

戦間期オーストリアにおける労作・生活共同体形成の取り組みに関する一考察 ——ブルガーの労作共同体論と生徒の自己評価を取り入れた学級形成に焦点をあてて——

伊 藤 実歩子

1. はじめに

本稿では、戦間期オーストリアの学校改革の諸改革の中から、学級の労作・生活共同体（Arbeits- und Lebensgemeinschaft）の形成に関する取り組みを考察する。筆者はこれまで、この学校改革におけるカリキュラムおよび実践を明らかにするために、エドゥアルト・ブルガー（Eduard Burger, 1874-1934）の労作教育論を中心に考察を行ってきた。したがって、本稿はこの流れの次に位置づくものである。

このブルガーが総責任者として取り組んだのが、ここで考察する学級の労作・生活共同体形成の実験的取り組みである。この取り組みは、1925年から1929年においてウィーンのフォルクスシューレ、ブルガーシューレ、ハウプトシューレ、ゾンダーシューレなど、義務教育段階のあらゆる学校種、また多くの教員が参加した非常に大規模なものであり、1931年には『労作・生活共同体としての学級の実践と理論』（Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft）という記録に集約された。戦間期オーストリアの教育改革研究の中心的人物であるアックス（Oskar Achs）によれば、この間のウィーンの学校改革の具体的な姿がこの一冊によって明らかになったという¹。

戦後、戦間期オーストリアの労作学校の動向をまとめたフルトミュラー（Carl Furtmüller）は、労作教育の次の段階に労作共同体の取り組みが位置づくとして、次のように述べている。オーストリア第一共和国での学校改革は労作教育論を中心にすえた教育方法の改革であり、これを批判するものたちも代替案をもっていなかったことから、

強い批判勢力にはなり得なかった。それゆえオーストリアにおいて、労作教育による教育方法およびカリキュラムの改革は、迅速また広範囲に行われ、かつこの「方法的な基本理念の発展（労作教育を指す：引用者注）はこれで終わったわけではなかった」（傍点引用者）²。つまり、戦間期オーストリアの学校改革、とりわけこれを教育実践史という視点から見ると、労作共同体の取り組みは、労作教育によるレーアプラン改革の次の段階にあたる³。したがって、この取り組みを見ることによって、オーストリアにおける学校改革の実践的側面の次の段階が見えてくると考えられる。

そこで本稿では、この労作・生活共同体形成の取り組みの特質とその成果を明らかにしたい。そのためにまず、ブルガーの労作共同体に関する定義を取り上げる。この共同体の取り組みが、オーストリアの学校改革における労作教育の次の段階であることは、すなわちブルガーの労作教育論とその共同体論に深く関わっているからである。

次にこの取り組みの概要を見た上で、教員たちの実際の記録から、労作共同体の具体的姿を明らかにしたい。その際、取り組みの諸観点の中から、特に生徒の自己評価に関する成果を分析視角に置く。その理由は、第一に、共同体における生徒の活動および教師の指導が、教育評価の取り組みによってつぶさに見られると考えられるからである。第二に、評価に関する取り組みは改革初期においては見られなかったことであり、先述したように労作共同体の取り組みが、改革の第二の段階にあたるのと同様、評価の実践的取り組みもまたレーアプラン改革が軌道にのった段階でのものと考え

られるからである⁴。

なお本稿は、筆者のこれまでの研究対象の関係から、フォルクスシューレの学校段階に限定して論じることをあらかじめ断っておく。

2. ブルガーの労作共同体の定義

— 労作教育との関連性 —

流行を好むものたちは、そろそろ労作学校も、もっとよいものに席をゆずるべきだという。それはつまり共同体学校への交代を意味する！また、労作学校は教授の領域において有効であり、共同体学校は訓育の領域において有効なのだ、という言葉もよく聞かれる。このような発言は、労作の原則が一部の領域のみに有効であり、労作教育家たちは訓育の最重要手段としての共同体における労作を促進していないという誤解を招くものである！（傍点引用者）⁵

