

日常生活の「問題解決」的思考はそのまま 科学的思考へとつながるか

——「手段-目的」関係を辿る思考と「因果」関係を辿る思考との差異と関連——

杵 淵 俊 夫*

(平成11年10月29日受理)

要 旨

生活科や総合的学習において、児童・生徒の直接的経験に根ざした、自発的・自主的な思考に基いて学習活動が進められるように…という考えの下に、その種の「問題解決」型の思考活動の指導に、教育現場の実践的関心が集まっている。しかし、改めて考えてみると、生活上の「問題」意識に基いて事物・できごとの「手段-目的」の意味関係を辿ろうとする思考は、それ自体、価値判断としての構造を以って成り立っているものであって、そのまま直接に(事物・できごとの)「因果」の意味関係を辿るような種類の思考へと発展するような性質のものではない、ということが分かる。それでは、この両様の思考は、一体如何なる仕方につながり合い、作用し合っているのか。両様の思考の根本的な差異と、それらが相互に働きかけ合う場合のメカニズムとを分析的に追跡して記述すること、それが本稿の課題である。

KEY WORDS

問題解決 problem-solution 手段-目的関係 means-end relations
因果関係 cause-effect relations 反省的思考 reflective thinking

序：本研究の問題意識＝課題

既に実施されている生活科や新たに始められる総合的学習においては、生活過程の直接経験に根ざした、児童・生徒の自発的・自主的な思考を通じて、学習活動が進められるべきである…という考えが広くゆきわたっていて、そうした考え方に基いて、生活上の現実の諸問題を取り上げて考えて見ようとする、いわゆる「問題解決」型の思考活動やその指導に、教育現場の実践的関心が集まっている。しかし、改めて考えてみると、生活上の「問題」意識に基づいて、その「解決」をめざして、事物・できごとの間の「手段-目的」の意味関係を辿ってみようとする思考は、それ自体、価値判断としての構造を以って成り立っているものであって、そのまま直接に「因果」関係を辿るような思考、いわゆる科学的思考へと発展するような性質のものではない、ということが分かる。

そこで、それでは、この両様の思考は一体如何なる仕方につながり合い、作用し合っているのか…ということが問われることになる。この問いをさらに具体化すれば、それは、両様の思考の構造における根本的差異は何か、それら相互の間に働きかけ合いが生じる場合の諸条件は

* 教育基礎講座

何か、その種の相互作用の具体的なメカニズム＝過程は如何なるものか、等々の問いとして言い表すことができる。そして、これらの論点を焦点となる主題として問いつめつつ、「問題解決」的思考の展開の諸過程を分析的に辿って記述すること、それが本研究の課題である。

1.) 日常生活過程の「問題解決」的思考は、事物・できごとの「手段-目的」関係を辿るものとして、価値判断を基本的な構造としている

日常普段の生活の「享受と使用」をめざす直接的な行動の過程では、われわれは、前反省的に・暗黙裡に、一定の「手段-目的」の意味文脈＝状況を前提しつつ、その文脈に即して、或る事物・できごとを、当該行動のそれぞれの発展段階の焦点を成すものとして捉えて、その場合の意味に応じて、取り扱っている。

ところで、前反省的に・暗黙裡に、一定の「手段-目的」の意味文脈＝状況（の判断）を背景として、或る事物・できごとを、その文脈＝状況における意味に応じて取り扱うということは、結局、前反省的に・暗黙裡に、まさにここで「次に何を為すべきか」という観点から、事物・できごとの意味を識別し、取捨選択して、それを取り扱うということである。そして、前反省的に・暗黙裡に、或る特定の「次に何を為すべきか」という観点から、或る事物・できごとの意味を識別して取り扱うという操作は、さしあたり選択可能な事物・できごとの価値を、前反省的に・暗黙裡に、行動上の一定の「目的」の観点から判断して、取り扱うことである。だから、「享受と使用」をめざした、諸事物・できごとの（「手段-目的」関係に即した）取り扱い、前反省的な暗黙裡の仕方ではあるが、ある種の価値判断を孕んだものとしての構造を持っている。

さて、日常的な直接的な生活行動の過程で、反省的な水準の常識的思考、熟慮、いわゆる「手段-目的」関係を辿る思考、「問題解決」の思考が、派生する。

直接的な生活行動において、或る事物・できごとを取り扱う際の、背景＝観点を成すものとして、前反省的に・暗黙裡に前提して、通用させていた、一定の意味文脈＝状況の判断、それ自体について、行動主体が、その、暗黙で・自明の通用力を、自ら、疑う（不安を感じる、機能不全に気づく）に至る場合、がある。その場合、行動主体は、自分自身のその種の意味文脈＝状況の判断を、自明のものとして・暗黙裡に・前反省的に、通用させることを、一時「断念」して、つまり、その場合の「享受・使用」の直接行動の続行を中断し、そこから離脱して、今度は、これまで、暗黙裡に前提し通用させてきた、まさにその意味文脈＝状況（の判断）それ自体に注目し、それ自体を注意の焦点に据える。

