

〈社会を認識する構造〉への一視角

—佐伯胖の検討・整理を通じて—

竹内章郎

はじめに

最近の社会科教育研究においては、高度成長後の地域社会及び生活現実の変貌に伴う発達疎外状況や所謂「おちこぼれ=おちこぼし」の「低学力」問題を直接の契機として、「楽しくわかる授業」を実現する為に、社会科授業の内に「子ども側の視点」或は「子ども把握の視点」を、これまで以上に重視する方向性が提起されている。その際の「子ども側の視点」として強調されることの中心は、子どもが社会認識を獲得する場合に、社会的諸事象の知識、社会科学的概念等の子どもへの注入を避け、子どもの生活経験上の認識、生活感情や生活上の諸問題への留意を「科学の諸概念と子どもの生活現実との分析・総合の絶えざる往復運動」⁽³⁾の過程の内に、しかも授業として生かすことにある、と思われる。つまり、「子ども側の視点」の重視とは言っても、それは、単純な形で理解されていた戦後初期の問題解決学習におけるような子どもが現実生活で直面する問題とその解決から出発する所謂「同心円拡大方式」的な社会科把握を繰り返すことではない。別角度から言えば、それは、既に小学校用の学習指導要領社会科編自体が1947年度版から1951年度版への移行において、「問題解決学習の過程を子どもの現実的な問題解決過程としてよりは、子どもの社会認識の形成過程および社会生活における子ども自身の位置の自覚過程としてとらえることに力点を置い」⁽⁵⁾て軌道修正せざるをえなかったことから発生してくる原初的問題を謂ば潜在的に教訓としている。つまり、あくまで、授業を典型とする学習=教授過程内で獲得されるべき社会科学的な社会認識と子どもの謂ば自己把握との媒介をめざす中での「子ども側の視点」の重視なのである。⁽⁶⁾

しかし、そうした方向性をとる社会科教育研究は、主としてその成果を「子どもの認識ときり結ぶ教材」等として示してきた。つまり、「子どもの側の視

点」を重視する中で、「現実⁽⁷⁾に…、授業研究の動向の中心にすえられたのは、〈社会科教材の構成〉の問題であり、従ってまた社会科教育内容の編成の問題であった。この研究動向自体が既に指摘されているように、「楽しくわかる授業」の実現の為の豊かな成果を蓄積してきていることや、この蓄積の根底に「子どものわかり方」への志向が孕まれていることは看過されてはならない。⁽⁸⁾にもかかわらず、上記の研究動向自体は「楽しくわかる授業」の実現にとって満足しうるものではないと思われる。というのは、社会科教材の開発や教具づくり等の教材構成、更には「授業書方式」やこれに基づく授業構成及びその展開、「組織された教育内容」等は、「子ども側の視点」の重視を含んでいた場合でも、第一義的には教師の主導性に包摂された伝達されるべきものとして、子どもの認識活動そのものに対抗してくるからであり、「楽しくわかる授業」を実現する為には、更に社会認識の獲得における「わかり方」等を含めた子どもの認識活動そのものに立ち入り、この点から教育内容を捉え返す必要があると思われるからである。

この必要性の自覚が弱いことの典型例は、1975—1976年の所謂学力論争における一方の当事者の学力の規定にみられた。そこでは、学力を「成果が計測可能で、だれにでもわかち伝えることができるよう組織された教育内容を、学習して到達した能力」と規定し、「計測可能」という基準を設けることによって学力から思考力、わかる力、意欲、態度等の認識活動の中核を除外し、このことを通じて、逆に学力があたかも組織された教育内容自体として捉えられるかのような了解が生じている。⁽⁹⁾そしてここからは、端的に言えば、教材構成を核とする教育内容の編成・組織化と、学習＝教授過程及びここにおける子どもの認識活動の中核とを切断することにも到りかねないのである。⁽¹⁰⁾しかし、若干の反省が伴えば明白のように、教育内容の組織化自体が——もしそれが真に教育内容の組織化であるならば——、実際には認識主体（子ども）の認識活動と無関与なままでは不可能なのであり、また組織された教育内容の子どもによる獲得過程＝認識過程のあり方によっては既成の組織化は変更されさえるのである。⁽¹²⁾従って以上の論点に関する問題の環は、60年代の「態度主義論争」とも係りの深い70年代の学力論争の総括として提起された次の研究課題にあると言える。「科学的知識が子どもに習得されるためには、子どもにおける思考を含めた認識の方法・体制の形成とその知識の習得が結びつかねばならず、

したがって教育内容（とくに教科）の系統性は、予期される子どもの認識体制の発展と結びつかなければならない⁽¹³⁾。]

こうして現在では、社会科教育における「子ども側の視点」の重視は、社会認識に係る子どもの認識体制・認識活動の考察を不可欠とする。そしてこの考察は、子どもの社会認識の発達研究を中心に序々にではあるがすすめられてきている⁽¹⁴⁾。その際社会認識の発達研究とは、子どもの発達段階と獲得されるべき社会認識との照応に留意しつつ、発達の可能性を教育の発達に及ぼす影響を重視して捉え、具体的な社会認識から社会的な諸関係や社会法則といった抽象的な社会認識への、また生活的概念から科学的概念への子どもの認識の向上及びこの向上を担いうる認識活動を、謂ば継時的枠組において捉えようとするものである。こうした研究自体の重要性は疑うべくもない。しかし同時に、社会認識に係る子どもの認識体制・認識活動の考察あっては、謂ば共時的枠組において捉えられるべき《社会を認識する構造》が看過されてはならないと思われる。この共時的枠組は、端的に言えば、授業を典型とする学習＝教授過程における子どもの認識体制・認識活動のあり方を問うことが同時に、学習＝教授過程のあり方及びここに含まれる教育内容のあり方を問うことにもなる枠組である。今少し言えば、上記の共時的枠組において捉えられるべき《社会を認識する構造》とは、一般的な教授学理論にみられるような、学習集団づくりを重視する立場からの授業の認識過程と集団過程との区分とその連関ではない。《社会を認識する構造》は、子どもの社会認識獲得における内面的な認識体制・認識活動のあり方自体をたんなる心理学的なまたたんなる個人的な認識力・思考力等に収斂させることによって捉えられるものではなく、一とはいえ心理学的なものを十分にふまえて——社会認識に係る認識活動のあり方自体の内に授業を典型とする学習＝教授過程という組織的過程及びここに含まれている教育内容のあり方を契機として内在化させることによってはじめて捉えられるものであり、またこの組織的過程や教育内容の延長上にある人間的諸関係や文化・社会をも認識活動自体の内に内在化させることによって捉えられるものである。⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾（尚本稿では、認識活動の下に、思考をはじめ後述の「わかる」「できる」「記憶」「意義(化)」「納得」を含めている。）

I 認識活動における能動性と社会・文化への参加

以下で意図していることは、社会科教育における「子ども側の視点」の重視に関する問題連関の筆者なりの把握をふまえて、社会認識獲得に係る前述の共時的枠組を構築する為の前提的要件を、従ってまた、前述の《社会を認識する構造》を把握する為の前提的要件を、佐伯胖の「わかる＝理解」に焦点をあわせた認識活動の考察を検討しながら探ってみることで⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾。前節末尾で述べたことから明らかなように、本稿の標題にも示した《社会を認識する構造》は、通常⁽¹⁹⁾の認識論において一般的に想定されている認識構造とはかなり性格を異にするものであり、このこともあって本稿では《社会を認識する構造》の全体像を描く方向性がとれていない。本稿での作業は、あくまで《社会を認識する構造》の全体像を今後提起する為の予備的なものに留っており、《社会を認識する構造》そのものについても、本稿では佐伯の議論を検討する中で垣間見るに留っている。

