

ワイトヘッドの『教育の諸目標』について

小林 澄 兄

ワイトヘッド(ホワイトヘッド) (Alfred North Whitehead, 1861—1947) は、ロンドン大学の数学教授であった当時、バートランド・ラッセル(Bertrand Russell, 1872—)と共に『数学原理』(Principia Mathematica, 3 vols., 1910—13)を著し、一九二四年以後ハアヴァアド大学の哲学教授となり、数学の基礎概念を根本的にとり扱うことによって、独自の批判的自然哲学を建設しようとし、また「有機体」の概念が全自然に対して本質的の意味をもつべきことを力説したりして、近・現代の英米の哲学界における最高峰に位置する人となった。

その著『教育の諸目標』(The Aims of Education and other Essays, 1929)は、かれが教育の問題について注目惹くに足る見解の持主であったことを示してあまりあるものである。

この本は、十章から成って居り、いずれもどこかでの講演か論文かに手を入れたものである。もっとも早い時期のものは、一九一二年ケムブリッジ大学に開かれた「国際数学会議」の教育部会で、もっとも遅い時期のもの

ワイトヘッドの『教育の諸目標』について

は、一九二八年ハアヴァアド大学のビジネス・スクウルでの講演である。第一、四、六、八、九、十の各章は、『思想の組織』(Organisation of Thought, 1917)に組み入れられたことがあり、第二章は、『教育のリズム』(The Rhythm of Education, 1922)と題して、パンフレットで公表されたことがある。第三、五、七の三章は、二種の雑誌から再録されたものである。

各章ともに、ほとんど甲乙なしに、われわれに深い感銘を与えずにはおかない。ウィリアムズ・ノオゲエト社の新版(一九三二年)には、オクスフォード大学のベリオル・コレジ学長であったリンドセー卿(Lindsay of Birker)が序文を書き、「良酒は看板を必要としない。」この本の「良酒」であることは、疑いを容れない、と述べている。

本誌『教育研究』に論文というほどのものを寄稿する余裕を、今はもっていないので、私は、ここで、この本の第一章から第四章までの素描を試み、かつ若干の感想を附記するにとどめようと思う。

ふとしたことから、私はかつてこの本を読み、ある大学の原典講読の時間にもこの本を使ってみて、著者の言説が何故か人を感動させるものをもっていることを直観した。すでにこの本を読んだ人たちも、おそらくは私と同様であろう。

「教育の問題は、普通、退屈であるのに、どうしてか、ワイトヘッド教授は、それを興味のあるものたらしめる。」

と、リントセー卿がいつているのに、私は同感である。

この本の名が第一章「教育の諸目標」によって代表されているだけあって、第一章は、たしかに圧巻である。

私の気に入ることを挙げはじめれば、きりが無い。最初のことばからして、いきなり私を捉える。

「教養とは、思考を活発にし、美とヒュメエンの感情とに敏感であるということである。断片的な知識が教養と何の関係があろう。単なる物知りくらい、この地上で退屈・無用の代物しろものはない。われわれが作り出さなくてはならぬのは、教養のある、そうして何か特殊の方面でエキスパートの知識をもつ人びとである。エキスパートの知識は、かれらにある出発点を与え、教養はかれらを哲学ほどに深く、芸術ほどに高く導く。いったい価値のある知識的の発展は、自己発展であって、多くの場合、十六歳から三十歳までのあいだに行われる。」

「十六歳から三十歳まで」とは、およそ「若いうちに」の意味である。ワイトヘッドから見ると、思考を活発にするのと反対なことは、「不活発な諸観念」——「死んだ知識」(inert ideas)をもつということである。

ごたごたと注入されるだけで、利用もされず、吟味もされず、新奇な結合をもち来たさないで終るような諸観念は、“inert ideas”である。これまでの教育は、この意味での「死んだ知識」の注入をして平気であった。いわゆる無教育で、その実賢い婦人たちが、却って協同社会のなかでのもっとも教養のある階層であり得るのは、思考を活発にして生きてきた人たちであるからである。

「あまり多くの事柄を教えるな」、「教えるなら、徹底的に」というのが、教育の一原則でなくてはならぬ。児童をしてみずから「発見」させ、役に立つ理解力をもたせるということに専念すべきである。

「今の今」において、過去をも将来をも見通す立場に児童をおかなくてはならぬ。聖者たちが、偉大な聖餐に寄り集って、ありがたく思うのは、「今の今」が尊いからである。経てきた道が遠いとか近いとかは、問題では

