

# 何から、保育を問い直すか

田園調布学園大学大学院教授  
佐伯 胖

20.9.18神奈川県私幼連講義第1回 要約版

1

「問い直す」と  
いうけれど・・・

2

一番の問題は、  
保育という世界では  
【問い】がないこと。

What, Whyがなく、How-toしかない。

✓「どうしたらいいの？」しか関心がない。

3

“WHAT”, “WHY”を  
問えなくしているもの：

“ねばならぬ”、“べきである”から考え、  
“ねばならぬ”、“べきである”を実行し  
“ねばならぬ”、“べきである”から評価する。

これが、頭に  
たたき込まれ  
ている。

4

## 保育者が心得るべきことは、

「**どういうときには、どうすべきか**」を知り、それを身につける(習慣づける)こと。

それだけが、わかりたい。  
それだけがわかれば、十分だ。

WHATとかWHYなんて、問うてみても、わからないし、カンケイナイ。

ごく一般的な信念

5

5

## どうして、保育者は「ねば・べき」頭になったのか。

- 幼稚園教育要領、保育所保育指針は、保育者を「問う」人間としてみていない。
- 問答無用に、「ねばならぬ、べきである」に従う存在だとみなしている。

- 教育要領(22頁)で「とする。」「ること。」を検索にかけよ。
  - 「とする。」40件、「ること。」65件
- 保育指針(61頁)で「とする」「ること。」を検索にかけよ。
  - 「とする。」16件、「ること。」155件
- 小学校学習指導要領では、「ること。」1,343件、「とする。」181件

6

6

## 幼児期の終わりまでに育てたい「10の姿」

1. 健康な心と体
2. 自立心
3. 協同性
4. **道徳性、規範意識**の芽生え
5. 社会生活の関わり
6. 思考力の芽生え
7. 自然との関わり、生命尊重
8. 数量、図形、文字等への関心、感覚
9. 言葉による伝え合い
10. 豊かな感性と表現

資質・能力

「○○性」、「△△心」(「□□力」も)は、すべて「こころ」を实体(そこに在るモノ・コト)としてとらえる「**実体論**(substantialism)」であり、それは現代の社会科学(社会学、文化人類学)では否定され、代わって提唱されている「**関係論**(relational theory)」と異なる。

7

7

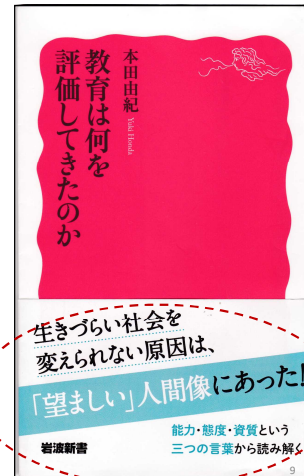
しかし、  
我が国の教育では、  
くりかえし  
「のぞましい姿」(「期待される人間像」を「教育すべきこと」としてきた。

8

8

## 本田由紀を読む

本田由紀（2020）『教育は何を評価してきたのか』岩波新書



ココ！ →

9

## 「学制」公布からの学校教育体制

- 1872年 「学制」
  - 「一般の人民華士族農工商及び女子必ず邑に富岳の戸なく家に富岳の人かからしめん事」
- 1879年 教育令
- 1886年 小学校令、中学校令、師範学校・帝国大学令  
(但し、東京大学は1877年創立)
- 1889年 **大日本帝国憲法発布**
- 1890年 第二次小学校令、実業補習学校の制度化  
**教育勅語の制定と下賜**
- 1894年 高等学校令
- 1899年 実業学校令、高等女学校令、市立学校令  
**1900年（明治33年）の学校系統**

10

我が国の教育における  
「人間の望ましさ」を支える二つの評価軸

- **垂直的序列化**：相対的で一元的な「能力」に基づく選抜・選別・格づけ。
- **水平的画一化**：特定のふるまい方や考え方を全体に要請する圧力。
  - 「**教化**」の形をとる。
  - 「生きる力」、「人間力」、など。
  - 「態度」、「資質」と不可分。
    - 規則を重んじる
    - 自ら学ぶ意欲、社会の変化に主体的に対応。

教育勅語がルーツ

11

11

じゃあ、  
どうすればいいの？

(また、How-to?)

12

12

箕面自由学園中学校同窓会卓話  
大阪リーガロイヤルホテル 2015.10.25

## 日本人には「一人称」がない

佐伯 胖

13

13

私は1966年にフルブライト留学生としてアメリカのワシントン州、シアトルにあるワシントン大学大学院の心理学専攻に入学しました。大学院生活は大変厳しいもので、膨大な文献を読んだり、レポートを書いたり、さらに、機関銃のようにまくし立てる講義を聴き取ってノートに記したりで、息つく暇もないぐらいでしたが、週末には院生のどれかのアパートなどで、缶ビールを持ち寄って談笑したりもしていました。

