

オーストリアの郷土科および事実教授カリキュラムにおける 「図面と地図」単元の歴史的変遷

—戦間期オーストリアの学校改革からの伝統—

伊 藤 実 歩 子

1. はじめに——「図面と地図」単元とは——

現在のオーストリアの事実教授には、戦間期から受け継がれている「図面と地図」という単元がある。この単元は、第一次世界大戦前から現在に至るまで、フォルクスシューレの郷土科および事実教授の第3学年において、地図理解の導入として実践され続けている。戦争を挟んだ時代の変化はもとより、教授学的視点から見れば、郷土科から事実教授への移行という理論的転換を経たにも関わらず、「図面と地図」というタイトルをはじめ、当該学年、学習内容、方法の大きな枠組みは、戦間期と現在においてほとんど変化がないといえてよい。ただし、第二次世界大戦後、オーストリア第二共和国の成立、そして独立という時代の流れの中で、新しいオーストリアのカリキュラムを創出する中で、この「図面と地図」の単元が見直され批判が加えられた時期もあった。それでも、この単元自体がカリキュラムから消えることはなかった。

この単元は、地図理解の導入に位置するものであり、立体を平面にする（教室を図面に表す）一連の作業から、地図という概念を把握していく方法がとられている。このような方法は、日本においてはとられておらず、わたしたちにとってはなじみのない地図理解の導入である。筆者のこれまでの研究において、少なくとも戦間期オーストリアの郷土科では、この単元がもつ学習内容の移行、すなわち、空間認識から方位概念を含む地理的認識への移行、またこの単元と次に続く太陽の軌跡という学習内容における地理的要素から理科的要素の移行が確認できている¹。そこで本稿では、このような特徴も含め、本単元の戦間期から現在までの歴史的変遷を明らかにすることを大きな課題にする。そのためには、戦間期から第二次世界大戦後におけるオーストリアの郷土科から事実教授へのカリキュラムの変遷をみていくことが必要な作業となる。さらにこれらの作業を通して、戦間期の学校改革から現代のオーストリアの教育へと受け継がれた点やその中にある理論的枠組みの変化についても言及してみたい。

2. 戦間期オーストリアにおける「図面と地図」単元の特徴

——視点の転換と学習内容の教科間移行——

ここでは、戦間期の「図面と地図」単元の特徴を、その方法および学習内容の移行という視点から明らかにする。この単元の起源は1775年まで遡ることができる²。そして20世紀初頭の学校改革では、以下のような内容および方法が定着するようになった。

この単元は、郷土科において、第3学年の比較的初期に行われていた。つまり、新しい学級の

観察を行ったうえで、子どもにとって最も身近な共通の場所である教室をより深く観察しようという流れの中にある。この単元の目的は、「基礎的なかたちや大きさ、方向の概念」の獲得と、「立体から平面への自然な移行」である。そして教室の図面を子どもにとって「最初の地図」と位置づけることによって、地図理解の導入とする³。そのために教室の図面を描く。つまり、教室という生活の立体的空間を、紙という平面上に表すことができるということ、すなわち、地図とはものを俯瞰したものであるという視点の変換を子どもが獲得する。そのために、次のような方法が授業の中で用いられる⁴。

まず、教室の四方あるいは扉、窓を計測した上で、教師は教室の模型を作することを提案する。実際の教室をそのままの大きさで再現することはできず、また個々人が好き勝手な大きさにすれば、たとえばボール紙で作る壁がうまく合わせられないことから、実物を「縮小する」が必要になる。机やいすなどの教室の備品もこの縮尺にあわせて作られ、教室の床に直接置かれる。次に、模型は「そのまま教室においておくと邪魔なので」、撤去しなければならないが、「また使う」にはどうすればよいかという問いが教師から出される。そして床に、机やいすなどの備品の位置をチョークでなぞっておけば、次に模型を建てる時にもすぐに、また正確に再現できるという結論に達する。この床に記したチョークの跡が図面の原型ということになる。

あるいは、机の上に置いた筆箱を上からみることにより、立体を平面上で輪郭によって表すきっかけを作るという方法もある。これは現在の事実教授において広く用いられている方法である。その上で、「教室の天井から下を眺めることを想像する」ことによって、実際には上から眺められないもの（教室、校舎、街など）を身近なもので体験させる。

この両者の方法はどちらも、子どもたちの普段の視線、つまり、建物ならば正面を見るという

視点から、建物を上から見るという「視点の転換」を意味している。これは地図を理解するための非常に重要な点である。

郷土科では、その内容を身近なところからより遠いところへという、範囲の拡大の原則がある。この原則に、ものを俯瞰するという子どもの視点の転換は有効である。つまり、建物を正面から見るという子どもが自然に持って

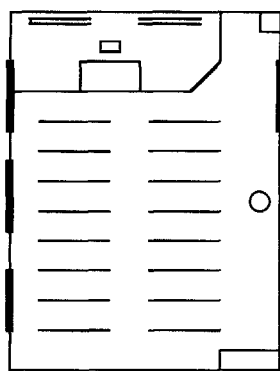


図1
完成した教室の図面
Battista,
*Großstadttheimat, S.107*を
参考に筆者作成。

いる視点では、範囲の広がりが出てこない。しかし、教室を俯瞰するイメージは、次に、隣の教室はどうなっているのか、校舎の様子はどうなっているのか、校舎とその周辺はどうなっているのかという、平面上の広がりを自然にもたらすのである。

