

地理教育と青潮文化論

—「地理総合」の導入に際して—

戸井田 克 己*

摘要

本稿では、青潮文化論が日本の地理教育にどのような役割を果たしうるかという問題意識のもとに、2022年から導入された高校の必修科目「地理総合」の内容について分析した。具体的には、①日本人や日本のアイデンティティの問題を学習指導要領がどう受け止め、教科書がそれをどう記述しているか、②SDGs (持続可能な社会・地域づくり)の問題を学習指導要領がどう受け止め、教科書がそれをどう記述しているかという二つの課題について検討した。また、それらを通じて、地理教育と青潮文化論の関係性について再検討を行った。その結果、必修「地理総合」は、(i)日本人や日本のアイデンティティとなる日本の自然の素晴さを十分記述しないまま、負の側面である「災害大国・日本」を強調するきらいがあること、(ii)SDGsにおいては文化面からのアプローチが不十分であり、まちづくりや観光といった地域振興が主要なテーマになっていることが確認された。

キーワード：青潮文化論，地理総合，学習指導要領，地理教科書，自然環境と防災，SDGs

I はじめに

本稿は青潮文化論が日本の地理教育に果たす役割について再検討することを目的とする。青潮文化論とは、日本人と日本文化のルーツを青潮（対馬暖流）の流れに求める文化観に基づく文化論で、青潮を通じて日本に伝播した稲作や魚醤をはじめとする、南方や中国大陸、朝鮮半島由来の文物が日本文化の基層をなすという考え方である。

その青潮文化論と地理教育との関係を「再検討」というわけは、筆者は先にこの問題について少しく考えてみたことがあるからである（戸井田，2016）。今回はそれから数年を経て、その際十分論じられなかった新たな観点からの検討を重ねたい。「新たな観点」とは、大きく次の2点である。

一つは、2016年時点において、高等学校（以下、高校と略記）で「地理総合」が必修（以下、必修と略記）となることは概ね決まっていた。が、学習指導要領そのものはまだ告示されておらず（告示は2018年，実施は2022年から学年進行），その内容については不明であった。そうしたなか、筆者は上の拙著のはしがきを次の一節で結んだ。

*近畿大学教職教育部教授 E-mail : toida@socio.kindai.ac.jp

「地理教育，ことに高校地理は，平成元年の教育課程変更以来，歴史教育のかげに隠れて衰退の一途をたどった。そしてそれはすでに30年の長きになんなんとしている。しかし，ここに来て次期学習指導要領の見通しが発表され，地理教育は復権の兆しを見せはじめている。そのような折，検討すべき課題は多いが，日本人とは何か，日本のアイデンティティはどこにあるのかといった問題を考えていくのも，地理教育に課せられた大きな使命だろう。本書はそれへの答えを探ろうとする研究でもある。」と。

つまり，必修「地理総合」には，青潮文化論が主題としたところの，日本人もしくは日本のアイデンティティを探るという役割も期待されるべきとの見解を示したのが拙著であった。本稿では，そうした側面が「地理総合」にどの程度反映されているかを検討したい。(第1の課題)

もう一つは，上の拙著を執筆中の2015年，国連で「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals=SDGs)が採択された。が，拙著ではこれについては触れることができなかったことである。ただし，これに先行した「持続発展教育」(Education for Sustainable Development=ESD)については若干の言及を行っている。そして，日本の地理教育においては青潮文化論への理解や，青潮文化の諸相に関する知識・認識がESDの推進に貢献するであろうことを指摘した。

SDGsは，「持続可能な開発のための2030アジェンダ」に掲げられたもので，2030年までに達成を目指す17のゴールと，169のターゲットからなっている。それは「地球上の誰一人取り残さない (leave no one behind)」を合言葉に，すべての発展途上国，すべての先進国が一丸となって取り組むべき，持続可能な世界づくりのための普遍的な価値群といえる。

必修「地理総合」はそうしたSDGsをも視野に入れていく必要があるが，前述のようにESDの推進に貢献しうる青潮文化論もまた，SDGsにつながる同様の理念を内包していよう。本稿ではSDGsと青潮文化論との関係や，それらと「地理総合」との関連についても検討したい。(第2の課題)

