

教職課程としての教育心理学(Ⅰ)

——教育技術の学として——

On Educational Psychology as a Course for the Teaching Profession (Ⅰ)

——As a Technological Foundation of the Structuring of Education——

竹内長士
Takeshi Takeuchi

日教組が、その「倫理綱領」において、「教師は労働者である」と宣言してからすでに久しく、その間、保守党を中心とする反対勢力の側からは、それに対して激しい攻撃が続いている。このいわゆる教師労働者論と教師聖職者論との対立抗争にもかかわらず、ILOとユネスコによる「教師の地位に関する勧告」の中に示された「教育の仕事は専門職とみなさるべきである」という点については、両勢力を代表する日教組と文部省はともに賛成しているのである。相良惟一によれば、当初においては日教組も文部省も、この専門職 profession の意味を十分理解しないままに賛成したらしいということであるが、(20, 133) その後においても両者とも賛成の態度を変えていない。

ここでいう専門職の意味については、市川昭午が内外の学者のそれに関する意見をまとめたものが、最も要を得ていると思われるので、それを要約して紹介する。(7, 35-36) 第一に、一般の人には許されぬユニークで不可欠なサービスを提供すること、第二に高度で複雑な知的技術であって、当然その背後には依拠すべき体系的理論が形成されていること、第三に、「依頼人」の選択に任せるのではなく、それに指示を与える専門家的権威と職務上の自律性をもつこと、第四に、免許・開業・除名等広汎な自主規制権をもち、自治組織としての職業団体を形成すること、第五に、営業の独占その他の特権を認められていること、などの諸条件をみたく職業群がいわゆる専門職であるというのである。そして具体的には医師、法律家、神職・僧侶などがこれに該当するとされているが、これらの諸条件をすべて完全にみたしている職業は現実には存在しない。

われわれは、これらの諸条件に通じてみられる本質的な特質を最も簡潔に表現すれば、専門職とは、全体としての人間の存在、さらには、生物学的な意味のみならず、もっと広い意味で人間の生命にかかわる仕事を内容とする職業群であるといつてよいと考えている。たとえば、医師の仕事は文字通り人間の生物的生命にかかわり、法律家のそれはいわば社会的生命にかかわり、宗教家のそれは来世的(ともいうべき)生命にかかわるといえよう。たとえば、建築家なども高度な知的技術を要求されようが、人間の生活のうちの住という領域にのみかかわり、全体としての人間存在にかかわるといえない点で、専門職の中に数えられないのではなからうか。依頼人に指示を与えるというよりも、その選択に任せるという面が強いことなども、上記の性格からくることであろう。

以上のように考えると、教師の仕事は被教育者の全体としての存在に直接にかかわるといふ点で、医師や法律家の仕事と対等またはそれ以上の重要性をもち、その意味で当然専門職としての特質を備えているといわざるを得ない。ところが、今日の社会で教職が現実に専門職として認められ、かつそのように処遇されているかといえそうではない。このことは前掲のユネ

スコの勧告文の中でも「専門職とみなさるべきである」といっているにすぎず、みなされているとはいっていない点からも、国際的にみても事態は同じであることがうかがえよう。相良は西欧諸国ではすでに専門職として処遇されているかのように述べているが、市川その他の報告によっても必ずしもそうはいえないようである。

教職に対する社会的評価が、何故にそのような水準にとどまっているのであろうか。この点についても市川は内外諸家の意見を五つばかりにまとめている。(7, 75-77)たとえば、資格取得の容易さ、免許資格のルースさなどがそれであるが、これら五つの原因及び上記五つの専門職としての要件を通じて考えられることは、われわれによれば、その最も本質的で根本的な原因は教育関係諸科学の理論体系が十分に確立されていないということである。もちろん、教育関係科学といっても、教育についての歴史的研究もあり、教育目標について論究する教育哲学などもあるが、ここでは、医学に例をとっていえば、医療行為という実践の基礎理論を究明する基礎医学や臨床医学に相当するような事実科学としての教育関係科学を問題にしているのである。

さて後述するように、技術についての経済学を中心とする社会科学の立場からの論議においては、通常それは物質的生産のみにかかわる概念であるとされている。この立場からは、医療といえども、直接には物の生産にかかわらない以上、げんみつな意味の技術の範囲には入らない。しかし、また後述するように、われわれは技術概念をそれがげんみつな意味において用いられるにしても、物質の生産のみにかかわるものとは考えない。この立場からは、医療行為はある側面ないしある水準においては、それが科学的(技術学的)な裏づけがなされているという限りにおいて当然技術化されている。(すべての医療行為が技術化されているかどうかについては、われわれ門外漢には判断できないが)。そうであれば、臨床医学を中心とする医学一般は、当然その医療行為の理論的裏づけをし、さらに新しい技術を生み出すための「法則性」を探究する科学であるという意味において、いわゆる技術学technologyである。

〔註〕 technology は工学と訳されることが多い。たとえばeducational technology (またはtechnology of education) は教育工学として用いられている。しかしながら、E. R. ヒルガードはpure research に対して、technological research を対応させ、必ずしもtechnologyを日本語のいわゆる工学の意味に用いていない。(5,)また、東洋の紹介によるA. A. ラムスデンはtechnologyに二義があるとし、第一には通常のハードウェアに関する工学的技術を指し、第二には「理学に対する工学といった意味あい」つまり、たとえば「人間の学習過程に関する科学的知見を技術化すること」だとしている。(1, 2-3)ここで技術学というのは、ヒルガードやラムスデンの第二の意味におけるtechnologyにあたる。

以下に論述するように、われわれは、教育実践も少くともある側面ないし水準において技術化可能であり、また一部技術化されているとみなすのであるが、医学の場合に類推的に、教育実践を対象とする技術学が当然成立するものと考え、そのような教育関係科学のうちの技術学的領域の体系の確立をここで問題としているのである。そして、そのような理論体系の十分に(あるいはほとんどといってよいほど)確立されていないことが、教職の専門職性を稀薄にしている最大の原因ではないかといっているのである。このことは、教育関係科学者の怠慢とか、無能ということよりも、むしろ教育実践の性格そのものにその根源があることは明らかである。教育の技術化不可能論、さらにはその反対論すら専門家の間で行なわれていることによっても、この問題の困難性が推察されよう。われわれは、この小論ではまず教育の技術化が可能なのかどうか、可能だとすればそれは如何なる限界内において、如何なる方法論的見地においてそのようなのかについて考察し、さらに、教育心理学がそこにおいて果すべき役割についてふれてみたい。ここでは教育心理学は教育実践の技術化のための教育技術の学の一つとしてその理論体系

