

講演

「今、改めて教育とは ～人間教育の視座から～」

東京大学・青山学院大学名誉教授
佐 伯 胖

創価大学教育学会講演会
平成29年11月25日（土） 14：30～16：30 B102教室にて収録

1 はじめに



「人間教育という視座から、改めて教育とは」ということを問うに当たって、私自身と教育について、お話ししておきたいと思います。私自身は、実は教育学に関しては一回も正規の授業は受けたことがありません。先ほど紹介していただいたように、大学は工学部で、しかも管理工学といって工場の経営管理をやり、修士課程まで修了したあと、アメリカで心理学を学んできました。

カで心理学を学んできました。

高校から大学に受験するときに、文系に行こうか理系に行こうかということ自分を決めかねていた時、霜山徳爾先生という臨床の心理学の先生の書いた『明日が信じられない』という本を読んでもものすごく感動して、霜山先生のところに手紙を出して、当時私は大阪に住んでいたのですが、東京まで出向いて霜山先生にお会いしました。そして、いろいろお話を聞いて非常に感動したのですが、ついでに私は理系か文系かどちらに行こうか悩んでいると言ったら、「どちらでもいいならば、それは理系に行きなさい。文系に行った方で理系のことを趣味的にでも研究されるという人はほとんどいない。しかし、理系に進まれながら、理系の研究者でありながら、人間について考えたり、思想を展開されている人はたくさんおられるので、むしろ理系に行きながら人間についてずっと考えていかれるのが一番いいんじゃないか」と言われました。ちょうどその頃、慶應義塾大学の工学部に文理融合という文系、理系を両方併せ持った学科として管理工学科というのができるということでしたので、そこに入りました。その中で人間についての講義はもちろんあり、心理学もありましたが、その心理学は計量心理学といいまして、ほとんど内容は統計学でした。また、経済学はありま

すが、数理経済学といいまして、これもほとんど数学ばかり使う科目でした。いろいろな分野がありますが、全部理系の理論で文系的なことをやるということなんです。ですから、本当に人間とは何だろうかというような問いは全く考えられないで、どういうふうに人間をコントロールしたらいいかと、どういうふうに人間を企業で効率良く働かせたらいいかということが中心でした。人間工学という分野がありましたけれども、それもほとんど医学でした。座り心地のいい椅子はどうやって設計するかみたいな話が主になりますから、人間そのものについて考えているということが全くありませんでした。

それで、私自身は非常に欲求不満になり、自分は駄目になってしまいそうに感じたので、意図的に留年するために必修科目をわざと落として、そして1年間自分の好きな勉強をすると親にも宣言して、当時慶應の工学部は武蔵小金井にあったのですけれども、そこから三田の文学部のほうに潜りで聞きに行こうと思って行きました。そこでうろろしていましたが、「一体、君はどこから来たんだ」と呼び止められて、「実は私は人間について考えたくてこちらに来了工学部の学生なんだ」と言ったら、「それじゃあ村井実という人の授業に出なさい」と言われて、それで何の授業か全然分からずに村井実先生の授業にふっと出てみたところ、ものすごく感動いたしました。何の授業かは分かりませんが、いきなり先生が入ってこれたら「きみ、歴史は繰り返すと思うかい」なんて一人一人に意見を聞いていくんです。これには私は仰天しました。工学部の授業というのは、先生が入ってきたら黒板に向かって数式をじゃんじゃん書いて、学生はそれをただひたすら写して、黒板がいっぱいになったら先生が黒板をどんどん消して、新たに数式を書いていく。そういう授業ばかり聞いていたので、「きみ、歴史って繰り返すと思うかい」なんていうことを、先生が学生に聞くなんていうことはありません。私は文字どおり、もう本当に天と地がひっくり返るような驚きでした。内容は全然分からないのですが、その授業が終わったときに、「私は工学部から来たのですが、先生の授業に感動したので、次回から出させてください」と言ったら、「君は教育についてなんか本を読んだことがあるか」と聞かれて、びっくりしたものの「アメリカの教育使節団の報告書というのを高校時代に学園祭のための発表があるので、自分で読んだことがあります」と言ったら、「それを読んだことがあるならば十分だ。もう来週から私の授業に出なさい」と言われました。「ところで、先生、この授業は何なんですか」と聞いたら、「これは教育史・教育哲学の授業なんだ」と言われてびっくりしました。

そういうことで、教育ということは全く思いがけなく、人間について考えたいと思ったときに会った先生が教育学の先生だったということで、学部の3年生から教育の世界に潜りで入りこみ、4年生になったら卒論がありますから、一応、工学部のほうの授業も出ましたけれども、ずっと三田の村井先生のゼミとか、村井先生の授業に潜らせてもらって、それでもっと人間について知りたいと思ってアメリカに行った

といういきさつです。

ですから、教育学部は潜りで受けていた授業ということで関係している。それ以外に特別に教育ということをしちっと学んだことはありません。ですから、私の学んだ教育は、人間としての、人間力としての教育です。教えるという意味での教育ではありません。そういう教えるということは、おこがましくてとても私はあまり好きではなかったんです。ずっとそういったことで、私は人間教育としての教育という観点で教育を考えてきました。

私は『子どもを「人間としてみる」ということ』という本を出したときに、現在、日本保育学会会長の汐見稔幸さんとの対談がありました。汐見さんは、東京大学の教育学部教育史教育哲学科をお出になっている方ですが、その汐見先生が、「実は僕は教育のことは嫌いなんだ」とずばり言われたんです。「え、教育が嫌いなんですか。僕も実は嫌いでね」と言ったら、「そうかい」とか言って妙に気が合いました。

私は、人間学としての教育学は好きだった。だけれども、教えるという立場での教育、教えるということを最初から念頭に置くという教育学・教育という考え方は、好きではありません。

2 教育は少し変になってきていないか

私は長野にある信濃教育会の教育研究所におります。そこには現職の先生方が研修に1年間休職扱いで研修に来られます。その現職の方々には、「教えるということをいったん忘れなさい」と言っています。どうしても現職の先生方は、どう教えたらいいか How to teach に全てを結び付けようとして、そのことに結び付く限りで話を聞こうとします。

最近、私は道徳教育について話をしてくれと言われて非常に困りました。聞きに来られる先生方に、道徳教育について何を聞いたらいいかを聞いたところ、「海外の道徳教育はどのようにしているか」「子どもの質問をどうやって引き出したらいいか」を聞きたいというので、「そういう質問だったら私は答えられないので、それは他の講師にしてください」とお断りしたら、「もうすでにパンフレットもできているから、道徳教育について話してくれ」というので、『『道徳を教えるのはどういうことか』という題でいいですか』と言ったら、「それならいい」ということで引き受けました。私は How to 嫌いで、全部 What や Why に結び付かない問いは嫌だからと言っています。

現職の人は How to だけを聞こうとします。道徳教育はどう教えたらいいのかと。一体道徳って何なのか、道徳を教えるとはどういうことなのかということについて、全然聞く耳を持ちません。どう教えたらいいかという関心で、ほとんどの人が飛び付いてしまいます。それを私は拒否するというか、そうではないという立場に立って

います。教えるってどういうことなんだ What、なぜ教えなきゃいけないのか Why、あるいは、それによって教えられている側はどうなるんだろうという、学んでいく人はどのように教えられることを受け止めるんだろうかと、そんなことを考えるという、そこが私の視点です。

「今、改めて教育を人間教育の視座から考える」ということでは、「教えよう、教えようという視座を全て捨てよう」ということになります。だから長野の研修の人にも、どうやったら教えられるか、うまく教えられるかという意識は一切全てやめて、子どもは本当に何を学ぼうとしているのか、子ども自身はどういうふうに学ぼうとしているのかということを、そこに注目するようにということを強調しています。

そこで、この講演の冒頭に当たって私は、現在の教育は少し変になっていると申し上げたい。変になっているというのは、教えよう、教えようという形で雨あられのように教えよう、教えようという世界の中に生きていく子どもはおかしくなってしまう。「考えない思考」ということを身に付けてしまっているということを指摘しておきたい。

「“考えない”思考」をする子どもたち

・つぎのような課題を与えた:

「 $4 \times 8 = 32$ という計算で答えをだす問題をつくってください。」

・横浜市立小3~6年生、1962名(1987年)すべての学年で、約半数が以下のような問題を作成した。

もう30年ぐらい前になります
が、横浜で「 $4 \times 8 = 32$ という計算で答えを出す問題を作ってください」という調査を当時の国立教育研究所、現在の国立教育政策研究所の所員の方としました。子どもたちが作った文章題は、意味不明の問題が半分ぐらいになり

りました。3年生から6年生のあらゆる学年のほぼ半数で、学年が進むからといってどちらかの傾向が強まるわけじゃなくて、ずっと一貫して学年で半分ぐらいのお子さんの作る問題が、意味が全然ない。

「スズメが4わいるでんせんに、8わとまりました。でんせんには何わとまっていますか。」(3年) って、なんか今さっき8羽と言わなかった?と言いたくなるんですがね。「4本のリボンがあります。8人の子どもが分けたいと思います。リボンは何本あればいいですか。」(5年) リボンはさっき4本しかないと言っているけれども、なんだか分からない。「4人が8人いました。かけると何人でしょう。」(3年) 一体どういうことですか。しかも、人間同士が掛けるって一体なんだか理解できません。「リンゴが4つあって、8つのナシをかけるといくつになるでしょう。」(5年) って、これは一体何か新しい遺伝子配合のようです。「ある人はミカンで4個持っています。もう一人はミカンで8個持っています。このミカンの積を求めなさい。」(6年) 積という言葉で6年生で使う。なかなか立派だなと思うんですが、「クリが4個ありました。そのうち8人いました。どうしたらいいでしょう。」(5年) という。「アメが4

こあります。8人の子どもにアメをあげたいのですが、4こしかないのですがどうしたらいいでしょう」(3年) これは難しい。「アジが4枚ありました。8をかけるといくつになりますか。」(3年) 「水が4デシリットル入っていますが、8デシリットルをねえさんがもっています。かけ算をして式を書きなさい。 $4 \times 8 = 32$ 。」(3年) ここに出たものは何なのか。「ヒロキくんはアメを8個買いたいのだけれども、4個しかありません。一体アメのねだんは、いくらになるのでしょうか。」(6年) これは一番分かんないですね。「1こ8円のガムがあります。4人にわけると何こですか」(3年) ええ？何？何がなんだか、1個8円のガムが幾つあるのかが分かんないですね。「〇〇さんが4こアメを買いました。〇〇さんが8こガムをかいました。2人のねだんはいくら。」(5年) 値段ですか？というような話です。

子どもたちが何でこんな問題を書くかという、算数の文章題というのは、その前に計算問題を散々やるわけです。2桁の掛け算、1桁の掛け算の計算問題というのを散々やって、じゃあ次に文章題をやりたいという、子どもにとってはこの文章題では何々算をやるともう決まっているわけです。ですから、文の中の文章題の問題の中の数字だけを見付けて、そこでさっき習ったとおりの式を書いて計算すれば答えが出るということに慣らされているわけです。だから、それを突然今度、あなたが問題を作りなさいと言われると、えっと驚いて、どこかで聞いたことがあるなというような言葉をつないで文章題を作ってしまう。これは、ものを考えていないのと同じで、実は考えなくなるということを人はやっています。

