

論文要約

ドイツにおける「幼児期の **Bildung**」に関する研究
－ シェーファーのアプローチに着目して －

広島大学大学院教育学研究科
教育人間科学専攻

D106024 中西さやか

I. 論文構成

序章 問題背景と研究目的

- 第1節 問題背景
- 第2節 シェーファーの「Bildung アプローチ」が企図するもの
- 第3節 先行研究の検討
- 第4節 本研究の目的と構成
- 第5節 本研究で使用する用語について

第1章 「幼児期の Bildung」をめぐる視点の整理

- 第1節 Bildung の多義性
- 第2節 幼児教育における Bildung をめぐる課題
- 第3節 本研究の視座

第2章 教育政策における「幼児期の Bildung」の強調

- 第1節 幼児教育の制度的位置づけと伝統的幼児教育観
- 第2節 幼児期の教育課題をめぐる議論の変遷
- 第3節 「PISA ショック」後の幼児教育改革の特質
- 第4節 小括

第3章 幼児教育学における「幼児期の Bildung」をめぐる議論

- 第1節 「幼児期の Bildung とは何か」をめぐる議論の構図
- 第2節 「自己形成」としての Bildung 観
- 第3節 「共同構成とコンピテンシー発達」としての Bildung 観
- 第4節 「幼児期の Bildung」をめぐる論点
- 第5節 小括

第4章 「Bildung アプローチ」の理論的枠組み

- 第1節 前提となる問題意識
- 第2節 Bildung 理解の特徴
- 第3節 「Bildung アプローチ」の枠組み
- 第4節 小括

第5章 「Bildung アプローチ」にもとづく教育構想の意義と課題

ーコンピテンシーモデルにもとづく教育構想との比較をとおして

第1節 幼児教育カリキュラムにおけるコンピテンシーと Bildung の位置づけ

第2節 コンピテンシーモデルにもとづく教育構想

第3節 「Bildung アプローチ」にもとづく教育構想

第4節 小括

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の総括

第2節 本研究の幼児教育学・幼児期の学び論への示唆

第3節 本研究の限界と今後の課題

II. 論文要旨

1. 問題背景と研究目的

問題背景

近年、社会経済的な観点から幼児教育への政策的関心が高まり、世界各国では21世紀の社会を生き抜く力の育成に向けた幼児教育カリキュラムの改革が進められている。そのような動向を背景として、2000年代以降多くの国で見られる特徴的な変化として挙げられるのが「就学準備型」の幼児教育への転換である（北村 2016）。

ドイツはそのような転換が進む国の一つとされており（汐見 2008、北村 2016）、幼児教育における「学校化」「知的教育重点化」が指摘されている（小玉 2008）。「PISA ショック」を契機とする学力向上政策の波を受けて、伝統的に子どもの保護養育を主としてきたドイツ幼児教育は、大きな転換を迫られている。そのような動向においてキーワードとなっているのは、「幼児期の Bildung (frühkindliche Bildung)」である。ドイツ語の Bildung は、教育学において人間を形成する過程とその帰結を表わす概念として伝統を持つ一方で、日常的には学校教育や知的教育を表わすものとして用いられている。そのため、従来の教育政策や教育学において「幼児期の Bildung」に関心を向けられることはほとんどなく（Textor 1999）、Bildung という言葉は幼児教育関係者のあいだでは否定的に捉えられてきた（Elschenbroich 2000）。

「幼児期の Bildung」という要請は、たしかにこれまで学校教育で行なってきた Bildung を早期化するという側面を有している。しかし、Bildung は文脈や論者によって多様な意味内容で用いられる語であり、「幼児期の Bildung」についても共通理解が形成されているわけではない。そのため、ドイツ幼児教育学において「幼児期の Bildung」という課題をどのように受容するのかをめぐっては、いくつかの観点から議論されてきた。本研究が対象とする Gerd E シェーファーは、政策的関心が高まる以前から「幼児期の Bildung」というテーマに取り組んできた人物であり（Schäfer 1995）、2000年代には PISA 後の教育改革の流れのなかで、ノルトライン＝ヴェストファーレン州教育計画の理論的基盤となった「Bildung アプローチ (Bildungsansatzes)」を展開している（Schäfer [2003]2005）。このアプローチは、子どもが環境との能動的かかわりから自己を変容させていく「自己形成 (Selbstbildung)」としての Bildung 観に立脚し、それを基本とする幼児教育のための理論的基盤として考案されたものである。そこでは、幼児教育を学校教育に「役立つ」ものとして限定的に捉えることや、「大人の世界が子どもに期待するもの」から教育の在り方を導き出したりすることへの問題意識にもとづき、子どもの視点から「幼児期の Bildung」を捉え直すことが目指されている。すなわち、「教育者による意図的な働きかけ (=Erziehung)」とは区別される「被教育者 (=子ども) 自身が行なうこと (=Bildung)」(コラー 2018) に焦点をあて、「自己形成」の主体としての子どもの側に起こることとして「幼児期の Bildung」が捉えられている。シェーファーが「Bildung アプローチ」において強調するのは、Bildung という言葉は、「Lernen (学び)」や「コンピテンシー (Kompetenz)」とは異なる独自の意味を持っていることに意識的になるべきだということである。そのような視点から幼児期独自の Bildung を概念化しようとする点にこのアプローチの独自性がある。

