

何十年にもわたって、発達研究者が歴史の女神クリオとのかかわりあいを秘してきたというのは、明らかだろう。(…)すでに幾年月も経た今となつては、発達研究者とクリオとの禁じられた関係は、もはや条理になかった振るまいではないと言いたい。この女神を私たちの創造的な科学的営為の正統な伴侶として抱くべき時である。(Bronfenbrenner, 1983, p. 176)

Bronfenbrennerは、発達とは動く列車の中の出来事と同じような仕方で生じると記している。人は、車両の中を前向き、後向きに歩くことはできるが、実際に問題なのは、列車がどこに向かっていくかである(Bronfenbrenner, 1983, p. 175)。列車のメタファーは、彼自身の分析(Bronfenbrenner, 1989)を含め、発達についての社会的・生態学的分析のほとんどに埋め込まれている中心的問題を例示している。環境や社会的文脈は、歴史的に変化していくものと見られているが、しかし、これらの文脈のなかで生きていく人々によって構成・再構成されるものとしては見られていない。文脈は、外から課されるものであって、人間によって生み出されるものではない。誰も列車を動かしているようには見えないし、ましてそれを作ったり修理したりするようには見えない。一方、リージェル的な伝統のなかには、この決定論をひっくり返し、「個人を自分自身の発達の制作者として」(Göther & Busch-Rossnagel, 1981) 描くような試みがある。こちらの方では、個人の選択が、歴史的に変化する社会的文脈の決定的要素と解釈されているが、それが生態学的研究者の試み以上に説得力のあるものとは思えない。バス(Buss, 1979, p. 330)は、発達研究の文献には、個人・社会の弁証法を相互的、相補的に規定し合うものとして大まかに論じたものはたくさんある、と正しく指摘している。

しかし、これが実際のところ何を意味するのかについての具体的な分析はほとんどない。残念ながら、バス自身、たんに、そうした大まかな議論を続けているにすぎない。

個人・社会の弁証法を弁証法にしているのは、その関係の一方の側のあるレベルの発達が、他方の側の同じレベルの発達に依存し、また同時にその条件でもあるということである。(Buss, 1979, p. 331)

この二つの古典的ジレンマについての最近の議論を眺めると、特徴的な欠陥があることがわかる。すなわち、ジレンマを形づくる一方の側を他方の側に還元することによって、あるいは、双方の形式的な「相補的」関係を措定することによって、これら二つの古典的ジレンマの解決をはかろうとしているのである。いずれの場合にせよ、双方の結びつきを具体的に躍動的なものにしてくれる媒介となる「第三の要素」は見られない。

以下の節では、そのような媒介的要素として活動の概念を用い、さらに発展させていきたい。この媒介ツールに依拠すれば、二つの古典的ジレンマの分析はより深くより具体的な問題を生み出すことになる。それは、人間発達において新しいものはいかにして生成されるかという問題である。

## 2 『学習のレベル』

1942年、グロゴリー・ベイトソン<sup>(1)</sup>は、学習の学習という過程を言い表すために、「第二次学習」(deutero-learning)の概念を打ち出した。ベイトソンによれば、学習の学習とは、「自由意志」、道具的思考、支配性、受動性など」(Bateson, 1972, p. 166)の思考の抽象的習慣の形成を意味している。ベイトソンはさらに、「単純な学習実験の最中でさえ、何らかの第二次学習が生じると仮定しなければならぬ」(Bateson, 1972, p. 169)という。第二次学習は、無意識的で知覚されない習慣の形成として生じる。

1969年に、ベイトソンは、彼の学習理論をより洗練された形で提示した。彼は、「さまざまな学習過程において矯正されるエラーのタイプのヒエラルキー的分类」(Bateson, 1972, p. 287)にもとづいて、学習の過程の複雑なヒエラルキーを編み出した。彼は、このヒエラルキーを次のように要約している。

ゼロ、学習の特徴は、反応がひとつに定まっている点にある。その特定された反応は、正しかろうと間違っているように、動かすことのできないものである。

学習1とは、反応がひとつに定まる定まり方の変化、すなわちはじめの反応に代わる反応が、所定の

選択肢群のなから選びとられる変化である。

学習Ⅱとは、学習Ⅰの進行過程上の変化である。選択肢群そのものが修正される変化や、経験の連続体が区切られる、その区切り方の変化がこれにあたる。

学習Ⅲとは、学習Ⅱの進行過程上の変化である。代替可能な選択肢群がなすシステムそのものが修正されるたぐいの変化である。(のちに見ていくように、このレベルの変化を強いられる人間やある種の哺乳動物は、時として病的な症状をきたす。)

