

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—

伊 藤 実 歩 子

1. はじめに

第一次世界大戦後1919年、ハプスブルク帝国崩壊によりオーストリア第一共和国が誕生した。この新しい共和国の誕生と同時に着手された数多くの改革の一つに、本稿が対象とする学校改革がある。この学校改革では、特にフォルクスシューレのレーアプラン¹改革およびその教育実践に力が注がれた。このオーストリアのレーアプラン改革において貫かれた原理は労作教育であった。それに基づいて、レーアプランにはこの労作の原則（自己活動の原則）、また教授の郷土化の原則、合科教授の原則の3つが明記され²、これによる教育実践が盛んに行われたのである。

このレーアプランに中心教科として置かれたのが郷土科（Heimatkunde）である。すべての教科はこの郷土科から始まり、また郷土科に集約されるとされた。この郷土科はレーアプランの3つの原則を如実に反映する教科として、その実践的研究には最も力が注がれた。

その中心的人物のひとりにルートヴィヒ・バッティスタ（Ludwig Battista, 1880-1951）が挙げられる。彼は、ウィーンで生まれ育ち、フォルクスシューレやブルガーシューレの教員免許を取得したのち、第一次世界大戦前から教員養成機関において教育心理、教育学、論理学、教授学の講義を担当していた。そして、1919年、学校改革指導者であるオットー・グレッケル（Otto Glöckel, 1874-1934）に見出され、教育省に特設された学校改革局において、初等・中等教育および教員養成教育の専門家として改革に貢献した。特にフォルクスシューレおよびハウプトシューレのレーアプラン作成、教員養成改革³に尽力したとされている。

現在では、彼の功績は3つの領域に分けられている。第一に「生活の場である大都市を教育の対象にしたこと」、第二に「義務教育制度の整備およびそれに付随する教員養成制度の確立」、第三に「キリスト教思想」である。

第一の点は、大都市における郷土概念を定義づけ、大都市における郷土を対象とした教授、すなわち郷土科のカリキュラム開発を指す。彼の主要著作である『大都市の郷土』の副題に付された『大都市、特にウィーンを配慮した郷土科教授のための指針』が示すように、そのカリキュラム論はウィーンという大都市で生まれ育った彼ならではの視点に基づいたものだといえよう。彼は、大都市そのものを生活の場として見、また学習対象にすることによって、当時地方から流入した労働者の子どもたちがウィーンを自分たちの郷土として理解してほしいという願いを持っていた⁴。第二の点は、先に述べたレーアプラン改革などを指す。第三の点は、彼がオットー・ヴィルマン（Otto Willmann, 1839-1920）に師事していたことから、キリスト教に基づいた教育理念を持っていたことを指す⁵。

本稿ではこれらの功績の中から、第一の点、すなわち彼の郷土科カリキュラムに着目する。彼がレーアプランの作成および郷土科のカリキュラム開発に携わったことから、戦間期オーストリアの郷土科の理論と実践をより具体的に見ることができると考えられるからである。そこで次章より、戦間期オーストリアの郷土科カリキュラムの理論および実践を、バツティスタの論考を中心に明かにする。その前提として、まず、彼が作成に関わったレーアプランにおいて、郷土科がどのような位置づけであったのかを郷土科の定義を含め素描する。次に、この郷土科の背景にある彼のカリキュラム論を、理論と実践の両側面、および諸教科との関連性も含めて明らかにする。そして最後にこれらの考察をふまえた上で、戦間期オーストリアの郷土科の実践が示唆する現代的意義にも少し触れてみたい。

2. レーアプランにおける郷土科の位置づけ

ここではまず、簡単に郷土科の歴史の変遷を追い、その上でレーアプランが作成された1920年代における郷土科の定義及び位置づけを明らかにする⁶。

(1) 郷土科の歴史の変遷

郷土科は文字通り、郷土をその学習の対象とする。この教科は、地理、歴史、博物、美学、道徳、社会など実際にはさまざまな内容をもつ。つまり、このさまざまな分野を統一し、合科的に教授しようというのがこの郷土科である。しかし、このような内容を持つ郷土科にいたるまでには、郷土という概念の歴史の変遷が大きく影響している。

郷土科はまず地理の入門教科として始まり、次第に郷土の歴史という視点が取り入れられるようになった。これはそもそも郷土という概念が自分の生まれた家、近隣、村、町というような地理的な場所を示すものと定義されていたことにある。しかし実際には、郷土とはそこにある社会、そこで営まれる生活すべてを含んだものである。子どもにとっては、自分の生まれた場所というだけでなく、「そこで成長し、最初の発見をし、彼を取り巻く世界を徐々に獲得していく」場所である。その過程には必ず「心理的、精神的」なものが含まれているはずである⁷。こうして郷土は地理的、空間的なものをさすだけではなく、郷土愛、自然愛を育てるものとして認識されるようになり、郷土科も上記のような多様な内容を持つものへと変化していった。

