

## 教師に求められる専門的能力とは何か？

ロッホ (W. Loch) の見解を手掛かりに

徳 永 正 直

### Ueber die Kompetenz des Lehrers bei Werner Loch

*Masanao Tokunaga*

**Abstract:** Der Beruf des Lehrers oder der Lehrerin ist "impossible profession", weil es unklar geblieben ist, was man koennen muss, um als Lehrer oder Lehrerin gut zu sein. Die Professionalitaetskriterien, nach denen man die Curricula der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung konstruieren und die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Arbeit beurteilen und beraten soll, sind immer noch unklar. Aber wir haben die Verantwortung fuer die Lehrerausbildung an Universitaeten. Deshalb muessen wir die einige fuer Lehrer erforderliche Faehigkeiten klar bestimmen. Werner Loch hat fuenf unerlaessliche Faehigkeiten des Lehrers, d. h. Darstellungs, Aktivierungs, Kontakts, Bestaerkungs- und Selbsterhaltungsfahigkeit herausgearbeitet. Aber seit Herbart 1802 seine erste Vorlesung ueber Paedagogik an Goettingen-Uni. gehalten hat, wird Paedagogischer Takt fuer eine sehr wichtige Kompetenz des Lehrers gehalten. In dieser Abhandlung werden die Beziehungen zwischen Paedagogischem Takt und den fuenf wichtigen Faehigkeiten des Lehrers bei Loch ueberprueft. Es ist meine Aufgabe, die Ontologie des Lehrers oder der Lehrerin zu entwerfen.

**Key words:** Werner Loch, Lehrerbildung, die Kompetenz des Lehrers, Paedagogischer Takt, die paedagogische Atmosphaere

索引語：ロッホ，教員養成，教師の専門的能力，教育的タクト，教育的雰囲気

#### はじめに

そもそも教師に求められる専門的な能力とは何か？ また、それはどのような養成過程を通じて獲得されていくのであろうか？ この素朴な疑問に明確な回答を与えることができないとすれば、教員養成に携わるわれわれの仕事の社会的意義が曖昧になってしまうのではなかろうか。1997年に神戸市須磨区で起きた「連続児童殺傷事件」以降、日常的にはまったく問題がないと思われてきた「普通の良い子」が、突然、しかもはっきりとした理由もなしに、殺人・強盗傷害・恐喝などの凶悪犯罪を引き起こし、金銭目的で安直に援助

交際やオヤジ狩りに手を染めるような事件が目立つようになってきた。また、ほぼ時期を同じくして、学級崩壊や校内暴力が、さらには家庭における児童虐待が社会問題になっている。「子どもがわからなくなった」というような親や教育関係者の嘆きが頻繁に聞かれる一方で、こうした教育の荒廃状況に対処するため、学校における道德教育をなお一層強化すべきとか、「心の教育」を重視すべきというような、あまりにも性急に問題解決を求めようとする大人たちのある種ヒステリックな反応が顕著になっているように思われる。

だが、今日の教育荒廃状況に適切に対応し得る確実な処方箋は存在しない。道德教育の強化や「心の教育」の充実が処方箋的位置づけを与えられること自体すでに問題なのである。従来のように、道徳的価値を一方的に子どもに押し付けるような徳目主義は、子どもの自主的主体的な判断能力や物事を落ち着いて深く考える力、総合的な問題解決能力を育てることにはならない。

しかし、子どもに向かい合う教師の苦悩は、日々ますます深まるばかりであって、教師は、もともと存在しない教育における「アルキメデスの点」を得ようとしてもがき続けているのではなかろうか。

このような教育現場の苦悩を背景にして、教員養成の内容にも大幅な変更が加えられた。例えば、「教科」に対する「教職」の重視や、カウンセリングマインドの必要性、情報化・国際化・環境問題への適切な対応を可能にする専門的な知識と能力の養成などが、教員養成カリキュラム改革の目玉になっているようである。しかし、こうした改革によって、子どもたちに真に求められ必要とされる教員の養成は可能になるのだろうか？ われわれはもう一度原点に戻って、教師とはそもそもいかなる存在であるのか、また、子どもの発達を保障し、子どもの自己実現を適切に援助し得る教師の専門的な能力とは何かを検討し直す必要があると思われる。

