

地理総合におけるカリキュラムの構想とその課題

地理歴史科 室谷 洋樹

平成30年告示学習指導要領では地理歴史科の科目が再編され、新たに「地理総合」が加えられた。地理総合では、主題的に学習内容を探究しつつ、その過程で地図やGISを活用し、地理的な観点やグローバルとローカルな視点から持続可能な社会を構想することが求められる。本稿では、地理総合における指導計画としてのカリキュラムの在り方を模索し、その内容を踏まえたうえで地理総合が抱える課題を教育社会的な見地から指摘し、今後の地理教育の在り方に対して示唆を与えることを目的とする。

キーワード：地理総合 新学習指導要領 カリキュラム 探究活動 能力主義

1. はじめに

2018（平成30）年に告示された高等学校の新学習指導要領（以下、平成30年告示学習指導要領）において、地理歴史科では新たに地理総合、地理探究、歴史総合、歴史探究が設定されることとなった。特に地理総合については必修科目であり、すべての高校生が地理を履修することになるため、地理教育界にとって大きな改革であると言えよう。

地理総合で扱う単元を見ると、これまでの地理Aや地理Bを再編成したものであり、学習内容自体に大きな変更点はほとんどないことがわかる。しかし、「地理情報システム」や「持続可能」などの文言が新たに加わり、学習内容の「扱い方」の部分で質的な変容が求められている（図1）。GISを用いたり、ESDの観点から分析したりして人間と社会・自然の関わりや空間を捉えようとする姿勢が読み取れる。また、井田（2018）によれば、地理総合の学習内容は3つの大項目（図1）を関連させながら、主題的に学習内容を追求していくことに特徴がある。

一方で、この実施については、地理学プロパーではないどころか、自身が高校で地理を受けたことのない教員も地理科目を持つ機会が増加し、有意義な授業が行えなくなる可能性が指摘されている。また、

GISを扱うことのできる教員も現状では少なく、平成30年告示学習指導要領が求める「地理情報システム」を用いた授業の実施が困難であるという課題もある（井田 2016a, 田部 2018, 谷・斎藤 2019）。

このような課題に対し、地理学プロパーではない教員でも実践可能な授業案づくりが求められている。既にくいつかの実践案（堂前 他 2018；千葉県高等学校教育研究会地理部会 2019 など）が公開されており、漸進的ではあるが地理総合に向けた準備が進められている。しかし、このような実践が積み重ねられているとはいえ、地理学プロパーではない教員にとって地理総合で求められる授業実践は相当ハードルが高いと考えられる。前述の通り、地理総合では従来の地理の学習内容を踏襲しているため、（受験地理的な意味合いでの）語句の数が大幅に減少しているわけではない。それを踏襲しつつ、さらにハードルの高い「地理的な見方・考え方」を育てるための授業を実践しようとする、結局「地名物産の地理」に逆戻りしてしまう可能性もある。また、地理学を専門とする教員であっても「自然地理学」と「人文地理学」の両分野を専門とする教員は少なく、特定の分野では網羅的な授業となってしまう恐れがある。特に進学校の場合、大学受験に対応する

