

松 山 大 学 論 集
第 33 卷 第 2 号 抜 刷
2 0 2 1 年 6 月 発 行

地理教育と教師のライフヒストリーに関する 接続可能性

——「地理」の表象をめぐる高校教師の解釈実践——

北 須 賀 逸 雄
伊 勢 本 大

地理教育と教師のライフヒストリーに関する 接続可能性

——「地理」の表象をめぐる高校教師の解釈実践——

北 須 賀 逸 雄
伊 勢 本 大

1. は じ め に

本稿の主題は、ある高校地理教師を対象としたライフヒストリー・インタビューのなかで、社会科の1つである地理という科目についてどのような〈語り〉が用いられ、表現されるのかを分析することにある。

地理という科目に大きな変化が起こっている。周知の通り『学習指導要領』の改訂に伴い、高等学校における「世界史」の必修が見直されることになった。合わせて、地理歴史科・公民科が新たに「地理総合」「歴史総合」「公共」というそれぞれの科目として再編成される。2022年からは、こうした社会科のカリキュラムが段階的ではあるものの、実際に実施されていくことになるという。これは約40年という期間にわたり、事実上の選択科目とされてきた地理が必修科目に振り返ることを意味している。高校生の約半数が地理を一度も学ぶことなく、最低限の知識をもたないまま卒業している（滝沢 2016）。こうした現状に鑑みれば、今回の変更が高等学校の教育にもたらす影響の大きさは想像に難くない。

新たに必修科目となった「地理総合」というカリキュラムについては現在進行形で様々な議論がなされている最中にある。高等学校で地理が再び必修科目となるに至る過程と現在の審議の動向を整理してみせ、その可能性を探る

井田（2016）や「地理総合」に関する授業実践を保障するための社会科教員に対する系統的な教員研修を構想する竹内（2018）。永田（2019）においては既に「地理総合」の現状と課題について触れ、その上で今後必要となる地理教育の方向性についても議論を展開している。こうした「地理総合」の可能性や意義・課題に目を向ける研究は今後も引き続き活発に行われることになるだろう。

その一方で看過してはならないのが、その実践者である教師の存在である。これは Goodson（訳書 2001）が強く訴えてきたことの1つでもある。ライフヒストリー研究の権威である彼はカリキュラム研究を発展させる手段として、教師のライフヒストリーに着手してきた。今後の「地理総合」に向けた研究においてもこれは重要な指針となるはずである。しかし、現在取り組まれるものにおいて、この点を意識しているものはほとんどないといえる。その多くが、いかに「地理総合」を実践するのか、いかに「地理総合」を理解するのか、という点に関心を置いているからである。

Goodson に依拠すれば、必修修科目として一新されることとなった「地理総合」を議論するための契機として、ライフヒストリーにおける教師の〈語り〉に着目する意義が示されよう。こうした問題意識から、地理教育における研究とライフヒストリー研究の可能性を検討したい。そこで本稿では地理を専門とする、ある高校教師へのライフヒストリー調査から地理という科目がどのような〈語り〉を用いられることで構成されていくのか、に着目し明らかにする。

2. 先行研究の検討

2.1. 「地理総合」に向けた歴史的過程

文部科学省は、2018（平成30）年3月に『高等学校学習指導要領』の改訂を行った。これに伴い、高等学校の地理歴史科・公民科については、共通必修科目として「地理総合」、「歴史総合」、「公共」という新科目が設置されることになった。

なお、この改訂に当たってこれからの時代に求められる資質・能力に関し以下の内容が示された。それは「国家及び社会の形成者として必要な知識や思考力等を基盤として選択・判断等を行い、課題を解決していくために必要な力」であり、「自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力」、また「持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決していく力」などである（文部科学省 2015）。

上記をふまえ、地理歴史科においては、「世界史」の必修修が見直され、共通必修修科目として「歴史総合」「地理総合」が新たに設けられることになった。「歴史総合」では世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉え近現代の歴史を理解することが目指される。また「地理総合」では持続可能な社会づくりを目指し環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察することが目標とされる。

こうした改訂の内容を整理するため、これまでの地理教育に関するカリキュラムの変遷について、浅黄谷・関（1994）、滝沢（2016）、文部科学省（2014）などを参考にまとめてみよう。戦後初の1947（昭和22）年度版及び1951（昭和26）年度版、1956（昭和31）年度版においては人文地理が設置されており、必修科目ではないものの、生徒が取得すべき社会科の単位数が多く、多くの生徒が地理を履修していた。

1960（昭和35）年度版では生徒の履修すべき単位数が削減された。しかし、倫社、政経を含めて4科目以上が必修修となっており、地理は原則として全ての生徒が履修していた。1970（昭和45）年度版では日本史、世界史、地理A、Bの4科目のうちから2科目が必修修とされたが、全日制の課程の普通科における基本的類型の例として地理が1年次に置かれたこともあり、多くの学校ではほぼ全員の生徒が地理を履修していた。

