

ドイツにおけるコンピテンシー志向の地理教員養成  
・研修モデル：  
教科教育力,教育研究能力の育成を軸に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-04-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山本, 隆太 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010024">https://doi.org/10.14945/00010024</a>

## ドイツにおけるコンピテンシー志向の地理教員養成・研修モデル

—教科教育力、教育研究能力の育成を軸に

山本 隆太（静岡大学 教職センター）

### 1. 問題と目的

世界の教育潮流において、教員の資質向上は大きな課題となっている。経済協力開発機構(OECD)が実施した国際教員指導環境調査(TALIS)は、日本の教員に関して、日ごろから教員同士で学びあい指導改善を行っているという強みとともに、長時間労働や主体的な学び、ICT 活用の実施率の低さといった課題を浮かび上がらせた(国立教育政策研究所 2014)。こうした OECD による教員の研究調査は、1970 年代から継続的に実施され、現在では、教員の専門性の開発、つまり、教員の資質向上を中心に研究調査が進められている。OECD による PISA 型学力が日本の教育に影響を与えたように、グローバル化が進展した現代では、国際比較研究が各国の教育政策に対して影響力を持っている。その中でも、教員の資質向上は、各国共通の教育政策的な課題となっており、国内外の動向に広く目を向ける必要があるだろう。

日本では、2015 年 12 月 21 日に中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」が出された。そこでは、教員の養成・採用・研修を一体的なものとして捉え、各段階を接続する方向に改革すること、また、教員の資質能力の向上や指標作成に対して国、県、教育委員会、大学等が協働する方針が示された。こうした養成・採用・研修の一体化や教員の資質能力指標の作成について、国外に目を移すと、例えばドイツでは、1990 年代から 2000 年代にかけてすでに、教員養成スタンダードを軸として教員養成・研修の改革を経験している(渡邊・ノイマン 2010)。

そこで本論文では、近年日本で大きく取り上げられている、教員養成・研修の一体的な改革を検討するにあたり、まず、先行するドイツの動向を明らかにする(2 章)。その上で、教員の資質に関する指標開発について、地理の教科教育の観点から、ドイツの地理教員養成・研修の一体型モデルについて紹介し検討する(3

章)。続く 4 章では、地理教育の資質能力(コンピテンシー)を志向した教員養成・研修のあり方について考察する。

### 2. 教員養成・研修を巡る動向

#### 2.1. 日本とドイツにおける動向

上述の通り、2015 年 12 月 21 日の答申では、養成・採用・研修を一体化する方向性が示され、また、各都道府県等で設置される「教員育成協議会」が具体策として示された。当該協議会では、各地域における教員の資質の向上に関する指標として「教員育成指標」を作成するとともに、この指標に従って、各キャリアステージで身につけるべき資質能力を規定する。そして、将来的には、それに合わせた体系的な養成・研修が構築されることとなる。

答申を受け、校長及び教員の資質の向上に関する指標の全国的整備や、十年経験者研修の見直しなどを含む、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が平成 28 年 11 月 18 日の参議院本会議で可決された。

資質向上に関しては、文部科学大臣が資質向上に関する指標を定めるための指針を策定することになるとともに、教育委員会などの任命権者が関係大学などと協議会を組織し、文部科学大臣の指針を参酌しつつ、指標に関する協議を行うことになる。指標とは、校長および教員の経験及び適性に応じた資質向上のための指標であり、これを踏まえて教員研修計画が定められることとなる。また、これまでの十年経験者研修は、実施時期が弾力化された中堅教諭等資質向上研修へと改められる。

今後、指針の策定や指標の制度化などが具体化されていくが、指針については大綱的なものである点が、また、指標については、教員の基礎的・基本的な資質の確保や長所・個性の伸長を図るものであり教員人事評価とは異なる点が、参議院文教科学委員会の附帯

決議(平成 28 年 11 月 17 日)に記された。

以上のように、日本の教員養成・研修を取り巻く環境は、改革の時期を迎えている。新たに提起された教員育成指標において、本稿の主題とする教科教育の位置づけは未だ明らかではない。しかし、答申で指摘されたように、教員養成課程における教職担当者と教科担当者のさらなる連携は、場合によっては教員育成指標と関連して、より一層、重要となるだろう。そうした状況下において教科教育は、教科教育の研究成果をもってして、教職と教科専門とを架橋する役割を果たす必要がある。

