

インドクトリネーションの回避ないし克服のための、  
《自己修正的な探究活動》の不十分性について  
—— Dewey の教育学説と探究論を例として ——

堤 大 輔\*

On the Insufficiency of the Notion  
“Self-Rectifying Inquiry” to Avoid or Dissolve Indoctrination :  
Dewey’s Theory of Education and Inquiry as an Example

Daisuke Tsutsumi

Abstract

Indoctrination, as one of long-standing issues in educational theory, is generally conceived of as a kind of excessive education (or mis-education), connotative of oppressive, truthless, deceptive, etc.

Dewey, a pioneering criticizer of indoctrination, takes it to mean “the systematic use of every possible means to impress upon the minds of pupils a particular set of political and economic views to the exclusion of every other”, and counterposes against it the procedures of democracy and scientific inquiry, one of whose prominent features is being self-rectifying.

But his theory, theorized as an extension of evolutionary biology which focuses on an organism interacting with and adjusting to natural environment, is imperfect to be fully anti-indoctrinative: it lacks a conceptual framework into which “other selves” (than the allegedly self-rectifying “self” in question) can be thematically and adequately calculated in as to be intelligent enough to maliciously and intentionally distort the facts while showing to the “self” in question.

If “other selves” are properly taken into consideration, self-rectifying inquiries done by the teachers and students will turn out to be insufficient to avoid or dissolve indoctrination, for they are essentially passive activities in that what are modified are chiefly the ideas and behaviors of their own, not those of “other selves” such as outside “indoctrinators”.

From this viewpoint, what should be estimated to be more directly feasible for an anti-indoctrination theory are: (1) critical thinking, (2) a strong fallibilism that urges one to re-examine one’s own ideas and habits even when no discrepancy is felt, and (3) random testing of what has taught or is being taught to the students, for randomness is beyond the

\* 育英短期大学保育学科

reach of all intentionality of both those who are testing and those who try to circumvent the test.

**Keywords:** indoctrination, theory of inquiry, self-rectifying, critical thinking, fallibilism, randomness

**キーワード:** インドクトリネーション, 探究理論, 自己修正的, 批判的思考, 可謬主義, ランダムネス

## 第1章 インドクトリネーションとは何か

教育学上の根本的・原理的な問題の一つであるインドクトリネーション (indoctrination) は、主に英米圏の教育哲学ないし教育論議で今世紀初頭以来、テーマとされてきた。「インドクトリネーション」という概念は、「教え込み」「注入教育」「教化」等と訳され、なんらかの点で“押し付け”を含み、あるいは強圧的であって、その意味で行き過ぎた教育、そしてそれゆえに避けるべき悪しき教育を指す概念であると言ってよい。

「インドクトリネーション」は、元来は、「ドクトリン」という語幹が物語るように、中世以来、キリスト教においてその教義を教えることを意味する概念だった。つまり、もともとは悪い意味を持つ概念ではなかった<sup>(1)</sup>。しかし近代において民主主義の理念や手続きが発達してくるにつれて、この概念のもつ宗教的含蓄が否定的に評価されるようになり、「インドクトリネーション」は民主主義にそぐわない強圧的・権威的な教育形態だとされるようになってきた。19世紀末から、そのような新しい捉え方の下で、「インドクトリネーション」を批判し始めたのは、Parker, F. (1837-1902) や Dewey, J. (1859-1952) などのアメリカ合衆国の進歩主義教育者であった。大衆を巻き込んだ世界大の戦争の時代をむかえた諸国家が、特定の思想を無理に教え込む教育を行い始めた時期のことでもある。彼らは、イデオロギーやその宣伝を批判する社会哲学的関心と、子どもの主体的で知性的な活動を尊重する児童中心主義的な関心とを

持っていたから、いずれの関心からしても、「インドクトリネーション」を批判することになったのは必至だったと言える。というよりも、彼らによって、もっぱら批判の対象となるために復刻された概念が「インドクトリネーション」だったと言ってもよいかもしれない。そして現在に至るまで、教育学上の一つの大きな論題とされてきたのである。

しかし一般的に言って、「インドクトリネーション」と、そうでない普通の (いわば“正常”な) 「教育」との具体的な判別基準を定めることは簡単ではない。実はいまだに、それに関する明確な統一見解と言えるものはないと言ってよい。言葉の上では、「インドクトリネーション」と「(普通の)教育」、というように呼び分けることは簡単である。しかし、そのように呼び分けることができたからといって、それだけでは、両者の間に現実に差異があってきちんと区別できるということの保障にはならないはずである。場合によっては、言葉の上でことさらに区別することが、当該の論者の策略であることもあるだろう。つまり、教育一般を、(あるいはある種の教育を、あるいは特定の人々が行っている教育を)、ことさらに「教育」とは別の (なにかと悪い連想を促すような) 言葉で言い表すことによって、非難の対象に転化しようとするような、戦略的用語法に過ぎない可能性もあるわけである。実際、「全ての教育はインドクトリネーションである。」という論も見かける。たしかに概念規定の仕方次第では、そのような刺激的な主張も成り立つだろう。しかしそのような

主張は、現実に行われている諸々の教育活動のうち、どれが容認できてどれが容認できないかという判断する必要性に迫られた場合、役に立たない。重要であるはずの程度問題や、教え方の微妙な質の違いの問題などを、無視することになるからである。

