



高等学校における発達保障を考える

－教育目標・教育評価の観点から

はじめに

1. OECDとキー・コンピテンシー

* 別添パワポ資料参照

2. 発達とは外部に設定された価値に自分を売り渡すことではない

1) 求められる資質・能力＝キー・コンピテンシー

● 三木裕和「障害児教育の現代的課題－障害者権利条約時代の教育観を探る」、二通 諭、藤本 文朗編『障害児の教育権保障と教育実践の課題－養護学校義務制実施に向けた取り組みに学びながら』 群青社 (2015/1/17)、

OECDのキー・コンピテンシー

現行学習指導要領の提起する学力観や、その基礎となる中央教育審議会答申（2008年1月17日）注7）を見てみると、OECDのPISA調査など国際学力調査結果、およびOECDが示している能力モデルが根拠にされていることに気づきます。

すべての学校における教育課程の理念として普遍的に掲げられている「生きる力」は、OECDが知識基盤社会に必要な能力として定義した「キー・コンピテンシー（鍵となる力）」を先取りしたものとされています。

「生きる力」の「基礎基本を身につけ、変化する社会の中で自ら課題をみつけ・考え、主体的に判断・行動し、問題解決する（確かな学力）」はOECDの「キー・コンピテンシー」における「道具（言語・知識・技術）を相互作用的に用いる能力（リテラシー）」に対応し、「生きる力」の「自らを律する（自律）、他者と協調、他者を思いやる心・感動する心などの豊かな人間性」は「キー・コンピテンシー」の「異質な集団で交流する」「自律的に行動する」に対応しています。

こういった能力観は、確かにある種の先進性をもっているとは言えます。能力主義的生存競争で自分だけが生き残ろうとする排他的学力観ではなく、国際社会を構成するすべての人の平和的共存が目指される能力観であるとも言えます。

しかし、私が何となく違和感を覚えるのは、なぜ、こういった能力観、人間観が先にあって、そこから教育が出発するのかという点にあります。もともと、教育は「こういった学力を育ててくれ」「こんな人間が望ましい」という教育的価値が先に設定され、そこからスタートするのが本来の姿なのではないでしょうか。

田中昌人は「発達とは外部に設定された価値に自分を売り渡すことではない。発達とはなによりもまず自らの内的な必然性にもとづいて、潜在的可能性に充実、連帯、信頼性を築き、発達の価値をつくりだしつつ

開花させていくことであり、そのようにしてあらわれたものがどのように伸びていくかは真理・真実に向かって自由である」と述べていますが、OECDの掲げる「キー・コンピテンシー」は「外部に設定された価値」にあたらなんでしょうか。

よく知られているように、OECD（経済協力開発機構）は第2次世界大戦後、アメリカ、西ヨーロッパ諸国など経済的先進国を中核加盟国として結成されましたが、科学技術の発展と経済の成長についての関係に関心を寄せ、各国の教育のあり方について熱心に研究を行うようになりました。注9）

グローバル化、情報化社会が進行するなか、環境持続可能性とのバランスを保ちながら経済成長を達成させるためにはどうすればよいかを念頭に、「個人が身につけるべき能力」について検討した結果がOECDのキー・コンピテンシーです。コンピテンシーの定義と選択のプロジェクトはDeSeCoと呼ばれていますが、その解説文書に実に興味深い箇所を見つけました。

「DeSeCoプロジェクトにおいては『想定されているのは、ただ有能であればどんな個人でもよいということでなく、少なくともOECD諸国を特徴づける自由民主主義や資本主義経済体制の中で有能に機能することができる人間である』。今日、ほとんどのOECD諸国において起業家精神や個人の責任に価値がおかれている。個人は単に適格的なのではなく、革新的で、創造的で、自己主導的で、内発的な動機づけをもち、したがってさまざまな社会領域において自らの決定や行動に責任がもてる（親、パートナー、雇用主、従業員、市民、学生、あるいは消費者のいずれであっても）ことが期待されている。」注10）

わが国の学力観「生きる力」のおおもとを探れば、ここに突き当たります。

「資本主義経済の中で有能な人間」という能力観が基礎なのです。いくら革新的、創造的と言っても、それは経済活動の発展における革新性、創造性であって、障害児の発達も含みこんだ概念としてこの用語が用いられた形跡はありません。

