

## 個性重視の教育と教師

—ヘルバルトの個性教育論が示唆するもの—

高 久 清 吉

### 一、現行の個性教育論議の盲点

—教師の個性重視問題の欠落—

周知のように、臨教審が掲げる教育改革の基本的な考え方の中核は「個性重視の原則」である。その第一次答申においては、今次「改革の基本的な考え方」として、「個性重視の原則」、「基礎・基本の重視」、「教育環境の人間化」、「生涯学習体系への移行」等八つの原則が挙げられたが、「今次教育改革において最も重要なことは……個性重視の原則を確立することである」と述べられている。第二次答申でも、「今次教育改革の八原則の中で、全体を貫く最も基本的な原則は『個性重視の原則』である」と同様の基本見解が繰り返し返されている。これに対応し、今回の教育課程審議会答申では、教育課程の基準の改善の大きなねらいの一つとして、「個性を生

かす教育の充実を図ること」を挙げている。

このような動向に応じ、現在、日本の教育界では、個性重視の教育に関する論議がはなはだ活発に展開されている。研究、研修のテーマ、教育誌の特集主題や論説題目には、「個性重視」、「個を生かす」、「一人ひとりを生かす」等の言葉が並んでいる。今や「個性重視」は日本の教育界での最も代表的、中心的なスローガンとなっている。

このような活発な論議の中で気にかかるのは、個性重視の教育にたずさわる教師のあり方、とりわけ教師の個性重視に関する立ち入った論議が意外に少ないことである。児童・生徒の個性重視は強調されるが、その割に、この教育にかかわる教師の方の個性重視は案外問題とされていないようである。個々の教師の個性的な生き方や実践がますます後退しているように認められる今日の状況を考えれば、児童・生徒の個性重視に対応し、この教

育にたずさわる教師の個性重視が改めて論議の前面に出てこないのは奇妙にも感じられる。それは今日の個性教育論議の盲点ともいえるのではないかと思う。教師の個性的な生き方や実践が認められ助長されない所でどんなに児童・生徒の個性重視が叫ばれても、それは根無し草となるからである。

このような現状の中で、臨教審の「審議経過の概要（その三）」に対して寄せられた教育関係団体の多様な意見のうち、日本教育学会長大田堯氏が「子どもの真の個性的発達を励まし育てる重い責務を果たす教師の資質能力」を、真正面から問題としているのは注目に値する。大田氏は意見書の中で、臨教審に対し、大きく五つの要求を掲げているが、その一つ、「個性尊重の教育の徹底を求めます」の中で、特に、この教育にたずさわる教師の資質能力に着目して次のように述べている。

「臨教審の審議経過のうち、とくに教員、養成にかかわる改革をみますと、一人ひとりの個性を育てる専門家としての教師の資質・能力の育成というより、依然として上からの指示に従順な教える専門家としての教員の資質養成に力点がおかれていることに失望し、かつ憂慮をおぼえます。『使命観』や『教育愛』の強

調にもそれが伺えます。

一人ひとりの個性の発掘を助ける教師の資質能力は、恩恵的な規制緩和や表彰制度のような姑息な手段によることでは、到底達せられません。子どもの真の個性的発達を励まし育てる重い責務を果たす教師の資質能力は、学問や芸術を愛好する自由な空気の中で始めて育つものと私は考えます。教師自身の自助機能、自己教育力を補強、補助することこそ教育行政の任務であります。<sup>(2)</sup>」

臨教審において、「個性を育てる専門家」よりも、「上からの指示に従順な教える専門家」としての教員の資質養成に力点が置かれていると言い切れるかどうかの判断は別として、個性重視の教育にたずさわる教師の資質、能力の問題を大きくクローズアップし、この資質、能力を育てる根幹となるものを指摘したのは、大田氏の教育学者としての卓見であると私は評価している。

そこで本稿では、この個性重視の教育にたずさわる教師のあり方の問題を、ヘルバルトの個性教育論にその手がかりを求めて吟味することとする。教育における個性の問題はまさに「古くて新しい問題」であるだけに、教育学の歴史を貫き、多くの教師、教育思想家によって論