私の考えでは、こうした区別の問題は本来、脳科学などの実証的な研究や、思考のプログラムに関する研究などに頼らなければならない難問のほゞである。さらに言えば、インドクトリネーションが、いわゆる「洗脳」や「マインド・コントロール」といった、より極端な行為と目されるものと、どの程度（あるいはどの面で）共通で、何が（異なるとすれば）異なるのか、ということが問題となって当然であろう。しかし、そういったことに関する知見が未だ十分に得られない中でも、今日まで、なんとか具体的に「インドクトリネーション」と、そうでないいわば“正常”な「教育」との区別をつけようとする議論が、主として戦後の英米圏の教育哲学において行われてきた。その中で諸々の論者が提示してきた観点を列挙すると、次のようになる<sup>(2)</sup>；

#### (A) 教育の方法面に着目した判別基準

教育方法面に着目し、被教育者の主体性という観点から捉えるとき、インドクトリネーションとは、彼ら自身の興味を無視し、自発的な活動を勘案せず、自主性を圧殺するような教授法だとされる。また、理性ないし知性という概念を媒介として捉えるとき、インドクトリネーションとは、被教育者が、ある特定の見解を、批判的・反省的な吟味や比較考量を自分自身で行うことなしに、絶対的なものとして受け入れてしまうような教育方法だとされる。特定の見解を説明抜きに反復したり、畏怖心や熱狂などの情緒面に訴えて印象づけたり、別の見解が浮上しないように情報や問答を操作したりすることなどが含まれる。

#### (B) 教育の内容面に着目した判別基準

教育内容に着目した場合、インドクトリネーションとは端的に言って、誤った内容、ないしは（しばしば「イデオロギー」の名で想起されるような）偏った内容を教授することだとされる。批判的吟味を経ずに選定された内容を教授することも含まれる。

#### (C) 教育者の意図に着目した判別基準

教育者側の意図に着目した場合、「インドクトリネーション」とは、例えば《被教育者が（証拠や反証がどうあろうと）ある特定の信念を持つようにさせよう》といった意図のもとになされる教育だとされる。

#### (D) 行為か結果かという点に着目した判別基準

以上の(A)~(C)それぞれについて、教育者側の意識的無意識的な行為のみをもって「インドクトリネーション」と呼ぶのではなく、被教育者の側に、（特定の主義主張への盲目的帰依などの）しかるべき結果が生じたことをもってインドクトリネーションが成立したとみなす考え方も提起されている<sup>(3)</sup>。

以上のような各着目点のうち、ある論者がどれとどれを要素として採用するか、それらの要素の連言とするか選言とするか（つまりそれらの要素を「かつ」で結ぶか「または」で結ぶか）、各要素や諸部分や全体をそれぞれ必要条件と見るか十分条件と見るか、などによって、「インドクトリネーション」の概念規定は違ってくることになる。

次章以降、上述のようにインドクトリネーションへの批判を創始したアメリカ合衆国の進歩主義教育者たちの中で、とりわけ中心的な位置を占めていた Dewey の理論をとりあげ、その論旨を整理したうえで、今日的視点から見たときにその理論に不足していると言えるものについて考察する。

## 第2章 Dewey の「インドクトリネーション」概念

Dewey は「インドクトリネーション」の概念を、次のように規定している：

インドクトリネーションとは、生徒たちの心に政治上経済上の或る特定の一連の見解を（あらゆる他の一連の見解を排除して）刻印するためのあらゆる可能な手段を系統的に使用することを意味するものだ、と私は見做す。

I shall take indoctrination to mean the systematic use of every possible means to impress upon the minds of pupils a particular set of political and economic views to the exclusion of every other.<sup>(4)</sup>

そして Dewey は、これと「教育」とを対比し、次のように述べる：

インドクトリネーションは、教育とは非常に異なるものである。なぜなら、教育は〔インドクトリネーションと違って〕、私が理解する限りでは、〔生徒たちが〕諸々の結論に到達したり〔つまり諸々の知識を得たり〕、諸々の態度を形成するさいに、生徒たちの活動的な参加を伴うものだからだ。

……indoctrination so conceived is something very different from education, for the latter involves, as I understand it, the active participation of students in reaching conclusions and forming attitudes.<sup>(5)</sup>

掛け算の九九のように、論争の余地無く世の中で合意が得られている教育内容を扱う場合でさえ、それが動物の調教としてではなく〔あくまでも〕教育によって教えられるのであれば、教えられる者の活動的な参加、つまり教えられる

者の興味・反省・理解が、必要不可欠だと、私は言いたい。

Even in the case of something as settled and agreed upon as the multiplication table, I should say if it is taught educatively, and not as a form of animal training, the active participation, the interest, reflection, and understanding of those taught are necessary.<sup>(6)</sup>

さて、以上で説明された Dewey の「インドクトリネーション」概念は、前述の(A)~(D)の観点からして、どのタイプになるか。詳細は他稿で論じたので、ここでは結論的に言うとすれば、教育の方法に関する(A)の基準で「インドクトリネーション」を捉えていると言える。ただし Dewey の場合、「方法」というのは、所与の教育内容を教授するときの方法を指すのみならず、正当な教育内容を決定するための方法も指している。そして、次章で述べるように、どちらの方法も、結局は科学的な探究活動がもつ方法だということになる。

また、(D)の「教育当事者の行為に着目するか、被教育者の側に起こる結果に着目するか」という観点からすれば、Dewey の規定では「教えるにあたって、しかじかの手段を使用すること」つまり行為に着眼がなされていることになる。Dewey の言う「インドクトリネーション」は《結果に関する概念》ではなく、件の「方法」の実施に関する概念、つまり、《行為に関する概念》である。つまり、被教育者も含めた教育当事者の、何らかの意図的および無意図的な活動（あるいは不活動）が、インドクトリネーションと称されていることになる。

