

小学校社会科における苦手意識は どのあたりで芽生えるのか？ ーデータをもとにした授業改善に向けてのヒントー

香川 貴志

When Do Elementary Students Have Difficulty in Learning Social Studies?:
Some Hints for Educational Improvement from a Survey of University Students

Takashi KAGAWA

Accepted December 4, 2013

抄録: 本研究は、小学校社会科における苦手意識の発生時期を明らかにし、苦手意識を持たせない方法を探る。研究手法は次のとおりである。まず京都教育大学の「地理学概論」と関西大学の「人文地理学概説 a」において受講生に対して行った小レポートのデータを基に、苦手意識が生じやすい単元を導出する。次に、苦手意識が生じやすい原因を探り、先学による論考を基盤にしつつ、授業改善のための方策を提案する。苦手意識が生じやすい単元はいくつかあるが、「第二次産業」と「政治」がその典型である。改善策としては、前者では比較の観点の導入と可視化が大切であり、後者では歴史領域と地理領域の内容を関連させながら政治を包括的に考えさせることが重要である。

索引語: 小学校社会科, 苦手意識, 単元, 産業学習, 持続可能な社会

Abstract: This research clarifies when elementary school students begin to have hard time in social studies and how we could improve the situation. First, we specify the units in which many elementary school children have difficulty, based on the analysis of the papers of university students in two classes in the spring semester, 2013: “Outline of Geography” at Kyoto University of Education and “Outline of Human Geography” (class A) at Kansai University. Second, we explore why elementary school students have difficulty in school studies and suggest how we could improve our teaching, making reference to previous studies. Among the units in which they are poor, “Secondary industry” and “Politics” are most notable. In the former, an introduction of comparative points of view and visualization are effective remedies; in the latter, acquirement of comprehensive understanding of politics in relation with historical and geographical backgrounds.

Key Words: elementary social studies, difficulty, unit, industrial study, sustainable society

1. 本研究の目的と方法

これまでに小学校社会科をめぐるには多くの論考がなされてきた。とくに小学校社会科において大きなウェイトを占める地理領域だけを、比較的新しい1990年代半ば以降で観察しても、いわゆる「ゆとり教育」（本格導入は2002（平成14）年以降）の是非も含めた、内容や方法に関する多くの研究成果が得られた。

まず、単行本で主なものをあげると、身の回りの題材から地理の本質にアプローチする技法を示した寺本ほか3名編（1997）、小中高を広く扱いながら小学校段階での資源学習と考察型授業の大切さを説いた桜井（1999）、「ゆとり教育」の中で最低限扱うべき教材を明示した荒木・川田・西岡（2006）などがある。また、現行の学習指導要領のもとでは、新学習指導要領に合わせて各学年におけるノウハウを解説した寺本編（2011）、小中高における実践に向けた課題を追究した山口編（2012）、地域に根差す教材の大切さを実践例で挙げて詳述しつつ編み上げた井田編（2012）、積極的に社会発展へ寄与すべくESD（Education for Sustainable Development）の方法を明示した中山・和田・湯浅編（2011）や泉ほか3名編（2012）などがあげられる。そして、包括的かつレビュー的な論文としては、国際地理学会京都大会のために編集された「人文地理」誌の英文特集号でToida, Yoshimizu and Iwamoto（2012）、戸井田・吉水・岩本（2013）がカリキュラム論を主軸にして1980年代以降の日本における地理教育の潮流をまとめた。

ところで、小学校社会科の地理領域では、初等教育を熟知していない（厳密には履修した内容を断片的にしか覚えていない）者が驚いてしまうほど、地域概念や地域スケールを自然な流れのなかで身につけられるように、同心円の拡大過程（身近な地域から始まって徐々に扱う対象が広がっていく）が整えられている。こうした配列には、後述する柴田（1978）、三浦（1985）や篠原（1992）のように疑問視する見方もあるが、最近ではどちらかといえば肯定視する石丸（2005）、遠藤（2012a, 2012b）のような意見が優勢である。平成の大合併が全国各地で行われるなかで、地域スケールを重視した地域把握が市町村合併に立脚して教材化されることも多い（伊藤2006、小林・山口2010、山口・狩野2010）が、その場合も同心的拡大過程を踏まえないと授業自体が成り立ちにくい。現在の社会情勢を踏まえれば、筆者も同心的拡大過程に基づく単元配列の方が、児童にとっては体系的な学習が進めやすいと考えている。

地域スケールの問題以上に、小学校社会科教育をめぐるには、資料分析力、資料解釈力、考察内容の表現力の3点をいかにして高めるかについての論考が目立つ。すべてを網羅できたわけではないが、新世紀に入って以降の主なものを列記してみると、石丸・中原（2004）、斎木・藤原・佐伯（2004）、初澤（2004）、池田（2006）、北（2006）、水野（2007）、下澤（2010）、菊池（2011）、根田（2011）、遠藤（2012c）、坂井（2012）などがある。とりわけ、「世界の中の日本」の単元でジグソー学習の有効性を示した菊池（2011）、地図利用の重要性を強調した水野（2007）と坂井（2012）は、大学で地理学を深く学ばなかった小学校教員（小学校教員志望者を含む）が大いに参考とすべき包括的な示唆に富んでいる。

また、児童が社会事象をとらえる際に障害として立ちちはだかるのが、ホワイトカラー的な経済活動、全地球規模での環境問題など、視覚的に実感しにくい対象である。こうした事象をいかにして可視化（みえる化）するかという議論もなされており、石丸（2002）、五十嵐（2012）、河崎（2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e）などが認められる。

しかし、上記のように多くの提案がなされる一方、児童がつまづきやすい（苦手意識を持ちやすい、あるいは社会科を好きでなくなる）箇所を探索して原因を探った研究は、管見による限り 1990 年代の篠原（1992, 1993）以降では見られないに等しい。篠原（1992）は、大阪府での調査結果を基にして、男子児童は女子児童よりも社会科好きが多いこと、一方で男子児童では音楽科に次いで社会科の人气が低く、女子児童では一番人气が無いことも指摘している。その原因もいくつか列挙されているが、とくに注目されるのは、柴田（1978）や三浦（1985）の論考を基盤として単元配列が同心円の拡大過程になっていることを問題視している点である。つまり、児童の関心が広く拡大し始める時期に「身近な地域」を教材とすることは得策ではないということである。このことについては、児童の発達程度や興味・関心の所在、小学校社会科をトータルでみた場合のカリキュラム配列に左右されようし、同心円の拡大過程の是非は簡単に結論付けられるものではない。