ところで、そのようにして、行動主体（＝反省主体）が、それまで、自らの直接行動の背景となっていたところの、一定の（前反省的で暗黙の）意味文脈＝状況（の判断）へと、新たに眼を向け、それを注意の焦点に据える時、彼は、今度は、（前反省的に・暗黙裡に、既に）当該行動を含んだ、一生活領域全体に・一般的なものとして・以前から自分が通用させていた、一定の意味＝価値観の体系へと遡って、それに依拠し、それを、新たな段階の活動、反省的思考活動の固有の意味文脈＝状況として、前提している。反省主体（＝行動主体）は、そのようにして、当該生活領域に一般的に、自ら通用させている、一定の意味＝価値観の体系を、新たな段階の（反省的な思考の）意味文脈＝状況を成すものとして、前反省的に・暗黙裡に前提し・通用させながら、それ以前の直接行動の背景を成していた、自らの意味文脈＝状況（の判断）に注目を集中して、そこに含まれている具体的な「手段-目的」の意味関係を、分析的に辿る

ことになるわけである。この段階から、行動主体＝反省主体は、直接行動の過程から反省行動、反省的思考活動へと、移行したことになる。

だがしかし、この段階で、彼＝反省主体が辿っている、反省的な思考活動は、生活上の「使用と享受」をめぐる生じた「問題」の「解決」をめざして、(諸事物・できごとの間の)「手段一目的」の意味関係を分析的に辿るものとしての思考活動であって、それは、換言すれば、一種の価値判断としての操作である。というのは、新たに注意の焦点に据えられて、その具体的な意味関係を分析的に吟味して辿られているところの、直接活動の背景となった意味文脈＝状況も、もともと「手段一目的」の意味関係から構成されているものであるし、また、この段階の反省的思考活動の、背景的な意味文脈＝状況として、新たに暗黙裡に前提されて働かされるに至った、当該生活領域に支配的なものとして、反省主体が通用させているところの、より一般的・基本的な、個人的な意味＝価値観の体系もまた、「手段一目的」の意味関係の体系として構成されているものだからである。

ところで、日常的な生活の中の、「利用と享受」をめぐる「問題の解決」をめざした、熟慮・価値判断としての思考の具体的なあり方を示唆してくれる事例を、いくつか、以下に挙示しておくとするれば、それには、

1. 児童一人一人の特性や能力を伸ばす学校教育のシステムのあり方。
2. 学級崩壊を防ぐ学級・学年組織作りと児童の集団心理の育て方。
3. 「タクト論」を視座にした授業改善の基本的研究。
4. コンピューターの有効活用——豊かな人間関係の形成をめざして——。
5. 生きる力を伸ばす「総合的な学習の時間」について。
6. 学習意欲を高める自己評価の効用と実際について。
7. 真の児童理解に立った指導の展開——予防的対応のために——。
8. 道徳の効果的指導法を求めて。
9. 教育効果を上げるための「笑い」についての研究。
10. 不登校傾向あるいは集団不適応の生徒一人一人に対する確かな根拠に基づいた適切な指導のあり方。
11. 一人一人の子供の個性に応じた効果的な働き掛けの在り方の追求。
12. 中学生のストレスに耐える力を育むための指導はどのようにあればよいか。
13. 学級集団形成に対する教師の介入方略課題。
14. 小学校における社会性と自己表現能力の育成の在り方について。
15. 問題行動を起こす子供理解の仕方と理解に基づいた効果的な教育相談方法と生徒指導体制の在り方。
16. 思いやりの心を中心におく学級経営に関する考察。
17. 教師と児童・生徒とのよい人間関係づくりについて。
18. 「生きる力」の実践的研究:自他との関わりの中で、自らを高める学びを求めて。
19. 自己実現を目指す進路指導の試み。
20. 学年・学級経営を通して、個と集団の望ましい関係の確立について。

等の事例を指摘することができる¹⁾。これらのテーマを掲げて遂行される反省的思考は、いずれも、既に一定・特殊な価値観を選び取って前提しており、価値ありと見なされた当の事物・できごと・事態等の実現をひたすらめざして、専らそのための最も有効な或る「手段」の評価・

識別と選択を、操作の主たる課題・内容としている。それは、要するに、反省主体にとって差し当たり「価値」ある或るものを評価し判断するという操作の過程である。

一方、この段階の反省的思考、「問題解決」の思考活動、熟慮の操作がその課題としていることを、具体的に列挙して指摘すれば、それには、

- a.) 直接行動を、その背景を成すものとして暗黙裡に意味づけていた、一定の意味文脈＝状況（の判断）を、——今度は、当該生活・行動領域全体に一般的な、一定の意味＝価値観の体系を、新たな固有の意味文脈＝状況（＝観点）として——、反省的に意識化・対象化し、
- b.) その意味文脈について、「手段－目的」の意味関係を改めて分析的に辿ることによって、
- c.) その意味文脈に潜んでいる「問題」の意味内容を、具体的に確定するとともに（「問題の設定」institution of a problem）⁽²⁾、
- d.) その種の「問題」を「解決」して成り立つような、新たな意味関係を、
 - ① 一定の仮説的アイデアとして提案しつつ、
 - ② それを、直接行動の状況の未だに残存している諸事物・できごと等の経験的事実で以って裏づけることによって、再構成し（「問題解決の決定」the determination of a problem-solution）⁽³⁾、

e.) かくして、（中断されていた）直接行動を再開するに十分な見通しを開くこと、等々を挙げることができる。これらの諸段階のうちで最も重要なのは、勿論、c.) と d.) の段階の操作である。

