

## 関係概念としての「学力」

―勝田守一の「計測学力論」の再評価と

Davidson, D の「三角測量論」を手がかりとして―

小笠原 喜 康

### 一、実体概念論の問い直し

本稿では、「学力」概念をこれまでのように実体的ではなく関数的にとらえることを提唱する。この提唱は、二段階でおこなわれる。

最初は、かつて学力を関数的にとらえようとした勝田守一の「計測学力論」をみなおす。これまで勝田は、科学的な内容とその計測可能性を重視したと評されてきた。その意味で勝田の学力概念は、実体的であった。しかし筆者は、それは誤解だと考える。勝田の学力概念は、発達心理学的であり関数的であった。つまり学力を、なにかそれ自体として個人の内部にそなわる実体としてとはとらず、知能のようになんらかの定数と変数と

の関係で現出する関数的なものと考えていた。これをまづ明らかにしたい。

学力を関数的に考えるということは、たとえその内実を命題知に限ったとしても、学習者の深い関与を予感させる。すなわち学習者内に形成されるその命題の真偽が、それ自体として内在的には定まらないことを意味する。こうした問題、すなわち真偽が外在的に決まるという問題、あるいは学習者の内的表象それ自体では決まらないということ、一見逆にみえるが、学習者のより積極的な関与を必要とすることになる。

ではそれはどのような関与か。こういえば人はこういうかもしれない。それは、直接的な経験によるのだと。だがその回答は成功しそうにない。それはすぐに懐疑論

を招来するだけでなく、その証明の無限遡及、すなわち Ryle の「機械の中の幽霊」(Ryle, 1949) を呼びさますことになるからである。ではどのような意味で外在的であつ学習者が強く関与するののか。

ではそれはどのような関与か。この問題に関して、それは他者とのネゴシエーションであるとの回答をした論者がいる。それは認識論哲学の Donald Davidson (一九一七—二〇〇三) である。その「三角測量論」は、学力の関数的な捉え方に認識論的な根拠を与えてくれる。この立場は、知識を個人の脳内に形成される何かと考えない。Davidson によれば、言葉に固有の意味はなく、それは他者とのネゴシエーションの中で「三角測量」によって決定される。したがつて知識は、認識者と他者との関係でその都度常につくりかえられることになる。<sup>(註1)</sup>

このことの意味は、私たちの教育学において小さくない。というのも知識がそれを表現する記号それ自身はもちろん、私の中にもなく、常に他者と状況との関係で相関的に作り替えられるとすれば、私たちの教育の方法もそうしたものにさえざるをえないかもしれないからである。本発表では、その具体的な方法にまでは踏み込めないが、すくなくともこの最もベーシックな認識問題は確

認しておきたい。

## 二、勝田守一の「計測学力論」

かつて発表者は、勝田の「計測学力論」を標榜した藤岡信勝が態度主義にたつ坂本忠芳とおこなつた学力論争を、計測の意味を明らかにしないままにおこなわれた不毛の論争であると批判した(小笠原、一九八二)。それは単に、科学的知識が探求の態度かといつた実体的な論争にすぎなかつたからである。

いまそれを振り返るとき、その論争は、勝田の学力論の重要な観点を見逃して、一面だけを見ていた点にも問題があつたのではないかということにあらためて気づかされる。重要な観点とは、学力を計測可能なものに限定すべきかどうかという問題は、むしろ付随的な問題であつて、その中心は知識か態度かといつた一九五〇年代の議論を抜け出すために、実体的ではなく関係的な学力概念を提示しようと試みたことであつたのではないかという点である。これがここで明らかにしたいことである。

勝田の「計測学力論」は、二つに分かれている。一つ

は、一九六二年の雑誌『教育』でおこなわれた誌上パネ  
ルでの論考である。そしてもう一つは、その五年後の  
一九六七年に雑誌『教育と医学』に寄稿した論考である。  
勝田の「計測学力論」は、主に一九六二年の論文から、  
藤岡信勝によって科学的系統的知識を重視したと解釈さ  
れてきた。だが一九六七年の論文と合わせて読むと、そ  
うした解釈は一面的かあるいは曲解的であって、本当は  
発達心理学的な関係概念ととらえていたことがみえてく  
る。勝田は、当時興隆してきた認識発達の心理学理論に  
立って、多くの心理学概念と同じように操作的に学力を  
定義し、パーソナリティ概念と同じように実体としてで  
はなく構成的な関係概念ととらえる方向を示していた。  
だがしかし勝田自身は、当初そのことに気づいていな  
いところがあった。勝田は、最初の一九六二年の論考で  
は、次のようにのべていた（勝田、一九六二）。

