

# ホワイトヘッド教育論における「問題決定」の意味

—英知の機能としての側面からの検討—

\*小 島 聖 矢

はじめに

- 1 「教育のリズム論」における「英知」の位置
- 2 『観念の冒険』における「英知」と「決断」
- 3 「問題決定」における「問題」(issue)の意味
- 4 「問題」が決定される基準

おわりに

## はじめに

本稿は、アルフレッド・ノース・ホワイトヘッド (Alfred North Whitehead: 1861-1947) の教育論において「英知」(wisdom) の機能として述べられる「問題決定」の意味を明らかにする。

ホワイトヘッドの生涯は、イギリスで数学・論理学を論じた時期（前期）と、理論物理学・自然哲学を論じた時期（中期）、そして仕事の間をアメリカのハーヴァードに移して形而上学・宗教論を論じた時期（後期）に区分されることが一般的である。しかし、特に注目されることが多いのは、「有機体の哲学」「プロセス哲学」と呼ばれる哲学を展開した後期思想だろう。1925年に刊行された『科学と近代世界』において、ホワイトヘッドは「いかなる個々の主体的存在も独立して実在することはできない」(SMW 151, 訳203頁)と述べながら、「有機体説の出発点は、互いに絡み合った組織 (community) 内に配置されたもろもろの出来事の実現として、過程 (process) を分析することにある」と述べる (SMW 152, 訳204頁)。このように、ホワイトヘッド哲学の世界観においては、世界は孤立して存在する堅固な実体から成立するものではなく、様々な存在同士が関係し合いながら生成する過程によって成立するものと考えられている。後期哲学におけるホワイトヘッドは、この世界観に基づいて、孤立した主体による客体の経験の過程ではなく、客体を「感受する」

(feel) ことを通じて経験主体が成立する過程を論じていく。

その一方で、彼は教育論も論じていた。ホワイトヘッドは『教育の目的』(*The Aims of Education and other essays*) を1929年に出版した。これは、ホワイトヘッドが行った、教育についての講演録と論文を収録した著作である。なかでも注目される機会が多いのは、主に1922年の講演録「教育のリズム」で論じられる「教育のリズム論」である。これは、学習あるいは人間の成長のプロセスを「ロマンス」(romance)「精緻化」(precision)「一般化」(generalization) という段階の繰り返しとみなし、それぞれの段階に適切な教授の方法を論じるものである。

ホワイトヘッドの教育論が先行研究によって論じられるとき、教育のリズム論はしばしば後期の形而上学と関連づけられて論じられる。Garland (2005) は、ホワイトヘッドの教育のリズム論を、ホワイトヘッドが形而上学を展開する主著である『過程と実在』(*Process and Reality*) で論じられている事物の生成の諸相と重ねることで論じている。しかし、Garland のようなアプローチに対しては批判もある。Allan は教育のリズム論と事物の生成の諸相の構造は確かに類似しているが、それらを重ねて論じることは、すなわち「現実的生起の合生の微粒子的特徴を、人間存在のような存続する対象がどのように発達しその典型的な特徴—とりわけ生物学的であるよりも文化的なもの—を保持するかという巨視的領域の上に描くことは、思考の大きな飛躍である」と批判している (Allan 2005, p.61)。こ

\* 名古屋大学大学院学生

ここで、現実的生起 (actual occasion) は事物を、合生 (concrecence) はその生成の過程を意味している。つまり Allan は、『過程と実在』でホワイトヘッドが論じる現実的生起の生成は極めてミクロな生成を意味しているので、その議論を人間という存在に対して当てはめることには困難があると主張している。

しかし、ホワイトヘッドが教育を論じるときに前提としていた世界観は、彼の後期哲学における世界観と共通していると考えられることはできるだろう。例えば、ホワイトヘッドは1919年に初版が出版された著作『自然認識の諸原理』の第二版(1924年)の序文において、中期の自然哲学における著作が近い将来において形而上学として包括されることを望むと述べている。本稿が論じる教育論の著作は、1922年の講演録(「教育のリズム」)と1923年の論文(「自由と規律のリズミクな要請」)である。1922年・1923年時点のホワイトヘッドが、すでに生成から経験が生じるという立場に立っていたと考えることは十分に可能である。

特に本稿が目にするのは、「自由と規律のリズミクな要請」における「関わりある問題の決定」という記述である。ホワイトヘッドは教育の目的として活動的な英知 (wisdom) の育成をあげている。そして、英知は「関わりある問題の決定」(the determination of relevant issues) のための知識の選択に関わると述べる。しかし、邦訳において「必要な問題解決」と訳されるように(森口・橋口訳『教育の目的』, 46頁), ホワイトヘッドはその言葉を「問題解決」と解釈される文脈の中で用いている。例えば森口・橋口の両氏による翻訳は次の通りである。「そこで英知ですが、それは知識を保っておく方法なのです。英知こそ知識を駆使するものであり、必要な問題解決のための知識の選択をし、私たちの直接的な経験に価値を与える働きをするのです」(森口・橋口訳『教育の目的』, 同上)。

確かに、「英知」は問題解決という機能が定義されることがある。*The Stanford Encyclopedia of Philosophy* で “Wisdom” の項を執筆する Ryan は、古代から現代までの様々な哲学者が論じてきた「英知」概念を参照しつつ、それらの定義は次の三つのカテゴリーに分類されると論じる。それらは、①自身の認識論的な限界などに自覚的であり信念形成において慎重であるという認識論的謙虚さ (epistemic humility), ②広大な知識や理解の所持, ③自身の知識を適用することで生活上の実践的・倫理的課題をうまくやり抜けるという能力である (Ryan 2012, p.100)。この③にあるように、英知に問題解決という機能を求めることは一般的であるだろう。

