

## 第3章 作文の評価

### 1 学習者のための評価

作文評価を指導者からと学習者からとの二つに分けた場合、学習者評価をだいにしなければならぬという主張は実践人として当然の構えである。

文章そのものにいつて、いいとか悪いとかいっても、そのことが学習者の生徒にとって役だたなければなんにもならない。評価も、学習者の自己評価中心に、役だつ評価を優先しなくてはならない。学習者のための評価の前提としてまた補助として、それへの補充として、教師側の評価が存在するのである。

教師の「作文の見方とか考え方」によって、作文評価の実際は変わってくるが、いかなる場合でも、教師が自分の好みによって評価するなどということがあってはいけぬ。ことに自分はまだ作文の評価についてはじゅうぶんな自信がないというのであれば作文について甲、乙をつけることはやめるべきである。「文は人なり。」いいかげんに手を入れることはできない。

(注) 文は人格である、肉声である。人々の顔に、決して二人の相等しきものもないとすれば、兄弟父子でも、全く同じ声のものはないと

すれば、如何なる箇人も、その真の心を、真の声を描き出した文章には、必ずそれぞれの特色がなくてはならぬ、教科書中の文句を継ぎあはせたり、教師の示した古語や成句、所謂「作文自習書」の佳詞麗語を補綴したりする場合にこそは、箇人的特色も全く現れないであらう、苟も作り声ならぬ、自己の真の心の影を紙上に投ぜしむる工夫が出来さへすれば、如何に拙い、如何に稚い文にも、必ずその特色がなくてはならぬ。若しその特色を疵つける様な添刪を企てるならば、折角の特色は全く迹を絶つてしまふ。その特色を二葉の間に枯らしてしまへば、生徒の文は平凡になる、天才も殺されてしまふ。スコットがその日記の中に、「許多の伶俐な児童も、鞭撻せられて馬鹿者になる。許多の創意ある文章も訂正せられて平凡化する」と云つたのは実にこれを言ふのである。さればその担当する生徒の各自の特色を疵つけずして、よく数十百の青年少年の文を、それぞれ立派な文章にしようといふことは、異常の文才のない限は企及すべきことではない。

今の作文教師に、さまで異常な文才のある人が多からうとは思はれぬ。否否、異常な人が沢山にあらうわけはないのである。それに就て思ひ起すことは、島崎藤村君の話である。嘗て自分が仙台に居つた時に、藤村君が同地の東北学院の作文科の教師をしてゐられたことがある。その時の君の話に、「自分が生徒の文を添刪しようとしても、何となく縮緬の布片で木綿にシキシをする様で、どうもしつくりと行かない」といふ述懐を聞いた。自分も当時同様のことに悩んでゐたので、流石は文士である、実に面白い譬喩であると感心して二十年に垂とする今日もなほ明かに記憶してゐる。藤村君は一代の文士である。自分の文が縮緬で、生徒の文が木綿であると断定しても差支なからうが、動もすると、生徒の文は未成品で織むらがあつても、地質は絹布であつて、教師の文が却て木綿であることもある。その品質の高下はともあれ、許多の生徒と一人の教師とが地質を常に等しうするといふことは望み得べきことではない。(佐々政一『修辞法講話』大正6年、明治書院。)

(原文は縦書き。用字・用語は、  
字体を除いて、原文のまま。)

### 第3章 作文の評価

教師のひとりひとりが子どものものを評価するには作文についての見方が前提で、したがって、そういう意味では教師の評価(作文観)が児童文評価の実は基底をなすものだといっている。

作文評価というのは狭い意味では文章評価であるが、本来は文章評価の以前に、文章のでき上がるまでの作成過程が評価されなくてはならない。つまり、作文評価を結果の評価と考えないで、過程の評価とすべきである。この二つを作品評価と作成評価と命名すれば、作成評価をやらないで、作品評価だけをしたのでは教育的ではない。一般的な文化財を見るときでも、作成を背後に考えたうえでの評価でなければならないわけである。まして、教育ということは、生徒の文章を書くという実践活動のうえに成り立っているのである。作文評価というとき、ほかの評価と違ってことに過程に重きをおくのは帰するところ、学習者中心の考え方であって、学習者の活動こそ評価されるべき対象だからである。

さて、今まで学習者への評価は、実態調査や事前の準備という形で、教師側から評価されてきた。たとえば、作文が好きかきらいかなどという一種の傾向調査がよくある。自明な事実である好きかきらいかを調査するというのはいったいどういう意味か。きらいだからなんとか好きにしなければならないという目標を設定し、方法を講じなければいけないという目的のために、調査結果が利用されているのであるが、学習者の実態を調査するのは、本来学習者の絶対的な権威を認めたとうえでのことである。教師の予定仮説を保証するという目的のために役だてて使うという調査は

つまらないことである。調査というならむしろ、国立国語研究所が行なった言語の実態調査のような成人向けの生活調査のようなものが、この時点で行なわれる必要がある。生活調査の形で子どもの実態を調査することである。子どもの生活の中に書く生活がどのようにはいつているのかがわからなくては指導できないから。そして、ふだんの生活を文章表現生活に移行することの間に、ある決定的な断層を全く無視した計画に問題がある。前の章で述べたように、書く働きと、その前に経験的な事実としては存在していた遠足や運動会ということの間には必然的な姿で結びつくものはなにもなかった。それを無理につないで一足飛びに普通の生活から書く生活へと飛躍させようとしたところに行事作文の不振の前兆があった。一般に、作文のような非日常生活だけでなく、国語科計画で単元を考える場合にも、多かれ少なかれ生活上の抵抗は多い。だから子どもの生活の実態の中に、次にどのように子どもの学習をくり入れていくかが話題になるのである。

とりわけ国語科作文のカリキュラムを立てるときに前提となるべきは、このような学習者の実態のはあくである。そうしないと国語科作文は学習者から遊離してしまっ、教材のための作品の指導、作文教育のための作文指導ということになりかねない。

次に学習者の能力をどう捕えるか、そして作文指導の結果どういう学習者を創造し、その未来をどう考えるかが前提にならなくてはいけない。したがって、教育の全体像の中で、子どもの文章や生徒の作文をどうみるかということになる。児童文をどうみる

かということは作文教育に大きな意味をもつが、児童文というものを狭い意味で捕えてはいけない。

一方、教師の立場から評価をながめてみると、また、別の観点が成り立つ。教師が作文をどう処理するかに悩んだり、負担に堪えかねたり、作文の指導計画がじゅうぶん立たなかったり、かりに指導計画を立てて時間どおりやってみたところで、どうも自信がないというような、さまざまなつまずきは、いったいどこから起きるのであろうか。それにはさまざまな要因条件がある。たとえば、

ア 負担の軽減という行政上の問題

イ 自分はどうも文章を書くのがにがてで、へたであるという  
ような教師の欠損的な資質の問題

など教師論の問題からも作文指導上の対策を考えていかなければならない。

そこに作文教育実践の固有の問題がある。指導中自己反省をしつつ文章というものをどうみるかという目ができていく。これは、単に指導の処理を円滑ならしめ能率化させることだけにとどまらない。子どもの文章を見る見方ができるということは、実は子どもの文章を通して彼らの生活認識能力の発達を捕えることで、それを助長もしくは阻害しているさまざまな要因における教育の可能性の問題とかかわり合うのである。

子どもの文章を数多くみていると文章をみる目が確かになり、速くなるということは、むしろ副産物である。子どもの文章を通

しながら、子どもの作品の中に潜んでいる教育的な価値としての心情を、根本的に刺激されもするのである。ちょうど、子どもといっしょに手をつないで運場動で遊んでいる中で子どもというものの実態を知ることができるといった場合のそれと、全く同様に、子どもの作った作品をみることによって子どもへの愛情を感じたり、子どもの未来への可能性を信じたり、あるいはその子どももっている問題状況に対して手を打ってやらなければいけないというような教育的な使命感に打たれたりする場合が出てくる。

## 2 評価の観点

文章をみるということは、そういう意味では、国語科教育の責任の範囲にとどまらない。だから、従来子どもの文章をみるときのさまざまな評価の観点に広い教育的な範囲が適用されてきた。大半は教師が子どもを人間的にはあくすることにかかわった問題である。その点については筆者は、すでに『作文の教師』（牧書店、昭和34年、再版）でふれている。

この一部を復元しよう。

①すなお ②実感 ③生活態度がよい ④余韻がある

などが1年生の作文の評語として出ている。

また、①意欲 ②健康的 ③しっかりしている ④引きしまっている ⑤愛情がある ⑥明るさ ⑦感覚 ⑧いき届いている ⑨まごころにあふれている ⑩感覚がするどい ⑪余裕がある

⑫具体的な思考だ ⑬健康な文章 ⑭純情である ⑮努力している ⑯個性味がある

など、これらは全部小学校の子どもに対する評価である。中学校についても同様である

①健康的である ②意欲がある ③立体的である ④建設的である ⑤芸術的な見方

このようないわゆる評語が主として教師によって使われていた。そして、今日それが続いているということ自体がすでに子どもの作文を教師がどうみようとしているかを明らかにしているのである。

このような評語が生まれるのは教師が子どもの作品を通して、明るさ、健康、感覚、きびしさ、といったことを感ずるからである。これは被教育者の全体像をはあくしようということからきている。生活を見通すことは生活つづり方派の独占物ではない。