1978（昭和53）年度版（昭和57年度実施）では必修修科目として現代社会が新設された。現代社会は原則として第1学年において履修され、地理は現代社会の履修の後、選択して履修されることとなったため激減し、全生徒の半数

程度しか履修しなくなった。

1989（平成元）年度版（平成6年実施）において、高等学校社会科は地理歴史科と公民科に分けられた。地理歴史科においては世界史のほか、日本史か地理のいずれかが必修とされ、地理履修者は全生徒の半数程度のままであった。その後、改訂は、1998（平成10）年度版（平成15年度実施）、2008（平成20）年度版（平成25年度実施）と続くが、世界史のみが必修という状況は変わらず、地理履修者が全生徒の半数程度という状況はおよそ40年続いてきた。

そうした背景があるなかで今回の改訂では、地理歴史科が空間認識と時間認識をバランスよく育成する教科となり、社会で求められる資質・能力を全ての生徒に育むという観点から、空間軸・時間軸をそれぞれ学習の基軸とする（井田 2021）。つまり「地理総合」と「歴史総合」は、相互補完的役割を果たすものとして改めて、必修科目に位置付けられたといえる。

これまで、地理教育を受講する生徒が少なかったことから、地図が読めず空間的思考力がない、国際人としての素養が身に付かないなどの指摘があった（滝沢 2016）。しかし、「地理総合」が設置されることにより、少なくとも全生徒に対して最低限の地理的素養を身に付けられるような教育が行われるようになったと考えることができる。

2.2. 地理教育をめぐる研究とライフヒストリー研究の接合

では、こうしたカリキュラムの変遷に対し、研究はどのような蓄積がなされてきたのか。地理教育に関するライフヒストリーの取り組みを中心に整理してみよう。教師のライフヒストリー研究は Goodson（訳書 2001）が紹介されて以降、日本でも教育学領域のなかで様々な試みがなされてきた。もともと教師の「成長」や「変化」に関しては、ライフコースの研究として蓄積されてきた経緯がある。その代表的な成果には山崎（2012）などが挙げられる。ライフコース研究は多様な生活史の中からコーホート（同齡集団）の傾向性を見出すことに重きを置く。その一方でライフヒストリーは個々の教師の様々な生活・教

職経験などに着目する（姫野 2013, p. 32）。

とくに近年では日本語教育学においてその動きが活発といえる。「学習者や教師の声を聞き、その声の意味を考察」（三代編 2015, p. 9）することを可能にするライフヒストリー研究として日本語教育の教師研究を展開しようとした三代編（2015）や、日本語教育における教師の成長を追う飯野（2013）や有田（2016）などがある。

一方地理の分野に目を向ければ、地理学に関する議論のなかにライフヒストリー的視点を用いるものはいくつか確認できる（例えば西 1998, 湯澤 2001 など）。そこには対象に向けた地理学的な理解や解釈に対して、ライフヒストリーの強みである時間的経過や歴史的背景文脈を加えることで議論の射程を広げ、深めようとする明確な意図が見て取れる。

しかしながら、地理教育そのものに関してはまだ十分な取り組みがなされているとはいえない状況がある。先にも論じたように、「地理総合」として新たに設けられるカリキュラムを議論する1つの可能性として、教師の〈語り〉への着目を可能とするライフヒストリーは重要なものとなるはずである。

そこで本稿は、ある高校教師を対象としたライフヒストリー・インタビューにおいて「地理」という科目がいかに関与されるのか、ということに着目した分析を行うことにする。それは、今日の地理教育、及び「地理総合」をめぐる議論が、このカリキュラムをある種実体的に捉えることで成り立ってきた、という前提への反論を意味する。

つまり先行研究では地理という科目の「本質」性を意識的（あるいは無意識的）に想定することで、そこにいかにカリキュラムとして（または教育実践として）近づける／達成することができるのか、ということに主眼が置かれてきた。しかし科目としての地理は、普遍的な実体として存在するものではない。前項で示した『学習指導要領』における記述の変遷が示すように、この科目についての〈語り〉によって形作られるものだと言い換えることができる¹⁾。

こうした認識に立つならば、これまでの地理教育をめぐる議論とは異なる可

能性も示されよう。すなわち、研究協力者である地理を専門とする高校教師が自らのライフヒストリーにおいてこの科目をいかに表現するのか。こうした〈語り〉を検討することから、これからの「地理総合」を検討していくための視座を得ることができるはずである²⁾。このように本稿は、地理教育の研究としてライフヒストリーのアプローチをいかに取り入れることができるのか、という実験的な試みである。また、今後新たに展開していくことになる「地理総合」に向けた議論を発展させようとする意義を有するものでもある。

3. 研究協力者のライフヒストリー

本稿の研究協力者であるマサタカ先生（仮名）は、現在50代の高校教師である。子どもの頃から社会科が好きであったという彼は、自身が小学生の頃、家族旅行で行った法隆寺や東大寺などに触れることで古代史に興味をもつようになったという。父親が社会科の教師であったこともあってか、子どもの頃には父親の書斎に入っては歴史関係の書物を手にし、歴史に対する関心を深めてきた。そうしたなかで中学校に入って以降は地理についても興味をもつようになっていったという。