今後、教員育成指標での教科教育の資質能力のあり方や、それに基づく養成・研修のあり方について、検討が進められることになるだろう。こうした改革動向について、地理教育の観点に立つと、ドイツは教員養成スタンダードやガイドラインなど教員の資質向上改革を進めていること(山本 2012)や、地理教育研究においても近年盛んに教員養成・研修の研究蓄積があること(山本 2016)から、数多くの参考となる点を有しており、注目に値する。

## 2.2. ドイツにおける地理教員養成・研修の動向

ドイツでは、1990 年代以降の移民の増加や学習ニーズの多様化を背景として、教員の質保証に関する改革が行われた。とりわけ、ドイツの教員は、大学での理論的養成(5 年程度)と、それに続く試補制度での実践的養成(2 年程度)という長い養成期間が特徴である。また、両者はそれぞれ、理論と実践として独立して教員養成を担う。そこに改革の波が及び、研修までを含めた養成・試補・研修の一体化が改革の方向性として示された(渡邊・ノイマン 2010)。また具体策として、ドイツ連邦レベルの各州文部大臣会議は、教員養成スタンダード(KMK 2008)を公刊し、連邦レベルでの教員の質向上を図っている。

地理教育界では、2000 年頃から、地理教員の養成・研修のあり方に関する研究上、学術政策上の進展が見られた。2000 年頃までの地理教員養成研究は、教科内容論の研究が散発的にみられる程度であったが、2000 年以降は教員養成改革の動向に合わせ、教員のコンピテンシー論が中心となるとともに論文数も増加した(山本 2016)。また、ドイツ地理学会は、教員養成ガイドライン(DGfG 2010)を発表した。これによ

り、学会が教員養成スタンダードと足並みをそろえながら、地理教員の養成に積極的に関与する姿勢を鮮明にした。

日本の教員育成指標と深く関わるコンピテンシー論は、特定の知識・スキルに関するコンピテンシーの育成・獲得を論ずるスキル特化型の研究と、地理教員として必要なコンピテンシーの全体像を示すモデル提示型の研究がある。前者の典型が Meyer(2011)であり、後者が Hemmer and Uphues(2011)である。Meyer(2011)は、地理教育スタンダード(DGfG 2006)で規定されている行動コンピテンシーについて、他教科での類似コンピテンシーの比較と、知識発達論の視座から検討を加えたが、行動コンピテンシーが位置づくべき教員の資質能力全体が見通せないという課題がある。本論文では、今後の教員育成指標の議論を見据え、教員養成・研修の一体化といった広い観点からコンピテンシー論を検討する立場から、Hemmer and Uphues(2011)が示す全コンピテンシーを包括するモデルについて検討する。

## 3. 地理科教員・研修一体型モデル

### 3.1. ヘマー&ウプエスによるモデル構築の背景

ドイツでは、2000 年代以降の教員養成・研修改革のなかで、地理教員の養成・研修についても改めて検討する機運が高まった。地理教育研究者であるヘマーとウプエスは、教員養成スタンダード等の関連文書(表 1)と、エアランゲン・ニュルンベルク大学ならびにミュンスター大学での教員養成の実績に基づき、5 段階から構成される地理科教員養成・研修一体型モデル(図 1)を開発した。このモデルでは、地理教員として身につけるべきコンピテンシー(地理教育コンピテンシー)の全体像が明らかにされている。本章では、ヘマー・ウプエス(Hemmer and Uphues 2011)に従って、地理教員養成・研修モデルを紹介する。なお、本モデルは地理教育に関するものであり、地理学や教育科学のコンピテンシーについては含んでいない。また、モデルには育成対象となる教員の学校種等は限定されておらず、汎用モデルとなっている。

日本と同様、ドイツにおける近年の教員養成改革の主要な論点は、実践志向である。特に大学では、教科専門科学と教育学を架橋する役割を担う教科教育が、その実践志向の教育の軸を担うことになる。

