

ヴァン＝マーネンにおける「教育的契機」の 概念に関する一考察

村 井 尚 子

A Study of the concept of “pedagogical moment” in van Manen

MURAI Naoko

はじめに

オランダの教育学者ランゲフェルド (Langeveld, M. J., 1905–1989) は、教育学を「実現の学問」と規定し、「一般的あるいは特殊な前提を探ることによって具体的な行為に至る道を研究するだけでなく、実際に子供や、教育者や、教材に対して、実践的に行ぜられなければならない」と述べる。そして、実践科学としての教育学を、「具体的な状況から一般的な知識の領域を問題と」し、「この一般領域の中にあるものをまず視点ないし方法として、また具体的に規定すべき素材として眺めること、非実践的な科学の中では『異質』であった知識内容を、所与の状況を解釈してゆく上でそれがもつ意味と価値という点から探究してゆくこと*1」と意味づけている。そして、状況を解釈していく際には、実証的な事実研究とともに、特定の状況の中にある教育者や被教育者が実際に経験している意味の連関がいかなるものかを現象学的に理解することが求められる*2。

ランゲフェルドのこの理念を受け継ぎ、「教育的状況」(pedagogical situation)の現象学的分析を行う手続きの構成を目指している教育学者に、カナダのマックス・ヴァン＝マーネン (van Manen, Max, 1942–) がいる。彼は、教育的状況の現象学的分析の一つの方法論的な仕掛けとして、「教育的契機」(pedagogical moment) という概念を創設し、教育的契機における行為への想起的な反省が教育的タクトの涵養に繋がるとみている。

教育的タクトに関しては、ヴァン＝マーネンがその影響を強く受けているヘルバルト (Herbart, J. H., 1776–1841) やムート (Muth, J.) ら多くの教育学者がその論議を展開しており、教育的タクトの養成(学習)に関する議論も試みられている*3。そのなかで、本稿では、ヴァン＝マーネンがアルバータ大学大学院のセミナーにおいて行っている教師(再)教育の実践を通じて展開している現象学的探究が、教育的タクトの養成に繋がるという独自の論点に着目する。そのために、『教授のタクト』(Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness) 及び論文「反省性と教育的契機」(Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting) を主に参照しながら、この議論に関する検討を行う。

第一章では、まず、ヴァン＝マーネンによって教育的契機の構造が端的に表れているとされる

ランゲフェルドの13歳の少女の事例を挙げ、教育的状況と教育的契機の関係に関して検討を行う。次いで、第2章では、教育的契機のいくつかの特質を挙げることで、この概念の意味を浮き彫りにする。そして、最後に、教育的契機と教育的タクトとの関係について考察し、教育的状況における経験の反省という実践が、「思慮深さ」(thoughtfulness)の涵養へと繋がり、それが教育的タクトとして身体化されるというヴァン＝マーネンの仮説について検討したい。教育的契機は、この一連の仮説を鼎立するための重要な方法論的仕掛けと考えることができるからである。

1. 教育的状況と教育的契機

ランゲフェルドは、1974年にイギリスのエクセター大学で行った講演「子どもの成長のためのパーソナルな援助」(Personal help for children growing up)において、「そこにおいて我々自身が子どもとともにあることに気づき、そこで要求されるある種の価値について洞察を得ることが可能であり、さらにそこにおいて我々がどのようにパーソナルな返答を為しているのかが描写されている*4」とヴァン＝マーネンが分析する「状況」を例示している。例は次のように始まる。通りで、13歳の少女が道路の向こう側で彼女を見ている父親を呼んでいる。聴衆である我々はその少女のすぐ後を歩いていると想定され、聴衆として我々にはひとつの思考実験が課される。

「お父さん」。彼女は大声で呼ぶ。道路の向こう側にいる男性に手を振りながら。彼もまた彼女に手を振り返す。そして彼は、娘に会うために舗道から足を踏み出し、少女のまさに目の前で、車に轢かれた。彼は死んだ。しかし、少女はまだそのことを知らない。すぐに彼女は知るだろう。すでに大声で泣き叫んでいる。その後も、彼女は泣き続け、そして、彼女の目の前で起こった父親の死という出来事の残像を見つづけるだろう。彼女は、罪に関する不合理な感情をもつ。彼女は自分に罪がないことを知って（下線による強調はランゲフェルド。以下同じ）いる。しかし、彼女は、父の名を呼んだ。父に向かって手を振り、そして、彼は舗道から足を踏み出し、その事故は起こった*5。

ランゲフェルドは、通行人は「ただ少女の後ろを歩いていたにすぎず」、「少女の名前も知らない」ことを強調する。「その少女とは何の関係もない。少女が誰なのか知らないのだから、と答える人もいるだろう」。しかし、ランゲフェルドの答えは異なったものである。「パーソナル (personal) でなかった状態はパーソナルな状況へと突如として変化するだろう」。ランゲフェルドは、「状況」を「それを目指して行為されなければならぬような関係の中にある事実の全体」と定義している*6。人間は状況の中で行為すべく呼びかけられ、人間はそれに答え、責任をとらなければならない*7。それゆえ、父親の事故に直面し、その責任を自らのものと受け取ってしまっているかもしれないこの13歳の少女と対峙しているという「状況」において、ランゲフェルドは（その状況を追体験している我々も含めて）、人間としてのパーソナルな対応を迫られているのである。そして、そのことによって、「パーソナルな関係が全く存在しなかったところに、突如として、一つのパーソナルな『まとまり』(unit)が生じた」のである。「私が少女の一番近くにおり、彼女が受けたとてつもないほどの衝撃を私は理解している。私は彼女が「お父さん」と言うのを聞いた。

