

The Concept of Pedagogical Tact in van Manen: Definition and Features

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: MURAI, Naoko メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/3886

BY-NC-ND

ヴァン＝マーネンの教育的タクト論—定義と特徴—

児童学部 児童学科 村井 尚子

要旨：教室の中の生活は非合理的な性質をもつものであり、教えること自体は単なるテクニックで済ませられるものではない。子どもを理解することは可能ではあっても、彼らの行動や内面の変化をあらかじめ全て予測することは不可能なのである。それゆえ、教えるという実践には、刻々と変わり続ける状況の中でどのように行為するかを即座に知る即興的なタクトが求められることになる。教育的タクトという概念はヘルバルトによって教育学の分野に導入されたが、マックス・ヴァン＝マーネンは、ヘルバルトの影響を受けつつ、彼独自の教育的タクト論を展開している。彼は、教育的タクトを若い人に接している日常の教育的な状況の中で教師たちが示す能動的な気配り、倫理的な敏感さ、実践的な柔軟さと言ひ替える。タクト豊かな教師はそれぞれユニークな質をもつ状況において、まさに正しいことを言ったり行ったりすることができるのである。彼は教育的タクトの特徴を表すために現象学的方法を用いて記述を行うのであるが、さらにこういった方法を用いて、日々の実践や過去の経験を省察(リフレクション)することによって、また、教師が教育的な思慮深さやタクトを身につけることができると主張している。本稿ではヴァン＝マーネンの教育的タクト論について、その定義と特徴に焦点を当てて考察する。

キーワード：教育的タクト、ヴァン＝マーネン、現象学的教育学、教師教育、実践知

はじめに—教育的タクトをなぜ扱うか

昨今における教育をめぐる言説は、PISA 調査や全国学力調査等の数字で見える結果のみを重視する傾向にある。しかし、教育が本来教師と子どもの人格的な関係に基づき、子どもの人間としての生成を目指すものであるという教育関係論の立場から見れば、我々(幼稚園教諭や保育士から大学教員に至るまで)の日常の教育的営みの本質的な部分は倫理的かつ情感的で数値化不可能であると言えよう。我々教師は、子ども(生徒)と対峙している日常の教育の場においてつねにすでに「この子ども(生徒)にとってどうすることが善いことなのか?」という暗黙裡の判断に基づいて行為しているのであるが、この暗黙裡の倫理的判断を定量化することは非常に難しく、理論化すること自体も困難を伴う。

この判断の善さ、適切さは行為者が教師であるからといって担保されるわけではなく、仮にその時点では「善い」「適切だ」と思われた判断であっても、未来を見渡した時、あるいは将来振り返った時、本当にその子ども(生徒)にとって「適切である」「善い」とは言えない可能性も否定できない。それでも、我々は大人として教師として、子どもに向けて何らかの行為をな

さねばならない(何もしないことも一つの行為である)。このような状況において、出来るかぎり子どもにとっての善を見据えた行為を出来るようになることが教師や教師を目指す人達にとっては、教育内容や教育技術といった技術的合理性の範疇の習得と同じくらい重要な課題だといえる。本稿では、このような行為を出来る教師をカナダの現象学的教育学者ヴァン＝マーネン(van Manen, Max, 1942-)に倣ってタクト豊かな教師であると名づけ、まずはその概念の検討を行う。

我が国の教育的タクトに関する先行研究としては、篠原助市や前田博がドイツ教育学における教育的タクト論の展開について詳述しているほか、鈴木晶子がヘルバルトのタクト論を判断力養成という観点から考察しているほか、徳永正直が、ムートをはじめとして近代ドイツ教育学におけるタクト論について詳細な研究を行っている。

ヴァン＝マーネンのタクト論に関する先行研究については、最後の部分でまとめて紹介し、検討を行なう予定である。

1. 教育の生起する場

教育は、本質的に関係的な質をもっている。それは

親と子の関係であり、教師と生徒の関係であり、保育者と子ども（幼児）、何らかの形で子どもの生成に関わる大人と子どもとの関係—教育学において教育的関係（pedagogical relation¹）として探究されてきたそれ—である。そういった人と人との出会い、向き合う場において生起する教育はそれゆえ、複雑で多様で曖昧で不確定な要素をもっている。ここではまず、この教育の場がもつ異性について述べるために、ある学校における教室での出来事に焦点を当てる。一人の教師が自分の授業について次のように記述している。この教師は20年以上の教育歴をもっているが、オスカー・ワイルドの『幸福の王子』を扱うこの授業に先立って学年主任から普段は書かない指導案を書くように言われ、議論を重ねた上で周到に準備して授業に臨んだ²。

この小説を読み始めるにつれ、生徒は静まり、注意を向けはじめた。そして私は小さなつばめが幸福の王子の銅像の足下でいかに眠るようになったかを読んだ。「けれども、ちょうど彼が自分の頭を羽の上に置いた時、大粒の水が彼の上に落ちてきた」私はこれらの言葉を話すやいなや、幾人かの子どもはにやりと笑って互いに相手を見つめ始めた。まるでグロテスクな冗談を聞いたかのように。愚かにも、私は何が彼らをここまで活気づかせたのかすぐには認識できず、読むのを中止した。「何がそんなにおかしいのか？」クラスのほとんどが甲高い声で叫びだした。「王子がつばめのうえにおしっこをした、と。「わかった。子どもっぽいことはやめにしよう。本当には何が起きているのかい？」私はがっかりしながらも状況を立て直そうと試みた。この小説の繊細な部分を壊してしまうことはしたくない。

私は再び大きな声で読み始めた。優しいトーンの声で続けた。「幸福の王子の目は涙でいっぱいでした。そして涙は彼の黄金のほおをつたっていきました」。生徒達にこの話を読み聞かせながら、そこまでで私自身は全く感情的になってしまっていた。しかし何かがこのとき起きた。小さなつばめが「王子の目をもぎとった」と聞いたとき、幾人かの子ども達が「いやだ」と口にしたりした。そして彼らはこの小さな鳥が「泣いている」ことを笑った。私は読み続けようとした。この落ち着いた聞き手達を目でたしなめながら。「私はあなたがついにエジプトに行くことになって嬉しいよ、つばめくん」、王子は言った。「君はここにとても長く居すぎたから。けれども、君は私の唇にくちづけしなくてはならないよ。私は君のことを愛しているのだから」。

