

特別寄稿

第16回看護教育研究学会学術集会 特別講演

「わかる」とは何か—「学ぶ」ということの意味

What we mean by “understanding”: An inquiry on the meaning of “learning”

佐伯 胖¹⁾
Yutaka Saeki

キーワード：一人称的かかわり、二人称的かかわり、遊び心、まじめ心

Key words : first-person engagement, second-person engagement, playfulness, seriousness.

要旨

私たちが「わかった」というとき、それは「何が本当とされているか」がわかったときか、あるいは、「どうすればいいのか」がわかったときになりがちである。そのどちらの場合も、このワタシが対象について「どうなっているか (What)」「なぜそうなのか (Why)」を問うていない。つまり、ワタシという「一人称」が欠落しているのである。「一人称性」の確立は、他者と「二人称的かかわり」をもつことから生まれるのであり、自分一人で作り出せるものではない。ただ、他者（さらには他のモノ、コト）に「二人称的にかかわる」ことで生み出される「学び」も、学校教育の「目標達成主義」の下ではもろくも消滅してしまう。それを克服するために、目標の「よさ」を鑑識眼的評価をすることと、「あそび心」と「まじめ心」の相互交換が必須であることが示された。

I. はじめに

私たちが書物や講義を通して新しい事実や理論を見聞きしたとき、「なるほど、わかった」という実感が持てるのはどういう時だろうか。自分自身を振り返ったとき、思い当たることの一つは、そのことについては、どこかの文書や誰か著名人の言説で「それが正しいとされていること (What is supposed to be true)」だと確認できたときである。これは小学校から中学校、高等学校、大学を経て、その後研究者になっても、「勉強する」とか「研究する」というのは、「それが正しいとされていること (What is supposed to be true)」を調べて記憶し、自分の考え発表する際に、それらを

適切に「引用」して、自分が語ることは過去において「正しいとされてきたこと (What was supposed to be true)」にもとづいて導き出した、新しい「それが正しいとされるべきこと (What is ought to be true)」であることを「理論的に」導くことだとしてきた。こういう「わかり方」というのは、かつて私が『「学び」の構造』(佐伯、1975)の冒頭でとりあげた「学べない人間の三つのタイプ」の一つ、「ガリ勉型人間」のタイプである。

このような、まじめで勉強家のタイプには当てはまらない、日常の雑事を要領よくこなし、わからないことに出会っても、それなりに詳しい人にアドバイスをしてもらって、多少の困難もなんと

1) 公益社団法人信濃教育会教育研究所 PIIA Shinano Kyoikukai Educational Research Institution

か無事にやりすごしているふつうの人 (just plain folks) の場合は、「ありがたい御説」、「権威ある理論」はさておき、「ようするに、どうすればいいの？」がわかれば、「はい、よくわかりました」となるし、「どうすればよいのか」がわからないうと、「お説はごもっともでしょうけれど、要するにどうすればいいのですか？」と問う。このタイプは、先の「学べない三つのタイプ」では、「ハウ・ツウ型人間」と名付けたタイプである。

『「学び」の構造』でとりあげた「学べない人間の三つのタイプ」の三番目は「無気力型人間」であり、「やれ」と言われたことだけを「やればいいでしょ」と、形だけやったことにして済ますというタイプであるが、看護の世界ではあまり見かけない。というより、たいがいは看護教育課程の途中で早々と脱落しているであろう。

そこで、本論文では、「ガリ勉型」と「ハウ・ツウ型」に焦点をあてて、それぞれのわかり方・学び方の背後にあるメタ理論を解明し、本来のわかり方・まなび方に立ち返る筋道を明らかにすることを目的とする。

