

学 習 と 学 習 活 動

牧 野 宇 一 郎

学習 (learning) に関して本稿で私が特に主張したいことは、学習は活動 (activity) ではないということ、したがって学習はそれをもたらす学習者の活動とは区別されるということである。私は後者を「学習活動 (learning activity)」とよび、学習と学習活動とを区別しつつ密接不離な関係にあるものとして捉えたい。すなわち両者の区別を明らかにしてから、学習活動を学習との関係に照らしながら分類し、最後に学習活動を認めることによって学習と教育との関係がどのように理解されることになるかを少し考えたい。

I 学習と学習活動とを区別しよう

子どもが勉強しているとしよう。その場合例えば彼が本を読むということは学習ではない。本を読むことによって彼の考え方や感じ方などに変化があれば、その変化は学習である。そして読書はこの学習を生じた活動として学習活動である。私はざっとこのように考えたい。

もし学習が何らかの活動であると仮定するとすれば、学習と学習活動との区別はつかないであろう。この場合には「学習活動」という言葉は学習という活動とか、学習である活動とかを意味することになるであろう。このような使用例は少なくないかもしれない。

これに反して、学習は学習者の何らかの活動なしには生じないが、学習そのものはいかなる活動でもないという立場を採るならば、「学習」と「学習活動」とを明確に区別して理解することができる。この場合には後者は学習をもたらす学習者の活動を、詳しくは学習者が自己に学習を招来するところの学習者自身の活動を意味することができる。そして前者すなわち「学習」

は学習活動の効果としての性向の変化（の過程もしくは状態）を意味する。

私がこの立場をとり、この区別をするようになったのは、デューイの学習の考え方を吟味したときからである。¹⁾彼の有名な「為すことによる学習 (learning by doing)」や「経験からの学習 (learning from experience)」などの句がすでに上の区別を示唆している。なぜなら、ここには為すことや経験は活動であるが、学習はそのような活動ではなくてこれらの成果であることが意味されているからである。デューイには次のような言葉もある。「われわれはわれわれの諸々の失敗から学習する… (…we learn from our failures)²⁾」これは一句にまとめれば「失敗からの学習 (learning from failures)」となるであろう。そしてこれらの句を一般化すれば「活動による学習 (learning by activity)」とか「活動からの学習 (learning from activity)」とかいった句が成立するであろう。そしてこれは学習そのものは活動ではないことを示唆している——言明はしていないまでも——わけである。

もう少しデューイの学習観について触れると、彼においても「学習」の語を学習活動の意味に用いている場合が全くないとはいえないように思われる。例えば「学習は生徒が自分で、また自分のためになさねばならないあることであるから……³⁾」という節は学習が為さねばならないあることとして、つまり何らかの活動として見られていることを表わしているように思われるのである。しかしこの種の表現は彼には極めて少ない。『民主主義と教育 (Democracy and Education)』第一章末尾の “a specific job of learning” という句は、学習が一つの活動であることを表わしているようにも見えるが、またそうでないようにも見える。このように学習と学習活動との区別が明瞭には読み取れない表現もいくらか見られる。しかし彼が学習を経験とか為すこととか探究とかの活動から生ずる結果として自覚的に捉えていたことは明らかなことである。それを証する彼の言葉を一つだけ再録しておきたい。

1) 拙著『デューイ教育観の研究』風間書房、1977年、pp. 61-80, 86-90.

2) 同書、pp. 66f. 87. J. Dewey, *Democracy and Education*, New York: The Macmillan Co., 1916, p. 394.

3) 前掲拙著、pp. 62f.

