

国語科授業における教育評価の基盤

著者	飯田 和明
雑誌名	人文学教育研究
号	41
ページ	1-12
発行年	2014-08-13
その他のタイトル	A Study on The Basis of Educational Evaluation of Teaching Japanese
URL	http://hdl.handle.net/2241/00123507

国語科授業における教育評価の基盤

飯 田 和 明

はじめに

本研究は、「国語科の授業が行われる際に、教師による教育評価という活動は、どのようにして営まれているのか。また、その教育評価の活動は、国語科の授業運営にどのように関わっているのか。」という課題意識のもとに、主にエマニュエル・レヴィナス (E. LEVINAS) の思想を参考にして、言語による言語の教育という特性を考慮しつつ、国語科授業における教育評価の基盤について考察するものである。議論は、提案されたその基盤の上に立って、従前の「教育評価」を批判的に検討し、さらに社会構成としての教育評価という面から、国語科授業においてどのような視点に立った教育評価が可能なのかに関する試論へと展開される。

1. 授業における教育評価の生起

「教育評価」という言辭は、様々な捉え方ができる表現であるが、授業におけるそれを最も広く、教師の日常としての見方から捉えれば、「授業に関わって教師が生徒を見ている、生徒に接しているとき、常に何らかの評価をしている」ものと考えることができる。

この見方において教育評価とは、授業で現前に目にしている生徒に対してという意味でもあるし、実際は目に入ってきていない生徒に対しても、視野には収まっているのに、認識ができていない生徒の様子についても、当てはまることであろう。さらには、生徒から物理的には離れているときであっても、ある生徒や生徒集団を想起するとき、その意味で目に入ってくる生徒たちに対して、教師は何らかの評価をしている、ということができる。

レヴィナスは、「外在性」について以下のように記述をするが、これを「生徒の存在」に適用させてみると、教師による生徒の知覚によって捉えられる生徒において、生徒は生徒自体の外在性として存在しているのではなく、教師の内面性に準拠して存在していることになる。そのことを、上記の「教師は何らかの評価をしている」件に当てはめて考えることができると思われる。

知覚のなかに、ひとつの世界が与えられる。音や色や言葉は、それがなんらかのかたちで覆っている対象を指示している。音はある対象の立てる物音であり、色は個体の表面に付着しており、言葉は意味を宿し対象に名をつける。そして知覚は、その客観的意味を通してまた主観的意味を持つ。つまり外在性は内面性に準拠しているのもあって、事物それ自体の外在性ではないのだ。(レヴィナス 1947/2005 p.114)

レヴィナスにおいて、「実存」するものは、「実存者」によって「実存」させられるのであり、その行為は「実詞化」と呼ばれる。上記引用部「言葉は意味を宿し対象に名をつける。」とはそのことであり、それは、人の「知覚」においても、「客観的意味を通してまた主観的意味を持つ。」ものとして、理解されなければならない。

それゆえ、国語の授業における「対象」として、教室という場で「実存」している生徒は、教師という「実存者」によって、その都度「名をつけられる」存在ということになる。

そこで、国語教育において中核を為す概念である「言葉」が、この文脈においてきちんと検討される必要性を帯びてくるのである。言葉を介して言葉の力を高めようとし、言葉を介して授業を運営し、教育評価を行う国語の授業とはどのようなものなのか。このことを、直接的にレヴィナスの思想から論じようとする試みは、未だなされていないものと思われる。

2. 教育評価と教材化

レヴィナスの思想を背景に教育哲学を論ずる山口（2006）における、教育評価に関する基本的な見方は以下のものである。山口は、「教育の不透明性・不確実性」に触れて次のように述べる。