そこで以下では、ボルノー (O. F. Bollnow.) の人間学的考察法を忠実に継承していると思われるロッホ (W. Loch) の「教師に求められる専門的能力」(Fuer Lehrer erforderliche Faehigkeiten) (1990年) という論文を主たる手がかりとして、教員養成の理念と目的を再検討してみたい。

## (1)

さて、ロッホは「今日まで原理的には、いかなる専門性の規準によって (nach welchen Professionalitaetskriterien) 教員養成、補習・継続教育のカリキュラムを構成し、理論と実践の関係を組織し、個々の教員をその仕事において評価し、助言すべきかということは知られていない<sup>1)</sup>」と述べている。すなわち、教師という職業は、医者、法律家、聖職者などのいわゆる伝統的な専門職と比較した場合に、専門職として確定するに足るだけの特別な能力や技能・技術などが曖昧であって、「専門職として確定することが不可能な専門職<sup>2)</sup> (impossible profession) なのである。

このことはいわゆる教師に限らず、保育者の場合にも同様である。しかも、保育者の場

合には、母親の代替機能を果たせばそれで十分だとされてきたために、いっそう専門職としての社会的地位を確立することが困難であったと言えよう。

佐藤学は、教師という職業の困難さを、次の三点に見出している。すなわち、**再帰性 (reflexivity)**、**無境界性 (borderlessness)**、**不確実性 (uncertainty)** である。再帰性とは、教師による子どもへの働きかけは必ず教師に跳ね返ってくるということである。道徳的な厳しさを要求する教師は自らが道徳的に厳しくなければならない。が、道徳的に完全な人間などおそ存在しないのであるから、子どもに道徳を教えることによって、教師はどうしようもない葛藤を体験することになる。自分自身が道徳的に完全な人間でもないのに、子どもに道徳的な完全さを要求しているという葛藤である。教師は確かに子どもにとっての模範やモデルでなければならない。このことは大変困難なことを教師に要求することになる。むしろ、教師自身も一人の人間としての不十分さや至らなさを子どもの前に曝け出す方が良いのかもしれない。ともかく教師の子どもへの働きかけは教師自身に跳ね返り、教師を拘束することになる。努力の大切さを説くならば、教師自身が日々努力する人にならねばならないのである。佐藤は「道徳的説教に明け暮れる教師は、自らを偽善的な『徳の権化』に教育し、生徒に従順と忍従を教育する教師は、自らを卑屈で権威的な人格に教育している<sup>3)</sup>」と言う。

無境界性とは、教師の仕事には終わりがなく、教育には終点がないということである。医者の場合には患者が健康を回復すれば、それで医者としての仕事を完了させることができる。また、法律家の場合にも、法律問題に対して適切な助言をし、裁判官の判決が下されれば、それで法律家としての仕事を終えることができる。しかし、それに対して、教師の仕事には終わりがなく、学級内に一人の問題児を抱えることによって、教師の仕事は学校内にとどまらず、地域社会とも密接に関わりながら、子どもの家庭内にまで関係せざるを得ないことになる。しかも、本来の勤務時間内で解決できるといった性格の問題ではないので、時間的にも際限なく教師の仕事は延長されることになる。生徒が卒業してからも、教育的な関係が継続することも多く、そこに喜びがあるのも確かなことであろうが、教育関係が存続する限り、教師という立場に自ずから拘束されざるを得ないのが教師である。

不確実性については、詳しく説明するまでもあるまい。今日問題になっている「学級崩壊」に苦悩する教師の一人が、「私たちには確かな答えというものが無い。ある子どもに対してうまくいったやり方が、他の子どもにはうまく行かない。子どもが問題を起こせば、そのつど最初から新しい答えを模索せざるを得ない。」と語っていたが、この言葉に、教師という仕事の不確かさが端的に表現されている。

