

比較教育学の社会科学的前提をめぐる一考察(その1)

—ブライアン・ホームズの「問題接近法」解釈を中心にして—

A Discussion on the Theoretical Premises of Comparative Education as a Social Science (Part1)

—Centering on Brian Holmes' Interpretation of "Problem Approach"—

山 村 慧

目 次

序 論

第一章 「問題接近法」の基本的性格

第一節 比較教育学方法論史における「問題接近法」の位置付けについて—ホームズによる方法論分類を中心にして—

第二節 「批判的二元論」の構造 (以上本号)

第三節 「問題接近法」における「問題」の基本的性格をめぐる考察 (以下次号)

第二章 「問題接近法」の問題点をめぐる考察

序 論

比較教育学は、その本来の実践的性格からして直接にしる関接にしる現実の教育、教育政策に関わる課題に対応する為に、自己を「予測的科学」として確立しようとし、その場合、精密度の高い「科学的」方法を先んじて開発していると見なされる他の隣接諸学科—例えば社会学、経済学、心理学等—の諸方法に依拠しようとするのが一つの主流である。しかしながら、このような現代諸科学が意識的にしろ無意識的にしろその根底に有している世界観（社会観、歴史観、人間観、自然観等を含むもの）又科学観にまで立ち入って考察し、そこから批判的に方法論を構築していくという作業は十分になされているとは言いがたい。「比較教育学は他面〔その研究対象の側面からと同時に一筆者注〕、その方法的側面においてその学問的性格が規定されなければならない¹⁾」と言われる時、その方法論的考察は、その方法の技術的レベルの手法だけでなく、それに基本的な概念構成を与えている科学観・世界観まで検討を加え、そのことによって一つの根底的な方法論討議が可能であると思われる。

「問題接近法」Problem Approach は比較教育学に精緻な比較の方法、特に比較作業の基礎になる単位事象への接近法を提供するものとして大きな影響を与えているものである。これは

複数の国家又は文化体に共通又は類似な教育問題をとりあげることによって比較研究を行なうとするものである。さてホームズに特徴的なことは、「問題接近法」の方法的根拠を自然科学、社会科学を共通に貫く単一の「科学的」手法の上に置こうとすることである。このホームズの方法を裏づけるものとして、デューイ John Dewey による探求の科学的方法とポパー Karl Raimond Popper の「批判的二元論 critical dulalism」が登場する。科学一般の方法に関わるという視点は、「問題接近法」の基底的科学観にまで詳論はしないがそれにも触れることによって方法を構成していこうという姿勢をホームズに与え、私達に方法論討議深化の為の優れた出発点を与えている。

本稿は、ホームズの「問題接近法」の基本的性格をホームズの展開している具体的手法を分析することによって解明し、さらに上記の二人の哲学者、特に影響の大きいポパーを援用することによってその分析を進め、この方法の胚胎している問題点を考察する。こうして社会科学として把えた場合の比較教育学の一つの方法論的展望を得ようとするものである。

1) 安藤堯雄 「比較教育学原論」 岩崎学術出版社, 1965 87頁

第一章 「問題接近法」の基本的性格

第一節 比較教育学方法論史における「問題接近法」の位置付けについて——ホームズによる方法論分類を中心にして——

G. Z. F. Bereday も指摘するように、ホームズは「問題接近法」の開拓者としてふさわしい。¹⁾ 彼は、「問題接近法」の科学的基盤を科学方法論史の広い脈絡の中で位置付けようとする。科学方法論史の脈絡の中で比較教育学の諸方法がどのように分類され特色づけられるかを、ホームズのそれを中心に整理してみることは、「問題接近法」の「科学的性格」を背後から理解するのに欠かせないものである。

ホームズは、19世紀に開拓された比較教育学の方法を次の三種に分類する。(a)記述・統計的研究、(b)歴史的接近法、(c)社会学的接近法、である。そして、(b)(c)の方法は(a)の方法に対して「解釈的研究」と総括されるものである。

