

F. W. パーカーの地理学習「内容論・方法論」

高田 喜久司 *

(平成 30 年 10 月 31 日受理)

F.W.Parker's Geography Learning "Content theory and Methodology"

Kikuji TAKADA *

The main purpose of this article is to research F.W. Parker's theory of geography learning, especially on content theory and methodology. In addition to the basic theory, we are expecting that we will lead to a total understanding of Parker's geography by researching content theory and methodology. My conclusion are as follows. Regarding geography content theory, Parker presented a unique "elementary geography science curriculum" for the purpose of fostering thought power. This curriculum was not considered to be fixed, it was flexible. First, it was "child centered curriculum" that can be modified according the learning situation of child. The other important view is that the "integrated curriculum" was conceived. Regarding methodology, first of all, it is noteworthy that an activism, inductive and even heuristic approach is taken. Secondary, it is highly appreciated that detailed discussion of the importance of questioning of teacher is made in total. The foundation of the questioning also had to be the one that evoked spontaneous activity and fostered thought power.

Though these theories and practices Parker was called the "father of the progressive education movement".

Key words: mental power and thought power, integrated curriculum, child centered curriculum, activity approach, questioning of teacher, field lessons

1. はじめに—本稿の意図

フランシス・パーカー (Parker, F. W., 1837-1902) は、アメリカ 19 世紀における初等教育改革史上最も顕著な影響を残した教育家の 1 人であった。著名な教育史家のカバリー (Cubberley, E. P.) も 19 世紀後半に生じたアメリカ初等教育の一大改革において、おそらくパーカーほどの功績をあげた者はいないだろうと述べている⁽¹⁾。

パーカーの教育改革事業は広範囲に及ぶが、一般に 1875 年から 80 年に至るまでのクインシー教育長時代における活動、すなわち「クインシー運動」(Quincy Movement) と呼ばれる改革と、1883 年から 99 年に至るまでの、イリノイ州クック郡師範学校 (Cook County Normal School, 1896 年「シカゴ師範学校」と改称) の校長時代における活躍を通じて、彼はアメリカ初等教育の近代化のために大きな功績を残した。クインシーの新教育とその延

* 工学科(基礎教育・教養系)教授
Professor, Division of Fundamental Education and Liberal Arts, Department of Engineering

長線上にあるクック郡師範学校附属実習学校 (Practice School, パーカー・スクール) の教育活動は当時の先駆的な範例として注目を浴び、アメリカの本格的な進歩主義教育運動として歴史的地位を占めるに至ったのである。特に、クック郡師範学校においては「初等地理学習」(この科目は「初等科学」あるいは「自然学習」(nature study) と言い換えることも可能な性質をもつ) の構成と導入について一つの先例を開いたことは特筆されなければならない。ここに、アメリカ初等学校における地理学習が伝統的な読み方・書き方・算術の3教科とならんで正規の教科として導入されるに至ったのである。

パーカーは『地理学習法』(How to Study Geography, 1889) の序論で、旧来の学校教育がいわゆる道具教科としての読み、書き、文法、計算等の学習に終始していたのに対して、内容教科としての生活の研究の重要性を説き、道具的知識が内容的知識の習得、教育活動の手段としてこれに関連させながら学習されるべきであると言明している。ここには現代の生活教育や合科学習を予言するものとして、ルソーの『エミール』に匹敵する崇高な考え方が展開されているのである。

パーカーにおける地理学習の目的は、すでに触れたように⁽²⁾、知的能力 (mental power) の啓培、科学的な思考力 (thought power) の育成、発展にあるとした。こうした目的論に支えられた彼のカリキュラム構造もユニークなものであった。すなわち、パーカーにあっては地理学習の導入は単なる付加としての性格をもつものではなく、諸教科の統合・相関させる中心教科として位置づけられている点で、独自の評価が与えられている。3R's すら独立教科として分離して教えられるのではなく、むしろ地理内容の一部として教えられたことは注目に価する。すなわち、地理には読むこと、書くこと、話すこと、綴ること、数えること、構成すること、描くこと、歌うこと、砂で型取ること (molding) などが必然的に含まれているのである。

また、地理学習の方法は、端的に言って、活動主義的アプローチを強調するものであり、直観主義的、経験主義的なものであった。直接、自然と親しむ中で、子どもの感覚や直観に訴え、同時に経験を豊かにすることを意図しながら、知識を獲得しつつ思考力を養うという方法原理に立つものであった。

本稿では、これまで論述してきたことを全般的に確認しながら、パーカー教育思想の骨子を構成する地理学習論について、特に内容論と方法論に焦点つけてその特質を探究することを目的としている。地理学習論の系譜、基本的な性格や教育的価値、目的論などいけば基礎的な理論に加えて、内容論・方法論を探究することによってパーカー地理学習論のトータルな理解へと導いてくれるものと考えている。

2. 地理学習の内容論

(1) 初等地理学の教科課程の概要

教育の理念、ないし目的が最も端的に現れるのは、カリキュラムにおいてであると考えることができる。この考えはパーカーにおいても例外ではない。カリキュラムはごく一般

的に言って、教育目的を達成するために必要な教育内容の計画である。

知的能力 (mental power)、あるいは思考力 (thought power) を地理学習の目的としたパーカーが、地理学習の内容をどのように構成し、具体的に展開したかについて検討しなければならない。検討するにあたって実際的な手引となる資料が『地理学習法』である。この書物によって彼の地理学習の全容を概観することが可能であると言ってよい。

400 頁からなるこの著書は、①序論、②教師のための準備、③初等地理学の教科課程の概要、④示唆と方向づけ (suggestions and directions)、⑤教科課程に関する解説 (note)、⑥ユーラシア、⑦熱の分布、⑧国家の分布、という内容構成となっている。

パーカーは「まえがき」のなかで、「当初この書物をクック郡師範学校の教師が使用するために 100 頁程のパンフレットを書こうと思っていたが、その作業はこのような大部なものにまで成長してしまった」⁽³⁾ことを認め、さらに「あらゆる授業を思慮深く、かつ徹底的に準備するすべての教師に捧げる」⁽⁴⁾と吐露している。そして、後の合衆国教育長官ハリス (Harris, W. T., 1835-1909) は、従来の地理学習においては「地理の力学」 (the dynamics of geography)、すなわち気候や土壌の違いを生み出す活気に満ちた生き生きとした地球の諸力についての学習がなおざりにされていたが、パーカーの書物によってこの欠陥は超克された、とその意義を認め、次のような評価を与えている。