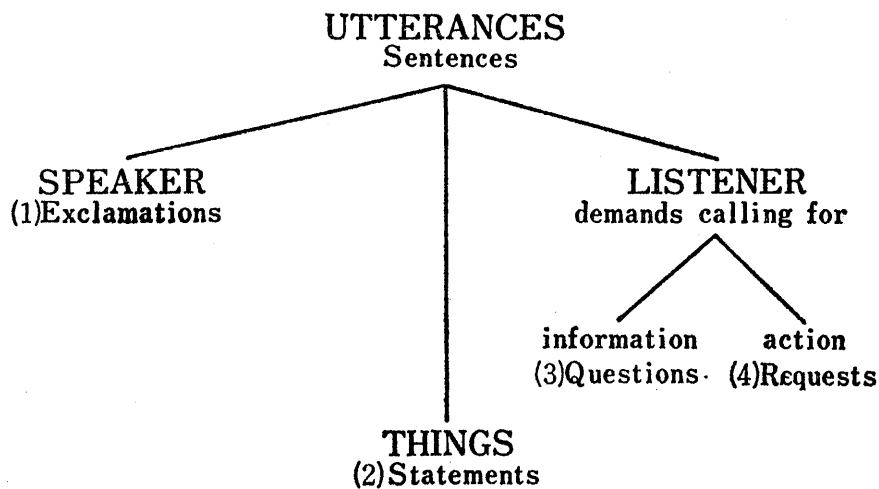
以上の立場をふまえて、児童の文章をみていくことは教師としての一種の修養である。そのような立脚点を既に大正4年に芦田恵之助は述べている。（『綴り方教授に関する教師の修養』80ページ～。）そして、それ以後、教師が子どもの作文をみることによってさまざまに反応することは、教師の職業的<sup>・</sup>反<sup>・</sup>応<sup>・</sup>であるという考え方が一般化されている。

まとめていえば、作文をみることは、単にその子どものためだけにのみ存在するのではなく、教師の一つの仕事の一環としても強く存在するということである。

### 3 作文の種類 —— 言語理論的に ——

作文の種類を考える前に、基本的な文章表現とは何かということが考えられていなければならない。それについては前述したが、ここでなお、言語行為、言語の使用とは何かについて明らかにしておこう。

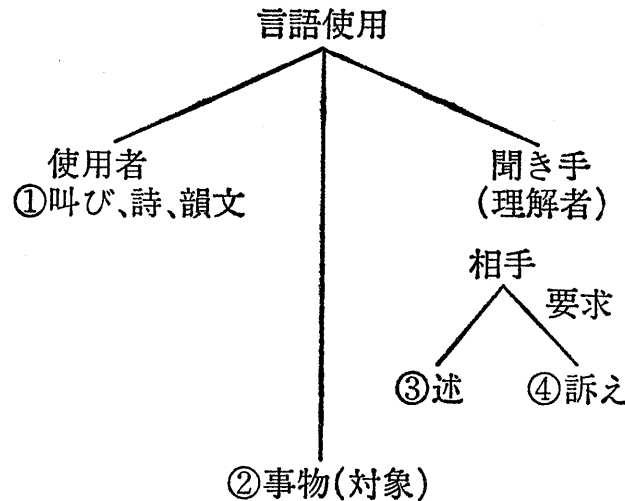
この点に関し、筆者はイギリスの学者、ガーディナー (A. H. Gardiner) の考え方を高く評価したい。ガーディナーの『話しことばと言語の理論』(1932年版)によれば、言語とは「言語を使用すること。」とされている。そして、かれは、使用者(スピーカー)と聞き手(リスナー)と対象との三者の関係であるという意味の図を示している。



言語を使用する者は対象認識をしなければならない。生活経験であれ、かれの外にある事物であれ、あるいは一つの思想であれ、そのような対象とその理解者と表現者との三者の関係をもっ



て言語使用が成り立つ。そのとき、相手、対象はさらに二つに分かれる。これをかりに次のように訳出しよう。



書き手が事がらを認識して文章にした場合、ステートメント(情報提示)である。話し手の内側に事が表白され外化したとき相手かまわず話の中に自己を失ったとき、おのずから叫びになり詩になる。叫びの文章、韻文的な文章になる。事実に向かって認識し、事実を全く自分のものとして自分がそこへ飛び込んでしまう。

一方、書き手が読み手の側に立つと相手を自覚し、意識する。どうして説得するかとか相手の身になって考え、どんな表わし方をするかということになる。そして、同じ情報をも方法を変えて提供することになる。つまり事実の説明的文章になる。そのような述べる文章、説明的文章で相手の判断に任す一方、相手に対する要求がこちらにある場合がある。「こうしなければいけない。」「ああしてください。」の文体で、規制するとき、訴えた

り、説得する文章であるが、これをガーディナーはアクション（行動化）としてのリクエスト（要求）ということばで表わしている。

この表示に従うと、文章表現の機能的な類別を一応四つに分けることができる。普通に、よくジャンル別の文章が問題になるが、ジャンルよりもさらに根本的に基本的な機能から文章とは何であるかとみるほうがたいせつである。

児童文をみる場合、われわれは、まず発達段階のほうからみなければならない。そして、もう一つはこの四つの類別がされ、この類別に即して考えることを形態別ジャンル別以前に、

第1のジャンルに属するものとして、詩、短歌、俳句等があり、小品や随筆も、訴え叫びの文章もこれにはいる。

第2に対象を認識する「ステートメント」として、日記、記録、特に生活記録、事物の記録、観察記録などがある。

ところで、観察記録は、わが国の場合、継続記録とすりかえられている。観察記録とはいったい、どういうものかということの対象認識の立場からいうと、一つの問題を続けて認識するということもあるが、変化を認識するということもある。しかし、本来は対象認識とは、対象の切り取り方を認識することなのである。つまり、観察文とは、当然<sup>どう</sup>洞察文にならなければならない。観察文から洞察文に至る系列が用意されなくてはならない。観という字のつくりは見るという意味をもつ。視察、省察する文、自己の内面を洞察する文章、というようにして、「視察—省察—反省記

録」などの系列が観察なのである。今や交通情報はヘリコプターでやっているが、立体的に上から見おろして書くと認識は違ってくる。われわれの肉体の目は、いつも自分のからだにくっついてるので、自分の背たけの150センチの高さでしか見られないのである。しかし、これを上から見れば、全く違った情報となる。下から仰いでもまた違う。だからその視点をどこにおいて書くかということが非常にだいじになる。だから、子どもにもものを見せる場合でも、「上から見てごらん。」とか「離れて見てごらん。」とか視点を移動させることがだいじな指導になる。視点の立体性ということからも観察記録は対象をよく認識させることになるのである。作文指導で先生を観察の対象にする場合、子どもたちを、ある視点に固定しておいて「先生をみなさい。」といて、先生が立ったりすわったりして対象を動かしている。それでは困る。子どもが動いたり、立ったりすわったりすれば、先生はどうなるのかというように視点を変えることが必要である。そういう意味で、観察文を対象認識の基本的問題として再考する必要がある。

その意味では報告も、どういう点から対象を認識するかという認識のしかたによっては、全く主観的な偽<sup>まん</sup>瞞になることもある。先に言ったガーディナーの第3のインフォメーションというのは、問いに対する答えという立場である。事実を報告するといってもそれは解説された答えである。ときほぐして解説してやるということであり、つまり問題に対する答えの文というべきである。だから、解説には前提がある。理由とか因果関係とか、そのもと

になっているものの関係をとほぐし、その関係のところに疑問や問題がある場合についての答えとして出てくるのが、解説文なのである。これに属するものに注文なり要求に対する返事の文がある。手紙といえはさまざまなジャンルがある。手紙文の形式は伝統的にあったのだが、その手紙の中には実用的のものと社交的なものとの外国では分けられている。前者(ビジネス レター)とは解説的な答えとしての文章であり、後者(ソーシャル レター)とはある意味で余暇善用のための文章である。(手紙の形式をもった文学も存在する。手紙文形式の叫び、訴え、公開質問というものも現にあるわけである。そういう意味で単純にジャンル手紙文を考えず、どういう手紙文であるかという機能を中心に考えてみるべきである。)

第3の種類に属するものに論文がある。論文はある課題に対する自分の立場、思想からの答えであり問題解決である。評論文や説明文もこの中にはいる。意見・感想の文の中にはいかなる形にもせよ問題を解決しようとする意図をもつものもあり、したがって、第2類、第3類が一部いっしょになっているのが、意見・感想文である。その意見・感想の中で特に、相手に対して要求するといった要求の度が強いと、これは第4類にはいることになる。つまり、要求するとは、相手を説得して同化することである。これをさらに強く出せば「訴え」に近くなる。こういう文章は論文の中にもあるが、普通、意見の主張あるいは相手に対して納得させるための文章で相手意識が、基本である。

### 第3章 作文の評価

一般に文章のジャンルを考える場合、生活文の比重を大きく考えすぎる。生活文のほかに日記・記録文、あるいは、手紙や書簡文・紀行文などたくさんあることを忘れてはならない。いったい、紀行文を機能からみて、4類のうちどこに入れるのだろうか。事実の認識であるならばこれは第2類のステートメント、もし、知らない土地の紹介を内容とするなら、これはある意味でインフォメーションの提供である。絵日記を書く場合でも絵日記は、いったい、ステートメントなのか、それとも一種の教師や級友に対する自分の生活の情報提供(インフォメーション)なのか、それともその日記中の人物にとけこんだ作者が、漫画を見るように熱中するエキスクラメーションなのかということによって違ってくる。

このように文章のジャンルなどを機能の上から考えてみると、現在、われわれが普通に考えている文章のジャンルとは違った形のもので考えられ見直されなければならなくなってくる。

滋賀児童文化協会の「近江の子ども」は、異色ある文集である。次のは、その21号の、「母と子の批評教室」に、自作についての自評、指導者の評、他の先生の評、PTAの評、同学年の子の評など50以上の評価が掲げている。多彩な評価である。

#### 姉の入試前

犬上郡豊郷小学校6年 西山 宏子

㊦今年は、姉の高校入試だ。㊦そして試験は、もうすぐだ。㊦だ

いたい入る高校は、決めておくけれど姉は、どういう気であるのか、

①少しさわいだぐらいで、

②「やかましいやんか。おまはんの責任やで。」

と人のせいにしてくる。③私は、そうまでいわれると、もしすべらはあったらと思うので、さわがなくなる。

④学校から帰ってくると、いつも、母が

(N)「もうちょっときばったら、A高校にいけるほん。きばりいな。」  
という、姉もまけずに、

「A高校みたい行かへん。B高校に行く。」

といいます。⑤母は、少しでもよい高校に行かせたいと思っているためであった。私は、⑥毎日々、こういう話を、聞くのは、好きでは、なかった。

⑦夕食の時など、父や母が姉の入試のことを言うとはんがまずく感じられた。⑧試験をうけない、私でさえそう思うのだから、姉の本人は、よけいいやだろうと思う。

⑨弟は、どこの学校がよいか悪いか、知りもせんと、よこから口を出す。⑩ (N) (E) すると母は、

「おまはんは、⑪ (E)だまってるいい。」

と言う。姉は、

「やかましい。」

といておこる。⑫私はだまっている。⑬姉ばかりせめるのは、かわいそうだと思うからだ。

姉もしんげんに考えている時は、

⑭ (N)「もしすべったら、どうしよう。」

と心配そうに言う。私は、

⑮ (N)「ねえちゃんやったら、どうもないほん。」

といてやったら、安心するだろうと思った。⑯姉もそういってもらおうと勇気がつくだろうと思った。⑰けれど私は、知らん顔してだまっていた。⑱私がもしすべったのやったら、もうどこへも行かんやろうと思った。⑲ (N)すべったら、よその人が、

