



アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドの一般教育  
論研究（三）：現代アメリカ教育思潮と一般教育

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-08-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 竹内, 巧 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00006354">https://doi.org/10.24729/00006354</a>

# アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドの一般教育論研究(三)

——現代アメリカ教育思潮と一般教育——

竹 内 巧

## 一、序

アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドは、その生涯を通して教育についての深い関心と鋭い洞察力をもって、今世紀前半の教育界に多くの示唆を与えたのである。しかしながら、彼の同時代の人びとは、彼を現代の教育哲学者の一人として、かならずしも認めようとはしていない。彼らの多くは、ジョン・デューイ(John Dewey)の教育哲学について熱狂的にこれを迎えたにもかかわらず、ホワイトヘッドの発言を多くの場合素人のものとみただけである。実際、フランク・C・ワグナー(Frank C. Wagoner)も認めるように<sup>(1)</sup>、彼はいわば消極的な(implicit)意味での教育哲学者であって、デューイのように体系的な教育の諸問題を論じた哲学者ではなかったのである。

しかし周知の事実であるが、ホワイトヘッドは、すでに一九二二年に教育問題について公の発言を始めている。当時、彼はロンドン大学に教授として就任して間もない頃であり、またホワイトヘッド形而上学は未だ成立していない、数学基礎論研究者としての時代であった。そして彼の教育問題についての発言は、多分に一九四七年彼の死去に至るまで続いたものと推測される<sup>(2)</sup>。したがって、彼の教育問題について

の議論は、彼の三十五年に及ぶ哲学研究者としての生活を通して、絶えることなく続けられたのであり、当然彼自身の哲学的思索の変化とともに歩んだであろうことは、容易に想像できるところである。にもかかわらず、ホワイトヘッドは一生を通して、教育問題を体系的に論ずることのなかった哲学者であった。このことが現在に至るまで彼を教育哲学者として注目する者が稀れである状態をつくり出した理由であると思われる。

ホワイトヘッドの教育論のほとんどは、彼に色々な機会が与えられて、それに従って講演したり、雑誌の求めに応じて投稿したものに手を加えたものであって、比較的初期の時代には、そのテーマも数学教育に関するものが多かった。勿論、彼の死後、遺言に従って未亡人エバリン(Evelyn)によって、遺稿、手紙の類は大部分焼却された<sup>(3)</sup>のであるから、他に我われの知らない彼の教育哲学として相応しい論文も執筆されていたかも知れない。しかし当時のホワイトヘッドの教育論文は刊行物に限って言えば、数学教育に加えて、職業教育、技術教育に関するものであり、また人文教育、あるいは科学に関する教育論に終始している。そのテーマは時どきの社会の要求に応じたものであり、時宜に應ずるといった具合で、体系的に論題を整理し追求したもので

はなかつた。当時の教育家たちがホワイトヘッドの言葉を哲学者の重要な発言として取扱わなかつたのも、強ち非難すべきではないのである。

しかし一方で、これらホワイトヘッドの教育論を、彼のいう思弁哲学 (speculative philosophy) の視点に立って考えてみれば、彼の名著『過程と実在』*Process and Reality* において念入りに論述された、形而上学的宇宙論 (metaphysical cosmology) との一貫性をもつた教育論であると判断できるのである。そしてこの視点から彼の教育論を検討すると、一九二二年の論文「初等教育との関連における数学の原理」"The Principles of Mathematics in Relation to Elementary Teaching" と一九二七年の論文「大学及びその機能」"Universities and their Function" の間には、一つの共通した観念、すなわち教育の過程とは、形而上学的宇宙論でいう普遍的対象 (eternal object) と現存在 (actual entity) との成合 (concrescence) の過程であるとする観念が発見されるのである。勿論当然のことであるが、教育という過程での成合は、経験のもつ複雑な問題を含むものであり、この経験もまた、ホワイトヘッドにとつては、一つの形而上学的問題として把握されるべきものでもある。以上述べたように、ホワイトヘッドは教育理論の体系的構築を完成させなかつたし、またそれを試みようとしなかつた。しかしそれでは何故しなかつたのであるうか。筆者は以下のように考えている。すなわち、彼にとって形而上学的宇宙論以外に、特に体系的な教育理論の存在を必要としなかつたのである。彼が形而上学にみせた特徴は、彼の主張する形而上学的宇宙論が実在と現象との間のすべての問題に應用することができることである。教育理論は、いわばこの哲学体系的教育の分野での応用の姿である。したがって、彼の宇宙論は普通の

科学的宇宙論とは異なつて、単に物理的な宇宙にのみ適応可能な論理ではなく、精神的な世界をも含む宇宙論の一貫性 (coherency) を求める理論体系なのである。ホワイトヘッドは、教育過程に特徴をもつた独自の理論の構築の場所をもつ必要がなかつたと理解されるべきである。

この視点から彼の形而上学的宇宙論を眺めると、この形而上学こそは教育理論が因つてたつべき教育哲学に他ならないのである。『過程と実在』その他の彼の哲学的著作に認められる宇宙論的原理は、教育論に適応されてしかるべきものであろう。筆者は、ホワイトヘッドの『過程と実在』が教育の専門用語を一語も使用せずに書いた教育原理の著作と感ずるのである。換言すれば、ホワイトヘッドは宇宙論を書く作業によつて、教育原理の理論構成をなしたとみるのである。このような状況はプラトンに似たものである。彼は政治論を展開することによつて、教育哲学を形成したのである。

ジョン・パスモア (John Passmore) に従えば、哲学者とその教育論との関係には、三つの型があるとされている。一つは哲学と教育論を密接に関係づけている哲学者、そしてその二は、哲学と教育論とを独立的に論述した哲学者、その三は教育論に関心をもちなかつた哲学者である。この分類に従うならば、ホワイトヘッドは明白に第一の群に属することにならう。彼の教育論はあきらかに、自己の哲学的立場に立って書かれたものであるとみて誤まりないと思う。勿論、彼の哲学的な立場が時間とともに変化するに従つて、教育理論にもかなりの影響がみられる。しかしここで特に注意すべきことは、これら教育論文が彼の後期の哲学である形而上学的宇宙論との整合性を保つてい

## 二、今日のアメリカ教育思潮の一考察

ホワイトヘッドの教育論は、彼の形而上学的宇宙論の基礎のうえに成立した理論である。彼はときどきの問題に関心を示しながら、それらに答えることによって彼自身の教育論を展開したが、その基礎には明確な教育原理があつたと思われる。それではその教育原理とは一体どのようなものであるのか。そして現代の教育的状況に対して、彼の教育理論はどのように対応して主張を展開するのであろうか。この論文では、主としてアメリカ教育界の現況とその思潮をホワイトヘッド教育理論探究の手掛りとして採りあげ、これとの対照において彼の教育理論を述べることにする。

