

学生の「教育観」の形成についての考察2 — 教師における“知識と理解”、“判断と評価” —

A Consideration about Formation of Student's "Educational Thought" 2
— "Knowledge and Understanding" and "Judgment and Evaluation" in Teacher —

安部 孝 ABE Takashi

1 はじめに

教育学（「教育原論」）の学習¹において、学生は教育の思想や歴史、今日的教育課題を踏まえ、自分の教育観や教師像を培っていく。学習を通して、各人が現在抱いている教育観や教師像の原初や由来するところに辿り着き、それらやそれらの背景を探り当てることは、自身の認識理解に立って、さらなる向上を目指す手掛かりになると考える。学生の多くは教員を目指す際に²、また、入学後の学習を通して、なんらかの新たな価値観や知識に触れるが、その意味で教育学の学習は、教育に関する知識や価値の習得と、自身の認識の確認、そして、価値観の生成を誘う機会であるといえよう。

教師や保育者の理念や行動の基本は、「小学校学習指導要領」や「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」等（以下、「要領・指針等」）に示されており、同時に、育て、目指す子どもの姿（子ども像）も示されている。それらは、目標であると同時に教育の成果を示すものでもあり、子どもや教育のあるべき姿、そして理想³を語るものといえる。そうした姿は教育場面で、時々、また、ところどころに現れるが、一方で、到達しない（辿り着けない）現実があると思われる。そして、予め示される教育の理想（像）とそれを生み出す教師の姿に詳細さや繊細さが増すほど、教師に多くの多様な努力が求められ、多様な子どもの実態と相乗することで、かえって理想に届かない実態の現出も予想されるのである⁴。したがって、教育や教師、そして子どもに関する理想が十全で具現が可能（または、限りなく近接する）とするにせよ、教師は目標と実態（理想と現実）の境界や際を見極め、その内外に立つ存在をとらえ⁵、十全に向けた多様な指導を講じる必要があり、学生たちはそのことに気付き、教師として必要な資質を培う（自己課題の形成）ことが大切となるのである。

そこで、本稿では、「教育原論」の授業を通して学生が、教師として教育や子どもを、知る・理解する、判断する・評価することについてどのように考え、学習を通して変容させていったのかを検討し、教員養成における課題について考察する⁶。

2 目的

教師における、子どもについて知る・理解する、判断する・評価するなどの認識についての課題と、教員養成における課題について考察する。

3 方法

「教育原論」(令和元年度後期)の授業において、学生が取り組んだワークシートの中から特徴的な内容の記述を抽出し検討する。まず、「気付く(導入)」段階では、「要領・指針等」には示されていない(読み取りにくい)子どもの実態を、灰谷健次郎⁷の著書における子どもの姿を取り上げ、知り、理解する場面を設ける。そして、「深める(展開)」段階では、テレビドラマ⁸をもとに、通信表にかかわるエピソードから、子どもを判断、評価し、それを共通理解する上での課題と、自分が教師として取り組む上での課題を考えさせる(「考察する(深化)」段階)。そして、これらを手掛かりに考察するにあたっては、太田⁹の知見を援用する。

4 内容(文中、※、下線は著者による)

4-1 教師の課題としての知ることと知らないこと

(1) 知ること

学習指導要領の「改定の基本方針」の理念を明確にするために「(2) 前文の趣旨及び要点」では、3つの事項が示されている。そこには、これからの時代に求められる教育を實現していくためには、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有する」(「②『社会に開かれた教育課程』の實現を目指すこと」)ことが求められていることが、また、学習指導要領は「公の性質を有する学校」の「教育課程の基準を大綱的に定める」が、「各学校の特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、児童や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、教育活動の更なる充実を図っていくこと」(「③ 学習指導要領を踏まえた創意工夫に基づく教育活動の充実」)が重要であることが述べられている。

つまり、よりよい社会を創るためには、教育や学校、子ども、地域社会のこれまでと現在の意味や課題を理解し、教育と教師の内にある「教育実践や学術研究の蓄積」を生かさなければならず、教師は、まずそのことを知り、蓄積されたものの中であって、それらに気付く(知る、理解する)必要があるのである。その場合、児童や地域の現状(そこにあること、そこで展開されている生活)をどのように教師の意識において対象化し、課題意識を形成するのかが、教師の課題として立ち上がると考えられる。

