

論文 (Article)

近年のインドクトリネーション論の動向

The Trends in Recent Views of Indoctrination

甲斐 進一
Shinichi Kai*

はじめに

インドクトリネーション概念は、多様に解釈される。ガッチャエル (Richard H. Gatchel) によれば、欧米では、インドクトリネーション概念は以下のように変遷している。¹⁾

(1) 教育とキリスト教教義の植付けが一体であった中世ヨーロッパでは、インドクトリネーションと教育とは同義であった。

(2) ルネッサンス期、啓蒙時代を通じて、インドクトリネーションは、強制的タイプの教育を意味するようになった。

(3) 17世紀以来、民主主義の概念の発展とともに、インドクトリネーションという用語は、民主的教育の概念と区別された。特に、アメリカでは20世紀に入ってこの傾向が顕著になった。デューイ (John Dewey)、キルパトリック (William H. Kilpatrick)、ボーダ (Boyd H. Bode)、チャイルズ (John L. Childs) ら多くの進歩主義者は、ドイツ権威主義に対するアメリカの反応と一致して、外的押し付けとしてのインドクトリネーションへの攻撃を強化した。しかし、リベラル精神のためのインドクトリネーションを提唱するカウンツのような立場もあり、進歩主義者がすべて同一歩調をとったわけではない。

スヌーク (I. A. Snook) は、1970年代に、分析哲学者のインドクトリネーション研究が、教育方法、意図、教育内容のいずれかに焦点を当てていることを明らかにし、自らは意図規準によるインドクトリネーション概念の正当性を主張している。彼の所論については他の機会に発表した。²⁾ しかし、その後、三規準によるインドクトリネーション研究に対する批判的研究が発表されている。本稿はスヌーク以後のインドクトリネーション研究の動向を考察し、教育が眞の教育であるための要件の解明に努めたい。

一 デイビーの所論

英国ブラドフォード大学のデイビー（A. G. Davey）は、論文「教育かインドクトリネーションか」³⁾（1972年）で、教育とインドクトリネーションとの区別が存在すること、教育は良いことにインドクトリネーションは悪いことに言及すること、に関して合意があるが、両者の論理的区分に関して明確ではない現状があり、その克服が課題であると主張している。彼は、両者を区別する規準として目下哲学者が論じている三つの動向について吟味しているので、以下考察することとしたい。

1 方法規準批判

方法規準に基づく区別をデイビーは次のように批判している。

「アトキンソン（R. F. Atkinson）が1965年に論じているように、もし、インドクトリネートされた人によって意味されるものが、自身が立証できない確たる信念を保持することを学んだある人であるとするなら、そのとき教育は問題の分野に適切な真理と正確性への正当な尊敬の心をもったティーチングを意味する。彼は、必然的に時間の欠如、教師の能力の欠如あるいはティーチされる者の未熟さのために非合理的教授方法に幾分か頼ることが生ずることを認めている。それにもかかわらず、インカルケートされる信念が究極的に正当化されるなら、かつわれわれが一時的に用いることを強制される非合理的手順が、“続くインストラクション、訓練のための受容者の能力を害すること”がないなら、われわれはインドクトリネートしているのではなく教育しているのである。」⁴⁾

かくして、デイビーは、方法の角度から教育とインドクトリネーションとを識別できるものは何もないという理由で、この規準に基づく立場を擁護しない。

2 内容規準批判

ウィルソン（John Wilson）は、内容規準から教育とインドクトリネーションとを区別可能と考えている。デイビーはウィルソンの立場を次のように要約している。「ウィルソンは、幼い子どもたちがわれわれが彼らを教育するために用いる方法についての合理的論議に参加できないので、われわれが用いる方法は、“民主的な見解の交換に似るよりも催眠や洗脳に似なければならぬ”と論じている。したがって、彼は、教育とインドクトリネーションとの区別は、“方法よりも教えられるものの内容の合理性”に左右されると仮定する。」⁵⁾