「正常な諸条件の下では、学習は題材に従事することの一つの産物であり報酬である。……彼は彼の直接の諸活動の帰結として学習する。⁴⁾」

しかし一般に人々は学習と学習活動とをあまり区別しない。一方では学習を知識や習慣などを身につけることだと理解しながら、他方では勉強したり練習したりする活動と考えたりする。だから「学習効果」という言葉で学習の効果を意味したりする。しかし学習こそまさしく効果でなければならないのである。「学習過程」とか「学習方法」とかの表現も、問題の区別を念頭におかないで用いられていることが多いのではなかろうか。学習と学習活動との混同はかなり普及しており、デューイの学習観についてのべた次の解説にさえこの混同が見られる。「デューイにとっては、学習は何よりもまず、一つの問題と取り組むことという一個人の経験から生ずる一つの活動であった。⁵⁾」

学習を活動から区別する場合には「学習活動」の代わりに「学習への活動」とか「学習を伴う活動」とかの句を用いたらどうかということも考えられないことはない。だが「学習活動」の表現をあえて採る理由もなくはない。一つは意地悪のようだが、学習という活動という意味で用いられた「学習活動」を駆逐するためである。学習は活動ではないのだから、「学習活動」のこのような使用はあってはならないと思う。もう一つの理由として、学習を生ずる活動には学習者本人の活動だけでなく、それに影響を及ぼす他の人々の活動も含まれるということがある。後者の活動を除外して本人の活動だけを意味させるには、「学習活動」の表現が適切のように思われるのである。すなわちこの句は学習とぴったり対応する活動を、つまり学習者本人の活動をよく表わすことができるように思われる。

Ⅱ 「学習」の定義と学習活動

私は以前に⁶⁾「学習」を定義して「個人の性向の形成ないし変様」だとした。

4) 同書 p. 65.

5) *The Encyclopedia of Education*, The Macmillan Co. and the Free Press, U. S. A., 1971, Vol. 3, p. 83.

6) 拙稿「教育とは何か」, 『甲南女子大学研究紀要』第18号, 昭和57年3月。

厳密には「個人の」というよりも「有機体の」とか「個体の」とかとすべきである。ねずみや犬も学習するからである。しかし人間の学習を問題にするのにはそのままでかまわない。

私はまた同時に、学習をもたらす作用としての教育は個人が生きている限りいつでもどこでもその個人に生起することを強調した。人間は生きてさえいれば、環境とのトランスアクションを行なわざるをえず、その限り学習をせざるをえないのであった。このトランスアクションは活動である。だからこのことを定義に織り込むならば、「学習」とは「個人の活動によるその個人の性向の形成ないし変様」だということになる。これを簡略化すれば、「学習」は「自らの活動による性向の変化」と定義されることになろう。

一般に行なわれていると思われる「学習」の定義の一つを見てみよう。

「学習は、強化された練習の一結果として起こるところの、一つの行動的傾向の一つの比較的恒久的な変化として定義されてきている。」⁷⁾

少しわかりにくいのは「一つの比較的恒久的な変化」という句である。比較的恒久的とされているのが変化の過程か、変化した状態か、さらにはその両方かよくわからない。多分、比較的長持ちする変化（した状態）がまず意味されており、それは比較的長い間の変化（の過程）を必要とする場合が多いと考えられているのではなからうか。ところが「一つの行動的傾向 (a behavioral tendency)」というものは、私のいう「性向」と同じで、変化したものとしても、また多くの場合変化する過程としてももともと「比較的恒久的」なものである。だからこの形容句は要らないのではないかと思う。したがって「一つの行動的傾向の一つの比較的恒久的な変化」とは、ほぼ私のいう「性向の変化」と見なされてよいであろう。

ところでこの定義は、この変化が「強化された練習 (reinforced practice)」の結果でなければならないという限定を加えている。“practice”には「実践」の訳も考えられる。それは要するに学習者の活動なのではなからうか。

7) *The International Encyclopedia of the Social Sciences*, The Macmillan Co. & the Free Press, U. S. A., 1968, Vol. 9, p. 114.

