

# 教育的タクトと授業の展開

長谷川 栄

## 一、問題設定

教育学ないし教授学の文献においてしばしば出会う概念に、教育的タクト (pädagogischer Takt) がある。これは、教育方法における指導技術およびこの指導技術の主体である教師の資質にかかわって論及されることが多い。しかし論及の仕方は、指導技術や教師の資質の理論展開に附随的に扱われ、真正面から考察されることは少ないようである。

教育方法理論の上になぜ教育的タクトが明確に位置づけられて、真正面からしかも深く考察されることが少ないのであろうか。ひとつは、ムートが言うように、教育的タクトの概念が「確かな自明性を持ち、ちがった立場をとる論者たちの広範な一致をもって (25: S. 261) 用いられているからである。たしかにタクト概念の疑い

をいれぬ自明性と広範な一致とが、それをさらに深く真正面から究明することを促がさなかったといえるであろう。しかしながら、それをもっと深くつきつめて考えてみると、さらに重要な理由があるように思われる。これは、教育方法論においてその教育の規定を意図的、計画的、組織的な働きに限定することにもとづくものと考えられる。教育的タクトは、教師の意図的、計画的、組織的な働きかけを超出した行為の場にあらわれる。それは、教師の予測を超えた場面における教育的行為とみられるのである。したがって教育の規定を意図性、計画性、組織性の枠内でのみ考察しているかぎり、教育的タクトの問題は必ずしも重要なものとして取り上げられてこないのである。さらに第三に指摘される理由は、教育的タクトを究明する上で研究方法上の困難さが内在していることである。教師の指導行動の記述と分析によっては、教育的タクトは必ずしも十分に解明されえない。教師の

内面の意識に深く入りこんで了解しないかぎり、それは十分解明できないのである。そこに客観的に明確化しえない困難さがある。

いづれにしても教育方法理論の上で教育的タクトは必ずしも十分な位置づけをされて、真正面から考察の対象とされてこなかったといえる。ところが、教育実践者である教師の述懐には、たとえ教育的タクトという用語を使わないにしても、その概念として意味する事柄が大切な問題として指摘されることが実に多い。一例をあげれば、教師の次の述懐はそうである。「私たちは授業まえに、あらゆることを想定して授業案をたてるが、それはかならず、子どもによってくずされる。予想もしないことを、かれらはいいだすからだ。そういうとき、臨機応変に陣容を建てなおして、授業をレールのうえにもどさなければならぬ。授業中になが苦しいといつて、これができないほど苦しいことはない。……教師の真の力量は、予想外の発見によって、授業の軌道を狂わせられたとき、子どもたちのさまざまな発言を取捨選択し、つくべき点はつきながら、軌道を修正できるかどうかで決る。このスイッチの切替えがうまくできないとき、教師は苦しさのあまり、スターを指名し、その『模範答案』

の助けをかりて、事態を打開しようとする。授業のなかでのスターの存在は、教師の弱さを示すものにほかならないのだ。』(8-S.103) 授業に真剣に取り組んでいる教師のこの言葉には、教育的タクトの概念が的確に表現されている。しかも、それを重要な問題として意識していることがはっきりと示されている。このことから、授業展開の上で日々子どもたちの指導をしている教師にとって、教育的タクトが重視されていることは確かであろう。

本稿は、教育実践の上で教師に重視されている教育的タクトを取り上げて、これを教育方法のうちに明確な位置づけを試みて、教師の指導について教育的タクトの面からこれまで必ずしも十分に明かにされてこなかった点に着目して考察を加えたいと思う。

わが国において教育的タクトを重視し論じた人は、私の調べた限りでは、篠原助市と前田博であろう。篠原助市は、初期から晩年の著作にいたるまで教育的タクトを重視していたが、真正面からそれを取り上げてはいない。彼はヘルバルトの所説に影響をうけて、教育の法則を個性に応じて具体化できるのはタクトによる以外にないとして、これを「教育活動の尖端」(1-S.336)と規定

する。しかし「タクト其の者に至っては、いつでも学的究明の範囲を遙かに超越する」とみていた。次に前田博は、教育的タクトを「敏感と機才」として真正面から取り上げて総括的に論じた。彼はとくに教育的タクトの重要な意義を強調し、教師が教育的タクトを身につける条件について検討し、「教育技術の獲得やその練磨向上は教育的タクトの獲得を目標として行なわれるのでなければならぬ」(G-S:148)と結んでいる。たしかに教育的タクトの形成の問題は教師養成のあり方の吟味を必要としている。しかし彼の教育的タクト論は、教師の授業展開のレベルにまで及んでいない。このレベルにおいて教育的タクトを問題にしないと、十分な実効性を發揮できないと思う。

こうした先行研究に依拠しながらも、その十分さを見すえて、とくに本稿では教育的タクトを授業展開における教師の指導のあり方に焦点づけて問題にしたいと思う。そこでまず第一に、教育的タクトとはなにか、という問題を明かにする必要がある。とくにタクトの教育的な意義と本質をここで明かにしたいと考える。第二、教育方法において教育的タクトはどこに位置づけられるのか、を明かにしたい。とくにヘルバルトとヴィルマンの所説

にもとづきながら、教育の理論と実践との媒介項としての教育的タクトの役割を明確にしたいと思う。第三に、授業展開の場面において教育的タクトはどんな場面にとくにあらわれるか、という問題に答えたいと思う。そこから教師の指導技術上の問題に考察を加えたい。さらに大きな問題として、教師養成における教育的タクトの形成について究明しなければならないが、この問題は本稿では取扱う余裕がないので、後の考察に残しておきたい。

## 二、教育的タクトの意義と本質

教育的タクトとはなにか。教育的タクトの意義と本質はどこにあるか。この問題を明かにすることは、少くとも本稿の考察の前提条件である。

まずタクトの用語法の変遷をたどってみよう。(Takt, fact)は、語源的にはラテン語の *factus* に由来し、接触、触覚などの意味である。しかしタクトは、われわれには音楽用語として指揮棒、拍子、節などの意味で親しまれている。実際にタクトという用語は、音楽の秩序原理として拍子をとる意味で使われてきた。これは、ムートによると、西欧では十世紀以来のことであるという。

(26-S. 16)

