

A・N・ホワイトヘッドの教育論における「教育のリズム」の「リズム」性について

遠藤正水

はじめに

本稿の目的は、A・N・ホワイトヘッド (Alfred North Whitehead) が教育を論じて提起した「教育のリズム (rhythm of education)」について、かれの科学哲学期の認識論的観点から、その含意を明らかにするところにある。

これを目的とする理由は次のとおりである。すなわち、ホワイトヘッドは、主要な教育論を「教育の目的」と題した論文集に纏めて公刊しているけれども、自らの教育論を体系的に提示する著作は残していない。そのため、ホワイトヘッドの教育論に関する評価はいまだに定まっていない。それにもかかわら

ず、ホワイトヘッドの教育論が注目されるのは、例えば、H・W・ホームズによって「ホワイトヘッドが教育について語ったことのそれ自体が忘れられないものである」と称揚される¹⁾ような、ホワイトヘッドの所説の含蓄のためであり、また、後期の難解で広範な形而上学的体系との関連性のためである。したがって、これまでホワイトヘッドの教育哲学については、後期の形而上学的体系と教育論とをいかにして関係付けるか、という視点から論究されてきた。しかし、そうした議論では、後期哲学から振り返って教育論を解釈する結果論になり、「教育の目的」で示された概念の意味が後期哲学の見地によって規定され、逃れるべくもなくそれは後期哲学の解釈にかかることになる。むしろ、ホワイトヘッド自身は、「教育の目的」の序文で「教

育の目的」に収載された諸論文は、一九一二年以来の諸著作の注釈 (commentary) として解釈されてはいけない。逆の關係が本當の關係なのである (A. E. p. vi) と明言している。だから、ホワイトヘッドが教育論のなかで取り上げている主要な概念を中心にすえて、後期哲学は展開されていると、理解されなければならぬ。しかも、特に、「教育のリズム」に関する十全な理解は、ホワイトヘッドが「自然認識の諸原理」で考察している「リズム」という概念の把握がなければ、果たされない。それゆえに、まず課題とされねばならないのは、「教育の目的」に収録された諸論文と同時期の著作である「自然認識の諸原理」や「自然という概念」との関わりで、教育論の要諦を「教育の目的」に即して明らかにすることである。そのため、本稿では、ホワイトヘッドの教育論に特徴的な「教育のリズム」に考察の焦点を定める。というのも、一つには、宗教教育を含むホワイトヘッドの教育論は「教育のリズム」を鍵概念として成立しているからであり、もう一つには、「教育のリズム」と「自然認識の諸原理」の最終章で取り上げられた「リズム」という概念との関連性が指摘されているにもかかわらず、その実情が十分に捉えられているとは言えないからである。

そこで、本稿では、まず、ホワイトヘッドの考える教育の目的は「知識 (knowledge) の活用術としての「英知 (wisdom)」の産出にあり、「英知」は「自由 (freedom)」と「規律 (discipline)」との調整にしたがって「教育のリズム」によって

生み出されることを解明する。ついで、「自然認識の諸原理」で論じられている「リズム」を分析して、自己同一的な一つの全体としての「リズム」が、「フー・現在 (here-present)」で認知される「パターン (pattern)」の機能によって「新しさ (novelty)」を得る、「リズム」の機作的動態の有様を明述する。そして最後に、「リズム」の機作を踏まえて、「教育のリズム」で養われる「新しさ」は、後統する周期に属する事実によって先行する周期に属する事実の關係性が開示される仕方で意味内容が豊饒化するところにあることを述定したい。

一 教育の目的としての「英知」とその産出

ホワイトヘッドは、教育とは何かという問いに関して「教育の全体的目的は活動的な英知の産出 (production) である」 (A. E. p. 32) と端的に答えている。さらに、教育の目的として産出される「英知」に関して次のように述べている。「わたしがあなた方に印象付けたいと切望していることは、知識もまた知的教育のひとつの主要な目的であるけれども、曖昧ではあるが、いっそう偉大であり、かつ、その重要さの点で優位を占める別の構成要素がある、ということである。古代人はそれを「英知」と呼んだ」 (A. E. p. 30)。すなわち、教育の目的には、もちろん「知識」を教授することがあるけれども、重要さの点で一層考慮しなければならない要素として「英知」という要素があ