また篠原（1992）では、中山（1987）を引用しつつ、教師の指導力と学習内容の齟齬が問題視されている。これは篠原（1993）でも詳述されており、とりわけ産業学習に自信を持って取り組めない教師の質が問われている。産業分野は主に 5 年生での学習内容であるが、この分野は単なる分布論や形態論では厚みのある授業が出来ないため、経済地理学で多用される立地論ベースの知識が求められる。筆者の経験からして、初等教育教員を志望する学生には、経済地理学を深く追究する者が決して多くない。つまり、指導書に助けられながら教科書の内容をこなせても、産業立地の背景を分かり易く説明できない場面の発生が懸念される。事実、次章で触れる学生への問い掛けでも、小学生時代において産業学習に苦手意識を感じていた者が珍しくない。その原因に教員の指導力不足が介在しているのであれば、それは由々しき問題である。

以上の諸事項を踏まえ、本研究では①小学校社会科において苦手意識が生じやすい単元を導出すること、②児童が苦手意識を持ちやすい単元における授業改善のための方策を提案すること、以上の 2 点を研究目的とする。研究方法は、まず教職科目としての履修者が大半を占める京都教育大学の「地理学概論」と関西大学の「人文地理学概説 a」の受講生に対して講義中に小レポートを課し、その結果から彼らが苦手に感じた単元を導出する。次いで、苦手意識の特徴を考察し、そこから授業改善に向けての模索と提案に至る。

2. 嫌いだった（苦手だった）単元、好きだった（得意だった）単元

まず前章に記した 2 つの科目の詳細を記す。これらは、専任教員として前期に担当する「地理学概論」、そして非常勤講師として前期（関西大学では春学期と呼称）に担当する「人文地理学概説 a」である。このうち京都教育大学の「地理学概論」は、2 回生以上の配当であるため 1 回生の受講生は特別な場合を除いていない。他方、関西大学の「人文地理学概説 a」は、おもに文系各学部の 1 回生以上が受講する科目で、文学部からの受講生が最も多い。両科目ともテキストとして野間ほか（2012）の『ジオ・パル NEO』を用いている。

両科目の講義内容はほぼ共通している。同書の導入部分にあたる第 1 章では、高等学校時代に地理を履修していない受講生が多い（香川 2010）ことを踏まえ、地理学（地理）という学問分野が我々の日常生活で重要な役割を果たしていることを丁寧に解説している。そして、初等教育教員を志す受講生も多いことから、同書の 19 頁では小学校教科書の単元と大学で学ぶ地理学との対応関係を明示し

表1 小学校社会科教科書の目次

学年	【旧版】2002(平成14)年学習指導要領に 準拠した最終版教科書の目次	【新版】2011(平成23)年学習指導要領に 準拠した最初の教科書の目次	関連分野
3・4年	私の町みんなの町 人びとの仕事と私たちの暮らし 〃	私たちの町 みんなの町 働く人と私たちの暮らし 変わってきた人びとの暮らし	身近な地域 生活(1) 〃
	暮らしを守る 住みよい暮らしを創る 郷土に伝わる願い 私たちの県	暮らしを守る 住みよい暮らしを創る 郷土を開く 私たちの県	生活・安全 生活(2) 郷土 都道府県地誌
	私たちの国土と環境 食べ物ふるさと探し 私たちの生活と工業生産 私たちの生活と情報	私たちの国土 私たちの生活と食料生産 私たちの生活と工業生産 情報化した社会と私たちの生活	国土と環境 第1次産業 第2次産業 第3次産業
	日本の歴史 私たちの生活と政治 世界の中の日本	日本の歴史 私たちの生活と政治 日本と世界のつながり	歴史領域 公民領域 現代社会

注1) 教科書の目次は、新旧版ともに東京書籍の小学校社会科教科書による。

注2) 目次内容の表記は、新旧版ともに未修漢字のかな標記を標準的な漢字表記に改めた。なお、旧版の目次は、野間・香川・土平・河角・小原(2012)『ジオ・パルNEO』のp. 19に準拠している。そこでは本表の記載事項の他、「内容」(単元ごとの内容の簡潔な説明)、「大学の地理学での対応」(関連講義のキーワード)が記されている。

注3) 2002(平成14)年学習指導要領による教科書目次では、「私たちの国土と環境」が5年生の最後に設けられる。そのため、本表では2011(平成23)年学習指導要領による目次の配列に合わせて表記している。

ている。そのエッセンスを整理したのが表1である。

この表1のもとになった『ジオ・パルNEO』に掲載の表を活用して、両科目の受講生に対する講義時間内の小レポートにおいて、小学校時代に「好きだった(得意だった)」単元とその理由、そして「嫌いだった(苦手だった)」単元とその理由を記入させた。彼らが教職に就く際の指導要領と彼らが学んだ頃の指導要領は当然ながら異なっている。しかし、小学校社会科の骨格をなす部分に大きな相違は無い。したがって、この結果を集計すれば、苦手意識が生じやすい単元を導出して、それを克服するために我われ(やがて教職に就く受講生、教職科目を教える教員の双方)が何をなすべきかのヒントが得られるはずである。

そこで小レポートの集計結果を提示してみよう。まず本研究の課題である、受講生が小学校時代に苦手意識を覚えた単元に着目して表2を作成した。本表では、京都教育大学において回答を寄せた女子学生が10名と少なく、1名でも回答があれば回答の構成比が10%になってしまうため、20.0%以上をもって表内で目立つよう処置を施した。「嫌い(苦手)だった」の構成比が高い単元は、「私たちの県(都道府県地誌, 47都道府県)」, 「食べ物ふるさと探し(第1次産業)」, 「私たちの生活と工業生産(第2次産業)」, 「私たちの生活と政治」などで認められる。つまり、暗記を強要される事項が多い単元、サービス産業化が進んだ都市社会ではイメージしにくい対象を含む単元、複雑な現代社会を反映した公民領域の単元において苦手意識を持った者が多いといえる。逆に、不可視的で実態をつかみ難い第3次産業(石丸2002)は、都市化が進んでコンビニエンスストアをはじめとした小売業に親しみがあるためか意外と構成比が低い。ただ、この単元は教員にとって、流通機構を熟知しているなどの能力が試されるところでもあり、「苦手な者を生じにくい単元」と安易に考えることは不穏当である。

他方、「好き(得意)だった」単元を探てみると表3のようになる。「私たちの県(都道府県地誌, 47都道府県)」, 「食べ物ふるさと探し」, 「私たちの生活と政治」と答えたものも認められるが、「日本の歴史」を好む者の多さが際立っている。そこには、客観的で具体的な色彩が濃い地理よりも、歴史のもつストーリー性や解釈の面白さに価値を見出す者が多いことも介在していよう。しかし、こうし

表2 「嫌いだった」または「苦手だった」単元の回答ごとの構成比(%)