(2) 知らないこと

太田は、子ども(人間)が相手について知ろうとしない、干渉しないことについて、自由の側面から説明する。それによれば、子どもたちが「自分に無関係な世界に関心をもつ」ということは彼らの生活スタイルからはどうしても出てこない」という。子どもたちは、「私的な生活空間しか価値あるものを知らない」のである。こうした態度は「外部の世界にたいする本能的な防御心」でもあり、それらが相互に働くことで「相互不干渉主義」、「世界無関心主義」が生じてしまうが、太田は、この根底には「自分の空間への干渉を拒否す

るという自由の絶対命令」があるとする。本能とは自己保全を優先する。この場合の自己とは自由であり、自由であることを守る自己である。ゆえに、絶縁は彼らにとって心を許せない「外側」への態度であり、外側との交渉はむしろ自己を不自由にするのである。

だが、太田は、プライバシーの底なしの自由は、「社会知らずと正邪是非の感覚の衰弱」をもたらすと警戒する。なぜなら、「個人の自由は人間関係の場で試され鍛えあげられてはじめて本物となる」からだ。人間関係（以下、かかわりに同義）の場とは社会であり、そこでまずもって自由であるためには必ず善悪、正邪を弁える分別が必要となるはずである¹⁰。

学習内容としての教育や保育は、多くの場合一つの集団とそこに身を置いて関わる教師と子どもたちを想定（イメージ）する。教育をかかわりと理解するならば、その範疇に属するものは、自己と同様に教育の内側となる。教育はよりよくなるためのよりよい営為であり、太田のいう本物の自由とはこのかかわり・内側においてさえも自由—よりよくあり続けられるもの—である。つまり、教育においては、自由のために知らないこと（を選ぶこと）は、そもそも自由に値しない。知ることと関心をもつことと、それによって得られるかかわりや内面の成長によって自由—つまり、不自由ではない自己が育つのである¹¹。これらのことから、学生はまず、教育学的視座（教育観、子ども観、教師観）に立って現在の自己へと関心を向け、教育や子どもへの関心から知り得たことと、知った自己と、かかわりへの意識（内面）に気付く必要があるのである。

（3）「優しさと反抗と」の学習から …知ることの多面性と、それと自己の認識を知ること

作品を書いた子どもについて、灰谷は「六歳の子どもが、両親に捨てられるということは、想像を絶する絶望であろう。その絶望の中であって、なお優しい人間であろうとするこの美しい人間を前にして、わたしは言葉がない」と述べている¹²。「想像を絶する」「言葉がない」とは、現実であることをすぐには信じられず、それを表現することができないことだが、こうした現実はある得たのである。では、学生たちはこうした子どもの現実はどう感じ、何を知ったのかを見ていきたい¹³。（以下に、「作品」を示す。）

優しさと反抗と

子どもの優しさや楽天性がストレートに通らない社会では、親や教師が子どものかなしみを共有することによってのみ、子どもたちの奥深くひめているものを引き出すことができるのではあるまいか。—（…略…）—

私の友人の鹿島和夫氏も、同じような体験を持っている。

ぼくは最近、彼のクラスから生まれてきたある一つの作品を読んで衝撃を受けた。

（※ ／は、改行部を示す）

がっこうから うちへかえったら ／ だれもおれへんねん ／ あたらしいおとうちゃんも
ぼくのおかあちゃんもにいちゃんも ／ それにあかちゃんも ／ みんなでいてしもうたんや
あかちゃんのおしめやら ／ おかあちゃんのふくやら ／ うちのにもつがなんにもあれへん

ぼくだけほってひっこしてしもうたんや / ぼくだけほっとかれたんや

ばんにおばあちゃんかえってきた / おじいちゃんもかえってきた / おかあちゃんが
「たかしだけおいとく」 / とおばあちゃんにいうてでていったんやって
おかあちゃんが ふくし（福祉事務所）からでたおかね / みんなもっていってしもうた
そやから ぼくのきゅうしょくのおかね / はらわれへんいうて
おばあちゃんないとった / おじいちゃんもおことった

あたらしいおとうちゃん / ぼく きらいやねん / いっこもかわいがってくれへん
おにいちゃんだけケンタッキーへつれていって / フライドチキンたべさせるねん
ぼくつれていってくれへん

