

<巻 頭 論 文>

教育における「変わらないもの」「変わるもの」
 — 教育的思考の様式としての「不易」「流行」 —

筑波大学名誉教授
 茨城大学名誉教授
 高久清吉

1. 変転の中の主体的考察

近年の教育界の動きについて、私がとくに懸念していることの一つは、学習指導や生徒指導の面でも、「マニュアル願望」、「マニュアル志向」が増大してきていることである。現場の教師向けの雑誌はもとより、教育書までもマニュアル中心となり、これに伴って、教育の原理や理論をあつかう内容は急速に後退している。教育関係の出版社はこぞってマニュアルものへと重点を移し、原理的・理論的内容のものは、学生向けのテキスト類を除けば、ほとんど出版しなくなっている。この種の内容のものは読まれない、売れない、だから、出版しないというわけである。その結果、現場の教師の理論離れはますます顕著になってきている。

私は昭和20年、終戦直後から教職にかかわってきているが、この60年の歴史の中で、今ほど、原理や理論をあつかった教育書が敬遠されている時代はなかったのではないかと思う。逆に、教師によって、この種の教育書が盛んに読まれた時代もあった。それは昭和20年代であった。この時期、私は20歳代の小学校教師であったが、石山脩平博士、梅根悟博士、山田栄博士など、当時、我が国の代表的な教育学者の原理論を夢中で読んだのである。これは私に限ったことではなく、教師のだれにも共通したことであった。

昭和20年代、現場の教師が教育の原理や理論を熱心に学ぼうとしたのは、終戦を機に、「コペルニクスの転回」と呼ばれるような教育の大転換に直面したからである。日本の教育が根こそぎ変わろうとする中で、自分の実践のスタンスを確立しようとしたのである。したがって、方法技術だけに目を向けるのではなく、さらにさかのぼって、教育の根本的な方向や本来的な在り方にまで目を向けようとしたわけである。

終戦直後の「コペルニクスの転回」ほどではないにしても、戦後教育体制の見直しの声もあり、教育基本法の改正も行われた今、我が国の教育はかなり大きな転換の中にある。このような時期には、現場の教師もまた、ある程度原理的な問題や根本的な問題にまでさかのぼって、自分自身の足場や方向を自ら確認してかかる必要がある。そうでないと、そのときそのときの変転する主張や風潮に振り回される形となって、現場人としての主体性は大きく揺らぐことになる。

例えば、「学力向上」についてである。この数年来の教育論議では、「学力向上」は「大義名分」と化し、これにはだれも反対できないような口実、すなわち「錦の御旗」のようになっている。しかし、今、「学力向上」の旗振り役を演じているマスコミが、わずか10年ぐらいい前までは、こぞって「学力偏重」の非難を行っていたことを私どもは忘れてはならない。

このような逆転現象は他にも認められる。この40年来、「教材精選」は教育課程の基準の改善を一貫する

切実な課題であった。この流れをうけて、平成14年の新学習指導要領では思い切った教材の削減が行われた。しかし、間もなく一転して、今では教材削減に対する集中的非難が展開されている。

これと関連するが、11年前の平成8年、日本の教育の在り方にかかわる代表的審議会である中央教育審議会は、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」の「基本的な方向」を示すキーワードとして、「生きる力」と「ゆとり」を掲げた。ところが、わずかに数年後、その「21世紀」に入ったころには、教育の公的文書から「ゆとり」の語が消えはじめ、この語は死語化していった。ただ消えるだけではなく、今では教育再生会議のような公的機関でも、専門的には意味不明のマスコミ的用語を使って公然と『ゆとり教育』の見直し』を主張するまでに至っている。

このような変転の状況の中で改めて痛感するのは、現場の教師は自分なりの考えや見識をしっかりと持たなければならないということである。自分自身の定見を持たないで、ただそのときそのときの流れに流されるだけとなると、とても筋の通った教育は望めなくなる。したがって、例えば、現在の我が国の教育論議のキーワードとなっている「学力向上」や「ゆとり教育」については、現場教師としての主体的な見解を持つことに努力しなければならないのではないかと思う。

