

ドイツにおけるプロジェクト型保育の 今日的展開に関する一考察

渡 邊 眞依子*

1. はじめに

近年、わが国の幼児教育の分野では、プロジェクト型の教育・保育実践¹⁾への関心が高まっている。この背景の一つには、就学への接続のための教育内容改善の一つとして「協同的な学び」「プロジェクト型の保育」が提唱されたことがある²⁾。また、「協同的な学び」導入の背景には、低年齢カリキュラムのあり方をめぐる問題の他に、レッジョ・エミリア・アプローチなど、国際的に注目されている保育実践において、「プロジェクト」と呼ばれる保育活動の潮流があることも指摘されている³⁾。

わが国同様に、近年の教育政策の中でプロジェクト型の教育の導入が積極的に行われているのがドイツである。ドイツでは2001年のいわゆる「PISA ショック」以降、幼児教育分野も含めた大規模な教育改革が進められている⁴⁾。基礎学校以降の学校教育段階では、連邦全体で特定の学年段階修了までに達成すべきコンピテンシー (Kompetenz) を規定した「教育スタンダード (Bildungsstandard)」が導入され、各州で教育スタンダードに基づく学習指導要領 (Lehrplan など) の改訂、テスト開発などが進められている⁵⁾。このコンピテンシー形成に向けた教育改革の中で、各州の学習指導要領に「プロジェクト授業 (Projektunterricht)」や「プロジェクト学習 (Projektlernen)」が教授原則の一つとして明記されるなど、プロジェクト型の教育を積極的に取り入れようとする動きが見られる⁶⁾。一方、幼児教育分野でも、2004年に「保育施設における幼児教育のための州共通枠組み」⁷⁾(以下「共通教育枠組」) が示されて以降、各州では子どもたちが獲得すべき「コンピテンシー」を示した教育計画 (Bildungsplan)

の開発が進められている⁸⁾。この各州の教育計画が、幼児教育分野における「プロジェクト活動 (Projektarbeit) のための一押し」⁹⁾となり、プロジェクト型の保育は質の高い教育のための鍵として、幼児教育の日常においても欠かせないものになっている。

プロジェクト型の教育は、古くはアメリカの新教育運動を中心に発展してきたが、戦後は「西ドイツを中心とするヨーロッパにおけるルネッサンス」¹⁰⁾といわれるほど、ドイツでは学校教育段階を中心に盛んに議論・実践されてきた。幼児教育領域でも、1970年代のドイツの幼児教育改革の中で開発された「状況的アプローチ (Situationsansatz)」によって、プロジェクト活動が広がったとされる¹¹⁾。すなわち、今日のドイツのプロジェクト型の保育は、レッジョ・エミリア・アプローチなどの近年の国際的な幼児教育の潮流に影響を受けながらも、状況的アプローチや学校教育段階のプロジェクト授業など、ドイツ独自のプロジェクト型の教育・保育の伝統の中で展開されていると考えられる。

すでにわが国の先行研究において、「共通教育枠組」や各州の教育計画の概要とともに、実際のプロジェクト型保育の様子についての紹介、検討はなされてきた¹²⁾。また、自然科学分野を中心に、ドイツの幼児教育領域でのプロジェクト型保育の特徴や指導方法の分析も近年進められてきている¹³⁾。しかし、ドイツのプロジェクト型教育・保育の伝統をふまえて、その今日的な展開や特徴についての検討はまだなされていない。そこで本稿では、状況的アプローチの特質や学校教育段階におけるプロジェクト法の特質に着目しながら、今日の幼児教育カリキュラムにおけるプロジェク

ト型保育の位置づけや実践構想を検討し、今日のドイツにおけるプロジェクト型保育の特質を明らかにしたい。

2. 学校教育段階でのプロジェクト型教育の特質

ドイツにおいてプロジェクトを教育活動の中心とする実践が行われるようになったのは、戦前の改革教育運動期であるとされる。とりわけ、ケルシェンシュタイナー (Kerschensteiner, G.) やライヒヴァイン (Reichwein, A.) らの労作学校運動において、すでにアメリカで展開されていたプロジェクトの考えを取り入れた活動や「プロジェクト」と名付けた教育実践が行われてきた¹⁴⁾。戦後の1960年代には、再びプロジェクト型の教育をめぐる議論や実践が学校教育分野で展開され、自主性の促進や地域に開かれた学校が目指された。

ドイツにおけるプロジェクト型教育の定義や解釈は、立場によって異なり、一つに限定することは困難であるが、長年にわたり「行為する授業」としてのプロジェクト授業の必要性を指摘してきたグドヨンス (Gudjons, H.) は、次のようにプロジェクト授業のメルクマールを整理している。すなわち、「1. 状況に関連づけること」「2. 参加者の興味に沿うこと」「3. 実践の社会的関連性」「4. 目標志向的なプロジェクトのプランニング」「5. 自主的組織化と自己責任」「6. 多くの感覚を取り入れること」「7. 社会的な学習」「8. 作品志向」「9. 学際性」「10. プロジェクト授業の限界」である¹⁵⁾。子どもたちの興味や生活、社会との関連、プロジェクトの計画・実行における子どもたちの参加、多様な視点や他者との共同を重視した活動がプロジェクト型の教育として考えられてきたといえる。

クノル (Knoll, M.) によると、ドイツのプロジェクト型の教育に関する議論の特徴は、①「授業の最高形態としてのプロジェクト」、②「民主的な学校改革・社会改革の方法としてのプロジェクト」、③「実現不可能な理想としてのプロジェクト」、④「プロジェクト理論の基礎としてのデューイの教育哲学」、⑤「直線モデルの軽視」、⑥「プロジェクト授業の歴史的前提」にあるという¹⁶⁾。つまり、ドイツの学校教育段階では、プロジェクト型の教育によって、『民主主義と教育』(1916年) などに見られるデューイの教育思想・教育哲学を実現することが目指されてきた。そのため、プロジェクトこそが、「為すことによって学ぶ」教育の実現や学校改革・社会改革を目指す理想的な授業形態であると捉えられてきたというのである。

3. 状況的アプローチにおけるプロジェクト活動

(1) 状況的アプローチの概要

「状況的アプローチ」は1970年代のドイツの幼児教育改革の中で開発された、様々なカリキュラムのうちの一つである¹⁷⁾。ドイツでは、1970年代の教育制度改革の中で、伝統的に託児所 (Bewahranstalt) 的な性格が強かった幼稚園教育も、「就学前」の問題として改革の対象となった。そのさい、各州で様々なモデル実験が行われ、就学前にふさわしい教育内容の検討、カリキュラムの開発がなされた¹⁸⁾。

