

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

— シューファー (Schäfer, G.E.) の Bildung 論を手がかりとして —

中西 さやか

(2012年10月2日受理)

A Study of 'A Continuity of Learning' in Early Childhood Curriculum
— Based on analysis of the Bildung theory by Gerd E. Schäfer —

Sayaka Nakanishi

Abstract: In recent years, 'a continuity of learning' is often discussed in Early Childhood Education and Care (ECEC). The necessity of easy transition from ECEC to school education is growing. When we think about this subject, it is important to consider what does 'a continuity of learning' or '(early childhood) learning' mean. In Germany, children's learning in ECEC is discussed with central focus on German pedagogical concept *Bildung*. That is, 'What means Bildung in early childhood?' is central theme in German ECEC. Gerd E. Schäfer, German ECEC researcher, states children's Bildung in early childhood is *Selbstbildung* (self-formation). The purpose of this study is to examine 'a continuity of learning' in Early Childhood curriculum by focusing Schäfer's Bildung theory.

Key words: early childhood curriculum, a continuity of learning, Bildung, Germany

キーワード: 幼年期カリキュラム, 学びの連続性, Bildung, ドイツ

1. はじめに

本研究は、幼年期カリキュラム¹⁾における「学びの連続性」について検討するために、ドイツの教育学者であるシューファー (Schäfer, G.E.) による幼年期の Bildung 論およびその論にもとづき作成されたノルトライン・ヴェストファーレン州の教育要領を取り上げ、考察するものである。

わが国において、幼児期の教育と小学校教育の接続や連携の必要性が提起され、さまざまな取り組みや議論が重ねられていることは周知のとおりである。また近年では、世界的な動向として「生涯学習 (life-long learning)」の観点から、幼児期からの一貫した教育や学びの重要性が指摘されており (OECD 2001, 2006), 幼児期の教育とその後の学校教育との連続性・

一貫性というテーマは、重要性を増しているといえよう。

わが国における幼小の接続・連携においては、「発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実」(中央教育審議会 2005) が謳われていることからわかるように、幼小の「学びの連続性」が強く意識されている。しかし、幼児期の教育と小学校教育は、「遊びを通じた学び」と「教科学習」、子どもの生活や経験を重視する経験カリキュラムと教科カリキュラム、というように、学びやカリキュラムの形態が異なっており、その中で「学びの連続性」をどのように捉え、具体化していくのかということは非常に困難な課題となっている。

幼小の接続・連携にはいくつかの形態があるが、カリキュラムレベルにおいては、「学びの連続性」を意

識した幼小の連携カリキュラムが、いくつかの研究開発校においてすでに作成されている（佐々木・鳴門教育大学附属幼稚園 2004、滋賀大学教育学部附属幼稚園2004等）。また、先行研究においても、幼小のカリキュラムの連続性についてさまざまな検討がなされている。たとえば、就学前教育と小学校教育における教育課程の連続性について遊びと認知発達の見点から検討したもの（増田・坂田 2007）、幼稚園教育における「領域」と小学校の「教科」のつながりから「学びの連続性」を検討しようとするもの（坪井 2010）等が挙げられる。

以上のように、幼年期カリキュラムにおける「学びの連続性」に関する検討は、すでにさまざまな形で行なわれている。これらの取り組みや論考は、幼小のつながりを考える上で重要な意義を有するものであるが、現行の幼稚園教育要領や学指導要領を前提として、「生活」・「遊び」と「教科」をいかにしてつなぐのか、という実践的な課題にアプローチするものであり、カリキュラムの前提となる子ども像や教育観、学習観そのものへの検討は、必ずしも十分に行なわれているとは言えない²⁾。