教育行為とその結果との連関を、科学者が化学反応を外側から観察するように、「客観的」に測定することはできない。ここに、教育という営みの「不透明性・不確実性」の起源もある。教師は、そもそも自身のコントロールの及ばない「他者の学び」によって、「教育作用」の正否を判定しなければならないという事態に身を置いているのであり、「不確実性」は「教師の仕事の複合的な性格」に由来するというよりは、教育がそもそも教師の手の届かない「他者」へと向かう営みであることに起因する。(p. 187)

山口は、学校現場における授業評価について、「分かりやすさの陥穽」の問題を取り上げ、「「分かりやすさ」とは、すでに知っていることを確認し、自らが享受している世界に「顔」をのぞかせる「他者」-「味わい」享受できる世界の「影」としての「不安」を見なかったことにするという「自己忘却」に身をゆだねることにほかならない。」(pp. 189-190)¹¹⁾と批判する。それに関して筆者は、山口の指摘の重要性は確認しつつも、

教育の営みは、ある種の評価・判断を継続的に行うことによってその推進力を得つつ進行し、その結果としてある一つのまとまり（学習活動で言えば単元）が形成されていくものでもある。ある段階で、ある評価が修正されることが、その後の働きかけを生み出そうとする教師の意識の基底に生じ、混入される。そのことによって、また新たな教育の営みが生まれていく。学校教育においてこの一連の営為は、評定としての評価に、一つの段階として到達、結実するものであるが、日々の授業実践を続けることは、教師の発する課題に対応して生徒が発する反応を教師がどう捉えていくかを巡る、不断の判断とそれに基づく働きかけの集積

であるとも言えるだろう。(飯田 2013 p.2)

と述べた。山口(2006)は、次の言葉によって論文をしめくくっている。

このように考えれば、教える者は、自らの存在を「疑問に付す」こと、「他者」の「顔」に
応答を余儀なくされる存在であり、「まどろみ」に陥ることを警戒しつつ、「たえず目覚めな
おすこと」を求められる存在であるとともに、「ありえぬもの」に向かう「子どもたち」に自
らを曝しだし、「他者」としての子どもたちとともに、全面的に「他者のために」「無関心で
はいられない(non-indifference)」という「倫理」に仕える存在であるということができよ
う。」(p.197)

筆者は、山口の提起する「倫理」を、「日常の教育の事実をもととする教育評価という角度から
教育研究に取り組む真の意味は、ここに発すると考えられる。」(飯田 2013 p.2)とすること
で、受け止めている。これは、教育の現場が山口の懸念する「自己忘却」を安易に許す場であ
ってよい、という意味を超えて、教育の実践は日々に行われており、良くも悪くも授業におい
ての評価はそれに伴って行われていること、教師は、その「不確実性」に宿命づけられた「教育評価」
を、時に苦しみつつも行い続け、山口の想定する「教える者」という「存在」として日々の実
践に当たっているという、「教育の事実」に目を向けた論述である。

日常の授業実践には、基本的に「継続性」がその構成要素としてあることを忘れてはならない。
そして、そこには実践の「推進力」に当たるものが、不可欠のものとして教育活動の折々に存在
する、もしくは存在することによって、教師は授業実践に命を吹き込むことができるのである。
筆者は、この事実を取り上げて論ずることの重要性を指摘し、レヴィナス／山口の指摘するこ
ろの「倫理」が、「教育評価」の中で発現されるに際し必要とされるものとして、「真実性」とい
う概念を「推進力」の内実として考えた(飯田 2013)。^②

ところで筆者は、これまでに「国語教材化論」に関する論考を発表しているが、国語科の授業
実践を構想する際に基幹となるこの議論において、二点の要件を挙げている。その一点目は、以
下のものである^③。

「教材化」を規定する要因は様々にあることを前提とし、授業を構想する教師の意識、教師
の主體的・選択的な姿勢を重要視する。(飯田 2001 p.15)

