

## 「ひだまりの保育園」実践を どう見るか

佐伯 胖

1

1

## 何が、「ない」か

- 「ねばならない、べきである」がない。  
• →「なるように、なる」ままに？
- 「一斉に」がない。  
• →それぞれがバラバラ？
- 「計画」がない。  
• →すべて、「なりゆき」まかせ？
- 「育むべき“能力”」がない。  
• →何も「育っていない」？
- 「保育士の役割（専門性）」がない。  
• 保育士は、いなくていい？

【疑問】  
・これ、「保育」なの？  
・小学校へ行ったら、どうなるの？  
・「教育」は、やらずにやめよ。

2

2

## 「ねばならない、べきである」がない のはなぜか。

そもそも、日本の「教育」は、「ねばならぬ・べきである」から始まり、「ねばならぬ・べきである」を全ての国民に徹底的に「教え込む（教化する）」ために、学制の制定ではじまった。

3

3

慶應義塾大学名誉教授  
村井 実氏の提言：

『日本教育の根本的変革』  
川島書店、2013年



4

4

## インターネットと教育シンポジウム

日時：平成15年12月5日（金）

場所：佐賀大学理工学部都市工学科大講義室

主催：(株)佐賀新聞社、佐賀大学、NetComさが推進協議会

### 基調講演

# 「目指すところは自由な学び」

慶應義塾大学名誉教授 村井 実

5

5

- 明治初期、自由な学びは日本中の寺子屋にあった。子どもたちは、「学びたい」ことを、「学びたい」ときに、「学びたい」ところで、自由に学んでいた。
- ところが国は学校を作り、「学ぶべきこと」を定め、それを卒業しないと一人前の人間として認めないという制度を作った。
- それを代表した人物が大久保利通であり、明治2年「政府の体裁に関する権限書」を書いた。その中の印象的な言葉で「日本国民は西洋国民と比べて無知蒙昧（野蛮）、無気無力」であったため学校という制度を作って、教化することを提案した。
- 日本はその後現在までその通りの道を辿ってきている。ピラミッド型の学校制度で上に登れたら偉いというシステムを作り、日本を近代化しようとするものであった。
- 大久保利通は殺害される数日前に「自分のやっていることは変則変態なのだが、今の日本を近代化するには仕方がないことだった」と言っていた。もしそのまま生きていたら本物の教育に変えていこうと思っただけかもしれないが、その後も学校システムはそのままである。

6

6

- 日本は戦争に負けたが教育は変わっていない。我々国民も慣れていて明治以降130年間変わらない。いい成績をとることで人間として認められるという社会が続いてきた。
- 実は、学校で成績だけ良くて高収入を得ている人ほど、人間としてあてにならない。人間らしい人間が今の世の中になくなるのは当然ではないかと思う。大久保利通や西郷隆盛は学校に行かなくても立派な人間に成長した。
- 学びたいことが自由に学べないのが、今の日本の問題であり、大なり小なり世界中もそういう問題にぶつかっている。自由を生かして勉強できるチャンスは少なくなってきた。それは民主的國家から離れてきている。世界中が國家の利益を利用し國益をすすめるだけ、世界はおかしくなる。明治時代、日本は寺子屋をもつ獨特の國家だったが、今はかつてのそうゆうものはないだろう。海外もそうである。ナショナリズムが膨張して一人一人の人間性が失われているのは大問題である。

ある出版社から、「いま学校に何が必要か？」という題でコラムを依頼されたが、それは「教えないということだ」と書いた。「教えない覚悟を日本中の学校がすること」だと。

7

7

我が国の「教育」は、「ねばならぬ・べきである」から始まり、それは変わらず、一貫して現在に至っている。

8

8

## 「学制」公布からの学校教育体制

- 1872年 「学制」
  - 「一般の人民華土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

9

9

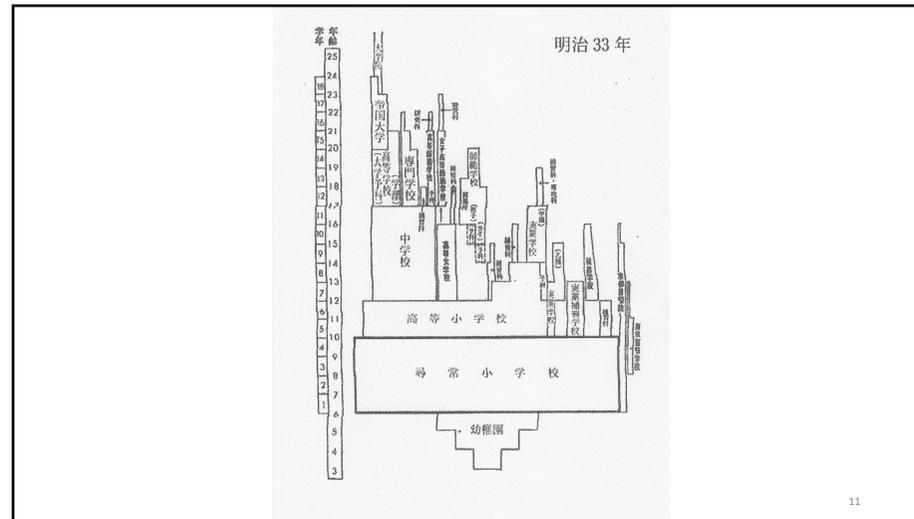
## 我が国の教育における 「人間の望ましさ」を支える二つの評価軸

- **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

10

10



11

11

## 教育勅語 (原文)

朕惟フニ我カ皇祖皇宗國ヲ肇ムルコト宏遠ニ徳ヲ樹ツルコト深厚ナリ  
我カ臣民克ク忠ニ克ク孝ニ億兆心ヲ一ニシテ世世厥ノ美ヲ濟セルハ  
此レ我カ國體ノ精華ニシテ教育ノ淵源亦實ニ此ニ存ス  
爾臣民父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ朋友相信シ恭儉己レヲ持シ  
博愛衆ニ及ホシ學ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓發シ徳器ヲ成就シ  
進テ公益ヲ廣メ世務ヲ開キ常ニ國憲ヲ重シ國法ニ遵ヒ  
一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ  
是ノ如キハ獨リ朕カ忠良ノ臣民タルノミナラス  
又以テ爾祖先ノ遺風ヲ顯彰スルニ足ラン  
斯ノ道ハ實ニ我カ皇祖皇宗ノ遺訓ニシテ子孫臣民ノ俱ニ遵守スヘキ所  
之ヲ古今ニ通シテ謬ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラス  
朕爾臣民ト俱ニ拳々服膺シテ咸其徳ヲ一ニセンコトヲ庶幾フ  
明治二十三年十月三十日  
御 名 御 璽