このブルガーの引用からは、まず、この時期に労作教育に代わって共同体教育が新教育運動の流れとして主要な位置を占めつつあったことがわかる。「共同体の教育原則で、従来通りの『学校規律』を埋め合わせたい」とする考えから、学級を「社会的組織とみなす」傾向⁶が出てきたのが、オーストリアにおける労作共同体の取り組みとほぼ時期を重ねていた。しかしブルガーが、共同体教育の重要性は認識しながらも、この流れに反発し、労作教育においても共同体教育が行われていると主張していることがわかる。

そこで以下ではブルガーの労作共同体論の内実を、労作教育と共同体教育のつながり、および彼の労作教育の目的論との関連から見ていこう。

(1) 労作教育による労作共同体の概念

上記の引用からも明らかなように、ブルガーは労作教育が教授領域だけでなく、訓育の領域においても有効であると主張している。彼の著作『労作教育学』の初版（1919年）を見れば、この時点

ですでに彼は労作共同体概念を説いており⁷、共同体教育を労作教育の流れの中にあると考えていたことがわかる。これは彼の次のようなことばからも明らかである。「労作の思考を第一に、第二に共同体の思考を置くことが正しい。この順序が逆になってはならない」。「共同体学校は労作学校でなければならず」、「共同体教育をより完全なものにするためには、教員が手に手を取って、労作の方法をより完全なものにする必要がある」⁸。つまり、ブルガーの労作共同体の概念は、労作学校への変革を前提として構想されたものである。この考えが適切であることを彼は自分の経験、つまりオーストリアの学校改革の例をあげて次のようにいう。「学校共同体の形成を強制的に推し進めたわけではないが、（中略）1919年以来労作学校を計画的に実現しようとしている中で、共同体教育というものが自然に定着した」⁹。

この「自然に定着した」とブルガーがいう労作教育から共同体の移行を、前掲フルトミュラーは次のように説明している。学校での労作は、「共同の作業（傍点原著）と切り離すことはできない。労作は自己活動によってなされるものであるが、個人の自己活動は学級もしくは学級の中の活動グループの全員の枠組みに結び付けられなければならない」¹⁰。つまり、生徒個人は自己活動的に学習するだけでなく、共同体の一員としても活動しなければならない。

ここに労作教育の二重の意味があるとフルトミュラーは見ている。すなわち生徒は個人として、共同体の活動に参加しなければならない一方で、自分に、もしくは自分のグループに課された課題の一部を、全体に対する義務の意識を持って引き受け、実行しなければならない。それゆえ労作教育は個人の活動、すなわち自己活動を促進する一方で、共同体活動も形成することができる¹¹。フルトミュラーが指摘する「労作教育の二重の意味」とは、生徒個人と学級、つまり個と全体間の労作教育の役割および関連性を指している。

したがって、ブルガーがいうように、労作教育から共同体教育が発生するのは自然なことであり、

また個人活動の労作教育と共同体における労作教育は切り離せない関係にある。このことから労作教育は、個と全体の関係を内包した教育方法であるといえる。このようにブルガーの労作教育論は、個から全体への発展性を持っており、労作共同体の取り組みは個を対象とした労作教育の発展したかたちと位置づけられるだろう。

再びフルトミュラーのことは借りれば、オーストリアの共同体教育は、「労作原理の効果による最終的な帰結」と見ることができる。以上のことから、ブルガーの主張した労作教育は個人の領域にとどまるものではなく、共同体教育も内包している普遍的な原理だといえる¹²。

