



## 教育課程における美

メタデータ	言語: Japanese 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/10.24729/00004765">https://doi.org/10.24729/00004765</a>

# 教育過程における美

竹 内 巧

紳士淑女の皆さん。今夕私たちは、ここアメリカの教育思潮に新しい流れをもたらすであろうと思われる、一つの学会の誕生を祝うために集うのであります。その学会の名前は、教育のプロセス哲学会(the Association for Process Philosophy)であります。

この国では周知のことからありますが、プロセス哲学(Process Philosophy)は、アルフレッド ノース ホワイトヘッド(Alfred North Whitehead)の思弁哲学(speculative philosophy)に土台をおく哲学運動なのであります。したがって、この新しい学会は、二つの主要な目的をもつこととなります。すなわち、ホワイトヘッド学派の哲学の研究を促進せしめるとともに、この哲学を教育の現場に応用させることでもあります。

ここアメリカ合衆国のみならず日本におきましても、しかしながらホワイトヘッドは、未だ十分な意味において教育哲学者として認められて居りません。実際、彼の教育問題についての発言は、教育現実を体系的に論じたものとは認められていませんし、教育についての彼の考えは、色々な機会に講演の形で述べられたものであります。したがって、彼の著述のどこにも教育について体系的論述が与えられたものは、一つも無いのであります。この事実が、ホワイトヘッドの教育論文が多くのアメリカ人に今日まで読まれながらも、彼が教育哲学者として一般に認知されない理由が多分にあるのではなかろうかと存ずる次第であります。本当のところ、かつてワグナー教授(Frank C. Wagener)

も述べていられますように、ホワイトヘッドの教育哲学は、暗示的 (implicitly) に表現されたものであります。

それでは何故ホワイトヘッドは教育についての自己の考えを明りょうな文章で著わさなかったのでありましょうか。この疑問は、私どもがホワイトヘッドの理解を求められるとき、常に心にもたげてくるものであります。

しかし今夕のこの席ではこの種の問題に深入りする訳には参りません。私はむしろ次のように考えて居ります。すなわち、ホワイトヘッドは、彼の形而上学的宇宙論 (metaphysical cosmology) 以外に、彼の教育理論を述べるための場所を必要としなかったのではないかと考えるのであります。何故ならば、教育理論と申しますものは、彼の場合、宇宙論の一つの様態 (mode) でありまして、宇宙論自体、他の学問領域とは首尾一貫した関係を保つものでなければならぬからであります。したがって、ホワイトヘッドは、「思弁哲学とは、総て我われの経験の要素がそれによって翻訳されうるような用語によって、一般的な考え方について一貫した、論理的で、必然的な体系を形成しようとする努力なのであります。」(PR, p. 4) と述べたのであります。

上に述べられました言葉に加えて、私の主張いたして居りますことは、以下に述べます事実によって、部分的には根拠が与えられています。すなわち、ホワイトヘッドは、一方において教育問題を論じながら、他方、それにそって自己の哲学的成長を促進させたということであります。教育についての考えを固めながら、彼は、且つては彼の数学研究においては無縁であった“生きている自然 (living nature)” に視線を向け、それに問題の焦点を絞ってきたのであります。私どもは、ほとんど確信をもって、彼の初期における教育思想が、彼の後期の哲学に大きな影響を与えたと言うことが出来ると思つて居ります。

今や私は、何の躊躇もなく、ホワイトヘッドの教育についての考えは、彼の哲学論と共に育ち、そして最後には彼の形而上学的宇宙論へと包含されたものであると主張するのであります。彼にとっては、形而上学的宇宙論に加えて、

教育現場への応用を目標とするいかなる教育哲学も、それを新しく形成する理由を見出すことがなかったのであります。そしてこの視点からみる限り、彼の形而上学的宇宙論は、彼にとってはまさに教育哲学そのものでもあったのであります。また同時に私は、ホワイトヘッドの教育理論が、彼の形而上学を土台とした一般教育理論をめざすものであることも言及するつもりであります。

