

国語教師の評価活動と社会的構成への連絡

飯田 和明

1. はじめに

筆者は生活綴方教育の始祖と目される小砂丘忠義の研究において、教育における「自己」と「他者」の課題を扱っているが、並行して国語の授業実践に伴う「国語教材化論」を研究している。それは「国語教材論」とは異なり、国語の授業が「教材化」によって、言葉を介して瞬時・瞬時に進行していること、その中で教師が不断の判断をし、生徒が自己を啓き言葉を発していく過程を国語の授業における大切な部面として捉えた、実践と理論両面からの研究である⁽¹⁾。

本稿で取り組む研究は、上記の二つの研究をつなぐ試みの一つであるが、それは「教育評価は真性の意味で生徒のために、また教師のために、さらには社会のためになっているか。社会の中で生きる個人個人を幸福にすることに役立つものになっているか。それは社会を後継していく人たちのために役立つものになるか。」という、漠とした意識を伴いながらも教育に起因すると思われる問題が起こる度によみがえる、教育に関する営みを為す多くの人が持つであろう緊張感のある疑問から発するものでもある。

本研究では、国語教師が行う評価活動を、言葉を介した教育を中心として司る教科における評価という角度によって、生徒の生活の課題とも結びつけた考察を行っている。それは現段階「生徒が書く文章を読む者における『真実性』の判断基準」(2013)として、さらに教育評価論一般の議論につなげた「国語科授業における教育評価の基盤」(2014)としてまとめられている。本稿においては新たに「教育における社会的構成への連絡」としての展開が図られる。

言語による言語の教育を営む国語教師は、授業を中心とする国語教材化の過程において、不断の評価活動を行っている。言語に内在するあいまいさを既定条件として教育評価を行う国語教師は、評価活動に際して「自己の定位」を行い、評価対象(生徒の書いたもの、言ったことなど)における「真実性」を見極めつつ、「妥当性」を判断し、その結果を言語によって生徒に投げかける。筆者は国語の教育評価を、対象とする生徒個人における「真実性」を重要な基準に据えて行われるべきものと考えているが、一方ではそれを評価基準としての「妥当性」によって、教育による社会的構成の一翼を担うものとして捉えている。本稿においては小砂丘忠義、P.L.バーガー＝T.ルックマン、E.レヴィナスの考え方を援用し、国語教師の評価活動が教育による社会的構成にどのように連絡するのか、その在り方、及びその在るべき姿について考察を進める。

2. 議論の前提

本稿での議論を進めるに当たって前提となることを、飯田（2014）を承けて以下の六点に示す。

- ①教育評価の起点を、継続された教育実践において、教師と生徒との関係の中で生み出される課題に対して、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⁾。
- 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⁽³⁾。
- ④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」⁽⁴⁾と「妥当性」⁽⁵⁾に求められる、と考える。
- 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る。
- ⑥上記①～⑤を、「社会的構成上の評価」として用いられる様々な評価論の基盤を形成するために必要な議論の際の手立てとする⁽⁶⁾。

3. 「教育の煙幕的効果」（小砂丘）と現代の教育課題

上記議論における教育評価を教育による社会構成という視界につなげるに当たり、昭和戦前期に小砂丘忠義が発表していた文言を取り上げてみたい。それは現代の教育課題に関連させた検討を可能にする部面を持つと共に、本稿で取り扱う「教育における予定調和」という視点に関わる内容を持つものである。

由来教育界は一分の天狗と、二分の新しがりやと七分の附和雷同の勢力とのより集つた世帯である。雷同してはせ参ずる前にまづ次元検討をしなければならぬ。天狗の次元、新しがりやの次元をさぐると共に、自分の次元をたしかめることである。（小砂丘 1930a「全然別の次元から」）