これらの言葉を読んでいるとき、少なからぬ生徒が顔を歪め始めた。そして、私が言おうとする前に、ジャッキーが叫んだ。「彼はゲイだ！二人ともゲイなんだ」「ホモセクシュアルだってことだろ」。ティムが応じる、「なんてこった」。テレサが叫んだ（35³）。

王子がツバメの上に涙の粒を落とすこの感動的な場面、子ども達は「大粒の水」を「王子のおしっこ」であると受け取った。この取り違えが文字通り誤解に基づくものなのか、教室での受けを狙おうとしたある子どもの戦略的な解釈なのかはおそらくそれほど重要ではない。重要なのは一人の生徒の発言が、教室全体の「話の内容に感動する」雰囲気壊してしまっていることである。「子どもっぽいことはやめにしよう」という言葉がけ、「優しいトーンの声で」読み続けるというこの教師の努力は残念なことに実りをもたらさず、さらなる試練が待ち受けていた。教師が感動しながら本を読んでいるにも関わらず、子ども達は「つばめが王子の目をもぎ取る」ことに嫌悪を示し、さらに「くちづけをする」「愛している」といった言葉尻を捉えて、王子とつばめが同性愛の関係にあると茶化す子どもが出現したのである。この状況において教師にはなんらかの対応が求められているが、ここではこれ以上の記述は見られない⁴。

この例を通じてヴァン＝マーネンが明らかにしようとしているのは、教室の中の生活に本来的に備わる力動性と偶発性である。「教師がどれほど入念に指導案を準備し、その日の授業の舵取りをすることに専心しても、その日その時の一人ひとりの子どもの感情や気分、体調、子ども同士の関係性の微細な変化によって、教室内の状況はダイナミックに変化する（67）」。

こういった常に変化し続ける状況の受容の仕方には教師としての経験による差異がみられる。新米教師は、「十分に準備しているかぎりにおいてただ教室に入って教材を教えればよい」と考えている。「教師がすべてを知っているかぎり、すべてを表現しているかぎり、生徒を巻き込んでいるかぎり、やるべきことはきちんとなさるだろう」と。しかし教室の生活は「教師が指導案で教えるように約束されていると感じる度合いからはまったくもって常軌を逸して非合理的な質」を備えている。十分に経験を積んだ教師は「子どものことを理解することは可能ではあるが、彼らは究極的に予測不可能である」ということをよく知っている。それゆえ、教えることは単なるテクニックではあり得ない（35-36）。

すなわち、大学で概念化された理論や種々のテクニックを学び、指導案を綿密に作成したとしても、教室は曖昧で複雑な関係的な場であるゆえに、それらの適用が容易に可能になることはわずかである⁵。こういった実践の場において反省しつつ行為する「反省的实践家」モデルがショーによって打ち立てられたのは周知の事実である。ヴァン＝マーネンはショーの「行為の中のリフレクション」における時間性の問題を提起することで、このような複雑な倫理的側面をもつ教育実践の場において要求されるのが教師の側の「ある種の即興的な力量 (improvisational competence)」「素早い適合 (ready fitness)」であると主張し、その適合性は「タクト (tact)」という概念によって最も適切に捉えられると考える。次章においてはタクトという概念の語源的な検討から始めていくことにする。

2. タクト概念の検討

語源的検討

タクト (tact) という語は *Webster Collegiate dictionary* によれば「他者との良い関係を維持するため、または感情を害するのを避けるために、何をするか、あるいは何を言うかということについての鋭敏な感覚 (a keen sense of what to do or say in order to maintain good relations with others or avoid offense)」である。また、*Oxford English Dictionary* によれば、1a. 触れる感覚 (The sense of touch)。b. 触れる感覚に対する知覚あるいは識別の鋭い能力 (A keen faculty of perception or discrimination likened to the sense of touch) 2. 他者とやり取りする際に、嫌な思いをさせるのを避けるために、あるいは好意を得るためにふさわしい、また適切なことへの機敏で繊細な感覚。人とかかわる際の、あるいは困難でデリケートな状況を切り抜けるスキルあるいは判断。正しいことを時機を得て言ったり行ったりする能力 (Ready and delicate sense of what is fitting and proper in dealing with others, so as to avoid giving offence, or win good will; skill or judgement in dealing with men or negotiating difficult or delicate situations; the faculty of saying or doing the right thing at the right time.) といった意味付けがなされている。すなわち、辞典によればタクトとは感覚 (sense)、能力 (faculty)、スキル (skill)、判断力 (judgement) であると定義されているのである。

また、ラテン語の *tactus* (触れる、感ずる) に語源をもつこの語は、当初音楽用語として用いられるが、

上記のように人間関係において用いられるようになったのは18世紀にヴォルテールによってフランスで用いられるようになって以来であるという。

ガダマー (Hans-Georg Gadamer) は、人間の相互関係の側面におけるタクトに加え、社会学の学問性としてのタクトという意味づけを行なっている。二つ目の意味では、タクトは美的、歴史的センスの涵養といった学問性を通じて実践され、社会科学者が解釈学的な仕事をする際に使用される。これを受けてヴァン＝マーネンは、タクトが単なる感情や無意識の性向ではなく、陶冶を成し遂げるある種の「知と存在の様式」であるという点に着目する (TT130-131⁶)。ガダマーは、教養について述べるところでヘルムホルツが「手腕 Takt」と述べている概念を検討している。美的教養及び歴史的教養のひとつの機能としてのこの手腕は、「美的なものに対しても歴史的なものに対してもセンスがあるか、感覚を育成するかして初めて」精神科学における作業の際に発揮される。こういった手腕の持ち主は選別したり評価を下したりすることができるが、それは他者に対して、より普遍的な視点に対して開かれているからであり、その意味で「教養には、自分自身に対する節度と距離をわかまえる普遍的な感覚がある⁷」。