「子どもの身近な知識のなかに河川の流域、大陸、あるいは世界といった地理学的概念を形成するのに必要な初歩的観念を発見するように導くパーカーの豊富な手段は、われわれの教授法に対する彼の貢献の価値を確実なものにするに十分である」⁽⁵⁾

ではパーカーは一体どのような地理のカリキュラムを立案していたのであろうか。それを提示すると、次のようである⁽⁶⁾。

初等地理学の教科課程の概要

(第 1 学年から第 4 学年までは「純粋地理」と称し、第 5 学年以後は「科学的地理」と呼ぶ)

	第 1 学期	第 2 学期	第 3 学期
第 1 学年	①色 ②形 ③数 ④距離 ⑤方向 ⑥物語や読み物のなかに出てくる位置 ⑦気候の変化、雨、雪、雲、氷、霜、植物の生命に対する水分の影響についての観察 ⑧室内や庭での植物や種子の観察、樹木 ⑨動物、動物の食物、種類、用途、家畜、野獣 ⑩絵入りの童話	第 1 学期の続き、および ①沸騰する水の観察 ②蒸気 ③水の諸形態	前学期の続きおよび①日光、室内におけるその変化 ②太陽の出没 ③寒暖の影響 ⑤空気の動き、風
第 2 学年	学年を通じて前年の観察を続ける。および	①地平線、空、天頂、垂直	①物語を話して聞かせ

第二学年	①敷地の面積 ②校舎内における教室の位置 ③校舎の位置、近隣の広場や街路や家の位置	線と水平線 ②土地の自然 景観の観察、丘、谷、川、池など ③植物の成長のしかた	る。あるいは読ませる。 またその内容について 黒板上に絵や地図を描いて説明する。②鳥の移住
第三学年	第1学年、第2学年での学習事項は年間を通して継続する。①エスキモー人が歴史にあらわれる場所の位置 ②土壌、砂利、砂、ローム層、岩石の観察 ③一般的な鉱石および鉱物の観察 ④寒暖、空気、水、土壌と植物との相互関連 ⑤寒暖、湿度、空気などとの関連で地表構造を学習する。	①雲、水気、光、熱と雨との関係および雨と植物との関係 ②歴史科で学んだ位置	今まで習ったことの総復習
第四学年	①今までの観察および学習事項を念入りにまとめる。生徒が習得した諸事実の関連がわかるようにすること ②陸海洋の諸形態の系統的な学習 ③丘 ④屋根、丘の連続 ⑤山の物語と山のシステム ⑥谷、平野、低地 ⑦平原、ステップ、セルパス、大草原など	①河川の流域 ②土壌への水の浸透作用 ③耕土での水の利用 ④水源、小川、河川 ⑤山地の雪、氷河、流水の話 ⑥井戸、深堀り井戸、運河、水路	①河川の流域、すべての観察事項をこの流域という統一概念に結びつける ②海岸線 ③半島 ④岬 ⑤島 ⑥突堤 ⑦湾、入江、海 ⑧浸食海岸、海岸、海の潮流 ⑨生徒が観察し得ないものの物語、説明、例示
第五学年	今までの観察および学習事項を子どもの精神の中へ持ちこむこと。今までに獲得した事項や能力を、大陸を概念化する際、またイメージ化する際、あらゆる段階で利用すること。もし科学的地理学へ進む基礎がちゃんとできていないならば、それをしなければならぬ。①復習および弱点となっている地域をおさえる。②北米大陸の構造、すべての学習は構造に集中されるべきこと ③排水 ④河川	1学期と同じ	①南米大陸の構造 ②流域 ③河川の流域 ④土壌 ⑤気候 ⑥作物 ⑦人種 ⑧動物 ⑨政治的区分の概観 ⑩北米との比較

	の流域 ⑤土壌 ⑥気候 ⑦作物 ⑧動物 ⑨人種 ⑩政治的区分の概観 ⑪斜面と斜面および流域とし流域の比較		
第六学年	①ユーラシアの構造、北南米の場合と同様の手順で進める ②ヨーロッパの構造 ③アジアの構造 ④アジアとヨーロッパの比較 ⑤ユーラシアと北米の比較 ⑥ユーラシアと南米の比較 ⑦北米と南米の比較	①アフリカの構造、北南米と同様の手順で進める ②既習の大陸のそれぞれと比較する。オーストラレーシア、その構造 ③豪州、その構造 ④豪州とその他の諸大陸との比較	①球としての地球 ②諸大陸と地球上の位置 ③島の位置、大洋中および大陸沿いの島 ④海岸 ⑤海岸と大陸の関係 ⑥海流
第七学年	①寒暖の分布 ②地球の運行 ③地帯ごとの寒暖分布、高低、風、海洋による分布 ④湿度の分布 ⑤風	①土壌の分布 ②植生および作物の分布 ③動物の分布	①人口の分布 ②人種 ③鉱石、鉱物の分布
第八学年	①政府 ②政体の状態 ③政体の形態 ④種族 ⑤絶対王政 ⑥制限王政 ⑦共和制 ⑧政治的区分と地球上の分布 ⑨首都と主要都市	①各々の政治的区分の構造、土壌、気候、作物、産業上および商業上での利点 ②世界の産業 ③世界の商業 ④世界の大都市と大都市出現の理由	①重要な政治的区分の構造（現在および過去において歴史上重要なもの） ②ペルシャとシリア ③パレスチナ ④エジプト ⑤ギリシャ ⑥イタリア ⑦スペイン ⑧フランス ⑨イギリス ⑩ドイツ ⑪オランダ ⑫アメリカ

(2) 初等地理学の教科課程についての検討

提示した教科課程の概要は、すでに触れたようにクック郡師範学校の附属実習学校（通称、パークースクール）で実践されたものであるが、この概要5点について若干の検討をしておきたい。

