

# 教員養成スタンダードと学会版教員養成ガイドライン からみた現代ドイツにおける地理教員像

山本 隆太

## 1. はじめに

2000年のPISAショック以降，学校教育の質の確保がドイツの教育における中心的な課題となり，教育スタンダードの開発が進められた（長島 2003 など）。教育スタンダードとは，学校が生徒に獲得させるべきコンピテンシー<sup>1</sup>を定めたものである。こうした教育スタンダードが開発される一方で，教員の専門的職能の不足にも批判が向けられ，教員養成の在り方が連邦レベルで議論された。

これまでドイツでは，教員養成カリキュラムは州単位で作成され，州毎の教員養成がなされてきた。しかしPISAショック以降，こうした各州の教員養成の在り方も問われることとなり，2004年，各州文部大臣会議（KMK: Kultusministeriumkonferenz）によって「教員養成スタンダード：教育諸科学」<sup>2</sup>が決議され，各州の教員養成制度に適用される共通のスタンダードが提示された。そこでは全ての教員が身につけておかなければならない教育諸科学に関するコンピテンシーが明らかにされている。続く2005年には，「教職に必要な教育条件としての学士・修士修了の相互認証に関する枠組み原理」<sup>3</sup>が公刊され，教員養成に関する専門科学と教授学の内容が各州間で共通していることが要求された。こうした専門科学と教授学に関する要求を具体化したものが，2008年のKMKによる「教員養成における専門科学および教科教育に関する各州共通内容要求」（Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung，以下「各州共通内容要求」）であり，これをもって一連の教員養成スタンダードが完了した（渡邊 2010）。各州共通内容要求において，教科教育に関する指針は各専門分野の研究者によって作成されている。地理に関してはドイツ地理学会と地理学地理教育大学連盟が協力して作成にあたった。こうした地理教員の養成に関する指針をさらに詳述するかたちで，「ドイツの高等教育における地理教員養成の枠組みガイドライン」（Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen，以下「ガイドライン」）がドイツ地理学会によって2009年に公刊された。このガイドラインでは，教員養成スタンダードを基礎としながらも，ドイツ地理学会が考える独自の地理教員像がより具体的に明示されている。

そこで本稿では，教員養成スタンダードとガイドラインを分析の対象とし，現代ドイツの地理教

員に対して求められている知識や資質について明らかにする。

## 2. 教員養成スタンダードにおける地理の教員像

本章では各州共通内容要求の専門科目に関連したコンピテンシー<sup>4</sup>に関する記述と、地理の専門科目プロフィールの分析から、KMKの教員養成スタンダードにおける地理の教員像を明らかにする。

各州共通内容要求には、大学卒業時までには獲得すべき知識・技能の具体的な内容や、専門科学および教科教授学のカリキュラムの内容が記述されており(別惣2010)、教員養成に対するKMKの要求がフレームワークとして提示されている。このフレームワークは、大学が学生に獲得させるべき能力基準の枠組みであると同時に、大学における教員養成の認証や評価にも用いられる評価指標にもなっている。

専門科目に関連したコンピテンシーは、実際の教育現場に立ったときに教員に対して求められるコンピテンシーという位置づけであり、職能として学校現場での諸課題を処理するために必要とされている知識や技能である。ドイツの教員養成制度において、こうした職能は大学や大学卒業後の教員養成段階である試補教員段階を通して一貫性を持ちながら、段階的に獲得されることが目指されている。大学の段階では、専門教科に対する専門科学的な知識・技能の獲得がとりわけ要求されているが、加えてそれら知識・技能が、続く教員養成段階の試補教員段階や現職研修に対しても「接続可能」(anschlüßfähig)であることが求められている。