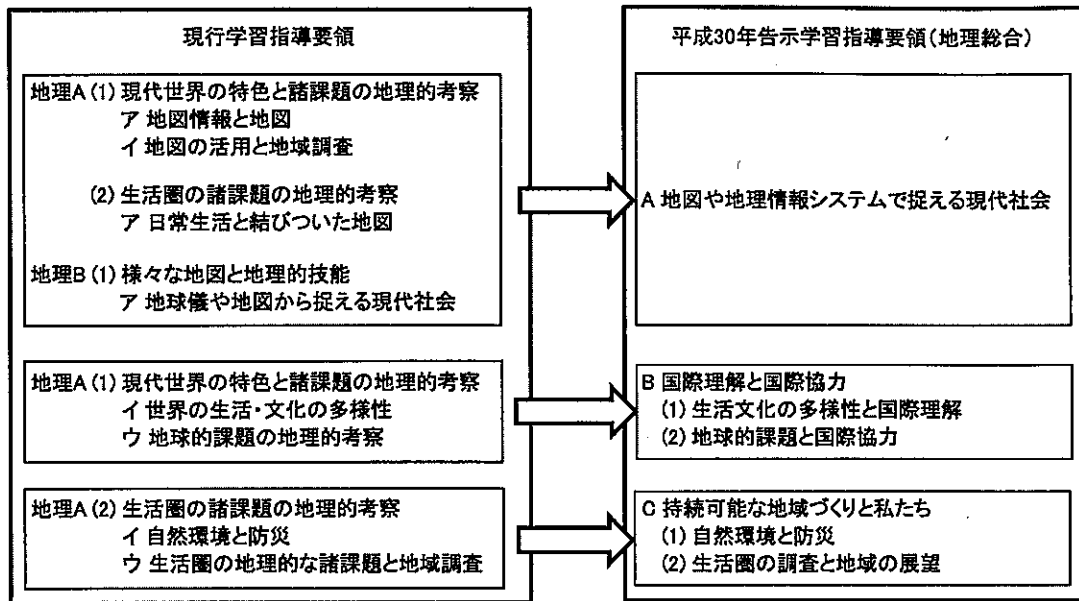


図1 現行指導要領と平成30年告示学習指導要領の地理総合における対応関係
 文部科学省 (2009, 2018) をもとに筆者作成。

ために「取りこぼしのない授業」を行おうとすると、時間的な制約上、一方通行な授業となって「地理的な見方・考え方」を育てる授業からは程遠いものになってしまう可能性もある。

このような課題に対し、教員自らが学習内容を「取捨選択」した上で年間カリキュラムを制定することが重要となる。本稿で扱う「カリキュラム」とは、組織原理としてのコア・カリキュラムや、履修原理としてのカリキュラムではなく、学習指導要領を踏まえて作成される「教員自身による教科・科目内の指導計画」を指す。

本稿では、平成30年告示指導要領下における地理総合のカリキュラムの在り方を模索し、その課題を指摘することを目的とする。そのため、第2章では地理総合におけるカリキュラムの在り方を提示し、

第3章では現段階における筆者のカリキュラム構想とその意図を述べる。さらに、第4章では前述の内容を振り返り、地理総合が抱える課題を指摘することとする。

2. 地理総合におけるカリキュラムの在り方

地理総合におけるカリキュラムの在り方を考えるためには、その学習内容と義務教育段階からつながる地理教育の中での位置付けを概観する必要がある。

文部科学省 (2018) 『高等学校指導要領 (平成30年告示) 解説 地理歴史編』によれば、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力が明確化され、「何を理解しているか、何ができるか」、「理解していること・できることをどう使うか」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」を三つの柱として掲げられている。これらの資質・能力の育成を達成するため、地理総合では主題的に学習内容を探究しつつ、その過程で地図やGISを活用し、地理的な観点やグローバルとローカルな視点から持続可能な社会を構想することが求められる。

また、義務教育段階からつながる地理教育の中で、地理総合はやはり「総合科目」としての意味を持つことも指摘しておかねばならない。この点について井田 (2018) は、「地理総合」で主題学習を採用する理由として、中学校の社会科地理的分野にお

いて地理的な見方・考え方とかかわらせた系統地理的学習や地誌的学習がなされており、そこで得た思考や知識、技能を駆使することによって主題的な学習が可能となるからであるとしている。そのため、地理総合におけるカリキュラムの作成にあたっては上記の地理総合の主旨と合わせて、地理教育の中の連続性をも加味しなければならない。すなわち、高等学校の段階でどの程度の地理的知識や技能、思考などが身につけているのかを生徒の状況に応じて判断する必要があるということであり、これらを考慮したうえでカリキュラムは作成されなければならないのである。

そして、地理総合もまた、地理探究へつながる過程として位置付けられている。地理総合での主題学習を通じた探究活動において、より深い地理的知識や技能、思考が必要とされる課題もあり、そうした「不足分」を地誌・系統地理の理解を深める地理探究で補完するのである。つまり、地理教育においてこの連続性を看過することはできないはずであるが、場合によっては、大学受験を考えて地理総合の時間にもほとんど地理探究の内容を扱うような学校も出てくることが予想される。現行指導要領下においても、科目編成上は地理Aと地理Bが分けられていたとしても実際にはその区別をすることなく、二年間をかけて網羅的に地誌と系統地理を教える学校も筆者が知る限りであるが存在している。しかし、そのようなスタンスでは地理総合の求める目標には遠く及ばないものと考えられる。