もとより、社会科教育研究において、思考の運動・変化と授業構成方法及び認識内容を総合的に捉えようとする理論は既に存在する。しかし、それらについては理論の内的一慣性の欠如、社会認識の問題の一般認識論への還元、認識論と教育内容との内的連関の欠如といった問題点が指摘されており、《社会を認識する構造》を捉えようとする共時的枠組を構築することからは未だ遠いと思われる。また認識構造を行動主義的な授業心理学という観点から整理し、「情報処理、情報伝達、反応制御など、広い意味での情報の受け渡し…をより能率的、効果的にする諸要因、ならびにそれに歪みを生じさせたり妨害を与えたりする諸要因のうち、人の認識・思考・学習・行動の機制に依存する部分を明らかにし、その機制の理法を見だし、それによってこのシステムを与えられた条件のもとで最も効果的にはたらかせる方法」⁽²⁰⁾を捉えようとする試みもある。しかし、この場合、論者自身が上記諸要因＝諸変数自体が内容的には確定しがたいことを認めているように、《社会を認識する構造》⁽²¹⁾の外的形式的モデルには接続しても、その内容的構造は把握できないと思われる。更に、上記の「能率」や「効果」の把握が「情報の受け渡し」という基本的には教師から子どもへの伝達を軸にしていることとも相俟て、教師側の要因が独立変数、子ども側の要因が従属変数⁽²²⁾とされ、教育内容の伝達という把握自体のもつ問題（後述）に無関与すぎる為、「子ども側の視点」を重視したうえで《社会を認識する構造》

を捉えることには到らないと思われる。この問題点は、前節でみた教育内容の組織化が子どもの認識活動と内在的に媒介されていない場合の問題点とも重なるが、更には教育組織における教師、教育内容、子どもの相互関係の把握の問題点——端的には教育者（主体）—被教育者（客体）図式の固定化による教育内容の伝達とこの伝達機構の一部としてのみ働く子どもの認識活動の問題である——にも重ってくる。この後者の点については、例えば現象学的還元等の分析手法に基づいて教育状況を把握しつつ、「教師と児童・生徒が相互に主体と客体の関係を反転させつつ展開されていくのが教育」だとし、相互主体的「共同相互存在」による営みを重視することが提起されているが、これらの論者において、教育技術全般自体の軽視ないし無視と相俟て、この共同性論を認識活動、《社会を認識する構造》の把握へと媒介することは難しいと思われる。

以上の諸議論を考える時、認知心理学研究を専門としながらも、後述するように認識活動自体を心的活動の能動性と文化・社会への参加との統一という視座の下に捉えている佐伯の諸議論は、《社会を認識する構造》の論究にとって有用だと思われるのであるが、佐伯の議論をそうしたものにしてしている初発の事柄として、「動物の推論能力の研究」(82年 a, 19頁)をも含む認知心理学研究の成果とこれについての佐伯独自の考察がある。このことは、アメリカの伝統的な実験心理学が行動主義をのり越える過程（1960年代半ば以降）で、大別して次の二つの方向性を提出したことに係っている。第一は、「従来は『思考』以前とみなされて、知識や推論など入る余地もないと考えられていた瞬間的な知覚判断や、1秒内外の短時間の記憶の減衰などにも、実は既存の知識にもとづいた、きわめて見事な、整合的な知識構造を造りだそうとする人間の『ところ』の働きがすでにあることを、精密な実験データから明らかにし」(85年、139頁)たことであり、原初的な知覚についてすらも生体に対する単純な外界からの刺激—反応図式によってではなく、むしろ、外界の積極的な秩序づけやルールを発見、仮説定立とその検証といった「生体の側からの、外界を整合的に構造化してとらえようとする活動」(85年、135頁)が認められたことである。この反行動主義的な認知心理学の歩みは、「チンパンジーの類推能力の実験的検証」(82年 a, 16—20頁)等に裏づけられ、更にはピアジェの発達心理学を受容しながらブルーナー等によって潜在的には主張されていた「子どもは生

まれながらにして、整合的なルールを見つけだし、効率的な手続や操作を自ら発見し工夫して、それを外界への働きかけを通して検証したりする能力を持っているという想定」(85年, 131頁)と重ってくる。佐伯はこの点を子どもの「わかろうとする」ことという認識活動における主体的能動性・過程性の積極的な評価へとつなげているのである。

第二は、第一点とも係って、認知心理学がピアジェの他、1972年以降チョムスキーの生成変形文法理論やフィルモアの格文法論に大きな影響をうけつつ、「記憶と言語理解に関する研究の発展」(85年, 148頁)を介して、知識、意味、理解等の行動主義的発想では実質的には看過されてきたものを深く把握したことである。その成果は佐伯の整理によると「(1)情報処理(記憶を中心とする一竹内)のレベルの研究、(2)メタ認識の研究、(3)思考の文脈依存性の研究」(85年, 153頁)として総括される。このことから佐伯が自らの「理解」研究の内につなげてくる最大の論点は、認識活動及び認識内容をそれらが置かれている状況・文脈と一体のものとして捉えることであり、状況の必然性や文脈的前提をくみこんだ認識活動及び認識内容の把握であり、また「思考の領域固有性」(84年, 52頁)の主張である。⁽²⁷⁾

さて、以上の認知心理学の成果に基づく佐伯の議論の前提的内容は、彼自身が「公理」としている次の二点、つまり「人は生まれながらにしてわかろうとしている」ことと、「人は生まれたときから、己をとりまく文化になじみ、その文化の発展と新しい文化的価値の創造へ参加しようとしている」ことであり、更にこの二点の「表裏一体」性、つまり「人は、生まれながらにして『わかろうとする』ことによって、文化に参加しようとしている」(84年, 7-8頁)こと、「わかる」ということが「文化の中で、他の人びとによって共感され、共有されるべき、文化としての価値をもっていること」(84年, 16頁)である。後述の内容を先取りする形で佐伯の議論をテーゼ化すれば、それは、能動性・過程性と文化参加・共有性及び両者の統一を特徴とする認識論である。もっとも認識活動や思考力を主体内の感性・悟性・理性にのみ求め、それらの社会的被規定性を省ることはあってもそれらの機能自体については社会・文化を位置づけることの少ない通常の認識論からすれば、上記の佐伯の前提的内容を認識論として位置づけること自体が、特に文化への参加・共有性という点で奇異に思えるかもしれない。しかし佐伯の説明に従えば、この疑念は払拭されうる。と

いうのは、第一に「知識は単に習得すべき事項として切り離されているのではなく、人間文化一般とつながりをもっている……。その文化の中では、『知る』とか『わかる』という営み自体も、文化的活動にふくまれている」(83年、122頁)からであり、第二に「人の『理解(「わかる」こと—竹内)』というものは、その人の作品」(84年、9頁)だからである。つまり、通常は象形的なものを中心に把握されている文化が、「知る」とか「わかる」を中心とする認識活動自体をも包括しうる動的なものとして捉え返えされているからであり、また逆に「わかる」という認識活動自体を作品として象形的に捉えることを通じて認識活動自体がより文化に近づけられているからである。従って、「わかろうとする」ことによる文化への参加・共有とは、そもそも文化的活動である能動的な一切の認識活動自体がより一層自らの内に文化や社会を内化し、文化的社会的文脈の広がり⁽²⁸⁾と一体となった認識活動になる、ということである。

