教育と学習理論

——教育の「ため」の学習理論をめざして——

吉　田　章　宏*

教育学研究　第42巻　第2号

昭和50年6月　抜刷

教育と学習理論

——教育の「ため」の学習理論をめざして——

吉　田　章　宏*

はじめに

「教育学者」と「教育心理学者」の間の対話と交流は盛んであるべきだし，そこから「教育」に「ついて」の深く広い知見が生みだされ，そして，その知見は，「教育」の「ため」に生かされていくべきである．

だが，現在のところ，そのような望ましい状態が実現されているとは，筆者には，どうも思えない．筆者のそういう疑問を含んだ印象が依ってくるところは，一つには，「教育学」全体が未だ学問としては不統一で理論的に十分な体系化がなされていないように見えること，また，「教育学」の中で「教育心理学」がどう位置づけられるのか，これもまた十分には明らかでないように見えること，などがある．だがそれだけではない．さらに，「教育学者」と「教育心理学者」は，建前はともかく，本音のところでは，互いに他から学ぶところは少ないと考えているのではないか，という疑いからもきている．

本論は，以上の幾分悲観的な印象と現状認識が，不幸にして，事実に近いという想定をし，それを立論の出発点におくことにする．したがって，もし，以上の印象が事実に反しているとしたら，本論は，そもそも誤った印象にもとづき架空の問題を設定し，それを解こうとした全くの徒労であり，しかも，その論点のいくつかは非常な暴論であるということになる．だが，筆者は，敢えて「暴論」を試みよう．そして，この試みが，上述のような意味で，全くの徒労と愚かな「暴論」として終るならむしろそれを喜びたいと思うのである．

1．教育学と教育心理学の交流の場としての「教育実践」研究

教育学者と教育心理学者といってもあまり漠然としている．そこで，一方で，教育学者として，すぐれた教育実践の歴史的研究を専門としている研究者を考えることにしよう．たとえば，芦田恵之助のような実践家について研究している教育史研究者を考えてみる．他方，教育心理学者として，教授＝学習過程の心理学的研究をしている研究者を考えてみる．たとえば，B．F．スキナーの学習理論を教授学習過程に適用することを考えている「学習理論」研究者を思い浮べてみる．

さて，このような二群の研究者たちの間で，上述のような生産的な交流が現在みられるだろうか．筆者にとり比較的身近かな若い教育心理学研究者たちについていえば，教育実践の歴史的研究への関心はほとんどないのが通例だといってよい．他方，教育史研究者たちが，たとえばスキナーの学習理論に関心をもっているのが通例だろうか．筆者はそれを確かには知らない．しかし，もしそのような関心が通例であり著しく目立つものであったとすれば，それは恐らく心理学研究者の注目をひき，現在あるような心理学の側からの無関心が，これほど長く続くはずはない．とすれば，教育史研究者の側だけからは，学習心理学に手がさのしべられているということではどうもないように思われるのである．

ここで，二つの学問領域があれば，そこには必ず学際的交流があるべきだと主張しようとは思わない．そのような交流が，当面，何も生み出さないこともありうるからだ．だが，交流があることによって生まれるはずのものが，それがないために生まれていないとすれば，それは双方の学問にとって，また日本の教育にとって，大きな損失ではなかろうか．そして，相互の無関心が，交流によって生まれるはずのものが何であるかについての無知，いかに交流してそれを生み出すべきかについての無知から生じているとすれば，われわれは，この無関心と無知を克服していく努力を始めなければならないであろう．

そのような生産的な交流が，たとえば，教育学研究者に現在の心理学的学習理論を紹介するとか，教育心理学研究者に歴史研究を紹介するとかいうことで，簡単にできるものとは，筆者は考えない．それだけのことで解決する問題なら，それぞれの研究者たちのこれまでの不勉強を責めるだけでよいことになる．だが，相互の無関心はもっと根深いところにその原因があると筆者は推論する．その原因は，それぞれが，少なくとも専門研究の上では他から得るところが少ないと考えているということ

* よしだあきひろ　東京大学

にある．

視点を変えて考えてみよう．

相互に無関心な二群の研究者たち，この間に次のような共通点を想定することができるのではないか．それは現在，日本に存在する具体的な，すぐれた教育実践への無関心ということである．

いや，教育史研究者については，無関心ではなくて，関心をもちながらも，それを回避していると想定した方が，現実に幾分近いのかも知れない．

だが，筆者を含めた，多くの学習心理学研究者たちについては，教育実践への「無関心」と「無知」ということばは，現状をよく表現していると思われるのである．このことは，数多い「学習心理学」あるいは「教育心理学」の教科書をみればすぐわかることである．また，日本のすぐれた教育実践が学習心理学研究の中心にすえられているわけではないことも，改めて指摘するまでもない．

では，以上のような教育実践への無関心が，それぞれの研究にもたらす問題は何であろうか．

まず，過去に存在した実践と実践家の歴史的研究にのみ専念している研究者には，次の二つの問題が提起されよう．

第一に，歴史研究者には，現存の教育実践とかかわることによって得なければならないものがあるのではないか，という問題である．歴史研究者が単なる「死せる神々の産衣を脱がせることに残忍な喜びを見出す……．古物研究家」（ブロック，1956. p. 21）でないならば，彼は「過去による現在の理解」に努めなければならないはずだ．彼の研究は現在の実践の理解を助けるものとならなければならぬはずだ．だが，それとともに，彼はまた現在による過去の理解にも努めなければならないはずである．つまり，現存する教育実践のかかわりには，一方で，過去の実践と実践家の研究を通じて，現在の教育実践の理解と充実に貢献するという側面があるばかりでなく，他方，現在の教育実践の具体から学ぶことによって，彼の本業である歴史研究そのものを深めていかなくてはならぬ，という側面もあるのではないか．なぜなら「我々は過去を再構成するのに役立つ要素を，つねに日々の経験からひたすら借りて来」（同前書，p. 27）るのであるから．それゆえ，歴史研究者は，現在と不断に接触することによって，生きているものを理解する能力を獲得しなければならない．過去の教育実践を歴史的資料から再構成する際に研究者に要請される能力は，歴史的資料に接するだけで得られるものではなくて，現存するすぐれた教育実践を直接観察し，研究することによって獲得されるものなのではないか．さらに，歴史の対象は人間たちである．過去の教育実践の歴史的研究が，単なる年代記ではなく，その実践に携った人間たちの研究であるとするならば，歴史研究者は，その人間の理解を，現在の実践家の生きた活動に触れることによって深めるべきではないのか．