そこで次にブルガーの労作教育の目的論から彼の労作共同体の独自性をみていこう。

(2) ブルガーの労作共同体論

—— 労作教育論の目的論をふまえて ——

ブルガーの労作教育論において一貫した理念は「人間陶冶」を「教育の最上の目的」にしていることである。労作教育論の流れにおいては、労作を手工と読み替えたもの、また労作を職業と読み替え職業教育をその目的にしたもの、さらにこの職業によって国家に貢献するという公民教育を志向したものなどがある。ブルガーはこれらに対して常に「教育の目的は人間陶冶であり、労作教育においても精神的・身体的活動を通して、より完全な人間に近づきうるようにつとめるものである」という姿勢を貫いている¹³。

では、この目的論は彼の労作共同体論にどのように反映されたのだろうか。

まず彼は、社会形態をそのまま縮小したかたちで学校に取り入れる「生徒自治 (self-government)」の形式は、労作共同体ではないという。なぜなら、ブルガーは「小さな社会母体では、生徒の労作の成長の過程を傷つけるような影響がある」とみており、このことから、労作共同体には「(生徒自治ではなく) 教師による確かな指導が必要である」と主張している¹⁴。

これは、教育における訓育の強調から出てきた

共同体教育に反発するブルガーの立場を表している。彼は共同体教育における訓育もしくは規律といった社会教育の側面を認めてはいるが、それは社会生活の表面的な形式にすぎないと考えている。これは後で詳細をみる実際の取り組みの中にも顕著にあらわれている。つまり、ブルガーは学校を決して社会の縮図とはみておらず、またそうあるべきではないことを強く主張している。学校において、子どもは社会から守られなければならない、教師によってきちんと指導されなければならないとブルガーはいう。これは教師中心の一方的な教え込みを意味するのではなく、子どもの労作(活動)を重視する一方で、あくまでも活動することに終始するような授業に陥らないようにするためである。

これをふまえて再度、彼の「人間陶冶」という教育目的を考えてみよう。つまり、ブルガーにとって教育とは「完全な人間」へと近づく過程である。それは決して到達されるものではない。しかしその過程にこそ、「真の人間性」があるとブルガーはいう。それゆえ彼は、学校における共同体教育に社会の縮図ではなく、あくまで「真の人間性」へと近づくために、それを妨害するようなものを取り除いたかたちを求めたのである。

以上のことから、ブルガーの労作共同体論は次のように総括できるだろう。つまり、まず、共同体の訓育的側面をブルガーは表面的な形式にすぎないとして、共同体形成の重要な要因とは認めていない。次に、彼は労作教育に基づいた共同体構想を持っており、それゆえ労作教育の目的である「人間陶冶」に従って、現実社会の縮図を想定した共同体教育ではなく、現実社会の悪の部分を取り除いたかたちの労作共同体を目指した。これは現実から目をそらした理想にすぎないと批判もされよう。しかしながらブルガーは、彼の構想する共同体においても、あるいはこの共同体でこそ、責任感、共同意識、人を助ける意識、など現実社会において常識的に必要な道徳的意識は十分に育成されると述べている¹⁵。

(3) ブルガーの労作共同体論の実際性

ただし、ブルガーは「人間陶冶」という大きな目的をそのまま労作共同体に導入しようとしたのではない。ここに彼の労作共同体論の実際性が見える。彼が学校の現状に合わせて、学級という学校組織に則った労作共同体を提唱している点に注意を向けたい。彼の労作共同体に対する目的、理念は先に見たとおり、抽象的かつ理想的なものであったが、その具体像に関しては、学校の現状に合わせた非常に現実的なものであったといえる。彼は労作共同体を以下のように4つの段階にまとめている。(以下、下線は原文)¹⁶。

- (1) ひとつの学級の中で、活動させる。その際には、通常の授業の指導をやめて、自由な形式で行うこと。
- (2) ひとつの学級の中でグループに分ける。比較的大きなグループに分け、どのグループも同じ課題に取り組む。もちろん課題によって、グループの規模、形式、関係に一部変更を加えてもよい。
- (3) ひとつの学級の中で自由なグループ作業を行う。子どもの傾向、才能、友達関係を考慮して、3人ほどの小さなグループに分かれ活動する。
- (4) 最も高次なものとして、自由な労作共同体、ひとつの学校の「作業同盟」がある。この段階は、学級ごとのまとまりではなく、自由な作業集団、学校の生徒全員がそれぞれの希望、能力などによって集まる。

