

【論文】

「主体的・対話的で深い学び」の視点からみる地域学習

——F・W・パーカーの地理教育論を視座に——

小笠原正太郎*

キーワード：主体的・対話的で深い学び、地域学習、地理教育、F・W・パーカー

本研究の目的と方法

本稿では、F・W・パーカー（1837-1902）の地理教育論を基礎に、地域学習における「主体的・対話的で深い学び」の在り様を理論的・実践的に分析することを目指す。なお本稿は地域学習一般ではなく、地理教育にみられるような、地域を自然条件と人間活動の連関として捉える学習活動に焦点を当て、その課題を検討する。

はじめに第1章では、学習指導要領とそれをめぐる理論を概観し、「主体的・対話的で深い学び」がいかなる授業改善の視点として位置付けられるのか、またどのような課題が残されているのか、整理を行う。次に「主体的・対話的で深い学び」に関連してアクティブ・ラーニングに目を向け、地理教育などにおいて取り組まれる地域学習には、子どもの能動的な学び、すなわちアクティブ・ラーニングが要請されやすいことを指摘する。しかし学校における地域学習のカリキュラム上の位置づけや、その方法論については共通の理論的枠組みがなお明確ではなく、いかに地域の実情に根差した教育を一般化した形で提示するか、という課題が存在することを導出する。

第2章では、一般的な教育原理から地理教育論の在り様を論じたパーカーに注目する。パーカーはまさに一般理論から地理教育の重要性に注目しただけでなく、地理教育がほかの教科と関連すると考え、自然科学や人文科学とも密接な関係を持っていることを指摘している。第1章で導出した課題について考察するには適した人物であると思われる。続けて、パーカーの主張を4つの観点に整理したうえで、現代の教育実践に目を向ける。小学校の授業実践の分析を通じて、パーカーの理論がいかに教育実践を分析する際に有効であるのか、その一例を示す。

1. 「主体的・対話的で深い学び」の視点から見る地域学習の課題

本章では、はじめに「主体的・対話的で深い学び」の内実について整理を行いその課題を抽出する。つづけて学校教育で行われる地域学習（地理教育の一環で行われる地域学習）に焦点を当て、先行研究から課題を抽出する。この上で、「主体的・対話的で深い学び」の課題と地域学習には共通した課題があることを指摘する。

* 城西大学経営学部マネジメント総合学科助教

1.1 主体的・対話的で深い学び

はじめに「主体的・対話的で深い学び」とそれに関連する用語について定義を確認しよう。「主体的・対話的で深い学び」は、現行の学習指導要領において授業改善の手段として登場した概念である。現行の学習指導要領にかんする中央教育審議会の議論を取りまとめた「次期学習指導要領等へ向けたこれまでの審議のまとめ」によれば、「主体的・対話的で深い学び」は、「アクティブ・ラーニング」の視点による授業改善である、と言い換えられている。ここにおいて「アクティブ・ラーニング」とは、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習のことである。また、こうした能動的行為によって生じる認知プロセスの外化を伴うものであるといわれている¹。この点を踏まえて以下に「主体的・対話的で深い学び」の説明を二点引用しておこう。

〔学びの質は〕子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結びつけたり、多様な人との対話で考えを広げたり、各教科等で身に付けた資質・能力を様々な課題の解決に生かすよう学びを深めたりすることによって高まる。

これは、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである²。

このことから明らかであるように、「主体的・対話的で深い学び」は、子どもが学校での学びと、今・これからを生きる（地域）社会実践とをつなげていけるよう、児童・生徒の実態に即した多様なアクティブ・ラーニングを授業に導入することを意味している。ジョン・デューイ（1859–1952）の教育理論に従った石村らの整理によれば、この概念における「主体的」「対話的」「深い学び」は次のように理解できる。まず、「主体的」とは自己が学びの主体となり、個性を伸張することである。ここには行動が自由であるだけでなく、目標や評価方法、目標に至る手段を選択する自由も含まれている。また「対話的」とは他者と考えを交わらせ、コミュニケーションすることを指し、これは民主主義社会の生活法則である「協同」に至ることを意味している。最後に「深い学び」とは、問題解決に至る「探究」(inquiry)を意味している³。

この「探究」という営みについて補足しておこう。現行の学習指導要領では、高等学校の総合的な学習の時間が「総合的な探究の時間」に名称変更されている。これについて廣瀬は次のように整理している。

-
- 1 中央教育審議会（2016）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」、平成26年11月20日、溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、7頁。
 - 2 文部科学省（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」、23–24頁（https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_1_11_1.pdf 最終閲覧日：2025年11月5日）。〔 〕内引用者。
 - 3 石村卓也・伊藤朋子・浅田昇平（2018）『社会に開かれたカリキュラム——新学習指導要領に対応した教育課程論』晃洋書房、114頁。

（前略）2022（令和4）年からは成年年齢も20歳から18歳に引き下げられる。高校生の発達段階や、社会との関わりの面から考えても自己の在り方と生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくという姿が容易に想像できる。

また、「質の高い探究」とはどのようなものかということが明示されたことも大きい。これまでの総合的な学習の時間をどの様に変えると総合的な探究の時間になるのかという方向性を「探究の質が高度化すること、探究が自律的に行えること」と説明した。具体的には高度化とは整合性、効果性、鋭角性、広角性などの姿で捉えることができ、自律的に行われることとは、自己課題、運用、社会参画など、生徒の姿で捉えることができると示されている⁴。

この引用には重要な二つの「探究」の捉え方が示唆されている。すなわち第一に、自己の生き方のみならず、他者概念を含めた自己の「在り方」を踏まえて社会の課題にコミットメントすることが求められている。第二に、いわゆる「探究のサイクル」⁵に示されているように、単なる調べ学習では終わらず、自身の課題を広く・深く追究していく、質の担保が求められているということである。実際廣瀬は、地域活性化に取り組む実践を取り上げ、ただパンフレットを作成して学習を終了するのではなく、地域の特産品を届けたいターゲットの具体化や、パンフレットの適切な配布場所の解明、そして成果の検証などを通じて子どもの「探究」を深めていくことが必要であるとしている⁶。

上記の議論は、一つの領域内に関するものにすぎない。じっさい、「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」でも示されているように、他教科・科目の「探究」はその教科目の理解を深めることが目的であるのに対し、総合的な探究の時間における「探究」は、横断的・総合的に、実社会や実生活における複雑な文脈に存在する問題について掘り下げていくことを意味しているという⁷。しかし、各教科において「深い学び」を目指す際にも、廣瀬が整理するように、自身の生き方・在り方に関わる学習内容を、関心に応じて掘り下げたり、調べ学習以上の取り組みを行うよう留意したりする必要は無いのだろうか。扱う内容や目標が異なっていたとしても、授業の改善の視点の一つである「深い学び」についての議論は、教育課程内において共通しているように思われる。たとえば安彦は、総合的な学習の時間の取組みの一部を各教科に移行させるために、平成20年の学習指導要領改訂の際に総合的な学習の時間の時間数が減った、と解釈すべきであると述べている。すなわち、各教科において習得した知識を「活用」することを通じて、「探究」に求められる能力の

4 廣瀬志保（2021）「探究する学びに向けて——探究で変わり始めた高校——」野田敦敬・田村学（編）『学習指導要領の未来』，学事出版，175-176頁。（ ）内は引用者による。なおここで廣瀬が参照しているのは、引用表示が無いが、文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」平成30年，第2章であると思われる。なお整合性，効果性，鋭角性，広角性とは，それぞれ次の意味である。「①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性），②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性），③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性），④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）」（同9頁）。

5 「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」123-129頁を参照。

6 廣瀬，上掲論文，176頁。

7 「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」，10頁。

養成が求められているのである⁸。この意味において、各教科で行われる「深い学び」に取り組む資質・能力は、教科固有の知識理解にとどまるものではなく、知識を活用し、問いを立て、探究を深化させていく力として、総合的な探究の時間と教育課程上の原理を共有していると捉えることができる。

