

問題解決学習と系統学習の対立の解決に向けて

宮本 雅之

Toward a Solution to the Conflicts between
the Problem-Solving Method and the Systematized Teaching

Masayuki MIYAMOTO

はじめに

昨1996年の、「21世紀の教育の展望を目指して」と標榜する中教審答申を見ると、「問題解決的な学習や体験的な学習の一層の充実を図る」という一文がある。問題解決学習ではなく「問題解決的な学習」と書かれてはいるが、それでも、こういう文字を政府関係の文書に見ることは、1951年の学習指導要領（試案）以来絶えてなかったことである。

敗戦後、それまでの超国家主義的な理念や制度が根底から崩壊して全面的な変革を余儀なくされて、教育においても経験主義ないし問題解決学習を原理とするそれへと転換が図られた。しかし、それから10年を経ぬうちにこの教育は、系統主義の教育へと再び転換が図られたのである。実践的な、あるいは理論的な大きな欠陥が出てきたから変えられたのではない。そういう検討作業を経ることなく、というよりも意識的に避けて、転換が図られたのである。教育のような息の長い営みに対する評価が、実質5年間くらいの短期間のうちに成され得るはずはない。

そしてそれから40年、いまふたたび「問題解決的な学習」に転換するのだという。これからすると、先の転換は、やはり問題解決学習の教育に致命的な欠陥が認められて行われたのではなかったことである。時の政治や経済の都合に合わせてその時その時に都合のよい教育を選びとるといっているのであれば、人間は政治や経済のための手段・道具でしかないことになる。いま脚光をあびているかに見える「個性重視」や「問題解決的な学習」を推進しようとする動きは、果たして、教育は政治や経済の政策に従属するものだ、というこれまでの考え方から脱却してのものであるのかどうか。今回の中教審答申を見るかぎり、明確なことは、社会や経済、とくに経済の行きづまりを打開することを目的として、そのための重要な手段として今度の教育の転換が画されているということである。

新教育発足時を除いては、人間のために教育を選びとり、人間のために教育を行うということは絶えてなかった、といわなければならない。それは今回の答申においても変わらない。たとえば、臨教審答申以来のことだが今回の答申においても、基礎・基本の徹底が強調されているが、この基礎・基本が子どもの行なう追究活動の外側に、子どもとは別個に立てられていることがわかる。むろんのこと基礎・基本にかぎらず教育内容は子どもの外側にある。しかし同時に、この外にある内容は、子どもに対してそれ自体への肉迫を呼びかけるものでなくてはならない。どんなに立派な内容であろうとも、子どもがそれとぶつかり対決することが保証されていない限り、子どもがそれをわが物とすることはできな

いからである。単に子どもの外側にあるというだけでは、いまだ教育の内容とは呼べず、単なる内容一般にしかすぎないのである。こうして、基礎・基本が大事であると叫べば叫ぶほど、子どもがそれと対決してわが物としていく必然性についての配慮がなされていなければならないことになる。つまり、教育内容と教育方法との統一的な把握が是非とも必要だということである。

今回の答申は、繰り返して「これまでの教育」と記しては、その難点をあげている。それによれば「これまでの教育」は、「知識を一方向的に教え込むことに偏りがちであった教育」であり、「知識の習得に偏りがちであった教育」であり、「単なる知識の伝達や暗記に陥りがちな内容」による教育であったと書かれている。そしてもう一方では、基礎・基本的な内容を厳選することを強調し、その内容が確定的に示されている。このことは、徹底すべき基礎・基本が確定してあるもの、つまり子どもの行う追究とは関係なく、基礎・基本は決定されて存在するものだけということになる。

もはやいうまでもない。ここにある内容与方法との関係は、内容優先と方法追随のそれである、といわなければならない。つまりこうである。これまではあまりにも大量の知識を系統主義の教育で詰めこんできた。今回も大事な知識を徹底して教えるというこれまでの方針は変わらないが、今度からは、一方向的に詰めこむのではなく、もっと内容を厳選して、それを「問題解決的な学習」を通すという方法でその徹底をはかることにする。このように受けとめてよいであろう。

教える内容を先に決定し固定してしまうと、あとはもう教え込むよりほかに手はないことになる。そのための方法が「問題解決的な学習」だということになるらしいけれど、しかし答申は「自ら学ぶ、自ら考える」ということも同時に強調している。子どもが自主的になればなるほど、主体的になればいっそうのことであるが、子どもが自分自身の問題関心に従って学習の対象を選びとり、それを納得のいくまで追いかけることになるから、当然のように、教えるべく予定されていた内容から外れたり越えたりすることになる。これは、方法というものは内容によって一方向的に規定されるものでないということである。それが教育における内容与方法との有機的関係である。教師が「問題解決的な学習」の組織に成功すればするほどそういうことになる。

