

# 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—

カール・ノイマン

(ブラウンシュヴァイク工科大学・大学教授学センター)

大 関 達 也    小 林 万里子 訳

(兵庫教育大学)    (福岡教育大学)

本稿では、教育における主要な能力としてのコミュニケーションに焦点を当てて、幼児教育の理論、カリキュラム、実践の国際比較を試みた。1970年代以来、日本とドイツで行われてきた幼児教育の改革は、教師が子どもや保護者や同僚と協働して、「陶冶・訓育パートナーシップ」の構築を目指すものであった。このような目的を実現するためには、一人ひとりのコミュニケーション能力の形成とともに、保育制度を整備するための財的資源の投入が不可欠であり、今後の課題であることが明らかになった。本稿の構成は以下のとおりである。

1. コミュニケーションとリテラシー：民主主義への教育という現代的な構想において基礎となるのは、コミュニケーションと協働の力である
2. 幼児教育カリキュラムにおけるコミュニケーション的観点  
—ニュージーランド、日本、ドイツの議論を事例に
  - 2.1 ニュージーランドの事例： テ・ファリキ
  - 2.2 日本の事例： 幼稚園教育要領（1998）
  - 2.3 ドイツの事例： 伝統と改革のあいだ
3. 能力を伸ばす教育の前提としてのコミュニケーション能力  
—理論的—カリキュラム的枠組みと実践および教育政策に対する帰結

キーワード：コミュニケーション、リテラシー、能力、幼児教育、幼小連携

---

カール・ノイマン：ブラウンシュヴァイク工科大学・名誉教授，同大学・大学教授学センター長

E-mail：khn@tu-bs.de

大関 達也：兵庫教育大学大学院・基礎教育学系・講師，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1

E-mail：oseki@hyogo-u.ac.jp

小林万里子：福岡教育大学教育学部・准教授，〒811-4192 福岡県宗像市赤間文教町 1-1

E-mail：marikok@fukuoka-edu.ac.jp

---

# Communication as Central Curricular Perspective by International Comparison: Consequences for Theoretical Frameworks and their Application on Practice of Early Childhood and Elementary School Education in Japanese and German Educational Systems

Karl Neumann

*(Center for University Didactics, Braunschweig University of Technology, Germany)*

Translated by Tatsuya Ozeki and Mariko Kobayashi

*(Hyogo University of Teacher Education)(Fukuoka University of Education)*

The aim of this paper is to clarify the significance of communication ability as a key competency in educational theories and practices by international comparison. Since the 1970s, as in most developed countries worldwide, in Japan and Germany, early childhood education has been characterized by continuous reform. Understanding the child as an actor and self-determining subject, this reform has more and more focused on shaping “Erziehungs- und Bildungspartnerschaft”, i.e. a collaborative partnership among teachers, pedagogues, children, parents and significant persons in the surrounding neighborhood or community. In order to establish such a partnership, we must not only stick to mere postulates to foster the communicative abilities of the individuals and relevant groups, but need to invest large sums of public funds to guarantee an improvement in early childhood education institutions with regard to the communicative perspective, especially in Germany.

The outline of this paper is as follows.

1. Communication and literacy: The ability of communication and collaboration as a basic competency for the modern concepts of education to democracy
2. Perspective of communication in curriculum discussion of early childhood education in New Zealand, Japan and Germany
  - 2.1 The case of New Zealand: Te Whariki
  - 2.2 The case of Japan: National Curriculum Standards for Kindergartens (1998)
  - 2.3 The case of Germany: Between tradition and reform—The curriculum guidelines (“Rahmen bzw. Bildungspläne”) for early childhood education in the federal states of Germany
3. Communication ability as a presupposition of competent education

Key Words: Communication, Literacy, Competency, Early Childhood Education,  
Cooperation between early childhood education and elementary school education

---

Neumann, Karl: Prof. i.R., Director of the Center for University Didactics, Braunschweig University of Technology, Dienstgebäude-Bültenweg 74/75, 38106 Braunschweig, Germany. E-mail: khn@tu-bs.de

Ozeki, Tatsuya: Lecturer, Fundamental Studies of Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail: ozeki@hyogo-u.ac.jp

Kobayashi, Mariko: Associate Professor, Faculty of Education, Fukuoka University of Education, 1-1 Akamabunkyo, Munakata-city, Fukuoka 811-4192 Japan. E-mail: marikok@fukuoka-edu.ac.jp

---

## 1. コミュニケーションとリテラシー： 民主主義への教育という現代的な構想において基礎となるのは、コミュニケーションと協働の力である

教育過程に関する現代の理論において (Mollenhauer 1972), 「最も批判的な教育的行為」 (Coulter 2002, 90) として, その中心に位置づけられているのは, 明らかに「コミュニケーション」である。さらに詳しく言うなら, 「コミュニケーション」は, メディアであり目標であるという二重の役割を担っている。教育過程とは合意をめざした行為の過程であり, 身のまわりの文化のなかで共に意味をつくりあげることが目標としている。教育はコミュニケーション力の育成に寄与すると同時に, 教育そのものが, 教育に関わる人々のコミュニケーション力を必要とする。とりわけ言語によるコミュニケーションは, 学校の日常生活ならびに授業を規定するものである。また, さまざまな形式を持つ言語は, 最も重要な授業内容でもある (Neumann 1998)。

コミュニケーションの理論と実践の重要性は, 近年の教育政策論議を方向づけているリテラシー概念において, とりわけ明瞭に確認することができる。リテラシー概念は, OECDが実施した国際的な規準に基づく一教育成果の調査一結果によって, とくに2000年に初めて実施されたPISA調査を通じて, 広く公の関心を集めた。リテラシーという語に明確に相当するものがドイツ語にはないが, リテラシー概念は英語圏において幅広い意味内容を持つことが知られている。ここでいう「リテラシー」とは, 応用をめざす基礎教育のメタファーとしても用いられているようである。例えば「数学的リテラシー」という概念では, まさにそのような用い方がなされているといえる。こうした概念が幅広く機能するためには, 合意をめざしたコミュニケーション的の行為とともに, その基盤となる言語的・文化的な能力が必要である (Tenorth 2004 a, b)。知識社会と呼ばれる現代において, 社会と文化への参画の前提となるのは, シンボリックにコード化したり, それを言語に戻したりするようなコミュニケーションに関わる基本的な技能である。

カリキュラム論のなかでは次第に, 指導するのではなく, 討議や「民主的な対話を支え, 維持する」 (Coulter, l.c.) 場として授業を構想するようになってきている。これは幼児教育についても言えることである。世界的に見ても, 幼児でさえ, 教育者の助けを借りながら, 自らの行為を省察し熟考することが主要な目標とされつつあることを確認できる。一例を挙げるなら, ロバート・E・ヤングは「子どもたちがコミュニケーションを通じた問題解決的な学習によって, 自らの生活世界ですでに問題となっている事柄を再構築していくという有意義な活動を

行うよう援助しなければならない」 (Young 1990, 71) と主張している。

先ほど簡単に言及したコミュニケーション的・対話的な教育の基本モデル, すなわち, 参画と民主主義のための能力をめざす教育の基本モデルは, 「近代のプロジェクト」 (ユルゲン・ハーバーマス) としての教育制度のなかでも, 現代に特有なものである。啓蒙期, いわば近代の始まりに伴って, 「子ども期」は固有な存在として, また, 教育の産物として「発見」され, 現代に至っている。そのような「子ども期」の捉え方は, 時代によって歴史的にさまざまな形で社会的に「構成」されてきたのである (Honig 1999)。

近年の子ども期研究は生活世界や子どもの日常や子ども文化を扱っている。これらの研究では, 世代の順序や日常への関与といった領域を扱うときに, 子どもと大人による共同構築という独特な考え方に基づいて, 成長しつつある者の文化を共に構築するというテーマが挙げられる。子どもに特有な行為の自律性を探究するときには, それぞれの子どもの感覚や現実の構成について, 社会的な相互作用や, 子ども自身が討議して決めた法則と関連づけながら考察されている。つまり, 子どものためではなく, 子ども自身の観点から考察が進められるのである (Honig/Lange/Leu 1999)。子ども自身が伝記的な自己の語り手として発言を許されるような伝記的 (自伝的) な研究 (Behnken/Zinnecker 2001) に関して言えば, 子ども期に関する別の解釈や規準となるような説明は, 一貫して, 教育学や心理学の専門家によって補完される必要がある。

子ども期研究の知見は, さまざまな違いがあるにもかかわらず, 一つの基本的な考え方に集約される。その考え方とは, 近代における教育過程がコミュニケーション的な観点から (再) 構成されなければならないというものであり, これを避けることはできない。『教育学におけるコミュニケーション的観点』では, 幼児期に関する理論やその社会的な制度化の理論に対して, この観点がラディカルに反映されている。著者であるグニラ・ダルバーグ, ピーター・モスとアラン・ペンスはこれを「ポストモダンの」と称している (Gunilla Dahlberg, Peter Moss und Allan Pence 2001,125)。

ダルバーグとモスとペンス (Dahlberg et al. 2001, 99, 119) によって明確に打ち出された批判の大半は, いわゆる「良い教育実践」の規準となる型や標準に適合させる測定・評価手法に対するものだった。「良い教育実践」とされるものは, 例えば, 1980年代初めにテルマ・ハームスとリチャード・クリフォード (1980) によって開発された保育環境評価規準 (ECERS) (ドイツでは幼稚園評価規準 (KESS) を補完するものとみなされている。Tietze u.a. 2005参照) であり, 全米乳幼児教育協会

