

■ 論 文

ドイツの幼児教育カリキュラムにおけるコンピテンシーの位置

渡邊 真依子*

The Competency-based Curriculum Reform in German Early Childhood Care and Education

Maiko WATANABE

キーワード：コンピテンシー，カリキュラム改革，ドイツ幼児教育，Bildung（人間形成）

Competency, Curriculum Reform, German Early Childhood Education, Bildung

1. はじめに

今日、先進諸国を中心に、能力スタンダードに基づくカリキュラム改革が進行している。日本でも、今回（2017年3月）の学習指導要領等の改訂により、幼児教育から一貫して、コンピテンシーに基づく教育が行われることになった。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明記されたコンピテンシー志向のスタンダードに対し、すでにさまざまな批判の声が上がっているが¹⁾、実践においては、幼児期におけるコンピテンシーをどのように捉え、どのように取り入れていくべきかが課題となってくる。

わが国に先行して、すでに2000年代からコンピテンシーに基づく教育改革が進められているのがドイツである。ドイツではこれまで、「文化高権」²⁾を持つ州が学習指導要領を作成してきたが、「PISAショック」を受け、連邦レベルで共通の「教育スタンダード」（2003年）が導入されるようになった。それにより、「コンピテンシー」概念が各州の学習指導要領に定着し、アウトプット志向のカリキュラム改革が進行している。この動きは学校教育段階だけでなく、幼児教育領域も同様である。2004年に連邦青少年大臣会議と文化省会議が共同で「ドイツ

の保育施設における幼児教育のための連邦共通大綱」(以下、「共通大綱」)を決議し、各州はそれに基づいたカリキュラムを開発している。「共通大綱」では「基礎的コンピテンシーの伝達と人格発達の促進」³⁾が目標に定められており、各州の教育計画 (Bildungsplan など) にも、コンピテンシー概念の導入が見られる。

学校教育段階のカリキュラム改革については、すでに先行研究において、各州の学習指導要領におけるコンピテンシーの位置づけや、コンピテンシー概念が導入された経緯、コンピテンシー志向のカリキュラム改革をめぐる議論の論点が明らかにされている⁴⁾。幼児教育領域についても、各州の教育計画の基盤となった「共通大綱」の内容や、各州で開発された教育計画の特徴が、教育面の内容を中心に明らかにされている⁵⁾。一部の州については、より詳細な教育計画の構造や内容、それらを具体化した実践の様子も明らかにされている⁶⁾。また、幼児期のBildungの解釈をめぐる対立的な議論を背景に、コンピテンシーモデルに基づくカリキュラムと、人間形成アプローチに基づくカリキュラムとが存在することも明らかにされている⁷⁾。これらはそれぞれ、社会的相互作用をととしたコンピテンシーの育成を目指す「共同構成/コンピテンシー発達」としてのBildung観と、子どもの内面的な世界構築のプロセスを重視する「自己形成

* 愛知県立大学教育福祉学部

(Selbstbildung)」としてのBildung観に対応しているとされる⁸⁾。さらに、コンピテンシーに基づくカリキュラム改革に対し、より今日的な鍵的コンピテンシーとして、「Bild (像) コンピテンシー」に着目した構想を取り上げた研究もある⁹⁾。

このように、幼児教育領域のカリキュラム改革の背景や、州・実践レベルでの具体的な展開のされ方は、すでに明らかにされつつあるが、「コンピテンシー」概念に着目し、その解釈のされ方やカリキュラムでの位置づけについての検討は、学校教育段階に比べ十分にはなされていない。さらに、2010年以降、幼児教育領域の教育計画が改訂されている州もあるため¹⁰⁾、その動向もふまえて、今日のドイツの幼児教育におけるコンピテンシーの位置を明らかにする必要がある。

以上の先行研究の成果と課題をふまえながら、本稿では以下の点を明らかにしたい。

- (1) 幼児教育領域では、どのようなコンピテンシー概念が、どのような経緯で導入されたのか。
- (2) 各州の教育計画で、コンピテンシー概念がどのように導入されているか。
- (3) 幼児教育領域でのコンピテンシー志向のカリキュラム改革をめぐる、どのような議論が展開されているか。

2. ドイツの幼児教育領域へのコンピテンシー概念の導入

(1) ドイツにおけるコンピテンシー概念の定義

コンピテンシー概念は、1950年代にはすでに心理学用語として用いられていたとされる。特に、精神分析や動物心理学分野の研究をもとに、コンピテンシーを「環境と効果的に相互作用する有機体の能力」とした、ホワイト (White, R. H.) の定義が多く参照されている¹¹⁾。このコンピテンシー概念をビジネスの世界に導入し、人材マネジメントの概念としたのが、心理学者マクレランド (McClelland, D. C.) である。マクレランドは、伝統的な知能テストや適性検査に代わり、仕事やその他の社会的活動の成功を予想する測定方法を、「コンピテンシー」という用語を用いて提案している。日本では、このマクレランドの人材マネジメントの概念が、コンピテ

ンシー概念の起源と捉えられることが多いと言われている¹²⁾。また、OECDの「キーコンピテンシー」の直接の背景も、このマクレランドのコンピテンシーに関する論文であるとされる¹³⁾。

一方、ドイツのコンピテンシーをめぐる議論では、ホワイトやマクレランド以上に、言語学者チョムスキー (Chomsky, N.) と、その理論を社会科学議論で発展させたハーバーマス (Habermas, J.) が取り上げられている¹⁴⁾。チョムスキーは「コンピテンシー」を、「話者・聴者が持っている自分の言語についての知識」である「言語能力」と捉え、「具体的な場面において言語を実際に使用すること」である「言語運用」、すなわち「パフォーマンス」と区別して捉えている¹⁵⁾。実際に話せることと、話すための能力とを区別するのが、チョムスキーのコンピテンシー概念の特徴といえる。このチョムスキーの言語コンピテンシーの構想を、コミュニケーションコンピテンシーとして一般化しているのがハーバーマスである。ハーバーマスのコミュニケーションコンピテンシーは、コミュニケーション的状况を生み出す「社会・認知的な規則や構造の総体」¹⁶⁾として構想されている。ここでは、コンピテンシーの獲得は、「主体と環境との相互作用の結果」であり、コンピテンシーとパフォーマンス、すなわち、「行為の前提と行為の遂行との複雑な相互作用の中で」¹⁷⁾コンピテンシーは発達すると考えられている。ハーバーマスのコンピテンシー理解は、教育・社会心理学などの社会科学議論の中で、「1990年代まで、優勢な枠組み」¹⁸⁾として用いられてきたという。また、チョムスキーが提示した「パフォーマンス」の対概念としての「コンピテンシー」という考え自体も、教育学議論に影響を与えてきた。そこでは、コンピテンシーは「経験的に知覚可能な表層構造」に対する「人間行動における認知の深層構造」であり、「すべての人間に備わる学習過程における自己組織化の能力、自己調整能力」として定義されているという¹⁹⁾。このように、実際の場面で目に見える形で現れる行為 (パフォーマンス) と、知識をベースにその行為を生み出す能力 (コンピテンシー) とを区別するコンピテンシー理解が、ドイツの教育学議論に導入されてきたのである。

