女子			
									女子のための手工は 第3学年から				
各学年一学級制	1	1	現行の時間数で	3	—	6	—	1	3	3	女子のための手工は 第3学年から	3	2
	2	2		3	3	3	1	1	4	4		3	2
	3	3		4	3	3	1	1	4	2+2		3	3
	4	4		4	4	2	1	1	4	2+3		4	3
	5	5		5	4	2	1	1	4	2+3		4	3

ユーレでは中心に置かれ、その上で書き言葉すなわち文法への自然な移行が行われた³⁶。

先に挙げた表1からもわかるように、国語に関する授業時間数は、「話す・書く練習」「読む」「書き方」に分けられ、その合計時間数はほかのどの教科よりも多い。国語は母国語との深い関係から、郷土に深く根ざすものとしてレーアプランで重視された領域だったのである。とりわけ書き方は、手書きの明瞭性という視点からブロック体で始めることや、それまで4本であった罫線を1本に減らすことによって、筆跡の個性を尊重することが多くの教師によって取り組まれたとされている³⁷。

- ・労作学校では九九を学習しない。
- ・子どもたちは繰り返し練習をしない。

これは算数に関する批判である。グレッケルは国語に対する批判と同様に、旧来とはその方法が異なるのであり、決してこれらを学習しないのではないことを強調している。答えへの道のりを自分で探究することによって、計算する喜び、繰り返し練習をする必要性を子どもたちに感じさせることがなによりも必要だとする³⁸。ただし後に考察する改革の結果としては、確かに、つづり、文法、算数の公式の不正確さ、練習不足が挙げられている。

- ・子どもは正しい知識をなにも得ることができない。

この批判も、先のもと同様、グレッケル学校では全く勉強をしないのではないか、という懸念をあらわすものである。グレッケルは、子どもたちがこれまで機械的に暗記させられていた知識を「死んだ知識」に過ぎないとし、これからは、見る、考えるといった本当の学習による知識を得なければならないとした。そしてこのような教育をうけた子どもたちは今まで以上に多くの知識を持つことができ、それは経験に基づいた学習による確かな知識だと主張した³⁹。

- ・学校では遊んでばかりで、学習しない。
- ・学校で座る代わりに、教師と生徒は散歩に出かける。

グレッケルは経験に基づく、生きた知識が子どもたちには必要であり、それは見たり考えたり

する経験によらなければならないとした。その経験を、遊び、散歩に過ぎないとしたのがこの批判である。これに対してグレッケルは、子どもたちは書物からではなく、郷土から実際に学習しなければならないとした。これが郷土化の原則である。そして遊んでばかり、散歩に出かけてばかりに見える学習は、実は前もって周到に計画されたものであり、学習の目的がきちんと置かれているものであることを強調した⁴⁰。

以上のように、グレッケルは諸批判に答えるかたちで、学校改革による教育方法の原則を次のように強調した。それは、教師は教授計画をきちんと用意していること、正しい知識は新しいレールプランのもとでも子どもたちに教えられていること、その知識は活動や経験を通して子どもたちが自ら生きた知識として獲得していることである。それではこのようなグレッケルの改革は、どのような成果をもたらしたのだろうか。

5. グレッケルの学校改革の成果

以上のように、戦間期オーストリアにおける学校改革を、とりわけフォルクスシューレのレールプラン改革に焦点をあて、3つの原則の内実を考察した。そこで、ここではグレッケルによって行われた改革の成果を明らかにしていこう。

グレッケルは実験学級の成果として、まず出席率の向上を挙げる。1919年9月から1920年4月までの、第3学年の実験学級と普通の学級との欠席率を比較してみると、軒並み50%から95%までの高い欠席率を出した普通の学級に比べ、実験学級では46,38%と、その率は明らかに低く、またほかの実験学級でも同様の成果が出ているとした。この結果をグレッケルは、子どもたちが喜んで学校に行くことを示していると捉えている。それは彼らにとって、もはや学ぶことが重荷ではなく、喜びに満ちた経験だと知ったからだという。