(NAEYC) が示した『幼児期の発達にふさわしい教育実践』である。後者はもともと全米乳幼児教育協会が作成し出版したものであったが (Bredenkamp 1987), やがて修正され, 増補されていくことになる (Bredenkamp/Copple 1997)。これらのポストモダン的な教育の対抗モデルは「意味生成のための討議」である。それは, すべての参加者たちの間のコンテクストを関連付けるコミュニケーション的対話のなかで, 意味を見だし, 文化を共同構築していく過程である。ここでの主導的な思想は「出会いと対話の重要性であり, 例えば, 他者の声を聴く感受性や, 他者を平等ではあるが異質なものとみなす能力や, 観点を変更する許容性などの, 普遍的なモラルと認知能力を適用することである」(Benhabib 1992, Dahlberg et al. 2001, 108)。

ポストモダン的な子ども期の構想におけるコミュニケーション的観点に従うならば, 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と捉えられる。中核にあるのは, 「アクター」としての「能力を備えた」子どもであり, 探求心と意欲を持ち, 個々の動機に基づいて追究的に学習する子どもであり, 仲間との能動的な対話を通して発達する子どもであり, 一人でも, 身のまわりの環境を分析しながら調査し構成して, 世界に意味を与えていく子どもである。ダルバークとモスとペンスが強調したことは, 知と文化の共同構築者という子ども像の前提に, 優秀な教育者と専門的な教育関係が存在するということである。「このような関係をつくりあげるには, 対話とコミュニケーションを強調することとならんで, 一教育者の一自身と子どもの学習過程に対する省察的で配慮に満ちた姿勢が際立つはずである」(Dahlberg/Lenz-Taguchi, bei Fthenakis 2004, 14)。

先述したラディカルなポストモダンの「コミュニケーションの観点」を幼児教育の理論と実践の基礎に据えるというダルバークらの構想にとって重大な契機となったのは, レッジョ・エミリア教育である (Dahlberg/Moss 2006)。レッジョ・エミリア教育は今日, 世界的に最も広く論議されている幼児教育構想である (Stenger 2001; Rinaldi 2001)。また, ダルバークら自身のストックホルムでのプロジェクト「子どもと教育者と保護者の声を生かした教育の創造」も, 彼らの構想の証左となっている (Dahlberg et al. 2001, 121ff.)。このプロジェクトの成果の大部分は, 2001年にスウェーデン教育省がまとめた「就学前教育カリキュラム」に取り入れられた (Oberhuemer 2003, 46ff.)。「就学前教育カリキュラム」においては, 民主主義的な生活のための学習が「就学前教育の基盤」であると説明されており, 政治教育的な強調点がレッジョ・エミリアの教育施設と類似している。

カーラ・リナルディ (2001, 39) は, 「社会的構成」

と「自己形成」の結びつきが, 個別学習とグループ学習の相互作用を通じて具体化されると説明した。この考え方は, スウェーデンのモデルでも教育活動の主要な観点となっている。日常的な実践においては, 子どもと大人が合意していく過程において, 子どもが教育過程のなかに持ち込むものを大人が尊重することが保障されねばならないし, 大人は教育的行為を一貫してそれに適合させねばならない。根本的に明らかにされ, 常に検証されるべき事柄は, 教育過程の優先的な基準を子どもの自律性とするものである。伝統的な指導過程とは異なり, 達成され, 教授学的に保証されるべき学習目標や能力目標が優先されることはない。「子どもの持つ自己形成の可能性から出発しようとするならば, 子どもたちにとっての重要性や意味は何かについて, 子どもたちと合意しなければならない。合意に達するとは, ここでは, 非言語的なコミュニケーションも含めた幅広い概念である」(Schäfer 2005, 202)。

以上のような前提をふまえて, 子どもを観察したり子どもの活動を記録したりするときの視点にも, まったく新しい次元が生まれた。それは, 教育する者に対して, 非常に専門的な要求を突きつけるものである (Dahlberg et al. 2001, 144ss.)。というのも, 観察の過程においても, コミュニケーション的観点があり, 子どもたちの気づきがあり, 自己省察があり, 教育過程に携わるものとの関わり, つまり組織のなかのチームや, 保護者やその他の子どもにとって重要な人々との関わりがあるからである。日常的な実践については, ここから判明した適用問題の実践的な解決策を見いだすことが, 現在, 幼児教育学の中心課題となっている。しかし, 教育者の多くから見れば, コミュニケーションを通じた合意を重視しながら子どもの学習方法を捉えるという新しい考え方や, 子どもの学習方法に関わるすべての人々との協働に関連づけられるのは, しばしば, 思考の転換の基本的な過程である。それはとくに個々の (学習) 履歴や「教育的信念」に関わる。また, ドイツにおいては, 幼児期の教育の施設や担い手が地域によって非常に多様であるという特徴がある。学問レベルの論議においても, こうした状況が, 「観察記録票の乱発」(Schäfer 2005, 164) や, 子どもの発達過程や学習過程の記録方法についてのさまざまな提案 (Leu 2006; Tietze 2006) をもたらした。チームの発展や動機づけについても (Dahlberg u.a. 2001, 144ss.; Laewen/Andres 2002, 244ff.; Fthenakis 2003, 208ff.; Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2006, 400ff.), 幼児教育施設をとりまく保護者やその他の子どもにとって重要な関係者との教育・育成の協力関係についても (Textor 2006) 同様である。

「教育におけるコミュニケーション的観点」への徹底した転換を果たすには, 事実即したコミュニケーション

ンのかたちをとりながら、適切な「言葉」が見いだされなければならず、「子どもの100の言葉」(Reggio Children 2002; Stenger 2001)だけではなく、一人ひとりの観察者、(自己の)気づき、関わりについて適切なコミュニケーション手段を用いて把握し、記録することができなければならない。共通の合意の場を保障するには、結局のところ、すべてに共通する言語がなければならない。「言語は仲介者であり、媒体であり、幼児期の発達の認知的変化の重要な道具である」(Nelson 1996, 350)。

ダルバークラ(2001)のポストモダン的な教育構想においても、このような観点は暗示されているが、明確に顧慮されていない(Schäfer 2005, 42)。だが、ハーバースの「コミュニケーション的行為の理論」という私たちの出発点に立ち返るためには、十分に科学的な合意の過程だけでなく、日常言語による合意の過程にとっても、この観点は不可欠なものである。言語とは「織物である・・・主体はその織目の中にあり、その織糸を頼りにして主体を形成する」(Habermas 1967, 220)。キャサリン・ネルソンが「協力的な構成」の原理に基づく幼児期の発達モデルのなかで強調したように、「子どもはそれぞれに一実際に経験した世界、熱望する状況、希望する世界、他者の世界のイメージを構築する。こうしたイメージは常に社会的な他者や大人や仲間との協力のなかでつくりあげられる。・・・協力や構築のあり方は、発達に応じて、言語を含めたシンボリックな行為ができるようになると実感するにつれて、変化する」(Nelson 1996, 350s.)。

とりわけこうした捉え方をすることにより、言語は、あらゆる教育過程における「鍵的能力」(Jampert u.a. 2005)として、きわめて重要な意義を付与される。と同時に、言語は、リテラシーの獲得を意味づけるために必要不可欠であるにもかかわらず、未だ不十分な基盤とみなされる。リテラシーの獲得を重視する傾向は、今日のカリキュラム論において、教育のなかでもとくに幼児教育の分野で際立っている。

## 2. 幼児教育カリキュラムにおけるコミュニケーション的観点

### —ニュージーランド、日本、ドイツの議論を事例に—

1990年代以降、世界各国では義務教育段階の学校に入学するまでの期間に高い関心が向けられている(OECD 2001)。教育制度をコントロールするにあたり、就学前の領域に対して、枠組みとなるカリキュラムを導入しようとする国家がますます増えている。その理由は、幼児期の教育経験が個人の教育歴において特に重要な時期であることがますます認識されるようになったからである。

このような認識は、とりわけ幼児期の分野に関する研究が生物諸科学や人文諸科学において著しく増大したことによる(Nelson 1996; Gisbert 2004)。今日、人生全体を生涯学習の過程とみなす視点が求められているが、そうした学習の視点の基礎として、幼児期の人間形成と教育は高い教育政策上の意義を獲得した(Oberhuemer 2003)。文化や社会はますます多様化し、複雑化している。経済競争も激しくなっている。このようにグローバル化の進んだ社会では、責任を持って自分の人生を形成していく能力が求められる。そうした能力を獲得するためには、非常に多様で予測しづらい困難な状況を目の前にして、適切な決断を下すことができなければならないし、明確な構えと能力、とりわけ合意をめざしたコミュニケーションの構えと能力を身につけておくことも必要である。その一例として、異文化間コミュニケーションの基礎的な能力を挙げることができる。

