

ドイツの初等教育における地理学習の特徴
—事実教授学会の教育スタンダードおよび付属地理編の分析から—

Characteristics of Geographical Learning in German Primary Education: An Analysis of Educational Standard “*Perspectives Framework for General Education*” and Its Appendix “*Geographical Perspectives Concrete*”

阪上 弘 彬* 渡 邊 巧** 大 坂 遊***
SKAUE Hiroaki WATANABE Takumi OSAKA Yu

ドイツの初等教育における地理学習は、現実世界に気づき、わかり、そのわかり方（調査方法）を学んだりするだけでなく、空間への関わり方を省察させている。また、持続可能な開発（nachhaltige Entwicklung）の視点から空間を捉えることを視野に入れたものである。事実教授スタンダードの『事実教授の展望枠組み（*Perspektivrahmen Sachunterricht*）』では、中等教育における教科への接続および子どもの生活世界の経験への接続を保障するために、5つの視点が設定されている。その1つが地理的視点（*geographische Perspektive*）である。地理的視点は自然現象、「人間-環境」関係や地理的スケールといった地理学的特徴のみから構成されるのではなく、子ども自身がつ生活世界に対するイメージや経験といった要素を含むものであった。加えて地理学習の方向性は、「思考・活動・行動方法（DAH GEO）」および「テーマ領域（TB GEO）」によって規定されていた。とりわけ「テーマ領域」は地理の視点にとどまるものではなく、社会科学や歴史、自然科学的視点といった他の視点と結びつけて学習されることが意図されていた。

キーワード：事実教授, 地理学習, 初等教育, ドイツ, コンピテンシー

I はじめに

2000年のPISAショックを契機にドイツの教育は大きく変化した。とりわけ教科学習では、授業の質保証を目的とした教育スタンダード（*Bildungsstandards*）の導入、そしてコンピテンシー（*Kompetenz*）の獲得を意図したコンピテンシー志向の授業（*kompetenzorientierter Unterricht*）への転換があった（原田, 2006a）。本稿で取り上げる地理学習にもこのような流れに沿う形でカリキュラム、そして授業においても変化がみられる。

ドイツの地理学習を初等教育と中等教育という段階でみた場合、それぞれ異なる状況に置かれている。基幹学校（*Hauptschule*）、実科学校（*Realschule*）およびギムナジウム（*Gymnasium*）といった前期中等教育全体では他の社会系教科と統合が進みつつある（服部, 2007）。中等教育のなかでもギムナジウムでは現在でも独立教科として位置づけられている状況にある（阪上, 2018, p.61）。一方で初等教育では、地理学習は明確に位置づけられていない。しかしながら、空間的・地理的視点を入れた学習として事実教授（*Sachunterricht*）が存在している。教育スタンダードに関しても、中等教育における社会系教科、初等教育における事実教授ともに、各州常設文部省大臣会議（KMK）が主導し、作成する教育スタンダードの作成対象外の教科となり、学会によって独自に教育スタンダードが作成された。中等教育では、ドイツ地理学会（DGfG, *Deutsche Gesellschaft für Geographie*）が作成した『ドイツ地理教育スタンダー

ド（*Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*）がある。初等教育においては事実教授学会（GDSU, *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts*）が作成した『事実教授の展望枠組み（*Perspektivrahmen Sachunterricht*）』（以下、『事実教授スタンダード』とする）および『事実教授スタンダード』に付属し、空間的・地理的視点に焦点化し、具体的に授業の方向性を提案する『地理的視点の具体化（*Die geographische Perspektive konkret*）¹⁾』（以下、『地理編』とする）がある。これらは法的拘束力をもたないが、各州カリキュラムや教科書の内容構成に影響を与えている。『ドイツ地理教育スタンダード』に関しては、同スタンダードにおける学力像を明らかにした服部（2007）を筆頭に、数多くの研究がなされている。一方で『事実教授スタンダード』に関しては、初版（2002年）の作成経緯を示した大友（2005）や原田（2006b, 2010）、第2版（2013年）の概要を示した原田（2014）、事実教授の中でも理科（化学）学習の視点から特徴を分析した後藤（2018）の研究がある。しかし、空間的・地理的視点やその視点を踏まえた学習の方向性を検討し、明らかにした研究は管見の限りなされていない。

本稿は、GDSU作成の『事実教授スタンダード』（第2版）および『地理編』の内容記述の分析を通して、ドイツの初等教育における地理学習の特徴を明らかにする。具体的には、IIにおいて初等の地理学習の目標、地理的視点およびコンピテンシー、IIIでは地理学習を方向

付ける「テーマ領域」と「思考・活動・行動方法」の内容を検討する。本稿は日本の初等における地理学習に対して直接示唆を与えるものではないが、今後の地理学習を考えるうえでの基礎資料になると筆者は考えている。

II 初等教育における地理学習の目標, 地理的視点, コンピテンシーの捉え方

1) 初等における地理学習の目標

『地理編』では地理学習を通じて育てる人物像として, Hemmer, M. (2013, S.99) による「空間的次元性における世界を解明し, 理解するために必要な知識や能力, つまり, 『人間—環境』関係に気づき, 分析し, 評価する, そしてこれに基づく空間に関連した行動コンピテンシーを發展させ, 実行に移すことができる」人物を掲げている (Adamina u.a., 2016b, S.9)。そのなかで初等の基礎学校 (Grundschule) における空間に関連した学習・地理学習について, 『地理編』では Adamina (2014, S.79) の考えを踏まえながら, 第1表に示すように, 世界に気づくこと (die Welt wahrzunehmen), 世界を解明すること (die Welt zu erschließen), 世界の中で自己の位置を確かめること (sich in der Welt zu orientieren), そして世界の中で行動すること (in der Welt zu handeln), の4点を児童たちに可能にすると示されている (Adamina u.a., 2016b)。その際に「世界調査 (Welterkundung) と世界指導 (Weltorientierung), 同時にひとつの世界での行動 (Handeln in der Einen Welt) と持続可能な開発への視点をもった教育 (Bildung mit Blick auf eine nachhaltige Entwicklung) が重要」(Adamina u.a., 2016b, S.10) であるとされる。このことから, 現実世界に気づき, わかり, そのわかり方 (調査方法) を学んだりするだけでなく, 空間への関わり方を省察したり, 持続可能な開発の視点から空間を捉え, 行動できることも視野に入れた目標であることがわかる。