(2) 1970年代の幼児教育議論におけるコンピテンシー概念の位置

幼児教育領域でも、1970年代の議論の中で、コンピテンシーとパフォーマンスは区別して捉えられている。1973年のドイツ教育審議会の勧告は、子どもに獲得されたコンピテンシーと、実際の振る舞い（Verhalten）であるパフォーマンスとは、「正比例的な対応関係ではない」²⁰⁾と述べている。コンピテンシーが発達した分だけ、パフォーマンスが向上するとは限らないということである。勧告によると、子どもたちの発達状態は、コンピテンシーの発達ではなく、パフォーマンスに含まれる表面的な行動様式に基づいて判断されている²¹⁾。そのため、コンピテンシーとパフォーマンスとを区別して、就学前教育の能力リストを再考する必要があるという²²⁾。さらに、1960年代に巻き起こった早期教育ブームに対し、「技能や能力（コンピテンシー）の伝達は、自主的で、社会に対する責任感のある態度（自律性）に関する力との関連において」²³⁾のみ、意義深いという指摘もなされている。つまり、訓練や練習のようにバラバラに能力が促進されるのではなく、リアルな生活状況を出発点にして、それに影響を与えたり克服したりしていく活動の中で、実際に問題を解決していくために必要な能力、すなわち、コンピテンシーは伝達される、と考えられてきた。

このようなコンピテンシー理解は、1970年代以降の幼児教育領域で、新しい幼稚園教育のやり方として展開されてきた「状況的アプローチ（Situationsansatz）」という構想に反映されている。状況的アプローチは、子どもたちのリアルな生活状況を出発点として、その中で、子どもたちが自分たちの生活世界を理解し、行為能力を有するようになる、という構想である²⁴⁾。状況的アプローチでは、「さまざまな出自や異なる学習史を持った子どもたちが、現在や将来の生活の中で、できる限り自律的に、連帯して、コンピテンシーのある行為ができるようになる」²⁵⁾ことが目標とされる。ここでのコンピテンシーとは、「Bildung, 知識, 能力（Befähigung）」のことであり、「複雑でリアルな状況において、事象に応じて行為することができる」²⁶⁾ために必要とされるものである。

さらに、状況的アプローチから発展したとされる「社会的学習（Soziales Lernen）」は、「子どもを学習プロ

セスの主体として捉え、彼らのコンピテンシー—自我（ich）・社会・事象コンピテンシー—を、文脈の中で、すなわち、そのつどの状況において促進」²⁷⁾してきたとされる。この「自我・社会・事象コンピテンシー」は、学校教育を中心とした教育学議論の中で、ロート（Roth, H.）によって提示されたコンピテンシー概念の枠組みにほぼ一致している²⁸⁾。ロートはコンピテンシーを「成人性（Mündigkeit）」との関連で捉えている。成人性は、「責任ある行動能力に対する統轄能力（コンピテンシーのこと—注：筆者）」²⁹⁾であり、①「自己コンピテンシー」、②「事象コンピテンシー」、③「社会コンピテンシー」という三重の意味が含まれているという。ロートはコンピテンシーとパフォーマンスの区別はしていないが、コンピテンシー領域に専念して、「一人前で、品行方正、自己決定的な行為の条件」³⁰⁾を明らかにしている。このように、ドイツの幼児教育領域でも、状況的アプローチや社会的学習との関連において、学校教育段階と同様に、チョムスキーやハーバーマス、ロートに基づくコンピテンシー概念が導入されてきた。マクレランドのような人材マネジメントの概念としてではなく、一人前の人間としての行為、責任感のある行為のために必要なものが何かが問われてきたのである。

(3) 2000年代以降の幼児教育議論におけるコンピテンシーの位置

ロートの3つの枠組みによるコンピテンシー理解は、その後、1990年代や2000年代以降の学校教育改革で提起されたコンピテンシー概念にも影響を与えてきたとされる³¹⁾。幼児教育領域では、先行研究ですでに明らかにされているように、PISAショックを受けて「就学前教育・保育の学校化」を促進する提言³²⁾がなされ³³⁾、2004年には「基礎的コンピテンシーの伝達」などを目標とするとした「共通大綱」が決議された。この「共通大綱」では、障がいやジェンダー、多文化教育といった現代的な課題とともに、「学び方の学習の促進」、すなわち、「学習方法コンピテンシー」が、具体的な教育的課題として挙げられている³⁴⁾。

また、学力問題への対応策として、保育・幼児教育施設における「教育（Bildung）」のあり方が議論されてい

る。先述のとおり、この議論には、Bildungを「自己形成」と捉える立場と、「共同構成／コンピテンシー発達」として捉える立場があるが、両者は、「ポストモダンの子ども像」を前提としている点では共通している³⁵⁾。「ポストモダンの子ども像」では、「子どもと大人、教育者や保護者はいずれも、知と文化の能動的な共同構築者であり、同じ権利と義務と可能性を有する市民である」³⁶⁾と捉えられる。その背景には、精神分析学などの子ども期の研究で、子どもは「受動的で未分化」な存在ではなく、能動的にかかわる能力のある「コンピテンシーのある子ども」³⁷⁾であることが確認されたことによる、子ども観の変革がある。つまり、子どもは生まれながらに「コンピテンシー」があり、おとなとともに世界を構築する共同構成・構築者であるとする子ども観が、近年の幼児期のBildungをめぐる議論の前提にある。そのさい、子どもが持ちうる、あるいは、持つべきコンピテンシーについては、それを明確化できるものとするか、あらかじめ定められないものとするかで意見が分かれている。「共同構成／コンピテンシー発達」のBildung観では、コンピテンシーを明らかにし、その発達を、共同構成をとおして促進することを目指している。「自己形成」のBildung観では、子どもは持って生まれたコンピテンシーによって、世界とかかわり、その中で諸能力を獲得していくが、その能力は不可分なものと考えている。