私は、子どもの学習の効果が計測可能なような手続  
きを用意できる範囲でまず学力というものを規定しよ  
うということです。（一一一頁）

ここで考えをさらにのべますと、計測されたもの

が、学力なのではなくて、成果が計測可能なように組  
織された教育内容を、学習して到達した能力だと考え  
られるから、計測に意味があるのだということですが、  
循環的説明だということかもしれませんが、私はそうは思  
いません。このことは、やたらに、学力テストをやる  
という悪習を排除せよ、という主張を含んでいます。  
つまり、テストで数値を出しても、児童や生徒の本と  
うの発達とあまりかかわりないことは有害無益だと  
いいたいのです。（二四頁）

これが勝田の「計測学力論」とよばれるものである。  
この後段でのべられているのは、テスト内容が「児童  
や生徒の本とうの発達」を反映したものでなくては、そ  
の点数にはなんの意味もなく有害無益だという論であ  
る。これは至極当然の論である。たとえそれが点数的な  
ものであっても、正しくその力を反映したものでなくて  
は、テスト自体に意味がなくなる。

この点においては、一般に誤解がある。一般にマーク  
シート方式のようなテストは、誰がつけてもブレなく採  
点できるので客観的であるとされている。しかしテスト  
内容が偏ったものである場合、それは被験者の学力を正

しく反映するものではなくなる。そういった意味で「客観テスト」とは、単にだれがやってもブレなく同じく採点できるテストのことではなく、そのテスト内容が確かに被験者の学力を正當に反映できると誰もが認めることのできるテストのことをいふべきである（小笠原、二〇〇八）。小学校三年生に微積分のテストを課して〇点であっても、それをもって学力が低いといつてもなんの意味もない道理である。勝田が主張しているのは、この意味で「本とうの発達」を反映したものでなく、計測の意味そのものが有害無益だということである。そこで問題は、その「本とうの発達」を反映した計測とはどのようなものなのかということになる。

それはもちろん、「成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力」ということになる。だが問題は、この「計測可能なように組織された教育内容」の解釈である。この問題について勝田の「計測学力論」を継承したと一般にみられている藤岡信勝は、それは科学的な系統による組織化であるとした。藤岡は、これを民間教育団体による科学的教科内容研究の重要性を唱えたものとみとらえた。藤岡は、戦後の学力問題を三つに分けて、その「第二の時期の特徴」として

次のように勝田を評していた。

これに対して第二の時期の特徴は、民間教育研究諸団体の教科内容の科学的再編成の研究が前進し、国民が真に求める学力の内実をつくりだしつつあったことである。（中略）

同時にこの時期において特筆すべきことは、新しい教科内容の指導体系をうみだした民間教育研究団体と接触した教育学者のなかから、そうした運動に即応した新しい学力の規定が着想されたことである。「成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力」が学力だとする故勝田守一氏の一九六二年の学力規定は、それが明らかに数教協の水道方式や量の理論に接することにより触発され生みだされた構想である点でも、また当時の学力テスト問題のなかで議論された学力の測定可能性の問題を含み込んでいる点でも、この時期の学力問題に内在した契機を最も鋭く反映しみずからのうちに体現した教育学的思惟の所産であった。（藤岡、一九七五、二二五頁）

ここで藤岡は、「故勝田守一氏の一九六二年の学力規

定は、それが明らかに教教協の水道方式や量の理論に接することにより触発され生みだされた構想である」と評価するが、これは一面的である。「教育内容の科学的再編成」のみを強調したのなら、そうした知識の習得を重視する学力派の主張とならかわることはないからである。藤岡も評価するように、勝田には当時の学力テストに対する意識があつたと思われる。戦後の経験主義教育が学力低下を招いたという批判は、全国中学校一斉学力調査の実施によって、より事実化し始めていた。そうした中では、いくら経験主義教育が活きて働く学力を育てると抗しても、実際に数字に表される結果の説得力をおさえることはできない。そこで勝田は、そのテスト内容が科学的なものであるかどうかを問題にしたのだと藤岡は評価する。

だがしかし勝田の「計測学力論」は、むしろ発達心理学的であつた。この当時、一九五五年に発生的認識論国際センターをジュネーヴに設立したピアジェが、日本でもよく知られるようになってきており（勝田の論文でもピアジェの弟子の逸話がでてくる）、計測にかかるような各教科の内容編成は、発達心理学にのっとっていなくてはならないと勝田は考えていた。それが勝田のいう「本

どうの発達」を反映した計測を構成する原理であつた。勝田は、「学習が到達する結果を予期して、その到達度を計測できるための最低の条件は、なにかをあきらかにしたいと思います」（勝田、一九六二、一一頁）として、その条件を次のようにのべる。

(1) はかられた能力は、その土台となつている能力がすでに発達していることを前提することができる。

(2) はかられるある能力が、さらに発達を必要とする、能力の可能性を推測させることができる。

という条件をもつた測り方をしなければならぬということになりました。／＼しかし、そのことが可能であるためには、学習させる内容が、発達の順序の必然的關係という観点をもつて、分析された上で組織されていなければなりません。（傍点原著、傍線筆者、勝田、一九六二、一一一―一三頁）