ぼく あかちゃんようあそんだったんやで / だっこもしたった / おんぶもしたったんや
ぼくのかおみたら / じっきにわらうねんで / よみせでこうたカウンタックのおもちゃ
みせたらくれくれいうねん / てにもしたったらくちにいれるねん / あかんいうてとりあげたら
わあーんいうてなくねんで

きのうな / ひるごはんのひゃくえんもうたやつもって
こうベデパートへあるいていったんや / パンかわんと / こうてつジグのもけいこうてん
おなかすいたけどな / こんどあかちゃんかえってきたら / おもちゃもたしたんねん
てにもってあるかしたらかおもとんねん / はよかえってけえへんかな
かえってきたらええのにな / あおやま たかし

他者を理解することはそのよさも、そうではないことも理解することである。したがって、私たちは他者理解の名のもとに相手の弱点を知り、相手を責め、貶め、絶望へと誘うこともできる。その意味で、弱点は決して抵抗の力にはなり得ない。つまり、こうした条件と可能性において、ただ「子どものかなしみを共有する」ことは、愛として、正義として危険であり脆弱である。「知る」ことは必要だが、知った上で関わることの危険性を知ることこそが必要になるのである。

以下、学生の感想・課題意識である。（下線部は、安部による。※は補いである）

Aさんー

私は、この日記を書いたあおやま君のような子が周りにいなかったの、読んだときにとてもショックを受けました。また子どもが、親に捨てられたとしても、早く帰ってこないかなと期待を持って待っていること、帰ってこない赤ちゃんのために自分のご飯代でおもちゃを買うことに心が痛みました。
両親だけでなく祖父母も頼ることが難しそうなあおやま君がどうやって生きていくのかと考えたときに、学校の先生というのが頼れる大人なのかも知れないと思いました。

休み明けの日記の内容から想像するものとは、とてもかけ離れていて驚くとは思いますが、あおやま君の思いを吐き出せる場所や、状況を知る手がかりを見つけられて本当に良かったと思います。また、このようなことは幼稚園や保育園などでもあり得ることだと思うので、他人事ではないし、もし自分が将来、先生と呼ばれる仕事に就き、受け持つ子がこのような状況下にいたら、どのようなサポートができるかを勉強しなければならないと思いました。また、その子に溜まっている気持ちを吐き出させる役目もあると思いました。この日記のように私の知らないことがまだたくさんあると思うので、勉強して、より良い対応ができるようになる必要があると思いました。

Bさん—

もし自分の担当クラスの子どもがこのような状況に陥っていたら手を差し伸べたいと思うのが当たり前だろう。しかし、家庭内の問題に教師が足を踏み入れて良いのだろうか。私はその状況を解決させることはできないと考える。よって、彼のアフターケアに重きを置こうと思う。

子どもは大人のようにストレス等の感情をうまく発散できない。作品の中で、彼は恨んだり怒ったりは全くしておらず、優しい人間であろうとする。ということは、様々な感情を抑え込んで優しくあろうとしているのだろう。本当に心の中で思っていることを口に出して伝えられるようにしたい。彼にとって頼れる大人は祖父母と教師の私たちだ。思いのたけをぶちまけられる大人（※相手）にならなければいけない。そのために、常に子ども達との距離を縮めておく必要がある。もちろん、教師と子どもの立場や関係はわきまなければいけないが、何でも相談できる友達のような存在になりたい。

Cさん—

あおやま君の勇気あるSOSに応えなければならない。あおやま君とその家族を支えるには、学校は制度を利用して支援することと教員が支援する、二つになると思う。（…略…）、両親がいない場合の制度（…略…）校長先生や教頭先生に相談をしてなんとかしてでも学校に通わせてあげたいと思う。（…略…）私が先生だったら（…略…）私は一人の児童だけ特別な対応をすることは違うと思うから、（※為すべきことは、）周りの友達とうまく過ごしているかの見守り、彼が困っているときに必ず手を差し伸べるようにすることだろうかと考えた。

Dさん—

私が、もしあおやま君の作文をもらったとしたら、まず初めにその作文の内容を学校内の責任のある方に見ていただきます。校長、教頭、教務主任などに見せ、学校内の教師でこの情報（親が出て行ったこと）を共有すべきか相談します。そしてその後、福祉施設に相談します。（…略…）何があっても担任だけでなく、多くの人がサポートできる状態を作った上で担任があおやま君からの話を聞けたらいいのかなと考えます。さらに、「お父さん、お母さんどうしたの」という入り方ではなく、「おもちゃあげたんだね」とあおやま君の優しさを褒めるようなことを先にしてあげるべきかと思います。