### 第3章 Deweyの唱えるインドクトリネーション回避ないし克服の方略（：自己修正的な探究活動）と、その問題点

Deweyの唱えるインドクトリネーション回避ないし克服の方略は、一言で言えば、教育者が科学的な探究活動を通じて教育内容の決定を行い、その同じ探究活動に、被教育者をも巻き込んでいく、ということである。（「探究活動」という語は、Deweyが随所で論じる“inquiry”を訳した語である）。

つまりDeweyは、インドクトリネーションを批判するにあたって、科学の探究方法を引き合いに出しているわけである。また、科学と並んで、政治における民主主義の制度も引き合いに出している。どちらも、自己修正的だという性質をもっているからである。（「自己修正的」という語は、Deweyが『論理学』等において用いる、“self-rectifying”<sup>(8)</sup>を訳したものである）。どちらも、「自分で自分を修正できる」ということが真骨頂であって、そうした性質が無くなれば、もはや別物に（つまり、科学は科学以外の活動に、民主主義は民主主義以外の政治制度に）なってしまう……、そのようなものである。

教育者が被教育者をも巻き込みつつ自己修正的な探究活動を続け、それが日々の教育活動でもあるのなら、誤った（あるいは偏った）教育内容がいつまでも子どもに押し付けられるという事態にはならないはずだ……、簡単に言えば、これがDeweyが唱えるインドクトリネーション回避ないし克服の方略である。

ところが、こうした自己修正的な探究活動によってインドクトリネーションを回避ないし克服しようというDeweyの構想に関しては、いくつかの問題点を指摘せざるをえない。まず大まかに言うなら、次の2点である；

#### 1. コンセプトの不明瞭さと、実行可能性

「自己修正的な探究活動」とは、より厳密に言えば何がどうなることなのか、少なくともナンセンスではないことを言っているのか、(例えば「丸い四角」のように、言葉では言えても、実現困難（ないしは理解不能）な観念でないかどうか)、という点が問題になる。本稿では、ナンセンスでなくなるためには後述のような或る補足が必要だと論じる。

#### 2. 方略としての不十分性

本当にインドクトリネーションを十分に回避ないし克服できるのか、という問題である。答えは上の1の問いへの答えにもよるわけだが、本稿では、否定的答えとなる。

以下、この2点を順に説明したい。

### 第1節 問題点1；コンセプトの不明瞭さと、実行可能性について

科学の探究活動が自己修正的であるということ、Deweyはどのような意味で言っているのか。それについてDeweyが最も本格的に論じた著作である『論理学』（“Logic: The Theory of Inquiry”）から、説明を再構成してみる。（※以下、（L000）等という数字は、『論理学』におけるページ数を示す。）

#### A. 「探究」の定義

探究とは、未決定の「状況」を、当の最初の「状況」の諸要素が一つの統一された全体をなすほどまでに（当の「状況」を構成する成分たる諸区別や諸関係に関して）決定した「状況」へと、（統制され方向づけられた仕方）で変形することである。

Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and the relations as to convert

the elements of the original situation into a unified whole. (L104-105)

#### B. 探究活動が修正されるプロセス

Dewey が説明する探究活動の修正のプロセスをまとめると、次のようになる；

- ①「探究者 (inquirer)」(L16) [すなわち、「自己修正」と言うときの「自己」] の現実の行動において、何らかの失敗なり不都合が生じる。
- ②その失敗なり不都合をきっかけとして、「自己」の持っている信念の総体——「探究の方法」を含む——と現実との間の“齟齬”を感知すること。つまり、状況が疑わしいからこそ、探究活動が始まる、ということである。一つ一つの個別の「状況」は、二つとない特殊なものであり、特殊な疑わしさをもち、それゆえ、特殊な探究を喚起する。その中で、特殊な探究手続きが生まれてくる。(L105)
- ③ (②のケースの中の或る場合に)、「自己」の持っている信念の総体——「探究のやり方」を含む——の中で、何らかの欠陥を指摘すること。
- ④その欠陥を修正する修正案を案出すること。
- ⑤案出された修正案を採用するかどうかを、具体的試行や思考実験といったテストを経て、決定すること。
- ⑥実際に、新しいやり方で探究活動が行われるようになること。この結果、探究活動に新たな形式が生じる。(L102)。

そして、①～⑥の流れで、或る一つの個別の探究活動が完結するとしても、いずれまた現実の何らかのつまずきによって次の探究活動が喚起されるので、結局、《……⑥→①～⑥→①～⑥→①……》というサイクルになる。

#### C. <各個別の探究活動／探究活動一般>という区別について

上の説明では、各個別の探究活動と、より一般に見た“探究活動一般”とが考えられていることになるが、実際 Dewey は、そのような論じ分けをしている。すなわち、探究とは「継続的な過程 (a continuing process)」であり、「特殊な探究活動 (a particular inquiry)」に対して「後続の探究活動 (further inquiry) がある」(L 8)。そして、

特殊な探究活動の特殊な結論は全て、継続的に更新される (現在進行中の) [探究活動一般という大きな] 営みの一部なのである。

all special conclusions of special inquiries are parts of an enterprise that is continually renewed, or is a going concern. (L 9)