デイビーは、上記のウィルソンの見解に対して、インドクトリネーションがドクトリンのティーチングあるいはカリキュラムのある特定の部分と同一視されるべきであるという理由はないように思われる批判をしている。その理由は、もしわれわれが内容の角度から教育とインドクトリネーションとを区別することを願うとき、われわれは“正しい”内容と“間違った”内容があることを意味しているが、道徳的分野にお

いてある立場とそれに対立する立場の両者が論理的誤謬や事実認識の失敗なく保持されうるからである。「したがって、明らかに、区別は内容の角度からは、少なくとも内容のみの角度からは不可能である。教育と同様、インドクトリネーションは、個別の内容を持たない。カリキュラムのすべての部分があるいはどの部分もインドクトリネーターないし教育者の製粉所の穀物になりうる。」⁶⁾

デイビーは、このように、内容による区別の困難性を指摘している。

3 意図規準批判

デイビーは、意図規準の立場をとる代表者ホワイト (J. P. White) を次のように批判している。

「ホワイトは、われわれがわれわれの行為の他者への無意図的効果に対して責任を持たないことを暗示しているように思われるが、しかし、これは部分的にのみ真実に過ぎない。すべての無意図的結果が同種ではない。幾つかの結果は“神の行為”として保険業者によって記述されると同じカテゴリーに入るが、他の結果は故意の危険であり、幾つかは咎められるべき無知によって生ずる。結果が合理的に予期されることができなかったようなランダムな種類のものであるときのみ、われわれは責任の免除を要求できる。・・・したがって、教師がインドクトリネートするどのような意図もないと自ら宣言することは十分ではない。」⁷⁾

上記の理由から、デイビーは、無意図的結果がすべて免罪されるというホワイトの見解に疑義を呈して結果責任を問うことの重要性を謳っている。

4 デイビーの立場

デイビーは、インドクトリネーションを回避する決意手が教師のあり方にあると主張している。

「危険は自己を支配者、法の運搬者として考える教師にある。そのとき、規則は、分析、批判的論議の範囲を超えたそれ以上還元不可能な道徳的原理を具現化する独立的で物質のような構造として提示される。もし、生徒が行為を指揮する規則が人間の発明物というよりも発見物であるということを仮定するようにティーチされるなら、あるいは仮定することを許されるなら、社会関係の真の交渉的基礎は覆い隠され、その関係が変革されうる方式でそれらを取り上げる機会が失われる。

説明なく規則をつくり、不必要に命令し、理由なく服従を強制し、慣習に訴えることによってのみ自分たちの権威が確立されうると考える教師たちは、最も根本的方法においてインドクトリネートしている。彼らは閉鎖的で、自己正当化する裁判官を育て、教師と被教育者、優秀者と従属者、統治者と被統治者の間に通用しうる歪められた関係の見解を植えつける。・・・教師は、絶えず自分たちの手順的規則を吟味し、自分たちの思考とプランニングへ被教育者を併合する備えをしないなら、すぐに生徒たちを、新しい天国かあるいは新しい地獄を計画する、信念を持った人びとの集団の

犠牲者にする権威志向性向を誘発し、日々に強化するであろう。」⁸⁾

このように、デイビーは、教師が実践において自己と同様に学習者が自らの判断で行動できるような社会関係の統治規則のティーチングを、すなわち、集団が効果的な、調和的な様式でその目的を達成する事を可能にする規則のティーチングを重要視している。教師と学習者が対等の関係の中で協同的プランニングや規則の定式化を目指すことが時間も情動的エネルギーも多く費やすことになるとしても、これ以外の方法をとる場合、自律的な人間の育成は不可能であり、インドクトリネーションを回避することは不可能になる、というのがデイビーの見解である。伝統的な、権威主義的教師観、教科内容の絶対視からの脱却がデイビーの言う教育の不可欠の条件ということができる。

二 スミスの所論

英国のラフバラ工科大学 (Loughborough Technical College) のスミス (Leslie Smith) は、「インドクトリネーションと意図」⁹⁾ (1974年) で、スヌークの意図規準に基づくインドクトリネーション論を検討し、評価規準に基づくインドクトリネーション概念を提唱しているので考察したい。