勝田は、この考えの具体例として、子どもの数概念の発達を例にあげている。そこでは、数の数え上げによる自然数の認識から分離量の理解へ、そして連続量へと進

む認識発達の理論を下敷きにしているという点において、確かに藤岡がのべるように当時の数教協の影響があったことはうかがえる（実際、この勝田の誌上パネルのパネリストに遠山啓が登場する）。しかしその発想の原点は、むしろ当時台頭してきていた認識発達の心理学理論と、その統計的な手法や概念にあった。それは、次のような論述に表れている。

もともと、学力の内容は、それが、それぞれの領域で、さらに発達を約束する学習能力をふくんでいるということが必要とします。「中略」学校での学習に問題を移せば、その教科の内容の組織の仕方、動機づけの型態と方向によってそれは左右されます。したがって、各教科の組織と教師の指導法がそれに関係します。／各教科の内容の組織だけを、ここでは問題としましょう。これは現代の社会と文化の進歩を正しく反映し、しかも心理学的な発達の認識を媒介としてはじめてそれは可能になります。（勝田、一九六二、一四頁）

この引用のように、教科内容は「現代の社会と文化の進歩を正しく反映し」、かつこの前の引用にあったよう

に、「発達の順序の必然的關係という観点」で組織されなくてはならないとされ、教師の指導法は「動機づけの型態と方向」によらなくてはならないとされる。

このように勝田の「計測学力論」は、藤岡ののべるよりも、はるかに心理学的観点でいろいろとられている。学力の内容は、「それぞれの領域で、さらに発達を約束する学習能力をふくんでい」なくてはならないのだから、各教科の内容は「現代の社会と文化の進歩を正しく反映」しながらも、「心理学的な発達の認識」に則っていないなくてはならないと考えていた。とはいえ一九六二年での勝田の学力概念は、まだ実体的であったと思われる。というのも、最初の引用にあったように、それは個人に身につく「能力」概念だったからである。

しかし一九六七年の論考においては、関数的な概念であることが明確に示される。勝田は「最後に言っておきたいことがある」として、イギリスの心理学者バーノン（注2）の話を持ち出して次のようにのべている。

スピアマンに影響されているところも多いが、ともかく、言語的と空間的な能力、それぞれ相関度が高いグループ因子とみなされる。この二つの能力のグループ

因子の間の相関は、必ずしも高くないが、しかし有意義とみなされる相関は認められる。この共通なもののかを、一般的能力 $g$ とよんでいる。この $g$ がいれば、知能指数にあらわされるカテゴリーであるが、しかしバーノンはこのことを実体概念とみなないで、経験的な相関概念としているわけだ。

深く追求するとおもしろい問題がぞくぞく出てくるけれども、ここでは、こうした知能の概念を実体化しないでも、この $g$ が相関概念なのだから、こういう心理測定の方法によって、 $g$ は逆に算出されるのだが、思想としては一般因子が、学習の条件によって、一定のアテインメント（学力と違ってよからう）をあらわすが、しかしそのあらわし方にはすでに一定の限定が相関性によって示されるといふことなる。（勝田、一九六七、九頁）

ここで勝田がのべているのは、一般能力 $g$ は知能指数のようなものだが、それは実体的にあるものではなくて、言語と空間の二つの能力因子を変数として関数的に算出されてでてくるものだといいことである。それはちやうど、重さが質量と重力を変数として現れてくる関

数的なものであることと同じである（重さ $\equiv$ 質量 $\times$ 重力加速度（ $g \equiv 980$ ）。地球上での重力加速度は定数だが、他の天体との相対では変数となる）。したがってそれは、関数式にならえば、次のようにあらわされるだろう。

$$y = f(x)$$

$$g = f(\text{言語因子} \times \text{空間因子})$$

$$= a \times \text{言語因子} \times \text{空間因子} \quad (a \text{ は相関係数})$$

この引用の後段で勝田は、この $g$ を「一定のアテインメント（学力と違ってよからう）」と「学力」になぞらえている。そしてここでは、二つの問題があらためて確認されている。一つは、 $g$ は測定によって姿を現すものであるという点、二つは、その現し方は因子間の相関という定数によってある程度限定されているという点である。そこでこの理屈を「学力」の概念にあてはめるとどうなるかが問われることになる。勝田は、この引用に続けて、さらに次のようにその考え方をのべている。

これに対して二因子説ではなく、学校教科の中には、一般因子に加えて、言語的・数学的・実用的とい

うグループ因子が見出されるとする学者もあり、ここでも確定した定説はないようである。(中略)

さらに、私は、「学力」(アチーブメント)はこれも逆の手順になるが、その目標と指導尺度がある程度設定可能であり、また将来の発達可能性を含めて、その測定が可能なものに内容を限るべきだと主張したい。

(勝田、一九六七、九頁)