したがって、専門職としての医者や法律家や聖職者の仕事と教師のそれを比較すれば、教師の専門性を規定することがいかに困難かが明らかになるであろう。確かに、教育に関わるすべての仕事を効果的に遂行するために必要とされる専門的能力はいまだ明確には規定されていないと言えるだろう。佐藤は「技術的熟達者」(technical expert) モデルの専門家と「反省的実践者」(reflective practitioner) モデルの専門家を区別した上で、前

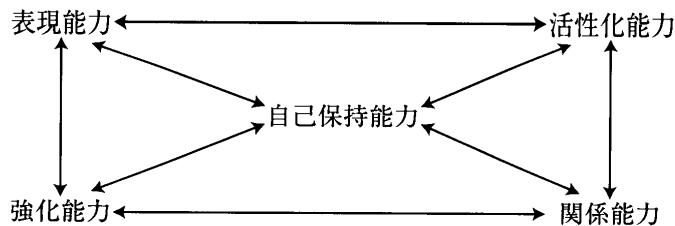
者における「実践的認識は、複雑な状況や事柄を可能な限り単純に明示できる概念や原理に抽象化し一般化することによって『確実性』を拡大する方向をとるのに対して」、後者のそれは「一見単純に見える状況や事柄の内外にはらむ多義的な意味の複雑さや豊かさを解明しながら、『不確実性』の世界へと踏み込む方向で展開されている<sup>4</sup>」と言う。教師は紛れもなく後者の専門家モデルに属している。したがって、この意味では、教師という職業は「専門職として確定することが不可能な専門職」である。しかし、だからといって、教員養成に関係するわれわれが、教師の専門性を構成しているであろういくつかの能力を確定しないまま教員養成の仕事に従事しているとすれば、これほど欺瞞的かつ偽善的なことはあるまい。

しかし、幸いなことには、教育者に不可欠の資質をめぐる議論としては、ドイツ教育学の伝統にいわゆる「教育的タクト」(Paedagogischer Takt)の問題がある。しかしこれについてはすでにムート(J. Muth)の議論を手がかりとして論じたことがある<sup>5</sup>ので、ここではより広い視野から教育者に求められる専門的能力を検討してみたい。そこで次にロッホの議論を簡単に紹介しておきたい。

## (2)

結論を先取りして言えば、教師に求められる専門的な能力は、ロッホによれば下図のように、五つの能力の相互補完的關係として示されている<sup>6</sup>。

(図1)



まず「表現能力」(Darstellungsfähigkeit)とは、子どもに教育上の課題を与える際に、それを必要な方法によって、客観的に正しく、わかりやすく、説得力を持って、興味深く表現し叙述する能力である。教師が提示し指示する課題を子どもが理解できなかったり、たとえ理解できたとしてもそれに取り組もうとする意欲が子どもの中に生じないとするれば、教育はもはや無効である。したがってまず第1に、教師が子どもに対して課題を提示する場合に、何が要求されているのかを、子ども自身がはっきりと認識できるような提示の仕方が肝要である。

しかしそのためにも、第2に、教師は教科に対する専門的な興味と知識のみならず、生走の側にも伝わるような当該科目研究への愛情と熱意を持つのでなければならない。教師自身が知的探求心に溢れ、専門的知識の人間の生に対する意義を十分に感じているならば、冷静な分析力と熱意によって、生徒の中にも同様の知的探求心を創出することが可能になり、真の意味で、教師は「伝達の喜び」を体験できるのである。伝達される事柄は明確に

提示される必要があるが、あくまでも伝達は一方的になされるのであってはならない。確かに学習者である生徒の質問に対しては、説得力を持って答えなければならないが、教師は生徒独自の思考を可能な限り尊重して、生徒が強制されることなく学習へと刺激されるようにしなければならない。そのためにも教師は、生徒の反応を敏感にキャッチしながら、常に伝達内容と伝達方法を、生徒にとって一層わかりやすくなるように修正することができるのでなければならない。