II. “What is supposed to be true” からの脱皮

私は1966年にフルブライト留学生としてアメリカのワシントン州、シアトルにあるワシントン大学大学院の心理学専攻に入学した。大学院生活は大変厳しいもので、膨大な文献を読んだり、レポートを書いたり、さらに、機関銃のようにまくし立てる講義を聴き取ってノートに記したりで、息つく暇もないぐらいだったが、週末には院生のだれかのアパートなどで、缶ビールを持ち寄って談笑したりもしていた。そういうとき、「今週のxxxという授業でのyyyの話、あれはどうなんだろう？」などと話し合うのだが、ときには「君はどう思うのか？」と問われる。自分なりに勉強したことをもとに、それについての最近の研究を引用したりしはじめるのだが、なんとなく「うさんくさい」というような反応。こちらもなんとなく気落ちしてしょんぼりしていると、ある友人がこ

うはっきり言った。「君の今の話は、その研究についての“What is supposed to be true”の話だが、君自身が”What is true”についてどう考えているかを聞きたいのだ」といわれた。これは非常にショックだった。

私は長年、勉強というのは「何が真実とされているか」について調べ、整理し、覚えることだと思っ一所懸命、努力してきた。「何が真実なのかを自ら問う」などということは、どこかエライ人、天才的なアタマの持ち主がやることで、我々凡人はそういうエライ人が唱えた「論」を「真実だということにして (suppose it to be true)」覚えるだけだと思いついてきた。

そこから脱して、自分自身で「本当だと思えること (納得すること)」を求め、68年に修士論文、70年に博士論文を書き上げて1年間のポストドクを終えて帰国したのだが、日本の学会誌の論文を読むと、ほとんどが、“What is supposed to be true”ではじまり、“What is ought to be true”で終わるというものばかりで、論文執筆者自身が「本当に何が真実かをこの私が問う」という気迫も意欲もほとんど感じられないものばかりだった。

そこでハタと気づいたのは、「日本人には一人称がない」ということであつた。もちろん、日本の学術論文では「私」という一人称を主語にする文は「禁じられている」。(ちなみに、米国心理学会では、ずいぶん以前に学会誌論文で“‘I’を主語にすること”を公的に認められている。)ここで私が言いたいのは、形式上、三人称を主語にしても、「筆者自身の探究であること」は(間接的表現ではあるが)示し得るものだが、問題はそもそもの発想「一人称性」が欠落している一語り口自体が「他人事」のような語り口になっている一ということである。つまり、探究の根源であるはずのWHAT(それは何だろうか)やWHY(なぜなんだろうか)、自ら、つまり「このワタシ」が、問うということから出発するのではなく、「過去の権威ある研究で問われてきたとされているWHAT/WHY」の引用、紹介から論を始めるのである。まさに、“What is supposed to be true”ではじまり、“What is

ought to be true” で終わるのである。それは「わかる」／「学ぶ」の根源に、「一人称」が欠落しているのである。

1. 「一人称性」の確立

発達心理学者の Vasdevi Reddy によると、「自己は、それが概念化されるずっと以前に、人との二人称的關係から、他者が向けた二人称的対象として経験されることからもたらされる」(Reddy, 2008/2015, p. 152) としている。また、「自己は他者に対して注意を呼ぶ情動的対象になるという経験を通して最初に自覚される」(ibid., p. 159) とも述べている。たとえば、「あなたが私のことを好きであるということを経験することが、私が存在していることに気づくことである」(p. 159) のことである。つまり、「一人称性」の確立は、他者からの「二人称的かかわり」からもたらされるのであり、他者と関係なく「自分で作り上げる」ものではないということである。

米国大学院で、いつも “What is supposed to be true” ばかりに注意が向いて、「自分には“一人称性”がない」ことを思い知ったところから脱皮して、この「私」が何を本当だと思うか (“What I think is true.”) に最大限の注意が向くようになったのは、実は、私自身が多くの同僚や指導教授から、「二人称的かかわり」を受けたことによる。それは、私自身、あまり自信がないまま、ふと思いついたことをぼそっと言ってみただけで、「そいつはおもしろい！」 (“That’s quite interesting!”) とか、「すごく、興味をそそるな！」 (“That’s quite provocative!”) と言ってくれたりされているうちに、何事にも「それを本当にどういうことか」を常に「自分自身で問う」という習慣が身について、自ずから「一人称性」が確立していったのである。