タクトがこのような音楽用語からさらに一般的な人間の交際の分野の用語へ転用されたのは、十八世紀後半である。これをした最初の人は、ヴォルテールであるといわれている。(25-S. 263) これ以来、タクトは人間の交際において相手の思考や感情を敏感に読みとり、それにそくして臨機応変に振舞う意味で用いられるようになった。こうして、タクトは人間の交際を円滑にすすめていくには欠くことのできない資質である、とみなされてきたのである。

十九世紀初めにいたると、それが教育学の分野へ導入されて使われた。それを導入したのはヘルバルトである。彼はゲッチンゲン大学の「最初の教育学講義」(一八〇二年)において、「タクトは理論が空けておいたところに不可避的に入りこみ、こうして実践の統治者になるべきである。……ある人がすぐれた教育者になるか、それとも悪い教育者になるかを左右する大問題は、ただ一つのことである。それは、あのタクトが彼にどのようなに作り上げられているか、学問が広範な普遍性において表明する法則に忠実に、それとも不忠実に作り上げられているか、とどうことである」(15-S. 77)と

述べた。また「一般教育学」(一八〇六年)の中で、教育的タクトを「教育技術にとって最高の宝」(17-S. 156)と規定している。このように教育上重視されたタクトは、ヘルバルト学派の教育学では、当然なことにかなり大きな意義をもって用いられた。

今世紀に入ると、教育的タクトは、学校改革運動によるヘルバルト学派の一般的な拒否の渦中にまきこまれて、あまり使われなくなった。しかし一九三〇年頃から、それが再び散発的に用いられるようになった。第二次大戦後には、それはかなり頻繁に用いられるようになった。とくにそれは、教師の生徒に対する教育的人間関係に使われることが多い。タクトがもともと接触の意味をもっていたし、また教師と生徒との精神的触れあいが教育作用の本質的要件であるから、タクトが教育的人間関係のあり方にかかわって用いられるのも当然であると考えられる。

以上のようなタクトの用語法の変遷において、人間交際用語から教育用語へそれが移されたとき、用語の基本的意味の変容はみられなかった。それでは、タクトの基本的意味とはどういうことであろうか。

これは独和辞典でわかるように二つある。一つは、

Feingefühl であり、文字通り細やかな感情のことである。一般には、この意味のタクトは、敏感、如才なき、円転滑腕、機転、機才などと訳される。これは、したがって人間関係において相手や仲間の考え感じていることを敏感に感じとって、これに対応した言動を即座にとることである。ここには、相手や仲間の気持と同じになろうとする共感や同情の働き、あるいは感情移入の作用が強く含意されている。しかもそこに適切な対応とその即時性が要件として含まれている。

もう一つは、Zurückhaltung であり、控え目、慎しみ深さ、遠慮、抑制などの訳語があてられている。一見すると、第一の意味とパラドクサな関係にあると思われるが、そうではない。それは、人間関係において相手や仲間に対する厚かましい働きかけを思いとどまることであるが、これは第一の Feingefühl なしにはできないことであるからである。控え目や慎しみ深さというのは、自己の境界を踏み越さないことによって他者の境界内の intim な世界を侵さないでこれを尊重することである。自己の願いや期待よりは、他者の願いや期待をより重く見るということである。

この二つが、タクト概念の本質的規定である。この規

定の背後には、人間のとらえ方の原理がひそんでいる。それは、人間の独自性ないし固有性を尊重するということである。人間は個性的存在であるから、画一的に対応するわけにはいかない、むしろその個性を大切にしていかなければならない、こういう倫理的姿勢が根底にひそんでいる。これが人間関係の交際の分野に表出すると、タクトの本質的規定の二つとなって特徴づけられてくるのである。この根本的な原理が前提にされているから、タクト概念の変容なしに教育用語へ転用されたものと考えられる。

タクト概念が教育学分野へ導入されると、それは二つの面に生かされる。一つは、「タクトへの教育」(131-S. 32, 14-56) という面である。タクトが人間の個性の尊重という考え方を根底にして人間関係に必要な不可欠なものともみられるかぎり、生徒がこのタクトを身につけるように教育することは当然である。児童が自己の思考や感情において自己の枠にとらわれて、他者や仲間に対する配慮や配慮をしないというのは、一般によく見うけられる事実である。こういう事実を重くみるならば、タクトへの教育を早くから始めていかなければならないであろう。レヴァースは、このための方法として、自己の欲

求の節制と共感の育成との二つをあげている。(14-S. 563) これらのことは、社会性の発達や道徳性の育成の方向において考えるべき問題である。本稿の課題はこの面にはないので、これ以上この問題に立ち入るつもりはない。

もう一つは、教師の指導におけるいわゆる「教育的タクト」である。つまりタクトが、人間関係一般ではなくて、教師と生徒との教育的関係において、教師の生徒に対する指導のあり方にかかわって問題とされるのである。これが、本稿の中心的課題である。

教育的タクトを構成する本質的要素は、シュナイダーの見解(4-S. 358)を取り入れているショルツの所説(12-S. 102)によると、次の三つが指摘される。

第一のモメントは、「瞬時に問題になる諸関係をすばやく見通すこと」である。このためには「注意力の集中」が必要である。教師は、学級の多くの生徒たちの指導にあたって迅速にしかも適切に判断する場面に立たされる。そういう場面において、彼は一方では自らの教育的ないし教授の課題、他方で眼前の生徒たちを同時に配慮しなければならぬ。しかしこの配慮の意識も、生徒たちの内からあるいは外側から予想せざる問題の生起によって

かき乱されることがある。教師はできるだけ迅速にもとの秩序に調整をしようとする。このためには、場面の瞬間において問題となった諸関係をすばやく見渡すことができなければならない。瞬時に集中する注意力を働かせていないと、これができない。シュナイダーも、「生徒の全状態に注意して、之を包括的に把握する」ことを教育的タクトの構成要素の一つとしてあげている。

第二の要素は、ショルツによると、「理念や一般的規則の知識」である。これがないと教育的タクトは活動しないという。教師は、すばやく見通した諸関係について、直ちに判断を下さなければならない。このためには、判断の依拠する物さしが必要ならぬ。この物さしを与えるのは、「教育的行為の一般的規範についての知識」である。教育の原理的理論を自分のものとして身につけていないと、判断が適正さを欠くことになるからである。