改めていうまでもないが、正常なあり方で教育が進められているかぎり、内容が方法を規定し、同時に、方法が内容を規定することになる。内容と方法の相互規定にもとづく両者の統一的な把握があつて、方法は始めて子どもの追究を助け促すことのできるものとなり、同時に内容（基礎・基本）も一人ひとりの子どものなかに体制化されるということである。この場合の基礎・基本は、静的で固定的なそれではなく動的で相対的なそれであり、また一人ひとりが個性的なあり方において保有するものだけということになる。もしこういう認識がないならば、「問題解決的な学習」といってもそれは形式だけのことになって、実質行なわれることは系統主義で教えるのと変わらないことになる。指定した内容を、動かさないでそのまま教えることのできる唯一の方法こそ、まさしく系統主義教授なのである。

しかし、子どもが主体的に考え、創造性を伸ばすようにすることが教育の課題だとした場合、そのことの達成は系統主義の教育でも可能なのであろうか。果たして、問題解決的に考えることがなくても、人間は主体的に、創造的に考えることができるものだろうか。

教育には問題解決学習かまたは系統主義教育以外にはないが、果たしてどちらの教育が子どもの主体性や創造性を育てることができるのであろうか。

1 俯瞰的考察

(1) なにを考えるか

この章では、まず論文の結論を明らかにするところから始めたいとおもう。そして次章以下で、そのような結論を下さざるを得なかった事実を提示して、結論について大方の納得を得たいとおもう。

まず3点について論文の結論を明らかにすることから始めたい。

第1に指摘したいことは、問題解決的学習と系統的学習（これは、系統主義教育・系統的教授と同義ではない）の二つは、本来的に対立するものであり、たがいに相容れることのない異質のものであって、二つが結合することも、統一されることも決してあり得ないということである。二つの正しい関係は、一方が行き過ぎたり行きづまったりしたときに、それを否定し拒否するというかたちでもう一方が登場してくる、というものである。

この関係は、問題解決学習と系統主義教育との関係においてもおなじである。教育基本法第10条の「教育は、不当な支配に服することなく…」という重要な規定にもかかわらず、というよりも、こういう規定を設けざるを得ないほどに、教育はいつも不当な支配を受けてきたのであるが、教育は、そういう外側から持ちこまれる要請に応じるためには、人間・子どもを道具・手段として取り扱う以外にはなく、そのための有効な方法・手段として系統主義教育を採用するというのが、これまでの繰り返しかえしであった。この教育を採用すれば、外からの要請にあわせて欲しいがままに内容を盛り込むこともできるし、またそれを順序よく教えることも容易だからである。そうして、この教育が行きづまったあと、問題解決的学習の採用へと転換が図られていくのである。敗戦後がそうであったし、そして、経済発展の上で消極的な展望しか持てない現在がまたそうである。

第2に、それにもかかわらず問題解決的学習と系統的学習（ここでも、これは系統主義教育・教授と同義ではないと繰り返しかえしておきたい）の二つは、人間個人や社会の発展にとってどちらも不可欠だということである。どちらかの一方ばかりで進むと、個々の人間や社会はある偏りの中に閉じこめられて、ついに硬直硬化して動きが取れなくなることになる。人間や社会はいつも硬直硬化する寸前に、あるいはそうなった後で、全面的な拒否や否定というかたちをとって、今度はもう一方のほう、ほとんどの場合それは問題解決的なあり方のほうへと反転していくのがこれまでの常であった。

しかし、二つの学習の交替は必然だとしても、筆者は、昭和40年代にピークに達し、昭和50年代にはさまざまな歪みを露呈したあの系統主義教育を決して是認することができない。あの当時存在したものは、保守主義の系統的教授であれ進歩主義の系統的教授であれ、それぞれの立場から一定の知識体系を選びとり、それを系統的に教えこむというものであった。むろんのこと、保守的な系統主義の立場のほうによって教育の大勢が展開されていったのは周知の事実であるが、いずれにしろ、子どもの外側からのみ教える内容を選定し確定して、それを注入したのであった。忘れてはならぬことは、その結果、若者をして学ぶことそれ自体を嫌悪させるようになったということである。

追いつけ追い越せの後進国においては特に、目先の経済発展が最優先課題になって、国

家的規模で系統主義教育を教育の基本形態として採用して猛進することになりやすいが、追いつけ追い越せが行き詰まってくると教育を方向転換せざるをえなくなる。それまでの教育では、目先の対応に巧みな人間は育っても、「先行き不透明な社会にあつて、その時々々の状況を踏まえつつ、考えたり、判断する力が一層重要となってくる」（今回の中教審答申から）、そういう事態に対応できる人間を育てることができないからである。ついでだが、断片知識の記憶量で日本は世界に冠たる学習成績大国を誇っていたが（決して学力大国ではない）、この地位はいま他のアジアの国々に移りつつある。日本が後退したからではない。日本以上に猛進しているのである。計算がよくできて断片知識を溜めこんで高得点を上げることは頭のよし悪しとはほとんど関係がないらしい。

第3に、科学の既成の成果を体系的、系統的に学ぶことなしには、人間の成長発展は原始時代の人間のそれにとどまらざるを得ないけれど、しかし学校教育における教育の基本形態は、時代状況がどうであろうとも、あくまで問題解決的学習に求められるのでなければならぬ。人間が生きることに充実を感じ、明日に生きる希望と勇気を与えられるのは、既成の枠をうち破って新しい自分自身の枠をつくったとき、またはその可能性が出てきたときだからである。すなわち、人間回復を保証するものは問題解決的学習だけだということである。そうして教育は、既成の枠の中に居着いて動かない保守的な人間を育てるのではなく、新しい枠を立て自分をきり開きつつ進んでいく人間を育てる営みなのである。