しかし、教科教育の理論の多くは、実際の授業実践に直接関係しないものが多く、また、そもそも教員養成の成果や影響が評価されたこともこれまでなく、実践志向の有効性という意味で課題が残る<sup>2)</sup>。

また、実際の授業実践に関して、例えば、養成段階の学生は「授業をうまく行うこと」を目的にしがちである。そのため、自身が有している授業観や信念を省察する力を大学で育むことで、授業観を発展させる力を育成することが考えられる。ただし、教員養成で学んだことよりも、自らが学校教育の中で受けた授業経験の方がより大きな影響を与える場合もある。さらに、養成段階では非常に革新的な授業を発想する学生であっても、試補段階や正教諭として実際に教壇に立つと、元来自分を受けてきた授業方法に回帰するケースがあることも知られている。

そこで、日常的に運用可能な理論が必要とされるのだが、教科教育理論が、授業の構想や省察に対し有用なツールとなるような状況は、容易に実現されるものではない

以上のような問題意識からヘマーとウプエスは、地理教育コンピテンシーを 5 段階に分けて育成する地理教員養成・研修モデルを構築した。なお、当該モデルにおけるコンピテンシーとは、現場教員一般に求められるコンピテンシー(KMK 2008)を、地理教育の視点から再構築したものである。

表 1 コンピテンシー志向の教員養成に関する動向

刊行年	文書名	著者・団体名
1997	地理科の教員養成の適正化に関するニールンベルク勧告	高等教育地理学・地理教育協会
1997	ギムナジウム教員志望生が教員養成課程修了時点で身につけるべき教科教育の内容と能力	バイエルン州内大学地理教育ワーキンググループ
2002	ニーダーザクセン州一次教員国家試験に依拠した地理学における基礎コンピテンシーのためのスタンダード	地理学・地理教育大学協会(HGD)・ドイツ学校地理協会
2004	バイエルン州一次教員国家試験に依拠した地理教員養成スタンダードの勧告	地理学・地理教育大学協会(HGD)・ドイツ学校地理協会・大学地理学者協会
2004	教員養成スタンダード(教育科学・教科教育編)	常設文部大臣会議(KMK)
2004	教科教育コアカリキュラム(教科教育向け指標枠組み)	教科教育学会(GFD)
2005	大学での教員養成における教科教育的コンピテンシー・スタンダードならびにコアカリキュラム	教科教育学会(GFD)
2005	地理教育法のモジュール化	バイエルン州立大学地理教育ワーキンググループ
2006	大学における教員養成の今後に関する勧告	大学学長会議(HRK)
2007	学校・授業の教科教育と質保証	教科教育学会(GFD)
2007	教員養成の質の向上	ヨーロッパ連合委員会
2008	教員養成・研修における専門科学・教科教育に対する各州共通内容要求	常設文部大臣会議(KMK)
2009	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	ドイツ地理学会(DGFG)

Hemmer&Uphues (2011)を筆者訳出

### 3.2. 第 1 段階: 状況把握(Standortbestimmung)

第 1 段階は、大学入学当初の学生の地理教育に対する認識や考えを確認することに始まり、教員適性チェックを受けて指針を得るまで、である。

自らの学習経歴を振り返る活動や、学校見学を改めて行うことを通じて、良い地理教員やこれからの地理授業の在り方、地理教員を志望する理由について省察する。またその後の議論で、自らのスタンスや考え方を明確にしていき、ポートフォリオにまとめていく作業を通じて、「自分が抱く教員像と自らの地理授業の学習経験を省察する能力」を育む。

さらに、オンラインの教員適性チェックを受講することによって、教職に対する自分の長所・短所を明らかにし、その後の教職課程における指針を得る。

### 3.3. 第 2 段階: 基礎(Grundlegung)

地理教育概論等の授業を通じて、「地理教育の基礎的な理論とスタンスならびに地理の目標と内容について分析する能力」を育成する。それら授業では、地理教育の歴史的変遷、地理教育を通じた陶冶(Bildung)の特徴、教科教授・学習心理学的な基礎、州カリキュラムの比較、などが扱われる。授業のまとめとして、地理的陶冶について自分なりにまとめ、新聞や手紙など創造的な手法で報告する課題が課される。この認知的な内容理解と創造的な作業を通じて、第 2 段階以降の、一貫性ある地理学習の基礎を構築する。

