

〔論文〕

科学・技術・宗教の統合 本来の大学教育を索めて

上野正二

この杜撰でささやかな論文を、この三月で大分高専を定年退官された渡邊信雄先生に捧げたい

はじめに

かつてJ・デューイとR・ハッチンズの間に一つの論争があった。

デューイ（というよりもむしろ彼の弟子たちと言つた方がいいのだが）は、教育というのは生活の道を得るプロセスである、とするのに対して、ハッチンズは教育は生活を通して行われるプロセスである、とするのである。ハッチンズはデューイ自身の真意は別にあるとして、ある種の贊意を表している。筆者もまたデューイを生かしながら、眞の教育の在り方について、考察を進めてみたい。

というのも、今日の日本の教育は、ことに大学教育は、産官学の共同を謳い、学生のための教育と言うよりも、ただの産業社会の担い手の養成に過ぎぬものに成り下がつてゐるのであって、本来の「教育」はここには不在であると言わねばならないからである。⁽¹⁾ かく言うと、それでは筆者は、ある種の人々と同じように、産業教育・技術教育と区別される「人間教育」の如きを主張しているのであろうと推測されるかも知れないが、それはちがう。そこで先ず、技術教育と「人間教育」を二元分立させる見解を紹介し、その批判を通じて筆者の見解を明らかにして行き

たい。

一、高橋三郎氏講演「技術者の生きる道」

（技術）教育はいかにあるべきか、という問題を考察するための踏み台議論として、筆者の手元に三十年前に刊行されたパンフレット「技術者の生きる道」というのがある。⁽²⁾ これは内村鑑三の流れを汲むキリスト教思想家、高橋三郎という方が大分工業高等専門学校で行つた講演を活字に起こしたものである（ここに少し煩わしくはあるが、このようにして取り上げる理由は、これが三十年の時間経過にもかかわらず、教育環境に対する一つの正しい批判であるからだ）。

さて、高橋氏は講演を次のように展開しておられる。（一）～（五）の節を分けたのは高橋氏だが、見出しは筆者の施したものである。

（一）人生の最も大切なものは何か？

「技術者の生きる道」という題で話をするに当たつて「技術者」という語によつて第一に連想するのは、カネミ油症、札幌医大での心臓移植などである。そしてそこには高度科学技術を駆使していくながら技術の非人間的な取り扱い（金儲け優先、名声……）と非道徳的な人間模様がある。公害元の工場は有毒物質が混入しているのを知りながら、関係者に箒口令を出し、工場関係者からは発病者は出なかつた。心臓移植も手術を急いだばかりに、ドナーとレシピエントが共に死を早められた疑惑が大きく、医の倫理が問われた。ここに技術を以て世に立つ人間の、技術における優秀さとは別の「人間のよさ」の問題がクローズアップされる。人間としてやってはいけないことに、ひとはそのような技術に関しても、その技術の適用の仕方次第で直面することになる。高橋氏はそこで言う。「技術者は単なる機械になつてはいけない。……技術者は正しい判断力を持たねばならない。人間であるということは、正邪善惡の判断力を自分

の行動を律する規範として生かす人である。——そのためには、物理や数学を学ぶことも必要だけども、人間として生きることを考える時間も必要となるでしょう。つまりこれが教養についての学科の課題なのです」（五頁）

高橋氏がここで触れている問題は、「学問・技術の目的」の問題として、現代にはなおさらに重大な問題となっている。大学が象牙の塔であった時代の学問の意義は別に考察することとして（第四節）、大学は産・官・学の共同化によつて堕落した。その大学教育の行き詰まりは、国立大学での学問が完全に崩壊しようという今日では問題として意識されてさえいないのである。

（二）愛と理論

技術者の卵として諸君は大資本の会社に多数就職するだろうが、いま世界には資本主義の終末が来た、共産主義へと全体が移りつつあるという声が大である。が、社会主義、共産主義社会の内情は甘くない。一つには、共産主義体制ならば人間的でありうると思う人々が学生運動を指導しているが、現実の共産主義運動においては徹底的な非寛容が横行しており、日本の反日共全学連もソ連も中国も徹底的思想統制が行われている。これが人間としての正しいあり方とは思えない。第二に、共産主義思想は人間形成、教育に成功していない。指導者自身がエゴイスト教育に頭を悩ませている。要するに「人間を育てるものは理論ではなくて、人間のハートだ」ということです。単なる社会理論あるいは物理学の公式だけでは、人間は形成されない。——人間を育てるものはハートだ。いやもつとはつきり言え、愛こそそれだ」（九頁）。

この問題は、実は学生運動に対応した氏の体験から出発しているのだが、それは現体制の抱える矛盾を解消したいという学生たちの熱意に対

する冷めた忠告という形で始まつており、次のように述べている。「現体制が微動もしないほどがつちりしていいる間は、それに批判と反対を述べることに、一つの積極的意味があります。しかしこの体制がゆらぎ始め、批判が効を奏して日本の屋台骨が倒れ始めたときどうなるか？」（七一八頁）。氏は、革命は血で血を洗う泥沼に陥らざるを得ないか、すば抜けた力のある指導者が現れたときには非人間的統制に苦しめざるをえない、と言いたいのである。

今日の問題としては、三十年前とは全く逆に、学生が学生らしく政治運動をすることさえしなくなつた点にあろう。己の殻に閉じこもつて、他に心を披き得ない。これは、初等・中等学校の授業の墮落に最も大きな原因がある、と私は言いたいのだが、そのさらなる原因是、南原繁元東大学長が危惧していた文部省による戦後教育の統制であろう。

学生が相互の紐帯を取り戻すためには、現時点では、ただもう各自が自由になることしかない。自由であることを自覚する以外にない。本稿は、この課題をも抱え込むことになるであろう。

（三）仕事の味気なさへの現実的対応

この機械・技術の世界——ベルトコンベアーの前に立たされ何日も同じ仕事をさせられる世界。人間の主体性が發揮できない、生き甲斐、働きがいの問題がある。これに対して、氏は先ずインドや敗戦日本の実情と比較した上で、今日の日本人の考え方がぜいたくなつたのではないか、と言う。「この世の中は雑用の連続ですよ。——家庭の主婦の生活をみても——やはり単調な生活なんです」（一二二頁）。ここに決定的な要素は愛であつて、仕事を愛していれば、主体的に働く、というのである。次に、それでもどうしても自分にあてがわれた仕事を愛せない場合がある（軍需産業など）。その場合には、その仕事とは別に自分を取

り戻せる第二の職業を作れ、と言う。

いわゆるボランティア活動の勧めである。しかし、それだけでは問題をボランティア論にまでもつれ込ませるだけであって、我々は今・ココで問題解消を図らねばなるまい。大学で学ぶ学生が、ココをレジヤーランドであると自覚したならば、職場をもレジヤーランドであると自覚するを得よう。私の卒論ゼミで、ホワイトヘッドを読んでこのことをよく考えたI嬢は、就職試験の場で、公務員は仕事を楽しむなんてもつての外、という見解に反対意見を述べて、難関をみごと突破したという。

(四) 技術を通して実現すべきこと

ここで氏は、内村鑑三の『後生への最大遺物』とそれに動かされた人を紹介した上で、「技術者として生きる道を考える時、上から与えられた設計図通りの物を作る機械の代用みたいな人間ではなくて、生産の世界に一つの指導性を發揮するだけの思想を持つてほしいと思う」と述べ、それを説明して、企業間競争の馬鹿げた様相および東南アジアでの日本製品の氾濫、日本人は現地産業を育成しようとしていない、といった点を挙げた上で、こういう事態に正しく対処――しないところから戦争が始まるのだが――する地盤として技術者が思想を持たねばならぬ、と言われるのである。その思想とは何か?氏の友人は単にエンジニアとして働くだけではなく、相手国の人々に人間としての生きる道を語りたいといって活躍した。彼はクリスチヤンであり、信仰によらなければこの国は立てないと強く感じて、何年かの外国滞在をして帰ってきた。このように語るならば、右の「思想」とは何を指すか明らかであろう。しかし氏は明示せず「教養的な学科は、将来のための基礎工事となるのです」(一六頁)と述べてこの節を閉じる。

(五) 言葉の重要性

インドで医療に携わっている伊藤邦幸さんの話では、本当の平和というものは、自分たちと思考様式、感受性、発想の異なる人たちと、お互いに自分の言葉で意見を表明しあうことと、相手の主張を的確に把握する能力を身につける能力を身につけることによって、実現する。ところがこういう言葉の問題に、工学部の人は疎く、技術者は言葉のない人間になりがちである。日本の様々な局面でも、相手の主張に耳をかさない。ところで、言葉の本質は何かとすると、理性、論理という意味をも持つロゴスだが、言葉は同時に愛である。言葉によって愛が伝達される。愛のない言葉の飛び交う世界は、不気味であり、言葉尻を捉えられるために沈黙せざるを得ない。言葉のない世界の怖ろしさが、日本にも世界にも拡がつて来た。この言葉の世界の恢復のためにには、信仰について語らざるを得ない。だが、これはこの講演の主題を越える。

こうして、この講演は結びに入る。だが、最後の問題――言葉の恢復のためには信仰について語らねばならないとは、どういうことなのか、ある程度目鼻をつけておかねばならないであろう。

氏が関連を示している『絶望と希望』という書物に、次の文章がある。「人々の顔には、底知れぬ空虚感が漂つてゐる。そういう状況において、ほんとうの喜びを見出すために、われわれはどうしなければならないのか。こう問いつめるとき、ほんとうに自分自身であろうとする道、ほんとうの自己を恢復する道へと、どうしても探究の歩みを進めなければならない。私はこう思うのです。――中略――次のことだけは、はつきり申しあげておくことができます。それは、まことの神にめぐり会う時、そしてその神の愛の中に自分の魂が抱かれる時、人は初めてほんとうの自己を発見する。そのほんとうの自己とは、自分が愛されているということを発見することだ、ということです。しかもこの愛は、抽象的な口

先だけのことではなくて、自分のすべて……身体も職業も家庭のこと、もすべてを含んだ自分……を愛し、自分の全生活に対しても責任を負い抜いて下さるということであり、そのような神様の御手に抱かれて生きている自分を知るとき、われわれの生活に喜びが溢れてくる。このような生き方を見出することは、ほんとうに人生最大の事業であると思います」。^(五)

要するに、神に愛されていることを知ること、その喜びを知ることが自分を知ることである。氏は、このことはイエスをキリストと信ずる信仰によって実現する、と考えておられるようである。^(六)

今日、日本の公教育では宗教や倫理の教育が欠落しており、それはそのままに、学問・技術を如何に位置づけるかが分からぬという結果になつてゐる。かく言うと、特定宗教や徳目主義が押しつけられることを容認しているのだと即断されたりするが、勿論そういうことではない。

学問は、小学校の段階であつても、しかるべき取り扱うならば、科学者のがやるよう、人間存在の根源に触れるを得なくなるのである。

二、さしあたりの問題点

この講演は、大分高専の体育館に約八百人の学生、教官を集めて行われたものであつた。これだけの人数が一堂に会すれば、必ずや私語が拡がるもので、話し手は拡声器の力でその声をねじ伏せるように話すのが通例であろう。しかし、この講演は校長の紹介している時から高橋氏の話が始まるまではそうであったが、暫くしたら、しわぶき一つ聞こえなくなつた。氏が個々の学生の心に訴えかけるその迫力に、会場は完全に支配されたのだった。それだけの感銘を与えた講演であつた。