【初等地理学の教科課程は基礎的なもの（the elementary）と科学的なもの（the scientific）から構成されていること⁽⁷⁾】

純粋地理（基礎的な課程）は第4学年までであり、それは主として帰納的に進められ、とりわけ総合（synthesis）と分析（analysis）という知的能力を訓練することが要請されている。また、この課程の目的は、「科学的課程における真理の有機的な体系」（an organic body of truth）の構築に不可欠な精神的な素材を、観察、調査、聞き取り（hearing language）などの学習によって蒐集すること⁽⁸⁾にある。

換言すれば、低学年の主要な活動は、高学年の学習のために必要な感覚の所産（sense-product）を集積することに求められているのである。その際、野外授業（field lessons）、観察及び調査が重視され、さらには好奇心や想像力に訴えたり、製作、模造すること、絵を描くこと、彩色すること、口や文字で表現するというような具体的な表現様式を用いることによって、地理学の基礎的な観念を発達させていく形態をとっている。パーカーにおいては、第3学年から歴史が教科として登場してくる。第4学年では、直接に観察できる谷、平野、海、河川の流域などの諸観念を整理し、子どもが観察できないものについては、物語、説明、例示（illustrations）などによって、イメージ化を図る工夫がなされている。しかし、「初等地理学固有の学習は、子どもの学校生活第5学年以前にあまり多くのことをはじめべきではない」⁽⁹⁾のである。

基礎的な課程のうえに、第5学年からは科学的な構造地理学（structural geography）の学習に入っていく。構造地理学はわれわれが住んでいる地球の構造について学習することを目的としている。科学的課程では、推論（inference）や一般化（generalization）の能力が要求される。パーカーによれば、科学的課程は、「想像の能力によって、大陸の心像（mental picture）を作り上げ、それらを総合して世界全体をイメージすること」⁽¹⁰⁾を主要な目的としている。その際、北米大陸の構造が1つの範例となり、他の大陸の学習は、北米大陸との比較によってすすめられていることに注目すべきであろう。「比較は常に行われなければならない」⁽¹¹⁾というのがパーカーの考え方である。その基底には、1つの大陸についての理解が他の大陸の理解のもとになるという考え方がみられる。この考え方は、現代で言うところの範例学習を想起するに十分であると言っても過言ではない。こうしたやり方をとる限り、「非常な熱心さと洞察力等をもって、地理において子どもの成長を見守る教師なら、どんな新しい状況が提示されようとも決して躊躇することにはならない」⁽¹²⁾と説明を加えている。そして、最終学年において、いわゆる政治地理学（political geography）が位置づけられているのである。

【このカリキュラム案は固定され・不動のものと考えられてはならないこと】

掲げられた教科課程からは、学年、学期ごとに教材を子どもの発達段階に適合しようとする意図を読みとることができる。しかし、どの学年、学期であっても子どもがその教材を習得する状況にないならば、前の学年あるいは学期の内容を履修しなければならない性質をもつものである。第5学年第1学期の「もし科学的地理学へ進む基礎がちゃんとできていないなら、それをしなければならない」という記述は、この間の事情を端的に物語っ

ている。なによりも、子どもの学習状況を優先させなければならないのである。言葉を換えて言えば、子どもの思考力の育成にてらして教材は自由に選択されるべきこと、さらに思考力を育成するために適切だと判断された内容ならば、このカリキュラム案になくとも導入する必要があると解すべきであろう。これについては、パーカーの「あなた方は、子どもが現在どこにいるか、ということからはじめなさい」⁽¹³⁾という言葉が示唆的である。また、このカリキュラム案は、繰り返しや継続事項が多いことも1つの特色を示すものと言ってよからう。

【教材配列は政治地理学の教材が不十分ではないかという批判に対する見解】

彼は一般に、政治地理学の形で教えられる人文地理的内容に依存する傾向が強い当時の地理学習に疑義を差しはさみ、次のように述べている。

「子どもたちが大陸を政治的区分に分けるときに、もし地形的な基礎的観念を欠くならば、彼らは一体何を学ぶのであろうか。その結果は容易にわかるように、子どもたちは大陸について最も簡単な観念も持たずに、地図を学ぶことになってしまう」⁽¹⁴⁾。

パーカーの初等地理学は、自然地理を主な内容とする構造地理学に重点をおき、したがって政治地理学は構造地理学と関連させて学習されない限り、効果が薄いという見解をとるのである。そのうえ、パーカーは「地理に並行して進められる歴史の学習において、子どもたちは彼らの理解することのできる政治地理学についてのすべて知識を与えられる」⁽¹⁵⁾から心配する必要がないと言明するのである。

【カリキュラム案は網羅的であって一般的な地理学習の教材配列と変わらないという批判に対する見解】

これについてパーカーは次のように述べている。「もし地理の学習が他の教科とならんと、適当な配分を受ける1つの教科であるとするならば、ここに示されているようなたくさん教材を、与えられた短い時間で教えるということは不可能だという疑問は当然であろう。しかし、多くの教材が並べられていて、それらがそれぞれ孤立し、相互になんの関連もないという観点からするならば、これに直面した場合、人々は一種の絶望感に似た感じを起こすのも無理はない。特に、あとに学習された内容に関する筆答試験が控えているとなると、なおさらである。しかし、統合あるいは発達の観点からするならば、多くの望みがあるのである」⁽¹⁶⁾。

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に含む一種の総合教科であるという立場をとっているのである。そして更に、『地理学習法』の第5章「教科課程に関する解説」を検討すれば、このカリキュラムの具体的かつ慎重な意図を読みとることが可能である。今、第1学年に限定してその大要を示すと、次のようである⁽¹⁷⁾。

