

教育における理論と実践の往還・融合に関する一考察

－ヘルバルト「最初の教育学講義」を中心に－

安部 日珠 沙
岐阜聖徳学園大学短期大学部

A Consideration on the interaction and combination of educational theory and practice Focusing on Johann Friedrich Herbart's "First Lecture on Pedagogy"

Kazusa ABE

Abstract

Today, resultism influences many teachers and the present state of school management, and most of them think that practice takes precedence over theory to produce good results promptly. This is a new educational problem about the relationship between educational theory and practice because they are originally equal and closely connected to each other. The purpose of this paper is to explore how the educational theory and practice interact and combine from Johann Friedrich Herbart's "First Lecture on Pedagogy". The unity of them is one of the educational problems which now confronts us, and his pedagogy gives us the clue to the solution. The theory and practice of the education essentially are coupled by the pedagogical baton; their bearing is not direct but indirect. Otherwise, the theorists and men of action would dispute which of them is superior in education. It is most important that the baton based on good theory leads to good practice correctly. The pedagogical baton means the pedagogical disposition which is the understanding and attitudinal preparation for various educational cases. Therefore, teachers must not only learn them but also improve their baton to create better education.

Key Words : pedagogical disposition, pedagogical baton, theory, practice, creation of teachers

I. はじめに

今日、教育における理論と実践は密接なものでなければならないとされ、しばしば教育における理論と実践の往還・融合の重要性が説かれている。概して、理論とは抽象的・体系的・思弁的な知識を表し、実践とは理論を実際に行うことを意味するが、概念的には相対的であると同時に相互補完的であると言える。他方、文部科学省がこれからの教員に求められる普遍的な資質能力として、「教育者としての使命感」、「人間の成長・発達についての深い理解」、「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」、「教科等に関する専門的知識」、「広く豊かな教養」に基づく「実践的指導力」を掲げるとともに¹⁾、総合的な資質能力の向上においては「養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていく」ことと「教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていく」ことを提唱していることから明らかなように²⁾、教育における理論と実践は、まさに胃袋と手足の関係にある。また、養成段階における「教職に必要な知識及び技能の形成」の過程に、「理論的な知識等の教授」、「理論と実践との結合」、「実践的な技能等の教授」を掲げていることから³⁾、教育における理論と実践は総合的な関係になければならないことが分かる。

しかし実際には、山崎が指摘するように、「教育における理論と実践との間に乖離が生じ、両者を対立関係で捉えることが通例になってきた」⁴⁾と言える。本来的に、「理論とは実践に基づいて生成されるものであり、実践は、指針となる理論に導かれ、支えられる」⁵⁾ものであるべきだが、山崎によれば⁶⁾、

目の前の課題に対し、理論家は「理念の崇高さと論理的整合性」にのみ注目してそれが「実践的課題の解決に有効であるか否か」を考慮しないきらいがあり、実践家は「自らの実践的経験を盾に、理論など実践には役立たない」として理論それ自体を否定するきらいがある故に、理論と実践が往還・融合されることなく乖離したままであるとされる。畢竟、教員養成や教育活動、教師の自己研鑽において、教育における理論と実践の総合は常に拡充され深化されるべきものであるが、相互に敬遠し合いつつ各自が独自の探究に耽溺するのが、理論と実践の関係における現状なのである。

ただし、理論と実践との乖離が指摘される場合、概して「これまでの理論的研究の多くが、現実の子どもや生活にどうかせるかという視点を欠き、既存の理論を掘り下げたり、みずからの仮説を立証するためだけの研究となりがちであったこと」が挙げられ、「そのような研究から生みだされた理論は、実践にたずさわる保育者にとっては、違和感があり、日々の自分たちの営みと次元の異なるものとして受け止められてしまう」⁷⁾というきらいがあることも確かだろう。理論的な研究の成果を実践へと還元し、実践を支えるための理論の探究が求められること自体に是非はないが、実践からの理論に対するこのような批判は、同時に逆説的でもある。なぜなら本来的に、理論の研究は演繹的な考察を主な手法とし、普遍的な見地から個々の事例を分析しようとするものだからであり、実践の研究は帰納的な考察を主な手法とし、特殊な見地から普遍性を見出そうとするものだからである。したがって、実践家は自らの個別的な教育活動の理論化・体系化を図らなければならない、即ち、自身の指導法を万人が理解し活用することができる指導法として昇華していかなければならない。さもなければ、現場の教師における協働体制の構築も課題への共通理解も困難なものとなり、総じて、教育における理論と実践の乖離もまた解決されないままとなる。

