高校地理必修化の展望と課題

戸井田 克 己*

I. はじめに

一昨年(2015年)8月、文部科学省(以下、文科省)は高等学校(以下、高校)の地理歴史科について、現行学習指導要領で定められている世界史の必修を見直した上で、近現代史分野を中心に日本史と世界史を融合させた「歴史総合(仮称)」(以下、仮称を省略)を新たに必修科目として設けることを内示した。併せて、過去30年あまりにわたって選択科目に位置づけられてきた地理分野でも、必修科目の「地理総合(仮称)」(以下、仮称を省略)を新設することを内示した。

これを受けて中央教育審議会(以下、中教審)は、2016(平成28)年12月21日、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中教審第197号)を出した。本稿執筆中の2017(平成29)年3月上旬時点において、次期学習指導要領はまだ確定しておらず、今年度中(2017年3月末まで)の公示を待つ段階である1)。公示後はこれら新学習指導要領に準拠した教科書の編集と文科省による検定が進められ、小学校は2020(平成2)32)年度から、中学校は2021(同

33) 年度から、高校は2022 (同 34) 年度から順次施行³⁾ される見通しである。

本稿では、待望の高校地理必修化を数年後に控え、その展望と課題について考察することを目的とする。その際、現場実践的・学習教材的に検討する立場もあろうが、本稿では学習指導要領における社会科地理の歴史的変遷を踏まえた上で、理論的な見地から検討を行う。

II. 学習指導要領の変遷

言うまでもなく、日本の初等中等教育は戦後、学習指導要領によってその基準が定められてきた。学習指導要領は当初、アメリカGHQ(連合国軍最高司令官総司令部)の指示に基づいて1947(昭和22)年に初めてその試案が出された(第1図)。

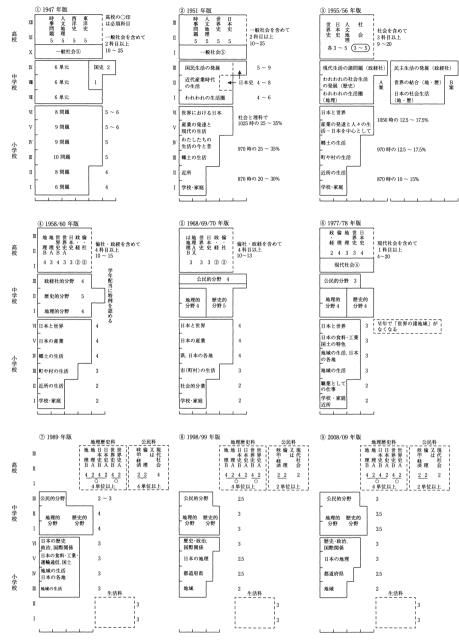
第1図は、朝倉隆太郎氏が作成した労作を土台に、近年については筆者が加筆してまとめたものである。この図を丹念に読めば、社会科カリキュラムにかかわるじつに多くの事柄を読み取ることができる。ここでは本稿の文脈に即して論点を絞り、主な3点を指摘しよう。

第一に、学習指導要領の大本はこれまで、 経験主義(①②) → (過渡期③) →系統主義

^{*} 近畿大学教職教育部

キーワード: 地理総合、学習指導要領、カリキュラムの一貫性、地理的見方・考え方

Key words: Integrated Geography, Course of Study, Continuity of Curriculum, Geographical Perspective-Thinking Skills



第1図 社会科構成の変遷

- (注)1. 朝倉(1992)を一部修正した上、その後の学習指導要領について戸井田が加筆した。
 - 2. 年次が2か年にまたがる場合、前年に小・中学校の、後年に高校の学習指導要領が公表された。
 - 3. 年次が 3 か年にまたがる場合、1 年目に小学校の、2 年目に中学校の、3 年目に高校の学習指導要領が公表された。
- [出所] 戸井田克己・吉水裕也・岩本廣美「近年の日本における地理教育の展開状況―1980 年代以降を中心に―」、 新地理 61-3、2013、22 頁

朝倉隆太郎「高等学校社会科カリキュラムの変遷から」、じっきょう社会科資料 33、1992、3 頁

(朝倉・筆者作成)

