

# ドイツの幼児教育における「教授原理」の 今日的展開に関する一考察

渡邊眞依子\*

## 1. はじめに

乳幼児の保育・教育は、近年、生涯教育の基盤として認知されている（OECD 2001）。それに伴い、保育・幼児教育では、専門性を有する保育者による保育実践の質の問題、すなわち、保育者の資質及び専門性の向上が課題の一つになっている（碓井 2011）。また、幼児期の教育をその後の教育の基礎として、保育・幼児教育と小学校教育との連携・接続を強化する動きが強まっている。2005年の中教審答申でも、子どもを取り巻く社会環境の変化に対応するために、幼稚園教員の資質及び専門性の向上を図り、小学校教育との連携・接続を強化・改善することが具体的方策として示されている。小学校教育との接続を強化する保育実践とそのため保育者の力量形成が、今日の保育・幼児教育の課題の一つとなっている。

小学校教育との接続という課題に対し、現在、わが国も含めて世界各国で、学びや知的教育に主眼を置いた保育・就学前教育改革が進められている（泉 2008a）。なかでも、いわゆる「PISAショック」以降、大規模な学力保障・学力向上政策が進行しているドイツでは、幼児教育領域も含めた教育改革が進められている<sup>1)</sup>。これまで園ごとで独自にとりくまれていた就学前の保育に、各州共通の教育的指導の枠組みであるカリキュラムが導入され（泉 2008b、13頁）、「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」（小玉 2008、75頁）の方向での幼小接続が進められている。こうした保育・就学前教育改革の中で、理論的には、幼児期にふさわしいBildung（教育・陶冶）とは何かという原理的検討が進められ、「自己形成」と「共同構成／コンピテンシー発達」という

2つのBildung観をめぐる議論が展開されている<sup>2)</sup>。さらに、近年では保育者養成との関連で、基礎領域（幼児教育）の「教授学」の構築に向けた議論が盛んに行われるようになってきている。教授学とは一般に、「一般教授学という包括的な意味では、すべての教育的な行為領域（例えば学校、市民大学、青年活動、大学）における教授と学習の科学（Wissenschaft）であり、学校教育学的な意味では授業の理論である」（Schaub/Zenke 2002, S. 152）。つまり、実践のレベルで具体的な保育実践のあり方を基礎づける理論が求められるようになり、保育者の教育行為を教授と学習という視点から体系化することが試みられているのである。

本研究では、ドイツの幼児教育の教授学をめぐる議論から、どのような小学校教育への接続や保育者の力量形成に寄与する理論が展開されているかを明らかにする。そのさい、とりわけ「教授原理（Didaktische Prinzip）」という概念に着目して考察する。教授原理とは、「授業過程において作用している諸法則と授業の目標とから導き出されてくる授業構成・指導上の一般原則」（吉本 1981、196頁）である。授業過程を合法的な過程ととらえ、どの学年やどの教科にも妥当し、授業のすべての課題や側面を規定するものを一般化したものが教授原理である。教授原理は、授業づくりや実践の振り返りの際に、教師が授業を理論的に認識したり実践課題を克服する契機となり、教師の力量形成に寄与するものと考えられてきた（竹内 1999、16頁）。また、「もっとも実践的な教育学（教授学を含む）では、心理学や社会科学の単なる（応用）ではなく、教育学的法則の発見であるかぎり、つねに典型の創造を離れては成り立たない」（勝田 1968、170頁）

との指摘もあるように、教授原理を導き出すことは、教育学・教授学研究の中心的課題である。今日、幼児教育の教授学で検討されている教授原理の特質とその今日的意義を明らかにすることで、小学校教育との接続のあり方やそこでの保育者の専門性について示唆を得ることができる。と考える。

以下では、幼児教育の教授学を体系的に示しているノイス (NeuB, N.) の教授原理を取り上げ、その特質を検討する。さらに、幼児教育と小学校教育の接続に対する考えを示したドゥンカー (Duncker, L.) の基礎領域の教授学のテーゼも取り上げ、今日の幼児教育の教授原理の意義と課題を検討する。