スヌークは意図規準に基づいてインドクトリネーションを、「もし人が、生徒あるいは生徒たちが証拠に関係なく P (命題あるいは一連の諸命題) を信じるべきという意図を持ってティーチするなら、彼は P をインドクトリネートしている。」¹⁰⁾と定義し、この定義がインドクトリネーションの必要十分条件を提供すると考えている。スミスは、この定義を以下のように批判している。

「スヌークは、インドクトリネーションの必要かつ十分条件について述べていると主張しているけれども、彼は実際には十分条件のみを述べているにすぎないという理由でその定義は誤っている。インドクトリネーションの必要かつ十分条件を述べるために、スヌークは、人がもし生徒ないし生徒たちに証拠に関係なく P を信じさせる意図を持ってティーチするなら、かつそのような場合のみ、彼はインドクトリネートしていると規定すべきであったろう。第一に、スヌークの定式は命題が証拠に基づいていない事例に当てはまらないようと思われる点で、その定義は不完全である。殺すことは間違っているという命題は、証拠はなく証拠を必要としない命題である。——すなわち、それは立証できないし虚偽であるともいえない。もしスヌークがインドクトリネーションの一般的説明を提示することを願うなら、彼は立証的にではなく合理的に基礎づけられる諸命題を当然考慮に入れるべきである。第二に、その定義は、人が彼の生徒たちにある信念を受容させようと努力するが失敗する事例を無視しているという理由で不完全である。・・・第三に、この定義は、命題が受容できるか否かに関して専門家たちの間で論争がある事例に結果としてスヌークが対処できない点で不完全である。」¹¹⁾

スミスは、意図命題がインドクトリネーションの必要条件を提示していないことを示すために、生徒の心に固定的信念を担保する教師の意図的活動が欠如している場合でさえ、インドクトリネーションとなりうる事例を挙げている。たとえば、一人の教師がナチ政治犯収容所の写真を生徒たちに示す。教師は写真の事実に関するコメントを制限し、大量殺戮の道徳性に関しては見解を表明しない。勿論、生徒がナチの行為に道徳的魅力を見出すことを教師は意図していない。しかし教師の道徳的見解の差し控えを教師の暗黙のナチ是認とみなした生徒が存在する場合、インドクトリネーションが生じたと言わざるをえない。したがって、意図命題がインドクトリネーションの必要条件を構成しないということになる。

同時に、スミスは意図命題が十分条件を満たさない事例として、物理学の教師がキリスト教徒の場合を挙げている。「一般に宗教的質問は彼のティーチングを妨害しないが、現代の宇宙理論の論議において、生徒が大胆に教師である彼に神が宇宙を創造したと信じるかと尋ねる。彼は肯定的に答え、彼の答えを詳細に述べることを要請されると、彼はさらに神の非存在が完全に不可能であると答える。——彼はここで聖アンセルム (St. Anselm) の著作に言及する——その結果、彼は、何物も神に対する自己の信仰を放棄させることができない、と正当にも言いうる。彼はまた、すべての人々がそのような神の存在を同様に信じるべきである宣言する。今では、教師は、神が非存在であることが不可能であることと、すべての人びとがそのような神の存在を信じるべきであることを教える意図を持って語っている。そのとき、教師は、彼の生徒たちにインドクトリネートする努力をしていたと言いうるか。……したがって、意図命題は不適切である。それでは、われわれはインドクトリネーションが何であると説明すべきか。一つの類推がここで有益かもしれない。インドクトリネーションの本質に関する種々の命題、すなわち、意図命題、内容命題、方法命題が提案された。今、これらの命題がカリキュラムの主要要素の幾つかに類似しているように思われる。どのカリキュラムも、その教科が達成すべきであると意図される目的、ティーチされるべき一連の知識、その内容に適切な一連の教授方法、目的が実際達成されたかどうかを確認する評価システムを含まねばならない。カリキュラムの評価の類比は以下のように定式化されうるインドクトリネーションの評価命題である。すなわち、もし、人が自分の生徒あるいは生徒たちが命題の否定の正当化に直面してさえ命題を信じる結果を伴って、ティーチするなら、ないしティーチしようとするなら、かつその場合のみ、命題をインドクトリネートする。」¹²⁾