ところで、自然認識のレベルを遙に越えて認識主体の自己認識⁽²⁹⁾という認識層を必要とする社会認識について《社会を認識する構造》を問う際には、認識活動自体の文化・社会内在的把握は特に重要となる。一般的に言って認識主体が同時に認識対象(客体)でもある、つまり社会の構成員でもある社会認識においては、認識内容が認識主体の自己認識⁽³⁰⁾——これが顕在的でない場合を含めて——と相関的であることは自明であろう。しかし、主体の自己の内には、主体の認識過程を規定する形式・方法としての認識活動も含まれているのであって、内容上の自己認識自体がこの形式・方法上の自己の謂ば負荷を伴うこと⁽³¹⁾、従ってまた内容上の自己認識と相関的な社会認識全体がこの負荷を伴うことが捉えられねばならないのである。そして佐伯が示しているように、この認識活動自体が文化・社会内在的であるとすれば、この形式・方法上の負荷、更には認識主体の自己認識総体を社会認識の内容と同時に議論の俎上にのせることが可能となり、またこれによって《社会を認識する構造》のより深い把握が可能になる⁽³²⁾ように思われる。

II 「わかる」ということの射程

能動性・過程性と文化参加・共有性とを特徴とする佐伯の認識論は、「わかる(=理解)」という認識活動の解明を中心としており、この「わかる」を軸に「おぼえる(=記憶)」や「できる」、更には「なるほどと思う(=納得)」

といった認識活動を解明するものとなっている。本節では「わかる」を、次節(Ⅲ)では「おぼえる」と「できる」を、次々節(Ⅳ)では「なるほどと思う」を扱うことにする。

「過渡的状态」(85年, 7頁)を重視するという点で、「わかる」ということも、既述の「わかろうとしている」や「わかりなおし」といった主体的で能動的な営みという面から捉えられ、更には本来、生得的なものだとされる。佐伯によれば、「わかろうとしている」は単一なものではなく三つの側面からなる。第一の側面は、所与の課題、例えば特定の社会認識の獲得に向けての「わかろうとしている」であり、通常理解・認識の把握に等しい側面である。第二の側面は、『どうしてそういうことを知っておくべきなのか?』などのような、社会や文化の中での、知識の価値や必然性をさぐっている(83年, 5頁)と言われるように、社会や文化、更には人間的諸関係等の状況・脈絡における認識内容の位置を理解しようとしていることである⁽³³⁾。第三の側面は、『自分はどこまでわかっているのか?』とか……つまり自分自身をわかろうとする、そういう営み(83年, 5頁)と言われるように、認識主体の認識活動の自己理解——上記の「自分自身」は自らの認識活動自体を含んでおり、後述の認知的モニタリングにも係る——であり、第二の側面とも関連して、認識活動自体の文化・社会内在性の自己理解でもある⁽³⁴⁾。特定の内容の認識=理解(第一の側面)がそれ自体として孤立的に存立しているのではなく、同時に認識内容の社会や文化の中での文脈的認識(第二の側面)とやはり社会や文化等の状況内にある認識主体の自己理解(第三の側面)を伴うという主張は、既述の認知心理学の成果を受容した、文化参加・共有性を特徴とする佐伯の認識論の謂ば具体化であると共に、次節で述べる「記憶」、「できる」等の把握の基礎になるものであるが、本節で確認しておきたいことは、上記の能動性・過程性を重視する「わかろうとする」ことの三側面の統一的把握が、『標準的知識・技能の伝達』を学校の使命と考える風潮(83年, 214頁)への批判と、学習=教授過程といった教育組織のあり方及び認識対象(内容)としての教育内容の認識主体に対するあり方についての根本的な新たな提起とに接続していることであり、更にこの提起と密接に関連させて「わかろうとする」ことの動機の次元が示されることである。

第一の側面の「わかろうとしている」ことは、認識主体にとっては所与の認

認識対象に向うだけであり、この所与性に応じて教育内容は前提された伝達されるべき知識に留る。認識対象（教育内容）のあり方が伝達されるべきもののだということ、伝達されたか否かということを重視することに結びつき、ここから逆に認識活動は、その重点を能動性・過程性にではなく、「わかった」「わかっていない」といった完了態に置くものになってしまう⁽³⁶⁾。そして教育内容と認識活動のこのようなあり方は、授業という教育組織のあり方をも規定することになる。つまり、伝達されるべき教育内容（認識対象）の担い手としての教師＝「わかっている」存在（83年、10頁）—子ども＝「わかってない」存在という図式が固定化され、ここに伝達されるべき教育内容をめぐっての『『評価する』、『評価される』』という……本来、人間と人間の関係ではない⁽³⁷⁾（83年、119頁）関係を軸とする「やらせる」、「いわせる」（83年、112頁）型の教育組織ができてしまうのである。

とりわけ留意されるべきことは、評価する—される関係を軸とする教育組織が、教育内容の子どもにとっての外的強制、認識活動の「わかった」、「わかってない」という完了態への限定、この完了態自体の子どもにとっての外的決定等を強化し、これらことによって、「わかろうとしている」こと全体を支える『『動機づけ』の根元』⁽³⁸⁾（83年、114頁）たる「自己原因性の感覚」⁽³⁷⁾（83年、115頁）——自らが「外界（教育組織や教育内容を含む——竹内）の変化の原因となりうる」⁽³⁸⁾（83年、92頁）という自らの感覚——が阻害され、本来的な認識活動が成立しなくなってしまう（やる気の喪失）、という点である。つまり、教育内容が「わかった」「わからない」にせよ、「できた」「できない」にせよ、それらを自分自身の実感として自ら認識しうる為には、「できる」「わかる」といった状態を自ら選択し自ら認識（理解）した上で自らこの状態に向けて「わかろう（＝理解しよう）」という営みを行わなくてはならない（83年、107頁）が、このことは、教育内容が伝達されるべきものとして固定され、教育組織が評価する—される関係を軸としている限り、⁽³⁹⁾「わかろうとしている」ことの根元が破壊されるが故に、不可能なのである。

このような本来的な認識活動自体を成立させなくなる教育組織に対して佐伯が提示する教育組織は、子どもと教師が共に「わかろうとしている」主体として、また共に「わからないことがある」主体⁽⁴⁰⁾（84年、63頁）として、平等に、教育内容も含めた文化や知識へ参加する（83年、122頁）教育組織である。こ

ここでは、教育は子どもと教師との相互的な「わかりあい」の活動、「ともにわかれよう」とする共同活動として位置づけられ（83年、208頁）、こうした教育組織にあっては、評価をめぐる問題についても、先の教育組織の場合とは異り、「評価や教示活動は、すべてこの『ともにわかれよう』という共同作業の一環として行われ」（83年、124頁）ることになり、従って「わかれようとしている」ことの第一の側面も、このような共同作業としての教育組織の内で位置づけ直され、既述の三側面を統一した「わかれようとしている」ことの契機となるのである。