我われの研究の出発は、まず次の質問に答えることに始まる。すなわち、今日の教育的状況とはどんなものであるのか。アメリカ教育界の今日の状況の認識である。今日の教育界における問題とは何であるのか。そしてこれらの質問に答えることによって、次に、ホワイトヘッドはこれら現代の教育問題を解決するために、どのような処方箋を書くことになるのであろうかという問いに至るのである。筆者は教育界がもつ諸問題の考察によって、ホワイトヘッドの教育理論がこれらの問題に応答する姿をみることを意図する。すなわち彼の理論の今日の意義を呈示することにある。何故、既に来世にあるホワイトヘッドを再び現世に呼び戻し、彼の教育理論の展開を求めめる必要があるのか。本論の主なるテーマは、この一点にあると思う。

ホワイトヘッドは一九四七年二月三〇日、その八七歳の生涯を閉じた。爾来、世界は非常に大きな変化を被っている。一九四四年に五十一カ国の加盟国とともにサンフランシスコで始まった国際連合は、一九

八三年一〇月現在では、一五八カ国の加盟をもった組織へと成長している。しかしながら世界平和を脅かす勢力は決して衰えることなく、核兵器の増大は、且つてみない量に達している。地球最後の日は時間とともに着実に近づいている、とする人びとの声は決して誤張ではない世界的状況を呈している。

ホワイトヘッドが去つて以来の世界が被つた次の大きな変化は、我われの世界が巨大科学とその産業の時代に入ったという事実に係わっている。核科学に加えて、その他の科学技術は多方面にわたつて進歩発展をみた。例えば宇宙工学、生物工学、電子工学そして医療技術などの進歩である。これら科学技術の進歩は、人間生活の諸分野で影響を与えた。我われは確かにこれら科学の産んだ成果を享受している。

人工衛星による通信技術の発達はその代表的な例である。しかしその一方では、これら科学的発達は人類に多くの困惑をもたらししている。そしてそのものの中には、人間の道徳的生活に脅威を与えているものもある。したがって科学的発達のこれらの部分は、我われにとって、新しい懷疑や虚無の原因をもたらししている。

その他今日の社会病理的現象は、また一方で科学が我われの世界で知識の断片化を促進している事実と深く係わっているのではなからうか。今日の人間は情報の過多に悩まされている。今日の進歩したコンピュータ技術を使用しても、情報処理は完全にできていない。今日の人類は、知識のもつ一過性と過剰に悩まされ続けている。

フィリップ・H・フェニックス(Philip H. Phenix)は、その著作において一般教育(General education)の必要性を強調することによって、これらの問題解決の方策を論究している。まずその初めに、彼はこの種の病理的症候を現代の文化的な経験の中に発見している。すなわち

彼によれば、現代人は我われの文化的経験において、常にその経験がもつ「無意味さ (meaninglessness)」が与えている恐怖に脅かされている。現代教育の緊急の課題は、我われ自身の生活からこの病根を取り除くことにあるといふ。<sup>(5)</sup>

すでにパウロ・ティルヒ (Paul Tillich) も一九五二年の著書で避ることのできない不安によって条件づけられた人間の状況を記述しそれを検討している。彼によると、今日の文明人は多かれ少なかれこれらの困難によって制限されることを余儀なくされている。<sup>(6)</sup>

さて、論究の視点を教育問題にとってより本質的なものと転じることにする。

一九四〇年代、アメリカ教育界においては、進歩主義 (progressivism) 運動に対する批判が強くなって以来、新しい教育哲学の思潮が成長してきた。これが学校教育における伝統的教育方法の再起を呼ぶこととなった。これらの哲学思潮は、周知のように本質主義 (essentialism) と永遠主義 (perennialism) である。これらの哲学派は、進歩主義哲学攻撃の共同戦線にあった故に、しばしば一つの思潮として採りあげられている。ホワイトヘッドはその論調から彼ら二派の戦列に引き出され、あたかも彼らの運動の旗手のように持て囃されていた。<sup>(7)</sup> しかしホワイトヘッドが教育問題について論じているとき、未だ進歩主義の全盛時代であった。このことから彼の思想の一つの面を学びとることができ、彼は決して時代のもつ思潮を見過すことがなく、それを必ず自分の思想に形成のための材料として採用したということである。ホワイトヘッドは何が教育界の流れであるかを適確に把握していたのである。彼は進歩主義を十分評価しながらも、決してこれに満足したのではなく、彼にとって進歩主義が第一のグループであり、未だ潜在的

であった本質主義と永遠主義が第二のグループであったのである。第三のグループこそ、これら二つのグループの対照 (contrast) としての彼自身の説であった。

一九五七年の合衆国を震撼させたスプートニク・ショックは、ホワイトヘッド死去後十年目の出来ごとである。このショックの二年前、進歩主義教育協会 (the Progressive Education Association) はその三十五年の歴史を閉じている。この年がいわば新しい時代への移り変りの時期であると、ある教育史家は述べている。<sup>(8)</sup>

さて、スプートニク・ショックの直後、アメリカの教育者たちは、新しく開発された教科課程や教材を使用することになった。これらが多くが当時の科学的研究成果によるものであったことは既によく知られているところである。多くの教科課程開発者が出現した。そしてこれらの新しい教科課程には一つの共通した特徴があった。それらは伝統的なものと比較するとき、学際的 (interdisciplinary) であるという特徴を示している。多くの教育の領域は、これら第一線の科学者によって近代化されたのである。また多くの教育家たちは、C・E・シルバーマン (Silberman) と同様、当時の社会がより多くの知的人材を必要としていると考えた。彼らは、教育事業とは時代の要請に答えるべく、子どもを教育するためのものと考えていたのである。<sup>(9)</sup> 新しい教育課程を採用した学校では、知的陶冶が好んで用いられた。しかし現場の教師たちは決して彼ら自身の教育活動を楽しむことができなかった。次にきた十年間、すなわち一九七〇年代は、多くの困苦を現場の教師に与えたのである。

一九七〇年代、アメリカも日本と同様に多くの困難な状況が教育界を襲った。これら困難な状況の原因は、学校が採用した程度の高い教育課

程にあるといわれている。多くの場合、教育課程で使用されている教育方法、あるいは教材は、多くの子どもたちの知的能力を超えるものであった。ある子どもは学問的才能を十分もって教材に臨んだが、多くの子どもにとって才能は十分なものではなかった。新しく開発された学際的な教材は、これらの子どもの経験する生活とは格段の離きがあった。学校からは当然の如く、多くの落第者が出たのである。教育者のある者は、この教育現場をして学校の非人間化 (the de-humanization of schools) と呼んでいる。勿論、ベトナム戦役におけるアメリカの敗戦は、色々な面で若い世代に悪影響を与えたが、アメリカ教育の敗退の原因の多くは、学問的に高度な教科教育の導入とこれに対する行政指導の強化にあると考えられる。

