「知識」と「理解」
——「知る」ことと「わかる」こと——

東京大学教授 吉田章宏

「指導と評価」86年 6月号

はじめに

「指導と評価」という脈絡の中に、「知識」と「理解」の問題を位置づけ、明らかにすること、これがこの小論の課題である。

「知識」と「理解」のそれぞれに「 」がつけられているのは、「知識」「理解」「態度」という学力論（板野登編著『能力・学力・人格』日本標準、一九七九年参照）の脈絡や、「知識」「理解」「応用」「分析」「総合」「評価」という教育目標の分類学（D・P・オースベル、F・G・ロビンソン著、吉田章宏・松田弥生訳『教室学習の心理学』黎明書房、一九八四年参照）、もしくは教育評価論の脈絡で考えることが求められているのかもしれない。しかし、ここではそれはしないことにしたい。これまで数多く為されてきたそうした仕事に、わたくし自身、あまり適していないからである。

ここでは、むしろわたくしなりに、上記の意味での「 」の枠を取り払って、知識と理解について自由に考えるところを述べ、読者のいささかのご参考に供する努力を試みることをお許しいただきたい。

「知識」ということばと「理解」ということば

知識と理解について考える手初めに、先ず、類語辞典（大野晋・浜西正人著『類語新辞典』角川書店、一九六一年）で、これら二つの言葉の意味の関係を調べてみることにしよう。

図書分類法に倣った十進分類方式による「語彙分類体系表」において、「知識」と「理解」は恐らく同じ大分類に属しているであろうと思う人が多いのではないだろうか。が調べてみると、そうはなっていない。「知識」は、大分類「性向」（6）の下で、中分類「才能」（67）、小分類「学識」（675）のなかの一項目になっているのにたいして、「理解」は、大分類「心情」（4）の下で、中分類「思考」（41）、小分類「認識」（413）のなかの項目となっているのである。この違いは、もち論、分類体系作成における考えかたによるものに過ぎないと言ってしまえば確かにそれまでであるが、しかし、興味ぶかいことがいくつかあることに気がつく。「知識」には、「知ること、知っている内容」との意味の解説があり、「知

性が認識という作用を成り立たせる。その認識の結果得られた確実で根拠のある事柄が『知識』である。」（傍線引用者）と注記されている。最も近い類語としては、「知見、良識、常識、学識、教養」などが挙げられている。「理解」には、「物事の道理をのみ込むこと」の意味が与えられ、数多く挙げられている類語の中では、「解釈、把握、理会、会得、了解、納得、体得、感得」などが目につく。

「知識」は、単なる「知」ではない。「知識」は認識を通じて獲得されるべき目標となる「知」なのである。したがって、個人の持つ「知」のすべてが、「確実で根拠のある事柄」としての「知識」であるわけではない。しかし、知識には、浅い知識、狭い知識、貧しい知識もあるではないか、それらは、果たして「確実で根拠のある」と言えるか、との疑問も生ずる。が、それらは、深い知識、広い知識、豊かな知識との対比において相対的に、そのように性格づけられるのであって、ある特定の時代・文化・社会の特定の知識が、たとえ浅く狭く貧しくとも、その時点においてやはり「知識」の性格を持つことに変わりはないと考えても良いであろう。さて、では、「知る」は何処に分類されているか。「知る」と「分かる（判る、解る）」は、ともに、「理解」の類語として位置づけられているのである。我々は、「知る」は「知識」と近く、「わかる」は「理解」と近い、と考えがちである。しかるに、「知る」も「わかる」も、「理解」の下に含められているのである。これはどうしたことだろうか。

英語では、know と knowledge, understand と understanding、ドイツ語では wissen と das wissen, kennen と die kenntnisse, verstehen と das verstaendnis、フランス語では、connaitre と connaissance, comprendre と comprehension、ロシヤ語では、знать と знание, понимать と понимание である。なぜ日本語では、「知る」と「知識」、「解る」と「理解」という対応でないのか。「理解」も「知識」もそれぞれ「……を獲得する」と言うことはできる。しかし、「理解する」と言えるのに、「知識する」とは通常言えない。つまり、「知識」は上記の性格づけに対応して、「知る」の目標あるいは結果であるのに対し、「理解」は「わかる」の目標あるいは結果とともに、その過程あるいは働きも意味することのできる言葉なのである。この点、「理解」は、「知識」よりも「認識」に近い。「知る」は、「領（し）る」と同源で、「ある現象・状態を広く隅々まで自分のものとする」という意味だという。他方、「わかる」は物事の筋道や成り立ちがはっきりすること、である。「わかる」が「分」や「解」や「判」のような字で表されることには、「わける」ことで、つまり、分解したり分析したり判別したりすることで、物事の筋道をとらえるという意味がそこに現れている。