学習Ⅳとは、学習Ⅲに生じる変化、ということになるが、地球上に生きる(成体の)有機体が、このレベルの変化に行きつくことはないと思われる。ただ、進化の過程は、個体発生のなかでⅢのレベルに到達するような有機体を生み出しているわけであるから、そのような個体発生の变化を変化させる系統発生の变化は、事実Ⅳのレベルに踏み込んでいると言われる(Bateson, 1972, p. 287)。

ベイトソンによれば、学習Ⅰには、さまざまな形の結合主義によって扱われる学習の諸形態——馴化、パヴロフの古典的条件づけ、オペラント条件づけ、機械的反復学習、学習の消失——が含まれる。「学習Ⅰにおいては、知覚または行動のすべての項目が、相互作用の全体の括られた次第で、刺激にも反応にも、そして強化にもなりうる」(Bateson, 1972, p. 292)とベイトソンは記している。他方、学習Ⅱ、言いかえれば学習の学習(第二次学習)は、学習Ⅰのどれかのタイプの文脈や構造の獲得を意味する。したがって、人の「性格」についてよくなされる記述とは、実は、学習Ⅱの結果の特徴づけに他ならない。「つまり、『三つ兎』のときに学習(Ⅱ)されたことは、『百までも』続く」

(Bateson, 1972, p. 301) のである。

学習II、すなわち習慣や「性格」のおかげで、人は、「人生の継起的な出来事の多くを、いちいち抽象的・哲学的・美的・倫理的に分析する手間が省ける」(Bateson, 1972, p. 303)。他方、学習IIIは、本質的に、意識的な自己変革である。つまり、「これら身にしみついた前提を引き出して、問い直し、変化を迫る」(Bateson, 1972, p. 303)。学習IIIは、学習IIの矛盾によって引き起こされるものであり、めったには起きない。レベルIIIでは、人は、自分の学習IIをコントロールし、制限し、指示すること学ぶ。人は、自分の習慣や体制を意識するようになる。「確かにそれは、学習IIの過程によって獲得される諸前提に——それらへの囚われからの——大きな柔軟性をもたらすものに違いない」(Bateson, 1972, p. 304)。

ペイトソンの議論の力は、学校学習の「隠れたカリキュラム」についての多くの説得的な分析(特にLevy, 1976参照)や、組織や専門職における「シングル・ループ学習」と「ダブル・ループ学習」についてのアーシリスとシモン(Argyris & Schön, 1974, 1978)の分析といった研究によって十分確かめられている。学校や仕事で「どうやってうまくやるか」という文脈を獲得しながら、無意識のうち学習の学習を行っていくということは、日常でも簡単に観察できる事実である。だが学習IIIは本当に希な出来事のように思える。

ペイトソンの概念把握は、しかしながら、以上のことに還元できるものではない。もし還元できるのなら、彼がその模倣者や追隨者より優れた一流の研究者だとは言えないだろう。彼の分析を際だつたものにしてある点は主に二つある。第一に、彼のヒエラルキーは、たんに観察や分類にもとづくも

のではなく、発生的・歴史的な分析にもとづくものだということである。第二に、ペイトソンは状況を、安定した構図として提示することで満足してはいないということである。「状況の変革」を道徳的に訴える代わりに、彼は、学習Ⅲを生成する学習Ⅱ内部の内的矛盾をさぐるうとする。

1956年に、ペイトソンとそのグループは、こうした内的矛盾の一般的記述を試み、それをダブルバインドと名づけた。ダブルバインド状況において、人は、緊密な関係のなかに巻き込まれ、互いに他を否定する二つのメッセージ、もしくは命令を受ける。ただし、そのメッセージについてコメントすること、すなわちメタ・コミュニケーション的な陳述を行うことはできないのである。

この棒が現実にあると言うなら、これでお前を打つ。この棒が現実にはここにないと言うなら、これでお前を打つ。何も言わなければ、これでお前を打つ。(Bateson, 1972, p. 208)