スミスは、上記のように、意図規準に基づくインドクトリネーション定義を批判し、評価規準によるインドクトリネーション定義を主張している。確かに、意図に關係なくインドクトリネーションが生じることは、スミスの言及した例のようにありうる。しかし、インドクトリネーションを教育的悪とみなして、その責任を問う場合、責任者を追及できないインドクトリネーション概念はインドクトリネーション回避の方策を明らかにできることになる。意図規準から狭義にインドクトリネーションを定義

することによって、教育からインドクトリネーションを排除しうると言うのがスヌークの見解である。すなわち、スヌークは教師の意図せぬ結果については責任を問わない立場をとっている。しかし、教師の意図せぬことでも重大な教育的結果に対しては責任を感じるのが教師であり、スミスのスヌーク批判は理解できることである。ただし、スミスは合理的に基礎づけられた命題と立証的に基礎づけられた命題とを区別して両者を区別しないスヌークを批判しているが、両者は厳密に区別しうるであろうか。スミスは「殺すことは間違ったことである」という命題は証拠がない命題であり、立証もできないし、虚偽とも断定できないと考えている。しかし、概して人々は自らが殺されることも他の生命を奪うことも願わないという理由で殺すことを正当化しないであろう。人々のこの気持ちは命題を支える証拠となり得ないか。事実的問題と道徳的問題では証拠の性格も異なるが、道徳的問題では人々の願望を証拠と考えることも可能ではないであろうか。

三 ケースメントの所論

米国ビスケーン大学のケースメント (William Casement) は、論文「インドクトリネーションの別の見方」¹³⁾ (1983年) で、インドクトリネーションに傾き勝ちである伝統的道徳教育のオルタナティブを検討する前提としてインドクトリネーション概念の吟味が必要であると考えている。

彼は、方法規準、内容規準、意図規準に基づく定義を以下のように批判している。
 「方法、内容、意図に関する論議は、啓蒙的であるけれども、インドクトリネーションの本質を理解することに努めている人を非常に誤解させる可能性がある。第一に、その論議に従う人が、インドクトリネーションを探し出す際に、方法のみ、内容のみあるいは意図のみを考察する必要があると信じるように導かれるなら、その論議は誤解をもたらす可能性がある。すなわち、3つの特色が相互に対抗させられるという最初に論議が導かれる様式によって、これらの特色の单一の特色のみが決定的特色として究極的に選択されねばならず、他の特色は無視されるかあるいは非常に低い優先性を与えられねばならないという印象を、人々は持つかもしれない。」¹⁴⁾

それでは、ケースメントは、従来のインドクトリネーション論議に欠けているものを何と考えているのか。彼はそれを生徒の側の問題であると考えている。

「インドクトリネーションが生じているか否かを理解する重要な鍵は、インドクトリネートする教師の意図、教師によって選ばれる方法や内容を超えたところにある。インドクトリネーションは、生徒の学習経験への教師によるインプットの結果として、学習者が偽りの、あるいは疑問の余地のある確実性を持つに過ぎない信念を無批判的に受容するようになるとき、生じる。この重要な点が、方法と内容と意図とを対立的に捉えてそれらの相対的な重要性について論ずる哲学者たちによって見逃されたように思われる。彼らの論議は、学習者についての考察から離れたところに強調点を置く

傾向がある点で誤りに導く。」¹⁵⁾

ケースメントは学習者の経験を重視するインドクトリネーション概念を提起した。したがって、彼は教師の意図が存在しないインドクトリネーションが成立する可能性を否定しない。ケースメントの主張は、70年代前半の意図規準を重視するスヌークと教師の意図しない場合もインドクトリネーションが成立する可能性があるというローズモント (Henry Rosemont, Jr.) との論争を髣髴とさせる。¹⁶⁾ 教師がどれほど自己の教授活動の生徒への効果を予期しても完全には予期不可能である。しかし教師は教授効果を最大限に考慮して教授活動に臨み、教授結果には基本的に責任を負うことが期待される。したがって、教師の側のみならず生徒の学習結果にまで言及してインドクトリネーションを捉えようとするケースメントの主張は説得力がある。