この背景は初等の地理学習において, 世界という空間 (Raum) への関わり方を重視していることが読みとれる²⁾。空間とは人間生活の基本的側面であり, 児童たちは多様な空間のなかで生活し, そして身近な場所や遠く

の場所における空間や生活状況への自身の出会いやメディアの情報, 報道を通じて空間的なつながりや生活世界的なつながりを経験している (GDSU, 2013, S.46)。加えて, 児童たちが学習の対象として気づいたり, 分析したり, 理解したりする空間は, 常に一定のものではない。「人間は空間を活用したり, 変化させたり, そして危うくしている」(GDUS, 2013, S.46) ように, 人々の手によって空間は常に変化する。「児童たちが, 彼らの生活世界に気づき, 理解すること, その中で自己の位置を確認すること, 認識と興味を育むこと, 自身の個性を伸ばすこと, そして周りの環境に対して責任をもってつきあうことを支援する」(Schleicher, 2013, S.239) 事実教授において, 意識して空間に気づき, 理解すること, 自然的環境および作られた環境において自己の位置を確かめること, そして児童たちの周りの空間を形成するという点で, 初等の地理学習は事実教授の目標の達成に貢献していると考えられる。

2) 初等における地理的視点

『事実教授スタンダード』では, 中等教育の教科への接続および子どもの生活世界の経験への接続を保障するために, 5つの異なる視点とそれらに関連づけられた「テーマ領域 (Themenbereiche, TB)」および「思考・活動・行動方法 (Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, DAH)」が提示されている (GDSU, 2013, S.14)。5つの視点³⁾の1つが地理的視点 (geographische Perspektive) である。また地理的視点にかかわる下位項目として「空間—自然的基礎—生活状況 (Räume—Naturgrundlage—Lebenssituation)」が設定されている。

地理学習では, 児童たちが身近な場所および遠くの場所におけるさまざま世界を認識できることを求めている (Adamina u.a., 2016b, S.11)。それゆえ, 地理的視点は「水や自然事象といった自然現象, 身近な場所や遠くの場所の多様な生活空間における人間の生活様式や生活形式 (『人間—環境』関係), 多様な空間の関係とつながり (身近な場所から地球規模まで) に関するものである」(GDSU, 2013, S.46)。一方で地理的視点

第1表 初等の空間的・地理学習により児童が可能となること

世界に気づくこと	空間的状況, 空間的発展や空間的変化ならびに空間に対する自身の関係に気づくことができる
世界を解明すること	空間的現象, 空間的状況を調査し, 分析し, 評価すること, 人間によるさまざまな空間や生活状況について調べることで, そして自身のイメージや概念をさらに發展させること
世界の中で自己の位置を確かめること	空間的状況, 空間的つながり, 空間的関係, 空間的依存性に取り組むこと, さまざまなオリエンテーション手段を使って活動し, その際に多様なスケール (身近な場所から地球規模, あるいは宇宙) における空間的状況に対する定位モデルを養成すること
世界の中で行動すること	空間, 身近な場所および遠くの場所における生活状況と人間, 自身のアイデンティティ, そして他の文化に対するイメージ, 関係, 考え方を省察し, 整理すること, 自身の行動方法についてよく考え, 将来ある発展のための視点を構想すること

資料: Adamina u.a. (2016b, S.9-10) より筆者作成。

について『事実教授スタンダード』では、「地理的視点は児童たちの個人的イメージ、気づき、経験、評価からなるもの」とも示されている（GDSU, 2013, S.51）。このことから、地理的視点は自然現象、「人間－環境」関係や地理的スケールといった地理学的特徴のみから構成されるのではなく、子ども自身がもつ生活世界（Lebenswelt）に対するイメージや経験といった要素も含むものである。この背景には、原田（2010, pp.69-71）が指摘する児童適合性（Kindgemäßheit）と科学志向性（Wissenschaftsorientierung）という2つの視点の融合が関係していると解釈できる。

3) 地理的視点に関連したコンピテンシー

原田（2014）が報告するように、『事実教授スタンダード』では「視点にかかわるコンセプト・テーマ領域」と「視点を網目状に結びつけるテーマ領域・問題設定」、および「視点にかかわる思考・活動・行動方法」と「視点を横断する思考・活動・行動方法」という二面的開示モデルが採用されている。そのなかでコンピテンシーモデルの設計については、「テーマ領域」と「思考・活動・行動方法」、「視点にかかわるもの」と「視点を横断するもの」という2つの次元がある（原田, 2014）。前者は、内容と学習方法を交錯的に一体化して定めようとする意図がある（原田, 2014）。このようななかで、事実教授における地理学習の方向性、とりわけ学習内容と学習方法の関係は、地理的視点に関連した4つの「思考・活動・行動方法（DAH GEO）」と4つの「テーマ領域（TB GEO）」によって定められていると考えられる。第2表は「思考・活動・行動方法（DAH GEO）」と「テーマ領域（TB GEO）」の概要である。それぞれにおいて、適切なコンピテンシーと期待されるコンピテンシー（Kompetenzerwartung）が記述されている（Adamina, u.a., 2016b, S.11）。なお中等の『ドイツ地理教育スタンダード』においては、6つのコンピテンシー領域「教科専門（Fachwissen）」、「空間定位（räumliche Orientierung）」、「認識獲得／方法（Erkenntnisgewinnung/Methoden）」、「コミュニケーション（Kommunikation）」、「判断／評価（Beurteilung/Bewertung）」、「行動（Handlung）」が設定され、『事実教授スタンダード』と同様に各領域で獲得を目指すコンピテンシーおよびそれを構成するスタンダードが示されている。加えて6つのコンピテンシー領域は相互に結びつくものであり、『ドイツ地理教育スタンダード』の示す目標である空間形成能力を一体的構造的に関係づくるものと捉えられている（服部, 2007）。