状況的アプローチにも様々なヴァリエーションがあるとされるが、それらに共通しているのは、「技術・機能的で、子どもの興味や経験から離れた取り組みや提供、教授プログラムに対する反対案として発展してきた¹⁹⁾」こと、そして、「子どもたちの生活状況 (Lebenssituation) を中心²⁰⁾」にすることだという。状況的アプローチでは、1960年代の早期教育ブームに見られるような学校色の強い学習観に対決し、子どもたちの具体的な生活状況・生活場面が出発点として構想されている。子どもたちは自分たちの生活状況を出発点とした活動の中で、生活世界を理解し、行為能力を有するようになり、さらには、将来の要求にも備えるようなコンピテンシーと知識を習得することができる²¹⁾。すなわち、状況的アプローチでは、子どもたちが自分の身の回りの問題、経験している状況に関するテーマに関わり、問題解決していく中で、自己解決能力やさまざまな知識が獲得されると考えられている。

また、状況的アプローチは、単に子どもの生活を重視して活動に取り込むというだけでなく、子どもたちの活動の決め方、カリキュラムの構成の仕方を問題にしている。状況的アプローチが基盤としているロビンゾーン (Robinsohn, S. B.) のカリキュラム構想は、あらかじめ決められた内容決定の基準があるのではなく、専門家や実践家などの様々な関与者が集団討論によって、社会状況の分析、状況の克服に必要な資質の確定、カリキュラム要素の抽出を行うという考えである²²⁾。「多様な主体者が教育に参画するという『形式』が、教育内容やカリキュラムを刷新するという『実施』に結びつくことこそが、『状況的アプローチ』の『質 (Qualität)』の本質である²³⁾」との指摘があるように、カリキュラムを多様な主体者が共同作成し、常に刷新することを、状況的アプローチは求めている。

状況的アプローチの構想の特色としては、①生活場

面学習、②社会的・実地的学習、③異年齢グループ、④両親や他の大人の教育協力、⑤教える者と学ぶ者の関係の変化、⑥地域に根ざした教育、⑦オープンな計画、⑧生活空間としての幼稚園施設の8点が挙げられている²⁴⁾。「子どもたちの生活状況」を出発点としながら、子どもたちの生活状況と結びついた、实际的で社会的な学習を優先することに加え、「教授—学習」関係を変化させるような、子どもたちによる計画への参加や異年齢グループの重視、柔軟な時間・空間設定、地域や両親などの関与が構想されている。

具体的な単位としては、「学校へ行く」「男の子の子ども」「テレビ」「子どもと老人」など、家庭、幼稚園、地域といった、子どもが行動し経験する場面が多岐にわたって抽出されてきた²⁵⁾。例えば「身近な周囲を知る」というテーマの中の「きみはどこに住んでいるの？」という小単位では、クラスの誰がどこに住んでいるか知り、幼稚園外の関わりを広げることがねらいとされている。この小単位では、写真を撮りながらの散歩、近所の地図づくり、地図上で人形の訪問ごっこ、町の高いところへ散歩して上から眺める、といった活動の展開が例示されているという²⁶⁾。この小単位の展開からも明らかのように、「社会的・実地的学習」や「教える者と学ぶ者の関係の変化」といった状況的アプローチの特質には、遊び、直接経験の重視、社会生活での行為能力へと拡大する教育的目標が必要であることがわかる²⁷⁾。

(2) 状況的アプローチにおけるプロジェクト活動の位置づけ

状況的アプローチは、おおよそ次の4つのステップで行われる。すなわち、①子どもたちの状況を分析し、鍵的状況を選択する「探索」の段階、②選択された状況で考えられうる目標を定める「方向づけ」の段階、③状況を子どもとつくり、実際に活動する「行為」の段階、④得られた経験を振り返り評価する「熟考」の段階である²⁸⁾。各段階の詳細は表1の通りである。表1が示している通り、プロジェクトが行われるのは③「行為」の段階であり、このプロジェクトでは、①の状況を分析する「探索」の段階で選択された「鍵的状況」が取り上げられる。

「鍵的状況」とは、保育施設内外の「子どもたちの生活世界における具体的な出来事や経験から生まれる」³⁰⁾もので、例えば、ある子どもにきょうだいができたり、保育施設の近くの工事現場でパワーショベルが使われていたりする状況である。状況を選択するた

めのさまざまな基準も開発されており、例えば、次のような状況が選択される³¹⁾。

- ・子どもたちの自治が妨げられている状況
- ・影響を受けやすい状況
- ・おおよそ全ての子どもが直面している、または直面し得る状況
- ・生活史的な意義のある状況
- ・子どもたちを不安にさせ、心配させ得る状況
- ・葛藤が認識される状況で、その認知的な処理には教育学的な援助を必要とするもの

表1 「状況的アプローチの構想における教授学的な計画と記録」²⁹⁾

1. 探索：状況を分析する—鍵的状況を選択する
<ul style="list-style-type: none"> ・今ここでの子どもや家族の一般的な社会的文化的な生活状況の分析 ・家庭、Kita（保育・幼児教育施設）、周囲の環境における子どもの具体的な生活状況の分析 ・子ども、子ども共同体、Kita全体に関する「鍵的状況」の（意義深いテーマの）選択 ・子どもにとってどのような意義ないし行為関心が、この状況にはありうるのか。それは、両親、保育者（Erzieherinnen）、その他の人にとっては、どのように描かれるのか？
2. 方向づけ：目標を言葉で示す
<ul style="list-style-type: none"> ・状況で何が変わり、どんな問いが説明され、どのような体験が形成され、どんな必要性が生じたり満たされるべきか。 ・どのようなコンピテンシーや経験が促進、援助されるべきか。
3. 行為：状況を子どもとつくる
<ul style="list-style-type: none"> ・どのような課題が日常様式、遊び、プロジェクト、空間様式に対して生まれるか。 ・どのような活動や刺激が、子どもたちにとって体験豊かで、興味深いのか。 ・Kitaの内外のどのような経験分野が解明されるのか。 ・どのように両親やそのほかの人が参加することができるか。
4. 熟考：経験を評価する
<ul style="list-style-type: none"> ・振り返りにおいて、子どもや同僚と共同で、次のことについて熟考されるべきである。 ・子どもたちはどの点に、特に積極的に関与したか。 ・どのように、また、何によって、状況が変わり、より良く理解されることができたか。 ・なにがさらに明らかになったか。どんな問いがさらに答えられなければならないか。 ・どんな次のステップが、あるいはどんな企画が計画されるか。

