

保育におけるコンピテンシー形成に関する一考察

——ドイツにおける鍵的コンピテンシーをめぐる議論を中心に——

渡 邊 眞依子*

I. はじめに

幼児期と児童期をつなぐ学び・教育という課題は、わが国も含め国際的に取り組まれている問題である。いわゆる「PISA ショック」以降、ドイツでは大規模な学力保障・学力向上政策が進行しているが、今日のエド育改革の中心は、基礎学校（日本の小学校）以上の学校教育段階だけではなく、幼児教育領域にも及んでいる。PISA2000の結果に対して、ドイツの各州文部大臣会議（以下、KMK）が提示した「教育改革に向けた7つの行動領域」では、幼児教育・保育に対する直接的な言及が見られる。そこでは、「①就学前教育領域からの言語能力を改善するための措置」、「②早期就学を目標とした就学前領域および基礎学校におけるよりよい接続への措置」といった、保育における教育（陶冶）的側面の強化と言語習得を中心とした幼児教育改革の提言がなされた¹⁾。さらに2004年には、各州共通の教育目標や各州での教育計画作成の必要性を示したガイドラインが提示され、各州でも独自の教育計画が作成されるようになった²⁾。PISA以降のドイツの保育・幼児教育領域では、国家主導で、国家に与えられた枠組みや規制に従う保育・幼児教育改革が展開され、「従来社会・福祉系列に位置づけられてきた就学前教育・保育の学校化、あるいは、幼児教育における知的教育の重点化」³⁾の方向での幼小接続が進められている。

この一連の保育・幼児教育改革の中心に置かれている概念が「コンピテンシー」概念である。コンピテンシーの解釈には様々な説があるが、基本的には、「個々の活動で獲得され、他の課題や問題にも転用されうる能力（Fähigkeit）」⁴⁾である。PISA後のドイツの学校教

育では、学校制度改革や教員養成制度改革と合わせて、カリキュラム・授業改革がコンピテンシーという概念をめぐるって進行していることは、すでにわが国の教育学研究の中でも取り上げられてきた⁵⁾。一方、幼児教育の領域でも、ガイドラインにコンピテンシー概念が用いられ、多くの州で「鍵的コンピテンシー」や「基礎コンピテンシー」を出発点にした教育計画が作成されている。基礎学校の学習指導要領と幼児教育領域の教育計画の両方で、ほぼ同一のコンピテンシーのカテゴリーを示している州もある⁶⁾。各州教育計画へのコンピテンシー概念の導入や、幼・小共通の鍵的コンピテンシーによるカリキュラム開発を通して、幼児期と児童期との接続・連続性が図られているといえよう。

ただし、こうした国の教育政策に基づくコンピテンシー志向の保育・幼児教育に対し、それとは異なる立場から幼児期の学びや教育を考える動きも見られる。たとえば、幼児期のBildung理解をめぐるって、コンピテンシーの発達を志向するのではなく、Bildungを子どもの内面的な世界構築を通じた自己形成ととらえる子ども中心のアプローチがある⁷⁾。また、コンピテンシーの発達を志向すること自体は否定しないものの、より今日的な鍵的コンピテンシーとして、「Bild（像）」に着目した構想もある。この構想の出発点は、今日の子どもたちは広告やインターネットなど、たくさんのBildに囲まれて生活しているにもかかわらず、就学前期も基礎学校以降も、BildとのかかわりやBildリテラシー（-literalität）の発達は十分意識されてこなかったという問題意識にある⁸⁾。Bild自体の教育的意義に着目することで、文字文化中心の学校教育という前提

を問い直し、幼児期と児童期をつなぐ新たな鍵的コンピテンシーの提起が試みられているのである。

本稿では、このBildに着目した新たな鍵的コンピテンシー構想と今日のドイツの幼児教育のカリキュラム改革に見られるコンピテンシーに対する考え、幼小接続に対する考え方の特質を明らかにし、幼児期と児童期をつなぐ学び・教育のあり方を考察したい。

