

タクトの啓発と「ありうること」への開放
——ヴァン=マーネンの省察理論と意味生成の沃野——

Edification of tact and openness toward possibility
— Theory of reflection and meaningful world by Max van Manen —

井谷信彦*

ITANI, Nobuhiko*

要旨

本稿の課題は、カナダの教育学者ヴァン=マーネン (M. v. Manen) による諸論稿を導きとしながら、教育者に不可欠の資質である「タクト」(tact) を涵養するための方途の一つとして、個々の教育実践の事例に関する「省察」(reflection) の意義と役割を解き明かすことにある。この探究の成果として、本稿は、①個別の事例に関する省察を通して、個々の生きられた経験の「ありうる」意味と本質が覆いを取られ、これによって、人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」(possibility) への開放が実現されること、②この生と状況の「ありうること」への開放という契機こそが、個々の子どもに固有の経験の「ありうる」意味深さや、個々の状況のなかで生い立つ「ありうる」規範を感得しうる資質を涵養することで、教育者のタクトが啓発されるための素地を拓き整えるものであること、という二つの点を明らかにすることで、事例の省察を通じたタクトの啓発という出来事の構造を解き明かした。

本稿の課題

本稿の課題は、教育者にとって不可欠の資質としての「タクト」(tact) を涵養するための方途の一つとして、個々の教育実践の事例に関する「省察」(reflection) の意義と役割を解き明かすことにある。

この課題を遂行するべく、本稿は、カナダの教育学者ヴァン=マーネン (M. v. Manen) の教育理論を、詳しく紐解いていく。オランダに生まれランゲフェルド (M. J. Langeveld) の思想を学んだヴァン=マーネンは、カナダに移住した後、雑誌『Phenomenology + Pedagogy』を創刊するなど、現象学を方法とする教育学の発展に寄与してきた。個々の教育実践や子どもの体験に関する省察こそが、「何をすべきか即座にわかる」「即興の技量」としてのタクトを啓発するのだという点に、彼の教育理論の核心を占める洞察がある。実際に、ヴァン=マーネンの著作の主眼は、多くの場合、特定の価値基準に基づく教育理念を定立することや、目的-手段の関係に基づく教育方法を提唱することにはない。個々の教育実践や子どもの体験にまつわる事例とこの事例の読解を通して、読者自身の思慮深さに基づくタクトを喚起しようとするところに、彼の教育理論に固有の戦略がある。

このように事例の省察を通じたタクトの啓発を主眼とする、ヴァン=マーネンの教育理論の概要に関しては、彼と直接親交のある村井尚子の諸論稿が、すでに丁寧な

紹介と検証を行ってきている¹。しかしながら、なぜ個々の事例に関する省察が、単なる一般論や技術論に基づく力量形成とは区別された、即興の技量としてのタクトの啓発に寄与しうるのか。ヴァン=マーネン自身の著作のなかには、事例の省察を通じたタクトの啓発というこの謎めいた出来事の構造を、直接詳細に解き明かした箇所は見当たらない。上掲の村井の論稿にあっても、事例の省察とタクトの啓発の関係は、みずからの行為への意味付与や、自己の視野の拡大といった契機によって、簡略な説明を与えられるに留まっている²。このため、事例の省察を通じたタクトの啓発というこの出来事の内実を解き明かすためには、ヴァン=マーネンが別々の機会に論及している内容を相互に編みあわせることで、改めて、事例の省察とタクトの啓発の密接な関係の由縁を明らかにすることが求められることになる。

こうした課題意識のもと、本稿は、ヴァン=マーネンによる二つの著作『生きられた経験の探究』(1990年)と『教えることのタクト』(1991年)とを並べて紐解くことによって、別々に綴られた議論の糸を縫いあわせ、事例の省察とタクトの啓発とのあいだの関係の由縁を明らかにしようとする。特に本稿が注視したいのは、事例の省察に関する議論とタクトの特徴に関する議論の両方において論及されている、人間の生とこれを取り巻いている状況に関わる「ありうること」(possibility) への開

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

放という契機である。上記二つの著作を往還することにより、事例の省察を通した「ありうること」への開放というこの契機こそが、即興の技量としてのタクトの啓発という出来事の核心を占めている、重要な契機にはほかならないという事実が明らかになるだろう。

この論考は次の四つの節に区分される。

- 第一節 事例の省察とタクトの啓発
- 第二節 探究方法としての現象学の特徴
- 第三節 事例の省察と「ありうること」への開放
- 第四節 教育者のタクトと「ありうること」

第一節 事例の省察とタクトの啓発

『教えることのタクト』(以下 TT と略記)の冒頭に、ヴァン=マーネンは、「教育」(pedagogy)を経験科学の方法によって探究することに疑義を唱え、教育が単なる一般論にも技術論にも回収しえない営みであることを説いている³。もちろん、教育者に一定の知識や技術が求められることを、否定しているわけではない。とはいえ、あらゆる指導技術を習得してなお、教育者としては不適格であることがありうる、とヴァン=マーネンはいふ。教育者になるということは、形式だけの知識や技術を越えた、教育者としての「思慮深さ」(thoughtfulness)を体現することを含んでいる、というのである⁴。