大学における専門科目に関連したコンピテンシーは、大学の課程修了時までには獲得していなければならない科目に関する知識・技能であり、大きく分けると3つの知識から構成されている。まずひとつめは、接続可能な専門知識と呼ばれるものであり、当該学問領域における構造的な専門知識(道具知)、専門科学が扱う現代的な課題を見通すための概観的知(方向知)、専門科学について省察するためのメタ知、学際的な洞察を得るための領域横断的適性の4項目からなる。ここでは、学問領域に特化した専門的知識だけでなく、教育現場で必要とされるような応用可能な知識が求められている。次に、科目的認識方法・作業方法が挙げられている。これは、専門科目の認識方法や活動方法に通じ、科目の中で広く通用する方法論を応用できる知識・技能を指している。最後に挙げられている接続可能な教科教育的知識は、教科教育に関する構造的知識・分析技能、教科教育—学習心理学的成果の応用技能、成績評価技能、生徒と学習環境に関する知識という4項目からなっている。大学における教員養成段階では、専門科学的な知識を獲得することが求められている一方で、教科教育の実践を視野に入れ、専門科学の位置する学問領域全体を見通せるような、幅広い知識や応用可能な方法についても学習することが要求されている。教科教育に関する知識は学習心理学などの教育科学的な内容や、教員の職能に関する知識や技能を含んでいる。こうした教育科学的な知識や教員の職能は、教科教育と教育科学とをつなぐ、接続可能な知識としてコンピテンシーの中に位置づけられている。以上のような知識・技能と専門的内容によって、専門科目プロフィールは形成されている。

表1 専門科目プロフィール 理念的基礎

地理コンピテンシープロフィール

<p>学業の目的は、ジオスフィアの包括的な理解の促進である。ジオスフィアとは、自然地理的サブシステムと人文地理的サブシステムおよびそれらサブシステムの相互作用によって構成される、高度な複雑性を持つ、動的なシステムである。また教科教育として、学生はコンピテンシー志向の地理授業を構成できる資質が備わるよう教育される。学業課程修了者は以下のことができる:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・理論づけられた自然地理的、人文地理的、地域地理的な知識を持っており、地球のシステムと人間の相互作用を空間的バースペクティブにおいて理解している</li> <li>・空間的に影響を与える人為的活動を生態系、経済、社会の耐久性に応じて評価でき、また、場合によっては代替案を検討できる</li> <li>・地理的な認識獲得や活動方法に関するアプローチ、カテゴリー、方法を知っている。また、独力で理論に基づいた地理的な認識が行え、分析ができる。また専門分野に通用する方法で表現やプレゼンできる</li> <li>・地理学的知識や隣接領域科学の認識について熟考でき、教科教育における一般的な基準に照らして評価を行える。そこから取捨選択をし、スタンダード志向、コンピテンシーモデル志向のカリキュラムや授業を組み立てることができる</li> <li>・地理教育研究の基礎的な研究成果を知り、それに基づいて生徒の状況や学習目的、科目の在り方に適した授業理念を発展させることができる</li> <li>・コンピテンシー志向の授業計画と実施における省察をしたことがあり、科目における成績診断と評価の基礎を知っている</li> </ul>
--

(KMK 2010. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, 24.より)

専門科目プロフィールは、ギムナジウムの教員養成課程にしか登場しない古典語等を除いた、20の専門科目に対して設定されている。地理の専門科目プロフィールは、ドイツ地理学会 (DGfG) と地理学地理教育大学連盟 (HGD) の協力によって作成されており、理念的基礎に関する記述と学習内容一覧から成り立っている。理念的基礎では、専門科目プロフィール形成の根拠と教職に対する要求が示されている。学習内容一覧では、学習されるべき内容が専門科学と教科教育の内容に分けて示されている。一般的にギムナジウム・後期中等教育段階では専門科目の学習内容が特殊化、複雑化、抽象化され、研究志向になることがあるが、教科教育に関する学習は前期・後期の両中等教育段階間では異ならないとされている。

地理の専門科目プロフィールにおける理念的基礎 (表1) によると、教職課程に在籍する学生は大学の地理学の学習を通じて、ジオスフィア (Geosphäre) を複雑かつ動的なシステムとして理解することと、その理解のために人間一環境システム・アプローチが採られることが明示されている。ジオスフィアとは地理圏と訳され、岩石圏、土壌圏、水文圏、大気圏、人類圏を包括した概念 (Leser 2005) である。地理圏においては自然地理学的事象と人文地理学的事象が相互に影響を与えながら複雑な相互作用を生み出しており、その相互作用によって地理的事象が作り出されている。こうした自然地理と人文地理の相互作用は、人間一環境相互作用と呼ばれる。地球規模の現代的な諸課題の解決が非常に困難であるのは、この人間一環境相互作用が非常に複雑かつ動的なためである。複雑な人間一環境相互作用に対する課題解決型アプローチとしてドイツ地理学では近年、人間一環境システムが重要視されている (例えば Ehlers&Leser 2002)。人間一環境システムとは、ある空間における人間と環境の相互作用の分析と統合によってそのシステムを明らかにするという地理学