そしてどんな活動も広い意味での強化を含んでいると考えられる。なぜなら活動は強制されたままの作用ではなくて自主的である限りの行為であるから、結果が要求や意図にかなえばプラスに促進され、それらに反すればマイナスに促進されるだろうからである。こういうわけであるから、上記の限定はほぼ私の定義での「自らの活動による」で置きかえられるように思われるのである。

したがって Kimble 氏のあげた定義はほぼ私の定義と同じだと見てよいと思う。氏は「傾向」の語を使ったのは学習はすぐ実行に現われるとは限らないからだといひ、次の例を記している。それは苔が幹の北側に生えることや、このことが森に迷ったときの脱出に使えることを学習しても、この学習がすぐに役立つとは限らないということである。これは学習の内面的ないし内実的な性格の主張を、また学習と学習活動との区別を示している。

だが Kimble 氏の同じ頁の説明には多少問題点が見いだされる。氏は「成熟 (maturation) の一結果として起こる行動的变化 (behavioral changes)」は学習から除外されるが、それは成熟が practice に依存しないからだといひ。成熟は生理学的医学的に厳密に解して practice に基づかないものだとするのであろう。この結論は妥当だと私も思う。しかし氏はなぜ成熟の一結果として起こる「行動的变化」が学習であるか否かを問題にしたのだろうか。氏の定義では学習は「行動的变化」ではなくて「行動的傾向の…変化」であったはずである。これは氏が学習の内面的性格について不徹底であることを示している。

なお氏は「忘却 (forgetting) と実験的消去 (experimental extinction) の項目の下に来る行動上の変化 (changes in behavior)」も強化された practice によらないために学習から除外されるという。ここでも「行動上の変化」ははじめから学習ではないはずなのに、それを問題にしている。

私は忘却は病気、傷害、老衰など活動ないし practice 以外のものから生ずることがあるし、また活動から生ずる場合でもその活動を特定しがたいこ

が多いと思う。しかし例えば母国語が便利なのでそれを永年使ったため昔憶えた外国語を忘れるような場合もある。この忘却の場合の母国語の使用は強化された *practice* になっているのではなかろうか。

実験的消去に関して Kimble 氏は、「強化の省略は実行の減少に導くが、この減少はパブロフが実験的消去とよんだし、今ではよりしばしば単に消去といわれる⁸⁾」と記している。器具的学習 (*instrumental learning*) において実行は、それが報酬の確保か罰の回避に導くことによって強化されるものとされている。強化の省略とは実行しても報酬が得られなくなるか罰が避けられなくなるかすることである。この場合実行そのものが減少を来たすのは自然なことであろう。Kimble 氏はなぜこれを学習から除外するのだろうか。実行 (*performance*) が出現し増強されるのは学習だが、減少したり消滅したりするのは学習ではないというのだろうか。もしそうなら実行と性向とを混同していることになる。実行が減少することそのことは学習ではないであろうが、強化の省略によって実行が減少するのは、そこに学習があったからだと考えられないであろうか。強化が省略されれば実践者にとって実行の意味が変わるはずで、それは学習であろう。

学習の有無は行動によってしかテストできないということは受容すべき一般的信念で、うそ発見器もこの信念に基づいて作られる。しかし学習を行動ないし行動の変化と同一視すれば、学習活動も行動であるため、学習と学習活動との区別もあいまいになるであろう。

学習の成立は単に外面的、機械的な行動の変化によってではなく、統御された行動の変化によって表わされるといえよう。統御されたとは為すまいとしたり為さずにすむ、つまり随意的という意味である。歩行は通常、歩みを止めようとすれば止められる。だから歩行は一つの学習を表わす。学習が性向や心に関わる内面的なものだということは、それを表わす行動が統御されたものだということであって、行動から切離されたものだという意味ではない。

8) *Ibid.*, p. 119.