2. 「ハウ・ツウ思考」からの脱皮

ものごとの「ハウ・ツウ」に関心があるという「ハウ・ツウ思考」というのは、「なすべきこと」 “What is supposed to be done.” (「どうすべき

であるとされているか)に関心がむいているのだ、と言い換えてもよいだろう。そうだとしたら、“What is supposed to be true.” (「何が本当だとされているか)ばかりに注意が向いていることと本質は全く変わらないと言えよう。

“What is supposed to be true.” の場合は、「何が本当か」については、誰かエライ人、著名な研究者というような「権威者」が示した知見であるとして、それは勝手に自分ごとき「凡人」が話を差し挟んではならないこととしているわけであるが、「ハウ・ツウ思考」では “What is supposed to be done.” (「どうされるべきであるとされているか」ということに関心があるわけで、その場合も、「どうすべきか」は、誰かエライ人、権威ある人が、「〇〇すべきである・□□しなければならない」と「定めている」ことを知り、それに従うというわけだから、これは “What is supposed to be true.” にとらわれていたことと全く同様、「自分がない(一人称性の欠落)」わけである。

「ハウ・ツウ」に関心が向くという場合でも、ものごとの「なぜ? (Why?)」／「何? (What?)」ということに「この私」が問うということに関心を持たない、という点では “What is supposed to be true” にばかり関心を向けている場合と同じなのだが、考えてみると、ものごとの「なぜ? (Why?)」／「何? (What?)」というのは、本来、「この私(一人称)が問う」ところから生まれるはずのものである。

世の中のままざまな「きまり」や「ルール」について、「なぜそうすべきとされているのか」について、当然、誰も疑問に思っていないはずであるが、そういう疑問を封じて、「(権威あるところでの検討、審議を経た)結論として、“こうすべきである”／“こうしなければならない”ということになっている (“supposed to be) ことにしか注意が向いていないのである。

「すべきである／しなければならない」というのは、しばしば、ルールや「きまり」として、つまり「チェックすべき項目」として掲げられる。人々は、そういう「すべきである／しなければならない

い」項目が、ちゃんと実行されているかをチェックし、それを確認することが最も重要な「すべきこと」だとされる。

これが世に言う「PDCA(Plan-Do-Check-Action)サイクル」であり、危険やうっかりミスを犯さないための危機管理の原則とされる。しかし、PDCAにばかり注目することは、じつは、ヒューマン・エラー（人為ミス）を生み出すもとになる。それは、「すべきである／しなければならぬ」という「べき・ねば」項目を遵守するためには、それらを正確に「記憶する」ことが、むしろそれだけが、大切とされる。「べき・ねば」が「なぜ、そうすべきか」、「そうしないと、どういうことになるか」という「なぜ? (Why?)」／「何? (What?)」を（それはだれかエライ人が定めたことだから）は問わなくなる。しかし、「記憶」というのは、いくら「覚えておこう」と努めても「うっかり忘れる」ことが生まれやすい。このことは、拙著『学びの構造』でも「おぼえたことは忘れるが、わかったことは忘れない」としている（pp. 37-39）。つまり、「べきである／ねばならぬ」の背後にある「何がどうなるのか (WHAT)」、「なぜそうなるのか (WHY)」を自分で問い、自分で納得しなければ、ハウ・ツウのリスト項目だけを記憶したのでは「つい忘れる」ことは避けがたい。

くりかえしになるが、もう一度、確認したい。

ガリ勉型（“What is supposed to be true” あつめ）も、ハウ・ツウ型（「べき・ねば」）思考も、背後にあるのは「一人称の欠落」（「このワタシが、世界をどのように見て、どのように考えるか」の欠落）が原因であり、そこから脱するためには、「二人称的かかわり」に関心を向けることである、ということである。

