

タクトの啓発と意味生成の螺旋
—ヴァン＝マーネンの省察理論の循環構造—

Edification of Tact and a Spiral of Generation of Meanings
— Circulation in the Theory of Reflection by Max van Manen —

井谷 信彦
Nobuhiko ITANI

目 次

- 第1節 本稿の課題——省察理論への疑問から
- 第2節 意味への問いを駆動させる深い関心
- 第3節 省察理論と省察の循環構造
- 第4節 問いの循環を駆り立てる生の複雑性
- 第5節 問いの「深み」と思慮深さの内実
- 第6節 意味生成の螺旋
- 第7節 「ありうること」への開放
- 第8節 問主観性に基づく審理
- 第9節 省察理論への疑問の背景
- 第10節 本稿の帰結——疑問への回答として

Abstract

The purpose of this study is to investigate the structure of pedagogical reflection proposed by Max van Manen as a way of edifying pedagogical tact as an improvisational skill of experienced educators. The goal is achieved through trying to answer a question from readers of van Manen's *Researching Lived Experience* (1990). The question refers to the difficulty of bringing his phenomenological method of the pedagogical reflection into practice. The result shows that the pedagogical reflection has a spiral structure that becomes deeper gradually as an educator continues to quest for meanings of her or his experience.

第1節 本稿の課題——省察理論への疑問から

本稿の課題は、現代カナダの教育学者マックス・ヴァン＝マーネン (M. van Manen) によって提唱された、教育者の「タクト」(tact) を啓発する方法としての「省察」(reflection) の、螺旋型の構造を備えた特徴を明らかにすることにある。

この探求の端緒として着眼したいのは、ヴァン＝マーネンの著作『生きられた経験の探究』(RLE) 第2版の序論に紹介されている、初版の読者からの疑問である。第2版の序論には大きくわけて2つの疑問が紹介されているが、本稿は、著者が第2版の序論で直接には回答していない最初の疑問を扱う。

読者からの疑問の要点は、著者の提唱している省察の方法は「手順の体系」を提供しておらず、むしろ省察に適った、豊かな洞察を備え、言葉に敏感で、常に経験へと開かれた資質を、要求しているという「困難」にある¹。本論のなかで精査されるように、この「省察に適った」(reflective) 資質とは要するに、省察によって涵養される「思慮深さ」のことにほかならない。省察のなかで養われるはずの思慮深さが、省察に取り組むための素質として求められるという、省察理論の循環構造が、読者に疑問または困難を覚えさせたのだといえる。

しかし上述のようにヴァン＝マーネンは、第2版に加えられた短くはない序論のなかで、この疑問に

直接の回答を与えていない。疑問だけが引用されて回答が記されていないことで、読者は再度RLEの本文を精読することを余儀なくされる。著者ヴァン＝マーネンはすでに本書のなかで、省察理論の循環構造に関する疑問への回答を、不完全ではあれ書き留めていたのではないか。初版の読者に指摘された循環構造は、ヴァン＝マーネンの省察理論の難点ではなく、タクトの啓発の本質に関わる特徴として、受け止められなければならないのではないか。このような観点から本稿は、できるかぎりRLE本文の議論のなかに留まり、ヴァン＝マーネンによる論稿の内側に立ちながら、RLE初版の読者からの疑問に一定の回答を与えることを試みる。

ヴァン＝マーネンの省察理論に寄せられた疑問に向きあうことは、教育者が省察に取り組むさいに直面するだろう困難に向きあうことであり、タクトの養成にとって障壁となりうる実際上の問題に向きあうことである。だが管見によるかぎり、RLE初版に関する上記の疑問・困難や、こうした疑問・困難が寄せられた背景に関しては、これまで詳細な検証は行われていない。思慮深さに基づくタクトが教育者にとって不可欠の技量であるとするれば、省察理論の循環構造の核心を占める思慮深さの内実や、この思慮深さを涵養するとされる省察の構造を照明することにより、省察に取り組もうとする教育者の疑問に一定の回答を与えることが求められる。

加えて本稿は、模範解答を獲得することによって終結するような一方通行の探求とは異なった、省察に固有のダイナミズムを明らかにするべく、あえて誤解を招く危険を承知のうえで、後者のモデルを描いてみたい。議論を先取りして提示しておくなら、本稿の帰結として描写されるのは、意味への問いと意味の開示を往還することによって、経験の輪郭を縁取りながら問い深められてゆく、螺旋型の構造を備えた探求過程＝意味生成の螺旋である。

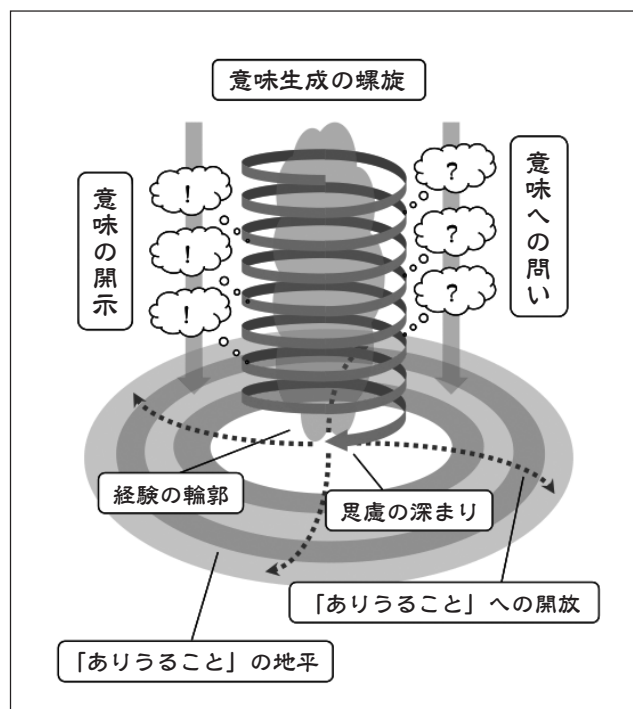


図1

第2節 意味への問いを駆動させる深い関心

特定の生の状況のなかに現れてくる教育の本質を理解できるようになることは、もっと解釈学的な種類の力量に、要するに教育に関わる思慮深さとタクトに貢献するものだ。子どもたちとの日々の生活のなかで生じてくる、予測困難な偶然性を帯びた状況に、いつも巧みに対処しうる点に、この教育に関わる思慮深さとタクトの特徴がある。²

ヴァン＝マーネンによれば、個々の事例に関わる省察 (reflection) とは、個別の「生きられた経験」(lived experience) に孕まれた意味 (meaning) を解き明かそうとする、意味への問いにほかならないという。「lived experience」という概念は、ドイツ語の「Erlebnis」の訳語として選ばれたものであり、日本語の「体験」に近い語感を有していると考えられる。生きられた経験の意味への問いは、人が各々の世界や特定の状況を「現実味があって意味深い」ものとして経験している仕方に関わる、生きられた意味 (lived meaning) への問いである³。教育に関わる生きられた諸経験の省察を通して、個々の経験の本質 (essence) に関わる意味を明らかにすることにより、個別の状況に即座に対処しうる即興の技

