

ヴァン＝マーネンのペダゴジー論 —ペダゴジーの語彙の再検討を通じて—

村井尚子
(教育学科教育学専攻)

ペダゴジーという語は、教育学の理論や教授法という意味で用いられることが多いが、それぞれの言語においても多義的な概念である。本稿では、まず各国でのペダゴジーという語の使用法を概観し、そのうえで、オランダ出身でカナダで活躍しているマックス・ヴァン＝マーネンのペダゴジー論について検討する。ヴァン＝マーネンは、ペダゴジーを「大人と子どもがともにおり、大人が子どもの人格形成においてなんらかの正しいこと（よいこと）を行っている」場において、ペダゴジーが存在するという新しい規定を行っている。この意味でのペダゴジーは、「もの」として把握することができず、また、言葉にして表すことも困難な概念である。しかし、「(1)大人と子どもとの間の忘れられた、ないものとされている関係性を取り戻すこと、(2)真に教育的であることから「教育的」思考を阻むいくつかの障壁を取り除くこと」をめざすためには、この概念を用いて教育を語っていく必要があると彼は主張する。そのためには、ペダゴジーが存在する場を生きられた経験として現象学的に記述していき、その記述を通して、本質的なあり様を見出していく現象学的な教育学の手法が必要となる。

キーワード：ペダゴジー、ヴァン＝マーネン、ランゲフェルト、人格的な交わり、現象学

はじめに

カナダの現象学的教育学者ヴァン＝マーネン(Max van Manen, 1942-)は、その教育思想を示すために、従来用いられてきたペダゴジー(pedagogy)の概念の再定義をめざし、「新しいペダゴジー(new pedagogy)」と彼が呼ぶ言葉を用いて教育学を論じている。オランダの教育学者ランゲフェルト(M. J. Langeveld, 1905-1989)の影響を強く受けた彼は、教育学は教育現実(個々の教育実践)の中に見出すべきであるという立場を貫く。彼の教育学研究の手法は、個々の教育実践を、その経験を生きられたものとして描く現象学的な記述を特徴とする。そうして記述された具体的な経験のうちに、教育の本質を見出していく現象学的教育学の手法を用いる。この方法は、教室での教育現実から離れたところで哲学的に原理を論ずる方法と

も、教育の効果を数的処理によって示そうとする方法とも異なり、実践を記述することによって本質的な理論を導き出し、またその理論を実践へと還していくという点において、教育学研究にとって重要な意味をもたらすと言える。

ペダゴジーは彼の教育理論を研究するうえで欠かせない用語である。「(1)大人と子どもとの間の忘れられた、ないものとされている関係性を取り戻すこと、(2)真に教育的であることから「教育的」思考を阻むいくつかの障壁を取り除くこと¹⁾」をめざして、ペダゴジーという語を再定義し、教育を志す人たち、教育や子どもに日々関わっている人たちに向けて、その意義を発信している。

ペダゴジーという語は、古代ギリシアに起源をもつ古い語ではあるが、さまざまな用いられ方をし、日本語にも翻訳し難い語である。本稿

では、このペダゴジーという語の多様な用いられ方を概観し、そのうえで、ヴァン＝マーネンの意図するペダゴジーの概念の分析を、ランゲフェルトらからの影響を踏まえて行っていく。

1. ペダゴジーとは何か

第1節 ペダゴジーの語義

まずは、ペダゴジーという語がどのように生まれ、現状どのように使われているかを概観する。

*The Oxford English Dictionary*によれば、ペダゴジー (pedagogy) には以下の3つの意味がある。1. 学校やカレッジ、大学といった教育 (instruction) の場所、2. 指導、ディシプリン、トレーニング：入門的なトレーニングのシステム、ガイダンスの手段、3. 教えることの術、職業、実践、また、教育の理論もしくは原理、そういった理論に基づく教授法²とされている。後述するように、一般には、3の教授法として用いられることが比較的多いと言える。

ペダゴジーの語源は古代ギリシアにあるとされるが、ここでは森の解説からこの点を参照させていただきたい。

Pädagogik, pedagogy はその語源をギリシア語の paidagogike という語に発すると言われ、そしてこの言葉からテクネー (技術) を省略して出来たと解することがもし許されるとすれば、ペダゴギークは本来、pais (子供) と agein (導く) と techne (技術) とから成り、子供を導く技術を意味したと言えよう。これだけ言えばペダゴギークは、学問や理論たるよりも、むしろ、これと対立する生活や実践の問題たる特定の「技術」であるように見える。たしかにこのような一面をそれは持っている。だがギリシア人の言うテクネーは、単なる「技術」以上のものを意味したと思われる。…テクネー (技術) はソフィア (智慧) とアレテー (徳) とに深い連関をもち、三者は不可分の関係に立つものと考えることができる。…ペダゴギークとはより正

確には、子供を導く技術とそれの理論と言うべきであろう³。

森は、テクネーの語義にソフィアとアレテーとの関連を見ることで、ペダゴギークが、子供を導く技術のみならず、その理論をも含むものであると定義を試みている。たしかに、OED の定義の3番目にも教育の理論的な側面が記されているし、ドイツ語の Pädagogik においては「教育学」という側面が強い。

さらに理論としての教育学という意味合いでペダゴジーを用いている例として、ジルーの批判的教育学 (クリティカル・ペダゴジー) が挙げられる。ただし、田中も指摘しているように⁴、ジルーにおいてはペダゴジーの詳しい定義は見られない。