12

12

教育勅語の十二徳	
孝行	子は親に孝養をつくしましょう
友愛	兄弟・姉妹は仲良くしましょう
夫婦の和	夫婦はいつも仲むつまじくしましょう
朋友の信	友達はお互いに信じあって付き合しましょう
謙遜	自分の言動を慎みましょう
博愛	勉学に励み職業を身につけましょう
知能啓発	知識を養い才能を伸ばしましょう
徳器成就	人格の向上につとめましょう
公益世務	広く世の人々や社会のためになる仕事に励みましょう
遵法	法律や規則を守り社会の秩序に従いましょう
義勇	正しい勇気をもってお国の為に真心を尽くしましょう

13

## 「幼児期の終わりまでに育ってほしい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. 社会生活との関わり
6. 思考力の芽生え
7. 自然との関わり・生命尊重
8. 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
9. 言葉による伝え合い
10. 豊かな感性と表現

これら  
「教育勅語」の現代版

14

今、（心ある）人々は、  
教え主義からの根本的脱  
皮を訴えている。

15

その第一歩が、  
「ねばならぬ・べきである」  
からの脱皮である。

16

「一斉に」がないのはなぜか。

17

17

## 日本の幼稚園では 集団主義が中心

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—』

有信堂、1998年

18

18

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。

19

19

## 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。

20

20

「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。

21

21

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。”

(結城, 1998 : 174)

22

22

〔廊下には、なかに子どもが数人座れる「木の根っこ」と呼ばれる場所がある。3人の男子（よしむね、たくと、まさと）がそこに恐竜のおもちゃを持ち込んで遊んでいた〕

たかし：仲間にいーれて。

よしむね：恐竜カードを持ってる人しか入れないんだよー。

〔たかしは、教室に戻ってカードを探し、その一枚を持って再びやってくる。〕

たかし：ほら、持ってきたよ。仲間にいーれて。

よしむね：恐竜の名前いえなきゃ、入れてあげないー。

〔カードを見せながら〕ぼくの、ティラノザウルス！

たくと：ぼくの、ブローノトザウルス！

まさと：ぼくの、ステゴザウルス！

たかし：.....

23

23

よしむね：ダメだねー。赤ちゃんをこのなかに入れることはできないんだよー！

〔たかしは、あきらめて部屋にもどる。〕

まさと：あいつ、ばっかだなー。

たくと：あいつ、ばっかだよー。おまめと一緒にあそんでたらいいいんだよー。

(結城, 1998 : 174-175)

24

24

## 「仲間入り」の条件設定\*

- 20xx年11月 3歳児クラス
- 登場人物：ススム（男児） アキ（女児）、マナ（女児）、マリコ（女児）、イクミ（女児）。
- ススムがおままごとコーナーでフライパンを使ってお料理を始めている。やがて、ススムがアキを誘い、そのときアキと一緒にいたマナも一緒におままごとのコーナーに加わる。また、このとき登園してきた、マリコも合流する。
- ススム、アキ、マナ、マリコの4人は、それぞれにフライパンを手にして、レンジ台の上でそれぞれお料理をしている。
- このおままごとコーナーに、イクミがやってくる。イクミは、おままごとの道具が使いたくて入ってきたように見える。4人は口々に、「だめよ」だったり「いれてっていわなくちゃ」とイクミに言う。

\*岩田恵子（2012） 幼稚園における子どもの「仲間づくり」に関する研究—仲間の包有と排除を生み出す社会的相互作用の分析— 青山学院大学大学院社会情報学研究科博士学位申請論文.

25

25

## 「フライパン持っている人しかだめなの。」

- イクミはそれを受けて「いれて」と言うのだが、それに対して「いいよ」と「だめよ」の声が入り混じる。結局「だめよ」の声が大きくて、イクミは困った顔で立ち尽くす。
- その立ち尽くすイクミを見て、「**フライパン持っている人しかだめなの**」と口火を切ったのはアキだった。この発言に続いて他の子も、「そう、フライパンがないとね～」と同じことを言う。ますます困った顔になるイクミ。
- すると、マナが「ねえ、フライパン持っていない子は、子どもってことにしない？」という新たな提案をする。「フライパン持っているのが、おかあさんで、おとうさんで、で、もっていない子が子ども」というように一生懸命、アキ、マリコ、ススムに説明している。
- またマナは「男の子はひとりだけで、女の子は入れることにしよう」とも言う。そんなやりとりの最中、結局イクミは、おままごとのコーナーを離れてしまった。

26

26

これじゃあ、  
ひとりひとりの「学び」は生まれない。

27

27

「計画」がないのはなぜか。

28

28

## 「計画」は「目標」設定から生まれる。

- まず、行動の「目標」（達成されるべき行動）が示される。
- その「目標」は「下位目標」に分化される。
- 「下位目標」は「さらなる下位目標」に分化される。
- . . . . .

こういう捉え方は、かつて、「行動主義 (Behaviorism)」と呼ばれ、1940年代から1960年代まで、心理学・教育学で一世風靡したが、認知心理学・認知科学の台頭によって、徹底的な批判にさらされ、理論的には完全に破綻している。

29

29

## 行動主義の栄枯盛衰

30

30

## 「行動主義」とは

31

31

## 「心理学を科学にする」

- J. B. ワトソンの「行動主義宣言」 (1912)

“心理学の目的は行動の予知とその支配であり、心理学は客観的、実験的な自然科学の一部門であるから、行動だけを問題にすべきであり、意識や内観は排除されなければならない。行動はある刺激に対する要素的な反応からなりたち、その反応はまた筋肉運動や腺分泌からなりたち。それゆえすべての行動は、条件付けによる要素的な刺激と反応の連鎖によって説明することができる。”

Watson, J. B. 1913 Psychology as the behaviorist views it. *Psych. Rev.*, 20, 158-177 より抄訳 (佐伯)

32

32

ワトソンの行動主義宣言は、スキナーによって、「心理学理論」全般に広がった。

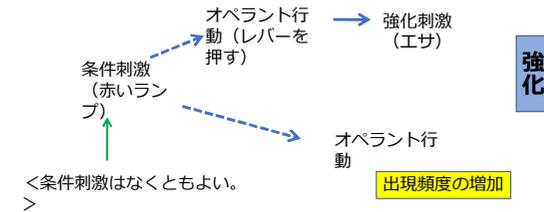
- 「強化の随伴性 (Contingency of Reinforcement)」こそが、すべての行動形成の基本原理である。
- 行動選択の結果、「強化と結びつく」行動が形成され、「強化と結びつかない」行動は消滅する。
  - 動物が満足するとかの説明は不要
  - 言語行動、情動反応、迷信行動、問題解決行動、などなど、すべての行動はこの原理で説明できる。

33

33

## 学習の「科学的法則」 ～スキナーの行動主義心理学～

- スキナー (B. F. Skinner, 1904-1990)
  - 行動主義の原理にもとづく「学習」の理論化
    - パブロフの条件付け→レスポナント条件付け
    - スキナーの随意的行動の条件付け→オペラント条件付け