3 こどもは「チンパンジー以下」か？

ここで、「子どもは『チンパンジー以下』か？」という Horner&Whiten の実験の動画をみてください。

(動画再生)

ナレーション：研究者のビクトリア・ホーナーがチンパンジーにグミキャンディーの出てくる箱の操作方法を教えます。まず、とんとんとたたき、それから棒を横に押し出します。最後に、上の部分を突きます。以上の手順を踏むことで、グミキャンディーが中から出てくる仕掛けになっています。チンパンジーは上手にまねをしてグミキャンディーを手に入れました。

研究者：この特別な箱を使うやり方だよ。これで、グミが出る。やってごらん。

ナレーション：子どもたちもチンパンジーと同じようにまねをします。

研究者：よし。出てきた。グミが食べられるね。成功だよ。

ナレーション：次にこの箱をチンパンジーに見せます。作りは最初と同じですが、透明な素材で中が見えるようになっています。棒でたたいたり突いたりする動作は、実は意味がなかったことが分かりました。天井は二重になっていたのです。それが

分かると、チンパンジーは余計な動作をしなくなりました。目的はあくまでもおやつを手に入れることだからです。

研究者：類人猿は何も考えずにまねをしているわけではなく、物事の因果関係のある程度理解していることが分かりました。

ナレーション：しかし、人間の子どもたちは、仕組みが分かった後でも、最初に教えられた意味のない動作を続けました。

研究者：意外な発見でした。人間の子どもは、明らかに無意味なことでも、そのまままねをする傾向がありました。だから、この研究では一見するとチンパンジーのほうが、知恵があるように見えます。

ナレーション：なぜ子どもたちは、ひたすらまねをするのでしょうか。

研究者：子どもたちが、私を大人だとみなしているからです。つまり、先生です。

ナレーション：人間の子どもは、教えられることを期待しますが、類人猿はまねすることはできても、互いに教えあうことがないと多くの研究者は考えています。他人から学ぶのは、新たなアイデアを最も早く手に入れるための手段です。

(動画終了)

このナレーションでは、人間が分からないことを教わることでできるようになるというのは、優れた特性だという話になっていますが、私にはこれは非常に怖い話のように聞こえます。大人から教わるときは、子どもは考えないスイッチを入れているのではないかと。自ら What や Why を問わない。What や Why は、誰か偉い人が考えることであって、私たちは答えが分かればそれでいいんだというふうになっているのではないかと。これは、教える人の暗黙の要求に応えようとしていると、先生が何を言ってほしいのか、何をやってほしいのかを予測して、それに答えることが学ぶことだとい

いうふうになってしまう。これは、少し怖いことではないかと思っています。子どもが、どうもチンパンジー以下の何かになってきているのは、これは教え主義文化にどっぷり浸っているからではないかということです。

教師(／おとな)から「教わる」とき、
子どもは“考えない”スイッチを入れる。



- ・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。

4 学校は子どもを教え主義文化に「適応」させるところ？

立教大学の教授の石黒広昭さんは、「子どもたちは教室で何を学ぶのか」の中で、学校は子どもを教え主義文化に適応させようとしているのではないかと告発しています。そして、子どもたちは教室で、共謀することを学んでいるということです。今、共

謀罪というのがありますけれども、共謀というのは一緒になって悪いことをたくらむという意味です。その一緒になって悪いことをたくらむということを、この授業について言っているのは、これは恐るべき告発だと思います。つまり、子どもと教師は一緒になっておかしなことを身に付けるように共謀している。



これは、私が言った「逆小1プロブレム」と同じことを指摘しています。小1プロブレムというのは、よくいわれるのは、幼稚園時代に自由に遊んでいたのが、小学校1年生になると適応できなくて、教室の中をうろ

うろするとか、椅子に座らないとか、そういう子がいるということをいいます。私のいう「逆小1プロブレム」は、幼稚園時代に身に付いた本当に自発的に自分からものを探求するとか、面白いと思うとか、そういったことを全部捨てて、見事に学校化してしまう過剰適応の状態がある。こうした学校文化に過剰適応するということを「逆小1プロブレム」と私は名付けています。

この石黒さんは別にそういう名前は付けていません。私は前々から石黒さんの研究を知って聞いていたときに、それは「逆小1プロブレム」だねということを言っていたんです。彼はその言葉は使っておりませんが、同じ問題意識があります。石黒さんは、「子どもたちは教室で何を学ぶのか」第1章で、小学校1年の4月の授業風景を紹介しています。

(以下朗読)

子どもたちの4月の授業が愉快である。教師が教卓の横に立ち、「でははじめましょう」といって日直に合図する。しかしなかなか国語の授業は始まらない。日直になった子は日直の仕事を確認しながら号令をかける。教師は手遊びやその日のゲストである私のために校歌を聞かせてくれる。子どもたちの校歌がまた傑作だった。教師がオルガンを弾き始め、「じゃあ、すぐ入るよ。いち にい さん」と合図をする。子どもたちは怒鳴るような叫び声で声を出す。ふざけているのかそれともまじめにやっているのかよくわからないのだが、楽しんでいることだけはよくわかる。教師はそれを静止し、「怒鳴って歌ったら聞こえない。何言っているか ねー」といって「天使の声」で歌うことを求める。子どもたちは奇声を上げながら「やだー」などと騒いでいる。再び伴奏が入る。今度は途中から3人ほどの子どもが手の形をマイクを持つ手にし、笑顔で拍子を取りながら次第にのってきて振り付けつきの歌となる。まるでカラオケスタジオだ。

校歌斉唱が終わっても授業はまだ始まらない。正確に言えば、授業は始まっているのだが、時間割に書かれた教科の授業である国語は始まらない。次は手遊びである。

先生が手を振り上げて「とんとんとん」とやると子どもたちもうれしそうにトントントンと応じる。その後、ようやく「それでは国語の勉強をはじめます」と教師が叫ぶ。
(朗読終了)

こういう姿が4月の様子ですが、これが3カ月たつとどうなるか。小1、7月の授業のエピソードが紹介されています。

(以下スライド説明)

子どもは、先生が入ってくる前にドアの前に立っていることが分かるんですね。すりガラスで先生の姿がちらっと見えるわけです。すると、子どもが10、9、8、7、6、5、4、3、2、1、0と言うと、先生がずっと入ってきます。先生は、「もう大丈夫。準備できていますか？ あら 国語の？」まで言ってその先を言わない。そうすると、子どもが「本と教科書出して」と言う。先生が「本と教科書？ 何だっけ。教科書と？」とまた先を言わないでいると、子どもは「ノート」と答えます。先生は「ノート」と言う。すると子どもが「先生さっき本って言ったでしょ？」と、ちょっととんちんかんな子がいうと先生も、「本 でも本と教科書って同じことでしょ？」と応じる。他の生徒は「本と教科書って？」と分からなくなっていると、別の子が「美しい姿勢をしてください。何々くん、足。何々ちゃん、足。何々くん、何々ちゃん」と言い出すと、先生がそんなに下ばかり見なくていいです。姿勢を見なさい。背筋がヒュッと伸びているかどうかね見てくださいね。日直さん、はい。」という、日直の子どもが「これから2時間目の授業を始めます。礼と」

(説明終了)

これが3カ月でぴしっとできてしまう。もう完全に教師の期待しているとおりのことを、むしろ率先してやるように変わっているわけです。

こういうふう、子どもたちが率先して学校という文化のほうに過剰適応と言ってもいいぐらいに合わせているというのは、幼小連携というけれども、それは学校への適応を早めるということになっているんじゃないかと思い、私はちょっと怖いという感じがするわけです。

5 アンラーニングのすすめ

そこで、私が提案しているのは、アンラーニングというものです。アンラーニングには、ラーニングにアンが付いていますが、これは鶴見俊輔さんがヘレン・ケラーと会ったときに言われた言葉です。朝日新聞（2006/12/27朝刊）からの引用ですが、鶴見俊輔さんがニューヨークでヘレン・ケラーに会い、「私は自分が大学生なんだ」と言うと、ヘレン・ケラーは「私は大学でたくさんのことを学んだが、その後たくさん学びほぐさなければならなかった」と言ったんです。そのときにアンラーンという言葉を使いました。鶴見さんはアンラーンという言葉は初めて聞いたんだけど、意

味はすぐ分かったと言っています。「型どおりにセーターを編んで解いて、元の毛糸に戻して自分の体に合わせて編み直す。この情景が思い出された」というんです。

翌年1月の朝日新聞には、大江健三郎がこの鶴見俊輔の記事について書いています。大江は、アンラーンという言葉は前から知っており「学び返し」というふうに訳していたけれども、学び返しはちょっとおかしいなと思いながら、どうしたらいいか分からなかったときに、この記事で鶴見俊輔が学びほぐすという言葉を使っていて、それはセーターを編んだものを解いて、別の体に合わせて編み直すということなんだという、この考えが見事だというふうに非常に感動し、鶴見俊輔の「学びほぐし」という言葉は実に素晴らしいと言っているんです。鶴見さんは徳永先生というお医者さまのことを、ものすごく素晴らしい患者への対応に感動をして、それはまさに学びほぐされているのだというふうに言ったということです。

6 学校以前に立ち返る 人類の原点「共感力」に学ぶ

(1) 7万4千年前の絶命危機を乗り越えた力

アンラーンというのは学校以前に立ち返ることであり、それで人間の原点に立ち返ることであると私は考えています。ここで、NHK スペシャル「ヒューマン、なぜ人間になれたか 人間の原点 ～人は、関係の中で生きる～」というビデオを紹介します。

(動画開始)

ナレーション：人間とは何か。人間を人間たらしめているものとは一体。どうしようもない残酷だと思うこともあれば。僕たちは一体いつから見ず知らずの赤の他人と協力できるような力を手に入れたのだろうか。

他人との協力なしに生き延びることができない。そんな危機が私たちの祖先を襲ったという説があります。今からおよそ7万4,000年前、人類がアフリカから世界中へと広がるおよそ1万年前でした。

遺伝子の調査から、アフリカの人口はわずか2万人だったと推定されています。その祖先が突如絶滅の淵に立たされました。寒さが襲い、食料が極端に減ったのです。一体何が起こったのか。私たちの祖先は知る由もありませんでした。人類が住んでいたアフリカから遠く7,000キロ離れたインドネシアのスマトラ島。島の西側にあるトバ火山が激しい噴火を始めたのです。噴火は次々と拡大します。長さ100キロ、幅30キロ、過去10万年間で最大の超巨大噴火でした。火山噴出物はおよそ10日間で地球を1周。日の光が遮られ、地球全体の気温が低下し始めます。噴火から2年もたたないうちに、年平均気温が12度も低下しました。火山の冬と呼ばれる現象です。

アフリカもその異変から逃れることはできなかったといえます。気候学者のアラ

ン・ロボック博士は、当時の植物の変化をシミュレーションしました。噴火の前までアフリカの広葉常緑樹は赤道付近に広く分布していました。それが、噴火後一気に狭まりました。

ロボック：植物がなくなると、それを食べていた動物が姿を消します。そして、祖先たちの食料も底を突いたでしょう。それは、劇的な変化でした。寒さに備えることも、温かい場所に移動することもできなかったはずです。このとき、ほとんどの人間が死に、一握りの者だけが生き残り子孫を残した。その子孫こそ私たちなのです。

