

授業における評価言の役割と教育的効果(1)

— 齋藤喜博の場合 —

The Roles and Educational Effects of Evaluation Language in a Classroom

— In the Case of SAITOU Kihaku —

山下政俊*・広山隆行**

Masatoshi YAMASHITA and Takayuki HIROYAMA

I はじめに

これまで教育界においては、教育実践の担い手である教師によって、いわば無数の実践記録や論文が書き著されてきた。近年のそれを見ると、子どもの様子、子どもの作文と共に、彼らに働きかけるあるいは彼らを受けとめる指導言（発問、指示、説明、助言）に焦点があてられて書かれている場合が多いように思われる。また、その実践記録の中に書かれている授業の場面を見るとほとんどの場合、教材研究、教材解釈の記述と共に、授業の山場における教師と子どもとの「発問—応答」のやりとりが中心となっており、そこにおける教師の言葉に注目すると、それは教科内容獲得への指導あるいは要求・指示であることが少なくない。

しかし、授業において教師が子どもの学習を支援、指導する際に現実に使う言葉は、発問や指示や説明や助言だけではない。授業において教師の使う言葉のすべてを観察・聴取するとわかるように、教師は指導言の他に、いわば「受容言・共感言・肯定言・否定言」と称してもよいような言葉も使っているのである。それらは今日風に言えば、「児童理解言・生徒指導言」、あるいは「カウンセリング言」と命名してもよい言葉である。こうした言葉も利用・活用しながら教師は、授業の指導あるいは子どもの学習の指導を全体として行なっているのである。

このように、教師が無意識のうちにも利活用している指導言以外の諸々の言葉に注目したときに、そこにひとまとまりの性質や役割や効果を授業や学習指導の中でもつ言葉群の存在に気付かされるのである。われわれはその一群の言葉を「評価言」と名付けようと思う。その上で、その評価言の子ども学習や教育における役割や意味や効果を明らかにしようとするのが、本研究の意図である。これまで子どもの発言や応答や表現を価値判断したり、それにコメントを加えたり、あるいはそれを発展させたりする言葉としての評価言は、指導言に比べると注目されることがほとんどなかった、といっただろう。^{#0}

ところで、実践記録や教育論文の中には散見できない評価言であるが、それに比べて、通知表や学級通信を見ると評価言は、必ず例外なく溢れんばかりに目に留まるのである。したがってこれまで評価言の研究や実践と言え、評定の研究と実践、学習活動に対する診断・形成・総括としての評価の研究および実践、学習到達度の分析研究、通知表における所見記載法研究など、「静的な研究や実践」として行なわれてきたのが普通であったと、考えられる。

ではなぜ、子どもに対する全体的対応としての評価言の記録や実践は、授業場面において見

* 島根大学教育学部教育学研究室

** 島根大学大学院

ることができにくいのであろうか。それは子どもの学習指導において、評価言を意識的にそして「動的に」媒介・表現することの役割や効果、評価言の独自の機能に対する自覚が、指導言に比べて薄い、そのために評価言をあまり考慮しないからではないか、と予想される。

II 斎藤喜博の晩年の教育実践に見られる評価言の発見とその役割

子どもの反応や応答、思考や表現を受容・理解・判断・助言する行為原理としての評価言は、教師の側では発問や指示や説明に比べて、非本質的な二次的なもの、付随的・補足的なもの、その役割や価値を考慮することもない偶然的なものとして、受けとめられてきたのではなからうか。本論文は、実際の学習指導や授業において評価言は、指導言に比べて少しの役割も効果も持ちえていないのか、また、重要視される指導言は、教師の使う他の言葉（ここでは評価言であるが）と無関係にあるいは独立して機能しているのかどうか、子どもの学習を活性化しているのは、現実に、指導言であるのか評価言であるのか、それともその両者の関係性の中にあるのか、そのような諸点に光をあてようとするものである。

そこでわれわれはそれらの点を明らかにすべく、まず、戦後の日本の教育実践や授業づくりに大きな影響を与えた斎藤喜博の理論や実践に焦点をあててみようと考えた。斎藤において評価言は存在したのかどうか、その評価言を彼は意識していたのかどうか、もし彼の実践に存在していたとすれば、彼の評価言は授業においてどのような役割や機能や効果を持っていたのかどうか、それらを究明しようとする。