昨今における子どもを取り巻く諸問題がより複雑化・多様化していることを顧みるに、理論の実践化と実践の理論化との共通の前提となる、教育における理論と実践の関係を再考察することは、私達にとって喫緊の課題に他ならない⁸⁾。本稿では、教育における理論と実践の本質的な関係性を探究する仕方、まずは、近代教育学の構築者であるヘルバルト（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）の「最初の教育学講義」⁹⁾における理論・実践論およびタクト論を概観し、教育における理論と実践の本来的な関係性を明らかにした上で、両概念の往還・融合の在り方を模索していくこととする。

II. ヘルバルトの理論・実践論

教育における理論と実践の往還・融合に関する議論は、教育を学問として確立したヘルバルトが既に指摘していた点において、学術的にも歴史的にも非常に根深い課題でもある。ヘルバルトは「最初の教育学講義」の中で、「学問としての教育学」と「教育の技術」とを区別した上で、より学問的な領域から教育の技術に関する分析を試みるために、教育における理論と実践の関係をテーマのひとつに挙げている（95頁）。結論を先取りすれば、ヘルバルトは、教育における理論と実践の関係を「技術への準備は学問によって行われる」（100頁）ものである¹⁰⁾、言い換えれば、「実践への準備は理論によって行われる」¹¹⁾のものであるとした。「学問」とは、「定理や命題をその根拠から演繹すること」であり、「哲学的思考を必要とする」ものである。反対に「技術」とは「それが学問の結果に適合しさえすれば、確固とした行為を必要とする」ところのものである（96頁）。しかしてヘルバルトは、教育における理論について、以下のように述べている。

「理論は、その普遍性のゆえに、個々すべてのものが、その実行のなかで限りなく小さな部分にまで関係するほどの非常な広さにわたっている。しかし、他方において、理論は、その普遍性からの直接の結果として出てくる不確定性のゆえに、詳細なことのすべてや、実践者がいつでも取り組んでいる個々特殊の状況のすべて、また、それによって実践者が個々の状況に相応していかなければならないはずの、個々の処置や熟慮や努力のすべてを無視する。したがって、学問ばかりを問題とする学校では、実践に関して、いつでも、ちょうど適合した学習が行われない」（同頁）¹²⁾。

理論とは普遍的なものであるが、普遍的であるということは、個別的なことを「無視する」ことであるとヘルバルトは説く。あらゆるものに共通しえるものであるが故に、各々の根底を貫きながらも決して

て個々別々には定まりえないことが、普遍性としての理論の本質であるに他ならない。翻って考えるならば、理論は超個人的・超社会的なものであるが故に、「個々特殊の状況」や「個々の処置や熟慮や努力」に対して全く独立的・超越的なものであり、畢竟、普遍的なものの前ではあらゆる特殊なものは自らの特異性を喪失することになる。理論は普遍性を志向し、特殊なものとの差異性よりも共通性に注目するのだが、ヘルバルトはこれを、個々別々の差異性を「無視する」こととして捉え直し、転じて、教育における理論の短所として指摘したのである。ヘルバルトの言説に則るならば、実践家にとって、教育における理論とは、自らの普遍性という大義名分のもとに、実践家の「個々の処置や熟慮や努力」を否定し、実践家が直に関わった「現実の子どもやその生活」をないがごとくに捉える消極的なものとなり、実践家が「自らの実践的経験を盾に、理論など実践には役立たない」と説く所以もまたここに論拠を見出しえるだろう。しかして「すべての実践者は、その技術の習得や実行にあたって、徹底的に吟味された本来の理論に対し、まったくいやいやながらかわり合っていくのが常である」ような現在の状況が生まれ、「むしろ実践者は、理論に対抗して、彼ら自身の経験や観察の重要さのほうをはるかに進んで主張しよう」とするのである（96頁）。

