

国語教育の作文指導過程における「文を見直す」行為に関する一考察

—指導に用いられる用語の整理を通して—

富士原 紀 絵

はじめに —問題関心—

1957（昭和35）年の『作文教育』誌上において、ある大学教授は学生の卒業論文の審査にあたり、論文の「表現」から「書き手の意志」を読み解くことに苦心していることを吐露する。そして、その原因が小学校から高等学校までの「国語教育」にあるとする。彼は戦後の国語教育が「自由になって制約するものがなく、思いどおりに書くように指導」しており、その結果として大学生が「表現にあたって、書き言葉の訓練をへていない話しことばで、生地のままに投げ出すものだから、さっぱりわからなくなってしまう（中略）。『思いどおりに書く』ということは、わるくすると、反省なしに書くということにもなりかねない。これでは、筋のとった表現にならないのも無理はない」（傍点、筆者）と分析する。「書き言葉の訓練」のうち、彼は表記上の誤記といった「文字をめぐる問題」は本人の自覚さえあれば自己修正の可能性が高いものの、「表現の問題」は「指導者の側の絶えざる積極的な『手入れ』」が必要であり、この「手入れ」が現状の学校教育の作文教育に不足していると指摘する¹。

大学生になっても適切な文章表現が出来ないという彼の嘆きは現在にも通じるものであり、小学校から長期間にわたり何度も作文を書いている（「書き言葉を訓練」されている）にもかかわらず適切な表現の使い手になれないのはなぜか、という問題も解決されないままである。

初等・中等教育段階の学校の国語で子どもに書かせる作文と、大学生に論文やレポートを書かせる目的は異なるため、大学が学生に求め期待する表現力が乏しいことを、大学以前の教育に問題があると言うことはできない。ただし、「反省なしに書く」という状態については、大学以前の学校教育でいかに指導されているのか、一考に値するのではないか。なぜならば、単純な「文字のあやまり」のレベルにせよ、書き手による「文を見直す」という「反省」行為がなされない限り、修正がなされないからである。

そこで、本稿では初等・中等教育の国語教育において「文を見直す」行為がいかに指導されているのかについて、これに関わる戦後の国語教育用語の基礎的整理を行い、問題や課題を検討する。

1. 子どもが「文を見直す」行為の意義を明らかにした研究の成果

20世紀に入ってから、国語教育の中で、言語の機能として「伝達手段」としての「話し（合い）ことば」を重視し、コミュニケーション活動が積極的に導入された。この風潮に対し、「話し（合い）ことば」と「語りことば」を厳密に区別した上で、「書きことば」を手立てとして「語りことば」の教育の充実を主張

する鈴木康之は、「書きことば」の大きな特性とは「分析検討の可能な対象」として「目に見える形で記録すること」と「書き改めることができる」点にあるとする。そして、この特性故に「話し（合い）ことば」と異なり「時には、個々の断片に細分して、それぞれの部分を比較検討し、文脈に乱れを照合したり論理の展開を内省」することが可能となり、「知らず知らずのうちに、まとまりのある整った文章を願うこととなり、結果として、人間の認識・思考を洗練化させること」に繋がるとする。彼は「日常的な言語生活では、基本的には話し合いことばのレベルに停滞しがち」であり、「認識・思考の道具としてのコトバ」にまで高められないという²。「はじめに」で取り上げた大学教授も、学生が「話しことば」を「生地のまま投げ出す」ため「わけのわからない表現」になると指摘していた。

書くという表現活動において、「書きことば」を「話しことば」の次元から切り離す、あるいは止揚するために講じられる指導の手段は、書く活動の一連のプロセス内や発達段階に応じて様々考えられる。「文を見直す」行為は鈴木が指す「書きことば」の特徴のうち、「書き改めることができる」という特徴に裏付けられる。これは一般には「推敲（考）」といわれる「反省」行為の文脈でもとらえることが可能だろう。

認知心理学の三宮真智子は人間のメタ認知活動のうち「メタ認知的モニタリング」の素朴な原点は「reflection」（訳語としては「反省」あるいは「省察」）にあるとする³。今日ではこうしたメタ認知に関わる認知心理学の成果を踏まえ、子どもの作文制作の中に推敲という行為を積極的に見いだそうとする実践的な研究成果が積み重ねられている。

例えば、認知心理学的アプローチにより実証的に日本の子どもの作文推敲過程の解明を行った内田伸子は、作文に取り組む中でもたらされる「認識の深まり」、「知識の変容」は「表現意図と表現の生成の弁証法的な相互作用」を通してなされるとする。「相互作用」としての「推敲」行為（推敲方略）は「自分のアイデアや意識を明確にするためにプランや組み立てメモを作る段階からすでに始まって」おり、「時間をかけて考えを練っていく過程でピッタリしたことばに言い表わし、物事の筋道をはっきりさせる営み」であることを解明している⁴。

高校の国語教師である清道亜都子も認知心理学的アプローチにもとづき、実践的に推敲指導の効果的な介入について研究を行っている⁵。彼女によると国内外を問わず、認知心理学的アプローチにおいて「推敲」は「文章を書く過程においてどの段階でも起こりうる、あらゆる変化」という定義が広く受け入れられているという。清道はそうした研究成果を正確に理解しつつも、日本の国語教育における文章作成指導場面での推敲指導は「通常、下書き、清書にかかわらず、生徒が書き終えた文章に対しておこなうものである」（傍点、筆者）という現実的な指導過程に則った研究を行っている。認知心理学の研究では「推敲」はどの作文のどの段階でも起こりえることが認められているにもかかわらず、書き手が「書き終えたのみなしたもの」に対して行うという理解が日本の国語教育で広く取り入れられているのはなぜか。