「あの方は、A校をすべらはった。」

というからだ。⑳姉が言ってもだまっているのは、私の時に、いいか

えらママされるといやだからだ。⑩そして入試ママみたいになかったらよいの  
にママと思うこともある。

⑨姉の入試のために、テレビは、見られないし、少しでもしゃべったら、おこられるからだ。⑩けれども、姉のおかげで、私のきらいだった、本読みもよくするようになった。⑨それは、テレビが見られないから、することが、ないためだ。⑨宿題も、わすれずにするようになったのも、姉の入試のためだ。⑩姉のためにテレビが見られないと私は、おこるが、うらをかいで見ると、自分のためになっているのだなあと思った。

⑩そして、姉の机の上の参考書や問題集や、日よう日に、もぎテストに行くようすを見ると、入試にそなえて、がんばっているのだと思うと、少しぐらいがまんしなくては、と思った。

(原文は、縦書き、用字・用語は原文のまま。ただし、各所につけた⑩、⑨、⑨等の符号は筆者がつけたものである。)

この作品を、一文一文、情感の告白、⑨、客観的叙述や描出、⑩、会話、⑨、および、それらに準ずるもの、[⑨、⑩、⑨]に分けると、

⑨、⑨、⑨、⑩⑨、⑩、⑩⑨、⑨、⑩、⑩⑨のように並んでいて、総体で⑨、⑨12、⑩17、⑨8と集計される。こういう分析的評価もときに必要である。ガーディナーの第1類が⑨に、第2類が⑩にあたり、第3類・第4類に類するものが⑨である。

なお、評語の一例を掲げると、次のごときものがある。

### 作者の感想

私がこの作文を書いたわけは、毎日姉が夜もろくろくねむらずいっしょうけんめい、勉強していること、母や姉が寄ると高校入試の話をしたり、心配そうにしているので、姉のことが強く心にあっ

たからです。そして姉の入試のために、特に近ごろはいつもとは家の中のようにすがちがうからです。

おばあちゃんの心配しているようすを書かなかったけれど、やはりおばあちゃんのこと書いたらよかったと思います。おばあちゃんも母と同じように

「もうちよっときばったら、A校に行けるのに、B校でもよいけれど、あの学校ではもうちよっとね、けんど、A校でびりにいるより、B校で一番の方がよいでな。」

とっていやはります。父もあまり言わないけれど、きつとかげでは、母や姉と相談しているのだらう。そう思うと、父も今までとちがって何かしら心配ごとがありそうです。

### 担任の評

宏子さんは、たいへんまじめで、人に対する思いやりも厚く物事を正しく判断し、よく考える人です。又自分からすすんでやろうとする積極性と何事も最後までやりとおそうとする芯の強いところもあります。

学級でも皆からの信頼を集め、学級委員、班長等にも度々選ばれています。

家庭の環境もよく、おとうさん、おかあさんも立派です。とりわけ正しい理解のあるおばあさんの影響を受けているように思います。宏子さんは、姉さんと弟さんの三人兄弟の中で、上下の影響も多分にあって、気の強い面もあり、頼もしく思います。

姉さんはいま、高校入試のため猛勉強中です。そのため、宏子さんはただならぬ様子を敏感にキヤッチして作文に書いたのです。

(犬上郡豊郷小教諭)

### 先生の評

ほんとうにおねえさんの入試のためにお家の人々がどれほど苦労され、いろいろの気持ちをおさえてがまんしておられるかが、たいへんよくわかります。おねえさんは勿論、おかあさん、あなたたち



### 第3章 作文の評価

の細かい心づかい、しんこくな気持ちがよく出ています。おねえさんのしんけんな言葉、それからお家の人たちにおねがいされる心、それにたいしてあなたの同情の気持ちや自分のできないことがある不満さや種々の細かい描写ができてよいと思います。絵でいえばちょうど細い筆で描いたリズム画のように感じられます。その中で、あなたの考えがはっきりでてよい文章だと思います。

(野洲郡守山小教諭 溝口絹枝)

#### 友だちの評

▽ 相手の気持を考えてよく書けていると思う。自分の立場におきかえてだましているところはりっぱに思う。一人一人がそう思っていたらけんかなどおこらないだろう。テレビもみられないかわりに本よみも勉強も出来るようになったということはとてもよかった。テレビなどはなかったら見ないですむものだとわかった。どこかでがまん苦勞をすればどこかできっといいことがあるとわかった。私も毎日入試のことをきくのはいやだと思う。「心配せずがんばって」と元気づけて上げてください。

(彦根市城西小6年 綾戸啓子)

#### 母の評

▽ 入試前に姉や宏子さん始め、父母のデリケートな心理の行き違いを、今、目前で会話をしている様にとってもよく表現されています。

例えば受験地獄の苦しみを、飾り気のないありのままよく書かれています。

あまり周囲からやかましく言わず、本人が進んでやれる様な環境を作る事が大事ではありませんか。又、お母さんの「A高校に。」と言う親の、みえだけではなく本人の希望に応じた学校を選ぶべきではないでしょうか。

(愛知郡愛知川小5年 青木喜美子の母 鈴子)

## 父の評

▽ この作品を読んで、やがて私達家族にも、否、すでに足元まで来ている問題だと感じました。そしてこの作品に対する異常なまでの関心がおこってきました。今年から長女が中学校に入学し、やがて私達家庭にもこうした問題がおこり、長女がこの姉のように、私や妻がこの母親のような立場におかれるのかと思いました。普断はわかり切っているものゝこうした問題に直面すると、心のすき間をぬって不安な気持がどこからともなく頭をもたげてきます。これが今の私の気持です。

この作者は、姉の入試という問題を素直だと思ふ家庭内に於けるいろ〜な願望不安・焦燥・対人感情のかつとうをよくつかんで書いています。母や姉・そして弟と、それぞれの立場から入試に対するそれぞれの感情や、考え方がよく描き分けられており、姉の入試に対する不安や焦燥、少しでも良い学校に入れてやりたい母の願望、実感のともなわない弟の発言と家庭内の立場、やがて自分にもやって来る姉の立場を身をもって感じる作者の姉を理解しようと努力する姿がよく表現されています。特に、「すべったらおまはんの責任やで」の不安と焦燥による感情のたかぶり方や、「A高校みたいに行かへん。B高校に行く。」こうした言葉は、母の希望や社会の目による重圧入試への不安と焦燥、自分を取りまくものへの怒りに似た感情、この姉が背負っている複雑な気持ちが、この短い言葉に内包されています。この作者は、たえず姉の立場になったり、又自分の立場に返り、深く掘り下げて観察しています。だが、一つ作者に希望したいことは、作品の中に父が出て来ていますが、父の入試に対する気持や考え方が出ていないことです。母とは違う考え方かも知れません。父の考え方などが描けていたならば、もう少し作品に巾が出ただろうと思います。これは私が入試に対する家庭内の感情や考え方を主題にしたためかも知れません。

(清水則子の父 友三郎)

(以上、それぞれ、原文は縦書き。用字・用語は、原文のまま。)

## 4 作品の評価

(1) 測定・評価・処理 作文を見るという働きを私たちは「評価」ということばで表わしている。戦前は評価ということばは知らなかった。それは、書く主体のもっている書く活動の価値をなるべく客観的に評定しようとすることを評価というが、戦前は作品のもっている客観的価値しか一般的に認めようとしなかったからだ。そのうえロマンティックなヒューマニズム的な発想から、大正時代に一時期を画した、一種の児童中心主義といった考え方があった。「赤い鳥」を中心とするロマンチズムの運動の中に位置づけながら、作品というものをありがたがった。したがって、自由選題主義の作文から引き続いたロマンチズムの時代においては、子どもの作文はどうみられたかという、それ自身美しいとか、純情さにあふれているとながめられた。しかし、それは作品そのものの固有の価値というよりは、その価値をもつ前提に、人間のロマンチズムというものが先走っていた。つまり、色ガラスを通して作品を見る。だからどんなものでも桃色に、きれいに見えてしまうのである。だから、当然あとでリアリズムの反動がくる。結局ある一つの思潮とか、ものの感じ方、考え方というものがあっては、作文を評価する場合にはそのもののもつ客観的な価値というものはでてこない。

それに対して戦後、作文の見方に、評価ということばが導入された。そして、評価＝エバリュエーションの前に測定＝メジャ

メントという概念が先行していたのである。昭和の前期にアメリカから輸入された測定は、訳語、原語の示すようにものごとを物理的な客観性において捕えなくてはいけないという思潮であった。主観を許さない。かくて、リアリズムのぼっ興とともにロマンチズムやセンチメンタリズムは吹き飛んでしまった。そして、それが一時中断され、戦後を迎えた。

戦後、この評価ということばが出てきた背景には、メジャメントという、計量化する、数量化するという考え方に対して子どもの質的なものをたいせつにするようになった。量から質への大きな転換をきたした。対象のもつ価値をそれ自身もっている固有の価値として、正しく確かに評定しようということである。評価とは、教育につきもののだいたい仕事になってきて、それが国語教育の中にもはいりこんできたのである。

ところが作文教育の場合は、具体物を中心として行なわれないと、なかなか一般の人には評価ができない。作文評価というと、すぐ作品の評価ということになりがちで、作文の評価は非常に狭い意味に一般化してしまった。その結果評価という基本的な概念がいくぶんねじ曲げられて今日に及んでいる。

