

生徒が書いた文章を読む者における 「真実性」の判断基準

飯田和明

1. はじめに

レヴィナスの他者概念を中心にして教師の存在に言及した山口（2006）には、教える者と学ぶ者との関係を指定するに当たって参考となる以下の文言がある。

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。（山口 2006 p.197）

日常的には安定してその内にいる「享受」の状態を、自分とは質を異にする「他者」の現出としての「顔」によって根底から揺さぶられる「私」は、「他者」が「疑問に付す」ことを受け入れざるを得ない。この事態は、教育という営みにおける教師と生徒との関係にも適用される。この疑念に耐えることを「倫理」とし、理解可能な世界の外にある外部に「顔」をのぞかせる「他者」に無関心でいることを許さない構造としての前提が、教育の営みの中には存在するのである。そこでは、自己のよく親しんだ状態に「まどろみ」、その枠の中で教育の営みを営々と続けていくことは、倫理的にあってはならないということになる。教師としての日常と生活者としての日常は、どこかで緊密に関係を持ち、どこかでゆったりとしたつながりを維持し、ときには弛緩し、また切れてもいるはずだが、少なくとも「自己忘却」への埋没の中において、教師としての仕事は本来のものとしては成立していかない。

山口は、「「分かりやすさ」の陥穽」として、上記の論理により近年の学校現場における授業評価を批判している。

要するに、「分かりやすさ」とは、既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。(山口 2006 pp.198-190)

しかし、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・判断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みは、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。

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^(注1)。

2. 綴方教師における教育評価

日本の教育史上で、この意味における教育評価として重要な実践と考えられるのが、いわゆる生活綴方教育である。平岡（2005）はこの件につき、「綴方教師が生み出した「評価もまた教育でなければならない」という観念とその実践」（p.82）という端的な表現を与え、「評価行為が、教育の諸過程—教育目標、教材・教具、指導過程・学習形態—と不可分な関係であるがゆえに、それが子どもの学習の結果や成果だけを対象としておこなわれるのではなく、実践者自らの実践への省察（形成的評価）を意味し、つぎの実践をつくりだす源泉として機能するものであることを雄弁に物語るものである。」（p.82）と述べている。

さらにこのことを、今日の日本における教育評価の現状に照らして、

したがって、この連鎖のみいだせない評価は、本来、教育行為としては成立しないものであって、あるとしてもきわめて注文的、啓蒙的、権威的なものとならざるをえないであろう。今日の評価の転換が、単に表層の小手先の転換とならないためには、評価をうちに潜む教育実践が、どのような子ども観、発達観、生活観、指導観に裏づけられたものであるかに自覚的でなければならない。（p.82）

と記す。平岡は、具体的には雑誌『綴方生活』『鑑賞文選』の主幹である小砂丘忠義と、雑誌『実践国語教育』の主幹である千葉春雄の綴方指導における「選評」を検討の資料として論を構成しているが、特に前者、小砂丘忠義の検討において、「小砂丘が「もっ

とあなたらしく」、「一生懸命の心を」といふばあい、それを支えている子ども観・発達観は、子どもを潜在型において完成された存在として見るものであった。」(p.76)と述べており、教育評価を、先のような「注入的、啓蒙的、権威的」なものにはせず、「実践者自らの実践への省察(形成的評価)を意味し、つぎの実践をつくりだす源泉として機能する」ものにする必然の根拠として捉えようとしている。

この小砂丘が為した仕事については、これまでに多くの研究が行われているが、特に「教育評価」の観点からは、他に川地(2007)が次の指摘を行っている。

小砂丘は、大正期の実践において、教師と子どもの独立を求め、優等と劣等の評価規準に疑問をなげかけていた。また、作品批評についても、子どもが教師から独立して考え、表現できることを重視して、雑誌に掲載された作品に似た作品がよいのではなく、その子らしい作品がよいのだと考えて批評規準を転換していた。「蒼空句会」においては、子どもの個性(他の誰かのまねではない、その子どもらしさ)を重視し、教師が評価の主体となるのではなく、教師も子どもも同じ批評者として位置づけていた。さらに通知票の記述でも、他者からの規準によってではなく、子どもが「自己の力」をつかむこと、つまり自己評価が重視されていた。(p.11)

