筑紫女学園大学リポジト

Formation of the Indvidual in Russell's Educational Philosophy

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2021-04-16
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 中野, 桂子, NAKANO,Keiko
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/1064

ラッセル教育哲学における「個人」の形成

中　野　桂　子

Formation of the Individual in Russell's Educational Philosophy

Keiko NAKANO

Abstract

According to Bertrand Russell's educational philosophy, the aims of education is the formation of individual. It is in the individuals, not in the whole, that ultimate value is to do sought. A society does exit to bring a good life to the individual who compose it. The individual as such is self-subsistent, while the citizen in essentially circumscribed by his neighbours. The elements of knowledge and emotion in the perfect individual as Russell has been portraying him are not essentially social. Thus, considered 'sub specie aeternitatis,' the education of the individual is to Russell's mind a finer thing than the education of the citizen.

Spinoza advised men to view passing events 'sub specie aeternitatis.' Russell associates the individual with Spinoza's metaphysical concept. As a result, individuality and citizenship do not remain, antithetical in Russell's mind, because the individual in Russell serves some end which sees, in some sense, outside human life, some end which is impersonal and above mankind, such as truth or beauty. He aims rather a bringing into our human existence of something eternal, something that appears to imagination to live in a heaven remote from strife and failure and the devouring jaws of Time.

The essence of individual is the impersonal self-enlargement, or that we enlarge beyond Self to something eternal. For Russell's part, there are certain things in human nature which take us beyond Self.The commonest of these is love, intelligence

and sensitiveness of beauty. In these, a principle guiding school education is intelligence. The core of intellectual education is in the main a class in science. Science enables an impersonal self-enlargement. For example all egocentric words can be defined in terms of "this." Thus: "I" means "The biography to which this belongs," "here" means "The place of this," "now" means "The time of this," and so on. But no egocentric word occurs in the language of physics. Physics views space-time impartially, as God might be supposed to view it. Moreover, History and geology take us away from the now, astronomy takes us away from the here. Science attempts to escape from this geographical and chronological prison. The first thing that science should do in education is to enlarge intellectual imagination.

It is true that science has immensely increased the sense of human power. But this effect is more closely connected with science as technique then with science as philosophy. Science as technique has greatly increasing our power of affecting the lives of distant people, without increasing our sympathy for them. On the other hand, Science as Philosophy supplies an intellectual antidote to fanatical dogmatism, which is one of the great evils of our time, is primary an intellectual defect. In the welter of conflicting fanaticisms, one of the few unifying forces is science as philosophy. This science can be extended to the whole sphere of human activity, producing, wherever it exists, a lessening of fanaticism with an increasing capacity of sympathy and mutual understanding.

In school. What we should do is to put before the pupils the ideal of a scientific attitude to practical questions. If full possibilities of science were realized by those who teach it, science is able to produce an impersonal self-enlargement and to form the true individual.

邦文訳

バートランド・ラッセルの教育哲学によれば、教育の目的は個人の形成である。究極的な価値が求められるのは全体ではなく個人である。社会はそれを構成する個人に善い生活をもたらすためにある。このような個人は自存的であり、これに対して市民は本質的に近隣に囲繞されている。ラッセルが描いているような完全な個人における知識や感情の要素は本質的に社会的ではない。したがって、「永遠の相の下に」考えるならば、ラッセルにとっては、個人の教育は市民の教育よりも優れたものである。

スピノザは人びとに忠告して「永遠の相の下に」過ぎ往くものを見よといった。ラッセルは、個人をスピノザの形而上学的概念に結びつけている。それゆえ、個人

性と市民性は、ラッセルにおいては対立したままである。けだし、ラッセルにおける個人は、ある意味で人間生活の外にある目的、真理や美のような非個人的で、人類を超えたある目的に奉仕するからである。ラッセルは、むしろ人間存在のなかに何か永遠的なもの、争いや誤ちや時間をむさぼる欲望から遠く離れた天空に想像において生きているように見える何ものかをもたらすことを目的としている。

個人の本質は、非個人的自己拡大、すなわちわれわれが自己を超えて永遠的なものへ拡大することである。ラッセルによれば、人間性のなかには自己を超えさせるものがある。これらのうちで、学校教育を導く原理は知性である。知性の教育の核心は科学の授業である。科学が非個人的自己拡大を可能にする。たとえば、すべての自己中心的語は、これというタームで定義できる。これによって、「私」は「これが属する生活史」を意味し、「ここ」は「これの場所」「いま」は「これの時間」を意味するなどである。しかし、自己中心的語は物理学の言語にはない。神は時間空間をくまなく公平に見ていると想われているように、物理学もまた時間空間をそのように見ている。なお、歴史学や地質学もわれわれをいまから連れ去り、天文学はここからわれわれを連れ去る。科学は、この地理的年代的な捕われから脱出する試みである。科学が教育において為すべき第一のことは、知的想像力を拡大することである。

科学が人間の力の感覚を広大に増大していることはたしかである。しかし、この効果は哲学としての科学ではなく技術としての科学により密接に結びついている。技術としての科学は、われわれの力を遠いところにいる人びとの生命に影響するところにまで大きく増大しているが、彼らに対するわれわれの共感を増大しはしなかった。他方、哲学としての科学は、われわれの時代の最大の悪のひとつ、主として知性の欠如である狂信的態度に対して知的浄化剤を提供する。抗争する狂信的態度の渦中において数少ない統一する力のひとつは、哲学としての科学である。この科学は、人間の活動の全領域に拡大することができ、それがあるところでは共感と相互理解の能力を増進し、狂信的態度を減じることができる。

学校において、われわれが為すべきことは、生徒たちの前に、実際的な問題に対して科学的な態度の理想を示すことである。もし、科学の十全な可能性がそれを教える教師によって理解されているのであれば、科学は非個人的自己拡大を生み、真の個人を形成することができる。

はじめに

バートランド・ラッセル(1872-1970)、アインシュタインとともに、核兵器廃絶を訴えた「ラッセル＝アインシュタイン宣言」(1955)によって、現在もその名を耳にすることができる。他方、