34

34

学習をコントロールするのは、「強化の随伴性」である。

- 「強化」とは、それを与えることによって、オペラント行動の出現頻度が高まる刺激。
  - 動物が満足するとかの説明は不要
- 「強化の随伴性 (Contingency of Reinforcement)」こそが、すべての行動形成の基本原理であるとした。
  - 「強化」の強さはカンケイナイ。
  - 言語行動、情動反応、迷信行動、問題解決行動、などなど。

35

35

## 行動主義心理学から、 「科学的な教授法」の創出

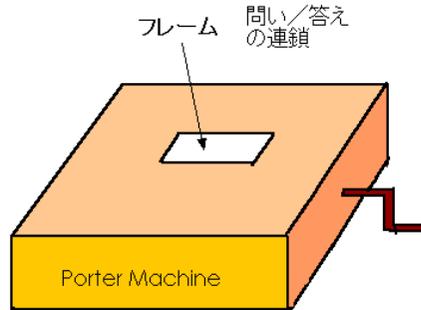
- スキナーが娘 (小3) の算数の授業を観て「おどろいた」こと
  - 動物の学習実験でわかっている学習の成立条件が満たされていない。
  - 目標があいまい→「何ができればよいのか」がわからない。
  - 遅延フィードバック→テスト結果は翌日
  - 脱線と飛躍が多く、系統立っていない
- ティーチング・マシン/プログラム学習の提唱\*
  - **スモールステップの法則**
  - **即時強化の法則**
  - **逐次的接近の法則**

\* Skinner, B. F. (1954) The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97.

36

36

## 初代 ティーチング・マシン



37

37

## 教育は、「目標行動の達成」のための最適化方略

学習の目標は、学習者の行動のことばであらわせ（目標値実証主義）。

- 「〇〇を理解させる」→「△△ができるようになる」
- 目標行動が達成したか否かが「検証」できるように。
- 「“つもり”と“はず”の教育」からの脱皮。
- 学習の「フローチャート」化。
- スモール・ステップで、確実に。
- できたか、できなかったかが、その場でわかるように。

38

38

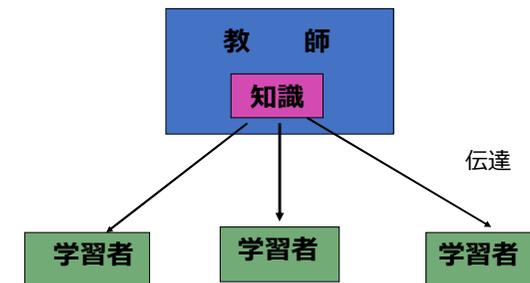
## プログラム学習の発展

- 「工学」となった「教育」（「教育工学」の誕生）
  - 計画 (Plan) / 実行 (Do) / 評価 (Check) の徹底
- 操作主義：測定・評価こそすべて
  - 「つもり」と「はず」の教育からの脱皮
  - ×「理解させる」 → ○「...ができるようになる」
  - 目標値実証主義
- 理想的学習は、「個別学習」である。
  - 「前提行動」の違いと、「学習の早さ」の違い。
- 今日でも、活用されている。
  - CAI: Computer-Assisted Instruction
  - WBT: Web-Based Training

39

39

## 行動主義における教師



40

40

## なぜ、行動主義はウケた (ウけている) のか

- わかりやすさ
    - 「素朴心理学 (Folk Psychology) 」 そのもの
  - 明るい、希望をあたえる
    - 根気よく、反復練習すれば、かならず克服できる
  - 「成功的教育観」\*
    - 私たちが「教えた」というのはどういときか
      - 「教える」行為を「教える」意図のもとに行ったことか
      - 教えた結果、当初目標として掲げたことが達成したか
- \* イスラエル・シェフラー著 村井実監訳 『教育のことば』 東洋館、1981年

41

41

実は、  
「行動主義」は (理論的に  
は) 破綻している。

42

42

刺激と反応の機械的な連  
合形成ではなく、

- 動物 (人) は、**自らの**  
**「仮説」**を検証しようと  
している。

43

43

## クレチェフスキーの実験

ネズミだって、「仮説」を検  
証しようとしている。

Krechevsky, I. (1932) 'Hypothesis' in rats.  
*Psychological Review*, 39, 516-532.

44

44

ネズミが二つの窓の一方に飛び込むとエサが食べられる。  
他方の窓に飛び込んで何も無い。  
正解： 「ハードル」 がついている方の窓に飛び込む。

ネズミは当初、  
右側ばかりを選好  
して飛び込んでい  
る。  
4日目ぐらいで、  
ピーク(98%)に達  
するが、それ以後、  
急激に「右側」選  
好傾向が消えてい  
く。  
それにつれて、  
「ハードル」 選好  
傾向が増大する。

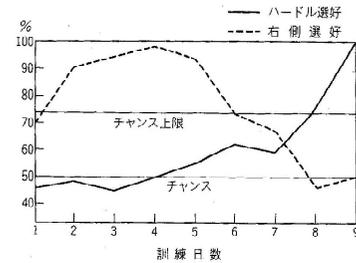


図 1-1 ネズミの弁別学習における右側選好の変化とハードル選好 (正解) の変化 [Krechevsky, 1932]

Krechevsky, I. 1932 "Hypotheses" in rats. *Psychological Review*, 39(6), 516-532.

45

## もう一つの実験

### ガルシアとケーリングの実験

46

### ガルシアとケーリングの実験

ネズミに単純な弁別学習をさせる。

(1) ガチャガチャ音と青白いピカピカ光を聞かせた直後、水を飲むと、電気ショックが来るか、数分後下痢をする (強いX線照射)

(2) サッカリン味の水 (ネズミは大好きになる) に異臭を混ぜたものを飲ませたとき、電気ショックか、数分後下痢を引き起こさせる。

	ガチャガチャ音とピカピカ光	サッカリン味に弱い異臭
電気ショック	回避学習が成功	回避学習不成立
下痢 (強いX線照射)	回避学習不成立	回避学習成立

それで、ネズミは回避行動を学習するが、  
Garcia, J. R., & Koelling, R. 1966 Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, 4, 123-124.