このような、教育評価における転換を為したとされる小砂丘忠義における綴方教育の構造と思想を明らかにするためには、「自己-他者」概念を用いた分析を加える必要があると考えられる。上記二者の研究においては、この時期(戦前期)の教育評価(の誕生や転換)に着目し、その意義を今日的な教育評価論の根本を見直す視点としていこうとすることが重要な研究的価値と考えられるが、そこに散見する言辭としての「実践者自ら」(平岡)、「子どもの個性」「評価の主体」「他者からの規準」(川地)等によって示される限りにおいては、筆者の言うところの「自己-他者」概念への特段の分析は、行われていないと見られる。

また、「1.」において参照してきたレヴィナスの他者論は、小砂丘忠義の綴方教育における思想・構造に通底するものを持つと考えられる。生活綴方教育における評価論を、今日的な教育課題の考察に照らしてより有効なものとしていくには、これらの研究成果を包括して取り扱う視野から検討を進めていく必要がある(註2)。

3. 「真実性」に視点を置く教育評価論へのアプローチ

平岡や川地の研究で指摘される内容から、具体的な教育実践を念頭に置いて「教育評価」に関する論を進めていくに当たり、まず「生徒の発する言葉(書いた文章)を、その指導者がどのように捉えようとしているか」という課題を設定してみたい。

先の議論により、教える者と学ぶ者との関係を山口(2006)のように措定するならば、教育実践に当たる教師は、そのあるべき「倫理」に基づきつつも、具体的な実践場面ご

とに、常にそこに胚胎される「不安」と闘っていなければならないことになる。この「不安」は、教育評価において集積的に現れることになるが、授業の進行を評価・判断という角度から見ると、「不安」は何らかの形において避けて通れないものであり、それを積み重ねることが授業が進められていくということになる。しかし、一方でこの評価・判断は、授業進行に伴って教師の「不安」をいや増すだけではなく、生徒の理解のあと押しをしたり、生徒の学習を励ましたり、教師自身に対しても確信や力を与えたりと、授業の進行に寄与するものとしても機能しているはずである。こういった事情は、教育活動に当たった経験を持つ者であれば、だれしも実感として捉えられるであろう。また、授業の進行においてこの評価・判断を避ける場合には、教師と生徒との関係は一端留保されることになる。そして、何らかの理由でその留保が連続されるものとなった場合には、両者の関係自体が解消されるという事態に至るのだろう。

では、教育活動が展開されていく際に、教師は生徒の発する言葉（書かれた文章）をどのような基準で判断しようとするのであろうか。

この考察に当たり、「真实性」というものをどのように指導者が捉えようとしているかという観点を提出できると思われる。それは、教師による「真实性」に関する判断基準が、教育の営為を推進する力点を形成すると考えられるからである。授業一時間だけをとてもそうだが、さらに日々の教育実践を続けていくことを想定したとき、そこには各々の教育活動を支え、その活動を推進する何らかの力の存在が不可欠となる。「真实性」という視点の設定と、その判断基準を検討することによって、教育評価論に関する新たな考察を進めることを試みてみたい。

この試論を開始するに当たり、まずは先の平岡や川地の研究で指摘された戦前の綴方教師、中でも「生活綴方教育の始祖」とされる小砂丘忠義による綴方作品の評価の一例を挙げ、その検討を行う。次いで、さらにそれを今日的な生活指導の一例とつなげた議論展開を図ることにする。具体的には、まず小砂丘の綴方指導における「真实性」とはどのようなものなのかを、小砂丘（1929）「綴方の実際を見る 作品に表はれたる現代綴方の功罪」（『綴方生活』第一巻第二号 pp.54-57）から探ってみることにしたい。