的な研究手法である。対象とする相互作用を自然地理学的領域と人文地理学的領域に分け、それぞれを自然地理学的方法、人文地理学的方法を用いて分析することを通じて、諸要素の因果関係、相互作用、循環などの様態をシステムとして把握する。それぞれ自然地理システム、人文地理システムと呼ばれる。次に、自然地理システムと人文地理システムを統合し、自然地理システムと人文地理システムのシステム間の相互作用を明らかにしていく。こうして、系統地理的な分析アプローチと、統合的なシステム・アプローチによってジオスフィアの様態を明らかにしていくのが人間—環境システムのアプローチである。その際、空間的スケールが地域、国レベルであれば地域地理学的方法論も援用されることとなる。以上のように、人間—環境相互作用を軸とし、自然地理と人文地理の両分野に渡る高度な内容を学習することが、地理の教員志望の学生には求められている。

教科教育に関しては、コンピテンシー志向の地理授業を構成できることが求められている。コンピテンシー志向のカリキュラムや授業とは、生徒の発達段階と獲得されるべき知識・技能を指標とし、その指標に基づいて構成されるカリキュラムや授業のことである。コンピテンシー志向の地理授業

表2 専門科目プロフィール地理 学習内容一覧

地理の学習内容	
前期中等段階教員向け学習内容	ギムナジウム教員、後期中等段階教員に対する内容拡充
地理学の理論と歴史	
・地理学の科学理論、学問分野システム、学問分野歴史に関する基礎 ・基礎的な概念: 構造、機能、プロセス、システム(理論)、空間概念、スケール段階および地理的認識を得るための様々なアプローチ	・前期中等段階教員のための学業内容の深化
自然地理学/地生態学	
・地形学、気候地理学、水文地理学、土壌地理学、植生地理学の各学問領域による基礎内容、理論、モデル ・地球科学的学問領域からの自然地理学に関連する事象	・前期中等段階教員のための学業内容の深化に加えて、自然地理学的な空間分析と景観評価
人文地理学	
・人口地理学、社会地理学、都市地理学、経済地理学、交通地理学、観光地理学、地方地域の地理学、政治地理学の各学問領域による基礎内容、理論、モデル ・空間科学的学問領域からの人文地理学に関連する事象	・前期中等段階教員のための学業内容の深化に加えて、人文地理学的な空間分析と景観評価
空間における人間—環境相互作用	
・人間生態学、政治生態学、地理学的開発研究、災害研究、景観生態学、都市生態学 ・地球規模の変動、グローバルリゼーション、シンドロームコンプレックス、グローバルな資源紛争、自然災害リスク、空間の持続可能な開発	・前期中等段階教員のための学業内容の深化に加えて、人間生態学的な空間分析、地生態学的な空間分析、可能な行動選択
地域地理学	
・地誌学、動態、比較、課題志向の観点からの地域地理のアプローチ ・地域性: 類型、スケール ・地域ごとの類型とスケール: 身近な地域、ドイツ、ヨーロッパ、ヨーロッパの外部、ジオゾーン	・前期中等段階教員のための学業内容の深化に加えて、事例を用いた課題志向の空間分析 ・実際の地域研究
方法論	
・専門理論的、認識理論的方法: 把握と説明、定量と定性 ・エクスカージョン ・メディアや現地での情報収集 ・情報の加工と分析: 地図学、内容分析、統計、リモートセンシング、GIS ・専門的なプレゼンテーション、聞き手に合わせたプレゼンテーション	・前期中等段階教員のための学業内容の深化に加えて、研究の方法論、室内実験方法、談話分析
地理教育	
・地理教育の科学理論、学問分野としてのシステムや歴史に関する基礎 ・地理教育研究の根本課題、認識方法論、基礎研究成果 ・地理教授および地理学習、地理科学教授および地理科学学習に対する社会的前提条件と学習心理学、発達心理学的な前提条件 ・地理授業の教育的役割、教育目標、コンピテンシーモデル、教育スタンダード、教育内容、カリキュラム理念、構造 ・教科横断的作業: 環境教育、ESD、異文化間教育、地球的発展のための教育 ・教科専門的方法: エクスカージョン教育 ・授業方法とメディア、授業理念、コンピテンシー志向の授業計画と分析、学習結果のコントロールと成績評価	

(KMK 2010. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. 25.より)