(a) **有機体論的多元論 (Organic Pluralism)**。多くの研究者からしばしば指摘されますことですが、ホワイトヘッドの形而上学的宇宙論は、多元論であります。彼が記述いたしました世界は、現存在 (actual entities) と呼ばれています現実的な微小粒子によって充満いたして居ります。この現存在は、また現実機会 (actual occasions) とも呼ばれるものであります。彼の言葉によりますとこれらのものは経験の微小物 (drops) であります。もし私たちがこの微小粒子の背後に、更に小さな粒子を発見しようとしても、現存在以上に具体的な粒子を見出すことは出来ないのであります。そして又、これらの粒子は、それぞれ相互に変化しているのです (*PR*, p. 18参照)。このことは、現存在が私どもの経験を構成する究極の微小粒子であるということの意味するものであります。

さて、只今述べました現存在のこの様態は子どもの活動における個々の経験を強調いたしますホワイトヘッドの教育論にとりまして、極めて重要な部分となっているのであります。現存在に関するホワイトヘッドの理論は、子どもの経験をまず第一に大切にしようとする優れた教師にとって、その存在論的な土台を保証するからであります。経験とは、新しい、その故に新鮮な出来ごとから成立するものであります。教育は、子どもたちが得たこれらの経験から出発するものであります。教育の最初の段階に求められます教材は、実に新しきもたらす経験の新鮮さなのであります (*AE*, p. 17参照)。

教育論にとって重要な意味をもつ現存在のその他の様相として、現存在の相

互依存的 (interdependent) な性質を挙げるすることができます。すなわちホワイトヘッドは、「現存在は、相互を解得 (prehend) しますが故に、相互が相互を含むものであります。現存在の集合について、真実で個別的な事実があります。それは現存在やその解得が真に個別的で具体的であるのと同じ意味で、この事実もまた真に個別的で具体的なものであります。」(PR, pp. 29—30) と申したのでした。子どもは彼らの仲間とその新鮮な経験を相互に交換しあいながら成長しているのです。一方においてこれらの経験が仲間の子どもたちを育くみながら、他方では経験そのものがこれら仲間との交わりの中で育まれて行くのであります。相互の経験は厚みを増してまいります。子どもは他の子どもとの遊びのうちに影響されあうのであります。現存在の相互依存的な性質は、教育過程のもっている機能的な側面を呈示するのに十分であります。教育過程と申しますものは、人びとがその経験を携えて交わる世界を意味するのです。この事実からみまして、次のように申すことが出来ましょう。教育過程にとって必要な存在論のモデルは、単に多元論的であるのに留まらず有機体論的でなければならぬということであります。諸存在の間には有機的な関係があるはずであります。そしてこのような関係は、単に外面的 (external) なもののみであるのではなく、内的 (internal) な関係も含むものでなければなりません。教師は生徒を教える一方で生徒から学んでいるのであります。「それ自身存在するためには何ら他を必要としない」ものが實在 (substance) であるというデカルトの考えは虚構であると申せましょう。

(b) 超体=主体 (Subject-superject)。ホワイトヘッドの理論において次に注目すべきものは、彼が自己教育 (self-education) を特に重視したことであります。彼は人間存在についてもその相互依存的側面を強調しながら、しかし一方で、自己教育を強く支持したのであります。すなわち彼は、教育とは本来自己教育でなければならぬと説くのであります。換言しますと、教育とは

