社会科教育における地理の役割 Geographic Education in Social Studies

村山 朝子

MURAYAMA Tomoko

社会科教育における地理の現状と課題をふまえ、その役割と今後のあり方について展望した。教育における地理と歴史は対峙するものではなく、互いに連携し補完し合う関係にある。限りある地球資源と経済社会をどう持続させ、循環型社会を築いていくか、持続可能な開発のための教育（ESD）が社会科教育にも求められている。そのなかで地理教育が果たすべき役割は、自然と人間との関わりをベースに、地域の具体的事象を取り上げて、科学的な認識に基づく市民性を育成することにある。

Based on the current situation and problems of geographic education in social studies, this paper discussed prospects for future geographic education. Geography and history in education is not something to confront, but to work together to complement each other. Education for Sustainable Development (ESD) is required in social studies. The role of geographic education among them, as the relationship between man and nature, is to take concrete events in the region, and to foster citizenship in recognition based on geographical science.

キーワード：地理教育，社会科，市民性，持続可能な開発のための教育（持続発展教育，ESD）

Key words: geographic education, social studies, citizenship, Education for Sustainable Development (ESD)

I はじめに

教科としての社会科の構造は、1989年学習指導要領改訂で大きく変わり、社会科は小学校3年から6年までの4年間と中学校3年間の計7年間に限られた。高等学校の社会科は解体され、地理歴史科と公民科がおかれた。地理教育は、中学校までは社会科という教科のもとで、高等学校では地理歴史科の科目地理として行われている。

本稿では、広義の社会科教育、すなわち小・中学校社会科および高等学校地理歴史科のもとで行われている地理教育の現状と課題を明らかにするとともに、その役割と今後のありかたについて検討する。

II 教員と学習者の意識

地理の指導を教員はどのようにとらえているのだろうか。また、地理の勉強は生徒にどのように映るのだろうか。

1. 小・中学校社会科

小学校教員に対する調査によれば（Benesse教育研究開発センター 2007）、指導を「得意」（「得意」＋「どちらかという得意」）とする教員の割合がもっとも高い教科は算数（86.0％）で、社会は45.5％にとどまる。これを教員の性別でみると、社会が「得意」という教員は、男性62.2％に対して、女性36.4％と大きな差がみられる。また、指導経験年数を重ねても、社会は「得意」という回答があまり増えない。社会の授業は、教員によってその指導や内容の質が大きく異なることが推測できる。

小学校の社会科学習は第3学年に始まり、身近

な地域、都道府県、国内の産業というように、地理的内容が第3学年から第5学年までを占めている。関東地方の公立小学校新任教員に対して行った教科指導に関する調査（秋本ほか 2010）では、希望する地理関連の研修項目として高いのが、地図帳の活用、地図作りの指導、野外観察だという。社会科を教えるのが得意ではない、と感じる教員が少なくないのは、こうした地理的技能を要する指導に対する自信のなさに起因しているのかもしれない。そして、それらを研修希望項目にあげているのは、その有用性を認識していることのあらわれでもあろう。

小学校教員と異なり、中学校教員は教科別に採用される。社会科教員は教育学部ばかりでなく、文学部、法学部、経済学部など、その出身は文系の多方面に及ぶ。

最近行われた全国の公立中学校社会科教員を対象とする大規模な調査（岩本ほか 2010）に見逃せないデータがある。詳細な分析報告が待たれるが、概要報告によれば、指導を「得意」とするのは歴史的分野が最も多く（43.2%）、ついで公民的分野（29.3%）、地理的分野をあげたのはわずか 14.9%に過ぎず、逆に「不得手」な分野は地理的分野が最も高い（30.1%）。回答者の大学での専攻分野は、歴史学が最も多く（25.1%）、地理学は 11.8%と全体の 1 割余りにとどまる。

歴史については大学での専攻に関わりなく不得手ではないけれども、地理は苦手と感じる教員が少なくない。その理由は何なのだろうか。前述の小学校教員への調査からは、授業展開上の技能的な面での指導力不足が大きな要因とも推測される。中学校の場合、それに加えて教育内容にも原因があるのではないだろうか。一つには、地理は刻々と変化する現在の社会的事象を中心に扱っていることがあげられる。公民は、現在の事象を事例として扱いながらも、知識の面での基礎・基本が比較的明確である。それに対して、地理は知識として何をどこまで教えればよいのか、身につけさせればよいのかが明確ではない。さらには、学習指導要領の改訂のたびに教育内容や方法がしばしば変わる。1998 年の改訂では、内容知から方法知に