「学力向上」については、「めざす学力とは何か」、「教育の全体的課題の中で『学力向上』はどんな位置を占めるのか」、「『学力重視』と『学力偏重』とはどこが違うのか」、また、「ゆとり教育」については、「『ゆとり教育』イコール『教育内容や授業時数の削減』なのかどうか」、「『ゆとり』の教育的な意味や意義をどう考えるのか」、昭和52年の学習指導要領改訂では「ゆとりと充実」、平成8年の中教審答申では「生きる力とゆとり」が一体のもの、不可分のものと見なされているが、「ゆとり教育の見直しは、『充実』も『生きる力』も見直しの対象とするのか」、——少なくとも、このような問題については、現場教師として、自分の見解を持っていなければならないと考える。

こういうわけで、変革の時にはなおさらに、現場での原理的・主体的な考察が必要かつ重要となってくる。

2. 教育的思考の様式としての「不易」「流行」

変革の中での教育の原理的考察を進めるに当たって、私はとくに「変わらないもの」と「変わるもの」との関係について注目している。「変わらないもの」「変わるもの」といえば、教育関係者はすぐに「不易」「流行」の語を思い浮かべるであろう。近年、教育界ではこの語が好んで使われているが、もともとは蕉風俳諧の中心理念を示した言葉である。「不易」は「時代の変化に関係なく、常に人を感動させる本来の姿」であり、「流行」は「その時代に応じた新しい表現」である。そして、重要なのは、この二つは「根本は一つ」とされていることである。

このような俳諧論上の言葉が教育用語化したのは、昭和61年「臨時教育審議会第2次答申」の中で使われたことに始まる。ここでは、「教育における『不易』と『流行』』という見出しの下で次のように述べられている。「人間の文化と社会は……深く洞察してみると、そこには①時代をこえて変わらないものと、②時代とともに変化していくものがあり、しかもこの両面は複雑に、分かち難く結びついていることを認識させられるのである。このことを芭蕉は『不易』と『流行』と表現したが、教育の本質もまた常にこの不易と流行の両面を統一するものとしてとらえられなければならないであろう。すなわち、教育は未来に直面する

に際して、常に『時代をこえて変わらないもの』をしっかりと見つめ続け、人類文化ならびに日本文化の優れた遺産や伝統の維持・継承に努め、この不易なるものを次時代に受け継がせていかなければならないし、同時に『時代とともに変化していくもの』を鋭敏な感覚で受け止め、これに柔軟かつ創造的に対処していかなければならない。」

以上のような臨教審答申の内容を受け継ぐ形で、平成8年の中央教育審議会第1次答申でも「不易」と「流行」の語が使われている。ここでは、「子供たちにその国の言語、その国の歴史や伝統、文化など」を学ばせ、大切にすることを挙げ、「こうした『時代を超えて変わらない価値のあるもの』をしっかりと身に付けていってほしいと考える」が、「しかし、また、教育は、同時に社会の変化に無関心であってはならない。『時代の変化とともに変えていく必要があるもの』（流行）に柔軟に対応していくこともまた、教育に課せられた課題である」と述べている。そして、「我々は、教育における『不易』と『流行』を十分に見極めつつ、子供たちの教育を進めていく必要がある」と締めくくっている。

このように、「不易」「流行」は重要な教育関係審議会答申の重要な箇所でも強調的に使われたので、それ以後、教育用語として好んで使われるようになっていく。

しかし、私は、次のような理由で、答申および教育界での「不易」「流行」の語の使い方は不適切であると考えている。

最も大きな理由は、子どもに身に付けさせるべき内容を表現するのに「不易」「流行」の語を使っていることである。例えば、前掲の臨教審答申では、「人類文化および日本文化の優れた遺産や伝統」を「不易なるもの」、中教審答申では、「その国の言語、その国の歴史や伝統、文化など」を「時代を超えて変わらない価値あるもの」として、これらを「しっかりと身に付けていってほしいと考える」と述べている。

しかし、このように、身に付けさせるべき内容について、これは「不易」、これは「流行」と分けるのは、実際には、非常に難しいことであるし、また、このような区分が大きい意味を持つとも思われない。それに、このような無理な分け方は、「根本においては一つ」という「不易」「流行」の最も重要な特質を損ない、これを二元的なものへと変質することにもなりかねない。それゆえ、習得させるべき内容を表現するために「不易」「流行」というのは不適切である。そうではなく、この語は教育問題についての考え方、つまり、教育的思考の様式を示すものと私は理解している。

このような意味での「不易」「流行」の考え方を地味でいったものが、例えば、「人間形成」についての私の考え方である。30数年前の拙著『教育実践の原理』（協同出版 1970年）では、「人間形成」について、私なりの独自の考え方を展開したが、それは「不易」「流行」の思考様式をとったものである。ただし、当時は、「不易」「流行」を教育用語とすることはなかったため、私は「変わらないもの」「変わるもの」の語を使って教育問題の考察を行ったのである。そこで、前掲の拙著では、大要、次のような主張を行った。（同書 56ページ～59ページ）。

