

フォークペダゴジーの理論的射程

横山 草介

Theoretical Possibilities of Folk Pedagogy

Sosuke Yokoyama

要旨：

本研究は、保育や教育の質改善や質保証に関する何らかの提言は、その提言を持ち込もうとする先の現場の担い手が保持している実践についての信念や考え方の理解を含む必要があるという示唆を出発点に、保育や教育の実践についてその担い手が保持している信念や価値の体系を分析していくための理論的なフレームワークを整備することを目的とするものである。この目的を達するための足がかりとして我々は心理学者 Jerome Bruner [1915-2016] の提起したフォークペダゴジー概念を1つの基礎理論として論究を進める。我々は Bruner の2つの論考の読解を礎に、保育や教育の実践についてその担い手が保持している信念や価値の体系を分析していくための理論的なフレームワークとして(1)経験主義 (empiricism)、(2)生得主義 (nativism)、(3)構成主義 (constructivism) という3つの思想的類型を見出した。

キーワード：

フォークペダゴジー 信念 経験主義 生得主義 構成主義

1. 問題と目的

都市部における待機児童問題に対する社会的な注目を一つの契機として「待機児童解消加速化プラン」(厚生労働省, 2013)を端緒とする保育施設の設置運営に関する規制緩和が進められている。こうした動向を受け、今日に至るまで保育施設や保育人材の量的な拡充が促されてきた。一方、施設や人材の確保を主とする「量」の拡充に議論の焦点が当たることによって、保育の「質」の維持や改善に関する議論が蔑ろになっているのではないかとの懸念から、保育の質保証や質改善に関する議論も常に並行して為されてきた(金田・諏訪・土方, 2000; 秋田・箕輪・高櫻, 2007; 秋田・佐川, 2011; 野澤・淀川・

高橋・遠藤・秋田, 2016; 池本, 2018)。こうした動向は、保育や児童福祉を巡る議論の焦点が「量」への関心から「質」への関心へと移行してきたという国際的な動向とも軌を一にしている(秋田・箕輪・高櫻, 2007; 秋田・佐川, 2011; 野澤・淀川・高橋・遠藤・秋田, 2016)。これらの近年の動向との関連において保育の質保証や質改善に関する議論を俯瞰してみるならば、そこには大きく2つの流れを認めることができる。

1つ目の流れは、保育の「質」に関わる客観的な評価スケールやベンチマーク、ガイドラインを作成し、これら共通の基準に基づいて保育環境や保育内容のアセスメントを行なっていくアプローチである(秋田・佐川, 2011; 野澤・淀川・高橋・遠藤・秋田, 2016; 埋橋, 2018)。こ

のアプローチの利点は、個々の保育現場に固有の状況や文脈の影響を最小限に留め、一般に共有可能な客観的指標に基づいて保育の質を精査していくことができる点にある。この利点をいかすことによって同アプローチは質の公平性に根ざした提言を行うことが可能となる。他方その裏返しとして、個々の保育現場に固有の文脈や状況を加味しつつ保育の質を評価していこうとする場合にこのアプローチは不都合を生じることになる。

2つ目の流れは上述のアプローチを補完するものとして位置づけることができる。すなわち、個々の保育現場における日々の実践を様々な媒体の活用によって記録し、保育カンファレンスや園内研修の場において当の実践を協同で振り返ることを通して保育の質を精査し、その質の向上を目指すアプローチである（若林・杉村, 2005; 松井, 2009; 中坪・秋田・増田・安見・砂上・箕輪, 2010; 中坪・秋田・増田・箕輪・安見, 2012）。このアプローチの利点は、個々の保育現場に固有の文脈や状況に即して保育の質を精査していくことができる点にある。この利点をいかすことによって同アプローチは、個々の保育現場に固有の文化的、歴史的な資源を活用しながら保育の質の向上に取り組むことが可能となる。他方その裏返しとして、個々の保育現場に固有の文脈や状況を越えて、より一般的な観点からの保育の質の問題については検討の余地を残すことになる。

さて、これらの議論を後ろ盾にすることによって保育の質保証や質改善に関する提言に対して得ることのできる示唆は以下のことであろう。すなわち、保育の質保証や質改善に努めるにあたっては2つのアプローチを併用することが有効であろうという示唆である。