しかしこうした「主体的・対話的で深い学び」による授業改善に関して課題が無いわけではない。梅原は、こうした一連の学習指導要領の理念が「うまくいく保証はどこにもない」⁹と喝破している。彼の批判を整理すれば、単に字句通り「主体的・対話的で深い学び」による授業改善をしたところで、挙手する・意見を言うなどが評価対象となり、結果として「成果主義」が蔓延してしまったり、じっくり考え続けるタイプの子どもの置き去りにしてしまったりする危険性は拭えないという。そこで梅原は、子どもの要求や意欲を捉え、子どもの実態に合わせて学びを出発させたり、教師集団がこうした授業改善や教育課程の編成に主体的に取り組んだりすることが重要であると指摘している¹⁰。

こうした指摘は、中井が指摘するアクティブ・ラーニングの課題と共鳴する。中井によれば、大別すると次の三点の課題が存在する。すなわち①時間の制約による学習内容の制限、②積極的にアクティブ・ラーニングを受け入れない学生の存在、③授業運営に求められる技能、④アクティブ・ラーニングを組織するうえでの課題（カリキュラム、支援環境、研修等）である¹¹。①、②、④が教員側の課題であるが、これらを筆者なりに要約すれば、受講生の実態をつかんだうえで、効果的な学習内容を厳選・組織化（カリキュラム化）すること、そしてそれを支える支援体制や環境整備が求められるということであろう。この意味で、アクティブ・ラーニングを通じた授業改善における教員の主体性が十分に発揮できていない状況であるといえる。

同様に子どもに関しても、アクティブ・ラーニングの技法が身につけていない学生や支援が必要な受講生、さらには一方向型の授業を通じて「楽に単位を取る」ことを望む学生まで多様であることが指摘できる¹²。しかし翻って考えれば、学習目標への到達方法は子どもそれぞれの個性に応じて様々である、ということである。じじつ一方向型の授業がすべての子どもにとって「楽」であると断言はできないうえに、それ以外の多様な学び方を理解してから、総合的に自身に適した方法論を選択すべきではないであろうか。どちらにせよ、子どもの多様な実態に合わせる教員側の工夫の必要性を、「楽」を求める受講生の存在によって否定することは難しい。

1.2 地理教育における地域学習とアクティブ・ラーニング

地域学習は、学習対象が地域社会に開かれている以上、問いの形成、他者との協働、調査と検証といった学習過程を要請しやすい。はじめに、地域学習が一方向型の講義に還元されない、能動性を含む学習として理解されうることを確認したい。

8 安彦忠彦（2017）「習得から活用・探究へ」溝上慎一編『改訂版 高等学校におけるアクティブラーニング理論編：アクティブラーニングが未来を創る』東信堂，67-75頁。

9 梅原利夫（2018）『新学習指導要領を主体的につかむ——その構図とのかえりこえる道』新日本出版，66頁。

10 同上書，68-69頁。

11 中井俊樹（2015）「アクティブラーニングの課題を理解する」中井俊樹編『アクティブラーニング』玉川大学出版部，11-19頁。

12 同上論文，12-15頁。

佐藤の説明によれば、狭義の地域学習は、教育課程上に位置づく「身近な地域や市（区・町村）の学習」と解されることが多い。この意味において、地域学習が一方向型の講義で成立する可能性を排除できない。しかし、国際社会では、コミュニティ教育・学習（community education and learning）という形態で、学習外の教育＝ノンフォーマル教育として推進されているという。ここには学校－地域の連携も内包されており、地域力（community capacity）向上を目指した課題解決的な学習が活性化しているといわれている¹³。こうした広い意味で地域学習をとらえる時、地域学習の内実として子どもが主体的に地域とかかわり、対話を行い、学びを深めていく営みであるといえる。広義で捉えるとき、地域学習はまさに能動的な学びであるといえるのである。

先行研究を概観してみても、学校での学びと、今・これからを生きる（地域）社会とをつなげていくアクティブ・ラーニングが求められていることがわかる。たとえば竹内は、現行の学習指導要領に基づいた社会科・地理カリキュラム案を提案している。彼はその中核に「多焦点型内容構成」と「重層的な地域形成主体」の育成を据え、次のように説明している。

例えば、小学校において身近な地域を対象に学習していても、学習テーマによっては日本全体の動向の中で考察を加える必要が出てくる。その際には、空間規模を日本という一国家規模にまで拡大して学習を展開することになる。こうした柔軟な学習空間規模の拡大・縮小を前提とした内容構成を「多焦点型内容構成」と呼んだ。他方、異なる空間規模における学習を通して獲得する資質・能力を「重層的な地域形成主体」としての資質・能力とした。例えば、身近な地域の地域問題の学習では、問題解決の方向性を模索することを通して身近な地域の形成主体としての資質・能力の獲得を促す。また、自地域の地域問題を他地域に生起する同種の問題との比較検討や日本という国家の枠組みの中で捉え直すという学習では、国家レベルの地域形成主体としての資質・能力を涵養することになる。さらに、地域問題のテーマによっては、国家間・国際関係的視野、さらに地球的視野からの考察が必要になる場合もある。その場合は、国家・国際間規模レベル、地球規模レベルでの問題解決の模索を通して、それぞれの空間規模レベルにおける地域形成主体としての資質・能力を磨いていくことになる¹⁴。

当然こうした、異なる空間規模に対する地理的思考や視点の往還には、子どもの能動性が含まれるだけではなく、異なるアイデアを多様な背景を有する他者とコミュニケーションしたり、自身の考察を深めたりしていくことが必要であろう。じじつ竹内は理想的な地理学習として、探究的な学習過程を想定している。たとえば地域の人々との長期間にわたる交流を通じて地域形成主体へと子どもを育むことや、地域調査による新たな事実と感動的な出会いによる興味・関心の喚起、そして新たな学習課題＝疑問の誘発といった具体的な学習過程が考えられている¹⁵。これはまさしく、単なる調べ学習で終わらず、学習内容を自らの興味・関心に従って掘り下げていく、深い視点、ひいては「探究」の

13 佐藤一子（2015）「地域学習の思想と方法」佐藤一子（編）『地域学習の創造：地域再生への学びを拓く』東京大学出版会，2頁。

14 竹内祐一（2019）「地理教育における地域学習の位置－子どもたちの地域学習体験からの逆照射－」『新地理』67-1，日本地理教育学会，10頁。

学びが地域学習に求められているといえる¹⁶。

くわえて、竹内の議論からの重要な示唆は、小学校から一貫して地域学習が地理学習の主要部分に位置づくということである。いみじくも竹内が指摘するように、高等学校の必修履修科目である地理総合で「生活圏の調査を基に地理的な課題の解決に向けた取組みなどを多面的・多角的に考察、構想することを指導するように求めている点は、小・中・高における地域学習を構想する上」¹⁷においても欠かせない。しかし地理教育において、地域課題の解決を担う地域形成主体の育成に系統的に取り組むことがどれだけ教育現場で可能かは未知数である¹⁸。さらに、こうした地域の実情に根差した地理教育のカリキュラムの一般化や、歴史的分野・公民分野といった他の科目との関連についてもその在り方が完全に整理されたわけではない¹⁹。

後者の課題に関連して、歴史と地理の関連という観点から地域学習の位置づけを整理する研究も存在する。歴史地理学の方法論や成果の、地理教育への応用可能性を究明した鈴木は次のように論じている。これまで、生きた社会認識や価値判断にとって実際に地域資源や人々とかかわる経験が重要であると指摘されてきた。実際に時代別の地形図を比較し、土地利用の変容を読み取る授業を中学校で実施し、地域の歴史的背景の理解に効果が見られたという。しかし、この実践は私立中学校で行われたものであり、生徒の生活圏が学んだ地域とは異なる場合がある。したがってその地域に対する共感の生成には課題があるといえ、あくまでも地域理解にとどまってしまう²⁰。鈴木によれば、この課題は地理総合を実施する高等学校において主たる課題になると述べるが、この点は大学においても同様であろう。