学問の領域においては、ホワイトヘッドを師とし、ヴィトゲンシュタインを弟子として、両者の影響を受けながら、そのいずれにも組しない独自の成果を収めてきた。それは数理哲学、経験論の哲学、倫理学、政治社会思想、宗教論の多岐に及んでいる。だが、このラッセルが教育にも関心を示し、学校を設立して、自ら教育に当たったことはほとんど知られていない。ウッドによれば、ラッセルは「プラトン的対話そのもの」であって、「プラトン以来、その見解を短く要約することがこれほど困難な哲学者はいない。」それは「あまりにもとらえがたく、難解で、入り組んでいる」[1]といわれる。これは、教育についてもいえることであって、教育はむしろ哲学以上にとらえがたい。そのため、ラッセルの教育関連の著書、論文が読まれることがあっても、その意味が研究によって明らかにされることは少ない。そのなかでも「個人」について研究されたものはさらに少ない[2]。

ラッセルは、1916年、反戦運動によってケンブリッジ大学から追放され、1961年（89歳）のときにはイギリス国防省の前で反核の抗議（坐りこみ）をして、夫人と共に逮捕され、禁固刑に服している。ラッセルのこうした運動に対して、ルイスはこう評している。

> 「飢餓」の子どもたちに対するかれの憐憫は、たんなる味覚の問題であるどころか、なんども、かれが説明しているように、万人の感ずべき重要事であり、明らかに彼はそう信じている。そして、戦争、原子爆弾等々のような問題にかんして、かれは雄弁に彼とともに信じ、かれとともに行動するようにわれわれに力説する。この倫理的情熱の背後には、明らかに人道主義的な諸目的は万人にとって客観的に正しく、真理であるという確信が存在する。[3]

ラッセルの平和への情熱には、ラッセルの主観ではなく、普遍的な確信があるはずであるというのがルイスの評である。この個人についてラッセルは『教育と社会秩序』（1932）のなかでこう語る。「まず、第一に個人は、ライプニッツのモナドのように世界を映し出さなければならない」[4]と。この個人は何を意味しているのか、これはラッセル個人の反戦平和運動とどのような関わりがあるのか、そして、個人が教育のなかで取りあげられているかぎり、それは、仏教的な覚りのようなものであるはずはなく、それは教育の射程になければならないが、いかにしてそれは形成可能であるのか。本研究は、このような問いに答えるために稿を起こしている。

1.「個人」への批判

ラッセルは、「まず、第一に個人は、ライプニッツのモナドのように世界を映し出さなければならない。けだし、知識と理解力とは私には栄誉ある特性に思われるというほかはない」としたあと、「世界を映し出すことは十全ではない。世界は感情によって映し出されねばならない。」さらにラッセルは、これに意志を加える。「この流れ往く世界においては、人間は変化の原因たる役割を担い、自らが原因であることを意識して、意志を働かせ、力に気づくようになる。」[5]世界を映し出すことと人類の生死に関わる反戦平和運動との間には、いったい、どのような架橋があるのか。ルイスはこれを批判して、ここには「二人のバートランド・ラッセル」[6]がいる。「われ

われにとって驚きであるだけではなく、また惜しむべきは、この首尾一貫性のなさである」[7]という。

ボードは、論文「ラッセルの教育哲学」（1944）のなかで、ラッセルを批判している。「結論としては、個人性（individuality）と市民性（citizenship）とは、ラッセル氏の思想のなかでは対立したままである。」いわば「ラッセルの論考の図式に現れている個人の精神（the individual psyche）は抽象となっている。個人は、社会のより広い生活の機能によってのみ、人間としての地位を成就する。」[8]ボードは、プラグマティズムの観点から、ラッセルの個人は社会との架橋がないことを指摘する。たしかに、ラッセルはこう語っている。「この点で私は人間を個人として考えている。」「われわれが描いているような完全な個人のなかにある知識や感情の要素は、本質的に社会的ではない。」「市民は、いろんなことで自分の地域のなかにあって、様々の対立する意志から妥協をもたらすことに気をもんでいる。市民が本質的に彼らの近隣の人びとに囲繞されていることに対して、個人そのものは自存的存在（self-subsistent）である。」[9]そして、『西洋哲学史』（1946）のなかでデューイを批判する。「デューイ博士の哲学は、ニーチェの哲学のように個人の力の哲学ではないが、ひとつの力の哲学である。すなわち、ここで価値あると思われているのは社会の力である。」[10]ラッセルが語っている個人は、ニーチェの個人、いわば権力の意志を有した超人の謂ではない。このことは、ラッセルがライプニッツにちなんで「モナドのように」としたことからも明らかである。

ラッセルは、28歳のとき、『ライプニッツの哲学』（1900）を出版しているので、その哲学に精通していたはずである。そのラッセルが、「ライプニッツのモナドのように個人は世界を映し出さなければならない」としたことも批判の対象になっている。ライプニッツにとってモナドは「実体形相」にして「単一の実体」[11]である。しかも、ライプニッツは、「モナドは、そこを通って何かが出はいりできるような窓はない」[12]との一文を入れている。そうであれば、無数のモナドは、神によって神のなかに含まれ、そこで調和されるとしても、それぞれのモナドには何の関わりもありえないことになる。もし、ラッセルの個人がこのようなものであれば、まさに個人は社会的でないどころか、抽象的なものになる。ルイスが批評していたように「二人のラッセル」がいる。ひとりは抽象的な世界に生きるラッセル、もうひとりは反戦平和運動に生きる情熱のラッセルである。

当然、ラッセルは『西洋哲学史』のなかで、ライプニッツの「窓はない」という箇所を取りあげている。「もし、それぞれのモナドが決して相互に作用し合わないとすれば、それぞれはどのようにしてほかのモナドがあることを知るであろうか、宇宙を映しているかに見えることは、たんなる夢であるかもしれない」[13]ラッセルは、「モナドは窓がない（windowless）とは見なされえない」[14]という。したがって、「モナドには、そこを通って何かが出はいりできるような窓はない」というのは、モナドが相互に干渉しない単一体ということではなく、相互に他を干渉しない独立した存在であるとの謂である。もちろん、ラッセルは、ライプニッツの論理的手法を評価しているが、その哲学に同意してはいない。「ライプニッツのモナド」のようにとしたのは、「個

人」を象徴するひとつのたとえである。ただモナドを例えに出したとしても、例えにしたからラッセルの個人はモナドと何の関わりもないということではない。それは、ライプニッツの形而上学にある神とモナドとの構図である。それは、超越的な存在に対峙し、それに向かう個人である。したがってこの個人は、「自存的存在」であって他者に依存しない。ラッセルは、『教育論』（1926）でこう語っている。「われわれの目的はわれわれ自体の目的であって、外的権威によるものであってはならない。また、われわれの目的は決して他人に無理におしつけるべきではない。だれも命令するべきではなく、だれも服従するべきではないというとき、私が意味しているのはこのことである。」[15)]