ない。第十六、十七世紀のシエクスピアもモリエールも、紀元前のソフォクレスもヴァーヂルもは、それぞれ時代を異にする過去の人たちであるとはいえ、かれらを学び知るのには、「今の今」においてでなくてはならぬ。

何ごとかを学び知るとは、その価値を証明し、利用するということである。証明されたことが利用され、利用されたことが証明されるのでなくてはならぬ。およそ教育とは、知識を利用する力を獲得させることである。外面的の試験を受けさせるほど無用なことはない。ある本やある講義が、次の試験に出そうな問題を暗記させる資料にすぎないようなものならば、何の役にも立ちほしない。生きた知識が獲得されるか否かが、教育のよい悪いの分岐点である。しかし生きた知識の獲得は、必ずしも容易ではない。

永いあいだ認められてきた考え方のなかに、次のようなものがある。精神はナイフのような道具であるから、これを研ぎ澄ます必要がある、研ぎ澄ましてから、これを使えば、例えば二次方程式を解くにしても、そうむずかしいことではない、と。だがこの考え方は、一面の真理をしかもっていない。精神は決して受身的なものではない。不断の活動をする。しかもデリケートで、どんな刺激にも直ぐに反応する。それを研ぎ澄ましてから、ではあまり悠長すぎる。「今の今」の興味が喚起され、「今の今」の力が強められ、「今の今」の可能性が発揮されるべきである。

木を見て森を見ないことがよくある。木を見るときにも森を見るようにさせなくてはならぬ。とつとつと特殊の勉強をさせて、いつまでもそこに停滞することなく、やがて一般の理解に到達させることのむずかしさがある。むずかしいからといって、拱手傍観すべきではない。

これまでのカリキュラムを一応生活そのものに復帰させて考えてみるのも、きわめて大切なことであろう。幾何でも代数でもを学ばせて、十分にわからせないでしまうのは、それらが抽象的にのみとり扱われて、生活に即した量的の問題としてとり扱われないからである。グラフを採用して具体化を図る試みは、無駄ではなからうが、それだけでは、まだ、切実に欠けるところがある。歴史を教えるにも、人名や年代の目録を記憶させるよりも、もっと特殊の時間のなかに立脚させなくてはならぬ。いったい生徒は、知識的の諸断片を何くれとなく教え込まれるのでなく、自分自身実際に何ごとかを学んでいるという自覚をもつように導かれるのでなくてはならぬ。

生徒には一定の個性があり、抽象的なことを学ぶに適する者も、具体的なことの方に得意な者もある。その可能性は、十人十色の行き方をする。ところが、講義はりっぱであっても一般的、試験は形式的・一律的・一時的の記憶試験でしかない。生徒が生き生きと活動しない理由は、そこにある。生徒は、もっと専門家になるように導かれて、ある特殊のことにかけては、自分は誰にも引けをとらぬということであるべきである。

とはいうものの、どの科学を学ぶにも、理論的部分を無視しても軽視してもよいというのではない。却ってそれを厳密に、明瞭に、簡潔に教え学ばせることを怠らず、同時に現実的な問題解決をさせて、けっきょくある特殊の方面をぐんぐんと伸ばさせる工夫をすべきだというのである。

私は、ワイトヘッドのいうところに追隨して、その要点を不手際に抜き書きしてきたのであるが、さらにかれが、一般教育と専門教育との関係に言及しているところを見ると、およそ次のように説かれている。一般教養は、精神の活動を促進することであり、専門課程は、この活動を実際に利用することである。このアンティエゼは、

必ずしも文字通りには進行しない。一般教養を身につけることを心がけているうちに、案外そこに専門的の興味の喚起されることがあり、専門的の一事に注意を向けているうちに、主題の外部的の諸関連が思考を外へそらして、却って一般的の方向へ向わせることがある。しかしよく考えてみると、単に一般教養だけを与える課程というものはなく、また専門課程は専門課程として一步もその埒外へ出ないでしようようなものでもない。一般教養のための諸学科も、実はある意味で、専門的に学ばれるべき諸学科なのであって、精神を活動させることを主眼とする一般教養のための諸学科の学習も、ある一つの事に専心させることがなくて、どうしてその目的を果すことができよう。要するに一般教養も専門課程もは、縫ぎ目のない上衣のようなもので、これを二つに分けて着るべきではない。