II. ドイツの幼児教育におけるコンピテンシー概念の広がり

1. 「全日制託児所における幼児教育のための各州共通の枠組み」の検討

(1) 幼児教育におけるコンピテンシー志向

まず、ドイツの幼児教育領域でコンピテンシーに基づく教育計画の作成の契機となったガイドラインについて、その構想とコンピテンシーの捉え方について検討する。

2004年5月と6月の青少年大臣会議(JMK)とKMKにおいて両会議共同で「全日制託児所における幼児教育のための各州共通の枠組み」(Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen)が議決され、その後、各州ではこのガイドラインに基づいた教育計画(Bildungsplan)、教育プログラムが開発されている。それまで多くの州で家族・青少年・社会・保健の領域に関する省の管轄下に置かれてきた幼児教育領域の全日制託児所が、「公的教育施設の不可欠な部分」と位置づけられ、幼児教育領域の教育(Bildung)の側面が明確にされたのがこのガイドラインである⁹⁾。ガイドラインによると、全日制託児所の教育的使命は「個人的なコンピテンシーや学習の裁量を早期に強化し、子どもの探究心を広げ、援助し、誘発すること、価値の教育、学習(学び方)の学習を促進すること、社会的文脈での世界習得」¹⁰⁾である。そのため、「基本的なコンピテンシーの媒介、人格的資源の発展や強化によって、子どもたちを動機づけること、将来の生活の課題や学習の課題を取り上げて、それを克服するための準備をすること、責任をもって社会生活に参加し、生涯にわたって学び続けるための準備をすること」¹¹⁾が目指される。すなわち、まず、一人ひとりに基本的なコンピテンシーを獲得させ、将来の生活への主体的な参加や生涯学習に向けた学習・活動を行うという、コンピテンシー志向、未来志向の幼児教育が求められている。

ガイドラインで示された就学前からの早期教育

(Bildung)の要請は、すでに1990年代半ばから経済界や連邦政府から出されていたという¹²⁾。連邦政府と州政府の合同で開催された「教育フォーラム」では、教育機会やそれと結びついた人生の機会のために、全日制託児所での早期の教育の実施が提言されていた。なかでも、持続的学習、自己制御的学習の能力は早期から教育されるべきとの指摘がなされてきた。ガイドラインでは、コンピテンシーに関する説明はこれ以上なされていないが、将来の生活への積極的な参加や持続的学習の基礎となる能力が、基礎的なコンピテンシーとして想定されていると考えられる。

ガイドラインで要求されている「コンピテンシー」のある子ども、「能力を備えた学習者」としての子ども¹³⁾という考え方について、先行研究では次のような指摘がなされている。ドイツの幼児教育の代表的な2つの立場のうち、子どもの発達を、子どもと大人の相互作用の帰結として捉えようとする社会構成主義的立場では、幼児期を受動的な子どものための庇護期として捉えるのではなく、子どもは社会的生活に参加し、それを形成していくことのできる有能な存在として捉え直すべきと考えられている¹⁴⁾。つまり、コンピテンシーのある、能力を備えた子どもに求められる能力とは、将来役立つ力だけでなく、幼児期の今、大人と共同的に生活や学習を形成できる力が求められているのである。

(2) 幼児教育領域の独自性と基礎学校への接続

一方、ガイドラインでは、全日制託児所は「固有のプロフィールをもった教育施設」であることも強調されている。全日制託児所での教育プログラムは、「総合的な促進の原理」を特徴としており、「諸教科や学問ディシプリンへ方向づけることは、基礎領域には馴染まない」¹⁵⁾とされる。したがって、ガイドラインに示された6つの教育領域、すなわち、①「言語、文字、コミュニケーション」、②「個性的・社会的発達、倫理教育・宗教教育」、③「数学、自然科学、(情報)技術」、④「音楽教育/メディアとのかかわり」、⑤「身体、運動、健康」、⑥「自然と文化的環境」は、それぞれ独立で行われるのではなく、相互に関わり合いながら実践されるべきと考えられている。