本研究では、「幼年期カリキュラムにおける『学びの連続性』」というテーマについて、直接的なカリキュラム作成からは距離を置き、その前提としての「学びの連続性」あるいは「学び」そのものという原理的な部分に光を当てたい。具体的には、ドイツの教育学者であるシェーファー（Schäfer, G.E.）による幼年期の Bildung 論を中心に考察する。近年のドイツにおいても、幼小の「学びの連続性」は重要なテーマとなっており、基礎学校への接続・移行を念頭においた保育施設のための教育要領の作成が連邦レベル、州レベルで行なわれている³⁾。ドイツ語の Bildung は、「陶冶」「人間形成」などの意味をもつ伝統的教育学概念である一方で、日常的には、「学校教育」「知的教育」を意味するものとして用いられ、一般的に通用するような定義は存在しない多義的で不明確な概念である（Schneider 2012）。しかし、学力問題を背景とする近年の教育改革⁴⁾において、幼児期からの Bildung の在り方が問われ、学校教育との連続性が強く要請される中で、Bildung をどのようなものとして考えるのか、ということは幼児期の教育を構想する上で非常に重要なテーマとなっている。このようなテーマに対してはいくつかの見解があるが、シェーファーは、「自己形成（Selbstbildung）」として幼児期の子どもの Bildung を捉える。シェーファーの Bildung 理解は、Bildung をあらかじめ設定された何らかの能力（コンピテンシー）の獲得として捉える見方とは、一定の距離を置

くものとなっており、子ども自身の経験や感覚を通した理解、世界観の形成のプロセスを Bildung として捉えることを示している。

このような Bildung 観によれば、「遊びの中の学び」と「教科学習」、「幼稚園・保育所における学び」と「小学校における学び」という異なる「学び」を接合しようとするアプローチとは、違った観点から「学びの連続性」を考えることは可能になるのではないかと思われる。

以下では、シェーファーの Bildung 論およびシェーファーが作成の指揮をとったノルトライン・ヴェストファーレン州の教育要領の概要を示した上で、それが幼年期カリキュラムにおける「学びの連続性」についてどのような示唆をもたらすのかについて考察する。

2. 幼児期の子どもの Bildung とは何か—シェーファーの Bildung 論から

ここでは、近年のドイツにおける幼児期の子どもの Bildung をめぐる動向に触れた上で、シェーファーの Bildung 論について検討する。

2.1 ドイツの幼児教育における Bildung をめぐる動向

現在、幼児期の子どもの Bildung は、ドイツの幼児教育において重要なテーマとなっている。幼稚園をはじめとするドイツの保育施設は、「社会的教育学（Sozialpädagogik）」と呼ばれる福祉的な領域に位置づけられてきた。一方、Bildung という語は、近年では「知的教育」や「学校教育」、あるいは「知識の詰め込み」のニュアンスを込めて使用されるようになっており（OECD 2004）、幼児期の子どもの Bildung については、ほとんど検討されることはなかったという。しかし、近年では、学力問題を背景とする教育改革において、就学前教育における言語能力の育成や、就学前教育施設と基礎学校の接続が重点課題とされたことにより、就学準備という観点から、幼児期の子どもの Bildung に注目が集まることとなった（Oberhuemer 2004）。

このような動向を受けて、これまでインフォーマルな福祉的性格を持つ領域とされてきた幼児教育において、Bildung の公式化が求められることとなり、連邦政府によって「保育施設における幼児の Bildung のための各州共通の枠組み」（JMK/KMK 2004）というガイドラインが提示され、各州においても「教育計画（Bildungspläne）」という形で、保育施設における教育要領が作成されている。ドイツは連邦制を採用しているため、これらの教育計画の形態、Bildung 理解な

どは州ごとに異なるものとなっている⁵⁾。

2.2 シェーファーの Bildung 論—子ども像と Bildung 観を中心に

シェーファー (Schäfer, G.E.)⁶⁾は、上述のような動向の以前から、幼児期の子どもの Bildung について検討してきた唯一の人物であるとされる (Textor 1999)。近年では、自らの Bildung 論をもとに、ノルトライン・ヴェストファーレン州 (以下「NRW 州」) の教育計画の作成にもあたっている。