ポール・デルは、ダブルバインドの解釈について入念に論じ、次のように明確化している。

ダブルバインドとは、誰かに対してなされるものではない。それは「重要な基本的関係がパラドキシカルな相互作用によって、長年にわたり、不当な扱いを受ける」「長期的相互作用」のなかに存在する。(Dell, 1980, p. 325; 他) Berger, 1978; Sluzki & Ransom, 1976 を参照のこと)

学習Ⅱ、つまり無意識的な習慣の結果、人は、頻繁にかつ必然的にダブルバインド状況に至る。

いったん学習された習慣は、表面的には似ていながら構造的には変化した社会的文脈においては、自己破滅的な宿命をもつことになる。あるいは、二つの相互に排除し合う習慣が同時に必要になることもある。ペイトソンは、イルカの実験について報告している。イルカは、観客の前で「オペラント条件づけ」を披露するように訓練される。まずイルカは、ある動きに対して強化（えき）を受ける。次に、前と同じ動きには何も強化を与えられないが、別の動きをすると、初めに与えられたのと同じ強化を与えることができるようにする。この文脈の変化が、一四回にわたって続けられる。

間違つたという経験がイルカに非常に大きな不安を与えたため、イルカと調教師の関係（…）を維持するために、本来は与える必要のない多くの強化を与えなければならなかつた。（…）最初の一回のセッションではいづれも、前回強化された行動がやみくもに繰り返されただけだつた。わずかに別の行動もあつたが、それは「偶然」にすぎないと思われるものだつた。ところが、一四回目と一五回目の中休みのあいだ、イルカはかなり興奮した様子を見せた。そして一五回目のセッションのため舞台に出るや、八種類の行動を含む精妙な演技を披露したのである。そのうち四つはまったく新しいもので、この種のイルカにはそれまで観察されたことのないものだつた。（Bateson, 1972, p. 277）

このイルカの事例は、学習Ⅱに埋め込まれた内的矛盾の生産的な——そして病理的な——潜在的な可能性を見事に例証している。しかしながらそれは、学習Ⅲへのブレイクスルーを例示するものではない。ペイトソンが述べるように、「ヒト以外の哺乳類は、学習Ⅱを行うことはできるが、学習Ⅲを行

うことはできないだろう」(Bateson, 1972, p. 306)。だとすれば、イルカの事例は学習のメカニズムに関して、何を示しているのだろうか。確かに、習慣の無意識的形成ではない。また、確かに、学習 III の特徴である意識の再編成でもない。

このパラドックスをとらえるためには、ベイトソンの理論を活動の概念によって再解釈する必要がある。

### 3 学習と発達

人間活動は、常に、生産と再生産、創造と保守の矛盾に満ちた統一体である (Moscovici, 1984, pp. 60-62)。人間活動の明白な特徴は、活動それ自体の構造を複雑化し、質的に変えていく新しい道具をたえまなく創造していくことにある。人間活動は図 2・6 の上部の小三角形だけに還元することができないということが、きわめて重要である。人間活動は、たんに個人の産物ではない。それは同時に、また不可分に、社会的な交換と社会的な分配でもある。言いかえれば、人間活動は常に、分業とルールによって支配される共同体の内部で生じるのである。

第 2 章で私は、三つのレベル——全体の活動のレベル、それを構成する行為のレベル、行為が実行される際の操作のレベル——からなるレオンチェフのヒエラルキーについて論じた。これらに対応する制御単位は、それぞれ動機、目標、条件である。これらのレベルは、安定して固定したもの、とい



うわけではない。むしろ活動は、レベル間で「たえず進行する変換」としてとらえるべきである (Leont'ev, 1978, p. 67)。

活動は、そのもととなった動機を失うこともある。そうなると活動は、おそらく世界との関係をすっかり変えて、異なる活動を実現する行為に変えられる。逆に行為は、独立した刺激力、別個の活動にもなりうる。最後に、行為は、目的を達成する手段、さまざまな行為を実現することのできる操作に変換されることもある。(Leont'ev, 1978, p. 67)

近年、ハレ、クラルク、ド・カルロ (Harre, Clarke & DeCarlo, 1985, pp. 24-30) は、人間行為のコントロールについても、類似した三レベルのヒエラルキーを提案した。レベル1は「行動のルーティン」、レベル2は「意識的注意」、レベル3は「精神の深層構造」と「社会的秩序」の二重の形成物である。しかしながら、他の点では説得力のある分析ではあるものの、言語と「道徳的秩序」(図2・6の下左側の小三角形) にもつばら強調がおかれているために、活動の生産的・物質的側面は無視されてしまっている。