学習以外の何ものでもないのです。

1919年のロンドンで若い人びとを対象に講演をしましたとき、ホワイトヘッドは、「どうか、私が数分前に申しましたこと、すなわち、真実のところ貴方がたはご自身でご自身を教育するのであると申しました言葉を記憶に留めておいて下さい。だれも貴方がたを教育することは出来ないということを。貴方がたは、決して優れた教師によって、教育された人間へと鋳型にはめ込まれるような粘土の塊ではありません。」(*ESP*, p. 128)と申して居ります。自己教育は、ホワイトヘッドにとって教育の原型とでも申すべきものでありましょう。この自己教育の理論も、しかしまたもや成合 (*concrecence*) の理論における主体的目的 (*subjective aim*) によって裏打ちされたものと理解されるのであります。彼は、「成合は主体的目的によって支配されます。そしてその目的は創造物を究極的な超体として、本質的に係わるものであります。この主体的目的は、主体それ自身でありまして、一つの創造物としての自己創造自身を決定するものであります。」(*PR*, p.108)と申します。しかし自己教育は一般教育の視野の内では理解されなければなりません。主体は「常に“超体=主体”の略語として解釈される」(*PR*, p.43)ように、自己教育はその超体としての一般教育に、常に基礎を置くものであります。自己教育が極めて私的なものであるのに対して、一般教育は非常に公的なものであります。

以上の議論において、我われは一般教育についてのホワイトヘッドの理論の両極的 (*dipolaristic*) な一面を容易に理解することが出来ます。彼は一方において自己教育を推し進めながら、教育を成功させるため、人びとの相互依存を強調したのであります。彼は明らかに教育過程を二つの相互に異なった視点から同時に眺めていたのであります。普通の場合では、視点の相異というものは、相互に対立し合うものです。そしてまた二元論の原因ともなるのです。しかしホワイトヘッドは、一つの実在 (*reality*) に二つの異なった側面をみたのです。現存在はそれが相互依存的である場合にさえも、一つの意味において自己原因

(*causa sui*) であるのです。これは論理的には矛盾しています。しかしこの矛盾も現存在のもつ両極的側面として理解されなければなりません。そしてこのことは彼の教育哲学にとって本質的な事柄なのであります。ホワイトヘッドはあらゆるものを複眼で見ようとするのです。彼は決して一つの視点からのみ、ものを見ようともしませんでした。したがって、彼は両極的な視点をもって教育過程を眺めたのであります。彼がみた教育過程は全く異なった極 (poles) をもって進んでまいります。子どもは彼の環境として働く他の子どもたちによって影響されます。これらの子どもたちは、先の子どもの成長にとって現実的な構成要素であります。しかし一人の子どもは彼が他から得た経験の集合ではありません。彼は常に新しく、且つ他者から区別される存在であります。一人の子どもというものは、文字通りユニークな存在なのです。

この視点からみますと、人間存在は他者に依存しながらしかし独立した存在 (entity) なのであります。したがって、人間存在の両極的側面は、ホワイトヘッドが人間存在に関する問題を議論する場合、基本的な立場を構成する局面となっています。彼の多元論におけるどの事項もこの両極的な角度から観察されています。両極論 (dipolarism) はホワイトヘッド教育哲学の一つの原理なのであります。教育の実践の問題について考えますとき、この両極からみるものの見方は、特にカリキュラム計画に携わる人にとって重要なものでありましょう。カリキュラム計画での失敗の多くは一元論的原理を土台とした立案者の哲学にしばしば依るところが多いのです。これら失敗例の一つは、子どもの活動にのみ重点を置きすぎた結果であり、他の例では、体系的教授に重点を置きすぎたりしているのであります。しかし教育の現実はいずれも彼ら教育家の期待に反するものであります。教育過程は決して一つの原理では捉えることの出来ないものであります。

周知のように、現存在は二つの極をもつものであります。すなわち、精神的 (mental) なものと物理的 (physical) なものであります。これが意味す

るものは、例えそれが一つの実在であっても、これら二つの極の間では調和 (harmony) があるはずだということです。この実在についての物の見方は、哲学的には正しく、とりわけ教育哲学にとって適切なものでありましょう。人間の成長は、その諸能力の間の調和ある発達にあります。人間のもつ能力の調和ある発達こそ、ホワイトヘッドによって呈示されました教育的理想であり目標なのであります。これら能力に調和を打ち建てるのが、実はこれら能力がもつ美しさ (beauty) を感得することに他なりません。