一九七〇年代は、したがってアメリカ教育界では、科学主義 (scientificism) に対する強烈な批判期であった。ある種の批判はすでに一九六〇年代に始まっていたが、多くはこの十年間に集中されたのである。教師のある者たちは新しい教育課程が子どもにとって難しい故をもつて使用することを拒否し始めた。ある教育家たちは、新しい教育課程をこなすための教員養成方法の変更を建議した。また、W・グラッサー (Glasser)、H・R・コール (Kohl) として J・コゾール (Kozol) のような教育家たちは、学校教育のもつた新しい問題を議論したのである。彼らは相互に共通する視点をもっていたのである。

グラッサーは学校教育がその目的遂行を失敗するのは、学年制のもつ評価システムを教育の場に採用したときに始まっていると考えた。非行少年少女の問題を検討しながら、彼は学校が、「子どもたちに落第のレッテル」<sup>(10)</sup> を張っていると非難するのである。彼は教育を成功させようとする教育家たちに無学年制学校 (non-graded school) を設けることを勧

める。彼の考えは、単に学校制度の問題だけでなく、異質な能力の持ち主である子どもを集めた教室での知識の教授にまで関与することになる。

コールの現代学校教育に対する批判は、グラッサーのそれよりも強烈なものである。彼のテーマは主に教授法 (teaching) に関するものであった。まず第一に、彼は教室で子どもたちの活動を束縛する一切の教育課程なるものを拒否する。彼の論理にしたがえば、子どもは各々自分の学習過程の中に自分だけの教育課程をもっているし、またまたなければならぬ。したがって、実際のコールの学級の子どもたちは、その人数だけ異なった教育課程をもっていたのである。この主張の意味するところは、学習の個別化 (the individualization of learning) である。彼の学級では、子どもたちの活動のための準備をする以外、いかなる指導も必要としないのである。教育課程による子どもへの学習管理は、彼の主導するオープン・クラスルーム (open classroom) にはないのである。彼は教育委員会や校長のいかなる教育管理も拒否するのであった。コールの教室経営はスプートニック・ショック以後における科学主義教育施策に対する反発の代表的なものである。しかしながら、反管理主義のコールも未だ公立学校制度の枠組の中で他の教師とともに留まっていたのである。公立学校制度そのものの否定には、未だ至っていないのである。この点でコゾールはコールとは異なる立場を示すことになる。

コゾールはマサチューセッツ州ボストン市の黒人教師であった。あるとき彼は、仲間の教師や父母とともにボストン市の教育行政を離れて、公立学校制度から完全に独立した新しいタイプの学校の開設を試みたのである。この学校は黒人貧民地区の子どもたちにとって無償で

あつた。彼の考え方によると、今日のアメリカ公立学校に行き渡つて  
いる教育理念は、白人中流階級のもつ教養によつて産み出されたもの  
である。公立学校で強調される道徳は、彼ら白人中流階級の価値基準に  
よるものであるし、生活習慣もまた彼らのものなのである。しかしコ  
ゾールはいかなる人も、人間存在である限り、自分の生活スタイルを  
享受する権利をもつものであり、教育によつて人びとを一つの価値基  
準、あるいは生活スタイルに統制する権利は何人にも与えられていない  
と主張するのである。何人も自分の生活スタイルを楽しむ権利を剝奪  
されない。この考え方から彼は、市の行政管理を離れた自由学校 (Free  
school) をポストン市内に建てた。この学校はコゾールの言葉にしたが  
えば、白人的な文化あるいは教養からも自由でなければならぬ。子  
どもたちはこの学校で、黒人のもつ文化や教養を享受することになる。  
少数民族のもつ文化の学習と、習慣の維持が求められる。これはアメ  
リカ教育界における文化多元主義 (cultural pluralism) の一つの顕著な  
表現である。<sup>(12)</sup>

教育界における多元論的論調は決して文化的傾向に留まるものでな  
く、コールの例も含めて教育方法論にも及んでいる。教育課程の地方性  
(provincialism) はその一例であり、学習の個別化は多元的な教育方法  
の一例であるといえよう。この種の教育方法の支持者は、どの生徒も  
学習に対する、それぞれ固有の学習課程をもっていると主張する。一  
人の人の学習課程は他の人のものとは、かなり異なつたものである。  
したがつて、教育とは学習の過程にある生徒を助成することにある。

ジョン・ホルト (John Holt) はこのような考え方を更に進展させて、  
実行者の学校 (do-it school) の試みへと発展させた。彼によると「す  
る」とは「学習」に他ならない。彼は学習という言葉よりも実行とい

う言葉を中心的観念として好む。人がもし何か事をしてしているとす  
らば、それは何かを学んでいるのだと考えるのである。このような考  
え方の結果、ホルトは「教育 (education)」という言葉は彼の語彙の中  
から追放してしまつた。教育という言葉は、「人を形成するという醜  
い非人間的な仕事」<sup>(13)</sup> を意味するものであつて、人びとに絶対避けるこ  
とのできない影響を与えることを意味する。人びとに活動する自由を  
与え、彼ら自身によつて実行させることが、「実行者の学校」のモット  
ーであつた。ホルトはいかなる意味においても「強制的、かつ競争的  
な学校教育」<sup>(14)</sup> の在り方を否定する。

イヴァン・D・イリイチ (Ivan D. Illich) は、教育問題について多  
元主義の論調を支持する一人である。そして彼もまた近代学校制度に  
批判的な一人でもある。彼の考えによると、今日の世界は制度化され  
た「学校化」社会の集合である。学校は眞の学習の替りに、ただ卒業  
証書のみを与える機関を意味する。学生・生徒のみならず父母までも  
が、学校から証書をもらうことと学習それ自体を混同することになる。  
最も価値ある経験や知識は、むしろ学校より外部から生徒にもたらせ  
ることが多い。学校は実践によつて学ぶ場所としては、極めて貧しい  
場所なのである。学校は眞に価値あるものを与えるよりも、制度によ  
つて価値づけられたものを生徒に与えるのみである。普通生徒たちは  
学ぶことと教えられることが同じだと思つている。しかし現実の学校  
は生徒の期待するものとは全く異なつている。イリイチの「脱学校  
の社会 (de-schooling society)」<sup>(15)</sup> の哲学は、近代化された学校教育に人  
間性を取り戻そうとする一つの運動として理解されるものである。勿  
論、この運動は学習そのものを否定するものではない。しかし制度化  
された学習を否定するのである。彼はむしろ教育機関でしばしば看

過されがちな、教育過程それ自体のもっている機能的なものを強調する。したがって、学習のシステム化、プログラム化を彼は嫌うのである。実践による学習はデューイと同様にイリイッチにとつても重要な指導法である。彼の場合も学習は、その過程において独自の秩序をもっている。しかしこの秩序は自然であり、決して形式に囚われないものである。したがって学習の秩序は素朴なものであり、彼はむしろ無秩序な世界の中に人間性を認めようとする。筆者にとつて、彼の主張は教育における意図的なものを否定する、教育上の無政府主義を追求しているように思われるのである。

