

博物館における学び

青山学院大学
佐伯 胖

1

学ぶってどういうこと？

2

勉強するってこと？

3

「知識」を頭に入れること？

4

「おぼえる」ってこと？

5

どうやったら、
よくおぼえられる？

反復練習？
ほめてもらう？

6

「学習論」のはじまり

- エドワード・L. ソーンダイク(1974-1949)
- ・教育心理学の父
 - ・「学習」の理論を提唱: 効果の法則

7

「学習論」の展開

- バラス・F. スキナー(1904-1990)
- ・徹底行動主義
 - ・オペラント条件付け理論
 - 即時強化の法則
 - スモール・ステップの法則
 - 逐次的接近の法則
 - プログラム学習の提唱

8

徹底行動主義(radical behaviorism)

- ・ **行動主義(behaviorism)**とは
 - 科学の対象となるのは測定(外部から客観的に観察・評価すること)できることだけであるとする。
 - 「学習」とは、刺激と反応の連合にすぎない。
 - 「こころ」の働きは、「こころ」なるものを想定しないで、「どういときに、どうい行動が観察されるか」だけで研究できる。
- ・ **「徹底(radical)」行動主義**とは、一切の「理論」を排除し、「どういときに、どうい行動が観察されるか」ということ【記述】だけがわかればよいとする考え方。

9

スキナーの学習理論

- ・ 不随意反応の形成: レスポンド条件付け
- ・ 随意反応(行動)の形成: オペラント条件付け

あらゆる「学習」は、
刺激と反応の条件付けにすぎない。

スキナーのオペラント条件付け理論は、ソーンダイクの「効果の法則」を、より厳密な一般性のある原理に仕立てたもの。

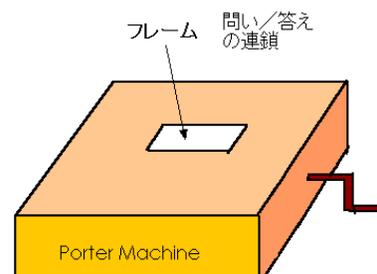
10

「プログラム学習」の提唱

1960-70年代の教育界はプログラム学習(ティーチング・マシン)の全盛時代だった。

11

初代 ティーチング・マシン



12

「プログラム学習」の例

<p>1 私たちは「仕事をする」ということをよく知っている。問題を解決する必要がある時、何かあるの()を言うとき、</p> <p>2 特定の過程を1人でやるのと2人でやるのでは、1人でやる方が()である。 1人の力()の倍が大きい。</p> <p>3 仕事</p> <p>4 A君は10kgの荷物を持ち上げ、B君は10kgの荷物を持ち上げた。B君の方がA君より()い仕事をしたといえる。</p> <p>5 A君、B君、C君の仕事を表すよ</p> <table border="1" style="font-size: small;"> <tr> <td>時間</td> <td>10分</td> <td>20分</td> <td>30分</td> </tr> <tr> <td>重量</td> <td>10kg</td> <td>20kg</td> <td>30kg</td> </tr> <tr> <td>回数</td> <td>1回</td> <td>2回</td> <td>3回</td> </tr> </table> <p>い()の仕事をしたのは()である。</p> <p>6 仕事には二つの要素がある。 一つは力の大きさで、 もう一つは()である。</p> <p>7 図1では「力の大きさと力の向きに對した距離との積」を仕事とよぶ。 仕事は力の()と、力の向きに對した()との()である。</p> <p>8 仕事は力の大きさと對した距離の積だから力の大きさ()に對した仕事である。</p> <p>9 仕事の単位は力の単位と長さの単位をかけたものである。これを()とよぶ。 1kg重×1m=1()をよぶ。</p>	時間	10分	20分	30分	重量	10kg	20kg	30kg	回数	1回	2回	3回	<p>9 10 5のA君、B君、C君の仕事量を計算せよ。 A君……() B君……() C君……()</p> <p>11 図のようにそれぞれ仕事をした。</p> <p>Aは10kg重の力をはたらかせてつづければならない。それは()の力をはたらかせるつづければならない。これは仕事()である。()の仕事をしたわけではない。</p> <p>12 Aの力は10kg重(10N)である。これを原に働かして()よう。 原に働いた距離(2m)をとる。 なで働いた力の大きさを()をとる。</p> <p>13 仕事=力の大きさ×距離 長方形()でよぶ。 仕事をする()の仕事で長方形の()で表わされる。</p> <p>14 面積</p>
時間	10分	20分	30分										
重量	10kg	20kg	30kg										
回数	1回	2回	3回										

