

学力論と心理学

——学力論論争における発達論的諸問題——

酒井博世

はじめに

今日、学校教育における学力問題がかつてないほどに広く国民の関心を集め、その深刻な事態が自覚されつつある。1971年6月に発表された『全国教育研究所連盟』のアンケート調査、昨年から今年にかけて相次いで発表された『日教組・国民教育研究所』の「教育課程改善のための学力実態調査」(76.5発表)、『国立教育研究所』の「学習到達度と学習意識調査」(77.1発表)、等にその状況は端的に示されている。それらによれば、今日多くの学校において、学級の半数以上が「授業についていけない」「授業がわからない」状態におかれ、そこでつちかわれている「学力」も「暗記に強いが思考力が弱い」ものとなっている。今日の学校教育における子どもたちの学力をめぐるこのような状況——それは、学力の低下・停滞と格差の拡大およびそれにとまなり人格の破壊の進行、と特徴づけることができるであろう——を克服するために、早くから積極的に研究にとりくみ、「今日民主的教育理論の中での学力問題の第一人者となっている⁽¹⁾」のが坂元忠芳氏である。

坂元氏は一連の論文⁽²⁾の中で、学力の問題を「子どもの全生活と能力発達の全体的状況のなかにすえなおし、子どもの学力の発達を子どもの諸能力の発達の構造⁽³⁾のなかに位置づけ、能力の発達の研究を人格の発達の問題へと焦点づけ」という基本的立場に立ち、学力を子どもの内面の意識性と深くかかわった「わかる力」(認識能力)としてとらえ、今日の学力問題の解決の見とおし、つまり子どもの学力形成の課題を、人間的内面の意識や人格の形成と結びつけて明らかにしようとしている。

こうした坂元氏の学力論に対して、鈴木秀一・藤岡信勝両氏から批判的見解が示され⁽⁴⁾、それをきっかけにして学力の問題をめぐっていわゆる学力論論争が展開された⁽⁵⁾。この論争は、『わかる力』は学力か」という問題提起から学力規定をめぐって展開されたのであるが、しかしこの論争は単に「学力」とは何か、学力の内容をどのように規定するかという理論的問題のわくぐみにとどまるものではなく、「学力の実践的な研究路線にかかわる」問題⁽⁶⁾、「わが国の教育運動と教育研究運動を今後どのように発展させていくかという運動上の基本問題」⁽⁷⁾を含むものであった。それだけに我々は、この論争の問題の所在を深くとらえ十分に解明しておかなければならない。

注

- (1) 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二・三の問題——坂元忠芳氏の学力論批判——」季刊『科学と思想』No. 16, 1975.4, 新日本出版社, 所収, 90ページ
- (2) 1970年代に入って、坂元氏が能力と学力と発達の問題に関して書かれたもののうち主要な論文は『子どもの能力と学力』(青木書店, 1976) としてまとめられている。
- (3) 坂元, 同上, 5ページ
- (4) 前掲注(1)の論文の他に、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』No. 216, 1975.8, 明治図書, 所収)がある。
- (5) 坂元氏の反論は「今日の学力論争の理論的前提をめぐって——鈴木・藤岡論文への反論——(上)(下)」(『科学と思想』19・20号, 1976.1・4月, 所収)がある。なお同論文は前掲『子どもの能力と学力』に再録されている。
- (6) 鈴木・藤岡「今日の学力論における二・三の問題」96ページ
- (7) 坂元『子どもの能力と学力』138ページ

1. 学力論論争における基本的論点

坂元氏と鈴木・藤岡両氏の学力論の間に見られる論争点の内容をより正確に理解するためには、あらかじめ次の諸点が検討されなければならない。何故なら、両者の見解の相違は、基本的には、これらの諸点の理解の仕方の違いから生じていると考えられるからである。それは、(1) かつて '60年代前半に展開された「態度主義」論争⁽¹⁾をどのように総括し、何を成果として継承するのか、と

いう問題——それは内容的には「学力」と「態度」の関係をどのように把握するのかという問題でもある——（2）勝田守一氏の学力規定をどう理解し、継承発展させるのか、という問題——それは内容的には学力から『『思考力』などの具体的計測にかからない心理的特性』を排除するのか否かという問題でもある——（3）ソビエトの心理学者ルビンシュテインの能力論から何を学ぶか、という問題——それは内容的には、知識体系の習得と、それに伴って形成される認識能力の、より一般的には心理諸過程の形成における外的要因と内的要因との、弁証法的相互関係を承認する立場に立つか否かという問題でもある——の3点にまとめられるであろう。

すでに、坂元氏の反批判の論文において、これらの問題点に関する基本的検討が加えられているので、本節においては、問題提起者の立場にある鈴木・藤岡論文の所論を検討することを通して、坂元氏と鈴木・藤岡両氏との間に示される理論的くいちがいを整理しておく。

（1）理論的相違の第一点は、学力の問題を学力形成の問題として、つまり学力をその発達の過程においてとらえようとする場合、発達主体の能動的活動をどのように位置づけるかという問題である。

鈴木・藤岡論文は、学力を「成果が計測可能でだれにでもわから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」と仮説的に規定し、この規定の三つの契機として①「計測可能」という規準によって「態度」や「思考力」を学力の概念から排除し、学力に科学や技術などによる内容的表現を与えること、②教育内容を「だれにでもわから伝えることができるよう組織」する課題を、教育学と教育実践に課すこと、③学力を学校において教師の働きかけのもとに子どもが学習して獲得する能力として限定すること、をあげている。⁽²⁾この見解は、学力を学習主体の内的心理過程と何らかかわらせることなく、まさに「働きかける内容の側から」、「学力の内容となるべきもの」つまり客観的なものとして措定できる教育内容との関係においてのみ規定しようとするものである。すなわちこの規定の「意義」は、学力から「態度」や「思