	京都教育大学 男子(28名)	京都教育大学 女子(10名)	関西大学 男子(64名)	関西大学 女子(33名)
私の町 みんなの町	7.1	0.0	1.6	0.0
人びとの生活と私たちの暮らし	7.1	0.0	1.6	3.0
暮らしを守る	7.1	0.0	3.1	0.0
住みよい暮らしをつくる	0.0	0.0	4.7	0.0
郷土に伝わる願い	7.1	0.0	10.9	9.1
私たちの県(都道府県地誌, 47都道府県)	14.3	20.0	10.9	0.0
私たちの国土と環境	7.1	0.0	3.1	6.1
食べ物ふるさと探し(第1次産業)	0.0	20.0	6.3	3.0
私たちの生活と工業生産(第2次産業)	10.7	40.0	12.5	21.2
私たちの生活と情報(第3次産業)	10.7	10.0	0.0	9.1
日本の歴史	10.7	0.0	7.8	12.1
私たちの生活と政治	10.7	10.0	29.7	33.3
世界の中の日本	7.1	0.0	7.8	3.0

注1)「最も嫌いだった」または「最も苦手だった」を1点のみ回答させた。

注2) 構成比20.0%以上の箇所は網掛けと太文字で表現している。

(資料)受講生に対するレポートの結果による。

表3 「好きだった」または「得意だった」単元の回答ごとの構成比(%)

	京教教育大学 男子(28名)	京都教育大学 女子(10名)	関西大学 男子(64名)	関西大学 女子(33名)
私の町 みんなの町	10.7	10.0	10.9	18.2
人びとの生活と私たちの暮らし	0	10.0	6.3	9.1
暮らしを守る	0	0.0	3.1	3.0
住みよい暮らしをつくる	3.6	0.0	1.6	6.1
郷土に伝わる願い	7.1	0.0	3.1	9.1
私たちの県(都道府県地誌, 47都道府県)	28.6	0.0	14.1	9.1
私たちの国土と環境	3.6	0.0	3.1	6.1
食べ物ふるさと探し(第1次産業)	3.6	20.0	4.7	6.1
私たちの生活と工業生産(第2次産業)	3.6	0.0	6.3	0.0
私たちの生活と情報(第3次産業)	0.9	0.0	3.1	0.0
日本の歴史	32.1	40.0	34.4	24.2
私たちの生活と政治	3.6	20.0	6.3	3.0
世界の中の日本	3.6	0.0	3.1	6.1

注1)「最も好きだった」または「最も得意だった」を1点のみ回答させた。

注2) 構成比20.0%以上の箇所は網掛けと太文字で表現している。

(資料)受講生に対するレポートの結果による。

た価値観の発生は、学校や家庭での人気が総じて「歴史＞地理」であることに大きく依拠しているように思われる。また、高等学校において科目としての地理を開設しないケースが多くみられることは、歴史教育に比べて地理教育の資質が相対的に低い教員を再生産していく悪循環を強化してしまう。表1に示したように、小学校社会科の8割前後は地理領域である。それゆえ、大学における地理学(地理)教育での絶えざる工夫が必要になってくる。

3. つまづきを減らすために必要なこと

(1) 歴史領域を好む者はどの単元が苦手なのか？ 前章で記したように、地理領域よりも歴史領域を好む者が圧倒的に多い以上、無理矢理に「地理は面白いから好きになりなさい」と受講生に対して声高に叫ぶことは不適切である。現実的には、地理領域(あるいは公民領域)での「つまづきを減ら

表4 「好きだった」または「得意だった」の質問に対して
「日本の歴史」と回答した者が、「嫌いだった」または
「苦手だった」と回答した単元の構成比(%)

	男子(31名)	女子(12名)
私の町 みんなの町	0.0	0.0
人びとの生活と私たちの暮らし	0.0	8.3
暮らしを守る	3.2	0.0
住みよい暮らしをつくる	3.2	0.0
郷土に伝わる願い	12.9	8.3
私たちの県(都道府県地誌, 47都道府県)	16.1	16.7
私たちの国土と環境	9.7	8.3
食べ物ふるさと探し(第1次産業)	3.2	25.0
私たちの生活と工業生産(第2次産業)	3.2	8.3
私たちの生活と情報(第3次産業)	6.5	0.0
日本の歴史	0.0	0.0
私たちの生活と政治	25.8	25.0
世界の中の日本	16.1	0.0

注1) サンプル数の関係で京都教育大学と関西大学を合わせて男女別に集計した。

注2) 「最も嫌いだった」または「最も苦手だった」を1点のみ回答させた。

注3) 構成比10.0%以上の箇所は網掛と太文字で表現している。

(資料) 受講生に対するレポートの結果による。

す」のに必要な方法を、歴史領域を好む者が確実に習得して実践できるような教員養成を指向した方が良い。

その第1段階として本節では、歴史領域を好む者がどの単元で苦手意識に襲われたのか、それを解明することから始めたい。なぜなら、実際に教職に就く者の多くが歴史領域に比べて苦手な単元を抱えたままの状態で教壇に立つと考えられるからである。そこで、「日本の歴史」を「好きだった」または「得意だった」と回答した者が、「嫌いだった」または「苦手だった」と答えた単元はどこなのかをまとめてみた(表4)。なお、ここでは京都教育大学と関西大学を別個に集計すると個々のサンプルが少なくなってしまうため、両大学の回答をまとめて男女別に集計した。

女子学生ではサンプル数が12名に過ぎないため、主に男子学生の結果を分析する。「嫌いだった(苦手だった)」という回答の構成比が高い順に列举すると、「私たちの生活と政治」、「私たちの県(都道府県地誌, 47都道府県)」、「世界の中の日本」、そして「郷土に伝わる願い」の4単元が構成比10.0%を超えている。歴史領域で扱う内容の大半は、初等教育と中等教育を通じて政治史(外交史)と文化史からなるにも関わらず、公民領域である「私たちの生活と政治」を苦手とした者が男女ともに多く、地理領域と公民領域が融合した「世界の中の日本」も男子学生で苦手意識を持っていた者が多いことは憂慮すべき事態である。こうした苦手意識は、大学生になった現在では解消されているケースもあるだろうが、仮にそれが残っている場合は在学中に改善しておくことが肝要である。

また、歴史領域的な要素を含む「郷土に伝わる願い」を苦手としていた者が10.0%を超えていることは、歴史上の著名人ではない市井の史実に対して無関心であるとの懸念を残す。中等教育までの科目内容で生活史のウェイトを高めることは、授業時間数との関係で極めて難しいが、文化史との関連のもとで若干の時間を割ければ事態の改善を図れよう。