これは小砂丘による当時における教育界の認識が示された文言だが、今日においてもその折々に標榜され、その旗印の下に多くの教育に関わる言説が、実に様々な教育の現場から一定の期間次々に生まれていく様態が確認される状況に鑑みて参照すべき文言であると思われる。小砂丘は、教育の現実というものが、その発端としての発現の段階からそれが結果しゆくものとして、現実的にどのように動いていくのかを認識し、教育に関わる者が本来的に為すべきことを述べている。次の文言を合わせ読むと、小砂丘は教育という営為そのものを動かす正体を捉えようとしていたと見ることができる。

巧なカラクリによつて教育は何人の眼にも一見合理的に見える。しかも謂ふ所は完全に煙幕に包まれた広野を、一本の綱でひきまはされてゐるが如き観念の世界に

於ける遊び半分、まゝごと半分の理論である。なるほど教育は、斯くせよと行動を指導し、うんとやれと敵愾心を示唆もする。しかもかつて我々の教育は、何に向つて公奮を發し、何処に向つて突進すべきかを教へなかつた。そして徒に向ふべき目標を隠蔽する煙幕の効果ばかりを上げてゐたのではないか。(小砂丘 1931「教育の煙幕的效果」)⁽⁷⁾

「教育の煙幕的效果」と社会組織の関係を、小砂丘は次のように述べる。

本当の姿を見せることは、今日の組織の上に立つて有利な地を占めてゐる者のためには恐しいことである。

凡そ今日までの社会組織で、有利な地に立つ人と、損な役目をふりあてられてゐる人間とがゐたことは明ななことである。有利な立場にある人がその地位を守らうとすることも亦当然自明のこと。従つてその目的のためにはあらゆる社会施設が歩武を揃へて進む。教育元よりそのために編まれてゐるものであり、教育元よりそのために動かされてゐるものであることは当然だ。(中略)教育が煙幕の効果を受け得る素地はそこにある。煙に包んでしまつて進むべき目標をぼやかすのだ。(小砂丘 1931)

小砂丘の生きた時代の後に学問として形を整えていく、社会学の一分野となる教育と社会をつなげて捉える視界がここには開かれている。小砂丘は教育による社会的構成機能について述べていると言えよう。小砂丘は、「煙幕的效果」が及んでいく学校の中で与えられる教師の自由について述べている(上記中略の一部分)。

訓導は一学級を經營してゆくとはいへ、決して訓導にその經營は許されてはゐない。個性のまゝに自由にやつてよろしいといつても、どこをさがしても、ほしい自由はなくなつてゐる。なくなつてゐる所から何でもさがして自由になつてよろしいとふことは、結局、何にもやつてはならないぞといふに同じい。(小砂丘 1931)

社会における大衆的メリトクラシー構造、それが教育という當みの中で進められていく様、その中に在る学校という組織に関わつて生活していく人々の姿を描いて見ると見えるこれらの文言は、今日の教育と社会について考えていく際にも非常に示唆的なものである。

では、教育の一機能としての教育評価は、社会構成とどのような関わりを持っているのか。それはどのような様相を以て展開されていくのか。そこに「教育における予定調和」という観点を持ち込んで考察してみたい⁽⁸⁾。

4. 教育における予定調和と教育評価

上記引用論文において「煙に包んでしまつて」ぼやかそうとする「進むべき目標」について、小砂丘は次のように述べる。

現行教育の目的はどこにあるか。

いふまでもなく現在の資本主義下における従順にして可及的能率を發揮し得る使用人を作るにある。(小砂丘 1931)

そして小砂丘は、「概ね教師は彼らの代弁者となつて知らず知らずの間にこの教育を骨の髄まで徹底せしめんとはかる。」と、教師の多くが我知らず、この向きでの社会構成に加担していることを批判するのである。

現在の社会は当時の社会とは多くの異なる素因によって動いていると言えるだろうが、当時においても実際の社会状況は混沌としたものをはらみ、政治・経済の状況と相まってそこに教育が連動していたと考えられる。すなわち、「煙幕」がはられて一部の者たちによってある方向に進まんとされる中で、「どこに向かうか」が示されないまま進んでいった社会の状況は、実際には誰にもどうなるかが分からずに、戦争・敗戦を代表とする一定の結果として結ばれてしまったと言えるように思う。