だがロッホが言うように、「接触なき課題の提示は受け手の心に届かぬ虞があり、またなにも課題を提示しないような接触は、教育関係を創り出さない。<sup>7)</sup>したがって、子どもが安心して、信頼して教師に近づくことができるような親密な雰囲気は教師は持たねばならない。その意味で、子どもと打ち解け一体になろうとする気持ちをいつも無理なく自然に持つことができる教師の「関係能力」(Kontaktfaehigkeit)が不可欠である。それは、教師が生徒との間の親密な人格的關係を構築する能力である。

さて、「接触能力のある人間」(der kontaktfaehige Mensch)は仲間に対して常に開放的である。彼は新たに加わった仲間が集団に溶け込む際に感じる困難や葛藤の克服を助け、その人の密かな心の動きや抑圧された欲求やほめかされた意図に気づきながらも、それらに対して、周囲に感得されるような感情的反応を示さない。「非難を甘んじて受け容れること」、「理解したままにしておくこと」、そして「口外しないでおくことができること」などが接触能力のある人間の特徴を際立たせる慎重な態度の一側面である。そしてこの慎重な態度は、ロッホによれば、すべての援助的職業に求められる根本態度である。教師はいつも生徒を批判し、生徒を変えたいと思っているのであるが、まずは生徒を受け容れることが前提になるので、教師は生徒との接触を図る際には、控えめにして声を和らげ、生徒たちにも語らせることが大切である。そのためにも、教師には親しみやすさと忍耐が求められるのである。

ところで、表現能力と関係能力とは無関係なものではない。ロッホは次のように言う。「教師が生徒たちとの接触を持ちそれを維持し続けようとするならば、教師は生徒に何かを与えることができるのでなければならない。原始的な社会においてのみ、贈り物の交換によって接触が図られるのではない。学習課題は才能や素質を目覚めさせることができるのだから、とりわけ重要な贈り物である。それらは生徒に何かを学習するよう課題を課すことによって、教師の表現が教育的な接触を作り出すのである。ここにおいて、教師の関係能力がその表現力に依存していることが最も明らかになり、また逆にもなる。<sup>8)</sup>

また、表現能力と密接に関係するのであるが、教師が学習課題を提示する際に、子どもの側の学習への意欲や興味を喚起することができるのでなければ、期待される学習効果は決して得られないであろう。この意味で、子どもの学習意欲を引き出し学習を動機づける能力も教師には求められるが、ロッホはそれを「活性化能力」(Aktivierungsfahigkeit)と称するのである。課題の提示が生徒にとってわかりやすいものになるためには、生徒側の学習の前提と障害を教師が共感的に理解していなければならない。このような共感的理

解の能力を、ロッホは「教育的タクトの派生物である教育学的配慮<sup>9</sup>」(Paedagogische Rücksicht)と称しているが、それは課題の客観的な明瞭さと生徒にとってのわかりやすさの基準を結合させるので、教師は課題の表現を、生徒の年齢や発達段階や興味に応じて、さらには生徒の理解力に応じて変化させることができるのである。

つまり一方では授業の目標を意識しつつ、同時に他方では生徒の個性的な学習の前提を配慮して、「学習の営みを促す要求水準」を適切に表現することが教師に求められるのである。生徒の学習意欲と素質を刺激しながら、しかし同時に過剰な要求はしない「適切な要求水準の設定」のためには、「教師は教育学的生産性 (paedagogische Produktivitaet) を身につけねばならない<sup>10</sup>」とロッホは言う。教師が自在に操ることができる文化財に基づいて生徒に興味深い学習を提供し得るためには、教師はアイデアと創意に富む (einfallsreich und erfinderisch) のでなければならない。授業場面に限定して言えば、「教師はいわば授業ごとに新しい脚本を必ずしも書くには及ばないにしても、教師は自らを著者としてでないならば、少なくとも彼の授業時間をできる限り面白く演出しようとするディレクターとして理解すべきであろう。<sup>11</sup>」教師は生徒を学習へと促すために、教授対象を多様に演出することができるのでなければならない。だからこそロッホは、「この特殊な教育学的生産性は、教育者の活性化能力の重要な構成要素である<sup>12</sup>」と言うのである。

