

[原著論文]

ドイツの幼稚園教諭・保育士養成政策に関する研究 ——養成の高度化・専門化に着目して——

坂野慎二

要 約

ドイツでは、幼稚園や保育所といった就学前教育施設の指導者の中心を占めるのは児童教育士 (Erzieher/in) である。児童教育士は継続教育機関に位置づけられる専門学校で養成されてきた。しかし、2000年代以降、PISAショック、OECDによる就学前教育に関する報告書、児童の権利条約による保育席提供の義務化拡大等により、就学前教育施設の指導者は、その量的拡大とともに、質的向上が迫られた。従来から一部の大学で行われていた福祉教育士の養成に加え、大学による幼児教育課程による指導者養成が進みつつある。

キーワード：就学前教育，教員養成，教員の資質向上，幼稚園教諭，保育士

はじめに

ドイツ連邦共和国（以下、ドイツ）では、幼稚園教諭、保育士に相当する職業の中心は児童教育士 (Erzieher/in, 一般には「保育士」と訳されることが多い) である。この児童教育士は、歴史的な経緯によって、幼稚園教諭、保育士、学童保育士等の職種を統合したものとして位置づけられ、福祉関連の職業訓練を受けた者の中位職種として位置づけられている。児童教育士は、主に0-14歳未満の学校以外の施設における子どもを教育、保育、及び世話をするために必要な学習・発達過程の育成、保護者との関係作り、並びに子どもの保護・安全・世話をチームで実施する諸能力の獲得を目指している。

2010年、常設各州文部大臣会議 (KMK) と各州青少年家族大臣会議 (JFMK) は、児童教育士の養成及び研修についての共通枠組み「幼児期の教育と保育 (Bildung und Erziehung in der Kindheit)」について決議した。この枠組みは、児童教育士に必要とされる知識、技能及び個人的・社会的コンピテンシーを列挙している。また、この決議は大学における「幼児期の教育と保育」学士課程を拡大することを盛り込んでいる。この枠組みの実施は、各州等に委ねられている。

幼稚園教諭・保育士は従来職業専門学校レベルで養成されてきた。日本における幼稚園教諭・保育士養成に関する先行研究は、歴史的研究は少なくないが（例えば岩崎1995、児玉2008）、管見のところ、この数十年に焦点化した研究はほとんどない（日本保育学会1997は多少幼児教育者の養成にも触れている）。吉岡は、高等専門学校、後の専門大学で養成される福祉教育学士等の養成についての研究を行っている（吉岡2007、同1998）が、児童教育士の養成については論究していない。

また、就学前教育関係職の養成が、近年では大学の幼児教育に特化した学士課程でも行われるようになってきた。従来は、福祉教育学士（Sozialpädagoge）として、福祉領域全体を対象とした幅広い形での養成が行われてきたが、2000年代半ばから、「幼児期の教育と保育」課程を設置し、児童教育領域に特化した学修課程が現れてきた。こうした児童教育士養成の高度化・専門化は、どのような文脈において生じてきたのであろうか。

本稿では、始めに児童教育士が幼稚園教諭、保育士、学童保育士等の幅広い職務機能をあわせ持つに至った経緯とその養成の推移を整理する。次に児童教育士養成の新たな枠組の概要とその高度化が規定されるに至った背景を明らかにする。その上で、高等教育機関における児童教育士養成と専門学校における養成との共通点と相違点を明らかにした上で、今後の課題を示す。

1 幼稚園・保育所等における職業構造

(1) 幼稚園・保育所等における職種の概要

ドイツにおける幼稚園教諭・保育士（Erzieher/in、以下「児童教育士」）の特色は、その職務の広さである。第一次世界大戦後の1920年に開催された学校会議において、教会関係団体が多数を占める委員会において、幼稚園を学校教育の施設ではなく、福祉施設とすることを主張した（v. Derscher 1987, 72）。こうした流れの中で、1922年には青少年福祉法が成立し、幼稚園も福祉施設の1つとして位置づけられた。1928年には学童保育士（Hortnerin、1915年に養成規定が作成されていた）の養成と幼稚園教諭の養成が統合された。この統合によって、養成課程は2年課程へと延長された（v. Derscher 1987, 72. Metzinger 2013, 393）。

第二次世界大戦後、こうした法的枠組みが（旧西）ドイツの諸州に継承された。ドイツでは16ある各州に教育についての権限があるため、各州によって、児童教育士の養成課程の規定内容が異なっていた。幼稚園や保育所等で働く者の主な職種は、高等学校レベルで養成される児童教育士の他に児童介護士（Kinderpfleger/in）や福祉教育士助手（Sozialpädagogische/r Assistant/in）がある。児童介護士及び福祉教育士助手の養成は、ハウプトシューレ終了者を主な対象とし、職業専門学校の2年課程で養成されることが一般的である。これに対して、児童教育士は実科学校修了証又はそれと同等の修了証並びに職業経験や職業訓練を前提条件とし

て必要とするため、これらの職種よりも上位に位置づけられる。これは児童介護士等の上位職であり、専門学校段階の職として位置づけられる。また、大学レベルの福祉教育（学）士（Sozialpädagoge）がある。これは専門大学を中心とした高等教育段階で養成される職である。このため、幼稚園や保育所等における指導者は、「福祉教育（学）士—児童教育士—児童介護士・福祉教育士助手」という構造になる。

こうした就学前教育施設における関係者が多様な職種により構成されていることは、日本では十分に知られていないようである。就学前教育施設における職員のうち、量的な意味での中心は児童教育士であり、およそ3分の2程度を占めている（連邦統計局資料、後述）。しかし、日本では一部には福祉教育（学）士（Sozialpädagoge）が幼児教育者の中心であるかのような記述もある（児玉2008b, 86。児玉は福祉教育学士を「社会的教育者」と訳している）。

(2) 福祉教育士への準備段階としての児童教育士

幼稚園・保育所等で働く者の職種に一定の共通性を確保するために、常設各州文部大臣会議（KMK）は、1967年によく児童教育士についての各州に共通する枠組を策定した（KMK 1967）。1967年のKMK協定は、児童教育士を福祉教育士に至るための途中の職位として、以下のように整理している。

1) 福祉教育士（Sozialpädagoge）のための4年課程

- (1) 養成の目的—あらゆる福祉教育的領域において自立的に活動できる能力。
- (2) 養成機関—福祉教育高等専門学校（Höhere Fachschule für Sozialpädagogik）
- (3) 課程構成—6(8)学期の学校教育+1年の実習
- (4) 入学条件—満18歳以上、実科学校修了証又はそれと同等の教育修了証、2年の実務経験
- (5) 養成の内容—学校教育では福祉教育領域（とくに教育学と心理学、社会科学、児童・青少年・成人教育のための教授法と方法学）。宗教学、ドイツ語、外国語、音楽。職業実習では福祉教育施設での実務。学校は実習期間中に学生の共同学習を設定する。
- (6) 試験—国家試験で修了。試験は2つで、一次試験は学校教育終了段階では理論的内容を論述及び口述で試験する。二次試験は実習終了時に方法的内容で行われる。試験に合格することにより、「国に認証された福祉教育士」の称号を得る。一次試験の後に教育学、心理学、経済・社会科学の学部及び教育大学で学修できる専攻制大学入学資格が認められる。