の確立を目ざす教育関係科学の一つとして位置づけられる。

ところで、教育が技術であることを否定したり、それに消極的な意見も多くの人々から出されているが、ここではその二三を紹介したい。まず、戸川行男は大要次のようにいう。(もっとも戸川のこの文章は随筆的評論ともいべき短かいもので、ここでこのように正面からとりあげるべきものではないかも知れないが、やはり一つの代表的な意見と思われるのでまず紹介することにした。)戸川の意見は大要次のようである。(1)たとえば $2 \times 2 = 4$ を理解したり、早く本を読む方法を身につけたりするようないわゆる how to ものは、ほんとうの教育ではない、(偶然的な人と人との出会いのような関係の中で)人の一生を左右するような効果を与えるはたらきこそ真の教育であること。(2)技術と技能とはっきり区別すべきであって、「技術の行きつくところは、人間はボタンを押すだけで、あとは全部機械がやってくれるようなところ」を理想としている、「技術者に技術を使う上の熟練が要求されるのは、そこにまだ技能としての要素が残っているからであり」教育は本来技能であること。(3)従って、教育者は教育には模範はなく、教育効果の測定は一切不可能であり、教育はただ一切を自己の判断と責任を以て断行すべきであって、成果の保証は期待できない。以上が戸川の主張の要約である。(29, 22—23)

次に、正木正は特に初期においては、教育の技術化可能性の問題について、技術の概念の範囲をぎりぎりのところまで拡大することによって、つとめて肯定的な態度をとろうとしている。たとえば、教育における技術を(一)手つずきにおける技術(二)態度における技術(三)心情(魂)における技術にわけ、(三)は本来技術と名づけ得ないものであり、決意、良心、愛、信仰などの問題であるが、(11, 103—104)それでもこれらは、教育の秩序に沿う行動のあらわれであるという意味で、最広義の教育技術の中に含めてもよいのではないかとしている。(15, 189)それが晩年になると、そのような考え方を否定するのではないが、たとえば「(感化というような人間の心理は)操作対象としての心理ではなく、歴史的社会的事態における心理的現実」であり、「従って伝統的な方法論でもって把握できず」、もし、在来の心理学の方法で心理事象はなんでも説明できるとする心理学主義があるとすれば、それは上記のような心理的現実の究明にとっては全く否定されなければならないとしている。(14, 133—134)

第三番目に、教育学者たちの一つの代表的意見と考えられるものをあげたい。たとえば西滋勝は、桑原武夫が「教師が技術主義に徹するならば、当然組合活動にもなるはずだ」というのは、「ほんとうに技術を愛して、技術主義に立つ人ならば、技術主義だけに晏如としておられない」で、当然日本教育の民主化を主張することになるろう、といっているのに対して疑問をさしはさむ。そして、現実にはむしろ技術型の教師は、(中略)父母からは熱心な先生と思われ、教育委員会からは真面目な先生という評価をうけることを望み、「深い政治的自覚と思想性に裏づけされた」教育技術をとらえることができず、教師の労働者の自覚や思想の変革へと進めず、(17, 65—66)その思想的根底において、アモラリズムと結びつくことになるというのである。(17, 64—65)

これら三つの意見はそれぞれ独自の観点に立って主張されており、それなりに傾聴に値する内容を含んでいるが、われわれにとってはまたそれぞれが究明すべき問題を含んでいるので、それらについて考察を進めたいと思う。そしてその進め方としては、まず一般に技術という概念がどのように考えられているか、そしてわれわれはそれをどのように考えるかを明らかにしながら、その過程において上記諸問題に分析・考察を加え、同時にわれわれの立場を明らかにしていくという方法をとりたい。

技術概念については、戦後早期に武谷三男が提唱した次の定義のあることは周知の通りである。(27, 139)

「技術とは人間実践（生産的実践）における客観的法則性の意識的適用である。」

この定義はいわゆる適用説と呼ばれているもので、「技術とは労働手段の体系である」とするいわゆる体系説を批判する形で提唱されたものである。

元来日本における技術概念に関する論議は、1930年頃から始まり、とくに経済学を中心とする社会科学の領域において、激しくかつ花々しい論争が展開された。(16,)武谷理論も当初においては多くの共鳴者を獲得して論争の中心的位置を占めたが、やがてまたきびしい批判にさらされることになる。われわれはここでこのような技術論論争にかかわるつもりもなく、その必要も認めない。労働手段体系説であろうと、意識的適用説であろうと、われわれの求める技術概念について何らかの手がかりを与えてくれるものでさえあれば、その何れかを問う必要はない。われわれが当面の考察の対象にしようとする教育技術の概念は、そのような論争の争点に達する以前の水準にあるものと考えられ、どちらの立場に立とうと、教育の技術化可能性が明らかにされれば目的は達成されると思われるからである。ただ教育技術は物質生産の技術でないことから、体系説よりは適用説の方が考察にあたってより適切ではないかと思われる。また、一般には社会科学方面からの掩護にもかかわらず、(16,)技術が労働手段の体系であるとする立場は、「技術を狭隘な社会科学的概念に閉じこめ」いわば「常識をそのまま社会科学に持ちこんだ」きらいがあるという批判や、(6, 147)労働手段という「道具のみでなく、それらの『規則』を体系概念の中にかみ入れる」必要があるという指摘が、(21, 286)とくに科学哲学の側がらなされていることに注目しておきたい。

さて、上掲の武谷の定義について、三枝博音や本多修郎らの解説を参考にして、以下にあげる三点を問題点として指摘しながら、順次論考を進めたい。第一点は「技能」と「技術」とを峻別したということ、三枝のいうように「彼（武谷）によると、技能も技術も自然法則性に根拠をもっている。しかし『技術は客観的自然的である』のに対して、『技能は主観的自然的なものである』。(21, 274)つまり技能も技術も自然法則性の適用ではあるが、一方が主観的自然法則性の適用であるに対して、他方は客観的自然法則性の適用だというのである。(27, 137)

このような技能と技術の両概念の区別は、別に武谷が初めて試みたことではない。(30, 245—246) また、両者を概念として峻別することは、概念についての論理的な整頓のために必要でもあり、有用でもあろう。しかしながら、たとえば医師が診断の手段としてX線による写真撮影をするというような場合を例にとってみても、その行為はある程度技術化されているということではできても、その具体的な行為の中でどこまでが技術でどこまでが技能であるというように峻別することはできないであろう。つまり、概念として峻別することが可能であっても、直ちに具体的事実の中で両者を区別することが可能であるということにはならない。武谷が「技術の立場は主観的技能を客観的技術に解消していくが、そこにまた新しい技能が要求され、技能と技術とは弁証法的関係をとる」といい、(27, 138)「技能は技術化によって、一般に生産力ははなはだしき上昇を示す」(27, 138)といているのも、事態が上述のようであることをいおうとしているのだと思われる。教育の領域における技術について、稲垣忠彦が次のように述べているのも同じ趣旨で、概念として区別されても、事実の中では両者は区別できないし、またそのように区別することが何ら生産的でないことを主張しているのであろう。「技術と技能を分離することは、複雑な性格を前提としつつ、その性格に即してその構造と論理を明らかにしていくことの断念をもたらずのではないか」、「一見属身的とみられるものを、対象化し、その構造と論理を明らかにしていくことが、技術の課題といえるだろう」。(8, 16—17)

技能の技術化の方途については（そのこと自体が教育の科学的研究の主要問題の一つである）後に考察することとして、上述のような立場から考えると、戸川が教育は技能であり、技術化