量としての、教育者のタクトが醸成されうるという点に、ヴァン＝マーネンの理論の核心がある⁴。

生きられた経験に関わる省察のことを、ヴァン＝マーネンは、手短に「現象学」(phenomenology)とも呼んでいる。生きられた経験の意味への問いとは、生きられた経験の現象学にはかならない。周知のように現象学とは、フッサール (E. Husserl) によって提唱された、「事象そのものへ」を格率とする哲学の思想／方法のことである。とはいえヴァン＝マーネンは、生きられた経験に関わる省察が、哲学の専門家によってのみ遂行されうる、机上の理論だと主張するわけではない。むしろヴァン＝マーネンは、子どもたちを寝かしつけた後の夫婦の会話や、職員室における教員同士の談論もまた、教育実践や子どもの体験に関わる省察の貴重な機会であることを示唆している⁵。言い換えるなら、日々子どもとの関係を生きている教育者こそが、教育実践や子どもの体験に関わる省察者であり、教育に関する現象学の正統な遂行者なのである。

我々は、教育実践に無関係な哲学者として、心理学者として、社会学者として、教育に関わる経験を省察するのではない、とヴァン＝マーネンという。現実に教育実践や子どもとの関係に携わることを抜きにして、教育に関わる諸経験の意味を問うことは叶わない。我々は実際に子どもと関わりをもつ教師として、あるいは親として、教育実践や子どもとの関係に関わる経験を省察するのだというのである⁶。もちろんここには、親代わりの保護者や、祖父母、保育士などを含めてもよいだろう。いずれにせよ、教育現象の意味を問い求める省察者であることと、現実に子どもに関わる広義の教育者であることは、分離することができるものではない。このことはRLEのなかでも繰り返し警告されている⁷。

というのも、教育の諸現象に関わる省察に確かな方向性を与え、意味への問いへと最初に我々を駆り立てるのは、教育実践や子どもの体験に向けられた深い「関心」(interest)だからである。自然科学者のように対象から距離をとって、教育実践や子どもの体験に無関心のままで、教育に関わる生きられた諸経験の意味を問うことはできない⁸。教育の諸現象へと向かう深い関心は、我々が日々の教育実践に携わるなかで、子どもとの関係を生きるなかで、惹き起こされて形を与えられる⁹。教師や親による省

察のプロセスを駆り立てる (animate) のは、子どもを教えることや育てることの実践を駆り立てると変わらない、教育者としての関与 (commitment) なのだと言ヴァン＝マーネンは説く。日常的教育実践や子どもとの関係の渦中から、この実践のなかで惹き起こされた関心に駆り立てられて、個々の出来事や体験の意味を問い求める省察が始まるのである¹⁰。

ヴァン＝マーネンのいう関心とは、生きられた諸経験の意味を明らかにしたいという、意味付与に向けた「欲求」(desire) を指している。例えば、心を打つような映画に出会ったとき、優れた文学作品を読み終えたとき、あるいは子どもの不可解な行動に直面したとき、我々は、こうした出来事や体験が何を意味するのかを明らかにしたいという欲求に駆られることがある。RLEによれば、人間であることは意味に関心を抱くことであり、また意味を欲求することであるという。意味付与に向けた欲求としての関心とは、単なる心の状態に留まるものではなく、人間の「存在の様態」(a state of being) を指しているのだというのである¹¹。

関心 (inter-esse) とは元来まさに何事かの只中に「存在している」ことをいう。何事かを真に問うということは、我々の実存の核心から、我々の存在の中心から、これを問い詰めることなのだと言ヴァン＝マーネンは説いている。現象学の問いは我々に、この問いを「生きる」ことを、この問いに「なる」ことを求める。問われている事柄の本質に関わる何かが露わになるまで、何度も「事象そのもの」に立ち返ることが要求される。教育の本質に関わる問いを真に問うことができるのは、子どもたちと一緒に生きているまさにこの生のなかで、我々がこの問いによって駆り立てられている場合にかぎられる¹²。なぜなら、意味への問いとしての省察が問い求めるのは、個々の出来事や体験がどのように生きられたのかという、生きられたままの (as we live) 意味にはかならないからである¹³。

第3節 省察理論と省察の循環構造

とはいえ、生きられた諸経験に関わる省察に取り組むさいに求められるのは、個々の出来事や体験への深い関心だけではない。教育現象の意味を問い求め明らかにするためには、教育実践や子どもの体験

への関心だけではなく、創意に富んだ思慮深さや、学術に関わるタクトが要求されるのだ、とヴァン＝マーネンという。例としてRLE第1章の終わりに記された文章を引いておこう。

探求プロセスの様々な側面を詳細に説いておけば読者の助けにはなるかもしれない。だが探索の最も重要な瞬間というのは、結局のところ、体系的な説明によっては捉えられないのだ。この重要な瞬間はむしろ、当の人間科学者の、解釈に関わる敏感さや、創意に富んだ思慮深さ、学術に関わるタクト、そして文才に依存している¹⁴。

ここには明らかに、RLE初版の読者によって提起された困難、要するに省察理論の循環構造を認めることができる。教育者の思慮深さに基づくタクトを養成することを課題とするはずの省察が、最も重要な瞬間を捉えるために、省察者の思慮深さやタクトを要請するというのだから。教育に関わる思慮深さやタクトを涵養するための省察の前提条件として、最初から思慮深さやタクトを会得していることが求められるのだとすれば、読者が困惑を覚えたとしてもおかしくはない。現象学に基づく省察の方法には、従うべき「手順の体系」がないばかりか、最初から「省察に適った」資質が要求されると、疑問・困難を提起したくなるのも無理はないだろう¹⁵。

しかしながら、生きられた経験に関わる省察が、簡便な作業手順を暗記すれば実施しうるようなものではないことは、ヴァン＝マーネン本人が最も明確に自覚しており、何度も忠告していることである。例えば上記の引用の直前にも、この著書は人間科学の方法に関する機械的な「how to」として読まれるべきでは「ない」と、はっきり宣告されている¹⁶。個々の出来事や体験の意味に関わる探求が、案内板に従って順路を進めばゴールに到達できるような、一方通行のお手軽な探検とは異なるものであることは、RLEが書かれた当初から、著者にとっては織り込み済みの事実だったのである。

だとすれば我々読者は、生きられた経験の省察には明確な手順の体系がないだとか、タクトの養成とタクトの要請が循環しているといった、当初の疑問に立ち止まっているわけにはいかない。上に示された省察理論の循環構造は、ヴァン＝マーネンの議論の

難点としてではなくて、思慮深さに基づくタクトの啓発の本質に関わる契機として、改めて捉え返されなければならない。省察理論の循環構造を正面から捉えなおすことにより、事例の省察によるタクトの啓発というプロセスに関しても、簡便な「how to」の体系に基づく探求とは異なった、固有のモデルを描くことができると期待される。

