

研究論文

概念主義と学習者現実の理論的基礎付け

—— Polanyi の理想に求める学習の主観性研究の展望 ——

小嶋季輝*

Conceptualism and Learner Reality:
Theoretical Grounding for Learning Research

Toshiki KOJIMA

0. はじめに

近年その蓄積が著しい「学習者中心」を唱う教育実践においては、学習者の主観的知識が強調される (Pillay, 2002)。しかし、この主観的知識は、予めその内容が具体的に同定されている知識ではない。それは、学習者の主観性に基づき、主観が有する視点から捉えたりアルな経験及び理解や思考、すなわち、学習者現実を動的に捉え (MacDonald, 1969)、知識と見なしたものである。この学習者現実を捉えること、そして、その現実を作り出している主観性に着目することは、学習者が自ら学び自ら考える探求過程を議論し考察する上で意義深い。それゆえ、主観性を研究することの必要性は、上記の点から自然と導かれる。しかしながら、主観性を研究することの可能性は、どのようにして得られるのであろうか。換言すれば、主観性の研究とは可能な研究であるのか。本稿は、この問いに解を与える理論的可能性を考察し、その展望について論じることを目的とする。

1. 主観性の研究：その議論の俎上

まず、本稿において検討対象とする主観性について明確にしておく。研究において主観性及び客観性について論じるとき、データあるいはデータの扱い方と主観性あるいは客観性からなる2項掛ける2項の4つの組み合わせ (sc.: 「データ/データの扱い方」の「主観性/客観性」) がその俎上にあげられうる。このう

*筑波大学大学院人間総合科学研究科学校教育学専攻 (教育工学)

ち、本稿の関心においては、学習者の主観性を扱うのであるから、データが主観性に基づき、データの扱い方が主観性あるいは客観性を有するという、2つの組み合わせが残る。一般的に、研究においては、データの扱いは客観性を有することを良しとする。では、データが主観性に基づき、扱い方が客観性を有する研究について論じる組み合わせについて本稿は検討すればよいのであろうか。

しかし、客観性の神話批判を行った Polanyi (1966) が、主観性の排除に伴う客観性の自己矛盾を指摘しているように、データに合わせて行われるデータの扱い方及びそのための理論は、客観性に依拠してはもたらされない。扱い方やそのための理論は、明確に語り得ない暗黙知 (tacit knowing) として研究者自身に内面化されている。そして、この暗黙知は、研究者によって没入 (indwelling) されることで理解され、研究者が研究者という個として研究活動に傾倒 (commitment) することにより機能する。それゆえ、研究者の主観的な介入である「研究」において、その主観的行為から主観性を排除しようという自己矛盾を指向していることが指摘される。ここから、Polanyi は、解決困難な課題としながらも、「客観性という理想にかわるほかの安定した理想」(佐藤 訳, 1980) を欲した。

さらに踏み込めば、前段の研究者の研究における傾倒と同様の論理構造を、学習者の学習においても示せる。そして、学習者の「学習」という主観的行為を、研究者の「研究」という主観的行為が対象としている。ゆえに、教育学及び学習学の研究は、学習者の学習における傾倒を研究者の研究における傾倒が扱うこととなる。傾倒を示すことは傾倒によってのみ可能となるという Polanyi の暗黙知の理論を認めるならば、先の4つの組み合わせからは、データもデータの扱い方も共に主観性による研究の組み合わせが残る。これは Polanyi の理想から導かれる帰結の一つとして矛盾しない。

以上のことから、本稿は、データが(学習者の)主観性に基づき、データの扱い方が(研究者の)主観性を有する組み合わせによる研究について検討を行う。なお、データの扱い方が主観性を有する研究は(客観的研究からの批判も含み)主観的研究と呼ばれるが、本稿においては、データの扱い方に関して及びデータに関して主観性を論じることから、上述の組み合わせによる研究を特に「主観性研究」と呼称する。