残念ながら勝田は、学力を規定する因子について具体的にはのべていない。だが、『学力』(アチーブメント)はこれも逆の手順になるが」とのべているように、ここには実体としてではなく、関係概念として学力をとらえようとする考えが明示されている。すなわち学力を具体的にさし示しうるものとして実体的に措置して、その獲得度合いを計測するのではなくて、たとえば一九六二年の論考に戻れば、「教科の内容の組織の仕方、動機づけの型態と方向」という因子を変数として私たちに立ち現れてくるものとして学力を考えようとする。それが、「逆の手順」という表現である。

それは、実体として学力をあらかじめ措置するのはなく、学習者の知的発達に沿うように組み立てられたな

にがしかの教科内容と、それへの適切なかわり方としての学習の方法によって形成されるものとして学力をとなえようとする考え方である。そしてさらに次のようにものべる。

というのは、そもそも「学力」というのが、社会的な規定を背負っているからである。しかしこれを少しでも安定したものにしようとするならば、それをスタティックでなく、発生的に、つまり進化論的に明らかにすることと同時に、「学力」の内容を、人間の発展、言いかえれば、個人の自己開発の観点から、科学的な能力の発達という目標を揺るぎないものに据えないといけないと思う。(勝田、一九六七、一〇頁)

すなわち、すでにピアジェの発生的認識論を理解していたと思われる勝田は、子どもの発達の順序、保存則の発達や、数学の発展とは逆方向の非ユークリッドからユークリッドへとという順序で発達する子どもの認識の発生順序にそった測定方法を開発し、それによって測定される知的な能力一般を学力と規定しようとしていたと評価できる。

では、こうした勝田の考え方は、現代の私たちにどのような意味をもつだろうか。勝田は、繰り返される知識派と態度派の議論をこえるものを求めていただろう。戦後の「学力」論議では、簡単にいえば、態度か知識かが争われてきた。確かに広岡亮蔵は、両者を結びつける方向を示した。しかしその「同心円三層構造モデル」は折衷的なものにならず、この両者の対立を解消するには十分ではなかった。折衷的な広岡理論では、知識か態度かという二元的な対立を解消できないばかりか、態度を学力要素として評価対象にしてしまうことになるからである。

これまでの「学力」論では、知識と態度それぞれが、これこれと指し示すことのできる出来事・様態であること想定して「学力」を論じてきた。知識は、アカデミックな系統を背景にして、それ自体としてあるものであり、態度はそれとは別にそれ自体としてあるものとされてきた。知識は、脳内の側頭葉にため込まれる特定のなにかであり、思考力も同じく脳内に形成される普遍的な計算回路であるといった具合に、共に表象主義にたつてきた。

今風にいえば、脳神経細胞が形成するニューラル・

ネットワークが、外からの刺激、たとえば文字刺激によつて強められて特定のパターンに形成されること、それがわかるということであり知識である。同様に思考力も、脳内に形成される、普遍的なアルゴリズムを有する計算回路である。よりよく形成された計算回路は、スピードも速く、どんな内容に対しても的確なアウトプットをだすことができる。と、こうしたように、どちらもニューラル・ネットワークという表象の形で実在するものと「学力」を考えてきた。

勝田は、こうした実体論的なとらえ方に対して一石を投じた。学力をあらかじめ測定して、それへの到達度を測るのではなく、文化の進化と個人の発達の観点から形成される尺度によつて測られ現出させられるものが学力であると、論理を逆転させた。別の言い方をすれば、文化によつて生み出された知識がそのまま学力になるのではなく、個人の知的能力の発達をうながす限りにおいて、つまり文化的な知識が発達との関係で変形されることによつて、関数的に出現するものを学力とみることで、不毛な論争を乗り越えようとしたのではないだろうか。学力を計測できるものにすべきかどうかという問題は、ここでは付随的な問題にすぎない。問題の中心は、

学力が科学的知識の習得といった実体的なものではなく、なんらかの変数や定数の組み合わせによって関数的に決まるものであるという概念のとらえ直しにある。

勝田は、当時興隆してきた認識発達心理学理論に立って、多くの心理学概念と同じように操作的に学力を定義し、パーソナリティ概念と同じように実体としてではなく構造的な関数概念にとらえる方向を示した。勝田のめざしたものは、知識か態度かといった運動論的な学力論から抜け出して関数的な概念とすることによって、認識発達の科学的な研究を導く学力概念であつたと思われる。私たちは、その功績を正當に評価しなくてはならない。学力は、私たちの世界への関わりとの相関によって考えられるべきであつて、それとは独立にア・プリオリにあるべきものとして「学力とはなにか」と問われるべきではない。なにを学び、それによってどのような行為をするようになるのを学力とよびたいかが問われるべきだからである。

知識とは、頭の中に形成されるステイックな表象ではない。それは、行為において姿を現し、他の知識との関係においてその意味をもつ。それゆえ勝田の目ざした学力概念を再評価し、学力が関数的な概念であることを

理解するには、この知識の問題から見直さなくてはならない。そうでなくては、すぐにまた実体論に引き戻される傾向を私たちはもっているからである。そこでこの問題を考えるために、次節では知識とはどういうものだったのかを問い直したい。なぜなら、実体的な表象として私たちの学力が存在していないという理屈を確かめなくてはならないからである。しかしながらこの問題を考えるには、現代の認識論に踏み込まなくてはならない。そこで次節では、あらためてこの問題を考えてみたい。

