

# 作文指導における加筆・批評作業の構造

— 評価活動の一類型として —

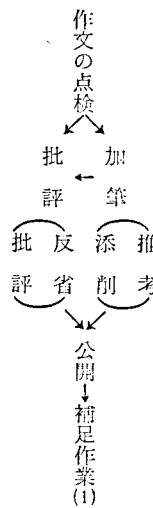
高 森 邦 明

## 一 はじめに

作文指導における評価の段階は、評価活動の段階としてとらえられる。そうとらえると評価は、教師ひとり、提出させた作文について、添削、批評、採点を行ない、返却してやることをいうのである。こどもたち自身が書き上げた作文にとり組んで学ぶ活動を行なう過程をいうことになる。すなわちそれは書かれた自分や他人の作文を点検したり、添削したり、批評したりする活動をとおして、こどもたちが言語意識を深化させ、表現技能を確かなものにする過程をさすことになる。

このような評価活動の体系のなかで、中核に位置するのは点検作業である。点検から始まり、一つは加筆作業へ、他の一つは批評作業へと分れる。あるいは加筆作業を経て批評作業へと進む展開もありうる。作業は、むろん生徒中心によって行なわれる。いま、これを図示すれば次のようになる。

この体系のうち、上部の三つの作業は、独自の授業形態を備える内容をもっている。そのために授業展開の方法に関する問題が、



もっとも期待される追究課題となっており、すでに今日までに「推考指導」「鑑賞批評の指導」あるいは「作文の処理法」ということで、考察はほとんどあますところなく、ゆきわたっている。そこで、ここでは、そのような方法上の共通の資産となっていることがらを重ねて取り上げるのではなくして、それらが位置すべき場を明らかにし、評価活動の構造体を構築することを予定したい。

## 二、加筆作業の構造

### (1) 領域・形態・方法

加筆作業は、活動主体を中心にして二つの領域に分けられる。一つは書き手自身によって行なわれる推考であり、他の一つは書き手

以外の者が参加して行なわれる添削である。後者のばあいを、相互推考、共同推考あるいは集団推考ということがある。しかし推考の概念を広い意味に拡大するのは好ましいことではない。というのは、推考については「書きながらの推考」というような使い方もあつて、ややもすればその意味をあいまい化する傾向があるからである。教育にあつても技術的な操作の便利のためには概念を厳密に限定しておく必要がある。ここでは推考はつねに自己推考であるといふことにしたい。また同時に添削のばあいは、つねに他人によつて行なわれる行為としておきたい。ただ添削は、推考とちがつて、参加する者についての規制はない。たとえば書き手がはいつてもかまわない。したがつて作業の形態としては、①自己推考②添削③自己推考と添削との続き作業という三つの形態が予想される。また作業の方法としても次のような三つに分れる線によつてあらわすことができる。これは、点検作業の三つの方法と対比される考え方から出てくる。すなわち、



しかし点検作業内において、自己点検→自己推考→相互・集団点検と、点検をくりかえして行なうばあいもあつて、自己点検と自己推考との密着した関係を知るのである。ここで集団添削→自己推考のような展開の例は考えられないだろう。

(2) 自己推考

作文指導の過程のなかで推考の授業は、どうして行なわれなくては

はならないか。さらに推考とはどういうことか、などについては、必ずしも明確ではない。まず『生活綴方事典』では「推考」について「書いた文章について、字句をさまざまに考えて練ること」「書くこととしたことと、文章に表現されたこととの関係を考へて、文章の字句を練りなおすこと」(以上今井誉次郎氏)とか、「添削、つまり文章や語を練つてよくすること」(渡辺政太郎氏)と記されている。

これに対して『取材・記述・推考』(因語指導の技能5、東洋館出版社)では、「現在では、ことばだけでなく、文句や句読点、さらに文のつくりかえ、文と文とのつながり、段落のまとめ、文章の構成など文章全体について、意図したように正しくじょうずに書きあらわしているかどうかをしらべて作品をみがきあげる、こととなつている。」(江頭太郎氏)と記されている。