は不可能であるとしていることに疑問を抱かざるを得ない。たとえば、戸川が「お互に批評し合い研究しあって、教育技術の向上に努力するのは結構であるが、ここで教育技術というのは各人の技能を指しているのであって、機械化を理想像とするような技術ではあるまい。教育はそうした技術ではない」という。機械化を理想像とする技術とは、純粋に概念化された技術を指すと思われるが、事実としての教育の中には、プログラム学習やCAIのようにほとんど技術化の完成したものがあるのは別として、通常は純粋に技術化可能なものも、全く技術化の不可能なものもないというべきではなかろうか。あるものは、ある程度は技術化の可能な部分とそれの不可能な部分とを含む事実・事象であるというべきであろう。

ちなみに、プログラム学習やCAIは、それこそ戸川のいう機械化可能な、またはすでに機械化の完成した教育事実であるが、戸川にとっては、それは前述のようないわゆるhow to物の領域に属するが故に、真の教育の領域外のものであろう。われわれも、とくに機械化されたプログラム学習やCAIは、それだけでは、人間と機械の間のみ相互作用にすぎないという点で、十全な意味における教育作用とは考えない。人間としての教師が、そこにどのような形で介在し、どのように機能するかが問題として残されているからである。しかし戸川のいうように、いわゆるhow to物であるから教育でなはないとする見解には賛成できない。教材指導の領域は戸川のいうhow to物であるといわざるを得ず、しかも教科内容としての教材指導の領域は、通常の学校教育においてはむしろ中核的位置を占めるといわざるを得ないからである。

次に、武谷定義の第二の問題点は、生産的実践にかかわることである。武谷はとくにことわってはいないが、この生産は物質的生産を指すものであることが、とくに社会科学方面の技術論関係者の間で共通に理解されている。(30, 245) 物質的生産に対立する概念を強いて求めれば、精神的生産ということにならざるを得ないが、戸坂潤は技術概念の精神的生産への拡大は類推的拡大にすぎないという。(30, 245)(武谷は別のところで、「……自然に対する関係と、人間の社会に対する関係と、両方が同じ論理構造に従っているということ、その意味で、政治だってその法則性というものを意識的に適用することが、自然に対する関係と同じ関係になっているということ」を基礎になっている……)(28, 127)と述べている。それは「両者」が従っている論理構造の同一性の程度の範囲内で、同じことがいえることを述べているわけで、戸坂の意見とそう違わないのではないと思われる)。三枝によれば、W. ゾンバルトが「ある目的をなしとげるのに適当な手段の体系が技術である」として、歌唱、経営、舟航、恋愛にいたるまで含ませたことに対し、M. ヴェーバーは「技術の概念を、……すべてのもの、人間の精神のものを含めてしまうなら、何もわからなくなってしまう、際限のないところへ出てしまうことになる」と批判している。(21, 266) 中村静治はこれに対して、ヴェーバーのいう通り、技術をそこまで拡大すると、その語は「操作的に無意味になり、実りある研究の助けにならない」としている。(16, 172-173)果してそのようにしか考えることができないのであろうか。あるいは目覚ましい今日の科学・技術の進歩の結果、これとは別の考え方が成り立つというようなことはないのだろうか。

さて、このように技術を物質的生産の領域のみにかかわるものとする所論と全く対照的なものに、坂本百大の意見がある。(22,) 坂本は科学哲学の専門家であって、社会学者たちとは見解を異にする。彼によれば、第一次産業革命までの「プロセスを勘案すると、当時技術というものが、主として生産技術の意味にとられざるを得なかったということは、むしろごく自然のいきおいであった」と思われる。しかし、その後第二次、第三次といわれる産業革命の結果、まず技術に対するイメージが、次第に科学技術を中心とするものになり、さらに二十世紀の後半に入ると、情報技術あるいは情報処理技術というものの役割や価値が大きく見直されたとい

うべきであるという。われわれは、坂本の所論の全体についてはともかく、技術概念をこのように拡大することについては賛意を表す。後述するように、教育は情報の伝達を大きな機能として持っていることに注目するとき、情報技術の概念はわれわれにとっては特に重要な意味をもつ。

しかしながら、坂本の所論は上記の技術概念は物質的生産技術の範囲に限られるという考えへの反駁としては不十分ではなかろうか。まず、科学技術の概念であるが、坂本によれば、科学と技術とは最初の頃は全然別のものであると考えられたが、「今やむしろ、両者は混然一体として区別ができないものになってきていると見るべき」で、「たとえば、半導体の研究は技術に属するのか、科学研究に属するのかははっきりしない」としている。しかし、科学と技術とが混然一体となってきたのは、別に第二次産業革命以後に限ったことではないのではないか。この点は、やはり概念としての科学と技術とは明確に区別すべきであって、事実、事象について見るときは、両者はその中で区別し難い形で混在しているという風に考えるべきではないか。概念として科学と技術とが区別できないというのは誤りであろう。この点については、後述のように哲学的な思想の展開に即して、法則と規則の峻別に結びつけて科学と技術とを区別する三枝や、その著書のいたるところで、技術と科学または科学の一部門としての技術学とを、概念として峻別している中村の立場が正しいであろう。(16, 389) 従って坂本が科学技術というとき、それが「科学・技術」を意味するものでない以上、坂本の主張しようとする本旨とはずれる感じはあるが、それは科学研究のための技術の意味に理解すべきではなかろうか。そうすることが最も理解し易く、また実態に即しているのではなかろうか。もちろん、科学技術をこのように理解するときは、当然それは科学研究の発生と同時に存在したことになり、第二次産業革命以後にその存在が明確になったというようなものではない。そして、そのような技術によって生産されるものは、いうまでもなく概念の体系としての知識であり、それが直ちに物質的生産と結びつくにしても、それ自体は前述のよう物質的生産と対立させられた精神的生産といわざるを得ないものではないか。梅棹忠夫は知的生産を知的活動による情報の生産であるとして、その技術を問題にしているが、ここではそのことばがそのままあてはまる。(33, 9) もちろん、「人間の意識・思考も、その一つの発展段階としての特定の有機的物質(脳髄)の所産」(4, 1289)とする唯物弁証法の立場からは、知識の生産も結局は物質的生産に帰せられるかも知れないが、ここでわれわれはそのように強弁することが妥当であるとは考えないし、唯物論の立場からの定義だとする武谷自身もそこまでは考えていないのではないか。また、科学研究の仕事そのものは、科学的労働であるが、労働の知的側面を対象化したものが技術であるとする中村らの社会科学的技術論の立場からも、科学研究技術が直接には物質的生産にかかわらなくても、戸坂のいう類推的拡大ではない狭義の技術概念の中に含まれてしかるべきではないか。

次に、坂本が「情報技術」または「情報処理技術」といっている技術の領域についてであるが、これも科学技術の場合と同じように、直接には物質生産の技術ではないが、やはり狭義の技術概念の中に包括されるべきものであろう。「機械についてのことでも、動物についてのことでも、ひっくるめて」(37, 14) 情報の獲得、伝達、処理にかかわる全領域を一つの科学としてまとめ、これにサイバネティックスと命名したのはいうまでもなく N. ウィーナーであるが、山田圭一のように、「従来の科学なり技術なりが、直接に物体とかエネルギーなどの対象に働きかけたのに対して、サイバネティックスにおいては、このような実体的な存在物の世界ではなく、それらに対応する記号—情報—の世界である」からである。(38, 25) さらにウィーナーによれば、この方面の本格的な研究のさきがけになったのは、第二次大戦初期における対空火器照準の自動制御に関する仕事であった。そこでは、「人間の照準手が、火器制御装置といっしょ