資料提供 プログラム学習における基礎的要素と学習成果の編纂「教育の科学化」運動、第1巻、177-180頁

「教育の科学化」運動

- 教育という営みは科学的に行われなければならない。
 - 実験的に検証された理論(記述法則)にもとづくこと。
 - 具体的には、スキナーの「オペラント条件付け」理論
 - 教育の目標は、「学習者の行動」のことで表さねばならない(要するに、学習者がどういう行動をするようになるのかを、学習者の行動として記述せよ)。

14

その結果

- 「つもり」と「はず」の排除
 - 「教えたつもり」、「わかっているはず」は禁句
- 教育目標の分類体系
 - B. ブルームの Taxonomy (タクソノミー)
 - 目標系統図(…のために、…ができなければならない)の精緻化
- 学習計画、指導案などは、すべて「学習者の行動」で記述し、
- カリキュラムは、フローチャートのように、「どういうときに、どういう処置を行うか」の流れ図で示す。

15

プログラム学習は今日でも広く活用されている。

- コンピュータ利用教育(e-Learning)
- ドリル学習

16

今日も「生きている」行動主義

「評価」の細分化と徹底
PDCAサイクルの徹底
(Plan-Do-Check-Action)

}

すべては、管理・統制されるべきである。

17

かくして、「学び」(学習)は、すべて、「勉強」になった。

- 一見単純なことを繰り返す、コツコツ積み上げていけば、どんなことでも習得可能だ。

18

とつぜんですが、
「わかる」ってどういうこと？
「わかる」って、「行動」ですか？

19

ネズミだって、
意味がわからないと学習できない。
ガルシアとケーリングの実験

20

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。

それで、ネズミは回避行動を学習するか？

	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

はYES はNO

Garcia, J., & Koelling, R. 1966 Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, 4, 123-124.

21

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!

22

その動物にとっての「意味」を除外して、刺激-反応の連合を、何度繰り返しても、動物は学習しない。

◆時には、「勝手に」意味づけをして、特定の刺激を特定の反応と結びつける。

23

学習とは、(刺激が反応と結合するのではなく)ものごとの「意味」を探し求める行為である。

認知心理学のはじまり

24

「認知的である」とは

- 「統合による分析 (Analysis-By-Synthesis)」により「知」を生成する。

THE CAT

A は左では“H”、右では“A”と読まれるのはなぜか。

25

「統合による分析」: 認知心理学のキー・コンセプト

- 分析による統合: Synthesis-by-Analysis
 - 論理の積み上げ
 - 証拠を固めて、「真実」を突き止める
 - 統合による分析: Analysis-by-Synthesis
 - 全体(まとまり)の意味を予見して部分を解釈する
 - 部分の「おさまり」から全体(まとまり)の意味をきめる
- ※認知: 学習、理解、記憶、問題解決、言語行動を貫く基本原理とし、そのような心的特性を研究する分野として、U. Neisserが「認知心理学 (Cognitive Psychology)」を提唱 (1967)

26

「認知心理学」は どのようにして生まれたか。

すべては、1956年にはじまる。

27

すべては1956年にはじまる。

- 決定的な年: 1956年
 - Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. Wiley.
 - Miller, G. A. (1956). The magical number, seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
 - Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, IT-2(3): 113-124.
 - Newell, A., & Simon, H. A. (1956). The Logic Theory Machine: A complex information processing system. *IRE Transactions on Information Theory*, IT-2(3): 61-79.

28

「おぼえられない」こと

人がいっぺんに覚えられるのは、
たった7プラス・マイナス2項目

Miller, G. A. (1956). The magical number, seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97

29

「記憶」のしくみ

短期記憶
長期記憶
作業記憶

30

1980年代の認知科学の中心思想 ～「スキーマ」論～

「理解」はどうして生まれるか？
それは頭の中に「スキーマ」(概念枠)があるから。

37

「スキーマ」がなければ、
見れども見えず、聞けども聞こえず？

38

- ・ “フランスの科学的犯罪捜査法を教える学校は、教室に次のスローガンを掲げているという。

「眼は、それが探し求めているもの以外は見る
ことができない。探し求めているものは、も
ともと心の中にあつたものでしかない。」

(村上陽一郎著『近代科学を越えて』講談社学術文庫764
1986年, p. 32)