これらの説明のうち、前者は推考を狭意に解し、後者は広意に解している。また前者はより教授理論的に見、後者はより文章理論的に見ている、といつてよいかもしれない。どうしてそのように見えるかといえば、文章表現法の理論では推考の仕事をどのように広く見るのも自由であるのに対して、教授理論の立場では、こどもの発達に応じてどこまで指導しうるか、またそれが何の役にたつかという観点から、しぜんに指導可能な、かつ有効な範囲が限定されてきて、推考の仕事の自由を広げることができなくなるからである。作文指導の立場は、むしろ教授理論的に見る立場であり、したがつて江頭太郎氏の定義よりも『生活綴方事典』の定義が有用である。江頭太郎氏におけるような、文のつくりかえから、文と文のつながり、段落のまとめ、文章の構成などについて直すことは、十二、三才以下のこどもに要求するには、むずかし過ぎる内容であり、また

それ以上のことも要求するとしても同時に多くを期待することはできない。当然、推考事項の分析とその難易とが考慮されなくてはならない。

推考事項の分析は文章理論的に行なわれるが、その難易の決定は全く教授理論上の問題である。『作文指導過程Ⅱ』（新光閣書店刊）では、推考の作業化ということで、①けずりとり作業、②つけくわえ作業、③配置がえ作業の三つの作業を示し、また別に推考を「ふくらます」「変える」「削る」の三つの活動として詩ではこの順にむずかしいという発言も述べられている。これは推考作業の難易についての示唆であるが、この難易も、推考事項の難易と表裏してとりあげられなくてはならない。一度読みかえただけで見えてくるような形式面の欠点——誤字、脱字、くりかえし、文法のまちがい、句読点や用語法の不正確などは、それを訂正する（変えたり、削ったりする）のは容易なことである。けれども訂正でなく、段落のまとまり、文章の構成などを検討して、いわば構成し直したり新しく書き加えたりすることは、素材や意図の限界にも関係しており、単に変えたり削ったりする作業の難易としてのみとらえられないものではない。それらができるのは、推考のさい、自分はどういうことを表現しようとしたのかを、はっきりと把持しうる学年に至っていないとはならない。表現意図の意識もばく然としているような段階では、自分の文章における不足した点を見つける、豊かに書くということが、もつとも困難な作業となる。しかも表現意図の意識は、一定の年令段階に至ると、どのような作文でもすべての者が明瞭に把持するというようなものではない。その意味では、不足している点を見つけて豊かに書くということは、つねに推考のもつ

とも困難な問題となり、反対に豊かに書かれた表現を整理してひきしめるということは比較的容易な事項と考えられる。（わたしたちは、短かく技巧的で、いわばきびきびしている文をよい文とし、長い文をとかくくだらだららして読みづらく、悪文だと考えがちであるが、そのさい文章専門家の立場で読むエネルギー節約ということを第一にし、書き手の表現力の養成ということを忘れがちであることを反省しなくてはならない。）

### (3) 添削

自分の書いた文章をみずから読み返し、推考するという仕事は明らかに限界をもっている。自分の書いた文章のリズムや活気、ことば使いや文体などにひそんでいる個性などについて自覚できないはずである。そういう自分の文を改善しようとしても、改善すべき点の発見と新旧両表現の判定は公正にはできない。何かの先入主、印象などによって支配されるのがふつうである。よい表現を削り、とるにたらしめ表現を尊重するということにならないともかぎらない。自分の文章について「知る」ということは、それほどむずかしいと考えられる。このことを考慮せず推考をこどもたちに課することはできない。

しかし一方では、国語教育の仕事のなかに、よい文章の特色、成功した文失敗した文などの判断の感覚を養うということがある。このためには推考のみにとどまらないで、表現されたものを各種の角度から吟味し、その感覚を身につけるようにはからなくてはならない。そこで、第三者の参加による文章の添削が、有用性をもつてくる。添加は、さきにも述べたように他人がはいって行なわれる文章の

推考であるが、推考を自己推考にかぎって、文章への個性の投影を生かし、表現意図を熟考し深化する再度の機会とすると、他人がはいることによつて、そのような推考の意味が変わるので、区別するために、それを添削とするのである。すなわち、「相互推考」「共同推考」という言い方をとらないのは、他人が参加することによつて、文章を作り上げるといふよりも、表現の吟味研究という性質が生じるからである。したがつて添削の仕事は、文章意識、文章判断の感覚、改良の要点などを養ない、また理解させることをねらいとしている。