(a) 記述・統計的研究 Descriptive and Statistical Studies

比較教育研究は、外国教育事情の叙述紹介報告に始まったものである。これら報告は、旅行報告、調査報告、研究報告の三つの段階に分けられる。旅行報告の特徴は、その内容が「見聞した直観的事象に止まり、比較は断片的便宜的に用いられているにすぎない」ということである。調査報告は「その意図の明瞭さ対象の限定の点」で旅行報告よりはるかに高い価値をもっているが、「観察調査が事態の表面的現象の比較に終って背後にあるものにまで考察が及んではない」という欠陥を持っている。²⁾

研究報告が前二者と相違するのは、それが比較法を十分な方法的自覚に基いて用いていることである。19世紀を通してこの種のすぐれた報告が存在する。体系的方法によって、教育制度・実践に関する情報・資料を収集、分類し、教育制度の精確な記述を意図する。プロシャの公教育に関する報告書等をフランス政府に提出した V. Cousin は自己の方法について、「私はいつも一つの順序に従う。最初は、法律や規則を手に入れてそれらに完璧に精通する。次に、正確かつ詳細な視察によってそれらを検証するのである」³⁾ と述べる。アメリカ・コネカット州教育委員会の秘書であり、外国教育制度の詳細な資料を収集して「教育の百科全書」と言われる American Journal of Education 31巻を残した H. Barnard も同じ知的雰囲気の中に居たのである。

又、統計資料を基にして教育科学を確立しようとする試みも発展した。これは、客観的な比較は専門的術語の国際的共通理解に基き、これは統計学によって可能であるとし、教育科学は比較統計学の上に成立するものと考えたのである。

この記述・統計的研究を支えた歴史的背景としてホームズがあげるのは、帰納法が全ての科学的方法の基礎として考えられていたということ、当時自然科学がその方法の数量化によって発展したという事実である。Cousin も言うように、帰納法は、「最初観察が全ての仮説や一般法則の陳述に先き立つべきである」とするものである。⁴⁾

(b) 歴史的接近法 the Historical Approach

「比較教育学への歴史的な方法—全ての先駆者によってその重要性を承認されていた—は、教育政策に先行する『諸原因』へ注意を引こうとするものである。教育の伝統や、それが助成している（と考えられている）国家の伝統は、事象が何故こうであるのかという原因を理解する為に、慎重に考察されるべきものである。これは、いくつかの決定的『要因』と実際の政策、実践との間に直接的因果関係が存在するという信念を含んでいる。従って、普遍的『原因』の発見を通して、教育の諸法則を、そしてこのことによって教育の科学を確立するという願望が存在していた。」⁵⁾

このように教育事象における一般的原理の探求に関して、この歴史的な方法の代表的論者の一人である N. Hans は、比較教育学の目的は教育諸制度における差異を作り出した勢力及び要因を発見することにとどまらず、更に「全ての国の教育制度の発展を支配する基底諸原理を発見すること」と述べている。⁶⁾ 歴史的接近法は、その体系的創始者である M. Sadler 以来の〈社会—教育〉連関の追求という幅広い視野とより厳密な歴史的諸概念を使って教育事象に接近するのであるが、基本的な科学方法意識においては、記述・統計的研究の方法を支えていた意識と連続している。Hans の場合も、個々の事実の矛盾のない集積を通して法則を引き出す、という帰納主義的一般化が行われているのである。

(c) 社会学的接近法 the Sociological Approach

教育事象を社会的文化的文脈の中で理解していくという方法は、この接近法においても必須のものとして発展させられるが、歴史的接近法との相違は、ホームズの言葉を借りれば次の如くである。「歴史的研究やそれに関連した分析は貴重なものであるけれども、教育改革者は本来、彼等の行動の結果に関心を持つのであって、彼等の現在の不満の原因にはではない。」⁷⁾ この態度は教育改革実践への欲求に根ざすものであって、教育的変革の諸結果を予測したい、というものである。

