

Title	翻訳：ハンス=リューディガー・ミュラー-教育的タクトの理論のために
Sub Title	
Author	伊藤, 敦広(Ito, Atsuhiro) 真壁, 宏幹(Makabe, Hiromoto)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2015
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学： 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.80 (2015.) ,p.73- 84
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000080-0073

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

翻訳：ハンス＝リューディガー・ミュラー
教育的タクトの理論のために

伊藤敦広*・眞壁宏幹**

Atsuhiko Ito and Hiromoto Makabe

[訳者解題]

本稿は、ドイツ・オスナブリュック大学教育文化科学部教授ハンス＝リューディガー・ミュラー氏が2014年秋学期、日本学術振興会短期招聘教授として本塾社会学研究科に研究滞在された折の講演（2014年11月）原稿の翻訳である。なお、この講演原稿は後に以下に掲載された。Daniel Burghardt, Dominik Krinniger & Sabine Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie, Empirie, Kultur*. Paderborn: Schöningh, 2015, S.15-24.

教授の専門は一般教育学・教育学史であるが、同時に教育環境としての家庭の問題を質的研究法を駆使して調査している研究者でもある。本稿で取り上げられる主題は「教育的タクト」である。だがこの「教育的タクト」とはそもそも何か。耳慣れない読者がいるかもしれないので、まずはこの語について若干の説明をしておきたい。

ドイツ語の標準的辞書によれば、タクト (Takt, tact) とはなによりも、拍、調子、小節、リズムなどを意味する音楽用語である。語源学的に見れば、この語はラテン語で「触れる (to touch)」という意味の動詞タンゲレ (tangere)、あるいは「触れること (a touch, touching)」や「影響 (influence)」、 「触覚 (the sense of touch)」などを意味する名詞タクトゥス (tactus) に由来する。18世紀に、このタクトゥスというラテン語は音楽の領域から社会的行為、人間間の行為の領域に転用された (Ipfling, 1966)。社会的行為におけるタクトは、規則正しいリズムとのアナロジーに基づいて、他者との関係に調和をもたらすような行為を意味する。ここから「常識」、「マナー」、「思いやり」といった意味が生まれ、タクトという語は今日、日常語としても用いられている。

タクトは、18世紀から19世紀にかけて活躍し、学問としての教育学の設立に多大な貢献をしたドイツの教育学者ヘルバルトによって、教育学の重要概念とみなされた。それ以来、伝統的根概念の一つとして、教育学に「教育的タクト (pädagogischer Takt)」という概念が浸透することとなったのであ

* 慶應義塾大学社会学研究科後期博士課程3年

** 慶應義塾大学文学部教授

る。しかしこの概念は——タクト概念自体が持つ多様な意味内容から容易に想定されるように——明確な規定が非常に困難である。単に研究者の立場によって概念内容が変化するというにとどまらず、教育に関わる様々な立場の人々も日常的に用いるほど人口に膾炙した言葉でもあることから、教育的タクトという概念が持ちうる意味内容は文脈に応じて多様なものとなる。ミュラー教授によれば、結果的に教育的タクトという言葉は、学校教育現場で実際に教育に携わる人々が自らの行為を正当化するための一種の「マジック・ワード」として用いられかねないものとなっているのだという。講演後の質疑応答で教授自身が述べていたように、この意味で教育的タクトという概念はドイツ語の「陶冶・教養」と同様の特徴を持っている。「陶冶・教養」についてここで詳しく述べる余裕はないが、この二つの概念はどちらも、それをを用いている本人ですら内実を十分に理解せず、各人が独自の意味を与えているからである。

本稿の題目は、「教育的タクトの理論のために」である。以上のような状況を踏まえた上でタクトの理論と言うと、限られた紙幅で途方もない企てを行なおうとしているかのように思われるかもしれない。だが教授がここで試みたのは、タクトについての体系的な理論構築ではない。そうではなく、多様なタクトの主題化傾向を分類することによって、タクトを巡る言説の簡便な見取り図を得ようとするのである。明確な概念規定を議論の出発点に据えずに、こうした手法をとったのは、あらかじめ概念規定をすることで教育的タクト概念が持つ多面性を捉え損ねることを危惧してのことであった。そのため本稿は教育的タクトの理論構築を目指す試みというよりも、この包括的課題のための準備的研究といった性格を持つ。こうした事情から本稿では、現代の教育的タクトに関わる言説が網羅的に扱われることとなる。この点で、教育的タクトを巡って今日ドイツで行なわれている議論に関心を持つ全ての読者にとって、導入的な役割も果たしうるはずである。

本稿の顕著な特徴として、いま一つ挙げられる事実がある。それは教授が、現代の議論と「近代教育学」との結びつきに対してきわめて意識的に論述を行なっているということである。構成に着目してもらえれば一目瞭然だが、教授は本稿では、いわゆる近代教育学の古典的な議論、すなわち 18・19 世紀の古典的思想家（ヘルバルト、ルソー、カント、シラー、フンボルトなど）の思想や、反啓蒙の教育思想、20 世紀の新教育運動などを巡る議論を出発点に、そこへ現代の多様な研究を接続させて論を進めている。このような論述を行なうことで、読者に対しタクトに関わる現代の諸問題が持つ歴史性を示してみせているのである。日本の状況ともある程度相応しているが、今日のドイツ教育学においては全体として、経験的研究が大勢を占めるようになってきている。教授の議論はそうした状況において、経験的研究の可能性を追求しつつも、思想的観点から現代の問題を考察することの重要性を改めて教えてくれていると言える。この意味で本稿は、教育の問題を歴史的、哲学的観点から考察しようとする人々にとっても、格好の見本となりうるものだと思う。