ワイトヘッドは、このようにいっているものの、生徒は、ある意味で、専門家であるべきように、「死んだ知識」をではなくエキスパートの知識をもつ人であるべきように、と導かれることをとくに高調してやまない。そうしてかれの考からすると、すべて教育の期するところは、諸観念の力・諸観念の美・諸観念の構造を身につける生活の実現でなくてはならぬのであるが、その裏づけとなる一連の知識をもつことをも期さなくてはならぬ。およそ教養のある精神には、諸観念の構造を把握する力が具わらなくてはならぬ。その力は、専門的研究によつてのみ可能である。その力は、例えばチェス盤の全貌を見る眼である。諸観念と諸観念との関連を見る眼である。諸観念の正確な形成および正確に形成される場合の諸観念の相関関係を知得するには、専門的研究に俟つはかはない。その知得は、生活を理解するのに欠くことのできないはたらきである。そうしてそのはたらきは、

抽象的でもあり具体的でもある。抽象的に思考するとともに、**事実**を分析するはたらきである。

ワイトヘッドが教育上最後の望むところは、スタイルへのセンスということである。それは、予見された目標を、簡単に、無駄なしに、即座に達成することを期する、一種の美的感覚である。美術のスタイル、文学のスタイル、科学のスタイル、論理の運び方・実際の仕事のやり方などにおけるスタイル——これらのスタイルは、根本的にはいずれも美的の性質を含むもので、つまり上達の域に達し「自制」するということ (attainment and restraint) である。

課題をそれ自身のうちで、それ自身のために愛するということ、それが課題研究のうちにあられるスタイルへの愛である。

何ごとかを学び知るとは、その価値を証明し、利用するということであった。このことは、いわゆるスタイルへの愛と併せ考えられるべきである。

スタイルへのセンスをもつ行政官は、無駄をすることを嫌い、それをもつエンジニアは、資材を経済的に処理し、またそれをもつ技術者は、よい仕事だけをする。およそ教育の成果は、役に立つということにあるべきであって、このことがスタイルへの愛ということばでいい換えられる。このことが教育の最終の仕上げであり、究極の道徳性でもある。

ワイトヘッドは、このように、役に立つということ、スタイルへの愛をもつということを重視するのであるが、単にプラグマティズムの意味からではなく、もっと高次の立場からのように思われる。高次の立場とは何か、

それは、ここでは、明らかにされていない。

役に立つということ、スタイルへの愛をもつということが「教育の最終の仕上げ」だといひながら、次のようにいっているところから見ると、このことは、主として知識教育についてであることがわかる。曰く、スタイルよりも知識よりも、それ以上に、力をもつ必要がある。スタイルは、力を形成し、かつ力を抑制するのであるが、願わしい目標に到達するためには、いま一息奥の基礎的の力をもつのでなくてはならぬ。先きのことはどうであれ、とにかく本分をつくしてやってみるということが先決条件である。そういう意味での力が大切である、と。すなわちここでは、知識力よりもより、以上に情意力が問題とされているわけである。

それにしても、スタイルへの愛は、どこまでも重視されなくてはならぬ。余計な邪魔物が入らずに、一途に目標を志すのは、スタイルへの愛である。見通しをきかせて、目標達成への力を発揮させるのは、それである。いったいアマテュアにはスタイルへの愛はない。それは、何らか専門的研究が教養を高めるといったところのみに見出されるものだからである。

ワイトヘッドは、だいたい以上のような観点から、イギリスの教育を批判し、それがアマテュアを作るかエキスパートを作るかの二者択一の岐路に立ちながら、得て前者に傾いていることを指摘している。しかしアマテュアにも多少の取得はあるのであるから、これを失わずに、もっぱらエキスパートたり得るような人物の育成を図るべきことを主張し、このことを怠る民族は必ず滅びると極言して、イギリスの教育界に警告を発している。そうして最後に、教育の本質は、それが宗教的であるところに存するといひ、宗教的（宗教）教育は、義務と敬虔

とを教える教育であつて、義務は、万事に勉して全力をつくして自己を統制し、問題の解決に必要なだけの知識を利用するところに成り立つ。無知は悪徳の源である。さらに敬虔の基礎は、過去および将来にわたる永遠の全存在のなかたのみ、現在はある、そう認めるところに築かれる、と見ている。

二

第一章「教育の諸目標」の所説を要約して、ここまできてみると、それが普通の教育目的論とはずいぶん趣を異にしていることがわかる。教育目的論としては、体裁をなさず、むしろ感想を述べた程度のものであるが、よくその所説を味えば、示唆されるところが少なくない。