さらに、「共同推敲」や「相互推敲」、「教師による推敲」といった用語が国語教育の作文指導の中で使われることがある現状からしても、学校現場では「推敲」という行為と「添削」という行為が同一とみなされている向きもある。冒頭の大学教授による「手入れ」という表現も、教師による作文の直接的な「添削」という行為としての指導なのか、子ども自身による表現の自己修正の観点を指導するという「推敲指導」を意味しているのか不明である。国語教育では「推敲」や「作文を見直す」活動の主体を誰と位置づけているのか。

そこで、以下では、主に（１）「作文を見直す」行為は国語教育の中で執筆プロセスのどの段階で行われるものとされているのか、（２）その主体は誰とされているのかという点を中心に、戦後の国語教育に関する辞典や事典における指導用語の説明を分析する。

なお、本稿では、学校において様々に文章を書かせる場面がある中で、国語科における作文指導に焦点を絞る。子どもに生活文や生活詩を書かせ、その指導を通して子ども自身による生活（ものごと）の見方や考え方を鍛え、思考や認識を深めることを目指した生活綴方による一連の指導において「綴った文を見直す」活動がどのように位置づけられていたのかについても、本来研究対象として興味深い。

戦後、日本の教育において、子どもに文を書かせる活動の主張者は国語科作文派と生活綴方派に二分され、その目的をめぐって大きな論争を巻き起こした。近年では大内善一が、書くことに内在的な指導の重点の違いという観点から、「表現指導」か「生活指導」という同時代的な論点を示す用語を捉え直し、両派の主張を「形式」と「内容」という視点で整理し、論争の本質の解明に尽くしている⁶。

生活綴方が戦前から戦後まで継承した、自身の書いたものを見直す行為が即、自身の生活そのものを見直すこととする理念も貴重な主張ではあるが、本稿ではあくまで「文を見直す」指導の対象を国語教育の領域に限定する。実際、戦後の生活綴方派内部ですら、推敲行為をめぐって論争がなされたことがあることからしても⁷、学校で子どもが「書いた文を見直す」という行為をどのように指導上に位置づけるのかは困難な問題であり続けているといえるだろう。

2. 国語教育における「作文を見直す」行為の用語と定義

(1) 戦前に使われていた用語の整理

作文の評価に関する歴史的経緯をまとめた大熊は、1897（明治27）年に言語学者の上田萬年が『作文教授法』の中で、学校の教師が子どもの文章を直す指導が多大な労苦を伴う労働であると認識していたことを紹介している。上田は教師が「文を直す」という素朴な表現をとっているが、その後、明治期の作文の事後指導に関する論考等には教師が文を直す行為として「処理方法」、「修正添削」という表現が登場する⁸。

大正期に入ると芦田恵之助と友納友次郎の間でなされた「随意選題論争」において、芦田が作文の「処理」の方法を論じる中で「処理とは自作文又は指導の結果として出来た成績物を批正し推敲する作業である。批正は主として教師が働くことで、推敲は主として作者（児童）の働くこと」と述べていること、また別の機会には「批正とは批評訂正の略語で（中略）成績物通讀の総決算のようなもの」と述べていることに注目している。大熊は、芦田の語る子ども一人ひとりに対する「総決算」＝「結果としての（作文）」の評価としての「批正」（「批評訂正」）行為が、明治期に既に上田が以前から指摘していたような教師の多大な労苦を伴う作業であるにもかかわらず、芦田においてはそれが「教師の修養」という点で結びついたという。これが現在の作文指導方法にまで継続し、教師の指導の負担の大きさという点での負の影響は大きいとする⁹。

戦前には綴方教師たちに影響力を及ぼした野村芳兵衛が、「文」は「文化交通という社会的任務を持つ」という視点に立ち、「出来るだけ完全なものにして旅立」たせるという目的で、「批正」を「自己批正」「友達批正」「膝下批正」「学級批正」という相手を異にする、他者と関わる方法も含めた4つの方法で推奨している¹⁰。また、「批正」されるばかりでは無く、完成した文を「合評会」という場で発表し作品を評価しようという活動も挙げている。

以上、戦前には「文章を直す」行為を示す言葉として、指導の「総決算」としての「結果としての作文」を「処理」という大枠のもと、子どもによる「推敲」（「自己批正」も含まれる）、教師による「批正」（「膝

下批評)と「添削」(「訂正添削」、「批評添削」、子ども間での「友達批評」と「学級批評」という言葉が使われていたことが確認できる。「結果としての作文」に教師が直接「批評」や「評語」を付ける行為は「批評」と「添削」のいずれで行われていたのかは判断としないが、いずれにしても教師の「処理」行為を具体化したものである。

(2) 戦後の国語教育関係事典に見られる用語の整理

戦後から現在に至るまで、様々な作文教育・指導の方法に関する理論書や作文指導に特化した辞典や事典も多数発行されている。これらは作文教育・指導に特化して論じられているため詳細ではある。しかし、本稿では一般の教師でも手に取りやすいであろう国語教育に関わる指導法や用語全般の解説を目的とした辞典や事典類を用い、その中で「作文を見直す」ことにかかわる用語の使われ方を年代を追って整理してゆく。