39

ヒューマン・エラーの原因
(「うっかりミス」と「勘違い」)
「馬の耳に念仏」
早とちり

人間は、
「解釈(含、誤解)」する動物である。

40

「見える」ということ

- ・ 鳥居修晃・望月登志子著『先天盲開眼者の
視覚世界』東京大学出版会、2000年
 - 目が見えなかった人が開眼手術を受けて「見える
ようになる」まで。
 - 医師と患者の「共同実験」の試みを通して、はじ
め色の違いがやっとわかる程度だった開眼者、
徐々に二次元の図形、立体、物、顔を認識でき、
人の知覚や事物の認識のでき上がっていく過程
を解明していく。

41

「どこから見るか」で形が変わる！



図 5-5 [円錐-円柱]の弁別実験場面。このとき開眼者(KT)はほぼ真上から見比べようとしている。

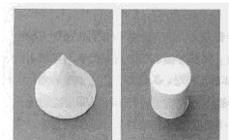


図 5-6 円錐と円柱を斜め上方から撮った写真

(鳥居・望月 2000, p. 166)

42

表 6-1 提示事象に対する開眼者 H.H. の言語報告 (島居・望月, 1997)
(1 回目: '75.6.18—第1眼の手前後4ヵ月目)

提示事象(提示順)	言語報告	手で触ってからの報告
(1) ストップウォッチ	「何かあることは分かるが、何かは分からない」	「時計だ。丸いのは分かったが、ガラスとは分からなかった」
(2) テニスボール	「丸いボールみたい」 「懐からだと分かるが、上からだと分からない」	「ゴムマリ」 「ザラザラは眼では分からない」
(3) 紅茶の缶	「何かの缶……丸い」	「四角だ! 光るので缶だと思った」
(4) サインペン	「長い棒、分からない……ただの棒ではない」	「ボールペン……形は見えなかった」 「黒い点(文字)は見た」
(5) ビンポン球	「ボール、テニスボールの方が大きい」	「眼ではツルツルは分からなかった」
—	個物としての識別率: 0% (0/5) 類としての識別率: 60.0% (3/5)	—

(島居・望月 2000, p. 175)

島居修晃・望月登志子著『視知覚の形成2』培風館、1997年

表 6-2 提示事象に対する開眼者 H.H. の言語報告 (島居・望月, 1997)
(2 回目: '75.8.11—第1眼の手前後6ヵ月目, 第2眼の手前後1ヵ月目)

提示事象(提示順)	言語報告	手で触ってからの報告
(1) 灰皿	「光っている、外側が丸い」	「灰皿」
(2) ハサミ	「鉛筆ではないかな? 万年筆だと長すぎる」	「ハサミか! なさけない」
(3) ハンマー	「先の方に何かあるけど……」	「カナヅチか」
(4) 万年筆	「何かそ/だけど……」(傍点筆者)	「ボールペン」
(5) ドライバー	「分からない」	「ドライバ―」
(6) 腕時計	「分からない」	「トケイ」
(7) メガネ	「メガネ」 「2つついているから分かった」	—
(8) 赤鉛筆	「分からない、アかな?」(傍点筆者)	「エンピツだ!」
(9) 茶わん	「チャワン」	—
(10) 懐中電灯	「カガミかな?」 「光って、何かうつっている」	「ああ、分かった」(何であるとは言っていない)
(11) 急須	「キビシヨ」	—
(12) 壁掛け時計	「丸い、何か書いてある」	「高い所にあるため触れない」
—	識別率: 25.0% (3/12)	—

* 眼だけで識別し得たものには下線を引いてある。

(島居・望月 2000, p. 176)

(スキーマを超えて)
人にはほんとうに
「わかる」ことがある。

アフォーダンス知覚

J. J. ギブソン

- J. J. Gibson (1904-79) 生態心理学 (Ecological Psychology) の創始者。
- 「アフォーダンス」(造語) の提唱。
- 環境の中で能動的に行動することを誘発する情報。
- 「表象」の介在によらず、感覚全体で「行為とカップリング」した形で「直接知覚 (direct perception)」される。

アフォーダンス:
モノに潜む「行為誘発性」

- たとえば、「もつ」、「すくう」、「注ぐ」ことが可能であるためには、行為者の側と対象を含む環境との双方がある関係を保持していなければならない。
 - 行為者: 手や腕や、それを支える体躯
 - 対象: もてるサイズ、すくえる形、...
 - 環境: 安定した地面、「手が届く距離」
- 特定の対象の「在りよう」が、特定の行為を「可能ならしめている」という特性をアフォーダンスという。
(J. J. Gibson の造語)