そこで、c.) 「問題の設定」の思考過程について、一層具体的に記述してみよう。何よりもまず、直接行動の過程で、行動主体が察知・感受するに至る、その「問題」の具体的な意味内容、換言すれば「問題」出来のメカニズムが問われる。この場合の「問題」とは、要するに、直接行動が（その展開していく過程で）もたらす諸結果としての、或る事物・できごとの出現・生起は、それまで、彼が暗黙裡に前提していた（当該行動の背景を成す）一定の意味文脈＝状況（の判断）を以ってしては、もはや（これまで通り）理解・解釈・意味づけ等を行うことができない…と（彼自ら）認めざるを得ない事態に立ち至った、ということである。そして、「問題の設定」と呼ばれる反省的な思考操作の意味する内容を、さらに具体的に指摘・記述するとすれば、それは、

- ① 直接行動が結果としてもたらした、或る事物・できごとの出現について、それを説明することのできる、一定の特殊な「意味」を仮定しつつ、
- ② そのように・仮定された、或る「意味」を帯びた事物・できごとの出現…を、従来、暗黙裡に前提されてきた意味文脈＝状況（の判断）は、一体、どこの個所で（＝如何なる意味において）、説明し損ない・考慮し損なっているか、

具体的に指摘し記述すること、である。

一方、d.) の段階の反省的操作——即ち、「問題解決の決定」——について、その課題・内容をさらに具体的に記述するとすれば、この段階の操作は、要するに、

- ① 上述の「問題の設定」の段階で提示された「問題」、即ち、直接行動の結果としてもたらされた、或る事物・できごとの出現の一定・特殊なく意味を、その構成要素として、新たに取り込んで説明し得るとともに、

② 当該行動の、従来の意味文脈＝状況を構成していた、その他の残存する諸条件・要素をも、併せて、以前に劣らず有効に説明し得る…ような、一定の新たな意味文脈＝状況（の判断）を、「問題解決」の〈仮説＝アイデア〉として構成して、

③ それを裏づけるに足る、この場合の〈事実・データ〉を付して、提示すること、を具体的な手順としている。

2.) 「問題解決」の思考＝価値判断の操作とは別種の、「因果」関係を辿る思考が存在しているということ

一方、(改めて、われわれ自らの経験を広く展望してみる限り)、まさにこのように、一種の価値判断の操作と見なすべき、「問題解決」の常識的思考、熟慮とは別の構造から成る、別種の思考活動が存在している。それは、即ち、事物・できごとの間の「因果」の意味関係を、それ自体として、検証可能な手続き・方法で以って追究しようとするような思考、いわゆる科学的な思考である。

(事物・できごとの間の)「因果」関係を分析的に辿ろうとする思考操作は、その性質上、「手段一目的」関係を辿る、日常生活の「問題解決」の思考、つまり価値判断の操作を一旦中断して、それから離脱することによって、初めて可能となる。価値判断の操作過程から離脱することとは、一層具体的にそのメカニズムの要点を指摘するならば、そうした〈価値判断〉の操作の背景を成すものとして、反省主体が当該生活領域に自明のものとして広く通用させているところの、個人的な、或る意味＝価値観の体系の発動・行使を、自ら意識化・対象化し、一旦中断して、その種の操作過程から離脱すること、を意味している。

ところで、既に周知のように、事物・できごとの間の「因果」関係を追究する、思考操作は、その諸段階の〈推論〉に関して、〈検証可能性〉を厳密に追究することを、それ自体の最も基本的な特徴としている。そして、〈検証可能性〉をそのように厳密に追及することは、今度は、その自ずからなる結果として、「因果」関係を追究する、その種の思考操作に対して、

① 目下の場合に思考が辿るべき、事物・できごとの「因果」の意味関係を、「一面的に」、明確に限定して、提示すること(或る一定特殊な観点の限定)、

② および、当該問題領域に関して、専門科学的な先行諸研究の結果として確立された、普遍・妥当的な通用力を有するものとしての、一定の(「因果」の)意味の体系に専ら依拠して、思考の操作を進めること、

を、その手続き上、必至の条件として、要求し迫ることになる。諸事物・できごとの間の「因果」の意味関係を追及する、この種の操作は、その出発点が一義的に提示されていると同時に、意味関係を辿る操作諸過程が則るべき基準(としての一定の意味体系)が特定されている場合にのみ、他者による追試と検証が可能となるものだからである。