したがって、この点に関連して言えば、教育的状況を教育的に生産的なものにするためには、教師には「演出家的手腕」(dramaturgisches Geschick)が求められるが、その前提としては、授業場面の中で生徒たち一人ひとりを活すだけでなく、自ら生徒が生きるように配慮する「場面の想像力」(szenische Phantasie)が重要であるとされるのである。

ところで以上で見てきた教師に求められる三つの能力は、便宜的に区別して説明がなされているに過ぎず、本来三位一体のものである。そしてこれらを統合する専門的能力が「教育的タクト」に他ならないと思われる。

確かにロッホは、一方では、それぞれの能力の中にタクトを位置づけているのであるが、しかし他方では、「教育的タクト」は常に「状況理解」に依存しており、教師と生徒を同時に包み込む状況に対する評価能力としての「特別な才能」であると見なしている。それは教えられて身につくものではなく、ただ「練習」(Uebung)を通じて獲得されるだけである。その意味では、岩川直樹が指摘するように、タクトを習得するためには、「賢明で信頼のおける相談相手」としての「メンター」(mentor)による「メンタリング」(経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助すること)の過程が重要である。ちなみに秋田喜代美は、熟練教師と新任教師を比較研究した結果、「熟練教師の思考には、『即興的な思考』『不確実な状況への主体的な関与』『子どもの学習を中心に据えた視点』『文脈、状況に即した思考』という共通のスタイルが見られた<sup>13</sup>」と述べているが、まさにこの熟練教師の思考の特徴として指摘されている内容こそが、教育的タクトの働きに他ならないのである。

ところで、以上で見てきた三つの能力は、教師に求められる技術的な能力であったと言えるだろう。しかし技術的能力は常にそれを支える人格的力に依存しているのである。そこで以下ではロッホが指摘する残された二つの能力、すなわち「強化能力」(Bestaerkungsfähigkeit)と「自己保持能力」(Selbsterhaltungsfähigkeit)についてそれぞれ解説する。

(3)

さて、「強化能力」とは、学習に取り組むようになった子どもを励ます能力である。「教師が子どもをどの程度まで励まし強化できるかに応じて、教師は教育者としての実力を証明する<sup>14)</sup>」とロッホは断言している。そして、この能力の核心をなすのは「信頼できるということ」(Vertrauenkönnen)である。ロッホは明らかにボルノーに依拠しつつ、「教師は繰り返し生徒によって失望させられるとしても、生徒が進歩していることを信じなければならない。再三再四教師の期待を裏切る弱い生徒にとっては、まさしく教師が生徒に贈る信頼こそが心の支えを与え、積極的な自己像を媒介し、勇気を与えるのである<sup>15)</sup>」と述べている。生徒を信頼し得るといふ教師の根本態度について、ボルノー自身は、教師と生徒の人格的な教育関係を支える情感的な気分や雰囲気を解明した『教育的雰囲気』(Die pädagogische Atmosphäre, 1968)において次のように言う。すなわち、「真に教育的な信頼は決して無分別ではない。本当の教育者はまったく人間的に弱い子ども、つまり悪へのあらゆる傾向を持つ子どもを極めてはっきりと見ている。そしてそれにもかかわらず、教育者はさまざまな動揺の後に、繰り返し新たな信頼を獲得するのである。なぜなら彼は、この信頼なしには教育的援助がまったく不可能であることを知っているからである<sup>16)</sup>」。

