

A・N・ホワイトヘッドの 教育論における宗教的なもの

竹 内 巧

アルフレッド・N・ホワイトヘッドの教育論において、その宗教的なものを抽出して、これを論ずることは、極めて困難な作業であると思われる。そしてこの困難さには幾つかの理由があろう。

まずその第一は、ホワイトヘッドの教育論が極めて断片的であり、少ないことである。彼の教育論は、ほぼ一九二二年の論文「初等科教授との関連における数学の諸原理」"The Principles of Mathematics in Relation to Elementary Teaching"に始まり、一九二七年における「大学とその機能」"Universities and their Function"の発表で、その公的発言は完了したと思われる。その間

論文数は十五編程度である。しかもそれらの大半は、彼の哲学や科学についての著作にみられるような体系的な論述でなく、時に応じて講演したものに手を加え、雑誌等に寄稿したものである。その主題も多くは、知識と教育との関連を数学や科学を中心に論じたものであった。それらは、文科系の教科と理科系のそれとの相互関係、とくにそれらの相互依存関係を論じたものであった。また特に好んで論じた主題は、一般教育と職業教育との相互依存に関するものであり、彼自身が直接に宗教教育について、それを主題として論ずるということがなかった。

実際、V・ロー(Lowe)とR・C・ボールドウィン

(Baldwin)による著作年表にしたがうと、彼の教育論の多くは、彼のロンドン時代(一九〇一—一九二四)に著わされたものであって、当時の彼の学問的業績が数学や科学の基礎についてであったことを考えあわせると、宗教的なものに関する興味を一定の表現形式に収める機会に恵まれなかったと推定することができる。

もちろん、ロンドン時代のホワイトヘッドが、あるいはそれより以前の、すなわちケンブリッジ時代の彼が、宗教的問題に関心をもっていなかったとする考え方は明瞭に誤りであって、彼の生涯を通して宗教的関心が強いものであったと考えるべき、幾らかの証拠がある。

その一つは、ケンブリッジ時代にかなり長い期間、多くの神学書に親しんでいたという事実である。また、彼の生活歴を検討してみても、彼の父アルフレッド(Alfred)がカンタベリー教区でも著名な英国国教会牧師であったこと、彼の兄ヘンリー(Henry)がインド・マドラスの英国国教会主教であり、その影響を多く受けたと推定されること、そして、少年時代の教育を受けたシェボンヌ校(Sherborne School)の校風が、国教会の極めて強い影響

下にあったことなどを検討すれば、当然彼の教育論には、彼自身の宗教観の徴証があっても然るべきであると思われる。

しかしそれは彼によって明確には語られていない。むしろ欠如しているとみるべき状態である。

以上の状況を参酌すると、ホワイトヘッドの教育論において、その宗教的なものを抽出して論ずることは、ほとんど不可能に近い作業であると推定される。

しかし一方、ホワイトヘッドにおける初期の哲学、教育論、そして晩年の形而上学的宇宙論との関連を考えるとき、彼の教育論には一貫した宗教的なものが、彼の教育思想を支えるものとして在るはずであり、また彼の教育論の読者は、それとなしに教育論に含まれた宗教的なものの暗示をうけるのである。論者は、その代表的な例を彼の次の言葉の引用によって示したい。すなわち、

教育の本質とは、それが宗教的であることである。それでは宗教的な教育とは何であろうか。

宗教教育とは、義務感と崇敬の念を、淳々として

教えることである。義務感とは、出来ごとの方向を、

われわれが可能的に統御することから起る。得られうる知識が、結果を変更しうるところでは、無知は悪徳の罪科である。そして崇敬の念の基礎とは、現在が、それ自身のうちに、過去・未来にわたる、存在の完全な総和を含んでいること、時間の全幅、すなわち永遠であるものの認識なのである。(A.E. p. 14)