## 2. ドイツにおける幼児教育領域の教授学をめぐる議論

### (1) 幼児教育領域の教授学の要請

教授という概念は、就学前の幼児教育領域においても全く無縁のものではない。古くはコメニウスの「わずかな労力で、楽しく、着実に」教授する原理や、ルソー、ペスタロッチの「直観の原理」、フレーベルの「自己活動の原理」などが教授原理として提示されてきた。しかし、これまでわが国の保育・幼児教育領域では、保育者の援助や指導が教授という視点で議論されることはほとんどなかった。ドイツでも、教授学は学校での学習プロセスに限定されるものという理解が一般的である。1970年代の就学前教育改革の中で、幼稚園の教授学に関する専門書が盛んに出版された時期もあったようだが、その後はほとんど教授について扱われることはなかったという (Vgl., Liegle 2010, S. 11)。従来「教授」とはあまりなじみのなかった幼児教育領域で、近年、教授学への関心が高まっている背景には、いくつかの要因がある。

まず、教授という概念の解釈にかかわる問題がある。ドイツの保育施設は、伝統的に養育・保護を中心的機能としてきた。そのため、幼稚園などの保育施設での学習は、学校での学習形態とは区別され、全体的で遊び的なものでなければならぬとこれまで考えられてきた。保育施設の保育者 (Erzieherinenn) の働きかけは「教授」として捉えられてこなかったのである。しかし、近年の保育・就学前教育改革が進行する中で、幼稚園でのBildungも、子どもが認知的、情緒的、社会的、精神運動的の局面で重要な能力や技術を手に入れることができるように構造化された、意図的なプロセスである (Thiesen 2013, S. 7) との指摘がなされるようになった。また、基礎領域の保育者が子どもたち

に何かを示したり、(生活)世界について説明したり、周囲の環境に対して興味を持たせることなどは、「教授」の変形であるとの主張もある (Duncker 2010, Ss. 31-32)。つまり、幼児教育領域でも意図的な一種の教授が行われていると考えられるようになったことが、今日の幼児教育の教授学議論の前提にある。

さらに、保育者養成において保育者の専門化に対する要求が高まる中で、保育実践をつくりだすための独自の学問ディシプリンが求められるようになったという背景がある。これまでの幼児教育研究は、小学校の教育学や社会教育学、心理学、社会学などの隣接科学の知見に依拠してきた。そのため、幼児教育における教育的行為の基礎づけには、独自の学問としての幼児教育学という反省的な自己理解が必要であったとされる (Meiners/ Staeger 2010, Ss. 7-8)。隣接科学の援用ではなく、保育実践を説明する幼児教育学を構築する必要性に迫られている中で、実践に関わる学問として、幼児期の学習プロセスに関わる要因を分析し、教授と学習を体系化する教授学研究が重要な課題となっているのである。

### (2) ノイスによる幼児教育領域の教授原理

幼児教育における教授原理は、「子どもの学習事象を支援するための技術・技能」であり、「子どもたちとの活動のための一般規則」 (Ellermann 2013, S. 33) である。教授原理は「『教授理論』というより抽象性 (一般性) の高い概念と個別の具体的な『教授方法』との中間に位置し、その両者を媒介するもの」 (小野 2004, 302頁) と説明されてきたように、教授原理は多岐にわたる具体的な方法そのものではなく、方法や保育者の行為を方向づける法則である。

幼児教育学者であるノイスは、基礎領域の教授学の構造を分析し、教授原理を構想レベルの問題として位置づけている (NeuB 2013, S. 22)。ノイスは、保育者の行為を方向づけるものとして、次のような11の幼児教育領域の教授原理を提示している (Ebenda, Ss. 24f.)。

- ・ 自主性
- ・ 直観性
- ・ 全体性 (Ganzheitlichkeit)
- ・ 発達関連
- ・ 状況志向と生活世界関連
- ・ 遊び的な学習

- ・結びつき (Bindung) 関連
- ・インクルージョン
- ・資源志向
- ・付随的な学習準備
- ・価値志向

それぞれの原理に対する、ノイスによる説明は、要約すると以下の通りである (ebenda)。

#### 自主性

：子どもは励まされながら、自主的に世界や社会的ななかかわりや自分自身を知覚し、探究しようとする。遊んだり、探索したり、空想したり、物語ったり、スケッチしたり、夢想したり、理解しながら、実験しながら、驚きながら、そして思案しながら、子どもは自分で試みている挑戦に取り組む。

#### 直観性

：就学前の子どもたちは、じっくり見て理解するなど、直接的な知覚によって学習する。直観性の原理では、美的・視覚的な、あるいはメディア的な探索・伝達形態に中心的な意義がある。たとえば、ロッカーの引き出しに、中に入っている素材の写真が付けられることで、子どもたちは自由に使える工作道具や材料へ直観的に方向づけられる。