パークが「ラッセルは、個人主義の発展ほどには協調の発展を強調してはいない」[16)]と語っていたが、強調どころかラッセルには社会、市民、集団といったものが看過されているように見える。ラッセルは、『権威と個人』（1949）においても語る。「人びとは、政治、経済および社会組織一般が、目的ではなく手段の領域あることを忘れがちである。……究極的価値は全体ではなく個人の中に求められねばならない。善い社会はそれを構成する各人の善い生活のための手段であり、それ自体において独立した価値をもつものではない。……」[17)]ラッセルにおいて、自存的存在かつ究極的な価値である個人は、教育において子どもが向かうべき目標であった。それは、ライプニッツのモナドのように世界を映し出すことであった。ラッセルが子どもに対して期待していたことが、次のようなことからうかがうことができる。すなわち、「つねに真実を語ることは、偽善にみちた社会ではひとつのハンディキャップである。」しかし、「私は、自分の子どもたちがその恩恵と言葉において誠実であることを望む。たとえそれが世俗的な不幸をまねくとしても、それは富や名声よりももっと大切なものだからである。」[18)]これによれば、個人の教育は子どもに対する敬意をもって、その自由な活動を育むことによって可能となる。ちなみに、ラッセルが開設して自ら教育に当たったビーコン・ヒル・スクールの園児・学童であった娘のテートは、こう語っていた。「父はいつも、子供たちを尊敬をもって、対等の人間として扱い、大ていの人ならそれは彼らにはまだ若すぎると思うような、おとなの楽しみを提供した。若者を堕落させるどころか、この扱い方は、彼らを喜ばせて、父が彼らに期待していた責任ある行動にみちびいた。」[19)]続いてラッセルは語る。「もし、自由教育がこれを促進するのであれば、親たちは、子どもたちのために自由教育がまきこむであろう一時的な苦痛にひるむべきではない」[20)]という。消極ないし自由教育であれ、積極ないし統制的教育であれ、ラッセルにとっては個人が重要である。この個人は世俗的な社会や国家に屹立し、毅然として、それに義を唱えるものである。ラッセルが、社会や協調を看過しているように見えるのはこのためである。しかし、ラッセルの個人は、社会の世俗に対して真実を語り、義を立てるものであって、社会がラッセルの眼中にないわけではない。むしろ、ラッセルはデューイと違ったかたちで社会に関わっている。パークは、それを「教育の誤りに対するラッセルの警告」と解する。すなわち、「教育は倫理的な人間をつくるべきである」というのがその真意であり、ラッセルは教育のなかに「偉大なビジョン（vision）」[21)]をもたらしたという。

2．スピノザの世界

反戦平和、核兵器廃絶運動に見られる倫理的情熱は、教育にも現れている。それは、いずれも個人はライプニッツのモナドのように世界を映し出さねばならないという倫理的命題と関わっている。ただし、この世界はライプニッツの世界ではない。たしかに、ラッセルは「わたしとしては、彼の単子論のもっとも優れた点は、彼がいう二種類の空間という考え方にあると思う」[22]として、ある観点でライプニッツを評価してはいたが、無限個数のモナドを調和する神の妥当性を認めてはいない。ラッセルの個人はモナドでもなく、それが映し出す世界は、ライプニッツがいう神による調和の世界ではない。

ラッセルの師であったホワイトヘッドは、スピノザとライプニッツについてこう語っている。「この二人は、科学が関係しているかぎり、彼らの哲学的影響についていえば、どちらもかなり孤立している。あたかも彼らは、スピノザは思想の古いかたちにもどることによって、またライプニッツはモナドという新奇なものによって、安穏な哲学の圏外にある地辺へさまよいでたかのようである。」[23]ラッセルは、この二人がデカルトの力学的世界観を脱して、ひとつの形而上学的世界に達していることを評価する。そして、ラッセルはライプニッツではなくスピノザに共鳴して語る。「スピノザの形而上学は『論理的一元論』と呼んでいいものの、最上の見本である。」ただし、「この形而上学の全体を受け容れることは不可能である。」[24]だが、「それでも、スピノザの倫理学にふれると、その形而上学的基礎が拒否されたとしても、すべてではないが、何かが受け容れられると、われわれ、――少なくとも私は感じる。」[25]スピノザのその何かは永遠ということである。ラッセルは語る。

> スピノザ、自分自身の知恵に従ってひたすら生きてきた最高の賢者のひとりが、人びとに忠告して過ぎ往くものを永遠の相の下に見よ（view passing events ‘under the aspect of eternity’）といったことを……思い起こすべきである。
>
> 幼児は時間に、子どもは一日に、活動的な人は一年に生き、歴史に関わった者は一時代に生きる。スピノザは、一時、一日、一年、あるいは一時代ではなく、永遠に生きることをわれわれに求めている。[26]

さらにラッセルは語る。

> この永遠の世界にふれること（contact with this eternal world）は、……われわれにつかのまの生命がもつ闘争や明らかな誤ちによっても完全には破壊されない力と根本的な平安をもたらすのである。スピノザが神の知的な愛と呼んだものは、永遠であるものの幸福な冥想（contemplation）である。[27]

このスピノザは『倫理学』のなかで語る。「神、すなわち神のあらゆる属性は、永遠である。」[28]そして、この著書の末尾で次のように語る。

> いやしくも賢者であるかぎり、殆んど心を乱されることなく、自己・神の事物については、ある永遠の必然性にしたがって意識をもっている。また彼は、断じて存在することをやめず、

つねに、精神の真の満足を保っている。さて、ここに達する道は、以上に示されたごとく、きわめて険相な道だとは思われるが、しかし、すでに見いだされているのだ。もちろん、まれにしか見出されないものは、困難なものであるにちがいない。なぜといって、もし幸福がいとも容易に達せられるものであり、たいした労苦もなしに見つかるものだとしたら、ほとんどの人間から、それが閑却されていることはどうしたことか。ところが、実際には、およそ崇高なものほど、困難なものであり、かつまれなものでもあるのだ。[29]

ブラックウェルは『バートランド・ラッセルのスピノザ的倫理』のなかで、「ラッセルが激しく求めてやまなかったことは、人間生活を耐えさせる哲学を発見することであった。彼はこの努力をスピノザの基本的な倫理概念と結びつけていた」[30]と語っていたが、そうして辿りついたのがスピノザの永遠である。したがって、ラッセルが語る個人は、この永遠の世界を映すのではなく、それにふれ（contact with）、幸福な冥想の境位に至っているものの謂になる。かく見ると、ラッセルは教育のなかに途方もない課題をもたらしたことになる。では、永遠は現実の教育に関わることができるか。まず、ここで問われるのは永遠ということである。