に、その一部分であるかのように動作する。したがって、照準手のはたらきを機械に含めて数学的に扱うためには、照準手の特性を知ることが必要になる。さらに、標的である飛行機も、人間によって操縦されており、その動作特性を知らなければならない。」(37, 8)というように、そこでは人間が通信系の一つの環となっている。この事実が示すように、サイバネティックスの理論は、物理的、生物的、生理的、心理的、社会的なすべての系、さらにはそれらの系のいくつかを含むより大きな系のすべてに通ずる極めて一般的な統一的理論として登場した。そしてこの理論はその後広く情報科学の名のもとに、さらに著しい発展を示していることはいうまでもないが、すでに発生の時点において上記のような特質をもっていたのである。

ところで、武谷はまた自己の技術論を「人間の自然に対する実践としての技術に限定」しようとしているが、(28, 232) この見解はおそらく「技術学は自然に対する人間の能動的な活動をあらわに示しており、……」というK. マルクスの有名な技術学についての立言、あるいはまた同じくマルクスの労働についての定義、「労働はまず、第一に人間と自然との間の一過程である。この過程で人間は自分と自然との物質代謝を自分自身の行為によって媒介し、……」などと共通するものではないかと思われる。北村洋基はこの間の両者の意見の究明から、適用説をきびしく批判しているが、(9, 228—229) ここではふれない。ここでわれわれの言いたいことは、次のような点である。人間の自然への働きかけこそ労働の最も典型的なものであり、技術は労働の知的側面を対象化したものであり、さらに技術学は技術を認識の対象とする科学である以上、技術や技術学についても労働についてと同じこと、——人間の自然への働きかけこそ典型的な技術であること——がいえるのは当然であろう。それにもかかわらず、情報科学は（そのそもその発生の契機が生体系の機械的モデル化であった）すでにその典型的な形においても、人間を含んだ通信系を対象としているのである。たとえば技術の一領域、技術学の一領域であるにしろ、そのような技術が存在し、そのような技術学が成立するということが、時代の進展に伴って学問の構造そのものが、いわば質的に変化しているとみるべきではなかろうか。

もちろん、人間が通信系の一つの環をなしているといっても、その場合の人間は、一般的には自然的な存在としての人間であるということ、つまり普通の場合には、人間存在の自然的・客体的側面がその系に参与しているのだということとは否定できない。その意味から、人間を広く自然の中に包含させれば、上記武谷の見解も問題なく妥当であろう。しかしながら少なくとも理論的には、そこでは人間が自然的存在としてのみでなく、歴史的・社会的存在（あるいは自覚的存在）として、その系に参与することも可能なのである。たとえば、上記の自動照準のばあいでは、飛行機の操縦士も、火器の照準士も、自己がその系の環の一つであることを自覚するだけで、その系はもはや理論的には純粋な自然ではなくなるといわざるを得ない。もっとも、ウィーナーは、たとえば操縦士の回避行動も全く任意なものとはみなさず、神経の反射活動に拘束されるなどの要因により、一定の統計的法則に従う準自然的なものとみなしているし、(37, 170—174) またそうしなければ自動制御はできないであろうが、本質的には操縦士の行動は自覚的なものとみなさざるを得ない。沢田のいうように、「近代の自然科学の自然現象にたいする制御の能力が拡大されればされるほど、その制御は、単なる物理現象の制御だけに止まらず、(またその枠内での制御それ自身が可能となるために)、人間の心、あるいはその社会的行動の制御をも含まなければならなくなる」(25, 12) ののである。

もっとも、ウィーナーは社会的行動の制御については、「成育の間の結合が密接な小さな共同社会は、文明国の高度の教育を受けた人たちであろうと、未開の野蛮人の部落であろうと、相当程度の恒常作用 (homeostatic process) をもつ」(37, 193—194) ので、ある程度は可能であることを示唆しているが、そこでは「自然科学で得られるものと比較し得るほど確実で意味の

ある情報は得られない。』(37, 198)として、消極的な態度を示している。それにしても、情報科学にもとづく情報技術は、その対象となる通信系の中に、少なくとも理論的には自覚的存在としての人間を環として含むことが可能である以上、それは単に物質的生産にかかわらなかりでなく、物質ないし自然のみを対象とする技術ですらないのである。そしてその系に対しては、物質である機械系に適用されるものと同じ理論が適用可能なのであって、そこでは十分に典型的でげんみつな意味の技術が成立することはいうまでもないであろう。

以上においてわれわれは、武谷の技術概念についての第二の問題点に関し、坂本の見解を紹介し、その根拠を確かめる形でわれわれの考えを述べた。もちろん、このような情報技術において、歴史・社会的存在としての人間も、狭い意味の技術の対象なり得ることが明らかになったとしても、そのことが直ちにわれわれが当面の考察の対象としている教育の技術化可能性の問題と結びつくものではない。この点については、次の武谷の技術概念について第三の問題点の考察と併せて究明されなければならない。

さて、技術についての武谷規定に関する第三の問題点は、客観的(自然)法則性に関することであった。ここでは、教育実践のすべての領域において、果してこのような法則性が見出せる可能性があるかどうか、ということに問題をしばって考えてみることにしたい。まずわれわれはここで、客観的ということきをきわめて普通の意味に、「ことばとして伝達可能であること、つまり、概念化が可能であり、さらには、何らかの程度において知識としてその概念の体系化が可能であること」という程度の意味に理解しておく。次に自然法則性とは「通常の経験科学の手法によって求められるような法則性、いいかえれば、実験や観察などの経験によって得られた事実にもとづいて、ある仮説を立てたり、それを検証したりする事実科学的手法によって求められるような法則性」という程度の意味に理解しておく。また、この法則性とは、武谷によれば「法則ではない、法則性」であり、「法則から現象までの全体の論理構造をさしている」もので、科学の成立以前にも存在して技術の存在を可能にしたようなもの、「一種の素朴な法則性」である。(28, 126—127)この武谷の文章は談話の記録であるためかやや粗雑な感じを免れない。

前述のように、三枝はI.カントが「科学における法則」と「技術における規則」とを区別することによって、科学と技術を峻別したことから、自然科学における法則性の概念を、技術におけるそうした方がよりよいというような規則の概念から区別することを主張している。(21, 287—288)三枝が、そうした方がよいという意味の規則が技術学で求められるべきだというものその規則がもとづいているのは結局法則なのではないかと考えられて、納得しかねる点が残る。沢田によれば、「経験科学における法則とは、一般的にいて、事象の中に観測される規則性を一般的な形式で表現するところの人間知識の一形態である」(24, 1)が、武谷のいう法則性の概念は、まだ「一般的な形式で表現」される以前のものを含むと理解される意味で、われわれは沢田のいう規則性の意味に理解しておきたい。