第三のモメントは、「一定の場面において正しいと認識された行為を実行するための手段の正しい選択」である。授業中の教室の窓辺に、一羽の鳥または一匹の猫が突然姿をあらわす。クラスの生徒は一斉にそれに頭を向けて見る。教師は生徒にきびしくどなりつける。または厄介なものがあらわれたと当惑する。あるいは気持よく

それに結びつけて有益な話をする。さまざまな対応をして、瞬間に逸脱した興味をおさめて、中断した思考過程を再びとりもどす。このような場合にさまざまな手段の選択が可能であるが、その場面にふさわしい正しい選択が肝要である。無言で処置をしないことも状況によっては適切なこともありうる。生徒がうそをいう、盗みをする、性的いたずらをするなど、個々の突然の問題が生じたときの、正しい認識にもとづく適切な手段の選択とその行使は非常にむずかしい。教師の有するタクトがその場合の教育的効果を左右するのである。

以上のように場面の諸関係を注意して見通すこと、教育の理論に精通していること、正しい認識にもとづく適切な手段を選択し行使すること、これら三つは教育的タクトを構成する主要な徴表である。これらは、教育的タクトの形成ないし獲得の問題に関連する。

それでは、教育的タクトの本質はどんな点にあるのだろうか。この点を洞察していたのは、ヘルマン・ノールである。彼は、他の関係にみられぬ教育に独自の関係の特徴を明かにするところで、教育的タクトを論じている。

(21-S. 130)

ノールの教育のとらえ方の特徴は、教育作用を兩極的

構造の緊張関係においてみるという点である。「教育者の児童に対する関係はいつも二重に規定される。現実の児童に対する愛と共に、教育者の目標である理想の児童に対する愛とによってである。しかし両者は、分離したものでなくて、統一的なものである」(21-S. 135-6) この統一した教育愛では、「現実的見方と理想的意志とがもっとも緊密に結合している」。この教育愛から「変革意志及び形成意志」が強く生ずる。他方において、これに対応するのは生徒における「成長意志及び援助や保護、やさしい愛情や承認を求める信服(Hingabe)」である。しかも生徒は「自発性と固有性」をもっている。

「生徒は彼の教師にすべて信服するにもかかわらず、根本的には自己を欲し、自身であろうとし、自分で振舞おうとする。すでに遊ぶ幼児がそうである。そしてまた信服していても自らの側からいつも自己防衛と共に抵抗するのがそうである」(21-S. 137) このように一方の教育者と他方の生徒との相互関係において特徴的なことは「両者の側から感得される緊張」である。

ノールは、こういう緊張関係において教育的成果へ達する「創造的秘密は、人格的理想をもって伝えようとする文化的意志と生徒の自発性との一体化にある」とみて

いる。しかし、「この緊張のうちに教育作用のすべてのむずかしさがひそんでいる」と考えている。このむずかしさを打開する決め手となるのが、教育者の教育的タクトである。

彼は次のようにいう。「この変革意志や形成意志はしかし、生徒の自発性と固有性に対する意識的な控え目を通じていつも抑制されると同時に、中核において洗練される。芸術作品が単なる中立的態度から生まれるのではなく、信念の情熱から生まれ、それにもかかわらずそれだけで完結しようとして、しかも偏向をしていないように、教育者も偏向教育者ではない。活動の二つの方向のこうした独特な相互対立と相互交流を決めるのが教育的姿勢であり、それによって教育者は彼の生徒ならびに内容に対する独特の距離を保つのである。この距離のことも微妙な表出が教育的タクトである。教育的タクトは、教育者が生徒を高めまたは守りたいと思うところでも、生徒の心を傷つけないし、大事な問題がどんな時に矮小化されてはならぬかを感知する」(21-S・136~17)

これによると、教育者の教育愛にもとづく生徒への変革や形成意志、他方で生徒の自発性や固有性、この両者は緊張関係のなかで対立したり交流したりする。教育者

と生徒との距離が遠くなったり近くなったりする。この距離を決めるのは教育者の教育的姿勢であるが、この距離のゆれ動きの微妙なあらわれが、教育的タクトといわれるものである、という。この教育的タクトが生徒に対する教育的影響の度合いを左右する決め手となるのである。このノールのとらえ方は、教育者と生徒との距離関係にもとづいた非常に興味のあるものであり、教育的タクトの本質を的確についたものである。

ここで注目すべきことは、教育的タクトが発揮されるときに、教育者の教育的姿勢が如実にあらわれることである。教育的姿勢は、教育者の教育の本質のとらえ方、すなわち教育観に支えられている。どくに教育者と生徒との間の緊張感にみちた場面において、教育者の即座の判断にもとづく処置そのものが、教育観のあらわれとみることがができる。したがって、教育の本質を深く洞察し、一貫した確実な理論を身につけた教育者こそが、教育的タクトを行使するときに、生徒の人間形成に深い影響を及ぼす、ということが出来る。



### 三、理論と実践との媒介としてのタクト

教育的タクトは、教育方法においてどんな位置を占めるのであろうか。

すでに述べたように、タクトを教育学に導入し重視したのは、ヘルバルトである。彼がタクトを重視した背景には、恐らく彼が音楽をいつも愛好し、楽器演奏を趣味としていることがあげられる。もう一つは、シュタイゲル家の三人の子どもの家庭教師の経験である。とくに長児のルートウィッヒの教育に苦勞し、このために教育的関係の行為形式に思いをめぐらさざるをえなかったのではないかと思われる。

このような背景からタクトを重視するにいたったと考えられるのであるが、ヘルバルトがタクトを教育の理論と実践との媒介項として位置づけたことは注目しなければならぬ。彼は次のように述べている。「非常にすぐれた理論家ではどんな人でも、自らの理論を実施し、そして例えば生徒が計算問題を処理するような小事にかかずらう緩慢さでもって生じてくる問題を扱うことさえしなければ、まったく思わず知らずのうちに理論と実践と

の間の一つの媒介項、すなわち確かなタクトが割りこんでくる』(15-S. 76)