(2) 展開のための視点

この論文は人間形成における問題解決的学習、さらには系統的学習（系統主義教育・教授ではない）の位置や意義を考えることを目的とするものであるが、この作業をなるべく教育から離れたところで行うことにしたい。というのは、問題解決的学習とか系統的学習とかの言葉を使うと、すぐに教育の色で染め上げられ、その中であれこれ言うことになりやすいので、そういう狭さや拘束をできるだけ避けたいと思うからである。もう一つ重要な理由は、この論文の構想がもともと、教育というよりも人間や社会についての観察や考察に導かれてのものであるので、人間や社会という大きな枠の中で教育を考えるようにしたほうが説得性が増すように思われるからである。

まず問題解決的学習と系統的学習の二つについて次のように表わすことにしたい。系統的学習のほうは、主体の問題関心をもとにして行う学習ではある（断っておくが、系統主義教育・教授では主体の問題関心はその展開の基軸とはならない）が、他人の行った既成の追究を、その他人が示す事実と論理にしたがって、さらに順序や系統にしたがって、言い換えれば、他人の枠にしたがって、その枠の中で理解していくものである。これを端的に、《他者の枠にしたがっての思考》あるいは《他者の枠の中での思考》と呼ぶことにしたい。これに対して問題解決学習のほうは、主体の問題関心を基軸として自分自身の枠を立てて事実をとらえ、かつ、とらえた事実とそれを関連づける論理が全体性と整合性を確保しているかどうかを問いながら、したがって事実をとらえなおす営みを通して自分の枠そのものと論理とを検討しなおしながら、事象や事態についての本質的な把握を達成していく営みであるから、これを《自前の枠を立てての思考》と呼ぶことにしたい。《思考》という言葉を使ったが、《思考》の代わりに、場に応じて《学習》とか《追究》とかの言葉を使うことがあることを断っておきたい。

人間がものを考える場合、二つのタイプの傾向がある。《他者の枠の中での思考》ない

し《他者の枠にしたがっての思考》によって物ごとを理解することでほとんど不都合を感じない人と、《自前の枠を立てての思考》によって考えを進めて、自分なりの系統を立てながら納得のいく理解を達成していく人、の二つである。この二つのタイプ・傾向について、人間の事実を提示し実証することが、論文の第1のねらいである。

二つのタイプ・傾向のいずれか一つが個々の人間の中に、確固不動のものとして体制化されて固定的に存在するのではない。のちに人間の成長発達の過程を見るので了解をうることができると思うが、どの個人も二つのあり方の《思考》や《追究》を経験しながら成長しているのである。したがって、個人によってどちらかが優勢的であるという基本的な体制のちがいはあるが、だれもが二つのあり方の《思考》ないし《学習》《追究》を行なうことのできることを、したがってこれら二つの能力を育てることの重要性を指摘するのが第2のねらいである。

最後に第3に、社会そのものが言ってみれば《他者の枠にしたがっての思考》と《自前の枠を立てての思考》のあいだを揺れ動きながら発展進化しているということである。これは、社会をつくるのは人間であるから、考えてみれば当然のことである。

以上の事実を承認することは、ますます、人間の行なう学習には問題解決的学習と系統的学習の二つの形態しかないこと、また、人間や社会の未来をきり開いていくためには特に問題解決的能力が重要だという認識に行きつくことになる。

2 思考・追究のタイプからの視点

優秀さとか頭のよさには二つのあり方があるのではないか。こういう考えに筆者を導いていったのは、天才と呼ばれた人々には子どものころ低能とか劣等とかときめつけられていた人が多かったという事実であった。それでそういう人々の伝記を手に入れて調べはじめたのだが、筆者の仮説を例証するような事実を得ることはなかなかできなかった。しかし、それは考えてみれば当然のことであった。

たとえばインシュタインは、小さいころ低能といわれていたことは認めてはいるが、その原因を、自分の思考のあり方が他の子どもたちとは違っていたところに求めるよりはむしろ、学校がいけなかったと非難しているのである。かれを生かし得なかった学校が無論よからうはずはない。しかし、自分の通っていた学校は他の学校とくらべて非常に権威主義的で機械的な教授法がはびこっていたというように、学校の悪さを拡大することによって自分の側の結果の悪さ（それは決してかれの非ではなく彼自身の思考や追究における顕著な傾向・独自性に由来するものなのだが）を、縮小し合理化しようとしているのである。無理もないであろう。教師の話に随いていけない子ども、成績の悪い子どもは、即、頭が悪い子どもでもある——こういうとらえ方が世間一般に行きわたっているために、現在の名誉が大きいほど、劣等生とか低能とよばれた過去の事実は不名誉のきわみであり、できれば隠しておきたいのである。長岡半太郎は、学者としても行政官としても頂点を極めた人であったが、そういう地位にあってもなお、小学校を落第したことをひた隠しにしていたといわれている。