しかし、あくまでホワイトヘッド自身は「解決」ではなく「決定」(determination) という言葉を用いている。英知ある人の行動としては「問題解決」と表現された方が適当であるようにも思われるにも関わらず、なぜホワイトヘッドは「問題決定」と表現したのか。つまり、なぜ「問題解決」ではなく「関わりある問題の決定」によって「英知」が発揮されたとみなされるのか。

本稿は、この「問題決定」という言葉の背後にはホワイトヘッドのプロセス哲学の世界観が反映されていると考える。つまりホワイトヘッドにとっての「問題」(issue) では、問題的な状況に置かれる個人とその問題が分離しているのではなく、個人と問題が共に絡み合うように存在していると考えられる。そこで本稿では、後期のホワイトヘッドの生成論において主体がどのように生成するといわれているのか、また、「英知」と「決定」という言葉がどのように用いられているかを確認することで、教育論における「問題決定」の意味を論じる。

なぜ「英知」に注目する必要があるのか。それは、問題決定は英知の機能として論じられていたことに加えて、英知に注目することには考察を進める上での方法上の利点が存在するからである。「英知」はホワイトヘッドが教育の目的として論じるものであり、かつ、哲学的著作である『観念の冒険』においても論じるものである。ゆえに、英知は教育論における「問題決定」と生成哲学の立場をつなげる概念であって、教育論をプロセス哲学の立場から論じる糸口となる。

英知を論じながらその機能として問題解決に注目する先行研究が存在する。それは Gugerell&Riffert (2012) である。Gugerell&Riffert (2012) は *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* における「英知は生活上の課題をうまく解決する」という定義は、どのようにして課題を解決するのかという点が不明瞭であると指摘して、ホワイトヘッドの「英知」に注目する。ただし、Gugerell&Riffert (2012) がホワイトヘッドの生成哲学を踏まえて論じることはない。

また、本稿は竹内巧が英知について論じる際の手法を参考にする。竹内 (1980) はホワイトヘッドの教育論における英知について「ホワイトヘッドにとって、英知とは人間存在に内在するものであり、英知を求める願望こそが、教育の根底にあるべき自発性の原理でなければならない」と指摘している (竹内1980, p.71)。重要なことは、英知を求め発見するということは、ホワイトヘッドの哲学における「主體的指向」(subjective aim) を感受することであると竹内が指摘しているこ

とである（同上、p.70）。『観念の冒険』において英知が論じられることは前述したが、ホワイトヘッドは同じ箇所でも英知を「主体的指向」と言い換えている。そして、この「主体的指向」は『過程と実在』において生成の目的因として論じられる概念でもあり、教育論から形而上学へと議論を進めるための重要な概念となる。

本稿は次のように議論を進めていく。まず、教育論において「問題決定」と「英知」がどのように論じられているかを確認する（第一節）。次に、『観念の冒険』において「英知」が「主体的指向」として言い換えられて論じられていることを確認する（第二節）。そして次に、『観念の冒険』において論じられていた「主体的指向」が、『過程と実在』においてどのように論じられているかを、「決定」と、さらに「決断」という言葉に注目しながら整理し、ホワイトヘッドの「問題」はむしろ「状況」という意味であることを論じる（第三節）。最後に、「状況」が決定される時、どのように決定されるのかを、「強度」という概念を参照することで明らかにする（第四節）。

## 1 「教育のリズム論」における「英知」の位置

本節では、教育論において「問題決定」と「英知」がどのように論じられているかを確認する。ホワイトヘッドが英知を論じながら「問題決定」に言及するのは『教育の目的』第三章「自由と規律のリズミックな要請」においてである。

私が切に望むことは、知識が知的教授のひとつの主要な目的であっても、より漠然としながらもより偉大な、そして、その重要性においてより支配的な、別の要素があるということを皆さんに印象づけることである。古代の人々はそれを「英知」(wisdom)と呼んだ。皆さんは、知識によるいくらかの基礎がなくては賢明(wise)ではいられない。しかし、知識を容易に習得して英知はないままとすることがありうる。そこで、英知が、知識が保持される方法である。それは、知識の取り扱いと、関わりある問題の決定(the determination of relevant issues)のための知識の選択と、私たちの直接の経験に価値を与えるための知識の使用に関わる(AE 46)。

ホワイトヘッドは当時のイギリス教育行政における知識の詰め込み教育を批判していた(AE 2)。ゆえにホワイトヘッドは知識そのものよりも、知識をいかに

用いるかということをより重要視する。その「知識をいかに用いるか」ということは、英知の機能である。さらに、英知は「関わりある問題の決定のための知識の選択」に関わるものである。

『教育の目的』の訳者である森口・橋口はこの「問題決定」の記述を、英知は「必要な問題解決のための選択を」というように訳している(森口・橋口訳『教育の目的』46頁)。確かに、Gugerell&Riffert(2012)が英知は「生活上の課題をうまく解決する」機能をもつと指摘したように、ホワイトヘッドの英知もまた、うまく物事を解決するために知識を用いるものというように読み取れる。しかしながら、あくまでホワイトヘッドは問題を解決する方法を決定すると述べているのではなく、「関わりある問題の決定」と述べているに過ぎない。そこで本稿は、英知の機能が「関わりある問題の決定」であることの意味を論じる。

まず、ホワイトヘッドの教育論における英知は教育目的である。「自発力(initiative)を呼び起こすことによって始まりそれを促進することによって終わるようになっていない教育は、誤りに違いない。というのは、教育全体の目的は活動的な英知の育成だからだ」(AE 58)。このように英知はホワイトヘッドの教育論では教育目的として位置づけられるものである。それでは、英知を産出する教育方法は何か。