ここでは、シェーファーの2つの著作 (Schäfer 2005, 2011) に基づき、子ども像と Bildung 観という2つの観点から、彼の Bildung 論の輪郭を明らかにしたい。

①子ども像

シェーファーは、幼児期の子どもの Bildung の前提となる子ども像として、「能力のある子ども (Kann-Kind)」を想定している。このような子ども像は、特定の能力を獲得すべきものとしての「あるべき子ども (Soll-Kind)」と対極をなすものであるという。「あるべき子ども」像においては、子どもがまだ持っていないものに目が向けられるのに対して、「能力のある子ども像」では、子どもがあらかじめ持ち合わせているものに目を向け、それらを誘発していくことが教育活動の中心をして考えられる (Schäfer 2011)。

② Bildung 観—自己形成としての Bildung

このような子ども像を前提として、シェーファーは Bildung を「自己形成 (Selbstbildung)」として捉える。「自己形成」としての Bildung 概念は、フンボルトやヘーゲルに由来するものであり、近年の幼児教育分野の議論では、レーヴェン (2002a, 2002b) が同様の立場をとっている (ノイマン 2008)。このような Bildung 観においては、「他者が何かを学ぶことについて、誰かが直接的に何かをもたらすことはできない」 (Schäfer 2005, S.16) という前提から出発し、子どもは「教えられる」対象ではなく、世界像や自己像を自ら構築することによって学ぶ者 (「研究者、芸術家、設計者」としての子ども) として捉えられる (Laewen 2002a)。

シェーファーの Bildung 論の特色は、子どもの「自己形成」と大人の「社会的合意」という二重の観点から教育活動の在り方を構想している点にある (Schäfer 2005)。すなわち、子どもは自ら世界形成を行なう主体であることを認め、「強制や制限、教授学的な策に子どもをのせること」を放棄することによ

て、子どもの「自己形成」が可能となる。そして、大人は、子どもが Bildung プロセスの中に何を持ち込み、教育的行為の中に何を調和させるのかを認め、尊重することが必要であり、そのことを「社会的合意」と呼ぶ。

また、このような Bildung 観においては、自己形成のプロセスと指導のプロセスは明確に区別される。すなわち、「Bildung プロセスは、まず第一に子どもの自律性から出発し、指導プロセスは、到達すべき、教授学的に保証されるべき学習目標あるいは能力 (コンピテンシー) 目標から出発する。Bildung プロセスにおいて、まず第一に、子どもの可能性とイニシアチブと調和する Bildung 目標がもたらされなくてはならない。指導プロセスにおいては、すべての子どもに対して、あらかじめ設定された目標との調和がもたらされなければならない。」 (S.57) のであり、両者は同時になしうるものではないとしている。

保育者の役割については、子どもにとっての第1の保護者でも、共同体における社会的な要求の仲介者でもなく、また、我々が子どもに期待する能力をもたらす者でもない、としたうえで、「子どもにふさわしい、さらなる発達のための社会的、文化的可能性という枠組みの中での子どもの Bildung プロセスという子どもの活動の観察者、援助者、誘発者」 (S.58) だと述べている。

シェーファーは、このような Bildung 論を「Bildung アプローチ (Bildungsansatzes)」と呼んでいる。Bildung アプローチは以下の4つの要素から構成されるという (Schäfer 2005, S.58)。

- ・子どもの自己活動を認め、教育的な行為の基盤とする子ども像
- ・子どもの感覚的な見方も社会的な環境も客観的な内容も互いに調和することを通した理解の道筋
- ・子どもの問題提起を受け入れ、発展、差異化、そして文化的な存続を伴う子どもの世界形成の道を見つけ出す「探究学習」のための教授学
- ・子どもの探究プロセスにおける専門知識のあるパートナーとしての保育者