だが、筆者はここになお氏の講演を土台にして、議論を進めなければならぬ。それは決して「言葉尻を捉える」ためではなく、眞の問題の所在を明らかにしたいがためにである。そこで、先ず以下に、演者の話

に最大限の尊敬を払つて、出来るだけ話の筋を生かして、問題点を考察してゆきたい。

(二) 「人生の最も大切なものは何か」を論じていると「言える」この節で、高橋氏は「われわれは技術者として生きる前に、まず〈人間〉として生きなければならない」(四頁)と言われる。そして、物理学や数学を学ぶことは技術者として生きる基礎であるが、これとは別口に、〈教養についての学科〉が人間として生きることの基礎をつちかうものである(五頁参照)と、されている。こういういわゆる「専門教育」と「教養教育」の二元分立は、今日の教育界でもごく当たり前のよう語られてゐるし、医学倫理を教える医学教育などでは特に大きな声で主張されている。

だが私は問わなければならない。ある人が技術者として生きることを選択したとき、この選択はその人の人生とは何か別個のものであつたのか。今、この人の技術者として生きる道が疑念に閉ざされたとき、別の技術、別の職種に転じることも選択可能である。この選択主体の「彼の人生」がこの選択とは別に何處かにあるのだろうか。Aを選ぶこともBを選ぶこともしようと思えば出来るがまだしていらない自分などというのは、ただ想像されるだけで、実はそんなものはどこにもないと言わなければならぬ。自分が生きていると言えるのは、その都度、眼前の選択肢を熟考し、いずれかを取るという仕方で行われているもの以外にはない。そもそも選択がどのように行われるか、その構造を考えてみればよい。われわれが選ぶのは、AやBに何某かの善さが宿つてゐるがゆえに、その善さを比較考量して、いずれかを取るのである。したがつて、技術者として生きることを選択するという仕方で、我々は自分の人生を選んでいるのである。このことをよくよく考えるならば、我々は高橋氏のこの講演

全体の結論に代わる結論を呈示することが可能になるだろう。——それは、次節の主題としなければならない訳だが、ここで一言述べておくと、高橋氏は、人生の最も大切なものの——つまり最高善である神を「現実の人間の行為、當為を通して」語ることができる、この講演はもつともとなものとなし得たであろう、ということである。

ところで、この節で氏が「人間として」と言い表しているのが、多分に良心を持った存在、倫理的な存在を意味しているのは明らかである。そこには目的論的あるいは幸福論的倫理学にしばしば対置される義務論的倫理学がある。だが、高橋氏は心情倫理学とも呼ばれるこの義務論的倫理学の危うさを、別の處でしばしば指摘して来られたのではなかつか（私の旧い記憶だが、全共闘学生に対しても、氏はしばしば対話を呼びかけ、心情の善さは是認するが、結果をどう考えているのか、と問いかけておられた。それは次に触れる、共産主義への危機の問題に深く関わることであつたろう）。もしそうであるとすると、ここに心情倫理を呈示するのは一体何のためであるのか、と問わなければならない。人々、学生の良心に向かつて呼びかけ、奮い立たせるためにであるのか、そして良心的に生きようとする者は挫折せずには済まず、ここからキリスト教への導入を図ろうというのか、と。

(二) 私はこの節に「愛と理論」という小見出しをつけた。現代の資本主義に多かれ少なかれ制約された社会の矛盾を解消しようとするとする者がマルクス主義に走る。だがこれは一つの政治「理論」であり、同じマルクス主義からさらに枝分かれした理論が生じる。この理論家たちの間で、現実に血で血を洗う闘争が生じていたことをここでは批判し、理論によつてではなく、愛によらねば、人間も社会もしかるべきは形成されないとする論者に、私は次のように問わざるを得ない。マルクスの理論そ

のものの有効性を氏はどうに評価するのか、と。これは、〈理論〉自体に対する根源的理解が欠けているのではないか、という問いなのである。

ソビエトや東欧の共産圏諸国が崩壊したとき、日本の共産主義者たちは「マルクシズムのまちがいではない。ソ連はマルクス主義を逸脱したために崩壊したのだ、始めから崩壊していたのだ」と論評した。だがそうだろうか。マルクスの載つかっていた〈進歩史觀〉一つ取つても、それは化石燃料の無尽蔵であることを無条件に前提にしたものであつた。しかも地球資源の有限であることは当時からすでに明らかであった（石油は三十年前に三十年後には枯渇すると言っていた）。いや、そんな問題よりも、人間を捉える理論をはじめ、一々の個物を捉える捉え方において、科学的方法というのが客観・対象を無条件に前提し、客観を主観を含めた全体から切り離す、という二元論的枠組みを前提しているではないか。このこと 자체、よく考えれば考へるほどいかがわしい見方であることを、キリスト者である論者が見落としたということが、私は大きな問題であると思うのである。ここには先の技術者としての生と人間としての生とが分立されるのと軌を一にした、科学の真理と信仰の真理という二重真理説がまかり通っているのである。

新しいところでは、大塚久雄教授『社会科学と信仰』^(八)所収の「科学における総合化と専門化」において、二重真理説が見られる。おそらくキリスト教においてもプロテstant、それも自然科学畠から出発しキリスト教の宣教を畢生の仕事とした内村鑑三の影響を受けた人々に特有の主張なのであろう。

論者は、この節では理論は愛と対立するものであるかのように論じるが、五節で修正的に論じられるので、私の主張もそこで論じ直すことにしてよい。

(三)「仕事の味気なさへの現実的対応」を述べるこの節の二つの解答は、二つ共に間違いである、と私は明言しよう。肉体労働をしてきた者から見れば、コックやボタンによつて水が出たり重量物が動く現代日本は有り難い世の中ではあつても、手持ちぶさただとか面白くないとか主体性が喪失されているとかいつた評価は、ぜいたくそのものであると言いたくなるかも知れない。だが人間は精神であるから、精神の失調には精神的に対応しなければならない。ドストエフスキイの『死の家の記録』には、砂の山をAからBへ、またBからAへと移動するという単純作業の話が出てくる。多くの受刑者がこれでくたばつてしまふのである。と言つても、精神は物体を離れて（対象を有せずに）存在するものではない。我々は我々の現に行つている高等技術そのものを考察することによって、そこに充実感、癒しを実現しなければならないのである。一例をシユバイツァーにとろう。彼は現代の文明批評として「機械を使う者は機械の心になる」ことを鋭く指摘した⁽⁵⁾。これは『莊子』のテキストに基づくものであるが、ところが莊子はさらにこの機械批判を批判している⁽⁶⁾。我々が機械や技術を用いて何ごとかを実現しようとしている時、その目的と単なる手段である技術の位置関係を正確に把握しなければならない。手段が目的にどのように連関しているかという問いは、当人の目がどのよううに連関を捉えているかという問いに同じであり、一般には目が目的に届くことによつて、人は目的と一つとなり、その全体性を恢復するのである。この問題はデューイも視野にいれている。高橋氏のいう「愛」をもう少し論じたならば、あるいは同じ結論になるかもしれないが。ただ、少なくとも教育の現場では、何をどう愛するのかを明らかにしなければならない。（いうまでもなく、それは我々の諸々の営みの元起となる根源的存在者を第一に愛することである。こうすることによつての我々は自他共に正しく愛することを得る。）

次に、高橋氏は軍需産業などでどうしても自分の仕事を愛せない場合には、第二の仕事によつて自己を恢復せよ、と（ヒルティを引き合いに出して）言う。もし後ろめたさを薄めるために、ボランティア活動でいいことをしたという気持ちになれ、というのであれば、これは大変だ。盜人が後ろめたさをごまかすために救貧活動をしたりするのと同じだからだ。これはやはりゴマ化しであろう。軍需産業は悪であるとか思えないのであれば、潔く転職するほかあるまい。その前にもう一度、自分がどれだけこの産業の意味を理解し得ているかを問うことは、意味のないことではないだろう。そうでなければ、ボランティアと呼ばれる第二の仕事で本人はいい気持ちでやつていながら、どれだけ多くの人が却つて迷惑を被つているか分からぬといふ、よくある話が、ここにも生じかねないからである。空き缶拾いをする善良な市民のお陰で、空き缶はどうしてもならないようにならぬ。

(四)『後世への最大遺物』の問題

金をためる、事業を残す、思想を残す、大いによろしい。だがこのいずれも出来ない人もある。その人たちは……内村は言う……勇ましく高尚な生涯、正しく清く、自分の節操を貫く生涯を生きる、それだけでも大きな意味があるんだ、と。私は演者がどういう意識構造をしているのか、分からなくなる。

金をためること、事業を残すことそれ自体を無条件に肯定することはできない。技術者は教養を積み、こんな金集め風潮が支配する世界で否！を言えるようにしなければならない。事業偏執者、金集め偏執者が何のために金、事業であるか知らずに（あるいは明らかにせず）そういう営みをしている時に、それが何であるかを示すのが、実は『仕事の倫理』というものである。こういうところに届かぬ「良心」は役に立たないの

である。思想を残すのがどうしてよろしいのか。愛のない思想、愛のない論理は人間を形成しない、と氏は述べたではないか。人間の業でもないものをどうしてよいと言えるのか。さらに分からることは、勇ましく高尚な生涯とか、正しく清く節操を貫く生涯というが、それは何であるのか。単なるオマジナイ言葉でよいのならばともかく、それが呪術言葉でなければ、説明をしなければならない。しかるにこれを説明すると、アリストテレス倫理学に辿り着かざるをえない。しかしそうするならば、目的論的倫理学は氏のキリスト教を呑み込んでしまう恐れがある。……この問題も、技術と教養の関わりとして論じ直さなければならないだろう。

(五)さて、最後の問題は「言葉の重要性」についてであるが、ここで氏は第(二)節で愛と理論を分離させたことを忘れたかのように理論であるロゴスと愛とを同一であるとする。「言葉とは――理論」という言葉も含んでいる言葉です。けれども言葉は同時に愛である。言葉によつて愛が伝達される。しかし、言葉によつて愛が伝えられるのであれば、この二者は同一ではあり得ない。「ことばは神であつた」(ヨハネ一、一)と「神は愛である」(ヨハネの一の手紙)とを氏の頭の中で結びつけているだけであろう。

だが、言葉とはなんであろうか。右に引いた「ことばは神であつた」とはどういうことなのだろうか。同氏に『ヨハネ伝講義』がある。だが、そこでは言葉をロゴスと置き換えて、それを直ちに「救い主イエス・キリストを指し示している^(二)」とするので、言葉の秘密には素通りしまつている。

したがつて、我々は本論においてこの「言葉」の問題を論じなければならぬであろう。

三、科学・技術・宗教の統合

以上において、私は高橋三郎氏の講演「技術者の生きる道」を紹介しさしあたりの問題点を指摘してきた。これはしかし講演に対する「批判のための批判」、〈言葉の揚げ足取り〉などではないつもりである。この講演には技術者教育の問題点が挙げられたのであって、高橋氏の講演は、大分高専における技術者教育の考え方につたがつて、学生たちに一つの「生き方の形」を教えたのであつた。したがつてこれを批判するということは当時の大分高専の教育方針に対する批判を述べることになるであろう。

以下にわたしは主に二つの点において、技術者教育を考察して行くことにする。ただし、ここで対象となる技術は単に工業技術に止まらずほとんどあらゆる領域にわたる専門的学問・技術に該当するものであると私は考える。したがつてまた、單にかつての大分高専の教育の在り方を論じるだけでなく、「教育」全般にわたり、あるいは大学教育全般にわたる議論となるであろう。

(一) 学問・科学は何のために?