ホワイトヘッドのこの言葉は、彼の一九一六年の論文「教育の目的」"Aims of Education"の結語である。しかし、単に知識のもつ新鮮味をいかに保つかという、いわば彼の教育論の中心課題についての発言にのみ、読者が注意を向けて読んでいる場合、看過しがちな一文でもある。また、一読して察しがつくように、この言葉は、「現在」という時間が、実はその中に、過去・未来への「存在」のもつ完全な意味、すなわち、「永遠なもの」を含んでいるという彼の形而上学的宇宙論の一つの主題を呈示しているのである。そして彼の意味する教育の本質が、この「永遠であるものの認識」にあることを主張し

ている。

彼のこの言葉は極めて重要な意味をもっている。それは、彼の教育論において宗教について言及した唯一の場所であるのみならず、ホワイトヘッド教育論が、すでに一九一六年において、後の時代に語られた宗教的なものをその底意において抱えていたことを証拠づける唯一のものだからである。それは、彼の教育論が彼の後期の哲学である形而上学的宇宙論の形成のために、重要な意味をもつことを示唆するのみならず、教育論全体が形而上学的宇宙論において説かれた、彼自身の宗教論に深く根づいていることを示唆するものであるからである。

さて、それでは、この言葉に示されている現在が過去・未来にわたる存在の完全な総和を含むということはどのようなことであり、現在に含まれている永遠的であるものを認識するとは、教育の世界でどのような意味をもつものであろうか。

もちろんこの問いに対しての答えは、ホワイトヘッドによって、その教育論に直接示されているものではない。解答は、少なくとも一九二七年の『過程と実在』

Process and Reality の出版を待たなければならない。

すなわち、形而上学的宇宙論で存在として示されている現存在 (actual entity) として普遍的対象 (eternal object) の解明を待たなければならない。現存在こそは、瞬間の出来ごとを意味するものでありながら、しかし過去・未来をその中にもち、永遠的なものを求めるものである。普遍の対象は、それ自身超時間的存在でありながら、現存在に進入 (ingress) することによって、現存在に前述のように永遠性を与えるものである。これら二つの存在の形而上学的性質の教育論的表現こそが、実に、先に引用した言葉に他ならないのである。

実際、教育論におけるホワイトヘッドの言葉は、極めて直截的であって、概念の分析的表現に欠けるものであり、哲学的論議の対象としては、馴染まないものである。

しかし、この直截簡潔な言葉が単に彼の教育論と形而上学的宇宙論の関係を暗示するのに留まらず、教育論の底にあるもの、彼の教育観の本質的部分、すなわち教育思想それ自身を呈示するものである。

以下、「教育の目的」の末尾に与えられたホワイトヘッドの教育観の結語の解釈を呈示することによって、彼の教育論における宗教的なものの抽出に努力したい。

一

周知の通りホワイトヘッドは、彼の教育論において、子どものもつ新鮮な経験を尊重するよう、まず説いた。新鮮新奇な経験こそ、子どもへの教材として最初のものであり、これなしにはいかなる教育もその出発点をもたない。子どものもつ新鮮な経験を大切にすることにおいてホワイトヘッドの教育論は、彼のアメリカにおける学界的同僚であったデューイと異なるところがなかった。

ホワイトヘッドが教育の資源をまずもって新鮮な経験に求めたのと同様に、デューイは、「教育は個人的な学習者のための目的達成であれ、社会のためのそれであれ、経験、すなわち常にある個人の生き生きとした経験に依拠しなければならない。」(E.H. p. 89) と述べているように両者は、新鮮な経験という教材のうえに教育を論じる立場を採ったのである。しかし両者の達した結論は、かな

らずしも一致したものではなく、むしろ方向を異なるものにしたのは周知のことである。

デューイは生長を経験の再構成にみて、教育的経験の基準をその連続性と相互作用力に求めている。つまり個々の経験のもつ内在的なものに言及することを避けている。彼にとって、一つの経験は他の経験と連続するものであり、他の経験と相互作用するものであるとき、教育的なものなのである (E.H. pp. 30-50)。

一方ホワイトヘッドは、経験の連続性と相互作用力は経験の自然に他ならず、これらをして教育的な経験を選ぶための基準とは考えていない。むしろ彼にとって教育的であるべき子どもの新鮮な経験は、その経験が一つの経験でありながら、単に個別的な経験でなく、その経験を通して永遠・普遍的なものを示してくれる経験なのである。彼はこのことを、やや文学的表現に過ぎるが次のように述べている。すなわち、「個々の木立の故に森全体をみることの難しさを言っている諺がある。その難しさこそ私が強く主張している点である。教育の課題は生徒をして一本一本の木立を通して森を理解させることで