3.) 「手段一目的」関係を辿る、「問題解決」的な常識的思考(＝価値判断)の展開の途上で、「因果」関係の思考を反省主体が派生的に産み出すに至る際の、具体的な諸過程・メカニズムについて

日常生活の「使用と享受」をめぐる「問題の解決」をめざして、反省主体が遂行している、常識的思考＝熟慮は、繰返して確認すれば、

* 諸々の事物・できごとを、相互に、或る「手段一目的」の意味関係を以て結びついてい

るものとして捉えた、(一生活・行動領域に一般的に通用するものとしての、私的・個人的な)一定の意味=価値観の体系を、暗黙裡に前提し、それに依拠して、

* 当該体系の一部を成している、或る(事物・できごと)の「手段-目的」の意味関係を、改めて反省的・分析的に辿って、吟味しようとするもの、

である。そして、「問題解決」をめざす、この種の常識的思考に従事しつつ、われわれは、通常、諸事物・できごとを「手段-目的」の関係において把握する、そうしたとらえ方が、その同じ事物・できごととの間の一定の「因果」関係の認識を前提しており、それを何らかの仕方で読み替えたものだ…ということ、暗黙裡に・自明のものとして、既に知っている。

だがしかし、われわれの常識的思考=熟慮の操作は、自らのそうした「問題解決」の操作の過程が<いつも通り>、順調に進展して・終るものである…と、自ら暗黙裡に・確信している間は、換言すれば、そうした思考操作の暗黙の背景としての、当該生活・行動領域に支配的な、例の意味=価値観の一体系が、<いつも通り>・支障なく・順調に通用している…と、自ら確信している間は、当然、そのまま・これまで通り、「手段-目的」関係を辿る、<価値判断>としての操作過程として、続行される。この場合には、勿論、目下の、そうした「手段-目的」関係を辿る、熟慮=価値判断の操作過程を中断・離脱して、「因果」関係を辿る、新たな様式の思考操作へと飛躍する…というようなできごとは、出現しはしない。「手段-目的」関係を辿る、「問題解決」的思考、つまり<価値判断>としての操作は、反省主体がその種の思考操作の過程を一時中断・保留し、そこから離脱する…ということなしに、そのまま・自然に、「因果」関係を辿る別種の思考の操作過程へと移行していくということ、ない。この両様の思考様式は、その、それぞれの思考活動において、反省主体が(前反省的に・暗黙裡に)背景的な意味文脈=状況として前提・依拠しているところの、意味体系または価値観の体系が、したがってまた、両様の思考操作の様式それ自体が、その構造と働きにおいて、次元や水準の異なるものである、からである。その両様の思考の違いというのは、要するに、当該行動領域において、生活上の「使用と享受」をめぐる、(反省主体が)私的・個人的に構成し・通用させているところの、価値観の一体系と、目下、意味関係を問われるに至った、或る事物・できごとに関わりのある問題領域において、一定の専門科学によって構築され維持されている、論証された、一般的な意味(=知識)の一体系との間の違いである。

日常生活の「利用と享受」の「問題」をめぐる、諸事物・できごととの間の「手段-目的」関係を辿る、われわれの常識的思考=熟慮は、

a.) 自らのそうした思考操作の、妥当性について、換言すれば、その種の思考操作の背景・前提となっている、自分自身の私的・個人的な価値観=意味の一体系の、通用力について、疑いを抱いたり・不安を感じたり・自信を喪失したりする…ということは、もともと、極めて困難である。何故ならば、日常生活の「問題解決」の思考=熟慮の操作過程は、一個の価値観の体系の発動・行使の過程、即ち、<価値判断>の操作であるからである。

b.) また、「手段-目的」関係を辿る、常識的思考=熟慮が)自らの通用力に、そうした疑念を抱いたり、その問題性に気づいたりする場合であっても、

① 常識的思考は、(自らの操作過程を動機づけているところの、「利用と享受」をめぐる個人的な価値観の一体系の発動・行使という)基本的なメカニズムの——自己を保存し、他を歪曲するという——働きの影響を、十分に抑制・制御することはで

きず、

- ② そうした「手段—目的」関係を辿る思考＝＜判断＞の操作の、その場合の「問題」や「破綻」が、そこで働いている、「手段—目的」関係としての、価値観の体系の働きに応じて、独特の仕方、無視（軽視＝過小評価）されたり、歪曲されたり、言い訳されたり・説明し去られたりすることになる。

さて、しかし、日常生活の「問題解決」をめざす思考の過程で、当該生活・行動領域に一般的に通用し得るものとして、反省主体が前反省的に・暗黙裡に前提し・依拠しているところの、一定の（私的・個人的な）意味＝価値観の体系の働きについて、

- * 彼が改めて意識し、
- * その＜通用力＞の自明性に疑問・不安を感じ、
- * その意味＝価値観の体系を発動・駆使して、これまで進めてきた、或る「手段—目的」