他者に対して開かれる視点という観点では、前田の次の説明も参考になる。「われわれが他人と触れて他人の内的状態が殆どじかに身に感じられ、したがってそれによってわれわれが恰も自分自身にはたらきかけるかのように他人にはたらきかけることができる—タクトとはそのような感・触なのである⁸」と。ここで用いられる「触れる」とは物理的な距離の近接というよりは心理的なそれであろう。人と人との関係において、他人の内的状態に近接することによって、「恰も自分自身にはたらきかけるように」、「他人にはたらきかける」ことが可能になるという。それはいわば、脱—中心化した自己が他者のパースペクティブにその基点を移すこととも言える⁹。タクトの語源は元々触れるという語に近かったが、この解釈からも、タクトが人間関係における倫理的な基盤を示すものであると捉えることができよう。

日常的な言葉遣いにおける検討

次に日常的な言葉遣いに視点を移してみると、人間関係におけるタクトという語は、日常生活においてはなんとかして切り抜けたと思われる状況において用いられることが多い。例えば、「うーん、そうだ。こ

の状況にはタクトが必要だね (“Well, yes, I guess this situation requires tact”) (TT127)」といった言葉遣いかなされるし、また日常会話ではタクト豊かな (tactful) あるいはタクトに欠ける (tactless) といったように、ある人の特徴あるいは行為の有り様を示す形容詞として用いられることが多い。ヴァン＝マーネンは、タクト豊かであることを「思慮深く、敏感で、洞察力のある、慎重な、思いやりのある、細心の、思慮分別のある、先見の明のある、丁寧な、察しのよい、用心深い、念入りな」と形容し、タクトに欠ける人を「軽率な、せっかちな、無思慮な、不謹慎な、浅はかな、場違いの、鈍感な、考えのない、無効な、ぶざまな人」であると考えられており、一般にタクトがないということは「失礼な、無分別な、ごちない、気の利かない、無思慮な、礼儀を心得ぬ、愚かなこと (TT126-127)」であると説明する。

似た用語との異同

次に、タクトと似た用語との違いについてみていこう。タクトとよく似た tactic とタクトとの関係はどうだろうか？ tact と tactic は語としては似ているが、語源的には関係がない。ヴァン＝マーネンによれば、tactic は初期ギリシャ語に由来し、兵法－軍隊を戦争で動かす戦略的な才能のことを言い strategy の類語である。戦略は計算したり計画したりでき、また目的を達成するための方法である。それに対してタクトはあくまでも状況的であり、計画不可能、計算不可能なところに発露するものである (TT71)。

さらにタクトは「駆け引き」「手際よさ」「身のこなし」「臨機応変の才」「フィネス (手腕)¹⁰」などのふるまいとも区別されるべきである。例えば外交家と呼ばれる人の「駆け引き」について考えてみたい。外交家は究極的には自己利益あるいはその人が代表する党の利益によって動機づけられており、政治的なねらいを達成するために認知を巧みに操ろうとする。これに対してタクトはあくまでもそれが向けられている人に仕えようとする (TT71)。

他者への定位

さらにタクトが他の人の感情に敏感であり、人間関係を保つために求められるものであったとしても、それが偽善や他の利己的な関心によって色づけされているかぎり、真のタクトとは言えない。タクトは、偽善や欺瞞、欲張り、所有欲、利己主義と結びつくのではないし、自分の目的のために他人の行為を操ろうとす

るものではない。タクトはあくまでも「愛や他者への定位」によって鼓舞されるものなのである (TT134-135)。

「それが向けられている人に仕えようとする」という意味では、独演するコメディアン「stand and deliver (自分をさらけ出して相手に笑いを届ける)」とも異なる。この用語はヴァン＝マーネンによれば、「聴衆のムード (その場の全体的な空気) とその瞬間の偶発性に同調して (attunement) 次の台詞を届ける解釈能力 (36)」と言い換えることが出来る。すなわちコメディアンは聴衆の雰囲気、ムードを敏感に察知して、最も受容されやすいであろう次の台詞を選択していると言える。この解釈能力は鍛錬を積むことによって獲得されるコメディアンとしての資質であると言えよう。しかし、この場合「相手に仕えようとする」ことがコメディアン「選択の規準であるとは考えづらい。ヴァン＝マーネンの言葉を使えば「教えることはリハーサルが出来ない力動的かつ能動的かつ相互行為的な過程であるゆえ、教師にはステージでのショーよりも多くのことが要求され、かつそれ自体に実践的倫理的な側面が本質的に備わっている (36)」。

ここで言われる「倫理的」側面とは、「それが向けられている人に仕えようとする」こと、すなわち生徒にとっての善を見据えることを指していると考えられる。この点において、教師とコメディアンとは異なっているのである。それゆえ、教師に求められるタクトは「能動的な気配り (active alertness)」「倫理的な敏感さ (ethical sensitivity)」「実践的な柔軟さ (practical flexibility)」とも言い換えられている (37)。

しかもこの比較から明らかになるのは、教師に求められるのはタクト一般のみならず、教育的 (pedagogical) なタクトを備えているという要件なのである。

3. 教育的タクトと一般的タクト

「子どもの学びの経験は、気分や情動、エネルギー、関係性や自己性の感覚によって驚くほど流動的で移り変わりやすい。子どもの気分は喜び、憎しみ、難しさや容易さ、混乱と明確さ、リスクと恐れ、奔放と緊張、確信と疑念、興味と退屈、忍耐と挫折、信頼と敵意の間で刻々と変化する (67)」。

こういった状況において、「高い程度での教育的タクトを備える教師」は、「つねに個別的で、敏感で、いつもユニークで、全く同じものは決してない状況の中で、生徒とともにまさにぴったりなこと (just the right things) を言ったり行なったりできる」存在で

ある(37)」。教育的タクトは言語化・量化が困難ではあるが、それがどのようなかたちで実践の場に顕われるかは事例によって示すことが有効であると考えられる。以下にヴァン＝マーネンが提示しているタクトに欠ける教師のなかからいくつかの例を示し、そこから教育的タクトのタクト一般との差異を照らし出していく。

タクトに欠けると考えられる教師

事例1：生徒にとっての善よりも自らの立場を守ることを重視する校長

授業が終わる時間帯に二人の少年が建物の外側のドアロックに木片を差し込んでいるのを教師が発見する。夜になってから学校に忍び込むためだろう。翌朝校長はその少年のうちの一人与面談する。彼は友だちの名前を言うのを拒否する。怒った校長は、破壊行為は罪であり、子どもであっても公共の財産を壊し、納税者に余計な負担を負わせることをすれば処分なしでは済まない、と少年に言う。少年は非協調的な態度をとり、5日間の停学になる¹¹。