教育倫理という言葉の用法は、今日一般的ではない。政治家や医者には「政治倫理」「医学倫理」などといふものが用意されているが、教育関係者には「教育倫理」などといふことは普通は使わないようである。それは、政治や医療が「リンリ」を説かねばとんでもないことになる恐れがあるのに對して、教育関係者が少々手を抜いてもどうせ大したことない、と思われているのではないか、とも考えられる。しかし教師の立場を利用して子供に悪さをする者が次第に増えて行けば、やがては「教育リンリ」という言葉も流通することになるだろう。いずれにしても、ここで問題になつてゐるのは、その分野の人間がその立場を利用して人

としてあるまじき行為をすることである。したがつて決して医学や政治や教育が倫理的に如何にあるか、どうことが問われているのではなく、たまたまそれらの職にあるというだけのことであるから、どの場合にも、人間としてのあり方が問われているというべきであろう。当の人間が問題であるのを、このように政治等の「倫理」を口にすることによって、問題を大げさにし、責任の所在を不明確にすることが巧まれている、と言ふことができよう（倫理は人間の最も高いあり方の問い合わせであるにもかかわらず、今や、それさえしなければ無事に世間が渡れるという最低の規準に成り下がっている。このようにして、大学にまで「倫理規定」なるものが制定され、教員の最低のモラルを問うための「倫理委員会」なるものが設置される時代である）。

ところが我々は政治や医療や教育という人間の営みそのものに關しても、「倫理」を問題にすることが出来る、否、問わなければならないであらう。

ところが我々は政治や医療や教育という人間の営みそのものに関するも「倫理」を問題にすることが出来る、否、問わなければならないであろう。

ことは、今日では非常に困難なことになっているのだが、アリストテレス『ニコマコス倫理学』以来、人間はそもそも如何なる居処を持つものであるかを「よく考える當み」として「倫理学 *ethica*」が展開されて来ているのである。そしてアリストテレス自身、「の當みのはじめに、このいわば「學」の結論を据えて、人間のいかなる當為も善、唯一の善を究極目的としている、ということを宣言しているのである。「いかなる技術、いかなる研究、同じくまたいかなる実践や選択も、ことごとく何らかの善を希求していると考えられる」（第一巻冒頭）。それは言

い換えれば、人間は様々な営みを通じて、究極目的である一なる善に向かっており、こうして彼の居処とは、善に向かう言語空間である、ということが、我々には結論として得られる、ということである。

人間自身のエートス(棲家、あり方)がこのように解されるのと同様に、その人間の営為である学問や技術もそのあり方を問われるものであろう。それを私は、各々の営為がどこにあるかを問う営みとして「○○倫理」と呼ぶのである。では、教育はどこにあるのか。教育倫理はいかなるものでなければならないか。言うまでもなく、他の諸々のことがらに関わる倫理と同じく、善をめざすものでなければならない。教育は、医療や工業技術等と同様に、善をめざすことにおいてはじめて存在意義を有し、その限りで教育倫理は成立するのである(善を眼前に掲んでいいない者はまともな教員ではあり得ないし、医者でも技術者でもあり得ないのである)。高橋氏が技術をそれ自体は善にも悪にも用いられるよう論じられるのは、それを用いる人間の存在を予想したことであるが、諸技術は本来、善をめざすことによつて技術なのであって、悪をめざす技術などというものは存しないのである。言い方を換えると、今日の世界に蔓延している本来の目的を見失つた技術・行為はすべて悪であることになるのである。

あるいはまた、これを言いかえると、泥棒や殺人者でさえも、善をめざして行為するのである。^(三)だが、この話は恐るべき結論を導かせることがあるであろう。

たとえば情報工学や電気工学、機械工学などはまちがいなくそういうも

のでなければならぬとしても、数学や歴史学など、この例には含まれないものがあるではないかといふ問ひが生じるであろう。よく聞かれる主張ではあるが、学問が学問であるための条件が幾つかあり、その第一にあげられるものが、客觀性であり、誰が何時何處で展開しても同じ結論に到達せねばならない、と言ふ。そしてそのような学問はそれ自体に価値があり、そのもたらす結果やそれが何を目標としているかによらない、と言われる。この主張からすれば、学問全体が、私の主張とは正反対に、究極目的などに秩序付けられてはならないのであって、学が學である限り、それ自体のために追求されるものでなければならないことになる。^(十四)また、そういうものでよいことになる。かくして、しかしながら、「科學」はめざましい進歩を遂げたのであった。

だが今まさに科学は大きな壁に突き当たっている。科学は学者の興味のままに誰からの制約にも縛られず、純粹に進展させてもよいのか、といふ問ひである。この問ひは、ややもすると工学・技術における応用の仕方如何の問題にすり替えられる嫌いがある。^(十五)だが、我々はもつと根源的に、科学自体の身分に関して考察することが必要であろう。

(二) 御言葉論

高橋氏は「ヨハネ福音書」の冒頭「初めに言葉があつた。言葉は神と共にあつた。言葉は神であつた」の解釈に際して、「創世記」の冒頭を引き合いに出し、「われわれの信じまつる神は、宇宙の万物を創造し給う天地の主である、という旧約のこの発言は、自然科学的断定ではなく、一つの「信仰告白」である^(十六)」と述べている。ここにも、自然科学と信仰の二重真理説が見て取られる。だが、果たしてここに「信仰告白」ということを、科学と切り離して述べなければならないかどうか。このこ

とを検討してみよう。

「ヨハネ福音書」の「初めに言葉があつた」に關しては、古来さまざまな注釈が加えられてきている。その有力な一つは、アウグスティヌスにおける『告白』第一巻に見られるものであろう。

「まことに、世々の始めより以前に、またおよそ〈以前に〉といわれうるいかなるものよりも以前に、あなたはすでにましまし、神であり、造りたもうたすべてのものの主であります。御許には、恒常でないすべてのものの原因が恒存し、変動するすべてのものの不变の根源が常住し、非理性的時間的なすべてのものの永遠の理念が生きています」。

実に、この〈永遠の理念 ratio aeterna〉と呼ばれているものこそが「ヨハネ傳」冒頭の〈言葉〉なのであって、この言葉こそが万物を創造し、万物を我々に教えるものであることを、アウグスティヌスは『教師論』において明らかにするのである。

その詳細は別稿^(十七)に譲るが、その要点は次の二点にある。

モノの存在と認識の関係は、實在論者、あるいは唯物論者によれば、さらには一般に常識的には、先ずモノが實在し、それをモノである人間がありのままに認識する、と考えられる。しかるに、

①見る者、すなわち主觀と見られるモノすなわち客觀は相関的、相互依存的に成り立つものであり、觀念論も唯物論もそれぞれに修正を必要とすること

②見る者の存立すなわち認識の働きを支配し、認識対象（客觀）を存立させる働きをするのは、「あなたがたの教師はただひとり、すなわちキリストである」（マタ二三・一〇）と呼ばれる内なる御言葉、すなわち右にふれた永遠の理念である。

これらのことは、何もキリスト教にのみ特有の考え方ではない。仏教においても、たとえば永嘉禪師『信心銘』の

能は境に随つて滅し、境は能を逐つて沈む

境は能に由つて境たり、能は境に由つて能たり
両段を知らんと欲せば、元是一空

一空は両に同じ、齊しく万象を含む

という句をはじめ、無数にテキストをあげることが出来る。

禅仏教においても基本的にはそうであると思われるが、このような「自己」と他者」の理解にたち、さらに自・他がその都度、不斷に根源的・存在によって存立させられていることを理解するならば、学問その他の日常の営みと自己の救済の事柄とは決して一つのことではなく一である、一なるものとせざるを得ない、ということが分かるであろう。愛の問題は人が他者に向ける愛の問題であるよりも、先ず神が人に向けて働きかける愛の問題でなければならず、またその神に向けての人の愛でなければならぬ。そもそも、人が人を愛するというのは、言うはやさしく、また響きはいいのだが、それだけでは全うされないのである。「まず神の国と神の義とを求めなさい。そうすれば、これらのものは、すべて添えて与えられるであろう」（マタ六・三三）というのは、神の国の在処を前提に、われわれの関心事を充足する方法を明らかにしている。

右にアウグスティヌスや禅のテキストを用いて述べたことは、我々の存在が自分の意思によつて始まるものではなく、また対象世界の因縁の如きによつてでもなく、全く次元を異にする存在によつてであり、しかもそれは時々刻々の新しい創造であるといったことになる。それは、福沢諭吉が「學問のすすめ」を行つ際にやつたような、学ぶことによつて他人よりも一步を先んじようとする自我への執着とは反対に、我執の無用なことを示す。ここに自由を得た者は、何ものにも縛られず社会の正常化のために活躍することもできるであろう。

(三) 科学とは何か？

さしあたりは、右の『御言葉論』において、根源的存在によつて存立させられた主観と客観の一対の一方である客観世界における「関係理解」が科学である、と言えよう。ほとんどのひとは観念論と実在論という二つの「世界觀」の何れかに与して（こんにち圧倒的多数は実在論にあるが）いる。観念論は、主観（観念）が無ければ対象も存在しないという主観・客観の相互関係性を少し誤解して、対象は主観が作り出すものであつて、対象（客観）それ自身のまさに客観的存在などないのだ、と主張する。これに対して、実在論は見る者の有無に関わりなくモノは実在するのであつて、見る者はそのものがあるがままを認識するのだ、と主張するのである。実在論の側に与する科学者、とりわけ自然科学者は、しかしながら、今日さまざまに困難に直面している。たとえば常識の立場では、緑豊かな森林で鳥のきれいなさえずりを聴き、樹の香りを嗅いでいると思っているが、緑色やきれいな歌声が実在するのではなくて、特定周波数の波が光や音として伝わり、聴覚、視覚を刺戟するばかりであり、ひとがこれを緑色、きれいな声と翻訳するにすぎないのである、（九）と。こうなると、見る者、主観の側の働きが再評価されざるを得なくなる。モノのいわゆる客観的存在はあやしくなつてくるのである。

しかし、いざれの側に立つにしても、これらは根源的存在を無視することによつて無事に成り立つてゐる（と彼らが思いなしてゐる）「世界」を前提に議論しているのは明らかである。パルメニデスの「断片」にはこう言われている。

「言語はわれわれが出会つてゐる何かを、われわれの生活現場空間として披き定着させることを、その基本機能としている。つまり、われわれの言語の根本性格は、まずわれわれの生きる生活現場を安定成立させることにあり、われわれがいまここに出会つてゐる全体を明確な姿で現前

させる機能ではない。むしろ全体を隠し、忘れさせることによって、われわれ〈死すべきものども〉が生き、語り合う地平が成立しうるのである」。

たしかに、その都度、真にあるもの、根源的存在が我々の「世界」に顔を出してきては――たとえば自動車の運転中に――危険この上もない。日常の世界は根源の世界を覆い隠すことによつて、無事に営まれるのではある。

