

加藤健伍

### 1、はじめに— 評価としての評語—

授業の内外を問わず、授業者は自身の言葉が学習者に与える影響の大きさを自覚していなければならぬ。教材や教授法のみが学習者に影響をもつのではなく、授業者の言葉も大きな影響をもつ。とりわけ国語科という教科の特性から考えれば、学習者の言葉の学びを支援していけるような授業者の言葉が考えられるべきである。

その言葉に授業者がどのような役割や機能をもたせるのかということも重要ではあるが、一方で言葉の受け手である学習者が、授業者の言葉をどのようにとらえるのかということも、重要である。宮本（2003）は授業における「教師の発言」の機能の「発問・説明・指示・助言・評価言」という分類を引きながら、次のように述べている。

確かに、「発問・説明・指示・助言・評価言」という分類は教師の発言の意図を規定してはいるものの、これらの教師の意図を実際の授業過程の中で学習者がどのように受容し、そして学習者の学習過程にどのような影響を与えているのかが詳細に分析されているとは言えない状況にある。教師の発言がどのように学習者に受容され、彼らの学習過程に影響しているのか、その結果、教室文化がどのように変容しているのかを詳細に分析していくことが望まれているということができよう。

宮本（2003）

ここからは、必ずしも授業者の発言の意図がそのまま学習者の学習過程に反映されるわけではないこと、授業者の発言だけが教室文化を形成するわけではなく、学習者との関係においてそれが形成されることなどの示唆を得ることができよう。宮本は授業者の発言を授業者の側から見るだけでなく、学習者との関係の中で捉えようとしているということである。

このように考えると、授業や教室という場の形

成には、授業者と学習者との関係性が大きく影響している。授業者の発言に対する学習者の反応、学習者の発言に対する教師の反応、その教師や学習者の発言への反応に対する反応……こうした双方向のやりとりの中で、授業や教室という場が形成されていくのである。

宮本は国語科の授業での授業者の発言に注目した。こうした研究はこれまで、教育話法の研究として取り上げられてきた。しかし、国語科の指導に際して、授業者と学習者との言葉のやりとりは話し言葉を媒介としたものに限らない。例えば書くことの授業をするとき、そのやりとりは書き言葉を媒介としたものにもなる。学習者が書いたものに授業者が評語（赤ペン）を入れて返却する、という過程がその典型である。こうした書き言葉でのやりとりは、話し言葉でのものとはまた違った側面をもつ。亀村（1979）はこうした評語でのやりとりの特性として、次のように述べている。

赤ペンによる受け答えは、教師と子どもとの心の交流ですし、教育の場における人間と人間の個性的なふれあいということになってきます。赤ペンを使って、文章で子どもに書きつけるということは、市販のできあいのハンコとはちがいます。たとえ、一行であっても半行であっても、ひとりひとりの子どもたちに、全く同じ字で書くことはできないはずで、しかも、赤ペンで書くことというのは、多数の子どもたちを対象にしていません。そのほとんどが、一対一のもので、すなわち、教師が、そこにある文章を書いた子どもに対して、その文章のそば（たいていはあとがきの形で）に書きつけるものですから、個性的であると同時に個人的であるということもいえます。

もしも、私たちが、赤ペンをにぎって、ひとりひとりの子どもたちの文章に赤ペンを入れるとすれば、子どもたちは、教師の自分に対する直接の呼びかけ、語りかけとして受けとるにち

がいありません。(中略—引用者)

赤ペンをにぎるということは、教師として、人間として、子どもたちに対することなのだと  
いうことだと思います。

亀村(1979) pp. 12-13

授業や教室での話し言葉でのやりとりでは、複数の学習者がその場を共有していることから、たとえやりとりが見かけの上で一対一であっても、そこでの発話は自ずとその場全体に影響を与えるし、発せられる言葉自体もその場の影響を受ける。亀村は、書き言葉でのやりとりでは、そうした場への影響、場からの影響から離れた「個性的であると同時に個人的である」やりとりが行われていると述べているのである。そして、そうした「個性的であると同時に個人的である」やりとりを、学習者は「教師の自分に対する直接の呼びかけ、語りかけとして受けとる」と述べているのである。以上のことを言い換えれば、評語でのやりとりであれば、一斉授業の中で成立しにくい個と個とのやりとりを担保できるということである。

また、新学習指導要領では「言語活動の充実」が掲げられているが、これに関する研究は、新しい教材・方法の導入、教科横断的な学習内容の提案などとなっており、パフォーマンス評価やルーブリック評価、ポートフォリオ評価等の提案がなされているものの、いまだに現場で使える評価方法として定着しているものは少ない。また、文部科学省が提案しているモデルも、評価規準の提示に過ぎず、具体的にどのようにその評価を学習者に還元していくのが不明瞭である。