こうして、比較教育学を予測的科学たらしめたいという社会学的接近法は、〈教育—社会〉連関の問題の追求と、教育事象を過去へと「垂直的」にではなく現時点において「水平的」に扱いか、過去の研究は現在の諸問題に光を投ずる限りにおいてのみ貴重である、という姿勢をとる。このような社会学的接近法の可能性を示唆したのは M. Sadler であり W. T. Harris なのであるが、彼等が用いた方法は帰納法であり、彼等は、外国の教育制度の研究を通して普遍的応用性を有する一般の諸原理が発見され得ると信じ、このような一般的原理が「予則力」を与えることができると考えたのである。⁸⁾

さてホームズでは、比較教育学を「予測的科学」たらしめるという社会学的接近が提出した課題を受け継ぎながらも、「相対性原理」以降帰納法への素朴な信仰は崩壊したという見解をとる。そして相対性原理以降の科学方法論こそ比較教育学を予測的科学たらしめる根拠を与えるものであるとする。ホームズに従ってその新しい科学方法論の基本的性格を考察してみよう。

A. Einstein の相対性原理の影響は大きく、当理論以前と以後では自然科学の方法に根底的な相違が出てきた。第一に科学者主体の客観性の問題が存在する。相対性原理以前には、事象の客観的諸性質間の関係の表現である法則は、科学者の思想・考えには何ら影響を受けない自立的客観的なものであって、科学者はこの客観的法則（科学者主体の外側にあるもの）を「発見」する、という考えが保持されていた。ここには、「観察や実験によって確かめられた経験的個別命題からの一般化によって普遍的命題である法則への帰納が行われる」⁹⁾ という帰納的方法の科学的、客観的性質への信仰があったと言えよう。しかし、相対性原理以降になると上述のような帰納的方法への信仰は崩壊し、研究主体の客観性というものは単純に「実験的方法の公的性質」¹⁰⁾ のみに依存すると考えられるようになる。「要するに、科学者の権威というものは、個人としての研究者とか集団の権威とかに依存するものではないし、又、理性、論理、真理のみとかへの訴えによるものでもない。それは誰にでも反復され得、かつ最終的には感覚的印象、大雑把に言えば『常識』にまで導く方法に訴えることに依るのである。」¹¹⁾

第二の相違点は、第一の相違点に既に示唆されていることでもあるが、科学法則観の相違である。相対性原理以前には、「法則」というものは「無条件に妥当性」を有するものであって、それは「真理」であり「実在と一致するもの」であったが、相対性原理以降になると「法則」

は「仮説」にすぎないものであり、「有用性」の観点からのみ判断される、という科学法則観が出現してきた。

第三の相違点は「説明」と「理解」という概念の捉え方に関わるものである。相対性原理以前は、現在の事象を「説明又は理解」することは「先行する諸原因の発見」によるものと考えられていたが、相対性原理以降では、それは「予測と検証」によって与えられるという考えが出てくる。予測（「仮説」を操作して演繹的に推論する）の為には、その環境（初期条件）を明確にする必要がある。初期条件の限界内で予測された事象が生起するからである。そして実際に観察された事象とつきあわせられその予測が成功したものであった時初めて、その事象に対する正しい理解が与えられる、とするのである。

これらの諸性格を有する新しい科学的方法は、「仮説構成—演繹—検証」という主要過程を有する pragmatic な問題解決的思考法のことであり、ポパーの用語を借りれば「仮説・演繹主義」¹²⁾と言われる方法である。ホームズは、この方法こそ自然科学にも社会科学にも共通に科学性を与えるものであるというポパーの主張を支持する。¹³⁾「問題接近法」はこの科学一般の方法に立つものであって、予測的科学たらんとする比較教育学にふさわしいものであると主張する。