寝たばこの習慣は学習を表わすが、寝たばこをしないことは習慣でもなく学習を表わしもしない、とはいえない。むしろ後者こそ統御された行動として学習をよく表わしている。前者も学習を表わすといえないことはないが、むしろ寝たばこをしない性向が形成されなかったか、されてもその学習が崩壊したかのどちらかを表わすことが多いのではなかろうか。

私は変化した性向ないし行動的傾向としての学習——状態としての学習——を表わすのに「行動」の語を用いたが、それは統御された行動でなければならぬのだから、「活動」の語を用いてもよいと思う。そうすると学習を表わす活動と学習を生ずる活動たる学習活動との関係が問題になる。歩く練習の結果歩けるようになるなら、学習活動は完了し、あとは歩くことは学習を表わす活動となる。だが後者は多くの場合、歩くことを含むより複雑な新しい学習活動に編入される。こんな具合に一応考えられる。しかしあらゆる活動は何らかの学習を生ずるはずであるから、単なる学習を表わす活動にとどまる活動は存在しないとすべきであろう。たとい歩くことが十分上手になってからでも、そして歩くことが別の学習活動に編入されなくても、歩くことは依然として歩行の上達以上の何かを常に学習させるであろう。したがって学習を表わす活動は学習活動の一つの相だと考えらるべきであろう。

Ⅲ 学習活動の種類

学習をもたらす学習者本人の活動としての学習活動にはどのような種類のものが挙げられるであろうか。またそれらはどのように分類されるであろうか。私は以前に学習の源泉は学習者のトランスアクションにあると主張した。だがこのトランスアクションや経験や探究などは学習活動の種類というよりも構造や質を表わすので、ここでは問題にしない。

私はまた以前に、学習は（したがって教育も）人間が生きている限りいつでもどこでも行なわれていることを強調した。だがそれは生きている限り人は何らかの活動をするからであった。したがって個人が生きていて可能な活動の種類ほど多くの学習活動が存することになる、食事、睡眠、通勤、労

働、交際、娯楽等々はすべて学習活動のさまざまな種類や領域を表わしている。

しかし学習との関連のちがいに基づく学習活動の一つの分類として、後者を次の二種類に大別することが考えられる。一つは本人が学習を意図し、しかも学習を主目的としている学習活動である。語学の勉強とか、運動選手の練習とかは、その典型的な例である。もう一つの種類は本人が学習を意図しないで、あるいは学習を意図するにしても学習以外のことを主目的に行なう活動である。これは要するに、学習を主目的としないで行なう学習活動だとすることができる。少女が母親の家事を手伝うのはそのような例と考えられる。少女は学習するから、手伝いは学習活動である。だがこの学習活動は学習を主目的に行なわれているのではない。

私は第一の種類の学習活動を特に「学習活動プロパー (learning activity proper)」とよぶことにしたい。これには「勉強 (study)」とか「練習 (practice)」とかよばれるものが属している。第二の種類は「学習活動インプロパー (learning activity improper)」とよぶことができ、それには「遊び (play)」とか「仕事 (work)」とかよばれるものが含まれている。第一の種類を「意図的学習活動」とよび、第二の種類を「無意図的学習活動」とよぶことも考えられるが、これは誤解を招くおそれが大きい。両者の区別は意図的であるか否かにあるのではなく、学習の意図を主たる意図としているか否かにあるからである。「形式的」および「非形式的」とよび分けるのもあまり適当ではない。というのは第二の学習活動も形式的に学校カリキュラムなどの中へ組み込まれることがあるからである。第一のものを「特種的学習活動」、第二のものを「非特種的学習活動」とよぶのは比較的無難であろう。

わが国の学校教育において「学習指導」の語が用いられ、さらに「生活指導」という言葉もよく使われてきている。後者の意味について論争があったが、それは前者の意味との関連を見ながらでないと決められないのではなかろうか。「学習指導」とは学習を最善たらしめるための指導だといえよう。だが指導者が直接働きかけることができるのは学習ではなくて学習活動であ

る。だから「学習指導」とは学習を最善たらしめるための学習活動の指導だとすることができよう。ところが学習活動と生活とは同じである。それゆえもし「生活指導」をもって学習を最善たらしめるための生活の指導を意味させるならば、それは「学習指導」と何ら異なるところがないということになる。