また別の個所では、ボルノーは「私が子どもの能力を信ずる場合にのみ、子どもは自分にも何かをする能力があると信ずるものであり、また、そのためらいや不安をすぐに克服できる<sup>17)</sup>」と言い、さらには「信頼の創造的な力」についてこう述べている。「子どもは、教育者が彼について描く像に従って、また教育者が彼の中におく信頼に応じて、自らを形づくるのである。<sup>18)</sup>」このことは、教育的な信頼の強化作用が、いわゆる「予言の自己成就」(selffulfilling prophecy)や「ピグマリオン効果」(Pygmalion-Effekt)などの現象とも密接な関係にあることを示しているであろう。このように教師の生徒に対する信頼は、生徒の学習への意欲を高め強化するのである。

ところで、教育者の生徒に対する信頼と同様に、子どもの教育者に対する信頼も重要であるが、それについてはブーバー (M. Buber) が『性格教育について』(Ueber Charaktererziehung, 1939年)という講演の中で、きわめて印象的な仕方語っている。「「受け容れられる」という経験」(die Erfahrung des Angenommenwerdens)が生徒に教育者を信頼させることになり、生徒からの信頼が、逆に教師に生徒の人格を「受け容れさせる」ことになる。教育関係においては教師と生徒は人格的には対等であっても、

常に教師の優位が確保される関係でなければならないのであるが、この不平等性にもかかわらず、信頼は相互的なものなのである。ブーバーは言う。「被教育者が教育者を人格として受け容れる。彼や彼女はこの人間を信頼してよいと感じている。つまり、この人間は彼や彼女を使って仕事をするのではなく、彼らの人生に関与する。彼らに影響を及ぼそうとする前に、この人間は彼らの人間を証明するのだと感じているのである<sup>19</sup>」。とりわけ性格教育、全人教育の領域においては、生徒への通路はただ一つしかない。それは生徒から教育者への信頼に他ならないのである。

この点に関連して、ブーバーの強い影響を受けたロジャース (Carl Rogers) は、「受容」(Akzeptieren) と称する根本態度を重視する。それは、教育者に委ねられた人間に共感しようとしまいと、その人がいやな傾向や唾棄すべき傾向を持つまいが、そのようなことにはおかまいなしに、その人をあるがままに「受け容れる」ということである。「ある人間が自己を見出す状態においてあるがままに受け容れられる場合にのみ、その人間は教育され得る<sup>20</sup>」のである。なぜなら、「自己が受容されていると感じること」(Sich-akzeptiert-Fuehlen) が、被教育者や生徒を批判に対して率直にするからである。被教育者は、教育者が自分を決して見捨てるはずがないとわかっているからこそ、教育者からの批判や厳しい非難にも不安や脅威を感じないですむ。ロツホは言う。「教師の強化能力に関しては、受容能力は批判能力の対重 (das Gegengewicht) である。<sup>21</sup>」

もちろん教師による生徒の承認が批判を上回る場合にのみ、つまり教師が成功体験を媒介することが可能な学習課題を設定し、生徒が実際に成功体験を得る機会が多くなれば多くなるほど、教師はますます生徒を強化することができる。しかし、その際に教師による承認が、生徒の成功体験の現実とかけ離れたものになるような場合には、したがって、生徒が教師の承認の欺瞞性に気づくや否や逆効果となることは自明であろう。「できるという淫戯」が生徒の側の「ますますより良くできるようになりたい」という動機づけに結びついていくこともよく知られている。

ちなみにロツホの指摘で注目すべきであると思われるのは、彼が生徒の学習への取り組みを励まし強化する働きとしての「受容」から「尊重」(Achtung) を区別して際立たせていることである。大人が子どもを尊重することによって、初めて子どもには大人から「品位」(Wuerde) が与えられる。そして、この品位は子ども自身の力によっては獲得されないのである。

ところで、以上で解説してきた「教師に求められる四つの能力」、すなわち表現力、活性化能力、関係能力そして強化能力を統合する中心になくなくてはならないのが、「自己保持の能力」(Selbsterhaltungsfahigkeit) である。

