

# 思考および知識——その二つのあり方

宮本 雅之

## Two kinds of Ways of Thinking and Knowledge-forming……1

Masayuki MIYAMOTO

### 1. 問題の所在

個性を尊重し伸長することが教育の重要な課題であることを否定する人はいないであろう。しかしそれは、その人なりの性格とか長所といった全体的な個性を尊重するという意味で重要だというのであって、個性の中に頭の働きまで含みこんで考えることはあまりない。個性のあり方によって思考や理解が早くなったり遅くなったりすることなどあり得ない、と考えられているためである。思考や理解に早い遅いはあるけれど、それは頭のよしあしによって決まることであって、優秀な子どもが個性のあり方によって理解が遅くなったりすることなどあり得るはずがない、というわけである。

学校教育の場には、あの子はゆっくり考えればわかる子だ、それがあの子どもの個性だというように、懐ふかく暖かくとらえる教師が少なからずいる。これは頭の働き方にも個性があることを認めていることだと言えなくもない。しかし、ゆっくり時間をかけなければわからないような子どもは、決して頭のよい子の部類には入れてもらえないのである。それどころか、理解に要する時間が長くかかるほど評価はぐんぐん落ちていって、ついには劣等、低能のレッテルさえ貼りつけられてしまうのである。的外れな答えをしたりするのなら、ちょっとおかしいのではという評価さえくだされるということになる。

こうして、頭の働き方に個性があることを認めるとはいつても、実際にはそれは、劣等な個性、さらには劣悪な個性と評価されるということである。反対に、早くわかる子ども、確実に理解する子ども、あるいはまた、打てば響くように反応する子どもは、頭のよい子と評価されるだけでなく、すぐれた個性としてさえ評価されるのである。こういうことをいうと、当りまえのことを何でいうのかと思われそうである。

答えを早く出す子はすぐれた子、そうでないのは劣る子というとらえ方には、意識されざる二つの問題が含まれている。第1には、この考えは、ある教育観と緊密不可分に結びついているということである。その教育観とはこうである。教師が用意したすじ道に従って子どもが学習する、あるいは教師の指導の枠の中で子どもが学習する、それを教育の基本的な形態ないし方法と考えているものである。この場合にはかならず、理解が早く確実な子どもは頭のいい子、遅くて不正確な子どもは劣る子というように把握されることになる。なにを教えるか、なにがゴールか、どういうゴールへの到着のしかたがよいかといった枠が決定されてしまうと、そのゴールに早く到着した者ほどすぐれた子であり、遅いほど劣る子であると見なして疑問を感じなくなるのである。

問題の第2は、早くゴールに到着する者ほどすぐれているのだから、頭のよしあしは、

一本の線上に高いものから劣るものまで、寸きざみで刻みこむことができることとされていることである。頭のよしあしは縦並びに順序づけ序列化できるというわけである。

先走ってというなら、現在の日本の教育状況は、教科書とか教師とかが示す枠に従って理解させることをもって教育だと考える、そういう考え方が広く行きわたっているところにある。たしかに、子どもの自主性とか自発性とか主体性とか、自ら考え判断するとかいったことが、どの本にもどこの研究会でも決まり文句のように繰り返されている。しかし、そのほとんどは「枠の中で主体的に考える『主体性』」であり、「枠の中で自ら判断する『自主性』」なのである。

教える側の枠の中で学ばせることが教育だとする考え方こそ、昔も今もそして洋の東西を問わず、教育を現実にも動かしている教育原理である。特に日本はそういう考え方が強固な国であって、それと対立するような教育が主流になっても、根底のところではいつも枠の中の教育、枠の中の学習を確固として保持しつづけてきたのである。これは単なる筆者の意見ではなく、事実である。日本は世界一、二の高い学習成績をあげる国であるのは有名だが、それは枠の中での学習をそのままに吐き出させることによって達成されたものなのである。しかし、枠の外に出て自分の頭で自立して考える、そういうところで発揮される真の意味での学力となると途端に無力になってしまうのである。

これからも日本の教育はこういう状況を変えることができないうままに進んでいくと思われる。たしかに教育の状況はそうなのだが、しかし教育を受ける子どもの中には、自分自身の枠を立てて、その枠を検討し変化させながら、自分で納得のいくように物ごとを考えようとする者も少なからずいる。がしかし、現在の教育状況では、こういう子どもは教育の大勢から弾き出されて、おそらくは落ちこぼれていくだろう。

ということで、この小論ではまず第1に、人間的な事実の問題として、そういう子どもは本当にいるのか。もしいるなら、そういう子どもは、教師の暖かい情け、いわば温情や恩情をかけるべき哀れな存在でしかないのか。それとも、社会や文化を大きく変化前進させる大きな可能性を持つ、そういう個性でありうるのか、といったことを考えてみたい。第2には、日本の教育は個性を生かさないう形で進められているが、そのことはどういう結果をもたらしたのか、それを事実によって明らかにすることである。第3には、以上の追究から、紙数に余裕があればだが、知識のあり方について検討しなおしてみたい。これはわかるということ問い直すことでもある。

## 2. もう一つの優秀さ

優秀児とか劣等児、できる子とかできない子というけれど、そしてまた、そのようにいうことに自省が少ないのが普通だけれど、しかし、これまで天才と呼ばれた人びとのなかには、子どものころ低能とか劣等とかきめつけられていた人が多かったのである。名をあげると、現存の人はのぞくが、ニュートン、ダーウィン、ルソー、メンデレーフ、アインシュタイン、エディソンといった人びと、日本では坂本龍馬、長岡半太郎といった人びとが代表的なところだろうか。

むろん多くの人びとはこのことを知っている。にもかかわらず、これらの人びとが普通人ならざる天才だったという理由で、教育を考えるさいの重要な手がかりもしくは事実として取り扱うことはなかったのである。その大きな理由は、これらの人びとは自覚するの

が遅かったのだというように考えられてしまうためである。もしも、これらの人びとが勉強を放棄していた自分をいたく反省し、心を入れかえて刻苦勉励したあとで、比類なき成果をあげることができたというのであれば、ここで問題にする必要はほとんどない。しかし、そうではなさそうなのである。