ルソーもまた16歳のとき、進歩の見込みなしと判断されて神学校を放逐されたのだが、やはり、かれのことばによれば年少のころから「バカ」と思われていたし、「くずみたくない人間になるものときまっていた」ということになる。しかし、かれだけは例外で、自伝

の書である『告白』の中で、「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され、判断力のある人たちにすらそう思われた」と明らかにしたうえ、そう思われた理由を克明に分析している。筆者の知るかぎりでは、こういう作業を行っているのはルソーだけである。そういうわけで、筆者にとってこの書は、年来の疑問にこたえてくれる貴重なものなのである。

かれの分析を見よう。「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。(中略)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この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に進む。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」。

授業という、教師が解説・説明して、ときに理解度を確かめるための質問をしながら進む——普通授業はこのようにして進行するものと思われている。これは系統的教授の典型である。ルソーは自分の担任教師について、「忍耐づよく愛想もよく、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」と記しているが、おそらくこの授業は系統的なそれであったろう。なにしろ18世紀初めのことである。「子どもの発見」も「青年の発見」も、かれ自身の書『エミール』の出現を待たなければならなかったのである。それになによりも、小さな子どもを対象とした学校ではなく、中等程度の教育を行なう、ラテン語と宗教教義中心の神学校のことである。

系統的教授が行われていたと解すれば、ルソーのいうことが理解できるように思われる。それは先の引用の、「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。(中略)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」という箇所である。既成の成果にしたがって教える内容を定め、それを系統的に順序だてて教える。これは、子どもが考えを進める空間と時間を教師の側で決定し、その中に子どもが思考を押しこめることにほかならない。このように教える内容と教える順序を確定して、子どもの考える空間と時間を拘束してしまうと、もはや子どもはある箇所に思いを凝らし、思いをめぐらせ、思いを馳せたりすることは許されないことになる。

自分の頭でものを考えるさいに不可欠なことは、自分自身のテンポで考えるということである。これは言い換えれば、主体が存分に、思いを凝らし、思いをめぐらせ、思いを馳せて考えることをかれ自身の手委ねるということであるから、したがって主体の思考は、当然のこととして教師の予定から外れたりそれを越えたりして、予想外の新しい領域に及んでいくことになる。つまり、時間(テンポ)を相手に委ねるとは、同時に空間(学習内容)を委ねることなのである。ルソーは「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」と書いていたが、これは自分の時間・テンポに従って考えることを遠慮して、教師に合わせて考えようとしたがためである。「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に進む。わたしは何もわかっていない」とあったのがうなずけよう。なによりも、系統主義教育は教師が用意した時間と空間の範囲内で進んでいく教育なのである。

以上のように考えても、まだルソーには系統的教授が不適切だという判断を下すことは

できないという人がいるかもしれない。というのは、かれが思いを凝らし、思いをめぐらし、思いを馳せることを欲するならば、かれの欲する箇所で自由にやらせておいて、それがすんだ後でまた教師が用意していた内容を予定していた順序で教えればよいではないか、と考える人がいるからである。しかし、これは言葉の上だけの考えであり理屈にすぎない。人間だれしものことであるが、ある箇所に思いを凝らし、馳せ、めぐらせると、そのあとはまた他人が用意し仕組んだ枠にもどってきて、その中で他人の示す順序に素直に従って考えることはまず不可能、というのが普通なのである。思いを凝らし、馳せ、めぐらせる度合いが強く大きいほどそういうことになる。

ルソーはこう記している。「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、発酵し、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」。

もはや明白であろう。「長時間の混乱した動揺の後」「信じがたい困難さ」を経てようやく「事物が一つ一つ整然と」してきて、「わたしの思想（考えのこと・筆者注）は頭の中でまとまる」のだと言うルソーである。これだけの混乱を経てつくられた考えが教師の側で準備していたものと一致して、つぎの段階には教師の系統的な指導の枠の中にきれいに収まって、またそれと歩調を合わせて進む、といったことはあり得ることではない。自分自身のかかえこんだ問題に従って、自分のテンポで納得のいくまで考え進めることが生徒に許された場合、そこにつくられた生徒の側の系統と、教師が用意していた系統とは、偶然を除いて、ルソーならずとも、一致しないのが普通なのである。

もう一つ、先の引用で注意しなければならないことは、ルソーの思考の振れ幅の大きさである。これは想像力の大きさを表わすものだといえるが、そういうかれが、大きく振幅する自分の思考を抑制して、教師の練りだす事柄の範囲（空間）から思考がはみ出さないように努め、教師の指導の時間的進行に従うように努めていたのである。先の先の引用をもう一度見ると、「先生はどンドンさきに進む。わたしは何もわかっていない」と記しているが、その理由がよくわかるであろう。