第二の問題は，近代史家や現代史家が自分で養わねばならぬとされる「無智」や「選択眼」の問題にかかわる．すなわち，豊富すぎる資料の山に直面する近代史家には，「少しの重要な事実を発見して，これを歴史上の事実たらしめると同時に，沢山の重要でない事実を非歴史的な事実として棄てるという二重の仕事がある」（カー，E. H., 1962, pp. 14～15）とされる．だが，歴史家のこの仕事を支える選択が，単に受動的で不可避的な「無智」によるのではなく，能動的で意識的な「選択眼」によるためには，その選択眼自体が，つまり実践の本質をつかむ眼が，最も潤沢な資料を蔵しているところの現在の教育実践との接触のなかで養われなければならないのではないだろうか．過去の教育実践の研究者は，研究に必要な資料を得るのに大へん苦労するものだと理解する．だが，それならば，現存の教育実践は，彼の眼には彼の鋭い選択眼を発揮すべき，まさしく「資料の宝庫」として映るはずのものではないか．あるいは，歴史研究における彼の選択が，実は選択眼によるものではなく，無智によるものであることが露わにされてしまう場として映るのだろうか．

さて，つぎに，教育実践への多くの心理学研究者の無関心と無知から生ずる問題にも軽く触れておこう．

まず第一に，既存の学習理論が人工的な場面における学習をとらえるに成功しているとしても，現実の教育実践における学習，とりわけ，歴史研究でとりあげられるようなすぐれた教育実践における学習，をとらえたり創ったりする理論的枠組としては不十分であるという点が問題となる．学習心理学者は，人工的な学習現象を第一義的な研究対象としているわけではないはずである．学習心理学と学習理論が真に人間の学習の理論であるべきだとするなら，その研究対象として，具体的現実の中で学習している人間を常に視野に収めておかなくてはならないはずである．人間はさまざまな状況下で学習する．が，なかでも，日本の教師による教育実践の中で学習しつつある日本の人間の学習——子どもの学習——が，学習研究の中心的対象として取りあげられるべきだと考えられよう．

第二に，現在および過去のすぐれた教育実践を創り出した実践家たちの考え方の内に潜在的に含まれている，人間の学習についての洞察が学習理論の構成に生かされ

てこなかった，という問題も指摘されよう．

そこで，現実の教育実践に学び，その本質をとらえた学習理論が構築される必要があるのではないか，という考えが次第に浮びあがってくる．

一方，教育史研究も思想史研究も「その教育方法の内部構造を明らかにする努力をともなわないでは――，文字通りの『教育』（思想）史研究にはならない」（中内敏夫，1973. p. 479）という指摘もある．

こうして，以上を考えあわせると，次のような展望が開けてくることになる．それは，教育史研究者と学習心理学研究者とが，共同して現実の具体的教育実践を研究することを通じて，単に狭い意味での心理学的な学習理論ではなくて，歴史的事実と現在の事実とをふまえた，広い意味での学習理論を構成していくという展望である．教育史研究者が，いわば時間的に上から，心理学者は，いわば空間的に横から，互いに接近する．そして，その交叉する点に，研究者同志および実践家との交流の場としての現存のすぐれた教育実践がある，というイメージが描かれる．

現存のすぐれた教育実践を研究し，また，さらにすぐれた実践を実践者とともに創るという活動の中で，研究者たちと実践者たちの共同によって，すぐれた教育実践を創り出す力をもつような，広い意味での学習理論が構築されていくという展望が開けてくるのである．

ここでは，そのような広い意味での学習理論を実践的学習理論と呼び，また，少し議論を先どりして，仮りに「教育の『ため』の学習理論」とも呼ぶことにしておきたい．

2．実践的学習理論が備えるべきいくつかの特質

では，現在，心理学の中では，これまで述べてきたような実践的学習理論が生まれる条件はすでに十分熟しているといえるであろうか．それはそうではないと考えられる．いやむしろ，これまでの提案は，現在の段階ではまだ，たいへん突飛な空想として一笑に附される可能性さえある．だが，筆者は考える．いまここで提案しているような広い意味での学習理論は実現可能なのであり，それこそが，教育実践の場から求められつづけてきた学習理論なのではないかと．だが，そのような学習理論を創る方向の努力が拡がるためには，まず，現在あまりにも歪小化されてしまった「学習理論」の概念そのものを拡げることをしておかなくてはならないであろう．

ここで，今日，心理学的学習理論の代表的教科書とされているヒルガードとバウアーの「学習の理論」を見てみよう．彼らは，学習理論が直面している典型的問題，学習理論が分かれる原因となっている論点，ことに刺激反応論と認知論との分裂を生じさせる論点などを挙げた後で，次のように書いている．「……一見まったく正反対の見解のように見えるものは好みの相違に基づくものであり，それぞれ説得力ある説明が可能であり，ある点までは正当化できるものである……」そして，「科学者は折衷主義ではなく，体系的にならねばならないが，未熟な体系的立場は独善，偏狭に陥りやすい．それはちょうどいつまでもつづく折衷主義が皮相的で日和見主義になりやすいのと同じである」と．だが，結局のところ，「批判に堪えられるような体系を作るのにだれもまだ成功していない」（ヒルガード・バウアー，1972，pp.13～14）と結んでいるのである．彼らは，既存のさまざまな学習理論の内容から対立する論点を整理している．だが，学習に関する基本的に対立する諸見解が，彼らのいうように，ただ好みの相違に基づくものであるとするなら，たとえ，折衷と独断を避けようと心がけながら体系化を追求したとしても，それは「いつまでも未完の仕事としてとどまる可能性」（同書，p. 14）が大きいと考えざるを得ない．

だが，さまざまな学習理論を見るには，別の側面から見ていくことも可能である．それはできあがった理論の内容と形式の特質をみるだけでなく，理論を創る学習理論家の活動過程の特質，彼の立場の特質を見るということである．理論の背後にいる理論家を見るということである．そうすることによって，これから創られるべき「実践的学習理論」の創造活動・過程がいかなる特質をもつべきかを考えていくことができよう．