以上のことから、従来の網羅主義的な授業実践では地理総合の求める主題的な学習内容の追究が時間的な制約上、不可能であり、より科目の特徴を活かした実践を行うためには教員による「取捨選択」もやむを得ないと考える。教科書の語句を全て網羅しようとすることや、地理探究の内容を過度に先取りして知識を「詰め込む」ことは、その知識を学ぶ必然性を生徒から奪い取ることにつながりかねないの

である。地理総合をより主旨に沿った形で実践していくためには、前述の「位置付け」を考慮したうえで、毎時が単発の授業として終わることなく、単元を貫いた主題が設定され、その主題について課題発見・解決の道筋を辿るような探究活動が実施できるようにカリキュラムを作成することが望ましいだろう。

3. 地理総合におけるカリキュラムの構想

本稿ではここまで、地理総合の学習内容と地理教育の中での「地理総合」の位置付けから、カリキュラムの在り方を提示してきた。本章では、この在り方を踏まえ、現段階で筆者が考えるカリキュラムの一部を次ページに提示した(表1)。その内容を踏まえ、各取り組みの意図を説明したい。

地理総合の学習内容における大項目は「A 地図や地理情報システムで捉える現代社会」、「B 国際理解と国際協力」、「C 持続可能な地域づくりと防災」の3項目からなる。しかし、これらはA, B, Cという順番で行わなければならないものではないことを最初に述べておきたい。A, B, Cの各大項目はそれぞれが学習内容として独立しているわけではなく、関連しあって成り立つためである。

なお、地理総合は2単位であるため、週に2コマ、通年で70時間であると仮定してカリキュラムを構想した。また、本稿で取り扱う部分は1学期のみとし、より現実に即して考えるためゴールデンウィークや中間考査、期末考査の3週(6コマ)分を除いて13週(26コマ)分の実践を想定した。表1には月、時、指導内容を示した。

1学期は、初回のイントロダクションを経て、第2～15時にかけて「地域の防災を考えよう」というテーマのもと、自然災害が発生するメカニズムや防災の基本的な考え方を学び、生徒が主体的に探究して地域の防災プロジェクトの一端を担っていくために社会参画までを構想している。平成30年告示学