このように、ブルガーの考える労作共同体は、(4)以外は、すべて学級を単位としたものである。(4)はブルガーも最高次と断っているように、学校という公教育の枠組みの中での実現は困難であったのではないだろうか。次に見る実践記録においても、フォルクスシューレにおいては学級を単位とした共同体形成である。もちろん、他学級、異学年との交流が勧められてはいるが、学校をひとつの単位とした共同体の取り組みを最高次の目的には置いていない。このことから具体的に、

ブルガーは(3)の段階までをオーストリアの取り組みにおいて実践可能なものと想定していたと思われる。

これがたとえばペーターゼン (Peter Petersen, 1884~1952) のイエナ・プランなどとは異なる点である。ペーターゼンは、上記(4)のような学年制、学級制を廃した共同体形成を主張していた¹⁷のに対して、ブルガーは公教育の枠組みに有効な共同体のあり方を考察していた。そしてこれは後述するように、実際の改革の取り組みにおいても有効性を発揮したのである。

ところで(3)までの段階、すなわち学級の中で大小のグループに分かれて作業するということは、とりたてて特徴的ではない。ごくありふれた教授形式であろう。しかし、このグループ分けを労作共同体と呼ぶかどうかは、ブルガーにとっては重要な問題ではなかった。つまり極端な言い方をすれば、労作学校の取り組みの中で行われているグループ活動であるならば、それは労作共同体と呼ぶことができるのである¹⁸。

3. ウィーンにおける学級の

労作・生活共同体形成の取り組み

ここでは、ウィーンにおける学級の労作・生活共同体形成への実験的取り組みの内実を、教育評価、とりわけ生徒の自己評価という視点から明らかにする。そのためにまずこの取り組みの概要をみる。

(1) 取り組みの概要

① 取り組みの特色

ブルガーのよき理解者であり、またこの取り組みの第二の責任者であるシュタイシュカル (Theodor Steiskal) は、この共同体形成の取り組みを行う背景を次のように述べている。「現在、合同教授と個人教授のどちらがいいのかということについての論争がある。モンテッソーリ教育やドルトン・プランでは(中略)生徒一人ひとりが作業課題を自分で選択することを支持している。(中略)彼らは基本的に年齢別学級編成を拒否し

ている」¹⁹。このような当時のモンテッソーリやドルトン・プランの個人主義教育に対して、オーストリアの学校改革は公教育としての共同体のあり方を探究すべく、次のような立場を表明している。

ひとつの学級が、労作・生活共同体を形成することができるということを、教授および訓育において明らかにする。それゆえ、われわれは学級の基本的な組織形態は何も変えないという立場を取る。われわれがここウィーンで解決しようと取り組む課題は以下のようである。つまり、現在の学校組織（年齢別、性別学級編成）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は何か。（傍点引用者）²⁰。

これを見ると、前章で見たブルガーの労作共同体に対する考えがそのまま反映されていることが明らかである。つまり、彼のいう学級単位での共同体作りがこの取り組みに反映されている。

このような目的をもった労作共同体形成への取り組みは、1925年から1929年にかけて行われた。前年の1924年10月27日に初めての会議が行われて以来、全体委員会13回、教員会議5回、グループ会合23回、地区会合8回、責任者会議2回、教員責任者会議2回というように、実に多くの会議、会合が設けられた²¹。またこの取り組みに参加した教員の数は、フォルクスシューレで212人（全体では309人）、他にも教育学者など多数が参加した²²。これらの数字は長期にわたる大規模な計画であること、また教員たちの熱心な取り組みの一端を示すものである。