また、「この年齢の子どもの場合、インフォーマルで、探索的で遊びを中心とした学習形態が主流である」¹⁶⁾として、子どもたちが自由に知ったり試したりすることができ、遊びをデザインする空間やチーム活動が可能な学習形態が推奨されている。こうした子

もたちの自主性に任された遊び的な学習形態と、子どもたちが生活現実の世界に出会い、それに興味を持つような学習内容によって、学習の楽しみと喜びを呼び起こし、子どもの探究心を広げ、支えることが、就学前期の学習に求められている。子どもたちの発達段階に応じた学習内容・学習方法の独自性が、幼児教育領域には保障されているのである。

しかし、自由に試行錯誤する学習や遊び、学習の楽しさや喜びといった要素を発達段階に応じた幼児教育領域の独自性とする考えは、見方を変えると、それらは基礎学校の教育以降、本筋ではなく、あまり重要ではないという論にも結び付く。ガイドラインにも、「学校が基礎教育学の原理に開かれ」る必要性が指摘され、幼児教育領域での教育活動は継続されるべきとする一方で、「子どもたちは学校に対する受容能力を有する (aufnahmefähig) べき」とも述べている¹⁷⁾。つまり、幼児期と児童期の教育の間には断絶があるということが前提とされており、「移行を積極的に乗り越える子どものコンピテンシー」¹⁸⁾も幼児期に獲得することが構想されているのである。

2. 各州教育計画レベルでのコンピテンシーの位置づけ

2004年に出されたガイドライン以降、各州では教育計画が作成されており、幼児教育領域の教育計画やそこでのコンピテンシーの扱いを概観する研究もなされてきた。

各州の教育計画は、テクストール (Textor, M. R.) によると、おおよそ次のような類似の内容を含んでいる。① Bildung 理解、遊びの意義などの中心的思想の説明や基本的な子ども像について、②教育目標、あるいは子どもたちが獲得すべきコンピテンシー、③教育計画の主要な部分としての教育領域、学習・経験領域、④子どもたちの民主的参加、移民や特別なニーズを持った子どもとの統合、移行などのテーマに関すること、⑤教師への要求、質開発、自己・他者評価などについて¹⁹⁾、である。教育目標として示されるコンピテンシーは、類似のいくつかの能力で、一つの上位概念のカテゴリーにまとめられ、「鍵的コンピテンシー」「コア・コンピテンシー」「基礎コンピテンシー」と呼ばれている²⁰⁾。

たとえば、バイエルン州の教育計画はコンピテンシーを志向したものとなっており、「基礎コンピテンシー」として、①人格的コンピテンシー (自己認識、

動機となるコンピテンシー、認知的コンピテンシー、肉体的コンピテンシー)、②社会的文脈における行為に関するコンピテンシー (社会的コンピテンシー、価値の発達と方向づけコンピテンシー、責任を負う構えと能力、民主主義的参加の構えと能力)、③学習方法コンピテンシー (学習方法的コンピテンシー—どのように学ぶかを学ぶ)、④変化や負荷とのコンピテンシーを備えたかかわり (抵抗能力) が提示されている²¹⁾。すなわち、自分自身や物事を認識する、対自分、対事物に関わる力、他者や社会とかかわる力、連邦政府や経済界からも要請されてきた持続的な学習のための力、基礎学校への移行のために必要な力が基礎的なコンピテンシーとして挙げられている。多くの州でもバイエルン州と同様の鍵的・基礎的コンピテンシーが構想されているという。

バイエルンの教育計画では、コンピテンシーの考え方について次のように説明されている。「生まれた時から、個人的、認知的、情緒的、社会的な基礎コンピテンシーは、さらなる学習・発達プロセスの基盤を形成している。それらは子どもたちに、他者と共同しコミュニケーションする能力、具体的な環境 (Umwelt) に取り組む能力を付与する。さらにそれらは、変化や負荷とかかわるコンピテンシーや学習方法論的コンピテンシーの獲得の前提である」²²⁾。つまり、基礎的なコンピテンシーは互いにかかわり合って発達し、またあるコンピテンシーの発達が、さらに別のコンピテンシーの基礎になるなど、コンピテンシーの獲得、形成は体系的になされるものと考えられている。また、「コンピテンシーはバラバラに発達するのではなく、常に具体的な状況や意義あるテーマに取り組む中で発達する」²³⁾。すなわち、コンピテンシーは特定の教育領域の中で得られるのではなく、領域横断的な具体的な状況やテーマの中で複合的に発達し獲得されるものである。