また佐藤が整理していたように、単に地域学習を教育課程内の営みに留める必要はない。「子どもや若者地域の文化活動に参加し、地域学習を通じて社会的な認識を深め、高齢者や成人との共同体験をもつ」²¹ 学びのためにはフォーマルな教育機関と地域でのインフォーマルな経験を往復する必要がある。

この点に関連して、地理教育を通じた地域の課題解決の在り様を、「持続可能性教育」(sustainable education) という観点から論じた研究もある。ユリ＝バナラは、環境教育、持続可能な開発のための教育、持続可能な開発教育の3つを内包する概念として、「持続可能な教育」と定義し、地理教育との関連を探っている。そこで彼女は地理教育と持続可能な開発(SD)に関する論文を収集し、分析を行った。結果として、教師と児童・生徒による双方型の学び(interactive learning)、グループワーク、探究学習といった取り組みが地理教育で取り組まれていた。また、テーマとしては気候変動や地下水といったような環境(生態系)の持続可能性が一番多く、ジェンダー平等や持続可能なラ

15 竹内裕一(2014)「地域学習を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの創造」『千葉大学教育学部研究紀要』62, 5-7頁。

16 じじつ竹内は、探究的な学習過程を想定していると述べている。

17 竹内(2019)上掲論文, 10頁。

18 同上論文10-11頁。

19 竹内(2014)上掲論文, 11頁。

20 鈴木允(2020)「地理学習における地域の変容過程の教材化-学園都市『国立』の成立と発展についての授業実践を事例に-」『歴史地理学』62-1, 歴史地理学会, 1-18頁。

21 佐藤(2015)上掲論文, 17頁。

ライフスタイルや健康といった社会的持続可能性がそれに続いた。そして野外学習を含む地理教育における「持続可能性教育」の重要な目標は、未来への肯定的なイメージと、持続可能な開発を促す持続可能なライフスタイルに求められるスキルを身に着けることであるという²²。ユリ＝パヌラの研究は、地理教育が学校外と連携し多様な問題にコミットメントしていく可能性を多分に示唆するものである。しかしこうした多様なアクティブ・ラーニングやテーマを整理し、必要なスキルの習得を目指していく、その具体的な道筋にかんしては、未だ不明瞭なままであるという課題が残る。

こうした先行研究の課題に共通する点は、いかに地域の実態および子どもの興味・関心に根差した教育を一般化した形で提示するか、ということに尽きるであろう。すなわち、地域で得られた経験や調査活動をどのように学習内容として構造化し、児童の主体性や対話・協働による学びを学習過程に位置づけるかという点で、先行研究は必ずしも十分な理論的整理を行っていない。地域における多様な実践は蓄積されてきたものの、それらを支える理念的・歴史的な枠組みは明確ではなく、地域学習に共通する学びの構造が見えにくいという課題が残されている。

こうした地域学習の授業設計・組織化の課題は、先に指摘した、現場の教師が授業改善や教育課程の編成に主体的に取り組まなければならないとする「主体的・対話的で深い学び」およびアクティブ・ラーニングの課題とも共鳴している。教師が地域学習を設計していく際の補助線が未だ不明瞭のままになっているのである。

この理論的空白を補う視座として注目すべきなのが、19世紀アメリカの教育者、パーカーの地理教育論である。パーカーは、自身と心理的距離の近い土地や自然を観察し、そこから世界像を組織的に形成していく過程こそが地理学習の核心であると捉えた。そこでは、地域の事物・現象の把握、観察による心象（mental image）形成、対話や表現による概念化が一体となった学習過程が重視される。これは地域での経験を一般化しうる理論的枠組を備えており、彼の理論を「主体的・対話的で深い学び」と結びつけても、いささかの外れな議論とはいえないであろう。

したがって、パーカー地理教育論の検討は、先行研究が抱える「地域経験をどのように一般化するか」という課題に対して、歴史的かつ理念的な補助線を与えることができる。以下では、パーカーの地理教育論の内容を整理し、その理論的特徴と地域学習への示唆を明らかにしていく。

2. F・W・パーカーの地理教育論——方法論・カリキュラム論・実践

はじめにパーカーは、地域学習の必要性を直接訴えていたわけではないことは断っておかなければならない。それにもかかわらず、この領域において取り上げられるのは、彼が子ども中心主義の発想を地理教育に持ち込んだだけでなく、自身の教育理念を実践に移せる教師教育の養成にも力を入れていたからである。じじつ本論文で取り上げる著作の一つは、彼が校長を務めていた師範学校の教師たちに向けた、指導書として当初書かれたものであった²³。そこで本章では、パーカーの地理教育論

22 Eija Yli-Panula, Eila Jeronen & Piia Lemmetty (2020), "Teaching and Learning Methods in Geography Promoting Sustainability", *Education Sciences*, Vol.10, Iss.1.

23 Francis. W. Parker (1888), "preface", *How to Study Geography*, Eagle Printing Co., no pages. 以下、HSG、ページ数と略記する。

を整理しながら、第1章で提示した課題に答えうる彼の視座の導出を試みる。すなわち、彼の具体的な地理教育の実践と理論を、「主体的・対話的で深い学び」の視点からとらえ、地域学習に与える視座を探っていく。なお本章において参照する主な資料は、自身の実践の体系化を試みた1888年の『地理学学習法』(How to Study Geography)である²⁴。

2.1 原理・方法論

先行研究において共通するパーカーの地理教育の特徴は、それが単独の教科として扱われなかった、ということである。「パーカーは、地理は多くの並列した教科の1教科ではなく、あらゆる教科内容をそのなかを含む一種の総合教科であるという立場をとっている(後略)」²⁵。パーカーにとって、「(前略)地理学はあらゆる自然科学の真の出発点である。地理学は——植物の研究から——生物学を導き、私たちは動物の学習を導き、そこから人の研究へと向かう。地理学は歴史を説明し、明かりを照らすのである」²⁶。このように、あたかも「総合学習」であるようにパーカーは地理の学びを展開しようとしたのである。

彼は地理学を次のように定義している。「地理学は、物質的基礎(the material basis)の研究であり、生命の主要な諸条件とその説明の研究であり、そして生命の物質的準備の研究である」²⁷。すなわちパーカーにとって地理学は、地球を生命の母胎として捉えた学問である。しかしこれは単に地理学が、生物学や化学といった学問と関連が深いことを意味しているだけではない。彼が「人間の歴史がその[地理学]全体の片方を補足し完全なものにする」²⁸、と述べていることからわかるように、人間が地球を舞台にして展開する様々な出来事とも関連が見出せるのである。パーカーの地理学は、自然と人間の活動を取り巻くあらゆる環境条件の学びを内包しているのである。

したがって彼の地理学は、様々な現象の諸条件となる「地球とその地表にかんする学問」と言い換えられるかもしれない。小笠原の整理を用いれば、「地質学は直接地球にかかわり、過去の地球の姿を教えてくれる。変化しつづける現在の地球表面にある岩石の分析が、鉱物学である。そして、無機

24 なお、地理教育史におけるパーカーの位置づけについて若干の注釈が求められるであろう。そもそもアメリカにおいて地理教育は19世紀末まで重要視されてこなかったといわれている。ドイツの地理学者であるリッター(Carl Ritter)や、スイス生まれで後にアメリカに渡った地理学者のギョー(Arnold Henry Gyout)などの影響により方法論や教科書に変革が起き、1890年代以降、特に自然地理が学校教育で注力されるようになったのである。このリッターやギョーから、パーカーは多大な示唆を得ていると指摘されている。この点について以下の文献を参照した。(1) 歓喜隆司(1956)「社会科成立以前の社会科的教材の変遷について」『社会科教育研究』8, 28頁。(2) Charles Dennis Marler Jr. (1965), "Colonel Francis Wayland Parker: Prophet of the 'New Education'", Ph. D. Dissertation, Standford University, pp.158-159.