このようなあり方の教育組織や教育内容と共にある「わかれようとしている」——これは先の三側面が統一されたものであるが——ことを支える「動機づけの根元」が自己原因性感覚を越えた「双原因性感覚」と言われるものである。「双原因性感覚」とは、『「相手が私を変える」、『私も相手を変える』という二つの原因性の感覚が一体となる実感』である。これによって『「他者」というものが自己の心の中に入り、心の中に『他者』が友好的な協力者として住み込む……。そして、自分の心の中でのさまざまな活動をはじめ、自己の中の『自己』と友好的な対話をはじめ……。要するに、自己の心の中に、一種の『世界』ないしは『社会』ができてしまい、その世界の中の自己や他者の活動が、協力的で建設的なものとして語りかけてくる』（83年、116—117頁）ことになる。留意すべきことは、この場合の「相手」、「他者」が認識対象（教育内容）であり、従ってそれらのあり方自体が例えば授業における子どもの「双原因性感覚」を、また認識活動自体を規定するということ⁽⁴¹⁾であると共に、「相手」、「他者」が他の認識主体（例えば子どもにとっての教師）でもあるということであり、「子どもの『双原因性感覚』は、親や、先生たちの、子どもとのかかわりあい、常に双原因的であることを必要」とする（83年、118頁）ということである。つまり、認識主体の自己原因性に基づく認識活動と認識対象との関係において成立する双原因性は、同時に、例えば授業といった子どもと教師との関係を中心とする教育組織においても成立してなければ実効性をもたない、ということであり、逆にこのような形で「双原因性感覚」が成立してこそ、先述の「わかりあい」という共同的で相互的な活動としての教育や、教育内容を伝達されるべき知識とはしない教育、つまり教育内容や更には文化への参加の活動としての教育が保証されるのである。

このように、めざされるべき教育組織や教育内容のあり方と三側面を統一した「わかろうとしている」ことを支える「双原因性感覚」とは不可分なのであるが、別の観点からみれば、先述の「わかろうとしている」ことの第二、第三の側面、つまり認識内容の文脈的認識（理解）と認識主体の自己理解の各々が既に、「双原因性感覚」の存立に媒介されているということが言える。つまり、先の「双原因性感覚」の成立によって出現することになる“心の中の一種の「世界」や「社会」”は認識対象としての他者や社会・文化及び他の認識主体や自己を含んで成立しており、この“心の中での「世界」や「社会」”を媒介してこそ、認識主体は自らの認識内容を社会や文化の脈絡の中で理解し（＝「わかり」）、認識活動を営む自己を理解することができるからである。⁽⁴²⁾

Ⅲ メタレベルへの問い

「わかる」を軸にしなが、佐伯は「おぼえる」ことを基本的に次の様に捉えている。『おぼえる』ということばがいわば『可逆的』（もとにもどる）ことばであるのに対し、『わかる』ということばは『非可逆的』（もとにもどらない）ことば（75年、39頁）であり、この点で両者は区別されるが、記憶（＝「おぼえる」）自体が理解（＝「わかる」）のプロセスの内に位置づけられ契機となるべきものである。このことは、第一には、記憶をめぐる通常の二分的理解——記憶すべきこと（教育内容）を「きまり」として抽出しおぼえこませるタイプ（「きまり」焼き付け型と言われる）と、記憶すべきことを謂ば消化される料理とみなしこの料理を味う中で身につける「考え方」や「態度」を重視し記憶を嫌うタイプ（ごちそう消化型と言われる）——⁽⁴⁴⁾（84年、95—96頁）が共に、記憶という「心的作業が、状況や目的と切り離して、ひょいと存在していると仮定している」（83年、97頁）ことへの批判としてと共に、この仮定にかわる次のような記憶の把握として示されている。つまり究極のところ、「人がどのようなことを『おぼえる』かは、なぜおぼえる必要があるのか、どうおぼえておくときよいのかを、私たちの状況や背後の文化、他人との相互交流のもとで決定され」（84年、103頁）ており、『おぼえる』という活動そのものが、どういうことを『わかろう』とし、何に関して熟達しようとするかに応じて知識の再構成をしていくこと」（84年、100頁）だと言われるように、先述の「わかろうとしている」ことの社会・文化・状況との一体性や認識論の文化参加・共

有性の主張を基盤にして、記憶という認識活動自体及びその内容をより広い文脈としての「わかれようとしている」ことを媒介にして社会・文化・状況の中で捉えることが主張されているのである。

第二は、ある意味——後述のメタレベルの設定という意味——では第一点と同一の論理の下で言われることであるが、認知心理学研究そのものにより密着して主張される記憶の「保持」に係る。記憶がよく保持される為には記憶されるべき知識に関する「手がかり」の処理水準を深める必要がある。この必要を満たす為の原初的要件は、 α 「おぼえる必要性」の自覚、 β 記憶の難易判断とその要因の自覚、 γ 「おぼえているか否か」の自覚の三種類からなる「メタ記憶」（記憶についての認識）である（84年，79—89頁）。つまり、まったくの心的活動である限りの記憶自体も、記憶されるべき知識とこれに向う認識（記憶）活動だけから成立しているわけではなく、この記憶活動を越えたメタレベルでの認識活動のモニタリングによって支えられているのである。そしてこのメタ記憶・メタ認識が記憶の保持を高めるということは、認識活動自体の自己認識として位置づけられると共に、特に上記の α と係って、「背景情報を補った文の再生度は高い」（84年，85頁）ことや、「文や文章における語と語の結びつきの『必然性』を頭の中でおぎなっていて、『なぜそうなのか、どうしてそうでなければならないのか』を考えてみるのが、記憶の保持を高めること」（85年，154頁）と結びつくのである。つまり、「ここまでくれば、記憶の研究というより、まさに理解（わかる一竹内）そのものの研究である。ものごとの背後の理由や豊かな状況のなかでの意義や必然性を考えるというのは、それはすなわち、ものごとを『深く』考えるということそのものである⁽⁴⁵⁾」（85年，154—155頁）。佐伯はこれらを、『おぼえる』という活動の位置づけ（文化的、社会的位置づけ）にともなって、メタ記憶（おぼえるための方略）が自然に生まれ、それが『おぼえる』ということの内容を決定する」（84年，103頁）というように総括している。換言すれば、記憶活動という心的活動に内在しているメタ記憶の構造と、記憶の内容の「私たちの状況や背後の文化、他人との相互交流のもとでの決定⁽⁴⁶⁾」（84年，103頁）との、謂ば“メタレベル”を有する点での同型性の把握を通じて、記憶活動と文化的社会的脈絡とを統一して捉えているのであるが、ここで留意したいのは、この“メタレベル”への問いということである。

記憶の活動や内容を他の認識活動や文化等の脈絡から切断することが“メタレベル”への問いを一切もたないのに比べて、佐伯は、記憶されるべき知識に対してはこれを含む状況や背後の文脈を、記憶活動に対してはこれをその一部とする理解（認識）活動や他人との相互関係を、また心的活動そのものとしての記憶活動に対してもこれをモニターする記憶についての記憶活動を、というように、当該の記憶活動や記憶内容をこええる“メタレベル”のものを、当該の記憶活動や記憶内容の把握に内在させているのである。このことは、前節でみた「わかろうとしている」ことの三側面に関して、当該の認識対象を「わかろうとする」こと（第一の側面）に対しては、認識対象の文脈性を「わかろうとする」こと（第二の側面）及び自ら認識活動を含む自己を更に「わかろうとしている」こと（第三の側面）が“メタレベル”であることとも通じており、佐伯の認識論の論理的特徴だと言える。「わかる」との係りで把握されている「できる」についてもこの“メタレベル”への問いははっきりしている。