「不活発な諸観念」・「死んだ知識」・“inert ideas”を注入し、それらを機械的に受け容れしめ、試験といえ、それらの棒暗記ぶりを検査する。もともと死んだ知識間の相関係はあり得ず、ものごとの深い理解は望まれるべくもない。このような知識教育は、教育の第一歩を誤るものである。したがって道徳教育にも芸術教育にも宗教的（宗教）教育にも寄与するところは皆無である、というワイトヘッドの痛論は、無条件に是認されなくてはならぬのであつて、わが国の教育も、また実際に教育に従事している者もが、果してこの弊に陥っていないであらうか、と反省してみる必要は十分にあらうと思われる。

ワイトヘッドにいわせると、ある学校で試験をするなら、その学校自体の特殊の諸事情に照らして、各生徒の一般教育や専門教育の実態を吟味するのではなくてはならぬのに、そのような試験をしないで、何らかの一般的、

外来的な基準のもとにきわめて形式的な試験をするのがよくない。ワイトヘッドから見ると、イギリスの各学校の校長は、はっきりした一定のよい試験をして、各生徒を訓練することの全く覚束ない状態におかれている。ところがわが国の各学校でも、試験が本当によい意味で行われているかどうかは、すこぶる疑問で、小学校はともかく、中学校以上は、試験の内容や方法に、かなりあやしい諸点をもっていないとはいえない。とくに進級試験、わけても入学試験が青少年の教育上、多大の害毒を流しつつあることは、明らかな事実であって、このことなからしめるための対策は、一つの重要な課題であると私には思われる。

ことばと教育との関係を考えてみると、ことばが事実在即しないで、観念的にのみ使われ、観念的の空まわりをしながら授受されることが、日常ずいぶん行われているのではないか。もしそうだとすれば、そのことがすでに「不活発な諸観念」の注入であり受け容れである。

よく主知主義の弊が云々されたのであったが、「死んだ知識」でなくて、生きた知識ならば、いくら重んじられても差支えはなく、この意味での主知主義ならば、却って歓迎されてよいはずである。

ワイトヘッドが、教養とは、思考を活発にし、美とヒュメエンな感情とに敏感であることであるといい、教養のある、そうして何らかの特殊の方面でエキスパートの知識をもつ人びとの形成されることを熱望し、最後に教育の本質は、宗教的であることに帰着すると結論するまでの、所説の道程には、実にわれわれが心をこめて味わなくてはならぬ諸点が披瀝されている。

「今の今」において何ごとかを徹底的に教え、徹底的に学ばしめ、その価値を証明・利用するに至らしめるべ

きだというのは、これこそ生きた教育なのであって、「不活発な諸観念」の入り込むすきを与えないことを意味する。こうなるためには、単なる知識的活動にのみ頼るのではなく、情意的活動が共働するのではなくてはならぬ。こうなるための知識教育は、単なる知識教育ではなくなるにちがいない。

これまでのカリキュラムを一応生活そのものに復帰させ、個性を十分に発揮させながら学び知らしめるということ、各生徒をして、ある意味で専門家に、エキスパートにならしめるべきだと主張されている。ワイトヘッドはここで一種の生活教育・個性教育を要求しているわけであるが、これはしかし単なる児童中心の「生長させる教育」(Wachsenlassenerziehung)の要求と必ずしも同一視されるべきではないようである。

一般教育と専門教育との関係に対するワイトヘッドの洞察は、はなはだ深い。専門教育が専門家を作ることと目的とするのは当然であるとはいえ、それが一般教育と離れがたい関係に立たなくては、その目的は不十分にしか果されない。一般教育は、狭義での教養に資すべきものであるとはいえ、学び知るべき一事一事に自分自身を打ち込んで、ある意味で専門家に、エキスパートになるほどの生きた知識的活動をしない限りは、何の役にも立たないでしまう。つまりすぐれた一般教育とすぐれた専門教育との合致するところに、本当に教養のある人物が育成されるのだと考えられている。

諸観念の力・諸観念の美・諸観念の構造を身につける生活の実現が、すべての教育の目ざすべきところだ、といわれているのは、一般教育でも専門教育でもが、生きた知識的の、かつ生きた情意的の教育で終始すべきだ、ということと異語同義だと看做されてよいであろう。