以上のことから、ドイツにおいて「幼児期の Bildung」についてどのような議論が行なわれ、それによって幼児教

育にどのような変化がもたらされたのかを明らかにするためには、就学準備の重視や「学校化」という視点だけでは十分でなく、このような議論の存在や「幼児期の Bildung」の捉え方の多様性を視野に入れる必要がある。本研究では、ドイツにおいて「幼児期の Bildung」という新たな要請がどのように受容されたのかを明らかにするために、シェーファーの「Bildung アプローチ」を中心とした検討を行なう。

先行研究の検討

先行研究では、ドイツ幼児教育の変容について①「PISA ショック」後の幼児教育改革に関する検討、②幼児教育学における Bildung をめぐる議論に関する検討が行われている。幼児教育改革の動向に関する先行研究では、学校教育との連続性を見据えた幼児教育内容の変化に焦点があてられ、学校教育との連続性・共通性の重視（百々・丸山・浅野 2013）、コンピテンシー概念の導入（渡邊 2014）、教育内容の教科への接近（伊藤 2012）など、連邦レベル・州レベルでのカリキュラムの特徴が明らかにされている。

一方、幼児教育学の議論では、そもそも「幼児期の Bildung とは何か」を問う原理的な検討が行なわれており（鳥光 2011）、就学準備の強化に一直線に向かうだけでなく、新たな幼児教育のあり方をめぐっていくつかの方向性が模索されている。そのことを象徴するのは、「Bildung アプローチ」が立脚する「自己形成」と社会的相互作用を通じたコンピテンシーの育成を志向する「共同構成とコンピテンシー発達」という 2つの Bildung 観をめぐる対立的な議論である（Diskowski 2004、鳥光 2008、ノイマン 2009、Drieschner 2010、Wyrobnik 2014）。そのような構図のなかで、「自己形成」としての Bildung 観あるいはシェーファーのアプローチへの評価は揺らいでおり、伝統的な幼児教育観の延長線上にある（Drieschner 2010）「現代にそぐわないもの」との見方が示される一方で（Fthenakis 2003）、新しい教育観・オルタナティブなアプローチとの評価もなされている（鳥光 2011、Stenger 2015、豊田 2017）。

これらの先行研究では、PISA 後の教育政策および幼児教育改革の動向と幼児教育学における議論が個別に論じられる傾向があり、特に前者を取り上げた研究では、「就学準備」の重視という単一のルートが強調されている。これに対して「幼児期の Bildung」議論に関する検討では、ドイツ幼児教育が進む方向性をめぐるせめぎ合いに視点がおかれている。しかし、2つの Bildung 観の特徴的な相違点は描かれているものの、「幼児期の Bildung」をめぐる何が論点となっているのかについて、それぞれの理論的枠組みや具体的な教育構想に踏み込んだ議論は不足している。

本研究の目的と構成

そこで本研究では、ドイツにおいて「幼児期の Bildung」という新たな課題がどのように受容されたのかを明らかにするために、以下の二つの目的を設定する。第一に、「幼児期の Bildung」というテーマのもと、ドイツの教育政策および幼児教育学においてどのような議論が行われたのかを明らかにする。具体的には、2000年代以降の教育政策における「幼児期の Bildung」の強調が何を意味するのか（第2章）、それを受けて幼児教育学では「幼児期の Bildung」をめぐるどのような議論が行われたのかについて検討する（第3章）。第二に、それらの議論を踏まえたうえで、シェーファーの「Bildung アプローチ」は「幼児期の Bildung」をどのようなものとして捉え直そうとしているのかについて、理論的枠組みおよび教育構想の検討をとおして明らかにする（第4章、第5章）。その際、コンピテンシーモデルにもとづく教育構想との比較考察を行なう。