以上の導入をへて、子どもたちはノートにあらためて図1のような図面を書く。その際には模型を作った場合よりもさらに縮小する必要があるが、教師はそれを黒板で図示しながら説明する。さらにこのできあがった図面を使用して、方向の練習が行われる。どうやって自分の席から〇〇君の席に行くか、教室の入り口から自分の席に行く一番の近道はどれか、といった地図を利用する基本がこの単元では重要な活動とされる。

さらに図面と地図に続く単元を見ると、同じくこの教室の図面を利用して、教室から見える太陽の軌跡を観察し、4方位を学習する単元が設定されている。これは太陽が東から昇り西へ沈むことを学習するだけでなく、教室（校舎）はどの方向に向いて建っているかということを学習し、地図に必要な方位概念を獲得する⁹。

このように、この単元では、俯瞰するという「視点の転換」が目的とされ、さらに理科的内容を持つものの単元に強く連結し、4方位の獲得に繋がっていく。図面を作成するこの単元が、地理的内容を持つものであることはいうまでもないが、さらにこれが理科的内容に移行する方向性を有しているということが、この単元の大きな特徴であることを強調しておきたい。そしてこの単元内における「内容の教科間移行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」¹⁰ことが、次からの単元の変遷をみる上で重要な論点となる。

3. ボイヤーによる「図面と地図」単元の批判的考察

さて戦後もしばらくを過ぎると、戦間期の「図面と地図」の上記のような実践に対して批判が出てくるようになる。戦後直後は1920年代の改革がナチス・ドイツ時代の反省から見直され、また一方では物資の不足という問題もあり、1920年代のカリキュラムや教科書が引き継がれた。しかし1955年、オーストリア第二共和国として主権を回復し、永世中立国としての基盤ができたことにより、オーストリア独自の新しいカリキュラムを作ろうとする動きが出始める。次に見る「図面と地図」単元に対する批判は、ルートヴィヒ・ボイヤー（Ludwig Boyer）¹¹によって、オーストリアの新しいカリキュラム（1962年）ができる少し前の1960年になされた。ボイヤーは、戦後からオーストリアのカリキュラムに継続的に携わった人物である。ここでボイヤーの批判を取り上げることによって、「図面と地図」単元の戦間期の特徴を分析し、同時に、4章以降で本単元の戦後の変容をみるための手がかりを得たい。

（1）ボイヤーの批判

ボイヤーは、「図面と地図」の単元の中で、縮尺（縮小）の問題を取り扱うことを、子どもの発達段階と学習内容の目的に対する適応という点から不適切であると主張する。

①発達段階

ボイヤーは、「地理学、とくに地図学において縮尺は図面と地図の基本を形成している」ことから、「縮小の理解がこの単元の体系的方法の核になった」とし、ただしその上で、学問的な問題と「子どもの発達段階に対して適切かどうかという問題は、別に考察しなければならない」と主張した¹²。実物を縮小するためには、まずその実物をものさしで測り、次に適当な縮尺を決定し、計算しなければならない。この一連の作業が、特にその計算が、この単元を扱う第3学年では難しすぎるとボイヤーはいう。さらに、たとえ縮尺を10分の1にすることが前もって設定されていても、実際に図面にする場合に、その面積は100分の1の縮尺になることまでを、この段階の子どもたちには理解できないという¹³。また、戦間期、縮尺を含んだこの実践を提案していたバッティスタ（Ludwig Battista, 1880-1951）も、戦後、この学年の子どもたちにとっては、定規やものさしを使用することに習熟していないとして、縮尺の導入に同じく反対している。ただし

彼はその代わりに、マス目を使って、一定の縮尺を保持したまま、教室の図面を作成できる修正案を出している¹⁰。

ただし、一方で子どもたちはすでに、実物を縮小するという体験を数え切れないほどしているので、縮尺そのものが問題だというよりは、計算の習熟を求められる厳密な縮尺の理解は必要がないというのがボイヤーの主張である¹¹。つまり、厳密な計算を伴う縮尺を扱うことが、この学年段階には適切ではないというのが第一の批判点である。

②学習内容の目的

上記でまとめたように、この単位では縮尺があらかじめ与えられており、子どもたちはこの縮尺通りの図面を作ることが要求される。このことから、ボイヤーは、この単元の目的が「地理学の学問的知識に依拠した知識の伝達」を第一義にしているという¹²。にもかかわらず、その上の第4学年のカリキュラムにおいて初めて「縮尺の理解の導入」が出てくることから、親学問である地理と郷土科カリキュラムにおける学習内容の乖離を彼は指摘する¹³。

さらに、ボイヤーは中等教育段階のカリキュラムへの接続の視点から見れば、フォルクスシュレーでは縮尺に従った図面を書かなければならないのに対し、一方でハウプトシュレーでは全年を通じて地図記号の習得だけでよいとされていることをあげ、学校種間の学習内容の非連続性を批判する¹⁴。