国語科の授業において、国語を教えようとする教師は、何らかの形で言葉を「教材化」しよ
うとしている。それを規定する要因は、ある者にとっては教科書を初めとして、実際には様々の
ものがある。その要因は、いわゆる言語素材には限らない。それは、「要件」の二点目にも関わる
ことであるが、多分に社会的事象としての影響を受ける。それらを含めて、授業というのが、目

の前の生徒（現実的に、現前に存在する・しないではない）に対し、その学習を構成しようとする「主体的・選択的姿勢」を持つ教師による、絶えざる教材化によって生成されている、という見方である。

この見方が、教育評価論に言及した飯田（2013）における次の表現につながる。

日々の授業実践を続けることは、教師の発する課題に対応して生徒が発する反応を教師がどう捉えていくかを巡る、不断の判断とそれに基づく働きかけの集積であるとも言えるだろう。（p.2）

この「不断の判断」が、筆者の考える「教育評価」の起点となる。

3. 主体性・瞬間・定位

上記「主体的・選択的姿勢」をもつことを、教師の「主体性」としてまとめて表現することにする。この主体性を考えるために、時間に関するレヴィナスの考察を参考にしたい。

レヴィナスは、デカルトに始まる近代哲学を、「精神」に関する分析において次のように批判する。

精神の物象化を避け、事物にとって有効な諸々のカテゴリーからは独立した、存在のなかの破格の位置を精神に取り戻させようという気遣いが、デカルトからハイデガーにいたるまでいっさいの近代哲学を駆り立ててきた。だがこの気遣いのなかで現在は—それが喚起する静的な相とともに一時間の力動性のうちに包括され、過去と未来の戯れによって定義されて、以来、現在をこの戯れから分離して別個に検討することは禁じられている。とはいうものの、人間の実存は安定性の要因を抱えている、つまり人間の实存とは、みずからの生成変化の〈主体〉であるということなのだ。近代の哲学は、主体の精神性のために、主体の主体性そのものを、すなわちその実体性を、犠牲にする方向に徐々に導かれてきたとすることができる。（レヴィナス 1947/2005 p.215）

この批判の中で、「現在」という時間は、〈主体〉と関連させて議論されている。議論は次のように継続される。

現在の瞬間は主体を構成するが、この主体は、時間の主人であると同時に時間に絡め取られたものとしてみずからを定位する。現在とは〈一存在〉の始まりである。……主体の真の実体性は、その〈実詞性〉にある、つまりただたんに存在一般の幾ばくかが無名のままにあるのではなく、名前を受け入れる存在たちがある、という事実のうちにある。瞬間が存在一般の無名性を断ち切るのだ。瞬間とは出来事であり、この出来事によって、演技者のないま

ま演じられる存在という戯れの中に、演技者達たちが実存の内に立ち現れる—それが、存在を属詞としてもつ実存者たちだ。……瞬間のうちで、実存者は実存を支配する。(レヴィナス 1947/2005 p. 216-217)

筆者による前章での結語となる「不断の判断」は、ここでレヴィナスの述べる「瞬間」において行われるものと考えられる。

〈ある〉という存在の働きは、忘却をとおして作動するのでもなければ、眠りのなかに夢がはまり込むように噛み合っているのでもない。〈ある〉という出来事はまさしく、眠りが不可能だということ—諸々の可能性に対する防御としての不可能性—くつろぎやまどろみや放心が不可能だということのうちに起こっているのだ。この不在のなかの現前の回帰は、潮の満ち引きのようにはっきりした瞬間に起こるわけではない。闇にひしめく点の群れに遠近法がないように、〈ある〉にはリズムがない。瞬間が存在のなかに不意に現れるためには、そして存在の永続性のごときこの不眠が止むためには、主体の定位が必要なのであろう。(レヴィナス 1947/2005 pp. 142-143)

国語科の授業を行う教師は、レヴィナスの言う意味での言語を、言語によって「教え—学ぶ」関係を、生徒と切り結んでいる。その場では、教師による自身の主体性の定位に基づいて、国語科の授業における、いわば言語の地図を塗り替えていく作業が続けられていると言えよう。