#### 全体性

：学習状況における複雑な行為・経験関連を保障することが重要である。学習対象との直接的な体験や直接的ななかかわりを通して学習は媒介されるべきである。それによって、認知・知性的、身体的、情緒・感情的な学習への接近が可能となる。全体性は「全感覚による学習」や「頭・心・手による学習」といったスローガンと結びついている。たとえば菜園づくりの実践では、植物の生長の観察や収穫、サラダの調理を通して、たくさんの経験関連的な学習プロセスを創りだすことができる。

#### 発達関連

：学習経験を計画する際に、認知的、言語的、情緒的、道徳的、運動的な発達にかかわるコンピテンシーや、中心的な発達課題を顧慮する。教育の領域の分析で学習を組織するのではなく、発達にもとづくテーマなどが学習内容の出発点となる。

#### 状況志向と生活世界関連

：子どもたちの現在の気分、考え、望み、経験、生活状況を出発点とし、それらがテーマや問題の特徴づ

ける。子どもたちの望みや関心を発見し、また、子どもらしい行為を意味あるものとして捉え、それらの意味や内的な論理を探し出すことが教育者の課題である。基礎教授学的な思考と行為は、子どもの生活近接や生活世界との関連を出発点としている。

#### 遊び的な学習

：基礎教授学において、遊びほど価値の高いものはほとんどない。遊びは自由意思で、自己決定的に、目標なく、自分自身のために、外部の目的なしに生じる。一緒に遊んでいる人や対象とかかわり行為する中で、日常の問題の処理や多様な新たな経験が可能となる。遊びは、幼年期における受け入れられうる、自主的で価値の多い学習形態である。

#### 結びつき (Bindung) 関連

：情緒性によって特徴づけられる関係は、しばしば教育学的行為の鍵的テーマとして描かれる。信頼、親切、配慮、忍耐が教育の前提として挙げられる。就学前の年齢の子どもたちが探索的態度を発揮するためには、信頼のおけるしっかりとした結びつきが必要となる。

#### インクルージョン

：基礎領域は伝統的に、異質な学習前提や、貧困、環境、障害、発達障害などの多様な不利な扱いの形態を受容してきた。インクルージョンの原理は、個別的な多様な学習準備が提供されることによって、グループ内の異質な条件に教育学的に応じることを意味する。それによって、子どもたちに可能性を与え、個人的な前提や興味、必要性に応じて選択的に自らを伸ばすことができ、行為余地を徐々に拡大したり、教育機会を選択的に利用することができる。

#### 資源志向

：教育者側の資源志向の態度 (エンパワーメント) は、子どもたちの強さ、コンピテンシー、興味、能力の発見に焦点を合わせている。子どもたちは、励まされながら行為が援助されたり、自分の強さが明らかになることで勇気づけられると、より自由で、より自主的に発達する。基礎教授学の実践における資源志向は、子どもたちに何か能力があると信じさせることである。また、学習プロセスのコントロールを任せたり、共同体において責任を委ねることも含まれる。

#### 付随的な学習準備

：学習は、指導や授業の形態で組織化するのではなく、多様な可能性を提供する学習準備によって「付

随的に」起こさせ、経験させる。例えば階段に1から9までの数を書いておくと、階段を上際に子どもたちは数字や数字の並びを学ぶ。また同時に、階段を上がったり下がったりという身体的な経験とも結び付けられる。

#### 価値志向

：意識的に、あるいは無意識的に、望ましいふるまい方をほめたり、望ましくないふるまい方をとがめることによって、子どもたちにルールや態度、価値・標準のイメージが伝達される。人間同士の関わりや互いの人間の行為は、常に人間・世界像や標準、価値に方向づけられる。

ノイス自身も指摘するように、これらの教授原理は、構成主義的な学習理解に基づいている (Ebenda, Ss. 23f)。子どもの能動的な参加や他者との関わりを前提とし、状況や感情に左右されるものとして学習が捉えられている。