Ⅲ. 「二人称的アプローチ」入門

発達心理学者の Vasdevi Reddy は、長年、乳幼児の発達研究に従事してきたのだが、自らが赤ちゃんを出産して我が子と親しくかかわって驚い

たという (Reddy, 2008/2015)。それは、執筆当時 (1990-2000 年頃) の発達心理学のテキストでは、赤ちゃんは生後 2, 3 ヶ月になるまでは他人とのかかわりはわからない、3~4 歳になるまでは、他人の心を自分の心とちがうものとして理解できないとされてきていたが (いわゆる「心の理論」研究²⁾)、母親として赤ちゃんを見ると、生後間もなくから、赤ちゃんははっきりこちらの微笑みに「応える」し、1 歳ぐらいでも、人 (こちら) の心を見透かして、おもしろがらせたり、ふざけたり、期待をもたせて裏切ったりなど、いじわるやずるがしこさを含めて、人の心を“もてあそんで”さえしてくる—「この子、人間なんだ!」と思わされたという。そこであらためて疑問がわいてきた。「どうして、心理学では、赤ちゃんの、こんなにまで、小憎らしいほど、人の心がわかっていることを、見逃していたのか。」

そこで思い当たったのは、心理学では赤ちゃんをモノのように観察し、モノのように「反応させて」、モノとしての特性を、自分と切り離して観察し、理論づけていた、ということであった。ところが、我が子を見る母親は、赤ちゃんをはじめから「対話の相手」として、名前で呼びかけ、赤ちゃんはそれに対してこの私 (母親) を、親しい「対話の相手」として関わってくれていたことに気づいたのである。

Reddy は、そのことから、「人が人とかかかわること」について、原点から問い直すべきだと考えたのである。以下で Reddy の論考を要約して紹介する (Reddy, 2008/1915)。

1. 人とかかわりの 3 様態

Reddy によると、人が他の人とかかわる際のかかわり方には次の三つがあるという。

- ① 一人称的かかわり (first-person engagement)
対象を「ワタシ」と同じような存在とみな

2) 「心の理論」とは、幼児が他者の「心」が理解できるようになるには、「心」についての理論、すなわち、「心の理論」が獲得する 3~4 歳以後であるとする心理学説。子安 (2000) 参照

す。「ワタシならどうする」を対象にあてはめる。

② 二人称的かかわり (second-person engagement)

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。対象と情感を含んだかかわりを持ち、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。

③ 三人称的かかわり (third-person engagement)

対象を「ワタシ」と切り離して、個人的関係のないものとして、個人とは無関係な(モノ的な)存在と見なす。傍観者の観察から「どうすると、どうなるか」を客観的に調べ、実験し、そこから客観的法則や理論を導出し、それで説明する。

もちろん、Reddyは②の「二人称的かかわり」こそが、本当に他者をするためには不可欠なかかわりだとしているのである。

2. 「情感」—二人称的かかわりの原点

Reddyの原著の題名*How infants know minds*は、もともとは、*How infants feel minds*としたかったのだが、出版社(Harvard University Press)の強い意向で、*know minds*にされてしまったのだと嘆いていた(本人の言による)。

Reddyがあえて“feel”(感じる)を重視するのは、以下の経験による。それは生後間もない赤ちゃんが母親が「おしゃべり」しているように関わっているのが、本当に人と人の「対話」なのか、それとも「対話のそぶり」をしているだけの疑似・対話なのかを確かめるための「静止顔実験(still-face experiment)」での次のような体験である。

