

# 体系と教育 (1)

——無意識と教育——

\*本 間 明 信

## System and Teaching ——Teachers' Unconsciousness and Teaching——

HOMMA Akinobu

### 要 約

教育のために体系が作られる。教師が子どもの発言や、思考、行動を理解できない背景に教師の「無意識」がある。ユングの個人的無意識という概念、ユングが夢の解釈のためにとった方法が、授業における子どもの思考を探るために有効である。

**Key words**：教育、体系、無意識、異文化

### はじめに

毎日授業しながら、教師は自分が教えようとする考え方が、生徒になかなか理解されないことを感じている。生徒の側からすれば、教師の考えがなかなか理解できない、ということが毎日起こる。この常に起こる現象は、単純に頭の良し悪しというような個人的な能力の問題を超える関係をあらわにしている。教える側と教わる側の必然的な関係として重要な意味をもっていると考えてみよう。

通常、教育を計画する場合、まず教えるべき体系が存在するものと考えられている。つまり体系があって次に教育がくるという順序である。

このことは日常的に学校教育の体系のなかで起こっている。「うちの高校に入るのなら、これぐらいのことはできてもらわないと困る……」。大学でも「わが大学院に入るのなら、これぐらいのことは……」……要するに、教えるべきこと（体系）があるのだ。教えるべきことがあって、それを教えるには教わる側にその

ための条件を備えておいてもらいたいというわけである。

学校という制度は、いわゆる「フォーマル」な教育の典型である。教育をシステムティックに（体系的に）順序を踏んで教える、のが得意である（逆に道德のようなものは不得手だ）。教育と体系とは切り離せないし、学校と体系も切り離すことはできない。

通常は、体系があるから教育する必要がある、と思考が働く。教えるべきことがあるから教えるという理屈である。しかし、よく考えてみると、教えるべきことというのは、それほどはっきりしているものではない。どう教えるかという前に、教えるべきことをどういうものとするのかが問題になる。そこで教えるべき「体系」と「教育」との関係を考えてみることにする。

### 教えるための体系

教育と体系の関係を裏返して考えると、教えるには

---

\* 教育臨床研究センター

「体系が必要」、体系がないと教えられない、ということになる。さらに進んでいえば、体系があるから教える、のではなく、教えるために体系が作られるということだ。(そして、学問の最先端の研究に携わっているわけではない教師は、実際毎日のようにこの体系と向き合うことを繰り返している。)

実際に技術科学分野では、それがはっきりしている。看護学などは典型である。本当は、教育方法をはじめとして教育学の大部分がこれに含まれると考えなければならない。

一般に、教える場合、体系があることはその意味で大変ありがたいことで、方法も順序も体系に従っていればよいことになる。そして、その体系を学ぶことが教師のもっとも重要なことになる。けれども、もともと教師たる者、教師になる者は、多かれ少なかれ教えるべき体系を学んできている。だから、教授＝学習の場面は、体系を学んでそれを内面化、いわば肉体化した者(教師)が、体系を知らない者(学習者)に教えるという構図をとることになる。教育が行われる場面、教師と生徒が対峙する場面とは、知っている者(できる者)が知らない者(できない者)に教えるという場面である。そこで一番大きな問題は、教える側が、教わる(知らない、できない)側のことを「知らない」ということだ。

## 子どもの考えを尊重する

教師はなかば強迫観念のように子どもの考えを尊重するようしつけられている。いつでもそうしようと授業に取り組んでいる。ところが実際には、教師が理解できない子どもの考えに毎日ぶつかることになる。そういう子どもの考えを生かすにはどうしたらいいのか。

この問題を考えるうえで、これまで教育学ではあまり関心の持たれなかった「無意識」という概念が役にたつように思われる。子どもの考えを尊重するにはどういう手だてがあるか考える前に、教師が子どもの考えを理解できなくなるという事態が起こるのは何故か、どんな現象なのかを明らかにしておく必要がある。