「わかるようになる」においては「『わかっている』という心的状態、性向が志向されている」のに対して「できるようになる」においては「行為による目標の達成が志向されている」という点で、「わかる」と「できる」とが異った内容をもつことを認めつつ、佐伯はこの両者の二分法を固定化せず、「『できる』⁽⁴⁷⁾ことと『わかる』こととの一体化を含んだ考え方」（84年、12-13頁）をとり、この考え方を更に「納得する」ことに連続させてゆく。「できる」に注目すれば、「できる」にも、イ) やればいいでしょう型（解法従属型）、ロ) 自ら試行してでき方を探究する型（解法発見型）、ハ) 自主的で創造的な行為としての「できる」をつくりだす型（作品創造型）⁽⁴⁸⁾があり（83年、129-131頁）、イ) に対してロ）、ハ) はより深い「できる」といえるが、それはロ）、ハ) については、「自分が現在やっていることがどういう意味をもっているかについて、多少なりとも『モニター（監視）』するはたらきが生じている」（83年、139頁）からである。この認知的モニタリングは当該のやっている（できている）ことに対しては“メタレベル”なのであって、「できる」に伴う認識活動の文脈依存性の認識につながり、「わかる」という認識活動につながってゆく。つまり、「『より深く“できる”』ためには……、その手段について『わかる』必要が生じてきて、結果的には、『よくできる』ことと『よくわかる』こととが一体となる」（83年、152頁）、というのが佐伯の「できる」の把握である。それは、当該の

内容に係る『『できる』を深めようとして必然的に発生する“メタレベル”としての、当該の内容に係る「できる」を越えた「認知的モニタリングのおかげで」、「できる」という活動自体を越えた“メタレベル”としての『『わかる』ということが発生し』（83年、152頁）、このような“メタレベル”の働きによって、「できる」と「わかる」とは相互に作用しあい一体化してゆく、ということである。⁽⁴⁹⁾⁽⁵⁰⁾⁽⁵¹⁾

しかし、佐伯は更に、人間がイ)に留らず、ロ)やハ)としての「できる」ことをめざすという危険を犯す——ロ)、ハ)としての「できる」をめざすことは、イ)としての「できる」を破壊して自ら苦しむことにもなる——ことの内に、すでに「できる」、「わかる」を越えた「納得する」という活動がなくてはならないと言う（83年、145頁）。つまりこういうことである。上記の“メタレベル”の活動を期待して「できる」ことを追求しても、その場合の「わかる」は究極のところ発見法や方略に関するものに留って（84年、37—40頁、83年、169頁）、「わかる」でありながら一面的な「記憶」（「きまり」焼き付け型）になりかねず、「わかろうとしている」ことに含まれている社会や文化への開放性が失われ、イ)のレベルの「できる」と同じものに陥りかねない。また、よく「わかろうとしている」ことが必ずしも「できる」必要性をもたらすわけではない（83年、170頁）。だから、『『本当にわかる』、『本当にできる』ためには、正にこの『『できること』と『わかる』こととの相互作用が活発にならなくてはならず、両者の相互作用を通して「自然に『わかる』ことや、自然に『できる』ことを自覚し直すことがなければならない」（83年、170—171頁）のである。ところがこの「相互作用」自体や「自覚し直すこと」自体は、「わかる」「できる」への内在によって得られるものではなく、それらを越えた“メタレベル”によって担保されなくてはならないのである。この“メタレベル”が『『意義』という世界、『納得』という世界』（83年、173頁）と言われる。

IV. “内”と“外”との結合

「意義」の“世界”，「納得」の“世界”とは、「知ること（「わかる・できる」こと）の価値を知り，知識の意義を深め，より深い納得が得られるまで探究をつづける」（83年、174—175頁）“世界”のことであり，心的活動のレベルという点では、「わかる・できる」より深い内奥の心的活動の“世界”で

ある。それは、認識活動という点では、たんなる好奇心からではなく、知ること（「わかる・できる」＝認識活動）の自己認識——自らの認識活動には価値があるという自己認識——を伴って、自ら、その意義の確認ができる知識を期待することのできる“世界”であり、またその知識を「なるほど」と実感することのできる“世界”であり、更には「できる」の“メタレベル”としての「わかる」によって認識された知識を「わかり直すこと」自体（「知識の味わい」）等が活動している“世界”である。それはまた、認識内容という点では、「わかる・できる」のレベルでは現前していなかった知識の「真実性」が登場する“世界”でもある。というのは、「真実性の認識を納得によって深め、意義化によってふくらませていくプロセス」⁽⁶¹⁾（82年b, 134頁）ということが言われるからであるが、このように「納得」や「意義」との係りで「真実性」を登場させる議論は、「わかる・できる」という認識活動と真理（真実）としての存在する知識（認識対象）との対置に留る認識論やこれに基づく学習＝教授理論が、教材構成や「わかる・できる」レベルの認識活動を改善しようとするものの限界を示しているとも言える。というのも、かの対置が固執される場合、知識の真理性自体は認識主体の能動的な認識活動と内在的に結びつかず、あくまで外在的なものに留るからであって、この限界内での教材構成や認識活動の改善は最良のものであったとしても、知識の中核（＝真理性）については、これを注入・伝達することになるからである。以上は、通常“真理を認識する”等と言われる過程が、同時に認識主体自身が真理性自体を自らの認識活動（「納得」, 「意義化」）の内で確証する過程でもなくてはならない、ということを示している⁽⁵³⁾と思われる。この点は、様々な史観やイデオロギーによってその「科学的真理」自体が不安定になりがちな社会認識については、特に留意されるべきことでもあろう。

さて、この「真実性」とは、佐伯によれば、「私たちが認識できる事柄や事態」に対して、さまざまな思考や経験によって、必然性を確かめ、かくあることがかくあるべくしてあること、, そうであることが『よい』こと、そうでないことが不都合であり、おかしいということ、このような認識が生まれるときに『真実性感覚』が生まれる」（82年b, 109—110頁）と言われるように、「意義化」と「納得」に支えられながらも感覚・実感の内に生じるものである。しかし、「意義（化—竹内）」というものが知識をその知識外のものと結びつけて、外へ向け

て知識の関連性を広げていく活動」(82年b, 87頁), 「意義」が「知識の“文脈”や“状況”に関する知識」(82年b, 87頁)であり, これに対して「納得は逆にその知識そのものの真の意味, 中心的な概念, コアにあたるものへ向けて, 求心的に迫っていく活動」(82年b, 85頁)である。今少し言えば, 「意義化」によって当該知識が社会や文化の脈絡・関連性という開放的で多様な規定性の中で位置づけられ, このことが逆に当該知識を多様な規定性を焦点化し一貫させたものとして「納得」することにつながり, この「納得」が新たな「意義化」を要請し両者は循環しながら相互に深まる。このように「意義化と納得は表裏一体をなしている」(82b, 53頁)る。こうした認識活動としてある「意義化」と「納得」によって支えられた「真実性感覚」が感覚主義的なものでないことは明らかであろう。⁽⁵⁴⁾