成人教育学の領域では、アンドラゴジーとの対比でペダゴジーが語られている。マルカム・ロールズは、「成人の学習を援助する技術と科学」を意味するアンドラゴジーに対して、ペダゴジーを「子どもを教える技術と科学」と定義している⁵。

学としてのペダゴジーについてフランス語圏ではエミール・デュルケームのそれが見られる。ARIMOTO によれば、デュルケームのペダゴジーは以下のように定義される。「教育 (education) は、親や教師によって子どもに対して行われる行為」であるのに対して、「ペダゴジーは行為ではなく理論である」。それゆえ、「教育はペダゴジーの素材となる⁶」。

勝田は、デュルケームの理論を参考にしつつ、ペダゴジー (教育学) を「歴史的社会の現実の中で、子どもと青年の可能な限りの発達の意味を明らかにし、その意味を子どもの成長過程において実現するように指導する技術 (アート) とその意識的反映としての知識の探究」であると規定する。そして、この技術は、他の技術とは次の点で異なる。「ペダゴジーは、人間が人間にかかわりながら、人間についてなにかをつくり出すはたらきかけの知」であり、その目的は、「単に与えられているだけではなく、はたらきかけるものと、はたらきかけられながら、

学習するものとの相互の間でつねに探究される」のである。そしてこの「目的の探究」は、「いわば、はたらきかける人間と自分とをともにつつむ歴史的社会的の絶えず動的に発展する現実の動向に即して」行われるべきものである⁷。

教育者が被教育者をなんらかのあり様に形づくっていくといった制作モデルの教育観は勝田によって否定されている。すなわち、ペダゴジーも一種の技術であるが、そのあり方は、教育者と被教育者双方によってなにかをつくり出す「はたらきかけの知」としてのそれであり、その目的が双方の相互性において探究されるべきであると。

田中は、アメリカにおけるペダゴジーの用法を以下の3点に絞って考察している。

1. 正当化された知識・技能を的確に教えることを職務としているエキスパートに必要な実証科学的な知識・技能
2. (サイモンの定義として) 教えるという行為はどのように行われるべきかについて省察しつつ、「なにが教えられるべきであるのか、また、それはなぜ教えられるべきか」という問いを統合する実践をさす用語
3. 「教育についての研究」との対比としての「それ自体教育的な研究」と呼ばれる際の、「教育的な」が pedagogical と形容される⁸。

そのうえで田中は、アメリカにおいて「善きものとしての教育」の意味で用いられている「愛あふれるペダゴジー (Affectionate Pedagogy)」という語を取り上げる。「子どもを潜在的に善なる存在とみなし、子どもの自然な好奇心に即し情愛関係を維持するかぎり、その子どもの人格を完成することができるという教育論」としての「愛あふれるペダゴジー」が、教師と生徒を権威／臣従の関係へと容易に導くことの危険性を指摘している⁹。

田中の議論は主にアメリカを対象として行われているが、イギリスにおいては、ペダゴジーという語がそれほど重視されては来なかったとされている。次節では、サイモンの分析からこの点を見てみたい。

第2節 英語におけるペダゴジーと他の言語との比較

イギリスの教育史学者ブライアン・サイモン (Brian Simon, 1915–2002) は、「なぜイギリスにはペダゴジーがないのか?」というタイトルの論文の中で、「教授学 (science of teaching)」としてのペダゴジー概念がイギリスで回避されてきた点を論じている。イギリスでの状況に比して、他のヨーロッパ諸国では、ペダゴジーという語は名誉ある地位を占めており、とりわけ17世紀のコメニウスの仕事や思想に始まり、ペスタロッチやヘルバルトらの19世紀の仕事によって発展し、精緻化された。教授 (教えること) という概念はこういった伝統に強固なルーツを持つのに対し、「イギリスでは事情が異なる」。昨今の教育についての思考や議論における最も顕著な側面は、学ぶことや教えること—すなわちペダゴジー—に関する思考やねらい、目的における深い混乱を反映した折衷的な特徴をもつことである。

ペダゴジーが軽視されてきた背景に、パブリックスクールの教師の仕事としての専門的なトレーニングが最近まで軽蔑される形で拒絶されてきたという事情をサイモンは指摘する。19世紀後半においてもイギリスのHMC (Headmasters' conference) は、小学校の教師においては伝統的に重要であると考えられていたこうしたトレーニングに対して、ポジティブな態度を示さなかった。パブリックスクールで教えるという紳士的な職業にはこのようなトレーニングは不要であり、オックスフォードやケンブリッジの学位を含む、教師にふさわしい社会的出自、上流中産階級もしくは中産階級出身の者であれば、誰でもそれを望むならば可能な仕事であると捉えられていた。

パブリックスクール、さらには大学において、教師と生徒は似たような出自をもち、共通の文化を共有していた。同じ言語を話し、同じ物事に興味を示していたのである。教師の司祭的な責任—しつけ (訓育 (upbringing)) という意味でのそれ—は、知的な (教える) 責任性と同様もしくはより強いものであった。知的 (認知

