

フォークペダゴジーの対話的展開

横山 草介

Dialogical Expansion of Folk Pedagogy

Sosuke Yokoyama

要旨：

本研究の目的は心理学者 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、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にある。本稿において我々は Bruner (1996) のフォークペダゴジーをめぐる論考の妥当性を精査することを目的とし、教育学者である村井実 (1993a, 1993b) の提起した教育を支える4つの思想モデルとの比較検討を行った。この結果、Bruner (1985, 1996) の論考に基づいた (1) 経験主義 (empiricism)、(2) 生得主義 (nativism)、(3) 構成主義 (constructivism) という3つのフレームワークに加え、(4) 構築主義 (constructionism) という4つ目のフレームワークが必要であることが明らかとなった。

キーワード：

フォークペダゴジー 経験主義 生得主義 構成主義 構築主義

1. 問題と目的

保育や教育の質保証や質改善に関わる提言に注目が集まるようになってすでに久しい(秋田・箕輪・高櫻, 2007; 秋田・佐川, 2011; 野澤・淀川・高橋・遠藤・秋田, 2016)。この動向のなかにあって見逃し得ない論点は、保育や教育の質保証や質改善に関する提言は、ときとして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少なからぬ摩擦を生じる可能性をつねに含んでいるということである。

こうした問題意識から本研究は保育や教育の質改善や質保証に関わる何らかの提言は、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の理解を含む必要があるという問題提起を行ってきた(横山,

2020)。そしてこの問題提起にしたがって我々は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様態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作業を進めてきた(横山, 2017, 2020)。この作業を進めるにあたって我々は心理学者 Jerome Bruner (1996) の提起したフォークペダゴジー (folk pedagogy) 概念を出発点にした。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様態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と考えた故である(横山, 2020)。

上述の通り、我々は先立つ論考において心理

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た。そして、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様態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つの認識論上の類型を取り出した (横山, 2020)。ここでいう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を指示する概念である (Bruner, 1996; 横山, 2017, 2020)。

だが、我々が Bruner の論考から取り出したフォークペダゴジーの3類型は、広く教育という営みを理解するための理論的なフレームワークとしてどの程度妥当なものなのか、という点において課題が残された。これを受け、本稿においては保育や教育の実践を支える認識論上のフレームワークについて、Bruner のものとは異なる論考を比較対象とすることによって彼の論を相対化し、フォークペダゴジーをめぐる Bruner の論考の妥当性を精査することを目的とする。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していくための理論的なフレームワークの精度を高めていくことが期待されよう。

2. フォークペダゴジーの3類型

本論に先立ち、ここでは我々が Bruner (1985, 1996) の論考から取り出したフォークペダゴジーの3類型について確認しておきたい。上述のとおり、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

信念を指示する概念である (Bruner, 1996; 横山, 2017, 2020)。Bruner のフォークペダゴジー概念は、(1) 「子ども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一对となって示される (横山, 2020)。この概念の導入によって広く教育と呼ばれる営みは往々にしてその担い手の保持する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可能となる。以下、フォークペダゴジーの3類型について概説する。

経験主義 (empiricism) のフォークペダゴジー 1つ目は経験主義のフォークペダゴジーである。経験主義のフォークペダゴジーでは、子どもを空の容器や白い蠟板、無知で未熟な存在として捉え、世界についての認識や知識や技能といったものを空の容器や未熟さを埋め合わせるものとして考える。この立場においては知識や技能は子どもが自らの内に取り込むべき対象として考えられる。また、この立場では子どもに必要な知識や技能は主体の外部に所与のものとして存在していると考えられる。したがって教育という営為は、子どもに必要なと認められる所与の知識や技能を、模倣や教授を通して身につけさせていく営みとして定義される (Bruner, 1985, 1996; 横山, 2020)。

構成主義 (constructivism) のフォークペダゴジー 2つ目は構成主義のフォークペダゴジーである。構成主義のフォークペダゴジーでは、子どもを世界や他者に能動的に働きかけていく存在として捉える。世界や他者は子どもの成長にとって価値を持ち得る豊富な資源の置かれた場所とみなされる。子どもは世界や他者との関わりを通して、世界や他者についての認識をつくりあげていく。この立場において教育と