TTによれば、教育者の思慮深さというこの資質は、かつてヘルバルト(J. F. Herbart)によって「教育技術の最高の宝」とも呼ばれた、教育に関わる実践知としての「タクト」(tact)と、相互に補完しあう関係にある。思慮深さを欠いたタクトなど存在しえないし、タクトが無ければ思慮深さは「単なる内面の状態」にすぎない。思慮深さに基づくタクトは、個別の状況にあって個々の子どもとの関係のなかで、「何をすべきか即座にわかる」「即興の技量・美德」として導入されている⁵。教育に関わるタクトは、一度きりしかない特定の状況のなかで、まさにいま関わりを持っている特定の子どもにとって、どのように働きかけることが「正しい」のか、どのような行為が「良い」と言えるのかを、即座に判断することのできる技量であるとされる。この点において、教育者の思慮深さに基づくタクトは、単なる一般論や技術論とは異なり、個別の状況や個々の子どもの固有性に即した判断と、この判断に基づいた行為に寄与しうるような、機知または機才としての性格を有している。

ヴァン=マーネンも指摘しているように、子どもとの関わりを中心とする教育実践は、かならずしも計画通りには進まない不確定な要素を含んでいる⁶。したがって、教育者の予想を遥かに越えた子どもの言動や、準備したことが役に立たない咄嗟の場面に、即座に対応することのできる即興の技量としてのタクトは、教育者にとって

欠くことのできない資質だといえる。実際に、人間関係一般の機微に関わる概念としてのタクトを、教育の領域へと転用してみせたヘルバルト以来、現在に至るまで、教育に関わる実践知としてのタクトは、教育者の重要な資質として繰り返し論及されてきている⁷。

とはいえ、教育者に不可欠のこの資質は、単なる固定された行動原理や技術や方法として、学ぶことができるような種類のものではない⁸。私が巻き込まれている特定の「この」状況のなかで、どのような行為が「正しい」といえるのか。いま私と共にいる特定の「この」子どもにとって、いったい何が「良い」ことだといえるのか。ほかでもない特定の彼／彼女にとって、どのように働きかけ何を話しかけることが「的確」なのだろうか。経験を積んだ教育者が深く実感しているように、このような疑問に常に簡便な回答を与えてくれるような、「閉じた」体系は残念ながら存在しない⁹。

このように単なる一般論や技術論には回収することのできない、思慮深さに基づくタクトを涵養するために、ヴァン=マーネンが提唱しているのが、教育実践の事例に関する「省察」(reflection)である。

教育に関わる鋭敏さという技量は、元来思慮深さとタクトのなかに備わっている。私たちは、これらを教えることの実践を通して学ぶが、単に教えることだけを通して学ぶのではない。私たちは、過去の諸経験とこの諸経験に関する思慮深い省察によって、タクトを体現するようになるのだ。¹⁰

実際に、教育者の思慮深さに基づくタクトの重要性を説いたこの著作は、教育実践に関わる諸事例の紹介に多くの紙幅を割いている。例えばある節の冒頭には、数名の教師によって語られた子どもの様子に関する逸話が、およそ5頁に渡って掲載されている¹¹。ヴァン=マーネンはこれらの諸経験の事例とその読解によって、教育者の資質としての思慮深さとタクトが、読者のあいだに啓発されることを期待しているのだ。

こうした課題意識に基づいて、ヴァン=マーネンは、単に抽象的概念や理論的説明を与えただけの書籍と区別しながら、自身の著作の特徴を次のように記している。

教育は理屈によって処理された知識よりも、実践に関わる知識を要請している。実践に関わる経験の事例を通して、このテキストは、血肉を与えられた私たちの存在全体に生きいきと訴えかけてくるような、省察的な思慮深さと即興的なタクトの感覚を励起することを望んでいる。¹²

省察にとって重要なのは実践との距離である。私たち

は子どもとの関係に巻き込まれた状態を離れて、後から自身の行為を振り返るときに、初めてこれを丁寧に省察することができる。実践から距離を置くことによって初めて、実践のなかで何が起こっていたのか、それは当該の子どもにとってどのような体験だったのか、私たちは親や教師として何をすべきだったのかを、熟慮するための余裕が生まれることになる。このように実践を離れて「後から」行われる省察によって、以後これに基づいて遂行される実践が「さらに注意深くタクト豊かに」なるのだ、とヴァン=マーネンはいう¹³。