② 取り組みの指針

この取り組みは、学級の共同体形成のための①組織、②訓育、③授業という3つの側面から構成されている。

①組織は、学級内の秩序作りに関連する側面である。ここで、例えば教室内における座席の形式

に言及されているのは興味深い。すなわち、「共同体活動の目的に応じて、生徒がお互いを見わたせるように机といすを配置する」教室作りによって、グループでの活動、生徒同士の話し合いを活性化させる狙いがある。

②訓育の側面では、体罰を禁止し、生徒が級友に対して協力的になるような共同体形成を目指す。ここで興味深いのは、「労作共同体においては、指導の手段として生徒に道徳の評点をつけることを禁じて」いることである。つまり、態度の良し悪しを評点につけ、生徒を「脅す」ことによる学級集団作りはしないという指導方針が明確に打ち出されている。ここでは、生徒同士がお互いのことをよく知り、互いの喜び、悲しみを共有できるような同情的、友愛的な共同体を形成することが強調されている。

この組織および訓育の側面から、学級内の秩序もしくは訓育ということばが、子どもの自己活動を学級において互いに高めあうという意味で使われていることがわかる。つまり、学校を社会的組織とみなし、そのための規律を行う共同体教育とは異なる。この点もブルガーの共同体論と一致している。

③授業の側面では、共同体形成のための教育方法が具体的に提示されている。その中でも「秩序のある生徒同士の話し合い」、「生徒も参加する毎日、毎週の授業計画の作成」および「生徒参加の評価（生徒の自己評価）」が特に重要だとされている²³。

このような共同体形成のための3つの側面に則り、1924／25年度の労作共同体形成への試みにおいて設定された観点10項目は以下のとおりである²³。

1. 秩序の維持、学級秩序を作ることにおいて、学級（個々の生徒）の参加はどのような中に見られたか。
2. どのような活動の際に、学級をグループに分けたか。それは生徒による自発的なものか、あるいは教師が提案したものか。

3. 秩序を維持した中で子どもの参加を促す際に、道徳的な感情や思考の発達を確立することができたか。
4. 同じ学校の別の学年、同じ地区、あるいは町の別の学校、そのほかウィーンやオーストリアの学校との関係づくりにおいてどのような成功があったか。
5. 生徒の対話を始めるために、どのような特別な教材を用意したか。
6. 学級グループ、生徒一人ひとり（教師も）の参加を促すために、毎日、毎週、毎月、一年の計画はどのように立てたか。
7. 学級（生徒）はその教材作りに参加できたか。
8. 学級の参加を育成する中で、生徒の作業の評価と改善においてどのような経験をしたか。
9. 指導者と生徒の関係をどのように見ていたか。それは変化があったか。
10. この取り組みをするにあたり、どのような教育書、教育雑誌論文を最も参考にしたか。

これらは上記の共同体形成のための3つの側面のそれぞれに相当する。①組織の側面には2と4が、②訓育の側面には1と3が相当する。③授業の側面には半分を占める5～9の項目が相当する。このことから、「授業」実践における共同体の取り組みに、より重点を置いていたものと考えられる。これは戦間期オーストリアの学校改革が、何よりも教育現場での実践の普及に努めようとしていた理念に通底している。

このように、戦間期オーストリアの労作共同体は、学級における組織、訓育、授業という3つの側面からそれぞれの取り組みの具体的指針が作成された。またその中でも授業の側面が指針の半分以上を占め、この取り組みも諸改革と同様、教育現場での実践を志向していた。このことから共同体作りの組織および訓育の側面は、授業の側面をより促進する必要条件だとみなすこともできるだろう。