考力」などの学習主体の内的心理過程を排除することによって、学力形成の問題を教科指導の問題に限定しようとするところにある。鈴木・藤岡論文は述べている。一般的に「学力は、それを形成する指導過程の凝集したものと見ることができるだろう⁽³⁾」と。

鈴木・藤岡論文によれば、教育内容を「だれにでもわかつたえるよう組織する」ということは、教育内容を科学の論理に従って、すなわち「それぞれの教科に内容を提供する科学の観点から」編成する⁽⁴⁾ということである。鈴木・藤岡両氏によれば、そのように編成された教育内容は、必然的に「すべての子どもが……喜びをもって習得しうる」ものなのである。そしてそのことは民間研究団体がすでに実証してきたことである、という。たとえば鈴木・藤岡論文は、「とりわけ障害児の教育のなかで、ひとつの分野の科学の概念やそれに基づく技術の根底に原基的なものがあって、その形成がその後の発展を支えるのではないかということ、および障害児もこの原基的なものを形成することが全く可能であることが明らかにされてきている⁽⁵⁾」と述べてその実証例としている。ここに特徴的に示されていることは、科学の論理に従って編成された教育内容が、あたかも無媒介的に直接に子どもによって習得されるかのようにとらえられていることである。

このような観点からは、しかし学力形成 = 発達過程における学習主体の活動の問題はほとんど視野に入っていない。例えば「大きさ」という算数の基礎となる概念一つを獲得するのに障害を持つ子どもがたどる過程は決して無媒介的なものではなく、子どもの多様な、個性にみちたタイプの活動を通して獲得されていくものである。障害児問題の研究者の側からは、そうした子どもの活動全般に目を向けることの大切さが指摘されているのである。もちろん、科学的に編成された教科内容が、すべての子どもにとって習得可能なものであるという見解は正しい。しかしながらそのような教科内容の習得は、決してア・プリオリに、無媒介的に実現されるものではない。それは子どもの能動的な学習活動を媒介してなされるのである。それ故学力の問題は、教科内容の習得を実

現させる能動的な活動——子どもの学習活動の構造を明らかにすることを重要な課題としている。坂元氏が「わかる力」を学力の規定の中心におこうとする時、その基礎には、こうした学習主体としての子どもの能動的な内的活動を学力のカテゴリーの中に組み込もうとする問題意識が存在している⁽⁷⁾のである。しかも坂元氏においては、このような能動的な活動の問題を、単に教科の学習活動の場面に限定してとらえるのではなく、より広く子どもの生活全体をとおしてあらわれ、又形成されるものとしてとらえている。そしてそれ故に学力を他の人間的諸力とのかかわりにおいて、すなわち人間的⁽⁸⁾能力の一部としてとらえ、学力の問題を能力の問題として検討を深めていく。

(2) この点をめぐって第二の相違点がうかびあがってくる。すなわち学力と能力の関係をどのようにとらえるかという問題である。

鈴木・藤岡論文によれば、坂元氏が学力を能力の一部として思考力などの認識能力と結びつけて「わかる力」として考察しようとすることは、『学力』に関する規定を『能力』の規定にすりかえて⁽⁹⁾しまい、「学力の規定を再び能力の規定におきかえ」て「問題をふり出しに引き戻すこと」になってしまっている。鈴木・藤岡両氏も学力と能力の関係については「学力はたしかに能力の一部ではある」とか『能力』にせよ『学力』にせよ、空中に浮いて漂うものではないのだから、結局のところ人間の主体の内部に実在するある特性として見出されなければならないのはたしかである⁽¹⁰⁾」と述べることによって学力を能力の一部に含めることを承認する。それ故、学力を能力に「すりかえ」たり「おきかえ」たりせず規定するためには、何よりもまず両者の相互関連、能力の構造的把握とその中における学力の位置を明確にした上で、学力の相対的に独自の内容を明らかにしなければならない。ところが両氏はこの点にかかわって、能力や学力の「特性をいいあらわすときには、客観的に存在する対象的な論理や概念によるほか、有効な表現方法はない⁽¹¹⁾」と述べることによって内的特性としての能力と学力の構造の解明の試みを放棄する。そうすることによって両氏は、「個人の能力や特性をさし当り捨象した客体的なものとして学力を研究す

(12)

る」道を拓こうとするのである。その結果、能力・学力の構造の問題は、教育内容の構造の問題に転化される。

はたして我々は、能力と学力を構造的に明らかにしようとする試みを、少なくとも内的心理過程としての能力と学力の構造を解明することをあきらめなければならぬのであろうか、あるいはあきらめるべきなのであろうか。⁽¹³⁾ 鈴木・藤岡両氏によれば、学力の問題を内的心理過程と結合させて明らかにしようとしたりすることと、学力の問題を教育内容との関連においてとらえようとすることは、あたかも矛盾・対立するかのようである。これに対して坂元氏は、両者は矛盾するものではなく、むしろ統一された切り離すべきでないものとして考⁽¹⁴⁾える。

(3) この点にかかわって第三のより根底的な理論的相違が指摘される。すなわち、学力を個人の内的心理過程と切り離すことのできないものとしてとらえるか、それともそうしたものを捨象した客体的なものとしてとらえるのかという問題である。