【第1学年】

- **色**—色を観察し、弁別する力は彩色することによって最もよく得られる。水彩絵の具はこの目的のために使用される。葉、果実、花、種子、木の実、動物のような自然科学において用いられるような事物は彩色されなければならない。最初は非常に粗雑な彩色をするであろう。子どもが自分の彩色の著しい欠陥に気づいたら、これを改めるように指導する。よりよい彩色はより精密な観察を意味することを思いだし、この計画を着実に続けなさい。鳥は剥製の標本をみて彩色させよ。粗雑であっても驚かないように。
- **形**—形を教える最もよい方法は粘土細工である。まず、リンゴ、モモ、プラム、クルミ、梨、ポテト、カブ、テンサイなどの自然物を模造する。形の授業では、球、シリンダー、立方体など典型的なものの指導が大切である。その要領は彩色と同様である。丘の小模型、砂台 (sand table) などとも有益で、丘や谷や家などを自由にこの上で模造させるがよい。
- **描画**—教師が話して聞かせる物語を、黒板に描かせる。数の授業で習ったこともできる限り描かせるべきである。
- **数**—模造したもの、描画したもの、彩色したものはすべて計測させる。距離や面積は黒板に線、四角形、長方形を書いて教える。教室や校庭の距離や面積は目測させ、さらに実測によって目測したことを確かめさせる。
- **方向**—羅針盤のポイントを知らせ、教室や校庭や家庭で、北南東西の方向を訓練する。
- **気候や季節の変化の観察**—にわか雨と暴風雨、雨と雪、寒い日と暑い日、晴れた日と曇った日を利用する。春夏秋冬それぞれの季節において、短い時間をとって気候についての話し合いをする。雨はどこへ行くのか、雲とは何か、雲や空はどのような色をしているのかなど、子どもの好奇心を呼び起こすように問いかけ、教師はあまり説明しすぎないようにする。
- **植物の成長**—種子を調べ、描き、型どり、土中や水中に発芽させて、それを観察し、芽や葉や根を描き、すべての成長変化を熱心に見守らせる。葉、花、根などの標本を集めさせる。これらの作業の主要なねらいは、研究の熱愛へと導き、子どもを注意深い観察者にするることである。
- **動物**—生きた動物からはじめ、次に動物の毛皮や剥製を用いる。型にはまった授業形態をとってはいけないし、子どもたちが一定の事物を観察しなければならないというように固苦しく考えてはならない。あらかじめ決められた線に子どもを固定するよりもむしろ自由に観察させ、子どもが選んだ線にそってそれを発展させるのがよい。昆虫を集めさせよ。すなわち、蚕の繭やさなぎを集めて、これを描かせ、次に蛾や蝶が出てくるのを子どもに見させよ。
- **童話**—少なくとも週に一度は童話を話して聞かせる。それを子ども自身の言葉を使って話させる。また、そのストーリーを黒板上に描くことによって例証してやる。
- **読み方と言葉**—読み方、話し方、書き方の授業はすべて、このカリキュラムに述べた授業から発展する。実際、読み方の授業はこれらの教材を進めるのに重要な手段であり、それらが読み方の手段として用いられてはならない。子どもが使用する新しい言葉はただちに板書すべきである。また、それらをカードに書き取らせ、保存させて、子どもの辞書 (child's dictionary) を作るところまで進めるべきである。

【統合カリキュラムの構想】

これらの叙述を見る限りにおいて、網羅的であるという批判は妥当でないことが容易に察知できるであろう。むしろ、パーカーは教育内容の単純化、経済化を強調している程である。具体的には、カリキュラムの統合を構想しているのである。それについて少し明らかにしておきたい⁽¹⁸⁾。

① パーカーは、形・色・数をもって知的発達の三大手段と考えているが、これらはともに地理学習のなかに効果的に取り入れられていると解することができる。「形・色・数」は地理から時間を奪うものではなく、地理における必要物である⁽¹⁹⁾ということは、形・色・数の訓練がなされなければ地理の学習を進めることができないし、逆に地理の学習によって形・色・数の基礎的な諸能力が養われることを意味している。いわば、算数は地理のなかで教えることが可能だということになる。

② 観察、聴き方、読み方は思想を理解する手段であるが、これらも地理学習のなかに包含されていることは明らかであろう。

③ 思想表現の手段としての話し方、綴り方、描画、模造などは思想を強化する機能を有するが、それらはすべて地理学習上絶対に必須なものとして位置づけられている。

このようにして、パーカーはいわゆる読・書・算の形式教科目の内容すべてが、時間を特設することなく、地理のなかで十分に獲得されることを力説しているのである。伝統的な教育のカリキュラムは、形式教科に終始していた。これに反しパーカーは、内容教科としての地理を重視し、形式教科を分離して学習するよりも、地理と結合して学ばせる方がより効果的な学習が期待できると考えているのである。こうした考え方が早くも 1889 年に宣言されていることは驚きでもあり、高く評価されなければならない。むしろ逆にパーカーは、「どのくらいの教師たちが自然学習 (nature study) のなかに、読み・書き・算、および美術を教える可能性に富む手段を見出していることであろうか」⁽²⁰⁾と自問自答するほどである。

結局、『地理学習法』にみられるパーカーの見解は、初等地理学の教材構成案であると同時に、後に分化する種々の自然科学的教科の基盤をなすものでもある。それはまた、形式教科との結合による統合カリキュラム案の構想をもつものであった。かくして、初等地理学のカリキュラム案の概要と、その「解説」を検討することによって、パーカーの地理学習で意図したことを、かなり具体的かつ鮮明に看取することができたと言えよう。

これまで述べたことは、彼の方法論を究明することによってさらに明らかとなる。次に学習方法上、注目に値する点に限定して素描してみたい。

3. 地理学習の方法論

(1) 帰納的・活動的な地理学習法

すでに内容論の検討で若干触れたように、パーカーの地理学習の方法論は帰納的・活動的・統合的に進められることに1つの特色がみられた。これらの学習法は方法論を考察する大前提となっていることを銘記しておかなければならない。

彼の地理学習は、具体的な個々の自然現象を観察することから始まり、そこから子ども自身が帰納的に事象をとらえ、一般化の過程を経て思考力を発展させることにねらいがあった。換言するならば、地理学習の出発点は、いきなり全地球や宇宙、大陸などを扱うような学習方法はとらず、あくまでも子どもが直接、感覚によって把握できる四囲にある具体的な事物でなければならないのである。こうした具体的で、特殊な個物から出発してこれを一般化（法則化）していく思考過程を実践によって導いていくことが、地理学習の基本的な学習プロセスと考えられている。

「基本的な成長は、部分から全体へ、諸要素から原理への総合からなる。また、特殊から一般化へ進む自然のプロセスは、おとなと同様、子どもにおいても強力に作用する自発的な活力（energy）を喚起するものである」⁽²¹⁾。

