岐阜協立大学論集 60 巻 1 号（2026 年）
The Journal of Gifu Kyoritsu University, Vol.60, No.1（2026）

ウィーン市における教育キャンパス政策の制度設計

―インクルーシブ教育を内包する教育アクセス保障モデル―

藤岡　恭子（岐阜協立大学経済学部）

キーワード：教育キャンパス政策，インクルーシブ教育，教育アクセス，制度設計，多言語環境

1．課題設定

(1) 研究背景と問題意識

近年、世界各国・地域では、「公正で包摂的な教育システム」の実現が重要な政策課題となっている。OECD によれば、その実現には、「公正と包摂の主要な領域を結びつける政策枠組み」を通した「全体的なアプローチ」が求められると指摘している。すなわち、「教育システムが政策の縦割りの先を見越し、それらを結びつける必要性を意味している」とする。また、「包摂と公正の原則は、教育へのアクセスを確実なものにすることだけでなく、児童生徒が成長し、より公正で包摂的な社会の形成に貢献できるような質の高い学習空間や教授法を開発すること」を含むとされる（傍点：引用者）[1]。

とりわけ、障害の有無、社会経済的背景や言語・文化的背景の違いなどによって、子どもたちが教育の機会から排除されることのないよう、多様なニーズに応答する教育制度を構築することは、インクルーシブ教育の中核的課題である。障害者権利条約第 24 条は、「インクルーシブ教育制度（inclusive education system）」として、障害者を包容するあらゆる段階の教育および生涯学習の保障を求めている。その実現に向けては、障害を理由とする一般教育制度からの排除の禁止、質の高い無償の初等・中等教育へのアクセスの保障、合理的配慮の提供、さらには完全な包容（full inclusion）に向けた個別化された支援措置が求められている[2]。

こうした課題に対し、オーストリアのウィーン市では、2009 年以降、「教育キャンパス（Bildungscampus）」政策を推進してきた。本政策は、公教育を従来の「学校（Schule）」単位で管理する枠組みから、幼児教育、初等教育、特別支援教育、余暇教育を統合した教育拠点へと再編する点に特徴がある[3]。ウィーン市は、本政策を通じて、就学前教育から学校教育への円滑な移行を図るとともに、特別支援教育における教育機関間の連続性の確保をめざしている[4]。

本研究の問題意識は、ウィーン市の教育キャンパス政策が、教育へのアクセスを保障する制度として、いかなる特徴と構造を有しているのかを明らかにすることにある。さらに、本政策においてインクルーシブ教育がどのように具体化され、学校運営や教育実践に反映されているのかを検討することも重要な課題である[5]。

(2) 研究目的と課題

本研究の目的は、ウィーン市における教育キャンパス政策の制度的特徴を分析し、インクルーシブ教育を基盤とした教育アクセス保障モデルとして、その特質を明らかにすることである。この目的を達成するため、以下の課題を設定する。第一に、教育キャンパスはどのような制度設計によって構成されているの

か。第二に、その制度の中でインクルーシブ教育はどのように位置づけられているのか。第三に、教育へのアクセスを保障する仕組みはいかに構築されているのか。第四に、アロン・メンツァー教育キャンパス（Bildungscampus Aron Menczer）における実践は、これらの制度的特徴をどのように具体化しているのか。

以上の課題を通じて、教育キャンパス政策における理念・制度・実践の相互関係を明らかにする。

(3) 研究方法と本稿の構成

1) 研究方法

本研究では、政策文書の分析と事例研究を組み合わせた方法を採用する。文書分析では、ウィーン市が公表する教育キャンパス関連資料および、各「教育キャンパス」の公式ウェブサイト掲載資料を対象とする。また、事例研究としてアロン・メンツァー教育キャンパスを取り上げ、訪問およびインタビュー・データに基づき、学校運営および教育実践の実態を検討する。

2) 本稿の構成

本稿の構成は以下のとおりである。第２章では、教育キャンパスを分析するための理論的枠組みとして、日本型インクルーシブ教育の制度と実践に関する先行研究を検討する。第３章では、ウィーン市における教育キャンパスの制度設計、インクルーシブ教育の位置づけ、および教育アクセス保障の仕組みについて政策レベルから検討する。第４章では、アロン・メンツァー教育キャンパスの事例分析を通じて、政策理念や制度設計が学校運営および教育実践にどのように反映されているのかを考察する。最後に、本研究で得られた知見を踏まえ、公正と包摂をめざす教育システムの構築に向けた示唆を提示する。

２．日本におけるインクルーシブ教育と教育アクセス保障をめぐる理論的課題

ウィーン市における教育キャンパス政策の検討に先立ち、日本におけるインクルーシブ教育をめぐる理論的課題を整理する。

(1) インクルーシブ教育の制度設計―学びの場を「分けること」をめぐる問い―

インクルーシブ教育の制度設計を検討するにあたり、多様な教育ニーズへの応答として「学びの場を分けること」をいかに位置づけるかが論点となる。武井哲郎は、日本では「大きく二つの“正義”が並立してきた」と指摘し、「一つは、障害のある子と障害のない子が通常の学級で共に学ぶことを原則にすべきだというもの、もう一つは、障害のある子にはその教育的ニーズに応答するための多様な学びの場を準備すべきだというもの」であると述べている[6]。

後藤武俊によれば、「障害のある子の学校制度への包摂は、制度そのものへの包摂（その実は『別の学びの場』への就学）の段階から、徐々に『共通の学びの場』への包摂を求める段階へと変容してきた」とする。「しかし、現在では『共通の学びの場』への包摂を理念とする点では一致しつつも、受け入れ体制の制約や専門的支援の観点から多様な『別の学びの場』を障害の程度・内容に応じた連続的な場として許容・活用していく立場と、『共通の学びの場』での包摂を実際に追求する立場に依然分かれる状況にある」とする（傍点：引用者）。さらに後藤は、後者においては、「『分ける』『分けない』という視点そのものを相対化すること、個々の活動のなかで『分ける』ことがあったとしても、その境界は共生社会の実現の視点から常に見直され、引き直されるべきとする立場があること」を指摘している[7]。したがって、「多様な『別の学びの場』の連続性や学校・学級内の『多様性』の承認に伴って生じる境界線が常に見直しに開か

れていることが、学校制度の包摂性をめぐる議論において重要な条件とされている」としている（傍点：引用者）[8]。

他方で武井は、障害のある子どもと障害のない子どもが「同じ場で共に学ぶ実践」を継続してきた小学校を対象とするフィールドワークを通して、その実践が抱える困難を明らかにしている。そこでは、「同じ場で共に学ぶ実践を続けることの難しさ」や「個別の支援をめぐるせめぎあい」が確認されている。その上で、「障害のある子の教育的ニーズに応答しようとすればするほど、個別最適化された学習環境が望ましいという判断に至りやすい」ことや、「通常の学級で障害のある子のニーズにあわせた十分な支援体制が組めているのかどうか、教員としてはどうしても懸念がつきまとう」ことを指摘している。さらに、「通常の学級を受け持つ側からすると、自分のクラスで障害のある子を中途半端に受け入れるぐらいならば、特別支援学級で専門的なプログラムを組んでもらう方が望ましいと考えるかもしれない」。他方で、「逆に、通常の学級では障害の状態に応じたきめ細かな対応ができないことを理由に、特別支援学級の担任が送り出しに難色を示すこともあるだろう」と述べている[9]。

⑵ 教育アクセスの保障を支える公正性の内実

前節で述べたように、日本のインクルーシブ教育においては、「共通の学びの場」を理念として掲げつつも、「多様な学びの場」の位置づけをめぐって、「分けることによる支援の保障」と「分けないことによる包摂の実現」との間に生じる葛藤が存在している。この緊張関係は、学びの場の配置や制度の形式だけでなく、その運用や教育アクセスの保障条件に関わる公正性の問題としてとらえる必要がある。

こうした観点から、後藤は「困難を抱える子どもへの優先的資源配分としての公正性とは、常に多様な視点から子どもの困難に向き合えるような人員体制や他機関との連携体制を整えること」であると指摘する。その内実については、「それらの人員・連携をもって安易に『専門的対応』を行うのではなく、場のあり方や教育者自身の関わり方の見直しを可能とする対話の時間や余裕を作り出すこと」であると述べている[10]。さらに後藤は、「一度決定した包摂のスキームを絶対視せず不断に見直しを図っていくことが必要である」と指摘している[11]。この点は、「分ける／分けない」という枠組みそのものを問い直し続ける必要性と通底しており、教育アクセスの保障を固定的な制度としてではなく、不断の再検討に開かれた実践としてとらえることの重要性を示唆している。

一方で武井は、制度設計上の緊張が現場において顕在化することを踏まえ、その調整を担う条件整備主体としての教育委員会の役割を重視する。すなわち、「多様な学びの場の整備と同じ場で共に学べる環境づくりが連続するものではない以上、前者のみならず後者に対しても具体的な施策を講じなければ、障害の有無による分離に抗するのは難しい」と指摘する。教育委員会による今後の環境整備が問われているとして、「特別支援学級や通級指導学級を必要とする子にその機会を保障していくことが重要な政策課題であるのは確かだが、それとは位相の異なる問題として、通常の学級における合理的配慮の提供の在り方について考えていかねばならない」と指摘する（傍点：引用者）[12]。

⑶ 教育における公正と包摂の実現に向けた政策枠組みの開発

以上の検討を踏まえると、「多様な学びの場の整備」と「同じ場で共に学べる環境づくり」を架橋する、連続性を備えた教育システムの構築が重要な課題となる。この点で注目されるのが、渡部昭男の提起する「通常の教育に積み上げる『特別ニーズ教育』の新概念」である。渡部は、「『通常の教育』の上に『特別ニーズ教育』を積み上げることによって従来の択一システムを統合型に転換することを示す」とともに、「手厚い配慮をイメージさせる『特別』の用語を使って」いるとする（傍点：引用者）[13]。

この理論的背景には、「子どもの権利条約」における権利保障の枠組みがある。同条約は、「子ども」の一般的権利に加え、第 23 条において「障害児の権利」を独立して規定し、「特別なケアへの権利」を定めている。渡部は、とりわけこの「特別なケア」が、「利用可能な手段の下で、拡充された援助」として幅広く想定されている点に着目する。具体的には、「教育、訓練、保健サービス、リハビリテーションサービス、雇用準備およびレクリエーションの機会」などの援助が例示されており、これらが「または（or）」ではなく「および（and）」によって結ばれている点に、「特別なケア」の総合性が表れていると指摘している。このことから渡部は、「保障される『特別なケア』そのものが択一的ではなく総合（統合）的」であることに加え、「（可能な限り）無償」で提供される必要があると論じる。さらに、障害児の「特別なケアへの権利」は、「条約に規定された子どもの諸権利とともに総合（相補）的に保障」される必要があるとし、こうした二つの側面から「権利の総合保障」という視点を提示している（傍点：引用者）[14]。

こうした観点から渡部は、「豊かな連携」の実現に向けた三つの制度的課題を提示している。第一に、「教育、福祉、医療など、必要な諸サービスが総合的・統合的に保障されるように縦割り行政の弊害を改めて」いくことである。第二に、「就学に際して、通常の学級―特別支援学級―特別支援学校の間で『貧しい選択』を強いている択一システムについても、重複在籍の認可など大胆に見直しを進めていく」必要性である。第三に、「乳幼児期からの通所型ケア機関をきめ細かく整備・充実することによって、障がい児を不必要に家庭や地域社会から分離することのないように」努めることである[15]。このように、渡部の議論は、前節で検討した「分ける／分けない」という制度設計上の論点と、「公正性の内実」として求められる運用上の条件とを結びつける理論的枠組みを提示するものといえる。そこでは、学びの場の多様性を前提としながら、権利保障に基づく「全体的なアプローチ」[16]を通じて教育へのアクセスを保障することがめざされている。以上の議論を踏まえ、本研究では、渡部が提起する三つの制度的課題に加え、後藤および武井が指摘する制度設計と運用をめぐる論点を分析視点として用い、ウィーン市教育キャンパスの制度的特徴とその実践的展開を検討する。