以下では，実践的学習理論を創る理論家の活動・立場がもつべきだと筆者が考える特質を，次の13の問題点としてとりあげ，考えていくことにしたい．

A．理論を学習と教授の「ため」に創る．
B．現実の学習と教授への回帰を常に志向する．
C．第一人称，第二人称，第三人称それぞれの学習心理学の総合を目ざす．
D．研究する「学習」の範囲を拡大する．
E．理論の主要な受益者として「学習者」を目ざす．
F．「効率よい学習」だけでなく「すぐれた学習」を目ざす．
G．研究者と「学習者」の分裂を克服する．
H．学習過程を能動的なものとしてとらえる．
I．外的過程だけでなく，内的過程の解明を目ざす．
J．学習を教授学習という文脈で考える．
K．理論に客観化だけでなく，主観化の方向もあわせ

もたせる.

L. 研究方法としての内観法を正しく位置づける.

M. 個例研究を重視する.

A. 理論を学習と教授の「ため」に創る.

学習理論そのものには，その理論が創られた目的は明示されていないかも知れない．しかし，理論を創る活動は理論家による目的的な活動である．学習理論家は，その理論を創るにあたって，一定の目的をもつにちがいない．そこで，二つの種類の目的を考えることができる．すなわち，その一つは，学習現象の一般的法則をとらえるという，学習に「ついて」の研究，学問的な研究としての成果を挙げるという目的であり，もう一つは，現実の学習の「ため」，教育実践の「ため」に役立つことを第一義的な目的とするものである．このちがいには，学問の社会的存在理由，研究者の倫理の問題も関係してくるが，ここではそれらの問題については論じない（吉田章宏，1975，pp. 179～180）．それぞれの理論が現実にどれだけ教育実践の「ため」になるかは，ここでいう目的のちがいに直接対応するとは限らない．しかし，理論家が，その目的のちがいにより，その理論の構成において，いかなる事実，資料を求めるかは異なってくると考えられる．「ついて」というアカデミックな方向づけだけしかない研究者たちは，現実の学習や教授の「ため」にはほとんど意味をもたない限定された範囲の研究を大量に産出するかもしれない．さらに，理論構成そのものも，単なる形式的な体系化だけを目ざした構成になるかもしれない．また，方法論的に純粋で，細部にまで厳密な研究でありうるかもしれないが，方法上の困難を避けて末梢的な問題の研究に流れる危険をもつ．従来の学習理論には，「ついて」という性格が強くみられたといってよいであろう．他方，「ため」の研究には，ときには問題意識のみが先走り，方法論的に不備な研究に陥るという危険もある．

われわれの，教育実践の「ため」の学習理論は，近視眼的な「ため」ではなく，「ついて」の冷静さを保ちつつ，「ため」であることを実現する理論でなくてはならないであろう（同前書，pp. 189～195）．

B. 現実の学習と教授への回帰を常に志向する.

以上のことは，また，現実への志向性の強弱の問題としても現われてくる．つまり，その理論家が，彼の理論で覆おうとしている現象の現実性の程度と，それへの志向の強弱の問題である．たとえば，現実性の低い人工的な実験条件下での学習——たとえば，電気ショック下における無意味綴りの学習——の研究を，理論にどうとり入れるかを考えてみよう．一方には，そのような人工的条件下のさまざまな現象についての理論を構成するだけで満足している理論家を考えることができる．他方には，それらの現象を日常の現実的場面における学習と関係づけて意味づけ，理論にとり入れようとする理論家を考えることができる．この対比と関連して，純粋心理学的「基礎研究」と教育心理学的「応用研究」との関係について，オースベルが挙げている三つの立場，見解を思い起す．

すなわち，彼は，現実の教育実践を対象とする教育心理学理論は，実験室的人工的な学習研究から何をとり入れるか，という問いに対して，三つの見解があるとする．第一の「外挿するという見解」は，これまで長い間広く見られた見解で，基礎研究で発見された「原理」を類似の現実場面へと外挿できるとする見解．第二の基礎研究を現実場面に「翻訳するという見解」は，基礎研究がそのまま外挿はできないにしても，一定の翻訳を経て，現実場面における仮説を提供することはできるとし，その仮説は現実場面での検証を要するとはいえ，基礎研究は応用研究への仮説提供源としての意義ありとする見解．そして，第三の，「第一原理という見解」は，はじめから複雑な現実場面における学習現象そのものを研究対象としてとりあげるべきであるとする見解である．オースベルは，前二者は，単に無駄が多いばかりでなく，誤りに導びきやすいとし，第三の見解をとるべきであるとしている（Ausubel, D. P., 1969, pp. 12-15）．

これらは，研究方法上のアプローチのちがいとも考えることができるが，むしろ，理論家の活動の特質に投影して，現実への志向性の強弱と考えるほうがわかりやすい．なぜなら，現実への志向の強烈な研究者が，特別な理由もないのに，現実との関連性が不明な人工的場面を自分で創りそこでの現象の研究だけで満足しつづけるということは，たいへん考えにくいことだからである．

そこで，われわれの実践的学習理論は，現実への志向性を強くもち，基本的には問題とする現実そのものを研究対象として，理論化していくべきである．たとえ，一時的には，あるいは，分業としては，人工的な実験場面での学習を研究する場合があるにしても，研究・理論活動全体としては，あくまで，それを含み込みつつ，現実の生活の中での学習への回帰が目ざされ，保証されていなければならない．

C. 第一人称，第二人称，第三人称それぞれの学習心理学の総合を目ざす.

心理学な学習理論を構成する方向としては，論理的に

は，三つの可能性が考えられる．

第一は，学習理論家が自分自身の学習の内観をもとに理論化する方向．その主たる方法は，理論家自身の「内観」である．

第二は，学習者が自分自身の学習についてなす報告，いわゆる内観報告を資料として，学習理論家が理論を定式化する方向．その主たる方法は「共感」である．

第三は，学習者の外的に観察可能な客観的行動を観察し，それを資料として理論を定式化する方向．その主たる方法は，外的「観察」と「実験」である．

以上の三つは，それぞれ，村上英治氏のいう（1974, pp. 2～3）「1人称的接近」「2人称的接近」「3人称的接近」に対応する．また，それぞれ，ロジャース（1967, pp. 430～442）のいう「主観的認識」「対人的認識あるいは現象学的認識」「客観的認識」に対応しているといってもよい．

