

佐伯胖の「学び」論の形成過程

山中 左織

はじめに

1990年代以降、教育をめぐる議論において「学び」という用語が重視されてきた。「学び」とは、単なる知識獲得とは異なる学習とされ、この考え方は学校教育の捉え直しと再構築をしようする視座を提供する。近年の「学び」論の諸潮流を松下良平は5つのパターンに整理している¹。それは、(1)新自由主義の学び、(2)市民派の学び、(3)脱権力の学び、(4)脱学校型学習の学び、(5)脱教育の学びである。松下は、これらの「学び」の潮流の中で、(5)脱教育の学びに光を当てる必要性を指摘する。脱教育の学びとは、道具、知識、コンテキスト、社会組織が（矛盾や対立をはらみつつも）相互に構成し合う自己や社会システムでなされる即興的な「状況的行為」が人間の行為や実践であり、学習とはそのような行為や実践を通じて、自己や社会システムを絶えず再組織化していく過程である²。このような脱教育の学び論の立場を追求した主たる論者として佐伯胖が挙げられる。佐伯は認知科学における状況論の展開にいち早く着目した人物であり、文化的実践への参加を通じた学びの在り方を提示した。さらに近代的学習自体の根源的な克服を試みた佐伯の所論は、「学び」論の中心にある根本的な認識や理論を規定しているといえる。本研究の目的は、佐伯の研究遍歴から、「学び」論の形成過程を跡づけることで、その特質を浮き彫りにすることである。

佐伯の所論全体をレビューした研究は、管見の限り見当たらない。ただし、佐伯の所論の中の特徴的な概念を個々に検討した研究や実践に展開した研究は数多く見られる³。佐伯の「学び」論の展開と特質を適切に議論するためには、個々の所論を総括的に捉える必要がある。そこで本稿では、佐伯の研究史を総括した上で、佐伯の「学び」論は、どのような社会的・歴史的

背景や文脈から構築され、展開したのか、その考え方にはどのような特徴があるのか検討していく。

本稿では、佐伯の研究の展開を、(1)1960年代から1970年代、人間についての探究を模索し、ワシントン大学において直接的に認知革命を経験した時期、(2)1980年代から1990年代、日本での認知科学の普及と教育実践研究への関心を寄せた時期、(3)2000年代以降、幼児教育研究へ重点を移していった時期の三つの時期区分に基づき、社会的・歴史的背景や文脈と佐伯の研究を時系列的に整理する。

1. 理解についての探究：1960年代から1970年代

(1) 学習過程のオートメーション化への懐疑と再考

佐伯の「理解」についての探究はどのように始まったのだろうか。ここでは佐伯の考え方や以後の研究の方向性に深く影響を与えた時代背景を重ねつつ整理していく。

佐伯は慶應義塾大学工学部に在籍していた当時、教育学者である村井実との出会いを契機に、理工学的なアプローチを用いながら、人間を探究することを目指すようになった。1960年代、佐伯はティーチング・マシンとプログラム学習についての研究に携わる。まず1961年、村井によりスキナー (Skinner, B.F.) の研究室から日本に初めてティーチング・マシンが持ち込まれた。これを契機に、佐伯も、教育においてテクノロジーをどう考えるべきか、哲学的、心理学的、教育学的観点から分析した。

ティーチング・マシンとは、スキナーが自らの行動主義的学習理論に基づいて考案したものであり、プログラム学習の学習方式を機械装置で提示する機器である。スキナーは、即時強化と逐次の接近法により、どのような生物にもどのような行動をも学習させること

ができるという前提を持っていた。スキナーは、学習を効果的かつ能率的に進めるために、常に学習は偶発的行動の先行によって行い、即時強化を与え、さらに逐次的接近法に照らして目標行動の系列化を行わなければならないと主張していた。

スキナーや佐伯を含む当時の教育工学研究者が目指していたことは、教育のプロセスを測定操作によって機械にわかるくらいに明確にすることであった。当時佐伯も、日本の伝統的な教育文化の悪癖を批判し、それを改めさせることが教育工学の役目であるとし、学習や思考を人工知能の枠組みの助けを借りて明快に形式化できると考えていた。