３．ウィーン市における「教育キャンパス」政策の制度設計

(1) ウィーン市における「統合と多様性」政策の展開

オーストリアの首都ウィーンは、９つの連邦州の一つである都市州であり、「市」であると同時に「連邦州」としての性格を併せ持つ（本稿では「ウィーン市」と記す）。ウィーン市は、人口増加と多様化が進む成長都市である。2023 年 1 月時点のウィーン市の人口は 1,982,097 人であり、その 39.3%が「外国生まれ」である。また、市人口の約半数は「移住の背景」をもち、本人または親が「外国生まれ」である。こうした状況は、ウィーンが長年にわたり移民都市として発展してきたことを示している。加えて、ウクライナ戦争に伴う避難民の流入により、同市は再び大規模な人口増加を経験したとされる。その結果、「ここ数十年にわたる移民の動向は、市の政治・行政において、統合と多様性への対応を重要な政策課題として浮上させるとともに、新たな制度設計を促す契機となってきた」とされる[17]。

ウィーン市の「統合と多様性」部局（Integration und Diversität : MA 17）は、2007 年以来、「統合と多様性のモニター（Integrations- und Diversitätsmonitor）」調査を実施し、ウィーンの移民社会の変化を可視化するとともに、「権利に基づく包括的なアプローチ（Ein rechtebasierter und inklusive Ansatz）」に基づき、「統合と多様性」のレベルを測定・分析してきた。ここでウィーン市当局がいう「統合（Integration）」とは、すべてのウィーン住民に対し、都市生活への「参加の機会（Teilhabemöglichkeiten）」のみならず、「機会均等（Chancengleichheit）」および「平等な権利（Gleichberechtigung）」を創出することを意味しているとする。す

なわち、「ウィーンに居住し、主たる生活拠点を置くすべての人々が、質の高い教育、良質な雇用、十分な所得、適切な住居を平等に享受できることが保障されるべきである」とされている[18]。

1）ウィーン市の人口構成

ウィーンの人口構成（市民権別・出生国別、2023年1月1日現在）に関するデータ[19]によれば、住民の34.3%が外国籍、39.3%が海外生まれであり、44.4%が「外国出身者」に分類されている。「外国出身者」とは、オーストリア国籍を有しない者に加え、海外で出生したオーストリア市民（帰化した者、または出生時からオーストリア国籍を有する者）を含む概念である。

表1は、ウィーンに居住する外国出身者／外国籍者について、その出身国別人数（2023年1月1日現在）の上位10か国を示したものである。表1のとおり、外国出身者の上位3国は、セルビア（100,199人）、トルコ（75,907人）、ドイツ（69,265人）となっている[20]。

表1　ウィーンにおける外国出身者・外国籍者の人数（2023年1月1日現在）

No.	出身国	外国出身（人）	外国籍（人）
1	セルビア	100,199	76,652
2	トルコ	75,907	45,895
3	ドイツ	69,265	57,257
4	ポーランド	55,151	44,469
5	ルーマニア	47,743	41,671
6	シリア・アラブ共和国	42,450	40,920
7	ボスニア・ヘルツェゴビナ	40,256	21,760
8	ウクライナ	35,780	33,861
9	ハンガリー	32,425	27,524
10	クロアチア	31,489	26,869

出所：Grafik & Berechnung, *Stadt Wien - Integration und Diversität, Daten*, Statistik Austria, Landesstatistik Wien, Stand 1. Jänner 2023.を基に筆者作成。

2）「移住の背景をもつ」人々の割合

他方、ウィーンでは人口の約半数が「移住の背景をもつ」とされている。これは、本人または親が外国（オーストリア以外）で生まれた人々を指し、本人が外国生まれの第一世代と、移住した親をもつオーストリア生まれの第二世代から構成される。とりわけ2015年頃以降は、シリア、イラク、アフガニスタンからの難民の移住が増加しているとされる[21]。

3）ウィーンにおける移住者数の推移

「統合と多様性モニター2023」調査によれば、ウィーンにおける移住者数の推移は次のように説明されている。第一に、2015年には外国からウィーンに移住した人の44%がEU/EFTA諸国出身であり、残りはヨーロッパの第三国を含むその他の地域に分散し、その割合は17%であった。第二に、2022年にはウクライナからの難民流入により、2015年を上回る規模で難民の移住が増加し、同年には合計28,690人のウクライナ出身者がウィーンへ移住した。第三に、近年のウィーンへの移住は、ウクライナおよびシリア出身者を中心としているとされる[22]。

ウィーン市の副市長クリストフ・ヴィーダーケール（Christoph Wiederkehr）は、「統合と多様性モニター2023」の巻頭言で、次のように述べている。

> 「ウィーンは国際都市で、多様性に富んだ都市です。ウィーンには、約180ヶ国の人々が住んでいます。統合と多様性の促進は、多くの可能性を開き、良好な共存（Zusammenleben）を実現するための鍵となります。」「統合担当市議会議員としての私の立場から、ウィーンが証拠に基づく統合と多様性の取り組みを継続し、本市の特徴である開放性と多様性を維持するためのあらゆる努力をします。」[23]

以上のような移住を背景とする人口構成の多様化を踏まえ、ウィーン市は、「共存」「参加の機会」「機会均等」を中核原理とする「権利に基づく包括的アプローチ」を展開してきた。次節で取り上げる「教育キャンパス」政策は、こうした理念を教育分野において具体化する取組として位置づけられる。

⑵ ウィーン市「教育キャンパス」政策における「ウィーン・キャンパス・モデル」の構想

1)「ウィーン・キャンパス・モデル」の基本構想

ウィーン市では、「教育キャンパス（Bildungscampus)」政策の制度化・実施（2009 年）に先立ち、2007 年から「ウィーン・キャンパス・モデル（Wiener Campusmodell)」の検討が進められた[24]。このモデルは、教育段階および教育に関わる諸機能を単一の制度単位として統合することを基本理念とし、都市空間における教育の質の向上をめざす「先進的なアプローチ」であるとされる[25]。表２は、ウィーン市の公式文書に基づき、その基本構想を整理したものである[26]。

表２「ウィーン・キャンパス・モデル」の基本構想（抜粋）

①「ウィーン・キャンパス・モデル」は、幼稚園教育・学校教育・余暇教育を一体的に包含する教育施設を指す。
②幼稚園教育・学校教育・余暇教育を一つの拠点で結びつけることにより、都市空間における教育の質をさらに高めるための、現代的かつ先進的なアプローチである。
③全日制の保育・教育形態と、幼稚園と学校という各教育機関が物理的に近接していることによって、流動的なシナジー（Synergien fließend）が生まれ、全人的な教育の連続性が確保される。
④全日制の運営形態により、授業と余暇活動が学校生活の中で相互に組み合わされている。
⑤幼稚園と学校を結びつけることで、既存の資源を最大限に活用することが可能となる。
⑥幼稚園と学校が一体として機能するためには、キャンパスの建築および空間構成が重要な役割を果たす。
⑦「ウィーン・キャンパス・モデル」プロジェクトのコンセプトは、固定された最終形を定義するプログラムではなく、構想開始当初から動的な発展と更新を重視してきた点を明示している。

注：表中の丸数字は便宜的にふったものであり、出所の順番ではない。下線：引用者。
出所：Stadt Wien, *Das Wiener Campusmodell* . Stadt Wien, *Campus-Standorte-Planung* . に基づき筆者作成。

表２に示される「ウィーン・キャンパス・モデル」の基本構想は、以下の三点に整理できる。

第一に、幼児教育、学校教育、余暇教育（Freizeitpädagogik）を同一拠点に配置し、それぞれを有機的に連携させるネットワーク化（Vernetzung）が重視されている点である。このような機関間の連携は、既存の施設や人的資源の効果的な活用を可能にする。また、その実現にあたっては、キャンパスの建築設計や空間構成が重要な役割を果たすとされている。

第二に、幼児教育から学校教育までの諸機能が、物理的に近接して配置されることにより、「流動的なシナジー（synergien fließend)」の創出と、「全人的な教育の連続性（ganzheitliche Bildungskontinuität)」の確保がめざされている点である。ここでいうシナジーとは、複数の教育機能や制度の連携によって、個々の取組の単純な総和を超える教育的効果が生み出されることを意味する。

第三に、全日制運営のもとで、授業と余暇活動を相互に組み合わせた時間割が編成されている点である。

さらに注目すべきことに、「ウィーン・キャンパス・モデル」は固定的な完成形を想定したプログラムではなく、当初から「動的な発展と更新」を前提とする構想として位置づけられている。この考え方は、後述する「キャンパス・プラス（Campus Plus)」モデルへと発展していくことになる[27]。

2)「ウィーン・キャンパス・モデル」構想の特徴

ここで強調される鍵概念には、以下の三つの特徴が認められる。

第一に、「Vernetzung（ネットワーク化)」による教育段階間の接続と資源共有である。幼稚園教育と学校教育を接続する「教育キャンパス」を設置し、両者の物理的近接性を確保することに特徴がある。この近接性によって、子どもは徒歩圏内で安全に通学することができ[28]、教育段階間の円滑な移行が可能となる。また、施設や人的資源を共有することで、既存資源の有効活用が図られている。

第二に、「余暇教育（Freizeitpädagogik）」[29]が教育課程を構成する重要な要素として位置づけられている点である。ウィーン市の公式文書では、教育キャンパスにおける学習と余暇活動の関係について、次のように説明されている。

「全日制の運営形態により、授業と余暇活動が、学校生活の中で相互に組み合わされるように時間割が編成されている。１日の流れは、集中して学ぶ時間と、休息と創造性を育む時間がリズムよく組み合わされている。そこには、振り返りの時間、身体を動かす時間、対話、共同の食事、そして個別的な支援のための時間が確保されている。」（下線：引用者）[30]

このように、「余暇活動」は全日制の教育課程に組み込まれ、集中して学ぶ時間と休息、協働的・創造的活動を通じて、子どもが他者や環境との関係性を形成しながら、教育に継続的に参加するための条件を支える役割を果たしている。

第三に、「流動的なシナジー（Synergien fließend）」を生み出す三層構造である。ウィーン市の政策文書では、幼稚園教育、学校教育、余暇教育の連携を通じて生じる相乗効果が、「流れるように、途切れることなく（fließend）」発揮されることが重視されている[31]。ここでいう「シナジー」とは、三つの教育機能が時間・空間・制度という三つの層において連動し、教育段階間の円滑な移行と学習環境の質の向上を実現する相乗効果を意味する。こうした三層構造は、子どもの継続的な教育参加を支える基盤として機能し、教育アクセスを保障する条件を形成している。なお、この三層構造については第４章で具体的に検討する。

3) ウィーン市の「教育キャンパス」政策における制度設計の特徴

ウィーン市の「教育キャンパス」政策は、「幼児教育・学校教育・余暇教育を一つの拠点に集約する仕組み」[32]への再編を目指す公教育計画であり、学校建築を媒介として教育・学習環境を総合的に再構成する試みと位置づけられる。この制度設計には、主に次の三つの特徴がある。

第一に、行政部局を横断した統合的な政策運営である。幼児教育（MA10）、学校教育（MA56）、建築・都市デザイン（MA19）、教育・青少年（MA13）の複数部局が連携し、縦割り行政を超えた協働体制が構築されている。とりわけ、建築・都市デザイン部局の関与により、都市開発と一体となったキャンパス整備が進められている点に特色がある[33]。

第二に、教育キャンパスが、恒常的な運営単位として制度化されている点である。保育・幼児教育から学校教育に至るまで、共通の理念と運営体制のもとで提供される仕組みが構築されている。

第三に、教育段階の接続と、特別なニーズをもつ子どもへの支援を一体的に保障しようとする点である。保育・幼児教育から初等教育まで（前期中等教育までの教育キャンパスもある）を一貫して行う教育環境のなかで、子どもたちは障害の有無にかかわらず、同じキャンパスで学びを継続することができる[34]。

以上を踏まえると、ウィーン市の教育キャンパス政策は、①行政横断的な政策単位として構築されていること、②教育機関間の連携を制度内部に組み込んでいること、③教育段階と支援機能を断絶のない構造として統合していること、の三点にその特徴を見出すことができる。すなわち本政策は、公教育を個別の「学校」単位で管理する従来の枠組みから、教育アクセスを継続的に保障する制度へと転換しようとする試みとして位置づけられる。この点に、ウィーン市における教育キャンパス政策の核心があるといえよう。