25 高田喜久司(2019)「F・W・パーカーの地理学習『内容論・方法論』」『新潟工科大学研究紀要』23, 31頁。
()内は引用者による。

26 Marler Jr., *op. cit.*, p.159. ()内は引用者による。

27 HSG, p.iii.

28 *Ibid.* こうした発想は自然地理学の祖といわれるフンボルト(Alexander von Humboldt)の理論を引き継いでいるといえる。すなわちフンボルトは、「地球を1つの分離できない有機体として直感し、すべての部分は互いに関連し、依存し合っている統一体」(高田喜久司(2016)「F・W・パーカーの地理論:その「基礎論」の探究」『新潟工科大学研究紀要』20, 60頁)として考えていた。パーカーの功績は、こうしたフンボルトの科学的視点をカリキュラム化し、学校教育に適用したことにあるだろう。

物質の法則についての科学が物理学と化学になる。さらに、人類学や民俗学、歴史といったものも、地球環境の変化と密接にかかわっている。人類の発達史は地球上の気候変化といった環境の移り変わりなしに理解できないのである。このように、一つの教科が他の教科を導き、お互いに教科を説明し、支え合っている²⁹。これが彼のおおまかなカリキュラム体系の理解であったといえる。

以上の地理学とそのカリキュラム上の位置づけの理解は、必然的に次のようなパーカーの地理教育の目的を導き出す。「地理教育の主な目的は、児童・生徒 (pupils) の精神に地表に対応する概念を発達させることである³⁰。ここで重要な点は、地球構造——それは陸塊、渓谷、海峡等々を指す——にたいする「心象」(mental picture)、もしくは「イメージ」の生成である。それは個々人で委細が異なるものであろう。しかし、むしろ客観的に提示された諸事物を、自分なりに捉え、概念化していくことが求められている³¹。

こうした地理学の学びは子どもにとって難解ではないであろうか。それにも関わらず彼は、地理学を基礎学校 (elementary school) の第一学年から導入することを訴える。理由は単純である。「子どもは生まれつき自然主義者³² だからである。この彼の子ども理解を補足すれば、子どもは幼い時から身の回りの出来事に関心をもち、観察したり自分なりに考察したりする存在であり、その本性を阻害してはならないということであろう。彼は別稿で、「積極的な事物教育と心からの遊びを5～6年行った後、子どもたちが教室にやってくる³³、と述べている。子どもが生まれつき有している、不思議 (secrets) に対する探究心を——そしてそれを遊びとして楽しむ態度を——学校でも継続すべきであると訴えたのである。

特に彼は、季節の変化についての学びを第一学年から始め、そして教育課程全体を通じて行うべきであるという。これについて彼は次のように主張している。

季節の変化と、数えきれない気候、動植物の変化という現象は、地理教育におけるもっとも喜ばしい実りある手段をもたらしてくれる。じじつ、あらゆる自然科学においてもそうである。気候の変化という定期的な現象は、すべての子どもの感覚に影響を与え、喜びと苦痛の両方の感情を与える。最初の降雪は子どもにとって、永遠なる喜びである。窓の霜、スケート用地 (skating pond) を形成する氷、融雪、増水 (freshets)、冬の死から春の誕生に至るまでの驚異的な目覚め、最初の芽吹き、最初のネコヤナギ、最初に生まれる昆虫、鳥の渡来、最初の花々、果樹の開花などひとつ残らずすべてが、子どもたちの自発的な愛と飽くなき好奇心を、力強く活動させ続ける、最も豊かで多くの手段をもたらしてくれる。新しい興味深い授業のための教材は四方八方にある。雨、雨粒、雲、霧、靄、森、氷、水の利用、種の発芽、植物の成長、そして子どもらし

29 小笠原正太郎 (2025) 「ジョン・デューイの初期教育理論の形成過程に関する研究——19世紀後半の「新教育」を支えた理念に着目して」博士学位論文 (教育学), 早稲田大学, 178頁.

30 HSG, p.v.

31 *Ibid.*, pp.95-96. なおここでは、当時の心理学用語として統覚 (apperception) の働きの説明がなされている。

32 *Ibid.*, p.121.

33 Francis W. Parker (1876), "Report of Superintendent", *Eighty-Fourth Annual Report of the Receipts and Expenditures of the Town of Quincy*, Rand, Avery and Company, p.123.

い興味を与える、数え切れない多くの事柄がある。天気は熱心に観察されるべきである。風やその向き、気象の原因、寒さの変化、太陽とその位置の変化、斜めに差し込む光、そして春分・秋分や夏至・冬至における変化などである。天気は、気温計を手段に学習すべきである。気圧計もまた利用すべきであろう³⁴。

パーカーの地理教育の性質は、前述したように地球にかんする客観的な記述を、主観的に規定していく営みであった。言い換えればそれは、子どもの自然に対する興味を、自分なりに一般化していくプロセスであるともいえる。上記の引用において示された自然現象の事例は網羅的でありながら雑多に見えるが、こうした自然に含まれる多種多様な現象を自ら観察しながら、それらの心象を形成し、そして精神のうちで統合させてひとつの概念へとまとめていくことが求められる。この原理は次のように説明されている。

個から全体へ、全体から個へ。特殊から一般へ、一般から特殊へ(From parts to the whole; from the whole to the parts; from particulars to generals ; from generals to particulars)。これが第一に重要な、基本的な教育学原理である。成長を導く教育の一般過程は、それらの適用に左右される。これらの原理は、地理学で最も明瞭に例解できる。それが記述される前に、あらゆる思考の全体や事物が意識下に生じなければならないことは、明白である。感覚把握の内側にあるとそれを超越したものであろうと、すべての事物についての判断、分析、もしくは比較は、完全に全体的に——判断、分析もしくは比較されるその事物に対応する精神内の概念に依存している³⁵。

したがって、子どもに言葉の暗記——例えば、本初子午線や日付変更線、緯度・経度といった馴染みのない地理学の専門用語、行ったことのない地名や地域、それまで聞いたこともない特定の国の主要産業や農産物等々——を要求することは、子どもにいきなり一般化された事物を提示することに等しい。上記に引用した理論に基づけば、まずは個別的なもの、特殊なものから学びを始めなければならない。つまり子どもが実際に事物を目にしたり、耳にしたり、五感を通じて体得することから（もしくは五感を通じて体得したものから）始めなければならない。

そこで彼は、野外学習 (field lessons) と、子どもによる観察した地理的構造の再現に注力した。はじめに野外学習での観察を通じて自然の特徴についての鮮明な「心象」を形成することが目指された。次に学校に戻ると子どもたちは、観察した自然的特徴を砂で形作ったり、黒板に書き表したり、口頭や筆記で記述したりすることが求められる。さらに子どもたちが観察した特徴が、他の地域ではどうなっているのが教師によって説明されたり、書物を使って調べられたりすると、新たな探究心が生じる、という³⁶。

また、子どもが一般化しやすいように最も単純な構造から学び始めることを求めている。この点でパーカーは、平面地図の利用を咎め、地形断面 (profiles) が理解できるレリーフマップの利用を支

34 HSG, pp.119-120.

35 Ibid., pp.123-124.

36 Ibid., pp.121-123.

持していた。というのも、もっとも単純な形態で捉えれば、地球は斜面 (slopes) から成りたっている。巨大な斜面が下方で接地しくぼみを作ればそれが海となり、上方で接地すれば山と呼ばれる。平面地図はそうした直感的な理解を促す効果を有していない。この意味で平面地図は、なんら現実を示さない「偽り」だったのである³⁷。

すなわちパーカーの地理教育における「特殊から一般へ、一般から特殊へ」という原理の適用は、次のように理解できる。構造の観察³⁸と「心象」を通じた単純な一般化を起点とし、そこで得られた概念を他地域の構造に適用することで、その地域の理解や、人間文化との関係理解へと展開していくのである。構成原理の観点からいえば、対象を最も単純な形に整理し、そこから子どもの想像力を働かせながら、「一般的統合体」(general whole) の概念を構築していくということになる。地球が多様な地理的構造と生命活動の有機的結合によって成り立っているように、子どももまた、個別に形成された地理的構造の心象を統合することで、生命活動——人間の歴史や文化を含む——とその母体である地球という「一般的統合体」の概念を形成していくのである。