この添削が、書いてから時間を経た作文の困難な事項の推考など、推考にふさわしくない作業にかわる場合は、添削のみがふさわしい作業としての位置をもつことになる。

さて、添削のさい、とくに考慮しなくてはならない基本的な問題は、添削がとすれば表現の正確さの追究になり、欠点の指摘に終わることとなつて、かえつて書き手の氣力をくじき、作文力を高めるための促進力とは逆のはたらきをする要因となるということである。書き手に、正確さのみを意識させたばあひ、当然作文に豊かさが失われて、活気や伸びやかさのない、萎縮した表現があらわれるのである。このことは、作文指導の本質的立場にたちかえつて把握しておく必要がある。

ここで、作文指導のねらいは、「正確に書かせることか、豊かに書かせることか。」ということが考えられなくてはならない。常識的には、これは択一の問題ではなく、豊かにしかも正しくかかせなくてはならないと言えるかもしれない。しかしこの言い方は問題を解決するものではない。というのは、豊かに書く力は、豊かに書

かせなくてはならないのに対して、正しく書く力は必ずしも豊かに書かせる必要はなく、短文練習でも十分に力がつくからで、ふつう正しく書く力をもって作文力と考へ、短文練習をくり返し、それを「短文文」と言つて、作文指導のなかにいれていれる現実を見るべきである。これでは、豊かに書く力は育たない。そこで、豊かに書くことを第一として、その過程において正しく書くようにさせるという考え方が生まれてくるのである。端的にいえば、正確さよりも豊かさを重視する立場に立つことになる。P・ガレーのことばによれば、次のように述べられる。「まず一般の目標は、生徒たちをして書かせる、豊かに書かせるということではなくてはならない。」「そしてたとえ生徒たちが多くの誤りを犯すとしても、それはあたりまえで、心配はいらない。そういうこともし誤りの多くは持続しないであろう。というのは、生徒はその道具を使う力をしだいに身につけるにつれて、作文の習慣——綴字、句読法、読み易さ——を、学校によい水準がつけに備わっているかぎり学ぶであろうから。」さらに、「……正確ということは明らかに不可欠のものではない。それどころか、正確さを主要目標にすることや、それを生徒たちをむち打つむちにかえることは、書き手の努力を挫折させ、積極的で自発的な参加に背を向けさせることである。そしてこれは、鋭い決意と興味のみが『よい』文章を作り出すのに必要な細部をすばやく認めさせることができるのだから、きわめて重大なものである。」(2)

豊かに書かせていけば、作文の言語的習慣は、学校によい水準がそなわっているかぎりみずから学んでいくという考え方は、作文指導における言語学習の楽観説である。(3)母国語の学習は、この考え方に立つ必要がある。というのは、自発性や興味を重視し生活での練

習を前提とすれば、国語の学習は全くそれにふさわしいからである。また生活での活用と、学校における授業での学習を比べてみても、国語については授業において何ほどのこともなしえないのである。この考え方に立つばあい、集団的な点検、添削、批評などにはひかえめな態度が求められる。豊かにかくための自発性や興味がそこなわれないように十分に注意されなくてはならない。

△教師による添削——示唆▽ 以上述べた推考と添削は書き手ないし他の生徒を加えた生徒中心の活動であつたが、この活動に教師が加わるばあいについて、付加的に述べておかななくてはならない。もし評価が教師だけの仕事に終るならば、それは評価活動ということとはできない。評価活動とよばれるためには生徒が参加しうる形が必要である。添削のばあいでは、誤りの場所、文と文のつながりの乱れなどを示唆するにとどめておけば、生徒たちは、それにもとづいて活動を構成することができる。教師による添削は、そのように示唆にとどめておくべきであらう。

教師中心的な評価の欠点は、それが多大の労力を要すること、技術主義や主観のおしつけにおちいりやすいこと、指導意識の過剰、表現心理の軽視などであるが、具体的には、読み返しただけで発見できるような不注意の誤りにまで手を下したり、相互点検で判明しうる文体の混乱、首尾一貫性の欠如などを大げさにとり上げたり、さらに集団添削で作者に発言させればよいような特殊な考え方に就いて無理解であつたりすることである。オリジナルな考え方を尊重しながら、その変化を進めていくためには、教師は、添削しすぎないこと、示唆にとどめて生徒たちの反応にまつことなどが大切なことは明らかである。