を構成するためには、地理教育の研究成果に基づく地理教育の基準について知っており、それに基づいてカリキュラム構成から成績評価まで行う能力が求められている。

学習内容一覧 (表2) は、先に示した専門科目に関連したコンピテンシーに依拠して構成されている。接続可能な教科教育的知識が地理教育の項目に該当し、科目的認識方法・作業方法は方法論に、接続可能な専門知識はそれ以外の5項目が該当している。

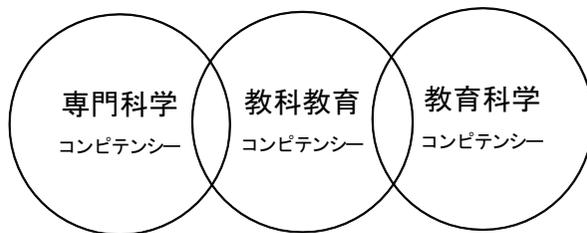
学習内容の人間—環境相互作用の項目においては景観生態学など、人間活動と自然環境の関係に関する学習項目が並び、またそのテーマとしては地球環境変動などの現代的な諸課題と並んで、持続可能な開発が掲げられている。また、地域地理学の項目においても、課題志向的な学習が求められている。

専門科目プロフィールの記述とその分析から明らかとなった地理教員像とは、人間—環境相互作用を用いて現代的な諸課題を空間的に分析し、その分析結果を持続可能性の観点から評価し、社会に対して代替案を提示できる能力を持った教員像である。つまり、現代的な諸課題に対峙し、持続可能な社会を構築していく能力を持った教員である。また、こうした専門的な内容を地理教育研究の成果に依拠しながら、学際的なアプローチも含め、コンピテンシー志向の授業を構成できる知識が求められている。自身が行った授業実践を省察できることも重要な能力とされている。

### 3. ドイツ地理学会版ガイドラインからみる地理の教員像

2009年にドイツ地理学会が提示したガイドラインは、地理の教員養成に対して高等教育機関が満たすべき指針を示したガイドラインであり、地理教員養成の在り方およびその養成のために必要な要素や環境について記述されている。ここでは、提示された地理教員養成の在り方を読み解くことで、ガイドラインにおける地理教員像を明らかにしていく。

ガイドラインによると、教員養成においては専門科学コンピテンシー・教科教育コンピテンシー・教育科学コンピテンシーの3つのコンピテンシーによって教員は養成されなければならないとしている (図1)。そのうち、地理学・地理教育に関連する高等教育機関は専門科学コンピテンシーと教科教育コンピテンシーの養成に対して責任を受け持っている。



(DGfG (ed.) 2009. Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. 9. より)

図1 教員養成を構成する3つのコンピテンシー

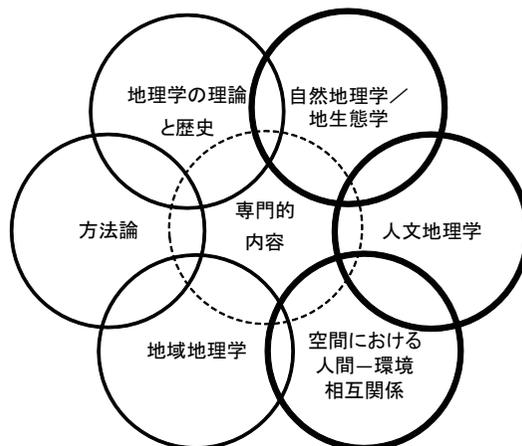
なお、ガイドラインには教育科学コンピテンシーに関する記述があるが、教育科学の定義と求められるコンピテンシーの列挙に留まっており、他のコンピテンシーとの関係も不明瞭であるため、今回は分析の対象外とした。

### 3-1 専門科学コンピテンシー

専門科学コンピテンシーは、教員養成段階において地理学として学ばれるべき知識・技能を示したものである。ガイドラインにおいては、教員養成スタンダードにおいて示された接続可能な専門知識が直接引用され、次いで専門科目プロフィールを敷衍した記述がなされている。

ここで引用されている教員養成スタンダードの接続可能な専門知識のうち、道具知、方向知、メタ知は引用されているのに対して、領域横断的適性は引用されていない。領域横断的適性に代わって、「自然科学と社会科学の架け橋である地理学においては、学際性や領域横断性を志向した地理教員の養成がなされる」という表現が用いられている。その違いは、領域横断的適性は「他の学問領域」に対する視点によって獲得される学際性であるのに対して、地理学はすでに単独の学問として学際的性質を帯びているという点にある。ここでは地理学の中にすでに領域横断性が含まれていることが強調されている。なお、教員養成スタンダードのコンピテンシーに関する参照箇所はここ以外に見当たらない。よって、専門科学コンピテンシーはそのほとんどがガイドライン独自の記述であり、また、具体的には専門科目プロフィールをより詳細に記述したものである。