ところで, 一見して明らかなように, 「意義化」自体は既述の「わかろうとしている」ことの第二の側面等の論理を心的活動のより深いレベルで再生したものであり, 従って, 「わかる」より内奥の心的活動(「意義化」)が既に, 「わかる」の場合と同じく“文脈”といった謂ば外側の問題と結びついていることになる。これに対して, 「納得」については, 「知識の真実性を本心から『納得する』というとき, 実はそれら知識を何らかの活動主体からのながめとしてとらえる——つまり『視点』を定める——ことがぜひとも必要である」(82b, 80頁)と言われるように, 「視点」に関する新たな論理が導入されている。「視点」は, さしあたり, 「外界の情報(知識—竹内)を収集していくときの心のなかにある」ものであり, 「わたしたちが外界を理解するとき, まず自ら特定の視点に立って, その視点からのながめとして, 外界のできごとを総合しつついわゆる『総合的分析 analysis-by-synthesis』による理解をする」(82年b, 65頁)と言われるように, 既に「わかる=理解する」ことにおいても機能しているものなのである。しかし, 既述の「わかろうとする」ことの三側面における「視点」は, 自己認識の場合も含めて, 基本的には自己の「視点」に留らざるをえないものであり, 直ちに本来的な「納得」の議論に接続してくるものではない。⁽⁵⁶⁾

「視点」が本来的に問われるべきなのは自己とは異なる他者の「視点」が関係してくる場合だと思われる。⁽⁵⁷⁾

さて, ある知識をめぐる「できる・わかる」も, 当該知識に対する「視点」が認識主体の自己に留っていると, 謂ば自己確信としての「納得」はある

が、この「納得」によって一貫していると思われる当該知識についての「矛盾」が発見されたとしても、それは単に、『自分にはよくわからぬことなのだろう』と放置され、ことさらその矛盾の解消につとめるはたらきはな(75年, 177頁)く、従って「矛盾」を生ぜしめる知識という点では、当該知識に関する「納得」が失われることにもなる。このレベルが越えられる時には、さしあたり「多くの他人の目からみても矛盾のない」(75年, 178頁)知識を、つまり「他人の目(別の視点)からみても当然だと思えることだけを選択的に吸収していく」(75年, 177頁)。そして当該知識に「納得」することになるが、更には、その「他人の目(別の視点)でながめたとき矛盾があったとしても」この「別の視点」を自らの内にとり入れたうえで、自らの内で矛盾を解決して当該知識を新たなものとし、『新しい一貫性』を生み出すことに(75年, 178頁)よって、新たな当該知識は「別の視点」からも「納得」できるものとなり、「納得」は深まる。ここでは、「視点」は他者性に媒介されながら、同時に自己の「視点」でもあるという点で豊かなものとなっではいるが、他者性によってきたところが認識主体の周囲の人々に限定されている限りは、まだのり越えられるべき面をもっている。そこで「さきの他人の目が、今まで出合った人や自分と接する人々を超えて、あらゆる可能な他人の目(視点一竹内)を次々と自分で『想定』できる」(75年, 179—180頁)レベルが、より深い「納得」の為に要請される。ここでは「世の中の種々な現象や問題の中から新しい視点を発見したり、また、自分自身(とはいってもあらゆる可能な他の視点に媒介されている自分である一竹内)の内からも、新しい視点を生み出し、それらと現存する視点との矛盾をこえる『新しい一貫性』をつくり出し……、可能性として仮りに規定した自分自身の『前提』そのものを『可能なすべての他人の目』によってどんどん再吟味し」(75年, 180頁)、「納得」は一層深まることになる。

以上の「視点」についての論理は、佐伯が他の箇所で、「いろいろな種類の内的対話 internal discourse の世界」として、「第一の条件<信念>では、『自己』との対話を中心であるが、第二の条件<立証性>では『他者』との対話が重視され、第三の条件<真実性>では、さらに客観的・中立的な立場の『中立人』⁽⁵⁸⁾との対話が想定されている」(82年b, 33頁)と述べている論理でもある。その際、佐伯は「中立人」、つまり「可能なすべての他人の視点」について、「真実性」の認定に関連させる形で倫理性の認定に関する J. ローレンズの「原始点 ori-

ginal position」の参照を求めているだけあるが、この「中立人」の想定は、既に A. スミスが『道徳感情論』の中で提出した「中立的な観察者 an impartial spectator」の内に含まれるものでもある。つまり、「納得」という心的活動の内に位置づけられている「視点」をめぐる既述の論理、つまり「視点」の自己性、他者性、他者性に媒介された自己性及びこれの広域化による「中立人」としての「視点」の自己内想定といった論理自体が、心的活動としての「想像上の立場の交換 imaginary change of situation」の論理を基盤とする行為者 = 観察者の論理を部分的に受容したものとみなされるのである。そして、感情論を重視しつつも状況における行為の適宜性 (propriety) の判断論をはじめとする認識論をその重要な構成要因としているスミス同感論の論理が、例えば“善(害悪)を与える”、“報酬(処罰)を与える”といった行為や行為連関としての人間関係の論理と相即しているように、「視点」に関する佐伯の論理も、認識活動の内奥を問う認識論でありながら、行為や活動の主体としての人間とその関係の問題と不可分なのである。つまり、第一に、そもそも『「視点」』というのは、常に『誰か』の視点なのである(82年b, 74頁)が、この「誰か」とは、具体的経験世界において何らかの意図をもち目的的行为を行う「特定の『活動主体 active agent 』」(同上)なのである。それ故、「視点」を想定するという内奥の心的活動自体が、常に外側の世界の行為や活動の主体と結びついていることになり、従って、——佐伯は明示していないが——「視点」が他者性の媒介をへて「中立人」となってゆく為には、「視点」となりうる活動主体の範囲や具体的経験的世界が広がらなくてはならない。第二に、他者の「視点」の想定が実際の他者との対話行為の中でこれと共に行われ、この行為に規定されて当初の「視点」やこれに基づく知識が修正される場合があり(75年, 179頁)、逆に対話の成立しないような人間関係や教育組織においては他者の「視点」——とりわけ「納得」を深める為の「視点」——の想定は難しくなる。

以上のような「視点」をめぐる“内=心的活動”と“外=具体的経験世界や人間関係”との結びつきの論理は、実は、「わかろうとする」こと、「記憶」、「できる」、「意義化」等の認識活動によって獲得された認識内容(内)を社会・文化・状況等の文脈(外)と結びつける論理、及び当該の認識対象に向う認識活動(内)を例えば教育組織といった人間関係(外)と結びつける論理と同

一であって、これらの論理がメタ認識や文脈へ向けられた認識活動等の“メタレベル”を問う論理と一緒に、能動性・過程性と文化参加・共有性とを統一している佐伯の認識論を通底しているのである。社会科教育に係って《社会を認識する構造》を把握するうえでも、認知心理学の成果に媒介されているこのような佐伯の議論は、少なくとも前提的要件を与えていると思われる。

(注)

