

保育者養成における“教育系科目”の授業構成に関する研究 — “知識の構造化”を原理とするひとつの授業を手がかりに —

中原 朋 生

A Study of Instruction Model on “Teacher’s Certificate Course” in Training Schools for Nursery Teachers: from the View Point of “The Structure of Knowledge”

Tomoo NAKAHARA

キーワード：保育者養成，高等教育，教育学，授業構成，知識の構造化

概 要

本稿では、保育者養成における教育系科目の授業構成に、“知識の規範性”と“理論と実践の乖離”の問題があること指摘し、その状況を改善するために、“知識の構造化”を原理とした授業構成が必要であることを具体的な授業モデルを提示し、検証した。

その結果、教育系科目で扱う知識を、「価値的知識」、「概念的知識」、「事実に基づく知識」の3つに構造化し、授業を構成することが有効であることを明らかにした。

1. 問題の所在 — 教育系科目の意義と問題点 —

本稿の目的は、保育者（保育士及び幼稚園教諭）養成における教育系科目において、“知識の構造化”を原理として授業を構成する意義を、具体的な授業モデルを提示し、明らかにすることにある。

教育系科目は、保育士及び幼稚園教諭をめざす学生に“教育者としての基礎的な資質”を身につけるための科目として重要な役割を担っている。保育者養成カリキュラムでは、「教育学」、「教師論」、「教育原理」、「教育心理学」、「教育行政学」、「教育方法論」、「教育課程論」、「教育相談」、などの教育系科目が配置される。各科目の教授をとおして、教育の原理・対象・内容・方法の各領域に関する学習を行うとともに、実習において各領域の学習を統合し、教育者としての基礎的な資質の育成を図っている。

このように、保育者養成において教育系科目は、開講科目数も多く、学生が教育者となっていくために必要不可欠なものとなっている。しかし、保育者養成校の授業を参観したり、公開されている保育者養成校の

授業計画¹⁾を参照すると、教育系科目の授業には、共通する二つの問題が存在することが分かる。

第一に、授業で扱う“知識の規範性”の問題が挙げられる。教育系科目の学問的なベースとなる教育学は、人間形成に関する学問であり、理想とする人間像や社会像の相違によって、様々な教育観や教育者像を提起している。そして、教育学で扱う知識の多くが規範性（～すべきである）を有し、実証性、科学性に乏しい。そのため、授業者は自己が理想とする教育像や教育者像をベースに授業構成を行う傾向が強く、事実と規範を峻別せず、特定の規範（教育観や教育者像など）から教育事象を論じる場合がある。この場合、授業は、特定の規範を注入していく、価値注入の場に陥ってしまう。

第二に、授業における“理論と実践の乖離”の問題が挙げられる。教育系科目を担当する者は、多くの場合、「理論は強いが、実践に弱い」理論派タイプか「実践に強いが、理論に弱い」実践派タイプに大別できる。前者の授業は、理論を理論として抽象的に教授してしまい、「なぜ、この理論を学ぶ必要があるのか。また、この理論は教育実践にどのように役に立つのか。」といった疑問を学生に抱かせる。後者の授業は、実践を実践として経験的に教授してしまい、「先生の教育実践の経験談は聞けたが、その経験を一般化する方法や、私の

(平成17年9月29日受理)

川崎医療短期大学 医療保育科

Department of Nursing Childcare, Kawasaki College of Allied Health Professions

教育実践に活かす方法が分からない」といった疑問を学生に抱かせる。教育の理論、実践ともに精通し、両者を統合しながら授業を構成していくことが課題であるといえよう。

このような問題状況に対して、筆者は、“知識の構造化”を原理として授業を構成することが、教育系科目の授業を改善していくために有効であると考え、ここでいう“知識の構造化”とは、①授業において教授する知識を「価値的知識」、「概念的知識」、「事実的知識」、の三つに構造化し、②そのうち「概念的知識」をさらに包括的なものから個別的なものへ構造化することを意味する。

本稿では、まず授業構成の原理である“知識の構造化”の意味を次節でより詳しく説明し、その原理にもとづく授業例を3節で提示しながら、その有効性を具体的に検証していきたい。