ゼミナール形式の授業では、地理授業の基礎的な計画と分析を通じて、「地理の教科内容の根拠ある選択と構造化の能力ならびに受け手側に配慮した伝達を行う能力」を育成する。授業計画や課題志向的な学習のあり方、ディスカッションの方法といった古典的な授業教材や方法について学ぶとともに、「良い授業」について議論を深める。これらを踏まえた上で、授業構想を作成する。この授業構想は、学生がコンピテンシーを獲得したか否かの診断に用いることが可能である。

最後に、学生が自身の教職適性を確認するため、1 回目の教育実習を実施できると理想的である。また、全てのレポートや作成した資料等は、後々の段階において教職課程での学びを回顧し省察するため、ポートフォリオに収録する。ポートフォリオには、学びの

過程を記録しておくことに加えて、国際地理教育憲章や、地理教育スタンダードなど、どの授業でも参照される重要文書も収録する。

### 3.4. 第3段階:プロフェッショナル化(Professionalisierung)

第二段階までは繰り返し「自身が経験してきた普通の授業」を振り返ったが、第3段階では「これからの地理教育」の構想と実践に向けた学修が始まる。

主として地理教育のアクチュアルな課題について、研究者や現場教員、教育関係者によって著された文献の輪読が行われる(表2)。この輪読では、文献の解題や論文に登場する具体的な授業方法論の検討を行うが、その場に、試補実習生や現場教員も同席する機会を提供している点に特徴がある。養成・試補・研修の全3段階の地理教育人材が一堂に会すことで、それぞれの段階における地理教育課題の捉え方の違いを意識しつつ、研修まで含めた地理教員キャリア全体を俯瞰することができ、また、学校教育現場の現状を踏まえた議論が交わされる。これにより、実践的な研究力ともいえるべき、「アクチュアルな地理教育の課題と研究成果を省察した上で受容する能力」の育成がはかられる。

同じく第3段階では、講義で得た知識に基づきながら、個々の関心領域を探求する地理教育法ゼミナールを履修する。各ゼミナールではグローバル学習、コンピテンシー志向の地理授業、実験的授業形態論などのテーマが設定されており、より授業実践に近い形式での学修が行われる。各ゼミナールには、①教科教育理論の分析、②革新的な授業の構想、③試験的実践と評価、という3ステップが、共通したスキームとして採用されている。これにより、第二段階で構想した授業計画(例えば、土壌侵食をテーマとした授業構想)を、より理論的に裏付けられた教育内容(生徒の土壌侵食に対するイメージに関する研究成果を基に、土壌侵食の授業を構想する)へと展開できるようになることが期待される。

同時に、ゼミナールでは小グループでの論文解題を行い、提示された地理学的・地理教育的な課題について考察する。ここでは、地理教育的課題について自ら論文を読み、課題を解決する習慣を育む。とりわけ、近年のボローニャプロセスによる学士/修士課程

の導入により修学期間が短縮され、ドイツの大学でも自ら考える姿勢を育む機会を確保することが課題となっている。これらの輪読やゼミナールでの文献解読を通じて、「地理教育の研究成果に基づいた革新的な授業の構想ならびにコンピテンシーを診断するツールの構想と臨床的実践を行う能力」を育成する。とりわけ診断に関しては、以下に述べる学校授業実践が関わる。

学校教育実習および生徒を引率しての巡検が、この段階の学修のまとめとなっている。ゼミナールで習得した事項を実践する場としての学校教育実習を設けることにより、「自らの授業活動と生徒の学習プロセスを省察し分析する能力」を向上させる機会を確保する。また、ポートフォリオに収めた授業計画や巡検資料を用いて自己省察を行い、自分の教員としての強みと弱点を改めて整理する。

以上のように、この段階では、論文を用いた研究活動の基礎形成が、一貫した養成・研修コンピテンシーの端緒として位置付けられている。

表2 地理教育のアクチュアルな課題についての輪読プログラム(2010年春学期)