これを逆にいうと、思考の振れ幅の小さい者、つまり想像力の乏しい者は、自分自身の頭で考えることが少ないために、教師の指導の枠の中に収まりやすく、自分の足では歩かないで教師の背におぼさって学ぶことになるから、逆に教師の説明をよく理解しよく覚えるということになる。他人の背におぼさっていれば、道から外れることもないし時間が遅れることもない。注意しておきたいことは、こういう生徒のほうが秀才や優等生と思われやすいことである。これは、教師自身が思考の振れ幅の小さいというのが通常であり、他者に従って知識を手に入れるほうのタイプに属していることがほとんどであるために、子どもの側のそういう秀才・優等生ぶりばかりを拡大することになるからである。また、社会のほうも、現状維持と漸進的改革の方向で進んでいるので、既成のものを受容を得意とする者を重んじることになりやすいためでもある。

反対に、ルソーのように思考の振れ幅の大きい者は、教師の説明に随いていかないで自分の頭で考えるために、説明を求めると教師とはちぐはぐになりやすく、しかも長時間を経

てようやくまとまった考えも、既成のものとは大きくずれているために、評価の埒外に放り出されて、どうしようもない低能や劣等と見なされてしまうのである。

優秀さや頭の働き方には、大きくいうと二様のあり方がある、ということからこの項の記述をはじめたが、これについては承認してもらえたと思う。

想像力の豊かな者、思考の振れ幅の大きい生徒に対して学習の場と時間を保証して、かれらを生かすのに有効な教育は問題解決的学習のそれ以外にはない。問題解決的学習は、子ども自身が抱こんだ問題を、彼自身の論理とテンポで解いていくことを基本とする学習だからである。しかしだからといって、思考の振れ幅の小さい生徒、想像力が豊かとはいえない生徒にたいしては系統的教授が適切だ、と考えるのは正しくない。既成の枠にしたがうことに充実を感じる者は極めてまれにしかないからである。

3 人間発達の視点から

(1) 反抗期が教えるもの

以上の考察から、ルソーに代表される天才的な人々は《自前の枠を立てての思考》を追究の基本とするものであり、これに対していわゆる学校の秀才や優等生の多くは《他者の枠にしたがっての思考》を学習の基本としていると言える。ところでこのように言うと、後者の人々には問題解決的学習は不向きであって系統的学習をこそ奨励すべきであるという考え方が出てくるかもしれない。しかしそれは正しくない。そういえる根拠が、人間の発達過程におけるつぎのような事実である。

反抗期という現象があるが、これは示唆的な事実である。一つには、人間の発達には、反抗が顕著に現れる時期があるということは、反抗が顕著に現れない時期もあることを表わしているということである。もう一つ、成人するまでの間、二つの時期は交互に現れるということである。これをさきの人間の思考における二つのタイプと重ねあわせて考えるとこうなる。人間は（文明によるストレスをこうむっている社会の中で育てている成長期の人間ほど、と限定するのが正しいのだが）、模倣・受容の時期と、反抗・創造の時期の、二つの時期を交互に経験して成長しているということである。

ということは、人間はだれしも模倣・受容および反抗・創造の、両方の側面を併わせ持っているということである。これが論文で重視したいところであるが、以上のような視点から反抗期を考察してみようと思う。

3歳前後までの幼児期は模倣・受容の時期だというと、いや決して全面模倣・受容ではない、それは幼児によって違うし主体的なものが認められるのだと言う人がいそうであるが、そういうことは当たり前のことにすぎない。ことばの習得ひとつ考えても、外界にあるもののすべてを真似し引き写しているわけではないからである。つまり自分を庇護する者、自分が信頼する者のあり方如何によってことばの習得は豊かにも貧弱にもなる。さらにまた、ことばの習得といえども同化と調節という過程なしには自分のものにはならないのである。同化と調節を要請される場は個々によって違うし、また要請される場の違いによってことばは豊かにも貧弱にもなる。だから、そういう主体的な要素をぬきにして、ことばの習得を考えるわけにはいかないのは当然のことである。にもかかわらず、この時期における全体的な傾向ないし基調を、受容の時期ととらえようというのである。ひどく思考力に欠けないかぎり、幼児期であれ他の時期についてであれ、それを模倣・受容の時期

という時にはどの人もそのようなものとして言っているはずである。

受容の時期のあとに起こる変化の大きさから、この時期を第1反抗期とか自我発現の時期とか呼ばれているが、ここで注目すべきことは、例えばこの時期のこばの発達を見ると、3歳をすぎるところから、自分で考えて言葉をつくらうとするために、特にこばの活用の誤りが顕著になるということである。時実利彦はこれについて、言語障害が起こったのではないかと心配する親がいるほどであるが、実はこの時期に、ほんとうにこばを身につけている、と記して、第1反抗期にこばの乱れが見られた子どものほうが、その後の言語発達が格段に高い、という調査結果をあげている。これは周知のことであるが、なお多くの示唆を与える事実である。すなわちこうである。発達過程には停滞、退行、回り道といった一見マイナスの現象が起こるが、しかしこれがないと、あとの発達が弱いもの、小さなものになるのだということである。