このとき〈実存〉として〈ある〉だけの生徒に対して、教師は「名づけ」＝〈実詞化〉を行っていく。その「瞬間」＝教師による「不断の判断」の時に、教師は自己の主体性を定位しようとしているのである。

よって、国語教材化の瞬間を紡ぐことによって展開される、国語科授業による教育評価の基盤は、教師による自身の主体性の定位にあると考えられる。

4. 教育評価論の基盤を検討する必要性

教育評価を、「授業」というものについて考えると、授業の生起とは、教師による教材化が行われる瞬間にある、と考えることができる。ゆえに、教育評価は、このときに生起していると見ることができよう。この見方をもって、ある「教育評価論」を閲していくと、そこでは「教師の主体性」が、その「瞬間」に、消え去るように思われる。もしくは、主体性の契機が、見えてこないのである。例として梶田(2002)を挙げて、検討を行う。

教育という営みの一貫としての評価、すべての学習者に十分な学力と成長を実現していくための評価」というブルームの考え方に学ぶとする梶田は、「客観性をもった厳密な評価方法、信頼性と妥当性をもった評価方法、をまず第1に求めるのは、測定の発想である。教育

を行っていく上での基本的なねがい、指導していく上での多様なねらい、から見た学習者の現実の姿はどうか、そこにねがいやねらいがどの程度にまで実現しているのか、を何よりもまず問うことこそ評価の発想にほかならない。(梶田 2002 p.i)

この「ねらいとねがい」を起点として、様々な評価方法が紹介され、その適切な運用が求められる由が、同書には記されている。

例えば梶田は、「学校で用いる主要な方法」として以下のものを挙げている。「(1)標準テスト (2)教師作成テスト (3)質問紙法 (4)問答法 (5)観察記録法 (6)レポート法 (7)製作物法」(梶田 2002 pp.159-161 など)

次いで、「方法的な特性と限界」として、「各方法は教授・学習成果のどのような側面を評価する場合に用いられるべきなのであろうか。」と「5つの側面」を掲げる。

- ①その教科が取り扱う対象や現象等に関する興味と関心。
- ②その教科に含まれる基本的事実や用語、法則性や原理等に関する知識と理解。
- ③その教科が取り扱う対象や現象の法則性や原理を探究するために必要とされる思考力や論理力。
- ④その教科に関する基本的探究姿勢としての科学的態度や創造的態度。
- ⑤その教科の学習に関して重視される種々の技能。(同 p.164)

梶田は、「これらは、いずれも、それぞれの教科における指導目標を構成するものであり、また評価の主要領域ともなるものである。」として、「先に挙げた7種の方法がこの5つの側面について評価を行う場合、どのように適用されるべきであるか」を、表「各評価側面に適した評価方法」に示すのである。(同 p.164)

梶田の論展開をまとめると、次のようになる。

「教育の営みにおける「ねらいやねがい」の実現を図るために「評価」がある。その「評価」の具現化のために、方法の分化がなされてきた。その各方法には「特性と限界」があるので、「評価側面」によって、適切に選択され、運用されるのがよい。」

いままし整理を進めると、以下のようなようろう。

評価の方法がある。

：そこに「判断基準」が、セットされたものとして伴われている。

適切な使用をする必要がある。

：そのためには「指導目標を構成」し、「評価の主要領域となる」ところの「評価側面」によって、適用を図り、それぞれの「方法論的短所」に対する「是正法」をもって対処するなど、「評価方法の選択的視点」をもつことで、「1人ひとりの子どもの真の成長に役立つよ

うな評価をすることができるであろう。」(pp. 167-168)