的) 発達よりも、「男らしさ (manliness)」という概念に含まれるような性格を育てることに価値が置かれたのである¹⁰。

階級的要素の強かったイギリスにおいて、紳士の仕事としてのパブリックスクールの教師に教授学の修得が不要とされていたというサイモンの論考は、イギリスにおいてペダゴジーという語がそれほど用いられなかった点について納得できる説明となっていると言えるだろう。

さらに、イギリス以外のヨーロッパでは、学校教育における教授法といった狭い意味ではない語義で用いられる語がある。ヴァン＝マーネンは以下のように力説する。

オランダやベルギー、ドイツ、スウェーデン、スペイン、デンマーク、東ヨーロッパの国々ではペダゴジーは教師、心理学者、他の教育者、ソーシャルワーカー、小児科医、など子どものケアの実践にかかわる職をめざした大学のプログラムに普通に含まれており、これらの職業はなにがしか「子どもを育てること」を含んでいる¹¹。そして、英語圏で用いられるペダゴジーという概念には、この子どもを育てるといふ要素が抜け落ちていくと。

そのうえで、ヴァン＝マーネンによって、教授法や教育学の理論といったペダゴジーの射程をずらし、教えることと育てること双方を包摂する概念としての「新しいペダゴジー」を構築することが目指されている。この意図するところについては次章で詳述する。

第3節 ペダゴジーと近接用語との比較

次に、ヴァン＝マーネンに従いつつ、教育 (education) やカリキュラム、インストラクション、ティーチングとの比較をすることでペダゴジーという概念を明るみに出す試みを行っていく。

教育 (education) とペダゴジーの語彙は重なるところも多い。例えば、規範的な意味がある点においては両者は共通しているが、北米においては education は学校、カレッジ、大学といった制度的な場における子どもと大人の教授 (teaching) と学習 (learning) を指して用いら

れることが一般である。これに対して、ヨーロッパにおけるペダゴジーの概念は子育て、教育一般、同様にカウンセリング、セラピー、心理学的な委託、ソーシャルワークの側面といった専門的な分野も含まれる¹²。

そこで、ペダゴジーは、学校における学びはもちろん、子どもの幸福、成長、成熟、発達のために行われる営為すべてをあらわしていると規定することができる。

さらに、カリキュラムとの比較である。カリキュラムという語は、教育内容や組織、マネジメント、計画、構成、選択、正当化、科目内容のプログラム、教授学習プロセスといったものに焦点が置かれ、若い人達というよりは、教育機関における研究の構造や段階へと我々の関心を向かわせる。それにたいしてペダゴジーは、教育や子育ての人間的、もしくは人格的な要素へと我々を連れていくものである。

インストラクションとの比較についても見ていこう。インストラクションは、カリキュラムと同じ次元で語られることが多い。インストラクションはティーチングと比べると、非人格的で主観的でない語だといえる。コンピュータはインストラクトするが、人は教えるというように。「カリキュラムとインストラクション」という語には、子どもを教育するにあたって計画された教授学習の成果やその他の教育的な目的を「製作する」という観点が含まれている。すなわち、我々は子どもに何かを学ばせることができる (we can “make” children learn something) という前提がそこにある。

ティーチングは、学校での教授や宗教における教会での教義といった、より公的な影響が当てはまるのに対して、親であることや大人から子どもへの他の影響についてはあまり当てはまらない。もっとも、たとえば、「何かに頭をぶつけることで、次はもっと気を付けなければと教わる」「鳥は、私に歌の美しさについて教えてくれる」などの用い方がされることもあり、学習者と環境のある側面との関係性がティーチングに含まれているとも言える。これに対して、ペダゴジーという概念において想定されるのは

常に、そこには人々の、多くの場合は大人と子どもとの間の個人的な（人格的な）学びの関係性が存在しているということである¹³。

すなわち、ヴァン＝マーネンが再構築しようとするペダゴジー概念は、学校や家庭といった場に限定されず、「子どもの幸福、成長、成熟、発達のために行われる営為すべて」を表す非常に広い概念であり、なおかつ、人間的、人格的な要素を含む。さらに、その対象となるのは非対称的な関係における大人と子どもであり、その意味においては成人を対象とするアンドラゴジーとは異なっている。また、デュルケームや他の多くの議論において用いられる「理論としてのペダゴジー」や「教授法」、勝田の定義におけるような「技術」としてのペダゴジーともその意味するところが違っている。田中が批判する「愛あふれるペダゴジー」とは一見近い概念のように見えるが、その行為を善きものとして同定してしまわないところに相違がある。この点については、おわりにの部分で少し詳しく述べることにする。

ところで、ペダゴジーが存在し得る領域は、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、子どもと、彼／彼女を援助しようとしている大人がともに存在し、そこにおいて「大人が子どもの人格的な成長において何か正しいことを行っている¹⁴」すべての領域において存在し得るものである。ここで言われる「人格の成長」とは、「若者が世界の中で生きるために、また、自身に、そして他者、世界の継続と幸福に責任を負えるようになる¹⁵」ことを指しており、広い意味での教育者（pedagogue）とは、親や教師だけでなく、この子どもの人格的な成長を援助しようとする大人すべてのことを指し示すわけである。