ところが、科学・学問（エピステーメ、サイエンス）は、本来的には根源にも関わる全体的な営みであつた。アリストテレス『メタピシカ』四巻一章には「存在を端的に存在として研究し、またこれに自体的に属するものどもをも研究する一つの学がある。この学は、いわゆる部分的（特殊的）諸学のうちのいずれの一つとも同じものではない。といふのは、他の諸学のいずれの一つも、存在を存在として一般的に考察しはしないで、ただそれのある部分を抽出し、これについてこれに付帯する属性を研究しているだけだからである」というものの、これらの学に携わる者は、第一の学に関わる限りにおいて知者の名に値するものとなることが明らかであった。それというのも、同じ『メタピシカ』第一巻において、「知者」とは、そも如何なる者であるか、を論じて、いくつかの条件を挙げるのであるが、

- ①すべての事物を認識している者（ただし〈全てを知っている〉とは個別的な認識の全てを知つてゐることではない）
- ②困難であり、人間には容易には知り得ない事物の知を有する者、これは感覚的な知を持つ者ではない
- ③正確な知をもつ者
- ④事物の原因を教え得る者
- ⑤それ自らのゆえに望ましくまたその知ること自体のゆえに望ましい学

に携わる者

といった条件に合致する者は、諸学に学の端緒を得て根源的なものに遡及する者であることになるであろう。後世の科学の驚嘆すべき〈進展〉は、諸学が他との関連を失つて独立したことによつて実現したものである。

（四）科学的方法

それでは近代の科学は、どのような方法によつて〈進展〉したのであるうか。

F・ベーコンは、「新しい学問の道具」という意味の『ノヴム・オルガヌム』という題の書物において、帰納法こそが新しい学問の方法であると力説する。だが、そこからは自然科学は展開しなかつた。デカルトは、分析と総合（枚挙）を以て学問の方法としたが、この主張は背理を含むものであった。実際には方法論など口にせず、観察を重ねた人々の中から、新しい成果は上がり始めたように思われる。それというのも、観察の蓄積から、そこに規則性のあることを発見することが可能になつたからである。ただし、この道は平坦ではない。規則の発見は、また帰納（総合）法によって、共通の根拠となる命題を見出す働きである（ここではデカルトの順序とは逆に、総合の働きが先にあることに注目する必要がある）。しかしながら、共通の命題が見出されても、それがただちに規則として認証される訳ではない。それが規則・法則として通用する条件の確定作業を含めて、この規則が成立するならば必然的に成立するであろう諸現象を予測することが出来る。そういう現象を発見することによつて、法則の法則性を検証しなければならないのである。この諸現象を予測する働きが演繹であり、分割なのである。

として観察データの手直しという作業が入ることである。つまり、最初仮定された規則・法則がそのままでは演繹作業によって全ての現象を覆うことのできないが、規則を少し変形せらば可能となるという想定がなされる場合には、再実験、再観察が行われるのである。これは何を意味するであろうか。科学の対象となるモノが、当初見られていたモノとは姿を変えて見られるということ、したがって科学は決してありのままのモノをそのままに対象として認識するのではない、ということを意味するのである。右の手順をさらに高度にして行き、学問体系（学の基礎法則を含む）が打ち立てられるときに、〈理論〉^(三)が完成する。モノは、理論に合致するように手直しされて見られるのである。

それでは、学問体系が最終的に完結するのは何時であり、モノはどのように変形されて〈眞の姿〉を見ることになるのであるか？ 奇妙な問い合わせのようではあるうが。

(五) 後ろ向きの学問？

今日、自称科学者・学者の数は膨大なものとなつてゐるであろうが、彼らが棲息している世界の、右に述べたような構造を理解している者は、極めて少數しかいないであろうと思われる。そして、この科学・学問理解が我々をどこに導くかを知る者はさらに僅少となろう。幸か不幸か、多くの第一線科学者が、まさに自らの学の方法を振り返ることもなく邁進することによつて、自然科学の世界は、大は大宇宙の果て、小は微少世界の界域にはいり、人間の置かれている空間の不思議さにいよいよ驚かされている。しかしながら、人間がどれだけ大宇宙の彼方を開拓し得たと思うとも、あの孫悟空と同じく、それは釈迦の手の内、創造者の手の内での遊戯沙汰に過ぎないのである。

さて、今日の科学論は先に示したが、これは実際の所どれだけプラト

ン、アリストテレスから進んだと言えるのであるうか(M・ファラディーの『ロウソクの科学』の序言に、ノハ)にアリストテレスの光の認識より進んだものがあるというが、冗談であろう)。

プラトンは『ペイジロス』において、「話したり考えたりする力を得る方法」(266B)として、総合と分割 || ディアレクティケーを語る。それは、

①多様にちらばつてゐるものを見観して、これをただ一つの本質的な相へとまとめぬ」と

②「自然本来の分節に従つて」さまざまの種類に分割する

この総合・分割は、基本的にはアリストテレスの「学問の方法」としての帰納・演繹^(三)とおなじであると考えてよいであろう。ここで大事なのは、総合であつて、それというのも〈総合〉は、一見多様に見られつつ同一主題の下に語られる事柄の〈何であるか〉を確定すること、共通の根源的形を明らかにすることであるから、この作業は最終的には諸存在の究極の根源たるものへ遡及せざるを得ない、と思われるからである。じつさい、このディアレクティケーは、〈ものの本性についての空論に近いまでの詳細な議論と現実遊離と言われるくらい高遠な思索を必要とする(270A)〉と、その困難であることを訴えた後、対話の主人公ソクラテスに、「近道」探しを提案させ、それは結局、

「分別ある人は、それだけの労苦を払う目的を、人間相手の話や行為におくべきではなく、すべてにつけてできるかぎり、神々のみこころにかなう」とを語り、神々のみこころにかなう仕方で振る舞いうるようになると、「おかなければなりません」(273E)

と述べている。いわば学問の「近道」とは、学問の結論である」とがらを、第一に捉えておく」となのであるう。

このように見てみると、ほぼ疑いなく、学問・科学というのは、現象

の多様さ、現象の新発見に向かつて嘗まれるものではなく、現象の普遍的性質の理解、根源的原理の把握という、進歩主義者から見れば後ろ向きの嘗みであることが明らかになるであろう。もつとも、何を前向きとするかが問題である。我々は面向く先を前というのであり、見るに値するものの側を前というべきであろう。

(六) 小結論

最後に、この言語論の基本構造が行為論の基本構造と合致することを論じ返さねばならない。すなわち、『ニコマコス倫理学』において、幸福の在処を求めて行き詰まる一連の考察が、万人が目的である「善そのもの」「神」に向かつて手段の選択をするのであるという見取りによつて、神によって動かされ、神によつて目的および行為主体自体の存立を図られている、という根源理解に到達するのである。(ここに、神が万人を救つているという旧くて新しい神学の結論がある。どうであろう、恐るべき結論ではないか？)

わたしは、以上の言語論および学問の方法を振り返ることによつて、次のような結論を提示することが出来たと考へる。

科学教育と教養教育とを二つの別の原理による教育とせずに、科学(あるいは工学、技術教育でも)の位置づけ、すなわち神的原理との位置関係、を明らかにすることによつて、特段に教養教育だの宗教教育だのと言わなくとも、今日の技術教育においてもその方法を正しさえするならば、立派に教養教育を実現することができる。

こうして、高橋三郎氏の「技術者の生きる道」で取り上げられている問題に関しては、ほとんど別様の解法が提示されたと思う(一)と(五)に対しても、まさに右に述べたことが該当する。(二)に関しては、マル

クス理論の理論たる限りでの欠陥の指摘、およびそれに対する対応の仕方。(三)(四)に関しては、人間存在および人間の嘗みに〈意味〉を与えるものは何であるかという論によつて)。

四、大学の建て直しについて

前節では、学問のあり方、教育のあるべき形を直接に述べたのであつて、それは本来の大学論を形成するであろう。しかし「はじめに」で触れた現代の教育の状況は、ことに日本では、戦後に奇跡的な仕方で作り上げられた高等教育体制が、わずかな期間をおいて崩壊に向かつたそのなり果てであつて、これを建て直すためには、理想的な形を直接に目指すなどということは、望むべくもない。障壁を取り除くために論すべきことをいくつか論じ、識者の批判と理解者の出現を待たなければならないであろう。

(一) 我が国の大学中興と崩壊の歴史証言

世界に誇りうる我が国の教育指針である「教育基本法」は、時の文部大臣、阿部能成氏と南原繁、田中耕太郎という二人のキリスト者を中心にして形作られたものである。ここにたまたまその南原繁氏の戦後最初の東大

学長として大学改革に関わった記録を手にすることができた。これとほぼ同時期に進められた「大学改革」がいかなる意義を有していたのか、どのようにしてなし崩しにされたのか、また先の改革は今日においていかなる意味を保ち得るのか、を順次検討してみたい。

イ、旧制高校→大学の教育

日本の大学制度は、明治期にドイツの大学制度を輸入したものであつて、ドイツではイギリス、フランスの大学に先駆けて「工学部」が設立されていた。西欧の文物を急速に吸収するためには、西欧の伝統にその

まま乗つかかる余裕はなく、ヨーロッパでも立ち上がりが遅れて他に追随することを急いでいたドイツの大学が、モデルとして選ばれたのであつた。高等学校では、たとえば第一高等学校の新渡戸稻造のように、修養教育の重要性を強調し、生徒に特段の影響を与えた例もあるが、「専門的な知識や職業教育に煩わされることなく、自由にものを考え、自由に本を読み、人間としての教養を身につける」修養・教養教育の普及は高等学校教育という制度において考えられていたのである。^(二六)

口、旧制大学の問題点

ここで指摘されるべきは、①旧制の高等学校および大学がエリート教育のための制度であつて、国民一般には開かれていなかつた、という点、②学問が国家のための学問であり、箇々の人間のための学問ではなかつたこと、であろう。

ハ、新制大学の課題

新制大学は、中等教育以後が複線式になつていた旧制度を改め、教員養成の師範学校等をも合わせた四年制大学となつた。しかし制度が変われば中身が充実する訳ではなく、いかにして新しい革袋に満たす酒を釀すべきかが問題であつた。南原の記録には、その点での苦心が伺われる。

とりわけ注意を引くのは、新渡戸稻造の影響を大きく受けた人というよりも、自然科学家として出発しキリスト教の伝道者として活躍した内村鑑三の影響を受けた人として、科学教育と教養教育（キリスト教がバッカボーンにある）との両立を強調している点であろう。その点は、総合大学での教養部の設置に旧制高校→大学の一貫教育が期待されたのだろうが、ここには大学教員の処遇をめぐる生臭い問題が潜んでいた。つまり、教養部教授における一般教育担当に関する、専門教育より低く見られているといった僻みの問題である。おそらく、今日の大学院教授と学部教授、短大教授の意識の問題とほとんど同じように、関係者が「研究」

および「教育」を誤解していたのである。

しかし、それよりも大きな問題は、学問性の如何の問題であつた。本来学問体系のできあがつていていた旧帝大等の学問と、それをいわば応用した専門学校の教育とは、質的に大きな違いがあつた（工学部ははじめから応用学であったことは、先に触れたとおりだが）。ここから、かつては象牙の塔であつた「大学」が身近になつたと同時に、象牙の塔を打ち壊す動きが始まることになるのである。