また改革前は11-13%を推移していた落第率が改革後の1921年には9,2%、1922年には6,4%にまで低下したことを挙げている（表2参照）。これは子どもたちが学習内容を理解したことにあるとする⁴¹。それは新しい教育を徹底するために、一学級あたりの平均生徒数を30人程度にまで減らしたことも要因のひとつであるとした（表3参照）。グレッケルはこのように小人数での学級編成は、ウィーン以外どこにも見られないことだとしている⁴²。

さらにグレッケルは、ある実験学校の教師の報告を取り上げ、労作学校への改革によって、子どもが自信、非常な勤勉さや強い意志を示すようになった、困難な問題を前に無関心を装う振る舞いで逃げ出すことがなくなったことを成果として挙げている。さらに、このような意欲、関心の向上が学習遅滞児と決めつけられていた子どもにも見られたとする報告もあるという。そこで

表2. フォルクスシューレ第3学年の実験学級における落第率の低下
(Glöckel, *Die österreichische Schulreform*, S.37を参考に筆者作成。)

1915年	11,5%	1919年	12,5%
1916年	11,7%	1920年	13,2%
1917年	13,3%	1921年	9,2%
1918年	12,5%	1922年	6,4%

表3. フォルクスシューレの実験学級における一学級あたりの平均生徒数
(Glöckel, *Die österreichische Schulreform*, S.39を参考に筆者作成。)

1906年	52,38人
1914年	47,3人
1922年	31人
1923年	28人

は粘土細工、切ることや描くことの活動を通して、これらの子どもにも話すこと、すなわち表現力の前進が見られたと具体的に挙げている。

ほかにもグレッケルは、共同の経験、作業によって学級にまとまりができた、自分だけではなく他者への配慮、親切にできる、学ぶことへの真摯な態度、学ぶ喜びをもたらした、活発になったなどの報告を挙げる。

コロンビア大学のティーチャーズ・カレッジでミード (G.H.Mead, 1863-1931) らに指導を受けていたジーゲル (May Hollis Siegel) は、このグレッケルの改革、とりわけフォルクスシューレの郷土科の実践を実際に見学した様子を残している。彼女は、1920年から5年間、新しいレーアプランによる新しい教育を受けたフォルクスシューレの子どもたちを受け入れた中等学校の教師たちの印象を調査し、以下のようにまとめている。

成果：

1. 学校の活動に対する喜び
2. 教師に対する親しみと愛情
3. 観察能力の増加
4. 話し言葉、書き言葉の表現の自然さ、生き生きさ
5. 描くこと、手工の進歩、芸術の意義の理解
6. 空間認識の発達
7. 数学の問題のよりよい理解

課題：

1. つづり、文法、数学の公式の不正確さ
2. 不正確な話し方
3. つづり、文法、算数の練習不足
4. 暗記の不足
5. 集中力の欠落
6. 忍耐力の欠落
7. 作業における規律の欠落

彼女は、このように改革の成果と課題を等しく取り上げた上で、それでもなおその成果を次のように強調している。「課題は学習学校の視点に基づいたもので、学習学校における目的（個性

や態度よりも知識や技術を重視する)を達成していない点についてのみ取り上げている。それに対して成果はまさに労作学校の成果であり、それゆえ成果が課題に勝っているといえる」¹⁾。彼女のこの評価は、グレッケルの教育方法の改革に対するものであり、レーアプラン改革の質的成果をここに見出すことができるだろう。このようにグレッケルのレーアプラン改革の成果は、出席率の向上、落第率の低下などにとどまらず、子どもの具体的な学習能力の改善という点においても認められるものであった。

6. おわりに

本稿では、戦間期オーストリアにおける学校改革を、グレッケルという指導者の理念を踏まえながら、フォルクスシューレのレーアプラン改革に焦点をあて考察するものであった。レーアプランの3つの原則の内実を明らかにし、またレーアプラン改革に対する批判、および改革の成果を取り上げることによってこの改革をより具体的に考察した。

