



《特別寄稿》

思考力を育てる

琉球大学教育学部
道田泰司

一、はじめに

筆者は思考力の育成について関心をもち、心理学の立場から研究を行っている。それだけでなく大学での自分の教育実践を通して、また本学部附属小学校との共同研究や授業見学を通して、よりよい思考者を育成することについて常日頃から考えている。本稿では、これまでに考えてきたことの中で、思考力を育てる教育実践を考える上で重要と思われる事柄について論じる。

二、思考とは何か

そもそも思考とは何か。この問題を考えるにあたって、

専門書を紐解こうとするのは賢明ではない。調べれば調べほど、さまざまな、あるいは複雑な定義に行き当たらずである。さしあたりは、問題に対して反射的・機械的に反応しないこと、としておくぐらいで十分であろう。機械的に答が出せるような計算をするときは、考えているとはいわない。もっとも幼児であれば話は別である。単純な計算であってもけっこうな時間考えた末に答を出すであろう。ここから分かることは、考えるかどうかは問題そのものでは決まらないということである。学習者がどう受け取り、どう扱うかによるのである。

では思考にはどのようなものがあるのか。この問題も専門書に当たるのは得策ではない。ナントカ思考、カント

カ思考が山のように並んでいるかもしれない。それよりも、ふだん私たちが考えているときのことを考えてみよう。たとえば「子どもがほしがる文房具はなあに？」というナゾナゾはどうだろう(このナゾナゾの答えは、野矢(二〇〇四)をごらんください。考えることについて深い洞察のある本です)。おそらく、「文房具?鉛筆かな? ちがうな。消しゴムかな? ちがうな」という感じで考えるのではないだろうか。

ここに思考の一般形が含まれている。「あれかな? これかな?」と候補(選択肢)をあげる思考と、「合っているかな、違うかな」と判断をする思考である。前者は拡散的思考、後者は収束的思考と呼ばれている。思考が反射的・機械的なものではないことは先に述べた。反射的とは一つの刺激に一つの反応があること、一対一対応である。それに対して思考が反射的ではないということは、拡散的(放射状)にいろいろな選択肢が検討され、それらが収束的に一つに絞られるというダイナミズムがあるということである。

以上の話からよりよい思考者について考えることができ

る。それは端的にいうならば、「より幅広い拡散」と「より確かな収束」があることである。以下、これらを検討していく。

三、より広い拡散のために

先のナゾナゾの例でも分かるように、拡散の幅が狭いと答えにたどりつかない可能性がある。では、どうしたらより広くさまざまな可能性を検討できるようになるのか。これには、少なくとも三つのポイントがあるように思われる。

第一は「知識」である。ナゾナゾの例でいうと、その文房具を知らなければ答にはたどりつかない。一般論としていうならば、考えようとしている領域について知識をもっており経験があるほうが、さまざまな可能性を検討しやすいくなる。

とはいえ、知識や経験は諸刃の剣である。知識や経験が多ければ、確かにより多くの可能性を考えられる。しかしそれは当然のことながら、自分の知識や経験の範囲内に限られる。自分の知識や経験は、多くの場合「常識」(アタリマエこと)として、私たちの思考の範囲を制約する枠組

みとなってしまう。非常識な選択肢は検討対象としない、というような形である。それは、ものごとを迅速かつそこそこ正確に判断するために必要なことであるが、ときとしてより深い思考を阻害する。

したがって「より広い拡散」のためには、いかに自分の枠組みを超える仕組みを作るかが重要になる。そこで第二のポイントは、自分とは考えの異なる「他人」との出会いである。自分とは考えの異なる他人は、自分が気づかなかったことに気づかせてくれ、考える幅を広げてくれる。

しかし自分とは考えの異なる他人は、ときとして自分の常識とは相容れない考えの持ち主でもある。そこで重要なことは、自分の常識とは異なるからといってその考えを切っ捨てないで理解しようと努めることである。その考えに真摯に向き合い、開かれた心をもって少なくとも一度はその考えを受け入れてみることでできれば「なるほど、そういう考えもあるのか」、自分の枠組みを考え直し、広げることが可能になる。それは、問題を一つの視点だけでなく別の角度からも考えることである。自分の視点だけでなく利害を異にする別の人の視点からも考えることである。

四、より確かな収束のために

拡散的にさまざまな可能性を考えただけでは思考は完結しない。さまざまに考えた可能性を目的に照らして評価し、目的にあったものを取捨選択していく必要がある。「この選択肢は答と言えるかな?」と思考を収束させる部分である。では、どのようにしたらよりの確かな収束を行うことができるであろうか。

実はここでも、先ほど挙げた「知識」「他人」「やってみる」がポイントとなる。知識があることで、何が妥当な考えなのかの判断は容易になる。たとえば将棋のある局面を見て、次にどういう手がありうるのかは、コマの動かし方を知っていれば誰にでもわかる。しかしどれがより良い手なのかを判断するためには、将棋に対する知識や経験がモノをいうことは自明である。このような当該領域の知識に加えて、論理学の知識をもっていることは、妥当な推論かどうかを判断する上で役に立つ。

とはいえ、大事なのは「論理学」そのものではない。宇佐美(二〇〇一)は、論理的であることがどういうことか

そうすることで思考が量的のみならず質的にも広がる。

思考の幅を広げる第三のポイントは「やってみる」ことである。さまざまな可能性を考えようとしても、頭の中だけで考えるのは限界がある。しかしさきほどのナゾナゾ(子どものほしがる文房具)の例でいうと、実際に筆箱の中身を一つ一つを見てみたり、文房具屋さんに行って商品を片端から手に取って見ることは、考える上で大きな助けになるであろう。頭だけではなく、体を動かしてモノを触ることはである。