極めて地理領域的な「私たちの県(都道府県地誌, 47都道府県)」も苦手意識を持っていた者の構成比が男女ともに高い。この単元は、地理的素養の低い教員が担当すると、かなり単調で浅薄な授業に

陥ってしまいがちで危険な単元である。免許更新講習会などで受講生の意見を聞くと「都道府県地誌の授業が上手くできない」「新しい指導要領で義務化された 47 都道府県は夏休みの宿題にして片付けてしまう。どうすれば効率的に楽しく教えられるのかを知りたい」という意見が多く寄せられる。このことは、現職教員にとっても都道府県地誌が教えるににくいことを示唆している。単なる暗記の強要にならないよう、地理的考察の面白さや魅力を伝えられる工夫が要請される。詳しくは次節での考察に委ねたい。

(2) 苦手意識を相対的に強くもたれた単元は、いかなる理由でそうなったのか—解決のための糸口を含めて— 本節では、第2章で触れた表2のうち、4種に分けた学生の属性のいずれかで苦手意識が20.0%を超えた単元について、これらがいかなる理由で苦手意識を持たれたのかを探り、それを解決するための糸口を模索する。対象となる単元を学年順に示すと、「私たちの県（都道府県地誌，47 都道府県）」、「食べ物ふるさと探し」、「私たちの生活と工業」、そして「私たちの生活と政治」、以上4つである。

①「私たちの県（都道府県地誌，47 都道府県）」の場合 現在の学習指導要領で義務化された「47 都道府県の位置と名称」については、2002（平成14）年施行の学習指導要領では「ゆとりの徹底」の眼目のもと指導対象から除外されていた。したがって、回答を寄せた受講生は、この単元の指導を1992（平成4）年施行の学習指導要領からの過渡期に受けていることになる。その当時の小学校では「『47 都道府県の位置と名称』を扱うべきか否かの迷いがあった」¹⁾ ようである。

得られた回答では様々な記述がみられる（表5）が、総括すれば「単純な暗記に嫌気」、「覚えることが多過ぎた」、「日常生活圏と離れていた場所に現実感が湧かなかった」などが目立つ。広い世界に関心を拡大していく児童がいる一方で、現実的には学区や日常生活圏から出ることが少ない小学校中学年では、遠隔地への関心を深められない児童がいても何ら不思議ではない。それゆえに地名の記憶を強要されると苦痛を感じるようになる。つまりきを減らすためには、安野（2009）が主張するように、まず自分たちが居住する市町村や都道府県を言葉で説明できる（たとえば電話でも分かりやすく説明できる）という基礎を徹底し、地域を知ることや調べることが楽しい活動であることに気付かせる必要がある。

表5「私たちの県」を「嫌いだった」または「苦手だった」と回答した者の理由

大学	学部	年	性	「嫌いだった」理由、または「苦手だった」理由
京教	Edu	3	m	覚えなければならないことが多くて消化不良を起こしたような気がする。
京教	Edu	4	m	特に苦手意識は無いが「強いて挙げれば」という程度。
京教	Edu	2	m	単純に覚えなければならない項目が多過ぎた。
京教	Edu	2	m	都道府県や県庁所在都市の名称を覚えることが日常とかけ離れたことのように思えた。
関大	Let	2	m	日常生活から遠い場所に関心を持てなかった。
関大	Let	2	m	47都道府県や県庁所在都市を覚えるのが苦手だった。
関大	Let	2	m	日本という限られた中で47都道府県を覚える意味が分からなかった。
関大	Let	3	m	都道府県名の暗記が苦痛だったし、他の都道府県の伝統や文化に関心を持てなかった。
関大	Soc	3	m	ともかく詰め込み式の授業だったので付いていくのが大変だった。
関大	Eco	4	m	授業が退屈だったうえ、覚えることが多過ぎた。
関大	Soc	4	m	都道府県の場所や名前を覚えるテストを繰り返され、なかなか合格できなかったため。
京教	Edu	2	f	内容は楽しかったが覚えることが多過ぎて苦痛だった。
京教	Edu	2	f	当時は自分が住んでいない他の地域に関心を持てなかった。

【大学】京教：京都教育大学，関大：関西大学

【学部】（表内初出順）Edu：教育学部，Let：文学部，Soc：社会学部，Eco：経済学部

【年】アラビア数字は学年を示す。

【性】m：男子学生，f：女子学生

【理由】男女のフォントを別にしてある。

（資料）受講生に対するレポートの結果による。

ただ、現実的には、単元配列の関係で産業と結びつけて教え難いことが、少なからず都道府県の名称や位置を覚える際の障害になっていると考えられる。系統地理的な産業学習ではなく、たとえば「米の生産順位 5 位までの都道府県を白地図に色塗りしてみよう」というゲーム感覚で作業ができれば、単純な暗記ではない実践を通じて、国内農業の特色を 5 年生の単元に先駆けて理解させることも可能である。

より具体的には、2012（平成 24）年産の水陸稲の場合、その収穫量の上位 5 位は第 1 位から順に、新潟県（655,700 トン）、北海道（640,600 トン）、秋田県（522,000 トン）、茨城県（411,600 トン）、山形県（403,500 トン）となる²⁾。これを白地図上で順に、赤、橙、黄、黄緑、緑で着色させれば、近畿圏では馴染みの薄い東日本の都道府県名称と位置を同時に定着させやすくなる。これを他の主要な農作物、たとえばキャベツ、ダイコン、レタスなどの野菜、イチゴ、ブドウ、ミカン、モモ、リンゴなどの果物、さらに嗜好品の茶などに広げていけば、かなりの都道府県をカバーできる。また、色の使い分けを通じて階級区分図の基礎を感覚的に習得させることも期待できる。

もっとも、面積が大きくなれば生産高も増えるのは自明で、地図学的には面積の異なる領域を実数値に基づいて着色するのは誤りであるため、若干の注意が必要である。しかし、「どういう場所でお米は多く獲れるのかな？」という発問で「広いところ」という回答を引き出せば（あるいはそういう解説を施せば）、小学校中学年では十分であろうと思われる。

②「食べ物ふるさと探し」の場合 この単元は農林水産業を扱うものであるが、授業時間数との関係、そして指導要領に米作を必ず取り上げることが明記されている関係から、米作に代表される農業を中心とした授業がしばしばなされる³⁾。米作を行う地域がほぼ全国的に分布していることもあり、都道府県の位置や名称が分からなくては理解しにくいケースもあろう。事実、嫌いだった（苦手だった）理由として、「地名を覚えるのが面倒」という趣旨の回答が散見される（表 6）。米作に限らず「農作物と産地を関連させて考えるのが苦手」という回答もあり、暗記を要する地名学習が得意でなければ辛くなる危険を内包した単元であるといえる。