2) 3年課程の児童教育士（Erzieher）養成を経た福祉教育士の養成

- (1) 養成の目的—①児童教育士の養成目的は、多様な福祉教育的領域において自立的に活動できる能力。②福祉教育士の養成目的は、あらゆる福祉教育的領域において自立的に活動できる能力。

- (2) 養成機関—①児童教育士の養成は福祉教育専門学校 (Fachschule für Sozialpädagogik) で、
②児童教育士を経た福祉教育士の養成は、福祉教育高等専門学校又は上講形式の福祉教育高等専門学校。
- (3) 課程構成—①児童教育士の養成は3年で、福祉教育専門学校における2年の学校教育とそれに接続する1年の職業実習。②上講形式の福祉教育高等専門学校は4学期の学校教育。
- (4) 入学条件—①福祉教育専門学校への入学は、満17歳以上で、実科学校修了証又はそれと同等の教育修了証、最低1年の実務経験。②完全に児童教育士の養成を終えた者は、通常形式又は上講形式の福祉教育高等専門学校で福祉教育士の養成を継続できる。その養成は2年である。
- (5) 養成の内容—①福祉教育専門学校の養成は、福祉教育領域 (とくに教育学と心理学、社会科学、児童・青少年・成人教育のための教授法と方法学)。宗教学、ドイツ語、外国語、音楽。職業実習では福祉教育施設での実務。学校は実習期間中に学生の共同学習を設定する。養成期間の制約から量的な制約が生じる。②上講形式の福祉教育高等専門学校は通常形式のそれと同様である。教授法と方法学はこの学校の学生の特別な前提条件を考慮しなければならない。
- (6) 試験—①福祉教育専門学校の養成は国家試験で修了。試験は2つで、一次試験は学校教育終了段階では理論的内容で、論述試験と口述試験で行われる。二次試験は方法を中心に実習段階の終了時に行われる。試験の合格によって「国に認証された児童教育士」の称号を得る。②上講形式の福祉教育専門学校の養成は、国家試験で修了する。試験は論述試験と口述試験からなり、方法論はこの試験に組み入れられる。試験に合格することにより、「国に認証された福祉教育士」の称号を得る。③まず児童教育士の養成を終了し、福祉教育士の養成を終了した者は、専攻制大学入学資格を得ることができる。

1967年のKMK協定によって、①児童教育士は専門学校で養成されること、②専門学校への入学条件は中級教育修了証 (実科学校修了証に相当) と1年以上の職業経験であり、事前の職業訓練は必要ないこと、③終了後に高等専門学校へ編入し、福祉教育士となりうること、が規定された。また、高等専門学校の修了で、総合大学の関連領域や教育大学への進学への途も開かれることとなった。

ところで、1967年のKMK協定における児童教育士の養成規定は、専門学校の中では特異な位置づけとなった。というのも、専門学校は一般に継続教育機関として位置づけられ、事前にその基礎となる職業訓練 (デュアルシステム) を受け、職業資格を獲得した後に、実務経験を経て入学する学校として位置づけられていた。それに対して、福祉教育専門学校は、入学条件に事前に職業訓練を前提としていないため、一段低い扱いとなっていた (Janssen 2010, 12)。

以上のように、1967年のKMK協定の結果、児童教育士は福祉教育士の下級の職種として位置づけたのである。

(3) 袋小路としての児童教育士養成

こうした福祉教育職との関係に変化をもたらしたのが、1968年10月31日の各州首相会議の協定¹⁾及び1969年2月6日のKMK協定(KMK1967=1969)である。1968年の各州首相会議によって、職業継続教育機関として位置づけられていた高等専門学校(Höhere Fachschule)が、高等教育領域の専門大学(Fachhochschule)へと昇格することとなった。

その結果、福祉教育士の養成は、主に高等専門学校から昇格した専門大学によって実施されることとなり、児童教育士の養成とは分離された。児童教育士の立場からすると、児童教育士の養成は福祉教育士の養成との関連を失うこととなった。というのも、専門大学入学資格は、ギムナジウム上級段階の修了(アビトゥア)か、新設された専門上級学校(Fachoberschule)で獲得することとなり、専門学校との関係性が切断されたのである。児童教育士が専門大学等に入学するためには、1974年に導入された特別才能試験(Sonderbegabtenprüfung)に合格する必要があった(Janssen 2010, 11-13)。このため、児童教育士の基本的養成経路は、「実科学校→1年以上の実務経験→専門学校」となった。一方で、福祉教育(学)士(Sozialpädagoge/in)の基本的養成経路は、「実科学校→専門上級学校→専門大学」となり、両者は関係を持たなくなった²⁾。児童教育士は、福祉教育領域で袋小路となり、福祉教育(学)士の下位に位置づけられたのである。

1960年代後半から1970年代にかけ、(旧西)ドイツは教育改革の時代であった。ドイツ教育審議会が1970年に構造計画を公表したが、そこでは就学前教育の教育施設化の提案等、就学前教育を学校教育と関連づける動きがあり、児童教育士の養成を高度化する提案も行われた。しかし、その後教育改革の動きが停滞したのと平行して、そうした提案も下火となった。

1980年代以降の児童教育士の養成枠組を、1982年9月24日のKMK協定(KMK1982)によって、確認しておく。

- (1) 目的—多様な福祉教育的領域において自立的に活動できる能力。
- (2) 養成の期間及び機関—養成期間は3年とし、そのうち1年は専ら実習を行う。養成機関は福祉教育専門学校(バイエルン州では職業アカデミー)(第2項)。
- (3) 入学条件—①中級教育修了証を有すること、②学校教育に先立つ1~2年の実習を経験しているか、職業訓練を修了していること(第3項)。つまり、職業経験は、必修ではなく、職業訓練であっても良いことが確認された。学修課程は3年を原則とし、一般には2年の理論中心の課程に引き続き1年の実習中心の課程を置くこととなった。
- (4) 学修の内容—福祉教育を中心とし、普通教育領域と職業関連領域で構成される。1年の時数は週最低30時間で、そのうち専門関連領域が最低週24時間とされた。また、専門関連領域では最低週12時間を教授法と方法学の応用に充てられなければならない。それ以外の専門関連領域では、教育学、心理学、青少年文学、福祉衛生学、及び法律が教授される(第4項)。
- (5) 修了試験—国家試験であり、論述試験及び口述試験と、教授学・方法学の応用領域での試

験で構成される。論述試験は最低3科目で、そのうち2科目は職業関連領域から選択されなければならない。論述試験時間の合計は、10時間を超える必要がある。口述試験はどの科目でも可能である。教授学・方法学の応用領域の試験では、受験者が獲得した知識を実習活動で実際にできているのかを判定する（第5項）。

なお、このKMK協定では、専門学校の学生以外の者のための試験を実施できることが明記されている（第6項）。このことは、他の福祉関係職あるいは教育職から試験によって、児童教育士の資格を取得する者が一定数存在することを意味している。従って、児童教育士の資格を取得するための経路は複数存在することになる。主な経路は、次のように整理できる。第一に、実科学校を修了し、1年の実務経験を積み、専門学校に入学し、修了によって児童教育士の資格を獲得する経路がある。第二に、ハウプトシューレを卒業し、児童介護士や福祉教育士助手の職業訓練を受けてから専門学校に入学し、専門学校の修了によって児童教育士の資格を獲得する経路がある。第三に、他の関連する福祉職や教育職から試験を受けて児童教育士の資格を取得する経路である。