そこで、本研究では、従来から行われてきた国語科の書く活動における評語を見直すことで、上のような課題に向き合いたいと考える。評語(赤ペン)を媒介とした双方向的なやりとりが、学習者にどのような影響を与えるのかといったことや、学習者の言葉の学びを支援できるような評語とはどのようなものであるのかといったことを改めて、理論的実践的に考えていくことで、書くことの授業や、国語科の授業、ひいては学習者の言葉の学び全体を支援していくことのできるものになると考える。

本研究は、そうした双方向的なやりとりを目指した評語を「コミュニケーションとしての評語」

として考えていくものである。

## 2、問題の所在

教育現場では日常的に赤ペンが用いられているが、どのような内容を、どれくらいの量で、どのタイミングで、といったような詳細は、授業者個人個人の裁量に委ねられている。今回、中心的に扱う亀村(1979)でも、教育現場では赤ペンがごく日常的に用いられているが、授業者一人ひとりがその具体的な方法を把握しているとは言いがたいことが示されている。学習者との関わりとして、評語(赤ペン)が重要であることが認識されながらも、その詳細については具体的な提案や研究はなされていない。ここに、問題の所在を見たい。

評語の研究領域については、菅原(2004)において整理された、書くことの指導に関する校種を貫いた視点によれば、「3 記述後の指導」の「・評価・処理の指導」に位置づくだろう。

しかし、「書くこと」領域の評価の研究において、体系的に評語がとりあげられたものは、管見の限り、亀村(1979)を除いてはない。部分的なものはあるが、実践の中で位置づけられたもので、詳細に述べられているというよりは、簡単な紹介に止まっている。ここからも、評語について、その重要性が認められながらも、研究がなされていないという問題点を指摘できる。

## 3、教科指導としての評語の機能

田中(1998)では、「K子」という高校一年生の学習者との添削のやりとりが示されている。田中はここから文章推敲過程の追跡を試みているわけだが、そこに教科指導としての評語の機能を見出すことができる。

○「確かな受け手」としての教師の必要性和「対話的指導」の有効性

「この先生なら聞いてもらえそうだ」という安心感のもてる教師であるか。生徒の語ることを吟味し、問い返したり、教示したりすることのできる教師であるか。生徒は、自分にとって大きな意味をもつ体験であればあるほど、それをなかなか言葉にできなくて、もがいているものである。生徒の断片的な話から、まだ言葉になっていない部分を敏感に感

じ取り、問い返していくことが求められているのである。

そして、その具体的なやりとりは個別の「対話」の場でこそ実現するものではなかろうか。生徒の文章に朱を入れるだけでなく、直接話をしながら、書き手の意図を聞き取ったり読み手としての受け取り方を伝えたりすることが、書くべき内容を発見させることにつながるものであるに違いない。日ごろの多忙な業務の合間に「対話的指導」の時間を見出すことはなかなか困難なことではあるが、これを欠いては生きた表現指導にはなり得ない。

一斉授業における文章表現指導を充実させていくためには、個を重視し、個に即した指導法を開発してゆくことがますます重要なのだ。

田中 (1998) pp. 255- 256

田中はここで、「一斉授業における文章表現指導を充実させていくため」の「個を重視し、個に即した指導法」の一つとして「対話的指導」の重要性を指摘している。「生徒の文章に朱を入れるだけでなく」という表現から、田中の目指す「対話的指導」は評語と同様の機能をもつものであることがわかる。しかし、ここでは評語での指導はいわば自明のこととして扱われ、取り立てての言及はなされていない。ただ、通常の授業では、対話的指導は口頭よりも評語を媒介にして行われるだろう。

田中をふまえると、評語の教科指導上の意義として、次の三点が挙げられる。

#### ①表現意欲の喚起

評価の位置づけとして、次の活動や単元へと移行していく上での意欲の喚起が挙げられる。評語で書いた当人あてに指導する、ということは、学習者にとって自身の課題の把握につながるだろう。学習課題が明確であれば、次への意欲につながるはずだ。それとはまた別に、田中 (1998) が述べていたように、学習者が「確かな受け手」の存在を知ること、自らの語りに真摯に向き合うことができるかもしれない。それもまた、言葉を紡いでいくことへの意欲につながるはずである。

#### ②書く内容の深化

先に、自身の課題の把握、と述べた。その1つが書く内容に関するものになるだろう。設定されているテーマや出来事などから、それぞれの学習者がどういった問題を切り取ってきたか。そして、それを学習者自身が把握し、その他の切り口はなかったか、あるのであればどのような内容か、そういったことを吟味していくうちに自ずと、書く内容は深まっていくだろう。