ホワイトヘッドは「教育のリズム論」において教育方法を論じる。ホワイトヘッドは、人間の発達あるいは学習は「ロマンス」(romance)「精緻化」(precision)「一般化」(generalization)という三つの段階の繰り返しであり、教師はそれぞれの段階の子どもに対して適切な働きかけをするべきであると主張する(AE 44)。

「ロマンス」の段階は、物事の初歩的理解の段階である。ただし最も重要であるのは知識の習得ではなく、「なまの事実(bare facts)の中から、未探索であった事実のつながりの重大さに初めて気づくことから結果として起こる興奮」や「ロマンティックな情緒」であるといわれる(AE 28)。ここで生じる情緒は直観的なものであり、経験している事実に含まれる「半ば露わになっており半ば隠れたまま」になっているそれらの可能性の「突然の知覚」が、ロマンスの情緒と興奮を生むという(AE 28)。子どもは、自らの経験の中に様々な可能性を発見することで興奮や情緒を感じて、次の「精緻化」の段階の学習へと進む。

精緻化の段階では「事実と理論の土台に関する一般的な知識が求められる」という。ここでは、ロマンスで発見した「なまの事実」を精確に分析し理解する方法の習得に強調点が置かれる(AE 29)。つまり、ロマ

ンスの段階において子どもの経験の中に可能性としてその存在が暗示されていた知識や法則を、子どもが精確に把握する段階である。先生が生徒に知識を「教える」という段階は、この精緻化の段階にあたる。ただし、子どもが身につけるべきは「なまの事実」を分析する方法である。「新しい事実は加えられるが、それらは分析に相応しい事実である」(AE 29)といわれるとおり、教えるべき事実は分析の方法を習得するための素材である。例えば、ホワイトヘッドにとっての数学教育の意義は、先生が抽象的な数学の知識を教えることではない。「目指されるべき目標は、生徒が抽象的思考との親密さを身につけること、どのようにそれが特殊な具体的場面に当てはまるのかを知ること、一般的な方法を論理的な研究 (investigation) に適用する方法を知ることである」(AE 120)。このように、精緻化の段階は新しい事実の知識を学ぶ段階ではなく、事実の分析の方法を学ぶ段階である。

子どもは、「精緻化」において事実を分析する方法を習得すると、「ロマンスへの回帰」と呼ばれる「一般化」の段階に至る (AE 30)。一般化の段階は、身につけた分析の方法を自身の直接的な経験に対して実際に使用する段階である。子どもはロマンスの段階で発見した事実とは異なる新しい理解をするなかで新たな発見の興奮や情緒を味わう。ゆえに、一般化は次の学習のサイクルにおける「ロマンス」でもあるので、新しい学習のサイクルが始まることになる。一般化が「ロマンスへの回帰」といわれるのはこうした意味である。

このように、ホワイトヘッドは教育のリズム論において、子どもの学習においては「ロマンス」「精緻化」「一般化」という学習のサイクルが繰り返されていると考える。ゆえに、教育の目的である英知は、一度習得されたら変化することなく実体的に存在し続けるものではなく、さらなる学習のサイクルを経るなかで変化していくものであると考えられる。

そして、「英知」は一般化の段階において次のように言及されている。

ある意味で、英知が育つにつれて知識は縮小する。というのは、細部は原理 (principles) に吸収されるのである。重要である知識の細部は人生におけるそれぞれの副業 (avocation) でその都度に拾い上げられるものだが、よく理解された原理の積極的な利用の習慣とは、英知の最終的な所持である。精緻化の段階は、細々とした精確な知識の習得によって原理の習得まで成長する段階である。一般化の段階は、原理の積極的な適用のため

に細部を払い落とす段階であり、細部は無意識な習慣へと落ち込む (AE 58)。

ここでいう「原理」とは精緻化の段階において習得された事実の分析の方法である。したがって英知は、習得した分析方法を積極的に用いる習慣であると述べられている。ここで英知が論じられている一般化の段階は、ロマンスへの回帰を意味していた。一般化の段階では、習得した分析の方法の使用によって発見の興奮や情緒を味わい、その発見や情緒は次の学習のサイクルにおけるロマンスであった。習得した分析の方法が英知であるのだから、英知が原理を積極的に用いる習慣として十全に発揮されることで、学習への興奮がさらに強化され、学習のサイクルが進んでいくことになる。ホワイトヘッドが教育目的として「活動的な英知」を挙げていたとき、ホワイトヘッドは「自発性を呼び起こすことによって始まりそれを促すことによって終わらない教育」(AE 58)を誤りだと断定していた。したがって、英知は、原理の使用によって新たな発見の興奮をもたらし、さらなる自発的な学習を促すものとして捉えられていると考えられる。

ここまで教育論において「問題決定」と英知がどのように論じられているか確認してきた。しかし、教育論の議論では、なぜ「問題決定」が英知という機能として考えられているかはこれ以上明らかにされていない。

## 2 『観念の冒険』における「英知」と「決断」

ホワイトヘッドは『観念の冒険』においても「英知」を論じている。また、その議論の中で「決定」「決断」という概念も論じられている。そこで、本節では、『観念の冒険』での英知と「問題決定」を論じていく。『観念の冒険』において「英知」は、様々な社会における人間経験の様態を説明するための三つの要素（「本能」「知性」「英知」）のひとつとして論じられている。まず、本能 (Instinct) は無意識の経験に関わる。「われわれの意識がわれわれの機能 (function) の様態を始動させるわけではない」(AI 46, 訳63頁)と述べられるとおり、私たちの経験は意識によって始まるのではない。それ以前に無意識に何かに満足や不満を覚えているという経験がある。この、意識以前の原初的な経験の様態が「本能」とよばれる。そして、本能から意識が生じる時には「知性」(Intelligence) が関わってくるといわれる。知性のはたらきは、ホワイトヘッドが「知的発酵」(intellectual ferment)と表現するように、「本能の経験における原初的な事実から由来する観念