専門科学コンピテンシーの内容構成は、専門科目プロフィールの学習内容一覧でも見た7つの項目から地理教育を除いた、6つの内容項目から成り立っている(図2)。その内容項目の序列に関しては教員養成スタンダードにおいて明確には記述されていなかったが、ガイドラインにおいては、「空



(DGfG (ed.) 2009. Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. 10. より筆者作成)

図2 専門科学コンピテンシーの6つの項目

間における人間—環境相互作用, 自然地理学/地生態学, 人文地理学」という項目が最も重視されていること。そして, 地域地理学や地理学的方法論 (GIS, エクスカーションなど) はそれに次ぐ重要度を持つ学習項目であるとされている。地理学の理論や歴史は, 重要であるとされているがその位置づけは不明瞭で, 記述の順番に従えば方法論と並ぶか, あるいはそれ以下となる。このような学習内容の序列に関する記述は, KMK の教員養成スタンダードには見られず, ドイツ地理学会の抱く地理学観が強く反映されたものといえる。さらに人間—環境相互作用については課題志向的で, 行動志向的な分析に用いられるものであるという記述がなされ, 人間—環境相互作用の課題解決や社会参画といった性質がより明らかにされている。持続可能性の概念とともに社会参画の視点がそこには含まれている。また, 地域地理学的研究におけるエクスカーションや現地踏査といった体験が地理教員には必須であるとしている。

大学における地理学の学習において自然地理学や人文地理学, 地域地理学といった地理学の多様な領域を学習する機会が提供されつつも, 人間—環境相互作用によって地理学としての統一的な見方が保障されなければならないと記されており, 人間—環境相互作用が地理学に関する学習の中心に位置づけられている。自然地理学と人文地理学は, 人間—環境相互作用の分析手法としてどちらも欠かせない学習内容であり, 同程度に重要であるとして位置づけられている。また, 自然地理学と人文地理学の学習を通して, 自然科学と社会科学の橋渡しができる領域横断的な知識・技能の獲得が期待されている。地域地理学では現代的な諸課題を抱える地域を対象とし, エクスカーションや現地踏査を通じて地理学の知識や方法論を応用できる実践力が養成される。

### 3-2 教科教育コンピテンシー

教科教育コンピテンシーは, 地理教育に関する知識・技能である。ガイドラインでの地理教育とは「地理学および地理科学の内容と方法に関する, 教授と学習の科学」と定義されている。地理学の研究内容や方法について生徒がより適切に学習できることを目的として, 教授プロセス・学習プロセスの理論的研究やカリキュラム研究などを行う領域であるとされている。また, 地理教育は, 地理学の研究成果と授業実践の架け橋であるのみならず, 研究と学校・一般社会を繋ぐものとして位置づけられている。

教科教育コンピテンシーに関する記述は, 教員養成スタンダードの専門科目プロフィールにおける, 地理教育の学習内容を敷衍したものである。

教科教育コンピテンシーは, 専門科学の観点による項目が1項目, 教科教育の観点による項目が5項目, 教育科学の観点による項目が3項目という構成になっており (表3), 図1で示したような, 専門科学コンピテンシーや教科教育コンピテンシーと関連する部分がみられた。専門科学との関連では, 地図やGIS, フィールドワークという地理学的方法論が学習内容として示されている。教育科学との関連は, 生徒理解のための教育社会学的な理解や, 適切な学習機会を提供するための学習心理学・発達心理学の理解が求められている点にみられる。教科教育独自の観点は, 授業計画や