私は、それが彼女の父親だということを知っている。そして、私は大人であるがゆえに、私が彼女をなんとかしなければならぬ*8」。

この状況において通行人であると想定される我々聴衆は、事故が起きるまではただの通りすがりであった13歳の少女に対して、一人の大人として、ある種の価値を要求されることになる。それでは、上述の状況において、大人としての我々には、どのように価値づけられた行為が、その子どもに対して求められるのであろうか。ランゲフェルドは、聴衆に対して次のように問いかける。

さて、あなたが父親が車に轢かれた少女の後ろを歩いていたとしたら、どうしていましたか？人々が事故のあった場所に駆け寄ってきた。この少女は父が倒れて血を流している姿を見るべきなのか？あなたは、自分が何をしているかを知る前に、すでに決心しているでしょう。そして、あなたは少女の手をつかみこの恐ろしい光景から彼女を引き離そうとするのではないのでしょうか。「早くお母さんを見つけに行こう。どこに住んでいるの？お母さんはどこにいるの？」。直ちに、あなたは子どもを異なった牛の状況へと、つまり母親、家へと連れていこう。直ちに、あなたは父親のことは他の人達が見てくれるからと彼女を安心させるだろう。「行って（お父さんのことを：註は引用者による）見てこなくてもいいの？」「いいえ」あなたは直ちに付け加えるだろう。「いいえ、お母さんを早く見つけよう。ちょうどこの角に住んでいるんだね」と（傍点は引用者による）。

（状況を追体験することで）いまや我々にとっても「私たちの少女」(our girl)、「私たちのキャサリン」(our Cathleen)となった少女を、我々は母親の元へと連れていこう。いや、我々は彼女を母親に手渡して、その場を去ることはしない。母親がその事故の場所までたどり着けるように手はずを整えるだろう。たぶん、こう付け加えるに違いない。「私がお嬢さんと一緒にいますから。早く行きなさい」と。……そして、最後にこう付け加える。「誰も責めることは出来ません。恐ろしい事故だったんです」と*9。

カナダ・アルバータ大学において現象学的教育学を研究し、ランゲフェルドをはじめとするユトレヒト学派の実質的な後継者とされているヴァン＝マーネンは、この状況において通行人に期待されているものが「教育的な」(pedagogical)ものであるとみている。ヴァン＝マーネンは、「状況」は、その構成員の間にある種の「教育的関係」(pedagogical relation)が成立しており、大人の側に、「その子どものパーソナルな生成において何か正しいこと」を目指した「教育的行為」(pedagogical action)が求められているとき、「教育的状況」(pedagogical situation)となり得るといっているのである*10。彼の想定する「教育」(pedagogy)とは、「大人が子どもとともに生きているところで、それらの子どもの幸福や成長、成熟、発達のために行われているすべての営み」であり、それは、学校や家庭といった特定の領域にとどまるものではなく、「大人が子どものパーソナルな生成において何か正しいことを行っている*11」すべての領域において存在し得る。この点を念頭において先のランゲフェルドの事例について考察するならば、「少女との間に突如として生じたパーソナルなまとまり」とは、「教育的関係」にある大人と子どもと解することが出来よう。事故が起きるまではただの通りすがりの関係にすぎなかったこの13歳の少女と通行人

との間に、事故を契機として、突如として、「教育的関係」が生じたといえるのである。そして、ヴァン＝マーネンもこの事例が「大人としての我々に、何らかの教育的なものが期待されている状況」、「この子どもにとって善であるものへと統一的に方向付けられている状況」、すなわち「教育的状況」と呼べる状況を表していることを指摘している*12。

さて、ランゲフェルドがこの「教育的状況」において下している判断の合理性を論じることはここでは問題ではない。後に述べるように、教育的状況における行為には、正答はあり得ないと考える方が適当であろう。むしろ、ここで問題となるのは、ランゲフェルドが、彼なら応答せずにはおかないということを示している点である。もちろん、急いで立ち去り、巻き込まれることを拒否する人々もいるだろう。しかし、我々には、「パーソナルな」応答が要求されており、援助を必要と感じられるこの少女は、我々の裁量に任されているのだとランゲフェルドは論じている。我々は何らかの行為をしないではいられない。ランゲフェルドは、教育的行為の規範性を指し示すものとして、上述の例を提示したのである。その規範は、子どもに「安全性」(security)と「信頼性」(reliability)、「継続性」(continuity)の感覚を経験させることを意味する。子どもは、世界を安全なものとして経験する必要がある、彼らは、信頼できる存在である大人に依存できるということが必要としており、自分のために世話をしてくれる人との社会的な関係が継続しているという感覚を経験する必要がある。それゆえ、彼は、母親に続いてキャサリンの叔母がやって来るのを待ち、さらに叔母が来ても急いで立ち去ったりせず、少女の目の前で起こったことを叔母にも説明する。「あれは事故だったんです。誰も悪くない。誰も責められない」と。そして、話を聞いて動転している叔母に対して、キャサリンを抱いてやるように、そして彼女を慰めてやるように励ます。それでもまだ終わりではない。キャサリンに電話番号を尋ね、「必ずまた電話するから」と伝える。自分もまた、彼女のことをずっと心にかけて続けているのだということを知らせるためにである*13。