#### ③書き方の再考の促進

課題のもう1つは書き方に関するものになるだろう。書く内容・書き方と分かつ考え方が適切かはわからないが、意図した内容は次のとおりである。先ほどの内容が、書く上での問題の切り取り方であったのに対して、書き方の再考とは、その文章だと相手にどのような伝わり方をするか、ということ学習者自身が認識することである。自分が意図した文章が、その意図と違って相手に伝わる可能性があることを評語によって指摘することで、学習者の書き方は意図をより正確に伝えられるものへとになっていくだろう。

評価とは指導の目標に対して行われるものであるから、一概に示すことはできないかもしれないが、教科指導上、評語に求められている機能をこの3つと考える。学習者それぞれの課題を明確にし、学習者自身がそれを意識できることで学習内容がより明確になるであろうし、それによって表現意欲を喚起することもできる。評語にはそうした機能があると考えられる。

ここでは、評語 (赤ペン) の性質上、「書くこと」の領域での考察を進めてきた。しかし、教師は絶えず、学習者の活動に対して評価を加えていく。その際に評価は赤ペンで加えられることもあれば、学習者の言語活動の直後に口頭で加えられることもある。そう考えれば、評語はすべての言語活動に対する評価として考えていくべきものである。例えば、話すという言語活動においても同様である。その際には、先述した三点は「表現意欲の喚起」「話す内容の深化」「話し方の再考の促進」となるだろう。

#### 4、コミュニケーションとしての評語の機能

しかし、評語の機能とはこれだけではない。授業者が日常的に行っている評語の指導は、その時間だけの、その教科だけのものと限定的には行われられない。たとえば、行事があればそのことと関連させて書き、対象の学習者と何げなく話したことや共有した出来事などを盛り込む。そうしたことは教科指導の枠を出て、教育的意義と呼んでも良い機能を持つ。

たとえば、学習者が書いたものに、授業者が何も書かずに返却したとする。授業者が何も書かないということにどのような意図をもっていても、学習者は自分の言葉が受け止められたという実感をもつことができないだろう。それは個と個とのやりとりにおいては、無視されたことと同じ状態である。語りかけても無視されるのであれば、語りかけることをやめてしまうかもしれない。それは教科指導という点から言えば、それは学習意欲を阻害するものとなるであろう。

このように考えると、評語での指導は学習者にとって、自分が表現したことへの授業者の反応である。授業で学習者が書く、それに対する授業者の反応が評語として返ってくる、それに影響を受けて次の授業へとつながっていく……という一連の過程は、言葉を媒介にしたやりとり、つまりはコミュニケーションであると言って良い。評語でのやりとりには、単なる教科指導上の添削としての機能だけでなく、書きことばを媒介としたコミュニケーションの（しかも教育的意義のある）機能があるのである（なお、教育の場における、書くことのコミュニケーション性については、難波（2004）や牧戸（2003）が注目している）。

・亀村（1979）もこのコミュニケーションの観点をもっていった。それは「だれにも書ける赤ペン十一か条」の（「1 ねらいをもって、まどをしぼる」「2 子どもの顔を目の前に」「3 子どもの名前を入れて」「4 はずかしがらず、気どらず」「5 いつものことば、話しかけの書き方で」「6 よいところをみつけてほめる」「7 楽しく、わかりやすく」「8 “くわしく書け”は、くわしくない」「9 赤ペンは欄外にも書く」「10 子どものまねと赤ペン」「11 書かない子どもへの赤ペン」）「11 書かない子どもへの赤ペン」の記述から見て取れる。

さらに、書いてこない子どもたちの、空白の部分に、あとがきではない、赤ペンを入れることになります。

何も書いていないところに書くというのは、むずかしいことだと疑問に思われるでしょう。はたしてそうでしょうか。それは、ふつうは、書いてきたことにたいしての受け答えですから、書いていなければ、そのもとがないということになるでしょう。

けれども、すこし考えてみますと、私たちが、子どもの書いたものに対する受け答えは、たんに、表現されていることや、文章だけに対する受け答えをしているのではありません。表現されていることはもちろんですが、表現されたことのもとになっている子どもたちの生活、すなわち、身近な物に対するかかわり方や、見方・感じ方について、受け答えをしているのです。くどいようですが、子どもの表現は充分でなくても、その表現から、子どもの生活をおしはかり、それに対して、語りかけることが多いはずです。

それならば、一歩進んで、表現にかかわりなく、こちらの一方的な語りかけをしてやってもいいのではないのでしょうか。すなわち、日常の、その子どもの生活から、その子どもに語りかけられるものを書いてやるということなのです。（中略—引用者）