じられてきている。その最も代表的なものの一つがヘルバルトの個性教育論である。以下、この個性に関する彼の教育見解の要旨、とりわけ、個性の教育にたずさわる教師のあり方と直接、間接にかかわる彼自身の所説を吟味し、これから今日の教師のあり方に関する方向づけを求めることとする。

## 二、ヘルバルトの個性教育論における教師の役割

「教師は普遍的なものを目指して努力するが、しかし、生徒は個々特殊の人間である。」<sup>(3)</sup>——ヘルバルトの主著『一般教育学』中の個性教育論はこのような言葉で始まっている。個人の独自性に関する意識や自覚がまだ弱かった時代に、教育のあらゆる働きかけがそこに集中する「投射点」、作用点として「個性」を掲げたヘルバルトの見解は、彼の卓越した鋭い人間洞察と教育的感覚に基づいている。

更に立ち入って考えれば、ヘルバルトにおいて格別に個性が重視された理由として次の二つが挙げられる。一つは、特に子供の個性の問題にまともに取り組んだと見

られる家庭教師としての教育の実体験、もう一つは、何よりもまず子供の現実としての個性を踏まえてかかる彼の教育論のリアリズムの立場である。

一七九七年の春から三年間近く、二十歳をわずかに過ぎたばかりのヘルバルトがスイスの貴族シュタイガー家の三児（ルートウィヒ、カール、ルドルフ）を相手とし、その全力を傾注した家庭教師としての教育体験が、彼の教育思想の形成に対してどんなに広い、深い影響を与えたかについては、ヘルバルト研究者のだれもが認めるところであるが、特に私はこの点を格別に強調し、注目してきている。<sup>(4)</sup>個性をあらゆる教育作用の出発点、投射点と見なすとらえ方、言い換えれば、一人ひとりの子供の個性を抜きにして教育は成り立たないとする見解もまた、この教育の実体験を重要な契機として生じたものといえる。この時期のヘルバルトの『教育報告』の中で注目につくのは、三人の子供それぞれの気質、性向等に関する鋭い観察、そしてこのような一人ひとりの個性の深い理解が彼の教育構想の出発点となっていることである。なかでも、長男ルートウィヒのきわ立った個性的な性格や行動、更にまたルートウィヒとは全く対照的な二男カールの性格や行動、これらが個性に関するヘルバルトの深

い関心と思索とをひき起こす強力な動因となったことは間違いないと思われる。

もう一つ、ヘルバルトによる個性重視に関して見落とせないのは、その教育学のリアリズムの立場である。彼によれば、教育は「あるもの」(Sein)から「あるべきもの」(Sollen)へのだんだんの連続的な生成の過程として理解される。現実の時間的過程としての教育はいつでも現にあるものから出発する。そこで「個性」の問題が大きく前面へと出てくる。なぜなら、教育の出発点はあくまでもあるがままの子供にあるが、このあるがままの子供を特色づけるのが「個性」だからである。ヘルバルトによれば、個性とは先天的なものではなく、環境との接触を通して受け入れられる諸表象から構成される個人の人間の基本的な精神傾向である。この個性が教育の素材であり、作用点であり、その上、教育作用を制約する。

さて、ヘルバルトの個性の教育は次の二面をもっている。第一、「人間性の最も純粹な、最もすばらしい表現もまた同時に、特殊的な人間を示しているのが常である。」<sup>(5)</sup>人間性はただ人間性一般として現われるのではない。人間性はそれぞれの個性をもった個々人において現われ、

逆に、それぞれの個性が人間性を示すことになる。したがって、ヘルバルトは「個性をできる限り損なわれないままにしておく」ことを教育の「消極的準則」と見なしている。しかし、第二に、個性は変容、拡大されることによって、道徳的性格へと高められなければならない。これが教育の積極的準則であり、究極のねらいはここにある。

個性を損なわないで、しかもこれを変容、拡大するというのは、一見、矛盾と思われるであろう。これを同時に実現しようとするところに、教育の格別な配慮と働きかけが必要となる。このことはまた、ヘルバルトの個性教育論において、教師がどんなに大きなむずかしい役割を果たさなければならないかを示唆していることになる。

右に述べたように、「個性を損なわないで、しかもこれを変容、拡大する」という点がヘルバルト個性教育論のキーポイントとなっている。したがって、この点を更に若干立ち入って吟味したい。彼はこの変容、拡大のあり方について次のように述べている。