この事例において校長は、「少年がなぜ学校に忍び込もうとしたのか」、「なぜ友だちの名前を言うのを拒否したのか」といった子どもの内面に寄り添うことをせず、「公共の財産を壊し、納税者に余計な負担を負わせる」ことが「罪」であり「処分」に値すると告げている。しかし、少年との面談の場が教育的な場であるなら、この校長が経営者や警察官、裁判官ではなく教育者であるなら、ここで校長が規準にすべきであるのは「納税者に対する校長としての立場」よりも、この少年にとっての善ではないだろうか？ すなわち、校長は次のように問うべきではなかったのか？「少年はこの先どうなっていくのか？」「この出来事は彼の人生においてどう位置づけられるのか？」「このことは彼にどんな意味をもつのか？」「彼がこの経験から確実に何かを学ぶために、私は何を言い、どう行動すべきか？」「この若者が、年齢相応の元気のある生き方をするために、どこまでは大目に見ても大丈夫か？」「彼が責任をもった大人に成長するために、どうしつけ、どう育てればいいのか？」と。

事例2：盲目的にルールを適用しようとする教師

生徒：「期限までに課題ができませんでした。もう一日待っていただけますか？」

教師：「ルールがあるんだよ。提出日に遅れたら課題は受け取れない。この課題には0点をつけるし

かないね」。

教育の場においては日常的に出会われる場面であるが、このような状況に直面した場合、生徒にとってどうすることが「教育的」であるかを判断の規準においている教師であれば、盲目的にルールを適用するのではなく、状況に応じた対応をするであろう。すなわち、ルールに言及し、その適用にのみ重きを置くこの教師の対応は倫理的な分別（判断、慎重さ）を欠いているというべきである。ヴァン＝マーネンは「ルールや原理、戦略、段階、方法、理論といったものを教授のテクノロジーの範疇で極端に用いようとする教師は、単なる『インストラクター』になってしまう(37)」と断定する¹²。

ところでこれらの事例における教師の行為は、タクトに欠けるというよりは教育的タクトに欠けていると言ふべきであろう。それでは教育的タクトと一般的タクトとはどのように峻別されるのか。

教育的であること

一般的なタクトと教育的なタクトの一つ目の違いは、一般的タクトが互恵的で対称的な関係を前提としているのに対し、教育的タクトがあくまで教師と生徒、子どもとの間の非対称的な関係の上に成り立つ点である。事例1の校長は少年に対して5日間の停学処分を言い渡しているし、事例2の教師は生徒の課題に0点をつけている。すなわち学校教育の範疇にあるかぎり教師は生徒に対して非対称な（権）力を有しているのである。

そしてこの（権）力は教師の生徒に対する責任（教育責任）と不即不離の関係にあると言える。教師は生徒の学びの権利を疎外したり成績を評価したりするが、それゆえに、教師は生徒に対して「教育責任」を有している¹³。「教育責任」は、「目の前の子どものために、今、何を言い何をするのか（何を言わず何をしないのか）、ある種の確信をもって知らねばならない濃密な生のただなかにおいて求められるもの（TT130）」である。それでは、「子どものために」とはどのような事態であろうか？ 子どもは未来に向けて成長しつつある存在であるが、未来がどのような世界であり得るのかは大人にも分からない。それでも大人は、子どもとの教育的な関係において「若者が実際に影響力を行使したり自身の理想に気づいたりできるような方向において、世界へと（政治的に、エコロジカルに、そして倫理的に）近づける手助け」をする(15)。

我々は世界がどのようになり得るのか、明確にその

方向性を見出すことが出来ないままに、それでも、子どもを「善い」方向へと方向づけねばならない。そして教育的に行為しているその場には、それゆえ本質的に倫理的な要求が内在している。何が子どもにとって「善いこと」あるいは「適切なこと」で、何が「善くないこと」あるいは「不適切なこと」なのかの区別が、すでにそこに存在しているのである。「あらゆる時点におけるあらゆる瞬間、教える行為は倫理的」であるとヴァン＝マーネンは規定する(36)。

4. ヴァン＝マーネンの教育的タクトの特徴とタクトの要素

ところで、タクトを教育学の領域に導入したのはドイツにおける近代教育の父と称されるヘルバルト(J. F. Herbart, 1776-1841)であると言われている。ヘルバルトは、理論と実践の中間項として「教育的タクト pädagogische Takt」という用語を用いた。この教育的タクトの定式化は1802年の有名な『最初の教育学講義¹⁴』の中で行なわれる。ヴァン＝マーネンはその要点をa)「タクトは理論と実践の間に入り込んでくる」、b)「タクトは日常生活における『即座の判断と素早い決定を下す』過程で明らかになる」、c)「タクトは、理論と信念から導きだされた『何よりもまず感情ともっとはるかに確信のみに依存する』行為の様式をかたち作る」、d) タクトは「状況の特異性」に敏感である、e) タクトは「実践の直接的な支配者である」と5つのポイントに整理している(TT128)。

まずa)の「理論と実践の中間項」としてのヘルバルトの教育的タクトの規定に対して、それが機械的な概念を意識させるのものであるとヴァン＝マーネンは異を唱える。タクトは理論を実践へと変容させる「装置」というよりは、「理論の実践からの問題ある乖離を克服するのを援助し得る概念として」理解される。さらに、b)の「即座の『判断』を下す過程として」よりも、「子どもや若者に対して思慮深く振る舞うことを可能にする注意深さ(mindfulness)として」理解される(ibid.)。

c)とe)にはとくに言及されていないが、ヘルバルトの教育的タクト論からヴァン＝マーネンが最も影響を受けているのはd)の「状況の特異性」に敏感であるという点であると思われる。この点を考察する前に、ウィリアム・ジェームズのタクト解釈からの影響についてみてみたい。