パーカーはこのような立場から帰納的な学習方法を説き、従来の地理学習に批判の矢を向けたのである。すなわち、当時一般の学校教育にみられた誤謬、あるいは病弊の1つは、あまりに複雑多岐にわたる多くの細かなことを教えようとする点にあることを指摘している。その結果は、ただ複雑かつ断片的な事実の集積体に終始してしまっ、地理学習の真髄である一般化の思考プロセスを無視してしまっしたのである。それゆえに、地理学習において、「もし教師たちが地図の心像と断片的な事実のかたまり以外のものを何ら持ち合わせていないならば、子どもたちに地理を教えることはできない。地図と地図だけについて考える習慣は、教師たちが本当の地理を学ぶに当たってほとんど打ち勝ちがたい障害となる」⁽²²⁾と学習方法上の問題点を明らかにし、さらに次のように敷衍している。

「地理学は、特に無数の細かな内容、無限の事実で満ちあふれているものであり、しかもそれらは熱心な子どもにとっては、すべて興味あるものであり、しばしば夢中になってそれに没入するくらい魅力的なものである。そこで特に、科学的に教えようとする教師にとって最も危険なことは、子どもの初歩的な一般化を妨害するところの細かな事柄を、細大漏らさずに教えようとする企てである。この事実は学校においてあまりにも共通なすべての学習方法の完全な例証となっているものである」⁽²³⁾。

教師にとって「最も重要なことは、まさに知的総合作用（mental combination）によって一般的な全体を形成することになる事実、事項、部分を精選することである。……しかし、多くの教師たち、なかでも教育の専門家と言われる人たちの致命的な誤りは、子どもたちを教師自身にとって魅力のある多くの細かい事柄の探究に導いてしまっ、明晰で単純な一般化という目的に役立つに必要なかつ十分な事実を教授しない点にある」⁽²⁴⁾。

このようにパーカーの地理学習の眼目は、帰納的な方法を身につけることによって、事

実より法則に達し、部分より全体にいたる過程を子ども自身に体験させながら、現象の全体像を把握させることにあった。授業の具体的様相のごく一端を示せば、以下のようである⁽²⁵⁾。

地理学への入門として、「丘についての授業」(lesson upon the hill)がある。それは、まず子どもたちのまわりにある土地を観察させる。その後、子どもたちが砂山を作り、そこから山の違いに注意を向けさせることによって斜面(slope)に気づかせる。その過程で、「高い」「低い」「けわしい」「中腹」「頂上」「ふもと」などの言葉を実地に即して学習させる。最後に丘を作って、水を注いで「浸食作用」という概念を得させる。植物学への導入として、子どもたちが持ってきた土の入った箱に種子を植え、それが成長するかしないかについて観察を続けることを意図した会話を主体にした(conversation lesson)「植物の授業」(plant lesson)。この授業の発展として、豆を水に浸し、植える活動を通して、各成長段階の様子を植物日誌(plant diaries)につける学習も考慮される。学校のまわりを散歩しながら、そこで採取される花崗岩を取りあげ、長石、石英、雲母の三構成要素を知らせる「花崗岩の授業」(a lesson upon the granite)は、鉱物学の入門となっている。

これらの授業は、「野外授業」(field lessons)の形態をとっている。できるだけ実物に即して学習することが大切だからである。スケッチブック、見た丘を型どる多量の砂、ショベルや地質学上のハンマーなどは不可欠の道具として利用される。色・形・数の学習も、大体このような線に沿って進められる。距離や面積は実際に測定しなければならないし、測定することが不可能なものは目測させることによって確かめることについてはすでに触れたことである。子どもたちは学校に帰って再び観察した地域や自然の特徴を砂で型どり、黒板や紙に描き、口頭言語や書くことによって、それらを記述する。これらの方法においては徹頭徹尾、活動や作業が重視される。観察する範囲も、年齢の発達によって拡大されていくことはもちろんである。

屋内、あるいは教室の中で初等地理学を学習することは、時間とエネルギーの浪費以外の何ものでもない。ともあれ、子どもの自覚的な活動に訴え、自ら思考させ表現させることを主眼に、上記の過程を丁寧に取扱いながら、最終的には推論、法則、原理、概念など、いわゆる一般化への強い志向があることに留意しなければならない。

パーカーは、百科全書的、網羅主義的な単なる物知りを作るような地理学習の方法を排除し、子どもたちのまわりにある精選された少数の事実を素材に、単純でしかも関連のある、思考力の啓培に適した地理学習の方法を要望したのである。この要望を満たしたものが、一言にして、帰納的で活動的な地理学習法だったのである。

(2) 発問の技術と発見的な学習

すでに何度か指摘してきたように、パーカーの地理学習の目的は、思考力・知的能力の育成にあり、そのために子どもを自発的に活動させることが奨励された。この視座から彼が学習方法技術としての発問(questioning)を問題としていることは、学習方法論上特筆

されなければならない。発問に関するパーカーの問題提起は、時代背景を越えて今日においても斬新なものがあると考えられるからである。

【発問の意義・機能】

教師が子どもに発する問いは、パーカーが言うようにまさに子どもの自発的活動を喚起するための手段でなければならない。それでは、彼は発問の意義、あるいは機能をどのようにとらえていたのであろうか。

「教授技術は (the art of teaching) は発問の技術に集中する。教授技術はまさに 1 つの動機—知的活動 (mental action) のすべての段階や場面において、全面的な発達に促すような自発的な活動を喚起し、刺激すること—があるだけである。それはすでに子どもの心中にある思想から新しい判断や推理を発見させ、展開させるように導く。総合、分析、比較、判断というような知的能力は、他の手段に訴えるよりも経済的に行使される。真の問いは、『真理への探究』を誘い出し、刺激するものである。もし、こうして探究される真理が子どもの手に届く範囲のものである限り、それがいかに困難を伴うものであっても、それを探究し発見することは、子どもにとって常に最も強い喜びの感情をもたらすであろう。あらゆる発問は 1 人、あるいは 2、3 人のものではなく、学級のすべての子どもの思考力を喚起するものでなければならない」⁽²⁶⁾。

発問は教授技術のなかで中核の位置を占め、子どもの自覚的活動に訴えて、発見的に真理探究へと導くことにその意義を認めているのである。そのために、適切な発問によってすべての子どもの思考力を喚起することの必要性を暗に示していると言ってもよいようである。