この郷土科は1930年代には、郷土愛を育てる要素が強調され、ナショナリズムの高揚を目的とした教科へと転用されていく。しかし、改革初期においては、郷土愛を強調することが重要な要素としてあったにせよ、第一義とはされなかった。事実、その誤解を避けるため、1920年のレーアプランでは「郷土・生活科」(Heimat・Lebenskunde)という名称が用いられていた⁸。この名称には「郷土」における「生活」全体を教授・学習対象にするということに力点をおく意味が込められていた⁹。

このように「心理的・精神的」要素が含まれるようになった郷土科は、その目的に知識の獲得という目的だけでなく、郷土を愛する心、自然を大切にする心といった目的を持つものへと変化した。すなわち、地理や歴史を合科的に教える「教科としての郷土科」(Heimatkunde als Disziplin)と、教科に内包しきれない、より広い意味を持った郷土に対する理解を獲得していく

側面を強調した「方法としての郷土科」(Heimatkunde als Methode)という考えが出てきたのである¹⁰。この「方法としての郷土科」は、郷土科だけに閉じられたものではなく、あらゆる教科、あるいは教育活動全体を貫く原理、方法としても有効なものである。こうして、郷土概念の変遷から、郷土科で扱われる内容が多様になることによって、「教科としての郷土科」は「方法としての郷土科」という側面を持つようになった。レーアプランの中心教科としての郷土科の役割は、カリキュラム全体にその方法を取り入れるということでもあった。このような郷土科の歴史的経緯から、戦間期オーストリアでは「教授の郷土化の原則」がレーアプランを構成するひとつの原則として取り入れられるようになったのである。

(2) レーアプランにおける郷土科の位置づけ

では、実際に郷土科はオーストリアのレーアプランでどのような位置づけを与えられていたのだろうか。1920年に試案として出されたレーアプランの記述から明らかにしてみよう。

まず、郷土科は教授における「出発点」、「基幹の教授」、「教授の中心」¹¹という表現から、レーアプランにおいて中心教科としての役割を持っていたことが明らかである。その内容は、さまざまな要素を含むものとして「道徳的、社会的、地域的、歴史的、地理的、美的要素」¹²から成り立っている。また郷土科が「これまで個々の教授対象に分離していたすべての操作が成長していく」¹³役割を持つこともあわせて書かれている。これは諸教科の基礎である「教科としての郷土科」を意味している。

さらにレーアプランの「共通の教授目的」および「注釈」の項のなかに、郷土科の目的を見ることができる。そこでは郷土科は「自然や社会生活、その中でも特に道徳的前提条件のために子どもの感覚と理解を郷土から開発するもの」とされている。これは郷土の概念を獲得するための「方法としての郷土科」を意味している。これらからなる郷土科は、「諸教科の中にいきいきとした統一を形成すること」、「子どもに郷土の生活共同体の精神的、道徳的所属の意識をもたらし」ことを目的としたものであることが明記されている¹⁴。つまり、先述のように、郷土科が「教科としての郷土科」と「方法としての郷土科」の密接な関係から成立していることをこれらの記述は示している。このように戦間期オーストリアのレーアプラン改革において、郷土科は中心教科として、また郷土科の方法が全教科を貫く原則として、教育実践における重要な役割を担っていたことがわかる。

3. バッティスタの郷土科カリキュラム論

以上で述べた郷土科の定義およびレーアプランにおける位置づけをふまえ、ここではバッティスタの郷土科カリキュラム論を明らかにする。

(1) 郷土科の教育内容と「郷土の絵」

前章で見たように、郷土科は歴史的変遷を経て「教科」と「方法」というふたつの側面を持つようになった教科である。本稿で焦点をあてるバッティスタもまた、郷土科にはふたつの側面があるという立場をとっている¹⁵。すなわち、郷土科において、子どもたちが地理や博物だけでは

郷土科の要素	諸要素の目的
地理的郷土科	郷土の土地、山や谷、河川を学習し、郷土の地理的対象を知る。後の地理への導入の準備。
博物的郷土科	自然と四季の変化による自然現象について観察する。
生活的郷土科	郷土での人々の生活を観察し、彼らの仕事に対して親しみを持つ。
歴史的郷土科	身近にある伝記や遺跡から、郷土の昔の生活環境を知る。現代から歴史的人物を考える。

表1 バッティスタによる郷土科の教育内容の分類とその目的

(Battista, *Großstadttheimat*, S.50-55 を筆者が要約して表化。)

なく、生活の場としての郷土を認識する必要があると説く。そして特に、子どもたちが大都市化、工業化されたウィーンの姿をさまざまな側面から全体的に把握できるように、郷土科の教育内容を4つの要素に分類して置いている。それが地理的郷土科、博物的郷土科、生活的郷土科、歴史的郷土科である¹⁶。これらの要素にあるそれぞれの目的を要約したものが表1である。