### 三、関数概念としての知識と学力

学力は、これまで実体論的に考えられてきた。知識であつても態度であつても、それは同じであつた。すなわちどちらにしてもそれは、脳内に形成されるその表現体、すなわち表象であつた。

今日的にそれは、脳神経細胞のネットワーク（ニューラル・ネットワーク）のパターン、あるいはその脳神経細胞から延びる軸索（axon）や軸索側枝（axon collateral）の先端あるいは樹状突起（dendrite）で形成されるシナプスにつくられる情報伝達物質なのかもしれ

ない。すなわち、音声や文字といった外的な記号体の刺激に対応して脳内に形成されるニューラル・ネットワークのパターンやある種の物質であるかもしれない。しかもそれは、将来において望まれる行動を産み出す可能性を秘めたパターンなり物質でもあるかもしれない。

しかしそれらは、いずれにしても脳神経の生理学的な問題であり、チャルマーズが指摘した「意識のイージー・プロブレム」の問題にすぎない可能性が高い（Chalmers, 一九九六）。たとえそうした外的な刺激が、なんらかの反応をひき起す、あるいはその相関関係が確実であると思われたとしても、なおまだ、なぜなんらかの知識が私たちに意識をもたらすのかについては、ほとんどなにも答えられないであろう。すなわちたとえそうした表象形成が脳内でおこなわれようと、その表象が起す反応は、意味をたずさえていないだろう。

心臓が高鳴り、手足の発汗が促進され、顔面の紅潮が起こるのが交感神経系の活動によると説明できても、なぜなんらかの緊張状況や好きな人からの刺激がそうした意識をもたらすのか、そうした問題にはこれまでの物理主義に答えはない。なぜ私たちは、知識によって思考したりイメージをもったり、さらには行為できるのか。し

かもなぜある人は賢く思考し、ある人はそれほどでもないのか。知識がそうした表象に表現されるとしても、その物理的状态の先の意識の問題となると、これまでの表象主義では答えられない。

それでもいいかもしれない。それでもとりあえずそうした表象を脳内に形成すれば、いつかはそれをもちだして問題解決に使うことができるのではないか、ということかもしれない。わたしたちが学習をすれば、なんらかのニューラルネットワークが形成されるのは確実であるように思われるからである。私たちは、言葉を使って思考をする。だからともかくも言葉をたくさん溜め込んでおけば、より適格な思考と判断ができるはずだと誰しも思う。だがしかし、そもそも「言葉を知る」とはどういうことなのか。自動販売機が言葉を話しても、私たちは彼あるいは彼女が思考と判断をしているとはいわない。ではそれはどういうことか。この問題に一つの回答を寄せたのが、Davidsonの「三角測量論」である。そこでここからは、この論を中心に言葉の意味を知ることについて考えてみよう。

まず問題となるのは、言葉は実際には音波かインクのものか、シミであるという現実である。なのになぜ私たちは、そ

ここに意味を見いだすのか。もちろん、その音声言語記号のどこを探してもシニフィエ（所記）が乗っているわけではない。それなのになぜそこに意味を私たちは的確に見いだすのか。彼の答えはこうである。

これまでは、それを理解する理性とか統語論システムをもっているからであるとか、その言語記号の意味を学習によってすでに知っているからだと考えてきた。だがそのようなものはなにもない。もしそのようなして解釈されるのが言語であるというのなら、そのような言語は存在しない（言語非存在論）。あるのは記号の発信者と、その解釈者、そして記号に触発されて意識をむける対象や事態だけである。

人はコミュニケーションにおいて、誰かがなにがしかの音声振動を発する時に、それがどのような対象なり事態に差し向けてなされるのかを観察して、発信者の意図を推し量ることによってその意味を理解する。しかしよく実際に直視すれば、何かの言語記号が特定の意味をもっているということはありえない。言語記号に意味などというものはないのである。あるのは、なにかのリンクのシミや音響的刺激と、それに触発されてその刺激の発信者の意図を推し量ろうとしている誰かであり、そ

の推量が想定する対象である。こうして長年つれそつた夫婦の「あれ・それ」会話が成立する。

このように言語記号が、最初から意味をもっているとか、私たちが言語を解釈する能力を先天的にもっているといったことを否定し、それはいつも他者とのネゴシエーションによって構築されると考える。このプロセスは、発信者と解釈者が互いの立ち位置からその対象なり事態に向けて音声を発して、互いに互いの解釈を推し量ることとその意味、すなわち対象への差し向け方が一致していくことで解釈するという意味で、Davidson はこれを「三角測量」と呼んでいる。Davidson は次のようにのべる。

