地誌学習再考

Reconsideration of Regional Geography Education

秋本 弘章

AKIMOTO Hiroaki

日本における地誌学習を、学習指導要領を中心に検討した。日本では、児童・生徒に諸地域の実態を知識として身につけさせることを目的にカリキュラムを構成してきた。平成10年告示の学習指導要領では地域の特徴を解明する方法を学ぶことがカリキュラムの中心となった。このことに批判があったが、本来この二つは、相互に補完するものである。日本の地誌学習は欧米の地誌学習と比較した場合、特殊な面を持つが、方向性は共有している。日本の地誌学習の課題は、教育現場での実践にあるが、教員だけの問題としてとらえるのではなく、教育環境も含めた教育システムの問題としてとらえる必要がある。

The author has reviewed regional geography education centering upon the course of study in Japan. In Japan the curriculum has been constructed with a view to have students acquire knowledge about the actual conditions of regions and the world. In the case of the course of study announced in 1998, the curriculum was made to center on the ways to find regional characteristics. Essentially, these two approaches are complementary to each other. Regional geography education in Japan, as compared to in Europe and USA, has some unique aspects all right but its direction is just the same. While the challenge of regional geography education in Japan is at its practical stage, it has to be seen not as the problem in the field of school education but, instead, as the problem of educational system.

キーワード：地誌学習，学習指導要領，知識重視，方法重視

Key words: regional geography education, course of study, knowledge about regions and the world, the ways to find regional characteristics

I はじめに

近年の中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領の改訂で最も大きく変化したのが地誌学習である。

地誌学習は、日本や世界各地の事情を情報として児童・生徒に伝達するとともに、世界認識を育てる役割を果たしてきた(荒木 2006)。グローバル化が急速に進む今日、必要とされる情報や知識も格段に増加するようになった。地誌学習の役割は一層増しているように思える。

一方、マスコミやインターネット等を通じて日本や世界各地の情報が多量にもたらされるようになっていくこと、変化の激しい現代社会において

は、日本や各地の事情が変化する可能性が高いことを考えると、日本や世界各地の事情を情報として伝えることのみを目標とするならば、その意義が疑われても仕方があるまい(西脇 1993)。

では、どのような地誌学習を構築すべきなのか。近年の地誌学習を巡る動きは、こうした社会状況の変化を受けたものとも考えられる。本稿では、日本におけるこれまでの地誌学習の動きを学習指導要領に基づき整理したうえで、今後の地誌学習の在り方を検討する。

II 「地誌」「地誌学」と「地誌学習」

「地誌」と「地誌学」は同義に使われることも

あるが、詳細に検討すれば違いがある。

わが国の最も古い「地誌」は「風土記」といわれる。これは各地の事情を網羅的に記載したもので、為政者が統治の目的で作成した。民主主義社会では、こうした情報を広く一般に知らせる必要がある。都道府県では都道府県勢要覧などを作成しているがこれは現代版の「地誌」といえる。また、後述する「地誌学」の成果も、「地誌」である。つまり、「地誌」は地域の実態を情報として伝達することを目的に記載されたものである。

一方「地誌学」が成立したのは19世紀である。「地誌学」は、特定の地域における地域的特徴を総合的に究明することを目指す地理学の一分野であるとされる。地域的特徴の究明という目的を達成するためには、地域を構成する様々な事象について観察や測定、聞き取り等の調査がなされ、それらのデータをもとに、各事象間の関連性の検討や他地域との比較が行われる。こうした調査・分析を通じて地域的特徴を明らかにする。

「地誌学習」は「地誌」と「地誌学」の双方を基盤とした学習である。しかし、「地誌」と「地誌学」の違いは、当然学習の方法の違いに反映される。「地誌」を基盤とした場合、情報伝達や内容理解に学習の重点が置かれるのに対して、「地誌学」を基盤とした場合は、視点や調査・分析、つまりプロセスに学習の重点が置かれる。白井(2000)は、前者を「地誌学習」、後者を「地誌的学習」と呼び区別しているが、本稿では、前者は「知識重視の地誌学習」、後者は「方法重視の地誌学習」と呼ぶことにする。当然のことながら、「地誌学習」はこの両者を含んで行われてきた。