関係を辿る思考（＝熟慮＝＜価値判断＞）の手順を、一旦中断して・そこから離脱する、という場合がある。そして、それは一体どのような場合であるかといえば、要するに、それは、反省主体が（その生活上の「問題解決」の思考において、）或る事物・できごとをこの場合に適切・有効な「手段」として価値判断し・選択しようとする際に、まさにその判断・選択が、自らの今後の生活・行動上決定的な岐路を成すものとなる…と意識して、念を入れてそれを裏づけ、その根拠となるものを確かめようとするような場合、である。この種の場合に、初めて、反省主体は、＜諸事物・できごとを「手段—目的」の関係において把握する、そうしたとらえ方が、その同じ事物・できごとの間の一定の「因果」関係の認識を前提しており、それを何らかの仕方、読み替えたものだ＞という、例の暗黙の理解を改めて意識化する。彼は、そこで、当の事物・できごとに関わりのある、或る専門科学的な・論証された・一般的な「因果」の意味関係（＝知識）の一体系に参照し、依拠しようとする。

ところで、行動主体＝反省主体において暗黙裡に前提されていた、「因果」関係の意味文脈が、かくして、ようやく反省的に意識され・対象化されるに至ったにもかかわらず、

- * それが、生活上の「手段—目的」関係を辿る＜価値判断＞の論理と帰結に——暗黙の思い込み通り——単に一致するものとして、ただ専ら確認されるだけの場合、と、
- * （生活上の「手段—目的」関係の＜価値判断＞から、ひとまず独立して）目下問題とされて注目されるに至った、「因果」の意味関係が、それ自体の意味文脈において、広範且つ綿密に吟味される場合、

とがある。以下の若干の事例は、一定の価値観の体系を暗黙裡に前提しつつ、価値判断としての「手段—目的」関係の思考過程を辿るものとしての、常識的思考を中断し、離脱して、事物・できごとの間の「因果」関係をそれ自体として辿る思考操作の過程へと、思考の次元・水準を転換していく場合に専ら考察の焦点をしばって、特に、その種の思考の質的転換の端緒を切り拓くものとして、教育学・教育思想研究・教育哲学が如何なる役割を果せるか…示唆してみたものである。私的・個人的な価値観の体系を暗黙裡に前提して遂行されている、「手段—目的」関係を辿る、価値判断としての常識的思考が、より一層基本的・一般的な水準における経験的事実に背反しており、それを考慮し損ねている…ということを描き出すことができるならば、教育学・教育思想研究・教育哲学は、常識的思考の操作過程それ自体に対する疑問を喚起することができ、それからの離脱を働きかけることができる…というのが、筆者の基本的な方法上の見通しである。

- 1.) 「家庭の教育力の低下」が嘆かれ、「家庭の教育力の回復」, 「家庭教育の活性化」(「臨教審答申」) が教育政策の課題として喧伝されているが, そうした動向・風潮を歴史的事実や社会調査の結果等に基いて, 冷静に批判しているのが, 次の諸業績である。広田照幸「家族—学校関係の社会史—しつけ・人間形成の担い手をめぐって」: 『岩波講座 現代社会学12 こどもと教育の社会学』, 1996. 広田: 『日本人のしつけは衰退したか—<教育する家族>のゆくえ—』, 講談社現代新書, 1999.4. 中沢和子「4 しつけの背景」: 『教育は何をのこしたか』, 国土社, 1987.
- 2.) 「教師と児童・生徒のよい人間関係(信頼関係)」の「つくり方」がさまざまに工夫されているが, 「近代学校」においてはもともと<「教師—生徒」関係>はどのような意味のものとして設計され機能させられているものなのか…ということ, 極めて客観的に指摘し・記述しているのが, 次の文献である。水本徳明「学校教育の物象化」: 吉本二郎編『講座 学校学1 学校』, 第一法規, 1988. 「わが教室」のロマンチックな「コミュニケーション」化をひたすら望むというような志向は, むしろ問題的なことがらではないのだろうか。内藤朝雄「<いじめ>の社会関係論」: 鬼塚雄丞他編『ライブラリ 関連社会科学3 自由な社会の条件』, サイエンス社, 1996.
- 3.) 「発達上のゆがみと指導」論については, その前提となっている「発達」概念が, せいぜい青年期までしか射程に入れていないような性質のものである…ということ, 一度は徹底的に反省してみなければならない。要するに, 「労働力」の促成栽培を意図した「発達」心理学なのである。高橋恵子・波多野誼余夫『生涯発達の心理学』, 岩波新書, 1990. R.M.ラーナー: N. A. プッシュ=ロスナーガール編『生涯発達学: 人生のプロジェクターとしての個人』, 岩崎学術出版社, 1990.
- 4.) 種々の<あるべき>「学級集団経営(形成)」論に対して, 学級や学校の生活の内部の事実を指摘して, 非常に示唆的なのは, 小浜逸男「学校の管理機構は脆弱である」, 「いじめの基盤としての集合的無意識」: 『学校の現象学のために』, 大和書房, 1985, である。学級・学校のもとと隙間だらけの経営・管理と, その隙間を埋めるものとしての, (狭い空間に全日収容された) 児童・生徒たちの, 若い・生のままの, (明確な目標のない) 所在のないエネルギーの動向を, 彼は注目し指摘している。
- 5.) 適切な「児童・生徒理解」の方法論に対しては, 石田幸平・武井楨次「見えすぎる子どもたち」: 『失われた子ども空間—登校拒否・いじめ・女子非行—』, 新曜社, 1987が示唆に富む。逃げ場のない, 明るみに相手を引き出して, 観察し理解しようとするやり方は, 彼らを激しい緊張にさらすことになるのであって, 「理解」はもともと「相互理解」としてしか成り立たないのではないか。G. H. Mead, “triadic relations”, “role-taking”: MIND, SELF AND SOCIETY, 1934. 河部利夫, 「境界人」: 『外国学ことはじめ』, 玉川大学出版部, 1979.
- 6.) 「自発性・個性尊重主義」の「しつけ」論に対して, 新堂粧子「社会化エージェントの悩み—母親らしさの逡巡—」: 柴野昌山編『しつけの社会学: 社会化と社会統制』, 世界思想社, 1989は, それは母親の態度の「自己矛盾」や子どもに対する「ダブルバインド」として働くことになる, と指摘している。
- 7.) 「直接体験」の重視(文部省「指導書 生活編」)を主張する, さまざまな論調は, 子どもたちの「直接体験」が現実にとどのような諸条件の下で初めて成り立つことになるの