「この拡大は、現在の部分に他の部分がだんだんに添加されるというような形で行われると考えてはならない。……教師の仕事は輪郭、つり合い、形態を変え

ないで量を増大することである。しかし、この仕事は個人を相手に着手されると、いつでもその個人の輪郭を変えていく。それは不規則に角ばった物体において、その中心点から一つの球ができ上がってくる場合のようである。それにもかかわらず、この球は極端に突出している部分を全くなくしてしまうことは決してできないだろう。もともと、特に突出したもの、つまり、個性の強い部分は、それが性格に害をなさない限り、突出したままにとどまっていって差し支えない。この突出した部分によって、全輪郭はあれやこれやのさまざまな形をもつのである。」<sup>(6)</sup>

右の比喩ははなはだ興味深い。確かに、不規則に角ばった物体が球形のものになっていく以上、個性は変えられていく。しかし、この球は外から一定のわくにはめて一様に作られていくのではなく、それぞれの角ばった物体の中心から作られていくという点で、あくまで個々の物体に即したものである。しかも格別に出た部分が残されていくとなれば、一つ一つの球は球でありながら、それぞれに初めの角ばった形にふさわしい独自の球となる。その意味では当初の個性は生かされることになる。

ヘルバルトによれば、このようにして個性は「多方向化」

され、「道徳的性格」へ近づくというのであるが、この点は本稿の吟味対象ではない。<sup>(7)</sup>ここでは、不規則に角ばった物体の中心点から一つの球が出来上がっていくという比喩に即して、個性を損なわずに、しかもこれを変容、拡大していく独特のあり方を説くヘルバルトの個性教育論が、この変容、拡大にたずさわる教師の役割がいかに大きく、かつむずかしいかを示唆している点を浮き彫りにすることに吟味のねらいがある。もちろん、この指摘は、ヘルバルトの個性教育論に限らず、原則的には、個性の教育一般に当てはまるものといえるであろう。

それでは、個性重視の教育にたずさわる教師の役割やあり方について、ヘルバルトはどのような点を問題とし、注目していたのであろうか。本稿では、特に次の二点、すなわち、彼が子供の個性に応じた教師の柔軟なバラエティのある対応をいかに重視したかを、教師と児童・生徒との「教育的関係」の問題に即して明らかにし、また、教師自身の個性的、独創的な実践をいかに重視したかを「実践技術の方法論」に即して明らかにしていくこととする。

### 三、教育的關係の確立と個性への対応

#### ―「出会いの音階」―

家庭教師としての実践の中で、ヘルバルトによる生徒それぞれの個性への鋭い洞察と、これに基づく入念な対応とが光っていることについてはすでに言及した。この点は、とりわけ、長男ルートウィヒとの教育的關係を確立しようとの配慮と実践とにおいて最も典型的な形で表われている。彼はヘルバルトが赴任した時、むずかしい年頃の十四歳であった。「一年以上にわたり、私はルートウィヒに心を奪われた。」<sup>(8)</sup>「私にとって、カールとルドルフはルートウィヒに比べれば取るに足りない程面倒はなかった。」<sup>(9)</sup>したがって、家庭教師時代のヘルバルトの『教育報告』は、ルートウィヒの気質、性格、行動等に関する記述に相当多くのページ数をさいている。「彼の欲望は激しく、しかも自由な意志をもってこの欲望を抑えていくことに慣れていない。それゆえ、彼の急速に成長していくからだからして、二、三年後、その動物的欲望から法外な激情が出てくるのではないかと私は恐れている。」<sup>(10)</sup>このように、多少問題行動児の状態にあったルートウィヒに関してヘルバルトが何よりもまず留意し