現代においてある教育政策が出されることを想定したときにも、それがどのような出自を持っているものなのか、どのような経緯によって出されたものなのか、それは誰にとってどんな意味を持つものとなっていくのか……といったことは、その教育活動に関わっていく多くの者にとって分명한ものであるとは言えない。その政策は主に「今日の組織の上に立って有利な地を占めている者」によって提出され推進されていると言うことはできようが、それが現実としてどのように進んでいき、どのような成果をもたらすかは、実際には誰にも分からないことである。その際に、その出自や経緯等が「煙幕」の内にあることが引き起こす問題は、それらが明らかにされないということだけではなく、その施策によって進められる社会作りに、結果的に多くの人による十分な協力を得られなくなるということにある。戦前期の社会における大きな問題もそこにあったと考えられるが、現代においても同様のことが言えるであろう。そして教育がその問題に絡んでいるということは、より多くの人間の、それぞれの角度、仕方による真摯な参加によって、多様性を基に社会をより良いものにしていくことができない状況作りに、教育が加担してしまっていることを意味する。

こういった状況の中で教育活動を行わなければならない場合、教師は自身の主体性を奪われていると感じることになる。教育活動に伴う教育評価をする上で必須と言える〈教師による主体性の定位〉を行うことが、自らは叶わないことになる。与えられた教育条件の中で「個性のまゝに自由にやつてよろしい」と言われても、「ほしい自由はなくなつてゐる」状態の内に行使される「自由」が、「結局、何にもやつてはならないぞといふに同じい」ものならば、その枠内で教育実践を行い、それに伴う教育評価を為さざるを得ない。ひいては「本当はする意味がよく分からないし納得もしていないが、これをやっておけばよいだろう」とする教育活動を続ける中、その活動による「成果」がいずれかの場面で承認を得ることで、自身としての仕事の成果確認もされたものとして、「これは時代が必要としている」という自己認識、さらには参画の意欲を生み出すことになる。そしてその後は、示された「予定」の枠内での活動にいそしむことになる。ここにおいて為される「思考」の多くは、実際には「伝達」を内実としているもの

となる。バーガー＝ルックマンは「日常世界」を構成しながら生を営む人間存在について、次のように述べる。

私にとって最も近い領域は、私が直接身体によって操作しうる日常生活の領域である。(中略) 私が働くこの世界にあつては、私の意識はプラグマティックな動機によって支配されている。つまりこの世界に対する私の関心は、主として私が現になしていること、私がなしたこと、あるいはそこでなそうと計画していること、などによって規定されている。(バーガー＝ルックマン 1966/1977「日常世界の構成」p.37)

ある教育活動が行われる時そこには目標が設定され、その目標に照らして教育計画が立てられる。その計画の下に個々の「予定」が立てられ、実践が行われ、評価が行われる。その一連の教育活動が、小砂丘の言う「自分の次元をたしかめること」ができない状態で営まれている場合、「教育による予定調和」の発想が生まれやすいと考えられる。

実際の教育実践の場面には、その進行の内に不定の要素が多く存在し、予定の通りには進まないことが通常である。予定通りに進んでいると見えても、それはそのように進んだと教師が思いこんでいる、または教師がそう思えるように生徒が振る舞っている、さらにはそのように教師生徒共々が信じようとしているという場合もある。予定通りに進むことは、設定された目標の達成に向けては快を伴うものであり、評価の結果を基にして新たに目標を立て、またその達成に向かって実践を続けることは大事であり誠実とも思える。その中で、「こうすればこうなると思われる。」という見立ての下に行われた教育活動は、「こうすればこうなるはず。」、さらには「こうすればこうなるべき。」という「思い・理念」を合わせて醸成していくと考えられる。「予定」の内に語られる言葉は、その遂行に当たって関係する人々にとっての「常識」となり、「知識」としても機能していくものとなる。