「共同構成／コンピテンシー発達」のBildung観に立つエフテナキス (Fthenakis, W. E.) は、今日は社会的学習や状況的アプローチが開発された1970年代と異なり、さまざまな側面からの要求が幼児教育に出されていると述べている。急速な社会の変化や、文化的多様性、社会的な複雑さに対応するために、常に新しいコンピテンシーを発達させたり、コミュニケーションコンピテンシーや異文化間コンピテンシー、状況に応じた決定力、リスクへの構えといった、職業準備や生涯全体のためのコンピテンシーに方向付けたり、学習方法コンピテンシーを強化したりする必要があるという³⁸⁾。

リアルな生活状況の中で発揮されるコンピテンシーという点では、1970年代からのコンピテンシー概念が継承されているようにも見えるが、2000年代以降の幼児教育議論では、コンピテンシーのある子ども像や、社会の変化に応じた多様なコンピテンシーが提起され、コン

ピテンシー概念が広がってきているといえる。

3. 各州の「教育課程の基準」におけるコンピテンシーの位置

「共通大綱」は、各州に、「実現すべき教育提供に関する促進領域」³⁹⁾を示した計画枠組みをつくるよう指示し、6つの教育領域(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」)を提示している。コンピテンシーについては、「将来の生活や学習の課題を取り上げ、解決し、責任を持って社会生活に参加し、生涯にわたって学習することに向けて、子どもたちを動機づけたり、準備させたりする」⁴⁰⁾ものという説明はあるが、その具体的な構造は示されていない。各州が作成した「教育課程の基準」について、コンピテンシーの位置づけに着目してまとめたものが、表1である⁴¹⁾。

どの州の「教育課程の基準」も、目標や原理・原則とともに、教育領域 (Bildungsbereich など) が示されている。領域の区分は、どの州もほとんど同じで、「共通大綱」の6つの教育領域をふまえた、教科関連的なものとなっている。BY州、HE州は、「問いを持ち研究する子ども」(BY州)のように、子どもの姿がいくつか示され、それぞれに関連した領域が挙げられている。BW州だけは、「教育・発達分野」となっており、子どもの発達の観点から分野が区分されている。

また、一部の州の「教育課程の基準」は、幼児期(就学前)だけの基準ではなく、0～10歳や0～18歳までの、幼・小(・中高)で一貫した基準となっている。ノイマン(2009)は、幼児教育領域のカリキュラム開発の動向の一つに、「未来志向的な志向モデル」を挙げ、HE州が0～10歳の教育計画を作成していることを指摘していたが⁴²⁾、現在では、HE州だけでなく、MV州、NW州、TH州も含めた4州が幼・小連続的な教育計画を導入していることから、幼小接続の改革が進行している様子が窺える。

「コンピテンシー」という言葉は、どの州の「教育課程の基準」の中でも使われている。基礎的、中心的なコンピテンシーをリスト化しているのは10州 (BY, BE,

表1 各州の教育課程の基準におけるコンピテンシーの位置づけ

	幼児教育段階	教育領域等	備考	グレントシュール段階
BW	バーテン=ヴェルテンベルク	基礎的・中心的なコンピテンシーを列挙したものは無い。「入学までに獲得されるコンピテンシー」(2011)	「Bildung・発達分野」:①身体, ②感覚, ③言語, ④思考, ⑤感性と共感, ⑥意味, 価値, 宗教心	①パーソナルコンピテンシー, ②社会コンピテンシー, ③方法コンピテンシー, ④専門(・事象)コンピテンシー (2004)
BY	バイエルン	基礎コンピテンシー:①パーソナルコンピテンシー(自己知覚, モチベーションコンピテンシー, 認知コンピテンシー, 身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, 価値と方向づけコンピテンシーの発達, 責任を負う構えと能力, 民主的参加の構えと能力), ③学習方法コンピテンシー(学習方法コンピテンシー), ④変化と負荷とのコンピテンシーのあるかかわり(抵抗能力(レジリエンス))(2012)	「テーマ関連のBildung・調育領域」:[価値志向的で責任のある行動をする子ども]:①価値志向と宗教, ②情動性, 社会的かかわり, 葛藤, [言語・メディアコンピテンシーのある子ども]:③言語とリテラシー, ④情報・コミュニケーション技術, メディア, [問いを持ち研究する子ども]:⑤数学, ⑥自然科学と技術, ⑦環境, [芸術的に能動的な子ども]:⑧美学, 芸術, 文化, ⑨音楽, [強い子ども]:⑩運動, リズム, ダンス, スポーツ, ⑪健康	パーソナル, 認知的, 情動的, 社会的基礎コンピテンシー(変化や負荷とのコンピテンシーのあるかかわり, 学習・方法コンピテンシーの前提), 事象コンピテンシー(2014)
BE	ベルリン	①自我(Ich)コンピテンシー, ②社会コンピテンシー, ③事象コンピテンシー, ④学習方法コンピテンシー (2014)	①健康, ②社会的文化的な生活, ③コミュニケーション:言語, メディア, 文字文化, ④芸術:造形, 音楽, 演劇, ⑤数学, ⑥自然-環境-技術	行為コンピテンシー(上位概念):①事象コンピテンシー, ②方法コンピテンシー, ③社会コンピテンシー, ④パーソナルコンピテンシー (2004)
BB	ブランデンブルク	コンピテンシーを列挙するものはない(2002)	①身体, 運動, 健康, ②言語, コミュニケーション, 文字文化, ③音楽, ④絵画と造形, ⑤数学と自然科学, ⑥社会的学習	行為コンピテンシー(上位概念):①事象コンピテンシー, ②方法コンピテンシー, ③社会コンピテンシー, ④パーソナルコンピテンシー (2004)
HB	プレーメン	「中核コンピテンシー」:①パーソナルコンピテンシー, ②社会コンピテンシー(2004)	①リズムと音楽, ②身体と運動, ③遊びとファンタジー, ④言語的, 非言語的コミュニケーション, ⑤社会的学習, 文化, 社会, ⑥制作と造形, ⑦自然, 環境, 技術	行為コンピテンシー(上位概念):①事象コンピテンシー, ②方法コンピテンシー, ③社会コンピテンシー, ④パーソナルコンピテンシー (2004)
HH	ハンブルク	①自我コンピテンシー, ②社会コンピテンシー, ③事象コンピテンシー, ④学習方法コンピテンシー (2012)	①身体, 運動, 健康, ②社会的文化的環境, ③コミュニケーション:言語, 文字文化, メディア, ④造形, ⑤音楽, ⑥数学, ⑦自然-環境-技術	教科を超えたコンピテンシー(①自己コンピテンシー, ②社会・コミュニケーションコンピテンシー, ③社会コンピテンシー)と教科コンピテンシー (2011)
HE	ヘッセン	基礎コンピテンシー:①個人に関するコンピテンシー:(パーソナルコンピテンシー, モチベーションに関わるコンピテンシー, 情動コンピテンシー, 認知コンピテンシー, 身体関連のコンピテンシー), ②社会的文脈での行為に関するコンピテンシー:(社会コンピテンシー, 価値の発達と方向づけコンピテンシー, 責任を引き受ける能力と構え, 民主的参加の能力と構え), ③学習と学習方法のコンピテンシー:(新たな知識を自覚的に獲得する能力, 獲得した知識を使って転移させる能力, 自分の学習態度を観察し整える能力), ④変化や負荷とのコンピテンシーのあるかかわり(レジリエンス)(2015)	[強い子ども]:①情動性, 社会的かかわり, 葛藤, ②健康, ③運動とスポーツ, ④生活実践, [喜んでコミュニケーションしメディアコンピテンシーのある子ども]:⑤言語とリテラシー, ⑥メディア, [創造的でファンタジー豊かで芸術的な子ども]:⑦造形的, 絵画的芸術, ⑧音楽とダンス, [学習し研究し続け喜んで発見する子ども]:⑨数学, ⑩自然科学, ⑪技術, [責任感があり価値志向的な行動をする子ども]:⑫宗教的なものと価値志向, ⑬社会, 経済, 文化, ⑭民主主義と政治, ⑮環境	教科を超えたコンピテンシー(①パーソナルコンピテンシー, ②社会コンピテンシー, ③学習コンピテンシー)と教科コンピテンシー (2011)