たのは、こうした個性に応じた教育的關係についての配慮であった。

「ルートウィヒの味気ない長談議は、同情心の乏しさや、關係する他のすべてのことよりも他人の欠点だけに注意し、これを容赦なく非難する彼の性向を示す不快な証拠であると私には思われた。この種の特徴は毎日のように認められるけれども、私はこの点について彼をとがめ立てしないようこの上なく慎重な警戒をしている。というのは、もし私が非難をすれば、今の彼は私の厳しさだけを感じて、自分自身の誤りを理解しないだろうと確信しているからである。……彼は私に対してまだ愛情をもっていない。彼が満足するその仕方に私はほとんど同意できない。彼はまだ私の教授によって快く感じるよりもわずらわしさを感じている。彼が私に愛情を感じない限り、私は彼に対する評価をあえて口にするのをぐくまれにしか行わないつもりである。そして、いつでも監視の目を光らせている道学先生として私を彼に印象づけることがないようにしたい。」<sup>(11)</sup>

このように、ルートウィヒに対しては慎重きわまる配慮をしなければならなかったヘルバルトも、長男とは全

く違つた性格の二男のカールに対すとはなはだ大胆で開放的である。ルートウィヒとカールとに対するヘルバルトの対応は全く対照的である。ルートウィヒとは正反對に、カールとの間には深い愛情の交流を感じ合うことができる確かな結びつきが出来上つていたからである。

「カールはすぐに私の愛情を得たし、私は更に重ねて私の愛情を彼の心の中に全く暖かく注ぎこんだ。そして、彼に対してはどのような喜びも隠さずにそのまま表わした。しかし、彼が感じとらなければならぬ時は、私はごくかすかな接触から極度な厳格さに至るまでのあらゆる程度の非難をもまたそのまま隠さずに表わした。カールに対して示した私の厳しさが、たびたび、ルートウィヒに恐怖の気持ちをいだかせたようであつた。……私は感じた通りに尊敬や軽蔑の気持ちをそのまま表現している。そしてほとんどの場合、カールがどんなに完全に本物のままにこの表現を感じとってくれたか―それをふり返つてみるのは、私にとつてとても口ではいい表わすことができない程の喜びである。」<sup>12)</sup>

右のように、教育的關係を確立するために、生徒それぞれの個性を踏まえ、それにふさわしい慎重かつ弾力的

な対応を図つた家庭教師ヘルバルトの配慮と、これに基づく実践を念頭に置いてかかると、後に、「教師を教師として特徴づける最大の技術」<sup>13)</sup>として、生徒との「出会いの音階」の即座の調整を重視し、強調する彼の主張がよく理解できる。このことの解明の前に、まず、教育的關係における彼の「出会い」論の要点を明らかにしておきたい。

ヘルバルトによれば、「管理」と區別される「本来の教育」、なかでも「訓練」(Zucht)においては、教師と児童・生徒との間の教育的人間關係が教育作用の前提とは中心手段として重視されている。この關係は家庭教師時代の『教育報告』では「持続的な信頼にあふれた共同活動」と呼ばれているが、『一般教育学』では「継続的出会い」(Kontinuierliche Begegnung)と云う言葉によつて言い表わされている。「出会い」の語は、西ドイツにおいて、今日、教育上の用語としてもときどき使われているが、百八十年も前にすでにヘルバルトによつてこの語が使われているのは非常に興味深い。彼は次のように述べている。「訓練は、本来、多くの処置、特に分離したさまざまな行為から成り立つというよりも、むしろ継続的出会いであり、これはときどき、その強調のた

めに賞罰やこれと同様の手段に訴えるのである。」<sup>14)</sup>

ヘルバルトのいう「出合い」とは、陶治的に作用する力を生徒自身がはつきりと感じることができ、したがって、生徒を抑えるところでさえもなお生徒を活気づけるような仕方、教師の優位性が確立されるような雰囲気をもった人間関係である。また、この「出合い」では、心の奥底深く浸透していくような同意や承認を通して生徒に満足感を与えると同時に、自分のよりよい自我をはつきりときわ立たせる機会を見い出させることができる。厳しい非難を与える場合でも、それは教師の繊細な感情によって裏打ちされたものであるがゆえに、生徒の感情を損なう過酷さが避けられる。

ヘルバルトによれば、単なる管理ではなく、本来の教育としての「訓練」にたずさわる教師にとって最も必要な技術は、右のような「出合い」をいつでもどこでも実現できる技術である。ヴィルマン、フリッツ・ユ編集の「ヘルバルト教育学著作集」に載せられている『主要概念の詳細な説明』の中では、「この出合いをその広がりや段階に関してできる限り多様に整えることが、教師を教師として特徴づける最大の技術である」と述べている。<sup>15)</sup>全く同様のことが『一般教育学』では次のように表現さ