だがここには1つの留意すべき論点が残され

ている。それは、仮に上述の2つのアプローチを併用することによって得られた保育の質保証や質改善に関する何らかの提言が適切かつ妥当なものであったとしても、当の提言を個々の保育現場に持ち込もうとする際には、持ち込もうとする先の現場の担い手が先立って保持している実践についての信念や価値との間に少なからぬ摩擦を生じる可能性があるということである。言葉を換えて言えば、保育の質保証や質改善に関する何らかの提言が足場になっている実践についての考え方と、当の提言を持ち込もうとする先の現場の担い手が保持している実践についての考え方との間には、ずれが生じる可能性があるということである。

この可能性を視野に入れるとき、保育の質改善や質保証に関する何らかの提言は、当の提言を持ち込もうとする先の現場の担い手が保持している実践についての信念や価値の理解を含む必要があるという示唆を得ることができる。本研究はこの示唆を出発点として、保育や教育の実践についてその担い手が保持している信念や価値の体系を分析していくための理論的なフレームワークを整備することを目的とするものである。保育や教育の現場において、当の実践の担い手が保持している実践についての信念や価値の体系が明らかになるならば、保育や教育の質保証や質改善に関する何らかの提言と、当の提言を持ち込もうとする先の現場の担い手との間に生じ得る摩擦を緩和するための道筋を探ることも可能になるのではないだろうか。

2. 理論的枠組み

さて、保育や教育の実践についてその担い手が保持している信念や価値の体系を分析していくための理論的なフレームワークを整備するに

あたって、その出発点に置くことのできる議論がある。心理学者 Jerome Bruner [1915-2016] の提起した「フォークペダゴジー (Folk pedagogy)」(Bruner, 1996) と呼ばれる議論である。フォークペダゴジーとは、広く教育と呼ばれる営みに携わる際に、その担い手となる諸個人や集団が保持している教育についての信念や価値の体系を指示する概念である。教育という営みに関わって諸個人や集団が保持している常識、あるいは素朴理論と言い換えてもよい。この概念を導入することによって、広く教育と呼ばれる営みは往々にして何らかのフォークペダゴジーに依拠しつつ為されていると考えることができる。本稿では Bruner (1996) の提起したこのフォークペダゴジー概念を一つの基礎理論として論究を進める。Bruner はこの概念を一体どのような意味で用いていたのだろうか。まずはフォークペダゴジーについての彼の説明を確認しておく。

子どもと一緒にいる母親や、教師や、ベビーシッターを見ていれば、彼らの振る舞いの如何に多くが、「子どもたちの心がどのようなものであり、子どもたちの学びをどのように助けたらよいのか」についての考え方、ともすると教育学的な原理としては言葉にすることができないような考え方に導かれているのかを知ることになるだろう。

(Bruner, 1996, p. 46)

上の引用部にも示されるように、Bruner (1996) のフォークペダゴジーを巡る議論には「子どもたちの心がどのようなものであるか」という子どもについての見方 (子ども観) と「子どもたちの学びや成長をどのように支える

のがよいか」という教育についての見方 (教育観) の2つが関わっている。では、我々の身近には一体どのようなフォークペダゴジーが存在し得るのであろうか。以下、Bruner の提起したいくつかのフレームワークを試金石に論究を進める。

3. 「フォークペダゴジー」の前哨としての「学習者の諸モデル」

3.1. 学習者についての5つのモデル

Bruner (1996) のフォークペダゴジーを巡る議論には前哨となる議論がある。1985年にシカゴで開催された American Educational Research Association [AERA] の年次大会における招待講演で発表された “Models of the Learner” と題された小論である (Bruner, 1985; 嶋口, 2018)。この小論はそのタイトル通り「学習者をどのようなイメージによって捉えるか」という主題を扱ったものであるが、フォークペダゴジーの議論に入る前段としてこの小論の内容をおさえておくことが後の理解の助けになる。以下、その内容を確認していく。Bruner (1985) はこの小論において学習者の捉え方について5つの考え方をレビューしている。