### 三、批評作業の構造

#### (1) 領域・形態・方法

批評作業も加筆作業と同様に二つの領域に分けられる。書き手が自分の作文について行なう自己批評としての反省と、他のものが加わって行なう相互的集団的批評とである。そして評価活動におけるその位置は、点検作業あるいは加筆作業から続いて行なわれる授業としての活動の最後にある。批評作業の形態としては、したがって、①反省、②批評、③批評を受けて反省を書く(話す)、の三つが考えられる。また、その方法は、次のような線図によつてあらわすことができる。

- (a) 自己推考 ↓ 反省  
(b) 点 検 ↓ 批評 ↓ 反省

このうち、(a)の自己推考より反省に直結する線は作文を自分だけで処理して、たとえば文集化するようなばあいであり、また中間に批評がはいる線は推考の後他人の手にゆだねるばあいである。(b)の方は推考を経ない処理で、点検 ↓ 添削 ↓ 批評のように、添削が中間に行なわれるばあいもありうる。しかしふつうは批評作業に重点がおかれるので、他のこまかな処理ははぶかれる。もちろん授業構造を複雑化すれば、多くの方法が可能である。

ここで注記しておかなければならないのは作文指導における評価活動としての批評作業の授業と、鑑賞批評としての授業との違いについてである。その違いを一言でいえば、自分たちの作文をとりあげて批評するかどうかにある。原則として批評作業は自作ないし仲間間の作の文章をとり扱い、鑑賞批評の方は既成の教材的な文章を取

り扱う。そして鑑賞批評は、作文のための導入的な意味をもつた読解授業方式で行なわれる。たとえば生活綴方において、ものの方、考え方の指導として生活綴方の古典とみられている作文例をとりあげて理解させる授業を行なうのが、これである。この授業は、批評作業の授業とは性質を異にするものである。(4)

## (2) 自己反省

評価の終局は自己反省だといわれている。教育的評価としての自己評価、あるいは自己評価としての反省がもっている意味について考えるには、逆に指導を前提としない学力の検査、格づけが、子どもの力の改善には少しも役だたないということ指摘するだけで十分である。教育的にみれば、学力の検査よりも態度の診断の方が有意義であるのは、学力よりも自発的態度いかによって人間が発達が左右されると考えられるからである。この自発的態度を養うように指導するのが方法の眼目であるが、そのためには作文指導においても書く力よりも書くことの喜び、自信、責任感を育てるように努める必要がある。

じつさい作文評価ということで、連続的な指導の途中で子どもたちがどのていど力をつけたか検査することは、ほとんど不可能である。かわってできることは、指導者をふくめて書き手自身における進歩感の自覚であり、増加した充実感の自覚である。それらは批評作業において自己反省を契機として味わわれるものである。

反省は話すばあいと書くばあいとがある。自分の作文に反省をつけたす方法は、それだけを独自に授業として行なうことはほとんどなく、推考や批評につけ加えられる形をとるのがふつうである。まず話すことによる反省は、その機会を評価活動全体のなかで、いつ

求めてもよいだろう。しかし多くは、集団的添削ないし批評作業のなかで、作者の意見を述べるといふ形で行なわれる。作者は文章に即しながら、表現の意図を内省して、表現が満足すべきものになつたか、書き足りない点はどこか、またその理由はなにか、もっと追求してみたいところはどこかなどを述べる。あるいは質問されて答える。評価の原理として「生徒たちが自分の作文の最後の審判をすべきである。」というのも、書き手自身が意見を述べることで許されるべきだということとともに、書き手に反省の機会を与えなくてはならないということでもある。

## (3) 相互的集団的批評

一般に相互的共同的推考といわれているものなかには、推考といいいながらも点検と批評の作業をまかねて行なっていることが多い。しかし、ここでは作業を区別して見なくてはならない。いま批評作業をとりあげるのに生活綴方運動が開拓してきた考え方を参考とすることができ。その一つに批評の重視がある。批評を授業として独立させ、推考の授業以上に充実した内容を用意したのである。

しかし、作文指導における評価活動としての批評には、文芸批評の意味の批評や、さらに解説的、鑑賞的な批評など、一さいの作品と読者とを媒介するような中間的批評は必要ではない。またいうまでもなく、きめつけたり、おとし入れたり、欠点を「客観的に」えぐり出したるような批評も、教育的批評と無関係なものである。