授業場面で考えたとき、より広い拡散が必要となる子にはおそらく二種類のタイプがあるであろう。一つは、問いに対して「思いつき」で答えてしまう子である。最初に述べた、反射的、機械的な反応である。もう一つは、どう考えてよいかわからず、思考が止まってしまう子である。これらの子に対する支援のあり方は具体的レベルでは異なってくるであろうが、知識を得ること、他人の考えに触れること、モノに触るなどして実際にやってみたりすることは、どちらのタイプの子どもにも、それぞれ有効であろう。

について、「異なる立場の論者による批判に対し防衛力がある(すきが無い)ことと述べている。他者の批判にきちんと反論できることが、結局のところは論理的ということなのである。であるならば、(立場の異なる)他者と意見を交わし、批判を受け、場合によってはそれをもとに自分の考えを修正していくことで、より確かな収束を行うことが可能になる。この場合、根拠(理由)を元に意見を交わす必要があるのはいうまでもない。

もっとも、このやり方は万能ではない。将棋の例でいうならば、考え方の違う誰かと次の一手を議論していたら、いつまでたっても答は出ない。将棋ならそれよりも、次の手を指してしまえばいいのである。前節でのべた「やってみる」戦略である。その手が最善かどうかはわからないまでも、思ったような展開になるかどうかは手が進むにつれて明らかになるし、その判断が的確なものであったか、わかることが多いであろう(必ずわかる、とはいえないが)。

このやり方は、一度しか行わない事柄にはあまり有効ではない。しかし同じことを何度も繰り返すのであれば、そこで学んだことが次に生きてくるはずである。教育学者パー

キンソン(二〇〇〇)はこれを、環境からの批判的フィードバックと呼び、教育において学びが深まる契機として重視した(道田、二〇〇七)。

五、問う思考

実はここまで論じてきた思考は、問題に対する答を考える思考に限定されたものであった。それ以外に、自ら問いを発する思考もある。最後にそのことを論じよう。

自ら問いを発することは、問いのないところに問いを見出す思考である。他者の考えなどをそのまま受け取るのではなく、そこに疑問を見出す。あるいは見出そうということも構えていることである。それこそが「自ら考える」ことであり、奈良女子大学附属小学校の「おたずね」を引き合に出すまでもなく、そのような姿勢をもつことは重要である。

ではそのような問う力を育成するにはどのようにしたらよいのか。この点に関しては、筆者は明確な考えを持ち合わせてはいない。しかし本稿をまとめながら、ひょっとしたらこれまでに論じてきたこと(知識、他人、やってみる)

が使えるような予感を感じたので、試みに、以下で論じてみることにしよう。

問う力をつけるためには、第一に「知識」が必要である。もちろんその領域の知識は有用であろう。しかし、知識がないからこそ問うことで理解や考えを深めていくことはできるので、この点はさほど重要ではない。それよりも役立つのは、「問いの形」についての知識である。問いは、信憑性の問い、定義の問い、時間・空間の問い、経緯の問い、方法の問い、因果の問いなど、いくつかの形がある(道田、印刷中)。それらの問いの基本形(質問語幹)を知ることが、問うことを容易にし、問いを通して思考を深めることを促進するであろう。

問うためには、「他者との相互作用」が役に立つ。他人の問いに触れることで学ぶこともあるであろうし(二)なるほどこういう問いがあるのか)、他人から問われる経験を通して学ぶことができるであろう。あるいは、問うことを当然のこととし、問うことを歓迎する雰囲気を集団全体が持つこと、すなわち問う文化があることは、さらに問うことを後押しするに違いない。

問いには「やってみる」が必要である。実際に問うてみることで、適切な答が得られたり、答が得られないまでも問いに対する賛同が得られたり(「いい問いだね」、あるいは問いを考える過程で自分なりの理解が進むかもしれない。これはすなわち、問うことの有効性を実感することであり、さらに問うことを動機づけるであろう)。

実際に問うてみるといっても、日常的にはあまりやらないことなので難しいかもしれない。そうであるならば、意識的に問いを作ってみる機会を用意し、問うことを強要するのも有効かもしれない(この題材に対して一人十個問いを作ってみて「らん」というように)。問いを立ててみなければ、その有効性を感じる機会を得ることもできないからである。

以上、問う思考を促進するためのポイントを、知識、他人、やってみるの三点から、ために論じてみた。もしこの議論に破綻がないのであれば(筆者はそのように感じているのであるが)、拡散的な思考や収束的な思考のみならず、問う思考においても、知識、他人、試行錯誤的にやってみることはどれも、思考を開始し、深めるための

資源として役に立ちそうである。といってもそれらが、どういう思考に対してどういう点で有効かはそれぞれ異なっている。そのことを念頭に置き、子どもの思考力を育成するに当たってこれらのどれかが利用できないか常に考え、試してみることが、教師に求められることであろう。

引用文献

- ・道田泰司 (二〇〇七) 批判的フィードバックのある教育 琉球大学教育学部紀要、七〇、二二二―二二五。
- ・道田泰司 (印刷中) 問いある教育 琉球大学教育学部紀要、七一。

- ・野矢茂樹 (二〇〇四) はじめて考えるときのようになり PHP文庫。

- ・パーキンソン、H・J、平野智美・五十嵐敦子・中山幸夫(訳) (二〇〇〇) 誤りから学ぶ教育に向けて ―20世紀教育理論の再解釈― 勁草書房。

- ・宇佐美寛 (二〇〇一) 国語教育は言語技術教育である 明治図書。