小砂丘はこの論文の中で、「次の二例のごときは、今日の綴方で、どういふことをやってあるかを如実に語ってあるものであろう。」として、短い綴方作品の具体例を挙げている。そのうちの第一文例と小砂丘の評言を、ここでの検討材料としたい。文例は、以下のものである。

○綴方の時間

六年男

頭をかたむけて考へたがどうも考えつかない。

「題がないなあ」とつぶやきながら教室の後の壁の方へいつて学習指導週案をちよつとまくつて見た。

「日でり・夕立・麥田・田草取り…………おゝ、田草取りか………… よいけれどこいつは二度ぶりだなあ」と机によりか、つて又考へたがどうしても見当たらない。や

けになつて又立つて後へ行つた。

「近道………これはどうだろう、えい、かまはんかまはん書いてやれ」と机に向かつて

「近道」を題を書いてみたがどうも綴つてゆけそうもない。

「リンリンリン」「あ、しまった」

この文例について、小砂丘は「即ち第一例は、全然仕事をしてゐないのではなく、否大いに新味を發揮したつもりで当人は悦に入つてゐるのではないかとさへ思はれる。」と評価を始める。そして、端的に「次のやうな三つの問題が連関的に考へられる。」として、「一、取材の指導が出来てゐない。二、それは綴方は頭の中ででつち上げられるものであるといふ考によほど災されてゐる。三、その時間中に、とにかく何か一つは書かなければならぬものだと考へてゐる。」の三点を挙げてまとめている。以下この各点について、評価基準としての「真实性」に関つた考察を加えることにする。

①「一、取材の指導が出来てゐない。」

「取材の指導」とは、綴方の題目を、生徒本人にとって意味あるものにすることであると考えられる。ここで小砂丘は、課題を与えることが指導の一部となる場合について、その意味を説いているわけである^(註3)。さらに小砂丘は、「たとへ「二度目」であつても、そこに作者の心に、はつと出て来るものがあればそれでいい。つまり、何かをもつてゐるかゝないかである。」として、一度書かせたことに対して、次の課題を与えることを示唆している。

こういったことは、今日に行われる生活指導上の作文における指導言にも当てはまるだろう。生徒によって書かれた文章の内容が不十分であつても、そこに存する生徒にとっての「真实性」を看取って、そこから生徒の次なる自己認識につながると考えられる課題を与える。小砂丘の言う「何かをもつてゐる」こと、それは「これこそは、私一人の心に結ばれたもの」(pp.55-56)であり、そのことを「真实性」として、生徒が生徒自身で記すことができるように、教師は導いていくべきだと言うのである。

②「二、それは綴方は頭の中ででつち上げられるものであるといふ考によほど災されてゐる。」

「文章はでつちあげられる」と生徒が思っているのは、従前にそういった文章が教師－生徒の関係で認められてきたことを予測させる。「大いに新味を發揮したつもりで当人は悦に入つてゐるのではないか」と小砂丘が言うように、どちらかと言えば、筆者「六年男」は頭の回転の良い生徒で、そして、単純に作文を書くことをいわばなめているということがあろう。しかし一方で、その事情や意味は、生徒本人にとっていわば未だ不分明な状態であるということも言えるだろう。

ここで、上記「一、」の指導が行われれば、生徒は「でつちあげられる」とは考えな

くなると思われる。なぜならば、作文としてこのようなものとは違う文章を書くことの方が、結局は自分自身のためになるのではないかと、生徒本人がその「真実性」に気づけるからである。そのように生徒自身に思わせる指導を行う必要があると、小砂丘は言っているのであろう。