ウィリアム・ジェームズは、1892年の講義の中で子どもの興味を学校での学びに繋げることで、学問的

な感覚を育成する仕方を提示する際に、「タクト豊かな教師」という言葉を用いて説明している。「ほとんどの子どもが何かを収集している」ので、「タクト豊かな教師は、彼らが本を収集することを楽しみにするようにさせる。最初は、きちんとした秩序立ったノート収集を続ける。そして彼らが十分に成熟すれば、彼ら書いたあらゆる記録や地図を保存するカードのカタログをつくる¹⁵」。現在の学びのポートフォリオの先駆けとも言えるカタログづくりであるが、ヴァン＝マーネンはジェームズのこのタクト解釈から「タクトは、教育者にとって非生産的で見込みのない、あるいは憎むべきでさえあるような状況を、教育学的に肯定的な出来事へと転換することを可能にする教育的創意(ingenuity)(TT130)」であるという洞察を得ている。すなわち「教師が教育的契機(pedagogical moment)において何をなすのかを定義する概念を支配するのがタクトであるということをジェームズが我々に気づかせてくれた」(TT129)と。

教育的タクトが求められる状況の時間的要素を取り出して、ヴァン＝マーネンは「教育的契機」という概念を用いていた¹⁶。それは、「その子どもの人格的な生成において何らかの正しいこと」を目指した「教育的行為(pedagogical action)」が求められる「契機(瞬間)」を言っている。そしてここに、教師の教育的タクトが発現すると言い得るのである。この「教育的契機」は子どもと対峙している状況にあって、腕組みをして考えてから対応することは許されないという「即時性」、個々の状況がそれぞれ本質的にユニークなものであるという「個別性」、あらかじめ計画したり対策を練っておくことが困難な「偶発性」、そこに開かれた(即座に解決し得ない)問いが含まれているといった特徴をもっており、これがそのまま教育的タクトの特徴と重なる。

教育的タクトの構成要素

それゆえ、教育的契機において教師に求められる教育的タクトは「常に変化し続ける状況の中でどのように行為するかを即時的に知る」ことによって可能となる。それは、タイミングの感覚、どうするか、何を言うか、どのように言うか、あるものをどのように示すか、どのように差し控えるか、正しいトーンをどうやって創り出すか、どうやってテキストに戻るか、技術やメディアを部分的に用いた時にどうするか、聴衆をどのように感じとるか、どんな風に触れ合いを求めるか、どんなジェスチャーをするか、どの姿勢で、どんな声

のトーンで、どこでいつ休止するか、意味のあるまなざしをいつ交わすか、あるイメージへの注意をどのように引きつけるか、どうやってディスカッションを始めべきか、微笑むべきか、あるいは真剣に見つめるべきかを、即時的に知っていることである (36)¹⁷。

このように列記すると、教育的タクトとして教師に求められるものはあまりにも多く、教師を目指す学生や新米教師が教育的タクト豊かな教師になるためにはとても高いハードルを越えねばならないようにも思われる。教育的タクトを涵養することは果たして可能なのか、可能であるとすればどうやってそれがなされるのか、という問いが沸き起こってくるのは当然であろう。この点に関しては別稿で詳しく検討することになるが、ひとまずここでは教育的タクトはどのような構成要素から成っているとと言えるのか、まずはその点を明らかにすることで教育的タクトの涵養の道筋を探る手がかりとしたい。

未公開の『教育的な敏感さとタクト』では、タクトを構成している適合性の存在論的な区別として次の4つが提示されている¹⁸。「教育的敏感さ (pedagogical sensitivity)」「教育的な感覚 (pedagogical sense)」「教育的判断 (pedagogical discretion)」「教育的行為 (pedagogical action)」がそれである。以下に内容を詳しく見て行く。

1) 教育的敏感さ

タクト豊かな教師が備えている教育的な敏感さは、子どもの内的な生を「即座に動機や理由、結果の関係を通して見る能力」のことを言っている。この能力によって教師は、内的な思考、理解、感情、欲求を身振りや顔つき、表現、ボディランゲージといった間接的な手がかりから解釈する。

2) 教育的な感覚

ここで使われている「感覚」という語は、子どもの内的な生活がどのような「心理学的社会的な意義」をもつのかを解釈する能力を指す。例えば、「特定の子どもや子どもの集団との具体的な状況において内気、葛藤、興味、障害、柔軟さ、ユーモア、試練のもつより深い意義をどのように解釈するかといった感覚をもつ」。

3) 教育的判断：

判断のために求められるバランス感覚を備えているのがタクト豊かな教師の特性であるとされる。「タクトのある教育者はある状況にどのくらいの距離で入るか、個人の周囲の事情を守るための距離はどの程度かをほとんど自動的に知ることを可能

にする基準、限界、バランスのよい感覚をもってようだ。教師や親がつねに子どもにより多くを期待するということは教育的な志向性の本質的な特徴である。しかし、ほとんどの親や教師は、子どもがなんとかして実現しようと努力しているときには、期待を持つべきではないということに気がついている。そして逆説的に、タクトは多くを期待しすぎているときにどのくらい期待するかを知る能力を含むのである。同様に、子どもとの関係において、教育者はしばしば、子どもが挑戦しているとき、興味が火がついたとき、あるいは授業の中でトーンに集中しているとき、子どもに近づかねばならないこともよくある。もう一度逆説的にいうが、彼らは遠くに行き過ぎながらどのくらい遠くへいくかを知る必要があるのだ」。

4) 教育的行為：

ここで「教育的」という語が用いられるのは、ヴァン＝マーネンが何度も強調する教育の倫理的な意味合いにおいてである。「タクトは活動的な倫理的直観によって特徴づけられる。タクト豊かな教師は、子どもの本性と状況への鋭敏な教育学的理解に基づき、どのような行為が正しい、あるいは善いかを即座に感知する能力を持っているようだ」(71-72)。

これらの特性を端的に言い換えるならば、タクト豊かな教師は子どもの内面を解釈する敏感な感受性を持ち、その内面が心理的社会的にどのような意義をもつかを解釈した上で、その時点での望ましい子どもとの距離の取り方を測りながら、子どもにとって善い行為を行なうのである。

身体化された実践的な知としての教育的タクト

次に、タクトの知の様式について考察を行うためにタクト豊かなふるまいをしている教師の事例を挙げる。

ある学校を訪れ、教師とともに彼女の教室へと入って行った。彼女が非常に有能に動き回るのに私は驚いた。訪問者として私が、この場所になにかしらのなじみのなさときこちなさを感じているうちにも、彼女は机にぶつかからないようにしながら机の間を回り、教室に入ろうとしている生徒の為にドアをあけてやり、あれやこれやのことをやりながら次々と生徒と話をしている。そして同時に彼女はクラス全体を調和させて行っていることに私は気づく。全てのグループに注意