鈴木・藤岡論文によれば、学力は「主観の側の心理機能をさしあたり想起せずに規定できる」。何故なら、「主観の側の心理機能はすでにこうして規定された学力（子どもに認識可能であることが実践的に証明済みの内容と展開形式を伴った論理と概念によって表示されたもの——引用者注）の中身に対象化⁽¹⁵⁾されてとりこまれているからである。」内的心理機能は、外的なものに「とりこまれている」。だから、その外的なものを研究すればよいというこの論理は、外的なものがそのまま内的なものでもあるということ、内的心理過程としての学力は、そのまま外的・客観的な教育内容に一致するのだということを意味している。この前提に立つことによってのみ、「人間の主体の内部に実在するある特性」として見出されるべき学力を、そうした内的心理過程と切り離し、外的・客観的なもののみによって規定せよという主張が可能になる。こうして、学力を個人の内的心理過程と切り離して把握しようとする見解は、その根底に内的心理過程の外的・客観的なものに対する直接的依存性、内的なものへの外的なものに対する直接的被規定性という見解をおいているのである。これに対し

て坂元氏は、「教育学は、子どもの思考に反映する教育内容の客観的な展開を研究すると同時に、それが子どもの主体のものになっていくという、まさにその内面的過程を研究の課題にする⁽¹⁶⁾」ものであると主張する。坂元氏によれば、学力は学習をとおして習得される文化の体系としての外的なものの反映であると同時に、その習得を実現する内的心理活動でもあるのであって、両者の統一概念として把握されるべきものであった。そしてこの見解の根底には、直接的には、能力を習得結果としての操作の体系とその操作の機能を調整する心的な諸過程との統一としてとらえようとするルビンシュテインの能力観が、より基本的には、能力の発達に関する外的なものの決定性は、内的なものによって媒介されて実現するという能力の発達の決定性に関するルビンシュテインの見解がおかれているのである。こうして我々は、鈴木・藤岡両氏と坂元氏の間に横たわる根本的問題——心理の形成・発達過程の決定性に関して、外的なもの直接的決定性として理解するか、内的なものによって媒介される弁証法的相互依存関係として理解するか——を抽出することができる。

注

- (1) この「態度主義」論争というのは、1962年から1963年にかけて雑誌『教育』誌上で展開されたものである。その主要論文は大槻健「社会科教育における経験—態度—人格主義について」（1962.8月号）、上田薫「なにを知識不信というか——大槻論文批判（上）」（1962.10月号）、同「教育と科学——大槻論文批判（下）」（1962.11月号）、特集「『知識を教える』とはどういうことか——大槻・上田論争をめぐる——」（1963.1月号）、吉田昇「教育の『全体的把握』という視点について」（同上）、滝沢武久「子どもの思考体制の発達と社会科学的認識」（同上）、矢川徳光「科学と教育とはどのようにかかわりあうか——大槻健氏の批判にこたえた上田薫氏の論文をめぐる——」（同上）、大橋精夫「科学と教育（上）・（下）」（1963.2・4月号）、上田薫「認識と実践の問題——諸氏の論にこたえる」（1963.4月号）である。
- (2) 鈴木・藤岡、前掲論文、94～95ページ
- (3) 同上、92ページ
- (4) 同上、91ページ
- (5) 同上、92ページ
- (6) たとえば、熊谷高幸「大きさの認識の発達——いわゆる『数以前』の段階の児童の教科指導に関連して——」, 全国障害者問題研究会編『障害者問題研究』No. 9, 1971.

- 1, 参照。
- (7) たとえば坂元氏は「大人と子どもをとわず、『わかる』ということに共通していることは、それが……人間の能動的な働きだということ」であるととらえている。(坂元, 前掲書, 78ページ)
- (8) たとえば「能力と学力」季刊『国民教育』国民教育研究所編, 15号, 1973, 労働旬報社(前掲『子どもの能力と学力』に再録)
- (9) 鈴木・藤岡, 前掲論文, 96ページ
- (10) 同上, 96, 102ページ
- (11) 同上, 102ページ
- (12) 同上, 101ページ
- (13) この点にかかわって坂元氏は反批判の論文において「鈴木・藤岡論文は, 学力の内部構造または学力とその他の諸能力との諸連関を問題にすることを教育内容の編成と学力研究の結びつきというそれ自身正当な主張をおこないながらチェックし, おしとどめようとしている」と述べている。(坂元, 前掲書, 159ページ)
- (14) 「ルビンシュテインは, 能力を二つの構成要素すなわち, (一) 結果として仕上げられた操作の総体と, (二) それらの操作の機能が, それによって調整されるところの過程の性質の統一体として位置づけたのである。
- 私が, 私の学力理論において学ぼうとしたのは, まさにルビンシュテインの理論のこの点だったのであり, それはつまり教育内容の習得をとおして心理的な諸過程とその心理的な性質に内面化されていくものとして学力をとらえることが, 学力形成と人格形成を結びつける今日の課題にとって決定的に重要な観点であると確信したからである。」(坂元, 前掲書, 173ページ)
- 「学力を人格的側面と結びつけて研究することは, 学力を学習内容との関係で明らかにするという前提を少しも否定するものではない。」(同上, 174ページ)
- (15) 鈴木・藤岡, 前掲論文, 102ページ
- (16) 坂元, 前掲書, 166ページ

2. 心理の形成・発達過程の決定性に関する ソビエト心理学界における論争

すでに述べたように, 今日の学力論論争は, 精神発達の基本理論と深くかわりをもっており, その内容はソビエト心理学界における最近の論争の内容と共通するところが多い。そこで本章においては, ソビエトにおける論争を概観