知覚とは

- 網膜に映し出された「映像」を脳が処理して、意味づけること(「表象」を形成すること) **ではない**。
- 外界から、アフォーダンスを直接「抽出 (ピックアップ pick-up) すること。
(直接知覚 direct perception)

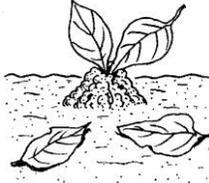
↓

- 反・表象主義

ミズの穴ふさぎ

ミズの穴から、枯れ葉227枚を引き抜いたところ、181枚(80%)が葉の先の細くなったところから引き込まれていた。

松の針葉の場合は、95%以上、2本が合わさっている基部から引き込まれていた。



(佐々木 1996, p. 42)

出典: 佐々木正人著『知性はどの生まれるか』講談社現代新書、1996年、pp. 56-90.

カブトムシの起き上がり

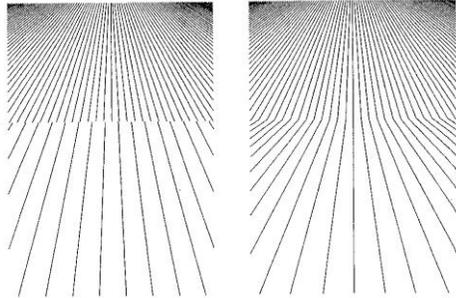


(佐々木 1996, p. 59)

カブトムシをひっくり返し、シソの葉を腹の上においてやると、まず葉をしっかり抱える。次に、葉の柄の部分(そこが一番重い)を上にして、ヨットの帆のようにして高く抱えもち、左右に大きくゆすって、その揺れ利用して一気に反転して起き上がる。

ひっくり返ったカブトムシの腹に割り箸を置いてみる。カブトムシは箸を6本の脚で抱きつき、すると箸の端っこが頭の位置にくるようにする。次に、頭の上と床との間にできた傾きをテコのように利用して起き上がる。

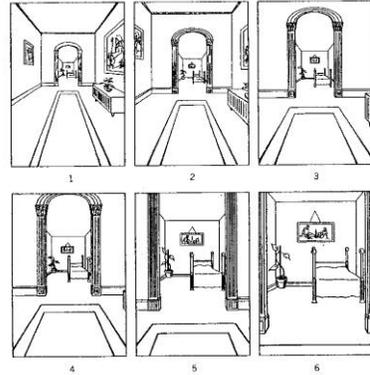
外界の肌理を読み取る



(佐々木 1996, p. 88)

Gibson, J. J. The senses considered as perceptual systems. Boston: Houghton Mifflin, 1966

自分の「移動」を知覚する



(佐々木 1996, p. 88)

Gibson, J. J. The senses considered as perceptual systems. Boston: Houghton Mifflin, 1966

人は、世界の中で、
動き、かかわり、
対話することによって、
世界を知る

モノと対話する

そもそも、博物館とはなにか

ものとの原初的対話を
とりもどすところ

55

「もの」とは

- 自然物・人工物
- 素材・作品
- 「もの」とは、何かを表現するときに、何かを「アフォード(行為誘発)」してくる外界。
- 私たちが世界と原初的に対話するとき、世界がアフォードしてくるものをうけとめ、あたらしい対話世界をつくりだす。

56

デューイのことば

- 自然の素材は、作品を構成する部分となる時、その作品のメディアとなる。そしてメディアとなる時、自然の素材は感情をぶちまけるのではなく表現になる。

あるがままにそこにあるもの
(人工物も含む)

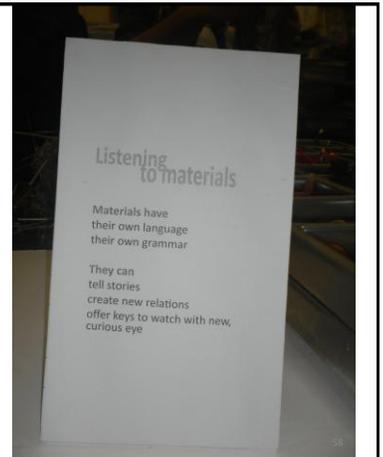
」デューイ著栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房、2010年、p.72