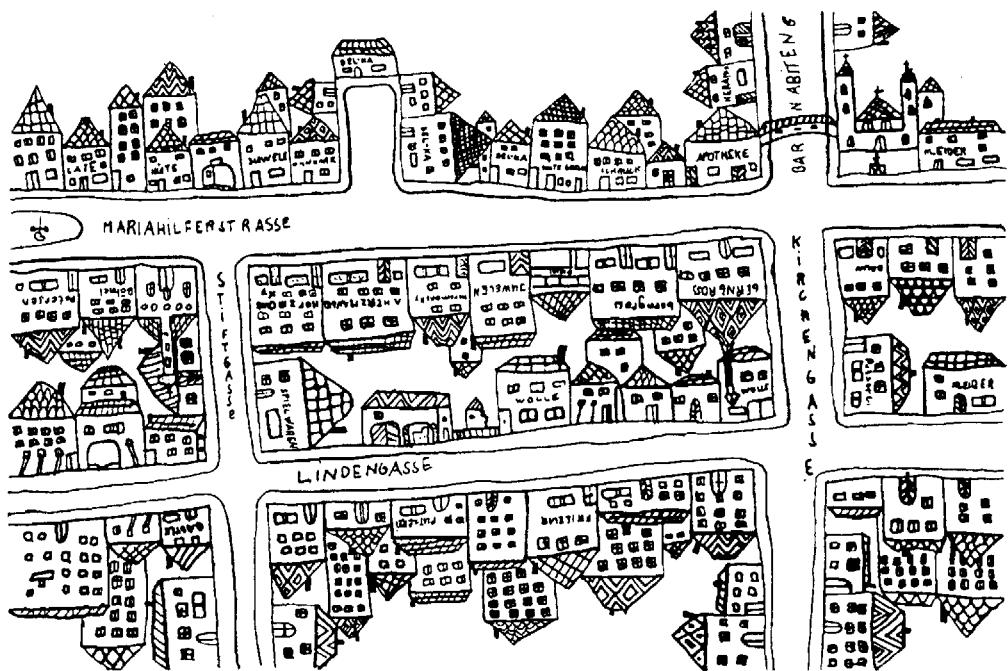


図2 Boyer, Plan und Karte im Heimatkundeunterricht, 1960, S.299.

③俯瞰図

次に、ポイヤーは教室を俯瞰した図面を書く必要はないと指摘する。ものを俯瞰するということは、子どもは「早くから親しんでいる」ので、「この問題が授業で取り扱われる必要はない」という。ただし、この単元で「子どもの注視の方向を変える」ことは重要であるという認識から、「子ども自身が見、いつも確かめることのできる」図で始めるのがよいという¹⁵。従来のやり方、つまり俯瞰した図で始めるやり方は、俯瞰という概念が、図面と地図の本質であるにもかかわらず、「明らかにすばやく通り過ぎていた」¹⁶とポイヤーはしている。そこで彼は次のような図面(図2)がよいと主張する。これは教室の図面ではなく、通りに並ぶ家々を描いたものではあるが、この単元で重要な位置を占める俯瞰という問題に対するポイヤーの理解をこの図に読み取ることができよう。つまり、図1と比較するまでもなく明らかであるが、これは街の通りの家を正面から見た子どもの視線のままに描かれたものである。

(2) ポイヤーに対する批判的考察

さて、以上にポイヤーの「図面と地図」単元の批判を概観したが、ここでこれに対する筆者の見解を短く述べてみたい。次章でみるこの単元のカリキュラム上の位置づけの論と重なる部分もあるが、ここでは戦間期の実践に対して、1960年にポイヤーが行った批判が妥当なものであるかという点に限定して論じる。

①縮尺

まず、縮尺が第3学年にとっては難しすぎるにも関わらず、この単元の最終目的になっていることに対する批判を取り上げる。先に述べたように、この単元の目的は、「基礎的なかたちや大きさ、方向の概念」の獲得と、「立体から平面への自然な移行」である。したがって、戦間期の実践モデルを検討しても、縮尺の概念およびその計算に大きく時間が割かれているという印象はない。あくまでもこの単元は、地図理解の導入として、子どもたちの視点の転換を意図したものであり、その点では幾何の要素を背景にしているとも考えられる。実際にこの単元は初等幾何(空間認識, Raumlehre)に位置づけられてもいる。したがって縮尺の問題を、単元の目的ととらえるポイヤーの理解は誤りだといわざるをえない¹⁷。

②学習内容の目的

以上のことは、次に彼が中等教育段階とのカリキュラムの接続を問題にしていることと無関係ではない。つまり、彼のこの単元における論点は、地図理解ということにあるが、この単元のそもそもの目的は「地図理解の導入」として空間認識を経て、次に方向概念を獲得することである。それは、この単元が次に「太陽の軌跡」という単元に接続し、方向概念が両単元にまたがる学習内容であることからわかる。この単元は、先述の通り、学習内容の地理的要素と理科的要素の相互移行の契機となるものであり、ポイヤーが指摘するような上級学校へのカリキュラムの接続よりも、初等教育における教科間カリキュラムの接続を意図したものであるといえる。この単元を含む郷土科は、合科教授を原則としており、その点からいっても、ポイヤーが地理的要素に終