ナレーション：一体どんな人たちがこの危機を生き延びたのでしょうか。その謎を考古学の調査で探っている研究者がいます。イリノイ大学のスタンレー・アンブローズ博士。ケニアで37年間ホモサピエンスの遺跡を調査している第一人者です。博士はトバ火山の危機のとき、まさに血縁を越えた協力が広まり、それが生死を分けたのではないかと考えています。

博士がそう考えるようになったきっかけは、遺跡で見つかるある石でした。黒曜石。その切れ味は鋭く、刃物として最も適した材料でした。黒曜石の成分を細かく分析すると、その産地が分かります。同じ産地の黒曜石を使っているグループは、互いに交流していたと考えられます。どの範囲で使われていたかを調べれば、交流関係の広がりを見推測することができます。

アンブローズ：黒曜石は、世界中で友好関係を示すための贈り物とされてきました。狩猟採集を行ってきたアメリカの先住民もそうです。黒曜石は、単なる鋭い石の道具というわけではなく、友人関係を象徴する役割を持っていると考えられるのです。

ナレーション：博士は、ソナチという場所で採掘された黒曜石が、どのくらいの範囲で使われているかを調べました。トバ火山の噴火よりも前の時代、ソナチ産の黒曜石は、最も遠いところで9キロ離れた遺跡で見つかっていました。ところが、トバ火山の噴火以降の時代になると、奇妙な現象が起こります。それまでソナチ産の黒曜石が使われていなかった70キロも離れた遺跡からも見つかるようになるのです。これは、本来離れ離れに行動していた部族が、プレゼントを通じて交流を深めた結果ではないかと博士は考えています。

アンブローズ：もしもそうならば、遠い友人のところに比較的食料があれば滞在させてもらい、彼らの食料が尽きれば、逆にこちらが受け入れます。危機の時代、独占せずに助けあった人たちのほうが結果として生き残ったと私は思うのです。

(動画終了)

本当に生きるか死ぬかという時期にこそ、むしろ人は助けあっていたというのは、本当にすごいことです。スマトラ島の火山の大噴火で地球の温度が10℃ぐらい下がった。ものすごい寒さです。人口が数千人に減ってしまった。ところが、ホモサピエン

スだけではその間に増えている。ネアンデルタールなど他にもいろいろなホモ属がいたのが、軒並みに亡くなって絶えている。ところが人類だけが生き伸びていた。その証拠として、黒曜石がむしろ広がって使われていたということ。これは交流をむしろ飢餓時代にこそ人は大いに助けあっていたという話です。これは、本当に現生人類が生き延びたのは、共感性があること、共感力、これのおかげで今私たちはいるということです。これは他人の苦しみに対する共感というものです。共感ということの典型は、動物行動学で昔からあるんですが、これ全部他人の苦しみを見たときに、なんとかしてあげようとするかどうかということが共感の研究の中心になっています。

(2) 乳児の行動に見るヒトの道徳性

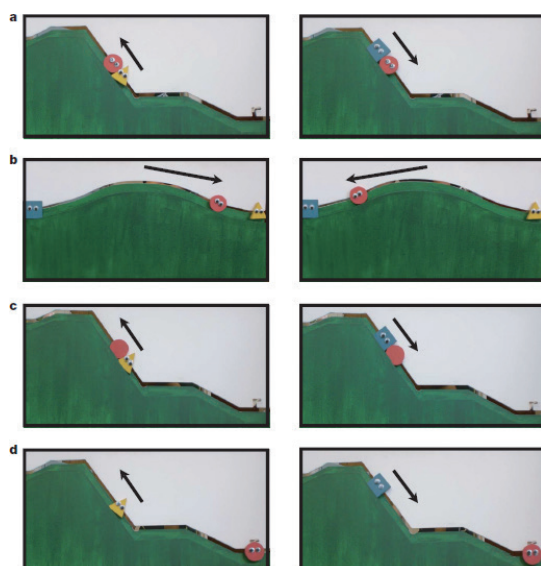
共感に関連して、ここでもっと驚くべき話を紹介します。エール大学のハムリンらの実験です。

生後6カ月の赤ちゃんに、こういう場面を見せるんです。

(動画提示)

「エール大学 ハムリンらの実験 「援助するブロック vs 意地悪するブロック どちらを選ぶか」 動画の URL <http://campuspress.yale.edu/infantlab/media/>

(動画終了)



分かりました？ 黄色の丸を三角のブロックが助けてくれた。四角のブロックは上から邪魔したということなんです。生後6カ月赤ちゃんにこれを見せた後で、ブロックを選ばせると、明らかに意地悪四角じゃなくて、親切な三角のほうをぼんぼんとたたいて選びます。この時の赤ちゃんのまなざしは、実験者に向けて、こっちがいい子だったと教えている顔に見えます。私はこれが欲しい、くださいと言っているのではなく、明らかにこっちがいい子だったと教えている感じです。

<http://web.missouri.edu/segerti/capstone/HamlinWynnBloomNature2007.pdf>

もう一つは、登ろうとしている丸、助ける三角、意地悪な四角と形は同じなのですが、それぞれ、色が変わっている。赤ちゃんは、今まで黄色い丸はありましたが、青い丸は見たことがない。色が変わったらどのような対応をするか見る課題です。赤ちゃんは少し考えて、「こっちだな。これは良くない子だ」と、そういう判断して

いる顔をしています。これは生後6カ月です。本人自身が意地悪された経験なんてあるわけがない。にもかかわらず、しかもブロックの動きだけで、助けているのか、意地悪なのかということがなぜか分かる。そして、意地悪は良くないという判断をしているわけです。道徳性というものは教えられるものではなくて、もう根から持っているということです。これは、トバ火山の噴火のときに、助けあうということをなぜかした人類の遺伝子が、ずっと赤ちゃんにまで残っているということですね。人を助けてあげるということは、非常に人間性の原点として、遺伝子の中に組み込まれている素晴らしいことだと思います。

（3）「共感力」とは 大江健三郎「定義集」とシモーヌ・ヴェイユ「聖杯伝説」

大江健三郎が、自らのお子さんのことを書いたエッセーを紹介します。

（以下朗読）

「注意深いまなざしと好奇心」

長男光が、知的な障害を持っていること、そして私ら家族が、かれの作る音楽を楽しむに、なんとか静かに暮らしてきたことは、たびたび書きました。なんとかというのは、次つぎに困難は起こり、かつ乗り越えられたからです。

今年（2006年）の初めから、私と光は毎日1時間の歩行訓練をしています。私たちの住んでいるところは高台の突端に近い場所で、平地に降りていく長い坂に柵で囲った遊歩道がついており、平地に降りつくと、川にそって同じく遊歩道路が続いているのです。

（中略）

かれには視覚の障害もあり、走ることはできませんし、足にも軽度ながら問題があります。そこで電車に乗ったりコンサートに行ったりする際は、つねに私か家内が腕をとってきました。

それを、光の自立した歩行にしていく、というのが素人考えの歩行訓練のプランです。腕を支えず、ただ脇について歩く。靴で地面をこすりながら歩く癖を、少なくとも軽くするために、そのことと連動しているらしい、両腕を動かして歩くようにさせる。



それをどう進めるか考えているうちに、水泳クラブのコーチの友人から、樹脂製の、重さのある棒^{バー}を世話してもらいました。それを手に握って歩くことで、腕を振るようになり、足も地面から離れるようになる。実際、数日の練習でその通りになり、光はそうした進歩を励みにして、毎日、進んで訓練をすることになったのです。

（中略）

足を高く上げない光は、つまずきやすいし、てんかんの小さ

な発作を起こすことがあります。後の場合、抱きとめておいて、地面に座らせることができれば、そのまま15分ほどじっとしています。この間、周りから声を掛けられることがあっても、光の頭を支えている私は応答できません。それで相手をムッとさせることは幾度となくありました。

さて、今度の歩行訓練で、私がつい頭の中の散漫な思いに取りつかれている時、転がっていた石に足を取られて、光がバタンと倒れたのです。てんかんの発作ではなく、意識がはっきりしているので、かえって気持ちを動転させています。自分の失敗を責めてもいるようです。

私にできることは、自分よりずっと重い光の上体を抱え起こし、遊歩道路の柵まで寄らせて、頭を打たなかったかどうかを調べるくらいですが、私ら二人のモタモタした動きは頼りなく見えたに違いありません。

自転車で行ってきた壮年の婦人が跳び降りると、——大丈夫？と声をかけながら光の肩に手をあてられました。光がもっとも望まないことは、見知らぬ人に体を触られるのと犬に吠えられるのとです。こういう時、私は自分が十分に粗野な老人であることは承知の上で、しばらくほうって置いていただくように強くいいます。

その方が、憤慨して立ち去られた後、私はある距離を置いてやはり自転車をとめ、こちらをじっと見ている高校生らしい少女に気がしました。彼女はポケットからケータイをのぞかせて、しかしそれを出すというのじゃなく、ちょっと私に示すようにしただけで、注意深くこちらを見えています。

光が立ち上がり、私とその脇を歩きながら振り返ると、少女は会釈して、軽がると自転車を走らせて行きました。私にとどいたメッセージは、自分はここであなたたちを見守っている、救急車なり家族なりへの連絡が必要なら、ケータイで協力する、という呼びかけでした。私らが歩き出すのを見ての、微笑した会釈を忘れません。

さきの大戦の終わりに抗独戦線に参加している一人として死んだ、フランスの哲学者シモーヌ・ヴェイユの、不幸な人間に対して注意深くあり、——どこかお苦しいのですか？ と問いかける力を持つかどうか、人間らしい資質がかかっている、という言葉に私は惹かれています。

ヴェイユの不幸な人間の定義は独特ですが、突然の転倒に動揺している私らも、この場では不幸な人間です。こちらが受け入れられないほど積極的な善意を示してくださった婦人も、ヴェイユの評価する人間らしさの持ち主です。むしろこういう時にも自分にこだわる（そこからの解放をヴェイユは解くのもあります）私を変えねばなりません。

その上で、不幸な人間への好奇心だけ盛んな社会で、私はあの少女の注意深くかつ節度もある振る舞いに、生活になじんだ新しい人間らしさを見出す気がします。好奇心は誰にもありますが、注意深い目がそれを純化するのです。

(朗読終了)



シモーヌ・ヴェイユは、フランスの哲学者で、レジスタンス運動に参加され、戦争中に亡くなられた方です。「神への愛のために学校の勉強を活用することについての省察」という論文の中で、隣人愛とは何かということを説明するときに、聖杯伝説を引用しています（シモーヌ・ヴェーユ著渡辺秀訳『神を待ちのぞむ』春秋社1967）。ヨーロッパ中世の伝統では、キリストの最後の晩さんのときにブドウ酒を注いで、「これは私の血である。みんなで飲んで、私の血に預かりなさい」と言って回したときの聖杯（グラール）が、その後英国に持ち去られて、隠されているとされていました。その杯を守っている人は、それを他人に渡すことによって功德がもたらされるとされていました。では、誰に杯が渡されるのかということについては、シモーヌ・ヴェイユは先の論文中「聖なるいけにえの力ですべての飢えを満たす奇蹟の石グラール（聖杯）を手に入れる人は、この石を保管している王に向かって最初に次のように言った人だ。その王はひどい傷で体の大部分が麻痺しているのだが、彼に向かって『あなたの苦しみはどんなですか（Quel est ton tourment?）』という人がグラールをえるのだ」という伝説を紹介しています。フランス語では、“Quel est ton tourment?” 英訳本には、“What are you going through?”「あなたはどのような経験をしてこられたのですか」としているものもあります（Weil, Simone. (1951). *Waiting for God*, translated by Emma Craufurd. New York: Putnam）。ともかく、苦しむ人を前にして、「あなたの苦悩は、何ですか？」というふうに聞く人に「聖杯」が渡されるというわけです。先ほどの言葉に続けて、ヴェイユは、「隣人愛にみちているということは、ただ、隣人に向かって、『あなたの苦しみはどんなですか』とたずねることだ。」と言っています。これが隣人愛だというわけです。何かしてあげることではない。むしろ、何かをしてあげようとするよりも、あなたは本当にどういふことで苦しんでいるのですかというふうに問い掛けることこそが、人として大切なことであり、私は、それこそが共感力（compassion）であると思います。

