地理教育総説記事

ESDの視点を入れた地理カリキュラム・学習の構造と特質 ードイツ・ニーダーザクセン州ギムナジウムを事例にー

Structure and Characteristics of the
Geography Curriculum and Learning with Education for Sustainable Development:
Case of a Gymnasium in Lower Saxony, Germany

阪上 弘彬
SAKAUE Hiroaki

(2016年6月8日受付 2016年8月4日受理)

本研究ではドイツ・ニーダーザクセン州ギムナジウムを事例に、ESD（持続可能な開発のための教育）の視点を入れた地理カリキュラムおよび学習の構造ならびに特質を明らかにするために、同州中等地理カリキュラム『コアカリキュラム』ならびに教科書 *TERRA Erdkunde* を分析した。分析結果から、カリキュラムならびに教科書の特質として、学習プロセスに対応して持続可能性および持続可能な開発を反復して学ぶ構造となっていることと、持続可能性および持続可能な開発のもつ価値観を、所与のものとして学習を展開しない構造が明らかとなった。この分析により、日本の地理教育におけるESDの学習にとって、多様な学習プロセスを通じて、ESDの学習を繰り返し学ぶ地理カリキュラム作成、および持続可能な開発の起源あるいは概念を学ぶ機会を設定する必要があることを指摘した。

In this research, I focused on a gymnasium in Lower Saxony, Germany, and analyzed the geography curriculum, *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 Erdkunde*, and the geography textbook, *TERRA Erdkunde*, in order to clarify their structure and characteristics in relation to Education for Sustainable Development (ESD). The results of the analysis showed that 1) sustainability or sustainable development is repeatedly taught through different processes of learning; and 2) the value of sustainability or sustainable development is not taken as given in lessons. Further, based on this analysis, the contributions to Japanese geographical education are as follows: 1) there is a need to design a geography curriculum that would enable students to study ESD through different processes of learning; and 2) students should be provided the opportunity to study the origin or concepts of sustainability or sustainable development in the Japanese context.

キーワード: 地理カリキュラム, 地理教科書, ESD, ニーダーザクセン州

Key words: geography curriculum, geography textbook, Education for Sustainable Development, Lower Saxony

I はじめに

1. 日本の地理教育におけるESDの課題

ESD（Education for Sustainable Development, 持続可能な開発のための教育）は、2005年から2014年にかけてユネスコを主導機関に「国連持続可能な開発のための教育の10年UNDESD」として展開された。UNDESD最終年である2014年には、「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するグローバル・アクション・プランThe Global Action Plan on Education for Sustainable Development(GAP)」が採択され、ESDは実践に重点が置かれた段階へと移行した。

このような動向の中で、ESDは次第に各国の地理カリキュラム中に位置づけられ始めた¹⁾。日本の地理教育および地理学習においては、表1に示すように、中学校社会科地理的分野では環境保全の視点から、高等学校地理歴史科地理Aにおいては、国際比較の考察から持続可能な社会の実現へ向けた学習が目指されている（中山2011）。また高等学校地理歴史科の改革案である「地理総合（仮称）」においては、「持続可能な社会づくりに必須となる地球規模の諸課題や、地域的課題を解決する力を育む科目²⁾」として、ESDの視点および国際地理学連合・地理教育委員会IGU-CGEの「持続可能な開発のための地理教育に関するルツェル

表1 学習指導要領（社会科地理的分野，地理歴史科地理）におけるESDに関する記述

教科（分野・科目）	記載箇所の項目	活動内容	到達目標
社会科（地理的分野）	2. 内容，(2)日本のさまざまな地域，ウ. 日本の諸地域，(エ)環境問題や環境保全を中核とした考察	地域の環境問題や環境保全の取組みを中核として，それを産業や地域開発の動向および人々の生活などと関連づける．	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みが大切であることなどについて考える．
地理歴史科（地理A）	2. 内容，ウ. 地球的課題の地理的考察	環境，資源・エネルギー，人口，食料および居住・都市問題を地球のおよび地域の視野からとらえ，地球的課題は地域を越えた課題であるとともに地域によって現れ方が異なっていることを理解させる．	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みや国際協力が必要であることについて考察させる．

資料：中山(2011)をもとに筆者再構成．

ン宣言」が示す地理的能力が参考にされている．

ESDが教科目のカリキュラムおよび学習に位置づけられる中で，問題点も指摘されている．たとえば松岡ほか(2014)は，ESDの示す範囲の広さおよび曖昧さゆえに，①ESDの独自性が明確にならない点，②教科等の役割が明確にならない点，の以上2点を指摘した．松岡らの研究では，小学校4年生段階における世界遺産学習をESDの観点からとらえなおすことで，小学校社会科におけるESD実践の意義づけをした．しかしながら，同研究はカリキュラム全体においてESDをどのように位置づけるべきかについては今後の課題としている．また，持続可能な社会の構築の視点に関しては，視点の一つとして環境保全が示されているものの，この視点のみが重視されることに対する危惧もある（たとえば，中山2011）．このような課題とともに，ESDを地理（社会科）カリキュラムおよび学習の中でどのように位置づけられるかが議論されている．

2. ドイツにおける地理教育改革とESD

本稿では，ESD先進国の一つであるドイツ連邦共和国をとりあげる．ドイツにおける地理カリキュラム政策は，PISAショックを契機に，2006年にドイツ地理学会DGfG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—mit Aufgabenbeispielen*³⁾』の登場により大きな転換点を迎えた．同スタンダードは，これまで，地理教育の目標（たとえば，阪上2013），システム思考（たとえば，山本2012），コンピテン

シー Kompetenz（たとえば，Hoffmann and Werner-Tokarski 2007）の視点から，ESDに対する地理教育の関わりおよび貢献点が評価されている．

同スタンダードの刊行を受け，州レールプラン *Lehrplan・カリキュラム Curriculum* の改革が進む状況⁴⁾にあるが，日本において州カリキュラムの研究は少なく，州の地理教育に着目した研究の必要性が指摘されている（阪上2015）．

大高(2010)は，『ドイツ地理教育スタンダード』よりも先にコンピテンシーを意識した教育スタンダードを導入したバーデン＝ヴュルテンベルク州 *Baden-Württemberg* を事例に，その教育スタンダードおよび教科書の分析から，コンピテンシーの特徴，教育スタンダードの目標および内容の関係性を明らかにした．しかしながら，分析対象である教育スタンダードが『ドイツ地理教育スタンダード』の刊行以前のものであり，ESDの視点から分析された研究でない．

ニーダーザクセン州 *Niedersachsen*（以下，NI州とする）の前期中等教育ギムナジウム *Sekundarstufe I-Gymnasium*⁵⁾ は，『ドイツ地理教育スタンダード』の影響を強く受けた地理レールプランを用いている．