III 地理的視点に関連した「テーマ領域」と「思考・活動・行動方法」の特質

1) 地理的視点に関連した「テーマ領域」

i) TB GEO1：自然現象、自然のサイクルと循環

児童たちは、多くの体験や経験と自然現象を結びつけ、しばしば自然現象に魅了され、これに対する問いを追求すること、追求を通じて自然現象を解明し、理解することに興味をもっている（GDSU, 2013, S.52）。学習となる自然現象、とりわけ「自然地理的現象は、空気や大気圏といった地球のさまざまな範囲、水やさまざまな水の存在、地球、土壌、石、そして地球の内的「営力」と外的「営力」によるプロセス、形、『産物』であり、惑星としての地球に対する現象や宇宙、および特別な自然エネルギーや洪水や嵐といった自然災害もまたここに含まれている」（GDSU, 2013, S.52）。また自然現象は地理学習固有の内容ではなく、『事実教授スタンダード』では「このテーマ領域は、とりわけ、自然科学的視点を結びついている」（GDSU, 2013, S.52）と示されている。

第3表はTB GEO1の内容であり、ここで内容に関連したコンピテンシーとして5つが提示されている。大きく2つに分けることができる。第1が自然現象の記述、説明、法則の記述を通じた自然現象の認識であり、1～4がこれに該当する。第2が地理的視点の下位項目の1つである「自然的基礎」に関連して、自然的基礎の重要性やそれに対する関わり方への熟考である。つまりTB GEO1は、自然現象の認識とともに、自然環境の保護の

第2表 地理的視点に関連した「思考・活動・行動方法」および「テーマ領域」

地理的視点	
地理に関連した思考・活動・行動方法：	
DAH GEO1：	空間と空間における生活状況に気づく；空間に対するイメージや概念を意識し省察する
DAH GEO2：	空間を調査する，調べる，結果を記録する
DAH GEO3：	空間において自己の位置を確かめる，オリエンテーション手段を扱う
DAH GEO4：	空間的状况および「自然－人間」関係に対する規則モデルを構築し，さらに発展させる
地理に関連したテーマ領域：	
TB GEO1：	自然現象，自然のサイクルと循環
TB GEO2：	人々が利用する空間，形成する空間，損なう空間，危うくする空間，そして保護する空間
TB GEO3：	空間に関する多様性と密接な関係；身近な場所そして遠くの場所の生活状況
TB GEO4：	空間における発展と変化

資料：GDSU（2013, S.47）掲載の表を筆者邦訳。

重要性を学ぶテーマ領域になっている。

ii) TB GEO2: 人々が利用する空間, 形成する空間, 損なう空間, 危うくする空間, そして保護する空間
 人々は空間を活用・形成し, その際に自然的基礎を活用し, 建物や設備とともに環境を形成し, 部分的には, これにより生活空間に負荷をかけたり, 危うくしたりしている (GDSU, 2013, S.52-53)。TB GEO2では, 「児童たちは, 彼らにとって意味のある事例に関して, 彼らの周辺, 地域そして地球規模での『人間一環境』関係に対する多様な側面を解明し, その際に自然的基礎と彼らの環境への人々の関わりに対する問題をよく考える」 (GDSU, 2013, S.53) ことに取り組む。また空間の利用・形成・保護に際しては, 人々の行動やその人々の属する社会が影響していることが考えられる。ゆえに「このテーマ領域は, 社会科学的視点と結びつくものである」

(GDSU, 2013, S.53)。

第4表は, TB GEO2の内容である。ここでは内容に関連したコンピテンシーとして7つ提示されており, 空間の活用・形成・保護の観点から, 「人間一環境」関係の認識を形成するテーマ領域になっている。

iii) TB GEO 3: 空間に関する多様性と密接な関係; 身近な場所そして遠くの場所の生活状況
 空間は均質なものではなく, 「空間と生活状況は, 多様に特徴づけられている」 (GDSU, 2013, S.54)。多様に特徴づけられているがゆえに, 「異なる空間の間では, 多種多様な関係やつながりが存在し, 地球のさまざまな地域において生活状況の大きな違いや不平等が現れている」 (GDSU, 2013, S.54)。TB GEO3では, 「児童たちは空間と生活状況の多様性と違いに気づき, 比較し, その際に自身の生活状況を位置づける。その際に, 自身

第3表 TB GEO1 の内容

TB GEO1	児童たちは以下のことができる	特徴
自然現象, 自然のサイクルと循環	1 自然における現象への自身に関する経験を話し合い, 現象に関する自身のイメージを記述し, 他者と交流しながらそれらに対する問いを提案する (例: 夜空における現象に対する, あるいは風や雲といった天気の状態に対する)	自身の自然現象に対するイメージの記述と自然現象に対する問いの作成
	2 自身の周辺における自然空間に関連した現象に気づく, 観察する, 計測する, 記述する (例: 気温, 風, 曇り, 降水そして天気の移り変わりあるいはさまざま四季における自然での相違)	身近な自然現象の関わりとその記述
	3 自然空間に関連した現象の発生と特徴に対する推測を述べる, そして既知知識と経験を基に自身の説明をする (例: 「太陽の動き」あるいは月の満ち欠け, 蒸発, 液化, 沈殿)	自然現象の発生理由とその特徴の説明
	4 選択された現象に対する状況やつながりを記述, 説明し, その際にサイクルや循環に対する要素もまた整理し, 簡単な法則性を記述する (例: 昼と夜, 地球, 月, 太陽の移動, あるいは身近な場所から地球規模に至る水循環)	自然現象の関連性の記述・説明および法則性の記述
	5 植物, 動物, そして人間の生活のための自然的基礎の重要性について熟考し, 自然的基礎と付き合うために深く考える	自然的基礎の重要性および付き合い方に関する熟考