四 レイウイドの所論

米国ホフストラ大学のレイウイド (Mary Anne Raywid) は、論文「インドクトリネーションに反対する戦いの展望」¹⁷⁾ (1984年) で、一つの意見、あるいは党派的、セクト的観点の吹き込みを意味するインドクトリネーションに反対する立場に立って、これまでの意図、内容、方法規準からのインドクトリネーション定義に加えて第四の一種の浸透 (osmosis) からのインドクトリネーション定義を提唱している。

「インドクトリネーションは、しばしば教師たちが回避できないような方法で生ずる。それは彼らの統制を超えてるのみならず、彼らもその犠牲者であるかもしれない。これは、最近10年の間に、ヒドン・カリキュラム、社会化過程、ヘゲモニーカのような手段によって生じる追加的な種類のインドクトリネーションへわれわれの注意を向けさせる知識社会学者、エスノグラファーらのメッセージである。・・・私の意図は、決して明示されないものの中に、かつ、かくして、意識的な吟味、合理的な受容ないし拒絶に開かれていないものの中にインドクトリネーションを位置づけながら、次第に顕著になってきた概念の例を単に表示することである。新しい概念は、インドクトリネーションについての新しい種類の論議を生み出し始めており、われわれが教育内で達成しようと努めた多くのことの正当性を問うように幾人かの人を導きさえしている。それは幾人かの者に教育が終わり、インドクトリネーションが始まる場所について質問させた。われわれはその点を確定し、次いでインドクトリネーチングを回避できるか。」¹⁸⁾

レイウイドは上記のようなインドクトリネーションにどのように対処しようとするのか。彼女はそれを防御的プログラムとそれをすり抜けたものに対処する解毒的アプローチを考えている。前者の例は1930年代と40年代に主唱された社会科への問題解決的アプローチ、それ以降の探究的アプローチ、論争分析的、意思決定的プログラムなど、生徒自身の結論、解答を探究させるものである。後者は、スクリーニング手順として論理的推理のルールを学習し、内面化した個人、すなわち、その個人が出会っ

たものを評価し、偽りであるものを確認し、拒絶する能力を育成することである。したがって、彼女は教師の役割を次のように論じている。

「生徒のために知的自由を最大にすることが教師の課題の根本である。しかしながら、これは、幾人かの者が考えたように、解答は幼い者に知的自由を認めるために彼らに何かをティーチすることを控えることを意味しない。これは、極端な許容主義の誤りであり、近年の自由のために教室の若者よりも世界の若者を考える脱学校論者の誤りである。世界もまたインドクトリネートする。すべての環境と活動がそれ自身のヒドン・カリキュラムを携えている。若者を世界に明け渡すことはもっぱら社会化ないしインドクトリネーションからなる教育を受けるように宣告することであるかもしれない。たとえ教室にインドクトリネーションの危険があるとしても、教室はまた、インドクトリネーションの問題を認知し、それに対処する人々を準備するために、あるいはさもなければ時間、空間、環境によって押し付けられる限界を超越するために、われわれが知っている最善の環境を提供する。多分、われわれの最善の指導原理は、組織的教育が個人の思想の自由の組織的拡大へ献身すべきであると主張することである。われわれがインドクトリネーションについて学んだことは、知的自由が不可能であることと学校が知的自由に有害であることを暗示しない。反対に、それは、本当に自由であるすべての者のために組織的教育が絶対的に必要なことの認識へさらなる勢いを貸し与える。」¹⁹⁾

レイウイドのインドクトリネーション論は、インドクトリネーションを広義の意味に解釈しており、カウンツの捉え方に近い。しかし、彼女は、インドクトリネーションを悪い意味のみに捉え、それを回避できる手立ては組織的教育（学校教育）が、問題解決的学習を推進し、論理的推理力を育成することによって、すなわち、生徒の知的自由を最大にすることによってインドクトリネーションの回避を考えている。この点では、レイウイドは民主主義のためのインドクトリネーションを肯定するカウンツとは異なった立場に位置している。