子どものころのことであるにしろ、愚鈍、劣等と言われていたというのはあまり名誉なことではないせいか、それを自分で公けにすることはほとんどない。そのため、どのように劣等であったのかわからないことが多いのである。また、愚鈍、劣等だったとして知られる人でも、それが伝記や自伝等に触れられているからといって、それが真実を伝えているかどうかはわからないのである。たとえばアインシュタインは、かれの通学していたギムナジウムのことを、「権威主義的で退屈な機械的教授法がはびこっていた」と自分で言っていて、そのせいで彼が学校でふるわなかったのだと説明されることが多いのだが、この学校は当時としては進歩的であったというのが真実らしいのである。こうなると、これは単なる自己弁護にすぎないことになる。自分がなぜ愚鈍でもないのに愚鈍と見なされたのか、そういうことを分析し明らかにして見せることは、将来ともこういう人びとの関心事にはなかなかない。

しかしアインシュタインについていうと、つぎの点に関してはおなじ趣旨のことが複数の本に出ている。ということで、これは信頼できる情報とみてもよいかもしれない。「ものごとをじっくり考えるのにあまりにも時間がかかったので、そこそこの才能しかないと思われていた。数学にたいする特別な才能は、当時（筆者注：小学生のころ）はまったく目立たなかった。早くて正確という点から言えば、算数でさえ得意ではなかった」、あるいは「（教師が）アインシュタインの思考経路を理解しようとはせずに、彼は少しおかしいのではないと決めつけた」と書かれている。

これらの記述は、じつは後で明らかにできるが、ルソーがかれの自伝のなかでおこなった自己分析と重要な点で共通しているのである。どうやら、ものごとを考えるのに時間があまりにもかかりすぎるとか、思考経路が理解しにくいとかいった点は、天才といわれる人びとに共通することのように思われる。筆者としては、有力な支持を与えられたようで気を強くしているところである。そういうわけで、ルソーが「バカでもないわたしが、にもかかわらずよくバカあつかいをされ、判断力のある人たちにすらそう思われたという理由は……」とその理由を克明に分析した、彼の自伝『告白』をみることにしたい。

しかし断っておくが、この小論は天才教育について考えようとするのではない。あとで見るが、たとえばルソーは自分なりの思考時間と思考空間を存分に確保できないかぎり考えることができなかったのである。彼はそういう不器用で融通のきかない思考の持ち主であった。こういう子どもはかならずどの学級にもいて、いつも片すみで小さくなっていることが多いのである。しかしこういう子どもは、優等生とよばれる子どもとはまったく違った可能性を持っていることが多いのである。そういう陽かげにいる子どもの持つ可能性を考えることにつながりたいというのが小論の意図でもある。

### 3. 少年ルソーとその天才

#### (1) なぜルソーか

ルソー（Rousseau, Jean-Jacques 1712～1778）は、よく知られるように、『社会契約論』

『人間不平等起源論』の著者として近代社会思想の展開のうでで不朽の位置を保ちつづけている。また、『新エロイズ』『告白』といった著作によって、近代文学の展開のうでで多大の影響をあたえた。さらにまた、近代教育思想のうででは『エミール』における「子どもの発見」や「発達に適合した教育」等によって不滅の位置を確立している。彼の社会・政治思想が引きがねとなってフランス革命が起ったことはあまりにもよく知られた事実であるが、そこでの指導原理となった自由と平等は、現在においてもなお、人権の、また社会形成の大原則として追究されつづけている。たとえば、国際連合で採択された『世界人権宣言』の第1条は、あらゆる人間が生まれながらにして持つ自由と平等という権利の確認から始っているが、これは、『社会契約論』の最初のことば、「人間は自由なものとして生まれた」をすぐに思いおこさせるものである。

そういうルソーであるが、少なくとも青年前期のころまでは、天才どころか、「バカ」と見なされていたのである。「くずみたいな人間になるものときまっていたらしい」とも彼は書いている。彼は周囲の人びとの好意で神学校に入ることになるのだが、これ以上勉学の機会をあたえてもそれだけの価値のない人間と見なされて、学校を追い出されたのである。といっても、のちの大天才が以前には「愚鈍」「低能」といったレッテルを貼られていたというのは、彼にかぎったことではない。それなのになぜルソーを取り上げるのかということ、すでに述べたように、彼の自伝である『告白』という本のなかで、自分がなぜ他人から「バカ」と見られていたのか、克明な自己分析を試みているからである。こういうことをやっているのは、筆者の知るところではルソーだけである。その意味でこれはたいへん貴重な文献なのである。なお、ルソーのこういう事実を重要なものとして取り上げた研究は、教育学においても他の分野においてもなかったことを付け加えておこう。

というわけでこれから『告白』を見ていくが、しかし自己弁解・弁護や自己粉飾はないだろうか。この本の冒頭で彼は、「これこそは自然のままに、真実のままに正確に描かれた唯一の人間像、このようなものは、かつてなく、今後もおそらくないであろう。(中略)これは、確かにこれから開始しなければならぬ人間研究にとって、最初の対照書類として役立つものである」と記している。自伝にありがちな自己弁護や自己粉飾も、自己陶醉も、最大限に抑制されていると信じなければならない。

## (2) なぜ学校を放逐されたか

父親が国外に追放された数年後、故郷を出奔し放浪を始めたルソーは16歳のときのことだが、ヴァランス夫人の家に身を寄せることになった。夫人はそういうルソーにふさわしい職業を見つけてやるために、知りあいの実業家に頼んで、彼にはどういう職業がふさわしいか観察してもらうことにした。実業家はルソーにそれと知られないようにして彼を2、3日つづけて観察して、その結果を夫人に報告している。