佐伯は専門である管理工学の考え方を教育現場の学習プログラムに応用し、実践の正答率をもとに誤答が多い項目を抽出して、集中的に改善する作業を繰り返し行っていた。この作業から生み出された学習プログラムの提案は、学習過程のオートメーション化を目指していた現場の教師たちに受け入れられた。しかし、佐伯はこの研究では初期の問題関心である「人間とは何であるか」「理解するとはどういうことか」に迫っていないことに気づく。そうした反省から、のちに佐伯は、ティーチング・マシンやプログラム学習の展開の中で叫ばれていた、「教育の工学化」や教授・学習過程の「最適化」について再考する。佐伯は、ティーチング・マシンの有効性を認めるが、「学習者行動の偶発的先行性、その即時強化、目標行動の系列化という原則に従えば万能である」というスキナーの見方を明確に否定した。これらの研究を進める中で、改めて「オートメーション化という管理工学的な発想が人間から本来の人間性を喪失させているのではないか」という問題意識が顕在化し、強められた。この問題意識によって、佐伯は工学から人間や教育へ関心を広げ米国で心理学の領域に基礎から入り込んでいく。

米国に渡り、佐伯が目当てにしたのは、ワシントン大学の教授らが行動心理学の限界に気づきはじめる、「認知的な」プロセスを模索し、想定し始めていた研究状況であった。その頃米国では、「理解」についての研究は様々な研究者に試みられつつも、「理解とは存在せず、あるのは理解した後の行動である」、「理解は知覚や記憶を研究することで明らかになる」など、理解を直接対象としない研究ばかりであり、ピアジェ (J.

Piaget) を除いて、実験心理学の主流は長い間知覚と行動に限られていた。1966-67年のワシントン大学では、認知という用語もまだ聞きなれず、「認知的 (cognitive)」という言葉に公に用いた人物も限られていた⁴。1960年代中ごろまでピアジェ理論のどの部分を実験的検証に耐えうるか見通しが立っていなかった。ピアジェ理論に共感し、生体の側からの外界を整合的に構造化してとらえようとする活動を認めつつ、できる限り行動心理学的に陥ることを避けながら、理解を直接研究するための新たな概念を模索されていた。

1967年には、本格的に認知心理学がワシントン大学にも入り込んできた。1967年のナイサー (Neisser, U.G.) による著書『認知心理学』は、人間は外界の刺激に対して、受け身ではなく積極的に意味のあるまとまりや整合的な構造、一貫したルールを作り上げながら外界を認識しようとしていることを明らかにした⁵。この出版により、米国の多くの研究者が自らの研究を認知心理学だと表明し始めた。こうした認知革命の直接的経験を通じて佐伯は、認知革命によって人間観や学習観が変化しつつあることを日本中に知らせなければならないという強い意志を持っていた。このような歴史的な流れと佐伯の経験により、佐伯の立場と方向性が明確になっていった。

(2) 共感による擬人的認識及び一貫性からのアプローチ

佐伯はワシントン大学で、「人間は合理的である」という想定を学ぶとともに、それに基づく、「人間の判断と決定における合理性」の研究を進めた⁶。この理論は、実験心理学の分野における行動主義的な考え方や精神分析的な考え方に対立するものであった。佐伯はブルンスウィク (Brunswik, E.) の理論、すなわち、一般的に人間を不確実な環境の中で適切な判断と決定をする「合理的な存在」とみなし、その合理性についてはなんらかの意味での「最適性」のモデルを当てはめることができるだろうという合理主義を受容した⁷。よって佐伯は、子どもの判断や決定は大人にとって理解可能であることを徹底的に信じるという立場をとった。子どもの判断や行動は、子どもが関心を持っていること、子どもにその時点で「見える」ことなど、子どもの社会的、文化的、生物的また認知機能的な意味での

制約を考慮に入れば、大人が納得できる根拠を持っていると想定した⁸。

また、一貫性という視点からも理解の内実アプローチしている。佐伯は自身の経験から、子どもは罰を恐れるのではなく、一貫性を探り出そうとしているのではないかという問いを持った⁹。ただし、完全な一貫性は贖いや許しの欠如をもたらすとし、子どもが構築した一貫性が外の世界において否定や拒否をされると、一貫性を内なる世界に求め、そこに独特の論理をつくり上げて、矛盾をすべてその論理の中で解消してしまうという閉じた世界にのめり込む危険性を指摘する¹⁰。この状況を打破するために佐伯が提案したのは、単なる一貫性ではない「開放性（ひろがり）」であった。