二、新制大学の問題点

新制大学、というよりは新しい学制は、「教育基本法」に謳われているように、生徒、学生の人格の完成をめざし、また健全な文化国家の建立をめざして出発したものであつた。「教育基本法」の制定過程については、南原繁が書き残しているだけではなく、田中耕太郎、日高第四郎の文章が「新渡戸稻造全集」の月報に載つている。^(二七) いささかも胡乱なところはない、世界の教育理念をリードする先駆的なものであることが分かる。それは、政治が教育を左右してはならず、教育をしつかとしておけば社会の歪み、政治の歪みを正す力を養うことができる、という基本的見解に基づいてできあがつているものである。

しかるに、新しい学制が施行されて十年も経たぬ昭和二十九年、すでに文部省がこの理念に反して教育の中立を名目とした偏向をもくろむ、いわゆる「教育二法」が制定され、三十一年には第二の教育二法といわれる教科書法案と教育委員会法改正案が提出されている。学校教育の國家統制が再開されたのである。

大学の問題としては、右に指摘した象牙の塔の解体が、財界主導で始まつたことが指摘される。後に「産・官・学の協働」というスローガンにされ、今日の大学解体の先駆けとなつた運動である。

では、この（あるいはじめから半分崩れていたといえる）新制大学は、今日どのような意義をなお有しているであろうか。

（二）現代大学のありようを問う

西洋中世の大学が、自由学芸のほかには専門家教育として医者、法律家、聖職者の養成の学部に分かれていたことは、周知のことであろう。またこの三つの専門職が *vocation* と呼ばれたものであり、単なる職業とは明確な意識の差異を有していたことも。先の学の根源との関わりで言うならば、これら専門教育は、特殊な学問ではあるが、神的な法の実現に關わるものであつたり、神愛の実践であつたり、また神的教えの伝達に携わる者であつて、いずれも人間存在の根源を離れぬものであった。この限りにおいて、それらは召命であつたのだ。ということは、今日の大學生に見られる様々な専門科目も、それらが存在の根源からの声を聴き、實現しようとするものであるならば、立派に召命としての存在意義を有すると考えられる。医学に関わる看護学、法学に関わる無数の学問、教職としての——学問の数だけ分化された専門科目、それに制作に関わる技術・工学の多数が挙げられるであろう。

これらの中には、もはや先の科学・学問論において論じた学問に該当しないものが多数含まれている。また研究者が自分の行つてゐる学問を方法的意識と共に伝えられれば教育はほぼ完うされるといった性格のものではなく、教師の研究活動とは別に、教えるための活動といった性格がかなりに強く要請されることになつてゐる。

それでは、今日の大学から排除されねばならない教育と区別して、いかなる専門教育が如何なる仕方で研究され教育されるべきなのであろうか。

先ずはじめに指摘されねばならぬのは、高橋二郎氏に関する述べたよ

うに、教養という一面が、今日の大学に欠落している点であろう。

我が国今日の教育界の現実は、もはや教養教育など影さえ地を払つたのようだ。技術教育、産業教育の一方に偏したものとなつてゐる。それを体裁を繕つて呼び変えれば「専門教育」となるのであらうが、実はそれはアメリカ直輸入の軽薄な教育觀を日本上陸せしめた結果である。米国でその輸出前にその慘状に對して警告を告げていた人たちがいた。たとえば R・ハッチャンズ^(三八)、ホワイトヘッド^(三九)であり、デューリーであつた。「アメリカの諸大学が、国民の知的生活にとつて欠陥を持つてゐるということは、いまや社会の常識である」とフェリックス・フランクファート^(四十)がホワイトヘッドの追悼文で述べたのは、今から半世紀前の一九四八年のこと。「その欠陥の最大の原因是、おそらく大学の専門領域細分化という災いであろう。それが自然、哲学、社会のいずれかを問わず、複雑きわまる生きた諸有機体を研究の便宜上わざと単純化した諸科学とし、それらがもとから別々に存在していたかのように見なす傾向が、教師のみか学生にも見られた。ホワイトヘッドは、大学の諸科学における専門分離を開拓するためには強大な影響力を發揮したのである」。残念ながら、実際にはアメリカでも海外持ち出しの前にこれに歯止めをかけることができなかつたし、日本でもこれまでほとんどホワイトヘッド教育論の影響など知られていない。デューイの方が影響力においては大である。しかし、これまでの影響が少なかつたと言ふこと——というのは、教育関係者のほとんどがホワイトヘッドの書物を読んでも理解が出来なかつたのだろう——と、それが無力であることは同じでなく、今後我々の教育において有力な参考意見にならないわけではない。私はこれまでの文脈で、ホワイトヘッドの教育論を極めて大きな力を發揮する理念と具体的な方法を提示してくれるものであると考える。すでに我が国でも、専門化した教育は失敗であることが明らかになつてゐるので

あるから、本来あるべき教育の在り方を示すのは、まさに時宜を得ていると言えよう。ところで、その意味内容からすれば、ホワイトヘッドの見解は、たとえばヨーゼフ・ピーパーや禅の見解と共に通するところが多分にあると思うのであるが、こので他をではなく敢えてホワイトヘッドを引用するのは、この一年間、学生と共に翻訳書で先に挙げた『著作集』第九巻（『教育の目的』）を読んだ縁からである。

イ、教養教育と専門（技術）教育

まずホワイトヘッドが教養教育 liberal education と技術教育 technical education を対立的に捉えることを誤りだとしてゐるところから始めよう。彼は「技術教育と教養教育を対立的に考へるのは誤りです。教養的でもない適切な技術教育などあり得ませんし、技術的でない教養教育もあり得ません。すなわちおよそ技術と知的な見方の双方をともに与えない教育なんて、そんなものはないのです」（72）と言う。これは、教養教育がなければ技術教育が本来の役に立てないし、技術教育がなければ生活の資を稼ぐことも出来ない、というような意味ではない。もともと二つの領域を分けて考へておいて、相互に補完させようというものではないのである。「ただ一般教育を与えるだけの学習課程と、別個に専門知識を与える学習課程があるのでないのです。一般教育のために追求された諸学科は、専門的に研究された専門学科なのですし、他方、一般的な精神的活動を鼓舞する方法の一つは、専門的な研究に打ち込むよう促すことです。学習というつぎめの多いコートを一つに分けてはいけません」（cf.17）。「〈実践と理論が緊密に結びつけば〉相互に役立つます。知性も真空の中では最上の働きはしません」（73）したがって、専門教育が実践部門を教養教育が理論もしくは知性にあたる教育となるとしても、このでは高橋氏が考へているような人間としてのふるまいを

内的に規制する力が教養教育とされているのではなく、いわんや今日、公務員試験などにおける「教養問題」と呼ばれるものが指している「ばらばらの知識」の集積などは彼の言う「教養」とは全く無関係である（1）。むろんには〈実践と理論が緊密に結びつく〉といつても、これは今日の大学の執行部とか管理者とかいう人たちの言い分とはまるで違つたものとなる。彼らは、「象牙の塔に閉じこもつて研究を進めてもだめだ、産・官・学の共同によつて実地に世間の役に立つ学問を進めなければだめだ」などと/or いうのであるが、それは、学生たちが企業に入つて即戦力になる技術・知識を教えることを求めるものである。だが、企業の「即戦力」となるということは、その企業の長期的な展望に立つての戦力にはならないのが一般的である。そこで企業家は、従業員を生涯にわたつて新しい状況に対応できるよう〈生涯学習〉のすすめをするのであるが、幼児期の課題をこなしていない児が次の段階で不適応を起こすのと同様に、時宜を得てしかるべき訓練を受けていない者は、息切れを起すのである。現実の労働に不満を抱き革命思想にはけ口を見出す者は、ここに生まれるのだ、とホワイトヘッドは見ていて（cf.67）。

ところでホワイトヘッドも、教育は実地に役立つべきだと主張する。「学問で知つたかぶりをしたがる人々は、〈実地に役立つ教育〉といふと嘲笑したりします。けれども教育が実地に役立たないのなら、教育とは何でしようか。ナップキンでかくされている才能だとでもいうのでしようか。とんでもない。教育は人生の目的が何であれ、その目的に役立つものでなければなりません」（3）と。このでは、ただ〈実地に役立つ useful〉という点では企業家たちの言い分と同じであるかのようだが、その意味するところはあるで違う。何よりも、即戦力としての〈教育〉には「知的啓発」（69）などといった性格は影も見せないのである。これに對して、ホワイトヘッドがいう〈実地に役立つ〉とは、〈人生の

目的に役立つゝ」であり（3）、それは別の言い方をすれば「観念を生命の流れに関連せよ」（4）ふつゝと他ならないし、またそれこそ「知的啓発 intellectual enlightenment」（69）とか「知的および道德的洞察力 intellectual and moral vision」（66）と呼ばれるものなのである。ホワイトヘッドにとって、教育というのは、大方の主張とは違つて、個人を国家・社会の役に立てるためにあるものではない。個々の人間がいかに完成するか（ふつゝよりむしろ進歩するか）といふところに中心をもつものである。なるほど英國が、その時代にどういう人材を必要としていたか（67）とか、どうふう事業への取り組みをしているならばだめだ（68）といつたことに触れ、それらの不具合への唯一の解決方法を示してはいるが、彼にとつてはそれが教育の本来の関心事ではない（とはいながら、結果的に、訓練を極度に専門化せず、教養との統合をなし、その結果として多様な養成に対応する力を持つようになることは、将来の労働者にとっても、雇用主にとっても、また国家にとっても有利になるのだ（83）。「教養は行為を目的とすべきものであり、教養の功徳は目的のない骨折りという連想から労働者を解放する」といひなければなりません」（72）。」「教育とは知識の活用法を体得させること」（6）であり、「理論的な諸觀念は生徒のカリキュラムの中でつねに重要な應用例を見付けねばならない」といふとした。これを実行するのは容易なことではなく、きわめて困難な原則です。ですが、この原則には知識に生氣を保たせ、不活発になることを防止するという問題が内在している訳で、これこそ教育全体の中心問題なのです」（7）

というように、具体的な個人がいかに生き生きと生きるか、といふところにホワイトヘッドの最大の関心はあつたのである。しかもそれは、いつか、どこかで子供が機械的・道具的に鋭敏にされるといふことを期して行われるようなものであつてはならず……といふのは「精神はされられ

まな刺戟に対してデリケートな、強い感受性をもつて反応する間断ない活動なのです。あなたが精神を鋭利にしてしまつまで、彼の人生を先延ばしにさせたりはできません」（9）かく――「こま、ハリド」（同）活潑化されねばならないのである。

口、（教育のリズム）

ハして、精神が①常に淫刺としてふるひ、②常に成長してふるひ、といふ二つの条件を満たすために、注目されねばならぬ」と出くわす。それは「教育のリズム」とふうことである。

「教育のリズム」とは、「誰にも分かつてふるはずの教育の原理」を示すこととばかりが、「実際の適用を導くべきすべての要因を考慮して」適切な討議に付されたことは今までになかった、とホワイトヘッドは言つ。彼がの言葉で意味しているのは、「生徒たちが精神的発達の適切な段階に達したとき、その時宜にぴつたりあわせて、さまざまな教科内容と研究方法に取り組むようにせねばならぬ」（23）といふことである。