第2章 ペダゴジー概念の再編成

第1節 ペダゴジーの不在と実在

ペダゴジー概念の意味をさらに詳しく検討するために、ここではまず、ペダゴジーの不在と実在を浮かび上がらせる以下の二つの記述を取り上げる。

私は、一人の子どもが通りで縄跳びをしているのを見る。私は立ち止まり、そしてほほ笑む。私は、若々しい跳躍、リズムカルなロープの動きを見る—そして、恐らくは一つの記憶を。私はこのリズムを再認している。時間が動かない。突然、子どもが止まる。私はなお立ち止まったまま、縄跳びの追憶に浸っている。後悔が私を充たす。昔の学校の運動場を訪ねておけばよかった。しかし、そこで私は我に帰る。私の子ども時代のその場所は数千キロの遠くにある。自分で分かっているように、そこをもう一度見ることはありそうにない。私はその子から離れて、歩き始める。私は、一人の子ども、一本のロープ、一つのゲームを見た。その光景と音は、私自身がロープをもって跳んでいるように感じさせた。そして、私は後悔と追憶に浸った。それから、我に返って歩き始めた¹⁶。

ここで対象とされているのは、名前のない「一人の子ども」である。縄跳びをしているその子どもの姿を見ながら、筆者は自分自身の過去を想起し、「昔の学校の運動場を訪ねておけばよかった」という「後悔と追憶」に浸っている。「私は一人の子ども…を見た」と記されているが、その子どもは筆者自身の記憶の引き金としてのみ使われている。すなわち彼自身の想起の記述における道具的使用の対象となっているにすぎず、この子どもがどのような感情を抱えて縄跳びをしているのか、そしてその感情がこの子どもにとってどのような意味をもつのかといったことへの配慮は存在していない。あくまでも風景の一部としての子どもである。

これに対して、以下の記述における子どもは筆者にとって全く異なった有り様で立ち現れている。

教師はダイアンが縄跳びをしているのを見る。教師は、通行人が見る以上のものを見る。なぜなら、彼は一年以上もダイアンのことを知っているからである。ダイアンは、他の子どもたちから遠く離れて縄跳びをしている。

教師は、ダイアンが他の子どもたちの仲間に入るにはどうしたらよいかを考えている。彼女はクラスの中では一番成績がよい。しかし、彼女の成績は生まれつきの知能によるものではない。ダイアンの成績は教師を悲しませる暗い情熱によるものである。ダイアンの母親は、野心的な目的をもったやり手である。母親はダイアンを才媛として育てたがっている。ダイアンは、母親の気持ちに従う。彼女は子ども時代のしあわせを犠牲にして母親のためにがんばっている、と教師は思っている。教師は、他の子どもたちののびのびとした縄跳びと比べて、ダイアンの縄跳びの中に彼女の緊張を見る。その緊張は、宿題やテストのときにダイアンが感じる、不安を示す緊張と同じである。ダイアンの縄跳びは、跳んでいるというよりは行進しているかのようである。

教師は、ダイアンの目が、一緒に大縄跳びをしている少女たちの方に向いているのを見る。少女たちの一人がダイアンの方を見て、一緒に跳ばないかというしぐさをする。ダイアンは突如縄跳びをやめる。ロープがダイアンの足を打つ。ダイアンは学校の玄関の方に向かって走り出す。

教師は何を見ているのだろうか？ 成績による競争でしか旧友との関係を作れない孤独な少女。もし彼女が母親からはなれて、自分自身の個人的空間を拡げ、自分自身のための社会的関心を育てる余地さえあったなら…。教師は希望を持っている、なぜならダイアンの目の中に願望一級友に受け入れられたという一があることを見抜いたからである¹⁷。

同じ縄跳びをしている少女であるが、ここで対象となっているこの子どもには「ダイアン」という名前がある。ダイアンは教師にとって縄跳びをするその姿に読み取れる彼女の「不安と緊張」が気にかかる生徒である。教師は彼女に対して、「母親からはなれて、自分自身の個人的空間を拡げ、自分自身のための社会的関心を育てる余地」を持ってほしいという強い願いをもっている。この個別の生徒に対する「気にか

かる」こと、「願い」「希望」に教師のペダゴジーが含まれていると言える。もちろん、個別の生徒がここでは対象となっているが、クラス全体であることもあろうし、また他の生徒が対象となることもあり得る。ここで言われているのは、教師と生徒とのパーソナルな（人格的な）関係性がそこに「ある」ということなのである。

我々が少女の同じ姿を捉え、同じ動き、縄跳びを飛んでいる同じ少女、もしくは絵を描いている同じ少女の動きをとらえたとしても、「我々は何かを純粹に見ることはできない」とヴァン＝マーネンは述べる。「我々がどのように何を見るのかは、我々が誰であり、どのようにして世界に存在しているかにかかっている¹⁸」。この極めて現象学的な観点から、次のように結論づけることができる。「我々が子どもをどのように見、子どものうちに何を見るかは、我々とその子どもとの関係性にかかっている¹⁹」と。

すなわち、子どもを対象化し、抽象化して見てしまう場には、ペダゴジーは不在となる。「子どもについて専門的に考察する際には、重大な危険が潜んでいる。児童心理学者、教育コンサルタント、カリキュラム開発者、人事部、校長、スクールカウンセラー、評価の専門家、博学な教授などは誰もが、子どもを抽象化し類型化した仕方考え、語ってしまう危険性を抱えている」。子どもの「科学」という理論的な用語によって、子ども一人ひとりの個別性が見過ごされ、先入見によってあらかじめ当てはめられた類型に子どもを押し込み、それに合わせた対応をしてしまうことになりかねない²⁰。