教育が問題とするのは、本質からみれば、いつでもどこでも変わらないもの、しかし、その現象からみれば、時と所によって絶えず移り変わっていくものである。ここに、「教育の歴史性」といわれるものの本当の意味がある。何もかもただ変わっていく、あるいは何もかも変わらないところに歴史はない。本質からみれば変わらないものが、時と所によって変わって現れるところに歴史がある。教育作用に独自の性格が「歴史性」という概念で特色づけられるのは、教育作用が上のような意味での「変わって変わらないもの」、「変わらな

くて変わるもの」を問題としているからである。

それでは、教育の中心問題である「変わって変わらないもの」とは何か。現象は絶えず移り変わるが、その本質はいつも変わらないものとは何か。その代表的なものが「人間形成」の問題である。

本当の教育はあくまでも人間を問題の中心に据える。教育の中心の仕事は人間を本来の人間へと高めること、つまり、人間の形成である。このことは教育のあるところいつでもどこでも変わらない。

ペスタロッチ (1746 - 1827) の『隠者の夕暮』(1780) は次の言葉から始まっている。

「玉座に上にあっても、木の葉の屋根の陰に住まっても同じ人間、その本質から見た人間、いったい人間とはなんであるのか。」

「いったい人間とはなんであるのか」、これが教育の根源的な問いである。教育のあるところ、この問いはいつも問い続けられてきたし、これからも問い続けられるだろう。

同様に、ドイツの教育哲学の碩学ナトルプ (1854 - 1924) の次のような主張もまた、いつも生き続ける言葉といえるだろう。

「言葉の最も完全な意味で、人間を人間にまで高めるといふこと——いったい、これよりも高い、あるいは、これよりも低い教育目的がありうるのだろうか。人間を人間へと高め、形成することこそ、疑いもなく教育の究極目的であり、これ以外に教育の目的はありえない。」

「人間形成」、これは正しく普遍的な教育目的である。したがって、「教育の究極本来の目的は人間形成である」との主張は、ナトルプの時代だけでなく、それ以前も、そしてそれ以後の現在でも、国の内外を通じて変わらないといえる。

しかし、ここで明らかであるのは、「人間形成」が教育目的として本当に生きて機能するものとなるためには、「どんな人間を形成しようとするのか」、人間形成がめざす具体的な人間像がはっきりと押さえられていなければならないということである。ところが、この目標としての具体的な人間の在り方となると、これは普遍的でいつでもどこでも変わらないというものではない。正に時と所によって違ってくるもの変わってくるものである。ペスタロッチやナトルプの時代のスイスやドイツでめざされた人間の具体的な在り方と、現代の日本でめざされる具体的な人間の在り方に変わりがないというのはいえないことである。

このように、普遍的な教育目的としての「人間形成」は、それが生きて機能する目的となるためには、時と所によって変化する人間の在り方をめざすものとして具体化され、特殊化されなければならないという、昔からの私の主張は、今なら、前者は「不易」、後者は「流行」という語によって、より適切に表現されることになる。

ここで再度強調しておきたいのは、「不易」と「流行」とが別個のものではなく、根本では一つということである。ここから、次のような重大な結論が導き出されることになる。それは「改革」や「変革」によって求められる「新しいもの」、つまり、「流行」は、時代をこえて変わらない「不易」を前提とし、これに基づくというのが原則になるということである。いい換えれば、教育の改革や変革では、「変わるもの」だけが問題なのではない。「変わらないもの」が拠り所となって「変わるもの」が導き出され、方向づけられるのである。

このような「不易」と「流行」との関係をもっとわかり易く、具体的に説明するために、これから、ヘルバルト (1776 - 1841) の教育論を考察することにする。彼の教育論から、いつの時代でもどこでも妥当す

る教育の普遍的な主張、つまり、「不易」を取り上げ、この「不易」を「流行」として、時代に即して具体化するところに、現代の教育改革の課題があることを明らかにしようというのである。

ここでまず、ヘルバルト教育論から「不易」を取り上げようとする私のヘルバルト研究に触れておきたい。「ヘルバルトから、今に生きる教育の英知を学び取る」——これが、50年間、一貫して続けてきた私のヘルバルト研究のねらいである。このことについて、拙著『教育の英知——ヘルバルトと現代の教育』（協同出版 1975）の「まえがき——ヘルバルトの何を学ぶか」では次のように述べた。