57

イタリアのレッジョ・エミリア市の幼児教育学校は、廃品(materials)を活用したアート教育で、世界的に知られている。

右は、市のリサイクルセンターの廃品倉庫にあったことば。

2012.4.17
撮影者 佐伯



ここでいう“Language”は、“ことば”ではない。

- 「ことば」は系列的で、分節的で、収斂的。
- もののlanguageは並列的、非・分節的で、拡散的。
- もっと違うもの、もっと違うことを誘発する。
 - 「椅子を見る」←おもいっきり「行儀悪い座り方」を想像する。
 - 「飲み終わったティーバッグ」←モバイルにしてみたら？
- そういう「発散的(バクハツ的)イマジネーション」を作品化するとか、ドキュメント化する。

参考: C.エドワーズ/L.ガンディー二著佐藤学/森眞理/塚田美紀訳『子どもたちの100の言葉-レッジョ・エミリア市の幼児教育実践記録』世織書房、2001年。

59

Negative Capability

なにものでもなくいられる力

～19世紀のイギリスの詩人、ジョン・キーツのことば～

- 「想像力が美として把握したものこそ真実であるに違いない。」
- 「それ(想像力の中核)は特に文学において偉大な仕事を達成する人間を形成している特質、シェークスピアがあればほど膨大に所有していた特質、それが何であるかということ一はnegative capabilityのことを言っているのだ。」
- 「つまり、人が不確かさとか不可解さとか疑惑とかの中にあっても、事実や理由を求めてイライラすることが全くなくていられる力のことだ。コールリッジはそれを“半解の知(half-knowledge)”と呼んだ。」

60

あらゆる思考が通行できる通り道

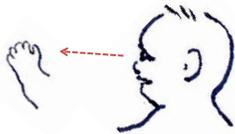
- 「詩人というのは、この世に存在するもののなかで最も非詩的なものだ。なぜなら、詩人はidentityがないからだ。・・・詩人は部屋の中に人々と一緒にいるとき、自分の頭の中が創り出すものについては考えることをしていない。・・・部屋にいるすべての人のidentityがぼくに迫ってくる。その結果、ぼくは、たちまちのうちに、無に帰する(annihilated)。」
- 「自分を無にして対象と同一化する。対象の内部ではたらく力をそのまま感じ取る。—それが「想像力」による「真実」の把握なのだ。」

61

「なってみること」でわかること

62

- 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。



63

- 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。

64

- 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)、ということが発見するのである。

65

- ところで、この「自ら発した“意思”で外界が動く(変化する)」ということについて、フランスの哲学者、メーヌ・ド・ビラン(1766-1824)は、「因果性」の認識の根源にあるのは「(身体を動かす)努力感覚」だとしている(北明子著『メーヌ・ド・ビランの世界』勁草書房、1977)。
- つまり、ものごとの変化には「原因がある」という認識は、自らが「原因」となって、世界に動き(変化)をもたらすという根源的能動性の感覚が原点にあるというわけである。

66

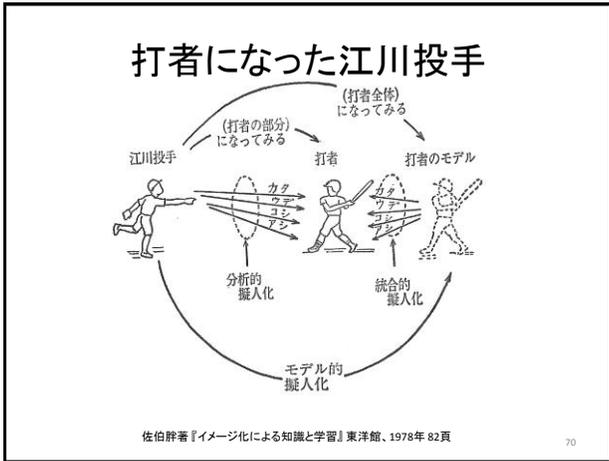
- そうなると、ものごとの動き(変化)を観察したならば、その背後にはかならず「原因」があるはずだと考えないわけにはいかない。
- **ここにこそ、「わかろうとする」事の原点がある。みずからが「原因になる」という根源的能動性の感覚が、世界の動き(変化)をみたときに、「それを動かしている(もたらしている)」モトは何かを探求しないではいられないのだ。これこそ、「わかろうとする」力であり、「学ぼうとする」行為となるのである。**