B、C、Dは、一つの事例に対し、持ち合わせた知識を駆使して対応を講じようとしており、そこには、ある定型的といえる推理がはたらいっている。そして、その立場は当初から教師の立場である。一方Aは、想定外（未経験）の現実としての子どもを懸命にイメージしようとしている。「私の知らないことがまだたくさんあると思う」とは、「知らない私」

「知らないこと」への関心であり、外側とのかかわりの始まりを表しているといえよう。

教師としてどうするかという問いを立てたとき、このように学生は、教師や子どもの立場で考えることができる。だが、その子どもやその子どものようなことを実際には知らないものであり、この段階で知り得た（明らかになった）のは、ただ、“私—何を知り、何を感じ、何を考えたか—”である。

人間が人間を「捨てる」こと、そして人間が人間に「捨てられる」ことについて、当事者である子どもは「なぜ」と問うてはいない。解決を模索してもいない。

「あたらしいおとうちゃん／ぼく きらいやねん／いっこともかわいがってくれへん」は、「ぼくは、新しいおとうちゃんが嫌いだ」とも「ぼくのことを新しいおとうちゃんは嫌っている」とも読むことができる。後者ならば、子どもは「絶望」の中にあっても、相手の気持ちを察し、客体としての自己を認めていることになる。前者ならば、自分の気持ちを示しながら客体としての自己（嫌われていること）を認識できずにいる可能性がある。身勝手な大人たちに貶められる子どもたちは決して弱者ではなく、灰谷がいうように「絶望の中にあって、なお優しい人間であろうとする」ことで、決してだれをも貶めない。しかし実際には、子どもは抵抗すべき相手とのかかわり（における主客体の認識）を失っているのである。

そうした子どもの立場を踏まえ、改めて「知る」という文脈に立ち戻るなら、それでも子どもは教師にかかわり—共に内側に在ること—を、求めているという眼前の事実（姿も、心情も）への気付きこそが、教師には必要なのだと考える。そしてそれは、子どもの事実が教師の事実となる瞬間を自覚すること（本当の共有）ともいえるのである。

4-3 判断し、評価すること

（1）内側で理解し、評価すること

教師は子どもを評価する。評価とは価値を定めることである。一体的な指導と評価においては、子どもの姿（教育成果や課題、つまずきなどの実態、子どもによる自己評価など）を通して教師の指導（のあり方）を評価することになる。したがって、価値観の多様性や子どもの成長変容を踏まえながらその時々に行われる評価は、子どもがどういう存在かを示すと同時に、教師の子どもに対する理解と価値観をも顕わにする。

子どもを評価するとき、教師は学習の成果物や試験の点数、言動や表情などをもとに基準・規準をもってそれを行う。いわば、見えるものから変化や向上の具合を推理し、判断する。

太田は、「人間には外側だけの変化というようなものはない。外が変わった時にはそこには内なる理由が働いている」のであり、「変化を引き起こす原動力は社会の歴史的変動」であるとする。したがって、私たちは眼前の子どもの姿を、さまざまな環境や関係、時間などの子どもへの影響を踏まえ、理解する必要がある。成績（の変化）とは、子ど

もの内側の変化であり、そこには何らかの誘因があるのである。そして同様に、評価する教師にもこのことが当てはまるのだから、評価には教師の内面や子どもとのかかわり（内側）、そして先述のような知識や経験が関与すると考えられる。

また、評価とは判断である。太田によれば、「判断そのものは教えることができない」ものであり、「自分でしなければならぬ」ものである。そして、「判断の出発は感じること、感情を抱くこと」であり、「自分の感情をはっきりともち、他人の感情や痛みを受け止めるためには、具体的経験が先行していなければ」ならず¹⁴、この意味で、教師には、子どもを理解し、判断する経験や知識、理解、感情を豊かにすることが求められているのだと考えられる¹⁵。そしてそのことは、子どもの評価が子どもには知り得ない教師の内側に委ねられるという限界を示唆し、それゆえ教師には知り得る限りの努力が要求されるものと考えられる。