「ヘルバルトといえば、学問としての教育学の体系を初めて築き上げた人物として有名である。しかし、その教育学体系を体系として学ぶことから、今に生きる英知を学び取ることはむずかしい。しかも、ただ学問体系としてだけ見れば、ヘルバルト教育学はその支柱となった表象心理学説の崩壊や、倫理学説のあいまいさからして、すでに過去のものともみなされている。現代の問題意識をもって今に生きる英知を探ろうとするものにとって肝要なのは、骨格としての体系よりも血や肉としての洞察や思想そのものである。教育学者ヘルバルトばかりでなく、教育者ヘルバルト、人間ヘルバルトが問題なのである。」

さて、本筋に戻り、ここでは、ヘルバルト教育論から次の三つの英知、すなわち、三つの「不易なるもの」を取り上げることにする。第一は、人間の教育における家庭の役割と在り方の問題、第二は、親と子、教師と児童生徒との教育的人間関係の問題、第三は、教師を介しての理論と実践との結合、すなわち、「教育的タクト」の問題である。

3. 「家庭の美的表現」

1804年に公刊された論文、『教育の中心任務としての世界の美的表現について』は、本格的な論文としては処女作とみられるが、ヘルバルト教育学の全体構想を素描した重要な著作である。先行および同時代の教育論から離れ、ヘルバルト独自の見解がまとまった形で示されたという点で、これは彼の代表的な教育著作の一つに挙げられる。「教育のただ一つの全体的課題は道徳性という概念によっていい表される」という冒頭の言葉が示すように、ここでは、道徳性を中核として、教育の全分野を包括的にとらえようとする大胆な体系化の試みが行われている。まず、「道徳性」の意味を、教育の全体的課題にふさわしく拡大することの必要に注目し、当時支配的であったカントの観念的哲学の立場を厳しく退けることによって、「美的判断」を根本とする独自の道徳理論を展開している。さらにここから発展して、美的判断の力を育てる「世界の美的表現」が「教育の中心任務」であるという基本見解を導き出している。

ちなみに、私はヘルバルトの初期著作であるこの論文を最も重視したので、『「美的表現」の論文に表れたヘルバルトの根本思想とその展開』という題目で博士論文をまとめている。また、この論文を我が国で初めて翻訳したものを1972年に明治図書から出版している（『ヘルバルト 世界の美的表現』）。

ところで、「教育の中心任務」とまでいわれた「世界の美的表現」とはどのようなものであるのか。これは“die ästhetische Darstellung der Welt”というドイツ語を翻訳したものであって、我が国の教育界ではまったくなじみのない言葉である。“Darstellung”は「そこに置くこと」、転じて「表現」または「提示」の意味である。もう少しわかり易くい直すと、「世界」——子どもを取り巻く身近な環境世界を明るく美しいものとして、もっと整った形で子どもの前に示してやるということである。このことが教育の中心の任務また

は仕事とみなされるまでに必要かつ重要とみなされるのはなぜか。これを明らかにするためには、ヘルバルトの道徳論にまでさかのぼらなければならない。

ヘルバルトの道徳論の特徴は、道徳的な感性や感覚（「美的判断」あるいは「美的感覚」と呼ばれている。）を道徳性の根本に据えている点にある。これはカントが理性を根本に据えたのと対照的である。この道徳性が教育の唯一全体の課題とされているから、ヘルバルトによれば、道徳性の根本である美的・道徳的な感性や感覚をしっかりと身に付いたものとするのが、教育の重要で中心的な仕事または任務とみなされるのである。これらの感性または感覚をつちかうためのキーポイントは、早くから、「美しいものや善であるもの」に触れさせることである。そのためには、子どもを取り巻く世界、つまり、子どもの目に映り、心に響く世界の中身や、これとの接触の仕方をコントロールする必要があるというのである。そこで、ヘルバルトは、できるだけ早い時期から、子どもが接触する環境世界の内容を美しいものや善であるものへと意図的に統制したり、精選をし、これらを計画的に順序正しく提示してやらなければならないと考えたのである。こうすることをヘルバルトは「世界の美的表現」といったのである。