ヴァン＝マーネンは、教育的状況において大人としての我々に行為することが迫られているというランゲフェルドの論点に加えて、さらに、その際、我々には自らの「教育的責任」(pedagogical responsibility)に基づいて、どういった行為が合理的であり、道徳的であるかを熟考している猶予が許されていないという点に着目する。彼は、ランゲフェルドが「直ちに」(immediately)という語を、短い引用文の中で三度も使用していると指摘する。しかも、「あなたは、自分が何をしているかを知る前に、すでに決心しているでしょう」とも述べていた。教育的状況においては、自らの行為について熟慮的な仕方では反省するまえに、すでに行為してしまっているのである。それゆえ、ランゲフェルドが示すこの「教育的状況」の事例において、「彼は、偶然にも『教育的契機』(pedagogical moment)の構造を示してくれている」。ランゲフェルドは、教育的な状況における行為の本性が、即時性を含むものであることには直接言及はしていない。しかし、ヴァン＝マーネンにとっては、この「教育的状況」における時間的な側面が重要な意味をもつのであり、彼はそこから「教育的契機」という概念を新たに創設する*14。ただし、ヴァン＝マーネンは、「教育的契機」に関して明確な概念定義を行っているわけではないため、次章において、「教育的契機」の概念の指し示すものとその意義を照らし出すことにしたい。

2. 教育的契機の特質

- ・スーはジャックが彼女の鉛筆を壊したと文句を言っている。
- ・サンドラは作業をやり終え、明らかに自慢げに教師にそれを手渡す。
- ・読みのレッスンをしている授業のとき、大きな声で読み上げているにもかかわらず、ビリーはいくつかの読み間違いを犯している。
- ・チェンは授業中、教師を深く感動させるほど力強く自作の詩を読み上げる。
- ・エミーは教師が新しいことを伝えようとしても、それを理解することが出来ない。
- ・ジャンは授業中、教師の能力に対して厚かましく辛辣な口調で攻撃する。
- ・ロブは生き物を殺したり解剖したりすることに嫌悪感を覚えるので、科学の授業に参加するのを拒絶する。
- ・母親は7歳の息子ジョンが彼女の財布からお金を盗るのを見つけた。
- ・12歳のソークは父親に映画を見に行ってもよいか尋ねる。彼の友だちの多くは成人指定の映画をみたことがあるというのだ^{*15}。

このような例は、子どもと接している教師や親であれば、日常的に出会っている出来事である。ヴァン＝マーネンは、一見どこにでもある子どもと大人とのこういった風景の中に、教育的契機が位置していると考えている。これらの状況においては、大人、親、あるいは教師は、何らかの事柄を期待されている。それは、何らかの行為をすること、あるいは何も行為しないという意味での行為である。この「能動的な出会い」(active encounter)が「教育的契機」である。すなわち、教育的状況は、日常の教育的行為、日常の教育実践の「場」(site)であり、その中心に位置するのが教育的契機であると同関係づけられる。

そして、教育的状況が教育的契機を生み出すためには、教師や親は、子どもとの関係性において、何らかの「教育的に」正しいことを行わなければならない。このことを言い換えるならば、我々大人は、それぞれの状況において行為することで、「この若い人格にとって何が善であるか(そして何が善ではないか)を示さなければならないことになる^{*16}」。教育的契機において我々が為した行為は、その後の子どもと我々、さらに子ども同士の関係を左右する。その意味で、教師や親といった子どもとともに生活している大人にとって、日常の教育実践の場から教育的契機と名付け得るものを浮かび上がらせ、それについて考察することは重要な意義をもつといえるだろう。そのための予備的作業として、以下において教育的契機の特質を明らかにすることを目指す。

2-1. 教育的契機の即時性

教育的契機は、即時性をその第一の特質とする。この即時性をより鮮明なかたちで浮かび上がらせるために、まずここでは、比較として教育的関係をその成立の前提としていない状況を探り上げる。それは、ヴァン＝マーネン自身が臨床医の診察を受けた際の事例である。

私は右腕が麻痺する感じを経験したことがある。腕は何週間か後に使えるようになったにもかかわらず、私はまだ違和感と不安のもととなる兆候——筋肉と関節の弱さとこわばり、指の