これからすると、人間の成長発達を、直線的な上昇過程をたどって成長していくことをもって成長の望ましいあり方だと考えることがもしあるとすれば、それは誤りであることがわかる。逆に、健全で望ましい発達であればあるほど、一本調子の上り道のそれではなく、後戻りや行きつ戻りつの過程を含んでいなければならないということである。すなわちこの事実は、受容や模倣を通して得ただけのもの、いってみれば貰いものままでは決して自分自身のものとはならないこと、したがって、それをいったん否定し破壊して、今度は間違いをおかし試行錯誤を繰り返しながら自分で自分のものをつくり直さなければならないということを表わしているのである。

一見無駄な、というよりマイナス・イメージのつよい回り道や停滞や退行を経ることで始めて、こばであれ知識であれ技能であれ、自分の中に体制化され、自分自身のものとして自由自在に使いこなせるようになる。主体的な自分が乏しいままに無批判に手に入れたものは、いったん否定され破壊され、それを契機として自分で新しく創造していくという、一種の弁証法的な過程を経ることがなければ、それはついに貰いもので終って、自分自身のものとなり、自分自身の力とはなり得ないということである。

こういう事件ともいえるべきことがもっとも顕著に起こる時期は、いうまでもなく思春期（青年前期）とよばれる第2反抗期である。この時期に至るまでは、親や教師を代表とする比較的身近な人々の価値観をほぼ無批判的に受容するかたちで成長してきたのであるが、思春期・第2反抗期になると事情が一変する。受容してきた価値観のみならず、自分自身のそういう受容的なあり方をふくめて、これを全面的に否定し破壊して、自分の考えで自分の価値観を選びとり、新しく自分づくりを達成しようとするのが思春期である。借りものの自分を破壊して、自前の自分自身をつくらうとする模索であるから、その停滞や回り道や退行の激しさは第1反抗期の比ではない。苦しみ悩みながら停滞や回り道や退行をくりかえし、大混乱と大混沌のなかで、身をよじり身をもがくようにして、自分くずしと自分づくりの難事を達成していくのである。

人間の成長発達における反抗期を取りあげたのは、ルソーが、自分の考えがまとまるまでには「信じがたい困難さ」、「大活動」と「混沌」、「長時間の混乱した動揺」といった過程を必要とするのだと言っていたことと、反抗期とくに思春期に見られる既成のもの否定と破壊、そこから起こる停滞や回り道や退行といった過程を繰り返して、ようやくにして自分のものを創造していくすじ道が、非常によく類似しているからである。これは、

天才ならずとも、自力で自分自身のものを作るということになる、「混沌」や「長時間の混乱した動揺」の過程を経ることがどうしても必要だということをあらわしているということである。

ルソーの『告白』を見、思春期を見ると、人間が自分自身の考えを創造するということは、他人の考えをなぞったり、他人に従い随いていったりすることを通してでは決してなく、それをいったん破壊して、間違ったり、わからなくなったり、行きづまったり、行きつ戻りつしたりして自分を回復していく過程を経ることは避けることのできない必然であるということがわかる。それは自力でなし遂げていく過程であり、そういう過程を経てはじめて、自分自身の考えが育つということである。

もう一ついえることは、このような考えは、内容的に値打ちがあるというだけでなく、あちらにぶつかりこちらにぶつかりしての踏み迷いと後戻りの過程を経ているので、幅と奥行きのある、多面的多角的な考えが育つということである。これは見方を換えていうと、物ごとを追究し考えるさいの方法を自得的に学びとることに他ならない。ものの学び方の自得こそ、以後の追究をいっそう実り豊かなものにするだけでなく、また、主体自身に自信をつけさせ自立への道をいっそう確かなものにするようになる。自力で物ごとを切りひらいたという実感ほど人間に自信を与え未来に導くものはないのである。

(2) 反抗期と問題解決的思考

以上の発達の見点から考えてきたことを、論文のテーマとつないで考えるとこうなる。すなわち、成長発達における受容の時期に相応する学習のあり方には系統的学習が対応する。それに対して、反抗期における成長には問題解決的学習が対応する。そして、受容期があり、それを批判し否定し破壊する反抗期が出てきて、その踏み迷いや後退の中で、自分自身の目でものを見、自分の頭で考えることのできる自立した人間としてたくましく育っていくように、学習においても、それまでの系統的学習が一段落すると、今度はそれを否定し破壊して、自力で問題解決をはかっていく時間と場所を持たねばならないということである。系統的学習によって人間は広く浅く多くの知識を手に入れ、そのあと今度は、《自前の枠を立てての思考》でその手に入れたものを壊し、自分自身の問題に基づいて狭く深く考え追究し、広く浅かった知識を、今度は、少量ではあるが、自分自身のものとなった使いこなせる知識へと精練していくのである。これは、物ごとを追究するための方法を学んでいくということでもある。

《他者の枠にしたがっての思考》を本質とする系統的学習では、追究の方法を学ぶということはほとんど起こらないという事実には注目しておく必要がある。

しかし何度もくり返すが、人間の成長にとって重要な意味を系統的学習に認めるということは、決して過去行われてきたような系統主義の教育を承認することにはならない。系統的教授には、学習者自らの意志によって他人の追究を探し選択して学ぶということがなく、学習の要請はつねに外部からもたらされるからである。