### 2.1 ニュージーランドの事例：テ・ファリキ

世界的に見て、上述した政治的、経済的、文化的、社会的構造条件を教育的・カリキュラム的結論の形に転換した模範的な事例は、ニュージーランドのカリキュラム「テ・ファリキ」である。「すべての者が立つことのできるマット」を意味するその名称には、すでに綱領が示されていると言える。「テ・ファリキ」は国際的な文脈一般においても、特にわれわれの文脈で強調される「コミュニケーションの観点」においても、一とりわけ就学前教育と学校教育との連続性を顧慮した場合にも一教育の一種の模範的役割を果たしてきたので、私の比較研究においてこのカリキュラムモデルに詳しく立ち入ることとする。

「テ・ファリキ」は次のような根本的ビジョン、すなわち、「子どもは、能力と自覚をもった学習者として、また、コミュニケーションをする者として、知力・身体・精神が健康になるように、帰属意識による安心感をもって、自分が世界に対して価値ある貢献をしているという認識を育みながら、成長していかなければならない」(New Zealand Ministry of Education, 1996, 9)という根本的ビジョンによって基礎づけられている。カリキュラムの構想は4つの中心原理に方向づけられる。

#### エンパワメント

幼児教育カリキュラムは、子どもが学び、育つよう、エンパワメントする(力をつける)。

#### ホリスティック(全体論的)な発達

幼児教育カリキュラムは、子どもが学び育つ全体論的な方法を反映する。

#### 家族とコミュニティ

家族やコミュニティといったより広い世界は、幼児教育カリキュラムの不可欠な要素である。

**関係性**

子どもたちは人々、場所、物事、及び時間との対応と互恵的關係を通して学ぶ。

(New Zealand Ministry of Education, 1996, 14)

そこから、『人間発達のエコロジー』(1979)というウリー・ブロンフェンブレンナー (Urie Bronfenbrenner) の考え方に決定的に基づきながら、(そのつどさまざまなかたちで) 学習する個人としての子どもという中心イメージと、子どもの学習過程を規定する学習領域 (要綱) と中心目標 (ゴール) が、導き出される。その際、5つの学習領域が強調される。

**要綱 1：福祉 マナ・アツア**

子どもの健康と福祉は、守られ育まれるものである。

**目標**

子どもたちは以下の環境を経験する

- ・健康が促進される
- ・情緒的な福祉が育まれる
- ・害悪から守られている

**要綱 2：帰属感 マナ・フェヌア**

子どもたちとその家族は、帰属感を味わう

**目標**

子どもたちとその家族は、以下のような環境を経験する

- ・家族やより広い世界とのつながりが強められ、広げられる
- ・自分たちに居場所があるということが分かっている
- ・日常のルーチンや習慣、行事などに安心感を得ることができる
- ・してもよい行動の範囲や、その線引きが分かっている

**要綱 3：貢献 マナ・タンガタ**

学びの機会が平等にあり、それぞれの子どもたちが貢献することに価値がおかれている

**目標**

子どもたちは以下のような環境を経験する

- ・性別や能力、年齢、民族、背景にかかわらず、学びの平等な機会がある
- ・一人ひとりの個人として認められている
- ・他の子どもたちと共に、あるいは一緒に学ぶことを奨励されている

**要綱 4：コミュニケーション マナ・レオ**

自分たち自身の言語や記号、そして他のさまざまな文化が守られ、奨励されている

**目標**

子どもたちは以下のような環境を経験する

- ・さまざまな目的に合わせた非言語的コミュニケーションのスキルを培う
- ・さまざまな目的に合わせた言語的コミュニケーションのスキルを培う

- ・自分たち自身の、そして他のさまざまな文化のお話や記号を経験する
- ・創造的であったり、表現をしたりするのに、さまざまな異なった方法を身につけたり発見したりする

**要綱 5：探求 マナ・アオトゥロア**

子どもたちは、その環境を積極的に探求することを通して学ぶ  
**目標**

子どもたちは以下のような環境を経験する

- ・遊びが意味のある学びとして重視されるとともに、自発的な遊びの重要性が認識される
- ・自分の身体をコントロールできるようになり、そのことに自信が持てるようになる
- ・積極的な探求や、思考、推論などの方略を学ぶ
- ・自然や社会的、物理的、物質的な世界の意味について理解するための、実際的な理論を身につける

(New Zealand Ministry of Education, 1996, 14f.)

学習目標 (学習の成果) は、「知識、スキル、態度」という異なった次元ごとに、平均レベルで具体化される。その際、「カリキュラム原理に対する要綱の関係」、「幼児教育と学校との連続性」というメルクマール、「マネージメント、組織、原理における大人の責任」が個々に記述される。カリキュラムの実行のために、「計画、評価、アセスメント」が、発達過程にとって中心的な意義を持つものとして記述される。「評価の手順では準備の質が強調され、大人と子どもの双方によって遂行されるあらゆるアセスメントの形態が使用される」。評価とはこのように「彼らの継続的な対話の一部」である (New Zealand Ministry of Education, 1996, 27ss.)。

1998年以来、国家の補助を受けるために、すべての全日施設に対するDOPs (期待される目標と実践に関する陳述の改訂版) が法的拘束力をもつものとして定められた。すなわち、教育の専門家は、カリキュラム作業と評価方法を文書によって記録しなければならない。そのために彼らは、子どもたちがどのように学んでいるのか、つまり、子ども・他者・環境の間の相互関係や、親/保護者と場合によってはそれ以外の家族との連携を、包括的なやり方で学習報告書に示さなければならない。その際には、完全な学習者としての子どもの自己像を再構成し促進するという目標が置かれることになる (Fthenakis 2003, 32)。さらに、例えば同様の国家プロジェクト (ドイツでは Leu 2005:2006) に対する出発点としても有名になったのは、「学習傾向」を鍵概念とする「学習史」プロジェクトである。それによって、就学前期間 (わずか5年) の終わりに、どの子どもに対しても「学習者としての自己像」が記録されなければならない (May et al. 2002)。

「テ・ファリキ」では、個々の施設に、カリキュラム

の基準値をその都度特別なかたちで変換することが委ねられており、学習目標が平均的な具体化のレベルで定式化されている。ただ、その際には、例えばさまざまな年齢グループ（幼児、よちよち歩きの子、年のいっていない子ども）に対する学習目標が、段階的にリスト化され、学校との接続可能性を考慮して「エッセンシャル・スキル」と「エッセンシャル学習領域」ごとに細分化されまとめられる。定められた目標に到達するための実践に対する豊富な示唆の可能性を、その都度付記される「学習成果に会うのを援助する経験事例」は含んでいる。

以上のことは、ここで述べる考えの重点、つまり教育過程におけるコミュニケーション的観点という文脈で、「要綱4 コミュニケーション」に即して、さらにもう一度範例的に明らかにすることができる。

#### 要綱4：コミュニケーション

自分たち自身の言語や記号、そして他のさまざまな文化が守られ、奨励されている

##### 目標

子どもたちは以下のような環境を経験する

- さまざまな目的に合わせた非言語的コミュニケーションのスキルを培う
- さまざまな目的に合わせた言語的コミュニケーションのスキルを培う
- 自分たち自身の、そして他のさまざまな文化のお話や記号を経験する
- 創造的であったり、表現をしたりするのに、さまざまな異なった方法を身につけたり発見したりする

言語はコミュニケーションの重要な一部である。幼児教育においては、子どもにとって文化的な意味でなければならないことの一つとして、言語を理解し、使えるようになることがある。言語はことばや文章、お話だけで成り立っているものではない。イメージや美術、ダンス、演劇、数学、動き、リズム、音楽などといったものが含まれる。幼児期には、子どもたちは自分たちの経験をさまざまな方法で伝えることを学んでいる。そして他の人々が自分の経験を伝え合ったり表現したりする方法を分かろうとしている。子どもたちは次第に、記号的で、抽象的、想像的、創造的な思考ができるようになってくる。言語は、子どもたちが知る必要があったり、伝える理由があったりするような、意味のある文脈の中で育っていく。大人は、言語的なコミュニケーションスタイルと非言語的なものの両方を理解し、その発達を促さなくてはならない。

##### 幼児教育と学校との接続

子どもたちは幼児教育施設から学校へ移行する時、以下のようになる：

- さまざまな目的に合わせた言語スキルを持っている
- 本に触れる経験をかなり持ち、確固とした語彙・文法・統語論を急速に身につけつつある

- 好きな本を何回も読んだり、本で使われる特徴的な書き言葉を認識したり、印刷媒体のもつ概念、例えば文字の書かれる方向や言葉がどのようにできているか、書き言葉と話し言葉の対応などを、理解する準備ができています
- マオリ（マオリ族の言語）を聞いたり使ったりする機会がある
- 他の言語を使うコミュニティがあることに気づいている
- 書くことを楽しんだり、言葉で遊んだり、新しい言語を聞いたり使ったりすることに敏感である
- 数や数え方、数字、数の使い方についての実際的な概念を持っており、分類やラベル付けをすること、パターン認識、「平等に分ける」といった、日常生活における数学的な理解がなされている
- ダンスや演劇など、コミュニケーションのための身体的表現のレパートリーを持っている
- 音楽や絵画、製作、デザインなどにおいて表現力が養われている
- 気分や状況、文化などを表すものとしての音楽を体験したり、楽しんだりしている
- 音楽を作るのを楽しんだり、リズムや歌や即興音楽に対する感覚を発展させたりしている

(New Zealand Ministry of Education, 1996, 72s.)