る、と言うのである。それでは、「知識」とは異なる「英知」とは何か。

これに関して、ホワイトヘッドは次のように論じる。すなわち、「英知はそれによって知識が保たれるところの仕方である。それは知識を統御すること、つまり、関連する問題の決定のための知識の選択……に関わる」(A.E. p. 30)。この文言によれば、「英知」とは「知識を保つ仕方」であり、その方法の内実が「知識を統御」すること、あるいは、「関連する問題の決定のための選択」をすることである。では、この「知識の統御」もしくは「関連する問題の決定のための選択」の具体的イメージをホワイトヘッドはどのように捉えているのか。ホワイトヘッドが示唆するのは、例えば、コンパスと製図道具を使った地域地図作成と幾何学との関係 (cf. A.E. pp. 10-11) であり、教師の観点からすると、基本的な幾何学的知識を教授された生徒たちに対して、その知識を身近な地域の地図の制作によって確認させる教授法である。生徒の観点からすると、生徒が確認することになるのは、様々な幾何学的知識のうちのどれが当該の事実と他の事実との関係性を表現する(製図すること)のために用いられるかということである。この例証のような、ある「知識」とその「知識の統御」とを実際の場面で一体化することが「現実的な諸事実が正確な理論的知識の助けによって明確に確かめられる、まじめな探求というもの」(A.E. p. 11)の具体例であるとホワイトヘッドは指摘している。したがって、「知識を保つ方

法」としての「英知」とは、様々な「知識」に基づいて事実の関係性を理解し、しかも、その「知識」のどれによってそれぞ

うしてみると、教育の目的についてホワイトヘッドの述べているところは次のように纏められるであろう。すなわち、教育が目指すものとは「英知」の産出であり、様々な「知識」に基づいて個々の具体的な事実を処理する方法を生徒が手に入れることである。すると、そうした「英知」の産出はいかにして達成されるのであろうか。

二 「自由」と「規律」の調整としての「教育のリズム」

第一節では、教育の目的は、「英知」の産出であり、「知識」によって事実の関係性を理解し、しかも、個々の事実を処理する方法を手に入れることであることを明らかにした。ホワイトヘッドによれば、「英知へ向かう唯一の道は自由による知識の現出 (presence) にある。しかし、知識へ向かう唯一の道は規律による秩序付けられた事実の習得 (acquisition) にある」(A.E. p. 30)。すなわち、「英知」の産出には「自由による知識の現出」と「規律による事実の習得」という二つの局面がある。しかし、それでは、「知識」を現出させる「自由」と「事実の習得」を可能にする「規律」とは、どのような関係にあるのだら

うか。

ホワイトヘッドはこの二つの概念について次のようにも述べている。すなわち、「自由と規律という二つの原理は敵対的なものではなく……これらは個性の発達、あちらこちらへの、自然な揺れ動き (swing) に対応する。発達の自然な揺れ動きに対する自由と規律とのこの調整こそを、私が他のところで教育のリズムと呼んできたものである」(AE, pp. 30-31)。すなわち、「自由」と「規律」は、それぞれが対立的に定義される単独の原理ではなく、あちらこちらへと揺れ動く個性の発達を調整する二つの要因である。しかも、直線的でない発達を「自由」と「規律」によって調整することが、「教育のリズム」なのである。したがって、「教育のリズム」に関する理解が「自由」と「規律」との関係を理解する手がかりになるから、「教育のリズム」という概念の意味を明らかにしなければならない。

「多くの失望させられる、過去の失敗は、教育のリズムの重要性に対する注意の軽視のためである」(AE, p. 31)、とホワイトヘッドが述べているように、これまでの教育論では、「教育のリズム」の重要性が見過ごされてきた。だから、ホワイトヘッドは、わけても、「教育のリズム」という概念に考察の照準を定めて、ホワイトヘッド教育論で最も特徴的な概念になっているのである。「教育のリズム」とは、「ロマンス (romance) の段階」から「精確化 (precision) の段階」を経て「一般化 (generalization) の段階」へと段階が展開することとして概括