以上のように、1967年のKMK協定及び1982年のKMK協定は、1990年代までの児童教育士のドイツ全体の枠組を規定していた。ただし1967年のKMK協定は、児童教育士を福祉教育士への経路として位置づけていたのに対し、1982年のKMK協定では、福祉教育（学）士とは異なる経路として位置づけられた。

2 児童教育士養成の高度化を推進する諸要因

1990年代までの児童教育士の養成は、専門学校で実施するという枠組を維持していた。こうした状況が変化する要因となったのが、児童の権利条約とそれに派生する子どもの受け入れ義務、そして就学前教育への着目である。以下、順にみていく。

(1) 児童青少年支援法と施設への受け入れ義務拡大

国際連合は1989年に「児童の権利に関する条約（以下、「児童の権利条約」）」³⁾を採択した。これを受けて、1990年に社会法典第8典（Sozialgesetzbuch VIII）、いわゆる児童青少年支援法（Kinder- und Jugendhilfegesetz）が制定された。児童青少年支援法の基となっていたのは、青少年福祉法（1961年制定 Gesetz für Jugendwohlfahrt）であり、その前は改正帝国青少年福祉法の諸規定改正に関する法律（1953年）であった⁴⁾。

児童青少年支援法は1990年6月26日に成立し、翌91年1月1日に施行された（BGBl I 190 1163）。同法第22条は、昼間の養育施設で行う子ども支援として、子どもの養護（Betreuung）、教育（Bildung）並びに保育（Erziehung）とに区分していた。同条に明記されている昼間施設は、幼稚園（Kindergarten）、学童保育所（Hort）及びその他の施設（andere Einrichtung）で

ある。その他の施設に含まれる主な施設として挙げられるのが、保育所（Krippe）である。これらの施設による保育の他に、保育ママ・保育パパ等による昼間個別保育（Kindertagespflege）が児童青少年支援法23条で制度化された。

児童の権利条約を受けて、1992年には児童青少年支援法が改正され、第24条では満3歳以上から就学前までの子どもの保護者に、就学前施設等への法的請求権が規定され（BGBl 1992 I 1398, Gartinger/Janssen 2014, S.56.）、この規定は1996年から実施とされた（実際には延長措置がとられた）。この改正によって、就学前教育は量的に拡大していくことが予想され、児童教育士等への需要が高まった。（ただし、1990年10月3日に東西ドイツが統一され（実際には旧東ドイツが旧西ドイツに吸収合併され）、旧東ドイツでは、出生者数が減少していた。）

子ども支援の年齢対象の拡大はさらに続く。2008年12月10日、児童青少年支援法は改正され、第24条aにおいて就学前施設への請求権は満1歳以上の子どもにまで拡大された。施行は2013年8月1日とされた（BGBl 2008 I 57 2403）。こうして、就学前教育施設に従事する者への需要増大が生まれることとなった。

(2) 児童福祉施設の教育施設化

ドイツにおける就学前教育領域は、法的には教育領域ではなく福祉領域として位置づけられている。その根拠となるのが、児童青少年支援法である。1961年の青少年福祉法では、第5条で乳児、幼児、就学義務年齢の児童で学校以外での世話（Pflege）と保育（Erziehung）といった文言で就学前教育施設の役割が規定されていた。児童青少年支援法が1990年に制定された時点で、上述のように、世話、教育（Bildung）、保育とし、教育が加えられている。2004年12月27日、児童青少年支援法が改正されたが、この規定改正の法案名は、「質的指向と需要に応じた子どもの世話を拡充するための法律」となっている。子どもの養育に関する第22条が大幅に改正された（BGBl 2004 I 76 3852）。

この改正によって、第22条第1項にあった「幼稚園、学童保育所、およびその他の施設」という区分はなくなり、替わって児童保育施設と児童個人保育（Kindertagespflege）を合わせた形での規定へと変更された。つまり、幼稚園等の施設に加え、個人で可能な保育ママ（保育パパ）を含めた子ども支援制度が意図されたのである。第2項は以下のように改訂された。

第22条第2項 児童保育施設及び児童個人保育は、

1. 自己責任のある、社会的能力のある人格に子どもの発達を促進するべきである。
2. 家庭における保育（Erziehung）と教育（Bildung）を支援し、補完すべきである。
3. 仕事と子育てをよりよく調和することができるように保護者を助けるべきである。

第22条第3項は、従来の第2項に相当する規定が置かれたが、「支援の委託は、子どもの保育、教育及び養護を包括し、子どもの社会的、情緒的、身体的、精神的発達に関連する……」と保

育及び教育が養護の前に置かれている。このように2004年の児童青少年支援法改正によって、幼稚園等は、福祉施設の法的位置づけを残しながらも教育施設としての役割が強調されることになった。

こうした就学前教育施設への教育要求の背景には、幾つかの要因が考えられる。第一にOECD（経済協力開発機構）が実施したPISA2000年調査結果等による「PISAショック」等による就学前教育への着目である。第二に、OECDやEU（ヨーロッパ連合）における幼児教育・保育への関心の高まりである⁵⁾。その象徴的ともいえる文書がOECDが2004年11月26日に公表した報告書「ドイツにおける就学前の世話、教育、保育政策」(OECD 2004)である。この中で、OECDの調査グループは、ドイツでは旧東ドイツでは就学前教育等が進んでいたが、全体では不十分であり、将来的には1歳以上に対象を拡大すること、ドイツが教育者の養成を大学レベルに引き上げるべきこと等を厳しく指摘している。更に、後述する2002年の改訂されたKMK協定においても指導者養成について十分な改革が行われていないと指摘している（養成についてはOECD 2004, 86項以降, 151項）。その理由として、OECDは、幼児教育者と教育等の質との間に相関関係があること、各国は趨勢として指導者を大学レベルで養成する流れにあることを指摘している。

1998年に発足したシュレダーを首班とするSPD（ドイツ社会民主党）と緑の党の連立政権は、翌1999年に教育フォーラム（Forum Bildung）を発足させ、関係大臣、学識経験者等と市民との対話を繰り返して実施し、報告書を2002年にとりまとめた。その中では、家庭における教育と並び就学前教育の充実とその教育者の養成及び研修が重要課題としてあげられている（Arbeitsstab Forum Bildung 2002a, 5）。就学前教育施設に対する具体的な提案として、「6. 就学前教育施設における早期支援」では以下の7点が挙げられている（Ders 2002b C.15f）。

- ①就学前教育施設における教育責務の定義によって、機会均等の支援をとくに考慮すること
- ②研究の知識と実習での模範となる経験を開発するために、移行構造と助言構造の創設
- ③保護者を強力に巻き込み、支援し、教育問題で助言すること
- ④児童教育士の養成及び研修の強化と改革、男性児童教育士の確保
- ⑤就学前教育の研究能力の拡大と実践モデルを科学的に根拠付けること
- ⑥発達の遅れや特別な才能を持つ者の早期発見手続きの導入
- ⑦就学前教育施設の教育責務を実現するための内容的、組織的、人的条件の構造と、就学前教育施設の通園料無料化試行