しかし、評価は、今述べたように、それ自体の持つ固有の価値を、本質的に正確にはあくするということであるから、文章というものを評価することは評点をつけるという形において処理することとは違ったことなのである。今も評語という、主観的な、教師の一種の処理が評価ということと全く同じように考えら

れてしまうことはあるが、評語は一種の処理にすぎない。評価とは直接の関係はない。評価という限りにおいては、対象のもっている固有の価値についての全体的な品定めである。評価ということと処理というしごととを取り違えしてはいけないという旨を私はくどくど述べてきた。

たとえば『国語教育論要説』（昭和42年,新光閣書店。）の「評価と処理」の項で評価と処理を分けるべきだと述べた。（320ページ参照。）また、『表現指導』（昭和32年,朝倉書店。）の中にも、その問題についてふれてきた。もとはといえば、私の考え方は『作文の教師』（昭和30年,牧書店。）の第4編に「作文の処理」の項で述べていることであるが、その中身に、

- ①作文の見方
- ②共同評価
- ③教師の評価
- ④作者への語りかけ
- ⑤文集

と、これだけのことをあげている。特に文集はだいじな処理のしかたの一つである。教師の子どもへの呼びかけも処理の方策の一つなのである。しかし、教師の評価、学級共同の評価というのはまさに評価であって、処理とは概念が違うべきだ。だから、評価には品定めのための観点がいる。しかし、極端に言えば、処理には観点はいらない。どういう視点で処理するかではなく、具体的なはねかえりを目的としてどういう生徒の今後の成長を願ってどう処理するかという別の次元に立つであろう。したがって、評価と処理をはっきり使い分ける。どちらがいいとか評価が高いということではない。処理も必要であるし評価も必要なのである。あ

る意味では評価は、処理のあとにもまだ続いている。処理という物理的操作、行動的なあと始末をした後にもまだ評価は続いていると考えてもいい。

このような評価の位置づけを作者と作品との連関について考えて、評価の観点をどうするか。評価の観点というと普通は、評価項目の列挙のように考える。羅列的<sup>ら</sup>で体系がない。作者が考えられない。もっぱら文章である。

評価の観点で普通行なわれているのは主題はどうか、構想はどうか、記述はどうかといった作品生成活動の過程に即して評価の観点を定めることで、作文活動の過程に即する評価の観点である。これは『表現指導』の中にもふれた。最近のものでは、信州大学教育学部付属松本小学校『表現力を伸ばす作文指導』（昭和42年、明治図書。）の中には、やはり、主題、構想、記述、推考をプロセスとしての評価の観点が述べられている。

一方、文部省では、主題、構想とは特定の学者の術語のように解されるといふ思わくもあって、記述前、記述中、記述後として作文活動を押えている。これは、指導過程なのか、学習過程なのかという点で異論もあるが、前、中、後というように作文活動そのものを真ん中においてプレライティング、ポストライティング、と全体を広く見渡して書く前と書くあとを一連としたのである。

なぜこのような発想ができたか。当時の学習指導要領の基本的な観念であったのは「言語生活」ということばである。言語生活だから当然。生活は一連のものであって、書くという活動だけが

浮いて孤立しているのではない。その前後に、あるつながり、連鎖をもっている。生活の一環として書く生活もある。したがって、記述前も記述後もあってはじめて生活の中に渡りがついているのである。指導もそれに即すべきである。いまでも、記述前、記述中、記述後の形で評価の区分けをする人が多い。特に記述後の一つの評価として作文評価を大きく位置づけていくという考え方は实际的であり強い。

それに対して、記述中の評価が少しじゅうぶんでないということがいわれる。一般的には前・中の二つが契機としてでは重いのである。実は作文評価でどこに重みをかけるかは単元によっても違う。かりに3コース制（東京都台東区立育英小学校）によると評価の観点は変わってくる。それぞれのコースで学校で学習作文として考えた場合の評価の観点の立て方と、生活というものを書かせるときの観点とは違って来る。国語科と、社会科など国語科以外の学習活動での作文評価の観点とは当然違う。生活つづり方の観点と、国語科学習の活動とは違って来るのは当然のことである。

もう一つは指導者の考え方である。特に取材をどうするかというときに、自由選題か課題かは大正の初期からの論争点になってきているが芦田恵之助の考え方で作文を評価する場合の観点と友納友次郎の観点とは全く違うとあっていい。また指導法、指導観というものが当然観点を変えてくることになる。

だから、主題、構想、記述、推考という流れか、それとも指導の前・中・後という流れをとるかのいずれにしても、単元の性格

や指導の方法なり指導観によって観点は違ってくるべきである。

昔は上記のようなことを考えないで、もっぱら文章を中心に評価をした。正しい文章、りっぱな文章に合うか合わないかという観点である。既成の文章の類型や名文の型にはまるか、はまらないかという見本や範例がそのまま評価の観点であった。

そういう昔と比べると、今日隔世の感がある。かつて明せき、勇健、優麗などというのは3大観点だった。なにがいったいそういう観点を生んだかといえ、名文が明せきであり、勇健であり、優麗であるというのが固定していて、これは好ましいからその觀念から観点を立てたまでである。つまり現在の文章というものの側<sup>がわ</sup>に立った観点の設定のしかたではとても近代性をもちえない。

(2) 想に即して 私は想＝イメージというものを中心にして主題、構想、記述、推考の活動を想の展開という方式にあてはめようとした。(第1章。)そして発想を根とし、そこから始まって着想、構想、連想という一連の展開過程を中心に作文を評価していくべきであると考えた。指導前、指導中、指導後の評価ではとにかく評価が、最後の段階に重きをおくのに対して、想の展開過程では第1次の想の決着ができた場合、その時点において評価することをたいせつだとする。第2次、第3次と進行するごとに評価をするというように、指導中、記述中の評価も重視するのである。

想の展開過程は清水幾太郎『論文の書き方』(岩波新書)という画期的な書物に学ぶことが多い。最近では想の展開をより拡散的



に考え、無限の創造の可能性において捕えようとする。サルトルの哲学や創造理論が導入されて以来、また情報理論が日本にはいつて以来、理論の裏打ちがなされてきた。

作文評価の基本をどう考えて実施するかというときに、作者が作成活動をして作品成就に至る作成活動による作品化への推移の関連を考え、その真中の作成活動に焦点をおくと、想の展開とおきかえることができる。展開の結果最終段階的に結集体として静止したものを作品と考える。したがって作品になる以前の前提的な習作やあるいは結晶する前の、消え去る前の段階のイメージなども評価の対象にされなければならない。が、作品となっはじめて、処理の対象にはなる。だから処理は主題・構想・記述・推考という一連の活動とは別のものである。私は処理とは一種の生活化であるとする。

生活化するには、たとえば

- ア 評語を与えて励ます。
- イ もういっぺん書き直しなさいという。
- ウ 文集として出す。(読み手に渡す。)
- エ みんなで合評会をやる。

などさまざまな方法が考えられるが、いずれも評価と直接関係はない。

評価は前述のように質的な操作としてある。評価の結果は、また別の処理法を生む。児童生徒に、はねかえることもあるがその評価の観点としてたとえば、想の展開を一つの観点とすえた場合

に評価の基準をどう品定めするかが問題になる。

冒頭に述べたように、作品から作者をみるのである。作品を通して作者をみるという立場にたつことが前提になる。今までの作品評価はとにかく作品から文章の組み立てをみたり、表記を調べたりした。つまり外側から文章の内部のほうへ目をやって、作品のできばえを対象にして評価したのである。

しかし、作品は一つの<sup>こん</sup>痕跡である。その痕跡に至る軌跡を成り立たせるところの指導過程とか、学習過程とかいうプロセスをこの作品からうかがうべきである。そうすると結局作品の評価は、文章の体系化や論理過程に即していく。外部と内部との対応を相互に照らし合わせる。だから評価の観点が「想の展開」というところにすえて見られていく。もっぱら表記法・文法体系・文章論という既成の物さしに絞りをかけて、量的に操作をすることになってしまうのでは困る。それは無意味ではないが、それでは文章研究となり、ほんとうの意味での価値評定には移っていかない。痕跡や軌跡から作文の指導過程や学習過程をみていこうとする立場では作文の結果を評価するようではあっても、同時に指導の方法、学習のしかたも価値的に取り出されてくる。かくして作文評価をもう少し作者の側に立って行なおうではないかという反省が出てきた。「作品から作者の想を見よ。」ということである。

たとえば拙著『表現指導』の中には、表現後の指導（241ページ参照。）において、生活文などを回想における展開過程としてみようという提案をした。経験を回想していくとき、回想の開展する過程

### 第3章 作文の評価

をみることが必要なのではないか。書いたあとでもいい。このことは、表現後の指導の一つとして可能なのである。

また『表現指導』の中に表現意図の評価という項目を入れて(198ページ～)表現意図を評価の大きな論理として考えたいことをも私は提案したのである。指導の展開過程という観点で作品文章をみていくとどうなるのかを次章で具体的な作品を材料にして述べよう。

## 第4章 作文評価の実際

### 1 正・適・豊

作文の評価については『作文教育』（日本作文教育研究会）に「作文の評価と処理」（8集）という好文献がある。これに文部省の学習指導要領「書くことの学習指導」の執筆者である埼玉大学井上敏夫氏が、巻頭に三つの観点に立った評価について述べている。その中の「文章表現」の項には「正確，適切，平明」とあり，輿水実『用語辞典』の「組み立て」と同じである。

作文を評価する場合，

ア 作られるまでを評価の対象にする。

イ 作成の結果できあがった文章について評価する。

という二つがある。このように，作成の評価と作文の評価と二つに大きく分ける。作成の評価と捕えるのは広い意味，文章だけを評価の対象ととって作文＝文章の評価とするのとある。普通には残念ながら今のところでき上がった結果の文章の評価をさして考えることが多い。途中の作成の評価は学級担任，ホーム・ルームの教師でなければできないので一般化されにくい。

#### 第4章 作文評価の実際

しかし、でき上がった文章は、ある程度第三者でも批評家ぶって評価することができる。その意味で文章を評価することは楽しい。これがさらに客観的に理論づけられれば、たいへんつごうがよいわけである。