また、実践からの距離を取りうるという点において、私とは無関係な子どもたちの様子を描いた逸話や、他者によって書き留められた教育実践の事例も、思慮深さとタクトを養う省察の契機となりうる。TTに掲載されている多くの事例も、当然のことながら、読者とは無関係な教師や子どもの事例である。例えば、子どもの人生の背景とこの背景に埋め込まれている価値の意義に関する省察は、教育実践に関わる思慮深さを深め、子どもとの関係にまつわる「的確な」理解の公算を高めることに資するのだ、と推察されている¹⁴。

いずれにしても、実践から離れた省察の機会において初めて、教育者は、彼／彼女が何を行っていたのかを振り返って、教育に関わる自己の性質や、現在抱えている限界と可能性を見て取る。事例に関する省察を通して私たちは、自己がどのようにタクト豊かに行為することができるのか、また反対に、軽はずみな(unreflective)行為がどこで「思慮を欠いて、タクトを欠いて」いたのかを見直すことができる。こうして教育実践の諸事例に関する省察は、私たちの教育実践を「豊かにすること」や「さらに思慮深くすること」を助けてくれるのだ、とヴァン=マーネンは説いている¹⁵。

第二節 探究方法としての現象学の特徴

とはいえなぜ、個別の実践例に関する省察が、思慮深さに基づいた「即興の技量」としての、タクトの涵養に寄与するのだろうか。事例の省察を通じたタクトの涵養という出来事は、子どもの実態に関する知識の獲得や、授業を円滑に進める技術の習得と、どのように異なっているのだろうか。事例の省察が教育者に与える影響を解き明かすに当たっては、TTの前年に上梓されたヴァン=マーネンの著作、『生きられた経験の探究』(以下RLEと略記)を紐解くことが有益である。「生きられた経験」(lived experience)の探究に携わる現象学の方法を紹介した本書は、事例の省察が探究者にどのような示唆を与えるのかを、詳細に解き明かしている。

ヴァン=マーネンの用いる「lived experience」という概念は、ドイツ語の「Erlebnis」の訳語として選ばれており、日本語の「体験」に近い語義を持っていると考えられる。

現象学の主題として導入された生きられた経験=体験という概念は、対象として意識される以前の直接に生き抜かれた経験、後から省察によって統一体として規定された経験、という含意を有している¹⁶。ヴァン=マーネンによれば、現象学とは、この生きられた経験の「意味」(meaning)及び「本質」(essence)へと向かう探究のことである。意味は「生きられた意味」とも言い換えられ、ある人が自身の世界のことを、リアルにして意味深い世界として、経験・理解している仕方を指すとされる¹⁷。また本質という概念は、さしあたり或るものを別なものから区別している特徴、これを取り去ってしまうと或るものが別なものになってしまう特徴として、規定されている¹⁸。ここから、生きられた経験の意味と本質に向かう現象学の探究は、さしあたり、経験を意味深い経験たらしめている本質に向かう探究、これを抜きにしては経験が意味を失ってしまう経験の本質に向かう探究として、特徴を規定されることになる。

現象学が生きられた経験の意味と本質を明らかにするための方途として、ヴァン=マーネンが詳論しているのが、個別の経験をめぐる「書くこと」と「読むこと」を通じた省察である。これによれば、現象学の探究者は、彼／彼女自身の生き抜いてきた経験を「記述」することを通して、あるいは他者によって書き留められた経験の「記述」を読むことを通して、個別の諸事例を省察することで個々の経験に触れようとする。このための具体的な方途としてヴァン=マーネンは、自己の経験を出発点とした省察のほか、語源や慣用句を調べること、他者による経験の記述を借りること、インタビューや親密な観察、文学作品や伝記や芸術作品などの読解、現象学の文献を調べることなどを挙げている¹⁹。

なかでも、自己や他者による生きられた経験の記述に関して、ヴァン=マーネンは、これがかならずしも現実に関わった出来事を実際の通りに記録したものであるとは限らない、という点を強調している。生きられた経験に関わる探究にとって重要なのは、現実に誰がどうして何がどうなったかという事実ではなくて、個々の経験がどのように「生きられて」いたのかということである。このため、現象学の探究にとって問題となるのは、記述が事実に照らして正確であるか否かではなくて、記述の「真実味」(plausibility)——記述が「私たちの生きた感覚にとって真に迫った」ものであるか否か——であるといわれる。生きられた経験の意味と本質を明らかにするには、実際に起きた出来事を正確に書き留めることよりも、各人の経験を各人が「生きていたままに」記述することが重要なのだというのである²⁰。

生きられた経験に関するこのように「真実味のある」記述を通して、現象学は、生きられた経験の意味と本質を明らかにしようとする。ヴァン=マーネンによれば、

この生きられた経験に関わる探究を通して、私たちは、教育に関わる日常生活のなかの些細なことや平凡な局面に対する、注意深い自覚を促されることになるという。個別の事例に関する省察は、例えば、重要でないことのなかにある重要なことや、自明だと思われていることのなかにある有意義なことを、思慮深く自覚させてくれるのだというのである²¹。生きられた経験の意味と本質に向かう現象学の探究は、私たちが普段この世界のなかで関わっている「最も普通なもの」や「最も自明なもの」を、「よりよく理解すること」を助けてくれる²²。ヴァン=マーネンの言葉を借りるなら、生きられた経験の探究を通して私たちは、これまで日々の生活のなかでは考えたことも感じたこともなかったような、新しい「記憶」を発見するのだということが出来る²³。