(notions) を、論理的に一貫した体系へと整除することにある」のである（AI 47, 訳64頁）。本能において無意識に感受していた観念を知性的に体系化することに知性の役割がある。しかし、観念を体系化することそのものは知性のはたらきであっても、「どのように」体系化するのかを決定することは異なる働きである。

その働きは「英知」（Wisdom）に帰せられる（AI 46）。英知は「与えられた状況（conditions）から自己決定された問題（self-determined issue）を生み出すために知的発酵を修正しようとする作用者」であるといわれる（AI 47, 訳63頁）。教育論において英知は「関わりある問題の決定のための知識の選択」（AE 46）に関わると述べられていた。そして、『観念の冒険』でも英知は「自己決定された問題を生み出す」ものと述べられている。

それならば、『観念の冒険』における英知による「問題の決定」はどのように論じられているのか。その手がかりとなるのは次の引用である。

[思考の] 全体が、それ[思考]がどのようになるかを決定する。それによって、[その思考に]受け継がれた自発的な閃き（flashes of spontaneity）の相対的重要性を調整する。この最終決定とはその英知であり、言い換えれば、継承された諸要因によって作られる限界を備えた、それ自身の本性についての主体的指向（subjective aim）である（AI 47, 訳64頁）。

ホワイトヘッドはこの引用の直前で、「自発的な思考」を論じている。私たちは思考しようとして思考を始めるわけではなく、いつの間にか思考をしてしまっている。ただし、その自発的な思考も統御されるものである。その上で先の引用においては、その思考がどのような思考となるかはその思考全体によって決定されるといわれている。そして、その最終決定をするのは「英知」であり「主体的指向」である。

ここでは、ホワイトヘッドははっきりとは「決定」の意味を論じてはいない。しかし、『観念の冒険』において「英知」が「主体的指向」（subjective aim）という異なる概念に言い換えられていることが重要である。ある経験の様態を決定するのは本能でも知性でもなく「全体」であり、その全体による決定が英知で、また「主体的指向」であると述べられている。この「主体的指向」について、『観念の冒険』においてホワイトヘッドがさらに言及する箇所は見当たらない。しかし、この「主体的指向」とは『過程と実在』において

事物の生成の目的因として詳しく論じられる概念である。

『観念の冒険』で英知は「主体的指向」と異なる言葉にも換言されている。ホワイトヘッドは英知を「決断」（decision）という言葉によっても言い換える。英知の機能として、本能的な経験を知性がどのように整序するかを決定する役割が挙げられていた。ホワイトヘッドが「本能と知性との発酵が働き終わってしまったのちには、本能と知性の合体（coalescence）の様態を決定する決断（decision）とことがある。この要因を私は「英知」と呼ぶ」（AI 46-47）と述べるように、「決断」は「本能と知性の連合の決定」の言い換えであり、なおかつ「英知」の言い換えとして述べられている。この「決断」もまた、『過程と実在』において主体的指向と同様に詳細に論じられている概念である。

そこで次節では、『過程と実在』における「主体的指向」と「決断」に注目して「問題決定」を論じる。それによって、ホワイトヘッドのプロセス哲学の立場が「問題決定」という言葉にどのように関わるのかがよりわかりやすくなるだろう。

### 3 「問題決定」における「問題」（issue）の意味

ここで、『過程と実在』における「主体的指向」（subjective aim）を論じる。主体的指向は生成における目的因であり、主体の生成においてその役割を担っている。そこで、まずホワイトヘッドの後期哲学における主体の生成の様相を論じる。

ホワイトヘッドの後期哲学における主体は、変化しない実体ではない。いままに生成しつつあるという直接性（immediacy）にある経験が「主体」と呼ばれる。したがって、静止した物質から静止した物質への変化が「生成」と呼ばれるのではない。ホワイトヘッドは事物の変化を生成と定義しているのではなく、生成という流動や活動そのものを主体と捉えることを前提において宇宙論を構築していくのである。この世界観は、私たちの日常的な経験と通ずるところが多い。私たちの日常経験を振り返るならば、そこには静止した経験は存在しないことがわかるだろう。例えば誰かと会話する経験は、静止したものではない。「おしゃべりする」経験は時間の変化を含んでいる。したがって、ホワイトヘッドは停止した時間において「私」という主体が「おしゃべりする」のではなく、「友人とおしゃべりしている」という活動的な経験を主体と考えるのである。

また、主体が生成し実現すると、生成しつつあると

いう直接性が喪失するためその主体は消滅するといわれる。ただし、主体としては消滅するが、「消滅することにおいて客体性を獲得する」(PR 29)。「おしゃべりしている」という活動は、やがて会話の話題が尽きると終わる。しかし、現在「おしゃべりしている」という事実は、未来に生じる出来事に対しては、過去の出来事として客体として関わる。例えば、「おしゃべり」していたことから「喉が渴いたから紅茶をのむ」という活動が生起しうるだろう。このように、消滅した主体はその生成に後続する生成に対して、客体的与件として関わりをもつといわれる。

したがって、客体を巻き込みながら今まさに主体が成立しつつあるという活動的な状況そのものが主体を意味している。これは、中村昇(2007)がホワイトヘッドの哲学における事物である現実的実質(actual entity: 中村は「活動的存在」と訳している)を説明するときに、木村敏の「もの」「こと」の区別を補助線として用いながら言及することとも重なる<sup>(1)</sup>。つまり、ある人間という実体的「もの」的な主体が生成するのではなく、人間とその人間がおかれる環境が共に関係しあいながら「こと」的な主体として生成するのである。