スピノザは「神をのぞいて他には、いかなる実体も存在しえないし、また、考えられもしない」[31]と語った。スピノザにとって神は実体であるから、自然・宇宙も神である。したがって、自然・宇宙即神である。これは、シェーラーが語っていたように「無宇宙論的汎神論」[32]である。それゆえここには実体の属性である時間はない。無限の時間というものさえもない。無限の時間とは時間の無限の持続のことである。このことについてスピノザはこう語った。

一般人の偏見に注意してみると、彼らが自己の精神の永遠性についてたしかな意味をもっていることは分る。しかし彼らは、永遠性を持続と混同し、表象または記憶の永遠性を賦与してしまい、表象または記憶は死後もそのまま残るのだというようなことを信じるようになっているのである。[33]

そして、ラッセルはスピノザを解して次のように語る。「生起するもののすべては、神がかく見ているように、永遠の無時間的世界の一部である」[34]と。しかし、「無時間的世界の一部」というのは矛盾であろう。無時間ということであれば宇宙そのものは存在しえないはずであって、「一部」という表現さえもありえないことである。ラッセルも、「スピノザが依拠している実体の概念は、現在では科学も哲学も受け容れることができない」[35]という。であれば、「永遠の無時間的世界」は、言語の及び難い形而上学の気圏に関わっている。このことについて、井筒俊彦は、「形而上学は『コトバ以前』に窮極する。」「だが、そうは言っても、言語を完全に放棄してしまうわけにもいかない。言語を超え、言語の能力を否定するためにさえ、言語を使わなくてはならない。」[36]人間の意味志向的意識は、それをやめることができない。路上の石ころにさえ、人は「沈黙」という深玄な意味を与えることさえある。

ラッセルが「無時間的世界」を語ったとき、彼はすでに形而上学的世界に入っている。スピノザにとって、したがってラッセルにおいても、無時間は永遠ということである。この無時間と永遠について、ラッセルの弟子であったヴィトゲンシュタインはこう語っていた。「もし、永遠が

無限の時間ではなく、無時間であると解されるなら、永遠は現在に生きるものにある。」[37]「現在に生きるもの」とは、ただ、生きているだけということではあるまい。ラッセルは『神秘主義と論理』（1927）において語る。「世界をありのままに見、実際的な欲望の専制を思惟（thought）において超えようと望む者は、ひとつの包括的視野のなかで時間の全体的流れを見わたすことを学ばねばならない」[38]と。「時間の全体的流れ」は、分割できないひとつの全体である。われわれが時間を意識し、時間が重要であるとするのは、実際的な欲望の観点に立つからである。「過去と未来との間に感じられる質の相違は、内在的な相違ではなく、われわれに対する関係においての相違にすぎない。偏見なく思索（impartial contemplation）をすれば、この相違は消えてなくなる。」[39]かくして、現在を生きる者には時間はない。彼は時間そのもの、すなわち現在であるからである。これは、あたかも覚りに至った者が覚りを意識しないことと同じであろう。けだし、覚りに至った者はすでに覚りに同化しているのであるから。

スピノザの神は永遠であるが、人格神ではない。アインシュタインは、「真の問題は物理学がある種の形而上学であるということです」[40]と語ったが、これはスピノザの形而上学である。「私はすべての存在の調和に顕現するスピノザの神を信じ、人間の運命や行為に関与する神を信じない」[41]という。それゆえ、スピノザの形而上学を支えとして、宇宙の探求が進められたのであろう。このアインシュタインは、「バートランド・ラッセルの知識論に関する所見」（1944）と題する論文のなかで、ラッセルの『意味と真理の探求』（1940）をとりあげ、「これらの努力を見て、私は、この著書の最後の章において、これが人は結局『形而上学』なしには前へ進むことができないということを最終的に明らかにしていることを知って、ひときわ喜びを感じている」[42]と語っていた。この形而上学は、ラッセルにおいてはスピノザのそれである。この形而上学が語る神は永遠の調和、統一、秩序であって、ここには時間も空間も実在しない。それを超えた現在そのものとしての永遠があるのみである。

3．非個人的自己拡大

ラッセルが語る個人は、永遠の相の下に生きる者のことである。だが、スピノザの神は永遠であるが人格神ではないので、人間にそれを求めよと呼びかけてはこない。であれば、人間の方からそれを求めることになるが、これはいかにして可能であるか。キリスト教の神と人間との間には絶対の隔離があるが、それでも神の恩寵による救いが人間にはある。だが、スピノザの神は人間に対峙しない。それゆえ、「神はだれも愛せず、だれも憎まない。」[43]「神は、無限な知的愛をもって自分自身を愛する」[44]という。よって、人間そのものが神の眼中にはない。このことは、スピノザにとって当然の帰結であった。スピノザによれば、「神をのぞいて他には、いかなる実体も存在しえないし、また、考えられもしない」のであって、「自然のうちにはただ一つの実体はなく、そして、それは絶対に無限である、ということが、きわめて明確に結論される」[45]のであった。これは、神即実体・自然の謂であって、人間も自然であるかぎり神は人間でもある。し

たがって、神が自己自身を愛するとは、人間が自己自身を愛するということと同義である。

アインシュタインが、「人間の運命や行為に関与する神を信じない」としたのは、スピノザの神が何であるかを語っている。神は実体であり、人間もそうであるかぎり、神と人間との対話的関係はありえない。スピノザは語る。「ここから、自己自身を愛する神は、人間を愛しており、したがって神の人間に対する愛と、神にたいする精神の知的愛と同じものだという結論が出てくる。」[46]ここでいう愛は、キリスト教の神の愛ではない。「無限の知的愛（an infinite intellectual love）」は、ラッセルが語るように「きわめて特殊な種類の愛である。」[47]それは、思惟（thought）や冥想（contemplation）といったものに近い。「けだし、スピノザは完全かつ純然たる汎神論に導かれているからである。」[48]

ラッセルは、「スピノザの形而上学的体系はパルメニデスによって始められたタイプの体系である」[49]というが、さらに、ここには仏教的世界に近いものがある。スピノザによれば、「絶対に無限な実体は、分割されない」[50]のであって、これに依って立つならば、すべての実体は等しく価値あるものとなる。ラッセルもまた、世界をそのように見て、『社会再建の諸原理』（1916）のなかで、自身の形而上学を語る。