「知識と理解」の知識と理解

では、我々がここで求めているのは、「知識と理解」の何なのだろうか、その知識なのだろうか、それとも、その理解なのだろうか。

この問いに答えることは、極めて難しいことに驚かされる。なぜなら、求めているのは「その知識だ」とか「その理解だ」とか答えることがもしできたとすると、既に、我々は「知識」とか「理解」とかが何であるかを「知っている」あるいは「わかっている」ことになってしまう。そして、

そもそも本当の意味で――「知識と理解とは何か」と問うことによって――ここで求めているものは実は何も無いことになってしまうはずだからである。だが、逆に、もし求めているものが何であるかが「わからない」ならば――あるいは「知らない」ならば――それを求めることもできないはずだということにもなる。また、「知識や理解」の知識や理解を獲得したときに、それを獲得したということを「知る」ことも「わかる」こともできないはずだということにもなる。ここには、「知る」を知るとか「わかる」をわかるということに内在する循環構造があらわになってきている。

我々は、「知る」とは何か、「わかる」とは何か、ということを、知ったりわかったりする以前に、実は「知ること」や「わかること」ができるのだし、また実際、既にしてしまっている。そして、我々はそれぞれなりに、既に、「知る」や「わかる」を知ったりわかったりしているのだ。子どもでも、「知っている?」とか「わかった?」とか聞けば、「知ってるよ」とか「わかったよ」と答えられるのである。

言葉や概念に表せない――あるいは、表す以前の――「知」を「暗黙知」(ポレイニ)と呼んだり、また「理解」を「前理解」(ボルノー)と呼んだりすることがある。こうした表現を使うとすれば、こう言ってもよい。我々はだれでも、常に既に「知識と理解」の「暗黙知」や「前理解」を持っている、と。更にまた「暗黙知」や「前理解」の「暗黙知」や「前理解」さえも、常に既に持っている、と。

そうだとすると、これ以上、何をする必要があるだろうか。「知識」とは何か、「理解」とは何か、について論ずることが我々に何をもたらすというのだろうか。

「理解」から「知識」へ、「知識」から「理解」への循環構造

我々は、何事についても、常に既に「暗黙知」あるいは「前理解」を持っている。それを前提にしながら、「理解すること」「知り、わかる」ことを通して、「確実で根拠のある事柄」としての「知識」を獲得する。その「知識」は次の「理解すること」の前提となり、更により「確実で根拠のある事柄」としての「知識」を獲得させてくれる。この過程は限りなく続く循環構造をなしている。

ところで、もし、この過程を総て一人の個人が、全く単独で独立に為すのであると考えれば、話は極めて単純なことになるであろう。しかし、そのように考えることは、教育とか文化とか、社会や歴史を考慮に入れない、あるいは無視することを意味するだろう。言うまでもなく、現実の人間は教育の授受の中で生き、文化・社会・歴史の情況の中に生きている。

暗黙知・前理解にせよ、そうした情況の中で形成されている。まして、個人が持つ知識のほとんどは、その個人自らが自らの「理解」の過程を通じて「確実で根拠のある事柄」として獲得したものではないのである。多くの他者による「理解」の過程を通じて「知識」と成った知識を、既製の知識として受容し獲得しているに過ぎない。文化はそうした「知識」の表現の蓄積として伝承される。そこで、例えば、ある事柄についての――教科書に与えられている――「知識」の「表現」を学んで、子どもがそれを「知識」として獲得する時、子どもが獲得したとされるその知識は、子どもがその事柄そのものに自ら接して確かめて

得た「理解」による「知識」ではないことは明らかである。

「借り物の知識」の問題

そこで、一つの問題が生ずる。それは、一言でいえば「借り物の知識」の問題である。自らの理解を通して得たのではない「知識」の問題である。

現象学者フッサールはこの問題に関連して、「表現の受動的理解と、意味を再活性化しつつその表現を明証化することとは区別される」と書いている（E・フッサール、J・デリダ著、田島節夫監訳『幾何学の起源』青土社、一九七六年、E・フッサール著、細谷恒夫・木田元訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社、一九七四年）。つまり、既製の「知識」の「表現」から学ぶ場合にも、少なくとも二つの場合があるというのである。第一は、「表現の受動的理解」で、たとえいわゆる「丸暗記」というほどではないにしても、理解されたものを「問題なしに」妥当しているものとしてそのままに受け容れてしまう理解であり、第二は、その知識の表現を産出した人において、かつてその表現が持っていた意味、それに明証性、前述の言葉を使えば「確実で根拠のある」という性格、それらを再び甦えらせつつ為す理解である。「明証を再活性化する」という言葉でフッサールはこのことを表現している。他者から学ぶ知識であれば常に「借り物の知識」に堕する、というわけではない。そうなるのは「受動的理解」による場合であって、もし「明証を再活性化する」理解が確保されるなら、その知識は、かつての真正の理解におけるのと等しい、あるいはそれに近い、意味と明証性を保持することができるのだというのである。