① 日本作文の会編集『生活綴方事典』1958年、明治図書

生活綴方の指導には触れないとしたものの、『生活綴方事典』の中では「生活綴方の推考指導」(pp.333-358)と「生活綴方の事後指導－処理と生活指導－」(pp.359-386)、「生活綴方の評価」(pp.387-411)の章が立てられており、紙幅を割いて各章の中に小項目を立てて詳しく説明がなされていることから、ここで概観しておく。

章のタイトルから、戦後の生活綴り方においても「推考」と「処理」という用語が使われていることが確認できる。ここでは「生活綴方の推考指導」の章の中に「自己批評」(p.350。執筆者は市ノ瀬正人)「相互批評」(pp.349-350。執筆者は真島和夫)「共同批評」(pp.348-349。執筆者は赤沢敏雄)の項目が含まれている点に注意したい。「推考指導」を「自己批評」の指導と実質的に同一行為とするのは理解できる。一方で、「相互」や「共同」といった他者による「批評」も「推考指導」の章に位置づけられている。なお、前述した戦前の野村は「推考」という指導の文脈で、「自己」、「友達」、「学級」という三種の主体による「批評」行為を論じてはいない。

そもそも「推考」(pp.333-334。執筆者は今井誉次郎)項目では「推考は、究極的には、自身の自主的な作業によらなくてはならないもの」であり、他者による「添削」は「作者によく相談して、作者の書こうとした主題・内容・意志などを」反映させない限り教育的効果がないという基本的スタンスで書かれている。しかし、子どもが「自主的に」であれば「相互に批評し合ったり、訂正し合ったりすること」の中に得ることも多く、それが「作品をなおすことは、生活を考えなおすこと」に繋がるとする。また、「相互批評」の項目では、子どもは自分の文章を主観的にしかみることができず、問題に気付く難いとされている。そこで、「推考」力を伸ばすという目的において、他者の作文を読むことによって自身の作文の不備に気づき、自分の文章に対する理解が深まるとし、子ども相互、学級全体による「批評」を位置づけている。他者による「批評」も「推考」に位置づけられていたことは、「推考」主体が自己のみならず他者をも含んで拡張された一端を示している。

「生活綴方の事後指導」という項目(pp.362-263。執筆者は寒川道夫)では「いかに作品化されているか、作品としての客観的評価をすること」と「どういう問題がふくまれているか、内容自体の持っている生活問題の処理指導」が役割として強調されており、「処理」とは芦田らの使い方と異なり、生活綴方教育の目指す「生活問題の処理」指導までも含む用語となっている。ただし、その「処理」の対象は「作品」、即ち戦前と同様「結果としての作文」である。「生活綴方の評価」の章では具体的に「評価の観点」等が

示されている。作成過程までもその対象に据えた文言は見当たらないことから、「結果としての作文」を対象とした評価であるには違いないだろう。

② 輿水実編集『国語指導法事典』第二版、1963年、明治図書

「推考」「批正」「共同批正」「作品処理」「採点」の項目(pp.181-182)があり、執筆者は中沢正雄である。

「推考」は「記述した文章を読み返して、書く目的、意図に照らして、正す、補う、削る、整えるなどの手を加え、いっそうよい文章に直すこと」とされる。その観点は「(1) 訂正」と「(2) 補充」に大別され、それぞれ「①表記の訂正、②表現の訂正」と「①表記、②表現、③削除、④整理」という行為に分類され、さらに具体的な方法が挙げられている。

「批正」は「書き上げた文章や作文」に対してなされる「批判し、訂正する」行為とされている。「批正」には「自己批正、相互批正、共同批正、教師の批正」があるとされる。「自己批正」とは「表記や表現について、誤り、不備、不相当なところを訂正すること」とされている。「推考」とほぼ同義と見做せるであろう。「相互批正」は「最後に、感想のことばや批評のことばを書く」、「共同批正」には「一つの作品を取り上げて、グループ全体や学級全体で話し合いながら、推考したり、批評したりする」(傍点、筆者)こととされており、「推考」と「批評」が「批正」の目的の一つとされている。ここでも「共同批正」が「推考」という意味も含んだものとされている点は、『生活綴方事典』における「推考」と同様である。

独立した「共同批正」の項目では「話し合いによって推考し、批判し合うこと」により「推考の仕方などについて理解を与えるのに役立つ」とされている。「推考」の本来の機能を強化する目的が与えられている点で①の事典と共通している。

「教師の批正」項目では具体的な内容を示しつつ、作文を様々な側面から「指導、訂正し(中略)文章全体にわたる評語などを添えて、児童生徒の作品を評価すること」とされている。これは「作品処理」の項目の中で「教師がする作品処理」の方法論として書かれている内容とほぼ同一である。ただし、「作品処理」では「評点、評語をつけて返す」「各学年の指導事項に照らして評価の観点を定め、それを中心にして評価して返す」(傍点、筆者)とされ子どもへの「返却」が前提とされているのに対し、「採点」では「評点、評語を加えること」とのみ記されており「返却」と言う言葉は無い。「処理」の過程に「採点」があり、採点した結果を「返却」することを意味しているのであろう。

また、「作品処理」の項目中、「児童生徒がする作品処理」として挙げられている9つの行為の内容中には「(6) 作品について、感想・反省・自評を書く(7) 作品を順々に読み上げてそれについて、批評や感想を述べ合う(8) 作品を相互に交換し合って、表記・表現について訂正し合ったり、内容についての批評や感想を書き添えたりする(9) 作品を取り上げて、グループや学級で鑑賞したり、批評したり訂正したりする」とあり、「鑑賞」という新しい観点は示されているものの、殆どが「批正」項目に含まれる小項目も含め、その記述内容と変わらない。