は所与の固定的な知識や技能を子どもに身につけさせていく営みではない。そうではなく、子どもが世界や他者についての適切な仮説や認識を作り上げていくために有用な見取り図 (map) や足場 (scaffold) を提供していく営みとして定義される (Bruner, 1985, 1996; 横山, 2020)。

生得主義 (nativism) のフォークペダゴジー

3つ目は生得主義のフォークペダゴジーである。生得主義のフォークペダゴジーでは、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。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。要するに、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 (Bruner, 1985, 1996; 横山, 2020)。

以上が、我々が Bruner (1985, 1996) の論考から取り出したフォークペダゴジーの認識論上の3種類の概要である (横山, 2020)。では、Bruner (1985, 1996) の論考から取り出されたフォークペダゴジーの3類型は、広く教育という営みを理解するための理論モデルとしてどの程度妥当なものなのであろうか。以下では教育という営みを理解するための理論モデルについて、Bruner のものとは異なる論考を引き合いに出すことによって彼の論を相対化し、当の論考の妥当性について検討を行う。この目的のために我々が論究の俎上に載せるのは教育学者の村井実 (1993a, 1993b) によるものである。

3. 教育の思想モデル

村井 (1993a, 1993b) は歴史学的な考究に基づきつつ、人間の「教育」という営みを、子どもたちを「善く」しようとする人々の働きや工夫として定義したうえで、この働きや工夫を支える人々の様々な思いや考えのことを教育の「思想」として定式化した。この定式を本稿の主題に照らしてフォークペダゴジーと呼び換えることに飛躍はなからう。

村井 (1993a, 1993b) に基づけば、教育の「思想」は子どもたちを「善く」しようとする場合の「善さ」、すなわち教育の目的をどのように考えるか、そして、教育の対象となる「子ども」をどのような存在として捉えるか、という問いかけへの応答の仕方によって変化する。教育に対する見方を子ども観との関連において検討する仕方は Bruner (1985, 1996) のフォークペダゴジーをめぐる論考とも共通する。他方、Bruner (1985, 1996) のフォークペダゴジーをめぐる論考には、教育の目的観に関わる論究が見られない。これらのことから、我々の論究を深めていくための道具立てとして村井 (1993a, 1993b) の論考は妥当なものと考えられることができる。以下、村井 (1993a, 1993b) の論考を辿っていこう。

3.1. 「善さ」をどのようなものとして考えるか

人間の教育という営みを、子どもたちを「善く」しようとする働きかけとして定義するとき、先立って問題になることは、ここで言う「善さ」をどのようなものとして考えるか、ということである。ここでは教育の目的観に関わる問いと言い換えられよう。村井 (1993a, 1993b) はこの問いに対し、教育思想上、ここには3つの立場があるとする。「人間主義 (humanism)」

の善さ、「理想主義 (idealism)」の善さ、「現実主義 (realism)」の善さの3つである。

人間主義 (humanism) の善さ 人間主義 (humanism) の善さは、人は皆それぞれに「善さ」を希求しながら生きている、という存在論的な前提から出発する。この前提に依拠するとき、「善さ」が何であるかという問いに対する応答は、当人以外の人たちが決める問題ではなく、まさにひとりひとりとしての当人の決定に委ねられることになる。この立場においては、「善さ」が何であるかという問いに対し、ひとりひとりが機に臨み、変に応じ、応答しながら生きていくなかに、その都度「善さ」というものが見出されると考える。教育という営為は、人が善さを求めて生きていく際の、その時々への援助として定義されることになる (村井, 1993a)。

理想主義 (idealism) の善さ 理想主義 (idealism) の善さは、人智を超えた究極の「善さ」というものが彼方に存在するという理念的な前提から出発する。この前提に依拠するとき、「善さ」が何であるかという問いに対する応答は、主体の外部に所与のものとして考えられる。この立場においては、通常は辿り着くことのできない究極の「善さ」というものを目指して人々が努力を重ねるなかで「善さ」が体得されていくと考える。教育という営為は人々が究極の善さに近づくための、その時々への導きや教授として定義されることになる (村井, 1993a)。

現実主義 (realism) の善さ 現実主義 (realism) の善さは、我々の日常の社会生活において一般に善いとされていることが、すなわち「善さ」であるという実践的な前提から出発する。この前提に依拠するとき、「善さ」が何であるかという問いに対する応答は、人々の間である程度既知のものとして扱われる。した