米作を取り上げる際、教科書で扱われているモデル地域だけでなく、比較対象として系統地理学的に他地域の米作を取り上げる場合は、なおさら地名や場所に対する知識が求められる。そこでは、前項に記した白地図作業が高い効果を発揮しよう。またこの単元では、収穫量を増やすための工夫や品種改良など、児童の目に映り難い事柄に触れておく必要がある。そこには河崎（2013c）が提唱するような可視化が不可欠である。さらに、中学校や高等学校での地理学習を視野に入れば、土地生産性と

表6「食べ物ふるさと探し」を「嫌いだった」または「苦手だった」と回答した者の理由

大学	学部	年	性	「嫌いだった」理由、または「苦手だった」理由
関大	Law	1	m	農業の種類が多く、覚えることが多過ぎた。
関大	Law	1	m	地図が苦手だったため、全く興味が持てなかった。
関大	Let	1	m	主要な農業地域となる平野の数が多過ぎて地名を覚えられなかった。
関大	Soc	1	m	自分の生活の中で身近なものとして感じられなかった。
京教	Edu	2	f	都道府県の場所が分からないまま農業地域の話が出て混乱した。
京教	Edu	2	f	農産物と産地を関連させて覚えるのが苦手。表を読むのも辛かった。
関大	Law	2	f	覚えることが急に増えたので混乱した。

【大学】京教：京都教育大学，関大：関西大学

【学部】（表内初出順）Law：法学部，Let：文学部，Soc：社会学部，Edu：教育学部

【年】アラビア数字は学年を示す。

【性】m：男子学生，f：女子学生

【理由】男女のフォントを別にしている。

（資料）受講生に対するレポートの結果による。

労働生産性の高低を基盤とした地域比較へも発展が見込めるため、なおざりには扱えない単元である。

野菜栽培を取り上げる場合も含めて、農業をローカルなものとして扱うのは危険である。つまり、地域比較をする以前に地域相互の関係が理解できなくなり、児童がやたら暗記事項に満ちた単元だとみなしてしまう恐れがある。食物がどこから供給されているのか、それは季節に応じて変わるのか、地産地消が多い作物と輸送に依存している作物はそれぞれどういう作物なのか、輸送手段や方法はどうか、日常生活で毎日触れる食事を題材にした「なぜ？」を楽しめる授業設計が大切である。

当然のことであるが、漁港や木材集散地が赴任校の近くにある場合は、米作を最低限に扱ったのちに、児童が親しみを感じやすい水産業や林業に触れておく必要がある。このように農業以外の第1次産業が盛んな地域では、地元の教育委員会などが編集した副読本が好適な教材になり得る。

③「私たちの生活と工業生産」の場合 前項で述べた農林水産業と同様、教科書で扱われる事例地域において地誌的な学習活動を進められるのと並行して、全国に分布している主要工業地域が例外なく扱われる単元である。そのため暗記を要する部分も多くあり、それがこの単元を嫌いだった（苦手だった）と回答する者の数の多さで傍証される（表7）。さらに、嫌い（苦手）の理由をみると「工業を身近に感じなかった」という趣旨の回答が目立つ。こうした回答が出てくる背景には、地理学の概論系科目を受講する現在の学生が小学校の児童であった頃、すでに日本社会が「生産主体」から「消費主体」あるいは「サービス主体」へ移行していたという事情がある。

表7「私たちの生活と工業生産」を「嫌いだった」または「苦手だった」と回答した者の理由

大学	学部	年	性	「嫌いだった」理由、または「苦手だった」理由
京教	Edu	2	m	工業生産に親しみが持てなかった。機械の写真を見ても興味が湧かなかった。
京教	Edu	2	m	工業地帯の名前など覚えなければならぬことが多過ぎた。
関大	Law	1	m	グラフや統計を読むのが苦手で、貿易も覚えることが多過ぎた。
関大	Law	1	m	工業が身近ではなく親しみが持てなかった。
関大	Soc	1	m	さまざまな工業地域の名称など覚えることが多過ぎて苦労した。
関大	Law	2	m	居住地が工業と縁の薄い地域で親しみを感じなかった。
関大	Let	3	m	自動車の生産が取り上げられたが、それを身近なものとして感じられなかった。
関大	Let	3	m	工業の分布や立地などから地域性を感じることができなかった。
関大	Pol	3	m	自動車などの工業が堅苦しいイメージで興味を持てなかった。
関大	Pol	4	m	工業生産や貿易などを自分の頭の中で想像するのが難しかった。
京教	Edu	2	f	難しい言葉が多く、考えるよりも覚えることに力点が置かれたため。
京教	Edu	2	f	工業地帯の名前が頭の中で整理できず、原材料産地も想像できなかった。
京教	Edu	2	f	工業に対して親近感が無く、学習内容を生活に反映できなかったため。
京教	Edu	2	f	身近ではない工業地帯の名前などを覚えさせられるのが辛かった。
関大	Law	2	f	モノを製造するということに興味を持てなかった。
関大	Law	2	f	工業を生活圏から縁遠いものと感じて興味が湧かなかった。
関大	Let	2	f	工業に興味がなく、こまごまと覚えることが多いのが嫌だった。
関大	Let	2	f	製造業に親しみが持てず、テストのときも義務的に暗記していた。
関大	Let	2	f	工業に興味を持てなかった。暗記が必要な理由の説明が無かった。
関大	Let	3	f	統計やグラフが多く出てきて、それを理解するのに苦しんだ。
関大	Let	4	f	工業生産、原料や製品の貿易を身近に感じることはできなかった。

【大学】京教：京都教育大学，関大：関西大学

【学部】（表内初出順）Edu：教育学部，Law：法学部，Soc：社会学部，Let：文学部，Pol：政策創造学部

【年】アラビア数字は学年を示す。

【性】m：男子学生，f：女子学生

【理由】男女のフォントを別にしてある。

（資料）受講生に対するレポートの結果による。

つまり、日常的に彼らの多くが、どこでどのように製造されているのかを想像できない工業製品に囲まれており、大半の工業製品は所与の商品として目に映っている可能性が高い。このような児童に対して「自動車はここでこのように作られています。ロボットを使って少しでも安く作れるように工夫をしています」と教えても、それはある面で異次元の話にしかならない。工業生産の面白さは製品の流通にあり、学習指導要領でも運輸や貿易の理解が強調されているので、国内流通主体の工業と海外市場開拓が不可欠な工業とを比較して考えられるような方策が期待される。前者で食品工業、後者で自動車工業を取り上げれば、第2次産業の多様性にも気付かせることができる。もちろん、自動車工業を扱う際には河崎(2013d)が紹介したような工夫が必要である。自動車工業のように貿易依存度の高い業種を上手く扱えれば、6年生の公民領域や現代社会的な領域につなげていく基盤が整えられる。