47

47

### G & Kの実験が明らかにしたこと

ガチャガチャ音プラス青白いピカピカは電気ショックの兆候としての弁別刺激として学習

サッカリン味と異臭も下痢の兆候としての弁別刺激として学習

しかし、ガチャガチャ音プラスピカピカ音は、下痢の兆候としての弁別刺激とはならない。

同様に、サッカリン味と異臭は、電気ショックの兆候としての弁別刺激にならない。

ネズミは、刺激を「強化」との連合性ではなく、刺激がもたらす「意味」の関連づけをしている。

48

48

## ガルシアとケーリングの実験は 何を反証したか？

- 学習とは、刺激と反応の連合であり、その場合、刺激の「意味」、「反応の」意味は無関係。
- 刺激が与えられ、反応した直後に「強化」が与えられれば、どんな刺激に対してのどんな反応も、“機械的に”連合する。

↓

**これ（行動主義原理）はウソだ！**

49

## 認知革命

50

## 心理学的「理論」としての思考の シミュレーション（「人工知能」研究のはじまり）

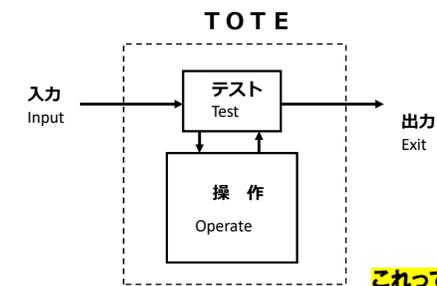
- 「問題解決行動」の心理学的「理論」たるものの条件：
  - 問題解決者の「できること（performance）」を正しく予測できること
  - 問題解決がどのようにして達成されるのか（そのプロセス）の説明ができること
  - 問題解決過程で見られる特徴（たとえば、“洞察”）の発生が予測・説明できること
  - （問題解決者内部の、あるいは課題状況の）初期条件の違いが、どういう変化として現れるかが予測・説明ができること。
  - 「問題解決」のスキルがどのように習得され、それによって、何が新たに獲得されるのかの予測・説明ができること。
- ところで、「論理学の定理を証明する」コンピュータ・シミュレーション（LOGIC THEORIST）は上記をすべてクリアしている。→故に、これは「問題解決行動」の心理学的理論である。

Newell, A., Shaw, J. C. & Simon, H. A. 1958 Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65, 151-166.

51

## 新しいパラダイムの模索（1）

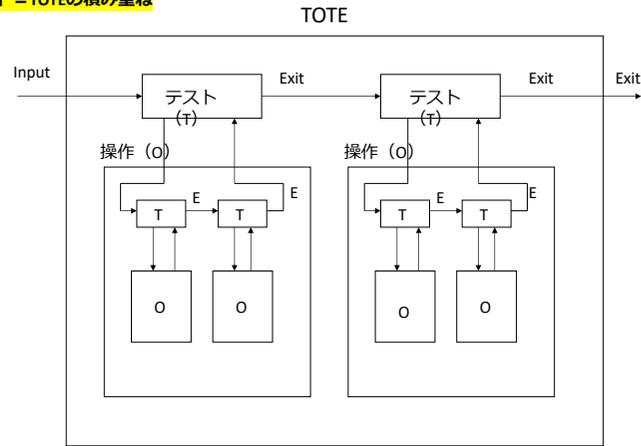
-Miller-Galanter-PribramのTOTE-



Miller, G., Galanter, E., & Pribram, K. H. 1960 *Plans and the Structure of Behavior*. Holt, Rinehart & Winston

52

「考える」=TOTEの積み重ね



53

53

## Suchmanの状況的プラン論

「行為」は常に周辺環境との相互交渉によって構成される。

Lucy A. Suchman, L. A. *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. New York, NY: Cambridge University Press, 1987.

L.A.サッチマン著佐伯胖監訳『プランと状況的行為－人間-機械コミュニケーションの可能性』産業図書、1999年

54

54

## プランはリソース（資源）である。

- プランは状況的行為のためのリソース（資源）であって、どのような強い意味でも、行為のコースを決定するというものではない。
- むしろ状況的行為の組織化を、行為者間の、また行為者と行為が行われる環境の間の、時々刻々の相互行為を通して立ち現れる特性と考えるのである。
- 例えば、カヌーで、急流を渡ることをプランするとき、その人が、滝の上でしばらくとどまり、下り方をプランするというのは非常にありそうなことである。このプランは、“可能な限り左側の方を行こう、そして二つの大きな岩の間を抜けよう、それから次の右石群のあたりを後ろ向きに右に行こう”というようなものかも知れない。
- 多くの考慮、議論、シミュレーション、再構成が、こうしたプランの中に入るかも知れない。しかし、それがどのように詳細なものであれ、プランは、カヌーに滝を通り抜けさせる実際の仕事には及ばない。実際に流れに応じたり、カヌーを操る詳細ということになると、人はみごとにプランを捨て、その人に使うことができるどのような身体化された技能を振り所にする。

55

55

## プランは「あいまい」でなければならない。

- 状況的行為の立場からは、プランの持つあいまいさは欠点ではない。
- むしろ、プランのあいまいさは、意図と行為の詳細が、実際の状況の、周辺環境的(circumstantial)かつ相互行為的な個別事項に従って随伴的に決定されざるを得ないという事実による。
- プランを行為を制御する構造としてではなく、行為のリソースとして捉えるならば、取り組むべき問題はプランを改良することではなく、それがどのようなリソースであるかを理解することである。

56

56

## 前回のつづき 2023.2.10

57

57

## 「ひだまりの保育園」実践

- 何が、「ない」か
  - 「ねばならない、べきである」がない。
    - →「なるように、なる」ままに？
  - 「一斉に」がない。
    - →それぞれがバラバラ？
  - 「計画」がない。
    - →すべて、「なりゆき」まかせ？
- 「育むべき“能力”」がない。
  - →何も「育っていない」？
- 「保育士の役割（専門性）」がない。
  - 保育士は、いなくていい？

58

58

「育むべき“能力”」がない。

59

59

教育 = 能力育成  
発達 = 段階的能力獲得

これが、当たり前とされてきた。

これを打ち破るのは、簡単ではない！

60

60

## ライルに帰れ！ Back to Ryle!

61

61

## そもそも 「知性」とは何か “あの人は知的である”とは 「その人に“知性”がある」ということか

ギルバート・ライル著坂本百大ほか訳  
『心の概念』みすず書房、1987年

Gilbert Ryle. *The concept of mind*. New York, NY: Barnes & Noble, 1949.

62

62

## G.ライルの認識論\*

\* 「認識論」とは、人間がものを「知る」とはどういうことかを探求する学問。

人間の知性 (Intelligence) は、一般に、  
 (1) 知識の所有 (Knowing That) と  
 (2) 技能の獲得 (Knowing How)  
 の二種類があるとされているが、G. Ryleはこれをデカルトの「心身二元論」として否定し、人間の知性を、もともと、**Knowing How そのものが理智性 (intelligence) を含むものである**とした。

「賢い振る舞い」以上でも以下でもない。

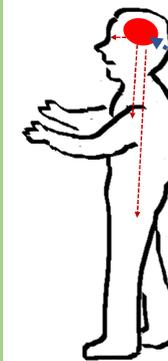
63

63

“disposition”(潜性):例(砂糖の甘さ)

「機械の中の幽霊」

本当は、行為を通してかわる対象(含、状況)との関係によって引き出され、表れる特性であり、「よさ」「徳性」である。



心  
知識  
技能 (〇〇力)

「教える」こと  
で変えられる?