「さてこの人の観察の結果はこうだ。わたしはまったく無能力だというのではないにしても、見かけや利発そうな容貌に似ず、あまり才気もなく思慮もとぼしく、知識といっちは皆無にちかく、どこから見てもひと口にいえば小人物、将来は村の和尚さん(筆者注：司祭のこと)にでもなるのがせいっぱい、というのである。彼がヴァランス夫人に報告したのはそういうことだった。わたしがこんなふうに鑑定されたのは、これが2度目か3度目で、これが最後でもなかった。マスロン氏がくださった判定が何

度も確認されたわけだ」。

ともあれ、これでルソーの進むべき道はきまったわけである。こうして彼は、ヴァランス夫人のはからいで、僧侶になるために神学校に入学することになった。ところが、その神学校で「化けもの」のような僧侶に教えられることになって、学業は受けつけなくなるし、「食欲もなく、だんだん痩せていく」までになってしまった。校長は、この僧侶にかえて、今度は、じつに穏和で愛情深い、若い僧侶を彼の受け持ちとするように取りはからった。ルソーは、この教師について、「忍耐がよく愛想もよく、わたしを教えるというよりも、いっしょに勉強しているというふうだ」と書いている。昔もいまも、こういう教師はなかなか得がたいであろう。それにもかかわらず、これら教師と生徒の努力の結果は下のようであった。

「わたしたちは二人とも誠意をもって学業をやったにもかかわらず、しかも先生の教え方はよかったのに、わたしはずいぶん勉強しながら、たいして進歩しなかった」。

「どんな職業につこうがわたしは、くずみたいな人間になるときまっていたらしい。ガチェ氏（筆者注：担当の若い僧侶）はわたしの進歩について、できるだけ不利にならぬように報告してくれたのだが、それでも勉強しただけの進歩がないと認められ、今後つづけて勉強させるだけのねうちがありそうには見えなかった。司祭も校長も力を落とした。そして、わたしは僧侶になる資格さえない生徒として、ヴァランス夫人のところへかえされた」。

### (3) なぜ「バカ」と思われたか

#### ① 思考時間の拘束

「バカでもないわたしが、にもかかわらずよくバカあつかいをされ、判断力のある人たちにすらそう思われた」というルソーであった。しかしあとに見るが、彼は自分には相当理解力があるのだという。それにもかかわらず、「先生につくとさっぱりものが覚えられなかった」というのである。なぜこういうことが起るのだろうか。

普通に考えると、教師の話や説明などを一所懸命に聞こうとしたのだが、理解力がないために、ついにわからずじまいに終わったということになるだろう。実際のところ彼は、自分に同情を寄せてくれる教師を「じらしてはという心配から」、じつによく努力したのである。それなのに、結果は「わたしは何もわかっていない」のであった。いったいなぜこういう奇妙なことが起るのか。つぎの引用は彼がその理由としてあげた重要なものの一つである。すこし重複させながら引いてみよう。

「わたしは相当理解力がありながら、先生につくとさっぱりものが覚えられなかったのは不思議である。父とランベルシェさんの場合だけが例外だ。後に話すことでわかるが、わたしの得たわずかな知識は、みな自分一人でおぼえたものだ。あらゆる拘束にたえられないわたしの精神は、当座の規則といったものに服従することができない。よく覚えられないのではないかとという心配が注意を散漫にする。教える人をじらしてはという心配から、わかったような顔をする。先生はどんどんさきへ進む。わたしは何もわかっていない。わたしの精神は自分の時間にあわせて進もうとして、他人の時間に従うことができないのだ」。

なぜ彼はバカでもないのにバカと思われたのか、それについての最も重要な解答がここ

に示されている。すなわち、「わたしの精神（思考活動）は、自分の時間にあわせて進もうとして、他人の時間に従うことができない」というのである。つまり、ルソーは自分なりのテンポとかペースで考えるよりほかには、思考が働かないというのである。

普通には、教師が話し説明する、あるいは質問する、それによって教育や授業は進行すると考えられている。ところが、ルソーはそのようにされると逆に分からなくなるというのである。なぜこういう奇妙なことが起るのかというと、彼にとって教師の説明を聞くことは、自分自身のテンポやペースで考えることを放棄することになるからである。彼があることをまだ考えているのに、教師がつぎの話を始めると、彼はいま行なっている思考をやめて、わかってもいないのに、つぎの場面やつぎのステップに進んで考えることになってわからなくなってしまうのである。

程度の違いはあるが、いま述べたことはルソーならずとも人間であるかぎり誰にでも起ることである。ただ彼の場合は、それが非常に強かったのである。彼は「他人の時間に従うことができないのだ」とさえ言っているからである。これは、ルソーにおいては自分なりの思考時間や空間の確保への要求が非常に強烈であることをうかがわせる。彼が物ごとを考える場合、どれほど強く自分自身の問題として、自分の力で取り組み考えているかがわかるということである。

## ② 巨大な視覚量・知覚量

「どういうふうになかにはっきりいえないが、わたしの中にはほとんど相容れない二つのものが結合している。非常に熱烈な気質、はげしい衝動的な熱情と、生まれ出るのに暇がかかって、とりとめもなく、しかも事がすんだ後に現われる思想と、この二つである。わたしの心情とわたしの精神は同一人のものではない、といえそうなくらいだ。電光よりはやい感情が心をみたく。だが、それはわたしを明らかに照らさず、ただわたしをやき、眩惑するのみだ。わたしはすべてを感じ、そしてなに一つ見えないのである。興奮するが頭ははたらかない。考えるためには、冷静にならねばならない。しかも不思議なことに、急がなければ、かなり確かな機転もきき、洞察力もあれば、微妙な頭のはたらきも示せる。落ちついておれば即興的にうまい言葉も出る。しかし、とっさにはろくなこともできないし、いえもしない」。

「こういう感じの敏感さと結びついた考えの遅鈍さは、談話のみでなく、一人でいるときにさえ、仕事をしているときにもあらわれる。わたしの思想は頭の中でまとまるのに実に信じがたい困難さをとまなう。いろいろな考えが頭の中をひそかに往来し、醗酵し、ついにそれがわたしを動かし熱せしめ、胸の動悸を高くする。こうした感動状態においては何一つ見えず、一語も書けず、じっと待っていなければならない。無意識のうちに、この大活動が静まって、混沌がはっきりし、事物が一つ一つ整然としてくるのだが、しかし、これは徐々にそうなるので、長時間の混乱した動揺の後のことだ」。