回	テーマ
1	地理的陶冶に対する導入と位置づけの確認
2	地理的なテーマ、事例空間、学習活動に対する生徒の関心
3	生徒のイメージと概念変化
4	空間的な位置・方位コンピテンシーの理想像と実態
5	地理授業におけるシステムコンピテンシー
6	地理授業におけるESD(持続可能な発展のための教育)
7	グローバル化に対する応答としてのグローバル学習
8	地理授業における新たな文化地理学
9	GIS(地理情報システム)とGoogle Earth
10	地理授業における自然科学的な学習活動と実験
11	さまざまな地理的なフィールドワークの活動方法
12	地理授業における自己組織化学習(Selbstorganisiertes Lernen)
13	バイリンガル地理授業
14	コンピテンシー志向の地理授業に向けて

Hemmer&Uphues (2011)を筆者訳出

### 3.5. 第4段階:専門化(Spezialisierung)

本モデルでは、教員志望者が「自らの研究活動を通じて学校教育での学びを検討できる資質」が、一貫して重視されている。第4段階の専門化では、各ゼミナールにおいて教育実践志向の研究プロジェクトを展開し、各自のテーマに沿った地理教育の理論と実践の往還がはかられている。そこでは、文献調査に基づく課題設定や仮説構築、成果測定ツールの構想と

開発、そして授業の評価および批判的分析が行われる。特に3回目となる学校教育実習では研究授業を実践し、その成果と課題を修了論文にまとめることが想定される。これを通じて、教員養成段階で最後のコンピテンシーとなる「地理教育的な課題を独自に設定し実証的な試験を行う能力」が育まれる。

最後に、これまでの地理教員養成課程で学んだことを回顧し、自らの将来の教職において注意すべき、実践すべき10の誓いを、ソクラテスの誓い(Socratic Oath)として定式化する。この誓いは教員として着任して4・5年経った段階で再度見直し、自らの授業実践を省察することに用いる。

### 3.6. 第5段階:研修(Weiterbildung)

ドイツにおいて、大学・試補制度のなかで理論と実践に渡り包括的に養成された教員は、「完成された教員」であると考えられてきた。そのため、研修を受けるという文化が教員にはこれまでなかったが、教師の専門職性は大学・試補での養成のみで確約されるものでないという見方が、2000年代以降、各種の教員養成改革や教員国際比較を通じて広がってきた。そこで近年では、大学においても教材作成の機会提供といった研修講習や同窓会組織の整備など、生涯にわたり学び続ける教員を支援する体制を整えつつある。

その中で大学の研究者が果たす役割として、研究者と現場教員の共同研究プロジェクトに関心が集まっている。とりわけプロジェクトという協働の場において研究者と交わす対話が、教員にとって、「自身の授業実践に対して恒常的な省察と改善を行う能力・態度」と、「学校内外の教育的コンテキストにおいて地理教育が発揮できる特色や強みを説明する能力」という2つのコンピテンシーの発達に寄与するものと想定されている。

## 4. 考察

### 4.1. 地理教員養成・研修モデルの特色と課題

本稿では、日本とドイツの教員養成・研修を取り巻く事情のうち、とりわけ両国に共通する教員資質向上に着目して、先行するドイツの地理教員養成・研修一体型コンピテンシーモデルについて取り上げてきた。

モデルでは、①自ら学校での学習体験を省察する第1段階、②講義とゼミによる第2段階、③輪読を軸と

して革新的な授業構築に踏み出す第3段階、④テーマ設定をして地理教育研究を行う第4段階、⑤自律的に研修を構築し、学び続ける第5段階という、5段階コンピテンシーモデルが示されていた。

当該モデルでは、文献解題(第3段階)など、研究能力を基礎とした教員能力の育成が重要なものとして位置付けられている。換言すれば、教員志望者が自らの教科教育の研究活動を通じて学校教育での学びを検討できるようになることが、教員育成観として一貫している。たとえ教員養成課程に実践志向が求められていても、教員として生涯にわたり学び続けるためには、その継続的な研鑽を支えるだけの教科教育研究能力が不可欠である。教員養成の段階で授業実践を行いながらも、研究能力の基礎を構築することに重点を置く当該モデルは、教員の長期キャリアにおける資質向上の観点から、非常に意義のあるものといえる。