すなわち、「批正」と「処理」が項目として分けられてはいるものの、この事典では、戦前の「処理」の枠内での「批正」の位置づけを継承していることがわかる。一方で、「自己批正」が「推考」と同じ意味で使用され、「共同批正」の内容にも「推考」が含まれることから、戦前は執筆した子ども本人が行うとされていた「推考」行為が、作文を書き上げた後で行われる「自己」あるいは「共同」による「批正」という用語に置き換わってしまったと言えるだろう。

この事典中では「推考指導」と「作品処理指導」は「記述後の指導」に位置づけられている。「記述後の指導」ということは、「推考」も「処理」も「結果としての作文」を対象としているということになるが、「推

考」の項目中では「一般には記述後に行うが、書いては読み返し、読み返しては書きながら推考することもある」(傍点、筆者)とされている。「推考」行為を「記述」中にも適用されるとしている点で注目される。

③ 倉沢栄吉・野地潤家・藤原宏編集『小学校国語科指導事典』1971年、第一法規出版

「推考」(p.309)と「批正」(p.313)という項目がある。これらの項目の執筆者は明記されていない。

「推考」は「言語作品として完成される、記述の最後の段階」で行われるとされ、「記述中」の「完成前」の状態で行われる行為とされている。「結果として書かれた文」に対してなされるというほどの厳密さは無いものの、記述の最終局面でなされるという点には違いない。

「推考」の着眼点は「①言語形式を整えていくこと」②内容的な検討を加えること」である。特徴的なのは、「教師は、児童に何回でも自己の作品を読み直し、気づいた所を直させる等この面での自己評価を試みさせるとよい」(傍点、筆者)と記述されている点である。ここでは自己の作文の絶えざる読み直しと修正、すなわち一般的な意味での執筆者自身による「推考」が「自己評価」という用語で表される行為と同一と見なされている。「自己評価」の能力がある程度ついたところで、「教師はある範囲の事項を指示して手がかりとなる推考の目当てを設け、明確に具体的に焦点づけて行わせるとよい」とし、「自己評価」能力育成の観点からも積極的に執筆者自身による「推考」を位置づけている。それまで「評価」が教師の「処理」の範疇であったのに対し、子ども自身の学習論的観点から「推考」を理解する内容としているのは大きな違いである。

「批正」については「推考と類似の意で使われることもあるが、そのほか答案等、一般に文章・作品の表現について批判を加えたり、誤字の訂正や語句の添削を行うことをいう」とされている。「推考」は自己によりなされる行為であることに重点をおいた記述であるのに対し、「批正」の項目では「児童各自が行う自己批正」も含まれてはいるものの、「教師の手になる批正」と「グループで行う相互批正あるいは共同批正」が挙げられており、他者による「批判」や「添削」が含まれている。「推考と類似の意」としつつも「批正」には他者による行為が含まれていることから、執筆者が行う「推考」と使い分けようとする意識を垣間見ることができる。

④ 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典(普及版)』1991年、明治図書

「推敲(考)」という大項目があり、その中の小項目として「批正」、「共同批正」、「添削」、「校正」がある(pp.532-534)。執筆者は花田修一である。これまでの事典には存在しなかった「添削」と「校正」という項目が立っている。「校正」は学校教育の中では使われる言葉ではないものの「校正符号」が「推敲・批正・添削」などに活用されているとして取り上げている。

「推敲」は「一度書き上げた文章(下書き)を読み返し、よりよい文章に練り直すこと」とされており、「一度書き上げた下書き」の状態でなされる活動に位置づけられている。推敲指導の目的は「推敲力」を身につけさせることと同時に、「推敲の必要性や重要性を理解させ、文章を客観的に見る眼を養うこと」とされている。推敲の能力だけでなく、推敲に向かう「態度」も含んでいるのは、これまでの事典にみられない点である。ゆえに「自分が書いた文章に責任を持つ意味からも、本来は書き手個人の作業」であるとされる。また推敲力の向上のため、「推敲した作文は必ず清書させるようにする」とされている。「音読も効果がある」という。これは音読により自己の文章が「書かれたもの」として対象化され、文を客観視することに繋がることを意味しているとみられる。

「批正」は「作文を批評(判)し、訂正すること」であり「広義には、訂正・批正・添削なども推敲の

範疇として考えられるが、作文指導では区別して用いられる」としている。「批正」は「記述後の段階で行われる」活動であり、「自己批正・相互批正・共同批正」があり「文章をよりよくするための批正であり、推敲する力や作文を見る目を養う評価の一方法」として取り上げられている。

「批正」と「推敲」は別であるとするものの、「各自の推敲・自己批正が終わった段階で共同批正を行い、その後清書させるようにする」という段階が示されていることから、「自己批正」と「推敲」が明確に分けられてはいない。「推敲」は「よりよい文章に練り直すため」、「批正」も「文章をよりよくするため」とであると書かれており、目的がほぼ一致することから不可分であるのは当然であろう。③の事典と同様、「推敲」と「批正」の使い分けを意識化しているのは確かであるが、「自己批正」を含んだ「批正」行為と「推敲」が一致している状況がわかる。なお、「共同批正」についてはその意義よりも注意点に紙幅を割いている。

「添削」は「学習者が書いた作文を指導者が直接、書き加えたり、削ったりして直すこと」とされ、「教師の批正」「赤ペン」と言われるとしている。タイミングとしては「清書の前」とされており、花田によって書かれた項目を総合すると、執筆者が「下書き」を「推敲」し、「批正（自己批正→共同批正）」と「添削（教師の批正）」を経て「清書」した作文が「結果としての作文」となる。