この4つの要素は郷土科においてなるべく均等に置かれる必要がある。それは郷土科全体を通して、また一単元内においても、できる限り偏りがないようにしなければならない。バッティスタは郷土科の一単元を「郷土の絵」(Heimatbild) というもので表している。これは文字通り、郷土に関連した図や絵が描かれているもので、およそひとつの単元ごとにひとつの「郷土の絵」が子どもたちに提示される。これは単元の間中、あるいは単元が終わっても次単元に関わるとみなされれば、そのまま教室に掲示される。これによって子どもたちは単元のイメージをつかむのである。

ひとつの単元はおおよそ3-4週間かけられ、その単元が終われば、次の単元にはまた新しい「郷土の絵」が提示される。この場合、「郷土の絵」に示される郷土の姿は、学年の発達に応じた中で、徐々に地理的範囲の広いものが、あるいは子どもたちの生活の中心から距離的に離れたものが置かれることが原則である。たとえば、「教室→校舎→その周辺」、あるいは「道→市場→駅→公園」といった具合である。こうして蓄積されていく「郷土の絵」は、カリキュラム全体の中で「有機的に結び付けられ」、学年末には郷土の全体像を示すものになる¹⁷。もちろんこれはもう一方で、自然に触れる機会の少ない大都市の子どもたちに、視覚的イメージを与えるという効果もある。

(2)「郷土の絵」の中での諸要素の関連性

この「郷土の絵」によって示されるひとつの単元のなかには、さらに5-7個の小さな単元があり、これらでひとつの「郷土の絵」を構成している¹⁸。この小さな単元には、「小さな郷土の絵」が提示されることもある。この場合の絵は、ときに教師が黒板に描くこともあれば、本の挿絵、絵葉書、さらには子ども自身が書いた作品が使われることもある¹⁹。

以下に示した表2を見れば、一単元の中でどのように小さな単元が要素ごとに置かれているかわかる。たとえば、「郷土の絵I」の「再び学校で」においては、地理的郷土科の中に(1)新しい学級、(3)教室の平面図、(4)教室から見える太陽など、歴史的郷土科の中に(6)校舎の歴史、博物的郷土科の中に(2)秋の花で教室を飾る、(5)秋の葉が語るもの、生活的郷土科

週	郷土の絵	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 (3) 教室の平面図 (4) 教室から見える太陽 (6) 校舎 (7) 学校の周辺	(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 (5) 秋の葉が語るもの	(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週						
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 (4) 家について	(7) 家の歴史—家紋、家に伝わる話	(2) 窓辺の花 (5) 薄暗い地下室 (6) お母さんのなべ	(3) 家に必要なさまざまなもの。故人をしのぶ
5週						
6週						

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）

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

の中に(6)校舎に出入りする人々、といった7つの小さな単元が置かれ、ひとつの大きな単元が構成されている。ただし、(6)のように複数の要素にまたがって置かれる小さな単元もある。

ここでひとつの「郷土の絵」において展開される単元の流れを見てみよう。以下は先にあげた「郷土の絵Ⅰ」の「再び学校で」における単元の流れである。

教室についての授業から始まり、ここで教室及びその備品などを観察する(1)。次に教室を秋の花で飾ることにより、秋の自然の様子を知る。さらに花をどこに飾ればよいかを考え、話し合うことによって、(1)教室の観察は異なる視点から継続されている(2)。教室の平面図(3)は(1)の教室の観察を補完、発展させるもので、かつ(4)の太陽の動きから方位を学習するための前提となる。(5)では(2)を補完、発展させるもので秋の葉(紅葉)を学習する。(6)は教室から範囲を広げて学校の建物に関する学習である。(7)ではさらに学校の周辺へと範囲を広げ、こうして「再び学校で」という郷土の絵は完成する²⁰。ちなみに次の単元、すなわち「郷土の絵Ⅱ」は「我が家にて」で、学校から生徒たちの家へと対象が移る。先述したように、これが郷土科の教育内容の展開におけるひとつの原則であり、家と学校という郷土を形作る最小のものがつながり、子どもが郷土を見る視野が広げられるのである。

ここでわかることは、ひとつの単元の中での要素間の関連性である。つまり、「郷土の絵」の中で、小さな単元それぞれを自然な形で、かつ均等に関連付けて置くということが、ひとつの「郷土の絵」を構成する上で留意されることである。