表1 地理総合におけるカリキュラムの構想案（1学期）

月	主題(授業名)	時	学習内容
4月	イントロダクション～高校で学ぶ地理ってどんな科目？～	1	省略
		2	学校の所在する地域ではどのような災害が起こり得るだろうか？ ・本時からのプランの説明。 ・資料から様々な災害が起こりうることを確認する。 ・各種災害が発生するメカニズムを理解する。 ・災害が発生した時、どのような被害が想定されるのか、ハザードマップから読み取る。
		3	過去に起きた災害とその被害を調べる。 ・調べ学習を通じて被害の実態を知る。 ・古地図などの読み取り。 ・歴史的に見て被害が拡大しやすい地域はどこか。
		4	なぜ〇〇地区で被害が拡大するのか？ ・ハザードマップや地形図を重ね合わせて考えたり、3Dマップを活用したりして地形的な要因を探り、仮説を立てる。
		5	・都市計画図などを活用して人為的な要因を探り、仮説を立てる。 ・仮説を検証するための手立てを考える。
		6	仮説の検証
		7	・フィールドワークでの地域住民や市役所の防災担当者への聞き取り、文献調査、野外調査などを通じて仮説を検証する。
		8	・検証結果をまとめ、批判的に考察する。
		9	検証結果の発表とディスカッション ・まとめた検証結果をグループ（地域）ごとに発表する。
		10	・自分たちが地域の防災に対してどのようなアプローチが採れるか議論する。
		11	検証結果を地域に還元する①
		12	・検証結果をもとに、資料（例えば、新しいハザードマップの作成やよりローカルな危険ポイントマップ、イメージマップ、プレゼン用資料など）を作成。 ・検証結果をどのような形で誰に還元すべきなのかを議論し、そのための準備を行う。
		13	・地図・資料作成の基本を学ぶ。（イラストレーターやMANDARAの使い方）
		14	検証結果を地域に還元する②
		15	・①で議論した内容をもとに、社会参画。 （例えば、行政への提言、老人ホームでのプレゼン、小学校への訪問などで周知を図ったり、地域住民と連携しながら避難が困難な人々に対して地域に合った施策を実行する等） ・まとめとして、これまで学んだことなどをレポートとして記述する。
6月	架空の都市を 地図化しよう	16	架空の地形図から住む場所を考える。 ・「地域の防災を考えよう」で得た知識を使って考察する。 ・その他、集落を形成するために何が必要かを考える。 ・河川が形成する地形とその土地利用について理解する。
		17	都市についての理解を深める。 ・都市の様々な機能や性質について理解する。 ・都市の発展について理解する。 ・都市における交通や商業の発展について理解する。
		18	地図の基本を学ぶ。 ・本時からのプランの説明。 ・地図の種類、表現方法、縮尺、等高線、地図記号など地図を作成するにあたっての基本事項を学ぶ。（前時までの復習とその深化）
7月	架空の都市を 地図化しよう	19	架空の地形図をベースマップにして都市を計画する。 ・架空の都市を地図で描くためのツールを学ぶ。（イラストレーター講習会）
		20	・架空の都市の前提条件を考える。（位置、人口など）
		21	・架空の都市における土地利用について考え、議論する。
		22	架空の地形図をベースマップにして都市を地図化する。
		23	・イラストレーターなどを用いて表現する。
		24	「架空の都市」を生徒間で発表する。 ・都市のコンセプトや土地利用を考える上で気をつけたところなどを作成した地図を見せながら発表する。
		25	都市問題について学ぶ。 ・都市の発展に伴って、様々な都市問題が発生してきたことを理解する。 （例えば、インナーシティ問題、再開発に伴うジェントリフィケーション、スラムクリアランスなど）
		26	「架空の都市」で起きる問題は？ ・「架空の都市」で発生する都市問題について議論する。 ・自分の理想として描いた「架空の都市」は他者にとっても理想的な都市であるか？

習指導要領では、主に「A 地図や地理情報で捉える現代世界（1）地図や地理情報で捉える現代世界」と「C 持続可能な地域づくりと私たち（1）自然環境と防災」の項目に該当する。ハザードマップ、活断層図、地形図や各種資料を用いて地域で起こり得る災害を読み取り、分析することで仮説を立てる。そしてフィールドワークでの聞き取りや野外調査を通じて検証し、その結果をまとめて防災への自分なりのアプローチを考案して、地域に還元するという構成となっている。このような構成は地理総合における防災分野での典型例と考えられる。この活動を通じて、災害が発生するメカニズムへの理解や、読図などの地理的技能、さらには平成30年学習指導要領下で強調される「課題解決力」を身に着けることが可能である。一方で、各班が主題を自ら設定する形式をとるため、ある班は地震に対する理解が深まり、別の班は水害に対する理解が深まる、といったエキスパート活動特有の難点も抱えている。

16～26時までは「架空の都市を地図化しよう」というテーマのもと、「地域の防災を考えよう」で考えたことや学んだこと、新たに得た都市の機能や交通の発展などに関する知識を参考にしながら架空の都市をプランニング・地図化し、それ自体を資料として用いることで、都市問題への理解を深めていく。都市を計画するにあたっては、地形や自然と生活文化の関わり、さらにはそこに住む人々の考えや都市問題の発生とその対応など様々な側面を総合的に判断しなければならない。生徒自身が思い描いた「理想の都市」も、多角的に考察した際に実は様々な都市問題をはらんでおり、他者を排除する可能性があることを最終的に理解させたい。

平成30年告示学習指導要領では、主に「A 地図や地理情報で捉える現代世界（1）地図や地理情報で捉える現代世界」と「B 国際理解と国際協力（1）生活文化の多様性と国際理解、（2）地球的課題と国際協力」、「C 持続可能な地域づくりと私たち（1）