なお本稿の注は全て、読者の理解を促すため訳者が付した訳注である。

序論

教育的タクトを巡る議論が、200 年前から途切れることなく一貫してヨーハン・フリードリヒ・ヘルバルトと関係づけられてはいるものの、この概念に理論的体系化に抵抗するある種のやっかいな難しさがあることを見過ごすことはできない。

たとえば、ディートリヒ・ベンナー（1993）がそのヘルバルト研究で、ハインツ＝ユルゲン・イプフ

リング (1962) がその教育関係についての論文で、そしてヤーコプ・ムート (1962) がその教育的タクトについてのよく参照される個別研究において取り組まれているが、これらの試みは、この問題の専門家の所見でさえ、つねに特定の観点だけが強調されるという意味で、十分満足を与えるものになりえてはいないことを示している。たとえば、教育理論と教育実践との間隙、あるいは被教育者の人格の尊重、あるいは教育における自律と他律の関係がそこでは問題となっているが、その都度、別の観点が無視されてしまうのである。こうして、教育的タクトとはもしかしたら理論的に把握可能な意味連関ではなく、むしろ〔教育実践の現場への〕理論的な急接近ではどうしても明確化できない曖昧さ、教育実践自体にある曖昧さに理論が関わるときつねに織り込まれてしまう、つかみどころのない、結局のところ不明瞭な概念なのではないかという推測が生じてくる。少なくともはっきりしていることは、教育用語としてのタクトが話題となるのが、特に理論的規定が空振りに終わるときや、実践的決断ないし適切な教育実践行為の合理性が単に場当たりのではなく原理的に問われるときだという事実である。ここから懐疑的な異議を申し立てることもできるだろう。一義的な規定から逃れる、したがってある意味では批判からも逃れることは明らかであるがゆえに、教育的タクトという概念は教育に関わるものの数多の問題構図を解明するよりも、むしろぼやけさせるのに適しているように思われるのだ、と。その場合、教育的タクトは、根拠づけることなく専門性を約束してしまうレッテル張りの常套句となる。この意味では教育的タクトという概念は、教育専門職の行為を完全に神秘化してしまう潜在力をも備えているのであって、理論的には未解明なまま個々人の教育的天分に委ねられる教育実践の自己防衛・自己正当化に役立つのである。これに対し、他方、この〔教育的タクトという〕対象ならびにこの対象の構成へ注目しなくなることにどんな帰結が伴うのかは、いまだ不明である。こうしたことが起こるのは、拡散しがちな教育的タクト言説を避けようと（そしてもしかするとそれによって、意図された曖昧さを受け入れないために）、語彙をあっさりと交換してしまう場合、たとえば感情移入、専門的・道徳的判断力、承認・向き合いの過程、個人化された授業、状況に開かれた授業法という言葉が用いられる場合であり、また、プランゲ (2007) とともに教育行為の「テクノロジー問題に照らして」、教育的タクトを「トライ・アンド・エラー 試行錯誤」原理、「またやってみよう、また失敗しても、もっとまじに失敗すればいい」(ebd. S. 131) という原理に変容し、その結果、多くの理論・実践上の問題から解放される場合である。——この〔タクト概念を放棄するという〕やり方で本当に教育行為の問題構造へ、理論的あるいは実践的な意味で近づくことになるのか私には分からない。

だがまさに興味深く思われるのは、ヘルバルト以来強調点を変えながら教育的タクトという概念のもとで反省されてきた、理論と実践における規定可能性、合理的計画可能性、テクノロジー的制御能力の限界、つまりは教育過程の統御可能性の限界が、現行の議論や論争に接続する可能性を拓くということである。従来の解答がさほど満足のいくものではないとしても、やはりそうした議論が示しているのは、古くからの問いがつねに改めて、ないしは新たな仕方ですてられて考察を促すという事実である。このように見れば、やはり教育的タクト概念を巡る議論をもう一度取り上げる価値はあるだろう。とはいえ、既に言及した曖昧さにもかかわらず対象領域を大まかであっても構造化するためには、体系上の核となる部分から始めるよりもむしろ——少なくともとりあえずは——この概念が使用される際の様々な主題化のされ方を問う方が実り豊かだと思われる。その後、次の一步、そしてさらにその先の一步を踏み出すときになって、そのうちの何が、どのような仕方、一貫した理論的つながりへ移っていけるのか判別できるようになるのである。

教育的タクト言説の主要な三つの筋書き

これについても既に異なった構想があり、私の見方が正しいとすれば、最も新しいのはイェルク・ツィルファス（2012）と鈴木晶子（2014）のものである。これらそれ自体もかなり趣の異なる概観の試みだが、これらとも異なり、私の試みにおいては出来るかぎり単純な見取り図を得るために、以下三つの主要な主題化のされ方の筋書きに落ち着くこととなった。