⑶ 「教育キャンパス」の設置状況

表３に示すように、2009 年に開設された「モンテラ教育キャンパス」を初期モデルとして、幼稚園と小学校、学童保育、地域機能を統合した教育キャンパスが段階的に整備されてきた。2024 年度までに、14 校の教育キャンパスが完成し、運営されている。さらに、2034 年度までに、ウィーン市全域で新たな教育キ

ャンパスの建築が計画されている[35]。

立地の特徴としては、特定地域への集中的な設置が確認される。とりわけ、市北東部の第 22 区では、大規模な都市開発と連動して計４校の教育キャンパスが整備されている。代表例であるゼーシュタット・アスペルン（Seestadt Aspern）では、都市開発の初期段階から教育キャンパスの整備が計画に組み込まれている[36]。

1)「ウィーン・キャンパス・モデル」

表３に示したように、ウィーン市では、2009 年から 2015 年にかけて整備された５校を「ウィーン・キャンパス・モデル」と位置づけている[37]。これらは、初期モデルである「モンテラ教育キャンパス」を起点に段階的に整備されたものであり、「教育キャンパス」政策の〈導入期〉を構成するモデル校群である。

これに対し、2017 年以降に整備された９校の教育キャンパスは、「キャンパス・プラス」モデルとして整理されている。これらは、「ウィーン・キャンパス・モデル」で蓄積された知見を踏まえつつ、より多様な地域条件や特別なニーズへの対応を視野に入れて展開されている[38]。

表３　教育キャンパス開設年度・所在区

開設年	教育キャンパス（Bildungscampus）	区
2009	モンテラ教育キャンパス（Bildungscampus Monte Laa）	10区
2010	ゲルトルード・フレリッヒ・サンドナー教育キャンパス（Bildungscampus Gertrude-Fröhlich-Sandner）	2区
2012	ドナウフェルト・ノルト教育キャンパス（Bildungscampus am Donaufeld Nord）	21区
2014	ゾンヴェントフィアテル教育キャンパス（Bildungscampus Sonnwendviertel）	10区
2015	ゼーシュタット最初の教育キャンパス（Erster Bildungscampus in der Seestadt）	22区
2017	フリードリヒ・フェクザー教育キャンパス（Bildungscampus Friedrich Fexer）	22区
2019	ベレスガッセ教育キャンパス（Bildungscampus Berresgasse）	22区
2020	クリスティーネ・ネストリンガー教育キャンパス（Bildungscampus Christine Nöstlinger）	2区
2021	アロン・メンツァー教育キャンパス（Bildungscampus Aron Menczer）	3区
2021	リゼロット・ハンゼンシュミットキャンパス（Liselotte-Hansen-Schmidt-Campus）	22区
2022	アンナ&アルフレッド・ヴェードル教育キャンパス（Bildungscampus Anna und Alfred Wödl）	14区
2022	アツガースドルフの教育キャンパス（Bildungscampus für Atzgersdorf）	23区
2023	インナーファバリテン教育キャンパス（Bildungscampus Innerfavoriten）	10区
2023	ガソメータールムフェルト-ラッパッハガッセ教育キャンパス（Bildungscampus Gasometerumfeld -Rappachgasse）	11区

注：2009年～2015年に開設された5校（表中、灰色）は、「ウィーン・キャンパス・モデル」と呼ばれる。
出所：Stadt Wien, *Campus-Standorte-Planung* . Stadt Wien, *Das Wiener Campusmodell* .を基に筆者作成。

2)「ウィーン・キャンパス・モデル」の設置状況

表３のとおり、「ウィーン・キャンパス・モデル」は、「モンテラ教育キャンパス」（2009 年開設）[39]、「ゲルトルード・フレリッヒ・サンドナー教育キャンパス」（2010 年開設）[40]、「ドナウフェルト・ノルト教育キャンパス」（2012 年開設）[41]、「ゾンヴェントフィアテル教育キャンパス」（2014 年開設）[42]、「ゼーシュタット教育キャンパス」（2015 年開設）[43]の５校から構成される。

５校中、初期の３校は、幼稚園と小学校（第１学年～第４学年）を統合した施設として整備された。

４校目に開設された「ゾンヴェントフィアテル教育キャンパス」では、ウィーン市で初めて、幼稚園から新中学校（Neuer Mittelschule：第５学年～第８学年）までを統合する教育キャンパスが実現した。同キャンパスは、０歳から 14 歳までを対象とし、約 20,000 平方メートルの敷地内に幼稚園 11 グループ、小学校 17 学級、新中学校 16 学級を備えている[44]。また、「ウィーン・キャンパス・モデル」の理念を建築空間と

して具体化した先導的事例として位置づけられ、国際的建築賞であるEU Mies Awardsを受賞している[45]。

こうして、保育を含む幼児教育から義務教育段階（概ね０歳～14歳）までの教育を、同一施設内で一体的に提供する地域公教育の拠点が創出されることになった。とりわけ、この一貫教育に「余暇教育」が組み込まれている点に、「教育キャンパス」の特徴が見いだされる。

3)「キャンパス・プラス」モデルの設置状況

表３のとおり、「キャンパス・プラス」モデルは９校が整備されている。「フリードリヒ・フェクザー教育キャンパス」（2017年開設）[46]に始まり、「ベレスガッセ教育キャンパス」（2019年開設）[47]、「クリスティーネ・ネストリンガー教育キャンパス」（2020年開設）[48]、「アロン・メンツァー教育キャンパス」（2021年開設）[49]、「リゼロット・ハンゼンシュミットキャンパス」（2021年開設）[50]、「アンナ&アルフレッド・ヴェードル教育キャンパス」（2022年開設）[51]、「アツガースドルフの教育キャンパス」（2022年開設）[52]、「インナーファバリテン教育キャンパス」（2023年開設）、「ガソメータールムフェルト-ラッパッハガッセ教育キャンパス」（2023年開設）[53]が整備されている。これら各キャンパスの特徴は、次節で詳述する。

(4)「キャンパス・プラス」モデルの特徴

表４は、「キャンパス・プラス」モデルにおける、学校種および学級編成を整理したものである[54]。全９校に幼稚園と全日制小学校が設置されており、大規模校であるｃ校を除く８校では、幼稚園12グループ、小学校17学級を標準とする編成が採用されている。さらに、６校には全日制中等学校が併設されており、そのうち２校には専門中等学校又は職業準備学級が組み込まれている。

また、９校中８校には特別支援学級が設置されており、そのうち４校では音楽学校を併設し、特別支援教育と音楽教育との連携が図られている。さらに、３校には治療専門室が整備されるなど、特別支援教育を支える環境の充実も図られている。

表４に示した学校構成を学校段階間の接続という観点から整理すると、「キャンパス・プラス」モデルは、表５のとおり五つの類型に分類することができる。以下では、これらの類型を【Ⅰ】型から【Ⅴ】型として示し（教育キャンパス名は表中のアルファベットで示す）、各類型の構成上の特徴を検討する。

【Ⅰ．幼小特】型

本類型は１校（ｇ校）からなり、初期モデル（キャンパス・モデル）における幼稚園と小学校の接続を基盤とした上で、さらに、特別支援のための専用空間を備えている[55]。

【Ⅱ．幼小特音】型

本類型は２校（ａ校、ｄ校）からなり、インクルーシブ教育の基盤を構成するタイプである。特徴として、①特別支援機能が通常教育と同一施設内に組み込まれている点、②音楽学校の併設により、芸術教育との連携が図られている点が挙げられる。こうした芸術教育との連携は、とりわけ子どもの情緒的・表現的発達を支える役割を担うものとして位置づけられる。また、アロン・メンツァー教育キャンパス（ｄ校）では、複数の治療専用室が整備され、治療的支援を充実させている点に特徴がある（下線：引用者）[56]。

【Ⅲ．幼小中特】型

本類型は３校（ｂ校、ｅ校、ｉ校）からなり、【Ⅰ】型の対象年齢を拡張した構成である。音楽学校は併設されていないが、就学前から義務教育段階（０歳～14歳）の教育を一貫して行う体制が整えられている。このうち２校（ｂ校、ｉ校）では、治療エリアや専用室が設けられ、療育機能の充実が確認できる。さらに、ｅ校では「現代的な青少年センター（イベント空間を含む）」が併設され、大規模な連続緑地の中核

表４「キャンパス・プラス」モデル校における学校種および学級数

No.	教育キャンパス名	学校概要	幼小中一貫教育				特別支援教育			地域拠点
			幼稚園（グループ数）	全日制小学校（学級数）	全日制中学校（学級数）	専門中等学校/職業準備（学級数）	特別支援（学級数/専用室数）	基礎学級（学級数）	治療専用室	音楽学校ほか
a	フリードリヒ・フェクザー教育キャンパス	第22区アッテムスガッセで、「キャンパス・プラス」概念を初めて具体化。約800人を、屋内12,900㎡・屋外8,700㎡で受け入れる。	12	17			特別グループ1（就学前／治療教育／基礎学級）			ウィーン市音楽学校
b	ベレスガッセ教育キャンパス	第22区ベレスガッセにおいて、2016年12月に建設開始。2019年9月より開校。キャンパスおよび屋外空間の総面積は19,100㎡。	12	17	12		2学級	2	（基礎学級に治療エリア付き）	
c	クリスティーネ・ネストリンガー教育キャンパス	第2区、旧ノルトバーンホーフ地区（ターボア通り120番地）に、2020年の新学期開始までに整備。	16	22	20	専門中等学校2	4室			ウィーン市音楽学校
d	アロン・メンツァー教育キャンパス	第3区アスパングリュンデに、2021年9月より開校。約1,300人の幼稚園児および児童を受け入れる。	14	17			7室	4	治療専用室	ウィーン市音楽学校
e	リゼロット・ハンゼンシュミットキャンパス	ゼーシュタット・アスペルン北部の、大規模な連続緑地の中心に立地。2021年秋より、約1,100人の子どもに全日制ケアを提供。	12	17	16		4室			青少年センター（イベント空間付き）
f	アンナ&アルフレッド・ヴェードル教育キャンパス	第14区ドイチュオルデン通りに、2022年までに整備。約12,000㎡で約1,100人を収容。	12	全日制小学校・中等学校：計29			4室			ウィーン市音楽学校
g	アツガースドルフの教育キャンパス	第23区ブライテンフルター通り170番地に、2022年9月までに整備。約1,100人を対象。	12	17			4室			
h	インナーファバリテン教育キャンパス	第10区ラントグートガッセに、2023年秋より開校。約1,100人を収容。	12	全日制小学校・中等学校：計29		職業準備学級：4				ウィーン市音楽学校
i	ガソメータールムフェルト-ラッパッハガッセ教育キャンパス	第11区ラッパッハガッセ、ガソメーター周辺に2023年秋開校。18,000㎡の屋外空間は、学校の授業時間外は、地域住民にも開放。	12	17	12		4室		治療専用室	

注：表中のa～iは、開設順に便宜上付した符号である。記述内容は出所に基づく。
出所：Stadt Wien, *"Campus plus"-Standorte* .に基づき筆者作成。

に位置[57]することから、地域拠点としての役割が期待されている。

【Ⅳ. 幼小中音】型

本類型は１校（ｈ校）からなり、特別支援学級は設けられていない。その代わりに、幼小中一貫教育のもとで、職業準備学級および、音楽学校が併設されている。これにより、職業指導が重視されていることがわかる[58]。

【Ⅴ. 幼小中特音】型

本類型は２校（ｃ校、ｆ校）からなり、【Ⅱ】型を基盤とした年齢拡張型と位置づけられる。いずれも音楽学校を併設するが、ｄ校やｉ校にみられるような治療専用室は設けられていない。その代わり、ｃ校では専門中等学校への進学機会が確保されている点に特徴がある。

以上の分析から、「キャンパス・プラス」モデルにおいては、教育段階の連続性に加え、特別支援機能の多様化・高度化が進んでいることが確認できる。とりわけ、ｄ校にみられるように、特別支援教育、音楽教育、治療的支援の諸機能を空間的に統合した構成は、インクルーシブ教育を制度と空間の双方から具体化する試みとして注目される。