ところで、この事典には「表現（作文）の授業研究」という項目があり、その中であらためて「推敲」、「評価」、「処理」という小項目が挙げられている（pp.710-711）。執筆者は斎藤喜門である。

「推敲」は「読み手の立場に立って読み、自分の文章を客観的に批判できるようになって初めて可能となる。また客観視出来るようになるための時間も必要である」と書かれていることから、子どもの認識の「発達」という点が視野に入った記述となっているのが特徴である。まだ客観視が困難で自力で推敲出来ない間は、他者による「見直し」が効果的であるとみているのだろう。それが他者の手を借りた「共同推敲（共同批正）、教師による指摘などが加えられる」という発想に繋がっている。ただし、花田同様、「共同推敲（共同批正）」の問題点も挙げ、「単なるあら探しに終わらないようにする」ことに注意を促している。

斎藤の記述で特徴的なのは「友達あるいは教師による添削と言うこともあるが、学校における作文指導ではあまり行われぬ、というよりも原則として行うべきではない」と断言し、執筆者以外の「添削」を戒めている点である。

「共同推敲（共同批正）」と「教師による指摘」は否定されていないことから、恐らく「添削」という第三者が作文に「直接」書き加えたり削ったり赤ペンを入れる行為のみを限定して否定していることが窺える。これまで教師による「批正」の具体的行為としての「添削」という行為を否定した事典は無い。斎藤はそもそも「批正」行為を項目立ててはいない。

「処理」は「完成後」の行為であり、「評価と同時に、批評を書き、甘い表現、欠陥に記号を付す」とされていること、「完成後のことゆえ、いい点を取り上げてほめることを主にし」と書かれていることから「結果としての作文」を対象としており、「作文を直す」ことを目的とした行為ではない。「批評」は「グループによる相互批評、相互鑑賞」があるとしている。いずれも「作文を直す」ことを目的としてはいないという点で、「相互批正」や「共同批正」とは異なる発想である。

また「処理」中の「評価」は「教師による評価」を指している。「教師の作文ぎらいの理由の一つに評価・処理の困難さがある。能率的な見方の工夫と同時に、教師の評価眼を養う必要がある」と書かれている。戦前から教師の作文指導における「処理」の困難さは「教師による批正」行為すなわち「添削」の具体的作業量にあるとされていたが、ここでは「評価」すなわち「教師の作文を見る基準」が確立していないことが「処理」の困難さだとしている指摘している。

なお、斎藤も「清書」の重要性を指摘しており、清書後も「読み返しを怠らないように」すべきとしている。

「作文の活動」(p.400。執筆者は加部佐助)の項目中でも「推敲」に言及しており、そこでは「特に、推敲時に、共同推敲や相互批正をさせるのは、他者の目で自分の文章を読み返させていかせるためである。いつまでも書き手の立場から読んでいると、どこをどう直してよいか分からなくなってしまう」と注意を促しており、斎藤による「表現(作文)の授業研究」の項目同様、ここでも子どもは客観的に自分の文章を直すことが困難であるという前提は共有しつつ、しかし、斎藤よりも加部は「共同推敲や相互批正」を推敲力を促す方法論として、「特に」意義を見いだしている。斎藤とは異なるスタンスである。

「作文の評価」という項目(pp.403-404。執筆者は山本稔)では「自己評価」や「相互評価」も取り入れ「自己診断」することで各自の作文表現への自覚を一層増すことができるとしながらも、「評価」の目的は「作文学習の動機付けや表現意欲を惹起すること」、「作文の評価は、作文学習の困難点やつまづきを診断すること」、「作文の評価によって、作文学習の進歩の状況を確認する」、「作文の評価によって、作文指導計画や指導法改善のための資料を得る」と書かれていることから、基本的に「教師による評価」が基盤に据えられているといえる。タイミングとしては「記述前」「記述中」「記述後(作文を書き終え、推敲し、完成したところ)」で行うとされている。書いた本人ではないにせよ、書くプロセスを評価して行くという観点は新しいものである。

なお、日本国語教育学会編『国語教育辞典(新装版)』2009年、朝倉書店には、「推敲」という項目(p.238)がある。これ以外に、取り立てての「批正」や「処理」、「添削」という項目は登場しない(執筆者は武井昭也)。内容は④の辞典を踏まえた記述が多いことから、あらためて分析の対象とはしない。

⑤ 田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典 第四版』2009年、教育出版

この辞典には「II 作文指導」という章の中に「推敲」(pp.132-133。執筆者は大内善一)、「作文の処理・評価」(pp.138-139。執筆者は菅原稔)が項目立てられている。

「推敲」は「自分の書いた文章を客観的に見直し、伝えようとする事実や要件・意見などが十分に書き表されているかどうかを検討する」、「文章表現の完成を目指して行う」行為であるとされている。その意義は「書き表された文章を客観的に見直すことで、書き手の思考を一層緻密にしてゆくこと」とされており、大内は「推敲」と「思考力」との関係、これまでの事典・辞典よりも明確に位置づけている。また、「思考力」育成との関連であろう、「一文を書いたら読み返し、一文を書いたら読み返しといった、書きつつ読み返していくという習慣付け」が求められることが書かれていることから、作文の指導過程のどこかの一時点で行われるべきでは無いこと、「必ずしもひとまとまりの文章を書き終えた時点から始まるものでも無い」としている点も特徴的である。これまでの「書き終えた結果」に対して行われるとしてきた記述の多い中で、「常に行われる行為」というスタンスを明言している。