常識的な知識とは、日常生活の常態的で自明的なルーティーンのなかで私が他者とともに共有している知識である。(「同」p.39)

人間は、ここで述べられる「知識」によつてものを考え、生活し、この「知識」に合致するように、日常生活における周囲の世界を構築していく。また、バーガー＝ルックマンによれば、人間の「ことば」は次のように説明されている。

日常生活で用いられることばはたえず私に必要な客観化された事物を提供し、秩序を設定する。そしてこの秩序のなかでのみ、これらの事物は意味をなし、日常生活は私にとって意味をもつ。(「同」p.36)

日常生活における言葉は、かなりのレベルにおいて「私にとっての意味」をもたらすものである。客観性を求められるとされる評価活動において用いられる言葉も、これを免れないだろう。

ところで、教育評価においては言葉と合わせ、または言葉以上に数字が用いられることがある。言葉は人と人とが通じ合うには不確かな要素を持っており、それゆえに言葉を交わす際の発信者と受信者の間では様々な留意が求められる。一方、目標設定や評価

活動において用いられる数字においても、実際にはその数値で示されるまでの過程における操作が幾重にも行われており、数値で示せることの内実は、教育活動における一面を示すに過ぎない。しかしそれは「客観的」なものとして、誰にでもふれなく通じる記号として受け取られることがある。この意味での流通性と利便性が高いがゆえに、言葉で表される評価においては解釈の多様性を共通の理解に近づけるために必要とされるやりとりが、数値の場合には捨象されやすい。その際、評価活動は多様な現実からの切り離しを促進するという結果をもたらすことになる。それは場合によっては、ある面からの一定の価値付けを与える手段ともなっていく。

以上を踏まえて、教育における予定調和と教育評価の関わりを次のように記述したい。

- ・「教育における予定調和」とは、「教育において予定が立てられること」を主調にした一つの教育観と見られる。
- ・「予定」を立てるためには、それを構成し、成果を評価する言葉と共に、その数値化を図ることが流通性と利便性を高めることがある。（「数値目標」が立てられる。）
- ・この「予定」を根拠として、「こうすればこうなるはず。」という見立ての下に教育活動が行われる。そこに「こうすればこうなるべき。」という思いや理念が合わせて醸成されていく。（この事態は教育に関する機関としての行政を中心として、学校、さらには家庭等も含めた教育現場において提出され、受容され、広がりを見せると考えられる。）
- ・教育活動における目標設定、教育計画、教育実践、教育評価の中で、元来その「予定」であったものは、教育の思潮を司るエートス（精神的雰囲気）としての「予定調和」を生み、そのあるものは共有される。その共有の内において為される教育評価によってもたらされる「知識」と「思考」が、その「予定」を「常識」と捉えさせ、人々を社会的構成に連絡させる。
- ・「予定」が立てられることによって得られる一種の安心感、評価サイクルの内に入ることによって得られる折々の成就感という精神的側面が、その「予定」を自動的に継続させていくために機能する。

5. 教育評価活動の社会的構成への連絡

言語によって言語の教育を営む国語教師も、言葉と共に数値を用いて教育評価を行っている。「予定」に関わる上記の道筋は、国語教師の教育活動においても適用され、その評価活動が社会的構成に連絡する経緯を示していることになる。一方でこのことは、視点を転換して、「教育による社会的構成」を意図する社会的行為として教育活動を捉えるならば、「評価活動」の方から教育・社会の現実には作用していく道筋を見出す、という展望を得られることを意味する。本件については、「全体性」「無限」というレヴィナスの考え方につなげて考察したい。主著の一つである『全体性と無限』（1961/2005）