自然環境と防災」の項目に該当する。この單元では、本校の生徒用PCに完備されているイラストレーターを用いて作図のスキルを身につけることが可能である。なお、イラストレーターを用いる理由は地理的な技能や考え方として重要な「レイヤー」を機能として用いるためである。地図を重ね合わせて表現するレイヤー機能は地図の修正を容易にするだけでなく、複数の情報を地図上で扱い、その位置関係や相互作用などを分析する地理的な思考の育成に効果的であると考えられる。イラストレーターが使用できない学校も現段階では多く、そのような場合ではトレーシングペーパーなどでも代用は可能であるが、今後さらなるICT整備が必要になることは間違いないだろう。

他方、これらのカリキュラムでは生徒が活動をしていくうえで、抜け落ちる学習内容が出てくることが考えられる。例えば、「地域の防災を考えよう」では、地理Aの「（1）生活圏の諸課題の地理的考察 イ 自然環境と防災」の範囲を含んでいるが、検定教科書の該当部分を見てみると、「やませ」や「ヒートアイランド」といった用語も扱われており、生徒の活動や地域の実態によってはそれらの知識を得ないままにこの單元が終了することも考えられる。「探究活動は水物」であるためである。また、「架空の都市を地図化しよう」でも、多くの学習範囲を扱う分、その学習内容全てを扱うことは難しい。

しかし、地理総合の理念に照らし合わせて考えた場合、そのような「抜け落ち」もやむを得ないと筆者は考えている。当然、「抜け落ち」を補填するためにプリント配布や補習を行うことはあり得るが、そもそも地理総合の位置付けを考慮した時には、これまでの知識を活用しながら探究することが重要なのであり、地理探究で地誌や系統地理的知識を扱うことをふまえて「抜け落ち」にはある程度目を瞑ることも必要である。その意味において、このような探究型のカリキュラムを構想するうえにおいては

「取捨選択」をしなければならないのである。

4. 地理総合が抱える課題

ここまで、本論ではカリキュラムの一部を提示する形で地理総合における実践の在り方を模索してきた。その中で、地理総合が主題を設定した探究学習という形をとる以上、その特性から、ある程度の知識的な学習内容の抜け落ちはやむを得ないことを指摘した。しかし、カリキュラムを思案し、日常の実践をする中で、探究活動で必要となる「能力」について思い至るところがあったため、地理総合が抱えるより根本的な課題として最後に記しておきたい。

筆者が提示した地理総合のカリキュラム構想「地域の防災を考えよう」の取り組みでは、フィールドワークを通じた聞き取り調査を行ったり、地域の人々と連携したりしている。この実践においては平成30年告示学習指導要領で明確化された「何を理解しているか、何ができるか」、「理解していること・できることをどう使うか」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という資質・能力を達成するための取り組みであると言える。また、「架空都市を創造しよう」では作図の技能をGISを扱う力や地理的な技能や思考を育成することを試みている。当然、これらは地理総合で育成することが求められる技能として、平成30年告示学習指導要領に掲げられているものである。しかし、こうした技能、つまり「何ができるようになるか」という点については疑念の声も挙げられている。

この課題を議論するため、少し地理教育の文脈を離れ、より俯瞰的に平成30年告示学習指導要領を概観してみたい。平成30年告示学習指導要領下においては先に述べた育成を目指す資質・能力が明確化され、知識理解の質を高め、それらの資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」（いわゆるアクティブ・ラーニング）による授業改善を推進する方針が打ち出されている。つまり、従来の標準化された

知識内容の習得から、「創造性」や「学びに向かう力」、「問題発見・解決能力」等の「資質・能力」の形成がより強く図られるようになるのである。これらに類する能力は、1990年代以降、グローバル化の加速する現代社会からの要請として経済・産業界から提言され続け（例えば、「社会人基礎力」など）、国家的な教育政策においても1996年の中央教育審議会第一次答申で「生きる力」として示された理念が今日に至るまで言葉を変えながら継承されてきた。そして、ついに平成30年告示学習指導要領において前面に押し出されたのである。新必修科目として実施される地理総合においても当然にこの方針が適用されることとなる。