ある。」(A.E. p. 6) といって、一本一本の木立を経験させることによって、全体としての森を経験させることに主眼を置くのである。

もちろんホワイトヘッドのこの言葉からは、宗教的なものに対する彼の認識についての主張を直ちに読みとることはできない。しかしそこには個別なものと普遍的なもの、現在のなものと永遠的なものとの関係についての彼らしい洞察を理解できるものがある。一つ一つの経験、それは瞬時に消え去るものでありながら、その経験はそれぞれの中に永遠なものを含んでいる。彼はこの個別な経験を通して、永遠なものを求めることを子どもたちの教育に求めていくのである。つまりこの点にホワイトヘッドの教育論とデューイのそれとの究極的な差異が認められる。機能主義的性格をもつデューイの教育論には、永遠なものに対する認識は求められていないのである。

同様なことは、子どもの興味についての取り扱いについても言いうる。たしかにホワイトヘッドは、デューイとともに「興味」のもつ教育上の重要性について説いた。しかしこの場合にもホワイトヘッドは、デューイと

は異なっており、子どもの興味・関心の機能的側面のみ注意を喚起したのではない。彼は興味が生じる躍動 (*elan vital*) を生み出すものとして説いた (A.E. p. 31) のである。後に彼が生きている自然の特徴として呈示した「直接的な自己享受の個別的行為」 (M.T. p. 206) と呼ぶものを産む魅力として、教育の世界で観察したものである。

さて、ホワイトヘッドのこの観察は、以上の論述からも察しられるように、子どもが単に新しい経験へ、次から次へと継続的に表われる新しい経験を追い求める姿にのみ観点を置いていないこととなる。彼は、「未経験なものに対する新鮮な欲望は、徐々に失なわれ、事実と理論との基礎的な一般的な知識への欲望がみとめられる。それはとりわけ、新鮮な経験の真中に、思考と行動の冒險を含んだ、多くの自由を味合うことのできる新芽である。」 (A.E. p. 33) と、子どもの興味の対象が新鮮な経験、いわば時間的にみて現在のものから、時間を超えた「一般的なもの」へと移転する姿を観察するのである。換言すれば、時間的なものの中に超時間的なものを直覚することを目指すのである。新鮮な経験は、単に新奇なもの

をその中に含んでいるのではない。新鮮な出来ごとの中に普遍的なもの、あるいは永遠なものを発見する。そしてその普遍的なものが、新鮮な経験全体の中でどのような役割をもつものか。ホワイトヘッドが教室へ持ち込むことを極力否定する「活気のない観念(知識)」 (A.E. p. 1) というものは、単に面白くない知識でなく、新奇な経験とその中に含まれている永遠なものに対する不満足な理解をしかもたらさない観念であると理解できる。

さて、それでは新鮮な経験のうちにある永遠・普遍なものはいかにして発見されるものであろうか。ホワイトヘッドはその教育論において、教育の場の第二の段階、すなわち「正確さの段階」 (A.E. pp. 18-9) においてこれを論じている。

教育のプロセスでの正確さの段階は、それ自身、個別的な知識をいかに一般化するかという問題に答えて、新奇・新鮮であるが、未だ漠然としか理解されない知識を、正確な知識、一般化へと堪えうる知識形成のための一段階として語られている。彼は、「ロマンスの事実はいくつもの可能性を伴った観念を表出させたのであ

るが、正確さの発達の段階では体系的順序においても一つの実事を得ることになる。すなわち、それによってロマンスの段階における全体的課題の表出と分析を形づくることになる。」 (A.E. p. 19) と述べている。

ここで分析とは、当然科学的操作を加えることであるが、しかしこの段階では単に科学的操作を加えることに留まらず、ロマンスの段階に在った生の躍動の表出をそのうちに含んでいることを理解しなければならない。換言すれば、ホワイトヘッドは、知識の正確さを求める段階、知識の科学的処理の段階において、このような経験の二重の構造を同時に問題としているのである。

