

# 言語コミュニケーションと教育

梅本 洋

教育は、学校教育、家庭教育、社会教育などさまざまな形態において展開され、その種類も知育、体育、徳育など多様である。制度化された学校教育ではその階梯に応じて初等教育、中等教育、高等教育が区別され、それぞれの特徴は相互に大きく異なっている。このように教育は形態、種類、階梯などにおいてきわめて多彩である。とはいえ、いずれの場合でも教育は言語に媒介され言語に大きく依拠しつつ行われる営みである。言語と教育との緊密な結びつきを考えると、教育において言語コミュニケーションが果たす役割は極めて大きいといわねばならない。バーンズとシュミルトは端的に「教育は一種のコミュニケーションである」(BARNES & SHUMILT, p.213)と述べているが、その際とりあげられているのもやはり言語コミュニケーションである。

そこで教育における言語コミュニケーションの重要性に鑑み、本稿では、言語コミュニケーションに対してどのようなアプローチがとられるかに応じて教育のとらえ方がどのように異なってくるかと

いう問題について若干の検討を試みることにしたい。言語コミュニケーションに対する基本的なアプローチを大別すると、「コードモデル」と「推論モデル」と呼ばれる対照的な二種類の考え方が挙げられる(東森・吉村、一一頁)。そこで以下では、まずコードモデルに着目し、それが教育に対する常識的な見方をいかに強力に支配してきたかという論点をとりあげる(第一節)。次いで、コードモデルとは大きく異なる見地から言語コミュニケーションにアプローチする推論モデルを代表するものとして関連性理論(relevance theory)をとりあげる(第二節)。最後に、教育行為の構造的特徴に着目しつつコードモデルと関連性理論についていくつかの考察を提示することにした(第三節)。

## 一 コードモデルと常識的教育観

教育を論ずる際に一般的に多用される語の一つとして「伝達」を

挙げることができる。教育の基本的機能は知識や技能の伝達にほかならないという考え方は、広くうけいれられている。教師から知識や技能などの教育内容が生徒に伝達されるのは日常的にごく普通のことであり、そこにこそ教育の働きが見られるということは教育関係者も含めて多くの人々に当然視されているといえるだろう。メイハーは「教師は知識と技能を生徒に伝達する」ということ(MAYER, p.275)を単刀直入に「教育の常識」(ibid.)と呼んでその常識を徹底的に批判しているが、教育の働きを知識や技能の伝達としてとらえる見方は多くの社会においてメイハーがいうように強固な常識として定着している。

ところで、教育の機能として伝達を云々する際、動詞「伝達する」と名詞「伝達」に対応する英語はそれぞれ *transmit* と *transmission* で、右のメイハーも当然のことながら *transmit* と *transmission* という語を一貫して用いている。(なお仏語では動詞「伝達する」と名詞「伝達」に対応するのは *transmettre* と *transmission* である。) こうした用語法上の事情を考慮すると、英語の *communicate* に「伝達する」、同じく *communication* に「伝達」の訳語を当てることがいはやはり違和感を禁じ得ない。この違和感は、伝達という事象が以下に述べるように言語コミュニケーションとは異なって本来物理的な性格のものであるということを考えるとさらに強くなる。

ルールによれば、教育を論ずる場面で頻繁に使用される、「知識の伝達」(*transmission du savoir*)とこう表現における「伝達」は、

実は工学用語を転用したメタファーにほかならない (Rebou, p.98)。この語は工学では動力伝達を意味するし、物理学では熱や電気の伝導を意味する。伝達のこうした物理的な性格は、ニューロン末端からシナプス間隙に放出された神経伝達物質がシナプス後膜上の受容体にとりこまれる過程にも見られる。この場合は、化学物質が物理的に移動することで伝達がなされるのである。さらに、伝達のこうした物理的な性格は、リレー走でバトンが次走者に受け継がれる場面においても看取される。バトンの伝達では手渡しが行われる。駅伝であれば使用されるのはバトンではなく襷であるが、その伝達はやはり手渡しで行われる。

それでは、教育の場でも知識や技能が教師から生徒に「伝達」の文字どおりの意味で、つまり物理的に手渡しされるようにして与えられるというのであろうか。この点についてデュイイは「人々が共同体つまり社会を形成するために共通にもつていなければならぬものは、…目標、信仰、抱負、知識である」(デュイイ、一六頁)と述べたうえで「そのようなものは、煉瓦のように、ある人から他の人へ物理的に手渡すことはできない」(同前)と明言している。デュイイがことさらにそう明言したのは、知識は人(教師)から人(生徒)へと物理的に手渡されるかのように伝達されるという見方を暗黙のうちに当然視するような風潮が当時の米国の教育界を支配していたためにほかならない。そして、この事情に関しては、今日でも依然としてデュイイの時代と大差はないであろうし、またどの