7 今、教育で最も大切なことは共感力の育成である

（1）共感力を失わせている同感との勘違い

ここまで述べたように、今、教育で最も大切なことは共感力の育成です。その共感力を失わせているものがあります。それは、同感ということが非常に共感と紛らわしいので、その同感との勘違いがあるのです。同感というのは、他人の心情を自分と同じだと思って、その行為をすること。自分で相手のことが良かれと思うことをする、これが同感です。自分の経験と相手を経験していることが同じだというふうなことを

想起して、そのとおりのことをしてあげる。これは類人猿もやる。でも、それは共感とは違います。

「同感」とは

- ・他人の心情や認識・判断を、「自分も同じように感じたり、考えたりする」というレベルにとどまるものとする。
- ・自分の経験の中で、相手が経験していることと、「同じ」と思われることを想起したり、あたかも自分自身が同じ経験をしているように「感じてしまう」こと。
- ・「ミラー・ニューロン」の作用という見方もある。
- ・あきらかに、類人猿はこのレベルの同感はある。

共感とは、相手の置かれてある立場、その周辺環境、それまでの活動の流れ、文脈の中にわが身を投入して、その必然性の中にわが身を置いて、当該の他者の意図、目標、期待

を考慮して、その意図を含めたより良い状態のために、半解釈的に応答する。半解釈的というのは、こちらの解釈は間違っているかもしれないという想定の下に、違っていたら教えてねという、そういう思いで関わることなんです。単に情動反応をするのではありません。むしろ非常に知的なことといえるでしょう。相手のことを本当に知りたいという、そういう知るという営みの中に生まれてくるのが本当の共感です。それは同感

「共感」とは

- ・他者のおかれてある立場(その周辺環境と、それまでの活動の流れ、文脈)の中に我が身を投入し(その社会・文化的必然性の中に我が身を置き)当該の他者の意図(目標、期待)を考慮して、その意図を含めた「より善い」状況の実現をめざす、「半解釈的」(相手との相互交渉を見込んだ)反応のこと。
- ・たんなる「情動的反応」ではない。
- ・当該の他者の行為を全面的に肯定するわけではない。
- ・潜在的に「協力」や「協働」に向かうもの。
- ・当人以上に、「おかれてある立場」を理解したり、当人が意図していること以上の「善き」ものの実現をはかるとする場合もある(ただし、あくまで「半解釈」として)。

ではありません。相手のことを感じることも知ることよりも知ることがむしろ目的の中に入っています。ここが同感と異なることです。同感とは、もう相手は不幸なんだと決めつけています。これは違うわけです。

そういった意味で、日本という「おもてなし」を考えてみたいと思います。オリンピックが東京に決まったときには、「おもてなし」という言葉で非常に受けたという話がありますが、「おもてなし」というのは同感主義です。相手のことを聞かないで、こちらで良かれと思うことをするのが「おもてなし」です。先日アメリカの大統領が来られましたけれども、そのときにお肉の「おもてなし」というので、超高級ステーキ屋さんに連れて行って、それで血の滴るすごいステーキを食べさせたということですが、実はトランプ大統領は、肉より魚が好きだったんです。舌平目が一番のお好みとのこと。肉を食べるときは、いわゆるウェルダン、かちんかちんに焼いて、そこにトマトケチャップをかけるというスタイルであるとのこと。大統領は、昔非常に貧しかった時に肉を食べるときは、もう傷んでいるといけないうので、思い切りしっかり焼いて、何もかけるものがないからケチャップをかけるということで育てられるので、そんな血の滴るようなステーキを本当に喜ばれたのかどうかは、あやしいところ

と思います。ところが、こちらとしては、相手に最高級のもてなしをしていると思っている。これが「おもてなし」なんです。日本の「おもてなし」は、相手の意見を聞かないのです。お茶道でお茶の席に呼ばれて、「あなたは薄茶がいいですか、濃い茶がいいですか」なんて聞かれたことはありません。あるいは、お菓子を出すときに、「もなかですか、まんじゅうですか」なんて、そんなことを聞くことはありません。全部出されたものを静かに召し上がれということです。亭主のほうは、最大限のことをしてあげているという、これは完全なる同感主義になっていて、相手の気持ちを尋ねるということをしない。でも、シモーヌ・ヴェイユが言っているのは、あなたのつらさ、あなたは一体何を本当にしてもらいたいのですかということを知ることが共感の始まり、隣人愛なのだというわけですね。

こうしたことが、聞いてみるということがすごく大事だということを、なかなか日本の教師が理解できない背景にあると思っています。例えば障害を持ったお子さんが入ってきたときには、日本の教師は、いろんな配慮に必死になってやりますが、一番大事な「あなたは何を本当にしてもらいたいのか、あなたは本当は今何をしたいのか」という本人の意思をしっかりと聞くということをむしろしないで、遠くから見ても一番いいと思われることをやっています。この主義はやはり変えなければいけないと思います。

近年、保育に関して世界的に評価されている北イタリアのレッジョ・エミリアの方が日本の保育の現場を見て一番驚いたのは何かというと、先生方が子どもに意見を聞かないことであつたと聞きました。先生方は子どものことをにこにこしながら見守ったりいろんな準備はしているのですが、レッジョの場合は子どもに「一体何をしたいの？ そうしたいの。」もう事あるごとに子どもに聞いているということです。ところが日本では、子どもに意見を聞くということをまるでしていない。これは、非常に驚きだったということです。これはシモーヌ・ヴェイユが全く、日本人には合わないという側面を示す例だと思っています。日本人は、相手の意思を考えず、こちらで良かれと思うことを精一杯やってあげることが良い教育であり、良い、善良であるという、その発想が非常に強いのです。

（２）日本の教育では同感が大切にされている

教育では同感が大切にされています。子どもに寄り添うといっても、それは子どもの気持ちをこちらで推し量って、まさに推し量るだけになっています。尋ねていないのです。子どもの気持ちを推し量って寄り添う。相手の気持ちに自分の気持ちを寄り添わせるといいますが、これも結局自分と同じような思いでいくというわけです。

情動が伝わってしまうのだということを言われる。赤ちゃんとも一体感がある。アタッチメントは大事であるという。もちろん生まれてすぐの頃はアタッチメントはものすごく大事で、お母さんが子どもに、本当に一体感を持つのは必要です。でも、だ

教育では「同感」が大切とされる

- ✓ 子どもに寄りそう。
- ✓ 相手の気持ちに自分の気持ちを寄り添わせる。
- ✓ 情動の伝播、情動の浸透・共鳴・通底。
- ✓ 赤ちゃんとの一体感。
- ✓ 愛着関係(アタッチメントの形成)。

他人の思いや感情に、自分の思いや感情をのせるというのは、他者の思いや感情を自分の思いや感情と「同じ」とみなしているわけで、これは「同感(sympathy)」であって「共感(empathy)」ではない。

んだんそこから離れて、この子はこの子なりのものを求めているんだ、この子なりにしたいことがあるんだということを感じ取って、それを支えて

あげるといふふうに変わらないと、本当に赤ちゃんがずっと母親の依存症から抜けられないものです。こういうことは、同感主義であって共感ではありません。

(3) 同感関係は心地よい

同感関係というのは、ものすごく気持ちよいものです。私が今行っている教育研究所の研修生のM先生の体験を紹介します。

M先生は、中学校の先生ですが、研修で保育園・幼稚園に入ることがあります。幼稚園の実習の時、おとなしそうで引っ込み思案のサオリと目が合って、言葉ではないコミュニケーションができるようになったという体験です。

たまたま隣にいたナオミが、「アキコ先生(担任)さ、字書くの上手だね」と言ったら、研修生のM先生も「うん、アキコ先生は字書くの上手だね」と応じた。こんな風に会話を2人で、ナオミとそのM先生が会話していたら、横にいるサオリが突然「私も字書ける」とぼつと言い出したんです。実はサオリはかん黙児で、M先生は、これまで一切声を聞いたことがありませんでした。そんな子が突然しゃべりだしたんでびっくりして、「うん」と聞くと、サオリが「私も字書ける」と言ったというんです。「サオリちゃん、字書ける？」と言ったら、「うん」とうなずいている。

この子がちゃんと話していたというのは、周囲の先生方を含めて大変な喜びがありました。その後もサオリは何かいいことをすると、M先生に確認の目線を送り、M先生はにっこりうなずいたり、親指を立てていいねサインを送ったりします。牛乳を全部飲み干したときに瓶を捧げると、それをいいねと言ったりします。きちっとお座りするときも、真っ先にきちんと座って先生のほうを見て、座っていますというシグナルを一生懸命送ってくるので、M先生は、「良かった、ちゃんとやっているね」と認めるという関わりがあるようになったという体験です。

この話を聞いて、私はM先生に「私はそれはとてもいいように思うんだけど、あなたが実習を終えて去った後はどうなると思う」と聞きました。つまり、M先生とサオリちゃんとは非常にいい関係になったけれども、そのいい関係というのはあなたが見ているからいいことをするということになっていたとしたら、あなたがいなく

なったらどうなるだろうかということを探ねたのです。すると M 先生本人は非常に焦って、その後だんだんサオリ自身で、M 先生と離れたところでいいことをするという方向に非常にうまくして、少しずつ離れるようにしたということがありました。

我々は、いい関係、同感関係が作られると、うまくいったなと思ってしまいます。同感関係を楽しむようになってしまうと、先生の期待を裏切ってはいけないというふうに子どもは思うようになって、それから先生の意図を先取りするという、石黒広昭さんが『子どもたちは教室で何を学ぶのか』の本で解説されていたように、先生の指示待ち、先生が今何を求めているかを子どもたちがどんどん先取りするということが生まれてくることになります。

（４）日本人特有の「私たち主義」（WE-ism）「同感」強要の文化

（３）の事例にみるように、日本には、同感を強要する文化があり、「私たち」とか、「みんな」とかが多用されて教育現場などで同感を押しつけています。学校の先生は、自分のことを「先生」と呼んでいます。“I” 私と言わないのです。皆さんも先生になられて、一人称を「先生」と多分言うようになってしまうと思います。周りもみんなそうですから。しかし、そのときに昔佐伯から、「教師は、一人称を先生と言う。これはなんか変だ。」と言われたことを思い出してください。