がって理想主義の場合と同様に「善さ」は、主体の外部に所与のものとして考えられる。この立場においては、社会生活のなかで人々が一般に「善さ」として認めていることを、諸個人が身につけていくことを通して「善さ」が体得されると考える。教育という営為は、人々が「善さ」を体得していくための実践的な導きや教授として定義されることになる (村井, 1993a)。

以上が、村井 (1993a, 1993b) が教育の思想を考究するに当たって最初に導入した観点である。上にも述べた通り、「善さ」をどのようなものとして考えるかという問いは教育を通して何を目指すかという問い、すなわち教育の目的に関わる問いと言い替えることができる。教育の目的観に関わるこうした観点は、Bruner (1985, 1996) のフォークペダゴジーをめぐる論考では明示的ではなかった。だが、教育の目的観に関わる論点は、フォークペダゴジーをめぐる論考の精度をあげていくために必要なものであると言えよう。

3.2. 「子ども」をどのような存在として見るか

さて、教育の目的がどのように実を結ぶかという問題は、教育の対象がどのようなものであるか、という問題と切り離すことができない。したがって、教育の目的に関わる問いに続いて検討されるのが、教育の対象に関わる問いである。すなわち、子どもをどのような存在として見るか、という問いである。村井 (1993a, 1993b) によれば、「子ども観」に関わる概念が登場してくる近代以降の教育思想の流れにおいて、上の問いに対する応答は4つに類型することができる。それらは (1)「白紙モデル」の子ども観、(2)「植物モデル」の子ども観、(3)「動物モデル」の子ども観、(4)「人間モデル」の子ども観の4つである (村井, 1993a, 1993b)。以下、

それぞれのモデルについてその概要を明らかにする。

白紙モデルの子ども観 白紙モデルの子ども観は、子どもの心を *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見なす考え方である。一般に経験主義 (empiricism) と呼ばれる立場に与する考え方である (Bruner, 1985)。この立場において、生まれたばかりの人間は世界についての知識や善悪の価値判断などを持たない言わば「白紙」の存在である。したがって子どもは成長の過程で世界についての様々な知識や、善悪の価値判断を身につけていく必要があると考えられる。白紙モデルの子ども観に立脚するとき、教育の目的観は自ずから先述の理想主義や現実主義の考え方に近づくことになる。なぜならば、これらの立場はいずれも世界についての知識や善悪の価値基準を主体の外部に所与のものとして位置づける考え方だからである。

植物モデルの子ども観 植物モデルの子ども観は、言わば白紙モデルの子ども観への反動として登場した考え方である。白紙モデルの子ども観は、子どもを「白紙」というメタファーによって捉え、彼らが身につけるべき知識や道徳を主体の外側に存在するものとして考える。それに対し植物モデルの子ども観は、知識や道徳の習得に関わる多くは子どもの内側に生まれつき備わっているものと考えられる。言わば、環境さえ整えば種子が必要な養分を取り入れながら自足的に成長し、やがて花を咲かせるように、子どもの成長も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んでいくものと考えられる (村井, 1993a, 1993b)。この立場は一般に生得主義 (nativism) として言及が為される考え方に対応する (Bruner, 1985)。植物モデルの子ども観に立脚するとき、教育の目的について語

ることは困難となる。というのも、この立場においては、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、したがって教育の目的を主体の外側に設定すること自体が批判されるからである。教育の目的を強いて位置づけるとするならば、それは主体の内部に潜在すると考えることになろう。

動物モデルの子ども観 動物モデルの子ども観は、植物モデルの子ども観の延長線上にある考え方である。植物モデルの子ども観は、子どもの成長に必要なすべては生まれつき心のメカニズムとして備わっていると考える。それに対し動物モデルの子ども観は、成長に必要なすべてとは言えないが、望ましい成長を可能にする素質や可能性は持って生まれてくると考える (村井, 1993b)。すべてを備えて生まれてくるわけではないと考えることから、この立場において子どもは未熟な存在として捉えられる。すなわち、子どもは成長の過程で持って生まれた素質や可能性を開花させるために必要な知識や技能を身につけていく必要があると考えられる。この考え方は一般に構成主義 (constructivism) として言及が為される考え方に対応する (Bruner, 1985)。動物モデルの子ども観は、子どもの側に望ましい成長を下支えする素質や可能性を認める点において白紙モデルの子ども観とは異なっている。だが、子どもの素質や可能性を開花させる教育の働きかけについては、一面においては主体の外部に目的が位置づけられることになる。なぜならば、開花させるべき素質や可能性を見出すのは教育者の側の役割として考えられるからである。この点においてこの立場における教育の目的観は、先の理想主義や現実主義の考え方に近づくことになる。