国の教育界でも程度の差はあれ事情は同様ではないかと思われる。バーンズとシュミルトは、教室における言語コミュニケーションとその機能について教師が抱いている「見方は直観的で暗黙裡のものである傾向がある」(BARKS & SHEWITT, p.213)と指摘しているが、英国の中等学校の教師が授業中生徒に発する問いをつぶさに分析したバーンズは、少なからぬ教師の間に見られる直観的で暗黙裡の言語コミュニケーション観が、生徒による能動的な参加を促すことよりも生徒に「事実であれ手順であれ既成の内容を手渡す」(BARKS, p.23)ことに重点を置いている事実を報告している。右でバーンズが「手渡す (hand over)」という物理的伝達をあらわす表現を使用している点が注目される。

ここでまず問題となるのは、明らかに知識や技能は決して物理的な対象ではないにもかかわらず、教育の機能は知識や技能の物理的伝達であるかのようにとらえる見方が支配的であるのはなぜなのかということである。再度デュイイから引用すれば「いかなる思想も、いかなる観念も、観念として、ある人から他の人へと伝達することは決してできない」(デュイイ、二五三―二五四頁)ということこそが真相であるのに、どうして知識の伝達が教育において自明のこととして広く受けいられているのであろうか。この問題に関しては、次のデュイイの洞察のうちに重要な手掛かりを見出すことができる。デュイイは「知識を獲得する過程で言語が重要な働きをすることが、知識は人から人へ直接的に伝えることができる、という俗

説の主な原因となっていることは確かである」(デュイイ、三三二頁)と主張しているが、人から人への知識の伝達を当然視する教育言説を俗説と呼んで切り捨ててに当たってデュイイが言及している「言語の重要な働き」という要因が、この問題の核心に深くかかわってくる。そこで、知識の伝達を当然視する常識的教育観において言語の働きはどのようなものとしてとらえられているのかという論点に目を転ずると、そこでの言語の働きとは、まさに言語コミュニケーションのコードモデルにおいて言語がになっっている働きにはかならないと考えられるので、次に言語コミュニケーションのコードモデルをとりあげることにはしたい。

ゴールドマンとカールは言語コミュニケーションのコードモデルについて説明するにあたって、初期の電信業務で広く使用されたモールス信号をひきあいにだして興味深い。実際、言語コミュニケーションのコードモデルは、モールス信号を用いた交信の仕組みによく適合する。モールス信号では、点と線で構成される符号でアルファベット文字と数字があらわされる。たとえば、Aは・ー、Zはー・ー・といった具合に各文字と各数字はそれぞれ決められた符号と厳密に一对一に対応している。コードモデルでは、メッセージを符号ないし記号を用いてあらわすことを「コード化」と呼び、コード化されたものからそのメッセージをとりだすことを「コード解説」と呼んでいる。モールス信号では、発信者側も受信者側も右の点と線で構成される符号の取り決めに忠実かつ厳格に従うこと

になっている。その結果、ゴールドマンとカードルがいうように「話し手／書き手（＝発信者）」は考えをコード化してそれを聞き手（＝受信者）」に伝達する。聞き手はコード化されたメッセージをうけとってそれをコード解読し、話し手／書き手の意図した意味に到達するのである」（GOLDMAN & CARDELL, p.94）。

教育の場における言語コミュニケーションも含めて言語コミュニケーション一般のコードモデルにおいては、右のモルルス信号の符号体系にあたるものは自然言語である。自然言語を使用してコード化されるのは、話し手の思考内容をはじめとする種々のメッセージであるが、これらのメッセージはたとえば「○は△である」といった形の判断として定式化される。論理学では判断のとり形式に応じて肯定、否定、全称、特称あるいは定言、連言、選言、仮言などさまざまな種類が区別されるが、いずれにせよこうした判断として定式化されたメッセージを言語であらわしたものが命題である。したがって、発話がなされたとき、その発話で用いられている言語は命題をコード化していると、言語コミュニケーションのコードモデルでは考えるのである。

デューイがいうように知識が人から人へと物理的に伝達されることなどありえないとしても、言語コミュニケーションにおいて発話の音声が入力されると直接物理的に伝達されることを否定することは決してできない。そして、言語コミュニケーションのコードモデルでは、発話の音声が入力される自然現象の音（たとえば波の音とか風

の音）などとは決定的に異なる特別な音として位置づけられるのである。すなわち、上述したように発話の音声は命題をコード化しているのであって、それをコード解読しさえすれば人はそこから命題をひいては知識をとりだすことができるというわけである。コード化とコード解読はいずれも同一の符号ないし信号ないし記号の体系の規則すなわち言語の規則に則って遂行される以上、言語コミュニケーションの過程はあたかも物理的な伝達の過程のようにも見える。

メイハーは、こうしたコードモデルの考え方が通俗的あるいは常識的な教育観のみならず、さらには古代以来の二千年以上にもわたる西洋の知的伝統を強固に形作って今日に及んでいることを強調して次のように述べている。コードモデルは「アリストテレスからシャノンとウィーヴァーを経て現代の記号論に至る西洋の知的伝統の大部分によってさまざまな形で擁護されてきたのであって、この伝統は言語コミュニケーションからあらゆる形態のコミュニケーションにまでコードモデルを一般化している」（MAYHER, p.139）。メイハーのいう右の古代以来の知的伝統を背景に置いて見てみれば、デューイのような論者がいかにユニークな発想をもっていたかがわかるであろう。