マサタカ先生のライフヒストリーにおいて大きな契機として語られたのが、高校時代に出会った地理の教師であるミズカワ先生（仮名）との出会いであった。ミズカワ先生の授業は彼にとって大きな魅力を感じるものであったという。そうした授業は今もマサタカ先生にとって、地理という授業の目指すべき1つの「理想」としてロールモデルのように語られた。そのことを示すように、当時授業でとっていたノートを今でも大切に保管しており、インタビューのなかで筆者らにもみせてくれた。また、ミズカワ先生との出会いから将来地理の教師となり、地理の授業を実践したいと思うようになっていたという。地理を専攻とすることに対し、父親からの反対もあったものの、最終的には自身が一番興味をもてた地理の道に進むこととなった。

大学は地元の地理を専攻できる学部・学科を選択した。教育実習では母校で

実習生として、再びミズカワ先生に指導をしてもらうことになったという。このように整理すると、一見自身が教職の道に進むことを疑わずにきたようにも見える。だが、学生時代にはマサタカ先生も教師以外の道を考えたことがないわけではなかった。専門的な地理に関する学習に魅力を感じ、進路を決める際には教師でなく、研究者になることも真剣に考えたという。

決断するきっかけとなったのは、ミズカワ先生から高校の非常勤講師の誘いを受けたことにある。在学時に受験をした教員採用試験は不採用。そこで2年間、大学院に進もうと考えていた矢先にその話を受けることになった。高校時代には「恩師」であったミズカワ先生は大学時には実習の「指導教員」となり、その後、非常勤講師として「先輩教員」となったのである。講師時代に、間近でミズカワ先生の指導を受けながら力をつけたマサタカ先生は、その年に教員採用試験を合格し、翌年から正規採用となる。

新任の時代から、県内各地の県立高校に社会科、地理歴史科、公民科の教師として赴任し経験を積んだマサタカ先生は、学校現場だけでなく、様々な機関でも活躍してきた。例えば、県文化振興財団の推進員として、機関誌雑誌の編集に携わったり、県総合教育センターに研究主事として赴任。その後、指導主事、室長を経て、地理教育担当として小中高等学校教員に対する研修業務に従事するとともに、地理教育の方法論等について研究することもあった。現在は教頭として管理的職務に従事しながら地理教育等を担当している。

4. 社会科における「地理」をめぐる解釈実践

4.1. 社会科のなかの「地理」

以下では、マサタカ先生のライフヒストリーを聞き取るなかでのやりとりにもとづきながら、彼が「地理」という科目をどのような〈語り〉にもとづきながら表現し、その物語を構成していくのかについて検討していく³⁾

まず確認しておきたいのは、地理について語る上でマサタカ先生があくまでも、自身の専門とするこの科目を社会科という大きなもののなかの一部として

位置づけている、ということについてである。次のやりとりはマサタカ先生が地理を専門とする教員になるにあたり、当時どのような理想を掲げていたのかを筆者の一人が尋ねた際のものである。

北須賀：そのう、どんな教師になりたいというふうに考えてました？

マサタカ：地理の教員っていっても、やっぱり（あくまでも）社会科ですから、社会科の色々な科目を（授業）しますから。社会科は、（中略）生きていく上では何かそんなにすぐに役立つとかそういうようなものではないかもしれないけど、知っておくといろいろ得になる。まあ損をしないということで、

マサタカ先生は社会科について語るにおいて、他の科目と並列する形で地理を位置づけようとした。「知っておくといろいろ得になる」という社会科は、たとえば次の〈語り〉から表される。「公民的なこと」については、「政治の仕組み」や「法律」。「歴史的なことについて」は、「旅行に行って」「違う楽しみ方」を得るための1つ。そしてそれらと同様に、「地理的なこと」として語られるのは「それぞれの場所での違いを感じることができる」ことにあった。

マサタカ：公民的なことであれば政治の仕組みであるとか法律であるとか、そういったことは知っておくと自分を守ることができる。例えば歴史的なことについて知らなくても、旅行に行っても楽しめるけど、それぞれの場所の歴史を知っておけばまたそこで違う楽しみ方ができるとか、地理的なこともあったらそれぞれの場所での違いを感じることができるから。

上記のやりとりから示唆されるのは、地理も社会科の1つとして歴史科や公民科と「一つに繋がっている」という含意である。「暮しを豊かに」するため

の「雑学」として語られる彼にとっての「社会科」をカリキュラムとして実現していくためには、その下位に位置づくそれぞれの科目は決して「バラバラなもの」であってはならない。したがって、常に他の科目との「繋が」りを意識した〈語り〉が示されているといえる。

マサタカ：社会科は、いつてしまえば自分自身を守っていくとかより、暮らしを豊かにしていける、まあそういったものなので。いわゆる雑学じゃないですけど、いろんなものを関連して伝えられたらいいなと。それらは全部個別のバラバラなものではなくって実は繋がっているんだと。いろんなところで見えないところがあるかもしれんけど、やっぱりそういったものは一つに繋がっているものだっていうのが伝わるような授業ができたらいいなあということで。