重点が移り、教科書の内容をそのまま教えるわけにいかなくなったこと、若い教員は高等学校で地理を履修していない場合が少なくないうえ、中学校で学んだ地理と教員として指導する地理との間に内容、方法とも大きな違いがあったことなども、教員には大きな負担になっているとみられる。

一方、学習する側の生徒は、地理をどうとらえているのだろうか。

荒井（2010）によれば、中学校新入生に地理の学習への関心を尋ねたところ、8 割以上の生徒が関心がある、と答えた。とくに世界各地の人々の生活に関心をもち、「日本について広い視野から見直そう」、「世界の人と仲良くなろう」、「世界をよりよくしよう」といった意識がみられる、という。実際に世界地理学習を進めた中間時点での調査では、学習の意義について「同じ人間として知っておくべき」、「同じ地球上にいる人々だから」として各地の人々に目を向ける回答や、「日本との共通点や相違点を知る」、「自分の行動や生活を見直す」、「何を成すべきかがわかる」など、視野の拡大や、日本や自分との関わりで考えることの意義をあげるものが確実に増えているという¹⁾。ここには、地球市民性の萌芽がみられるといってもいいだろう。

地理を不得意分野にあげる教員が少なくない一方で、学習者である生徒は地理に関心をもっており、「こうした生徒の健全な期待に応えねばならない」（荒井 2010）。しかし、教員自身が苦手と感じながら教えるのでは、その期待に応えることはできない。現在学会主催の教員向け講座や研修が行われているが、どうしても参加者が限られる。今後は各地の教員研修などに学会が講師派遣するなどの支援システムの構築も求められよう。根本的には、小中学校の教員養成における社会科関連カリキュラムの見直しも必要であろう。

2. 高等学校地理歴史科

高等学校教員の場合、教員は科目別に採用される。大半の教員は、各科目に関連する分野を大学で専攻しているとみられる。

高校生と教員に対する全国規模の学習意識調査

がある（国立教育政策研究所 2007）。地理歴史科の教員に「課題解決的な学習を取り入れた授業」や「発展的な課題を取り入れた授業」、「コンピュータを活用した授業」などを行っているか問うたところ、肯定的な回答はいずれも地理、世界史、日本史の3科目のなかで地理が一番高い。知識伝達型の講義中心の授業になりがちな高等学校において、地理教員は専門性を生かしつつ、多様な授業展開を試みていることが予想される。

この調査の中心は生徒に対するものである。地理歴史科の地理 B、世界史 B、日本史 B、それぞれを履修する高校生に対して学習意識に関してさまざまな質問をしている。「その勉強が私の普段の生活や社会生活の中で役立つ」という生徒の評価は3科目のなかで地理が65%と最も高く、世界史、日本史を30ポイント近く引き離している²⁾。地理を学ぶ生徒は、地理の有用性を実感しているといえる。このことは、地理教員による授業方法の工夫や高い専門性も影響していると思われる。

「その勉強をすれば、社会の一員としてよりよい社会を考えることができるようになる」という問いでも、3科目のなかでの評価は地理がいちばん高い。ただし、世界史と日本史は、前述の「役立つ」という評価に比べていずれも6ポイント前後上がっている。それに対して地理は逆に14ポイントも評価を下げているのである³⁾。このことは、地理教育が抱える問題点の一端を示しているように思える。

生徒は、歴史の勉強は「普段の生活や社会生活」にはそれほど役に立たないけれど、「よりよい社会を考える」ためには大切である、と感じている。それに対して、地理は「社会の一員」として「よりよい社会を考える」というよりも、「私」個人としての「普段の生活や社会生活」に「役立つ」勉強という意識が高い。日常生活に役立つ知識や技能という地理の実用性は認識されているものの、地理の学習と“市民性を育成する”という社会科教育の目的とが、生徒には結びつきにくいことを示しているといえる。前述した調査で中学校の地理学習入門期にみられた市民性の萌芽を確かなものに育むことが地理教育の目指すところである。

中学校での学習を経て高等学校段階で地理のそうした目的が学習者に意識されにくいとしたら、この点を改善することが、社会科教育の目的を踏まえた場合、地理教育の最重要課題の一つとなろう。