- 1) Bereday, George Z. F., *Comparative Method in Education*, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1966, p. 269, note 24
- 2) 伊藤季夫「比較教育学の三分野—その目的, 対象, 方法について」を参照。「教育学研究」22巻, 第3号, 1955所収
- 3) Holmes, Brian, *Problems in Education—A Comparative Approach*, London: Routledge and Kegan Paul, 1965, p. 13. (以後 PE と略す)
- 4) 帰納法の典型的な例については、次書11頁参照。Hempel, Carl G., *Philosophy of Natural Science*, N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1966
- 5) Holmes, PE, p. 19
- 6) Hans, Nicholas, *Comparative Education—A Study of Educational Factors and Traditions*, London: Routledge and Kegan Paul, 1949, p. 5
- 7) Holmes, PE., p. 20
- 8) *ibid.*, See p. 12
- 9) 城塚 登「弁証法の再構成」『思想』8月号所収, 岩波書店, 1967, p. 4
- 10) Holmes, PE, p. 30
- 11) *ibid.*, pp. 30–31
- 12) Popper, Karl R., 久野収, 市井三郎訳「歴史主義の貧困」, 中央公論社, 1968, p. 197
- 13) *ibid.*, See p. 29 f.

第二節「批判的二元論」の構造

「問題接近法」がその理論的根拠としているのが、J. Dewey の認識論、即ちその「反省的思考 reflective thinking」の方法である。デューイによるこの科学的とされる思考の過程は、反省前の不確定な状況（混乱、錯雑）から混乱が解決された反省後の状況の間に次の諸段階を

有する。

- (1) 仮説構成（問題解決策の構成）
- (2) 問題の分析・明確化
- (3) 問題が置かれている状況 context の分析・明確化（仮説の推敲）
- (4) 結果の論理的演繹
- (5) 実験による仮説の証明

このデューイの方法を基盤として「問題接近法」の主要な四過程がたてられる。

- (1) 問題分析
- (2) 問題解決方針（仮説）の構成
- (3) 所与条件（状況）における関連諸要因の確認、解説、重要度の判定（初期条件の明確化）
- (4) 結果の予測¹⁾

さて、この認識方法が、その各過程の展開においてポパーの提唱する「批判的二元論」と不可分に結合するところに「問題接近法」の特色がある。「批判的二元論」は、概念構成を「問題接近法」に与えるものであり、「相対性原理以降の科学観をとる」ポパーの主要な論点の一つである。²⁾「問題接近法」の認識方法を鮮明に理解する為には、先ずこの「批判的二元論」を理解する作業が必要である。

「批判的二元論」の定義は、ポパーによれば次の如くである。まず「批判的二元論」に対立するものとして「素朴慣習主義 naive conventionalism」があげられる。これは、「自然の規則 natural regularities も規範的法則 normative regularities も共に、人に似た神々や悪魔による決定の表現として、かつその決定に依存したものとして体験されている段階³⁾」のものである。これに反して「批判的二元論」は、「決定又は慣習に基づいて人間が施行する規範的法則 normative law と人間の力を超える自然の法則 natural law」との間の相違を強調する。「規範かつ規範的法則は、人間によって、ことにそれらを遵守する又は変更するという決定又は慣習によって作られかつ変更され得るのである。それ故、それらに対して道徳的に責任があるのは人間である。」⁴⁾「自然は事実 facts と規則 regularities から成り、それ自身は道徳的でも非道徳でもない。」⁵⁾ここから「批判的二元論」は「決定 decisions 又は規範 norms を事実 facts に還元することは不可能であること」を強調する。⁶⁾それ故「批判的二元論」は「事実と決定の二元論」とも呼ばれている。⁷⁾

このように、「批判的二元論」は基本的には自然的法則と規範的法則の関係を論ずるものであるが、ポパーはさらに、人間の社会環境を理解する為には「社会生活の自然法則」の存在を認識することが必要であるという。この「社会生活の自然法則」をポパーは「社会学的法則 sociological law と呼ぶ。⁸⁾ホームズは、この「規範的法則」と「社会学的法則」とが社会研究にとっては重要なものであるとする。「規範的法則」は既述した如く「規範」とも「禁止と命