> 生きているもののすべてに、しかもとりわけ人間に、そしてそのなかでも子どもに、神聖な、名状しがたい、無限の何ものか、独自かつ不可思議な高貴あるもの、生命の成長原理、世界の黙々たる努力が具体化された断片というものを感じる。[51]

ラッセルにおいて、人間は世界の黙々たる努力が具体化された断片であるということが、永遠の相の下において過ぎ往くものを見ることの根拠である。これは、世界が求めていることではなく、世界である人間それ自体から現れるものである。ラッセルは、『哲学の諸問題』（1912）のなかで、このことについてこう語る。「自己（Self）は、自己の成長を望んでいるのであり、自己はそれが可能であることを知っている。」[52]自己の成長は「自己の拡大（an enlargement of the Self）」[53]であるが、それは、植物や動物の成長と違って、「非自己（the not-Self）のあらゆる方向への拡大である。」[54]あらゆる方向は、どの方向かを特定することではなく、自己を超えることである。ラッセルが、「人間性には、努力することなしに自己を超えさせる（beyond Self）ものがたしかにある」[55]とはその謂である。したがって、あらゆる方向とは、「非個人的で、人類を超えた」方向である。ラッセルは語る。

> 生きることがすぐれて人間的であるとすれば、それはある意味で人間の生の外にあって、神、真理・美のような、非個人的で人類を超えた（impersonal and above mankind）、ある目的に奉仕されねばならない。生きることを最も豊かにする人びとは自分の目的のために生きてはいない。彼らは漸次的な顕現、われわれ人間存在の中に何か永遠的なものをもたらすこと、争いや誤ちや時間をむさぼる欲望から遠く離れた天空に、想像において生きるように見える何ものか、そういうものを目的としている。この永遠の世界にふれること（contact with this eternal world）は、それがわれわれが想像する世界であるとしても、現世の闘争やあからさまな誤ちによって完全に滅ぼされることのない強さと根本的な安らぎをもたら

す。この永遠であるもの、幸福な冥想（contemplation）こそ、スピノザが神の知的愛（the intellectual love of God）と呼んだものである。ひとたび、この境地にふれた者には、これは知恵の鍵である。[56]

ブラックウェルは、ラッセルが語る「非自己のあらゆる方向への拡大」「非個人的で人類を超えた」目的、「自己の拡大」を総称して、「非個人的自己拡大（impersonal self-enlargement）」[57]と呼んだことがあるが、これは正鵠を射ている。ラッセルは、この非個人的自己拡大が永遠の相の下において、それにふれて現れると語るが、それはあらゆる方向において拡大するのであったから、それをラッセルは社会に囲繞された市民に対して、個人と称したのである。換言すれば、個人は宇宙に生きる。それは教育において、「自分の子どもを宇宙の自由市民（a free citizen of the universe）とする」[58]ことであった。さらに、ラッセルは語る。「真の教養とは、宇宙の一員にあることであって、空間・時間のわずかの私的な断片にあるのではない。それゆえ、真の教養は、人間社会を全体として理解させ、地域社会が追求せねばならない目標を賢明に判断し、現在を過去と未来との関係の中で見つめることをたすける」[59]と。したがって、個人は、現世の社会に対して義を唱え、真の方向は何であるかを語るものとなる。この場合、語りかけは直接とも間接ともいえる。それは、あらゆる方向から現れるからである。ラッセルは『権力』（1938）のなかで、こう語る。「他の誰よりも力を有した者を４人選ばねばならないとすれば、仏陀とキリストとピタゴラスとガリレオをあげるであろう。かれらは、いずれも国の援助を受けず、自分の力で、大きな成功をおさめたのである。４人のうち、存命中に大きな成功を見たものは誰もいない。」「彼らが求めた力は人びとを奴隷化するものではなく、解放するものであった。」[60]ラッセルによれば、彼らはいまとここ、私的な時間・空間に生きる自己を超えることによって、他の人びとにも自己を超える道を示して見せたのである。

自己を超えることにおいては、ラッセルとアインシュタインの両者についてもいうことができる。両者は、核兵器廃絶を訴えることで結ばれていたが、アインシュタインの努力はスピノザの形而上学に従って宇宙における調和、すなわち統一場の理論の探求に注がれていた。他方、ラッセルは、哲学的探求にとどまらず、教育を説いて、学校、ビーコン・ヒル・スクールを開設し、自らその教育に当たった。のみならず、若い時から一貫して反戦平和運動を続けてきた。こうしたラッセルの活動について、ジャガーは「予言者や説教者に近い」[61]とさえ語ったことがある。ラッセルもアインシュタインのいずれも、真の個人が何であるかを、身をもって語っている。だが、これが教育の目的であるとすれば、これは途方もない企てであろう。スピノザが述べていたように、「ところが、実際には、およそ崇高なものほど、困難なものであり、かつまれなものでもあるのだ」から。であれば、ラッセルの個人は社会から切り離されており、抽象的なものだとのボードの批評にも諾うことができる。だが、そうであるとしても、ラッセルが個人を教育の目的として揚げるかぎり、そこへ至る何ほどかの道はあるはずである。

4.「個人」の形成

ラッセルにおける個人は、いまとここに閉ざされている自己を超え、非個人的に自己拡大するものの謂である。ラッセルは、アインシュタインが取りあげていた『意味と真理の探求』のなかで、こう語っている。すなわち、人間は限られた特定の時間・空間を生きている「自己中心的特定体（egocentric particulars）」であって、「これ、あれ、わたし、あなた、ここ、あそこ、いま、それから、過去、現在、未来」[62]によって統括される。だが、これは知性によって超えられるものである。それを可能にするものに科学がある。ラッセルは語る。「神は時間空間をくまなく公平にながめていると信じられているかもしれないが、物理学も時間空間をそのようにながめている。」[63]さらに、「歴史学と地質学はわれわれを『いま』から連れ去り、天文学は『ここ』から連れ去る。」[64]なお、これに数学が加えられる。「私が数学や科学について学んだことはきわめて有益であったばかりでなく、冥想（contemplation）と内省（reflection）の主題を与えた」[65]という。