表５「キャンパス・プラス」モデル９校の類型分類

類型	学校種の構成別	特記事項	No.	教育キャンパス名
Ⅰ	幼小特		g	アツガースドルフの教育キャンパス
Ⅱ	幼小特音	音楽学校併設	a	フリードリヒ・フェクザー教育キャンパス
		音楽学校併設／治療専用室あり	d	アロン・メンツァー教育キャンパス
Ⅲ	幼小中特	基礎学級に治療エリア付き	b	ベレスガッセ教育キャンパス
		青少年センター併設	e	リゼロット・ハンゼンシュミットキャンパス
		治療専用室あり	i	ガソメータールムフェルト-ラッパッハガッセ教育キャンパス
Ⅳ	幼小中音	職業準備学級含む	h	インナーファバリテン教育キャンパス
Ⅴ	幼小中特音	専門中等学校含む／音楽学校併設	c	クリスティーネ・ネストリンガー教育キャンパス
		音楽学校併設	f	アンナ&アルフレッド・ヴェードル教育キャンパス

注：表中「幼」は幼稚園、「小」は小学校、「中」は中学校、「特」は特別支援教育、「音」は音楽学校を指す。

出所：Stadt Wien, *"Campus plus"-Standorte.* に基づき筆者作成。

(5) 小括―「キャンパス・プラス」モデルとしての発展段階の特徴

小括として、2017 年以降に開設された「キャンパス・プラス」モデル校の発展段階において、どのような特徴や機能が付加されたのかを整理する。ウィーン市の公式文書では、1) 教育空間の統合、2) 建築的特徴、3) 地域拠点機能の三点が示されている[59]。

1) 教育空間の統合

「教育空間の統合」の第一は、多機能な「教育領域（Bildungsbereiche）」の導入である。小学校と幼稚園の空間が物理的に近接し、多機能な「教育領域」として再編されている点が特徴的である。園児・児童生徒はこれらの空間を共有し、日常的に隣接した環境で学ぶ空間構造が構成されている。また、「教育領域」には、就学前教育や治療教育グループなど、特別支援に対応した空間も組み込まれている。

第二に、子どもの空間利用における柔軟性が重視されていることである。子どもは、特定の教室に固定されるのではなく、自らの判断で空間を移動し、複数のグループ間を往来しながら教育活動に参加することが想定されている。この柔軟な空間利用は、学習活動の多様性と主体性を支える基盤となっている。

第三に、特別支援教育がインクルーシブな形で展開されていることである。障害の有無にかかわらず、異年齢の子どもが日常的に共に過ごし学ぶことができる環境構成により、障害のある子どもが分離されずに「教育領域」の内部に位置づけられている点に特徴がある。

以上のように、教育空間の統合は、多機能な教育領域の再編、子どもの主体的な空間利用の促進、そして特別支援教育を含むインクルーシブな教育環境の構成という三点から具体化されている。これらの要素の相互作用により、年齢や特性の異なる子どもが日常的に交わりながら学ぶ、柔軟で包摂的な教育環境が創出されている点に、「キャンパス・プラス」モデル校の特徴が見いだされる。

2)建築的特徴

建築的特徴の第一は、共用空間の拡充である。「教育領域」に加えて、体育、創造、治療に関わる多様な空間が計画的に整備されている。初期の「キャンパス・モデル」校における共用空間はさらに発展し、より開放的で透明性の高い設計が志向されている点に特徴がある。

第二に、空間構成そのものに教育的意図が組み込まれている点である。これは、日本の保育・幼児教育における「環境を通して行う教育」[60]という理念とも通底する。特徴的なのは、多様な学習形態に対応する開放的な空間を基盤としつつ、「個別のための退避空間（Rückzugsmöglichkeiten）」[61]や余暇活動のための領域が一体的に配置されていることである。ここには、「多様な学習形態」「個別の退避空間」「余暇活動」を相互に関連づける空間設計の思想を見いだすことができる。

第三に、教職員の協働を支える「分散型チームルーム（dezentrale Teamräume）」[62]が計画的に組み込まれている点である。これにより、教職員の日常的な対話と協働の機会が促進されることが期待される。

以上のように、共用空間の拡充、教育的意図を組み込んだ空間構成、教職員の協働を支える分散型チームルームの導入という三点によって、「キャンパス・プラス」モデルの空間計画は、学習活動の多様性と子どもの主体性、さらには教職員の連携体制を総合的に支える構造として具体化されている。これらの要素が相互に補完し合うことで、教育活動と学校運営の双方を支える統合的な環境が構成されている点に、建築的特徴が見いだされる。

3)都市における結節点としての機能

三つ目の特徴として、「地区機能（Stadtteilfunktion）」の拡充が挙げられる。教育キャンパスは、外部の教育関連機関や地域団体との連携を図りながら、地域に開かれた拠点として機能することが構想されている。具体的には、音楽学校、スポーツ団体、青少年センターなどの機能が統合され、放課後活動や地域活動の拠点として活用される。これらの施設は地域住民にも開放され、多目的な利用が促進されることで、教育キャンパスは都市地区における「結節点としての役割」を担うものとなっている[63]。

以上を踏まえると、「ウィーン・キャンパス・モデル」から「キャンパス・プラス」モデルへの移行は、制度の導入段階から定着・発展段階への展開として理解できる。前者が、教育段階の連続性や余暇教育との統合、空間的近接性といった理念を可視化した段階であったのに対し、後者は、それらの理念を基盤としつつ、地域の特性や教育的ニーズを踏まえながら、制度の展開可能性をさらに拡張する段階に位置づけられる。特に、特別支援機能の強化、多機能な「教育領域」の導入、空間間の連続性を重視した設計は、包摂的な学習環境と教育アクセスの継続性を支える重要な基盤となっている。こうした特徴を備えた教育キャンパスは、教育・福祉・地域活動を結びつける「都市の結節点」として、その地域拠点性を一層深化させていると考えられる。

4．アロン・メンツァー教育キャンパスの事例検討

本章では、2021 年に開設されたアロン・メンツァー教育キャンパスの事例について、聞き取りデータに

基づき、その論拠となる文献・資料の収集により再構成していくことにする。

1)訪問調査の概要

本稿で取り扱う事例に関するデータは、「アロン・メンツァー教育キャンパス」への訪問調査による聞き取りデータに基づいている。インタビューは、表６のとおり、調査対象者への半構造化インタビューを実施した[64]。訪問調査は、前半：施設および授業見学、後半：インタビューに分けられる。

表６　インタビュー対象者

氏名	所属等	訪問先	調査実施日
A園長	アロン・メンツァー教育キャンパス幼稚園長	アロン・メンツァー教育キャンパス（Bildungscampus Aron Menczer）	2023年2月28日
B教諭	同上、障害児教育の専門性を有する教員		

注1：訪問調査にあたっては、田口鉄久（本科研の研究分担者、元鈴鹿大学教授）が本研究の趣旨および訪問先ごとの質問票を作成し、千恵子・ミューレッカー氏との周到なやりとりを経て、フリードリッヒ・ミューレッカー博士により訪問先のアレンジがなされた。

2)本調査のアレンジ

本訪問調査の全般にわたり、哲学研究者であるフリードリッヒ・ミューレッカー博士（Dr. Friedrich Mühlöcker: 元三重大学ドイツ語講師、ウィーン大学等講師）と千恵子・ミューレッカー氏の全面的協力を得てアレンジされた。ミューレッカー夫妻には、各訪問先に同行いただき、事前に田口鉄久（本科研費研究の研究分担者：元鈴鹿大学教授）が作成した質問票に基づいて、ミューレッカー博士により、訪問先の担当者に本研究の概要・趣旨の説明がなされた。通訳は、千恵子・ミューレッカー氏に依頼した[65]。

なお、本調査は、筆者の所属先の研究倫理審査により承認されている。インタビューにあたっては、研究の趣旨を説明した上で同意を得て録音し、文字化した。本稿への引用にあたっては、個人名についてはアルファベット表記にした。なお、本稿の内容確認を調査対象者に直接依頼することはできないため、千恵子・ミューレッカー氏に校閲を依頼し、指摘事項等の修正・加筆を施した。

3)事例選定の理由

第３章で述べたように、アロン・メンツァー教育キャンパスは、ウィーン市の「教育キャンパス」政策が成熟段階に達した時期に開設された。同キャンパスは、幼児教育、初等教育、特別支援教育、余暇教育、音楽教育を包含する複合的な教育環境を特徴とする。また、都市再開発地区に立地し、多様な背景をもつ子どもたちを対象としていることから、インクルーシブ教育と教育アクセス保障のあり方を検討する上で重要な事例といえる[66]。

(1) アロン・メンツァー教育キャンパスの施設整備

ウィーン市第３区のアスパングルント地区（Aspanggründe）に、2021 年度より、最大 1, 350 人の子どもを受け入れる新たな教育キャンパスが開設された[67]。

1)キャンパス名の由来と歴史的文脈

A園長によれば、「一つ一つの施設（他の教育キャンパス：引用者注）には、その代表となる人の名前がついています」[68]と述べ、「本キャンパスは、ユダヤ人の教育者アロン・メンツァー（Aron Menczer）の名前がついています」と説明している。そして、中央ホール（エントランス空間）の「アロン・メンツァーの展示壁」を指しながら、次のように語っている。

「アロン・メンツァーは、ナチス時代にユダヤ人の子どもたちが学校に通えるように、ウィーン第1区に小学校を設立しました。そして、私たちが立っているここ（キャンパスの敷地：引用者注）は、かつての鉄道跡地で、ユダヤ人が追放された場所です。アロン・メンツァーは、子どもたちを助けるために子どもたちと一緒にいると言って逃げませんでした。結局、強制収容所に送られてそこで亡くなっています。本キャンパスは、こうした歴史的事実を想起し続ける記憶の場に建てられています。」（A園長説明、2023年2月28日）

本キャンパスの公式ウェブサイトの「歴史的文脈」の項目では、次のように説明されている。

「本キャンパスは、ユダヤ系教育者アロン・メンツァーの名を冠している。彼は1939年から1942年にかけてウィーンで多くのユダヤ人の子どもたちを保護したが、1943年にアウシュヴィッツ＝ビルケナウ強制収容所（KZ Auschwitz-Birkenau）で殺害された。また、本キャンパスの所在地である旧アスパング駅跡地は、ナチス体制下におけるユダヤ人強制移送の主要な出発地点であった。この歴史的記憶を継承するため、キャンパス中央ホールには展示壁が設けられている。」[69]

2)建築構成と建物の特徴

ウィーン市は、本キャンパスの建築プロジェクトにおいて、EU全域を対象とした公開の二段階設計コンペを実施した。第2段階の審査（2017年2月）では、建築家マルティン・コールバウアー（Martin Kohlbauer ZT GmbH）による設計案が最優秀案に選定された[70]。同案は、巨大な建築ボリュームを「花形のポイント型住棟（blütenförmiges Punkthaus）」と「段状に構成された建物」に二分する構成、ならびに教育領域（Bildungsbereiche）の前面に最大限の自由空間を確保する設計が評価されたとされる[71]。

この結果、本キャンパスは二つの建物棟から構成されている。第一の棟（以下、A棟）は、地上六階建ての「花形のポイント型住棟」であり、その内部に「教育領域（教育空間・機能）」が配置されている。第二の棟（以下、B棟）は、アドルフ・ブラマウアー通り（Adolf Blamauer Gasse）に面して建てられた「細長い段状建築」で、体育エリア、図書館、イベントホール、音楽学校が設けられている[72]。両棟は3階まで相互に接続されている[73]。

A)A棟の建築構成―「花形のポイント型住棟」―

A園長は、この建物について、次のように述べている（A園長ヒアリング、2023年2月28日）。

「この建物は、マーティン・コールバウアーさんという人が設計しました。その方の意図としては、重なり合うような花弁をモチーフにしているそうです。テラスがたくさんあって、そのテラスでは子どもたちが外で過ごすことができます。建物の内部もたくさんのガラスを使っているので、とても明るく、お日様の光が入るようになっています。これ（船の窓のような丸い窓を指して：引用者注）は設計者の好みのようで、こうした窓があるため、校舎全体が明るいです。」（下線：引用者）

各階のテラスについて、本校のウェブサイトおよび設計者資料によれば、次のように説明されている。

「各階はずらしながら配置されており、その結果、多数のテラスが形成されている。このテラスは屋外学習空間として活用され、子どもたちは屋外で授業を受けることができる。」[74]

「建物の張り出しの変化は良好な採光条件を確保するとともに、内部と外部の連続性を強化している。この特徴は、ルービン・ビットマン遊歩道（Rubin Bittmann Promenade）と旧アスパング駅跡地のレオン・ツェルマン公園（Leon Zelman Park）に面する側で特に顕著である」[75]としている（下線：引用者）。