したがつて、ここには二つの問題があることになる。第一に「生徒たちの精神的発達のあり方」の如何の問題と、第二にその段階に適合させ方法の如何の問題、の二つである。後者は、「順序の問題」と言いかえてもいい。これについてよく一般には人々は「易しい問題を、難しい問題より先に学習させるべし」と考えるのだが、彼はそうではない、と言ふ。「逆に最も難しい」とのなかでも、ある問題は先にもつて來なければならない」のであり、それというのも「自然がそのように命じているのであり、そういう問題が人生に本質的なものであるから」（24）である。子供たちが言葉を使い覚えるといふとびきり困難なことが最初の学習になつてゐる、といふのが好例である（24-25）。それで順序の問題の原理は「必要な」ことを先に」（25）といふものである」となる。では、第一の「発達段階」についてはどうか。ホワイトヘッドは、知

性の発達と関係させ、「ロマンス romance の段階」、「精確化 precision の段階」、「総合化 generalisation の段階」の三段階である、といふ。「教育とは、心のなかすでに動き始めている発酵の順序づけをする」という。皆さんは真空の心を教育する「」などできません」(28)。知ろうとする心が何かに向かつて動き始める」と、このにロマンスの段階がある。言いかえれば、「認識主体」の形成がロマンスの段階である。この段階が欠如すれば、知の主体が存在しない、單なる知識の芥溜めになってしまふであろう。この段階には知識の系統性などというものは欠如しているが、「本質的にはだかのままの諸事実から、なお本人が未探究だった事実間の結びつき」という重大性に最初に気づくことからくる興奮」という「情緒」(27) である。ピッタリの事例は挙げられていないが、我々自身想像力を逞しく働かせねばよいであろう。

「精確化の段階」は、知識が増加することによって、知的興味を抱いたことからして、「関係づけの拡大より、筋道の精確さが優先する」(28) 段階であり、「初步原則の段階」「言語の初步原則や科学の初步原則の段階」とも呼ばれるよう、「原理・原則」に関わる段階である。「総合化の段階」は「ヘーゲルの〈合〉」にあたります。この段階は、整理された諸観念と効果的な技術という進歩を身につけて、ロマンティシズムに回帰するのである。この段階は精確な学習訓練という目標の結実期です」(29) と説明される。彼はこの三つの段階を弁証法の「テーゼ・反テーゼ・総合」と同じものと考えている。ただヘーゲルの考えを教育理論に適用するには、命名がこのにあげたようにしたほうが「示唆に富んでいる」と考えていい(26-27) してみると、この三つの段階は最後の段階がまた新しいテーゼとなり、サイクルを連続的に繰り返すことになる。あるいは、これらには「」まさに見れば、毎時間の教室授業では、その科目の進行過程のなかに、渦巻き状のこのサイクルが見えていな

ればなりません。もつと長期的には、明確な目標が達成されねばなりませんが、それは新鮮な次の諸周期のための出発点を形成するということです」(29) と言われる。こずれにしても、これは「生徒たちのリズムをもつた内発的願望を充たす」ために必要であり、これに成功すれば「生徒たちは絶え間なく何らかの成果を享受し、新鮮な気分で次の段階に出発するに違いありません」(30)

私は右に、学習の三段階の鍵として、ロマンスの段階が主体性を形成する上で不可欠であると述べたが、ホワイトヘッドによれば、「集中力の特性」(31) との一対において論じられるべきもののようにある。というのは、ロマンスの段階は、生徒に興味、興奮をもたらすことによって、主体性を育むものであるが、それはそのようにして生徒の集中力を高めることでもあるのだ。だが、集中力というのは、単にロマンスの段階でのみ自然に高められるものではなく、「訓練」される必要がある。その段階が精確化の段階である、というわけだ。ホワイトヘッドはモンテッソーリ方式との比較において、かの方式は自由奔放性、活気に満ちた新鮮さを本質とするが、精確化の重要な段階に不可欠な「抑制力」の形成を欠く、と言つ(34)。「集中力を欠く」と言いかえることができよう。

ところで以上に紹介した「精神発達の三段階」においては、精神を常に潑刺とさせる」と、および集中力の訓練を伴いながら、思考力を確實に発達させることになる(精確化、総合化の段階)。しかしながら、思考力の成長に関して最も肝心の点においてはなお触れられてはいない。この点、すなわち精神の飛翔力の問題は別の側面から考察されねばならない。

ハ、(学校=レジヤーランド論)

さて、このように「精神を活き活きといわせる」とに教育の中心がある

とすると、学ぶことが遊ぶことであるところにおいて最も善く実現するであろうことは、想像するに難くないであろう。實際、そのように（否、さらに働くことが遊びであるところに）（65）彼は人生の指導理念を設定する。彼の主張する教育は「レジャーランドを含んでいる一種の貴族教育」（68）なのである。日本でも、大学がレジャーランドであるなどと言われたり、あるいは大学はレジャーランドであつてはならぬように言われているが、少し注意して聞いてみると、日本にそういう好ましい状況が生まれている訳では決してない。高等学校で楽しく学べなかつた連中が、大学に入りながら学問せずに学生クラブで活躍したり大学に行かずには、大学をプラプラして卒業出来ることを指しているらしい。これでは本来の意味での「レジャーランド＝大学」という立派な名を得ることはできない。

そしてこのような生が、いかにすれば実現するのかは、その方法を一つの一見対立する「ベネディクト修道会における修道」と「プラトンの教養」を検討することによって明らかにしようとする。

（ベネディクト修道会の修養）

今日も、ホワイトヘッドの時代以来、「人間は指導理念について消極的です」（65）。大学においてさえ教育理念が論じられることなど皆無に等しい。まれに理念という言葉が使われていても、耳を傾ければ、個性化の教育だの社会の進展にあわせた教育だのというだけのことで、がつかりさせられる。ホワイトヘッドの引用する教育理念は、気の触れた聖職者の口を借りて提出されるものであるが、「仕事が遊びで、遊びが人生である」（同）ものこそ技術教育だという。――この遊びと仕事が同一のものであり得るというのは、あのマルクスの「労働＝自己限定＝よろこび」論だけでなく、ヨーゼフ・ピーバーの『余暇と祝祭』に示される、「哲學的な仕方で探究される特殊科学」の問題、カール・

ヒルティが『幸福論』で言う「幸福の在処としての仕事」論と通底するものであるが、ホワイトヘッドはここにベネディクト会士の生き方を紹介するのである。

「人類に課せられてきた呪いは、寓話においても事実の上でも、人間は額に汗することによって生きてゆくということです。けれども理性と道徳的な直観はこの呪いの中に前進への基礎を見てきたのです。初期のベネディクト会士たちは、自分たちの労働を喜びましたが、それは修道士たちが労働によってキリストとの働き仲間になれると自認したからです」（66）。しかしホワイトヘッドによれば、実はこの喜びはキリストとの働き仲間になれることにあるのではなく、労働に本質的にひそんでいる。「修道士たちの神学的飾りをはぎとつてしまえば、本質的な思想が残ります。労働は、知性および道徳的な洞察力によって退屈や苦痛を克服し、喜びに転じられねばならないという理想です」。仕事の中には喜びがあり、よろこびに満ちた人生となし得る、すなわち仕事が遊びであり、遊びが人生であることになる訳だ。ただし「この抽象的な定式を自分の個人的な見地と一致させ、もつと具体的な形に言いかえ」（同）ねばならない。それはまさに様々な職種に就く（専門の）人々が身を以て体現しなければならぬ定式であるということであり――その手伝いをすることこそ、教育の仕事であるのだ。ちなみにひるがえつて今日の技術教育のどこにそんなものが見られるか、これを教育現場から始めるとしたら、根本的なカリキュラムの改革を必要とするのである。「そこに骨折り働く人類の唯一の希望が残っています。そうしてその希望は、技術系の教師や教師の活動をコントロールする人々の手中にあります。彼らが国民をちゃんと教化すれば、大昔の聖職者の精神をもつて毎日の労働に従事するようになりましょう」（67）。この反対の例として、在来型の技術教育を続け、ベネディクト派の理想を無視したらどうなる

か——それが現代の悲惨を導いているのだ—— (67) 。ホワイトヘッドは現代の悲惨を、半世紀前に見抜いていたかのように描き、かかる状況に陥らぬためには「眞の知的啓発という性質を持つた教養の精神において」技術・工学の教育が考えられねばならぬ (69) と言う（彼によれば「必要は発明の母」などではなく、「必要は無益な」まかしの母」にすぎない。本当の発明の母は、科学だというのである (67) 。だがその科学自体が「ほぼ全面的に愉快な知的好奇心の産物です」 (67-68)。近代科学が大展開した一七世紀の天才たちの時代に知的好奇心が解放されたといえば、世人はキリスト教会の禁圧が解けて科学が勝利をおさめたのだと考えがちだが、そうではなかつた）。

つまり、ベネディクト会士の（専門的）労働への取り組み方は技術教育に適用することが可能であり、ここには教養教育と専門教育が一体化した、人間の教育が実現すると考えられるのである。だが、これまで見た限りでは、どのように一体化し、何が実現するのかは、まだ不明であろう。

(プラトンの教養)

技術教育に或るものを見出すことによってその本來的形成をしたのがベネディクト派であるのに対して、現代の教養教育に本質的なものを再生させることによってこれを完成させるのがプラトンだと、ホワイトヘッドは考へていている。だがまずは「プラトンの教育は思索と審美力のためのもの」であり、「思想とイメージに富む文学と芸術の諸傑作に関する知識 knowledge を与える」とによつて進められます」 (69) と彼が言つてゐるのだが、ここではまだそう明らかではない。かかる教育は目的として「思索と審美力」自体に奉仕するのか。たしかに、それは不可欠の要素と言わざるを得ないのである。「それは閑暇を含んでゐる一種

の貴族教育です」(同)から。だがそれだけではなく、ここにホワイトヘッドの力点が窺えるのだが、「この自由教育が期待している行動は制御力です」。それは現実生活の各々の場面を、区々に切り離さないで、全体 (普遍的なもの) ——そこから自らも出てくる——を先づしつかりと見つめる行為なのである。⁽¹¹⁵⁾この教育は単に芸術と科学を鼓舞し育んだだけではなく、人間として最も本質的な根源者との対話を可能にしたことによって「人類の解放者たち emancipators of mankind」 (69) の中に入れて評価されねばならないのである。⁽¹¹⁶⁾「ヨーロッパ人がいま秩序ある自由として享受しているものは貴族階級からうけついだもので」「プラトンの教養は自由な貴族を対象とした啓発のタイプである」(同)。

そこに現代における教育とプラトン教育の乖離が生じる。教育を本質において考へるときにホワイトヘッドはプラトンの精神を生かさねばならぬと、考へてゐる。いや、先ずホワイトヘッドは、現代の教養概念はプラトンの見解から出發していると見なしてゐるように思ふ。「プラトン型の教育はある人々には大変によい教育です」「それはある種の生活史をおくつた精神と境遇のタイプにぴつたり適合しています。けれども、この教育にはより以上のことが要求されてきました。というのは、教育のすべてが、この單一の典型にどれだけ近いかを基準に当否が評価されてきたのです」 (70) 。ここでこのプラトン型に「どれだけ近いかを基準に当否が評価されてきた」というのは、教育を知識の授受とみなすということを含意している。したがつて、ホワイトヘッドは続けて、「この型の神體は、最上の文芸に関する広大な知識です。この型が理想とする人材つくりとは、かつて著作された最上のものを知悉した人間を作ることです」 (70) といふ。