表3 教科教育コンピテンシー

教員養成スタンダード 「地理教育プロフィール」	DfGfGガイドラインの補足説明	観点
1. 地理教育の科学理論、学問分野としてのシステムや歴史に関する基礎	この基礎に関する知識はとりわけ今日の地理教育的議論を理解していくためには必要である。また、省察的な授業実践や分析のための前提でもある。	教科教育
2. 地理教育研究の根本課題、認識方法論、基礎研究の成果	将来志向の地理授業を理論的に計画し省察するためには、教科教育研究を志向した教員養成は絶対に必要である。地理教育研究はまさにプロフェッショナルな教員養成の基礎である。	教科教育
3. a 地理教授および地理学習、地理科学教授および地理科学学習に対する社会的前提条件	一般的、社会的に関連した諸条件とその展開に取り組むことは必要不可欠である(例えば変化する生徒の学習状況、活動状況、社会状況を理解するためなど)。	教育科学
3. b 地理教授および地理学習、地理科学教授および地理科学学習に対する学習心理学、発達心理学的な前提条件	学習心理学や発達心理学の研究知見(空間に関連した生徒の興味、イメージ、概念形成、空間的思考の発達など)の伝達があることではじめて、生徒や学習目標、科目にとって妥当な授業コンセプトを発展させ、適切な授業編成を組むことができる。	教育科学
4. 地理授業の教育的役割、教育目標、コンピテンシーモデル、教育スタンダード、教育内容、カリキュラム理念、構造	地理学的知識や隣接領域科学の認識について熟考でき、教科教育における一般的な基準に照らして評価を行える。そこから取捨選択をし、スタンダード志向、コンピテンシーモデル志向なカリキュラムや授業を組み立てることができる。また、アクチュアルな教育政策や教科教育の議論に関する知識は、授業の適切な内容的配慮のための必要不可欠な前提条件である。	教科教育
5. 教科横断的作業:環境教育、ESD、異文化間教育、地球的発展のための教育	授業で地球的変動の中心的課題に対して総合的に取り組むために、科目横断的学習活動が特に必要である。そのため、学生は、科目横断的授業を構想でき、準備することができるべきである。	教科教育
6. 教科専門の方法:エクスカーション教育	学生は地理特有の方法である巡検を授業実践の反省に基づいて計画し、実施できる。ここには、地図や地図学の利用や授業と関連した地理的なモデル化および地理情報システム(GIS)も含まれる。	専門科学
7. a 授業方法とメディア	様々な学習類型に対応でき、かつ変化に富み動機付けが十分になされる地理授業は、様々なメディアや方法の応用と熟考された検討を必要とする。ここには、教科書、地図帳、学習サークル、ミステリー、実際の現物などや野外での活動、実験や地図作業も含まれる。	教科教育
7. b 授業理念、コンピテンシー志向の授業計画と分析、学習結果のコントロールと成績評価	オープンで多彩な学習計画を立てるためには、授業理念に関する知識(例えば生徒志向、科学志向、直観教授理念など)や地理授業の計画と実施において獲得された省察、経験が重要である。成績診断と判断に関する基礎知識は、将来の地理教員に学習プロセスを分析し最適なものにする能力を与える。	教育科学

注:3および7は、地理教育プロフィールでは一つの項目だが、ガイドラインでは二つに分けて述べられている。

(DfGfG (ed.) 2009. Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. 15. から筆者作成)

分析・省察のために地理教育研究の知識が必要であることに加えて、地理教育の今日的議論を理解しフォローアップするために、地理教育研究の成果について学習することが求められている点である。また、地球的課題に総合的に取り組むため、科目横断的学習活動の構想や準備のための知識・

技能も求められている。

ガイドラインにおいて、地理学の学習では人間－環境相互作用が重視されていたが、その学習された人間－環境相互作用が地理教育の中では改めて、学際的・科目横断的学習の構想とESDに関係付けられている。また、人間－環境相互作用はその課題志向、行動志向というアプローチの性質から、地球的課題に対する課題解決型の授業構想に援用されるとしている。学校地理の授業計画や実践は、生徒を取り巻く環境や生徒の学習段階・発達段階に即して実施され、また、実践された授業は教科教育の観点から分析され省察される。こうした地理学と教育をつなぐ地理教育という位置づけが明確にされている一方、地理教育そのものの研究成果が引用された様子は見られなかった。また、人間－環境相互作用という高度な内容を授業実践に結び付ける方法については明らかにされていないため、地理教育の今後の課題であるといえる。

### 3-3 地理授業観

これまで地理教員の養成に対して要求されているコンピテンシーを見てきたが、ガイドラインには地理の授業観も提示されており、地理教員が行うべき授業の方向性が示されている。ここで提示されている地理授業観とは、ドイツ地理学会版教育スタンダード（DGfG 2006）などに代表される国内の議論や、ルツェルン宣言<sup>5</sup>のような国際的な議論を踏まえ、コンセンサスを得た授業観であるとしている（資料）。