つまり、子どもたちが直面する問題状況、実際に体験し変えることのできる生活の一コマが、子どもたちと取り組む生活状況である「鍵的状況」として選択される。当然、状況的アプローチにおけるプロジェクトも「子どもたちの好奇心や興味に方向づけられ」³²⁾たものであるとされるが、単に子どもたちが興味を持っているものがプロジェクトの対象となるのではない。子どもたちの興味や関心に応じながらも、状況分析で導き出された、子どもの現在や将来の生活にとって意味のあるテーマが取り扱われるのが、状況的アプローチのプロジェクトであるといえる。

4. ドイツの幼児教育カリキュラムにおけるプロジェクト型保育の位置づけ

(1) 「共通教育枠組」におけるプロジェクトの位置づけ

各州の教育計画の基盤である「共通教育枠組」では、「基礎的なコンピテンシーの媒介、人格的資源の発展や強化」を幼児教育の前面に据え、「子どもを動機づけ」とともに、「将来の生活の課題や学習の課題を取り上げ、克服すること、あるいは、責任を持って社会生活に参加し、生涯にわたり学習することへの準備をする」³³⁾ことが目指されている。すなわち、将来の生活への主体的で責任を持った参加のための基礎的なコンピテンシーを獲得させることが、幼児教育の課題とされている。そのさい、幼児教育は「全体的な促進の原理」を特徴とすることが示されている。その理由は、「教科志向や学問ディシプリンに方向づけられることは、初歩領域（幼児教育のこと一註：筆者）にはなじまない」³⁴⁾からである。そして、「全体的な学習にとりわけふさわしいのはプロジェクト活動である」³⁵⁾と、プロジェクト活動の積極的導入を促している。「共通教育枠組」では、子どもたちの教育の際に顧慮し促進すべき教育領域として、①「言語、文字、コミュニケーション」、②「個別的・社会的発達、倫理・宗教教育」、③「数学、自然科学、(情報)技術」、④「音楽教育／メディアとの関わり」、⑤「身体、運動、健康」、⑥「自然と文化的環境」の6領域が提示されている³⁶⁾。つまり、これらの教育領域を考慮するとともに、各領域が互いに関わり合うような総合的な全体的学習を実現するものとして、プロジェクト活動が位置づけられている。

また、この全体的な学習には、「子どもが生活世界に出会い、それに興味を持つような学習内容」と「自己操作的学習を促進し、遊びをデザインする余地が残

されていて、チーム作業を可能とし、失敗と生産的にかかわることを促進し、子どもが自由に探求したり試したりできるような学習方法」³⁷⁾が望ましいとしている。したがって、プロジェクト活動は、子どもが生活世界に興味を持ち、他者と遊び的に自由に探求できる学習としても期待されている。

(2) 各州の教育計画におけるプロジェクト型保育の位置づけ

各州の教育計画は、主に教育 (Bildung) プロセスに関する項目の中や、各教育領域の事例の中で「プロジェクト」について言及している³⁸⁾。プロジェクト型保育に関する項目を明確に教育計画に設けている州は、全16州中8州（ベルリン、ハンブルク、ザールラント、メクレンブルク＝フォアポンメルン、ノルトライン＝ヴェストファーレン、ラインラント＝プファルツ、シュレーズヴィヒ＝ホルシュタイン、ザクセン）である。ここでは、レーナー (Röhner, C.) による教育計画の分類³⁹⁾に基づきながら、教育計画における「プロジェクト」の定義について検討する。

レーナーの分類によると、ベルリン、ハンブルク、ザールラントの3州は、「状況的アプローチを主とする教育計画」である。この3州には共通の「プロジェクトを計画しつくりあげる」という項目が用意されている。ベルリンの教育計画では、プロジェクトは「子どもの生活現実からのテーマに取り組むための、時間的内容的に計画された順序のある」「意識的に取り出され、目標に向けられた子どもと大人の行為」⁴⁰⁾として特徴づけられている。プロジェクトは「子どものためにではなく、子どもとともに計画する」⁴¹⁾ものとき、内容や時間を大人が決めてしまうのではなく、子どもとともに共同決定することが重視されている。答えはあらかじめ決まったものではなく、「発見的、研究的な学習」であること、そのため時間的な制約は設けないとされる。また、子どもと保育者との共同だけでなく、親や近隣住民、専門家などの参加、周辺環境の活用など、保育施設のオープン化にも貢献するものとされている⁴²⁾。つまり、プロジェクトは子どもたちの生活現実と結びつき、地域にも根ざしたものであり、子どもと大人（保育者）との共同決定を重視した、オープンな計画であるという、まさに状況的アプローチに基づく考えが示されている。さらに、プロジェクトを計画し形成するための「質の要求と指標」として、次のような状況的アプローチの「計画と記録のステップ」と同様の指標が提示されている。すなわ

ち、それは、子どもの興味や問い等を体系的に観察することによって、「子どもの生活現実を発見しプロジェクトのテーマを選択する」こと、プロジェクトにおける「具体的な目標を開発する」こと、企画を「子どもと共同で熟考し、計画する」こと、プロジェクトの流れを記録しリフレクションするといった「すべての参加者ととも経験の評価する」ことである⁴³⁾。結果も時間もあらかじめ決められたものではないという自由な探究活動の側面や、プロジェクトのテーマや内容の決定における子どもの参加の側面を持ちつつも、子どもの観察により子どもにとって意味のあるテーマを保育者が選択するという状況的アプローチの特色が表れている。

ノルトライン＝ヴェストファーレン、ラインラント＝プファルツ、ザクセンの3州は、レーナーによると「自己形成アプローチを主とする教育計画」であるが、3州のプロジェクト型保育の位置づけはそれぞれ異なる。ラインラント＝プファルツの教育計画は、状況的アプローチを主とする教育計画と同様に、子どもとの共同的なプロジェクトの展開や、「はじめからの子どもの参画」を重視している。プロジェクトは「子どもと保育者の共同的な意見交換プロセス」、「共同で長期間にわたって一つのテーマに取り組む機会」⁴⁴⁾である。この教育計画では、プロジェクトは状況志向的学習を実現するものと位置づけられており、子どもの状況をプロジェクトに取り上げることが重視されている。その他、親や外部の専門家の参加、記録とリフレクション、討論の重視といった点⁴⁵⁾も、ベルリンの教育計画におけるプロジェクトの位置づけに近いといえる。