か…ということ、具体的に・明確に提示したことがない。それに対して、J.レイヴ、E.ヴェンガー「実践共同体への参加の過程」としての「学習」：『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』（佐伯訳）、産業図書、1993、および、福島真人編『身体の構築学：社会的学習過程としての身体技法』、ひつじ書房、1995は、まさにそのメカニズムを指摘している。生活科や総合的学習等のように、学校教育の中に「直接体験」=生活活動を持ち込むことこそが、そもそも問題なのではないか。

そこで、次に、(事物・できごとの間の)「因果」関係の吟味が——生活上の「手段一目的」関係の<価値判断>から独立して——十分な(意味関係の)規模・広がり、分析の緻密さを以って遂行されることを促進するような諸条件を、具体的に指摘することにしよう。その種の条件としては、さしあたり以下のものを指摘することができる。

- ① (行動主体=反省主体における)成長・発達、換言すれば、生活経験としての「手段一目的」の意味=価値の体系の集積と、その構造の質的転換、
- ② 新たな生活諸条件の下での、(行動主体=反省主体の)立場の転換に伴う、生活経験の展開、
- ③ (行動主体=反省主体の)当の判断・選択への、直接的な異議や批判への逢着、
- ④ 一見して明らかに自らの行動・思考様式を凌駕すると思われる、優れた行動モデルの見聞、
- ⑤ 意識せざるを得ない、競争、
- ⑥ 異質な生活様式=意味体系への接触。

各事項について具体的に説明を付することは、ここでは省略したい。

4.) 行動主体=反省主体が、或る(事物・できごとの)「因果」関係の認識を、「手段一目的」関係の判断へと、読み換え・編み込む…場合の、通常は暗黙裡に営まれている思考操作の手順について。

直接的行動の背景を成した、意味文脈=状況(の判断)における「問題の解決」をめざして、一定の「手段一目的」関係を反省的に辿って吟味しようとする、常識的思考=熟慮、<価値判断>の過程において、(その種の思考過程を中断して、遂行された)「因果」関係を辿る分析的思考が、その成果としてもたらした、或る特定の(事物・できごとをめぐる)「因果」関係の知識は、学校での勉強で授けられる、例の<知識>のように、棒暗記して、そのままの形で保持されようとする…わけでは、勿論ない。そうではなくて、その種の「因果」関係の新たな知識は、反省主体によって、目下「問題」と目されている、一定の「手段一目的」の意味文脈=状況(の判断)に基づいて・その観点から、まさに次のように読解され、かくして、当該文脈の或る部分へと、編み込まれる。即ち、

- ① そうした、或る具体的な「因果」関係の確認・認識は、当該意味文脈=状況の判断を、これまで通り基本的に支持するものである。
- ② または、当該意味文脈=状況の判断が、根本的な点で維持され得ないものであることを示唆しており、その放棄・それからの離脱を迫るものである。
- ③ さらに、当該意味文脈=状況の判断の、特定個所の、<これこれ>の修正や補完を迫るものである、等々。

確認された「因果」関係の知識が、(当面、「問題」とされている)一定の「手段一目的」の

意味文脈＝状況の判断へと、読み換えられ・(その文脈のうちに)編み込まれていく、上述のような操作過程は、通常、「ナルホド、と納得する」とか、生活経験・直接体験に基づいて、「実感する」とか、「生活に生きて働く」ものとして、「身につけ」られる(「体得」)とかと言われている手順・過程であって、それは、(反省主体によって)前反省的な・暗黙裡の、全心身の働きが関わる過程、いわば、「慣れ」ていく過程(「習うより、慣れろ」)として過ごされる。