環境と関係しあう「こと」的な経験を作り上げているのは「感受」(feeling)という知覚の作用である。感受は、意識や知性が生じるよりも以前の段階にあって、まさに「何かを感じる」という作用である。それゆえ、感受には無意識の知覚などの低次のものから、意識的経験などの高次のものまで、さまざまなタイプの感受がある。また、それらは「ベクトル」的であるといわれる。これは、「そこにあるものを感じ、ここにあるものへと変換する」という意味である(PR 87)。感受は、主体が客体を知覚するとき、主体の認識が既に加わったものとして客体を知覚することではない。それは、まずは客体そのものを「感じること」であり、それらの感受によって主体の成立が目指されるという出来事である。したがって、感受は意識的に「なにものか」として認識するよりも以前の段階の作用であり、対象を無意識のうちに「感じる」という作用である。私たちの意識的な知覚は比較的高次のものであるから、意識は、意識以前のさまざまな感受がその背後にあることによって成立するものである。

そして、感受による主体の成立には「主体的指向」が関わる。様々な感受はまとまりなくバラバラに存在するのではなく、お互いに影響しあいながら統一的な経験となることを目指す。ある定まった経験として成立するために「主体的統一」という制限が生成において働

いていることで、未完了の生成における感受であってもやがて統一的な主体へと統合されていく(PR 26)。このとき、統一的な主体として生成できるように諸感受をバラバラではなく両立可能なあり方へ調整するように統御するのが、前節で英知の言い換えとして述べられた、生成の目的因の主体的指向である(PR 27)。

前節で取り上げた「決定」が関わるのは、主体的指向による主体の実現についてである。主体的指向に関して次のように述べられる。「満足を目指す主体的指向は、目的因ないし誘因を構成し、それによってそこに決定的な合生がある」(PR 87)。「満足」(satisfaction)は諸感受から主体が実現した状態を意味し、「合生」は諸感受から主体が実現する生成の過程を意味する。主体が実現した満足という状態では、主体は諸感受が統合された状態にあり、その統合において主体を構成する諸感受は「十全に決定的(determinate)である」と表現される(PR 26)。主体的指向は諸々の感受を統御するのであった。合生の最中にある諸々の感受は満足において、主体的指向によって「決定的」なものとなり主体を構成しているといわれている。

このように、「決定」について、主体的指向によって感受が「決定」的となるといわれていることがわかる。ただし、ホワイトヘッドは感受が「決定」的であることを「未決定でない」状態として考えている。「未決定」が満足から蒸発してしまっており、宇宙に関して、「感受」か「感受の否定」かの、完全な決定がある(PR 45)。つまり、どのような主体であるのかが未決定であった状態は、合生が完了することで消失し、どのようにその主体が構成されるのかが決定されることになる。

「未決定」が消失することで「決定」されるという機序には、『観念の冒険』で英知の言い換えとして述べられていた「決断」が関わる。「全体の決断とは、諸部分の決定性から起こってくるものであって、したがって、厳密には決定性と関わっているのである」(PR 28 訳 46頁)といわれるように、「決断」(decision)は「決定」に関わってくる。

「決断」は、生成の段階の四つの区分(与件(datum)・過程(process)満足(satisfaction)・決断(decision))の一つである(PR 149-150)。生成の四つの段階のうち、「与件」は生成の客体を、「過程」は合生の過程を、「満足」は主体が実現して生成が終了した段階を、それぞれ意味する。そして決断は、満足を達成した主体が、自身の決定されたあり方をその主体の未来に対する客体として確定させることである(PR 150)。満足に至った主体は、その主体としての直接性を喪失し客体性を

獲得するのだった。その際に、後続する主体の生成の与件に自身を客体として加えることが、「決断」である。ホワイトヘッドは「決断」をその語源である「切断」(cutting off) という意味で用いている (PR 43)。その意味は、「現実性」とは「可能性」(potentially) の中での決断である」(PR 43) ともいわれるように、生成の与件となりうるさまざまな可能な性質を決断において「切断」していくことで、その主体が何であるかを実現したものとして示すことである。言い換えれば、未決定が蒸発することで決定するという機序と同様に、さまざまな性質が可能的であった状態からその可能性を切断することで、その主体が何であるかが決定されるということである。

ただし、「決断」には「伝達される決断」(decision transmitted) と「受容される決断」(decision received) の二種類が存在する。このうち、ここまで論じてきた決断—生成の四つの段階の最終相の決断—は「伝達される決断」であり、もう一つの「受容される決断」は「与件」であるといわれる (PR 150)。これらは、同じ「決断」を異なる視点から捉えたものである。まず、生成しつつある主体は実現すると満足に至り、後続の生成に対する客体となるのであった。ということは、生成の最終相においてその主体を決定する決断は、後続の生成に向けて客体的に自身のあり方を伝達するものといえる。ゆえに、それは「伝達される決断」と呼ばれる。一方で、同様のことを後続する主体の視点で考えると、後続する生成は与件となっている客体が果たした決断を受容することから生成するといえる。ゆえに、「与件」が「受容される決断」と呼ばれる (PR 150)。つまり、ある主体にとっての「伝達される決断」は後続する主体にとっての「受容される決断」でもある。ホワイトヘッドが「現実的実質はそのためになされた決断から生起し、まさしくその存在によって、その現実的実質に取って代わる他の現実的実質のための決断を用意するのである」(PR 43, 訳72頁) と述べるように、主体の生成は「受容される決断」から生じて、後続する生成に対して「伝達される決断」によって影響を及ぼす。

「主体的指向」と「決断」は、『観念の冒険』において「英知」と言いかえられていた。英知は全体がどのようなかを決定することであり(主体的指向)、本能と知性の合体の様態を決定すること(決断)でもあった。主体的指向と決断の両者の関連については、『過程と実在』において述べられている。[「引用者註：生成の心的作用は」直接的主体のうちに、それ自身の最初の与件から獲得されるべき満足に関して、その主体の