1. 教授的・方法的原理としての、つまり理論的・一般的なもの、教育実践ごとに特殊なものを媒介する道具としての「教育的タクト」

この主題化のされ方において、タクトは教育的知識と教育行為、教科体系と教育実践、道徳原則と道徳行為の媒介として、あるいはヘルバルトの言葉で言えば——「実践の直接の統治者」と「理論の従順な奉仕者」の——「仲介項」として機能する（Herbart 1986/1802; S. 56f.）。ここでタクトは、理論的あるいは道徳的認識の実践行為への変換という意味で、授業のみならずあらゆる教育的・反省的実践の構造上の構成要素として働くのである。既にヘルバルトにおいて教育的タクトという問題は（ベンナーはこれを「洗練された教育的責任意識」と言い換える：Benner 1993, S. 39）、「教育的」教授という意味で単なる知識の伝達のみならず被教育者の主観的判断力の育成を目指す方法的授業構想に通じていた。さらにこの構想は、道徳的自律という要求に方向づけられた特殊な教育的道徳化原理に結びついている。それは、服従が重要ではないということではない。この原理は文化の倫理的原則に対する服従ではなく、自らの道徳的洞察に対する服従を定めているのである。ここで教育的タクトとは、教育行為に工夫を加えることで、教えられる事柄が〔個々の〕状況と語りかけられる人に関係づけられ、つねに学習主体の自己陶冶の努力に媒介されるようにすることを意味している。

ここに他の著者たちの考察が多く付け加わる。アントン・ヒューグリ（2007）は（カントの意味での）実践的判断力と教育的タクトとの関係を、ヘルバルトと同じように自律的な（盲目的な服従ではなく、まさに認識に基づいた）判断能力の教育という文脈で論じている。被教育者はまだ大人が持つ道徳的能力を用いることができないとしても、こうした判断能力を具体的教育状況において使えるようにすることが重要とされる。だがそのためには道徳的要求をタクトによって変換させること、すなわち状況と被教育者が持ちうる反省能力とを顧慮して、被教育者を適切な仕方で刺激する（そしてそれとともに道徳的主体として承認する）という、道徳的要求のタクト的変換が必要なのだという。これと似た基本的構図は既にハインツ・ユルゲン・イプフリング（1966）にも見られる。彼は一方で単なる経験知あるいは直感能力に逆らって、教育的タクトよりも批判的・合理的な基礎を持った大人の判断を優先させるが、他方でそれを教育者と被教育者との相互主観的な了解関係に組み入れる。つまり「タクトは……彼〔教育者〕が状況に応じて対話的關係のなかで実現しようとする拘束力のある規則が、〔被教育者によって〕自覚的に承認されることを必要とする」（Ipfling 1966 S. 557）のだが、そのさいイプフリングは、こうした相互交流においては「他者の非理解」（ebd., S. 558）という残余が存在しうることつねに考慮されねばならないと完全に認めている。こうした理由から、「他者が不当な目にあわないうよう」、「判断のさいの慎重さ」（ebd.）が要求されるのである。同様にヤーコブ・ムート（1962）は、教育的相互行為（S. 27f）における「鋭敏な感覚」、「用心深さ」（S. 20f）、そして子どもに応じた配慮をするアンシェブラッヘ語りかけを要求する。こうした語りかけは子どもの傷つきやすさを考慮して自己活動へ促すが、伝達す

べき事柄の一般的要求そのものを相対化してしまうことはない。したがって、ときには教育者が子どもに対して控えめな態度をとることのみならず、ある状況でなすべき重要なことがあるならば、外的要求に対して「子どものほうが一步退くこと」も同じように必要だとされる (ebd. S. 38)。

コミュニケーション指向のこうした対話モデルは、一般的文化的ないし理論的に定式化される諸要求と、状況とその当事者たちそれぞれに特殊なものとの間の教育的な衝突をタクトによって解消するものであるが、こうしたモデルは教育学のそのときどきの学問史上の言説状況に対応して、様々な枠組みで現代まで継続している。たとえば、ミヒヤエル・パーモンティエ (1991) は「精神科学的教育学の現代性」を基礎づけようとするのだが、そのための方法は、文化伝達過程における教育的・タクト的な関わりを教育学領域の「相対的自律」要求に組み合わせ、生徒と教育者のために「試みの場」を作り出すというものとなる。彼が言うには、この場では「何の危険も冒さずに自らの自律性の潜在能力を試したり、注意深く自己を反省するなかで自らの行為の正しさと手持ちの知識の妥当性をテストして再考したりすることができる」(Ebd., S. 130) のである。同様の傾向にあるのが、ベルンハルト・コーリングの教育的タクトの捉え方である。ここでは、後継世代を文化的生活形式の意味ネットワークに導き入れることを目標とする専門職の教育行為のなかに、「学習の文脈」^{レルンコンテクステ}を陶冶経験が可能になる空間として構造化し、そのさいコミュニケーションによる客観的意義と主観的意義のやり取りを保証するような「一時的な解釈提案」をもち出す要求を、教育的タクトと捉えている (Koring 1993, S. 230)。現在われわれの分野では、教育理論と教育実践の衝突に対処するためのこの種の構想ではなく、むしろ教育事象への分析的見方が主流であるように思われる。こうした見方は——経験的・分析的な形で——計測可能な要因や効果を問うか、あるいは——再構成的・意味理解的な形で——行為の意図の背景に隠れているが、当事者同士の実践行為のなかで生み出される社会構造、権力形態、相互的向き合いを「実践理論的」に解釈することを試みる。従来はその場合、教育的タクトが話題になることはほとんどなかった。もっとも、この文脈でしばしば強調される(社会的なものとしての)教育的相互行為にとって「実践的反省性」¹が有する意義は、基本的にこの〔教育的タクトの〕理論線への立ち戻りであることを容易に思いつかせたはずだし、もしそうなってれば、他分野から輸入された「実践的反省性」という概念だけで行なう以上に、教育に結びついた問いがもつ教育学的特殊性を主題としてもっと明確に示すことができたかもしれない。(教育においてはやはり、実践的反省性を抽象的に可能にするだけでなく、具体的にそれへと促すことも重要なのである。)