人間モデルの子ども観 最後に人間モデルの子ども観である。村井 (1993b) に基づけば、

人間モデルの子ども観は動物モデルの子ども観の一つ先にある考え方である。動物モデルの子ども観の特徴は、子どもの側に成長を下支えする素質や可能性の存在を認めつつも、成長の向かう先については一面において主体の外部が決定し、教育の働きにおいて子どもの素質や可能性を引き出していく必要があると考える点にある。これに対し人間モデルの子ども観は、成長の向かう先についても主体自身がそれぞれに決定し得るものとする。この考え方では、子どもが望ましい成長のための素質や可能性を持っているかどうかや、そもそも成長における望ましさが何であるかについては誰にも知り得ないという立場をとる。ただし、人類社会において「善さ」や「望ましさ」は絶えず希求されてきたという文化-歴史的な背景に照らして、子どももまたそれぞれに人間として「善さ」や「望ましさ」を希求しながら生きる存在であるとする（村井, 1993b）。「善さ」の未決定性に基礎づけられたこの立場における教育の目的観は、自ずから先の人間主義の考え方と結びつくことになる。

以上が、村井（1993a, 1993b）が教育の思想を考究するに当たって2つ目に導入した観点である。言葉を補って言えば、「子ども」をどのような存在として捉えるかという問いは、教育の対象に関わる問いと言い換えることができる。さて、教育の対象、すなわち子ども観に関わる観点はBruner（1985, 1996）のフォークペダゴジーをめぐる論考にも同様に見出された。とくにBruner（1985）が総説した経験主義（empiricism）に基づく学習者観、生得主義（nativism）に基づく学習者観、構成主義（constructivism）に基づく学習者観はそれぞれ、村井（1993a, 1993b）の述べた白紙モデルの子ども観、植物モデルの子ども観、動物モデルの

子ども観に対応するものとして理解することができる。

一方で、Bruner（1985, 1996）のフォークペダゴジーをめぐる論考には、村井（1993b）の述べた人間モデルの子ども観に対応する観点が見られない。では、我々は村井（1993b）の提起した人間モデルの子ども観を、フォークペダゴジーをめぐる論考のうちどのよう位置づければよいのだろうか。以下、この論点に照準を合わせつつ論究を進めていく。

3.3. 「教育」をどのような営みとして捉えるか

さて、教育の目的をどのように考えるかという問いと、教育の対象をどのように捉えるかという問いの結び目に、教育をどのような営みとして理解するか、という主題が浮かび上がってくる。村井（1993a, 1993b）は、ここには教育の思想モデルとも呼び得る4つの考え方があるとする。村井（1993a, 1993b）の概念を借りれば、(1)「手細工モデル」の教育思想、(2)「農耕モデル」の教育思想、(3)「飼育モデル」の教育思想、(4)「助産モデル」の教育思想の4つである。それぞれの教育思想は教育の目的観——「善さ」をどのようなものとするか——と教育の対象観——子どもをどのような存在として捉えるか——との関連において規定される。以下、村井（1993a, 1993b）の論考を概説する。

手細工モデルの教育思想 手細工モデルの教育思想において、教育の対象としての子どものは、*tabula rasa*、すなわち何も描かれていない白紙の比喩によって捉えられる。この立場において生まれついての子どもは、善さも悪さも知らない無垢な存在として考えられる。大人たちに期待される役割は、子どもたちが善く生きていけるように、善さがなんであるかを積極的に

教えていくことである。子どもたちを善さに向かって積極的に成形していくという考え方が「手細工」という比喩によって捉えられる。手細工モデルの教育思想において、教育の目的は主体の外部に所与のものとして位置づけられることになる。したがって、この考え方に依拠するとき教育の目的観は理想主義や現実主義の考え方に近づくことになる(村井, 1993a, 1993b)。