伊藤：オーストリアの郷土科および事実教授カリキュラムにおける「図面と地図」単元の歴史的変遷

始した目的論でこの単元を論じることが一面的であるといわざるを得ない。

③俯瞰図

最後に、彼の俯瞰図に対する論点を考察しよう。彼は子どもが俯瞰するということを早くから認識しているとする。それゆえ、特に俯瞰するということを強調しなくてもよいという。しかし、彼はまた子どもの視線を転換することは必要であると説いており、この点に筆者は矛盾を感じる。

果たして子どもは俯瞰ということを自然に認識するのだろうか。子どもの視線は常に自分の眼の高さにあるものに向けられている。この点、図2のような正面からの絵に子どもは慣れ親しんでいるといえよう。この単元の目的は、再言になるが、視点の転換である。子どもが見えないところを見る、という視点の転換である。これが地図が俯瞰図であることを認識させることにつながる第一歩である。その点において、ボイヤーが提案した図2は、この単元の目的である地図理解を考慮していないといえる。それは、図に明らかなように、描かれている建物は正面から見たものであるのに対し、道路は俯瞰したものになっているからである。建物を正面から描くのであれば、道路は平面上のもので、正確には線分でしか表せないことになる。したがって、ボイヤーの提案するこの図は、子どもの視線に立ったものとは言えず、むしろ彼らの混同した認識をそのままにしているといえる。これは、この単元の目的、すなわち、視点の転換には到底いたらず、ひいては地図理解の導入というこの単元の持つ機能にも適さないものとなっている。

縮尺に対して、彼は地図理解というこの単元の本来的目的から外れると批判した。しかし一方で、俯瞰図に対しては、地図理解という目的を考慮していない。これは彼がこの単元の目的を、結局は縮尺にしか見ていないことを示している。以上のことから、ボイヤーの批判は、この単元の地図理解および教科間の内容の移行というふたつの本来的目的をふまえていないといえる。

4. 1960-1970年代のオーストリアにおける「図面と地図」単元 ——郷土科から事実教授へ——

ここでは第二次世界大戦後、「図面と地図」単元がカリキュラムにおいてどのように位置づけられ、その結果、本単元の内容がどのような変遷を遂げたのかを明らかにしたい。

(1) 第一次世界大戦後から1960年代のレーアプランにおける事実教授の動向

1920年に試案として出されたレーアプランでは、郷土科は「道徳的・社会的・地域的・歴史的・地理的・美的要素」からなる合科教授であるとされた¹⁸。この試案はその後、1930年および戦後1946年のレーアプラン改革に引き継がれた。戦間期の「図面と地図」単元は、上記の地理的要素に位置づけられている。ただし、この場合、郷土科の合科教授という原則から、諸要素の関連を重視したものであった。つまり、このときの「図面と地図」単元が、理科的要素にあたる太陽の軌跡の単元に連結しているのは、この合科教授の原則を背景にしている。

1963年に出されたレーアプランで、郷土科は事実教授とその名称を変え、これまでの合科から分科の動きを顕著に示すようになる。第1～4学年まで郷土・生活研究という名称で、領域とし

ては残されたものの、特に第3学年からは「『地理・経済』、『社会・歴史』、『博物』学的アスペクトへの展開のため」ととらえられるようになった。つまり、合科教授の原則のもとに構成されていた「中心点」「基幹教授」としての郷土科の位置は、1963年からのレーアプランにおいては、事実教授として、「教科としての独自性を大きく後退させ」、結果、「他教科のための単なる連結機能」にその役割を縮小されたのである¹⁹。

具体的にこのときのレーアプランをみると、事実教授は「郷土・博物研究」、「歴史・社会研究」、「地理・経済研究」、「生物・物理研究」の4つの研究項目から構成されている²⁰。これらの名称が端的に示すように、4つの項目は学問分野を反映したものであり、事実教授の中にいわば分断されたかたちで並列している。

このように郷土科から事実教授のレーアプランの変容を見ると、先に考察した1960年のボイヤーの「図面と地図」単元案は、1963年の分科に中心点を移すカリキュラム改革の動向を多少なりとも予想させるものであったといえる。具体的には、ボイヤー案で、縮尺という点だけが単元の中心課題とみなされていた点、俯瞰という単元課題を軽視した点、および学習内容の目的が地図理解にのみとらえられていた点の中に、分科（地理）を志向したカリキュラムへの傾向を読み取ることができると考えられる。したがって、先のボイヤー案の中に、戦間期に見られたような地理・理科的内容の相互移行の視点が見られなかった理由も、このカリキュラムの動向を見るとわかるのである。

（2）1970年代のレーアプランにおける事実教授の動向

1960年代の事実教授における学習内容の分科の傾向は、1972年のレーアプラン改革においても続く。事実教授の中に位置づけられた郷土研究自体の解消はかろうじて回避されたものの、第3学年からの「個々の教科の独自性はより強調された」のである。そして事実教授は60年代のとき以上に「教科に分かれた授業への移行を拓くため」と位置づけられた²¹。