だからこそ、「社会科として」の「まとまった知識」を生徒に身につける実践を行うためには地理や歴史、公民の「どれかじゃなく」、「どれも」重要であるという〈語り〉が示される。たとえばそれは、マサタカ先生が自身の専門ではない世界史を生徒に教えるなかで、地理の知識としてもフィードバックされるものがあったという〈語り〉にもみてとれた。

マサタカ：もともと一つであって、二つに分かれたんですけど、地歴と公民それぞれ大事やけど、やはり社会科として全体でまとまった知識っていうのはあった方がいいんじゃないかなっていうのは感じてました。(中略)世界史を担当したときも、世界史で受験する子がいたので自分自身も結構必死になって勉強をして、世界史の知識が入ってくることで、地理のことについても結構いろんなことがより明確に見えてくるようになってきて、その背景が、あ、そういうふうなことがあったのかっていうのがより明確になってきたので、やはり、どれか

じゃなくてどれも関わっているんだなというふうなことで、

4.2. 「歴史」との異化

しかしながら、これから確認するやりとりは上記の内容と矛盾するようにも思われるかもしれない。というのも、これまでのマサタカ先生の背景や経緯をライフヒストリーのなかでたずねていくにあたり、社会科における他の科目について話題が及ぶと、彼はそれらと「地理」を同一視しようとはしなかったからである。むしろ積極的に異化しようとする〈語り〉を度々提示したともいえる。マサタカ先生によれば、「地理」とは、歴史や公民などの社会科における他の科目と直接重なることのない「独自性」をもつものでもあるという。

たとえば、そのことが端的に浮かび上がる1つの例が「地理」と「歴史」を異化しようとする〈語り〉にみてとれる。次の〈語り〉は小さい頃から歴史にも興味があったというマサタカ先生が将来の進路を決める際、父親から「地理ではあまり食べていけない」ということを理由に歴史の教師になることを勧められたという場面を振り返ったものである。地理の教師を目指すのか。あるいは歴史を専門とする教師の道に進むのか。この2択から1つを選んだ理由に彼は「歴史」に対し「人物」の「内面」や「物語性」という〈語り〉を結びつける。その一方で、それよりもさらに自分に「興味があった」という「地理」の「理系的な」「何かを分析する」視点を挙げた。

マサタカ：けど、歴史と地理でいったら、自分としてはやっぱり地理の方が（中略）より興味が持てる、まあいったら、どこにどんなものがあるかって、何でそんなものがあるのかなっていうふうなことを考えていくこと。歴史はどっちかといったらそれぞれ歴史的な人物があつて物語性があつて、なぜその人はそういう行動をしたのかっていうふうな内面に入るようなところがあると思うんですけど、そちらよりかは、ちょっと何か理系的なんですかね地理っていうのは。何か分析をする

とか、何かそっちの方がちょっと興味があったかどうかかもしれないですけど、自分は地理の方がいいからっていうので地理を勉強しようと専門にやっ払いこうというふうなことで。

上記の〈語り〉に代表される「歴史」との「違い」はこのインタビューのなかで頻繁に語られることとなった。もちろんそれは「地理」が、歴史科よりも優位なものであることを意味するわけではない。しかしながら、マサタカ先生の〈語り〉からは、「地理」という科目の授業で育むことができる生徒の力が、一方で「歴史の授業で」は伸ばすことができない、ということを暗に伝えているようにも読み取ることができるのである。

マサタカ：地理総合で今回初めて高校生全員がまあ地理に関わるけれども（中略）、地理的ないろんな見方、考え方とか技能とかそういうものをやっぱりしっかり身につけさせるということは、社会に出たときには生きてくるだろうという気がしますね。期待はしてるんですよ私も（笑）。だから、いろんな地図とか、図とか、グラフとか表から、こういうことが読み取れる。そういったのを複合していったらこうなるとか、分布図でこういう傾向があるからこういうふうに読み取れる、こういうことが考えられるっていうことが、（中略）それはやはり地理ならではのですね、歴史の授業でやはりそこはなかなかできないところだし、

さて、確認しておかなければならないのは、地理という科目の授業全てがマサタカ先生の語る「地理」と必ずしも同義ではない、ということである。これはどういうことか。次の〈語り〉をみてみよう。

このなかで語られているのは、彼のキャリアにおいて、学校現場を離れ、行政機関でもある「教育センター」のなかで働いていたときのことである。当時、

様々な研究会に呼ばれることも多かったというマサタカ先生は、とある「地理の授業」について見学することになった。そのときのことを振り返りながら、彼はその授業が「地理」ではなく、「公民分野」の内容としても「そのまま成り立つ」ものであったと表現した。