文章の評価は、まず内容があって最後は表記に至る。その内容は、当然、以前にどういう材料をどのように選ぶ子どもであるかが前提にある。生活つづり方式的な発想であると、どうしてもこの作成をする人間の評価、作文の文章の評価ではなく、文章を生み出す人間の評価という非常に広い視点で捕えようとすべきである。そういう立場に立つのはまちがいではないが、その問題にはふれないで述べていく。

生活つづり方であろうと、なかろうと、評価は客観的にだれが見ても、この字はまちがっているとか、だれが見ても「。」があったほうがいいという表記については、普遍的な真理、原理が考えられる。したがって、表記については客観的に押えることができる。

文章表現もそういう意味では客観性をもっている物体であって科学性を判定の柱とする。こういうことを書こうとする場合にこういう文章ではまずいのではないか。表記の場合は正と誤が問題になる。しかし、文法的にみれば、正誤が問題になる表記の場合はよいが、文章表現の内容という面からは、適・不適が問題になる。つまり妥当性の問題である。そういう意味では、文章表現の問題については客観的な組み立てが必ずしもじゅうぶんにいかな

い。表記と文章表現の場合とでは評価の観点が多少違うのである。

したがって内容についての評価となればいいかどうかといっても、それが表現力のためか素材のためであるか明りょうでないこともあってむずかしい。

この子の、さびしい、貧しい、不幸な、どぎつい、とてもおもしろいという内容を材料にしている場合、当然その内容は充実するが結局素材がよかったので内容もよくなったということになってしまう。そうすると、すばらしい素材をもっている人、そういう経験をした人でなければすばらしい内容にすることができない。これでは、素材がもともといいのであって、内容化の力があつたかどうか疑問であるという問題が起きる。そこに生活つづり方の立場に立つ人の一応の限界がある。

素材のためによいのであるとすれば、素材を内容にしたところの人間の能力や努力は評価の対象にならないうらみがでる。深刻な材料を取り上げておきながら、この程度の内容しかないという人間と平凡な材料であるのに取り上げ方がよかったから非常に内容がよいという場合もある。

ぼくのおかあさんが死んだという素材を取り上げたとする「ぼくのおかあさんが死んだ。」とだけ書いた子どもがある。一方生きている母を、「ぼくのおかあさんはひきしまった顔をして目が美しくて……………」と書いた子どもとどちらが深刻かということ、死んだおかあさんを素材とした子どものほうだろう。そうすればいくらよくおかあさんのことを書いたところで、おかあさんを殺さ

ない限り深刻なものはでてこないということになる。

結局、内容の概念規定によっては、素材の決定性というようなものが絶対的になってしまう。非常に不公平ができ、作品以前の問題がでてくるのではないかという限界がある。だから、内容の問題を取り上げて評価していくことに習慣づければ、よくいわれているように、親はどうしても子どもたちにたくさんの経験を豊かに与えるため旅行に連れて行かなければならない。おとなの生活をのぞかせなければいけない。子どもに深刻なショックを与えるように、たくさんしかったり、たくさんほめたりしなければならぬということになってしまう。そうなれば既にガイダンスの領域にはいってしまう。

結局、作文評価を生活と直接的に結びつけると評価が非常にしにくくなる。だから、内容という観点を立てるときに、よほど気をつけなければいけない。

生活教育なり、生徒指導なりという立場から内容の問題を取り上げる場合と作文教育としてこれを論ずる場合とでは違うべきである。そういう意味で三つのあり方はそれぞれ質の違ったものである。

ア 正誤の観点到立つ。

イ 適・不適の観点到立つ。

ウ 内容が豊かである。より深いこと。

の三つの柱は次元が違うのである。三者を質的に調和させたい。

内容が非常に浅いからといって、直ちに不適當だということは

ない。浅いことには、浅い必然性がある。それは内容と文章表現とのからみあいの問題の中で出てこなければならない。内容自体のみを取り離してしまっ<sup>て</sup>評価し、深刻な内容だからよい、悪いということになると、内容化以前の問題のほうへ足をつっこんでしまうことになる。したがって、内容とは何をいったい意味するのかということをもう少し詳しく見なければいけない。

井上敏夫氏は、雑誌『作文教育』（8集）の中で、

ア 生活を内省し、その中からよい題材を見つけ出し、それについてよく見つめ、また考えを書いているか。

イ 目的に適合したところの題材や主題を取り上げて、真摯<sup>し</sup>な態度でこれを表現しようとしているか。

ウ 正しい広い立場に立った見方、考え方、感じ方をしているか。

エ 個性のある物の見方、感じ方、考え方をしているか。

など四つをあげている。

こういう考え方は、まさに作文固有の問題になると思われる。しかし、それでは「広い立場に立っているかどうか。」ということは、具体的にどういうことなのか。「反省がじゅうぶんされているかどうか。」というところをどうみるのかという問題が残る。しかし、一般的に行なわれている表記・文章表現・内容という三つの分け方は、いろいろなものが雑居している形で適宜なものとはいえない。



## 2 統一・連関・強調

私は、表記・表現・内容の分け方をしないで、「想」というものを中心に考えてみたい。

ア 想がどのようにして出たか。

イ そういう発想の下に、どんなものに目をつけたか。どういう素材を材料に選択したか。

ウ どういう角度でそれを取り上げているか。

エ 頭の中でどういうように組み立てているか。

オ 実際に文章を書くときに、頭の中にわき起こるさまざまなイメージというものをどう結びつけながら文章化していくか。

という「発想から記述に至る頭の中の働き」を中心に分けてみたらどうだろうかとは私は論じてきた。『国語教育の実践理論』（明治図書）第6章にそういうことを中心にした評価の項目をカードに取った長野県の一つの例を出して紹介してある。

作者や筆者という人間を考えに入れるのである。どういう意図でこういう材料をこの作者は選んだのだろうかとわれわれは評価しなければならないのである。子どもの作文を読んで、この子どもがなぜこういう材料を選んで書こうとしたのだろうか。筆者の意図を考えなくてはいけない。自分の経験というものの中から、ある部分を引き抜いてくるという、選択におけるその作者の能力、態度、真剣さが、評価の対象として考えにはいっていなければならない。

さらに、そういう選択をして実際に文章にしていくなためにこの人間がこの作者がいったいどのような情感や、感性的なものに打たれて書こうとしたのかを考えなくてはいけない。(注 評価はしょせん、個別化されるべきものだ。) そのうえで、全体を文章として展開していくいわば叙述、組織、構想といった一般的能力が考えられるべきである。

これについては、

ア 全体がいつも統一をもっているという。統一性の問題。

イ 何をいったいいいたいのであろうかという強調性の問題

ウ リズムというものが流れているかどうかという連続性の問題。

といったような三つの点から評価をすれば足りる。

もちろん、統一と連続(連関)、強調(力点)というものは相互にからみあう。しかし、一応この3柱で評価の観点はじゅうぶんであると思う。あまり細かい評価の観点をつけてもしょうがない。全体が発想に基づいてされている。これが一つの叙述、つまり想の展開の結果こうなっているというように評価を三つの網の目で考えればいいのではないかと私は考える。

(注) 大島孜氏が、青森県教育研究所におられたとき、ある文集の男子21人女子23人の作文を評価して一覧表にしたものがある。次にあげるのはその一部だが、表記を中心とした評価を、各生徒について試み、全体のスケールを一目ではあくできるようにしたものである。形式的には表記という一般的項目を柱としているが、よく見るとひとりひとりの作者の能力や横顔が詳しく捕えられていることに気づく。

生徒番号	表 題	枚数	会 話				1字下げ		改 行	句 点	と う 点	だ・です	お わ り	めだつ辞の類	備 考
			A	K	T	K	初	次							
男8	小屋作り	2.0	○	×	×	×	○	×	○	○	×	○	ので	きょうは文 2日間	
男9	<中学校の入学後>	2.3	×	—	—	—	×	—	×	○	○	○		2日間	
男10	けんか	2.1	○	○	×	×	○	○	×	○	○	○		2日間	
男11	そんごくう	2.9	○	○	×	×	○	○	×	○	○	※			
男12	<花 見>	4.0	×	—	—	—	○	○	×	○	○	※			
男13	雨 の 日	2.4	○	×	×	×	○	○	○	※	※	メ	そして	旅行型 ぼくは…です ある日 毎日文	
男14	家のおとうさん	2.8	○	×	×	×	○	※	○	○	○	デ		毎日文	
男⑮	<野 球 部>	1.3	※	×	×	×	○	○	○	○	○	ダ		毎日文・感想	
男16	ク マ	5.0	○	×	×	×	○	×	○	○	○	デ	ので		
男17	<無 銭 旅 行>	2.5	×	—	—	—	○	※	○	○	○	ダ			
男18	中学生になって	8.0	○	×	×	×	○	○	○	○	○	○		8日間・内容 雑多	
男19	一せいテスト	5.0	○	×	×	×	○	×	○	○	※	デ			
男⑳	<入 学 式>	0.5	×	—	—	—	×	○	○	※	×	×			

注・番号の○で囲んだのは、枚数少なく、内容貧弱、表現つたなく、表記意識のうすい生徒を示す。

## (注) 分析評価の1例

上のような基本的考え方を失わずに文章を見るときも、われわれは、やはり、文章を少しでも客観的な分析の対象としてみるように努める。

さきの評価の観点三つは、文章を全体として総合的にみる見方としての評価の柱であるが、作文を文章文化の一つとしてすえるとき、分析的に客観的に見ようと努めるのである。児童の作文をどのように研究的に調べたらよいかという文章研究の立場が、別に存在している。これから、文章研究における分析的なありきたりの手固い方法を資料を中心にして述べることにしよう。

ここに一つの文章が用意されている。

## 文 例

わたしの いもうと

①わたしの いもうとは、〈かよこという 名まえで〉、今 五つです。

②朝、目を さますと、ふとんの中で、「どんぐり ころころ どんぶりこ。」と うたいます。③わたしやねえさんが、「うるさいな。」という、じぶんの 耳を おさえて、もっと 大きな 声で うたいます。④それで、ねえさんも わたしも、とうとう おきだして しまいます。