に記される以下①～③の引用を元にして、その見取り図を描いていこうと思う。

①客観的な全体性によっては存在の真のひろがりを充たすことはできず、全体性とはべつ概念——無限なものの概念——が、全体性からのこの超越を、全体性のうちには包含されず全体性とおなじように本源的なものである超越を、表現すべきなのである。（「同」p.17）

②〈私〉であるとは、座標系にもとづいてさだめることのできるいっさいの個体化を越えて、同一性を内容として所有しているということである。〈私〉とは、つねにおなじものにとどまる存在なのではない。それが存在することがみずからを同一化することであり、じぶんにおこるすべてのことがらを横断して自らの同一性を再発見することであるような存在が〈私〉である。〈私〉とはだからとくべつな同一性であり、同一化の本源的なはたらきなのである。（「同」pp.45-46）

③全体性と手を切るとは思考の操作ではない。たがいに必要条件となり、あるいはすくなくとも相互に系列をなすような諸項のあいだにたんなる区別を設定することで、全体性との絶縁が達成されるわけではない。全体化と概観を宿命的にまねがれない思考に抗して、全体性を断ち切る空所が維持されうるのは、カテゴリーに対して抵抗する〈他者〉の面前で思考が展開される場合だけである。思考は、対象としての〈他者〉とともに一箇の全体的なものを構成するわけではない。思考はことばを語り出すことにある。（「同」p.55）

- ・「全体性」とは、②の「座標系にもとづいてさだめることのできるいっさいの個体化」とあるような、ある一つの体系と考えられる⁽⁹⁾。
- ・「4.」で述べた経緯においては、「予定を立てること」が「全体性」を目指している。または我知らず「全体性」を、志向してしまっている。
- ・そこに「教育評価」が関わることになる。それは「予定」を成就させるため、「全体性」を高めるために機能する。
- ・一方で、視点を転換しての「評価活動」を起点に教育活動を進めることによって、「全体性」の対義語としての「部分」ではなく、①で言われる「無限」が目指される。「無限」とは、①「存在の真のひろがりを充たす」ものとして考えられており、それは③「全体性を断ち切る」ことで生まれる。
- ・そのためには、③「〈他者〉の面前で思考が展開される」必要がある。ここで展開される「思考」とは、「全体性」の内にもはや「伝達」のようにして為されるものではなく、③「ことばを語り出すこと」である。言語による言語の教育としての国語教育が果たすことのできる大きな役割が、ここにあると考えられる。
- ・この「無限」は、教育評価における「真実性」に軸足を置き、対面する生徒個々の「顔」（レヴィナス）によって振り返りつつ、教材化・授業を続けていくことの内に、教育評価における社会的構成を担う「妥当性」を通じて、新たな、望ましい教育・社会を構想していくことによって生まれる。

・個々の生徒の中での「無限」があり、それらが組み合わせられて日々の学習・授業が作り出されていく「無限」があり、そうした時間と実践の場を生徒と教師が共に作っていく教育の営みに意義と喜びを見出す「無限」がある、というように、「無限」の概念を敷衍したものとして、教育活動を考えることができる⁽¹⁰⁾。

6. まとめと課題

社会的構成機能に照らしては、言語使用における言語技術の「妥当性」を中心にして国語の教育評価は為されるが、教育評価には同時に「真実性」の判断基準が伴う。そして、国語の授業の中で「ことばを語り出すこと」が「他者の面前で思考が展開されること」に相当するもの足り得ているならば、そこでは正体として捉えがたいこともある「全体性」は遂行されにくくなるであろう。

「予定」としてある「全体性」に対して、「教師の主体性の定位」から生まれる教育評価は、「真実性」を重要な評価基準とし、言語使用における言語技術の「妥当性」を多くの者と共に検討することを伴って、「無限」をはらみ「無限」を生みつつ、個人を社会的構成へとつなげることを可能にすると考えられる。その際、言語使用における言語技術は、「他者」の面前で思考を展開させることで鍛えられ、新たな「無限」を生んでいく。それらの技術・技能は、「全体性」を作ろうとする閉じた系の中にある教育評価に抗して、「全体性」を崩す方向において機能する。