ここでいう「ルービン・ビットマン遊歩道と旧アスパング駅跡地のレオン・ツェルマン公園に面する側」とは、地図によれば[76]、キャンパス敷地の東側にある、北西方面から南東方面に長く伸びる遊歩道・公園

を指していることがわかる。

次に、A園長は、土地自体の特徴を次のように述べている。

「この土地自体が、こういうふうに坂になっているので、ここ（1階南側にあるエントランス：引用者注）から見ると地下室があるように見えますがそうではなく、ここはお庭と同じ高さです。特に難しかったのは、アドルフ＝ブラマウアー通りに沿って（南から北に向かって：引用者注）ずっと坂になっているので、その自然の地形を壊さないようにしながら、全部を設計しなければならなかったということで、非常に困難を極めたということです。いかに明るく内部を構成するかということで。」

「ウィーン市内にありながら、本校は非常に広大な外の公園・スポーツ場等を備えています。5,000平米あります。」（A園長ヒアリング、2023年2月28日、下線：引用者）

設計者資料によれば、「建物の高さは、南から北へと低くなっている」としている。そして、「南側の建物前は、学校前広場（Schulvorplatz）を形成している」[77]とする。

同様に、本校のウェブサイトによれば、「学校前広場は一般に開放されており、樹木やベンチによって構成されている。建物に隣接する外部空間は、幼稚園児・児童が遊びや学習に利用するための空間として用いられている」とする。さらに「建物からやや離れた位置には、遊具や運動のためのエリアと広い芝生空間が設けられ、これらの空間は、多目的利用の観点から、教育キャンパスの運用時間外には、周辺住民にも開放されている」[78]としている。

A園長は、「あそこ（北側を指して：引用者注）に黒い柵が見えますよね。それが境界線になっていて、こちら側が学校の施設で、向こう側は公共の施設になっており、授業時間外や休日等は、市民が使うことができます」と述べている。

B) B棟の建築構成―「細長く段状に構成された建築物」―

設計者資料によれば、「この建物は、ベルヴェデーレ宮殿下宮（Unteres Belvedere）から軍事博物館（Heeresgeschichtliches Museum）へと弧を描く道路に沿って建てられ、閉鎖的な外壁によって鉄道騒音を遮断している」[79]としている。さらに、建築資料では、「細長い建物棟には、体育館、職員用の部屋および音楽学校が配置されている。この建物は交通騒音に対する遮音構造（Schallschutz）としての機能と同時に、外壁に「透明なファサード要素（Fassadenelemente）」を取り入れることによって、音楽学校内部の活動を外部から視認可能としている」[80]としている（下線：引用者）。

以上の説明を基に、地理的位置を確認する。①B棟は、敷地西側にある南北方向に延びる「アドルフ・ブラマウアー通り」に沿って建築されている。同通りのさらに西側には、トラムの線路が並走している。②本キャンパスの周辺環境として、同通りを挟んで北西方向にはベルヴェデーレ宮殿下宮が、南西方向には軍事博物館が位置している[81]。

このことから、B棟の設置とその機能に込められた設計者の意図は、次の四点に整理できる。

第一に、B棟は、西側の鉄道騒音および交通騒音に対する遮音機能を担うように計画された点である。

第二に、B棟は、北西方向のベルヴェデーレ宮殿下宮と南西方向の軍事博物館を結ぶ歴史的軸の「結節点」に位置づけられるように計画されている点である。

第三に、B棟の西側外壁は、鉄道・交通に対する遮音機能（閉鎖性）を担うと同時に、「透明なファサード要素」を取り入れることで「音楽学校内部の活動を外部から視認可能にする」[82]という都市への開放性を確保している点である。この点に、B棟の外壁が、遮音という閉鎖的要請を満たしつつ、音楽学校の活動を都市に向けて選択的に可視化するという、調整的な開放性を備えていることが示されている。すなわち、外部への開放は子どもたちの学習活動全般ではなく、音楽学校という特定の機能に焦点化されてお

り、この閉鎖性と開放性のバランスを調整する機能が、本キャンパスの建築的理念を特徴づけている。

第四に、音楽学校の主入口は前広場（南側のエントランス）に面して設けられ[83]、利用者に対して開かれた公共空間を形成している点である。

以上のような外部への選択的開放性は、教育キャンパスが地域社会に対して文化的資源として位置づけられるというウィーン市の教育政策とも整合しており、建築的操作を通じて都市と教育機能の接続を可視化する試みと理解できる。

3)「教育領域」と学習環境を支える空間構成

設計者資料によれば、「計画・理念」という見出しのもとで、次のように述べられている。すなわち、「キャンパス・プラス」モデルに基づき、小学校の学級および幼稚園グループを「教育領域（Bildungsbereiche）」[84]として統合し、「多機能空間を備えた環境のなかで、子どもは活動や集団間を自由に移動できるよう」に計画されているとする。

表７「教育領域」の空間構成

①幼稚園14グループ（うち1グループは特別支援）
②全日制小学校17学級
③特別支援学級７学級
④重度重複障害児のための基礎学級4学級
⑤音楽学校
⑥体育・療育・創造活動のための空間

出所：Martin Kohlbauer, “Bildungscampus Aron Menczer,” in *Newroom*, 2022.に基づき筆者作成。

そして、「教育領域」の空間構成は、以下の六つの要素で構成されている。①幼稚園 14 グループ（うち１グループは特別支援）、②全日制小学校 17 学級、③特別支援学級７学級、④重度重複障害児のための基礎学級４学級、⑤音楽学校、⑥体育・療育・創造活動のための空間である（表７参照）[85]。

本キャンパスのウェブサイトにおいても同様に、「教育領域」について「本キャンパスには、複数の教育領域が配置されている。各教育領域には多機能スペース（Multifunktionsfläche）が設けられており、異なる年齢の子どもが共に遊び、学ぶことが可能となっている」と説明されている[86]（下線：引用者）。

以上の記述から、本キャンパス建築の中核概念が「教育領域」であることが確認できる。これは、「教室」という空間的単位を超えて、教育の場とその機能、さらには空間構成を包含する概念である。表７に示したように、各教育領域には多機能スペースが配置され、「多機能空間を備えた環境」が形成されている。こうした空間構成は、子どもたちの柔軟な活動や移動を可能にし、学習活動の多様性を支える基盤となっている。

4)教育空間の三層構成と子どもの主体的な〈距離の調整機能〉

A棟の内部空間には、自然光の取り込みや屋外空間との連続性、柔軟な学習領域の配置など、園児・児童が主体的に移動し多様な活動に関われるよう計画された特徴が組み込まれている。これらを支える基盤として、建築コンセプト上は「校内プロムナード」「学習ランドスケープ」「退避ニッチ」という三つの主要な空間概念が設定されている。

まず、A棟の内部空間の構成について、建築資料では次のような特徴が示されている。

①中央のエントランスホールは、自然光に満ちた吹き抜け空間として全ての教育領域を結びつけており、その内部を貫く「校内プロムナード（Schulpromenade）」が各教育空間を連絡する主要動線として機能している。

②教育領域は「学習ランドスケープ（Lernlandschaft）」として構想されており、グループ学習と個別学習の双方に対応できるよう、規模と使い方に柔軟性をもたせた空間として計画されている。

③幅の広い廊下空間（校内プロムナード）は、移動動線であると同時に交流空間（Kommunikationszonen）

として機能しており、一方で「退避ニッチ（Rückzugsnischen）」は、集中した活動を可能にする小空間として配置されている。

④建物外形の一部をくぼませて設けられた開口部から自然光が取り込まれ、内部空間と外部空間との連続性が高められている。

⑤さらに、各教育領域は、専用の屋外空間に直接出入りできるよう計画されている。1 階ではスクールガーデン、上階では緑化された屋上テラスが配置され、これに中庭が加わることで、緑との連続性と自然採光が補完されている[87]。

これらの空間的特徴は、園児・児童が、活動や集団間を主体的に移動できる環境を形成するとともに、教育キャンパス全体の理念である「開放性」「柔軟性」「連続性」を具体的に体現するものである。

ここで、建築コンセプト上の固有名称で扱われる、主要な教育空間の構成概念は三つある。

第一に、「校内プロムナード」とは、建物内部を横断して各教育空間を連結する主要動線であり、移動のみならず、交流・滞留を可能にする空間として計画された通路を意味している。

第二に、「学習ランドスケープ」と称される「多様な学習活動が展開される空間」の構成である。

第三に、「退避ニッチ」は、個別に落ち着いて過ごすための小空間であり、退避・休息・集中のための場として、子ども自身が、その時々の状態に応じて開放的な空間との距離を調整するための小空間である。

これら三つの教育空間の構成概念は、子どもにとっての教育参加の調整機能を意味している。すなわち、「学習ランドスケープ」は異年齢が交流する「開放的な空間」における多様な活動を含意し、「校内プロムナード」は「移動空間」であると同時に「交流空間」でもある。他方、「退避ニッチ（リトリート・ニッチ）」は、「開放的な空間」から物理的・心理的に距離を置きたいときに、子ども自身が選び取ることのできる〈距離の調整機能〉を含意している。

設計図[88]をみると、「1. Forum（フォーラム）」「2. Kleingruppen（小グループ）」「3. Rückzugsnischen（退避ニッチ）」に分けて番号が付されている。「1. フォーラム」は中央ホールの吹き抜け部分を指し、「2. 小グループ」は校内プロムナードの随所に配置されている。他方、「3. 退避ニッチ」は「2. 小グループ」の活動空間とは別に、各「教育領域」間の凹んだ小空間に複数配置されている。しかも、この「退避ニッチ」は、完全に閉じられた空間ではなく、常に教師の視界に入るよう計画されている点に設計上の工夫がみられる。

以上のように、これら三つの空間概念は、開放的な学習空間を支える要素であるだけでなく、子ども自身が、活動への関わり方や他者との距離を主体的に調整できる環境を形成している点に特徴がある。とりわけ「退避ニッチ」は、オープンスクールに見られる一方向的な開放性とは異なり、子どもが自ら選び取ることのできる“小さな調整の場”として機能し、開放性と安心感のバランスを空間的に担保する役割を果たしている。

⑵ アロン・メンツァー教育キャンパスにおける幼稚園の教育実践

1）重視される教育理念

A園長によれば、本キャンパスで重視されている理念は、「『自由』『自立』『自己判断』で、これが教師たちの日々の教育実践の根幹にすえられている」という。そして本キャンパスのコンセプトについて、A園長は次のように述べている。

「本キャンパスは、昨年の2021年に開設されました。その前から、私たちは、同僚たちとコンセプトを研究してきました。要するに自分たちで創り上げる手づくりのものです。私自身、自由、自立ということを非常に大切にしており、個人的に重要なポリシーです。これは、教育プロセスにも浸透しま

す。そもそも教育キャンパス自体が、そうした理念を尊重するということでつくられています。」（A園長ヒアリング、2023年2月28日）。

この「自由・自立・自己判断」に関して、アロン・メンツァー教育キャンパスの「小学校のミッション」の冒頭では、表８のように表明されている。表８に示されているように、本校のミッションでは、すべての児童が、「自ら学びを選び、主体的に学ぶ（selbstbestimmt Lernen）力」を育成することが中心的な目標として掲げられている。そのために、教師は「子どもが自立して学習に取り組む（selbständiges Arbeiten）」ことを支え、学習過程に寄り添いながら助言する役割を担うとされている。こうした理念は、「児童一人一人の強み」を伸ばし、「自己肯定感と自立的な学習能力を育む」ことを重視する教育観に基づいており、A園長が述べた「自由・自立・自己判断」という価値観が、学校の公式な教育理念として明確に位置づけられていることがわかる[89]。

また、「一体型全日制学校としての学び」と「インクルーシブな学び」の特徴は、表９のように示されている[90]。本キャンパスでは、この二つの側面が日常的な教育実践の基盤として位置づけられている。前者では、教職員と余暇活動指導員が連携し、子どもたちが学年を越えて協働しながら、多様な社会的形態で学ぶ機会が保障されている。後者では、幼稚園・小学校・特別支援学校・音楽学校を含む多様な教育機関が併設されていることにより、児童が年齢や障害の有無を越えて関わり合う環境が形成されている。