このような知的伝統には多くの知識人の考え方を長きにわたって支配し続けてきた強い力が認められるとしても、それは決してその知的伝統が完全無欠で修正の余地がないことを意味するものではない。実際、言語コミュニケーションのコードモデルには批判的検討

を免れない点が少なからず見出される。これに関してまずとりあげられるのは、概してコードモデルが言語をはじめとする記号や符号の機能を過大に見積もっているのではないかという問題である。

ブレイクモアは「話し手の使う語の意味についての聞き手の知識は、話し手の意味することへの手がかりを供給するだけであり、聞き手はこれを手がかりとして、文脈知識を動員して話し手の意味を構築していかなければならない」(ブレイクモア、二三頁)と指摘している。コードモデルにしたがえば発話の言葉は話し手側のメッセージの意味内容をコード化しているはずであるが、ブレイクモアの右の指摘は、発話の言葉をモルルス信号をコード解説するような手続きで処理しさえすれば話し手の意図したメッセージの意味内容が機械的にとりだせるわけではないことを突いている。つまり、実際の言語コミュニケーションのあり方は、コードモデルが想定しているほど単純素朴なものではないのである。ブレイクモアがいうように発話の言葉が話し手の意図したメッセージの意味内容を一〇〇%体現するのではなくただかそれに關する手がかりを与えるにすぎないとすれば、コードモデルは言葉のもつコード化の機能を明らかに過大視していることになる。この問題について、メイハーは端的に「すべてではないにしてもほとんどの事例において我々が話す(あるいは書く)語は、我々の思考という氷山の一角を表現(あるいはコード化)するにすぎない」(MAVHER, p.142)と述べている。さらに続けてメイハーから引用すると「我々の言語的意味は、言明

されることのない、さらには言明不可能でさえある無意識的な想定と信念の組合せが織りなす複雑な織物に深く根ざしているがゆえに、我々が意味する事柄を何もかも言表することは文字通り不可能であるというのが真相なのである」(MAVHER, p.143)。

言語のコード化機能が言語コミュニケーションのコードモデルが見積もるほどには大きくないとしても、言語コミュニケーションはしばしば成功裏に遂行される。実際に言語コミュニケーションが首尾よく遂行されるのは、メイハーのいう右の「言明されることのない」ものによつて言語コミュニケーションの過程がしっかりと補完されるためであると考えられる。こうした論点は、実は、コードモデルにおいても看過されているわけではない。コードモデルでは、この「言明されることのない」ものがなう役割は「相互知識(mutual knowledge)」なるものによつて果たされることが想定されているのである。この相互知識とは、そのときの言語コミュニケーションで扱われている題材についての、①その言語コミュニケーションに従事する話し手と聞き手の双方があらかじめ充分に共有しており、②しかも両者が共に相手側がそれらを保有していることを知っているという二つの条件①と②を満たしている知識である。こうした相互知識がしっかりと確立されていけば、言語コミュニケーションの過程において言語のコード化機能の限界をこえる部分は、相互知識の枠内においてしかるべき形で一義的に補完される可能性を見ることができよう。それによつてコードモデルを維持す

することもできるかもしれない。スペルベルとウィルソンがいうように「コードモデルの枠組みでは相互知識は必要になる」(スペルベル・ウィルソン、二二頁)のである。

しかしながら、スペルベルとウィルソンの見立てによると、相互知識を想定することによってコードモデルを維持することは、さまざまな点で破綻を余儀なくされると考えざるをえない。ここでこの問題に深入りすることは差し控えるが、要するに、実際の言語コミュニケーションの場面においては、コードモデルで想定されているように相互知識が確かに当事者たちによって保有されていてそれがしかるべく機能しているとは到底考えられない場合が次々にでてくるのである。スペルベルとウィルソンがいうように、そもそも「人々は同じ物を見ても違う物として認識する可能性もある。一緒に与えられた情報でも異なる解釈を加えることもある。また事実を認識し損なうこともある」(スペルベル・ウィルソン、二二頁)が、これらは「相互知識があると考えるのは間違いである」(同前)事例の一端に過ぎない。スペルベルとウィルソンは「我々は相互知識仮説は支持できないと考える。従って、コード理論(『コードモデル』)は間違いであるに違いない」(スペルベル・ウィルソン、二四頁)と断じている。

言語コミュニケーションのコードモデルに対しては、少なからぬ論者が異口同音に、現実を不当に単純化しているという批判を呈している。コードモデルをモリス信号に重ねあわせて説明したゴー

ルドマンとカードも「人間のコミュニケーションがそのように単純であることはめったにない」(GOLDMAN & CARDELL, P.94)と述べているし、メイハーもコードモデルは言語コミュニケーションの「過程を実際よりも単純で簡明なものに見えるようにしている」(MAYHER, P.139)と述べている。こうした批判は、言語コミュニケーションのコードモデルに基づいて知識の伝達を説く常識的教育観にもそのまま向けられることになろう。人から人への知識の伝達を自明視する常識的教育観は、知識の獲得過程を余りにも安直に単純化しているのである。吉村は、言語コミュニケーションのコードモデルに関して、言語「コミュニケーションにおいて実際に重要な働きをする、推論の貢献する余地が与えられていない」(東森・吉村、一一頁)と指摘しているが、コードモデルによる言語コミュニケーションの単純化は、多分にこの「推論の貢献する余地」がコードモデルではそぎ落とされていることに由来していると思われる。そこで、次節では推論の働きに焦点をあてた、言語コミュニケーションの推論モデルとして関連性理論をとりあげる。