口で語りかけるのが、語りかけ本来のものです。しかし、赤いペンで、当人あてに直接書くというのは、受け取る当人にとって、ただ、口で言われるのとは、また、ちがった感じではないのでしょうか。赤い字で自分に語りかけてくれる教師に対して、子どもが、何も思わないことがあるのでしょうか。

亀村（1979）pp. 121- 122

亀村は「書かない子ども」に対しては、書いていることへの反応ではなく、本人に「語りかける」ように評語を書くことを示している。もしも書くことや評語を伝達としてしかとらえなければ、そこに何も書かれていなければ、何も伝達されていないということになり、伝達されていないのならば反応は起こり得ないということになるだろう。

亀村は「赤いペンで、当人あてに直接書く」ことは、「口で語りかける」こと以上に、当人に何かを働きかけるものであるというのである。そこまでは考察を伸ばすことができているが、少なくとも、亀村が評語での指導を「口で語りかける」と同じような「語りかけ」であると考えており、ときに「口で語りかける」こと以上に「語りかけ」ることになると考えていたことがわかる。

評語を単なる添削として考えるのではなく、コミュニケーションとして考えるからこそ、何も書いていないものにも反応をしていく、ということになる。ここから、亀村が示した手法は、コミュニケーションとしての評語の手法として非常に示唆深いということが言える。

コミュニケーションの機能について、難波(2007)はヤコブソンを引きながら、コミュニケーションにおいては、「話し手の意図を伝達する機能」である「伝達機能」だけでなく、「何らかの働きかけを求める機能」である「働きかけ機能」や、「人との関係を形成し確認するような機能」である「交話的機能」を念頭に置き、コミュニケーションが複合的な機能を持つことが重要であるとしている。

表:コミュニケーションの6つの機能(難波(2007))

伝達機能	話し手の意図を伝達する機能	
主情的機能	話し手が自分の感情を表出する機能	「わあ」「いたい！」
働きかけ機能	何らかの働きかけを求める機能	「お茶が飲みたい」
詩的機能	言葉そのものの美しさやおもしろさの機能	「転んで大分県」
交話的機能	人との関係を形成し確認するような機能	「おはよう」
メタ言語的機能	言葉そのものについて述べる機能	「動詞は名詞だ」

先の例の、授業者が学習者の文章に対して何も書かないということは、「伝達機能」を重視すれば、何も伝達されていないことになる。しかし、「働きかけ機能」や「交話的機能」を元に考えれば、授

業者が学習者とのつながりをもちたがっていないというようなことが伝わってしまうかもしれない。それはコミュニケーションとして不十分であるだけでなく、同時に評語の指導として、書くことの評価として不十分であるということである。

また、評語での指導をコミュニケーションとして考えることによって、その指導には表現意欲の喚起の効果が期待できる。学習者にとってときに、書くという言語活動は決して楽な作業ではないだろう。授業で半ば強要されて書いたものについて反応が返ってこなかったり、否定的な反応ばかりが返ってきたりしていたら、学習意欲が削がれてしまう。コミュニケーションとして考えてみても、反応をまったく返さない、否定的な反応ばかりをする、というのは不自然であると考えられる。亀村(1979)は次のように述べる。

子どもは、自分が書いたものを、まず、先生にわかってもらいたいのです。次には、その文章を文章として認めてもらいたいのです。

そして、先生が、わかってくれ、文章として認めてくれたとき、つぎを書こうとする意欲がおこってくるのです。

赤ペンで受け答えをするというのは、まずそのことなのです。子どもが、自分の書いたものを、わかってくれた、そして、わかったら、それに対して何か書いてくれた、という喜びを味わうということなのです。

ですから、ごくはじめの段階では、けなさず、無視せず、ほめることを第一とすることなのです。これが、表現意欲を持たせ、伸ばすことになります。

亀村(1979) pp. 131-132

このことから、評語を複合的な機能をもつコミュニケーションとして考えていくことで、教科指導としての評語を含めることができると言える。また、先に挙げた表現意欲の喚起についても、評語をコミュニケーションとして考えることによって、より説明しやすくなる。

大熊(2010)は明治中期から指摘され続けている問題を抽出し、「書くことの教育の本質的な課題」として「作文が書けない子ども、作文嫌いの子ども」を挙げている。そしてその対策として「ま

ず何よりも子どもたちの書くことへの興味・関心・意欲を喚起すること」を示している。長きにわたって書くことの実践の課題であった表現意欲の喚起についても、コミュニケーションとしての評語の研究が寄与できると言える。

## 5. 教育的機能と評語コミュニケーション

評語のコミュニケーション性と教育的意義との関連を正村(2001)のコミュニケーション・モデルで考える。正村はコミュニケーションを「原初的コミュニケーション」を「起点」とする「社会的コミュニケーション」として論じており、学校という社会における子どもの言葉の実態に沿えると考えたためである。