人間は外からの要請に従わせられ受容するよう求められると、かならず学ぶことそれ自体を嫌悪し、それから逃避するようになる。これに対して、自らの意志で他人の考えを学ぶ場合には、学んだ中身そのものの問題点、さらには他人にしたがって学んだという、そういう学習のあり方が後に主体の問題となるのが普通であり、つぎの段階では、そういう自分を批判して乗り越えることが主体自身の課題となることになる。主体の選択による

系統的学習は未来に開かれているのに対して、系統主義教育・教授は未来に閉ざされているといわなければならない。

さて、何ごとであれ主体に受容を強制すると、学ぶことそれ自体を嫌悪しそれから逃避するようになるといった。いっぽう、同じように他人の考えを受け入れ学ぶとしても、主体自らの意志で学ぶ場合には、学ぶことそれ自体に対する嫌悪や逃避は起らず、学んだ中身そのものの価値を問うたり、自分の学習のあり方そのものが問題となっていくといったが、なぜこういう違いが生じるのであろうか。

ブーバーは『我と汝』の中で「犯せばかならず報復される」と人間の心理、真理を鋭く指摘している。かれに従って受験勉強で犯されてきた大学生を見てみよう。かれらは入学した途端に報復をはじめている。大学に入ったらもう勉強だけはしたくないという学生がいま非常にふえているからである。勉強そのものを嫌悪し、それから逃避しているのである。どんな人間でも自分自身の内側の必要とは関係を認め得ない勉強を強いられると、自分を殺し自己を無にして、ひたすらにそれを受容し、暗記に励むより以外にはないことになる。そういう生活を長く続けてきてようやく解放されると、もうこんな生活だけのご免だという気持ちになるのは当然であろう。こうして入学試験を無事に通過すると、その時から、暗記どころか、学ぶことそれ自体を嫌悪し、それから離脱し逃避するようになるのである。もう勉強だけはやりたくない、——この場合報復が、勉強そのものへの嫌悪、それからの逃避となっていることに注目しておきたい。

筆者は系統主義の教育をしりぞけて一方では主体自身が選びとったものによる系統的学習を是認したが、しかし自分で選びとったものであれ、主体がそれに対して後に抵抗し報復をするということはないだろうか。むろんのことそれはある。人間は他者に従属すると、かならずやその相手に後で仕返しをせずにはいない。しかし、その仕返しのあり方がちがうのである。夏目漱石は『こころ』という本の中で、自分の通っている大学の教授の講義よりも「先生」の談話のほうが有益で有りがたいと慕いよって、自宅にしげしげと通ってくる「私」にたいして、「先生」をしてこう言わせている。「私は今のあなたからそれほどに思われることを、苦しく感じています」、「かつてはその人の膝の前にひざまずいたという記憶が、今度はその人の頭の上に足を戴せさせようとするのです。私は未来の侮辱を受けないために、今の尊敬をしりぞけたいと思うのです」。

これからすると、自分の意志である人を尊敬し傾倒したとしても、やはり報復はある。たいした考えの持ち主ではなかったと後で知って、そういう人間に傾倒したことにはいまいましさを屈辱感を味わい、そこから反転して今度は、当の相手を嫌悪したり軽蔑したりするようになるのである。それは、もっとすぐれた考え方に出会ったとかいったことから起る劣ったものに対する否定であるが、同時に、新しく出会ったよりすぐれたものに対する尊重の念があり、今度は、それまでとは違った新しい学習、追究が行われることが予想されるのである。未来におけるより以上の前進である。この点、学ぶことそのものに対する嫌悪や逃避を生んだ、あの勉強の無理強いとは決定的に異なるといわなければならない。

同じように他者の考えを受け入れ学ぶとしても、他人から強制されてする勉強と、自分から求めて他人を受け入れ学ぶのとでは、天と地ほどに違うということである。

4 社会の変化発展の視点から

(1) 社会の弁証法的発展

ここでは標記の視点から考察するが、その目的は、社会の変化発展といってもそれは人間の手によって惹き起されるのであるから、人間の成長発達におけるそれと同じような過程を経ることになる。すなわち、社会の進化発展においても、現状の基本的な枠組みを肯定し受容することを基調として、それを強化拡大する方向に漸進的に変化発展していく段階が一つある。もう一つは、既成の枠組みの急進的な否定と破壊を契機として、まったく新しい枠組みをつくる（創造する）ように動いていく段階である。後者の段階においては、新しい理念および制度が確立されるまでのあいだ、ルソーが個人的な自己分析で示したことがそのまま見られるのは興味深いことである。かれはこう言っていた。「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」。

これまでの社会の歴史をみると、ルソーという一個人で見たように、また人間の成長発達の過程で見たように、二つの段階のあいだを、振り子のように揺れ動きながら変化発展している。近世以降を見てみよう。まず貴族階級の専制支配からもたらされた不平等社会は、近代市民革命の勃興によって平等を原則とする社会へと変化した。しかし、この社会も貴族に代った産業資本家が、当然のことだが、自己の利益や権力の強化拡大を図った結果、今度は資本主義による不平等社会を生み出すことになったのである。これに反抗する人々が社会主義によって平等原則の社会を実現しようとしたが、これもまた、社会主義的な専制支配をはびこらせて不平等社会をつくることになった。こういう社会主義的な不平等社会に対する不満が爆発して、旧ソ連圏や東欧でまた市民革命が頻発したというのは記憶に新しいところである。そして、このような変化と変化のあいだには必ず、革命といった混乱、混沌、動揺があったのである。