(④⑤) → (過渡期⑥) →経験主義的 (⑦⑧) → (過渡期的⑨) と変遷してきている (丸数 字は第1図中の丸数字に対応。以下同じ)。 学習指導要領は、あたかも景気循環と同じよ うに、社会情勢に合わせて一定の理念的な往 復運動を繰り返してきた。この流れから類推 するに、次期学習指導要領は系統主義的な色 彩を強める順番であるといえる。経験主義と は、学びの手立てとして学習者の実体験を重 んじるもので、反対に系統主義とは、人類の 既得知識を最大限活用すべく学問体系を重ん じるものである。教科によって与えられる知 識量は経験主義で相対的に少なく、系統主義 で多い。上記のうち、「主義」と「主義的」、「過 渡期」と「過渡期的」の語を使い分けたが、「的」 とはそのニュアンスがやや緩やかなことを意 味している。さて、現実の来るべき次期学習 指導要領は、経験主義と系統主義のいずれの 方向性を示すのだろうか。

第二に、各年版の横軸に注目すると、版を 追うごとにその幅が狭まっていることであ る。このことは各学年における社会科(地理 歴史科、公民科)の総時間数が徐々に減って きていることを意味しているが、現行版(⑨) において初めて微増に転じた点に注目した い。上記第一点において、現行版を「過渡期 的」と評したが、総時間数の微増もこれまで の経験主義的な段階を経て系統主義にシフト する兆しの一つと見ることができよう。次期 学習指導要領においても社会科全般、ひいて は教科教育全般においてこの傾向、すなわち 系統主義化の流れが維持・加速されるとみる のが順当だろう。こと地理においては、高校 に「地理総合」が必修化されることによって、 その方向性が明確に示唆されたといえよう。

第三に、これは中学校社会科に最も端的に

表れているが、社会科カリキュラムの理念が 「ザブトン型」と「パイ型」の間を揺れ動い てきたことである。戦後初期における強力な 経験主義すなわち「初期社会科」(①②)から、 その反動としての強力な系統主義すなわち 「新教科主義」(④⑤) への過渡期(③) にお いて、中学校でザブトン型(A案)とパイ型 (B案) が並記して示された。A案は、あた かもザブトンを重ねるように地理(1年)→ 歴史(2年)→政経社(後の公民、3年)と 順を追って学ぶもので、B案は、地理と歴史 (1・2年)を並行してじっくり学んだ後で政 経社(3年)を学ぶものである。後者はその 形が「π」の字に似ていることからこの名が ある。A案は地理学の基礎科学性を重視する ことの現れであり、B案は地歴の相互補完性 を重視することの現れといえよう。その後の 展開を見ると、④で一時的にザブトン型が採 用されはしたものの、全体としてパイ型に軍 配が上がっている。しかし、これは地理の基 礎性が失われたこと、あるいは看過されてよ いことを意味しない。むしろ、社会科の諸科 目・諸分野の中で、地理が基礎的教養として 最も欠くべからざる存在であることを、この ザブトン型とパイ型のせめぎあいは示唆して いるのである 4 。

III. カリキュラムの一貫性からみた 地理教育

高校地理のあり方を考える場合、小・中・ 高校間での、また大学教育をも視野に入れた カリキュラム上の一貫性に留意する必要があ る。その際、その一貫性とは、学問的な裏づ けを持ったものであることが肝要である。そ うした見地から、地理カリキュラムの望まし

段階	地理学の発達史的見地	学習者の発達心理的見地	陶冶法に関する教育的見地	
早期 → 晩期	風土記(地名物産的) 百科全書的地誌(静態的) 系統地理(規則性、法則性) 計量主義←→人間主義 地域研究(動態的)	直感的(無意味語の丸暗記) → 【機械的暗記 具体的 【図式的記憶 】 形式的(論理的知覚)	実質陶冶 → 帰納→演繹 ・ 形式陶冶	暗記 → 調べ方、技能 → 見方・考え方

第1表 地理一貫カリキュラムの基本な考え方

(注) 各々の段階はその大まかな順次性を示すものであって、相互に対応関係があるわけではない。

〔出所〕戸井田克己「小・中・高・大学の一貫的見地からみた地理カリキュラム」、地理 47-8、2002、10 頁

(筆者作成)

い発展のさせ方を大まかに構想してみた(第 1表)。

第1表では、地理学・発達心理学・教育学 という、異なる三つの学問領域から地理の一 貫的カリキュラムの基本的なあり方をまとめ ている。このうち、「地理学の発達史的見地」 とは、子供の地理的知識・視野の拡大は地理 学自体の発達の過程と似たプロセスを取るは ずだとの仮説に基づいて、まずは地理学の発 達を大まかにまとめたものである。地理学は 古代の風土記すなわち地名物産的で静態的な 地誌記述に始まり、長い発展の歴史を経て、 やがて系統性を重視した法則定立的な地理学 へと発達した。そして、戦後のコンピュータ の発展とともに計量主義的な地理学が台頭し、 さらにその反動として、今度は人間主義的な 地理学が出現した。そうして近年では、時間的 要素を重視した動態的な地誌学、すなわち地 域研究が地理学の主流の一つとなりつつある。