（2）子どもを理解し評価することと、評価される子ども

以下、ドラマのあらすじと視聴後の、評価についての考え、感想・課題意識を示す。

あらすじ — 悩みに悩んで初めてつけた通信簿。無事子どもたちに渡せて、新米教師の広大（以下、K）は安心したが、帰宅後、保護者のクレーム対応に追われ、予定していた帰省（北海道）がダメになりかけた。だが、校長の計らいでなんとか、航空券をとり、しばらくぶりで妹と帰省を果たすことができた。

偶然、旧友との用で北海道に来ていた校長に呼び出され、校長の同級生で小樽の小学校長をやっている下川（以下、S）に会いに行く。Kと妹にとってもSは小学校時代の恩師だった。だが、Sは酒好きでいつも酔っている風で、校長もKも妹も知るかつてのSではなかった。冬休みの職員室に貼り出された通信表を目にしたKは、「良くない成績がみんなに知られ、かわいそうだ。思いやりがない」と、Sに食ってかかる。だが、Sは、「通信表は紙切れにすぎない。見たまま、ありのままを書けばいい。そこに思いやりなどはいらない」といい、オールCの少年を呼び「通信表に書かれていないよいところをみんなが知っている」という。その少年は、男手の少ない村で、大人顔負けの働きをするという。Kと校長は、集落で小学校ぐるみ、村人から愛されているSがなんとなく羨ましく感じられた。（DVD 参照）

①評価についての考え

Aさん—

通信簿から知る子どもの姿は、教師から見た姿であり、親から見たものではない。物事は見方によって変化するものであり、親は教師の視点で子どもを見ることは難しい。通信簿では表すことができない子どもの姿を親と教師間で共有し、お互いに知ることによって通信簿に対する信用をなくすべきではないと考える。成績として重要視される通信簿だが、受験や就職のためには実際にテストを行い¹⁶、面接を行

う。よって社会全体で、通信簿はある一人の教師の視点でしかないということを認識するべきである。

Bさん—

教師の立場から見ると勉強の成績は相対的に比べて評価しないといけないので、たくさん努力した子どもでも、点数が低ければ低い評価しか付けられず、その評価の理由が「みんなはもっと頑張った」¹⁷としか言えないところにもどかしさを感じました。だからこそ、教師が文章で評価する欄では、子ども一人一人について丁寧に考え、書くことが大切だと分かりました。しかし、S先生の考えを聞いて、自分も“評価が低いということが、かわいそうだ”と感じていることに気付き、それは間違っている考えたと思いました。その子どもの評価の全てが通信表に収まっているわけではないことも、改めて考えることができました。(…略…) 数字に目を取られがちな人は、忘れていることだと思いました。

Cさん—

ドラマでは、K先生は評価によって子どもの将来が左右されてしまうのではないかと恐れていた。しかしS先生は通信簿を誰もが見ることのできる場所へ張り出して、「オールCだったからといってかわいそうではなく、通信簿では表せない本人の魅力があると評価した」。オールCを付けられた子ども本人が恥ずかしそうにしていないのは、周囲の先生や子どもたちが通信簿の成績だけでなくその子自身を見て、ありのままを評価しそれを本人に伝えているからだと考える。教師自身が紙の上の評価にこだわっていると、その子どもも通信簿に重きを置いてしまうのではないだろうか。通信簿だけではなく、教師の接し方や言葉から子ども本人に直接、普段から、伝えていくことが大切だと考える。

②感想・課題意識

Dさん—

私は、K先生の考え方に寄っていて、また、文句を言ってきそうな子どもの親にあらかじめ電話をかけ励ます(※他の先生の)様子にも理解ができ、子どもも親も納得できる通知表が良い通知表だと思っていました。また、成績を付ける人によって、評価が変わることもあることだと考えていました。しかし、S先生の話で、「AはAで、CはC」「迷うことはない」「オールCはかわいそうじゃない」と聞いて、そのとおりだと思いました。通知表の中だけでその子どものことを表しきれないことに改めて気付きました。しかし、その通知表が子どもの一生を決めてしまうとなると、通知表の内容だけで子どもは作られていない(※理解し得ない)ことを理解していても、クレームを入れてくる親はいるのではないかと思いました。田舎で近所付き合いが濃い、ほとんど顔見知りという場所であればS先生の考えが適切だと思いましたが、たくさん人がいて孤立している中での暮らしとしては、社会の価値観が変わるのではないかと思いました。一人一人についてきちんと奥まで知ろうとせず、表面だけを見て判断しているように思います。そんな環境の中では通知表という「紙切れ一枚」¹⁸に重みがあるように感じました。