今、「子どもが接触する環境世界」といったが、この世界の最初で中心となるのが、「家庭」である。したがって、「世界の美的表現」は「家庭の美的表現」から始まり、これが土台となる。「家庭の美的表現」とは、明るく温かい整った家庭生活そのものの中で、とくに人間についての美しさや善であるものへの豊かな感性や感覚を芽生えさせ、それをはぐくんでいこうとすることである。これについて、ヘルバルトは次のように述べている。

「母親の細やかな心づかい、父親の情愛のこもった厳しさ、家庭の結びつき、家庭の秩序は、まったくの純粋さと尊厳さをもって、子どもにとらわれのない目の前に現れなければならない。」

これが美的に表現された家庭である。豊かな感性や感覚の土台が築かれる本道はここにある。

同様のことを述べた有名な言葉がある。それはペスタロッチの『隠者の夕暮』の中の「純粋な真理感はいくつかの狭い範囲で作られる」という言葉である。ヘルバルトよりもさらに40年さかのぼった時点で述べられたものである。「純粋な真理感」とは「真なるもの」だけではなく、「美しいもの」、「善であるもの」に対する豊かな感性や感覚ということ、「狭い範囲」とは「家庭」のことである。したがって、上のペスタロッチの言葉は、「豊かな感性や感覚の土台は家庭で作られる」といい換えられる。

ヘルバルトに戻るが、彼のこの主張は200年前のものである。この主張は、子どもを本来の人間へと育てるために家庭はどうあるべきかを示したものであるが、このことは今もそのまま通用する。これは正に時代をこえて変わらない教育の真理であって、「不易」である。この不易の真理が現在の家庭の現実に応じ、それに即して具体化されなければならないのであるが、それが「流行」である。

しかし、家庭の現実には、あらゆる面で、ヘルバルトの時代にはとても考えられないほど大きく変化している。ヘルバルトは、家庭において心情の基礎が作り上げられる以前に、子どもが複雑で醜い外界と接触することをできるだけ統制しようとした。この点から現在の家庭をみると、すぐにテレビが念頭に浮かんでくる。テレビは美醜織り混じったあらゆるものを家庭に持ち込み、子どもの目の前に繰り広げる。子どもの目に触れ、心に響く身近な世界の内容として、テレビがどんなに大きな影響を与えるか、したがって、ヘルバルトのいう「家庭の美的表現」をどんなに大きく左右するかは明白である。また、ヘルバルトが美的に表現された内容として挙げている母親、父親の在り方や家庭の人間関係、家庭の秩序などは、家庭の構造や機能の変

化に伴って、これまた大きく変貌している。

このような現実の中で、「不易」をどのようにして「流行」として具体化するかは難問である。しかし、ここに人間の教育の原点があり、したがって、教育再興の最大の押さえ所があるとするなら、この課題への挑戦を避けることはできない。

4. 「教育的人間関係」

ソクラテス、ペスタロッチそしてヘルバルトの教育的人間関係論は、歴史上、この関係の在り方の原型または典型を示したものの、したがって、時代をこえて変わらない「不易」のものと思われている。

他のだれもと同様に、ヘルバルトもまた、親と子あるいは教師と生徒との間の深い、強い「結びつき」を何よりも重要と考えている。しかし、彼の教育関係論のユニークなところは、もう一つの要素「離れる」を非常に重視していることである。「結びつき」と「離れる」——この対立する要素が見事に溶け合っているところに、ヘルバルトの教育的人間関係論の独自性がある。

ヘルバルトは「出会い」(Begegnung)、正確には「継続的出会い」(Kontinuierliche Begegnung)という言葉を使って、教師と生徒との間の濃密な結びつきを表現し、この強い結合が土台にあってはじめて、本来の教育が成り立つと述べている。この出会い論で、私がとくに注目しているのは、子どものだれもとの出会い、いい換えれば、子ども一人一人との出会いの実現をめざしているということである。そこでヘルバルトは「出会いの音階をすばやく上下できる力」を挙げ、この力は教師が教師であるための最も重要な条件であるとしているのである。

「出会いの音階をすばやく上下できる力」というひゆめ表現によってヘルバルトがいおうとしているのは次のことである。——子どもそれぞれの個性や心情は正に十人十色である。これを音階にたとえていえば、上下さまざまな高さに分布している。この多様な音階の一つ一つに対応するためには、教師の音階は相手の音階の高低に応じて、直ちに上げたり下げたりされなければならない。このような自在な調整が行われないと、教師は自分と同様の音階の、ごく限られた子どもとの出会い的な触れ合いしかできないことになり、それよりも上または下の高さの子どもとの出会いは不可能となる。ヘルバルトによれば、この出会いのない所では本来の教育は成り立たないというのであるから、教師にとって、相手とする子ども一人一人との出会いが生まれるかどうか、これは決定的に重要なことである。したがって、彼は子ども一人一人との出会い的な触れ合いを引き起こす力を、「教師を教師として特徴づける最大の技術または力量」と見なしたわけである。