教える(知っている、できる)側と教わる(知らない、できない)側のそれぞれの体系が違っているのである。ある体系からみると、それと異なる体系は、理

解できない(奇妙な、理屈にあわない、でたらめな、間違っている、……)ものに見える。しかもそれぞれの体系は自分自身の体系については無自覚である。ひとの体系の矛盾には気づくが自分自身の矛盾には気づかない。これが「無意識」に典型的な状況である。

## 無意識

体系を内面化、肉体化するとはどういうことか。それは体系について「無意識」になっている、ということである。

教育の世界で「心理学」といえば、実験や統計による「科学」を自認する心理学、そして「科学である心理学」を応用する「教育心理学」が流布してきた。教育の現場で教育に直接携わる教師たちも、教育を研究する者たちも、あまり「無意識」が取り扱われる「心理学」のことには注意を向けずにきている。「無意識」を取り扱う心理学の代表、フロイト、ユングの世界は教育とは関係がなかった。最近脚光をあびている「臨床心理学」といえども、フロイト、ユングとはそれほど深い関係をもっていない。

しかし一方で、「無意識」は心理学を超えて別の学問の世界に援用されている。人間の心を取り扱うとどうしても「無意識」を避けてはとおれない。心ではないが、人間の「知識」や「感情」、「習俗」、「文化」、そして「学問」(体系)を取り扱う場合も「無意識」が深くかかわってくる。

## 「無意識」とは何か

「無意識」……日常の意味

「無意識」を国語辞典で引いてみよう。小学館『日本国語大辞典』によると、

- ① 意識のないこと。気を失うこと。
- ② (形動) 自分が自分の行為に気づいていないこと。はっきりとした自覚なしで行動すること。またそのさま。
- ③ 心理学・哲学で、意識されない心的過程。生理的活動、反射などをさす。また、精神分析学で、意識下にあり、意識や行動に影響を及ぼすが、催眠・自由連想・麻酔などの操作によらなくては意識化されないもの。潜在意識。

では、「意識」とは？

目ざめているときの心の状態。狭義には自分や自分の体験していることやまわりのことなどに気づいている心の状態。哲学では中心課題であり、特に観念論では自然や物質の独立性を否定し、これを根源的なものとする。

心理学や、哲学では難しい議論がありそうだが、ここでは、もっとも日常の使い方に近い理解をしておくことにする。ここでいえば、②の意味といえればいいだろうか。

日常の無意識の例。たとえば、久しぶりに墓参りに行こうというとき、たまたま途中通勤や通学で日頃通いなれた道、いつもの交差点、曲がり角を曲がるときに、目的の寺とは逆に、職場や学校の方へ曲がってしまうことがある。そんなとき「無意識にいつもの道に入ってしまった。……」という言い方をする。これが「無意識」である。

またわれわれは、(道を) 歩くときに、いちいち「右足を出して」つぎ「左足を出して」などと「考えながら」歩いていない。考えなくても、行きたい方向へ歩いていくことができる。これも「無意識」である。

歩けなくなった場合を考えるとよい。けがや、脳出血などで、一時的に歩けなくなって、あらためて歩く練習(リハビリ)をするときには、右足を出して、左足を出して、重心を移動して、……と、ひとつひとつ「意識的に」動作を起こさなければならない。それをくりかえし練習して、ひとつひとつを「意識しなくても」(考えなくても)できるようになったとき、「歩けるようになった」というわけである。意識している間は、まだまだ本当に「歩けた」とは言えない。意識せずできるようになったとき、本当に「できるようになった」というのである。

こうしてみると、われわれが「できる」ということのほとんどが「無意識」に行われることだとわかる。だから「できる」人間が「できない」人間に教える、というのは「無意識」の人間が「意識しなければならない」人間に教えることをさしている。

## 「無意識」の概念のひろがり

エドワード・D・ホールの『沈黙のことば』(國弘、

長井、斎藤訳、南雲堂)の中に無意識という概念は心理学以外、とくに文化人類学に強力な武器を与えたことを記している。(pp.85-87)