確かにそう、変ですよ。なんか、結局「みんな」という中に自分がある。「みんな」から、「みんな」を相手にする。それで、子どもが何かいい発言をすると、先生は「今の発言はとても良かったね。それをみんな聞いてた？」と言うんです。みんなは、みんなが反応するように、みんなが一斉にそれをいいと言ってくれるようにするんです。みんなが良かったと、みんな今の話を良かったと言っているよと言うように。その時、教師自身のあなたは、今の話をどう聞いたのかということには全然答えていません。「私」がいないんです。みんなが私たちになっています。私たちか、みんなだけで学校教育が成り立っているのです。「私」がいない。これは怖いことです。

８ いじめはなぜ起こるのか

私たち主義（We-ism）、みんな主義というのが非常に怖いのは、いじめを生み出しているということなんです。正高信男さんという京都大学の先生が行った、いじめに関する調査研究をもとに資料を作成してみました。（正高信男「いじめを許す心理」岩波書店1998年）

（資料朗読）

- ・32人のクラスで、1人がいじめにあっているとする。
- ・いじめを指揮しているボスが一人いる。
- ・他の30人の多くは、いじめられている生徒がかわいそうだとは思いますが、ボスが指

揮するいじめグループに加わらないと、自分がいじめの対象にされてしまうかもしれないと思っている。

- ・ところが、いじめをやめさせようとする生徒が一人いたとする。
- ・その場合は、その生徒もいじめの対象とされてしまい、他の生徒は、やはりかわいそうだと思っても、自分を守るために、いじめに加わるか、加わっているふりをするか、見て見ぬふりをするかになるでしょう。

もしも、かなり数の生徒が団結して、いじめをやめさせようとした場合はどうだろうか。その場合は、ボスも、それらの生徒をすべていじめるわけにはいかないので、いじめをやめざるを得ないでしょう。

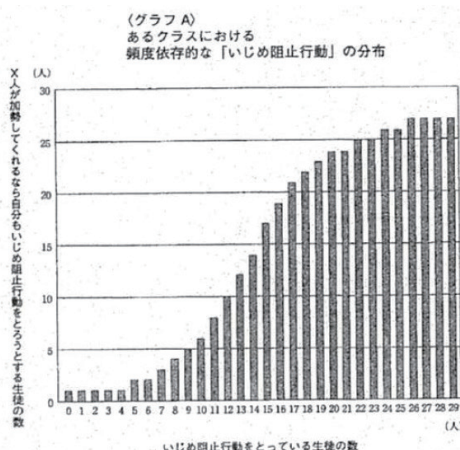
つまり、いじめというのは、頻度依存行動だということです。

(朗読終了)

いじめの状況の分析によって、周りの何人ぐらいが、いじめに加担しているかによって生徒がそこに加担するかどうかが決まっていると、この研究で示しています。

このグラフでいう「いじめ阻止行動」というのは、いじめ阻止、いじめは良くないよというふうに言うか、あるいはいじめをしていることを悪いということをはっきり発言することです。そういう生徒数は、いじめに加担している人数が何人いるかということに依存しています。ここにあるグラフは、いじめに加担している人が、例えば5人だとしたら、いじめ阻止に移る人数は4人です。だから、5人しかいないようなグループであることが分かると、じゃあ降りるというふうに、1人はいじめから身を引くということです。あるいは、いじめ阻止をしているのが12名ぐらいだなということが分かった途端に、2名は、これちょっと怖いというふうにして、身を引いて10名になってしまいます。ところが、16名以上、15名を越えて15人はいじめ阻止だとなると、2人加わって17人になるとしています。だから、ある程度増え始めると、「それだったら、いじめは良くないということを言おう」というグループがどんどん増加するんです。そのグラフがこうなっています。

ということなのかというと、結局15名以下だとじり貧になっていく。初日いじめは良くないと言い出す子どもが15名以下になっていることが分かると、そのまた翌日は減ってしまう。「やめた。そんなこと言っても誰も聞いてくれない。無視される。むしろ、自分たちがいじめにあっちゃう」という恐れを感じるだろうし、いったん引き始めると、どんどんそれは引いてしまう。それがこういうデータになっています。クラスにおけるいじめ行動の消長には、大体半数ぐらいがいじめは良くないなということを言い出している雰囲気があると、「いじめは良くないよ、いじめるのはやめておけ」ということを言い出す子がどんどん増えてくる。ところが、半数以下だと、どう言っても効き目がない。むしろ、「我々があいつらにいじめられるかもしれない」という、そういう怖さが出てくるので、いじめを阻止する生徒がいなくなるということを示しています。



グラフAは、あるクラス(仮想)における頻度依存的な「いじめ阻止行動」の分布を示しています。

横軸は、最低何人の生徒がボスに対抗しているか、縦軸は、横軸の数の生徒がいじめ阻止に加勢しているとしたならば、自分もいじめ阻止に加わってもよいと考える生徒の数を示します。

正高さんが、いじめが報告されている中学校2年生、3年生の合計33クラスを調査した結果、半数のクラスでは、ごく少数のいじめグループ以外のほぼ全員が傍観者だった。もう何も言わない。周りで見て見ぬふりするようになっている。別の半数は、傍観者はいない。みんなが「それは良くないよ」とすぐ言い出すというわけです。誰かがいじめていたら、すぐ「それは良くないよ」と言い出すクラスだということは、どっちかに変わっているといことが報告されています。

結局何かというと、生徒たちは、集団の力で動いてしまうということです。少数派か多数派かどっちかだということで、今後を決めているわけです。これは本当に大事なことでないでしょう。

本当に大事なことは、ちゃんといじめられている子どもの気持ち、その苦しさに共感することです。先ほどのシモーヌ・ヴェイユの苦しめられている子どもに、何がつらいのというふうによく声を掛けられるかどうかということです。それが無い。それは、私からいえば、感じるという知り方をなくしているのだと思います。人の気持ちを感じる。そういう感じる知り方がなくなっているというのは、私は文明の中で感じるという知り方を失ってきたということに関係していると思っています。

9 人類の「思考」(考えること)の歴史

ヒトの「思考」は、「絵」で考えることから始まった。

(1) 人々は絵で考えていた

人は元々は考えることを、絵で考えていました。写真は、アルタミラの洞窟ですね。ラスコーの洞窟壁画展という展覧会が最近東京でありまして、それを見に行っただですが、すごかったですね。本当に迫力がありました。そのラスコーのことについて、ここで日経(平成22年2月10日)に、中央大学の山口真美先生がこういうエッセーを書いています。

・アルタミラ洞窟の壁画：

- ・ソリユトレ期に属する約18,500年前頃のもの、マドレーヌ期前期頃の約16,500年前～14,000年前頃のものが含まれる。



(資料朗読)



「1万5,000年前のラスコーの壁画には、生き生きとした動物の姿が描かれている。その表現には驚くばかりだが、真骨頂は空間の描き方にある。2次元の絵に奥行きのある3次元の世界を描き出す遠近法の技術を発明したのは、ルネサンス時代の芸術家だといわれる。ところが、はるか昔の旧石器時代に、近代絵画の手法が使われていたのだ。堂々と描かれたウマやウシの後ろには、ほんやりとしたウマの姿がある。ウシよりも小さく描かれている。ウシの角をよく見ると、手前の角は奥よりしっかりと太く描かれている。これらは、奥行きを描く絵画的な手法である。近いものを大きく、遠くのは小さい。遠近法の基本はそこである。こうした絵画表現から、当時の人々の精神構造を考えるのも興味深い。例えば、精神発達からすると、空間表現は空間認知能力の発達を反映する。幼い子どもは、奥行きのない平べったい絵や、空間を無視した絵を描くからだ。」

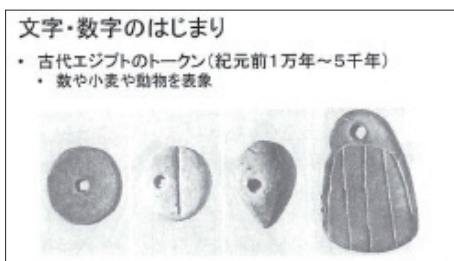
ここから先がちよっとすごい話が出てきます。「しかし、最近の研究から、幼稚な絵画表現は、抽象的な概念形成に直結することが分かってきた。プロ顔負けの写実的な絵を描く児童が、言葉を学習した途端に普通の子のような稚拙な絵を描き出したという。」いわゆる頭足画ですね。「顔から手足が出ている薄っぺらな人の姿の横に、モデルの名前が書かれていた。写実的に対象を表現する代わりに、言葉を使うようになったのだ」というのです。

(朗読終了)

これは怖いことです。でも、これはつい私も1週間ぐらい前に、東京都の私立の幼稚園関係の研修会でこの話をしたら、その後で、「全くこういう子が本当にいた。本当におうちで幼稚園に入るまでにすごく面白い絵をいっぱい書いて得意だった子が、幼稚園で字を習って以来、本当にこういうつまらない絵に、人名を字で書き込む、そ

ういうふうになっちゃってました。まさにそれは本当の話です」といって、真顔で言われました。実際にこういうことって起こっているんです。

(2) 絵から記号への道 文字の起源と学校教育



これは、書き言葉の歴史が人類の中で、必ずしもいいことばかりではないことを作り上げているということです。文字、数字の始まりは、トークンという、コインみたいなものをつぼに入れて、中にこういうものが入っているよということを示す印であったと言われています。その印がやがて^{きつ}楔形文字になります。トークンを入れる壺の表面に印を付けた。これが楔形文字です。教科書で習うときは、こんな陰影はなくて、真っ白に白黒で、この四角い、白いところにこういうふう

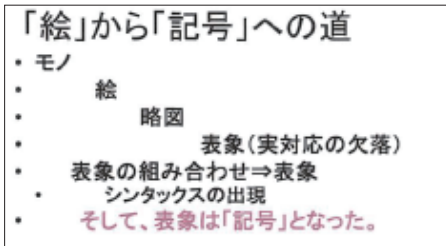
に字を書いたもの、これが楔形文字なんだと習ったんですが、現物は膨らんでいるんです。これは板だけれども。現物は粘土板の膨らみがついている。膨らみがついているのは何かというと、壺の表面だという意識が残っているんです。ですから、完全に印だけ考えているのではな

く、壺に入っている穀物を表している、あるいはなんか食べ物でも壺の中に入っているよということを示すものだから膨らんでいるということです。驚くべきことです。

人類が文字らしきものを使い始めるのは、紀元前3,000年ごろですが、ラスコーの壁画が1万5,000年前、アルタミラも1万3,000年前。数年前にショーヴェ洞窟の壁画が発掘されて映画になりましたけれども、3万2,000年前です。ものすごく古い。その何万年も前から人はずっと絵の世界で生きていたということです。

これはすごいことです。ショーヴェ洞窟の映画にある壁画は本当に素晴らしいんです。3万年前のウマやクマとかライオンめいたものも描かれています。炭素原子で年代を調べると、5,000年後に描き足された絵があるというんです。その3万年前に描かれたものが、何千年の間ずっとそれを大事にされていて、5,000年後に描き足された。ということは、何万年という単位でずっとそこに人が出入りして、そこで非常に大事にその絵を見ながら祈ったり踊ったり、いろんなことがあったのでしょうかけれども5,000年たって、またそこに描き足しているという、その時間の長さという感

覚が、もうわれわれはちょっと想像できません。今から5,000年後なんて、ちょっと想像したらもう人類いるのかなって、心配になっちゃうぐらいの今日このごろですけれども。