明確なかたちで強調されるのは、「テ・ファリキ」の最後の部分におけるコミュニケーション的観点の優位である。そこでは、すべての学習領域に対して、「ニュージーランド・カリキュラムの枠組み」（1993）、すなわち効力のある学校カリキュラムとの結合点が、詳細に再構成されている。その際、「エッセンシャル・スキル」に対する第一項目に「コミュニケーション・スキル」が、また「エッセンシャル学習領域」に対する第一項目に「原語と諸言語」が挙げられている。全体を見るならば、このことは再び「要綱4：コミュニケーション」に即してもっとも端的に明らかにすることができる。

##### コミュニケーション

<必要なスキルとの関連>

**コミュニケーション・スキル：**子どもたちは情報や指示・考え方を、さまざまな文脈の中で、聞いたり、話したり、視覚的言語を使ったりして、自信を持って効果的に伝えたり受け取ったりする能力を身につける。

**数学的スキル：**子どもたちは数を楽しみ、数学的に表された情報を理解し、それに反応するようになる。

**情報スキル：**他者と考えを共有することで、子どもたちは異なった種類の情報を同定し、表現する能力を身につける。

**問題解決スキル：**子どもたちは問題解決をするために、独創的で斬新な考えを試し、想像力を発揮する。

**自己管理・競争的スキル：**子どもたちは、自分のニーズや意図

を伝えることで、交渉するスキルや自己に対する気づきを身につける。

**身体的スキル**：子どもたちは、動きやジェスチャーで自分を表現する能力を身につける。

**労働・勉学のスキル**：コミュニケーションの目標は、子どもたちが効果的かつ建設的に仕事や勉強をする助けとなる。

<必要な学習領域との関連>

**言語と多言語**：さまざまな目的のために、非言語的・言語的コミュニケーションを身につけることは、学びの基礎であり、知的・情緒的・社会的生活に効果的に参加することの基礎でもある。

**数学**：数学的な語彙や概念を身につけることは、子どもたちが重さ・形・体積などの複雑な考えを伝える助けとなる。

**科学**：子どもたちは、世界についての考えを探求したり伝え合ったりするための、語彙や技能を身につける。

**テクノロジー**：子どもたちは、クレヨン・絵筆・鉛筆・計算機・本・コンピュータといった、コミュニケーション・テクノロジーを使う経験を得る。

**社会科学**：子どもたちは、自分たちの文化や他の文化がもつお話や象徴についての経験を持ち、コミュニケーションの豊かさに気づく。

**芸術**：ダンス・パントマイム・音楽・絵画や、他の視覚美術を含む、すべての芸術の形は、子どもたちにさまざまなコミュニケーションの方法を発見させることができる。

**健康と身体的福祉**：身体的な表現や活動を用いることは、子どもたちが言語的・非言語的コミュニケーションを身につける助けとなる。

(New Zealand Ministry of Education, 1996, 97)

## 2.2 日本の事例：幼稚園教育要領（1998）

2000年4月1日に施行された日本の「幼稚園教育要領」は、基本的な構造において「テ・ファリキ」のカリキュラムと多くの共通性を持っている。それは、「関係なくして教育なし」（Bingham/Sidorkin 2004）という教育原則の範例として理解することができる。「テ・ファリキ」の場合と同様に、個別の学習者としての子どもが「幼稚園教育の基本的理想」の中心に位置し、そのために個々の場面においても適切な学習環境が作り出されなければならない。その際、根拠づけの枠組みとしては、共同構築主義的な方向というよりもむしろ、「発達段階に沿った実践」という伝統、すなわち発達心理学的な議論枠組みや、ホリスティックな学習発達の最善の保証人として遊びの教育学（「遊びを通しての指導」、National Standards, 2）という伝統が引き合いに出される。子どもの自立性が徹頭徹尾強調されるけれども、「人への愛情や信頼感を育て、自立と協同の態度及び道徳性の芽生えを培うようにすること」（学習目標2, National Standards, 3）が、常に教育者による指導と組み合わせ

られる。そこでは、親と協力して生涯にわたる人格形成を促進するという中心的考えが強調される。

「テ・ファリキ」からの中心原理である、ホリスティックな発達、家庭とコミュニティ、そしてとりわけ関係性、したがって「人々、場所、物事との応答的で相互的な関係」を通しての学習といったものが、日本の教育要領の目録のなかに、部分的に同じ言葉で、再び見いだすことができる。そのことは、学習分野ないしは「領域」（「ねらいと内容」：つまり、健康、人間関係、環境、言葉、表現）について当てはまる。人間関係という「領域」は次のように定義される。すなわち、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う」（National Standards, 5）である。しかしながら全体を見れば、コミュニケーション的・構成主義的観点が、基本線としてあまりはっきりとは打ち出されていない。そのことはすでに、学習過程のコントロールを特徴づけるものとして、「指導」（すなわち、教授）という表現が一貫して使用されている点に、明瞭に表れている。

しかしながら、その際に考慮されなければならないのは、日本の教育要領がいわばカリキュラムとして認められているという点である。ただしそれは、目標を実行に移すための方法的な基準も掲載されているにもかかわらず、スウェーデンのナショナル・カリキュラム（Ministry of Education and Science in Sweden 2001）と同様に、比較的抽象的な目標基準としてまとめられている。日本の教育要領は明らかに、教育者／教師、とりわけ施設のチーム全体の専門性を確信しており、原理と目標設定を施設ごとに適当なやり方で転換しうるように導かれている。スウェーデンのカリキュラムと同様に、「規範と価値」（日本では例えば自然の美しさに対する理解を深めること）と「学習の発達」の次元は、特別な意義をもっている（Oberheuser 2003, 46ff.）。このように内容的、社会的学習過程にアクセントを置くことは、ドイツでは、日本の全日制幼児施設での比較研究によって、大きな関心をもって広く専門家の間で知られるようになった。そのことは例えば、ドナーテ・エルシェンブロイヒとオッター・シュヴァイツァーによって1995年に制作されたドキュメンタリーフィルム「好奇心への手引き：日本の育ちと学び」に対する高い関心に示されている。

日本の幼稚園教育要領には、子どもの学習史、家族や地域との連携、学校への移行の準備を観察し、それを評価、記録することに関しては、ごく限られた規則があるにすぎない。より細かい規則は、「指導計画作成」（National Standards, 11ss）についてであり、それは一日の活動のために、週・月・年間の計画として定めておくべきものである（National Standards, 14）。教育要領の暗黙の前提となっているのは、子ども一人ひとりの学習



史が注目されなければならないということである。というのも、どの教育者／教師も「共同作業」として理解されるべきだからである。「幼稚園全体の教師による協体制」を作り出すことによって、「一人ひとりの幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助」(National Standards, 14) が保障されなければならない。

相応のやり方が細かく説明されることなく、幅広い全体的・コミュニケーション的な観点が子どもの教育過程に対して要求されている。それは、親が幼稚園との十全な協力関係に組み込まれ、幼稚園を地域に開放する適当な方法が探求されるべきだからである。幼稚園行政は、幼稚園が少年保護補導事業といった地域の相談機関と協力しながら、「地域コミュニティの教育センター」としての役割を果たすことができるように、そうした役割を強化していかなければならない。

「テ・ファリキ」で詳細に説明された、ナショナル学校カリキュラムと接続されるような能力領域は、おそらくイギリスで施行された「基礎段階のためのカリキュラムの手引き」(QCA/DFEE 2000) から示唆を得ている。そうしたものは対照的に、日本の教育要領では、小学校への移行の問題が一般に顧慮されることはごくまれである。「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な試行や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」(National Standards, 13)。したがって、幼稚園におけるコミュニケーション能力の特別な促進の要素としての、リテラシーの観点やその前段階は、ドイツでは目下とりわけ盛んに検討されている問題であるが、日本のカリキュラムの「言葉」の領域には明確な言及が見られない。

「幼稚園教育要領」(1998) では、意識的にせよ無意識的にせよ、いかにして幼稚園から小学校への移行という課題が詳細にわたって子ども志向的にもカリキュラム志向的にも転換されるべきかという問題が、未解決のままである。教育の日常では、幼稚園と小学校という2つの教育の部分システム間のコミュニケーションと協働を求める要求は、多くの教師たちによってはっきりと表現される。しかし、接続可能な人間形成のガイドラインについてのコンセンサスは存在せず、日本の文科省から教師に対して、「連携交流活動をする」ということが単に推奨されているに過ぎない。「(中略) 幼稚園・保育所と小学校にいる子どもたちは、共に交流活動に従事している。そのため、双方の教師や保育者もそれに伴って協働している。しかし、保育者と小学校教師間のコミュニケーションは、常に円滑であるとはかぎらない。その理由の一つとして、教師・保育者らがお互いの実践やディスコース(言説)についてよく理解していないことが挙げられる。また、あまり構造化されていないカリキュラムや活

動が、お互いの考えを安定した具体的な用語で説明するのを、より困難にしている」(Suzuki 2007, 65)。

鈴木正敏は、第二次世界大戦後の幼稚園と小学校のカリキュラムにおける変遷を詳細に再構成している。そのなかで彼は、いかにしてそれぞれ固有の自己理解をもつ2つの教育文化が併存してきたのか、またドイツと非常に似ているのだが、いかにしてつい10年ほど前からパイロットスクールにおいて、子どもの幸福のために、お互いの無理解に架橋するための共通のカリキュラムの基礎のための有望な諸提案が発展してきたのかを、示している。私の比較研究の次の節では、こうした両国で非常に似通った状況に、さらに詳しく立ち入ることにする。