2. 主観性研究の萌芽：19世紀の没入の認識論に目を向けて

Polanyi (ibid.) も使用していた「没入」は、19世紀ドイツの哲学者によって発展させられてきた、理解あるいは知るための手段である。この「没入」に担保される Polanyi の理想も、それゆえ、その理想に求める学習の主観性研究もここに一つの萌芽を見出すことが出来る。本節では、Polanyi によっても言及されていた Dilthey と Lipps を取り上げ、両者の没入の認識論を概観する。

Dilthey (大野&丸山 編, 2003) は、他者 (i.e.: 他の生) への没入を次のように論ずる。

客観性は、外的なものに対する内的なものとの関係性であるにすぎない。人は内的なものを通じて個別の現象を捉えることが可能であるが、その変化を捉えることはかなわない。そのため、外的な過程（とみなされる連続性）は、充足理由律に基づき複数の外的なものに対する内的なものとの関係性同士を結びつける内的な過程により得られることとなる。

それゆえ、自分自身についても客観的に捉えられることはなく、ただ覚知することが出来るのみである。覚知することで主観を得て、得られた主観から客観を得ることが可能となる。すなわち、客観は覚知するものではなく、主観と対置し表象するものである。ゆえに、覚知から得られた主観から把握されうる連関が及ばない外界全体というものは存在しないのであり、ただ連関が及ぶ範囲の個別対象のみ理解の対象となる。そうして、この連関を用いて類推推理を行うことで自己と他者を重ね、他者に没入し、他者の体験を追体験 (Nacherlebnis) する。これにより他者の理解が可能となるのである。

以上のように、Dilthey の他の生への没入では、自を主観として捉え、自と他を区別することでその違いを知り、その上で、自の変化と自他の関係の変化を共に捉えることを通じて、自とは違う他を推して知るのである。

一方で、Lipps (1905, 1906, 1909; 大脇 訳, 1934; 阿部, 1961) は、自己とは異なった対象 (i.e.: あらゆる他) への没入を論じた。

人は他者 (i.e.: 自己以外の物的対象の一つとしての人) を見ると、それを単なる物体ではなく人格として捉える。自己が知りうるのは自己の人格のみであるが、しかし、自己は自己以外の人という物的対象に没入し、これに自己を重ね、自己と同様に人格を有することを認める。さらに、没入した自己は、対象と対象に関する現象を自己の感情や経験として獲得する。これを感情移入 (Einfühlung:

empathy) と呼ぶ。ところが、移し入れた感情や経験が、その対象と現象に適切なものではなく、誤ったものであるということも起こりうる。そして、これは感情移入により発覚し、ゆえに、感情移入により修正される。感情移入の経験は感情移入を修正していくが、ここでは、同時に他者と自己との違いもまた明らかとなり、感情移入はこの違いにより異なりうるために修正されただけであって、元の感情移入も依然として存続する。これは、人という物的対象だけに限らない。

それゆえ、感情移入とは、他に没入した自己の客観化である。自己にとっての私の意識が、私以外の対象と結びつき、他の意識経験を得ることを経て、他に応じて変形される私の多数化の結果、私とは独立した他に没入することが可能となる。そして、対象の中に自己を見ることで、対象に属するものとして自己の経験を得るのである。これにより他を理解する。

このように、Lipps の他への没入では、他に対して、自と同じ格を認め、同じであるがゆえの共有可能な経験等により感情移入し、自と他の同じでないことを明らかとしながら、他を含む自を対象として知り、自に対する他を知るのである。

以上において、Dilthey と Lipps の理論を見た。両者が主張する没入の認識論の背後関係には一つの共通項が潜んでいる。それは、認識の主体と外的世界 (i.e.: 客体) を明確に区別し、主体に帰属すべき内容及び主体から客体に帰属されるべき内容と客体に帰属すべき内容とをそれぞれ論じ分けている点である。主体に対して客体を区別している点である。これらは、概念主義を受け容れ、前提としている。

3. 主観性研究の発展：概念主義と学習者現実

前節において、主観性研究の萌芽となる19世紀に展開された没入の認識論の背景に概念主義的前提が関わっていることを見た。本節では、現代に目を転じて、その前提を受け容れることで可能となる研究及び関連する研究アプローチについて考察を行う。