そこで、もし「生活指導」に特別の意味を与え、それは生活の仕方を学習せしめる指導だとするならば、それは「学習指導」に含まれることになる。それは生活の仕方という学習を最善たらしめる学習活動の指導として、学習指導の一部門だということになる。

もし「学習指導」によって学習を最善たらしめるための学習活動プロパーの指導を意味せしめるならば、「生活指導」はそれ以外の学習活動の指導を表わすとすることができるであろう。そうすれば両指導のちがいは、指導する対象たる学習活動の種類もしくは領域のちがいに還元される。しかしこれは「生活」の意味を不当に狭める結果になるだけでなく、「学習指導」の適用範囲を制限し、「学習」の内容に偏見を付与する危険がある。

「生活指導」を主張する人々にとっては物足りなく感ぜられるかもしれない上記第二の意味が、私には他の概念や機能を侵す危険のない妥当なものと思われる。

遊びと仕事が学習と対立するのではなく、学習をもたらし一種の学習活動であるということは、確認しておくべき一つのことであろう。「遊んでばかりいないで少しは勉強しなさい」と叱るのは一つの意味のある言葉である——意義があるか否かは場合によっても。だが「遊んでばかりいないで少しは学習しなさい」というのはピント外れな言い方である。もし親が遊びは何ら学習には寄与せず、学習は勉強によってのみ可能だと信ずるとしたら、それはもう言語使用だけの問題ではない。

人間の一生は通常、幼年期には主として遊び、青少年期には主に学習し、壮年期には主に仕事をし、老境に至っては仕事を続けるか遊びに帰るかするといった風に考えられているであろう。この常識的見解では遊びと仕事と学

習とが同じレベルに並べられている。これを改めるには「学習」の代わりに「学習活動プロパー」を置くか、「学習」はこの長い言葉の省略形と解されなければならない。

学校は子どもの学習のために組織された学習活動を中心とした社会的生活であるが、子どもは学習活動プロパーだけでなく、遊びや仕事としての学習活動も行なう。デューイ・スクールでは遊びおよび仕事として料理、裁縫、木工など社会生活上必要な生産活動を表わす作業 (occupations) を採用し、これらを子どもたちの生々とした現在の生活経験として営ませるとともに、これらをコアとしてそれに他の学習活動プロパーたる諸教科の学習活動を相関させた。これは学校における子どもたちの学習活動の全体を彼らの生活らしい生活とするという意味で生活教育の一つの典型を表わしているといえよう。

どんな学習も生活の仕方に響くかもしれないが、直接に生活の仕方の学習を目標にした学習活動の指導を「生活指導」とよぶことができたように、どんな生活も教育する以上どんな教育も生活教育であるはずだとはいえ、教育主体を特に生活らしい生活、真正な生活としたときの教育を「生活教育」とよぶことは不条理ではないであろう。

学校教育を生活教育らしくするのには、掃除をしたり、教室を飾ったり、外来者を案内したり、新聞、放送、運搬などの業務を分担したり、さまざまな仕事に参加したりすることも役立つであろう。これらの仕事は子どもたちが互いに協力し、喜びや悲しみをわかち合う形で行なうのが望ましい。どんな作業でも、勤労精神を養わせようとか規律ある習慣をつけさせようとか教師が考えるならば、そして生徒がそれに感づくや否や気の進まない学習活動プロパーと見なされてしまうであろう。

遊びと仕事との区別は、デューイの説くごとく、目的ないし目標の有無にあるのではなく、遊びでは目標が後に続く行為にあるのに仕事ではそれが諸物の中に特種な変化を作り出すことにあるとして大体よいのではないかと思う。⁹⁾ところで学習活動プロパーの中には遊びや仕事はないのだろうか。性格

9) 前掲拙著『デューイ教育観の研究』, p. 743.