#### D. 「自己修正」についての記述

上記の《……⑥→①～⑥→①～⑥→①……》というサイクルにおいて、或る⑥と次の⑥との間 (すなわち、個別の探究活動で得られて定着した知識や探究方法と、それをを用いつつ行われた次の個別の探究活動で得られて定着した知識や探究方法との間) に違いが生じているとき、探究活動の自己修正が生じたということになる。或る個別の「探究活動」の中で「探究のやり方」が出来てくる。その出来てきた「探究のやり方」を用いて、「次の探究活動」は行われる。この「次の探究活動」の中で、“うまくいかない”ことがあると、場合によっては、“うまくいく”ようにと「探究のやり方」が変えられる。「探究」という活動の有り様が、時間とともに (あるいは探究活動という「経験」の進行とともに) 変わっていく。

[自己修正できない探究方法と違って、] 他の探究方法 [すなわち科学的探究の方法] は、自己修正する傾向があることがわかった。[つまり] それらの諸方法は、使い続けられる中で改善される方法であった。

Other methods of inquiry were found to be such that tended to be self-rectifying. They were methods that improved with and by use. (L 6)

Dewey の探究論においては、《探究活動の一つの試行を通じて探究活動が変わった結果として得られた「探究活動の前提」を、探究活動が自らの次の試行の出発点に（前提として）据えること》が「自己修正」のエッセンスだということになる。そして、修正による変化は、《或る出発点における諸前提と、次の出発点における諸前提とでは、様子が変わっていること》として現われる。

さてしかし、ここまで見てきた Dewey の説明には、科学的な探究活動の自己修正に関して、次のような理論的難点がある；すなわち、《探究活動の様式における全ての結果的な変化が、「自己修正」とも「外部による矯正」とも説明できてしまう》ということである。これは私の考えでは、Dewey の理論が基本的に、《生物が自分にとっての環境と相互作用しながら、環境に適応していくことによって、生存し進化する》という、進化論生物学のモデルで思考したことからくるものである。以下に説明する。

世界を、「(探究者 (inquirer) としての) 自己」と「それ以外の全て」との2者のみから構成して説明するならば、勘案すべき相互作用は「自己」と「それ以外の全て」との間を往復するものとしてのみ記述されることになるだろう。「それ以外の全て」が「環境」ということになるから、相互作用は《「自己」から「環境」へ》と《「環境」から「自己」へ》との2方向に交互に生じる矢印としてイメージできる。2本の矢印に乗って、作用が往復しているという図式である。

ここで、或る作用によって自己が変化した場合の、その変化の原因を辿るならば、どういうことになるか。

一方では、2本の矢印を常にセットで見ることになれば、《「自己」へと至る矢印は、元を辿れば「自己」から「環境」への矢印に常に帰着する》と見ることができる。このように見る場合には、「自己」におけるいかなる変化も、その作用因(少なくとも“遠因”)に「自己」があることになり、その意味で全て「自己修正」だと言うことができるだろう。

他方、「自己」が変化する直前の矢印1本のみに常に注目することもできるから、その場合には、「自己」における全ての変化は「環境」からの作用への反応だということになるだろう。これは、《「自己」が「環境」に対応した》、《「自己」が「環境」に矯正された》等と解釈されるだろう。いずれにせよ、それは「自己修正」ではないと言われるだろう。

どちらの場合も、それぞれ《空虚なトートロジー》と言ってよい。あるいは、注目の仕方によって、「自己」の何らかの変化が、「自己修正」なのか、そうでないのか、常にどちらとも言えてしまうということである。このような理論構成のもとで、もし或る場合の変化を「自己」自身に帰因し、他の場合の変化を「環境」に帰因しようとするれば、それは《恣意的な振り分け》だということになってしまうだろう。

#### E. Dewey における《世界の区切り方》

上述の難点に関して補足すべき点は、Dewey が探究活動をめぐって世界をどのように区切って説明しているか、という点である。結論から言えば、たしかに Dewey は、《全世界は、探究者とその探究者にとっての環境という2者のみから成る》というような説明はしていない。

自然の中には、孤立した出来事など無い。しかし、相互作用しつつ結合した纏まりというもの、宇宙全体にまで広がっているわけではないし、均質〔金太郎飴的〕なものでもない。

……while there is no isolated occurrence in nature, yet interaction and connection are not wholesale and homogeneous.<sup>(9)</sup>

諸々の《相互作用する事象 (interacting-event)》というものは、それぞれ (或る場合にはより強く或る場合にはより弱い) 紐帯 (tie) をもっている。これらの紐帯が、《相互作用する事象》に、それなりの始まりと終わりという際限をつける。またこれらの紐帯が、或る《相互作用する事象》を他の諸々の《相互作用の場》から区切っている。

Interacting-events have tighter and looser ties, which qualify them with certain beginnings and endings, and which mark them off from other fields of interaction.<sup>(10)</sup>

つまり Dewey によれば、《相互作用し合う諸事象の纏まり》に対して、通時的にも共時的にも際限をつけるものとしての、紐帯 (tie) があるために、諸々の、相対的に閉じた《相互作用の場》(relatively closed fields of interaction) が出来るというわけだが、その紐帯に該当するのが、「質 (quality)」である。

一つのより大きな《場》が形成される。そしてその《場》では、新しい諸力が解き放たれる。また、その《場》には、新しい諸々の「質」がある。

A larger field is formed, in which new energies are released, and to which new qualities appertain.<sup>(11)</sup>

それぞれの個別の《相互作用の場》ごとに独自の「質」があり、それが世界に区切りを入れている。そして、それぞれの個別の《相互作用の場》は、それぞれの個別の「状況 (situation)」(L66) とも呼ばれる。「状況」は「質的全体」