…無意識という概念自体は革命的なものであった。しかしフロイトが無意識に直接あたって検査することはできないと考えていたことが禍いして、その後しばらくの間というのは、体系だった分析への途が閉ざされてしまった。

と記したあと、ワシントンの精神分析医だったハリー・スタック・サリヴァンの考える無意識を紹介する。

…サリヴァンの所説は、一言にしていえば次のようになる。無意識というのは、本人以外にはあらわにされているが、本人の幼少の時期に本人にとって重要な人物から否定された部分だけは本人の目にはみえない。本人からは分裂し、本人の目にはうつらないが、訓練を受けた観察者の目には明白であり、したがって分析も可能である。(傍点本間)

この辺は、サリヴァンが言うとおりの、ホールもフロイト流に無意識を考えているようにみえる。つまりどこまでも「抑圧された」という枕詞がついてまわる。

けれども、「無意識」の概念のすごさは、そんな「抑圧」を取り去ったところにある。つまり、「本人には見えないけれども他人には見える」ということだ。この自・他の対照、対立がここでの無意識の本質である。そうだとすると重要な結論が出てくる。「文化」そのものが、ここで定義した「無意識」にあてはまるからだ。つまり「文化」は「無意識」なのである。

フロイトもサリヴァンも、人類学者の業績を大いに参考にした。……心理学者は人類学に対し社会的な存在としての人間についての知見を求めたが、他方、人類学者の方でも、精神分析の理論を援用して、文化についての理論をさらに精緻なものへと改善していくよう努めた。

その文化の中に生活する人間が気づかずに(無意識に)行っていること、または気づいてもなぜそうする

のか説明できない事柄、つまり自分自身には見えないことが、その文化の外側にいる人間、他の文化（異文化）からは見える。そこから、自分自身の文化や他の文化を理解してゆく、それが文化人類学だとすると、レヴィ・ストロースがルソーを文化人類学の始祖と呼んだのもうなずける。ルソーの時代はそういう時代だった。自然人（社会状態以前の人間）と社会人（社会状態の人間）を対立させる『人間不平等起源論』のモチーフ。ルソーの友人で敵、ディドロは『盲人書簡』を書いて、生まれた時から全盲であった者が眼の見えないことで困っていないし、数学のような高度に抽象的な学問にたずさわることも可能であることを指摘した。自分と異なる文化と接したときに自身の文化があらわになる。

### ユング「個人的無意識」……抑圧から離れて

教育において、「無意識」を分析の道具にする場合と、ユングによる無意識の定義が有効だと思われる。

フロイトと決定的に違っている。フロイトの無意識は「抑圧された意識」であった（先に出たサリヴァンもそうである）。つまり（無意識は）「意識」なのだ。ユングは、反対にまず無意識があると考え、意識は無意識から派生する。

さらに無意識に二種類あるとする。「個人的無意識（personal unconscious）」と「普遍的無意識（collective unconscious）」である。普遍的無意識は具体的な形をとると「元型（archetypes）」と呼ばれ、そのことでユングはオカルトだと言われたりする。

無意識過程は、直接には観察できませんが、意識という意識を通して意識に入り込んでくる無意識の産物には、二種類のものがあります。最初のものは、明らかに個人的（パーソナル）起源の認められる材料が含まれており、これらの内容は、個人的（パーソナル）に獲得されたものかあるいは性格（パーソナリティ）全般をつくりあげている本能的衝動過程の産物です。そしてさらに、忘却されるか抑圧されている内容や、創造的な内容が存在します。こうした種類の無意識には固有なものは特にありません。人によっては、これらのものは意識化されます。あ

る人は他の人が意識していないことを意識化しております。私はこの段階に属する無意識の諸内容を、意識化の精神（subconscious mind）とか個人的無意識（personal unconscious）と呼びます。というのはわれわれが判断する限りでは、これらの内容はすべて個人的な要素、すなわち人間の性格（パーソナリティ）全般を構成する要素からなっているからです。