生きられた経験に関わる現象学のこのような特徴は、「元々の経験との更新された接触を打ち立てること」と要約されている。この特徴はさらに、メルロ=ポンティ (M. Merleau-Ponty) の提案に基づいて、世界に関わる基礎経験を再び目覚めさせることで、世界を見ることを「学び直すこと」とも表現される。「事象そのものへ」という現象学の格率を、ヴァン=マーネンは、このような観点から捉え返しているのである²⁴。生きられた経験の意味と本質に向かう省察を通して、現象学者は、まさに生きられたままの経験に「より直接に」触れようとするのであり、例えば、教育に関わる経験を「より十全に」生きようとするのだというわけである²⁵。

このように、普段は平凡にして自明なものと思われる日々の経験を、より十全に生きることを目的とする現象学の探究は、「道具として役に立つ」知識を提供するような理論とは一線を画している。生きられた経験に関わる探究が提供するものは、役に立つ技術や管理政策や行動規則などではない。個別の事例に関わる現象学の探究が私たちに与えてくれるのは、「タクト豊かな思慮深さ」であり「状況への敏感さ、洞察力、深い理解」なのだ、とヴァン=マーネンは強調している²⁶。このタクト豊かな思慮深さは、私たちが子どもと共に生きている、不確実さを孕んだ日常の実践に、直接寄与しうるものである²⁷。このタクト豊かな思慮深さを——あるいは同じことだが思慮深さに基づくタクトを——会得することが、教育に携わっている人々が現象学の探究に取り組む目的なのだという点に、RLEの核心を占める主張がある²⁸。

自然な態度でもって経験された出来事の本性を省察による自覚へともたらすことで、私たちは、Bildung (教育) の真の意味において、私たち自身を変容させることあるいは作り変えることができる。解釈学的現象学の探究は、個人の洞察 (Rorty 1979) を啓発する。すなわち、ある人の思慮深さや、子どもであれ大人であれ

他者に向かってタクトをもって行為する能力に、あるいはタクトの豊かさに寄与するのだ。このような意味において、人間科学の探究自体が一種の Bildung または paideia なのである：すなわち人間科学の探究とは、存在と生成のカリキュラムなのだ。²⁹

第三節 事例の省察と「ありうること」への開放

こうして、ヴァン=マーネンが提唱している、教育学の探究方法としての、現象学の骨格が明らかになった。とはいえ、なぜ個別の生きられた経験の諸事例に関する省察が、思慮深さやタクトを啓発するのかという点は、いまだ不明のままである。単に個々の生きられた経験の意味と本質を明らかにしたり、実践例から導かれた規範のリストを作成したりするだけでは、予期しえない咄嗟の状況のなかで即座の判断を助けてくれる、即興の技量としてのタクトを涵養することはできない。特定の事例に関する省察を通して解き明かされた意味や規範に執心していたのでは、却って、不意の状況のなかで立ち現われてくるこの状況に固有の意味や、個々の子どもからの訴えを背景として生起してくる規範を、見逃してしまうことにもなりかねない。即興の技量としてのタクトの啓発を射程に収めた事例の省察は、単に特定の経験の意味と本質を明らかにすることに留まらない、異なる契機を含んでいなければならないはずである。

この点を明らかにするべく、本稿は、RLEにも繰り返し言及されている、「ありうること」(possibility) への開放という契機を注視することにしたい。というのも、以下に詳しく解き明かされるように、生きられた経験に関する省察を通して実現される、この「ありうること」への開放という契機が、思慮深さに基づくタクトの涵養と、極めて深い関係を有しているからだ。RLEを注意深く読み進めると、生きられた経験の意味と本質に向かう探究が、単に過去に起こった出来事の実事関係を明らかにするものではなくて、むしろ、人間と人間を取り巻く状況の「ありうる」局面に深く関与していることを告げた文章に、何度も出会うことになる。例えば、この著作の最後の段落は、次のように結ばれている。

すなわち現象学は、教育にまつわる諸現象に関する「あれかこれか」という [alternative] 説明あるいは記述を生産しているわけではない。[現象学としての] 人間科学はむしろ、子どもに関わる私たちの教育上の関心の「ありうること」に向けて、深い意味において備えておくための諸々の基盤を、省察によって取り戻そうと尽力しているのだ。³⁰