注: 「児童たちは以下のことができる」の欄の番号は筆者による。「特徴」の欄は筆者による整理・解釈。
 資料: GDSU (2013, S.52) から筆者作成。

第4表 TB GEO2 の内容

TB GEO2	児童たちは以下のことができる	特徴
人々が利用する空間, 形成する空間, 損なう空間, 危うくする空間, そして保護する空間	1 さまざまな生活状況, 空間的関連, そして自然的基礎に対する自身の経験や体験について語る (例: 家, 自由時間, 外出, 自然のなかでの体験)	自身の空間に対する関わりを語る
	2 空間に関連した特徴や状況を記述し, 簡単な整理と, 初めに基礎的人間存在機能の類型化とグループ化をする (例: 人々がどのように暮らし, どのような違いがあるのか, あるいはどこでどのように人々は仕事や余暇を過ごしているのか)	空間的状況の記述・整理, 人々の空間利用の方法の整理
	3 自身の周辺の事例を解明する, 説明する, そしてどのように, そしてなぜ空間においてさまざまな施設や設備が配置されているのか, これらはどのような意味があるのかを評価する (例: 交通接続, 学校, 買い物の可能性や余暇施設)	人々による空間利用・形成の理由の説明と評価
	4 事例に関して, 空間へ何が「運ばれ」, そして空間から何が「なくなる」のかを記述する (例: 商品の輸送, 水やエネルギーの供給, あるいはごみや汚水の処理)	空間におけるモノの流れの記述
	5 さまざまな空間の特徴と空間的状況を比較し, その際に共通点と相違点を集めて, 挙げる (例: 都市と農村における住居, あるいは勤務地と保養地)	さまざま空間の共通点と相違点からの比較
	6 自然的環境と作られた環境のある種の特徴, 存在, 状況がさまざまな人々や集団にとってどのような意味があるのかを, 推測する, よく考える, 思いつく, あるいは構想する (例: 水の供給, あるいは気候や土壌の質といった農業の条件)	人々による空間利用・形成のもとになる要素の推測・思考
	7 自然的基礎への考えられる付き合い方に気づく, 認識する, そして自然的基礎への持続可能な付き合い方の重要性を理解する (例: 農業において, 余暇の際に, あるいは消費決定の際に)	自然的基礎の保護の重要性やその方法の理解

注: 「児童たちは以下のことができる」の欄の番号は筆者による。「特徴」の欄は筆者による整理・解釈。
 資料: GDSU (2013, S.53) から筆者作成。

のつながりと依存および自身の周辺と地球規模での不平等、日常におけるイメージや考え方、行動可能性に対する問題をよく考える」(GDSU, 2013, S.54) 学習を意図している。また「このテーマ領域は、社会科学的視点と結びつくものである」(GDSU, 2013, S.54)。

第5表はTB GEO3の内容であり、ここでは内容に関連したコンピテンシーとして7つ提示されている。TB GEO3のテーマが「空間に関する多様性と密接な関係」と「身近な場所そして遠くの場所の生活状況」とあるように、内容に関連したコンピテンシーは2つに区別することができる。第1が、空間の多様性や密接な関係の記述説明を通じたその背景の認識であり、1および2が該当する。第2が、遠くの場所や生活状況の理解、自身の生活状況との比較を通じた相違点や不平等の背景の熟考を通じた、身近な場所と遠くの場所における生活状況の認識であり、3～7がこれに該当する。

iv) TB GEO 4: 空間における発展と変化

空間は常に一定のものではなく、「自然的環境と作られた環境の空間、物体、設備などは、さまざまな時間的次元において進行している多様な自然的で社会的な発展と変化によって特徴づけられている」(GDSU, 2013, S.55)。TB GEO4では「児童たちは、模範となる事例そして彼らにとって意味のある事例に関する認識を手に入れ、空間がどのように多様に変化し発展するのか、その結果どのように多様に人々の生活状況が変化し発展

するのかという情報を得る」(GDSU, 2013, S.55) ことを学習では目指している。加えて、空間の発展や変化は時間と結びつくものであり、『事実教授スタンダード』では「このテーマ領域は、とりわけ、歴史的視点と結びついている」と示されている。

第6表は、TB GEO4の内容である。ここでは内容に関連したコンピテンシーとして5つが提示され、2つのグループに区分できる。第1は空間の発展や変化の捉え方およびその認識であり、1～3がこれに該当する。第2が、4～5が該当する空間の形成・保護に向けた可能性の構想と身近な場所での実行である。前者が過去から現在という時間の中で児童たちに空間の発展と変化を捉えさせ、認識させているのに対して、後者は現在から将来という時間の流れを射程に、空間の発展と変化に関わることを構想させ、実行に移させている点で違いがある。