さらに、日常生活の直接行動の途上で、行動主体は、自らが目下(暗黙裡に)前提し・働かせている、或る「手段一目的」の意味文脈＝状況(の判断)…とはさしあたり無縁な、事物・できごとの成り行き——即ち、「因果」関係——の見聞を、通常、暗黙裡に、自らの一定の「手段一目的」の意味＝価値観の体系の観点から、読解して、当該体系に編入する(「他山の石」、「教訓」、「人のふり見てわがふり直せ」)。これはいわゆる「観察学習」や「モデリング」と言われている過程である。

5.) 思考活動の過程における二つの飛躍の画期と、その種の画期に盲目的な学習指導の諸問題

われわれが思考活動に携わる場合に、その思考活動が発展し・深まっていく過程は、まさに——1.)から4.)までにおいて——考察した通りである…と考える(仮定する)ことができるとすれば、思考活動のそうした発展の過程において、決定的に重要な画期を成すところの、飛躍の過程が、少なくとも二つ(二段階)ある。

思考の発展過程における、第一の画期は、行動主体が、直接的な生活行動の過程から、「問題解決」的な反省的思考＝熟慮の過程へと飛躍する場合、である。第一の画期としての、この種の飛躍の意味内容を、さらに具体的に鋭く焦点化して、指摘すれば、それは、行動主体が、前反省的に・暗黙裡に、その直接行動の諸過程を——その構成諸要素としての諸事物・できごとに、それぞれ特定の意味を付して、一定のまとまりのあるものへと統合しつつ——特殊に方向づけるものとして、前提し・働かせてきたところの、当該行動の、一定の背景的な意味文脈＝状況(の判断)…に対して、その、これまで通りの働き＝通用力を、何らかの仕方、彼自ら、意識化し、躊躇し、疑問を感じ、不満・不安を覚える…という過程である。

暗黙裡に自明視して依拠してきた、<意味(価値観の)文脈＝状況の判断>の通用力を、自ら疑うに至るといふ、この種の飛躍の過程は、未だ行動主体自らが明白に意識して辿る過程では決してないが、それにもかかわらず、まさにこの種の飛躍の過程こそ、反省的思考活動の操作をまさに創設・開始するものであり、また、その後の思考活動にとって背景的な意味文脈＝状況として働くところの、当該生活領域に一般的な、一定の個人的な価値観の体系を発動する操作過程、である。

だがしかし、(暗黙裡に自明のものとして依拠してきた一定の<意味文脈＝状況の判断>の通用力を、自ら疑うに至るといふ)、この種の飛躍の過程は、専ら、行動主体＝反省主体、彼自身によって、経験されるより以外に術のない過程であり、彼に代わって他者が遂行することの決してできない過程である。それはまた、彼が——単に他者の指図に従うことによって——成し遂げるといふようなことの決してできない過程でもある。

思考の発展過程において決定的な意味を帯びた、第二の画期は、反省主体が、「問題解決」的な、「手段一目的」関係を辿る(<価値判断>としての)日常的思考＝熟慮の操作過程から、「因果」関係を検証可能な仕方、科学的な思考操作へと飛躍する場合、である。第二の画期

としての、日常的な反省的思考の過程での、この種の（「因果」関係を辿る思考操作への）飛躍の意味内容を、さらに具体的に鋭く焦点化して指摘すれば、それは、

* 一定の「手段－目的」関係を辿る、（<価値判断>としての）「問題解決」的な、日常的思考＝熟慮の操作の諸過程を、——それらにそれぞれ特定の意味を付して、一定のまとまりあるものへと統合しつつ——特殊に方向づけるものとして、行動主体が前反省的に・暗黙裡に前提し・働かせてきたところの、当該生活領域に一般的な、一定の私的・個人的な価値観の体系について、その、これまで通りの通用力を、何らかの仕方、自ら、意識し、躊躇し、それに疑問・不安・不満を感じて、

* それを暗黙裡に前提し依拠することから、一旦離脱して、

* 当該<価値観の体系>の或る部分・文脈の意味内容の構成について、——それと関わりのある、特定の専門科学的意味体系を背景として依拠しつつ——、それが（暗黙裡に）前提している、「因果」的意味関係を、改めて妥当なものとして確認しようとする、

である、ということができる。

暗黙裡に自明のものとして依拠してきた<意味＝価値観の体系>の通用力を、自ら疑うに至るといふ、この種の飛躍の過程こそ、「因果」関係を辿る、新たな（科学的な水準の）思考操作の過程を、まさに創設・開始するもの、その後の「因果」関係を辿る思考操作の、背景的な意味文脈＝状況として働くもの——当該問題に関わりのある、或る専門科学的意味体系——を、設定し・発動するもの、である。