一方、ザクセンの場合、プロジェクト活動が「教授学的・方法論的に熟考すること」のうちの一つの項目として取りあげられ、『『世界を発見する』方法を描く』⁴⁶⁾ものとして位置づけられている。プロジェクトのテーマを生み出す子どもの観察、記録と話し合いによる共同的なリフレクション、父母や専門家の参加など⁴⁷⁾、ベルリンの教育計画で示されたプロジェクトの特徴と類似する部分もある。ただし、プロジェクトの計画、形成、決定に子どもたちが「参加する機会と同権」⁴⁸⁾であることや、子どもたちが「できるだけ意見の多様性を熟考し、異なる意見を認めるよう援助する」⁴⁹⁾必要性も指摘されている点特徴的である。状況的アプローチで強調されていたような、子どもの参加に着目した大人と子どもの共同決定、共同作業とは

異なる、子どもどうしのかかわり合い方、他者受容、共生といった視点が見られる。また、子どもたちが「全感覚で経験」することで、興味を持った出来事について、「さまざまな行為を互いに結び付けて、諸関連を認識する」⁵⁰⁾ことが求められている。すなわち、プロジェクト活動を感覚も含んだ全体的な学習として捉え、世界を発見したり様々な視点から認識したりする点に意義を見いだしている点特徴的である。

ノルトライン＝ヴェストファーレンでは、子どもたちが長期間にわたり一つのテーマに取り組むことで、「異なる観点を知り、諸関連を自分でつくり出し、自分の生活世界にとっての意義を獲得する可能性を手に入れる」⁵¹⁾ことにプロジェクトの意義が見出されている。例えば「森」というテーマでは、動物や植物の世界としての森だけでなく、生態学的なシステムや保養の提供、自然保護地区といった観点もある。そうした様々な観点を含む課題がプロジェクトで扱われることにより、子どもは自分なりに問いに向かって解決方法を探ることができると考えられている⁵²⁾。他の子どもとの共同作業や話し合いという意味での社会的コンピテンシーの発達は期待されているものの⁵³⁾、プロジェクトの諸段階への子どもの参加や共同決定といった状況的アプローチの特徴は強調されておらず、他者との関わりの中で生活の中の複雑な問題に取り組むことで、多様な見方ができることに重点が置かれている。

プロジェクトに関する項目を教育計画に設定している州は、その他に2州ある。メクレンブルク＝フォアポンメルンでは、プロジェクト活動は「全体的な学習にふさわしい」ものとして描かれており⁵⁴⁾、「共通教育枠組」で示されたプロジェクト活動の解釈とほぼ同じ位置づけである。シュレースヴィヒ＝ホルシュタインの教育計画は、レーナーの分類では状況的アプローチを主とする教育計画に含まれていないが、プロジェクトを状況的アプローチの伝統として捉え、子どもたちがプロジェクトのすべての段階の決定に参加することができるという「参加志向」を、プロジェクトの特徴の一つに挙げている⁵⁵⁾。また、レーナーの分類で「共同構成理論を主とする教育計画」とされるバイエルン州やヘッセン州の教育計画では、明確なプロジェクトに関する項目はないものの、プロジェクトに関する記述が非常に多く見られる。バイエルン州の教育計画では、「遊びと学習の関係」という節の中で、プロジェクト活動を自由遊びと計画された学習とをつ

なくものと位置づけている。すなわち、自由遊びの中からプロジェクトが生まれるし、プロジェクトは計画された学習を誘発する。また逆に、プロジェクト活動の中では、プロジェクトにさらに取り組む自由遊びの局面もある⁵⁶⁾と考えられている。

以上のように各州の教育計画では、連邦レベルの「共通教育枠組」で示された「全体的学習」をさらに発展させた独自のプロジェクト型保育の解釈が見られる。とりわけ、プロジェクトへの子どもの参加や大人と子どもとの共同形成を重視する、状況的アプローチからの影響を見ることができるといえる。ここでは、プロジェクトによって、将来役立つ間に関わり「世界を共同形成する」ためのコンピテンシーを獲得することが目指されているという⁵⁷⁾。一方で、ザクセンやノルトライン＝ヴェストファーレン州のように、他者との関わりの中で子ども一人ひとりが世界の諸関連を認識することを重視する州もある。このように、各州教育計画におけるプロジェクト型保育の位置づけは様々である。

5. ドイツにおけるプロジェクト型保育の構想

(1) 今日のプロジェクト型保育の理論的特徴

プロジェクト概念を再定義したライヒェルト・ガルシュハマー (Reichert-Garschhammer, E.) らによると、今日のドイツのプロジェクト活動には、次のようなメルクマールと原理が見られるという⁵⁸⁾。

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| ・ 日常の出来事 | ・ 共同構成 (Ko-Konstruktion) |
| ・ テーマ志向 | ・ 観察と記録 |
| ・ 子ども志向 | ・ 状況・生活世界・公共団体志向 |
| ・ 自発性 | |
| ・ 長期的であること | ・ プロセス志向 |
| ・ オープン性 | ・ 行為志向 |
| ・ 「プロジェクトスパイラル」 | ・ 価値志向 |
| ・ インクルージョン | ・ 全体的な教育 |
| ・ 対話志向 | ・ 喜びでいっぱい教育 |
| ・ 社会参加 | ・ 一回性 |
| | ・ 変化 |

ライヒェルト・ガルシュハマーは、バイエルンの教育計画の作成等に関わっていた人物であり、彼女のプロジェクト活動の定義には「共同構成」が含まれている。共同構成以外には、状況的アプローチの特徴とも重なる「日常の出来事」や「状況・生活世界」志向、「オープン性」「観察と記録」が挙げられている。さらに「インクルージョン」や「喜びでいっぱい教育」

「一回性」など、状況的アプローチや各州教育計画におけるプロジェクトの定義では直接明記されてこなかったメルクマールも含まれている。

キュルス (Küls, H.) は、ドイツの幼児教育におけるプロジェクトに重要な役割を果たしている構想として、状況的アプローチとレッジョ教育学を挙げている。また、各州の教育計画も今日の教育活動を特徴づけているとして、この二つの幼児教育学の構想と各州教育計画からプロジェクト型保育の構想を導き出している。レッジョ・アプローチのプロジェクトは一般的に、「小グループの子どもが、教師とアトリエリスタ (芸術専門家) の援助の下で、自分たちで選んだ主題について、アートによる表現と対話と相互評価とを通して行う共同的探究⁵⁹⁾」とされる。レッジョ・エミリア教育学では、子どもは知識の構成者として捉えられており、子ども自身が、保育者の援助や保育者との対話の中で、テーマの決定から計画、実施、評価まで行うこと、そのさい、非言語も含めた多様な表現形態で探究することが、プロジェクトの特徴となっている。また、プロジェクトは子どもの興味の状態に応じて行われること、プロジェクトのプロセスは一定ではないこと、保育者は子どもの思いに寄り添うとともに、親などの外部の大人の参加を促すこと、子どもの活動や表現の記録とそれに基づくリフレクションを行うことなども、レッジョ・アプローチに特徴的なことと考えられている⁶⁰⁾。キュルスは、状況的アプローチとレッジョ教育学の分析から、「生活世界志向と日常関連」「社会的学習」「外へ開かれていること」「子どもたちの自己表現」「協力と子どもの参加」「共同構成的訓育・陶冶理解」「記録」といったプロジェクトのメルクマールを導き出している⁶¹⁾。これらのメルクマールは状況的アプローチの特徴として指摘されてきたものとほとんど重なっている。今日のドイツのプロジェクト型保育の構想は、理論レベルでは、「共通教育枠組」でプロジェクト活動に求められた「全体的な学習」以外に、状況的アプローチや、共同構成、共同探究といった幼児教育構想に基づいた多様なメルクマールを含むものとなっている。