客観的(自然)法則性の意味を以上のように理解することにして、次に教育事象(無意図的教育を含める目的でこの語を用いる)の領域からは、普通にいわれる出遭いとしての教育というような事実をとりあげたい。何故に唐突にこのような領域をとりあげるかといえば、第一には、本論の目的の一つは上掲の戸川らの教育技術否定論への反駁であったのであり、そこでは、戸川は出遭いという語は用いていないが、実質的には、そこにこそ教育の本領があると主張しているので、果してそのような領域においては、教育の技術化可能性は皆無であるのかどうかを確かめたいからである。第二には、これも前述したように、教育の領域では機器を用いるプログラム学習、さらにはCAIは、ほとんど完全に技術化されているのに対して、ここでとりあ

げようとする出遭いとしての教育というような領域は、常識的には技術化などということは百パーセント不可能と考えられる意味で、CAIなどとは反対の極にあるとみなされる。しかしながら同じ教育の領域でありながら、ある性質が一方の領域では完全にそなわっていて、他方の領域では全く存在しないというようなことは論理的にもあり得ないのではないか。すなわち、このような事実のなかにも、あるいは技術化の可能性が絶無とはいえないのではないか。もしそうであれば、たとえば教材指導を含む教育の全領域において、技術化が可能であるといえることになる。これが、このような教育事実を選んだ第二の理由である。

論点に入る前に、意図的、計画的教育をその中心機能とする学校教育の立場からは、いわゆる出遭いとしての教育というような教育の効果は、どのように位置づけされるべきかについてわれわれの見解を述べておきたい。このような教育事実を、たとえば正木が教育心理学者としての思索の結晶として残したともいえる論文の、(14, 121-171)感化としての教育というような方向に傾斜させて考えてみたとき、われわれはその効果の大きさと、その意味の重さに思いをいたさざるを得ない。その点に関する限り戸川と同感である。しかしながら、その効果の生起はあまりにも偶発的であり、従ってその生起を意図することは無意味に近く、計画的な教育のベースにはどうしても乗せようのないものである。もしかりに、その効果の大きさに惹かれて、そのような教育こそ第一義的なものと考え、他の教育の機能を二義的なものとするようなことがあるとすれば、明らかに誤りを犯しているといわざるを得ない。

この点では、われわれは波多野完治の見解に賛意を表する。波多野によれば、教育の基本的で本質的な役割はコミュニケーションにある。しかし、教育におけるコミュニケーションは普通のそれとちがって、「長い期間にわたって持続的に行なわれる」ために、他のコミュニケーションにみられない効果を生ずる。即ち「人間の可能性が輝き出して、……立派な人格が出てくる」。この点から、教育の本質を人格の成立におくようになり、コミュニケーションは第二義的なものとみられることになる。しかし波多野は、あくまで「コミュニケーションが教育の基本的な性格なので、素質の開発、人格の成立はその結果として出てくる」ので、その逆ではないと主張する。(3, 63-65) われわれがこの見解に賛成するのは、すでに上述したことでもあるが、現代のような大衆社会において、それ故に、また教師も専門職者であったとしてもやはり大衆のひとりと考えざるを得ない状況において、偶発的な、生ずるかどうかわからないような出遭いによる人格的影響というようなことを、始めから第一義的な狙いとして教壇に立つことを教師に要求することは、無理なことであり、時には無暴なことではないかと考えるからである。そのような教育の効果は、極めて高く評価すべきであり、そのような効果を与え得る教師が望ましいことはいままでもないが、それは波多野のいうように「結果として生ずるもの」であって、到底計画的な教育の筋道の中に盛り込むことはできない。

出遭いとしての教育について、以上のような見解を付加した上で、果してそこに客観的法則性というようなものが見出せる可能性があるのかという問題の考察に進む。

さて、教育のこのような領域の問題の論考においては、ことの性質上、具体例についての検討から始めるのが最もふさわしいと思われる。具体例といっても、なまの事実そのものを第三者が観察記録したもの、出遭いの当事者である教師の実践記録、生徒・児童であったものの回想記録など各種のものがあり得るが、ここでは、後述するような二三の別の理由もあって、すぐれた実践家であったし、評論家でもある丸木政臣の記録をとりあげたい。(10, 149, 156)

それは、著者が師範学校在学中、一教師から教えられた「生徒はさまざまであるが、とくに見捨てられがちになり、また見捨てたくさえもなるような生徒こそ見捨ててはいけないので、いかなる生徒でもそれを見捨てるということは、教師が自らを見捨てることを意味する」とい

うような意味のいわば教育上の重要な一つの原理を、自身の教育実践の指針として生徒の指導に当たっているうちに生じた、いわば、教師の意図的な態度に支えられた出遭いとしての教育ともいうべき事例である。

著者(丸木)の学級(中学二年)に、脳性まひ症状の残るMという生徒が入学するが、始めのうちは人間不信で猜疑心が強く、さすがの著者もてこずり続ける。その間いろいろな出来事があるが、ややもすれば見捨てたくなりそうな気持も生じないわけではなく、その都度先にあげた旧師の教えを思い出してねばる。しかし、その後一年以上たって、Mが交通機関に異常な関心をもち、またその方面できわめて博学であることを知り、それをよりどころにして、著者自身もそちらの方面の研究を始め、時に共同の仕事をしたりする。やがて、「鉄道についての共通の理解や感情を持つようになった三年生のある時期」以後、始めてその子どもがわかりはじめ、みえはじめる。そしてそれ以後は「まるで糸がほぐれるように」人間関係がほぐれてきて、Mは教師にとって仲間の存在になる。その後Mは、都合よく適性をそのまま生かすことのできる職場に就職し、37才になった今も、毎年正月三日の朝一番の客として、自己の日常生活について熱っぽくしゃべりはじめるというのである。

このような事例をとりあげた理由の一つは、それが教師と生徒との出遭いではあるが、著者が一つの教育上の原理ともいうべきものを意識しており、それを指導上のより処として実践に当たったという点にある。そのために、出遭い自体は偶然的であったとしても、その後を生ずる教育の効果は偶然的なものではなく、著者の明確な意図が働いているために、そこには教育効果生起についての一般化の可能な契機がひそんでいて、本論の考察の対象として適切だと考えたからである。この事例について、客観的法則性にかかわるいくつかの問題について考察を進めたい。

まずわれわれは、この事例のような事象は全く一回限りに生起するものとして、繰り返しのきかない全く個別的な事象であることを認めなければならない。そこで、このような事象については、一般的に歴史的な事象として前述のような事実科学的な、一般化という方法による接近は不可能であるという見解が出てくる。古くは新カント学派の哲学者たちが、科学を自然科学と文化科学ないし歴史科学の二つに分けたような例はその代表的なものである。