2. 各章の概要

【第1章 「幼児期の Bildung」をめぐる視点の整理】

第1章では、「幼児期の Bildung」にかかわる諸視点を整理することをおして、ドイツにおいて「幼児期の Bildung」という課題がどのように受容されたのかを論じるために必要となる視点を整理する。

ドイツにおいて伝統を持つ Bildung は、時代や論者、文脈によって多様な意味で用いられ、その多義性やあいまいさゆえに、教育や学びに関するものを何でも表現できる便利な言葉として使用されている（伊藤 2015）。そのため、その用法を網羅することは困難を極めるが、「幼児期の Bildung」をめぐる議論に関連する用法について、①自己と環境との相互作用を表わすフンボルト由来の Bildung 概念、②「訓育」としての Erziehung と一対になった「陶冶」としての Bildung、③「教育」および「学校教育」を表わす Bildung という3つの視点から整理した。「自己形成」としての Bildung 観および「Bildung アプローチ」は、①の意味を基本としている。

本研究では、このような Bildung という言葉が指し示す意味内容の違いを踏まえながら、教育政策および幼児教育学の議論において「幼児期の Bildung」がどのようなものとして捉えられているのかを明らかにしていく。

【第2章 教育政策における「幼児期の Bildung」の強調】

第2章では、ドイツにおける幼児期の教育課題の変遷を整理したうえで、2000年代以降顕著となった教育政策における「幼児期の Bildung」の強調が何を意味するのかを明らかにする。

ドイツ幼児教育は、自己定義によれば独自の教育機能を有するとされてきたが（Oberhuemer 2004）、実際には福祉的な援助を要する子どもたちの「保護（Betreuung）」を中心とするものとして発展してきた。また、学校教育とのつながりが議論された1970年代以降、ドイツ幼児教育に広く浸透したのは、生活を通じた社会的な能力の育成が目指す教育方法（「状況的アプローチ」）であった。

しかし、特に2000年代以降、幼児教育の強調点は Bildung に移り変わっている。その背景には、社会経済的な観点からより早期からの Bildung が要請されたことや、「PISA ショック」の結果から学力格差問題が明らかとなったことが挙げられる。PISA 後の教育政策では、早期からの言語教育や学校との接続強化が重点課題とされた。また、2004年には連邦レベルでは初となるカリキュラム大綱（JMK/KMK 2004）が作成され、幼児教育に対する国家的な規制が強化された。そこでは保育施設は「Bildung（教育）」の施設であることが強調されており、遊びやプロジェクト活動を通じた「学び方のコンピテンシー（lernmethodische Kompetenz）」の育成が中心的な教育課題として位置づけられている。

以上のことから、教育政策における「幼児期の Bildung」の強調は、学校教育とのつながりという観点から、幼児期の教育課題を新たに提起することにつながっていることが明らかとなった。このとき、Bildung という言葉は、これまで学校教育で行われてきた認知的な教育を、幼児教育にふさわしい形で早期化することを表すものとして用いられている。

【第3章 幼児教育学における「幼児期の Bildung」をめぐる議論】

第3章では、ドイツ幼児教育学において「幼児期の Bildung」をめぐるどのような議論が行われたのかについて検討し、そこで何が論点となっているのかを明らかにする。

上記のような教育政策の動向に対して、ドイツ幼児教育学では「幼児期の Bildung とは何か」という観点から新しい教育課題の在り方について議論された。「幼児期の Bildung」の捉え方をめぐっては、「自己形成」(Laewen 2002, Schäfer [2003]2005, Liegle 2006) と「共同構成とコンピテンシー発達」(Fthenakis 2003, Gisbert 2004) という2つの立場が存在している (Drieschner 2010)。これらの立場は、ともに「有能な学び手」としての子ども像を前提としながらも、対照的なものとして捉えられている。すなわち、「自己形成」は構成主義の理論や伝統的な幼児教育思想を背景として、Bildung を子どもの自己活動を通じた「世界の習得 (Aneignung von Welt)」として捉えるものであり (Laewen 2002 : 41)、指導による学習形態や知識・能力獲得のための固定的なカリキュラムを否定する。それに対して、「共同構成とコンピテンシー発達」では、個人の認知的変容に焦点を当てる「自己形成」を「現代にそぐわないもの」と批判し、社会的相互作用の帰結として Bildung が捉えられている。加えて、将来を生き抜くための「基礎コンピテンシー」(「学び方のコンピテンシー」「レジリエンス」「移行コンピテンシー」) という目標が掲げられている (Gisbert 2004)。幼小接続に関しては、「自己形成」が幼児期独自のノンフォーマルな教育課題を支持するのに対して、「共同構成とコンピテンシー発達」ではコンピテンシーの獲得を目標とする体系的な学びを幼児教育段階から行うことが目指されている。