「開放性（ひろがり）」には二つの特徴がある。まず、自分の一貫性が崩れることや修正を迫られる可能性があることで、他の人々と「わかちあう」ように努めることである。わかちあいは自分自身のものでなくなるという点で生産であり、また外から自分の内側へも生み出されるものであるという。それは、他の人の一貫性であると同時に自分の一貫性でもあるようなものが自分自身の内からののはたらきと競合して生み出されるという。これを横へのひろがりという。

「開放性」のもう一つの方向性は、対話の中の相手の視点をとらえ、そこに内在するコンフリクトを超える新しい秩序、調和へむかって一貫性を高めていこうとするという上へのひろがりである。自己に閉じない他者の論理を包含したより高次の一貫性を追求すること、そしてどこまでも一貫性（整合性）を失わないことを人間（子ども）の特質として前提に置くことは、佐伯の思想の中心的な柱となっていく¹¹。

帰国後佐伯は、「行動科学」や「意思決定」の研究を進めた。1977年には、共感による外界認識と擬人的認識を理論化した¹²。擬人的認識論とは、すべての認識の根源には何らかの擬人化が働いているとみなし、その場に身を置いて感じる、その場に視点を置くことが認識に不可欠であることである。特徴的なのは、外界のモノやコトの判断や推論は「他者の身になる」という共感が他「人」だけでなく、「モノ」にまで拡張することで達成されるという考え方である¹³。さらに外界の事物の知覚に「自分自身の身体を投影する」ことが役立つことを立体図形の「メンタル・ローテーション

（心的回転）実験」により実証している¹⁴。佐伯によれば、擬人的認識論は認知心理学の領域に存在しなかった概念でありまた、「理解する」という現象の本質にかかわっているという¹⁵。

2. 「学び」論の理論的基盤の形成：1980年代から1990年代

（1）日本における認知科学の普及活動

ここではまず、日本における認知科学の普及に着目する。佐伯は、認知科学のどのような点に惹きつけられ、どのような研究に結実していったのだろうか。また、認知科学の普及活動に携わり、何を目指そうとしていたのだろうか。

認知科学は、人間の認知過程に関する学際総合研究を意味する。また、認知科学は、従来のモデル観や検証概念の枠組みに対して再構成を迫るものだった。

人間の知識をコンピュータに埋め込んで処理しようという人工知能研究の領域はやがて細分化され、完成度を増すとともに閉塞に至った。コンピュータ科学は人工知能研究から人間と機械との相互交流を研究するインタフェース研究に移行し始める。佐伯は、コンピュータの能力への過信や人間への支配力に対する荒唐な警告や、知能研究全体がテスト課題の解決能力の研究に向けられてきたことに対して批判してきた。しかし1970年代の人工知能研究は大きな転換点を迎える。コンピュータによっていかに知的能力が達成されるのかという点から、きわめて複雑で多様な知識をいかに有効に利用し、相互に関連付け、新しい知識の生成や理解を生み出すに至るかという点に関心が移った。つまり、「能力の研究」から「知識の研究」へと転換した。

能力から知識への転換は、人間とは何かという問いに対する問題意識にも変化を与えた。知識に関心が向けられた時代では、「人間とは何か」という問いは、「人間とはいかに柔軟な、複雑な、多様な知識を持ち、それを有効に利用しうるか」という問いとして受け止められた。このことをより鮮明にするために、もし仮に、同じような柔軟性、複雑性、多様性をコンピュータで実現するには、知識はいかに組織化され、活用されるべきかを問うという。すなわち、人工知能研究は「知識とは何か」を問う認識論の一分野として位置付けられた。このような方向性は、佐伯が持ち続けていた「人

間とは何か」「理解とは何か」という問いへ少しずつ接近していたと捉えることができる。またこの時期のヒューマン・インタフェース研究は、のちに佐伯の提唱する「学びのドーナツ論」として、新しい概念を人が吸収していくプロセスを描くヒントとなる。