III 地誌学習の役割

「高校生の6割『宮崎どこ?』」2008年3月20日新聞各紙が、日本地理学会地理教育専門委員会が高校生と大学生を対象に行った調査結果(2008)を報道した。(財)総合初等教育研究所(2008)によれば、小学生でも同様な結果が得られたという。こうした実態を問題視する意見は多く、中央教育審議会答申(2008)にも反映された。これは、地誌

学習に期待される基本的な役割を示している。つまり、日常生活に必要な日本や世界についての基礎的な地理的知識を身につけさせるという考え方である。

地理的知識を身につけさせることは、日常生活で必要ということは確かであるが、教育で扱う意義はそれにとどまらない。グールドとホワイト(1981)によれば、人間は頭の中に何らかの地図を作り、それをもとに意思決定をするという。つまり、民主主義社会の一員としてふさわしい意思決定ができる人間の育成のために、望ましい頭の中の地図、すなわち、地域認識、世界認識を形成させることが重要で、これこそが地誌学習の真の役割ということができる。

身近な地域であれば、経験的・体験的に地理的知識を獲得することができ、それをもとに地域認識を形成させることも可能であろう。しかし、日本や世界を対象にすると、間接的な情報をもとに地域認識や世界認識を形成させるしかない。現代では、マスコミやインターネットの発達によって、地域認識や世界認識の基となる日本や世界各地の情報の入手が容易になった。しかし、それらの情報には偏りがある。したがって、学校における地誌学習では、児童・生徒に日本や世界のバランスの取れた情報を与え、的確な地域認識、世界認識を形成させることが重要であると考えられる。

こうした地誌学習の意義は斎藤(2003)も指摘している。すなわち、学校における地誌学習は、身近で体験的な世界から直接体験することのできない世界への興味・関心を広げ、幼児の持つアニミズム的世界観から科学の支配する世界観への転換を迫る上で重要な役割を担うという。

一方、知識の習得よりも見方・考え方の習得を重視する立場も古くからある。矢嶋(1977)は、地誌学習の目標を、地表面に展開する様々な地理的事象を正しくとらえ、事象相互の関係や人と環境との結びつきなどを考察して、地域に立脚しての見方や考え方を育成し、わが国土と世界についての広い視野を培うことにあると述べている。つまり、知識よりも方法としての見方や考え方の習得に重きを置いている。

IV 学習指導要領からみた地誌学習の変遷

日本の学校教育における地誌学習，特に小・中学校では，日本や世界各地の事情の伝達と世界認識の育成を目的としてきたことから，「知識重視の地誌学習」を中心に展開してきた．世界や日本をいくつかの地域に区分したうえで，各地域の状況を理解させていくという学習のやり方である．一般に，日本では北海道，東北，関東といった7地方区分が，世界ではヨーロッパ，アジア，北アメリカ，南アメリカ，アフリカ，オセアニアといった区分が用いられ，それぞれの地域の事情を説明してきた．しかし，「知識重視の地誌学習」にはいくつかの問題点が内在する．

日本や世界のバランスのとれた知識を与えるためには，できるだけ多くの地域を扱うことが望ましい(白井 2000)．しかし，学校における学習時間は限られているから，多くの地域を扱おうとすれば，表面的な学習にとどまらざるを得ない．結果として，羅列・網羅的で暗記重視の学習を助長させてしまう．しかも，羅列・網羅的で暗記を重視する学習では，児童・生徒に世界認識を形成させることが難しい．なぜなら，世界認識とは，個別の地理的知識ではなく，相互に結びついて，体系化された知識だからである．認知科学でいえば，長期記憶に属するものである(小林 1996)．世界認識形成のためには，地域の諸事象を，さまざま角度から分析，考察することと，繰り返し参照することが必要なのである．