むしろ、思考と言語のために必要な客観性は、複数の生物が共通の遠位的な刺激や、それに対しておたがいが見す反応に対して、相互的かつ同時に反応するという事実依存している。二人の話し手と共通世界とのあいだのこの三方向の関係のことを私は「三角測量 (triangulation)」と呼ぶ。この考え方は、煎じ詰めれば、直示的な学習と同じくらいに単純なものだが、私の主張では、三角測量は、人がすでにできあがった意

味を把握することではなく、むしろ一つの行為遂行であり、それによって（そこに完全な肉づけを施すこと）言語に内容が与えられるのである。(Davidson, 1984, p. 8)

たとえば、「皿をとってくれ」という発話でも、それが食事の場面か、絵を描く場面か、昔のレコードをかける場面かによって「皿」の意味が異なってくる。私が間違ったものを差し出せば、発話者は「いや、それじゃなくて、そっちだよ」と指差すかもしれない。そうして私は、彼がいう「皿」とはなんなのかを理解する。ここで重要なのは、この場面では、必ず二人の間と、その二人が言語記号を媒介にして視線を差し向ける対象とが一定の状況の中で存在してはならないという事実である。これは、言語記号それ自体には意味がなく、その使用の状況においてうまくまわってくるという事態を正確に表している。

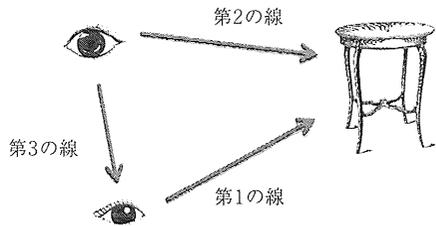
これは一種の三角測量である。一つの線は、子どももからテーブルに向かい、もう一つはわれわれからテーブルに向かい、第三の線はわれわれから子どもに向か

う。子どもからテーブルへの線と、われわれからテーブルへの線とが交差する点に、「刺激」が位置づけられる。(Davidson, 1984, p. 191)

Davidson がここでべているのは、大人が子どもの言語使用を教えるという場面での話であるので、筆者が事例にした皿の解釈場面とは逆になっている。だが、構造的には同じで、

下図のようにそれは表せるだろう。すなわち言語記号の意味内容は、大人と子ども、あるいは発信者と解釈者とその指示対象に対して協同の解釈行為を遂行することで、その都度構築されることになる。右図では、第3の線が大人から子どもへとという単方向になっているが、通常の場合は双方方向となる。

だがここで、誤解のないようにさらに Davidson の次のコトバを添えておかないようにはならないだろう。彼は、ワイトゲンシュタインの考えをとりあげていう。



ウイトゲンシユタインの提案するところでは、あるいは少なくとも彼が提案していると私の会するところでは、他の人々との相互作用がなければ、事物を間違っ  
て捉えたり正しく捉えたりするという概念をわれわれ  
がもつことはなかった。(中略)ウイトゲンシユタイ  
ンはこの考えを、規則に従うことと、たんに規則に  
従っていると思っていることとの違いを語る際に表明  
している。彼によれば、規則に従う(事物を正しく捉  
える)とは、根本的には、他者がするようにすること  
であるという。もちろん、他者が間違っていることも  
あるだろう。だがその言わんとするところは、合意に  
よって真理の概念が定義されるということではなく、  
それが適用される空間を合意が作り出す、ということ  
なのである。これが正しいなら、思考は言語と同様、  
必然的に社会的である。(Davidson, 1984, p. 208)

ここでのべられていることは重要である。つまり言語  
記号の意味する概念が理解されるのは、言語を交わす二  
者の中で正しい知識である合意が形成されるのではなく、  
その言語が適用される、すなわちなんらかの音響的  
響きを発することがふさわしいような空間を互いが作り

出すという考え方である。空間を作り出すというと語弊  
があるかもしれない。正しくは、空間を共有するのであ  
る。なにかの言語的音響振動を発するのがふさわしいと  
感じられる空間を合意するのである。わかりやすくいえ  
ば、「テーブル」というコトバを電車の中で窓に向かっ  
て発するのではなく、実際にテーブルがある適当な部屋  
の中で発するのである。

#### 四、関数としての学力

このDavidsonの考え方は、実際のコミュニケーション  
の場面を想定したものである。ではこれを学校場面、  
それも教科書などによる学習場面に敷衍すればどのよう  
になるだろう。通常の授業場面では、まずなんといいつ  
ても教師の存在が大きくなる。教師を発信者ないしは教材  
表現体とみれば、学習者はその教師の発言がなにを意味  
するのか、どういう対象に対してどのような解釈をしよ  
うとしているのかを理解しようとする。その時参考にす  
るのが、教科書や資料集や視聴覚資料やインターネット  
である。学習者は、教師とのやりとりの中で、その発言  
の意味を教科書などで補強・修正しながら、連続的に三