この課題に取り組むための準備として本節では、省察に取り組むための前提条件となる資質に関して、ヴァン＝マーネン本人が論及している箇所を、他にも幾つか検証しておこう。

省察に関わる「読むこと」や「書くこと」の特徴を説いたRLE第5章の始めに、ヴァン＝マーネンは、言葉に潜んでいる微かな響きへの敏感さという「技」(art)こそが、現象学の方法を構成しているのだと記している。これは、我々が聞き慣れた範囲からは漏れ落ちてしまうような言葉の深い音色を、あるいは世界の諸事象が我々に語りかけてくる言葉を、聞き取りうるような技量のことをいう。教師の世界や、母親の世界、父親の世界、子どもの世界を詳しく知りたければ、彼／彼女の生活世界の事象によって語られる言葉に、あるいはこの世界の諸事象が何を意味しているのかに、耳を傾けなければならないのだと、ヴァン＝マーネンは説いている。生きられた経験に関わる省察の前提条件として、言葉の裏に隠された沈黙の響きを聞き取りうる敏感さや、世界の諸事象の言葉なき言葉に耳を傾けられる注意深さが、求められるのだというのである¹⁷。

このような敏感さや注意深さに基づく省察のことを、ときにヴァン＝マーネンは、「思慮深さの実践」とも言い換えている¹⁸。現象学の方法論とは、一種の技術というよりは注意深く磨き抜かれた思慮深さなのだという、直截な言及も見られる¹⁹。諸現象の意味への問いとしての省察は、たとえいかに未熟であっても現在備えている思慮深さを出発点として、この思慮深さの実践として遂行されるほかはない。この思慮深さの実践としての省察のなかで初めて、元々備わっていた思慮深さが改めて鍛えなおされ、即興の技量としてのタクトが啓発されるのだ。

思慮深さに基づくタクトの啓発がこのように循環構造を備えたものであるなら、生きられた経験に関わる省察の取り組みもまた、行ったり来たりの循環構造を取っているはずである。世界に関わる経験の

充溢と曖昧を正当に扱おうとするのであれば、書くことは「書き改めること」(rewriting)という複雑なプロセスへと転換するだろうとヴァン＝マーネンは推察している。生きられた意味への問いには様々な段階があるが、現象学の方法論が要求するのは、この段階を「弁証法的に行ったり来たりすること」なのだとも説かれている²⁰。生きられた諸経験に関わる省察とは、唯一確実な模範解答へと向かう一方通行の道程ではなく、個々の出来事や体験の内実を書き留めては書き改めて、一定の意味を感得しては問い改めてというように、明確な終着点を持たない循環のプロセスなのである。

したがってヴァン＝マーネンの論旨に従うなら、我々にとって重要なのは、省察によって涵養されるはずの資質が省察の前提条件に置かれているという循環を、避けることではない。生きられた諸経験に関わる省察に取り組むさいに求められるのは、この循環構造をタクトの啓発の本質に関わる契機として受け止めたうえで、この往還のプロセスのなかに跳び込むことである。このためには、なぜ生きられた諸経験に関わる省察は循環を避けることができないのかという点や、思慮深さに基づくタクトの啓発とこの循環構造はどのような関係にあるのかという点を、明らかにしなければならない。

第4節 問いの循環を駆り立てる生の複雑性

なぜ生きられた経験に関わる省察は、個々の出来事や体験の本質に関わる意味を明らかにして完結とはいわずに、何度も文章を書き改めたり意味を問い改めたりと、循環を繰り返すのだろうか。ヴァン＝マーネンによればこれは、人間の生の汲み尽くしえない複雑性が、諸現象の意味への問いを、止め処のない循環へと駆り立てるからであるという。特定の概念規定によって完全に捕捉することの叶わない、生の複雑性に誠実に向きあうからこそ、生きられた経験に関わる省察は、飽くことなく諸現象の意味を問い続けなければならないのだ。

教育の深い意味を浮かび上がらせるような、教育学省察という創造的行為へと、我々が間断なく招かれ続けているのは、まさしくこの教育という営みが、最終的あるいは決定的な意味において、

奥深く捉え難いものだからこそである。²¹

生きられた諸経験の意味を求める我々の関心がどれほど深くとも、人間の生に関わる現象の意味が奥深く極め難いものであることは、例えばボルノウ (O. F. Bollnow) が唱えた「開かれた問いの原理」などにも示されている通りである²²。ヴァン＝マーネンもまた、生きられた経験とはどのような記述が表現しうるよりもなお複雑なものであり、生きられた意味のどのような解釈も完璧なものではありえないということに、事あるごとに注意を促している²³。諸現象の意味は唯一確実な尺度によって測定されうるような単純なものではなく、特定の定義によっては捉えきれない豊かな多面性・重層性を孕んでいる²⁴。このため、生きられた諸経験に関わる現象学は、世界の一定の局面の十全な記述という「成しえない」ことを試みながら、同時に個々の現象の意味はどのような解釈よりも「なお複雑」なのだという自覚を持ち続けることを、要求されるのである²⁵。

このように単純な定義には収まらない生きられた経験の複雑性のことを、ヴァン＝マーネンはときに人間の生の「神秘」(mystery)とも呼んでいる²⁶。現象学の問いと「愛すること」を結びつけたうえで彼は、我々は愛するものの本性を真に知りたいと望むもののだといい、深い愛によって我々は生について多くを学ぶだけでなく、生の神秘に直面させられることにもなるだろうと書く²⁷。こうした筆遣いからも読み取れるように、生きられた経験に関わる省察の課題は、人間の生に孕まれた神秘を既知の概念によって翻訳したり、簡便な命題に置き換えたりすることにあるのではない。マルセル (G. Marcel) を引きながらヴァン＝マーネンは、特定の概念や命題によっては捉えきれない生の複雑性あるいは神秘を、より十全に我々の面前へともたらすことが、現象学の課題なのだとすら説いている²⁸。

現象学は思索や対話に基づいて諸現象を理解することができると思じてはいるが、同時にこの思索や対話がいつも不完全なものに留まることを認める。もし生きられた諸経験の意味に関わる省察が、唯一確実な模範解答に到達することができると思えば、現象学はそこで役割を終えるだろう。だが、個々の出来事や体験は、たとえ事例としては似通っていても、例えば個別の状況によって、各人の性格や来歴

によって、他者との関係によって、または他の様々な要因によって、万華鏡のように意味合いを変えて立ち現われてくる。だからこそ、生きられた諸経験への深い関心に基づく省察は、多面性・重層性を備えた諸現象の意味への問いを、たえず新たに問い続けることを要求される。汲み尽くしえない人間の生の複雑性あるいは神秘こそが、関心と並んで我々に生きられた経験に関わる省察を要求するものであり、また諸現象の意味を求めるこの探求を終わりのない循環へと駆り立てるものなのだ²⁹。