教職員チームは、包摂（Inklusion）と統合（Integration）の理念を日々の関わりのなかで具体的に示し、児童がその関わり方を日常的に経験することを通して、「対等な関わり」や「相互尊重の態度」、さらには「私たち（Wir-Gefühl）」という共同性の感覚を育むよう働きかけている。このような関わりの

表８アロン・メンツァー小学校の学校理念

アロン・メンツァー小学校の教職員チームは、すべての児童が 自分で学びを選び、主体的に学ぶ（selbstbestimmt Lernen） ための力を身につけられるよう支援することを目標としている。

そのために、教師は、子どもたちが 自立して学習に取り組む（selbständiges Arbeiten） ことを促し、その過程を指導し、伴走し、助言する役割を担っている。

こうした取り組みによって、児童一人一人の個々の強みが伸ばされ、適切に挑戦できるようにすることが意図されている。その結果、子どもたちは高い自己肯定感を育み、身につけた学習技術をより自立的に活用できるようになる。

出所：Bildungscampus Aron Menczer, *Unser Schulleitbild* .に基づき筆者作成（下線：引用者）。

表９インクルーシブな学びの場として

一体型全日制学校としての学び

アロン・メンツァー教育キャンパスでは、一体型全日制（verschänkte Ganztagesschule） の形態により、子どもたちが多様な社会的形態で学ぶ機会が提供されている。

教職員は、同僚をはじめ、余暇活動指導員（Freizeitpädagoginnen）と常に連携しており、これは高いチームワークを前提としている。この協働姿勢は、授業および余暇活動の時間において、児童に手本として示され、伝えられている。

子どもたちは、学年の枠を越えて協働する経験を積み、新しい集団に参加しながら、社会的・情緒的能力を高めていくことができる。

インクルーシブな学びの場として

本校には幼稚園や特別支援学校など多様な教育機関が併設されているため、児童（Schülerinnen） は、日常的にあらゆる年齢や障害のある子どもたち（Kinder）と関わる機会をもつ。

この点において、教職員チームは、包摂と統合を日常のなかで“示し”（vorleben）、児童がそれを“経験できるようにする”（erleben） ことを特に重視している。

とりわけ、日々の対等な関わり、互いを尊重する態度、そして「私たち」という感覚（Wir-Gefühl）を育むことが重視されている。

また、平和的で友好的に関わるための価値が児童に伝えられている。

出所：Bildungscampus Aron Menczer, *Unser Schulleitbild.* に基づき筆者作成（「児童」と「子どもたち」の使い分け：原文。下線：引用者）。

積み重ねは、児童が「平和的で友好的に関わるための価値」を学ぶ基盤になっているというのである。

本キャンパスのインクルーシブな学びは、異年齢や多様な特性をもつ子どもが同じ空間で関わり合う環境を出発点としながら、その関係性の質を高める取り組みとして展開されている。そして、これらの実践は、「共に生きること（Zusammenleben）」というウィーン市の理念[9]を体現する教育的営みとして位置づけることができる。

2)「ビーバー（教育の場）」を基軸とした学習活動と空間構成

A園長によれば、本キャンパスでは「教育領域（Bildungsbereich）」を「ビーバー（Biber）」と呼称している。この「Biber」という語は、「教育（Bildung）」と「場（Bereich）」を音として再構成した、本キャンパス独自の造語であるという。A園長はこの空間について次のように説明している。

> 「『ビーバー』は、動物のビーバーではなく「教育の場」という意味です。本キャンパスには、幼稚園に３つ、小学校に４つの『ビーバー』があり、そのうちの１つを幼稚園と小学校の子どもたちが共有して使っています。」（A園長ヒアリング、2023年２月28日）。

各「ビーバー」はすべてドアでつながり、ドアは常に開放されているため、子どもたちは自分の意思で活動場所を選択し、自由に移動できる構造となっているという。

授業観察においては、多様な活動が同時並行的に展開されていた。たとえば、４名の障害のある子どもと２歳児16名が共に過ごす「ビーバー」では、障害児教育専門の教員が配置されていた。障害児が在籍するグループには、障害児教育専門の教員２名とアシスタント２名の計４名がつくなど、通常よりも手厚い人員配置になっているという。他方、小学校１年生の「ビーバー」の横を通ると、ちょうど「休憩」時間で、子どもたちが持参したパンを食べているなど、「ビーバー」ごとに異なる活動が進行していた。

「自立と自己判断」という教育方針のもと、幼稚園の子どもたちは、写真付きの「ビーバー（活動の場）」を示したボードを見ながら、自ら活動場所を選択していた。子どもたちは、自身の顔写真が付いたマグネットを用いて現在の所在をボード上に示し、複数の活動空間を移動しながら活動していた。そこでは、身体を使った遊びをはじめとする多様な活動が行われ、子どもたちはそれぞれの選択に応じて活動に参加していた。

また、幼稚園では、子どもの成長を記録する「ポートフォリオ」が活用されていた。A園長によれば、それは「入園から小学校入学までの生活の軌跡をまとめたものであり、何を収めるかは子ども自身の判断に委ねられている」という。実際にポートフォリオには、誕生日プレゼントに関する記録、桜の種、幼い頃のいたずら描き、謝肉祭で着用した衣装の絵など、子どもにとって意味のある品や記録が収められており、教師によるコメントも添えられていた。このように、ポートフォリオは、子どもの経験や成長の過程を記録する資料として活用されていた。

さらに、「ビーバー」内では、異年齢の子どもによる協働活動が日常的に見られた。子どもたちは、同じ遊びに参加する場合もあれば、それぞれ異なる活動に取り組む場合もあり、同一空間の中で様々な活動が同時に展開されていた。各「ビーバー」は屋外空間と直接つながっており、屋内外を自由に行き来しながら活動することが可能である。屋外での遊びや身体活動も日常的な活動として取り入れられていた。

以上の観察から、「ビーバー」は、学習活動が展開される基礎的な単位として機能していることが確認できる。この空間では、異年齢の子どもが共に活動すること、複数の活動が同時に行われること、さらに子ども自身の判断に基づいて活動場所や活動内容を選択することが日常的に見られた。こうした特徴は、活動の選択と移動を前提とした学習環境が構成されていることを示している。

教育体制もまた、この空間構造と対応している。教師たちは、「ビーバー」を単位として子どもたちを

担当し、多様な活動や空間間の移動を支援していた。このことから、子どもの活動は特定の教室に限定されるのではなく、「ビーバー」全体を視野に入れた支援体制のもとで展開されていることがうかがえる。

以上を踏まえると、「ビーバー」は教育活動と空間構成を結びつける基本単位として位置づけられる。本キャンパスにおける学習活動は、この空間構成のもとで、子どもの主体的な選択と多様な活動を支えるように組織されている点に特徴がある。こうした空間構成と活動のあり方は、次で述べる特別支援教育における実践とも密接に関連している。

3)特別支援教育の特色

本キャンパスにおける特別支援教育は、教育活動と空間構成を連動させながら実践されている。以下では、施設見学および聞き取り調査に基づき、感覚統合を中心とした支援の実践内容を整理する。

障害児教育を専門とするB教諭は、本校には「発達の遅れや感覚統合に課題を抱える子どもが多く在籍している」と指摘する。また、「脳による感覚情報の統合が十分に機能しないことが、注意や行動の調整の困難、言語発達の遅れなどの発達上の課題と関連する」と説明している。さらに、障害のある子どもに対する幼稚園教育の最終的な目標を、「小学校教育への円滑な移行を実現すること」と位置付け、その実現に向けた支援内容について次のように述べている。

> 「私たちの支援は、触覚、前庭感覚、深部感覚という感覚統合の３つのレベルに焦点を当てています。ブランコやバランス遊具、ローラーボードなど身体を使った活動を多く取り入れています。布、豆、マッサージ、重いクッションなどを用いて身体感覚を調整する支援も行っています。」

また、支援環境については、「刺激を求める子どもと避ける子どもがいるため、一人一人に応じて、刺激の強さを調整している」と述べている（B教諭ヒアリング、2023年2月28日）。

授業観察では、特別な支援を必要とする子どもが、通常の活動空間の中で他の子どもと共に過ごしながら、揺動運動やバランス活動などの感覚刺激を伴う活動に参加している様子が確認された。こうした実践は日常的に取り入れられており、子どもが遊びを通して、身体感覚の調整を学ぶことのできる環境が整えられているといえる。

他方、キャンパス内には、子どもの心身のケアと発達支援を目的とした専門設備が整備されている。A園長によれば、「週１回、専門医が来てセラピーを行う」治療室が設置されているほか、「リラックス・ルーム」は本キャンパスを特徴づける設備の一つだという。B教諭は、「手足の緊張が強い子どもがウォーターベッド上でリラックスすることで、奇跡的ともいえる効果がみられた」と述べている。また、理学療法室には、ブランコを四点支持によって安全に設置できる設備が備えられている。これらの設備は、感覚統合や身体機能への支援を行うための個別支援空間として活用される一方、必要に応じて他の子どもも利用できるよう運用されており、支援資源の共有が図られている。

以上の観察・聞き取り調査から、本キャンパスの特別支援教育には、次の三つの特徴が認められる。

① 身体感覚を基盤とした「特別な教育的ケア」

「特別な教育的ケア」[92]は、触覚・前庭覚・深部感覚への働きかけを中核として展開されている。これらの感覚刺激は、子どもの情緒や行動の安定を促し、学習への参加を支える基盤として機能している。ブランコやバランス遊具、重さを活用した活動は、身体状態の調整を通じて学習の土台を形成する役割を果たしていると考えられる。

② 環境を媒介とした「特別ニーズ教育」

本キャンパスにおける「特別ニーズ教育」の特徴は、子どもの特性に応じた環境調整を基盤としている点にある。刺激の種類や強度は個々の感覚特性に応じて調整され、子どもが活動に参加しやすい条件が整

えられている。したがって、「特別ニーズ教育」は、子どもへの直接的な働きかけにとどまらず、子どもと環境との相互作用を調整する実践として位置づけることができる。

③ 学校空間全体に広がる特別支援体制

特別支援体制は、キャンパス全体の教職員による、協働的でインクルーシブな実践として展開されている。治療室やリラックス・ルームにおける専門的支援と、「ビーバー」における日常的な教育活動は連続的に構成されており、子どもはその時々の状態や活動内容に応じて多様な環境を利用することができる。このような体制のもとで、特別支援教育は学校生活全体のなかに位置づけられ、日常的な教育活動と一体的に実践されている。

以上のように、本キャンパスにおける特別支援教育は、身体感覚への働きかけ、環境調整、学校全体の空間構成を統合した実践として特徴づけられる。特に、感覚統合に基づく身体的支援を日常的な教育活動や開放的な空間利用と結び付けることによって、インクルーシブ教育が具体的な実践として具現化されている。また、空間・活動・支援が一体的に構成されることにより、多様な背景や特性をもつ子どもの参加を可能にする学習環境が形成されている。

⑶ アロン・メンツァー教育キャンパスにおける園児・児童の構成と制度的・空間的特徴

以下では、前節までの幼稚園の教育実践の分析を踏まえ、アロン・メンツァー教育キャンパスの児童構成および制度的・空間的特徴について検討する。具体的には、1）多言語環境、2）制度的特徴、3)都市開発との関係の三点から整理する。

1)園児・児童の多言語環境と学級編成の特徴

A園長は、子どもたちの言語的背景について次のように述べている。

「本園では、子どもたちの約95%がオーストリア国籍を有しており、そのうち約90%が二言語を話すことができます。つまり、ドイツ語に加えて、それぞれの家庭で使用されている母語という言語資源をもっているということです。これらの母語は、主に移民や難民家庭の出身国の言語である場合が多く、家庭ではそれらの言語が中心に使われており、保護者がドイツ語を十分に話せないこともあります。そのため、ドイツ語のみを話す子どもは全体の約10%程度にとどまっています。」

「本園に通う子どもたちは、ドイツ語をとてもよく話すことができます。それと同時に、家庭で使われている言語といった言語資源ももっています。たとえば、スペイン語やイタリア語なども話すことができます。したがって、本園には約 20 種類の異なる言語が共存しています。」（A園長ヒアリング、2023年2月28日、下線：引用者）