教育評価のあるべき姿としては、ある座標系に閉じる「全体性」を目指す評価基準に、身を委ねてはいけないということがある。実際、国語の評価テストには、全体性を予定する座標系の内に閉じているものがある。そこでは、言語技術・技能は実際には中立ではなく、「真実性」を評価に加えることは難しくなっている。

向後、記述式のテストが全国的な入学試験においても導入されることが予定されるが、それが実際にどう作動していくかを検証していく必要がある。社会組織における評価において、「真実性」と「妥当性」を「教師の主体性の定位」を伴うものとしてどのように評価活動の内に組み込んでいけるかが、その経緯と推移の内に問われることになるからである。

以上、本稿で記述できた内容は、筆者が論題として提示した視野における概念的見取り図を示すにとどまっている。以下に課題として記す件とともに、向後に展開される教育評価に関わる動向を捉えつつ、精査・研究を続けていきたい。

「予定」が収めている「評価の範囲」についての考察。

- 時間としての範囲（展望する時間的な広がり）；教材化が織りなす「瞬間」に出発し、見通す先として「現在・この授業時間」に囚われないこと。「いま」だけではない、将来、過去をも含む、教育の継続的営為の成果と展望に視点を置くこと。
- 空間としての範囲（認識する空間的な広がり）；この場だけではなく、別の場でも行われている教育的営為への目配り、認識、敬意。「ここ」だけではない、世界各地に

おける教育の同期発生という事実を認知し、それを時に参照しつつ、自らの教育活動を行っていくという姿勢と自負。よって、「グローバル」という語の語義について、特に教育に関わる場における使用実態の検討が必須となる。

そのほか、「予定」を支える「信念」や「願い」の存在、それに伴って想定される「責任」「倫理」に関する考察、「評価」が言語を介して生徒と教師の双方に共有されることによって十全に機能していくための生徒と教師との関係性についての省察が要される。さらには、日本思想史における生活綴方の位置付け、その中での人の人に対する評価の検討といった大きな課題が挙げられる。

註

- (1) 飯田 (1999)、飯田 (2000)、飯田 (2001)、飯田 (2012) 他。
- (2) 「教育評価の起点」を教師による「不断の判断」と捉える件に関し、筆者は、飯田 (2013) において以下の論述をしている。「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流れ出て、そこに混入される。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。」
- (3) 筆者は「不断の判断」の議論に関連させて、E.レヴィナスの考えを引きながら「教師による主体性の定位」を導いている（飯田 2014）。そこでは「現在」という時間を〈主体〉と関連させた議論が展開されている。

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と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。（中略）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いくばくかが無名のままにあるのではなく、名前を受け容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、演戯者のないまま演じられる存在という戯れのなかに、演戯者たちが実存のうち立ち現れる——それが、存在を属詞としてもつ実存者たちだ。（中略）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）

筆者の述べる「不断の判断」は、ここでレヴィナスの言う「瞬間」において為されると考えられる。

〈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衛としての不可能性——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。暗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だろう。（レヴィナス 1947/2005 pp.142-143）

以下に続く筆者による論述を記す。「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『名付け』=〈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。」(飯田 2014)