- (1) 、、、は筆者の・・・は原著者の強調である。
- (2) 木全清博『社会認識の発達と歴史教育』岩崎書店、1985年、272—276頁を参照。
- (3) 鈴木正気「社会認識と社会科教育」『子どもの発達と教育5、少年期、発達段階と教育2』岩波書店、1979年、151頁。
- (4) もっとも、筆者は、上田薫ら「社会科の初志をつらぬく会」による問題解決学習論の子ども「独自の理解」や「思考体制」への着目には再評価すべき点があると考えている。上田薫「社会認識と人間形成」『教育学全集8、社会の認識』小学館、1968年を参照。
- (5) 日比裕「社会科学教育の理論」『戦後日本の教育理論、下』ミネルヴァ書房、1985年、47頁。
- (6) この点は、70年代以降の教科研における「わかる」と「生きる力」との結合の重視に重なる。
- (7) 木全、前掲書、273頁。
- (8) 同上を参照。具体例は、「社会科の授業を創る会」の“ものをつくる授業”、「歴教協」の“地域に根ざす社会科”等である。
- (9) 藤岡信勝「『わかる力』は学力か——学力論をめぐる態度主義批判——」『現代教育科学』1975年、8月号を参照。
- (10) 例えば、「藤岡氏は授業における教育内容と教材の編成およびその展開の法則性の追求と、子どもの学習活動における動機諸側面の追求とを結果として切り離し、授業過程を、教材の編成とその展開の『定形化』に限定しようとする方向性……を強くうちだしている」（坂本忠芳『子どもの能力と学力』青木書店、1976年、175頁）、と言われている。尚本稿では立ち入れないが、既述のような結論に到る学力規定が社会科教育研究を専門とする藤岡氏によって提起されていること自身、一つの論点だと思われる。
- (11) 現に実践的に蓄積された社会科教材構成の試みは、なんらかの形で子どもの認識活動の新たな把握を伴っている。例えば、“「見えるもの」から「見えないもの」へ（具体から抽象へ）の認識発達における両者の関連の把握”（鈴木正気『川口港から外港へ——小学校社会科教育の創造——』草土文化、1978年）や、“イメージ形成能力と論理的認識能力の関連の把握”（山下国幸『小学校社会科のカギ6年』岩崎書店、1980年）を参照。
- (12) 教育内容の組織化についてのこの見解は、同一ではないが佐伯の82年b、8—9頁（佐伯の論稿の略記については注⑩をみよ）に近い。

- (13) 坂本, 前掲書, 189頁。また授業を捉え返す視点からの同様の指摘として, 竹内常一『教育への構図』高校生文化研究会, 1976年, 167—173頁を参照。
- (14) 注(11)の他, 木全, 前掲書, 特に6～10章(ここでは社会認識の発達について諸研究が紹介されている)を参照。
- (15) 社会認識に係る子どもの認識体制を共時的枠組において捉えようとしているものとして, 例えば森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1984年があるが, そこでは一応授業における子どもの内面の社会認識体制や思考構造・過程の把握がめざされているが, 社会科授業を知識の提示過程として捉え, 客観的知識の構造の名の下にその分類が, またこの分類に応じた主観的知識の分類と認識や思考構造の分類が提示されるに留り, 動的な認識体制・認識活動を捉えるものとはなっていない(同書, 59—80頁を参照)。
- (16) 本稿の《社会を認識する構造》は最終的には社会科教育の評価方式として提出されたR. R.方式(Relativistic Relations Research Method)における「思考体制」, つまり思考することの連鎖=諸判断の連鎖=考え方と行為や習慣や態度や感性とを含む心的体制(八田昭平「社会認識の評価」『教育学全集8, 社会の認識』小学館, 1968年, 302—304頁による)に学習=教授過程を内在化させたものに近くなるかもしれない。
- (17) 佐伯の議論は既に社会科教育研究においてもとりあげられてはいる(例えば, 木全, 前掲書, 280—284頁を参照)が, 部分的なものに留っている。
- (18) 本稿で扱う佐伯の論稿は以下の六編であり, 引用及び参照箇所の直後に以下の略号と頁数のみを記す。『「学び」の構造』東洋館出版社, 1975年(略号—75年), 『認知心理学講座3, 推論と理解』東京大学出版会, 1982年(略号—82年a), 『教育学大全集16, 学力と思考』第一法規, 1982年(略号—82年b), 『子どもと教育を考える3, 「わかる」ということの意味』岩波書店, 1983年(略号—83年), 『わかり方の根源』小学館, 1984年(略号—84年), 『認知科学選書4, 理解とは何か』東京大学出版会, 1985年(略号—85年)。尚佐伯の82年aと85年は彼の編著書, 他は著書である。また佐伯83年については, 簡略なものだが筆者自身書評をしたことがある。拙稿「書評, 『わかるということの意味』」『思想と現代』第3号, 白石書店, 1985年を参照。
- (19) 本稿では立ち入れないが, 代表的なものとして砂沢喜代治, 重松鷹泰, 上田薫らの理論がある。これらの問題点の指摘は, 森分, 前掲書, 45—47頁による。
- (20) 東洋「授業の心理学」『教育学全集4, 教授と学習』小学館, 1968年, 133頁。
- (21) 同書, 146頁を参照。
- (22) 同書, 139頁を参照。
- (23) 山下栄一, 加藤誠一編著『教育状況の現象学』金子書房, 1981年, 251—252頁を参照。
- (24) 同書, 245—250頁を参照。この問題は教育=共育論一般にも係る。
- (25) 例えば, 行動主義的発達では, 理解は知覚や記憶の延長上へのみ位置づけられ, 行動としてしか捉えられない(85年, 127頁)。
- (26) このことは, 「当面の課題に含まれている素材によく慣れ親しんで」おり「適切な実験状況さえ工夫すれば, 人間以外の動物でもかなり“高度”な推論ができる

こと」を基底とし、「思考の基礎的能力（capacities）は、未開人も文明人も大差ない……。文化の違いによって生ずる認知的技能（cognitive skills）の違いは、当面の文化の中でのそれぞれの生活上の課題の違い、それぞれの生活素材の違いによって生じる」（82年、16—26頁）ということを含む。