しかし、なぜ、科学がいまとここを超えさせ、冥想と内省を呼び起こすのであるのか。科学は知性の働きであって、仏教の止観や只管打坐とは別のものである。ラッセルは『教育論』（1926）のなかでこう語っている。「……想像力によってのみ、人間はかくあるかもしれないということを知るようになる。想像力がなければ、『進歩』は機械のような、つまらぬものになる。なお、科学も想像力を喚起することができる。」[66]これによれば、科学は想像力を喚起する。この想像力によって、非個人的自己拡大が現れる。もっとも、ラッセルは想像力が何かについて言及してはいない。かつてエイヤーは、「ラッセルは、ムーアやヴィトゲンシュタインやカルナップの後継者たちよりも、ロック、バークリー、ヒューム、ジョン・スチュアート・ミルたちの方にはるかに近い」[67]としたことがあったが、そのなかでもヒュームに近い。このヒュームは、「記憶、感覚力、知力も、それゆえそのすべてが、想像すなわちわれわれの観念の活性を根底とする」[68]と語っていた。この想像力によって、われわれはいまとここから離れ、かつ超えて自己拡大に至る。したがって、これは、冥想や内省にも通じる。内省や反省は自己を離れて省みることであるからである。ここに、ヒュームは「ある離れた見方、すなわち内省」[69]との一文を加えている。

もちろん、ラッセルは文学や芸術が非個人的自己拡大に資することを認めている。とくに「ギリシア・ラテン文学」[70]を評価している。だが、ラッセルにとって現代社会及び教育における科学は、看過できない課題であった。ラッセルは語る。「科学は、遠方にいる人びとの生命に対する影響を非常に拡大したが、彼らに対する共感を拡大させはしなかった。」[71]ここで、ラッセルが取りあげている科学は、「技術としての科学（science as technique）」であって、非個人的自己拡大を促す「哲学としての科学（science as philosophy）」[72]ではない。技術としての科学は、力学的唯物論に支えられている。この科学について、ラッセルの師ホワイトヘッドは的確に表明している。

科学的な抽象的諸観念が大きな成功を収めたのは、一方では、空間および時間の中に、た

んに位置を占める物質（matter）を産み出し、他方で、知覚し、感じ、推理するか、他に何も影響しない精神（mental）を産み出したからである。その結果、これら抽象的諸観念を事実の最も具体的な解釈として受け容れる仕事が哲学に課せられることになった。

それによって近代哲学は破滅におちいった。哲学は三つの極の間で複雑な動き方をしてきた。物質と精神を同等の基盤に立つものとして受けいれる二元論者たちがあり、また精神を物質の中に置くものと物質のなかに精神を置くものとの、二種類の一元論者たちがある。しかし、この抽象的諸観念のもてあそびは17世紀の科学的図式に帰せられる具体性の置き違え（The Fallacy of Misplaced Concreteness）から生じた内的混乱を決して克服することはできない。[73]

こうした具体性の置き違えを背負って、たとえば啓蒙思想が現れたのであり、コンディヤック、ヴォルテール、ダランベール、ディドロ、エルヴェシウス、ドルバックなどはそのグループであった。彼らは、いずれも反形而上学、唯物論的科学を標榜して、迷妄を打ち破り、そして宗教を粉砕するのみならず、人間の現実から意味のあるものを剥奪したのである。

ラッセルが語る非個人的自己拡大を促す科学は、啓蒙としての科学ではない。けだしラッセルは、スピノザの形而上学的気圏にふれていたのであるから、その科学は、「哲学としての科学（science as philosophy）」であった。それゆえ、この科学はスピノザがいう知性に近い。かのスピノザは「自己の感情を抑制する人間の力は、もっぱら知性にある」[74]とした。感情を抑制する力は意志ではなく知性である。スピノザによれば、感情はある反対の感情、たとえば憎しみは愛によるのでなければ除去されえないのであったが、知性もまたそれを可能にする。憎しみや狂信といえども、知性によってそれが明晰に判明されるや否やそれは消去されるからである。そのかぎり、知性の認識作用自体も、感情にならざるをえない。それができるのは、それらの感情から離れて、それを見るからである。離れることができるのは知性の想像力による。ここで、知性はたんに感情を一義的に対象化するのではなく、それを離れ、かつ超えて、いわば永遠の相の下において見る。したがって、この知性は、啓蒙思想の知性ではない。

スピノザに倣って、ラッセルは『政治と倫理における人間社会』（1954）のなかで語る。「知的な確信へ働きかけることと同じように、認識によって感情へ働きかけることができる。」[75]ラッセルによれば、哲学としての科学は「われわれの願望、趣味、そして利害が世界を理解する鍵になるとみなすことを拒否する。」[76]したがって、「科学的な精神態度は知的願望のためにほかのあらゆる願望を一掃すること――希望、恐怖、愛や憎しみ、そして主観的な感情全体を抑制することを意味する。」[77]ここで、ラッセルが希望や愛のような正の価値をも含めているのは、主観かつ私的な意味の場合ということであろう。これによって、われわれは、「われわれの信念を人間にとって、可能なかぎり非個人的（impersonal）」[78]にすることができる。これが哲学としての科学の可能性である。かくして、ラッセルは「非個人的自己拡大」について、次のように結ぶ。「この哲学的方法の実践にあたって獲得された綿密な廉直さの態度は、人間活動の全域に広がりうるのであって、それがあるところでは常に狂信的態度は減じられ、共感と相互理解の力を生む

ことができる。」[79]

むすび

ラッセルは、教育における経験論と合理論、積極的教育と消極的教育、自由と統制といった対峙するもののいずれにも加担しない。彼は、そうした理解の外にいるからである。そもそも、こうしたものは徹底して探求すれば最後にはあいまいなものになって、やがて消え去るものである。形而上学的基盤がないからである。かつて、ランゲフェルドは、「幾世紀もの間、教育問題に対する人間の理論的な関心は、何にもまして大人の社会のための配慮から、よき市民やキリスト教徒の創造という観点から、決定されてきた」[80]と語り、続けてこう述べている。すなわち「ライプニッツのような哲学者たちは、物質、植物、動物、人間をそれぞれ部分として一つの連続的統一を形成しているような整然と一貫した宇宙を考えた。ここではもはや人間と物というデカルト的二元論は受けいれられない。そして、一つの哲学的な連続性の理論の中で、子供を」[81]理解する、と。

このような哲学者のなかに、汎神論的形而上学を唱えたスピノザも、そして現代のホワイヘッドもラッセルも加えられる。それゆえラッセルは「生きているもののすべてに、しかもとりわけ人間に、そしてそのなかでも子どもに、神聖な、名状しがたい、無限の何ものか、独自かつ不可思議な高貴あるもの、生命の成長原理、世界の黙々たる努力が具体化された断片というものを感じる」[82]としたのである。なお、汎神論においては、すべての生きものは等価である。「人間の利益が、動物自身の利益よりも格段に重要だとみなすに足る究極的な理由は、何一つない。動物がわれわれを滅ぼしうるよりも一段と容易に、われわれは彼らを滅ぼしうる。これがわれわれの優越性の唯一の実質的根拠である」[83]とラッセルは語る。よって、子どもに「動物、たとえスズメバチやヘビでさえも殺しているところを見せてはならない」[84]のである。この仏教的ともいえる汎神論的形而上学がいまとここを越えて非個人的な境位へ至る基礎である。