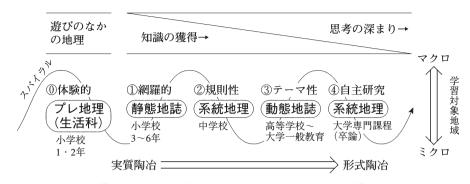
いっぽう、「学習者の発達心理的見地」とは、子供の知覚や空間認識の発達がどのようなプロセスを取るかという観点から学習の重点をまとめたものである。人は幼児期には無意味語の丸憶えをあまりいとわないが、学齢が上がるにつれてしだいに苦手とするようになり、やがて機械的な暗記へ、そして図式的な記憶へと知の体系化を図っていく(児童期から生

徒期)。そしてさらには、事象間の相関関係や 論理的な因果関係の下に知覚を構築する段階 へと進んでいく(生徒期から学生期)。こうし た傾向は、心理学の術語で言えば、直感的操 作段階から具体的操作段階へ、そして形式的 操作段階へという知覚の発達を表している。

さらに、「陶冶法に関する教育的見地」とは、 学齢別にみた場合にそれぞれどのような教育 法が適切かをまとめたものである。「陶冶」 とは、言うまでもなく陶器をつくることと、 冶金することの意であり、土をこねたり、金 属を鍛えたりすることである。これが転じて、 その動詞形は「人格を育む」という意の教育 用語ともなっている。その陶冶法(教育法) には大きく実質陶冶と形式陶冶の別がある。 実質陶冶とは具体的な知識を重視するもので あり、形式陶冶とは知識獲得のあり方や知の 枠組みといったものをより重視する教育法で ある。前者は暗記や記憶が重要な手立てとな り、後者は学び方や見方・考え方の獲得が重 要な手立てとなる。また、帰納的な思考法と 演繹的な思考法といったものもこれらの概念 に深く関与している。

以上の第1表から導かれる地理カリキュラムを、小・中・高・大学の一貫的見地から図式化してみたものが第2図である。

第2図のように、小・中・高・大学間で一



第2図 小・中・高・大学一貫の地理カリキュラムの構造

〔出所〕戸井田克己「小・中・高・大学の一貫的見地からみた地理カリキュラム」、地理 47-8、2002、12 頁 (筆者作成)

貫されるべき地理カリキュラムは、全体として知識の獲得を土台に、徐々に思考が深まっていくように配列されなければならない。別言すれば、実質陶冶から形式陶冶へと発展させていく必要がある。

それには「プレ地理」とでも呼ぶべき小学 校1・2年の生活科において、まずは遊びを 通して体験的に地理の基礎に触れさせたあと で、小学校段階で静態地誌(伝統的な地誌で、 百科全書的に地域を記述するもの)をいかに 網羅的に学ぶかが重要となってくる。つぎに 中学校段階では、小学校で獲得した地理的(地 誌的)知識を活かしながら、今度は系統地理 の枠組みから世界を俯瞰して知の再構成を図 ることが有益であろう。そして、高校から大 学一般教育に至る段階では、再び地誌的に世 界の再認識を図ることになるが、それは小学 校段階のように静態地誌的なものではなく、 テーマ性や時間軸を重視した動態地誌⁵⁾の 手法が用いられるべきであろう。これらの上 に立って、大学専門課程(卒業論文)では、 系統地理的な枠組みをベースとした自主研究 へと発展させていくことを基本に指導がなさ れるべきであろう。これらは戦後一貫して取 られてきた、学習指導要領の基本的立場とは

少なからず相違している。

また、学習対象となる地域のスケールであるが、テレビやインターネットの発達によって世界中の景観や情報にいつでも手軽に接することができるようになった今日、従来の同心円的拡大主義を絶対視する根拠は弱くなっている。学習対象地域は早期からミクロとマクロの間を自在に往復してよいし、むしろ、小学校3年から大学に至るあらゆる段階で、学習対象となる事象をミクローメソーマクロそれぞれの地域スケールで考察させるような地理学習が求められているのではなかろうか。