本稿は，NI州の作成するレールプランおよびそれにもとづく地理教科書の分析から，NI州におけるESDの視点を入れた地理カリキュラムおよび学習の構造ならびに特質を明らかにすることを目的とする．はじめに，*Niedersächsisches Kultusministerium* (2015) が作成⁶⁾した『コアカリキュラム2015 *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 Erdkunde*』の内容を記述および分析し，ESDがカリキュラム中にど

のように位置づけられているかについて検討する。その上で、『コアカリキュラム2015』に対応する地理教科書 *TERRA Erdkunde* (以下、*TERRA*とする)の全体構成を記述および分析した後、ESDの視点が反映された単元を分析し、学習目標・内容・方法について検討する。上述の分析結果を踏まえ、NI州地理教育および学習の特質を明らかにし、日本の地理教育改革に対する貢献点の提示を試みる。

II NI州『コアカリキュラム2015』の構造

1. NI州地理教育の目標とESDとの接点

1) NI州地理教育の目標

NI州前期中等教育ギムナジウムでは、地理はほかの社会系教科(歴史Geschichte, 政治・経済Politik-Wirtschaft)と同様に、独立教科(地理Erdkunde)として教授されている。

地理の目標について『コアカリキュラム2015』では、「空間に責任をもった行動の成長Entwicklung raumverantwortlichen Handelns」を掲げている(Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 5)。この目標は『コアカリキュラム2015』の旧版にあたるNiedersächsisches Kultusministerium (2008)の『コアカリキュラム2008』においても掲げられており、また国際地理学連合・地理教育委員会の「地理教育国際憲章」、ならびにこれまでのドイツ国内カリキュラムおよびスタンダード等が示す目標と一致する。

「空間に責任をもった行動」には、これまでのドイツ国内のカリキュラムおよびスタンダード等の動向を踏まえると、①自然的環境および社会的活動の關係に着目しながらシステムとして空間を理解すること、②その空間の理解を踏まえて新たな空間を構築ならびに形成すること、の2点が含まれている⁷⁾。

2) ESDに対する地理教育の貢献およびつながり

『コアカリキュラム2015』では、地理教育ならびに学習のESDへの貢献およびつながりが、『ドイツ地理教育スタンダード』および旧版の『コアカリキュラム2008』よりも具体的に示されている。

ESDに取り組む利点としては「持続的ではないプロセス・構造・生活様式を認識、将来を形作ることへの参加を可能にする能力を強化する」(Niedersächsisches

Kultusministerium 2015: 6)と示され、地理教育の目標との関連性をみることができる。また「ESDアプローチも学習領域『グローバル開発』も第5～10学年の授業に導入されている」(Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 6)とあるように、特定の学年ではなく前期中等教育の全学年において取り組むことが明記されている。

2. コンピテンシー領域および学習内容

1) 『コアカリキュラム2015』におけるコンピテンシー領域

ドイツ地理教育界では2000年のPISAショック以降、コンピテンシーに関する議論⁸⁾が展開した(Hemmer and Hemmer 2013)。その影響を受けた『ドイツ地理教育スタンダード』では、中等教育修了時点において獲得すべきコンピテンシーおよびそのスタンダードStandardsを示しており、『コアカリキュラム2015』においてもコンピテンシーおよびスタンダードが設定されている。

『コアカリキュラム2015』では、五つのコンピテンシー領域およびそのスタンダードが設定され、5領域が密接に関連しあうことで、「空間に責任をもった行動」の育成が達成される(Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 8)と示されている⁹⁾。五つのコンピテンシー領域はそれぞれ「専門知識Fachwissen」「空間定位Räumliche Orientierung」「方法を通じた認識獲得Erkenntnisgewinnung durch Methoden」「コミュニケーションKommunikation」および「判断および評価Beurteilung und Bewertung」である。また『ドイツ地理教育スタンダード』では、これらに「行動Handlung」を加えた六つのコンピテンシー領域¹⁰⁾が設定されている。コンピテンシー領域「行動」に関しては、六つのコンピテンシー領域の中で最上位のものとして示され、地理授業の主目標に直接結びついている(Hoffmann 2013)。『コアカリキュラム2015』では、コンピテンシー領域「行動」は示されていない。しかしながらHoffmannが指摘するように、教科目標である「空間に責任をもった行動」の中に組み込まれていると考えられる。

図1は、地理の目標および五つのコンピテンシー領域の関連を示している。

		コンピテンシー領域	中心コンピテンシー	空間に責任をもった行動
プロセス関連コンピテンシー	内容関連コンピテンシー	専門知識	さまざまな性質およびスケールの空間を自然のおよび人文地理的システムとして理解し、人間および自然の相互関係を分析する能力	
		空間定位	空間で自己の位置を知る能力（地誌的位置関係の知識、空間的順序体系、地図コンピテンシー、現実空間で自己の位置関係を知る能力、空間認知の省察）	
		方法を通じた認識獲得	地理における認識獲得のための手段を活用し、それらを通じて情報を現実空間やメディアから獲得、理解、ならびに認識獲得のプロセスを批判的に省察する能力	
		コミュニケーション	地理的状况を理解、言語化、プレゼンテーション、ならびに会話においてそれらを、事実および状況に即して論じあう能力	
		判断および評価	空間に関連した状況および問題、ならびにメディアにおける情報および地理的認識を批判志向的に判断および評価する能力	

図1 コンピテンシー領域および中心コンピテンシー

資料：Niedersächsisches Kultusministerium (2015: 9)より筆者作成。

五つのコンピテンシー領域は、内容関連コンピテンシー（専門知識、空間定位、方法を通じた認識獲得）およびプロセス関連コンピテンシー（空間定位、方法を通じた認識獲得、コミュニケーション、判断および評価）に分かれている（図1）。内容関連コンピテンシーは2学年ごとに設定された学習内容を規定するものであり、プロセス関連コンピテンシーは、内容関連コンピテンシーをどのように獲得するかを示している。『コアカリキュラム2015』によれば、「認識の獲得は方法を、認識の確保はコミュニケーションを、認識の深化は判断および評価を通じて行われる」（Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 8）。

2) コンピテンシーと学習内容との結びつき

プロセス関連コンピテンシーは、内容関連コンピテンシーと結びつくことで獲得される（Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 14）。『コアカリキュラム2015』では、学習において、私たちの生活および社会を特徴づける自然ならびに人間活動の相互作用から生じる地理的現象またはプロセスを扱うことを求めている。図2は、学習内容を規定するコアテーマ Kernthemen を示している。学習内容を規定するコアテーマは2学年ごとに三つ示され、前期中等教育全体で九つ示されている。『コアカリキュラム2015』によると、この九つ

のコアテーマは、専門性および生活環境に関する視点から年齢に応じた知識の構築の基礎を表している（Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 20）。そのため、「近くから遠くへ Vom Nahen zum Fernen」「簡単なものから複雑なものへ Vom Einfachen zum Komplexen」という原則（Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 9）のもと、学習する事象および空間スケールが選択される。