2.2 パーカーの理論にもとづく地理教育実践

次の引用は、上記のパーカーの主張とは厳密には異なる手順ではあるが、実際にパーカーが教育長として監督をおこなったマサチューセッツ州クインシーで取り組まれた、基礎地理学の授業記録である。対象は基礎学校の第一学年で、記録日時は1880年～1881年頃である。

丘の授業

授業目的：第一、地理科学教育の第一歩を踏む。第二、自分たちを囲む土地の形状を子どもたちに観察させることを導く。ついでに言葉も教える。

教師による準備：第一、子どもたちと砂による一連の実験を実行する。第二、独創的な計画を考案する。

児童による準備：彼ら・彼女らが作ったことのある全ての砂造形と泥団子。そして、彼らが目にしたことがある（とはいっても観察 (looked at) していない) 全ての丘。

授業計画：第一：児童たちに砂の丘を作らせる。第二：彼らが作ったもの間にある差異に注目させ、そして、斜面を観察するように導く。第三：高い (high)、低い (low)、険しい (steep)、側面 (sides)、頂上 (top)、ふもと (bottom) という言葉を児童たちから引き出す。第四：自分たちの丘についてのあらゆるものを教師に言わせる。第五：丘の中から一つを選び、水を注ぐことで排水の観念をもたらす。注意——最も険しいものを選び、水の押し流し (washing away) をより見やすくさせる。第六：帰宅途中に丘を見るように告げる。そして、明日の授業の準備をさせる³⁹。

37 *Ibid.*, pp.vi-vii, pp.94-99.

38 ここでいう「構造の観察」とは、地形のような空間的構造に限られるものではなく、季節の循環や気候の変化といった時間的構造も含むものである。これらはいずれも、子どもの感覚経験を通じて把握され、「心象」として形成される点において共通している。

砂の山に最後の仕上げを施そうとしている子ども一人ひとりのそばに、ちょうどその瞬間に立って、次のように彼らに問いかけるのである。

「これは何に見えるかな?」「小さな丘」、と机の上に並んだ小山 (tiny hummocks) の列を素早く見渡した後、小さな女の子が口にする。「私もそう思います」と教師は心から同意する。「これを丘と呼びましょう。ハリーの作品を見てみなさい」「おお、高くて細い!」と興奮しやすい小さな仲間が叫ぶ。「自分のものはいい具合に丸いよ」、と一人の小さな男の子が満足げに述べる。彼は自身の作品を押し固めるのに忙しく、同級生の作品に注意を払っていない。「(低くて長い) メアリーの作品を見て」。「もしみなさんが次の冬にこれらの丘のうち一つでそり滑りをする (coast down) としたら、どれを選びますか?」「ハリーの」、と誰かが答える。「なぜ?」と教師が尋ねる。「だって、それはもちろん高いから」とその児童は主張する。明らかにこの質問は少しばかげている、と考えている。「自分はこれにする。これはとても険しいから」と別の少年が言う⁴⁰。

【教師はハリーの作った砂の丘の頂上から水を流す】

子どもたちの集団から落胆の叫びが聞こえる。なぜなら安定した水の流れのもとでハリーの丘が急速に消えていったからである。

「だめだよ。ぜんぶ流れていっちゃう」「ああ、台無しにしちゃっている!お願い、止めて!」と、幼い丘制作者からの感情的な要求 (appeal request) が行われる。「どうして、何が問題なの?」と教師は悪びれる様子もなく答える。「全部溶けちゃった」「もう険しくないよ」、と子ども達が訴える。「どのように流れていっちゃったの? どうしてそうなってしまったの?」「水だよ!」とすぐに返事がある。「水が何をしたの?」「水が砂を下に運んじゃったんだよ」「水が砂と一緒に流れてしまった」と、たくさん考えるけれども、ほとんど喋らない、ゆったりとした児童が述べる。「そうですね。では、あなたたちも家へと流れていきましょう、すぐにね。[帰宅途中で] 目にする丘を貴方たちにはすべて見てほしいです。そして明日、砂で私にそれに似たものを作ってもらいますからね。さようなら」子ども達はみんな自分の席へ向かった⁴¹。

以上の地理教育には、観察への動機を生む子どもの表現活動、そしてお互いに作った作品の鑑賞といった様子が窺える。そして興味深い点は、教師が計画していたように子ども達が「高い」、「険しい」といった単語を用いたり、自然と子ども達は帰り道に丘を観察したりするように導いている点である。すなわち、こうして周到に教師によって準備計画がされているにもかかわらず、子どもたちはあたかも能動的に学んでいるかのように授業が進められている。パーカーが主張するように観察と表現活動は一体的なものであり、一過性の学びではなく継続的に繰り返されていくものなのである。

こうしてパーカーは、子ども達が慣れ親しんでいる教材から学びを出発させ、表現活動を通じて様々な他の領域の事柄も学んでいくのであった。こうした課程編成は、児童が学びを「愛すること」を

39 Lelia E. Patridge (1885), *The "Quincy Methods" Illustrated: Pen Photographs from the Quincy Schools*, E. L. Kellogg & Co., p.91.

40 *Ibid.*, pp.92-93. 下線・太字は引用者による。

41 *Ibid.*, p.95. 【 】, [] 内は引用者による。

目指した。反対に言えば、学びに対する「永続的な嫌悪」(permanent dislike)⁴²を引き出してしまったら失敗である。教師は子ども達に関心を持つような問いかけや仕掛けを行っていく必要がある。この意味においても、地理学を単なる暗記科目にはいけなかった。

2.3 地域学習への視座と小学校の実践分析への応用

これまで、いかに地域の実情に根差した教育を一般化した形で提示するかという問いに対して、パーカーの地理教育論について整理を行ってきた。本節ではパーカーの地理教育論の主張をまず四つの観点に整理する。その観点をを用いて富山市立堀川小学校の地域学習の実践を分析することにより、パーカーの地理教育論の応用の一例を示す。

第一に、地理教育を「地球にかんする学び」と解釈することによって、＜自然－人間＞の二元論を相対化し、それらを一体として捉える視点を提供してくれた。この視点は、人間の文化的活動——例えば地元の祭りや、伝統芸能、地域史など——が自然の条件のもとで成立していることを我々に教えてくれるだけでなく、一つの教材を社会的視点と自然科学的視点の両方から捉える重要性を示唆してくれる。たとえば、木工細工を取り上げてみても、それがいかなる歴史のうちに成立したのか、という視点だけでなく、どうしてそれがこの地域で生じたのか、という視点ももたらしてくれる。また、使用される木の特徴や、その工芸品の耐久性や劣化メカニズムといったような自然科学の視点で捉えることも可能になるであろう。

第二に、地理教育が一つの教科に収まらないことも示唆してくれている。先行研究において再三指摘されている点であり、本論では詳述しなかったが、これは第一の点から自然と導かれる発想である。例えば前節で紹介したクインシーの地理教育実践では、「ついでに言語も教える」とあった。そのほか、パーカーが季節の変化を取り上げる際に、「天気は、気温計を手段に学習すべきである。気圧計もまた利用すべきであろう」とあり、これが科学的知識や、計算能力を必要とすることがわかる。言い換えれば彼は地理教育を中心にしたコアカリキュラムを想定したともいえるし、「地球」という大きな広領域カリキュラムを想定したともいえる。彼のカリキュラム観について、その特徴づけや歴史的整理については別稿に譲ろう。ともかく、教科横断型の学びをパーカーは構想していたのである。

第三に、パーカーが地理用語の単なる暗記を否定したことも重要である。これは、地域学習が単に一方向型の学びでは成立しなかったことを思い出させてくれる。パーカーは野外学習と造形活動を重視していた。これは実際に自然に触れ、そこで感じたことを学校に戻って即座に表現するという営みであった。まさに子どもの能動的な学びと認知プロセスの外化という意味でアクティブ・ラーニングであったと解釈でき、子どもの創造性、他者の作品との交流そして再び野外活動へと向かい概念を深めていく、という「主体的・対話的で深い学び」の方法論に共鳴するプロセスが主張されていたといえる。