## 2.3 ドイツの事例：伝統と改革のあいだ

### 一ドイツ連邦共和国各州における基礎領域のための計画枠組みの実施について一

ドイツの幼児教育学では伝統的に二重の機能、すなわち陶冶(Bildung)・訓育(Erziehung)と、世話(Betreuung)・援助(Hilfe)もしくは予防(Prävention)という二重の機能が提言されている。そのどちらの要素もそのつど非常に異なった重要性を持ちながら並存するものである。その限りで、教育的構想の形成においては、まったく異なった教育プログラムや方向づけが認められることになり、その実施にあたっては、施設や職員に対して、かなりの程度自由が認められるのである(Fried 2003, Diskowski 2004)。

このような二重の機能は、確かに国際的に見ても、最近まで肯定的に評価されていたことは明らかである。たとえば、2005年に公表されたOECDの報告書「ドイツ連邦共和国における幼児の世話、陶冶、訓育に関する政策」では、次の点が強調されている。ドイツには「内容豊富な構想を持った長い伝統がある。そのなかでも社会的教育学は、陶冶と世話と訓育を幼児の育成において切り離すことのできない、相互に結びついたメルクマールとして把握している」と。そして英米圏では、「このような社会的教育学の要素全体とそれに付属する実践から多くのことを学ぶことができる」という(OECD 2005, 2f)。しかしながら、国際比較において明らかになったのは、まさに次の点であった。ドイツにおける幼児教育プログラムの教育的課題は、確かに構想としては、フリードリヒ・フレーベル、あるいはマリア・モンテッソーリ、そして改革教育学とも結びついており、科学的に基礎付けられた長い伝統を有している。けれども、その実現という点においては、国際的に提示された、良き実践を要求するカタログからは明らかに遅れをとっている(Fthenakis/Oberhuemer 2004)。その結果、現在の状況を特徴付けているのは、幼児教育領域における教育的課題の解体という点に集中した、また、その点をめぐって対立した改革の議論であ

る。幼児教育領域における教育的課題の解体は、国家が前もって与えた枠組みや国家全体の操作による、より強力な規制を目指している。このような規制は、たとえば、各州文部大臣会議の「全日制託児所における幼児教育のための各州共通の枠組み」に表れている (JMK/KMK 2004; Schuster 2006)。

こうしたプロセスを経て、あらゆる連邦諸州では、基礎領域の全日制託児所が「公的教育施設における不可欠の部分」として、あるいは基礎領域の全日制託児所はその全体的な育成課題のゆえに、「幼児期の教育プロセスにふさわしい場所」として定義されるようになった (JMK/KMK 2004, 39ff)。そのような場所は、とりわけ子どもの早期の個人的な学習を促進するための基盤を生み出さなければならないものとされた。したがって、国家が前もって与えた枠組みの中心に位置付けられているのは、「テ・ファリキ」や日本の「幼稚園教育要領」と同様に、「能力を備えた学習者」としての子どもである。「能力を備えた学習者」に必要なことは、基本的な能力の媒介による動機付け、人格的資源の発展や強化による動機付け、将来の人生の課題や学習の課題を取り上げて、それを克服するための準備、さらに、責任を持って社会生活に参加し、生涯にわたって学び続けるための準備である。

文部大臣会議の要求は、特定の支援領域の証明によって、実現すべき教育提供の具体化のための計画枠組みを提示することであった。それにはすべての州が従ったが、むろん、そのやり方は州によって異なっていた。確かに「共通の枠組み」は、全日制託児所が「固有のプロフィールをもった教育施設」であることを強調している。しかし、「共通の枠組み」が一貫して保持している性格は、幼児教育の教育的課題と学校の教育的課題との接続可能性の原理である。学校が求めているのは、学校が幼児教育の諸原理に対して開かれていて、基礎領域から初等領域へと移行する子ども一人ひとりに対して、力強く援助することである。「一方で子どもは学校に対する受容能力が必要であるし、他方で学校も子どもに対する受容能力が必要である」(a.a.O., 41)。このような受容能力の原理は、一方で小学校に入るまでの段階における陶冶プロセスを接続可能なものにしてという要求によって保証されるべきであり、他方で幼児教育施設のカリキュラムにおける陶冶領域とのアナロジーから、学校のカリキュラムを考慮することによって保証されるべきであった。

子ども(幼児)の陶冶プロセスの連続性という主導的観念は、幼稚園の年齢の子どもにおいては、インフォーマルで、探求型の、遊びの学習形態が支配的であるという前提から出発する限り、教育学的原則においても定着している。このような学習形態では、確かに「大人による付き添いや制御がなされる」(a.a.O., 43)。ここで強

く想起させられるのは、日本の幼稚園教育要領 (National Standards, 2)の「幼稚園教育の基本」にある「遊びを通しての指導」という原則である。それと同時にこのような主導的観念は、現在のドイツのシステムにおいて実施されている教育計画を区別し、固定させる境界線となっている。このように重点の置き方が異なるなかで、決定的に重要な意義が付与されるのは「自己形成」(Selbst-Bildung)の構想である。この構想では、“Bildung”を人格の自己形成の過程とその結果として把握したヴィルヘルム・フォン・フンボルトやフリードリヒ・フレーベル以来の長い伝統も生きているし、認知科学、乳幼児観察、脳研究や社会構築主義の思考モデルにおける豊富な新しい研究成果も、本稿の最初の章でまとめた「ポストモダン」の子ども像についての議論を補いつつ、ともに生かされているのである。(Schäfer 1995; 2005)。

こうして、たとえば「開かれた」と明記されたノルトライン・ヴェストファーレン州の教育計画のように、自己形成のプロセスとカリキュラム構想の基盤に関する社会的合意という二重の観点から子ども像がつくられ、陶冶のプロセスと指導のプロセスが明確に区別される。「陶冶のプロセスは第一に子どもの自律から出発し、指導のプロセスは到達すべき、教授学によって保障されるべき学習・能力目標から出発する。陶冶のプロセスにおいて第一に求められるのは、子どもの陶冶目標と子どもの可能性や自発性との調和である。指導のプロセスで特に必要なことは、子どもを予め定められた目標と調和させることである」。このような子どもの自発性の原理に方向づけられた「教育的行為の中心的な観点」は、結局、合意をめざすコミュニケーションに方向付けることができる。確かに、そのようなコミュニケーションには、もしかすると指導の要素が見られるかもしれない。しかし、教授学的に見て、指導は「探究しつつ学ぶこと」によってなされるべきものである (Schäfer 2005, 57)。同様の結論に達したのは、ハンス・ヨアヒム・レーベンである。彼は幼児教育学の陶冶課題を詳細に再構成しつつ、次のように明らかにしている。幼い子どもは、自分自身や他者や世界の像を構成するために、特別な仕方でも相互作用やコミュニケーションに依存している。「幼児教育によって望ましい特質を子どもの認知発達や社会的発達において促進させようという努力の最善の結果は(多数の経験的研究K.N.が示したように)、子ども自身の自発的な学習活動を中心に置くというやり方をした」(Laewen 2002, 49)。この文脈で文部大臣会議の合意枠組みは、教師によって導かれ、組織された「探究しつつ作業する場としての全日制託児所」について明らかにしている (JMK/KMK 2004, 44)。幼児教育の陶冶課題は、子どもたちが「研究者、芸術家、設計者」としての自律的な自己理解を自分たちの学習プロセスの中で実行に移すこと

ができるならば、それに応じて、最も成功裏に遂行することができる(Laewen/ Andres/ Hedervari 2002)。

現在、モデル試行的にさまざまな州に導入されている教育計画ないし方針は、すべて対話を教育プログラムの基本とみなす理解によって特徴づけられている。つまり重要なのは、子どもと大人のあいだで共通のペースベクトルを発展させることなのである。「大人はある程度、自分自身の理解を子どもの地平に移し変える。このような仕方でも共通の基盤が生じる。このような共通の基盤の上で、子どもと大人は課題克服をめざして、コミュニケーションをすることができる」(Gisbert 2004, 146)。その際に決定的に重要な問いは、どの程度大人は操作的・指導的役割を引き受けるべきか、ということである。

ノルトライン・ヴェストファーレン州における開かれた計画枠組みの「自己形成構想」とは明らかに一線を画して、「バイエルン州における全日制託児所から入学までの子どもの陶冶・訓育計画」(2006)、すなわち連邦諸州で最も広く詳しく述べられた幼児教育カリキュラムでは、陶冶は社会において協働で構築していくプロセスとして理解されている。そうしたプロセスには、子どもとともに教育の専門家や保護者や他の関係者が、そのつどの文脈に埋め込まれつつ、積極的に参加しているのである。したがって、現実的で国際的で科学的な研究領域と同様に、国際的に比較しうる中心的で国家的な条件枠組みを豊富に受け入れることにおいて、バイエルン州の計画を構築する幅広い陶冶理解が能力やスタンダードの方向を基礎付けている。