③「三、その時間中に、とにかく何か一つは書かなければならぬものだと考へてある。」

「その時間の中に、とにかく何か一つ」とは、時間によって区切られている指導を予想させる。それは、その学習時間が終われば、生徒にとっても（教師にとっても）過ぎ去っていく指導である。そういった学習環境の中で育った生徒は、せっかくの機会を逸して、すなわち見つけうる「真実性」を見過ごし、また種を換えて同様のことを繰り返し、してしまうであろう。

4. 生活指導上の課題作文における「真実性」

ここでは、現在に行われる生活指導の中で、課題作文を課した場面を考察の資とする。以下に示した内容は、実際に筆者が数名の中学生に対して、ある生活指導の場面で行った、文章作成を介した指導の経緯を念頭に記したものである。課題作文の文章そのものの掲載による分析ではないが、本稿での課題設定に関わって、その内容を教師としての「見方」、生活指導の進む「経緯」、それを受けての「指導」、課題に照らしての「考察」として記述し、Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの段階に分けてまとめている。（仮定的な言葉遣いを採っている箇所が多くあるが、内容としては、ある出来事が起こっているその事実を記しているものとして理解されたい。）

Ⅰ

経緯：数名の生徒が、生活指導上問題となる場面をある教師に見とがめられ、その経緯を記した作文を課せられ、その直接の指導を筆者が担当する、とする。

見方：書かれた課題作文としての「事実の報告」を読んで、そこに「事実」としての「真実性」を、まずは見出そうとする。

経緯：複数名に課した文章において、それぞれに、符合する点と共に符合しない点があると判断される、とする。

指導：それらを照らし合わせて、符合するように話をさせたり、その結果を改めて書かせたりする。

考察：ここでは、上記の指導により、「事実の報告」としての「真実性」が増していくことを、指導を進める際の「判断基準」とする。

Ⅱ

経緯：上記のことが、口裏を合わせて行われていた部面を持っていたとする。すなわ

ち、先生に聞かれる前に生徒間で打ち合わせをして、「事実」とは違った報告を書いた部分がある、と判断されたとする。

見方：このとき、それを読んだ者として、生徒の書いた文章の中に「真実性」をどのように見出すか…と考え、結果、それぞれの書いた文章の一致するところに「真実性」を一度、指定する。

指導：上記の指定のもとに話をし、他に不自然さがないかどうかを確認して、不自然さを読み取った場合には、その部分を課題として、再度作文を課す。また、曖昧に思われるところを、明瞭になるようにさせる。そして、それらの内容に照らして、今後、教師としてとらうとする行動を告げる。

経緯：その行動とは、「一度、間をおく。そしてまた話を聞く(書かせる)ことを続ける」ということであり、その後の生徒達の様子を見守っていく。

考察：ここでは、生徒が教師という「他者」に出会って、「自己」(仲間という「自己」を含む)の中で完結していたことに対する、他の見方(違和感というものでもよい)が生じること、すなわち生徒の「自己」に何らかの「動く」ことが生じることを目標とする。

この時点では、生徒が「この事件のことで、うまくないことをしたのでは…と思えること」に「真実性」があると考えられることができる。また、「つい嘘をついたのか、これまでに何度かそうして逃げてきたことがあるのか」を、生徒が経緯の中で体现している様子を看取することも、その「真実性」の一部面を作っていると考えられる。(生徒指導上の基本としては、口裏合わせをする前に、速やかに事情を聞くべきだという謂がある。それは基本、その通りである。また、上記のような、指導として時間をかける進み方があってもよいと考える。)

Ⅲ

経緯：上記の継続指導を行ったときに、生徒の方から、ある部分について「嘘を言っていた」という言葉が出たとする。

指導：そのときには、その言葉の内実を「真実性」として、再出発する。

経緯：その際に、生徒がほかのだれかをかばってその嘘をついた、ということがあったとする。(指導が、必ずしも直線的には進まないケースである。)

指導：この場合には、かばって嘘を言っていた生徒から、かばった生徒に対して本件のこれまでの推移と現状を告げさせ、かばわれた本人がこの件について自分から教師の所に来るよう、働きかけてみるように話す。