なぜこのような困難な作業を求めるのであろうか。もちろんホワイトヘッドの言葉の表層的部分にのみ視線を向けるならば、子どもの経験がもっている新鮮さを、教科教育のもつ科学的操作が、枯渇させないようにするためであるという。換言すれば、教科の教育において子どもの興味を教材に集中させることの重要性を説いているのであると答えることができるであろう。しかし教育論のこの部分は、より重要な、そしてその後のホワイ

トヘッド形而上学的宇宙論の理論的展開の芽を隠しものと同時に、この教育論における宗教的なものの所在を暗示するものであると思われる。そしてそれは、彼の現代科学への厳しい批判の所産からくる教育的配慮を形成するものと理解しなければならない。

ホワイトヘッドが現代科学批判に用いた彼の確信の一つは、物理的経験の世界——彼にとっては一つの存在論的基盤であるのだが——は時間・空間的なものである。したがって、存在としての経験を分析する場合、そこには当然のように、科学的分析は明晰な (*sharp-cut*) 類別を行なう必要に迫られるものである (M.T. p. 215)。しかし本来、時間・空間的存在である経験を時間的経験、あるいは空間的経験に分けて分析する場合、すでに本来の経験そのものは枯渇したものとなっていると主張する。すなわち経験は科学的分析が加えられることによって科学の対象となるが、この場合、科学的な分析では把握されることのできないものとしての経験の全幅の理解を求めるのである。科学の精緻な分析が、しかし未だ今日では解得 (*prehension*) における半可通の域を出てい

いことを彼は問題とするのである。ホワイトヘッドは、科学的操作のもつこのような実態把握における欠陥が、科学本来のものであるというより、今日の科学的操作の哲学的背景をなしている実証主義的な性格に由来するものと見做している(M.T. p. 203)。彼はこのような実証主義的な科学や哲学のもつ性格が、今日の文化的問題、すなわち知識の断片化を招来せしめたと論ずるのである。彼は、「今日の科学の世界は間ぬけな実証主義の横やり」に苦しんでいる。すなわち、それは身勝手にも自己の教説を押しつけ、またさらに身勝手にもそれから逃げようとしている。自然の生命についての凡ての教説は、この種の実証主義のもたらす弊害に苦しめられている。われわれはただ物理学あるいは化学的な方程式に記述された、きまりきった事柄を教えられ、そして自然の流れの中には何もあらずと教えられるのみである。(M.T. pp. 203-4)と批判する。

ホワイトヘッドはこのような実証主義の弊害を教育の現場に持ち込むことを否定した。ロマンスの段階から次の正確さの段階においても、ロマンチックなもの、すな

わち新鮮な経験は枯渇することなく生長し続けるものと述べる(A.E. p. 38)理由は実にここにあった。正確さの段階で彼の注意は、この段階において、子どもの経験が断片的なものになることの教育上の現実に向けてであった。彼は、「(ロマンス)は一つの理由によって育成されなければならない。すなわち、ロマンスは凡ての後ち獲得されるべきバランスのとれたあの英知にとって必須である構成要素の一つである。しかし、もう一つの理由がある。それは人間という有機体はロマンスによって、その感知力を常に新鮮に保たなければならない、仕事によって得るべき果実を吸収しないからである。」(A.E. p. 38)と述べている。この言葉は、教育の場における「自由」と「訓練」の重要な役割について論じている論脈の中で語られたものであるが、われわれの問題は、ここで語られるロマンスのもつ言外の意味であろう。たとえこれが子どもの好奇心を満足させるものとして語られているとしても、その基礎にある形而上学的意味を詮索しなければならない。ロマンスの意味の詮索のためには、ホワイトヘッドの次のような現代学校教育に対する批判に着眼する必要がある。

ある。すなわちそれは、『科学と近代世界』*Science and the Modern World*の最終の章に述べられている伝統的な学校の教育に対する批判である。