キリキリとした痛み——とに悩まされている。書こうとしても、まだ指に不快感があり完全にそれを使うことは出来ない。医者は私に尋ね、何かを書いている。彼はさらに質問をして私の腕を調べる。そして彼は私が彼の提案を待って黙ったままである間に、もう一度腰かける。私は医者が紙に欄をいくつか作っているのに注目する。彼は素速く縦の線を引き、それらの欄を専門用語でいっぱいにしていく。私は深く座り直す。明らかに、医者は私の病気が何からきていてどんな処置をとることが可能かを反省しているようだ。私はもう少し待ち、うがいをする。そして医者に、その小さなノートに何を書いているのかを尋ねる。医者は、最初の欄に私が説明した様々な兆候——腕の力の弱さ、心臓の動悸、痛み、感覚の欠如——を書き記したと説明する。次の欄で、彼はあり得る病気の違った兆候を合わせてみる。三番目の欄で、診断上の様々な可能性の見込みをチェックするための検査に入る。医者は四番目の欄で、検査が陽性だった場合に提案すべき処置をリストアップする。医者は、私に、どの診断上の推論が最もありそうで、そして最初にどの検査から始めようかを決定しようとしているのだと説明する*17。

この事例における臨床医は、オルタナティブな行為の可能性について熟考し、最良の行為の方向を決め、そしてこの判断を行っている。患者と向かい合っている間でも、場を離れた反省の機会をもっていることが推察される。

これに対して、教師が子どもと接している日常生活においては、反省の機会はずいぶん少ない。それは、教師と子どもが絶え間ない相互性の中に生きているがゆえであり、子どもとの相互性を保ちながら行為するときには、教師は彼らに対して正統な仕方で現前し、パーソナルな関係を維持しなければならない。子どもに対峙している状況においては、我々は何をすべきかと熟考したり、傍観したり、オルタナティブな行為の可能性について反省している時間はない。例えば、子どもが授業中行儀悪くしているとき、教師はここでどうすることが最良なのかを反省している時間などもたない。しばらくの間中断して子どものふざけたコメントに対してどのように行為しようか熟考しているような教師は、優柔不断とか煮え切らないとか意気地がないと解釈されてしまうだろう。無視したり、気づかない振りをするという行為であっても、とにかく何らかの行為を為さねばならないのである。また、子どもが授業を全く理解できていないことを示す質問をしてきたとしても、教師には、そのテキストをいかに適切な仕方で扱えばよいかをじっくりと考慮するような贅沢は許されていない。親やそれ以外の大人にとっても事態は同様である。子どもが傷つき自分自身を責めるとき、あるいは早く寝なさいという親の注意に反抗するとき、その状況において傍観し、為すべきことを考えるような機会是与えられていない*18。

ランゲフェルドの例でも、「即座に」対応することを求められた我々には、躊躇したり、状況から一歩身を引いて熟考している猶予はなかった。子どもに対して、我々大人が、正統な仕方で現前し、子どもとパーソナルな関係を維持することを求められているとき、すなわち、教育的契機においては、熟考することなく、即座の行為が要求されているのであり、また我々は熟慮する前にすでに行っている行為なのである。

2-2. 教育的契機における問題性

上述の事例における臨床医は、患者を目の前にして、時間をかけた反省を行っているが、さら

に能力と経験のある臨床医であれば、反省の過程はもっと無言のうちに、しかも直観的に行われることもあるとヴァン＝マーネンも認めている。例えば、緊急の手術を行っている外科医には、じっくりと反省的思考を行っている猶予はないだろう。しかし、その際にも、臨床医は臨床科学のディシプリンに基づいた問題解決 (problem solving) の行動に条件づけられており、この点が教育の場合とは異なっていることを認識しなければならない。つまり、臨床医は、「患者を健康な状態にまで回復させるのを助ける」という目的のもとに、「身体と病気に関する彼自身の臨床的な知識」を用いて問題解決を行っている。しかも、患者である我々の側も、臨床医に身体的な違和感について相談するときには、「医者が解決し修正してくれるという希望がもてるような問題」を抱えている。すなわち、この意味での問題は、「解決、正しい知識、効果的な手続き、解決のための戦略、結果を得るための生産技術あるいは方法」を求めるものである。

それに対し、教師と生徒の場合はどうであろうか。教師が授業を準備したり計画を立てたりし、生徒をテストすることで評価するとき、あるいはルーチン化、習慣化された順序で教授を行っているとき、リーディングに特別な問題を抱えた生徒を診断しているとき、教師の仕事は、明らかに問題解決に類似している。

しかしながら、本稿で主題化している教育的契機は、教師の仕事の技術的側面ではない部分に関わるものである。「困った子ども」(a child is difficult) に接するとき、あるいは「子どもが困難 (difficulty) を抱えている」とき、大人は何らかの対処を迫られているが、その際、その「困難さ」というのは、解決されるような問題ではないし、取り除いてしまえる性質のものではない*19。