しかし教育における理論が、自らの超現実性の故に、実践家から「日々の自分たちの営みと次元の異なるものとして受けとめられてしまう」としても、直ちにそれが「理論など実践には役立たない」ということにはなりえない。既述の通り、実践の指導力は「教科等に関する専門的知識」、即ち、教育における理論を自らの基盤に内包するからである。また、次代を担う教師に求められる資質能力として、近年とくに「常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ること」、「不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくこと」、「学びの精神」などが重要視されていることを鑑みれば¹⁹⁾、相互の拒絶や排除のきらいこそは教師の資質向上に対する障害に他ならないからである。しかしてヘルバルトは、理論を欠いた実践について、以下のように述べている。

「単なる実践はもともと慣行や、極度に制限されて何一つ決定しない経験だけをひき起こすにすぎないこと、したがって、自然から明確な答えをひき出そうとするとき、どのようにして実験や観察によって自然に対し問いかけるべきかを理論がはじめて教えなければならないこと——このようなことがこれまで飽きるほどにしばしば、そして詳しく表明され、論議され、くり返されている。このことは、最も完全な程度で教育の実践についてもまた当てはまる」（96-97頁）。

私達が注目し、かつ、注意しなければならないのは、ヘルバルトの説く「実践」が、経験それ自体を意味するものではないということである。ヘルバルトは「慣行」つまり日常的な習慣として行われる経験と、「極度に制限されて何一つ決定しない経験」つまり或る種のルーチンワークとして行われる経験とを並列させることで、経験というものが、実践を呼び水に引き起こされる受動的なものに過ぎず、実践と直接的な繋がりを持つことは確かだが、実践と同一的なものとしては解釈されえないことを示唆している。実際の教育活動としての経験が、実践を充実したものにするのではなく、実践を充実させることが、実際の教育活動としての経験を豊かなものにしていくのである。しかしてヘルバルトは、実践家が自らの経験にのみ則して教育に携わるることについて、以下のように述べている。

「年離れた教師がその生涯の終わりにおいてもまだ、いや、それどころか、いつも同じ、また、ほとんど変わることのないわだちを踏みながら、相並び、相前後して進む教師の一つの全世代や数世代が、——若い初心者が最初の時間に適切な一べつを与えるだけによって、正しく計算された実験によって、ただちに、まったく明確に経験するものについて、何一つ予感しないということが起こりうるのである。いや、それは起こりうるばかりでなく、確かに起こるのである」（97頁）。

ヘルバルトの論旨は、経験はその個別性・限定性の故に、経験に基づくだけでは教育活動の視野が狭まり、時代や社会の変遷には対応しきれない、というところにある。経験とは、個人の体験に基づくものであるが故に、個別的なものである。個別的なものであるということは、TPOが限定的であるということの意味する。確かに、あらゆる経験のTPOが常に限定的であることを顧みず、成果を得たという結果にのみ拘泥するならば、ヘルバルトが言うところの「ほとんど変わることのないわだちを踏みな

がら、相並び、相前後して進む」が如き株を守るような事態は十分に起こりえる。自らの経験を反省し、検証し、経験則として次の活動に生かそうとしなければ、同様の失敗を繰り返すことは明白である。新しい時代の教育の条件に科学性を希求したヘルバルトにとって、自らの経験だけを教授の根拠とするような既存の教育は、本当の意味での教育とは言えなかった。古い時代の教師には果たしえなかったが、新しい時代の教師には容易に果たしえるようなことも起こる、とヘルバルトが論じた所以もまたここに見出される。「彼〔教師〕の経験は何も知らない」（同頁）とヘルバルトは断言した。転じて、経験は単に経験に過ぎないが故に、経験に基づいて実践するのではなく、経験から学び取った事柄に基づいて実践するのでなければ、経験はその価値を喪失してしまう、ということが理解される。さらに、ヘルバルトは「彼はただ自分自身だけ、人間に対する彼自身だけを経験し、根本の欠陥を明らかにすることをしないで、ただ彼の計画の失敗だけを経験する、あるいは、おそらくはもっとよい方法のはるかにすばやい、見事な前進と比較してみることをしないで、ただ彼の方法の成功だけを経験する」（同頁）として、ただ経験にだけ依存した教育の限界を説いている¹⁴⁾。