2. 緊張の場において行為を方向づけるものとしての「教育的タクト」

教育行為の理論化、画一化、専門的方法化は、啓蒙主義以降、計画的に行なわれ、諸制度のかたちで社会的に組織化され、方法的に教えることができる教育が満たさねばならない必須要求となっている (Tenorth 2000)。とはいえ、近代教育学の始まりから、この教育プログラムの具体的実現には、根本的に二律背反的な構造、克服不可能だが何らかの仕方に対処すべき矛盾との対決があった。フンボルト、ヘーゲル、シラー、シュライアマハーとともに、これは教育に特有の二律背反^{アンチノミー}として自覚され、弁証法的な理論構成になっていったが、これが、根本から今日に到るまで教育学の理論的言説を規定している。そして、これらの陶冶哲学的構想に応えるかたちで、この豊かな緊張関係のうちにある対処しきれない複雑さに幾度も教育的な計画と方法によって答えようとする実践的言説が展開されてきた。そしてまた、理論的・哲学的要求、構想の上で出される正当性要求に対して(さらには実践に内在する矛盾自

体に対して)、「実践家」の行為能力が正しく獲得できるような専門職の教育的日常も発展してきた。教育的タクトを理論化するこの後者の傾向においては、理論と実践の衝突が第一に問題となるわけではなく、いわばそれを横切る形で、三つの水準すべて(理論、実践構想、実践行為といった水準——そして本来ならば政治的水準と行政的水準をさらに付け加えなければならないだろう)に現れる近代的な陶冶思想と教育プロジェクトが持つアポリア的構造が問題となる。これについて以下でもう少し説明したい。

2.1: 啓蒙主義の基本的関心事の一つは、周知のように、市民が主観的な理性使用にしたがい成熟への要求を携え生きる能力と、そのための決然たる意志を持つことにあった。教育学の観点では、この要求は教育における自由と強制の調停という問題を投げかけた。いったいいかにすれば教育において「強制の下での自由」が開化できるのかというイマニュエル・カントの問い(Kant 1991)は初めてではない。自然的な状態での経験によって訓練され、社会慣習によって動揺しない自律的な理性の使用に繋がる自然教育というルソーのユートピア的な着想(Rousseau 1986)も、既に教育における自由と強制の二律背反に論及していた。そしてフリードリヒ・シラーは、ジャコバン派のもとで野蛮になり果てたフランス革命に動揺し、不運にもつねにどこかが不完全な人間理性の強制的支配を、人間の野蛮な本性の盲目的振舞いとと同じく恐れ、悟性と感性という相反する力が交互に作用しあい、一方の力が他方の力を「強制する」ことのないような関係を「人間の美的教育」の内に見たが、そのことでシラーは、実際に検証しうる強制の破棄よりも、自由の理想のきらめきを主張したのであった。

2.2: 教育的・意図的に個々人に働きかけるという考えのもとでは、〈陶冶は本来的には自己陶冶としか考えられず、それゆえ根本的には教育的な統御可能性からつねに逃れてしまうように思われるのだが〉こうした考えも近代教育学には当初から備わっている。有名なところでは、ヘルバルトの陶冶可能性論において、これに関する鋭い概念的把握がなされている。教育によって抑制すべき「[子どもの]未規定性から[道徳的、倫理的、性格的]堅固さへの移行」(Herbart 1965, S. 165)は、まさに教育されるべき主体がこの形成過程に協力しなければ不可能であり、それゆえ「教育の」「効果」についての特殊な教育学的考え方を必要とする。つまり、つねに子どもの意志形成を(決して作用を及ぼせないということではないにせよ)統御できないという事実と直面して、効果に因果関係を想定することは、不可能になるのである。

まさにそのため教育の状況も、完全に計画できないし、前もって構造化することもできない。たしかに教育的相互行為は形式^{フォーム}を必要とする。これが、その相互行為を教育として示し、人びとがこの形式の形成を行わない場合よりも、得られた成果の真実性を高めることになる(Tenorth 2003)。だが「教育的状況の」不可避的な計りがたさに上手く対処するには、教育的状況の開かれたあり方も同じように必要である。これによって相互交流のなかでの教育の場の形成・変形が可能になるのである。ヨハン・ハインリヒ・ペスタロッチのシュタンツでの教育実験報告(Pestalozzi 1799/1954)は、教育的相互行為の構造化と開かれたあり方との間の対立する要求に、反省的に取り組んだ初期の記録として読むことができる。

2.3: 人間を近代社会の諸要求ないし諸可能性に相応しく形成するという目論みは、18世紀末葉に人間の個性と社会の教育要求との関係を巡る議論を引き起こした。いったい個人の幸福は、汎愛主義者が述べたように(vgl. Herrmann 1991, S. 140)、いかなる人間も自身に割り当てられた地位の上で、自身の能力に応じてこの新たな社会の構築に参与するという点にあらねばならないのか、それとも個々の人