ホワイトヘッドは、現代の学校教育があまりにも形式化された情報の獲得に終始して、知的分析に偏向し過ぎていること、そしてその結果、突然として表われる価値の間の相互に影響し合う中で、個々の事件を具体的に享受する習慣の形成を疎かにしている嫌いが伺えると批判している。今日の子どもたちは、個々の動物の名前を、動物そのものを実際に見る前に教えられる結果となり、個々の動物を観察して新鮮な経験を樂しむようには仕向けられていない。今日の学校は、あまりにも知的に過ぎるのであり、教科書中心の教育に墮するものであると批判している。

彼はこのような伝統的教育に対して、もう一方の教育の在り方を強調する。すなわち、「訓練のもう一方の重心は環境全体から事物を分析的に切り離すことのない直覚の中に潜んでいる。その目的は冷酷な分析を最小限にする直接的感知(immediate apprehension)である。わけ

でも求められるべき一般化の種類は、価値の多様性の感知である。私はこれを美的生長と呼ぶ。……求められるべきものは、有機体によってその固有な環境においてもたらされた新鮮な価値の無限な多様性を感知することである。もしも諸君が太陽についての凡てを、そして大気についての凡てを、また地球の回転についての凡てを理解したとしても、なおさらに日暮のあの太陽の輝きを見ることがあろう。物の具体的な動きをその現実において直接知覚することに代りうるものは何もない。われわれは価値に係わるものに強い光をあてる何か具体的な事実を必要とするのである。」(S.M.W. p. 199)とホワイトヘッドは述べ、美的感得の習慣を教育の重要な課題であると主張する。加えて彼は、「芸術の習慣とは、新鮮な価値を享受しようとする習慣である。」(S.M.W. p. 200)と述べて、美的享受が人間生活における極めて根元的な経験であることを示唆するのである。

さて、以上のホワイトヘッドの言葉が呈示するところのものは、教育とは教育を通して、個々の価値を多く享受する生活を意味し、価値の享受とは、最も一般的な意

味での美的、あるいは芸術的感得を意味するものである。換言すれば、彼は教育論の根底において、個々の生活経験の中で美的なものを享受する人間の形成を求めている。端的にいうならば、理性をもちながら、しかし合理性を超えて、経験のもつ美的なものを感得しようと迫り行く人間を求めたのである。彼はこのような理想的人間の教育を、あるときには「(A.E. p. 13) アマチュアリズムをもった専門家の育成という言葉で表現している。現代教育の欠陥は、このような実在に對する奥深い洞察を顧慮することなしに、科学的知識の集積をもって教材を作成することにあると批判する。

このように考えてみると、先に問題とした教材のもつロマンスの蘊を絶やさない「正確さ」の段階の教育のもつ意義は理解される。ここで意味するロマンスとは、美的価値を十分備えたものを意味するものであり、プラトンの言葉を借りて表現すれば、エロスの対象となる美的なものを意味するのである。したがって子どもにとって魅力あるものであって、その活動力を十分に刺激するものである。教材の本質とは、実にこの魅力に他ならな

い。この魅力を失うことなく、一般化されうる知識こそ、実にこの正確さの段階で求められる教材である。今日の科学がもたらす教材の多くは、この意味では決して魅力あるものとはいえない。新鮮さを失った単に抽象的知識は、すでに魅力を失ったものである。

ホワイトヘッドの教育論を一つの知識論として扱う場合、知識をいかに新鮮に保つかが問われる。しかしここでわれわれが問題としなければならないのは、彼のいう「新鮮な」(vivid)という言葉は、単に「新鮮な魚」を食べるといふときの新鮮さとは意味を異にするのではないかということである。新鮮な魚の新鮮さは、漁られてからあまり時間が経過していないという意味である。腐っていないという意味である。もちろんホワイトヘッドも全くこの意味で「新鮮な」という言葉を使っていない訳でもないが、しかしこの時間的內包においてのみ理解される意味にだけ限定して使っているのではない。つまり時間的な意味だけでなく、「新鮮な」という言葉は、時間を超えた価値をも意味しているのである。