ガイドラインにおける地理の教員養成の在り方は、ここで示されている授業観と内容的に対応しており、こうした授業観を叶えるためのガイドラインであるといえる。また、ここで改めて強調されているのは、「学校における地理の授業の中心的課題は、ますますグローバル化する世界において将来に開かれた見通しを持つこと、私的な生活と職業生活の持続的な形成、アクティブな社会参画、地球規模の枠組みにおいて責任を負えるようになるために必要な能力を、子どもたちに伝達する」ことである。地理の授業を通じて、グローバル化と将来に対する見通しや、持続可能性と社会参画への必要な能力を生徒に身につけさせることが、地理教員には期待される。

#### 資料 地理の授業観

地理の授業は、

- ・空間カテゴリーを中心的な対象とする
- ・自然科学と社会科学の架け橋となる科目(Brückenfach)であり、科学的アプローチ、内容、方法論を統合的かつ体系立てて伝達する
- ・全ての地球科学や空間科学の中心的科目である
- ・持続可能な発展のための教育(ESD)の中核教科のひとつである
- ・二言語での授業などによって、異文化学習や異文化理解に大きく貢献する
- ・教科横断的、諸教科接続的学習である
- ・伝統的な教材と共に情報コミュニケーション技術を取り入れる
- ・様々な方法で、自発的に、組織化された生涯学習を促進する
- ・とりわけエクスカージョンといった形で、現地学習と野外調査を行う

(DGfG(ed.) 2009. Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen.6. より)

### 3-4 地理学観

上述のような地理授業観は、ドイツ地理学会が抱く地理学観に基づいている。以下ではその地理学観を明らかにする。

「自然災害リスク、気候変動、土壌侵食、資源の枯渇、人口増加、都市化、移民、格差」といった現代的な諸課題の解決には、自然科学と社会科学を組み合わせた総合的なアプローチが必要である。「自然と人間の相互関係あるいは人間と地球の相互関係に関する科学としての地理学」は、「自然科学でもあり、社会科学でもあるため複数のパースペクティブを持ちながら、かつ総合的に現代的な課題に取り組むこと」ができ、現代的な課題を地理的現象や地理のプロセスとして把握することができるとする。

この地理的現象やプロセスは、たしかに現代世界の抱える課題や危機であるが、しかし他方では、文化的多様性や技術的成果のグローバルな参画の好機でもあると捉えられており、「この機会を生かすためには、地球規模の複雑性や相互作用に対するシステマ的な観察やアプローチが必要である」との見方を示している。こうした観察やアプローチを提供できるのが地理学であり、地理学は地球の保全や形成、持続可能な発展に対してますます重要性を帯びてきているのである。

地球規模の諸課題に積極的に関与する地理学というドイツの地理学観は、教育スタンダードから共通している見方である（服部 2006）。地理学を用いて、地球規模の諸課題に積極的に向き合い、それらを人間—環境システムの観点から分析する。その分析結果から持続可能な発展の在り方を考え、また分析結果に基づいて積極的な社会参画を行う。こうした持続可能な社会を形成していく人材を育てることが、ドイツ地理学会の抱く地理教育観であり、この地理教育観を実現させる地理教員が求められている。

## 4. 教員養成スタンダードと地理教員養成ガイドラインから見た地理教員像と課題

本稿では、教員養成スタンダードおよびガイドラインを分析することで、現代の地理教員像を明らかにしてきた。

KMKによる教員養成スタンダードの専門科目に関連したコンピテンシーに基づいて、地理の専門科目プロフィールが作成され、KMKが各州の教員養成課程に対して求めた地理の教員像が示された。ドイツ地理学会版ガイドラインは、教員養成スタンダードで示された地理教員像を実際に養成するため、具体的な学習内容についての枠組みを提示した。

教員養成スタンダードで示されたあるべき地理の教員像とは、人間—環境相互作用を中心とした地理学観を持ち、その地理学観に基づいて現代的な諸課題を分析し、持続可能な社会の在り方を提示できる教員である。また、地理教育研究の研究成果に基づいて理論的に地理の授業を展開でき、コンピテンシー志向のカリキュラムや授業の構成・成績評価を下すことのできる教員である。ただし、こうした教員養成を実施するためには、地理教育の研究成果や理論が不可欠である。