(3) 「郷土の絵」を超えた諸要素の関連性

ところで「郷土の絵」に均等に置かれた小さな単元は、「郷土の絵」の中でのみ関連性があるのではない。表1に挙げた4つの要素はそれぞれに単元を超えて、要素間の中でも有機的に関連付けられている。つまり、地理的要素に挙げられた小さな単元は、次の大きな単元においても地理的内容に関連した新しい小さな単元に生かされる。たとえば、「郷土の絵Ⅰ」(3)の「教室の平面図」は、「郷土の絵Ⅱ」(1)の「私たちの住居」で生かされる。Ⅰ-(3)で教室を平面図に表すことを学習した子どもたちは、同じようにⅡ-(1)においても彼らの住居を平面図にする。つまり、対象をかえて、「郷土の絵Ⅰ」で獲得したことを「郷土の絵Ⅱ」でもう一度確認するのである。

要素間の関連性とは、このように獲得した概念を異なる対象によって確認することの連続性を意味する。バットィスタは、要素間の関連性の意義は「新しい行為の獲得を導く必要はなく」、「しっかりとつなぎ合わされた思考の獲得」にあると主張している²¹。たとえば、平面図を書くということが地理的郷土科の中でくり返し行われることによって、子どもたちの地図概念に対する理解が深められる。すなわち、このような単元を超えた要素間の関連性は、各教科を背景にしたところにあり、地理的郷土科の中での関連は、地理に必要なだとされる知識、技能、ものの見方が扱われるのである。

以上のことをまとめると次のように言えよう。すなわち、ひとつの「郷土の絵」の中での要素、つまり小さな単元は、郷土という内容に関連付けて置かれている。それは郷土の全体像を把握するためである。郷土科の目的は第一にここにある。さらにこの要素は、「郷土の絵」を超えて、親学問である教科に関連付けられている。換言すれば、地理的郷土科は地理、歴史的郷土科は歴史というように、バットィスタの郷土科カリキュラムは、分科を前提とした郷土科なのである。

(4) 郷土科と労作教育の親和性

それではバットィスタは郷土科をどのような方法で実践しようとしたのだろうか。彼は郷土科の実践方法として、労作教育を挙げている。労作教育とは、簡単にいえば、子ども自身の活動によって対象に働きかけることを学習の中心においた教育方法である。ただし、このときの労作は、身体的活動だけを指すのではなく、話す、考えるなど人間の精神的活動をも含んだものとされるようになっていた²²。

このような労作教育に、バットィスタはふたつの側面を見出している。つまり、倫理的、社会的側面による「ものの考え方を養う教授」と社会の構造を考察する「実科教授」というふたつの側面である²³。このふたつは郷土科の「方法」として、また「教科」としての側面に通じるものがある。つまり、郷土科と労作教育は、その役割において「方法」と「教科」という共通した両側面を有していることから²⁴、このふたつの持つ親和性が、労作教育による郷土科の実践を可能にしたといえる。

さらにバットィスタは、労作教育を郷土科の具体的方法として取り入れる意義を次のように3点挙げている。第一に「教材の関連を人間の仕事に見出す」こと、第二に「生徒の観察能力と創造力が教授内容の前提として利用」されること、第三に「生徒が自由に作り、学んだことを関係付ける」ことである。このように、郷土科の教育内容が具体的意義を持った効力を発揮するため

の方法として、労作教育が必要であるというのがバットイスタの考えである²⁵。

実際、彼は小さな単元ごとに、観察課題を置き、子どもが自ら対象に働きかけるような活動を設定している。この観察課題は子どもにとって簡単なもので、かつ時間をかけて行われる²⁶。この観察課題のために、彼は半日以下で実施できる「散歩」が有効であるとし、「郷土の絵」に応じたウィーン市内のルートを具体的に提示している²⁷。さらに授業の導入には、子どもたちの関心を喚起するために、できるだけ物語の形式をとることを勧めている。また子どもたちの自己活動促進のために、簡単にできる活動を取り入れることや、子どもの理解を把握するために、彼らが「話すこと」の重視を説いている。このようにバットイスタは郷土科の具体的実践のためにさまざまな活動を取り入れている。

本稿の冒頭で述べたように、戦間期オーストリアでは労作教育がレーアプランを貫く原理として明示された。つまり、レーアプランの中心教科である郷土科もこの労作教育によって実践される必要があった。一方、ここで見たように、バットイスタは郷土科の実践のために労作教育を方法として取り入れることを主張した。以上のことをふまえれば、郷土科と労作教育の親和性を述べた彼の論考の中に、レーアプランに貫かれた原理の根拠もまた見出すことができるといえよう。

4. 郷土科の実践例

それではバットイスタは「郷土の絵」を使用して、どのような授業を提案したのだろうか。表2で示した「郷土の絵Ⅰ」、「再び学校で」の単元の中から(4)「教室から見える太陽－4方位」の実践モデルをここで取り上げる。