される (cf. AE, pp. 17-19)。ホワイトヘッドにしたがえば、「ロマンスティックな情緒は本質的に、ありのままの事実 (bare fact) から生徒の探索していない関係性の重要性についての最初の気付きへと移行することに続く興奮である」(AE, p. 18) から、「ロマンスの段階」はまず何らかの事実に関心を持ち、それが単独の事実ではなく別の事実との関係にあることに気づいて関心が強まる段階である。また、「精確化の段階」については、「主題へと進むための、主題を正確に知るための、かつ、その主題の顕著な特徴を心に保持するための時期」(AE, p. 22) と述べられているから、「精確化の段階」は、「ロマンスの段階」で関心が向けられた事実に対して、その事実を秩序付けて考察できる正確な「知識」が与えられる段階である。さらにホワイトヘッドは、「一般化の段階」については、「この段階の本質は教え込まれるという比較的な受動性から応用という活動的な自由への創発である」(AE, p. 23) と述べているから、「一般化の段階」は「精確化の段階」で教え込まれた諸々の「知識」を、様々な事実にも自発的に応用することになる段階を指しているものと考えられる。

こうして生徒の個性の発達が「自由」と「規律」によって調整される実情を、ホワイトヘッドは次のように説明している。すなわち、「私の主要な立場とは、教育の支配的な基調がその始まりと終わりでは自由であるということであり、かつ、自由を伴った規律の中間的段階が従属してあることである」(AE

「B3」)。すなわち、「ロマンスの段階」は「自由」に、そして「精確化の段階」は「規律」に、「一般化の段階」は「自由」に対応している。すると、「教育のリズム」のそれぞれの段階の内実を踏まえると、「自由」と「規律」との関係に関しては次のように纏められるであろう。すなわち、最初に「ロマンスの段階」では、何らかの事実に関して興味関心を喚起される際に、関心が喚起される事実について生徒は無制約的である。つまり、この段階での「自由」とは、生徒の関心が何に喚起されるかに関する「自由」である。次いで、「精確化の段階」では、関心が向けられた事実を考察するための正確な「知識」を、生徒は教え込まれるという仕方では習得する。したがって、この段階では、事実適用されることで規則正しさが認められる「知識」を、生徒は「規律」によって教え込まれることになるのである。そして、「一般化の段階」では、「精確化の段階」で教え込まれた「知識」を様々な事実に応用することによって、その「知識」を活用する術が産出される。つまり、この段階での「自由」は、獲得された「知識」を諸事実に自発的に応用していく「自由」である。約言すると、どの事実に関心が喚起されるかということを巡る無制約的な「自由」が先行し、ついで、選択された事実に関する「知識」を獲得するための「規律」があり、それから、「知識」を自発的に活用する「自由」がある。すると、こうした「自由」と「規律」との関係が踏まえれば、「自由による知識の現出」と「規律による事実の習得」という

二局面による「英知」の産出は次のように解釈できよう。すなわち、まず、「ロマンスの段階」では、生徒の制約されない自由な関心によって事実が現われる。ついで、「精確化の段階」では、「ロマンスの段階」で現われた事実を秩序付けられた事実として習得するために「知識」が教え込まれる。その後、教え込まれた「知識」を諸事実に自発的に応用していくという「一般化の段階」に至り、「英知」が産出される。したがって、ホワイトヘッドにしたがえば、「英知」は、「自由」―「規律」―「自由」という順序が対応する「教育のリズム」の三段階によって、産出されることになる。

三 「リズム」という概念について

第一節では、ホワイトヘッドが論じている教育の目的が、事実適用すること何らかの規則正しさを認めることのできる「知識」によって問題解決を促す「英知」の産出であることを明らかにした。第二節では、そうした「英知」の産出は、「教育のリズム」のなかで生徒の個性の発達に「自由」と「規律」によって調整されて促されることを解明した。しかし、そうした「教育のリズム」を「リズム」たらしめる「リズム」の本質の意味は、まだ詳らかでない。これを明らかにするために、本節では、まず、「教育の目的」においてホワイトヘッドが論述している「リズム」の特徴を取り上げ、同時期の科学哲学の著