「根本の欠陥を明らかにすること」や「比較してみることを通して、より良い手立てを推論することは、まさしく理論の領分である。経験は理論的な分析や考察を介して初めて生きたものとなる。総じて、ヘルバルトは「哲学なしに教育にたずさわる人は、取り扱いのしかたについてごくわずかの改善をしたことによって、広大な改革をやったのけたかのように、いとも簡単に思い込んどりする。日常の多忙や、非常に多面的に印象づける個々の経験が、人間の視野をはなはだ強力にせばめていく教育の実践界ほど、普遍的理念による哲学的思慮が必要なところはない」（98頁）と主張する。「哲学」つまり理論を欠いた実践は徒花に過ぎず、教育における実践には理論的考察が必要となる。教育における正しい実践とは、理論によって裏打ちされた実践であるに他ならない。反対に、実践を正しく導いていくことこそが、教育における理論の意義であるに他ならない。畢竟、実際の教育活動における種々の場面の中で、より整合的な判断・決定を行うために必要なものの見方や考え方それ自体を形成し、実践のために提供していくことが、教育における理論の役割なのである。

Ⅲ. ヘルバルトのタクト論

さて、教育における理論と実践の関係を上記のように論じたあと、ヘルバルトは「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」（同頁）と述べる。概して、タクトとは指揮棒のことであるが、「最初の教育学講義」においては、教育における理論と実践を実際的に結び付けるための概念である。ヘルバルトの教育学において、タクトないし「教育学的タクト」（103頁）の概念は、須らく教師が備えるべき資質能力のひとつとして位置付けられている¹⁵⁾。タクト自体は、教育の実践場面における「すばやい判断と決定」であるが、「慣行のようにいつでも変わることなく一様に行われるものではない」とも「完成された理論がそうあるべきはずのように、厳密な首尾一貫性を保ち、法則について完全に思慮しながら、同時に、個々特殊の場面の真の要求に徹頭徹尾、応じることを誇りとするまでにはいかない」とも説明されるところにおいて（98頁）、本質的には理論からも実践からも独立したものである。また、ヘルバルトは、教育における理論・実践・タクトの関係について、教員養成の在り方を示唆しつつ以下のように述べている。

「私は次のような私の意見に立ち返ることにする。それは、理論があけておいた位置を不可避免的にタクトが占めるようになり、そのようにして、タクトが実践の直接の統治者になるべきだということである。もしもこの統治者が、同時に、正当とみなされる理論のほんとうに従順なしもべとなるなら、それこそ疑いもなくけっこうである。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どうかということである」（99頁）。

諸概念の関連性の軸となるのはタクトである。また、タクトが教育における理論と実践の中項であるという点において、両概念は本来的にタクトとの関係のもとに議論されるべきものであり、既述のようなタクトを考慮しない両概念に関する争論は本質的に無意味であることが理解される。しかしてヘルバ

ルトは、教育における理論と実践の紐帯たるタクトをして、実践に対しては「直接の統治者」として君臨し、他方、他理論に対しては、理論が完全に「正当とみなされる」限りにおいて、理論の「従順なしもべ」として仕えるものであるとした。十全な理論のもとに振るわれるタクトによって、あらゆる場面に即応した実践的指導が行われることを、ヘルバルトは教育活動におけるひとつの理想として見出したのである。無論、実際にそうしたタクトを教師に要求することは「まさに超人的なあり方が必要となる」(98頁)ことから、ヘルバルトは現実的な「よい教師」の条件として、正当な理論に、即ち、「学問がその普遍性をもって表明する法則」に忠実なタクトを教師一人一人が自らの内に形成していく必要性を提唱した。翻って考えるならば、教育における理論と実践の往還・融合の是非とは、タクトがどのように形成されるかによって決まってくるのである。