MV	メクレ ンブル ク＝ フォー アポン メルン	行為コンピテンシー：①社会 コンピテンシー、②パーソ ナルコンピテンシー、③事象コ ンピテンシー、④方法コンピ テンシー (2011)	①コミュニケーション、話 すことと言語、②初歩的な数学 的思考、③(異)文化的、社 会的基礎経験：世界探索と自 然科学的基礎経験、④音楽、 美術、造形、⑤運動	・0-10歳 ・「コンピテンシーのある行為の基盤」として、「発達に 応じた社会、パーソナル、事象、方法のコンピテンシーの獲得」 という記述があるが、それぞれの説明はない。各教育領域 のスタンダード(目標)として獲得されるべきコンピテン シーがそれぞれ示される。(ただし、各領域のスタンダード では、「コンピテンシー」ではなく「能力Fähigkeit」等が 用いられている。) ・各教育領域内の細分化された各経験領域で「重点」「知識、 能力(Können)、コンピテンシー」「リフレクションと理解 のための問いと刺激」が説明されている。	行為コンピテンシー(上 位概念)：①事象コンピ テンシー、②方法コンピ テンシー、③社会コンピ テンシー、④パーソナルコ ンピテンシー(2004)(HP では確認できず)
NI	ニー ダーザ クセン	コンピテンシーを列挙したも のではない。 「Bildung理解」「学習領域と 生活分野におけるBildung目 標」等で、コンピテンシーに ついて言及(2005)	①情緒的発達と社会的学習、 ②認知能力と学習の喜びの発 達、③身体・運動・健康、④言 語と話すこと、⑤生活実践コ ンピテンシー、⑥数学的基礎 理解、⑦美的教育、⑧自然と 生活世界、⑨倫理的宗教的問 題、人間の存在の基本経験	・コンピテンシーの一覧はない。「Bildung理解」の部分等 でもコンピテンシーには言及。「人間は生まれつき学習者で あり、世界を理解したり、行為コンピテンシーを獲得しよう とする」(S.11) ・「II. 学習領域と生活分野におけるBildung目標」の9領域・ 分野それぞれの中でコンピテンシーについて言及されている 。(例えば、「情緒的発達と社会的学習」領域では「子ども の情緒的発達と社会的学習は2つのレベルで行われる。: すなわち、人格のレベルでのパーソナルコンピテンシーと 社会的学習のレベルでの対人関係コンピテンシーである」 (S.14)等。)	方法関連(プロセス関連) コンピテンシーと内容関 連コンピテンシー(2006)
NW	ノルト ライン ＝ヴェ スト ファー レン	「横断的な発達目標としての 基礎コンピテンシー」：①自 己コンピテンシー、②社会コ ンピテンシー、③事象・方法 コンピテンシー (2016)	①運動、②身体・健康・栄養、 ③言語とコミュニケーション、④社会的、(異)文化教育、 ⑤音楽的・美的教育、⑥宗教 と倫理、⑦数学的教育、⑧自 然科学的・技術的教育、⑨環 境教育、⑩メディア	・0-10歳 (改訂版のBildung原則が出されたのは、「初歩領域・初等 教育の教師たちに、担い手の自律性の原則の注意の下、ま た学校のレールプランを補うものとして、彼らの教育学的 行為の方向づけと基盤を提供するため」(S.8)) ・基礎コンピテンシー(S.71～)の中で各コンピテンシー の説明。各コンピテンシーの中心理念を具体化する「オリ エンテーション目標」も提示。	包括的なコンピテンシー (：①気づきとコミュニ ケーション、②分析と省 察、③構成と表現、④転 移と活用)、言語コンピ テンシーにも言及(2008)
RP	ライン ラント ＝ブ ファル ツ	基礎的・中心的なコンピテン シーを列挙したものはない。 「レジリエンスに決定的な基 礎コンピテンシー」「学習方 法コンピテンシー」(2004)	①知覚、②言語、③運動、④ 芸術的表現形態(造形的・創 造的領域、音楽的領域、劇・ 演技・ダンス)、⑤宗教教育、 ⑥共同体と関係づくり、⑦異 文化異宗教学習、⑧数学・自 然科学・技術、⑨自然経験・エ コロジー、⑩身体・健康・性、 ⑪メディア	・コンピテンシーを列挙したものはない。「2. 概観的テーマ」 の中の「2.1 子どもを強くする—レジリエンスの意義」に「レ ジリエンスに決定的な基礎コンピテンシー」についての記 述(13の基礎コンピテンシーの列挙)、2.2が「学習方法コ ンピテンシー」。 ・「3. Bildung・調育領域」でもコンピテンシーに触れてい るものもあるが、一貫したコンピテンシーの枠組み、項目 は出てこない。	①学習コンピテンシー、 ②方法・道具的な鍵的コ ンピテンシー、③社会コ ンピテンシー、④価値志 向の発達(2002)