2. 授業構成の原理 — 知識の構造化 —

(1) 学校教育における授業研究の成果としての“知識の構造化”

“知識の構造化”を授業構成の原理とする考え方は、学校教育における“教育内容の現代化”が主張された1960年代から、ブルーナー²⁾や、その理論をわが国に導入した佐藤三郎³⁾、広岡亮蔵⁴⁾らによって授業改善の方策として論じられてきたものである。そして、彼らの構造化論を批判的に吟味し、アメリカ合衆国の新社会科の研究成果から、“科学的知識の構造”にもとづく社会科授業構成のあり方を論じたのは森分孝治⁵⁾である。氏の授業構成論は、理論的にも実践的にも、多大な影響を学校教育界に残している。

本稿では、森分の所論を手がかりに、“知識の構造化”を原理とする教育系科目の授業構成について考察していきたい。その理由は、①氏の授業構成論が、“社会科学”教育としての授業のあり方を論じたものであり、同じく“社会科学”の一分野に属する教育学の授業構成に応用が可能であること、②価値注入を避けようとする授業構成論が、本稿の問題の解決に示唆を与えること、③従来、保育者養成等の“高等教育”では、本格的に授業構成のあり方を論じることが少なく、学校教育（初等中等教育）の膨大な授業研究の成果から学ぶべきことが多くある、などの理由からである。

特に、③について、高等教育における授業研究は、わが国の研究成果を紹介したものに、赤堀侃司⁶⁾、伊藤秀子・大塚雄作⁸⁾らによる研究や、アメリカにおける授

業改善の取り組みを紹介した研究⁹⁾¹⁰⁾など、様々な取り組みがある。しかし、いずれも学問領域を超えた一般的な教育方法・技術・道具の紹介を行ったものであり、自然科学系と社会科学系の授業構成の違いや“教育系科目”とといった学問領域固有の授業構成のあり方を原理的に論じたものになっていない。

それに対して、学校教育段階の授業研究は、従来の汎用的な教育方法・技術・道具の研究を乗り越え、教科教育学の発想¹¹⁾から各教科目に特有の授業構成のあり方を学問的に解明し、成果をあげている。

そのなかでも、とりわけ森分の研究は、学校教育段階の教科教育学（社会科教育学）の代表的なものであり、高等教育の授業構成を論じるうえでも、多くの示唆を与えるものとなっている。では、彼の所論を教育系科目の授業構成に応用しながら、知識の構造化について論じてみよう。

(2) 三つの知識

森分の所論を援用し、教育系科目で扱う知識の構造を図1に示した。また、図1の構造に、授業で扱う知識を具体的にあげたものを表1に示した。

図1・表1を参照すると、教育学系科目で扱う知識は、「a 価値的知識」、「b 概念的知識」、「c 事実的知識」の三つのレベルに構造化できることが分かる。

「a 価値的知識」とは、教育事象を評価する規範や思想を意味し、例えば「保育所では、子ども中心主義的な子ども観による消極教育を行うべきである。」といった知識をさす。価値的知識は、「子ども中心主義」や「消極教育」といった教育学の概念を多く含んだ包括的な知識であるとともに、「行うべきである」という言及に見られるように、教育者としての行動のあり方、価値観を規定していく知識となっている。

それに対して、「b 概念的知識」とは、教育事象を説明するための学問的概念を意味する。例えば、「経験カリキュラムとは、子どもの興味・関心に基づき、その生活経験を拡大することをめざし、経験や活動を中心に教育内容を編成するカリキュラムである。」といった知識をさす。概念的知識は、「経験カリキュラム」といった教育学の概念の意味を示し、それによって教育事象を説明することができる知識である。また、いくつかの概念を組み合わせ、教育事象の因果関係を説明していく“理論”も概念的知識である。a 価値的知識との違いは、「～すべき」という規範的な言及を伴わない価値中立的な知識という点が重要である。