第5節 問いの「深み」と思慮深さの内実

とはいえもちろん、生きられた経験に関わる現象学の探求は、個々の出来事や体験の意味を求めて、単に一定の場所を行ったり来たりしているわけではない。ヴァン＝マーネンによれば、諸現象の意味への問いを問い続けることによって我々は、この問いを「よりよく」あるいは「より深く」理解することができるようになる。意味への問いは特定の終着点に向けて問い進めるものではなく、生きられた経験の構造をめぐって循環しながら「問い深める」ものなのである。個々の出来事や体験に関わる問いを問い深めることによって、教育者は「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、とヴァン＝マーネンは推断している³⁰。

サルトルは、書くことや書き改めることがいかに深みを創造しようとするのかを記している。これは連なり折り重なった意味の層を構築することであり、こうして本質に関わる曖昧さという感覚は保ったままで、飾りけのないある種の真理を築くことをいう。この深みに富んだ書くことは、一度の単純な〔straightforward：直進的〕取り組みによって、達成されうるものではない。³¹

生きられた経験に関わる省察の基調にあるのは、諸現象に与えられた規定や定義の「正しさ」という尺度ではなく、諸現象の意味やこれをめぐる思慮の「深さ」という尺度である。現象学は、我々の経験の本質あるいは意味の「より深い」理解を得ることを試みるのだ、とヴァン＝マーネンは書いている。あるいは、生きられた諸経験の意味を一定の深さ・

豊かさに向かって記述・解釈することを、現象学の課題として掲げた箇所もある³²。生きられた諸経験に関わる省察の特徴を、「深さ」という概念を用いて説いた箇所は、ほかにも多く見られる³³。

生きられた経験に関する「深い」理解とは、何か特殊な諸現象に関わる特殊な理解のことではない。教育に関わる諸現象の意味を問い求めるさい、我々は、子どもたちと共に生きているこの世界を離れるのではない。意味への問いを問い深めることで獲得されうるのは、最も普通なものや最も自明なものに関する、「よりよい」理解なのだ。とヴァン＝マーネンは説く。生きられた諸経験に関わる省察を通して、我々は、教育に関わる日常生活のなかの些細なことや、見たところ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。個々の出来事や体験の意味に関わる探求は、例えば、重要でないことなかにある重要なことや、自明なものと思われていることなかにある意義深いことを、思慮深く自覚させてくれるのだというのである³⁴。

だが、意味への問いを問い深めてゆく探求とは、単に諸現象に孕まれた意味が次々と明らかになってゆくような、単純な知の拡大のプロセスではない。生きられた経験に関わる問いを深めてゆくことは、我々が関心を抱いている諸現象の意味を開き示してゆくことであると同時に、もっと深く十全な理解に対する諸現象からの抵抗を自覚することでもある。生きられた経験の深みへの探求とは、個々の出来事や体験に孕まれた深い意味を明らかにしてゆく営みであると同時に、なおも極め尽くすことの叶わない意味の多様性、あるいは汲み尽くしえない人間の生の複雑性に触れることでもあるのだ³⁵。

このため、個別の事例の省察によって涵養される思慮深さとはさしあたり、個々の出来事や体験に孕まれた意味の深さへの洞察と、なおも汲み尽くしえない人間の生の複雑性への注意深さの、両方を兼ね備えた資質であるということが出来る。生きられた経験に関わる省察は、諸現象の意味への問いと一定の意味の開示を交互に循環しながら、個々の出来事や体験の意味を問い深めてゆく。省察によって新たな意味が開き示されるたびに、既知の意味には絡め取れない深淵が浮びあがってくるため、この探求に明確な終着点を設けることはできない。けれども、当該の現象への深い関心と生の複雑性によって駆り

立てられたこの探求によって、まさに諸現象の深い意味と生の複雑性に関わる注意深い洞察としての、思慮深さが涵養されることになるのだ。

第6節 意味生成の螺旋

生きられた諸経験に関わる省察による思慮深さの涵養というこの過程を図示するなら、図2のように「意味への問い」と「意味の開示」を循環しながら深まりゆく、終着点をもたない「意味生成の螺旋」を描くことができるだろう。

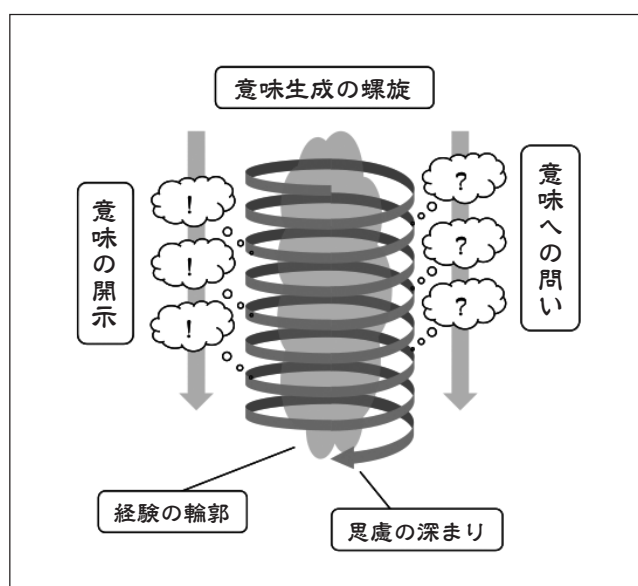


図2

個々の現象の意味への問いと意味の開示の循環を繰り返すことによって、生きられた経験の輪郭が徐々に鮮明に縁取られてゆき、この経験をより十全に理解することができるようになる。だがこの生きられた経験をめぐる省察が深さを増すほどに、意味生成の螺旋の中心はいつもなおいっそうの深みを湛え、計り知れない深淵を覗かせて、我々をさらなる問いへと誘うだろう。個々の現象への深い関心に導かれて、生きられた諸経験の意味を問い求めることにより、我々は、意味への問いと意味の開示の循環に巻き込まれ、底の知れない意味生成の螺旋を問い深めてゆくことになるのである。

生きられた経験の構造全体も、この経験の本質に関わる意味も、特定の定義や概念によって完全に捉えることはできない。言葉は我々の狙ったところには「永遠に届かない」とは、RLE第2版に付された

序論の言葉である³⁶。だからこそ生きられた諸経験に関わる省察は、意味への問いと意味の開示の循環を繰り返すことにより、当該の経験の輪郭をせめてより十全に縁取ろうとする。この意味生成の螺旋を問い深めることによって、人間の生の汲み尽くしえない複雑性もまた、探求者をさらなる深みへと誘う深淵として、浮かびあがってくることになる。ヴァン＝マーネンの言葉を借りるなら、言葉を用いながら言葉を通して、言葉を越えた理解を喚起すること、従来は見えなかったものを見えるようにすることが、現象学の課題なのだといえるだろう³⁷。

このため生きられた諸経験の探求者には、特定の定義や概念規定に満足してしまっても意味生成の螺旋を離れることも、渦の中心に飛び込んで神秘主義に溺れてしまうことも許されない。いずれの場合も、意味への問いと意味の開示の循環が停止してしまうことによって、螺旋に縁取られた当該の経験の輪郭も、これまで問い深めてきた意味の深さも、人間の生の汲み尽くしえない複雑性も、まもなく消え去り見失われてしまうだろう。特定の定義や概念規定に囚われた人々や、神秘主義に溺れてしまった人々、思索することを止めた人々のことを、我々は思慮深いとはいわないものである。諸現象の深い意味への洞察と、人間の生の複雑性への注意深さの、両方を備えた思慮深さとは、意味への問いと意味の開示の循環のなかに踏み止まり、意味生成の螺旋を問い深めてゆくことのできる資質をいう。