この点に関してさらに詳しく考察するために、ここで一つ例を挙げてみよう。例えば、子どもが友だちとの関係に悩み、学校に行きたくないと言い出したという状況を考えてみる。教師や親は、この子どものために何らかの「適切であると思われる」行為に出るであろう。親が友だちに直接話をするかも知れない。また、子どもの意志を受け入れ、しばらく学校を休ませるかも知れない。これといった対処をせず、事態を静観することも、行為しないという一つの行為である。しかし、それらの行為によって子どもの友だちとの関係が即座に改善するとは限らない。この状況における子どもにとってのこの困難は、一夜のうちに根絶やしに出来るものとは考えにくい。上述のランゲフェルドの例においても、彼が提示している応答は、この少女にとって当面、最も適切であると思われる措置であっても、そのことでこの少女が抱えるであろう問題を完全に解決できるわけではないだろう。しかも、彼が主張する行動が、最善のものであるかどうかすら、実証することは難しい。つまり、教育的契機において子どもが抱えている問題は、臨床医が病気や怪我を治し、問題を解決するような仕方では、「解決」し得る問題ではないことになる。

ヴァン＝マーネンは、教育的契機に関わる問題は、「意味への問い」として構成されていくべきものであると考える。問題を取り除いてしまおうとするのではなく、「この困難さが子どもにとってどんな意味をもつのか」、そして「教師としての私にとってこのことの教育的な意義は何であるか」を問うことで、解釈し、働きかけ、関わり続けていくべきものなのである*20。

2-3. 教育的契機の偶然性

教育的契機は、また、あらかじめ計画することが出来ないという偶然性をもその特質とする。

多くの教師は授業をするにあたって、前もって計画を立て、入念な準備を行った上で授業に臨む。しかし、どのように綿密に授業計画を立てても、その日の課題について強調したとしても、教室における相互関係的な状況では、子どもにとってその課題がどのような意味をもつのかは偶然的で、状況特異的である。子どもや生徒の有り様は、その時々において決して同じではないし、親も教師も同様である。雰囲気も時間も変化するものである。この意味で、全く同一の状況は二度と起こり得ない。すなわち、教育的状況は本質的に偶然的で一回的的な性質を備えているのである。さらに、教育的状況において生起する教育的契機は、意図的に創出することは出来ない。むしろ、計画や準備の通りに進行せず、事態が行き詰まったときこそが教育的契機であるともいえる。次に1人の教師の例を挙げる。

その教師は、週末の間ずっとリルケ (Rilke, R. M.) の詩『豹』に関する解釈を読み続け、月曜日の朝の詩の授業への期待に活気づき、興奮を覚えながら、12年生の教室へと歩いている。

「しかし、教室に入っていくとき、直観的に私は生徒たちがどこからきたかを感じる。幾人かの生徒は週末の間アルバイトをしていた。土曜日や日曜日にいいことがあった子もいるし嫌な経験をした子もいる。夜更かしをして新しい週を楽しみにしていない子もいる。にもかかわらず、この子どもたちはみんななんとかしてバスに乗り、ようやく学校にたどり着いた。そして、8時になんとか席に座ることが出来た。いま、彼らはリルケや詩のことなんてどうでもいいのだ」。

彼は、リルケの詩の授業を、まず黒板に質問を書くことから始めようと計画していた。しかし、どうもそれが適当な導入とも思えない。そこで、「これから『豹』という題の詩を読み上げようと思う」と告げた。そう告げながら、彼はすでにその導入もまた、クラスのいまの雰囲気には相応しくないと感じている。そこで、弁解がましく聞こえる口調で、「今朝の君たちの気持ちには、詩はどうも向いていないということに気がついた」と再び口火を切る。「二人の子どもが横目でこちらを見つめる。マルタは目を丸くして、まるでこう言っているようだ。『全くその通りよ』。しかし、自分は正しいのだという感情が私の中に沸き上がってくる。弁解しようとは思わない。もう少し頑張ってやってみよう」。

こうして、その教師は、自らの授業の導入の困難さに関連づけて、「何かを始めることの難しさについて考えてみる」というテーマを掲げることにする。このテーマは、『豹』という詩に強く関わっている*²¹。リルケは、パリに出てきて彫刻家ロダンの秘書として働きながら、詩人を目指すのであるが、彼は、何か月もの間一つの詩も書くことが出来ず苦しんでいた。相談を受けたロダンは、リルケに、「動物園に行って動物を何か選び、本当にそれを見ることが出来るまで檻の中の動物を見つめる」ことを提案し、リルケは、言われた通り、何週間もの間檻の前で豹だけを見つめ続け、ようやく件の詩をものしたと言われている*²²。「物語が進むにつれ、クラス全体が一つになってきたようだ。生徒の集中度が私を促し、私は少し大きさに、自分とリルケの逸話との関係について語り出す*²³」。

この教師は、生徒に対して正統な仕方で現前し、パーソナルな関係を維持し、入念に準備してきた計画に従いながら、授業を進めようとしたが、月曜日の朝という特別な状況におかれた生徒にとって、質問を黒板に書くという当初の計画が相応しくないと認識し、詩を読み上げるという新たな導入を試みる。しかし、それもうまくいきそうにないと気づき、三つ目の代案を遂行