れている。「歌手が自分の声の音域や微妙きわまる転調を探索する練習を重ねるのはほとんど同じように、教師はその考えの中で、出合いの音階を上下あちらこちらへと合わせる練習をしなければならない。」<sup>16)</sup>

「出合い」の広がりや段階を多様に整える技術、あるいは「出合いの音階」をすばやく的確に上下できる力とは何を指しているのだろうか。それは同一の児童・生徒の心の多様な動き、更にはそれぞれの児童・生徒によって異なるさまざまな個性、気質、心の動きに即応し、一人ひとりとこの格別な触れ合いをひき起こすことができる技術または力である。もっとわかりやすく言い換えれば次のようになる。——一人ひとりの児童・生徒の個性、気質、心情はまさに十人十色である。音階にたとえていえば、上下さまざまな高さに広く分布している。この幅広く広がる音階に対応していくためには、教師の音階は相手の音階の高さ低さに応じ、自由自在に上げたり下げたりされなければならない。この自在の調整が行われなければ、教師は、たまたま、自分の音階と同じ高さのごく限られた児童・生徒との出合いしかできないことになる。それよりも上または下の高さの者たちとの出合いは不可能となる。ヘルバルトによれば、この出合いがないとこ



ろでは本来の教育が成り立たないわけであるから、教師にとって、相手とするすべての児童・生徒一人ひとりの出会いが生じるかどうかは決定的に重要なのである。

このように見てくると、「出会いの音階」の即座の調整をもって教師を教師たらしめる最大の技術、力と見なすのは、決して誇張的な表現でないことが明らかに。同時に、今日、声高に叫ばれている個性重視の教育においても、ヘルバルトのいう「出会いの音階」の即座の調整はきわめて大きな意味をもっている。「個性重視」、

「一人ひとりを生かす」等の言葉は、現在、日本の教育界では全くの合言葉となり、案外に気安く口にされているようである。しかし、ヘルバルトの「出会いの音階」論は、まさに十人十色の一人ひとりの児童・生徒の個性に即応していくことが、教師にとってどんなに重要であるかを明示すると共に、それがまた決して容易なものではないことも示唆している。個性重視の教育にたずさわる教師はこの点を改めて銘記する必要があるだろう。

ところで、ヘルバルトは、右のような音階の即座の調整の技術または力がどのようにしてつちかわれ、身についてくると考えていたのであろうか。そのために彼が最も注目したのは教師の社会的展性、わけても人間関係に

おける鋭敏な感受性と心情の柔軟性である。教師に望まれるこの感受性と柔軟性について彼は次のように述べている。

「人間としての生徒に対しては人間性のすべてが傾けられ、愛らしい子供としての生徒に対しては、それにふさわしい愛情にあふれた結合の手が差し伸べられるべきである。……人類や青少年が美しいもの、心ひかれるものとして身につけるはずのあらゆるものに対する感受性をもつべきである。このような感受性が鈍ってしまっている憂うつな人間は、進んで青少年を避けようとするだろうし、また青少年の方は、このような陰うつな人間をそのような人間として大目に見ることを全く知らないであろう。

多くを感受することができ、まさにそのゆえに多くを与えることができる人間だけが、また多くを奪い取ることができるのでだし、このような圧力によって、青少年の情調や注意を彼自身の判断に従って方向づけることができるのである。」<sup>27)</sup>

青少年の心情と相感応できるためには、教師自身の心情が柔軟かつ繊細でなければならぬ。「多くを感受することができ、まさにそのゆえに多くを与えることので

きる人間だけが、また多くを奪い取ることができる」との言葉には、全心を傾けて青少年と取り組む教師の心情のあり方ばかりでなく、人間と人間との全面的な触れ合いの真実を語って尽きることをない含蓄が感じられる。