概念主義とは、端的に定義すれば、概念と信念の分離である。(概念として) 相手の意図であろうものと、(信念として) それらを含め自分が理解し感じたことを、認識の主体が区別しているという点を認めることである。通用する範囲の広い概念 (Concept)、狭い概念 (concept)、そして、特定の誰かが有する信念を客観視した (i.e.: 特定の誰かに固有であると帰属された) 概念 (conception) をそ

れぞれ認識の主体は自らの信念と区別するが、ある概念がそれぞれ上記のいずれに属するかという判断及び判断の根拠もまた信念に含まれる。

この考え方の一部が、教育では、カリキュラムの再概念主義として認知されている (Pinar, 1975)。このカリキュラムの再概念主義は、表のカリキュラムとして計画され実施されている教育に対して、実際に表のカリキュラムを受けた学習者が、カリキュラムからは意図されていなかった内容を裏のカリキュラムとして学習している点を明らかにした。ここから、カリキュラムに潜在的に含まれる学習内容やカリキュラムを受ける過程に潜在的に含まれる学習効果を想定することで、教師が教えたいであろうこと (i.e.: 学習者から見た概念) から、それを受けて学習者が採る対応と得る内容 (i.e.: 信念) を分離する視点をもたらすこととなった。しかし、カリキュラムの再概念主義は、概念からの信念の分離、すなわち、概念 (の側) から信念 (が概念と異なること) を捉える研究を示したに留まっていた。

これに対して、小嶋 (2012) は、概念と信念の分離の上で概念から独立して、信念を捉え、信念から概念を捉えることを試みた。概念を記述してきた用語であるカリキュラムに対して、信念 (i.e.: 学習者現実) を記述するための用語であるヴァナキュラム (Vernaculum) を、前者から独立した用語として、教育研究上の語用法を与えることで、概念主義的前提を受け容れようとした。

上述のヴァナキュラムに基づき信念から学習を捉え、概念主義を教育 (あるいは、教授) と学習に関連づけて解釈し直せば、学習者は (教授者の教授に対応した) 学習すべき内容を認識した上でそれらを含みつつ学習したい内容を (学習したいように) 学習する、ということである。

具体的文脈では、例えば、以下ようになる。鎌倉幕府の成立とその年号について学習を行うとする。この学習には、「塾の講師 X は、鎌倉幕府の成立を、イイハコ創ろう鎌倉幕府の語呂合わせで、1185年と教えていた。」「学校の担任 Y は、授業において、1185年と教えていたが、その際、「先生が子どものころは、頼朝が征夷大將軍に任ぜられた1192年を、イクニ作ろう鎌倉幕府の語呂合わせで教わっていて、今でもうっかりそう思うことがある。」とも言っていた。」「教科書 A にも、参考書 B にも、1185年と書いてあった。しかし、別の参考書 C にはコラムが設けられ、1183年や1190年など、専門家の間でも諸説あると書かれていた。」など、多くの概念が関わってくるかも知れない。そこで、上記の諸概念

を踏まえて、ある学習者には、「学校でのY先生の授業や試験においては「1192年」でもいいかもしれない。でも、X先生のときはおそらく、あるいは、今後に控える入試では絶対に「1185年」でなければいけないだろう。その他の年号については今の自分には必要ない。結局のところ、一貫して「1185年」で覚えておけば間違いない。」という一つの信念が認められる。そして、信念には結論だけでなく過程も含まれ、結論において採用されなかったものも経験知として残る。

以上に見るように、概念主義的前提を受容するこれらの研究により、学習に係る情報の受け手の主観性への配慮が研究の射程に含まれるようになってきた。換言すれば、学習者現実というデータとしての主観性が、教育及び学習の研究の対象となってきたのである。では、この主観性をいかにして研究上のデータとして採取しうるのであろうか。次にこの研究アプローチの現在を見ていく。