III 地理と歴史との関係

1. 国際的資質の育成と地理歴史科

地理と歴史との関係について、少し遡って考察してみよう。長いこと高等学校では、社会科という教科を構成する諸科目を大部分の生徒が片よりなく一通り学習してきた。ところが、1978年学習指導要領で現代社会が必修科目として登場して、高等学校における社会系科目の履修状況は一変した。それまでもっとも履修者が多かった地理は、倫理ほどではないにしてもその数が激減した。さらに1989年の改訂で社会科が解体されて公民科と地理歴史科に分離し世界史が必修となり、その状況は確定的なものになった。

2006年には世界史未履修問題が世間を騒がせた。ただ、マスコミ等で取りあげられる際の論点は世界史か日本史かという二元論に終始し、歴史以外の社会系科目の履修状況の激変、偏りが話題にのぼることはなかった。また、世界史を実質的に高校まで学ばない、ということの是非が問題にされることもなかった。

国際化の急速な進展への対応として、国際的資質の育成を掲げて世界史は必修になったけれども、世界地理が中心である地理は必修にはならなかった。高等学校世界史必修を受けて、中学校社会科の歴史的分野は実質的に日本史学習となった。地理的分野も国土認識に重点が移ったうえ、方法知重視となり、世界認識は高等学校に移った。こうして中学校までの学習で世界史を学ばず、また地理的世界像も描けないまま、生徒は高等学校で初めて世界史に出会うことになったのである。

世界的経済不況や政情不安などの影響もあろうが、若い世代の海外留学や企業での海外赴任の希望者も減っており、若者はむしろ内向きになっている、ともいわれる。高等学校社会科解体ならびに世界史必修以降の中等教育における社会科教育

のカリキュラムの変化が、国際的資質の育成にむしろマイナスに働いた、と解釈するのは考えすぎか。教育基本法、学校教育法改正で「我が国と郷土を愛する」日本人としてのアイデンティティの育成が強調されているが、アイデンティティは自己の相対化によって涵養されるものであり、世界についての学習の縮小を意味するものでないことはいうまでもない。地理も歴史もこれまで以上に国際的資質の育成に力を入れるべきである。

2. 地理歴史科の今後

2009 年の高等学校学習指導要領改訂で世界史必修は変わらなかったけれども、科目間の関連の重視が改訂の基本的な考え方の一つに掲げられた。目標に地理は「歴史的背景を踏まえて」という文言が加わった。世界史や日本史では「地理的条件と関連づけ」という文言がそれぞれ加えられた。なかでも世界史は AB 両科目とも冒頭の主題学習的な項目において環境史的視点を導入し、世界史 A は小項目「自然環境と歴史」で自然環境と人間の活動が相互に作用し合っていることを、世界史 B は小項目「自然環境と人類のかかわり」で「生業や暮らし、交通手段、資源、災害」などをとりあげ「世界史学習における地理的視点の重要性」について考えさせている。しかし、こうした地理的視点の具体的な導入も冒頭のこの項目に限られる。また教員の自然地理的知識が不十分な場合、有効な指導が展開できるか不安も残る。

教育における地理と歴史は事象を捉える切り口であって対峙するものではない。地理歴史科として関連科目の内容にも目を向け、互いに連携し補完し合う関係を積極的に築くことが求められる。

ところで、今改訂を前に地理歴史科の必修修については各方面で論議がみられた。地理学関係学会は合同で、地理歴史科における各科目の同等の扱いを求める要望書を文部科学省に出した。2008 年 1 月「学習指導要領の改善について」の答申における世界史必修の根拠は「現行の必修修科目の定めには一定の合理性があり、現実的な選択肢である」と歯切れが悪いものであり、「地理歴史に関する総合的な科目の設置については、具体的

教育内容の在り方等について今後さらに検討する必要がある」とも記している。とすれば、今改訂で世界史必修は存続したけれども、今後必修の見直しや科目の再編・新設もあり得る。

1947 年社会科誕生以来、高等学校社会科は教育課程の改訂のたびに科目編成を変え、必修修科目も変わった。しかし、実質全科目必修の 1960 年代⁴⁾を除けば、地理歴史系科目は原則選択制がとられ特定の科目が必修になったことはなく、世界史必修というのは、歴史的にみても特異な措置といわざるをえない。必修科目として誕生した現代社会ですら既に必修から外れ、公民科では現代社会または倫理、政治・経済の選択履修となっている。歴史的にも、また今日の学習指導要領大綱化の流れからみても、すべて選択制とするのが妥当であろう。