そういうふうに、長い間、人は、「絵」を描き、「絵」で何かを伝える中で人が生きていたということです。もちろん、その数万年前から、声（歌）や、身振りで互いの意図を伝え合っていました。それが、文字を使うようになってきた

というのは、非常に無理のあるところ、ただごとじゃないということです。楔形文字みたいな記号を使うようになってから、実際、実物と対応関係がなくなって、組み合わせだけでものを考えるようになりました。そうすると、それがいわゆる文法を知らないといけないものになりますから、文法という知識がないと文字が読めなくなる。そうすると学校が必要になってくる。学校というのは、文字が使われ始めて、文字の文法などの約束事がいっぱい出てきて、その約束事は教えられて、やっと身に付くことであり、それがないと理解できないということで、学校ができ学校文化が形成されてきた。そうすると、具体から離れちゃって、要素に還元する。要素はルールや規則で意味を持つということだから、これは暗記しなきゃ駄目なんですね。記号の意味だとか文法は暗記しなきゃ駄目。そこで教育が生まれたといういうことですね。

(3) 「文字」的思考と「絵」的思考

「文字」的思考と「絵」的思考	
文字	絵
分析(部分)から統合(全体)	統合(全体)から分析
秩序の重視	配慮、関心、調和の重視
価値の一元性	価値の多元性
カテゴリー的意味	非・カテゴリー的意味
客観(観・個人)的視点	間・主観・間・個人)的視点

「文字」的思考と「絵」的思考をここに分けておきますと、「文字」的思考は部分から全体を創出する。秩序が大事だとか、価値も一元的になる。カテゴリー的に、なんかあるまとまったものが単独にそこだけで意味を持つ。客観性が大事だということ

になります。

一方、絵の世界は、統合から分析。全体の中から部分が意味を持つ。配慮、関心、調和が大事だとか、価値は多元的であるとか、カテゴリー的には、暫定的なカテゴリーはあっても、それは常に作り変えられるものとする。間主観性、主観と主観を交渉させるということが大事だということになるわけです。

「絵」的思考というのは、動きが表れているんです。絵は静止していると思ってはいけません。絵は、どうであったかというのを背負って、今どうであるかが描かれているわけですが、これからどうなるかはそこの中に含まれているのです。つまり、絵（シーン）を見るということは、その場面じゃなくて、その一瞬前と一瞬後とを同

時に見ることであり、どの経緯の必然性を見るということになるのです。

フェルメールに『牛乳を注ぐ女』という作品がありますが、これは日本に来たときには、もうものすごい混雑で、この絵を見るためには、なんか展覧会場の中がラッシュアワーの電車の中みたいな感じで、ぐつぐつ人が多い。しかも、「止まっちゃいけない、歩け」と言われ、みんなただずっと、ほんの数秒見ただけでした。でも、これはアムステルダムでは1日中見てもいいんですよ。しかも写真を撮ってもいい。私はアムステルダムの原画の置いてある美術館で、ほとんど周辺に誰もいない中で、とてもよい解像度で撮影できました。

ところで、この絵の分析が認知科学会の雑誌に載っています。(山田憲政・阿部匡樹「身体運動の絵画への埋め込み：フェルメールが約350年前に捉えた女性の身振り」
認知科学 2000年 図もここから)



図7 フェルメール『牛乳を注ぐ女』 1660

この絵は、牛乳を注いでいるのは、注ぎ始めなのか注ぎ終わりかを調べた研究です。どうやって調べているかということ、画中のバニッシングポイント（消失点）を把握し、3次元解析ソフトで壺から牛乳を注いでいる状況を再構成します。そして、壺の中のミルクの見え方や流れ出る物質の性質もふまえて、この絵に埋め込まれた身体運動を考察します。さらに、鑑賞者の視点から、下図で示すような状況のうち、どれに当てはまるのかを選択してもらいます。そうすると、ここを見ると分かるように、牛乳を注いでいるとしたら、こっちから見ると牛乳

は見えるはずですが、絵では牛乳は見えていないわけです。そうすると、牛乳を注いでいるのか注ぎ終わっているのか、もう注ぎ終わっているのかを問われて、注ぎ終わる寸前に壺を上に向けている瞬間だというのが18人で最も多く、下に向けているというのが14人。そして、静止が7人ということで、多数決的にいえば、上に持ち上げようとしている状況であるというわけです。そのことは他のことでも確かめられるわけです。

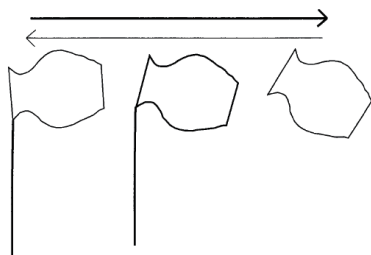


図12 ミルクの注ぎ終わりの直前に表れる壺を上方向（あるいは下方向）へ傾ける動きの概略図。

そういうわけで、この『牛乳を注ぐ女』は、ちゃんと見ると、動きを表現していることが分かるわけです。女性が、注ぎ終わったなということを確かめて、目線が牛乳から離れてお鍋の

ほうを見て「もうこれでいい」という描かれた女性の感覚が分かってくるわけです。絵は、動きを表しているということを改めて現代の認知科学によって認識できるわけです。

絵画を鑑賞する時、鑑賞者は、まず作品の世界に入り込みます。登場するヒト・モノ・作者を考えながら、先ほどのフェルメールの絵で言えば、描かれた女性は今何をしているのだろうか。今どうなったのかな。次はどうなる？次はもう牛乳を注ぎ終わって、そして次の仕事に移るだろうという、その彼女の動きに入り込んで理解するというかわかりがあります。

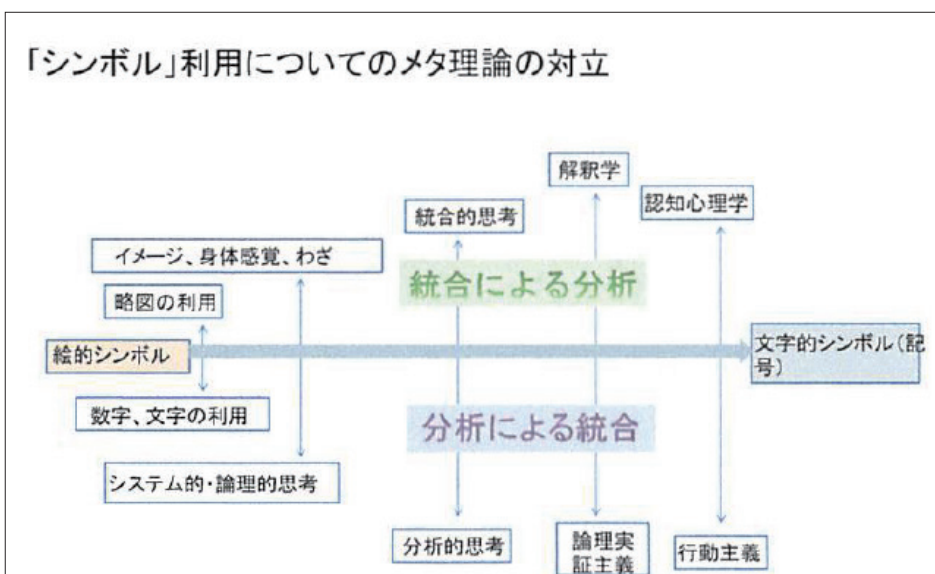
また、鑑賞は、なんで今牛乳を注いでいるのかなという、その出来事・行為の意味を考えることもあります。

さらに、この絵は一体いつ頃書かれて、どういう時代の背景があるのかとか、他の作品との関連を見たりするという作品を評価するまなざしもあります。こういう認識方法を自由自在に行き来するのが絵の世界なのです。絵というのは、入ることもあるし、ちょっと外に出ることもあるし、この絵そのものを評価するということもある。

一方、文字の世界は、この絵の世界と比較すると時間が止まっています。

こちらの図「『シンボル』利用についてのメタ理論の対立」を見てもらいたいのですが、これは、シンボルの活用 of 文化史の観点で作成してみました。ここでは、イメージ的なもの、絵的なものというのは、発散的に、分散的にいろんな思考がそこで働くような、そういう世界であり、文字や数字の世界というのは、図の右・下側になります。

私は、コンピューターの歴史を説明するときにもこの図を使っています。コンピューターができた頃は、一種の計算用の機械でした。暗号解読が元々の用途でした



ので、システム思考、論理的思考をずっと深めることに使われていました。IBMなどは、そちらの系統でずっとコンピューターを開発していました。

ところが、Apple社、スティーブ・ジョブズとかが作ったときものは、この図の上側で、左側になります。スティーブ・ジョブズは、コンピューターに面白いゲームをやらせようとか、マッキントッシュを作ったときは、1つの文字をいろんなフォントで表現できるようにということを必死で考えたから、ビットマップディスプレイが生まれて、そしてフォントを多様に実現するように開発したんです。これは、全部「絵」的思考をとにかく大事にするということになると思います。スティーブ・ジョブズの思想はそこにずっと生きているわけです。

今でも、デザイン系の人にはマックです。これは、マックの伝統には「絵」的シンボル系のことをものすごく考える伝統があるのです。Windowsは、最近はこのマックのまねしているから、どちらでもできるようになってはいるものの、元々は数式処理、論理的推論処理系です。これは、実は両者が現代のシンボルの利用には絡んでいるわけです。

10 おわりに 学校教育にイメージで考える思考を

(1) 絵が思い浮かばないという問題

学校教育というと、圧倒的に「文字」的思考で、分析系のほうを強調してしまっています。だから、これに合わせよう、合わせようというところも約束事だから覚えるしかない。そして、絵が思い浮かばない。先の図の上側に当たるイメージで考える思考が抑えられてしまっている。子どもたちに $4 \times 8 = 32$ という式を使って作問させた例を、冒頭に紹介しました。子どもたちの作問例は、全然絵になりません。「スズメが4羽いて電線に8羽止まる」なんて、絵に描きようがないです。「4本のリボンがあります。8本子どもに分けたい。」そういう状況を絵に描きようがないです。「4人が8人いました」って、どういう絵になるのか。「リンゴが4つあって、8つのなしをかける。」絵がない。「ある人はミカンで4個持っています。もう一人がみかんを8個持っています。このみかんの積を求めなさい。」どれも全部絵に描けないのです。

だから、勉強ができなくて落ちこぼれそうな子どもを教えてくれる学習塾では、算数を教えるときは全部絵に描かせています。今のこの状況、下手でもいいから絵に描いてごらんと言う。初めは嫌がりますけれども、だんだん、先生もわざと下手な絵で、こういうふうになるのかなと描いて見せる。そうすると、子どもらは面白がって、どんどん絵に描くようになります。この、なんでも分からなかったら絵に描いてみるということを私は大いにやったらいいと思うのです。

長野の教員研修施設で道徳教育の話をしたという話をしましたけれども、そこでは、実際に授業を見る機会があります。授業では担当の先生が非常に工夫して指導に

当たっているのですが、道徳の教科書を読ませてその内容について子どもに質問をしてもまともな答えが返ってこない。そこで、先生が教材で語られている状況を絵に描いてみました。何々ちゃんがここにいます。何々さんがここにいます。今こんなことをしています。というように絵を描いたら、ものすごく子どもたちが乗って発言が増えたというんです。