III. Bild (像) に着目した鍵的コンピテンシーの提案

1. 今日のメディア社会における Bild の意義

各州の教育計画によってコンピテンシー獲得に向けた幼児教育が展開される中、鍵的コンピテンシー自体の検討もなされている。各教科の鍵的コンピテンシーが構想されている基礎学校以上の学校教育段階に比べると、幼児教育領域での鍵的コンピテンシーの議論はそれほど活発ではないものの、コミュニケーションや言語を鍵的コンピテンシーとする構想がある²⁴⁾。その

中で、ダウンカー (Duncker, L.) とリーバー (Lieber, G.) らは、「Bild (像)」に着目し、Bild リテラシーを鍵的コンピテンシーとする構想を提案している。

絵や写真などのさまざまな「像」を意味する Bild は、通例では芸術やメディアの一部として考えられている。先のガイドラインでも、芸術・メディア領域に「芸術教育は、子どもの感覚やイメージ、総合的能力、個性的・社会的、身体的認知的能力を発達させる。メディア教育の目的は、目的をもってメディアを創造的に駆使し、自分の作品をつくることである。」²⁵⁾という記述がある。つまり、Bild に関する事柄は6つの教育領域の一部分として考えられている。しかし、ダウンカーらは、この Bild に関わるコンピテンシーないしはリテラシーを鍵的コンピテンシーとして位置付けている。ダウンカーらが Bild に着目する理由は、おおよそ次の三点にまとめられる。

① Bild の教育的意義：

現代社会における子どもの成長・発達、メディアの影響を抜きに考えることはできない。あらゆる種類の Bild との出会いが、子どもたちの社会化を決定づけるので、Bild に対して批判的にかかわることは早期から教育される必要がある。他方で、Bild は単に娯楽や情報として消費するだけのものではなく、情動的で合理的な多様なメッセージとして、コミュニケーション手段にもなる。したがって、Bild を受容しつくり出すことは、メディア化された今日の社会へ参画する可能性も秘めている。²⁶⁾

② 文字文化中心の学校教育：

学校は伝統的に Bild 文化よりも文字文化の場である。学校はこれまで、Bild を挿絵、あるいは具体的な説明や緊張をほぐすための手段という従属的な意義しか与えてこなかった。Bild というメディアの持つ認識可能性や表現可能性は開発されてこなかった。²⁷⁾

③ 社会における子ども観の変化：

「商業化」「民営化」「個別化」といった社会的変化の中で、子ども期も変化している。市場のターゲットグループが若年齢化し、子どもたちは「大人の生活の準備段階」の子どもではなく、「一人前の消費者」、「コンピテンシーのあるメディアユーザー」として見られている。こうしてメディアとのかかわりが早期に「自己責任」化した結果、子どものメディアの利用やメディアへの入り口が、家庭の社会的境遇の影響を受ける「貧困・教育格差」が生じて

いる。²⁸⁾

ここでは、子どもを取り巻く環境の変化や子ども観の変化から、Bild の意義や必要性が指摘されている。すなわち、大量のメディアや Bild に囲まれた社会においては、Bild によるコミュニケーションや社会参加という可能性と、Bild に批判的にかかわるための教育の必要性がある。また、「コンピテンシーを備えた」子どもを前提とする今日の社会においては、家庭の社会的境遇等の影響も含め、実際にはコンピテンシーが十分に備わっていない子どもの現実に対し、メディア社会に対応するコンピテンシー形成も求められている。さらに、こうした Bild の意義や必要性があるにもかかわらず、依然として文字文化が学校の中心となっている点が問題視されている。文字文化を学校の中心とすることは、幼児教育領域と学校教育領域の断絶の要素の一つとも考えられるが、幼児教育領域側もこの前提を受け容れている傾向も見られる。例えば、先述のバイエルン州の教育計画では、「言語とリテラシー (literacy) の陶冶領域には、人格発達、学校の成果、メディアとのコンピテンシーを備えたかかわり、そして、社会参加にとって中心的な意義がある」²⁹⁾として、学校教育に向けた準備として言語文化や文字文化のリテラシーを重視している。しかし、ダウンカーらは、幼児教育でも文字文化を導入していくという方向ではなく、Bild を文字文化と同等に学校に位置づけ、学校教育でも幼児教育領域でも Bild を扱うことの重要性を指摘しているのである。