人の「内側」ある十二カが知的(技巧的)行為の「原因」ととする。

64

64

## 技能（Knowing How）とは・・・

- 「行為」の連鎖ではない。
- 行為の**潜性（disposition）\***、もしくは、**潜性の複合体**である。

\*砂糖の潜性とは、「舐めたときに甘い」とか「お湯に入れると溶ける」性質。「甘さ」は砂糖の糖分と舌の味覚の**相互作用（関係）**が生み出す特性。

【哲学】 【論理】 素質：ある状況のもとで対象がそのように反応すると考えられる特性  
(ランダムハウス英和大辞典より)

65

65

## 潜性（disposition）とは

- 無限に多様な状況に、それぞれ適切に対応することに表れるという特性を「**潜性**」と呼び、それが技能（Knowing How：“わざ”）であるとする。
- 「知性」は「知的振る舞い・・・ができる（able）」ということ（ability）を含意するが、**その逆（潜性によって“できる”）を意味するものではない。**

66

66

## 実体論から関係論へ

### 認識論上の一大転換

67

67

#### 実体論：

対象が示している特性（固有の性質）は、その対象に備わる何らかのモノ（実体；アレ、コレ、ソレと名付けられるもの）が（原因となって）もたらしているという考え方。

#### 関係論：

現れ出ている特性（固有の性質）は、対象と外界（周辺環境）との“関係”で生じている特性であるとみなす。

68

68

## 「個人能力還元主義」からの脱皮

- 「能力」とは、さまざまな状況の中で、さまざまな人やモノ、あるいは目的などとの関係の中で、人が行う実践活動を通して立ち現れる（可視化される）現象。
- 学習・発達とは、子どもが生きている社会、世界、共同体、そこでの人々の営み、活動などとの「関係」の有りよう総体の変容。

69

69

## 「能力」という「力（チカラ）」の想定

- 個体の中に備わっている、外界の事物を変える何か
  - 「握力」：握ることで対象を変形する体内の筋肉の働き
- 当人の「能力」は、ある程度（一定期間内で）安定している。
  - 状況（場面）が変わっても、発揮される。
- 「能力」は現れる結果に「差」がある。
  - 高いー低い、大きいー小さい、・・・。
  - 測定・評価の対象となる。

✓「能力」は測定（検査）されて、評価される。

このことを、ライルは「機械の中の幽霊」だと言った。

70

70

鈴木宏昭著『私たちはどう学んでいるか』（筑摩書房、2022）第1章 能力という虚構 によると、

- 「能力というのはアブダクションから生まれた仮説である」
    - アブダクション（abduction）というのは、結果（観察事実）からそれが生み出される原因（生み出すモト）として想定されるモノ。
  - さまざまな「できる（being able）」ことの集積がabilitiesであり、正確に訳せば「できていること」である。
- 
- 観察されるさまざまな心的働きをもとに、そういう心的働きが何らかの「原因」としての「心」がもたらしていると想定することの愚かしさを、ギルバート・ライル（Gilbert Ryle, 1900-1976）は「機械の中の幽霊（Ghost in the Machine）」と呼んだ。

71

71

## “Ability”の訳語は「能力」ではない。

- ✓ “Ability”の意味に「能力」の「力（リョク）」の意味はない。
- ✓ もともと、“able”（「できる」）という形容詞の名詞形（「できていること」）だ。

「前回のつづき」  
から15分経過

72

72

## “abilities”（できていること）とは

- 「できた！」というデキゴトが生じたとき、事後的評価の対象となる行動特性。
- 事前に「目標・計画・予定」として掲げられる「外的評価基準」による評価の対象ではなく、
- 事後的に「そういうのもアリね」、「それって、おもしろいね」、「それは非常に“興味をそそる (provocative) ”ね」という鑑識眼的評価の対象。

73

73

## 「外的評価基準による評価」ではなく、「鑑識眼的評価」へ

- 結果のよさは、あらかじめの基準に照らすよりは、そのもの（そのこと）の「よさ」の味わい／鑑賞 = **appreciation** で評価される。
  - 事後的に、評価すべきことが、「見えてくる」。
  - 「そういう“よさ”って、アリだね。」
- 「想定外」がいつも起こりえるし、その出現を歓迎する。
- 「驚き」がある。（「驚かなくなった」ときは実践が消滅）

74

74

## 「能力」に対する二つの転換：

- 実体としての「能力」なるチカラを、関係論的な「潜在性 (disposition)」とみなす **「能力観」の転換**。
- 望ましい「できるべきこと」をかかげて、それが「できた」ときに、「よくできました」とする外的評価基準による評価を棄てて、（たまたま）「できた（できている）」ことを事後的に、「それって、結構いいじゃん」と、鑑賞する（味わう）という鑑識眼的評価へと **「評価観」の転換**。

75

75

## 「個人能力還元主義」からの脱皮

- 「能力」とは、さまざまな状況の中で、さまざまな人やモノ、あるいは目的などとの関係の中で、人が行う実践活動を通して立ち現れる（可視化される）現象。
- 学習・発達とは、子どもが生きている社会、世界、共同体、そこでの人々の営み、活動などとの「関係」の有りよう総体の変容。

76

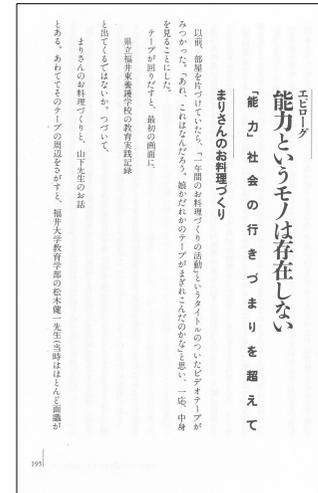
76

## 佐伯が「関係論」をはじめて とりあげた論文

佐伯胖「能力というモノは存在しない」佐伯胖著『マルチメディアと教育』太郎次郎社、1999年、pp.195-208.