ただ、工業を扱う場合、教科書や副読本では企業名が具体的に示されないことが多い。製品は知っていても企業名や製品名を出さなければ児童はリアリティを感じない。自動車と説明するよりも、愛知県であればトヨタ、広島県であればマツダと説明した方が良い。これはブランドに対する関心が芽生えてくる中等教育段階では一層大切である。また、公文書的な「輸送用機械機器」と説明するよりは「自動車」や「バイク」と話した方が腑に落ちやすいケースは珍しくない。このあたりは教員の教材研究力が試される舞台でもある。

④「私たちの生活と政治」の場合 この単元は公民領域にあたる。小学生には高度な内容に映ることが多いためか、「当時は身近に感じなかった」、「興味や関心が湧かなかった」、「複雑で難しかった」という趣旨の回答が大半を占める(表8)。筆者自身の記憶をたどっても、この単元は地理領域や歴史領域と遊離していて、唐突に始まった印象がある。なぜそのようになるのかを考えてみたい。

まず地理領域との関係を見ると、小学校社会科の地理領域では、特に高学年で経済が関連してくることはあっても、そこからさらに進めて政治にまで踏み込むような内容は希薄である。その難点を克服するためには、農産物や工業製品の流通を扱う際、価格政策や貿易政策に発展させられるような種を蒔いておくが必要である。スーパーで見かける輸入食品にはどういうものがあるか、身の回りに外国から輸入されている工業製品はあるかなど、日常生活の各場面で政治に関連している事柄を探し、これらを導入に使い、そこから国益を決する政治の基盤に迫ることも可能である。

また、政治を扱う6年生に先行して、中学年の「身近な地域」「私たちの県」などで植えておくべき重要な能力がある。それは、資料分析から考察を経て発表に至るまでの過程で、「分かったことを発表する」だけでなく、「こうすれば自分たちの地域は一層良くなる」というような提案ができる訓練をしておくことである。こうした政策提案的な素養が磨かれていないために、日本人は往々にして受験に要する知識を蓄積できていても、国際舞台において自分の提案を分かりやすく伝えることができない(香川2013)。考えることの面白さや喜びが会得できていなければ、市民のため、国民のために奉仕することが原点である政治は身近なものとして理解できない。このように地理領域の学習は、知識を蓄えること以上に、現代社会を客観的に把握し考えるための不可欠な手段として位置づけておくべきである。

次に歴史領域との関係については、筆者が人文地理学を専門分野とする歴史学の門外漢であるため、不勉強のもとでの不遜かつ無責任な発言は慎み、小学校における教育実習の授業参観指導などで日常的に感じていることを簡単に記しておきたい。公民領域との関連を見出しにくいのは、歴史領域で扱う対象が政治史的なものでありながら、古代史から近世史までは現存する関連事象が遺跡や寺社仏閣など文化史的なものにシフトしてしまいがちであること、近現代史に関しては時折々の政治動向と関

表8「私たちの生活と政治」を「嫌いだった」または「苦手だった」と回答した者の理由

大学	学部	年	性	「嫌いだった」理由, または「苦手だった」理由
京教	Edu	2	m	政治や行政を身近なものとして感じられなかった。
京教	Edu	2	m	当時は学習内容を非常に複雑で難しく感じた。
京教	S-Ed	N	m	学んでいるの対象が分からないまま, 暗記すべき項目が多かった。
関大	Let	1	m	当時の自分には内容が高度で理解できなかった。
関大	Let	1	m	小学生にとって政治がみじかなものではなく関心を持てなかった。
関大	Let	1	m	難しい単語が多く, 政治に興味が無い年齢でもあり, 覚えるのが苦痛だった。
関大	Let	1	m	当時の自分には難し過ぎたが, 後にその面白さが分かった時は感動した。
関大	Let	1	m	政治という者が複雑で, 理解するのに多くの勉強時間が必要だった。
関大	Com	1	m	政治のシステムが理解できず, 当時の自分には難し過ぎた。
関大	Soc	1	m	扱う対象が複雑なうえに, それを暗記させられるイメージで理解が進まなかった。
関大	Soc	1	m	自治体の活動に関心はあったが, それを当時は政治に結び付けられなかった。
関大	Soc	1	m	小学生には難し過ぎて授業の内容を理解できなかった。
関大	Let	2	m	政治的なことが複雑で, 新聞を読んでも良く理解できなかったため。
関大	Com	2	m	歴史と対比して難しく感じたり, この分野の楽しさがまだ理解できていなかった。
関大	Let	3	m	どうしても政治に関心が持てない。
関大	Let	3	m	元来, 政治には関心が薄く授業でも興味が持てなかった。
関大	Let	3	m	議会, 裁判所, 株など小学生には内容が難し過ぎた。
関大	Let	3	m	勉強をしても現実感を持つことができなかった。
関大	Let	3	m	資格から学ぶものではなく, 記憶や知識が求められる内容だったため。
関大	Eco	3	m	小学生にとって議会や議員定数などは難しかった。覚えることも多く難渋した。
関大	Eco	3	m	内容が難しく, 覚えることが多過ぎた。
関大	S-Co	N	m	当時は政治に対して親近感を持てなかった。
京教	Edu	2	f	複雑で難しい言葉が多く出てくるので政治に関心が持てず嫌だった。
関大	Soc	1	f	政治の意味が分からなかったうえ, 関心を持てなかった。
関大	Soc	1	f	当時は興味自体が無く, 退屈な時間としか思えなかった。
関大	Let	2	f	大臣や「一票の格差」など小学生には高度で理解できなかった。
関大	Let	2	f	流れが感じられない中で覚えなければならないことが多過ぎた。
関大	Let	2	f	「政治」と聞くととっつきにくいイメージがあったため。
関大	Let	3	f	政治の組織や法律の名前など難しい用語に悩まされた。
関大	Let	3	f	内容が堅苦しく魅力を感じない。
関大	Let	3	f	新聞やニュースをみる習慣が無かったため関心を持てなかった。
関大	Soc	3	f	堅苦しさを感じて社会科に対するイメージが悪くなった。
関大	Soc	3	f	「政治＝堅い」というイメージばかりで親しみが持てなかった。
関大	Com	4	f	T Vや親の話から政治に対して悪いイメージを持ってしまった。

【大学】京教: 京都教育大学, 関大: 関西大学

【学部】(表内初出順) Edu: 教育学部, S-Ed: 教育学部科目等履修生, Let: 文学部, Com: 商学部, Soc: 社会学部, S-Co: 商学部科目等履修生