次にスタイルへのセンスについて述べられているところは、いかにも清新な説明である。“stylish”というところが卑俗的な意味にとられないで、われわれが事に当って自信と実力とをもって要領よく見事に始末をつけて行く、ある程度まで「出来上がっている」ことだと解されている。アマチュアにもよいところはあがあるが、事に当ってエキスパートとなり、けっきょく社会人としても職業人としてもエキスパートとなるのが、人間形成の極致でもあるごとく説かれている。

このような見解が端的に披瀝されているので、体系的に整わぬところがあり、意味のはっきりしない諸点がある。例えば諸観念の力、諸観念の構造などを身につけるようにとあるのは、諸観念の生きた相関関係を大切だと見るので、それはよくわかるけれども、諸観念の美を身につけるとは、いったい何のことであるか、諸観念の完結したハアモニーを意味するのでもあろうか、多分そうであろうとは思うが、私は、ここでは、これを疑問のままに残しておく。

三

以上は、ワイトヘッドの本の第一章だけをとり扱って、すでに相当の分量に達した。第二、三、四章をも、このやり方でやってみると、大へんな分量になるので、もはやこのやり方をやめにして、これらの各章については、第一章に若干の関連をもつ諸点だけを挙げて、多少の感想を附記するにとどめるはかばかはない。

第二章は「教育のリズム」と題されている。精神の発展は常に(1)“Romance”, (2)“Precision”, (3)

“Generalisation”の律動的段階を経て遂げらるることが説かれている。ワイトヘッドの意味するところを汲んで、(一)ロマンス、(二)分析、(三)総合と意識しておく。幼児期においても、児童期においても、また青少年期においても、たしかにそうであるにもかかわらず、これまでの教育は、この事実を認めなかったところに、誤りを犯した。幼児期のロマンスの段階において、生活の必要は、例えば、はなしことばのむずかしさを克服して、それを、いつとはなしに学び知るようになる。いわゆる「易から難へ」の教授上の原則は、この点から見ても、必ずしも妥当ではないことがわかる。十五歳頃になると、ことばの分析(grammar)の段階と科学のロマンスの段階とが終りを告げて、ことばの総合の段階と科学の分析の段階とがはじまる。大学は、学生にとって、科学の総合の段階たるべき使命を果すべきであるとともに、学生をして新しいロマンスの段階へと発足せしめるべきである。すなわち「こどもの知識を大人の力へと転入させる」(to convert the knowledge of a boy into the power of a man)ことを期すべきである。知識を獲得するにとどまらず、利用するに至らしめるべきである。およそ精神の発展は、このように周期的、律動的のものであるが、老衰期におよんでは、その発展に停滞を来たすこととなる、というのがワイトヘッドの結論である。

第三章の題は「自由と訓練との律動的要求」となっている。第一章との関連においてのみこの章をとり扱うのではなく、その面白味は過少になるが、やむを得ない。およそ知識教育の主な目標は、知識を獲得させることであるが、教育上、いっそう大切な仕事は、英知をはたらかせるということである。そこまで行かない教育の目標は、つまらぬものである。英知への唯一の道は、自由によって知識を利用するにあり、知識への唯一の道は、訓練

によって知識を獲得するにある。自由と訓練とが有機的に律動的に結合することによって、知識の獲得と利用とが容易になる。訓練のみによって、知識を獲得させるだけに終る教育は、精神と人格との発展を中途半端なところに停滞させてしまう。これまでの教育が単なる知識教育で終始したのは、自由と訓練との律動的要求を充足しなかつたからである。

知識の重要性は、それが利用されるところにある。それが積極的に、すなわち英知によってマスターされるところにある。

八歳から十三歳までの児童にあらわれるロマンスの段階においては、できるだけ自由が与えられなくてはならぬが、同時に助けられる必要がある。助けられるとはいうものの、そこに児童の内面的の要求の芽生えのあることを忘れてはならぬ。教師の気持ちでは、児童をして星を見させるために望遠鏡を当てがうことになるが、児童の気持ちでは、児童みずから美しい空への接近を欲することになる。しかしこの段階においては、適当に選択された、生きた学習材が重点的に供給されなくてはならぬ。それから徐々に第二の分析の段階に入り込むことになるが、そうになると、問題を精密に学び知らしめ、大切なことはこれを記憶させるべきであって、これまでの教育の常例は、ただそこにあった。この場合、ロマンスの段階は、一応背景に押しやられて、訓練が必要となる。けれども、それはけっきょく自己訓練とならなくてはならぬ。かくて知識はいよいよ明確に獲得されて行くべきであるが、さらに第三の総合の段階にまで突き進ましめなくてはならぬ。ここでは高次の自由により、英知を發揮して、知識を利用することができるよう仕向けなくてはならぬ。

