

## 〔Ⅱ〕 文章「表現」の評価について

酒 井 為 久

### 1. 言語活動から精神活動の領域へ

今回の国語科学習指導要領の改訂において、私が最も注目したいのは「内容」の項目が「聞くこと、話すこと」「読むこと」「書くこと」という言語活動の領域による記述から「表現」「理解」の二領域に編成替えされたことである。これは、昭和22年の指導要領以来受け継がれてきた言語活動の領域を基本とした国語科の構造のとらえ方に大きな変更をもたらすものであり、「話すこと」「書くこと」を「表現」に「聞くこと」「読むこと」を「理解」に集約したという以上の意義を認めたいのである。それは、「表現」「理解」という人間の精神活動の領域による国語科の構造化の試みがなされ、実践に移されようとしていることであって、言語技能の奥にある言語価値の学習指導を個別的に徹底させようとするものだと考えたいのである。

そうした試みをこれまでの国語科教育の歴史の中から拾い上げてみると、「文学教育」に類似点を見出すのであるが、文学による人間変革を目標とする「文学教育」は文学作品内容と指導者の価値観との一致を前提条件としているところが、表現と理解という精神活動の向上充実を目指す行き方と合致しないところとなるようである。また 西尾実氏の史的区分による大正元年から昭和10年ごろまでの「文学教育期」にも類似点を見出すのであるが、同様に国定教科書の教材研究と教材指導法の探究という行き方が教材内容に支えられた文学教育であったところに合致しない部分が現れている。今回の精神活動の領域による国語科教育の構造化は、そうした教材作品内容がまず問題となる文学教育と従前の言語活動の領域による国語科教育の構造化の中間に位置するものと考えられ、新しい見方を提示したものである。

どういう点が新しいかと言えば、生徒個々人の精神活動を一般化して国語科教育の中に位置づけようとしたことである。時枝国語学が正当な姿で国語教育の中にやっと取り入れられたと評価することが可能であって、その意味では、文学教育とは一線を画し戦後の指導要領の延長線上の成果であると言えるので、どう教材化するかの観点に多大な困難が予想され、実践の成果に直ちに結び付かない弱点をもっているのである。教材の集積を教科書とするならば、教科書内容に直ちに変更が期待できない理念上の新しさが法的拘束性を具えて提示されたのであった。

### 2. 古くて新しい問題の提示

国語の授業における対応について考えてみたい。まず、従前の言語活動の四領域によって授業を組み立てる場合、技能的目標を設定しその達成度をみるという方法で比較的平滑に実践されているのであり、国語の授業の基礎部分としていかなる場合にも軽視できない方法の裏付けがあると言いうる。この基礎的な部分の上に、精神活動の領域が位置する形態は価値観の養成と導入とであって一律のものでなく、時として個別指導の行き方をとるなど定型化しがたい主張を含むものとなる。さらに、文学教育の場合は一斉授業形態が可能であって、教材作品の望まれる倫理的道德的読解をねらいとして授業が組み立てられるのであり、授業の最終段階にまで行き着くことが目的であり、精神活動は過程としての軽い扱いが可能である。

この両者の中間を行く授業が、精神活動の向上充実を目指すものとなる。言語技能の習得においても何らかの価値観をよりどころにした指導に心がけ、表現されている内容についてはその多様性をふまえて精神活動の高揚にところがける授業ということになる。別な言い方をすると、普通の国語の授業を少しでも深める工夫をすることで、結果として言語活動を精神活動にかかわるところまで高めるようにするのである。皮相な見方をすれば、上級学校の入試対策的な国語の授業が一般化している情勢に対する警鐘が、精神活動の領域からの国語科教育の見直しであると言いうことができ、このことに大きな意義を認めることもできるのである。