また図2における九つのコアテーマが示された部分は前期中等教育を指し、その上に位置づく「導入段階 Einführungsphase のコアテーマ：持続可能性の地理的視点 Geografische Aspekte der Nachhaltigkeit」は、後期中等教育 Gymnasium Oberstufe の導入段階を示している。この図では、前期中等教育における九つのコアテーマが基礎となり、後期中等教育の導入段階におけるコアテーマに接続することが示されている。

3. 学習内容へのアプローチおよび方法

1) 系統地理的アプローチおよび地域地理的アプローチ

『コアカリキュラム2015』では、二つのアプローチ「系統地理的アプローチ Allgemeingeographischer Ansatz」、および「空間定位」を含む「地域地理的アプ

図2 地理のテーマハウス

資料：Niedersächsisches Kultusministerium (2015: 14) より筆者作成。

図3 システム地理的アプローチおよび地域地理的アプローチ

資料：Niedersächsisches Kultusministerium (2015: 5) より筆者作成。

ローチ Regionalgeographischer Ansatz」が示されている(図3)。地理授業では生徒が、選択された空間事例に関する相互作用を認識、その結果としての構造、プロセス、問題を理解し、解決策を発見する可能性を獲得する(Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 5)。

「システム地理的アプローチ」は、図3に示すように、さまざまな空間スケールにおけるシステムの思考および問題解決を促進するためのアプローチであり、それを支えるために二つのシステム「地球システム（自然

地理を含む）」および「社会システム（人文地理を含む）」の理解が求められている。また、生徒が第10学年修了時に地理的一般教養のための身近な空間から地球規模の空間までの「世界像 Weltbild」を獲得するべきである、と『コアカリキュラム 2015』では提示されている(Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 10)。「地域地理的アプローチ」は特定の場所固有の知識および多様なスケールにおける郷土意識ならびに市民意識を成長させるためのアプローチであり、それを

		空間定位			
学年	判断および評価	プロセス志向 (重点)	優先される観察方法と 教授方法	コアテーマ	
5～6 学年		空間認知 空間知識	人相学的記述 (AFB I)	基礎的な人間—空間関係	空間定位
				自然条件による空間特徴	田舎および都市空間における生活および経済 自然の形成力
7～8 学年		空間説明 空間理解	因果関係の記述,説明 (AFB I およびⅡ)	自然条件による空間特徴	さまざまな気候の影響にある生活および経済
				空間の形成	未来の空間 大洋 変化する都市
9～10 学年		空間評価 空間自覚 空間責任	機能的な説明,判断,評価 (AFB Ⅱ およびⅢ)	複雑な人間—空間関係	地域の構造およびプロセス
				空間発展	空間的格差 21世紀のグローバルな課題
	方法を通じた認識獲得				

図4 空間に責任をもった行動のための方法

資料: Niedersächsisches Kultusministerium (2015: 10) より筆者作成.

支援するための四つの異なる空間の観察方法¹¹⁾が提示されている。つまりNI州では、系統地理的アプローチおよび地域地理的アプローチにもとづいて、選択された空間が学習されている。

2) 学習方法および手法

『コアカリキュラム2015』では、具体的な学習方法・手法は示されていないものの、方法コンピテンシーに関する記述において、「地理的な問いの設定、情報の収集、情報の評価、および認識獲得の省察」に関するコンピテンシーが設定されていることから、探究あるいは問題解決型の学習方法が想定されている。また、学習過程では、地図帳およびGIS（地理情報システム）といった地理的メディアを活用することも示されている(Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 12)。

さらに『カリキュラム2015』では、学習におけるコンピテンシー獲得を保障するため、学習活動に関する三つの要求領域 Anforderungsbereich: AFB が設定されている¹²⁾。表2は、活動の概要および事例となる学習を整理したものである。

この要求領域は、学習活動における質およびアプローチ方法の違いを明確化させるとともに、学習および生徒の到達度を評価するための指標という役割がある。

表2 要求領域の概要

要求領域	活動の概要	事例となる活動
I	既習の言語表現・行動方法に関連した内容の再生産、再編成に関する活動	挙げる、記述する、表現する、区分する、伝える、要約する
II	既習の専門的内容の説明、取扱い、整理、そして既習の内容、方法、行動を他の状況へ適切に応用する活動	分析する、特徴づける、分類する、説明する、比較する
III	問題等に対する判断および評価の根拠を示す活動	根拠づける、判断する、解決策を述べる、立場を明確化する

資料: Niedersächsisches Kultusministerium (2015: 30) より筆者作成.

4. 空間に責任をもった行動を育成するための学習プロセス

図4は、目標、コンピテンシー・内容、および方法の関係を示したものである。『コアカリキュラム2015』では、「コンピテンシーの発展は、プロセス志向に一致する学習状況において目指される」(Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 9)と示され、2学年ごとに設定されたプロセス志向（5～6学年：空間知覚・知識、7～8学年：空間説明・理解、9～10学年：空間評価・自覚・責任）に対応する学習を通じて、

『コアカリキュラム2015』が設定するコンピテンシーの獲得を目指す。同時に、プロセス志向に対応したコアテーマおよび要求領域が、2学年ごとに設定されている。

5～6学年では、基本的な人間—空間関係および自然条件による空間特徴をコアテーマとして、学習事例となる空間およびその空間内での事象の特徴を記述したり、事象固有の名称を挙げたりしながら、空間を知覚する、または空間を知ることによって学習の焦点が置かれている。7～8学年では、自然条件による空間的特徴および空間の形成をコアテーマとして、空間を構成する背景および原因を分析したり、関係する概念および理論を説明したりすることを通して、現在の空間を説明およびわかることが中心となる。9～10学年では、複雑な人間—空間関係および空間発展をコアテーマに、現在および将来の空間のあり方、あるいは発展の方向性を議論したり、個々の立場を明確化したりする学習を通して、空間を評価する、または空間を作ることが、学習の中心となる。

III 地理教科書 *TERRA Erdkunde* にみる

ESDの視点を入れた地理学習の構造

1. 地理教科書 *TERRA Erdkunde* の全体構成

Haberlag and Wagemer (2015–2016)の地理教科書 *TERRA* は、全3巻から構成され、合計19の単元が収録されている（表3）。また、教科書の各単元と図2に掲載の『コアカリキュラム2015』のコアテーマとの対応関係は、表3に示す通りである。

持続可能性および持続可能な開発もしくは持続可能な○○な、といったESDに関する内容を直接扱う単元としては、2巻「さまざまな気候帯および植生帯での生活 *Leben in verschiedenen Klima- und Vegetationszonen*」および「都市 *Die Stadt*」、3巻「ドイツおよびヨーロッパにおける格差 *Disparitäten in Deutschland und Europa*」および「アメリカ合衆国 *USA*」、そして「一つの世界？ *Eine Welt?*」の合計五つの単元が該当する（表3：網掛け部分）。本章では、これら五つの単元のうち、ESDに関する学習プロセスが異なり、ESDの学習が顕著に表れている三つの（小）単元を取りあげ、地理学習におけるESDの扱い方について述べる。