第四に、彼の地理教育論は、複雑な地理構造を最も単純な形に落とし込み、そこから複雑な概念を構築していくというプロセスを提示したという意味で示唆的である。それは子どもの好奇心と直感を信頼し、自分の言葉・自分の考えで概念を構築することを意味している。この一般化のプロセスにお

42 HSG, p.125.

いて、子どもの想像力が重要となる。この点を踏まえると、鈴木が指摘していたような、生活圏と学校の所在地が異なるという地域学習の課題の解決に、一定の視座を与えうる。というのもパーカーによれば、「単なる特定の距離の近さ (special proximity) は、子どもの観察を超えたところにある国家の構造を児童・生徒に想像する力とは関係が無い」⁴³ からである。このことは子どもによる想像と概念化が容易かどうか焦点であることを示しており、むしろ自身の暮らす地域の方が複雑で、理解が難しいかもしれないことを意味している。パーカーの言葉を使えば、「生活する町の隣の郡や州は、構造上、はるかに複雑である。[中略] それはまさに、指や筋肉の解剖学が、身体の全体的な枠組みの解剖よりもはるかに難しいのと同じである」⁴⁴。むしろ地域一般の理解、例えば山地とそのふもとに広がる河川、そしてその河川の周辺にできていく集落、といったような大まかな理解が、両者の共通点や差異を見出す観点を与えるという意味で、学校周辺の地域理解と子どもたちの暮らす地域理解をつなぐ役割をするであろう。例を挙げれば、九州地方や北海道の学校であっても、子どもが想像しやすいのであれば、富士山とそこから流れる富士川、富士平野そして駿河湾といった構造から学んでも良い。

ここで重要なのは地理的近接そのものではなく、学習者が構造を明瞭に心象化しうるかである。パーカーの議論の趣旨に即して言えば、教師は物語等を介して感覚把握を超えた風景を想像させようということである⁴⁵。比喩的に言えば、学習対象への心理的近接を、空間だけでなく時間（すなわち歴史的距離）にも及ぶ概念として拡張することも可能であると考えられる。たとえば、現代の出来事よりも過去の出来事のほうが子どもの関心を惹くこともある。後者については次の事例で示したい。

上記の四つの観点を用いて、富山市立堀川小学校の第5学年社会科（総合的な学習の時間）、「コンパクトなまちをつくる富山市」の授業を分析してみよう⁴⁶。[] 内、太字は引用者による。当該単元は、富山の地域史を語るうえで欠かせない公害問題の単元と地続きになっている。

第5学年1学期の社会科では、「イタイイタイ病」の学習に取り組んだ。イタイイタイ病とは、富山県の神通川流域で起こった公害病である。子どもたちは、当時の日本が経済成長を優先することで、自然環境が悪化し、公害へと至ったことを手掛かりに、自然環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていることや、公害から国民の健康や生活環境を守ることの大切さを考えていった。その学習において、高度経済成長によって産業発展を重視したことが公害の原因だと考えた安藤さんは、「イタイイタイ病は、環境の大切さを教えてくれた病気であり、人間が便利にくらしたいという気持ちが公害を起こしたのではないか」と発言した。その発言から宮脇君は「公害はまだ様々な形で今も続いている。自分たちはまた同じことを繰り返している。イタイイタイ病の患者や家族、地域の人たちが苦勞してきたことを無駄にしないようにこれから長く生きる自分たち世代が考えて生活しないといけないのではないかな」と続けた。

43 Ibid., p.126.

44 Ibid., p.127. [] 内は引用者による.

45 Ibid., pp.87-90.

46 以下、すべての授業記録の引用は、富山市立堀川小学校（2018）『個の学びと教育』明治図書, 148-173頁による。

このように子どもたちは、対象とする社会的事象を時間的な広がりを意識しながら理解を深めるとともに、環境と自分たちの生活との関係の深さ、更に社会問題に立ち向かい乗り越えていこうとする人間の強さや家族の暖かさを考えることができた [中略]。

子どもたちは、イタイイタイ病という教材から二つのことについて意識しながら学習を進めることができた。

一つ目は、**時間的な広がり**の視点である。イタイイタイ病は、1960年代に社会問題としてクローズアップされてきたが、神通川流域の被害地域の住民は、それ以前からこの病気と闘っていた。こうした経緯や背景を辿っていく過程を通して、子どもたちは時間的な広がりの視点を意識しながら学習に取り組むことができた。

二つ目は、**多面的な視点**である。公害は、加害者・被害者の立場を考えてしまう。そのため、子どもたちもその立場を明らかにしながら、学習を進めていった。初めは病気の深刻さから、被害者の立場で考えていく子どもが多かったが、加害者である企業の立場を、日本の経済事情やその恩恵を受けた国民という視点も含めながら考えていった。こうして子ども達は、今の社会においてもイタイイタイ病と同じ過ちを犯しているのではないかとみ直しながら、社会認識を深めていった。

1学期に子ども達は、二つの視点を学んだ。それははじめに授業者が「時間的な広がり」と称するものである。

第一に「イタイイタイ病」は、子ども達にとってみれば教科書の記述を通してみる「遠い」出来事であるかもしれない。むしろ新型コロナウイルス感染症や生活習慣病といった疾患のほうが時間的な「距離」は近いはずである。それにもかかわらず子どもは富山市内を流れる川を通じて精神的に教材に心を通わせた。物理的な「距離」だけが子どもの関心を惹きつけるわけではないことがわかる。

第二に「イタイイタイ病」という特殊な事象から、公害問題の一般的性質の認識を引きだしている。すなわち、社会問題化する以前からそこには苦しむ人々がいたことや、公害問題が現代まで継続しているという、時間的な広がりを有する公害問題という認識である。

以上のように考えれば、対象との精神的な「距離」の近さが生み出した関心から、特殊なる事象である教材が一般化するプロセスとして「時間的な広がり」を捉えられる。

次に、「多面的な視点」と呼ばれるものである。子ども達の中で単純に昇華できない葛藤を抱える。これは教材がもたらす多様な価値観から、自身の立場を考える機会にもなっていると考える。これは、富山市の地域を単に自然の観点から捉えるのではなく、経済活動の場としてもみなしていることが分かる。言い換えれば、自然と人間活動の緊張関係を子ども達が少なくとも感じ取っていることが分かる。

しかし授業者は、「子どもの発言は概念的なものに感じてしまうことがあった」⁴⁷と述べている。これはすなわち、特殊から一般化がなされても、さらにそれが特殊へと応用されていない、と言い換えられる。そこで、「調べる中で具体的な事実との出会いから、子どもは、社会的事象を自分との関わ

47 同上書, 150頁.

りとして捉えたり、意味づけたりできたとき、自ずと自分にできることを考え、はたらきかけていくのではないだろうか」と仮説を立てた⁴⁸。この仮説を検証するために、2学期以降「コンパクトなまちをつくる富山市」の単元に向かう。以下では、学習の変容過程が比較的明瞭に追跡できる吉村さんの記録を中心に、当該実践がパーカーの観点とどのように接続しうるかを具体的に示す。同様に〔 〕内、太字は引用者による。

吉村さんは、1学期社会科「イタイイタイ病」の学習において、「神岡鉱山が悪いと思っていたけど、当時の企業は全体的にどうなのか調べると、昔は他にも公害があったらしく、四日市ぜんそくや水俣病等、いろいろな工場が環境を悪くしていたことが分かった。なぜ、そのようにいろいろな公害が発生してしまったのか」や「イタイイタイ病の患者その家族はとても苦しく悲しい思いをしていたと思う。イタイイタイ病だけでなく、日本を便利にしたい気持ちから公害が起きたのではないかと発言するなど、患者やその家族等、苦しい思いをした方々に心を寄せ、出会った社会的事象に対して自分なりの問題意識をもち、その問題に対する予想を立て、様々な資料から知識や情報を獲得しながら検証を進め、自分の考えを立証することで社会認識を深めていった。〔中略〕さらに、イタイイタイ病の学習でも、苦しんでいる住民や家族の立場から考えていくなど、弱い立場へ自然に目が向いていく思いやりや正義感の強さを感じる〔後略〕。