この見解に対して、M. ブンゲは次のように反駁する。(2, 276—277)一回性ということは、何も人間の事象に固有なものでない。反対に完全な同一性ということは、論理学と数学の世界以外ではあり得ない、完全な反復可能性についても同じことがいえる。従って、社会的・人間的な事象の一回性ということをも理由に、社会科学、人間科学が成立しないというならば、それ以外のすべての物理・化学的科学も成立しない。反対に、社会的・人間的な事象はすべて、本質的に異なっているとすれば、社会、歴史的展開の中のいかなるものも理解不能となる。ブンゲのこの反駁は全くその通りであるが、ブンゲ自身も後段で簡単にふれているように、こういっただけでは何ら問題に答えていないだろう。もちろん、物理・化学的事象もげんみつに言えばそれぞれ一回性的な事象であるにしても、社会的・人間的な事象とは、そのいわば等質性ともいうべき点において格段の開きがあるといわざるを得ないからである。問題は、そのような格段に違う社会的な事象の個別性に対して、物理・化学的事象に迫ると同じ手法での迫り方が果してどの程度可能かということであるといわなければならない。R. S. ラドナーの論述もブンゲの場合とほとんど同じであるからここで紹介は省略したい。(19, 107—108)

さて、教育実践の領域におけるこの問題について、たとえば柴田義松は齊藤喜博の叙述を引き合いに出しながら、「しかし、個性的なものが、一般性を含まないと考えるのはまちがっている。もっとも個性的で独創的なもののなかに、一般性をもっとも多く見出せる」ので、その

個性的なものにおける方法や条件を解明すべきだとしている。(26, 68)しかし、ことが極めて困難な問題を含んでいるだけに、そのことを単なることばのあやに終らせないためには十分な考究が必要であろう。また稲垣も、「実践の理論化という場合、複雑さ、多面的特質の捨象としてではなく、複雑さ、固有の特質の抽象として進めていくことが必要である」といっているが、(8, 16)これについても柴田の言及に対する同じことがいえよう。

人間と人間との教育の場における出遭いというような事実に即して、上記の一回性と法則の関連というような問題に対するにはどういう仕方があるであろうか。ここではまず正木のそれから入っていきたい。正木の立場は、教育事象における一般性を叡知のはたらきによって得られるもの、すなわち、「運命的に与えられる生活史的」存在である実践家としての教師が、長い年月にわたる「誠実な努力と精進」に培われた直観によってのみ把握されるものとし、それに対し経験科学の手法で迫る道は閉ざされているとするものようである。(15, 208—211)ここで、広くかつ深い正木の思想体系を、わずか数行の引用で要約するようなことは、大きな誤りを犯すおそれのあることをあえて承知の上で、その要点にふれてみたい。

正木によれば、「教育心理学は、教育現実の中にある児童、教師、家庭及び近隣社会、またそれらの社会関係について、その心理学的構造を実証的に把握することを課題とする」ので、(12, 221)その役割を軽視するわけではないが、「教育における人間の心理は、操作的対象としての心理ではなく、歴史的社会的事態における心理的現実である。……従って、伝統的な方法論でもってしては、把握され得ない。」(14, 133—134)つまり、正木によれば、経験科学としての教育心理学の役割を否定するわけではないが、そのような方法では、出遭いとしての教育というような正木にとっての教育作用の中核に迫ることはできないのである。すなわち教育においては、「主体的人間は、運命的、歴史的所与としての世界の中にあり、世界との対決において主体の意味をもつ」ような状況があり、そこでは「教師の主体と子供の主体とが出会い、両者の関係の全体に包まれながら歴史を創ってゆく」のである。(18, 383)このような領域は「直接的な自覚の領域であり、あるいは実存の領域ともいわれ」さらに叡知の領域であって、教師が「このような領域を感じることはできなければ、その人の教育的感覚は盲目にされていると」いわれてよい。(15, 194)また正木によれば、このような領域は「本来社会的歴史的現実として一回性的であり」「繰り返すことのできない存在である」。それでは、このような一回限りの事象として、教育実践が時間や空間の限定をうけていながら、どうしてそこに普遍性を見出すことができるのか。この間に対して正木は、一回一回の教育実践は全く個別的なものであっても、それが「教育の目的に達し、次の実践を本来的に展開する可能性をもつならば、個たる教育実践も普遍に連なるもの」とし、そのような実践に基づく認識を教育的妥当性と呼んでいる。またそれは「自然科学の要請する如き普遍妥当性ではなく、認識としては時と場所に限定されたものであるが、所与の教育現実においては普遍的に妥当する性格を担うものである」としている。そしてそのような妥当性の得られる根拠として、(1)客観的には、教育現実の歴史により、(2)主観的には、教師の誠実な努力と精進、偏見のない明晰で純粋な態度をもつことにより、(3)教育者が実践に己れの全体をかけるという責任のとり方により証明されるとしている。(13, 393—294)

上に引用した正木の見解の範囲内で、正木の場合の一回限りの事象における一般性、すなわち普遍妥当性の意味を、われわれはどのように理解すべきであろうか。とくに上記引用文における「所与の教育現実において妥当する普遍性」という語で、正木は一体何を語ろうとしているのであろうか。上記引用の範囲内に限ってみれば、正木は普遍妥当性成立の根拠を次の二点に求めているのでなかろうか。すなわち第一には、教育実践を客観的にみたととき、それ自身一つの歴史的過程として教育の目的に達していること、第二には、主観的にみて教師自体が人間

的に成長してゆく過程としての実践であることである。もしこの理解が誤っていないとすれば、この普遍妥当性は、一方では教育の目的を達成したか否かを判断の規準とするものであり、他方において教師の人間の成長の有無を規準とするものと解釈されよう。つまり、一回限りの教育実践であっても、それが教育の目的実現に役立っていることが明らかであり、また教師の人間としてのたゆみのない成長の過程における実践であることによって、それは普遍妥当性を獲得するのである。そして、このような実践の領域こそ最も叡知的な領域であって、「鋭いセンスをもっている人ならば誰でも、自己の教育活動のなかに感じとっている領域である」が、通常の経験科学の方法では迫り得ないのである。

さて、このような解釈が大筋において誤りが無いとすれば、正木の見解はそれ自体何よりも教育実践への深い洞察から生じた秀れた考察として十分な存在理由があるにしても、この普遍妥当性は正木自身も「自然科学の要請する如き」ものと違うことを認めているように、教育的な価値と関連するものであって、ここでわれわれが求めようとしているものとは性格を異にしているといわざるを得ない。(正木は上記のような教育実践に基づいてなされる認識の妥当性を、前述のように教育的妥当性とよんでいるが、われわれは、教育問題の考察においてはそのような妥当性の概念の必要性を十分理解できる。たとえば、上例の丸木の教育実践とそれについてなされた丸木自身の認識の如きは、まさに正木のいう教育的妥当性をもつ適例であろう)。われわれの求める普遍妥当性は、やはり認識の客観性、一般性とかかわるものであって、ことの成否や、価値の有無にかかわるものではない。丸木の例に即していえば、何故にあのような教育的な成果をあげることができたかの原因について、いくらかでも明らかにすることができるならば、再び同じような成果をあげることも可能になる、そこでは原因と結果に関するある規則性、即ち前述の客観的法則性の認識が可能になるのである。成功・失敗の如何を問わず、そのような規則性の発見によって、われわれは時と処の違いを問わず(普遍性)あやまりのない(妥当性)認識がいくらかでも可能となって、その事態についての予測・説明や時には制御も可能となってくる。このように、われわれの求める普遍妥当性は、実践場面におけるある秀れた能力(たとえば正木のいう教育的センス)を予想する直観的な会得にまかされるような領域のものではなく、あくまで経験科学的な方法によって接近し得る領域のものである。