こうなると高度情報化社会は「最上のもの」を次々と生み出す訳ではないとしても、「プラトン型教育計画をこなし切るために」は絶望的に

思える時間が必要となり、計画の段階で潰されてしまう。だが、だからといって、プラトンの理想は「普通人には向きだ」（同）といつて済ませる訳には行かない。主要諸言語を習得することも出来るだけでよしとし、全文芸作品も精選された少数を読めばよいということにし、プラトンの理想を生かす道が考えられねばならない。こうして、プラトン型に本質的な教養の要素が再検討されることによつて、一見今日の情報洪水の時代にはこの型の教養論は不向きであるかのようであつたが、そうではないことになる（そもそもプラトンの時代にあつても、最上の精選されたものだけを採用していたハズであつて、詰まらぬゴミ情報は排除されていてあろう）。

たしかに、ホワイトヘッドは言う。「知らねばならぬ事柄が少なかつた時代なら、もっと完全な教養を考えることもできたろうという奇妙な幻想があります……一般教養の教育で得られる成果が、最近になつて悪化してきたのではありません」（71）。ホワイトヘッドは「変わつたのは我々が見せかけの教養に気づいてきたということ」（同）だという。彼がプラトン的教養にみる「見せかけの教養」とは、プラトン型教養が、実用的利害と無関係な知的判断力に固執していると思われる点である。彼はこれを「心理学的な誤謬」だという。なぜ「心理学的」誤謬なのか。本来心理学的に觀察して済ませ得る事柄ではない我々の生にまつわる因果関係とともに出来事には、我々は意味づけ・行動という対応が不可避である、というのである。このように、ホワイトヘッドの言う教養は本質的に「行為を目的とすべきものであり、教養の功徳は目的のない骨折り」という連想から労働を解放することでなければならない」（72）。ここで労働（仕事）と喜びに關して全く対極にあるかのごときベネディクト派の見解とプラトン派の見解が接近することになる。利害（実利）と無関係なところでのみ尊重されたかのような学的好奇心が骨折り仕事

と結びつく。「科学的好奇心は一つの秩序だった知的な見方で事象のつながりに立ち向かおうとする情熱です。けれどもこのような好奇心の目標は行動と思想を結婚させることなのです……どのよくな学者も、ただ知ろうとだけしているではありません。科学者は発見のための情熱を充たすために知識を習得するのです。知るための発見ではなく、発見のための知識なのです」（同）。発見には悦楽がつきまとつ。さし当たりは、これが目的として求められ、この目的のために知識が求められるのだ、と言つていいのである（三八）。

（両見解の総合）

ベネディクト会修道士たちは、一見單なる労働に没頭することをもつて修養を完成すると思われたが、そこには高度な知的・道徳的要素が働いており、人々を喜びに充ちた存在とする。いいかえると人々を解放する。他方のプラトン派においては、なるほど暇にまかせて知識情報を高度に修得することが大前提であるかのようだが、この知識の習得には発見者となる希望的な喜びが先行する。ベネディクト派の主張は、特殊な労働へと自己限定することであり、プラトン派では普遍的教養のことであると思われたが、かくして両者はホワイトヘッドによつて一つに結びつけられた。彼が「技術教育と教養教育を対立的に考えるのは誤りです」（72）というとき、このようにして右の二つの見解が一つにされているのである。「技術教育と教養教育を対立的に考えるのは誤りです。教養的でもない適切な技術教育などあり得ませんし、技術的でない教養教育もありません。すなわち、およそ技術的と知的な見方の双方とともに与えない教育なんて、そんなものはないのです」（72）。「実践と理論が緊密に結びつけば、双方に役立ちます。知性も眞空の中では最上の働きはしません。想像的な衝動を刺激することは、とくに子供の場合、すぐに実行に移せることが必要です。幾何学や力学は、職場実習

がともなつてこそ、数学が言語あそびでなくてすむ、あの現実性を獲得するのです」（73）。

ところでホワイトヘッドは、教養教育と専門教育の統合だけではなく、文学と科学と技術の教育の統合という仕方でも問題を展開させる（あるいは他の箇所では（105）、技術、科学、芸術、宗教に分解している）。

一国の教育制度には文学の課程、科学の課程、技術の課程という二つの柱が必要であると言い、しかもそのいずれもが「単に機械的に他の二つのものを寄せ集めたものであつてはならず、他の二領域にあるものを吹き込んで関連づけなければならない」（81-82）と言うのである。「どういう型式の教育であれ、生徒に技術、科学、一般的な諸観念の体系、審美的鑑賞力を与えねばならないし、生徒を教育するこれら諸領域の一つ一つが、他領域の内容によって輝かされるように配慮されるべきだ、ということです。最も恵まれた生徒にとつてすら時間の不足から、各課程につき充分に向上させることは不可能です。ですから、常に優先的な力点がなければなりません。訓練が芸術もしくは芸術品の作成であるような場合には、最も直接的な審美力の教育訓練がとうぜん技術教育の課程に入ります。けれども、こゝでも文芸の教育と科学の教育がともに高い重要性をもつています」（73）。

以下、文学の課程にどのように他の二つの課程が絡んで来なければならぬか、科学教育、技術教育のみではいかに偏諤なものでしかないか、といったことが論じられる。

「まず、文学の課程^(四)における教育方法は、言葉の学習であり、他者の心の状態の中に、私たちがもつとも馴れ親しんでいる意思伝達の手段を学習することである」（73）。古来、自由人の教育に用いられた文法、修辞学、弁証術というものが、これにあたるであろう。ここに、科学が如何に関わるかというと、構文を学習すること（つまりここにも構文の

分析ということがあるのであるう）および言語とそれが伝えられる心的状態との関係分析という働きがこれに当たる。技術は言語表現技術としてはたらく。文学は言語感覚の発達につれて審美力をみがくことになるし、また文学作品の中には、世界の英知が保存されている、とホワイトヘッドは言う。

しかし、この完璧とも思える教育にも、科学教育や技術教育の次のような側面が欠如していることを認めねばならない。

「科学教育は、基本的には自然現象の観察技術および自然現象の因果に関する法則についての知識と演繹の訓練です」（74）。科学の全ての領域を学習に取り入れることは不可能だし、またその必要もない（ここに位置づけられる帰納（法則の発見）と演繹に関しては再度論じ直すことにする）。「技術教育とは、主として、材料を使って生産する工程のために知識を活用する方法の訓練です。このような訓練で重視すべきことは、手先の訓練、手と目の共同による行動、制作工程を管理する判断力などです」（75）。ホワイトヘッドは、人間のバランスのとれた発達のためには身体との関係を忘却してはならぬことを警告する。とりわけ知的活動は手先や目や耳にとりわけ集中して結びついている、といふ。そして、自分の心身を通じての世界との直接の関わり、直接体験の重要さに注意を向ける。ただし、今日、小学校教育で子供に鍛を持たせて体験学習と称したり、小川に浸つて魚をすくつたりするようなことが、ホワイトヘッドの指していることであるかどうか、私には大いに疑問である。少なくとも、この子供には稻作りの全体、生物の生の全体との関連が断ち切られているとしか思えないからである。そうではなく、旨くいつている場合には、小中学校では本を読む習慣を知らないても、後には、本で受け売りの知識を仕入れた子供たちよりははるかに実りある活動が出来るようになる。旨く行つてゐるかどうかの判別は、「我々の直接体

験が普遍的な諸思想の事例として見られている」かどうかにある、とホワイトヘッドはいう。このこともまた、後に触れる帰納・演繹の問題である。

この普遍的思想の事例、あるいは一般者の発見といえることは、単に学術的・科学的法則に合致するかどうかといった事例にとどまらない、もつと重要な事柄であることは、読者自身が単に二次資料のパッチワーグ屋でなく、直接体験に根ざして生きている者であるなら、自分の体験からたやすく察知することができるであろう。「学会に活気がないのは、学者たちが事実によつて脅されたことがないから」(77)、「でもあるが、また事実によつて励まされたことがないからでもあるのだ。つまり第一級の第一次資料は、当人の直接体験によつて得られるのでなければならないが、その体験の中のもつとも芳醇な体験は、体験の休止にともなう安らぎ・喜びの体験なのである。——この点に関しても、また後に場所がとつておかれる必要がある。

二、（人間の魂の訓練——帰納・演繹と宗教的なもの）

さて「科学的思考とは論理的思考である」(77)。論理的思考以外にはどのような「思考」があるのか、というと、——実は論理的に思考するその根源にある一つの特殊形態であることが推測される「親和性による認識」^(四二)がそれであろう。なぜなら一般者は個別の事例より実は我々に親しいものであるがゆえに、個別事例から共通項として気付かれるのであって、それへの親和性がなければ、いかに単純な形であつても、否、単純であるほど、気付かれずに見過されるのである。根源的なことがらの直接体験はいよいよ重要性を増して来よう。ところで、論理には「発見する論理」と「発見されたものの論理」とがある、とホワイトヘッド。前者は「真実の可能性を比較検討すること」、無関係と考えられる細部を切り捨てるここと、事物を生起させている一般法則を予見すること、

適切な実験方法を工夫することによって仮説を検証すること」(77-78)にあり、「これが帰納法の論理です」(同)。「発見されたものの論理」とは「ある状況の下では、想定された自然法則にしたがい、特定の結果が生起するであろうという演繹」(78)で「さまざまの法則が発見されたり予測されたりする場合に活用されるのは、全く演繹の論理に依拠しております」(同)と言う。近代科学の出発点に名を置かれるF・ベーコンは前者こそ発見の論理として特筆するものであるとしたが、これだけでは発見のための論理としても不充分である。「演繹法なしには、科学は全く使い物にならないのです。特殊的なものから一般的なものに昇つていいくだけでは、実りのないゲームにすぎないので、『科学の実りのためには』私たちが後で上の順序を逆にし、一般的なものから特殊的なものへと降りてゆくことができねばなりません」(同)。

ホワイトヘッドは、この帰納・演繹の組み合わせを「人間の魂の訓練」と呼んで初等教育においても重要でありながら、教師の資質に恵まれた人いでなくては克服することのできない困難を伴つものであることを指摘している(79)。じつさい、私自身も先に指摘したことであるが、現実の小中学校や高校では(否、大学においてもそうなのだが)原理命題なしの事例情報垂れ流しに手一杯の教師がほとんどで、「人間の魂の訓練」など、どこかに置き忘れたか、教員養成大学でも検討さえされずに来ているので、帰納と演繹の往還、話したり考え方たりする力を身につけさせることが教育の第二の眼目であるにも拘わらず、これを欠落させているのである。これでは子供を学校にやるということは、子供を愚かにすることになるのではないか。「情報スクランプ」(80)をありがたがつて教えてもらひに行くのだからである。

さて、教育の眼目の第二が帰納・演繹の往来であるとして、では第一の眼目と呼ぶべきものは、なんであろうか。これこそ「知的享受」(85)