以上の指摘と平行線に、ずっと以前から実際の授業において「表現」の学習指導をどのように深めたらよいかという課題は存在し続けている。また、よりよい「理解」を願う学習指導を心がけたい気持も持ち合せている。そうしたものと指導要領の改訂の精神とを授業を通して結び付け検討する必要性を深く感ずる機会が訪れたというべきであろうか。精神活動からの国語科の見直しは、特に「表現」の面で関係者の注意を喚起しているようである。「書くこと」でなく「表現」である点、「話すこと」でなく「表現」である点で機械的な言語使用の範囲からでた価値意識に支えられた言語使用能力の学習指導をいかに実践するかという問題提示である。古くして新しい問題が、今回の指導要領の改訂で国語科の構造の見直しを伴いながら現場の課題を吸い上げる形で提示されたことと理解したいのである。その解決法を推測してみると、問題提示法が見直

しによっていたのと同様に、授業実践の見直しや組み直しによる以外にはないと考えている。

本稿は、この問題を文章表現に絞って検討してみることにしたのである。

### 3. 評語法と減点法による文章の評価

作文を客観的な点数表示で評価することは不可能である。最も一般的な方法は、評語による評価である。その長所を列挙すれば次のようである。

- (ア) 筆者に提出文章を返却し、筆者が評語を読むことにより反省と同時に次回執筆の目標設定とがしやすい。
- (イ) 文章のよいところを取り上げ伸ばすことができる一方で、文章の悪いところを添削して是正しやすい。
- (ウ) 個別指導であり、筆者を勇気付けたりする作用があり、相対評価でないゆとりを感じさせる働きがある。
- (エ) 提出文章に対して直接には関係のない評語であっても評価として成り立ち、いわゆるランク付け評定と無縁である。

以上のことを、対話の形で実施することもできる。

次に、その短所を列挙しよう。

- (ア) 評価に要する時間が多大であり、真正面から処理しようと考えると際限がなくなり、効率的な指導にならない。
- (イ) 評語そのものに限界があって、作文的に合致するものが見出せなかったりして、創作に等しい苦心をする。
- (ウ) 評価者と筆者の間に反撥関係が生じて指導効果がマイナスに働く場合や、その逆に慣れが生じる場合がある。
- (エ) 評価者の主観や好みができることがあると同時に評価者の情熱に支えられた評価法であって、評価にバラツキができる。

と言うところで、筆者には親切な評価でありながら評価者には負担の大きい評語法であり、作文指導不振の原因となっているのである。

次善の方法は減点法である。これは、評価者の負担を少なくし効率的な作文処理をねらった評価である。その長所を列挙すれば次のようである。

- (ア) 適切な観点をたてて評価すると、評語法に近い個別指導的なものになる。ただし、主題・構想・叙述方式以外の観点が考案されていない。
- (イ) 点数表示による評価が可能であり、提出作文に序列を付けることができ評価者側としては一応の処理が完了する。
- (ウ) 評語法によるのと比較すれば、評価に要する時

間が少なく済み、記入する字等も簡単なものでよい。

- (エ) 自己評価・生徒の相互評価等、本来の評価と異なる形態の評価がしやすく、授業過程として利用できる面がある。

以上のようなものである。

次に、その短所を列挙しよう。

- (ア) 作文のよい所、減点された所が抽象的に示されるので不明確となり、反省の資料や新しい目標の材料になりにくい。
- (イ) 観点と作文とが一致することは期待薄であって観点ごとに主観的判断による評価をしているに過ぎないとも言える。
- (ウ) 既成の観点到たより、作文処理を目指して評価することが普通で個別指導に近い評語法のよさが失われている。
- (エ) 減点法は絶対評価なのか相対評価なのかいずれにも解釈できて、拠り所として不安定な感じを与えることがある。

などが指摘でき、拙速で不親切な印象からあまり魅力のない評価法になってしまっている。

### 4. 評価を緒口にしようとする理由

文章「表現」の問題を取り上げるに当たって、その評価について見直そうとする理由は、作文の授業経過を追ってみた場合、作文執筆の段階はそれに集中させるのみであって自然進行の状態であるわけだが、その前段階の取材指導を中心とする場面と作文完成後の段階との関連についての検討が作文指導にとって最も重要であるとの認識からでている。即、作文完成後の評価を最も効果的に行うには、明確に指示されていた指導目標に照合した上で評語法なり減点法なりで評価することであるから、作文を書き始める前の指導が確立している必要がある。その段階の指導が伝統的に取材指導というような作文内容を盛り上げる指導であることは、国語科の総合的学習である作文にふさわしい指導法ではあるが、作文の評価に結び付かない結果となってしまうのである。作文の評価の項目や観点を導入段階における指導目標として掲げるような指導が望まれるのであり、その線に沿った評価が実施されるならば、いわゆる生活作文的な現状肯定的な作文教育でないところの、言語活動や精神活動の向上を目指す国語科の文章「表現」の指導が成立するものと考えられるからである。