見方：この経緯を含んだ話が、関係の生徒間でなされることが、まずは大切である。

指導：かばわれたとされる本人が来るまでに、時間がかかることがある。その場合には、生徒の様子を見守りつつも、折に触れて、現状としての働きかけの具合を(かばったとする生徒に)尋ねる。

経緯：その結果、かばわれたとされる本人が、教師の所に来るとする。

見方：問題の核心にそのままの形では触れられないにしても、本人が来ることが、まずは大切である。(本件について曖昧な部分があれば、さらに聞いていく(書かせる)場合もある。)

考察：「本人が来たという事実」を重視し、「友達の同士の間で問題の解決に向けて努めたこと、そして、そうすることがよりよい方向になることにつながると認められる部分が生じたこと」を評価する。ここでの「真実性」は、単に段階「I」における「事実の報告」としての「真実性」ではなく、「生徒が書くこと(表現活動)によって作ってきた考えと、それをもとにして行動できたこと」に移行する。

経緯：以上を經由した継続指導を、関係生徒全員に対して行い、ある段階で、本生活指導における一定のまとまりをつける。

見方：そこでは必ずしも、「I」の段階で目ざしていた「真実性」の全てが、最終的に明らかになったかどうかを、最重要のものとしては捉えていないことがある。ゆえに判断基準としての「真実性」の内実は、指導の経緯に沿って変化していると言える。

考察：上記の「判断基準」の変容が起こるのは、指導の全体を通して、教師は総じて「結果として生徒に何が残るか」に焦点を当てているからであると考えられる。「他者」としての教師として生徒の前に立ち、この事件を通して生徒が、(教師の「自己」ではなく)生徒自身の「自己」とある種の格闘を行い、その結果「動き、変わる」ことが生徒の中で起こったこと、及びそのことを自身の力で進められたことを評価しているのである。

5. 小砂丘の綴方指導と今日の生活指導

「4.」の一連の内容を、「1.」「2.」での議論を下敷きにして、「3.」の小砂丘忠義の綴方指導に関して検討してきた内容と重ねてみたい。小砂丘の提示している「次のような三つの問題が連関的に考へられる。」とされる三点について考えると、以下の諸点を指摘することができると思われる。

①「一、取材の指導が出来てゐない。」に関して。

・教師は「取材の指導」の面で、その生徒のある時点での「真実性」を認めて(信じて)、その先にある「真実性」に至ろうとする。それは、本人にとって(嘘をつくより)意味のあるものだと考えられる「課題」として現れる。ここでは、「課題という他者」という表現を使うこともできるだろう。この場合、教師が「他者」であると共に、課題として与えられる「言語」が生徒にとっての「他者」ともなる。そこから、生徒自身の「自己」において何が「動く」ことを、教師は指導の目標に据える。

②「二、それは綴方は頭の中でつち上げられるものであるといふ考によほど災されてゐる。」に関して。

- ・「でっち上げられる」という生徒の意識は、学校での教師と生徒の関係はそういうもので成り立っているという意識や、(意識とまではいなくても)それで済んでしまうものだという経験に裏打ちされている。その場合生徒の中では、指導は「自己」の枠内のものとなって終わることになる。
- ・逆に言えば、綴方や作文がそういうものではないと認識されたとき、生徒は他のことを書こうとするであろう。適切に課題を課せられれば、事実確認の文章にしても、自ら丁寧に書くことから発して、次の指導に向けて開く、すなわち生徒自身が「自己」を持って、「他者」との関わりを作っていこうとするであろう。(生活指導における問題発生後、その第一段階の指導は、ここで達成されていると考えられる。)
- ・「でっち上げられること」と、「三。」の「時間内で一つ書けばそれで済む」ということは連動している。教育の現場で有効に働く生活指導は、そういうものではない。