正村のいう「原初的コミュニケーション」は「A 事物的対象への関与」「B 自己呈示/他者認知」「C 社会関係の定義・確認」のそれぞれが主題になったり背景になったりしながら、起こる。そうした中で、受け手がその情報を理解する際に、一定のコンテクストを背景とした主題として定立されていく、規定するのである。「原初的コミュニケーション」は「起点」とであるとされていることから、コミュニケーションには元来、多様な意味が起こりうるもので、コンテクストに依存しながらその意味(主題/背景)が定立されていく、と言い換えることができるだろう。

正村はそうした多様性を「A 事物的対象への関与」「B 自己呈示/他者認知」「C 社会関係の定義・確認」の三種に整理し、それぞれが主題となる際の意味合いを考察している。挙げられている例に「ベンツを買った」という発話がある。事物的次元(「A 事物的対象への関与」)に主題をおいた場合には、「A という人物がベンツを買った」という意味をなす。人称的次元(「B 自己呈示/他者認知」)に主題をおいた場合には、「A が裕福である」という意味をなす。社会的次元(「C 社会関係の定義・確認」)に主題をおいた場合には、言葉の送り手と受け手との関係を定義するための情報として作用する。正村は、「ベンツを買った」という一言が多義的に解釈されるこのような様相を、「原初的コミュニケーション」における主題/背景の分析の基本としているのである。

評語をコミュニケーションとしてとらえると、正村のコミュニケーション・モデルの考え方が応

用できる。事物的次元に主題をおく場合、事物的対象は学習者が書いたものになるため、評語は学習者の書いたものに関して入れられる。つまり、教科指導上の意味合いが主題となる。人称的次元に主題をおいた場合、言葉を発する教師が子どもに対して何らかの自己呈示を行い、子どもはそれを通じて教師という他者を認知するということとなる。社会的次元に主題をおいた場合、こうしたコミュニケーションが教師と子どもとの関係性に影響を及ぼすものであると考える。

このように考えると、教師が子どもの書いたものに評語を入れるというコミュニケーションにおいては、「A 教科指導上の意味」「B 教師の自己呈示により、子どもが教師を認知する意味」「C 教師と子どもとの関係性に作用する意味」が多義的に発生する、と考えることができる。

こうした観点は評語を分析していく際に有用である。評語を双方向的で連続的なもの、すなわちコミュニケーションととらえるので、原理として「A 事物的対象への関与」「B 自己呈示/他者認知」「C 社会関係の定義・確認」が主題/背景として存在している。そう考えると、これらのいずれかの視点を欠いて行われるような評語は、コミュニケーションとして不十分であり、それでは評語の機能を生かしきれていないと言うことができよう。

初等教育段階における評語は、多くの科目を同じ教師が指導するため連続的なものになりやすく、また日記などへのコメントとして還元することも可能であろう。しかし、中等教育段階においては教科が異なれば教師も異なり、自ずと学習者の言語活動に対する評語は、教科指導の目標(「A 事物的対象への関与」)が主題となりやすい。

また、コミュニケーションとしての意識が置かれた評語であれば、学習者が教科指導の目標に対してどれくらいの達成度をもっているかを還元できるだけでなく、教師の自己呈示や、教師と学習者の関係構築の機能ももつ。それを通じて、田中(1998)のいう「確かな受け手」としての教師が生まれるだろう。それによって、教科指導もより効果的になることが考えられる。

## 6. 筆者自身の事例

例えば、筆者が非常勤講師として勤務する私立高等学校での実践を挙げてみる。勤務校では、高校二年次に、文系選択者と理系選択者との時間割数の差を補うために、文系選択授業として小論文の授業がある。受講者は35名。通年で週一時間の授業である。

その受講者の中に、Tという生徒がいる。Tは日常会話においては快活で、行事や部活動には積極的に参加している。しかし、やや成績が低く、勤務校が進学校であることから、学習に対しては非常に消極的で劣等感を覚えているようである。小論文の授業に際しても、同様の感覚をもって臨んでいたと考えられる。

はじめに単元として設定したテーマは「塾は必要か」という問に対する意見を書く、というものにした(5月に実施)。これは、授業中に新たな情報を得たり、調査に動いたりする時間がとれず、学習者の周囲の経験や日常を書くことに反映できると考えたためである。また、授業としては初めてまとまった量のもを書くため「主張に根拠を伴わせて展開すること」「自身の主張と対立する意見も想定して触れること」といった単元目標を立てた。字数制限を600字以内と設定したが、Tは400字程度しか書けず、途中であきらめたような様子も見受けられた。Tの文章と、筆者の評語は、次のようなものであった。(以下、文章、評語はいずれも原文のまま、一部抜粋したものである。)