「c 事実的知識」とは、教育事象の記述、個別具体

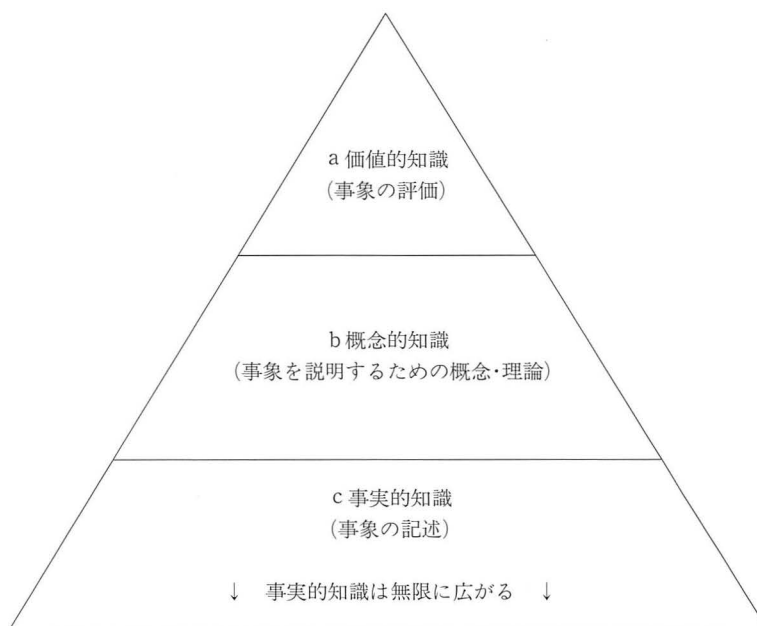


図1 知識の構造「文献6）, (pp103-117)を改変」

表1 “教育系科目”で扱う知識の構造

a 価値的知識 (教育事象を 評価する規 範・思想)	◎保育所では、子ども中心主義的な子ども観による消極教育を行うべきである。
b 概念的知識 (教育事象を 説明するた めの学問的 概念・理論)	○子ども中心主義の子ども観—子どもを子どもとして、すなわち大人とまったく異なったあり方と本質をもった存在であるとする立場。 ○消極教育—大人の側からの強制的な教え込みを否定し、子どもの存在特性に即して、子どもの発達を助成しようとする教育。 ○経験カリキュラム—子どもの興味・関心に基づき、その生活経験を拡大することをめざし、経験や活動を中心に教育内容を編成するカリキュラム。
c 事実的知識 (教育事象の 記述、個別 的知識)	<ul style="list-style-type: none"> ・A保育所では、自由遊びを重視した保育を行っている。 ・A保育所では、月に1回、近所の老人ホームを訪れる行事がある。 ・A保育所の五歳児クラスでは、ごっこ遊びを長期的に展開させている。 ・A保育所では、地域の公共施設(駅・学校・公園)によく出かけている。 ・A保育所では、行事や見学などの活動を中心に年間指導計画を編成している。 ・A保育所の子どもたちは、自分の興味・関心のある活動を行える自由遊びの時間が大好きである。 <p style="text-align: center;">↓ 事実的知識は無限に広がる ↓</p>

的な事実に関する知識を意味し、「A保育所では、他の保育所よりも多く行事や見学などの活動を行っている。」といった知識をさす。事実的知識は、ある教育現場に

おける、ある教育事象を記述した個別具体的な知識であり、この種の知識は無限に存在し拡大する。

以上のように、教育学系科目で扱う知識は大きく3つのレベルに構造化できることが分かる。そして、図1に示したように、「c 事実的知識」は、無限に拡大する量的に最も多い知識である。また、「b 概念的知識」は、教育事象を説明し一般化する質の高い知識であり、量的には「c 事実的知識」よりもはるかに少ないことが分かる。そして、「a 価値的知識」は、「b 概念的知識」を多く含み、教育事象を評価し、学生の行動を規制していく包括的な教育観を示す知識であり、教育的なイデオロギーといえるものである。

(3) “知識の構造化”からみる従来の授業の問題点

では、以上のような“知識の構造”を視点に、教育学系科目の授業の問題点を今一度考えてみよう。図2に知識の構造と授業の関係を示した。

教育学系科目の授業で、しばしばなされるのは、図2の①「価値的知識から教育事象を評価していく授業」である。これは、授業者が教育の現場経験が豊富な場合によく見られる。授業者に永年の経験に基づく確固たる教育観があり、その価値的知識をベースに、「この教育は善いがあの教育は悪い」といったように、自己の教育観を自己の教育経験(事実的知識)に基づき正当化していく授業である¹²⁾。このような授業は、一教育者の経験や情熱を学生に伝えることができるメリットがあるが、学生に多様な教育観が存在することを伝えられないというデメリットがある。結果として学生自