しておこうと思う。

（一） 論争をめぐる

精神発達の理論（方法論的・哲学的問題）をめぐるソビエト心理学界における対立・論争が日本の教育学者の注目を集めはじめたのは最近のことである。その対立・論争の全貌は、現在のところ必ずしも明らかにされているわけではないが、しかし少しずつその様子を明らかにしようとする試みがされはじめている。

たとえば、ソビエトの教授—学習理論の研究者である駒林邦男氏は、その著書『現代ソビエトにおける教授—学習諸理論』⁽¹⁾において、現代のソビエトの教授—学習理論が、「発達 = 自己運動」論と特徴づけられる発達論（コステューク、ザンコフらに代表される）と、「発達 = 収奪」論と特徴づけられる発達論（レオンチェフ、エリコニンらに代表される）の二つの対極的な理論の対立を反映して、教授—学習と発達の関連の問題について一致した結論をもちえないでいること、そしてその二つの発達論の差異は、心理の社会的被制約性という心理の決定論的把握の枠内において、その心理の社会的被制約性の異なる理解から生じたものであること、すなわちレオンチェフに示されるように、「心理的なものの担い手としての外在的客体からの、心理的なものの直接的導出」として決定論を理解するか、ルビンシュテインに示されるように、「内部諸条件に媒介・屈折された、外部的なものによる心理の決定」と理解するか⁽²⁾の差異によることを示している。

また、日本のソビエト教育学研究の代表的研究者である矢川徳光氏は、その論文「人格心理学・人格教育学の諸問題——ソ連における最近の動向」⁽³⁾において、ソビエト心理学界における二つの研究者集団——ルビンシュテインを先達とするショーロホワ、ブーディロワ、プラト—ノフらの「レニングラード学派」と、レオンチェフを首長とし、ヴィゴツキーの学問的伝統を継承・発展させようとしている「モスクワ学派」——の間に、心理発達の決定因に関する理

解の仕方において明白な相違があること、「レニングラード学派」の人々は、「モスクワ学派」の人々が心理発達の決定因をもっぱら人間の生活の外的・社会的な諸条件に求めていることに厳しい批判を加えていること、それに対して主としてレオンチェフが、1975年の新著⁽⁴⁾において、はっきりした対決の姿勢を示していることを紹介している。

更に、この論争・対立にふれた最も新しい論文は、坂元忠芳氏の「心理形成をめぐる最近のソビエト心理学界の論争について⁽⁵⁾」である。坂元氏はこの論文において、論争が展開されているソビエトの文献の基本的なものを示しつつ、両者の対立点とその内容を明らかにしようとしている。

これらの紹介論文の他に、我々はすでに翻訳されているいくつかの文献を通して直接にその争点をうかがい知ることができる。たとえば、ルビンシュテインは、その著書『心理学⁽⁶⁾』において、ヴィゴツキーの理論の継承としてのレオンチェフとその共同研究者達の理論に対する批判的見解を示し、より直接的にはその遺稿「能力の問題と心理学理論の諸問題⁽⁷⁾」において、レオンチェフの理論に対する厳しい批判を行なっている。これに対してレオンチェフは、「心理学における活動の問題⁽⁸⁾」において、直接ルビンシュテインの理論的核心に対する批判を行なっている。

以上の諸文献に依拠しつつ、以下、学力論論争にもかかわる範囲で、ソビエトにおける論争の内容を整理してみたい。

注

- (1) 駒林邦男『現代ソビエトの教授—学習諸理論——教授—学習と発達の関連の問題を中心にして——』明治図書、1975
- (2) 同上「結論 『教授—学習と発達の関連』の問題からみた現代ソビエト教授—学習諸理論の拮抗の構造と動態」386~408ページ
- (3) 『教育』1976.9~11月号、所収、国土社
なお、同論文は、矢川徳光『人格の発達と民主教育』青木書店、1976に、補遺1・2を加えて「人格心理学の諸問題」という標題で再録されている。
- (4) A. H. Леонтьев; Деятельность, Сознание, Личность, 1975.『活動, 意識, 人格』

- (5) 東京都立大学人文学部『人文学報』No.121, 教育学(12), 1977.3, 所収

なお、坂元氏は、この論争に着目する理由を次のように述べている。「私が、この論争を、このように重大だと認識するようになったのは、これがソビエトにおける心理学と教育学のマルクス主義的方法論の根本問題にかかわるからであるが、さらにそれに加えて、この論争が我が国の民主教育運動と民主教育学の認識にも少なからぬかわりをもっていると判断するようになったからである。」(同論文, 6 ページ)

- (6) С. Л. Рубинштейн: Принципы и пути развития психологии, 1959. 『心理学の原理と歴史』内藤・木村訳『心理学——原理と歴史』上・下, 青木書店, 1961
 (7) 同上訳書, 下, 91~93ページ
 (8) Рубинштейн; Проблема способностей и вопросы психологической теории, Вопросы психологии, № 3, 1960, С. 3-15. 長沢秀雄訳(抜粋)『ソビエト心理学研究』No.20, 三友社, 1975, 所収
 (9) Леонтьев; Проблема деятельности в психологии, Вопросы Философии, № 9, 1972. 黒田直実・小島広光訳『ソビエト心理学研究』No.16, 1973, 所収

(二) レオンチェフ = ルビンシュテイン論争

すでに繰り返し触れてきたように⁽¹⁾, 人間の内的心理現象の形成・発達過程に関する唯物論的弁証法的決定論の原則を確立し深化させたのはルビンシュテインである。彼によれば、「外的原因は内的諸条件(それ自身が外的影響の結果として形成される)をとおして作用する, と主張する, 弁証法的 = 唯物論的な決定論の構想の基本的一般の特徴は, 心理現象へと押し及ぼされ, ここで特殊な内容を獲得する⁽²⁾。」すなわち, 心理現象は, 「主体としての人間と客観的世界との相互作用によって規定せられ⁽³⁾, その客観的世界への依存関係は「その成果としてこの現象が生まれるところの心理活動によって媒介されている⁽⁴⁾。」