ロツホが指摘するように、しばしば生徒に裏切られ、失望させられながらも、しかし、それにもかかわらず、生徒の内なる人間性を信頼する力を回復し、生徒を新たに一定の目標に向かわせ、その努力を励まし続けることができるためには、教師や教育者自身が「弱くはならず、強くなければならない。」しかし、現実には教師の仕事は、既に述べたよ



うに、相当に苛酷である。なぜなら、教師は一人の生徒とじっくり時間をかけて向かい合うことが許されない状況にあり、問題なき学級運営を期待され、生徒一人ひとりの学習成果を上げるように常に求められるからである。また、教師自身の本来の教育方針が、保護者や校長の要求と矛盾、対立することがあり、そのような葛藤の中で職業的成果を上げ、その教育的な手腕を評価されるためには、もはや自己自身に誠実であることができないという状況も生じるからである。

このような自己分裂の危機的状況に絶えず直面せざるを得ない教師は、いかにして自己同一性を保持すればよいのだろうか？まず第1に、同僚教師との理性的な話し合いと相互的な助言によって、自己保持のための基本的な規則を創出し、相互にそれを確認することである。例えば、余暇を有効に利用すること。その際に、教育現場とは無関係の世界に遊ぶことを相互に承認することで、十分な休養が取れるように配慮するのである。

第2に、しかし同時に、専門職として自らを再生させるためには、職業的な継続教育に時間を割いて、専門的な知識と能力を最も新しい状態に保持し、職業的生産性を高めることも重要である。「ますますより良くできるようになろうという意欲」(Immer-besserkönnen-Wollen)を持って職業を遂行することが、良心にやましくないという気持ちを生み出し、それが教師としての自己保持の重要な要因になるのである。

この点に関連して、ロッホは次のように述べている。「教育できるということは、教育者が子どもや青年に与えることができるものを持っていることを前提する。教育的な職業においては、それを遂行する者の素質が、とりわけクライアントを活性化し、強化するために与えることができるものにおいてははっきりと示される。もちろん強力な素質といえども持続的なストレスによって消耗することもある。だからいわばバッテリーのように再三充電されねばならない。援助的な職業における人間の自己保持のためには、同僚との対話の中での自己反省が、同僚にふさわしいスーパービジョンのようなものが特に重要である。仕事に際して自分に課せられる状態(孤立)の相対化がとりわけ重要である。<sup>22)</sup>

第3に、教師は生徒に対して、「教師」という役割を演じ、その役割に拘束されながらも、「人間」としての自分自身を表現できるのでなければならない。もちろん、教師という社会的役割からして、教師の個人的な自己表現には必然的な制約が生まれることは確かである。なぜなら、教師の自己表現は教育関係の中では、どこまでも生徒の学習を刺激し、要求される行動様式を生徒に理解させるのに有効な範囲に限られるからである。ここでもまた、教育的タクトが重要になる。ロッホも述べているように、「教育的タクトは、人が自分自身であろうとするか、それとも自分自身であることによって、生徒との関係においては慎重に行動し、教育的雰囲気に関与するものだけを働かせるようにすることを可能にするのだからである。<sup>23)</sup>

生徒から常に適切な距離を確保することで、教師が「教師」としての役割の一貫性を保持することは、タクトによって可能になるとともに、この距離は生徒自身のためにも必要不可欠な距離となる。ムート(Jakob Muth)が明らかにしたように、教育関係における

距離は、生徒の可能的な自助と教師の教育的援助との間の「正しい程合い」を保つための距離であるが、この適切な距離を保つことによって、生徒の自主性や主体性が損なわれず、同時に、教師の人間としての個人的な自己表現にもある種の制約がかけられるのである。

以上のように、ロッホを手掛かりにして、教師に求められる五つの能力を見てきたが、どの能力にも教育的タクトが本質的に関係していた。だが、教育的タクトはどこまでも、アリストテレスにおける「プロネーシス」のように、「行為の知恵」であり、「行為のための知恵」であり、「行為の中で働く知恵」であって、技術的実践的な知恵である。だとすれば、この実践的な知恵を可能にする教師の存在論的なあり方がより深く追求されねばなるまい