2. Bild リテラシーの構想

(1) Bild の性質と Bild コンピテンシー

ダウンカーらはこれまでの Bild に関する研究成果等を踏まえ、Bild の性質を次のように捉えている。まず、Bild は受け身的に鑑賞するだけのものではなく、一部の特権階級のみならず許された表現形態でもない。それは内的、外的現実の視覚的な経験であり、一人ひとり異なる見え方をするものである。また、シンボルや印としての Bild は、描かれたものに類似するものを基に解釈されるもので、多様な解釈方法が存在する。人の手による Bild はその人の解釈の結果、内面が現れるものだが、外的な現実を模写した写真という Bild もある。Bild は文章に対して、すべての情報を同時に概観することができる³⁰⁾。

すなわち、Bild は客観的な外的な現実を示しているだけでなく、内的、主観的なものの表れであり、その

解釈や表現方法が多様に存在するという複雑な性質を有している。こうした多様な性質を持つ Bild や、Bild によって構成される世界とかかわるためには Bild コンピテンシーが必要とされる。ダウンカーらによると、Bild コンピテンシーとは「Bild の中で、あるいは Bild によって構成される世界においてうまく折り合いをつけるために必要な知識や能力」³¹⁾である。Bild コンピテンシーには、次の3つの領域があるという³²⁾。

- ① Bild を理解する：Bild に描かれたもの、情報やメッセージを得ること。さらには、Bild を利用する者の意図や動機も認識し、Bild によって生み出される世界も理解することが求められる。Bild は至る所にあり、われわれの世界の見方を規定しているので、Bild を理解することは、自分たちの世界も理解することになる。一義的に解釈されるべき Bild だけでなく、芸術や遊びにおいては多様な解釈を必要とする Bild もあるので、開かれた解釈のための構えをつくることが問題となる。
- ②世界に影響を与える：現実とは構成の結果である。すなわち、社会的現実とは、コミュニケーションや共同的な生産物によって生まれる合意である。そのさい、Bild は論証やコミュニケーションなどの道具として、現実に影響を与えることができる。
- ③ Bild を生み出す：Bild をつくり出すためには、適切な技術を知り、使いこなす必要がある。技術的な技能とともに、Bild の構造や作用に関することを知ることも不可欠である。

つまり、Bild コンピテンシーとは、Bild の意味する情報やメッセージを捉え、多様に解釈すること、社会的現実をつくり出すための手段としての Bild を適切に選択すること、Bild の構造や作用を理解し、実際に技術を用いて Bild をつくり出すことといった技術や能力である。Bild コンピテンシーの構想については、すでに芸術教育や美術教育の領域でも検討されてきた³³⁾。ダウンカーらは、こうした Bild とうまくかかわる能力、Bild コンピテンシーの獲得の必要性に言及しつつも、幼児教育と学校教育をつなぐ今日の鍵的コンピテンシーとして、さらに Bild コンピテンシーを「越えていく」構想を提案する。