SL	ザール ラント	①自己コンピテンシー、②社 会コンピテンシー、③事象コ ンピテンシー、④学習コンピ テンシー(2007)	①身体、運動、健康、②社会 的文化的環境、価値教育、宗 教教育、③言語と文字、④造 形、⑤音楽、⑥数学的基礎経 験、⑦自然科学的技術的基礎 経験	・「2. 目標：Bildungの流れにおけるコンピテンシー」(S. 23～)で各コンピテンシーの説明(要素の箇条書き)有り。 ・「4. Bildung領域」でもそれぞれの領域の目標が4つのコ ンピテンシーで説明されている。	内容コンピテンシーと一 般コンピテンシー(：内 容コンピテンシー獲得 のための方法、学習スト ラテジーなど)(2009)
SN	ザクセ ン	基礎的・中心的なコンピテン シーを列挙したものはない。 ①「社会コンピテンシーの獲 得と促進」、②「精神的身体 的能力・技能の養成」が使命 (2011)	①肉体的Bildung、②社会 的Bildung、③コミュニケー ションのBildung、④美的 Bildung、⑤自然科学的 Bildung、⑥数学的Bildung	・「社会的コンピテンシーの獲得と促進」、「精神的身体的能 力・技能の養成(Ausbildung)」(S.6)を「陶冶・調育・ 養護使命」としている。 ・Bildung領域でもコンピテンシーをまとめた項目はなし。 社会的コンピテンシーなどへの言及はある。	①方法コンピテンシー、 ②学習コンピテンシー、 ③社会コンピテンシー (2009)
ST	ザクセ ン＝ア ンハル ト	コンピテンシーを列挙したも のではない。(2013)	①身体、②生活の基礎テーマ、 ③言語、④造形芸術、⑤絵画 的芸術、⑥音楽、⑦数学、⑧ 自然、⑨技術	・コンピテンシーの一覧はない。保育者側のコンピテンシー に関する記述が多い。 ・Bildung領域にもコンピテンシーに関する記述はない。	プロセス関連コンピテン シー(教科を超えたコ ンピテンシー)と内容関 連コンピテンシー(教科関 連コンピテンシー)(2007)
SH	シュ レース ヴィヒ ＝ホル シュタ イン	①自己コンピテンシー、②社 会コンピテンシー、③事象コ ンピテンシー、④学習方法コ ンピテンシー(2012)	①音楽・美的教育とメディア、 ②身体、健康、運動、③言語、 記号・文字、コミュニケーション、 ④数学、自然科学、技術、 ⑤文化、社会、政治、⑥倫理、 宗教、哲学	・「1.4 昼間施設のBildugs支援(-begleitung)の目標」(S. 10～)で4つのコンピテンシーについて、それぞれ説明し ている。 ・各領域にはコンピテンシーの枠組みでの説明はない。	(コンピテンシー概念の枠 組なし→鍵的資質)(1997)
TH	テュー リンゲ ン	①事象コンピテンシー、②方 法コンピテンシー、③自己コ ンピテンシー、④社会コンピ テンシー(2015)	①言語、文字言語教育、②身 体的、精神的健康教育、③自 然科学教育、④数学教育、⑤ 音楽教育、⑥美的・芸術教育、 ⑦哲学・世界観教育、⑧宗教 教育、⑨メディア教育、⑩市 民社会教育	・0-18歳(Lehrplanとは別の位置づけ。) ・「Bildung概念」の説明の中でコンピテンシーに言及。 Bildungの文脈でのコンピテンシーとして4つを提示。4つ のコンピテンシーの簡単な説明も有り。「教育領域」等での コンピテンシーの説明や4つのコンピテンシーに関する記 述は見当たらず。全体的にコンピテンシーという語はよく 出てくるが、小学校以上の段階にやや多い印象。 ・Bildung領域は「Bildungの次元」：「①パーソナル、②社 会、③事象次元」で構造化されている。さらに各領域は、 基礎(basal)、初歩(elementar)、初等(primar)、他律的 発展(heteronom-expansiv)、自律的発展(autonom-)の4 段階に分けて提示。	学習コンピテンシー(上 位概念)：①自己コンピ テンシー、②社会コンピ テンシー、③方法コンピ テンシー、④事象コンピ テンシー(2010)