この文章は少しわかりにくいので、ちょっと大胆かもしれないが、目に見える形になるように意識してみよう。ルソーのものを見る場合の、その幅や奥行きや深さには普通人のおよばないものがある。たとえていうと、普通人が直径10センチくらいの円の大きさでものをとらえるのに、彼の場合は、直径1メートルくらいの円の大きさでとらえるということである。このたとえでは、ルソーでは普通人の百倍の面積でものが見えることになる。

百倍というのは言いすぎであろうが、こういうふうの違いを大きくすると、彼の言うことが目に見える形で理解できるように思われる。

せまい範囲で一面的にものを見れば知覚量が少ないから、ものごとは知覚されやすい。しかし全体性の確保のほうは保証されにくくなるので、本質的な把握からそれるということになる。ルソーの場合、普通人の百倍もの面積でものが見えるというように仮定してみると、多面的に見えるのはよいのだが、あまりに大量に見えすぎて大混乱に陥って、收拾のつかない状態になりそうである。こうして彼のなかに起こることは、「混沌」「混乱」であり、「動揺」であり、「眩惑」であり、「興奮」であり、「はげしい衝動的な熱情」であり、高い「胸の動悸」であり、「なに一つ見えない」状態である。だから、こういう大混乱の状態が収まって「事物が一つ一つ整然としてくる」までには、「じっと待つていなければならない」と彼はいうのである。

どうしてルソーにはこんなに大量に物ごとがいちどきに見えるのかということ、それには人間が行なう二種類の対象認識のしかたを思いだす必要がある。すなわち、直観的認識もしくはパターン認識と、分析的・総合的認識との二つである。これら二つのうち、彼の場合、分析的・総合的認識のほうもむろんのことだが、直観的認識のほうがなみ外れていたように思われる。彼にあっては、自分の目で見た光景や感じたことが全体像として、まるで写真にうつすように網膜や頭脳に焼きつけられるらしいのである。こう書いている。

「わたしは現在自分の見ていることからは何も見えない。ただ後から思い出すことだけがよくわかる。わたしは自分の記憶の中にしか知性がはたらかない。わたしの前でひとのいうこと、ひとのすること、起るすべてのこと、そういうことについてわたしは何も感じないし、少しの洞察もできない。わたしの注意をひくのは外的なしるしばかりだ。しかし、後になってそういうことがみなよみがえってくる。わたしは場所、時間、語調、眼つき、身ぶり、状況を思い出し、なに一つもらさない。そのときはじめて、ひとのしたこと、いったこと、その人の考えたことを理解する。そしてわたしがまちがうことは稀である」。

まるで写真にうつすようにといったが、決して言い過ぎではないであろう。しかし、直観的認識だけの話だったら、せつかくの全体像の知覚もただそれだけのことに終わってしまう。ルソーの場合、さらにそこから、全体像の分析・総合へと力づよく進んでいく。「わたしがまちがうことは稀である」というのは、全体像のなかの一つ一つの事実の意味するものをとらえることにおいて、つまり事実の奥底に隠れていて目には見えない本質をとらえることにおいて誤ったことはなかったという意味であろう。

ありのままのものを見るとよくいうが、これの意味は、たんに即物的なものを見るということでは決してない。そうではなくて、物ごとを分析し組み立てる、つまり事物の関連を体系的に見るということまでを含んでいるのである。ルソーは、そういう物ごとの本質的把握の達成において間違ふことは稀だった、というのである。

### ③ ひろい思考空間と振幅の大きな思考

さて、ルソーはなぜ先生につくと逆にわからなくなるのか。その理由は、むろん譬えではあったが、普通の人々が10センチ幅でものを見えるとする、彼の場合は1メートル幅でものを見えるというところにある。そんなにルソーはものを見る幅が広い（のだったら、教師の10センチ幅の説明くらい楽々と含み込めるのではないかと思われるかもしれない。

しかしそれは間違いである。ルソーならずとも決してそうはならないのである。

なぜかという、私たちは目に見える部分の一つ一つを同じ比重で見、考えるのではないからである。ある部分に眼を凝らし、その部分との関係で眼を動かしながら、見ているもの全体の意味を考えるのが普通だからである。彼の場合、視覚量や知覚量が巨大であるから、注意を集中しなければならない場所が広い範囲であちこちに出てくる。それなのに10センチ幅の説明をされると、その中に1メートル幅の思考の振れが封じこめられることになり、そのため自在に眼を動かして考えていくその自由が奪われることになるのである。ガチェ氏に合わせようとした彼の思考は、10センチ幅の枠のなかに閉じ込められるのと同じになったのである。つまり、巨大な知覚量と思考活動が、教師の提示するせまい枠のなかに制限され、そこからはみ出ることができなくなったのである。

物ごとを認識するということが、諸事実の関連を体系的に見て、そうした事実を支え動かしている本質をとらえることだとするなら、ルソーにあつてはこの作業が大変困難だったことがわかる。というのは、彼の視覚量・知覚量が巨大であるだけに、見える事実の量が膨大であり、しかもそれが複雑に絡まり合っているのだから、簡単には整理がつかないことになる。こうして普通人よりもずっと大きな円の中を、その端から端まで、思考が大きく振れ動くことになる。これは思考の激動であり、彼にあつてはこれは避けられないことだったようである。彼はこういつている。「わたしの思想(筆者注:思考内容のこと)は頭の中でひそかに往来し、ついにそれがわたしを動かし熱せしめ、胸の動悸を高くする。こうした感動状態においては(中略)じっと待っていなければならない。

一言もいわないで「じっと待つている」ような様子をした子どもは、恐らくはぼんやりであり、消極的で不活発とみられるだろう。教師が質問しても、いま考えている真っ最中だから、はかばかしい返事はしないだろう。あの実業家が「才気もなく思慮もとぼしく、知識といつては皆無にちかく」と報告したのがうなずけるようである。ところが、外見は不活発に見えても、頭の中は激動しているのである。