2) 地理的視点に関連した「思考・活動・行動方法」

i) DAH GEO1: 空間と空間における生活状況に気づく；空間に対するイメージや概念を意識し省察する

DAH GEO1では、児童たちができること(コンピテンシー)として、第7表に示す通り4つが提示されている。

人間は彼らの周りの環境をしばしば、所与のもの、当然のものとして自覚し、意識して知覚していない(GDSU, 2013, S.48)。つまり学習に際しては、「空間

第5表 TB GEO3の内容

TB GEO3	児童たちは以下のことができる	特徴	
空間に関する多様性と密接な関係；身近な場所そして遠くの場所の生活状況	1 写真、地図、一目でわかる数値報告などを手がかりに、さまざまな空間的狀況を比較することができる。彼らは、その際に特徴、状況、共通点と相違点を記述し、個人的な関連点を説明することができる(例：例えば田舎と都市、工業的に生成された、あるいは居住地と保養地といった位置、設備、活用に関する場所と空間の多様性と独自性)	さまざまな空間的狀況の比較と個人との関連点の説明	空間のさまざまなつながりやその背景の認識
	2 選択された事例として自身の経験から、空間と空間的狀況の関連やつながりを記述、整理、説明する、あるいはこれに対する推測、問いを立て他者と交流しながら答えや説明を探す(例：我々の日常にとって場所のもつ意味一何のために私たちは田舎へ、山へあるいは都市へ行くのか；さまざまな食品と商品の経路)	空間的狀況やつながりの記述・説明、その背景の探求	
	3 メディアによる報告を基に(例：子ども用解説書、少年用解説書、インターネットの子ども向けサービス)、他の空間におけるさまざまな人々がどのように生活し、何が彼らの日常に影響を与えているかを調べる	他の空間における人々の生活とその背景の調査	自身の生活空間と遠くの空間の生活状況の認識
	4 自身の問いや興味から出発して、遠くの地域における空間や人々の生活様式に対する情報を採る、これらを加工する、そしてこれに対する認識を自身で選択した表現手段に置き換えて、表現する	遠く地域の生活様式に関する情報収集、加工、結果の表現	
	5 他の生活状況の立場になって少しだけ考える、それに対するイメージを記述する、他の観点からの状況を論じる(例：もし飢えや洪水に脅かされているあるいは典型的な保養地で家にいなければならないとするならば、これは人々にとって何を意味しているのか)	他者の視点に立った生活状況の思考、記述	自身の生活空間や遠くの空間における地域と住民グループに対するイメージと関連を説明し、記述する(例：何に感銘を受け、何に魅力を感じているのか、彼らにとって何が意味あるものなのか、あるいは彼らにとって何が見慣れぬもので、どのような制限が生じているのか)
	6 地球上の他の空間におけるさまざまな生活状況と自身の生活状況を比較する、相違点を記録する、その相違点および不平等の原因を熟考する	さまざまな生活状況と自身の生活状況の相違点の比較、相違点や不平等の原因の熟考	
	7 自身の生活空間や遠くの空間における地域と住民グループに対するイメージと関連を説明し、記述する(例：何に感銘を受け、何に魅力を感じているのか、彼らにとって何が意味あるものなのか、あるいは彼らにとって何が見慣れぬもので、どのような制限が生じているのか)	自身の生活空間や遠くの地域と住民グループに対するイメージと関連の説明・記述	

注：「児童たちは以下のことができる」の欄の番号は筆者による。「特徴」の欄は筆者による整理・解釈。

資料：GDSU (2013, S.54-55) から筆者作成。

第6表 TB GEO4の内容

TB GEO4	児童は以下のことができる	特徴	
空間における発展と変化	1 自身の周辺にある自然的環境および作られた環境における変化を観察し、記録する(例:自身の周辺にある四季の変化や住宅建築の際の変化,交通設備,余暇施設,工業施設など)	身近な自然的環境,作られた環境の変化の記述	空間の身近な変化や発展過程の捉え方および認識
	2 さまざま手がかり,書き物,地図,写真といった情報源を使って,発展と変化を記述し,整理する(例:居住地における,自然における変化;例えば岩石や化石といった地球の歴史の痕跡)	資料を用いた変化・発展の記述と整理	
	3 自然的環境と作られた環境における今日の状況から,何がどのようになり,そしてある事柄や状況がどのように変化しているのかということを推測し,根拠を探す(村や都市区域の発展,空間における人々の移住,あるいは私たちの景観における多様な様式の発生)	自然的空間,作られた環境の変化・発展過程の探求	
	4 生活空間の形成のためのアイデアを構想する,他者と交流しながら説明,根拠を示す,他者のアイデアに対する立場を明らかにする,その際に希望や関心事を挙げる,理由を挙げる,そして自身の関与と取組のための可能性を構想する(例:校舎に関する空間形成と空間利用,家の周辺において,あるいは持続可能な開発や生活形成に向けて)	生活空間の形成に向けた,自身の空間への関与の在り方の構想	空間の形成・保護に向けた可能性の構想と身近な場所での実行
	5 自然的基礎と私たちの生活空間へのいたわりや保護のために,小さなプロジェクトに参加する(例:ゴミ,モビリティの分野,あるいは身近な自然保護プロジェクトへ)	自然や自身の生活空間保護のためのプロジェクトへの参加	

注:「児童たちは以下のことができる」の欄の番号は筆者による。「特徴」の欄は筆者による整理・解釈。
資料:GDSU(2013,S.55)から筆者作成。

第7表 DAH GEO1の内容

DAH GEO1	児童たちは以下のことができる	特徴	
空間と空間における生活状況に気づく;空間に対するイメージや概念を意識し省察する	1 児童たちのよく知った周辺において気づき,空間において目に付くもの,児童たちが環境をどのように感じ,何が彼からにとって意味があるのかを記述する	自身の日常生活空間のイメージの記述	自身の空間イメージとその背景の把握
	2 身近な場所そして遠く場所における空間的状況に対するイメージを記述し,そしてどのような経験や「手本」によってこれらのイメージが導かれているのかということを説明する	空間イメージのもとになる経験やモデルの説明	
	3 空間的状況に関する自身の経験やイメージをメディアにおけるさまざまな表現(例:世界地図,子どもの地図帳,地球儀;漫画や解説書,子ども用雑誌における空間の写真,文章,絵)と比較し,その際にどのようなイメージがさまざまな表現方法によって伝えられていて,それがどのような意味を持ちうるのか,という狙いを考察する	自身の空間イメージとメディアによる空間イメージの比較,イメージの表現方法とその意図の考察	
	4 事例に関して,私たちは他の空間や住民グループをどのように考え,可能ならば他地域の人々は私たちや私たちの生活空間をどのように考えているかに関する自身の経験を話し合う	他の空間に対する自身の考え,自身の空間に対する他者の考えの共有	自身の空間イメージの省察
	5 居住地の,都市の区域の,あるいは地域の個人的に意味のある生活空間をスケッチで視覚化し,その際に(「主題図」における)空間や空間関連に関する個人的な気づきと評価を言葉で表現する	生活空間における個人的評価とその表現	

注:「児童たちは以下のことができる」の欄の番号は筆者による。「特徴」の欄は筆者による整理・解釈。
資料:GDSU(2013,S.48-49)から筆者作成。

的状況に対する空間や体験を把握し,記述し,どのように自身の体験やイメージを作ることができるのか,その際にどのような『偏見』や『歪曲されたイメージ』が生じるのか,そしてどのように私たちが適切に自己の位置を確かめ,私たちのイメージをさらに発展させることができるのか,ということに自覚するようになることが重要である」(GDSU,2013,S.48)。