生きられた諸経験に関わる省察に、結論や要約を期待することは叶わない、といわれるのはこのためである³⁸。探求によって明らかにされた個々の現象の意味を複数並べてみても、人間の生の汲み尽くしえない複雑性を概念として暗記してみても、これらによって思慮深さが涵養されることはない。探求の終わりを告げる結論や簡便な要約は、諸現象の意味の深さや人間の生の複雑性までは、汲み取ることができない。現象学に求められるのは深みへの開かれ (openness) なのだとヴァン＝マーネンは説く³⁹。生きられた経験に関わる省察には、何か結論めいたものを獲得したとしてこれに満足するのでもなく、唯一確実な真理など獲得しえないのだと諦めるのでもなく、常に意味への問いと意味の開示の循環を続けること、意味生成の螺旋の深みへと開かれていることが求められるのだというのである。

生きられた諸経験に関わる探求としての現象学には、当該の現象へと向かって最短距離に行く直線の通路も、思慮深さという資質を養成するための簡便な作業手順の体系も、いずれも与えられていない。ヴァン＝マーネンも説くように「方法」(method)とは元来「道」(way)を意味する言葉だが、現象学には目的を達成するための確実な方法＝目的地向かう直通の順路が与えられていないのだ。現象学の方法とは「方法がないことだ」ともいわれる由縁がここにある⁴⁰。だが、現象学は方法を持たないわけではないとヴァン＝マーネンはいふ。RLEによって提起されているのは、意味への問いと意味の開示を循環するなかで、個々の経験の輪郭を縁取り、人間の生の複雑性を浮かびあがらせる、生きられた経験「をめぐる」螺旋の道程である。

いずれにしても、本書において私は、純粹に規範を与えるという意味においても、技術を重んじるという意味においても、まったく非－方法論的だといわざるをえないような、このような方法論に関わる関心を扱うための方途があるということを示したいと願っている。⁴¹

第7節 「ありうること」への開放

とはいえなぜ、この深みへと開かれた意味生成の螺旋を問い深めることによって思慮深さを涵養することが、個別の状況に即座に対処することのできる「即興の技量」としてのタクトの啓発に貢献するのだろうか。実のところ、思慮深さとタクトの関係というこの論点に関して、RLEには詳細な論及を見ることができない。長年ヴァン＝マーネンの教育理論を検証してきた村井尚子も、最近の論稿で、思慮深さとタクトが「なぜ」「どのような仕方」で結びつくのかという点に、彼が直接「踏み込んではいない」ということを指摘している⁴²。

この問題に関して筆者は別稿のなかで、ヴァン＝マーネンの著作『教えることのタクト』(TT)に見られる議論をRLEの議論と編みあわせることで、「ありうること」への開放という契機を基調とした思慮深さとタクトの関係を照明したことがある⁴³。ここではこの論稿をもとに、省察による思慮深さの涵養と「ありうること」への開放という契機の関係

を概観したうえで、後者が教育者のタクトに占める重要な位置に改めて論及しておきたい。

深い関心に駆り立てられた問いの本質は、諸々の「ありうること」(possibility)を「開け放つこと」(opening up)「開き保つこと」(keeping open)にある——ガダマー(H. -G. Gadamer)を引きながらヴァン＝マーネンはこう規定している⁴⁴。意味への問いと意味の開示を循環することによって、個々の現象をめぐる意味生成の螺旋を問い深めてゆくことは、人間の生の複雑性へと開かれてあることであると同時に、この現象に関わる諸可能性を開け放ち開き保つことでもある。換言するなら、タクトの基礎としての思慮深さとは、諸現象の深い意味への洞察であり人間の生の複雑性への注意深さであると同時に、いまだ明確には感得されていない「ありうる」意味や、「ありうる」規範、「ありうる」行為などへの自由な開かれでもあるのだ。

生きられた経験に関わる省察としての現象学は、人間の生の複雑性への開かれによって新たな問いへと誘われ、いまはまだ不明瞭な「ありうる」意味への開かれによって新たな意味の開示へと導かれる。省察のなかで感得された当該の現象の新たな意味は、個々の出来事や体験から導かれる「ありうる」規範を告げ知らせ、個別の状況に照らした「ありうる」行為の幅を広げてくれるだろう。意味生成の螺旋を問い深めることは、このように「ありうる」意味や規範や行為の地平を開け放ち開き保つことであり、だからこそまた、咄嗟の判断が求められる状況にも対処しうる、即興の技量としてのタクトを喚起することにも貢献するのである⁴⁵。

個別の事例に関わる省察によって獲得された特定の意味を絶対視していたのでは、かえって予想外の体験から導かれるこの体験に固有の規範や、想定外の状況によって求められるこの状況に適った行為を、見落としてしまいかねない。予め照明された意味によっては捉えきれない「ありうる」意味の地平へと開かれてあることで、予想外の体験や想定外の状況にあっても、この体験に固有の「ありうる」規範やこの状況に適った「ありうる」行為を、囚われなく自由に引き受けることのできる、即興の技量としてのタクトの素地が整えられる。意味への問いと意味の開示が循環を続け、意味生成の螺旋が深さを増すほどに、この「ありうること」の地平も大きく

裾野を広げてゆくことだろう。

この「ありうること」への開放という契機と教育者のタクトとの関係は、主に子どもをはじめとする他者への開かれと、教育に関わる諸状況への開かれという、二つの契機によって説明されている。

一方において教育に関わるタクトは、子どもが何を求めているのかを感得したり、特定の子どもにとってのありうることを感得したりする、我々の能力に依拠している。教育に関わるタクトが働くのは、教育者の目と耳が、ケアと受容性に満ちた仕方で、子どもの潜在可能性を、この子どもが何になりうるのかを、探索するときだけなのだ。⁴⁶

教育に関わるタクトは、第一に、個々の子どもを代わりの利かない固有の存在として尊重しながら、彼／彼女の体験を教育者自身にも「ありうる」ものとして受け止めて、この体験に固有の「ありうる」意味深さを感得しうるような、他者としての子どもへの開かれに基づいている⁴⁷。個々の出来事が持つこの出来事を生きる子どもにとっての「ありうる」意味を汲み取れるか否か。この子どもと教育者との関係から導かれる「ありうる」規範を看取することができるか否か。この出来事がこの子どもにとって意味深いものとなるような「ありうる」働きかけを構想することができるか否か。予想外の出来事にも対処することができるような、教育者の即興の技量としてのタクトの基盤には、他者としての子どもの体験を我事として受け止め、個々の出来事や体験に孕まれた深い意味を感得しうる、「ありうること」への開放がなければならない⁴⁸。