なお、改訂前から地理と歴史との関連について検討してきた日本学術会議「高校地理歴史科教育に関する分科会」は、次期改訂を視野に現在も検討を続けている。2010 年 7 月の会合では、歴史基礎、地理基礎の設置の構想について取りあげている。答申にある「地理歴史に関する総合的科目の設置」が困難となれば、この場合、世界史必修を外して両方の科目を新たに必修におく可能性も否定できない。

IV 地理の役割

1. 地理の見方・考え方

スウェーデンの小学校で 100 年以上前から使われてきた地理読本がある。それは『ニルスのはしぎな旅』（1906・1907）⁵⁾である。日本では、魔法で小さくされた少年ニルスがガチョウに乗ってガンの群れとともに旅する冒険物語として児童書やテレビアニメなどで親しまれているが、同作品はもともと小学生がスウェーデンの自然や人々の暮らしについて楽しく学べる地理読本として作られたものである（村山 2005）。

著者ラーゲルレーヴは「子どもが新鮮でいきいきとした知識に触れ、知る必要がある第一のものは自分たちの国である」として、「話はフィクシ

ョンでも描写は本物」であることにこだわり、事実に基づく地方ごとの話を通して国全体を描いた。

主人公ニルスは人間としての眼をもつとともに、親指ほどの小人にされたことによってカエルやネズミの目線から周囲を見渡し、さらには空飛ぶ鳥の目線から大地を見下ろす。3つの視点、すなわち空間を可變的に捉える地理の見方を得て、全体を捉え、関係をつかみ、比較することができるようになったことで、地域の多様性を知り、それぞれの地域に価値を見出す。また厳しくも脆弱な自然のなかで息づく生き物たち、貧しくともたくましく暮らす人々と出会い、近代化に伴う開発と環境破壊の問題に悩む。そうして自分を含めた動物や植物などあらゆる生命を育む大地という存在、自然と人間との共存の大切さに気づき、自分はどこでどう生きていくか、ということを真剣に考えるようになる。

同書にみられる地域を捉える視点は、まさに地理の見方・考え方といえるだろう。すなわち、第一に空間的思考、すなわち事象を空間に位置づけてグローバル、リージョナル、ローカルな視点を自在に使って捉えることである。第二に、具体的な地域の事実即して考えることである。第三に、自然と人間との関わりを捉えることである。

こうした地理の見方・考え方によって異なる環境や異なる文化、そこでの人々の営みを知り、その人々の思いにまで想像力を働かせることができるようになることこそが、豊かな人間形成に資する地理教育の本質にちがいない。

2. “持続可能な社会”と地理

地理の見方・考え方をういて、「よりよい社会を考える」ための学習として地理が今日担うべき役割とは何か。

人は経験に基づいて考え、判断し行動する。経験できることは限られているから、私たちは歴史や地理を学び、そこで得た知見を知恵とし、想像力を働かせて、ものごとにあたる。過去に学び、判断し行動する、とよくいう。しかし、21世紀の今、私たちはこれまでとは全く異なる状況、経済発展イコール社会発展とする従来の拡大路線の延

長に環境や社会の持続性はあり得ない危機的状況に直面している。限りある地球資源と経済社会をどう持続させ、循環型社会を築いていくか、これは未来志向の社会科教育の本質的な課題である。その際、社会科教育のなかで地理が重視すべきは、なんといっても自然と人間社会との関わりを第一におく点である。

“環境の世紀”とも言われる21世紀もすでに10年を過ぎた。“持続可能な社会”の形成をめざす、地球的視野に立った市民性の育成は、教育の世界的な潮流である。国連は2005年から「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development, ESD）の10年」として、さまざまな教育活動を展開している。

『ニルスのふしぎな旅』を生んだスウェーデンでは、同書のテーマともいえる“自然と人間との共生”という精神は、その後も教育に受け継がれている。地理教育では、それにグローバルな観点を加えて具体的な地域事例をあげて環境問題や開発問題を扱ってきた。そのスウェーデンで2010年末に明らかにされた小中学校地理の新学習指導要領は次の文言で始まる。「この地球上で生命の生存を可能にしている条件は他に類をみないものである。しかもそれは変わりやすく脆弱なものである。人類は地球を管理しながら、持続可能な発展を実現していかなければならない」（Skolverket 2010）。