しかし、なお問いは残る。哲学としての科学、すなわち科学的知性が想像力を喚起し、いまとここから離れて、非個人的自己拡大を進めるとしても自己拡大というからにはすでに何ほどかの自己の芽生えないし形成がなければならないのではないか。想像力や知性は幼い子どもには見られない。空想はあるが、それは想像力ではない。好奇心はあるがそれは知性とはいい難い。アダム・スミスは、かつて共感は「立場の想像的転換（the imaginary change of situation）」[85]によるとしたことがあったが、これは自己の立場から想像力によって超え出て、相手の立場になることである。ここでは自己が基点になっている。ちなみに、ある高次脳機能障害者は、「人間の脳には、自分の姿ややっていることを高いところから俯瞰するように見渡す機能、つまり客観視する機能があります。」[86]ここには、「自分のことを観察する『私』」[87]があるという。この「私」とは自我もしくは自己の謂である。なお、モレンハウアーは「自我とは、身体と心の外にあって、そこから両者を『見』、あるいは知覚し、あるいは経験することができるような位置である。」「こ

の限りでは、厳密にいえば『私（Ich＝自我)』は私の外にある、つまり脱中心的である。」[88]

「自己を超える」「自己の拡大」もまた自己によるというほかはない。少なくとも哲学としての科学が、いまとここを超えさせ、非個人的自己拡大を進めるまでには、哲学としての科学を学ぶことのできる自己が形成されていなければなるまい。だが、ラッセルは自己形成ということを語らない。自己形成もまた、哲学としての科学、すなわち科学的知性の教育と同時に進められるからである。ラッセルによれば、知性の教育は6歳以後の学童期から始められる。これは終局には個人の形成であるので、道徳の教育に資するが、本来道徳の教育は6歳までである。「道徳教育（moral education）は、子どもが6歳になるまでにほとんど完成されていなければならない」[89]という。もし、6歳までの道徳教育がおろそかにされていたとしても、それ以後は科学的知性の教育によって克服されねばならないのである。ラッセルは語る。容易ではないとしても、「科学を教える人びとが科学の可能性を十分に理解しているならば」[90]、それは可能である。「しなければならないことは、実践的な問題に対して科学的な態度をとるという理想を生徒たちに示すことである。」[91]

アラン・ウッドは、「ラッセルの教育思想は、新しい心理学者に由来する学説とかれ自身の良識とのあいだをたえず動揺していた」[92]と評した。これは、ラッセルの教育が形而上学に支えられていることを看過したために生じた批評である。もっとも、ラッセル自身は、自己の思想が形而上学に支えられているとして一度も語ったことがないので、この批評には斟酌を加えることもできるであろうが。これに対して、パークはラッセルが語る個人は「教育の誤りに対するラッセルの警告」であるとして、「教育は倫理的な人間を形成するべきである」というのがその真意であり、それによって、ラッセルは教育のなかに「偉大なビジョン（vision）」[93]をもたらしたと評価していた。だが、これとても十分な解釈とはいい難い。ラッセルの個人は、全宇宙を覆う形而上学に支えられており、それによってたんに教育が目標とするべき「偉大なビジョン」を示しているだけではなく、現代の教育そのものに楔を打ち込んでいる。ラッセルは、それを達成するにあたって科学的知性の意味を明らかにして、世界に蔓延する狂信と憎悪と恐怖を科学によって浄化することを説き、しかも核兵器廃絶運動を死の直前まで続け、教育においては学校、ビーコン・ヒル・スクール（1927）を開設し、自らその教育に当たっている。これは、いずれもラッセルが真の個人として生きたことの証左である。

注（引用文献）

1）A. Wood, *Russell's Philosophy*, In: B. Russell, My Philosophical Development, Allen & Unwin, London, 1959, pp.269-270.

2）Russell の個人について論じたものは、次の二著がある。

B. H. Bode, *Russell's Educational Philosophy*, In : P. A. Schilpp, ed., The Pholosophy of Bertrand Russell, Tudor Publishing Co., New York, 1944.

高田熱美『ラッセル教育思想研究』創言社、1983年。

ただ、前論文は、プラグマティズムの観点から「個人」をとらえ、後著書は、「個人」に超越的な意味を認めながら、それが何によるのか明らかにされてはいない。

3）J. ルイス『バートランド・ラッセル』中尾隆司訳、ミネルヴァ書房、1971年、114頁。

4）B.Russell, *Education and the Social Order*, Allen & Unwin, London, 1951, p.10. 1st ed., 1932.

5）B.Russell, ibid., p.11.

6）J. ルイス、『バートランド・ラッセル』前掲書、１頁。

7）J. ルイス、同上書、114頁。

8）B. H. Bode, *Russell's Educational Philosophy*, op. cit., p.639

9）B. Russell, *Education and the Social Order*, op. cit., p.12.

10）B. Russell, *History of Western Philosophy*, Allen & Unwin, London, 1962, p.753. 1st ed., 1946.

11）G.W. ライプニッツ『モナドロジー』清水富雄・竹田篤司訳、中央公論社、世界の名著25、1971年、441頁。

12）G.W. ライプニッツ、同上書、438頁。

13）B. Russell, *History of Western Philosophy*, op. cit., p.569.

14）B. Russell, ibid., p.578.

15）B. Russell, *On Education*, Especially in Early Childhood, Unwin Books, London, 1973, p.38.

16）J. Park, *Bertrand Russell on Education*, Allen & Unwin, London, 1964, p.133.

17）B. Russell, *Authority and the Individual*, Unwin Books, London, 1967, p.87. 1st ed., 1949.

18）B. Russell, *On Education*, op. cit., p.91.

19）K. テート『最愛の人―わが父ラッセル』巻正平訳、社会思想社、1976年、274頁。

20）B. Russell, *Education and the Social Order*, op. cit., p.100.

21）J. Park, *Bertrand Russell on Education*, op. cit., p.134.

22）B. Russell, *History of Western Philosophy*, op. cit., p.576.

23）A. N. Whitehead, *Science and Modern World*, Cambridge University Press, 1953, p.177. 1 st ed., 1925.