その際に「学び方の能力」というテーマが中心的位置を占める。すでに人生の早いうちから、どのようにして学び、どのようにして知識を獲得し、それをどのようにして組織化し、複雑な問題設定の解決のために適切に使用するのか、特に知識の使用に対する社会的責任をどのようにして負うのか、ということが最初に学ばなければならない。このようなことは、比較的新しい発達心理学や教育心理学の知見を考慮して行われるべきであり、異なる学習分野で実行されるべきである。学習プロセスは、子どもの発達とともに、あらゆる学習領域における「陶冶スタンダード」の基盤としての基礎的能力を重点的に育成できるように形成されなければならない。能力は、タキソノミーとして序列化されて、個人の能力、たとえば人格的能力(動機付けに関するもの、認知的なもの、身体的なもの)と社会的コンテクストにおける行為に関する能力に分けられる。後者に属するのが社会的能力であり、それは価値や方向づけの能力の発展、責任を引き受け、民主的社會に参加する力や準備態勢を含んでいる。このような能力は、移行期において困難に立ち向かったり、課題を克服したりする能力の媒介によって補われる。このよう陶冶スタンダードの促進が行われるべ

き分野のタキソノミーは、促進領域の決定的な分野と特定のテーマの分野に区別される。前者に属するのは以下のとおりである。

- 移行期の形成
- 子どもたちの参加、すなわち民主主義を生きるための学習分野の形成
- 異文化間教育
- 性を意識した教育
- 発達の危機や障害の(恐れのある)子どもたちへの支援
- 高い才能をもった子どもたちへの支援

テーマに関連した支援の重点の根底には、10の次元からなるモデルが存在している。

1. 言語による陶冶と支援
2. 倫理と宗教による教育
3. 数学による陶冶
4. 自然科学や技術による陶冶
5. 環境教育
6. メディア教育ならびに基礎的な情報技術教育
7. 美的、造形的、文化的教育
8. 音楽教育
9. 体育、スポーツ
10. 健康教育

このような重点は、子どもの健康や、子どもの学習プロセスを記録した資料や、教育のパートナーシップという意味における家族と施設のあいだ、ならびに他の施設にネットワークを広げていくことと社会的文化的環境に埋め込まれることとのあいだの関係の再編成に関する陳述によって補われる(Fthenakis 2004, 20ff)。

バイエルン州の教育計画のカリキュラム構造は、文部大臣会議(2005)が取り決めた枠組みにも、また上述したように、小学校のカリキュラムへと移行ないし接続できるような子どもの教育プロセスの方向づけにも非常によく合致している。

相互に建設的で諸施設を包括する教育計画が導入されたイギリスの模範から示唆を得て、ドイツでは連続性というテーマが徹底的にカリキュラム化された。ヘッセン州では0才から10才の子どもたちのための教育計画によって、試行モデルの実施が始まった。それによってはじめ、「ドイツでは年齢区分、たとえば幼稚園に制約されずに、1歳から10歳までの子どもの発達すべてを包括する教育計画が提示される。とりわけ全日制託児所と学校は、それによって相互に建設的な教育システムにまとめられることになる」(Hessisches Sozialministerium und

Hessisches Kultusministerium, 2005, 5)。

目標は子どもの基礎的能力と資源を強化すること、ならびに自分とは異なる個人や社会的・文化的多様性に触れさせることである。能力の領域は、学習する子どもに応じてグループ化され、中心思想や証明された教育目標に注意しつつ、そのつどの施設の教育課題を考慮すべきものとなる。重要なのは以下の点である。

- ・情緒、社会的関係、健康、運動・スポーツ、生活実践による強い子ども
- ・言語やリテラシーやメディアによってコミュニケーションを楽しみ、メディアの能力を備えた子ども
- ・造形・絵画芸術や音楽や踊りによる創造力かつ想像力豊かな芸術家としての子ども
- ・数学や自然科学や技術による積極的な学習者、研究者、発見者としての子ども
- ・宗教や価値付け、社会、経済や文化、民主主義や政治、環境によって、責任を強く自覚し、価値を重んじる子ども

(Schuster 2006)

このような未来指向的な試行モデルの結果は、これまでのところ公表されていない。こうした試行モデルの実施が成功したとすれば、その結果は幼児期の教育学の持続的テーマ、すなわち全日制託児所から学校へと、いかにして成功裏に移行させるかという問いに新しい次元をもたらすことができるであろう。もちろんドイツには、学校教育システムの領域に3才から5才の子どもを配分するという30年以上持続した改革の努力に基づく経験がある(Deutscher Bildungsrat 1970; Hacker 2004)。あるいはヨーロッパ(Oberhuemer 2004)や日本(Suzuki 2007)にも改革のストラテジーに関する報告がある。しかし、それらから期待されることは、いつも主題になる移行期ないし学校能力の問題がこれまでのように集中して、たとえ新しい重点が置かれたとしても、なお長期にわたって議論の対象となるであろうということである。というのも数多くの研究によって、両方の教育領域とその中心的文化の制度的設定やカリキュラム設定における相違が、歴史の中で強力に固定されてきたことが確認されている。就学前教育分野のカリキュラム規定一すでに述べたように、ドイツでは二つの領域における子どもの陶冶プロセスの接続可能性をはっきりと強調している一の導入によって、また、1970年代以来すでにドイツで成功した方向付け、すなわち「状況という出発点」(Laewen/Neumann/ Zimmer 1997)一ドイツの教育システム全体において、とりわけ小学校において大きな影響力をもった(Faust-Siehl u.a.1996; Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001; Grundschulverband 2003)一に全日制託児所におけ

る仕事を方向づけることによって、さらに移行研究の結果(Giebel/Niesel 2004; Faust/Roäbach 2004)ならびに学校能力や入学診断に関する新しい研究の立場(Kammermeyer 2001; 2006参照)によって、さらに学校の入り口段階を新たに形成しなおす現在の状況(Götz 2004参照)によって、首尾一貫した陶冶理解と移行期にふさわしいカリキュラムの形成のための前提が大いに改善された。

話し、読み、書く能力が学校の成績や子どもたちの教育歴全体に対する決定的な基盤になることは明白である。リテラシー獲得に際しての社会環境に制約された相違は、教育参加への機会均等に対する相当大きな影響のゆえである(Baumert u.a. 2001参照)。まさにこの点で、ドイツの教育システムには、特権階級の子どもたち一そのリテラシー経験は集中的で多様である一と特権をほとんどもたない階級の子どもたち一そのリテラシー経験は幾分付随的で散在したままである一とのあいだには、大きな機会不均等が存在している。特に考えさせられるのは、ドイツ語を第二言語とする子どもたち、いわば移民の子どもたち、あるいは障害を持つ子どもたちにリテラシーをいかにして獲得させるかという問題である。

およそ10年前になってようやくドイツでは、以下のような洞察が定着した。すなわち状況から出発する教育構想一それに基づいて、たいていの全日制託児所は機能している一において支配的な、コミュニケーション能力の全体的・状況的育成は、目標とされたりテラシー教育に対して十分なものではなく、あらゆる子どもの第一言語習得と外国語の習得と文字の習得を目指した構想、すなわち「テ・ファリキ」の構想と同様に成功するような構想が要求される。そのような構想には、特殊で部分的な成果を目指したトレーニング・プログラムがあり、たとえば「音韻論的意識」の領域のためのトレーニング・プログラムがある(Schneider u.a. 1994; Kammermeyer 2006, 257ff)。言語水準の向上やそれに結びついた言語促進プログラムは、部分的には義務として、他の比較しうる国々において、すでにきわめて長く規定されているが、いずれにせよ、多数のドイツ連邦諸州に存在している(Fried 2004)。

「テ・ファリキ」のカリキュラムの中心として強調された学習目標の次元、すなわちコミュニケーション、言語、異文化間の次元は、いずれにせよ、全日制託児所における幼児教育のための州の共通枠組みにおける同様の位置づけにおいて再発見することができる。それゆえ、そこには「言語、文字、コミュニケーション」が第一の陶冶領域として強調されており(JMK/KMK 2005, 41)、それは次のように明言されている。「家族や全日制託児所における言語発達と言語育成は、学校における機会の公正さに対して中心的な意義を持っている。それゆえに

言語育成は、全日制託児所と小学校の基本方針でなければならない」(a.a.O., 47)。その他すべての教育計画も同様に、たとえばバイエルン州の教育計画においても、「言語とリテラシー」の学習領域に、「情報技術やコミュニケーション技術、メディア」とともに特別な注意が払われている (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2006, 207ff)。この教育計画の仕上げに対して指導の責任を負うミュンヘン国立幼児教育学研究所では、さらに全日制託児所における移民の子どもとドイツ語で育った子どもの言語育成や、発話態度の体系的観察のための数多くの教材が開発された (Ulich/Mayr 2003)。

あらゆる教育計画ないし方針には、教師の同僚性の形成、施設的环境における子どもの両親と他の重要な関係者との協働、公共団体の方向づけ、協力、ネットワーク化について、部分的に実践例に基づいて、詳細に述べられた章がある。同じことが子どもの観察や、子どもの陶冶プロセスの記録や、品質向上のための課題設定にも当てはまる。その際にこうした原則は、全日制託児所の課題やもたらされるべき成果を把握すべきであって、一定の年齢段階にいる子どもに到達させなければならない資格水準を示すべきではない (JMK/KMK 2004, 40ff)。