## 二 言語コミュニケーションの創造性

言語コミュニケーションのコードモデルに対抗するのは言語コミュニケーションの推論モデルである。後者を代表するものとして注目されるのが、スペルベルとウィルソンによって提唱された関連

性理論である。吉村によれば、関連性理論は言語コミュニケーションにおいて「聞き手が言語的意味の解読を証拠とし、その解読結果と文脈に基づいて推論を行うこと」によって、話者の意味を復元すると主張」（東森・吉村、一頁）する理論である。「関連性理論」という名称に含まれている「関連性」は、ごく大掴みにとらえれば、言語コミュニケーションの過程で聞き手が遂行する推論において発話の解読結果が特定の文脈と関連づけられることによって新たな認知内容が獲得されるという主張を踏まえたものである。関連性理論によれば、言語コミュニケーションの過程で聞き手による推論がなされるためには、発話の解読結果のみ、あるいは特定の文脈のみでは全く不十分で、発話の解読結果と特定の文脈とがしかるべく組みあわされて関連性が生ずることが不可欠である。発話の解読結果と組みあわされる特定の文脈は、そのときの言語コミュニケーションの題材に即して聞き手自身の経験的知識や概念的知識および論理規則が動員されることで推論を行う聞き手におのずともたらされる」と関連性理論では考えられている。

スペルベルとウィルソンは、関連性についての以上のような考え方を情報のレベルで概括して次のように述べている。

情報の中には新しいが古い情報と関係があるものがある。このような相互関係にある新しい情報と古い情報が推論過程で前提として一緒に使われた場合、さらに新しい情報が引き出せる。

このような情報はこのような古い前提と新しい前提の組合せが

なくては推論不可能であった情報である。新しい情報の処理がこのような相乗効果をもたらすとき、我々はこれを「関連性がある (relevant)」と呼ぶ。相乗効果が大きければ大きいほど、

関連性も大きいのである。(スペルベル・ウィルソン、五七頁)

右でスペルベルとウィルソンが「新しい情報」といつているのは、言語コミュニケーションにおける話し手の発話に含まれている情報である。また、「古い情報」といわれているのは、話し手の発話に先行して聞き手が保有していた情報である。言語コミュニケーションの真価は、「新しい情報」だけからは決して導出されえぬ「古い情報」だけからも決して導出されえない第三の情報聞き手によって獲得される点にある。その獲得は、「古い情報」が文脈を構成し、その文脈に「新しい情報」が組みこまれることで前提が構成され、その前提から第三の情報を結論として聞き手自身が推論によって導出することで達成される。スペルベルとウィルソンは、結論として導出されるこの第三の情報を、「古い情報」における「新しい情報」の「文脈含意 (contextual implication)」と呼んどうえで「文脈が発話解釈へ及ぼす影響や、別の文脈も考えられる中である文脈において情報を処理する理論的根拠は、主に文脈含意という観点から考えられなければならない」(スペルベル・ウィルソン、一二九―一三〇頁)と主張している。

この文脈含意の概念は、関連性理論において「文脈効果 (contextual effect)」の下位概念として位置づけられており、スペルベルと

ウィルソンは文脈含意以外にも「矛盾 (contradiction)」や「強化 (strengthening)」などと呼ぶ種々の文脈効果を取りあげて論じている (スペルベル・ウィルソン、第2章)。これら文脈含意以外の文脈効果も、言語コミュニケーションの結果として聞き手における認知を改善し向上させる。とはいえ文脈効果のなかではやはり文脈含意が特にきわだっているように思われるので、本稿では、それら文脈含意以外の文脈効果によってもたらされる認知の改善向上が文脈含意の場合とはどのように異なるのかといった細かい論点には立ち回らず、関連性理論における関連性と文脈効果とのきわめて緊密な結びつきを確認するにとどめたい。両者の緊密な結びつきに関しては、スペルベルとウィルソンによって非常に明快な形で定式的に述べられているので、それを次に引用して示す。「我々はある特定の文脈において文脈効果をもたない想定はその文脈において関連性がないと主張したい。換言すれば、ある文脈で何らかの文脈効果をもつということが関連性の必要条件である」(スペルベル・ウィルソン、一四六頁)。そして「他の条件が同じであれば文脈効果が大きいほど関連性が高い」(同前、一四三頁)のである。

スペルベルは、関連性についての以上のような主張を抽象的でごく単純な例を用いて端的に説明しているので、最後にそれを援用して本節を締めくくりにしたい。その説明ではスペルベルは次の(a)(b)(c)を提示している (SPERBER, p.63)。