教育界におけるこの種の運動は、一九七〇年代のアメリカにおける教育家に対して、説得力をもつものであった。多くの教師たちは、教育の色々な領域でこれら新リーダーを支援した。しかしこの時代は決して無政府主義的傾向でのみ扶植されたものではなかった。一九七〇年代は多くの教育問題を抱えた時代であった。問題の多くについて新時代の教育者たちは、かならずしも解決できた訳ではない。その一つは、全アメリカに及ぶ児童生徒の基礎学力低下の問題がある。

一九八三年四月、「教育の卓越性を守る国家審問委員会(The National Commission on Excellence in Education)」は、「首都ワシントンでアメリカ市民に一つの報告書を公刊の形で呈示したのである。そのタイトルは、『危機に立つ国家、教育改革への提言』(A Nation at Risk, the Imperative for Educational Reform)である。これによると、「我われの家は危機に直面している。かつて商業に、産業に、科学にそして技術革新に不動の優勢を保った我われは、全世界の競争者によっていまや追いつかれ、追い越されつつある。……我われ(委員会)は、アメリカ市民に対して次のように報告する。すなわち、我われの学校や大学

が完成したものの、そしてこれらが合衆国やその市民の福祉に提供したものに對して、正当な誇りをもち続けている間に、我われの社会ももっている教育的基盤は、今や凡庸なものへと押し流されることによつて浸食されはじめた。この凡庸さは、国家そして市民としての我われ各自の将来を脅かすものである」と述べている。この報告書はまた、教育上の欠陥の徴候が国家の至るところにみられると指摘して、その例を市民の間における文盲率の増加、高等学校生徒の学力不足、大学における落ちこぼれ対策の一般化、そして学校における優秀児童教育施策の立ち後れを示している。勿論、この種の教育問題の徴候は、なにもアメリカ合衆国だけに限られるものではないが、スプートニック・ショック以後のものとしては、極めてセンセショナルな報告書であった。

報告書に呈示された委員会の提言では、訓練(Trainings)の重視にかなりのアクセントが置かれている。特に留意すべきことは、高等学校の教育課程に、いわゆる新基礎科目(英語、数学、科学、社会科学、コンピューター科)を導入し、より厳格な評価基準を学生、生徒そして学校設置基準自体にも求めたのである。

以上ほぼ今日のアメリカ教育界における現況を具体的な考え方を呈示して考察してきたのであるが、ホワイトヘッドの死去後、アメリカ合衆国に与えられた、最もセンセショナルな事件といえは、やはりスプートニック・ショックであったと言いうるであろう。これによつて、アメリカ教育史における黄金時代は幕を閉じたからである。筆者のみるところでは、以後のアメリカ教育界は、科学主義を求める教育原理を受けとつたのである。しかし一つの教育原理で満足しうる教育的状況は、いずれにもなかった。デューイのプラグマティズムと同翼の進歩主義



が本質主義者によって批判されたように、科学主義もまたこれら新しい教育家たちによって批判された。しかしこれらの新教育家たちも審問委員会の委員たちを含む教育家たちによって批判の対象とされたのである。

教育の場は一つの原理で動くものではない。いずれのときにも多元的原理 (pluralistic principles) を必要とする。この世界では一つの原理では事が全く運ばれない。教育は相互に協力しあう多元的原理を必要としている。しかしながらこれらの原理は、決して機械論的な意味で多元的ではない。原理は相互に有機的に協力しあわねばならない。これら複数の原理は、訓練と自由が調和よく働くように、働かなければならない。ある原理が意味をもつということは、それが他との調和を保つという意味を含んでいる。教育の世界では、この調和ある原理こそが働くことになる。審問委員会が強く推薦している新基礎教科 (the new basics) もまた、現場の教育者たちがこの調和のセンスをもたないならば、その成功も覚束ないものと思われる。ものごとの調和のセンスこそ、現代アメリカ教育に欠けた原理ではなからうか。

### 三、一般教育

ホワイトヘッドは異なった機会を与えられ、幾つかの講演で自己の教育についての考えを述べた。その主題は多岐にわたるものであったが、しかし彼は生涯をかけて一つの理論について語りかけたのである。あるとき彼は職業教育について語ったが、また他の機会には人文教育 (liberal education) について論じたのである。しかし彼はこれらの異なった教育が相互に対立しあうものとしてみることはなかった。彼

は主題相互の間に対立をみるよりは調和をみた。彼はしばしば諸々の訓練のもつ相互依存的な機能を強調したのであった。これはあたかも彼がその形而上学的宇宙論における現存在の相互依存的な性格を強調したのと同様である。

ホワイトヘッドは、また、教室において断片化した (compartmentalized) 知識を教えることを拒否している。ものごとの「相互依存 (interdependence)」は、彼が終生彼の哲学において実在するものの根本的特徴として、呈示に精力を費やした主題の一つである。教育問題として自由と訓練との、あるいは一般教養と専門的な知識との、技術教育と文芸教育との相互依存関係は、ホワイトヘッドの好きな演題であった。すでに述べたように、教科間の相互依存についての彼の考え方は、彼の宇宙論の中で十分成熟した形式をとることになる。現存在は現実の世界では、常に他の現存在と共にある。この考え方は彼の哲学にあっては基本的な考え方であり、同時に彼の教育論においても重要な部分となっている。色々な教育領域の間での相互依存関係は、形而上学的には存在するものにみられる特徴であり、その相対性の原理 (principle of relativity) に依拠するものである。

形而上学的宇宙論におけるホワイトヘッドは、「実体 (substance)」という言葉を避けて、現存在の概念を呈示して、これを使用した。周知のように実体の概念は、アリストテレスによって導入され、デカルトによって終局的には、「存在するためには、それ自身以外何ものをも必要としない実在する個体」として定義されている<sup>(17)</sup>。自己原因 (causa sui) はデカルト学派が呈示する実体の基本的な属性である。デカルト学派の存在論が近代市民社会によって容認されるようになると、「実在する個体」の観念は社会全体を支配するようになる。自己原因、あ

るいは自由原因 (causa libera) という考え方は、自由、独立、自律などの近代市民社会の価値を形成することになる。世界にあるすべての国家は、丁度市民社会での個人が相互に自立しているように、独立主権をもつことになる。国家、個人は実体的な存在である。そしてこのような実体に対する考え方は、現代社会が十分認めるところである。

しかしホワイトヘッドは、実体のもつこの意味を否定することになる。勿論、ホワイトヘッドの現存在もまた成合への過程で自由を享受する。その自由は現存在のもつ主体的目的 (subjective aim) に由来するものである。しかし現存在が享受する自由は、存在の内部的な相互関与を妨げるものではない。成合の過程において、一つの現存在が他の現存在の構成要素となるのである。したがって、現存在の間の相互関与 (interrelatedness) や相互依存は、彼の形而上学的宇宙論において、本質的な原理となるのである。