しかし、シェーファーは、このような対立的な構図について次のように異を唱えている。すなわち、①「自己形成」は社会構成主義的な概念と対照をなすものではなく、個々の子どもの自己活動や自発性にのみ力点を置くものではないこと、②問題なのは「共同構成とコンピテンシー発達」では、社会的プロセスを強調することで内面的な世界像の構成プロセスとしての「自己形成」の側面が排除されている点であること、③コンピテンシーモデルにおいてそれぞれのコンピテンシーが依拠している理論モデルから捉えきれない側面や、保育者が意図的に「もたらす」ことのできない子どもの主観的な学びの方法に目を向ける必要があることが指摘されている (Schäfer [2003]2005 : 49-51)。

以上のことから、「幼児期の Bildung」をめぐる議論においては、学びや教育を構想する際の出発点をコンピテンシーに置くのか、あるいは「自己形成」としての Bildung 概念に置くのかということが論点となっていることが明らかとなった (中西 2014)。したがって、ドイツ幼児教育学では、新たな教育課題について、コンピテンシーと(「自己形成」としての) Bildung という2つの観点からアプローチされており、シェーファーのアプローチはコンピテンシーモデルと対極をなすものと位置づけることができる。

【第4章 「Bildung アプローチ」の理論的枠組み】

第4章では、以上に示された論点を踏まえた上で、「自己形成」としての Bildung 観を基盤とするシェーファーの「Bildung アプローチ」の理論的枠組みを明らかにする。

シェーファーは、教育によって「もたらす」ことができるものとして「幼児期の Bildung」を捉える言説や、あらかじめ決められた目標の達成に方向づけられた指導的な幼児教育観への問題意識を示している。それに対して

「Bildung アプローチ」では、「幼児期の Bildung」が次のようなものとして捉えられている。まず、Bildung は、コンピテンシーの媒介や特定の支援の必要性を示すものではなく、幼児期の子どもが学ぶプロセスの質にかかわる概念として位置づけられている (Schäfer [2003]2005:29-30)。具体的には、子どもがあらゆる感覚や感情、思考や言語などとおして自らの世界を構成することを表わす「自己形成」とそのような子どもの「自己形成」を非言語的なコミュニケーションを含んだあらゆる方法で解釈し、尊重することを表わす「社会的合意 (soziale Verständigung)」という二重の観点から「幼児期の Bildung」が捉えられている (ebd.:57)。このような観点から、幼児期の学びは、子ども自身の問いを起点とする「探究的学び (Forschendes Lernen)」であり、保育者はそのプロセスの「観察者・援助者・誘発者」とされている (ebd.:58)。

「Bildung アプローチ」で最も強調されているのは、「子どもはどのようにして世界を構成するのか」というプロセスに目を向けることの必要性である。そのようなプロセスを保育者が解釈・理解することを起点として、教育的な行為が導かれると考えられていることが明らかとなった。