II 「地理総合」の骨子

以下に学習指導要領の内容を一部抜粋して，必修「地理総合」にみられる内容上の骨子をまとめる(表1)。そして，上記した第1・第2の課題と関連の深い内容項目について整理しておきたい。

表1のように，必修「地理総合」はA・B・Cという三つの大項目を柱として，計五つの中項目から構成されている。Aが，B・Cに対する基礎的な位置づけとなっており，あらゆる地理学習に必要な地図力(地図の利用法のほか，地理情報システム(GIS)の初歩的理解を含む)を身に付けさせるとともに，それらの技能を用いて現代世界のあり様を大観させることをねらいとしている。そしてその上に立ち，Bで世界的な視野から国際理解と国際協力を，Cで国内的な視野から防災のあり方や，身近な地域(生活圏)の将来展望を考えさせる構成となっている。

表1 「地理総合」の内容骨子

<p>A 地図や地理情報システムで捉える現代世界</p> <p>(1) 地図や地理情報システムと現代世界</p> <p style="padding-left: 2em;">位置や分布などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。(以下、省略)</p> <p>B 国際理解と国際協力</p> <p>(1) 生活文化の多様性と国際理解</p> <p style="padding-left: 2em;">場所や人間と自然環境との相互依存関係などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。(同)</p> <p>* (2) 地球的課題と国際協力</p> <p style="padding-left: 2em;">空間的相互依存作用や地域などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。(同)</p> <p>C 持続可能な地域づくりと私たち</p> <p>* (1) 自然環境と防災</p> <p style="padding-left: 2em;">人間と自然環境との相互依存関係や地域などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。(同)</p> <p>* (2) 生活圏の調査と地域の展望</p> <p style="padding-left: 2em;">空間的相互依存作用や地域などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。(同)</p>	<hr/> <p>注1)*はSDGsにも関わる中項目、下線は「地理的な見方・考え方」に関わる事項。</p> <p>2)「以下、省略」とした部分には、身に付けるべき「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」が示されている。</p>
---	--

このうち、「*」を付けた中項目はESDやSDGsとも深い関連のある単元である。すなわち、表1では省略したが、「*」の中項目はこの後に続く内容の記述で、B-(2)では「持続可能な社会の実現」を目指し、「持続可能な社会づくり」について考えさせることを、C-(1)では「持続可能な地域づくり」に着目し、地域性を踏まえた防災について考えさせることを、C-(2)では「持続可能な地域づくり」に着目して生活圏を調査し、その地理的な課題について考えさせることを求めている。このように、「*」を付けた三つの中項目は、上記の第2の課題に直接関わるものといえる。

一方、上記の第1の課題に直接関わるのは防災のあり方や、身近な地域の将来を展望させる大項目Cである。このうちC-(1)は、「自然環境と防災」と題されているように、日本の自然環境をどのようにとらえるかに直結するものであり、第1の課題、すなわち日本をどういった国としてとらえるのかという問題との関連性が高い。そこで問われる防災への意識は、日本の自然をどのようにとらえるなかで展開されるのか。これは日本人や日本のアイデンティティをどう規定するかということとも絡む問題であるので、この点に注意して検討を進めたい。

なお、表1中の下線部は「地理的な見方・考え方」に関わる事項であるが、それは地理教育国際憲章(1992)に示された「地理学研究の中心的概念」(憲章は5点掲げている)を再構成して配置したものである。このことから、必修「地理総合」は、「地理的な見方・考え方」、ひいては「地理学の五大概念(五大テーマ)」を前面に押し出した史上初の学習指導要領といえようが、こ

の点の考察については別稿に譲りたい。

Ⅲ 第1の課題—「地理総合」の描く日本

1. 学習指導要領の記述から

内容の「C-(1) 自然環境と防災」は、学習対象となる日本をどのようにとらえているのだろうか。表1で割愛した身に付けるべき「知識及び技能」に関する学習指導要領の記述から、この点についてまず検討しよう(表2)。