(a)  $p$ でありかつ  $r$ である。

(b)  $q$ でありかつ  $r$ である。  
(c)  $p$ ならば  $s$ であり、 $s$ ならば  $t$ である。

右においてスペルベルは、言語コミュニケーションにおける発話に際して話し手が聞き手に提供する情報として(a)または(b)を設定し、聞き手が遂行する推論における文脈として(c)を設定している。スペルベルがいうように「容易に検証できる通り、(c)の文脈において(a)は二つの結論  $s$  と  $t$  をもたらしてくれる。これらは、(a)だけからは導きだすことができないし(c)だけからも導きだすことができない。それに対して、(b)は(c)の文脈において(b)だけから導きだせる結論と(c)だけから導きだせる結論とは異なる結論を何一つもたらさない」(ibid.)。したがって「文脈(c)において、(a)は関連性を有するが(b)は有しないのである」(ibid.)。

右の抽象的でごく単純な例においても、言語コミュニケーションの結果、聞き手が新たに獲得した情報は単に話し手の発話をコード解読することによって得られたものではないという点に注目すべきである。それは、発話のコード解読からもたらされた内容をさらにしかるべき文脈に組みこんだうえで推論を展開するという聞き手側の能動的な営為の所産にほかならないのである。まさしくこの点に言語コミュニケーションのいわば創造的な性格を認めることができる。関連性理論は言語コミュニケーションのそうした創造的な性格によくなじむアプローチを提示しているのである。



### 三 教育行為と言語コミュニケーション

教育行為は人間が行う種々の行為のうちの一つである。教育行為も含めて人間は実にさまざまな行為を行うが、論理的な観点からそれらを大きく二つの種類に区分することができる。一つは、行為の遂行が当該行為そのものの目的の達成を論理的に含意する行為である。他は、行為の遂行が当該行為そのものの目的の達成を論理的に含意しない行為である。たとえば歩くという行為をとりあげてみると、実際に歩きさえすれば、歩くこと自体の直接的な目的（ある場所から空間的に移動すること）がおのずと達成される。それに対して、たとえば探すという行為は、論理的な性格を異にしている。実際に最善を尽くして探したとしても、探していたものが見つかるとは限らないからである。もちろん探した結果、探していたものが見つかって、その探すという行為そのものの直接的な目的が達成される場合もある。しかし、目的が達成されなくても、探すという当該行為が間違いなく遂行されたことには変わりがないのである。

教育するという行為は、明らかに後者、すなわち行為の遂行が当該行為そのものの目的の達成を論理的に含意しない行為である。むしろ教育行為の場合は、教育する側の人間が最善の努力を尽くしたとしても、思惑通りには目的が達成されないのが常態であるといつても過言ではないであろう。教育行為は根本的に試行的行為なので

ある。そして、この事態をさらに複雑にしている要因として、教育行為が対人的行為であるということが挙げられる。教育行為の目的は、教師ではなくて生徒がしかるべき内容を習得することにほかならないが、もとより教師と生徒はそれぞれ別個の人格である。したがって、教育行為は、行為の遂行主体（教師）とその行為の目的の実現主体が別個の人格にいわば分裂しているという構造的特徴を有しているのである。教育行為にまつわる以上の事情は、教育行為の帰結に少なからぬ影響を及ぼさずにはいない。バーンスはいみじくも「教師が教える内容は生徒が学ぶ内容と同じではな<sup>く</sup>」(Barns, p.43)と述べているが、これは教育行為の試行的性格と構造的特徴を端的に反映した事態として注目されてしかるべきである。そこで、本節では、言語コミュニケーションのコードモデルと推論モデル（関連性理論）が、教師の教育内容と生徒の学習内容との齟齬ないし乖離という事態にそれぞれいかなる示唆を与えうるのかという問題を検討することにした。

まず、教師の教育内容と生徒の学習内容との齟齬ないし乖離を示す具体的な事例を一つ提示する。これは初等学校と中等学校における理科教育からの事例である。器に水を入れて火にかけ湯をわかすと、やがて煮えだぎって盛んに泡が出てくる。あの泡の正体は何かと問われて正答できる人はどの程度いるであろうか。この問いに正答できる小中学生は多くないが、注目されるのは少なからぬ小中学生がある珍妙な誤答を提示するということである。件の泡の正体は

気化した水すなわち水蒸気なのであるが、少なからぬ小中学生があの泡は水素ガスと酸素ガスだと答えるのである。このように誤答する小中学生は授業で水が水素と酸素の化合物であることを学んだのであり、水の化学式 $H_2O$ を知っている生徒も多いだろう。水は水素と酸素の化合物であるというだけならば、教師が教えようと意図した科学的内容と期せずして生徒が学んだ非科学的内容との齟齬や乖離はまだ顕在化しないかもしれない。しかし、水が水素と酸素の化合物であることを学んだ生徒たちは、教師の思惑を超えたところで、さらに水は沸騰すると水素ガスと酸素ガスに分解されるという誤った「知識」をも自らの推論的解釈を通じて学んでいたのである。オズボーンらが行った調査によれば、水に関するこの誤った「知識」は「十二歳児の約二二%によって保持されているが、十五歳児になるともつと増えておよそ四五%の者によって保持されている」(OSBORNE et al. p.10)。水に関する右の誤謬を信じている生徒の比率が十二歳児よりはるかに十五歳児で大きいのは、初等教育の課程を修了しさらに中等教育をうけた結果、水は水素と酸素の化合物であるという知識や空気の組成に関する知識などが学習内容として生徒に定着する度合いが大きく増大したことを反映しているためであると考えられる。そして、皮肉にもそれが生徒における誤謬に結びついているのである。生徒が教育をうければうけるほど、教師が意図する教育内容と生徒が獲得する学習内容の齟齬や乖離も増大してゆくに違いない。