以上の形而上学的宇宙論の立場を踏まえて今日のアメリカ教育の問題を検討してみると、まずホワイトヘッドは人種融合教育 (integration) に対しては極めて好意的立場を採ったであろうと思われる。しかし、コゾールのように、学校で各人種固有の生活スタイルのみを追求し、享受しようとする立場に対しては、かなり警戒したであろうと思われる。なぜならば、学校教育が多文化的文化 (pluralistic culture) 享受の場を提供することの重要性は、大いに主張するところであろうが、ホワイトヘッドは、一つの文化を他の文化との孤立のうえで享受することは好まないからである。彼は原子論的多元論 (atomistic pluralism) に対して好意をもっていない。現にあるいわゆる自由学校のもつ一つの困難は、一般教養と何ら関係なく、学習の自由を楽しむことが一体全体可能なのであろうかということである。ホワイトヘッドは学習の自

由の提唱者であったが、同時に訓練の必要性を十分認識していた。前にも述べたように、彼は自由と訓練の調和を説いたのである。

形而上学的宇宙論において、現存在間における相互依存は、決定的関与 (external relation) でなかった。現存在は相互に影響しあうのである。関係は現存在の内的変化にまで及ぶものである。各現存在はその内容を構成するのに当って、相互に影響しあうのである。これを教育論の内容としてみると、人の生長は人と人との相互依存においてのみ可能となる。この点に関しては、彼の理論は、デューイの経験の相互移転 (transaction) の理論と親近性をもつ。生長は経験の移転あるときのみ可能なのである。

ホワイトヘッドは、人びとの間の経験のやりとりに関する、イリイチの考え方に對して好意的であろう。イリイチはホワイトヘッドがそうであったように、子どもたちの新鮮な経験を尊重することを勧める。イリイチは恐らくホワイトヘッドが、「子どもを思考の活動へと訓練する場合、すべてに先だつて我われが注意しなければならぬものは、私が『だるな観念 ( inert idea )』と呼んでいるところのものである。すなわち、単に心の中に受け取られただけであつて、使われもせず、試されもせず、新しい組織化もなされないものである。』 (A. E. p. 1) と、未だに陳腐な知識の教授に明け暮れている今日の学校教育に對する批判を理解するであろう。

次にホルトが、『する』と私がいうとき、それは単に頭脳だけで行なつたり、体や筋肉や、手や道具だけで物ごとを行なうことを意味しているのではない。『肉体的』とか『知的』といわれているものを分けたら、対立させたりしようとするのではない。このような分け方は現実的でもないし、危険ですらある。ただ言葉のうえだけで精神と肉

体は分離されているだけである。本当はこれらは一つのものである。精神と肉体は共同して働く。したがって、『する』という言葉で私は、話すこと、聞くこと、書くこと、読むこと、考えること、そして夢みることすらも含めた活動を表わすのである。<sup>(18)</sup>というとき、ホワイトヘッドは領くであろう。新しい経験としての「なす」は、学習活動として彼の教育理論においても非常に重要なことである。新鮮な経験は、あらゆる活動にとって、最初でかつ基本的な教材である。

しかし、ホワイトヘッドは教育の場での彼らの提言を認めることができるまいであろう。ホルトの「実行者の学校」は、前者にとって興味ある提案であろう。そこでは子どもの活動が中心課題であり、ホワイトヘッドの関心事もまたそれであった。我われも勿論、ホワイトヘッドと共にホルトが先の引用文で示した「する」ことの意味を理解できるのである。そして、この意味では知識の体系化もまた「する」ことに他ならない。しかしホワイトヘッドが子どもの新鮮な経験と共に重要な主題とした「知識の一般化」についてホルトは重点を置かない事実<sup>(19)</sup>に注意しなければならない。

個別的な経験は、他人との伝達交換のために一般化されなければならないように、個別的な知識は予想される将来の使用のために、一般化されなければならないのである。しかもこの一般化は、ホワイトヘッドの場合、想像的なものでなければならぬ。知識の一般化が想像的なものでなければならぬというのは、彼が知識の有効性に求める原則なのである。したがって学校で与えられる知識は、一般的であると同時に個別的想像的でなければならぬのである。ホルトの場合このような考え方は少ない。もともと彼の場合、多くの議論は小学校の児童に係わったものであり、学校教育でのこの段階は、ホワイトヘッ

ドの理論において子どもの新鮮な経験を大切に、「ロマンス」の段階として理解されるべきものである。

ロマンスの段階での問題解決としては、ホワイトヘッドはホルトに賛成するであろう。しかし前者には教育の過程における次の段階がある。すなわち正確さの段階である。ホルトにはこの段階の考察が欠落している。

ホワイトヘッドにとって「脱学校の社会」や「実行者の学校」は教育の第一の段階において重要な意味をもつ。この段階の教育はロマンティックであり、児童にとってまず魅力的でなければならぬ。イリイチやホルトの主張は若い教育家にとって極めて興味深いものである。しかし彼らの主張は、ただ被教育者の活動のみが強調されたという点で教育上の一面の真理を表現するものにはすぎない。活動力は子どもの生長を促す力である。もう一つの力が教育の場で重要な働きをしている。生長への可能性 (potentiality) であり、これは生長の過程の中で活動力によって実現化されるものである。換言すれば、活動力は可能性によって過程の方向を与えられ、働くことになる。これが教育の場にもたらされたホワイトヘッドの第二の原則といえる。

正確さの段階を教育の場に求めるのは、ホワイトヘッドのこの原則についての主張によるのである。既に前節で考察したように、活動力は教育過程における第一の原理を表わしている。第二は生長の可能性である。それではいかにして活動力は、生長の過程において可能性を得るのであるか。この問いに答えることは、それ自身ホワイトヘッドの教育理論の重要な課題であるといえる。しかし正確さの段階においては、訓練が行動の主要な機能として活動力と可能性を結合する。彼の形而上学では、普遍的对象が成合において可能性を与えるものとして理解されるように、ホワイトヘッドは教育論では、訓練を採り

あげ、活動力に可能性を与えるものとして、その働きを重要視する。諸々の訓練は子どもの活動力に広い自由を与えよう。訓練を否定して、子どもの活動は決して自由でなく、制約されたものとなる。したがって訓練と自由との律動的調和は、第三の原則とでも申すべきものである。この原則の意味するものは以下の通りである。すなわち、子どもの生長においてまず重要なものは、活動力であるが、しかし活動力は可能性をもたない限り成功するものではない。

子どもは学習することなしに自由な生活をその生涯で約束されない。この場合、学習はその子の将来の生活に可能性を約束するものである。母国語の習得は、子どもにとって自分の意志を表明するために最低限必要なことである。したがって子どもは、いろいろ学習することによって、より多くの可能性を与えられることになる。この考え方は学習理論の展開において色々な意味をもつ。

子どもの活動力はどんな学習においても重要である。しかし活動は常に学習を意味するものではない。学習は活動力と共に始まるが、それは決して同じレベルの活動に留まっていけない。もし学習を可能性の実現化と理解するならば、それは二つに分けて機能することになる。その一つは実現力としての活動力であり、もう一つは可能性である。勿論、子どもは活動力と可能性を本来的にもっている。しかし訓練はその子どもに、さらにもう幾つかの可能性を付け加えるのである。子どもは学校が与える訓練によって、その生活を豊かにするのであり、訓練によって強化されたこれらの可能性を実現することになる。正確さを子どもの経験に与える段階では、主に教材が活動の対象となる。この段階で示される教材は、その内容が文法、すなわち言語の文法であり、また科学的思考にとっての文法である。