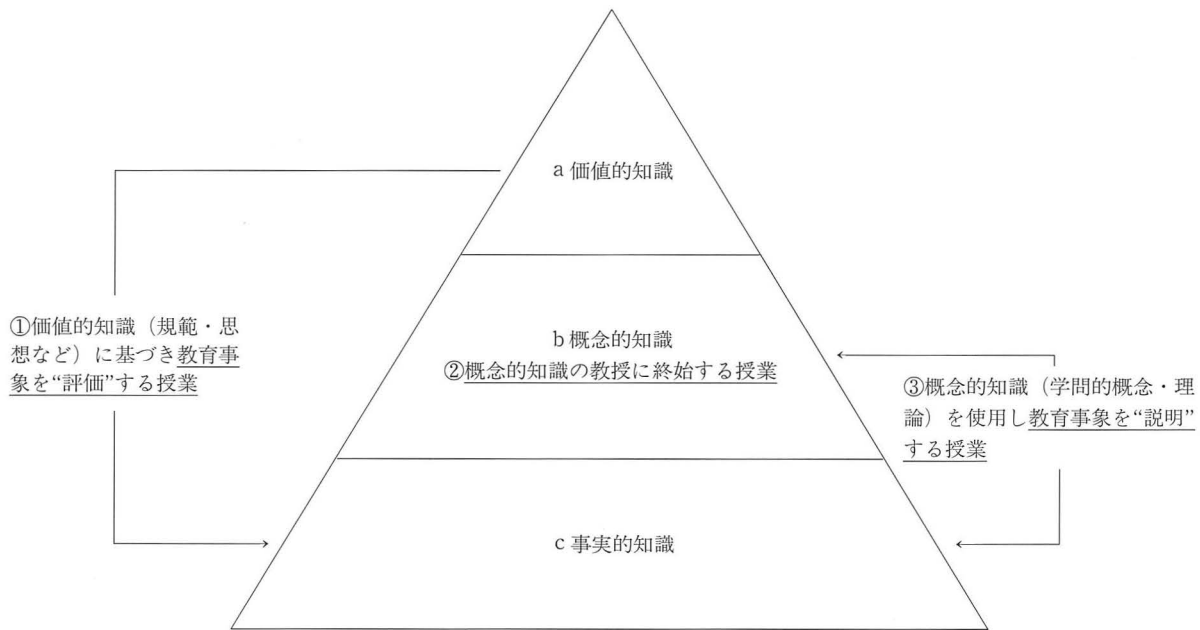


図2 知識の構造と授業の関係

身が主体的な思考を行い、よりよい教育観を追求する機会を奪うものとなり、“閉ざされた教育観”の形成を学生に強いるものになってしまう。このタイプの授業は、“知識の規範性”に問題があるわけである。

また、図2の②「b 概念的知識（教育理論・概念）の抽象的な教授に終始する授業」もしばしばなされる。これは、授業者に教育現場と関わりが乏しい場合によく見られる授業である。理論や概念は教授するが、それらの概念的知識が、教育の実践と結びついていかず、理論を理論として教授していく¹³⁾。結果として、抽象的な理論の教授に終始する授業となり、“理論と実践”の関係づけに問題がある授業となる。

では、“知識の規範性”と“理論と実践の乖離”という二つの問題をクリアするには、どのような授業が有効だろうか。それは、図2の③「教育学の基本概念（概念的知識）を習得し、習得した概念を使用して、日常レベルの教育事象（事実的知識）を“説明”していく授業」である。このタイプの授業が有効なのは、価値的知識の教授を排除し、価値中立的で質の高い概念的知識を、具体的な教育事象との関わりから教授できることである。教育学の基本概念の習得とそれを使用した教育事象の説明は、教育系科目の授業でしかなしえない学習活動である。各科目の授業は、その科目でしかできない固有の学習活動を学生に促すことが優先課題であろう。

