

[原著論文]

ドイツにおける就学前教育の現状と課題

坂野慎二

要 約

児童の権利条約（1989年）によって就学前教育についての関心が高まり、1990年に制定された社会法典第8典は、その後の1992年、2008年の改正によって、就学前教育施設への法的請求権を保護者に認めるようになった。また、2001年の「PISAショック」によって、就学前教育への関心が高まった。こうした流れの中で、就学前教育施設は、法的には福祉施設として位置づけられながら、教育機能を充実させることが求められるようになった。2004年にJMKとKMKで決議された「共通教育枠組」は、こうした流れをドイツ全体で確認したものといえる。しかし、就学前教育の領域での理論的流れは、自己形成アプローチ、状況的アプローチ、共同構成理論といった形で、多様な展開を示している。各州はそれぞれの立場での教育計画を作成しており、ドイツ全体での統一的流れとはなっておらず、多様な教育理念による教育実践が平行して行われている。

キーワード：就学前教育、教育課程、教育要領、児童の権利条約、ドイツの教育

1. はじめに

ドイツ、ヨーロッパ、そして世界各国の就学前教育の状況を見てみると、1989年に国際連合で「児童の権利に関する条約（以下、「児童の権利条約」）」¹⁾が採択され、就学前教育についても関心が高まった。OECD（経済協力開発機構）は、幼児教育についての国際比較調査「Starting Strong」を1998年に開始している。

ドイツでは1990年に社会法典第8典（Sozialgesetzbuch VIII）が制定され、1992年には満3歳以上の子どもについて、保護者の就学前施設等に対する請求権が規定され、1996年までに実施することが規定された（実際には施行を1998年まで猶予する規定が後に盛り込まれた）。更に2008年には満1歳以上の子どもまで対象が拡大され、2013年から施行されている。その結果、1990年代以降に3歳児から就学前児童のための就学前教育施設数及び子どもの数は増加している。

これと平行して、ドイツでは近年教育が重要な政策課題となっている。その主要因として考えられるのは、(1) PISA2000年調査結果による2001年の「PISAショック」、(2) 移民の背景を持つ子どもを含め、環境の多様化と統合の必要性、貧困問題、(3) ボローニャプロセスにおける高等教育の段階化と多様化、といった要因である。その中でも、就学前教育は重点施策の中心的な位置づけとなっている。

就学前教育の量的な拡大とともに、質的向上が重視されるようになってきた。「PISAショック」直後に公表されたKMK（常設各州文部大臣会議）による「7つの行動領域」においては、就学前教育の重要性が指摘された。同時期に公表された、「教育フォーラム」の最終報告書にも同様の提言がなされていた。言語教育の充実やドイツ語テストといった施策と並び、中心となる政策の1つが、教育計画（Bildungsplan）の策定である。それと同時に、課題とされるのが教育者の質である。後述するように、(旧西)ドイツでは1967年に幼稚園教諭（Kindergärtner/innen）や学童保育士（Hortner/innen）等の資格が統合され、児童教育者（Erzieher/in）として資格化され、専門学校（Fachschule）レベルで養成されてきた。これに対して、一部では専門大学を中心として、就学前教育者を養成する学修課程が設置されるようになってきた。こうした政策的流れの中で、就学前教育者の質が問われることとなったのである。

日本におけるドイツの就学前教育に関する研究は、歴史的研究、特定の教育理念に基づく研究あるいはその個別事例を取り上げたものは多いが、最新の状況について、概観しているものは多くない。泉・一見・汐見（2008）が全体的な幼児教育の改革状況を、中西（2014）が幼児教育の概念の対立について論じている。近年の保育制度についてまとめた論文では、斉藤（2011）は事実即して記述している。豊田（2011）は、幼稚園の質に着目し、教育計画についても論じている。

本論の目的は、現在のドイツにおける就学前教育の状況と政策を明らかにし、その課題を指摘する。

2. ドイツにおける就学前教育の概要

第1節 連邦における就学前教育の枠組

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に位置づけられている。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。その法的根拠となるのが1990年に制定された社会法典第8典（Sozialgesetzbuch VIII）、いわゆる児童青少年支援法（Kinder- und Jugendhilfegesetz）である。第二次世界大戦後に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）²⁾、後には青少年福祉法（1961年制定 Gesetz für Jugendwohlfahrt）となり、就学前教育を含む青少年福祉について主に規定していた

(BGBl I 64 1205, BGBl I 190 1163)。

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) 並びに訓育 (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 (Kindergärten)、学童保育所 (Horte) 及びその他の施設 (andere Einrichtungen) 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/パパ等による昼間個別保育 (Kindertagespflege) が社会法典第8典第23条で制度化されている。各州はそのために必要な昼間就学前施設や個別保育を拡充するための基本原理を策定するべきものとされていた (第24条)。

1992年、同法の改正によって、満3歳以上就学前までの子どもについて、就学前施設等への保護者の法的請求権が第24条に規定された (BGBl 1992 I 1398, Gartinger/Janssen 2014, S. 56.)。その実施期日は1996年1月からとされた。実際には実施が困難な市町村もあったため、第24条aの規定が設けられ、1998年12月まで延長できる規定が設けられた (BGBl I 1995 1775)。その後、同法は2004年12月27日公布、2005年施行の改正によって (BGBl I 2004 3852)、就学前教育の量的拡充に加え、質的保証を行うことが明記された (第22条a)。更に2008年には、満1歳以上の子どもの面倒をみる施設に対する保護者の施設要求権が認められ (BGBl I 2008 2403)、2013年8月から施行された。

以上のように、連邦レベルにおける法規定では、1990年代に満3歳から就学までの子どもを持つ保護者の就学前教育施設請求権が認められ、2008年には満1歳以上の子どもに請求権が拡大された。その対象となるのは、幼稚園、保育所、個別保育等である。

連邦レベルにおける就学前教育政策に影響を与えたのが、1989年に国際連合で採択された「児童の権利条約」である。ドイツは1990年1月26日に同条約に署名し、1992年4月5日に発効した。上述の保育施設請求権の法令改正は、児童の権利条約を発効させることと関連している。

第2節 州における就学前教育の枠組

各州は、社会法典第8典の動きと平行して、それぞれに児童教育養護法等を制定していった。例えば、バイエルン州は、2005年に児童教育養護法 (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz) を制定している。

各州における就学前教育の所轄官庁について、整理しておく。各州レベルになると、就学前教育を所管する省庁は、青少年福祉省系の省庁が所管する州と、学校教育省系の省庁が所管する州とに大別できる。2016年の時点で、青少年福祉省系は6州、学校教育省系が所管する州は10州となっている³⁾。近年は幾つかの州で青少年福祉省系から学校教育省系へと就学前教育の領域が移管されている。各州のホームページで確認できたのは、ブレーメン市が2015年から、

メクレンブルク・フォアポメルン州が2006年から、それぞれ学校教育省系に事務を移管した。斉藤（2011）によれば、2010年に保育に関する所轄官庁は、10州が青少年福祉省系、6州が学校教育省系となっている⁴⁾。この数年で学校教育省系に就学前教育の事務が移管される傾向にあることが確認できる。ザクセン州では、2003年に州福祉省と州教育省の間で、幼稚園と基礎学校の協力のための共同協定を結び、省庁間の協力体制を構築していった⁵⁾。

自治体レベルになると、社会法典第8典の規定により、青少年局（Jugendamt）が事務を所管している。青少年局は、一般に特別市（kreisfreie Städte）及び郡（Kreise）単位で設置されている。青少年局は、ドイツ全体でおよそ600カ所に設置されている⁶⁾。

例えば、バーデン・ヴュルテンベルク州では「幼稚園、その他の保育施設並びに個別保育にある子どもの保護及び支援に関する法律⁷⁾」が、2009年に制定された。同法では、対象となる就学前教育施設を、①幼稚園（Kindergärten）、②年齢混合の施設、③保育所（Kinderkrippe）とに区分している（第1条）。①の幼稚園とは、年齢満3歳から就学前までの子どもを対象とする施設である。③の保育所とは満3歳未満の子どもを対象とする施設である。②の年齢混合の施設とは、満3歳未満の子ども、満3歳から就学前までの子ども、及び就学義務年齢にあるが学校教育を受けていない子どもを対象とする施設である。これらの施設の設置者は、青少年支援団体、市町村、目的組合、及び私営営利団体である（同法第1条）。施設を利用する子ども及び個別保育を受ける子どもの支援の責任を負うのは市町村である。（同法第3条）。

第3節 就学前教育施設の設置者等

それでは、実際の就学前教育施設はどのように設置されているのであろうか。そのためには、就学前教育施設を分類する必要がある。社会法典第8典では、満1歳から満3歳未満の子どもには就学前教育施設又は個別保育を、満3歳以上子どもには就学前教育施設を、それぞれ提供することが義務づけられている（第24条）。1990年の同法制定当時は第22条に幼稚園（Kindergärten）と学童保育所（Horte）、及びその他の施設（andere Einrichtungen）等の規定があった。これらの施設は1日の一部分又は昼間の施設に区分されていた。2004年の改正で、昼間の施設として用いられていた「Tageseinrichtungen」という用語に統一された。このため、同法では施設についての名称は現在ではとくに規定されていない。各州での実態では、一般的に満3歳未満の子どもを対象とする保育所（Krippe）、満3歳以上就学前の子どもを対象とする幼稚園、そしてその混合形態、就学している児童のための学童保育所（Horte）として整理される（Gartinger, S./ Janssen, R. 2014, S. 58）。