子どもの「一人一人を認める」、「一人一人を生かす」というのは、現在の教育界の合い言葉となっているが、ヘルバルトは200年前、このことを鮮やかに述べている。正に「不易」である。

これまで「出会い」として、強い、深い「結びつき」について述べてきたが、次に、教育的人間関係における「離れる」についてのヘルバルトの洞察を取り上げることにする。彼のこの主張はユニークなもので、その後も受け継がれている。例えば、20世紀ドイツの代表的な教育学者の一人ヘルマン・ノール(1879—1960)の教育的関係論は有名であるが、その主張の中心は「離れる」論であり、これはヘルバルトの主張を継承したものである。

21歳のヘルバルトは大学を出たばかりで家庭教師として、スイスのある貴族の10歳前後の三人の男子を

相手とすることになった。そのとき、彼は教師として自戒すべきことの一つとして、「生徒たちを自分に強く結びつけて離さない」ということだけは絶対にしたくないということを挙げている。このようにすると、「生徒たちはいつでも抑えつけられていると感じ、自分たちのさまざまな力や好みを自由に表現することが妨げられていると思うようになる。そして、自分たちを抑えつけている監視者の注意から逃げるための抜け道を探すという間違っただけの方向に走るだろう。」

とにかく、親や教師が子どもたちを意のままにしようとすることに對するヘルバルトの批判は非常に厳しく、著書の中でも再三言及されている。その批判をもう一つ紹介しておこう。—これは、熱意だけは人一倍であるが、教育についての見識や配慮に欠けている教師や親が陥りやすい間違いはここにあるとした言葉である。「彼らは子どもの感情をわがものとしてすっかりとらえてしまい、このきずなで子どもの心を縛り、子どもが自分自身を知る余裕が持てないほどに、その心情を絶えず揺り動かしている。」

現代のドイツの最も著名な教育学者クラフキー(1927-)は、このようなヘルバルトの見解を承けて次のように展開している。

「教育的関係の中で、若い人間が他の人間と結びつくことばかりを強調するのは、明らかに、そのこと自体の内に、ある危険を宿している。あなた方は、例えば——たいていはそれを意識しないで——その子どもを解放することなく、その決断や情緒面でのかわりについて、子どもたちを独立させたり、自由にさせたりすることをしようとしないう母親のことを思い浮かべてみるがよい。また、その子どもたちや生徒たちが思い切って自分自身で決心し、反論し、堂々と自分の主張を述べることを許さないほどに強く、しっかりと彼らを自分に結びつけてしまっている父親または教師のことを考えてみるがよい。このように教育された若い人間、いや、もっと正確に言えば、間違って教育された人間は、自分が自立しなければならなくなると、たいていはすぐに自分が頼りなくなると、支配的な意見にびくびくしながら屈従したり、無批判に迎合するようになる。」

ここでヘルバルトに戻る。子どもの心を自分に縛りつけて意のままにすることを退ける考えを積極的にいい換えると、大人は子どもからもっと「離れる」べきだという主張になる。ヘルバルトはこのことを「遠くから見守る」とか、「遠くから働きかける」ともいっている。

この「離れる」について、ヘルバルトの主張をもっと立ち入って見てみよう。これは、ただ離れていればよい、遠くから見守っていればよいというだけのことではない。「必要なときには、ためらわずに思い切って踏み込んで、力強い言葉と振舞いによって働きかけることを十分知っていながら、普段は離れて見守っている」という意味である。

実際には、この判断は難しい。その時その時の状況や場面で、「ここは踏み込んで働きかけなければならない」、「ここは離れて見守っているべきだ」との判断は決して容易ではない。ヘルバルトは親や教師にとって、「離れて見守る賢さ」が必要だといっているが、この「賢さ」とは、今述べたように、思い切って踏み込むか、黙って見守っているかについて、的確な判断を下す「賢さ」である。

これまでヘルバルトの教育的人間関係論について述べてきた。200年前の主張であるが、ここでは、時代をこえて妥当する教育的人間関係の本質が示されている。正に「不易」である。しかし、この不易としての本質は時代に応じ、現実即して具現化されなければならない。これが「流行」である。