⑤けさは、ごはんの あと、かみを とく ブラシを 左手に もって、口の 前に 立て、右手には ハンカチをもって、うたっていました。⑥ねえさんと わたしが、「また、いつもの うたが はじまった。」  
と いうて わらうと、あかあさんは、「だまって 聞いて やりなさい。」  
と いうて、かよこの 前に すわりました。⑦じょうずにうたっ

#### 第4章 作文評価の実際

たので、みんな、手を たたきました。⑧すると、かよこは、うれしそうな かおで、ぺこんと おじぎをして、ろうかの カーテンの かげに かくれました。

⑨「あれは、マイクの つもりだろう。きっと、テレビで おぼえたんだよ。」

と、おとうさんは、おかあさんに 言って いました。

⑩夏休みに、ねえさんが、うけもちの 山下先生に 手紙を 書いて いました。⑪すると、かよこが、

「わたしも 書く。はがきを ちょうだい。」

と 言って、おかあさんが みせぼんを している ところへ 行きました。⑫おかあさんは、

「かよちゃんに 書けるかなあ。」

と 言って、はがきを 一まい あげました。⑬かよこは、よろこんで、クレヨンで 書きはじめました。⑭あたまを よこに して、

いっしょうけんめい 書いて いました。⑮できたのを見ると、かよこが アイスクリームを たべて いる えでした。⑯わたしは、五つにしては うまいなと 思いました。⑰かよこは、ねえさんに あて名を 書いて もらって、山下先生に 出しました。

⑱山下先生は、ときどき、うちの みせへ たばこを かいに いらっしゃるので、かよこも、よく 知っているのです。

⑲五日めに、先生から へんじが 来ました。⑳かよこは、その はがきを だいて、だれにも 見せずに、かばんにしまいました。

㉑それから、そっと 出して、

おかあさんのところへ もって 行って、読んで もらいました。

㉒あとで、何と 書いて あったか たずねたら、

「あのねえ、先生はね、かよちゃんの はがきが いちばん うれしかったよ。アイスクリーム たべすぎないように。」

と、うれしそうに いいました。

(原文は縦書き。用字・用語は原文のまま。ただし、○で囲んだ番号は、) 筆者がつけたもので、センテンスを示している。本文でも同様である。)

この文章は2年生の教科書教材から採ったものである。教科書に載っているが、子どもの書いた文章としてあげられている。したがってやはり児童文とっていい。この児童文をどう分析研究をしたらよいかを考えてみる。

この文章は連関性、統一性、強調性からみてまた接続のリズムという立場からみて、文句のいいようのないでき上がった文章である。さすがに教科書の文章である。そういう点からいえば評点の最上位に位するものである。ただ、こういう文章を書くに至った意図は何であるかとか、ほんとうに感性的なものに裏打ちされているかどうかということになると、人によってはよそいきのすました文章で、ほんとうに子どもが一生懸命になって書いた文章に遠いのではないのではなかろうかという批判もないわけではない。

(1) 文 この文章は全部で22のセンテンスから成っている。(以下作品中のセンテンスは番号で示す。) そのセンテンスのまず分析からいくと、いちばん長いセンテンスは⑳の文である。間に会話がはさまっているので非常に長くなっている。字数は84字になる。それからいちばん短いのが㉑の文で18字である。したがって、最長84字、最短18字という、非常に幅を持ったセンテンスがジグザグ型に現われるかっこうになる。長い文、短い文がうまく取り合わさっている。これをグラフにすると、最初の文が27字、次が37字、46字、29字、56字、73字、25字というように、非常に裂け目の多い文章展開になっている。

つまり、文章に一つの複雑な入り組みがあるので単調なリズム

ではない。「ので」「たら」文というのは、一つの文がずっと続く。「私が学校へいったら、そうしたら、なんとかしたら……。」というようにずっと時間的に経過を追って、「ので」「たら」でつないでいく。いわゆるだらだらと書いていくこの傾向は、小学校の低学年にありがちな文でもある。したがって、これに一つのセンテンスだというようになりかりに定めざるをえない。これは早く<sup>きょう</sup>矯正して、普通のセンテンスに直すと、今度は、ので、たら文でなくなる代わりに「なんとかしました。」「なんとかしました。」というようなセンテンスを続けていくだけで、質的に変わらない文になる。

だいたい、どちらにしても、同じ長さのセンテンスが、ずっと単調につながっていく。全体のセンテンスの文字数の出入りにおいて、屈曲が少なくて単調きわまる文章を書くのである。つまり子どもの1センテンスということ、正しく理解するとき、一つのセンテンスを何と考えていいかといえは要するに一つの子どもの思考の幅と考えればよい。思考のまとまりの幅である。

したがって、これは一種の思考のパターンなり、スタイルを示すもので、広がりとかまとまりを示すものだと教えればよい。この文章には、「ぼくは——といいました。」という会話のはいっているセンテンスが、差し込まれている。これは「ぼくは学校へ行きました。それから、給食を食べました。家へ帰って来て寝ました。」という行為だけを<sup>ら</sup>羅列したものに比べれば、やや高い思考を示すものである。

また①の文「私のいもうとはかよ子という名まえで、今、五つです。」というセンテンスは、まさに重なった文である。「私の妹はいま五つです。」という文と「私の妹はかよ子という名まえです。」という文とを合わせたセンテンスである。これは、二つに分かれている紹介すべき事象をいっしょにくくって示すという一種の思考複雑な型の「D」である。これを最も典型的に示しているのが③の文である。「『うるさいな』というと、自分の耳をおさえて、もっと大きな声でうたいます。」のセンテンスは、「わたしやねえさんは、うるさいといつもしかります。すると、いもうとは、じぶんの耳をおさえて——。」となるべきところを、統合したものである。その結果、46字の長いセンテンスになってしまった。間に挿入部分そうをもっていたり、あるいは、屈折部分をもっていたりするセンテンスが、単純なセンテンスに比べて、われわれを楽しませ、その文章の充実感を誘うことはいうまでもない。こういう挿入部をもったりするものをかりに、複雑なものと考えて、この種の挿入をもたないセンテンスと比べて、単文・対複文と整理していく。そして全体のセンテンス数の中に占める複文の割合をグラフ化して表わす。その数値の高ければ高いほど、一応その子どもの文章構成の能力というものがすぐれているということになる。主語が一つで、述語が二つ以上ある組み立てをもっているセンテンス、あるいは主語が二つ以上考えられるセンテンスなども考える。要するに、1単位S+Pという単純文ではなく、S+P+Lのように、Lというものがついている文が、幾つあるかとい



うことを押えていくと、ここでは22センテンスあるこの文章のうち、いわゆる単文はほんとうに数えるほどしかないのが特長だ。

⑱の文「五日めに、先生からへんじが来ました。」というのは純粋な単文である。「先生から五日目に返事が来ました。」あるいは「返事が、五日目に先生から来ました。」どう並べてもいいが、どこからどう書いても、この中身は単文で表わされる。

(しかし、⑬の文に「かよこは、よろこんで、クレヨンで書きはじめました。」というのがある。単文であるが、⑭の文「あたまをよこにして、いっしょうけんめい書いていました。」というのは、単文であるか、複文であるかはにわかに断じられない。①の文「わたしのいもうとは——。」が複文だとすれば、「あたまをよこにして——。」の文も複文だと見なくてはいけない。)

こうしてみると、ふつうの2年生ではとても書けない、統一的な密度の濃い文章だということになる。以上のように、センテンスを中心に、文章を分析していく方法が一つある。

(2) 品詞 次には、品詞や文節中心に考えていく方法がある。センテンスの中にどれだけの数の文節があるかの操作をし、①の文から⑳の文まで、文節の数をずっと数えていき、前述のように、折れ線グラフを描かせると非常に文節の多い部と、少ない場面との間にどういう対応や対比が見られるかという問題がある。

さらにはこれを連文節的な視点で、集計分類することも可能である。つまり文節の機能を中心にして考えるやり方である。「わたしはきのう学校へ行きました。わたしは——。」こういう文節

の場合、主語文節と述語文節の関係は、非常に単純である。普通の文法的関係しかもっていない。しかし、文節の機能というのは単純な主述関係だけではない。人間をいろいろ考えさせ、また人間の考えが、そこで反映するような文節の続け方というのに沿って、この文章はどのような機能的特質をもつものが強調に関係するとの考え方である。

たとえば、「わたしの妹はかよ子という名まえで、いま五つです。」というときの「名まえで」という文節はいったいどういう役割をもっているかという「名まえでいま——。」というようにすぐ続いていない。「——という名まえで」として、この文節でひとまず切れるのである。いっぺん文を断ち切るとは、書き手は読みながらそこで当然休止しているわけである。読む人も、休まざるをえないからそれだけ反応が複雑になってくる。「朝目をさますと——。」というように、「と」で切ると当然読み手もそこで停滞しなければならない。同じ「と」でも「『うるさいなあ。』という」との「と」と「朝目をさますと」の「と」とはまた違う。

このように、文節のつながりの機能を、普通の文法的な機能とは違う、一種の文脈論的な機能として、考えると次のようなことが指摘されてくる。

まず、連体修飾語的な文節ではそれが、全体の中に①の文に二つ、②の文には一つというようにあって連体修飾という働きをもっている文節が合計17ある。それに対して、連用修飾、たとえば「朝」「『どんぐりころころ、どんぶりこ。』と」の「と」とか、

第4章 作文評価の実際

品詞 文	品詞									
	名詞	動詞	形容詞	形容動詞	連体詞	副詞	接続詞	助動詞	助詞	感動詞
1	6	1						1	4	
2	5	2				2		1	5	
3	5	3			1	1		1	8	1
4	2	2				1	1	1	3	
5	11	5						2	10	
6	6	8			1	1		3	13	
7	2	2		1				3	2	
8	6	2		1		1	1	3	6	
9	5	3		1		1		4	10	
10	5	2						2	6	
11	6	6					1	2	9	
12	4	2						2	5	1
13	2	2						2	3	
14	3	3						2	4	
15	3	4						3	6	
16	2	2	1					2	6	
17	4	3						2	6	
18	5	4	1			1		1	9	
19	3	1						2	3	
20	4	3			1			3	6	
21	2	5				1	1	2	6	
22	6	5	1	1		1		7	11	1
計	97	70	3	4	3	10	4	51	141	3