アインシュタインは、小学校のころ夢見るごとく空を見ていたり、一見ぼんやりに見えたという。これは、思考の振れ幅が大きい場合には、考えるべき対象がなかなか限定されないために、いろいろな可能性を追うことになり、考える姿勢が上向きになって、一見ぼんやりのようにみえるのではないかと思う。こういうことも、彼の思考経路が教師にとって理解できにくかったことの一因かもしれない。教師の提示する事実ではなく、自分自身のつかんだ事実に基づいて考える子どもには起こりやすいことだが、ともあれ、こういう思考や理解は、未来に伸びる深化型で拡充型のそれなのである。

反対に、思考の振幅の小さい子どもは、これは想像力や構想力が乏しいということだが、教師の提示するもの以上に考えが広がることが少ないので、教師の枠の中だけで考えることになるから、理解が早いということになる。しかし、こういう思考によって達成された理解は、限定型で完結型のそれであり、未来において伸びる可能性の乏しい理解なのである。思考の幅が狭いから奥行きもなく、事態をめぐるいろいろの可能性を見ていないために、新しい事実と結びついていく触手が乏しいのである。

#### ④ 長い思考時間

思考の振幅が大きいということは、いうまでもなく考える時間がその分だけ長くかかるということだが、この辺のルソーの事情をもう一度見てみよう。「無意識のうちに、この大

活動が静まって、事物が一つ一つ整然としてくるのだが、しかし、これは徐々にそうなるので、長時間の混乱した動揺の後のことだ」。

「事物が一つ一つ整然としてくる」とは、分析と総合の作業によって、事実が関連づけられ体系化されるということである。こういう営みが、普通の意味での「無意識のうちに」なされるはずはない。これの真の意味は、事実と事実が激しくぶつかりあって、そこに生じる「混乱」や「動揺」に揉まれながら夢中になって考えを凝らしているうちに、という意味であろう。そこにあるものはかならず、一点に凝集していくような、強烈な集中的な思考である。その証拠に、彼はもっとも集中した思考活動が要求される著作のしごとについて、次のように書いている。

「わたしがものを書くのに非常に骨が折れるのは、こういう理由からである。消したり、書きなぐったり、入りまじったり、判読できないようになってきたりした、わたしの原稿は、この苦労のあとをよくしめしている。印刷にまわすまでに4、5回は書き改めなかった原稿は一つもない。」

科学的認識において、実証性のほうがもう確保されているものとするなら、あと全体性と整合性の二つの条件が確保されなければならないことになる。このうち全体性のほうは、思考の振幅が大きいということで既に確保済みとするなら、残っているのは整合性の確保である。この条件こそが、一点に凝集していくような強烈な集中的な思考によってようやく確保されるものである。「4、5回は書き改めなかった原稿は一つもない」とは、いかに彼が集中的な思考にも強かったかを示すものである。この作業が長い思考時間を要するものであるのは言をまたないであろう。

### 3. 他人の枠に従っての思考と自分の枠を立てての思考

#### (1) 二つの思考と普通人

『人間不平等起源論』のなかでルソーは、文明人・現代人を「他人の示す枠で生きる人間」とし、反対に、自然人・原始人を「自分自身で生きる人間」と規定している。この規定は、じつは、既成の社会や学校という枠の中でそれに従ってすんなりと生きている優等生に代表される人間と、ルソーをはじめ多くの天才のように、既成の枠によりかからないで、自分の眼でものを見、自分の頭で考え判断しようとする人間との、二つの人間のあり方あるいは二つの思考のあり方にそのまま当てはまる。すなわち、優等生や秀才は文明人・現代人であり、天才は自然人・原始人なのである。

筆者はすでに、優等生や秀才の多くは、他者（教科書や教師）の提示する枠に従って考えるから理解が早いのだといった。これを「他人の枠に従っての思考」とよぼう。ほとんどの人たちがこの思考型に属しているから、こちらは多数派である。それに対して、天才の多くは、自分自身の枠を立て、事実との関係でその枠を変化発展させながら、物ごとの本質的な把握を達成していくと言った。これらの人は特に小さいころは器用さがないので、そういう思考しかできないようである。こういう思考を「自分の枠を立てての思考」とよぼう。こちらの思考型のほうは少数派である。

納得できると思うが、優等生や秀才の思考の働かせ方と、天才の思考の働かせ方とは、まったく違っている。それは対極的であり、異質的である。

といってもそのことは、人間がどちらかの思考しかできないということではない。私た

ちは、どちらかの思考を基本としながら、それでうまくいかない、もう一方のほうで考えてみようとする。これから考えると、強さ弱さは別として、人間には自分自身の枠を立てて考えることを得意とする人と、他人の示す枠に従って考えることを得意とする人とがいて、それぞれ自分の得意な思考のすすめ方を基本として、例えばのことだが、好きなことをする時はこちら、嫌いなことではこちらというように、もう一方のほうも使いながら生きていくといえるだろう。

しかし、物ごとがほんとうにわかるということは、じつは、自分自身の枠を立てて、それを動かしながら考える時のみ成り立つことなのである。日常的に私たちは、単なる理解ではなく、納得したと言うとき、自分の枠を検討し立て直すという作業をかならず行っている。ルソーの場合には、それが強烈であって、私たちの眼に見えるような形で現われているから、考察の対象としたのである。

## (2) チンパン型とオラン型の思考

二つの思考のあり方は、サルからヒトへの進化の過程で人間にもたらされたものようである。詳しいことは触れないが、サルの研究者、河合雅雄のいうところを少し見てみたい。サルかといぶかる人も多いと思うので、少し説明しよう。

河合の基本的な研究関心は、サルを通して人間とは何かを解明するところにある。このあたり後との関係で重要である。河合はこういう。人間は文化的な存在であるが、しかし文化という衣装をまとったがために人間の本性が覆いかくされてしまった。ヒトはサルから進化してきたのだから、人間の本性を知るにはサル類を研究することが一つの有力な方法である、と。「サル類の特徴が人間存在の基底部を支えている」というのが河合の研究の出発点であり目標点である。取り上げる例は、チンパンジーとオランウータンを使った実験風景である。