作である「自然認識の諸原理」の最終章での「リズム」の分析を考慮に入れて、ホワイトヘッドが「教育のリズム」と言うときの「リズム」の意味を解析したい。

教育の展開に「リズム」を導入するために、ホワイトヘッドは「生活は本質的に周期的 (periodic) である」(A.E. p. 17)とまず指摘する。その例としてあげているのは、活動と睡眠が交互に入れ替わることや季節の変化などの巨視的な周期の入れ替わりである。しかも、繰り返される「周期」について、ホワイトヘッドはさらにこう論じ進める。「精神の成長という微妙な諸々の周期もまたあり……循環から循環へと私たちが移行するにつれて異なっている。……こうしたことは、繰り返しという枠組内での違いの伝達を本質的に意味するものとして私が「リズムミック」という語を選んだ理由である」(A.E. p. 17)。つまり、精神の成長が示す「周期」の繰り返しが「リズム」と名づけられ、その「リズム」の特徴はある循環から別の循環へと繰り返されるうちに何らかの違いを示すところにある。しかし、こうした特徴は、「リズム」のいかなる機作から生じるのだろうか。これについて、ホワイトヘッドは「自然認識の諸原理」の最終章で詳細に分析しているので、その分析を踏まえながら、「自然認識の諸原理」での「リズム」と教育論での「リズム」との関連を確認して、「リズム」の意味を解析しよう。

「自然認識の諸原理」の最終章では、「リズム」は「対象 (object)」として分析されている。ホワイトヘッドによれば、

「知覚的認識 (perceptual knowledge)」とは、「この一現在」で「出来事 (Event)」を「把握 (apprehend)」し、「対象」を「認知 (recognise)」することである (cf. PNK p. 67)。「出来事」の「把握」とは、「この一現在」で知覚的に認識される事柄の「推移性 (passage)」の認識であり、「対象」の「認知」とは、「この一現在」で知覚的に認識された「出来事」の中の変化しない「永続性 (permanence)」の認識である (cf. PNK p. 98)。すると、「対象」として「認知」される「リズム」は、「永続性」を有するものでなくてはならない。こうした「リズム」の「永続性」について、ホワイトヘッドは次のように論述している。すなわち、「リズム」というものはパターンを含み、そして、パターンという点で常に自己同一的である。しかし、いかなるリズムも単なるパターンではありえない。リズムミックな質は個々のパターンの開示に含まれる違いにも等しく依存するからである。リズムの本質は同じであること (sameness) と新しさ (novelty) との混同である」(PNK p. 198)。この言明に明らかになように、「リズム」は「パターン」という概念と対比的に定義されており、「パターン」は「リズム」の部分である。そして、「パターン」は常に自己同一的であるから、「パターン」は「対象」としての「永続性」を備えている。しかも、「リズム」もまたそのつど「認知」される「パターン」を構成要素とする点で自己同一的である。つまり、「リズム」は「対象」としての「永続性」という属性を「パターン」によって得ているのである。し

かし、「リズム」は、そのつど認知される「パターン」によって示される「違い」にも依存する。すなわち、ある「パターン」を含み、別の「パターン」を含んでいく「リズム」は、そのつど別の「パターン」の質によって新たな質を得ることになる。このように、「自然認識の諸原理」での「リズム」は、教育論での「リズム」と同じように、繰り返ししうちに何らかの違いを示すこと、すなわち、「同じであることと新しさの混同」をその特徴としているのである。

それでは、「リズム」の「新しさ」はその構成要素である「パターン」のどのような属性から引き出されるのであろうか。これに関して、ホワイトヘッドは、「パターン」の機能の点から次のように論じている。すなわち、「パターンのなすこととはある一定の全体的出来事にその原子的特徴を印付けることである……。この原子的特徴はあるリズムに対する非連続的存在を含意しない」(PNK, p. 188-199)。すなわち、「対象」としての「パターン」は「ここー現在」で把握される「出来事」に原子的特徴を印付ける。しかし、このことは、「パターン」を構成要素とする「リズム」がそのつどの「パターン」の原子的特徴によって細切れに成立することを意味しない。というのも「パターン」の原子的特徴について、ホワイトヘッドは次のような例証を与えているからである。すなわち、「一連の波に沿った様々な位置で示されるものとしての波長が開示するのは、波の連続的なうねりのそれぞれの位置での一連の波の全体的リズム