プロジェクトの進行に関しても、状況的アプローチとの関連性が見られる。オープン性をメルクマールの一つとするプロジェクトの進行は流動的なものとならざるを得ないが、一定の実証されているステップの順序があるという。それは、①「プロジェクトイニシアチブ」、②「プロジェクトの計画と準備」、③「プロ

プロジェクトの実施とプレゼンテーション」、④「プロジェクトの記録と評価」という4段階である⁶²⁾。この中の①「プロジェクトイニシアチブ」とは、プロジェクトで取り組むテーマを選択する段階である。ドイツのプロジェクト型保育に関する文献では、このプロジェクトの最初の段階で、「状況分析」によってテーマを選択するものが多い。全ての文献で「状況分析」に言及しているわけではないが、例えば、シュターマー・ブランド (Stamer-Brandt, P.) は「はじめに状況分析がある」として分析の際の問いを提示している⁶³⁾。また、ギュンター (Günther, S.) も最初の「プロジェクト説明」の段階で、状況分析を行うとしている⁶⁴⁾。すなわち、状況的アプローチの最初の段階として行われていた「状況分析」が、プロジェクト型保育の進行段階の要素となるのだという。社会的生活に方向づけられた、社会的態度を促進するテーマを選択する状況分析がプロジェクトに含まれるということは、社会的学習の意義を強調するプロジェクトが展開されることを意味する。このように、理論上では、子どもの参加や生活世界志向、社会的学習といった特徴を有した状況的アプローチの伝統が、今日のプロジェクト型保育の構想にも位置づいているといえる。

(2) 今日のプロジェクト型保育の実践構想の分析

今日、ドイツにおいては様々なプロジェクト型保育に関する書籍が出版されており、それらは必ずしも状況的アプローチに基づいて構想されているわけではない。事例①では「共同的な学習形態」としてプロジェクトを捉えている実践を取り上げる。事例①の「木のプロジェクト」の流れは次のように要約される。

事例①「木のプロジェクト」⁶⁵⁾

木のプロジェクトでは、森での探索活動や木に関する作品づくりを行う中で、木の多様性を学ぶとともに、木の意義を考えたり木の美しさを知覚したりし、木との関わりに敏感になることが目指されている。プロジェクトの出発点は、散歩で木にふれ合う中で子どもたちから出てきたさまざまな問いである。プロジェクトの計画では、問いに答えるための活動や必要に応じて「葉っぱを取らない」「動物をいじめない」など、森に入るときのルールも子どもとともに共同決定された。プロジェクトの実行段階では、保育者は子どもの観察や子どもどうしのかかわりを促すための声掛けを行っている。たとえば、「森でどんな色を見つけた?」「木のてっぺんを見て。何か動いている?」などである。森での探索活動の他に、林務官に会ったり、ピクニックをしたり、樹皮で押し型を取ったり、見てきた木を絵や造形で表現すると

いった活動が展開された。最後には、拾ってきたもので展示品がつけられた。

このプロジェクトには、理論的特徴で確認したような、明確な「状況分析」の段階は見られないが、身の回りにある木に対する認識や関係を変えるという点で、社会的関連性のあるプロジェクトと考えられる。このプロジェクトには、さらに、外部の専門家に質問するなどの開放性や作品づくりでの創造的表現、自己決定も見られる。

事例②「ショッピングセンター」

次に取り上げる事例は、状況的アプローチとレჯョ教育学からプロジェクト型保育を構想するキュルスが、架空の保育施設 Villa Kunterbunt で行われたプロジェクトとして提示した実践構想である。キュルスは、「フクロウグループ」(男児11名女児14名、3～6歳児の異年齢混合グループ)のグループ内プロジェクトと、施設内の全グループが関わる「大きな」プロジェクトを紹介している。子どもたちのグループは2名の保育者によって担当されている。保育施設の周辺環境は、新興住宅街と外国人や貧困層が住む団地である。プロジェクトは教育活動の重要要素として定期的に行われている⁶⁶⁾。以下では事例②として、3月から5月までを実施期間とした「大きな」プロジェクトである「ショッピングセンター」の要約を示す⁶⁷⁾。

この大きな「春のプロジェクト」では、火曜から木曜に、全員か、もしくはいくつかのグループのための様々な活動が行われるようなプロジェクトのテーマが組み込まれる。このプロジェクトの準備は秋から始まっており、保育者の「プロジェクトチーム」による会議の中で、観察してわかった子どもの興味や可能なテーマについて検討された。プロジェクトのアイデアは玄関ホールで保護者からも募り、子どもが何に興味を示すか観察した。10月には状況分析に基づき、4～5つのアイデアを暫定的に選択する。プロジェクトチームでは、近隣小学校教師との就学前に必要な力に関する話し合いもふまえて、自然科学と数学の教育領域を中心にする事で一致した。そこで提案されたテーマは、①どこから雨は来るの、②数の国の旅、③ショッピングセンター、④一年間のカレンダーで、であった。

テーマ選択には子どもも参加した。子ども会議で各テーマの簡単なプレゼンがなされ、その後各グループで話し合いが行われた。子どもたちが最も気に入ったテーマは「ショッピングセンター」で、「本物」のように、つまり自分たちで何かを売りたいと考えた。

目標設定の中心は、施設の中でさまざまな商店や店舗を開く中で、商品づくりから販売までの全プロセスを体験することになった。子どもの好奇心や知識欲を活動の中心としながら、お店の探索、リアルなお金、銀行への訪問などを通して、直接的な生活世界を知り、職業・経済世界を経験する。このことは、文化的環境の教育領域に関係する。さらに、数学的教育もプロジェクト全体の目標設定の中心とした。商品づくり・販売は、数、量、分類などの数学的な問い・内容に従事することになる。また、リフレクション過程で自分の学習過程を振り返ることで、学習コンピテンシーの発達も期待された。