これに対してレオンチェフは, 「内面化」の理論をもって, 心理諸過程の発生の問題を説明する。すなわちレオンチェフによれば, 人間の新しい能力, 新しい心理機能の形成過程は, 「ヒトという種の歴史的に形成された能力を個体の特性において再現する過程⁽⁵⁾」であり, このことは, 個人が人類の文化的遺産を「習得, 占有あるいは獲得⁽⁶⁾」することによって実現される。端的に言えば, レオンチェフは, 内的心理現象は外的・客観的なものの内面への移行によって

発生する、というのである。この移行の過程、つまり内面化の過程は、「外的な物質的諸対象をあつかう形の上で外的な諸過程が、知的平面で、つまり意識の平面で経過する諸過程に改造され⁽⁷⁾」ていくことである。ところが、ルビンシュテインによれば、心理現象の発生の過程をこのように内面化の過程としてとらえ、説明することは、「その結果的表現、この過程が進んでいく方向の特色づけであるにすぎない⁽⁸⁾」のであって、この移行の過程を実現するメカニズムを説明するものではない。

この移行のメカニズムについてレオンチェフは次のように述べている。「外的な、感性的—実践的活動が、人間の活動の発生的に最初の、そして基本的な形式であるという事情は、心理学にとって特別な意味を持つ。」「その発達⁽⁹⁾の当初の段階では、活動は必然的に外的過程の形をとること、したがって、心理的な像は、主体と対象的現実とを実践的に結びつけるこれらの過程の産物であることを、ここで証明する必要はあるまい。」すなわちレオンチェフによれば、外的なものの内面への移行は、客観的なものと主体とを結びつける対象的・実践的活動の結果として生ずる。その活動の主体的表現が、「習得、占有、獲得」である。この場合、レオンチェフが活動を、外的な過程として把握していることに注意する必要がある。この活動の解釈に関するレオンチェフとルビンシュテインの相違が、重要な意味を持っているからである。ルビンシュテインも述べている。「人間の活動は、まずは実践的な活動である」と。しかし相違はこの後に現われる。「物質的、実践的活動が一次的であり、内的な面にのみあらわれる理論的、知的活動はのちになってはじめてそれから分離する……」というのは正しい。しかし、理論的あるいは知的、思考活動の位置に心理活動一般を置きかえて、知的、思考活動はこの後者の『内化』の結果はじめて生ずるのだと主張するのは間違いである。人間の外的物質的活動はすべて、その内部にすでにそれが規正される手だてとなる心理的成素（現象、過程）を含んでいる。⁽¹⁰⁾」（・原著者強調、○引用者強調）ルビンシュテインによれば内的な心理現象を欠いた純粋に外的な活動は措定しえないのであって、それ故、外的活動→心理

現象の発生という理解の仕方は、ルビンシュテインによればまさに機械論だということになるのである。こうして、ルビンシュテインによれば、外的なものの内面への移行という過程の内実は、「心理諸過程の一つの存在様式（外的・実践的活動の成素としての）から他のそれ（理論的・知的活動としての）への……移行ということ⁽¹¹⁾」であった。

レオンチェフとルビンシュテインの理論的相違は次の点に集約することができる。すなわち、内的心理諸現象の形成過程を、客観的なものの内面への移行の過程として、いいかえれば、主体の内的条件から切り離された外的活動の産物としてとらえるのか、それとも活動を媒介としながら、外的実践的活動の一つの成素としての心理過程からより高い水準の心理過程へと移行していく内的な独自の過程としてとらえるか、である。ルビンシュテインによれば、客観的なものの内面への移行の結果としてうみ出される「心理的諸成素の深化」すなわち「それらの一般化性質の増大」⁽¹²⁾は、同時に、その移行を実現する人間の実践的活動への基本的条件となっているのである。

注

- (1) 拙稿「人格の心理的発達過程の検討——人格心理学の方法論的基礎——」『岐阜経済大学論集』第10巻第4号（昭和51年12月），97～98ページ
- (2) ルビンシュテイン『存在と意識』寺沢恒信訳，青木書店，下，310ページ
- (3) 同『心理学』上，45ページ
- (4) 同『存在と意識』下，315ページ
- (5) レオンチェフ「人間と文化」松野豊訳，世良正利編『人間・文化・民族の心理』三友社，1972，所収，99ページ
- (6) усвоение, присвоение, овладение
- (7) レオンチェフ「心理学における活動の問題」前掲訳文，14ページ
- (8) ルビンシュテイン『心理学』前掲訳書，下，93ページ
- (9) レオンチェフ「心理学における活動の問題」前掲訳文，10，12ページ
- (10) ルビンシュテイン『心理学』前掲訳書，90ページ，92～93ページ
- (11) 同上，93ページ
- (12) 同上，90ページ