そういうとき、「今週のxxxという授業でのyyyの話、あれはどうなんだろう？君はどう思う？」などと話し合うのですが、ときには「サエキはどう思う？」と聞かれる。

14

14

私なりに勉強したことをもとに、それについての最近の研究を紹介したりしはじめるのですが、なんとなく「うさんくさい」というような反応。こちらもなんとなく気落ちしてしょんぼりしていると、ある友人がこうはっきり言うのです。「サエキの今の話は、その研究についての“**What is supposed to be true**”の話だが、サエキ自身が“**What is true**”についてどう考えているかを聞きたいのだ」といわれました。これは非常にショックでした。

15

15

私は長年、勉強というのは「何が真実とされているか」について調べ、整理し、覚えることと思って一所懸命、努力しており、「何が真実なのか」を自ら問うなどということは、どこかエライ人、天才的なアタマの持ち主がやることで、我々凡人はそういうエライ人が唱えた「論」を「真実だということにして」覚えるだけだと思い込んでいました。

16

16

そこから脱して、自分自身で「本当だと思えること（納得すること）」を求め、68年に修士論文、70年に博士論文を書き上げて1年間のポスドクを終えて帰国したのですが、日本の心理学会誌の論文は、すべて、“**What is supposed to be true**”ではじまり、“**What is supposed to be true**”で終わるというものばかりで、論文執筆者自身が「本当に何が真実かをこの私が問う」という気迫も意欲もまったく感じられないものばかりでした。

このことは、次の言葉に要約できるでしょう。

**日本人には、一人称がない。**

17

17

たしかに、日本語の文章では、一人称なしで十分成り立つのです。ものごとを主張するときは、「そのことが真実だと私は信じる」と主張するのではなく、暗に「みんな、そうなんです（みんな、それを真実だとしている**They suppose it to be true**）」という、いわば「**三人称だのみ**」で語るのです。

18

18

「一人称」をとりもどそう。

それには、  
「みんな」／「わたしたち」という呪縛  
から解き放たれること。

19

19

学校では、教師は一人称  
を「先生」という。

軽井沢の風越学園では、教師はすべて  
「あだな」で呼び合う。

20

20

私たちは、一人称を  
育ててこなかった。

21

21

結城恵著『幼稚園で子どもはどう育つか  
—集団教育のエスノグラフィー—』

有信堂、1998年

22

22

入園式での「園長先生(principal of the kindergarten)のお話」から

ちゅうりっぷのみなさん、何てようちえんに入  
ったんですか？ ようちえんのおなまえ、言える？  
Sようちえんっていえるかしら？ せんせいのお  
なまえは、なんておっしゃるのかしら？ のざわ  
せんせい、ね。

みんなきょうからSようちえんのおともだちです  
よ。ようちえんではね、おうちとはちょっとちが  
うところがあるかもしれないけれど、みんなで、  
なかよくあそびましょうね。

23

23

## 個人を、集団呼称で呼びかける

- 子どもに呼びかけるとき、「集団呼称」が用いられる。
- 「あなた（あなたたち）」という代わりに、「ちゅうりっぷさん」（その子どもの所属する学級名が「ちゅうりっぷ」組）とって呼びかける。
- 「ちゅうりっぷさん、廊下に並びましょう。」
- 結城恵氏は幼稚園に入園したての子どもが、先生からこのように呼びかけられたとき、「あたしは、ちゅうりっぷさんってお名前じゃないのに。ちえちゃんってお名前なんだけど・・・」と集団名で呼ばれることに戸惑っていたことを報告している。

24

24

「さすがs幼稚園のきくぐみさんだ」って言われるようにがんばりましょうね。

どこのグループさんが一番でしょうか？ あっ、ひょうグループさんが早い！ りすグループさんもいいお姿勢になりました。くまグループさんも...はい、みなさん、とてもいいお姿勢になりましたね。

25

25

子どもも「集団の一員」であろうとする。

“子どもは、幼稚園での経験を積み重ねる中で、先生が形成する「目に見える集団」と自分とのあいだの包摂／排斥関係を読みとり、自分の行動を調節することを学ぶ。

さらに、この包摂／排斥関係を自分のあそびのなかに適用し、集団を操作しながら遊ぶ方法をも学習する。”

26

26

「集団の一員（仲間に入っている）」  
というアイデンティティは、  
**自分を「三人称化」**している。

「自分」の固有性を否定  
One of Them（「みんな」の中のひとり）

➔ **安心**

**三人称としての自己**

27

27

## 安心社会と信頼社会

- 安心社会：仲間とは、「裏切らない」同士
  - 裏切ったときの制裁がコワイ（やくざ社会）。
  - 「裏切った」と思われることがコワイ。
  - 常に、「**同調確認**」をしたがる。
  - 「**内集団ひいき**」が生まれる。
- 信頼社会：相手の人格や行動傾向で仲間づくり
  - 仲間関係とは、社会的不確実性を認めた上で、相互関係をつくる。
  - 他者と「**信頼関係**」をつくるのが怖くない。
  - 自分の予想通りでなくとも、「**信頼**」をもちつづける。
  - 他人をよく見て、**よく知る**ことが大切。

山岸俊男著『安心社会から信頼社会へー日本のシステムの行方』中公新書、1996年

28

28

## 主体的に生きる・ 主体性を育てる

29

29

子どもが、（世界を）  
はじめて「知る」とき。

世界にあるモノ・コトは、  
自分が「なってみる」ことのできる世界である。

30

30

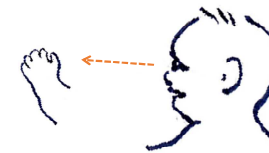
## 生後、12～13週目の赤ちゃんの 「むすんで・ひらいて」凝視

佐伯 胖 擬人的認識論序説 『イメージ化による知識と学習』  
東洋館、1978年、pp. 15-50.