マサタカ：センターにあって、いろんな中学校とか、いろんな研究会に行って授業を見たときに、地理の授業で南アメリカを扱っていたんです。環境破壊という視点でやられていたんですけど、自分としては授業の中身は、いわゆる公民分野の環境破壊の授業でもそのまま成り立つ授業だになってというようなイメージがあって。それはちょっと地理の授業とは違うんじゃないのっていうのがあって。地理は地理だしっていうのは変ですけど、地理の切り口があると思うんで、やはりそういったものは地理が専門の人間がこんなやり方があるんです、公民とは違う視点というのは、地理の視点はこういう視点なんですっていうふうなのは、伝えないといけないのかなっていうのはセンターで研修を担当していた経験があったからこそ、気がつくようになってきたのかなというのはありますね。

このようにして表現される「歴史」や「公民」とは異なる「地理の切り口」とはいかに表現されるものなのか。こうした〈語り〉を検討することで、マサタカ先生にとっての「地理」を構成するための資源を明らかにすることができるはずである。そこで次節ではこのことを中心にみていこう。

5. 「地理」に関する〈語り〉の構成

「地理の切り口」を構成する物語論理、つまりマサタカ先生が語る「地理」を「地理」たらしめる〈語り〉とは何か。またそれはどのような〈語り〉の資源がもち出され、組み合わせられることで達成されていくのか。本節では引き続

きマサタカ先生のライフヒストリーをめぐるやりとりにもとづきながら〈語り〉を考察していく。

インタビューのなかで地理について話題が及ぶと、マサタカ先生から何度も繰り返し語られたのが、地図や地図帳を用いて、そこから「情報を読み取る」という学習の重要性であった。次のやりとりは、地理を十分に学習していない教師が、この科目を担当することになる状況が学校現場では不可避となっていることに対する彼の考えを筆者の一人が尋ねるところから始まる。

北須賀：地理を専門にしてない先生が地理を教えるケースが今、結構ありますよね。そういうときに地理教育のあり方みたいなものとか、地理学とはこういうものであるとかいうことを知らない分、地名物産など（を教え込むこと）に陥るとかですね、それで地理嫌いが増えていくとかいうことへの心配はありましたか。

マサタカ：そうですね。特にそれを意識したのがセンターにあって、小・中の先生方の研修をするようになったときに、中学校の社会科の先生でも高校で地理を学んでない先生が多い（中略）。地理を高校で学んでない先生に教わっていくっていう状況見て、それで実際にその先生方の話を聞いてみると、どこに何があるとかってというのは説明できるんだけど、地図帳、地図をどう扱っていいのか分からないっていうふうな話を聞いて、地図帳とか地図は単にどこに何があるっていうようなものを見るだけじゃなくって、地図っていうのはそこからいろんなものを、読み取っていく。情報を読み取っていったそこから解釈していく。何でここにそれがあるのかとかいうふうなことを見つけるのが、地図っていうのは面白い。

マサタカ：地理を学んだうえでの一番の成果というのは、地図からいろんな情報を読み取ることができる。まさに必要なものを取捨選択するの

ができるのは、やはり地理を学んできたからできるのかなあというの
はあるんですけど。地理を高校で学んでいない先生方の話を聞くと、
ごちゃごちゃして何を書いてあるのが分からないっていうふうなこ
とで、やはりそのポイントで絞って見るのができない先生が多いのか
なっていうふうなことを感じました。

したがって「地理」を授業で実践するためにはマサタカ先生のいう「技能的
な」部分が必要ということになる。この「技能」という表現に紐づけられるの
が「地形図」や「図とかグラフを読み取る」ことができる、ということにあっ
た。「知識の面」だけを教えることは「地理以外の先生」も可能である。しか
しそれとは異なる「技能的なところ」は「教えることができない」。今後カ
リキュラムとして地理が必修科目となり、全ての高等学校で実践されていくこ
とに対する喜びと懸念を同時に吐露する形で、マサタカ先生は以下の〈語り〉
を構成していく。

北須賀：地理総合は必修修ということですが、これは地理の教員と
してはやはり、ある意味もう何十年と必修修がなかったことから考え
たら、もう本当に待ちに待ったと、そんな感じですかね。

マサタカ：はい、地理が必修になったというのは非常にうれしいことでは
ありますけど、実際に現場の先生方は地理が開講されている学校が少
ないし、地理を専門、あるいは地理を教えたことがある先生が少ない
ので、そういった意味で必修になると今まで全然地理と関わってない
先生方が教えていくようになるとやはり大変なのかなと。そういった
意味で、地理が専門である教員は、専門でない先生方に対する何らか
のサポートも必要なのかなというのはありますね。地理はどうしても
技能的なところもありますから（中略）、知識の面の指導については
地理以外の先生方もできると思うんですけど、やはりその、地図を読

んだりとか、地形図であるとか、あるいは、図とかグラフを読み取ったりというふうな技能的なところは、やはり慣れないとなかなか教えることができにくいと思うので。

上記の内容は、次のやりとりにおいて元々地理の教師でもある筆者の一人がインタビューのなかでもち出した「地理の本質」というそれを強固に意義づける機能も有していた。すなわちマサタカ先生の語る「地理」とは、単に「覚える」ということ以上を生徒へ求めることにより成立する科目である、ということができる。