タクトが理論と実践との媒介項であるという場合に、理論から実践への方向と実践から理論へという方向の二つを考えなければならないが、ヘルバルトの場合には右の叙述から明かなように、理論から実践への方向において媒介項を考えていた。これは、彼が経験のみによる教育論を排して、教育学を統一的な原理にもとづく一貫した体系性をもつ学問として自立させようとする基本的姿勢をもっていたことと関連する。このことから、統一的な原理による一貫した体系をもつ教育学の理論をしっかりと身につけることが、教師に要求される。しっかりと身につけることは、理論を確信し、これを「確実な教育的感じ方」(eine gewisse pädagogische Sinnesart)にまで生き生きと保つことである。ヘルバルトは、この「教育的感じ方が後に上述の教育的タクトを生み出すことができるとみている。

しかし、理論は多くの実践を統一的に導く指針を示すにすぎず、実践の個々の細部まで取り扱い方を規定するものではない。「理論はその普遍性のゆえに、個々のものが実行において限りなく小さな部分にまで関連する幅

広さを超えて、広がっている。しかし理論はまた普遍性から直接帰結される不確定性のゆえに、すべての詳細な事項、実践者がその都度おかれている個々のすべての状況、そして実践者がそういう状況に対応すべき個々のすべての処置や熟慮や努力を見つめていない。そこで、理論から実践へいたる媒介項として入りこんでくるのが、

一般に教育技術である。「技術は、一定の目的を実現するために、ひとつにまとめられなければならない諸技能の総体である」。しかも、「技術は専ら学問の帰結に即応した恒常的行動を要求する」ところがこの技術を行使するさい、個々の具体的な事柄が抵抗してうまくいかない。「技術はこれを行使する間に思弁にふけることを許さない。瞬間が技術の助けを求め、たくさんの相反する出来事が技術の行使に抵抗しようとする」。したがって、たくさんの相反する不都合な出来事が生ずると、それに対応した処置を即座にとらなければならぬ。その力を果たすのが、教育的タクトである。だから、ヘルバルトはこれを「教育技術にとって最高の宝」とみなすのである。

このようにみると、教育的タクトは、教育理論に裏づけられて帰結する教育技術の尖端に位置づけられる。教

育技術の尖端に位置づくというのは、ヘルバルトのことを言えば、「タクトが実践の統治者になる」ことである。この点を明かにするために、彼の教育的タクトの規定を考察してみよう。

まず彼の教育的タクトの規定は、「すばやい判断と決断」ということである。教育実践の個々の状況に対応して即座に判断し、決断していくことである。その内容について、彼は次のようなことを述べている。「教育的タクトの要点は、どんな時にゆっくりした歩みを生徒にまかせつづけるとよいか、他のどんな時に急がなければならぬかを判断することである」(16・S. 405)そして生徒の子どもらしさや若者らしさがすぐくと成長している様子がみられ、高度の要求をしても彼が圧迫される恐れがなく、しかも彼の表象圏が十分な作業への取組みによって確保されている時には、生徒のゆっくりした歩みにまかせるとよいとする。他方では、野心的な傾向、ぬきんでようとする要求や意図、ちょうど今得た陶治性のために、ちゅうちょしては危険だという時には、生徒を先へ急がせるとよいという。さらにもう一つの教育的タクトの規定は、タクトは「直接的には感情に依拠するが、ただ間接的には確信にもとづく扱い方」であると

いうことである。生徒を眼の前にして指導する実践の場面では、教育者は、教育理論の一貫性と十分な思慮にもとづく確信を講師の根底にもちながらも、「自分の思考の結果を明るみに出すというよりも、いっそう内面の心の動きをもらし、外から自分に働きかけられるまゝにいっそう自分の心情状態を表出する」のである。したがって、教育的タクトはそのあらわれにおいて感情に依拠したものとなる。このような規定からみて、すばやい判断と決断をして、感情に依拠する扱い方をするという意味で、タクトは実践の統治者になるというのである。

以上まとめれば、ヘルバルトの教育的タクトは、理論に裏づけられた教育技術の尖端にあると同時に実践を支配する役割をもっているのである。

理論から実践への方向で教育的タクトの位置と役割をとらえたヘルバルトに対して、実践から理論への方向でそれをとらえたと思われるのは、ヴィルマンである。

ヴィルマンは、歴史的考察のもとに、教育への関心が生まれ、進行し発展する段階を大きく三つにおいて把握した。これは実践としての教育、技術論としての教育論、学問としての教育科学である。(19-S236) 「人間の活動のどんな領域でも同じように、教育の場合でも行動が

考察に先行し、実践が理論に先行する」として、まず第一段階として、実践としての教育を位置づける。ここでは素朴に社会の習俗や慣行が指定するまゝに、またタクトが指定するまゝに教育が行なわれる。「この教育タクトは教育の知恵にまで高められ、すぐれた処置を生み出すことができる」。この教育の知恵の地盤は所与の経験界であり、その道具は健全な実践的理性である。しかし一方では新しい理想がたてられると、これが実現手段への問いを喚起し、教育的反省が行なわれる。他方では文化状態が次第に複雑化し、これによって陶冶目標の確定や陶冶手段の選択が必要となってくる。こういう新しい理想の設定と文化状態の複雑化によって、第二段階として、技術論としての教育論が成立する。この教育論は所与の文化領域に関係づけられ、したがって特殊的性格をもっている。どんな目標のもとにどんな手段でどのような教育するとよいかという規則や法令を含んだこの教育論の地盤は、第一段階より広くなるにしても、経験界である。その道具は実践哲学と心理学である。技術論としての教育論は、特殊的性格をもつから、普遍的性格をもつ教育科学ないし一般教育学が要請される。これはいかに教育されているかを問い、教育の法則を求める。この

地盤は、限定された経験界をこえて広がり教育史へ拡張され、比較という性格をうる。その道具は個人心理学ばかりでなく、民族心理学や社会心理学であり、実践哲学に求めるものは、さまざまな時代と場所において人間行動を推進させるものであったような価値概念一般である。

この三段階は、教育関心の発展の面からたてられ、実践から理論への方向へ進む。しかしヘルバルトと同じように、第三段階から第二段階へ、さらに第一段階への還帰が行なわれると、ヴィルマンも考えている。

教育的タクトは、この三段階では第一段階の実践としての教育にあらわれ、実践における個々の場面に対応して処置する力をもつものとみられている。この意味では、それは実践の統治者という役割をもつものといえる。この教育的タクトによりどこを与えるものが、第二段階の技術論としての教育論である。ヴィルマンは「陶冶論としての教授学」の中でこれを次のように述べている。