(2) 共同体形成における生徒の自己評価

この取り組みに参加した教員たちには、以上の

10観点に従って1926年6月1日までにその記録をウィーン市教育庁に提出する義務が課された²⁵。以下では、これらの項目の中でも授業の側面に焦点をあて、特に、上記8. 生徒の作業の評価と改善に着目する。それは前述したとおり、評価行為への生徒の参加、すなわち現在の教育評価からいえば、自己評価を見ることによって、この取り組みの内実を教師および生徒の側面から明らかにするためである。

① その領域と方法

この生徒の自己評価で注目したいのは、「評価と改善」（傍点筆者）が常にワンセットになっていることである。つまり、ここでの評価は作業の完成を意味するものではなく、評価を通して作品をよりよいものに「改善」していくことを意味している。そしてだからこそ、教師は生徒をきちんと指導しなければならない、とシュタイシュカルは述べる。具体的には、「生徒が評価に参加することによって、友達を意識的に助けたいと思うように指導する」ことが必要だとしている。これは共同体形成の全体的な目的でもある²⁶。

以上のことは、子どもが共同体を形成していく中できちんとした教師の指導が必要であるとしたブルガーの主張と共通している。つまり、この共同体形成の取り組み、そして生徒の自己評価が、教師の指導に基づいた中で行われるという立場を明確に表している。

さて、この生徒の自己評価はどのような領域において行われたのだろうか。記録を見る限りでは、その多くは作文（文法、つづりも含む）、絵画、手工において取り組まれている。その方法は、生徒の作品を掲示し、あるいは発表したものを学級全体で批判しあうというものである。つまり、数字による評価が困難なものに生徒の自己評価を取り入れるという傾向が見られる。ただし、算数にこの自己評価を取り入れていたという記録もある（第4、5学年）。この場合は、解答の方法が複数あるものに対して、それをみなで出し合い、検討するという方法がとられている。

② 生徒の自己評価を取り入れた成果

では次にフォルクスシューレの教員たちの記録から、生徒の自己評価の取り組みに見られた成果を具体的にみることにしよう。ここには教員それぞれの取り組みがとても誠実に書かれており、当時の教員たちの評価に対する苦労の様子を読み取ることができ、非常に興味深い²⁷。

レオポルディーネ・ドゥンクラ

(第1学年、女子学級)

領域：書き方、絵画

方法：作品を黒板に貼り、学級で話し合う。書き方は隣同士で交換し合い、点検する。

利点：自分の間違いに注意するようになる。

短所：思いやりを持たずに批判だけする。

教師にとっての意義：「絵画に対する子どもの評価によって、自分の作業を修正するきっかけを作ってもらった」

クレメンティン・エンスライン

(第5学年、男女混合学級)

領域：作文、算数、書き方、絵画

方法：作文の授業では朗読し、話し合う。算数では解答のさまざまな方法を調べる。絵画では作品について話し合い、改善の方法を提案しあう。ばかにして笑うことは決してあってはならない。生徒は他人を傷つけないかたちで自分の意見を率直に発表する。横柄な批判ではなく、穏やかな助け合いができるようにする。

利点：子どもは作文を返却されると、読み直し、もう一度自発的にその作業に取り組むという心構えができた。表面的なこと、自分に不足のあるところを認識することができた。生徒に対するほかの生徒たちの要求は、教師の要求よりも説得性のあるものが出てきた。何人かの生徒は、できない生徒のよい面を見つけ出し、励ますようになった。これが学級の共通した喜びとなり、共同体における作業が彼らにとって何ものにも代え

がたいものとなった。

短所：全員がひとりを批判することによって、ひとりの立場を狭い見方で侮辱することがある。よくできる生徒ほど優勢な立場に立つ。

教師にとっての意義：「学級全体による評価は、わたしひとりでする評価よりも有意義であった」「わたしひとりが子どものノートを点検していたときには、子どもたちがお互いの能力を知ることもなかった」