「科学的心理学」を目ざす心理学的学習理論といえば，臨床心理学の場合と異なり，ほとんど第三の可能性だけが考えられてきたように思われる．すなわち，外的「観察」と「実験」による「第三人称」の「客観的認識」による「科学的」心理学が，少くとも公式にはほとんど唯一のものと考えられてきたかのようである．これは物理科学を科学の模範とする傾向の表われであろう．

しかし，この「第三人称」を最も強く標ぼうした行動主義的な刺激反応理論家でさえも，実際の研究過程では，第二の「内観報告」を「言語報告」という「別名」(Boring, E. G., 1953, pp. 169) で用いてきたし，また，秘かに彼自身の「内観」を用いてきたのではないかと疑うことが十分できる．まして，いわゆる認知理論家がなしてきたことは，筆者の考えによれば，第一の方法，第二の方法を自由に使いながら，その理論的定式化に当っては，できる限り「客観化」して，第三の立場から，科学論的タブーを避けて，理論化するという道を歩んできたのだ．

だが，生きた現実の「学習」について，最も深い認識に到達している（吉田，1975，pp. 182～183）教育実践家，学習の臨床家，は，第三の方向だけに自らを制限するということはしない．まさに，そのことによって深い認識に達しているのである．すなわち，彼は，子どもに学ばせるべきものを，自ら学んでみる，子どもに教えてみる，子どもに学ばせてみる，そして，他人が教えているのを観察してみる，そして考える，こうした過程を通じて彼の認識を形成してきたのである．「おとなである自分が，自然科学の基本法則を把握しようともがき，切り開き，その時の内容・形態を，子どもで再確認するということを抜かして，他人である子どもの認識の発展・心理の把握などは，容易にできるはずもありません」(細谷純，1973，p. 17)．

「比較行動学」のローレンツは，「生理学的な事柄にまったく無知であるような場合には，現象学が，つまり自己観察が知識の源泉として利用されることが許されるし，また利用されなければならない」(ローレンツ，K., 1974 p. 278) と，さすがにとらわれない見解を述べている．

人間による「人間の学習」の認識は，片寄った科学論的制限に盲目的に従っていては得られない．三つの方向を相互に関係づけ，それぞれの長所を組織的に生かす方向を求めなければならない．

D. 研究する「学習」の範囲を拡大する．

次に，いかなる範囲の学習活動・学習現象を理論化の対象とするのか，という問題がある．この範囲の決定には，また，学習の種類についての構想も直接にかかわってくる．

米国の学習心理学者ガニエは，学習を分類して次の8つのタイプを区別している．

(1)信号学習，(2)刺激反応学習，(3)連鎖化，(4)言語連合，(5)弁別学習，(6)概念学習，(7)規則学習，(8)問題解決 (Gagné, R. M., 1965, Chap. 2)．

この8タイプは，さまざまな「学習理論」が研究対象としてきた学習を，ほぼ覆っているといってよいであろう．ガニエの構想によれば，これらは，(2)は(3)の，(3)は(4)の前提条件というように，前のタイプが後のタイプの前提条件になるという階層構造をなしている，という．しかし，この分類は，「基礎研究」的立場から，分類の直接の対象は実験室的な学習に限定されていること，および，その論理構成は要素論的であることを指摘しておこう．

さて，以上の学習の分類とは対比的な分類を，生物学，比較行動学の立場から，K. ローレンツが提出している．彼は，生命を認識過程としてとらえる．そして，そこに，短期の情報獲得の諸過程（ホメオスタシス，アメーバ反応，走性，生得的解発機構など），行動のテレオノミー的変異（練習による開路，敏感化，慣れ，刷り込み，など），成功の応答と，報酬による訓練（条件反応，運動性の学習，など），概念的思考（知覚の抽象作用，洞察，随意運動，好奇心行動と自己探索，模倣，伝統，など），から，人間の精神に至る多様な認識過程の様態とそれぞれの具体的な下位タイプを挙げている．そして彼は，従来の「学習理論」とくにアメリカの学習理論を次のように批判している．すなわち，「アメリカ学派の

さまざまな学習理論を，……批判的に比較すると，つねに目立つのは，たいていの学者たちの理論形成が，……あの一元的説明への傾向にひどく毒されているということである．すべての学習過程をたった一つの包括的な理論によって正当に評価しようという試みが，何と倦きもせずくり返されたことであろう．そのさい《学習》として考えられたものは，……実在しない中間物なのだ．」（ローレンツ，K. 1974，p. 154）と．

つまり，従来の学習理論が「学習」を狭くとり，また——たとえば，「反射と条件反射」（同書，p. 82）といった——一つの原理ですべての学習を説明しようとする傾向を強くもっていたために，新たなシステム特性の生成，すなわち「電光」，を理解できず，還元主義や擬人主義に陥ったりした，と批判しているのである．

教育の「ため」の学習理論は，学習を広くとらえるとともに，教育において重要な学習，ことに，すぐれた実践における「すぐれた学習」の研究に集中しなくてはならない．

E. 理論の主要な受益者として「学習者」を目ざす．

次に，理論家はだれの利益になる学習理論を目ざすか，ということが問題になる．学習者自身のため——たとえば，子ども自身のため——を目ざす学習理論か，あるいは，学習者自身のためを考えて学習させる教授者のためを目ざす学習理論が，あるいは，学習者に学習させることによって学習者を支配し，あるいは，学習者を利用しようとする第三者のための理論が，という区別の問題である．

「教育は誰かが誰かのために役立つ人間をつくる」という考え方と「教育は教育を受ける子供本人のための教育でなければならない」という考え方の対比がなされることがある（清水幾太郎，1974，p. 80）．この対比で考えるなら，教育の「ため」の学習理論は基本的には，学習者自身の利益を目的とした学習者自身のための理論でなければならない．