ところで、教師が教育評価を行う実践的な場面を想定する際、これらに従うことを仮定するとしても、

ア)「評価基準の内実」は、個々の教師が他の誰かに任せるのでなければ、最終的には個々の教師の判断に委ねられる。

そして、その場合

イ)「評価基準の内実」を支える、個々の教師の「判断基準」、その根拠となる概念は、何か。という課題が残ると思われる。

これらは、教師の「主体性の定位」に関する議論を基盤に据えないと、考察を進めることができない課題であると考えられる。

5. 国語科授業における教育評価論の視点としての「真実性」と「妥当性」に関する試論

国語教育における教師による「評価」は、生徒が書いたり言ったりする言葉に対して行われることが中心とされるが、それは、実態としてどのような基準、枠組みを持つことによって遂行されるのだろうか。日々の授業における生徒の発言や、記述されたもの、さらには定期考査等において、「評価」という機能は、どのような根拠を持って発現されていくのだろうか。梶田の提示した「ねらいとねがい」という起点が、具体的な評価法として分化されていく際に、特に言語を中心的に扱う国語教育にとっては、どのような概念が、その分化に伴って発生する課題に対応するものとなりうるのだろうか。

筆者はこの課題について、前述の「教師自身による主体性の定位」をその基盤とするとしたが、より具体的な教育評価において、「真実性」という視点に、「妥当性」という視点を加えたところから整理していく試みを考えている⁴⁾。

国語教育が、生徒にとって言語による言語の学習であり、さらにそれが母語による母語の学習であることを考えると、その授業の内実は、授業によって身につけられると想定される学習内容を二つに分けることで整理することができると考えられる。それを仮に、「学習内容A」「学習内容B」とする。前者は、言語の意味するもの、その内容そのものに中心を置くものであり、後者は、言語の運用に関わるもの、その技能の在り方に中心を置くものである。「あることが分かる」とするときに、そのことの指し示す対象が、何らかの形で学習者に認知されることが「学習内容A」の習得、認知された対象の可変性を措いて、認知された方法が学習者に身につけられることを「学習内容B」の習得と考える。

授業では、Aの内容を扱いつつ、Bの内容、端的に言えば学習の方法を、ときに明示しながら、学習者に対して言語による働きかけを継続していく。その継続の際の「推進力」を、教師はAの「真実性」に関する評価によって得ていると考えられる。一方、Bについては、「妥当性」というものを、その評価の基底に置いていると思われる。授業中の教師の発問と生徒の発話を例にとれば、教師は何らかの枠組みを提示して、それを巡る思考を生徒に課し、生徒はその枠組みにおい

て思考を巡らせ、何らかの発話をする。その際に、教師の想定する最も適切な発言内容とは、学習内容AとBの双方を実現しているものである。しかし、その生徒の発言が、その子らしい良い発話内容（A）を持っていれば、たとえ教師の想定との多少のずれがあったとしても、教師は自身の提示した発問の枠組み（B）自体を多少ずらしながらも、その発言を授業の中に取り入れ、その「真実性」を評価しつつ、授業を進めていくであろう。そこではいわば、「妥当性」についての評価を、一部（いったん）留保するのである。

他方、その課題を、定期考査の記述問題において出題した場合の「その子らしい良い答えだけけれど、点数としてはどれくらいあげられるだろうか？」といった中味をもつ解答に対しては、上記とは力点の逆転が生じた対応をとることになる。その生徒にとっての「真実性」は、紙の上での言語の交換という制約を受け、問の枠組みにおける学習内容のAとBにおける、「妥当性」に基づいた点数が与えられる。また、考査の解説を行うときに、教師は「学習内容A」の内容に触れつつ、考査として取られた手法である「学習内容B」を開示し、それが「この問題」の重要な一部を構成していることを知らせる必要がある。そして、その手法の内容としての技能、言語運用の仕方を、生徒に身につけさせる努力をしなければならない⁶⁾。