角測量を繰り返し、理解する方途を構築していくこととなる。Davidson はこう。

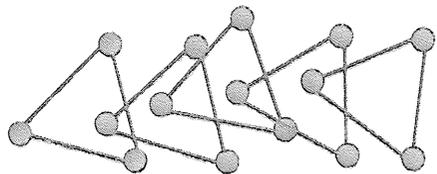
ここでは教師は二つのものごと、すなわち外的状況と学習者の反応に対して反応している。学習者も二つのものごと、すなわち外的状況と教師の反応に対して反応している。これら全ての関係は因果的である。こうして共有された対象と出来事についてのコミュニケーションを可能にする本質的な三角関係が形成される。(Davidson, 1984, p. 314)

ここでのべられていることは、教師から学習者に情報が伝えられるというイメージではない。教師と学習者は別の個体である。その別々の個体が、それぞれ共通の対象と出来事にかかわるそのかわり方が、相互の観察とかかわりの修正とによって定まってくるということである。通常の授業においても、教師は学習者に語りかける。そして語りかけながら学習者の様子を観察して、説明を変えていく。学習者の方も、教師がなんのことをいつているのかを観察・洞察して、自分の中にあるそれまでのイメージと重ね合わせて、教師のいわんとするこ

とに修正していく。これが連続的に繰り返されることで、なにかのコトバが適用される空間が形成されていくことになる。コトバの意味を知るとは、こうした空間形成の遂行行為にほかならない。何かの真なる知識が、私の脳内に形成されるというのではない。

コトバを適用する空間を、教師との相互交渉によって形成していくという意味で、つまり内的ではなく外的な空間を形成するという意味で、しかもそれが他者との相互交渉によるという意味で、Hilary W. Putnam (一九七五)とは異なる Davidson のいう外在主義の論理が組み立てられる。これは、ありふれた事態である。

しかしこの「ありふれた事態」が、果たして本当にありふれているのかといえは、必ずしもそうではない。というのも私たちは、知識が言語的に表現されているとい



うことを前提にして実践をおこなっているからである。そのため、知識は似たような形で脳内の表象に転化されると暗黙に思い込んで実践がおこなわれている。すなわちそれは、次のような図式である。

知識  $\parallel$  言語記号に付着した意味実体

↓ 教師・教科書の音声・文字

↓ 学習者の脳内表象・記憶  $\parallel$  学力

今日の評価法が、知識と関心・意欲・態度とを別に評価しようとするのも、実体としての知識を、関心・意欲・態度によって実体としての脳内表象に強固に転化・定着させ、最終的に実体としての学力を形成しようとしているからに他ならない。しかし Davidson のように言語とそれによるコミュニケーションをとらえるならば、この図式はなりたたない。

学力の本身としての知識は、教師・教科書などの表現体との相互交渉によって関数的に生みだされてくるものとなるからである。しかもそれは、なにかの意味という実体ではなく、他者がその言語によってどのように対象とかかわろうとしているのかの私の観察・洞察と、私自

身のかかわりかたとを比較・検討する行為にほかならない。それは、他者の言語行為と私の言語行為を基点とした三角測量によって関数的に生みだされるものなのである。

以上のことを関数式と Davidson の三角測量図とで表現すれば、次のようになるだろう。

知識(学力)  $\parallel$  (他者の言語行為  $\times$  対象  $\times$  自分の言語

行為)

※ただし、教師の言語行為には、教科書・資料の他、あらゆる表現体が含まれる。なおここでは、命題的な知識ないしは命題的な行為を考察対象としている。

こうした Davidson の考え方は、教育の世界でこれまで語られてきたことに大きな問い直しを迫る。これまでの教育界では、言語はすでにあるなんらかの学習者の経験にもとづいて理解されるとされてきた。たとえば宇佐美寛は、次のようにのべている。

つまり、「今まで知らなかったことをことばによって

知らされる」ときに行なわれていることは、すでに知っている様なことを新たに組み合わせということである。「中略」この新しい組み合わせが行なわれ「新しい知識」を得たことになるのである。「中略」さきの教科書の文章に相当する知識を得るとは、いわばすでにある手持ちの知識を組み変えることである。いいかえれば、材料はすでに貯えられてあるのである。外からきたことばは、この組み変えを促すのである。(宇佐美、一九七八、七〇頁)

では、その「組み変え」はどのようにしておこなうのだろうか。宇佐美はその原理として直接経験<sup>①</sup>をあげる。

このように、ことばの意味を知っているのは、どこかでことばと直接経験との結びつきを知っているということなのである。いわば、言いかえられることばの連鎖(あるいは網の目)は周辺を直接経験に囲まれている。／いや、「単に囲まれている」というのは、まだ不正確すぎるであろう。右に私は「山」・「陸」・「土地」・「高い」と複数の語を教えあげて、「わかる」のは、これらの語の関連がわかることだと述べた。しか