このような能力主義的な教育政策について、日本の教育学界ではこれまで多くの批判的検討がなされてきた。例えば、斎藤（2004）は上記のような能力主義を押し進める言説に対し、新自由主義的発想によるものであるとして批判的に考察している。他方、経済界の提唱してきた能力主義について、それらの能力を育成する教育が受験競争や管理主義的教育への代案・反発として提唱され、実は「民主教育」論者や戦後進歩主義的な教員がこの種の言説を下支えしてきたという指摘も存在する（碓井 1997；松田・松井 2017）。また、本田（2005）は今回の学習指導要領で掲げられた「資質・能力」に相当するような諸能力を「ポスト近代型能力」と呼び、新自由主義批判の枠組みだけでは理念的人間像としての「ポスト近代型能力」を批判し相対化することができないとしている。そのうえで、本田は「ポスト近代型能力」が人々の社会的立場づけを左右する「ハイパー・メリトクラシー」¹⁾化の進展について1.個人の尊厳、2.社会的不平等の二つの側面から批判的に捉えている。さらに近年では、小針（2018）が現代の教育政策と戦時下教育の同質性を明らかにし、アクティブ・ラーニングも子どもたちを国家や政府の目指す政治・経済体制に自発・能動的に奉仕、

奉公することを求める教育になる可能性を指摘している。また、中村（2018）はA. ギデンズの後期近代論を引きながら、そうした能力が評価のメリトクラシー（能力主義）の再帰性²⁾を論じ、「新しい能力」や「キー・コンピテンシー」と呼ばれるものがその実、どのようなコンテキストにおいても求められる陳腐なものであると断じている。その上で、そのような抽象的能力が厳密に測定できないことを指摘すると同時に、特定の方向に向かわせる教育改革に疑問を呈している。

以上のように、今回の学習指導要領改訂で前面に押し出されるような能力主義について、鋭い批判的指摘が多くなされている。再度、能力主義をベースにした教育改革の問題点を大局的に整理し直すならば、1. 国家の目指す政治・（新自由主義的な）経済体制への迎合、2. 社会による個人の内面への過度な浸潤とその動員、3. 個人を取り巻く質的環境による不可避的な社会的不平等の3点に集約できるのではないだろうか。従って、「よりよい教育とは何か」という根本的な問いに立ち返るならば、実際に「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）を実施する立場にある教員は、これらの問題点を検討し、乗り越えるための実践を行う必要があるだろう。このことから、能力主義の問題を乗り越えるための理論の構築とそれに基づいた授業実践を模索していかなければならないという課題が立ち上がってくるのである。

当然、地理総合もこのような課題を抱えながら実施されることになる。地理総合が必修科目となり、地理探究が選択科目となるその構造から、多くの高校生にとって地理総合が地理学習の最後の機会となることを踏まえると、その実施にあたっては本章でこれまで述べてきたような能力主義的な問題点を教員自身がいかに解釈し、どのように乗り越えていくかを考えながらカリキュラムを作成しなければならないだろう。

しかし、残念ながら本論で提示したカリキュラム構想では、この課題に対する解を見いだすことができない。例えば、外部を巻き込んだ探究活動を行う場合、地理的技能や思考だけでなく、スキルとしてコミュニケーション能力を含む（まさしくハイパー・メリトクラシー的な）「対人能力」が大きく影響することとなる。あるいは「創造性」や「問題解決力」、「プレゼンテーション力」、「デザイン力」といった能力もこれに含まれるだろう。このような能力は幼少期からの日常的な経験（家庭環境など）によって大きく左右されることが明白である。また、「地理的技能」などでさえも幼少期からの経験（例えば、家庭の行動パターンや行動範囲、あるいは所得格差など）に大きく影響されることも考えられ得る。

仮に、それらの能力が評価可能であっても、最終的に地域に還元する際に個人がどのようなスキルをどのように発揮するかを一教員が逐一評価して回るのは不可能である。例示したカリキュラムでは、最終的に各グループが社会参画として老人ホームや小学校などに出向く取り組みを行っている。これらの取り組みは教員があらかじめ「デザイン」するものではなく、生徒自身が主体的に計画・実行するものである。すなわち、「探究活動は水物」であるため、教員が評価の場に立ち会えないことも大いに考えられるのである。辛うじて、そのプロセスを評価できたとしても、つぶさに生徒の取り組みを観察できるわけではなく、ある種の偶発性によってのみ評価が可能になる。