マサタカ：（中略）例外があるから面白いんで、そういったところの部分ができたなら、地理総合は面白い科目になるし、そこがうまくいったら、ほかの教科にも波及しますよね。

北須賀：ある意味、歴史の先生と地理の先生はやっぱ違うんですね。（中略）地理が歴史を教えるのはやりやすいんだけど、歴史の先生が地理を教えるのはしんどい。そういうちょっと特殊性はあるから、だから、その、地理の本質みたいなものを理解されてない。どこに何があるとかで終わってしまう。

マサタカ：どこに何があって、いろんな生産物の上位5位までをひたすら覚えていくってようなのがあって。地理は覚えるのも大事なんですけど、なぜこの5ヶ国が上位にきてるのか？っていうところまでいったら、理由まで出てくるので、それで、理由が分かるから、

そのためマサタカ先生は、地理の授業を行う上で敢えて「なぜ」や「どうして」と、生徒たちに問うことを重要視するという。それは先のやりとりでも語られたように、彼の考える「地理」が単に用語の暗記にとどまらないからである。地図や地図帳を読み込み解釈したり等、文字情報だけでない「全体的な背

景」から考えていくことこそがこの科目独自の「面白さ」なのだという。

マサタカ：今ちょっとあえて意識して授業をするときに、生徒に言っていることは、なぜそうなるのか？っていうふうなこと。例えば日本人は米が主食、ヨーロッパだと肉が主食とか、あるいは熱帯では芋とかそういうのがあるけど、じゃあなんでそれが主食になるのかっていうことを考えるのが、まあいってみたら地理の面白さ。だから、日本は米、アメリカは肉じゃなくて、なんでそうなるか？っていうことを全体的な背景から考えるのが面白さだから、そういったなぜ？とか、どうして？っていうのは常に意識して授業をやって、(中略) やはり地理はなぜ？とかどうして？とか、でどうすれば？っていうふうなことを考えられるような…

その結果として、生徒たちは「生き方」の多様性を「認め合う」土壌を育むことにも繋がるという。最近になってそのように考えるようになったというマサタカ先生は、「地理」という科目にそうした可能性があるということを見出そうとしていた。

マサタカ：いろんな国との関わりも出てくるから、色々環境や場所が違うといろんな快適さも違ってくる。自分たちはこうやけど、そういった人たちもいる。いろんな人がいるっていうふうなことを分かったら、そういう生き方も考え方もある、自分たちと違うからそういうのもあるんだっていうふうになったら、それぞれの良さを認め合えるようになって、繋がっていくのかな。そういった意味でより、みんなが快適に暮らせる、楽しく暮らせる、豊かに暮らせるっていうふうなものに地理は繋がっていくのかなっていうのは、これは、最近になってからなんですけど、そういうふうな地理になったら面白いのかなと、

だからこそ、「歴史」や「公民」も重要ではあるが、しかしその一方でやはり「地理」は社会科のなかでも大きな位置づけにある、という彼の〈語り〉を構成する論理が成立することになっている。次の〈語り〉では「関ヶ原の戦い」が例に挙げられる。地理とは社会科の知識を「より良いふくらみがあって面白いもの」へとする科目としての効果を発揮するという。

マサタカ：歴史にいても、地理にいても、公民にいてもいいんですけど、やはり一番のとっかかりのところで、どこに何があるのかっていうふうなところについては、地理的な空間的認識なんかがあった方が（いい）。歴史で誰それと誰それが関ヶ原で戦いをしたと言っても、関ヶ原が一体どこにあるのかも全然分からん中ではやはり理解が深まらないですし、いろんな話をしていくときも、なぜそこで戦いがあったのかとかね。そこを戦場に選んだ理由なんかも話す裏話的なことであったら、その地形的なこととか、そんなのも。だったら、より良いふくらみになって面白いので、なんかそういったことから社会科好きになっていく。

6. 「地理」への〈語り〉が置かれる地理教育の状況

ただしこれまで確認したように、マサタカ先生が科目独自の意味や意義を主張する〈語り〉を示すのは、それを取えて主張しなければならない背景文脈があるからだとも考えられる。地理を専門とする教師として看過できない、この科目が置かれてきた現在の状況が関係しているのではないか。

すなわち「地理」という科目を表象する上で、これまでのやりとりにおいて示されてきた前節までの〈語り〉とは、カリキュラムの再編過程において選択必修科目となり、そもそも履修者数が圧倒的に少ない状況に追いやられてきたという、この科目独自の経緯があったからこそ成りたっているとも考えられる。これについてはたとえば、地理的な知識を十分に身につけていない生徒数

の増加に関する〈語り〉のなかにみることができる。

インタビューにおいて、マサタカ先生が「地理」の独自性やそれを学ぶことの有用性を繰り返し主張してみせたのは、歴史科等との差異化を明確に行う必要があったからでもある。「地理」について語ることとは、他の科目との違いを語ることと同義である、とも言い換えることができるかもしれない。