フクロウグループは、テーマを「パン屋さん」に決定した。プロジェクトテーマ「パン屋さん」の個々のテーマと流れの計画は次の通りである。

- ・導入：家から持ってきたパンを、車座になって観察したり匂いを嗅いだり、味わったりする
- ・パン職人を招待し、パンの焼き方や販売について話してもらおう
- ・テーマに関する絵本：「パン屋さんとパンと私」
- ・「穀物から粉へ」—場合によっては、郷土博物館の製粉所見学（遠足）
- ・パンを自分で焼く—小グループで、施設の台所で
- ・幼稚園フェスティバルの準備—何が計画されるか、車座で子どもたちと話し合う
- ・他の焼き菓子について車座で話し合う—幼稚園フェスティバルで提供するものを選択する
- ・フェスティバルで提供する商品を焼き、課題を分担し、組織的な取り決めをする
- ・プロジェクトのクライマックス：販売や活動を伴った幼稚園フェスティバル

このグループのプロジェクトの実施段階では、車座になった中で保育者が、パンなどは粉を焼いたものであることを話し、子どもたちと一緒に、どのように穀物が粉になるのか考えた。「穀物について知っていることすべてをもう一度教えて」という保育者からのオープンな問いから、子どもたちが知っていることを話していく中で、「どうやって粒状の穀物から白い粉になるのか」「正確に知るために何ができるか」が話し合われた。保育者からの示唆もあり、風車のある郷土博物館を見学するというアイデアが生まれ、そのための計画がなされた。

このプロジェクト「ショッピングセンター」では、保育施設全体の最終行事が確定されていた。様々なお店を開き、商品を販売する幼稚園フェスティバルが行われた。両親や家族への招待状づくり、ポスターのデザイン、保育者による近隣への宣伝が行われた。各グループがそれぞれ提供するものを考え、パン屋さんをテーマにしたフクロウグループは、自分たちで焼いたクッキーとケーキ、「大人のための本物のコーヒー」を販売するとともに、訪問者と一緒にワッフルを焼き、クッキーのデコレーションをすることにした。

このプロジェクトの目標設定の中心は、「商品づく

りから販売までの全プロセスを経験できるようにすること」であり、「直接的な生活世界を知り、職業・経済世界を経験する」ような学習機会が求められている⁶⁸⁾。この点で、「共通教育枠組」における文化的環境領域に関するプロジェクトである。ショッピングセンターという子どもたちにとって身近で具体的な生活状況を取り上げ、その生活世界（職業・経済世界）を理解し、実際に行為できるようにすることが目指されていることから、まさに社会的学習であるといえる。また、保育者が小学校教諭などの意見も踏まえて設定した、数学的領域の目標もある。子どもの好奇心・知識欲に応じた目標が中心とされながらも、教育計画に示されている教育領域との関連が意識されていたり、教育領域から目標が導かれたりするなど、目標設定において教育領域の果たす役割が大きくなっているといえよう。

内容については、まず、テーマ選択が状況分析に基づいて行われている。つまり、子どもの興味を踏まえつつ、保育者からみて子どもたちの現在や将来の生活にとって必要と思われるものがテーマとして選択されている。しかし、同時に、最終的なテーマ決定者は子どもであったように、子どものテーマ選択への参加も見られる。また、テーマ収集は保護者に向けても行われており、外へ開かれている側面も見ることができる。このプロジェクトでは、パンをつくって売だけの活動ではなく、博物館見学やパン屋さんの招待など、さまざまな活動が展開されている。目標設定で、パン屋を文化的環境領域の消費活動と捉えたことにより、パン屋の販売の側面や、製造さらには製粉にまでテーマを深めた活動内容になっている。

子ども理解については、小学校教員との話し合いをふまえて目標を設定するなど、求められる子どもの発達の姿を意識しながらも、観察で子どもの興味を捉えたり、テーマ決定の時のように、実際に子どもの興味や要望を聞き取り、受け入れたりするなど、子どもの状況や興味を重視している。

環境構成と保育者の教授行為については、プロジェクトのテーマ収集・選択、計画の場面では、子どもたちへの提案、意見の集約と調整といった働きかけが見られるが、より積極的には、実施段階において、子どもたちがパンの粉（小麦粉）に注目するような話をしたり、博物館見学という考えが出てくるように話し合いを進行したりするといった働きかけが見られる。周囲の環境については、施設内外のさまざまな場所を活

用する、あるいは、地域の大人や保護者がプロジェクトに関与するなど、周囲の環境が積極的に活用されている。

6. おわりに

今日、ドイツにおいてプロジェクト型の保育は、全体的な学習に適した活動形態として連邦レベルで推奨され、積極的な導入が進められている。幼児教育領域におけるプロジェクト型保育の位置づけを、州のカリキュラムレベル、及び文献上の理論レベル、実践レベルで検討した結果、学校教育段階でのプロジェクト型教育の伝統からの直接的な影響はなく、1970年代から幼児教育領域で開発されてきた状況的アプローチの影響を大きく受けていることが明らかになった。ただし、状況的アプローチで特に強調されてきた「生活世界志向」「社会的学習」といったプロジェクト活動のメルクマールは、学校教育段階のプロジェクト授業においてもメルクマールとされてきたことから、子どもの興味だけでなく、生活や状況に関連付けること、社会的関連性や社会的学習は、ドイツのプロジェクト型の教育・保育に共通する一つの特色といえる。

状況的アプローチの影響を受けている今日のプロジェクト型保育は、単に子どもの興味や関心に応じるだけでなく、子どもたちの生活現実を分析し、子どもの現在や将来の生活にとって意味があるテーマ、すなわち、自分たちの生活世界を知り、自ら行動することができるようにするテーマの選択を迫るものである。事例②においても、子どもたちの好奇心に基づいて「ショッピングセンター」や「パン屋さん」といった子どもたちに身近なテーマが選択されたが、その際保育者は、職業・経済世界としてテーマを捉え、子どもたちが将来その生活世界で行為できるようになるために意味のあるテーマとして理解している。こうしたテーマ選択は、生活世界を知り、そこに参加するという視点からの教材解釈を促し、それによって、お店の探索だけでなく銀行の訪問や製粉所の見学にまで発展するような、より豊かな活動がもたらされることも示された。今日、わが国においては、協同性を育てる視点からプロジェクト型保育への関心が高まっているが、ドイツのプロジェクト型保育の構想は、子どもの興味に応じて協同的に活動するだけでなく、子どもたちが具体的な身のまわりの社会生活を理解し、実際にその中で行動することができるという点からも、プロジェクト活動の意義を考えていく必要があることを示