【年】アラビア数字は学年を示す。N: 科目等履修生のため学年なし。

【性】m: 男子学生, f: 女子学生

【理由】男女のフォントを別になっている。

(資料) 受講生に対するレポートの結果による。

連付けながら授業を展開する時間が小学校では十二分に確保しにくいこと, イデオロギー的な部分を排除した科学的かつ客観的な議論が展開されにくいこと, これらが少なからず影響しているのではないと思われる。とくに戦中・戦後の現代史については, 授業時間数との関係で手薄になっているケースも多い⁴⁾と聞く。それゆえ, 現代史が今日の政治基盤の重要な部分になっていることを, 児童は想像し難くなるのである。

4. 歴史領域や公民領域との関係で地理領域が果たすべき役割—むすびに代えて—

地理領域、歴史領域、公民領域の3者は、義務教育の社会科においてトライアングルをなす。いずれが欠けてもならない重要な構成要素である。その中でも地理領域は、小学校低学年における生活科から連続性が高い領域である。また、6年の最終単元である「世界の中の日本の役割」（表1は目次のため趣旨を尊重した別の表現になっている）においても、学習指導要領で「地図や地球儀、資料などを活用」とうたわれているように、地理領域が果たすべき役割は大きく、世界的視点に立つことやその中で日本を客観視することの重要性が説かれてきた（西岡 2005, 佐藤浩樹 2009・2011, 田尻・荒谷 2010, 田口・溝口 2012）。

同様に地理領域が包括的な視点のもとで各領域の粘着剤として機能すべきことは、「総合的な学習の時間」とのリンクを積極的に図るべきと主張した外池（2004）、現代的な課題である防災・観光・ESDを重視した教育の重要性を訴えた日本地理教育学会（2009）、観光活動の教材化を日英比較の視点から論じた佐藤克士（2012）などから汲み取れる。高等学校の地理歴史科で地理が選択科目になっている限り、地理領域の特長でもある客観的かつ包括的な視点が高等学校生徒の間で健全に育たない懸念は完全に払拭できない。それゆえに小学校社会科、さらには地理的分野が必修である中学校社会科において、地理領域（小学校）と地理的分野（中学校）の上質な授業を児童や生徒に提供していかなければならない。

小学校社会科では、内容的にも地理領域の占める割合が高く、小学校社会科教科書の最初と最後は地理領域であるとみなせる。今後の国際社会は、資源管理や環境保全に一層の配慮を払いながら、従前に増して国際協調を図っていく必要に迫られる。人類の経験した多くの戦争が資源争奪を重要な動機としていたことに我われは立ち返らないといけない。その際に重要な力を発揮できるのが冒頭で述べたESD（持続可能な開発を考える教育）に他ならない。破壊や争いを避けるには、まず異文化理解を思考の基盤に据え、価値観の強要を否定することが必要で、さらに相互の便益を最大限にできる協調発展に向けた調整能力が求められる。そうした能力育成が社会科の目標である以上、マルチスケールで客観的な地域分析と考察を施せる地理（地理学）は、小学校社会科教育の充実に大きく寄与することができる。

付 記

本研究は、2013（平成25）年度に京都教育大学で実施した前期開講科目「地理学概論」、および同年度の春学期（前期）に関西大学で実施した前期開講科目「人文地理学概説a」において行った講義中の小レポートを基盤データとして検討したものである。本研究の成果は次年度以降の上記両科目のブラッシュアップに活用される。なお、小学校の社会科教育における地理領域をめぐるのは、本稿で取り上げた文献の他にも数多くの研究成果が蓄積されている。紙幅の都合で割愛した文献も多いが、そのとりまとめは別の機会に譲りたい。

注

- 1) 京都教育大学で実施した 2012（平成 24）年度免許更新講習会における受講生（京都府小学校教員）との談話による。
- 2) 「お米ネット」 <http://www.komenet.jp/faq/ot-kenbetu.html> による。このサイトの元データは、農林水産省「平成 24 年産水陸稲の収穫量」である。2013 年 9 月 20 日検索閲覧。
- 3) 上記 1) と同様。
- 4) 上記 1) と同様。

参考文献

- 荒木一視・川田 力・西岡尚也（2006）『小学生に教える「地理」― 先生のための最低限ガイド ―』，ナカニシヤ出版。
- 五十嵐徳也（2012）「小学校社会科入門期における地域学習を支援するための手立て ― 視覚的な資料を使った学習を通して ―」，教育実践研究（上越教育大学），22，pp. 87-92.
- 池田岳康（2006）「社会的思考力を育成する小学校社会科指導の展開 ― 社会事象を調べ，事象や情報を検討，比較することにより，社会の特色や関連を考え気付く児童を目指して ―」，教育実践研究（上越教育大学），16，pp. 41-46.
- 石丸哲史（2002）「小学校社会科における第三次産業の取り扱い方」，教育実践研究（福岡教育大学），10，pp. 33-38.
- 石丸哲史（2005）「小学校社会科における地域に密着した学習内容（Ⅱ）― 地域概念の整理と比較・交流活動による実践 ―」，教育実践研究（福岡教育大学），13，pp. 1-5.
- 石丸哲史（2013）「教員養成系学部における地理教育実践の質的保障」，教育実践研究（福岡教育大学），21，pp. 1-6.
- 石丸哲史・中原悦子（2004）「小学校社会科における地域に密着した学習内容（Ⅰ）― 中学年における単元配列 ―」，教育実践研究（福岡教育大学），12，pp. 23-28.
- 泉 貴久（2012）『社会参画の授業づくり ― 持続可能な社会に向けて ―』，古今書院。
- 井田仁康編（2012）『地域と教育 ― 地域における教育の魅力 ―』，学文社。
- 伊藤裕康（2006）「市町村合併時代の小学校社会科地域学習と副読本」，地理学報告（愛知教育大学），102，pp. 1-15.
- 遠藤 茂（2012a）「子どもの疑問を生かし，思考を深める小学校社会科の授業（1）― 学区調べから市内調べへ：広がる地域と子どもの視野 ―」，歴史地理教育，795，pp. 50-55.
- 遠藤 茂（2012b）「子どもの疑問を生かし，思考を深める小学校社会科の授業（2）― 住みよい社会はどのようにしてつくられるのか：ごみから考える生活と地域社会 ―」，歴史地理教育，796，pp. 52-57.
- 遠藤 茂（2012c）「子どもの疑問を生かし，思考を深める小学校社会科の授業（3）― 千葉の醤油づくりはなぜ日本一なのか：4 年生の産業学習 ―」，歴史地理教育，798，pp. 58-63.
- 香川貴志（2010）「基礎的科目における『地理学』の導入部分の工夫」，京都教育大学紀要，116，pp. 53-65.
- 香川貴志（2013）「国際地理オリンピックに挑む ―2012 年ケルン大会の結果から導出される日本の課