であり、「文脈としての全体 (a contextual whole)」(L66) である。

一つの状況は、《直接的に浸透している質 (its immediately pervasive quality)》をもっているおかげで、一つの全体なのである。浸透して質的なるものは、全ての構成要素を一つの全体へと纏めあげるものであるだけでなく、一回的なものである。つまり、浸透して質的なるものは、それぞれの状況を個別の (つまり、分割不可能で複製不可能な) 状況たらしめる。

……a situation is a whole in virtue of its immediately pervasive quality. The pervasively qualitative is not only that which binds all constituents into a whole but it is also unique ; it constitutes in each situation an individual situation, indivisible and unduplicable. (L68)

このように、Dewey の理論において、或る個別の探究活動の場である「状況」なるものが、複数的であるということはいわゆる。しかしそれでも、一つ一つの「状況」の中には、自己 (すなわち探究活動をする者 (inquirer)) とその環境があるだけであり、環境とは別立てで (あるいは、環境の中の特別な要素として) 他者という要素を理論化しているわけではない。したがってやはり、D の項で指摘したような《空虚なトートロジー》ないし《恣意的な振り分け》という難点を指摘しないわけにはいかない。

この難点を回避するには、理論の中に「他己」とても言うべき要素を導入する必要があるだろう。「他己」とは、「自己」と同格の他者である。すなわち、「自己」の残余のものの中に「他己」を設定し、そのまた残余として「環境」を設定する、という理論構成にしてみるわけである<sup>(12)</sup>。《「他己」の設定がなければ、「自己修正」を有意味に語

ることはできないのではないか》、あるいは、《「自己」と「他己」と、両者にとっての「環境」との、3極がなければ、「自己修正」を語ることは意味をなさないのではないか》と考えられるからである。

その上で、一つの考え方として、《「自己修正」とは、「自分と同格な他者」（すなわち「他己」）が原因となることなく、「自己」が修正されることである》としてみよう。

「自分と同格な他者」としては、どのようなものが考えられるだろうか。理論的に当然問題となるのは、何をもって“同格”と判断し、さらに何をもって“他者”だと判断したらよいか、といったことである。しかしここでは、ともかく「他己」は「自己」と同じ資格で成立するものとして設定することにする。すなわち、《「自己」が「環境」との間に境界をもつとされている以上は、「他己」も「環境」との間に境界をもつ》、《「自己」が生成する（：始まりをもつ）とされている以上は、「他己」も生成する（：始まりをもつ）》、《「自己」が新たなものを自ら産出する能力を持つなら、「他己」も新たなものを自ら産出する能力を持つ》、等と考える。

ただし「環境」は新たなものを自ら産出する能力がないと考える。これは経験的事実に基づいてそう考えるのではなく、説明理論としての理論的要請として、そう考えることにするのである——数学における《公理系の作り方》に似た話として——。「自己」以外の存在として、能産的でない存在と能産的な存在とを措定したうえで、《「自己」と能産的でない存在とのやりとり》と《「自己」と能産的な存在とのやりとり》とを、（「自己」に入ってくる矢印を重視するにしても、「自己」から出て行く矢印を重視するにしても、どちらの見方をするにせよ）種類の違うやりとりとして区別できるようにするためである<sup>(14)</sup>。

以上、「自分と同格な他者」であるものを探究理論の“公理系”に加えることの必要性を論じてきたが、この点に関してDeweyの理論を振り返る

ならば、「自分と同格な他者」なるものの存在を、少なくとも理論上公然とはあてにできないことになっていると言える。Deweyはもちろん、世界の中に「有機体」が一つしかないなどとは言わないが、しかしそのような経験的に得られた常識的見解を持っているからと言って、彼の理論的構築物の中にもそれが本当に（整合的に）持ち込まれていて、一つの前提として使用してよいはずだ、という保証はない。むしろ、Deweyの理論に従えば、或る「有機体」は、ユニークな（すなわち、その「有機体」独自の一回的な）仕方では世界を際限付け意味付け構成する。或る「有機体」にとってのユニークな“世界”は、たとえ別の「有機体」もまた世界を際限付け意味付け構成していたとしても、後者の（やはりそれはそれでユニークな）“世界”とは別の“世界”であろう。その意味では、一つの“世界”に複数の「有機体」が共棲しているのではない。

さて、「自己修正」とは逆の《「他己」による「修正」》——いわば「他己修正」——とはどういう事態だと考えられるだろうか。端的に言って、《よそで生成された（生まれてきた）ものが原因になって、「自己」が変化すること》と考えてよいだろう。「自己」が生成するものであるなら、同格者の「他己」もそうであろう——「他己」の観念は、「自己」の観念が成立するのと同じ資格で成立するものとして導入したのだから——。時間軸を考慮に入れるなら、（たとえ仏教の縁起説のように、円環的な作用連鎖のネットワークをもつ世界観を採った上でも）、《「自己」から出発して時間を遡りつつ、どれほど作用連鎖の“もとを辿”っても、一度も「自己」に還ってこない》ような、（いわば“中途発生”の）作用連鎖が考えられることになる。

例えば、時点 $t_1$ において「他己」が生じ、その「他己」が何か自分以外のものに向かって作用 $e_1$ を及ぼした。 $t_2$ においてそれが「自己」に届いた。 $t_3$ において「自己」が（その作用の結果）変わった。 $t_1$ よりも前に、たしかに「自己」は、環境一