以上の記録、また紙幅の都合上ここには上げられなかった記録から明らかになったことを、生徒および教師の点からまとめてみたい。

まず、生徒が自己評価もしくは相互評価を行うことによって、彼らが恥ずかしがらずに、自分の考えを口述、記述によって表現するようになったことがあげられる。また、語彙が増える、文法上の誤りがなくなるなど、知識の向上も見られる(第4、5学年複式学習遅滞児学級)。さらに自己批判ができ(第2学年男女混合学級)、それをふまえて、友達の作品に対する評価、そのよいところを自分の作品にも取り入れることができるようになった(上記第4、5学年)とある。これらのことは、教師⇒生徒という一方向的な評価のあり方とは異なり、生徒⇄生徒間の双方向的な評価方法の確立が、知識の獲得のみならず、生徒間の関係作りにおいても大きな役割を果たしたことを示している。できない生徒ができる生徒にそのやり方を教わったり、逆にできる生徒ができない生徒を支援するというのが、「学級の共通した喜び」となったからである。

一方、教師の側から、この生徒の自己評価を見よう。第1学年の教員ドゥンクラが「自分の作業の修正を行うきっかけを作ってもらった」と述べているように、子どもの評価によって教師が授業の修正を意識するようになったことがまずあげられるだろう。これは評価が授業の終着点として子どもの授業の成果を値踏みすることを乗り越えて、評価が授業の流れの一環として、授業プロセスに位置づけられたことを示している。同様

に、子どもの評価への参加が、教師ひとりが生徒を評価していたときよりも有意義であったとする記録が複数ある。たとえば第2学年の教員の「評点をつける際に、その根拠をもう一度考えるようになった」ということばからは、この自己評価導入でこれまでの評価の基準を再考するきっかけを得たことがわかる。これは生徒の自己評価が教師の評価活動にも生かされていることを示しており、現代的な視点から見ても非常に興味深い。

またこの記録には、自己評価の取り組みで明らかになった短所も明示されている。たとえば、批判に終始する、よくできる生徒が優位に立つ、また生徒たちが自分の行った自己評価が正しいかどうか、教師に確かめるといった傾向があるといった点である。このように教師に依存した従来の評価観が、依然根強く生徒たちに残ったという事実は、現代の自己評価導入における課題ともつながる重要な点である。

4. おわりに

本稿では、戦間期オーストリアのレーアプラン改革の次に位置づけられる労作・生活共同体形成とその中での評価の取り組みを考察した。

オーストリアの共同体形成の特色は、学級という学校組織の枠組みをあえて残すことによって、改革の一貫した原理である労作教育を徹底させようとしたところにある。これは、改革を迅速かつ広範囲に実施しようとする改革者たちの意図を反映させたものだと考えられる。すなわち、公教育の枠組みにおいて、多くの学校、多くの教員の賛同者、また複数の指導者が取り組む共同体のあり方を探究したものが、このウィーンでの取り組みであった。これが、ある都市の限られた学校、限られた理論家たちによって導かれたほかの教育改革運動とは異なる点である。したがって、この取り組みが学級の枠組みの中で行われたということ、学級という従来の組織を解消し得なかったという消極的意味ではなく、学校改革、およびレーアプランを貫く原理である労作学校の理念を実現するための積極的意義と考えたい。

この共同体の取り組みは労作教育を前提としたものであった。授業計画→授業→評価・指導の改善が一連の教授活動だとすれば、授業計画および授業そのものの指針はすでに労作教育によって示され、またある程度実施されていたのが、共同体の取り組みの時期の前段階であった。したがって、その次のステージにあたる共同体形成において、評価という重要な教育活動の改善が取り組まれたことは特徴的なことであり、また労作教育の発展的な形としての進歩と考えられる。労作教育における自己活動から共同体形成の流れは、生徒の自己活動、教師の自主的な取り組み、そしてこの両者によって成立する自由な学級教授活動の形成を促進することに大きく寄与したといえよう。したがって、この点を戦間期オーストリアの学校改革、特にその教育実践史の第二の到達点と位置づけたい。