さて、一般に上來述べてきたような社会的・人間的な個性的事象における因果性の問題を、自ら構築したユニークで巨大な社会科学方法論の体系の中で、詳細かつ難解な理論を展開しているのはいうまでもなくM. ヴェーバーである。すでに多数の専門家によって検討され尽くした観のあるその理論を、全くの門外漢であるわれわれが、いまさらこのような問題の考察に関連してもち出すことは、いささか見当違いの感もあり、また、ここでわれわれがヴェーバーの壮大な理論体系のほんの一部にでもふれることは、底知れぬ深淵に無防備のまま足を踏み入れるに似た暴挙のようにも思われる。しかし、われわれの問題の考察に対して、いくらかでも手がかりが得られればよいという立場から、専門家の憫笑を買うことは覚悟の上で、少しばかりふれいきたい。

ヴェーバー科学方法論の一つの根本的特徴は、文化科学の方法とされてきた「意味理解」という直観主義と、自然科学の方法とされてきた「因果的方法」との統合の試みであるとされている。(39, 108)このことは、ヴェーバーの社会学(社会科学といいかえてよいとされている)についての次のような定義の中に示されている。即ち社会学は「社会的行為を解釈によって理解するという方法で、社会的行為の過程および結果を因果的に説明しようとする科学である」。(36, 8) H. リッケルトの影響をうけたと自ら認める(34, 11-12)ヴェーバーが、リッケルトの「文化科学」論のもつ主観性を克服するために、個性的現象の因果関連を追求、即ち因果的

説明の方法論への展開となったと解釈されるのが普通のものである。(23, 33—34) しかしながら、そこでの因果的説明というのは、通常自然科学におけるそれとは違い、結果としての個性的事象を、一つ一つの具体的な原因に帰属させていくという性格のものであった。ヴェーバーはいう、「ある現象の個性が問題となっているときには、因果関連とは法則の問題なのではなくして、具体的な因果関連の問題なのであり、如何なる公式にその現象を類別として属せしむべきかの問題ではなくて、如何なる個性的様相にこの現象をその結果たるものとして帰属せしむべきかの問題である。つまりそれは帰属の問題である」。(34, 55) このようにヴェーバーが、社会科学を具体的な因果帰属を追求する科学としたことは、その理論のまた一つの特徴である。佐久間孝正は、この点をヴェーバー科学論の最大の難点としている。(23, 39) つまり、経験的对象を無数の因果網のよせあつめとみなしたヴェーバーの因果多元観（結果としての一つの具体的な事象を一つの具体的な原因に帰属させることを意味するものであろう）と、それを帰属判断で解きほぐす以外に方法がないという発想法が問題だということである。そのことから、疑問点の一つとして次のようなことを指摘している。即ち、このような因果的事態では、因果系列の選択如何に応じて、無数の規則性が存在することになり、それは事実上社会科学から法則性追求の断念を余儀なくさせるのではないかというのである。(23, 39—40) このような批判が正当なものであるかどうかについて、にわかに断定することはできないが、ここで社会科学における法則概念の位置づけについてのヴェーバーの言及を引用し、それと佐久間の批判とを併せ考えることにしたい。

ヴェーバーは、一方において「歴史家の因果認識は、具体的な結果の具体的な原因への帰属だとすれば、何かある個性的な結果を妥当な仕方で帰属せしめることは、『法則定立的』知識——因果関連の規則性の知識——を用いずしては一般に可能でない」。(34, 55) としながらも、他方においては次のようにいう。「ある『文化現象』——(省略)——の因果的説明が問題となる場合は、いつでも、因果法則の知識は研究の目的ではなくて単に手段に過ぎない」(34, 56) のであり、さらに「精密自然科学にとっては、『法則』は普遍妥当的であればあるほどいよいよ重要であり、価値に富むのであるが、その具体的前提における歴史現象の認識にとっては、最も普遍的な法則はその内容が最も空虚であるから、通常また最も価値が乏しい。というのは、一つの類概念の妥当——その範囲——が広汎であればあるほど、それは現実の豊かさからわれわれを遠ざけるからである」。(34, 57) 以上の引用文について見るに、まず、歴史現象の認識と法則の普遍性との関係の問題についてであるが、前の引用文では、個性的事象の因果帰属においても、「法則定立的」知識、つまり因果関連の規則性は必要であるとしながら、後の引用文では、少なくともその規則性が因果帰属の判断の際に役立つためには、それがある程度の普遍性をもつことが要求されるだろうと思われるにもかかわらず、個性的現象の認識にとっては、法則（または規則性）が普遍的であればあるほど無内容となることを主張しているわけである。佐久間が、ヴェーバーの主張は矛盾していると指摘していることの中には、(23, 40)この点をも含ませてよいように思われるし、ヴェーバーの考えをおしすすめていけば、究極的には法則性追求の断念を余儀なくさせられるのではないかという前記の佐久間の指摘も、ある程度あたっているといわざるを得ないように思われる。つまり、因果帰属は全く具体的・個性的事象を、個別的にそれぞれの原因に帰属させることであるにしても、かりそめにも原因と結果の関係の判断にあたっては、事象間の関係についてのある程度の一般性、規則性の仮定に立たないではそのような判断が可能ははずがないのではないか。ヴェーバーが「法則定立知識」が必要なのだというのは、この点からして当然のことであるが、しかし、全く個性的、具体的な歴史的現象についての判断であるからには、一般には社会科学的法則は普遍的であるほど空虚になるというヴェーバーの立場からは、その

帰属判断において必要とされる「法則定立的」知識つまり規則性は、もしそれに普遍性があるとすればそれだけ空虚になって役に立たず、またそれが普遍性を持たないとすれば適用可能性のない規則性だということになり、結局は帰属判断においては事実上法則は不要になるということになりはしないか、その点がわかりにくいといっているのである。この点をわれわれはどのように考えたらよいのであろうか。

内田芳明は「ヴェーバーにとって『歴史』そのものの世界、『個体』の世界、『事実』(現実)の世界は、それ自身の内容としては、計り知ることのできぬ豊かなものとして、生そのものと同じく非合理的なるものの領域なのである。あるいは『永遠の昔』に確定されているという意味で、(人知を越えたはてしない因果の連鎖によって客観的に定まっているという意味で)必然的なものとしてもみられているといえよう」と述べている。(31, 114) 一般に歴史家の世界はそのようなものであろうということはわれわれにも想像できる。内田によれば、このような「歴史家」ヴェーバーにとっては、「法則の知識」も直ちに「因果諸関連の規則性」の知識におきかえられ、さらによりげんみつにいえば、上記引用文の示すように、「歴史的具体的因果帰属に役立つ「手段」という意味に牽引されていった。(31, 67) また、そのような「歴史家」としての立場が、社会科学を「一方ではその各個の現象と文化意義とを今日の姿において理解する」ことを目的とする文化科学であるといわせ、(34, 44—45) さらに、「いつでも無限に多様な個々の現象の一定側面だけが、即ちわれわれが一般文化意義を認めるところの側面だけが、——知るに値し、それだけが因果的説明の対象となるのである」(34, 55) として、因果的説明の対象の選択自体が文化意義の有無によってきめられるといわせているのであろう。内田によれば、ヴェーバー社会科学はこの「文化意義」に生命をかけているものであり、ヴェーバー社会科学の内面を貫通する一すじの赤い導線であるという。(32, 10)