することでようやくクラスのトーン (tone) をまとめることが出来た。このとき、教師には即座の対応が要求されており、そこには、代替の行為や行為の帰結に関して熟考するという熟慮的な反省の入り込む余地はない。しかし、それにもかかわらず、この教師の行為は、生徒にとって教育的に望ましいと思われる方向へと方向付けられたものとなっている。ヴァン＝マーネンによれば、「突然の、予期していない、衝動的な、無意識のうちの行為」であっても、それが教育的に方向付けられたものであれば「思慮深い」(thoughtful) 行為である。

教育的契機に関する上述の短い例に関しても同様である。例えば、うまく出来るとは期待していなかった生徒の成功をほめるために、教師が無意識のうちに声を高め、他の生徒にも聞こえるようにしており、その励ましの声によって、その生徒は自信を得て成長する(チェンの例)。親は、子どもの情緒が乱れかねない状況から、自動的に子どもの注意をそらしている(ソークの例)など、教育的契機と見なされる時点において、様々な対応が為されている。こういった子どもを励ましたり、よくないものから守ったり、論じたりする仕草は、それが大人から教育的関係にある子どもへと向けられた教育的行為である限り、「思慮深い」ものなのである*24。

3. 教育的契機におけるタクト豊かな行為

3-1. 思慮深さと教育的タクト

「教育的な思慮深さ」(pedagogical thoughtfulness) と呼ばれるこの「思慮深さ」(thoughtfulness) とは、我々に先験的に備わっている能力であろうか。あるいは経験によって身につけることが可能な何かなのであろうか。ヴァン＝マーネンは、思慮深さを教育的契機への反省を通じて学習可能なものと考えている。ランゲフェルドの教育的状況という概念から、あえて時間的な要素を取り出し、教育的契機という概念を創出しているのは、この概念を介して、思慮深さと教育的タクトに言及するためであると考えることが出来る。すなわち、教育的契機という概念は、教育の実践に内在的な仕方での教育的タクト (pedagogical tact) を導き出すための方法論的な仕掛けといえよう。

ヴァン＝マーネンは、タクトを「教育的契機における身体の実践的言語」として見立てる。「タクト豊かな (tactful) 行為は、私が人格の全体を賭けて即座に対応しなければならない、予期していない、あるいは予見できない状況における、直接的な関わり合いである*25」。さらに言い換えるならば、タクト豊かであることは、その人が方向付けられている人に向けて身体的にも精神的にも配慮していることであり、その人の具体的な状況への反省的な思慮深さが身体に現れたものである。反省的な思慮深さとタクト豊かであることとの関係を認識論的に考察するならば、タクトとは思慮深さの体現、身体の働きである。このことを思慮深さの側から見れば、思慮深さは、タクト豊かな行為となって顕在化して初めてその存在が確認される。「思慮深さのないところには、タクトは存在しない。そして、タクトのないところでは、思慮深さはせいぜい内的な状態に過ぎない」。つまり、思慮深さとタクトは同時成立的で相互補完的である。教育的契機という偶然的で即時的な対応が求められる状況において、内在化された思慮深さがタクト豊かな行為となって発現するのである*26。

3-2. 教育的タクトと一般的タクトとの相違

ところで、「教育的契機における身体的言語」としてのタクトは、それが「教育的契機」において発現するものである限り、まずもって「教育的なもの」に方向付けられている。一般に、タクト豊かな行為は、常に我々と他者との関係を規定するある特別な方向付け、あるいは関わり合いによって枠づけられる。このように考えると、タクトは、友情や恋愛、親子や教師と生徒との間のように、様々な関係において存在し得る。しかし、大人の間での相互行為におけるタクト一般と、大人と子どもの間での相互行為における、より特定の形式をもった教育的タクトとの間には、はっきりとした相違点があると考えられるべきであろう。大人の生活における一般的タクトは、対称的なものであり、我々は互いにタクト豊かな振る舞いを期待する。この一般的タクトは、社会化の過程にある子どもへと伝達される。それは、「一般的な意味でタクト豊かであるということは、我々が他の人の尊厳と主体性を尊重していることを意味し、我々が他の人にたいして開かれていて、かつ敏感であろうとすることを意味している」からである。

しかし、我々大人の側は、子どもから教育的タクトを期待する権利をもたない。このことは、教育的関係の非対称性から導き出される。ヴァン＝マーネンによれば、「教育的タクトとは、子どもの成長を守り、教育し、助けることを負わされた我々の責任の表現」である。子どもは、彼らの両親や教師の成長と発展を守ったり助けたりする教育責任を負わされてはいない。それゆえ、我々が教育的タクトについて述べる際、一般的タクトとは区別する必要があり、教育的タクトの涵養に関して考察を行う際にも、「教育的な方向付け」が不可欠となる^{*27}。