表2を見ると、「自然環境と防災」と題して自然を客観的なものとしてはいるものの、その内容を読む限り日本の自然を災害に満ちた危険なもの前提しており、「災害大国・日本における防災」とでもタイトルするのがふさわしい内容のように思われる。しかし、これでは日本の自然ないし自然環境を公平かつ客観的にとらえることはできないし、日本の自然をよくないもの、問題あるものとして認識する高校生が増えはしまいかと危惧される。それだけに、実際の指導に当たってはこの単元や、日本の自然を扱えるどこか別の単元で、日本の自然の持つ比類なき美しさ、素晴らしさをしっかり理解させておく必要があるだろう。

また、こと下線部については日本語の表現としても、理解の難しい内容といえるのではなかろうか。すなわち、下線部①でわかりにくい点は2点ある。まず、「自然災害を基に、地域の自然環境の特色」を理解するとはどういうことであろうか。このような負の縛りを設けることなく、文字通りの日本の自然環境の特色、すなわち日本の自然の持つ優れた側面を好意的に評価することがまずは必要なのではなかろうか。そしてそのうえで、そうした自然の素晴らしさと背中合わせにある負の側面(自然災害の多さ)を理解するのが正しい筋道であるように思われる。日本の自然には確かに負の側面があるが、それを補って余りある多くの正の側面があり、それらが衣食住をはじめとする、厚みと深みのある様々な生活文化や伝統文化(すなわち青潮文化)を育ててきた。日本人としてそれに気づくこと、それに胸を張れることがまずは必要であり、日本人に求められる知識であろう。地理教育で養うべき自国認識とはそういうものではなかろうか。

なお、この点は平成18年(2006年)に改正された教育基本法も強調するところである。同法第2条(教育の目標)は、「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。」としたうえで、五つある目標の最後を「5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」で結んでいる。表2中の下線部①のような負の側面を強調した自然環境の理解のしかたでは、こうした目標は達成できず、「災害大国日本」を忌避する感覚だけが醸成されかねないし、他国を愛する心も、尊重する精神も養われにくいのではなかろうか。

下線部①についてはもう一つ、「自然環境の特色と自然災害への備えや対応」という下りがよくわからないことである。「特色」は本来、「特長」とほぼ同義にある日本語であり、プラス評価

表2 「自然環境と防災」の中項目で求められる「知識及び技能」

■内容 C-(1) 自然環境と防災

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

(ア) 我が国をはじめ世界で見られる自然災害や生徒の生活圏で見られる①自然災害を基に、地域の自然環境の特色と自然災害への備えや対応との関わりとともに、自然災害の規模や頻度、地域性を踏まえた備えや対応の重要性などについて理解すること。

(イ) 様々な自然災害に対応したハザードマップや新旧地形図をはじめとする各種の地理情報について、その情報を収集し、読み取り、まとめる地理的技能を身に付けること。

■内容の取扱い

ウ-(ア) (1) については、次のとおり取り扱うこと。

②日本は変化に富んだ地形や気候をもち、様々な自然災害が多発することから、早くから自然災害への対応に努めてきたことなどを、具体例を通して取り扱うこと。その際、地形図やハザードマップなどの主題図の読図など、日常生活と結び付いた地理的技能を身に付けるとともに、防災意識を高めるよう工夫すること。

「我が国をはじめ世界で見られる自然災害」及び「生徒の生活圏で見られる自然災害」については、それぞれ地震災害や津波災害、風水害、火山災害などの中から、適切な事例を取り上げること。

注) 下線と①・②の記号は筆者。

を帯びた特徴理解のしかたである。一方で、「自然災害」はマイナス評価されるべきものだから、「特色」の語でプラス・マイナス両面を一括りにしているか、さもなくば、「特色」の語をマイナス的に誤用していることになる。いや、本来は前述したように、日本の自然が多くプラス面を持つがゆえに、逆にマイナス面である自然災害を誘発しやすいのである。だからこそ、「長短併せ持つ日本の自然」という両面からの認識が大切なのであり、これは上記した教育基本法第2条の趣旨とも合致する。しかしながら、表2の記述全体を通して読み取れるのは、日本の自然環境の持つ負の側面だけといえるのではなからうか。