を向けさせ、そうするために努力を要していないように見えるまったく注意を引かない確信に満ちた、容易なやり方で授業を進めて行く。彼女は教室の中を歩き回り、静かな身振りで生徒を鼓舞し、ここで止まってはあそこで中断し、なんらかの動揺や質問に対応して、といったように (38)。

ヴァン＝マーネン自身が体験したと考えられるこの事例における知り合いの教師は、教室全体の雰囲気をもとめながら、個々の生徒に対応し、そして授業を進めて行っている。しかし、タクト豊かなこの教室での行為について一つひとつ説明して欲しいとこの教師に頼んだとしても、おそらく不可能であろう。それはこれらの行為が「実践的な知 (practical knowledge)」であり、教師の身体に埋め込まれているからだと言える。しかもそれだけでなく、ヴァン＝マーネンの言い方によれば、「教えることの実践知はそれをとりまく事物それ自体に存している (強調は原著者) (38)」からである。一つひとつの行為は全体として教室における教えと学びのリアリティを特徴づけているのであり、分節化することは困難なのだ。

「私の実践知は私が教室を感じた感覚、教師としての私がいったい誰であるのかを感じる私の感じ、自分の生徒達を理解する自分の感情、教えている事物を私自身が把握した感じ、学校や廊下、職員室、そしてもちろんこの教室で自分の世界がそこに属しているモードなのである (強調は原著者) (38)」と。

つまりタクトは身体知＝実践知であるが、その知は教師の身体に受肉されていると同時に、その場そのものに離れがたく結びついている。こういった特性をもつ教育的タクトなのであるが、ヴァン＝マーネンは教育的な思慮深さと教育的タクトとの関係を以下のように提示している。

すなわち「タクトは理論と実践との間のある種の単なる仲介者ではなく、タクトは「ある種のリフレクションに基づく、あるいはよりよい言い方をするならば、思慮深さの活動的な志向性に基づく、それ独自の認識論的、存在論的、そして価値を探究する構造をもつ (72-73)」と。教育学的な思慮深さと教育的タクトがなぜ、どのような仕方で結びつくのか、その認識論的な検討が必要であると考えられるが、管見のかぎりでは彼自身はその点に踏み込んではいない。ただし、実践へのリフレクション (省察) を通じて思慮深さがタクトの涵養に繋がることを以下のように多少暗示的な語り口で述べている。

「もし教えることが実際教育学的な専門職であるなら、そこには個々の生徒達とクラスに対して助けること、力づけること、忠告すること、賞賛すること、励ますこと、気にかけることが含まれる。一日の終わりに、教育学的に敏感な教師にとって重要なのは生徒達に学問的に重要な学びの経験を提供できたか、クラスの雰囲気はよいものだったか、生徒達は学びの活動の中で安全で成功した感じを抱けたか、個人的な障害は解決しえたか、その日の生活が彼らにとって、そしてその生徒達にとって幸せでよいものだったかということである (68)」。

すなわち、教師としての生徒や生徒たちへの働きかけ、対応について、一日の終わりに省察 (リフレクション) することが思慮深さの涵養へと繋がり、上記の教育的な感受性、教育的感覚、教育的判断、教育的行為をより深めていくことによって教育的タクトの豊かさを高めていくと考えられている。

おわりに

最後にあたって、ヴァン＝マーネンの教育的タクト論の海外における先行研究とその検討を行うこととする。

まずフィンランドで教育愛をその研究の中心としている Määttä と Uusiautti は、論文「教育的権威と教育愛—結びついているのかそれとも分かちがたいものなのか (Pedagogical Authority and Pedagogical Love: connected or incompatible?)」において、教育的権威と教育愛の関係について問うている。Määttä らは、教育的権威と教育愛の関係を次の4つに分類する。1) 教育的権威と教育愛が専門性に基づく尊重に基礎づけられているなら、学びの雰囲気は温かく激励的なものとなる。生徒は教師の専門性を尊敬し、教師を信頼できるある種の安全な頼みの綱だとみなす。また教師の方も、生徒の能力を信頼し、信じており、彼らの個々の人格を尊重し、バランスの取れた発達を促し、それぞれの強みを見出すことを手助けする。2) 教育愛は強いが、それが支配的な立場から来る権威に繋がっているなら、生徒は厳格な規則が優先し作業が教師によって統制され決定される雰囲気の中で学ぶことになる。3) 教師の教育愛が欠如していてもそれでも尊敬され権威的な立場にある場合は、教授の雰囲気はフォーマルかつ、あるいはよそよそしいものとなる。4) 教育愛も教育的権威もどちらも欠如している場合は、生徒の進歩は深刻な脅威となるし、学びの雰囲気は不安定で落胆的なものとなる (2012, pp. 28-30)¹⁹。

ここで望ましいのが1)の教育的権威と教育愛がど

ちらもそろっている場合であるのは自明であろう。その上で Määtä は教育愛と教育的権威の局面のバランスを見つけ、その生徒に適したやり方でこの両者を結び合わせるべきだと主張する。そこに教育的タクトが求められる。「教師の教育的アプローチにおいてはフレキシビリティや敏感さが求められる様々な生徒に直面する。ある生徒はより親密であることを必要とするが、別の生徒には専門性がとりわけ重要であるというように」。すなわち、その生徒その生徒に応じた対応が教育的タクトによってなされるのである。

「教育的タクトは多くの要因、様々な能力の総計」であり、それぞれの教師が自分の専門性の発達において 1) から 4) のどの象限に自分の位置づけを置くかを見つけることが重要であるとされる (31)。

しかし、ヴァン＝マーネンの教育的タクト論を参照して論じられているこの点に関して、我々は反論しておく必要がある。すなわち、どの生徒に対してどのくらい愛情を注ぐべきで、どの生徒には親密性よりも専門性が卓越すべきであるといった議論は、ヴァン＝マーネンの教育的タクト論とは相容れない。それぞれ個性や求めているもの、置かれている状況は異なっているとしても、一人ひとりの生徒に対して最善の教育的行為を行なうのが教師の使命であり、それは教師の一人ひとりの生徒への愛情に基づくものである。そして教育的権威は、教師が生徒に注ぐ愛情と信頼との裏返しとして、生徒が教師に対して認めるものであって、教師が教育的権威の多寡を決定するのではない。