77

77



佐伯胖著『マルチメディアと教育』太郎次郎社、1999年

78

78

## 「まりさんのハンバーグづくり」

- 県立福井東養護学校の教育実践記録：重複障害児「まりさん」のお料理づくり
- まりさんと山下先生はいろいろな本を一緒に「読む」。(山下先生とまりさんが一緒に寝ころび、山下先生が本を読んでもらうのを、まりさんがときどきかすかな表情で「反応」を示す)。
- まりさんが「ハンバーグをつくりたい」と言った(と、山下先生が「読みとった」)。スーパーに買い出しに行く。山下先生が車椅子を押し、店の前で止めて、買うべきものをまりさんが視線で「指す」のを確認して購入してゆく。
- たまねぎを買った後、「にんじん」をじっと見ているようである。「じゃあ、にんじんも買う？」と問いかけると、まりさんは首をかすかに傾けて「うなずく」(ように見える)。
- 時間をたっぷりかけて買い物すませると、いよいよお料理となる。ここでも作業の一つひとつを、山下先生がまりさんの意思をていねいに確認しながら、「一緒に」料理をつくるのである。
- まりさんは「お料理作りのまりさん」になる。

79

79

## 「まりさんのハンバーグ」の意味

- 誰も、「能力」を問題にしていない。
  - 「やりたいことがある。」
  - 「どうやれば、できるかな。」
  - 「こうやれば、できるとおもう。」
  - 「じゃあ、それをはじめよう。」
- 当たり前のことを、当たり前に受け入れて、やれることから、やっていく。

80

80

## 「動作」 v s 「実践」

- 「**動作**」は「できたか、できなかったか」
  - 「できた」→「能力がある」→「エライ」
  - 「できなかった」→「能力がない」→「ダメ」
- 「**実践**」は「何かが生み出されたか、生み出されなかったか」
  - 「生み出された」→作品（価値）の生産→「ヨカットネ!」、「アリガトウ!」
  - 「生み出されなかった」→支援の不足→「ドウスレバ、デキタカナ?」

81

81

鈴木宏昭著『私たちはどう学んでいるか』（筑摩書房、2022）第1章 能力という**虚構** によると、

- 「能力というのはアブダクションから生まれた仮説である」
    - アブダクション (abduction) というのは、結果（観察事実）からそれが生み出される原因（生み出すモト）として想定されるモノ。
  - さまざまな「できる (being able)」ことの集積がabilitiesであり、正確に訳せば「できていること」である。
- 
- 観察されるさまざまな**心的働き**をもとに、そういう**心的働き**が何らかの「**原因**」としての「**心**」がもたらしていると**想定することの愚かしさ**を、ギルバート・ライル (Gilbert Ryle, 1900-1976) は「**機械の中の幽霊 (Ghost in the Machine)**」と呼んだ。

82

82

## 「能力」という「力（チカラ）」の想定

- 個体の中に備わっている、外界の事物を変える何か
  - 「握力」：握ることで対象を变形する体内の筋肉の働き
- 当人の「能力」は、ある程度（一定期間内で）**安定**している。
  - 状況（場面）が変わっても、発揮される。
- 「能力」は現れる結果に「差」がある。
  - 高いー低い、大きいー小さい、・・・。
  - 測定・評価の対象となる。

✓「能力」は**測定（検査）**されて、**評価**される。

このことを、ライルは「**機械の中の幽霊**」だと言った。

83

83

## “Ability”の訳語は「能力」ではない。

- ✓ “Ability”の意味に「能力」の「力（リョク）」の意味はない。
- ✓ もともと、“able”（「できる」）という形容詞の名詞形（「できていること」）だ。

84

84

## ”abilities”（できていること）とは

- 「できた！」というデキゴトが生じたとき、事後的評価の対象となる行動特性。
- 事前に「目標・計画・予定」として掲げられる「外的評価基準」による評価の対象ではなく、
- 事後的に「そういうのもアリね」、「それって、おもしろいね」、「それは非常に”興味をそそる (provocative)”ね」という鑑識眼的評価の対象。

85

85

「能力」観を解体したら、  
「教育＝能力育成」としてき  
た「教育」はどうなる？

86

86

「能力を念頭に置かない教育」  
は可能か。

「前回のつづき」  
から30分経過

87

87

「ひだまりの保育園」の最後の「ない」

- 「保育士の役割（専門性）」がない。
- **保育士は、いなくていい？**
- 保育士は子どもをただ「見守る」だけでいいのか。

88

88

## ジョン・デューイの『明日の学校』より

ジョン・デューイ（川村望訳）『明日の学校 子供とカリキュラム』J.デューイ=G.H.ミード著『デューイ=ミード著作集8』人間の科学社、2000年、pp.7-242.

上野正道著『ジョン・デューイ』岩波新書、2022年.

89

89

## “Learning by doing”（なすことによって学ぶ）が中心的スローガン

- 「遊びの活動」中心のカリキュラム
- 教室は「小さな仕事場」
  - さまざまな道具や種類の材料、積み木、粘土、布切れ、針と糸、など
  - 子どもは、何かの事物を選んで探究するか、鉄道の線路、駅、人形の家、小さな町や農場の建築物を設計し、材料を使って作り上げる。
- 試験、成績表、落第のいずれもなかった。
- 学校の成否は、学習内容の質や喜び、その興奮に置かれていた。
- 子供達は、学校での作業と遊びで、学校を楽しまなければならないとされた（校長の方針）。

90

90

教育の目的は、教育自体以外ではありえない。

- 「教育のプロセスは、それ自体を超えるいかなる目的ももっていない。すなわち、それ自体が目的である。」
- **どこまでも成長し続けるプロセス**それ自体が目的であり、「到達点」は想定されない。
- “教育とは、**経験の意味**を増加させ、その後の経験の進路を方向づける力を増大させるように経験を再構成ないし再組織することである。”

「わかる」こと

より“はっきりさせる”

91

91

## 背後に、デューイの「省察論」あり

• **省察（リフレクション）**とは、

- ① 経験したことの意味を振り返り（「あれってどういうこと？」）、
- ② 思考し（「思い巡らせ」）、
- ③ 探究し（「わかって」とし）、



ここには、**ギャップ**がある。

- ④ それ以後の行動（「今度は、これをしよう」）を方向づけること。

92

92

経験には「アクティブな（能動的な）要素」と「パッシブな（受動的な）要素」の両方を含む。

• 「アクティブな（能動的な）要素」とは、“試みること”や“実験すること”（「**やってみること**」）を意味する。

• 「パッシブな（受動的な）要素」とは、「被ること」、「経験する（感じ取る）こと」、「行為によって引き起こされる何らかの結果を引き受けること」（“**事態に巻き込まれる**”こと）

「**どうすると、どうなる**」は、やってみなけりゃわからない！（これが、**Learning by Doing**だ！）

93

93

デューイの言う「アクティブな経験」とは、

• パッシブな（受動的な）学びに代わるもの【**いわゆる「アクティブ・ラーニング」**】ではなく、

「**アクティブ-パッシブな**」経験から、**新しい経験へ向けてからだを開くこと**。

94

94

## デューイの言う 「アクティブ-パッシブ経験」 を考える

「アクティブ」（ともかく、やってみよう）でありつつ、「**どうなんだろう（Do-Nan-Daro: DND）**」を問い続け、**生じるデキゴトに身をまかせる（巻き込まれる）**。

95

95

デューイ論の（ちょっと分かりにくい）特徴：  
「**肯定と否定の並存**」その1

• 「アクティブ」と「パッシブ」の並存

96

96

デューイ論の（ちょっと分かりにくい）特徴：  
**「肯定と否定の並存」その2**

- 「あそび心」と「まじめ心」の並存

97

97

驚くべき  
 ↓  
 (かの偉大なる) ジョン・デューイのことば

To be playful and serious at the same time is possible, and it defines the ideal mental condition.