教育フォーラムは、こうした形で、就学前教育を強化する方針を示したのである。

2004年には各州青少年大臣会議（JMK, JFMKの前身）及びKMKが共同で「就学前教育施設における幼児教育に関する州共通枠組」（KMK 2004）を策定する。この枠組と平行して、各州は独自の就学前教育の「教育計画（Bildungsplan）」を作成していく⁶⁾。共通枠組により、就学前教育施設における教育内容が共通化され、そのために必要な児童教育士の能力が2011

年に規定されることとなった（KMK 2011）。こうした動きの中心となったのが、JMK及びKMKである。以下、これら2つの会議体の動きについて整理していく。

(3) 各州青少年（家族）大臣会議（JFMK）と常設各州文部大臣会議（KMK）

児童青少年支援法に基づき、連邦レベルで就学前教育及び児童及び青少年に関する事項を所管しているのは連邦家族・高齢者・女性・青少年省（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend）である。実際に青少年支援を行うのは、州法の規定によるものとされ（児童青少年支援法第69条）、実際には郡市単位に設置される青少年局（Jugendamt）であり⁷、青少年局を統括する州青少年局（Landesjugendamt）を設置することも可能である（同法第69条）。

青少年、家族に関する各州の政策を調整するのが、関係する州大臣で構成される各州青少年家族大臣会議（Jugend- und Familienministerkonferenz, JFMKと略、2006年以前は青少年大臣会議（JMK））である⁸。各州の児童青少年行政の担当省庁は、連邦家族・高齢者・女性・青少年省の系列に属する州省庁と、州の学校教育を所管する省庁とに分かれている。JFMKは家族行政の担当省庁も含まれるため、複数の大臣が州代表となっているところが多い。2016年12月現在のJFMKの州別構成員は、以下のとおりである。

【表1】 青少年家族大臣会議の構成員

BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 教
BW	Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg 福
BY	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 福
BE	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin 教福
BB	Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 福
BB	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 教
HB	Die Senatorin für Soziales, Jugend und Frauen, Integration und Sport der Freien Hansestadt Bremen 福
HB	Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen 教
HH	Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien Hansestadt Hamburg 福
HE	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 福
MV	Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern 福
NI	Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung 福
NI	Niedersächsisches Kultusministerium 教
NW	Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 福
RP	Ministerium für Familie, Frauen, Jugend, Integration und Verbraucherschutz 福
RP	Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz 教
SL	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Saarlandes 福
SL	Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes 教
SN	Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 福
SN	Sächsisches Staatsministerium für Kultus 教
ST	Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt 福

SH	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 福
TH	Thüringer Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit Frauen und Familie 福
TH	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 教

(出典：https://www.jfmk.de/doc/doc_download.cfm?uuid = 9E52100AA0DF9D67F1C11 C07853F5DAC 170129 access)

(注)「教」は主に教育を担当する省、「福」は主に家族・高齢者・女性・青少年等を担当する省を意味する。

JFMKは、1990年代以降、活発に幼児教育士の養成改革についての提言を行っている。確認できた範囲でも、1998年(TOP8)、2001年(TOP10)、2005年(TOP13)、2006年(TOP6)、2008年(TOP4)と児童教育士の養成構造改革を決議している。この中で、1998年の決議では、KMKに対して、児童教育士の養成と試験について新たな協定を結ぶように要請している。専門学校で行われる児童教育士の養成及び試験は、職業教育諸学校を所管する州文部省の事務なのである。このため、JFMKは、児童教育士、あるいは大学における児童教育学士の養成について、KMKと関係強化を進めることになる。また、2008年の決議では、専門学校及び(専門)大学における養成を是認している。

実際に、JFMKは、2010年にKMKと共同で児童教育士の養成等に関する決議を行っていく。その経緯をまとめると、「表2」のようになる。

【表2】JFMK及びKMKの児童教育士養成関連の主な決議

年	月日	主体	決議
1998	06/25-26	JMK	児童教育士の養成構造の発展
2000	01/28	KMK	児童教育士の養成及び試験に関する大綱協定
2002	11/07	KMK	専門学校に関する大綱協定
2004	05/13-14 06/03-04	JMK/KMK	就学前教育施設における幼児教育に関する州共通枠組
2005	05/12-13	JMK	児童教育士養成の発展
2009	06/05 06/18	JFMK/KMK	就学前教育施設から基礎学校への移行を意義あるものに—就学前教育段階と初等教育段階の共同を効率化する
2010	09/16 12/14	KMK/JFMK	児童教育士の養成、向上、研修の発展—「児童教育」課程の共通指向枠組—
2011	12/01	KMK	専門学校における児童教育士のコンピテンシー志向の能力プロフィール
2012	03/02	KMK	専門学校に関する大綱協定(2002年11月07日)改訂

(出典：JFMK及びKMKのホームページ等から筆者作成)

このうち、1998年6月25日のJMK決議は、その後の児童教育士養成に強い影響を与えたものと位置づけられる。というのも、児童教育士養成の目的及び構造についての提案を行っているからである。児童教育士養成の目的は、以下のように提案されている(JMK 1998)。

- ①子どもや青少年をその個性や主体性においてみること。
- ②多様な年齢集団の子どもや青少年の発達可能性や需要を認識し、対応する教育的提供を計

画し、実施し、記録し、評価できること。

- ③高い教育的情熱、人間的まとまり、社会的人間的な能力と行動戦略を通じて集団状況の形成を行い、チームで行動する能力を持つこと。
- ④その教育状況や教授方法能力に基づいて、全体的な学習の機会並びに子どもや青少年の生活実態から志向される学習を認識し、促進することができること。
- ⑤子どもや青少年並びに成人との接触において、自己を主張し、伝達過程及び交渉過程を進める能力があること。
- ⑥家庭の補助や支援機能を充足するための機能として、対応するコミュニケーション能力を有すること。
- ⑦福祉的社会的関係性についての認識に基づいて、子どもや青少年及びその保護者の状況を把握し、葛藤の状況での支援を行うことができること。
- ⑧他機関との協力構造を発展させ、保持することができること。
- ⑨経営的關係性を認識するとともに、施設や勤務の増大する競争的状況に求められる諸要求並びにより強固な勤務効率の諸要求に対応できること。

これは、次にみるように、2000年及び2002年のKMK協定に、ほぼそのままの形で継承されていく。また、この決議において、児童教育士養成はヨーロッパ統合における文脈で議論する必要があることが指摘されている。

こうした内容は、JMKの作業部会の役割を果たしている各州上級青少年局部会（Arbeitsgemeinschaft der obersten Landesjugendbehörden）の報告に依拠していることが決議の中で示されている。つまり、こうしたJ(F)MKの決議は、各州の青少年局組織による提案が基盤となっていると理解できる。

3 2000年代以降の児童教育士養成の高度化と専門化

1990年代までの児童教育士の養成は、専門学校で実施するという枠組を維持していた。こうした状況を変化する要因となったのが、児童の権利条約とそれに派生する子どもの受け入れ義務、そして就学前教育への着目である。以下、順にみていく。