しかしながらホワイトヘッドは学習のための訓練が各々独立したものであるとは主張しなかった。彼の理論によると、正確さの段階は、ロマンスの段階における新鮮な学習なくしては不毛である。形而上学的宇宙論における存在論的原理 (ontological principle) は、「現存在こそ理由である」(C. R. p. 24) と述べているように、子どもの新鮮な経験こそが、何故訓練や学習にとって必要なのであるかという理由なのである。彼は、「ロマンスのもたらす事実には広い意味をもった可能性を含んだ観念を表わし、正確さの段階では体系的秩序における他の要素を得る。その要素はロマンスの一般的主題の表示と分析の両方をそこから行なうものである」(A. E. p. 18-19) という。この言葉によつて彼は、学校教育では決して相互に独立しあう教材があるのでなく、それらは相互に依存しあつていなければならないと説くのである。

現代教育の考え方や方法についてのホワイトヘッドの見解からの主張は、ほぼ結論に到達する。

前にも述べたように、ホワイトヘッドはまずもって、教育における子どものもつ新鮮な経験を尊重する。しかし他方で、これらの経験は子どもが訓練を受けることによって、分析され一般化される。経験に対するホワイトヘッドの考え方は、彼の学校教育に対する考え方を理解するためには重要なことである。

さて、ホワイトヘッドは学校教育のみならず義務教育が人びとの生長にとって重要なものとみている。とりわけ学校教育は彼の教育論では重視されている。「読み」「書き」「算盤」の学習は人びとにとって義務である。なぜならば、これらの能力は人間の生活にとって、より大きい可能性を与えるものだからである。これら読み、書き、算盤に加えて色々な教科学習は、子どもを色々な面で育くむ。この面でのホワ

イトヘッドは本質主義者である。彼の思想は一九三八年のW・C・バークレー (Bagley) の著わした宣言<sup>(19)</sup>に近親性をもっている。また一九八三年の先掲の「教育の卓越性を守る国家審問委員会」の提言、とくに提言Aに対してホワイトヘッドの主張は支援を与えるものであると思われる。すなわち、「生徒の教育上あるいは職業上の目標が何であれ、新基礎教科目の知識は、卒業後の成功の基盤である。したがって、それは現代教育課程における核を形成するものである。これら基礎教育科目における子どもが高い学習参加のレベルは、美術・音楽・舞台芸術及び外国語の授業と相まって、我われの文化と精神を形成するものである。」と報告書は主張する。

この種の基礎教科目の提言は、当然のことであるが、一般教育の提言を行なったホワイトヘッドの教育論と調和している。すなわち、彼が、「多くの科目を教えるな』そしてまた『教えるべきものは徹底して教えよ』という二つの訓戒を宣言する。(A. E. p. 20) といったとき、この新基礎教科目の提言は、彼の意図するものに近いものであるということができる。

しかしながら、ホワイトヘッドは本質主義者たちと、決して同じ立場に留まるものではない。彼は伝統的な教育にみられる陳腐な知識 (mental dryrot) を教室に持ち込むことに対して反対する。すなわち彼は、「知識のもつ価値 (importance) はそれを使うことにある。すなわちそれを能動的に修得することの中にある。換言すれば、英知 (wisdom) の中に在る。(A. E. p. 32) と述べている。これはいかにも彼がプラグマティズムのセンスをもって知識を論じた場合の言葉である。しかし彼の言葉の全体のセンスは、進歩主義と本質主義との統合を表現するものである。彼の主張は彼ら二派の強調するものを、決して相互に対

立するものとしてみない。ホワイトヘッドは進歩主義者であり本質主義者でもある。このために彼は、しばしば両陣営の支援者として、その言葉が引用されている。しかしホワイトヘッドの教育論にとって、彼ら両派の理解がいずれも中途半端であることは言うまでもない。

今日の世界では、人びとは彼らの属している社会でおこる教育問題に当惑している。多くの相反する提言が人びとによってもたらされている。ある人は自由学校を、そして他の人は基礎学力を強調する学校 (いわゆる fundamental school) を提唱して止まない。しかしこれらの提言は、常に相互に対立する二つの極 (poles) の間を揺れ動いているのに過ぎない。ホワイトヘッドはこれら二つの極を相互に対照するものとして理解することを勧める。一つのを他のものとの対照のものとで見るとは、彼が教育論の中で常に提言することである。科学教育は、数学、言語、そして古典との対比において顧みられる。

ホワイトヘッドは「対照」という言葉で、「不一致の反対」(P. E. p. 83) を意味づけている。したがって、個々のものの統一をも意味する言葉とも考えられる。いろいろな主張のもとその対照を追求することは、彼が与えるもう一つの原則である。

#### 四、美と教育

精神的生長の最後の段階は、知識の一般化の段階である。この段階でホワイトヘッドは、前の二つの段階、すなわちロマンスの段階と正確さの段階を通じてきた経験・知識の果実としての一般化された知識のもつ意義を強く説くことになる。経験は分析され、試され、正確さを保って定式化されるのであるが、ロマンスの段階で与えられた経験

の新鮮さは、この段階においても失なわれていない。経験はそのロマンチックな内容を失なうことなく、一般化されることになる。知識の一般化と彼が言うとき、それは知識の渴いた分析によつての所産ではない。したがつて、一般化された知識は、それにもかかわらず、新鮮さを保っているのである。新鮮さを失なつた知識は用をなさない。個々の機会に十分利用できうる一般化された知識こそ、ホワイトヘッドが我われに求めることを提言する知識である。すなわち、「教育とは知識の活用の方法の獲得である」(A. E. p. 4)とする彼の言葉は、上述の意味において理解されなければならないのである。

さて、それではこのようなホワイトヘッドの勧める教育は、どのようにして可能なのであろうか。ここで筆者は、ホワイトヘッドの教育論に秘められている「教育のもつリズム」を呈示することにならう。なぜならば、彼の教育論は究極的にはこの問題に結論があるからである。

既にくりかえし述べたことであるが、ホワイトヘッドは一般教育を我われに勧めた。しかしここで言う一般教育は、決して単に一般化された知識の平凡な教授ではなかつた。彼が勧めている教育は、生活への熱意を保ちながら、広い知識を求める教育なのである。広い知識に裏づけられた生への熱情、これがホワイトヘッドが教壇にある教育者へ求めたものである。

さて、それではこのような一般教育の基本原則とは何であろうか。しかし、ホワイトヘッドは、教育論そのものではその原理を直ちに明示することをしなかつた。彼はむしろ原理を探し求めることを我われに求めた。原理を探求することは、彼の形而上学的基础を理解することである。