右の事例は、教育行為の試行性と構造的特徴から現実が生じる帰結の一端を示しているが、本稿の冒頭で強調したように、こうした帰結を伴う教育行為は基本的に言語コミュニケーションに依拠して展開されると考えられる。それでは、言語コミュニケーションのコードモデルと推論モデルからは、右の事例が示しているような事態に対してそれぞれどのようなアプローチが示唆されるのだろうか。

教育の場における言語コミュニケーションが、生徒や学生の母語ではない言語すなわち外国語をもつばら使用して行われることもないわけではない。海外留学の場合がそれに該当するし、外国語科目の授業が全部外国語で行われる場合も挙げられる。明治初期の日本の高等教育機関では、西洋から招聘した大勢の外国人教師が独語や仏語や英語で日本人学生に講義を行っていた。また、近年の日本では大学の授業をことさらに英語で行うことが喧伝されることもある。こうした事例については、言語コミュニケーションのコードモデルではコード解読の過程が問題としてとりあげられることになるのかもしれない。しかし、本稿ではこうした事例は除外して、教師と生徒や学生がともに同一の母語を使用する教育の場面に考察を限定することにしたい。

教育内容の教師によるコード化と生徒によるそのコード解読がともに両者の母語を用いてなされるのであれば、大きなノイズや妨害などの要因が介入しない限りコードモデルにしたがえば教育は言語

コミュニケーションとしてその目的を全くスムーズに達成するはずである。メイハーがいうように「言語が話者〔＝教師〕の思考内容を直接コード化し、その言語がひとたびコード解読されてしまえば、その思考内容に直接アクセスできる」(MAYHER, p.140) ようになるからである。コードモデルによるこのような見方からすれば「思考内容のコミュニケーションは本質的に自動的である」(ibid.)とメイハーは述べている。しかし、コード化とコード解読が自動的になされるとしても、上掲の理科教育の事例に見られるように教師の意図した教育内容がそのまま生徒の学習内容となる保証はない。むしろ両者が齟齬を来たして乖離が生ずるのが常態である。これは、教師によるコード化が始まる教育の過程が生徒によるコード解読で完結しないことを意味している。教育の過程が生徒によるコード解読で完結するためには、第一節でとりあげた相互知識なるものが不可欠となるが、教育内容への通曉に関して教師と生徒の間に大きな格差があることを考えただけでも、両者に相互知識を想定するのは明らかに無理である。言語コミュニケーションとしての教育の帰結が、コード化とコード解読によっては把握し切れないのであれば、コードモデルの枠組には固執せずに別の発想に基づくアプローチを採用すべきであると考えられる。

ただし、コード化とコード解読の過程のみに限定すれば、コードモデルの枠組も有用であろう。上述したように、コードモデルと親和的な常識的教育観では知識が教師から生徒へ伝達されるというこ

とが当然視されているが、メイハーはこうした知識伝達をラジオ放送の送受信のようなものになぞらえて「それがうまくいくためには、正しい周波数にあわされた(そしてスイッチのはいったい)受信機が必要となる」(MAYHER, p.66) ことをゆめゆめ忘れてはならないと注意を促している。確かに生徒が教師の発話を全くうけとめようとしなければ生徒によるコード解読は未遂に終わるしかない。教育の場で生徒の心のスイッチをオフからオンに切り換えたいうえで、さらに生徒の心を言語コミュニケーションにチューニングすることの重要性は、コードモデルの枠組の中でこそもっとも鮮やかに示されるといえるかもしれない。しかし、やはりそれだけでは不十分である。メイハーがいうように「受信する内容を解釈することのできる」(ibid.) 心をもった生徒を想定しなければ、言語コミュニケーションとしての教育の射程を到底とらえることはできないからである。この解釈の働きは生徒による主体的な推論によって推進されるのであるから、ここで言語コミュニケーションの推論モデルとしての関連性理論に目を転じなければならぬ。

前述したように、言語コミュニケーションとしての教育行為は基本的に試行的である。教育行為が遂行されることによって教師の意図した教育目的が、達成されることもあれば達成されないこともある。教育行為の目的が教師の意図通りには達成されないという事態は、教育の場で生徒の心がオンになっていて言語コミュニケーションにきちんとチューニングされていても、依然としてごく普通に見