Eさん—

今回ビデオを見て視点の違いを改めて考えました。通信簿について深く考える機会がなかったのですが、「将来に関わる」「ただの紙切れ」¹⁹という両極端な意見を聞いて、この二人は通信簿に対する考え方や捉え方が違うのだと思いました。私は通信簿とはただの一人の意見であるということに変わりはないのだからただの紙切れという意見に近いのだと思いました。(…略…)つまり通信簿を軽く見て紙切れとい

うように捉えるのではなく一人の意見に過ぎないというように捉えることが大切ではないかと思いました。親と教師が関わる中で子どもに対する評価が食い違ったときに、あくまで教師という視点で評価したものであるということ、親や教師が、合ってる・合っていないという問題ではないということを丁寧に説明して、理解していただくということが大切なのだと思いました。

F さん—

ドラマを見て今後自分が評価をする側になることを考えて、自分も同じように悩むのではないかと思った。相対評価から絶対評価へ評価方法が変わりゆく一方で、個人内評価のメリットも考えると、他人と比べずに、過去の自分と比べる方が今の社会には合っているのではないかと考える。しかし、共通のラインがある他の評価方法と異なり、一人ひとりに向き合う教師の負担は大きいかも知れない。それを踏まえると、成績表は今のままで、その他の評価の機会を日々の中で設定していくことも選択肢として考えられるのではないかと思った。

G さん—

S先生は子どものことをしっかり知っている先生で素敵な先生だと思った。世の中は数字の評価そのままを受け入れるので、それでその子がこんな子だと決めつけられては良くないと思う。だから、これからは、通知表を廃止していくべきだと思いました。どうしても親が出てきてしまうので、学期末に、先生・生徒・親と三人で話す場を設けて生徒に直接褒めたり、「この教科、頑張ったね」など言ったりして、みんな納得できるように工夫していく時代になっていくんじゃないかと思いました。私が小学校のときはあまり気にしていなかったし、親も「頑張ったね」と褒めてくれました。でも通知表があると、元気で頑張った教科、ちょっと落ちた教科など、実際に目で見てわかるので、「次は頑張ろう」というモチベーションが上がっていた気がします。通知表があった方がいいのか、ない方がいいのか、あったらどんな評価にするのかなど考えていかなければいけないと思いました。

H さん—

通信簿の付け方については、先生の評価の付け方と保護者の考えは違っていて、トラブルが0（ゼロ）なんてことはないのだとわかった。そして、私もGはかわいそうだとこのDVDを見るまで思っていた。しかし北海道のS校長先生が「通信簿はありのままを書くが、それがすべてではなく、通信簿でその子のことを全て理解できるわけがない」ということを言っていて、本当にそのとおりだと思った。生き物である以上、必ず優劣はつくものだし、それがかわいそうというのであれば社会は成り立たない。ただ、科目一つがダメであっても、整理整頓ができなくても、1人1人必ず良い所があって、それがたまたま通信簿には欄（※観点、評価項目）がなかったとしても、教師はその原石を見つけ、本人と保護者たちと磨いていくことが大切だと思った。

I さん—

成績表をもらう際、毎回テストの点数と比較して見ていた記憶がある。今思えばその行為は点数が評価されると知っていたからこそ行われていたのだろう。自分は、テストに挑むときは念入りに準備をし、万全の状態を受けていた。しかし、それでも良い点が取れないこともある。その際は、「努力なんてものは無駄だ」と言われているようで、悔しく、そして虚しい気持ちになっていた。ドラマを見て、成績が

全てではないと知ったとき、自分が認められたような気がした。当時の先生方が自分の励みを理解してくれていたかは分からないが、だれか一人でもそれに気付いてくれたのなら十分だ。将来、教師の立場に立ったら、点数を重視する評価方法は取りたくない。自分のような思いを子どもたちにはしてほしくないからだ。もちろん、結果は大切だが、そこに行き着くまでの過程こそが最も大切で評価されるべきものだと考える。授業態度や課題の取り組みをもっと考慮すべきなのだ。そうすることで「世間様では紙切れ一枚が、この人生を左右する」²⁰ などという考え方も次第に払拭されていくだろう。