農耕モデルの教育思想 農耕モデルの教育思想において、教育の対象としての子どもは、環境さえ整えば自足的に成長していく植物の比喩によって捉えられる。この立場において、生まれついでの子どもは成長に必要な多くを心のメカニズムとして備えて生まれてくると考えられる。大人たちに期待される役割は、子どもたちの自足的な成長を妨げないことであり、機に応じて彼らの成長が必要とし得る適切な生育環境を整えていくことである。この成長のための資源の用意という考え方が「農耕」という比喩によって捉えられる。農耕モデルの教育思想においては、教育という営みが果たし得るポジティブな役割は認められず、したがって、教育の目的もまた主体の内部に潜在するものと考えられる(村井, 1993a, 1993b)。

飼育モデルの教育思想 飼育モデルの教育思想において、教育の対象としての子どもは、望ましい成長を下支えする素質や可能性を持った動物の比喩によって捉えられる。この立場において、生まれついでの子どもは素質や可能性をもちつつも、それらを十分に引き出せていない状態として考えられる。大人たちに期待される役割は、子どもたちのもつ素質や可能性を引き出し、望ましい成長へと導いていくことである。この望ましい成長の姿に向かって素質や可能性を引き出すという考え方が「飼育」という比喩によって捉えられる。このとき、望ましい

成長の姿や、引き出すべき素質や可能性が何であるかについては、主体の外部に判断基準があることになる。すなわち、飼育モデルの教育思想において教育の目的は主体の外部に位置づけられることになる。このように考えるとき、教育の目的観は理想主義や現実主義の考え方に近づくことになる(村井, 1993a, 1993b)。

助産モデルの教育思想 最後に助産モデルの教育思想である。この教育思想において教育の対象としての子どもは、絶えず「善さ」や「望ましさ」を希求しながら文化的、歴史的に生きる存在としての人間という比喩によって捉えられる。この立場においては、生まれついでの子どもが望ましい成長のための素質や可能性を持っているかどうかや、そもそも成長における望ましさが何であるかについては誰にも知り得ないとする。ただし、子どももまた人間としてそれぞれに「善さ」や「望ましさ」を希求しながら生きる存在として捉えられる。大人たちに期待される役割は、人間として対等の関係にある存在として、子どもたちの善さに向かう探求を支え、助けていくことである。この善さに向かう探求をともに生きる対等な存在として支え、助けるという考え方が「助産」という比喩によって捉えられる。助産モデルの教育思想において教育の目的は、ひとりひとりが人間としてより善く生きるという目的に付随して、まさにひとりひとりによって決定されるものと考えられる。したがってこの考え方に依拠するとき、教育の目的観は自ずから人間主義の考え方に近づくことになる(村井, 1993a, 1993b)。

以上が、村井(1993a, 1993b)が教育の歴史を考究することを通して導き出した教育についての4つの思想モデルである。

4. フォークペダゴジーの対話的展開

4.1. 教育思想としての経験主義、生得主義、構成主義

本稿の主題は Bruner (1996) のフォークペダゴジーをめぐる論考が広く教育という営みを理解するための理論的なモデルとしてどの程度妥当なものなのかを精査することにあつた。この目的を達するための比較対象として本稿が導入したのは村井実 (1993a, 1993b) の教育の思想をめぐる論考であつた。村井 (1993a, 1993b) は、人間の「教育」という営みを、子どもたちを「善く」しようとする人々の働きや工夫として定義し、この働きや工夫を支える人々の様々な思いや考えのことを教育の「思想」として定式化した。我々はこの定式を Bruner (1996) のフォークペダゴジーの概念と重ねて理解した。村井 (1993a, 1993b) は、教育の思想は子どもたちを「善く」しようとする場合の「善さ」をどのように考えるか、そして、教育の対象としての子どもをどのような存在として見るか、という2つの問いかけへの応答の仕方によって変化すると主張した。彼は歴史学的な考究を通してこの2つの問いかけへの応答として次の4つの教育の思想モデルを抽出した。それぞれ (a) 手細工モデルの教育思想、(b) 農耕モデルの教育思想、(c) 飼育モデルの教育思想、(d) 人間モデルの教育思想、の4つである。