以上の一貫性が担保されることが大前提となるが、来るべき必修高校地理(「地理総合」)は、テーマ性や時間軸を大切にした、動態的な地誌学習を充実させていくことが論理的必然といえよう 6 。

IV. 地理的見方・考え方との関係性

学習指導要領の「地理的な見方や考え方」 (以下、地理的見方・考え方)は、高校では 1989 (平成元)年版 (第1図の⑦)の目標に 初出した概念であり、地理教育の歴史上はそ う古いものではない⁷⁾。前述したように、見 方・考え方の強調は形式陶冶を重視する立場の現れといえるが、近年の地理以外の科目・分野への適用の広がりを見ると、このような見方・考え方が次期学習指導要領で地理においてもいっそう強調される方向にあるように思われる。

地理的見方・考え方については、『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』⁸⁾ に詳しい解説がなされている。これはかなりわかりやすく、よくできた解説であり、日本史および世界史における類似概念である「歴史的思考力」に関する解説がまったく不十分であるのとは対照的である。ただし、これは歴史教育関係者の怠慢や無能を示すものでは毛頭なく、人文科学たる歴史学と、自然科学を基盤とする地理学の学問的相違に根差す問題である。別言すれば、より自然科学的で基礎的である地理において、その基本概念(つまり地理的見方・考え方)がより定義しやすいことを意味している。

残念ながら、筆者は学習指導要領解説における地理的見方・考え方に関する解説を直接執筆した経験はない。しかし、高校の教科書において、地理を学ぶ生徒たちにメッセージとしてそれを発したことがある。「私たちはなぜ地理を学ぶか」という、ある教科書のは、いきがそれである(資料 1)。

資料1では、まず最初の段落で、空間軸たる地理と時間軸たる歴史の相互補完性について言及した。これは前述の学習指導要領の変遷(第1図)になぞらえて言えば、③のB案(パイ型)の考え方を解説したものにほかならない。A案(ザブトン型)を下敷きにして書くことも可能だが、A案がより強調する地理学の基礎科学性については後続の文章に含意させている。

第2・第3段落では、地域スケールの問題について言及した。あらゆる社会事象(歴史や政治・経済が対象とするものも含む)の考察には、考察対象となる地域のスケールをどのように取るかが重要だが、それを意識的に拡大させたり、縮小させたりして考察するところに地理の持ち味があることを指摘している。現代世界の諸問題は、郷土<国家<世界といった異なるスケールの地域からそれぞれ相互関連的に考察されなければならない。そうでなければ解決の道筋は見えてこないからだが、そうした発想こそが地理的見方・考え方の重要な一部をなすのである。

第4段落では、自然と人間の相互作用(相互関係)について言及した。これは地理においては当たり前ともいえるものの見方だが、地歴・公民に理科を加えても、このような見方・考え方がごく自然にできるのは地理をおいてほかにない。近年、持続可能な成長のあり方が問われ、その教育(ESD)が次期学習指導要領全般に取り入れられようとしている。地理はそのパイオニアとして、社会科の他科目・分野はもとより、他教科や教科外活動、学校外の学習場面全般においても大きく寄与していかなければならない。

以上の特長を持つ地理的見方・考え方を教科書のはしがきで示してみたわけだが、紙幅の制約と「私たちはなぜ地理を学ぶか」という表題の関係から書けなかったことがある。それは地図の活用についてである。「地図の見方・考え方」⁹⁾ も地理的見方・考え方を構成する不可欠な要素であり、伝統的に読図や作図、描図などの指導に力が入れられてきた。今後はこれらに加えて、GISのような新しい地図活用のあり方についても地理の学習内容に取り入れていく必要があろう。

はじめに

一私たちはなぜ地理を学ぶか一



▼月周回衛星「かぐや」のハイビジョンカメラで撮影した 「満地球の出」(2008年撮影)

地理は世界を読み解く横糸、歴史は縦糸である。横糸は空間軸、縦糸は時間軸ということもできる。この空間軸と時間軸との交点に、私たちの生きる現代世界がある。高等学校の地理歴史科学習を通じた時間軸・空間軸の獲得により、私たちは人類が歩んだ過去と現在を知ることができる。そして、未来を切り開く英知も獲得できる。

空間の科学である地理は、考察の対象となる地域や空間の大きさを大切にする。地域や空間は、日常生活が営まれる郷土のスケール、属する国家や国土のスケール、そして「宇宙船地球号」の乗員としての世界のスケールなど、さまざまな大きさからなっている。現代世界に起こるあらゆる社会問題は、地域・空間のスケールに応じ多様な意味と影響をもっている。