「技術論の強みは、個性的タクトによりどことなる支点と同時にその活動余地を与えなければならぬ諸指示の応用性、確実性、特色にみちた統一性という点にある」(18-S.46)と。したがって、ヴィルマンの場合にも、教育的タクトは技術論を支えにした実践の統治者になっ

ている。しかも技術は理論と実践の媒介項をなしている。

「教授には技能、技法、堪能、技術のようなものがあることは確かであるし、教授のためにはこれらの指導が必要であることも確かである。ただこれらは、実行そのものを基盤にした理論と実践との間の媒介項をなしている。この媒介項がないと、理論は応用を欠き、実践は指針を欠き、せつかく学びとり自ら獲得して熟練したものが媒介なしにばらばらになってしまうだけである。」(18-S.654)

教育的タクトが教育の理論と実践との媒介項であることを、主としてヘルバルトとヴィルマンの所説を中心にして明かにした。媒介項といっても、その中心は教育技術である。教育的タクトは、この教育技術の最高の宝として、実践を直接支配し、実践を真に教育的なものにする要となる。篠原助市が教育的タクトを「教育活動の尖端」と規定するのも、教育理論の確信に裏づけられ、確実な教育技術をもって行なわれる教育活動の最終的な決め手となるという意味であろう。このように考えると、教育実践そのものばかりでなく、その主体である教師の養成のあり方に対して、教育的タクトは大きな問題を投じているといわざるをえない。

#### 四、授業の展開と教育的タクトの必要性

学校教育において教師の指導が大きな役割を占めるのは、いうまでもなく授業である。教師は、一般に指導案をたてて、これにもとづいて授業を展開する。学校教育が意図的、計画的、組織的に進められるものである以上は、指導案をたてることは授業の展開に必要不可欠な条件である。指導案が細案であれ略案であれ、また文案であれ腹案であれ、案をたてることに変わりはない。

指導案の基本的性質は、そこに教育理論や教育方法理論が教師に消化された形で集約的に表現されることである。指導案をたてるさいに、授業の主題の吟味、目標の設定、教材の選択と構成、指導過程の構想、学習活動の形式と指導法の選定、学習集団の組織の考察、教具や学習用具の準備、生徒の実態把握と評価方法の準備、空間配置と時間配分の決定など、吟味することは実に多い。指導案の形式や内容の吟味は具体的には多様であるが、一方で目標とそれを具現するための教材の解釈と、他方で生徒の実態にもとづく思考や行動の予想とのからみ合いの吟味が中心的位置を占めるであろう。そこに、教育

の目標、内容、指導についての理論が教師の解釈を媒介にして集約的に反映されるのである。例えば、教師の明確な自覚のもとにたてられた指導案では、学習指導理論の面からみて、「行動制御理論」(プログラム学習理論)や「発見学習理論」などをはっきりと読みとることができぬ。(27-S.26)

次に、授業の実際の展開は、たてられた指導案にしたがって進められようとする。しかしながら、教師の教材解釈の広狭や深淺にもとづく隙間、予測した生徒の思考や行動からはずれた発言や所作などを機縁にして、授業が指導案通りに展開しないことが生ずる。たとえばどこに詳細な検討がしてあったにしても、指導案はつまるところ計画にすぎない。このために、授業の途中の思わぬところで暗礁に乗り上げて、予測通りに進展しなくなることは多い。この点について、経験のある教師はよく指摘する。齊藤喜博は次のように述べている。「実際の授業展開は、教師の準備したとおりにスムーズに進んでいくものではない。現実の子どもを前におき、それと衝突しながら授業を進めてみると、教師自身が今までわかっていたと思うこともわからなくなってしまったり、新しい発見をして展開の方向をかえなければならなくなった

りすることがある。それは授業の進行にしたがって、教師が自分に問いかけたり、子どもの思考や発言に触発されたりして、教材に対する新しい発見をしていくからである。』(9-S.111~2)

ここで問題になることは、指導案通りに授業が展開しないことになれば、教師はそこで一定の判断を選択をして、なんらかの対応処置を即座にとらなければならぬということである。教師は授業のその場面を調整して授業案の方向にもどすこともあれば、右の齊藤喜博のことばにみられるように、指導案とちがった新しい方向へ展開することもある。その時の授業場面にふさわしい対応をして授業を展開するためには、教師のとぎすまされた洞察力、的確な判断力と選択力、力のこもった処置の力が必要とされる。そこには、指導案にひそんでいる理論を実際の授業の個々の特異な場合に生かす特別な力があらわれるのである。これが、教育的タクトとして名づけられるものである。そうすると、教育的タクトは授業の理論に裏づけられた指導案とその展開の予想されぬ場面との間にあって、授業の教育的質を左右する力とみなすことができる。ムートは、教育的タクトが無計画性の低い次元ではなくて、計画しても計画を超える非計画性の

次元の教育的考察から洞察されるとして、次のようにいう。「タクトは、教師の計画する意志の支配下におかれるのではない。それゆえにタクトにみちた行為は、教育者の計画的な処理において実際にあらわれるのではなくて、いつも予測しえない場面においてのみあらわれる。この場面が教育者の力を求めるのである。』(26-S.12)

このように教育的タクトが授業展開の「予測しえない場面」にあらわれるとすると、この予測しえない場面は、授業展開のすべての場面なのか、それとも突発的な特異的な場面なのか、という問いが生ずる。換言すれば、予測しえない場面は授業展開に必然的なものか、それとも偶然的なものであるか、ということである。教育的タクトを重視するかどうかは、この問いの答に大きく依存する。この意味で、授業の展開場面の性質をあらためて検討しなければならぬ。

授業の個々の場面はつねに生きた個性的な人間である教師によって支えられ、展開される。生徒のひとりひとりも個性をもち、たえずその考えや行動も静止することなく動いている。用意された教材にしても、それに対する生徒の個性的取組みによってその解釈が深まり発展する力動性をもっている。生徒の個性と教材との交渉がた

えず新しい事態を創り出し、その解決の助成を求める。このような意味において、授業の場面はそれぞれくり返しのきかない、つねに新しい一回的な特性をもっているということが出来る。すぐれた授業をみて、その通りに自らの授業を試みてみても、必ずしも同じよううまくいかないのは、こういう特性によるものである。このように授業場面がたえず新しい一回性を特質としてもつとすれば、その授業場面を予測しながらも予測を超えるものが生ずるのは当然であろう。したがって、授業場面はつねに予測しえないことを本質的に内在させているということが出来る。