唆している。さらにプロジェクト型保育の事例では、目標設定の際に教育計画などに示された教育領域を視野に入れることで、より多くの視点からテーマを捉えることができる可能性が示されていた。わが国でも今次幼稚園教育要領等の改訂によって、保育5領域に基づく「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」が提示されているが、それをプロジェクトのテーマ選択や目標設定に生かすことができる可能性を、ドイツのプロジェクト型の保育が示しているといえる。

ただし、ドイツの教育計画におけるプロジェクト型の保育の位置づけや実践構想を見てみると、状況的アプローチの特徴のうち、保育者と子どもの共同形成、子どもの参加、あるいは親や地域の参加の側面がより強調されている。状況・生活世界志向だけでなく、保育者と子どもの共同構成や計画のオープン性、インクルージョンといったメルクマールも指摘されており、状況的アプローチよりも広い意味を含んでプロジェクト型の保育が展開されていることも明らかになった。ドイツのプロジェクト型保育に伝統的な生活世界志向、状況志向といった特徴は、プロジェクトを「子どもにとって意味のある」ものにするために重要な役割を果たしてきた。しかし、状況的アプローチに基づくプロジェクト活動では、将来役に立つ問いに関わり、世界を共同形成するコンピテンシーを獲得することが目指されるなど、「将来役に立つかどうか」の意味で「意味のある」テーマが選択されているとも考えられる。つまり、生活世界志向や状況志向を強調することは、プロジェクトを将来に役立つコンピテンシーの獲得のためだけに限定してしまう危険も考えられ得るのではないだろうか。近年の幼児教育改革により、従来幼稚園で実践されてきた古典的な遊びが軽視されるとの指摘⁶⁹⁾もある中で、プロジェクト型保育の概念の広がりをもどのように捉えるべきなのかは、さらに実践分析を進める中で、今後も引き続き検討していきたい。

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

* 愛知県立大学教育福祉学部准教授

- 1) 教育・保育実践において「プロジェクト」を行うことを指す表現は多様に存在するが、ここではそれらの総称として「プロジェクト型」と表記する。

- 2) 2003年の中教審・幼児教育部会で「共通の目的やイメージをもって創出していく協同的な遊び・活動の経験(プロジェクト型活動)」が提案され、その後の審議会答申「今後の幼児教育の在り方」(2005年)では、「協同的な学び」が幼小連携・接続を改善するものとして提唱された(角尾和子(2008)「はじめに」角尾和子編著『プロジェクト型保育の実践研究—協同的な学びを実現するために—』北大路書房、i頁)。
- 3) 太田素子(2013)「保育実践史研究の課題と方法—プロジェクト・メソッド研究を手がかりに—」和光大学総合文化研究所年報『東西南北2013』82頁、宍戸健夫(2009)『実践の目で読み解く新保育所保育指針』かもがわ出版、43頁参照。
- 4) 「PISAショック」後にドイツの就学前教育・保育では、「学校化」の方向で改革が進められていることが指摘されている(児玉亮子(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)。
- 5) ドイツにおけるPISAショック後の学校教育改革を紹介・検討した論文は数多くある(久田敏彦(2013)「ポスト『PISAショック』の教育」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—ドイツをとおしてみる—』八千代出版、26-27頁参照)。学校制度・カリキュラム・学力テスト改革などの教育改革の動向についても、連邦、州レベルで検討されている(樋口裕介ほか(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—学力テストの動向とKompetenz概念の導入に着目して—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第60巻、368-379頁参照)。
- 6) 学校教育段階におけるプロジェクト法の展開については、渡邊眞依子(2007)「ドイツにおけるプロジェクト法の展開とその特質に関する一考察—クノル(Knoll, M.)の学説の検討を中心に—」『教育方法学研究』第32巻、渡邊眞依子(2013)「子どもとともに創る授業—ドイツにおけるプロジェクト授業の展開—」久田敏彦・ドイツ教授学研究会編『PISA後の教育をどうとらえるか—ドイツをとおしてみる—』八千代出版、83-110頁等を参照。
- 7) Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf 2018/11/4最終アクセス)
- 8) 渡邊眞依子(2015)「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、113頁参照。
- 9) Reichert-Garschhammer, E. u. a. (Hg.) (2013): *Projektarbeit im Fokus. Fachliche Standards und Praxisbeispiele für Kitas*. Cornelsen Schulverlage, S. 9.
- 10) Schäfer, U. (1988): *Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895-1982*. Bd. 1, VWB-Verl., Berlin, S. vii.
- 11) Vgl., Textor, M. R. (2013²): *Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung*. BoD, Norderstedt, S. 27.
- 12) 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、百々康治・丸山真名美・浅野敏子(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—」『志学館大学研究紀要』第47号、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、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、船越美穂(2015)「幼児期における民主主義への教育(V)—シュレースヴィヒ=ホルシュタイン州の保育施設における子ども達の参画—」『福岡教育大学紀要 第4分冊』第64号等参照。
- 13) 後藤みな(2016)「ドイツの幼稚園におけるプロジェクト活動のテーマ分析—自然に関する事例に着目して—」『日本科学教育学会研究報告』第31巻第6号、29-34頁、後藤みな(2017)「ドイツにおけるプロジェクト活動を導入した教育課程の意義と編成の視点—HE州・NW州の『0から10歳までの子どものための陶冶計画』に着目して—」『日本科学教育学会研究報告』第32巻第3号、35-40頁、後藤みな(2018)「ドイツの幼稚園におけるプロジェクト活動の指導方法—幼児が環境とのかかわりを通して科学的概念を学ぶ事例に着目して—」『修紅短期大学紀要』第38号、9-20頁参照。
- なお、幼児教育領域でのプロジェクト活動研究の第一人者であるテキストール(Textor, M.)の文献に基づいてプロジェクト活動の流れや事例を取り上げたものに、深澤広明・渡邊眞依子(2006)「学習論としてのプロジェクト・アプローチ—ドイツにおける教授学的位置づけと幼児教育での展開—」『幼年教育研究年報』第28巻、25-35頁もある。