タブララサ (tabula rasa) 学習者の捉え方についての最も古典的な考え方の一つが、学習者の心を *tabula rasa*、すなわち世界についての経験を写し取ることのできる蠟板として捉えるものである。この考え方に依拠するとき、人が学ぶという営みは世界についての経験を白い蠟板に写し取っていく営みとして理解される。学習者は世界に対して受動的な存在と見なされ、学習は世界を直接的に経験することを通してのみ成立すると考えられる (Bruner, 1985)。

仮説生成者 (hypothesis-generator) 2つ

めの考え方は経験主義に根ざした受動的な学習者観、*tabula rasa* に対抗する考え方として登場したもので、学習者を仮説生成者 (hypothesis-generator) として捉える立場である。この立場では、学習者を世界に対して受動的な存在としてではなく、世界に対して能動的に働きかける存在として捉える。学習者は世界がどのようなかについての仮説を作り上げ、その仮説に基づいて世界を経験する。この仮説生成のためのもっとも有力な道具立ての一つが人類においては言語である。この立場における学習の目標は、世界についての優れた見取り図を作り上げていくことである (Bruner, 1985)。

生得論 (nativism) 3つめの考え方は生得論 (nativism) である。この立場において学習は、心に潜在する、経験を組織立てていくための諸種のフレームを基盤にして自動的に進行するものと考えられる。生得論では、学習者の心に潜在するカテゴリーや仮説と、実際に心に表象される世界像との対応関係を自然選択の所産として考える。学習者に求められることは、心に潜在するカテゴリーや仮説が世界に出会う機会を得ることであり、その機会が得られるならば学習は順調に進行すると考えられる (Bruner, 1985)。

構成主義 (constructivism) 4つめの考え方は構成主義 (constructivism) と呼ばれる立場で、そのもっともよく知られたものの一つは Piaget の認知発達理論である。Piaget の構成主義において、世界はそこ、ここに見つけられるものではなく、多様な経験に即して構造的、規則的に形成されるものである。学習は発達上の制約を利用しつつ、特殊から一般へと段階的に可能になると考えられる。構成主義が想定するのは世界を理解するために世界に積極的に働きかける学習者の姿である。この立場における

学習の目標は、世界についてのより高次の組織立った認識を手に入れることである (Bruner, 1985)。

初心者から熟達者へ (novice-to-expert)

最後の考え方は、学習者を初心者から熟達者へ (novice-to-expert) と成長していく存在として捉える立場である。この立場において学習は、理論的な説明を要する問題というよりも実践的な問題として理解される。学習という営みを規定するために先立って必要になることは、熟達者と呼ばれる人たちが持っている知識や技能を明らかにすることと、初心者と呼ばれる人たちがもっている知識や技能を明らかにすることである。学習とは両者の間に生じる差分を埋めることであり、学習者は熟達者の有する知識や技能の要件を順番に習得していくことが求められる。この立場における学習の目標は、学ぼうとしている分野における初心者から熟達者になることである (Bruner, 1985)。

3.2. 学習者観としての経験主義、生得主義、構成主義

以上が「学習者をどのようなイメージによって捉えるか」という問いに対して Bruner (1985) が総説した学習者の諸モデルである。これらのモデルは彼が学説史を広くレビューすることを通して導き出したものであり、その意味では人々の日常実践のなかからボトムアップで引き出されたものというよりも、一連の理論的洞察のなかからトップダウンで引き出されたものと言えよう。したがって、人々の日常実践と理論的洞察との間に生じ得るズレについては議論の余地が残る。この点に関連して Bruner (1985) は先の小論の末尾を次のように締めくくっている。

我々は学習者についてのモデルなくして教育の現状を改善することはできない。しかしながら、学習者のモデルは固定的なものではなく、多様なものである。一つのモデルの選択は、多くの政治的、実践的、文化的な関心を反映している。おそらく最良の選択は、一つのモデルを選び取るのではなく、可能な限り多様性を認めることである。多様性を認めることが教育の実践を文化的に硬直化した台本通りの訓練以上のものにしてくれることだろう。

(Bruner, 1985, p. 8)