学生は評価について、評価される子どもだけではなく、評価する教師の側の問題からとらえ直すことができた。だがその思考には、評価の視点や立場の違いの存在を認めながらも、いずれがよいかを考えようとする傾向（矛盾でもあり、彷徨いでもある）も見られた。そしてそこには、よいとする理由をもう一方をよくないからとする短絡さも見られた。おそらく子どもの評価をどう示すのかに拘っているのだろう。

S先生が評価について述べた「ありのまま」「AはA」「CはC」は、通信表にどう表すかではなく、子どもの存在をそのまま（正しく）認める（それ・彼を知る）ことが教師に課された優先課題あることを意味するものと考ええる。だが、実際にはそれの「ありのまま」を、それ以外に表すことは難しい。このことを踏まえれば、学生の関心は、まず“子どもを理解することとは何か”に向けられるべきであろう。

学生が評価するために注視すべきと考えた子どもの姿（ありのまま）とは、「努力・頑張（B・G・I）」、「本人の魅力（C）」、「過去の自分との違い（F）」、「成績（G・I）」、「よいところ（H）」、「過程・授業態度や課題への取り組み（I）」である。だが、こうした視点であっても、やはり理解や評価は、先行する感情の働きに規定される。そして、この感じは、かわりや相手への認識に影響するが外側には働かない。つまり、彼らの気付きは一層深く内側へと向かうものであり、通信表が向けられる（表現の）方向とは逆（不一致）になるのである。

5 さいごに

教師は、子どもを判断し、評価するにあたって、子どものことを知り、理解しなければならない。まず、子どものありのままについてであるが、子どもをそのようにした背景、そして子ども自身に起きたことを、その感情も含めて過去にさかのぼって知る必要がある。それによって、良識あるかわりのもと、集団と個人とに本物の自由（な関係）が保たれるのである。もちろん、この認識は教師にも当てはまり、自己の教育や子どもに対する考えや価値、つまりは評価という行為の根拠（背景）を明らかにし、意識する責任があると考ええる。それは、自分はどうだったかという経験の振り返りや参照にとどまらず、なぜそのように考え、よし悪し（境界に関わる）を感じるようになったのか。それらに他者との共通性はあるのか、などである。

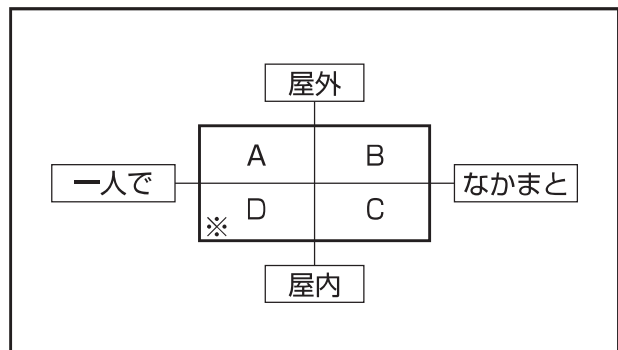
しかし、評価は外側へと示されることで、子どもに対する他者の理解を分岐する（複数

の領域を表す) ことがある。この意味で評価は内側的であり、自ずと外側を作り出し、境界を際立たせているのだといえよう²¹。濃厚な完結した内側から、どの方向に境界を越えて行くことで、子どもの「ありのまま」を保ち、よりよくなることができるのか。そうした境界を俯瞰し、外側をも知り、理解する努力が、目標への誘い手としての教師には求められているのだと考えられる。そして、学生にはそれを踏まえたトレーニングが必要なのだと考える。

【註】

- 1 名古屋芸術大学人間発達学部、教職課程科目。2 年次後期。
- 2 養成校に志願する際に、という意味。
- 3 「幼稚園教育要領」には、「育てたい姿」「育ってほしい姿」とあるが、いずれも教師の内面、願いという、具体的な取り組みの原初となる心情として理解される。
- 4 「要領・指針等」に示された子どもの姿や心情、育ちの方向性などをすべて兼ね備えた状態を、私たちはどのように見取ることができるだろうか。また、教師は教育の成果として示された姿を現実的に、完全なものとして認識し得るのだろうか。そして、眼前の子どもの姿とは教師の教育による成果と、必ずしもいえるのだろうか。
- 5 到達を念頭に置いた境界領域と、手前で立ち止まり、そこに辿り着けない理由を、教師は理解する必要がある。たとえば【図1 援助のための視点、及び実態の領域】