【考えさせる発問】

この視点からパーカーは、発見したり考えさせる発問のあり方についてさらに、次のように述べている。

「発問は、・・・単に子どもが思考してきたことを呼び起こすことにあるのではなく、古いものを使って新しいものを発見することにあるのである。子どもの側に立った自覚的活動 (思考すること) は、常に発問によって支配されるべきである。発問の秩序は、思想発達の秩序でなければならない。子どもの知的活動のようすを絶えず、慎重に見守る教師は、子どもがどのように知識をもっているかを知り、知的能力を使うように発問を作るものである。決して答えを強いてはならないが、あなた方の発問によって、ある特定かつ自発的活動を呼び起こすことが大切である。そして、それが成功したら、次に子どもに静かに考えさせる時間を十分にあたえることである」⁽²⁷⁾。

自発的活動を呼び起こし、思考させることが、まさに発問の根幹となっていることに留意しなければならない。

【よい発問・悪い発問】

しかし、パーカーに言わせればすぐれた教授技術である発問も、誤って用いられることによってよい発問にも悪い発問にもなり得ることを指摘し、次のような警告を発している。

「発問というすぐれた技術も、他のすべての教授技術と同様、言葉の暗記の手段として用いることによって、まったく誤用されてしまうであろう。発問はあまりにもしばしば、考えることを要求しないで解答を要求する。すなわち、子どもたちは今まで学習した言葉や文章を思い出す知的活動を引き起こされるだけである。この恐るべき過失はまったく学習方法にあるのであって、子どもの側にあるのではない。なぜならば、子どもは機会さえ与えられれば、考えることを非常に愛するものだからである。愚かな教授法(injudicious teaching)によって引き起こされ、助長された言葉を記憶する習慣が、子どもを強くとらえてしまって、少なくとも学校のなかでは考えることから遠ざけられてしまっているのだ。まじめで探究的な教師なら『この発問は考えさせるためのものであるか、それとも解答を求めているためのものか』を真剣に自問すべきである」⁽²⁸⁾。

すなわち、考えさせる発問がよい発問であり、言葉の暗記の手段としての発問はただ解答を求めさせるだけのものであって、それは考えることを無視したものとなる。考えさせる機会を与えないようになるのは伝統的な教授法に由来するものであり、心ある教師なら、発問の際、「考えさせる」のか、単に「解答を求めるのか」を吟味するものであるとその具体的な方策を提示しているのである。

要するに、パーカーは、「考えさせるために発問する教師は、子どもの興味を最善なものへと発揮させようとする芸術家的教師(the artist teacher)の発問であり、解答を求めさせようとするのは言語記憶の試験に高い点をとろうとする利己的な関心のみを念頭に置く職人教師(the artisan teacher)の発問である」⁽²⁹⁾と教師のタイプを分けてとらえていることは刮目に価する。

【地理学習上の発問のあり方】

地理学習における発問については、考えることが楽しくなるようなものが望ましいとして、次のような見解を示している。

「構造地理学における発問はすべての発問のなかで、最も単純かつ容易で楽しいものがよい。なぜなら、適切な発問は子どもの知的ビジョンを明瞭なものにし、変化のある多様性に富む地球表面についての楽しい像(picture)を描かせてくれるからである」⁽³⁰⁾。そして、具体的に「雨は地上に落ちてどこへ行くのか。地中のどの程度のところまで進むのか。地中からどこへ出て行くのか。地中ではどのような価値あることが行われているのか」⁽³¹⁾というような発問がよいとされている。このような発問は、子どもが判断力を形成し、推論を引き出す手段によって、明瞭な像(clear pictures)が意識的に現れてくるように要求するものだからである⁽³²⁾とパーカーは考えるのである。

【発問する教師の構え】

教師が適切な問いを発するためには、子どもの学習状況が見えることが不可欠の条件であり、子どもの興味を持続させるような教師の姿勢が重要であることはすでに断片的ながら触れてきた。それに加えて次の長い引用は、発問する教師の柔軟な構えと、教材解釈の適不適が発問に与える影響について述べたものと言ってよい。

「考えることを呼び起こす教師は、自分の学級の子どもの知的活動を慎重に見守る。問題の所在を素早く把握し、もし必要とあれば子どもに助力を与えるため、もう1つの発問を用意して、その障害を克服してやるようにする。教師は発問による解答の形態をあらかじめ固定しておくような要求はしないことである。教師は自分自身には決してない真理を発見するように、子どもたちを導いてきたことを知って喜ぶものである。教材をマスターしている教師なら、・・・大陸には比較、類似、相違、原因、結果というような諸問題があり、それが高価な宝庫 (precious mine) となっていることを知っているであろう。学習方法においては、情熱をかき立てるようにしなければならない。教師は今、やっていることと、違うところはどこかという点から自分なりに教材をマスターすべきであるということは、強力かつ頑固に主張しても主張しすぎることはないのである。教科書からの形式的な発問は、教材に対する無知以外のなにものでもない。美しい風景を前にして、教科書からの問いを発する教師を考えてもみたまえ！」⁽³³⁾。

発問は教師の構えしだいであると言ってもよからう。そのため教材研究の重要性を指摘しているのである。教材についての無知が、地理学習の問題点であるとはパーカーがいろいろなところで論じている。例えば、すぐれた教師が少ないのは、教師が教える教材について熱心に不断の学習をしないことであり、またたとえ賞賛すべきほど勤勉な教師であっても、しばしば一般化する力や普遍的な真理に到達する力を弱めたり、破壊するような、とるに足らない細かい事柄に子どもを追い込んでしまうからだ⁽³⁴⁾と論ずるのはその好例である。

要するに、こうした教師は、これまでの伝統と習慣にとらわれて学んできたその方法に欠陥があったのだと反省を促している。伝統的な古い学習法では、発問が論議の対象となることは少なく、ましてや考えさせる発問など無用と考えられているのである。

【考えさせる発問と発見的な学習】

考えさせるように発問することによって、真理探究へと導く学習法は、いわゆる発見学習と相通ずるものがある。当然の帰結ながら、パーカーもこれと類似した主張をしているのである。

「子ども自身で発見すべきものはあらかじめ教えられてはならない。子どもたちは独創的な発見の権利 (the privilege of original discovery) を妨害されてはならない。観察すべき中心点が定まったら、子どもたちを自分自身で事実を発見するために観察の場所へ送り出してやりなさい」⁽³⁵⁾。