このことを付言した上で、続く論考への足がかりとして以下では上述の5つのモデルが学習者と世界との関係をどのように捉えているか、という観点から整理を行っておきたい。

経験主義 (empiricism) の学習者観 1つめの考え方は、学習者を空の容器や白い蠟板、無知で未熟な存在として捉え、世界を空の容器や未熟さを埋め合わせるものとして考える立場である。この立場において世界は学習者が自らの内に取り込むべき対象として考えられている。こうした考え方は学習者の心を *tabula rasa* として捉える立場や、学習者を初心者から熟達者へ (novice-to-expert) と成長していく存在として捉える立場に認めることができる。この立場では学習者に必要な知識や技能は主体の外部に既知のものとして存在していると考えられる。したがって学習という営為は、学習者に必要と認められる既知の知識や技能を、経験や教授を介して習得していく営みとして理解される。

生得主義 (nativism) の学習者観 2つめの考え方は、学習者を世界を見つける存在として捉え、世界は学習者に発見されることを待つ

ているものとする立場である。この立場においては、学習は心に潜在する生得的なメカニズムに基づいて自動的に進行するものと考えられる。こうした考え方は、学習者を生得論によって捉える立場に認めることができる。世界についての認識は心の生得的なメカニズムが自動的に取捨選択すると考えられるため、基本的に世界の側が為し得ることはない。学習は心のメカニズムの自然選択の所産として自動的に進行し、世界は学習者に発見されることを待っている、のである。

構成主義 (constructivism) の学習者観 3つめの考え方は、学習者を世界に能動的に働きかける存在として捉え、世界は学習者にとって価値を持ち得る豊富な資源の置かれた場所であるとする立場である。学習者は自らにとって価値のある情報を選び取り、世界についての認識を自ら作りあげていく。こうした考え方は、学習者を仮説生成者 (hypothesis-generator) として捉える立場や、構成主義者 (constructivist) として捉える立場に認めることができる。この立場において学習は、世界についての仮説や認識を学習者自身が作り上げていくことを意味している。

4. 「フォークペダゴジー」とは何か

4.1. フォークペダゴジーの4類型

さて、「学習者の諸モデル」と題された小論において Bruner (1985) が焦点を当てたのは「学習者をどのようなイメージによって捉えるか」、あるいは少し押し広げて言うならば「学習をどのような営みとして捉えるか」という主題であった。ここに、「では、学習者の学びをどのように支えるのがよいか」という関心を付け加えたのがフォークペダゴジーの議論であ

る。改めて付言しておくならば、フォークペダゴジーとは広い意味で教育と呼ばれる営みに従事する際に、その担い手が保持している教育に関わる信念や価値の体系を指す概念である。Bruner (1996) は、我々が抱き得るフォークペダゴジーの例を4つあげている。それぞれのフォークペダゴジーは、(1)「子どもたちの心をどのようなものとして捉えるか」という子ども観に関わる視点と、(2)「子どもたちの学びや成長をどのように支えるのがよいか」という教育観に関わる視点とがセットになって示される。

子どもを模倣によって学ぶ存在としてみる

第1のフォークペダゴジーは、子どもを模倣によって学ぶ存在として捉える考え方である (Bruner, 1996)。たとえば、子どもが行為 x をしようとしている。しかしそれが上手くできないでいる。そこで大人や身近な他者が子どもに行為 x のやり方を見せてやる。子どもは大人や身近な他者がして見せた行為 x を見よう見まねでやってみる。この繰り返しを通して、子どもは次第に行為 x を習得していく。このフォークペダゴジーに依拠するとき、子どもは大人や他者の振る舞いを真似ることによって学んでいく存在として捉えられる。このとき、大人や他者に期待される役割は、子どもにとってのよき手本であることである。だが我々は、子どもたちが模倣に終始することによって、この内実や仕組みを十分に理解しないことに不足を感じるようになる。そこに登場するのが第2のフォークペダゴジーである。

子どもを教えによって学ぶ存在としてみる

第2のフォークペダゴジーは、子どもを教えられることによって学ぶ存在として捉える考え方である (Bruner, 1996)。このフォークペダゴジーに依拠するとき、我々は次のように考え