(c) 対照 (Contrast)。ここでホワイトヘッドの教育論理解のために、私が注意いたします他の点は、対照の観念であります。しばしば議論されますように、ホワイトヘッドの対照という観念は、ヘーゲルの否定 (negation)、あるいは矛盾 (contradiction) の観念と比較されて述べられるものであります。しかしこれら二つの観念の決定的な相違は、何がプロセス哲学であり、何がそうでないかを理解せしめることになるのでありましょう。\*

ヘーゲル哲学の場合、観念 (concept) は常にその観念の反対 (opposite) の観念を含んでいます。そこで、第一の観念は第二の観念によって規定されます。ヘーゲルは存在についての論理学を純粋有 (pure being) をもって始めました。この純粋有なるものは絶対的に無規定 (absolutely indeterminate) なのであります。この純粋有の観念は無規定でありますから、空虚であり、また空白であります。したがって、このことは純粋有が非有 (not-being) を含むことを意味します。純粋有の規定はその反対者である非有、すなわち純粋有の対象 (object) であるものによって与えられるのであります。

さて、成 (becoming) とは何でありましょうか。成は有も非有も否定したところにあります。したがって否定とは新しい観念を得るための起動力 (motive power) でしかありません。否定は定立 (thesis) から反定立 (antithesis)、そして総合 (synthesis) へと舞台を転換する力でしかないのです。この



ように、ヘーゲル論理学の弁証法的展開は、観念の自己否定の過程であるのです。換言すれば、一つの観念は自己否定によってつくられる過程において、より具体的なものとなって行くのであります。しかし自己具現の過程にあるこの観念は、その自己否定によって形成する自己の環境としては、他にただ一つの観念をもつだけなのです。したがってこの観念にとっての環境は多様性をもつものでありません。成は多くの可能性からの生成 (becoming) ではありません。成はヘーゲル弁証法における論理的でそれ故に、必然的な産出物ということになります。それは単に論理的産出物に過ぎないわけであります。それは有機的な過程における産出物ではありません。弁証法の運動においては、実在するもの間における調和を考える立場はないのであります。

ヘーゲル的な弁証法に対して、ホワイトヘッドの実在するものの総合には対照が介在するのです。対照によって、一つの存在、あるいは一つの感得 (feeling) は、他の複数の存在または感得とともに一つの世界を形成します。対照されることによって、あらゆる存在 (または感得) は相互に関係づけられますが、決して相互に否定し合うものではありません。一つの存在は他の存在との多様な関係のなかで自己を他の存在の中に対象化するのであります。換言すれば、存在は他の存在へと進入 (ingress) するのであります。成合の最初の段階は単純な存在によって構成されます。続いて起る局面 (phase) の一連の過程は、より複雑な存在をともなって、その過程に“満足 (satisfaction)”を与える複合的な統合 (unity) に至ります (PR, p.337参照)。したがって、対照による存在の総合は、一つの複合的な統合のもとで存在の多様性を維持するものであります。このことは教育哲学にとって極めて重要なことでありましょう。なぜならば、人間の経験は一つにして且つ多様なものであるからです。

存在の結合 (integrating) についてのこの過程は、教育過程についての最後の議論へと導びく機会を与えることになります。ここで提起されるべき質問は二つのみでありましょう。それはいかにして多様性を失なうことなく存在を

統合することの可能性とは何か、という問題であり、もう一つはそこに潜む原理とは何かということでもあります。この問題に答えるに当って私は教育過程のもつ究極の目的について語らなければならないと思います。その目的は過程を進めるべく動機づけ、方向を与え、そして過程を形成するものであります。