HB, HH, HE, MV, NW, SL, SH, TH) である。中でも、MV州は「行為コンピテンシー」概念を取り入れている。行為コンピテンシーには、①社会、②パーソナル、③事象、④方法のコンピテンシーが含まれている。このように、行為コンピテンシーを上位概念として、「事象」「方法」「社会」「パーソナル」の各コンピテンシーを配置するコンピテンシー理解は、「レーマン／ニーケ型コンピテンシー・モデル」として、学校教育段階では多くの州に取り入れられていることは、すでに指摘されてきた⁴³⁾。MV州では、グルントシューレでもこのコンピテンシーモデルが設定されており、コンピテンシー概念でも幼・小の接続が広がっていることがわかる。さらに、明確に行為コンピテンシーを上位概念に据えているわけではないが、他に5州 (BE, HH, SL, SH, TH) でも、同様のコンピテンシーの区分が見られる。BE州, HH州, SL州, TH州では、このコンピテンシーの区分が、各教育領域でも用いられており、教育領域とコンピテンシー概念の関係が明らかにされている。

NW州では、「横断的な発達目標としての基礎コンピテンシー」として、行為コンピテンシーとほぼ同様の、①自己、②社会、③事象・方法、のコンピテンシーを提示している。BY州とHE州は「基礎コンピテンシー」を設定している。基礎コンピテンシーは、①個人にかかわるコンピテンシー、②社会文脈での行為に関するコンピテンシー、③学習と学習方法に関するコンピテンシー、④変化や負荷とのコンピテンシーのあるかわり (レジリエンス)、で構成されている。行為コンピテンシーとほぼ同様の区分となっているが、「事象コンピテンシー」が「レジリエンス」に置き換えられている。HB州では、①パーソナル、②社会の2つのコンピテンシーのみで構成される「中核コンピテンシー」が設定されている。

基礎的、中心的なコンピテンシーの明確なリストは提示していないが、何らかのコンピテンシーのリストを示しているのが、BW州とRP州である。BW州は、「学校の準備」には「情緒的、認知的、言語的、運動的、社会的コンピテンシー」が必要であると、「入学までに獲得されるコンピテンシー」として、18の子どもの姿を挙げている。RP州は、「レジリエンスに不可欠な基礎コンピテンシー」として、13の基礎コンピテンシーのリストを設定している。それ以外の州 (BB, NI, SN,

ST) では、各教育領域の目標の一部等で、何らかの関連する「コンピテンシー」への言及が見られるものの、コンピテンシーのリストは提示されていない。

以上のことから、幼児教育領域においても、コンピテンシーを促進する必要性が認識され、コンピテンシー概念を教育課程の基準に設定する州が広がっている。特に、すでにグルントシューレでは多くの州で導入されている行為コンピテンシーや、それと同様のコンピテンシーの区別が広く導入されている。これまで、コンピテンシーモデルに対して批判的立場を取り、「人間形成アプローチ」に基づく教育計画を作成してきたとされるNW州⁴⁴⁾においても、行為コンピテンシーと同様のコンピテンシーのリストが提示されていることから、「行為コンピテンシー」を中心に、コンピテンシー概念が幼児教育領域に広く浸透しつつあることが指摘できる。

しかし、一方で、教育課程の基準である教育計画では、あえてコンピテンシーをリスト化しないとする州もある。SN州は、「ザクセンのグルントシューレは、入学者の異質性を認めており、入学段階ではまさにその異質性を、学級共同体のBildungの重要な原動力に利用するため、「子どもがある年齢までに到達しなければならないようなコンピテンシーの一覧は、あえて定式化しない」⁴⁵⁾と明言している。このように、到達目標として機能する可能性のあるコンピテンシーは、幼児教育領域には相応しくないと考える州も一部にはある。

4. 幼児教育領域におけるコンピテンシー志向のカリキュラム改革の課題

各州でコンピテンシー志向のカリキュラム改革が進行している状況に対し、批判的、懐疑的な声も上がっている。すでに先行研究において、シェーファー (Schäfer, G. E.) が、①Bildungとコンピテンシーの混同、②コンピテンシーという能力モデルを基準とした、矮小化された学びとなる可能性、の2点から、コンピテンシーモデルを批判していることが明らかにされている⁴⁶⁾。ここでは、シェーファーの論も参照しながら、2010年以降に刊行された教育計画 (BW, BY, HH, NW, SL, SN, TH州) を分析している、ヒェルターズヒンケン (Höltershinken, D.)⁴⁷⁾ の論に依拠しながら、今日のカリキュラム改革の

課題を検討する。

ヘルタースヒンケンが教育計画の分析の結果、批判的に指摘していることは、大きく2つにまとめられる。第一に、Bildung概念の理解の問題である。ヘルタースヒンケンは、分析したどの教育計画も、これまでの幼児教育の歴史や、それと結びつけられた議論や経験、開発されてきた文化財（遊び、歌、詩など）を取り上げていないこと、子ども理解やBildung理解に、神経生理学や発達心理学、社会科学などの基礎概念の受容が見られることから、もともと哲学や教育学によって基礎づけられてきたBildung概念が、インフレ的に使用されていると指摘している⁴⁸⁾。また、「Erziehung（訓育）」の概念が、BW州を除く教育計画では、十分に役割を演じられていないことを問題視している。BW州の教育計画の定義によると、Bildungは「自主的に世界を習得するプロセス」であるのに対し、訓育は「Bildungプロセスの援助や支援」など、おとなの直接・間接的働きかけを意味する⁴⁹⁾。つまり、本来子どもの側の概念であるBildungと、おとなの働きかけを意味する訓育とを区別せず、すべてをBildungとして捉えてしまっているというのがヘルタースヒンケンの指摘である。こうしたBildung概念のインフレ的な使用によって、Bildung概念が、本来の子ども自身の世界習得という意味だけではなく、社会化やコンピテンシーを養うことという理解にまで拡大されている⁵⁰⁾。

第二に、コンピテンシーをBildungの目標とすることの問題である。ヘルタースヒンケンによると、どの州の教育計画も、ポストモダンの子どもの像の下、Bildungを社会的プロセス、相互作用のプロセスと捉えているが、Bildungの目標は、結局のところ「あらかじめ与えられた内容や知識や質の総体」としてのコンピテンシーであり、それらは「ねらいを定めて観察され、記録され、測定され、評価され」⁵¹⁾るものである。さらに、これらのコンピテンシーは、教科コンピテンシーではなく、一般コンピテンシーであるものの、教科関連的な教育領域で整理されたり、あるいは関連づけられたりするので、結局「社会にとって重要な、教科関連のコンピテンシー」⁵²⁾の束を養うことになる、と述べている。つまり、コンピテンシーを、教科につながる教育領域と関係づけて提示している教育計画は、教科的なコンピテンシーを