しかし，「学習者自身の利益を目ざす」ということを唱えるだけでは，学習理論をいかに形成するかということは一義的には決定されえないことがわかる．

なぜなら，第一に，その理論の直接の活用者として誰を想定するかが，学習者の特質によって異なるからである．たとえば，学習理論は，学校教育においては，主として教師に活用されることを通じて子どもの利益になることができる．「学び方の理論」も可能ではあるが．他方，社会教育においてはむしろ，成人である学習者自身に活用されることによって学習者のためになることができるようになる．そして，理論がだれに活用されることを目ざすかにより，理論の定式化のあり方も変わる必要が生じる．第二に，一般的にいえば，「誰かのために役立つ人間に育てること」は，一面では，「本人のため」にもなるという側面をもっているからである．「誰のためにも役立たない人間」あるいは「彼自身のためにしか役立たない人間」に育てることが，そのまま「子ども本人のための教育」になるわけではない．むしろ，自分が何のために役立つかを自分で主体的に選びとり，そして役立つことのできる能力をもった人間に育てることが，学習者自身のための教育なのではないか．ここには，他人のためになることへの学習者の自発性や主体性の問題がかかわってくる．そして，第三に，理論の受益者が変化することもありうるからだ．行動心理学者スキナーが，ミサイルの操縦者として爆死するためのハトを訓練したという有名な話がある．その理論の受益者は学習者である哀れなハトではなくて，ハトの利用者であった．だが，後年，この同じ理論が，プログラム学習に活用され，一定の限界内で，子ども自身のためにもなった．つまり，理論の受益者が結果的にだれになるかは，単純にはきめられないのである．とはいえ，教育実践の「ため」の学習理論が目ざす受益者はあくまで学習者自身であるとする方向づけをその基本にすえておくべきだと考える．それは，学習者に学習させるべき内容の価値づけの問題，学習者を人間として尊重するという問題が，そのことにかかわってくるからである．

E. 「効率よい学習」だけでなく「すぐれた学習」を目ざす．

人工的な実験室的学習における「学習」には，効率のよい学習とわるい学習しかないかもしれない．しかし，現実の教育における「学習」あるいは「教授＝学習」には，「効率のよい学習」とは区別される「すぐれた学習」があると考えられる．すなわち「効率のよしあし」は一定の目標との関係にのみに限定された評価であって，その目標そのものの価値は何も問われていない．しかし，「すぐれた学習」とは，単に効率がよいだけでなく，選ばれた目標そのものが教育の大きな理想目的，教育観，人間観に照らして価値あることを必要条件とする．こうして，学習理論家が，教育の現実に近づけば近づくほど，価値的な問題にかかわらざるを得なくなってくる．そうでなければ，彼は，目標の価値は問わず「効率のよしあし」のみを研究する近視眼的な技術屋でしかありえない．しかし，それでは，教育の「ため」になっていることは少しも保証されないことになる．逆説的にいえ

ば，これまで，価値の問題に無関心な技術としての学習理論が十分には有効でなかったところに，かえって，教育にとっては救いがあったのだといえるかもしれない．学習理論家は，人間の学習を対象とする限り，つまり，人間が変わること，人間を変えることにかかわりをもつ限り，人間において実現すべき価値の問題から逃れることはできない．

実践的学習理論は，価値の高い学習「すぐれた学習」の理論化へと向わなくてはならない．

G. 研究者と「学習者」の分裂を克服する．

学習研究の主体となる人間――つまり研究者――と，学習研究の対象となる人間――いわゆる被験者，学習者――との間に本質的な差異とか分裂を認める立場を，理論家として，とるかとらないかの問題である．「科学者―被験者の差別」の問題（Bakan, D., 1973, pp. 40～42）である．

たとえば，ネズミの学習の研究者が，ネズミを自分よりも高い学習能力あるいは知能をもっているとは考えていないとしよう．この場合，ネズミを自己の能力よりも本質的に低いものとして研究対象にしていると考えられる．だが，人間の学習者を対象とする場合でも，そのようなことは起りうる．たとえば，「……，研究者すなわち内面的諸過程がそのひとに存在することが暗に前提されているところの外的な傍観者と，被験者，すなわちそれら内面的諸過程がそのひとに存在することが否定せられているひととの間の分裂……」（ルビンシュティン，1970，下，p. 165）がその一例である．あるいは，子どもの学習の研究者も類似の分裂を無意識のうちに受け入れてしまっている場合がある．分裂を承認することによって起る問題はいろいろある．

第一には，学習者を研究者よりも低いレベルにある存在だとする前提に立つ理論しかできないということである．研究者自身の行動はその理論ではよく説明できないことになる．それががきるかどうかを見るには，研究者自身が自分で理論を創る活動を，彼の理論自体でどう説明するかを見ればよい．このことを徹底して行なった学習理論家の珍らしい一例として，B. F. スキナーを挙げることができる．彼は，その著「言語行動」中で，その本を書いてきた彼自身の言語行動を，そこで展開された理論的定式化に依って，分析してみせている（Skinner, B. F., 1957, pp. 454～456）．そこで彼は，自分が特定の言語行動を「強化される」有機体として，その本を書いたと説明している．しかし，この説明はユーモラスではあっても，理論的説明としては苦しい説明である．この苦しさは，彼の理論が前記の「分裂」を内在させた理論であるのに，それを用いて，研究者である彼自身の高度な活動を説明しようとしたところから来ていると考える．

さて，第二の問題は，研究者自身の学習よりもレベルの高い学習を，理論化の対象にできないことだ．あるいは，低いレベルの学習に還元してしまうことだ．だが，子どもでさえ，場合によっては，学習研究者よりも高いレベルの学習を行なう．いわんや，この世に存在するすべての学習が，学習研究者が体験する学習よりも低いレベルの学習であるなどとは到底いえないことである．

学習理論家が自己の体験した学習よりも，低いレベルの学習しか研究対象にしないとすれば，その理由はいくつか考えられる．第一に，自己の体験したことのないような高いレベルの学習の体験者に接したことがない．第二に，接したことがあっても，気づかない．第三にそのような学習は従来の理論的枠組ではとらえにくいので避けようとする，など．しかし，かって，ヴェルトハイマーが，アインシュタインの思考過程を研究した場合のように（ヴェルトハイマー，1952，pp. 215～245），学習理論家も，彼自身の学習体験を越える高度な学習も研究対象とすべきではないか．