Birmingham は、「フロネーシス—教育的リフレクションのための一モデル」において、教育的タクトとフロネーシスの関係を論じている²⁰。彼女は、リフレクションを徳との関係で読み解こうとしている。その際、ヴァン＝マーネンが教育的タクトを徳のある、思慮深い行為のための能力と名づけたことを受け、フロネーシスとの関連性を示唆している。しかし、徳がリフレクションによって導かれ、徳は徳のある行為において顕になる、すなわちリフレクションが行為を導き、行為がリフレクションという徳を含んだ道徳的な性質を形成するのに資するというシステムを説明するためにバーミンガムが提示するのはショーンの行為における省察とコルトハーヘンの ALACT モデルである。ヴァン＝マーネンも『教えることのタクト』とほぼ同時に著された著書『生きられた経験の探究』において現象学的リフレクションによってこのシステムをより詳細な仕方でも追求しているのであるが、本論文ではその点は看過されていると考えられる。

また Vagle は、教育的タクトの涵養について半構造化された観察を行なう研究をしている²¹。教育実習に参加した学生とのインタビューの中で彼は、「戦略化せざるを得ない人種」という問題を取り上げている。黒人の女性であるローラは白人の裕福で保守的な家庭の子どもが大半を占める学校で実習を行なった。ドイツにルーツを持つある白人の男の子達は、第二次世界大戦時に日本人が強制収容所に収容されたことについて「日本人の安全を保つために必要だった」と述べたが、もしドイツ人が収容されていたらどう思うかと言うローラの問いに、子ども達は「もちろん反対だ。だって白人なんだから」と当然のように答えた。ローラは、この子ども達にも黒人の友達がたくさんいるのに、なぜ白人としての特権意識をもつのかを不思議に思ったが、そのことを口にはしなかった。「何かを始める」ことを望まなかったからだ。それを聞いた Vagle は何も言わなかった。白人の男性である自分は、なんらかのコメントをすることで、彼女に不快な思いをさせ、彼女との教育的な関係に裂け目を作ってしまうかもしれない。そのように考えに考えて、差し控えたというのである。そして、そのような自分を教育的なタクト豊かさに欠けると自戒した上で、「ヴァン＝マーネンの教育的タクトの理論化には批判的な限界がある」と述べる。

ここで Vagle による批判に反批判を加えることは可能だ。しかし別稿において論じたように、ヴァン＝マーネンの教育学には人種間の差別や格差への視点が欠如していることは否めない。この点に留意したうえで、教育的タクトを考えていくことは、我が国の教育学、教師教育学を構想する際にも不可欠であろうと考える。

さて繰り返し見てきたように、タクト豊かな教師は子どもの内面を解釈する敏感な感受性を持ち、その内面が心理的社会的にどのような意義をもつかを解釈した上で、その時点での望ましい子どもとの距離の取り方を測りながら、子どもにとって善い行為を行なう。しかしこのように考えると、教育的タクトとして教師に求められるものはあまりにも多く、教師を目指す学生や新米教師が教育的タクト豊かな教師になるためにはとても高いハードルを越えねばならないように思われる。教師教育はあくまでも教師を目指す学生達を鼓舞することが目的であるゆえ、タクト豊かさを身につけることを可能にするものであらねばならない。

筆者は、現象学的、物語的な方法論を用いた子どもの生活世界の探究と、日々の教育実践における経験の

省察（リフレクション）を通じて教育的な敏感さを養っていくことが教育的タクトの涵養へと繋がると考え、幼稚園・小学校教師と保育士、さらに中高教員の養成課程においてこれらの教育実践を行っている。具体的にはF・コルトハーヘンのALACTモデルに則った8つの問いやヴァン＝マーネンの教育的契機概念を用いて、教育実践の場における学生自身の経験をリフレクトする試みや、現象学的記述の方法によって子どもの生活世界への現象学的理解を得る試みである。もっとも、教育的タクトの涵養の可能性に関する理論的検討はまだ緒についたばかりであり、今後の課題としたい。

- 1 教育的関係はドイツの教育関係論の文脈で研究が重ねられてきており、ヴァン＝マーネンはそれを引き継ぎつつ、独自の議論を行っている。詳しくは村井尚子「ヴァン＝マーネンの教育的関係論—コンタクトの教育学に焦点づけて」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第4巻、2014年、ページ。
- 2 イギリスでは、この事例のような子どもたちが自由にテキストを解釈していくこと自体を目的とした授業が行われているという。二宮皓『こんなに違う！世界の国語教科書』メディアファクトリー、2010年。
- 3 未公開の原稿『教育的な敏感さとタクト』（van Manen, Max, *Pedagogical Sensitivity and Tact*; unpublished (2011)) 以下本文中にページ数のみ示してあるのはこの原稿からの引用である。
- 4 この状況において教師はどう対応すべきだったのであろうか？最初の「大粒の水」の時点で別の対応をすることによって軌道修正することが可能だったと考えられるが、厳密に言えば、教育的な契機における解はその場にしか存在しない。ところでオランダでデュエイの影響を受け継ぎつつ教師教育におけるリフレクションの手法を開発し、展開しているフレッド・コルトハーヘンは個別の実践へのリフレクションから生み出された「個別的で状況依存的な」種類の理論を「小文字の理論」と呼び、実践的な状況から一般化され、実証的に裏付けられた抽象概念としての理論である「大文字の理論」と区別する。教員養成においては、学生はまず実践を経験し、そこから生み出された「小文字の理論」をもって「大文字の理論」を学ぶことで、「大文字の理論」自体がより具体的かつアクチュアルなものとして習得され得る
- 5 コルトハーヘンは、新米教師が教育者として現場に立った時に経験するジレンマを「移行のショック」と名づけ、このショックを少しでも軽減するために教員養成の仕組み自体をもっとリアリスティックなものに転換していく必要があると主張している。その際にキーワードとなるのがリフレクションであり、この点において本論はコルトハーヘンと軌を一にしている。
- 6 van Manen, Max, *The Tact of Teaching*, SUNY, 1991, pp. 130–131. (以下TTと略記し、ページ数のみ示す)
- 7 ハンス＝ゲオルグ・ガダマー著、饗田収／麻生建／三島憲一／北川東子／我田広之／大石紀一郎訳『真理と方法I』法政大学出版局、1986年、21–24ページ。
- 8 前田博『教育本質論』朝倉書店、1958年、117ページ。
- 9 この視点は、教育的関係論について述べている別稿で扱っているリングスの「コンタクト論」と非常に近い。実際リングスは、コンタクトとタクトの関係を詳述しているが、ここではこれ以上踏み込まないことにしたい (Alphonso Lingis, *Contact: tact and caress*; *Journal of Phenomenological Psychology*, 38 (2007), pp. 1–6.)。
- 10 もち札のうち高位の札を残し、低位の札で場札をとろうとすること (『研究社新英和中辞典』)。
- 11 Van Manen, M. *The Tone of Teaching*, Heinemann, 1986, p. 8.
- 12 ここで「インストラクター」と呼ばれているのは、スポーツや技能等の何らかの技術のみをマニュアル通りに教える指導者のことを指していると考えられる。当然のことながら、いわゆるインストラ