また、「書き終えた時点」の作文を対象とする行為に限定してはならないとする意図は、「児童生徒の場合、とりあえず書き上げることに精一杯である。一度書き上げれば、それ以上の活動は無いのである」という児童生徒の実態という側面からの記述からも窺える。書き上げる過程での推敲行為の「書きつつ読み返していくという習慣づけ」を尊重する立場にもとづき「それなりの必要感を抱かせ、その行為に向かうための動機付け」が説かれており、そのためには「読み手を意識し目的が自覚出来る作文を書かせる」ことが推奨されている。「自己の作文を客観視」することの具体的手段が「読み手を意識すること」ということになる。

一方では、「日頃から書き終えた作文を読み直し書き直す習慣を付ける」ことも重要で、その手立てとして「教師による読み上げ」を挙げている。「書き上げる過程」と「書き終えた作文」にたいして、すなわち大内は作文の全過程において「推敲」行為が行われるという立場であるといえる。

ところで、この項目内では、これまで必ず掲載されていた「批正」という言葉が一切使われていない。「相互批正」と同じ意味であろうか、「相互推敲」ということばは使われており、「相互推敲という作業の難しさ」という小見出しの中で「推敲という作業は、単にことば遣いを訂正するだけにとどまるものではない。それは、書き手の意図の改変にまで及んでしまう場合もあるのである」と書かれており、「推敲」には「訂正」も含まれるものの、それに留まる営みでは無いことに注意が促されている。

過去の辞典や事典で「批正」が言い表してきた具体的な内容が「訂正」であったことからすると、「批正」が「単にことば遣いを訂正するだけ」と理解されてきた状況を踏まえた上で、「批正」という表現を使っていないと見ることも出来る。「推敲」が「思考力」と結びついているという立場に立てば、「文を直す」と言う行為は単なる「ことば遣い」レベルに留まる行為では無いということであろう。よって、他人の「意図」にまで踏み込んでしまう恐れのある「相互推敲」の導入に慎重な立場から、「まず自分が書いた作文を読み返し書き直す習慣が身につく、文章にたいする見方が育ってきてからの作業として少しずつ取り入れていくべきである」としている。「批正」ということばを使い、それが「推敲」の一断面、一プロセスであるとされ、導入には慎重・消極的ではあれ、欠かさず取り上げられていたこれまでの辞典・事典の構成とは一線を画している。

菅原による「作文の処理・評価」項目では、作文指導では「書き上げられた結果としての文章」だけでなく「書く過程」も大切にしなければならないとしつつ、「処理・評価」は「その指導過程のまとめとして、指導の最後に位置づけられるもの」という観点で書かれている。「書き上げた作文」を教師が評価して「最後に位置づける」際に、教師は書くプロセスも評価の対象に重点的に位置づけるということであろう。

しかしながら、菅原の「書き上げた結果」のみを評価の対象としてはならないというスタンスは、「教師は、学習者の作文を、一つの完成された作品ととらえたり、作文指導の結果のすべてを反映したものにとらえたりしてはならない。また、完全で完璧なものを求めてもならない」とする文章に象徴されている。こうした作品主義の観点に立つと「ほとんどの学習者の作文は「下手な」「まちがいを含んだ」ものに見えてしまう」という。「誤字や脱字があっても、ただ正しくないから、まちがっているからという理由だけで訂正するべきでは無い。それが学習者の表現意図を正しく伝える上で不適切だから、学習者の不利益になるから、訂正する必要があるのである。あくまで学習者の活動や姿勢・願いを大切にす立場から評価したい」とし、教師による「訂正」の心構えを説いている。「短評（赤ペン）をどう書くか」というコラムもついている。

「評価の観点」は基本的に評価者が「教師」という立場から書かれているものの、一方で、作文の「処理・評価」は教師だけが行う行為ではないとし、「あるべき処理・評価」は「学級集団による相互処理・評価」と学習者自身による自己処理・自己評価」であるとしている。「相互処理・評価」の典型は「読み合い」「質問する」活動とされている。そして質問の結果を受けて「書き直した作文」を再度「読み合う」という方法が示されている。「書き直し」を想定している点では、「訂正」を目的とするとは明言されていないものの「共同推敲（批正）」とも近い。大内が「推敲」の項目で「相互推敲」に慎重であったスタンスとは別である。

なお、「処理・評価」という項目の表記にも現れているように、「処理」と「評価」それぞれの役割や機能が個別に論じられてはいない。記述は一貫して「処理・評価」というよりは「処理＝評価」になっている。

以上の両項目を合わせると、この辞典では「推敲」はあくまで執筆者が主体的に「書きつつ文を直す」行為であることが強調され、「処理・評価」は「評価の観点」を有する教師を軸としつつ、本人や学級によってもなされる行為であるというスタンスである。ただし、他者による推敲・批正という点では、その必要性を排除まではしていないものの、見解に隔たりが見られる。