である」(PNK, p. 199)。すなわち、ある時点で認識された「波長」は変化することのない量的属性を有するから、自己同一的に変化することのない「パターン」に対応していると考えられる。しかもこの文言によれば、ある一点で認識された「波長」は、その点を含みかつその点ではないところへとうねって行く一連の波を明らかにする。つまり、ある一点がその点を含んだ一連の曲線を表象するような仕方では、「パターン」はそれを構成要素とする「リズム」を明らかにするのである。

したがって、「同じであることと新しさとの混同」を本質とする「リズム」はその構成要素である「パターン」の機能の観点から次のように特徴付けられよう。すなわち、「リズム」の構成要素としての「パターン」は、「ここー現在」で認知されると、当該の「パターン」でないもの、すなわち、「リズム」の中のほかの「パターン」との関連を開示する。そして、関連付けられたほかの「パターン」が、そのつど認知された際に示すことになる属性が、そのつど「リズム」に「新しさ」を付与することになる。つまり、「リズム」は自己同一的でありながら、それが部分として含む個々の「パターン」によって「新しさ」を示すのである。

それでは、「教育のリズム」という観点からすると、「リズム」の「新しさ」、すなわち、周期の繰り返しで示される違いにはどのような実質があるのだろうか？

四 「教育のリズム」における「新しさ」

教育の目的である「英知」は、「ロマンスの段階」、「精確化の段階」、「一般化の段階」という三段階からなる「教育のリズム」によって産出される。しかも、こうした「リズム」の本質的特徴は、「ここ・現在」で認知される「バターン」の機能による「同じであることと新しさの混同」にある。

ところで、「教育のリズム」が三段階からなる「リズム」であるという第二節での論述は、三段階をひとまとまりにしてひとつの「リズム」と捉えている点で、教育における教師の立場からの「リズム」理解と異なるところである。というのも、教師は、「教育のリズム」全体についてあらかじめ得られている理解を指針にしてこそ、生徒が「教育のリズム」のどの段階にいるのかを判断し、適切に教育することができるからである。これに反して、生徒は、「ここ・現在」で教育を受けているのであるから、「教育のリズム」の全体の中で自らがどの段階にいるのかについては判断に意識していないはずである。

つまり、生徒は「教育のリズム」をひとつの完結した「リズム」として受け取っているわけではない。それでは、「リズム」の本質的特徴を踏まえると、「教育のリズム」の「新しさ」は、生徒の認識のどのような側面を表現することになるのであろうか。

ホワイトヘッドは、「教育のリズム」のそれぞれの段階で認識される事実に関して分析を加え、「教育のリズム」の「新しさ」の内実をこう示している。「ロマンスの事実とは広範な意義を有する可能性を伴って諸観念を開示し、精確化の進展にある段階で私たちが習得するのは体系的な秩序にある他の諸事実であり、この諸事実はその秩序によってロマンスの段階に属する一般的主题の開示と分析との両方を形成する」(GAE, pp. 18-19)。すなわち、「ロマンスの段階」で生徒が「ここ・現在」で認識する事実は「知識」による規則正しさでもって認められることはないから、「ロマンスの段階」にいる生徒は当の事実が有する他の事実との関係性を判明に認めてはいない。しかし、その関係の内実がどうであれ、その事実が何らかの他の事実との関係のうちにあることは開示されている。それに対して、「精確化の段階」で開示される事実は、「知識」によって秩序付けられた当該の事実を開示する。しかも、「精確化の段階」で開示される事実には新たな意味内容があり、それは、ある事実とはかの事実との関係性を表現するような分析を可能にする新たな意味内容である。つまり、「教育のリズム」の段階それぞれで開示されている事実にはその意味内容の点で違いがあり、「ロマンスの段階」から「精確化の段階」へ至って生じる違いについては、段階の移行にしたがって事実の意味内容が豊かになっているという違いが認められる。したがって、生徒にとって、「教育のリズム」の「新しさ」は、ある周期で開示される事実