③「三、その時間中に、とにかく何か一つは書かなければならぬものだと考へてゐる。」に関して。

- ・指導は必要に応じて継続される。それは、ある時間内にある文章を一つ書けば済むというものではない。(小砂丘の挙げた文章を書いた生徒は、どこかで指導されない限り、同様の文章をまた書くであろう。それは、上記の生活指導の場合にもあてはまる。すなわち別の問題を起こして、また同様の文章を書くであろう。それは、そうすることが、こういう場面での、生徒における「基準」として学習されているからである。)
- ・次に似たような問題が起こったとき、これまでのその生徒に関わる経緯を踏まえ、日常的には生徒にとって親しみのある(「享受」の状態にある)教師が、必要によって「他者」としての「顔」をもって立ち現れる。
- ・一方で、教育という営為には、指導の継続において評価・判断を重ね、それを伝えることによって、新たな「享受」を作り出し、それを共有していくという一面が存在する。

このように考えると、教育の現場は、山口(2006)の言う事態を常に敷衍しているような「絶えざる不安の中での相克の場」ではないことになる。なぜならば、両者の関係性は、発端としての「事件」を初めとする出来事によって出現する、互いの知られざる「顔」により揺らぎを生じるが、一方で、その「事件」や出来事、当該の件に関わって行われてきた教育の営為としての「評価」によって、新たな関係性として構築されていくという面を、併せ持つからである^(注4)。

6. 成果と課題

教師という「自己」、生徒という「他者」、また課題、言語という「他者」といった思考の枠組みを設定したときに、生徒が書いた文章を読む際の「真実性」とはどのようなものと見られるか。その判断基準に関して検討を行ってきた。現時点での結論として、「真実性」の判断基準とは「その生徒が成長するに益する所における評価に存するものである」とまとめておきたい。

ここで言う「その生徒の成長」とは、次のような事態に現れていると考えられる。

- ・生徒が、目下の課題にきちんと向き合っていること。
- ・その課題を通して、自分自身で、現状の自身としての「自己」の枠から出ようと闘っていること。
- ・書かれた文章においては、それをだれにでもどこに対しても通じるような「一般論」で終わらせていないこと。
- ・これらは、「自己」にとっての「他者」を受け入れようとしていることである。

この事態には次の条件が加わる。

- ・生徒の「自己」は、教師の「自己」に飲み込まれてはいないこと。
- ・教師が、自身の「自己」を生徒に飲み込ませることを、注意深く避けていること。

表現を変えて言えば、「真実性の判断」とは、分離された「自己」と「他者」が「動き」、ぶつかるところでの「倫理」に則った、両者が相対的に自立した位置における「判断」ということになる。そこでは、「真実性」の内容は、課題に応じて変容するものである。

以上を、本稿としての成果としたい。

なお、この枠組みによって、具体的な教育実践における他の場面で生徒が発する言葉（書いた文章）を研究対象にすることができると考えられる。例えばそれは、授業中に書かせたワークシートの言葉であったり、レポートの文章であったり、夏休み中の課題としての読書感想文である。また、テストで出題した記述問題における採点の基準、「その子らしい良い解答だけれど、点数としてはどれくらいあげられるのだろうか？」といった疑問など、すぐれて日常的な国語教師の声にも応ずる見解を見出すことにもつながるものになると思われる。さらに、一定の世界的規模を持った学力テストに対しても、研究的に適用させていくことが可能であると考えられる。

しかし、こういった議論を丁寧に進めるためには、そこに、国語教育における二重の構造（国語教育の目的に関連した、言語内容と言語技術の関係、それを仮に「学習内容Ⅰ」と「学習内容Ⅱ」の関係とした議論）を噛ませたところの検討と再整理とが必要になる。この件については、「真実性」という視点に加えて、「妥当性」という視点の提示が必要になると現段階では考えているが、この議論の具体的展開は、今後の課題としたい。^(注5)