### (3) 幼児教育領域の教授原理の特質

以上のような幼児教育領域の教授原理は、これまで学校教育で提示されてきた教授原理とは必ずしも一致しない。例えば、これまでわが国の教授学研究でもしばしば取り上げられてきた、クライン (Klein, H.) の教授原理では、次の11の教授原理が提示されている (クライン 1964, 62-207頁)。すなわち、①授業における生徒を集中的にまた社会主義的に訓育する原理、②授業における生徒を意識的創造的に活動させる原理、③教える者による授業の指導の原理、④授業における集団性の原理、⑤授業の科学性の原理、⑥授業における理論と実践の統一の原理、⑦直観性、すなわち具体的なものとそこから抽象化されたものとの統一の原理、⑧授業における陶冶と訓育の系統性および首尾一貫性の原理、⑨授業におけるわかりやすさの原理、⑩陶冶と訓育によってすでにえられたものを不断に定着化する原理、⑪授業および学校において作用しているすべての陶冶＝訓育的影響の共働化の原理、である。この中で「直観性」については、幼児教育の教授原理とも共通する原理である。しかし、学校教育の教授原理が「科学性の原理」を含むのに対し、幼児教育の教授原理では「遊び」や「全体性」、「結びつき」といった非科学的とも思えるような原理が挙げられている点が特徴的である。

一方で、ノイスの提示した幼児教育の教授原理は、

わが国の『保育所保育指針』に示された「保育の原理」や『幼稚園教育要領』の「幼稚園教育の基本」の内容に類似している。『幼稚園教育要領解説』で「幼稚園教育の基本に関連して重視する事項」として挙げられている「教師との信頼関係に支えられた生活」は、結びつき関連の原理にかかわることである。「興味や関心に基づいた直接的な体験が得られる生活」は、子どもたちの興味を出発点とする生活世界関連や、直接的な体験を通じた学習を示した全体性の原理にかかわる事柄である。「遊びを通じた」指導は遊び的な学習、「総合的な指導」は全体性や付随的な学習準備、「一人一人の発達に応じた指導」は発達関連やインクルージョンの原理と関係する。わが国の保育・幼児教育において基本や原理として考えられてきたことが、ドイツにおいても教授原理として位置づけられている。

これらの各原理はただ羅列されただけのものではなく、原理間には関連性が見出せる。たとえば、直観性と全体性は、子どもが物事を認識したり、物事にかかわる方法に関する原理といえる。発達関連や生活世界関連は、学習経験を計画する際の出発点や考慮を示したものであり、テーマ設定にかかわることである。結びつき関連やインクルージョン、資源志向の原理は、信頼できる結びつきをつくること、個人の興味や必要性に応じること、一人ひとりの強みを認め励ますことといった、子どもとのかかわり方に関する原理とみることができる。また、自主性の原理では、子どもは励まされることによって、あるいは遊んだり空想したり驚いたりしながら、自主的に世界を知覚したり、探求するようになるといった説明がなされている (vgl. Neuß 2013, S. 24)。すなわち、自主性を導くのは、励ましといった資源志向や遊び的な学習の原理であるといった関連性を見出すことができる。

このように、幼児教育での教授原理では、学校教育での教授原理をそのまま応用したのではない、幼児期独自の原理が導き出されている。

### 3. 教授学における幼児教育領域と小学校領域との接続

次に、ドゥンカーが示す基礎領域の教授学のテーゼから、幼児教育の教授学における小学校教育との接続に対する考えを明らかにし、幼児教育の教授原理の意義を検討する。ドゥンカーは初等・中等教育段階の教育学者であるが、近年ではノイスらとともに、幼児期のBildungや教授学に関する書籍を出版している<sup>3)</sup>。ドゥンカーは、学校教育の教授学の立場から、幼児教

育と小学校教育の接続を検討し、幼児教育の教授学のテーゼを提示している。

ドゥンカーによると、グルントシューレ教授学の課題は、「遊び的な形態を排除することなく、直線的に方向づけられ、連続的なステップで分けられた新たな学習形態の手ほどきをすること」(Duncker 2010, S. 28) だという。幼児期は不連続な学習の要素を多く含んだ、遊び的、状況的、同行的な学習形態が優勢的である。遊びの中では、驚き、何かをし続けたり、繰り返したり、逸脱したり、壊したり、ぐずぐずするといった不連続的な学習の要素が多く見られる。こうした遊び的な学習形態は、グルントシューレにおいても重要な役割を果たしている。しかし、グルントシューレではさらに、「論理的に積み上げながら、徐々に目標に至るように知識や技能を獲得する形態」(ebenda, S. 27) である「方法的・体系的学習」も必要になる。方法的・体系的なやり方を獲得することは、方法的・体系的、論理的・合理的な思考形態を獲得することであり、それは、知識社会への参加のためにも意義あることだとドゥンカーは述べている (vgl., ebenda, Ss. 28-29)。つまり、遊び的な学習と方法的・体系的学習という緊張関係を、どちらかをなおざりにすることなく解決することが、グルントシューレの教授学の課題である。