がそれに続く周期では意味の違いを伴って開示されることとして認められる。しかも、先行する周期での事実と後続する周期での事実には意味の違いがある点で異なった二つの事実であるとしても、「精確化の段階」における事実は「ロマンスの段階」で開示された事実が有する関係性を示す秩序のうちにあるように、二つの事実は全く無関係なものではない。つまり、後続する段階の事実が先行する段階の事実の有する関係性を明らかにするという仕方では、二つの事実は関係付けられているのである。したがって、「教育のリズム」の「新しさ」は、生徒の観点からすると、後続する周期にある事実が先行する周期にある事実の関係を開示する仕方では意味内容が豊かになることにある。

おわりに

本稿では、まず、ホワイトヘッドによる教育の目的として産出されるべき「英知」は、「知識」を事実を活用してその関連性を見出す「知識を保つ方法」であることを明らかにした。ついで、「英知」は、生徒の個性の発達が「自由」と「規律」によって調整されて、「ロマンスの段階」、「精確化の段階」、「一般化の段階」という三段階の「教育のリズム」のなかで産出されることを説明した。しかし、「教育のリズム」の「リズム」性に関してはお詳らかではないので、「教育のリズム」を「リズム」たらしめる「リズム」の本質を「自然認識の諸原理」

でのホワイトヘッドの論述に基づいて分析した。その結果、「リズム」は、その構成要素である「パターン」の機能によって、自己同一的なひとつの「リズム」として成立しつつ、「こゝー現在」で認知されるものを超えた「新しさ」を得ることを解析した。これを踏まえて、生徒の観点から「教育のリズム」の「新しさ」について考察を加え、「こゝー現在」でそのつど認識される事実の意味内容の豊饒化にあることを述定した。

「リズム」の機作を踏まえた「教育のリズム」の「新しさ」、すなわち、「こゝー現在」で認知されるものを超えた「新しさ」を得るということは、「教育の目的」という論文の最後になってホワイトヘッドが宗教教育の重要性についてやや唐突に述べている文言、すなわち、「畏敬の念 (Tevence) の基礎は、現在なるものがそれ自身の中に、来し方行く末の存在の完全な総計を、すなわち、永遠である時の広大な全体を含むことの知覚であります」(A. N. W. H., p. 10) という叙述を基礎付ける認識論的概念であるはずである。G・アランは、ホワイトヘッドのこうした宗教教育の強調にもとづいて、宗教の担う社会性と教育とがつながる可能性を示唆している⁽⁴⁾。その可能性の射程は、ホワイトヘッドの教育論における宗教教育の位置 (cf. A. N. W. H., p. 10) を見定めて初めて明らかにされるものであるが、しかし、紙幅も尽きたので、この点については今後の課題としたい。

注

A・N・ホワイトヘッドの著作については、引用および参照に関する注記のすべてを本文中に略号と頁数の順で記した。略号は以下の通りである。

AE: A. N. Whitehead, *The Aims of Education*, New York: The Free Press, 1967.

PNK: A. N. Whitehead, *An Enquiry Concerning The Principles of Natural Knowledge*, Cambridge: The Cambridge University Press, 1955.

(1) H. W. Holmes, "Whitehead's Views on Education", in P. A. Schlipp (ed.), *The Philosophy of Alfred North Whitehead*, La Salle: Open Court, 1951, p. 622.

(2) H. B. Dunkel, *Whitehead on Education*, Columbus: Ohio State Univ. Press, 1965, pp 83-91 を酒井ンギロ「有機体哲学的教育論」『ホワイトヘッドと教育の課題』行路社、一九九四年、五九一六二頁を参照。

(3) ただし、ホワイトヘッドは教育の目的を様々に言い換えているので、どの文言がホワイトヘッドによる教育の目的の定義として最適と判断するかは、論者によって異なる。竹内巧「A・N・ホワイトヘッドとジョン・デューイ」、『日本デューイ学会紀要』第二十一号、一九八〇年、七〇頁を参照。

(4) cf. G. Allan, "Whitehead and Dewey: Religion in the Making of Education", in J. A. Polanowski and D. W. Sherburne (eds.), *Whitehead's Philosophy: Points of Connection*, Albany: State University of New York Press,

2004, p. 44.

(えんどう まさみ・同志社大学)