もの・ひと・作品の知識と理解

知識と理解を、「何の」知識と理解なのかということを抜きにして理解しようとすると、それは全く一面的で貧しい理解になってしまうであろう。

「自然を我々は説明し、心的生を我々は理解する」という、ディルタイの有名な言葉が直ぐ思い起こされることであろう。

これまでの我々の言葉遣いを一貫させるとすれば、自然を理解する「説明」という仕方と、心的生を理解するディルタイの言う「理解」という仕方とは、区別しなくてはならないということになる。「説明」の表現から「知識」を学ぶ時と、「理解」（ディルタイ）の表現から「知識」を学ぶ時とでは、それが同じ「知識」という言葉であっても根本的な性格を異にする。

では、どこが違うのか。ヴァン・ゴッホの描いた百姓靴の絵がある。その絵を次のように「理解」した人物がいる。

「この靴という道具のくり抜かれた内部の暗い穴から目をこらしてみつめているのは、労働の歩みのつらさであります。この靴のがっしりした重みの中に、風がすさぶ畑のひろくのびて単調なあぜをのろのろと歩いたあゆみの根気がこめられています。革には土のしめりと飽和があります。踵の下には暮れかかる夕べの野みちの寂莫が足摺りをしています。靴のなかには、大地のひびきのとまった呼びごえが、熟れる麦の贈与をつたえる大地の静寂が、冬の野ずらの荒れた休耕地にみなぎる大地のわけしらぬ拒絶が揺れております。この靴をくぐりとおるのは、パンの確保のための嘆声をあげない心労、ふたたび苦難を克服することができたということばにでないよろこび、

生誕の到来による武者ぶるい、死の威嚇による戦慄が揺れております。」（M・ハイデッガー著、菊地栄一訳『芸術作品のはじまり』理想社、一九六一年）

一枚の絵のこの理解、それはこの絵をゴッホという画家による芸術作品としてとらえて為された理解である。この理解は「もの」としてのこの絵の理解、例えば、そのサイズ、重量、絵の具の種類や質、カンバスの材質、製作年、製作の場所、価格あるいはこの絵にまつわるエピソードなどを調べて説明する理解とは、全く異質の理解である。以上のことを理解し、そのような違いがあるという知識を持った今、「知識」も「理解」も「何の」ということを抜きにして考えることは危険であることは理解できよう。この危険性に無知な時、例えば、自然科学主義のような立場が生まれてくる（A・ジオルジ著、早坂泰次郎監訳『現象学的心理学の系譜』勁草書房、一九八一年参照）。物質的自然、動物的自然、精神的世界という領域的存在論を考えたフッサールにしても、前在存在、用在存在、現存在、という解釈学的存在論を考えたハイデッガーにしても、「何の」ということにより生まれる「理解」の違い――したがって、「知識」の違い――を探究したのだともいえるであろう。

「子ども・老人・障害者を理解する」「自分を理解する」「動物・昆虫を理解する」「コンピュータ・自動車を理解する」「音楽・絵画を理解する」「文学・歴史を理解する」「金属・海を理解する」「数学・物理学を理解する」、そして、それぞれの知識、これらの間の違いを無視して総て同じ「理解」として「理解」するならそれは、あまりにも一面的な「理解の理解」に堕してしまうことであろう。

自我と世界における知識と理解

子どもを教えるとは、「子どもの自我と世界に変化をもたらすことである」（拙著「学ぶと教える」『講座　現代の心理学―学習と環境』小学館、一九八三年参照）。子どもを「指導」することも「評価」することも「教える」の一環である。そして、子どもの「知識」と「理解」は子どもの自我と世界を構成する。我々が教える者として、子どもの「知識と理解」を指導し評価するために、「知識と理解」について理解しその知識を持とうとする時、以上の考察からいくつか問題が浮かび上がってくる。

いま問題としている、子どもの「知識と理解」は「何の」であるか、それは「借り物」でないかどうか、その「暗黙知」「前理解」は何でありどのようにして形成されてきたか、それは子どもの自我と世界にどのように位置づきどのように生きて働いているか。だがしかし、これらの問題を明らかにできるためには、教える者である「わたくし」自身の「知識と理解」、つまり「子どもの『知識と理解』の知識と理解」について、全く同様の問題を明らかにすることが必要となってくる。わたくしの「知識と理解」は「いかなる存在の」であるか――「知識と理解」はいかなる存在であるか――、それは「借り物」ではないか、その「暗黙知」「前理解」は何でありどう形成されてきたか、それはわたくしの自我と世界においてどう生きているか。

子どもの「知識と理解」を考えることは、直ちにそれを考えているわたくしの「知識と理解」を考えることを促される、そのことだけは、やっと明らかになってきたようである。

（筆者・東京大学教授）