る。行為 x を見よう見まねで行なうことができるだけでは不足であり、行為 x が成り立つ理由や仕組みまで理解する必要がある。要するに、行為 x を裏づける知識や理論を習得しなければ、行為 x を本当の意味で身につけたとは言えない。そこで我々は、行為 x に関わって子どもたちが学ぶべき知識を取捨選択し、系統的に組織立て、彼らに教授することを試みる。このとき、当の知識は所与の決まり切ったものと考えられ、子どもたちはこれらの知識を教授を通して学んでいく。大人や他者に期待されることは、子どもに教えるべき知識が何であるかを知っていることであり、それらの知識を子どもたちに確実に伝授する技術を身につけていることであり、そして、子どもたちが当の知識を身につけたかどうかを公正に評価する技術を身につけていることである。このフォークペダゴジーにおいて子どもは知識を持たない空の容器としてイメージされ、対する大人や他者は子どもに知識を流し込む存在としてイメージされる (Bruner, 1996)。だが、子どもを受動的な存在として、ただ満たされることを待っている容れ物のように捉えるフォークペダゴジーに対しては、子どもの主体性を擁護する立場から反論が呈せられることになる。ここに登場するのが第3のフォークペダゴジーである。

子どもを主体的に考える存在としてみる

第3のフォークペダゴジーは、子どもを主体的に思考し、他者と協同する存在として捉える考え方である (Bruner, 1996)。このフォークペダゴジーに依拠するとき、子どもは物事について自ら思考し、自身の見解を引き出し、それらを他者と交流し、ときに自身の見解に修正を加えながら学んでいく存在として捉えられる。要するにここでの子どもは、自ら考え、自ら学ぶ存在として捉えられる。この立場において、知

識は所与の固定的なものとしてではなく、他者とのやりとりの過程で、協同的に構成されていくものと考えられる。このとき、大人や他者に期待される役割は、子どもたちとの知の協同構成に参加することである。すなわち、子どもたちの表明する見解に対して自らの見解を提示し、問題となっている事象についての納得のいく理解を協同で探っていく試みに参加することである。だが、子どもを自ら考え、自ら学ぶ存在として捉え、教育の実践においては他者との協同による知の構成を重視するフォークペダゴジーは、ともすると知の在り方についての際限ない相対主義を標榜することになりかねない。この際限ない相対主義への懐疑から派生するのが第4のフォークペダゴジーである。

子どもを見識のある存在としてみる 第4

のフォークペダゴジーは、子どもを見識のある存在として捉える考え方である (Bruner, 1996)。ここで言う見識とは、特定の物事についての自らの思考を、過去に蓄積された関連する知の体系との関係において位置づけ、自らの思考の妥当性や信頼性についての吟味を重ねている、ということを示している。言葉を換えて言えば、このフォークペダゴジーでは過去との対話を通して自らの思考の信憑性を吟味していく存在として子どもを捉える。このフォークペダゴジーに依拠するとき、周囲の大人や他者に期待されることは、子どもたちを過去の文化的、歴史的な知に出会わせることである。過去の知に出会うことによって、子どもたちが自らの現在の在り方や思考について客観的に省察することが可能になると考えられる。

4.2. フォークペダゴジーとしての経験主義、構成主義、生得主義

以上、Bruner (1996) の例示した4つの

フォークペダゴジーの内容を、いくらかの解釈を加えながら概説した。むろん、これらのフォークペダゴジーは Bruner (1996) の推論から導き出された一例に留まるものであり、教育の実践を理解するための単一普遍のフレームワークとして理解すべきものではない。この意味においては教育の現場に宿るフォークペダゴジーの類型については未だ探求の余地が残されていると言えよう。この点については Bruner 自身も認めている。彼は教育の現場に宿るフォークペダゴジーが単一普遍のものではないことに言及しつつ、それでもなお、フォークペダゴジーという考え方が教育の実践を如何に理解すべきか、という問いに対して一つの実りある出発点を用意してくれると主張する。