だが，相対的に低いレベルの貧弱な学習しか体験したことのない学習研究者が，より高いレベルの学習者の内容豊富な学習体験をいかにしたら理解し，研究し，理論化することができるか．この問題は，研究方法上のたいへん難しい問題として残されることになる．

さて，以上の分裂の承認の有無の問題は，とくに，次の能動受動の問題，内外の問題にさらに具体化されることになる．

H. 学習過程を能動的なものとしてとらえる．

学習過程を能動的なものととらえるか受動的なものととらえるかの問題である．これは単に，研究対象として「古典的条件づけ」と「道具的条件づけ」のどちらを選ぶかというような区別ではない．学習理論家が，学習を目的志向性をもった能動的な学習活動としてとらえるか，環境条件に全く支配される受動的な学習過程としてとらえるか，という区別である．ここで二つのことが区別されなければならない．それは，第一に，対象とする学習過程そのものが，能動的なのか受動的なのかということ．そして，第二に，それぞれを理論家が能動的としてとらえるか受動的としてとらえるかということ，この二つである．

学習理論において近年注目すべき変化は，従来受動的

な過程とみなされていた現象が，能動的な活動として見なおされるという変化が起ったことである．

もっとも，条件反射理論のパブロフでさえも，人間の被験者の学習が，意志に支配された能動的な活動でありうることに気づいていたことも指摘されている（Leont'ev, 1961, p.245）．

また，近年みられる二，三の例をひろってみても，たとえば，記憶を痕跡の活性化としてとらえる「再登場仮説」から構成的過程としてとらえる「活用仮説」への力点の推移（Neisser, U., 1967, Chap. 11）．心像による記憶も，感覚痕跡の再登場として，とらえる立場から模倣，運動の内化と再構成ととらえる立場への移行（Piaget. J. 1968），さらに，言語獲得についての受動モデルと能動モデル，受動的な濾過器（Filter）モデルと能動的な比較器（Comparator）モデルの対比，（Weiant Wathen-Dunn, 1967）などをすぐ挙げることができる．また，認識過程そのものの全体としての能動的な性格を指摘する主張も想起されよう．

これらは，外的な行動に現われたものを能動的とし，外的な行動に現われないものを受動的とする単純なとらえ方ではないことはいうまでもない．適応的活動としての学習過程，学習活動全体の能動性の問題なのである．学習に能動性を認めることは，ひとつには被験者の内的な過程――たとえば，心像や内言――を研究対象として承認し，それへの接近を試みるという，心理学における近年の大きな流れの変化の中で，とくに著しく現われてきたことのように思われる．学習理論が外的な「行動」だけでなく，内的な「活動」「経験」にも再び注目するするようになってきたことから生じてきた変化なのだと考える．

問題は，学習者は能動的か受動的かではなくて，彼は何に対して能動的で何に対して受動的なのかということなのだ，と考えた方がよい．しかも，その能動受動の選択と決定そのものは能動的なのだと考えるべきではなかろうか．

以上の問題には，学習者の「意識」や「意志」の問題がかかわってくるが，ここでは論じない．

ただ，実践的学習理論は，学習活動を目的的な能動的活動としてとらえる視点を持つべきだとだけ指摘しておこう．

I. 外的過程だけでなく，内的過程の解明を目ざす．

学習理論家が，研究対象を，厳密な行動主義心理学のように学習の外的過程に限定するか，かっての内観心理学のように内的過程に限定するか，あるいは，その両者を関連づけてとらえるか，という問題である．

内的過程と呼ばれるものの中に，生理学的過程と現象学的な体験の過程とが含まれうるが，ここでは，体験の方だけを考えることにする．生理学的過程は，内的過程とはいっても，理論家の立場としては，外的行動をとらえる立場と基本的には同じ立場，すなわち，客観的な第三人称的立場でとらえることができる，と筆者は考えるからである．

さて，この問題には，いくつか入り組んだ複雑な問題がある．学習理論家がその研究対象を外的に観察可能な現象に限定するとすれば，その理由は多様でありうるのである．

たとえば，第一には，観察可能な現象のみが，唯一の「客観的なもの」であり，間主観的なものであると，彼が考えていること．これは，一つの認識論的立場からの理由である．この立場への鋭い批判はすでになされている（たとえば，ルビンシュティン，上，pp. 239～246）．

第二には，少くとも他者には，内的過程の存在を前提としない立場をとること．これはGで述べた「分裂」につながる．この立場にもそれなりの理由がある．他者に「心的過程」の存在を証明する議論を厳密に展開することは，それほど容易なことではないからである（チョムスキー，1970. p. 9）．

第三には，「内的過程」を理論中に位置づけなくても観察可能な外的行動のみを対象として，行動を予測し統制するに十分満足できるような理論を構成できる，と考えること．スキナーの立場はこの立場に近い．

そして，第四には，他者の行動を理解することが目的ではなく，それを統制し支配し，利用することが目的であれば，その支配に成功する限り，的内過程には興味をもたない，ということもある．もっとも，内面の支配までしないと，真の支配はできぬ，という意味で，内面にも関心をもつことはありうる．以上は，理論の受益者はだれかの問題（E）に関連してくる．

学習者自身のための理論であろうとする実践的学習理論は，学習者の学習活動を全体としてとらえ，その内面に強い関心をもち，外的過程は内的過程と表裏一体のものとして，内的過程の「あらわれ」とか「表現」としてとらえなければならない．

研究方法上の基本的考え方としては，内的過程を外的過程の内化と考える（Leont'ev, 1961, p, 240; Osgood, Suci, and Tannenbaum, 1957. p. 7）とか，あるいは外的過程に内的過程を外化させる（Vygotsky, 1962, p. 132; Bruner, Goodnow, and Austin, 1962, p. 51）の二つの方向を考えることができる．