3-3. 思慮深さと教育的タクトの涵養

思慮深さと教育的タクトとが、同時成立的なものであると考えると、思慮深さを涵養することによって教育的タクトもまた涵養され得ると想定することが可能になる。

教育的契機において求められる思慮深さは、自己の経験への反省と他者の経験への探究を通じて得られるものであり、外面的な技術や技能を機械的に適用することで作られる人工的な思慮深さとは相異なる。ヴァン＝マーネンは思慮深さの特性と涵養に関して次のように述べる。「子どもたちのグループを教えているとき、何人かの子どもの恥じらいや喜び、挫折、快活さ、退屈、驚き、好奇心、困惑、明察さに気づく。その時、私が見ているものは、教師の効率性を高めるワークショップで学んできた技術的な指導技能によって与えられたものによって見ているものでは殆どない。むしろ、もっと経験的かつ反省的な仕方でも獲得してきた身体化され方向付けられた教育的な技能によって見ているのである。……（例えば、子どもにとってある状況が何を意味するのかを感得するような）この知覚的な技能は、授業計画やクラス経営、あるいは物語を語るといった技能を訓練することが出来るような仕方と同じやり方では、訓練することは出来ない何かなのである^{*28}」。

繰り返し述べている通り、教育的状況に埋め込まれた教育的契機においては、我々大人には子どもとの相互性のうちに即座の行為が求められる。その際、我々は、どのように話したり行動したりすることが適切であるかを探し求めながらも、自身の行為をかすかに意識しているに過ぎないという意識状態にある。この状態は、自己反省という意味においては、自分自身に関して殆ど無意識的である。このことを端的に言うならば、教育的契機においては我々の経験は生きられて

おり、経験が生きられている際には、我々には「熟考的で計画的な仕方における反省」の猶予は与えられていないということになる。反省は、経験に埋め込まれた意味を考慮するために状況から距離を取るといった人間の経験の一形式である。すなわち、経験を反省することによって、我々はその経験に埋め込まれた意味を把握し、また意味を割り当てるといった経験をしている。その際には、必然的に、我々が世界と関わっている即時性からの一時的な退去を伴うことになるのである。それゆえ、親や教師といった大人として子どもに接している我々が、教育的契機について熟考的な反省を行うのは、いつもすでに状況を離れた、「想起的な反省」(recollective reflection)の形式によることになる*29。

ここで浮かび上がってくるのが、教育的契機における問題性の特徴である。教育的契機における問題は、解決を目指すものではなく、その問題を通じて、解釈し、働きかけ、関わり続けていくべき意味への問いであった。それゆえ、想起的な反省において行われるのは、「この状況の中で起ころうとしているのは何であるか?」「子どもにとって、それはどのようなものであるか?」「その教育的意義は何であるか?」「正しいことを言ったり、正しく行為したか?」といった意味への問いとしての反省である。こういった自らの経験に関する想起的かつ熟慮的な反省を通じて、我々は、自らの行為を意味づけし、それによってある種の思慮深さを獲得する。さらに、具体的な経験に関する内在的な反省に併せて、他者の経験への探究が我々のパースペクティブを広げ、状況への洞察力を深めてくれることとなる。ヴァン＝マーネンが、彼の大学院の講座で行っている文学や映画、子どもの語り、子どもについての語り、子ども時代の回想などを通じた「生きられた経験の探究」(researching lived experience)の手続きは、我々を他者の経験へと開いてくれるものとなり得るだろう。

そして、過去の経験への思慮深い反省を通じてそこに当てはめる意義は、殆ど反省的ではない仕方です学習し獲得した身体技法や習慣と同じくらいに身についた知、すなわちタクトとなる。

しかしながら、教育的タクトは、我々がそれを何らかの目的のために使用するような「技能」ではないということを強調しておかねばならない。教師における教育的タクトを評点化し、その能力を計るといった道具的な使用が為され得るものではないし、また、為されてはならないであろう。ヴァン＝マーネンは、「タクトとは、我々が使用する技能」ではなく、「我々が何ものかであるということ」、「人格全体の教育的適性 (pedagogical fitness) の問題」、「認知的、情動的、道徳的、共鳴的、身体的な準備が整っていること」であるとしている*30。タクトを道具として用いるならば、我々大人の身体は再び、硬直した牛のうちに回収されてしまい、自然な仕方です子どもに接することが出来なくなってしまうだろう。教師(再)教育においても、「教育的タクトの涵養のため」という目的が立てられた場合、お役立て論として、「教育的タクト」なる能力の養成が一種のイデオロギーと化してしまいかねない。タクトは、あくまでも教育的契機をはじめとする経験への反省的な探究を通じて、結果として獲得される、あるいは深化させられる知の一形態である。このように教育的タクトの概念は、両刃の剣ともなりかねないナイーブな問題を孕むということも併せて指摘しておかねばならない。

おわりに

親や教師の生におけるルーチンの、技術的な側面は、ある程度マニュアル化することが可能で、それゆえ、教授可能なものである。しかし、教師であること、親であることにおける真正な領域は、こういったルーチン的な日常の中の、きわめて濃密な深い瞬間に生じていると考えることが出来る。そういった瞬間において、親や教師は、子どもと対峙している状況にあり、子どもに対して何を言い、何を為すのか（何を言わず、何を為さないのか）の判断が迫られている。こうした状況における一瞬の判断が、その後の子どもと大人との関係を左右し、それゆえ、子どもの成長に深い影響を与えることがあり得る。