有意義なコンピュータの開発には、コンピュータ技術が「人間とは何か」という問いの探究に適切に利用されることが必須の条件であった。すなわち、人間の情報処理過程の一切がコンピュータでシミュレーションされるものであると考えるのではなく、できる限り人間に近づけようとしたらどのようなことが起こるのかシミュレーションしつつ、人間の本性を理性と常識にもとづいて検討し評価すべきであるとする。認知科学という新しい分野は、このような観点から人工知能研究を人間の認知過程を広い観点から考究する科学的研究の一つのアプローチとして位置付ける必要性が生まれた。

認知科学の普及と発展を目指した佐伯は、一つひとつのシミュレーション研究が人間の認知活動の全体像に関わる認識論上の根本問題にいかなる意味を持つかを明らかにする必要性を強く主張していた。つまり、認識とは何か、理解とは何か、発達とは人間のどのような認識活動が発達することなのか、という問いに答える必要性である。また、認知科学においては、適切な問題の発掘の方が末梢的な仮説の厳密な検証よりも科学の発展に貢献するという考え方から、数多くのデータの統計的解析からより深い知見や広い意味づけ、より豊かなアイデアが提案されることを歓迎していた。どのように研究すれば、人間の認知活動のもっとも根本的で、もっとも興味深い事実に科学的な吟味を加えることができるかを探究することを重要視していた。

このような新しい認知科学の方向づけは、認知心理学者に対し、新しい学問的素養を要求するものであったという。さらには、各分野の専門知識をふまえて人間の認知活動全体の理解へむかって一致して協同研究することを佐伯は強く求めた¹⁶。

(2) 生態学主義からの学習及び学力の再定義

前述したように、佐伯は合理主義の立場をとっていた。また、人間を文脈から切り離された真空に生きる存在としてではなく、具体的な物理的かつ社会的環境

の中に生きる存在として捉えることを強調する生態学主義の立場をとっていた。その考えから、子どもは常に状況の中で適切に応答しようとしていると捉えた。すなわち、実験的研究でも、問題にしている状況がその子どもにとって、どのような状況として認識されているのかを考慮しなければ、実験結果の正しい解釈はできないという立場である。佐伯のこうした人間の状況性についての見方は、ブルンスヴィクの生態学的妥当性の概念から出発し発展したものである¹⁷。

そして、佐伯の生態学主義は、1980年にカリフォルニア大学サンディエゴ校のコール (Cole, M.) らの研究成果の影響により強められたと考えられる。コールの考え方は、脱行動主義のもう一つの系譜であり、状況論の見方である。「頭の中」は「頭の外」との相互作用によって、多様な表れ方をするため、「頭の中」それ自体を心理学実験やコンピュータ・シミュレーション等で研究することには限界がある。この限界を人類学的アプローチを取り入れることで乗り越えようとした¹⁸。コールらは、1970年代、ブルーナーの「学校のあつた社会とない社会」などの実験により、学校は知的能力を上げることに役立つという常識に異を唱えた¹⁹。アフリカのクペル族の人々の思考過程の観察実験は被験者が問題をどのように理解しているかに文化の違いが大きく働いていることを示唆し、人間の思考は、その文化における生活や実践と密接に関わることが明らかになった。このような知見から、佐伯は現実の生活場面での認知過程に注目する「日常的認知 (everyday cognition)」の研究への関心を寄せていく²⁰。

また佐伯は、クペル族の人々よりも私たちの思考形態の方が現実には適していないのではないかという見方を提出する。この考え方を学校現場に当てはめると、子どもたちも文化の中に生活し、さまざまな行動ネットワークの一要素として課題に対面し、どのような答えが学校では適切なのか、ある種の想定を持ち込んで答えているとして、「学校知の問題」を指摘する²¹。

さらに、佐伯は学力の概念についても捉え直し、「学力の実在性の否定」を提案した²²。具体的には、文化(科学的知識体系)の中や子どもの中に学力が実態として持つことを否定したのである。佐伯が目したのは、ライル (Ryle, G.) の知的「性向」としての学力であり、「何かがわかる (識る)」には、Knowing that と

Knowing how があるという分類である。Knowing that は、事実に関する内容であり、何らかの事実を知る〈事柄・知〉という意味である。一方、Knowing how は、手続きの内容のことであり、どうすればどうなるのかという手続き〈やり方・知〉を知るということを意味している。さらに、前者は、自分なりに利用できるようになって初めてできることと捉えられるのに対し、後者は、一人の人が一貫して常にうまく正しい結果を生み出し、誤りを修正でき、誤る可能性を避けることができる性向をもってしていることを意味する²³。ライルは、一回性の行為ではなく、行動全体が「状況に適切に対応して」、くり返し表れるような人間の知的な営みを「傾向性」なるものにすべて帰属させた。