間の発達・陶冶が特に目指されるべきであって、フンボルトが「人間の陶冶」という断篇で強調して要求したように (Humboldt 1969), 社会的文化的世界は単にそのために必要な素材を供給するのみであるべきなのかどうかは、近代教育学が有する同一の問題の二つの異なる応答なのである。その同一の問題とはつまり、個性の発展と、一般的陶冶要求を伴う社会的・生活連関への順応との関係を、いかにして生産的なものにするかという問題である。近代教育学は社会的な要求・条件に単に従うことはできずそうすべきでもないが、そこから完全に逃れることもできずそうすべきでもない。フリードリヒ・シュライアマハーはこれを教育の「個人的」側面と「一般的」側面と名づけ、完全に弁証法的に構想された自身の教育理論 (Schleiermacher 2000/1826) において、他の多くの対立する期待や条件に組み込んだのだが、教育的事象のなかでこれを調停することが重要だとされていた。そのために問題になるのが、教育過程において人間と人間の内にある潜在能力とが展開する余地を作り出し、それでいて「倫理的生活共同体」の要求を無視させることもないような、そのときどきにふさわしい適切な距離を保つことなのである。

教育的タクトを伴う行為で調停が求められる、近代教育学上のいくつかの根本的アポリアについてはこれで十分だろう。ここは教育理論と教育実践で提出されたこうした（そして他の多くの）矛盾の論述を歴史的に辿る場ではない。だが、ここで問題となっている教育行為への要求は、どちらか一方が選び取られるべきものではなく、状況に応じた適切さという原理にしたがって、両者が何度もくりかえし新しく維持されるべき不安定な均衡状態に置かれねばならないということは、明らかになったと言ってよいだろう。この場合の教育的タクトは、(理論—実践関係におけるような) 変換ではなく、(記述的カテゴリーならびに規定的カテゴリー——ここにも緊張がないわけではない——として) 近代教育構想の内的矛盾の動的な均衡化を目指す。相反する動きがこのようにタクト的に協力しあう様々な実践が、とくに教員養成のために行なわれ、推奨されてきた。マックス・ヴァン・マーネン²は現象学の視座から、「タクトは“知識の集積 Wissenskorpus”によって伝達 [される] というよりも……むしろ“知識を得る身体 wissenden Körper”に [依拠する]」と強調する (van Manen 1995, S. 74)。タクトは「経験が行なわれるなかで」はじめて「深まり成長する」ような「洞察と感覚」に基づくのである (S. 76)。それに加え、目の前の相手の内部で起こっていることとその表現形態に対する感受性も、この現象を適切に意味づける解釈能力も必要である。さらにタクトは「基準、限度、均衡への繊細な^{ゲシュビューレ} 勘」を必要としており、これは「良く、正しいこと」(S. 73, FN 3) をする自発的な衝動についての「直感的道徳的知識」に結び付くという。他方で、むしろ「芸術」あるいは「遊び」に近く、^{アウフスハンデルン} 交渉による取り決めと均衡化のために教育的に自律した「余地」を求めるような行為形態が推奨される (既に言及したパーモンティエ 1991で推奨されているように)。とはいえ、少なくとも学校という文脈では、タクトによる教育行為は、ニクラス・ルーマンが言うように社会制度としての学校の評価・選別機能の境界に接するパラドキシカルなコミュニケーションにつねに向かう³。この逆説性にもかかわらず学校内での教育的コミュニケーションを維持するため、おそらく、行為に対する矛盾した期待の時間化と段階化という制度上の方法が形成されたのだろう。こうして、後ろ向きにはつねに、過去は、コミュニケーションに必要不可欠な確実性の基準を与える選別に関する事実 (成績評価) に縮減されるだろうが、前向きには、現在と未来は、社会的に繊細に援助を行なうコミュニケーションに開かれることになり、その成果がどうなるかは故意に未規定のままにされるのである。これによってたしかにパラドキシカルな構造を越えた制度的コミュニケーションの連続性は説明されるかもしれない。けれども、行

為状況自体や永続的な均衡創出要求に伴う負担は依然として軽減されてはいない。教育的行為状況にある内在的矛盾に均衡をもたらすには、制度上の処理形態や、教育的状況を直感的に把握する能力、感情移入などの人間間の能力に加え、行為の確かさを調整して生み出すさらに別の方法が必要になることは明らかである。ゲッデとツイルファスはこれとの関連で「^{アウテンディシテート}真正と^{フェアシュテルンク}偽装の弁証法」(Gödde & Zirfas 2012, S. 11)の存在を指摘する。これは——社会的関わりにおいて全般的に、そして教育的相互行為においても——〔ある事柄が真正なものではないとすることで生じる〕不毛な対立あるいは暴露をタクトによって回避する場合に観察できるという。またローラント・ライヒェンバッハは「^{カシーアテン}隠された^{ドミナント}支配的立場」(Reichenbach 2007)という標語のもと、いかに教授者と学習者が行為の本当の動機を隠すことがあるのか、授業での「～であるかのような状況」(たとえば教員が、自身は全く自発的に参加してはいないのにそうしているかのように装い、と同時に、かなりやる気があるかのように振る舞うもの)の実際には単に戦略的にやる気があると見られたいと思っているにすぎない学習者に対峙する、という状況が作られ、それが維持されることで、タクト的に授業の挫折が回避されているのかを解明する。その際の要点は結局、(その欺瞞的な駆け引きにもかかわらず、事柄に取り組むうちに動機づけは強まるものなので)もしかすると実際に教育上望ましい〔授業への〕参加と授業の動向への内面からの関わりが呼び起こされるかもしれないということにある。こうした扱いきらい過程を経験的に身近なものにし、理論的にモデル化可能なものにするには、とりわけ行為遂行的な事象に着目した具体的教育状況へエスノグラフィーの手法をもって取り組むやり方が成功を約束するように思われる。したがってたとえば、ザビーネ・レーら(2011)は、教育実践における授業の進行の構成、ならびに、集団授業における自主性要求が孕む二律背反的な作用に関するエスノグラフィー研究を発表した。学校における教育状況の映像記録とその後の当事者間の視線現象の再構成(Bina Elisabeth Mohn 2012)も、この意味でもうひとつの例としてあげることができる。