このような周期的、律動的な進行は、要するに研究（低度の）にはじまり、研究（高度の）に終ることを意味する。教育がもし相手を呼び醒ますことによってはじまらず、相手を激励することによって終らないとすれば、それは明らかに失敗だといってよい。

年齢を大まかに段階的に区劃するとすれば、十三、四歳までは概してロマンスの段階に、十四歳から十八歳までは分析の段階に、十八歳から二十二歳頃までは総合の段階に属するといえよう。学科別にいうと、ことばの学習が語彙や文法において分析の段階にあるとき、科学の学習はまだロマンスの段階にあるごとき相違が認められる。極度に細かくいうと、各個人のロマンス、分析、総合の律動的の動きが、毎週にも毎日にもあるといい得られるであろう。

ワイトヘッドのいうところは、あまりに大胆で、それが果して心理学的に妥当性をもっているかどうか疑わしくなる。それにしてもわれわれは、かれによって少なからず示唆される。かれはさらに次のようにいっている。教育の任務は、各個人をして生きる術を理解させるための導きをするにある。生きる術とは、現実の環境に直面しながら、人格の全体的可能性をその極限にまで高めることであり、価値の内的追求を完うすることである。科学でも芸術でも道德でも宗教でもは、われわれが価値的に生きるための「冒険」(adventures)であるといつてよい。道德と宗教との関係についていうと、道德がただ消極的禁止を事とするような場合には、宗教はこれに抵抗する。道德がもし分析の段階にとどまるとすれば、似而非道德でしかない。道德にしても宗教にしても、分析の段階から総合の段階へ、さらに新しいロマンスの段階へと突き進むところに、生きた道德があり生きた宗教が

ある。内的に価値を追求してやまぬところに、真の道德も宗教も成り立つ。人間としてしなくてはならぬといふ決定的な決意に対する責任感を高めさせるところに、知識教育の一使命があるが、その責任感を充実させ実行に移さしめるところに、道德教育や宗教的（宗教）教育の使命があつて、ここでいう宗教は、最広義での「道德」である。しかしホワイトヘッドは、宗教的（宗教）教育は、義務と敬虔とに導く教育であると考えていることについては、私のこの論稿の前半のどこかに既述されている。

第三章の終りでは、芸術や芸術教育もまた外的環境を処理して周期的、律動的な内的向上を図ることにほかならぬゆえんが、非常な熱意をもって説かれている。

なお第五章「教育における古典の位置」のなかで、次のように述べられていることは、序でながら注意されたいであろう。

「道德教育は、偉大なものごとを不断に心に描くのでなくては、ものにはならぬ。もしわれわれが偉大であることを期さないならば、何をしようと、結果がどうなろうと、問題ではない。これは偉大だ、あれは偉大だと感じるのは、直覚であつて論結ではない。かりに若い人たちが、宗教的回心の際の苦悶に駆られたあまり、人間は人間ではない、虫けらだなどと感じてその感じにおもねるとしても、神の永遠の怒りを正にそれと認めるほどに——それほどに偉大なものごとへの確信がかれらにあるならば、かれらのそうした脱線だつて許されてよい。偉大なものごとを感じとることは、道德の基底である。われわれは、民主主義時代の入口に立っているが、人間の平等ということが、高い水準でか低い水準でか、そのどちらかで実現されるかが決定されなくては

ならぬことになっている。」

と。けれどワイトヘッドは、民主主義が偉大なものごとを無視してはならぬことを警告しているのである。

第四章「技術教育と科学および文学との関係」においても、第一章との関連という観点からとり上げられるべき種々の卓見が述べられているが、もはや深く立ち入ることをやめて、ただその一節にふれておく。

「物語の上でも事実上でも、人間というものはなさない、額に汗して生きなくてはならぬとはなさない、と見る一つののろいがある。しかしこののろいについてよく考えてみ、道徳的直観をはたらかせて行くならば、こののろいのなかにこそ、進歩への基礎の横わることが認められなくてはならぬ。むかしベネディクト派の僧侶たちは、労働することによって、キリストとの共働者となり得るものと考えたのであった。」