計画的に寄せ集めたり、その視点でしかBildungのプロセスを観察・評価しなくなったりする危険も含んでいることを指摘している。

ヘルタースヒンケンのこうした指摘は、幼稚園の伝統と結びついた「遊び」への回帰を主張する、懐古的な立場のようにも見える。しかし、コンピテンシーとして表される目標だけにとらわれない遊びを保障したり、計画不可能な子どもの発達・育ちを保障したりするという意味では、彼の主張は示唆的である。特に、工作や絵を描く、歌を歌う、集団あそびといった、従来幼稚園で多く実践されてきた遊びではなく、数学の練習、自然科学の実験、言語獲得促進などの特定のプログラムに基づくアクティビティがプログラム化されている現状⁵³⁾に対しては、コンピテンシーという目標にとらわれない遊びを再評価する必要もあるのではないだろうか。

5. おわりに

今日のドイツの幼児教育のカリキュラム改革における「コンピテンシー」の位置を検討した結果、明らかになったことは次のとおりである。

第一に、幼児教育領域においても、学校教育段階での議論同様に、チョムスキーやハーバーマス、ロートのコンピテンシー理解を背景にして、コンピテンシー概念が導入されてきたが、PISA後は「コンピテンシーのある子ども」、共同構築者といった「ポストモダン」の子ども像との関連で、コンピテンシー概念が定着しており、社会の変化に応じたより多様なコンピテンシーが議論されているということである。

第二に、コンピテンシー概念は、どの州の教育計画においても導入されており、特に、グルントシュレー同様に、①事象、②方法、③社会、④パーソナルのコンピテンシーを枠組みとしたコンピテンシーを設定している州が多いということである。このコンピテンシーの枠組みは、ロートの提起した3つの概念の変形と捉えることもできるが、レジリエンスなどの新たなコンピテンシーに置き換わっている州もあり、もともとの、責任ある行為のためのコンピテンシーの枠組みとは異なる可能性もある。これらのコンピテンシーは、「共通大綱」に基づく

教科関連的な教育領域と関連づけられていることも特徴的である。

第三には、幼児教育領域のカリキュラムに「コンピテンシー」概念を導入することに対し、Bildung概念がインフレ的に使用されている点や、幼児期のBildungも計画・測定可能なものと捉えられている点から批判があり、州の教育計画においても、あえてコンピテンシーのリストを提示しないところもあるということである。特に幼児教育領域では、遊びの計画不可能性から、コンピテンシーの設定に否定的な立場もある。

教科的な教育領域ではなく、子どもの発達やモチベーションから教育・発達分野を設定しているBW州では、コンピテンシーではなく、「子どもの権利」に着目し、子どものモチベーション(何をしたいか、何ができるか、など)の分析から、それらを保障するためのBildung・発達分野を設定している⁵⁴⁾。こうした、コンピテンシーの保障だけではない視点が、コンピテンシー志向のカリキュラム改革の課題を乗り越えていくために必要であると思われる。

付 記

本稿は、JSPS科研費17K13993の助成を受けた研究成果の一部である。

注

- 1) 例えば、大宮 (2017) は、「育ってほしい姿」が小学校での授業や生活が円滑に進行するよう、子どもに自己抑制と周囲への同調を求める観点からつくられていることや、その「姿」に合致しない子どもは否定的に見られてしまう危険性を指摘している (大宮勇雄 (2017) 『「学びの主体」としての子どもの視点から新要領・指針を検討する』大宮勇雄・川田学・近藤幹生・島本一男編『現場の視点で新要領・指針を考えあう』ひとなる書房, 13-14頁参照)。また、長瀬 (2017) も、「育ってほしい姿」が、子どもの実態に比べてあまりに「完成形」を早急に求めるものになっていることを危惧している (長瀬美子 (2017) 『乳幼児期の豊かな「学び」をどう保障するか』同上書, 68頁参照)。
- 2) ドイツでは伝統的に、教育・文化の領域については、若干の例外を除いて、連邦ではなく州が権限を有している。これを州の「文化高権」(Kulturhoheit) という (木戸裕 (2012) 『ドイツ統一・EU統合とグローバリズム—教育の視点からみたその軌跡と課題—』東信堂, 29頁参照)。
- 3) Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004) : *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. S. 3.

(http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)

- 4) 吉田成章 (2016) 「PISA 後ドイツのカリキュラム改革におけるコンピテンシー (Kompetenz) の位置」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学関連領域)』第65号, 29-38頁, 吉田成章 (2013) 「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」広島大学大学院教育学研究科教育学教室編『教育科学』第29号, 43-67頁, 中野和光 (2016) 「『コンピテンシーに基づく教育』に対するドイツ教授学における批判に関する一考察」『美作大学・美作大学短期大学部紀要』第61号, 29-34頁, 樋口裕介他 (2014) 「PISA 後ドイツにおける学力向上政策とカリキュラム改革」中国四国教育学会編『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』第60巻, 368-379頁, 高橋英児 (2016) 「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」『教育実践学研究』第21号, 11-24頁参照。
- 5) 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, 豊田和子 (2017) 「ドイツ連邦共和国—統一後の保育・就学前教育改革の動向」泉千勢編著『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか—子どもの豊かな育ちを保障するために—』ミネルヴァ書房, 127-157頁参照。
- 6) 船越美穂 (2012) 「幼児期における民主主義への教育 (II) —『バイエルン陶冶—訓育計画』における『参加』(Partizipation) の思想と実践—」『福岡教育大学紀要 第4分冊』第61号, 77-88頁, 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号, 51-64頁, 中西さやか (2014b) 「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, 79-83頁, 豊田 (2012), 前掲論文参照。
- 7) 中西さやか (2016) 「ドイツにおける幼児期の学びのプロセスの質をめぐる議論」『保育学研究』第54巻第2号, 28-36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頁参照。
- 8) 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, 8-9頁参照。
- 9) 渡邊眞依子 (2014) 「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—」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第63号, 111-118頁参照。
- 10) ドイツ16州中11州で、2010年以降に教育計画の改訂がなされている。2010年頃までの教育計画については、Textor (2008) が概観している (Vgl., Textor, M. R. (2008): Erziehungs- und Bildungspläne. In: ders. (Hg.): *Das Kita-Handbuch*. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>)). なお、このサイトでは、2016年までの各州の教育計画を確認することがで