ヴァン=マーネンの用いる「関心」(concern) という概念は、私たちが個々の経験に意味を与えようとする、意

味付与に向けた欲求を指している³¹。心を打つような映画を観たとき、好奇心をくすぐる小説を読んだとき、子どもの不可解な行動に直面したとき、私たちは、この経験の意味を明らかにしたいという欲求に駆られることがある。生きられた経験に関わる探究は、意味付与を求めこの関心の「ありうる」射程に向けて、備えておくための基盤を取り戻そうとする探究である。生きられた経験の事例を丁寧に省察することによって、個々の経験に孕まれている多様な「ありうる」意味と本質を開き保つことができる基盤を獲得することこそ、現象学の探究の核心を占める課題なのだというのである。

個々の事象の意味付与を求める関心が、現に明らかになっている意味を越えた「ありうる」射程を孕んでいるのは、個々の生きられた経験が、元々「あれかこれか」という二者択一の説明・記述に絡め取られることを拒んでいるからである。RLEも繰り返し説いているように、生きられた経験の意味や本質というのは、決して単純でもなければ一つの側面に限定されたものでもない。生きられた経験の意味は元より多面性・重層性を帯びているものである。本質という言葉も何か「謎めいた実体」を表現しているわけではない。生きられた諸経験に関わる現象学は、個々の経験の意味や本質を、各々一つの定義によって固定してしまおうとするのではない。むしろ、生きられた経験の多面性・重層性を開き保ち、この経験の「ありうる」本性と意義を明らかにしようとする点にこそ、方法としての現象学の特徴がある³²。

現象学は存在と生成の「ありうること」(possibility)を発見するのだ、とヴァン=マーネンは説いている³³。このように「ありうること」の「発見」が探究の指針として選ばれている背景には、世界と人間の生にまつわる「複雑性と神秘」への深い承認がある。生きられた経験に関わる現象学は、思考と対話によって人間の生を理解できると信じているが、同時に、この思考と対話が常に不完全なものに留まることを認める。個々の生きられた経験は、これを理解しようとするどのような記述よりも「さらに複雑」であり、言葉が到達することのできない基本要素を含んでいると言われる³⁴。というのも、生きられた経験とは元来、対象として意識される以前の直接に生き抜かれた経験であり、言葉を用いた省察はいつも後から遅れてやってくるからである。このような洞察に基づいて、ヴァン=マーネンは、現象学の探究を、世界の一定の局面の十全な記述という「成しえない」ことを達成しようと試みながら、なおも人間の生はどのような説明が暴露しうるよりも「さらに複雑」だという自覚を保持していること、として規定するのである³⁵。

生きられた経験に関わる現象学は、言葉を用いた省察を通して、この経験の「ありうる」意味と本質を明らかにすることで、たとえ不完全な営為ではあっても、この

生きられた経験の核心へと近づこうとする。先にも言及されたように、個別の事例に関する省察の目的は、生きられたままの経験に「より直接に」触れること、教育に関わる経験を「より十全に」生きること、といったように、比較級によって示されていることが多い。こうした些細な点にもまた、生きられた経験の意味と本質を解き明かそうとする探究は、人間の生の複雑性からの要求によって常に未完のままに留まるものであり、したがってそのつどいつもさらなる探究へと開かれている、という事実が示唆されている。現象学の探究は、個々の経験の「ありうる」局面に向かう探究として、どこかで終着点を迎えることなく、いつも人間の生の「ありうる」局面へと開け放たれているのである³⁶。

このことを印象深いかたちで示唆しているのが、現象学の探究における「問うこと」の特徴に関する、ヴァン=マーネンの見識である。ガダマー(H.-G. Gadamer)の定義を借りながら、ヴァン=マーネンは、問うことの本質を、種々の「ありうること」を「開け放つこと」及び「開き保つこと」として規定している³⁷。生きられた経験の探究にとっての「問い」の本質は、個々の経験の「ありうる」局面を開け放ち開き保つことにある。個々の経験の意味と本質に向けた問いを問い続けることで、各々の経験の「ありうる」局面を開け放ち開き保つことこそ、特定の終着点を持たない現象学の探究に固有の、人間の生をめぐる探究の技法にほかならない。

ヴァン=マーネンによる洞察として特に興味深いのは、このように個々の生きられた経験に向けて問うことを通した「ありうること」への開放が、先に教育者の不可欠の資質として提示された、思慮深さとタクトの涵養へと直接に結びつけられているところである。

意味への問いは「解決」することも捨て去ることも叶わない(Marcel 1949)。意味への問いは、より良くまたはより深く、理解することができるだけなのだ。ただこの理解を基礎とすることで、私は、特定の状況のなかにあつて、より思慮深くよりタクト豊かに行為することができるだろう。³⁸

現象学の問いは、問題解決のための「正しい知識」や「有効な手続き」のような、「正解」や「対策」を求める問いではない。「あれかこれか」の二者択一によって確定された正解や対策は、人間の生とこれを取り巻いている状況の複雑性・偶然性を覆い隠してしまい、生きられた経験の「ありうる」局面を立て塞いでしまう。反対に、現象学の探究の課題は、個々の経験をめぐる問いを問い続けることにより、この問いを「より良く」「より深く」理解することにある。これによって、個々の生きられた経験の「ありうる」意味と本質が開け放たれ、人間の生