日本でも2008年「学習指導要領の改善について」の答申には「持続可能な社会の実現」といった文言が登場した。これを受け、新学習指導要領の中学社会では、公民的分野の最後の項目「よりよい社会を目指して」で「持続可能な社会を形成するという観点」から解決すべき課題について考えさせる内容がおかれている。同項目は地理的分野と歴史的分野も含む社会科のまとめに位置づけられ、この視点は全分野を貫く観点といえる。実際、地理的分野では「日本の諸地域」学習における考察の中核項目の一つに「環境問題や環境保全」をおき、「地域の環境問題や環境保全の取組を中核として、それを産業や地域開発の動向、人々の生活などに関連付け、持続可能な社会の構築のた

めには地域における環境保全の取組が大切であること」を考えさせている。

一方、高等学校地理 A では、項目「地球的課題の地理的考察」において「環境、資源・エネルギー、人口、食料及び居住・都市問題を地球的及び地域的視野からとらえ、(中略)それらの課題の解決には持続可能な社会の実現を目指した各国の取組や国際協力が必要であることについて」考察させ、『解説』(文部科学省 2010)では、巻末に付された持続可能な社会についての参考資料⁶⁾にも言及している。

このように、中学校の地理的分野・高等学校科目地理ともに、具体的に ESD の視点が盛り込まれており、その役割が期待されている。

3. 社会科における地理

社会科教育の究極的な目的が“社会認識を通して市民性を育成すること”であるとしても、社会科や地理歴史科が内容教科であることに変わりはない。そこに位置づく地理教育も同様である。

学習者は抽象的、概念的なものに興味をもちにくい。彼らの好奇心を呼び覚まし育てるのは、なにより具体的な事実や事象である。社会認識もまた具体的な事実や事象を通してこそ身につく。そして、それらは場所や地域と切り離すことはできない。地理が地域を具体的に取り上げる意味、社会科教育における地理の意義はこの点にある。地理は地域に生起する事象を地理の見方・考え方で捉えることによって、「よりよい社会を考える」ための価値判断・意思決定の前提となる科学的な社会認識において重要な役割を果たすのである。

“持続可能な社会”の形成には、環境的側面、経済的側面、社会的側面のバランスが欠かせない。自然的要素を包含する地理は、環境的側面について科学の成果に基づき説得力ある説明を展開できる。地形や水文、気候、土壌などの自然的要素を人間活動と結びつけて扱うことにより、また地誌学習を通して具体的な地域における人々の生きざまや思いがみえる事例を取り上げることによって、地理は社会科を牽引する存在となるに違いない。

社会科教育関連学会や学校教育現場も ESD へ

の具体的な取り組みを模索しつつすでにスタートさせている。中山修一を代表者とする研究プロジェクトによる『持続可能な社会と地理教育実践』(2011)は、社会科における他分野に先駆けての本格的な ESD カリキュラム開発の研究成果である。同プロジェクトは「地理 ESD・持続可能な開発のための教育(持続発展教育)に寄与する教材開発」(<http://www.geography-esd.com/>)においても共同研究者の論考や実践例成果を公開している。こうした地理学・地理教育関係者による目に見える形での新しい地理学習を積極的に発信していけば、ESD の発展に寄与するとともに、社会科教育の活性化にもつながるだろう。

V おわりに

これまで地理教育は知識や概念の獲得、現状認識までにとどまり、どちらかといえば意思決定や将来予測には慎重であった。しかし、これからの地理教育は、単に現状を把握したり過去を振り返ったりするだけでなく、新しい考え方で積極的に将来を展望することに関わるべきだろう。

地理教育が自然的要素や地誌を廃し、捉える事象の経済的側面を重視すれば、地理教育の公民教育化が進むだろう。しかし、社会科教育における地理の今日的意義はその方向ではない。

地理教育は経済面から環境面に視座を移し、自然と人間社会との関わりについての科学的な認識に基づく市民性の育成を目標の第一に位置づけるべきだろう。自然地理の成果をふまえ、現在の地球社会の危機的状況について科学的に正しく認識したうえで“持続可能な社会”の姿を明確に提示し、そのために何をなすべきかを考えられるように、地理の内容構成を組み替えるべきである。

地理の知識と技能をふまえたサステナブルな未来志向の思考と価値判断の場が地理学習に加われば、教員は地理を教える意味を確かなものとし、自信をもって地理の授業を行い、学習者は、自分たちの将来の「よりよい社会」を築くための学習としての地理に意欲的に取り組むことができるだろう。そうすれば、おのずと地理は社会に貢献し、