篠原(1984)によれば世界認識の育成には4つの段階があるという．すなわち，興味・関心の段階，クイズの知識の段階，科学的理解や認識の段階，客観的・科学的認識を踏まえた主体的認識（自己認識も含む）の段階である．興味・関心の段階やクイズの知識の段階では，羅列・網羅的な学習も有効であるが，科学的理解や認識の段階以上では，調査や分析，考察といった，「方法重視の地誌学習」を取り入れることが不可欠となる．

「方法重視の地誌学習」では，いくつかの概念が重視される．重要な概念のひとつが，「一般的共

通性」「地方的特殊性」であろう．1953年にシェーファーが「地理学における例外主義—その方法的吟味」という論文を発表した．従来の経験主義的な記述を中心とする地理学を批判し，空間的法則性の解明を目的とし，地域研究は検証の場とするという考え方を主張したのである(手塚 1988)．この論文が発表されたわずか2年後，昭和30(1955)年告示の中学校学習指導要領に「一般的共通性」と「地方的特殊性」という用語が記述されている．欧米の地理学思想の潮流をいち早く取り入れた画期的なものといえる．しかも，系統地理学習ではなく，地誌学習でこうした見方を具現化させてきたという点でも特筆に値する．

地誌学習の中で，「一般的共通性」や「地方的特殊性」の把握の方法としてまず採用されたのは「静態地誌」といわれる方法である．この方法では，地域を構成する地理的事象をできるだけ広く取り上げ，それらを説明する．他の地域においても同じように説明したうえで，それらを，比較対照することによって各地域の特性を把握する．伝統的な地誌の記述や地域統計の利用を考えると，大変有効であると考えられるが，特定の地域の学習段階では羅列・網羅的な学習が進むきらいがある．また，限られた学習時間では地域性の解明に到達しないこともあったと考えられる．

次に採用されたのが，「地域抽出法」である．「範例学習」あるいは「サンプルスタディ」ともいわれる．これはある地域を学習する際，その地域を構成する一部の地域を取り上げて詳しく分析することで，地域全体の理解につなげていこうという方法である．ある地域の「地方的特殊性」は，その地域を構成する部分地域の「一般的共通性」となって表れていると考えるわけである．この方法の学習上の利点は，国家のような比較的規模の大きい地域の学習において具体的なイメージをつかみやすい小規模の地域を扱うということにある．昭和43(1968)年告示小学校学習指導要領では，世界の気候区分をもとに，熱帯地方の生活や極地や寒冷な地方の様子，乾燥した草原や砂漠の生活などが具体例として取り上げられた．

「地域抽出法」と並んで「動態地誌」という方法

も採用された。これは、地域を構成する様々な事象のうち重要と考えられる事象を取り上げ、それを他の事象と結び付けながら説明していくというものである。個々の事象は、多かれ少なかれどの地域でも見出すことができる。しかしながら、それぞれの事象の関連の仕方に地域の特性があると考えるのである。この方法では、取り上げる事象によって地域の見え方は異なってくるという問題点はあるものの、どのような事象を取り上げるかという考察、さらには取り上げた事象が他の事象とどう関連しているかという検討は、地域構造をどうとらえるかということにつながっている。この方法では、昭和 44(1969)年告示中学校学習指導要領の内容の取扱いに記載された。

「方法重視の地誌学習」においては、スケールの概念も重要である。なぜなら、スケールによって観察し、調査分析する内容が異なるからである。例えば、自然堤防や後背湿地といった沖積平野の小地形は市町村以下のスケールでしか観察できない。一方、日本の山脈などをプレートの動きとの関連で理解しようとすれば地球規模での視点が必要である。また、スケールが異なれば、調査分析方法も異なる。市町村以下のスケールでは、観察、測定、聞き取りなどの直接調査を行い、それに基づいた分析・検討が行われる。しかし、都道府県や国、州・大陸、世界といったスケールでは、直接調査は不可能で、統計や文献、衛星画像、地図などの資料分析が中心になる。