それでは連邦統計局の資料で、現在の就学前教育の状況を確認しておく。まず「表1-1」は、施設数である。保育所に相当する0-3歳未満の施設数は、2008年から2016年の間で2倍以上に増加している。一方で幼稚園に相当する2-8歳未満の施設数は、この間に減少していることがわかる。しかし年齢混合型はこの期間中に10000以上増加している。このようにみると、幼稚

表1-1 就学前教育施設数（2008年，2016年）

施設数	2008年			2016年		
	全体	公立	私立	全体	公立	私立
0-3歳未満	1006	140	866	2046	451	1595
2-8歳未満(学童を除く)	25069	8163	16906	17681	5657	12024
5-14歳未満(学童のみ)	3193	1528	1665	3825	1822	2003
年齢混合型	20468	7334	13134	31319	10178	21141
合計	49736	17165	32571	54871	18108	36763

表1-2 就学前教育施設子ども数（2008年，2016年）

子ども数	2008年			2016年		
	全体	公立	私立	全体	公立	私立
0-3歳未満	17428	3312	14116	38171	10262	27909
2-8歳未満(学童を除く)	1328521	436766	891755	851946	289342	562604
5-14歳未満(学童のみ)	198854	114042	84812	298122	162991	135131
年齢混合型	1473094	564139	908955	2225314	772868	1452446

(出典：いずれも連邦統計局資料 Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, 2016 & 2008)

園が減少して年齢混合型施設が増加していることがわかる。

次に「表1-2」で保育を受ける子ども数をみてみることにする。施設で保育を受ける0-3歳未満の子ども数は、この8年で2倍以上に増加している。設置者別では公立よりも私立で保育を受ける子ども数が多い。2-8歳未満では、施設数と同様に子ども数も減少している。一方で年齢混合型の子ども数は増加している。この資料からすると、従来の幼稚園型施設が年齢混合型へと転換していったと推測することができるであろう。

就学前教育施設の設置者は、多様である。まず、公立と私立の割合は、およそ1:2である。保育を受ける子どもも、公立1に対して私立2の割合である。ドイツ全体（2016年）で公立の施設は18,108施設あるが、そのおよそ3分の1（12,399）が青少年局を置いていない自治体、すなわち市町村（Gemeinde）の設置である。残り3分の1のほとんど（5,590）の施設は特別市又は郡の設置である。私立の施設設置者は、大きく公益団体系（35,103施設）と営利団体系（1,660施設）とに区分でき、公益団体系は、宗教団体系、福祉団体系、労働者福祉団体系等に区分できる。施設数で多いのは、カトリック系団体（Caritasverband等）9,306施設、プロテスタント系団体（EKD等）8,748施設、ドイツ無宗派福祉連盟（Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband）4,986施設、労働者福祉団2,454施設等となっている（Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, 2016, S. 11f）。

この数値からでは、どの程度の子どもが施設等での保育を受けているのかが確認できない

表2 就学前教育施設保育及び個別保育を受ける子どもの割合（2015年及び2006年）（％）

州	1歳未満	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳
2015年						
ドイツ全体	2.6	35.8	61.3	91.3	96.4	97.9
旧西ドイツ	2.3	28.3	55.1	90.3	96.3	98.0
旧東ドイツ	4.1	66.4	86.3	95.6	96.7	97.6
バーデン・ヴュルテンベルク	2.6	28.1	53.4	94.0	96.1	98.2
バイエルン	2.5	29.6	51.2	88.2	96.1	96.4
ベルリン	2.9	56.4	81.7	94.4	97.0	97.2
ブランデンブルク	4.8	75.5	89.7	96.9	96.1	98.7
ブレーメン	1.6	29.8	52.1	84.3	92.7	95.8
ハンプルク	3.1	52.5	78.6	94.9	98.2	101.2
ヘッセン	3.0	32.5	54.3	89.2	96.0	97.3
メクレンブルク・フォアポメルン	5.0	74.6	87.9	95.5	96.4	97.0
ニーダーザクセン	1.9	30.1	53.7	88.9	96.7	98.7
ノルトライン・ヴェストファーレン	1.7	22.6	54.0	89.4	96.4	98.6
ラインラント・プファルツ	1.7	20.3	70.8	95.3	97.4	99.2
ザールラント	3.7	31.6	50.4	92.3	98.4	99.3
ザクセン	3.3	65.0	84.3	95.7	96.9	97.8
ザクセン・アンハルト	7.7	76.7	89.3	95.2	96.1	96.7
シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	2.7	35.4	55.8	88.0	94.6	96.7
チューリンゲン	3.1	63.3	91.2	96.4	97.6	97.7
2006年						
ドイツ全体	2.3	11.6	26.6	76.7	92.0	93.4
旧西ドイツ	1.5	5.4	16.7	74.0	91.9	93.7
旧東ドイツ	5.8	39.8	72.5	89.5	92.7	93.3
バーデン・ヴュルテンベルク	1.4	5.5	19.1	89.7	96.2	99.0
バイエルン	1.8	5.4	17.1	70.4	91.3	92.9
ベルリン	5.2	37.6	72.1	86.4	91.0	91.2
ブランデンブルク	7.9	43.4	68.7	90.4	91.5	92.5
ブレーメン	1.4	7.1	19.2	67.5	91.3	95.3
ハンプルク	5.7	21.2	37.0	74.0	87.6	97.4
ヘッセン	1.4	6.9	18.7	80.7	93.0	94.8
メクレンブルク・フォアポメルン	8.2	43.7	76.2	89.5	91.9	93.8
ニーダーザクセン	0.6	3.1	11.4	60.1	86.2	91.2
ノルトライン・ヴェストファーレン	1.5	4.6	13.2	68.6	91.7	91.6
ラインラント・プファルツ	1.1	3.7	22.9	89.6	96.3	95.7
ザールラント	1.1	5.7	23.8	89.2	96.0	96.6
ザクセン	3.8	33.9	63.1	90.1	93.4	94.8
ザクセン・アンハルト	8.9	57.4	85.0	88.3	92.7	92.7
シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	1.2	4.8	16.1	65.5	88.0	88.6
チューリンゲン	3.4	30.0	80.0	93.6	96.1	95.0

(出典：Bildungsbericht 2016. Tab. C3-6web.)

め、別の資料で確認しておく。「表2」は、就学前教育施設及び個別保育を受けている子どもの割合を州別等で示したものである。

2006年と2015年の間で比較して見ると、以下の点が確認できる。第一に、3歳児の保育率が上昇し、2015年には3歳児から5歳児までのいずれもがドイツ全体で90%を超えている。第二に、2歳児及び1歳児の保育率も上昇している。2歳児では、26.6%（2006年）から61.3%（2015年）と、30ポイント以上の上昇である。1歳児も11.6%（2006年）から35.8%（2015年）と、20ポイント以上の上昇である。第三に、2歳児、1歳児については、保育率が州によってかなり異なっていることである。とりわけ、旧西ドイツ地区と旧東ドイツ地区との保育率で大きな違いがある。これは歴史的要因が関連していると考えられる。旧東ドイツでは、就学前教育は国の教育事業の一環であった。旧東ドイツでは女性も労働することが原則となっており、1959年の学校教育法第13条で、幼稚園は普通教育制度として位置づけられた。更に1965年の学校教育法で幼稚園に加え、保育所（Kinderkrippen）も教育制度の一部として位置づけられていた（Reyer 2015, S. 104f）。

ドイツは、1990年の東西ドイツ統一以降、出生者数は減少し続け、少子化が進行した。1990年の出生者数は90万人を超えていたが、2000年には76.7万人、2010年には67.8万人まで低下した。しかし2011年の66.3万人を底として、2012年以降の出生者数は増加に転じ、2014年には71.5万人まで上昇してきた（Statistisches Bundesamt 2016, S. 33）。

以上の資料から、以下の点を確認することができる。第一に、3歳から就学までの子どもは、大多数が就学前教育施設に通っている。第二に、0歳から3歳未満の者で保育を受けている者の割合は増加傾向にあるということである。

これまで、就学前教育の制度的枠組と実態を概観してきた。次に就学前教育施設における保育内容について整理する。

3. 就学前教育の理念と内容

第1節 就学前教育の教育理念と教育内容の推移

ドイツの幼児教育領域を含む教育学研究で、カリキュラム概念を展開させたのがロビンズン（Robinson, S. B. 1967）である。ロビンズンは、教育計画が単なる文化遺産の集積となっていることを批判し、教育内容が実社会との関係を持つことを主張した。彼は明確な教育目標を設定し、それを具体的な学習内容と学習組織に展開し、学習成果を測定（評価）することを主張した。1960年代後半から1970年代前半は、ドイツでは教育改革の時代であり、1970年にドイツ教育審議会（Deutscher Bildungsrat）が公表した「構造計画（Strukturplan）」は、アメリカの就学前教育の政策動向を参考に、就学前教育の強化を提案している（S. 46）。ドイツ教育審議会が1975年に公表した報告書では、カリキュラムを、①機能的アプローチ、②学問的