主観性への研究アプローチは、その一つとして、心理学における、大きな流れとしての経験研究に属する諸研究から提案がなされている。中でも、主観的経験 (subjective experience) に関する研究は、近年において興隆の兆しを見せ、主観性を扱う研究として方法論の精緻化が進んでいる (Gray, 1995; Richardson, 1999)。代表的なものとしては、Csikszentmihalyi (1990) のフロー (Flow) に関する研究が挙げられる。フローとは、行為の主体が、学習やスポーツ、ゲーム等の現在行っている対象のみに注意を集中しており、内発的に動機づけられ、その行為へ没入している状態を指すものである。そして、この主観的経験の中に現れるフローという状態を捉える手法の一つとして ESM (Experience Sampling Method) が採用されている (Larson & Csikszentmihalyi, 1983)。ESM では、1日に数回無作為に鳴るアラームと調査用紙を用い、調査対象者にそれらを携帯させ、アラームが鳴った瞬間の心理状態を調査用紙に記録させることで、経験の採取を行う。ESM を用いることを通じて、個人の経験 (ここでは特に (フロー) 体験) を主観的な報告の集合から再構築しようというアプローチを採っている。

同様に教育学においては、Marton (1981, 1988, 1990) らによって行われたヨーテボリ大学の実践が、主観性への研究アプローチを検討する上で注目出来る。Marton らの実践では、学習者の思考や学習を解明するために、現象記述学 (Phenomenography) という方法が用いられている。現象記述学では、一人一人に異なって経験される多様な現象の諸側面における、主体によるその現象の経験の仕方に着目する。その上で、主体にとっての現象からもたらされる物事の受け

取り方や感じ方、理解の仕方について面接調査を行い、記述を行う。そして、学習者個人個人に異なるこれらの学習者現実の作り方の質的な差異を、その多様性を残したままカテゴライズしていき、この多様性を有するカテゴリー及び記述を絶えず比較し組み合わせることで、現象記述学は、学習者を取り巻く現象（の経験）の本質を描き出すことを目的としている。このアプローチでは、データ採取を行うための視点が主体による世界の見え方あるいは見方に依存するため、研究者は見る対象を指定出来ても、その対象に関する何が知りたいかについて（i.e.: 答え方）は指定出来ず、学習者と研究者の双方からの傾倒的な関与がなくてはデータ採取が成立しない。

4. 主観性研究の確立へ向けて: 主観性研究はいかにして可能か

本節では、これまでの2節及び3節で確認した主観性研究の萌芽と発展が有する、主観性研究における理論的可能性について検討を行い、Polanyiの理想を満足するか、満足しないとしたら不足はどこにあるのか、そして、その不足は如何にして充足されるかについて考察する。

主観性研究の可能性の手掛かりをPolanyiの理想に求めた本稿の試みは、理想の根拠となっていた没入の認識論に概念主義的前提を見出した。この前提を受け容れ、学習者現実を学習者の信念の側からヴァナキュラムとして記述することが、Polanyiの理想の内学習者の主観性をデータとして扱うために必要となる。そして、主観的経験や現象の経験を調査することで、これらの主観性に基づくデータの採取を行うことが可能な研究アプローチの現存を2点確認した。データの扱い方における主観性において、これらのいずれかの方法が、Polanyiの理想を満たせば、主観性研究は可能な研究として認めることが出来る。

しかしながら、ESMや現象記述学を用いた研究はヴァナキュラム及びそこに見られる概念主義的前提を満足することが可能ではあるが、主観性を有するデータの扱い方という点では、Polanyiの理想を実現するには充分とはいえない。それぞれいくつかの点でPolanyiの主張と異なる。CsikszentmihalyiらによるESMは、データの扱い方に、そして、それでもって研究自体に客観性を持たせようとしており、フローに関する共通項を導き、一般性や一般理論を得ようとする。そのため、個別的な結論を用意する準備はなく、データの扱い方を通じての研究者の傾倒的な関与は、研究の立案を除けば最終的な結果の解釈が主たるものとなる。