ところで、この文化意義について、ヴェーバーによれば、「ある文化現象の形成の意義やこの意義の根拠は、どれほど完全な法則概念の体系からでも、引き出され、基礎づけられ、理解され得るものではない」のである。何故かといえば「それは文化現象の価値理念への関係を前提としている」からであり、その意味で「文化の概念は一の価値概念」であって、「経験的実在は、われわれがそれを価値理念に関係せしめる故に、かつその限りにおいて、われわれにとって『文化』なのである」。(34, 51) そして「法則に基づいて実在を分析し、これを一般概念のなかに秩序づけること」と、「価値理念に実在を関係させて」それを文化意義の観点から抽出し秩序づけることは全く異なる種類の見方であって、(34, 52) 社会科学においては、前者はあくまで補助手段にすぎず、後者以外には如何なる文化現象の認識も考えられないのである。(34, 58) このような意味合いからすれば、ヴェーバーは社会科学的法則性の普遍性といったことには始めからあまり期待をかけていないと見られ、「普遍的であるほど空虚になる」社会科学的法則の性格の制約の範囲内でしか、因果帰属の判断において使用され得る「法則定立的知識」は存在しないという考え方をしているといわざるを得ないのであろう。

このような因果帰属の状況において、その帰属判断の妥当性の根拠はどこに求めるべきであらうか。この点について、ヴェーバーは次のように述べている。「かかる帰属の確実性は、われわれの一般的認識が確実であり、包括的であればあるほど一層大である。その際常に問題となるのは(中略)狭い自然科学的意味における『法則的』連関ではなくて、規則のなかに表わされている的確な因果連関なのであり、『客観的可能性』の使用である」。(34, 57) 即ちここでは、普遍性のある法則性よりも、経験的な規則にもとづく個性的事態に即した帰属判断が重視され、その判断を的確なものとするために、客観的可能性判断が必要となることが述べられている。しかし、このヴェーバーのユニークな考案になる客観的可能性に関する詳細な論述は別の論文

に記されているので、それについてかんたんにふれたい。(35,)

われわれはまず、客観的可能性判断を含む因果帰属の操作についてのヴェーバーの記述を紹介し、続いて、ヴェーバーが示す極めて日常的な具体例にもとづいて、そのいわゆる客観的可能性判断の大要を知り、それがわれわれの考察している問題の解決に役立つかどうかについて考えてみたい。

ヴェーバーは、客観的可能性判断を含む因果帰属の操作について、次のように述べている。「そこで因果帰属にとってまず最初の、そして決定的な操作は、われわれが、事の成行きを事実上因果的に構成しているもろもろの構成分子から、一つもしくは、二、三の分子をとり出し、それをある方向に変化させて考えることであり、そしてこのように変化を加えられた経過の諸条件のもとで、(“本質的な”諸点において) 実際と同じ結果が“期待された”であろうか、さもなければどのような違った結果が“期待された”であろうかを問うことに他ならない」。(35, 187)

(未完)

文 献

1. 東 洋 1967 教育工学とは何か数理科学(4) 2—7
2. ブンゲ 黒崎宏(訳)1972 因果性 岩波書店 (Bunge, M., Causality The place of the causal principle in modern science 1959)
3. 波多野完治 1967 心理学と教育実践 金子書房
4. 林達夫他(監) 1971 哲学事典 平凡社
5. Hilgard. E. R. 1964 A perspective on the relationship between learnig theory and educational practice. In E. R. Hilgard(Ed.), Theories of learnig and instruction Pp.405—415
6. 本多修郎 1975 技術の人間学 朝倉書店
7. 市川昭午 1969 専門職としての教師 明治図書
8. 稲垣忠彦 1974 授業における技術と人間 国土社
9. 北村洋基 1973 技術と経済発展 現代と思想 (12) Pp.214—237
10. 丸木政臣 1976 「子どもを捨てない」教師 児童心理 (362) pp.149—156
11. 正木正 1953 教育的人間 同学社
12. 正木正 1956 教育心理学序説 同学社
13. 正木正 相馬勇 1958 教育的真実の探究 黎明書房
14. 正木正 1960 道徳教育の研究 金子書房
15. 正木正 1967 教育的叡知 金子書房
16. 中村静治 1975 技術論論争史 青木書店 2巻
17. 西滋勝 1961 教師の課題 現代教育学 第18巻 Pp.52—79 岩波書店
18. 大塚久雄 1966 社会科学の方法 岩波書店
19. ラドナー 塩原勉(訳) 1969 社会科学の哲学 培風館 (Rudner, R. S., Phylsosophy of social science 1966)
20. 相良惟一 1967 教員の地位勸告と教職の専門性 明治図書
21. 三枝博音 1951 技術の哲学 岩波書店
22. 坂本百大 1973 新しい技術学への道 科学哲学 5 Pp.143—165
23. 佐久間孝正 1971 ウェーバーにおける因果認識の方法と課題 科学と思想 (2) Pp.21—43
24. 沢田允茂 1962 社会科学と法則性の問題 思想 (452) Pp. 1—15
25. 沢田允茂 1974 現代科学への一つの訴訟 理想 (496) Pp. 1—13
26. 柴田義松 1974 授業の原理 国土社
27. 武谷三男 1968 弁証法の諸問題 武谷三男著作集 第1巻 勁草書房

28. 武谷三男 1970 自然科学と社会科学 武谷三男著作集 第5巻 頸草書房
29. 戸川行男 1968 教育の冒険 教育心理 16 Pp. 694—695
30. 戸坂 潤 1973 科学論 青木書店
31. 内田芳明 1968 ヴェーバー社会科学の基礎研究 岩波書店
32. 内田芳明 1973 「現実科学」としての社会科学 理想 (480) Pp. 1—12
33. 梅棹忠夫 1969 知的生産の技術 岩波書店
34. ヴェーバー 富永祐治他 (訳) 1936 社会科学方法論 岩波書店 (Weber, M., "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis 1904)
35. ヴェーバー 森岡弘道 (訳) 1965 文化科学の論理学の領域における批判的研究 (Weber, M., Kritische Studien auf dem Gebiet der kulturwissenschaftlichen Logik 1905) 森岡弘道 (訳) 1905 歴史は科学か みすず書房 Pp.101—227
36. ヴェーバー 清水幾太郎 (訳) 1972 社会科学の根本概念 岩波書店 (Weber, M., Soziologische Grundbegriff 1922)
37. ウィーナー 池原止戈夫他 (訳) 1962 サイバネティックス 岩波書店 (Wiener, N., Cybernetics, 2nd, ed. 1961)
38. 山田圭一 1964 現代技術論 朝倉書店
39. 山口節郎 1976 ヴェーバー学問論のアンビバレンツ 現代思想 3(2) Pp.107—133