- (27) 尚、以下では、《社会を認識する構造》を強く意識しながら佐伯の主張の中心的内容を扱うので、その主張を実証する為の様々な認知心理学的実験・観察更には、理数的「理解」の考察そのものには立ち入らない。
- (28) この点に関連して、「人間の社会的存在がその意識を規定する」（マルクス『経済学批判、序言』）という、意識（認識）内容の存在被拘束性を示す周知の命題は、社会＝文化という観点から、通常は社会＝文化とは無関与に成立する基底層をもつとされている意識（認識）作用自体を社会＝文化として捉え返すことによって、認識論の内に位置づけられるべきであると思われる。
- (29) 自己認識に関する原理的問題について、筆者はカントとヘーゲルの論理を検討したことがある。拙稿「ヘーゲルにおける主体－客体の同一性と概念判断の論理」、日本哲学会編『哲学』32号、1982年、5月を参照。
- (30) これは階級的立場やイデオロギーの問題を考えれば明白であろう。尚、この論点は後述の「視点」の問題とも関係している。
- (31) 形式・方法としての認識活動の負荷の一例は、バーンステインが精密コード（elaborated code）と制限コード（restricted code）とに区分した言語コードによって説明される。バーンステイン、萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書、1981年、155—171頁を参照。
- (32) 認識における内容与方法・形式との不可分性や認識主体の社会内在性による認識内容への負荷という論点は、ヘーゲルが『精神現象学』、特に序論（Einleitung）と精神の章で詳細に論じている。《社会を認識する構造》の全体像を把握するには、このヘーゲルの論理をおさえておく必要がある、と思われる。
- (33) この第一の側面と第二の側面は、他の箇所ですら「答えは何か？」を求める思考と「事態は何か？」を求める思考として論究されている（82年b、124—130頁）が、論理的には各々同一内容である。
- (34) 第二、第三の側面は、他の箇所では、本文のような生得の「わかろうとしている」ことの内実としてではなく、『わかろうとしている』状態が持続してゆくために……必要な条件とされ、「文化の中で、（社会にとって）わかるべきこととされていることの取り込み」及び「自らの認識活動の中で、（自分にとって）わかるべきことの自然なわき起り」（84年、10—11頁）と言われている。佐伯の議論の中では「わかろうとしている」ことの自然性（生得性）の程度が不鮮明であるが、この問題は究極のところ、自然成長的発達（ピアジェ型）と教育や社会の主導性下の発達（ヴィゴツキー型）の関連の問題である。
- (35) 「わかる」だけでなく後述する「記憶」や「できる」等、本稿で扱っている佐伯による認識活動の把握の、認識発達論（ピアジェ、象徴的思考から形式的操作へ到る）や概念発達論（ヴィゴツキー、混同心的段階から概念的段階へ到る）等に対する独自性は、発達段階を貫通する認識や思考が把握されることである。
- (36) 佐伯は、これを「結果主義」としても批判する（84年、152頁）。

- (37) ド・シャームによる規定である(82年b, 165—170頁)。
- (38) 「わかろうとする」こと自身が、活動様式としては、「世界を常に変形可能なものとしてとらえ、さまざまな自分なりの目標を設定して、事態を変形し、新しい可能性をさぐりだす」(83年, 38頁)ことである。この規定は、ピアジェの認識の規定に近い(M. A. ボーデン, 波多野完治訳『ピアジェ』岩波現代選書, 1980年, 17—18頁による)。
- (39) 例えば、ヴィゴツキーは社会的文化的要因(学校教育を含む)の思考発達への影響を重視した(π. C. ヴィゴツキー, 柴田義松訳『思考と言語』明治図書, 1962年, 下, 58—72頁を参照)が、佐伯の把握に従うと、上記要因いかんでは認識活動自体が成立しなくなる。
- (40) 教育内容は「わかり直す」ことによって新たに「わかる」ものであり、この点からすれば、生徒と同一教材に関して教師にも「わからないところがある」。
- (41) 佐伯が「思考が働く」ための教材構成・授業のすすめ方として提出しているエピソード化, 多元的機能化, モデル化(84年, 54—58頁)は、「双原因性感覚」を、従って「わかろうとする」ことを高めるものでもあると言える。尚、この点に関連して、佐伯は、教材が生活に根ざした身近なものであるから子どもの思考が働くわけでなく、「子どもがたしかに『カンケイアリ』とみなすようなレバンス(relevance)をもつことが大切」(84年, 55頁)だとして、周知の「四本足のニワトリの問題」を“地域生活の破壊による子どもの認識能力の衰え”とみる坂本忠芳, “生物進化に関する科学的教育の欠如”とみる藤岡信勝双方を批判しているが、このことは、社会科教育における教材構成と認識活動との関連を考えるうえで示唆的である。
- (42) 本節でみただけでも佐伯の議論は、科学哲学的には佐伯と同じくポパーの批判的合理主義やクーンのパラダイム論を支持し、社会科教育研究を専門とする森分が「理解する、わかるというのは、子どもの頭の中の作用であり……。それらは本来、それら自体として間主観的に把握することはできない」(森分, 前掲書, 52頁)として、思考力と知識との分類的対応を示すに留まっていることを考えると、社会科教育にとっての意義は大きい。
- (43) 尚、本稿では佐伯が75年, 43—58頁で展開している様々な記憶の区別と関連についての詳論には立ち入れない。以下で扱うのは、長期記憶の内、エピソード的記憶とは区別される意味論的記憶である。
- (44) 「ごちそう消化型」は、過去の問題解決学習や発見学習の欠陥である、と明確に言われている(84年, 99頁)。
- (45) それ故、認知的モニタリングやメタ記憶的知識(おぼえ方)だけを文脈から抽出して定着させようとしても『きまり』焼き付け型)となって成功しない(84年, 97—98頁)。
- (46) この点に関連しているのが「思考の領域固有性」の主張と、思考の具体的状況との一体性の主張であり、ここから思考を「一般的・抽象的・形式化して思考している」と考えることはできない、「思考の『発達』は『具体から抽象へ』いくのではなく、具体からより広い具体へと発達し、そのような具体的状況の中で有効さがすでに検出できるかぎりでの『形式』が(具体性へのつながりをもったまま)

- 獲得されていく」(84年, 48—53頁)と言われる。このことは、具体的な社会認識から抽象的な社会科学的概念への単純な上向という発想の転換を示唆していると思われる。
- (47) 佐伯はこの二分法の固定に今日の学校教育の根本的な問題をみている(84年, 14頁)が、メリトクラシーの問題を教育学的に捉えるうえで示唆的だと思われる。
- (48) 各型の命名は竹内による。
- (49) とはいえ、佐伯は「『わかる』という心的状態は何らかの固定した評価尺度で測定できるものではない」(84年, 29頁)と述べ、「できる」より「わかる」を上位においている。
- (50) 佐伯は更に、「わかるようになるときのできる」と「できるようになるときのわかる」を区分した議論を展開しているが、割愛せざるをえない。
- (51) 「できる」と「わかる」については、教育学的には所謂学力モデル(広岡亮蔵、勝田守一、中内敏夫らのモデル)と媒介させて考えることに意味があると思われる。いづれ検討する予定である。
- (52) この「プロセスこそが、知識をほんとうの意味で生かせるようになるための最大の条件」(82年b, 134頁)と言われる。
- (53) このことは、客観的真理としての認識対象が「意義」や「納得」の世界でのみ登場するという、所謂相対主義と同じではない。ここでの「真实性=真理性」は、“真理の存在を語りながら真理を不可知なものとする”ことに対する“その存在が語りうる真理は既に知られている”という批判(例えば、カントに対するヘーゲルの批判)や、“実験と産業による実践的な真理の確証という主張(エンゲルス)における、主体にとっての“知られる”や“確証される”というプロセスの内に位置づけられる。
- (54) むしろ、「納得」や「意義化」という謂ば理性的なものと感覚とが媒介されていることに意味がある。
- (55) 本稿では立ち入れないが、佐伯の議論と連続している「視点」論として、宮崎清孝・上野直樹『認知科学選書1, 視点』東京大学出版会, 1985年, がある。
- (56) もっとも、「理解」自体の内に他者の「視点」を想定したり、自己の「視点」での「納得」も言われている。
- (57) 以下の論述では、佐伯がやや異った視角から「学びつづけてゆく」ことを6段階にわけて述べながら展開している「視点」の議論、特に4～6段階の「学び」の議論(75年, 175—181頁)を援用する。
- (58) 「中立人」の想定自身が、「内的対話」の内にあり、自らの認識活動であるので、「視点」の“中立化”が実現しても、I節でみたような自己認識は残る。
- (59) 『道徳感情論』の第1部から第3部、特に第3部の一部を受容していると言える。