表3 地理教科書 *TERRA* の全体構成

巻	単元	小単元数	対応するコアテーマ
1. (5～6 学年)	私たちの惑星 地球	8	1
	自分の場所を知る	12	1
	工事中の地球	18	3
	私たちはどこでどんな生活をするの	14	2
	農村空間における経済	19	2
	都市空間における経済	13	2
	内的要素	13	3
2. (7～8 学年)	私たちの地球—青い奇跡	14	4
	さまざまな気候帯および植生帯での生活	16	4
	大洋—単なる海ではない	17	5
	都市	10	6
	異文化空間での都市	9	6
3. (9～10 学年)	ドイツおよびヨーロッパにおける格差	15	7
	アメリカ合衆国	14	7
	ボツワナ	13	8
	中国およびインド—追い越し車線上の二か国	22	8
	一つの世界？	8	9
	地球規模の課題	18	9
	グローバル化	15	9

資料： *TERRA* より筆者作成。

注：コアテーマは図2に対応する。

2. 7～8学年：小単元「原生林から森林まで」

1) 小単元の展開

本節では、単元「さまざまな気候帯および植生帯での生活」の小単元「原生林から森林まで *Vom Urwald zum Forst*」を取りあげる。同小単元は、学習対象である森林を「人間（開墾者・林業従事者）—空間（森林）」関係からとらえ、ドイツにおける人々の定住による森林の減少および保護に関する歴史を理解する小単元である。

2) 教授過程にみるESDの視点

本小単元は、ドイツにおける持続可能性の起源を学習するものである。

18世紀末における森林の過剰な伐採をきっかけに、持続可能性の概念が生じたことが本文中に示されると

ともに、「持続可能性という概念およびそこに含まれる原則が、今日の生活においてみることができる事例を挙げなさい。」という学習課題が設定されている。このように、ドイツにおける持続可能性に関する独自の視点を学ぶとともに、学習者の生活あるいは周りの事象から、持続可能性を見出す、あるいは結びつけるESDの学習を展開している。

3. 7～8学年：単元「都市」

1) 単元の展開

単元「都市」は、学習対象である都市を「人間（都市居住者・都市計画者）—空間（現在・未来都市）」関係からとらえ、都市の成長および衰退に関する認識、都市開発に関する持続可能性の価値観の判断および評価、都市計画の方法の獲得を目指す単元である。表4は、単元の展開である。同単元は、九つの小單元から構成され、九つの小單元は大きく三つの学習過程に分けることができる。

小單元1および2では、都市の成立および成長過程について把握する。中世に都市が発生した場所を挙げたり、その理由を説明したりするとともに、各年代の都市の特徴を表でまとめたりするなど、都市の歴史および都市人口を視点に学習を展開する。

小單元3から6では、現在の都市空間を規定する原因および背景を認識する。小單元3では、さまざまな時代の都市モデル図を用いて、都市の発達段階を特徴づけたり、都市内の機能（居住、産業、および交通）等を説明したりする課題を通じて、都市モデル・機能について学習する。小單元4および5では、ハンブルクにおける都市の成長過程を事例に、港の機能およびハンザ同盟の視点から、拡大に伴い生じる問題をまとめたり、開発目標を評価したりする課題を通して、都市の郊外化、ならびにそれに伴う都市計画について学習する。小單元6では、ハルツ地方の都市を事例に、地域の衰退の過程、ドイツ全土における衰退地域の把握、都市の空洞化（スパイラルモデル）の説明を通して、都市の衰退の仕組みを学習する。

小單元7から9では、新たに都市空間を形成する視点および価値観を獲得する。小單元7では、持続可能な都市開発の構想を記述したり、実際の再開発を持続可能性の側面から説明したりする課題などを通じて、

持続可能な都市開発の概念について学習する。小單元8は、学習の方法（学び方）を学ぶ小單元であり、新たな都市を構想する際の手順ならびに視点、および提案方法を学習する。小單元9は、選択課題に取組む単元であり、四つの異なる未来都市モデル（空中都市、地下都市、宇宙にある都市、海上を移動する都市）から一つを選び、欠点および利点、都市計画者が考慮した点、実現可能性の視点から都市モデルを判断および評価する。

2) 教授過程にみるESDの視点

本単元は、持続可能性および持続可能な開発に関する領域の中でも、都市に焦点を当てた「持続可能な都市開発 Nachhaltige Stadtentwicklung」について学習するものである。

ESDの視点は、とりわけ小單元5から9にかけてみることができる。5では、ハンブルクの都市開発における持続可能性の視点、6ではハルツ地方における持続可能ではない都市の状況の把握を通じて、持続可能性および持続可能な開発と都市開発との接点および問題について把握する。7では、持続可能な都市開発の考え方および構想について理解する。8は、方法論に関する小單元で、持続可能な都市に向けた思考方法（チャート図）の育成を目指す。最後の9では、未来都市の検討から、持続可能な都市開発に関する判断および評価をさせるものである。つまり、持続可能ではない都市の現状の把握、解決視点としての持続可能な都市開発の理解、問題解決に向けた方法の獲得、ほかの事例への応用、という問題解決的な学習展開となっている。

4. 9～10学年：単元「一つの世界？」

1) 単元の展開

単元「一つの世界？」は、学習主題となる開発援助・政策を「人間（援助者・被援助者）—空間（先進国、開発途上国・貧困国）」関係からとらえ、現在の開発状況の理解、持続可能な開発のもつ価値観の評価、具体的な援助・支援策の判断および評価を学ぶ単元である。表5は同単元の展開を示したものである。同単元は、七つの小單元から構成され、大きく四つの学習過程に分けることができる。