この発言から、本キャンパスの園児・児童の構成が多言語環境を前提としていることがうかがえる。子どもたちはドイツ語に加え、家庭で使用される言語を併せ持ち、複数の言語を日常的に用いている。このような言語環境は、教育活動におけるコミュニケーションや学習のあり方を規定する重要な基盤となっている。さらに、本キャンパスにおける教育実践を踏まえると、言語資源の活用は空間構成とも密接に関連している。たとえば、交流空間や多機能スペースでは、自由な会話や遊びを通して多様な言語が交わされる。これに対して、小グループの活動の場では、より親密な言語実践が展開される。さらに、「退避的な空間」では個別的な言語を用いる環境が確保されている。このように、言語使用のあり方は空間の性格に応じて変化し、多層的に展開されている。したがって、本教育キャンパスは、多言語環境を前提とした教育実践と空間構成の相互作用を通して、子どもたちの言語資源が発揮される「言語実践の場」として機能しているといえる。

次に、A園長は、幼稚園の規模と年齢構成について、次のように説明している。

「本キャンパス全体の子どもの数は約 1,300 人で、そのうち幼稚園の子どもは約 330 人です。幼稚園は０歳（約８か月）から６歳までを対象としており、３歳以下が約 90 人、４歳から６歳が約 240 人となっています。９月の時点で６歳に達した子どもは、小学校へ進学します。」

このように、本キャンパスでは就学前教育から初等教育までが一体的に構成されている。幼稚園における年齢構成は明確に把握されており、発達段階に応じた教育環境が整えられている。

また、小学校の学級編成については、「小学校は 17 クラスあり、各クラスは基本的に約 25 人で構成されている」とされている。一方、特別支援教育については次のように説明されている。

「特別支援教育のクラスでは、特別な支援ニーズに対応するため、１クラスあたりの人数は約８人と少人数になっています。このように、教育段階や支援の必要性に応じて、学級規模は異なっています。」（A園長ヒアリング、2023 年 2 月 28 日、下線：引用者）

この発言から、本キャンパスでは標準規模の学級と少人数による特別支援学級が併存していることが確認できる。さらに、前節で述べた「ビーバー」を単位とする活動空間の構成により、子どもたちは、学級の枠組みを越えて多様な活動に参加することが可能になっている。その結果、所属学級を基盤としながら、柔軟な活動が重層的に組み合わされた、多様な交流と学習を促す教育環境が形成されている。

2)制度的特徴

A園長は、本キャンパスにおける〈教育の連続性〉について、次のように述べている。

「子どもたちは基本的に０歳から 10 歳まで、ここで過ごすことができます。幼稚園から小学校まで同じ場所に通うことができます。もともと『教育キャンパス』の特徴として、『道路を渡らずに通学できる』という方針があります。」（A園長ヒアリング、2023 年 2 月 28 日、下線：引用者）

この発言は、０歳児からの保育・幼児教育と初等教育が一体的に編成された制度構造を示している。同一のキャンパス内で教育段階が連続していることにより、子どもは環境の大きな変化を経験することなく、発達段階に応じた移行を行うことができる。とりわけ、障害のある子どもとその保護者にとって、「道路を渡らずに通学できる」居住地校への就学が制度的に保障されている点は重要である[93]。

さらに、本キャンパスの特別支援教育は、障害の有無によって一般の教育制度から分離されることなく、障害のある子どもが包容的で質の高い無償の幼児教育・初等教育を受けることを保障する仕組みとして組織されている。複数の障害児教育専門教員やアシスタントが手厚く配置されるとともに、専門的な治療室や支援設備も整備されている。ここには、渡部が提起する「通常の教育に積み上げる『特別ニーズ教育』の新概念」[94] が、具体的な制度設計として実現されている姿を見いだすことができる。

以上の点を踏まえると、本キャンパスの制度的特徴は、特別支援を教育活動の内部に位置づけ、その実践を学校全体で支える体制にある。また、教職員は、キャンパス全体を単位とする協働的な配置のもとで教育実践を担っており、子どもの学びと発達を学校全体で支える体制が構築されている。こうした組織体制は、多様な教育活動や子どもの移動を支える柔軟な制度運用を可能にしている。

3)都市開発と通学圏

A園長は、本キャンパスの立地と周辺の都市開発について、次のように述べている。

「現在、この場所は『ユーロ G1（Euro G1）』と呼ばれる地区に位置しており、多くの子どもたちは周辺のこのユーロ G1 地区から通ってきています。さらに将来的には、側方にある大きな郵便施設の周辺で『ユーロ G2（Euro G2）』の開発が進められており、約 1,200 戸の住宅が建設される予定です。そのため今後は、左右両側の地域からより多くの子どもたちが通ってくることになります。」（A園長ヒ

アリング、2023年2月28日）

ここでいう「ユーロ G1」「ユーロ G2」とは、ウィーン市第 22 区の都市開発プロジェクトにおいて設定された住宅地区の区画名称であり、前者は既成住宅地区、後者は新規開発地区を指す[95]。A園長の発言からは、アロン・メンツァー教育キャンパスが、既成住宅地区を基盤としながら、将来的に整備される新規開発地区との結節点として位置づけられていることがうかがえる。本キャンパスの通学圏は周辺地域へ段階的に拡大することを前提としており、複数の住宅地区に対応する教育拠点として計画されている。こうした点から、本キャンパスは将来的な人口増加を見据えた都市計画の一環として整備されていることが確認できる。

さらに、キャンパスの都市的機能について、A園長は次のように述べている。

「これは本当に理想的な形であり、このキャンパス・モデルの目的でもあります。子どもたちは0歳から10歳までここで過ごすことができます。幼稚園から小学校まで同じ場所に通うことができ、子どもたちは、道路を横断せずに学校に通える環境が整っています。このことは、地区機能（Stadtteil-Funktion）の重要な意味の一つです。私たちのキャンパスは、都市の一部として位置づけられており、子どもたちは生活圏のなかで過ごすことができます。さらに、この地区にはギムナジウムも整備される予定です。将来的には、14 歳頃まで同じ地区機能のなかで教育を受けることが可能になります。」（A園長ヒアリング、2023年2月28日、下線：引用者）

この発言からは、乳幼児期から初等教育、さらに中等教育段階へと連続する教育環境が構想されていることがうかがえる。この構想は、教育活動の時間的連続性、教育施設の空間的近接性、生活圏との一体性という三つの側面からとらえることができる。子どもたちは、居住環境と連続する生活圏のなかで教育を受けることにより、移動の負担を抑えながら継続的に学習することが可能となる。さらに、同一地区内で一貫した教育機会が提供されることで、地域に根ざした人間関係やコミュニティ形成の基盤が構築されるといえる。

以上より、アロン・メンツァー教育キャンパスは、都市開発と連動した通学圏の形成を基盤として、教育機能と生活圏を結び付ける地区機能を担っている。すなわち、本キャンパスは、教育と生活の統合を地区レベルで実現する都市教育モデルとして位置づけることができる。

まとめにかえて

以上のように、アロン・メンツァー教育キャンパスにおける実践は、多言語環境、空間構成、特別なケアへの支援、制度構造、都市計画が相互に連関しながら構築される教育モデルを示している。そこでは、子どもの多様な背景や教育的ニーズを前提として、学習活動、支援体制、生活環境が分離されることなく一体的に組織されている。とりわけ、空間および環境を媒介とした教育実践を通して、子どもどうしの協働的な関係形成を促すとともに、多様な教育的ニーズをもつ子どもの参加を保障するインクルーシブな学習環境が構築されている点に特徴が認められる。

また、本事例は、公教育における学習環境づくりを、教室や教育課程に還元してとらえるのではなく、言語環境、空間構成、特別支援、さらには地域社会や都市計画との連関を含む総合的な環境設計として構想することの重要性を示唆している。その意味で、アロン・メンツァー教育キャンパスは、多様な子どもの学びと参加を支える教育環境のあり方を具体的に示す実践事例として位置づけることができる。

しかしながら、本稿では単一事例の分析であり、その知見の一般化には限界がある。また、分析は主として幼稚園段階の聞き取り調査に依拠しており、小学校側からみた接続の意義や課題は十分に検討できて

いない。加えて、調査時点は教育キャンパス開設後２年目で、検討内容も理念や構想が中心であった。今後は、他事例との比較を通して本事例の固有性と普遍性を検討するとともに、子どもの学びや発達、インクルーシブ教育への影響を継続的・縦断的に検証する必要がある。さらに、幼稚園・小学校・特別支援学校の接続による効果についても、三者の視点から検討を深める必要がある。これらの点については今後の課題としたい。

謝辞：
本調査のアレンジメント、訪問に係る案内および現地通訳のお世話をいただいたフリードリッヒ・ミューレッカー博士と千恵子・ミューレッカー氏、そして、調査にご協力いただいたアロン・メンツァー教育キャンパスの教職員のみなさまに心より御礼申し上げます。さらに、本稿における独語の概念をご校閲いただいたポール・ボーグ博士（Paul Borg, Ph. D.　元岐阜協立大学教授）に感謝申し上げます。

付記：
本研究は、JSPS 科研費 JP20K02548「地域の教育福祉ネットワークを構築する学校教育・保育・社会教育の理論と実践の研究」（研究代表者：藤岡恭子）の助成を受けたものである。

注

1）経済協力開発機構（OECD）編著、佐藤　仁・伊藤亜希子監訳『公正と包摂をめざす教育―OECD「多様性の持つ強み」プロジェクト報告書―』明石書店、2024 年、437-440 頁。
2）障害者権利条約（外務省訳）。Unicef, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD).
3）Stadt Wien, *Campus-Standorte-Planung*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/campusstandorte〉(last accessed2026/3/27).
4）*Ibid*. 日本における就学前教育と学校教育の接続に関して、藤岡恭子・田口鉄久「就学前教育と学校教育を接続する教育福祉実践―地域連携に基づくカリキュラム開発に着目して―」『岐阜協立大学論集』第 58 第 1 号、2024 年、109-138 頁参照。
5）筆者と田口鉄久（元鈴鹿大学教授）は、科研費補助金研究の一環として、2023 年 2 月 26 日～3 月 3 日、ウィーン市への訪問調査の機会を得て、ウィーン市役所、子どもの発達支援団体、学校・幼稚園の担当者へのインタビュー調査を行った。本稿は、藤岡恭子「ウィーン市における権利に基づく子ども政策の総合化―統合と多様性を追求する包摂的アプローチに着目して―」『岐阜協立大学論集』第 59 巻第 1 号、2025 年、83-104 頁の続編となる。なお、ウィーン訪問調査全体の詳述は、田口鉄久「ウイーン市における子ども支援・教育・保育の特色―子育て支援団体、行政、学校、園へのインタビューを通して―」『皇學館大学教育学部研究論集』第 7 号、2025 年、129-148 頁を参照。田口においては、2013 年調査の継続調査になる（田口鉄久「ウイーン市における幼稚園教育の現状」『皇學館大学教育学部研究報告集』第 5 号、2013 年、43－81 頁）。
6）武井哲郎「障害の有無による分離に抗する教育委員会の役割―インクルーシブ教育をめぐる二つの“正義”のはざまで ―」『日本教育行政学会年報』第 46 号、2020 年、55 頁。
7）後藤武俊「現代学校制度における多様性・公正性・包摂性の位相―学びの場を『分けること』の是非をめぐって―」『日本教育行政学会年報』第 50 号、2024 年、34 頁。
8）同上、36 頁。

9）武井、前掲、62-66 頁。

10）後藤、前掲、38 頁。

11）同上、42 頁。

12）武井、前掲、67 頁。

13）渡部昭男『改訂新版　障がいのある子の就学・進学ガイドブック』日本標準、2022 年、89-91 頁。

14）同上、84-88 頁。

15）同上、89 頁。

16）OECD=佐藤・伊藤監訳、前掲、438 頁。

17）Stadt Wien, *Integrations & Diversitäts-monitor Wien 2023*, Kurzfassung, p. 3.

18）*Ibid*. ウィーン市では各部局を番号で表し、「MA」は Magistratsabteilung（市行政局・部局）の略である。そのため MA 17 = 第 17 部局（統合・多様性） という意味になる（後述、アロン・メンツァー教育キャンパスの幼稚園長の説明、2023 年 2 月 28 日）。

19）Stadt Wien, *Integrations & Diversitäts-monitor Wien 2023*, 2023, p. 39.

20）*Ibid*., p.42.