3. 授業モデル — 授業「教育の内容はどうやって決めるの？」を事例に —

では、具体的な授業モデルを参照しながら、知識の構造化の有効性を検証していこう。表2に、カリキュラム（教育課程）に関する専門書¹⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾から抽出した授業で教授する概念的知識の構造を示し、表3に、授業モデルを示した。本授業は、教育系科目「教育学」において、“知識の構造化”を原理とした授業を2単位（15コマ）開発したなかで、典型的な1コマの授業を「教授書形式」で再現したものである。授業の目標及び展開は以下のようにになっている。

• 授業の目標

- ① カリキュラム（教育課程）に関する教育学の基本概念（概念的知識）を習得する
- ② 習得した概念を使用して、日常レベルの教育事象を“説明”できる。

• 授業の展開

- ① 「問題の把握」 — 導入
- ② 「基本概念の習得」 — 展開1・展開2
- ③ 「基本概念を使った教育事象の説明」 — 展開3・終結

表3の授業は、表2に示したカリキュラムに関する教育学の基本概念（概念的知識）を習得し、習得した概念を使用して、日常レベルの教育事象を「説明」する過程として構成されている。

まず、導入「問題の把握」において、「教育の内容は

どうやって決めるのだろうか？」という本授業の M.Q. (Main Question) を提示する。そして、「なぜ、皆さんが学ぶ保育者養成カリキュラムは、このような編成なのだろうか。」と発問し、M.Q.を学生が日常で経験している教育事象と関連づけて探求するように促す。授業は、学生自身が教育について抱く素朴な疑問を M.Q.として、その疑問を解決していくように展開するわけである。

続く展開1・展開2では、“カリキュラム”に関する基本概念の習得を行う。表3に Ex とあるのは、カリキュラムに関する事実に知識(事例)である。学習は、「概念的知識」を「事実に知識」との関わりから習得する過程として進行する。つまり、教育学の概念の説明には、必ず日常の教育事象を具体例として挙げる。例えば「顕在カリキュラム(見えるカリキュラム)」の概念を説明したら、実際に自分たちの保育者養成カリキュラムを参照するようにする。そうすることで、理論と実践の乖離を防ぐことをめざすわけである。また、提示される概念は、表2に示した“概念的知識の構造”に基づき、カリキュラム→顕在カリキュラム→教科カリキュラムのように“全体から部分へ”、“幹から枝へ”という順番で、説明力の大きい包括的な概念から、説明力の小さい個別的な概念という順番で学生に提示していく。そうすることで、学生に構造化した概念の習得を促すわけである。

展開3・4では、習得した基本概念を使った教育事象の説明が行われる。展開3では一般レベル、展開4では個別レベルでの説明を行う。説明は、いくつかの基本概念を組みあわせて行われる“理論”といえるものであり、M.Q.の疑問を解く鍵となるものである。

展開3では、カリキュラムを構成する三要素である「子ども(学習者)」「社会」「文化」が、実際にどのように教育内容の決定に関わってくるのかについての“理論”を習得する。ここでは、展開1・2で学んだ基本概念を使用しながら、ドイツ的なカリキュラム編成法とアメリカ的なカリキュラム編成法の違いを説明する。基本概念を使用しながら教育内容を決定していく“理論”を習得するわけである。

終結部である展開4では、展開3で習得した“理論”を使用し、学生自身が学んでいる保育者養成カリキュラムの編成法を説明させることで、本時の学習を終結する。ここでは、展開3で学んだ「子ども(学習者)」「社会」「文化」の三要素によってカリキュラムを構成するという“理論”を使用して具体的な教育事象を説明させる。そうすることで、理論と実践の結びつけを図るとともに、M.Q.に M.A. (Main Answer) を与え学習を終えることができる。