以下、4つの思想モデルを我々が Bruner の論考から取り出した (1) 経験主義 (empiricism)、(2) 生得主義 (nativism)、(3) 構成主義 (constructivism) の3つの類型に位置づけ直す。この作業によって、Bruner (1996) のフォークペダゴジーをめぐる論考が広く教育という営みを理解するための理論的なモデルとしてどの程度妥当なものなのか明らかになってこよう。

経験主義の教育思想 村井 (1993a, 1993b) の提起した教育の思想モデルのうち、経験主義 (empiricism) に立脚する教育思想として位置づけられるのが手細工モデルである。手細工モデルの教育思想において、教育の対象としての子どもは白紙の比喩によって捉えられる。この立場において教育に期待される役割は、白紙の状態の子どもを善さに向かって積極的に成形していくこととなる。このとき教育の目的は主体の外部に所与のものとして位置づけられる。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白紙の存在としての主体に取り込まれると考える点において、手細工モデルの教育思想は経験主義に立脚していると言ひ得る。

生得主義の教育思想 村井 (1993a, 1993b) の提起した教育の思想モデルのうち、生得主義 (nativism) に立脚する教育思想として位置づけられるのが農耕モデルである。農耕モデルの教育思想において、教育の対象としての子どもは環境さえ整えば自足的に成長していく植物の比喩によって捉えられる。この立場において教育に期待される役割は、子どもたちの自足的な成長を妨げないことであり、成長が必要として得る適切な生育環境をその都度整えていくことである。教育という営みが果たし得るポジティブな役割は認められず、したがって、教育の目的もまた主体の内部に潜在するものと考えられる。子どもたちの成長の動力を生得的な心のメカニズムに委ね、教育という営みに何らポジティブな役割を見出さないという点において、農耕モデルの教育思想は生得主義に立脚していると言ひ得る。

構成主義の教育思想 村井 (1993a, 1993b) の提起した教育の思想モデルのうち、構成主義 (constructivism) に立脚する教育思想として

位置づけられるのが飼育モデルである。飼育モデルの教育思想において、教育の対象としての子どもは望ましい成長を下支えする素質や可能性を持った動物の比喻によって捉えられる。この立場において教育に期待される役割は、子どもたちのもつ素質や可能性を引き出し、望ましい成長へと導いていくことである。このとき、成長における望ましさや、引き出すべき素質や可能性が何であるかについては主体の外部との関係に依存して決定される。教育の目的を主体とその外部との関係において規定し、そこに見出された望ましさに向かって子どもの素質や可能性を引き出していく営みとして教育を考えると、飼育モデルの教育思想は構成主義に立脚していると言い得る。

4.2. 構成主義 (Constructivism) の教育思想から構築主義 (Constructionism) の教育思想へ

さて、村井 (1993a, 1993b) の提起した教育の思想モデルには、もう一つ助産モデルの教育思想と呼ばれる考え方があった。だが、この助産モデルの教育思想は上の3つの類型に位置づけることができない。なぜか。検討に先立ってまずは助産モデルの教育思想について簡単に振り返っておきたい。

助産モデルの教育思想において、教育の対象としての子どもは絶えず「善さ」や「望ましさ」を希求しながら生きる文化-歴史的な存在としての人間という比喻によって捉えられる。この立場においては、子どもが望ましい成長のための素質や可能性を持っているかどうかや、そもそも成長における望ましさは何であるかについては誰にも知り得ないと考える。教育という営みに期待される役割は、ひとりひとりが善さに向かう探求をともに生きる対等な存在が支え、

助けていくことである。助産モデルの教育思想において教育の目的は、ひとりひとりが人間としてより善く生きるという目的に付随して、まさにひとりひとりによって決定されるものと考えられる (村井, 1993a, 1993b)。

助産モデルの教育思想は、その基本的な考え方において一見して構成主義の教育思想に位置づくように思われる。だが、構成主義の教育思想に位置づく飼育モデルの教育思想が、子どもの内側に望ましい成長を下支えする素質や可能性の存在を認めるのに対し、助産モデルの教育思想は、子どもが望ましい成長のための素質や可能性を持っているかどうかについては誰にも知り得ないと考える。またこのことに付随して、飼育モデルの教育思想が教育の担い手に子どもに潜在する素質や可能性を引き出す役割を期待するのに対し、助産モデルの教育思想は教育の担い手に子どもひとりひとりが人間としてより善く生きようとする試みへの一貫した援助を期待する。