- (4) 「真実性」は、筆者が本研究に取り組むに際して用いた表現であり、「これこそは、私一人の心に結ばれたもの」(小砂丘 1930b)、「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っ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。」(小砂丘 1930b)といった文言を核に、「真実性」に照らした小砂丘綴方指導の実際を分析している(飯田 2013)。そしてその概念の内実を「その生徒にとって、現時点で真実と言えるもの、そう考えられるもの、生徒の成長に向けて、生徒のためになると考えられるもの」とした。またそれは、教育における「自己—他者」論を踏まえ、教師と生徒と言語という関係性の中で捉えたものであり、その三者の中で見極められるしかないものと考えられている。以下、飯田(2013 一部改変)を引いて補説とする。「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、その一端について検討してきた。結果として、『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』としてまとめられる。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。・それを通して、自分自身で、現状の自身としての『自己』の枠から出ようとして聞いていること。・書く文章においては、それを現れたいでもどこでも通じるような『一般論』で終わらせていないこと。・このことは、『自己』にとつての『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』、ぶつかることでの『倫理』に則った、両者が相対的に自立した位置においての『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。」
- (5) 「妥当性」は、一般的な評価論で用いられる用語でもあるが、筆者はそれと異なる用法をしており、「真実性」との両輪において国語教育評価論を考えていこうとしている。筆者の議論としては、国語教育が母語による母語の学習であるということから、学ばれる内容を暫定として二つに分けて捉え、いわゆる内容に関することをAとし、それに「真実性」対応させ、もう一方、いわゆる形式・技術に関することをBとして、それに「妥当性」を対応させている。以下、飯田(2014 一部改変)における論述を引く。「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、認知された対象の変容性を描いて、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言内容(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、問の枠組みにおいての学習内容の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ぬ。』

- (6) 筆者は梶田(2002)の教育評価論を例にとり、社会構成上の評価の具体について議論している。その結論に関わる部分を以下に引用する。「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『ねらいやねがいに』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。”いままじ整理を進めると以下になる。・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よう。』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。」(飯田 2014より 一部改変)
- (7) ここで言われる「教育の煙幕の効果」によってもたらされる事態として、小砂丘は次のような事例を挙げている。

フローレンスナイチングールは、怪我してある犬の足に包帯してやつた。ひとり人類のみでなく、凡そ生ある者、虫けらに至るまで、憐れみいたはる心をもたねばならぬと教へてゐる一方に、学校に来て昼の弁当も食べられず、昼食時になればそつと席をはづして外に出てゐて、食べたふりして帰つて来るかはいうさな子供があることを大して問題としない。更に彼らがどうして昼食をもたべられぬやうになつたのか、他の人はみなおいしさうに食べてゐるのに昼の弁当さへたべられぬ人間——もつともつと三度の食事さへできない人間が此世には多い、それがどこから来る必然であるかといふことの考察をさせてくれない。(小砂丘 1931「教育の煙幕の効果」)

小砂丘の生きた時代から80年が経ち、「豊か」になったとも言われる現代日本の社会において、再び現実となつてしまつている学校給食の場面、子供の貧困化といった問題を、実像を伴つて想起させる文言である。生活綴方が本来的に持っている意味を照射して教育を考える素地が、現代に新興されていると言えるかもしれない。

- (8) ここに引いた「教育の煙幕の効果」は、小砂丘の左翼思想への偏向、さらには彼のいわゆる転向に関わる言説を含む論文として取り上げられてきた(碓井1977 他)。時に二律背反的とも捉えられる言を發する小砂丘は、それゆゑに理解がされにくい人物として扱われてきたという研究上の経緯を持っている。これらを踏まえ、その上で上記のいずれにも拠らない方向によって研究を進めることの有効性を、飯田(2012)では探っている。なお、本稿でも研究の基底に据えている、小砂丘等が活躍した時代とは隔つた現代という時代を関連付ける歴史研究の意義に関しては、吉見(2002)を初めとする論者によって「1930年代論」として議論されているが、小砂丘研究はその議論にも参与するに十分な内容を有していると考えられる。
- (9) レヴィナスは『全体性と無限』において、戦争との関係で「全体性」の概念を語り出している。「戦争において存在が示すことになる様相を劃定するのが、全体性という概念である。西欧哲学はこの全体性の概念によって支配されている。西欧哲学にあって、諸個体はさまざまな力のない手に還元される。その力が、知らず知らずのうちに個体に命令を下すのである。個体は、だからその意味を全体性から借り受けていることになる。(つまり、個体の意味はこの全体性の外部では不可視である。)それぞれに唯一のものである現在が、未来のために絶えず犠牲にされ、未来は現在の唯一性か