ガイドラインでは、地理教育の研究成果を教員養成の基礎として位置づけることで、地理教育研

究の重要性を示している。とりわけ地理学と教育科学の両分野に渡る学習内容を求めており、地理学の研究成果と学校での授業実践を結びつける地理教育という性格が強調されている。しかし、地理学の学習内容で重視されている人間—環境相互作用を、地理教育に接続する方法については記述がないなど、地理学と地理教育の関連性については曖昧な点が残った。地理教育はコンピテンシー志向の授業の構想・実践・省察といった教員養成スタンダードの内容や教育科学的な内容を取り入れることで、KMKの教員養成に必要とされるコンピテンシー要件を満たしているが、これは形式的なものでしかなく、また、既存の地理教育の成果は全く反映されていない。この地理教育の研究成果の不在が課題として指摘される。

地理学会が人間—環境相互作用を重視する理由は、地理学観においてみたように、現代的な諸課題に対して地理学が積極的に取り組むべきと考えているからである。また、持続可能な社会の構築に対して地理学・地理教育が果たす役割は重要だと考えているからである。こうした地理学会の考えを教育スタンダードや教員養成スタンダード、ガイドラインを通じて地理学会の内部だけでなく、地理教育関係者や学校関係者に向けて発信することは、地理学の重要性を学校や社会に表明するといった意味で重要であり、この点に関しては高く評価できる。

現代ドイツにおいて求められている地理教員像は、人間—環境相互作用の考えに基づいて持続可能な社会の形成に参画する教員である。今後のドイツの地理教育は、地理学会が提示する人間—環境相互作用を授業実践として展開するための道筋を示すことが課題である。

[注]

- 1 コンピテンシーとは「認知能力や技能、それらと結びついた動機、意欲、社会的姿勢、能力」を指す (Weinert 2001)。
- 2 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- 3 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005
- 4 「専門科目に関連したコンピテンシー」は、教員養成全体に対するコンピテンシーである。細かく分ければ、大学での学業に対して求められる「基礎コンピテンシー」と、試補教員段階に対して求められる「実践的コンピテンシー」、さらに現職研修において既に獲得されたコンピテンシーの発展が求められるという段階によって高められていくコンピテンシーであるが、本稿では、専門科目に関連したコンピテンシーを細分化せず、大学での教員養成に対して求められる「専門科目に関連したコンピテンシー」として論を進める。
- 5 Hartwig Haubrich, Sibylle Reinfried, Yvonne Schleicher 2007. Luzerner Erklärung über Geographische Bildung und Entwicklung.

[文献]

- Deutsche Gesellschaft für Geographie (ed.) 2009. Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. 24.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (ed.) 2006. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss.
- Eckart Ehlers & Hartmut Leser (ed.) 2002. Geographie heute – für die Welt von morgen, Klett

- Franz Emanuel Weinert 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz. Emanuel Weinert (ed.) Leistungsmessung in Schulen. 398. Beltz
- Hartmut Leser (ed.) 2005. Wörterbuch Allgemeine Geographie. Diercke
- Peter Weichhart 2003. Physische Geographie und Humangeographie – eine schwierige Beziehung: Skeptische Anmerkungen zu einer Grundfrage der Geographie und zum Münchner Projekt einer „Integrativen Umweltwissenschaft“. In: Günter Heinritz (ed.) Integrative Ansätze in der Geographie - Vorbild oder Trugbild? Münchner Symposium zur Zukunft der Geographie, Münchener Geographische Hefte 85, 17-34
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010
- Tilman Rhode-Jüchtern 2009. Polyvalenter Systembegriff. In: Tilman Rhode-Jüchtern. Eck-punkte einer modernen Geographiedidaktik. Klett
- 長島啓記 2003. ドイツにおける「PISA ショック」と改革への取組. 比較教育学研究 29, 65-77
- 服部一秀 2007. ドイツ地理学会版教育スタンダードの地理学力像 [その1]. 山梨大学教育人間科学部紀要 9, 122-132
- 服部一秀 2007. ドイツ地理学会版教育スタンダードの地理学力像 [その2]. 山梨大学教育人間科学部紀要 9, 133-146
- 原田信之, 牛田伸一 2006. ドイツにおける教員養成スタンダード—学部教育・現職教育における教職専門資質の基準—. 教師教育研究 2, 91-98
- 別惣淳二 2010. 教員養成スタンダード導入の国際的動向. 215-244. In: 渡邊満, カールノイマン (編著) 2010. 日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか. 333. 東信堂