(1) 専門学校における児童教育士養成の現代化

1982年のKMK協定を刷新したものが、2000年1月28日のKMK協定「児童教育士の養成及び試験に関する大綱協定」（KMK 2000）及び2002年11月7日のKMK協定「専門学校に関する大綱協定」（KMK 2002）である。2000年の協定は、児童教育士の養成全般について改訂し、2002年の協定は、これまで領域別に規定されていた継続教育機関としての多様な領域の専門学校を1つの協定により規定し、共通の枠組みと個別領域の規定によって整理したものである。

1982年協定と、2000年及び2002年のKMK協定を比較すると、以下のような類似点と相違点がある。第一に、児童教育士養成の目的である。1982年の協定は「福祉教育学領域において児童教育士として自立的に活動する能力」の獲得を児童教育士養成の目的として掲げていた。これに対して、2000年及び2002年の協定は、「保育、教育及び世話の責任を引き受け、あらゆる福祉教育領域において児童教育士として自立的かつ自己責任をもって活動する能力」と丁寧に規定された。保育 (Erziehung)、教育 (Bildung) 及び世話 (Betreuung) という内容が明記されるとともに、児童教育士として「自立的 (selbständig)」に加えて「自己責任をもって (eigenverantwortlich)」活動することが求められている。

具体的に必要とされる諸能力について、2000年及び2002年の協定は、以下の10項目を列挙している。

- ①子どもや青少年をその個性や主体性においてみること。
- ②多様な年齢集団の子どもや青少年の発達可能性や需要を認識し、対応する教育的提供を計画し、実施し、記録し、評価できること。
- ③高い教育的情熱、人間的まとまり、社会的人間的な能力と行動戦略を通じて集団状況の形成を行うこと。
- ④チームで行動する能力を持つこと。
- ⑤教授方法の能力に基づき、包括的で子どもや青少年の生活実態に合わせた学習の機会を認識し、活用できること。
- ⑥子どもや青少年並びに成人との接触において、自己を主張し、伝達過程及び交渉過程を進める能力があること。
- ⑦家庭の補助や支援機能を充足するための機能として、対応するコミュニケーション能力を有すること。
- ⑧福祉的社会的関係性についての認識に基づいて、子どもや青少年及びその保護者の状況を把握し、葛藤的状况での支援を行うことができること。
- ⑨他機関との協力構造を発展させ、保持することができること。
- ⑩経営的關係性を認識するとともに、施設や勤務の増大する競争的状况に求められる諸要求並びにより強固な勤務効率の諸要求に対応できること。

この児童教育に求められる能力像は、1998年のJMK決議と比較すると、第3項目が2つに分離されていることがわかる。内容としては、1998年のJMK決議を踏襲しているといえる。

第二に、児童教育士養成の期間と機関についてである。1982年のKMK協定は、養成期間は専門実習を中心とする1年を含めて3年で、養成機関は福祉教育学の専門学校とされていた。一方、2000年のKMK協定は、事前教育を含めて通常5年、最低でも4年としている。その上で、専門学校は通常3年、最低でも2年としている。2002年の協定は、年数に加え、授業時数で規定を行っている。福祉教育専門学校は、最低2400時間の授業と最低1200時間の実習を行うこ

とが規定されている。また、実習については明確な期間の定めがなくなり、多様な福祉教育の活動領域で行うことが規定されている。加えて、2000年の協定では、定時制課程の養成が可能であることが明記されている。

第三に、専門学校への入学条件である。1982年のKMK協定は、学校教育の条件として、実科学校修了証又はそれに相当するものを示している。職業訓練・活動の条件は、最低2年の職業訓練の修了、州法の規定による職業活動、あるいは該当する全日制職業教育学校の修了による実習を挙げている。一方、2000年のKMK協定は、入学条件となる学校教育について、1982年の協定と同様に実科学校修了証又はそれに相当するものを必要としている。職業訓練・活動の入学条件としては、必要な職業準備教育を終えていることとし、その具体的な内容として、該当する職業訓練の修了か、州法により訓練期間と同等と認められる条件として規定し、具体的な条件は各州に委ねている。

第四に、学修課程である。1982年のKMK協定は、内容を一般教育、専門理論教育、専門実習訓練に区分し、週30時間の授業および実習を想定していた。また、一般教育、専門理論教育の科目も具体的に提示していた。一方、2000年のKMK協定は、こうした規定の仕方を改め、最低2400時間の授業と最低1200時間の実習として規定している。その内訳として、一般教育領域は360時間、職業独自の教育領域は1800時間、福祉教育実習は1200時間を最低時間数としている。これに加え、2000年及び2002年のKMK協定は、対象となる内容を科目ではなく、以下の6領域で提示している。①コミュニケーションと社会、②福祉教育学の理論と実践、③音楽的創造的構成、④エコロジーと健康、⑤組織、法及び行政、⑥各州の規定に基づく宗教・倫理。また、理論と実習とをかみ合わせた学修課程を求めている。

また、2002年の協定は、これまでの協定にはなかった教授方法の原則が規定されている。これは、養成課程における理論と実践の往還を踏まえ、反省的な他者理解を基盤として福祉教育的な行動を基礎づけるという理念を発展させるために、行動マニュアル及び評価基準を分析・検証することを意図している（2002年KMK協定福祉制度領域4参照）。

第五に、修了試験についてである。1982年、2000年及び2002年のKMK協定は、修了試験が国家試験であること、及び獲得した知識を実際の活動に応用できることが確認されること、を規定している点で共通している。2000年及び2002年のKMK協定は、論述試験が最低2つの内容で実施されること、その合計試験時間が最低6時間以上であることが規定されている。

以上のように、1982年のKMK協定と、2000年及び2002年のKMK協定では、学修課程の規定が科目から領域に変更され、児童教育士の広範な事務領域に対応しやすい形に変更されるとともに、理論と実践が区分されていた学修課程から理論と実践をかみ合わせた学修課程への転換を促すこととなった。

その後、2002年のKMK協定における児童教育士養成の目的規定は、2010年の改訂によって、以下の2項目が追加された（KMK2002=2010）。

①幼稚園や就学前の子どもに算数、理科及び技術的事項の関心と呼び覚ますための教授法の

能力を獲得すること。

⑫就学前教育領域における身体及び運動の能力を促進することができること。

これは、次に述べるKMKとJMKが2004年に幼児教育に関する共通枠組を決議したことによる追加と考えられる。

KMKは2011年12月1日に「専門学校における児童教育士養成のためのコンピテンシー指向の諸能力プロフィール」を決議する（KMK 2011）。2002年のKMK協定が2010年3月3日に改訂されたこと、及び2010年にKMKとJFMKにより決議された「児童の世話領域における学士修了の国家的承認と職業名称」を受けて決議されたものである。この協定は、2013年に発効することとなるドイツ職業資格枠組（Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR）に対応する形で、児童教育士に求められる諸能力を記述したものである。DQRでは、児童教育士は大学の学士課程に相当する「レベル6」に位置づけられている。2011年のKMK協定は、児童教育士に求められる能力として、具体的には、6つの行動領域に区分し、それぞれに必要な4つの諸能力（社会コンピテンシー、自立性、知識、技能）を明示したものである。6つの行動領域とは、以下の通りである。