そうしたねらいの評価として、評語法と減点法を組み合わせた形の評価法を考案した。まず、「表1」・言語活動を主とした文章評価表」であるが、これを作文執筆前に生徒に教示しておき、場合によって作文用紙に

表Ⅰ 言語活動を主とした文章評価表

題 名	筆者名					
(ア) 既習漢字が正しく書け適切に使える	2	1	0	-1	-2	
(イ) 首尾一貫した表現で内容にまとまりがある	2	1	0	-1	-2	水準向上 (A)
(ウ) 表現内容にふさわしい分量の文章が書ける	2	1	0	-1	-2	
(ア) 思考を深める語句が有効に使われている	2	1	0	-1	-2	
(イ) 表現に工夫があり文章中に盛り上がりがある	2	1	0	-1	-2	特性伸長 (B)
(ウ) 新しい発見をよここび発展的な明るさがある	2	1	0	-1	-2	
(ア) 原稿用紙に正しく書け段落分けもできている	2	1	0	-1	-2	
(イ) すぐれた表現を引用したり参考になっている	2	1	0	-1	-2	自己規制 (C)
(ウ) 考え方や意見に多様性や妥当性が認められる	2	1	0	-1	-2	
(ア) 清書ができており読みやすい	2	1	0	-1	-2	
(イ) 読む者を引き付け自然に読み通してしまう	2	1	0	-1	-2	奉仕精神 (D)
(ウ) 筆者の受けた感動が読者に素直に伝わってくる	2	1	0	-1	-2	

(ア) 言語 (イ) 表現 (ウ) 内容

該当のところを○で囲むこと

合 計	点	印
-----	---	---

貼付させたりする。そうした事前指導の上で作文を書いていくならば、作文の自己評価がこの評価表で簡単にできるし、指導者の評価との違いが反省材料として生きてくることになり、作文の処理を簡潔に終わることができる。ただし、この評価表にとらわれ過ぎると伸び伸びした作文が書けない場合があるのは、全項目に忠実であろうとするからである。(ア)の項目は言語使用の問題であり、それのみに注意するか、(イ)の魅力ある表現に心がける大切さを追究するか、項目の(A)に重点を置くとか(D)だけは忘れないようにというような扱いをしなければならなくなる。また、題名に示される主題をいかに具体化するかは伝統

的な作文指導の方法に従い取材の指導を実施することになる。

取材の指導は様々な方法が可能であるが、取材結果についての評価は、国語科が内容の学習指導を目指す教科ではなく用具教科といわれる特性を強調される教科であるところから困難点が多くある。そこで私が考えたのは、取材態度を含めた精神活動を評価することで言語活動を一層深めることである。その試みを、「表Ⅱ・精神活動を主とした文章評価表」としてまとめた。態度についての評価であるといっても内容と切り放すことは不可能なので、この表は読書感想文の場合のものとして作った。精神活動が読書感想文に表出しない

表Ⅱ 精神活動を主とした文章評価表

(読書感想文の場合)

題 名	筆者名					
(1) 本を読むことに集中する	2	1	0	-1	-2	
(2) 自分に当てはめて読む	2	1	0	-1	-2	水準向上 (A)
(3) 粗筋や内容を追いかけてまとめる	2	1	0	-1	-2	
(1) いろいろな現実場面と照合する	2	1	0	-1	-2	
(2) 新しい興味関心がわく	2	1	0	-1	-2	特性伸長 (B)
(3) 本の内容でわからないところが明確になる	2	1	0	-1	-2	
(1) 読書習慣が身につく	2	1	0	-1	-2	
(2) 客観的科学的なものの見方ができる	2	1	0	-1	-2	自己規制 (C)
(3) 古典や評価の定まった本を読む	2	1	0	-1	-2	
(1) 感銘を受けたところを読み返す	2	1	0	-1	-2	
(2) 他人の立場や筆者の生き方が理解できる	2	1	0	-1	-2	奉仕精神 (D)
(3) 書評したりして他人に読書欲を起させる	2	1	0	-1	-2	