以上のことから、シェーファーの Bildung 観は、何らかの知識・技能の獲得に向けられたものではなく、子どもは、自らの経験や感覚をとおして主体的に世界を形成していく存在である、ということを示しているといえる。そこで保育者の役割は、能力の獲得のために何かを「教える」ことではなく、子どもの活動や経験を注意深く観察し、子どもにとって何が重要であるのかということに「合意」し、子どもの自己形成を

支えることであると考えられている。

3. 『Bildung 協定 NRW』の枠組み

シェーファーは、以上のような Bildung 論あるいは Bildung アプローチに基づき、NRW 州の保育施設のための教育要領の作成にあたっている。ここでは、シェーファーの Bildung 論が教育要領の中でどのように具体化されているのかを探るために、教育要領の枠組みがどのようなものであるのかを提示する。

NRW 州の教育要領『Bildung 協定 NRW—基礎を強くし、成功したスタートをきる—』（以下「Bildung 協定」）は、NRW 州学校・青少年・子ども省によって制定され、2003年8月1日より発効されている。Bildung 協定は、「Bildung 協定」と「運営者あるいは施設特有の Bildung 構想の発展のための手引き（以下「手引き」と表記）の二つのパートから構成されており、全22ページである。協定では、「協定の目標」「Bildung 目標」「Bildung 構想」「Bildung 領域」「知覚を観察すること」「基礎学校への移行の形成」「親あるいはその他の教育の権利を有する者の協力」「評価」がその内容として挙げられている。手引きは、保育施設において運営者や保育者が教育活動を構想する際の手助けとなるものとして位置づけ、各 Bildung 領域における子どもの Bildung について解説が加えられている。

以下では、①協定の目的、② Bildung 目標、③ Bildung 領域と「自己形成可能性 (Selbstbildungs-Potenziale)」という3点から、Bildung 協定の枠組みを示す。

①協定の目的

この協定は、「満3歳から就学までの子どもの全日制保育施設におけるすべての Bildung プロセスに対して、そのプロセスを強固にすること、そしてより広く発達させること」を目的とするものである。また、特に年長児には、「就学能力 (Schulfähigkeit)」の獲得につながるような、基礎学校へ移行するための集中的な準備が目的として掲げられている。

② Bildung 目標

ここでの Bildung 概念は、単なる知識・技能の習得ではなく、とりわけ感覚的、運動的、感情的、美的、認知的、言語的、数学的発達領域における子どものすべての可能性を伴うものであり、それらを援助、誘発するものとして捉えられる。また、各々の Bildung プロセスの基盤は、「自己意識、自主性、アイデンティティの発達」とされている。

このような Bildung 理解の下、子どもは未来の生活—学習課題の準備をし、民主的な社会の協力への関与を活性化する。Bildung 活動の目標は、「子どものパーソナリティの発達を支援すること、自分の場所を手に入れること、自らの発達可能性を可能なかぎり、最大限に汲み尽くすこと、創造的な加工（処理）能力を獲得すること」である。

③ Bildung 領域と「自己形成の可能性 (Selbstbildungs-Potenziale)」

Bildung 協定の特色は、4つの Bildung 領域における子どもの経験や思考、活動を「自己形成の可能性 (Selbstbildungs-Potenziale)」という視点から捉える点にある。Bildung 領域と自己形成の可能性については以下の通りである。

< Bildung 領域 >

- ・運動
- ・遊びと造形、メディア
- ・言語ならびに
- ・自然環境、文化的環境

< 自己形成の可能性 >

- ・身体感覚、遠隔感覚⁷⁾、感情による知覚経験の区分
- ・自身の構築、ファンタジー、言語的思考、自然科学的—論理的思考
- ・社会的な関係と物的環境との関係
- ・複雑さとの交わりと感覚の結びつきにおける学習
- ・探究しながら学ぶこと