例えば、日本の食料自給率は 40%にまで低下した。いったいいつからこのようなことに

なったのか。諸外国、先進国ではどうなのか。 自給率低下の影響は、郷土のスケール、国家や国 土のスケール、そして世界のスケールで、それぞ れどのような意味をもつのか。地理を学ぶとは、 こうした問題に一定の見識をもつことである。

地理はまた、人間の側からの論理だけで世界をみようとはしていない。自然環境の存在を大切に考え、自然と人間相互の関係や相手に与える影響を知ろうとする学問である。このような科学的態度は、歴史や政治・経済など、他の社会科学にはみられない。21世紀の今日、人間の活動によってさまざまな環境問題が発生し、国家間・民族間の対立や矛盾が激化している。私たちはそうした問題の解決への道筋を、自然と人間への熱いまなざしをもって模索していかなければならない。

この教科書で地理を学ぶことによって解決の 糸口を探り、行動へと移していこう。

資料1 地理を学ぶ高校生へのメッセージ

〔出所〕『新詳地理 B』、帝国書院、2012年3月文部科学省検定済、巻頭3頁

以上、次期学習指導要領においていっそう 強調されるべき地理的見方・考え方について、 高校生に向けた筆者自身のメッセージから検 討した。これらの諸概念・方法論はいたって 基礎科学的であり、あらゆる学問分野に寄与 するところ大である。また、欠くべからざる スキルであり、現代を行きぬくための必須の リテラシーともいえよう。

V.「地理総合」の方向性と課題 一むすびにかえて一

以上のように、現時点でわかっている、あるいは推測しうる「地理総合」は、筆者の立場からすれば、多くの課題を内包しているようにみえる。しかしながら、中・高校間の接続の問題や、高校における必修「地理総合」と選択「地理探究(仮称)」(以下、仮称を省略)の関係その他の問題を考えるとき、言うは易く、行うは難い問題であろう。以下、現時点で想定しうる「地理総合」の方向性と課題を指摘することで、本稿の目的であった高校地理必修化に関する検討を締めくくることとしよう。

その第一は、科目名を「地理基礎」¹⁰⁾でなく、「地理総合」としたことの評価である。すでに指摘したように、現行学習指導要領は経験主義的なものから系統主義的なものへの過渡期に当たっており、次期学習指導要領では系統主義の色合いがより強まることが予想される。これに対して、「基礎」の語は系統主義との相性がよく、「総合」の語はむしろ経験主義との相性がよい。これらのことからも、「地理基礎」というネーミングがより理にかなっているといってよかろうと思われる。しかしながら、2・3年次に選択として

おかれる「地理探究」が仮に系統的な内容を 主とするのであれば、高校地理全体としては 一定の合理性を有することになるということ もできるかもしれない。

第二は、地域調査がいっそう重視される方 向にあるのではないか。これは「地理総合」 が標榜するであろう経験主義(総合化)を強 める立場からは必然の流れともいえ、そこに 防災教育が融合していくような展開が想定さ れる。すなわち、防災・減災のあり方を地域 調査によって具体的に考察させるような学習 内容が求められていくのではなかろうか。た だしこの場合、日本を災害多発国としてのみ とらえるのは短絡的である。災害の多さは自 然環境の豊かさの裏返しであり、俳句や短歌 のような文学も、和食に代表される奥行きの ある食文化も、全国いたるところに湧く温泉 や風光明媚な風景も、日本文化の素晴らしさ はみな自然環境の豊かさに源を発している。 「地理総合」の学習が日本の自然のマイナス イメージのみを強調するようなものになって はならない。

第三は、GIS の重用である。これも ICT 環境の発展に導かれた必然的な方向性といえるが、地理として本来的に存在すべき社会的諸事象の分析や考察(すなわち見方・考え方)を支援するツールとしていかに活用していくかが肝要になるといえよう。目的と方法を正しく使い分けていく必要がある。

第四は、ESDの重用である。前述したように、地理はESDに最も貢献しうる科目といえる。それだけに、ESDがより多く取り入れられる「地理総合」の方向性は歓迎すべきものである。しかしながら、現時点におけるその研究は、なお理念的・観念的なレベルにとどまっているように思われる。筆者は先に『青

潮文化論の地理教育学的研究』¹¹⁾という拙著を公刊したが、これは全国各地に青潮(対馬暖流)に由来する伝統的な日本文化を採集し、そこに内在する生活の知恵を考察したものである。観念的でない、持続可能な生活のありようを、自分自身の足元からあらためて掘り起こしていくような作業、そうした作業を通しての教材化が必要なのではあるまいか。