ペイトソンの学習1では、対象/結果と道具の両方があらかじめ与えられている。学習とは、主体が対象に対して道具を使用する、その使用のしかたを反復的に修正していくことを意味する。そこには、獲得すべきだとされる固定した正しいやり方がある。運動は、対象から主体へ、主体から道具へ、道具から対象へという具合に、主として一方向的で無意識的である。このレベルでの道具はツール、

つまり第一のアーティファクトである。

ツールは操作（それは反復を通じて標準化される）の一般化された具体化である。「物的な形態を与えられた労働における操作は、いわばそのなかに結晶化される」（Leont'ev, 1981, p. 216）。ツールは常に、ツールを生み出したもとの操作より多くの使い方の可能性を秘めている。ツールは最初の「合理的一般化」（Leont'ev, 1981, p. 215）なのである。系統発生的にいえば、学習Ⅰは、ツールの使用の非反省的な性格——「たとえば、石器の使用の過程において普遍的にみられる、石器の二次加工<sup>3</sup>」（Leont'ev, 1981, p. 237）——のゆえに生じる、ツールのきわめてゆつくりとした漸進的な改良を意味している。学習Ⅰは、「外的な条件に単純適応する過程での」（Leont'ev, 1981, p. 237）無意識的な操作の形成に等しい。

学習Ⅱは、実際には、常に学習Ⅰに伴い、学習Ⅰとは分離不可能である。学習Ⅱのうち、初歩的、あるいは再生産的な形態とは、与えられた課題が学習Ⅰのなかで繰り返し達成されるときに、課題を達成するやり方についての暗黙の表象やイメージが必然的に生成される、ということの意味している。学習Ⅱはまず、本質的には無意識的で暗黙的な、習慣というかたちをとる。しかしながら、そうした再生産的な習慣やイメージでさえ、潜在的には、「第一のアーティファクトの生産と使用のなかで、技能を保持し伝達するという目的のためにつくられる」（Wartofsky, 1979, p. 201）第二の道具、第二のアーティファクトなのである。

そのような表象は、行為のシンボリックな外在化・対象化だという意味において、さまざまな形態の

行為や実践 (praxis) の反省的具體化である。つまり、そうした表象は、何らかの伝統にしたがってなされる行為の「反省」であり、したがってまた、行為のイメージとして、さらにいえば、行為の像やモデルとして理解できるのである。(…) この表象の様式は身振りのものであることもあろうし、また、音声的(音韻的あるいは音楽的)もしくは視覚的であることもあるだろう。だが明らかなのは、ひとつ以上の感覚モダリティでコミュニケーションされるもの、要するに知覚できるものだ、ということである。

(Wartofsky, 1979, p. 201)

ここで、ヴァルトフスキーは、「反省的具體化」について語っている。バン (Bunn, 1981) は、ツールとモデル(それぞれ、第一のアーティファクト、第二のアーティファクトに対応する)を同様に区別して、ヴァルトフスキーと似た議論を展開している。

(…) 体外の器官である道具をより広く世界に適用するということは、ツールの働きを支配してきた法則が最大限役立つようになり、その法則が提喻によって世界の代わりをするようになるということである。ツールがそのもともと意図されていた使用法から「移し換えられ」、適用される代わりに観察されるようになったとき、ツールとその機能とのあいだの恣意的な結びつきは変換されて、ツールはもはやある目的に対する手段ではなくなる。ツールが構築される際の原理は、目的自体の反省としてそれをみるならば、ヒエログリフ、前兆、署名、兆候、法則、あるいはより高次の機能をもつモデルとして解釈できるだろう。(Bunn, 1981, p. 24)

一見したところでは、こうした見解は、学習Ⅱにおける習慣の獲得の無意識的な性格とは相容れないようにみえる。いったいどうして、あるものが同時に、無意識的であり、かつ反省的であることができるか。しかしながら、これこそが学習Ⅱの学習Ⅱたるゆえんなのである。モデルの二通りの作り方、言いかえれば二種類の一般化のあいだの振幅・揺れとして、学習Ⅱはもともとよく把握される。この二様式のモデル構成、二種類の一般化は、ゼルツ (Selz, 1924) が「道具の現実化 (instrument actualization)」「道具の抽象化 (instrument abstraction)」として区別したものである。また別の偉大な研究者、バートレット (Bartlett, 1958) も、これら二様式を「閉じたシステム思考」「冒險的思考」という造語で表している。