小單元1では、開発水準の指標の理解、判断および評

表4 単元「都市」の単元の展開

展開	小単元名	学習内容	学習課題	資料
都市の成立および成長過程の把握	都市の歴史および都市人口	1. 都市の発生 都市の立地条件、都市特権、都市および農村の雰囲気の違い	①中世に作られた都市の場所を挙げなさい。(I) ②なぜ中世にそれほど多くの都市が発生したのか、説明しなさい。(II) ③中世に大都市が少なかった考えられる理由を説明しなさい。(II) ④都市圏の重要性を特徴づけなさい。資料3をもとに作業をしなさい。(II) ⑤都市の場所が都市名の理由でなければならない3つの事例を説明しなさい。(II)	イラスト(さまざまな居住地、1654年のリュウネブルクの都市)、表(14世紀におけるドイツ国内の大都市の人口、14世紀におけるヨーロッパの大都市の人口)、ゲッティンゲンの市章
	都市の拡大	2. 都市の拡大 中世後期(14~15世紀)以降の都市の拡大、拡大に伴う交通の発達	①都市の絵2, 3, 6, 7: a) 都市の絵を描写しなさい、b) その際、重要な発展を特徴づけなさい。(I) ②さまざまな世紀における都市発達の特徴を表にしなさい。 ③君の近くにある都市の発展を調査しなさい。a) テキストにある図とそれと比較しなさい。b) その都市発展の時間的概要を作成しなさい。(II)	表(都市の時代別人口数: ブラウンシュヴァイク、リュウネブルク、ハノーファー)、各時代の都市のイラスト
現在の都市空間を規定する原因および背景の認識	都市モデル・機能	3. 西および中央ヨーロッパにおける都市の発達モデルおよび都市機能の配置	①図1にもとづいて、西および中央ヨーロッパの都市の発達段階を特徴づけなさい。(II) ②中世、19世紀、今日の都市を居住状況、交通状況および産業状況の視点から比較しなさい。(II) ③今日の都市モデルから、さまざまな居住地区、産業地区および工業地区の位置関係を分析しなさい。その際、つながりを指摘しなさい。(II) ④君たちの場所または近くの都市を調査しなさい。さまざまな都市発達段階の証拠を書き留めなさい。	西および中央ヨーロッパにおける都市発達の系譜図、都市モデル図(中世、19世紀、現代)
	郊外化および都市計画	4. さらに拡大するハンプルク 貿易(ハンザ同盟)によるハンプルク港を中心とした都市発達、ハンプルクの拡大とそれに伴う人口増加	①ハンプルクの都市発展の段階を区分しなさい。(I) ②ハンプルクの都市の絵を描写しなさい。(I) ③都市発展のためのハンプルク港の重要性を説明しなさい。(III) ④ハンザ同盟の中でのハンプルクの重要性に関するミニ発表をしなさい。	スケッチ(1750年のハンプルク)、都市平面図(1500年頃のハンプルク)、地図(ハンザ同盟、都市部とハンプルク州)、グラフ(ハンプルクの人口発展)、写真(ハンプルクを示す標識と旗)
	都市の衰退の仕組み	5. ハンプルクにおける都市計画 ハンプルクの郊外化に伴う周辺の州との協同の都市開発、ハンプルクの都市開発の目標(開発視点)	①都市の特徴を挙げなさい。(I) ②居住と仕事との機能的分離から生じる問題をハンプルクを事例に表しなさい。(I) ③地図4を分析しなさい。(II) ④ハンプルクのさらなる発展のためのその目標が基本的なものであるかどうか、そしてどの程度までであるかというハンプルクの都市開発の重点の一つに対して立場を明らかにしなさい。(III) ⑤インターネット調査にならって、「ハーフェンシティー」の広告ポスターを作成しなさい。	写真(ハンプルクの都市内部、ハーフェンシティーにおける建替えられた倉庫)、表(ハンプルクおよびその周辺部の: 通勤者数、用途別土地利用面積数、年代別居住者数)、地図(ハンプルクおよびその周辺部における開発モデル)
新たに都市空間を形成する視点および価値観の獲得	持続可能な都市開発の構想	6. 衰退都市 ハルツにおける都市の盛衰、都市の衰退理論(都市の空洞化スパイラル)、都市の衰退がドイツだけでなく各都市の将来ある開発視点に合わせて独自の行動戦力を構想、実施する必要性	①西ハルツの経済立地を特徴づけなさい。(II) ②西ハルツにおいて人々がひどいイメージとも戦わなければならないかどうか、そしてどの程度かについての立場を明らかにしなさい。(III) ③地図10を手がかりに、ドイツにおける衰退地域を挙げなさい。(I) ④8の都市の空洞化スパイラルにもとづいて、該当都市およびその居住者に対する衰退プロセスの一連の問題を説明しなさい。(II) ⑤都市計画を通じて衰退都市の魅力を再び高められる簡単な行動戦略を述べなさい。 ⑥衰退プロセスから生じるデュースブルクの危険性を評価しなさい。(III)	写真(ザンクト・アンドレアスベルクの都市内部、プールの取り壊しの様子、ハルツに残る鉄道のレール跡)、表(年代別人口数: ザンクト・アンドレアスブルク、デュースブルク)、概観スケッチ(ハルツ地方)、地図(国内の拡大・衰退都市の分布)、記事(都市の衰退に関する読者投書、都市衰退に関する雑誌記事、衰退に伴う欠点を報じる新聞記事)、ウェブ(ホテルの閉鎖のお知らせページ)、モデル図(都市の空洞化スパイラル)
	都市構想の方法	7. 持続可能な都市開発 持続可能な都市開発の行動領域、かつての兵営地の再活用の際における持続可能性、電気交通の取組み	①持続可能な都市開発の構想を記述しなさい。(I) ②行動領域の戦略と、君の故郷もしくは隣町における対策とを比較しなさい。(II) ③かつての兵営地の再活用の際の持続可能な側面を説明しなさい。(II) ④将来においてどのような重要性が、持続可能な交通計画において認められるだろうか、評価しなさい。(III)	写真(電気自動車のスタンド)、イラスト(持続可能な都市開発の行動領域、市民の持続可能な都市開発への参加を促すライブツイートの都市計画)、記事(持続可能な都市開発の行動領域、かつての兵営地の再活用の際の持続可能性を示すニュースレターの記事、トリアーにおける電気交通の取組みの報告するネット記事)
	未来都市の実現可能性の吟味	8. 未来の作業場:これから夢があるみんなのために(方法) 9. 君のために(作業テーマ)	都市構想の方法 なし 選択課題: 未来都市の一つを選び、それに対する以下の課題に取組みなさい。 ①この構想の利点および欠点を挙げなさい。 ②構想の際に、都市計画者が考慮した点を説明しなさい。 ③この未来都市の実現見通しを評価しなさい。	写真(レゴで作られた都市モデル)、イラスト(将来の都市の姿)、フローチャート図(都市構想の方法)