〔付記〕本稿は、2016(平成28)年12月3日に立命館地理学会大会シンポジウム「高校地理を考える」で行った講演要旨を再構成したものである。

講演の機会を与えてくださった立命館地理学会の皆さま、とりわけ近畿大学の同僚でもある辰己勝氏に感謝いたします。

注および文献

- 1) 小学校学習指導要領と中学校学習指導要領に ついては、2017年2月14日、それぞれ改訂案 が公表され、現在パブリックコメントが募集中 である。なお、高等学校学習指導要領について は1年遅れで公示される見通しとなっている。
- 2) この間、今上天皇が平成30年をもって生前 退位されるご意向であることが報じられたが、 本稿ではこれ以後についても便宜上、平成の元 号を併記する。
- 3) 小・中学校は全面実施、高校は学年進行で実施される。また、それぞれにおいて先行実施も認められている。
- 4) なお、地理の学習指導要領の変遷については 次の文献で詳述した。

戸井田克己・吉水裕也・岩本廣美「近年の日本における地理教育の展開状況―1980年代以降を中心に―」、新地理61-3、2013、19-40頁。このうち、戸井田の執筆箇所は19-26頁で、社会科(地理)に関する学習指導要領の変遷の歴史についてまとめている。

5) 文科省は『中学校学習指導要領解説 社会編』 (日本文教出版、2008、47頁)で、動態地誌に 関して、「この中項目(筆者注:(2)一ウ 日 本の諸地域)の指導に当たっては「地域の特色 ある事象や事柄を中核として、それを他の事象 と有機的に関連付けて、地域的特色を追究する ようにすること」(内容の取扱い)とし、動態 的に扱うようにしたものである」(傍点は筆者) と解説している。いわゆる「動態的な地誌」(動 態地誌)を解説した下りだが、ここでは地域を構成する主要素(テーマ)に言及しているものの、時間軸には触れられていない。しかし、これに続く箇所で、「「有機的に関連付け」とは、地域の特色は、様々な事象が結び付き、影響を及ぼし合って成り立っていることに着目して、地域的特色を中核となる地理的事象と他の事象との関連からとらえ、その成り立ちを考察するとを意味している」(同書、49頁。傍点は筆者)と述べ、有機的に関連づけることの一部に時間的な考察が含まれていることを示唆している。

しかし本来、「動態」とはテーマ云々の問題である以前に、場所や事象の時間的推移や変化の概念であるから、時間軸についてよりはっきりと言及する必要があろう。今後も学習指導要領でこの語(概念)を継承する場合、この点についての考慮が肝要であることを指摘しておきたい。

6) ただし、今回の学習指導要領改訂では、本稿で考察するような抜本的な見地からのカリキュラムの一貫性は追求されていない。また、本稿の考察とは裏腹に、小学校段階において形式陶治的な色彩が強く、中学校でより実質陶冶的であるという、理論上の難点も引き続き内在している。

ともあれ、基本的に現行「地理 A」をたたき 台にして「地理総合」が構想されるようであり、 このことからも、地誌的というよりはむしろ系 統地理を基盤とした内容となるようである。

7) ただし、中学校地理的分野の目標としては 1969 (昭和44) 年版に初出しており、すでに 半世紀近い歴史を有している。なお、学習指導 要領における地理的見方・考え方の歴史的展開 については次の拙稿で詳述した。

戸井田克己「地理的見方・考え方の基礎的考察」、(井上征造・相澤善雄・戸井田克己編『新しい地理授業のすすめ方―見方・考え方を育てる―』、古今書院、1999)、8-23頁。

- 8) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歷史編』、教育出版、2010、83 頁、99 頁。
- 9) 戸井田克己「地図の見方・考え方」、(前掲書 7))、174-183頁。
- 10) 本稿の冒頭にも書いたが、「地理総合」の名称は「歴史総合」に引きずられるようにして落ち着いたように思われる。すなわち、高校地理の必履修化をめぐっては、長い間「地理基礎」「基礎地理」の仮称が用いられてきたが、終盤に至って「地理総合」に落ち着いた。これは「歴史総合」と対をなすものとして考案された名称と考えられるが、日本史と世界史を一体化した新科目は「総合」であっても、以上考察した地理の諸側面は「基礎」と形容されるのが適当といえよう。
- 11) 戸井田克己『青潮文化論の地理教育学的研究』、古今書院、2016、354 頁。