心的過程としての思考は、閉じたシステムに入り込みがちである。というのは、閉じたシステムに入り込めば、思考の範囲は広く明確になり、また何といっても、あらゆる究極的な不確かさを可能な限り完全に取り除くことができるからである。(…)しかし、思考する人間は、思考する機械以上のものである。したがってそこでは、あらゆる形態の人間の知識を閉じたシステムに還元しようとする力と(…)、冒險への人間的希求の背後にひそみたえず閉じたシステムを打ち破ろうとする力とのあいだに、すさまじい闘争がおこっている。(Bartlett, 1958, p. 96)

より近いところでは、カーミロフ・スミスとインヘルダー (Karniloff-Smith & Inhelder, 1975) が、この二様式のあいだの揺れについて、たいへん具体的な実験的記述を行っている。どんな学習Ⅱであ

れ、それに不可欠な前提条件は、問題状況である。先に述べたイルカの訓練がイルカを学習目的の域にまで至らしめたのは、正しい手続きが不確かによくわからない課題が与えられたためであった。同様に、カーミロフ・スミスとインヘルダーは、幼児にかなり難しい積木バランス課題を与えた。イルカの場合と同じく、被験者がとった最初のアプローチは、直接的な解決法を探索し、結果に意識を集中させることであった。このアプローチを著者たちは「行為「反応」と名づけている。子どもたちは積木のバランスがとれば喜び、失敗すれば悲しむという態度を見せた。しかしながら、このアプローチの最中に別のアプローチが現れる。

一方の次元で積木のバランスがとれたのに、さらにもうひとつの次元について探索を続けることが何度もあった。あたかも、バランスをとるという目標から、もとは下位目標であったこと（つまり手段の探索）の方へ、注意が一時的に移ったかのようにであった。子どもは、目標を追求することと積木についての「問い」を追求することとのあいだで揺れていた。(Karniloff-Smith & Inhelder, 1975, p. 201)

後者のアプローチは「理論「反応」と名づけられている。このアプローチでは、被験者は、自分の成功を直接的な結果（バランスがとれたかどうか）で測るのではなく、むしろ、自分の仮説的モデルの検証あるいは反証で測る。仮に、主体が、ある位置では積木のバランスがとれないだろうという仮説を立てたなら、その場合は、バランスがとれない方が嬉しいのだ。ブルナー (Bruner, 1974, pp. 218-238) の言葉で言えば、被験者は「生成的学習」に入った、または「コード化システムの創

出」を始めた、といえよう。

この時点で、私たちは実験のための実験を目撃することになる。というのは、手段の方へ注意を傾けるということは、対象に対してとりうる可能性のある行為について知識を得ようとするからだ。

(Karniloff-Smith & Inhelder, 1975, pp. 207-208)

学習IIのこうした二つの側面は、簡潔に言えば、(a) 再生産的、(b) 生産的、と呼べるだろう。学習II aでは、対象／結果は与えられており、道具は試行錯誤、つまり既知の手段の「盲目的探索」を経て見いだされる。学習II bでは、対象／結果は同じく与えられているが、道具は実験を経て見いだされるか、つくりだされることになる。前者は実験的一般化を導き、後者は理論的一般化 (Davydov, 1977) の前提となる。後者の生産的側面を学習IIからすつかり除外してしまうことはできない。気づかれないほどに軽視されているということがあるだろうが。

興味深いのは、カミーロフ・スミスとインヘルダーの実験での子どもの学習過程と本質的には似た学習過程を、イルカも経験したということである。著者たちが指摘しているように、意識的な理論構成が生じる前に、主体は、以前の様式の行為をしないでモデルへ結晶化し、否定的な事例を反例として再認するようになっていなければならない。自然発生的な過程においては、これは非常に多くの試行を必要とする。この再認の過程は、小休止というかたちで現れる。

子どもがもつばら成功指向的であるかぎり、子どもの行為系列のなかにはほとんど小休止が見られない。ところが、子どもの注意が手段へ向かうようになると、行為系列のなかで小休止がひんぱんに生じるようになる。目標と手段が同時に考察されるようになって初めて、行為の前に小休止がおかれるようになる。(Karniloff-Smith & Inhelder, 1975, p. 208)