「問題箱にバナナが入っており、外から見える。ドアには簡単なしかけの錠がついており、このしかけを解けば箱の中のバナナを取ることができる。チンパンジーの子どもは、すぐ箱に近寄り、箱を調べたりゆすったり、錠をいじくったりする。しかしドアは開かないから、しまいにむしゃくしゃして箱に跳び上ったり、走りまわったりして、また箱や錠をいじくる。こうした試行錯誤とにぎやかな行動の中で、しだいに錠のしかけがわかり、それを解いてバナナを取る。正解までに要した時間をT分としよう。

オランウータンはチンパンジーとは対照的に、最初ゆっくり近づいて箱や錠をいじくるが、すぐやめ、数メートル離れた所に座っている。二、三回錠をいじくりに行くが、すぐ離れ、箱を見てもなく見ないともなく、一見ぼうっとして座っている。バナナにはたいした関心がないように見えるが、そのうち急に体を起こし、すたすたと箱に近づき、確信に満ちた手つきで錠を開けてバナナを取る。それに要した時間が約T分。つまり、両者の解決への態度はまるで反対だが、解決への所要時間はほぼ同じだから、知能程度は同じだということになる。

(中略)これら類人猿が見せる思考の二つのタイプは、子どもの教育にも大きな示唆を与えようと思う。つまり、子どもにも子の二つのタイプがあるということだ。現在の子どもの評価は、チンパン型が優先している。活発で積極的、快活で実践的な子が得をす

る。○×式テストでは、この種の子どもはわからなければ適当に○をつけるだろう。ところがオラン型の子だと、答えは二つあるのではないかと、問題自体が間違っているのでは？ などと考えたり悩んだりしているうちに、時間がたってしまうということも起こるだろう。結果としてオラン型は成績が悪いことになる。消極的で不活発、少し陰気あるいはおとなしすぎるということになるだろうが、外見は消極的に見えても、頭の中はじつに活発に作動しているのである。」

河合がチンプ型、オラン型と名づけた二つの思考のタイプについて少し考えてみたい。チンプは問題箱に密着して片時も離れない。思考が問題箱という外的な枠や条件に限定されてしまっているからである。外的な枠や条件に思考が吸収され限定されてしまうと、それ以外の、少し離れた世界や少し先のことが目に入らなくなってしまうのである。チンプが目に見えるものを何でも手当たり次第に試行錯誤で試みているのはそのためである。このことからチンプの思考は、問題解決に対する見通しが貧弱であり、したがって自分の乏しい、主体性のない思考だといえよう。こういう思考の特徴は、第1に、考えが外的な枠に限定されるいるから、視野のほうも狭くなって、目先だけで動き回ることになりやすい。第2には、思考の限定とか狭い視野とか目先だけといったこととの関係で、行動や対応がととも早くなることである。目まぐるしく次々と考え行動しているのはそのためである。頭の回転が早いといってもよいだろう。ただし、それは外的な枠の中に思考が限定されていることを前提としての話である。

いっぽうオランのほうは、錠が解けないとわかるやすぐに問題箱から身を離している。対象から距離を置いて考えているのである。といっても決して問題箱から遊離しているわけではない。2度、3度と錠をいじくりに行っているからである。オランの中に起こっていることは、「頭の中ではさまざまな思考実験が行われているか、あるいは直観的な何かか熟成しつつある」（河合、同掲書）かのいずれかであろう。こうして、自分自身の考えができて、しかる後にそれを確かめに行っているのである。

オランの思考は、外的な枠や条件に吸収され限定されていない。それどころか自分自身の主体的な枠をつくっている。それで解けないとわかると、また問題箱から身を離し、枠を立て直してはまたそれを確かめに行っている。つまり、主体的な枠づくりと枠こわしを重ねながら、問題解決をはかっているのである。

自分の枠を立てて物ごとによぶつかり、それを壊してはまた再建する。こういう思考の進め方は、思考の質的な深まりと拡充をもたらすので、これは深化拡充型の思考である。それに対して、外的な枠の中で吸収されて思考を進める場合は、物ごとをもう一度問い直すことが起こりにくい。この場合、枠の中での思考の拡大はあるが、枠自体が変化するという意味での拡充はない。これは限定拡大型の思考である。

河合は類人猿における二種類の思考のタイプは子ども・人間にもあるといったが、これに異論のある人はいないと思われる。注意したいことは、「他人の枠に従っての思考」と「自分の枠を立てての思考」で述べたことと同様に、私たち一人ひとりが二種類の思考タイプを合せ持っていることである。そして、得意としているほうをもって、自分はチンプ型だとか、オラン型だとか規定できるということである。もう一つ注意したいことは、これら二つの思考タイプ以外のものは人間の中に見出だすことはできないことである。それは、認識の方法が二つしかなかったこととおなじなのである。

オラン型の人は、とくに子どものころ、その優秀さが見えにくい。その大きな理由は、この人びとがはかばかしい反応を示さないことも大きいですが、人数からいってチンプ型が圧倒的に多く、そのための社会全体がチンプ型の論理で成り立ち、動かされている、ということのほうが大きいのである。学校も例外ではないどころか、教師にはチンプ型の人が断然に多いのである。オラン型はいつも少数派なのである。こうして、チンプ型だけを基準として、頭のよしあしがとらえられることになる。優秀さを測るための物さしがチンプ型のそれしかないということである。

むろん教師や本などがさし示す事実や論理に従って確実に理解していくことも、すぐれた頭脳のあり方の一つである。しかし、それだけではせつかくの才能や能力の伸びが悪いのである。小じんまりとは成長するが、大きくは成長できないのである。なぜかという、創造性が欠如しているからである。創造性を発揮させる教育が、「自分の枠を立てての思考」に基礎づけを求める教育であるのはもはや言うまでもない。