31

31

- 私が1978年に著した『イメージ化による知識と学習』（東洋館）で披露したエピソードだが、私の3人の子ども（その後4人になったが）がすべて例外なく、生後10～12週間目になると、自らの手をじっと見つめながら、ゆっくりと、「むすんで、ひらいて」をするのである。



32

32



- それはあきらかに、みずから「むすんで」を「やろうとしてみる」ことが、実際に「(手が) むすばれる」様子を見て、確かめているのである。
- つぎに、「ひらいて」を「やろうとしてみる」ことが、実際に「(手が) ひらかれる」様子を見て、確かめているのである。
- そのときのまなざしは、まさに、手を「じっと」みつめているのであって、何気なく目を向けているのではない。

33

33

- このようなことが、ほぼ、一週間、ほとんど毎日観察される。一週間経つと、いかにも、「もう、わかった」とばかり、見向きもしなくなる。
- この間、赤ちゃんにとって、何が「わかった」のだろうか。
- それは、赤ちゃんが、そこに見えている「手」に、自分の身体の奥底から発する能動性を投入することが、実際に、目に見える変化を生じさせる、ということ、つまり、世界のモノは、自らの発したなんらかの“意思”（原因）で動く（変化する）、ということを発見するのである。

34

34

ところが、  
根源的能動性は成長につ  
れて失われていく

35

35

「教育」のこわさ

人は教えられるとき、  
自ら考えるスイッチを切る。

Whiten, A., Horner, V., & Marshall-Pescini, S. (2005). Selective imitation in child and chimpanzee: A window on the construal of other's actions. In S. Hurley, & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*, Vol. 1, *Mechanisms of imitation and imitation in animals*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 263-283.

36

36

## Whiten & Horner 実験

37

37

## 「教わる」ということは

- “考えない”スイッチが入る。



- 自ら、what や why を問わなくてもよい。
- What や Why は、誰かエライ人が考え、そのコタエ（「正解」）を見つけてくれたのだから、私たちは、そのコタエだけを知ればよい。

38

38

子どもは「教える人」の“暗黙の要求”に  
必死で応えようとする。

- 「教える人」の意図を先取りしようとする。
  - 何をやってほしいのか
  - どうなってほしいのか
- 「言われなくてもわかる」
- それが、教師の指導力が高く、統制のとれた、良い教室とされる。

39

39

## 学習指導要領に、「造形遊び」を導入した人

にしのみりお

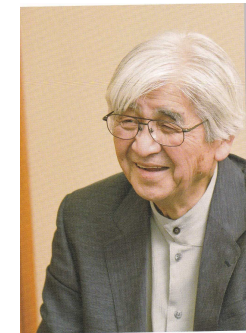
1937年生まれ、福井県出身。

多摩美術大学卒業後、東京都立学校教諭、皇學館大学、金沢大学を経て、

文部省教科調査官および視学官、上越教育大学教授(学習臨床学)・附属小学校長、兵庫教育大学連合大学院(博士課程)教授(併任)等を歴任。(公財)美育文化協会理事。

1977(昭和52)年以降、教育課程の改訂に携わる。「造形遊び」の導入をはじめ、「新しい学力観の教育課程」などにかかわり、子どもの論理による教育を推進し、教育界に広く影響を与えた。著書等に、『小学校新しい学力観に立つ授業と評価の手引』(明治図書)、『改訂小学校学習指導要領の展開(図画工作編)』(明治図書)、『子どもの世界の学び』(滋賀大学教育学部新聞研究室2018,8発行)ほか多数。

2007年、叙勲(瑞宝小綬章)受章、園遊会に招待される。



40

40

“・・・あるとき、図工の授業で「こういうこともあるよ、ああいうこともあるよ」と事例を挙げて私が説明していたら、ひとりの子どもが「先生、僕が自分で考えてやること、なくなっちゃうよ。今から僕がやること、考えること、ちゃんと残してよ」と言ったんです。

まさにそれだと思うんですね。その子はそのときの時間を「じぶんのくじかん」としてくれよ」と言いたかった。今の子どもたちにもそういう叫びがあると思うんです。

・・・

授業になると、先生方は教えるということばかり頭の中にあって、「こうしたほうがいい、ああしたほうがいい」と先回りしてしまい、子どもたちが本来自分で気づいていくはずのものを取り上げてしまっているんじゃないでしょうか。”

41