この部分に関して佐伯は、ライルに加えて、ギブソンの生態学主義の考え方を考察し、「どのような知的なふるまいが発揮されるかは状況をふくめて研究しなければ意味がない」という見解を示している。こうした考えから、実態性を持つ学力は、教師の頭の中に仮に想定されているものに過ぎず、学力は「子どもの知的性向のうち、その獲得・形成が教師の意図的・計画的・組織的な教授活動に帰せられるべきことが（何らかの理論的・実践的根拠から）主張できる部分」を指すと佐伯が定義した²⁴。また、能力は、学校教育で開花する者もいれば、社会に出た時や現実生活の中で他の人々との協同作業をするときに開花する者もいるということを例に挙げ、学力及び能力は、文化的呼びかけと、それへの自発的参加との出会いの中で、あらわれものであるとしている²⁵。

こうした佐伯の「学力」概念の提案は、佐伯のティーチング・マシンの研究の意義を問い直したものである。佐伯は、知識を頭の中の実態として想定して、それが発揮されるのが知性だとする考え方は、今日までの「知能研究」の一つの流れに共通した考え方と重なるところを指摘している²⁶。コンピュータに徹底的に細かく規定された規則や命題（knowing that〈事柄・知〉の断片）、あるいはそれらを整理された知識構造として詰め込み、それらを利用する手続きをうまく設定すればうまく対応ができて、「知的なふるまい」を示すことになるだろうとする知能観である。この知能研究の弱さを乗り越えるために、佐伯は「状況的に応える」という側面に着目した²⁷。

（3）正統的周辺参加論からの影響

90年代初頭、佐伯は、稲垣忠彦や佐藤学らとともに教育実践研究を進め、精力的に学習観の転換を提起しはじめた。佐伯は、認知科学の学校教育への応用や活用には積極的ではなかったものの、学校教育の中に認知的な面白さを見つけることに関心を示していた。

当時の佐伯の問題意識は、子どもにとって、わかることやできることの意義が見えなくなっているという点にあった。「教えられること」があらかじめ用意されていることにより、子どもは考えない思考を身につけていることを指摘している²⁸。自らなぜかを問わないようになり、「答えだけがわかればよい」という思考に陥っている危険性、さらには教えようとしている側が持つ暗黙の要求を予測し、それに応えようとする思考に陥っていると指摘し、この現状を「子どもたちは教え主義文化に浸っている」と佐伯らは形容した²⁹。

佐伯は、人間が人間らしくなろうとするとなみとして、「わかろうとすること」を位置づけた。「わかるとはどういうことか」を問うことは、子どもの側に立つことの必要性、すなわち「わかる」ということが子どもにとっての全身のいとなみであるという事実から出発する必要性を強調する³⁰。

さらに教え主義文化に対抗するために佐伯が提唱したのは、学びを「文化的実践への参加」と捉える考え方であった。さらにこれは、学校教育に通底していた行動主義的学習観のオルタナティブとして佐伯が主張したものである。

文化的実践への参加とは、ものごとの意味の根源に立ち返り、ものごとを再吟味し、味わい直し、「新たな文化の作り手」として、世界と関わるという実践と定義される³¹。この考え方は、正統的周辺参加論（LPP: Legitimate peripheral participation）を理論的土台として構想された。LPPは社会文化的学習論のアプローチをとる状況論的学習論において注目された理論である。状況論的学習論は、徒弟制関係理論の発展形態であり、学習は個人が何かを経験することで変化することではなく、社会の中の様々な人やモノとのやりとりを通して社会の中での位置取りを変えていくことの中に見出されるとする³²。また知識を固定されたものではなく、その場の人々やモノとの関係の中でのやりとりによって交渉され再生産され、変化していくとし、知識獲得の