#### 4. 成績は高いが学力は低い

##### (1) 価値一元論の知識観

わが国の、国公立大学を中心とするいわゆる一次入試は、5教科7科目を一律に課す方式から、各大学が入試科目・教科を自由に選択する、いわばアラカルト方式へと変った。一律方式では偏差値による大学のランクづけが進んだことを反省してのことである。高校入試でも、偏差値による序列化が緩和されようとしている。

たしかに偏差値による序列化については一定の成果があげつつあると思われるが、価値教育を支えるテストのあり方のほうは何も変わっていない。というのは、○×式やマークシート方式のテストは、思考や理解における個性の違いには一片の考慮も払わないで、「正解」を早くたくさん吐き出した者ほど学力が高いという前提にたって、暗記した「正解」の歩どまりを競いあわせることを本質としているからである。

この根底には一元論的な価値観がある。正解は一つしかないという素朴な知識観、価値観である。この一元論的な価値観のもとでは、「正解」と決められた価値以外の、質を異にする多様な価値、多様で個性的な追究とその産物など、当初から正当な場所を与えられていないのである。個性重視とか主体性とかいろいろいうけれど、結局のところは没個性的、非個性的な理解以外には価値を認めないのである。こうして、肝心かなめの、偏差値を成り立たせた元凶である一元論的価値観には反省を加えることなく、偏差値基準による序列化だけを緩和しようとしているのである。一元論的価値観は依然として健在なのである。日本の一元論的価値観による教育と評価は、第2次大戦後の短い一時期を除いては、明治の学制から現在まで一貫して推進されてきた。とくに戦後の高校進学率および大学進学率の高まりとともに、日本中の子どもが一元論的価値観の中に丸づけに漬けこまれることになった。なにしろ例えば1930年と現在とでは、高校進学率で18%から95%へ、大学進学率ではわずか3%から40%へと、急拡大をしている。日本中の子どもたちが知識の一元論的価値観に完全に支配されてしまっているのである。

こういう教育は、どういう結果をもたらしたであろうか。それを如実に語るものが、以下に掲げる二種類の資料である。

一つは、昭和55年から同57年にかけて実施された、数学教育についての第2回国際数学

## 第2回国際数学教育調査の結果

第1表 中学生の履修率および数学成績

国名	算数 (46題)		代数 (30題)		幾何 (39題)		確率・統計 (18題)		測定 (24題)	
	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)
日本	85	60.3	83	60.3	51	57.6	76	70.9	95	68.6
ベルギー (FL)	76	58.0	72	52.9	31	42.5	39	58.2	84	58.2
ベルギー (FR)	—	57.0	—	49.1	—	42.8	—	52.0	—	56.8
カナダ (BC)	83	58.0	84	47.9	48	42.3	47	61.3	77	51.9
カナダ (ON)	87	54.5	70	42.0	49	43.2	61	57.0	84	50.8
イギリス	78	48.2	63	40.1	54	44.8	69	60.2	80	48.6
フィンランド	76	45.5	70	43.6	39	43.2	52	57.6	70	51.3
フランス	86	57.7	87	55.0	43	38.0	50	57.4	92	59.5
ホンコン	—	55.1	—	43.2	—	42.5	—	55.9	—	52.6
ハンガリー	91	56.8	91	50.4	86	53.4	86	60.4	92	62.1
イスラエル	71	49.9	79	44.0	43	35.9	52	51.9	63	46.4
ルクセンブルク	79	45.4	52	31.2	35	25.3	32	37.3	82	50.1
オランダ	82	59.3	73	51.3	67	52.0	32	65.9	82	61.9
ニュージーランド	67	45.6	62	39.4	59	44.8	60	57.3	70	45.1
ナイジェリア	79	40.8	73	32.4	65	26.2	64	37.0	71	30.7
スコットランド	—	50.2	—	42.9	—	45.5	—	59.3	—	48.4
スウェーデン	85	32.3	87	25.1	80	31.1	83	36.0	92	35.2
スウェーデン	66	40.6	45	32.3	35	39.4	47	56.3	67	48.7
タイ	86	43.1	83	37.7	57	39.3	56	45.3	86	48.3
アメリカ	84	51.4	68	42.1	44	37.8	70	57.7	75	40.8
国際値	80	50.5	73	43.1	52	41.4	57	54.7	80	50.8

第2表 高校生の履修率および数学成績

国名	集合・関係・関数 (7題)		数体系		代数 (26題)		幾何 (26題)		解析 (46題)		確率・統計 (7題)	
	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)	履修率 (%)	成績 (%)
日本	94	78.6	80	68.3	100	77.8	90	60.0	92	66.1	83	70.0
ベルギー (FL)	91	71.5	79	47.8	92	61.3	82	42.4	87	45.7	44	43.0
ベルギー (FR)	—	66.0	—	44.0	—	55.3	—	37.7	—	42.9	—	42.1
カナダ (BC)	66	47.8	75	43.1	83	46.9	51	30.1	32	21.0	28	38.4
カナダ (ON)	62	69.1	60	46.6	83	56.7	52	41.5	83	45.5	33	46.1
イギリス	52	61.4	76	59.4	87	66.0	69	51.4	87	57.5	70	63.7
フィンランド	88	77.1	90	56.7	92	68.8	79	47.9	87	54.6	85	57.6
ホンコン	—	79.5	—	77.7	—	78.3	—	65.1	—	71.2	—	72.6
ハンガリー	43	35.2	55	27.9	87	44.9	73	30.2	66	25.8	26	28.7
イスラエル	38	51.2	61	46.1	72	60.4	49	34.6	77	45.0	30	37.6
ニュージーランド	85	71.8	90	50.6	93	56.6	74	42.9	93	48.2	86	57.9
スコットランド	—	50.4	—	39.0	—	47.9	—	41.8	—	31.6	—	45.6
スウェーデン	62	58.8	88	62.1	90	59.9	66	48.5	86	51.1	80	63.9
タイ	79	52.1	74	33.0	79	38.3	66	29.8	63	26.4	92	34.1
アメリカ	82	53.0	83	40.3	89	42.6	61	32.6	57	28.3	46	40.9
国際値	70	61.6	76	49.5	87	57.4	68	42.4	76	44.1	59	49.5