「擬人的認識論」

人は自らの「分身」を世界に派遣して、世界を理解する
 ~佐伯著『イメージ化による知識と学習』東洋館、1978

人は「分身」を世界に派遣する

- わたしはいくつもの「わたし」に分かれて、世の中のありとあらゆる世界(モノ、ヒト、コト)に潜入し、
- その、分身としての「わたし」(コビト)が対象世界の制約の中でかぎりなく「活動」し、「体験」し、
- そのような、あらゆるコビトの多様な「体験」が統合されたとき、わたしは世界を「納得」する。



「視点」をどこに置くか (コビトをどこに飛ばすか)

高田洋一郎 1981. 草の一本橋
 『UP』105号 東京大学出版会、
 pp. 1-5.

てんとうむし 都築益世

草の 一本橋
 あお空 高い
 太鼓 たたいて
 てんとうむし 渡れ

高田氏の最初の印象

高田はこの童謡をすばらしいものであり、澄んだイメージをおこさせるが、同時に表面的な語句の配列だけからいえば、むしろ「濁った」「混乱した」印象を与えかねないことにも気づく。

“「草」「一本橋」「あお空」「太鼓の音」「てんとうむし」—どれも1つ1つの印象は鮮明だが、一体これらの間にどういう関係があるというのか、さして必然的な関係もなくてただ眼前の光景に触発された響きのいい言葉を並べただけというなら、豊かではあっても濁った印象を与えかねないところである。”

73

「作者の視点」の発見

氏は作者が草原に寝転んで草と空を見上げていることに気づく。そして自分が草の褥(しとね)の上に仰向けになったつもりになって、そのとき何が見えるか想像してみた。

“草原に寝転んだ私の鼻先に一本の草が伸びてきている。根本の方から草を見上げるようにすると、その葉末は高い青空にまで届いているように見える。ふと気がつくと、てんとう虫が1匹、草にとまっている。てんとう虫はゆっくりと葉先の方に移動してゆく。その動きにつれて柔らかい葉身はしななって、まるで太鼓橋のように弧をえがいて曲がる。そう、青い空の海にかかる太鼓橋だ。そういえばてんとう虫の丸い胴も太鼓のようだ。太鼓を抱いたてんとう虫が太鼓橋を渡っていく・・・。”

74

対話とは、
相手に「なって」みること。

母子の「代弁コミュニケーション」

75

子どもがころんだとき、親は
「いたくない、いたくない」という。

これは一体、誰のことばだろうか。

岡本依子「母親と子どものやりとり」やまだようこ他編『カタログ 現場 (フィールド) 心理学—表現の冒険』金子書房、2001年、12—19頁。

76

子どもと親の一人二役

(授乳を中断し、母が子にさらに乳を飲むかを尋ねて)

母「もうおなかいっぱい(↑)」

母「もっかい、いく(↑)」

母「なな、はい」(もう一度子の口に乳房を近づける)

母「もういらぬい(↓)」(乳房を離す)

母「よーし」

77

相手の気持ちになって言ってみる

(授乳後のげっぷを出した)

母「おー、(げっぷが)でたでたでた」

母「はい、おいしかったねえ」

母「はい、おいしかったねえ」

78

「いたくない」のは誰か

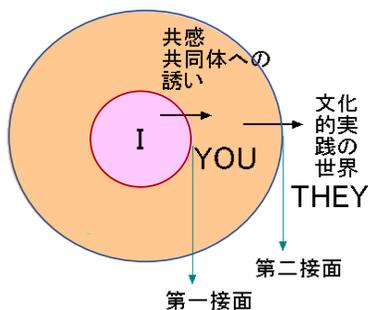
- 「なっしてほしい子ども」(転んでも泣かない子)になって代弁。
- 「いたい」ことはわかっているが、「いたくない」と言ってほしい。
- それを、相手側の発話として言う。

79

YOU(二人称的他者)との出会い

80

人は「共感」によって世界を知る



81

YOU(共感的他者)との出会い

- 「私の身になってくれる人」との出会いから、「他人の身になること」を学ぶ。
- 共に苦しみ、共に喜ぶ他者がいるから、共に苦しみ、共に喜ぶことを学ぶ。
- 「自分のため」の学び
→「学び合うこと」の学び
- YOU的にかかわり合う「学習共同体」(WE世界)の必要性

82

YOU的他者(共感的他者)