DAH GEO1のコンピテンシーは2つのまとまりに分けることができる。第1が,児童たちに自身がどのような空間イメージをもち,そのようなイメージはどのような理由から生じているのかを把握させるものであり,1~3がこれに該当する。第2が4~5が該当し,児童たちにさらなるイメージの発展のために自身の空間イメージの省察を意図したものである。DAH GEO1では,児童たちに周りの環境を含めた空間を意識して捉えることを促すものであると考えることができる。

する

DAH GEO2では,児童たちが「空間的実情を解明し,ますます自然的環境,そして作られた環境における空間的現象や状況を知る」(GDSU,2013,S.49)ためのコンピテンシーが提示されている。DAH GEO2では,児童たちができること(コンピテンシー)として,第8表に示す通り6つが提示されている。空間的現象や空間的状況を知るためにDAH GEO2で示されていることは,大きく2点ある。第1は,1~5の児童の身近な場所を特定の視点から把握・記録することから始まり,空間の調査のための問いの立て方,情報の収集,結果の表現の方法を児童に獲得させるものである。第2が,児童の調査・観察,まとめの方法の獲得を踏まえたうえでの(活用した),実際の調査の実施である。DAH GEO2では,空間の観察・調査のやり方の獲得およびそれを活用した実際の調査を児童に求めるものである。

ii) DAH GEO2:空間を調査する,調べる,結果を記録

iii) DAH GEO3:空間において自己の位置を確かめる,

第8表 DAH GEO2の内容

DAH GEO2	児童たちは以下のことができる	特徴	
空間を調査する、調べる、結果を記録する	1 自身の周辺における特徴や状況（例：通学路で、自身の家の周りや居住地で）を前もって与えられた観点から把握する、挙げる、記録する	自身の周辺の特徴や状況の特定の観点からの把握・記録	調査・観察、まとめの方法の獲得
	2 自然現象、人間によって作られる物体や施設、地域における自然—人間関係に関する把握、記述、記録のための形式を応用する（例：スケッチを作成する、地図上に記録する、写真をとる、数え計測する、インタビューする）	自然現象、施設、自然—人間関係の把握・記録およびその方法	
	3 印象、特徴そして状況に関する観察と確認するための観点を自身で、そして他者と交流して作成する	観察のための観点的作成	
	4 一目でわかる現象（例：天気のような）に対する問いや推測を立てる、およびこれを調査できるような提案をする	調査のための問いの作成と調査のやり方の提案	
	5 調査から出た問いに基づいて、追加の情報を調査し（例：身近な周辺における物体や施設に対するパンフレット、解説書、レファレンスブック、地域に詳しい人や専門家へのインタビューを通じて）、そこから生じる認識を表現する	調査のための情報収集および結果の表現	
	6 一目でわかる自身の調査計画（例：居住地に関する特別な自然な場所に対して、「私たちの飲料水はどこから来るのか、下水はどこに行くのか」に対して、自身の周辺における交通設備と交通の影響に対して、自身の居住地に関するショッピング施設や余暇施設に対して）のために問いを形成する、行動を計画する、資料を作成する、調査あるいは実験を実施する、ならびに問いに対する結果と回答を作成する	具体的な調査の計画、実施、まとめ	

注：「児童たちは以下のことができる」の欄の番号は筆者による。「特徴」の欄は筆者による整理・解釈。

資料：GDSU（2013, S.49）から筆者作成。

第9表 DAH GEO3の内容

DAH GEO3	児童たちは以下のことができる	特徴	
空間において自己の位置を確かめる、オリエンテーション手段を扱う	1 居住地そして地域における空間的位置および選択されたよく知った場所における道路を記述し、デッサンで記録する（例：通学路、自身の家の周辺、居住地から次に大きい都市への道）	位置と道路に着目した身近な場所の把握と記録	特定の観点・手段による位置の把握
	2 よく知った周辺における空間的参照点（例：方位、中心的なランドマーク）をスケッチで記録し、空間にける定位のために活用する	空間的参照点による位置の把握とその活用	
	3 自身の周辺におけるよく知った空間的要素を地図、空中写真、衛星写真で見つけ出す	位置をわかるための手段を用いた空間的要素の位置の把握	
	4 地図における重要な表現手段（例：地図記号、縮尺記号、方位記号、座標モデル）を読み取り、記述する	地図表現の把握	地図を用いた位置の把握
	5 補助物（例：簡単な地図スケッチ、地図、地勢図、自身の地域のネットワーク図—場合によってはGPSも）をてがかりに、現実空間において自己の位置を確かめる、選択された場所を見つけ出す、そして地図における表現から簡単な空間的状況を描写する	現実空間における自己の位置および場所の確認、地図の読図	
	6 世界地図や地球儀において、あるいは電子的な表現手段（衛星写真やGoogle Earthのような）を用いて、基本的な空間的特徴（例：大陸、海洋、選択された国）を見つけ出し、記述する	地図を用いた空間的特徴の位置の把握	

注：「児童たちは以下のことができる」の欄の番号は筆者による。「特徴」の欄は筆者による整理・解釈。

資料：GDSU（2013, S.50）から筆者作成。

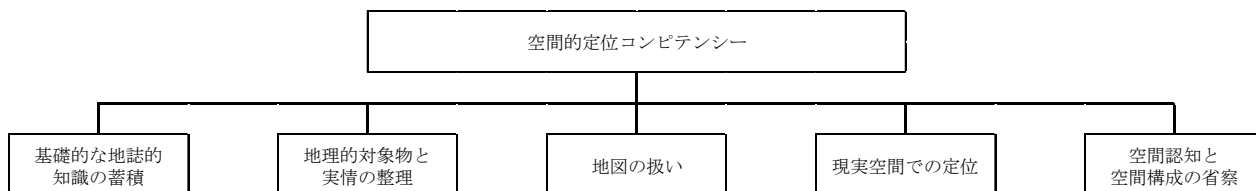
オリエンテーション手段（Orientierungsmittel）を扱う

DAH GEO3では「児童たちの日常の経験から出発して、児童たちは空間的状況の中で勝手がわかること、空間的特徴、空間的位置関係、空間的比率、空間的次元、空間的結びつき、空間的つながりを位置づけること、そしてさまざまな視点から空間的状況を観察することをますます学習する」（GDSU, 2013, S.50）ことを意図している。ここでは、児童たちができること（コンピテンシー）として、第9表に示す通り6つが提示されている。