以上のように、授業は、構造化された概念的知識を学習者に提供するとともに、概念・理論を使用し、学生自身が日常の教育事象を“説明”するものとなって

表2 「教育の内容はどうやって決まるの？」で教授する概念的知識の構造

概念的知識	カリキュラム ◎カリキュラムは、教育課程と訳され、学習者に課す教育内容の全体計画であり、学習者が教育のなかで経験する事柄のすべてをさす。 ・カリキュラムは、「走路」「コース」を意味するラテン語 Currere が語源であるといわれ、教育のコースを意味すると考えられる。 ・カリキュラムは、教科教育のみならず、教科外活動や校風、教師、先輩の態度なども含む幅広い概念である。 ・カリキュラムは、「顕在カリキュラム」と「潜在的カリキュラム」の大きく二つに分けることができる。	A 顕在カリキュラム (見えるカリキュラム) ○顕在カリキュラムは、何の目的で何をどのように教えるのか、学校案内や時間割のように、目に見える形で示されている教育内容である。	a 教科教育 a 教科とは、科学、技術、芸術など人間の文化のなかから、学習者に学習させるべき知識や技能を教育目的に応じて体系的に選択し組織した教育内容の領域をさす。 b 教科外活動 b 教科教育以外の教育活動をさし、クラス活動、学生会活動、クラブ活動、学校行事などが含まれる。	教科カリキュラム ・文化や価値観を子どもに伝達することを重視し、教科を中心に教育内容を編成したカリキュラム。 コアカリキュラム ・経験や活動を重視した問題解決学習を中心課程(コア)におき、その周辺課程に教科を配置したカリキュラム、教科カリキュラムと経験カリキュラムの中間的な形態。 経験カリキュラム ・子どもの興味、関心に基づき、その生活経験を拡大していくことを重視し、経験や活動を中心に教育内容を編成するカリキュラム。
		B 潜在的カリキュラム (隠れたカリキュラム)	○学習者が自分を取り囲む環境の中から無意識に学んでいる教育内容。次の授業の内容につき以下省略	

(注 表の作成にあたっては、説明的概念の抽出及び個別的概念の構造化は、文献14)・15)を参照した。また、「個別概念」の抽出は、「カリキュラム・顕在カリキュラム・顕在カリキュラム」は文献16)、「教科教育・教科外活動」は文献17)、「教科カリキュラム・コアカリキュラム・経験カリキュラム」は文献18)を参照し作成した。)