問題解決における小休止の重要性を扱った古典的な例は、チンパンジーのサルタンを被験体としたケーラー (Köhler, 1925) の研究である。小休止は、いうまでもなく、イルカが一四回めのセッションと一五回めのセッションのあいだに見せた興奮とも密接に関連している。シヨーン (Schön, 1983) の最近の研究では、生産的な実験、つまり「行為の途中での省察」の瞬間が、さまざまな分野での専門家の日常的な実践にも現れることを、見事に示している。ここでも、小休止つまり相互作用からの一時的退却は、専門家が「枠づけ実験」(framing experiment)——先行経験からの「生成的なメタファー」にもとづいて、アナロジーの助けをかりながら、問題の再定式化を行うこと——に入っていく際に、決定的に重要な役割を果たしている (Schön, 1983, pp. 268-269)。ロペス (Lopes, 1981) は、セラピーのセッションを研究して、これと似た知見を報告している。

学習Ⅰでは、対象は、主体や道具と一体化した直接的な抵抗として現れるにすぎない。学習Ⅱでは、対象は、特別の努力を要求する問題としてとらえられる。主体は、もはや非意識的な行為主体ではなく、解決の試みについての成功・失敗からたえず自己評価を行い続ける個人である。言いかえれば、図2・6で描かれた三角形全体は、階層的に見てより高次にある第二の層を獲得する。この第二の層

は、レオンチェフの図式における目標指向的行為の形成と実行にあたる。目標指向的行為のもとでトップダウン的に形成される操作は、自動化はするが、その自動化の仕方は学習Ⅰと同じではない。これらの操作は、それが通常の遂行条件「である行為の目標」から発するものである限り、意識的な精緻化を受けることが原理的に可能だからである。

労働の操作は(…)こうして、その複雑化と結びついて新たな起源をえる。行為の目標が、別の行為の遂行条件としてその行為の一部になるとき、最初の行為は第二の行為を現実化する様式、つまり意識的な操作へと変換される。(…)人の意識の構造という側面から見ると、意識的な操作の形成とは、意識の発達における新たな一步——意識のなかに現れた内容に加えて「意識的にコントロールされた」内容が発生し、さらに前者から後者へと移行していくということのなかにある一步——を意味している。

(Leont'ev, 1981, p. 237)

一見したところ、学習Ⅱbは、真の学習活動であるように思われるだろう。しかしながら学習Ⅱbは、依然として、個別の、所与の問題の洞察的・実験的な解決に制限されている。この意味で学習Ⅱbは、本質的に非連続的であり、行為のレベルに限定されているのである。学習Ⅱbのなかでの新しい道具の創造は、潜在的には拡張的である——しかし、あくまでも潜在的にであるにすぎない。学習Ⅱbは所与の問題の文脈が壊されたり拡張されたりすることを、当然ありうることはしていない。



学習IIは、学習の結果の根本的な一般化を表している。その意味で学習IIは、特殊から一般への発達を意味している（「本章冒頭であげた」ブラウンの基準を思い起こしていただきたい）。しかし、学習Iから学習IIへの発達のステップは、人間だけに限られるものではないし、人間という種の発達にとつて根本的なものでもない。学習IIは、原理的には、他の高度な哺乳類にも開かれたレベルである人間の系統発生という点からすれば、それはデジャビュ（既視体験）である。「簡単に言ってしまうば、人間は進化するのだろうか。しかし本当のところいつたいどうやって自分自身を超えていけるのだろうか」（Dell, 1982, p. 34）。

他の種には見られない、人間に固有の発達のタイプは、学習IIIへの移行である。このことを私たちはベイトソンから知る。しかし、学習IIIに特異なメカニズムとはどのようなものだろうか。

ベイトソンは、いくつかカギとなるヒントを差し出してくれている。覚えておられると思うが、学習IIIは、ダブルバインド状況の産物である。継続的にダブルバインドにさらされた結果としてもっともよく知られているのは、分裂病である。それは、主体の意識の深いレベルでの再構造化であり、主体が受ける矛盾したメッセージや命令に対して主体がメタコミュニケーション的にコメントできないという類いの文脈によって引き起こされる。しかし、主体がメッセージに対してコメントできないとするとどうなるのだろうか。「この棒が現実にあると断言するならば、これでお前を打つ。この棒が現実にはここにないと断言するならば……」（Bateson, 1972, p. 208）。ベイトソンによれば、主体は、「手を伸ばして支配者から棒を取り上げることができよう」。言いかえれば、主体は、文脈の制約の上に立つて文脈を破るか、あるいは、もとの文脈を、それと関連はしているが変更可能なより広い文脈の