(三) 活動と内的心理過程の関係をめぐって

レオンチェフによれば、内的心理過程は人類の文化的遺産の習得、占有、獲得の結果として形成される。この習得、占有、獲得の過程は、「歴史的に形成された人間の特性、能力および行動様式を個人が再生産するところの過程である⁽¹⁾」と説明されていることからわかるように、決して受動的な過程ではなく、つねに能動的な過程である。すなわちこの過程は、個人の周囲の世界や現象に対して、主体の側が活動するとき⁽²⁾に実現されるのである。活動は、主体と客体の相互関係を媒介する過程であって、この活動において文化の習得、占有、獲得ということも実現されるのである。それ故、文化の習得、占有、獲得ということが、主体と客体の相互作用としての活動をいいあらわすものとしてとらえられるならば、そのかぎりにおいてはレオンチェフとルビンシュテインの間には、基本的な理論的対立は存在しないと考えてよいであろう。ルビンシュテインはのべている。「心理現象を認識することは、この現象が反映する客体に対するその関係のなかでこの現象を明るみに出すことである。つまり客体の反映は、この客体を反映する主体、現実の個人の生活や活動に媒介されたものである。心理学の特有の課題とは、心理的諸現象、意識の諸現象を、客体に対するそれらの関係からもぎとらないで、何よりも第一にそれらを個人的な主体⁽³⁾の生活のあらわれ、形式として研究することにある。」

だが、前項でも考察したように、この活動における内的心理過程のはたす役割についての見解においては、両者のそれは鋭く対立する。レオンチェフは、「活動は、あらゆる条件において、自己の本質からいって、感性的—実践的過程である身体的主体の生活、を実現している⁽⁴⁾」のであって、そのような外的諸過程は、内的諸過程に発生的に先行する、としている。これに対してルビンシュテインは、「人間の行動をその外的な執行部分のみに帰着させて、人間の外的な実践活動からその心理的成素を全く除外⁽⁵⁾」することは誤りであると考ええる。ルビンシュテインによれば、内的心理過程は、活動を媒介として客体からの制約を受けつつ、はじめは「外的実践的活動の成素」として、そしてやがて

「外的な物質的行動とは相対的に独立した」存在様式へと発達していく。同時にこの発達してゆく内的心理過程は、常に「活動の規正者として、人間の生活や活動、彼の世界との相互作用の過程のなかに含まれている」⁽⁶⁾のである。こうしてルビンシュテインによれば、主観と環境的世界との相互作用としての活動は、その中に必ず何らかの心理過程を含むのであり、その心理過程は、活動の調整のための働きをおこなっている。いかなる人間のいかなるふるまいにも、それを調整し、動機づける内的心理過程が含まれているのである。

ところで、ルビンシュテインによれば、こうした活動を調整する心理過程は、二つの形態をとってあらわれる。鼓舞的調整（Побудительная регуляция）の形態と執行的調整（Исполнительская регуляция）⁽⁷⁾の形態である。鼓舞的調整は、いかなる動作がおこなわれるかを規定するものであって、心理過程における感動的過程（аффективный процесс）すなわち情緒と願望が主要な役割をはたす。執行的調整は、動作がそのもとでおこなわれる諸条件に動作を照応させる働きをするのであって、それ故に、そのもとで動作がおこなわれる諸条件の分析と、その条件を動作の目的と関係づけることがその内容である。それ故この場合には、心理過程における認識的過程（Познавательный процесс）が重要な働きをする。⁽⁸⁾ルビンシュテインによれば、心理過程のこの二つの構成要素（感動的・情緒的 = 意志的過程と認識過程）が相互に対立しあい、あるいは関連しあいながら、⁽⁹⁾総体として活動の調整を行なうのである。

更にルビンシュテインによれば、この心理過程は、より低い水準からより高い水準へと変化発達していくのであるが、実際の心理過程においては、より高い心理水準をより低い水準と切り離し、ある心理過程はつねにある水準においてのみあらわれると考えてはならないのであって、常に同時にいくつかの水準での心理過程が相互に関連しており、相互に関連するものの一つの全体として⁽¹⁰⁾具体的な心理過程がある⁽¹⁰⁾とらえなければならない。

以上のルビンシュテインの見解から明らかになることは、我々が人間の活動の問題を考える場合に、その活動の調整的役割をはたしている内的心理過程を

考慮に入れなければならないこと、しかもその場合に心理過程を単に知的・認識的側面においてのみとらえるのではなく、情緒的・意志的側面においてもとらえるべきであること、そしてその両者の相互関連をとらえるとともに、それぞれの水準の相互関連をも視野に入れなければならないということである。問題を学習活動という側面に限定した場合にも、当然このような基本的見地は堅持されなければならない。すなわち、教育において子どもたちの学習活動を組織する場合には、その活動を調整する子どもたちの心理過程における知的水準だけでなく、その意欲・感情の水準をも考慮し、この両者への積極的働きかけを通してのみ、全体としての学習活動の積極的展開を期待できるのである。

一方レオンチェフは、活動が「対象的世界において主体を定位させることをその機能とするところの心理的反映によって媒介された⁽¹¹⁾」ものであることを認めつつ、しかしその活動の内容自体は、社会によって規定されるものであることを強調する。すなわち社会は、人間にとって彼が自己の活動を適合させるべき外的諸条件として存在するだけでなく、自己の活動の動機、目的、手段と方法すべてを含んでいるのである。⁽¹²⁾レオンチェフによれば、活動は心理的なものによって媒介されてはいるけれども、その心理的なものは、活動の内容を規定するものではない。活動は、客観的・対象的なものによってその内容が規定されるのであって、心理的なものは、その客観的なものに含まれている内容の内面における反映にすぎない。それ故、活動を規定する上での心理的なものの独自の寄与はその意義を全く認められず、心理学的研究の対象としてはもっぱら外的実践的行為のみを指定することになる。レオンチェフは、ルビンシュテインが人間の活動に対する心理的なものの調整作用の意義を強調し、心理学的研究が人間の実践的・外的活動を研究の対象とする場合にも、その活動に関係する心理的なものとのかわりにおいてそれらを研究すべきであることを強調するの⁽¹³⁾に対して、一面的であるという批判を行なっている。すなわちレオンチェフによれば、ルビンシュテインは「心理的反映そのものである意識が主体の对象的活動によってうみだされる、という根本的事実を捨象している⁽¹⁴⁾」というの