24）B. Russell, *History of Western Philosophy*, op. cit., p.560.

25）B. Russell, ibid., p.560.

26）B. Russell, *New Hopes for a Changing World*, Allen & Unwin, London, 1968, p.189. 1 st ed., 1951.

27）B. Russell, *History of Western Philosophy*, op. cit., p.560.

28）B. de スピノザ『倫理学』高桑純夫訳、河出書房新社、世界の大思想９、1966年、27頁。

29）B. de スピノザ、同上書、262頁。

30）K. Blackwell, *The Spinozistic Ethics of Bertrand Russell*, Allen & Unwin, London, 1985, p.vii.

31）B. de スピノザ、前掲、18頁。

32）M. シェーラー『シェーラー著作集13』飯島宗幸・小倉志祥・吉沢伝三郎編、白水社、1977年、270頁。

33）B. de スピノザ、『倫理学』前掲書、255頁。

34）B. Russell, *History of Western Philosophy*, op. cit., p.556.

35）B. Russell, ibid., p.560.

36）井筒俊彦『意識の形而上学』中央公論社、1996年、21頁。

37）L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge & Kegen Paul, London, 1961, 6·4311. 1st d., 1921.

38）B. Russell, *Mysticism and Logic and Other Essays*, Unwin Books, London, 1967, p.23. 1st ed., 1927.

39）B. Russell, ibid., p. 23.

40）A. Fine, *The Shaky Game*, The university of Chicago Press, 1996, p.125.

41）A. Einstein, *New York Times*, 25 April, 1921, 金子務『アインシュタインショック』河出書房新社、1981年、206頁。

42）A. Einstein, *Bemarkungen zu Bertrand Russells Erkenntnistheorie*. In: P.A. Schilpp, ed., The Philosophy of Bertrand Russell, Tudor Publishing Co., New York, 1944, p.290.

43）B. de スピノザ、『倫理学』前掲書、245頁。

44）B. de スピノザ、同上書、255頁。

45）B. de スピノザ、同上書、19頁。

46）B. de スピノザ、同上書、256頁。

47）B. Russell, *History of Western Philosophy*, op. cit., p.559.

48）B. Russell, ibid., p.554.

49）B. Russell, ibid., p.553.

50）B. de スピノザ、『倫理学』前掲書、18頁。

51）B. Russell, *Principles of Social Reconstruction*, Allen & Unwin, London, 1930, p.147. 1st ed., 1916.

52）B. Russell, *Problem of Philosophy*, Oxford University, Maruzen Company Limited, 1959, p.159. 1st ed., 1912.

53）B. Russell, ibid., p.158.

54）B. Russell, ibid., p.160.

55）B. Russell, *On Education*, op. cit., p.39.

56）B. Russell, *Principles of Social Reconstruction*, op. cit., pp.212-213.

57）K. Blackwell, *The Spinozistic Ethics of Bertrand Russell*, op. cit., p.129.

58）B. Russell, *On Education*, op. cit., p.67.

59）B. Russell, *Education and the Social Order*, op. cit., p.87.

60）B. Russell, *Power*, Allen & Unwin, London, 1948, p.284. 1 st ed., 1938.

61）R. Jager, *The Development of Bertrand Russell*, Allen & Unwin, London, 1972, p.459.

62）B. Russell, *An Injury into Meaning and Truth*, Allen & Unwin, London, 1966, p.108. 1 st ed., 1940.

63）B. Russell, ibid., p.108.

64）B. Russell, *Portraits from Memory and Other Essays*, Allen & Unwin, London, 1956, p.166.
65）B. Russell, *On Education*, op. cit., p.20.
66）B. Russell, ibid., p.20.
67）A. J. Ayer, *Bertrand Russell's Philosophy*, The Viking Press, New York, 1972, p.29.
68）D. Hume, *A Treatise of Human Nature*, Reprinted from Original Edition in three volumes, Ed. by L. A. Selby-Bigge, M. A., Oxford, at the Clarendon Press, 1928, p.256.
69）D. Hume, ibid., p.583.
70）B. Russell, *Mysticism and Logic and Other Essays*, op. cit., p.32.
71）B. Russell, *On Education*, op. cit., p.31.
72）B. Russell, *The Impact of Science on Society*, Unwin Books, London, 1962, p.22. 1 st ed., 1946.
73）A.N. Whitehead, *Science and Modern World*, op. cit., p.70.
74）B. de スピノザ、『倫理学』前掲書、201頁。
75）B. Russell, *Human Society in Ethics and Politics*, Allen & Unwin, London, 1954, p.88.
76）B. Russell, *Mysticism and Logic and Other Essays*, op. cit., p.37.
77）B. Russell, ibid., p.38.
78）B. Russell, *History of Western Philosophy*, op. cit., p.289.
79）B. Russell, ibid., p.789.
80）M.J. ランゲフェルド『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社、1966年、20頁。
81）M.J. ランゲフェルド、同上書、22頁。
82）B. Russell, *Principles of Social Reconstruction*, op. cit., p.147.
83）B. ラッセル『人生についての断章』中野好之・太田喜一郎訳、みすず書房、1984年、164頁。
84）B. Russell, *On Education*, op. cit., p.31.
85）A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, The 8th London, printed for A. Strahan and T. Cadell jun. and W. Davis, in the Strand, 1797, Vol.I, p.2. 1 st ed., 1759.
86）山田規畝子『壊れた脳も学習する』角川学芸出版、2011年、235頁。
87）山田規畝子『壊れた脳　生存する知』角川学芸出版、2009年、300頁。
88）K. モレンハウアー『忘れられた連関』今井康雄訳、みすず書房、1987年、30-31頁。
89）B. Russell, *On Education*, op. cit., p.56.
90）B. Russell, *Mysticism and Logic and Other Essays*, op. cit., p.32.
91）B. Russell, *On Education*, op. cit., p.153.
92）A. ウッド『バートランド・ラッセル―情熱の懐疑家』碧海純一訳、みすず書房、1963年、243頁。
93）J.Park, *Bertrand Russell on Education*, op. cit., p.134.

（なかの　けいこ：初等教育・保育専攻　准教授）

ラッセル教育哲学における「個人」の形成

中　野　桂　子

Formation of the Individual in Russell's Educational Philosophy

Keiko NAKANO

筑紫女学園大学
人 間 文 化 研 究 所 年 報
第31号
2020年

ANNUAL REPORT
of
THE HUMANITIES RESEARCH INSTITUTE
Chikushi Jogakuen University
No. 31
2020