彼らが熱を入れているのは、経済発展に貢献する人材育成なのです。

田中昌人の言葉を借りれば、現代日本の教育は「外部に設定された価値に自分を売り渡す」ことを求めており、しかもその売り渡し先は極めて経済的・政治的意図を持った相手です。これが通常学校の子どもたちを苦しめ、いじめや体罰を生み、障害児教育にあっては操作主義的教育観が跋扈する根拠となっています。

急いで断りますが、OECDが真犯人だと言いたいものではありません。それ以上に大きな相手です。現代教育の教育目標（能力観、人間観）は純粋な教育学的検討の産物ではなく、どうやら、人間を「自分たちの要求を実現するための手段」として見ている人たちが作ったものらしいということです。

2) 「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」

平成27年5月14日 教育再生実行会議

https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf

1) 情勢認識

●はじめに

現代の社会は、情報通信技術の発展を背景として、規格化された製品の大量生産、消費が成長を支える工業中心の時代から、より高度な情報・知識に基づく多様で付加価値の高い製品・サービスの提供が成長を支える時代に入っています。インターネットの出現は、人間の知識創造とコミュニケーションの在り方に革命的な進歩をもたらしましたが、今後は、周囲のあらゆるモノがネットワークにつながり、それらが自律、分散的に情報の処理、交換等を行い、新たなサービスや価値を生み出していくことが予想されます。こうしたことに加え、今後、コンピュータの性能が飛躍的に伸び、近い将来には、様々な労働が機械に置き換わるだけでなく、頭脳労働の一部が人工知能に代替されたり、高度な頭脳労働において人工知能が人間のパートナーになったりする時代が来ると考えられます。2045年には、コンピュータの能力が人間の能力を上回る技術的な転換点が訪れるという予測もあり、私たちの仕事や生活に、現在の常識を覆すような変化がもたらされる可能性があります。また、特に、経済活動における国境はこれから更に希薄になり、

国内で仕事や生活を していても、グローバル化の波が一人一人に押し寄せてきます。こうした社会の変化の中を生き抜くためには、人間に求められる能力も変わり続ける ことが不可避となり、教育の在り方も変わっていかなくてはなりません。

→この情勢認識が、中央教育審議会でも引き継がれている。

2) 「学術研究をめざす人、職業人を志す人」

● 1. これからの時代を生きる人たちに必要とされる資質・能力 ～求められる人材像～

これからの未踏の時代に、社会的・職業的に自立し、たくましく生き抜いていくためには、想定外の事象や未知の事象に対しても、持てる力を総動員して主体的に解決 していこうとする力を培っていくことが必要です。そのためには、まずは、基礎となる学力、体力を土台としてしっかり身に付けることが不可欠です。基礎的な知識・技能は、いつの時代にあっても、おろそかにすることがあってはなりません。特に、高等教育を目指し、高度な専門教育を受けて、将来、社会人になる場合、その基盤として、文系にも必要な数理的思考法や、理系にとっての人文・社会系の素養など文系・理系を問わない幅広い教養を備えておくことが必要 です。同時に、全ての人が学術研究の道を目指す必要はありません。職業人を志す人 には、実社会での活躍に必要な実践的な知識・技能を修得することが求められます。 専門高校や専修学校での職業教育をもっと評価していく必要があります。また、これからの世界を生きる上で、日本人としての文化や歴史、伝統を背景としたアイデンティティや国語力と並んで、英語を中心とした外国語による発信力や情報 活用能力は不可欠です。

→能力的な差別処遇を連想させる。

児童の権利に関する条約 第28条 1. 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会^cの平等を基礎として達成するため、特に…。 c.すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。