遊び心とまじめ心は同時に並存するし、むしろそれこそが心の持ちようとしては理想の条件なのである。”

Dewey, J. 1909, *How We Think*, p. 100 より

Dewey, J. (Originally, 1909: 2019) *How we think*. Anodos Books: Scotland.  
 邦訳書（ジョン・デューイ〔著〕；植田清次訳『思考の方法：いかにわれわれは思考するか』）は旧漢字・旧かなづかいで参照不可。

98

×：「遊び心」の反対＝「まじめ心」  
 ×：「まじめ心」の反対＝「遊び心」

- 「本当におもしろい」と思うとき、そこにはやり過ぎることのできない「何か」があり、それを「まじめに」探求したい気持ちが沸き起こってくる。
- また、何か大切なことをまじめに追求しているとき、ふとそこに「おもしろいぞ」という思いが沸き起こってくる。
- デューイはそういう、「遊び心」が底流にある「まじめ心」、あるいは「まじめ心」の底流にある「遊び心」こそが、心の持ちようとして理想だという。

これって、  
 「わくわくする」ってこと？

99

99

デューイにおける  
**「遊び」と「しごと」**

- 遊び（あそび心の活動）：
  - 興味・関心は活動自体にある（結果にはそれほど興味はない）。
  - イメージ（空想、想像）、情感喚起、・・・（「たのしさ」の探求）
 } To be playful (遊び心)
- しごと（まじめ心の活動）：
  - 目標（結果）の達成に関心が集中
  - 手段（方法、道具）の獲得（「どうすれば、どうなる」）
 } To be serious (まじめ心)

両者の違いは関心の向け方と関心の強さの違いであって、分断されるものではない。遊びのなかで自然にしごとがはいってくるし、しごとのなかで、せぜんに遊びが入り込んでくる。

「相互の行き来」がなくなったとき：遊びは「ふざけ (fooling)」になり、しごとは「苦役 (drudgery)」となる。

100

100

- 遊びと仕事の「相互の行き来」はどのようにして生まれるのか。
- 能動的（アクティブ）と受動的（パッシブ）の「同時的並存」は、どのようにして可能なのか。

101

101

## 郡司ペギオ幸夫の挑戦： 「天然知能」論

「〇〇力」に絶対結びつかない知能論

郡司ペギオ幸夫『天然知能』講談社、2019年

Gunji, P. Y. (unpublished). Natural born intelligence manifesto:  
Illustrating the dynamic perspective for phenomenal consciousness.

あと15分

102

102

## 三つの知能

(1) **人工知能 (Artificial Intelligence; AI)** : なお蔵されている既有知識や、知識を関係づける枠組み（スキーマ）にもとづいて、新しい知識を獲得する。

- 自らの経験の蓄積（データ）に基づく。
- 「一人称的知性の知」：どこまでも「私」の経験で意味づけられ、推論される。経験知と関係づけられない事項は視野の外。
- 「想定外」への対応は不可能（いわゆる「フレーム問題」）。

(2) **自然知能 (Natural Intelligence; NI)** : いわゆる自然科学で解明される（自然現象として説明される）「客観的」な事実の知性。自然科学的法則、論理的推論による知。

103

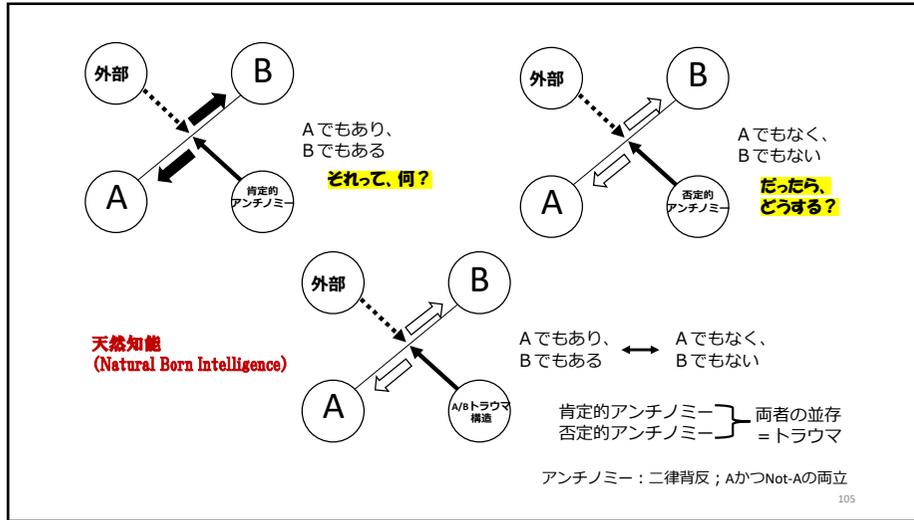
103

(3) **天然知能 (Natural Born Intelligence; NBI)** : いくら探究しても「決着がつかない」知。肯定（Aである）と否定（Aでない）が両立する知。

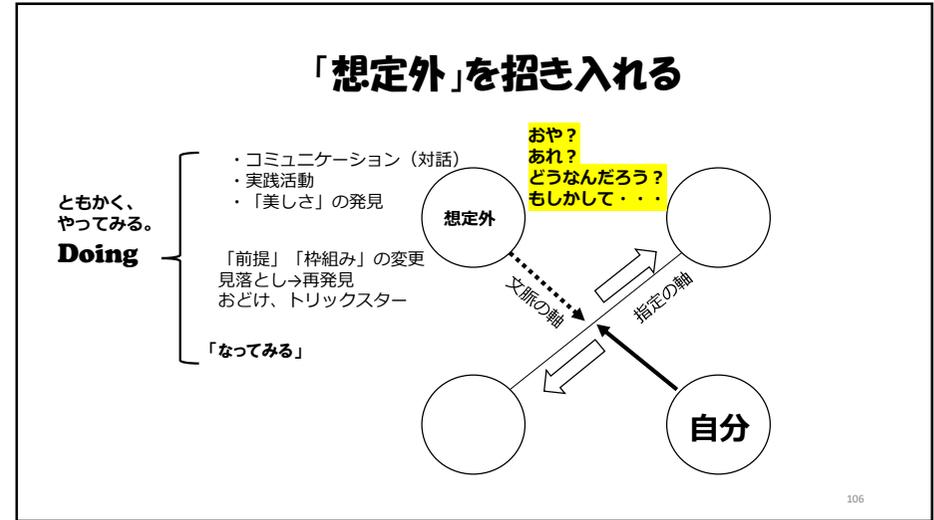
- 例：デジャブ（既視感）；見たことのあるはずのない風景が、「見たことがある」という感覚をもたらす現象。
- 東日本大震災の被害者が、「被害を受けた」という被害意識と、自分が見知らぬ他者に「被害を与えた」という加害意識がどうしても拭えないという感覚。