Marton らによる現象記述学では、カテゴリーを作成し、カテゴリーについて論じることが、研究アプローチが想定する着地点であるため、カテゴリーの分析を繰り返すことで、学習者の理解を理解する現象記述という記述理論の導出でもって完結している。すなわち、理解の仕方を調査対象としてはいるが、分析を通じて理解の仕方が理解へと還元され、理解の仕方の理解ではなく理解の理解が結論となる。それゆえ、処方理論が導けず、主観性研究により記述的に明らかとなった傾倒を、あるいは、没入を、暗黙知として働かせることを可能としない。

以上のことから、学習者現実を捉えることは、本稿冒頭の問いにおける意味での可能な研究であるが、しかしながら、それをデータとして扱う際、現行の研究アプローチでは、その傾倒的側面が、客観性を持たせようとすることや現象記述に終始することで喪失することとなるのである。Polanyi の理想は、主観性を客観的に扱うことではなく、主観性を単なる記述にとどめることではなく、「客観性という理想にかわるほかの安定した理想」であった。学習者現実の持つ傾倒的側面を研究アプローチに担保する必要がある。

Polanyi によれば、傾倒は傾倒的なやり方で、かつ、そのやり方のみで理解可能となる。そこで本稿においては、傾倒的なやり方において機能する暗黙知を示す方法知を、パフォーマンスの遂行とその観察可能性という哲学的行動主義の立場から捉え、哲学的行動主義における遂行に対して超越論的遂行論による基礎付けを行うことで、Polanyi の理想を実現することを提案する。

超越論的遂行論とは、Apel (1975) が、ミュンヒハウゼントリレンマ (Münch-hausen-Trilemma) を批判的に乗り越え、科学的知識を基礎付けるためにとった理論的立脚点である。根拠を示す際には、結局は、根拠に示したものがさらに別の根拠を必要とするという連鎖が続く無限背進、根拠を示すことの根拠が根拠を示すこと自体に自己言及せずにはいられない循環論法、あるいは、それ以上根拠を問わないドグマを根拠とすることの3つのいずれかを選ばざるをえない。これをミュンヒハウゼントリレンマというが、ここからは、3つの論理のうちで手続きとして可能なのはドグマを用いることだけであり、ゆえに、あらゆるものはドグマに頼ることによって基礎付けざるをえないということが帰結する。ところが、Apel は、上記のトリレンマを主張可能な、研究者が持っている言語の使用を疑う。それによれば、基礎付けがドグマを用いることだと主張することを研究者の言語が行っており、この主張が妥当であるのはその言語が妥当であることを前提

としているため、言語もその主張の対象となりうる。それゆえ、この言語が妥当なものであるのは、この言語が妥当なときだけである。このため、一階上から、この自己言及的な研究者の言語を疑う必要がある。しかし、この批判を一階上の言語で行っても結果は同じである。一階下の言語同様に演繹的に作られた言語を（ドグマとして）認めること、あるいは、さらにもう一階上から疑うことにしかない。一方で、それらにおいて、疑うという行為だけは自己言及することなく存在している。階を越えてなされる超越論的行為の遂行だけは確かに認められるのである。

そして、行為の遂行は、実際に行為を遂行したときにしか明らかとならない。自らの行為であってもそれは同じである。この立場を哲学的行動主義という。哲学的行動主義は、Ryle (1949) が行った、方法知に関する考察において採られていた立場である。上記考察で Ryle は、方法に関する知識と命題的に与えられる知識を区別する。行為は行為をすることに含まれる知識によって可能となるのであって、行為に関するルール等に従うことによって可能となるのではない。行為を理解することは、行為に関する命題を理解することとは異なるのである。それゆえ、方法知を理解することは、方法知によるのであり、これは観察可能性に関わる。観察された行為の遂行が、当該行為の遂行であったと確認出来るのは、当該行為の遂行を同様に行える、あるいは、想定出来る知識を有しているからである。これは、自己の行為遂行の成否についても同様の確認となる。行為に関する知識の有無は、その遂行によって示される。