3. 「作文を見直す」行為の指導をめぐる問題点

(1) 見直す対象としての「結果としての作文」

本人による「推敲」行為は作文執筆のプロセスでも生じており、子どもは見直しつつ書いているという状態を尊重するという立場は少数である。戦前から現代に至るまで、基本的には「書き上げた」ある時点（例えば④の辞典で言う「下書き」）で行うという見解が一般的である。その際、取り上げたすべての辞典・辞典が、子どもが推敲するためのポイントを挙げており、それを教師が「推敲指導」として子どもに示すこととされている。しかし、「1」で紹介した「推敲」が認識や思考の発達と関連しているという知見に基づけば、何らかの書き上げた時点でのみ、集中的に行うことは妥当なのだろうか。作文は子ども一人ひとりの思考の発達と深く関わり個別指導が必要である学習活動であることからすると、個々の子どもの状況に応じた執筆プロセスの中での指導の必要性も考えねばならないだろう。

一方で、作文が個々の子どもの現在の思考を表出するプロセスであり、「推敲」は常に行われているとする側面を重視するならば、そのプロセスの中で子どもが主体的に行っている「見直し」の最中に、教師であれ、他者が「書き手の意図」（⑤の大内による）の直中に入り込むことにも慎重であらねばならない。内田は「学校教育の中では『作文を推敲する』」といって、教師が赤で手を入れ、子どもが清書するというやり方も一部ではなされているようである。たとえ善意からだとしてもこのような手の貸し方は子どもの思考の育成にとって益にならないばかりかマイナスになるのではあるまいか」と「教師による添削」を戒めている¹¹。内田は「一部ではなされているようである」と慎重な表現をしているが、教師による添削・修正や「赤ペン」の指導法についての記載がなされている事典・辞典があったことは既述の通りである。大熊が指摘するように、戦前から教師が子ども全員の作文を添削する行為自体が価値あるとみなされてきたこととともに、それこそが作文の教師による指導法、という価値観は根強い。

「推敲」は執筆者が書きつつ行う行為であるという前提を踏まえ、しかもそこで教師が出来ることがあるとすれば、「書き上げた」作文の添削に熱意を注ぐよりも、⑤の大内の指摘するように、書きながら見直す行為が意識的に出来ていない子どもに対して、その態度を形成することに繋がる指導を行うことこそが重要ではないだろうか。

その際、見直す観点の指導は発達段階に応じて示されるべきであり、この点については多くの辞典・事典で学年に応じたポイントが示されており、参考になる。しかし、その場合でも、見直す観点として「客観的によい」とする文章の指標が万能ではないことに自覚的であらねばならない。例えば、冒頭で取り上げた大学教授には十分に伝わらなかった表現が、他の教授から見ると「個性的な表現」と読む可能性もある。すなわち、その時の当人なりに客観視して練り直した「結果としての作文」という状態があるということを確認することが重要であろう。他者にとっては不十分で「訂正」すべき文章と読めた場合にも、本人にとってそれが「意図的」（作為的）である場合も想定されるということである。

(2) 見直す主体は誰か

認知心理学をはじめとし、一般的には「推敲」は書いた本人が行うという前提で研究が進められている。一方、国語教育では「共同推敲」・「相互推敲」・「教師による推敲」という第三者が「推敲」を行うという用語が根付いている。

戦前の芦田は作文を書いた子どもが行う行為が「推敲」で、教師が行う行為は「批正」であるとし、厳密に区別していた。戦後、多くの辞典・事典で「推敲」と「批正」(批判訂正)がともに「文を書き上げた」段階での文を見直す行為として共通に位置づけられてきた。戦前は教師という他者によってなされるとされてきた「批正」の行為が、戦後は「書き上げた」時点で行われる行為として「推敲」の概念と重なり合ってきたとみることができる。さらに、「共同推考(批正)」という表現が多く、多くの事典・辞典中に度々登場しているが、これはまさに「批正」と「推敲」が同一の行為と理解されているということの意味している。

「共同推敲(批正)」や「相互推敲(批正)」に触れている辞典や事典の中では一部を除いて、その導入には慎重で無ければならないとし、実施するに当たっての注意点、簡単に言うと「揚げ足をとらない」ための教師の工夫を多数列挙している。特に「共同推敲(批正)」以上に、「相互推敲(批正)」の困難さを指摘する辞典・事典が多い。それでも、子どもが自分の作文を客観視するのが発達段階によっては困難であるため、それを克服する指導法として取り上げざるを得ないだろう。

首藤久義は文章を書く行為を「一人一人の頭の中に想が生まれ、その人の想がことばに表現され、文字に記される。その想もことばもその人のものである。その人の人格そのものであると言っても過言ではない」という立場から、「一見すると共同学習」が成立したかにみえる「共同批正」が書き手の「文章作成に関する決定権」や「文章の所有権」を侵害しているととらえている¹²。首藤は決して他者による推敲や批正の手助けを完全に否定しているわけではない。ただし、多くの辞典や事典で指摘されていると同様、書き手と読み手の「信頼」にもとづく「人間関係」が必要であり、読み手が「書き手の想」に共感的に思いを寄せ、読み手が何らかの修正意見を提案しても、それを採用する権限が最終的には書き手にあるということを尊重する、そうした雰囲気が出来ていなければならないとする。たとえ、書き手が自ら批正の対象になることを望んだとしても、それらが必要な前提・条件であるという。

集団思考の問題として、三宮は「(a)集団内基準への依存と同調(b)ハロー効果や対人感情による他者の意見へのバイアス(c)ミスコミュニケーション」を挙げている¹³。学級という集団が「同調圧力」を孕みがちであること、「ある人が何かある面で優れて(劣って)いると、他の面でも優れて(劣って)いるかのよう判断されがち」であるという「ハロー効果」は、「共同批正」が国語の作文の時間に限定された行為であれ、国語の時間以外の学級の生活全体を通して子どもの間で形成されてしまっている人物評価と容易に結びつきやすく、作文の評価もその評価に同調的に影響されてしまう雰囲気になってしまうことは想像に難くない。子ども相互の「ミスコミュニケーション」がさらに拍車をかけるということになる。すなわち「学級集団」が「共同的な学習集団」として形成されていることが「共同批正」を行うための必須の最低条件になるということである。