北須賀：78年ぐらいですかね。例えばもうその時には恐らく地理が、先生らの時代はもう地理はほとんど必修の時代だったから、大学出て教員になった時には現代社会というのが登場してきて必修と。そういう時代。だから地理を履修する人が恐らく半分ぐらいですよ？ 地理も教えるんだけどほかの科目もいっぱい教えないといけない現実があったときに、地理の教員として何かこうジレンマというか問題意識とかは感じなかったですか？

マサタカ：そうですね。だから、現社が必修になってあと一つ（の履修）とかになっていくと地理を学ばない子が出てきますよね。そうすると、やっぱり世界史の話をしてもその、例えばフランス革命とか、ローマ帝国の話をしても、ローマがどこにあるのかとかフランスがどこにあるのかっていうことがイメージしにくい子が出てくる。現社が出てきて、のちに地歴と公民に分かれていって、世界史が必修になるとますます地理を学ばない人が増えてきたので。何か、そういったなかで、地図が思い浮かばない、どこの話をしているのかっていうのがちょっとイメージしにくい生徒たちが増えてくるのが、心配だなあというようことで。

また、こうした地理の置かれた状況が招く帰結に対する彼の懸念は、学校現場で地理を教えることになる教師の存在にも向けられた。上記で語られた「地理を学ばない子」の増加とは、結果的に「地理を専門にした先生も少なくな」

ることを意味するものでもあった。

「絶滅危惧種」という冗談交じりで語られるのは、それ程までにこの科目を専門とする教員の数が減っていることを端的に表したメタファーの機能としても働く。加えて、そうした教員に「地理」を教わることになれば、「地理嫌いの子も増えてしまう」恐れを招くことにもなる。

マサタカ：そういったかたちで地理がだんだんと減ってきだした、これはあんまり自分自身意識してなかったんですけど、教員を10年20年して行って、で、部門のほうもいろいろと仕事をさせてもらうようになって県内全体見ていくと、いわゆる文系のコースで地理が選択されていない。開設はされているけど実際にはもう日本史というようなことがあって、地理を学ばない、学ばずに社会科の教員をするというのが増えてくる。文系で地理を専攻しなかったら、大学で地理学科にこうとする子も減ってくる。そうなるとやはり地理を専門にした先生も少なくなってくるから、やっぱそれはちょっと心配やなっていうのがあって。(中略) このままいったら、地理教員は絶滅危惧種やなど。このままやったらいなくなってしまう。だから、どうしても地理独特の考え方、歴史とはちょっと違う考え方、特に理系的なところがあるっていう、ちょっと、そのニュアンスを感じてもらえにくい地理の授業をするとやはりどうしてもちょっと地理嫌いの子も増えてしまうのかな、というのもあって。そのあたりは何か手を打たないといけないんだけど、何ができるんだろかっていうのは、だんだんと年重ねて行って、それなりの立場をするようになってからはちょっと思うようになりましたね。

以上からなるこれまでのやりとりから見えてきたのは「地理」に関する〈語り〉がマサタカ先生自身のライフヒストリーにおける経験において蓄積され紡

がれるものだという事にある。それは、自らが培ってきた「地理」に関する〈語り〉であり、また、この科目が置かれてきた様々な状況を受けて構成される〈語り〉でもあったといえよう。

7. 結 語

これまでマサタカ先生のライフヒストリーについてやりとりするなかで「地理」がいかに語られてきたのか。その〈語り〉をめぐる構成過程を分析してきた。そうした結果はひとまず、次のようにまとめることができる。

すなわち、マサタカ先生は自身の専門とする「地理」を社会科という大きなもののなかの一部として位置づけていた。しかし、そうした社会科における他の科目に話題が及ぶと「地理」との異化が積極的に図れることになる。それを可能にするのは「地理」の「独自性」と表現される「なぜ」や「どうして」を問い、解釈を深める作業。つまり用語の暗記にとどまらない「情報を読み取る」ことに重きが置かれていることにあったといえる。ただしこうした〈語り〉が示されるのは、この科目の「本質」についてというよりも、カリキュラムの置かれる状況に関係していたという理解もできる。つまりインタビューのなかで、マサタカ先生が「地理」の「独自性」やそれを学ぶことの有用性を繰り返し主張してみせるのは、敢えて社会科における他科目との差異化を行う必要があったからだともいえる。「地理」について語ることは、彼にとって他の科目との違いを語ることであった。

今回の「地理総合」の新設は地理教育にとって大きな転機である。地理に関しては、約40年もの間、選択科目という位置づけにあった。それに伴い、地理の履修者が少ないという状況が長年続いてきた。結果的にこのことは、地図帳や地形図などに触れる機会を全く持たない高校生の増加を招くことになった。つまり「地理総合」の必修化は、全ての高校生が最低限の地理的素養を身につけることが目指される、ということの意味している。

ただし、マサタカ先生が懸念するように、地理はこれまでその履修者も少な

く、ゆえに大学で地理を専攻し教員を目指す者も限られている状況がある。小学校や中学校だけでなく、高等学校においても地理を専門とする教師が少ない。今回の『学習指導要領』改訂は地理教育のあり方を再認識する好機ではある。しかしながら、地理を専門とする教師が少ないという現状が変わらなければ、彼が指摘した「地理嫌いの子も増えてしまう」恐れを招くことになる。