捉え方を単なる内化ではなく、社会との関係から捉えるように求める。

つまり、LPPにおける学習は、知識の獲得や技能の習得以上の意味をもつ。佐伯は、学習が本質的に協働的学習であり、個人の営みではなく「実践」への参加であることをLPPが明らかにしたと考えた³³。佐伯は学校教育にLPPをそのまま応用することへの限界を認識しつつ、LPPはこれまでの学習観がもたらしてきた弊害や教育の混迷の根源を転換していく枠組みを提供すると評価した³⁴。

そこで学習とは知識の習得というよりも価値のある「善いこと」を提供することである、あるいは学習は受け身のものではなく、なにかに参加し行為するという能動的なものであるとする。ここから導き出された学校教育の形は、教師が学習者に何かを教えるのではなく、学習者と教師が文化的実践に協働参加する構図であった。

3. 幼児教育研究からの「学び」の描写：2000年代以降

(1) 「円熟」概念への昇華

1990年代から同僚の稲垣忠彦から誘いを受け、教育学分野の様々な議論の場や執筆活動に携わった。佐伯は、学校教育に関する領域において2つの提案をした。

まず、学校を「学校的」でなくすことの提案である³⁵。すなわち、教えることから始まる学びやあらかじめ答えが用意された質問と応答からの離脱である。学校において教えられることで自分の判断や考え方を無防備に捨て、教えられたことを覚えることに注意が向く場合、子どもたちは考えないことにスイッチが入ってしまうと主張している³⁶。

佐伯は、学ぶことは誰かに「教えられて」身につけようと考える癖から子どもたちが脱皮すべきと提案し、それをまなびほぐし (unlearn) と表現した³⁷。まなびほぐしにより、学校知の問題を乗り越えようとしたのである。換言すれば、「学習」の概念を既存の心理学や教育学の領域から断ち切り、教え主義文化を打破することを目指した。佐伯は本当の学びとはなにかを考え直し、自らの「気づき」に導かれて、他人に近づき、他人とのかかわり、関係性を広げることで「知的である」という傾向性の知が得られるとするワークシ

ョップに注目し、そこから理論的、実践的に可能性を見出そうとした。教えを前提にしない学びが従来の学校でも十分生起し得たものとした上で、「教えられること」から始めない、「まなびとり (take-in)」という学習者の側からの学びを提案した。まなびとる対象は、前述したライルが提唱した身体的なわざ (knowing how) と一体となった知性 (intelligence) であった。佐伯は、まなびとる方法として、以下の3つを提示した³⁸。それは、(1)これまでの自分自身の認識や理解の枠組みには当てはまらないものへの気づきがあること、(2)正解に対する向き合い方、取り込み方を自分自身の身体に染み込ませるといった感化を通すこと、(3)「まなびとり」することの無矛盾性、相互性、効用性、そしてそれらをとりまとめるものとしての「美」を絶えずリフレクト (吟味) することである。

佐伯の学校教育に対する提案の二つ目は、発達の到達点は「有能な人」ではなく、「円熟」することであるという提案である。佐伯は「円熟」を「子どもらしく」なることと形容し、これを目標に据えることを提案したのである。子どもらしさとは、「夢中になる」、「対象をまるごと取り込む」、または「対象になってみて、全身で感じ、全身で別の対象にぶつかってみること」である。重要なのは、物事を知る方法として、「内側から外を見ること」を獲得することである³⁹。佐伯は、子どもらしさを私たちの文化として大切な特性だとした。このように2000年以降は、これまでの研究成果である「文化的実践」と関連づけて、「子どもらしく」なることを「円熟」という概念に昇華させて提起した。

(2) 「二人称的アプローチ」との出会い

2000年代に入り、佐伯は、幼児教育研究へ関心を深めていく。この時期に、佐伯は1989年に提唱した、新しい概念を人が吸収するプロセスを提示したアナロジーである「学びのドーナツ論」と類似した考えに出会う。それは発達心理学者のレディ (Reddy, V.) の「二人称的アプローチ」論であった。この出会いにより、佐伯はレディの「かかわり (engagement)」に着目する。