ペダゴジーは哲学の中には見出されず、上述の様な具体的な生活の中にこそ見出されるものである。この考えはオランダの現象学的教育学者ランゲフェルトの「教育学の問いは、教育的状況の理解から出発しなければならない」というテーゼ²¹に強い影響を受けていると言える。さらに、子どもを人格をもった一人の「人」として理解するという点においてもランゲフェルトの影響が色濃い。子どもの人格の成長は、大

人と子どもとの人格的な交わりにおいてこそ可能となると言えるからである。

次節では、ランゲフェルトの教育思想から、ペダゴギーにおける人格的な交わりについて考察を行いたい。

第2節 人格的な交わり

ランゲフェルトは、「ある『人』を理解するということと、彼との友情が深まること、あるいは彼との人間関係が改善されることとは、同一の過程における二つの局面に他ならない」としたうえで、「個々の子供を理解するということは、その一人びとりと人格的な交わりを結ぶことなくしては不可能である」と述べる。それぞれに独自の人格をもつ「人 (person)」は、それぞれの生活歴、人格構造、過去・現在・未来への関わり方をもっている。それゆえ、教育者は「自らの全人格的な力を投入して」、「それぞれに異なる子供たちとの多様な交り、次々に生ずる新たな課題、はからずも直面する様々の障碍」を克服し、やり遂げてゆかねばならない²²のである。

さらに、教育において教育者と被教育者は「まずもって互いに人格的に出会う」。「出会い」とは、ランゲフェルトによれば、「われわれが他者を一個の人格として受け入れることであり、その人がわれわれの生に入りこむことを許すと同時に、われわれもまたその人の生に入りこむことが許されるような、相互に深い慎みもちながら、しかもそのような人格的関わり合いのできる一個の人格として、他者に対すること」を意味する。「出会い」における「われわれ両者は、それぞれに孤立した抽象的な意味での『二つの主体 (subject)』というようなものではなく、双方それぞれに独自の方向を持ちながら、しかも互いに共通の志向によって結び合わった一個の共同主体 (co-subject)」として存在することになる。それではここでランゲフェルトが「共通の志向」と呼んでいるのはどのようなことであろうか。子どもが『『人格』』と呼ばれる人間ならではの自己を創造してゆくと同時に、併せて『文化』と呼ばれる人間ならではの

の世界を創造していく途を、自ら見出し自ら歩みだす」ことであり、それを責任と愛情と誠実でもって援助することが大人の役割とされる²³。

ランゲフェルトが「人格的な交わり」を強調するのは、科学的な思考によって「人間としてのリアリティの核心的事実たる『人格』の問題」が除外されてきたと捉えられるからである。すなわち、彼の時代に進んだ科学主義によって、「脱人間的な一般化」が進み、個々の人間の人格、人間らしさが等閑視されるに至ったことを危惧しているのである。この傾向は現代において進みこそすれ、解消されてはいない。本章第1節においても見てきたように、我々の時代においても、子どもを一般化された対象として見てしまう危険性はつねに存在している。子どもと教育者、大人との人格的な交わりというこの点においてまず、ヴァン＝マーネンの意味でのペダゴギーに着目すべきと考えられる要点が提示される。

第3節 具体的な状況において見出されるペダゴギー

教育の具体的な場からペダゴギーが見出される点に言及するにあたって、ドイツの精神科学的教育学との関連を見ておく必要があるだろう。

まずは、ヴィルヘルム・ディルタイ (1833～1911) によって創設されたとされる精神科学的教育学について、クラフキの論文を参照しながら概観してみたい。ディルタイが批判したのは、「特定の世界観、宗教、哲学的倫理学やその規範、といったものから出発し、しかも、この規範が時代に関係なく妥当する、超歴史的に拘束力をもつ、とみなすような教育理論」であるとクラフキは指摘する。人間は、徹頭徹尾歴史的な存在であるがゆえ、教育と教育の理論もまた歴史的な現象であるというテーゼがディルタイによって提示されているのである。さらにこの基本テーゼから、当時勃興しつつあった実証主義的アプローチへの境界設定が行われる。教育現象や教育問題を自然諸科学から借用した方法によって処理しようとする実証主義的アプローチに対して、ディルタイは、それによって把握

できるのは人間存在の自然的な側面のみであり、自然によって条件づけられた教育の特定の諸条件のみとなる。精神的かつ歴史的なものと規定される人間発達と教育との中心的な過程は、歴史的・解釈学的な方法、すなわち精神科学的方法によって解明されねばならないとするのがディルタイの態度であり、それに続く精神科学的教育学者のそれであると言えよう²⁴。

ヴァン＝マーネンは、精神科学的教育学を人間科学と読み替えた上で、この伝統に一定の賛同を示している。18世紀から19世紀にかけて、ヨーロッパにおける教育と子育ては、教会の規範や価値に強い影響を受けていた。「人間諸科学（精神科学 Geisteswissenschaften）の生成に伴い、所与のものとしていた古い規範的教育学の信念や実践が疑問視され、哲学的な問いに付されることになったと²⁵。