また、下線部②についても文章そのもののつながりや意味内容がわかりにくい。すなわち、前段の「日本は変化に富んだ地形や気候をもち、様々な自然災害が多発することから」の部分だが、この両者は因果関係を示しているのか、それとも単なる並列関係にあるのか。日本で自然災害が多発するのは地形や気候が変化に富むから、すなわち多様性のある地形や四季明瞭な気候がその要因なのだろうか。そのような因果関係にあるとは思われないので、両者は単に並列されたものなのだろうか。しかし、もし単なる並列であるとすれば、後半の「様々な自然災害が多発することから、早くから自然災害への対応に努めてきた」という理屈はよく理解できるが、前半の「日本は変化に富んだ地形や気候をもっているから、早くから自然災害への対応に努めてきた」というのは論理に飛躍がある。

つまり、前段は単なる並列ではなく、もしかすると因果関係を言おうとしているのかもしれない。しかし、もしそうだとすると、「日本は変化に富んだ地形や気候をもっているから、様々な自然災害が多発する」では説明がはなはだ不十分であろう。「変化に富んだ地形や気候」というのがどういうものかもよくわからないし、そのような地形や気候がなぜ「様々な自然災害」を誘

発するののはもっとわからない。

ここもこのような認識ではなく、やはり先の教育基本法の趣旨を反映させて、例えば次のように書き換えるのが適当と思われる。すなわち、「日本は特色ある豊かな自然に恵まれているがゆえに、時としてそれが牙をむき、様々な自然災害となって現れることがあることから、日本人は早くから自然災害への対応に努めてきた」と。

むろん、日本で自然災害が多いことは事実であるし、防災教育や、防災・減災への日頃の備えがますます重要になってきていることは論をまたない。しかし、だからと言って、日本の自然をあたかも悪であるかのようだけにとらえさせたのでは、国土や郷土に対する好意的な理解など生まれようがない。またそれ以上に、世界に誇れる日本文化の本質や、それがどこから、どうやって生まれてきたかを正しく認識することはできないであろう。つまり、学習指導要領は防災への対応を急ぐあまり、日本の自然のマイナス面をのみ強調している。それだけに、「地理総合」全体としてこうした一面的な見方を補正すべく、一年間の地理学習の随所に日本の自然の素晴らしさを認識させるような配慮が求められるのである。

2. 教科書の記述から

必修「地理総合」の教科書は、導入初年の令和4年度(2022年)において6書目が供給された(令和5年度は1書目増えて計7書目となった)。内外教育編(2022)によれば、その採択率はA書(56.4%)、B書(17.5%)、C書(9.5%)、D書(8.0%)、E書(5.4%)、F書(3.1%)とされる。教科書の記述内容の傾向性を客観的に評価するのは難しいことだが、これら6書目について、内容の「C-(1) 自然環境と防災」での日本の自然に関する記述を点検し、その記述傾向を本稿の文脈に即して評価しよう。

まず6書目を通読した印象として、「防災」の前提となる日本の「自然環境」についてことさらに災害の多いものとするのではなく、かと言って、風光明媚かつ恩恵豊かで素晴らしいものとするのでもない、中立的な記述がおおよそ半数を占めた。しかし、各書目ともこれにすぐ続く本論で日本での自然災害の多さと防災のあり方を具体的に取り上げることになるので、まずはそれに先立つ前提的なその記述において、日本の自然の持つ正の側面についてよりしっかりと指摘しておくことが必要ではなかろうか。

この点、そのような記述に配慮のみられるものもある。ある書目では、「急峻な地形を活かして各地にダムがつくられ、生活・農業・工業用水や治水、水力発電などに利用されており、河川から受ける恩恵は計り知れない。」(下線は筆者)というように書き、日本の自然の正の側面にも注意が向けられている。また別の書目では、「こうした複雑な地形と変化に富んだ気候は、豊かな自然環境をはぐくむと同時に、多くの自然災害を引きおこす。」(同)というように書き、やはり正の側面についても指摘しながら後続のページへの接続を図っている。さらに別の書目では、「豊かな降水がある日本では、弥生時代以降、水田耕作が広く行われてきたが、稲作を可能にする大量の水は、時として水害をもたらしてきた。」(同)というように書き、稲作という日本の基