私は、それを聞いたときに、子ども一人一人に描かせたらどうなんだろう。この今このことを自分でどういうことなのか、ということ自分で絵にしてみようということをやらせてほしかったな、と思いました。子どもが何を感じているのか聞いてみるというのが、学校の先生はすごく苦手です。だけれども、それは聞いてみるべきでしょう。「今のこれは、どういう絵になるかな。下手でもいいから、なんでもいいから、ちょっとこのお話を描いてみよう。もう分からなかったら登場人物の人形の格好だけでもいいから描いてごらん。」そういうふうにしてやったらどうだろうかということ私に言いました。すると、その先生は、虚を突かれたような顔をされてましたけれども、先生自身が絵にしたら、途端に子どもたちは反応が変わったのだから、今度子どもたちに描かせたらもっと変わるだろうと思います。そういうふうに、絵にならないということは大問題なのです。

（２）真の「教育再生」は、「感じる」知を取り戻すこと〈脱・学校知の教育〉

慶應で教えたときの学生で今は岩手大の教育実践総合センター長をしている塚野弘明君が、修士論文で取り上げた話を紹介します。

彼が家庭教師で教えているところの子どもに、「タロウさんはアメを３個持っていました。おばあさんはアメを幾つかくれました。今タロウさんはアメを７個持っています。おばあさんはアメを幾つくれたんでしょう」とこういう問題を出したら、子どもはじっと考えている。

先生である塚野君は、「 $3 + \square = 7$ なので、 $\square = 7 - 3 = 4$ 」こういう式で答えを出すことを教えたいと思っています。何も答えが出てこないの、塚野先生は、「どこが分からないの」と聞いたら、「おばあさんがアメを幾つかくれたところ」と言うから、「それが分かりたい、それが知りたいことなんだよ」と言ったんですね。子どもは、「なんでおばあさんは幾つくれたか分からないのかな」と言う。

これはもっともな話です。それで、塚野君は慌てて、「それはタロウさんが最初アメを３個袋に入れて持っていたんだ。おばあさんがぱっとその中にアメを幾つかくれたんだけれども、後で数えたら７個だったんだよ」と言ったら、「それならおばあさんは４個くれたんだ」とずっと答えたというエピソードです。

この話を聞いたときに、私は、「それはすごい話じゃないか。なんで袋を使うと子どもはすぐ分かるんだ。」と言ったら、彼はそれを修士論文にしたのです。なんと「紙袋算数」。いろんなもので紙袋を使う。「紙袋に幾つか入っていたんだけれども」と

か、そうやって分からないことは全部紙袋に入っているんだというふうにしてみましたところ、どんどんみんなやるようになったということを論文にまとめました。

ではさきほどのこの式「 $3 + \square = 7$ なので、 $\square = 7 - 3 = 4$ 」が意味していることは、何なのでしょう。「3を右辺に動かすと、マイナスになる」ということの意味が、子どもには全然分からないのです。だからこれを私は、「ちちんぷいぷい主義」だと言っています。なんだか分かんないけれども、言われたとおりやっていると最後に答えが出てくる。こういうことを学校教育では教えようとして「なんとしてもちゃんと式を書きなさい。数字は反対だとマイナスになる。プラスがマイナスになる。マイナスはプラスになる。」子どもは、「わけ分かんないよな。でも、ちちんぷいぷいで黙って言うとおりにやれば答えは出る。」と学んでいる。このように教えているということです。

だから、私は本当に今一番大事なものは、本当の教育を再生させるのは、感じて知るということを取り戻すことじゃないかというのが、私の今日言いたいことなんです。

ということで、ちょっと予定時間を過ぎたかな。皆さんの質問にお答えしたいと思います。どうもご清聴ありがとうございます。

*質疑応答

司会：それでは、質疑の時間に移りたいと思いますが、ここから質疑をしながらさらに深めていきたいと思います。佐伯先生は著書の中で自分の考えを、問いを作ることが大切だ、“I don't think so.” というところから始まるということで、自分の考えを表出できるんだというようなことも書かれておりますので、どうか積極的に質問をしていただければというふうに思います。では、どうでしょうか。

質問者1：本当に興味深いお話ありがとうございました。すごく学びになりました。小学校の教員をしていて現場でいつも、人間らしさが本当に欠けているということをすごく感じています。先生たちもやらなければならないに追われて、子どもたちに対して人間というよりは、教師という立場でものを語ってしまわざるを得ない状況があって、子どもたちも窮屈で先生たちも窮屈というのをすごく感じています。その中で、人間らしくある、教育をより人間らしくするというのがすごく問題と思っているのもう冒頭から今日の先生のお話にすごく興味を持って聞かせていただきました。先生が、一貫して人間とは何かという問いを持たれているということに、すごく感銘を受けました。

そこで、質問ですが、佐伯先生がどうしてそこまで人間とは何かというところにこだわりを持っていらっしゃるのか、何かきっかけとか原点とかがあるのかなと思ひまして、もしあればお話を聞きたいと思いました。お願いします。

佐伯：それは、私は、最初に話したように高校時代に、人間ということになぜか非常に興味を持ったことがあるんですね。それは、ちょっと皆さん、ぴんと来ないかもしれませんが、なんと漢文の先生に、非常にそれこそ人間的に素晴らしいものを、その人柄というか、その生き様というか、そういったものに引きつけられたんです。その先生が、夏休みの宿題に西田幾多郎の『善の研究』という本をとにかく読めと。で、その感想を書けというのが夏休みの宿題だったんです。全くもう、最初何を言っているか全然分からなかったんですが、何回も読んでいるうちにどんどん引き込まれて、その感想文を一晩で原稿用紙、その当時は全部原稿用紙に書くんですが、40枚以上のものを、一晩で書いたんですけれどもね。それで、それを出したら、先生がすごく喜ばれたということがあって、その先生に引かれたことと、なんか人間について考えることを、その先生になんか導かれたような感じで、哲学の『善の研究』というのを読んだこともあります。だから、なんか人間について深く考えたいという思いをずっと持っていて、それでどの大学へ行くかということに悩んだときに、霜山徳爾という先生の書いた『明日が信じられない』、これはもう人間というもの現代社会においていかに疎外されているか、本当の人間性を失いつつあるということを警告した本なんですけれどもね。

そういったことで、人間が人間を失っていくということに、なんとかしなきゃいけないという思いで大学を探したんです。その結果、間違っちゃった感じのところ工学部管理工学科で、うたい文句は「文系と理系の融合」だったのですが、入ってみると、なんだこれ、全然人間のこと誰も問うていないじゃないかというものすごい怒りと不安を感じて、もう放浪していた。そのときの苦しみというのが原点でしょうね。

だから、その当時は人間について考えたいという、ただひたすらそのことができないという苦しみに中で非常にもんもんとして、下宿していたんですけれども、学校にも行けず、万年床の中にくるまりながら、もんもんとしていて、枕元にはバナナと牛乳。牛乳は毎日配達される。バナナは一房買っておけば2～3日ある。そんなところで、バナナと牛乳だけで過ごしながら、もんもんとして枕元にノートを置いて、もう気になったら殴り書きでもばんばん書いて、そんなようなことをやっていたということです。そういう人間について考えたいという思いがずっと募っていたというのが高校時代からある。だから、その後もいまだにそれが続いているようなものです。

質問者2：ありがとうございます。私は、横浜市立小学校の現職教員をやっています。本学を卒業しまして17年目になります。先生の同感主義になっている学校というお話がありましたが、同感主義の学校に今17年間どっぷり浸かっちゃいまして、

子どもたちも疲弊というかドロップアウトしたりするし、私も正直ドロップアウトしたい。でも現実はそのはいかない。先生のお話を聞いて、本当に、それがやっぱり子どもたちも、私たち教員も求めていることなんだなと。でも、多分逆のことが今進んでいるなというか、そういうふうを感じながら、現実をどうしていけばいいんだろうと。理想はありますけれども、現実は大変だなと思っております。

そういう思いもありまして今日来たんですけども、本当に子どもは子どもらしく、私たちも人間らしくというふうにして教育に携わっていきたいんですが、なかなか難しい。ああだこうだと文句を言っているのもしょうがなく、じゃあ本当に何が、ちょっとしたことで何ができるんだろうと、希望を持ちながら、ちょっとしたでも本当に現場が変わっていけばいいなということを期待してやっていますけれども、現実は大変な状況があります。

でも今から、何か現場でできることがあれば、たとえば、私の心の持ち方であるとか、子どもに対する接し方であるとか、クラスであるとか学校一つということになってしまうと思うんですが、全体をとすることは難しいとは思いますが、何とかアドバイスというか、先生のお考えがあればお聞かせ願いたいので、よろしく願いいたします。

佐伯：昔というかずいぶん前ですが、静岡に安東小学校というところで、築地久子さんという先生の教室では、ものすごく子どもたちが大変な議論をする、お互い同士ものすごい議論をする、そういう授業をやっておられたんですね。私が見たのは、バスの運転手さんがバスの運賃を全部自分でお給料としてもらっているのかどうか、もらうものなのか、それともそれは会社が全部取っちゃうのかどうかとか、いろんな子どもの意見があって、それをバス会社に行って調べたりなんかして、小学校1年生ですけどもね。その発表会というのはものすごく激烈で、その先生の授業はもう見学者がもう後ろびっしりで、激しい、活発というか、文字どおり活発なんですよ。

- それで、藤岡信勝さんという人が東大の教育学部において、その藤岡先生が築地久子さんの授業をものすごく惚れ込んで、ずっと入り込んでいました。今のバスの運転手のすごい授業の後、藤岡さんが、築地さんに「今日の授業は何を一番心に思って授業をされたんですか」と聞いたんですよ。そしたら、驚くべきことに、築地さんは、「今日は何々ちゃんが心を動かすかなということをずっと見守って、その子のための授業をしました」と言うんですよ。それは言われてみないと気が付かない。そう言われてみれば、全然発言しない子がいたなというようなものなのですよ。でも、築地さんはその子のことをずっと考えて授業したと言うんですけども、私はそれがまさに、シモーヌ・ヴェイユがいう「あなたの苦しみは何ですか。」に通じることでは

ないか。一番苦しんでいる子どもは誰かということを見たら、その子のことをいつも念頭に置いた授業をする。直接その子のところへ行って話し掛けたわけでもなんでもないですよ。でも、その子のことを念頭に置いて授業していたということが、それがすごい授業を生み出している原点なんですね。

中村紘子というピアニストが、昨年亡くなりましたけれども、その人がテレビでおっしゃった。「演奏会のときは、まず私は聴衆をずっと見て、今日はあの人のために聞かせようと思って弾く。この人のために今日は弾くぞという、誰か1人の人のことを本当に考えて、演奏中もその人の心に働き掛けようとずっと考えながら演奏するんです」と言うわけですよ。これも驚きですよ。

でも、そこに全ての大事なことがあるので、ぜひ授業をされるときは、今日はあの子のことを本気で考えようと、あの子が心を動かす、動いてくれることを本気で考えようと思って、実際に授業の中ではその子に話し掛けることになるかどうかは分かりませんが、そのことで授業をするように、毎回「この子のために今日はやるぞ」という、そういう思いを持つと、1対1、対話になるんですね。皆さんとか私たちという気持ちじゃなくて、本当に心に響くようにということを、その子のことを念頭に置くというつもりを持っているということが、他のことに何か表れが出るんですね。それは他の子が感じ取るんですよ。だから、他の子はひいきしているなんて全然思わないですね。先生、あの子のこと見ているなということが伝わるんですね。