3. 教育的合理性と教育的要求の自己制限としての「教育的タクト」

ここで言及される意味での教育的タクトは、近代教育学に内在する矛盾への応答よりもむしろ、大人と青少年、両親と子ども、教授者と学習者、教育者と被教育者の関わり方の完全な教育化、あるいは教育学的にお墨付きを与えられるその手段化への問題含みの誘惑に関係している。この傾向は極端な形では教育全体主義と評することができるが、それは啓蒙主義の「^{ベタゴジールンク}闇教育」⁴(Rutschky 1988)という形をとったり、近代社会における「^{シュヴァルツェ・ベダゴギク}全制的施設」(Goffman 1986)として組織された教育施設、たとえば19世紀と20世紀の寄宿制学校、修道院付属学校、幼年学校(Faber 2013)や、その新教育における後裔、たとえば田園教育舎からサマーヒル・スクールに至る寄宿学校⁵という形をとったし、さらには(表面的には教育的愛^{エロス}という構成概念によって正当化される)教育施設における性的暴力事件を巡る現在の議論(Thole u.a. 2012)にみられるように、かなり問題のある現象やタクト喪失状態を生み出してきた。だが、たとえば、政治的・教育的な最適化幻想の弊害は、過度な教育要求の中で幼児教育施設あるいは教育制度の他の機関にさえ持ち込まれ、(特に中間層の)両親の側である種の競争重視の「教育パニック」(Heinz Bude 2011)を併発しているのだが、こうした弊害もここで問題視される諸傾向に数えられる。こうした傾向を眼にすると、^{ビルドゥンク}教養が特に文化資本の(再)生産とその蓄積と理解されてしまっている状況、できる限り良い社会的地位の獲得に投入されるような、歴史的・文化的に規定された教育ハビトゥスの限界を問うことが重要であると思われる。この関連でも、教育的タクトは

均衡創出作用として言及されている。もっともそれは、内的矛盾の調停という意味においてはなく、教育的な行為論理の限度、教育的見地から正当化される（あるいは正当と見なされる）介入の限度への配慮という意味で言及されているのであるが。そしてこれは（つねに単なる教育の当事者以上のものである）人格の不可侵性の保護という見地や、教育に関わる人びとの人生において重要な他の社会实践の論理（労働、倫理、政治、文化的結びつき、友人関係、社会サークルなど）の見地に立ってなされている。いかなる教育的関わりであっても、「正しい距離」（Brenner 2012, S. 154）を保つことがやはり重要なのである。ブレンナーによれば「駆け引き上手な人やタクトのある人は、[...] 冷たい感じを与えずに距離を保つ身体技法を身につけているものである。両者は目の前の相手に近づきすぎることを避け、それゆえに身体的接触も最小限にする」。これは文字通りに見ても意味に即して見ても、教育領域に転用できるものである。教育的意図を制限しながらタクト的に関わるためには——身体的・行為遂行的関係においても、文化的・シンボルの意味においても——適切な教育的「身ぶり」^{グストゥス}が必要である。ここにはもしかすると、ドイツ教育学における教育的タクトの伝統と日本の伝統におけるタクト概念（鈴木晶子によれば京都学派の哲学、たとえば西田幾多郎に見られるタクト概念）との接続点の一つを、そしてひょっとしたらここに、教育的タクトに関する国際文化比較研究のための視座を見出すことができるかもしれない。