もう一つの段階に属する無意識の諸内容がありますが、これらのものの起源は全くのところ不明か、もしくは個人的に獲得されたとは決して見なすことのできないものです。これらの内容には一つの際立った特質があり、それは神話的な性格なのです。この特質は特定の精神や特定の人に固有なものではなく、あたかも人類一般（mankind in general）に固有なある型に属しているのです。私がはじめて、このような内容に出くわしたとき、個人的な遺伝によるものではないかと思ったのですが、やがてそれらが種族的な継承として説明されるのではないかと考えるようになりました。この問題を解決するためにアメリカへ出かけ、純粋の黒人の夢を研究しました。そこで、これらのイメージがいわゆる血統や種族的な遺伝とも関係がなく、また個人的に習得されたものでもないということを確認し、得心することができました。それらは人類一般に属するもので、それ故、普遍的な（collective）性格を持っているのです。

私はこれらの普遍的な（collective）型を、聖アウグスティヌスの表現を用いて、元型（archetypes）と読んだのです。……

C. G. ユング『分析心理学』

（小川捷之訳、みすず書房、pp.63-64）

ここでユングがいう「個人的無意識」は、ホールが指摘する（サリヴァンのいう）「無意識」を拡張した一般的な定義になっている。ユングの「個人的無意識」はある人には「無意識」だが、別の人には「意識」であるものとされる。必ず無意識、必ず意識というのではなく、人によって異なり、時によって異なる。この「相対性」をユングは強調する。

私の言うことに、もっと注意を払って頂ければ幸



いです。無意識的なものはきわめて相対的なものであると申しました。私がある事柄に関して無意識であるときは、ただ、相対的に無意識であるにすぎないのです。しかし、あるところでは意識化することができます。個人的無意識の内容は、あるところでは、完全に意識化されますが、特定の事柄とか特定の時間では意識されません。(同, pp.93-94)

…フロイトは心的過程を静的なものとしなしていますが、私はそれを力動性や関係性を示す用語をもって話します。私にはあらゆるものが相対的なのです。無意識的なものは明らかに存在しません。ただ、ある光の下で、意識にのぼらないだけのことなのです。なぜ、ある事柄がある状況では認識され、ほかの状況では認識されないのかということは、全く違った考え方を可能にします。私か考えている唯一の例外は、神話的パターンであり、それは、事実として証明することのできるきわめて深いところからくる無意識なのです。(同, pp.100-101)

… *Freud is seeing the mental processes as static, while I speak in terms of dynamics and relationship. To me all is relative. There is nothing definitely unconscious; it is only not present to the conscious mind under the certain light. You can have very different ideas of why a thing is known under one aspect and not known under another aspect. The only exception I make is the mythological pattern which is profoundly unconscious, as I can prove by the facts.*

(*The Collected Works of C.G. Jung, Vol.18, pp.62-63*)

ここで太字にしたのは、日本語訳が誤っているからである。英語版の全集にある原文をその下に上げた。definitelyとは、確定した、はっきり限定された＝はっきり境界線が引かれた、という意味であるから、正しい訳は、「どんなことがあっても意識にならないような無意識というものはない」くらいの意味であろう。

教育の場面、授業のなかで現れる、教師と子どもとの相互の理解のずれは、ユングのいう「個人的無意識」という概念ではっきり特性づけられる。

## くりさがりのある引き算 (小1)

実際の授業で現れる教師（そしてわれわれ）の無意識の例を示そう。

小学校1年生の後半に出てくる重要な単元、「くりさがりのある計算」である。子どもたちは、 $13-9$ という問題を出される。それぞれで答を求めていると、つぎに（答を確認しない場合がほとんどである）「どうやって計算しましたか？」と問われる。考え方を重視する最近の算数ではお決まりのコースである。そこで、子どもたちはいろいろに考える。

算数教育のある（全国）研究会で公開された授業のなかで、次のような考えをノートに書きつけている子ども（男子）を見つけた。

S市, K小学校, 平成18 (2006) 年10月27日

$$13 - 9 = 4$$

男子 (K. S.)