アプローチ, ③状況的アプローチ, ④社会化アプローチ, の4つの要素に整理している (Deutscher Bildungsrat, 1975)。

アーデン・グロスマン (Aden-Grossmann, W.) は, このうち就学前教育に影響を与えた教育理論を, ①機能的アプローチ, ②学問的アプローチ, 及び③状況的アプローチであるとして, それぞれのアプローチについて説明している。機能的アプローチは, この時代の早期教育の流れによる就学前教育におけるトレーニングプログラムやドリル学習の総合的概念である。日本に紹介されたプログラム学習等の流れと考えて良いであろう。ドイツの就学前教育領域におけるその代表は, コレル (Correll, W.) による読書学習マシン (Leselernmaschine) の研究である (Aden- Grossmann 2011, 175f)。

学問的アプローチは, アメリカのブルナー (Bruner, J. S.) らのカリキュラム理論に基づくものであり, 基本原則は何歳の子どもでも理解しようという立場に立つ。初等教育における教科学習の内容や方法を就学前教育にも導入しようとする動きとなった。5歳児や6歳児を対象として, 予備学年や低学年で実験が行われた。代表的な事例は, シュトゥットガルト市の予備学年実験とハンブルク市の導入学年段階実験である。シュトゥットガルトの予備学年実験では, 活動領域が8領域に分類された (①遊び, ②言葉, ③認知支援, ④環境との出会い, ⑤音楽, ⑥運動, ⑦絵画造形, ⑧宗教教育)。一方のハンブルク市の導入学年実験では, 学習領域が (1) 一般的学习活動領域と (2) 独自の学習活動領域とに区分され, (1) 一般的活动領域は, ①社会関係における生活, ②言葉の促進, ③遊び, に, (2) 独自の学習活動領域は, ①自然と事物学習領域, ②算数学習領域, ③音楽学習領域, ④美的教育, ⑤スポーツ学習領域, に, それぞれ区分される。このうち, 中心となるのは遊びであり, 時間割では半分以上が遊びに充てられるよう構想された (Aden-Grossmann 2011, 178)。

1970年代, こうした新しいカリキュラム理論に基づく教育内容編成が試みられてきた。しかし, 教育改革の政治的流れが1970年代後半以降にしぼんでいくのと同様に, 就学前教育のカリキュラム実験も停滞していった (Fried/ Roux 2014, 148ff)。制度的には1970年代に就学前教育を福祉領域から教育領域へと変更する教育改革が構想されたが, 結果としては現状維持であった。各州に共通する教育内容規準も作成されなかった。

状況的アプローチは, その後ドイツにおける主要な理論の1つとなった。ドイツ青少年研究所 (Deutscher Jugendinstitut, DJI) は, 1971-76年に状況的アプローチに基づく実験を, ラインラント・プファルツ州及びヘッセン州で行い, その後の就学前教育に大きな影響を与えた。アーデン・グロスマンは, 状況的アプローチの代表として, プライシング (Preissing, C.) を取り上げている。そこでは, 子どものコンピテンシーは, ①自己コンピテンシー, ②社会的コンピテンシー, ③事実コンピテンシー, ④学習方法のコンピテンシー, の4つの領域で促進されるべきことが示されている (Aden- Grossmann 2011, 180)。フリート/ロークスは, 状況的アプローチにおける子ども像を, ①子どもが発達を自ら方向付けること, ②日常の活動における能動的部分を引き受けること, ③社会的行為者であること, とまとめている (Fried/Roux

2014, S. 121)。ベッヒャーは、状況主義の子ども像を、①子どもは独自の権利と義務を有すること、②子どもは自己活動で発達すること、③子どもは独自の人格として、その発達の必要性に応じて、独自の生活状況という文脈において理解されること、④子どもの生活経験が承認され、考慮されること、⑤子どもは配慮され、支援され、促進されるべき多様な表現の可能性を持つこと、とまとめている (Böcher 2013, 378)。

第2節 現在の就学前教育の教育理念と教育内容

就学前教育は、その理念によって内容や方法が異なる。このため、専門学校において養成される児童教育者あるいは大学において養成される幼児教育学士 (Bildung und Erziehung in der Kindheit) 向けのテキスト⁸⁾は、具体的に複数の教育理念を取り上げ、子ども像、教育内容、教育方法等について解説している。伝統的な教育理念・方法の代表者として共通して挙げられているのは、コメニウス、ペスタロッcher、フレーベル等である。こうしたテキストの記述は、多様な教育理念による就学前教育の現状を指摘している。しかし、これらの教育理念に基づく就学前教育は、その多くがいわゆる「改革教育学」の流れを汲むものである。

教育理念と教育内容に関わる現在の状況整理に移ろう。ノイス (Neuss 2014, 107ff) は、幼児教育の理念を、①状況的アプローチ (Situationsansatz)、②ヴァルドルフ教育学 (Waldorf-Pädagogik)、③モンテッソーリ教育学 (Montessori-Pädagogik)、④レッジョ教育学 (Reggio-Pädagogik)、⑤森の幼稚園 (Waldkindergarten) に区分して説明している。ベッヒャー (Böcher 2013) は、歴史的な叙述の中で、①コルチャック (Korczak, J.)、②ニール (Neill, A. S.)、③フレネ、④シュタイナー (ヴァルドルフ教育)、⑤モンテッソーリ、⑥レッジョ、⑦状況的アプローチ、⑧状況志向的アプローチ (Situationsorientierter Ansatz)、⑨開かれた幼稚園 (der offene Kindergarten)、を挙げている (360ff)。ガルティンガー / ヤンセン (Gartinger/Janssen 2014, 260-315) は、フレーベルに加え、20世紀前半に発生した①モンテッソーリ教育学、②ヴァルドルフ教育学、③コルチャック、④ピクラー (Pikler, E.)、⑤心理分析的教育学 (Ferenczi, S./Wolffheim, N.)、⑥体験的教育学 (Hahn, K.)、⑦レッジョ教育学、⑧状況的アプローチ (Zimmer, J.)、⑨開かれた活動 (offene Arbeit in der Kindertagesstätte)、⑩自然・森の幼稚園教育を挙げている。

今日のドイツにおける就学前教育領域では、上述の多様な教育理念に共通する、個人的学習過程としての教育 (Bildung als individueller Lernprozess) という考え方が主流となっていると考えられる (Böcher 2013, 390ff, Gartinger/ Janssen 2014b, 21)。こうした多様な教育理念を理論としてまとめるのは困難な作業である。ヴィロブニク (Wyrobnik, I.) は、自己形成理論 (Selbstbildungstheorie) と共同構成理論 (Ko-Konstruktionstheorie) という構図に整理している (Neuss 2014, 122ff)。ベッヒャーも、シェーファー (Schäfer, G. E.)・レーヴェン (Laewen, H.-J.) とフテナキス (Fthenakis, W. E.) という軸で教育概念を説明している (Böcher 2013,

392)。ガルティンガー / ヤンセンは、シェーファー、レーヴェン、フテナキスに加え、ラウシェンバハ (Rauschenbach, T.) の考え方を説明で用いている (Gartinger/ Janssen 2014b, 21ff)。日本の先行研究では、中西 (2014) も同様に「自己形成」と「共同構成 / コンピテンシー発達」という対立構造として整理している。

自己形成理論は、シェーファー、レーヴェンに代表される (Neuss 2014, 122f. Böcher 2013, 392)。シェーファーの理論は、子どもの自己教育力を中心に組み立てている。シェーファーの幼児教育の考え方は、以下のように集約される (Schäfer 2007, 62ff)。

シェーファーによる幼児教育のテーゼ

1. 就学前教育領域 (Elementarbereich) は独自の教育領域である
2. 子どもの教育需要による方向付け
3. 幼児教育 (Frühkindliche Bildung) は、まず社会的文脈における自己教育である
4. 小さな子どもも感覚と意義を体験する
5. 幼児教育は複合的である
6. 幼児教育は、次に美的教育である
7. 子どもはその物的環境と社会的世界の探究者である
8. 幼児教育は関係性に基づく
9. 幼児教育は内的な像をつくる
10. コンピテンシーを伝達するのではなく、問題解決を支援する
11. 幼児教育は、子どもの自己形成の可能性を支える
12. 幼児教育は、理解の社会的過程の中に埋め込まれている
13. 幼児教育によって、子どもは周りの世界においてどのように何を知覚し、考え、表現しうることについての考え方を発達させる
14. 社会及び文化についての期待
15. 教育は、我々が実際に考え行動する知識と能力である

以上のように、シェーファーの理論は、実際の社会環境や社会的過程にも留意するが、その中心は自己形成力にある。レーヴィンの理論は、シェーファーの理論を基盤としつつ、教育 (Bildung) と訓育 (Erziehung) の相互関係性を強調している (Gartinger/ Janssen 2014b, 22)。

一方、共同構成理論は、フテナキス (Fthenakis, W. E.) に代表される⁹⁾。フテナキスは、教育課程に対する中心的な要素として共同構成を位置づけ、幼児教育の重要な観点としてコンピテンシーの教育を強調する。その特色は、教育者と子どもの共同で活動することによってなされる学習で、重要なのは相互行為である。そのためには、子どもを中心として、教育者 (達) と家族とが連携し、子どものために共に考えることが重要であるとする。ラウシェンバハは、