層文化が、環境の正負両面を象徴する生業である点を指摘している。

以上のように、日本の自然の持つプラス面を指摘している教科書も見られるが、全体としてその印象は強くない。これは、表2で検討したように学習指導要領そのものが負の認識を前提したものになっているため、ページ数の制約もあり、かつ教科書検定を課せられもする教科書の立場としてはやむを得ない面があるのかもしれない。しかし、「地理総合」では日本の自然環境を学ぶ項目が他に明確に位置づけられておらず、すぐ後続のページで自然災害や防災といった負の側面が大きく取り上げられることを思えば、どこかの箇所の、なんらかの形で、日本の自然の肯定的な側面をきちんと記述しておかなければならないであろう。そうでなければ、日本の自然、ひいては日本を、否定的・悲観的にのみとらえてしまう一面的な理解を誘引しはしまいかと危惧される。

Ⅳ 第2の課題—「地理総合」の描くSDGs—

1. 学習指導要領とその解説の記述から

前述したように、表1で「*」を付けた三つの中項目は、SDGsという語こそ使っていないものの、それとかわりの深い内容を持つ。このうち、「B-(2) 地球的課題と国際協力」は、世界を対象としたものであるので本稿の趣旨にはなじまず、また、「C-(1) 自然環境と防災」は、第1の課題としてすでに検討した。そこでここでは、「C-(2) 生活圏の調査と地域の展望」を取り上げ、この単元においてSDGs（実際には「持続可能な地域づくり」）がどのように取り扱われているかを検討しよう。

まず、学習指導要領の記述だが、第1の課題の時とは違って、この中項目では求められる能力が身に付けるべき「知識及び技能」としてでなく、身に付けるべき「思考力、判断力、表現力等」として位置づけられている。すなわち、「イ-(ア) ①生活圏の地理的な課題について、生活圏内や生活圏外との結び付き、地域の成り立ちや変化、②持続可能な地域づくりなどに着目して、③主題を設定し、④課題解決に求められる取組などを多面的・多角的に考察、構想し、表現すること。」（下線と①～④の記号は筆者）とされている。①が学習の対象、②がSDGsの視点、③が学習の方法、④が考察の目的ということができよう。

このうち、①について『学習指導要領解説』（2019）は、「例えば、当該地域に見られる人口の高齢化、災害とその対策、地域の経済振興、地域文化の継承、環境の保全、国際化と異文化への理解や共生など多様な課題が考えられ、当該生活圏に顕在化するいずれの課題解決に向けた取組を取り扱うことも可能である。」（p.67）としている。また③については、「ここで取り上げる主題として、「買い物弱者の問題」、「住宅団地の空洞化」などが考えられる。」（同）としている。やや些末な感想だが、①の「課題」の例示の幅広さに対して、③はかなり限定的な例示にとどまっており、両者の対応度が低いようにも思われる。

2. 教科書の記述から

上記①～④を意識して、必修「地理総合」の各教科書がSDGs（「持続可能な地域づくり」）をどのように取り扱っているかを検討した。

実際の教科書記述は「生活圏の調査と地域の展望」という括りのなかで進められるため、ほとんどの教科書で地域調査それ自体の手順や方法、調査結果のまとめ方や発表方法といった調査・発表のノウハウが順を追って詳しく書かれており、「持続可能な地域づくり」という考察の本題が必ずしも前面に出ていない教科書もある。ある書目では、学習の目的である前掲④の「課題解決に求められる取組」がそれほど明確にされておらず、課題の「現状の把握」が中心になっていて、政策提言的な要素が少ない。また別の書目では、複数の県における複数地域を取り上げ、テーマも年中行事や観光など多岐にわたっている。そのため、幅広い視点や比較の観点などは重視されているものの、実際の「持続可能な地域づくり」にまで踏み込んで考察する形とは必ずしもなっていない。

一方、残りの書目では「持続可能な地域づくり」という本題を正面から扱い、政策提言的な要素も含めて課題解決のあり方を考えさせるスタイルのものが多く。しかし、前述のように『学習指導要領解説』（p.67）には多岐にわたる課題が例示されていたが、まちづくりや観光を中心とした地域振興のあり方を問うものがその大半を占めている。