レディの理論では、人とのかかわりには、3つのかかわり方があるとされる⁴⁰。まず、対象を「ワタシ」と同じ存在とみなす、一人称のかかわり (first-person

engagement) である。これは、自分の思いや情感を相手に投影する捉え方であり、「同感」して相手を理解してかかわることを意味する。2 つ目は、対象を「ワタシ」と切り離さない、個人的関係にあるものとして、親密にかかわる存在と見なす、二人称的かかわり (second-person engagement) である。対象と情動を含んだかかわりをもち、固有の名前をもつ対象、対象自身が「どのようにあろうとしているか」を聴き取ろうとする。自分自身をからっぽにして、丸ごと相手の中に入り、相手が見ているモノ・コトを相手の立場と視点から見て、相手のふるまいが自分もそのようにふるまいそうになる「共感的かかわり」を意味する。最後に、対象を私と切り離して、自身とは無関係な (モノ的) 存在と見なす、三人称的かかわり (third-person engagement) である。

レディは、人の発達と学習において「二人称的かかわり」が決定的に重要であり、本当に他者 (特に乳幼児) を知るためには不可欠であると論じている⁴¹。

佐伯は乳幼児の発達研究にとどまらず、教育一般への「二人称的かかわり」が敷衍する可能性に期待していた。例えば、教室談話の典型である IRE (Initiation, Reply, Evaluation) 構造からの離脱を提案している。特に E を賞味するという意味での A (Appreciation) へ転換することである。つまり、一緒になって子どもの発想を味わう「二人称的かかわり」を意味している。

おわりに

最後にこれまでの整理をふまえ、佐伯による「学び」論の特質について考察したい。佐伯は、行動主義的学習観、認知主義的学習観、状況論的学習観のおおよそ 2 度にわたる学習観の変革を経験してきた。中でも、行動主義的学習観から認知主義的学習観へのパラダイム転換は、行動主義の分かりやすさ故に大変難題であったという。しかし自身の「教育学」の研究に対する反省が佐伯を突き動かした。そこから、国内における認知革命を強い意志を持って先導し、認知科学の普及に力を入れた。また、生態学主義や状況論的認知の観点から実験室での研究手法の限界に気づき、日常的認知研究や人類学的アプローチを積極的に取り入れることで個体能力主義を乗り越えようとした。

このような佐伯の経験から導き出された「学び」論

の特質として以下 3 点が挙げられる。第一に、擬人的認識論や学びのドーナツ論に代表されるように、一貫して学習者の視点からの「学び」に関心を向けてきた点である。第二に、従来の学校教育の知識や技能を教えるという「上から下への一方向」の行為の構図ではなく、「教師が参加していることに学習者も一緒に参加する、協働参加による学び」の構図を基礎とした、コミュニティの中の相互行為であるという点である。第三に、子どもたちの周囲にいる大人が、本来人は物事をわかろうとする存在であるということ認識した上で子どもたちに接し、子どもたちの見ているものを横並びに一緒に見るという「共感的かかわり」を基盤にした関係を構築する点である。

本研究は、学び論の形成過程を明らかにするために、佐伯の所論を歴史的に追った。こうした学びはワークショップなどの様々な分野に波及している。学校教育の領域においては、静岡大学教育学部附属静岡中学校などの実践が一事例として挙げられる。しかしながら、学校教育への応用にはまだ課題が残されている。本稿で取り上げた「学び」をどのように教育実践に具現化していくのかという考察は、今後の課題としたい。

註

¹ 松下良平『「学び」論の抗争』藤田英典編著『教育学年報10 教育学の最前線』世織書房、2004年、pp.375-393。

² 同上。

³ 佐長健司「社会科授業における問いの状況論的検討」日本社会科教育学会『社会科教育研究』115号、2012年、pp.79-89。紅林伸幸「正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開—学校化への視角：メタファとしての《徒弟制》—」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』第47巻、1997年、pp.37-52。菱刈晃夫「特別活動と正統的周辺参加—「状況に埋め込まれた学習」としての特別活動の現代的意義—」『初等教育論集』第14号、2013年、pp.15-28、他。

⁴ 佐伯胖「5章『理解』はどう研究されてきたか」佐伯胖編『認知科学選書 理解とは何か』東京大学出版会、1985年、pp.129-135。

⁵ 大羽泰訳・U.ナイサー『認知心理学』誠信書房、1981年、pp.381-387

⁶ 佐伯は、「人間は合理的なはずである」という見方を持

ち、情報理論でよく知られているシャノン＝ファノの符号化理論に基づいて、確率事象の逐次的判別過程に関する規範モデルを構築し、それを実験的に検証するための確率分布を持つ概念の直感的同定についての実験の成功をおさめ、これが修士論文となった。