注) —印は、調査されなかったことを示す。

第3表 ノーベル賞（物理，化学，生理，医学）受賞者の国際比較

	1901-20	1921-39	1943-61	1962-77	1978-93	計
アメリカ	3	14	46	47	56	166
イギリス	8	14	16	18	7	63
ドイツ	19	16	7	7	12	61
フランス	12	5	0	5	4	26
イタリー	2	1	1	2	2	8
日本	0	0	1	2	2	5
その他	16	32	17	23	13	101

『続イギリスと日本』森嶋通夫（岩波書店）より。1977まで。  
1978-93分は『世界年鑑94年版』より筆者が作成。

教育調査の国際比較の調査結果である。これについて『文部広報』は、中学校では20か国のうち履修率は比較的高く成績は最も高い、また高校でも15か国のうち履修率は比較的高く成績は2番目に高いと記したあと、「以上のことから、我が国は中学校、高等学校とも、教育課程の水準が国際的に高く、かつ、生徒の学習成績が平均して非常に高いと見ることができよう」と結んでいる。なお見出しを見ると、「我が国 教育課程…高い水準 学習成績…トップクラス」とある。序でだが、理科の国際比較においても、またその15年前の第1回調査においても、これを少し上回る結果を得ている。

私たちはこれを見ると、日本の子どもは「学力が世界トップ」と、つい錯覚してしまうのだが、『文部広報』は決してそうはっていない。「学習成績が世界トップ」といっているのである。熟慮の結果こういう言葉を選び出したのか、それとも参加国の共通認識としてこの言葉が使われているのか筆者は知らない。が、しかし、この「学習成績」というとらえ方はまさしく適切にして妥当なのである。言葉の綾としていっているのではない。残念なことだが、日本の学習成績は、学力とはまったく無縁のものなのである。

それを示すものが、もう一つの資料「ノーベル賞受賞者数の国際比較」である。なおこれは、平和、文学、経済の三賞を除いた自然系のものである。文科系の賞には、国際政治の動向、価値観の問題、国力の問題、言語の問題など、業績だけでは還元できない要素がからんでくるからである。なにより、例えば夏目漱石とディケンズはどちらが上かといった問いは、問う者の常識をさえ疑わなければならない発想なのである。

さて二つの資料を比較検討すると、どういう感想がでてくるだろうか。筆者の考えはこうである。まず、最近学習成績が急に落ちたわけではないので、最低でもこの30年以上ものあいだ日本は「学習成績が世界トップ」であったということができよう。それなのに受賞者はわずかに5人である。もしも、学力が創造的能力であり、学力の高い者でなければ絶対にこの賞は獲得不可能なものだとするならば、日本の学習成績の高さは学力とはやはり無縁のものだったのである。学習成績は非常に高いが、学力は非常に低い、それが日本の教育の現状だ。こう明言しなければならない。

## (2) 「自分の枠を立てての思考」の推進

「他人の枠に従っての思考」による教育はたいへん効率がいい。なにしろ学習成績トップ

なのである。トップであったから経済大国にもなれたのである。その意味で、この日本的な「学力」は意図的につくられたものなのである、しかし、この教育はいろいろな問題をひき起こし、曲がり角にきていることも事実である。だが、手直しの改革はあるが、一元的価値観・知識観が根底から問い直すという抜本的な変革の見通しはまったくない。

そこで、現在日本の課題である国際化につなげて一元論的知識観の行きづまり現象について少し見てみたい。日本人の子どもを、ドイツの小学校に入れたある母親が体験したことについて、暉峻淑子はこう紹介している。

「ペーパーテストで点がいいのに、通信簿で3の評価しかもらえなかったの、教師にその理由をきいたところ、『あなたのお子さんには、自分の意見がないから』と言われたという。知識とは、その子の考えを育て、人格を変えていくものであり、その子の意見を育てていない知識は、知ではない、というのである。その母親は、『日本ではあれこれ考えたりしていたら、時間不足で、5はとれなかった』と言っていた」。

これを読んでの感想は、日本の優等生は世界の優等生ではないということであり、日本的な価値一元論的知識もしくは「学力」は、世界では通用しないということである。これはまた、日本ではノーベル賞受賞者数が少ない原因が、目に見えるかたちではっきりと理解させられる事例でもある。自分のものになっていない知識では、使いこなせない、働かせることができない、応用がきかない、したがって新しい知識を創造できない、という自明のことが再確認させられるからである。

いま日本の国際化は、異文化の理解ということに重点が置かれている。しかし、日本の子どもが外国の学校でおちいる状況をみると、肝心の足もとのところが認識されていないように思われる。すなわち、臨教審答申は「世界の中の日本人」といったが、そのためには、私たちが人類の文化の創造に貢献できる力や教育システムを持っているかどうかをまず問うことが先決だということである。

頭の回転が早くて、目はしが利いて抜け目がない、こういう人間が私たちの国ではもてはやされる傾向が強い。だから、こういう人間がとても多くて、事実そんな人が大いに幅をきかせ、そうでない人間は小さくなっている。じつはこういう人間こそ、教師が提示するできあいの知識を素早く頭に詰め込んでいく勉強によって、つまり「他者の示す枠に従っての思考」の価値一元論による教育によって育てていく人間にほかならない。

やはり「自分の枠を立てての思考」、それによる教育の推進が必要のようである。遠回りで効率が悪いけれど、ひとりひとりが自分自身の力と骨折りによって知識を創造していく、そういう教育を基本とする以外にはないということである。

#### 参 考 文 献

- ルソー『告白』『人間不平等起源論』岩波書店  
河合雅雄『人間の由来、上下』小学館、『子どもと自然』岩波書店  
暉峻淑子『豊かさとはなにか』岩波書店  
矢野健太郎『アインシュタイン』講談社  
ホワイト『素顔のアインシュタイン』新潮社