なお、この議論は、従前の教育評価論で取り扱われている、「社会構成としての教育評価」として整理できる評価に対しても、その基盤として当てはまる内容と考えられる。

6. 国語科授業における教育評価の中での「真実性」と「妥当性」の了解

この「真実性」と「妥当性」の了解が、教える者と学ぶ者との間で共有されているとき、その授業（日々の授業に、考査とその解説を含めた授業）が、梶田（2002）の言う「評価」における「ねらいとねがい」を伴って成立していると言えるのではないか。その際、本件は、さらに学ぶ集団によって「集団性」の差異を考慮することになる。「評価」の共有がその集団で実現される程度は、その集団の規模というよりも、「真実性」と「妥当性」の両面での共有如何にかかるところが大きいと考えられる⁶⁾。

さらに、ここに述べた教育評価の成立は、厳密なものにはなり得ない、と言わなければならない。それは、いわば「だいたいの了解」によって推移する事態である。このことは、「真実性」と「妥当性」の基底を支える、人の認識というものが、厳密には人と人との間で共有され得ないことを事由とする。レヴィナス（1947 他）によれば、「主体性」を措定するためには、「主体」の存在以前の〈ある〉という事態から出発せざるを得ない。〈ある〉とは、〈実詞化〉がなされる以前の無名の状態としての存在、存在する者によって名付けられる以前の状態〈イリヤ [il y a]〉⁶⁾の状態であり、言語は、その共有に大きな役割を果たすことはできるが、その全てを覆い尽くすことはできない。このことは、本稿前述の議論を踏まえれば、言語を言語によって「教えー学ぶ」国語教育では、特段、前提とされるはずの事態である。

結果として、授業における教育評価とは、教師と生徒によって「ある程度」共有されているべきものであると言える。またこのことは、山口（2006）の言う「まどろみ」や「自己忘却」に舞

い戻る懸念を胚胎させるが、それは同時に、「真実性」と「妥当性」の把持によって、これも山口(2006)の示唆する、教育現場における「自己」と「他者」による絶えざる不安の中での相克の場をも、現実的には回避しうることの根拠になると考えられる。なぜなら、「真実性」と「妥当性」の把持と、その了解への志向を、教育という営みの大切な部分としてみなすからである。教育の根底としての「評価」の意味は、ここにあると考えられ、一人の教師が、社会構成としての教育評価を初めとして、何らかの形で教育における「評価」の間にさしかかったとき、この意味が機能してくるものと思われる。

おわりに

以上の論述を踏まえて、以下の点を本稿のまとめとしたい。

- ①教育評価の起点を、継続された教育実践において、教師と生徒の関係の中で生み出される(教師の発する)課題に対して、生徒が発する反応を教師がどう捉えていくかを巡る、不断の判断に存するものとする。
- ②教育評価における評価基準の内実は、最終的には個々の教師の判断である。その判断を支える根拠となる概念を、求める必要がある。
- ③国語教育においては、その概念を「教師による主体性の定位」と考えたい。
- ④社会構成としての教育評価における具体的な評価の視点としては、それを「真実性」と「妥当性」に求められるのではないかと。
- ⑤教師と生徒における「真実性」と「妥当性」の共有は、「だいたいの了解」として推移する。この共有への志向を、教育の大切な一部分とみなし、教育評価の根底的な意味としても、その位置付けを考えたい。
- ⑥上記①～⑤を、「社会構成上の評価」として用いられている様々な評価論の基盤を形成するために必要な議論として考える。

課題として挙げられることは、第一に、筆者による提起としての「真実性」と「妥当性」という、「社会構成上の教育評価」を行う際の視点を、レヴィナスの思想を参考にして概念的に説明することが挙げられる。第二に、本稿で示した方向によって、国語科授業における実際の場面を例として、より具体的な分析を行い、本稿での議論との整合性を示すことである。第三には、それらの成果を、国語科教育における評価論の歴史の中で確認していくことが挙げられる⁶⁾。