ディルタイが歴史性をもって実証主義と対決したのに対し、ランゲフェルトは教育現実こそが教育学（ペダゴジー）の対象となると主張する。

ランゲフェルトは、教育を価値と切り離れた形で論じることができないと述べる。「子どもについての個々の事実的な知識は、それらが『子ども』というものの全体的な意味既定のなかで理解され、位置づけられる時、はじめて意味あるものになり得る」のであり、「(子どもに関する) 個別的知見も、今まさに成長しつつある一個の人格にとって、それぞれどのような意味をもっているかという、全体的・総合的な意味の連関の中に正しく組み込まれてこそ、はじめて有意味な子どもに関する知識となり得る²⁶（強調は原著者）」。

子どもにとっての「意味」とその全体的・総合的な連関を扱うペダゴジーは、教育の現実においてこそ見出され得るのである。しかし、教育実践は複雑かつ流動的であり有機的な存在であるため、合理的な仕方での研究を行おうとしても、ごく一側面からそれを切り取ることによってしか可能となり得ない。次章では、ペダゴジーの探究を行うために、現象学的方法が求められる点を論じていきたい。

第3章 ペダゴジーの探究のために

第1節 ペダゴジーの言葉にし難い本性

前章まで、ペダゴジー概念について様々に検討を行ってきたが、この「ペダゴジー」という概念は、実体的な概念ではないゆえに、言葉にして定義することが困難である。

「ペダゴジーという概念が言葉にし難いものであり、また、いかなる科学的な観察や概念的定式化によってもペダゴジーを曖昧でないかたちで定義づけることはできないという可能性を我々は甘受せねばならないだろう²⁷」と、ヴァン＝マーネンはその定義づけの曖昧さを認める。しかし、明確な定義が困難であるからその概念が不要であるというわけではない。その本性を理解するために、彼はプラトンのテキスト『メノン』を取り上げる。メノンがソクラテスに対して、「徳は教えられるものですか？」と問うのに対して、ソクラテスは、「命題的な意味で徳あるいはペダゴジーに関して語るべきものは何もないのだ」ということを、メノンに伝える²⁸。

ソクラテスとメノンとの一連の対話を読むことを通して、読者は、「はい（いいえ）。徳とペダゴジーとは知の一種です（ではありません）」といった定義や決定的な言明によっては、徳やペダゴジーを捉えることはできないことに気づく。しかし徳・ペダゴジーの概念へと読者は、「深く決定的な仕方方向付けられる経験」、「ミメシス的な経験」をしている²⁹。つまり、メノンとソクラテスとの対話を読むことで、読者自身の生における問いが喚起され、徳への問い、さらにはペダゴジーへの問いへと向き合わされることになる。

さらに彼は、ペダゴジーの意味あるいは本質を理論の言葉においても、理論の応用においても語り得ないことを示す。「ペダゴジーとはわれわれが教えることに関してもっている理論ではないし、その応用でもない。われわれはみな、教育（education）における理論的学問性がペダゴジカルな能力を保証しないということを知っている」し、「教育の理論に専心していても、教育者としては貧相であるということがあ

り得る]。「学びの理論を特定のカリキュラムの計画に変換するエキスパートになることはできるかもしれないが、しかし、カリキュラム（あるいは学びの理論の応用）が、特定の子どもあるいは子どもたちが何か特別なものを学び得る、あるいは学ばねばならないその仕方に敏感であることができるかどうかは疑わしい³⁰」。

ペダゴジーは、「持つ」ことの可能な実体的概念でないが故に、理論家として教育を語ることができたり、教育理論を応用するエキスパートであったとしても、そのことと、その専門家がペダゴジカルであることとは同じではない。

ペダゴジーは、ある人が一連の特別な技能や遂行する能力を「持つ」「所有する」というような言い方で「持つ」たり「所有し」たりされる何かではないとヴァン＝マーネンは断定する。むしろ、ペダゴジーは親や教師が想起するという意味において、償ったり (redeem 再び尊敬する、名誉を取り戻す)、取り戻したり (retrieve 何かを取って来る)、回復したり (regain 再び得る、奪還する)、呼び起こしたり (recapture 取り戻す) しつづけなければならない何かなのである。

我々が子どもとともにあり、ペダゴジカルな仕方で行為せねばならないあらゆる状況は、我々をペダゴジカルな教師あるいは親として正統化しているものに対して、つねに、そしてリフレクティブに敏感で (注意深く) あらねばならないということを要求している。確かにペダゴジーが究極的、決定的な意味で不可解なものであるがゆえに、我々はペダゴジカルなリフレクシオン—ペダゴジーの深い意味に光をあてるリフレクシオン—という創造的な活動へとつねに招かれ続けるのである³¹。

しかし、言語化し難いものであったとしても、ペダゴジーは我々人類 (ホモ・サピエンス) の生成において極めて重要なものであり続けてきたし、また個人の生成において決定的な役割を演じると考えられている。

第2節 知っている身体

「人間は教育されるべき唯一の被造物である」

とカントは述べたとされているが、ここで指し示されている「教育」とは、どのような意味であろうか。ここではカントの解釈にこれ以上立ち入って考察することは差し控えるが、同様に「教育が人間にとって必要かつ避くべからざるものである」と述べたランゲフェルトにおいては、「子供を単なる可能態にすぎなかった状態から導き出して、一個の『人間』としての生を営ませること」と意味づけられている。「人間にとって是非とも教育が必要なものは、単なる動物としてではなく人間らしく生きるための条件が、高度に複雑であることに由る³²」。ここで、「人間らしさ」とは何なのかという問いがランゲフェルトによって問われていくわけであるが、ヴァン＝マーネンはそちらの方向へは向かわず、まずは親や教師のある種自然的な応答としてのペダゴジーを「知っている身体 (knowing body)」という語で示すことで、ペダゴジーの最も根源的な層を表現する。