とはいえ、教育者としてどのように行為するのが「良い」といえるのかは、個々の子どもが置かれている状況によっても左右される。このため教育に関わるタクトは、第二に、個々の子どもが抱えている事情や周囲の環境に心を配りながら、個々の状況に孕まれた「ありうる」意味を見定めることができるような、教育に関わる諸状況への特別な注意を基盤としている。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」扱うことを避けることなのだ、とヴァン＝マーネンは説く⁴⁹。大人にとっては些細な出来事やありふれた体験が、ある子どもにとって重大な意味を持つことは珍しく

ない。豊かなタクトを備えた教育者は、たとえ想定外の状況に置かれたとしても、当該の状況が意味深いものとして体験されるように、この状況と子どもの双方に働きかけられるような、「ありうる」判断と行為の術を心得ているものだろう⁵⁰。

言い換えるなら、教師は、思いがけない諸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も教育に関わる「ありうること」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。⁵¹

豊かな潜在可能性を備え、不確実性に満ちた現代社会を生きる子どもたちは、「ありうること」の体現なのだと言ったヴァン＝マーネンはいう⁵²。だとすれば、省察によって開かれる「ありうること」への開放とは、子どもたちに関わる教育者にとって、不可欠の資質だということができる。ましてやこれが、個別に異なる子どもと諸状況への開かれとして、教育に関わるタクトの素地を形成するのだとすれば、なおさらのことである。この「ありうること」への開放という契機を、先程の図に書き加えるなら、以下のようなモデルを描くことができるだろう。

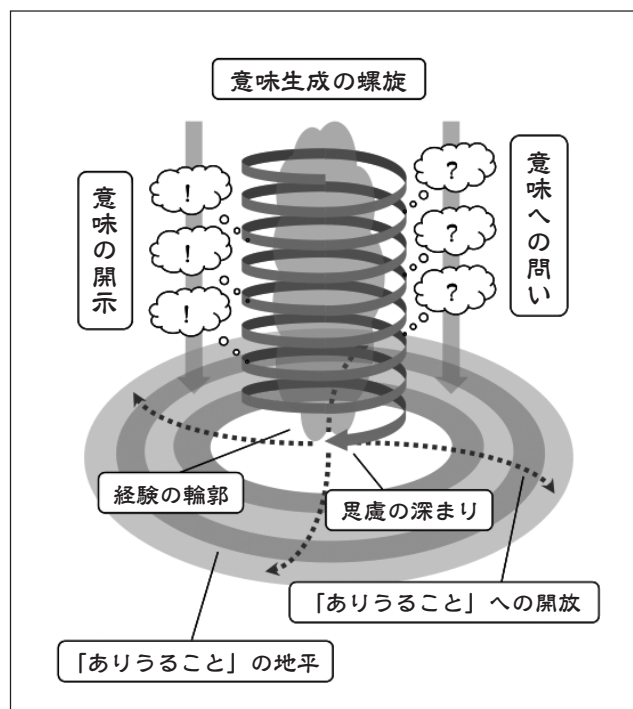


図3

第8節 問主観性に基づく審理

とはいえもちろん、生きられた経験に関わる省察とは、個々の経験への深い関心によって駆り立てられるものである以上、件の「ありうる」意味や規範や行為というも、勝手な思いつきを並べればよいというものではない。現象学の探求にとって重要なのは、個々の記述・解釈に「真実味」(plausibility)があるか否か——我々の生きた感覚に照らして真に迫ったものであるか否か——だといわれる⁵³。実際に誰がどうして何がどうなったのかという事実関係の正確な記録だけではなくて、むしろこれ以上に、省察者本人にとってはもちろん他の人々にとっても確かに「ありうる」と言えるような、生きられた諸経験に基づく審理に耐えることのできる記述・解釈が重要なのだというのである⁵⁴。

現象学者は、私の経験が我々の経験となりうるような地点まで、省察によって特定の経験の意味を知りたいと願う。〔中略〕現象学は常にどのような現象も人間にとってありうる経験として扱う。現象学の記述が普遍的(問主観的)な特徴を持つというのはこの意味においてなのだ。⁵⁵

したがって生きられた経験に関わる省察は、単独の個人による営為として完結することは許されず、いつも他者を求め他者に向かって開かれていなければならないとされる⁵⁶。個々の出来事や体験の意味を求める探求の内実は、他の人々の生きられた経験に照らしあわせてみて、確かな真実味を認めることのできるものでなければならない。自然科学のように反復実験によって得られる客観性ではなく、個別の生きられた経験に基づく問主観性に、個別性を越えた普遍性への通路を認めるところに、現象学を方法とする省察理論の特徴がある。

けれども、個々の生きられた経験をめぐる省察の内実が、一定の真実味を備えたものとして受け止められ承認されるためには、個別の「ありうる」意味や規範や行為が、獲得された概念として共有されるだけでは足りない。特定の現象をめぐる意味生成の螺旋の深みや「ありうること」の地平の広がり、複数の人々の問主観性に基づいて承認されるためには、探求の成果として照明された意味や規範や行為

だけでなく、当該の現象への深い関心によって駆動される、この現象をめぐる「問い」そのものが共有されていなければならない。先にも書いたように、意味への問いと意味の開示の循環としての意味生成の螺旋を問い深める過程にあつてのみ、生きられた経験の意味の深さが照明され、人間の生の極め難い複雑性が浮びあがり、「ありうること」の地平もまた開き保たれるものだからである。

このためヴァン＝マーネンは、現象学者は自己が諸現象の本性に驚きの念を抱いたのと同じように、他者も驚きの念を抱かざるをえないような仕方で、他者を問いへと引き込まなければならないと説く⁵⁷。個々の現象の意味を求める問いの渦は、深い関心に駆り立てられて問い深められるほどに、他者をも問いの深みへと巻き込むような流速を備える。特定の現象に関わる探求を他者と共にすることによって、単に自己の省察の内実を検証するだけに留まらず、当該の現象に関する洞察をより深めることにもなるに違いない。生きられた経験に関わる探求者に求められるのは、螺旋を描く問いの渦中へと他者を誘うことによって、たえず省察の内実を問主観性の審理にかけながら、なおも他者と共にこの問いを問い深めてゆくことなのである⁵⁸。

だからこそRLEも、単に生きられた諸経験に関わる省察の手順を説明するだけでなく、読者自身が現象学を実践するようにと、何度も勧告している。例えば第1章の冒頭には、このテキストは現象学の方法を提示すると同時に、読者を教育に関わる省察へと巻き込むものであるという、直截な宣言を見ることができる⁵⁹。あるいは、現象学は実際にこれを行ってみることによってのみ、本当に理解されうるのだという忠告もある⁶⁰。また第6章には、現象学は外部の専門家によって「人々のために」行われるものではなく、親や教師といった「人々によって」行われるものだとも説かれている⁶¹。実際にRLEには、教育や子どもの体験に関わる豊富な事例を紹介するなど、読者を生きられた経験に関わる探求へと誘うための工夫が多く見られる。