その一方で、当該モデルには、養成段階と研修段階のあいだに存在する試補段階についての言及はなかった。第3段階における輪読に試補勤務生が参加することが記されていたが、それ以外、養成と試補の関係性を示す記述は見当たらない。教員養成スタンダード(KMK 2008)は、養成と試補と研修の一体的な接続を改革方針として掲げたが、当該モデルに一体化の視点は含まれていないことから、実際には、理論的養成と実践的養成の間のコミュニケーションは未だ欠如していることが示唆される。

さらにいえば、この部分からは、大学と試補が未だ異なる論理で動いていることを想起させる。場合によっては、予定調和論的な思想が含まれている可能性もある。この点の評価については、今後、十分な検討を踏まえて判断する必要がある<sup>3)</sup>。

### 4.2. ドイツモデルが示唆するもの:研究能力、コンピテンシーモデル

ドイツモデルが示唆するところとして、上述の通り、研究能力の重視が挙げられる。日本では、学校教員は現場で育つ、という認識が広く共有されており、ドイツほど研究能力について強く言われることは少ないように思われる。教員養成段階における実践志向という、日本の場合、授業を実際に行うことや、生徒と向き合うこと、クラスをうまく運営することに注目が集まりがちである。ドイツモデルが示唆したような、教員が将来、

直面する教育課題に自律して向き合うために必要な研究能力について、改めて考える必要がある。

また、モデルでは5段階のコンピテンシー発達段階が示されていたが、これは、今後の日本の教員育成指標のあり方に対し、能力観の観点から示唆を与えるものといえる。しかし、モデルで示したような段階別の育成指標を提示すると、その段階ごとのコンピテンシーを、いわば穴埋めするかのような発想で養成や研修が計画、実施されることが危惧される。コンピテンシーの種類によっては、教員養成の初期から教員生活の最後まで一貫して伸ばすものもあるだろう。これらを考慮した上で、単に指標が各段階のタスクを示すことにならないよう、全体を見通した教員コンピテンシー観を示すことが重要である。

### 4.3. 日本の地理学参照基準を用いる可能性

教科教育は本来、教科専門科学と教育学の間を架橋するものであり、地理教育でいえば、地理学と教育学・教育的潮流の間を架橋するものであることが望ましいと考えられる。

日本学術会議が示した「大学教育の分野別質保証のための教育課程上の参照基準(地理学分野)」(日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会 2014)における7(2)「教員養成に必要な地理学的知識や技能」では、自然地理学、人文地理学、外国地誌、日本地誌、GIS(地理情報システム)、フィールドワークなど、広範な内容を網羅的に学修することが、地理教員の質保証にとって必要とされている。また、「自然と人間との関係」を扱う文理融合の地理学の特性を生かした教員養成を進めるためには、大学におけるESD(持続可能な発展のための教育)の内容論や指導法の開発が課題とされている。

しかし、教員養成を担う地理教育が、これら指摘や課題とどのように関わるかについては言及されていない。また、参照基準が内容論による構成となっており、現在求められているコンピテンシー志向の構成とはなっていない。地理学の学修を通じて培うべき自然地理学コンピテンシーや人文地理学コンピテンシーなどのように、内容論ではなく能力論として提示する必要がある。

また、地理学の特性を生かした教員養成を考える場合、「自然と人間との関係」に関する地理学コンピテ

ンシーがまず明示されることで、地理教育におけるESD実践能力が明確化されるといえる。とりわけ、次期学習指導要領では教科横断的な学びが非常に重視されるため、地理学および地理教育において、「自然と人間との関係」を扱うコンピテンシーを明確化しておくことは、地理教育が、教科横断的な学習としてのプレゼンスを高める契機になる。そのためにも、「自然と人間との関係」を探求する地理学コンピテンシーがいかなるものかを、可能な限り速やかに提示することが求められる。