(1) 郷土科の実践モデルとその分析

バットイスタは教師の説明、指示、発問によって実践モデルを提示している。

教室から見える太陽－4方位²⁸

観察課題：生徒は前週から自分たちの自宅あるいはある決まった場所から、朝、昼、夜、どこに太陽が見えるかを観察する。生徒たちはその観察をスケッチに残す。教師も生徒とともに、毎日、教室と校門から太陽の位置を観察する。

a) わたしたちは一週間ずっと教室で太陽を観察しました。太陽の光はいつ教室に入ってきますか？どれくらいの間？どうして太陽は教室から見えなくなるのですか？太陽はどこへ行ったのですか？

b) このことをどのように説明しますか？それには多分あなたたちの観察が役に立つでしょう。それについて話してみてください。あなたたちのスケッチを見せ合いましょう。朝の太陽はいつ観察しましたか？(中略)その方向を指し示しなさい。(中略)太陽がのぼってきた方向をわたしたちは「東」と呼ぶことにしましょう。

東のほうへ歩いてごらん。教室の東を示してごらん。あなたからみて東のほうへ座っている生徒は誰ですか？家が東の方向の人はだれですか？わたしたちは午前中に校舎から太陽を観察しました。太陽は朝よりも高いところにありましたね。お昼には太陽はどこにあります

か？太陽はまた午後には移動していますね。その道すじを書きなさい。夕方には太陽はどこにありますか？その方向を示しなさい。そう、それが「西」です。練習しましょう。朝から夕方までの太陽の道すじをもう一度たどって見せなさい。

(中略)今日太陽は東からのぼってきました。明日もあさってもそうでしょう。どのようにしていつも太陽は東から出てくるのですか？太陽の道すじを示しなさい。それはひとつの輪を作っています。太陽は夜中にはどこにあるのかな？その方向を示しなさい。それが「北」です。さまざまな方向を練習しましょう。

(c)およびd)は略)

e) さまざまな練習：北のほうへ、東のほうへ歩きなさい。いすや机などは4方位のうちどこにありますか？ひとりの生徒は東へ、もうひとりは西へ行きなさい。どうやっていきますか？同じように南へ、北へ。家から学校まではどの方向から来ますか？帰りはどの方向ですか？(中略)

f) わたしたちの教室の窓（あるいは教室にある何か別のもの）はどの方向にありますか？東を指しなさい。南を指しなさい。窓のあるほうを指しなさい。それは東と南の間にありますね。わたしたちはこのような方向を南東と呼びます。周りにあるものについても同じようにしてみなさい。

g) 総括：わたしたちの教室の床に東西南北と、南東、北西、南西、北東に点を記し、また同じ長さの線を引きましょう。これがコンパスカードです。コンパスカードの上に自分の家を記しなさい。(中略)

h) (前時で作成した)教室の平面図の上に4方位を書いて、さまざまな方位の練習をする。

i) 太陽の軌跡の観察表を置き(教室に貼り)、これからも定期的に観察できるようにする。

この小さな単元の目標はもちろん太陽の動きを知り、それによって4方位を理解することである。この中では、前項でみたバツティスタの「郷土の絵」による郷土科の授業実践の方法がほとんど認められることから、郷土科の典型的なモデルと見てよいだろう。つまり、太陽の動きを1週間かけて観察するという観察課題の設定、「散歩」には該当しないものの、教室外での活動の重視、教師が子どもの観察記録から、彼らに「話すこと」を頻繁に促すことなどをこのモデルから明確に読み取ることができる。また子どもたちが教室の床に直接作ったコンパスカードは、この小さな単元における「小さな郷土の絵」であるといえよう。

この実践モデルで筆者がもっとも特徴的だと考えるのは、教室の床を利用してコンパスカードを作成し、方位の練習をする箇所である。既成の教材では、北が上、南が下というように、4方位が固定的に表記されていることが多い。しかし、この授業で展開された4方位の概念の獲得は、教室という定点から観察した太陽の動きから、まず東を定めることによって始まる。つまり、作成されたコンパスカードは、教室(校舎)の向きによるので北が上だとは限らない。自分の身近な生活範囲(ここでは教室)を定点にして、方位を獲得していく。この点で、床に作成されたコンパスカードによる方位概念の獲得は、まさに子どもの視点に立ったものであり、子どもの活動によるものだといえるのである。

さらに付け加えれば、実践モデルh)欄にあるように、教室の平面図²⁹に方位を書き加える作

業は、前時に行った教室（もの）を俯瞰するという地図概念の獲得の導入であったものに、地図の要素を加えるという意味をもつ。平面図作成から方位を書き加えるという一連の作業は、さらにⅠ-（6）校舎や（7）学校の周辺、Ⅱ-（1）わたしたちの住居においてもくり返し行われる。Ⅰ-（7）においては、校舎が接する道路を含んだ平面図を作成し、これに方位を加えることによって、まさに地図の機能を備えるものとなる。このように小さな単元は連関し、「小さな郷土の絵」がくり返し使用されることによって「郷土の絵」、つまり上述した地理的範囲の広がり原則に基づき、大きな単元「再び学校で」を形成していく。また身近な場所の平面図作成からそれに方位を加えて地図を自作することによって、学問的深化、この場合は地理における地図概念の深化も導かれていることが明らかである。