このように考えると、予測しえないことは授業の展開場面のすべてに必然に生起することになり、それぞれの場面にたえず教育的タクトの発揮が要請されることになる。

授業場面がつねに新しい一回的性格をもって変ることから、従来から「場面に即応した指導の原則」(23-S.147, 24-S.24)が立下られてくる。ヘッガー・スドルファーは、授業場面を所与とみて、方法が所与としての場面に適合しなければならぬと強調している。

「方法は授業場面の個性的状態に適合しなければならぬ

い。教室内で教授する場合と校外の自然の中で観察する場合と方法は異なる。方法は戸外の五月の晴れた朝の様子や学級の生徒たちの上に低くたれこめている雲の陰うつな冬の日の様子に気づかせなければならぬ。方法は体験や気分、瞬間の偶然と着想に依存する。……実際に授業は字級生徒と教師の人格の精神的動きから最後の様式を得なければならぬ。瞬時の直覚と迫りくる刺戟に対する直接の反応が方法に不可欠である。予め計算された理論でなくて、方法的技術が最後の決め手になるのである」(20-S.313) またとくに生徒の精神的動きに適合することも強調している。「陶冶過程においては、児童の精神はたえず動く。ここでは、教師の感情移入が児童の体験の共同体となる。教師は認識過程、随伴する感情の屈折、湧き起こる意志の動きをそれらの動きのまゝに把握し、授業指導の一步一步をそれらに適合させることができないければならぬ」(20-S.76) ヘッガー・スドルファーは右のように述べてくる。ここで彼は教育的タクトについて論及してはいない。しかし、教師の指導が授業場面の個性的状況に適合し、生徒の精神的動きに対応するためには、教師のもつ教育的タクトが力を発揮しなければならぬ。

## 五、授業における教育的タクトの現象

それでは教育的タクトは、授業の展開場面でどんな形で現象するのであろうか。

この問題はさまざまの面から答えることができよう。教育的タクトの本質はすでに検討したが、その授業の展開場面でのあらわれ方は具体的には多様であるからである。ムートは、教育的タクトを教育行動形式と教授行動形式との二つに分けて、それぞれの教育的タクトのあらわれを分析している。これを参考にしながら、教育的タクトが授業の場面でどんな姿をとってあらわれてくるかについて明かにしてみよう。

(一) タクトは丁重な話し方 (Verbindlichkeit der Sprache) にあらわれる。

授業における教師の生徒に対する指導の主要な手段は、言葉である。生徒への呼びかけ、行動の指示、発問、沈黙としての間などのあり方が問われ、「教師の話術」が問題にされる。ここでいう「丁重な話し方は単なる意思疎通をこえて、交わりの場をつくり出し、心の交流、一致、了解を実現せしめる」(26-S.27) ことにある。例

えば、ある教師が一少女のノートを少年たちに示して、「君たちのノートはこんなふうに書けてないようだ。君たちはこれを手本にしなさい」といった。別の教師は他の学級で一少年のノートを少女たちに示して、「これは君たちの気に入りますか。君たちもこんなにきれいに書けると思う。やっぱり女子は美しさを愛し、手も器用ですから。君たちもきれいに書けないことはないですよ。」といった。同じ意図をもって、教師の話し方によって、生徒は拒否的に反応することもあれば、受容して奮起する作用をおこすこともある。タクトにみちた言葉は、敏感な生徒に非難や反抗をひき起こさないで、むしろ受容と奮起をうながすような丁重な話し方にあらわれる。といっても、丁重な話し方に画一性はない。タイムリーに言うべきことは場面の变化に応じて変るし、話す相手人間によって変るからである。

(二) タクトは自然な行動 (Natürlichkeit des Handelns) にあらわれる。

自然な行動とは、作為のない、取りつくろわない、ありのままの行動ということである。授業の場合では、一定の目標をもって組織した計画にしたがって展開され、生み出された事態に対して、教師は作為も取りつくろい



もなく裸のままに処理する行動をとることである。これは、方法を事態の中心から決めることを意味する。「ここで『教育する』のは、結局は教師ではなくて、(事態のもつ)課題と要請そのものであって、教師はそれらに従い、またそれらの代弁者として子どもたちの前にあらわれる。この点に自然な行動の本来的な深みがある。』

(26-S.40) 例えば、理科の自然観察のために散歩して森の中に入る。小鳥がさえずっている。その事態が静かさを聞くことを要求している。この場合には子どもたちを静かにさせて、小鳥のさえずり声に耳をそばだたせるのである。ここに一事態の本質を生かす教育的タクトがあらわれるのである。

(三) タクトは子どもの心を傷つけることをさけること  
(Vermeiden der Verletzung des Kindes) にあ  
らわれる。

一般の交際においても、タクトにみちた人は相手の心を傷つけない。タクトにみちた教師も、ひとりひとりの子どもの個性と彼の特異な個人的境遇に配慮をして、彼の要求をかなえようとする。例えば学級生活において遅刻した子ども、必要な集金におかねをもって来ない子どもなどの扱いに、子どもの心を傷つけない配慮が必要で

ある。授業にしても、一斉指導のさいに間違いをした生徒の扱いも、この個性に即したこのような配慮が大切となる。とくに「教育的タクトは、学校作業において子どもがある要求にまったく夢中になって我を忘れて取組み、この没頭の中で子どもが要求されている核心をとらえ明かにする可能性をもつときに、格別に必要である。教師のほんのちょっとした表現、教授目的に恐らく規定される圧迫だけでも、この没頭をかき乱し、子どもの心を傷つけることがあるからである。』 (26-S.53)

(四) タクトは教育的関係において必要な距離を保つこと  
(Wahrung der im pädagogischen Bezug notwendigen Distanz) にあらわれる。

教師は、生徒の教育のために教育者として自己を貫くことが必要であるが、このためには一定の距離を保つことが大切である。教師と生徒とはちがったレベルにあって、ちがった課題領域に生きているからである。教育的関係において必要な距離を微妙に保つことが教育的タクトによることは、すでに述べたところである。「教育において特徴的なことは、多くの場合身体的接触の瞬間に距離の喪失が生ずることである。』 (26-S.58) 例えば、宿題の点検のさいの身体的接触、子どもたちを一斉に整