昭和 30(1955)年告示および昭和 33(1958)年告示中学校学習指導要領の「郷土」「日本の諸地域」「全体としての日本」「世界の諸地域」「全体としての世界」という内容の枠組みは、郷土―地方―国―州・大陸―世界というスケールを意識して構成されたとも考えられる。

以上みてきたよう日本の地誌学習は「知識」でカリキュラムを構成し、「方法」が補完するという形で進展した。しかし、平成 10(1998)年告示学習指導要領に至って「知識」と「方法」が逆転した。平成 10(1998)年告示の中学校学習指導要領では、網羅的な諸地域学習がなくなり、身近な地域

―都道府県―国―州・大陸というスケールを重視した構成がとられたのである。平成 20 (2008) 年告示中学校学習指導要領においては、「方法重視の地誌学習」への批判もあって、再び「知識重視の地誌学習」が中心となった。

高等学校においては、系統地理学習が中核であった。昭和 45 (1970) 年告示の高等学校学習指導要領では、系統地理学習を中心とする地理 A と、「知識重視の地誌学習」の性格が強い地理 B の 2 科目が設置された。しかし、昭和 53 (1978) 年告示の学習指導要領以降は、1 つの科目の中に系統地理学習と地誌学習が併置されたことから、地誌学習では、事例学習、すなわち「方法重視の地誌学習」が中心となっている。

V 「方法重視の地誌学習」の意義と課題

平成 10 (1998) 年告示の中学校学習指導要領において「方法重視の地誌学習」でカリキュラムが構成された要因は、学力観と教育課程の変化である。いわゆる詰め込み教育への批判と「ゆとり」を求める世論の高まりから、授業時数と学習内容が削減された。地誌学習も対応が求められた。

「知識重視の地誌学習」では、各地域がそれぞれユニークな存在であるという前提に立っている。そのため、ある地域を学習したところで、他地域の理解には直接つながらない。つまり、「内容重視の地誌学習」ではすべての地域を扱うことが必要となる。したがって、「知識重視の地誌学習」で授業時数を削減するには、地域単位を大きくして地域数を減らすか、各地域の学習内容を削減するしかない。ただ、地域単位を大きくすると内部差も大きくなる。学習が進み、より詳細な事実の検討がなされるようになると、こうした方法は難しい。また、各地域の学習内容の削減は、地域の多面的な検討を困難にし、表面的な理解にとどまってしまう可能性が高い。

「方法重視の地誌学習」では、2 つの対応が可能である。ひとつは、現代における地誌研究すなわち「地域研究」の方法の採用である。矢ヶ崎 (2003) によれば、地域研究者は地域との交流と模索の中

で研究課題を設定し、フィールドワークなどの調査研究を行うことで地域の理解を目指していく。さらに、こうした地域の理解を通じて世界認識の枠組みを構築していくという。つまり、特定地域の詳細な研究が世界認識の出発点と考えるのである。この研究方法を地誌学習に取り入れるとすれば、学校においては、児童・生徒が興味・関心のある地域を選択し、その地域の調査や研究の疑似体験を通じて、地域理解をはかることが目標となり、世界認識は生涯学習での課題となる。児童・生徒の興味・関心を出発点とし、調査・研究という体験を通じて自らの世界認識を形成していくという方法は構成主義の考え方にも通じている。また、「学び方を学ぶ」という近年の教育の方向性とも一致している。ただし、この方法を採用する場合、生涯学習を通じた地誌学習の構築が必要となる。だが、教育政策として生涯学習の重要性は示されているものの、必ずしも具体化されているとは言えない。