般に向かっていくらでも作用を及ぼしてきていた。しかし、 $t_1$ の前と後では、いわば世界は非連続である。新しいほうの( $t_1$ 以後の)世界のみ固有の成員である「他己」から出発した作用 $e_1$ にとって、「自己」は少しも(部分的にでも)原因ではない<sup>(13)</sup>。そしてさらに、「他己」に該当するものは絶え間なく新たに生まれている》と考えるとすれば、「他己修正」は特に珍しい事態ではないと言える。

このように、「他己」という観念を導入すれば、先述の理論的難点は部分的に回避される。少なくとも、「自己修正」とそうでない事態との両方を、トートロジーにも恣意的振り分けにも陥ることなく観念することが可能になるからである。

以上述べてきたいわば“3項図式”を整理し直すと、次のようになるだろう；

- a) 「自己」は「環境」に対して自己同一性を保持しつつ、能産的である(すなわち、新しい作用を創始できる)。
- b) 「他己」も「環境」に対して自己同一性を保持しつつ、能産的である。
- b') しかし「他己」は「自己」ではない。
- c) 「自己」も「他己」も、「環境」との不断の相互作用のうちになければならないが、「自己」と「他己」との間には相互作用が無い場合がある。
- d) 或る「状況」において、「環境」は、「自己」や「他己」の“残余”として考えられ、従って一枚岩的なものと見做される。さらに、「環境」は能産的ではないと考える。前述の、「自己」と「環境」だけを想定したモデルが持っていた難点(：仮に「自己」と「環境」しか無かったら、全てが「自己修正」あるいは全てが「環境による矯正」になる)を回避するためである。「自己」以外の領域に、能産的なものと非-能産的なものとの両者を設定しておくことが、「自己修正」を有意味に語るための理論的方途だということ

になる。〈「自己」／「他己」／「環境」〉という構成は、順に〈探究論の起点としての能産者／別の能産者／非-能産者〉という構成と同じであると考えることが妥当であろう。

- e) また、仮に「自己」と「他己」しか無かったら、全てが「他己修正」になる。しかし、「自己」や「他己」といった概念はそもそも、それぞれの残余との対比で初めて成立する概念である以上、「環境」(という残余)が無いということは不可能である。
- f) 従って、「自己修正」という観念を有意味な意味合いで用いるために、「自己」「他己」「環境」の3者を正当に想定してよい。

## 第2節 問題点2；方略としての不十分性

前節で述べたように「他己」という要素を組み入れて《自己修正的な探究活動》について考えることは、これから述べるように、インドクトリネーションを回避するという観点から見ても重要なことだと言える。逆に言えば、「他己」という要素を組み入れない理論は、インドクトリネーションの回避や克服の方略について考えるうえで、不十分だということである。

その不十分さとは、先ず結論的に言うならば、《あまりにも受け身だ》ということである。

常識的に言う限りは、或る人間にとって、他の人間たちは、人間以外の生き物や無生物と並んで、環境の構成要素に含まれる。しかし、少なくとも一部の人間——あるいは人工知能でも——は、環境の他の構成要素と違って、「自己」の精神と同等以上の複雑な精神を持ち、「自己」の心のうちを推測し、「自己」の行為を予測することができる。「自己」に対して悪意を持つこともあり、マイナスの配慮をすることができる。一貫して真実を隠したり、欺いたり、裏をかくたりすることもある。その意味で、自分を取り巻く世界の中で特別な構成

要素である。そのことを考えるとき、プラグマティズムの基本的なアイデアである《自分を取り巻く世界に適應することで、うまく生きていける》ということばかりを言うてはられない、ということである。むしろ、適應されるべき現実を誰が造るのか、ということが問題となる。現実を製造する——場合によっては“神を演ずる”——主導権や能力は、(前節の理屈からすれば「自己」と「他己」とは同格であるとはいえ)、実際には誰もが同程度に持っているわけではない。誰かがほぼ一方的に、環境——諸判断の前提としての——をすべて設計してある、という場合があるかもしれない。(実は、同一の「集合的知性」によって同一の探究活動をしているメンバー同士——例えば教育者と被教育者——の間にも、主導権や能力に関するそうした格差はあるわけだ。)

したがって、インドクトリネーションについて、ひいては教育について考えるさいには、少なくとも一部の人間については、「自己」と同格の他者として、「環境」とは別立てで考えるべきである。(これがつまり前節で行った《「他己」の導入》であり、そうすることの意義を本節で論じているというわけである)。

この問題に対して、「自己修正」という方略は、直接的な解決法とはならない。たしかに一般的に言って、「自己修正」というものは、自分を取り巻く世界への適應能力を増大させるだろう——それができないと、例えば現実と合わなくなった自分自身の謬見にとらわれたり、もはや現実と合わなくなった(惰性としての)習慣に固執したりすることになる——が、しかしあくまでも「自己修正」というのは、基本的に「よりよい適應」の話であって、要するに《自分の方が折れること》が、主たるモメントである。《自分の外側に圧制者がいるときに、もっぱら自己修正ばかりしてどうするか?》という話である。試しにインドクトリネーション批判と反対の立場(例えば、子どもの文化化、社会化等を、かなり無条件に肯定する立場)