以上、本節にて行った基礎付けの考察を頼りに、主観性研究における理論的可能性を肯定する研究アプローチを導出すれば次のようになる。まず、研究者の傾倒により、遂行論的次元で記述が行われる。そして、傾倒は暗黙知であり、それを含む方法知であることから、それは遂行によって示される。さらに、研究者が理解する対象である学習者現実もまた遂行によって示される傾倒であり、これが理解可能であるときは遂行可能であり観察可能であるときである。この条件は、学習者が自らを理解する際にも何ら変わることはない。すなわち、学習者の遂行を観察可能性に基づき、研究者が遂行的次元で理解し、あるいは、学習者の遂行を観察可能性に基づき、学習者自らが遂行的次元で理解した上で、学習者のその理解（の証明）の遂行を観察可能性に基づき、研究者が遂行的次元で理解するのである。この一連の過程では、傾倒的なものを傾倒のみによって理解している。

5. おわりに：理論的可能性と展望

本稿において、ここまで、Polanyi の理想に立脚した、データが主観性に基づき、データの扱い方が主観性を有する主観性研究について論じることで、次のことを確認した。

概念主義的前提を受け容れることで、学習者現実という学習者の主観性データを研究の対象とすることは可能となるが、それは学習者現実を対象とすることが可能な研究アプローチが存在し、なおかつ、アプローチが傾倒的なやり方により実現されていることを必要とする。しかし、それは未だ実現されていない、理想の一部をなす課題であり、理想を満足することは出来なかった。そこで、Polanyi の理想を満たした上で、主観性研究において研究の理論的可能性を担保するためには、概念主義と学習者現実を遂行論的次元で基礎付けることが必要であることを指摘し、それを実現のための一つの解として提案した。これにより傾倒を傾倒的なやり方で扱うことが可能となる。

以上のことから、序節の問いに解を与える理論的可能性の一つは、以下の結論から得られる。すなわち、概念主義的前提を受け容れ、学習者現実を学習者の信念の側からヴァナキュラムとして記述すること、そして、記述の仕方が超越論的遂行論に（i.e.: 傾倒を傾倒的なやり方で捉える遂行論的次元で）基礎付けられ、哲学的行動主義に基づくことによってである。

研究者にとって、実際に、あるいは、遂行論的次元で定立可能である（可能性としてイメージ出来る）という意味で遂行可能であるがゆえに、観察可能であり、遂行論的次元で学習者に学習者が有する傾倒として還元（i.e.: 感情移入）可能となる。これにより、記述を基礎付け、傾倒を傾倒的に示すことが出来る。3節において例示したある学習者の信念の記述を、遂行論的に記述し直せば、次のようになる。「学校でのY先生の授業で口答を行うときやミニテストの解答欄に記入を行うとき、あるいは、試験において解答の筆記を行うときには「1192年」でもいいかもしれない。でも、X先生の授業におけるプリントへの解答の記入を行うときはおそらく、あるいは、今後に控える入試で試験問題の解答欄を埋めるときには絶対に「1185年」でなければいけないだろう。その他の年号については今の自分には必要ない。結局のところ、一貫して「1185年」で覚えておき、口頭あるいは紙上で解答出来るようにしておけば間違いない。」この信念の遂行論的記述（i.e.: 理解の仕方）を、その一つとして、ペーパーテスト上に「1185年」と解答

出来る，というパフォーマンスにおいて，限定的に行為の遂行でもって確認していくことが，つまり，学校における学習者の理解の仕方を理解する，パフォーマンスで捉える学校知が，学校知の基本的性質とその評価に再考を要求する。解答用紙に記されている解答と解答用紙に解答を記すことはもう同一視されない。