令」とも呼ばれるものである。即ち、ある行動の型を禁止したり要求したりするものである。例えば「十戒」であるとか「国会議員選出手読きの規則」とかの類のものであって、私達の行動の方向を規定するものである。⁹⁾「社会学的法則」とは、ポパーが念頭においているのは学校、保険会社、貿易会社のような「社会的機関又は組織」の働き・作用を説明するものであり、例えば近代経済学の「国際貿易理論」とか「景気循環説」等を指す。ポパーの強調するところによれば、社会学的法則は、歴史主義者 historicist の自然主義的主張の中に見られる歴史的発展法則（歴史主義者はこれを真の社会的法則とするがポパーはこのような法則の存在に否定的である）というものとは全く異なっていて、それは自然科学の法則に類似しているものである。それは、実際のテスト可能性というような明確な基準に服せしめられ得るものである。¹⁰⁾社会学的法則は、当該の制度、機関の機能を説明するばかりでなく、諸制度間の相互作用から帰結する連鎖反応や出来事の規則的の反復連鎖をも予測可能にするものである。

いかなる社会にも「社会学的規則」によって理解することのできる「因果連鎖」が存在することが「批判的二元論」の重要な前提の一つである。これら「連鎖」は、制度を「機能的」又は「道具的」ととらえる見地から理解され、社会変化の決定的要因の一つとして扱えられる。それ故、予測力を追求する教育の科学的研究にとっては、この社会学的法則を研究することは重要な課題となるのである。

ホームズでは、この二つの法則を主に用いることによって社会分析そして教育研究を行うのであるが、その際彼は、「規範」や「規範的法則」を包含した「規範型 normative pattern」と、「制度」とそれが関連している「社会学的法則」を包含した「制度型 institutional pattern」の構成が必要だとする。その他に自然資源に関係するデータ（例えば、人口的特徴、地勢、気候等）から出てくる、人間にとって「社会的」というよりむしろ「物理的又は物質的環境」の「型」も社会研究に有用であるとする。「規範型」は「理念の影響」の研究に有用であり、「制度型」は、経済的、政治的、社会的諸制度間の関係を研究するのに有用である。どちらの「型」の設定においても、「型」に含まれる諸要因の重要度は、教育の場においては各要因が教育政策に及ぼす影響の程度を決定する時重要なものとなる。これら「型」は、教育又は教育諸制度に常時影響を及ぼす社会的環境総体の種々の面を分析する「道具」として有用であることを期待されるのである。

さて「規範型」を構成する方法であるが、これには「経験的方法」と「哲学的方法」の二種がある。「経験的方法」は、統計的調査、質問紙法、態度検査等、心理学者や社会学者によって発展させられた方法である。この方法で構成された「規範型」は、「経験的構成物 empirical construct」と呼ばれる。¹¹⁾「哲学的方法」は、特に代表的思想家、哲学者の著書等を資料にしてその影響の下にある「規範」を抽出する方法である。これによって得られる「規範型」は「合理的構成物 rational construct」と呼ばれる。¹²⁾「経験的構成物」は特殊的な規範であり、「合理的構成物」は、より普遍的、一般的な規範である。この両者は相補的關係にあると言わ

ねばならない。「哲学的方法」は「経験的方法」に重要な枠組と方向付けとを与えるものであり、精確な「合理的構成物」は「経験的方法」によって構成された「規範」を反映すべきものだからである。

「合理的構成物」は次のような三個の機能を持つ。(a)それは当該社会内の可成の部分の考え方を示すものである。この「合理的構成物」の妥当性は「経験的方法」によってチェックされ得る。(b)それは、現在進行中の論争を理解する概念構成を与える。それによって、正反対の諸意見が判別され、又新奇な意見も伝統的な意見との関係において判明され得るのである。(c)それは、異なった社会間の「規範」の比較を容易ならしめるものである。その為には、「合理的構成物」を構成するデータの選択の基準がより一般的、普遍的なものでなければならない。これには、教育に関する信念・考え方に重要な影響を及ぼす「一般的理論」を用いることが必要である。「認識論」「社会理論」「人間観」がこれである。¹⁹⁾