資料: TERRAの単元「都市」より筆者作成。

注: 学習課題の(I, II, III)は要求領域のレベルを指す。

表5 単元「一つの世界？」の単元の展開

展開	小単元名	学習内容	学習課題	資料		
理解・判断および評価	開発水準を示す指標の特性	1. 発展は計測可能？学習課題	さまざまな発展の評価視点（社会的発展および経済的視点）、統計の見方（主観および客観）	①君が無意識のうちにどのような特徴で発展途上国を特徴づけるのか、記述しなさい。 ②ある国の開発水準を客観的に表す基準を説明しなさい。 ③外部の影響もしくは内部の状況によってどの程度の低開発が決定されるかについて、判断しなさい。 ④どのくらいの低開発が、該当する人々の生活に影響を与えるか、表しなさい。 ⑤君が重要だと思う規準に従って、ある国の開発水準を分類するための方法を述べなさい。	表（第3巻でとりあげた国における統計数値：面積、人口、平均寿命、輸出入額等）、世界地図（世界銀行による国の階級区分と国連によるLDCの分布：2013年、1000人当たりの5歳以下での死亡数：2013年、出生率：2010年、世界飢餓指数：2013年、人間開発指数：2012年、地球幸福度指数：2014年）、記事（開発とは何かについて述べる専門書の文章、発展基準は予測可能かについて述べたウェブ記事）	
	持続可能な開発の歴史および目標	2. 開発援助一もちろん、でもどうやって？	開発援助の方向性の転換、持続可能な開発の目標	①これまでの開発援助および開発協力を記述しなさい。（I） ②以下の内容を補いなさい。a) 開発とは…b) 発展したとは、誰が… ③「約束した、でも割れた」、グラフ4を手がかりに、この内容に対して立場を明らかにしなさい。（III） ④17の持続可能な開発の目標を評価しなさい。（III）	表（地域別ODAの額）、イラスト（開発援助に関するさまざまな方法）、グラフ（2013年の国内総生産の出資分の上位20か国）、記事（持続可能な開発の目標を示すウェブ記事）	
理解・判断および評価	開発援助	3. 君のため（作業テーマ）	開発援助方法の批判的検討	選択課題：開発援助は新たに考えられなければならない。 ①文章1に述べられた批判点を記述しなさい。 ②経済学者 Esther Fuflo の主張に対する立場を明確化しなさい。 ③ボツワナとブルキナファソに関して：開発援助と1人当たりの国民総生産の発展とを比べなさい。 選択課題：マイクロクレジット—貧困脱出の方法？ ①マイクロクレジットによる試みを説明しなさい。 ②マイクロクレジットの発展を表現しなさい。 ③インターネットで「グラミン銀行」を調べなさい。 ④マイクロクレジットが貧困脱出の方法になるか否か、またどの程度効果があるかについて、立場を明確化しなさい。	表（ボツワナとブルキナファソの開発援助、国民総生産の発展）、記事（本当の援助について述べた新聞、アフリカ支援の在り方を述べたウェブ記事） 表（マイクロクレジットの地域別の概要）、記事（マイクロクレジットについて述べた記事、マイクロクレジットは効果がないことを述べたウェブ記事）	
	食糧援助およびその功罪	4. 食糧援助一良い（悪い）こと？	飢餓および食糧援助	①飢餓の原因を挙げなさい。（I） ②食糧援助の展開を記述しなさい。（I） ③食糧援助に対する賛成・反対の議論について挙げなさい。（I） ④「人々に魚を与えることよりも、釣りを教えることのほうが良い」ということに対して、立場を明らかにしなさい。（III） ⑤飢餓を解決するための機会を評価しなさい。（III） ⑥このページの見出しに関して、賛成・反対のディスカッションをしなさい。	写真（食糧援助の様子）、グラフ（1988年からの食糧援助の推移）、図（世界の食糧事情改善のための前提条件）、記事（私腹を肥やす政治家に関する記事、EUによる支援およびソマリアの状況について述べた記事）、語句解説（食糧援助プログラム、食糧援助プロジェクト、食糧緊急援助）	
理解・判断および評価	ローカルな視点からの具体的な開発および援助政策の理解・判断および評価	フェアトレードの仕組み	5. ほかに方法がある？フェアトレード	フェアトレード	①フェアトレード商品の売り上げの展開を記述しなさい。（I） ②何がフェアトレードと理解されなければならないか、説明しなさい。（II） ③フェアトレードのスマホを買い取らどうか、理由を挙げなさい。（III） ④フェアトレードのスマホのための広告を作成しなさい。 ⑤「フェアトレードの製品の購入は、良心の落ち着きに役に立つ」、これに対する立場を明らかにしなさい。（III）	写真（フェアトレードのスマホの購入を促すネット広告）、図（フェアトレードのマーク、フェアトレードの基本原則）、表（フェアトレード製品の売り上げ推移）、風刺画（貿易が平等ではないことを示す）、記事（フェアトレードによる影響をまとめたウェブ記事、スマートフォンの製造過程に関する記事）
	観光と国内総生産との関係	6. 発展の原動力としての観光業	観光、職業の創出	①国際的な観光について特徴を描写しなさい。（II） ②「観光がアフリカに仕事をもたらす」というスローガンを説明しなさい。（II） ③選択された国の事例に基づいて、観光の展開を比較しなさい。（II） ④観光業が発展の原動力としての課題を満たすかどうか、そしてどのような点で満たすかということを論じなさい。まずはじめにそれに対する影響構造を作成しなさい。（III） ⑤風刺画4の内容に対する立場を明らかにしなさい。（III）	写真（妥協のない旅行）、表（1995～2030年の地域別旅行者数、2000年と2014年での国内総生産の内の観光業の割合）、記事（アフリカの発展のための観光旅行の必要性を述べたウェブ記事）、風刺画（物価の安い国に旅行した人が、この国が貧しいままであることを望むことを示す）	
理解・判断および評価	特定の国家による行動の影響の判断および評価	中国およびBRICSの世界経済・援助への影響	7. 君のため（作業テーマ）	中国による開発援助方法の批判的検討、BRICSの世界経済への影響の検討	選択課題：中国—土地の争奪それとも農業貿易 ①概念「土地の争奪」を説明しなさい。 ②なぜ土地の買い手としての中国が現れたのか、説明しなさい。 ③中国の行動を評価しなさい。 選択課題：BRICS—新たなプレイヤーによる世界経済での重要な変化 ①BRICSの人口、経済的発展を比較しなさい。 ②BRICSによって世界経済の変化が生じるかどうか、またどの程度のものになるかについて立場を明らかにしなさい。	表（1965～2012年の中国における食糧の増加と土地面積）、2000～2011年の土地面積に対する投資の源泉国、投資国・被投資国と農地面積）、風刺画（土地が地元の意に反して争奪される様子を示す）、記事（中国による海外の農業用地購入に関するウェブ記事） 表（BRICSの人口発展、1人当たりの国民総生産、景気の順位）、語句解説（BRICS）、記事（BRICSの市場が依然として影響力がないことを述べた新聞記事）

資料：TERRAの単元「一つの世界？」より筆者作成。
注：学習課題の（I, II, III）は要求領域のレベルを指す。

価に重点が置かれ、開発の評価方法、開発が人々に与える影響をまとめる学習課題を中心に学習が展開する。

小单元2および3では、グローバルな視点から開発・援助政策を理解、判断および評価する。小单元2では、開発援助の方針としての持続可能な開発に関して、定義を記述したり、持続可能な開発の17の目標を評価したりする。小单元3では、選択課題として「新たな開発援助の方法」および「マイクロクレジット」が設定され、「新たな開発援助の方法」では、開発援助に関する新聞記事を批判的に再構成したり、ボツワナならびにブルキナファソにおける開発援助および国民総生産の成長を比較したりする学習が展開する。「マイクロクレジット」では、マイクロクレジットを説明したり、マイクロクレジットが貧困から脱出できるか否か、またはどの程度貢献するかについて立場を明確化したりする学習が展開する。