結語

本稿は、インドクトリネーションを方法規準、内容規準、意図規準から論じた分析学者たちの研究以降に、三つの規準以外からインドクトリネーションの問題を検討する必要があると論じたディビー、スマス、ケースメント、レイウイドの所論を考察した。ディビーは、方法規準、内容規準、意図規準の問題点を指摘し、インドクトリネーションを回避するために教師が権威主義的立場を放棄して学習者を学習者自らの判断で行動できるようにする必要があると唱えて、教師が教育とインドクトリネーションとの区別の決め手になるという立場をとっている。スマスは、方法規準、内容規準に比べ意図基準が有力であることを認めた上で、意図されない結果も時にインドクトリネーションになりうる可能性を考慮した評価規準に基づくインドクトリネーショ

ン定義を提唱している。すなわち、スミスは、教師が生徒に命題の否定の正当性に直面しても命題を信じるような結果を伴ってティーチするなら、教師の意図に関係なく、命題をインドクトリネートしたという立場にいる。ケースメントは、インドクトリネーションについての分析学者の定義は、教師の立場からのものであり、学ぶ生徒の側からの視点を欠いていることを問題視している。この立場は、スミスの評価規準に基づくインドクトリネーション定義に類似している。レイワイドは、在来の意図、内容、方法規準からのインドクトリネーション定義に加えて、教師の意図を超えてインドクトリネーションが生ずることに注目し、浸透としてのインドクトリネーション定義を展開している。レイワイドは、インドクトリネーションに対処する方法として、防御的プログラムと解毒的アプローチを考えている。このための場を提供できる組織的教育としての学校教育の重要性を強調している。

したがって、スヌーク以降のインドクトリネーション定義は、教師のコントロールの及ばないインドクトリネーションの存在を認め、学習する生徒の側を考慮したインドクトリネーション定義が目立つ。生徒の学習結果によって、それ以前の教授がインドクトリネーションであったか否かを判断することは、教育的意図、教育内容、教育方法のみに光を当てる教師中心的インドクトリネーション定義に比べて、教師の責任範囲を拡大することである。しかし、生徒の成長、自己実現を志向する本来の教育論の立場からすれば、生徒の学習結果はきわめて重要な側面であり、生徒自身の思考様式、実践様式まで含めてのインドクトリネーション定義は望ましい教授実践の方策の検討にとっても不可欠の要因と考えられる。

■注

- 1) R. H. Gatchel, "The Evolution of the Concept," in I. A. Snook ed., *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays* (Routledge & Kegan Paul, 1972) pp.9-16.
- 2) 拙稿「インドクトリネーション概念の考察」(日本デューイ学会紀要第41号、2000年) 1-6頁。
- 3) A.G.Davey, "Education or Indoctrination ?" *Journal of Moral Education*, Vol.2, No.1, 1972.
- 4) *Ibid.*, p.7.
- 5) *Ibid.*, p.8.
- 6) *Ibid.*, p.9.
- 7) *Ibid.*, p.10.
- 8) *Ibid.*, pp. 14-15.
- 9) L. Smith, "Indoctrination and Intent," *Journal of Moral Education*, Vol. 2, No. 3, June 1974.
- 10) I. A. Snook, *Indoctrination and Education* (Routledge & Kegan Paul, 1972) p. 47.
- 11) L. Smith, *Op.cit.*, p.231.
- 12) *Ibid.*, pp. 232-233.
- 13) W. Casement, "Another Look at Indoctrination," *The Journal of Educational Thought*, Vol.17, No. 3, December 1983.
- 14) *Ibid.*, p.235.
- 15) *Ibid.*, p.237.

- 16) 抽稿、前掲論文。
- 17) M. A. Raywid, "Perspectives on the Struggle against Indoctrination," *The Educational Forum*, Vol. XLV III, No. 2, Winter 1984.
- 18) *Ibid.*, pp. 145, 148.
- 19) *Ibid.*, p. 152.