(2) 鍵的コンピテンシーとしての Bild リテラシー

ダウンカーらは、幼児教育と小学校教育のカリキュラム開発を支える概念として、Bild コンピテンシーだけではなく「Bild リテラシー」という概念を提唱している。ダウンカーらによると、コンピテンシー (Kom-

petenz) という概念は、現在習得している、あるいはすでに習得した能力 (Fähigkeit) のことであり、ある特定の人物が特徴的に有している知識や技能である³⁴⁾。コンピテンシーを習得したかどうかは、確かめ、証明することが可能とされる。つまり、専門職等のある事柄に特徴的な知識や技能を習得しているかどうかを示す概念が、コンピテンシーとして捉えられている。それに対しリテラシーには、PISA で用いられた「リテラシー (literacy)」とそれ以前から用いられてきたドイツ語のリテラシー (Literalität) の概念がある³⁵⁾。PISA の「リテラシー」は、実用的で応用志向的、また、目標に方向づけられた測定可能な概念である。「Bild リテラシー」で用いられているドイツ語のリテラシー概念は、もともと文字や書かれたものに関連する概念である。リテラシーは、批判的、社会的といったより広い価値も含めて、「人間が文字文化に思慮深く参加するための能力を与えるものすべて」³⁶⁾を含んだ概念だという。つまり、個々に獲得の有無を確かめることができる能力以外の要素も含んだ、文字文化への参加を可能にする能力を表す概念がリテラシーである。これまでの文字文化中心の学校教育では、このリテラシーの形成がめざされてきたが、ダウンカーらは「Bild リテラシー」という概念を用いて、文字だけでなく Bild を言語として捉え、文字に限定されないリテラシーの形成を目指しているといえる。

ダウンカーらによると、Bild リテラシーの概念には、さまざまな Bild コンピテンシーの他に、① Bild の意味理解、② Bild とかかわる喜び、③ Bild や Bild による表現能力、あるいは、Bild 言語への精通といった領域が含まれる³⁷⁾。

- ① Bild の意味理解は、たくさんの Bild を経験するなかで、脳が視覚的に知覚したものを組み合わせて分析統合し、意味の割り当て (Bedeutungszuweisung) を行うことである。また、Bild を構成するシンボル、コード化された引用・参照指示とその由来、隠喩などを知り、それを自分のものにして、新たな Bild で再確認し、メッセージを解読することも含まれる³⁸⁾。こうした能力は、理論的に獲得されるだけでなく、実践的に身につけ、練習される必要がある。

② Bild とかかわる喜びは、子どもたちが収集したり、プレゼンしたり、模写するなど、集中して Bild に取り組むことの中で生じる³⁹⁾。Bild を見てわかったことを話し、その話を聞いてくれる人と

交流する中で、それまで知らなかったシンボルや Bild の見方を学ぶことにもつながる。ここでは、対話的な関係が必要となる⁴⁰⁾。

- ③ Bild や Bild による表現能力、Bild 言語は、教師・保育者が教え込む中ではなく、子どもたちが長い間 Bild の傍に居たり、同じ絵本を何度も読み返して新たな発見をする中で精通する⁴¹⁾。すなわち、子どもたちが自由に、思う存分 Bild にかかわるなかで得られる事柄である。したがって、いかなる子どもの解釈や表現も、豊かな個性として受入れられるような信頼に満ちた雰囲気を用意することが求められる⁴²⁾。

Bild コンピテンシーは、上述の通り、Bild にかかわる個々の知識や技術である。たとえば、異化したり Bild を操作する技術のように、Bild を批判的に理解し、受容し、つくり出す知識や技能、非言語的・視覚的なコミュニケーション能力、線や色といった Bild 言語の理解と活用力といったものが具体的には挙げられている⁴³⁾。それに対し、他の Bild リテラシーの領域には、獲得したことを確かめられる知識や技術ではない経験も含まれている。Bild をじっと眺めたり、ストーリーを思い描くといった、Bild とかかわること自体も、Bild リテラシーということである。

こうした Bild とのかかわりは、保育・幼児教育領域における子どもたちにもよく見られる姿である。たとえば、5～7歳児の教室で机の上にさまざまな自然物を置いておくと、子どもたちはそれらを使って自由に遊び始める。ある子どもは「これがベッドで、これが窓……」と言いながら、机に置かれた松ぼっくりとショートパスタを並べる。彼は手に取った亀の甲羅がその上に偶然落ちたことで、今度は甲羅を屋根にした「家」を新たに作り始める。また別の子どもは、松ぼっくりにパスタを差し込み、「ハリネズミ」をつくる⁴⁴⁾。このような子どもたちの自由な Bild とのかかわりの中で、実は Bild リテラシーのカテゴリーにおける「新解釈」が行われているという。ダウンカーらが今日的な鍵的コンピテンシーとして構想する Bild リテラシーは、何か特別な遊びや活動によって得られるものではなく、Bild にじっくりかかわる経験そのものであるといえる。