以上のように、Bildung 協定では、子どもの「自己形成の可能性」を中心に、子どもの Bildung、あるいは教育活動が構想されている。シェーファー (2005) は、このような教育計画を「開かれた教育計画」と呼び、幼児期の子どもの Bildung 課題を、それぞれの Bildung 領域において「子どもの自己形成の可能性」と「保育者の基本的方向づけ」という観点から構成している (図1)。このような枠組みは、Bildung 協定のための構想として提示されているものであり、「保育者の基本的方向づけ」については Bildung 協定では明示されていないが、基本的にはこのような保育者の役割が協定においても想定されていると考えられる。

4. おわりに—Bildung アプローチと「学びの連続性」

最後に、以上に取り上げたシェーファーの Bildung 論、あるいは Bildung アプローチが、「学びの連続性」という課題についてどのような示唆をもたらすのかに

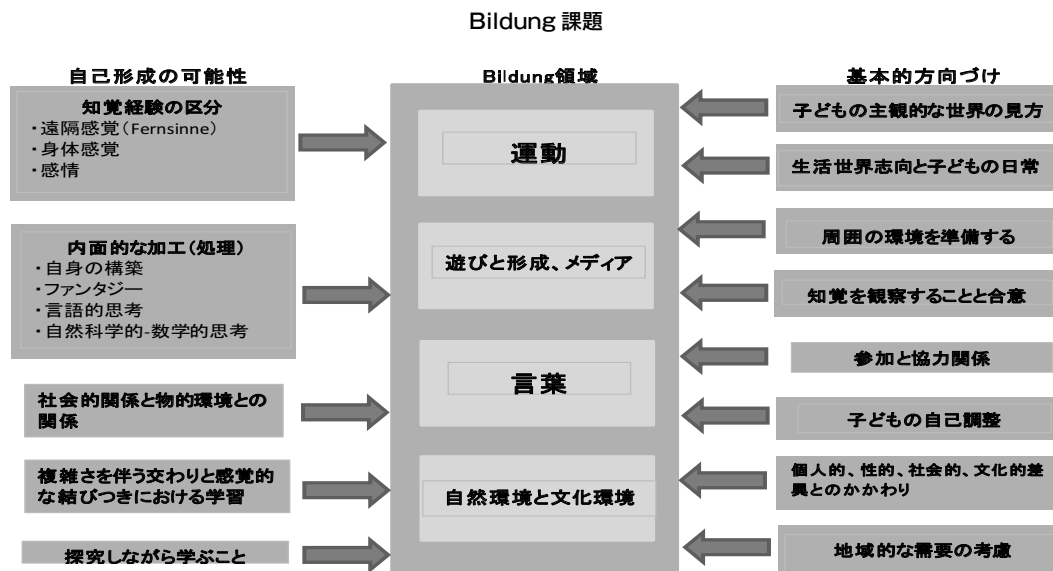


図1 幼児期の子どもの Bildung 課題 (シェーファー 2005, S.217を訳出)

ついて考察する。また、シェーファーのアプローチとわが国のアプローチの比較考察も試みる。

4.1 考察

ここでは、以上のことを踏まえて、① Bildung アプローチと「学びの連続性」、② Bildung アプローチとわが国の幼稚園教育要領の共通点と相違点という2点について考察する。

① Bildung アプローチと「学びの連続性」

シェーファーは、自らの著書のタイトルを「Bildung は誕生とともに始まる」(Schäfer 2005) としていることからわかるように、Bildung は生まれたときから始まる断続的なプロセスだと考えている。それは、Bildung が外からもたらされるあらかじめ決められた能力の獲得を指すものではなく、子ども自身が主体となって、さまざまなことを感じたり、考えたり、理解したりする中で、自らの世界を形成していくもの、すなわち自己形成として捉えられていることにつながっている。幼児期の子どもの Bildung は、さまざまな感覚や感情、ファンタジーなどを通して幼児にふさわしい方法で行われるが、自己形成そのものは生涯に渡って続いていくものである。

このような Bildung 観によれば、「学びの連続性」とは、連続した Bildung プロセスそのものであるということになる。すなわち、「遊び」や「教科」という大人の側が設定した枠組みからではなく、子ども自身の Bildung—すなわち、子ども自身が学んでいること