小单元4から6では、ローカルな視点から具体的な開発援助を理解、判断および評価する。小单元4では食糧援助、小单元5ではフェアトレード、小单元6では観光業が具体的な援助政策としてとりあげられている。具体的な地域による実施状況を示しながら、援助政策の内容を理解したり、学習者が政策に対する立場（良し悪し）を明確化したりすることを通じて判断および評価する。

小单元7では、特定の国家の行動による世界への影響を判断および評価する。選択課題に取り組む本小单元では、「中国」および「BRICS」に関する課題が用意され、「中国」では政策の内容を説明ならびに評価、「BRICS」ではBRICS間の人口および経済規模の比較、BRICSは世界経済を変化させるか否かについて立場を明確化する学習をする。

2) 教授過程にみるESDの視点

本单元は、持続可能性および持続可能な開発に関する領域の中でも、開発問題および格差に焦点を当て、学習するものである。本单元におけるESDに関する学習の特徴は、「地球的視野で考え、身近なところで実践するthink globally, act locally」の考えのもと、学習が展開する点である。その特徴は小单元の構成から読み取ることができる。小单元1から3では、地球的視野から、開発状況の理解、開発援助のための視点および方向性に関する判断および評価に関する学習が展

開され、小单元4から6では、地域的視野から具体的な援助政策が与えた影響ならびに結果を理解、判断および評価する学習が設定されている。つまり、単元の前半では、地球規模での開発格差を把握し、その是正に向けた開発援助の視点ならびに方向性を認識する。後半では具体的な地域で展開するさまざまな援助方法を検討することで、地域の実情に合わせた援助方法の検討が必要であることを学習する。

また小单元4では、「『人々に魚を与えることよりも、釣りを教えることのほうが良い』ということに対して、立場を明らかにしなさい。」という学習課題が設定され、食糧援助を続けることが根本的な解決につながるか否かを扱っている。さらに小单元5ではフェアトレードの原則が「生態Ökologie」「経済Ökonomie」および「社会Soziales」の3観点から示されるなど、ESDの学習に際して求められるジレンマまたは持続可能な開発の3原則からの考察などもまた、学習に盛り込まれている。

IV ESDの視点を入れた地理カリキュラム および学習の特質

1. NI州地理教育における特質

NI州の地理教育および学習は、新たな空間を形成できる能力を育む地理教育である。そのために、前期中等教育地理は、学習対象である「空間」を「人間—空間」あるいは「人間—環境」関係からとらえ、2学年ごとに三つの異なる学習プロセス（5～6学年：空間を知る、7～8学年：空間をわかる、9～10学年：空間を作る）およびそれに対応した学習内容から構成されていた。

ESDの視点からみた場合、NI州における地理教育および学習の特質として、以下の2点が指摘できる。

1点目は、学習プロセスに対応して、持続可能性および持続可能な開発を繰り返し学ぶことである。TERRAでは、ドイツの文脈における持続可能性の起源を知る学習、具体的な持続可能な取組みをわかる学習、そして将来社会を形成する視点としての持続可能な開発に関して、持続可能な開発のもつ価値観そのものを批判的に検討および獲得する学習が設定されていた。

2点目は、持続可能性および持続可能な開発のもつ価値観を、所与のものとして学習を展開しないことである。TERRA所収の単元「一つの世界？」は、将来空間を形成する価値観である持続可能な開発を学習する単元である。とりわけ小単元「2. 開発援助—もちろん、でもどうやって？」では、持続可能な開発の17目標を評価することで、批判的に持続可能な開発の価値観が獲得されることを促している。

2. 日本の地理教育改革への貢献点

上述の内容を踏まえ、日本の地理教育改革へ向けて参考になる点は、以下の2点である。

1点目は、多様な学習プロセスを通じて、ESDの学習を繰り返し学ぶ地理カリキュラムおよび学習である。NI州の事例では、持続可能性および持続可能な開発に関する内容を、三つの異なる学習プロセス（空間を知る、わかる、作る）から扱うことで、ESDに関する学習を繰り返しながら、質の異なる学習が展開されていた。一方、日本の中等教育における地理では、表1に示すように、中学校では環境、高等学校では国際協力が重視されている。裏を返せば、特定の学年、内容の時のみにしか、ESDに関する学習が行われかねない危惧がある。また持続可能な開発それ自体の定義に関する議論が現在でもなされており、ESDあるいは持続可能な開発という概念が学習者および教員に理解されないまま、授業で実践されている可能性がある¹³⁾。加えて、持続可能な開発のもつ価値観の獲得よりも、その学習内容（たとえば、環境問題あるいは南北格差など）それ自体を扱うことが目的化する恐れがある。持続可能な開発を知る、わかる、そしてその価値観を形成するプロセスがカリキュラムおよび学習に盛り込まれることで、ESDが掲げる価値観の批判的獲得を達成することができると考えられる。

2点目は、日本の文脈における持続可能性および持続可能な開発の起源またはその概念自体を学ぶ機会を設定することである。ESDの実践にあたっては「持続可能な開発に内在している原則と価値観について十分に情報を得た上で、地方に根ざし、文化的にも適切な価値観を創造すること」（佐藤・阿部 2006: 175）が求められており、それゆえにESDの実践は各国によってアプローチ方法が異なる。事例では、ドイツの

文脈から持続可能性と社会との接点、そして持続可能性の必要性を学習していた。日本および学習者の置かれた地域の文脈から、持続可能性および持続可能な開発またはESDの特徴および独自の視点を明らかにし、日本の地理教育における目標との検討から、それを地理カリキュラムあるいは地理学習に適切に位置づけることが必要である。

謝 辞

本稿は、日本地理学会2016年春季学術大会（於・早稲田大学）にて発表した内容をもとに大幅に修正したものである。発表に際して、御助言・御指導をいただいた方に、この場を借りて厚くお礼申し上げます。