表3 授業モデル「教育の内容はどうやって決めるの？」の教授・学習過程

展開	教師の主な発問	教授学習活動	学生から引き出したい知識
導入問題把握	◎教育の内容はどうやって決めるのだろうか？ MQ なぜ、皆さんが学ぶ保育者養成カリキュラムはこのように編成なのだろうか。	T：発問する S：課題を把握する。	◎MQ（メイン・クエスチョン）を把握する。 ・自分が学んでいるカリキュラムを資料で確認する。 資料①カリキュラムに関する教科書の記述 資料②本学の保育者養成カリキュラム 資料③本学の行事、クラブ、学生会等の年間計画
展開1	○カリキュラムという言葉は、そもそもどういう意味ですか？	T：発問する S：教科書の記述を参照し、答える。	○カリキュラムは、教育課程と訳され、教育を受けるひとに課す教育内容の全体計画であり、受ける経験のすべてをさす。 ・カリキュラムは、「走路」「コース」を意味するラテン語 Currere が語源であるといわれる。 ・カリキュラムは、教科教育のみならず、教科外活動や校風、教師、先輩の態度なども含む幅広い概念である。 ・カリキュラムは、「顕在的カリキュラム」と「潜在的カリキュラム」の大きく二つに分けることができる。
基本概念の習得①	A 顕在的カリキュラムとは何ですか？	T：発問する S：答える	A 顕在的カリキュラムは、何の目的で何をどのように教えるのか、学校案内や時間割のように、目に見える形で示されている教育内容である。 Ex 学校案内のパンフレットに示されている保育者養成カリキュラムや年間行事計画のような、目に見える教育課程をさす。
	a 教科とは何ですか？事例を挙げて説明しなさい。	T：発問する S：答える	a 教科とは、科学、技術、芸術など人間文化の中から、学習者に学習させるべき知識や技能を教育目的に応じて選択し組織した教育内容の領域をさす。 ・国語や算数などの「用具教科」、社会や理科などの「内容教科」、音楽、図工、体育などの「表現・技能教科」などに分類できる。 Ex 保育者養成カリキュラムでは、「社会福祉」「発達心理学」「保育内容総論」「体育」などの教科がある。→資料②本学の保育者養成カリキュラムを参照する。
	b 教科外教育とは何ですか？事例を挙げて説明しなさい。	T：発問する S：答える	b 教科教育以外の教育活動をさし、クラス活動、学生会活動、クラブ活動、学校行事などが含まれる。 ・教科外活動のあり方は、学校の校風形成や学習者の態度形成に影響を与える。 Ex 本学では、入学・卒業式はもちろん、スポーツ大会、オープンキャンパス、学園祭などの各種行事が準備されている。また、医療福祉教養講座などの教科外教育が年間行事に位置付けられている。→資料③年間行事計画を参照。
展開2	○カリキュラムの代表的な形態には、どのようなものがありますか？ ・教科カリキュラムとはどのようなカリキュラムですか？ ・経験カリキュラムとは、どのようなカリキュラムですか？ ・コアカリキュラムとはどのようなカリキュラムですか？	T：発問する S：教科書の記述を参照し、答える。	○代表的なものに、教科カリキュラム、経験カリキュラム、コアカリキュラムがある。 ・教科カリキュラムとは、文化や価値観を子どもに伝達することを重視し、教科を中心に教育内容を編成したカリキュラムである。 Ex 戦前の小学校教育課程、戦後の2次改訂以降の小学校教育課程 ・経験カリキュラムとは、子どもの興味、関心に基づき、その生活経験を拡大していくことを重視し、経験や活動を中心に教育内容を編成するカリキュラムである。 Ex 戦後すぐの小学校教育課程（特に社会科）、保育所・幼稚園のカリキュラム ・コアカリキュラムとは、経験や活動を重視した問題解決学習を中心課程（コア）におき、その周辺課程に教科を配置したカリキュラムである。教科カリキュラムと経験カリキュラムの中間的な形態。 Ex バージニアプラン、日生連3層4領域論
展開3	○なぜ、カリキュラムには、様々な形態が存在するのですか？ ・どの要素を重視するかによって、カリキュラムの編成にどのような違いがありますか？	T：発問する S：答える T：発問する S：説明する	○カリキュラムは、A子ども（学習者）、B社会、C文化の大きく3つの要素を考慮し、編成されることが多い。そのため、各要素をどのように考慮するかによってカリキュラム編成に違いがあらわれる。 A子ども（学習者）…発達課題や学習目的は何か。 B社会…社会にはどのような人材が必要か。 C文化…いかなる文化を教育内容として選択し、再構成するか。 ・例えば、戦前のドイツ的な学校観及びそれに影響を受けた日本の学校教育では、社会が子どもに学ばせるべき「文化」をあらかじめ設定し、教科カリキュラムを編成していた。しかし、戦後のわが国の新教育は、アメリカ的な経験主義に基づく学校観に影響を受け、「子ども」の興味、関心を重視した経験カリキュラムの考え方を導入した。また、「子ども」の発達や興味関心を重視しつつ、「社会」的経験を中心課程におき、周辺に関連する「文化」を再構成した教科をおくコアカリキュラムも戦後の一時期盛んに研究された。このように、何を重視するのか、その「教育目標・教育思想」の違いは、明確にカリキュラムの編成の違いにあらわれる。
終結	◎教育の内容はどうやって決めるのだろうか？ MQ なぜ、皆さんが学ぶ保育者養成カリキュラムはこのように編成なのだろうか。 ●では、目に見えないカリキュラムは、どのような影響力があるのだろうか？	T：発問する S：説明する T：発問する S：課題を把握する。	◎MA（メイン・アンサー） 教育内容は、A子ども（学習者）、B社会、C文化の各要素と「教育目標・教育思想」の関わりから編成される。編成された教育内容のなかで時間割や学校案内などによって、目に見えるものを顕在的カリキュラムという。 私たちの保育者養成カリキュラムの場合、「医療の専門性を持った保育者の養成」という教育目標と「なすことによって学ぶ」という経験主義的教育思想に基づき、「A学習者…将来は保育所・幼稚園の保育者になりたいのか、病棟・福祉施設の保育者になりたいのか」、「C社会…社会が求める保育者像、厚生労働省・文部科学省の基準はどうなっているのか」、「C文化…医療の専門性を持つ保育者の養成には、従来の保育者養成科目に加え、どのような教育内容（例えば医療、発達障害児に関する知識）が必要か」などの要素を考慮しカリキュラムを編成している。 ●今回の課題（潜在的カリキュラムとその影響）を把握する。