6週間目：---素敵な“おしゃべり”のやりとりの時間の間、Shaminiはベッドに横たわり、私は彼女にかがみ込んでいました。私は、自分

の顔の動きを止めて、彼女を見続けながら、悦びの表情を浮かべるが、全く動かないようにしました。こうしたことに対する彼女の反応は教科書通りですが、きわめて心をかき乱す経験でした。彼女は、私を見続けて、ちょっとほほえんだり、声を出したりしました。そして何の応答も得られないと、まじめな顔になり、ちょっと視線をそらすと、また私を見て、ほほえみ声をあげました。そしてまたまじめな顔になり、視線をそらし、また見てと、何回か繰り返しました。全部で30秒ほどだったに違いないのですが、もっと長く感じました。私は何も応じないことに耐えられず、ほほえみかけ、彼女に話しかけ、あやまるために抱きしめようとのりだしました。そのとき、彼女の顔はしわくちゃになり泣き出しました。私はショックを受けて、うろたえ、とてつもなく心を痛めました。彼女は本当に私のことを心配してくれていたのです(She actually cared!)。この出来事は私の(研究者としての)自己意識を抜け出すように強く揺さぶり、私がShaminiとの対話を真剣に、人間との対話として取り上げるきっかけとなりました。彼女を理解するターニングポイント(転換点)でした。(ibid., p. 94)

この経験は、彼女が「二人称的かかわり」の重要性に目覚めた原体験であり、人間と人間のかかわりに「情感交流」(affective communication)が不可欠であること、それを抜きにして人間研究はできない、と思い知らされたのである。まさに、彼女の著書の原題を”*How infants feel minds*”としたかったことが理解できる。他者の「心」は、「知ること(knowing)」の対象ではなく、「感じること(feeling)」の対象なのだ。そしてそれこそが、「二人称的かかわり」の原点なのである。

3. 「フレル」と「サワル」

伊藤亜沙は『手の倫理』(2020)で「フレル」と「サワル」の違いについて論じている。

伊藤があげている例は、「傷口にフレル」と「傷

口にサワル」の違いである。

「傷口にフレル」場合は、例えば注射を打つ場合に「ちょっと、痛いですよ」と声をかけるように、相手に同意（承認）を求めて、ある種の情感交流がある。主体（注射を打つ側）と客体（注射が打たれる側）が明確に分かれておらず、気持ちの上で相互嵌入（相手の中に入り込む）がある。伊藤はそれを「接触距離がマイナスになっている」という。

それに対し、「傷口にサワル」場合は、相手がどう感じるかには無頓着に、一方的なかかわりであり、相手をモノとして扱っているわけで、見ていてなんだか「痛そう」である。そこには、相手の同意は想定されていない。情感的交流は皆無である。

伊藤の「フレル」と「サワル」の違いを、私がここまで論じてきた「二人称的かかわり」の観点から言えば、「フレル」はまさに「二人称的かかわり」であり、「サワル」は三人称的かかわりだと言えよう。

実は、そのようなことを某学会のシンポジウムの時に話したところ、聴衆の一人に私の教え子の某大学で日本語教育を教えているMさんから、シンポジウムの後、「日本語の語用論からすると、フレルとサワルについての伊藤の説明は間違っている」という指摘のメールを受けた。彼女は「先生のスライドではサワルが一方的でモノ的な関わりであり、フレルは相互的でヒト的で感情的交流を伴うと説明されてました。しかし、語用論的にはサワルこそが人から見た行為であり、フレルは物同士も可能です。フレルを人だけの用法に限って見たとしても、それはごく表面的でごく短時間の行為であり、相手の中に入り込むような接触ではありません。」と述べて、著名な柴田武（言語学者、東京大学名誉教授）の一文を贈ってくれた（柴田、1976）。

柴田によると、主体が人間、客体が個体（非人間）で、「相手の中に入り込む」相互嵌入）などない、まして相手の同意を想定していない場合の「フレル」もあり、その例として、「三千ボルトの電流

にフレテ即死した」（「サワッテ」とは言わない）、「深山の靈氣にフレテ、思わず身が引き締まった」、などがあり、また、主体が非人間の場合、当然客体の同意は想定されず、また感情交流もない（相互嵌入もない）場合のフレルもある。たとえば「金属が空気にフレルと酸化する」（「サワル」とは言わない）、「かすかな息が彼の頬にフレタ」（「サワッテ」とは言わない）などを挙げている。結論として、「サワルはフレルより接触が強く、接触面が広く、持続的である。また、感触に対する主体の意識が含まれる」とし、また「フレルはサワルと違って、接触という現象を、主体の意識とは無関係に、客観的・物理的に捉え、かつ、その接触の度合いはサワルよりも弱く、瞬間的である」と結論づけており、これは伊藤のフレル・サワル論とは全くといっていいほど異なっている。