結論

教育的知識の変換としての教育的タクト、内的均衡創出としての教育的タクト、外的均衡創出としての教育的タクトは、既にこのような概念の選択からして次の事実を示唆している。すなわち教育的タクトの理論モデルは、その対象構成を静的・構造的規定を基礎にはなしえず、必然的に研究過程自体に関わる時間的、動的、行為遂行的次元を内に含まざるをえないという事実である。一般に教育的タクトは、ヘルバルトが言うように、具体的状況での「素早い判断および決断」を要求する。しかし、教育的な「慣習」^{シュレンドリアン}（Herbart 1986, S. 56f.）から区別されるのは、やはり教育的タクトの根本が教育実践のかたちを反省的に解釈し、形成していく過程にある点なのである。教育的タクトを教える可能性も明らかにこれに結びついている（Grammes 2005, Müßener 1983）。この可能性はたしかに具体的・人格的な経験との関連がなければ実現されないが、それは、経験を反省し、行為のレパートリーの構造化を可能にする概念的・理論的道具にも拠っている。とはいえ、教育的タクトの「理論」——そもそもそんなものがありうるのだろうか。教育的タクトと言うことで、つねに具体的にしか規定できない教育的相互行為における正しい行為の技術が意味されているのだとすれば、理論との関連は「行為」^{フエアハルテン}と言うことで何が理解されているのかに依じて変化する。したがってたとえば、行為が行為論的か相互行為論的か、あるいは実践理論ないしハビトゥス理論的に規定されているのか、行為がシステム論的にか現象学的にか、あるいは特定の心理学モデルにしたがって規定されているのかに依じて変化するのである。理論との関係は様々にありうる。そしてこれらは独断的に選び取ることができるものでもなく、また、理論の根拠づけを放棄しても結局のところほとんど意味がないだろう。どのような理論との関連が選択されるとしても、タクト概念はつねにそれぞれのモデルがもつ限界に導いていく。なぜならそれは、どの理論的立場から出発しても、不明瞭なものを明瞭化できないものとして浮き彫りにしてしまうからである。したがって、教育的タクト概念の生産性はおそらく、逆の方向で考えたほうがよいだろう。つまりそれは、教育過程のあらゆる理論的規定に対して困惑をもたらすような挑発なのであり、教育的・タク

ト的行為の「技」は、余すところなく理論的・科学的知識に包摂できはしないことを想起させるものなのだ。

- ・原文でイタリックの箇所は傍点で示した。
- ・著者による挿入は大括弧〔 〕で、訳者による挿入は亀甲括弧〔 〕で示した。

注

- 1 「実践的反省性 (praktische Reflexivität)」という語で意味されているのは、ショーン (Donald Schon, 1930-1997) による「反省的实践・省察的实践 (Reflective practice)」のことと思われる。ショーンの理論はわが国の教育学に紹介されて久しいが、この概念は教育学研究から生まれてきたというよりも、専門職のあり方をめぐってなされたショーンのきわめて包括的な研究から生まれた。その対象としては建築デザイン、精神療法、都市計画、マネジメントなどが含まれ、学校における実践はその一部として扱われるにすぎない。ショーン及び「反省的实践・省察的实践」については以下を参照。ドナルド・A・ショーン、『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考——』、柳沢昌一、三輪健二訳、鳳書房、2007年。
- 2 ヴァン・マーネン (Max van Manen, 1942-) はオランダ生まれのカナダの教育学者。特にランゲフェルト教育学に影響を受けた現象学的教育研究が知られている。本稿で指示されているヘルバルトについての論考ではないにせよ、教育的タクトを主題化した文献として以下のものが存在する。『教育のトーン』、岡崎美智子、大池美也子、仲野和光訳、ゆみる出版、2003年。マーネンによるものとしては、以下の論考も参照。『生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界』、村井尚子訳、ゆみる出版、2011年。
- 3 ここでの(学校)教育における「パラドクシカルなコミュニケーション」とは、「善き意図」をもって子どものためになされる「教育」と、社会機能としてなされる子どもの「選別」という二つの次元の矛盾関係を指している。これに関しては以下のルーマンの論考を参照。ニクラス・ルーマン『社会の教育システム』村上淳一訳、東京大学出版会、2004年。
- 4 「闇教育」とは教育評論家ルチュキイ (Katharina Rutschky, 1942-2010) の同名の論文集で提唱された概念。これは、ミラー (Alice Miller, 1923-2010) の『初めに教育があった (Am Anfang war Erziehung)』(邦題『魂の殺人』)で詳しく紹介された。A・ミラー『魂の殺人親は子どもに何をしたか』山下公子訳、新曜社、1983年、参照。
- 5 「全制的施設」はアメリカの社会学者ゴフマン (Erving Goffman, 1922-1982) によって提唱された概念。これは「多数の類似の境遇にある個々人が、一緒に、相当期間にわたって包括社会から遮断されて、閉鎖的で形式的に管理された日常生活を送る居住と仕事の場所」と定義される。ここではその典型として、ドイツ改革教育運動において設立された「田園教育舎」や、イギリス新教育運動においてニール (Alexander Sutherland Neill, 1883-1973) によって実践された「サマーヒル・スクール」などが挙げられている。

参考・引用文献

- Benner, Dietrich, *Die Pädagogik Herbarts: eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, 2. überarb. Aufl., Weinheim u.a.: Juventa, 1993.
- Brenner, Andreas, „Der richtige Abstand. Takt trumpft Ethik.“, in: *Takt und Taktlosigkeit: über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*, hg. v. Jörg Zirfas und Günter Götde, Bielefeld: Transcript, 2012, S. 147-164.
- Bude, Heinz, *Bildungspanik: was unsere Gesellschaft spaltet*, Bonn: Carl Hanser, 2011.
- Faber, Richard, *Totale Institutionen? Kadettenanstalten, Klosterschulen und Landerziehungsheime in der Schönen Literatur*, Würzburg: Königshausen und Neumann, 2013.
- Goffman, Erving, *Asyle: über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, 6. Aufl., Frankfurt am Main.: Suhrkamp, 1986 [E・ゴフマン『アサイラム施設被収容者の日常世界』石黒毅訳、誠信書房、1984年].
- Grammes, Tilmann, „Pädagogischer Takt. Ein hochschuldidaktisches Gedankenexperiment zum Umgang mit anti-demokratischen Deutungsmustern.“, in: *Politik, politische Bildung, Demokratie*, Reihe Politik und Bildung, hg. v.