最後の中項目 C-(2) は、必修「地理総合」全体の結びともなる学習項目である。つまり、小・中・高校すべての児童生徒が履修するという観点からは、地理一貫カリキュラムのゴールがこの中項目「生活圏の調査と地域の展望」であるといえる。そしてそこで問われるSDGsは、このように少なくとも教科書レベルでは、その多くが将来のまちづくりや観光（広い意味で地域振興）のあり方を主体とするものであることがわかった。

その一方で、前掲した『学習指導要領解説』（p.67）が例示しているもののうち、「地域文化の継承」に触れたものは、わずかに年中行事（「とんど」についての記述）に関するものが唯一であった。このように、「地理総合」の教科書の描くSDGsは、日本の文化的側面（すなわち青潮文化）をほとんど含まない、持続可能な地域づくり（具体的には、まちづくりや観光に特化）のあり方であるといえよう。

V 地理教育における青潮文化論の意義—むすびにかえて—

本稿では、必修「地理総合」が日本の自然環境や伝統文化をどのようにとらえ、国際的課題でもあるSDGsの推進や、青潮文化との関わりをどう表現しているかの検討を課題としたものである。そこで確認しえた点をあらためてまとめれば以下ようになる。

第1の課題は、日本人もしくは日本のアイデンティティをどうとらえているかという点であったが、これについては伝統的な日本文化に注目する教科書自体がまず少ないし、ほとんどないと

言ってもよい。また、それらの文化を育んだ日本の自然環境についてもその素晴らしさを十分記述することなく、「災害大国日本」の負の側面を強調しすぎるきらいがある。これは青潮文化論と地理教育の未融合を示唆していようし、教育基本法の本質（教育の目標）が十分意識されていないことの反映であるかもしれない。しかし、地理学は本来、自然と人間の相互関係を多面的・多角的かつ客観的・相対的に考察する学問であり、それには文化に対する造詣が欠くべからざる構成要素になるといえよう。

第2の課題は、SDGs、すなわち持続可能な社会・地域の実現に向けての書き方である。この点については、まちづくり（戸井田、2020）のあり方を中心とする地域振興を例示する教科書が多かった。その一方で、青潮文化論への関心の低さからか、やはり日本文化の維持・継承を題材とする教科書は少なかった。しかしこの点も、地理学が自然と人間の相互関係を科学する学問であることを思えば、文化の理解とその考察は格好の学習素材となるはずである。

筆者は「地理総合」のある教科書のなかで、「私たちが地理を学ぶ意義」と題する巻頭言を書く機会に恵まれた。それは地理を学ぶことの意味を学習者に発したメッセージであり、同時にまた、今後の学びに対する彼らへのエールでもあった。このメッセージとエールは、地理を学ぶ高校生たちに対し、同書全編を通じて最も伝えたい事柄であったともいえよう。巻頭言をそのまま引用する。

私たちが暮らす日本社会はいま、高度経済成長や少子化・高齢化の進展、外国からの旅行者や労働者の流入などによって、大きく変わろうとしている。私たちは、そういった変化とうまく付き合っていかなければならないが、それには異文化への理解や、新しい環境を受け入れる意識が必要となる。その際、多様な自然と人間の相互関係やそこから生まれた文化に注目する、地理を学ぶ意義は大きい。一方、世界には地球環境問題や、資源・エネルギー問題、人口問題、食料問題、都市・居住問題など、さまざまな地球的課題がある。私たちは、これらの問題にも立ち向かわなければならぬが、その前提となる数々の知識や見方・考え方も、自然と人間を科学する地理の学習から得られよう。

ところで、日本は世界にも例のないほど自然豊かな国である。周囲を海に包まれ、雨が多く温暖な気候をもち、地震や火山の活動が活発な場所に位置する。豊かな海、肥えた土、実り多き山野、美しい山並み、清らかな川、おいしい水、全国に湧く温泉、電源としても使える風や大地の熱……。その恩恵を数えればきりが無い。しかしそのような自然も、ときに台風や津波となって被害をもたらす。だが、自然災害は日々の恵みの裏返しであり、私たちが受ける恩恵は、その災いを補って余りある。地理を学ぶことの意味は、私たちが生まれたこの国の、この大地の素晴らしさ、困難さを知るところにもある。

また、地理的な見方・考え方や、地図やGISの活用をはじめとする地理的スキルを身に付けることも、地理を学ぶ大切な意義の一つである。地理で学ぶ知識やスキルは、私たちの身の回りのさ