独創的な発見の権利を主張するパーカーの基本的な態度は、まさに発見的な学習を標榜したものと言ってよかろう。地理は教えられるべきものではなく、子ども自らが探究することによって学びとり、創りあげていくべきものなのである。こうした態度は、伝統的な学習法とは相容れぬものがあり、集積された死せる言語を注入する記憶主義的な学習法に鋭い反省を求めていくことになるのである。とりわけ、すべての伝統的な学習法に共通にみられ、決定的な過失となっているのは、「子どもの心のなかにはない空なる概念について考えさせようとする企て」⁽³⁶⁾ であると厳しく批判している点は、看過することができない。

これまでの所論を整理してみると、次のようになる。

- ① 発問の技術は、自覚的活動を喚起し、刺激するものであり、これによって知的能力(分析・総合・比較など)が経済的に培われていくこと。
- ② 発問は真理探究へと誘うものであり、すべての子どもの思考力を呼び起こすものであること。
- ③ 考えさせることが発問の要諦であり、考えさせるには考える時間の保証があること。
- ④ 子どもは機会が与えられれば考えることを好むから、そうした機会を設けることによって、子どもの興味を持続させるような発問を準備すること。
- ⑤ 地理学上の発問においては、大陸全体を意識的に明晰なイメージをもって描けるような配慮をすること。
- ⑥ 教師は教材をよく研究し、子どもの学習状況に合致した問いを発すること。
- ⑦ 考えさせる発問は、子どもの内にあるものを開発し、発見的な学習を引き起こす母胎となるものであると認識すること。

パーカーはこれらの考え方を基盤におきながら、地理学習方法の改革を断行したのである。それは活動主義的で帰納的、さらには発見的な学習方法論だったと断言してよかろう。

(3) 「想像力と好奇心」の啓培

パーカーはまた、学習方法論上、想像力(imagination)や好奇心(curiosity)を啓培することの重要性を指摘していることは無視できない。これまでの叙述においても「好奇心や想像力に訴えたり」とか、「想像の能力によって」とか、「子どもの好奇心を呼び起こす」等々の文言で語られてきた。

想像力と好奇心はたくみな教師によって使われる本能的な傾向である。このうち想像力については「地理学習の第1段階は子どもに見ることのできないものを想像する手段を与えなければならない」⁽³⁷⁾ という前提から、次のように論述している。

「地理の学習は単に知識を身につける以上に、想像力を発達させるのに最善の手段である。しかし、現代の学校においてこれ程無視されたテーマはないのである。想像力はどの段階のどの子どもにおいても発達させられねばならないのである。地理学習は一般に、人間の生活の舞台を想像によって思い描くことから始められる」⁽³⁸⁾。

初等地理学はなによりも「われわれのまわりにある地球の表面の形態を徹底的かつ慎重に観察することにある」⁽³⁹⁾ という前提から地理学習は、一例として、次のように展開されるのである。

「あなた方のまわりにある形状 (forms) からはじめなさい。すなわち、丘、谷、平地、海岸線、泉、小川、池、湖、島、半島などを徹底的かつ慎重に学習することである。植物学や動物学の対象も同様である。子どもたちを野原や谷へ連れ出さなさい。そうして教室に戻ってきて、子どもたちが見てきたことを口頭で書かせなさい。次に、型取り、最後に事象について書かせなさい。実際に測定することによって距離を教えよ。雨が降ったあとで水の流れを教えよ。泉を見つけさせなさい。そして、水はどのようにして地中から生ずるかを発見させなさい。いろいろな土の種類—砂利、砂、粘土、ロームなど—をもって来させよ。その際、地理学習には想像力によって具体的な表現、言語表現を、『絶えず』使用するようにしなさい」⁽⁴⁰⁾。

もちろん、直接観察できない地域・世界の学習や童話、物語の適切な理解にも想像する能力が有効に働くことは言うまでもない。地理学習の主要な目的は、想像の能力によって大陸の表象を作りあげ、それらを総合して地球全体のイメージとすることである。想像力は地理学習における基礎的なものであれ、科学的なものであれ、体系的に育成されるものでなければならないのである。

想像力の重要性については『地理学習法』のみならず、他の書物・論文でも随所に述べられているが、好奇心については第4章の「示唆と方向づけ」の中で検討が加えられている。その大要を整理するならば、次のようである⁽⁴¹⁾。

好奇心は最も強力な知的傾向である。好奇心を正しい方向において、絶やさないようにすることは知的発達に重要な意味を与えるものである。子どもの心が正しい状態であれば、彼は常に自然について問いを発している。この重要な事実を教師は常に心に留めておかねばならない。子どもは蓄えられた貧しい観念から独力で世界を創造するものである。神話やおとぎ話は子どもの真の精神的な栄養物である。おとぎ話は子どもにとって真理なのである。基本的で内的傾向性のように好奇心は、最も慎重な教授によって導かれなければならない。

学習方法論上、パーカーによる活動的主義的アプローチや問いの重要性、想像力・好奇心の強調は、学習に対する子どもの主体性確立を中核とした見解であり、今日なお、多大な示唆を与えてくれる性質をもつと考えることができる。

4. おわりに

パーカー地理学習の系譜や基本的な性格、教育的価値、目的論など基礎論を背景にして、本稿では地理学習の内容をどのように構成し、具体的に教育活動を展開したかの方法論について探究を試みた。もちろん、パーカーが地理学習について意図的に基礎論、内容論、方法論の3項目に分けて論じているわけではない。これら3側面は密接に関連するものであり、そのため本稿の論述が前後したり重複する面がなかったとは断言できないのである。

パーカーの地理学習論が、19世紀後半、ポピュラーな地理学習とは著しく様相を異にすることは明らかである。彼の地理学習の目的は知的能力の啓培、科学的思考力の育成にある。そしてこの見地から注入的な学習法を極力排除して、自己活動的な学習方法を強調したと言っている。