基本的に事実教授の72年のレーアプランは、63年の枠組みを継承したものであるが、63年以上に72年のそれには「教科型」の進行を認めることができる。それは、レーアプランの「教材」の項目にあらわれている。すなわち、63年の教育目的および学習課題の項目は4つに分けられたものの、教材の項目はひとつにまとめられていた。対して、72年の教材の項目は、4つに分けられた学習目的に応じた教材をそれぞれに配している。その項目は、社会的領域における方向づけと関連性／経済的領域における方向づけと関連性／地理的領域（生活空間）における方向づけと関連性／博物学的領域における方向づけと関連性／歴史・文化領域における方向づけと関連性である²²。すなわち、63年では、教材レベルにおいて合科教授の原則はかろうじて残されていたものの、72年では事実教授の教育内容、目的、教材のすべてにおいて上記の4つの領域に独立してとらえられたのである。

このように、1960～70年代にかけては、現代化の影響を受け、「教科」の意味づけを親学問に見出すことによって、郷土科は、名称を事実教授と変えるとともに、合科教授としてのその独自の位置づけを徐々に失っていくことになった。

（3）教科書にみる「図面と地図」単元の変遷——1970年代を中心に——

では、具体的に「図面と地図」単元の内容の変遷を、当時の教科書を手がかりに見ていきたい。

事実教授ができて間もない60年代には、その教科書は読み物教材があるだけで、「図面と地図」に関するものはほとんど見あたらない。1965年の事実教授の教科書の中に、実に簡単に教室の図面を書いてみようという1ページがあるのみである²³。

しかし、72年のレーアプランを受けて、事実教授の教科書が次々と出版される。その中に、本稿で考察したボイヤーが編者のひとりとして関係した事実教授の教科書がある。これは同時代のほかの教科書と比較してみると、明らかに「図面と地図」単元にかけるページ数、内容の点で相違がある。

ボイヤーが関わった教科書は「Sachen Suchen3」で、このシリーズは、「教科型」レーアプランを反映し、4つの領域にあわせて、4冊の教科書およびワークブックからなる²⁴。この事実は先述の通り、70年代に入り、事実教授の「教科型」化が一層進んだことを示すものに他ならない²⁵。

さて、「図面と地図」単元は、その中の「地理および経済領域」の中にある。ボイヤーは、先に取り上げた批判の中で、教室の図面の作成にいたる過程が短すぎる点を指摘していた。この教科書の中では、それを解消すべく、ページにして8枚、図面を作成するまでのさまざまなプロセスを前提にしている。それはまず、教科書に描かれている絵とその実物の大きさを比較するということから始められる。たとえば、クマのぬいぐるみ、サイコロの挿絵などが、実物より大きいか小さいかを考えさせる。つぎに、家と同じ高さに書かれた人間の挿絵を指し、実際の家と人間の大きさが適さないというように、縮尺ということを認識させる1ページがある。さらには、砂箱の砂の上に箱を置き、上から押さえるとその輪郭が現れることから、輪郭という認識、それを踏まえて、建物を上から見る俯瞰の認識、「前、後、右、左、真中、上、下」といった方向を表すことばの練習、靴の空き箱を使用した教室の模型づくり、また4方位の学習が続く。こういった一連の過程を経て、ようやく図面を作成する段階にいたる。そして、この図面を作成したのち、さらに区域レベルの図面、その中での方位の確認、簡単な地図の読み取り、等高線の学習が続き、一連の地図学習が終わる²⁶。

この教材のための教師用指導書を見ると、教室の図面を作成するという作業は、最終的な学習目的として設定されておらず、縮尺から地域の地図にいたるまでの地図学習の流れの中のひとつに過ぎない。したがって、戦間期の実践で重視された俯瞰および輪郭の概念、また4方位の学習は、教室の図面作成と関連はあるものの、そこから派生するものではない。事実、4方位の学習は、図面作成の前に行われているくらいである。

教室の図面の前に行われる4方位の学習目的のところには、「理科的分野への関連」と書かれているが、教科書を見る限り、戦間期の実践のような関連を見出すことができない。つまり、戦間期の実践では、教室の図面を作成した上で、4方位を教室から見える太陽の軌跡の観察によって行い、図面の中にその方位を書き加えていく方法が取られ、子どもにとっての「初めての地図」は太陽の軌跡の学習を通じて完成された。対して、70年代においては、先に4方位を方位磁石を用いて学習させるのである。

このように、戦間期では図面を作成する過程において、それに自然に必要な事項を位置づけていたのに対し、60-70年代にかけては、図面作成の前提として必要な事項は先に学習するように位置づけられていた。したがって、図面作成から引き出されうるはずの俯瞰、方位などの概