親であること (そして教えること) は世界における最古の専門的職業であるゆえ、われわれはそのことを知っている。子どもを育てることは、食べさせること、衣服を着させること、世話すること、そして保護することとして人間の生に本来備わっている。ペダゴジーは、子どもの本来的な寄るべなきへの現象学的な応答のうちに備わっている³³。

ヴァン＝マーネンは、男性が新生児の父親となるという誓約の経験を以下のように綴る。『『誓約』のテーマは、男性が子どもを自分の腕に抱いたときに、そして子どもを受け容れ抱擁する仕草の中で、その男性が『責任性』および何か全く新しいものに直面している自分に気づいたときに、経験的にそこにある³⁴』。女性がその身に子どもを宿し、誕生前から子どもと共にあるということをすでに経験してきているのに対し、父親となる男性は、より自覚的な仕方で「親になる」経験をしていると言えるだろう。それにしても、「新しい親として、この子どもを受け入れることができるのかどうかに関して、

懐手をして待ったり、リフレクションしたりする機会をもつよりも先に」、目の前にいる子どもの存在（呼びかけとも呼ばれている³⁵）によって我々はすでに行為させられている。作られるものではなく、なされるものでもなく、それはそこに「ある」という意味で、現象学的な応答と呼ばれるのである。

そして、この応答性＝責任性は「人間存在がその子孫に行ってきた歴史的な残忍さにもかかわらず、…人間（類）にとって幸福なことにも、正しいことを行うことのこの自発的な必要性は、たいてい正しい³⁶」。このようにヴァン＝マーネンは述べているが、我々ホモ・サピエンスが他の多くの人類の中で唯一現在まで生き延びているのは、自らの子どもを適切に扱い、育ててきたことがその一因とも言えるだろう³⁷（祖母仮説や父親仮説など様々な仮説が立てられているが、いずれも、ホモ・サピエンスが母親だけではなく、家族を中心とした共同体全体で子育てを行ってきたことを前提としている。ただし、アリエス（Philippe Aries, 1914-1984）によって明らかにされた³⁸ように、中世以降のヨーロッパにおいては子どもを重要視しなかった歴史も存在する。

この我々のペダゴジーについての実践的な「知識」、前理論的であり前反省的な知識が「知っている身体」と呼ばれている。ペダゴジーは言語にし難い本性をもっているが、我々の身体のうち自ずから見出され得るものとも言える。ただし、この言明によって、母性や子どもを育てることが「本能」であると主張しているわけではない。上述しているように、子どもを育てる責任が母親や父親だけに限定される事態になったことが、いま多くの子ども達が虐待されたり、不適切な扱いを受けたりしている要因であることを筆者は主張したい。

第3節 ペダゴジーへの現象学的な探究

ペダゴジーという概念を、状況と関係と行為という観点からみると、「あらゆる教育的状況（pedagogical situation）は、つねに他者との状況であり、そこには教育的関係（pedagogical

relation）が存在している。そして、そこにおいて我々は教育的行為（pedagogical action）をなさねばならない³⁹」ということになる。つまり、「教育的状況」「教育的行為」「教育的関係」とは、相互に包含し合う関係にあり、相互に翻訳され得る関係にあるという入れ子構造をなしているのである。子どもと、彼／彼女の人格的な生成において何か正しいことを行うことを援助する関係にある大人との間の非対称な関係が「教育的関係」であり、その存在を前提として「教育的状況」が成立し、そこにおいて大人から子どもに向けての「教育的行為」が求められる。そして、この「教育的行為」が、「大人が子どもの人格的な成長において何か正しいことを行う」という行為である限り、そこには根本的に規範的な本性が備わっている。

ヴァン＝マーネンは、教育的行為に備わる規範性は合理的に探究できないものであると考える。「日常の行為において子どもとともに我々がいかに振る舞わねばならないか、我々の教育的なアプローチ、方法をいかに合理的に正当化せねばならないかを語ってくれる閉じられた、あるいは統一的に受け入れ得る合理的な体系は存在しない」。このため、教育的行為に備わる規範的な本性は、合理的な仕方では探究されるのではなく、「家庭の周囲や学校において子どもとともに生きている日常の具体的な経験において現象学的に位置づけられる」ことが必要なのである⁴⁰。

さらにまた、第1節でみたようにペダゴジーは、「親や教師が想起するという意味において、償ったり（redeem 再び尊敬する、名誉を取り戻す）、取り戻したり（retrieve 何かを取って来る）、回復したり（regain 再び得る、奪還する）、呼び起こしたり（recapture 取り戻す）しつづけなければならない何か」であった。この想起は、ペダゴジーの意味を問いつける現象学的なりフレクシオンによってもたらされる。