IV. おわりに

本稿では、今日のドイツにおけるコンピテンシー議論から、保育・幼児教育におけるコンピテンシー形成

のあり方を考察するため、国家主導で進むコンピテンシー志向のカリキュラム改革の動向と、Bild という観点から幼児期・児童期のカリキュラムを考える Bild リテラシーの構想を検討した。コンピテンシー志向のカリキュラム改革では、コンピテンシー概念の下、将来や今後の学校生活のための基礎となる能力の形成がめざされている。ここでは、子どもも大人と共同的に社会や生活を形成できる力を得ることが求められている。幼児の固有性としての遊びや自由な試行錯誤の経験が重視されているが、それらを幼児の固有性とみなしているところに、学校教育を中心とし、それに向けた幼児教育という関係が見られる。一方、ダウンカーらの構想する鍵的コンピテンシーは、文字文化を中心とした学校教育を前提とするのではなく、幼児の自然な姿にも見られるような Bild とのかかわりを含む構想である。リテラシー概念を用いることで、コンピテンシーという個々の知識や技能の獲得だけを志向することに対して批判的な立場を示している。ただし、社会的コンピテンシーなど、州の教育計画などに見られる鍵的コンピテンシーの個々の要素や、その形成のために必要な遊びや子どもの自発的な活動は、鍵的コンピテンシーとしての Bild リテラシーの構想と矛盾するものではなく、内包されるものといえる。

鍵的「コンピテンシー」として Bild 「リテラシー」を提案するといった概念の混乱も見られるが、ダウンカーらの Bild リテラシーの構想は、就学前の子ども用、あるいはテキストの挿絵といった二次的な位置づけをされてきた Bild 自体に教育的意義を見出し、コンピテンシー志向とは異なる方法で幼児期と児童期をつなぐ構想として意義深い。また、対話的、受容的雰囲気の形成など、鍵的コンピテンシー形成のための要素も見出すことができた。Bild リテラシーを形成するための具体的な保育者の働きかけや、それらの実践を幼児期から児童期をつなぐカリキュラムとしてどのように体系化するのかといったカリキュラム化の問題については、今後の検討課題である。

註

* 愛知県立大学教育福祉学部准教授

1) Vgl., KMK-Pressmitteilung, 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06.12.2001 in Bonn. (www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html)