(d) 美 (Beauty)。簡単に申しますと、美は教育過程の基底に横たわる原理なのであります。美は教育がその目的とするところのものであり、それによって教育過程が方向づけられるものであります。総ての活動を完成させる満足感、過程の各段階でその都度美を感得することにあります。個体(particulars)の間に美を探し求めることは、対照を通してのみ可能であって、対照の過程を満足することへと推進せしめるのです。存在(あるいは感得)の対照の間に、美はそれ自身の質を呈示するのです。換言すれば、美は一つの経験における対照しつつある存在(あるいは感得)の相互“適応(adaptation)”なのであります(AI, p.252参照)。存在(あるいは感得)の間に美を解得するためには、先ずもって存在や感情が相互に排他的でないことが必要なのです。ホワイトヘッドは生存中自分の具体的な生活の中でも、人びととの間の意見の相違を否定的なものとしせず、かえってそれを楽しんだのでありました。そして次に、これらの対照しつつある感得は、他の対照物と調和する新しい対照を求めて一つの定立へと総合されるのであります。

勿論、一つの対照において、調和的(conformable)な存在(あるいは感得)や不調和的(discordant)なものがあります。しかし不調和な存在(あるいは感得)は、他のより高次な満足へと過程自体を推し進めるためには価値のあるものであります。換言すれば、美の解得のためには、不調和な存在(または感得)は、調和ある存在(または感得)と同様に重要なものなのであります。これらのものは、教育過程が新しい冒険へと進んで行ける機会(chance)を与えるものであります。そしてこの冒険は新しい満足を得るためには本質的なもの

のであります。過程におけるこれら対照物間に調和 (harmony) を設定することが、その過程において美を解得することに他ならないのであります。

美についての議論を通じて、教育とは人びとの成長であり、この成長は美によって方向づけられるとするホワイトヘッドの主張が読みとれます。成長は過程の各段階での美の解得を通して行なわれるのです。成長の各段階における部分的な完成を享受しながら、美の解得のための次に来るより高次の段階へと人びとは進みます。成長のこの過程は、完成への色いろな段階をもつのです。例えば、ロマンスの段階、正確さのそれ、そして一般化の段階について、彼は「教育のリズム (The Rhythm of Education)」で採りあげています。各々の段階で成長しつつある人は美的鑑賞をもってその生活を楽しむのです。そしてこの解得の喜びは、より高い完成への成長へと推進する動機を与える力なのであります。

(e) **結論 (Conclusion)**。教師とその生徒たちの教育的環境に影響を与えている今日の世界的状況にちょっと注意を向けてみましょう。周知のように、今日の教育は世界的な状況によって、生じたその困難の中に組み入れられています。その原因の一つは、近代的な工業化時代から一般にいわれている脱近代、脱工業化時代へと移行していることでもあります。科学や工業技術は、ヨーロッパ人種によって近代世界に持ち込まれました。しかしこの種の文明は世界の総ての人びとによって受容され使用されたのであります。この歴史的な事実、この世界がこの種の文明によって一般化され普遍化されたことを物語っています。この意味で、一つの国家の近代化とは、それがもっている文化を西洋化することであるのです。しかし西洋化は常に各文化がもつ独自性を失なわせることによって行なわれることがしばしばありました。このことは、ヨーロッパ以外の国々での近代化において極めて重要な意味をもつものであります。

しかしながら今日の世界状況は、徐々にではありますが、新しい時代へと変

化してまいりました。一方において西洋化を求めながら、他方総ての国家または民族が、文化において自己の独自性を維持することを強調するのであります。勿論、ある国家が今日においても、自己の文化を他国の文化と接触させることを拒んでいる場合がありますし、ある種の少数民族グループは、むしろある種の近代化を拒みながら、ある種の教育方法によって、彼らの独自の生活スタイルを持ち続けようとするのです。

次のように申しますのは決して誤った判断ではないと思われれます。すなわち、この種の考え方は、ある意味で、デカルト学派が近代化の一つの原理としてもたらした自己原因型主観主義 (the causa-sui-type subjectivism) によって支持されたものであります。近代世界の先鋭的個人主義 (radical individualism) は極端な形においてその本質をみせるものであります。すなわち、実在を極端なまでも論理化した形で考えることは、今日の探究活動にとって流行している一つの論理的態度なのであります。健全な形而上学をもたないとき、それはホワイトヘッドの言う「誤まってなされた具現の誤謬 (fallacy of misplaced concreteness)」の具体例となるのでありましようし、誤まった抽象にもなるでしょう。