このとき重要となるのは、『学習指導要領』で何が示されているのか。何が描かれているのか、という問いだけではない。地理教師たちによって「地理」という科目にどのような〈語り〉が結び付けられ、構成されるのか、ということに改めて着目する視点である。そうした〈語り〉によって何が示されているのか。またその〈語り〉はどのような背景文脈によって紡がれているのか、を解釈することは、必履修となった「地理総合」を実践する上で不可欠な指針となるはずである。また、このことは、現職教師を対象とした研修の機会等に関する制度的な設計とともに、地理の学びを深めるカリキュラムを検討していく上での重要な取組みともなる。

本稿は地理教育に関する研究と教師のライフヒストリー研究を結びつける方法的戦略として、マサタカ先生の「地理」に関する表象をめぐる解釈実践を描き出した。ただし、Goodson（訳書 2001）が指摘するように、ライフヒストリーとは1つの型に囚われるものではない。そのため今後様々な試みも可能であり、多くの発展の可能性が見込まれる。例えば、教師の語る自らの「成長」と「地理」に向けられる〈語り〉の変化にアプローチする試みも考えられる。重要なことはカリキュラムに向けられる議論において、教師の存在を忘れてはいけないということである。そうした意味で、「地理総合」をめぐる先行研究の試みに対し、研究協力者である教師の〈語り〉からこれまでの前提を捉え直そうとした本稿の試みは一定の意義があったといえるだろう。

注

- 1) こうした本稿の視点は白松（2010）等の取組みから示唆を得ている。

- 2) 社会構成主義の立場に依拠する試みは、本質主義から距離をとり、その構成過程に目を向けることに大きな特徴があるといえる（野口 2005）。
- 3) マサタカ先生の〈語り〉に関しては、個人の特定を避けるため、内容が変わらないように配慮しながらも、方言やわかりにくい言い回し等については修正・加工を施した。なお括弧内の語句は、やりとりの理解を深めるため、彼に確認をした上で、筆者たちが補足したものである。また、〈語り〉の記載に関しても、了承を得た箇所のみを使用している。

参考文献一覧

- 有田佳代子, 2016, 『日本語教師の「葛藤」』 ココ出版。
- 浅黄谷剛寛・関幸彦共編, 1994, 『社会・地歴科通論』, 南窓社, pp. 44-60.
- 浅川俊夫・青柳慎一・小林岳人, 2019, 「『地理総合』と『地理A』はどう違うのか」『学術の動向』24巻11号, pp. 15-17.
- Goodson, I. F (藤井泰・山田浩之編訳), 2001, 『教師のライフヒストリー』 晃洋書房。
- 姫野完治, 2013, 『学び続ける教師の養成』 大阪大学出版会。
- 井田仁康, 2016, 「高等学校『地理』の動向と今後の地理教育の展望」『人文地理』68巻1号, pp. 66-78.
- 井田仁康, 2019, 「『地理総合』とはなにか」『学術の動向』24巻11号, pp. 10-14.
- 井田仁康, 2021, 「『地理総合』総論」『地図情報』40(4), pp. 4-7.
- 飯野令子, 2017, 『日本語教師の成長』 ココ出版。
- 文部科学省, 2014, 「学習指導要領データベース」. <https://web.archive.org/web/20190402000520/https://www.nier.go.jp/guideline/>
- 文部科学省, 2015, 「教育課程企画特別部会 論点整理」, pp. 35-37. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf
- 文部科学省, 2018, 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』, https://www.mext.go.jp/content/1407073_03_2_2.pdf
- 村井大介, 2014, 「カリキュラム史上の出来事を教師は如何に捉えているか」『教育社会学』第95巻, pp. 67-87.
- 三代純兵編, 2015, 『日本語教育学としてのライフヒストリー』 くろしお出版。
- 永田成文, 2019, 「地理総合必修化に伴う今後の地理教育」『地理空間』12巻第3号, pp. 179-191.
- 西律子, 1998, 「単身高齢者を取り巻く居住空間と居住意識」『経済地理学年報』44巻3号, pp. 208-223.
- 野口裕二, 2005, 『ナラティブの臨床社会学』 勁草書房。
- 岡橋秀典, 2019, 「『地理総合』における国際理解とは」『学術の動向』24巻11号, pp. 32-35.
- 白松賢, 2010, 「解釈実践としての〈子どもの才能〉」『愛媛大学教育学部紀要』第57巻, pp. 11-17.

- 竹内裕一, 2018, 「『地理総合』を支える系統的な教員研修の必要性」『経済地理学年報』64 巻 3 号, pp. 243-249.
- 滝沢由美子, 2016, 「『地理総合』に向けて, 『地理総合』への期待」『地図情報』35(4), pp. 4-7.
- 山崎準二, 2012, 『教師の発達と力量形成』創風社。
- 湯澤規子, 2001, 「結城紬生産地域における家族内分業の役割」『地理学評論』74 巻 5 号, pp. 239-263.