「空間の中で自立してふるまうこと、勝手がわかること、そして自身で位置を定めることができることは、空間的定位とさまざまな種類の地図といったオリエンテーション手段の取扱いのための能力や方略の（さらな

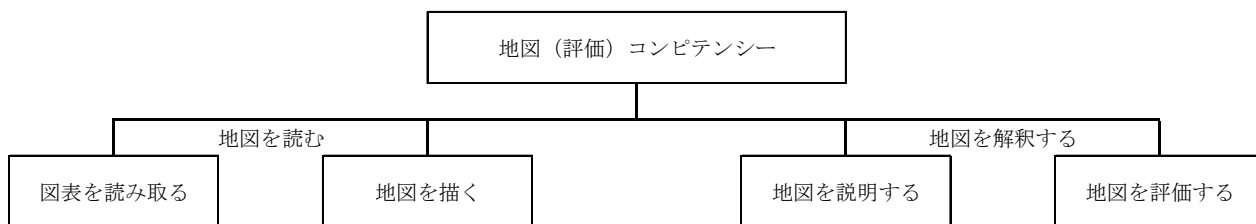
る）成長をもたらす」（GDSU, 2013, S.50）ものである。つまり自己の位置を確かめる方法および主たるオリエンテーション手段としての地図の扱いを児童たちに学習させるものである。前者に当たるのが1～3であり、道路やランドマーク、方位といった特定の観点や、地図や空中写真といった位置情報がわかる資料を用いて位置を確かめることを児童たちに学習させている。地図に関しては4～6がそれにあたり、地図表現の把握、地図を用いて自己の位置の確認、そして地図上で特定の空間的特徴の探し出し、といった地図の基本的な読図や活用方法について児童たちに学習させている。DAH GEO3では、自己の位置を確かめるための方法やそのための主たる手段としての地図の扱いを児童に求めているといえる。

なお、DAH GEOにおいて中心的な役割を果たして



第1図 空間的方位コンピテンシーの構造

資料：Hemmer, M. (2016, S.177) 掲載の図をともに筆者一部修正。



第2図 地図（評価）コンピテンシーの構造

資料：Hemmer, M. und Wrenger (2016, S.181) 掲載の図をともに筆者一部修正。

いる直接経験できる空間および遠くの空間での定位能力 (Orientierungsfähigkeit)、オリエンテーション手段の取扱い、定位モデルと空間的イメージの構築と省察 (GDSU, 2013, S.48) に関して、『地理編』では第1図のように整理されている (Hemmer, M., 2016, S.117)。加えて、地図に関する能力 (地図 (評価) コンピテンシー; Kartenauswertungskompetenz) も同じく『地理編』において、第2図に示すような構造があるとされる (Hemmer, M. und Wrenger, 2016, S.181)。

iv) DAH GEO 4: 空間的状況および「自然-人間」関係に対する規則モデルを構築し、さらに発展させる
DAH GEO4では「児童の経験から、そして一目でわかる事例に関して、事柄や状況を整理すること、他と関連づけること、つながりや従属を導き出すこと、その結果を簡単な形式で構造を認識することを学ぶことによって、定位のてがかりを発展させる」(GDSU, 2013, S.50) ことを児童たちに求めている。ここでは、児童たちができること (コンピテンシー) として、第10表に示す通り6つが提示されている。

空間的状況および「自然-人間」関係 (Natur-Mensch-Beziehung) に対する規則モデルの構築・発展は2つの段階から成るものである。第1は「事柄や状況を整理すること、他と関連づけること、つながりや依存を導き出すこと、その結果を簡単な形式で構造を認識することを学ぶこと」といったモデル構築に必要な要素の把握であり、1~4がこれに当たる。第2が、モデルの活用と自身のモデルを構築・発展させる段階であり、5~6で示されたものがこれに該当すると考えられる。『「自然-人間」関係に関する空間的方位ラスタや空間的規則モデルは、環境における状況や自身の行動もよりよく理解す

ること、日常における将来の行動方法や形成方法のための着想を発展させることに役立つ」とあるように、モデルの構築・発展は、児童たちに周辺の環境や自身の行動を理解させ、今後の行動の在り方を考えさせるてがかりとなるものである。

IV おわりに

本稿では、GDSU作成の『事実教授スタンダード』および『地理編』の内容記述の分析を通して、ドイツの初等教育における地理学習の特徴を明らかにした。ドイツの初等教育における地理学習は、現実世界に気づき、わかり、そのわかり方 (調査方法) を学んだりするだけでなく、空間への関わり方を省察させている。また持続可能な開発の視点から空間を捉えることも視野に入れたものである。『事実教授スタンダード』では、中等教育における教科への接続および子どもの生活世界の経験への接続を保障するために、5つの視点の一つに地理的視点が設定されていた。地理的視点は自然現象、「人間-環境」関係や地理的スケールといった地理学的特徴からのみ構成されるのではなく、子ども自身もつ生活世界に対してのイメージや経験といった要素を含むものであった。また地理学習の方向性は、地理的視点に関連した「思考・活動・行動方法 (DAH GEO)」および「テーマ領域 (TB GEO)」によって規定されていた。それらは社会科学や歴史、自然科学的視点とも結びつけられ総合的な特徴をもつ。これは空間を地理的に深く理解するとともに、時間的、社会的にも視野を広げていくものとなっている。