グレッケルはレーアプラン改革によって、新しい学校を労作学校に変革しようとした。その取り組みの中で、3つの原則は労作学校への変革のための方法として位置付けられた。ただしグレッケルには教師の経験はあったものの、自身は改革以前から教員の地位向上を求める運動に参加していた社会民主党に属する政治家であった²⁾。したがって教育学の理論に関しては決して明るくはなかった³⁾。つまり以上で考察したグレッケルのレーアプラン改革には、とりわけ教育方法に関わる、すなわち教育学の理論的背景が存在していた。それゆえ彼は教育省の改革局に招聘した教育学者らにその理論的、実践的考えの多くを求めたと考えられる。

そこで今後の課題として、レーアプラン改革の背景にある労作教育論を明らかにしたい。グレッケルはレーアプランの労作の原則に関しては、自らケルシェンシュタイナーやガウディヒ等の理論を参考にすると述べている⁴⁾。しかし、この改革が国家単位で取り組まれたものであることを踏まえれば、オーストリア独自のレーアプランを導くような労作教育理論があったのではないだろうか。そう考えると、グレッケルに近いひとりの人物が浮びあがる。エドゥアルト・ブルガー (Eduard Burger, 1872-1938) である。彼はグレッケルから指名を受け、学校改革局の労作教育部門の代表を務めた。グレッケルが改革の同朋として呼んだ32人の中の一人である。今後はブルガーの労作教育論にレーアプラン改革の背景を見出すことを課題としたい。

-
- 1 例えば、入澤宗壽「塊太利及びチェコ・スロバキアの新学校」『岩波講座 教育科学』第4冊、岩波書店、1932年や文部省実業学務局『塊太利ノ新教育制度』、1934年などがある。なお現在においては、手塚甫(「オットー・グレッケルと教育改革」『北里大学一般教育紀要』第7号、2002年、pp.85-98)の研究がある。しかしこの論文は改革前史に詳しく、グレッケルの改革そのものについては要点に触れるにとどまっている。
 - 2 Erik Adam, Die "Österreichische Reformpädagogik" als historischer Ort des Werks von Augst Aichhorn, *Die Österreichische Reformpädagogik 1918-1938 Symposiumdokumentation*, Herman Bohlaus Nach f. 1981, S.53.
 - 3 Oskar Achs und Eva Tesar, *Schule damals-Schule heute — Otto Glöckel und die Schulreform*, Jugend und Volk, 1985, S.55.