とはいえヴァン＝マーネンも他著に記しているように、諸現象の意味を求める問いの渦中へ他者を巻き込むことは、言葉でいうほど簡単ではない⁶²。特に印刷されたテキストを通して、とりわけ探求の方法を説き明かした書籍のなかで、読者を意味生成の

螺旋へと誘うことは、困難を極めるに違いない。これではまるで手品師がタネを明かしたうえで手品を見せ、落語家が笑いのメカニズムを解説しながら一席打つようなものだ。いずれも生の名人芸ならば驚きや笑いも起きるかもしれないが、著者の手を離れたテキストの抱える不利は大きい。読者の関心が問いの設定方法や意味発見の手順に向けられているとすればなおさらである。RLEにも論及されているように、テキストによって読者を問いの渦中へと導くには、例えばソクラテスによる問答という形式を用いたプラトンの書のような、独特の「スタイル」が求められるのだとすれば、本書は大変困難な課題に挑戦していることになる⁶³。

第9節 省察理論への疑問の背景

本稿の出発点は、ヴァン＝マーネンの省察理論の循環構造に関して、RLE初版の読者から寄せられた疑問だった。これまでの議論によって、この疑問が生じてきた背景を照明するとともに、これに一定の回答を与える準備が整えられた。まずはこれまでの議論に基づいて推察される、RLE初版の読者からの疑問の背景を、順を追って整理してゆこう。

省察理論の循環構造が読者によって疑問点として捉えられた背景には、第一に、省察の方法としての現象学を理解・評価することに関わる困難がある。現象学が高尚な哲学だからというのではない。前節に論及されたように、現象学の方法を十全に理解・評価するためには、単に作業手順を暗記するだけでは足りず、実際に省察を実施しなければならない。現象学とはどのような方法なのか、どのような成果が見込まれるのか、十全に得心しないまま、省察に取り組まなければならないという点に、省察理論を読み解くさいの最初の困難がある。

第二に、ある読者が省察理論の循環構造を疑問点として受け止めたということは、RLEはこの読者を意味生成の螺旋へと巻き込むに至らなかったということでもある。これも前節の最後に触れたように、ヴァン＝マーネンの力量如何によるというわけではなく、省察の方法を説き明かすという課題を負ったRLEにとって、避けることのできない難関だったといわなければならない。RLEの事例が当該の読者を省察へと導くには至らなかったからこそ、この読者

は現象学という方法を十全に理解・評価することが叶わず、タクトの啓発の本質に関わる循環構造にも疑問・困難を覚えたのだと推察される。

また第三に、省察によって涵養されるという思慮深さと、「即興の技量」としてのタクトの関係が、RLEの議論だけからは読み取りがたいという点も、省察理論に疑問を抱かせる要因だろう。事例の省察によって思慮深さが涵養されるとして、これがなぜ即興の技量としてのタクトの啓発に関係するのか、なぜ予想外の事態への対処に貢献するというのか。第7節の冒頭にも述べたように、ヴァン＝マーネンがこうした点に深く論及していないとすれば、省察理論の循環構造がタクトの啓発の本質に関わる要素として理解されることなく、読者から疑問点として提起されたとしても不思議ではない。

無論現象学やRLEばかりが責めを負うべきだというわけではない。ヴァン＝マーネンに疑問を投げかけた読者のがわにも、省察理論の循環構造に困難を覚えてしまうだけの、一定の原因があったものと思われる。現象学の方法には「手順の体系」がないという読者の疑問には、方法とは出発点から目的地までの明確な順路を示すべきものだという、素朴な「方法」概念が見え隠れしている。このように一方通行の作業手順としてのみ方法を捉えているかぎりには、個々の出来事や体験を「めぐって」たえず問い深められてゆく、螺旋を描く探求過程としての省察の方法を感得することは叶わないだろう。

ヴァン＝マーネンの洞察によれば、現代の教育に関わる実践や理論は、官僚体制や技術主義によって浸食されており、「使い勝手のよいもの」という理念に先導されているという⁶⁴。個々の出来事や体験の本質に関わる意味は軽視されており、これらを思いのままに管理・操作することのできる作業手順に、教育者の関心が向けられているのである。このように「明日から使える」方法ばかりを追い求める風潮もまた、わかりやすい作業手順や終着点を持たない省察に固有の特徴や、簡便な行動原理や指導方法とは異なる思慮深さという資質の重要性から、目を背けさせた要因ではないだろうか。

ヴァン＝マーネンの省察理論に見られる循環構造が、読者によって疑問・困難として捉えられた背景には、以上のような複数の事情が重なりあっていたと推察される。読者に「問い」を「生きる」ことを

求める現象学の厳格さ、省察の方法を説明しながら読者を省察へと巻き込むことの難しさ、思慮深さとタクトの関係に関する論及の不足、技術主義や使い勝手のよいものという理念による支配。このような事情を省みてみれば、思慮深さの養成と思慮深さの要請とのあいだの循環構造が、特にこれから省察に取り組みようとする読者にとってみれば、省察理論に疑問を抱かせるほど大きな困難として受け取られたとしても、不思議なことではないだろう。

第10節 本稿の帰結——疑問への回答として

以上のような背景を踏まえたうえで、省察理論の循環構造に関する疑問への回答と、ここから浮かびあがってくる教育／教育学の課題として、次の諸点を提起することで本稿の帰結としたい。

第一に、改めてRLEを精読することによって、生きられた経験に関わる省察による思慮深さの涵養とは、意味への問いと意味の開示との往還によって問い深められてゆく、螺旋型の構造を備えた探求の過程であることが照明された。これによって、省察理論と省察の両方に見られる循環構造は、ヴァン＝マーネンの理論の欠点などではなく、事例の省察によるタクトの啓発の本質に関わる契機であることが明らかになった。生きられた経験に関わる省察は、模範解答を獲得することで完結するような一方通行の探求とは異なり、個々の出来事や体験をめぐる「問い」の道程を問い深めてゆく、螺旋型の構造を備えた探求過程にほかならない。

第二に、RLEとTTという2つの著作をあわせて紐解くことにより、思慮深さの涵養とタクトの啓発の関係の基調にあたる、「ありうること」への開放という契機に光が当てられた。思慮深さの特徴の一つとしてタクトの啓発の礎石となるのは、他者としての子どもの体験の「ありうる」意味や、多種多様な状況から要求される「ありうる」規範、これらを元に導かれる「ありうる」行為に向けた、囚われなく開かれた在りようである。思慮深さの涵養とタクトの啓発の関係が照明されたことによって、なぜ省察が即興の技量の育成に貢献しうるのかという、省察に取り組みやすいに直面されうる重要な疑問も、一定程度は解決されたものと期待される。

これも含めて、第三に本稿は、省察によって涵養

されるはずの資質であると同時に、省察の前提条件として求められる資質でもあるといわれる、思慮深さの内実を明らかにしてきた。ヴァン＝マーネンが用いる思慮深さという概念には、豊饒な意味の深さへの洞察や、人間の生の複雑性への注意深さ、諸々の「ありうること」への開放といった諸要素が含まれている。これらは何か特殊な才能などではなく、例えば、我々が日々の教育実践のなかで、ある種の感動に打たれたり、疑問を抱いたり、あれこれ試行錯誤を繰り返すさいに、程度の差はあれ備えているような、貴くもありふれた資質をいう。