としてなら両方ともそこに含まれることがあってよいはずであろう。というのは主目標たる学習は学習活動プロパーの終局においてだけでなく過程においても絶えず達成されることがあるからである。しかし学習は個人の性向の変化として心的内実的なものであって、それを意図的に達成するということは、遊びにおいて次々に後続の行為を意図し達成することとも、仕事において終局的に何か客観的な対象を生産しようと意図して活動することとも同じではない。それに勉強や練習は遊びや仕事の現実的な現在の生活経験と比べると、どうしても手段的・予備的なものである。だから遊びや仕事を学習活動プロパーの中にも所属させるということは不可能だとせざるをえない。

「研究 (research)」は学習ではない。それは学習を高度化したものでもない。それは学習活動だからである。だがそれは学習活動プロパーに属するだろうか。すなわち、研究は学習を主な目標として行なわれる学習活動なのだろうか。

研究は事実や法則や技術の発見や発明を固有の目的として行なわれるとしてよいであろう。それは要約すれば真理の創造を主目的とした学習活動だといえよう。真理の創造は学習ではないか。もしそうなら研究は学習を主目的としていることになるから、それは学習活動プロパーだということになる。しかし真理の創造は人々が共有する真理の世界の拡充、再構成もしくは分担として、個人の性向というよりも社会的もしくは客観的な意識の変革を意味する。もちろん人々が何の関心も示さない真理の創造がある。しかし創造されたものが真理である限り、広大な真理の世界と無縁ではない。私はだから卒業論文を書くことは一つの研究であって、学習活動プロパーを積むことによっては代えられないと思う。

研究は真理の創造を到達点として目論むという意味で仕事に属している。しかし真理は突然やってくるとは限らない。多くの場合、途中で部分的諸真理の創造が重ねられる。こうして研究の過程そのものも享楽されることが多い。ということは研究は遊びの性格を帯びることも多いということである。いや遊びの状態におかれないと成果のあがらない研究者も少なくない。

研究はこのように学習活動プロパーだとはいえないのであって、この点では生産、立法、行政等々の活動と同じである。しかし研究の対象は真理という一般的なものであるため、より具体的な問題の解決に比べると比較的学習活動プロパー寄りの活動だとはいえよう。このことは医学における研究と治療とを比べてみれば容易に納得されるであろう。

研究を成功させるには、それを知性的探究として行なう必要がある。絵画、彫刻、演劇、作曲、演奏などのさまざまな芸術的探究として行なわれる製作 (work, production) についても、研究について見てきたのと同様のことがいえるであろう。

どんな仕事でも、研究であれ製作であれ生産その他であれ、遊びとしての性格を全くもたず、いやいやながら行なわざるをえないときには、悪しき意味での「労働 (labor)」の語でよばれることがある。だがある人にとって労働である仕事は他の人にとってもそうだとは限らない。肉体を使うのを嫌がる人もいるが、いわゆる「頭」を使うのを好まない人もいる。他人に接するのをいとう人がいるかと思うと、独りでいることを大変寂しがる人もいる。だからここにいう労働は職種や地位には無関係なものである。それは、それが興味ある楽しい仕事として行なわれる場合に生ずるであろう学習を生じないであろう。だがそれは別の学習を——例えば働くことや生きることについての悲観的信念を——生ずるであろう。

学習活動プロパーは学習を主目的とする学習活動であるが、それも労働に似た苦しいものに堕することがあるであろう。それは学習への意欲はあるが学習活動自体には興味がないという状態であろう。それは学習活動プロパーとしての機能を果たさない。すなわちそれはそれが招来すべき学習をもたささないで、その代わりにこの学習への劣等感とか、学習活動プロパー全般への懷疑とか、さまざまな反動的学習を生ずるであろう。

最後に休養は心身を休めるという活動であり、いつでも何らかの学習を招来する。その実行に一大決断を要するときもある。こういう場合にはあとから振り返って自然の摂理の偉大さ、合理的思考への信頼など感銘深い学習