- 共感をもとにしなが、子どもが見ようとしている外界(探求の対象)に向かう。
- とともに、文化実践(第二接面=THEY世界とのかかわり)をかいま見る。
- ほんとうの世界(未知)への「あこがれ」と「好奇心」をもつ。(「ふしぎ」観=センス・オブ・ワンダー)
- 知そのものに随伴する「よろこび」、「悲しみ」、「怒り」、を「ともにする」(知を**賞味** appreciateする)。
- 子どもの「納得」(腑に落ちる知)を指針に。

83

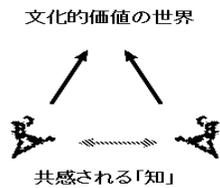
YOU的他者(共感的他者)とは:

あなたの見ているもの、見ようとしているものを、「ともに見てくれる」人

84

「横並び」のまなざし

- ともに喜び、ともに悲しみ、ともに感動する



85

どうすれば、
YOU的他者と出会えるか。

それは、なにかをともにするという
「実践共同体」への参加による。

86

新しい学習論： 正統的周辺参加論 (状況的学習論)

87

「状況的学習論」のおこり

- 人類学者たちが「学校」以外の、また、近代工業生産とは離れた、徒弟制社会の中で人々が、どのように「学んで」いるかをつぶさに観察
- 人間の本来の学習は本来、「徒弟的」なものであるとする
- **学習は状況に「埋め込まれている」**
 - (J・レイヴ、E・ウエンガー著佐伯 胖訳『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書、1993年)。

88

正統的周辺参加(LPP)とは
人類学者が明らかにした実生活での学びの特徴

- 正統的(Legitimate)活動
 - ホンモノに触れる、文化とかかわる
- 周辺から(Peripheral)
 - 影響力の少ない仕事から
- 参加する(Participation)
 - 他者とともに、共同体の実践に
- **まとめて、正統的周辺参加論**
Legitimate Peripheral Participation: LPP

89

LPPの5原則

- ◆ (1) 学習は教え(teaching)とは独立の営み。
- ◆ (2) 学習は社会的実践の一部である。
- ◆ (3) 学習とは「参加」である。
- ◆ (4) 学習はアイデンティティの形成過程である。
- ◆ (5) 学習を動機づけるのは、リアルな現実の実践へのアクセスである。

90

まず、実践がある

- まず、実践がある。なにかをなしとげようとする営みがある。「なにかをなしとげよう」というのは、なんらかの生産を意味するとはかぎらない。「世の中に〇〇のことをアピールしよう」とか、「こういう生き方もアリなんだということを示そう」とかでもよい。ただし、訴える、みせる(アピールする)対象は存在する。つまり、誰かに対して、何かに対して、「のぞましい変化」をもたらそう(提供しよう)とする営み。目標(対象)がはっきりしているとはかぎらない。「達成された状態」があらかじめ設定されているわけではない。「のよなこと」でもよい。

91

共同体が見えてくる

- 実践があると、共同体が自ずから構成される。「目標を共有する人々」ではない(「目標」がはっきりするわけではない)、ただ、「実践の方向付け」に同意し、そこにそれぞれ互いの関係(まなび、学び合う関係)をもって、向かおうとすることに同意する人々のあつまり。
- ただし、その「集まり」は制度的な枠組みで仕切られているとはかぎらない。また、共同体の境界線(内と外との境目)がはっきりしているとはかぎらない。

92

そこに、「正統的参加」がある

- 共同体の実践に「参加」する
- つまり、同じ実践の方向付けに貢献すべき活動を個人ないしは他のメンバー(志を同じくするもの)と共同でなんらかの活動を行うこと
- そういう参加は、結果的に「正統的」になる。なぜなら、共同体が共同で向かおうとすること、なしとげようとすることに、協力的に「加わる」ことであるから。

93

「非・正統的参加」はない

- 「非正統的参加」なる概念は存在しない。その共同体のおよめざす方向性そのものを否定するのなら、それは別の共同体の正統的参加者である。
- また、「非参加」(「特定の参加」にあえて背を向けること)も、正統的参加たりえる、というよりも、慣習化され固定化した「参加様式」とは異なる、別の参加の軌道の可能性を開いているから(例;登校拒否)。

94

参加は、つねに「周辺の」でもある

- 参加は、つねに、いつまでも、「周辺の」である。それは、共同体自体がつねに、発展し変容しつつある存在だから。周辺の参加とは、つねに共同体のどこかに位置づけられながらの参加だという意味である。
- 「周辺の参加」は「十全的参加」の対立語ではない。
- 周辺の十全的参加はありうる。