とこれを取り巻いている状況の複雑性・偶然性が開き保たれることになる。まさにこの点に、生きられた経験の意味と本質に向かう問い＝現象学の省察と、即興の技量としてのタクトの涵養を結びつける、重要な接点が浮かびあがってくるのを、見て取ることができる。

個々の生きられた経験に関する省察を通して、現象学は、この経験の意味と本質を明らかにする。とはいえ、このようにして覆いを取られた意味と本質は、あくまで「ありうる」意味と本質の一つにすぎない。真に重要なのは、このようにして個々の経験の「ありうる」意味と本質に向かう問いを問い深めることにより、人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」が、まさに「ありうること」として開け放たれるということだ。個々の事例に関する現象学の省察は、生きられた経験が孕んでいる「ありうること」を開き保つことにより、この極め尽くすことの叶わない「ありうること」を引き受ける準備を整える。諸現象の「ありうること」が開け放たれていることと、私たちがこの「ありうること」に向かって開け放たれていることは、同一の事柄の表と裏の関係にある。

このように人間の生とこれを取り巻いている状況の「ありうること」に向けて開放された在り方のことを、ヴァン=マーネンなら「自由」と呼ぶのかもしれない³⁹。こうして「ありうること」に向かって準備を整えていることによって、私たちは、人間の生とこれを取り巻いている状況の複雑性・偶然性に対して開かれ、感覚をより研ぎ澄まされることになるだろう。このように生と状況の複雑性・偶然性に対して自由に開かれていることで、個別の状況に即して「何をすべきか即座にわかる」機才としてのタクトが啓発されるための、素地が準備されることになるのだと考えることができる。あるいは、このように複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」へと開け放たれていることこそが、タクトの基礎としての思慮深さの核心を占める構成要素なのだと推断するとしても、あながち的外れではないだろう。

第四節 教育者のタクトと「ありうること」

実際、ヴァン=マーネンはTTのなかで、教育者の資質としての思慮深さとタクトが、人間の生と教育に関わる「ありうること」への開放と密接な関係にあることを、明に暗に示唆している。この「ありうること」への開放と、思慮深さに基づくタクトの啓発との関係は、特に次の二つの契機に関する議論のなかで顕著に示されている。子どもを始めとする他者への開放という契機と、教育に関わる諸々の状況への開放という契機である。

ヴァン=マーネンによれば、生きられた経験に関わる現象学者は、自己の経験が他者にとっても「ありうる」経験であると知りながら、他者にとっても「ありうる」

経験となるようにこれを書き留める⁴⁰。また、逆に他者の経験に関する記述を借りてくるのも、この経験が他の人々にとっても「ありうる」経験であり、これを読んだ読者が「自己自身をより深く経験できる」ようになると信じているからである。現象学の探究は、あらゆる現象を常に「ありうる」人間の経験として取り扱うのだ、とヴァン=マーネンは説いている⁴¹。

この「ありうる」他者の経験への開放という契機は、他者の経験への「共感」(sympathy)の特徴として規定されている。「共感」ということで想定されているのは、まさに、私たちが他者の経験を「ありうる」人間の経験として、私たち自身にも「ありうる」経験として、認識するというところにほかならない。とはいえこれは、共感によって自己と他者が混同されてしまい、自他の区別が失われてしまうことを意味しない。ヴァン=マーネンによれば、真の共感は「ケアと愛情」を伴っていなければならないが、この愛情は「他者を他者として」見るよう私たちに促すという。子どもの経験に共感しながらこれを理解するとき、教育者は、彼／彼女を代替の利かない固有の存在として尊重しながら、この経験が孕んでいる彼／彼女にとっての「ありうる」意味を見て取り、またこの子どもに固有の「ありうる」意味深さを備えた経験としてこれを受け止める⁴²。個別の生きられた経験に関わる探究を通じた「ありうること」への開放という件の契機は、個々の子どもの固有性を尊重しながら彼／彼女の経験を理解しようとする共感を介して、教育者による「教育的理解」(pedagogical understanding)と極めて深い関係を有しているのである⁴³。

ヴァン=マーネンも言うように、他者の固有性を承認または尊重することは、人間関係の機微に関わるタクトの、最も重要な特質の一つである⁴⁴。この他者の固有性を感得するためには、件の「ありうること」への開放が不可欠の資質として要請される。というのも、私たちの生の多面性・重層性を起源とする、個々の経験の意味と本質の奥行きに関する洞察を抜きにして、他者に固有の経験に孕まれている「ありうる」意味深さを、注意深く見定めることなどできないからである。個別の事例に関する省察を通じた「ありうること」への開け放ちを基調として、初めて私たちは、私たち自身が経験したことの未知の出来事に関してさえ、自己とは異なる他者の経験の固有性を承認しながら、ここに「ありうる」意味深さを感得することができるようになるのだ。