- (1) 子ども、青少年及び若い成人をその生活世界において理解し、彼らとの教育的関係を構築する
- (2) 発達及び教育の過程を励まし、支援し、促進する
- (3) 集団で教育的に対応する
- (4) 保護者や関係者と教育的パートナー関係を構築する
- (5) 制度とチームを開発する
- (6) ネットワークで協働し、移行を行う

(2) 児童教育者養成の高度化と専門化

児童教育に関わる者の養成は、専門学校における児童教育者を中心として行われてきたが、専門大学を中心とした高等教育機関でも福祉教育学士の養成も行われてきた。1990年代後半以降、高等教育全体では、ヨーロッパ全体での高等教育改革の流れの中で、質保証のために学修課程や修了試験手続きを共通化する動きが活発となった（KMK 1996）。この流れの中で、HRK（大学学長会議、Hochschulrektorenkonferenz）とKMKは、総合大学等の試験規定の共通化を進めていった。マギステル（HRK/KMK 1996/1997）や専門大学（HRK/KMK 1998）の学修領域に共通する一般試験規定を作成し、更に学修領域毎の試験規定を作成していった。福祉教育の領域では、2001年に「福祉的活動の学修領域におけるディプロム試験の大綱規定—専門大学—」が作成された（HRK/KMK 2001）。ここで留意すべきは、従来区分されていた福祉活動（Sozialarbeit）と福祉教育学（Sozialpädagogik）の領域が統合され、「福祉的活動（Soziale Arbeit）」となったことである（HRK/KMK 2001の解説参照）。学位は「ディプロム福祉

活動学士 (Diplom-Sozialarbeiter (FH))」とされ、「ディプロム福祉教育学士 (Diplom-Sozialpädagoge)」はこれに長期的に統合されることとなった。これによって、福祉教育学は福祉活動の領域に統合されることとなった。

こうした福祉教育学領域の福祉活動領域への統合決定の一方で、就学前教育を独自の領域として設定する動きが活発となる。2004年、KMKとJMKは、「就学前教育施設における幼児教育に関する州共通枠組」を決議した (KMK/JMK 2004)。この協定は、各州で多様であった就学前教育の内容を、最低基準として統一した。ここで整理された就学前教育施設の教育領域は、①言葉、書き方、コミュニケーション、②個人的及び社会的発達、価値教育/宗教教育、③算数、理科、(情報)技術、④音楽教育/メディア領域、⑤体、運動、健康、⑥自然と文化環境、の6領域である。いわゆる「教育」領域に比重がかかっていることが理解できる (坂野2017b)。

ここで留意すべき点は、この協定において、専門職の役割として、以下のような記述がなされていることである (協定3.3.2)。「児童教育士達は研究実験場である就学前教育施設を統括し、組織する。児童教育士達は、子どもたちを力づけ、子どもたちの世界の問いを促し、子どもの質問に答えを与えるのではなく、子どもの関心を拡大し、深めようとし、直接目に見えない、体験できないことから完結しない諸問題へと導く。…… (中略) ……児童教育士は子どもの自己活動を促し、その健在に注意し、継続的な方法で自尊心を強める。すべての教育関係者は、学習者であるとともに、教える者であることができる。前提となるのは、専門職が子どもの独自の行動、アプローチ、好き嫌いをそれぞれの教育領域の観点から観察し、振り返ることである。」

このように、児童教育者の役割は、子どもの発達を支援し、観察し、振り返るという継続的な営みを専門的知見に基づいて行うこととされたのである。こうした職業像は、高度な知識能力を必要とする。このため、就学前教育に携わる者の養成及び研修が重要な課題となっていく。この決議の特色は、就学前教育者の養成について、専門学校のみならず、専門大学を中心とする高等教育機関における養成を明示していることである。

実際の幼児教育領域の専門職養成の高等教育化のプロセスは、以下のように進行していった。すでに福祉教育学士の学修課程を設置していたアリス・ゾロモン専門大学 (Alice-Solomon-Fachhochschule) が2004年に「幼児期における保育と教育」課程を設置したことを皮切りに、福祉教育学の学修課程を設置している大学の中に幼児教育に特化した学修課程が設置されていく。教育科学労働組合 (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW) が2005年2月に取りまとめた報告書 (GEW 2005) では、上述のアリス・ゾロモン専門大学、フライブルク・プロテスタント専門大学 (Evangelische Fachhochschule Freiburg) 等、8つの設置 (予定) 大学を紹介している。同じくGEWが2007年にまとめた報告書 (GEW 2007) によれば、幼児期における保育と教育等の学修課程は、2007年には24の専門大学及び4総合大学へと拡大している⁹⁾。また、2004年11月のOECD報告書は、大学レベルでの幼児教育職の養成を提言している (OECD 2004)。

こうした社会的動向に合わせ、JFMK及びKMKは幼児教育職の養成を高度化していく決議を行っていく。JMKは、2005年5月12/13日の会議において、就学前教育において、児童教育士養成の発展について決議した（JMK 2005）。これは、当面は専門学校における養成が中心となるため、児童教育士に学術的な研修の充実を求めた。この2005年の決議は、児童教育士に求められる諸能力を、具体的な知識や能力と、専門性を超えた能力の伝達の二面性を示しているという指摘もある（Jansen 2010, 36）。また、2008年の会議は、各州に児童教育士の養成及び研修の進捗を報告することを要請することとなった。

JMK決議は、就学前教育施設における教育者養成が、専門学校レベルで養成される児童教育士に加え、高等教育機関（主に専門大学だが、総合大学も含む）による福祉教育学士あるいは児童教育学士へと徐々に重心が移っていくことを前提としている。つまり、大学レベルにおける教員養成へと踏み出したことが理解できる。JFMKは、2008年の決議においても、専門学校における養成と大学における養成の両者が必要であるとの立場を示している（JFMK 2008）。

KMKは2010年9月16日に「児童の世話領域における学士修了の国家的承認と職業名称」をJFMKの決議を一部修正して承認した（KMK/JFMK 2010）。JFMKは、KMKの修正した協定を2010年12月14日に承認した。これは、KMK及びJFMKが大学における従来の福祉教育学の枠組みから幼児教育の学修課程を独立させたことを意味する。

更にJFMKは、2011年5月26/27日、「児童の世話領域における学士修了の国家的承認と職業名称」について決議した（JFMK 2011）。そこでは、児童の世話領域における学士課程の枠組みを2010年のKMK及びJFMKの協定に従って構成すること、実習部分は最低30単位（ECTS, 100日）とすること、等が確認されるとともに、称号を「国家に承認された児童教育学士（staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge）」とすること、等を提案している。

これらの決議は、高等教育機関における学修課程において、福祉教育学関係職から幼児教育職の独立へと進んだことを意味している。すなわち、広範な福祉教育領域全般から、幼児教育を専門特化するという機能が明示されたのである。これは幼児教育領域の専門性を高める必要性があったことを意味する。

KMKは、児童教育士が大学における学修を容易に修了できるようにする準備として、2002年6月28日に、「大学制度以外で獲得された知識及び能力の大学学修への換算」を決議し、大学以外で獲得された知識や能力を大学学修の50%まで換算できることとしていた。つまり、専門学校修了者である児童教育士が大学における学修に進んだ際、一定の単位数を免除することを可能とした。