この一節は、技術と技術教育との、教育における位置の高いことの是認だといってよい。ワイトヘッドのいわゆる価値追求は、技術により労働による価値的なものごとの生産をも意味するものと解されるべきである。およそ知識教育でも芸術教育でも道徳教育でもが、技術教育や労働教育（労作教育）と無関係に行われ得るものと考えられるならば、大きな誤りがそこにあるべきで、この点に関するワイトヘッドの論述は、はなはだ少ないのであるが、かれは、おそらくは私のこの確信に同意する人であつたらうと察せられる。右に挙げた一節がすでにその証拠であるといつてよさそうである。

三

ノオドがその著『アメリカの教育哲学の諸基礎』(Jay C. Knode, *Foundations of an American Philosophy of Education*, 1946)のなかでワイトヘッドをとり扱っているところをもとにし、かつ敷衍して、次のごとく大まかに記述しておくことは、無益ではないであろう。

ワイトヘッドは、経験論者が客観的世界にのみ問題を限定して、科学的方法のみでそれを解決しようとするのに反対し、また絶対論者が「今の今」の現実を何らかの究極的価値の見地からだけで説明しようとするのに反対した。すなわちかれは、単なる経験論者でもなく、単なる絶対論者でもなくて、一種の「有機体」の概念から、また一種の価値論から、独得の総合哲学を建設しようとしたのであった。かれにとっては、価値は、「事柄の内的現実」(The intrinsic reality of an event)であり、「今の今」の客観化によって成り立つべきものであった。単なる主観主義も単なる客観主義もは、いずれも価値をとり逃がすほかはない。このような見地に立って、かれの知識論、芸術論、教育論などが展開されたのであって、英知は、バランスのとれた発展の極致であるといわれ、心身一如の美的生長が説かれ、一般教育と専門教育との総合が要求され、個人的と社会的とは一事の両面と解され、個人的であり社会的でもある有機体は、より大きな有機体——大宇宙の一部でなくてはならぬと考えられたのであった。

ここまで記述してきて、私は、ワイトヘッドの教育論において、(一)精神的発展の個人的側面がより多く解

明されながら、その社会的側面がより、少なく注意されているのではないか、(二) 知識教育のみが主要の問題でもあるように力説されているのではないか、という二点に想到した。しかしこれらの二点は、軽々しく断定されるべきではないようである。

ワイトヘッドの哲学は、はなはだ難解であって、以上のごときノオドの解説にもとづいた記述は、難解なかれの哲学をあまりに無雑作に途方もなく大ざっぱに片づけてしまったことになる。シルプが編集した『ワイトヘッドの哲学』(P. A. Schilpp, *The Philosophy of A. N. Whitehead*, 1941)を見ても、かれの哲学がいかにか独得のもので、いかに間口が広く奥行き深いものであるかがわかる。この大冊は、かれの自伝を第一章とし、第三章にはかれ自身の手によるかれの哲学の撮要が掲げられ、第二章では十九氏が十九節にわたって、各方面からかれの哲学を解説し批判し、その第十七節では、ホルムズ(H. W. Holms)がかれの教育哲学をとり扱っている。

私のこの小論文は、『教育の諸目標』の最初の四章だけを紹介して感想を附記するにとどめることを期したのであるが、意外にもしまりがなく長くなってしまった。で、私は、ホルムズの解説と批判とをここに断片的に要約し、上記の二点にもいま一度言及して、どうにかしめくりをつけようと思う。

ホルムズによると、ワイトヘッドの教育観を本当に理解するためには、かれの哲学上のいろいろな本、とくに“*Adventures of Ideas*, 1933”, “*Religion in the Making*, 1926”, “*Symbolism, Its Meaning and Effect*, 1927”, “*The Function of Reason*, 1929”などに先ず眼を通し、それから『教育の諸目標』にとり

組む方がよいけれども、後者は、何といつても、かれの教育観の本筋を一番よく披瀝したものである。ところでホルムズは、この本の第一章に出ている次のような一節を引用している（私も先きにこれを引用すべきであった）。

「一国の若い人たちに対する教育をいかにすべきかという問題は、思えば思うほど重大である。その教育が愚かな惰性によって行われると、その挙句、かれらの身は滅び、希望は打ちひしがれ、やがて一国全体の種々の失敗をかもし出す。そのことを考えてみると、一種の野生的な憤懣やる方なしといたい。」

これは、ワイトヘッドがイギリスの教育のあり方に対して、少々はげし過ぎるほど、遺憾の意を表したことはようであるが、このことばから察してみても、かれの教育観が単に個人主義的のものでないことがわかるのであって、先きに私の指摘した二点の一半は、きれいに解消してしまふさうである。

ホルムズは、ワイトヘッドの教育観を四つに分類して、それらは、あざなえる繩のごとく一体的のものとして見る。

(1) “Education ceases, denies its own ends and its essential nature, rots what it should keep alive and sweet, the moment it forgets that children are living, growing, active organisms making their way into a world whose only valid meanings are achieved within the living present.”