では、基礎領域の教授学の課題は何だろうか。ドゥンカーは、基礎領域の教授学は初等教育領域の教授学と原則異なるものではないという考えの下、次のようなテーゼを示している (vgl., ebenda, Ss. 32ff.)。

テーゼ1：方法的・体系的学習の前形態は、就学前施設では時間的に限られた範囲で導入される。

テーゼ2：就学前施設における教授の提供は、子どもの問いや興味に向けられなければならない、また、子どもにとって新たな洞察や認識が生じるように取り上げられる。

テーゼ3：言語習得の発達と促進は、方法的・体系的に形成された提供によって援助されなければならない、子どもの前知識や個別の個々必要性で細分化された小グループで行われる。

テーゼ4：身体や感覚の練習は、思考や抽象的な学習達成を構築するための基礎的な土台を形成する。学齢期前の年齢では、身体的・美的

な表現形態の向上と発展が重要である。

テーゼ5：像 (Bild)、音楽、運動、演劇などの複合的で美的な学習形態による活動は、方法的・体系的学習を高める基盤となりうる。

テーゼ6：文字以前の学習形態は、シンボルやナラティブの構造、意味関連の固持や再現など含んでいるので、読み・書きコンピテンシーを先取りすることなく、書き言葉の習得が準備される。

テーゼ7：学習のドラマトウルギー的な形態では、時の経過の始まりと終わりの関連が経験される。一日の流れや学習行為が構造化されることによって、強要することなく、方法的・体系的な態度が構築される。

テーゼ8：学習の進歩を観察し、適切な提供を準備することは、保育職の専門化にとって重要な課題である。

このテーゼでは、グルントシューレ教授学の課題である、方法的・体系的学習と遊び的な学習との関係が、基礎領域ではどのようにとらえられるかが示されている。とりわけ、テーゼ1、4、5、6、7は、さまざまな遊び的な学習が方法的・体系的学習と結びつくことを示している。テーゼ1は、方法的・体系的学習が生じたときにのみ、限定的に方法的・体系的学習を導入することを示している。ドゥンカーによると、方法的・体系的学習が生じるのは、例えば、子どもが自分で秩序の原理を見つけたり、自分から行為と思考を結び付けようとするときだという (ebenda, Ss. 32-33)。テーゼ4では、身体的・美的な表現形態として、遊び的に何かを反復したり、整理・分類することが挙げられている (ebenda, S. 34)。すなわち、遊びの中で子どもが自分なりに整理したり分類することは、方法的・体系的学習でもあると考えられている。また、このテーゼ4やテーゼ5、6、7は、遊び的な学習に見られる音楽、運動、絵画などの像、演劇といった多様な美的な表現形態が考察されている。ここでは、一般に方法的・体系的学習で求められる、論理的・合理的思考や読み書き能力、目的的な行動が、美的な表現の中で、あるいは作品づくりや演劇論による学習によってもたらされることが指摘されている (ebenda, Ss. 34ff.)。つまり、遊び的な学習は、方法的・体系的な学習の要素を含むことができるという考えが示されている。

これらのテーゼをふまえると、小学校への接続につ

いては、小学校入学のために特別な準備をするのではなく、幼児教育で重要な教授原理である、遊び的な学習こそを豊かに展開させることが求められている。その際の遊びとして、テーゼでは、身体的・美的な表現形態に重きが置かれる。それは、方法的・体系的学習を生み出すものだからである。したがって、保育・幼児教育の小学校への接続のためには、遊びを単に心情主義的に捉えるのではなく、論理的思考や概念化といった視点から捉える必要がある。