このように、パッティスタの郷土科カリキュラムにおいては、「郷土の絵」というひとつの単元の中で、また同時に単元を越えて、先にあげた教科を前提とする諸要素が深く関連しあっていることがわかるだろう。

（２）郷土科と諸教科との関連性

以上では、郷土科のカリキュラムがどのように構成され、さらにその実践がどのように行われていたかを具体的に考察した。ではこのような郷土科は、諸教科とどのような関係にあったのだろうか。最後に郷土科と諸教科の関連性を見ることによって、パッティスタの郷土科カリキュラムの包括的考察としたい。

彼は諸教科との関連について、次のように興味深いことを述べている。まず彼は、郷土科の教育内容及び目的が郷土の具体的な姿に密接に関連付けられていなければならないほど、郷土科以外の諸領域とより深い相互関係にあることを強調する。つまり、郷土科で郷土の姿を探究すればするほど、郷土科では内包しきれない内容が出てくるというのである。たとえば、平面図を作成するための縮小の計算、方位に関する単語、観察記録をつける文章力などが、補充、あるいは発展課題として諸教科の領域に発生する。このことから、郷土科に関連した内容以外に、読み・書き・算数を別に扱うことが必要になってくる。

この例は比較的、郷土科の内容に関連したものであるが、パッティスタは郷土科の教育内容との関連性がさらに希薄化し、「かろうじてつなぎとめられている」状態であってもよいという³⁰。なぜなら彼の主張する郷土科と諸教科の関連性とは、「単にまとめたり、（ある結果を）蓄積したり、機械的に隣り合うものをひとつのものとして置く」ことではなく、ひとつひとつの内容を関連づけ、知識に結びつける可能性が探究されることであり、それによって喚起された子どもの興味・関心をすべての方向に向かわせていくことだからである³¹。

つまり、彼の主張する郷土科カリキュラムと諸教科のカリキュラムの関係では、読み・書き・算数の学習が郷土科の内容に関連していることが重要なのではなく、子どもたちの郷土科の学習が諸教科の学習へと向かう契機となり、あるいは逆に諸教科の学習が郷土科のより深い学習につながるこれが第一義となる。言い換えれば、郷土科⇄諸教科のふたつの指導（学習）の流れが、郷土の姿を探究していく目的、さらには学習することへの喜びに向かっていくのであれば、その内容の関連性は郷土科の中の諸要素の関連性のように厳密には問われないということなのである。これは先に述べたように、パッティスタの郷土科カリキュラム論が分科を前提にしたもので

あることが大いに関連している。

このように、バットィスタの郷土科カリキュラム論は、郷土科だけに閉じられたものではなく、諸教科との関連性をも視野に入れた教育内容・方法全般にわたる包括的なカリキュラム論と見ることができよう。

5. おわりに——戦間期オーストリアにおける郷土科実践の現代的意義——

本稿では、戦間期オーストリアの学校改革におけるフォルクスシューレの郷土科の理論と実践を、バットィスタの論考に基づいて考察した。これによって以下のことが明らかになっただろう。

バットィスタは、「郷土の絵」という一枚の絵によって郷土科の単元を構造化した。この絵によって、子どもたちは郷土の全体の姿を把握することができる。そのために彼は郷土科の教育内容を4つの要素に分類し、これらをなるべく均一にひとつの単元の中に置くようにした。その特徴として、対象である郷土を、地理的範囲を徐々に広く、あるいは距離的に少しずつ離れたものへと移行させることによって、子どもたちが身近な世界から広い郷土の姿をとらえることができるような教育内容の配置が考慮された。

同時に、ひとつの「郷土の絵」を構成する諸要素は、各要素間において単元を超えて関連し、要素の背景にある諸教科に必要な知識がより深められ、確実にとらえられるように設定されていた。これはすなわちバットィスタが分科を前提とした郷土科のカリキュラム論を想定していたことを示している。

これらは郷土科の教育内容・方法の特徴を生かした実践的カリキュラムであるといえる。しかしながら、同時に彼は郷土に関する内容や活動のカリキュラム化にとどまることなく、読み・書き・算数など諸教科の重要性を認識し、郷土科と諸教科を包括するカリキュラム論を展開したといえよう。

最後に、本稿を現代的意義という視点から見るとするならば、実践例として取り上げた「教室から見える太陽—4方位」の特徴にあるのではなかろうか。すなわち、4方位の学習が既成の地図によって与えられたものではなく、まず太陽の動きから東を特定することによって始まること、また、教室の床を使って大きなコンパスカードを作り、8方位を体感するという特徴である。子どもたちが教室の床に描いたコンパスカードは、もちろん教壇や黒板のある、いわゆる教室の前が北ではない。子どもたちは自分たちの生活の範囲から4方位の概念を獲得していく。これは日本の社会科における方位の学習のあり方を模索する契機となりうるだろう。