もうひとつは、「地域区分法」の採用による学習対象地域の選択である。地域区分とは、全体地域を概観したうえで、何らかの指標をもとに地域を分類していく作業である。地域区分の過程において、各地域が他の地域とどう違うのか、各地域がどういう特性を持っているかが明らかになる。そのうえで、特定地域を学習対象として選択すれば、全体地域の中での位置が明確となり、学習対象として選択する意味づけもなされることになる。したがって、世界認識の育成という目的を維持しつつ、学習対象地域を選択するために、「地域区分法」は優れた方法であるといえよう。もちろん、地域区分は取り上げる指標や地域の見方によって、いくつもの区分が考えられる。つまり、地域区分の学習は、区分された地域を所与のものとして記憶定着させることなく、区分の目的とそれに対応した地域の見方を理解させることに主眼が置かれることになる。

ところで、「方法重視の地誌学習」では、生徒が調査や分析を行って地域性を見出すという学習活動が中心になる。それは教員がすでに明らかにされた地域性を説明していくよりはるかに指導が

難しい。児童・生徒ごとに学びの対象地域も注目する地域事象も異なる。当然、一斉授業で行うには限界があり、きめ細やかな指導も必要となる。また、情報化が進み、多くの資料等がインターネット等を通じて入手可能になったとはいえ、児童・生徒の調査・研究に真に必要な資料が十分に提供されているとは言えない。つまり、「方法重視の地誌学習」を展開するには、学習環境の整備が極めて重要である。

また、日本の地理教育全体を見渡した場合、「方法重視の地誌学習」は、すべての学校段階で有効とは言えない。一般に、小中学校の段階では日本や世界についての経験や知識が乏しいので、興味・関心を喚起するような学習が重要である。同時に、地図を見る習慣をつけさせ、基礎的な知識の定着を図る必要がある。したがって、「知識重視の地誌学習」が中核にならざるを得ない。

従来の地誌学習が暗記重視と批判されたのは、「基礎的」な知識の内容を限定しなかったことにも原因がある。地理に詳しいと言え、地域の事情に詳しいという言葉で語られることから、学校段階が進むと広範囲にわたって詳細な知識を与える傾向にあった。逆に、暗記重視と批判が高まると全く暗記を求めない状況が出現した。

これまでも「基礎的」な知識について議論がなされてきた（例えば岩本 2000）。日本地理学会地理教育専門委員会による高校生・大学生の地理的認識の調査（2005）以後、基礎的な地理的知識の定着についての関心は高まった。平成 20（2008）年告示の小学校学習指導要領には 47 都道府県の名称と位置（第 3 学年及び第 4 学年）、世界の主な大陸と海洋、主な国の名称と位置、わが国の位置と領土（第 5 学年）、中学校学習指導要領には主な国の名称と位置と記載され、さらに中学校学習指導要領解説には、数の上では、世界の 4 分の 1 から 3 分の 1 程度の国々の名称と位置が一応の目安になると基準が示されることとなった。

ところで、山口（1994）は「名称知識」は小学生から中学生にかけて伸びるが、「位置知識」は小中学生より高校生で伸びることを指摘している。「位置知識」は機械的な暗記ではなく、意味的・論

理的な操作が加わるため、より高い発達段階が必要となるからであろう。知識の定着という側面から地誌学習を考えれば高等学校の段階と小中学校の段階では方法が異なるべきだということを示しているといえる。

VI 地誌学習のこれから—欧米の地誌（地理） 学習の動向を踏まえて—

以上みてきたように、「知識重視の地誌学習」と「方法重視の地誌学習」は補完関係にあり、両者を組み合わせることが重要である。

ところで、日本の地誌学習は、欧米諸国と比較して見ると大きな違いがある。欧米諸国では、世界認識を育てる学習は、小学校段階から系統地理も含めた地理学習全体で行うことになっている（田部・志村・山本・村山 2009）。地誌学習は、特定の地域を総合的に扱う単位として位置づけられている。つまり、地誌学習では、地域の課題を発見し、課題に対してどのように対応していくかを学ぶことに重点が置かれているのである。それは、身近な地域だけでなく、国家やヨーロッパといった州・大陸規模の学習でも同じように行われている。