第10表 DAH GEO4の内容

DAH GEO4	児童たちは以下のことができる	特徴	
空間的状况および「自然—人間」関係に対する規則モデルを構築し、さらに発展させる	1 一見してわかる事例に関して、児童たちの周辺環境に対する人間の関係を記述し、簡単な関係モデルで表現する（例：私たちが自然的基礎をどのように活用しているのか、私たちが日々どのように外出しているのか、そのために空間にはどのような設備や施設が必要なのか）	身近な「自然—人間」関係に関する記述とそのモデルによる表現	モデルの構築に必要な要素の把握
	2 身近な周辺にある景観での場所や他の要素の位置（例：河川や丘、山）、ならびに位置と一緒に記述し（例：位置、距離、空間的比率）、スケッチで記録する	場所と位置関係の記述とスケッチによる記録	
	3 特徴的な空間的特徴の位置や空間的つながりについて、補助具（例：地球儀、世界地図、地図）をてがかりに、身近な場所から地球規模まで記述する（例：大陸と海洋の分布、ヨーロッパとドイツ／オーストリア／スイスあるいは地域における山脈と河川）	身近な場所から地球規模にいたる空間的特徴の位置や空間的つながりの記述	空間的まとまりとスケールの関連付け
	4 空間的関連点と空間的次元を互いに関連付ける（居住地、群／地域、連邦州、ドイツ／オーストリア／ヨーロッパ、大陸、地球）、空間的比率を少しだけ整理する	空間的まとまりとスケールの関連付け	
	5 簡単なモデル的表現で（例：地図スケッチ、ネットワーク図、砂箱モデル、地球儀、太陽—地球—月に関するモデル）空間的特徴や状況を表現し、その際に自身で表現方法を見つけ出す、表現／モデルにおいて位置関係ならびに空間的比率を適切に記入する	モデルを用いた空間状況の表現	既存のモデルの活用と自身のモデルの構築・発展
	6 経験と認識に基づいて、空間的状况に関する、そして環境に対する関係への自身の定位モデルとして個人のイメージを構成し（例：個人の世界地図、あるいはヨーロッパ地図、「私の地球儀」、「私の通学地図や休暇地図」、「私のエコロジカル・フットプリント」）、表現し（例：スケッチで、あるいは単純な構図モデルによって）、そしてこれを他者とともに意見交換し、個人的に評価する	モデルとしての個人の空間イメージの構築・表現・評価	

注1：「児童たちは以下のことができる」の欄の番号は筆者による。「特徴」の欄は筆者による整理・解釈。

注2：「エコロジカル・フットプリント」とは、経済活動による生態系サービスの需要の大きさをあらわす指標である（矢口，2018，p.247）。

資料：GDSU（2013，S.51）から筆者作成。

注

- 『地理編』の作成はGDSUではなく、Adamina u.a. (2016a) によって作成された。Prof. Dr. Marco Adamina (PH Bern, Schweiz; ベルン教育大学, スイス) は、『事実教授スタンダード』の責任協力者であり、『事実教授スタンダード』では地理的視点およびテーマ領域「持続可能な開発」の執筆を担当した。
- 初等地理学習だけでなく、中等地理学習においても「空間」は重要なテーマであり、『ドイツ地理教育スタンダード』では「空間は時間と並んで私たちの生活の存在するカテゴリーであり、それゆえに、空間に従事することは意味がある」と述べられている (DGfG, 2017, S.6)。
- 他の視点は、社会科学的視点、自然科学的視点、歴史的視点、技術的視点である。

文献

- Adamina, M. (2014) : Geographisches Lehren und Lernen. Hartinger, A. und Lange, K. (Hrsg.) : *Sachunterricht—Didaktik für die Grundschule*. Cornelsen Verlag, 79-98.
- Adamina, M., Hemmer, M, und Schuber, J. C. Hrsg. (2016a) : *Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Adamina, M., Hemmer, M, und Schuber, J. C. (2016b) : Einleitung—Die geographische Perspektive im Sachunterricht. Adamina, M., Hemmer, M, und Schuber, J. C. (Hrsg.) : *Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*.

- Verlag Julius Klinkhardt, 9-15.
- DGfG Hrsg. (2017) : *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. DGfG. 9. Auflage.
- GDSU Hrsg. (2013) : *Perspektivrahmen Sachunterricht: Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Verlag Julius Klinkhardt .
- Hemmer, I. (2013) : Geographische Bildung. Böhn, D. und Obermaier, G. (Hrsg.) : *Wörterbuch der Geographiedidaktik*. Westermann, 99-100.
- Hemmer, M. (2016) : Räumliche Orientierungskompetenz—mehr als Stadt, Land, Fluss. Adamina, M., Hemmer, M, und Schuber, J. C. (Hrsg.) : *Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt, 175-178.
- Hemmer, M und Wrenger, K. (2016) : Förderung der Kartenkompetenz im Sachunterricht. Adamina, M., Hemmer, M, und Schuber, J. C. (Hrsg.) : *Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt, 179-186.
- Schleicher, Y. (2013) : Sachunterrichtlicher Ansatz. Böhn, D. und Obermaier, G. (Hrsg.) : *Wörterbuch der Geographiedidaktik*. Westermann, 238-239.
- 大友秀明 (2005) : 『現代ドイツ政治・社会学習論—事実教授』の展開過程の分析— 東信堂 .
- 後藤みな (2018) : ドイツの初等教育における化学概念の学習内容と指導—教科「事実教授」のスタンダード・

手引書に焦点をあてて一. 日本科学教育学会研究会研究報告, 33-1, 5-8.

阪上弘彬 (2018): 『ドイツ地理教育改革と ESD の展開』古今書院.

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. 山梨大学教育人間科学部紀要, 9, 122-146.

原田信之 (2006a): 教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開—ドイツにおける PISA ショックと教育改革. 九州情報大学研究論集, 8-1, 51-68.

原田信之 (2006b): ドイツ初等教育の統合教科「事実教授」のスタンダード. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究, 8, 149-162.

原田信之 (2010): 『ドイツの統合教科カリキュラム改革』ミネルヴァ書房.

原田信之 (2014): ドイツ初等教育の統合教科「事実教授」の新しいスタンダード—2013 年版改訂学会版スタンダード—. 人間文化研究, 20, 67-82.

矢口芳生 (2018): 『持続可能な社会論』農林統計出版.

付記

本稿の骨子は, 2019 年度地理科学学会春季学術大会において「ドイツ初等教育における地理的・空間的視点とその特徴—GDSU (事実教授学会) 教育スタンダードを対象に一」というタイトルで口頭発表した。また本稿は, JP17K14038 (研究代表者: 阪上弘彬) および JP19K02760 (研究代表者: 渡邊巧) の成果の一部である。