である。すなわちレオンチェフは、あたかもルビンシュテインが、内的心理過程が、他のいかなる条件からも規定されることなく、一方的に活動を支配・統制するものだととらえているかのように批判している。しかし、ルビンシュテインの主張することは、決してそのようなものではなく人間と対象的世界との相互作用を、形式的・外面的にとらえるのではなく、両者の本質的関連においてとらえようとするものである。ルビンシュテインは、人間の心理過程の発達を、社会的なものの発達のみにおきかえることなく、社会的なものと同自然的内的条件の発達との統一においてとらえようとしているのである。

注

- (1) レオンチェフ「子どもの精神発達の諸原則と知的未発達の問題」松野・西牟田訳『子どもの精神発達』明治図書、所収、107ページ
 - (2) 「子どもの精神発達を特徴づける主要な過程は、先行の世代が発展させてきた成果を子どもが習得、あるいは獲得するという特異な過程である。……この過程は、人類のこれらの成果が具象化されている周囲の世界の事物や現象にたいして、子どもが活動するときに実現されるのである。」(同上、111ページ)
 - (3) ルビンシュテイン『心理学』上、225ページ
 - (4) レオンチェフ「心理学における活動の問題」13ページ
 - (5) ルビンシュテイン『心理学』下、93ページ
 - (6) 同上、94ページ
 - (7) ルビンシュテイン『存在と意識』下、360ページ
 - (8) 同上、359～361ページ
 - (9) 同上、358ページ
 - (10) 同上、354ページ
 - (11) レオンチェフ「心理学における活動の問題」6ページ
 - (12) 「活動がいったいどのような形で存在するのかということは、生産の発展によって生まれ、かつ具体的人間の活動からはなれては現実化しえない、あの物質的ならびに精神的交通（Verkehr）の手段と形態によって、規定されるのである。」(同上、7ページ)
- 「社会において、人間はただたんにかれが自己の活動を適合させるべき外的諸条件を見出すばかりでなく、これらの社会的諸条件そのものが自己のうちに、かれの活動の動機と目的、活動の手段と方法をになっている……一言でいえば、社会は社会を構成している諸個人の活動を生産しているのである。」(同上、8ページ)
- (13) 「あらゆる心理過程は人間と世界との相互作用に含まれ、人間の活動、行動の調整

に關与する。つまりあらゆる心理現象、それは存在の反映でもあるし、ひとびとの行動や活動の調整における一環でもある。……だから、心理学的研究の領域にはひとびとの運動、行動、行為も入る。すなわち『心理的』知的活動のみならず、人間がそれによって自然を変え、社会を改造する実践的活動も入る。しかしそれらの中で心理学的研究の対象となるのは、ただ、それらの特に心理学的な内容、それらの動機づけと調節、それによって行動が感覚、知覚、意識の中に反映された行動遂行の客観的諸条件に適合させられるものだけである。」(ルビンシュテイン『心理学』上、62~63ページ)

14) レオンチェフ「心理学における活動の問題」11ページ

(四) 心理的なものの内容と客観的なもの関係をめぐって

前項で考察したように、レオンチェフが子どもの心理現象(過程)の形成・発達過程を、「歴史的に形成された人間の特性、能力および行動様式を個人が再生産するところの過程である」とか「わがものとする獲得の過程」と表現することは、必ずしもこの過程における内的心理過程の独自の積極的役割を認めたものであることを意味するものではない。レオンチェフにおいて内的心理過程が意味を持つのは、それが「対象の世界において主体を定位させる」役割をはたすからである⁽¹⁾。しかもその場合この定位活動は、その方向づけに際して依存すべき条件を自己の内部にはもたない。その方向を決定するのは、その活動がかかわる対象のもつ内容・性格なのである。活動における内的心理過程はすべて客観的なものによってその内容を規定される。たとえばレオンチェフは、「われわれが活動とよぶ過程は、所与の過程が全体として向けられているもの(過程の対象)が、主体を所与の活動へうながす客観的なもの、すなわち動機と、常に一致する、という心理学的特徴をもった過程である⁽²⁾」と述べているが、ここに動機という心理的なものを客観的なものと同一視する見解が明白に示されている⁽³⁾。

レオンチェフによれば、人間の活動の構造は、第一に個々の(特殊な)諸活動、第二に行為、第三に操作という三つの単位から構成されている。そしてこの活動のシステムの中に客観的なものがくみこまれることによって、その客観

的なものは活動の対象として「誘意性、目的、道具といった質を獲得することができる。」⁽⁴⁾そして主体が対象と実践的接触を実現するところのこの活動は、「対象の世界の独立的諸特性、諸関連、諸関係に従属せざるをえない」⁽⁵⁾過程であるから、この過程において対象の特性に照応した心理的反映が生まれる。つまり主体の内部に動機、意識的目的、操作遂行能力などが形成される。活動における動機は、まず客観的・对象的なものに内在するものとして存在し、やがてそれが心理的反映として内的形態をとる。そしてその動機によって方向づけられた行為の結果が新たな動機を形成するというのである。こうしてレオンチェフは、内的なものの外的なものへの内容的一致を、いいかえれば外的活動と内的活動の原則的共通性、「一般的構造」の共通性を承認するのである。⁽⁶⁾たとえばレオンチェフは、子どもの学習活動の動機の発達を研究して次の三つの段階に区別した。すなわち第一段階は、学習活動の動機は客観的に意義のある、社会的に評価される学習活動を遂行すること自体の中にある。それは子どもが従来とは異なった学習という課題をはじめて提供されたこと、そのような立場におかれたということに大きく規定されている。第二の段階は、学校生活そのもの、学習の集団の中に生じる相互関係、全学校集団などによって規定される。第三段階では、学習活動への動機は周囲の生活、将来の職業、生活の見とおしなどによって規定される。こうして、子どもの学習活動への動機を規定しているのは、まさに子どもの、社会や学校における位置^{ポジション}なのであり、その位置の変化に応じて、心理的な動機も変化・発達していくのである。⁽⁷⁾