実は、子ども同士では、そういうことはやっているんですね。一番つらい子のことをちゃんと気に掛けているんですよ。ですから、先生がそこに目を当てているなということが分かったら、ぱっとそれは広がるんです。そして、それは全然ひいきじゃなくて、気が付いたらみんながその子のことを気遣うように変わるんですね。

それは、変えようと思って変わるんじゃなくて、まずあなたが変えること。それが実は伝わるという。そのときに対話ですよ。字が書けないとか、なんか書いてごらんとか、1字ぐらいしか書けない子が必ずいます。そういう場合、ちらっと見るだけで行き来するんじゃなくて、どすんとその子の横に座って、じっとそばにいてあげる。話し掛けなくてもいいし、ちょこっと話し掛けてもいい。その子の、そのときに他の子がじゃんじゃん書いていたら、それは大いに結構なんだけれども、その子が1字も書けないのをじっと横にいてあげる。それでいいんです。そして、1字でも書いたら、書けたねという声を掛けても掛けなくても、その思いは伝わるわけね。それでいいですよ。やっぱりそういう、苦しんでいる子どもの横にいてあげる。そこから始めるんですね。そこで、いいことを言う発言する子のことは大いに結構なんですね。

さっき私は道徳教育の話をしましたけど、新しい指導要領の特別の教科「道徳」の解説を読むと、中に本当にしっかり書いてあるのは、発言しない子、あるいは文字

が書けない子、そういう子がいても、教師や他の児童の話に聞き入る姿をみるなど、発言や記述での評価はしませんとか、数値での評価はしませんと書いてある。まるでしません集になっている。あれはドクターX じゃないけれども、これこれはしません、しっかり書いてありますよ。解説を読んでください。あれ、これ教育が変わったのか、と思っちゃいました。まさに勉強から学びへの転換をすごく、道德教育に関してははっきり宣言しているんですよ。その中で、授業はみんながちゃんと意見を言えるとは限らない。自分の言葉にならない子がいる、発言できない子がいる、文字が文字として表現できない子がいても、その子は絶対ちゃんと考えようとしているに違いないと思って関わってくださいと書いてあるんですよ。素晴らしいですよ。ぜひそこは読んでください。そして、これは道德の話じゃない。これはこれからの教育全部の話ということを書いているんだと、私はそこはものすごい感動しました。道德教育の解説、そこにありますからね。そういうことなんですよ。書けない子、発言できない子、それはちゃんと参加しているんだから。あなたもちゃんと参加しているという思いを持って関わってあげるだけで、教室の雰囲気は変わってきますから。

そうでないと、ぺらぺらしゃべる子だけがいつも主役になっちゃうんで、そういうことが普通になっちゃうと、言えない子はどんどん言えなくなりますからね。そういうことじゃない、この先生はそうじゃないんだということを態度で示すというかね。それをぜひ始めてください。それはもう明日からでも始められますから。そんなことです。

質問者3：本学で教員を勤めております。イメージで考える思考というところで、絵の話が先生がされましたが、先生の本をよく読みますと、文化社会のギャップですとか状況論とかの中で、状況とか文脈とかということをすごく大事だということと言われていると思うんですが、結局絵でそれを表現するというようなイメージなんでしょうか。

佐伯：絵で描くと、当然周辺のことを描かざるを得なくなるわけ。誰が横にいたとか、どんな雰囲気だったんだとかという周辺のことを、絵を描こうと思うと自然にそのことを配慮するようになるんですよ。そうすると、その中で起こった出来事というのは、本当に状況の中のドラマとして見るようになる。そうすると舞台装置じゃないけれども、それは全部仕掛けがあるということが分かりますからね。それはぜひやってください。それで、私は論文を書かせるときも、論文は必ず舞台装置があって、主人公がいて、それからト書きがある。そういうことを想定して、論文をちゃんとどういう状況の中で、誰が誰に向けて何をする、その思いはじゃないけれども、その心はじゃないけれども、ト書き風のことがある。そういうふうに、演劇を作っ

ているような思いで文章を書くと、非常に説得力が出てきますよ。それは、レポートでもそうなんです。これはドラマだなということを感じさせてくれる。それは一シーン、一シーンを自分で頭に思い描いて、情景を思い浮かべながら書くということですね。ぜひやってください。

質問者3：先生が、絵について強調され始めたのは、どちらかという幼児教育のほうに移られてからのことですか。

佐伯：そうですね。結局青学に行ってから幼児教育にずっと入り込んでいますから。でも、幼児が面白いよ。本当に、今僕は0歳児が一番面白くなった。本当に面白いです。

質問者4：今、教育哲学を受講しておりまして、人間教育についてすごい学んでいるんですけども、佐伯先生から見て人間教育というのは、今の社会でどのようなポジションにあって、今後どうなっていくと思うのかということをお聞きしたいです。

佐伯：いや、はっきり言って暗いですね。つまり、人間というふうに見るんじゃなくて、もう生徒は生徒。だから、なんか属性で見ているというか、人間という原点を見ないで、何ができる、何ができるといふ、できることのリストの塊としてみるという、そういう見え方がものすごく広がっちゃっているんですよ。それで、教育の世界もものすごく評価ということを要求するというのが、文部科学省もそうなんです。さっきの道德教育だけは、これはなんか別の人が書いたんじゃないかと思うぐらい違いますけれどもね。他の教科を見ると、全部何々ができるようにする、何々ができるようにするという、そういう言い方で固まっちゃっていますよね。

だから、われわれは常に人を見るときには、この人は何ができるかという、そのできることとして見るし、われわれ自身もできるようにするのが教育だというふうに思っちゃって、人間が人間として生きる道を見付けるなんていうようなことは、お題目としてあっても、実際になるとほとんどそんなことは考えないというのが世の中なんですね。この傾向はますます強まっているということがあって、それに対して、やっぱりノーというのを突き付けるということが、私は今必要だと思うんですよ。ぜひ人間教育という、人間が人間を育てあうという、そういうことを中心に置いて、常にそれを心して、人にも言えるし、自分自身にも言い聞かせるようにやっていただきたいなと思います。

質問者5：文学部1年の学生です。僕がこの講演で最も気になったのが、学びほぐしということなんですが、自分もたくさん本を読んで、知識とか哲学を入れても、使わなければ意味がないというのは、非常に本に共通しているかなというのを思っ

て。それと学びほぐしはどういう関係にあるのかというのと、佐伯先生が考えている僕たちが今からできる学びほぐしというのを教えていただきたいと思います。

佐伯：いや、今日はヒントとしては、絵的思考。やっぱり物事を常にそれを絵で描いたらどうなるというふうにも考えて、言葉だけで考えない。言葉だけでなんか分かった気にならないという、その情景、その出来事を絵の世界のように捉え直すというのが、私は学びほぐしのまず第一歩だと思うんですね。それは、文字的表現にちょっと頼らないというね。

それからもう一つは、ぜひやってもらいたいのは、あなた自身が人間として反応するということなのね。例えば、哲学書を読んでもいいし、心理学書を読んでもいいし、文学作品を読んでもいいけれども、それをあなたが感じるというところで受け止める。そういうことねと、なんか人ごとのような話じゃなくて、感じて反応するということですね。

私は学生に薦めて自分もやってみているんですが、この吹き出しみたいな、ポストイットの小さいやつで、漫画に出てくる吹き出しのような形のシールがあるんですよ。それを私は池袋のロフトで全部一束買ったんです。それで何をしているかというと、論文を読むときに、うそとか、すごい、これだとか、なんか分かんねえとか、そういう自分の感じた反応をぺたぺた貼りまくるんです。なるほどとか、あるいはちょっとこれ変とか、なんかびっくりマークだとかクエスチョンマークだとか、うれしかったら全くそのとおりととか、いろんな反応をぺたぺた貼るんです。これは楽しいですよ。

それをやり始めたら、論文を読むのが面白くてね。もう今度何を貼ってやろうかなと。それで、こうやってそれを学生に見せると、もうげらげら笑って大喜びですよ。自分もそれをやりたいと、みんなそれでコメントシールを貼っていました。みんな買いに行ったら、今もう、たまプラーザのロフトで売っていたとか、取りあいになっています。でも、それをやると、論文を書くのも論文を読むのも面白いです。自分の論文もそれをやれと言ったんです。自分の論文でつまんねえなとか、何を言っているんだ、これはとか、それぞれとか、自分で読み返して、そういう反応をする。自分自身がちゃんと反応する人間として読む。それをやっていくと、読むのも楽しいし書くのも楽しくなる。そういうふうになると、すごくいい。それはシール、そこの宣伝文句にあるように、それは何回でもはがしても、また別に貼り直せるんです。だから、先生に提出する前に全部外してもいいんです。それは全然 OK ですから。あるいは、さらにそれを貼ったまんまスキャニングをかけて、PDF にしてそれを友達と共有することもできるんですよ。ぜひそういう反応する、反応を貼る。

いわゆる付箋というやつは、どっさり本に付箋する人はいっぱいいますけれど

も、一体このページはなんで付箋を貼ってあるのかなみたいな、後で読み返しても分かんないですよ。線を引いてあっても、なんかこの線はどういう意味で引いたのかなんかん分かんないです。

今後は線を引いたら、なんとかがすごいとか、ちょっと横に書くだけで線を引いた意味も全部そこで、この言葉がすごいとか、なんかそういうちょこちょこっと線を引いた横っちょに今のシールを貼るだけで、見返すときに速いし面白いし、自分で前線を引いたのを読み返すだけでも、いっぱい線を引いているなど見るだけじゃ、よくあるのは、ただいっぱい、この本を一生懸命読んだんだと、その記録だけじゃしょうがないですよ。ここはこういう思いを持ったんだなということを思い返すためには、今言った付箋、吹き出し。もう本当に小さいですよ。本当に小さい吹き出しですけども、それもとにかくあちこちにぴこぴこ貼れるんです。下からでもいいし、横からでもいいし、縦からでもいいし、真上でもいいし、もういろんなところで叫んでいる。文章が叫んでいるわけ。その叫びをぜひ書き込むようにしてください。これは1つお土産です。面白くなるから。もう明日から論文読むのが面白い。もう反応しまくってやるぞという、そういう気持ちになるから。

〈佐伯先生のプロフィール〉

【専門】：認知科学、幼児保育学

【略歴】：慶応義塾大学工学部卒業後、米国ワシントン大学心理学専攻にて博士号取得。東京理科大学助教授、東京大学教授、東京大学教育学部長・研究科長を経て、2000年3月退官・東京大学名誉教授となる。同年4月より青山学院大学教授、同名誉教授を経て、現在、公益社団法人信濃教育会教育研究所所長ならびに田園調布大学大学院人間学研究科子ども人間学専攻教授。

【主著】：『幼児教育へのいざない』（東京大学出版会、2001年）、（編著）『共感』（ミネルヴァ書房、2007年）、（共著）『子どもを「人間としてみる」ということ』（ミネルヴァ書房、2013年）、（編著）『「子どもがケアする世界」をケアする』（ミネルヴァ書房、2017年）。