注

- (1) ここで言及される「顔」に関連して、山口(2006)は、以下の説明をしている。「[あなた]には[あなた]をとらえて離さない[他者]の影を見た(ように思える瞬間がないだろうか)……それらは、日常の「享受」の「世界」から「他(他者)」あるいは「ありえないものの影」として際だち、「私」をとらえて離さない。レヴィナスはそれを「顔」と呼んだ」(p.196)
- (2) 筆者は、飯田(2013)において、「真実性」に視点を置く教育評価論へのアプローチを試

みている。そこでは、戦前の生活綴方教育における小砂丘忠義の実践分析と、筆者の教育現場における生活指導場面での実践分析を行い、教育活動が展開される際、生徒が書いた文章を教師がどのような基準で評価するのかを、「真実性」という概念によって考察している。

(3) 二点目の要件は、「[教材化]の結果として行われた授業を、社会的事象における教育の現実としてとらえ、授業を個々の教室に特殊な、偶発的に生起する現象という枠に限定せず、それを社会的状況の中において考察する。」(p. 15) というものであり、授業実践を社会的なものとして位置づけ、授業、また教師と生徒の関係を、社会とのつながりの中でとらえようとするものである。

(4) ここでいう「妥当性」とは、従来心理学を基盤とした教育評価論で用いられている「妥当性」(「信頼性」または「客観性」と対になる概念として用いられる「妥当性」とは、意味合いを異にするものである。従来の用法とは、例えば次のような文脈において記述されるものである。

「妥当性」 心理または教育測定で、測定値が図ろうとする目的・対象の属性をどの程度測定し得ているかに関する概念である。実際上の区別は困難であるがそれは測定値がどのくらい正確に測定し得ているかを示す信頼性 (reliability) と概念的に区別される。(池田 1977 「妥当性」『新・教育心理学事典』p. 549)

「妥当性」 意図されている測定目的に対して、テスト得点の与える情報が適切で有用である程度を、そのテストの妥当性、またはより正確に、そのテストの得点の妥当性という。……妥当性は、繰り返し測定における結果の一貫性を表す信頼性よりもさらに重要な概念である。(南風原 1998 「妥当性」『現代教育評価事典』p. 402)

教育評価が本来果たすべき機能という点からいうならば、評価の客観性の追求ということは、評価の教育的妥当性の追求という枠の中において考えられるべきであり、さらにそれは、教育のあり方自体の改善という目標とのかかわりにおいて追求されなければならない。(梶田 2002 p. 40)

(5) 国語教育の領域において「評価」の問題を取り上げた田近(1985)は、親が幼児に行う判断(評価)を視野に取り込んで、「評価」に関する論述を行っている。そして、「文学の読みの評価はいかにあるべきか」について、以下のように述べる。

例えば、物語を読んで、登場人物の言動にある感想を持ったものとする。それに対して、同一基準で正誤の判定をすることはできない。しかし、その感情が、子どもにとってほんとうに価値のあるものかどうか、すなわち、そこに子どもの充実した読みの行為が成立しているかどうかについては、教材と子どもとの両者を視野に入れている教師が、的確に評価してやらなければならない。その観点は、次の二つである。

(1) その感想に子どものどのような生活現実の反映が見られるか、また、作品を読むことで、子どもがどのようなものの見方や考え方、感じ方が引き出されたか、その感想に切実さ(その子どもらしさ)があるか。

(2) 作品の表現事実¹⁾に即した感想になっているか、そこには、プロットや細部をしっかりとらえた、論証可能な読みが成立しているか。

(1)は、その感想が読み手にとってリアリティーのあるものであるかどうかであり、(2)は、物語構造をおさえた読みが成立しているかどうかである。この二つが「私」の読みを成立せしめる鍵であり、しかも、どちらが欠けても、作品の読みとしては十分だとはいえまいだろう。