られる事態であるという点がここで強調されてしかるべきであろう。

言語コミュニケーションとしての教育行為に見られるこうした試行的性格に対して、関連性理論はかなり相性がよいといえる。これについては、スベルベルとウイルソンによって、言語コミュニケーションに従事する話し手が実際になしうることに明確な限界が設定されている点が注目される。その限界設定の一例を挙げると、スベルベルとウイルソンによれば、言語コミュニケーションにおいて「話し手…にできるのは、受け手がそれを知覚することとその認知環境に改変が加えられ、そして何らかの認知過程が誘発される、ということ」を期待して刺激を提示することだけである」（スベルベル・ウイルソン、一八三頁）。スベルベルとウイルソンが、言語コミュニケーションを通じて話し手は聞き手に何らかの認知過程の誘発を必然的に引きおこすというのではなく、その誘発を期待しつつ聞き手に刺激を与えうるにすぎないというかなり控え目な主張をしていることを見逃してはならない。関連性理論においては、言語コミュニケーション行為はその遂行が当該行為自体の目的の達成を論理的に含意しないタイプの行為として扱われているのである。

したがって、関連性理論の枠組においては、言語コミュニケーションとして遂行された教育行為の帰結にはかなりの多様性が認められることになる。教師によって誘発が意図された認知過程が生徒において実際に誘発されるか否かに関しては、完璧に誘発されるケースから全然誘発されないケースまでさまざまな程度が区別され

ることになると思われる。

さらに、関連性理論の枠組では、言語コミュニケーションとしての教育行為の帰結に見られる多様性は、特定の認知過程が誘発される度合いの多様性とどまらない。同じ教師の同じ授業から生徒ごとにかなり異なる学習内容が結果として習得されるということはごく普通に見られる事態であって何ら驚くようなことではないが、関連性理論の枠組はこうした事態にもよく調和する。これは、言語コミュニケーションとしての教育の過程で聞き手である生徒が行う推論において何が文脈としてとり出されるのかという論点にかかわってくる問題である。これについて、ブレイクモアは「聞き手が選ぶことのできる容認可能な文脈及び文脈効果には幅がある。その幅が正確にどのくらいであるかは話し手が聞き手の解釈をどのくらい厳しく制約するかによって変る」（ブレイクモア、二一八頁）と指摘しているが、すべての教師が言語コミュニケーションにおいて生徒による解釈を常に最高度に厳しく制約し続けるなどということは到底考えられない。逆に、言語コミュニケーションの過程で生徒が行う推論において用いられる何通りもの文脈がしかるべき文脈として教師によって容認されるのがむしろ常態であると考えられる。生徒が行う推論で用いられる文脈が異なれば当然文脈効果も異なってくるわけで、これによって同じ教育から習得される学習内容が生徒ごとに異なるという事態が言語コミュニケーションにもたらされることになる。他方、シューは「言語」コミュニケーションにおい

て同一の情報についての生徒たちの解釈の個人差が正確さという点で非常に大きいといえる」(Xu, p.47) ことに論及して、それにかかわる生徒側の要因として、言語コミュニケーションにおいて各生徒が占める位置、各生徒の理解力と推論力ならびに記憶力を挙げている (Xu, p.48)。確かに、こうした要因が言語コミュニケーションとしての教育の帰結に多少とも影響を及ぼしてくることは否定できない。

ここで再び、水は沸騰すると水素ガスと酸素ガスに分解されるという上掲の誤った「知識」をとりあげてみよう。上述したように、十五歳児の約半数が水に関するこの非科学的な「知識」を保持しているという。この事例に関しては、各生徒ごとにさまざまな内容の誤答が見られるというのではなく、誤答の内容が多く生徒たちの間で共通している点が注目される。つまり、誤答がかなり強力にパターン化されているのである。この強力なパターン化について、関連性理論は何らかの示唆を与えてくれるであろうか。最後にこの論点について検討を試みることにしたい。

スペルベルとウィルソンは、人間が言語コミュニケーションの場面においてどのようにして関連性にアクセスするのかという問題について、次のような注目すべき見解を提示している。「我々は、人には関連性についての直観が備わっていると考えている。つまり、いつも関連性のある情報とそうでない情報を区別でき、また場合によっては、関連性の高い情報と低い情報との区別ができると考え

ている」(スペルベル・ウィルソン、一四三頁)。スペルベルとウィルソンによれば、この関連性の直観は一定の方向に強く制約されている。それは、情報処理に投入される最小の時間的・エネルギー的成本で最大の収益の獲得を目指す効率の方向にほかならない。これについてスペルベルとウィルソンは「我々の主張は、人間はみな自動的に可能な限り最も効率的な情報処理を目指すというものである。これは、意識しているといないとにかかわらずそうである」(スペルベル・ウィルソン、五八頁)と明言している。

それでは、関連性の直観を強く制約する、効率の最大化を志向するこの方向性はいったい何に由来するのだろうか。この問題に対してスペルベルは次のように明確に答えている。「関連性を最大化する傾向を有している人間の認知機構の特性のうちいくつかのものは種の進化において出現してきたものである。それ以外の特性は、認知発達において個人の認知的生活を通じて出現する。これら生涯にわたる改善向上それ自体は、進化によってもたらされた人間の認知のモジュールシステムの柔軟性によって可能とされるのである」(GERBER, p.67)。ここで言及されている「人間の認知のモジュールシステムの柔軟性」は、スペルベルによれば情報処理の効率が最大化されるように時間やエネルギーをその都度しかるべき認知モジュールに割り当てることによってもたらされる。このような割り当ての方略もまた進化の所産にはかならない。というのも、生存において種々の情報処理が占める比重が増大の一途をたどって