参考文献

- 阿部次郎 (1961). 「倫理学の根本問題」 in 『阿部次郎全集 第3巻』角川書店. pp. 5-233.
- Apel, K.-O. (Wtrtr.)(1975). Pavlovic, K. R. (Transltr.). The Problem of Philosophical Fundamental-grounding in Light of a Transcendental Pragmatic of Language. *Man and World*. vol. 8, no. 3, pp. 239-275.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. N.Y.: Harper & Row.
- Gray, J. F. (1995). The contents of Consciousness: A Neuropsychological Conjecture. *Behavioral and Brain Sciences*. vol. 18, no. 4, pp. 659-722.
- 小嶋季輝 (2012). 「学習のヴァナキュラム」『教育方法学研究』 vol. 17, pp. 163-175.
- Larson, R. & Csikszentmihalyi, M. (1983). The Experience Sampling Method. *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*. vol.15, pp. 41-56.
- Lipps, T. (1905). *Die ethischen Grundfragen: zehn Vorträge. 2., teilweise umgearbeitete Auflage*. Leipzig: Leopold Voss.
- Lipps, T. (1906). *Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst*. Hamburg & Leipzig : Leopold Voss.
- Lipps, T. (1909). *Leitfaden der Psychologie. 3., teilweise umgearbeitete Auflage*. Leipzig: W. Engelmann.
- (大脇義一(訳) (1934). 『心理学原論』岩波書店.)
- MacDonald, J. (1969). The School Environment as Learner Reality. *Curriculum Theory Network*. no. 4, pp. 45-54.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science*. vol. 10, pp. 177-200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. in Shermann, R. R. & Webb, R. B. (eds.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press. pp. 141-161.
- Marton, F. (1990). The Phenomenography of Learning: A Qualitative Approach to Educational Research and Some of Its Implications for Didactics. in Mandl, H. (eds.). *Learning and Instruction: European Research in an International Context vol. 2.1*. Oxford: Pergamon Press. pp. 601-616.
- 大野篤一郎&丸山高司(編) (2003). 『デイルタイ全集 第3巻 論理学・心理学論集』法政大学出版局.

- Pillay, H. (2002). Understanding Learner-centredness: Does It Consider the Diverse Needs of Individuals? *Studies in Continuing Education*. vol. 24, no. 1, pp. 93–102.
- Pinar, W. (1975). Currere: Toward Reconceptualization. in Pinar, W. (Ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. California: McCotchan. pp. 396–414.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. N.Y.: Doubleday & Company.
(佐藤敬三(訳)(1980). 『暗黙知の次元』 紀伊国屋書店.)
- Richardson, A. (1999). Subjective Experience: Its Conceptual Status, Method of Investigation, and Psychological Significance. *The Journal of Psychology*. vol. 133, no. 5, pp. 469–485.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson's University Library.

Conceptualism and Learner Reality: Theoretical Grounding for Learning Research

Toshiki KOJIMA

The purpose of this study is to discuss theoretical possibilities of subjective research and these practical prospects. Subjective knowledge has been a concern of qualitative researchers. Moreover, recently, practical followers of these researchers have focused on the subjectiveness of learners. However, with reference to Polanyi's objections to the myth of neutrality and objectivity, the doubt about the possibility in research and practices raises questions, and a double meaning exists. The first question: Can researchers properly process somebody's subjectiveness? The second question: Can researchers properly process subjective data subjectively? Therefore, this study examines subjective data on learning and subjective approaches in learning research.

On the point of the theoretical possibility of subjective data, learner reality is reconsidered from the perspective of Vernaculum. Since Vernaculum presupposes Conceptualism which allows what the learner learns to be able to be described containing elements of (however, without being adulterated with) what the teacher teaches, this learner reality can be regarded as one kind of subjective data with which researchers can process.

On the point of the theoretical possibilities of the subjective approach, it is clarified that existing approaches are insufficient for the aims of subjective researchers. In addressing this situation, a new approach grounded by Transcendental Pragmatics and Philosophical Behaviorism has been suggested. This can be set as Polanyi's goal without relying on illusory objectivity and dogmas.

The approach suggested in this study is able to subjectify learner reality as Vernaculum sufficiently. This approach urges that learner reality should be described as observable performance and demonstrated as executable performance and makes subjective research on learning grounded theoretically. This raises the reconsideration of learning achievements in light of evaluation based on performance.