題：塾は必要か

T：勉強は大切だから、塾でも勉強するのは必要だと思う。でも、自分はそうできていないし、もっと頑張らないといけない。

筆者：勉強以外の学校生活である行事や部活動についてはどう考えるかな？あなたはバレー部でがんばっていると聞いているし、この前の行事でも楽しそうだったよね。

このやりとりの際には、単元目標を主たる観点とするのではなく、Tの勉強に対する劣等感に対することを、主たる観点とした。先にも述べたように、Tは自身の能力を低く見る傾向にあり、それが意欲の低下を招いていると、筆者は考えてい

た。そのため、書く意欲を喚起するように、ということが最優先であった。この授業ではすこしでも自己肯定感を覚えるようになってほしい、と願っていたとも言える。

そこで、勉強以外の事柄も関係づけられることを示すような評語を入れた。これによって、Tが書く内容をより広くとらえてくれれば、と考えた。それはひいては、勉強に関する事柄だけでは劣等感を覚えてしまうかもしれないが、それ以外の、自分を認められる事柄も書いて良いのだ、というように、自己肯定感につながれば、と考えたのである。

これ以降、「現代日本におけるコミュニケーションについて」(7月に実施)「自由課題」(10月に実施)といったテーマを設定し、実践を重ねていった。ここでも、文章と評語のやりとりをし、その際の記事と評語は、次の通りである。

題：コミュニケーション

T：私は実は、人見知りをする。これは良くないことだと思う。なぜなら、人見知りをするせいで人との関わりは減ってしまうし、いろんな人と話すことができない。

筆者：Tさんも人見知りなのか！ボクもそうなんです…けど、あまりそうは見られないんだよね。最近では、人見知りであるからこそ、人のことをよく見てるってことだし、それで仲良くなれた人とはずっと仲良くやっていけるかも、だから人見知りも悪くないかも、と思い始めています。

このTの文章を読むまで、筆者はTのことを人見知りをする生徒だとは考えていなかった。日常では明るく、笑顔であることが多かったためである。運動部に所属しており、快活であるというイメージが強かった。

Tはそうした自身にもたれているイメージを自覚していたかはわからないが、「実は」という表現を使った。ここには少なくとも、人見知りをしてしまう自分と、そうではないようにふるまう自分を感じており、前者の自分を肯定的にとらえていないことが表れているとみていいだろう。

そこで筆者は、Tが自身を否定的にとらえていることや、Tの中にある、自身の内面に矛盾した

ものがあることへアプローチしようと試みた。しかし、Tのことを書き挙げていき、Tの人間関係や内面に直接的に言葉を向けることには、危険を感じていた。T自身がまだ向き合う準備のできていない問題であった場合、拙速にそれを進めてしまうのは、かえってTを混乱させてしまうと考えたのである。また、いたずらに励ましの言葉を向けるのも、問題に向き合うことから遠くなってしまう。

そこで、筆者も自身を人見知りであると述べ、Tがこの問題について間接的に向き合うことができるように、と考えたのである。また、Tの中に、筆者が人見知りをする人物であるという認識はないのではないかと考えていた。筆者も、内面と外見とでは多少の違いがある。このように感じられれば、Tの中にある自身の矛盾にも、どこかで納得がいくのではないかと考えたのである。

題：日本代表は本当に強いのか（自由課題）

T：日本のサッカーは強くなった、とよく言われる。海外で活躍する選手も増えてきたし、そういうふうには言いたくなる気持ちもわかる。だが、私はそうは思わない。なぜなら、まだまだ他の国との決定的な差があると思うからだ。

例えば、サッカー王国と言われるブラジルは競技人工（ママ）が非常に多いため、プロになるのにくいし、なってからもすごい競争が待っている。国が裕福ではないため、給料も高くない。それに比べて、日本は恵まれすぎていると思う。

筆者：よくいう、ハングリー精神ってやつやね。日本にも競争はあるとは思いますが、ブラジルのそれと比べると、たしかに弱いイメージがあるな。ボクは野球をやっていたんだけど、野球はどうなんだろうね。たしかTさんは阪神タイガースのファンだったように思うけど…日本の野球は世界一なのかな！？

このころになると、Tもかなり書くことへ前向きになっているように感じられた。以前の課題では設定された字数制限からするとかなり紙幅があまっていたが、この課題では「字数が全然足りない」と言うほどであった。今回の課題に関して、スポーツの問題と経済の問題とをつないで考えてみると面白いのではないかと考えたようで、そ

れを軸にしていくなど、書く内容にも深まりが見られるようになってきた。

そこで筆者は、他のスポーツでの場合を考え、さらに問題を広げていくように促した。Tはスポーツに非常に関心が高かったということもあるし、以前にした何気ない会話にも、こうしたときの材料が眠っているのだということを伝えたかったためである。