連邦政府の第12回子ども青少年白書（Kinder- und Jugendbericht）をとりまとめる際に、教育課程をフォーマルとインフォーマルという軸で設定し、幼児教育から生涯学習へと概念の拡大を行った。その上で教育目的を、①文化的コンピテンシー、②人格的コンピテンシー、③社会的コンピテンシー、④道具的コンピテンシー、の4つに分類している（Gartinger/ Janssen 2014b, 24ff）。中西（2014）は、フテナキスとギスバート（Gisbert, K.）の論を整理しながら、「大人と子どもの相互作用、共同構成を通して、基礎コンピテンシーを育成することが目指されている」ことを指摘する（中西2014, 477）。

シェーファーの理論はノルトライン・ヴェストファーレン州の教育計画に、フテナキスの理論はバイエルン州およびヘッセン州の教育計画に、それぞれ影響している（後述）。

就学前教育は、こうした教育理論の発展により、1990年代に入ると学習の個別化が進展していった。その結果、教育内容そのものというよりも教育目標に沿った教育指標を設定し、そのために学習過程を制御するという考え方が普及していく。OECDが幼児教育の調査研究「Starting Strong」を開始したのが1998年であり、最初の報告書は2001年に刊行されている（OECD 2001）。OECDは、その後も継続して幼児教育の比較調査を実施している（OECD 2006, 2012, 2015）。当初は自発的に情報を提供する形態であったため、12カ国のみの参加であり、ドイツも、そして日本も参加していなかった。しかしPISA調査等で国際比較調査の重要性が認識されるようになり、ドイツは第2回の調査からは参加している。第4回調査報告書によれば、OECDの24カ国が参加している。

就学前教育領域における教育計画の策定は、ニュージーランド（1996年）、オーストラリアのクイーンズランド（1997年）、スウェーデン（1997年）、イングランド（2000年）、ギリシア（2001年）、フランス（2002年）、フィンランド（2003年）、デンマーク（2003年）が、それぞれ就学前教育領域でコンピテンシー型の教育計画を作成したとされる。それらの特色は、先に見た共同構成理論によるものとされる（Fthenakis 2008, 88f）。

こうした世界各国の流れを受けて、ドイツでも教育計画についての動きが生じる。すでに1997年7月、モデルプロジェクト「就学前教育施設における教育の責務（Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen）」が作動し始め、2000年6月までの3年間継続した。このプロジェクトは、連邦家族・高齢者・女性・青少年省の支援を受け、ブランデンブルク州、ザクセン州及びシュレスヴィヒ・ホルシュタイン州の3州が実施したもので、このプロジェクトを統括したのは自己形成理論を提唱するレーヴェンであった¹⁰⁾。

4. 共通教育枠組をめぐる教育政策動向

第1節 青少年大臣会議（JMK）と常設各州文部大臣会議（KMK）の「共通教育枠組」

1998年にドイツ社会民主党（SPD）と緑の党の連立政権として発足したシュレーダー政権は、

1999年に教育フォーラム（Forum Bildung）を発足させ、2001年の解散までに、中間報告書13冊と最終報告書4冊を公表した。この中で、就学前教育は、重点的領域の1つとして位置づけられ、移民の背景を持つ子どもを中心とした言語教育の充実、就学前教育施設と基礎学校の接続改善等が提言された（坂野2004）。これと平行して、2001年12月にOECDが実施したPISA2000年調査の結果が公表され、ドイツにおける「PISAショック」が起こった。常設各州文部大臣会議（KMK）は、「7つの行動計画」を公表したが、就学前教育を重視する点では教育フォーラムと同様である。こうして、学習過程を制御するという考え方に基づいて、各州は共通の教育計画を作成するようになっていく。各州が就学前教育における教育計画を作成するようになった政策的経緯について、整理する。

大きな契機となったのは、青少年大臣会議（JMK）（2007年から青少年家族大臣会議（JFMK））と常設各州文部大臣会議（KMK）が2004年に「幼児施設における幼児教育に対する州共通枠組¹¹⁾（以下「共通教育枠組」と略）」を決議したことである。この枠組に沿いながら、各州は就学前教育施設の教育計画を作成していった。

まず、青少年家族大臣会議について概要を整理する。就学前教育施設は、福祉施設の領域に属し、連邦政府では連邦家族・高齢者・女性・青少年省が所管している。実際の内容については、各州の所管省庁がその責務にあたる。各州の所轄省庁が就学前教育についてある程度共通の政策を遂行するために、青少年家族大臣会議（Jugend- und Familienministerkonferenz, JFMK）が設置されている¹²⁾。この会議は、子ども・青少年及び家族政策の重要で原則的な事項について審議、決議する会議である。各州の財政等に影響する事項の決定は、全会一致で、その他の事項の決定は16州のうち13票以上によって決定される¹³⁾。会議は最低年に1度開催される。構成員となる各州の大臣は、複数となっている州が8州あり、24名となっている¹⁴⁾。複数の大臣が構成員となっている8州は、教育大臣が構成員となっている。ベルリン市（都市州）は、教育・青少年・家族省の参事官が1名である。先に見た就学前教育を学校教育系省庁が所管する10州の中で、メクレンブルク・フォアポメルン州のみは、教育大臣が構成員となっていない。この他に、連邦家族・高齢者・女性・青少年大臣、連邦参議院（Bundesrat）の女性青少年委員会の代表、ドイツ都市会議（Deutscher Städtetag）の代表がゲストとして招かれている。

次にKMKについて整理する。常設各州文部大臣会議（KMK）は、1948年に活動を開始した、各州の教育・大学及び研究・文化に関する事項について、所轄する州の省庁代表者の集まりである¹⁵⁾。KMKの構成員は、3名の大臣等で代表される州もあり、合計で37人となっている¹⁶⁾。

共通教育枠組は、JMKが2004年5月13/14日に、KMKが同年6月3/4日にそれぞれ決議した。留意すべきは、同時に「『教育、訓育及び養護の総合関係の強化と発展』のための学校と青少年支援の協働¹⁷⁾」も決議されていることである。就学前教育のみならず、学齢期を含めた子ども育成のシステムづくりを目指していることが理解できる。

児童青少年支援法も2004年の改正で、就学前教育施設と学校との接続についての条文が盛

り込まれた（第22条a）（BGBl I 2004 3852）。このことが就学前教育施設と基礎学校の接続を重視する流れを加速したと考えられる（参照：Reyer/ Franke-Meyer 2008）。

第2節 教育フォーラムの勧告とKMK「7つの行動領域」

こうした流れの背景には、前述した教育フォーラムやKMKの「7つの行動領域」が影響していると考えられる。

1998年10月にシュレーダーを首班とする連邦政府を構成したSPDと緑の党は、選挙公約でもあった「教育フォーラム」を1999年に立ち上げ、学識者や教育関係者、市民の意見を幅広く集約した。「教育フォーラム」の最終報告書は2002年にまとめられた。4冊ある報告書の第2集では、幼児教育について、以下のように勧告している¹⁸⁾。

- (1) 就学前教育施設のエデュケーション責任を明確にし、実現すること（具体的には、①教育目的の定義とカリキュラムの改訂、②実践のための転移及び助言の枠組、③児童教育者（Erzieher/innen）の養成及び研修の改革と強化、④幼児教育と学術に裏打ちされた実践モデルのための研究容量の拡大）
- (2) 就学前教育施設への通園が無料であるべきかどうかの検証
- (3) 基礎学校における個別支援のための条件改善（具体的には、①子ども達の異なる学習前提条件及び社会的状況についてのより踏み込むこと、②読み方、書き方、計算及びドイツ語獲得の際の困難さの適切な時期での調整、③才能の適切な発見と促進、④学校と保護者の家庭間での協働の強化）
- (4) 幼稚園及び基礎学校における自然科学、技術、外国語及び音楽的創造的諸科目への子ども達の関心への強力な支援

KMKの「7つの行動領域」は、2001年12月5/6日に開催されたKMK第296回会議において、PISA2000年調査の結果に対する各州教育省に共通する行動指針として公表されたものである¹⁹⁾。「7つの行動領域」で、就学前教育に関連する内容は、以下の通りである。

- (1) 低学力層の生徒がとくにハウプトシューレや特別支援学校の学習についての新たな考え方によって促進されなければならない。
- (2) 授業の質的開発と質的改善が、学校システム全体で接続する過程として見通される。とくに中核となるコンピテンシー領域における要求の高い、しかし現実的で義務的な学習目標の設定及び最低スタンダードの確保が必要になる。
- (3) 「読む力が弱い者」が、早期に認識されなければならない。そのために、教員の目的とされる能力の獲得が必要である。とくに「読む力が弱い者」を正確に認識する、診断的

コンピテンシーの開発が、目的とされる促進プログラムのための基盤であり、読解力の発達を継続的に診断することが、すべての教科や補助的教育活動における学習成果のための前提条件である。