「13から3ひいて10になったほうから2ひいて5。  
そして5になったほうから4ひく。  
こたえは4」

この子どもの考えはまったく奇妙である。理屈がとれないように見える。

実際の場合。この子はよほど自信があったとみえて、一番後ろの席だったが、身を乗り出して手を挙げていた。教師に精いっぱいアピールしたわけである。教師は（机間巡視をして、書いた内容は見ている）最後まであて（発言させ）なかった。（そのこと自体は、授業の技術として妥当だと思う。教師が理解できないものをとりあげても、授業の展開に益がないどころか、混乱しかねないから。）

この子どもの「言う」ことは本当に間違えて、混乱しているのだろうか。とにかく答は、正しい値に到達している。…そこから想像すれば、正しい手順に従っていると考えるのが自然だ。

でも、10から2ひいたら、8であって、5にはならない。5から4ひいたら、1であって、答の4になんかならない。どうも計算が変である。

この状況が、無意識が関わる典型的な場面である。無意識があらわになるのは、異なる文化が接触したときである。その異なる（理解できない、理屈に合わない）文化をどうやって理解するかヒントが、ユング

の『分析心理学』のなかにある。

ユングが夢を解釈するにあたってどういう姿勢をとるか。まず第一に夢は馬鹿げているように見える。そこから出発する。

……普通の夢は確かに馬鹿げているように見えるので、軽視してしまうのです。……しかし、理にかなってないと述べるときは恐らく理解などしてはいないということを忘れてはなりません。(p.133) ……

……夢が馬鹿げていると言ってさしつかえないのでしょうか？われわれが知っているというのは本当に確実なのでしょうか？夢は確かに歪曲なのでしょうか？予想に全く反したことを発見したとき、それがただの歪曲であるという絶対的な確信があるのでしょうか？(p.134) ……

私たちは、この1年生の子どもの説明を聞いたときに、ユングが夢を前にしたときと、まったく同じ場面に立たされているように感じないだろうか。

それではユングは夢をどう取り扱うのだろうか。

…夢をよくわからないテキストのように扱います。例えばラテン語や、ギリシア語や、サンスクリットの原文のように扱います。……私は文献学者がこうした原文を判読するために使う方法をただ夢に適

用するだけです。(p.129) ……

かくして、まず最初に夢を扱う際に言うことは、「夢の言葉を理解していない」ということなのです。……かつて目に触れたことのないきわめて稀な言葉が出てきたときは、似かよった原文の一節や似かよった語法を見つけようとします。そして、その言葉がまた出てきたところで、他の原文の知識から作り上げた公式をこの新しい原文にあてはめようとします。新しい原文全体を読めるようになれば、「さあ、これで読めるようになった」と言います。これが私が学んだ象形文字や楔形文字の碑文の読み方であり、夢を判読する方法です。(p.130) ……

言うことが理屈にあっていない、馬鹿げていると感じるのは、自分が相手を理解していないということだ、と考えることにしよう。そして、どう考えればすじが通るか考えてみよう。

## 学部学生の想像

私が担当している講義のなかで、学生たちにどう考えているのか想像させた（この小学生の頭の中がどうなっているか、本人に聞いてもわかるものではないから、想像するしかないものである）。

学生からはいろいろな想像が出てきた。とくに、13を10と3に分けた、とか9を5と4に分けた、等々の

### 【St.1】

- ①  $13 - 3 = 10$       13から3ひいて10
- ②  $13 - 3 - 2 = 10 - 2$       10になったほうから2ひいて
- ③  $13 - 5 = 8$       2ひいて5
- ④  $13 - 5 - 4 = 8 - 4$       5になったほうから4ひく
- ⑤  $13 - 9 = 4$       こたえは4