その一例を挙げるならば、彼はよく人間形成における

古典学習のもつ意味を強調している。この場合、彼は教材としての古典を決して古いものとみない。つまり古典には、時間を超えた価値が発見される。換言すれば、時間を超えた「新しさ」を古典にみるのである。古典を読みたくなる魅力とは、実にこのような時間を超えた、いつでも(everlasting)新鮮である価値の誘いである。そしてこの価値は人を誘う故に美的なものである。またこの誘いは、過去・現在・未来という時間の流れを超越した永遠なもの、そしてその故に普遍的なものの誘いである。古典を読むとき、このような永遠普遍なものが、読むという現在の一人の人の活動を通じてその人を誘うのである。その活動を通じて永遠普遍なもの、すなわち価値に触れるのみならず、その価値を享受することになる。

このことから、次のように言うことができる。子どもの現在行なっている学習活動が成功しているとしたら、それはその活動を通じて、現在に含まれている永遠なもの、普遍的なもの、すなわち価値をその子が享受しているということである。したがって、現在という時間は、

その中に永遠的なものを含んでいることになる。そして現在の中に含まれている永遠なもの、すなわち価値を生活の中で楽しむことこそが、学習という活動全体のもつ目的なのである。

先に引用した「一本一本の木立を通して森を理解させる」というホワイトヘッドの言葉は、実に一つ一つの個別的具体的経験を通じて、その経験全体に含まれている永遠なものに触れ、それを楽しむことを意味していると理解されなければならない。森を単に木立の集合と考えただけでなく、木一本一本を支えている世界全体、換言すれば宇宙を表現するものとして把握し、それに時間的経緯を含ませるならば、かえって永遠なものとしての宇宙の姿が画き出されてくる。したがって彼の説く子どものもつ新鮮な経験の尊重は、決して教育方法にのみ論議を留める教説ではなく、これら新鮮な経験が実は永遠なものを含んでいるという彼の形而上学的宇宙論における核心を理解することになるのである。「永遠であるものの認識」、これが教育の本質であるとするホワイトヘッドの言葉は、われわれの理解するところとなった。

それではこの永遠なるものの認識が、どのような意味で宗教的なであろうか。われわれが彼の教育論をそのあるべき姿で理解しようとするとき、これは当然問われなければならない問題である。なぜならば「教育の本質」とは、それが宗教的であることである」という言葉の意味の解明が待たれるからである。しかしこの問題に対する答えは、彼の教育論では語られず、その埒外なのである。

ホワイトヘッドの宗教論は、その形而上学的宇宙論の中核に位置するものであって、その全体像をここで論ずるのはあまり適当ではない。しかし教育論における宗教的なものとの関連で考察されるべきことは、神とその永遠性についての彼の教説であろう。したがって、以下その考察を行なって「教育の目的」における結論の意味することの、私なりの理解を呈示して筆を収めたい。

さて、ホワイトヘッドの形而上学的関心の一つは、いかにして現実的個別的なものの中に普遍的永遠なものが在り得るかということ、換言すれば、普遍的永遠なもの

がいかに現実的個別的なものを通じて自己を具現するかという問題であった。もちろんこの問題は決して新しい問題を彼が哲学史の俎上に投げかけたものでなく、むしろプラトン以来の哲学的課題であり、プラトン対アリストテレスの対立点を解決しようとする哲学史上の問題でもあった。ホワイトヘッドはこの問題に対する彼なりの解決法を構成しようと試みたと理解することができる。

この問題の解決方法として彼が採用したものは、普遍的永遠な存在である神と現実的個別的なものとしての世界との和諧であり、相互依存の関係の設定(P.R. pp. 519-52)であった。もちろんホワイトヘッドの神も全知全能ではあるが、しかしこの神の能力も世界のもつ個別的現実的な活動を待たねばならない。ここに彼の宗教哲学の一つの特色がある。

彼はこの形而上学的な意図を具体的に実行するために、神の本性を二つ呈示している。これが神の始原的本性(the primordial nature)であり、また帰結的本性(the consequent nature)である。神は自己の始原的本性によって、永遠なもの、すなわち、無限に多様である普遍的