ら客観的な意味をとり出すために呼び出される。究極的な意味だけが重要であり、最後の行為のみが諸存在をそれ自身へと変換するからである。諸存在は、かくして、叙事詩のかたちをまとしてあらわれるものであり、叙事詩のそのかたちはすでに可塑的なものとみなされているのである。(レヴィナス 1961/2005 p.15) 本稿で扱われる教育評価論を上記引用により強固に結び付けるためには、さらにいくつかの手続きが必要であるが、レヴィナスの「全体性と無限」の概念は、日本の歴史において「全体性」が引き起こしていった結果のもの、それと教育との関係を考える際に重要となる基底的見方を包含していると考えられる。

- (10) ここでは、レヴィナスの次の文言が参考になるとと思われる。「無限なもの観念において思考されるのは、思考に対していつまでも外在的でありつづけるものである。(中略) 無限なものとの関係を経験ということばで語ることは、たしかに不可能である。無限なものは、それを思考する思考をあふれ出してゆくからだ。無限なものがこのようにあふれ出してゆくことで生起するものこそが、無限なもの無限化にほかならない。(レヴィナス 1961/2005 pp.22-23)』

引用・参考文献

- ・飯田和明 (1999) 「国語教材化論試論 (1)」『人文科教育研究』第26号 人文科教育学会
- ・飯田和明 (2000) 「国語教材化論試論 (2)」『人文科教育研究』第27号 人文科教育学会
- ・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『真实性』の判断基準」『日本語と日本文学』第56号 筑波大学日本語日文学会
- ・飯田和明 (2014) 「国語科授業における教育評価の基盤」『人文科教育研究』第41号 人文科教育学会
- ・池田央 (1977) 「妥当性」『新・教育心理学事典』所収 依田新監修 金子書房
- ・宇沢弘文 (2000) 『社会的共通資本』岩波書店
- ・碓井岑夫 (1977) 「小砂丘忠義の綴方理論とその転回－『綴方生活』誌を中心に－」『季刊 教育運動研究』No.5 所収 あゆみ出版
- ・E.H.カー (1961) / 清水幾太郎訳 (1962) 『歴史とは何か』岩波書店
- ・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
- ・梶田敦一 (2002) 『教育評価』有斐閣
- ・鹿野政直 (1999) 『近代日本思想案内』岩波書店
- ・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 実存・構造・他者【20世紀III】』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1巻第2号 所収 文閣社
- ・小砂丘忠義 (1930a) 「全然別の次元から」『綴方生活』第2巻第5号 所収 郷土社
- ・小砂丘忠義 (1930b) 「気持、感じ等のこと」『綴方生活』第2巻第10号 所収 郷土社
- ・小砂丘忠義 (1931) 「教育の煙幕的效果」『綴方生活』第3巻第3号 所収 郷土社
- ・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
- ・F.ソシュール (1949) / 小林英夫訳 (1972) 『一般言語学講義』岩波書店
- ・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
- ・P.L.バーガー＝T.ルックマン (1966) / 山口節夫訳 (1977) 『日常世界の構成』新曜社
- ・南風原朝和 (1998) 「妥当性」『現代教育評価事典』所収 東洋他編 金子書房
- ・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
- ・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』所収

全国大学国語教育学会編 学芸図書

- ・ 山口恒夫 (2006) 『「他者」へ向かう教師－『教え－学び』の『倫理』をめぐって－』『教育哲学の再構築』所収 学文社
- ・ E.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
- ・ E.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
- ・ E.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
- ・ 吉見俊哉 (2002) 「一九三〇年代論の系譜と地平」 吉見俊哉編著『1930年代のメディアと身体』所収 青弓社

(いいた かずあき 宇都宮大学)