この実践のもうひとつの特徴として、教育内容の連続性、関連性が挙げられるだろう。つまり4方位は、前の小さな単元で子どもたちが作った教室の平面図にそれを書き加えることによって、対象を変え、くり返し習得される。つまりこの教育内容が地理的分野から理科的分野へ、あるいはまたその逆の移行、つまり教科間の往復自在という視点から構成されていることがわかる。このバットィスタが提案した地理—理科間の教育内容の「発展過程は現代のオーストリアの大都市の学校においても継承されている」²⁾。つまり彼の郷土科のカリキュラム論は、80年余り経た現代においても、その実践としての意義が評価されているのである。

方位概念のアプローチに加えて、その方法が簡単な作業によって行われていることも特徴とし

て指摘したい。つまり、場所は教室であり、使用するものは観察に使う紙と教室の床だけである。このことは現在の日本において「子どもの活動を重視する」という教育改革の旗印の下に、大掛かりな準備、機材の導入、凝った教材づくりなどに翻弄されるわれわれの教育実践現場に時代を超えた新鮮なものを感じさせるといっても過言ではない。

現在のオーストリアの事実教授で使用されているフォルクスシューレの教科書（第3学年）を見ると、戦間期と同じように太陽の動きから方位概念を獲得する単元がある³⁾。これは現在の事実教授に戦間期の郷土科が大きく影響していることを示している。ただし、現在の教科書には北が上、南が下という方位がすでに印刷されており、戦間期の方位概念の獲得の方法とは異なる点も見受けられる。したがって、この方位概念の単元の時代変遷を追うことによって事実教授と郷土科の教育内容、教育方法の関係性を明らかにすることを今後の課題としてあげておきたい。

パッティスタは1938年、ナチス・ドイツがオーストリアを合邦すると同時に、一旦は教育界から退く⁴⁾。しかし、第二次世界大戦後の1945年、オーストリア第二共和国の教育改革のために彼は「オーストリア第一共和国からの架け橋」⁵⁾として、再び立ち上がる。戦後、オーストリアの教育改革では1920年代の学校改革が再評価され、この改革の基本的理念に基づいた教育改革が行われた。その重要な人材として登用されたのがこのパッティスタである。実際、彼が戦間期に編集した教科書は戦後直後に再編纂され、出版されている。彼の主要著作『大都市の郷土』も同じく、1951年に再版されている。

彼の郷土科カリキュラム論が現代的意義を持つものであるということは、すでにくり返し述べてきたことではあるが、これらの事実からも彼の理論および実践が、戦間期という時代に限定されるものではなく、現代にも、そして国を超えて拓かれたものであることが再度確認できるだろう。とりわけ現代の日本においては、「子どもの活動を中心にした学習」という点で、活動の定義を、あるいはまた「地域に根ざした学習」という点で、地域のとらえ方、広げ方を再考する契機を、彼のカリキュラム論の中に見出すことができるのではないだろうか。したがって戦後のパッティスタの理論の動向を視角として、戦間期から戦後、および現代のオーストリアの教育をつなぐカリキュラム研究を行うことを今後の大きな課題としてあげたい。

- 1 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。
- 2 レーアプランの3つの原則、およびレーアプラン改革全体については、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を参照のこと。
- 3 特にパッティスタは、改革理念に基づいた現職教員の再教育に携わった。教員養成改革の中心であったウィーン市教育研究所においては、1923年に開講された現職教育コースの「生徒の表現指導概説」などを担当している。教員養成改革の詳細については、拙稿「戦間期オーストリアにおける教員養成改革」『教育方法の探究』第6号、京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座、2003年、pp.53-61を参照のこと。
- 4 ウィーンでは1860年代から、街を囲っていた中世以来の城壁を取り壊し、リング通りを造営することによって街の大改造が始まっていた。このため、地方からの労働者の流入によってウィーンの人口は爆発的に増加し、急速に大都市化していく。1860年代には80万人であった人口が1905年

には187万人に達し、街は深刻な住居不足に悩まされる。そのあおりを受けたのが労働者階級であり、彼らの多くは上下水道設備のない賃貸住宅に、通常2-3部屋に2家族、6-10人が住んでいたとされる。この悲惨な状況の中で生まれた子どもたちは、地理的・空間的郷土も、ましてや精神的郷土など持ちえず、まさに「郷土喪失」の状態にあったといえる。パッティスタの大都市を対象とした郷土科カリキュラムは、このように社会的必要性にも迫られていたのである。