※ 恒等式の考えを使った計算（おそらく本人の頭の中では左辺と右辺を別にしている）  
つまり $13 - 9$ はできないから、 $13 - 3 \Rightarrow 10 - 2 \Rightarrow 8 - 4$ と自分に分かる計算におきかえる、  
数学の基礎概念のひとつ  
(これは数学科の学生の想像である)

### 【St.2】

13-9の考え方

$13 - 3 = 10$ となる。10となった方から2ひくと、引いた分が5になる。

そのため、この時点での答は、 $13 - 3 - 2 = 8$ となる。

引いた分が5になった方からさらに4（ $9 - 5 = 4$  …余った分）引くと、 $(13 - 3 - 2) - 4 = (8) - 4 = 4$ となり、最終的に $13 - 9 = 4$ となる。

3引いた後に2引いたのは、5という区分がこの子にとってわかりやすかったのではないか。9を分割して考えた引き算の算出方法であった。

考えは多かった。しかし、この子どもの言いつぶりをみると、「分けて (たす)」という思考があまり感じられない。

想像するしか道はないのだが、私は【St.1】の想像が正鵠を得ているようにみえる。

理由は、

子どもが言っている、2、5、5、4、という数は、すべて等式の「左辺」の数だと思われること。その点一貫している。この子はつねに左辺を説明している、計算の結果 (右辺) は原則として説明の (ことば) の中には出てこない。

【St.1】が言うように、「右辺」と「左辺」は別々にされ、「右辺」は (ちょうどコンピュータが別に用意したカウンターメモリのように) 表面には現れない。ただ最後に、答の文で言及されている。

そうしてみると、この子どもの13-9を計算するための「方針」の確かさ、ブレのなさに感動する。ひたすら「9になるまで引き続ける」のだ。

いうがどれも正確な)「言い回し」をする。それに対して (別の体系=無意識=を持つ) 教師は「馬鹿げている」と感じ、どうしてそんな「馬鹿げた」ことを考えるのか想像できなくなる。

## 結 論

新しく学ぶことを子どもが理解できないのは、あたりまえのようにみえる。けれども教師が、子どものいうことを理解できない (馬鹿げている、まちがっている) ように感じるのは必ずしもあたりまえではない。しかし、この二つの現象は、ここでみたように密接に関係していて、「無意識」が介在している。

子どものいうことが、馬鹿げていると思った時には、まず「夢の言葉を理解していない」と考え、どうやって読むかを考えるのが基本である。まず子どもの考え、説明が「正しい」として、どう考えれば正しくなるか探るのである。

(平成23年9月30日受理)

## われわれの式表記の「無意識」

われわれは、「10から2引いて…」という「言い方」を「式」にして、 $10 - 2 = 8$ と表記する。 $10 - 2$ とであればすぐに (無意識に)  $= 8$ がついてくる。けれども、1年生の子どもたちはまだその表記が確立していない。式にどの数字を書くか、それもそれほどはっきりしていないのだ。

だから、1年の前半で学習する、「7ひきの黒犬と9ひきの白犬を比べて、どちらがどれだけ多いか」という「求差」(ひきざん)の問題でも教師が苦勞する。

白犬が2ひき多いと正解 (あたりまえ……) しているのに、式を書くときには $7 - 9 = 2$  (「多い少ないはひきざん」、と習う) として平気なのだ。

教師はそれじゃマイナスになる……などと考えるが、子どもにしてみれば、「マイナスになるわけない。プラスがアタリマエ!」ということになる。

引き算の式表記にしても1年生はこれだけひとつひとつ学んでいかなければならない。だいたいはいちいち言わなくても、なんとなく「正しい (われわれの体系の)」表記を身につけていく。またそれでおおよそはいいのだが、その約束事が確立していない段階で「説明」を求めると、子どもなりのさまざまな (とは