そこで、私なりに、柴田のあげている「フレル」、「サワル」の例文を、文の読み手（当然、語り手が想定している）の「情感」（どのように観じているか）に注目してみると、「フレル」というのは、そこで生じている事態（デキゴト）の結果が「どうなんだろう」と慮る（気遣う）ことが含まれている（それは、描かれている場面の主体が人物である場合とは限らず、それを読み取っている読み手の心情の場合もある）、ということである。それを私は「どうなんだろう（DO-NAN-DARO : DND）」意識と名付けた。そうすると、「三千ボルトの電流にフレテ即死した」、「金属が空気にフレテ酸化する」、「かすかな息が彼の頬にフレタ」、などは説明がつく。当然、フレルはそこで生まれる事態（デキゴト）の結果、フレル側、フレラレル側に対する期待と不安（気遣い、慮り、配慮）が入り込んでいるのであって、サワルはそれらに一切、無頓着なのである。

そうだとすると、やはり「フレル」は「二人称的かかわり」の言葉であり、「サワル」は「三人称的かかわり」の言葉だと言っていいだろう。そして、「二人称的かかわり」の本質は、「相手に対する“どうなんだろう”（DND）」という、情感のこもった気遣いが入っているということにある。

Ⅲ. あらためて、「わかる」／「学ぶ」について

1. 「わかる」／「学ぶ」を「二人称的かかわり」からみる

「二人称的かかわり」を人がものごとを「知る」という営みの原点において、あらためて、「わかる」／「学ぶ」の意味を問い直してみよう。

まず、「わかる」ということについて、「何が本当とされているか(What is supposed to be true)」から抜け出すときに、「世界が何であり(What)、なぜそうなのか(Why)、つまり、何が真実なのか(What is true)を、このワタシ(一人称としての自己)が問う」ということに先進没頭できるためには、このワタシが「一人称性」を確立しなければならない、と述べた。さらに、この「一人称としての自己」というのは、他者から「二人称的にかかわってもらふこと」(それは同時に、「二人称的にかかわり返すこと」)が不可欠だということである。

「わかる」について、「じゃ、どうすればいいの?」というハウ・ツウにばかり関心が向く「ハウ・ツウ型思考」は、「どうすべか、どうしなければならないか」ばかりを求める思考であり、これもまた、「どういう事態なのか(What)」、「なぜ(Why)そういう事態ではそうすべきなのか」を、このワタシが「一人称として」問うことを放棄しているのであり、やはり「一人称の復帰」、そのために「二人称性」の確立が不可欠であるという結論に至った。

さらに、この「二人称性の確立」には、「知る」という営みに「情感がこもっていること」が不可欠で、その「情感」は、他を慮る、気遣うこと、つまり、「どうなんだろう(Do-Nan-Daro: DND)」という、他者(他のモノ)の内側に入っただけの気遣い、慮りが大切であることが、「フレル」と「サワル」の違いから、「フレル」関係をもつことであることがわかったのである。

ここまで来れば、もはや、「学ぶ」ということについても、「二人称的かかわり」の観点から見ていくことができるであろう。

「学ぶ」ということは、何が本当か(What is true)について、このワタシが「一人称として」、探究す

るということだとすれば、「わかる」についての議論がそのままつながっていることがわかるであろう。

ただ、「学ぶ」という場合、「わかる」と同様、このワタシが一人称として「何が本当か」を探究するということであるべきなのだが、残念ながら、学校教育で「教えられる」場合、学校ではまさに「何が本当だとされているか(What is supposed to be true)」を雨あられと降り注がれ、どのように振る舞うべきか、どのようなことはしてはならないかという「ネバ・ベキ」の洪水にさらされてしまう。その結果、私が『「学び」の構造』(東洋館、1975年)の冒頭でとりあげた「学べない人間の三つのタイプ」(無気力型人間、ガリ勉型人間、ハウ・ツウ型人間)が生まれてしまうのである。