ヴァン＝マ・ネンは、その真正な瞬間を「教育的契機」として取り出し、教育的契機についての想起的かつ熟慮的な反省を通じて、思慮深さの涵養、さらに、思慮深さと一体となったものとしての教育的タクトの涵養の可能性をみている。彼のこの仮説が、言説のレヴェルに留まらず、大学院において現象学的な訓練を通じての教師（再）教育として実践されていることは注目に値する。わが国においても、数々の教育問題が噴出している中で、教師（再）教育のあり方を改めて問い直す機運が生じており、教育的契機への着目とそこにおける経験への反省の手続き化というヴァン＝マ・ネンの試みは、一つのモデルともなり得るかもしれない。

教育的契機への反省は、教育という事象を自明視したままで行われる限り、現下の教育という概念の枠組みから逃れることは出来ないという批判がなされるかもしれない。この批判に対して、いま、目の前にいるこの子ども（たち）との関係において、教育という営為を問うこと、すなわち、「この子どもにとって教育とは何を意味するのか」といった根源的な問いを問うことを通じて、この子どもが生を送る上で当面は適切であると思われる方向に向けて、援助をすること、さらに、時々の契機に応じて軌道修正を行っていくことの意義を強調したい。もっとも、そういった援助と反省の繰り返しは、「不断のプロジェクト」として、「教育的タクト」の道具化とともに、本来の意義を失いかねない点には、十分な留意が必要であろう。

教育的タクトの概念については、上述の通り、ヘルバルト以来多くの教育学者によって論じられてきている。しかし、本稿では、ヴァン＝マ・ネンのタクト概念に関して概略的に取り扱うのみに留まった。今後は、ヴァン＝マ・ネンのタクト概念に関するより詳細な考察とともに、ヘルバルト、ムートらのタクト概念からの影響関係について検討を行いたいと考えている。

《註》

- * 1 ランゲフェルド著、和田修二訳『教育の人間学的考察』（改訳版）未来社、1973年、143-145頁。
- * 2 教育的状況に関しては、荒井聡史「ランゲフェルド教育学の学的性格—『実践的状況分析の学』としての教育学の科学性とその意義—」（『京都大学教育学部紀要』第43号、1997年、220-229頁）に詳しい。
- * 3 わが国においては、ヘルバルトに関しては鈴木晶子（『判断力養成論研究序説—ヘルバルトの教育的タクトを軸に一』風間書房、1990年）が、ムートに関しては徳永正直（「タクトの学習可能性」和田修二編『教育的日常の再構築』玉川大学出版部、1996年所収）が挙げられるだろう。
- * 4 van Manen, M., Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, 1991, vol. 23, no. 6, p. 507. (以下RPMと

- 略記する)。
- * 5 Langeveld, M. J., *Personal help for children growing up. The W. B. Curry Lecture*, The University of Exeter, 1975, p. 8.
 - * 6 Ders, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, 7. Aufl., Stuttgart 1969, S. 161.
 - * 7 和田修二『子どもの人間学』第一法規, 1982年, 83-89頁参照。
 - * 8 Langeveld, M. J., 1975, p. 9.
 - * 9 *Ibid.*
 - * 10 Cf., van Manen M., *Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, SUNY, 1991, p. 78. (以下, *TT* と略記する)。なお「教育的関係」の概念は, ヴァン=マナーネンも認めている通り, ドイツの精神科学的教育学者ヘルマン・ノールの教育関係論から強い影響を受けている (Cf., *TT*, p. 74.)。
 - * 11 van Manen, M., *Phenomenological Pedagogy: Curriculum Inquiry*, 12 (3), 1982, p. 284. (訳に関しては和田修二, 皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版会, 1996年, 106頁を参考にした。)
 - * 12 Cf., *RPM*, p. 508.
 - * 13 Cf., Langeveld, M. J., 1975, pp. 9-10.
 - * 14 Cf., *RPM*, pp. 508-509.
 - * 15 van Manen, Max, Childhood Contingency and Pedagogical Fitness, *Rovert Jackson memorial Lecture / Keynote Address at the Conference of Atlantic Educators Halifax*, November 2, 1990, pp. 8-9.
 - * 16 Cf., *RPM*, p. 510.
 - * 17 Cf., *ibid.*, pp. 513-514.
 - * 18 Cf., *ibid.* p. 520.
 - * 19 Cf., *ibid.* p. 515.
 - * 20 Cf., *ibid.*
 - * 21 Cf., *ibid.*, pp. 516-517.
 - * 22 Cf., Robert Hass, *The Selected Poetry of Rainer Maria Rilke*, S. Mitchell (ed.), 1982, pp. xxi-xxii.
 - * 23 Cf., *RPM*, p. 516.
 - * 24 Cf., *ibid.*, p. 533.
 - * 25 *Ibid.*, p. 519.
 - * 26 Cf., *ibid.*, pp. 532-534.
 - * 27 Cf., *TT*, pp. 127-128.
 - * 28 *RPM*, p. 534.
 - * 29 Cf., *TT*, pp. 115-118.
 - * 30 *RPM*, p. 532.

(博士後期課程 2 回生, 教育学講座)