タクトが如何に形成されるかについて、ヘルバルトは次のように説明する。「タクトは実践にたずさわっている間にはじめて作り上げられる。すなわち、タクトは、われわれが実践のなかで経験するのがわれわれの感情へと働きかけることによって作り上げられる」(99頁)。しかしてヘルバルトは、実践による経験が私達に与える様々な情調的な影響に対し、私達は「思慮をもって働きかけるべきである」(同頁)とした。「思慮」とは、『最初の教育学講義』においては、反省・探究・学問などと並列的に語られることを振り返れば、まさしく理論の領分である。多様で個別的な実践を統一的に説明する指針となりうる点において、思慮ないし理論は「教育のしごとにたずさわる以前にわれわれの情調を整え、支配する」(同頁)ものに他ならない。畢竟、タクトをより適切に形成していくためには、実践に取り掛かる以前に、教師は、自身の教育に対する心性を、正しい学問によって調和し、正しく誘導してかななければならないのである。また、実践の中で経験される事柄を通して、タクトが具体的に形成されてくるときも、タクトの萌芽を実際に伸ばさせていくのは、実践ではなく、むしろ教師の思慮・反省・探究などを司る理論なのであって、故にヘルバルトは「思慮により、反省や探究により、学問によって、教師は準備を整えるべきである」(同頁)と結論する。即ち、本章の冒頭に述べた「技術への準備は学問によって行われるものである」というヘルバルトの命題は、実践への準備の謂であるとともに、実践場面における「すばやい判断や決定」であるタクトへの準備の謂でもあったのである。

教育における準備ないし実践への準備というとき、概して「将来の個々の場面におけるふるまい方の準備」(同頁)として解釈され、活動の計画を立てること、使うものを用意すること、環境を構成することなどと捉えられがちであるが、ヘルバルトにおける準備とは以下のような意味である。

「この準備とはしごとにたずさわる以前の悟性と心情の準備である。われわれがしごとにたずさわるなかでだけ得ることができる経験は、このような準備が行われることによって、何よりもまず、われわれにとって教訓的となるのである。行為そのもののなかでだけ技術は学ばれるし、タクトや熟練や敏速さや器用さが身につけられる。しかしながら、行為そのもののなかで技術を学ぶのは、前もって思考によって学問を学び、これをわがものとし、これによって自身の情調を整え、——そのようにして、経験が彼〔教師〕の心に彫みつけるはずの将来の印象をあらかじめ規定することのできるような人間だけに限られる」(100頁)。

ヘルバルトの言う「しごとにたずさわる以前の悟性と心情」とは「彼〔教師〕を待ち受けている将来の諸現象や、彼がそこへとはいっていく状況の正しい受容、理解、感受、そして判断のために、彼自身、つまり、彼の情緒、頭脳、心情」(同頁)の謂である。現代的に受け止めれば、新しい未知の課題にも試行錯誤しながらも解決していくための基礎的・基本的な知識・技能、教師としての心情・意欲・態度などを教壇に立つ前に培うことが、タクトの形成には不可欠だということになる。また、拡大的に解釈するならば、「悟性と心情」は「教育学的心術」に該当する概念でもある。ヘルバルトは教育学的心術を「人間の本性と陶冶性に関する明確な理念と確信からの結果として出てくる」ところのものとして、「この心術がすでに述べたような教育学のタクトを引き起こすことができる」と規定している(103頁)。教育学的心術を身に付けることはタクトの準備に係る重要な要素であるが、翻って考えれば、教育学的心術の原点である「人間の本性と陶冶性に関する明確な理念」もまた理論の領分である点において、教師の資質能力の向上における理論の修得は不可避の課題であるということが分かる。しかしてヘルバルトはこの準備について以下のように続けている。

「この準備から技術の確実な名人が生まれてくるだろうとは絶対に期待してはならない。実際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。それぞれの瞬間ごとになされるべきである個々のものに即座に適合していくことができるためには、独創の力に頼らなければならない。自分が犯す失敗や誤りそのものから、教訓を期待しなければならない。そして、このことは、無数に多くの他のしごとにおいてよりも、はるかに教育学について当てはまる」(100-101頁)。