し、私はどうしてこれらの語を選び出すことができたのだろうか。語というものは、無数にあるのだから、その中からこれらの語を選び出しえるのは、①これらの語が関連しているということ<sup>②</sup>をあらかじめ知っているからである。つまり、私はこの関連のしかた、いいかえれば、まさに関連である理由を知っているのである。「中略」／つまり、ことばの連鎖は、単に経験に「囲まれている」のではなく、むしろ経験に「支えられている」とでもいふべきであろう。あるいは、より正確に言えば、経験の連なりとして理解されているといふべきであろう。／②ことばの意味がわかっているとは、経験とことばとのこのような対応関係があることなのである。(丸数字・傍線者、宇佐美、一九七八、七二―七三頁)

だがしかし、この論述は何もいっていないに等しい。というのも、①のように新しく入ってきたコトバと他のすでに持っているコトバとが関連しているということ<sup>②</sup>をあらかじめ知っているのなら、そもそもその「新しいコトバ」は新しくないからである。そしてさらに、たとえ②で宇佐美がいうように、コトバがわかるというのは経

験のネットワークと新しいコトバとの対応がともかくもできることだと認めても、それでもまだ、なぜそのコトバと経験のネットワークが対応するのか、その肝心の説明にはなっていないからである。宇佐美がここでのべているは、「対応する」という信念だけである。私たちが知りたいのは、どのようにして対応するのかのメカニズムの説明である。

しかし宇佐美の論は、物理的刺激を内的な理解に対応させる二元論であり、かつ外在的還元論にすぎない。経験の連関という内的表象にコトバの意味を求めても、なぜその物理的刺激と命題的表象（経験が命題的でなければ、そもそも意味をもつことなどない）とが結びつつか説明できない。もちろんライルをよく知る宇佐美は、間違ってもその根拠に「機械の中の幽霊」を持ち出すことはできないだろう。とすれば、彼のこの論述は根拠のないスローガンに過ぎなくなる。

私たちが、以前のような丸抱えの心理主義的経験主義に還るのでないなら、別の論理を作らなくてはならない。誌面の都合上、この問題の詳しい論証は稿を改めなくてはならない。しかしすでにその道は示されている。Davidsonのそれは、内在的証明にも外在的権威にも依

拠しない。そこには他者の存在が不可欠である。そうならんと私たちは、あらためて学習者と世界とのかわりを構築する援助のありかたを考えなくてはならない。それには、なんといつても「他者の言語行為」の重要な担い手である教師自身の世界とのかわりを問い直すことが重要であるだろうことは、いうまでもない。

#### 【注釈】

注1…このようにいうと、それは社会構成主義に立つて、共同学習という形ですでに日本でも実践されているというかもしれない。しかし日本のそれは、学級という狭い世界に閉ざされた、いわば「切れた三角測量」である。後段を参照されたい。  
注2…このバーノンについては、下記の文献を参照されたい。

Vernon, P.E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.

#### 引用・参考文献

Chalmers, D.J. (1996). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press. (林

一訳(二〇〇一)『意識する心ー脳と精神の根本理論を求めて』白揚社

Davidson, D. (1984). *Subjective, Intersubjective, Objective*.

Oxford: Clarendon Press. (ドナルド・デイヴィッド

ソン(二〇〇七)『主観的、間主観的、客観的』(清

塚邦彦・柏端達也・篠原成彦訳)春秋社)

藤岡信勝(一九七九)「わが国における学力論争の歴史

と今日の問題」坂野登編『講座 日本の学力3

能力・学力・人格』日本標準

藤岡信勝(一九七五)八「わかる力」は学力かー学力

論をめぐる態度主義批判ー』『現代教育学』明治

図書 一八(九)：二四一四二

勝田守一他(一九六二)七「学力とはなにか(誌上パ

ネル)ー特集・学力とはなにか」『教育』一一(七)：

一〇一七(ただし二五・二三三は、田中実と遠山

啓の意見)〔勝田守一(一九七二)「学力とはなに

か(一)〕勝田守一『勝田守一著作集 四』国土社

三六五・三七九にも収録)

勝田守一(一九六七)一〇「学力とは何か」『教育と医学』

一五(一〇)：四一〇(勝田守一(一九七二)「学

力とは何か(二)〕勝田守一『勝田守一著作集 四』

国土社 三八〇ー三九二頁・勝田守一(一九六八)

『教育と認識』国土社 一四九ー一六四にも収録)

森本浩一(二〇〇四)『デイヴィッドソン「言語」なんて

存在するのだろうか(シリーズ・哲学のエッセン

ス)』日本放送出版協会〔NHK出版〕

小笠原喜康(一九八二)「学力論争」批判ー「計測」概

念の吟味を通じてー』日本教育方法学会紀要『教

育方法学研究』七：五九一六六

小笠原喜康(二〇〇八)『学力問題のウソーなぜ日本の

学力は低いのか』PHP研究所

Putnam, H. (1975). *Mind, Language and Reality*.

*Philosophical Papers, vol. 2*. Cambridge: Cambridge

University Press, 1975.

Ryle, G. (1949). *The concept of mind*, University of

Chicago Press. (坂本百大・宮下治子・服部裕幸訳

(一九八七)『心の概念』みすず書房)

宇佐美寛(一九七八)『教授方法論批判』明治図書