あるいは「うるさいなあ。」とか「もっと大きな声で」「とうとう」など非常に多くて40ぐらいある。

このように、この文章では、連体修飾語的な文節よりも連用修飾語的な文節のほうがはるかに数が多い。連体修飾語的な文節は

だいたいが絵画的になる。同じものの認識でも描写的な静止的な認識になる。連用修飾語的な文節は、ものの動きをうつす。文章がストーリー的になる。ものの性質をいくつか修飾する、動的な文章になる。動的な文章になればなるほど文章全体のもつ効果が上がり、この作文で強調する「妹の行動」が生き生きとしてくる。この作文で連体修飾語に対する、連用修飾語の数の多いのは当然だ。そこでこの作文の強調点が生きているという証拠があるともいえる。

この作品の中の品詞の出現の度数と、その分類を調べてみる。名詞、動詞、形容詞というように文の順に数をあげてみると前ページの表のようになる。

これによって品詞の分布の状態を概括する。名詞の多い文であるとか、動詞の多い文であるとかいうことになる。名詞よりも動詞のほうが多い文という⑥、⑪、⑲、⑳、ものは事件描写を示す。つまり「だれが、何をした。」というのは名詞対動詞の関係である。名詞がたくさん出てくるのは、人間なりものがたくさん出てくるということである。人間やものが少なくてそれがしたことの方が多く出てくるということは筋が発展、展開するとかいうことを意味する。このように、名詞よりも動詞の数が多いということは非常にストーリー的に統一されたことになる。伝記物語などはまさにその典型である。名詞よりも動詞、形容詞のほうの数が多くなる。

「わたしのいもうと」の場合は、妹のほかにわたしやおねえさ

んや、先生や、両親が出てくるから、そういう意味では、代名詞も含めた名詞というものが非常に多くなってくるはずで、ほんとうは形容詞などがもっと数が多くなければならないはずであるのに、形容詞が少ないのはやはり低学年的であるからだろう。

それから、接続詞が非常に少なく、4回しか出てこない。まだ論理的な思考ができてないのと、生活文のようなものには事件の展開そのものが、自然に文章をつなぐので、接続詞を必要としないのは当然だというような考察がされるのである。

いちばん問題になるのは助動詞、助詞の分類分析である。助動詞および助詞をその種類によって分ける。どういう助詞が使われているか、それは文章を屈折させる点に役だつ助詞なのか、それとも自然の展開を受け持っている助詞なのか、それとも自然の展開を受け持っている助詞なのかによって文章のもつ特色が分けられてくる。

もう一つは文末の品詞についてである。これも助動詞のことに関係していることである。特に、文末に使われている助動詞がどうなっているか。22のセンテンスのうち、「です」で結んでいるのが二つ。「ます」が三つ。「た」が17である。この出現のしかたはどうなっているかという点、初めは「です」である。「——いま五つです。」というのは事実を表わしているから、断定と、ていねいの「です体」が出てくる。ところがその次の文は、事実ではなく、主人公である妹の性質、行為を示す。これは「ます」ですすめる。「ます」が二つ続く。「です」、「ます」体で第④センテ

ンスまで描き（紹介）、これからあとは叙述になって⑬まで続く。「わたしのいもうとは、かよ子という名まえで、いま五つです。」という文までが自分の妹（主人公）を登場させ、紹介させる第1段落になる。第2段落が②，③，④センテンスで、主人公の性質や様子を相手に紹介する。人物登場の段落と、人物紹介の段落、といえる。⑤のセンテンスから、「けさは——。」という具象的、具体的な行動の叙述段落にはいつている「ました」の使用が始まる。そして「ました」が⑭まで続けてあって、その次の⑮の文が「でした」となっている。ここだけ「でした」が使われている。この「でした」は、「です」＋「た」であるが、やはり「ました」と同じように事実認識に立つ叙述の文である。ここでちょっと変化を加えたのである。⑯の文からまた「ました」が二つ続き、さらに、⑰の文「——かよ子もよく知っているのです。」と挿入部説明の「です」が使われる。そして、最後の段落の四つのセンテンスはひとまとまりで、「ました」、「ました」と続く。文末の助動詞を追ってたどってみると、この作文に関する限り、非常に変化があることに気づく。段落ごとによく使い分けられている。「ました」がずっとあると、途中でまた「でした」、「です」というのが二つはいる。⑭～⑰が一つの段落であると考え。そして⑱の文「五日めに先生からへんじが来ました。」から最後のところまではまとめの段落であるといえる。そこが「ました」で統一してある。このように文末表現を統一体としてどういうふうにか捕えるかということで、助動詞の分析などもやってみるとおもしろい。

(3) 語い 以上が品詞関係のことである。品詞とはちょっと違った観点で、語句、語いについて調べてみるとどういことがいえるか。全体の総語い数、延べ語い数というものを調べていくと、特質の分類の根拠が列挙されると思う。まず語いについては5Wの、いつ、どこ、だれ、なにの四つについて調べてみる。

いつを表わすことばに、朝、けさ、夏休み、五日め、あとでがある。

だれ、つまり人間に関するものとして、登場人物は、おかあさん、わたし、おとうさん、山下先生、妹、おねえさん、とあって、普通の家庭の状況下での人間が出てきている。

場所はというと、ふとんの中、カーテンのかけ、店番しているおかあさんのところのような家の中のようなすを示すものがある。

注意すべきは、ようす・状態を示すことばである。すなわち、じょうずに、うるさそうだ、いっしょうけんめい、そっと、耳を押えるという状態を表わす語として、どんな語いが使われているかが文章表現の評価の場合に、抽出されなければならないのである。そういう点で、この文章の中から気をつけなければならない語句を拾い上げてみると次のようになる。

- ① の文——いま五つです。
- ② の文——ふとんの中
- ③ の文——うるさいなあというと、もっと大きな
- ④ の文——とうとう
- ⑤ の文——ブラッ、ハンカチ
- ⑥ の文——またいつもの

⑦の文——黙って聞いてやりなさい。

⑧の文——うれしそうな、ペコン

⑨の文——テレビ

⑪の文——わたしも書く。(現在形止めの「私も書く。」、これは決して普通の終止形ではない。書きたいという意味を表わす変形、特殊な使い方である。)

このようにだいじなことばが各センテンスごとにたくさんあるのに注目していく。すると、この文章のもつよさというのがわかってくる。

このほかに特別にこの文章の中で気をつけなければならない語句がある。妹をいかにも妹らしいということを表わすものとして、⑮の文、「アイスクリーム」ということばがある。「たばこ」ということばもだいじである。たばこを売っている店だということがはっきりわかって、このたばこが縁になる。⑳の文、「はがきをだいて、だれにも見せずにかばんにしまいました。」の「だいて」などもたいせつである。低学年だからあまり見本語いとしては推奨できないが、この種のものを探そうと思えばほかにもないわけではない。

(4) 連関 次に連関・接続についてである。作文というのとはどんな幼い文でも固有の文体をもっている。文体の問題を考察するには、文と文との連関を考えていかなければならない。連関というのはいうまでもなく、前のセンテンスとの間がどのようにつながるかということである。連関を大きく二つに分けて順接的連



節と逆接的連節に分けることが多い。順接と逆接との間にどうい  
うふうな違いが見られるかとその相互の頻度数<sup>ひん</sup>の割合を取る。逆  
説のほうが多ければ多いほど思考の屈折が多いということが一般  
的にいわれている。

こういう順接逆接の外に転換をする部分がある。場所から人  
に、人から気持ちというふうに変換する。転換のしかたはまず大  
きくいうと、事実への文と読み手への文と分ける。事実を述べた  
センテンスの次にその事実を相手に向かって説明するようなセン  
テンスに変わることが(逆も)ある。これらは段落の切れ目になっ  
ているところに存在する。「わたしの妹はかよ子という——。」  
という部分から「——名まえです。」と変わる。①の文は事実を  
述べている。②以下は事がらを述べるというふうに変わってく  
る。そういう転換点が多ければ多いほど文章は屈折しているとい  
える。こういう転換関係のいかんが文章をみていくうえに着目し  
ておかなければならないところである。文と文との間は、複雑な  
屈折を経ている文章かどうかを示す手がかりである。こういう文  
と文との連節関係というものについて市川孝、永野賢などの考察  
がある。疑問、前提、条件は事実の因果関係の認識であるが、そ  
れを人に説明しようとするとき伝達性をもってくる。つまり、相手  
に向かって紹介するのか、断定の形で描き相手に示すのかという  
問題である。たとえば、「自分の耳をおさえてもっと大きな声で  
うたう。」というのはい、事実の文というより紹介的な伝達的な意  
図にあふれた文である。あるいは紙、ハンカチ、ブラシでどうし

たというエピソードもそうである。「カーテンのかけにかくれた。」という一幕も伝達意向が強い。

一方、感動性とか<sup>じよ</sup>抒情性について考えてみると、⑩の文の「五つにしてはうまいな。」、⑳の文の「はがきをだいて、だれにも見せずに」というところは、筆者がこの妹に対する、かわいいなあという気持ちを表白しているのだとわかる。最後の段落の四つのセンテンスについてみても、⑲の文、「五日めに先生からへんじが来ました。」というところからあとの三つのセンテンスはいずれも感動がこめられ感情の表出を示している。

次に了解性の問題がある。相手に向かってどう理解しやすくしているかという連接である。了解がはっきりつくセンテンスとしては、①の文に対する②の文、②の文に対する③の文などは、いずれも理解しやすさを伴ったものである。このようにして文と文との関係を評定していくと、次のページのような構図的まとめにすることができる。

### 3 ま と め —— 分析評価の1例 ——

このように文章の評価の一つに、作文を研究対象として捕えて、ここに述べたように形のうえから考究していく方法がある。文章の中身からではなしに作文の表がわから評定していくというこの方法と自覚がわが国ではまだじゅうぶんなされていない。こういう作業が、直接的ではないにしても、教師が子どもの文章をどうみるかという見方を確かにする。そうすることによって児童文のもつ意義に目を開いたりすることができるのである。今後現