3) 「これまでの教育で培うことのできない資質・能力」

● 2. これからの時代を見据えた教育内容・方法の革新 ～求められる資質・能力を教育によっていかに培うか～

1. で述べた資質・能力は、与えられた課題を速く、正確に解決することに重点が 置かれた、これまでの教育では、培うことはできません。真に必要なのは、「なぜ、 そうなるか」という疑問を持つことから始まり、発見した課題に対応するため、知識・技能を駆使して、失敗を恐れず積極的に実践し、失敗から原因を分析して次につなげる経験を積んでいくという体験型・課題解決型の学習です。こうした学びを実現するため、教育内容・方法の抜本的な革新が不可欠です。さらに重要なのは、学習により身に付けた力や態度を実生活の場面で発揮できるかどうかということです。家庭や 地域社会において、学んだことを生かして考え、行動し、貢献するという実践の場が 必要です。学校のみならず、保護者や地域を含めた社会全体で子供の力を育むという 発想が大切です。

3)文部科学省・国立教育政策研究所、令和元年12月3日、OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査 (PISA2018)のポイント https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf

<PISA2018について>

OECD（経済協力開発機構）の生徒の学習到達度調査（PISA）は、義務教育修了段階の15歳児を対象に、2000年から3年ごとに、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野で実施（2018年調査は読解力が中心分野）。平均得点は経年比較可能な設計。前回2015年調査からコンピュータ使用型調査に移行。日

本は、高校1年相当学年が対象で、2018年調査は、同年6～8月に実施。

◆数学的リテラシー及び科学的リテラシーは、引き続き世界トップレベル。調査開始以降の長期トレンドとしても、安定的に世界トップレベルを維持しているとOECDが分析。

◆読解力は、OECD平均より高得点のグループに位置するが、前回より平均得点・順位が統計的に有意に低下。長期トレンドとしては、統計的に有意な変化が見られない「平坦」タイプとOECDが分析。

◆読解力の問題で、日本の生徒の正答率が比較的低かった問題には、テキストから情報を探し出す問題や、テキストの質と信ぴょう性を評価する問題などがあつた。

◆読解力の自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝えるように根拠を示して説明することに、引き続き、課題がある。

◆生徒質問調査から、日本の生徒は「読書は、大好きな趣味の一つだ」と答える生徒の割合がOECD平均より高いなど、読書を肯定的にとらえる傾向がある。また、こうした生徒ほど読解力の得点が高い傾向にある。

◆社会経済文化的背景の水準が低い生徒群ほど、習熟度レベルの低い生徒の割合が多い傾向は、他のOECD加盟国と同様に見られた。

◆生徒のICTの活用状況については、日本は、学校の授業での利用時間が短い。また、学校外では多様な用途で利用しているものの、チャットやゲームに偏っている傾向がある。

4) 河合塾、「国語、高等学校学習指導要領分析、2018（平成30）年3月に告示された高等学校学習指導要領の分析報告」 <https://www.kawai-juku.ac.jp/highschool/analysis/japanese/>

とくに、今回の改訂のポイントである〈実社会〉という点は、国語という教科のあり方に大きな変化をもたらすと考えられる。たとえば、履修科目選択については、大学進学者の多い高等学校では、現行課程で「国語総合」「現代文 B」「古典 B」（標準単位数12単位）を履修していたのが、新課程でも同じ12単位であるならば「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「古典探究」という組み合わせになることが予想される。この場合、現行の「現代文 A」「現代文 B」が〈実社会〉に特化した「論理国語」と〈言語文化〉に特化した「文学国語」に再編されたため、「論理国語」を選択すると、従来に比べて、論理的な文章のみならず、報道や広報の文章や報告書、企画書、法令文など実用的な文章を教材として扱う機会が増え、小説などの文学作品を扱う機会が減少することになるだろう。もちろん、こうした変化を避けるために、16単位にはなるが「文学国語」を加えることも検討できるだろう。

さらに、〈実社会〉に対応するという観点から「情報の扱い方に関する指導の改善・充実」を図るという方針が立てられ、「現代の国語」と「論理国語」の〔知識及び技能〕において、「情報の扱い方に関する事項」が新設されている点にも注目すべきである。必修科目である「現代の国語」では、主張と論拠などの「情報と情報との関係」と、推論の仕方や情報の妥当性を吟味する仕方を理解するなどの「情報の整理」とに分けられており、選択科目である「論理国語」では、その二つの系統がそれぞれ複雑化・高度化したものとなっている。こうした情報の扱い方に関する〔知識及び技能〕を指導し、評価するには、従来とは異なる新しい教材や指導方法、試験のあり方を工夫する必要が生じるだろう。