まざまな社会問題や地理的事象を、私たち自らの手で考察できるようにする。その力は、確かな学びの礎となる。

さあ、この教科書で地理を深く、かつ広く学び、平和で民主的な国家・社会を切り拓く総合力を培っていこう。そして、21世紀の持続可能な社会づくりに向け、私たち自身が主体的に、それぞれの行動を起こしていこう。(下線は筆者)

文章は四つの段落からなっているが、その第2段落と第4段落で本稿が主題とした課題について言及している。第2段落が第1の課題、第4段落が第2の課題に対応しており、論点の主要部分に下線を引いた。

このうち第2段落(すなわち第1の課題)では、日本の自然の持つ正・負両面を書いたが、学習指導要領のC-(1)が負の側面を中心に構成されていることから、逆に正の側面をより強調することとした。そして最後に、「私たちが生まれたこの国の、この大地の素晴らしさ、困難さを知る」ことこそが、地理を学ぶ大きな意義の一つであるとしてこの段落を結んでいる。

第4段落(すなわち第2の課題)では、「21世紀の持続可能な社会づくり」という語によってSDGsの必要を示唆しているが、紙幅の制約もあり、またこれは本文中でもページを割いて具体的に検討される項目でもあるので、その重要性を指摘するだけにとどまった。しかし、もし紙幅が許せば、『学習指導要領解説』(p.67)が例示する「人口の高齢化、災害とその対策、地域の経済振興、地域文化の継承、環境の保全、国際化と異文化への理解や共生」のうちのいくつかを取り上げ、それら相互の関係のとらえ方についても示唆を与えるような文章を書きたかった。今後の課題としたい。

本稿では必修「地理総合」の導入に際して、かつて一度検討したことのある、地理教育と青潮文化論の再検討という難題にあらためて挑んだ。しかし、筆者の力量不足や、制度上、実際の教科書に踏み込んで具体的に論評することが難しい環境にあることなどから、考察が十分深められたとはいえない状況にあると思われる。

不足する点については今後引き続いての課題とすることで、本稿のいちおうの結びとしたい。

付記

本稿で引用した拙著『青潮文化論の地理教育学的研究』は、学位論文を基に上梓した論考であるが、それは野間晴雄先生のご指導の下にまとめることができたものである。先生のご退任に際してその記念論集に、その拙著に関連したこの拙稿を寄稿させていただくことで、永年にわたる先生への感謝の念を示すことができれば幸いである。

文献

国際地理学連合（1992）. 「地理教育国際憲章」

戸井田克己（2016）. 『青潮文化論の地理教育学的研究』古今書院.

戸井田克己（2020）. 高校地理でまちづくり－道の駅を通した SDGs. 都市計画, 69(6).

内外教育編（2022）. 新課程スタートで総数が4・3%増 22年度高校教科書採択状況－文科省まとめ（上）. 内外教育, 6975.

文部科学省（2019）. 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』東洋館出版社.

Geography Education and Aoshio Culture Theory: On the Introduction of “General Geography”

TOIDA Katsuki*

In this paper, I analyzed the content of “General Geography,” a compulsory high school subject that was introduced in 2022, with an awareness of the role that Aoshio culture theory can play in Japan’s geography education. Specifically, I will examine ①how the Course of Study address issues of Japanese people and Japanese identity, and how textbooks describe them. And, ②how the Course of Study address issues of SDGs (Sustainable Development Goals), and how textbooks describe it. I considered those two issues through these studies. I also reconsidered the relationship between geography education and Aoshio culture theory. As a result, (i) the compulsory “General Geography” has a tendency to emphasize the negative aspects of “Japan as a disaster-prone country” without adequately describing the splendor of Japan’s nature, which is the identity of Japanese people and Japan. In addition, (ii) it was confirmed that the approach from the cultural aspect is insufficient in SDGs, and regional development such as town development and tourism has become the main theme.

Key words: Aoshio culture theory, General Geography, Course of Study, geography textbook, natural environment and disaster prevention, SDGs

*Professor, Teacher Education Department of Kindai University E-mail : toida@socio.kindai.ac.jp