評価活動としての批評は、どういう性格のものであるか考えるとすれば、それは他人からなされるものであっても、自己反省的な精

神に立つ批評でなくてはならない、ということができらるであらう。すなわち他人の作文に異論を立てることがねらいでない、たがいに気持ち理解し合ったり、さらに深く究明していくようにはげましかつたりすることをねらいとする批評の作業を設定しなくてはならない。これらがとくに重視されなくてはならないのは、作文が公開的にとり扱われるということと、多様な子どもたちを指導するということの二つの条件によつてである。『生活綴方事典』で、「共同批評では、あくまでもお互の長所を認め合い、ほめ合つて、温かいはげましで、友だち同士指導し合わなければならぬ。指導者は共同批評の場に即して、作者・提示者同士に悲哀意識を与えぬよう、こまやかな配慮が必要である。」(赤沢敏雄氏)といわれているのも、評価活動においては、どういふ批評でなくてはならないかを明らかにするものである。

しかし以上のような批評のほかに、批評における中心的な作業となりがちな「批判」ということがある。「批判力を育てる」ということは、有力な国語教育の目標であるが、作文教育においては見かた考え方を養うということを主眼として、一定の作文を資料とした「文話」の授業をしてきた経験をもっている。この経験は一部の教師のものであったが、今日では、過去のような教師個人の考え方の注入という型はかけをひそめ、かわつて、話し合いの過程でさまざまに考え方をひき出し、望ましい考え方とそうでないものとを浮きぼりにする型の授業がなされている。その授業では、作文に反映されている生活や意識の検討、批判ということになり、ねらいは子どもたちの生き方や学ぶ姿勢を主としてとり扱う指導を行なうことになる。生活綴方的作文指導における批評は、そのような批判を重視

していると考えはれる。

さて、授業で批評を行なう方法は、反省のばあいと同様に書くことによるばあいと話すことによるばあいとがある。そして、もっとも一般的な型は、集団的な話し合いによる批評である。この型の授業では、話し合いを集団的な思考の発展過程としてとらえ、同時に文章の表現面よりも内在する思考面を問題とする。したがって「集団思考による作文指導」というような言い方も出されてくる。この活動は一教室を一集団とする一斉授業方式で行なわれるときと、小集団による話し合いを主にする方式で行なわれるときとがある。しかしいずれにせよ、多くの作文をとり扱うことは困難なので、その他に相互批評を行なわせることもありうる。

次に相互批評は、独立した授業としてよりも相互点検から続く一連の授業として、もしくは以上のように集団批評と並立させ、その補充として、行なわれることが多い。相互的に批評を記入させる作業では、当然活発な活動を期待することはできない。また相互に見方や考え方が影響し合うということも、ほとんど目立たない。そのため、これのみを行なわせると教師中心の方法の代りにするという非難も生まれる。

ただ文集化という方向で、批評の公開を約束して書かせる相互批評、さらにその批評に続いて教師が一言つけ加えて公開するという方法については、とくに注目しておかなくてはならない。この方法は、集団批評による評言が文集に入れるのにまともにくいたために、それにかわる文集化のための批評とみてよい。文集にのせられた批評は、主体の作文と同じような効果をもっている。あるいは批評される作文よりも多くの影響を及ぼす。発言に責任をもたせるとい

指導は、文集のように公開されて保存されるばあいの方が實際的に理解されるといえるだろう。

△教師による批評——話しかけ▽

作文評価に附随する批評としては、一般的には教師が作文一枚一枚に簡単に批評のことは書いてやることのように考えられている。しかし効果の点では、やはり生徒中心的な批評作業による授業の方がすぐれていると、いってよいであろう。けれども教師による批評の長所は、生徒中心の批評に生かされる必要がある。

教師中心の批評は、かれがいかにも中腑を保つように努めたとしても、こどもたち自身の見方、感じ方を大切にして書く力を伸ばそうという考え方と対立せずにはいないところをもっている。教師の主観が、多少とも批評に影響するからである。それは教師と生徒との直接的な関係を成立させる作文の批評のさけられない特色でもある。ところがそこに、積極的な意味がないわけではない。というのは教師によっては作文の批評のみが一對一の個人的関係ができてくる機会だからである。これが教育の一つの機会として「話しかけ」の機会としてあらわれる。