先にも留意したように教育論では、彼は自由と訓練の間にある調和のリズムについて語つた。彼はまた同様に、一般教養と特殊な知識との、あるいは技術と文芸との間にもたらされる調和について説いた。調和こそは彼の形而上学的な議論での重要な主題である。宇宙のできごととまた世界のそれと同様に相互に調和をもっている。しかし、この教育問題において調和を保たせているものは何であろうか。

ホワイトヘッドはこの問題について次のように答える。すなわち、調和は美的感覚(the sense of beauty)によつて保たれる。そしてこの感覚がなくては教育は完成されない。すなわち、自由と訓練との律動的要請について論じたときホワイトヘッドは、「科学においても、道徳においても、宗教についても同様に、究極的な動機は美に対する感覚、価値(importance)に対する感覚である。それは驚嘆、尊敬、礼拝、そしてそれ自身を超えて、人格を溶け込ませる熱情へと色々形を変え、この価値の感覚は信じがたいほどの労働を人生に課す。そしてそれなくしては、人生はその低俗な形の生がもつ受動的なものへと沈んでいく。この力の最も心に染み込んで来るものは美に対する感覚であり、実現された完全に対する審美的な感覚である。この考え方は現代の我われの教育において芸術のもつ機能が十分果されているであろうかという疑問を懐かせるものである」(A. E. p. 40)と述べている。一九二二年に発せられた教育界へのこの警鐘は今日の教育事情にも適応するものである。今日のアメリカにおける教育の欠陥の多くは、この意味での美に対する感覚の欠如に由来するのではなからうか。美の感覚を除いては、いかなる活動も完全になされない。この意味でホワイトヘッドが呈示した教育過程の最後の段階である一般化の段階は、美の感覚が子どもの中に完成する段階とみることができるとはなからうか。

美的感覚をもって科学を教授することは、彼が理科教育のための適切な教育方法として教師に勧めたものである。もし我われが自由と訓練の間に求められる調和の完成を意図するならば、我われは生徒の中に美に対する感覚を育てなければならぬ。我われは、ホワイトヘッドが、「美の欠如にあつては、真理は平凡なものとなる。真理は美の故に重要なものとなる。」(A.I., p. 267)と云うとき、今日の教育課程に対する注文として理解できるものを感じ得る。教育における科学主義は、真理に対する審美的感得を欠くとき不成功に終わる。

人生における美は教育を通して形成され、教育の究極の目標は、人格における美の形成である。一般教育とは、教育過程を通して人が美の享受者へと育成される教育過程である。ホワイトヘッドは、「一般」という言葉に、「調和」という意味を偲ばせている。特に教育論においてはこの感が強い。教科目間の調和は一般教育においては必須なことである。美は教育のもたらす調和が依拠する基礎である。勿論、彼の美の観念も「真理」や「善」との対照において論じられている。例えば、「真理は美から離れては善でも悪でもない。」(A.I., p. 267)とホワイトヘッドが言うように、美的感覚の育成は科学や道徳の領域でも極めて重要なものとなる。美しい故に善でもある。真理、美、そして善は、ホワイトヘッドの哲学にあつては、本格的に相互に関与しあう宇宙の過程の三つの目標である。故にこの三つの目標には調和がなければならぬ。そしてこの調和のある人間存在の形成こそ教育の仕事の根本目的であろう。

しかしながら、我われはここでホワイトヘッドがこれら三つの観念の中心に美を確定していることを学ばなければならぬ。このことは彼の教育論にとって重要な意味をもつものである。形而上学的宇宙論

に述べているように、美は真実よりもより広く、且つ基本的な観念である。さらに道徳的な意味においては、美は一つの行為が適切であるのか否かを判断する基準でもある。したがって、教育の完全さは、他の文明的な行為の完全さとともに、美を完全に表現することにある。ある教育方法の優秀さは、その方法での教育が美の実現をどのようになし遂げているかに係わってくる。換言すれば、教育過程はそれがいかに美的に逐行されるかに係わる。この故に美の実現は教育過程における究極の目標である。教育とは、ホワイトヘッドにしたがえば、人がそれによって美に対する感覚をより多く身につける過程なのである。美に対する感覚こそは、それによってその人の行為が制御される人間の精神の機能である。故に美は教育の原理であり、すべて教育の仕事はこの原理に基づいてなされなければならない。美は教育の諸目的の中の目的である。これを換言すれば、美は教育過程を通して自己を実現するのであり、教育は美の実現のための道具となる。これは普遍的対象が現存在(人間)に進入する一つの例だといふことができよう。すなわち観念の冒険である。「各個人は存在の冒険を含んでいる。人生のわざはこの冒険の導きである。」(A.E., p. 30)と彼は、普遍的対象の現存在への進入について確かに教育論で述べる。

我われの論究は教育過程の核とみられる美の概念に到達した。しかし今ここで彼の論文における美の観念のもつ言外の意味を追求しておかなければならぬ。

すでに知られているように、ホワイトヘッドは美について、「経験の機会におけるいくつかの要素の相互適合」(A.I., p. 252)を示すものと述べているが、勿論、ここで述べられている意味は、経験における諸要素は、相互に調和を保っていることを表わしている。一つの経験にお

ける新鮮な要素は、他の古い要素と調和を作り出す。しかしこの調和は論理的な整合性のみを要求する数学的調和と考えてはならない。多分彼が数学を学んでいる間、数学的調和を楽しんだであろう。しかしホワイトヘッドはまた同時に、科学、宗教そして企業の世界における出来ごとの間に有機的一貫性をみている。この一貫性は、彼の美についての理論が依拠している形而上学的宇宙論の基礎でもある。したがって、美の完成は経験における要素群の間の有機的一貫性によって与えられるものである。彼が芸術についてそのスタイルを論じたとき、ホワイトヘッドはスタイルという言葉が、単純さと無駄のない美しさを表現するものであると述べている。単純さと無駄のなきが美の完成にとつて重要な条件となる。しかしこれらの条件は、決して彼の思想において有機体のもつ一貫性と不調和なものとはならなかった。美に對するこの感覚は、彼の育った後期ビクトリア時代の雰囲気の中に生まれ、彼の学問上の生活によつて研ぎ澄まされたものと考えられる。<sup>(23)</sup> 美とは最初の部分が論理的なものであり、そのあと半分の価値は有機体的なものである。

このようにホワイトヘッドの教育の理論は、美に関する理論に基礎を置くのである。彼が学校教育における知識の問題を論じている間も、彼の主題は美についてであった。彼が技術教育について論じていたときも、彼は技術教育の原理としての美を表現したかみに見える。彼が述べるように(A. E. p. 274 参照)、美は文明社会に認められる真理、冒険、芸術、そして平和とともに五つの文明の性質の一つである。彼は明示していないが、美は文明社会における究極的な関心事である。しかし、このようにホワイトヘッドの美に関する思想を解釈するのは、どのようなにして可能なのであろうか。これに答えるには、多少の思弁

を必要とする。しかし、今は少なくとも次のように言いうるであろう。美は事物の調和にとつて基本的原理である。そして存在(being)間の調和こそは、宇宙の過程がそれへと向つていく目標である。「永劫(everlastingness)」、そのもとであり、あらゆるものが相互に和解するときこそ、調和の完成である。もし永劫が宇宙過程の目的であるとするならば、美の完成は宇宙過程の向うべき目的でもある。