以上において、ヘルバルトは教育における準備の限界を示唆している。即ち、如何に準備が万端であろうとも、無条件に「実際の処置やふるまいに関する個々特殊の指示」が生まれてくる訳ではない、とヘルバルトは喚起しているのである。さらにその上で、困難な教育課題にも臨機応変に対応し、実際の環境の動きに合わせて迅速な判断や決定を下していくためには、教師の「独創の力」が、端的には、教師一人一人の教育的創造力が欠かせない、としているのである。むしろ、実際の教育の仕事に携わる中で、しくじりやあやまちの経験をもとに、さらなる研鑽を積むように示唆していることを顧みれば、準備とは、他方では教育に係る必要最低限の支度であるに他ならない。重要なのは「教訓を期待しなければならない」ということである。理論を十分に修得し、教育的心術をよく培い、実践への準備を過不足なく済ませ、タクトを振るう段階にまで至りえたとしても、実際の活動の成否は決して保証されえず、故に成功からも失敗からもその結果の本質を努めて学び取り、次の教育へと生かさなければならないのである。

しかして私達がさらに着目すべきことは、実践における「失敗や誤りそのもの」である経験を、ヘルバルトが理論における「教訓」としてフィードバックさせていることである。既述の通り、理論なき実践による経験は空虚なものだが、より十全な準備に基づく実践による経験は、たとえそれが失敗に終わったとしても、次の活動のための学びの材料として活用しえる、歴としたひとつの実践の成果なのである。現代的に見れば、PDCAの概念と類似的に解釈することもできるものの、翻って考えれば、準備とは、教師が行う子どもの前に立つための心的・物的用意に過ぎず、目の前の子どもが実際にどのように教師の仕事に反応するのかを教えてくれるものではないのである。故に、教師には独創の力が必要であり、経験を介してのみ得られる教訓が必要であるということに他ならない。ヘルバルトは確かに、教育における実践が経験にだけ依存する危険性を戒めたが、反対に、教育が理論にだけ依存することにも否定的であった。高久が指摘するように¹⁶⁾、ヘルバルトは、十全な理論が教育的心術として教師のタクトの振り方となり、慣習となるほどにまで完全に身に付いたものとなるようにしなければならないとしつつも、理論による演繹的で一方的な実践の規定を批判している。むしろ、ヘルバルトの教育学の本意に則るならば、教師としての資質能力の向上の要訣は、教育における理論と実践の往還・融合を図る過程において「確実な教育学的心術を発展させ、これを生き生きとさせる」(103頁) ことであるに他ならない。教育における理論と実践の紐帯たるタクトは、教育学的心術において惹起され、教育学的心術は理念と確信において惹起される以上、確かに理論が教育の原点のように見えるかも知れない。教育的心術に係る「理念をひき起こし、その正しさを証明し、構成するのは哲学的なしごと」(同頁) である。しかして「哲学的なしごと」とは「最も高貴な、けれども、最も困難な性質のしごと」(同頁) でもある。しかし同時に、「正しい思索の結果」は、あくまでも教師一人一人の「人間知」ないし「自己吟味」の如何に委ねられたものでもある(同頁)。なぜなら、本来的に「哲学」そのものが、人間における理論と実践の往還・融合において展開されるものに他ならないからである。教育を営む教師自身の主体的・独創的な実践の在り方を思慮せずして、教育における理論と実践の往還・融合を目指そうとすること自体が、実際的に理論上不可能なのである。

IV. まとめ——今後の課題

以上において、私達はヘルバルト「最初の教育学講義」の叙述をもとに、教育における理論と実践の往還・融合の前提となる、両概念の本質的な関係性について分析してきた。結果として、ヘルバルトの教育学とは、教師一人一人が上記のような教育学的タクトないし教育学的心術を身に付け、発展させていくことを第一義とするものであり、教育における理論と実践の往還・融合の本質もまたここにこそ見