### 3. 能力を伸ばす教育の前提としてのコミュニケーション能力 —理論的—カリキュラム的枠組みと実践および教育政策に対する帰結—

私はこれまでの章において、国際比較研究のかたちで、教育の中心的観点としての「コミュニケーション」に焦点化しながら、幼児教育のカリキュラム面での再構造化の中心原理を分類してきた。幼児教育は遅くとも1970年代以来、あらゆる近代の社会において、徹底的な改革がなされた。とりわけ日本とドイツにおいてもそうである。「子ども独自の関心に基づく偏った学習過程と、大人によって予め設定された内容的・構造的基準値とのあいだの関係に関する基礎的な教育問題」(Lue 2007, 17) は、近代ないしはポストモダンにおける共通の「成長の文化」(10. Kinder- und Jugendbericht 1998, 297ff.) の構築という意味で—いわばコミュニケーションによって達成される「バランス」というかたちで、全参加者の相互の観点取得によって—解決されるしかない。したがって、今日、「能力を伸ばす教育」(Hammes-Di Bernardo 2007) は、陶冶・訓育過程に関与するすべての主体の側でのコミュニケーション能力をともなう設備と必然的に結びついている。子どもの能力の伸長がもっとも成果を上げるのは、「長期にわたる対話によって教育的行為を子どもたちの陶冶関心にうまく関係づけることができた場合である」(Laewen 2006, 106)。

長期間の経験的研究、とりわけ近年遂行されている新しい教育計画の評価における経験的研究では、いかにすれば子ども一人ひとりの自己の潜在能力が能力ないし学習方法を重視するカリキュラムの基準値とをもって効果的に結びつきうるのかが示されるに違いない。それによって、「協働的な構築」(Nelson 1996, 350) において子どもたちに、諸経験を意味づけ統合するのに役立つ「内的な世界モデル」すなわち「世界と自己自身の活動モデル」を発展させることができる (Laewen 2006, 98)。「就学前教育の効果的準備」というイギリスの研究 (Sylva 2004参照) において「持続的に共有された思考」として特徴づけられる相互作用形式は、豊かな概念構成の発達にとってとりわけ有益であることが実証されている。つまり、大人と子どもが一緒に問題を議論し解決策を探るような対話的な相互作用が重要だということである。「そうした相互作用の大事な部分が開かれた問いである。開かれた問いとは、「正しい」答えがあらかじめ知られることなしに、大人によって立てられる問いのことである。それは好奇心をそそる問いであり、(まさしく「探究者としての教育者」の意味での) 専門家が、子どもたちや彼らの意見、解釈モデル、能力、好みに関して何か新しいものを経験するきっかけになる。こうした知識領域において効果的に学習過程を始動させるためには、そうした問いに結びつけられねばならない」(Leu 2007, 24)。

こうした指摘は、子どもたちのテーマや学習問題を確認し記録することができるために、教員の特殊専門的な観察能力とコミュニケーション能力がいかにして明確に示されなければならないかを、模範的に示唆している。それゆえ、ドイツにおける教師ならびに教育者の現在の養成レベルでは、一貫して身につけていると見なすことはけっしてできないような前提であるといえる。観察が単に主観的な解釈にならないためには、どの教員も、彼のチームが持つ資源への接近、つまり彼の同僚が持っている職業経験や生活経験への接近、また相応的方法的知識と訓練方法を習得するための接近を必要とする。そうした同僚の協力なしには、子どもたちの行為の意味について、適切に解釈をおこない記録することはほとんど不可能である。

ここで要求されるコミュニケーションの一つひとつがいかに複雑であるかは、例えば鈴木のエスノグラフィー研究によって明らかにされている。彼の研究は、幼稚園の先生と小学校の先生が協力する場面で「子ども中心」といったカリキュラム上の中心となる考え方を相互に明示する際の問題を扱っている。しばしば彼らは、同じ概念を違った意味で用いているというのである (Suzuki 2007, 62ss.)。ドイツでは、教育的な診断、チーム活動ならびに制限のもとでの現在の養成状況においては、必

要なコミュニケーション能力は、継続教育の措置を通して初めて保障される。他方でこのことは、教育的日常では自由になる時間と、加えて人的かつ／もしくは財政的な資源を必要とする。

先に述べたコミュニケーション力を表現し行使する際の複雑性は、全日制託児所が次のようなことを要求される場合には、いわば一層高まることになる。すなわち、包括的に子どもの親や家族との「陶冶・訓育パートナーシップ」を築くように努力したり、家族教育の措置によって「家族の陶冶・訓育力の強化」(BMFSFJ 2005)に貢献したりすることである。それはドイツのほとんどの陶冶・訓育計画のなかで再認識されている要求である(Textor 2006)。教育の専門家が困難に突き当たっていると、彼らは親との陶冶・訓育パートナーシップを促進させなければならない。というのも、そのことは「子ども相手の長期間つづく建設的でパートナーシップに基づいた陶冶・訓育活動にとっての基盤」として前提とされるからである。「陶冶・訓育パートナーシップでは、子どもの人格的発達過程を説明し記述するような方法と解決策を発展させるという目的をもった共通の課題が記述される」(Rheinland-pfalz. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend o.J., 58; zitiert nach Textor 2006, 16)。

原則的に、教育的な観点からこうした奨励に同意できるのは、最近の経験的調査が子どもの教育歴に対する家庭環境の非常に持続的な作用を確かに裏付けているからである(Thietze/Roßbach/Grenner 2005)。しかしながら、ここでは、こうした要求を実現するためには政治が相応の枠組み条件を作り出すことが求められるという点も、強く指摘されなければならない。私の郷里であるニーダーザクセン州の「基礎領域での教育のための指針」においては、『コスト中立的に』計画が実行されなければならない(a.a.O.2005, 48)と明記されている。

「(しかしながら)教育計画だけでは、いまだ教育の改善にならない」(Tietze 2004)。単なる要求のカatalogとして、それはレトリックに終わってしまう恐れがある。日本でも、そのことに匹敵する困難な問題がはっきりと浮かび上がっているようである。例えば、私は2007年12月18日と2008年1月22日のジャパン・タイムズ紙で「幼い子どものために時間がかかる。新しい財政政策は日本の卓越した保育制度を脅かす。」(Tartan 2007/2008)というタイトルの2つの全面記事を読んだ。個人の援助の基盤としてのコミュニケーション的観点を幼児教育において完全に実行に移すためには、投入される財政資源は今のドイツのように付随的なままであってはならない。ヨーロッパ諸国、とりわけスカンジナビア諸国、あるいはニュージーランドと比較してみても、これらの国々では実際に以前から知られているとおり、社会全体のコスト－利用－収支という点で、教育への資金投入が上昇し、

教育制度の再編成のための(例えば研究、養成、研修や質的マネージメントにおける)環境がすでに何年も前から整えられているのである。

## 参考文献

- Ariès, Ph./Duby, G. (Hrsg.): Die Geschichte des privaten Lebens. Bd. 1-5. Frankfurt 1989-1993
- Baumert, J. u.a (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Baumert, J.: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius/J. Kluge/L. Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt 2002, S. 100-150
- Bauman, Z.: Modernity and Ambivalence. Cambridge 1991
- Bauman, Z.: Postmodern Ethics. Oxford 1993
- Bauman, Z.: Life in Fragments. Oxford 1995
- Bauman, Z.: Postmodernity and its Discontents. Cambridge 1997
- Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen sowie dem Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Weinheim/Basel 2006
- Behnken, J./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze - Velber 2001
- Benhabib, S.: Communication Ethics and Current Controversies in Practical Philosophy. In: S. Benhabib/F. Dallmayer (Eds.): The Communicative Ethics Controversy. Cambridge, MA 1990
- Benhabib, S.: Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics. New York 1992
- Bingham, Ch./Sidorkin, A.M. (Eds.): No Education without Relation. New York 2004
- Bredenkamp, S. (Ed.): Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Washington, DC 1987
- Bredenkamp, S./Copple, C.: Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs (revised ed.). Washington, DC 1997
- Britto, P. R./Brooks-Gunn, J. (Eds.): Directions for Child and Adolescent Development. The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literally Skills. San Francisco 2001
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim BMFSFJ. Berlin 2005 ([www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de))
- Bus, A. G./v. Ijzendoorn, M. H./Pellegrini, A. D.: Joint Book reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-

- Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. In: Review of Educational Research 65 (1995), pp. 1-21
- Carr, M.: Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London 2000
- Corsaro, W. A.: The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, London, New Dehli 1997
- Coulter, D.: Teaching as Communicative Action: Habermas and Education. In: V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Washington, DC 2002, pp. 90-98
- Dahlberg, G./Moss, P./Pence, A.: Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives. London 1999. 3. Edition 2001
- Dahlberg, G./Moss, P.: Introduction: Our Reggio Emilia. In: C. Rinaldi (Ed.): In Dialogue with Reggio Emilia. London 2006, pp. 1-22
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Diskowski, D.: Das Ende der Beliebigkeit? Bildungspläne für den Kindergarten. In: D. Diskowski/H. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler 2004, S. 75-104
- Elschenbroich, D./Schweitzer, O.: Anleitung zur Neugier. Aufwachsen und Lernen in Japan.
- (1) Professionelle Mütter - zu Hause und in der Krippe,
  - (2) Handwerk des Lebens - Grundhaltungen im Kindergarten,
  - (3) Die Gruppe, das bessere Selbst - Die Würde des Lernens, 3x27 min., Frankfurt 1995
- Faust, G./Götz, M./ Hacker, H./ Rossbach, H.-G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn 2004
- Faust, G./ Rossbach, H.G.: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: L. Denner/E. Schumacher (Hrsg.): Übergänge im Elementar und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn 2004, S.91-105
- Faust-Siehl, G./ Garlichs, A./Ramseger, J./Schwarz, H./Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt 1996
- Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege - Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt 2001
- Foucault, M.: The Care of the Self. New York 1986
- Foucault, M.: Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984 (L. Kritzman ed.) New York 1988
- Fried, L.: Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In: L. Fried/B. Dippelhofer-Stiem/M.-S. Honig/L. Liegle: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel/Berlin 2003, S. 54-85
- Fried, L.: Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger - Eine kritische Betrachtung 2004 ([www.dji.de/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://www.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf))
- Fried, L.: Sprachförderung. In: L. Fried/S. Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel 2006, S. 173-178
- Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel 2006
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg 2003
- Fthenakis, W. E.: Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren - nationale und internationale Perspektiven. In: G. Faust/M. Götz/ H. Hacker/ H.-G. Roßbach (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn 2004, S. 9-26
- Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2004
- Gisbert, K.: Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim/Basel 2004
- Götz, M.: Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Faust-Siehl u.a. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn 2004, S. 254-272
- Gopnik, A./Meltzoff, A.N./Kuhl, P.K.: Forschergeist in Windeln - Wie ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen/München 2000
- Graue, E.: Ready for what? Constructing Meanings of Readiness for Kindergarten. New York 1993
- Griebel, W./Niesel, R.: Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim 2004
- Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Bildungsansprüche von Grundschulkindern - Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. In: Aktuell Grundschulverband. Heft 81. Frankfurt 2003
- Gstettner, P.: Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek 1981
- Hacker, H.: Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung. In: G. Faust u.a. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn 2004, S. 273-284
- Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Philosophische Rundschau 14. 5. Beiheft. Frankfurt 1967
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981
- Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin 2007
- Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium

- (Hrsg.): Bildung von Anfang an: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 - 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden 2005
- Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt 1999
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H.R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? - Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München 1999
- Hurrelmann, K./Bründel, H.: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel/Berlin 2003
- Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler D./Zehnauer, A.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar 2005
- Japanese Ministry of Education, Science, Sports and Culture: National Curriculum Standards for Kindergartens. Tokyo 1998, [www.mext.go.jp/english/news/2001/04/010401.htm](http://www.mext.go.jp/english/news/2001/04/010401.htm) (Zugriff: 7.11.2007)
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Grundsätze elementarer Bildung. Potsdam 2004, S. 39-47, [www.bildungsportal.nrw.de](http://www.bildungsportal.nrw.de) (Zugriff: 30.3.2005)
- Kammermeyer, G.: Schulfähigkeit - Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn 2000
- Kammermeyer G.: Schuleingangsdiagnostik. In: G. Faust-Siehl/A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt 2001, S. 119-143
- Kammermeyer, G.: Schuleingangsdiagnostik. In: L. Fried/S. Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim 2006, S. 253-265
- Laewen, H.-J.: Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: L. Fried/S. Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel 2006, S. 96-107
- Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Berlin/Basel 2002
- Laewen, H.-J./Andres, B./Hedervari, E. : Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Berlin/Basel 2002
- Laewen, H.-J./Neumann, K./Zimmer, J. (Hrsg.): Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft: Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze - Velber 1997
- Lesemann, P. P. M. /de Jong, P. F. : Förderung von Sprache und Präliteralität in Familie und (Vor-) Schule. In: Faust, G. u.a. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn 2004, S. 168-189
- Leu, H. R.: Stärkung des Lernens - eine zentrale Zielsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten. DJI. Projektzeitung Bildungs- und Lerngeschichten 1. München 2005, S. 7-8
- Leu, H. R.: Beobachtung in der Praxis. In: L. Fried/S. Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim 2006, S. 232-243
- Leu, H. R.: Erziehung zwischen Anleitung und Selbstbildung. In: E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Weimar/Berlin 2007, S. 16-32
- May, H./Carr, M./Podmore, V.: Te Whiriki. Neuseelands Curriculum für die frühen Kindheitsjahre 1991-2001. In: W.E. Fthenakis/P. Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2004, S. 312-326
- Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education: Curriculum for the Pre-School. Lpfö 98. Stockholm 2001
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München 1972
- Nickel, H.: Schulreife und Schulversagen: Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 28 (1981), S.19-37
- Nickel, H.: Einschulung. In: C. Perleth/A. Ziegler (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern 1999, S. 149-159
- Nickel, S.: Beobachtung kindlicher Literacy - Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: U. Graf/E. Moser Opitz (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Hohengehren 2007, S. 87-104
- Nelson, K.: Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge 1996
- Neumann, K.: Sozialisationswissen im Wandel: Die Bedeutung der wissenschaftlichen Kinderforschung für die private und öffentliche Kleinkindererziehung. In: G. Erning/K. Neumann/J. Reyer (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Bd. 2. Freiburg 1987, S. 185-231
- Neumann, K.: Vom Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts. In: M. Marckfeld/B. Nauck (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Berlin 1993, S. 191-205
- Neumann, K.: Sprachliche Interaktion im Unterricht - Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität. In: G. Lange/K. Neumann/W. Ziesenis (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Jubiläumsausgabe. Bd. 1. Hohengehren 1998, S. 80-97
- New Zealand Ministry of Education: Te Whiriki. Early Childhood Curriculum. Wellington 1996
- Oberhuemer, P.: Bildungsprogrammatische für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.):



- Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg 2003, S. 38-56
- Oberhuemer, P.: Übergänge in der Pflichtschule: Reformstrategien in Europa. In: D. Diskowski/E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Grundschule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler 2004, S. 152-164
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris 2001
- OECD: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzfassung). Berlin 2005
- Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 2005
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority); DfEE (Department for Education and Employment): Curriculum for the Foundation Stage. QCA/DfEE. London 2000
- Ratey, J. J.: Das menschliche Gehirn - Eine Gebrauchsanweisung. Düsseldorf/Zürich 2001
- Reggio Children (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia. Neuwied 2002
- Richardson, V. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Washington, DC 2002
- Rinaldi, C.: Infant-toddler Centers and Preschools as Places of Culture. In: Reggio Children (Ed.): Making learning visible - children as individual and group learners. Reggio Emilia 2001, pp. 38-46
- Rorty, R.: Contingency, Irony and Solidarity. Cambridge 1989
- Schäfer, G. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in früher Kindheit. Weinheim 1995
- Schäfer, G. E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/Basel 2005
- Schneider, W./Visé, M./Reimers, P./Blaessler, B.: Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 8 (1994), S. 177-188
- Schuster, K.: Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In: L.Fried/S. Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und achschlagewerk. Weinheim/Basel 2006, S. 145-156
- Smith, M. L./Shepard, L. A.: Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teacher's Beliefs and Practices. In: American Educational Research Journal 25 (1988), pp. 307-333
- Stenger, U.: Grundlagen der Reggio-Pädagogik: Bild vom Kind. In: PÄDForum 06/2001, S. 181-186
- Suzuki, M. J.: Japanese Children's Transition Between Two Worlds: Mapping How Kindergarten and Elementary School Teachers Think About Children and Their Activities. Unpublished Manuscript. Hyogo University 2007
- Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K.: The Effective Provision of Pre-School Education Project - Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: G. Faust u.a. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn 2004, S. 154-167
- Tartan, S.: Taking time for younger children. - Making day care fit real needs. In: The Japan Times 18.12.2007 (p. 19), 22.1.2008 (p. 17)
- Tenorth, H.-E.: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004) (a), S. 169-182
- Tenorth, H.-E.: Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) (b), S. 649-661
- Textor, M.R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Freiburg 2006
- Thole, W. u.a.: Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung - Folgen für die Sozialpädagogik. In: R. Fatke/H. Merckens (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden 2006, S.265-277
- Tietze, W.: Bildungspläne allein sind noch keine bessere Bildung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Kitadebatte, 1, 2004, S.50-51
- Tietze, W.: Frühpädagogische Evaluations- und Erfassungsinstrumente. In: L. Fried/S. Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel 2006, S. 243-253
- Tietze, W./Rossbach, H.-G./Grenner, K.: Kinder von 4 - 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim/Basel 2005
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./ Roßbach, H.-G.: Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten. 3. überarb. Auflage. Weinheim 2005
- Toulmin, St.: Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity. Chicago, IL 1990
- Ulich, M.: Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, H. 3, 2003, S. 6-18; auch in: S. Weber (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Freiburg 2003, S. 106-124
- Ulich, M./Mayr, T.: Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen.

Freiburg 2003

Wade, B./Moore, M.: A Sure Start with Books. In: Early Years 20 (2000) 2, pp. 39-46

Whitehead, M.: Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In: W.E. Fthenakis/P. Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2004, S. 295-311

Williams, P.: Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services. London 1994

Young, R. E.: A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future. New York 1990

Zehnter Kinder- und Jugendbericht, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend. Bonn 1998

#### 付記：

本稿は平成20年3月13日に兵庫教育大学附属図書館ライブラリーホールで行われた講演原稿を翻訳したものである。

#### 謝辞：

本稿の翻訳にあたっては、講演当日に通訳を担当した渡邊隆信氏、英文からの引用については、鈴木正敏氏のご助言をいただきました。心よりお礼申し上げます。

(2008.9.1 受稿, 2008.11.28 受理)