- (4) 学校経路の規定は、促進の効果と学習時間の有効活用を考慮して検討される。とくに就学時期、原級留置、進学の設定や成績の良い生徒の促進が考慮される。
- (5) 学習時間がより多く活用されるべきである。とくに就学前教育領域と基礎学校における補助的な学習の提供によって、言語理解やコミュニケーション能力を促進するためのプログラムの開発や改善が、就学前教育から活用されるべきである。
- (6) 教職の専門性が包括的に計画された人的組織の開発のプログラムの中で改善されるべきである。それは実践に即した初期養成を含むとともに、研修の義務化やシステムのあらゆる段階における人的統治の責任において実施される。その際、研修領域では授業改善を目的とする提供が開発される。
- (7) 教授学習研究並びに教科教授法研究における多元的努力が重要である。ドイツ研究会議（DFG）と各州の協力によってその目的、構造的措置を促進し、必要な学問の後継者の育成が強化される。

こうした教育政策目標が、ドイツ全体で掲げられ、就学前教育領域は、まさに教育改革の重点領域として位置づけられたのである。とりわけ、教育フォーラムの勧告では、カリキュラムの改訂についても言及されている（(1)）。これを（4）と合わせると、早期才能教育へと結びつくことになるであろう。ただし、主たる対象となっているのは、明らかに移民の背景を持つ子ども達である。ドイツ語の習得や終日学校による午後の教育の充実等、子どもの教育に教育機関が長期間にわたり関わるのが目指されている。制度的には就学前教育施設と基礎学校における教育の接続が重視されていることが理解できる。

JMKでも2000年の決議5「青少年支援と学校（Jugendhilfe und Schule）」の付属文書において、就学前教育施設のエデュケーション責任について言及している²⁰⁾。そこではこれまでの議論において、就学前教育施設のエデュケーション機能が十分に考慮されてこなかったことを率直に述べた上で、①教育及び訓育は保護及び配慮と並び、就学前教育施設の本質的な責任であること、②就学前教育施設のエデュケーション責任は、学校への準備が中心ではなく、年齢に応じた体験や学習の機会を日常活動において提供すること、③就学前教育施設では自由保育アプローチ（Laisserfaire-Ansätze）と啓蒙主義教育（Belehrungspädagogik）との違いがあること、教育者達が、自己教育過程にある就学前教育でどのように支援し、保障することができるのかについて十分責任を果たしてこなかったこと、④言葉の習得が重要な課題であること（ドイツ語を母語としない子どもには最初のドイツ語獲得に機会であること）等がまとめられている（3.1 Bildungsauftrag der Kindertagesstätten）。

以上のように、教育関係者、児童青少年福祉関係者、そして政治的動向においても、就学前

教育は重要な課題として認識されるに至ったのである。

第3節 共通教育枠組の概要

2004年にJMK及びKMKで決議された「共通教育枠組」の概要をまとめておこう。共通教育枠組は、以下のように構成されている。

1. はじめに
2. 就学前教育領域における教育における目的の一般的記述
3. 就学前教育施設における教育活動の個別の記述
 - 3.1 全体的支援の原理
 - 3.2 教育領域
 - 3.2.1 言葉, 書き方, コミュニケーション
 - 3.2.2 人格的及び社会的発達, 価値教育/宗教教育
 - 3.2.3 数学, 自然科学, (情報) 技術
 - 3.2.4 音楽教育/メディア領域
 - 3.2.5 体, 運動, 健康
 - 3.2.6 自然と文化環境
 - 3.3 教育活動の形成/質的開発
 - 3.3.1 教育的基本原理
 - 3.3.2 専門職の役割
 - 3.3.3 保護者/家庭の役割
 - 3.3.4 (社会的) 学習領域としての集団, ペアの役割
 - 3.3.5 施設/戸外施設の機能
 - 3.3.6 共同の制度志向, 協力とネットワーク化
4. 教育目的を実現するための諸条件
5. 就学前教育領域から初等教育領域への移行最適化

「1. はじめに」において、教育目的についての共通教育枠組は、就学前教育施設における子どもの教育及び生活におけるチャンスの実現に貢献するものとして位置づけられている。また、就学前教育施設は、公的教育制度の不可欠な一部として理解されているとしている。

「2. 就学前教育領域における教育における目的の一般的記述」では、教育 (Bildung) と訓育 (Erziehung) が不可分のものであり、統一的で時間的に長期的なものであることが述べられる。その上で「就学前教育領域における教育努力の前景には、基本的なコンピテンシーの伝達と人的資源の開発と強化があり、それは子どもを動機付け、将来の生活や学習課題を把握し、克服し、責任を持って社会生活に参加し、生涯学び続けることを準備する (S. 3)」と述べて

いる。

「3.1 全体的支援の原理」では、就学前教育施設における教育プログラムは、全体的支援の原理によって特徴づけられ、教科のアプローチや学問的訓練アプローチとは異なることと整理されている。そのため、プロジェクト活動が適しており、学習内容が子ども達の生活と関わり、興味に即すること、学習形態は自己学習を支援すること、等がまとめられている。その上で、各課題領域に関わる視点として、①学習を学習する支援（学習方法コンピテンシー）、②施設における子どもの生活を決定することに発達に応じて参加すること、③多文化的教育、④性を意識した教育活動、⑤発達にリスクのある子どもや障害を持つ子どもの特別な支援、⑥特別な才能をもつ子どもの支援、の6点を指摘している（S.4）。

このように整理すると、この共通教育枠組は、先に見た状況的アプローチを基盤としていること、「自己形成」理論と「共同構成」理論との両者に配慮した内容となっていることが理解できる。

「3.2 教育領域」は6領域にまとめられているが、基礎学校の教科に近い分類といえる。この点については、各州の教育計画の分析において述べる。

「3.3 教育活動の形成/質的開発」では、専門職（児童教育者）、保護者が子どもに寄り添い、協力することの重要性を指摘している。とりわけ児童教育者（Erzieher/innen）は、研究向上のために施設を統括し、組織することが求められている（S.6）。

5. 各州の教育計画

第1節 各州の教育計画の概要

ドイツ全体での合意と平行して、各州は就学前教育の教育計画を作成していった。2016年の時点で確認できた教育計画は、「表3」のとおりである。名称は州により異なっているが、ここでは、ディスクフスキ（Diskowski 2008）及びレーナー（Röhner 2013）に従い、教育計画（Bildungsplan）を総称として用いる。

この表からも明らかなように、最初に各州が作成された年度は、2003年から2006年となっているが、名称、対象となる子どもの年齢等は非常に多様である。とりわけ、対象年齢は、①3-6歳児（幼稚園に対応）を対象とするもの、②0-6歳児（保育所と幼稚園）を対象とするもの、③0-10歳児（保育所、幼稚園及び基礎学校）を対象とするもの、とに分かれている。チューリンゲン州では、2015年に新たな教育計画を作成し、対象年齢を18歳までとした。バイエルン州でも2014年に10歳までを対象とする新たな教育計画を作成した。このように対象年齢が拡大する傾向がある。これは一貫した教育を志向し、学校間の接続によるギャップを軽減することを狙っているといえる。

学校における学習指導要領とは異なり、就学前教育施設の教育計画は、施設に対して義務化

表3 各州の教育計画

州	就学前教育所轄省庁	名称	年	対象年齢
BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport	Orientierungsplan	(2006) 2011	3-6 歳
BY	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration	Bildungs- und Erziehungsplan	(2003) 2005 2012 (5. Aufl.)	0-6 歳
BY	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration	Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit	2014	0-10 歳
BE	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft	Bildungsprogramm	2004 2014	0-6 歳
BB	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS)	Grundsätze elementarer Bildung	2005	0-6 歳
HB	Die Senatorin für Kinder und Bildung	Rahmenplan (Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales)	2004 (2012)	0-6 歳
HH	Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration	Bildungsempfehlungen	2005 2012	0-6 歳
HE	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration	Bildung von Anfang an (HMSI u HKM)	2007 (2016 7. Aufl.)	0-10 歳
MV	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	Rahmenplan	2004 2010 2011 (2. Aufl.)	0-10 歳
NS	Niedersächsisches Kultusministerium	Orientierungsplan	2005 (2014)	3-6 歳
NS	Niedersächsisches Kultusministerium	Handlungsempfehlungen	2012	0-3 歳
NW	Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport	Grundsätze zur Bildungsförderung mit Schulministerium	2003 2010 2016	0-10 歳
RP	Ministerium für Bildung	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen	2004	0-6 歳
SL	Ministerium für Bildung und Kultur	Bildungsprogramm	2004	0-6 歳
SN	Staatsministerium für Kultus	Bildungsplan	2007 (2011)	0-6 歳
ST	Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration	Bildungsprogramm	2004 2013	0-6 歳
SH	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung	Leitlinien	2004 2008	0-6 歳
TH	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	Bildungsplan	2006	0-10 歳
TH	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	Bildungsplan	2015	0-18 歳

(出典：Diskowski 2008, Bildungsserver 及び各州関係HP等により筆者作成)

されていない。社会法典第8典第4条における補充原理によって、施設の運営者は教育活動の重点を設定することが認められている（Gartinger/Janssen 2014b, 29）。