しかし，この問題の解決は，さらに，「内観」や「共観」の問題へとつながっていく．

J.　学習を教授＝学習という文脈で考える．

学習者の学習を単に「学習」としてのみとらえるか，教授＝学習という文脈における「学習」は特に区別して考えるかの問題である．

「人は棄てておいても自ら育つ」（芦田恵之助，1973，p. 473）．しかし，文化的環境中にある人間の学習は，たとえ，独立に行なわれる学習であっても，自然的環境における動物の学習とは質を異にする（Leont'ev, 1961, p. 235～236）．さらに，教授者が学習者の学習に介入し，働きかける教育の場合には，その学習にはさらに大きな質の変化が起る．なぜなら，教授者は学習者の学習活動そのものについての認識をもとに，彼自身の教育的働きかけを制御し，そうすることによって，学習者の学習活動を制御することになるからである．しかもその介入，制御の仕方にはさまざまなタイプがありうる（東洋，1968，p. 48～55）また，それぞれのタイプにより，制御の可能性も内容・方法も変化する．ここでの問題は，従来，単なる「学習」についての理論が，そのまま，教授学習の理論として持ち込まれる傾向があったということである．狭い意味での学習理論と，教授理論，教授＝学習理論の区別（Gage, N. L., 1964）に注意しなければならない．

また，すぐれた教育実践家は，子どもの学習について，暗然の「学習理論」をもち，また，自己の教授活動を創るために活用している暗黙の「教授理論」をもっている．そのようなすぐれた教育実践家，教授者の暗黙の「学習理論」と「教授理論」を明示的な理論として洗練していくという方向が考えられなければならない．

実験室的な学習の研究から定式化された「学習理論」だけに学び，毎日の教授実践で子どもの現実の学習に働きかけそれを認識しているすぐれた実践家のもつ暗黙の「学習理論」を無視していては，現実の学習の理論への道は遠い．これからの実践的学習理論の豊かな源泉は後者にあるというべきではないだろうか．

それとともに，学習者と教授者の目的的活動の相互作用としての教授＝学習過程の理論が，教授者とは別の学習理論家によって構築される可能性もある．すなわち，臨床家としての実践家のもつ理論の機能をも含めた理論として定式化される可能性があるからである．

K.　理論に客観化だけでなく，主観化の方向もあわせもたせる．

科学は，対象を客観的にとらえ，客観的に記述し，客観的に理論化する．つまり，認識者の主観的な偏向はできるだけ排除して，事物対象そのもののあり方として記述することを目ざす．「私はこう見た」「私には赤く見えた」ではなくて，「事柄はこうである」「それは赤い」という把握を目ざす．これが認識における「客観化」の方向である．

認識され表現された内容を活用する立場から考えるとき，この「客観化」の方向をとる利点はいくつか考えられる．第一に，事物現象そのものの叙述であるので，特定の認識者のバイアスが含まれた叙述と比べると，妥当する範囲が時間的にも空間的にも広い．従って，第二にその認識内容は，多くの主体に活用されうる．第三に，多くの目的に活用されうる．そして，第四に，その認識を得た時の仕方とは，異った方法での認識と働きかけが可能となる．つまり，認識は，客観化されることによって，複数の人間の共有財産となり，より調整しやすく，より活用しやすくなるのである．

しかし，個々の主体が，その認識をもとに対象に働きかけようとするときは，その客観化されて与えられた認識内容を「主観化」しなければならない．つまり，単に「事柄がどうであるか」だけでなく，彼自身にとってはどう見えるか，彼はそれにどう働きかけるかを決定していかなければならないのである．

このことから，実践的学習理論がいかに定式化されるべきかということへの一つの示唆が与えられる．それは教育の「ため」の学習理論は，ただただ「客観化」の方向だけに突き進めばそれで事足りるのではないということなのだ．もし，学習理論が，学習者や教授者によって生かされるべきだとするならば，それぞれによって，理論がいかに「主観化」されるべきかも考慮に入れて，理論化が行なわれなければならないのである．すなわち，「現実の事柄は，この立場から見れば，あるいは，客観的には，こうである．が，しかし，あなたの立場からは主観的には，あたかもこうであるかのように考えて働きかけよ」というような論の立て方が生かされる方向を探らなければならない．理論に主観化の方向が明示されることで，単純に客観化されただけの理論よりも，より実践的な理論となるであろう．

すぐれた実践家は，現実を「歪曲して」とらえる．それは，すぐれた実践行動を生むために必要な認識の「歪曲」である．ユクスキュール流にいえば，教育実践家における「知覚標識」と「作用標識」の変化なのである．（ユクスキュール，1973，p. 280）．

実践的学習理論は，理論を学ぶことによって，現実を

いかに「歪曲して」とらえるべきかを定式化しなければならない.

L. 研究方法としての内観法を正しく位置づける.

内観法は，心理学において，科学的方法であることを長い間否認され続けてきた．その主たる理由は「(1)内観は測定可能なデータを提供しない，(2)内観法は我々を相互排除的な二つの行為に巻き込む，従って，それは不可能である，つまり，ひとはあることを為したり感じたりすると同時に，自分が為し感じていることを内観することはできない，(3)内観は他人によっては検証されえない主観的な私的な状態への洞察しか与えない.」(Moulyn, A. C. 1857, p. 139) といったものである．それぞれについてすでに詳しい反論がなされている（同上書，chap. Ⅶ; Bakan, D., 1967, chap. 9 & 10; Mckeller, P., 1962, pp. 619-644, ルビンシュティン，1961, pp. 222～247)．ここでは，二，三の点に触れるに留める．

まず，(1)は全く末梢的な反対理由である．がしかし，これを主な反対理由と考える研究者には，ローレンツのことばを引用しておこう．「知覚によって自然現象の構造についての洞察を得る前に，その現象を，測定だけによって研究しようとすること，これは物理学についての一つの誤った観念，物理学の表面的測面の模倣という誤りを示すものである」(Lorenz. K., 1962. p. 37)．(2)はオーギュスト・コントによって，定式化された反対である．しかし，この意味で内観を否定することは，「結局意識を否定することを意味する」．内観の能力にはたいへん大きな個人差がある．だが，「教育者，芸術家〔俳優，朗読者など〕，音楽家は，その人格の性質と訓練によって，大体において，内観のよくできる人々である」(Moulyn, 1957, p. 152) という指摘に注目したい．(3)に対しては，内観による認識は，外的観察を通じての認識との絶えざる相互点検によって確かな認識へと高めていくことが可能であるし，またそうしなければならない，とだけ記しておきたい．