ヘルバルトによれば、出会いの多様性の基礎となる教師の心情の流動性は、自分が自分の教育を目指して努力している年齢段階の人間からだけ期待できる。ここから教師の「若さ」こそ生きた教育のかなめであるとする彼の持論が導き出されるのである。―青少年の心と教師の心との感応をあらかじめ感じ取るためには、「教師自身の感情の苦悩に満ちた変転が必要である。しかし、これは大人になった人間にはもはやふさわしくない。自分自身がまだ陶冶を目指して努力している人間だけにふさわしく、自然である。それゆえ、教育は若い人間にふさわしい仕事である。すなわち、自己批判についての感受性が最高に敏感であり、幼少の子供たちの中に人間の諸力が損なわれないままに満ち満ちているのを見てとって、この可能性としての力を現実の力とするとの全使命をもって、子供と共に自分自身を教育することが、実際にすばらしい助けとなる年齢の若い人間にこそふさわしい仕事である。」<sup>18)</sup>

#### 四、教育実践における教師の個性、創造性

##### ―「教育的タクト」―

児童・生徒の個性重視の教育にたずさわる教師の実践方法において、その個性や創造性が重視されなければならないのは当然である。教師の個人的実践が大事とされ助長されないと、児童・生徒の個性重視が実りあるものとなるはずはない。ところが、現在の日本の教育界では、この当然のことが案外ないがしろにされ、児童・生徒の個性重視と教師の個性重視とが正比例的に相伴わないばかりか、反比例しているともいえるような事実が認められる。すなわち、一方、個々の教師の個人的、創造的実践を助長するどころか、逆に危ぐの念をいだいて直接、間接にこれにブレーキをかけるような経営上の管理主義的傾向は否定できないし、他方、教師の間、とりわけ若い教師の間で、実践技術の「型」を求め、実践方法の細部にまでわたってこれを規定した「処方箋」を他から伝授してもらうことを望む傾向はますます増大しつつある。このようなマニュアル主義的傾向は教師の個人的、創造的実践と見事に逆行する。自身の実践について、他からの指示を求め、これを待ち望んでいるような

非自主的、没個性的な教師から、個性重視の教育が望むべくもないのは全く明白である。

こうした現状の中で、改めて注目したいと思うのは、ヘルバルトが教師の個性的な実践の方法様式をきわめて重視したことである。ヘルバルト学派の教授方法論、とりわけ、予備、提示、比較、総括、応用の五段階階説に代表されるような教授段階論は、今世紀に入ってから、その図式的、画一的な性格のゆえに厳しい批判の的となってきた。ヘルバルト学派に対するこの批判と混同され、ヘルバルト自身の方法論もまた硬直した画一的なものと思なされがちである。しかし、このような見方は、例えば『一般教育学』中の次の主張に表われているように、生徒を受身の立場に立たせる抑圧の方法をヘルバルト自身が厳しく批判すると同時に、生徒及び教師固有の個性的な方法様式をどんなに重視していたかということを見落としている。

「聞き手を全く受身の立場に立たせ、その自己活動を否定するような方法はすべて憎むべき抑圧的なものである。――当面の仕事を持続するのに必要な範囲内で最大限の自由を認めるような方法こそ最善のものである。――各自がそれぞれ自分に応じた様式をもっている。

この固有の様式を捨てるのは事を行う容易さを失うことである。それゆえ、本質的に支障のない限り、われれ自身、このような固有の様式に依じて事をなす恩恵を当然要求し、また他人にもこれを認めるのである。」<sup>(19)</sup>

(傍点筆者)

他から与えられる実践の「型」または「処方箋」に縛られることを退け、教師の主體的、個性的な独創の力を重視したヘルバルトの見解の本領は、実践と理論との関係、すなわち、実践に対し理論はどのような役割を果たすべきかについての彼の主張の中ではっきりと示されている。

大学人としての『最初の教育学講義』の主題が、教育における理論と実践との関係であったということからも伺えるように、この問題はヘルバルトの大きな関心事であった。両者の関係についての彼の結論は「実践への準備は理論によって行われる」べきだということである。問題はこの「準備」のあり方である。ヘルバルトによれば、この準備は実践にたずさわる人間自身の心の働きの準備であって、それ以外のどのような準備でもない。実践への準備というと、実践の進め方、つまり、実践の方法や処置についての準備と受け取られやすいが、彼のい