列するさいの接触、子どもの座席に坐つて教師が援助を  
与えるさいの接触などは、ムートによると、距離の喪失  
をもたらし、したがつて教育的関係の解消をもたすこ  
とがあるという。しかし、教師への信頼性から教師との  
身体的接触をして一致と安心を求める新入生の様子を考  
えると、身体的接触を必ずしも否定することはできない。  
だが教師と生徒との距離は教育的関係に本質的要件であ  
り、生徒の価値的形成にとつて必要なことであり、この  
微妙な距離を保つことが教育的タクトの果たす仕事であ  
る。

以上の四つは、授業における教師と子どもとの教育的  
関係の中であらわれる教育的タクトの現象の諸側面であ  
る。これに対して、教師が子どもの教材への取組み場面  
を指導する教授的な関係の中であらわれる教育的タクト  
の現象は、次のような側面からとらえることができる。

四 タクトは場面の安定としてあらわれる。

授業の展開途上でその場面の雰囲気をごわすような子  
どもの発言がなされることがある。シャルレンベルガー  
の政治教育の実践例によると、ひとりの生徒が教師のと  
ころへ来て、報告したという。「私の父は、先生がヒッ  
トラーについて私たちに話してくれたことに賛成しない、

といつてます。ヒットラーが今でも生きているなら、父  
はもっといい恩給をもらえるからだ、といいます。」この  
場合に、教師はタクトをもつて答え、誠実に対応しなけ  
ればならない。教師は、「戦争で片足を失なつたお父さ  
んは、ヒットラーがいなければ、恐らくきつと恩給がい  
らないだろう。」といつた。その少年は翌朝休憩時にやっ  
てきて、「先生の言うことが正しいと、父は言つてます。」  
といつたという。

授業の連続的な進展過程において、教師の予期せざる  
子どもの言動が突然あらわれる。これは、連続的過程に  
おける非連続的モメントである。その場面において、教  
師は即座の判断や決断を要求される。そこに教育的タク  
トが発揮されなければならない。授業のその不安定場面  
を安定する方向へ、しかも飛躍的に高まる方向へ進めな  
ければならない。このためには、教師は次のような構え  
をもつことが求められる。第一に、教師は生起する予測  
しない事態に心を開いていることである。第二に、その  
事態の真只中に身をおいて主体的に決断すること、した  
がつて第三に、教師は自らの行為の及ぼす子どもの応答  
を受けとめ、子どもの抵抗もまたは支援も覚悟している  
ことである。こういう構えがないと、授業場面の安定は

得られない。

〔六〕タクトは演出する能力としてあらわれる。

ケルシェンシュタイナーは、「教育者の心」の中で次のように語っている。「数学は、たしかにもともとどんな生徒にとっても例外なく魅力をもちにくい教授対象である。この数学の私自身の授業の思い出が私の心の中をよぎるとき、私はこんなことに気づくのである。私はさしあたりは、もっともできない生徒にもその論理的展開を十分明晰に構成しようとする刺戟にとらわれていた。

しかし私は明かに内容的なことに多く支配されているように思いながらも、私の眼はたえず学級の生徒たちの上を走り、それぞれの生徒の顔をさぐっている。こういうたくさんの認知によって、授業の進行と構成が意識の端から影響をうけるのである。すべての生徒の上に飛び散る問と答は、半意識的に認知するものをますます増大せしめて、視野の中にある論理的展開と方法的表現に影響を及ぼす。問われない生徒も、火花を散らしているときに、私の魔力圏の中にいるのだという安定感を得ている。』

(22-S-102)

これは、いわば一斉教授による授業展開の思い出である。計画し、準備した授業の進行の変更を呼びさますの

は学級の子どもたちである、ということが語られている。子どもたちの問う眼や表情や異論の提出など看取ることもが、授業の展開のあり方を変えていくのである。

ハウスマンは、ケルシェンシュタイナーのこの思い出を引き合いに出して、タクトを教師の演出する能力として表わした。生徒は予め与えられ受けとった役割からそれるとき、教師の側からはタクトが働き出す。教師が予測外のことに心を開いて、それに活動余地を与えるとき、彼のそこでの判断と処置には一種の緊張が生ずる。こうした緊張の中で、タクトは演出する力となって働くのである。教師は相手役としての生徒をいわば共演させて、劇の展開をはかるのである。

〔七〕タクトは即興的能力 (Improvisatorische Gabe) としてあらわれる。

教師が予想外のことがあらわれることに心を開いていなければならぬ、ということはすでに述べた。この開放的構えは、予想外のことに即座にしかも適切に対応する行動力を前提条件として認めないかぎり、なかなか取ることはできない。しかし即座の対応するには、適切な着想に対する信頼、行動の軽快性などの即興性を思わせる能力によりかからなければならない。この即興性は、

教育的タクトの一側面としてみることが出来る。

教師がある理由から授業の準備ができないままに、授業を展開することがある。その場合には、教師は自らの経験と知恵に頼って、多かれ少かれ即興にまかせざるをえない。そうした授業展開がうまく運ぶこともある。しかし逆にうまく運ばないこともある。したがって、即興性は教育的タクトの一面として必要ではあるが、即興性を誇大することは危険性をもっている。むしろすぐれた教師は、教育や教授の理論によって予め形成された理解にもとづいて深く慎重に考え準備した計画をたて、この準備の安定の上で、予測外の場面において即興をするものである。

(六) タクトは、教授行動の自由な形の冒険としてあらわれる。

授業は、子どもの学習行動をひとつひとつ細かに統制して展開することもあれば、その行動を自由にさせて展開することもある。教師の指導意図ないしねらい、指導内容、指導法のもつ一般的な拘束性が次第に自由度を増すことに応じて、授業の展開の形式が子どもの自由な行動の許容度を増してくる。このような面からみると、教育的タクトの実現する可能性は、教師が子どもに自由な

活動を期待するところでは、大きくなるわけである。子どもたち自身のイニシアティブによる自由な話し合いが期待されるところでは、話し合いの内容とその方向について教師の教育的タクトが発揮されなければならない。それは、話し合いを見守っていること、それにいっどんな内容でどのように介入するかということなどの面にあらわれてくる。