### 4.4. 教科と教職の大括り化

新たな法改正では、「教科及び教職に関する科目」として教科と教職の単位が大括り化された。この大括り化は、2015年12月21日答申における教職課程の内容の精緻化・重点化に基づいている。従来の教科に関する科目では、教科教育とほとんど関連しない専門科学的な内容が扱われていた点が問題視されており、教科内容と指導法の融合を想定した改革となっている(加治佐 2016)。これまでも、教員養成課程における教科教育は、教科の専門家かつ教員養成の専門家によってなされることが求められてきた(渋谷 2015)。

今後はより一層、教科指導法と結びついた専門教科内容が必要とされる。特に近年、議論が進められている教科内容構成の考え方(新井 2015)に従えば、学習指導要領に沿って教科専門を教えることになる。そのためにも、地理では地理学研究と地理教育研究が対話を通して連携していく必要がある。教員志望者に学習指導要領の内容を理解させる、教えられるようするという視点から、教科の専門的内容の構成を考える必要がある。ただし、ここでもコンピテンシー志向の視点から検討、整理することが重要である。

本研究にあたっては、科学研究費補助金「地理教員の養成研修一体型モデルの研究と展開」(課題番号 15H06250)の一部を使用した。

## 5. 引用文献

- DGfG: Deutsche Gesellschaft für Geographie  
2006 Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 30.  
DGfG: Deutsche Gesellschaft für Geographie

2010 Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. 24.

Hemmer, M., Uphues, R. 2011 Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. *Geographie und ihre Didaktik* 39, 1, 25-44.

KMK: 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.*

Meyer, C. 2011 *Professionelle Kompetenz von Geographielehrkräften – Ansätze für empirische Forschung.* Meyer, C., Stöber, G., Henry, R. *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis.* 184–201.

新井知生 2015 「教科内容学」研究の成果と課題—教員養成カリキュラムにおける教科専門の授業の在り方を中心に— 島根大学教育学部紀要(教育科学) 29, 27-36.

加治佐哲也 2016 教員養成改革の方向性をどう捉えるか。～教員の資質向上に大学はどこまで貢献できるか～ *SYNAPSE* 50, 2016 4:5, 5-13.

渋谷治美 2015 教員養成改革の動き. *SYNAPSE* 46, 2015 6. 5-11.

国立教育政策研究所編 2014 「教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2013年調査結果報告書」明石書店. 232.

日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会 2014 「大学教育の分野別質保証のための教育課程上の参照基準」. 15.

山本隆太 2012 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. 早稲田大学教育総合科学学術院学術研究 60. 255-266.