そもそも，われわれは「方法論的に注意深くなくてはならないが，しかし，方法論的俗物主義のぜいたくをする余裕はないはず」(Bakan, 1967, p. 94)なのである．それに，内観は，われわれをわれわれの内的世界にとじこめるのではなくて，内観法をとりまく諸方法——共感，同一視，投影，コミュニケーション——と共に，われわれが仲間たちに近づく道を開くのである (Moulyn, 1957, pp. 142-143)．

ここで筆者が特に指摘したい点は，いわゆる「学習理論」においては，内観法がこれまでほとんど見棄てられてきたということである．だが，内観法は，観察や実験とならんで，Gで指摘した．研究者自身が体験したことのないような高度の学習体験を対象として理論化していくためには，欠くことのできない方法なのである．そして，内観法を「精神分析の方法を古典的内観主義心理学者の目的に使う」(Bakan, 1967, p. 102) ということによって，実践的学習理論への新しい可能性が生まれるのではないか．Bakan の提唱する「小型実験」(Miniature experiment) と呼ばれる，内観による仮説探索の方法も．可能な場合を探索する方法として有望だと考える．なぜなら，学習理論家の課題は，単に現実の「平凡な学習」の「法則」を示すことだけにあるのではなくて，可能な「非凡な学習」を解明することによって，可能を広く現実にすることにもあるはずだからである．

M. 個別研究を重視する.

学習心理学においては，学習者の集団の学習の実験観察をもとに，そこから一般化される法則を導びき出すという方向が力を占めている．だが，学習理論を形成する重要な要素として，個例，事例の研究をもとにするという方向もしっかり位置づけられなくてはならない．

多数例ないと「法則」として認めないという論理は一見合理的であるかのように見える．しかし，考えてみると，奇妙な論理である．その根底には，教育において，学習において，新しいものの創造があることを認めない考え方があるのかも知れない．また，研究対象に研究者自身以上のものを認めない考え方——「分裂」——が隠されているのかもしれない．

「何が可能かを発見しようとわれわれが試みているとき，重要なのは例外的な場合なのだ」(Holt, J., 1964, p. 23)．

一事例の中に法則性，一般性があるのだ．新しい発明や発見を例外的だからといって，一事例だからといって無視する愚か者は少ない．それが拡まれば，すべての人のものになり，一般的なもの，法則的なものになる．このことを皆知っているからである．にもかかわらず，学習理論においては，個例研究を軽視する傾向がまだ続いている．これは是非改めていかなくてはならない．たとえば，ヘレン・ケラー女史の言語獲得過程の事例に心理学者がだれも注目しなかったと，ローレンツは厳しい批判をあびせている（ローレンツ，1974，p. 236)．この批判に正面から答えられるのは，ウェルナーら (Werner, H., and. Kaplan, B., 1964, pp. 110～111) ぐらいしかいないのではないか．

実践的学習理論は，個例研究を重視し，そのつみ重ね

soviet psychology. London Pergamon Press, pp. 227～245.

Lorenz, K. (1962): Gestalt perception as fundamental to scientific knowledge. *In General systems*. vol Ⅶ. pp. 37～56.

Mckeller, P. (1962): The method of introspection. In Scher, J. M. (ed.) *Theories of the mind*. The Free Press of Lencoe.

Moulyn, A. C. (1956) : *Structure, function and purpose*. The Liberal Arts Press.

Neisser, U. (1967) : *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.

Osgood, C. E., Suci, G. J. and Tannenbaum, P. H. (1957) : *The measurement of meaning*. Univ. of Ill. Press.

Piaget, J. (1968) : *On the development of memory and identity*. Clark U. P.

Skinner, B. F. (1957) : *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

Vygotsky, L. S. (1962) : *Thought and language*. The M. I. T. Press.

Weiant Wathen-Dunn, (ed.) (1967) : *Models for the perception of speech and visual form*. The M. I. T. Press.

Werner, H. and Kaplan, B. (1964) : *Symbol formation*. Wiley.

Education and Learning Theory
——Toward a Learning Theory "for" Education——

Akihiro Yoshida *The University of Tokyo*

Productive co-operation between pedagogists, such as researchers on the history of education, and educational psychologists, such as researchers on psychological learning theories, is essential if they are to contribute to the leading educational practices of the day. However, such cooperation has yet to be realized, in the opinion of the author.

Thus the author attempts to explore ways to make such cooperation possible. The author proposes that one possible way is to broaden the concept of "Learning Theory" and to create a learning theory in a wider sense, i. e. a "Learning Theory 'for' Education" via studying, cooperatively, the present-day leading ecucational practices.

A sketchy analysis of such a Learning Theory is attempted, by way of suggesting thirteen characteristics that the research activity of a theoretician co-operatively aiming at creating such a theory should utilize.

The thirteen characteristics are as follws.

A. The theoretician should create a theory not "about" but "for" teaching and learning. *B.* He should always keep himself oriented toward returning to the real life teaching-learning activities. *C.* He should aim at integrating psychologies of learning of the first person, the second person, and the third person. *D.* He should broaden the range of "learning" phenomena to be studied. *E.* He should attempt to ensure that the learner be the main beneficiary of the theory. *F.* He should aim at "excellent" learning as well as an "efficient" learning. *G.* He should overcome the "discrimination" between the researcher and the learner. Thus, he should open up the possibility of theorizing about learning experiences much richer than those he himself has ever experienced. *H.* He should conceive learning processes as active. *I.* He should aim at clarifying the internal processes of learning, in addition to the external ones. *J.* He should be able to locate learning properly in the context of teaching-learning. *K.* He should include in his theory the subjective orientation as well as the objective one. That is to say, he should not be satisfied with merely theorizing in objective terms the learning phenomena as objective processes. In addition, he should attempt to fomulate how and why the same learning process should appear differently from various standpoints, for example, from the learner's, the teacher's and/or the observer's perspective. *L.* He should properly evaluate the introspective method as an essential research method. That is to say, in order to achieve "excellent" learning, he should overcome the "methological snobbery" and re-evaluate the introspective method along with its "satellites", empathy, identification, projection, and communication. *M.* He should value case studies. "When we are trying to find out what is possible, it is the exceptional case that counts. Laws of learning should be based upon the theoretical study of case studies on "excellent" learning.

If pedagogists and learning psychologists cooperate actively, as suggested above, to create a "Learning Theory 'for' Education" based upon Japanese tradition of excellent educational practices, their contribution to education will become much more substantial.