実際の学校教育は、学び手についての単一のモデル、あるいは教えることについての単一のモデルに限定されはしない。教育現場における日々の教育の多くが、技術や能力を養成すること、事実や理論に関わる知識を教えること、身近にいる人たちや、遠く離れた人たちの信念や意向を理解することを目指して計画される。どのような教育学上の実践を選択したとしても、そこには学び手についての一つの考え方が含まれているし、ときには、学びのプロセスにうまく当てはまる考え方として採用されることがあるかもしれない。いずれにせよ、どのような教育学上の方法を採用したとしても、そこには、必ず、学びのプロセスと学び手についての考え方が染み込んでいるのである。

(Bruner, 1996, p. 63)

さて、Bruner (1996) の例示した4つの

フォークペダゴジーの内実が明らかになったところで、以下ではこの4つを先述の経験主義 (empiricism)、生得主義 (nativism)、構成主義 (constructivism) という3つのフレームワークのうちに位置づけ直してみたい。この作業を通して Bruner の「学習者の諸モデル」(Bruner, 1985) をめぐる議論と「フォークペダゴジー」(Bruner, 1996) をめぐる議論との結び目を浮き彫りにしていく。

経験主義 (empiricism) のフォークペダゴジー 第1のフォークペダゴジーは、子どもを模倣によって学ぶ存在として捉える考え方であった。この立場において子どもは未熟な存在として捉えられ、知識や技能の習得は「真似すること」を通して可能になると考えられる。主体の外部に手本となる知識や技能を仮定し、それらの模倣による習得が子どもの成長を導くとされる。この考え方は「学習者の諸モデル」(Bruner, 1985) のうち、学習者を初心者から熟達者へ (novice-to-expert) と成長する存在として捉える立場に通じる。第2のフォークペダゴジーは、子どもを教えられることによって学ぶ存在として捉える考え方であった。この立場において子どもは無知な存在として捉えられ、知識や技能の習得は「教授」を介して可能になると考えられる。子どもが学ぶべき知識や技能は主体の外部に仮定され、それらの教授を介した習得が子どもの成長を導くとされる。この考え方は「学習者の諸モデル」(Bruner, 1985) のうち、学習者を白い蠟板 *tabula rasa* として考える立場に通じる。2つのフォークペダゴジーはいずれも子どもを未熟な存在、あるいは無知な存在として捉え、知識や技能はそれらを埋め合わせるものとして「模倣」や「教授」を通して習得されるものと考えられる。子どもたちが習得すべき知識や技能を主体の外部に位置づ

け、それらは経験を通して主体の内部に取り込まれると考える点において第1と第2のフォークペダゴジーは「経験主義のフォークペダゴジー」と呼ぶことができる。

構成主義 (constructivism) のフォークペダゴジー 第3のフォークペダゴジーは、子どもを主体的に思考し、他者と協同する存在として捉える考え方であった。この立場において、子どもは自ら考え、自ら学ぶ存在として捉えられる。知識や技能は主体の外部に固定的なものとして存在するものではなく、身近な他者とのやりとりを通して協同的に構成されていくものと考えられる。第4のフォークペダゴジーは、子どもを見識のある存在として捉える考え方であった。この立場において、子どもは過去との対話を通して自らの思考の信憑性を吟味していく存在として捉えられる。ここでも知識や技能は主体の外部に固定的なものとして存在するものではなく、先人との対話を通して協同的に構成されていくものと考えられる。これら第3と第4のフォークペダゴジーは「学習者の諸モデル」(Bruner, 1985) のうち、学習者を仮説生成者 (hypothesis-generator) として捉える立場や、学習者を構成主義者 (constructivist) として捉える立場に通じる。2つのフォークペダゴジーはいずれも子どもを自ら考え、自ら学ぶ存在として捉え、知識や技能は、他者や過去とのやりとりを通して協同的に構成されるものとする。知識や技能は所与の固定的なものとして存在するのではなく、主体が他者や過去との対話を通して構成していくものとする点において、第3と第4のフォークペダゴジーは「構成主義のフォークペダゴジー」と呼ぶことができる。