- 題一」, 新地理, 61-2, pp. 42-60.
- 河崎かよ子 (2013a) 「見えないものを見せる — 小学校社会科の授業 (1) 地域のむかしの姿を見せる (3 年) —」, 歴史地理教育, 803, pp. 58-63.
- 河崎かよ子 (2013b) 「見えないものを見せる — 小学校社会科の授業 (2) キロメートルを見せる (4 年) —」, 歴史地理教育, 804, pp. 50-55.
- 河崎かよ子 (2013c) 「見えないものを見せる — 小学校社会科の授業 (3) せまい土地でたくさん収穫するひみつを見せる (4 年) —」, 歴史地理教育, 805, pp. 56-61.
- 河崎かよ子 (2013d) 「見えないものを見せる — 小学校社会科の授業 (4) 地域で自動車工業を見せる (5 年) —」, 歴史地理教育, 806, pp. 54-59.
- 河崎かよ子 (2013e) 「見えないものを見せる — 小学校社会科の授業 (5) 酸性雨を見せる (5 年) —」, 歴史地理教育, 808, pp. 56-61.
- 菊地達夫 (2011) 「小学校社会科における地理的知識に関する指導方法のあり方の再検討 — 教員と児童の乖離の改善に向けて —」, 北翔大学生涯システム学部研究紀要, 11, pp. 187-200.
- 北 俊夫 (2005) 「小学校社会科の『資料活用能力』の実態に関する研究」, 岐阜大学教育学部研究報告 (教育実践研究), 7, pp. 43-53.
- 小林沙織・山口幸男 (2010) 「市町村合併に伴う小学校社会科副読本の変化と課題 — 群馬県の前橋市, みどり市を事例に —」, 群馬大学教育実践研究, 27, pp. 1-12.
- 齋木 裕・藤原孝章・佐伯真人 (2004) 「子どもの遊びを育てる小学校社会科の授業開発 — 問題解決的な学習に焦点を当てて —」, 富山大学教育実践総合センター紀要, 5, pp. 131-143.
- 坂井誠亮 (2012) 「奈良県小学校社会科診断テストにおけるテスト問題開発に関する史的研究 — 地理的領域における方法知 (読図能力) の分析を中心として —」, 北海道教育大学紀要 (C) 教育科学編, 62-2, pp. 227-237.
- 桜井明久 (1999) 『地理教育入門』, 古今書院.
- 佐藤克士 (2012) 「小学校社会科における観光に関する学習内容の科学化 — 日英教科書分析を通して —」, 新地理, 60-2, pp. 1-18.
- 佐藤浩樹 (2009) 「小学校社会科における地理的学習のあり方と方法 — 地誌的学習の視点を取り入れた国土に関する学習を中心に —」, 地理教育研究, 3, pp. 26-32.
- 佐藤浩樹 (2011) 「小学校社会科における世界地誌的学習のカリキュラムと実践」, 地理教育研究, 8, pp. 9-17.
- 柴田義松 (1978) 「教育学の立場からみた地理」, 地理, 23-9, pp. 27-34.
- 篠原重則 (1992) 「小学校社会科における地理教育の問題点」, 香川大学教育学部研究報告 (第 1 部), 84, pp. 35-63.
- 篠原重則 (1993) 「小学校社会科地理教育に関する教師の見解」, 香川大学教育学部研究報告 (第 1 部), 87, pp. 81-117.
- 下澤陽一 (2010) 「考えたことを自分の言葉でまとめ, 表現する力を育成する小学校社会科学学習指導 — 第 3 学年『わたしたちのまち みんなのまち — 学校のまわり —』の実践を通して」, 教育実践研究 (上越教育大学), 20, pp. 73-78.
- 田口紘子・溝口和宏 (2012) 「小学校社会科授業づくりにおける教師の経験的知見 — 第 6 学年『世界の中の日本』の場合 —」, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 22, pp. 1-10.

- 田尻信壹・荒谷 誠（2010）「地球市民的資質を育てる国際理解教育についての考察 — 小学校 6 年生社会科『世界の中の日本』を事例として —」, 教育実践研究（富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要）, 4, pp.91-105.
- 寺本 潔編（2011）『小学校指導法 社会』, 玉川大学出版会.
- 寺本 潔ほか 3 名編（1997）『地理の教え方』, 古今書院.
- 戸井田克己・吉水裕也・岩本廣美（2013）「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, pp. 19-40.
- 外池 智（2004）「秋田県の小学校における地域学習の現状と課題 — 社会科と『総合的な学習の時間』の実践を事例として —」, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 26, pp. 1-12.
- 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.
- 中山正民（1987）「小学校社会科への提言」, 地理, 32-3, pp. 40-47.
- 西岡尚也（2005）「新旧教科書『小学校社会科 6 年下』にみるアフリカ記述の課題 — 開発教育の視点から —」, 新地理, 53-1, pp.1-17.
- 日本地理教育学会集会委員会（2009）「2009 年度日本地理教育学会 11 月例会報告 テーマ: 小中社会科・地理のニューウェーブを提案する — 防災・観光・ESD 小学校社会科と中高地理の教科書調査官を交えて —」, 新地理, 57-3, pp. 56-69.
- 野間晴雄ほか 4 名編（2012）『ジオ・パル NEO』, 海青社.
- 初澤敏生（2004）「模擬授業実践報告（3） — 小学校 4 年社会科 地域の食文化の学習を例として —」, 福島大学教育実践研究紀要, 47, pp. 41-47.
- 根田克彦（2011）「小学校社会科における工業の学習と地理的な見方・考え方」, 教育実践総合センター研究紀要（奈良教育大学）, 20, pp.1-6.
- 三浦軍三（1985）「教育学からみた地理教育のあり方」, 地理, 30-3, pp. 16-21.
- 水野雅夫（2007）「公立小中学校の学力問題と社会科（地理教育） — 愛知県豊田市の事例を中心に —」, 地理学報告（愛知教育大学）, 104, pp. 48-56.
- 安野 功（2009）「小学校社会科移行期の研究スキル — 県の地理的位置, 47 都道府県の名称と位置に関する指導 —」, 社会科教育, 40-4, pp. 122-125.
- 山口幸男編（2012）『地理教育・社会科教育の理論と実践』, 古今書院.
- 山口幸男・狩野志摩（2010）「群馬県における市町村合併に伴う郷土かるたの動向と小学校社会科郷土学習」, 地理教育研究, 6, pp. 38-42.
- Toida, K., Yoshimizu, H. and Iwamoto, H. (2012) 'Trends in Japan's Geography Education: Focusing on the 1980s to the Present', Japan Journal of Human Geography (人文地理), 64-6, pp. 521-543.