教師による批評の話しかけ的性格については、すでに指摘されている点である。たとえば倉沢栄吉氏も『作文の教師』のなかで、「作者への語りかけは教師の評価の中心である」というふう述べる。(5)この作者への「話しかけ」としての批評は、一言でいえば、共感であり、是認であり、賞賛であり、勇気づけである。換言すれば、欠点の指摘であったり、その非難であったりしてはならないということでもある。

けつきよく教師による批評は、こどもたちを自分から進んで豊か

に書くように、誤りや失敗をおそれないで自由に書くように、自然や社会のできごとに敏感に感応しごま化さないで書くように、話しかけを通して力づけていくものでなくてはならない。むしろこれらは、教師による批評のねらいというだけでなく、作文指導全体のねらいでもある。

#### 四、公開・補足作業への展開

作文指導における評価活動の授業は、点検↓加筆↓批評の作業によって終了するとみてよい。しかしこの後、作文を処理する過程が残っている。公開のしかた、保存法などについて工夫する公開作業がそれである。さらに公開後に、広く各方面から受けた批評や深まった自分の考え方、意見などを書きとめて、次の作文の資料の一つとする補足作業を設けられる。自由作文を個人文集のかたちで公開するばあいなどは、この後半の過程の方が意味がある。したがって評価活動としては後半の公開↓補足の作業まで入れなくてはならない。しかしこの後半の過程は授業としては独立せず、付加的なものとなる。

#### △参考 加筆・批評の授業過程の例▽

##### (1) 自己点検・推考の授業

(1) 作業計画をたてる。主として誤字、脱字、文法、表記法、文体、用語法など、推考にふさわしい項目を選ぶ。

(2) 点検し、訂正する。

(3) 書き交えるところ——、くわしく書くところ——、削るところ



——などをきめる。

(4) 右を実施する。

(5) 清書する。

(2) 集団点検・添削の授業

(1) 小集団に分け、作文例をプリントし配布して読ませる。

(2) 形式面の項目をきめて点検させ、訂正させる。

(3) 集団ごとに書き交えるところ、くわしく書くところ、削るところを検討させ、発表させる。

(4) 全体の話し合いで、適切な添削を考えさせ、作者の意見をきいてきめさせる。

(5) 添削前後の作文を比べて、添削の効果を考えさせる。

(3) 集団点検・批評の授業

(1) 小集団ごとに別の作文をプリントして配布し、読ませる。

(2) 批評作業の計画をたてる。文題と内容は一致しているか。主題は一貫しているか。順序よく書けているか。文段のまとまりはよいか。文体や用語法は内容にふさわしいか。効果的な表現があるか、など批評にふさわしい内容項目を選ぶ。

(3) 右の計画によつて集団ごとに検討させる。

(4) 作者の意見をきき、全体で話し合わせる。

(5) 追究した問題、深まったところをまとめて、プリントの後に記入させる。

(6) プリントを壁などにはり、公開する。

〔注〕

(1) 公開作業については、以前に「処理作業」として発表したことがある。「作文指導における評価活動の性格」(『実践国語』昭和41年8月号)その他。

(2) P. Gurey: The Teaching of written English. pp.91-92.

(3) 作文指導における言語学習の楽観説については、小著『作文教育の探求——目標と方法の原理——』において、「作文教育に關係する言語指導観の類型」としてとり扱っている。

(4) たとえば『講座・生活綴方2・生活綴方の指導体系I』に収められている「鑑賞批評」(江口季好氏)をみると、この型の授業が説明されている。

(5) 倉沢栄吉著『作文の教師』二〇一ページ。(付記)本稿は昭和四十三年八月十二日、広島大学国語教育学会において発表したものによつて成つている。作文指導における評価活動に關する一連の考察のなかの一つである。(43・8・28稿)

なお、とくにお許しを願いたいことは、本稿投稿後二年近くを経ながら、その間に書きなおす機会を失したことである。この間、大学紛争などおちつかない事態が続いたせいでもあった。ただ本稿の後に「作文指導における公開・補足作業の構造」についても発表し、「(『富山大学教育学部紀要』第17号・昭和44年3月)、作文学習活動としての評価活動の体系化を考慮したい、いくつかの手直しを要するところがあった」ということは記しておきたい。(45・5・14付記稿)

(富山大学教育学部助教授)