要するにこれは、単なる「不活発な諸観念」「単なる断片的な諸知識」などの授受は、教育上有害無益であつて、生徒の自己活動が尊重されなくてはならぬ、授ける諸観念は少なくとも、生徒はそれらを動的に受け容れ、建設的に利用するように指導されなくてはならぬというワイトヘッドの主張を要言したものである。ホルムズの

説き方によると、ワイトヘッドのこの主張は、すべての教育過程が「今の今」においてし遂げられること (con-summation)、「あたかも「ロオマの意味は現在の生活における意味である」ように行われるべきことを力説したものであって、デュウ一派の“learning by doing”の主張などよりもはるかに広く高い視野からのものである。そうしてワイトヘッドのこの主張は、主として知識教育に関するものであり、ワイトヘッドの頭のなかには、能力の平均以下の生徒よりも、優秀な生徒がちらついていたかに見える。しかしワイトヘッドは、必ずしも主知主義者ではなく、むしろ情意力を精神活動の根源的なものと看做したのであった。

(2) “Education becomes and remains a living process, and it has personal and national importance, only as it is useful in some way at every point in personal growth and only as it eventuates in specialized power, conscious of its own inherently demanded “style,” in a form of work which is socially valuable.”

ホルムズは、この第二において、ワイトヘッドがいかに教育の利用価値を重視したかを示している。個人的な生長において、エキスパートとなり“stylish”となる点において、知識をよく利用できる能力を獲得させ得る教育でなくては、個人的にも国民的にも全く無価値であるとは、ワイトヘッドの確信するところであった。

ホルムズは、ワイトヘッドが技術教育を重視した意味はよくわかるというながら、アメリカの経済事情が、青少年を適材適所にふり向けることの困難を問題としている。

(3) “Education must take account of the periodic character of growth, and of the rise and

fall of energy in interest and the power of attention, and of the balance between the need for immediacy of active understanding and the need for grasp of the external and unyielding essentials both of the organized thought to be mastered and the social demands to be met."

ホルムズは、この第三において、『教育の諸目標』のなかでの、精神の律動的発展説や自由と訓練との律動的関係説が、新旧心理学における所説との対照において興味深いものであり、清新であり、だいたい首肯できる意見であるといふ。この本とともに、“The Function of Reason”, “Symbolism”などを併読し、とくに後者によって、ワイトヘッドの所説に対する誤解(ややもすると起り得る)を避けるべきだと述べている。

(4) “The ultimate ends of education are living religion, living aesthetic enjoyment, and a living courage which urges men toward new creative adventure.”

ホルムズは、この第四において、ワイトヘッドが宗教的(宗教)教育や芸術教育の重要性を力説していることを見逃がさない。そうして私が引用することを怠った、次のようなワイトヘッドのことを挙げてゐる。

「科学においても、道徳性においても、また宗教においても、そこに横わる究極の動力は、価値の感——重要性の感である。それは、さまざまな形としてあらわれる。驚異、好奇心、敬虔、崇拜などの形として、また人格をそれ以上のあるものに没入させたいという激しい願望の形としてあらわれる。この価値の感は、生活に對して信じがたいほどの多くの骨折りを課するのであって、もしこの価値の感を失うとなれば、生活は、低劣な受動性に陥るのほかはない。この究極の動力は、徹底的には、美の感として、実現された完成に伴う美の感

としてあらわれる。こう考えてくると、近代の教育は、いったい芸術の諸機能を十分に高揚しているかどうかを問わないわけには行かない。」

ホルムズは、この引用をしてから、やはり現代の経済事情や社会事情が芸術教育にとってはなほだ思わしくないことを述べ、最後に、美は、われわれの諸力をいやが上にも創造的ならしめる生活へと導くのであるが、礼拝によって、神をわれわれのうちに感受するほか、さらにわれわれを越えて、神は在ます、ということを経常の生活のうちに実感することができるようになる。——ワイトヘッドのこのような考え方は、“Process and Reality, 1929”の末尾の章「神と世界」によく出ていているといっている。

(本学 教授)