何より、子どもの生成変容に関与する営みである教育にとって、この「ありうること」への開放を基調とする他者の固有性の承認は、殊更重要な意義を有している。子どもたちは「ありうること」の体現なのだとしてヴァン=マーネンはいう⁴⁵。教育者は、個々の子どもたちに固有の「存在」(being)と同じかまたはそれ以上に、将来に

までわたる「生成」(becoming)にも目を向け、これを注意深く見守るのでなければならない。特に、科学技術の発展に伴って急速な変貌を続ける現代社会にあっては、子どもたちの生は、さらに見通しの利かない不確実性と未決定性に満ちている。個々の生きられた経験は、この経験を生きている子どもにとって、どのような意味を持ちうるのか。個々の生きられた経験が、特定の子どもにとって意味深いものになるには、どのような働きかけが求められるのか。不意に訪れてくる咄嗟の状況のなかで、こうしたことを即座に判断することができるよう、教育者はいつも、生きられた経験の「ありうる」意味と本質に向かって開かれていなければならない。子どもたちは大人など比べものにならないほどに、「ありうること」に向けて開かれているのだからである⁴⁶。

一方において**教育的**タクトは、子どもが何を必要としているのかということや、特定の子どもにとっての「ありうること」を感得するような、私たちの能力に依拠している。**教育的**タクトが働くのは、教育者の目と耳が、ケアと受容性に満ちた仕方で、この子どもの潜在可能性を、要するにこの子どもが何になりうるのかを、探し求めるときだけなのだ。⁴⁷

とはいえ、教育者が個々の子どもに対する「正しい」関わり方を判断するためには、個々の子どもの固有性を尊重するだけでは足りない。たとえある特定の子どもとの関係だけが問題となる場合であっても、教育者の取るべき「正しい」行為は、この子どもが置かれている状況によっても大きく左右される。子どもの経験に向かって開かれているということは、個々の状況を「型通り」に取り扱うのを避けることなのだ、とヴァン=マーネンは説いている⁴⁸。子どもと共にある特定の状況のなかで、「何をすべきか」を即座に判断するためには、この状況に固有の「ありうる」意味と本質に向けて、囚われなく開かれていなければならない。

言い換えるなら、教師は、思いがけない状況に前向きな調子を与えるよう、絶えず求められているのだ。ありきたりな出来事に**教育に関わる**「ありうること」〔possibility=可能性〕を見て取り、重要ではないと思われる出来事を**教育に関わる**重要性を帯びたものに転換するような能力こそ、教えることに関わるタクトが約束してくれるものなのである。⁴⁹

個々の事例に関する省察を通して、私たちは、個々の状況の「ありうる」意味を見定めることができるようになる。見たところ些細な出来事や、ありふれた状況が、子どもにとって重大な意味を有していることは、決して

珍しいことではない。いま関与している特定の子どもにとって、この出来事はどういう意味を持っているのか。どのような行為がこの状況を、この子どもにとって意味深いものへと変えるのか。人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」への開放によって、私たちは、特定の状況や出来事が、特定の「この」子どもにとって意味深いものとして経験されるよう、この状況と子どもの双方に働きかけることを許される。だからこそタクト豊かな教育者は、子どもと子どもを取り巻いている状況の両方の固有性に即して、取るべき行為を即座に判断することができるのだ。このようにして、常に変わり続けている状況のなかで、即興によって行為することを許してくれるという点に、教育に関わる思慮深さとタクトの核心がある⁵⁰。

ここから、日々の教育実践を規定している種々の教育理念を、捉え返すための視座も獲得されることになる。ヴァン=マーネンも指摘しているように、教育という営みは、異なる理念同士の「矛盾対立」や「緊張関係」に満ちている。TTは特に「指導か放任か」という周知の対立や、人生における「理想と現実」の差異を取り上げている。とはいえ、ヴァン=マーネンは、例えば指導と放任のいずれかに軍配を挙げることで、このような矛盾対立を解消しようとするわけではない。どちらの理念を規範として行為すべきなのかは、私たちがそのつど、どのような状況のなかでどのような子どもに関与するのかによって異なるものだろう。教育という営みに孕まれている種々の理念の緊張関係は、どこまでも決着のつかない対立として、私たちの教育に関わる経験を構成しているのだ。したがって、教育者の課題はこの緊張関係を消し去ってしまうことではなく、むしろ、個々の事例の省察を通して明確に自覚することなのだ。これによって私たちは、教育に関わる「より思慮深い」行為の基盤を獲得するのだ、とヴァン=マーネンは説いている⁵¹。