「制度型」を構成するには、先ず適切な制度は又機関が選択されなければならない。この場合適切な、というのは「教育」に関連ある、という意味である。現代社会においては、制度というものは非常に複雑になっているので、その制度総体が教育に特に密接に関係する制度は少なく、研究者はその制度から特に教育に関係ある側面を選択せざるを得ない。「制度型」における主要な分野を分類することは困難ではない。学校制度に関連してくる「制度型」には、「政治的」諸制度、「経済的」諸制度、「社会的」諸制度（例えば、家族、社会階級等）、「学校教育」制度そのもの、そして補助的な学校外教育機関（例えば青年会、PTA、宗教機関）等が数えられる。

一つの制度又は機関の働き・作用（社会学的法則）を発見するには、次の事柄に注意を向ける必要がある。先ずその制度の「法的構造」であり、法律と実際の実施状況、法律の意図を實際に為されている仕方等の問題に目を向けることが肝要である。第二は「統計的」調査である。教育学そのものばかりからではなく、他の社会諸学科からの資料を豊富に得ることによって教育制度のより広い社会的文脈における機能が理解されるようになる。最後に、既述したように、「物理的、物理的環境」の分析も教育が置かれている社会的文脈を解明するには必要なものである。これには、地理学、地質学、人口学等からの資料が有用なものである。

さて、ホームズは、「規範型」が時の推移につれて変化していくものであることを指摘する。¹⁹⁾これは、規範又は規範的法則は、人間によって作られ変更され得るところに最大の特徴をもっている、ということから帰結するものである。この変化していく「規範型」で把握する手段として考え出したのが「理想型 ideal pattern」と「現実型 actual pattern」の二つの型を駆使する方法である。「理想型」の材料となるものは、一人の思想家であるとか一つの哲学の流派であり、「理想型」の変形としての「現実型」が素材とするのは、それら哲学者、哲学の変形されたものであり、時代的にも後であるということができよう。又「現実型」は、多くの異なった、又は時代的に隔った「理想型」の混合物でもある。例えば、キリスト教、仏

教、イスラム教、ユダヤ教、儒教、古代ギリシャやローマの思想は「理念型」の素材となるものである。又、ヨーロッパの個々の国は、ヨーロッパに共通な「理念型」—古代ギリシャ、ユダヤ・キリスト教、啓蒙思想等—を基礎にした各々の国家型、即ち「現実型」を持っていると考えられるのである。¹⁶⁾

ポパーの「批判的二元論」を基礎にしたホームズの「型」概念の構成は以上のようなものである。この「批判的二元論」が「問題接近法」にどのような有効な方法論的視野を提供するかを分析するのは次節の課題である。しかしその前に、ホームズの言う「型」の基本的性質を明らかにしておく必要がある。

ホームズは、一社会又は一国の完全な描写は不可能であるとする。世界内事象は無限に豊かであり、多様であり、私達の社会学的知識もそれに十分な程は現在存在しないからである。¹⁷⁾ それ故、いかなる観点から対象に接近するかという視点の選択は不可避なものとなる。「型」は「選択的」なものという性格を有する。それは、ある視点又は「選択基準」を選択し、それにもとづき資料を選択することによって構成されるものである。例えば、「規範型」は、多くの「規範」の中から「人間観」「認識論」「社会観」等の理論を基準にして選択された規範から成るものである。「規範型」はこのように、全ての規範を含むことができるものではなく、又、「規範型」構成の為に選ばれた哲学者の著書の全てを含むことはできない。ここから「型」は「部分的」という性格を有することになる。この場合、どの哲学者を「規範型」構成の素材と選ぶかは、研究者自身の哲学者に対する評価にかかっている。それ故「データを選択するための基準の選択が恣意的である限度は認められねばならない。」¹⁸⁾ ここから「型」は「恣意的」な構成物という性格も有することになる。つまり「型」は、研究者の「選択、恣意」という主観的要素を含む操作によって構成されたものであって、「実在」そのものと一致するものではない。¹⁹⁾ これは、前節に述べたように、ホームズによれば相対性原理以降の科学方法論における法則観に呼応するものである。「型」はそれ故「仮說的」なものである。