104

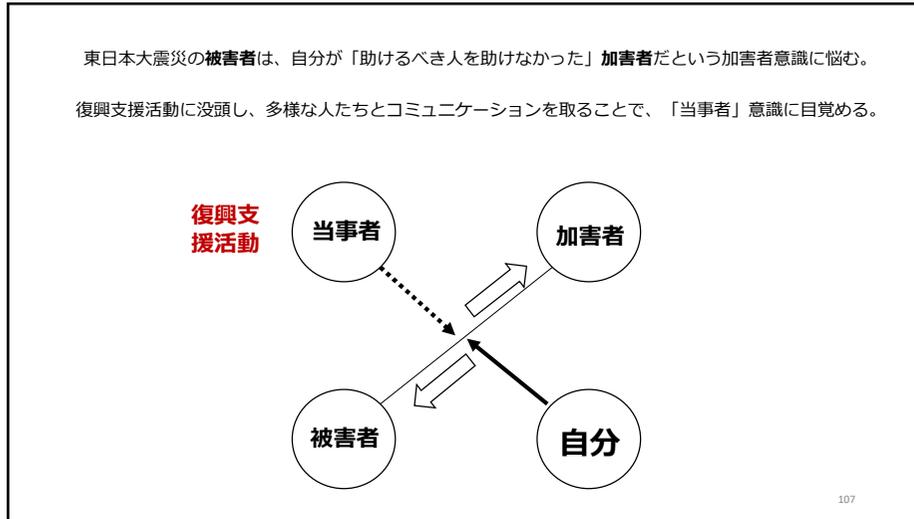
104



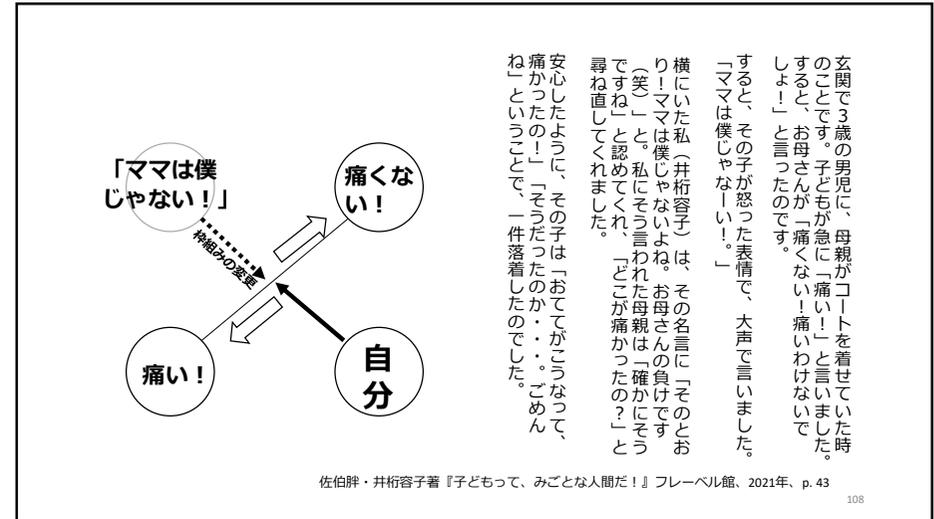
105



106



107



108

## 「あそび心」が「まじめ心」 になるのはいかなる時か？

「あそび心」のまま、まじめになる  
(でも、やっぱりあそびだ・・・)

佐伯胖・井桁容子『子どもって、みごとな人間だ!』(フレーベル館、2021年) pp. 62-66

109

109

Yちゃん(3歳5か月)とTくん(3歳4か月)は、廊下の本棚から絵本を1~2冊ずつ保育室に運び出し、保育室の中央に置いてある椅子の座面に重ねています。2人とも、時折顔を見合わせて楽しそうです。その様子に気付いたKちゃん(3歳1か月)も、楽しそうと感じたのか、2人に加わり、同じように廊下の本棚から絵本を運んでは、椅子の上に絵本を重ね始めました。

次第に重ねた本が斜めに傾き始めると、今度は、椅子を囲むように床の上に絵本を運んできては置いていきます。担任のM先生(保育歴2年)は、どうしていいかわからず困りながらも、3人に時々目をやりつつ、ほかの子どもとのやりとりをしていました。一緒に担任をしているT先生(保育歴10年)は、食事の片付けや他児のトイレの世話などで動いていますが、「困ったなあ、本をそんなふうにするのはなしだね」と3人に声をかけました。

110

110

でも止める気配はありません。最初にこの遊びを思いついたYちゃんは、TくんやKちゃんが同調してくれたのでうれしそうでした。しかし、おどけるのが大好きなTくんがどんどんエスカレートして絵本を運び始めた時に、Yちゃんの表情が一瞬こわばることがありました。「ちょっとやり過ぎかも……」と罪悪感があったのかもしれません。でも、そうするとTくんがひょうきんな顔をしたり踊ったりして楽しい雰囲気をつくるので、笑い合っていました。

そのうちYちゃんは、1~2冊ずつ運ぶのでは効率が悪いと思ったのか、段ボール箱を持ってきて、その中に絵本を何冊も入れ、3人で箱を持ち上げて「おもしろい!おもしろい!」と運び始めました。しかし、運んでいる途中で床に落として、箱から本が飛び出しました。すると、Yちゃんが「わあ!びっくり~!!」と言い、3人で顔を見合わせて笑い合い、散乱した本を床から拾って手で持って部屋の中央までせっせと運んでいました。とうとう保育室の真ん中は、絵本でいっぱいになりました。

111

111

そこへやっとT先生がやってきました。そして「うわ~っ!びっくり」と、まるで今気付いたかのように驚いてみせました。さらに、T先生は困った顔をしながら「これじゃあ、ここでみんなが遊べないし、本も読めなくなっちゃうし、楽しく遊べないねえ」と穏やかに3人に話し、周囲にいた子どもたちも大きくなずきました。

次にT先生は3人に「さあ!ダンプカーさんたち!本棚までこの本をお願いしま~す!」と言いました。すると、3人はT先生が待つ本棚まで、いろいろな工夫をしてせっせと本を運び始めました。その作業中も、Tくんは時々おどけた表情をしたり、「こりゃこりゃ」と踊るように体を動かしたりするので、ほかの2人も笑いながら1冊残らず本棚に戻しました。

112

112

## 「想定外」が人類を救う！

何か想定外のことに、「イイコト思いついた」で、  
夢中になる、熱中する。やり遂げる。

こういう人を育てる(育たせる)のが、幼・小・中・高・  
大・・・を通した「一生ものの教育」だ。

113