クターと呼ばれる立場の人であっても、その人が子どもに教育的な態度で接しているならば、やはり教育的タクト豊かに子どもを指導することができるだろう。

- 13 ヴァン＝マナーンの「教育責任論」については、以下の拙稿においてレヴィナスの顔概念との関係から読み解いているので参照されたい。村井尚子「応答としてのケアの可能性と不可能性—教育責任についての試論—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第3巻、2013年1月、203-212 ページ。
- 14 J.F.Herbert, *Zwei Vorlesungen über Pädagogik 1802, Sämtliche Werke*, Bd.1. hrsg. von Karl Kehrbach u. Otto Flügel, Aalen 1989, pp. 281-290.
- 15 <http://ebooks.adelaide.edu.au/j/james/william/talks/chapter1.html#chapter1> (2013.9.16)
- 16 村井尚子「ヴァン＝マナーンにおける「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』47巻、2001年、pp. 134-146.
- 17 さらに1995年に出版された論文「反省的実践の認識論」においては、以下のような事例も述べられている (van Manen, Max, *On the Epistemology of Reflective Practice*; in *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 1, No. 1, 1995, p. 41.)。

「この子ども達にとって何が適切で何が適切ではないか？ 我々はこの状況やあの状況で何を言うべきか？ 教室にはどんなふうに入っていくか？ ドアはどんな風に閉めるか？ 教師や生徒のやっている一見当たり障りのない多くの物事がどんなふうにあるいはどんな雰囲気を作り出しているか？ 違った生徒、あるいは違ったケースにおいてはこの課題はどんなふうになっているだろうか？ 教師がどんな風にクラスの子ども達に向き合うか？ どこに立ち、どこに座り、どこを歩いて回ろうか？ スピーチの主張をどう作ろうか？ 声のトーンは？ いつ教師が沈黙すべきか？ 何を見つめるか？ どんなジェスチャーか？ 特定の状況においてどの教授のテクニック、どの評価アプローチが教育学的により適切か？ ここでのこの子ども達にはどういったタイプの経験がよいか？ どの教材が彼らにはあまりよくないか？ この難しい課題は教えられるべきなのか？ もっと易しくできないだろうか？ この生徒にはどのくらいの難しさがよいのだろうか？ そしてあの生徒にはどうか？

どんなふう期待することが適切か？ 今しなければならぬことは何か？」

- 18 『教えることのタクト』においては、4つの区別は若干異なった形式で述べられていた。すなわち、(1) タクト豊かな人には、子どもの内面を読みとる敏感さがある。(2) タクト豊かな人は、子どもの内面の特徴が、心理学的、社会学的にみてもどのような意味をもつのかを読みとる能力をもつ。(3) タクト豊かな人は、規準や限界、バランスに対して優れた感覚をもつ。(4) タクト豊かな人は、道徳的な直観によって行為している。というものである (村井尚子「保育者の専門性としてのタクトとその養成」『保育学研究』第39巻第1号、2001年、44-51 ページ参照)。もっともこの分類は、PSTにおける分類と形式においては変化しているものの、内容面ではほぼ同一である。
- 19 Kaarina Määttä and Satu Uusiautti, *Pedagogical Authority and Pedagogical Love: connected or imcompatibel?*, *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 8(1), 2012, pp. 21-39.
- 20 Carrie Birmingham, *Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection*, *Journal of Teacher Education*, 2004, Vol. 55, No. 4, pp. 313-324.
- 21 Mark D. Vagle (2011), *Critically-oriented pedagogical tact: learning about and through our compulsions as teacher educators*, *Teaching Education*, 22:4, 413-426.

【参考文献】

- 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』風間書房、1990年。
- 千々布敏弥「教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察—米国における優秀教員認定制度に注目して—」『国立教育政策研究所紀要』第134集、2005年、111-126 ページ。
- 塚本明子『動く知 フロネーシス—経験にひらかれた実践知』ゆみる出版、2008年。
- 徳永正直『教育的タクト論—実践的教育学の鍵概念』ナカニシヤ出版、2004年。
- 前田博『教育基礎論』明治図書出版、1970年。
- マイケル・ボラーニー著、佐藤敬三訳『暗黙知の次元—言語から非言語へ』紀伊國屋書店、1980年。

(本稿は日本学術振興会学術研究助成基金助成金(基盤研究(C))課題番号24531036の助成を受けている)

The Concept of Pedagogical Tact in van Manen: Definition and Features

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Naoko MURAI

Abstract

The life in classrooms has a quality of irrationality, and teaching is not just a technique. Children may be understandable but they are not predictable. Therefore, the practice of teaching requires the improvisational tact of instantly knowing how to act in ever-changing situations. The notion of pedagogical tact was introduced by Herbart to educational theory. Max van Manen was influenced by his theory and explicates his original theory of pedagogical tact. He defines pedagogical tact as the active alertness, ethical sensitivity, and practical flexibility that educators demonstrate when they are dealing with young people in everyday educational situations. Tactful teachers are able to say and do just the right things with students in unique situations. Van Manen employs the phenomenological method to describe the features of pedagogical tact. He insists that it is important for teachers to reflect everyday practices and past experiences in order to enrich pedagogical thoughtfulness and tact.

Keywords: Pedagogical tact, van Manen, phenomenological pedagogy, teacher education, practical knowledge