—から教育を考えることで、「学びの連続性」は、人の生涯に渡って続く連続的な Bildung プロセスとして捉えることが可能になる。

②わが国の幼稚園教育要領との共通点と相違点

シェーファーの Bildung 論における子どもと保育者の関係性は、「子どもの主体的活動」とそれを支える保育者、というイメージにおいて、わが国の幼児教育と重なる部分がある。すなわち、環境を通して、幼児期にふさわしい生活の中での幼児期の主体的な活動を支えるというわが国の幼稚園教育要領における「環境を通じた教育」と、「自己形成」としての Bildung という考え方には、一見すると共通したものがある。また、何らかの知識・技能の獲得を志向するものではない点についても両者は共通しているといえよう。

しかし、両者が決定的に異なっているのは、教育活動を構想する際の出発点ではないだろうか。幼稚園教育要領においては「生きる力の基礎の育成」すなわち「心情・意欲・態度」の育ちが重要視される。このことは、たとえば「～を味わう」「～を感じる」といった形で表現されているが、これらは幼稚園生活において「身につける」ものとして考えられている。そのことを、保育者は「環境」や「子どもの主体的活動」を通して教育していくのである。それに対して、自己形成として Bildung という観点では、子どもは教えられたり何かを身につけさせたりできる対象ではなく、子ども自らが世界や自分自身を構築するのであり、そのような子ども自律性や主体的活動を出发点として教育

活動が構想されている。

子ども自身のものの見方や感じ方、思考や経験を、大人の側がどのような目線で捉えるのかによって、教育の在り方は大きく転換する。シェーファーのBildung観は、本当の意味での「子どもの主体性」を考える上の新たな可能性を示唆しているのではないかとと思われる。

4.2 今後の課題

本研究では、カリキュラムの前提となる原理的部分の検討を行なったが、「学力」や「就学準備」の要求が高まる中で、このような原理が実践においてどのように具体化されていくのかについては検討することができなかった。NRW州のBildung協定を中心として、今後はこのような課題について検討していきたいと考えている。

【註】

- 1) ここでの「幼年期カリキュラム」とは、幼小の連続性を視野に入れた幼児期から児童期にかけてのカリキュラムを指す。
- 2) 「学びの連続性」に関する先行研究のうち、小川博久(2011)「幼小における学びの連続性を問う—発達観を見直すことを通して—」『児童学研究—聖徳大学児童学研究紀要—』第13号, pp.55-63においては、「発達」概念から幼小における学びの連続性が原理的に検討されている。
- 3) これらの動向については、Diskowski, D. (2004) Das Ende der Beliebigkeit? Bildungspläne für Kindergarten. Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E.(Hrsg) *Lerkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*. Baltmannsweiler. S.75-104および Schuster,K. (2006) : Rahmenpläne für die Bildungs- arbeit.In: Fried,L. / Roux,S.(Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit — Handbuch und Nachschlagewerk*. Berlin · Düsseldorf.S.145-156を参照。
- 4) ドイツの就学前教育改革については、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, pp.69-88を参照。
- 5) 現在のドイツの幼児教育におけるBildung理解は、シェーファーらの「自己形成」と「共同構成」と呼ばれる社会構成主義的な見方(Fthenakis, W.

(Hrsg.) (2003) *Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg- g.,Gisbert,K.(2004) Lernen lernen*. Berlin, n Düsseldorf, Mannheim.) に大別される。ここではその詳細に触れることはできないが、Diskowski 2004, 鳥光2008, 2011等で詳しく述べられている。