に立ったとして普通に考えてみれば、「自己」が《自己反省的な思考→自己修正的な探究活動→すみやかな適應》をすることが望ましい、と思えるだろう。

このようにいわば“過度の適應”を批判する議論自体は、特に新しいものではない。《現実に適應することばかり考えていないで、現実を変えるための闘争をすべきである》という主張は、(プラグマティズム一般への批判としても)、昔からあった。《望ましい環境を自ら作る》という“政治的に正しい”話である。しかし今日、それが実際にはほとんど“おとぎ話”である懸念がある。今日の社会では、自分自身の目では確かめようがないほど遠い(あるいはテクニカルで難解な)広範な事柄について、他者を介した間接的な情報を頼りに信念を確定——というより“推定”——し、日々の言動を定めなければならない。

以上のことから考えると、より直接的な解答となりうるのは、「自己修正的であること」よりもむしろ、「批判的」であることだと言える。《批判的思考によってインドクトリネーションを回避ないし克服しよう》という方略のほうが、よほど見込みがあるわけである——批判的思考の主たるモメントは、(受諾ではなく)拒否であろうから——。もちろん一般的に言って、批判的思考というものは、物事をチェックしたうえで最終的にはそれを受け入れるという場合も含むわけだが、それにしてもとにかく、手持ちのあらゆる知識を総動員して物事の正しさを懐疑しチェックしようとするのは、「自己修正」とは別の行為だと言える。

もちろん、自己修正的な探究活動と批判的思考は、相互に排他的であるわけではない。自己修正的な探究活動においても批判的思考は大いに用いられる。しかしそれはつまり、《自己修正的な探究活動の一局面として、批判的思考を自分にも向けるときがある》ということである。批判的思考の用途のうちの、特殊な一例が、自己修正的な探究活動の中で見られる、ということである。それは、

探究活動をする「自己」が、自らの中に生じた“内なる圧制者”から逃れ、それを克服しようとする場合にだけ該当する話である。たしかにこれは、自らがインドクトリネーターと化す可能性を常にはらんでいる存在としての教育者にとっては、特に必要なことである。しかしやはり、“この本質”で言えば、自己修正的な探究活動というものはあくまでも、インドクトリネーションの回避や克服にとって、必要条件ではあるだろうが十分条件ではない、ということである。探究活動が批判的思考を含むことが、別の重要な必要条件となるのである。前述の「他己」という観念に即して言うなら、「他己」というものは、それが持っているであろう或る《ものの見方》を「自己」の中に取り入れて自らを批判し自らを改変するという局面においては有用な存在と言えるだろうが、それだけでなく、その「他己」が持っているであろう《ものの見方》に対してもさし向けるべきさらに別の《ものの見方》なりチェック機能なりを、「自己」は調達しなければならぬということである。

では、そこでさらに必要なものは何か。最後に簡単に見通しを述べたい。

①まず一つには、可謬主義、すなわち《我々の全ての認識は誤りうる》という考え（ないし態度）である。しかも、《現状で問題がある時だけ、どこかが誤っているのだ》と考える、いわば弱いタイプの可謬主義ではなく、《我々の認識に、現状では特に齟齬や不都合が見いだせなくても、それでも誤りであるかもしれない》と考えるような、強いタイプの可謬主義が必要である。

たしかに Dewey は、実験主義 (experimentalism) すなわち《すべての認識 (見解) を仮説として扱う——つまりいかなる認識も絶対視しない——》という考え方を唱え、しかも《世界は常に転変するから、現時点で正しいと思える認識も、将来的にはきつと誤りになるはずだ》という世界観をもっているのだから、或る種の可謬主義をもっていることになる——そして実際唱導してい

る<sup>(15)</sup>——。ただ、本稿のこれまでの文脈からすれば、《世界が今後変わるだろうから》ではなく、むしろ《我々が今見ている“世界”が、他の誰かの作り物である可能性があるから》可謬主義が要る、という話である。

②次に、そうした強い可謬主義を実地に移すためにも重要だと思われるのは、自分や他者が持っている認識についての、ランダムなチェックである。ランダムな時点、ランダムな観点からの“抜き打ち検査”を、技法として持ち、絶えず行うことである。乱数 (random number) の数列をどれほど凝視して“数的推理”を施しても、次に来る数が予測できないように、誰の恣意も及ばず、懐疑を先回りしようとする誰の思惑も届かない“極北”として、ランダムネスを見込んでいるわけである。これに関しては、米国の哲学者 Dennett が作った印象的な寓話がある。大略次のようなものである (細部は変更してある)；

宇宙人が地球に送り込んだ無人探査機が、北半球の中緯度地方に着陸したとする。2月の或る夜中のことだったとしよう。ところが探査機の電池には、地球の1年間にわたってフル稼働できるほどの残量がない。だから、観測とデータ送信は、短期間にするか、間欠的にするしかない。そのとき、1ヶ月連続で1回だけの稼働にすれば、冬以外の季節が知られることはない。あるいは数時間ずつ稼働する方式で、それがたまたま24時間周期に設定されていたら、昼というものが知られることはない。(あるいはもし7日周期に設定して、開始が日曜日だったら、「地球人は概して怠け者だ」と思うかもしれない。)<sup>(16)</sup>

要するに、物事を認識しようとする者が、下手に規則性をもつと、それが認識対象自体がもっている規則性とたまたま一致してしまった場合、見えなくなるものがある、という話である。もちろんまったくの偶然でそのような一致が起こる確率は非常に低いだろう。しかしゼロではない。さらに

もし対象の側に知性がある、逆に探究者側のもつ規則性を見抜いて、一致を故意に引き起こそうとするならば、確率は一気に高まるだろう。そうした一致の確率を本当にゼロに近づけるためには、観測の周期（つまりはサンプリング）をランダムにすることが有効なのである。いわば、“絶対的”な意味で“抜き打ち”であるような“抜き打ちテスト”を、技法化することである。