以上のように、2000年代の改革によって、児童教育士は従来よりも容易に大学を修了することが可能となったのである。

(3) 就学前教育職の量的動向

最後に、就学前教育施設で働く者の量的動向を確認したい。連邦統計局が公表している「子ども及び青少年支援統計—施設における子どもと従事者 (Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen)」によって、2008年度以降の施設数、子ども数及び資格別従事者数等を確認することができる。2008年3月から2016年3月時点までの2年毎の変化を見てみよう。

【表3】 児童教育施設教職員数及び学歴内訳

年	総数	福祉教育 学士等	教育学士	治療教育 学士	児童教育 学士	児童教育士	治療教育士	児童介護士	福祉制度 助手
2008年	382,417	9,066	3,458	855	—	267,296	5,842	48,414	2,146
2010年	423,438	10,751	4,127	1,128	—	296,658	6,246	51,984	3,128
2012年	468,434	14,004	5,142	1,370	1,017	323,635	11,248	55,536	5,477
2014年	527,418	16,108	6,805	1,984	3,052	354,976	13,676	60,727	7,350
2016年	576,193	16,726	7,091	2,150	4,580	385,456	15,678	64,480	9,632

【出典】 Statistisches Bundesamt (Jedesjahr): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

【表4】 児童教育施設教職員学歴別割合

	割合 (%)	福祉教育 学士等	教育学士	治療教育 学士	児童教育 学士	児童教育士	治療教育士	児童介護士	福祉制度 助手
2008年	100	2.3	0.9	0.2	—	69.9	1.5	12.7	0.6
2010年	100	2.5	1.0	0.3	—	70.1	1.5	12.3	0.7
2012年	100	3.0	1.1	0.3	0.2	69.1	2.4	11.9	1.2
2014年	100	3.1	1.3	0.4	0.6	67.3	2.6	11.5	1.4
2016年	100	2.9	1.2	0.4	0.8	66.9	2.7	11.2	1.7

【出典】 Statistisches Bundesamt (Jedesjahr): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

これらの表から以下の点を確認することができる。第一に、この8年間で児童教育施設の教職員数がおおよそ50%増加している。これは、満1歳以上の子どもの保護者が施設等に子どもを預ける請求権を持つように法令が改正されたことへの対応と考えられる。第二に児童教育士 (Erzieher/in) が児童教育施設の量的中心に位置していることである。2016年の時点でも2/3以上が児童教育士である。第三に、福祉教育学士、教育学士、治療教育学士、児童教育学士といった大学を修了した者が児童教育施設教職員として増加しつつあることが読み取れる。2008年の時点では、13,379人で、全体の3.5%であったが、2016年の時点では合計で30,547人となり、全体の5.3%を占めるに至っている。8年間で絶対数では2倍以上に、教職員の割合でも1.8ポイントの上昇となっている。第四に、大学において、従来福祉教育学という広い枠組みで養成されていた福祉教育学士から児童教育学士が分離したことである。つまり、児童教育に関連する職種は、専門性を求められ、大学がそれに対応する学修課程を提供するようになり、労働市

場でも受け入れられていることが確認できる。

まとめ

以上みてきたように、就学前教育施設における指導者養成は、2000年以降に大きな変化に遭遇している。第一に、職務内容の変化である。端的には就学前教育は、従来の世話を中心とした施設から、教育や保育を重視する施設へと転換してきたことである。その背景として、PISA調査結果やOECDの報告書があった。その結果、2004年のKMK/JMK協定等によって、職務内容を明確化、共通化する施策が進められた。

第二に挙げられるのは、就学前教育施設の量的拡大と、それに伴う指導者への需要増大である。これは国連の児童の権利条約を背景として、社会法典第8典（Sozialgesetzbuch VIII）、いわゆる児童青少年支援法（Kinder- und Jugendhilfegesetz）が制定され、子どもの保護者が保育席を要求する権利を認められたこと、そして家族・家庭環境の変化によるものである。このため、2000年代以降、指導者の数は増加している。

第三に、提供する教育の質が求められ、指導者が従来の職業継続教育機関である専門学校で養成された児童教育士を中心とする制度から、大学における養成を中心とする制度への移行が意図されるようになったことである。2016年時点では、就学前教育施設で仕事に従事する者の割合は5%程度であるが、今後増大する方向へと向かうことが予想できる。ただし、大学修了に見合った処遇が行われるのかどうかは、これまでのところ、明らかではない。そのため必要となる財源をどのように確保していくのが、課題であろう。

最後に今後の研究課題として、以下の点が残されている。第一に、就学前教育施設における教育の質が、どのように変化したのかを分析することである。これまでの議論の中で、就学前教育の質をどのように構成し、測定するのかという点については、研究があまり進んでいないようである。第二に、指導者養成機関の学修課程の検証と改善である。指導者養成の高度化や専門化によって、どのような諸能力がどの程度獲得できるのかを検証し、必要な改善を進める必要がある。今回の論文では、養成課程の具体的な分析を行うことができなかった。今後の課題としたい。

注

- 1) Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens. (Vom 31.10.1968) in: Ständige Konferenz der Kultusminister (1969) Kulturpolitik der Länder 1967 und 1968. S. 364-366.
- 2) その後、1981年のKMK協定（KMK 1981）によって、専門学校の修了に加え、一定の普通科目の授業を受け、試験に合格することにより、専門大学入学資格を獲得する経路が開かれた。1992年の時点で、ベルリン市（1981年から）、ブレーメン市（1984年から）、ヘッセン州（1985年から）、

- ニーダーザクセン州（1984年から）、ラインラント・プファルツ州（1988年から）、ザールラント州（1986年から）、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州（1982年から）で児童教育士の修了者に細く授業及び試験による専門大学入学資格への経路が認められている。
- 3) 児童の権利条約については、外務省HP参照 (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/161220access>)
 - 4) das Gesetz zur Änderung von Vorschriften des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes vom 28. August 1953.
 - 5) 詳細は坂野（2017b）参照。
 - 6) 教育計画については、坂野（2017）で整理した。
 - 7) ドイツ全体では約600の青少年局が設置されている。（<http://www.unterstuetzung-die-ankommt.de/> 170129 access）
 - 8) JFMKについては、以下のホームページを参照 (<https://www.jfmk.de/index.cfm?uuid=634A096CDCA903EBEB4CFA1215074381> 170129 access)。また、2007年以前の決議については、ブランデンブルク州文部省のホームページを参照 (http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?template=jmfk_beschluesse 170129 access)。
 - 9) GEW（2007）は、すでに1993年に児童教育士の大学における養成を要求していた（9頁）。

参考文献

- Aden-Grossmann, W. (2016) Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Springer VS, Wiesbaden.
- Aden-Grossmann, W. (2011) Der Kindergarten: Geschichte - Entwicklung - Konzepte. Beltz, Weinheim und Basel.
- Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) (2010) Bachelor-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. Modulhandbuch für die Präsenzstudienform (Fassung vom 1. Juni 2010) (<https://www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/bachelor-erziehung-und-bildung-im-kindesalter/profil/#c7720> 170417 access)
- Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) (2016) Infobuch für den Bachelorstudiengang. Erziehung und Bildung im Kindesalter - Präsenzstudienform - Stand: WiSe 2016/17.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002a) Empfehlungen des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung I.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002b) Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung II.
- BAGKAE, BeA und BöfAE (2004) Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html> 170417 access)
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G. (2012) Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Familienforschung, 24. Jahrg., 2012, Heft 2. 199–224.
- Cloos, P./Hauenschild, K./Pieper, I./Baader, M. (Hrsg.) (2014) Elementar- und Primärpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Springer VS, Wiesbaden.
- Cloos, P./Oehlmann, S./Hundertmark, M. (Hrsg.) (2013) Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Springer VS, Wiesbaden.