主体的指向を達成する。このようにして、作用因である現実世界から派生する決断は、目的因である主体的指向のうちに体现された決断によって、完結される」(PR 277, 訳500頁)。『観念の冒険』において「英知」は「主体的指向」と「決断」という言葉に換言されていた。主体的指向の達成は主体の生成が満足に至ることであり、同時に、満足の達成は主体が後続する生成に対する客体となることを意味していたのだから、「決断は、目的因である主体的指向のうちに体现された決断によって、完結される」といわれるように、主体的指向の達成は「決断」でもあるということになる。

ここで、本節での議論を概観すると次のようになる。ホワイトヘッドの哲学における主体は、与件の感受によって目指されるものであった。その際、主体として未だ統合されていない諸感受であっても、その生成全体を統御する目的因の「主体的指向」によって、ある統一的な主体へと生成することができるよう調整される。つまり、主体的指向によって諸感受がどのように主体を形成するかが決定される。そして、主体の生成が満足に至ったときには、その主体の客体としてのあり方を確定する決断も生じている。それによって、主体は消滅し後続の生成に対する客体となる。

ここまでの議論を踏まえると、ホワイトヘッド教育論の「問題決定」について次のように考えることができる。ホワイトヘッドの哲学においては、客体の感受がまずあり、それらの諸感受から主体が形成されるのだった。したがって、主体を「問題を決定する人間」と、客体を「問題である状況」とするならば、この両者はそれぞれ「認識する主体」「認識される問題」として孤立して存在するのではない。両者は不可分な関係にあって、「問題である状況」の感受から「問題を決定する人間」が生成されてくるのである。つまり、問題である状況を感受し、何が問題であるかを決定することは、決定された問題を体験している人間のあり方を決定することでもある。さらに、英知を発揮して何が問題であるかを決定することは、その問題についての決断であるから、その決断は次に生じてくる状況を形成することにもなる。

したがって、ホワイトヘッドの「問題決定」における「問題」(issue) は、むしろ「状況」というように考えた方がよいものである。本稿は、ホワイトヘッドの“issue”は解決すべき困難な問題を意味するというよりも、単にその人間の置かれる「状況」という意味合いに留まっていると考える。そして、「問題決定」を「問題」ではなく「状況」として考えることによって、次のようにいえる。つまり、諸感受によって主体が生

成されるのだから、ある人物が感受する「状況」が決定されることは、ある人物の経験が決定されることでもある。英知による「状況」決定は、英知を発揮する人物が自身の経験のあり方を決定することでもある。

しかし、教育論において英知は学習への興奮をもたらして次の学習を促すものであった。ここまでの議論の中では、英知の興奮をもたらすものであるという側面は説明されていない。

#### 4 「問題」が決定される基準

ここで本節では、教育論において英知がもたらすといわれる「興奮」がどのようなものなのかを検討するために、「強度」(intensity)という概念に注目する。

強度について、ホワイトヘッドは次のように述べる。「主体的強度の範疇。それによって概念的感受の創始がある主体的指向は、(α)直接的主体における(β)関連する未来(the relevant future)における感受の強度を目指している」(PR 27, 訳46頁)。「強度」は、「感受の強度」を意味する。そして、主体的指向が目指している強度はその指向が統御している直接的主体における感受だけではなく、「関連する未来」においても感受の強度を目指すといわれている。

主体的指向が強度ある感受を目指すとはどういう意味なのか。“intensity”には「感覚の強度」という意味だけではなく「強烈」「激烈」という意味がある<sup>(2)</sup>。これは、教育論において英知によって学習にもたらされるといわれていた「興奮」と言い換えてもよいだろう。主体的指向によって目指される強度ある感受は、強い印象をもたらす経験である。ただし、強度ある感受には、「均衡」(balance)がなくてはならないといわれる。「しかし「均衡」がなければならぬ。そして「均衡」はもろもろの両立不可能なものによる抑制の回避を伴ったコントラストを導入するため、さまざまな同一性と多様性を調節することである」(PR 278, 訳503頁)。主体の生成において、ある統一的な主体は諸感受によって目指されるものであることは前述した。それらの感受の中には、お互いの効果を強め合うものもあれば、お互いの効果を打ち消し合うものも存在する。したがって、より強い印象をもつ経験をするためにはすべての感受を受け入れるのではなく、お互いにその効果を高め合うコントラストを構成できる感受を経験する方がよい。このように、主体的指向が感受の強度を目指すとき、主体的指向は互いを強め合うようなコントラストを形成する感受が出来る限り多くなるように諸感受を調節する。

ただし、感受の強度は「直接的主体」だけではなく

「関連する未来」においても目指されるといわれている。つまり、現在における主体的指向は、いままさに生じつつある経験だけではなく、その経験の次に生じる経験における強度の高まりも目指している。現在の生成とその未来に後続する生成の間には、決断があった。生成しつつある主体における「伝達される決断」は、後続する生成にとっては「受容される決断」であり生成の与件であることは前述した。ある生成においてその生成の強度を目指してなされた決断は、後続する生成ではそこから生成が始まる与件となるのだった。したがって、ある生成の「伝達される決断」において強度が高く実現された主体(後続する生成の与件)からは、後続する生成において高い強度が実現できないことが起こりうる。例えば、一瞬にして貯金をすべて使い切ることは、その瞬間には強烈な経験をできるかもしれないが、その後は豊かな生活を送ることは難しい。ゆえに、現在における主体の生成においては、現在だけではなく関連する未来における主体の強度が予期されることになる。感受の強度が「直接的主体」だけでなく「関連する未来」についても目指されることは、このように解釈できる。主体的指向が感受の強度を目指し実現することは、その主体的指向によって実現された主体だけではなくそれに後続する生成に対しても影響を及ぼすのであった。ゆえに、その未来における強度の減衰ができる限り起こらない程度に、現在の経験の強度を高めようとするのである。