子どもの行動の自由性が増大し、したがって教師の指導が冒険的性格を増してくると、教育的タクトがますます要求されてくるのである。

## 六、結語

これまで論じてきた教育的タクトの考察をまとめると、次のようになる。

まず、タクト概念を検討してみると、相手の人間の思考や感情や意図を敏感に把握して、それに即した行動を臨機応変にとること、そしてそのさいに相手の心を傷つける厚かましい働きかけを控えることという、二つの本質的特徴が見出される。その根本原理は、人間関係における人間の固有性や独自性の存在とその尊重ということ

にある。教師と生徒との間に展開される教育的タクトを構成する要素として指摘しうることは、教育的場面の諸関係をすばやく見ぬこと、教育理論に精通してこれを支えにすること、適切な教育手段を選択し行使することの三つである。こうした考察を前提にして、教育的タクトの本質は、教師の人間形成的意図と生徒の独自性や固有性との間の緊張関係において、それぞれの立場を貫きながら交流して接近する独得な距離を保つことにある。この距離の度合いを微妙に保つことが教育作用の強さや深さを決めていくのである。

次に、教育的タクトが教育の理論と実践との間を媒介する役割を果たすことについて、ヘルバルトとヴィルマンの所説を中心に検討した。一方からみれば、教育的タクトは確かな一貫した理論を支えにして導き出される教育技術の尖端に位置づけられる。他方からみれば、教育的タクトは実践を支配し統治するものとして、実践そのものにおいて実践を左右する要の位置をもっている。この意味において、教育的タクトは教師の教育実践にとって重要な決め手となるものである。

第三に、教育的タクトを授業の展開場面において検討してみると、綿密に検討してたてた指導案が展開される

とき、計画を超えた予想外の場面に教育的タクトが力を発揮することが明かにされた。授業の展開の場面のくり返しのきかぬ、常に新しい、一回性という特性を考えると、授業は、つねに予測をこえる場面があらわれる可能性を必然的にもっている。したがって、授業展開ではたえず教育的タクトの発揮が要求されることになる。

最後に授業の展開場面で教育的タクトがどんな姿をとってあらわれてくるか、について考察した。これはさまざまに現象するが、丁寧な話し方、作のない自然な振舞、子どもの心を傷つけない配慮、子どもに対するへだたりの保持、授業場面を安定へもたらす努力、場面を演出する力、即興する力、教授の自由な冒険という諸点から考えてみた。

このように考えると、授業における教師の指導の特質を芸術的意味でのartないしKunstととらえるところから、教育的タクトの重視の考え方が出て来ることがわかる。教授過程の基本的性質について、それをscienceとしてとらえる見方とartとしてとらえる見方とがある。(28-S.712)前者は慎重に定義し確認された諸原理を教授手順に適用することを主張し、教師の教授行為の相対的一様性を強調する傾向をもつ。これに対して、

後者は教授法を人間行動についてもっとも信頼のできる知識を基礎にして考え、教授過程が創造的行為であり、個性的教師や教授場面毎に独自であるとみる。この二つの見方に関連させていえば、教育的タクトを重視する背景には後者の見方が基礎にある、ということが出来る。

前者の見方の一方の極にあるのは、教育工学的方法であるが、教育的タクトは教育工学的方法においてはほとんど軽視されている。人間の個性的存在であることに由来して重視される教育的タクトは、こうした教育工学的方法の限界を指摘するひとつの意義をもっていると考えることができる。

教育的タクトが教育実践を支配し左右する決め手となると、このタクトをいかに教師が身につけていくのか、どのようにすれば獲得しうるのかは、非常に重要な問題である。この問題は、本稿の残された課題である。

#### 引用及び参考文献

1. 篠原助市、教育の本質と教育学 昭和五年
2. 篠原助市、改訂理論的教育学 昭和二十四年
3. 篠原助市、教授原論 昭和二十八年
4. 篠原助市 独逸教育思想史 下巻 昭和二十二年
5. 篠原助市 新教育学概論 昭和三十三年
6. 前田博 教育本質論 昭和三十三年
7. 前田博 教育基礎論 昭和四十五年
8. 草の根の教師たち(12) 授業研究を生かす 朝日ジャーナル 昭和四十年 第七巻 二十九号(七月十八日号)
9. 齊藤喜博 授業の展開 昭和四十年
10. 齊藤喜博 教育の演出 齊藤喜博著作集七 昭和三十八年
11. 古田 教師の話術 昭和五十一年
12. Scholz, E., Pädagogischer Takt, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. Rein, 2Aufl. Band 9. 1909.
13. Moloff, E.M., Takt, Lexikon der Pädagogik. Band 5. 1917.
14. Revers, W.J., Takt, Lexikon der Pädagogik. Band 4. 1962.
15. Herbart, J.F., Erste Vorlesungen über Pädagogik 1802. J.F. Herbart's Pädagogische Schriften. hrsg. v. Pt. Bartholomai. ZBd. 1891.

16. Herbart, J.F., Aphorismen zur Pädagogik  
ibid.
17. Herbart, J.F., Allgemeine Pädagogik  
1806. ibid. 2Bd.
18. Willmann, O., Didaktik als Bildungslehre.  
IbD. 1882, 2Bd. 1888. 6Auffl. 1957.
19. Willmann, O., Allgemeine Pädagogik-Die  
Erziehung als Assimilation des Nachwuchses.  
1873. Otto Willmann.Sämtliche Werke  
Bd3. 1971.
20. Eggersdorfer, F.X., Jugendbildung 5Auffl.  
1950.
21. Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in  
Deutschland und ihre Theorie. 4Auffl. 1957.
22. Kerschensteiner, G. Die Seele des  
Erziehers. und das Prblm der Lehrerbildung  
8Auffl. 1961.
23. Petersen, P., Führungslehre des  
Unterrichts. 6Auffl. 1959.
24. Stöcker, K., Neuzeitliche Unterrichtsge-  
staltung 7Auffl. 1960.
25. Muth, J., Pädagogischer Takt—eine un-  
planbare erzieherische Verhaltensweise.  
Bildung und Erziehung. 14Jg. 1961.
26. Muth, J., Pädagogischer Takt. 1962.
27. 拙稿 学習指導における人間観 人間形成—教育方  
法の観点から 昭和五十一年
28. Stiles, L.J., Instruction. Encycloped-  
ia of Educational Research. 3ed. 1960.