また、今回の改訂では、最初に述べたように、「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されており、そのための授業改善が求められている。こうした点も、後述のように、各科目の学習内容に変化をもたらしており、今後、高等学校での指導や大学入学試験のあり方に影響を及ぼしていくと考えられる。

5) 全国学力・学習状況調査

*別紙参照

・2021.5.27 小学校6年生 国語

6) 〈新しい能力〉による教育の変容— DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討、松下佳代 (京都大学教授)

No. 614/September, 2011, 日本労働研究雑誌, pp.39-49

「コンピテンシー」は、もともと教育の世界よりむしろ経営の世界でよく使われてきた概念である。その端緒を開いたのは、ハーバード大学の心理学者マクレランド (McClelland, D.) が1973年に発表した“Testing for competence rather than for ‘intelligence’” という論文 (McClelland 1973) であった。この論文の中でマクレランドは、従来のテスト (知能テスト, SAT, 知識内容テストなど) やその結果 (学校の成績や資格証明書など) では、職務上での業績は予測できないとして、それを予測できる変数とテスト手法を見出そうとした。その変数がコンピテンスであり、テスト手法が「職務コンピテンシー評価法」である。
(中略)

彼らの開発した職務コンピテンシー評価法は、グラウンディッド・セオリー・アプローチを応用したものである。簡単にいうと、組織の中から高業績者と平均的業績者を選び出し、「行動結果面接」(成功例と失敗例を語らせ、その状況での思考・感情・行動などについて尋ねる) を実施して、両者の差異を説明するコンピテンシー (達成志向, 自信, チームワークと協同, 概念的思考など) を抽出・尺度化する。そして、そのコンピテンシーをモザイクのように組み合わせて職務ごとにコンピテンシー・モデルを構成するのである。こうして作られたコンピテンシーは21種類、コンピテンシー・モデルは286種類にも上る。

7) 教育目標こそが問われている

田中昌人「発達とは外部に設定された価値に自分を売り渡すことではない。発達とはなによりもまず自らの内的な必然性にもとづいて、潜在的可能性に充実、連帯、信頼性を築き、発達の価値をつくりだしつつ開花させていくことであり、そのようにしてあらわれたものがどのように伸びていくかは真理・真実に向かって自由である」

→この指摘を私たちはどう受け止めるのか

3. 青年期を生きる苦難

1) 本気出したら、速い

「本気出したら・・・速い」 発達障害、軽度知的障害

鳥取大学附属特別支援学校『七転び八起き「自分づくり」—知的障害青年期教育と高等部専攻科の挑戦』2017年、今井書店。二分的自己評価から形成的自己評価へ

高校学校の英語科教員である中嶋は、三木研究室ゼミで次のように報告した。

「いわゆる教育困難校に転勤したとき、荒れている学校という評判を聞いていたので、不安を抱えながら赴任しました。しかし、実際に会ってみると素直でかわいい生徒たちでした。入学式準備の作業でもよく働くので感心しました。勉強についても『嫌い』、もしくは『したくない』ではなくて、本当は授業が理解できるようになりたいと思っているが、本音を言えず強がっているのだと気づきました7)」

高等学校に進学する生徒たちにも、このような否定的自己評価が自己防衛機制としてはたらく若者は多く、教育現場では「問題行動」として扱われやすい。しかし、中嶋のような視点に立てば、ずいぶんと理解が異なってくる。

知的障害青年においては、この傾向はさらに広く見られる。簡単に一般化することは慎みたいが、中学校まで通常の学校、通常の学級、もしくは特別支援学級で過ごし、意に反する形で知的特別支援学校高等部へ進学してきた青年に、こういう傾向は顕著である。

ある知的障害特別支援学校の高等部の話だが、入学最初の体育の授業で、教師がこう語った。「今日は50メートル走のタイムを計ります。どれだけ早く走れるか計測しますので、みなさん、思いっきり走って下さい。」すると、中学校から進学してきた青年は悪ぶりながらこう言った。「本気出したら…、速い。」