「型」はこのように研究者の主観的な操作によって構成されたものであるから、「型」を構成する資料の選択基準は常に明らかにされねばならないとされる。そのことによって「選択基準」は「公的に論ぜられ、かつ意識的に取捨され得るのである。」²⁰⁾ このことは、前節に述べたように、研究者の客観性というものは、単純に「実験方法の公的性質」のみに依存するという相対性原理以降の科学観に呼応するものであるとする。

ホームズも所々言及しているように、²¹⁾ ホームズが「型」概念を考える時、M. Weber の「理念型又は理想型 Idealtypus」が基盤にされている。「型」がどのような役割を方法論の中で課されるかは学問分野の性質によって変わってくる。ウェーバーの「文化現象」の個性認識の主張においては、彼の「理想型」は個性接近の為に「手段」である。²²⁾ この場合には、個性認識への接近は、「型」を通して為されるのであるが、さらには「型」そのものから離れて行くのである。ホームズでも「型」を「道具」と言及しているが、²³⁾ このような「型」の機能

の問題は次節においても「問題」との関係において取扱われることになる。そしてこのような諸性格を有するホームズの「型」概念の問題性は第二章において取上げられる。

- 1) Holmes, PE, p. 34
- 2) 「批判的二元論 critical dualism」のポパーによる展開は *The Open Society and Its Enemies* (以後 OS と略す) 2vols. London: Routledge and Kegan Paul, 1966 に詳しい。
- 3) *ibid.*, vol. 1, p. 60
- 4) *ibid.*, p. 61 Holmes, PE, see p. 51
- 5) *ibid.*, p. 61
- 6) *ibid.*, p. 63
- 7) “Decisions are facts.” という主張に対する反論は、上掲書63-66頁参照。「決定を行う行為、規範や規準を採用する行為」は一つの「事実」であるが、「提出された決定」とか「考慮された決定」とか「到達された決定」とかいう意味での「決定」は「事実」ではない。ある「事実」に対して、人間は、種々の、かつ反対でさえ「決定」をも下し得るのである、という。次のポパーの文を参照。
“To sum up, it is impossible to derive a sentence stating a norm or a decision or, say, a proposal tocol for a policy from a sentence stating a fact; this is only another way of saying that it is impossible to derive norms or decisions or proposals from facts.” (p. 64)
- 8) Popper, OS, vol. 1. see p. 67
- 9) *ibid.*, see p. 57-58
- 10) *ibid.*, see p. 67, Holmes, PE, see p. 52又、ポパーの「歴史主義の貧困」93頁以降の第20項を参照。そこには又社会学的法則の多くの実例があげられる。
- 11) Holmes, PE, see pp. 54-55
- 12) *ibid.*, see p. 55
- 13) *ibid.*, see pp. 55-56, Holmes, “Rational Constructs in Comparative Education” (以後 RC と略す), *International Review of Education*, vol. 11, 1965, see pp. 469-470
- 14) Holmes, “The Problem Approach in Comparative Education: Some Methodological considerations” (以後 PAC と略す), *Comparative Education Review*, vol. 2, no. 1, June 1958, p. 6
- 15) Holmes, PE, see p. 57
- 16) Holmes, RC, see pp. 472-475
- 17) see Holmes, PE, p. 72, Popper, OS, vol. 1, p. 162, vol. 2, p. 261
- 18) Holmes, RC, p. 470
- 19) *ibid.*, p. 469
- 20) *ibid.*, p. 470
- 21) 例えば Holmes, PE, p. 55, 61, 又 RC, p. 469
- 22) マックス・ウェーバ 著、富永祐治、立野保男共訳「社会科学方法論」岩波、1966, see p. 54, 90
- 23) Holmes, RC, p. 466