をしたことに気づくことが多い。入試前に休養する生徒は、休養を自己の学習活動プロパーの内に入れているのだといえよう。

Ⅳ 学習と教育との関係

学習と学習活動との区別や結合が明らかになったところで、学習と教育との関係を考え直してみたい。教育は個人の学習を招来する作用ないし過程だと考えてきた。だから学習のあるところにはどこにもいつでも教育があったとすることができた。

私はまた以前デューイが教えることと学習することとを売買関係に譬えていることに触れ、この比喩は学習なしには教授もないという点を強調するところに意義をもっているが、彼が他のところで教授なしにでも学習は生起する場合があるとのべていることには合致しないといい、売買関係に比せらるべきは教授—学習関係よりもむしろ教育—学習関係であると論じたことがある。¹⁰⁾確かに教育と学習とは対応するのであって、教育があつて学習がないとはいえず、学習があつて教育がなかったともいえない。

だがよく考えてみると教育と学習との関係を売買関係になぞらえるのにも少し無理がある。というのは後者においては売る人と買う人とが、また売る作用と買う作用とが別々で区分できるが、前者においては教育主体と学習主体たる学習者とが、また教育作用と学習作用たる学習活動とが区分できないからである。

学習者が教育主体の一部を成しており、学習活動が教育作用に属している。教育する作用の一部と学習する作用の全部とを同一人が担っている。私はこれを教育構造上の著しい特徴だとし、学習者は唯一の教育客体でありながら教育主体の一部を占めているので特に「教育本体」とよばれてよいだろうとのべたことがある。¹¹⁾このように学習者は他のいかなる教育関係者とも異なつて教育構造上の特異かつ中心の位置にある。私はだから学校教育において子

10) 同書, pp. 78f.

11) 拙論「教育構造について」,『甲南女子大学研究紀要』,昭和58年3月。

子どもが教育の中心に位置づけられるのは、教育の構造上当然のことだと思う。子どもを中心に置くことは子どもを甘やかすことだと感ずる人があるとしたら、それはとんでもない筋ちがいなことではなからうか。

教育と学習との関係を表わす比喩を依然として売ることと買うことを使って作るとするならば、次のように考える他ないであろう。すなわち学習は買うことに譬え、教育の方は売買になぞらえるのである。なぜなら学習は教育の対抗物ではなくて教育の不可欠部分であり、教育の中で生起するものだからである。学習者は教育の唯一の客体でありながら同時に教育主体に属するからである。そしてこのことは学習をもたらす本人の活動たる学習活動が教育に属しているということでもある。

いうまでもなく教師と生徒とは区分される。だが教師と生徒との関係は教育主体と学習者との関係ではなく、また教育する者と学習する者との関係でさえもない。それは指導する者と学習する者との関係である。

このような次第であるからまた、教育と学習とは学習活動を媒介として不可離に結びついていることが確認される。いかなるものも、それが材料ないし題材であれ、作用や方法であれ、学習活動を通さずに学習に影響を及ぼす——教育的である——ことはできない。例えば教授なしにでも教育と学習がありうるのは、教授なしに行なわれる学習活動がいくらかもあるからである。学習が生じなければ教授したといえないということは、学習活動に働きかけないでは教授は遂行できないのだということを意味している。

学習指導要領などに「特別教育活動」の語をよく見かけるが、「教育活動」とは何を意味すべきであろうか。それは多分、教育上有益な活動、すなわち学習者の学習に有益な活動ということであろう。そうだとすれば教育活動の筆頭にあげられるべきは学習者の学習活動である。というよりも、直接にはそれしかありえないのである。学習活動に参加したり影響を与えたりしている他の人々の活動が教育活動に数え入れられるのは、むしろ間接的にであると考えられるべきであろう。指導者の活動はだから、教授のように学習者と直かに接する場合でさえ、学習者の学習活動に比べるならば、より間接的な

教育活動だということになる。指導はいわば付加的な教育活動であって、教育活動の本体は学習活動なのである。教育という作用の全体の中に教育活動が属しており、その中核に学習活動がある。逆にいえば学習者の学習活動はその学習者への教育作用の核心である。