大人たちと一緒に暮らしている子どもたちは、すぐに、省察を求めるような問いを次々と促してくる。言い換えれば、親であることや教えることの教育的特質に関わる生きた感覚を獲得するや否や、我々は自己自身に問いかけ疑うことを始めるのである。教育〔pedagogy：教育学〕とはこの問いかけることであり疑うことである⁶⁵。

もちろん残された課題もある。技術主義に囚われ「使い勝手のよい」手段を追い求める、現代の教育／教育学の主要な関心を転換あるいは拡大することを抜きにしては、簡便な行動原理や指導方法とは異なる即興の技量としてのタクトに関しても、わかりやすい作業手順や終着点を持たない意味生成の螺旋に関しても、深い理解を得ることは難しいだろう。教育／教育学の関心の転換あるいは拡大というこの課題を遂行するには、例えばヴァン＝マーネンの他の著作や、優れた現象学者の著作が、読者を省察へと導き入れるために、どのような戦略を用いているのかを丁寧に検証することが、重要な示唆を与えてくれるものと期待される⁶⁶。

これに加えて、実践者にとっての省察の重要性を説いたショーン(D. A. Schön)による理論や、実際に省察を中心とする教師教育に長年取り組んできたコルトハーゲン(F. A. J. Korthagen)らの理論と、ヴァン＝マーネンの省察理論とが、どのような点で補完しあうことができるのかを検証することも重要な課題である⁶⁷。これら三者のあいだには「省察」概念の用法だけを取っても違いがあるが、お互いに重なりあい補いあえる議論も多いように思われる。また先の段落の課題との関連でいえば、ショー

ンやコルトハーヘンの理論にもまた、簡便な行動原理や指導方法にばかり目を奪われがちな教育者を、現在の出来事や過去の体験に関わる深い省察へと向かわせるための、単なる指示に留まらない様々な工夫を読み取ることができるに違いない。

本稿が描いてきた意味生成の螺旋モデルもまた、教育／教育学の関心の転換・拡大という課題に取り組むための、小さな端緒となることが期待される。もちろん、探求過程をモデルとして描写することにより、見落としてしまう要素もあれば、誤解を招くこともあるに違いない。だが、このモデルを下書きとして個々の探求者が修正を重ねることによって、複数の人々が確かに「ありうる」と頷けるような、省察のモデルを共有することができるだろう。他の経験と同じように「省察」という経験に関する理解もまた、意味への問いのなかで問い深められ、他者との間主観性を基調として審理・共有されるべき、終わりなき探求の主題なのだ。

注

¹ van Manen 1990: xi.

² ibid.: 143.

³ cf. ibid.: 183.

⁴ cf. ibid.: 4 & 7 & 村井 2000 & 2001.

⁵ cf. van Manen 1990: 160.

⁶ cf. ibid.: 78 & 136.

⁷ cf. ibid.: 90, 137f., 151 etc.

⁸ cf. ibid.: 33 & 42.

⁹ cf. ibid.: 12 & 89.

¹⁰ cf. ibid.: 139 & 148f.

¹¹ ibid.: 79.

¹² ibid.: 43.

¹³ cf. ibid.: 11.

¹⁴ ibid.: 34.

¹⁵ ibid.: xi

¹⁶ ibid.: 34.

¹⁷ ibid.: 111f. & 131.

¹⁸ ibid.: 12 & 31.

¹⁹ ibid.: 131.

²⁰ ibid.: 131.

²¹ ibid.: 149.

²² cf. Bollnow 1965: 37-39.

²³ cf. van Manen 1990: xvii, 18, 78, 156 etc.

²⁴ cf. ibid.: 78.

²⁵ ibid.: 18.

²⁶ cf. ibid.: 50, 88, 92, 152 etc.

²⁷ ibid.: 5f.

²⁸ ibid.: 50.

²⁹ cf. ibid.: 16f.

³⁰ cf. ibid.: 23

³¹ ibid.: 131.

³² ibid.: 9 & 11.

³³ cf. ibid.: 10, 14, 20, 31, 46, 62, 66, 99, 122, 127, 128, 152 etc.

³⁴ ibid.: 8.

³⁵ cf. ibid.: 152.

³⁶ ibid.: xviii.

³⁷ cf. ibid.: 13, 129-131, 173.

³⁸ cf. ibid.: 13 & 153.

³⁹ cf. ibid.: 152.

⁴⁰ cf. ibid.: 29f.

⁴¹ ibid.: 3.

⁴² 村井 2014: 188.

⁴³ cf. 井谷 2013a.

⁴⁴ van Manen 1990: 43.

⁴⁵ cf. 井谷 2013a: 4-6.

⁴⁶ van Manen 1991: 172.

⁴⁷ cf. ibid.: 96-98.

⁴⁸ cf. 井谷 2013a: 6-7.

⁴⁹ cf. van Manen 1991: 154.

⁵⁰ cf. 井谷 2013a: 7.

⁵¹ van Manen 1991: 187.

「ありうること」の「かっこ」は井谷。

⁵² ibid.: 3.

⁵³ van Manen 1990: 65.

⁵⁴ cf. ibid.: 27 & 41.

⁵⁵ ibid.: 57f.

⁵⁶ cf. ibid.: 11.

⁵⁷ cf. ibid.: 44.

⁵⁸ cf. ibid.: 100f.

⁵⁹ ibid.: 1.

⁶⁰ ibid.: 8.

⁶¹ ibid.: 156.

⁶² cf. van Manen 2002: 5-6.

⁶³ cf. van Manen 1990: 44, 130-133, 143-144.

⁶⁴ ibid.: 157.

⁶⁵ ibid.: 147.

⁶⁶ cf. 井谷 2013b.

⁶⁷ cf. Schön 1983 & Korthagen 2001.

文献一覧

- 井谷信彦 2013a 「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」『教育学研究論集』第8号
- 井谷信彦 2013b 「問いの螺旋へ—教育哲学者の語りの作法」『教育哲学研究』第108号
- 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
- 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
- 村井尚子 2014 「ヴァン=マーネンの教育的タクト論：定義と特徴」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第4巻
- Bollnow, O. F. 1965 *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Neue Deutsche Schule, Essen.
- Korthagen, F. A. J. et al. 2001 *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』（武田信子監訳）学文社 2010.
- van Manen, M. 1990 *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, 2nd ed. in 1997, Althouse Press, London. 『生きられた経験の探究：人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界』（村井尚子訳）ゆみる出版 2011
- van Manen, M. 1991 *The Tact of Teaching : the Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, State University of New York Press, New York.
- van Manen, M. 2002 *Writing in the Dark: Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry*, Althouse Press, London.
- Schön, D. A. 1983 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York. 『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』（柳沢昌一・三輪健二訳）鳳書房 2007.