もちろんこうした一連の問題に関しては、《当面（あるいは未来永劫）他者に誤魔化され操られていてもかまわない》という判断（あるいは人生観）もありうるだろう——例えばプラグマティックに自らの幸せを考えた結果として——。たしかに、《あえて“背後”を問わない・知らせないことの幸せ》というのは、政治的・文学的な一大テーマであろう<sup>(17)</sup>。しかし少なくともその判断を、程度問題あるいはケースバイケースであると考えるならば、判断材料を得るためにも、自らの置かれた状況に関するチェックは必要となるはずである。

以上の①②の論点についてのより詳しい考察は、他稿で行うこととしたい。

注

(1) Gatchel, Richard H.: 'Evolution of Concepts of Indoctrination in American Education', "Educational Forum", Vol.23, 1959, p.306.

(2) ここでの(A)~(C)のような3分類法は、次の文献など、多くの論者に見られる。

Snook, I. A.: "Indoctrination and Education", Routledge & Kegan Paul, 1972, chapter 2: 'Criteria of Indoctrination'.

(3) 例えば、Casement, William: 'Another Look at Indoctrination', in "The Journal of Educational Thought", Vol.17 No.3, 1983, p.233.

(4) Dewey, John: 'Education and Social Change', 1937, in "Education Today", ed. by Joseph Ratner, Putnam's Sons, 1940, p.356.

(5) Ibid.

(6) Ibid.

(7) 拙稿「Deweyにおけるindoctrination批判論——「indoctrination」の概念規定と「indoctrination」を回避する方略——」『教育学年報 第12号』、東京学芸大学教育学科、1993, pp.17-29.

(8) Dewey: "Logic: The Theory of Inquiry", Henry Holt and company, 1938, p.6.

(9) Dewey: "Experience and Nature", W. W. Norton, 1929, p.271.

(10) Ibid.

(11) Ibid, p.272

(12) Deweyの(探究者中心の)パースペクティブをとった)探究論において、「環境」は、「自己」(つまり探究者)以外の全てとして、時間的空間的に連続的な一枚岩的なものと見做される。その結果、「自己」は「環境」に対して何らかの作用を及ぼす際に、その作用がいかに局所的な作用に見えようとも、理論上は必ず「環境」全体への作用だということになってしまう。このことから生ずるのが、「自己修正」概念に関する先述の“理論的難点”であった。

そこで、時間的空間的に一枚岩のように考えられていた「環境」を多元化・複数化することが必要になる。そのために、「環境」のなかに、(環境一般との間に或る境界をもつような)“局所”を理論上創設することになる。

(ここまでならその“局所”が「自己」と“同格”である必要はない)。しかし、単にそのような“局所”の存在を主張するだけでは、その“局所”をも含めた(再び一枚岩の)「環境」の存在を主張することとの間で、同レベルの“水掛け論”が生じることになるだろう。その“局所”がもつとされる、《環境一般との間の境界》の資格について、つまり、そういった境界を設定することの適切性について、何も説明されていないからである。そこで、その適切性を説明すべく、「自己」と同じ資格をもつものとして、“局所”を設定することになる。すなわちそのような“局所”は、自らとそれ以外との間に境界をもち、自らの始まりをもち、新しいものを自ら産出する能力を持つ——つまり能産的である——。(こういった“局所”の諸性質の設定を否定することは、「自己」の理論的存立をも脅かすことになるだろう)。これが「他己」の設定である。

(13) ただしこれに関しては、《「他己」の誕生にとって「自己」が(ほんの部分的にでも)原因であったかもしれない》という反論もありうるだろう。しかし、本文で述べ

たように、《「自己」の同格者としての「他己」は、新たなものを自ら産出する能力を持つ》と仮定した以上は、この反論は不適切だということになる。しかも、仮にその反論を認めたとしても、「他己」と「自己」とがもし“同時発生”であれば、あるいは、「自己」の発生の方が後であれば、やはり《「他己」から出発した作用  $e_1$  にとって、「自己」は少しも原因ではない》と言えるだろう。

- (14) これに関して、それでは Dewey がいわゆる「自然主義の経験的形而上学」において言うところの、《世界の「有為転変」》とはどのような観念か、という問題が指摘できるだろう。それは形而上学的に環境の能産性を認めていることになるのだろうか。つまり、「移ろい行く」とことと「能産」との区別が問題になるわけである。

もっとも Dewey 自身は自らの形而上学において、「環境」自身の能産性を認めるかもしれない。そこでは「自

己」と「環境」との総体が「有為転変」していくような世界観が語られているからである。(これに関しては、上記の「有為転変」が《「環境」による新しいものの産出》に該当すると考えるべきかどうか、問題となるだろう。しかし探究論において、少なくとも「自己」の持っているたぐいの能産性を「環境」に認めることは(本文で述べた理由から)できないのである。

- (15) Dewey, 1938, pp.40-41.  
(16) Dennett, Daniel C.: “Elbow Room: The Varieties of Free Will Worth Wanting”, Oxford University Press, 1984, p.68.  
(17) こうした問題は、「インドクトリネーション」というタームは使われなくても)、例えば宮台真司・鈴木弘輝・堀内進之介『幸福論』(日本放送出版協会、2007年)の主題として展開されている。

〔 2009年11月13日 受付 〕  
〔 2009年12月18日 受理 〕