出されなければならないことが判明した。畢竟、実践のために理論があるのではなく、理論のために実践があるのではなく、理論も実践もともに教師としての心根の伸長と充溢のために存在するのである。あらゆる要素は相関的であり、相互に優位性を規定することはできず、相互に必要不可欠であり、相互に教育の一部として教育活動全体を支えるのみである。教育における理論と実践の往還・融合において、「理論か実践か」という二者択一的な態度ほど有害なものはなく、むしろ「理論も実践も」という総合的な姿勢こそが、教師の内面に両概念を結合するための教育学的心術を涵養し、教育における理論と実践を真に仲立ちする教育学的タクトを形成する。

だが、私達のこのような考察自体が、既に理論的に過ぎるとして、教育における理論と実践に関する議論というよりも、教育における理論に関する議論としてのみ受け止められる可能性を、私達は改めて危惧しなければならない。ヘルバルトに端を発する近代教育学の確立に際し、教育はより科学的な理論的整合性において考察され、かつ、より科学的な手法を以って実践されることを求められるようになり、現代の教育観に照合してもこれは教育活動の原則とも言うべきものである。しかしそれ故に、科学の発展による多様な社会的便益の享受が常態化する歴史的過程の中で、教育を含むあらゆる場面において、科学的な理ではなく利を求めるきらいもまた定着していったのではないだろうか。たとえば中橋は¹⁷⁾、「教育実践に教育哲学はどのように生かされるか」という命題のもと、現役の小学校教員という教育実践家の立場から「学校教育における成果主義が導入される現場の現状」を振り返り、「教育実践者にとっては、教育実践の改善に結びつくものこそが、学術的な知見に期待するものである」ような傾向がさらに強くなっていることを指摘する。また「現代の学校教育において、実践の領域では、方法の実効性に関心が向けられている」、「実践者の教育実践を改善する方法論を提示することができる教育哲学でない限り、実践の領域で教育哲学の知見が参照される機会はない」、故に「教育哲学の知識も、教育の前提を吟味する思考の過程としての哲学的思考も、さしあたっては教育実践において有用とはみなされない」という教育現場に支配的な実情を述べている¹⁸⁾。実践にとって有用か否かにおいて、実践と理論が結び付くか否かが決定されるとするならば、現代においてヘルバルト的な両概念の相互性は全く失われてしまい、教育における理論と実践の往還・融合もまた、実践主体で行われるものに変質したかのように思われる。

しかし他方で、中橋のこのような指摘は全て、ヘルバルトにおける教育学的タクトに当たる要素に触れることなく、直接的に理論と実践を結び付けるような見地から行われたものでもある。故に、中橋によって提出された命題は、タクトという中項概念を欠いた議論である点において、即ち、教育における理論と実践の往還・融合のための原則的な概念を排除している点において、教育学的には不完全な議論ないし誤謬であると言わざるをえない。現場の教育実践者である中橋からのこのような指摘は、教育における両概念の関係を探究するところにおいて非常に重要な意味を持ち、ヘルバルトが提出した始原的で本来的な教育の理論と実践の関係と、実際の教育現場における現代的な教育の理論と実践の関係との、根本的な解釈の乖離を新たに示すものである。或いは、現代の教育現場に支配的な成果主義に基づく理論と実践の往還・融合に関わる課題自体が、ヘルバルトにおける教育学的タクトという概念の喪失によって引き起こされた可能性を示唆するものである。したがって私達は、教育における理論と実践の往還・融合の在り方を、より現代的な観点から検討していくために、現代の教育における理論と実践がどのような関係のもとに総合されようとしているのかを分析し、ヘルバルトが言うタクトに該当する概念の所在もまた明らかにしていかなければならない。しかし紙面の関係もあり、以降の探究については、今後の課題として他の機会に譲ることとする。

注・文献

- 1) 文部科学省 (2007) : 「魅力ある教員を求めて」(2018/11/29),
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afieldfile/2016/11/18/1222327_001.pdf
- 2) 文部科学省 (2007) : 「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第1次答申)」(2018/11/29).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm
- 3) 同上。
- 4) 山崎高哉 (2013) : 理論と実践との融合をめざす教員養成—大阪総合保育大学の挑戦を中心に—,

大阪総合保育大学紀要, 第8号, 45.