そこから脱するために「一人称性の回復」／「二人称的かかわり」という「特効薬」について論じてきたのだが、今日の学校教育におけるすさまじいまでの「教え主義」の傘下のもとでの「学び」、というより、むしろ「勉強」を、本来の学びに一步でも近づくための方策を考えなければならないだろう。

2. 「勉強」から「学び」を取り戻す

「勉強」(学校教育での「学習」)の最大の特徴は、「教育目標」が学び手の「外側」で規定され、与えられるということ、つまり、「何が本当だとされているか(What is supposed to be true)」が、習得すべきこととして、基礎から応用、発展と系統立てて示され(いわゆる「カリキュラム」として提示され)、それを順に「習得」していくことが義務づけられていることである。

そのような「勉強」一辺倒のなかで、なんとかして「学び」を取り戻すキープポイントとして私が提案したいのは次の二つである。それは、①評価のしがらみからの脱皮と、②つねに「遊び心」を底流に持ち続けること、の二つである。

「勉強」(「学校教育での「学習」」)で、設定されたカリキュラムで示される「目標」を、学び手の外側で「勝手に」設定され、学び手はそれに従っ

て「勉強」（記憶と習熟）という作業（しごと）に従事するというのではなく、「教育目標」とされている以上、どこか、ほんとうに「あ、それはたしかに“いいこと”だ」と心底からいえる「よさ」が見つかるはずである。その場合の「よさ」は、「よきこと」として、なんらかの普遍的基準から定義され、規定されているものではなく、自分自身が「よくありたい」という自然な「ねがい」、自分が「よく生きよう」としてきた経験から、おのずから「それは、たしかによいことだ」と実感できることである。そのような「よさ」の評価を、松下良平は「鑑識眼的評価」と名付けている（松下、2002）。この「よさ」は、学び手自身が一人称を確立し、周辺の他者やものごとに、二人称的に（対象の内面に入って）かかわるときに、「ああ、それはほんとうに“よい”ことだ」と心底から「味わえる（appreciateする）」ことである。

「勉強」に「遊び心」を取り戻すことのヒントは、ジョン・デューイの次の言葉にある。

To be playful and serious at the same time is possible, and it defines the ideal mental condition. (Dewey, 1910, p. 218)

（佐伯訳：遊び心とまじめ心は同時に並存し得るし、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。）

つまり、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」と思えることが沸き起こってきたとき、それを「おもしろがる」ことが表面にでてくることがあり、また、ものごとを「遊び心」からおもしろがっているとき、なにか「これは本当に（本気を出して）追求すべきだ」とおもえることが心底から沸き起こってくる。このように「あそび心」と「まじめ心」が分離されず、相互に行ったり来たりする（一方の活動の底流に他方がある）というのが、理想的な心的状態だということである。

「勉強」を「学び」に転換する重要なヒントはここにあるのではないだろうか。

文献

- Dewey, J. (1910) *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- 伊藤亜沙 (2020) 『手の倫理』講談社
- 子安増生 (2000) 『心の理論—心を読む心の心理学—』(岩波科学ライブラリー73) 岩波書店
- 松下良平 (2002) 教育的鑑識眼研究序説—自立的な学びのために— 天野正輝 (編) 『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房, pp. 212-228.
- Reddy, V. (2008/2015) 『驚くべき乳幼児の心の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること—』ミネルヴァ書店
- 佐伯胖 (1975) 『「学び」の構造』東洋館
- 柴田武 (1976) フレルとサワル 柴田武・國廣哲彌・長嶋善郎・山田進 『ことばの意味1—辞書に書いてないこと—』平凡社, pp. 122-129.