あらゆる失望や挫折を超えてなおも揺らぐことのない「一般的かつ包括的な存在と生に対する信頼」(ein allgemeines und umfassendes Seins- und Lebensvertrauen)、この「存在と生に対する信頼の中にこそ、教育者たることの究極的な不可欠の前提が潜んでいる<sup>24</sup>」と明言するボルノーの言葉は、そのための重要な手掛かりを提供しているであろう。先に取り上げた『教育的雰囲気』の中では、「教育愛」「期待」「忍耐」「希望」などの教育者の徳性についてかなり詳細な考察がなされ、円熟した教育者の基本的態度としては、「清明」と「善意」と「ユーモア」が際立たせられている。教師に求められる「能力」という主題に拘束されたためか、ロッホにおいては、ボルノーのような教員養成の問題を考察する際の存在論的深化ならびに基礎づけには弱さがあると思われるが、「教師の存在論」の重要な一側面を解明したことは十分に評価されるべきではなかろうか。

なお、教師には「忍耐」や精神的なダメージからの回復力としての「人間的な強さ」が求められるのだが、この問題については改めて、フランクル (V. E. Frankl) における「精神的無意識」などと関連させて考察してみたいと思う。

#### 註

<sup>1</sup> Werner Loch: Fuer Lehrer erforderliche Faehigkeiten, in: Lehrer und Schueler-alte und neue Aufgaben, hrsg. von W. Loch und J. Muth, Essen 1990, S.101

<sup>2</sup> 佐藤学『教師というアポリアー反省的实践』(世織書房, 1997年) 6頁

<sup>3</sup> 同書, 94頁

<sup>4</sup> 同書, 59頁

<sup>5</sup> 拙論「教育的タクトの問題—W.フリットナーにおける「人間と教育の四つの見方」の実践的統合に関連して」(『大阪成蹊女子短期大学研究紀要』第19号, 昭和59年3月)ならびに「タクト (Takt) の教育学的意義について」(『大阪成蹊女子短期大学研究紀要』第25号, 昭和63年, 3月)を参照された。

<sup>6</sup> W. Loch, a. a. O., S.102

<sup>7</sup> a.a.O., S.103

<sup>8</sup> a.a.O., S.109

<sup>9</sup> a.a.O., S.105

<sup>10</sup> a. a. O., S.113

<sup>11</sup> a. a. O., S.113

<sup>12</sup> a. a. O., S.113

- <sup>13</sup> 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』（東京大学出版会，1994年）95頁
- <sup>14</sup> W. Loch, a. a. O., S.116
- <sup>15</sup> a. a. O., S.117
- <sup>16</sup> Otto Friedrich Bollnow: Die paedagogische Atmosphaere, 4 Aufl. Heidelberg 1970, S.50 森昭・岡田渥美訳『教育を支えるもの—教育関係の人間学的考察』（黎明書房，昭和45年）121頁参照。
- <sup>17</sup> O. F. ボルノー（玉川大学教育学科編訳）『教育者の徳について』（玉川大学出版部，1982年）23頁
- <sup>18</sup> O. F. Bollnow: Die paedagogische Atmosphaere, S.47 同訳書，115頁参照。
- <sup>19</sup> Martin Buber: Ueber Charaktererziehung, 1939 山本誠作訳「性格教育について」（『ブーバー著作集第8巻教育論・政治論』みすず書房，1970年）59～60頁参照。
- <sup>20</sup> W. Loch, a. a. O., S.118
- <sup>21</sup> a. a. O., S.119
- <sup>22</sup> a. a. O., S.118
- <sup>23</sup> a. a. O., S.128
- <sup>24</sup> O. F. Bollnow: Die paedagogische Atmosphaere, S.51 同訳書124頁