いる。価値的知識の注入を排除することで“知識の規範性”の問題をクリアするとともに、「概念的知識」を「事実的知識」との関わりから習得することで“理論と実践の乖離”の問題もクリアするものとなっているわけである。

4. 結 語

本稿では、保育者養成における教育学系科目の授業構成には、“知識の規範性”と“理論と実践の乖離”の問題があることを指摘し、その状況を改善するために、“知識の構造化”を原理とした授業構成が必要であることを具体的な授業モデルを提示し検証した。その結果、以下の4点が明かになった。

第一に、知識の規範性を克服し、知識の質を高めるため、教育系科目で扱う知識を「価値的知識」「概念的知識」「事実的知識」の3つに構造化する。

第二に、教育系科目の授業では、学生に開かれた教育観の形成を促すために、価値的知識に基づき教育事象を“評価”することを避ける。

第三に、教育系科目の授業は、教育系科目でなければ育成できない知識を提供するために、構造化された概念的知識をなるべく多く提供することをめざす。

第四に、教育系科目の授業は、“知識の規範性”と“理論と実践の乖離”を克服するために、概念的知識を使用し教育事象を“説明”する過程として組織化する。

今後もこれらの結論を批判的に吟味しながら、よりよい授業構成をめざし、理論面、実践面での研究を続け、成果を報告していきたい。なお、保育者養成において、価値的知識の教授を含めた“価値教育”もより重要なテーマと考えられる。この点は、別の機会に論じるが、当面は、拙稿¹⁹⁾を参照されたい。

注及び参考文献

- 1) 全国保母養成協議会：保母養成教科目シラバスの研究，東京：全国保母養成協議会，pp 32—34，同資料編，66—72，

- 1999.
- 2) Bruner JS：The Process of Education，鈴木祥蔵・佐藤三郎訳：教育の過程，東京：岩波書店，1963.
- 3) 佐藤三郎編：ブルーナー理論と授業改造，東京：明治図書，1972.
- 4) 広岡亮蔵：教育内容の現代化，東京：明治図書，1967.
- 5) 森分孝治：社会科授業構成の理論と方法，東京：明治図書，1978.
- 6) 森分孝治：現代社会科授業理論，東京：明治図書，1984.
- 7) 赤堀侃司編：大学授業の技法，東京：有斐閣，1997.
- 8) 伊藤秀子・大塚雄作編：大学授業の改善，東京：有斐閣，1999.
- 9) Davis BG, Wood L and Wilson R：ABC's of Teaching with Excellence，香取草之助監訳：授業をどうする！カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集，東京：東海大学出版会，1995.
- 10) Davis BG：Tools for Teaching，香取草之助監訳：授業の道具箱，東京：東海大学出版会，2002.
- 11) 広島大学教科教育学研究会編：教科教育学Ⅰ原理と方法，東京：建帛社，pp 173—202，1986.
- 12) 山西紘：現場からの教育学，東京：近代文芸社，pp 49—59，1997.
- 13) 前掲書1) pp 81—85.
- 14) 柴田義松：教育課程，東京：有斐閣，pp 5—10，pp 17—42，pp 115—122，2000.
- 15) 安彦忠彦：カリキュラム研究の歴史的研究，「新版カリキュラム研究入門」安彦忠彦編，東京：勤草書房，pp 1—27，2003.
- 16) 小澤周三編：教育学キーワード，第2版，有斐閣，pp 42—43，pp 52—53，1998.
- 17) 広島大学教科教育学研究会編：教科教育学Ⅱ教育課程論，東京：建帛社，pp 1—12，1986.
- 18) 天野正輝編集：教育課程重要用語300の基礎知識，第4版，東京：明治図書，pp 15—53，2005.
- 19) 中原朋生：保育者養成における倫理教育方法論の研究(1) —方法原理としての倫理的意思決定—，東京：全国保育士養成協議会，第38回研究大会研究発表論文集，pp 24—25.

付 記

本稿は、筆者が、平成16年度岡山県保育士養成協議会保育内容委員会（平成17年3月8日，就実短期大学）において、口頭発表した資料を加筆修正したものである。