ここに取り上げられた「観点」の二つは、先に筆者が述べた国語科の「学習内容A」「学習内容B」に対応した「真実性」「妥当性」に近い見方によるものではないと思われる。

(6) 「真実性」と「妥当性」の学習集団における共有の程度を規定する要因を、筆者は「教室内での教師を含めた「自己」と「他者」の関係が、「分離」された両者の間で、「動く」ものを生じ、そのことによって何らかの「創造」が兆しているか、そうでないか、というところに存する。」と見ている。これは、教育の現象が生ずる場における「自己」と「他者」の関係を論じた、生活綴方教育の始祖とされる、昭和戦前期に活躍した小砂丘忠義に関する筆者の研究（「小砂丘忠義の綴方教育における基本構造と思想」2012）をもとにした見方である。

(7) レヴィナスによる〈イリヤ [ilya]〉の説明の一例として、次を挙げておく。

私が「ある [il y a]」と呼ぶものを問題にしています。……「ある」は非人称的な存在、すなわち非人称の「il [それ]」の現象なのです。……空っぽの貝殻を耳にあてると、その空白を満たされているかのように、その静寂がざわめきのように聞こえることとどこか似ています。たとえ何も存在しなくても、「ある」という事実は否定しえないと思うときにも感じられる何かです。あれこれのものがあるというわけではなくて、存在の舞台そのものが開かれている、つまり「ある」のです。天地創造以前の絶対的な空虚というものを想像することができますが、それが「ある」ということなのです。（レヴィナス（1982/2010）pp. 51-52）

(8) 益地（2002）において、「評価論発展のために解決すべき課題」として挙げられている中の「評価主体の脆弱性」（pp. 44-45）に関わって、本研究が資するところがあると考えられる。それは、「新しい評価研究の動き—まとめにかえて—」（pp. 45-46）の中で挙げられている「自己評価」にも関係していくと思われ、課題として視野に収めたい。また、同書「1980年代始めにおける課題と成果」の中で、甲斐（1984）の指摘をもとに「国語科の特性を踏まえた評価」が「評価（論）の非独自性」として課題にされていること（pp. 42-43）を本研究とつなげ、現在に至る国語科教育における評価論の歴史の中で捉えていくことも考えていきたい。

引用・参考文献

- ・飯田和明（2001）「授業「社会と文学」～国語教材化論のために（2）」『人文科教育研究』第28号 人文科教育学会

- ・飯田和明 (2012) 「小砂丘忠義の綴方教育における基本構造と思想」 博士論文 筑波大学
- ・飯田和明 (2013) 「生徒が書いた文章を読む者における「真実性」の判断基準」『日本語と日本文学』第56号 筑波大学日本語日本文学会
- ・池田央 (1977) 「妥当性」『新・教育心理学事典』依田新監修 金子書房
- ・甲斐雄一郎 (1995) 「国語科における二つの教育内容」『人文科教育研究』第22号 人文科教育学会
- ・梶田毅一 (2002) 『教育評価』有斐閣
- ・全国大学国語教育学会 (1984) 『国語科評価論と実践の課題』明治図書出版
- ・田近洵一 (1985) 「個を活かす国語科の指導とその評価」『指導と評価』31巻1号 日本教育評価研究会
- ・南風原朝和 (1998) 「妥当性」『現代教育評価事典』東洋他編 金子書房
- ・益地憲一 (1984) 「国語科評価論に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望』全国大学国語教育学会編 明治図書
- ・益地憲一 (2013) 「国語科評価論に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』全国大学国語教育学会編 学芸図書
- ・レヴィナス・エマニュエル (1947)／西谷修訳 (2005) 『実存から実存者へ』筑摩書房
- ・レヴィナス・エマニュエル (1982)／西山雄二訳 (2010) 『倫理と無限 フィリップ・ネモとの対話』筑摩書房
- ・山口恒夫 (2006) 「「他者」へ向かう教師—「教え—学び」の「倫理」をめぐる—」『教育哲学の再構築』学文社