- 6) シェーファー (Schäfer, G.E) は、1942年生まれのドイツの幼児教育学者である。ケルン大学教授を経て、現在はプレーメン芸術大学教授。また、「WeltWerkstatt (世界工房)」という幼児教育研究所を主宰している (<http://www.weltwerkstatt.de/>)。
- 7) Fernsinne (遠隔感覚) とは、刺激の元になるものあるいは感覚を引き起こすものと空間的に切り離された感覚であり、視覚、嗅覚、聴覚をさす。(Enzyklo— Online Enzyklopadie <http://www.enzyklo.de/Begriff/Fernsinne> 情報取得日: 2012年9月24日)

【引用・参考文献】

- 中央教育審議会 (2005) 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について (答申)」
- Diskowski, D. (2004) Das Ende der Beliebigkeit? Bildungspläne für Kindergarten. Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E.(Hrsg) *Lerkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*. Baltmannsweiler. S.75-104
- 岩立京子 (2012) 「幼保小連携の課題と今後の方向性」『保育学研究』第50巻第1号, pp.76-84
- 岩井哲雄 (2009) 「幼小連携カリキュラムについての一考察—遊びと教科の接続をめぐる—」『総合人間科学研究』第1号, pp.3-10
- JMK/KMK(2004) *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindereinrichtungen*.
- Laewen,H-J. & Andres,B (Hrsg.) (2002a). *Forscher, Künstler, Konstrukteure — Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Laewen, H-J. & Andres, B (Hrsg.) (2002b). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit — Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- 増田榮・坂田和子 (2007) 「就学前教育と小学校教育における教育課程の連続性に関する一考察—生活ならびに経験カリキュラムを基盤とした教科カリキュ

- ラムとの連携について—『福岡女学院大学紀要 人間関係学部編』第8号, pp.115-118
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003) *Bildungsvereinbarung NRW-Fundament stärken und erfolgreich starten*. (<http://www.bildungsportal.nrw.de> 情報取得日: 2012年8月24日)
- ノイマン, K./大関達也・小林万里子訳 (2008) 「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, pp.97-114
- Oberhuemer, P. (2004) Controversies, chances and challenges: reflections on the quality debate in Germany. *Early Years*, 24(1), pp.9-21.
- OECD (2001) *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris.
- OECD(2004) *Die Politik der fruehkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. Ein Länderbericht der Organization für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- OECD (2006) *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris (邦訳: OECD 編著/星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳 (2011) 『OECD 保育白書 人生の始まりこそ力強く: 乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較』明石書店)
- 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園 (2004) 『なめらかな幼小の連携教育—その実践とモデルカリキュラム—』チャイルド本社
- Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2005) *Bildung beginnt mit der Geburt. —Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schäfer, G.E. (2011) Was ist frühkindlichen Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim, München.
- Schneider, K. (2012) The Subject-Object Transformations and 'Bildung'. *Educational Philosophy and Theory*, Vol.44, No.3, pp.302-311
- 滋賀大学教育学部附属幼稚園 (2004) 『学びをつなぐ—幼小連携からみえてきた幼稚園の学び』明治図書
- Textor, M.R. (1999) *Bildung, Erziehung, Betreuung*. (Kindergartenpädagogik—Online-Handbuch—<http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html> 情報取得日: 2012年8月20日)
- 鳥光美緒子 (2008) 「幼年期カリキュラム再構想化の現状と課題—日独比較の視野から—」中央大学教育学研究会『教育学論集』第50号, pp.71-99
- 鳥光美緒子 (2011) 「【ドイツ】ドイツの保育政策と陶冶の概念」(Child Research Netホームページ<http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/35.html> 情報取得日: 2012年2月16日)
- 坪井貴子 (2010) 「幼稚園と小学校低学年における学びの連続性に関する考察—幼稚園教育における「言葉」の活動と小学校1年生「国語」の検討を中心に—」『金城学院大学論集 人文科学編』第7巻第1号, pp.76-90
- 上野ひろ美・鳥光美緒子 (2008) 「カリキュラムにおける保幼小接続の問題」日本教育方法学会編『教育方法37 現代カリキュラム研究と教育方法学—新学習指導要領・PISA型学力を問う』図書文化, pp.114-127

(主任指導教員 中坪史典)