そんな吉村さんが、12月22日の第5回の集団過程において「一人ひとりが、少しでも動こうとすることが大切だと思う（中略）。公共交通に少しでも乗ったりイベントとかにもいっぱい参加したりして、中心市街地がにぎやかになったら、コンパクトなまちに少しでも近づいていくのではないかと思う」と発言する。そして、冬休みに入ると自らの発言通り、従兄弟や祖父、仲間を誘って何度も市内電車を利用して中心市街地に出かけるなど、自分から進んで行動するのである。吉村さんを突き動かしたものは何だったのだろうか。

<10月2日 第1回集団過程後のノート>

題名：公共交通は大切だから、もっと広がれば

宮脇君が公共交通を利用しないと無くなると言って、無くなったら校外学習や車が使えなくなったときや、自分は子どもだから運転できないから（公共交通を）たまに使う。だから、無くなると困ります。〔後略〕

<10月7日 ひとり学習ノート>

やはり、コンパクトなまちは難しい気がします。なぜなら校外学習で電車に乗ったとき、私たちがほとんどで、あまり人がいませんでした。〔中略〕コンパクトなまちをつくる自信は、富山市はあるのかなと思います。〔後略〕

〔自動車を利用できない人が3割近くおり、そのうち7割が60歳以上の高齢者であることを調べ、突き止める〕

これらの調べ学習を契機に吉村さんは、高齢者という視点が付加した^マことや、高齢者に向けた

取組を実際に行っているという事実から、富山市がコンパクトなまちづくりを目指しているのは「高齢者のためなのではないか」とその目的のいについて予想を立てるのである。

[この仮説を確かめるために、駅員と祖父にインタビュー調査を行う]

<11月7日 ひとり学習ノート>

題名：高齢者のためにもいつかコンパクトなまちになる

前は無理だと思っていたけれど、10月2日には知らなかった富山市の取組が分かってきたからです。[後略]

[しかし、郊外に住む人にとってはコンパクトなまちづくりは影響が無い、という同級生の奥山君のアンケート結果からショックをうける]

<11月10日 第2回集団過程後のノート>

題名 郊外の人是不便

奥山君の話聞いて、今まで考えていなかった郊外の人たちが不便だと気付きました。富山市は中心部ばかりで、婦中町や細入は公共交通機関が少ないからです。富山市はどうするつもりなのか。

[郊外で暮らす人々がコンパクトなまちづくりについてどう考えているのか気になり、細入（富山市南部の地域）と呉羽（富山市西部の地域）でインタビュー調査を実施した]

<11月27日 第3回集団過程 [での発言]>

吉村 実際に細入に行ってみた。細入はバスが1時間に一本で、細入の人もバスがもっともっと本数が増えればいいと言っていた。公共交通が不便だと、家に引きこもってしまって、ある方は91歳でずっと家に引きこもっていて、足も悪くて歩くのも大変と言っていて、「バスがもっと増えて交通が便利になればいいのに」と言っていた。

呉羽の方は、自分たちで各家から400円、市から補助もあるのだけど、集めてバスを作っていて、呉羽では、住民たちがよく使うスーパーとか病院とかにバス停があって、乗っている人も、高齢者が多かったのだけど、みんなそろって便利だって言っていた。私だってこの呉羽とか細入に行ったときも公共交通で行って楽しかったし、自分たちで行けるようになるには、自分でも公共交通機関に乗り、地域でも動いていくことも大切なんじゃないかと思う。[中略]

しかし、中村さんは、「富山市は多額の借金があり、財政的に乏しいという理由からコンパクトなまちは既存の公共交通でつくっていく必要がある」と、公共交通を広げることは難しいことを突き付けてきた。この財政難という事実は、吉村さんにとっては新たな、そして、衝撃的な事実であった。

<12月3日>

題名 自分たちでも動く

呉羽のように、富山市ばかりに頼らず、公共交通機関が増えるように一人一人が少しでも公共交通を利用すれば、時間はかかるけれど、公共交通の本数なども増えてコンパクトなまちに近づくと思います。だから、私は公共交通を使う時間が少ないから少しでも利用したいし、他にも宮脇君のように自分でできることを探していきたいです。

この後吉村さんは、ポスターやチラシなどで呼びかけるのではなく、自ら地域のイベントに足を運ぶことを重視するようになる。授業者は、「自らの足で出かけることで、コンパクトなまちをつくる富山市の取組や考え方を捉えなおし、吉村さん自身の世界を広げていた」⁴⁹と評価している。地域の問題解決には自ら能動的に動き他者に働きかけ、自身の考えた仮説を検証していくことが重要であると、これら一連の学びを通じて吉村さんは学んだと考えられる。

パーカーの地理教育論の観点からみれば、本事例は、形成された一般的概念が、学習者の心象の変化を介して個別の事象へと再適用されていく過程として捉えられる。すなわち、吉村さんは「イタイイタイ病」という個別の事象の学習を通して、公害問題の一般的性質を把握した。その一般的性質には、社会問題化以前から苦しむ人々の個人史が累積しているという側面も含まれる。

2学期以降、吉村さんは当初、「コンパクトなまちは難しい気がします」と述べ、コンパクトシティを漠然と「困難なもの」として捉えていた。しかし調べ学習を進める中で、その目的は「高齢者のためなのではないか」と気付き、問題の焦点を具体化していく。さらに同級生のアンケート結果を受けて、「郊外の人たちが不便だ」と気付くことで、概念は「中心部の課題」から「中心部と郊外の不均衡」というより具体的な構図へと更新された。その後、「財政難」という制約条件が提示されることで、コンパクトシティは単に行政（あるいは大人）が推進する大規模政策としてではなく、自らも関与のあり方を考えるべき課題として捉え直される。こうして吉村さんは、イベントに足を運ぶなど、大きなコストを伴わない範囲で自分にできる行動を模索するようになる。

以上の過程は、「イタイイタイ病」学習で獲得された個人史を捉える視点が、他者との対話や新たな事実との出会いを通じて、「コンパクトシティ」の概念形成へと具体的に結びついていったことを示している。ここにおいて吉村さんの心象変化は、(1) 無力感・困難感の表明（「難しい気がします」）が、(2) 目的（「コンパクトシティ」の目的）・対象（中心部－郊外への地域概念の拡張）・制約（財政的制約）の再定義を経て、(3) 自己の行為がもつ有能性への気づき（コンパクトシティに対して可能な自身の貢献）へ移行していったと捉えることができる。まさに主体性と、他者との協力、そして様々な「気づき」から教材についての認識を深めていく探究をここに捉えられるのである。

以上のように子ども達は、「イタイイタイ病」を起点に、公害に向き合いながら富山に暮らす人々について自分たちなりの一般的な概念を形成した。しかし単に自然保護の視点だけでなく、社会の発展という視点からも公害問題を捉えることで、自然と人間活動の交点に公害問題を位置付けられるようになったと考える。2学期以降の学びにおいて吉村さんは、「交通網」「中心部－郊外」といった――パーカーの理論を用いれば――人間活動が成立する条件から、富山の人々の暮らしを捉えていた。したがって本事例は、人々の個人史を軸に富山の自然条件と、生活条件を規定する地理的条件（空間

49 同上書, 171頁.