この教育的人間関係の現実家庭においても、学校においても、これまたヘルバルトの時代にはとても考

えられないほどに大きく変わってきている。例えば、学校での教師の在り方、とくに、その仕事の多様化や多忙化は、教師が児童生徒とかかわり合う機会と時間をはなはだしく圧縮している。ヘルバルトは教師と児童生徒との出会いとしての濃密な関係を教育作用が成立するための前提と見なし、教師が「出会いの音階」を即座に調整して、児童生徒一人一人との出会いを実現することを何よりも重く見た。しかし、現在の多忙を極める教師にこのような在り方を求めるのは過酷の要求ともいえる。

また、教師と保護者との関係、とくに保護者による教師の見方も大きく変わっている。昔にさかのぼるとほど、教師はその地域の代表的な知識人であり、教養人であって、保護者による教師への尊敬や信頼は大きいものであった。現在では、このような尊敬や信頼は揺らいできている。学歴という形式的なもの一つをとっていても、今では、教師を見下すような保護者が増えている。このような保護者の教師観は、児童生徒による教師の見方につながり、教師と児童生徒との教育的人間関係に大きく響いてきている。

このような現実在即して、「不易」としての本来の教育的人間関係をどのようにして具現化するか、これは難しい課題である。しかし、教育成立の根幹にかかわるものであるから、どうしても真正面から挑戦しなければならない課題である。

5. 「教育的タクト」

本稿の記述は、教育界において「マニュアル願望」、「マニュアル志向」が広がっていることに対する私の危機感から始めているが、その拠り所の一つは、ヘルバルトによるマニュアル否定の見解である。彼は「実践への準備は理論によって行われなければならない」との前提に立って、教育における理論と実践との関係を立ち入って論じている。その際、——現在の表現でいえば——理論が実践のマニュアルを提示するという形での準備を真っ先に否定している。実践への準備というと、実践の進め方、つまり、実践上の方法や処置についての準備と受け取られやすいが、ヘルバルトのいう準備はそのようなものではない。この点は彼自身も次のように念を押している（『最初の教育学講義』（1802））。

「この準備は将来の個々の場面での振舞い方の準備というよりも、むしろ、彼を待ち受けている将来の実践場面での諸現象や諸状況を正しく受けいれ、理解し、感受し、そして判断するために彼自身を準備することである。つまり、彼の情緒や頭脳や心情を準備すべきである。」

「それゆえ、この準備から、技術の確かな名人が生まれてくるなどとは絶対に期待してはならない。そのときそのときに処理されなければならない個々の実践場面に即座に適合できるためには、実践にたずさわる人の独創の力に頼らなければならない。」

要するに、理論が実践の準備をするといっても、それは、細部にまでわたって実践の進め方を規定する「処方せん」（または「マニュアル」）のような役割が理論に帰せられるのではないということである。ところが、20世紀に入ってから、ヘルバルト学派の教育学に対し、実践取り扱いの方式を細かく規定しようとしているとの意味で、しばしば「処方せん教育学」という非難のレッテルがはられてきた。多くの点で、ヘルバルト学派への非難や批判と、ヘルバルトへの非難や批判とが混同されることが少なくないけれども、この「処方せん教育学」の非難は最も基本的な点で、ヘルバルト自身に関する限り、まったくの的はずれである。上の引用でも明らかなように、彼自身が処方せん（またはマニュアル）としての理論を厳しく退けているので

ある。

「理論によって実践への準備をする」ということの核心は、ヘルバルトによれば、教育の仕事にたずさわる人間自身の頭脳や心情の形成、すなわち、将来取り組んでいく実践場面での「諸現象や諸状況を正しく受け入れ、理解し、感受し、そして判断する」見方、考え方、感じ方そのものを、理論が指示する方向に沿うように作り上げていくことである。

このことをヘルバルトは同じ『最初の教育学講義』の中で次のように述べている。「あなた方の内に確実な教育学的心術 (die pädagogische Sinnesart) を発展させ、これを生き生きとさせるのが、ここでの私の試みがめざしているものである。「あなた方」というのは、将来教師になろうとする者、「私の試み」というのは、教育学を初めて講義することであり、「教育学的心術」というのは、理論に忠実な、教育についての見方、考え方、感じ方といった心の働きの在り方そのものである。したがって、ヘルバルト流に言えば、教師または教師になろうとする者は、確実な「教育学的心術」を作り上げるために教育の理論を学ぶべきであるということになる。