しかしながら、人間の内的心理過程は、必ずしも外的・客観的なものに内在する論理にそのまま照応するものではない。⁽⁸⁾つまり、活動を媒介にして形成される内的心理過程は、内容的には、対象に内在する論理的内容と機会的に一致するものではない。すなわち個人の心理過程は単に「人類によって形成された思考諸様式の個人による習得」の結果形成されるものとして把握するだけでは不十分である。たとえばこの点に関してダヴィドフも次のように述べることによって、外的なものと内的なものの質的相違についての注意を喚起してい

る。「肝心なことは、もろもろのカテゴリーを習得する過程において生ずる子どもの『論理の発達』は、論理学が研究する法則にしたがってではなく、収奪の心理学的合法則性にしたがって行なわれるという点にある。……個人的意識における前進は、たとえ論理的諸カテゴリーの『階梯』にしたがって経過するとはいえ、しかし、その起源、および実現の条件は心理学の管轄内にあるのであって、個人的認識ではなく全人類的認識の歴史におけるカテゴリーの発展を研究する論理学の管轄にはない⁽⁹⁾のである。」

もしこのような内的心理過程の独自の発達の道すじを解明することなく、客観的・対象的世界の内的なものに対する一面的規定性を強調するならば、それはただ内的心理過程の発達の経験的説明、ルビンシュテインの[○]ことばを借りれば発達の「結果的」表現を示すにすぎないのである。

ルビンシュテインは、人間の能力の発達の過程の独自性を次のように表現している。「人間の発達は『経験』の蓄積や知識、技能、習熟の獲得とは違って、人間の能力の発達であり、また、人間の能力の発達は、知識や技能の蓄積とは違⁽¹⁰⁾った発達である。」ここでルビンシュテインは能力の構造 = 発達の過程が、必ずしも文化の習得、文化の構造と同一のものではないことを指摘しているのであるが、もし学力をここにおける能力の一部としてとらえるならば、このことはそのまま学力にもあてはまることになる。すなわち、学力の構造、学力の発達の過程は、必ずしも文化の構造、文化の習得の過程と同一のものではない。

注

- (1) B. B. ダヴィドフも同じ見解を示している。「収奪の過程を、その総体において研究するのは、教育諸科学の全総和である。心理学は、人間の心理機能（思考機能も含めて）そのものの起源と関連する、この過程の個々の側面を研究する。なお、これらの心理機能の基本的任務は、周囲の現実のなかで、この現実の形象にもとづいて人間が定位することにある。」(ダヴィドフ『教科構成の原理』駒林・土井訳、明治図書、1975、336～337ページ)
- (2) レオンチェフ「子どもの精神発達にかんする理論」前掲『子どもの精神発達』所収、48ページ

- (3) 「まさに活動の対象がこの活動に一定の方向を与えもする。……活動の対象とは活動の有効な動機のことである。」（レオンチェフ「心理学における活動の問題」18ページ）
- (4) 同上，23ページ
- (5) 同上，9ページ
- (6) 同上，17ページ
- (7) レオンチェフ「子どもの学習活動における動機の発達」前掲『子どもの精神発達』所収，78～82ページ
- (8) このことはレオンチェフも又認めるところである。たとえば「心理学でいう思考は（また個人的意識全般も）人類によって形成された思考様式を圧縮させた構造をもつ論理的操作や意義より広い」と述べている。（レオンチェフ「心理学における活動の問題」16ページ）
- (9) ダヴィドフ，前掲書，332～333ページ
- (10) ルビンシュテイン「能力の問題と心理学理論の諸問題」12ページ

む す び

本稿の直接的テーマは、今日の学力論論争に含まれている心理学的諸問題を抽出し、それをより根本的・原理的問題においてとりあげているソビエト心理学界における論争の検討という形で深めようとするものであった。

今日の学力論論争とソビエト心理学界における論争の類縁性は、すでに指摘されているとおりである。⁽¹⁾ なによりも論争の一方の当事者である坂元氏が、強くそのことを意識している。⁽²⁾

しかしながら我々は、学力論論争とソビエトにおける論争を機械的に同一視してはならない。学力論論争は、確かに一方においてソビエトの論争が中心課題にしている諸問題——人間の内的心理過程の社会的被規定性の理解の仕方にかかわる問題、活動のとらえ方など——をその根底においてもっていると同時に、他方においては日本における学力研究の成果をどのように継承するのかといった問題も含んでいるからである。

残された問題も多い。特に直接的には、能力の構造と学力の構造の問題につ

いては、それが学力論争の論点の重要な柱であったにもかかわらず、その点との関連で、ソビエトの論争の検討を深めることは、対象的な文化の構造と内的心理過程の構造の違いを強調するに終わっている。今後の検討課題である。

注

- (1) たとえば駒林邦男「学力の構造と学習力の関連」『現代教育科学』No. 230, 1976.8
- (2) 本稿, 2—(一), 注(5)参照。