- (1) レヴィナス (Emmanuel Levinas) の存在論、他者論については、齋藤 (2008) 他を参考に解釈を進め、筆者としての教育論への適用を考えている。例えば「世界は個々の存在者の生成消滅を超えて、端的に「存在」し続ける。そうであれば、世界は存在者のような「何」かではなく、端的な「存在」すなわち(「何」かという主語を欠いた) 純粋な「ある」(イリヤ [il y a]) という動詞的な事態なのだ。これが、世界において何ももの「存在」を免れることがないということなのである。そうであればこの「存在」は、世界のすべてがそこから逃れる術のない何か「桎梏」にも似たものとはならないか。」(齋藤 2008 pp.473-474) という文言を山口の引用部に重ねて考えれば、「教師-生徒」関係の「桎梏」は、それが集積された結果としての「教育評価」において、多大にもたらされるということになる。

また、齋藤 (2008) の「すべてをひとしなみに浸し尽くす純粋な「ある」(という動詞) はたえざる自己反復の中で完全に充足しており、そのことに「居心地の悪さ」を覚えることもなければ、そこから脱出しようと企てることもない。」(齋藤 2008 p.482) という言辭は、山口 (2006) のいう「自己忘却」に重ねて考えることができる。これを、レヴィナスの〈イボスターズ=実詞化〉……、実詞の出現、それは無名の〈ある〉の中断を、私的な領域の出現を、名詞の出現を意味している。〈ある〉の基底の上に存在者が立ち現れる。……実詞化によって、無名の存在は〈ある〉としての性格を失う。存在者-〈存在するもの〉-は、〈存在する〉という動詞の主語であり、そのことによって存在をみずからの属辭とし、その運命に支配を及ぼす。存在を引き受けるだけがいる。そしてこの存在は、今やそのどれかの存在なのだ。」(レヴィナス (1947) 『実存から実存者へ』/西谷修訳 ちくま学芸文庫 (2005) pp.174-175 筑摩書房) と合わせて考えれば、「存在の共有」が常に問題となると思われる。この問題化によって、「自己」は「他者」と「恒常的な確執」の状態に陥るであろう。このこと、すなわち「恒常的な確執」を引き受けようとするのが、レヴィナスの言う「倫理」と考えることができる。

なお、「顔」については、例えば、レヴィナスの以下の言「顔は意味作用であり、しかも文脈のない意味作用です。他人はその顔の公正さにおいては、ある文脈のなかにあるひとりの人物ではない、ということです。」(レヴィナス (1982) 『倫理と無限 フィリップ・ネモとの対話』/西山雄二訳 ちくま学芸文庫 (2010) p.107 筑摩書房)、「顔と言説は結びついています。顔が語りかけるのです。顔こそがあらゆる言説を可能にし、開始させるという意味で、顔が語るのです。私は先ほど他人との真の関係を叙述するために、視覚という観念を退けましたが、言説こそが、もっと正確に言うのと、応答 [réponse]、あるいは責任 [responsabilité] こそが、こうした真の関係なのです。」(同 p.109) をもとにすると、それ(「顔」)は、他人(人として現れる「他者」)の具体的な現れであると考えられる。先の「実詞化」と、ここで述べられる「言説」とは、「自己」に発するものと、「他者」に発するものとして、先のように「桎梏」の様相を示すことになるが、こういった事情は、言葉の教育を中心的に扱う国語教育においては、重要視されなければならない事態であると言える。

この事態は、『全体性と無限』(レヴィナス 1961) をもとに、言語と倫理について齋藤 (2008) がまとめた以下の文言によっても説明することができる。「みずからのもとに安らい・自足せんとするとともに存在に幾重にも縛り付けられたままである主体=私に到来する「存在の外部」としての他者のその到来の仕方が「顔」としてあらためて捉え直され、そうした「顔」を介して存在の外部と関わる仕方こそが「善さ」としての倫理であると見定められる。そして、存在の外部とのこうした新たな関係の基盤をなしているのが、孤独な主体のもとにはいまだ見いだされなかった「言語」であることが明らかにされる。己れが他者に触れられたことを当の他者への応答 (réponse) という仕方で証しすること、それが言語の根本をなす動向としての「私からあなたへ=一者から他者へ」(un pour l'autre) なのであり、そのような「応答可能性」(responsabilité) のもとに立つ者、すな