第4章 作文評価の実際

文の 番号	評点	価値の 種類	具体的なあらわれ(ようすの細 叙, 会話, 理由, 感想)	主題と の関連	文と文との 接続関係
1	2				
2	3			○	↗
3	4	C	じぶんの耳をおさえて, もっと大 きな声で	◎	→
4	3				→
5	4	C	かみをとく ブラシを左手にもっ て口の前に立て, 右手には	◎	↗
6	4	C	「また, いつものうたが……」		→
7	3				→
8	4	C	ぺこんとおじぎして, ろうかのカ ーテンのかげに	◎	→
9	4	C	「           」と, おとうさんは		→
10	3				↗
11	4	C	おかあさんがみせばんをしている ところへ		→
12	3				→
13	3			○	→
14	4	C	あたまをよこにして	○	→
15	4				→
16	4	E	五つにしてはうまいな		→
17	3				→
18	5	I	山下先生は, ときどき, うちのみ せへ……ので, かよこも……		↖
19	4	E	五日めに		↗
20	5	E	はがきをだいて, だれにも見せず に	◎	→
21	5	E	そっと出して	◎	→
22	4	E	「あのねえ, 先生はね, ……」	◎	→

C……Communicability (伝達性) (市川孝による。)  
 E……Emotionality (感動性)  
 I……Intelligibility (理解しやすさ)

職教育で、文章を分析的に捕えてみるという協力がきわめて必要である。

子どもの文章というものをみる見方の改善には二つある。まず子どもの文章を見る評価の観点はなるべく絞って大きな観点として簡単に提示したほうがいい。もう一つは文章をみるには文脈的なものを分析していく見方をだいじにする必要があるということである。

総括的にくくると次のようになろう。子どもの文章というものを、担任の教師としてみる場合には、結局は単なる作品としてみないで、作者として子どもの書き手がみえるようにみなければならぬということだ。たとえば、われわれが作文を読むときは、いつもその子どもの顔を頭に思い浮かべながら読む。思い浮かべながら読んでこそはじめて評価は楽しいのである。文章として読むだけでなく、「ああ、あの子はこんなことを書いているな。」と思いながら読んでいく。文章をみても疲れも少ないし、楽しいのである。作者の人間とのからみあい文章をみていくということがだいじなのである。その点からすれば作文というのは、やはり作成的評価でなくてはいけないし、さらに根本的に人間を見なければいけない。この「わたしのいもうと」というのを書いた作者を私は全然知らないがこの文章を通じて丸顔のいかにもませた、おねえちゃんぶっている子が浮かぶ。2年生としては少しおませな女の子で、背もだから高いような、しかし市民性をもったショートカットの女の子を私は思い浮かべないではいられな

い。そのイメージで表現に味が出てくる。これは教科書の文章であるが、普通の作品ではそれ以上に人間臭さが捕えられる。

次の作品は、その意味でおもしろい例である。

歯

三重県 6年 男子

①文化人でありながら、歯をみがかない人が多い。②年、年むし歯のある人がめだって多い。③戦争当時は、むし歯の人は、少なかった。④これは、あまり「とう分」をとらなかったからだ。⑤それにくらべて、今日のむし歯などの歯のわるい人が、ぞくぞくとふえている。⑥これは、いかにもかなしいことだ。⑦最近、「フッソ」という「酸」に強い薬が、できた。⑧これで少しは、へることだろう。⑨でも、まだまだ歯のわるい人がいる。犬、ねこなどは、歯がじょうぶでむし歯がない。

⑩「犬も、ねこも歯をみがいている。」

と言ったら、わらう人がいるかもしれない。⑪しかし、げんに、犬、ねこなどは、歯をみがいているのだ。⑫どうして、みがくのかと、言うと、犬などのしたは、人間より、ざらついている。⑬そのしたを使用して、みがいているのだ。⑭それに、人間が、いや文化人が、みがかないということは、はしたない。⑮同じ、人間でも、アラリカ、インドなど、南の国の人たちは、むし歯の人が、少ない。それにくらべて、日本人は、歯がわるい。⑯では、どうすればいいか。⑰それは、第一に、朝と夜、食後三分以内に、歯をみがくこと。⑱第二に、歯をじょうぶにする食べ物を食べる。⑲たとえば、小ざかな、牛乳など、カルシウム類を食べる。⑳第三に、あまりとう分の物を食べない。㉑といった、三つを守ったら、歯がよくなるとぼくは、思う。㉒ぼくの住んでいる津市で、歯のコンクールが、あった。㉓コンクールに、出た人は、今ぼくが言った三つを守っている人に、ちがいないと思います。㉔(第三番のは、たべてもいいが、あまりたべては、いけないことで、たべても歯さえみがけばいいけど、みがかない人が、いるからです。)

㉕こういうぼくは、津市のコンクールで、三等でした。

②⑥ ,が多いばわいはなおしておいてください。 (おわり)

(原文は縦書き。用字・用語は原文のまま。ただし○で囲んだ番号は、  
筆者がつけたもので、センテンスを示している。本文でも同様である。)

これはある雑誌に投稿した作文だから、この文章を書いた子どもも普通の子どもといえる。入選もしなかったほどの中位の文章であるがこの男の子はどんな子なのかな、と考えてみた。最後のところに、この子はもう入選して活字になるとばかり信じこんでいるから、「,が多い場合は直しておいてください。」と選者に訴えている。にもかかわらず残念ながら「ボツ」になった。しかしたいへん微笑を誘う作品である。

作者の人間を想定することは読解の場合、行なわれる。が、決して読解指導のために作者想定というものだけがあるわけではない。むしろ作文をみるときこそ常に作者想定でなくてはならない。想定は作文指導の基本原理であると思う。作者がどういう動機で、どういう意図からこういう文章を書くようになったかを想定していく。なぜこの文章を、どんなことを思って書こうとしたのだろうか。それは事物なり対象なりへの認識というものが熟したので、書きたくなったから書こうと思ったのか。あるいは相手にぜひ訴えたいという読み手を頭においてこれを書こうと思ったのか、それとも対象の認識というものが熟しておのずから文章化されたのかということも、こういうものを分析する以前に考えておかなければならない。

以上を要約して、子どもの作文の吟味する手順をまとめると次

のようになる。

ア 筆者はなぜこういう文章を書こうとしたのかという意図・動機といったものを想定する。

イ その場合に伝達意識のようなものはあるのかどうかということを考える。

ウ それぞれの文章についてこの作者がもってる情感というのがどうであるかを考えてみる。これは品詞分類や、キーワードの考察からもでてくるが、この子どもがこういうものを書くときに、あるいは書きながら、どういう情感をいだいたのであろうかの想像はたいせつである。

エ 最後に表現のもつ屈折を考える。文章表現の内的屈折ともいえるものがどうであるかを<sup>どう</sup>洞察するのである。

さて、「歯」の文章についてみると問題が幾つかある。

ア ②③の文の文末は、「である」体が「ですます」体が変わっている。②③の文「ます」、④の文「です」、⑤の文「でした」というふうに特別になっている。

イ ④の文の、( )の中にはいっているところに文脈のねじれ、乱れがみられる。まず④の文「第三番のは、たべてもいいがあまり食べてはいけないことで、たべても歯さえみがけばいいけど、みがかない人がいるからです。」は文法的にどうもおかしい。そこで少し読み返し、書き直さなければわかりやすい文にならないという指導が考えられる。

今まで私たちが子どもの作文を見ると、いつも前述のような推

考者、添削者的な教師の立場で子どもの作文に接することが多かった。子どもの作文の未熟さを指摘して、直してやりたいという立場で臨む人が多かった。この立場をかりにオーソドックスな一つの考え方とする。

これに対して、主としてよさをみつけてみようという立場が一方にある。㉔の文「こういうぼくはコンクールで三等でした。」の、「こういうぼくは、」という言い方に引かれる人はあろうが、文体からいうと、「かく申す私は、」というのであるから、談話体であるが、それがこの文章の中では一貫して、自然にとられているというよさではないであろうか。それは、㉓の文の「……みがかない人がいるからです。」とあって、その間のところに一種の飛躍がある。そして、㉔の文「こういうぼくは、」といきなり出てくる。1等ならまだしも、「三等でした。」といえる6年生の「人間」というのも、ちょっと認めていいのではないか。

欠陥発見という立場と、その子どものもっているよさというものを見いだしていこうとする立場とでは、作文の見方は、あとのほうの立場に立てば立つほどおもしろく、前のほうに立てば立つほど負担を感じることになる。否定的立場に立つとめんどくさいなという感じになってしまう。よく本を読み、たくさん書く人は自然にみずから批正していける。他人が直したって本性は直るものではないという考えもあるのだ。

したがって欠陥のほうの発見助言というのは、書いているとき、作品ができるまでの過程で指導してやるべきであって、でき



上がってしまったら、もう、もっぱらほめ手・受け手・認め手にまわるというのが、教育者としては、原則だと思う。この作文のよさは、指示語・接続語が多用されている。また、文末の表現が多様であること。形容詞が多い。異なり語数は多くないが、形容詞で結んでいるところが非常に多い。現在形で断定しているという文末を見ても、この子の個性というのはいちでできているとみてよい。とくにいい面では、一生懸命になって書いているという点がよくわかり魅力だろうと思う。

むろん問題がないわけではない。③の文、「戦争当時はむし歯が少なかった。」とか、⑪の文、「犬も、ねこも歯をみがいている。」とか、⑮の「南の人に比べて日本人は……。」などという意味の発想はいったいこの子が自分でみつけたものなのか、虫歯デーのときのポスターにこういうことが書いてあったのか、親せきに歯医者があるのか、いずれにせよほかから借りた発想であろう。この子が自分で見つけたのではないのではない。みずからこういう証拠をあげてきて、文章にまとめるように導くことが必要になる。この場合、「これは『なにになにによる。』とか、『だれそれに聞いた。』というふうに書いたほうがいいのだ。」というように励ましてやるとよい。しかし、東西古今の事例にわたって述べているのだから、6年生としてかなり発想は熟しているといってもいいのではないか。こういう見方で作文をみて、いい作品だと思うべきである。