言葉にし難い本性をもつ、合理的な分析によっては探究することが困難なこのペダゴジーは、現象学的な意味への問い、探究によって可能となると言えるのである。

おわりに

ヴァン＝マーネンは、「大人が子どもの人格的な成長において何か正しいことを行っている」ところに、ペダゴジーが存在しているという点を強調するために、あえてペダゴジー概念の編み直しを行っている。しかし、大人が子どもの人格的な成長において「正しい」ことを行っている、その「正しさ」がどのように担保されるのか問うということこそが、教育に携わる者にとって最も重要な使命であると考えられる。この点を現象学的なリフレクションによって問い直し続けることの重要性をヴァン＝マーネンも強調していた。「問い続けることとしてのペダゴジー」については、本稿では紙数の関係上十分には扱えなかったため、別稿にて検討していきたい。

注

- 1 van Manen, Max, *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, SUNY, 1991, p. 30.
- 2 *The Oxford English Dictionary second edition*.
- 3 森昭『教育理想の哲学的探求—教育哲学序論』1978年、黎明書房、226頁。
- 4 田中智志編著・北野秋男・鈴木清稔『ペダゴジーの誕生—アメリカにおける教育の言説とテクノロジー』多賀出版、1999年、7頁。
- 5 マルコム・ノールズ著、堀薫夫・三輪建二監訳『成人教育の現代実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房、2002年、38頁 (Malcolm S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, 1980, p. 42.)
- 6 Masahiro ARIMOTO「A pedagogy by Emile Durkheim」『東北大学大学院教育学研究科年報』第67集、第1号、2018年、287-288頁。
- 7 勝田守一『教育と教育学』岩波書店、1970年、44-47頁。
- 8 田中、同上書、4-11頁。
- 9 田中、同上書、133-163頁。
- 10 Brian Simon, *Why no pedagogy in England? Education in the Eighties: The central issues*, 1981, pp. 124-145.
- 11 van Manen, *Pedagogical Sensitivity and Tact: Knowing what to do when you don't know what to do*, unpublished draft.
- 12 van Manen, 1991, pp. 28-30.
- 13 *Ibid.*,
- 14 van Manen, Max., *Phenomenological Pedagogy: in Curriculum Inquiry*, 12 (3), 1982, p. 284. (訳 和田修二、皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版会、1996年、103-140頁)。
- 15 van Manen, 1991, p. 8.
- 16 van Manen, Max, *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*, Taylor & Francis, 2015, p. 61.
- 17 *Ibid.*, pp. 61-62.
- 18 *Ibid.*, p. 62.
- 19 *Ibid.*,
- 20 *Ibid.*,
- 21 M. J. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1966, SS.160-165.
- 22 ランゲフェルト著、岡田渥美・和田修二監訳『教育と人間の省察』玉川大学出版部、1974年、121頁。
- 23 同上書、135-137頁。
- 24 クラフキ「精神科学的教育学—成果・限界・批判的転換」、W・クラフキ、小笠原道雄編『教育・人間性・民主主義—W・クラフキ講演録』玉川大学出版部、1992年所収、19頁。
- 25 van Manen, 2015, pp. 204-205.
- 26 ランゲフェルト著、岡田渥美・和田修二監訳『続 教育と人間の省察』玉川大学出版部、1976年、16-17頁。
- 27 van Manen, *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, 1990/1997, pp. 142-144 (ヴァン＝マーネン著、村井尚子訳『生きられた経験の探究』ゆみる出版、2011年、222-225頁)。
- 28 プラトン著、藤沢令夫訳『メノン』岩波文庫、1994年、9-21頁。
- 29 van Manen, 1990/1997, pp. 142-144 (村井訳、222-225頁)。
- 30 *Ibid.*, pp. 145-146 (同上書、226-227頁)。
- 31 *Ibid.*, pp. 146-148 (同上書、227-229頁)。
- 32 ランゲフェルト、1976年、64頁。
- 33 van Manen, 1990/1997, pp. 146-147 (ヴァン＝マーネン、2011、227-228頁)。
- 34 *Ibid.*, pp. 90-92, (同上書、149頁)。
- 35 「現象学的教育学」の時点では、ハイデガーの影響を受けた「呼びかけ」という表現が使われていたが、のちに、レヴィナスの責任性の議論を援用するようになっていく。
- 36 van Manen, 1990/1997, pp. 146-147 (ヴァン＝マーネン、2011、p. 228)。
- 37 多くの研究者が言及しているように、子どもは親だけによって育てられてきた(教育されてきた)訳ではなく、社会集団全体で子育て(当時の意味での教育)を行うことでホモ・サピエンスが現在のよう「繁栄」に至った

とされている。この意義は十分に留意すべきであるとする。

- 38 フィリップ・アリエス著、杉山光信・杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生：アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房、1980年。祖母仮説についてはたとえば、濱田稜『なぜヒトの脳だけが大きくなったのか』講談社ブルーバックス、2007年を参照。
- 39 1999年8月18日、カナダ・エドモントンのヴァン＝マーネンの自宅において録音された筆者の個人的なインタビュー記録。
- 40 van Manen, M., Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *J. Curriculum studies*, 1991b, vol. 23, no. 6, p. 507.

参考文献

- ヘンリー・A・ジルー著、渡部竜也訳『変革的知識人としての教師—批判的教授法の学びに向けて』春風社、2014年。
鈴木剛『ペダゴジーの探究—教育の思想を鍛える十四章』響文社、2012年

謝辞／付記

本研究の一部は、科学研究費助成事業19K02463「教育実践へのリフレクションを通じた教師・保育者の継続的な学びのあり方に関する研究」による。