教育過程はそれが成功裏にあるとき美しい。教育の過程において産み出される美は、一段と高いレベルで真理の感情と対照する。故にホワイトヘッドは、「教育とは個人を人生の芸術の総理解へと導びくことである。人生の芸術とは、現にある環境に直面する生きものの可能性を表現する色々な活動力の完全な実行を意味する。実行の完成は芸術的感覚を含んでいる。そしてその感覚は、各々の人格のより高い可能性へ低位のものを従わせるものである。」(A. E. p. 39)と主張するのである。

ビクター・ロウ (Victor Lowe)<sup>(24)</sup> は、前掲の「教育とは知識の利用の芸術の獲得である。」(A. E. p. 4)という文章を呈示して、ホワイトヘッドの教育の過程についての定義に最も近いものとした。しかしこの文章はホワイトヘッドが述べた教育のもつ意義を十分に表現したものとはいえない。この文章は、彼によつて把えられた教育過程の表面を表わした言葉にすぎない。我われがすでに考察したように、ホワイトヘッドは教育問題を具体的なもののうちに検討した。彼の教育界への提言は現実との対話から生まれたものである。彼は宇宙における美の鑑賞者であったから、人びとに人生における美の完成へと進んでいく教育を真剣に勧めるのである。彼が受けた伝統的なパブリック・スクールの教育に対する批判は、芸術的あるいは美的なセンスを無視し



た教育の部分に対してである。彼の教育的な提言は、子どものあらゆる生活に美的鑑賞の習慣を育てることである。

さて、それではこの論究の結論として、我われはホワイトヘッドの教育理論から、今日の教育状況が醸し出す問題に対処するために、何を学びとることができるかについて述べることにする。

すでにアメリカ教育界の例をもって見たように、今日の教育界の問題はかなり複雑となっている。これらに答えるためには、より詳細な現状把握と分析が要求される。しかしもし現在の論文で問題とされた範囲内で答えることが求められるならば、筆者は何の躊躇もなく次のように答えるであろう。現代で最も急を要する教育の課題は、子どもの生活に、美に対する感覚を育成することであると主張する。美に対する感覚は芸術にも、科学にも、そしてあらゆる経験に対してもみられる。経験に対する審美的解得は文化的享受にとって本質的なものである。しかし審美的解得がいかに生ずるかを学ばせるだけでは決して十分ではない。勿論、今日の学校における教育課程では、どこにでも音楽、ダンス、演劇、詩そして絵画などの授業がある。そしてまた一方では、数学、科学、あるいは技術科の授業ではほとんど美的解得が求められないことも事実である。これら全教科目での経験における美的観照の必要性こそ、ホワイトヘッドが行なった現代教育に対する提言である。美に対する享受は、劇場でも音楽会場でも、あるいは展覧会場でもできる。しかし美を享受することは、これらの場所に限定されるものではない。学校もまた美を楽しむ場所である。すべての教科目は美的観照の場であらねばならない。

子どもたちが彼らの人生を美的に楽しむ者へと育成されるべき教育過程こそ、アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドが提唱する一般教

育なのである。

#### 注

アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドの著作の引用あるいは参照については、本文中次の略符号をつけ頁数を付した。

- A. E. *Aims of Education and Other Essays*, (The Macmillan Co., 1929) 1967, The Free Press, New York 版
- A. I. *Adventures of Ideas*, (The Macmillan Co., 1933) 1967, The Free Press, New York 版
- P. R. *Process and Reality: An Essay in Cosmology*, (The Macmillan Co., 1929) The Free Press, New York, Corrected Edition 版
- (1) Wagnier, Frank C., Alfred N. Whitehead: An Implied Philosophy of School and Society, *Educational Theory*, XI, 1961, pp. 194—208. 参照。
- (2) L. Price (recorded), *Dialogues of Alfred North Whitehead*, (Little Brown and Co., 1954) にあるが、ホワイトヘッドは晩年に至るまで、教育問題に深い関心を寄せて発言している。
- (3) 拙著「少年期における A・N・ホワイトヘッド——シェボンヌ時代を中心として」、『日本アユレイ学会紀要』第二十五号、一九八四年六月、頁八十五参照。
- (4) John Passmore, *Philosophy of Teaching*, (Harvard Univ. Press, Mass. 1980) pp. 3—4 参照。
- (5) Philip H. Phenix, *Realms of Meaning*, (McGraw Hill, New York, 1964) pp. 30—38 参照。
- (6) Paul Tillich, *The Courage to Be*, (Yale Univ. Press, Conn, 1952) 参照。
- (7) その代表的人物 Robert M. Hutchins は自己の主張を展開するのに、しばしばホワイトヘッドの言葉を引用している。拙著、「アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドの一般教育論研究(一)」『教育の目的』考一『大

阪府立大学紀要(人文・社会科学)』第二十五卷 昭和五十一年 頁六十  
七参照。

- (8) L. A. Cremin, *The Transformation of the School*, (Alfred A. Knopf, N. Y., 1969) pp. vii 参照。
- (9) C. E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, (Vintage Press, N. J., 1970) p. 7 参照。
- (10) William Glasser, *School Without Failure*, (Harper & Row, Pub., New York, 1969) p. 26 引用。
- (11) Herbert R. Kohl, *The Open Classroom*, (A New York Review Book, N. Y., 1969) 参照。
- (12) Jonathan Kozol, *Free Schools*, (Mifflin, Boston, 1972) 参照。
- (13) John Holt, *Instead of Education* (New York, 1976) Palcan, 1977, p. 8 引用。
- (14) *Ibid.*, p. 8 引用。
- (15) Ivan Illich, *Deschooling Society*, (Harper & Row, Pub., N. Y., 1970) 参照。
- (16) The National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, (Washington, D. C., 1983) p. 5 引用。
- (17) 拙著「アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドの Subjective Aim とその概念について——その宇宙論的構造の解明」『神戸学院大学紀要』第四号 頁一—一八、昭和四十八年 参照。
- (18) John Holt, *op. cit.*, p. 9 引用。
- (19) 拙著「前掲注(7)の論文」頁六十七参照。
- (20) The National Commission on Excellence in Education, *op. cit.*, pp. 24—25 引用。
- (21) 拙著「前掲注(7)の論文」頁六十二—六十五参照。
- (22) A. I. pp. 265—72 参照。
- (23) 彼が少年時代を過ごした後期ビクトリア時代の雰囲気について、拙著「前

掲注(3)の論文」頁八十五—九十参照。

- (24) Victor Lowe, "Alfred North Whitehead," *Encyclopedia of Education*, Vol. 9 (Macmillan Co., New York, 1971) pp. 549—57 参照。

(記) 本稿は一九八四年八月二十二日、南山大学での「国際ホワイトヘッド・カンファレンス」での口述論文(英文)を翻訳して加筆訂正したものである。