【第5章 「Bildung アプローチ」にもとづく教育構想の意義と課題—コンピテンシーモデルにもとづく教育構想との比較をとおして】

第5章では、コンピテンシーモデルにもとづく教育構想との比較をとおして、「Bildung アプローチ」にもとづく教育構想の意義と課題を明らかにする。

近年のドイツ幼児教育では、学びや学校教育との連続性が意識される中で、カリキュラムにコンピテンシーが導入されている。中でも、バイエルン州の教育計画 (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2003) は、教育や学びの目標をコンピテンシーモデルとして体系化することで、幼児期に何をどのように学ぶべきなのかということの明確化を図っている。そこでは、特に「学び方のコンピテンシー」の獲得が重視されており、創造的な問題解決に適用可能な知を獲得するために、①学び方を学ぶために自らの学びに自覚的になること、②特定の教育内容に取り組むことにより、すべての子どもに同等の学びの経験を保障することが目指されている。これに対して、「Bildung アプローチ」が理論的基盤となっているノルトライン・ヴェストファーレン州の教育計画 (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen 2003) では、子どもが世界像を得る (Bild von der Welt zu verschaffen) ために用いる感覚や思考に焦点が当てられている。すなわち、子どもが自らの経験を内面化するプロセス (感覚的な経験の整理・構造化、整理された知覚の組み換え、経験のシンボル化) において、子どもがどのような感覚や思考を用いるのかを分類することによって、子どもが学ぶプロセスを記述することが目指されている。そのための視点として、シェーファーが提起するのは「自己形成ポテンシャル (Selbstbildungs-Potenziale)」 (Schäfer [2003]2005 : 70-71) である。その特色は、幼児期の子どもが世界を理解し構築するための方法として、言語的思考、論理的思考と並んで想像力やファンタジー、感情、美的感覚などの非言語的・非論理的なものが位置づけられている点にある (中西 2013)。

このように、コンピテンシーモデルでは「何をどのように学ぶのか」ということをコンピテンシーの体系化によって明確化することが目指されており、幼児教育において何を育むのか、そしてそれが子どもの将来の学びにとってど

のような意味を持つのかを明示することが志向されている。それに対して「Bildung アプローチ」で目指されているのは、子どもの主観的で多様な学びのプロセスを記述することであり、そのために「子どもに見えていること」を解釈するための視点の精緻化が図られている（中西 2016）。以上のことから、「Bildung アプローチ」にもとづく教育構想では、コンピテンシーモデルによって何が描かれぬのかを示しており、幼児期の Bildung や学びにおいて過小評価されている側面を子どもの「自己形成」という視点から描き出そうとしている点にその意義を認めることができる。そのようなアプローチにおいても、コンピテンシーモデルと同様に描ききれぬものがあるのではないかという問題が残されるが、機能的な目標への到達ではなく、子どもの「内面的な加工の力（inneren Verarbeitungsmöglichkeiten）」（Schäfer [2003]2005 : 70-71）を広げていくという新たな幼児期の教育課題が提起するものとして特徴づけることができる。

3. 本研究の成果と課題

本研究の成果としては、以下の三点を挙げることができる。

一点目は、「幼児期の Bildung」という政策的な要請を受けてドイツ幼児教育学で目指されたのは、必ずしも従来の意味での認知的な教育を幼児期に早期化することだけではなかったということである。シェーファーの「Bildung アプローチ」は、認知的な教育とは距離を置く従来の幼児教育観とも、学校教育と共通性のある教育目標や教育内容を幼児教育に導入するアプローチとも異なり、「子どもに見えていること」から幼児期特有の Bildung を探究するというオルタナティブな方向性を示唆するものである。

二点目は、幼児教育における「認知的なもの」と「非認知的なもの」の捉え方に関するものである。従来のドイツでは、Bildung は認知的な学習を表すものとして、社会情緒的な発達に主眼を置く幼児教育とは結びつけられてこなかった経緯がある。その背景には「認知的なもの」と「非認知的なもの」という二分法的な図式を見てとることができる。シェーファーの「Bildung アプローチ」は、幼児期の Bildung を世界理解の深化プロセスとして捉え直すとともに、そこでの感覚、感情、ファンタジーなどの役割を再考することで、幼児期特有の（幅広い意味での）認知のあり方を提起するものである。このような知見は、幼児期の学びにおける「非認知的なもの」の位置づけを再考し、「認知的なもの」と「非認知的なもの」という二分法的な理解を超えた新たな視点から、幼児期の学び論を構築するための布石となるものである。

三点目は、コンピテンシー志向の幼児教育の課題についてである。ドイツ幼児教育におけるコンピテンシーモデルが示すような幼児教育と学校教育を共通性のある教育目標や内容で「つなぐ」戦略は、さまざまな国の幼児教育カリキュラムに見られるものである。このような方略は幼小の一貫した学びを実現する上でのわかりやすさを有しているが、幼児期の学びが学校教育とつながる部分のみが切り出される危険性もある。「Bildung アプローチ」が描こうとするのは、学校との連続性を意識した能力モデルではとらえることのできない学びの側面であり、そのような側面にアプローチするための研究課題を提起するものである。