- 5) 森上史朗・柏女霊峰 (2015): 「保育用語辞典第8版」, ミネルヴァ書房, 京都, 167.
- 6) 山崎, 前掲書, 45-46.
- 7) 森上・柏女, 前掲書, 168.
- 8) 森山賢一は、理論と実践の往還に関する課題を、「理論と実践の関係や位置づけ」の課題として教員養成の見地から捉え直した上で、「ある意味において取り残された課題であるといわなければならない」と規定し、大学の養成課程で教育学とその理論を学ぶ意義について考察している (森山賢一 (2015): 森山先生: 教師と感性 Vol. 2: 理論と実践の往還と実践的指導力、教育学研究科コラム、玉川大学大学院、<http://www.tamagawa.jp/graduate/educate/column/2015/>) (2018/11/29)。
- 9) Herbart, J. F. (1972): 最初の教育学講義, 「世界の美的表現 (ヘルバルト)」 (梅根悟監修・高久清吉訳), 世界教育学選集66, 明治図書, 東京。以降、本稿におけるヘルバルトの著作からの引用・参照・要約については、該当箇所を“[]”で括り、直後の“()”にて頁数を示すこととする。また、引用文中の“{ }”における語句は原稿執筆者による補足である。
- 10) 『一般教授学』 (Herbart, J. F. (1978): 「一般教育学」 (梅根悟監修・三枝孝弘訳), 世界教育学選集13, 明治図書, 東京) に準ずるならば、学問は端的に理論の謂であるが、別言すれば、科学的であることの謂である。「教育学は、教育者にとって必要な科学であるが、しかしまた教育者は、相手に伝達するために必要な科学的知識を持っていなければならない。そして私 [ヘルバルト] は、この際、教授のない教育などというものの存在を認めないしまた逆に、少なくともこの書物においては、教育しないいかなる教授もみとめない」 (19頁)。ヘルバルトは、教育は経験にのみ則して営まれるべきものではなく、科学的な知見に基づいて営まれるべきものであると主張し、実践的な科学的教育学の確立を試みたのである。或いは、経験という主観的な見地からではなく、科学 (学問) という客観的な見地から、教育の体系化に努めたのである。
- 11) 高久清吉 (1988): 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一, 教育方法学研究, 第8号, 11. 高久はまた、ヘルバルトのこのような言及をして「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」 (同頁) であったと分析している。
- 12) 文部科学省 (注2) の「教職課程の授業内容については、理論中心で実践との関連性が十分でないとの指摘がしばしばなされるが、授業方法についても、過度に講義中心であるなど十分に工夫されているとはいえない」という懸念を顧みるに、ヘルバルトが指摘した“理論が実践に関して適合した学習”というようなものは、教育における理論と実践の往還・融合の目的として、教育全般に係る普遍的な課題であることが分かる。
- 13) 文部科学省 (2006): 「教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方」 (2018/11/29), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1336999.htm
- 14) ヘルバルトは『一般教育学』 (注10) の序論において「人びとは誰でもただ自分がやってみたことだけを経験する」として、経験の個別性・限定性を示唆するとともに、「教育によって一体何が可能であるか、何をどのようにして子どもたちと達成することができるか、彼ら [現代の教育者たち] は自分たちの経験から決めることができるだろうか」 (15頁) と質している。ヘルバルトのこの問いは、現代における過度の現場主義・成果主義への訓戒であるとともに、教育における理論と実践の関係について再考する上での命題でもある。
- 15) ヘルバルトは『一般教授学』 (注10) において「教育的タクト」 (教育学的タクト) を「教育的技術にとって最高の宝である」 (69頁) と規定している。
- 16) 高久, 前掲書, 12.
- 17) 中橋和昭 (2014): 小学校教員にとっての教育哲学 — 教育実践者が教育哲学を学ぶ意義とは何か —, 「教員養成を哲学する — 教育哲学に何ができるか」 (林泰成・山名淳・下司晶・古谷恵太 編), 東信堂, 東京, 21-22.
- 18) 同上, 22-23.