- きる。
- 11) 加藤恭子 (2011) 「日米におけるコンピテンシー概念の生成と混乱」日本大学経済学部産業経営研究所編『産業経営プロジェクト報告書』第34-2号, 1-2頁参照。
 - 12) 津田純子 (2012) 「ドイツにおける大学教員文化の転換と教授コンピテンス開発の支援体制に関する研究」(科学研究費助成事業(科学研究費補助金)研究成果報告書)参照。
 - 13) 中野 (2016), 前掲論文, 29頁参照。
 - 14) 吉田 (2016), 前掲論文, 30頁参照。
 - 15) チョムスキー著, 安井稔訳 (1970)『文法理論の諸相』研究社 (Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.), 4頁参照。
 - 16) Klieme, E. / Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzept in den Sozialwissenschaften und im Erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M. / Gogolin, I. / Krüger, H.-H. (Hg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8*. VS Verlag, Wiesbaden, S. 15.
 - 17) Grunert, C. (2012): *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Springer VS, Wiesbaden, S. 43.
 - 18) Klieme/ Hartig (2007), a. a. O., S. 15.
 - 19) 津田 (2012), 前掲資料参照。
 - 20) Deutscher Bildungsrat (1973): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich*. Veranschiedet auf der 28. Sitzung der Bildungskommission am 22./23. März 1973 in Bonn, S. A 7.
 - 21) Vgl., ebenda.
 - 22) Vgl., ebenda, S. A 25.
 - 23) Ebenda, S. 21.
 - 24) Vgl., Textor, M. R. (2013²): *Projektarbeit im Kindergarten*. BoD, Norderstedt, S. 27.
なお、ドイツの状況的アプローチ(「場面アプローチ」と同義)については、豊田 (1991, 1993) に詳しい(豊田和子 (1991) 「西ドイツ就学前教育におけるカリキュラム開発の検討—『場面アプローチ』構想を中心に—」『保育の研究』第11号, 33-47頁, 豊田和子 (1993) 「ドイツ幼稚園の『場面アプローチ』の単元研究」『高田短期大学紀要』第11号, 91-108頁参照)。
 - 25) Zimmer, J. (2000): *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Beltz, Weinheim u. Basel, S. 14.
 - 26) Ebenda.
 - 27) Fthenakis, W. E. (2003²): Vorwort. In: ders. (Hg.) : *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten. Bildungseinrichtungen werden können*. Verlag Herder, Freiburg, S. 9.
 - 28) 吉田 (2016), 前掲論文, 30-31頁参照。
 - 29) H・ロート著, 平野正久訳 (1976)『発達教育学』明治図書 (Roth, H. (1973) : *Pädagogische Anthropologie, Bd. II*. Hermann Schröder Verlag), 223頁。
 - 30) Grunert (2012), a. a. O., S. 53.
なお、ロートは一連の能力研究の中で、ハーバーマスのフランクフルト学派の批判理論に影響を受けていることが指摘されている(平野正久 (1993) 「教育人間学の課題と方法—H. ロー
 - トの所論を中心に」『大阪大学人間科学部紀要』第19巻, 143頁参照)。
 - 31) 吉田 (2016), 前掲論文, 31-32頁参照。
 - 32) KMK Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung am 05./06.12.2001.
(<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296plenarsitzung.html>)
 - 33) 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, 69-88頁参照。
 - 34) Vgl. JMK/ KMK (2004), a. a. O., S. 4.
 - 35) 中西さやか (2014a) 「ドイツにおける保育の教育的課題の概念かをめぐる議論」日本教育学会『教育学研究』第81巻第4号, 94-95頁参照。
 - 36) ノイマン (2009), 前掲論文, 100頁。「ポストモダン」の子ども像については、藤川いづみ (2010) 「保育の質をめぐるって問われていること」『桜美林論考 心理・教育学研究』第1巻, 15-29頁にも詳しい。
 - 37) Vgl., Dornes, M. (1993): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, S. 21.
 - 38) Vgl. Fthanakis (2003), a. a. O., Ss. 10-12.
 - 39) JMK/ KMK (2004), a. a. O., S. 3.
 - 40) Ebenda.
 - 41) グルトンシュレ段階でのコンピテンシーの位置づけを検討した、樋口他 (2014) が作成した表の一部に、幼児教育段階のコンピテンシーの位置づけと教育領域を加筆する形で表にまとめている(樋口他 (2014), 前掲論文, 372頁参照)。以下、各州の略称は、表1を参照いただきたい。
 - 42) ノイマン (2009), 前掲論文, 107-108頁参照。
なお、幼小移行期の取り組みについては、ランプレヒト・マティアス (2013) 「保幼小連携における移行期の理論と実践モデル—統一後ドイツの動向を中心に—」『東京家政大学研究紀要』第53集 (1), 13-21頁に詳しい。
 - 43) 原田信之 (2010) 「ドイツの教育改革と学力モデル」同編著『確かな学力と豊かな学力—各国教育改革の実態と学力モデル』ミネルヴァ書房, 272頁参照。
 - 44) 中西 (2016), 前掲論文, 33頁参照。
 - 45) Freistaat Sachsen Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.) (2011): *Sächsischer Bildungsplan - ein Leitfadens für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Verlag das netz, Weimar: Berlin, S. 14.
 - 46) 中西 (2016), 前掲論文, 33頁参照。
 - 47) ヒェルターズヒンケンは、2000年までドルトムント工科大学一般教育科学教授。初歩(幼児)教育問題や教育人間学等を専門としている。
 - 48) Vgl., Hörtershinken, D. (2013): Das „neue Bild“ von Kind und seine „kompetenzorientierte Bildung“ in ausgewählten Bildungsplänen für Tageseinrichtungen. In: *Pädagogische Rundschau*, 67. Jg., S. 580.
 - 49) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2015²): *Orientierungsplan für Bildung*

und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Verlag Herder, Freiburg, S. 22.

50) Vgl., Höltershinken (2013), a. a. O., S. 580.

51) Ebenda, Ss. 574f.

52) Ebenda, S. 580.

53) Vgl., Textor, M. R. (2009): Freispiel, Beschäftigung,

Projekt - drei Wege zur Umsetzung der Bildungspläne der Bundesländer. In: Knauf, H. (Hg.): *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung.* Kohlhammer, Stuttgart, S. 21.

54) Vgl., Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015), a. a. O., Ss. 100-101.