また本研究にあたり、平成27年度科研費（特別研究員奨励費：15J05938）「ESDの視点を入れた地理教育改革に関する研究」の一部を使用した。

注

- 1) 金(2012)は、2000年代後半にカリキュラム改革が行われたイギリス（イングランド）、オーストラリア、韓国、香港の地理カリキュラムを分析し、持続可能な開発の概念または持続可能な社会の形成のための資質が盛り込まれたことを明らかにした。
- 2) 文部科学省「資料9-3 『地理総合（仮称）』の内容構成の考え方（検討素案）」。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/_ics-Files/afeldfile/2015/11/18/1363092_9_3_2.pdf 最終閲覧日：2016年3月7日
- 3) 初版は2006年、その後数回の改訂を経て、2016年現在は2014年刊行の第8版が最新版である。
- 4) ドイツでは各州政府（各州文部省）が、教科の枠組み、カリキュラム編成および教科書検定制度の有無などに関する教育権限をもっている。またHemmer (2012)によると、『ドイツ地理教育スタンダード』が各州レールプラン改訂において参考にされ始めていることを報告しており、その州の一つとしてNI州を挙げている。
- 5) 前期中等教育は第5学年から第10学年の範囲を指し、生徒の年齢は10～16歳である。またドイツの学校系統図に関しては、文部科学省「ドイツの

- 学校系統図」を参照のこと。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/015/siryo/08102203/001/016/004.htm 最終閲覧日: 2016年3月1日)
- 6) レールプランの作成に当たっては, Frank-Michael Czapek, Bernd Haberlag, Beate Liedke, Rainer Starke, Dietmar Wagnerの5人が従事した。また Czapekは『ドイツ地理教育スタンダード』の開発に携わるとともに, DGfGの傘下団体の一つであるドイツ学校地理学者連盟VDSGの代表を務める。
- 7) この目標について服部(2007a)は, 「空間形成能力」と定義している。また, この目標は, ドイツ地理学の研究動向もまた深く関連している。その詳細は, 阪上(2015)において示されている。
- 8) Hemmer and Hemmer (2013)によれば, さまざまなコンピテンシー(たとえば, 地理的コンピテンシー, 地図コンピテンシーなど)に関する研究が展開した。またコンピテンシー志向の授業実践提案が多くなされ, どのようにしてコンピテンシーを育成すべきかが議論された。
- 9) 州ルールプランで設定されるコンピテンシーおよびそのスタンダードに関しても, 州独自のコンピテンシーを採用する州(たとえば, バーデン=ヴュルテンベルク州), または『ドイツ地理教育スタンダード』を参考, あるいはそれに準ずるものを採用する州(たとえば, 本稿でとりあげるNI州)もある。またNI州の五つのコンピテンシー領域は, 旧版『コアカリキュラム2008』のものと変化はない。
- 10) 『ドイツ地理教育スタンダード』の六つのコンピテンシー領域およびそのスタンダード等については, 服部(2007b)および由井・阪上(2012)がその詳細を示している。
- 11) 四つの異なる空間の観察方法である空間概念Raumkonzeptに関しては, 阪上(2015)を参照のこと。
- 12) 『ドイツ地理教育スタンダード』においてもその概要が述べられており(DGfG 2014: 30-35), またそれにもとづくモデル授業および評価方法もまた示されている。

- 13) 阿部(2009)においても, 日本社会におけるESDの浸透が今後の課題であることが指摘されている。

文 献

- 阿部 治 2009. 「持続可能な開発のための教育」(ESD)の現状と課題. 環境教育19(2): 21-30.
- 大高 皇 2010. ドイツにおける地理教育カリキュラムと地理教育スタンダードの展開——バーデン=ヴュルテンベルク州教育スタンダードを事例として. 社会科教育研究110: 130-142.
- 金 玟辰 2012. 地理教育の世界的動向——カリキュラム分析を通して. E-journal GEO 7: 82-89. https://www.jstage.jst.go.jp/article/ejgeo/7/1/7_1_82/_pdf
- 阪上弘彬 2013. 国際地理学連合・地理教育委員会によるESDの展開とドイツにおける取り組み. E-journal GEO 8: 242-254. https://www.jstage.jst.go.jp/article/ejgeo/8/2/8_242/_pdf
- 阪上弘彬 2015. ドイツ地理教育におけるESDの観点——ルールプラン作成に関わる教育学と地理学の検討から. 社会科教育研究126: 38-48.
- 佐藤真久・阿部治監訳 2006. 国連持続可能な開発のための教育の10年(2005～2014年)国際実施計画. 特定非営利活動法人「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議編『ESD-J2005活動報告書』173-193. 特定非営利活動法人「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議.
- 中山修一 2011. 新学習指導要領に入ったESD——「持続可能な社会」の学習. 中山修一・和田文雄・湯浅清治編『持続可能な社会と地理教育実践』1-9. 古今書院.
- 服部一秀 2007a. 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]. 山梨大学人間科学部紀要9: 122-132.
- 服部一秀 2007b. 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]. 山梨大学人間科学部紀要9: 133-146.
- 松岡 靖・佐伯 陽・志田正訓・中丸敏至・由井義通・樋口 聡 2014. グローバル化に対応した附属小型ESDカリキュラムの開発研究——世界遺産学習「宮島」の開発を通して. 学部・附属学校共同研究紀要42: 39-48.
- 山本隆太 2012. ドイツの地理教育における「システム」論——人間—空間相互関係から人間—環境システムへ. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊20: 177-187.
- 由井義通・阪上弘彬 2012. ESDの観点からみたドイツ地理教育スタンダードの分析. 学校教育実践学研究18: 75-86.
- DGfG ed. 2014. *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss—mit Aufgabenbeispielen*, Auflage 8. Bonn: DGfG.

- Haberlag, B. and Wagemer, D. eds. 2015–2016. *TERRA Erdkunde für Niedersachsen Aufgabe für Gymnasium 1/2/3*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hemmer, I. 2012. Standards und Kompetenzen. In *Geographiedidaktik*, ed. J. Haversath, 90–106. Braunschweig: Westermann.
- Hemmer, I. and Hemmer, M. 2013. Bildungsstandards im Geographieunterricht-Konzeption, Herausforderung, Diskussion. In *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht*, eds. M. Rolfes und A. Uhlenwinkel, 24–32. Braunschweig: Westermann.
- Hoffmann, K. W. 2013. Lehrpläne und Bildungsstandards für den Geographieunterricht. In *Geographiedidaktik*, ed. D. Kanwischer, 94–104. Stuttgart: Borntraeger.
- Hoffmann, K. W. and Werner-Tokarski, D. 2007. Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kompetenzen und Lernangebote. *Geographie heute* 255/256: 60–63.
- Niedersächsisches Kultusministerium ed. 2008. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 Erdkunde*, Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium ed. 2015. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 Erdkunde*, Hannover: Unidruck.
- Hoffmann, K. W. 2013. Lehrpläne und Bildungsstandards

〈著者略歴〉

阪上 弘彬（さかうえ ひろあき）

1988年 兵庫県出身。博士（教育学）。現在、広島大学・日本学術振興会特別研究員PD。ドイツ地理教育、地理教育におけるESDの取組みに関する研究を専門とする。近著：ドイツ地理教育におけるESDの観点—ルールプラン作成に関わる教育学と地理学の検討から（2015年，社会科教育研究，126号，単著），イギリス地理教科書の導入単元にみる地学習の意義（2015年，新地理，63巻2号，共著）。