また、Tのクラス担任の教師から、Tがスポーツ関係の仕事に就きたいという志望をもっているということを聞いていたため、それに関する示唆も、何か与えられればとも考えた。

非常に一部分ではあるが、このような実践を通じて、Tの文章表現の変化や、T自身の変化を考えてきた。もちろん、この授業や筆者との関わりだけで、Tが変化しているわけではない。それでも、このような意図をもった評語を用いて、Tと関わっていくことによって、Tの変化や内面をうかがい知れたということは、言える。一斉授業の中で、こうした個々のやりとりを担保できる評語での指導は、やはり欠かせないものであると考える。

## 7. 実践の分析と考察

ここで述べた実践について、客観的な分析や考察を行いたい。実践の最中であっては、即時的な対応が求められ、直感的に行動することも少なくないため、改めて検証してみることが必要である。その際の観点として、正村のコミュニケーション・モデルを援用する。

先に挙げた単元目標からすると、評語での指導には「自身の主張と対立する意見も想定して触れること」などに関連している。これが正村のいう「A 事物的対象への関与」が主題と見る視点である。

しかし、この評語のこれのみを見ているものではない。筆者はTに学習に対する劣等感があるという印象をもっており、それが文章にも表れていると判断したため、その劣等感を軽減する必要性を感じた。また、筆者がこの授業のみでTを判断しているのではなく、Tの様々な面を見ていることを示すことを目指した。それを果たすために、学習以外の面でのTの活躍を評語して記したので

ある。こうした視点は、正村の整理でいうところの「B 自己呈示／他者認知」「C 社会関係の定義・確認」を主題と見るものである。

Tの書いたことをその授業の目標と照合して分析するのみではなく、筆者とTとの関係性や、Tの学校生活・日常生活との関わりの中で見るためである。こうしたやりとりを繰り返すうち、「自由課題」においては、Tが好きな海外サッカーの話題をそれぞれの国の経済状況と照らし合わせて論述し、「書きたいことがたくさんあって、字数内におさまらない」と話すまでになった。

このように、とりわけ表現活動においては、授業者と学習者との関係性が非常に重要な要素になる。関係性を築いたり、調整したりするものとして、評語があり、それはまさしくコミュニケーションにほかならない。それだけでなく、こうした経験から、コミュニケーションとしての評語であれば、教科指導の目標のみで学習者を判断するのではなく、かつ教科指導の目標をも達成していくことができるのではないかと考えたのである。

この実践に関して、課題や不明瞭な部分もある。まず、正村の示す「事物的対象」である単元目標が相対的に軽視されてしまう点だ。実践を構想したり、実施したりする中で、単元目標が二の次になってしまっていることが否めない。Tはたしかに、文章表現や本授業についての苦手意識は緩和されただろう。しかし、書いている文章そのものが大きく変わったかという点、そこまではいたっていないのではないかと感じる。授業である以上はそこには教科指導上の目標がある。それが達成されていないのであれば、実践の意義は減ぜられてしまう。

この点と関連して、評語の言葉遣いについても、課題として挙がる。筆者の場合は、関係性に重きを置いていたため、話し言葉での表現を多く用いた。しかし、文章表現を学ぶ授業である以上、書き言葉として適切な言葉遣いをすべきであったとも考えられる。もちろん、書き言葉であると堅苦しくなってしまう、関係性を築く妨げになってしまうため、話し言葉を選んだ。それでも、その選択が適切であったか、どういった言葉遣いをしていくべきかといったことは、考えるべきである。そしてそれには、単元目標を主眼とするか、関係

性を重視するか、といったことが関係している。

また、実践における教材・題材の選択も考えなくてはならない。塾、コミュニケーション、自由課題といったテーマを設定し、この順で実施したが、他の題材の可能性もあったのではないか。また、カリキュラムとして、どの順で実施していくかなど、さまざまな可能性が検討されるべきである。

このような評語を含めた授業実践としての理論構築に関しても、考察を深めていかななくてはならないが、これは今後の課題としたい。

## 8、研究の成果と今後の課題

赤ペンは教師たちが日常的に行っていると考えられる。特に初等教育現場ではそうであろう。殊更にとりあげられてはいないという印象がある。しかし、とりわけ経験の浅い教員にとって、どのように赤ペンを活用していけば良いのかということは、大きな課題であろう。また、受験の負担が増し、教科担任制が布かれる中学・高校においては、学習者の学びを連続的にとらえにくく、自ずと指導も断続的なものになりやすい。結果として、赤ペンもそこで書かれたもののみに向きがちであるし、さらに教師個々の裁量や意識によって差が出てしまいやすいものである。