⁷ 佐伯胖『認知科学の方法』東京大学出版会、1986年、p.42。

⁸ つまり、佐伯は子どもの行動特性を法則として記述することや子どもの特性の変動要因を探ろうとする記述主義の立場を否定した。

⁹ 同上。

¹⁰ 佐伯胖『学びの構造』東洋館出版社、1975年、pp.83-94。

¹¹ 同上書、p.81。

¹² 佐伯胖『幼児教育へのいざない』東京大学出版会、2001年、pp.61-62。

¹³ 佐伯胖『イメージ化による知識と学習』東洋館出版社、1978年、pp.15-46。

¹⁴ 1980年に日本で初めて開かれた認知科学の国際会議でノーマン (D. A. Norman) においても、私たちがものごとを理解することや誤解することの背後には、無意識のうちに全く別の中に置き換えて考えていると言及している。

¹⁵ 佐伯胖編『認知科学選書 理解とは何か』東京大学出版会、1985年、pp.160-162。

¹⁶ 佐伯胖『推論と理解 (認知心理学講座3)』東京大学出版会、1982年、p.231。

¹⁷ 佐伯胖『認知科学の方法』東京大学出版会、1986年、p.89-95。

¹⁸ 佐伯胖「学びの場が生まれるとは」『教育心理学年報』第54巻、2015年、pp.153-160。

¹⁹ 若井邦夫訳・M.コール&S.スクリブナー『文化と思考』サイエンス社、1974年、pp.225-236。

²⁰ 佐伯胖編『認知科学選書 理解とは何か』東京大学出版会、1985年、p.163。

²¹ 佐伯胖編『推論と理解 認知心理学講座3』東京大学出版会、1982年、p.26。

²² 佐伯胖『学力と思考 (教育学大全集13)』第一法規、1982年、pp.12-28。

²³ 理知的であるという傾向性について、多種多様な事態に対し、適切に、機知に富んで対応するというさまざまな表れ方の全体的な「様子」であり、それらの可能性としてしか記述できない限定された行為のリストではない上、

「知識」に帰属できるものではないという見方をする (同上書、p.27)。

²⁴ 佐伯胖『学力と思考 (教育学大全集13)』第一法規、1982年、p.13。

²⁵ 佐伯胖『「学び」を問いつづけて』小学館、2003年、pp.256-258。

²⁶ 佐伯胖「序章 アクティブ・マインド」佐伯胖・佐々木正人編『アクティブ・マインド新装版 人間は動きのなかで考える』東京大学出版会、2013年、pp.1-10。

²⁷ 同上。

²⁸ 佐伯胖「今、改めて教育とは～人間教育の視座から～」『創大教育研究』第28号、2018年、pp.61-95。

²⁹ 同上論文。

³⁰ 佐伯胖『わかり方の根源』小学館、1984年、pp.221-222。

³¹ 佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い:シリーズ学びと文化1』東京大学出版会、1995年、pp.22-31。

³² LPP の提起は人間の理解とコミュニケーションが状況の中に埋め込まれているという研究の一つであり、認知研究や談話分析、社会言語学の研究を結びつけるものとなった (青山征彦・茂呂雄二編『スタンダード学習心理学』サイエンス社、2018年、p.49)。

³³ 佐伯胖「学びの場が生まれるとは」『教育心理学年報』第54巻、2015年、pp.153-160。

³⁴ 佐伯胖・中西新太郎・若狭蔵之助『フレネの教室1 学びの共同体』青木書店、1996年、pp.150-157。

³⁵ 佐伯胖「学校を『学校的』なくするには」『教育デザイン研究』第2巻、2011年、pp.1-6。

³⁶ 佐伯胖「学びの場が生まれるとは」『教育心理学年報』第54巻、2015年、pp.153-160。

³⁷ 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会、2012年、pp.i-iv。

³⁸ 同上書、pp.304-309。

³⁹ 佐伯胖『幼児教育へのいざない』東京大学出版会、2001年、pp.185-188。

⁴⁰ 佐伯胖訳・V.レディ『驚くべき乳幼児の心の世界』ミネルヴァ書房、2015年、pp.34-36。

⁴¹ 同上書、p.303。

(修士課程)

受理 2022年2月26日