2) Vgl., JMK/ KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

- 3) 小玉亮子 (2008) 「PISA ショックによる保育の学校化—『境界線』を越える試み」 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸 『世界の幼児教育・保育改革と学力』 明石書店、75頁。
- 4) Merkel, J. (2007): Bildungsbereiche und Kompetenzen: welche Themen sollen in der Bildungsarbeit berücksichtigt, welche Fähigkeiten angeregt werden? In: Textor, M. R. (Hg.): Kindergartenpädagogik—Online-Handbuch—. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1629.html>)
- 5) 吉田成章 (2012) 「ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察」 『教育科学』 第29号、44頁参照。
- 6) 百々康治・丸山真名美・浅野敬子 (2013) 「子どもの育ちを支援するプログラムの構築・運用に関する研究(1)—2011年12月ベルリンにおける現地調査をもとに—」 『至学館大学研究紀要』 第47巻、55-57頁参照。
- 7) 中西さやか (2014) 「ドイツにおける幼児期の Bildung をめぐる取り組み—ハンブルクおよびノルトライン・ヴェストファーレン州の保育施設訪問から—」 『名寄市立大学紀要』 第8巻、79頁参照。自己形成としての Bildung 論、とりわけシェーファー (Schäfer, G. E.) の Bildung 論については、中西 (2012, 2013) に詳しい (中西さやか (2012) 「幼年期カリキュラムにおける『学びの連続性』に関する検討—シェーファー (Schäfer, G. E.) の Bildung 論を手がかりとして—」 『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』 第61号、215-221頁、中西さやか (2013) 「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 論に着目して—」 『保育学研究』 第51巻第3号、6-14頁)。
- 8) Vgl., Duncker, L./ Lieber, G. (2013a): Vorwort der Herausgeber. In: ders. (Hg.): *Bildlitteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. Kopaed, München, S. 7.
- 9) 「子どもの Bildung は、支援的、訓育的、保護的な活動も共通して、子どもの陶冶プロセスに貢献する」こと、すなわち、従来の訓育的、保護的な側面と相互作用的に教育されることにも言及している (JMK/ KMK (2004), S. 3)。
- 10) Ebenda, S. 2. なお、ガイドラインについては豊田 (2012)、ノイマン (2009) でも取り上げられており、訳語は両論文に依拠している (豊田和子 (2012) 「統一後のドイツにおける保育・就学前教育事情 (その3)—ベルリンの教育プログラムにみる就学前教育改革—」 『桜花学園大学保育学部研究紀要』 第10号、43-63頁、ノイマン, K./ 大関達也・小林万里子訳 (2009) 「幼児教育学における鍵的能力としてのコミュニケーション」 『学校教育学研究』 第21巻、97-114頁)。
- 11) JMK/ KMK (2004), S. 3.
- 12) 鳥光美緒子 (2011) 「ドイツの保育政策と陶冶の概念」 (Child Research Net. <http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/35.html>) 参照。
- 13) ノイマン (2009)、106頁。
- 14) 鳥光 (2011) 参照。
- 15) JMK/ KMK (2004), S. 3.
- 16) Ebenda, S. 6.
- 17) Ebenda, S. 3.
- 18) Ebenda, S. 8.
- 19) Textor, M. R. (2008): Erziehungs- und Bildungspläne. In: ders. (Hg.): Kindergartenpädagogik—Online-Handbuch—. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>)
- 20) Vgl., Merkel (2007).
- 21) Vgl., Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hg.) (2012): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 5., erweiterte Aufl., Cornelsen Verlag, Berlin.
- 22) Ebenda, S. XVIII.
- 23) Ebenda, S. XXI.
- 24) ノイマン (2009)、Jampert, K. u. a. (2005): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. Verl. Das Netz, Weimar.
- 25) JMK/ KMK (2004), S. 5.
- 26) Vgl., Duncker, L./ Lieber, G. (2013b): Bildlitteralität im Vor- und Grundschulalter. Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter. In: ders. (Hg.), a. a. O., Ss. 13f.
- 27) Vgl., ebenda, S. 14.
- 28) Vgl., ebenda, Ss. 14f.
- 29) Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2012), S. XXI.
- 30) Vgl., Duncker/ Lieber (2013b), Ss. 17-19.
- 31) Ebenda, S. 19.
- 32) Vgl., ebenda, Ss. 19-20.
- 33) Bild コンピテンシーを含んだドイツの芸術教育におけるコンピテンシーやスタンダード化をめぐる議論については、清永 (2013) に詳しい (清永修全 (2013) 『PISA ショック』後の芸術教育の行方 久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会編 『PISA 後の教育をどうとらえるか—ドイツをとらえてみる—』 八千代出版、135-160頁)。
- 34) Vgl., Duncker/ Lieber (2013b), S. 15.
- 35) Vgl., ebenda.
- 36) Ebenda, S. 17.

37) Vgl., ebenda, Ss. 28f.

38) Vgl., ebenda, Ss. 27f.

39) Vgl., ebenda, S. 28.

40) Vgl., ebenda, S. 24.

41) Vgl., ebenda.

42) Vgl., ebenda, S. 31.

43) Vgl., ebenda, S. 33.

44) Vgl., Banzhaf, J./ Danner, A. (2013): Kontextualisieren und Umdeuten. Erkundungen zum Ästhetischen Denken im Vorschulalter. In: Duncker/ Lieber, a. a. O., Ss. 102f.