第2節 多様な州の教育計画

教育計画について、ガルティンガー/ヤンセン（執筆ルフ（Ruff, A.））は、共通性として子どもが中心であること、基礎的コンピテンシーが整理されていること、教育領域に類似性があること、等を指摘した上で、相違点として、名称、対象年齢等を挙げているが、理論的整理を行っていない（Gartinger/Janssen 2014b, 29-35）。ベッヒャーは、ベルリン市、ノルトライン・ヴェストファーレン州、バイエルン州、ニーダーザクセン州の4州の教育計画を、名称、教育領域、対象年齢、頁数、内容構成、基礎学校への移行、といった観点で比較している。また、別の箇所ですべての州の教育計画の教育領域を掲げているが、理論的な分析は行われていない（Boecher 2013, 394f.）。ノイスは、各州の教育計画の多様性を指摘し、教育領域について6領域に分類して説明している（Neuss 2013, 242ff.）。

これら州の教育計画を分類するのは、何を規準とするのかによって異なるであろう。レーナーは、多様な幼児教育学のアプローチが入り込んでいるため、多様な方向性を示していることを指摘した上で、以下のように整理している（Röhner 2013, 602f.）。第一は共同構成理論による教育計画で、バイエルン州とヘッセン州がこれに該当する。第二は状況的アプローチを基盤とするもので、これは社会的文脈と関係性における学習を重視しているとする。これに該当するのは、ベルリン市、ハンブルク市、ザールラント州の教育計画である。第三は、適正化された自己形成アプローチで、これに該当するのはノルトライン・ヴェストファーレン州の教育計画である。以下、レーナーの分類を参考にしながら、代表的な事例について考察していく。

(1) 共同構成理論を主とする教育計画

第一の共同構成理論に基づく教育計画としてレーナーが分類しているのが、バイエルン州とヘッセン州である。

ここではバイエルン州の教育計画（2005年、BMAS 2012）を見てみよう。ベッヒャーによれば、この教育計画は、州によって支援されるすべての就学前教育施設に対して、教育計画が義務化されている（Boecher 2013, 342）。この教育計画は2003年に試案が作成され、2005年に公表された。その特色は、コンピテンシーの獲得が重視されていることである。具体的に獲得が目指されるコンピテンシーは、①人格的コンピテンシー、②社会的文脈における行動コンピテンシー、③学習方法のコンピテンシー、④変化と負担に耐える力、である（BMAS 2012第5章）。目指す子ども像及び関連する教育領域は、①価値志向的で責任のある行動をする子ども（価値志向と宗教性、情緒・社会的関係及び葛藤）、②言語及びメディア能力のある子ども（言葉とリテラシー、情報・コミュニケーション技術・メディア）、③課題を持ち探究する子ども（算

数、理科及び技術、自然環境)、④芸術的に活動する子ども(美、芸術と文化)、⑤強い子ども(運動・リズム・ダンス・スポーツ、健康)、である(同第7章)。もちろん、上述のコンピテンシーは、教育領域を横断して獲得されるべきものであることは言及されているが、教科に相当する教育領域と獲得するコンピテンシーとに関係を持たせることを重視しているといえるだろう。

また、多くの教育計画に共通していることであるが、この教育計画の考え方に基づいて教育する側がどのように理解し、実践し、質を確保していくのかが叙述されている。そこでは、教育する者に求められることとして、①子どもの教育活動決定への参加、②教育プロセスの調整、③参加と協力、④観察、評価及び一層の発展、といった内容が列挙されている(同第8章)。

バイエルン州及びヘッセン州の教育計画の作成は、フテナキス(1937-)が大きな影響を与えている²¹⁾。彼は1973年から2002年まで、バイエルン州立児童教育研究所(Das Institut für Frühpädagogik)に副所長及び所長として勤務していた²²⁾。

(2) 状況的アプローチを主とする教育計画

第二の状況的アプローチの代表的事例とされるのが、ベルリン市の教育計画(Berliner Bildungsprogramm)である(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004)。ベルリン市(2004年、2014年)、ハンブルク市(2005年)、ザールラント州(2004年)の教育計画は、ベルリン自由大学の革新的教育学、心理学、経済学国際アカデミーが作成にあたった。プライシング(Preissing, C.)がこのプロジェクトを統括した。

ベルリン市の教育計画は、以下のように構成されている。

序文

教育計画の構成について

1. 教育理解について
2. 目的：教育の経過におけるコンピテンシー
3. 教育学的・方法的使命
4. 教育領域
5. 保護者との協働
6. 基礎学校への移行
7. 民主的参加―共働とコミュニケーションへの要求

文献

教育計画の冒頭である「教育計画の構成について」では、子どもの生活世界と子どもの修得過程を志向することが強調されている²³⁾。第1章は、①子どもの世界における子ども(自己の像を持つ)、②子どもの世界における子ども(他者の像を持つ)、③世界の像を持つ(社会の出

来事を体験し、問い合わせる)ことが説明される。第2章は目的とするコンピテンシーを解説している。獲得が目指されるコンピテンシーは、①自己コンピテンシー (Ich-Kompetenzen)、②社会的コンピテンシー、③事物コンピテンシー、④学習方法のコンピテンシー、の4つに区分されている。第3章では教育学的・方法的使命として、生活全体が重要であること、遊びの重視、プロジェクトによる計画作成、空間の工夫、観察と記録、という形で、教育者が配慮すべき点が示されている。第4章の教育領域は、①身体・運動及び健康、②社会的及び文化的世界、③コミュニケーション：言葉、文字文化とメディア、④造形、⑤音楽、⑥算数的基礎体験、⑦理科的及び技術的体験、の7領域に整理されている。

第3章で明かなように、ベルリン市の教育計画はプロジェクトによる活動を重視していることが特色といえよう。第4章で述べられている教育領域が先にあるのではなく、「活動ありき」が中心となっている。

2014年に改訂されたベルリン市教育計画における主な変更点は、第一に障害及び早期支援の必要な子どもの統合についての章が加えられたこと、第二に教育領域が保護者とのパートナーシップの後に置かれるようになったこと、第三に教育領域において造形と音楽が1つにまとめられ、6領域となったこと、④対象が就学前教育施設に加え、個別保育にも広げられたこと、等である²⁴⁾。

(3) 自己形成アプローチを主とする教育計画

第三の適正化された自己形成アプローチの事例としてレーナーが挙げているのが、ノルトライン・ヴェストファーレン州 (以下「NW」と略)、ラインラント・プファルツ州、ザクセン州の教育計画である (Röhner 2013, 603)。以下、NWの教育計画を例にみてみよう。

NWでは、2003年に教育協定 (Bildungsvereinbarung) が幼児教育関係者の間で結ばれた (MBJS 2003)。この協定の目的は、3歳児から就学前の子どもに対して施設における教育課程を強化し、より発展させることである。その中心となるのが、自己形成可能性 (Selbstbildungspotenziale) である。より具体的にいうと、自己形成可能性とは、①身体感覚、遠隔感覚、及び感情による知覚体験の多様性、②自己構成、ファンタジー、言語的思考及び自然科学的・論理的思考による内的消化、③社会的関係と物的世界との関係、④感覚を合わせた学習と複雑性との出会い、⑤探究的学び、としている (第4節)。

この協定の後、NWでは2005年に政権交代があり、SPD/緑の党からCDU/FDPの連立政権へと移行する。政権交代後、NWは2010年5月に「0歳から10歳の子どものための教育支援原則²⁵⁾」という名称で教育計画を公表した (MGFFI/MSW 2010, 全111頁)。この教育計画の冊子には「始めから教育でよりチャンスを (案) (Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an-Entwurf)」というフレーズが付されている。構成は、「A:教育について」「B:教育をつくる」「C:教育に責任を持つ」となっている。この教育計画の基本的枠組は、就学前教育と初等教育における教育の質を強化しその協働を強めることである (11頁)。教育計画の教育学的基盤

と目的として、子どもが中心にることであり、①自分の発達を形成する子ども、②教育過程における自己形成と寄り添い、③社会的過程としての教育、④形成可能性、⑤幼児期における遊びの意義、という考え方が強調されている (MGFFI/ MSW 2010, 17-20)。教育の形態としては、①開かれた学習形態 (実験学習、自由活動、週計画等)、②異なる個別化された学習材と授業の提供、③学習の自己決定と寄り添われる学習との関係を考慮すること、④方法、学習戦略、メディアのある環境の学習による方法コンピテンシーの強化、⑤自己学習者としての子どもを巻きこくこと、⑥内的及び外的多様性の可能性を考慮すること、⑦支援の診断、計画、方策を活用すること、⑧支援方法に保護者を巻き込むこと、が挙げられている (MGFFI/ MSW 2010, 22)。

NW教育計画は、教育領域を①運動、②身体、健康、栄養、③言葉とコミュニケーション、④社会的、文化的、多文化的教育、⑤音楽・美的教育、⑥宗教と倫理、⑦算数教育、⑧自然科学・技術教育、⑨環境教育、⑩メディア、の10に分類している (B章)。その前段で、「強い子ども—基礎コンピテンシーと基本的目的」という見出しの解説を加えている。子ども達は自分で、他者と、そして多様な外的環境と対決することによって諸能力を発達させることが記されている (MGFFI/ MSW 2010, 39)。その上で、基礎コンピテンシーは全体的な発達目的であるとし、①自己コンピテンシー、②社会コンピテンシー、③事実・方法コンピテンシー、の3つに分類している。ただし、この3つのコンピテンシーは個別のものと考えてのではなく、その修得及び実現のための諸条件と関連づけて設定されなければならないとしている (MGFFI/ MSW 2010, 40-43)。