う準備はそのようなものではない。この点は『最初の教育学講義』の中で、彼自身が次のように特に念をおしている。

「この準備は将来の個々の場面におけるふるま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入れ、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。」<sup>(20)</sup> —「それゆえ、この準備から技術の確実な名人が生まれてくるだろうなどは絶対に期待してはならない。実際上の処置やふるまいに関する個々特殊の指示を決してこの準備から望んではならない。その時その時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するためには、教師の独創の力に頼らなければならない。」<sup>(21)</sup>

要するに、理論が実践への準備をするといっても、それは「実際上の処置やふるまいに関する個々特殊の指示」を与える、いわば「処方箋」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。ところが二十世紀に入ってから、ヘルバルト学派の教育学に対し、実際取り扱い上の方式を細部にまでわたって規定しようとして

いるとの意味で、しばしば「処方箋教育学」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てきているが、この処方箋教育学との非難は最も基本的な点で、ヘルバルトに関する限り、全くの的はずれである。右の引用でも明らかなように、彼自身が実践の処方箋としての理論を厳しく退けているのである。

ヘルバルトによれば、理論による実践への準備ということの核心は、教育の仕事にたずさわる人間自身の頭脳や心情の形成である。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）を發展させ、これを生き生きとさせるのが、ここでの私の試みが目指しているものである。」<sup>(22)</sup>

「私の試み」といっている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あ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こそ教育の理論を学ぶべきであるということになる。

ここで改めて特に注目したい点は、「その時その時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」ための、一人ひとりの教師の個性的、独創的な力が重視されていることである。この力は、これまでの考察からすれば、当然、教師が「教育学的心術」を身につけていくところから生まれることになる。「教育学的心術」とは、実践場面でのような現象や問題に当面しても、これを受けとめ、理解し、感受し、判断し、決定する心の働きとして、いつでもひとりでに作用するまでにわがものとして身についた理論である。ヘルバルトによれば、一人ひとりの教師のこのような教育学的心術が育つことによって初めて、個々の実践場面への即座の個性的、独創的な対応は可能となり、教育の理論と実践とが結びつくというのである。

ヘルバルトの場合、この「実践場面への即座の対応」や「教育の理論と実践との結合」ということで、すぐ念

頭に浮かぶのは彼の「教育的タクト」論である。この「教育的タクト」(der pädagogische Takt)は前述の「教育学的心術」と表裏の結びつきをもっているものであるが、以下、この「タクト」―「教育的タクト」についてやや立ち入った吟味を行うことにする。

「理論と実践との間に一つの中項、すなわち、確かなタクトが割り込んでくる。」<sup>(23)</sup> ―これはヘルバルトが『最初の教育学講義』で教育の理論と実践との関係を論じた時、その間に「タクト」という仲立ち役の中項を置いて両者を結び合わせようとする考えを言い表すのに使った言葉である。「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」は「臨機の働きまたは力」と言い換えてよい。このように理解してくると、「タクト」はすぐ前に述べた「心術」の働きや力と同じ意味のものとなる。そこでヘルバルトは教育の理論と実践との仲立ち役として「教育学的心術」を挙げたり、あるいは「教育的タクト」を挙げたりして、これを理論と実践との間

に置いているのである。

以上のような「タクト」の意味からして、これを仲立ちとする教育の理論と実践との結合は次のように考えられている。―ヘルバルトは、実践は理論によって導かれるべきであるといっても、ただ理論だけをそのまま通り実践に当てはめていこうとするような教師によって、本当に理論と結びついた実践が進められるはずはないというのである。実践を推進するためには、もっと活力にあふれた教師の力が必要である。一方、理論が指し示す筋道に沿いながら、しかし、他方、現実の動きに対応して即座の決定や処置ができる生きた力が必要である。これが「タクト」である。

理想的な場合、この「タクト」は理論に完全に忠実であると同時に、実践場面の動きにも完全に即応することになるわけであるが、実際には、それ程までに完全なタクトを教師から要求することはできない。ただ、このような理想的なタクトは身につけられないとしても「よい教師」であるためには、できるだけ理論に忠実なタクトを形成することに努力しなければならぬ。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どうかは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、正当と見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、それともよくな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。<sup>(24)</sup>