#### 4. おわりに

以上、今日ドイツで展開されている幼児教育領域での教授学の議論を、教授原理と小学校への接続という視点から検討した。ドイツでは、遊び的な学習や全体性など、日本の保育・幼児教育で基本や原理とされてきたことが、教授原理としてまとめられている。遊び的な学習は方法的・体系的学習を生み出すことを指摘したドゥンカーのテーゼをふまえると、小学校への接続の点でも、遊び的な学習やそれに関連する原理を教授原理として定式化していることは意義深いといえる。教授原理をふまえて実践の振り返りや計画がなされることで、小学校への接続も強化しうる保育実践の創造と保育者の力量形成が期待される。ただし、小学校への接続にかかわる遊びは、美的な学習形態や遊びを論理的思考と結びつけて捉える遊びの見方を必要としているので、そうした点も原理の中に位置づけていく必要があるだろう。「教授原理の体系は、決して完成したものでも、固定的なものでもない。常に理論と実践を通して検証、発展させることのできる定石の一つである。教授原理は、たんに重要性が指定されるだけの具体的な内実が伴わないスローガンに陥ってはならない。」(竹内 1999、16頁)との指摘もあるように、教授原理は単に実践のチェック機能として用いられるのではなく、教授原理自体を検証し、つくり変えていくことが求められる。具体的な実践を通して、教授原理の体系を検証することは今後の課題としたい。

#### 註

\* 愛知県立大学教育福祉学部准教授

1) ドイツでは、PISAショック直後の2001年に、各州文部大臣会議 (KMK) において、教育改革に向けて7つの行動プログラムを決議された。この行動プログラムは、「就学前教育領域からの言語能力を改善するための措置」や「早期就学を目標とした就

学前教育及び基礎学校におけるよりよい接続への措置」など、幼児教育のあり方にも言及するものであった (KMK-Plenarsitzung, 296. Plenarsitzung der Kulturministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. (<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html>))。

- 2) 幼児教育のBildungをめぐる議論については、鳥光論文(2011)、中西論文(2012, 2013, 2014)等に詳しい。
- 3) 例えば共著作としてDuncker u. a.(2010)などがある。また、幼児教育の教授学についてはKasüschke (2010)の編著作において、ノイスとドゥンカーが寄稿している。

#### 参考・引用文献

- Duncker, L.(2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: Schäfer, G. E./ Staeger, R./ Meiners, L.(Hg.) (2010): *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Cornelsen Verlag, Ss. 26-37
- Duncker, L./ Lieber, G./ Neuss, N./ Uhlig, B.(Hg.) (2010): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Friedrich Verlag
- Ellermann, W.(2013): *Bildungsarbeit im Kindergarten erfolgreich planen*. Cornelsen Verlag
- 泉千勢(2008a)「あとがき 子どもの発達を学びの視点でとらえ直す」泉・一見・汐見、360-365頁
- 泉千勢(2008b)「世界の幼児教育・保育改革最前線」泉・一見・汐見、12-28頁
- 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸(2008)『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店
- Kasüschke, D.(Hg.) (2010): *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Carl Link
- 勝田守一(1968)『教育と認識』国土社
- H・クライン著、吉本均訳(1964)『教授の原則』明治図書 (原著: Klein, H.(1959): *Didaktische Prinzipien und Regeln*. Volk und Wissen)
- 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・一見・汐見、69-88頁
- Liegler, L.(2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer/ Staeger/ Meiners, Ss. 11-25
- Meiners, K./ Staeger, R.(2010): Einleitung. In: Schäfer/

- Staeger/ Meiners, Ss. 7-10
- 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、154-162頁
- Neuβ, N.(Hg.) (2013): *Grundwissen. Didaktik für Krippe und Kindergarten*. Cornelsen Verlag
- Neuβ, N.(Hg.) (2013): Was ist Elementardidaktik? – Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In: ders., Ss. 12-30
- OECD (2001): *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD publishing.
- 小野擴男(2004)「教授原理」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化社、302頁
- Schäfer, G. E./ Staeger, R./ Meiners, L.(Hg.) (2010): *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Cornelsen Verlag
- Schaub, H./ Zenke, K. G. (2002): *Wörterbuch Pädagogik*. Deutscher Taschenbuch Verlag
- 竹内元(1999)「教授原理」恒吉宏典・深澤広明編『授業研究 300の基礎知識』明治図書、16頁
- Thiesen, P. (2013): Vorwort des Herausgebers. In: Ellermann, Ss. 7-8
- 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—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える— (答申)」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm), 2015/5/2閲覧)
- 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>, 2014/11/5閲覧)
- 碓井幸子(2011)「今日求められる保育の質と保育者養成の課題—保育内容に要求される保育者の専門性—」『清泉女学院短期大学研究紀要』第30号、11-21頁
- 吉本均編(1981)『教授学重要用語300の基礎知識』明治図書