社会の支持を得ていくにちがいない。

注

- 1) 新学習指導要領をふまえて「世界の地域構成」, 「人々の生活と環境」, 「北米(USAを中心に)」, 「東南アジア(マレーシアを中心に)」を学習後の11月初旬中間時点で2学級に対して実施した調査による。学習後全学級を対象とする調査結果の分析等詳細は日本の諸地域学習も含めて荒井による報告を待ちたい。
- 2) 平成17年11月に高等学校第3学年各科目B履修者に対して実施された。対象は世界史10,966人, 日本史11,717人, 地理8,772人の生徒。各質問に「そう思う, どちらかといえばそう思う, どちらかといえばそう思わない, そう思わない, 分からない」から選択して回答する。「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせた肯定的な回答が, 「大切」が世界史46.4, 日本史53.4, 地理62.3%。「役に立つ」が世界史35.1, 日本史38.4, 地理65.1%であった。
- 3) 「社会の一員としてよりよい社会を考えることができる」について肯定的な回答は, 世界史40.9, 日本史44.8, 地理51.1%であった。
- 4) 1960(昭和35)年改訂において高等学校社会科は倫理・社会, 政治・経済, 日本史はいずれも必修とされた。地理と世界史はA・B2科目が設けられ, 両科目ともA・Bいずれか選択必修とされた。したがって実質的には全科目必修といえる。この時期を除けば, 地理歴史系科目からは1~2科目選択必修というのが, 世界史必修以前の必修履修に関する規定であった。そのなかで, 地理は常に大半の生徒が履修した。
- 5) 完訳本は香川鉄蔵・節訳(1982, 偕成社)と菱木晃子訳(2007, 福音館書店)がある。後者は読みやすさを重視し, 教科書的な説明が重複しているところなど一部原文を簡潔にまとめた箇所がいくつかある。
- 6) 『学習指導要領解説地理歴史編』には参考資料として「わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画(抄)」が掲載

され, 同計画の経緯と持続可能な開発のための教育について基本的な考え方が示されている。

(2010年12月13日受付 2011年3月7日受理)

文 献

- 秋本弘章・滝沢由美子・石塚講治・平澤 香・揚村洋一郎・小宮正美 2010. 小学校教員養成における地理教育の現状と課題—新規採用教員へのアンケート調査による分析—。新地理58(1):33-42.
- 荒井正剛 2010. 生徒にとって学びがいのある地誌学習とは—生き方や社会のあり方を考える学習—。日本社会科教育学会全国大会発表論文集6:258-261.
- 岩本廣美・河合保生・戸井田克己・西岡尚也・吉水裕也 2010. 社会科地理的分野における単元「身近な地域」の実践状況—全国の中学校社会科教員対象のアンケート調査を通して—。日本地理学会発表要旨集78:172.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2007. 平成17年度教育課程実施状況調査(高等学校)結果概要・集計表 地理歴史。
- 中山修一・和田文雄・湯浅清治編 2011. 『持続可能な社会と地理教育実践』古今書院。
- Benesse 教育研究開発センター 2007. 第4回学習指導基本調査。
http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon/hon/.
- 村山朝子 2005. 『「ニルス」に学ぶ地理教育—環境社会スウェーデンの原点』ナカニシヤ出版。
- 文部科学省 2010. 『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』教育出版。
- ラーゲルレーヴ, S. 著, 香川鉄蔵・節訳 1982 『ニルスのふしぎな旅』偕成社。Lagerlöf, S. 1906・1907. *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. Albert Bonniers.
- Skolverket. 2010. Lgr 11:kursplan i geografi grundskolan.

<著者略歴> 村山朝子（むらやま ともこ）

1958 年 静岡県生まれ。茨城大学教育学部教授。専門は社会科教育，地理教育。「大正期における国定小学地理教科書の展開」（中川浩一共著，2010 年 茨城地理 11），「スウェーデンの地理教育」（地理教育講座Ⅰ『地理教育と系統地理』2009 年 157-170. 古今書院），「附図の系譜－国定小学地理地図帳の成立と展開」（中川浩一共著，2008 年 茨城大学教育学部紀要（教育科学）57），『「ニルス」に学ぶ地理教育－環境社会スウェーデンの原点』（2005 年 ナカニシヤ出版）。