このように2010年のNW教育計画は、2003年の協定を引き継ぎ、共同構成アプローチの影響もあるものの、自己形成アプローチの影響も受けているといえる。教育計画の最後に付されている参考文献には、シェーファールの論文等が2つ、レーヴェンの著書が1冊挙げられている。

NWではその後2010年5月に州議会選挙が行われ、再度SPDと緑の党による連立政権に交代が起こった。SPDと緑の党の連立政権は少数与党であったため、2012年5月に再度州議会選挙が行われ、SPDと緑の党の連立政権が過半数を得るに至った。この政権は2015年4月30日に新たに教育協定を関係者の間で結び²⁶⁾、2016年には、新たな教育計画²⁷⁾を公表した (MFKJKS/ MSW 2016)。この新教育計画は就学前教育施設の子ども及び個別保育の子どもも対象としている。

新しい2016年版教育計画の構成は、「A. 教育について」「B. 教育に責任を持つ」「C. 教育をつくる」となっており、2010年版と比較するとBとCが入れ替えられている。「B. 教育に責任を持つ」は、教育者の観察と記録の部分が2010年版では最後に取り上げられていたが、これが冒頭に移動するとともに、子どもの自己決定を尊重する内容が取り入れられている。「C. 教育をつくる」では、教育領域は同様に10に分類され、名称もほぼ2010年版のものを踏襲している。「A. 教育について」は、2010年版では12の節に区分されていたが、2016年版では、①教育学的基盤と目的、②子どもが中心に、③教育の理解、④人生1年目の教育、訓育及

び保護、の4節に整理されている。ここでは、2010年版と同様に自己形成可能性が重視されている（MFKJKS/MSW 2016, 11）。

以上のように、NWの教育計画は、2003年の協定から2010年版教育計画（案）を経て2016年版教育計画へと発展してきた。教育学的基盤は自己形成アプローチを中心としていることが確認できる。

第3節 教育計画の考察

以上、代表的な州教育計画として先行研究で取り上げられていた、バイエルン州、ベルリン市、NWの3州の教育計画を中心に教育学的基盤、目指す子ども像、コンピテンシー等について整理してきた。レーナーらが指摘するように、ドイツでは多様な教育理念やアプローチが並列あるいは混在しており、教育計画も多様な様相を示していることが確認できた。こうした各州における教育計画作成の動きは、JMKとKMKの2004年の決議前から一部の州では始まっている。このため、JMKとKMKの決議が各州に影響を与えたというよりも、各州が作成の必要性を認識し、決議に至ったと整理することが妥当であろう。

それでは、ドイツの就学前教育において、どのような理念に基づく実践が主流なのか、ということになると、より実践に近づいた考察が必要になるであろう。というのも、教育計画は、あくまで枠組であり、施設の責任者がその責任において、特色を打ち出すことが可能な制度的枠組になっている。このことは、社会法典第8典第4条にあるように、就学前教育施設を含む青少年支援は、私立の青少年施設の目標設定とその責務の実施、並びに組織構造についての自律性を考慮しなければならないことが明記されている。つまり州の規定は枠組に過ぎず、施設はそれぞれの教育理念に基づいた活動を行っているのである。

これを手続き的にみても、各州で教育計画を作成し、実際に施設でその内容を実践していくためには、多様な関係者の合意が必要となる。例えば、2004年に作成されたラインラント・プファルツ州の教育計画²⁸⁾は、州教育省大臣、州保護者委員会代表、州都市会議代表、州プロテスタント教会代表、州市町村連合代表、州郡会議代表、州カトリック教会代表、私立福祉団体代表の署名が行われている（Ministeirum für Bildung, Frauen und Jugend 2004）。2003年のNWの教育協定では、幼児教育関係者としてNW教育大臣、カトリック系であるカリタス協会（Caritasverband）の地域代表者、プロテスタント教会関係団体地域団体、労働者福祉団地域団体、ドイツ赤十字地域団体、ユダヤ教会地域代表、NW都市会議、NW郡会議、NW州市町村連合等合計31団体・機関が署名している（MSJK 2003）。こうした関係者の合意形成には時間を要することは、就学前教育政策を進める際に、大きな課題の1つとなる。

また、教育計画を実施に移すためには、施設の長である児童教育者（Erzieher/in）等の質保証が重要となる。このため、各州関係省庁は、教育者の役割や必要なるコンピテンシー、そのための研修等について、教育計画の中に盛り込んだり、付属文書を作成・公表したり、実際

の研修を支援するという活動を行っている。

こうした就学前教育の充実には多くの努力と財源が必要となる。2014年11月6日、連邦家族高齢者女性青少年大臣とJFMK代表は、コミュニケ：「幼児教育を発展させ、財政を保障する（Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern）」に合意した²⁹⁾。各州も独自の就学前教育のためのプログラムを策定し、実施している。

6. まとめ

児童の権利条約（1989年）によって就学前教育についての関心が高まり、1990年に制定された社会法典第8典は、その後の1992年、2008年の改正によって、就学前教育施設の法的請求権を保護者に認めるようになっていった。また、2001年の「PISAショック」によって、就学前教育への関心が高まった。

こうした流れの中で、就学前教育施設は、法的には福祉施設として位置づけられながら、教育機能を充実させることが求められるようになった。2004年にJMKとKMKで決議された「共通教育枠組」は、こうした流れをドイツ全体で確認したものといえる。就学前教育の領域での理論的流れは、自己形成理論と共同構成理論とに整理されることが多い。しかし、レーナーの教育計画の分類に現れたように、これら2つの理論的アプローチに加え、状況的アプローチが教育政策に依然として強い影響を与えていることが確認できた。各州はそれぞれの立場での教育計画を作成していったため、ドイツ全体での統一的流れとはならず、多様な教育理念による教育実践が進められているのが現状である。しかも、教育計画が改訂されても、その教育学の理論的立場が変わる事例は、今回確認できなかった。NWでは政権交代があったが、方向性は一定である。

新たな動向として、就学前教育と初等教育を含めた一貫教育を強調する流れがある。JFMKとKMKは、2009年6月に「就学前教育施設から基礎学校への移行を意義のあり実効のあるものに」を決議した³⁰⁾。この時期は就学前教育施設等への保護者の請求権を満1歳以上まで拡大するよう社会法典第8典の改正で行った時期（2008年）である。満3歳児以上の就学前教育施設への通園率は90%を超えて、基礎学校との関係性を強化する方向に動き始めた時期といえる。各州の教育計画も2010年前後から対象とする子どもの年齢が10歳の基礎学校終了までを視野に入れたものとなっていく。満10歳までを対象とした教育計画が作成されたのは、ヘッセン州が2007年と早く、その後メクレンブルク・フォアポメルン州、NWで2010年、バイエルン州で2014年である。こうして、1960-70年代の早期教育化ブームに続く新たな早期教育化がブームではなく、実際に定着していくのであろうか。今回の各州の教育計画を概観したところでは、その方向に進んでいる州と、そうではない州とが混在している、ということが明らかになった。

今後の課題として、残された点を整理しておく。第一に、各州は就学前教育の質保証政策を進めている。その手法は自己評価、外部評価、教育者の研修等多様であるが、この点について今後整理する必要がある。第二に、教育者の資質能力の向上についてである。すでに2000年のKMK協定によって、児童教育者の養成を、それまでの実務経験を前提する制度から児童育成士（Kinderpflege/in）等の養成を経て、専門学校で児童教育者を養成するという経路への変更がなされていた。更に、専門学校で養成される児童教育者（Erzieher/in）から大学で養成される幼児教育学士へと養成の高度化が進行しつつある。この点の分析も今後の課題としたい。

注

- 1) 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/ (161220 access)
- 2) das Gesetz zur Änderung von Vorschriften des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes vom 28. August 1953.
- 3) 青少年福祉省系はバイエルン州、ハンプルク市、ヘッセン州、ノルトライン・ヴェストファーレン州、ザクセン・アンハルト州、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州、学校教育省系はバーデン・ヴュルテンベルク州、ベルリン市、ブランデンブルク州、プレーメン市、メクレンブルク・フォアポメルン州、ニーダーザクセン州、ラインラント・プファルツ州、ザールラント州、ザクセン州、チューリンゲン州。
- 4) 齋藤2011, 56頁の別表1。学校教育省系がベルリン市、ブランデンブルク州、ラインラント・プファルツ州、ザクセン州、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州、チューリンゲン州の6州。
- 5) Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007): Sächsische Bildungsplan — ein Leitfadens für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Verlag das netz, Berlin.
- 6) Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2012): Unterstützung, die ankommt! Aufgaben des Jugendamts: Kinderrechte, Jugendschutz und Partizipation. http://www.unterstuetzung-die-ankommt.de/leistungen (161218 access)
- 7) Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG) http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/4ec/page/bsbawueprod.psm1/screen/JWPDFScreen/filename/KiTaG_BW_2009.pdf (161220 access)
- 8) 今回版を重ねているテキストとして、Neuss 2014, Gartinger/ Janssen 2014, Boecher 2013の3冊を主に参照した。
- 9) Neuss 2014, 125f. Böcher 2013, 392. Gartinger/ Janssen 2014b, 23f.
- 10) プロジェクト「就学前教育施設における教育の責務」については、ブランデンブルク州教育省の以下のホームページを参照のこと。http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?template=onlinebibliothek&skip=30 (161220 access)
- 11) Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen
- 12) https://www.jfmk.de/ (161211 access)
- 13) Verfahrensgrundsätze der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugend- und Familienbehörden (AGJF), zuletzt geändert durch Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz. vom 22./23. Mai 2014 in Mainz