文化人類学者のターナー Victor Turner (1920～) は、人間や社会の変化発展のあり方について、一種の弁証法が認められると指摘して、ほぼこういうことを言っている。

社会には、構造 (structure) つまり、ある一定の規範が支配的で、制度化され抽象化された性質を特質とするような状態にある場合と、もう一つ、コムニタス (communitas) つまり、規範や構造といった性質の存在しない、非構造 (anti-structure) を特質とする状態にある場合との、二つの状態がある。社会の変化発展とは、この二つの状態のあいだの移行のことである。ある一定の構造から、より上位の構造に移行するときには、非構造の境界的領域 (liminality) を通過しなければならない。このリミナルな過程においては、それまでの構造が全部こわされ、既成の属性を失った、裸で直接的な、自然の状態になってしまう。一定期間、そういうリミナルな状態におかれ、そこを通過することによってはじめて、次の段階へと進むことになり別の新しい構造になっていく。ある構造が強化固化した社会が、つぎの新しい構造の社会に移行するときには、このように、それまでの構造がすべて壊れるようリミナルな過程を経なければならない。

コムニタスとは、それまで構造の外側にあったもの、周辺にあったもの、劣位であったものが、構造が硬化して変化に対応できなくなるなどの理由から、構造に対抗するものとして現れてくるところから生じるものであり、この対抗者の出現によって構造はコムニタスへと解放されていく。そしてコムニタス経験を経た後、再び活力を得て新しい構造に移

行していく。偉大な歴史の転回をみると、必ず構造の極大化があり、それが新たなコミュニティを求める革命的な努力をつくり出している。コミュニティが極大化する場合には、今度は構造の極大化を惹起させることになり、ふたたびコミュニティを求める努力をつくり出すことになる。社会は、この二つの状態のあいだを揺れ動きながら変化発展していくのであり、そこには一種の弁証法（dialectic）がある。以上がターナーの考えである。

(2) 社会発展の弁証法と問題解決的思考

人間の成長発展における弁証法の存在。社会の変化発展における弁証法の存在。そして人間を見ると、一方に《既成枠にしたがっての思考》で物ごとに対処しようとする多数の人々の存在がある。他方に《自前の枠を立てての思考》で対処しようとする少数の人々の存在がある。二つは、主として後者が台頭することによってそれが否定的契機となり、弁証法的に発展していく。そして、人間であれ社会であれ、多数者や大勢を占める側にいる者はいつも構造の側に位置している。しかも構造は、いったんその位置をしめると、つねに現在の状態を強化拡大し、ついには極大化するように動いていく。こうして、人間は既成のものによって逼塞せしめられ押しつぶされ弾き出されて、構造の外側にあったもの、周辺にあったもの、劣位であったものが構造に対抗するものとなることを歓迎するようになり、それがリミナルな状態をつくり、今度こそ人間を受け入れ生かすはずの新しい構造へと上昇を試みるのである。この過程が社会の発展であり、人間の成長発展である。

さてひるがえって教育の歴史を見ると、教育もまた系統的学習と問題解決的学習の二つのあいだを揺れ動いてきたし、これからもそうであろう。他の、第3の可能性としての教育が出てくるのがこえまでなかったのは、はじめから存在しないからである。

第1であれ第2であれ反抗期は《自前の枠を立てての思考》をする時期であり、この時の学習のあり方はまさしく問題解決的学習である。反抗期の前にある段階では《既成枠にしたがっての思考》を行っていて、これは系統的学習の相応する。個々の人間の場合もそうで、大多数の人々は、通常においては、《既成枠にしたがっての思考》で生きている。そしてこちらの方が大多数なので、既成のものへの反応時間が早い者ほど集団の中心に近い位置に場所を占めることになりやすい。これにたいしてごく少数の天才的な人々は、《自前の枠を立てての思考》でいつも考えを進めようとしている。すなわち、問題解決学習を行おうとしている。それだけに、ルソーがそうであったように、考えるのがおそくなり、また既成の考えとはちょっとずれたりしているために、大体この人々は周辺のところに置かれることが多い。

人間の学習や教育になぜ系統的学習が必要なのか。筆者は、端的に、系統的学習で得たものはかならず主体自身によって否定され破壊されずにはいないし、それを契機として自らが主体となった問題解決的学習が始まり、貰いものならざる自分自身の考えがつくられるばかりでなく、自分の力で物ごとを追求することのできる学び方を自得した人間となることができるからだと考える。明日の人間や社会の新しい展開は問題解決的学習の保障なしにはあり得ないということである。

【参考文献】

Victor Turner; THE RITUAL PROCESS –Structure and Anti-Structure
Cornell University Press