念を、子どもたちが新しく発見するという契機は失われたといえる。図面作成において、それを最終目的にしてはならないとしていたボイヤー案は、地図理解に必要な方位等の地理的事項を優先するあまり、結局はこの単元を図面作成に終始する矛盾を抱えるものとなった。この単元は戦間期において、「地図理解の導入」として位置づけられていた。しかしボイヤーは導入ではなく、地図理解そのもののほうに重心を置いた。したがって、戦間期では、図面作成と4方位の学習においては社会科の内容と理科の内容の密接な関係を認めることができるが、70年代においては、既成の地図による学習であり、教科間の相互の関連は認めることができない。この点、指導書において、理科－社会間の内容移行の理念はかろうじて認められるものの、その内実は戦間期のものとは大きくかけ離れたものといわざるを得ない。

ところで、この教材は事実教授の教科書の中の「地理および経済領域」の1冊であるが、それだけでも、従来の教科書1冊ほどの厚みがある。しかしながら、戦間期から現在にいたるまで、第3学年の郷土科あるいは事実教授の週当たりの時間数は3-4時間と変わらず、この厚い教科書の内容を4冊分こなすことができたかどうかは疑問の残るところである。つまり、「教科型」事実教授は、背景とする諸教科のエレメントが事実教授の中で独立していくことによって、教科間の関連を希薄にし、また教科において必要とされる多くの知識をつながりのないまま置くことになったのだと思われる。

5. 現代の「図面と地図」単元に見る戦間期の学校改革の影響

さて、事実教授にとって、次の転換点となるのが1980年代のカリキュラムの動向である。ここでは、その動向を概観しながら、それにともなう「図面と地図」単元の学習内容の変容を見ることによって、現代における戦間期の改革の影響を考察してみたい。

(1) 1986年のカリキュラム改革と現在の「図面と地図」単元

1986年の新しいレーアプラン改革によって、事実教授もその内容を再び変化させることになる。つまり、その学習内容は学問的背景を強調したものから、「子どもに応じた教科」として、「子どもの経験」をより重視したものへと変化する。具体的には、事実教授は「経験」と「学習」という大きなふたつの次元からなり、さらにはこのふたつの次元に部分領域が配され、学習内容が構成される。部分領域は次の6つからなる。それは共同体（社会）の経験・学習領域／自然の経験・学習領域／空間の経験・学習領域／時間の経験・学習領域／経済の経験・学習領域／技術の経験・学習領域である²⁷。

70年代における事実教授の「教科への移行」という位置づけは、ここにいたって「子どもに応じた教科」とされ、結果、学習内容も教科によるのではなく、「自然」や「時間」、あるいは「技術」などの領域によって構成されるようになった。「図面と地図」単元はこの領域の中で、「空間の経験・学習領域」にあたる。このことから、「図面と地図」の学習に、戦間期の目的であった「視点の転換」が再浮上してきたと考えられる。ただし、教室の図面から方位学習への移行は、上記の事実教授の領域に従えば、地理－理科の内容的移行ではなく、空間－自然への移行となる。また、事実教授には領域を網目状に連結させる目的と同時に、他の教科とも網目のように結合す

る分科への準備という目的があるため、教科間の内容移行も考慮されている。たとえば、教室の図面に関連する単元、「校舎」のモデル例を見ると、校舎の入り口から教室への案内図を描写させることによって、地理、ドイツ語、美術、工作の教科領域にリンクするようになっている。つまり、事実教授内での領域の移行と他教科との内容移行が事実教授の学習内容を構成している²⁸。

（２）戦間期の学校改革との関連性——「子どもからの教育」の再評価——

以上のように、事実教授内での学習内容の移行に重点がおかれ、その上で分科への前提に結び付けたことは、事実教授の学習内容が、あるひとつの教科に直結していた60-70年代に比べると大きな変化だといえよう。具体的にいうと、戦間期で重要とされたこの単元の「視点の転換」という目的が、60-70年代の現代化による「教科型」事実教授を経て、80年代において再び浮上してきた事実は大変興味深い。つまり、「視点の転換」という目的が、時代をはさんで、戦間期のそれへとふり幅を戻したのである。これはどうしてだろうか。この背景にあるものは何だろうか。筆者は、この点に、戦間期と現代の事実教授が目指すものの関連性があると考え。最後に、それをオレヒョフスキー（Richard Olechowski, 1936-）²⁹の論に依拠しながら考察したい。

オレヒョフスキーは、「20世紀の改革教育学の考え、特に『子どもに応じた学校』という考えが、この25年で再び多くの領域、とりわけ初等教育における学校刷新の機動力となった」とする。そしてこの動きは「1920年代の改革の論争の再総括（傍点引用者）」に他ならないという。つまり、現代化の時代を経て、再び「子どもからの教育」という戦間期のテーマが要求されるようになったというのである³⁰。先述の通り、第二次世界大戦直後、戦間期のカリキュラムや教科書が評価され、再び使用された時代があった。ただし、この場合はナチ時代の反省と物資の不足、時間の不足という負の条件も手伝い、また戦間期から継続してあった政治的対立、もしくはオーストリアの主権回復前という時代を考えると、本当の意味で改革が評価されたわけではなかったのかもしれない。しかしながら、1980年代半ばにいたっての動きは、真の意味で、つまりは負の条件によるのではなく、カリキュラムあるいは教育方法といった授業実践の視点から、1920年代の改革が見直されるようになった。20年代の改革は、教授学的・方法論的立場の要求に由来するものであり、その意味で、戦間期の改革を肯定する立場に立つならば、1980年代のこの動きは20年代の改革の意義の上に立ったものだといえよう。