生得主義 (nativism) のフォークペダゴジー さて、ここに付言しておくべきは、生得論

に依拠するフォークペダゴジーの在所である。この考え方は「学習者の諸モデル」(Bruner, 1985)のうち、学習者を生得論によって捉える立場に通じるが、Bruner (1996)の議論にはこの見方に対応するフォークペダゴジーが登場しない。なぜならば、生得論に立脚するとき、子どもの成長に関わる多くは心のメカニズムとして生まれながらに備わっていると考えられるからである。この立場において、子どもの成長は心に潜在する生得的なメカニズムに基づいて自足的に進行するものと考えられる。したがって、ここには教育という営みが果たし得るポジティブな役割が認められず、教育という営みに言及しようとするならば、それは「子どもたちの自足的な成長を妨げないこと」を支持することになる。このような考え方をフォークペダゴジーの議論のうちに位置づけるとするならば、それは「生得主義のフォークペダゴジー」と呼ぶことができる。

5. 「フォークペダゴジー」の理論的射程

本稿は、保育や教育の質改善や質保証に関する何らかの提言は、当の提言を持ち込もうとする先の現場の担い手が保持している実践についての信念や考え方の理解を含む必要があるという示唆を出発点に、保育や教育の実践についてその担い手が保持している信念や価値の体系を分析していくための理論的なフレームワークを整備することを目的とするものであった。この目的を達するために我々は心理学者 Jerome Bruner の提起したフォークペダゴジー概念を一つの基礎理論として論究を始めた。フォークペダゴジーとは広く教育と呼ばれる営みに携わる際に、その担い手となる諸個人や集団が保持している教育についての信念や価値の体系を指

示する概念である (Bruner, 1996)。我々は Bruner の2つの論考の読解を礎に、保育や教育の実践についてその担い手が保持している信念や価値の体系を分析していくための理論的なフレームワークとして(1)経験主義 (empiricism)、(2)生得主義 (nativism)、(3)構成主義 (constructivism) という3つの思想的類型を見出した。だが、Bruner の2つの論考から引き出されたフォークペダゴジーの類型は広く教育という営みを理解するためのフレームワークとしてどの程度妥当性のある議論なのであろうか。本研究の引き続く課題は、保育や教育の実践を支える信念モデルについての Bruner のものとは異なる論考を検討することによって彼の議論を相対化し、彼の議論の妥当性を精査することであろう。この作業によって保育や教育の実践を支える信念を分析するための理論的なフレームワークの整備という研究課題の精度を高めていくことが期待されよう。

そしてこの作業の先に、一連の論究を通して明らかにされる理論的なフレームワークを1つの参照点としつつ、教育や保育の実際の現場において当の現場の担い手が保持している実践についての信念や価値の体系を明らかにしていく研究が構想されることになる。

文献一覧

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子. (2007). 保育の質研究の展望と課題. *東京大学教育学研究科紀要*, 47, 289-305.
- 秋田喜代美・佐川早季子. (2011). 保育の質に関する縦断研究の展望. *東京大学教育学研究科紀要*, 51, 217-234.
- Bruner, J. S. (1985). Models of the learner. *Educational Researcher*, 14(6), 5-8.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- 池本美香. (2018). 保育評価の展望：一元的評価の意

- 義と可能性. *保育学研究*, 56(1), 11-20.
- 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子. (2000). *保育の質の探求：保育者-子ども関係を基軸として*. 東京：ミネルヴァ書房.
- 厚生労働省. (2013). *待機児童解消加速化プラン*.
https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/taiki_jidokaisho_01.pdf (情報取得日：2019年12月20日).
- 松井剛太. (2009). 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成：チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造. *保育学研究*, 47(1), 12-21.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫. (2012). 保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因. *保育学研究*, 50(1), 29-40.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子. (2010). 保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴：保育者の感情の認識と表出を中心に. *乳幼児教育学研究*, 19, 1-10.
- 野澤祥子・淀川裕美・高橋翠・遠藤利彦・秋田喜代美. (2016). 乳児保育の質に関する研究の動向と展望. *東京大学教育学研究科紀要*, 56, 399-419.
- 嶋口裕基. (2018). ブルーナーの「文化心理学」と教育論：「デューイとブルーナー」再考. 東京：勁草書房.
- 埋橋玲子. (2018). 諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか. *保育学研究*, 56(1), 68-78.
- 若林紀乃・杉村伸一郎. (2005). 保育カンファレンスにおける知の再構築. *広島大学大学院教育学研究科紀要*, 54, 369-378.