わち「責任」(responsabilité)を担う者が、他者との「善き」関わりたる倫理の主体なのである。」(斎藤 2005 pp.490-491)

- (2) 筆者は、小砂丘忠義の綴方教育を、その「自己-他者」概念に注目して検討している。それによれば、教師としての「自己」を「他者」である生徒と一度分離させて、さらにその「他者」を「受容」という基本的な構造が確認される。すなわち小砂丘は、教師の「自己」を「審問する」ところの別の「自己」としての生徒＝「他者」を認識していると考えられるのである。この検討の成果は、「小砂丘忠義の綴方教育における基本構造と思想」(飯田 2012)にまとめられている。
- (3) このことは、小砂丘が当時、芦田恵之助-友納友次郎等が中心となって論じていた「課題主義-自由選題」という問題を既に超えていたことを示している。小砂丘忠義が、「随意選題論争」を当時どのように見ていたかについては、筆者(2013)の中で詳細に確認し、考察を加えている。
- (4) 「その子供らしく-大人に対立する子供でなく、大人らしい子供ならば、大人らしくてもよい-心を動かしてゐる、つまり自分の心持を語つてゐるその動かし方の程度に対して吾々は指導者としての考をのべてゐるのである。」という小砂丘(1930「気持、感じ等のこと」『綴方生活』第二巻第十号 p.49)の言が、ここでの考察の参考になる。
- (5) 教育評価論は、従前「客観性と妥当性」ないしは「信頼性と妥当性」という二つの項の調和として議論されていると見られるが、こういった枠組が現れてきた経緯と、それを支える理論的、さらには哲学的な背景について確認する必要があると考えている。その議論と本稿において提案した「真実性」との関係についても、後論における課題となる。

引用・参考文献

- ・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)「生活綴方教育前史の検討—芦田恵之助の「随意選題」における「自己」」『学校教育学研究紀要』第6号 筑波大学人間総合科学研究科 学校教育学専攻
- ・梶田毅一(1983)『教育評価』有斐閣
- ・川地亜弥子(2007)「戦前生活綴方における教育評価論の誕生—小砂丘忠義の理論と実践を中心に—」『大阪電気通信大学人間科学研究 2007-3,9』大阪電気通信大学
- ・斎藤慶典(2008)「レヴィナス」『哲学の歴史 第12巻 20世紀 Ⅲ 実存・構造・他者』所収 中央公論新社
- ・小砂丘忠義(1929)「綴方の実際を見る 作品に表はれたる現代綴方の功罪」『綴方生活』第一巻第二号 所収 文園社
- ・小砂丘忠義(1930)「気持、感じ等のこと」『綴方生活』第二巻第十号 所収 郷土社
- ・平岡さつき(2005)「評価基準転換が教育の本質に及ぼす意義—1920～1930年代における綴方作品評価基準の検討を通して—」『上田女子短期大学紀要第二十八号』上田女子短期大学
- ・平岡さつき(2005)「生活教育論争における〈教育目標・評価尺度〉問題」『児童文化研究所所報 第27号』(上田女子短期大学児童文化研究所) 上田女子短期大学
- ・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』所収 学文社
- ・レヴィナス(1947)『実存から実存者へ』／西谷修訳 ちくま学芸文庫(2005) 筑摩書房
- ・レヴィナス(1961)『全体性と無限』／熊野純彦訳(上)・(下) 岩波文庫(2005・2006) 岩波書店
- ・レヴィナス(1982)『倫理と無限 フィリップ・ネモとの対話』／西山雄二訳 ちくま学芸文庫(2010) 筑摩書房