ただし、オレヒョフスキーは現代という文脈から、戦間期とはその理論的枠組みが異なる部分が二つあるという。つまり、「子どもからの教育」を共通とする学校刷新の動きが戦間期にあり、また現代にも起こりつつあるのだが、それをとらえる枠組みが戦間期と現代では異なるという。

まず、戦間期、「子どもからの教育」に対置され、批判されたのはヘルバルト主義による「訓練学校」「学習学校」であった。それが現代では、「子どもからの学校」と「学問を志向した成果主義の学校」との選択という問題になる。つまり、「子どもからの学校」に、戦間期は対立項として知識注入型の「学習学校」を置いたのに代わり、現代では傾向の異なる学校選択の軸が立てられる。現代の「子どもからの教育」は、公教育の中における対立ではなく、選択として台頭してきたのである³¹。

第二に、戦間期の「子どもからの教育」の考えは、自然主義教育の流れをくんでおり、「指導を行うのか、それとも子どもが自然に成長するのか」という対立から生まれてきた。それに対し

て、現代のそれは、このような自然主義教育の流れではなく、学習プロセスを重視するという方向性から生まれてきた。つまり、子どもは自ら成長していくものだという考えに基づく「子どもからの教育」は、学習プロセス、つまりはどのように子どもが認知していく過程を踏まえればよいのかという、発達心理学および教育方法学の視点から考えられるようになったのである。

こうしたふたつの理論的枠組みの変化が、現代において「子どもからの教育」が再登場した背景にある。主知主義との対立は学問志向型の成果主義との選択、また自然主義教育から学習プロセス重視の教育という枠組みに変化した。本稿で見てきた「図面と地図」単元でいえば、「視点の転換」が単元の目的に再浮上した背景には、特に第二の理論的枠組みの変化が直接的な要因といえよう。すなわち、戦間期に重要とされた「視点の転換」という目的が、現代において、学習プロセス、教育方法、カリキュラムの視点からその意義が再確認されたといえるのである。

5. おわりに

本稿では、戦間期から現代に至るまで、また郷土科から事実教授という教科理論の転換を越えて、フォルクスシューレで実践が継承されている「図面と地図」というひとつの単元を手がかりに、その学習内容および目的の歴史的変遷を追うことで、カリキュラム改革の変遷を具体的に考察した。その中で、この単元が、時代の流れの中でカリキュラムの動向を受け、その内実をさまざまに変化させてきたことを明らかにした。特に、戦間期で重要とされたこの単元の「視点の転換」という目的が、60-70年代の現代化による「教科型」事実教授を経て希薄化されたこと、さらにそれが80年代において再び浮上してきた事実に着目した。そしてそれは戦間期からの「子どもからの教育」のあり方が、現代の文脈の中で理論的枠組みを変化させたことによって、再評価されたことによると考えた。

このように、「図面と地図」単元が、領土問題、歴史認識によって左右される地理的領域にもかかわらず³²、現在にいたるまで存在し続けたのは、子どもの身近な場所からという戦間期からの原則を、もっとも具体的にあらわし、かつ共有する単元のひとつであったからに他ならない。したがって、この単元は、戦間期のオーストリアの教育改革から一貫して継承された、「子どもからの教育」という原則が継承されてきたという「オーストリアの教育の伝統」³³を実践的側面から表しているといってもよいだろう。

1 詳細は拙稿「戦間期オーストリアの郷土科カリキュラムに関する一考察——ルートヴィヒ・バッティスタの理論と実践に焦点をあてて——」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号、2004年、pp.186-199を参照のこと。

2 Ludwig Boyer, *Vom Schulboten zu Erziehung und Unterricht*, övb & hpt, 2000, S.290-291.

3 Josef F. Pöschl, *Zwei Unterrichtsbeispiele, Die Quelle*, 1924, S.733.

4 以下、戦間期の「図面と地図」単元の詳細は、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を参照のこと。