これは、「地誌学」の置かれている立場に関係があると考えられる。日本においては、国民国家形成のための教育に主眼が置かれてきた。一方、欧米諸国では、植民地の開発と管理、経営のための自然科学と社会科学を統合した学問として発達した。国内においても、国民教育だけでなく、国土の開発、管理、経営に関わっており、国土計画や地域開発、環境政策など通じて国家や地域の将来像を考えていくうえで重要な学問として認知されている（生田 2003）。

さらに、欧米の地理教育のなかで、空間的思考という概念が重視されつつある。アメリカ合衆国ナショナルリサーチカウンスル地理科学委員会によれば、空間的思考は 3 つのレベルに分けられるという（National Research Council 2006）。日常生活空間レベル、現実空間レベル、知的空間レベルである。

日常生活空間レベルは、人間が生活していくうえで最も基本的なレベルである。このレベルの空間情報は日常生活の中で体験的に習得される。地理教育の中では、身近な地域の学習がこれに当たる。現実空間レベルは、私たちの生活と関係が深い、直接体験による知識の獲得ができない空間である。この空間は、科学的な方法で知識を獲得していくことが求められる。地理教育では、身近な地域の学習以外の学習がこれに当たり、地理（地誌）教育の伝統的役割だという。知的空間レベルは、未来を考える視点である。地表の文化景観は、過去の人間の頭の中つまり知的空間で検討され、地表面に投影されたものと考えられる。とすれば、未来の地域や世界は、現代に生きる人類の知的空間で構想されなければならない。地理学習においても単に地域の現状の分析や理解にとどまらず、これからの地域や世界の在り方を考えていくような学習をおこなうことで、その意義をさらに高めることになるというのである。もちろん、この背景には GIS 技術の発展とそれに伴う情報共有化の進展がある。

ここから、日本の地誌（地理）学習の特徴や課題が見えてくる。第 1 は、小学校段階の地理（地誌）教育のあり方である。日本の地理教育では、昭和 52（1977）年の学習指導要領以降、小学校段階での世界の学習がほとんどない。平成元（1989）年以降、若干の復活がみられるが、低学年から自地域や自国と対比させながら世界を意識させている欧米の地理教育とは差が大きい。

第 2 に、地誌学習が世界認識の育成を担っているという点である。中学校段階では系統地理学習がほとんどなく、地理学習といえば地誌学習という状況である。地誌学習は暗記中心として批判を受けてきたが、さまざまな工夫、多くの蓄積がなされてきた。こうした蓄積を生かして新たな地誌学習を考えることが現実的である。一方、系統地理学習が一定の地位を占める高等学校では、中学校における地誌学習とは役割が異なる。地域の課題を発見し、課題に対してどのように対応していくかを学ぶことに重点が置かれている欧米の地誌学習の在り方が大いに参考になる。

第3は、地理（地誌）学習の方向性である。欧米の地理（地誌）教育は、単に現状の理解にとどまらず、これからの社会をどのように構築していくかという方向性を明確に有している。これは、民主主義社会の一員として、地域社会・地球社会に参画する態度の育成にもつながる。こうした方向性が重要であることは、日本においても指摘されており（たとえば泉 2009）、学習指導要領にも「地域の課題の追求」と明示されてきた。しかし、データや地図等を用いた具体的な学習活動と結びついていないきらいがある。これは、児童・生徒が扱うことのできるデータなどの整備が遅れていることやスキルが重視されてこなかったことも一因である。また、事例が具体的にねばなるほど児童・生徒も教員も価値判断、政治的判断を迫られる。しかし、政治的中立性を重視する日本の学校教育では、一般的な概念の学習のみで済ませる傾向にある。