そう考えれば、赤ペンの効果や効果的な赤ペンの具体を明確に打ち出すことによって、赤ペンの活用法を具体的に提示したり、そもそもの重要性を指摘したりすることができる。それによって、これまで個人の作業に閉ざされていた赤ペンを、研究の俎上に上げることができる。優れた赤ペン実践をより広めていくことができる。それは書くことの実践や国語科の授業だけにとどまらず、教師と生徒との関係性を作ることにも寄与していくはずである。本研究では、そのための理論的基盤として、評語のコミュニケーションとしての機能、およびその教育的意義について考えた。

筆者は、今後も評語の研究をすすめていくが、その際多くの課題が残されている。

一つ目は、資料収集の難しさである。多くの場合、評語は学習者が書いたものに直接記入し、学習者に返却する。したがって、そのものが資料として手元に残りにくい。書くこと以外の言語活動の場合（例えば話すこと・聞くこと）は、その場

での教師の評価言が評語であるが、これは授業者に記述の意図がなければ保存されていないこともあるだろう。このように、まず、分析・考察の対象資料の入手に関する困難が挙げられる。

二つ目は、評語は授業の目標や教師の人間性、普通の学習者との関わりなど、非常に多くの要因の影響を受けるという点である。評語は、評語として保存されているもののみを分析・考察するのでは不十分であることは確かである。評語には、分析・考察の対象資料の扱い方に関する困難もあるのである。

三つ目は、評語が書くことの教育にとどまらない、広がりを持つことである。話すこと聞くこと教育における教師のコメントや読むこと教育における教師の赤ペンも視野に入ってくるだろう。また、評語は国語科教育にとどまらず、他の教科領域にまたがるものでもある。したがって、領域横断的な考察が必要となる。

私は、このような困難を評語の持つコミュニケーション性という観点から乗り越えていきたいと考えている。

本田和子(1999)は「子どもが変わったと仮定する。と同時に、その変化に対応し得ない「大人」たちの立ち遅れをも仮定してみよう。」と述べる。また、本田(2003)では子どもたちを「意味不明」なものとしてとらえている。本田は子どもという存在をどうとらえ、それに大人や教育はどのように位置づき、作用し得るのかを考えていく必要性を指摘している。山下政俊(2000)は教育の困難に際して、「大きな存在の教師が子どもたちを米粒のようにそしてその束・集合としてとらえ、注意・指示すれば思い通りに学習し活動する操作しやすい小さな存在や団体、として指導してきたように思う」という原因を指摘している。これまではこのような教育観で指導が(一応は)通っていたが、現在はそうしたものが通用しなくなっている、というのが教育困難の原因であると指摘するのである。山下はそうした中で必要となる教育観の転換として「集団から個人へ」と述べる。

学習者が変わっていけば、教師や教育がその変化に対応していかざるを得ない。現代の学習者に個別の指導が有効であるならば、その具体的方策が検討されるべきである。その一つに、評語の研究があると考える。評語を軸にして、一斉授業の

中で、生徒一人ひとりに目を向けることのできる教育を考えていきたい。

## 参考・引用文献

- ・大熊徹(2010)「書くこと教育の本質的な課題」『教育科学国語教育 No.728』明治図書
- ・亀村五郎(1979)『子どもをはげます 赤ペン《評語》の書き方』百合出版
- ・亀村五郎(1993)『子どもを伸ばす作文の書かせ方』百合出版
- ・亀村五郎(1998)『日記の見方・書かせ方』百合出版
- ・菅原稔(2004)「「書くこと」指導における小・中・高・大の連携：指導計画・教材のあり方をめぐって」全国大学国語教育学会発表要旨集
- ・田中宏幸(1998)『発見を導く表現指導—作文教育におけるインベンション指導の実際』右文書院
- ・豊田久亀(1999)「発問」『授業研究用語 300の基礎知識』明治図書
- ・野地潤家(1996)『教育話法入門』明治図書 など
- ・難波博孝(2004)「書くことによる学び」『特色ある学校づくりのための新しいカリキュラム開発』第2巻中野和光編ぎょうせい
- ・難波博孝・福山市立湯田小学校(2007)『PISA型読解力にも対応できるイメージの形成と共有によるコミュニケーションの授業作り』明治図書
- ・本田和子(1999)『変貌する子ども世界』中央公論新社
- ・本田和子(2003)『異文化としての子ども』筑摩書房
- ・牧戸章「「書くこと」と〈対話〉～協働〈コラボレーション〉で書く～」『〈対話〉をキーワードにした国語科授業の改革』実践国語研究†12月号†別冊 2003
- ・宮本浩治(2003)「教授行為としての教師の発話スタイルと教室文化の形成」全国大学国語教育学会発表要旨集
- ・山下正俊(2000)『学びの支援としての言葉かけの技法』明治図書