95

参加は、「十全的」になる

- 十全的参加とは、参加のコミットメントが十分大きいことであり、その実践の影響が共同体全体に及ぶことをさす。また、周辺のであると言うことは、その共同体実践だけでなく、他の共同体の実践とのなんらかの関係が継続しているということ。もしも、人はつねに複数の共同体に多重的に参加しているとしたならば、そのことだけでも、人はつねに周辺の参加しているということになる。

96

アイデンティティとは

- 学習とは、アイデンティティの変容である。
- アイデンティティとは、十全的参加へ向けての「参加の軌道」が形作られること。
- 「全人格的(whole person)」の関与。
 - 特定の知識や技能の熟達ではない(それを伴うことは十分あり得る)。
- 「一人前になる(とみなされる)」こと。
 - 新参者vs.古参者は、対立と矛盾をはらみ、学習は矛盾の解消過程の一部となる。

97

人は、YOU的他者に出会うと、
「感染」する。

98

マルセル・モースの学習論

- ハビタス(文化固有の立ち居振る舞い)の学習・教育は、個別的な特徴や技能の伝達ではなく、まさに人間全体(whole person)の伝達であるとして、「そこで生ずるのは**威光模倣**である」とする。
- 「・・・信頼し、また自分に対して権威をもつ人が成功した行為、また、成功するのを目のあたりに見た行為を模倣する」という。そのとき、「個人は、自分の目の前で、あるいは自分と一緒に他の者によってなされる行為から、その構成する一連の動作を借り受ける」・・・。

(M.モース著有地亨・山口俊夫訳『社会学と人類学Ⅱ』弘文社、128頁)

99

「感染動機」*

～わざの熟達に駆り立てるもの～

- 人に勝つという「競争動機」(「能力」指向)
- 物事を理解したいという「理解動機」(「探求」指向)
- 「じぶんもこういうスゴイ人になりたい」という**感染動機**
 - その人のそばに行くと「感染」してしまい、身ぶりや手ぶりやしゃべり方までまねてしまう。
 - 「よくわからないけどスゴイ」という感じ。

* 宮台真司著『14歳からの社会学』世界文化社、2008年

100

ここで重要なのは、確かにチョムスキーはものすごい数理言語学上の業績を上げたけれど、そのベースには一貫して、自由を求めるチョムスキーの政治的な態度があったことだ。その自由への願いは、彼自身が取った政治的な直接行動と、緊密に結びついていたんだ。

そのことを知って、ぼくはチョムスキーという人に「感染」してしまった。変形生成文法もメチャクチャ勉強しまくった。でも数理言語学への関心が最初にあったからじゃない。徹底して自由を求めるチョムスキーの「人となり」が、ぼくに「感染」した結果なんだ。

ぼくが小室直樹や廣松渉にひかれたのも、まったく同じ理由だった。小室も廣松も信じられないほどの知識の持ち主だ。そしてその信じられないほどの知識量が、人格の中にきちんと構造化されている。彼らにはひと言もしゃべらなくても、圧倒的なオーラがあった。

チョムスキーと同じで、彼らがものすごい教養を持っているのは、彼ら自身に「核」があるからだ直感した。

ぼくの身につけた教養はすべてが、彼らのような人間に「感染」して、「彼らならどう見るだろう」とシミュレーションしながら、ものを見てきた結果だ。

彼らの知識ひとつひとつは、問題じゃない。書かれた書物をもふくめた「たたずまい」を見ていると、突如「この人は絶対にスゴイ」としびれる瞬間が訪れる。それが訪れてからは、「その人だったら世界をどう見るのか」をひたすらシミュレーションするだけだ。

『14歳からの社会学』pp. 136-7, 101

102

博物館における学び
〈まとめ〉

「博物館での学び」とは

- 「勉強」するところではない。
- 「見方・わかり方」の枠組み(スキーマ)を獲得する一方、それに捕らわれることの危険性に注意せよ。
- ナマの世界で動き、かかわり、対話すること。
 - 他者との対話だけでなく、自己内対話が重要。
 - 対象に「なってみる」ことによる理解(発見)。
 - YOU的他者との出会いをつくる。
 - なんらかの実践共同体に参加する。
 - ナニモノカにあこがれ、「感染」する場を提供。

103