- Peter Massing und Klaus-Bernhard Roy, Schwalbach: Wochenschau, 2005, S. 316–337.
- Herbart, Johann Friedrich, Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835), in: ders., *Pädagogisch-didaktische Schriften*, hg. v. Walter Asmus, Düsseldorf und München: Küpper, 1965, S. 157–301.
- Herbart, Johann Friedrich, *Systematische Pädagogik. Eingel., ausgew. u. interpretiert von Dietrich Benner*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.
- Herrmann, Ulrich, „Die Pädagogik der Philanthropen“, in: *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1, hg. v. Hans Scheuerl, München: Beck, 1991, S. 135–158.
- Hügli, Anton, „Urteilkraft als Takt. Eine Exploration im Feld der ‘taktilen Bildung’“, in: *Urteilkraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*, hg. v. Brigitte Fuchs und Christian Schönherr, Würzburg: Königshausen und Neumann, 2007, S. 111–124.
- Humboldt, Wilhelm von, „Theorie der Bildung des Menschen.“, in: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Werke in 5 Bänden, Band 1, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1969, S. 234–240.
- Ipfing, Heinz-Jürgen, „Über den Takt im pädagogischen Bezug“, in: *Pädagogische Rundschau 20*, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 1966, S. 551–560.
- Kant, Immanuel, „Über Pädagogik“, in: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*, Werkausgabe Band XII, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991, S. 695–761 [カント「教育学」, 湯浅正彦, 井上義彦, 加藤泰史訳, 『カント全集』第17巻, 岩波書店, 2001年].
- Koring, Bernhard, „Takt, Methode und Professionalität in der Pädagogik“, in: *Pädagogik und Schulalltag 48*, Beltz Verlag, 1993, S. 226–232.
- Manen, Max van, „Herbart und der Takt im Unterricht“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Beiheft, hg. v. Stefan Hopmann und Kurt Riquarts, Beltz Verlag, 1995, S. 61–80.
- Mohn, Bina Elisabeth, „Blick und Takt. Präsenz und Absenz von Takt in Schule, Kita und beim Forschen“, in: *Takt und Taktlosigkeit: über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*, hg. v. Jörg Zirfas und Günter Götde, Bielefeld: Transcript, 2012, S. 189–212.
- Muth, Jakob, *Pädagogischer Takt: Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1962.
- Mußener, Gerhard, „Pädagogischer Takt qua ars iudicandi. Ein historisch-systematischer Beitrag zu einem hochschuldidaktischen Obligatum in der Lehrerbildung“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59*, Schoeningh Verlag, 1983, S. 159–170.
- Parmentier, Michael, „Selbsttätigkeit, pädagogischer Takt und relative Autonomie“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67*, Schoeningh Verlag, 1991, S. 121–135.
- Pestalozzi, Johann Heinrich, „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (1799)“, in: *Pestalozzi. Ausgewählte Schriften*, hg. v. Wilhelm Flitner, 2. bearb. Auflage, Düsseldorf und München: Helmut Küpper, 1954, S. 223–246 [ペスタロッチー『隠者の夕暮・シュタンツダより』長田新訳, 岩波文庫, 1993年].
- Prange, Klaus, „Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung“, in: *Urteilkraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*, hg. v. Brigitte Fuchs und Christian Schönherr, Würzburg: Königshausen und Neumann, 2007, S. 125–132.
- Reh, Sabine, Rabenstein, Kerstin, Idel, Till-Sebastian: Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*, hg. v. Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, S. 209–222.
- Reichenbach, Roland, „Kaschierte Dominanz - leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität“, in: *Zeitschrift für Pädagogik 53*, Beltz Verlag, 2007, S. 651–659.
- Rousseau, Jean-Jaques, *Émile oder über die Erziehung*, Stuttgart: Reclam, 1986 [ルソー『エミール上・中・下』今野一雄訳, 岩波文庫, 1962–1964年].
- Rutschky, Katharina, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, ungekürzte Auflage, Frankfurt am Main und Berlin: Ullstein, 1988.

- Schleiermacher, Friedrich, Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826), in: ders., *Werkausgabe in 2 Bänden*, Band 2, hg. v. Michael Winkler und Jens Brachmann, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000, S. 5–404 [F. シュライエルマッハー 『教育学講義』, 長井和雄, 西村皓訳, 玉川大学出版部, 1999年].
- Standish, Paul, Saito, Naoko (Eds.), *Education and the Kyoto School of Philosophy*, Series: Contemporary Philosophies and Theories in Education, Vol. 1: Springer VS, 2012.
- Suzuki, Shoko, „Takt“ in: *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hg. v. Christoph Wulf und Jörg Zirfas, Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 295–301.
- Tenorth, Heinz-Elmar, *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim u.a.: Juventa, 2000.
- Tenorth, Heinz-Elmar, *Form der Bildung - Bildung der Form*, Weinheim u.a.: Beltz, 2003.
- Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2012.
- Zirfas, Jörg, „Pädagogischer Takt. Zehn Thesen.“, in: *Takt und Taktlosigkeit: über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*, hg. v. Jörg Zirfas und Günter Götter, Bielefeld: Transcript, 2012, S. 165–188.