「じゃ、本気出して走ってください」と声をかけたくくなるような、ほほえましい光景だが、しかし、文脈から考えると、この台詞は切ない自己防衛機制だと理解できる。ホントは速く走りたい、でも走れない。また、「他者からどう評価されるか」に敏感になっている。決して俊足ではない自己像との矛盾に、正面から向き合う勇気を見だし得ない。ためらいと緊張は悪びれた態度となって表出する。

こういう生徒に対して「ほめて育てる」ことが推奨されるが、それはある種の危険をもたらす。ほめることは一種の評価行為である。他者からの視線、特に評価の視線に敏感になっている青年に、ほめるという評価行為で行動を変容させようとする、その場での即効性は認められるとしても、かえって評価への過敏性を強めることになる。むしろ、生徒がそのステージから抜け出てくることを妨げる。本人に手応えのないものを「ほめる」ことで、「ほめる」は手段に転落する。

おおよそ、保育所の年長組（5.6歳）になれば、うかつにほめ言葉を出す保育者に対して「そんなことでほめないで！」と反抗する姿がよく見られる。高等部の生徒たちに否定的な言葉をかけたり、無視したりすることは論外にしても、「ほめれば、人はその気になるだろう」という、あまりに素朴にすぎる教育論を学校が無批判に採用すべきではない。

形成的自己評価を成り立たせるもの

5.6歳の発達的特徴を、別府哲は次のように記している8)。

「得意な課題では『もういい』というくらいまで何度でもくり返してやろうとするのに、苦手な課題は最初から手もつけない、とか、答えの黒白のハッキリしたもの（たとえば図形模写課題）はやるか答えが幾通りかあるもの（たとえば了解課題）では大人の顔色ばかりうかがいおどおどしている、といったようなかたちで見られます。これは清水民子氏の言う『軽い発達の遅れ』のある子どもの場合によく見られます。つまり自己評価をおこない始めるがその中身が『できる-できない』の二分法によるものでしかありません。よって目に見える結果や大人の評価に極端にこだわり、『できるもの』と『できないもの』の二極分解が起こり、『できない』ものにたいする意欲の喪失をとまなうのです。」

ある場面では、不自然なほどに万能感を示すかと思うと、別の場面では緊張と無力感が露わになる。別府は、こういう子どもたちへの教育のあり方として「単に『もっとがんばりなさい』式の一般的行動目標をくり返す場合は子どもを精神的に追い詰めてしまうことになりかねません」と警告する。

私の知るある知的障害青年は、中学校から特別支援学校高等部に入学してきた。二分的な自己評価の傾向が強く、教師たちに対する眼光も警戒的だった。「できない」ことにたいする意欲の喪失を、教師への反抗に置き換えて自己の尊厳を守っているかのようなようだった。

彼は高等部の作業学習で陶芸に出会うが、上手にできそうにないという不安からか、当初は逃避的態度に終始する。しかし、職人肌の指導者が「ほめて育てる」という接し方をとらなかつたことや、作業班にはより重度の仲間がいて、彼らが簡単な作業にも楽しそうに取り組む姿を見る。リーダー的なポジションを求められ、教師集団の寛容な雰囲気を受け止めるうち、徐々に作業に参加するようになった。特に、職人的指導者が巧みに操るロクロに目が向き、憧れが内面化され、いつの間にかそれに取り組むようになった。「行動



をおこなうまえに自分で計画をたてることができ、やったことについても自分なりの理由をもって批判・評価ができる9)」ように成長した彼は、自分の陶芸作品について自分なりの評価ができ、描いていた目標とのずれを曖昧にせず、指導者のアドバイスを受け入れるようになった。この頃には「ほめる－ほめられる」という関係にこだわることなく、いいものを作りたいというリアルな目標が本人の中に存在し、だんだん上手になっていく手応えを感じていた。

棚に並べられた彼の作品群は、時系列を追うごとにホンモノらしさが備わっていった。教師たちは自然と「よくなったねえ」とほめることができたし、そこにはほめることを手段化する心性はなかった。彼自身の中にもそれを受け入れる自己評価が成立していた。

担任が言うには、この頃、彼の表情は柔らかくなり、話しやすくなったが、一番特徴的だったのは中学校時代のことをよく話すようになった、というのである。自分だけが叱られたこと、授業に熱心に取り組まなくても放置されたことなど、もちろん、彼の主観を通しての回想ではあるが、担任に向けて繰り返し語られた。