近代化の歴史を通じて、人類は近代文明に親密感と異和感を経験したのです。これら二つの感情は「調和的」であるとは申せません。諸国民の戦争は、しばしばこれらの国々の親和、異和の感情を原因とすることがあります。戦争が発生するときは、これらの感情の間に調和が保たれていないときであります。悲劇は、世界の状況が非調和的で危険なときに起るのであります。産業の発達でも調和を欠いているとき危険なのです。

工業化時代の世界を支配する一つの原理は、人びとの間の自由な競争であります。この世界では競争力は最も価値あるものです。たまたま調和の原理がこの世界に呼び出されることがありますが、しかしそれはこの原理が必要になった時だけであります。競争的な世界においては、調和は決して究極の原理と

して理解されることがありません。

教育もまた工業化時代の事情によって影響されました。子どもの活動はある種のカリキュラムでは極度に強調されますし、同時に他のカリキュラムでは体系的教授が強く支持されます。これら二つのカリキュラムの間には、調和がありません。さらに、生徒たちに競争力を形成することは、何にもましてこの世界では強く要求されるのです。しかし教育過程は一つだけの原理によって支配されるものではありません。そして今日の工業化時代は新しい時代にとって変わりつつあります。

調和に欠けた活動力は今日では無用なものとなりつつあります。ここで理解される教育過程とは、この中で様々な能力が対照化され、究極の目的において調和を得る過程であるのです。能力というものはある場合には競争的ではありますが、競争力の劣る能力も、しかしそれらは決して過程の外へとははじき出されるものではないのです。これが教育過程のもつ真の姿なのであります。

教育過程はそれ自身のうちに究極の目的をもっています。この目的は過程のどの段階においても美の解得以外の何ものをも求めるものでありません。換言しますと、教育過程を通して色々な活動の間に調和を設定することなのであります。

#### 註

本文中ホワイトヘッド (Alfred North Whitehead) の著作は以下の記号によって表示し頁数を記入した。

AE: *The Aims of Education*. New York: Macmillan, 1929.

AI: *Adventures of Ideas*. New York: Macmillan, 1933.

ESP: *Essays in Science and Philosophy*. New York: The Philosophical Library, 1947.

\* この項は、Ernest Wolf-Gazo, "Negation and Contrast: The Origins of Self-Consciousness in Hegel and Whitehead," *Hegel and Whitehead: Contemporary Perspectives on Systematic Philosophy*, (G. R. Lucas, Jr. edited), Albany, N. Y., 1986. pp. 207-215. を参照。

## 〔後記〕

この論文は、昭和62年4月30日、アメリカ哲学会中西部地区大会と共催して行なわれた、「教育のプロセス哲学会」の第1回年次大会の席上、学会の前途を祝して、講演したもののテキストを英文から日本語に翻訳したものである。講演は同日、午後9時45分より45分間の予定で行なわれた。場所はシカゴ市に在るザ パルマー ハウス アンド タワーズ (the Palmer House and Towers) の第4小宴会場であった。

## Beauty in Educative Process

*Takumi Takeuchi*

This article is a Japanese translation of the text of the congratulatory address delivered by the present writer to the Association for Process Philosophy of Education, Inc. for its inauguration on April 30, 1987.

In this address the speaker expressed his own view on Alfred North Whitehead's philosophy of education as follows: Whitehead's theory of education should be characterized as a theory of beauty in educative process. The speaker discussed the philosopher's thought with four topics: namely, those of organic pluralism, subject-superject, contrast, and beauty. He finally prepared an answer to the question why Whitehead's theory of education must be understood as a theory of beauty in educative process.