であり、宗教的なものであると私は思う。人間の魂の訓練の最も大事なところ、そして帰納という働きの要点がこれに最も多く掛かっているのであるが、残念ながら、現実にはこの点がもつとも欠落している。我々が学校のレジャーランド化を強く呼びかけねばならぬ理由もここにある。プラトンは『パイドロス』において、ディアレクティケーの重要性と共に、我々の魂に天翔る翼を生ぜしめることの重要性を説いているのだが、それというのも、我々にこの天翔る翼（あこがれの心）が欠けるならば、人の享受する最大のものが見えないし、たとえ論理的能力が豊かに備わっていたとしても、人はこれを用いて探求を進めようとはしないのである。私はこの翼が生じるのは、子供の直接経験における「事柄」が分かる、「発見のよろこび」にあると見ている。ただし、これは論理的能力によるものではなく、却つて論理能力の休止によるものである。言葉を学ぶことによって、世界を分別して行つた我々は、この分別の働きを休止させることによつてくつろぎを得る。そこにある仕方で根源的な存在が露わになるのである。論理能力とは反対の局にある仕方で、この喜びが得られるにもかかわらず、その都度最大限に論理能力を發揮することが、くつろぎを生むことになると思われる。ただしそこにホワイトヘッドは、文学教育の成果を認めている。「文学はただそれこそが私たちの生活であり、それこそが私たちの内なる王国であるようなイメージの世界を表現し、発達させるためにこそ存在しているのである。したがつて、技術教育の文学的な側面は、生徒たちに文学を楽しませる努力におかれねばなりません。彼等生徒が何を知つているかが問題なのではなく、文学で喜びを味わうことこそ死活の重要な問題なのです」（85）。イメージの世界こそが「私たちの生活」であり「内なる王国」であると述べていることをよく味わわなければならない。たとえ私が全世界を儲けても、自分の生命を失つては何になるだろうか（マタ一六・一四）。私の生命

とはほかならぬ、この内なる生命のことであり、イメージの世界である。「私たち自身を除いたなにびとも、どのような天才も、私たちの人生そのものを活かすことはできません」（86）。このイメージの世界は二種の知的享受にも関わっているのである。その一つ、創造性はイメージをふくらますこと自体がこれに当たる。文学作品を享受すると言うことは、外的に作品を作り出すことに匹敵する内的な創造なのである。他方、「くつろぎ」は、創造とは一見矛盾するかのようにおもわれるが「専心の集中の深さが、その深さに対応したりラックスを生むと考えられるだけなく、専心がそのままにリラックスである例として、禪やキリスト教的神秘觀照がある^{〔註〕}。ホワイトヘッドの教養觀の中心には「観念を生命の流れに関連させる」（4）ということがあり、また「教育の本質とは、それが宗教的なものだといへ」と「命のエネルギー」（87）を感じ、それへ没入する」といふ、文学教育はとりわけ効果を持つのである。

むすび

以上のホワイトヘッドの教育論は、必ずしも大学教育に限定して述べられてはいないので、我々は大学教育を論じるには高等学校や中学校の教育にも配慮しなければならなくなる。ホワイトヘッドが文学・科学・技術の教育を統合せよといふとき、大学において文学を専攻する者に手先の訓練を求めるのは、間違いであろう。したがつて、三者の統合は、少なくとも高等学校までに十分配慮されねばならぬこととし、大学では、専門教育を通じて普遍にふれる〈根源との往還〉の実習を課すべきである、と言つていいのである。

してみると、大学がその教育を（ホワイトヘッドによつてであれ、そうでなくともだが）正常化するといふことは、小学校からの教育を正常

化せねばならぬ」という」とであり、ある時期以来繰り返されている文部省の偏向についての検証は焦眉の急を要することになる。だが、残念ながらその課題は本稿とは別にしなければならない。

我々は、本稿第三節、とりわけ (一) (二) (三)において、本来の学問のあり方を問うてきた。だが、その学問の条件に適う学問は、おそらく今日の我が国には皆無に近いであろうと思われる。無い物を作り上げる労苦の甚大なことを思えば、崩壊の途中を支えて建て直す方が、はるかに容易であろう。そこで、現代の大学のあり方として、大幅に妥協して、検討したのがホワイトヘッドの教育論であった。(二)を一つの基準として、学生のための大学を構築しては如何であろうか。

01.3.22

- (一) R.M.Hutchins *The Great Conversation*, Encyclopedia Britanica, 1951, p.9. 邦訳、岩波書店『偉大なる会話』 117頁
(1) このように言うと、産業優先の教育としてはこれでよいかのようであるが、それでも今日の教育は駄目なのである。国民の真の活力を殺す」とによつて、産業の沈滞に引きずり込むのであるから。
(1) 大分工業高等専門学校一九七〇年十一月一日発行。以下頁数は同パンフレットより。
(四) たとえば、『南原繁著作集』(岩波書店刊) 第八卷 三三一頁など。
(五) 教文館刊『絶望と希望』、昭和四八年、一二五一二六頁。
(六) 同右、二二六頁。
(七) 元慈恵会医科大学教授、阿部正和氏など。
(八) 『社会科学と信仰』みず書房刊。
(九) 白水社刊『シユバ・ヴァー著作集』第七卷二〇六一七頁参照。
(一〇) 『莊子』天地篇。我々は、さらに莊子を一転させて、混沌氏を現代に生かすことを試みなければならないだろう。
(一一) 岩波書店『学校と社会』参照。
(一一) 待晨堂刊『ヨハネ伝講義』七頁。

(一一) アウグスティヌス『自由意思論』第一巻、ハイデッガー『技術論』など参照。
(一四) だが、一面そういう性格は認めざるを得ないとしても、後述するように、学問が真に学問であるならば、その根拠への開眼が期せずして果たされる。学が真に学である限り、方法的自覚が伴わざるを得ないからである。

(一五) 遺伝子を発見した分子生物学の成果を受けて、遺伝子工学はこれをクローン牛の誕生へと導いた。次にはマンモスを生き返らせようとか、人間に応用して、命令には従うが自分で何一つ考へることの出来ぬ獰猛な兵士を大量生産しようという話に危機感を募らせる。あるいは核物理学の応用によって最大の殺人兵器が地球上にはびこつた。そもそも技術も科学も戦争と共に進展して来たではないか、と言うのである。

- (一六) 『ヨハネ伝講義・上』八頁。
(一七) 第一卷第六章九節。山田晶訳。

- (一八) 拙稿「何を学ぶべきか——アウグスティヌス『教師論』を読む」(稲垣良典編、創文社『教養の源泉をたずね』所収)

(一九) いわゆる「知覚の因果説」と言われているものである。たとえば藤沢令夫『ギリシア哲学と現代』(岩波新書) 四八一五〇頁。

- (一〇) 井上、山本編『ギリシア哲学の最前線I』(東京大学出版会)

(一一) 分析に関して「私が吟味する問題のおののおのを出来る限り多くのしかもその問題を最もよく解くために必要なだけの数の小部分に分かつこと」を挙げるのだが、これでは論点先取の誤謬を犯していることになろう。

- (一一) 黒崎宏『科学と人間』所収、「自然科学の構造」参照。

(一一) 『ニコマコス倫理学』第六卷第三章。ただし、帰納法によつて定義を求める

とか、新しい知見を見いだすというのは、アリストテレス自身は、そう単純な問題であるとは考へていなかつたようである。松永雄二『知と不知』一二七頁

註(九) のコメントはこの点に関わるであろう。

(一四) 『バイドロス』は、他面で恋愛論の書であるが、恋愛もまた、神的狂気のこ

として、イデア界の美にふれることなしには、まともには成り立たないので

あつた。

- (一五) 本稿八頁下段参照。

- (一六) 『南原繁著作集』第八卷、二二八頁。

- (一七) 教文館『新渡戸稻造全集』月報、一六、および一。

- (一八) 南原繁氏が序文を書き強く薦めているのが註一の『偉大なる会話』である。

(二九) 松籟社『ホワイトヘッド著作集』第九巻冒頭頁。なお、以下の引用および頁数は、特に断らない場合は同書による。

(三〇) 同右、七章「大学とその機能」の冒頭でそのことに触れている。

(三一) 講談社刊 稲垣良典訳、五五頁参照。なお、マルクスの労働概念に関しては、古い記憶であるが、昭和47年頃、大分大学教育学部での卒論発表会において行われた大丸義幸氏の発表に基づいている。残念ながら、私自身はいまだにテキストに当たり得ないところ。

(三二) 『幸福論』第一巻所収「仕事の仕方」

(三三) ホワイトヘッドは、このように「神学」を解体するが、その最大の要素である神観照をはじめとする神学的・宗教的なものを否定しているのではない。ちなみに『宗教の形成』(同「著作集」第七巻)によると、「宗教とは、人間そのものと事物の本性の永遠的なものに依存する限り、人間の内的生活の技術であり、理論である」(6)と言ふ。内的生活の技術とは、おそらく情動を生き活きさせ、「有機体の感動を強化する」(9)ところだ。ある。

(三四) 今日の日本で言えば、校長・教育委員会・文部省を指すであらう。

(三五) *The action which it contemplates is command.*, *The Aims of Education and other Essays*. The Free Press, 1967, p.146. 『教育の目的』六九頁参照。

(三六) なぜ制御力 command を伸張するかと閑暇 leisure とが結びつくのかは、これだけの文脈では充分には理解し難いであらう。西洋においては、閑暇が、ローマの otium もしくはギリシャの scholēとして、人間の生命の根源であるものとの交わりにその中心的意味を持つことからであつたことを、確認しておく必要がある(ピーパー前掲書参照)。つまり、もともと自由なる者として神的な存在に心を向けることに大きな比重をもつていた自由教育は、それ自体が神との交わりを意味した閑暇のことがらであり、今日においても多なる猥雑なものから視向を一なるものへとつなぎ止める「制御」を以てその本質とするのである。

(三七) ベネディクト会士は自ら奴隸仲間と同じ者になろうとする」として人類の解放者として評価され得たのだが、ニュアンスはあるで異なるが人類の解放者である点ではプラトンもそうだ。とホワイトヘッドは言うのである。

(三八) 科学的探究を突き動かす力は、受動的に受け容れるだけのものではなく、主体的な諸力が強化されねばならぬことを、ホワイトヘッドは指摘している。その主体性とは、「ただ一事の獲得を意味するものではないのです。思想の主体性、行動の主体性、技芸の想像力ある主体性があつて、これら三つの類型の中には、

これらに多くの従属領域が必要となつてきます」(71)

(三九) なぜここに「道徳的洞察力」などというものが挙げられるのであらうか。おそらく、道徳のことがらは意志のことがらであると捉えられており、喜びには

意志力が強く関与していることが洞察されているのであらう。

(四〇) 第一章一五頁では、「広い教養のために工夫されたカリキュラムにおいて専門的個性にも配慮せよ」というのは矛盾していることは分かつてます。ですが――中略――教育において皆さんが専門家むきの個性を排除する場合はいつもでも生命力を損傷しているのだとう」とを私は確信しております」と言ふ。

(四一) このように三つもしくは四つの分野に、あるいはさらに小さな教科に分けられるのはやむを得ぬことであろう。問題は、一般的な取り扱いではこれらが分割されたままに取り扱われる」とにある。

(四二) Thomas Aquinas Summa Theologiae, I, 6, ad3 cognitio per connaturalitatem を参照。トマスにおける親和性とは、主体のあり方に従つて事物を受け取ることによってではなく、むしろ主体が事物の本性に化せしめられることによって成立する事物との一致である。この点は、稻垣良典『トマス・アクイナス哲学の研究』(創文社)一一七頁参照。筆者がここで「親和性」というのは、根源的な存在に対する、論理的能力に先立つ関係の仕方として何かのような一種の認識を必要とすると考えるゆえんである。ホワイトヘッドの intimate sense (The Aim of Education and other Essays, p.12.) がこれに該当する力であらう。

(四三) アウグスティヌス『教師論』第十四章、四六節参照。

(四四) 道元「弁道話」冒頭、およびヨーゼフ・ピーパー『閑暇と祝祭』(講談社)参照。