対象をその価値を含めて総覧している(P.R. p. 70)。したがって神は世界に対して、その生成過程の可能性の原理である。しかし神は世界の生成過程における出来ごとに対して、直接には関与することはない。しかし世界の出来ごととは、神の始原的本性を前提とするし、神によって総覧されている普遍的対象(純粹な可能性)は世界においてのみ現実となるのである。ここに神と世界との和諧の姿がみられる。もしこのような関係が二者の間にみられなければ、神と世界は相互に超越的(transcendent)な関係にしかない(P.R. p. 528)。

それではいかに神と世界の和諧は成立するのであろうか。そしてその根拠とは何であろうか。これに対するホワイトヘッドの用意した答が神の帰結的本性なのである。もちろんこの答に至るために、彼は多くの前提となる理論を準備するのだが、端的に言うならば、神はその帰結的本性をもって世界を感得するのである(P.R. p. 46)。神は単に抽象的・永遠的な普遍的対象のみを感得するだけではない。世界は神にとって彼の理想を実現する場であり、この段階的実現のもたらす神への反映は、神と世界

とのもう一つの関係を呈示する。すなわち、神と世界は相互に内在的(immanent)である(P.R. 528)。つまり神は、自己の帰結的本性に従って、世界の生成に可能性を与え、自己の生成のために世界から現実性を得るのである。このようにホワイトヘッド形而上学的宇宙論における神と世界との関係は、相互に超越的でありながら、しかし同時に内在的であるという、二重の構造を呈している。

さて、以上のような神と世界との和諧の関係を前提として、再び「教育の目的」にホワイトヘッドによって呈示された教育の本質についての論述に戻ることにしたい。

まず「現在」が「過去・未来にわたる、存在の完全な総和を含んでいる」ということばの意味は、形而上学的宇宙論における神と世界との関係から説明されうる。すなわち、世界の生成過程のひとつコマである現在は、神にとって自己の理想実現のひとつコマである。現在は世界生成のひとつコマとして、その生成にあつては「過去」を生成における貴重なデータとしてもつと同時に、「未来」については、神の理想としてそれを感得しているのである。したがって、「現在」の完全な学習とは、神の理想、

換言すれば、世界生成の方向の感得を意味することになる。「永遠であるものの認識」とは、実に神の与える摂理の認識に他ならない。

さて、それでは「知識」とは何であろうか。

以上の解釈からすると、やはりそれも「永遠なるものの認識」を含むものであり、神の摂理にあるものでなければならぬ。したがって、もしこの摂理を認識できるのに、無知であることが許されうると言いうるのであるのか。いや、無知はやはり「悪徳の罪科」でなければならぬ。現在の中に神の理想を感得させることを教育に求めるホワイトヘッドの教育論では、無知であることは到底許されないことである。この故に彼は、「義務感と崇敬の念」、すなわち神の摂理を知ることの義務と神に対する崇敬の念を、「淳々として教えること」を勧めたのである。以上のように考えると、ホワイトヘッドの教育論は、その表層の部分で単に活気のない知識や浅薄な科学観の教室への持ち込みを拒否し、専門教育と教養教育の統合を提唱しているが、しかしその根底において、彼の形而上学的宇宙論との一貫性を保ち、その宗教観に深く結び

ついていることが理解されよう。

「教育の本質とは、それが宗教的であることである。」というホワイトヘッドの確信は、したがって、彼の形而上学的視座からのみ理解される言葉であったのである。

・註

論文中、引用あるいは参照したホワイトヘッドの著作及びデューイの著作については、次の略符号をつけ、頁数とともに括弧で括った。

A.E. Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays* (New York: Macmillan, 1929) 用は F.P.P. 版使用

M.T. Alfred North Whitehead, *Modes of Thought* (Cambridge, 1938)

P.R. Alfred North Whitehead, *Process and Reality, An Essay in Cosmology* (New York: Macmillan, 1929)

S.M.W. Alfred North Whitehead, *Science and the Modern World* (New York: Macmillan, 1925) 用は F.P.P. 版使用

E.E. John Dewey, *Experience and Education* (New York: Kappa Delta Pi, 1938) 引用は Collier 版 1963 使用

(たけうち たくみ・大阪府立大学教授)