だがしかし、（暗黙裡に・自明のものとして依拠してきた、意味＝価値観の一体系の通用力を、自ら疑うに至るといふ）この種の飛躍の過程は、専ら、行動主体＝反省主体、彼自身によって経験されるより以外には術のない過程、彼に代わって他者が遂行することの決してできない過程であり、彼が——単に他者の指図に従うことによって——成し遂げるといふようなことのできない過程、である。

さて、最後に指摘しておくべきことは、上述したような、思考の発展における<二つの画期>を回避したり・無視したりして構成・遂行されている、歪曲（矮小化）された思考活動や、その指導の事例と、その病理について、である。

そうした事例として、第一に、自分自身の生活経験の過程で、自ら構成・設定したのではないような種類の「問題」を設定されて、それについて「問題解決」の思考をするように誘導＝指導され、かくしてそれを行っている場合が挙げられる。「生活科」や「総合学習」において広く行われている、いわゆる自発的な「活動的な学習」の場合が、それである。そこでは、「問題」は、予め、学校と教師の側で設定してあって、児童は、ただその「問題」を受け容れて、それを「解決」する思考過程に、携わることになる。この種の「問題解決」学習は、表面上、「児童中心」の「自発的・自主的」学習活動のように構成されてはいるが、その実は、個々人の生活行動や価値判断の在り方にまでも介入して、<指導>しよう（統制し干渉し、<しつけ>よう）としている、新たな段階の、ソフトな形態の「あやつり」、いわゆる「やらせ」である…ことが分かる。

第二に、初めから、出来合いのものとして、——自らの生活過程や現実の生活経験とはまったく別個・無関係に——「因果」関係をめぐる、科学的・客観的に確立された「問題」や知識の体系を与えられて、それを取り扱うような操作（＝思考？）に、いきなり携わって、それを棒

暗記することで以って終わっている、という場合が指摘される。この種のものには、学校における、伝統的なタイプの〈授業〉と〈お勉強〉がある。いわゆる「言語ゲーム」としての「詰め込み」教授である。

さらに第三の別様式の、最も通常に見出される常識的思考活動、の場合がある。これは、

- ① 他から提起された「問題」を、そのまま自分の「問題」であるかのように思い込んで、
- ② 専らその種の「問題」の「解決」の考察＝〈価値判断〉に没頭していて、
- ③ その種の操作過程をさらに反省的に意識化・対象化して、そこから離脱し、その種の命題や議論の根底を成しているところの、「因果」関係の思考の次元・水準へと移行し・深まる…というようなことのない場合、

である。具体的には、既に事例として挙示したような、教師たち（教育実践家）の、大学院における、教育学的・心理学的な研究と思考の通常の状態が、それである。この種の〈考察〉は、「科学」や「研究」の体裁を気取っているが、その実は、単なる私的・個人的な「好み」（つまり、価値観・イデオロギー）の一方的な吐露として終わっているもの、に過ぎない。通常、そこには手前勝手な文献の引用のつぎはぎがあるだけである。また、この種のものとは別に、われわれ、〈「教育思想」の考察・研究〉に携わる者が通常行っているところの、いわゆる、個人的な〈好み〉に任せた、「あるべき」論の、教育学的な議論を指摘することもできる。そこでは、そうした〈思考＝推論〉の、何らかの主張可能性の〈根拠〉について、——例えば、「〈教育思想〉の研究は、その推論を根拠づけるものを何に求めるか？」というように——、改めて自ら問うてみるということが、殆どない。自分自身が暗黙裡に前提している価値観を何らかの形で意識化して吟味することのないような、この種の操作の過程が、どうして自らを根本的に再構成することがあるだろうか。そこには、単純な自己肥大化の過程が存在しているだけである。

引 用

- (1) これらのテーマは、或る年度の大学院入学者選抜試験の「研究希望等調書」の「研究課題」欄から拾ったものである。
- (2) J. Dewey, LOGIC: THE THEORY OF INQUIRY, The Later Works, Vol.12, p.111.
- (3) ibid., p.112.

Is Common Sense Thinking Linked Together Smoothly To Scientific Thinking ?

— Thinking of “Means-end” Relations vs.
Thinking of “Cause-effect” Relations —

Toshio KINEFUCHI*

ABSTRACT

School Teachers in our country became to pay their attention to the “problem-solving” method of teaching now. For, they think that such a teaching-method motivates and trains more successfully spontaneous, free attitude in their pupils’ learning processes than other methods. They don’t doubt that the thinking as problem-solving process is linked together smoothly to scientific thinking.

But, if you come to think of it seriously, you find it a mistake. The thinking as problem-solving process is the thinking of “means-end” relations, and the thinking of “means-end” relations is a sort of “value-judgment”. Then, the thinking as problem-solving process is not linked together smoothly and directly to scientific thinking as verifiable thinking of “cause-effect” relations.

And, if so, how do these two mode of thinking work upon each other? To answer this question is the task of this paper. In the other word, it is the purpose to point out the procedure through which the thinking of “cause-effect” relations is derived from the thinking of “means-end” relations, and through which the thinking of “means-end” relations incorporates the former into it.

* Division of Foundations