配置・アクセス) に対する認識を深めていく学習であったと評価できる。このように考えれば「地球にかんする学び」としてのパーカーの地理教育の観点が、地域学習の一つの在り方を位置づけるうえで、有効な示唆を与えている、と考えられる。

3. まとめ

本稿では、「主体的・対話的で深い学び」の観点から、学校教育の枠組みのもとで（とりわけ地理教育に関わる領域で）取り組まれながらも、地域力（community capacity）向上を目指した課題解決的な学習という広義の意味における地域学習の特徴について検討し、その課題を抽出した。そのうえでパーカーの地理教育論の議論を用いて上記の課題に答えていくことを目指した。

第1章においてははじめに、「主体的・対話的で深い学び」およびアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善のためには、子どもの心理的条件を含めた実態について教師が授業改善や教育課程の編成に積極的に関与していかなければならず、それに必要な条件整備が課題になっていることを指摘した。次に、このような整理から、「主体的・対話的で深い学び」に基づく地域学習においては、地域課題の解決を担う地域形成主体の育成に系統的にいかに取り組むのか、また、地域の実情に根差した地理教育のカリキュラムの一般化や、歴史的分野・公民分野といった他の科目との関連についても明らかにされていないことを指摘した。以上はいずれも、地域の実態および子どもの興味・関心に根差した学習を、授業・カリキュラムとしていかに構造化し一般化するのか、という問いに収斂する。もし一定の一般化が可能であれば、地理教育において「主体的・対話的で深い学び」を取り入れた地域学習を教師が計画・編成する際の補助線となるであろう。

そこで第2章ではパーカーの地理教育論について、その方法論やカリキュラム論、そして具体的な実践について整理を行い、以下の4点をパーカーの地理教育論の特徴として導出した。

第一に地理教育を「地球にかんする学び」としてとらえる観点である。これは一つの地域を単に自然構造の観点からとらえるだけでなく、人間活動を行う条件としてとらえることを求めている。すなわち学習対象である地域を様々な物質の働きの有機体として捉えることが求められる、といえるのである。そして第二に、教科横断型の学びが求められた。まさに「地球に関する」学びであると捉えられるように、パーカーの地理教育は、自然科学から人文科学まで広く射程に取めた学びだったのである。第三に、地理教育における子どもの能動的な学びと認知プロセスの外化を求めた。自身が実際に五感を通じて会得するだけでなく、それを粘土などの表現物を使って表現することが求められた。さらに、こうして作られた作品を子ども同士が鑑賞しあう（聞き合い・見せあいをする）ことによって、よりいっそう、お互いの理解を深める学習過程が構想されていた、と整理できる。すなわち経験した個別事象から一般化を経て、さらにその一般化した事物を個別事象に応用していきながら、学習対象（教材）の「一般的統合体」（general whole）の認識形成を目指したのであった。到達点として、自然物と人工物が有機的に連なり全体を作る地球という一つのイメージへと統合していくことになる。

こうしたパーカーの理論は、自然的条件と人工的条件という二つの制約のもとで地域の問題をとらえる重要性を地域学習にもたらしめている。また、その教材の対象は、子どもが親しみやすいものであれば空間的・時間的に近接したものでなくてもよい。そして子どもの経験を出発点とし、表現と他者

との会話、そして新たな経験と学びへと深化させていく。特殊から一般へそして一般から特殊へと、地域学習を通じて獲得した概念を変容させていきながら、様々な事象の有機体としての地域という一つの認識へと導いていくことが目指されるのである。

参考文献

- 1) 安彦忠彦 (2017) 「習得から活用・探究へ」 溝上慎一編 『改訂版 高等学校におけるアクティブラーニング 理論編：アクティブラーニングが未来を創る』 東信堂, pp. 56-87.
- 2) 中央教育審議会 (2016) 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」, 平成26年11月20日.
- 3) 廣瀬志保 (2021) 「探究する学びに向けて——探究で変わり始めた高校——」 野田敦敬・田村学 (編) 『学習指導要領の未来』 学事出版, pp. 174-185.
- 4) 石村卓也・伊藤朋子・浅田昇平 (2018) 『社会に開かれたカリキュラム——新学習指導要領に対応した教育課程論』 晃洋書房.
- 5) 歓喜隆司 (1956) 「社会科成立以前の社会的教材の変遷について」 『社会科教育研究』 8, 20-28.
- 6) Marler, Jr., C. D. (1965). “Colonel Francis Wayland Parker: Prophet of the ‘New Education’”, Ph. D. Dissertation, Stanford University.
- 7) 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂.
- 8) 文部科学省 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」, 23-24頁 (https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_1_11_1.pdf 最終閲覧日: 2025年11月5日).
- 9) 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編 平成30年」.
- 10) 中井俊樹 (2015) 「アクティブラーニングの課題を理解する」 中井俊樹編 『アクティブラーニング』 玉川大学出版部, pp. 11-19.
- 11) 小笠原正太郎 (2025) 「ジョン・デューイの初期教育理論の形成過程に関する研究——19世紀後半の「新教育」を支えた理念に着目して」 博士学位論文 (教育学), 早稲田大学.
- 12) Parker, F. W. (1876), “Report of Superintendent”, *Eighty-Fourth Annual Report of the Receipts and Expenditures of the Town of Quincy*, Rand, Avery and Company, pp.117-131.
- 13) Parker, F. W., (1888). *How to Study Geography*, Eagle Printing Co..
- 14) Patridge, L. E. (1885). *The “Quincy Methods” Illustrated: Pen Photographs from the Quincy Schools*, E. L. Kellogg & Co..
- 15) 佐藤一子 (2015) 「地域学習の思想と方法」 佐藤一子 (編) 『地域学習の創造：地域再生への学びを拓く』 東京大学出版会.
- 16) 鈴木允 (2020) 「地理学習における地域の変容過程の教材化—学園都市『国立』の成立と発展についての授業実践を事例に—」 『歴史地理学』 62-1, 歴史地理学会, 1-18.
- 17) 高田喜久司 (2016) 「F・W・パーカーの地理論：その「基礎論」の探究」 『新潟工科大学研究紀要』 20, 57-73.
- 18) 高田喜久司 (2019) 「F・W・パーカーの地理学習『内容論・方法論』」 『新潟工科大学研究紀要』 23, 25-43.
- 19) 竹内裕一 (2014) 「地域学習を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの創造」 『千葉大学教育学部研究紀要』 62, 1-12.
- 20) 竹内祐一 (2019) 「地理教育における地域学習の位置—子どもたちの地域学習体験からの逆照射—」 『新地理』 67-1, 日本地理教育学会, 1-12.

- 21) 富山市立堀川小学校（2018）『個の学びと教育』明治図書.
- 22) 梅原利夫（2018）『新学習指導要領を主体的につかむ——その構図とのりこえる道』新日本出版.
- 23) Yli-Panula E., Jeronen, E & Lemmetty, P., (2020), “Teaching and Learning Methods in Geography Promoting Sustainability”, *Education Sciences*,10, Iss.1,
(<https://doi.org/10.3390/educsci10010005>).

Regional Learning from the Perspective of “Proactive, Interactive, and Authentic Learning”

- Reconsidering F. W. Parker’s Theory of Geography Education-

OGASAWARA Shotaro*

Key words : proactive, interactive, and authentic learning, regional learning, geography education, F. W. Parker

Abstract

This paper examines school-based regional learning from the perspective of “proactive, interactive, and authentic learning,” with particular attention to geography education and to regional learning in a broad sense oriented toward local problem solving and community capacity building. It identifies a central curricular challenge : despite the accumulation of practices, a shared framework remains underdeveloped for organizing locally grounded experience and students’ interests into generalizable curriculum design. Chapter 1 notes that improving lessons in line with this perspective requires teachers’ active involvement in curriculum organization based on students’ actual (including psychological) conditions, yet the institutional conditions for such work remain insufficient. It further argues that prior discussions have not adequately clarified how to cultivate local actors systematically, how to generalize locally grounded geography curricula, or how to relate such work to history and civics. These issues converge on one question : how can region-based learning be structured and generalized as curriculum so as to provide teachers with an “auxiliary line” for planning?

To address this question, Chapter 2 reconstructs Francis W. Parker’s geography education theory and derives four analytic perspectives. First, following Parker’s definition of geography as “a description of the surface of the earth,” it frames geography education as describing and grasping the Earth’s surface as manifested in places and regions. Second, this Earth-centered view suggests an interdisciplinary orientation spanning the natural sciences and the humanities. Third, Parker emphasizes children’s active learning through sensory experience and the externalization of cognition via expressive work (e.g., clay modeling), supported by peer comparison and dialogue. Fourth, he aims at forming a “general whole” through iterative movement from particular experience to generalization and reapplication in new particulars, culminating in an integrated image of the Earth as an organic whole linking natural and human-made elements. Building on these perspectives, the paper proposes a model of regional learning in which students come to grasp the region as an organic whole through experience, expression, and interaction with others.

* Assistant Professor, Faculty of Management