(1) 態度    (2) 作用    (3) 対象                      該当のところを○で囲むこと

合 計	点
印	

場合もあるので、自己評価による反省と指導者の評価を一枚の表に記入して始めて完全なものにすることができる。このような評価表が、

- (1) 生活作文
- (2) 読書感想文
- (3) 小論文

の三種については必要であると考えている。そして、評価表に見合う事前指導がこの領域においても実施できるのである。

以上は、作品としてまとまった文章表現を、時間を特設したり宿題として課したりした場合の例であるが、作品としてのまとまりのない短い文章表現については

どのように対処したらよいのであろうか。その対処の仕方は次の二点に要約できる筈である。

- (A) 表現内容の正誤が問題であって、その点だけを評価すればよい。(絶対的理解)
- (B) 表現のために使用したことばの使い方が問題であって、よりよい使い方かどうかを評価すればよい。(相対的理解)

両者ともに、理解度を評価するということであり、表現というものの評価とは根本的に異なる点があると言える。

## 5. その他の実際的な評価法について

創作に似通うところのある文章表現を、その指導目標を目安にして評価するために評語法と減点法を組み合わせた評価表を使用することとし、言語活動から精神活動の側面まで配慮してきたのであるが、この方法は評価の細分化・分析化という点で文章表現の全体像を見失うおそれがあり、同時に評価を煩雑なものにしてしまう欠点がある。

この欠点がない方法のうち、実際的な評価法は「5段階法(3段階法)」「文集法」の二つであろうと考えている。「5段階法」は5・4・3・2・1の5段階の符号で評価する主観的な方法であるが、相対的な配分基準が明確であれば妥当な効果が期待できるので実施されることが多い。3段階法はこれを簡略にしたものである。「文集法」は全作品を印刷して製本する仕方以外に、よい作品だけを公表するものや、提出された原稿を綴じ合せて回覧にするものまで含めており、作品に直接的な評価をした上で文集にするものよりも無評価のまま公表することが各様の意義を各人に引き出させうと考える場合が多いようである。そうした間接的な評価法である。これらの方法と前述した精密な評価法との比較から優劣の決着を付けることはできないだろうと思う。

文章「表現」の評価は、評価すること自体が一種の「表現」であるというような考え方をするまでもなく、国語科教育的配慮そのものであり、評定として固定化しにくいものである。その困難さの由来を明確にすること、その困難さに立ち向おうとする必要が今回の指導要領に精神活動の領域が持ち込まれたことから、要

請されてきたと思うのである。評価についてのこのような実際的な検討の後で、どの評価を使用するかを場合に依って判断するのが最善の道だろうと考えている。表Ⅰと表Ⅱにおいてまとめたような評価法が実際的な検討の場で欠落しているのを見て、詳述した次第である。

## 6. 作文の診断の必要性について

生徒から提出された作文の山の中から、特に優れているものを抽出すること及び特に劣ったものを抽出することは容易であり、抽出したものにつきそれぞれ指導を加えて向上させていくことも簡単にできるという経験は皆のものである。そうした作文の処理で困惑するのが、中間に位置する多数の作文群についての指導である。印象的であるにせよ、作文の特徴をとらえにくい作文群の処理の問題を解決するために、まずその作文の診断(評価)を的確に効率的に行うことが必要となるのである。表Ⅰと表Ⅱを使用して、指導目標に照らしての評価を導入しようと考えたのは、そうした作文診断法の試案というほどの意味であった。診断があって初めて指導が成立し、指導目標が確立するという関係である。

ともかく、書かれている作文をよく見ることから作文教育の在り方を見通し得るのであり、よく見るための方法として、表Ⅰと表Ⅱの評価法を使用してみたいと考えるのである。文章「表現」の評価をそのように考えているのであり、言語活動の評価だけでなく精神活動という人間形成に寄与する側面の評価は短時日に成し得ないものを、本質的に包含していると思うのである。