過去の話をするのは、「あの頃に比べたら、今の私はマシだ」という気持ちの表れである。現在を基点に過去を意味づけ直している。「過去の話を好んでする生徒が常にいい状態だ」とは言わないが、少なくともこの生徒の場合は、現在への自信が過去への正視につながり、その視線は未来へと向けられた。彼には、この時期、卒業後の進路の話題に乗ってくる様子が見られた。他律的な進路指導ではなく、自発的に未来への期待を語り始めた。周りからは一般企業就労が期待されたが、彼自身は福祉就労を選んだ。彼の視線は時間系列の中で、過去から現在、そして未来へとつながる系譜に肯定的な価値観をもった自己を置くことができた。

彼の事実から、二分的な自己評価から系列的な自己形成視へ。知的障害のある青年においても十分に可能であると考えられる。

7)鳥取大学地域学部三木研究室「中嶋先生の話聞く会」、2017.2.17、中嶋一江報告資料を筆者が補足

8)別府哲「5-6歳」、荒木穂積、白石正久編『発達診断と障害児教育』、青木書店、1989年、pp.175-205

9)前掲論文

2) 「失敗したけど、何とかなった、という経験」

鳥取大学附属特別支援学校「ふれあいだより」2017年9月号、三木原稿

9月16日、日本特殊教育学会（名古屋）に行ってきました。

私は学会というのはあまり好きではないのですが、仕事柄、時々出かけます。特に今回は、渡部昭男先生（神戸大学教授、旧本校校長）の企画されたシンポジウムでもあり、本校の「自分づくり」を神戸大学附属特別支援学校と比較検討するというものでしたので、「行かざればなるまい」という気持ちで参りました。初日、しかも最初のシンポジウムにしては参加者も多く、関心の高さを伺わせました。小学部、中学部、高等部本科、専攻科の実践を、昨年度研究紀要から紹介する形で報告しました。神戸大学からも実践の特徴が紹介されました。

せっかくの機会なので、私がかねてからの疑問を口にしました。指定討論の先生方からの答えを期待しての質問です。「本校は自分づくりを大切にしています。さて、発達における試行錯誤の意味とは何でしょうか。成功体験で自信をつけるだけでなく、失敗経験も教育的に価値があると考えているのですが、それはどんな価値があるのでしょうか。」

これに対して、赤木和重先生（神戸大学）は明快に答えてくれました。

『うまくいかないとき』こそ、子どもたちは『考える』からではないでしょうか。誰でも、『うまくいつている』ときには『考えない』ものです。特に、鳥取大学附属の場合、集団的に考えることを大事にしてい

るし、専攻科の例では、できなかった経験を、時にはネタにして笑ったりして、自己肯定感の低下につながらないようにしている。『失敗談を面白くふりかえる』ことが生きています。」

さらに、越野和之先生（奈良教育大学、昨年の公開研記念講演者）は「失敗した経験と位置づけるのではなく、失敗したけど何とかなった、という経験なのではないか。本人たちの経験にすれば、ボクらあかんのやという自覚ではなく、当初の計画とは違ってたけど、どうにかなったやんかという経験。それを学校が組織している。そんな意味づけをした方がいいのではないのでしょうか。」

お二人のご意見を聞きながら、なるほどとうなづきました。

うまくいかないときこそ、考えている。

失敗したけど、どうにかなった、という感覚。

子どもたちだけでなく、私たち大人も一緒だなあと思いました。人間への理解が、少し深まったような気がしてうれしかった学会参加でした。（学校長 三木裕和）

<まとめにかえて>

「新しい学びの指標」

*あまり新しくない。徳目主義。正答主義。

思春期がくると、教師と生徒の関係は変化する。青年たちの手は、いらいらと、あるいは反抗的に引っ込められる。空想は次から次へと移り変わっていく。

この時期の理想の教師とは、不安な中にある生徒の信頼を受けて、あたかも、控えめで友情あつく、そばにいてだけで慰め励まされるような友だちがそうするように、困難が起った時に、その手を彼の手を重ねることができる教師である。

モーリス・ドベス、堀尾輝久・斎藤佐和訳、『教育の段階』岩波書店、1982年、p.26