- 5 Ludwig Boyer, Das Erstlesewerk „Frohes Lernen“, *Frohes Lernen*, 1948, Reprint 1996, ÖBV, S.6-11.
- 6 本稿では、1920年に試案として出されたレーアプランを考察の対象とする。それは、1927年に本案が可決されたものの、これは教育方法などについては試案をほぼ踏襲したものであり、かつ試案は本案よりも長期間また全国的に使用されていたこと、また本稿で取り上げる実践が1927年以前であることを考慮するからである。
- 7 Eduard Burger, *Arbeitspädagogik*, Wilhelm Engelmann, 1914, S.395.
- 8 *Lehrplan für das 1.bis 5.Schuljahr der allgemeinen Volksschule*, 1920, S.5.(以下、*Lehrplan*, 1920と表記する。)
- 9 Burger, *Arbeitspädagogik*, 1923, S.480.
- 10 Ludwig Battista, *Großstadttheimat. Ein Wegweiser für den ersten heimatkundlichen Unterricht in der Großstadt, mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse Wiens*, Schulbücherverlag Wien, 1918, S.37-38.
- 11 *Lehrplan*, 1920, S.4, 19.
- 12 Ebenda, S.19.
- 13 Ebenda, S.4.
- 14 Ebenda, S.19.
- 15 Battista, *Großstadttheimat*, S.37.
- 16 Ebenda, S.50.
- 17 Ebenda, S.55.
- 18 パッティスタは、フォルクスシューレ第3学年の1年間の郷土科カリキュラムの中で、「郷土の絵」を14枚、小さな単元を101個設定している。
- 19 Battista, *Großstadttheimat*, S.77-80.
- 20 Ebenda, S.58.
- 21 Ebenda, S.57.
- 22 Burger, *Arbeitspädagogik*, 1914, S.230.
- 23 Battista, *Großstadttheimat*, S.85.
- 24 「方法としての労作教育」と「教科としての労作教育」については、拙稿「エドゥアルト・ブルガーの労作教育論—その目的論に焦点をあてて—」『関西教育学会研究紀要』第3号、関西教育学会、2003年、pp.1-15で詳細に検討している。
- 25 Battista, *Großstadttheimat*, S.84-86.
- 26 Ebenda, S.75.
- 27 Ebenda, S.74-75. これだけでなく、彼は「郷土の絵」、「小さな郷土の絵」に適切な挿絵が掲載されている書籍なども、実践する教師のために数多く挙げている。
- 28 Ebenda, S.108-110 を筆者が要約。
- 29 「教室の平面図」の実践モデルは、拙稿「エドゥアルト・ブルガーの労作教育論—その実践的段階に焦点をあてて—」『カリキュラム研究』第12号、日本カリキュラム学会、2003年、pp.57-70で詳細に検討している。これをみると本稿で取り上げる実践との諸要素の関連性がより一層明らかになると思われる。またこの中では、労作教育の視点から郷土科の実践について考察している。
- 30 Battista, *Großstadttheimat*, S.72.
- 31 Ebenda, S.72.
- 32 Ludwig Boyer, *Vom Schulboten zu Erziehung und Unterricht*, öbv & hpt, 2000, S.290.
- 33 現在、オーストリアのフォルクスシューレで使用されている事実教授の教科書を参考にした。*Sachunterricht* 3, öbv & hpt, 2000, S.7., *Menschen Tiere Pflanzen Dinge*, öbv & hpt, 2000, S.12.
この中には同様に「教室の平面図」を作成する単元もあるが、教科書を見る限りでは、平面図に

方位を加えるという活動は設定されておらず、方位の単元とは直接的には連動していないようである。現在の「教室の平面図」から方位の単元への移行、および関連性の実際については、現地での授業研究が必要であろう。同じく今後の課題としたい。

- 34 Boyer, *Das Erstlesewerk „Frohes Lernen“*, S.9.
- 35 Boyer, *Vom Schulboten zu Erziehung und Unterricht*, S.347.

(博士後期課程2回生, 教育方法学講座)

The Curriculum of Heimatkunde in Austria between the Two World Wars Focusing on the Theory and Practice by Ludwig Battista

Ito Mihoko

This study of the Curriculum of Heimatkunde in Austria between the two world wars focuses on Ludwig Battista, who greatly influenced Austrian Schoolreform.

His curriculum of Heimatkunde is organized by pictures of Heimat (hometown), which makes one unit. One picture is related to the next one. The concourse of the pictures will show the whole figure of Heimat at the end of a school year. The contents of Heimatkunde are classified into four elements, which are geography, history, natural history, and life. In one unit, these elements are placed evenly and are related to one another to complete a picture of Heimat as well.

The practice explored in this paper is to teach concepts of compass directions. Students recognize east by observing the locus of the sun. Then they draw a compass card on the floor of the classroom to practice directions with it. Normally, directions are already printed in textbooks. However, in this case students can get the idea of directions from their own activities. Moreover this practice can be found in the textbooks of Austria even today. We can find from Battista's work a way to make an activity-centered curriculum for today's classroom.