いったホモ・サピエンスにあつては、場面ごとに何が最優先で処理すべき情報であるのかの決定とその情報処理を担当すべき認知モジュールはどれであるのかの決定が種の進化において強力な淘汰圧を生じたのであつて、そうした淘汰圧は、スベルベルがいうように、認知をめぐるこれらの決定に即応した時間やエネルギーの「最適な割り当てに資する種々の特性の進化の結果としてもたらすはずである」(SPERBER, p.66)と考えられるからである。

以上のように関連性理論に従えば、人間には情報処理の効率の最大化を志向する関連性の直観が進化の所産としてそなわっている。もとより進化は生存環境への適応にかかわる事象である。したがつて、言語コミュニケーションにおいて聞き手の推論を支配する関連性の直観は、実に七〇〇万年にも及ぶ人類進化の所産としていわば適応バイアスが強くかかっていると考えられる。それに対して近代科学の本格的展開はたかだかここ三〇〇年ほどのことにすぎず、いわゆる先進諸国で制度的な学校教育が全社会的な普及を見るようになってからはまだ一〇〇年余りしか経過していない。近代科学をも教育内容としてとりこんだ今日の学校教育のもとで学習する生徒の心は、少なくとも言語コミュニケーションに対応したその認知機構に関する限り、依然として七〇〇万年にも及ぶ人類進化の適応バイアスが強くかかったままである。ここで強調すべき点は、生存環境への適応と科学的真理の認識とは本来次元を全く異にしているということである。シーガルとサリアンは、言語コミュニケーションの

場で話し手のメッセージについて聞き手が組み立てる「解釈は、必ずしも正しいものではないであろう。しかし、関連性が期待されるということを考えれば、その解釈がもつとも合理的なのである」(SEGAL & SURAN, p.141)と指摘しているが、この指摘の背景にあるのは、真理認識の合理性と環境適応の合理性との異質性である。学校教育が生徒による真理認識をその目的として標榜したとしても、生徒の内なる認知機構が遠い過去に属する人類進化の所産に制約され続ける限り、水は沸騰すると水素ガスと酸素ガスに分解されるといった非科学的で前科学的な思考は生徒の内に残存し続けることであろう。それに対処することも教育の大きな課題の一つである。

#### 文献

(引用箇所等は、本文中の引用文等の直後に著者の姓と頁数を括弧内に記して示す。邦語文献からの引用文のコンマとピリオドはすべて句点と読点に改めた。引用文中の「」の箇所は引用者による補足、…の箇所は引用者による省略である。また、原文で強調のために斜字体になっている箇所には傍点を付す。なお、以下においては、刊行年は著者名の直後ではなく、出版社名の次、または当該論文掲載誌等のタイトル・巻数などの次に掲げる。)

D・スベルベル、D・ウィルソン(内田聖二ほか訳)『関連性理論―伝達と認知―第2版』、研究社、一九九九年

J・デューイ(松野安男訳)『民主主義と教育(上)』、岩波文庫、一九七五年  
東森勲・吉村あき子『関連性理論の新展開―認知とコミュニケーション』、研究社、二〇〇三年

D・ブレイクモア(武内道子・山崎英一訳)『ひとは発話をどう理解するか―

関連性理論入門―「心の書房」一九九四年

- BARNES, Douglas, *Language in the Secondary Classroom*. BARNES, Douglas, BERTON, James & TORBE, Mike, *Language, the Learner and the School*, Third ed., Penguin Books, 1986, pp.9-87.
- BARNES, Douglas & SHENITT, Denis, Transmission and Interpretation, *Educational Review*, 26 : 3, 1974, pp.213-228.
- GOLDMAN, Karen L. & CARDELL, Melanie, A Walk in Our Shoes: A Discussion of Relevance and Communication in Teacher Prep, *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 2013, pp.93-95.
- MAYHER, John S., *Uncommon Sense : Theoretical Practice in Language Education*, Heinemann, 1990
- OSBORNE, Roger J., BELL, Beverley F. & GILBERT, John K., Science Teaching and Children's Views of the World, *European Journal of Science Education*, v.5, 1983, pp.1-14.
- REBOUL, Olivier, *Le langage de l'éducation*, PUF, 1984
- SIEGAL, Michael & SURIAN, Luca, Modularity in Language and Theory of Mind: What Is the Evidence?, CARRUTHERS, Peter, LAURENCE, Stephen & STICH, Stephen eds., *The Innate Mind Volume 2: Culture and Cognition*, Oxford U.P., 2006, pp.133-148.
- SPEERER, Dan, Modularity and Relevance : How Can a Massively Modular Mind Be Flexible and Context-Sensitive?, CARRUTHERS, Peter, LAURENCE, Stephen & STICH, Stephen eds., *The Innate Mind: Structure and Contents*, Oxford U.P., 2005, pp.53-68
- Xu, Xiao-hui, Analysis of Teacher Talk on the Basis of Relevance Theory, *Canadian Social Science*, 6(3), 2010, pp.45-50.