- 4 Otto Glöckel, *Das Tor der Zukunft*, Verlag des Vereines Freie Schule, 1917, S.15-16.
- 5 Ebenda, S.11.
- 6 Helmut Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens Band5*, Österreichischer Bundesverlag, 1988, S.72.
- 7 Viktor Fadrus, *Zehn Jahre Schulreform und Schulpolitik in Österreich-Rückblick und Ausblick, Zehn Jahre Schulreform in Österreich*, Wien, 1929, S.28-50.
- 8 本稿で使用するレーアプラン (Lehrplan) という語は、教育内容・方法を含む法的拘束力を持ったものとする。日本の学習指導要領にあたる。
- 9 統一学校制度は1920年5月「学校体系要綱」(Leitsätze für den allgemeine Aufbau der Schule) に発表された。それは6歳から4年間のグルントシューレと10歳から4年間の普通中学校 (allgemeine Mittelschule) を置き、この普通中学校の設置によって、すべての子どもたちが同じ義務教育を受ける権利を保障するものであった。旧組織では子どもは10歳でさらに上の学校へ進むのか、あるいは義務教育を終えれば職業につくのかを決定しなければならなかった。一度決定すると、その進路の変更は容易ではなかった。しかし、グレッケルは子どもの能力の発達を考慮したとき、14歳まで単線型の学校でその成長を見守り、子どもが自分の能力に合ったよりよい道を選択する機会を与えることが重要だとし、この統一学校制度を提案したのである。
- 10 Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens Band5*, S.80.
- 11 Oskar Achs und Eva Tesar, *Schule damals- Schule heute*, S.31.
- 12 Oskar Achs Hrg., *Otto Glöckel Ausgewählte Schriften und Reden*, Jugend und Volk, 1985, S.13.
- 13 Jurgen Oelkers, *Reformpädagogik*, Juventa, 1989, S.276.
- 14 Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens Band5*, S.83.
- 15 Hans Fischl, *Schulreform Demokratie und Österreich 1918-1950*, Jungbrunnen, 1965, S.27.
- 16 世界32ヶ国から総数1411人が公式訪問者として訪れた。日本からも29人もの訪問者があった (Otto Glöckel, *Drillschule Lernschule Arbeitsschule*, Verlag der Organisation Wien der Sozialdemokratischen Partei, 1928, S.29)。
- 17 1911年ドレスデンで「学校改革同盟」主催の全国会議にて行われた、ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) とガウディヒ (Hugo Gaudig, 1860-1923) の労作教育論争を指す。
- 18 Viktor Fadrus, Rede bei der Reichsschulkonferenz 1920, *Die Reichsschulkonferenz*, 1920, S. 590.
- 19 Richard Olechowski, Die Pädagogik der Glöckelschen Schulreform und ihre Bedeutung für die neunziger Jahr, *Die Schulreform geht weiter*, 1985, S.145.
- 20 1920年のレーアプランはグレッケルが教育省に在任中に発表したものであることから、彼の考えがより如実にあらわれていると考えられるからである。
- 21 Otto Glöckel, *Drill,schule Lernschule Arbeitsschule*, 1928, S.13.
- 22 Otto Glöckel, *Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht über die nächsten Pläne der Schulverwaltung in der Ausschusses für Erziehung und Unterricht, am 22. April 1919*, Österreichische Staatsdruckerei, 1919,S.3.
- 23 Glöckel, *Das Tor der Zukunft*, S.36.
- 24 以下、枠内の記述はすべて1920年のレーアプランからのものであり、その引用ページのみを枠内に付すことにする。
- 25 Otto Glöckel, *Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht über den Stand der Schulreform in der Ausschusses für Erziehung und Unterricht, am 15. Juli 1920*, Österreichische Staatsdruckerei, 1920, S.1. (以下、Glöckel, *Ausführungen*, 1920と略す。)
- 26 Glöckel, *Ausführungen*, 1920, S.2.
- 27 Ebenda, S.2.
- 28 *Lehrplan für das 1.bis 5.Schuljahr der allgemeinen Volksschule.*,1920, S.10,11,13,14.
- 29 Ebenda, S.10,11,13,14.
- 30 Glöckel, *Ausführungen*, 1920, S.2.
- 31 *Lehrplan für das 1.bis 5.Schuljahr der allgemeinen Volksschule.*,1920, S.10-13,15.

- 32 Otto Glöckel, *Die österreichische Schulreform*, Verlag der Wiener Volksbuchhandlung, 1923, S.20.
- 33 Primus-Heinz Kucher, Die Staatbürgerliche Erziehung in der Schulreform der Ersten Republik im Spiegel der Parlamentarische Diskussion, *Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938*, S.247.
- 34 *Lehrplan für das 1. bis 5. Schuljahr der allgemeinen Volksschule.*, 1920, S.5.
- 35 Glöckel, *Die österreichische Schulreform*, S.21.
- 36 Ebenda, S.21-22.
- 37 Robert Dottrens, *The New Education in Austria*, The John Day Company, 1930, p.56.
- 38 Glöckel, *Die österreichische Schulreform*, S.22-23.
- 39 Ebenda, S.23.
- 40 Ebenda, S.23.
- 41 Ebenda, S.36-37.
- 42 Ebenda, S.39.
- 43 May Hollis Siegel, *Reform of Elementary Education in Austria*, Columbia University, 1933, pp.112-113.
- 44 グレッケルの改革前の活動に関しては手塚甫「オーストリアにおける近代教育改革運動史序説」『北里大学教養部紀要』第28号, 1994年, pp.212-230および「オーストリアにおける教育改革運動と教員の組織化」『早稲田大学社会科学討究』1995年, pp.1035-1064を参照のこと。
- 45 Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens Band5*, S.69.
- 46 Glöckel, *Die Österreichische Schulreform*, S.5.

(博士後期課程 1 回生, 教育方法学講座)