未来を予期することについては、ホワイトヘッドは次のように述べる。「いまや、未来が現在に内在するという意味を決定することが、可能である。未来が現在に内在しているのは、現在がそれ自身の本質のうちに、それが未来に対してもつだろう諸関係を担っているという事実のゆえにである。それによって、現在はその本質のうちに、未来が順応しなければならぬもろもろの必然性を含んでいる」(AI 194訳 268頁)。未来は現在の主体において予期という客体として存在する。ただしそれは、過去という客体のように、すでに生成が満足に至った決定的なものである作用因として現在に関わる存在ではない。現在における未来は、現在が未来において客体として再演されるという必然性として関わるといわれる(AI 193)。

以上を踏まえるならば、ホワイトヘッドの「問題決定」の意味はどのように考えられるか。まず、ホワイトヘッドの「問題決定」における「問題」(issue)は「状況」という意味合いに留まるのだったから、「問題決定」において「問題解決」という意味は強調されていないといえる。というのは、そもそも「問題」が生



じるより以前にはたらくのが英知である。『観念の冒険』における英知の機能は、経験における本能と知性の合体の様相を決定することでその経験のあり方を決定することであった。つまり、英知は意識以前の無意識にも働きかけるものであるといえる。したがって、英知はすでに意識に生じている「問題」を解決するのではなく、意識以前に働きかけて「何を問題とみなすか」を決定すると考えるべきだろう。教育論において英知が習慣であるといわれていたことも、この点に関わってくる。英知は意識以前の習慣として、意識において何を問題とみなすかを決定しているのである。したがって、ホワイトヘッドの英知の機能については、問題や課題を解決するという機能に強調点は置かれていない。あくまで、強度ある経験をもたらすために状況を決定することがホワイトヘッドの英知の機能なのである。あるいは、ある人間が困難な状況におかれたと仮定する。その時、ホワイトヘッドの英知は、その状況の解決や打開策を発見しようとするのではなく、まずは状況の観察を行うことでその状況を異なるものとして捉えようとはらくと考えることができる。

さらに、主体的指向は関連する未来における感受の強度も目指していた。ある人間が自身の置かれている状況をより高い強度をもつ状況として経験することには、その経験の次に生じることになるとと思われる状況への予期が含まれていた。ということは、現在における経験の強度のみならず、その未来に予期される状況においても強度が高くなるように、現在の経験の「状況決定」がされると考えることができる。「関わりある状況（issue）の決定のための知識の選択」は、将来の経験においても強度ある経験をできるように、現在の経験をより高い強度をもつものとして経験することを意味している。

関わりある未来を現在においても予期し考慮することは、その人間の未来においても強度ある経験を享受し続けることが目指されているといえる。英知は関わりある状況の決定をするのであったが、ホワイトヘッドにとって現在の「状況」とはいまその場限りの出来事ではなく、未来とも繋がりをもつものであった。同様に、その未来の状況はさらなる未来の状況と関わりをもつことになるから、現在において関わりある未来の強度を考慮することで、これからの未来においても出来る限り高い強度を保持し続けることができる。英知ある人物は、それより先に訪れるいかなる「現在」においてもより高い価値のある経験を確保しようとしている。

以上のように、英知による「問題決定」は、ある人

間がおかれる状況をできる限り強度が高いものとして経験できるように確定することであり、その際には将来に対する影響も考慮して確定されるといえる。

## おわりに

本稿はここまで、ホワイトヘッドの教育論における「関わりある問題の決定」のための知識の選択がなぜ「英知」の機能であるといえるのかを論じてきた。まず第一節では、ホワイトヘッドの教育論において「問題の決定」が英知の機能であるといわれていることを確認し、教育論における英知の位置付けを論じた。第二節では、『観念の冒険』において「英知」が経験の様相を決定する要素として述べられており、さらに「主体的指向」と「決断」として言い換えられていることを確認した。第三節では、『過程と実在』における主体的指向に注目しながら、事物の生成の諸相を論じた。生成においては、まず客体をそのままに「感受する」という作用があり、主体は感受によって目指されるものだった。主体的指向は、諸感受を定まった経験へと統一するために諸感受を調整するのだった。そして、「決断」において現在の主体は実現し、後続する生成に対する客体となることを確認した。そして最後に、第四節において主体的指向によって感受が統御される時の基準となる「強度」を確認し、主体的指向は強度ある経験となるように諸感受を調整することを確認した。そして、以上の議論から、ホワイトヘッドの「問題」(issue)とは解決すべき困難な課題というよりも、人間が置かれている「状況」と考えた方が良いことを指摘した。その上で、英知による「問題決定」は、ある人間がおかれる状況をできる限り強度が高いものとして経験できるように確定することであり、その際には将来に対する影響も考慮して確定されると結論づけた。

最後に、筆者が考える本稿の課題を二点述べる。まず、ホワイトヘッドの教育論のテキストを彼の思想展開の中でどのように位置づけるべきかという課題がある。そもそも、中期自然哲学と後期形而上学には、共通する問題意識はあるが相違点も多い。例えば、「主体的指向」は後期形而上学で用いられる概念であり、教育論が展開された時期に論じられていた中期自然哲学では登場しない。中期自然哲学の範囲では禁欲的であった形而上学的な思考が教育論においては展開されていたとみなすことは可能だろう。だが、それには、教育論における形而上学的思考がどのように展開されているのかを精査する必要がある。