このように検討していくと、日本の地誌学習の課題は、理念や方向性ではなく、どのように現場の実践を構築するかにある。しかし、それは単に現場の教員だけの問題ではない。小学校から高等学校までの地理学習全体の構成、教材のもととなるデータの提供や教員と児童・生徒の比率といった学習環境の問題も含めて、教育システムの問題として検討していく必要がある。

（2010年10月29日受付 2011年3月14日受理）

文 献

- 荒木一視 2006. 地理ってなに？. 荒木一視・川田力・西岡尚也『小学生に教える地理』4-27. ナカニシヤ出版.
- 生田真人 2003. 地域研究の発展と地理学. 村山祐司編『地域研究』1-24. 朝倉書店.
- 泉 貴久 2009. 地球市民の育成と地理教育. 中村和郎・高橋伸夫・谷内達・犬井正編『地理教育講座第1巻 地理教育の目的』191-211. 古今書院.
- 岩本廣美 2000. 社会科地理教育における基本的地名に関する一考察. 新地理 47 (3・4) : 64-73.
- グールド, ホワイ特著, 山本正三・奥野隆史訳 1981. 『頭の中の地図—メンタルマップ—』朝倉書店.
- Gould, P. and White, R. 1974. Mental maps. London: Penguin Books.
- 小林岳人 1996. 地理の学習目標としてのメンタルマップ. 筑波社会科学研究 15 : 11-19.
- 斎藤 毅 2003. 世界認識のための地誌教育. 『発生論的地理教育論—ピアジェ理論の地理教育論的展開』46-48. 古今書院.
- (財) 総合初等教育研究所 2008. 『社会についての基礎的知識の習得に関する研究』.(財) 総合初等教育研究所.
- 篠原昭雄 1984. 地理教育と国際理解. 『地理教育の本質と展開』55-62. 明治図書.
- 白井哲之 2000. 高校地理の新学習指導要領を巡る課題. 日本地理教育学会編『新学習指導要領と地理教育』2-6. 日本地理教育学会.
- 田部俊充・志村 喬・山本 充・村山朝子 2009. 外国における地理教育. 中村和郎・高橋伸夫・谷内達・犬井正編『地理教育講座第1巻 地理教育の目的』古今書院. 117-170.
- 中央教育審議会 2008. 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の改善について (答申). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf
- 手塚 章 1988. 地理学の革新と伝統. 中村和郎・高橋伸夫編『地理学への招待』168-191. 古今書院.
- 西脇保幸 1993. 『地理教育論序説』二宮書店.
- 日本地理学会地理教育専門委員会 2005. 『大学生・高校生の世界認識の調査報告』
<http://www.ajg.or.jp/organization/committee2003/chirikyoku050222.pdf>
- 日本地理学会地理教育専門委員会 2008. 『大学生・高校生の地理的認識の調査報告』
<http://www.ajg.or.jp/chirikyoku020080319.pdf>.
- 矢ヶ崎典隆 2003. 地域研究の課題と将来. 村山祐司編『地域研究』170-191. 朝倉書店.
- 矢嶋仁吉 1977. 地誌学習の基本問題. 矢嶋仁吉・位野木寿一・山鹿誠次編『現代地理教育講座第3巻 地誌学習の基本問題』1-14. 古今書院.

山口幸男 1994. 地理意識発達の実証的究明. 群馬
大学教育学部紀要人文社会科学編 43 : 121-152.
National Research Council of the National Academies.

2006. *Learning to think spatially*. Washington,
D.C.: The National Academies Press.

<著者略歴>

秋本 弘章（あきもと ひろあき）

1962 年埼玉県生まれ。埼玉県公立高等学校，東京学芸大学附属高等学校教諭を経て，現在獨協大学経済学
部教授。