5 この実践の詳細は、前掲拙稿「戦間期オーストリアの郷土科カリキュラムに関する一考察——ルートヴィヒ・バッティスタの理論と実践に焦点をあてて——」を参照のこと。

- 6 Ludwig Boyer, *Vom Schulboten zu Erziehung und Unterricht*, öbv & hpt, 2000, S.290.
- 7 現在のフォルクスシューレのレーアプランにも深く関わっているウィーン教育アカデミー（教員養成機関）の教授である。
- 8 Ludwig Boyer, *Plan und Karte im Heimatkundeunterricht*, *Erziehung und Unterricht*, 1960, S.293.
- 9 Ebenda, S.293.
- 10 Ludwig Battista, *Großstadttheimat*, Österreichische Bundesverlag, 1951, S.89-92.
- 11 Boyer, *Plan und Karte im Heimatkundeunterricht*, 1960, S.294.
- 12 Ebenda, S.297.
- 13 Ebenda, S.294.
- 14 Ebenda, S.294-295.
- 15 Ebenda, S.295.
- 16 Ebenda, S.295.
- 17 第3学年で縮尺を扱うのが子どもの発達段階から見て妥当かという問題は、本稿の趣旨から外れるので触れないでおくが、のちに考察する現代のこの単元の学習内容では、確かに第3学年では縮尺は用いられていない。
- 18 *Lehrplan für das 1. bis 5. Schuljahr der allgemeinen Volksschule*, 1920, S.19.
- 19 Ludwig Boyer, Sachunterricht, Wilhelm Wolf (Hrg), *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule*, ÖVP Pädagogischer Verlag, 1995, S.192.
- 20 *Lehrplan der Volksschule*, Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk, 1963, S.36-38.
- 21 Boyer, Sachunterricht, 1995, S.192.
- 22 *Lehrplan der Volksschule*, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Jugend und Volk, 1972, S66-74.
- 23 *Mein Heimatort und seine Umgebung Sachunterricht 3. Schulstufe*, Stiasny Verlag G.M.B.H., 1965, S.6.
- 24 その4冊とは、「地理・経済領域」、「社会・歴史文化領域」、「博物・技術領域」、「性教育」である。ボイヤーはこの中の前者2つの領域に筆者として関わっている。
- 25 また別の教科書では、領域ではなく、学習内容によって冊子を分けているものもある。たとえば、「郵便」、「村」「農場」「衣服」「栄養」「お金」、また実験のみを内容とする「試してみよう」など（*Die Welt Sachhefte*, Jugend und Volk, 1975）。
- 26 *Sachen Suchen 3 Geographischer und wirtschaftskundlicher Bereich*, Jugend und Volk, 1975, S.22-39.
- 27 *Lehrplan der Volksschule*, Letkam, Pädagogischer Verlag, 1987, S.100-133.なお、この6つの部分領域は、次の3つの能力を課題とし、事実教授の目的とされている。事能力的能力の拡張／社会的能力の拡張／子どもの自己能力の拡張。またこの3つの能力には、「言語能力」の拡張および「作業能力や学習形式」という意味での学習能力が結び付けられる。
- 28 Wilhelm Weinhäupl, 4 Erfahrungs- und Lernbereich Raum, Wilhelm Wolf(Hrg), *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule*, öbv& hpt, 2004, S.315.
- 29 ウィーン大学教育学部教授。専門は教育心理学、教育方法学。戦間期オーストリアの学校改革研究を従来の政党間対立という視点を超えて、教育実践の側から評価すべきことを主張している。
- 30 Richard Olechowski, *Die KunststreichherInnenbewegung und die Wiener Schulreform der Zwischenkriegszeit*, *Erziehung und Unterricht*, 2002, S.766.
- 31 これはまた現代の公教育の揺らぎであり、外国人問題を抱えるオーストリアでは、公教育の衰退としても受け止められる深刻な問題であるが、本稿とは別の問題であるのでここでは特に触れないでおく。
- 32 実際に、戦間期から戦後の両レーアプラン作成に深く関与したファドゥルスは、前者を後者は受け継いでいるものの、地理および歴史の学習内容については「世界政策を志向した」ものへと変更があったと述べている。これはまた、この当時、まだ主権を回復していなかったオーストリアの政治的立場を表しており、戦後のレーアプラン作成に連合国の意向が大きく働いたことも示している（Viktor Fadrus, *Zur Theorie und Praxis der Lehrpläne für allgemeine Volksschulen in Österreich, Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen*, 1947, Jugend und Volk, S. I）。

- 33 Hermann Schnell, *Die österreichische Schule im Umbruch*, Jugend und Volk, 1974, S.29.

(日本学術振興会特別研究員・博士後期課程3回生, 教育方法学講座)

(受稿2004年9月9日, 改稿2004年11月19日, 受理2004年11月30日)

The historical changing of the unit “Plan and Map” in the Austrian curriculum of the Subject ‘Heimatkunde’ and ‘Sachunterricht’: The tradition from the Schoolreform between two World Wars in Austria

Ito Mihoko

This is a study of the change in the curriculum from 1920s to today by analyzing the unit “Plan and Map”, which has been practiced since then. I also examine its influence in Austria, today. The purpose of “Plan and Map” is the changing view of children for map reading in the 1920s. This purpose was however weaker in ‘Sachunterricht’ between 1960s and 1970s, because of the discipline-centered curriculum. But in 1980s this purpose was pushed up again, because the curriculum reform in 1980s focused on the keyword of the 1920s: Schoolreform “Pedagogy from children” again. This keyword has been reevaluated and let in school didactic in 1980s again. However the manner of accepting this keyword is different from 1920s; the framework of “Pedagogy from children” has been changed as follows. 1. The school for “Pedagogy from children” was ‘opposition’ to the ‘Drillschule(drilling-school)’ in 1920’ but today, it is the choice between ‘child-centered school’ and ‘knowledge-centered school’. 2. “Pedagogy from children” originated from the Naturalism in 1920’s. However, today it is derived from the theory of learning process, based on didactic. Instead of this changing of the framework, it can be said that the “Pedagogy from children” is reconsidered and reevaluated today, and therefore the purpose of the unit “Plan and Map”, the changing view of the children, is also reevaluated from the didactical point.