飼育モデルの教育思想に依拠して、教育の役割は子どもに潜在する素質や可能性を引き出すことにあると考えるとき、子どもの成長における望ましさについての何らかの価値判断は一面において主体の外部において為されていることになる。だが、助産モデルの教育思想に依拠して、教育の役割はひとりひとりが人間としてより善く生きようとする試みを一貫して支え助けることにあると考えるとき、子どもの成長における望ましさについての何らかの価値判断は、主体自身に委ねられていることになる。飼育モデルの教育思想と助産モデルの教育思想との大きな違いはこの点にある。

では、我々は村井 (1993a, 1993b) の述べる助産モデルの教育思想を、フォークペタゴジーをめぐる論考のうちどのよう位置づければ

よいのであろうか。この問いに対し我々は助産モデルの教育思想に対応する新たなフレームワークとして「構築主義 (constructionism)」という概念を取り込むことを提案したい。

「構築主義 (constructionism)」は、物事の認識に関わって、主体の内部や外部になんらかの本質や実体を仮定する議論を不可知論として退け、認識は主体相互の社会的なやりとりを通してのみつくられると考える認識論の1つである (Gergen, 1994, 1999, 2009)。本稿の文脈に照らして言い直すならば、子どもの成長の動因や教育の目的を主体の外側や内側に指定しようとする議論を退け、成長の動因や教育の目的は、ともに生きる主体相互の社会的なやりとりのなかにその都度成立すると考える立場である。先述の「構成主義 (constructivism)」との違いは、(1) 主体の内部に望ましい成長の動因としての素質や可能性の存在を認めるか否かという部分にあり、ひいては、(2) 教育の目的においてこれらの素質や可能性を引き出すという言明が含み込むことになる成長における望ましさの外在化の部分にある。

「構築主義 (constructionism)」に立脚する教育思想において、(1) 主体の内部に望ましい成長の動因としての素質や可能性があるか否かという議論は、不可知論に与する議論として退けられる。同時に、(2) 主体の外側に教育の目的としての成長の望ましい姿を仮定する議論は、決定論に与する議論として批判される。「構築主義」に立脚する教育思想に残される思考の筋道は、成長の動因や教育の目的は、ともに生きる主体相互の社会的なやりとりのなかに、その都度成立するという考え方である。村井 (1993a, 1993b) の助産モデルの教育思想はまさにこの意味において「構築主義 (constructionism)」の教育思想として位置づけることが

できる。

5. 結語

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様態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 (横山, 2020)。この目的を達するために我々は心理学者 Jerome Bruner [1915-2016] の提起したフォークペダゴジーの概念を1つの基礎理論として論究をはじめ、本稿においては Bruner の論考の妥当性を精査するために村井実 (1993a, 1993b) の提起した教育を支える4つ思想モデルとの比較検討を行った。

本稿における論究の結果、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様態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) の3つに加え、新たに (4) 構築主義 (constructionism) という4つ目の類型を見出すことができた。この構築主義 (constructionism) の立場は、Bruner (1985, 1996) のフォークペダゴジーをめぐる論考のみによっては十分に引き出すことのできなかつたものであり、この点において村井 (1993a, 1993b) の提起した教育を支える4つの思想モデルとの比較検討が有効に機能した。本研究の引き続く課題は、本稿の論究を通して示された上述の4つの理論的フレームワークを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

が抱いている実践についての信念の有り様を明らかにしていくことにある。

文献

- 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.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. London: Oxford University Press.
- 村井実. (1993a). *教育思想 (上) : 発生とその展開*. 東京 : 東洋館出版社.
- 村井実. (1993b). *教育思想 (下) : 近代からの歩み*. 東京 : 東洋館出版社.
- 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.
- 横山草介. (2017). 方法としてのフォークペダゴジー. *生活学研究*, 2, 1-8.
- 横山草介. (2020). フォークペダゴジーの理論的射程. *東京都市大学人間科学部紀要*, 11, 53-62.