21）Stadt Wien, *op. cit*., *2023*, Kurzfassung, pp. 5-6. City of Vienna, *Integration & Diversity Monitor Vienna 2023*, Short Version, pp. 5-6.

22）*Ibid*.

23）*Ibid*., pp. 6-7. Zusammenleben の辞書的訳語としては、「共に生きること」「共に暮らすこと」「共生」「共存」などが挙げられる。本稿では、千恵子・ミューレッカー氏の助言を踏まえ、「共存」を基本的な訳語として用いる。ただし、ウィーン市『統合と多様性モニター2023』概要版において Zusammenleben が Living together と英訳されていることから、その含意を考慮し、文脈に応じて「共に生きること」の訳語も併用する。

24）Stadt Wien, *Campus-Standorte-Planung*.

25）Stadt Wien, *Das Wiener Campusmodell*〈https://www.wien.gv.at/bildung/wiener-campus〉(last accessed2026/3/27).

26）Stadt Wien, *Campus-Standorte-Planung*. Stadt Wien, *Das Wiener Campusmodell*.

27）この点は、後藤の提起する「一度決定した包摂のスキームを絶対視せず不断に見直しを図っていく」必要性と整合する。

28）後述、アロン・メンツァー教育キャンパスの幼稚園長の説明（2023 年 2 月 28 日）。

29）Johannes Fromme, "Freizeitpädagogik," in *Hanbduch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, 2005, pp.610-629.「Freizeitpädagogik」の研究・教育内容は多領域にわたるため、本稿では、本教育キャンパス政策の用語に限定して考察を進める。

30）Stadt Wien, *Das Wiener Campusmodell*.

31）*Ibid*.

32）Stadt Wien, *Campus-Standorte-Planung*.

33）Stadt Wien, *Das Wiener Campusmodell*. ここで引用した部局名「MA」は、出典による。「MA」とは、前掲 18)参照。

34）渡部、前掲、91 頁。渡部は、「『通常の教育』の上に『特別ニーズ教育』を積み上げることによって従来の択一システムを統合型に転換することを示す」としている。

35）Stadt Wien, *"Campus plus" für gemeinsame Kindergärten und Schulen*〈https://www.wien.gv.at/bildung/campus-plus-schulen-kindergaerten〉(last accessed2026/4/1). Stadt Wien, *"Campus plus"-Standorte*.〈https://www.wien.gv.at/bildung/campus-plus-standorte〉(last accessed2026/4/5). ウィーン市の教育キャンパスは、学校（Schule）の枠を超えた教育施設（Bildungseinrichtung）として位置づけられている。幼稚園、小学校、学童保育施設および地域交流機能を統合した複合的な教育施設であることから、本稿では、単一の学校に対して用いられる「開校」ではなく、教育キャンパスの設置を示す語として「開設」に統一している。

36）Stadt Wien, *Aspern Die Seestadt Wiens*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/aspern-seestadt〉(last accessed2026/4/26). Bildungscampus Aspern Seestadt, *Willkommen am Campus Aspern Seestadt!*〈https://www.campus-seestadt.at/〉(last accessed2026/4/26). 超高速ビル・都市開発研究所「オーストリア・ウィーンのアスペルン湖を中心に開発が進むヨーロッパ最大規模のスマートシティ『ゼーシュタット・アスペルン』！！〈https://skyscrapers-and-urbandevelopment.com/40340/〉（アクセス日2026/4/26）。

37）Stadt Wien, *Das Wiener Campusmodell*.

38）Stadt Wien, *"Campus plus"-Standorte*. Stadt Wien, *"Campus plus" für gemeinsame Kindergärten und Schulen*.

39）Stadt Wien, *Bildungscampus Monte Laa*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscamps-monte-laa〉(last accessed2026/4/28).

40）Stadt Wien, *Gertrude-Fröhlich-Sandner-Campus*〈https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Gertrude-Fr%C3%B6hlich-Sandner-Campus〉(last accessed2026/4/28).

41）Stadt Wien, *Bildungscampus Donaufeld Nord*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscampus-donaufeld〉(last accessed2026/4/28).

42）Stadt Wien, *Bildungscampus Sonnwendviertel*〈https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Bildungscampus_Sonnwendviertel〉(last accessed2026/4/28).

43）Stadt Wien, *Aspern Die Seestadt Wiens*.

44）Stadt Wien, *Bildungscampus Sonnwendviertel*.

45）EU Mies Awards, *Sonnwendviertel Education Campus*〈https://eumiesawards.com/heritageobject/sonnwendviertel-education-campus/eumiesawards〉(last accessed2026/4/29).

46）Stadt Wien, *Bildungscampus Attemsgasse*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscampus-attemsgasse〉(last accessed2026/4/29).

47）Stadt Wien, *Bildungscampus Berresgasse*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscampus-berresgasse〉(last accessed2026/4/29).

48）Stadt Wien, *Bildungscampus Christine Nöstlinger*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscampus-leopoldstadt-christine-noestlinger〉(last accessed2026/4/29).

49）Stadt Wien, *Bildungscampus Aron Menczer-Volksschule, Kindergarten und Musikschule*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/aron-menczer-bildungscampus〉(last accessed2026/4/29).

50）Stadt Wien, *Liselotte-Hansen-Schmidt-Campus in der Seestadt*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscampus-seestadt-liselotte-hansen-schmidt〉(last accessed2026/4/29).

51）Stadt Wien, *Bildungscampus Anna und Alfred Wödl*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscampus-deutschordenstrasse-anna-alfred-woedl〉(last accessed2026/4/29).

52）Stadt Wien, *Bildungscampus Atzgersdorf*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscampus-atzgersdorf〉(last accessed2026/4/29).

53）Stadt Wien, *Neuer Bildungscampus im Gasometerumfeld*〈https://www.wien.gv.at/stadtplanung/bildungscampus-gasometerumfeld〉(last accessed2026/4/29).

54）Stadt Wien, *"Campus plus"-Standorte*.

55）*Ibid*.

56）後述、アロン・メンツァー教育キャンパスの施設見学（フィールド・ノーツ、2023 年 2 月 28 日）。

57）Stadt Wien, *"Campus plus"-Standorte*.

58）Stadt Wien, *"Campus plus" für gemeinsame Kindergärten und Schulen*.

59）*Ibid*.

60）藤岡・田口、前掲、2024 年。村井尚子「幼稚園教育における教師の専門性―環境を通して行う教育を行う存在として―」『日本教師教育学会年報』第 31 号、2022 年、88-98 頁。

61）Stadt Wien, *"Campus plus" für gemeinsame Kindergärten und Schulen*.

62）*Ibid.*

63）*Ibid.*

64）藤岡、前掲、2025 年。田口、前掲、2025 年。

65）同上。

66）Stadt Wien, *Bildungscampus Aron Menczer - Volksschule, Kindergarten und Musikschule.*

67）*Ibid.*

68）各キャンパス名は、必ずしも「代表となる人」の名前がついているわけではなく、地名がついているキャンパスもみられる。

69）Stadt Wien, *Bildungscampus Aron Menczer - Volksschule, Kindergarten und Musikschule.* なお、アロン・メンツァーの生涯について、次の文献が詳述している（伊藤富雄「アウシュヴィッツに消えた若きユダヤ人指導者アーロン・メンツァー」立命館大学人文学会編『立命館文學』620 巻、2011 年、859–844 頁）。

70）Stadt Wien, *Bildungscampus Aron Menczer - Volksschule, Kindergarten und Musikschule.*

71）Martin Kohlbauer, "Bildungscampus Aron Menczer," in *Newroom*, 2022〈https://www.nextroom.at/pdf.php?id=40455&inc=pdf〉(last accessed2026/3/29).（設計資料、図面付き）

72）Stadt Wien, *Bildungscampus Aron Menczer - Volksschule, Kindergarten und Musikschule.*

73）Martin Kohlbauer, op. *cit.*, 2022.

74）Stadt Wien, *Bildungscampus Aron Menczer - Volksschule, Kindergarten und Musikschule.*

75）Martin Kohlbauer, *op. cit.*, 2022.

76）Google Maps「アロン・メンツァー教育キャンパス周辺地図」（Wien 3 区 Landstraße, Aspanggründe）〈https://www.google.com/maps/@48.1911902,16.3930447,18z?hl=ja&entry=ttu&g_ep=EgoyMDI2MDUwNi4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D〉(last accessed2026/5/9). ここでは、「建物の張り出しの変化によって良好な採光条件が確保」され、その主要な採光方位を地図上で確認すると東側である。喜多は、戦後の学校施設基準の検討において参照されたコネティカット州『スクール・ビルディング・コード』（1941 年版）が「東向き又は西向き」の窓を推奨していたことを指摘している（喜多明人『学校施設の歴史と法制』エイデル研究所、1986 年、258-262 頁）。

77）Silbermayr Welzl Architekten, *Bildungscampus Aron Menczer: Projektbeschreibung*〈https://silbermayrwelzl.at/projekte/bc-aron-manczer〉(last accessed2026/3/31).

78）Stadt Wien, *Bildungscampus Aron Menczer - Volksschule, Kindergarten und Musikschule.*

79）Martin Kohlbauer, *op. cit.*, 2022.

80）Silbermayr Welzl Architekten, *op. cit.*.

81）昭文社 旅行ガイドブック編集部「ウィーン市地図」『まっぷる ウィーン プラハ・ブダペスト』昭文社、2019 年（付録地図）、および Google Maps を参照して位置関係を確認した。

82）日本の建築学の論文によれば、「ファサード」を「都市と建築を媒介する意匠概念」「都市景観との関係を表すもの」「内外の境界に集まる機能・意匠・環境を統合するもの」という意味で用いられている。また、「ガラスのファサード」を用いたデザインが紹介されている。しかし、アロン・メンツァー教育キャンパスの建築においては、「透明なファサード要素」を取り入れた外壁を示しており「ガラス張りのファサード（壁面）」ではないことがわかる（三輪田真人・積田洋「高層建築ファサードにおけるデザインの分節認知と心理的評価ならびに構成要素との相関分析」『日本建築学会計画系論文集』第 86 巻第 784 号、2021 年、1630–1640 頁。伊藤潤一「三井本館街区再開発計画について その 2：歴史的建築物と調和を図る超高層の低層部ファサードデザインの設計プロセス」『日本建築学会技術報告集』第 29 巻第 71 号、2023 年、362–367 頁参照）。

83）Silbermayr Welzl Architekten, *op. cit.*

84）ここで、「Bildungsbereiche」を「教育領域」と訳出したのは、「教育を行う空間」とその「機能（教育・支援機能、学習活動）」の両方を含む概念として用いられているからである。

85）Martin Kohlbauer, *op. cit.*, 2022.

86）Stadt Wien, *Bildungscampus Aron Menczer - Volksschule, Kindergarten und Musikschule*.

87）Silbermayr Welzl Architekten, *op. cit.*

88）*Ibid*.

89）Bildungscampus Aron Menczer, *Unser Schulleitbild*.

90）*Ibid*.

91）ウィーン市における「共に生きる（Zusammenleben）」関係性の構築をめざす民間団体の事例については、藤岡、前掲、2025 年。田口、前掲、2025 年参照。

92）本稿でいう「特別な教育的ケア」とは、渡部昭男が『子どもの権利条約』第 23 条の「特別なケア」の理念に基づいて提起した概念である。渡部は、「特別な教育的ニーズ」を有する個々の子どもの「特別なニーズ」に応答するために保障される個別的な教育的支援を「特別な教育的ケア」と位置づけている。本稿では、この考え方に基づき、感覚統合に基づく身体的支援を含む教育実践を「特別な教育的ケア」としてとらえる（渡部、前掲、89-91、138-141 頁）。

93）武井、前掲、57-58 頁。

94）渡部、前掲、89-91 頁。

95）ゼーシュタット・アスペルン（Seestadt Aspern）は、ウィーン市が旧アスペルン飛行場跡地に計画したヨーロッパ最大級の都市開発プロジェクトである。これは、段階的に人口が増加する前提で計画されており、新旧住宅地区（Euro G1＝既成、Euro G2＝新規）をつなぐ結節点に、Liselotte-Hansen-Schmidt 教育キャンパスを設置することで、両地区の住民を受け止める地域拠点として機能させている。これは、都市開発と教育政策を連動させるウィーン市の戦略を象徴する事例である（Stadt Wien, *Aspern Die Seestadt Wiens*.）。