教育に関わるタクトにとって重要なのは、個々の事例に関する省察を通して、例えば「指導か放任か」というように、理念の緊張関係が生じてくる現場に立ち返り、この互いに異なる理念のあいだの緊張関係を、緊張関係として自覚することである。現実には両立困難な諸理念の緊張関係を耐え抜くことにより、私たちは、教育に関わる種々の理念を、いずれも「ありうる」教育の規範として受け止めることになる。このように、個別の規範に縛られることなく、教育に関わる「ありうる」規範へと開放されていることは、個々の状況のなかで立ち現われてくる「正しさ」や「良さ」を引き受けて、まさにいま「何をすべきか」を自由に即座に判断するために、欠くことのできない素地である。タクト豊かな教育者による行為の即興性は、件の「ありうること」に向けた開放を不可欠の背景として、個別の状況のなかで生起してくる

行為の指針を感得しうるような、「規範への感受性」とでも呼ぶべき資質によって規定されているのだ⁵²。

本稿の帰結

以上、ヴァン=マーネンの二つの著作を並べて紐解くことによって、本稿は、生きられた経験に関わる個別の事例に関する省察を通して、教育者の資質としての思慮深さとタクトが啓発されるときの、核心にある契機を解き明かそうとしてきた。この探究によって、人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」への開放という契機が、教育に関わる思慮深さとタクトを涵養するための、重要な契機であることが明らかにされた。個別の経験の「ありうる」意味

深さに向けて開け放たれていることにより、特定の状況が特定の子どもにとって意味深いものとして経験されるように、いま「何をすべきか」を自由に即座に判断するための素地が整えられる。個別の事例に関する省察を通じた「ありうること」への開放が、個々の状況のなかで個々の子どもにとって、どのような関わりが求められているのかを、即座に判断することができる、即興の技量としてのタクトを準備するのだ。個々の生きられた経験に関わる現象学の省察は、教育者にとって不可欠の資質としてのタクトが発現してくる素地を整えるべく、人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」へと私たちを開け放つ、終わりのない意味生成の沃野への探究なのである。

一註一

- 1 cf. 村井 2000 & 2001
- 2 村井 2001: 144.
- 3 ヴァン=マーネンは、「education」という慣用の単語が私たちの視野を閉ざしてしまうことを危ぶんで、普段は見落とされている「教育現実の他の現象」へと目を開くために、「pedagogy」という単語を用いる。引用の際には原則としていずれも「教育」という訳語を充てるが、後者を「教育」と強調することで前者と区別する。
- 4 van Manen 1991: 9.
- 5 ibid.: 125, 127, 130.
- 6 cf. ibid.: 187.
- 7 cf. 徳永 2004.
- 8 van Manen 1991: 8f.
- 9 ibid.: 217.
- 10 ibid.: 208.
- 11 ibid.: 48-52.
- 12 ibid.: 10.
- 13 ibid.: 117.
- 14 ibid.: 55.
- 15 ibid.: 205.
- 16 cf. 村井 2000: 349-350.
- 17 van Manen 1990: 183.
- 18 ibid.: 10 & 177.
- 19 ibid.: 54-76.
- 20 ibid.: 65.
- 21 ibid.: 8.
- 22 ibid.: 19.
- 23 ibid.: 13.
- 24 ibid.: 31.
- 25 ibid.: 78.
- 26 ibid.: 156.
- 27 ibid.: 143.
- 28 ibid.: 8.
- 29 ibid.: 7. 典拠表示は原著者による。
- 30 ibid.: 173. 「ありうること」の「鍵括弧」は引用者。
- 31 ibid.: 79.
- 32 ibid.: 78 & 39.
- 33 van Manen 1997: xiv.
- 34 van Manen 1990: 16f.

- 35 ibid.: 18.
- 36 cf. van Manen 1997: xv.
- 37 van Manen 1990: 43.
- 38 ibid.: 23. 引用表示は原著者による。
- 39 cf. ibid.: 21.
- 40 ibid.: 54.
- 41 ibid.: 58.
- 42 van Manen 1991: 96-98.
- 43 cf. ibid.: 83-96.
- 44 ibid.: 133, 146, 169, 172, etc.
- 45 ibid.: 3. cf. ibid.: 18, 32, 66-68, 190, etc.
- 46 ibid.: 36. cf. ibid.: 34, 74, 93, etc.
- 47 ibid.: 172.
- 48 ibid.: 154.
- 49 ibid.: 187.
- 50 ibid.
- 51 ibid.: 61-64.
- 52 cf. ibid.: 161.

一参考文献一

- (1) van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (State University of New York Press).
- (2) van Manen, M. (1997) *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*, 2nd ed. (State University of New York Press), c1990.
- (3) van Manen, M. (1991) *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness* (State University of New York Press).
- (4) 村井尚子 (2000) 「ヴァン=マーネンにおける「生きられた経験」の現象学的探究」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第46号
- (5) 村井尚子 (2001) 「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」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第47号
- (6) 徳永正直 (2004) 『教育的タクト論：実践的教育学の鍵概念』ナカニシヤ出版

(受理日：平成25年1月23日 再受理日：平成25年2月27日)