- 14) Vgl., Textor (2013), a. a. O., S. 26.
- 15) Vgl., Gudjons, H. (2010): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit*. 6. Auflage. Julius Klinkhardt, Bad heilbrunn/ Obb, Ss. 81–94.
- 16) Vgl., Knoll, M. (2011): *Dewey, Kilpatrick und progressive Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Ss. 260–264.
- 17) 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、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）。
- 18) 豊田（1991）、前掲、36頁参照。
- 19) Küls, H. (2012): *Projekte ko-konstruktivisch planen und durchführen*. Bildungsverlag EINS, Köln, S. 46.
- 20) Kasüschke, D. (2013): Klassiker und aktuelle Konzepte der Elementardidaktik. In: Neuß, N. (Hg): *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten*. Cornelsen Schönerling, Berlin, S. 40.
- 21) Vgl., Textor (2013), a. a. O., S. 27.
 今日、状況的アプローチでは、次の4つのコンピテンシーを子どもが獲得することを目指している。①自我（Ich）コンピテンシー：「自分自身を意識すること；自分の力を信じること；自分で責任を持って行為すること；自立性（Unabhängigkeit）と自己イニシアチブを発達させること」、②社会的コンピテンシー：「社会的な関係を受容し、相互承認・評価によって特徴づけられるようにそれを形成すること；社会的・ゲゼルシャフト的な事態を把握すること；他者との関わりの中で責任を持って行為すること；異なる関心を協議決定すること」、③事物コンピテンシー：「世界をわがものとし、物的な生活領域を解明し、理論的実践的な知識や能力 Können（能力 Fähigkeit と技能）を習得し、それによって判断・行為能力を持ち、知覚・表現能力を深めること」、④学習方法的コンピテンシー：「人が何をどのように学ぶかについて学ぶことについての根本理解をもつこと；自分で知識や能力を習得する能力 Fähigkeit、重要なこととそうではないことを区別すること；異なることを学んだり自分で問いを立てたりする構え」（Preissing, Ch./ Heller, E. (Hg.) (2016⁴): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Cornelsen, Berlin, Ss. 13–14.)
- 22) 的場正美（1987）『西ドイツのカリキュラム開発と授業設計』勁草書房、41–42頁参照。
- 23) 相賀由美子（2015）『『状況的アプローチ』に基づくドイツ幼児教育とその質と評価の方法に関する一考察—INA 研究所の試みを通して—』『保育学研究』第53巻第1号、22頁。
- 24) 豊田（1993）、前掲、93頁参照。
- 25) 同上、97頁参照。
- 26) 同上、100–101頁参照。
- 27) 豊田（1993）は単元展開の特徴として、①教育的目的を社会生活に拡大している、②教材が日常的な社会経験に求められる、③直接経験を含む学習領域に限定している、④学習と遊びの不分離という原理、⑤教師の探究的な社会経験が求められる、という点を挙げている（同上、103–104頁参照）。
- 28) Vgl., Preissing, C./ Heller, E. (2010): Der Situationsansatz – mit Kindern die Lebenswelt erkunden. In: Kasüschke, D.: *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Carl Link, Köln, Kronach, S. 108.
- 29) Vgl., ebenda.
- 30) Küls (2012), a. a. O., S. 47.
- 31) Vgl., Kasüschke (2013), a. a. O., S. 42.
- 32) Küls (2012), a. a. O., S. 47.
- 33) JMK/ KMK (2004), a. a. O., S. 3.
- 34) Ebenda.
- 35) Ebenda.
- 36) Vgl., ebenda, S. 4f.
- 37) Ebenda, S. 3.
- 38) 各州の教育計画は、「ドイツ教育サーバー」の「保育施設における幼児教育の各州教育計画」の情報に基づき入手したものである。（<http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027-de.html> 2018/11/4最終アクセス）
- 39) Vgl., Röhner, C. (2014): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, C./ Hopf, M. (Hg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Barbara Budrich, Opladen, Ss. 601–613.
 坂野（2016）によると、レーナーの分類は各教育計画が依拠する幼児教育学のアプローチに着目して整理されたものである。坂野（2016）はこのレーナーの分類を取り上げながら、ドイツの幼児教育カリキュラムの動向を整理している（坂野慎二（2016）「ドイツにおける就学前教育の現状と課題」『論叢 玉川大学教育学部紀要』19–47頁）。
- 40) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.) (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. verlag das netz, Weimar, Berlin, S. 40.
- 41) Ebenda.
- 42) Vgl., ebenda, S. 41.

- 43) Vgl., ebenda.
- 44) Referat Kindertagesstätten im Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hg.) (2004): *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*. Cornelsen, Berlin, S. 47.
- 45) Vgl., ebenda. Ss. 47–48.
- 46) Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2011): *Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. verlag das netz, Weimar; Berlin, S. 154.
- 47) Vgl., ebenda, Ss. 154–155.
- 48) Ebenda, S. 154.
- 49) Ebenda, S. 155.
- 50) Ebenda, Ss. 155–156.
- 51) Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen / Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2016): *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Verlag Herder, Freiburg, S. 45.
- 52) Vgl., ebenda.
- 53) Vgl., ebenda.
- 54) Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) (2011): *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*. S. 5. (<https://www.bildung-mv.de/downloads/Bildungskonzeption-fuer-0-bis-10-jaehrige-Kinder-in-Mecklenburg-Vorpommern.pdf> 2018/11/4最終アクセス)
- 55) Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2012): *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. S. 49. (https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_BildungsauftragLeitlinien.pdf?__blob=publication File&v=1 2018/11/4最終アクセス)
- 56) Vgl., Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2016⁷): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 19.
- 57) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014), a. a. O., S. 41.
- 58) Reichert-Garschhammer, E., u. a. (2013): *Projektarbeit im Fokus. Fachliche Standards und Praxisbeispiele für Kitas*. Cornelsen, Berlin, Ss. 18ff.
- 59) 木下龍太郎 (2008) 「レッジョ・エミリアの保育：探究・表現・対話—プロジェクト活動に焦点化して—」角尾編著 (2008)、前掲書、72頁。
- 60) Vgl., Textor (2013), a. a. O., Ss. 30–31.
- 61) Vgl., Küls (2012), a. a. O., S. 56.
- 62) Vgl., ebenda, S. 60.
- 63) Vgl., Stamer-Brandt, P. (2010): *Projektarbeit in Kita und Kindergarten*. Herder, Freiburg, Ss. 40ff.
なお、前述の後藤 (2018) がこの論に基づきながら、状況分析の際の具体的な問いや子どもを観察する方法を明らかにしている。
- 64) Vgl., Günther, S. (2006): *Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule*. Ökotopia Verlag, Münster, Ss. 51ff.
- 65) Vgl., Pfeiffer, S. (2012): *Lernwerkstätten und Projekte in der Kita*. Vandenhoe&Ruprecht, Göttingen, Ss. 128ff.
- 66) Vgl., Küls (2012), a. a. O., Ss. 57–58.
- 67) Vgl., ebenda, Ss. 59, 71, 76–78, 83, 86–87, 89–90, 111, 116.
- 68) Vgl., ebenda, S. 86.
- 69) 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.