山本隆太 2016. ドイツにおける地理科の教員養成・研修に関する近年の動向. 早稲田大学大学院教

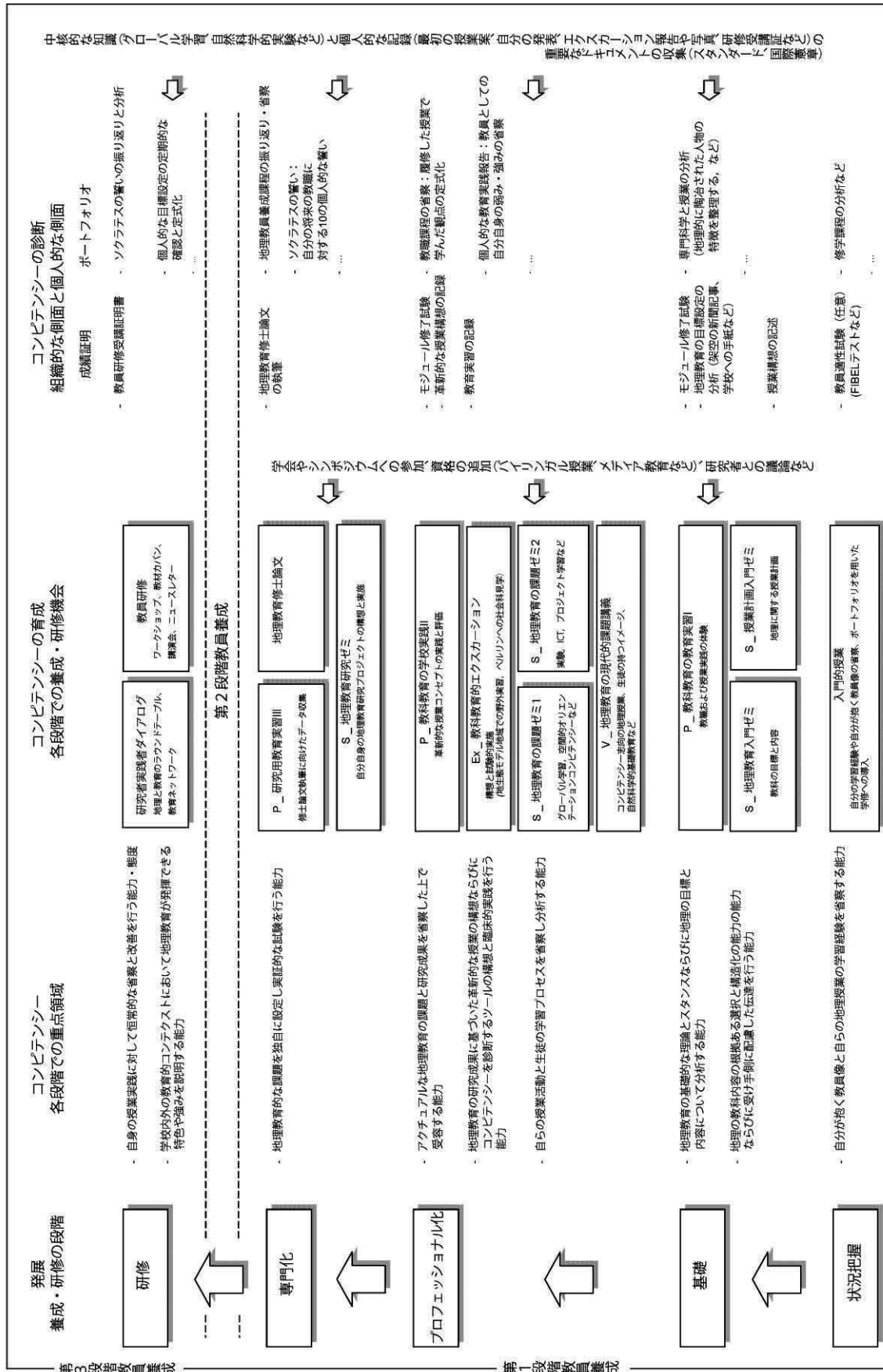
育学研究科紀要 23-2, 135-145.

渡邊満・ノイマン, カール 2010 日本とドイツの教師教育改革. 東信堂. 333.

## 脚注

- 1) その他、外国語の小学校特別免許状の創設、大学の教職課程単位の科目区分の統合、教員研修センターの教職員支援機構への改組についても、法改正に含まれる。教科教育に関することとして、免許状取得に必要な科目区分と単位数が見直され、「教科に関する科目」(20 単位)、「教職に関する科目」(31 単位)、「教職又は教科に関する科目」(8 単位)が大括り化された結果、「教科及び教職に関する科目」(59 単位)となった(中学校教諭一種免許状の場合)。これは、教職担当者と教科担当者の連携が不可欠、という中教審答申を踏まえた改定となっている。
- 2) 例外的に、数学教育分野での研究(例えば COACTIV プロジェクト)のように、教員の教科教育に関する知と授業の質、生徒の学習成果との間の、高い相関関係を実証的に示す事例もある。
- 3) 試補制度に関する地理教育研究自体が非常に少ない上に、試補ゼミナールはそれぞれの機関で状況が全く異なっている。現場教員が教員志望生を指導するケースもあれば、大学教員が試補ゼミナールで指導するケースもあり、非常に多様な実践指導が行われていることが研究を困難にしている一因と考えられる。





原典論文:HEMMER, Michael und Rainer UPHUES (2011): Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik. In: Geographie und ihre Didaktik 39, 317-330.

図1 地理教育のコンピテンシー志向の教員養成・研修モデル(Hemmer and Uphues 2011)を筆者訳出・改