【図1】で、保育者が登園後に好きな遊びを楽しむ子どもに対する援助のあり方を考えるとする。屋外で一人で遊ぶ子ども（A領域）、屋内でなかまと遊ぶ子ども（C領域）など、4つの姿（領域）が考えられる。さらに領域の境界線との距離により子どもの実態の事情や特徴を多様に理解することができる。



いつものなかまと外で遊んでいる子どもが、今朝は、部屋の隅で一人で遊んでいるとき（図1-※）、保育者はどのように働き掛け、どの領域に誘うのか。そのとき保育者が意図するのは、単なる場所や遊び方の変更ではなく、子どもの内面や他者との関係性であろう。また、時々そういう姿があるという場合、普段はどの領域にあるのだろうかなど。このように、「要領・指針等」や指導計画に示された姿にかかわらず、保育者が子どものその姿を現実的に誘う領域（保育者が結果的に目指す理想とは、異なるかもしれない）はあり得るのである。

- 6 本研究の問いの背景には、学生が既に抱いている教育観や教師像が、現実の教育や子どもを正しく受け止め、理解することに役割を果たしているかという懸念がある。実際、自分の理想や価値観にそぐわない教育を嫌い、非難する学生に出会うこともあり、授業や文献、資料等によって醸成されつつある学生の認識や価値観が、現実の子ども

- や教師、教育をとらえる際の頑迷な基準や規準となり得るのではないかと考える。
- 7 灰谷健次郎『わたしの出会った子どもたち』角川書店、平成16年。資料として使用したのは「優しさと反抗と」の「あおやまたかし」の「作品」の箇所(pp.89-93.)。
- 8 『熱中時代(教師編 第1シリーズ)』日本テレビ、1978年10月～1979年3月。第13回『故郷に帰った熱中先生』、1978年12月29日放送。／授業では、DVD(第4章)、製作・日本テレビ、発売・株式会社バップを使用した。
- 9 太田直道『揺れる子どもの心と教育』三学出版、1999年。
- 10 良心：conscienceと理解する。心の自由はもちろん、身体的自由にも関係する。
- 11 関心がはたらくかわりには、基本的に自己への関心がある。他者の関心の内容に自己が存在するからだ。他者を通して知る自己とそうする自己とが重層的、一体的に存在し、自己の関心の対象となると考えられる。
- 12 灰谷、同上書、p.93。
- 13 令和元年度、「教育原論」。課題意識、感想。誤記、誤字などの修正を加えた。
- 14 「判断力(良識)」は、「万人に等しく配分されて」いるのであり、それを教師が左右することはできない。そうだと思うように仕向けても、そうだと思うのは本人である。太田は、「判断」を人間に与えられた個人の尊厳ととらえる。教育評価は、子どもから自己に対する評価や生き方の判断、自己の感じや考えを奪うものであってはならないのである。(太田、同上書、pp.26-31、参照。)
- 15 菊地によれば、終戦の8ヵ月後(昭和21年4月)、「衆議院事務局速記課の速記者」として採用された「若林さん」が、「『副』と呼ばれる速記者として」の初仕事を振り返って次のように語ったという。「やはり緊張していたんでしょうね。演説は大声で明快だったのに、聞き取れていない部分がぼろぼろ出てきたんです。でも、先輩はちゃんと聞き取れていて、速記もできていた。『知らない言葉は聞こえないんだよ』と先輩に言われて、なるほどと思いました。私は新人で、演説の言葉を即座に理解する知識がまだ不足していたというわけです」。学生にはこうした例を引き、知ることが分かることにつながることを、都度、伝える必要がある。(菊地正憲『速記者たちの国会秘録』、新潮社、2010年、p.46、参照。)
- 16 その時々の、「入学試験」、「就職試験」という意味と考える。
- 17 K先生が、母親に言った言葉。(相対評価ゆえの位置付け)
- 18 先述の母親は、「世間様」に対して通信表を「紙切れ1枚」と、貶めた表現をした。
- 19 通信表を、K先生は将来に関わると述べ、S先生はそれ自体は紙切れと述べた。
- 20 教え子の母親が、自分の子どもは点数が倍になるほど努力したのに、それが成績に反映されないことを訴え、放った言葉。だが、相対評価においては無理であった。
- 21 註5、【図1】参照。判断が区切りと領域を作り出す。細分化・詳細化によって、さらに内側に新たな領域が作られる。