なかに置かするのである。

この問題は爆発的な拡がりをもつ。実験室での単純な定型化された相互作用の継起は、随伴性のネットワークによって生まれたのであり、また部分的にそれを決定してもいるのだが、そのネットワークは実験室を飛び出して、心理学的な研究がデザインされる過程、心理学者間の相互作用、研究費の経済学などなど、百もの違った方向へと向かうことになるのである。(Bateson, 1972, p. 305)

学習IIでは、主体は、問題を提示されて問題を解こうとする。学習IIIでは問題や課題そのものが創造されなければならない。

(…)問題は、実践者の前に所与のものとして立ち現れるのではない。問題は、困惑させるような、やっかいな、不確実な問題状況の素材から構成されなければならない。(Schön, 1983, p. 40; Seidel, 1976も参照)

問題が与えられると、主体はこう問うだろう。「まず、この問題の意義と意味は何か。私はなぜこれを解かなければならないのか。この問題はどうかやって生まれてきたものなのか。誰が、どんな目的で、また誰の利益のために考え出したのか」。ペイトソンが記しているように、この種の行動は、容易に人格破壊的になる。

レベルIIIは試みるだけでも危険をとまなう。落伍者も出る。しばしば、精神医学は彼らに「精神病者」のレッテルを貼る。彼らのなかには、一人称代名詞の使用に困難をおぼえる者も多い。(Bateson, 1972, pp. 305-306)

学習IIIでは、学習IIのレベルの内的矛盾の解決が動機づけとなる。

(…) 矛盾の解決によって、個人的なアイデンティティが宇宙的な相互作用の巨大なエコロジーと美の關係的過程のなかに溶け込む世界が現れる。(…) 宇宙の細部のひとつひとつが、全体の姿を提示している。(p. 306)

学習IIにおいて、対象とは、主体の外にそれ自体の客観的ダイナミクスを有する問題のことだが、学習IIIでは、対象システムは、その内部に主体を含むものと見られている。さらに、主体自身の質も決定的に変化する。デル(Dell, 1982, p. 34)が記しているように、「多様な個人からなる相互作用システムはすべて、真の非連続的变化を生じうる(…)なぜなら、相互作用システムとしての一貫性は、そのシステムを構成する個々の生きた成員を構成する一貫性とは根本的に異なるからである」。

私 (selfhood) とは学習IIの産物もしくは総体である。とすれば、IIIのレベルに到達し、文脈の文脈「自分の行為の文脈を含みこんだより大きな文脈」に対応しながら行為する、その術を習得していくにつ

れて、「自己」が一種不適切なものになるのは必然だろう。「自己」の概念は、経験を括るといふ議論における結節点としての機能をもちやもたないだろう。(Bateson, 1972, p. 304)

ライエテル (Raichel, 1983) は、主体の性格のこの根本的变化を、ヘーゲルにならって、最初の「原中心化 (Urzentrierung)」（学習Ⅰ）から「脱中心化 (Dezentrierung)」（学習Ⅱ）への、そして最終的には「再中心化 (Rezentrierung)」（学習Ⅲ）へと至る進歩だと言う。個々の自己は、「文脈の文脈」の複雑さ——すなわち、重層的な技術的・記号的媒介と高度に発達した分業をもつ社会的実践の複雑さ——を習得することのできる集団的な自己によって置き換えられる、あるいは、質的に変えられると言った方がよいかも知れない。

学習Ⅲにとって適切な道具とは何だろうか。ヴァルトフスキーは、第三のアーティファクトの概念を提示している。

(…) 相対的に自律した「世界」——ルールや伝統や結果が、もはや直ちに実際的なものには見えず、非実際のな活動の領域、すなわち「自由」遊びやゲーム活動などを構成しているように見える世界——を構成するアーティファクトの集合について私たちは語っているのだ。(…) いわゆる「私心のない」知覚、美的な知覚、純然たる観照といったものが、そこでは可能になるのである。役に立たないという意味においてではなく、むしろ、表象の本来の役割が、いわば宙づりにされ、括弧にくくられているという意味において。