第二に、本稿では英知の宗教的側面を論じることができなかった。ホワイトヘッドの後期形而上学にあっ

で中期自然哲学にはない特徴は、彼が「神」を論じていることである。後期形而上学においてホワイトヘッドの「神」は、本稿で論じた主体的指向の原初的なあり方を主体に与えるといわれる (PR 244)。また、ホワイトヘッドは教育論において宗教教育の重要性を訴えている。したがって、ホワイトヘッドにとって教育の目的である英知には宗教的側面が存在すると考えるべきだろう。英知がホワイトヘッドの「神」とどのように関わりを持つかを明らかにすることで、ホワイトヘッドがもっていた人間観や教育観をさらに明らかにすることができると思われる。

### 〔注〕

- (1) 中村は「出来事」(event) について説明するときには木村敏に言及する。「出来事」は『科学と近代世界』において用いられる用語で、『過程と実在』においてはそれが「現実的実質」として論じられる。本稿では出来事にも現実的実質にも共通する「こと」的な存在というあり方に注目したいので、「出来事」と「現実的実質」の細かな概念の違いは論じていない。これらの概念の細かな違いについては、例えば森元斎 (2015) が詳細に論じている (森元斎 (2015) 『具体性の哲学』以文社, pp.196-213.)。
- (2) 平田一郎 (2000) や吉田幸司 (2017) などは強度を「内的充実度」と訳出している。本稿は平田 (2000) と吉田 (2017) による内的充実度の解釈に多くを負っている (平田一郎 (2000) 「経験における豊かさについて」、『プロセス思想』, (9), pp.60-73, 吉田幸司 (2017) 「「生命 (life)」の形而上学—人間学へのホワイトヘッド哲学の応用」、『人間学紀要』, (46), pp.41-60.)。

### 〔文献〕

ホワイトヘッドの著作は、本文では以下の丸括弧内の略号を用いて表記した。以下では、人名、書名、出版社、初版年-発行年 (=略号) の順に記す。  
なお本文では、松籟社より発行されている著作集に

おける翻訳を参照しつつ必要に応じて改訳した。また、引用において引用者が挿入した語句は [ ] によって示している。

Whitehead, Alfred North.

- Science and the Modern World*, New York Free Press, 1925-1967 (=SMW)
- Process and Reality*, New York Free Press, 1929-1978 (=PR)
- The Aims of Education and Other Essays*, Macmillan Company, 1929-1929 (=AE)
- The Adventure of Ideas*, New York Free Press, 1933-1967 (=AI)

### 〔英文文献〕

- Allan George, 2005 “Whitehead’s Modes of Experience and the Stages of Education”, *Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application*, Cambridge Scholars Press, pp.59-87.
- Garland, William J, 2005 “The Rhythm of Learning and the Rhythm of Reality”, *Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application*, Cambridge Scholars Press, pp.35-57.
- Gugerell, Stefan & Riffert, Franz. 2012. “On Defining “Wisdom”: Baltes, Ardel, Ryan, and Whitehead”, *Interchange*, 42(3), pp.225-259.
- Ryan, Sharon. 2012 “Wisdom, Knowledge and Rationality”. *Acta Analytica*, 27(2), pp.99-112.

### 〔邦文文献〕

- 竹内巧 (1980) 「アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドの一般教育論研究 (二): 英知考」, 『大阪府立大学紀要 (人文・社会科学)』, (28), pp.67-80.
- 中村昇 (2007) 『ホワイトヘッドの哲学』講談社.
- 平田一郎 (2010) 「ホワイトヘッドにおける目的因」, 『プロセス思想』, (14), pp.125-134.

## The Meaning of the “Determination of Relevant Issues” in Whitehead’s Educational Theory: Focusing on the Aspect as a Function of “Wisdom”

Kiyoshi KOJIMA\*

This article will reinterpret the meaning of the “determination of relevant issues” in Alfred North Whitehead’s educational theory. Whitehead (1861-1947), a 20<sup>th</sup>-century American Process philosopher explained the notion of “Wisdom” in his educational theory, “The Rhythm of Education.” He proposed the idea that “the way in which knowledge is held” relates to “the handling of knowledge, its selection for the determination of relevant issues, [and] its employment to add value to our immediate experience.”(AE 46). In terms of the function of wisdom, a traditional idea is that a wise person solves a problem. However, it is thought that Whitehead doesn’t use the word in that sense. This article interprets the meaning of the “determination of relevant issues” as the function of the sort of wisdom proposed in Whitehead’s educational theory and process philosophy.

This article follows the following order: In the first section, there is a confirmation of a relationship between “wisdom” and “the determination of the relevant issues” as explained in Whitehead’s educational theory. Then, in the second section, “wisdom” as discussed in the *Adventures of Ideas* is explained used to describe the meaning of “wisdom” in specific terms as it determines how experience in instinct becomes intellectual experience. Moreover, “wisdom” is expressed in other verbal forms in the *Adventures of Ideas*; as “subjective aim” and “decision,” which are terms found in *Process and Reality*. Therefore, in the third section, the meaning of “subjective aim” and “decision” in *Process and Reality* is argued as “subjective aim” being the final causation of becoming for the subject. Subjective aim determines how the subject feels data and then controls the eventual expression of that subject. Whitehead’s “subject” here is not an enduring substance but likened more to an event. In addition, when the subjective aim is attained by the subject, the subject is called upon to be determined, which means that the subject perishes and become an objective datum for the subsequent of becoming. Therefore, the “issue” in Whitehead’s educational theory does not mean a “problem” (an object to be resolved by a wise person,) but rather an active subject, thus prone to the influence of circumstance. In the fourth section, how the subjective aim determines the becoming for the subject will be argued. Subjective aim is said to aim at the intensity of experience in both the immediate subject and the relevant future. Finally, the “issue” in educational theory is regarded as that which is to be determined that aims at the intensity.

---

\* Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