これまでも部分的にパーカーの見解をまとめてきたが、最後に、改めて断片的ながらもパーカー地理学習の所論を整理し結びとしたい。

①知的能力や科学的思考力の育成を地理学習の目的としたパーカーは、目的実現のためにユニークな「初等地理学のカリキュラム案」を提示した。提示されたカリキュラム案はなによりも、不動かつ固定的な性格をもつと考えるのではなく、子どもの学習状況によって改変可能な柔軟性を有することに留意しなければならない。また、子どもの思考力の育成に適切だと判断された内容ならば案にはなくても積極的に導入された。子どもが教育活動のセンターであり、「子ども中心のカリキュラム」だったと換言できるのである。

②パーカーの地理学習の内容論におけるもう一つの重要な見解は「統合カリキュラム」を構想していたことである。地理学はパーカーによればあらゆる自然科学の基礎的かつ中核的な教科となし、さらに進んではこれをもって全教科の統合の中核にしようとしたのである。すなわち彼にあっては地理の内容はコア・カリキュラムだったのである。

③パーカーの地理学習の方法は、帰納的・活動主義的なアプローチを強調するものであることを確認することができた。地理学習のスタートは子どもが直接、感覚によって把握できる近隣の具体的な事物であった。具体的で特殊な個物から出発し、知的総合作用（分析、総合、推論、比較など）を経て一般化（法則化）していく思考過程を実践によって導いていく基本的な学習プロセスが考えられていた。従来の地理学習はこの一般化の思考プロセスを無視してしまって、複雑かつ断片的な事実の堆積物を教えることに終始してしまっていると批判したのである。すなわち、パーカーは百科全書的、網羅主義的な単なる物知りを作るような地理学習の方法を排除し、子どものまわりにある精選された少数の事実を素材に、単純でしかも関連のある思考力の育成に適した地理学習の方法を要望したのである。一言にして、それは帰納的で活動的な学習法だったのである。

④管見によれば、19世紀後半、「教授技術は発問の技術に集中する」とか、「発問は教師の構えしだいである」として子どもの問いと教師発問の重要性を方法論上、これ程までに精緻にトータルに所論を展開した教育家を想起できない。好奇心や想像力の強調も同様である。ア) 自発活動を喚起し、思考力を啓培することが発問の根幹であること、イ) 心ある教師なら発問の際、「考えさせる」発問か、単なる「解答を求める」発問かを吟味すること、ウ) 考えさせることが発問の要諦であり、そのためには考える時間の保証があること、エ) 教師は教材をよく研究し、子どもの学習状況に合致した問いを発すること等々の指摘は、今日でも充分通用するキーセンテンスと言ってよかろう。とりわけ、「主体的、対話的で深い学び」を標榜する「アクティブ・ラーニング」にも相当すると考えるのは言い過ぎであろうか。

⑤全体として、カリキュラムの近代化を図り、当時の初等地理学の一般的水準から見れば、極めて新しい問題提起をした地理学習の内容論・方法論であることを高く評価すべ

きであろう。その意味で、パーカーが地理学習論上で占める地位は、梅根悟氏がドイツのディーステルヴェーク (Diesterweg, F. A., 1790-1866), イギリスにおけるハックスリー (Huxley, T. H., 1825-1895) に相応するもの⁽⁴²⁾と指摘していることは理由のないことではないのである。

注

- (1) Cubberley, E. P.; History of Public Education in the United States, 1934. p. 328.
- (2) 拙稿「F. W. パーカーの地理学習論-その「基礎論」の探究-」『新潟工科大学紀要』第20号, 2015. pp. 68-70.
- (3), (4) Parker, F. W.; How to Study Geography, 1889. p. xi.
- (5) Ibid; p. viii.
- (6) Ibid; pp. 76-84.
- (7), (8) Ibid; p. xxxi.
- (9) Parker, F. W.; Notes of Talks on Teaching, 1885. p. 129.
- (10), (11) Parker, F. W.; How to Study Geography, p. xxxii
- (12) Parker, F. W.; Notes of Talks on Teaching; p. 136.
- (13) Ibid; p. 85
- (14) Parker, F. W.; How to Study Geography; p. xxvii.
- (15) Ibid; p. xxxii.
- (16) Ibid; p. 130.
- (17) Ibid; pp. 134-138. を筆者が要約したものである。ほぼ同様の記述は、梅根悟著『初等理科教授の革新』明治図書, 1977. 264-265 頁にも見られ、参照した。
- (18) この3項目については、拙稿「F. W. パーカー教授学における中心統合理論の形成過程」(日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第4巻) p. 39 に詳述しているので参照願いたい。
- (19) Ibid; p. 131.
- (20) Parker, F. W.; Notes of Talks on Pedagogics; 1894. p. 396.
- (21) Parker, F. W.; How to Study Geography; p. 125.
- (22) Ibid; p. xxxiv.
- (23) Ibid; p. 128.
- (24) Ibid; pp. 128-129.
- (25) Good, H. G.; A History of American Education, 2nd. ed. 1962. p. 220. 並びに拙稿「F. W. パーカー教授学の実践的観点-Quincy Method の解明-」教育方法研究会『教育方法学研究、第14集』2001. pp. 63-83 参照
- (26) Parker, F. W.; How to Study Geography, pp. 101-102.

- (27) Ibid; p. p. 103.
- (28) Ibid; p. pp. 103-104.
- (29), (30), (31), (32) Ibid; p. 104.
- (33) Ibid; pp. 104-105.
- (34) Ibid; p. xxxv.
- (35) Ibid; p. 122.
- (36) Ibid; p. 125.
- (37) Ibid; p. 127.
- (38) Ibid; p. 128.
- (39) Ibid; p. 129.
- (40) Ibid; p. 128.
- (41) Ibid; pp. 87-88.
- (42) 梅根悟著;前掲書, 295 頁。

主要参考文献

- ①梅根悟著『初等理科教授の革新』明治図書、1977. 254-266 頁.
- ②高田喜久司「フランシス・W・パーカー ―学校改革の先駆者」(市村尚久編『現代に生きる教育思想―アメリカ―』ぎょうせい、1981. pp. 281-312. 所収)。
- ③高田喜久司「F.W. パーカー教授学の実践的観点―Quincy Method の解明―」、教育方法研究会『教育方法学研究、第 14 集』、2001. pp. 63-83.
- ④高田喜久司「F.W. パーカーの地理学習論―その「基礎論」の探究―」『新潟工科大学研究紀要、第 20 号』2015. pp. 57-73.