これらのことから、地理総合を実施するにあたっては、このような能力をどのように捉え扱うのかを、地理教育界は他の学問領域（例えば教育社会学や教育哲学など）の議論を踏まえながら、カリキュラムの在り方や授業実践の在り方を構想していく必要がある。

他方、このような能力が実際に求められるかどうか

かはともかく、社会全体として全人格的な「能力」が評価の対象となる時代はもはや避けられない。そのような趨勢の中、生徒には我々の教育活動を通じて過度な能力主義に「適応」しつつも「抵抗」することのできる素地を育成しなければならない。平成30年指導要領による教育改革は、地理総合を含めて「適応」させるためのものであることは明らかである。しかし、生徒の将来のためにも、あるいは社会全体のためにも、「抵抗」するための手段を「主題的な学習を通じた探究活動」で身につけさせ、本人が状況に応じて選択できる状態まで達成されるカリキュラムが望ましいのである。

残念ながら、筆者はこのような課題に対して納得のいく解に未だたどり着けていない。そのため、能力主義的な問題点を考慮したカリキュラム開発とその実践を今後の課題としたい。

注：

- 1) 本田 (2005) は「ポスト近代化社会」において発展したメリトクラシーの形態または亜種を「ハイパー・メリトクラシー」と呼んだ。本田によれば、ハイパー・メリトクラシー下では個人の実質的・機能的な有用性に即して個人を遇するという「業績主義」が前面に押し出され、個人の実質的・機能的有用性を構成する諸要素の中でも、人間存在のより全体、ないし深部にまで「業績」が及ぶことになると論じた。
- 2) 中村 (2018) によれば、メリトクラシーの再帰性とは、「メリトクラシーは反省的に常に問い直され、批判される性質を持っている」ことを指す。中村は、この性質がゆえに実際のシステムを必ずしも改善する方向でメリトクラシーの再帰性が作用しないことを「暴走する能力主義」と的確に擬えた。

<参考文献>

- 井田仁康 (2016a) 「高等学校「地理」の動向と今後の地理教育の展望」人文地理68-1, 66-78頁。
- 井田仁康 (2018) 「「地理総合」の特性と21世紀の地理教育のあり方」碓井照子編『「地理総合」ではじまる地理教育—持続可能な社会づくりをめざして—』古今書院, 1-10頁。
- 碓井敏正 (1997) 『日本の平等主義と能力主義、競争原理』京都法政出版。
- 小針誠 (2018) 『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社発行新書。
- 斎藤貴男 (2004) 『教育改革と新自由主義』寺子屋新書。
- 谷謙二・斎藤敦 (2019) 「アンケート調査からみた全国の高等学校におけるGIS利用の現状と課題—「地理総合」の実施に向けて—」地理学評論92-1, 1-22頁。
- 田部俊充 (2018) 「高校地理歴史科新科目「地理総合」の課題と方向性—GISへの取り組み—」日本女子大学人間社会学部紀要28, 47-57頁。
- 千葉県高等学校教育研究会地理部会 (2019) 『新しい地理の授業 高校「地理」新時代に向けた提案』二宮書店。
- 堂前亮平・高木恵・篠倉大樹 (2018) 「地理学における教科教育のためのGISを利用した地域学習: 防災をテーマとしたフィールドワークを事例として」久留米大学文学部紀要13, 32-41頁。
- 中村高康 (2018) 『暴走する能力主義—教育と現代社会の病理』ちくま新書。
- 本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT版。
- 松田貴春・松井千鶴子 (2018) 「コンピテンシー・ベース受容の「土壌」はいかにしてつくられたか—戦後進歩主義的教育実践の歴史に着目して—」上越教育大学研究紀要37-2, 395-406頁。

文部科学省（2009）『高等学校指導要領（平成21年告示）』。

文部科学省（2018）『高等学校指導要領（平成30年告示）』。

文部科学省（2018）『高等学校指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』東洋館出版。