ヘルバルトは学問や理論がわがものとしてこなされているかどうかを表現するのに、「めがね」としての学問(理論)と「目そのもの」としての学問(理論)というひゆのない方をしている。「めがね」としての学問(理論)がまだ完全に自分のものとなり切っていないのに対し、「目そのもの」としての学問(理論)は完全に自分のものとなり切っている。意識しなくとも、いつでもひとりで見える働きをする「目そのもの」のように体の一部にまでなっている。

ヘルバルトのいう「教育学的心術」とは「目そのもの」としての教育理論である。実践場面でどのような現象や問題に直面しても、これらを受け止め、理解し、感受し、判断し、決定する心の働きとして、いつでもひとりで作用するまでに身についた理論である。

このような「教育学的心術」が実践の中では「教育的タクト」として作用する。両者は同一のものを内側から見たもの、外側から見たものの違いにすぎない。「タクト」の原語は Takt であるが、これは「敏感さ」「如才ないこと」「円転滑脱」「分別」「機転」「機才」などという意味である。現実場面の動きに即応し、その現象や問題に即座に対応していく判断や決定の働きまたはその力ということである。したがって、タクトとは「臨機の働きまたは力」といい換えてよい。

ヘルバルトによれば、このタクトがどのように形成されるかが理論と実践との結合関係を左右し、したがって「よい教師」になるかどうかを左右するかぎと見なされる。

「タクトこそが実践の直接の統治者になるべきだというのが私の意見である。もしこの統治者が、同時に、正当とみなされる理論の本当に従順なしもべとなるなら、それこそ疑いもなく結構である。だれかがよい教師になるか、それとも悪い教師になるかどうかを左右する大問題はただ一つ、それは、彼において、このタクトがどのように形成されるか、つまり、学問がその普遍性をもって表明する法則に忠実に形成されるか、それとも不忠実に形成されるかということである。」

一方、実践に対しては直接の「統治者」であるが、他方、正しい教育の理論に対しては従順な「しもべ」であるようなタクト、すなわち、実践を導き、コントロールする活力にあふれた力をもつと同時に、教育の学問または理論には忠実なタクト——これが「教育的タクト」である。このような教師の「教育的タクト」——これを内側からみれば、教師の「教育学的心術」——を仲立ちとして、ヘルバルトは教育の理論と実践

との結びつきを考えたのである。

以上のようなヘルバルトの「教育学的心術」や「教育的タクト」の主張は、現在、教師の実践的な指導力を問題とするとき、その本来の在り方を理解するための、極めて重要な押さえ所を示してくれる。近年、「実践的指導力」は教師の養成や研修のねらいを示すキーワードとなっているが、この語が好んで使われるようになったきっかけは、昭和61年臨時教育審議会第2次答申において「教員の資質向上」を取り上げた際、この語が繰り返し用いられたことにある。大学での教員養成では「実践的指導力の基礎の修得」、現職研修では「実践的指導力の向上」に重点をおくべきことが指摘されている。

この場合、重要なのは「実践的指導力」とは何かのとらえ方である。この語は、日常の教育実践の中での実際の取り扱いや処理に関する方法・技術の習熟を通して発揮される指導力という意味で使われるのが通例である。しかし、ヘルバルトの「教育的タクト」を仲介とする理論・実践関係論は、もっと広い、深い意味で「実践的指導力」を理解するためのヒントを与えてくれる。それは主体的、自主的な思考や判断に基づいた実践から生まれる指導力である。そうすると、実践的指導力の向上は、実地指導や実務に従事、参加させることによってだけ期待されるのではなく、同時に、いやそれ以上に、実践者自身の主体的な理解や判断や決定を助長する働きかけや方向づけによって期待されるべきだということになる。

このように、「実践的指導力」の意味を広げ、当然、これを養う方途を広げることを私が主張するのは、もし、この「実践的指導力」が狭く方法・技術面での実践的な指導力とだけ理解されると、場合によっては、そのような指導力は指導力として十分に作用することができないという結果、また、教師を本当にスケールの大きな教師として育てることにならないという結果にもなりかねない危険性を宿しているからである。例えば、若いときから方法、技術上のマニュアルや処方せんを与えること、または求めるだけに傾きすぎると、そこからは本当の教育力は生まれず、本当の一人前の教師も育たないからである。