- von Derschau, D. (1987) Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: Erning, G./Neumann, K. (1987) Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte Systematische Perspektiven Entwicklungsverläufe. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau. 67–81.
- von Derschau, D. (1975) Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Gersthoven, Maro-Verlag.
- Faas, S. (2013) Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Springer VS, Wiesbaden.
- Faas, S./Zipperle, M. (2014) Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Springer VS, Wiesbaden.
- Gartinger, S./Janssen, R. (2014) Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen + Erzieher. Band 1. Cornelsen, Berlin.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007) Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Überblick. Rita Spitzer Druck, Darmstadt.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2005) Erzieherinnenausbildung an die Hochschule. Der Anfang ist gemacht. Spitzer Druck, Darmstadt.
- Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (HRK/KMK) (2001) Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit — Fachhochschulen —.
- Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (HRK/KMK) (1998) Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen — Fachhochschulen —. (注: KMKはすでに1972年, 1994年にも単独で同種の決議を行っている)
- Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (HRK/KMK) (1996/1997) Allgemeine Bestimmungen für Magisterprüfungsordnungen (Magistra Artium/Magister Artium).
- Janssen, R. (2010) Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011) Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) am 26./27. Mai 2011 in Essen. TOP 7.2 Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2008) Erfahrungsbericht zur Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30. Mai 2008 in Berlin. TOP4.
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2005) Jugendministerkonferenz am 12./13. Mai 2005 in München. TOP13 Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung.
- Jugendministerkonferenz (JMK) (1998) Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Jugendministerkonferenz in Kassel am 25./26. Juni 1998. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/462.html> 170417 access)
- KMK/JFMK (2010) Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. - Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ -.
- KMK/JMK (2004) Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)
- KMK (2011) Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011)
- KMK (2004) Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

- (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)
- KMK (2002) Rahmenvereinbarung über Fachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002)
- KMK (2002 = 2010) Rahmenvereinbarung über Fachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d. F. vom 03.03.2010)
- KMK (2000) Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000) (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/84.html> 170127 access)
- KMK (1996) Bericht zur Realisierung der Hochschulstrukturreform. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.1996)
- KMK (1982) Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. September 1982) aus: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland. (Stand: 1994). 428.
- KMK (1981) Vereinbarung von einheitlichen Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über besondere Bildungswege. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.9.1981 i.d. F. Vom 4.5.1992; Anlage nach dem Stand der Fortschreibung vom 15.8.1992.)
- KMK (1967) Rahmenvereinbarung über die Sozialpädagogischen Ausbildungsstätten. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16./17. März 1967) in: Ständige Konferenz der Kultusminister (1969) Kulturpolitik der Länder 1967–1968. Deutscher Bundes-Verlag, Bonn. 320–323.
- KMK (1967 = 1969) Rahmenvereinbarung über die Sozialpädagogischen Ausbildungsstätten. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16./17. März 1967 in der Fassung vom 6. 2.1969.)
- Kutscher, H. (2011) Zur Gründung des bundesweiten Studiengangstags „Pädagogik der Kindheit“. In: Soz Passagen (2011) 3: 287–292
- Lundgreen, P. (2011) Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. 9–39.
- Metzinger, A. (2013, 3. Aufl.) Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Cornelsen, Berlin. 390–400.
- Metzinger, A. (1993) Zur Geschichte der Erzieherausbildung: Quellen - Konzeptionen - Impulse - Innovationen. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- OECD (2004) Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland.
- OECD (2001) Starting Strong. Early Childhood Education and Care.
- Pfeiffer, S. (2013) Reformpädagogische Konzepte. Geschichte und Theorie der Frühpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Qualifikationsprofil „Frühpädagogik - Fachschule/Fachakademie“ Berlin, 7.10.09 Dr. Volker Pudzich (http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Folien_zum_Vortrag_von_Dr._Volker_Pudzich.pdf 170416 access)
- Robert Bosch Stiftung (2008) Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. (http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf 161220 access)
- Speth, C. (2010) Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Stieve, C. Worsley, C. Dreyer, R. (2014) Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Köln.

- Viernickel, S. (2008) Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg. Sonderheft11/2008. S. 123-138.
- Wildgruber, A./Becker-Stoll, F. (2011) Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57. Beiheft 60-76.
- 生田周二・大串隆吉・吉岡真佐樹『青少年育成・援助と教育—ドイツ社会教育の歴史, 活動, 専門性に学ぶ—』有信堂, 2011年
- 池谷潤子「ドイツにおける現代の幼児教育1」『千葉明德短期大学紀要』第28号2007年, 77-82頁
- 岩崎次男『幼児保育制度の発展と保育者養成』玉川大学出版部, 1995年
- 児玉亮子「近代教育とジェンダー—幼児教育における教育者養成システムの歴史から」日本ドイツ学会『ドイツ研究』42号2008年, 27-35頁
- 児玉亮子「PISAショックによる保育の学校化—『境界線』を越える試みドイツ」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店, 2008年b, 69-88頁
- 坂野慎二『統一ドイツ教育の多様性と質保証』東信堂, 2017年
- 坂野慎二「ドイツにおける就学前教育の現状と課題」玉川大学教育学部紀要『論叢2016』2017年, 19-47頁(坂野2017b)
- 佐々木英一『ドイツ・デュアルシステムの新展開』法律文化社, 2005年
- 日本保育学会『諸外国における保育の現状と課題』世界文化社, 1997年
- 吉岡真佐樹「教育福祉専門職の養成と教育学教育—ドイツにおける教育福祉専門職養成制度の発展と現状—」日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号2007年, 226-238頁
- 吉岡真佐樹「ドイツにおける教育福祉専門職の拡大と分化」京都府立大学学術報告『人文』第48号1998年, 101-130頁

Teacher Training Policy for Early Childhood in Germany: Training in Tertiary Education and the Specialization

Shinji SAKANO

Abstract

Kindergarden teachers at kindergardens and nursery schools in Germany, called “Erziehr/in”, are mainly trained at further vocational schools (Fachschule). From 2000 ECEC teacher training has to be changed, because the competencies of teachers must be more and more developed. The reasons of such changes are PISA-Shock, the Report for German ECEC of OECD in 2004, the change of the law supporting for children to assure the seats in kindergardens and nursery schools. In order to improve the qualities of the education and care in kindergardens and nursery schools and to increase the amounts of the teachers, the states (Laender) made decisions to change the educational and social policies. They agreed that teacher training for kindergardens and nursery schools in higher education should be spread and the courses of teacher training for kindergardens and nursery schools are recognized.

Keywords: early childhood education and care, teacher training, development of the quality of teachers, kindergarden teachers, teachers for nursery schools