本研究では、本研究では「子どもの側に起きていること」としての「幼児期の Bildung」という視点の意義について論じた。シェーファーは、子どもの視点から Bildung を捉え直すことで新たな幼児教育観を導くことの重要性を指

摘しているが、そのような教育観における保育者の役割や実践への応用については、具体的に検討することができなかった。子どもの **Bildung** プロセスを読み解き実践を形作っていくためには、単に「教え導く」のとは異なる意味で、これまで以上に高度な専門性が求められるはずである。これについては、今度実践の分析等をおして、さらに検討していきたい。

III. 引用文献

【欧文文献】

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2003) *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Diskowski, D. (2004) Das Ende der Beliebigkeit? Bildungspläne für Kindergarten. Diskowski, D. und Hammes-Di Bernardo, E.(Hrsg.) *Lernkulturen und Bildungs-standards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.75-104.
- Drieschner, E.(2010) Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungs- debatte, Gaus, D. und Drieschner, E. (Hrsg.) *'Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung?: Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, 183- 220.
- Elschenbroich, D.(2000) "Strahlende Intelligenz". Der Kindergarten als besale Bildungseinrichtung. Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) *Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli in Berlin*. Forum Bildung, Bonn, 117-126.
- Fthenakis, W E. (2003) Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit, ders, (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA*. Freiburg: Herder, 18-37.
- Gisbert, K (2004) Lernen lernen: Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tages- einrichtungen fördern.Weinheim: Beltz.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkon- ferenz (JMK/KMK) (2004) Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf, 2017年4月20日閲覧)
- Laewen,H-J. (2002) Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können., derts. und Andres,B.(Hrsg.) *Forscher,Künstler,Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertages- einrichtungen*.Weinheim: Beltz,33-69.
- Liegle, L. (2006) *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: W.Kohlhammer.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen(2003) *Bildungsvereinbarung NRW –Fundamente stärken und erfolgreich starten*.
- Wyrobnik, I. (2014) Elementarpädagogische Theorien. Neuss, N. (Hrsg) *Grundwissen Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen,117-128.
- Oberhuemer, P. (2004) Controversies, chances and challenges: reflections on the quality debate in Germany. *Early Years*, 24(1):9-21.

- Schäfer,G.E. (1995) *Bildungsprozesse im Kindesalter : Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schäfer,G.E.(Hrsg.)(2003)(2005) *Bildung beginnt mit der Geburt.—Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. 2.Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schäfer,G.E. (2006) Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. Fried,L. und Roux,S . (Hrsg.)*Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk*. Berlin und Düsseldorf: Cornelson Verlag, 33-44.
- Schäfer,G.E. (2011) *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*.Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Stenger,U.(2015) Kindheitspädagogik und Politik – (k)ein ungetrübtes Verhältnis? *Erziehungswissenschaft* 50:55-63.
- Textor,M R. (1999) Bildung, Erziehung, Betreuung. Das Kita –Handbuch. ([http:// www. kindergartenpaedagogik.de/ 127.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html), 2018年3月20日閲覧)
- 【邦文文献】
- 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—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』47: 51-64.
- 今井康雄 (2009) 「古典的人間形成論—シラーからニーチェまで—」今井康雄編『教育思想史』有斐閣, 143-163.
- 伊藤実歩子 (2015) 「『PISA型教育改革』とBildung(ビルドゥング)」『立教大学教育学科研究年報』(59) : 15-23.
- 伊藤真 (2012) 「ドイツの幼児教育施設における音楽教育の理論的枠組み—バイエルン州の教育計画の検討を通して—」『国際乳幼児教育研究』20: 15-23.
- 北村友人 (2016) 「グローバル時代の教育—主体的な『学び』とシティズンシップの形成」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『教育の再定義』岩波書店、197-224.
- 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・汐見稔幸編著『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、69-88.
- コラー, H-C. (2018) 「変容過程としての人間形成」(鳥光美緒子訳) 中央大学教育学研究会『教育学論集』60:205-232.
- 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 観に着目して—」『保育学研究』51(2):6-14.
- 中西さやか (2014) 「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」『教育学研究』81(4): 473-483.
- 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』54(2):28-36.
- ノイマン, K. (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—国際比較のなかの日本とドイツ—」(大関達也・小林万里子訳) 『学校教育学研究』21:97-114.
- 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.
- 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』50:71-99.

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>, 2017年5月8日閲覧）

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『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのかー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.

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ー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ー」『愛知県立大学教育福祉学部論集』63: 111-118.