- 14) <https://www.jfmk.de/index.cfm?uuiid=63788379097D78721710FE8A7C668478> (161220 access)
- 15) <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html> (161220 access) なお、教育に関する事項について、ドイツ基本法（GG）は州の権限としている（第30条）。連邦教育研究省（Bundesministerium für Bildung und Forschung）は、ドイツ基本法第91条bに規定されている、大学を中心とする学術・研究・教授の促進について、州との協定によって協働することができる（第1項）。その他の教育関連事項では、州との協定によって教育制度の成果についての国際調査並びにその報告書と勧告に関して協働することができる（第2項）。更にドイツ基本法第74条によって、連邦政府の教育・学術に関する権限は、学術研究の促進及び企業内職業教育に限られている。
- 16) <https://www.kmk.org/kmk/mitglieder.html> (170104 access)
- 17) Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Zusammenarbeit_von_Schule_und_Jugendhilfe_BS_JMK_KMK.pdf (161220 access)
- 18) Ergebnisse des Forum Bildung II. Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. 6f.
- 19) <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html> (161220 access)
- 20) <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP%205%20-%20Anlage.15475258.pdf> (161220 access)
- 21) Gartinger/Janssen 2014b, 29. Röhner 2013, 604ff. Neuss 2014, 127.
- 22) <http://www.fthenakis.de/c2/Leben/> (161222 access)
- 23) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004, 11
- 24) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014
- 25) Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren
- 26) https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/20150529_bildungsvereinbarung_text.pdf (161220 access)
- 27) Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.
- 28) Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz
- 29) <https://www.jfmk.de/index.cfm?uuiid=39B530E900BF832C64DCC76252E8E300> (161220 access)
- 30) 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)

参考文献

- Aden-Grossmann, W. (2011): Der Kindergarten: Geschichte — Entwicklung — Konzepte. Beltz, Weinheim und Basel.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002): Empfehlungen des Forum Bildung II. Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn.
- Balluseck, H. v. (Hrsg.) (2017, 2. Aufl.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (BMAS) & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012 5. Aufl.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/>

- content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf (161220 access)
- Belser, H. (1975): Curriculum — Materialien für Vorschule und Eingangsstufe. Bd. 1. Ziele, Prinzipien und übergreifende Lernfelder.
- BGBI (Bundesgesetzblatt)
- Böcher, H. (Hrsg.) (2013): Erziehen, bilden und begleiten. Bildungsverlag, Köln.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2012): Unterstützung, die ankommt! Aufgaben des Jugendamts: Kinderrechte, Jugendschutz und Partizipation. <http://www.unterstuetzung-die-ankommt.de/leistungen> (161218 access)
- Christeiner, S. (2016): Strategische Platzierung frühpädagogischer Berufe. In: Friederich, T. (Hrsg.) 2016. 140–146.
- Correll, W. (1970): Lernen und Lehnen im Vorschulalter. Donauwoerth, Auer.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg.
- Deutscher Bildungsrat (1975): Empfehlungen der Bildungskommission. Bildungsbericht, 75 Entwicklungen im Bildungswesen. Klett, Stuttgart.
- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten — ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 47–61.
- Erning, G./ Neumann, K./ Reyer, J. (1987a): Geschichte des Kindergartens. Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von Anfängern bis zur Gegenwart. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Erning, G./ Neumann, K./ Reyer, J. (1987b): Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte systematische perspektiven Entwicklungsverläufe. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Fricke, A. (2005): Was gibt es Neues im Kinder- und Jugendhilferecht? <http://www.sgbviii.de/s158.html> (161217 access)
- Fried, L./ Roux, S. (2006, 3. Aufl. 2014): Handbuch Pädagogik der Frühen Kindheit. Cornelsen, Berlin.
- Friederich, T. (Hrsg.) (2016): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Fthenakis, W. E. (2008). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In: Kauder, V. & von Beust, O. (Hrsg.). Chancen für alle — die Perspektive der Aufstiegsgesellschaft. Freiburg, Basel, Wien: Herder. 85–111. http://www.kas.de/upload/dokumente/verlagspublikationen/Chancen_fuer_alle/Chancen_fthenakis.pdf (170102 access)
- Gartinger, S./ Janssen, R. (2014): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen + Erzieher. Band 1. Cornelsen, Berlin. (1. Auflage, 8 Druck 2016)
- Gartinger, S./ Janssen, R. (2014b): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen + Erzieher. Band 2. Cornelsen, Berlin.
- Janssen, R. (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). www.weiterbildungsinitiative.de
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Rheinland-Pfalz) (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. <https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/dateiablage/Bildungsempfehlungen/BEE/Downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf> (161220 access)
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK) (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten.

- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI)/ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an -Entwurf- Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS)/ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.
- Neuss, N. (Hrsg) (2010, 2. Aufl. 2014): Grundwissen Elementarpädagogik. Cornelsen, Berlin.
- OECD (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. PETITE ENFANCE, GRANDS DÉFIS.
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Petite enfance, grands défis II.
- OECD (2012): Starting Strong III. Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
- OECD (2015): Starting Strong IV. Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
- Reyer, J. (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Reyer, J./ Franke-Meyer, D. (2008): Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens “eigenständig” sein? In: ZfP 54–6, 888–905.
- Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand, Neuwied am Rhein.
- Röhner, C. (2013): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Fried/Roux 2014. 601–613.
- Ruff, A. (2014): Bildung im Selbstverständnis von Wissenschaft und Gesellschaft. In: Gartinger, S./ Janssen, R. 2014b, 14–39.
- Schäfer, G. E. (2003, 2007 2. Aufl.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin, Düsseldorf & Mannheim, Cornelsen.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Berlin) (2004): Das Berliner Bildungsprogramm für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Verlag das netz, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Verlag das netz, Weimar & Berlin.
- Statistisches Bundesamt: Kindertagesbetreuung. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Kindertagesbetreuung.html> (20161218 access)
- Statistisches Bundesamt (2016): Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. 2016. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch.html> (20161219 access)
- 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸『未来への学力と日本の教育9』明石書店, 2008年
- 国立教育政策研究所『諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究』（研究代表者：渡邊恵子）2015年
- 齋藤純子「ドイツの保育制度—拡充の歩みと展望—」国立国会図書館『レファレンス』平成23年2月号, 2011年, pp. 29–62.
- 坂野慎二「ドイツにおけるPISAショックと教育政策」日本ドイツ学会『ドイツ研究』第37/38号, 2004年, pp. 33–43.
- 鳥光美緒子「ドイツの保育政策と陶冶の概念」Child Research Net. 2011年. <http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/35.html> (161222 access)
- 豊田和子「ドイツの幼稚園における『教育の質』をめぐる議論と成果—Tietzeら（ベルリン自由大学

- 研究グループ)を中心に」日本保育学会『保育学研究』49(3), 2011年, pp. 269-280.
- 中西さやか「ドイツにおける就学前教育カリキュラムの改革動向—言語教育を中心として—」名寄市立大学紀要第9巻, 2015年, pp. 99-105.
- 中西さやか「ドイツにおける保育の教育的課題の概念化をめぐる議論」日本教育学会『教育学研究』第81巻第4号, 2014年, pp. 473-483.
- 中西さやか「保育における子どもの「学び」に関する検討—シェーファー (Schäfer, G. E.) の自己形成論としてのBildung観に着目して—」日本保育学会『保育学研究』第51巻第2号, 2013年, pp. 6-14.
- 渡邊眞依子「ドイツの幼児教育における「教授原理」の今日的展開に関する一考察」愛知県立大学教育福祉学部論集第64巻, 2015年, pp. 131-137.

Situations and Problems of Early Childhood Education and Care in Germany

Shinji SAKANO

Abstract

After United Nations Convention on the Rights of the Child is adopted in 1989, Early Childhood Education and Care (ECEC) is more interested in Germany. In 1990 the law of Care and Support for Children and the Youth was formed and it was reformed in 1992 and in 2008. The parents have a right to ask the places for care and education for their children. The institutes of CECE in Germany are belonging not to those of education but to those of social welfare. After “PISA-shock” in 2001 the institutes of ECEC are required to be more educative. In 2004 JMK, conference of ministers for youth affairs in each state (Länder) and KMK, conference of ministers for education in each state, decided the common education framework for children under 6 years. The theories of CECE in Germany are so various, for example self-education approach, situated approach, or co-constructive theory and so on. Each state has its unique position for the educational guideline for ECEC. It is difficult to find the main stream of the theory of ECEC in Germany.

Keywords: early childhood education and care, curricula, educational guideline, convention on the rights of the child, education in Germany