取り上げた辞典・事典の中で古い①の事典では「共同批正」を通して「学級がひじょうに解放的になり、協力による集団による思考が深まるばかりでなく、生活指導としてももっとも適切な方法であるといえる」と書かれており、むしろ「共同批正」を学級づくりの手段とする記述がみられる。当時の生活綴方の教育理念を反映して興味深い知見ではあるが、上述のような問題もあることを見逃してはならない。学級づくりや生活指導に結びつけるのであれば、「批正」よりも「鑑賞」や「批評」をし合う「合評会」の

方が適した方法だろう。実際に綴方の教師たちが行っていた方法は、本人たちは「共同批評」というタームで表されると考えていた内容が「鑑賞」や「批評」である可能性もある。「共同批評」という言葉が国語や綴方の指導用語として、日本で何時、最初に登場したのかこの点は今後解明して行くこととして、ここでは「推敲」や「批評」といった文を見直す行為は、基本的に執筆した本人が行う行為であることが第一義であろうことを確認しておきたい。

子どもが自分の文章を客観視することが困難であるという問題を重視するのであれば、それを可能にする、発達段階に応じた推敲指導のあり方をこそ、開発しなければならないだろう。

まとめにかえて—今後の課題—

既に本文中に本稿の今後の課題をいくつか挙げてきたが、分析した時点が書かれた当時、文を見直す指導がどのように行われてきたのか、個々の実践の具体に基づいて考察を進めることまで踏み込めなかった。

例えば、戦後の国語教育界に多大な影響を及ぼした中学校教師の大村はま（1906-2005）の実践は注目に値すると考えられる。彼女の作文指導の一例、「楽しく作る『旅の絵本』」の実践記録の中に、子どもが作文を書いた自身の行為を振り返って「知らず知らずのうちに読み返したのは前の方。」という感想を残している記録がある。これは大村が作成した、この学習の「てびき」の中にある「自分で、しらすしらす繰り返し読んでいるところは…」という読み返す行為を意識化させようとした指導に影響されての感想であるとみられる¹⁴。執筆主体による自己評価やメタ認知的モニタリングを促す指導であるといえるだろう。

また大村は「共同・相互推敲」や「共同・相互批評」という言葉は使っていないものの、他者と作文を交換し読み合うという活動を積極的に取り入れている。大村は「作文の処理」という言葉は使っているが、「推考」や「批評」や「添削」といった言葉を使用した形跡は見当たらない。しかし、「作文を読み直す」という実質的な経験をさせ、その態度を子どもに形成しようとしていた点で、先駆的な実践と評価できると考えられる。今後、大村と同時代の実践とも合わせて「作文を見直す」指導についてさらに検討を進めていきたい。

* 本稿の執筆に際し、日本女子体育大学の松崎史郎氏に資料提供をはじめとし、多大なるご指導を頂いた。謹んで感謝を申し上げます。

注

- 1 遠藤嘉基「片すみからの発言」『作文教育』第4巻第5号、1957年、pp.8-9
- 2 鈴木康之「国語教育の現状を深刻に考える」『国文学 解釈と鑑賞』第68巻1号2003年1月号、pp.6-12
- 3 三宮真智子編著『メタ認知』北大路書房、2012年、pp.2-16
- 4 内田伸子「作文指導への提言—読み手や書き手の知識の変容へ—」若き認知心理学者の会著『心理学者教科教育を語る』北大路書房、1997年、pp.4-15
- 5 清道亜都子『書くことの教育における理論知と実践知の統合』溪水社、2013年、pp.267-269
- 6 大内善一『戦後作文・生活綴り方教育論争』明治図書、1993年、pp.208-209。他、本稿では大内による『戦

国語教育の作文指導過程における「文を見直す」行為に関する一考察

- 後作文教育史研究』教育出版研究、1984年、同『昭和戦前期の綴り方教育にみる「形式」「内容」一元論』溪水社、2012年、菅原稔『戦後作文・綴り方教育の研究』溪水社、2004年を参考している。
- 7 村山史郎『現代の子どもと生活綴方実践』新読書社、2007年、pp.255-313
 - 8 大熊徹『作文・綴り方教育の探究』教育出版、1994年、p.90、p.106
 - 9 同上書、pp.90-101。なお、桑原哲朗『芦田恵之助の綴り方教師修養論に関する研究』溪水社、2004年によれば、芦田は推考の必要性、剽窃を戒めるなど、文を見直し書き直す行為の重要性を随所で論じていた。
 - 10 野村芳兵衛「国語教育の方法としての生活訓練」『教育・国語教育』臨時号、1933年8月。『国語教育史資料第三巻 運動・論争史』東京法令、1981年、p.454より再引。
 - 11 内田伸子「作文の推敲過程における語の選択」日本語教育学会『日本語教育140号』2009年、p.11
 - 12 首藤久義『書くことの学習支援』東洋館出版、2004年、pp.102-108
 - 13 三宮真理子「集団思考の力を伸ばす」若き認知心理学者の会著『認知心理学者教育を語る』北大路書房、1993年、pp.73-74
 - 14 『大村はま国語教室⑥作文学習指導の展開』筑摩書房、1983年、p.118、p.123