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忠実なタクト―これが「教育的タクト」である。このような「教育的タクト」を内側から見れば、それが「教育学的心術」である。したがって、この両者は同一のものの外と内、表と裏の関係としてとらえられるであろう。

教師がこのような教育学的心術または教育的タクトを身につけることを何よりも重視し、ここに理論と実践と

を結ぶ本道があるとしたヘルバルトの見解は、同時に、一人ひとりの教師の生き生きとした主体的、個性的な実践の原動力もまたここにあることを示している。

以上、その「教育学的心術」論及び「教育的タクト」論の検討を通して、ヘルバルトが、実践の第一線場面における個々の教師の主体的、個性的、創造的な実践をいかに重視していたかを浮彫りにしてきた。もっとも、ヘルバルトに限らず、教育における理論と実践との関係が問題とされるところでは、教師の自由な主体的な実践を支え、方向づけるところに理論の役割を認めるというのが、これまで教育学上の常識となっていた。

例えば、理論と実践との不可分の関係を強調した代表的なものの一つとして、ドイツの精神科学的教育学の見解が挙げられるが、ここでは「教育実践のための理論」というスローガンの下、次のような理論の役割が主張されている。―「実践のための理論」といっても、この理論に対しては、実践技術の細部にまでわたって指示を与える役割、つまり、実践に関する処方箋の役割が帰せられるのではない。実践場面や実践の諸前提についての解明こそその本来の役割とし、これによって、実践にたずさわる教師自身による自由な主体的、個性的判断や決定

を助長しようとするのである。このような意味で「教育実践のための理論」という言葉を使っているのである。<sup>(25)</sup>

ただ、ヘルバルトの見解の特徴は大きく教師を前面へと押し出し、これを核心に据えている点にある。理論と実践の中項として教師の教育学的心術や教育的タクトを位置づける考えに示されているように、あくまでも教師―理論をわがものとした教師、彼自身の比喻によれば、「めがね」にとどまる学問や理論ではなく、これを自分の「目そのもの」となるまでにこなしきった教師の存在を大きくクローズアップし、この媒介によって、理論と実践との結合を実現しようとしている点にある。このような教師の実践が主体的であり、個性的、創造的なものであるのは当然のことである。

#### 注

- (1) 「臨教審だより」臨増5、一九頁、昭六一・四、第一法規。
- (2) 同書、一九〇頁。
- (3) Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften Hsg. O. Willmann, Th. Fritsch Bd. 1 1913 S. 266.
- (4) 高久清吉訳『ヘルバルト 世界の美的表現』（明治図書、昭四七）には家庭教師時代の『教育報告』の全部（五編）の訳と詳細な解説を載せてある。
- (5) Ebd. S. 267.

- (6) Ebd. S. 272.  
 (7) この点に関する詳細な吟味については拙著『教育の英知―ヘルバルトと現代の教育』（協同出版、昭五〇）中の「Ⅷ、個性」参照。

- (8) Ebd. S. 64.  
 (9) Ebd. S. 44.  
 (10) Ebd. S. 17.  
 (11) Ebd. S. 20.  
 (12) Ebd. S. 65.  
 (13) Ebd. S. 203.  
 (14) Ebd. S. 383.  
 (15) Ebd. S. 203.  
 (16) Ebd. S. 385.  
 (17) Ebd. S. 256.  
 (18) Ebd. S. 257.  
 (19) Ebd. S. 308.  
 (20) Ebd. S. 123.  
 (21) Ebd. S. 124.  
 (22) Ebd. S. 126.  
 (23) Ebd. S. 122.  
 (24) Ebd. S. 123.  
 (25) 拙稿『W・クラフキーにおける教育学研究方法論の展開』（筑波大学教育学系論集第一巻、昭五二）二頁参照。

# 後記

三十余年前、東京教育大学大学院教育学研究科に入学した時、私は恩師富田竹三郎先生のお勧めと方向づけによりヘルバルト研究のスタートをした。もちろん、ヘルバルトに関する私の博

士論文の主査をなさったのも富田先生である。そのようなわけで、先生の追悼のこの論文集にはやはりヘルバルトを取り上げた。ヘルバルトと現代教育との最も代表的な接点の一つとして個性重視の教育論を吟味し、先生に捧げる論文とする。