注

- 1 Oskar Achs und Eva Tesar Hrg, *Schule damals Schule heute*, Jugend und Volk Wien, 1985, S.35.
- 2 Carl Fürtmüller, *Arbeitsschule-Gemeinschaftsschule-Bildungsschule*, Erziehung und Unterricht, 1947, S.622-623.
- 3 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。なお、この時代のレーアプラン改革に関しては、拙稿「戦間期オーストリアの学校改革——オットー・グレッ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を参照していただきたい。
- 4 もっとも、それまでの評点だけによる評価のあり方の改善については、「子どもからの教育」を目指したこの教育改革の前期において、教育方法およびカリキュラム改革の一貫として取り組まれていた。それは当時の深層心理学や個人心理学を担ったジークムント・フロイトやアルフレッド・アドラーの影響を直接受けたものであった。これによって数字によ

- る評価から記述による評価によって生徒を全体的に把握しようとする試みがなされ、通知表の改革などが取り組まれた (Oskar Achs und Eva Tesar Hrg, *Schule damals Schule heute*, 1985, S.35)。しかしながら、実践の中に評価の視点を入れた評価改革は、ここで考察する労作共同体形成の取り組みにおいてであったと思われる。この当時の教育評価改革全般については、稿を改めたい。
- 5 Eduard Burger, Theodor Steiskal, *Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft*, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1931, S.6-7.
 - 6 Achs und Tesar Hrg, *Schule damals Schule heute*, S.35.
 - 7 Eduard Burger, *Arbeitspädagogik*, 1919, Verlag von Wilhelm Engelmann, S.306.
 - 8 Burger, Steiskal, *Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft*, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1931, S.7.
 - 9 Burger, *Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft*, 1931, S.7.
 - 10 Furtmüller, *Arbeitsschule-Gemeinschaftsschule-Bildungsschule*, 1947, S.622-623.
 - 11 Ebenda, S.622-623.
 - 12 ブルガー自身も、「労作学校こそが、現代教育学のすべての努力に報いることができる」と労作教育の普遍性を主張している。(Burger, *Arbeitspädagogik*, Verlag von Wilhelm Engelmann, 1923, S. 665.)
 - 13 ブルガーの労作教育論の目的論に関しては、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を参照のこと。
 - 14 Burger, *Arbeitspädagogik*, 1923, S.374.
 - 15 Ebenda, S.374-375.
 - 16 Ebenda, S.375.
 - 17 対馬達雄「学校共同体論の簇生」、長尾十三二編『教育運動の生起と展開』世界新教育運動選書別巻、p.229。
 - 18 ブルガー自身も、「訓育学校、労作学校、あるいは共同体学校と呼ぼうが、変わりはない。当然同じ価値のものである。労作学校という呼び方が、政治的に「うさんくさい」のであればなくしてしまってもよい」といっているように、名称はブルガーにとって重要なことではなく、実践を何よりも大切に考えていた。(Burger, Steiskal, *Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft*, 1931, S.7.)。
 - 19 Burger, Steiskal, *Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft*, 1931, S.1.
 - 20 Burger, Steiskal, *Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft*, 1931, S.1-2.
 - 21 Ebenda, S.18.
 - 22 Ebenda, S.233-242をもとに筆者が集計。
 - 23 Ebenda, S.3-6
 - 24 Ebenda, S.19.
 - 25 Ebenda, S.19.
 - 26 Ebenda, S.6.
 - 27 以下、教員名、および担当学年、学級編成を示したのちに、記録のまとめを行っている。領域、方法などの項目は、筆者が記録から共通する記述を独自に抽出したものである。これらは教員それぞれの記録から生徒の自己評価に関する項目を主にまとめたものである。記録以外の本文における引用も同様である。(Ebenda, 1931, S.34-75.)

(博士後期課程)