では以下斎藤喜博の晩年の実践をそのような観点から見ていくことにしよう。

（昭和53年3月14日NHK放送の『教える - 斎藤喜博の教育行脚 -』を使用）

まず最初の場面は、高校生に対する斎藤の合唱指導の場面である。高校生が合唱している場で、斎藤喜博が言葉をかけている。合唱は斎藤喜博が言葉をかけても、ストップすることなく続いていく。以下がその場面である。

生徒たちの合唱が始まっている。

- ①「そうです。いい！今のいいですよ（指差しながら）」
- ②「（伴奏を弾いている先生に向かって）歌いでしたら、伴奏を、こう、強く！」
- ③「（身体を揺らしながら）そうです。そうだ！タン！いいです」
- ④「（首を振って）まだ気持ちがないね。」
- ⑤「そうそう。今の音に合わせて」
- ⑥「そうだ！今度は調子がでたね」

この合唱指導場面における斎藤の言葉を分析すると、①⑤⑥で出てくる「そうです」「そうだ！」「そうそう」などは、合唱という歌声の流れの中に、一瞬のよさをとらえた肯定的な評価言である。①「今のいいですよ」、⑤「今の音に合わせて」、⑥「今度は調子がでたね」は、この一瞬のよさをとらえた価値判断としての評価言に付け加えて、そのよさの理由を分析して言明した、コメントとしての評価言である。④「まだ気持ちがないね」という言葉は、歌って

いる生徒の合唱に対する否定的な評価言である。

次に、小学生の体育の時間における「後転の指導の場面」である。ここでは後転ができない女の子に、後転ができるようつきっきりで個別的に指導している。

- ① (後転をする姿勢で静止)「この形をくずさないように回っていきますよ。」
- ② (子どもの手の位置が違うことを指さして)「こうでしょう。ほら。今度は自分でやっごらん」
- ③ (後転の姿勢をとる)「丸のまま、向こうへ行っごらん」
- ④ (後転をしはじめる。)
- ⑤ (しかし、途中で横にくずれる)「それで今度は手が使えないんだ。手でグイッと押せばいいんだ」
- ⑥ (後転の姿勢をとる)「手を広げとかないとだめだ。」
- ⑦ (後転ができる)「そうだ。そうなるわけだ」
- ⑧ (連続して後転をする)「ほら、急げ！ ほら、急げ！ のろいな」
- ⑨ 「これをゆっくりやってくうちに、くるくる回れるようになる。ゆっくりって言うのは基礎をつくることだ。原則のためにゆっくりやってるんだ。」

この後転の指導場面では、④⑦にあるように前述した「そうだ！」という価値判断的評価言が見られる。またここでは、②「こうでしょう。ほら」、⑤「手でグイッと押せばいいんだ」、⑥「手をひろげとかないとだめだ」、⑧「ほら、急げ！ほら、急げ！のろいな」などのように、子どもの後転ができない理由とそれを打開する方法を指摘した、否定的判断要素の強い助言的言葉と指示的言葉が存在する。これまでこれらの言葉を、私たちは「指示」や「助言」ととらえてきた。

しかし、この場面をよく分析してみると、それは子どもの後転のできない現状に対する観察・分析・判断・指導としての言葉かけであるため、指示や助言というよりもむしろ評価言といってよいのではないか。斎藤喜博の「手をひろげとかないとだめだ」という言葉は、子どもの手が開いていないという現状に対する否定的な評価言でもある。なぜなら単に「手を広げていないよ」というのではなく、あえて「広げとかないとだめだ」という現状の価値判断とその打開への強い否定的・指示的要素が含まれているからである。したがってそれは単なる指示ではなく、指示的要素の強い評価言だということができると考えられる。

斎藤喜博の授業指導場面をVTRを通して観察・記録していくと、彼は言葉だけでなく、彼自身の身体でそしてまなざしでも評価していることがわかる。しかし、ここではその面についてはあえて考察の対象としなかった。

本論文に記載されている評価言は、VTRで得られるうちのほんの一部にすぎない。そこで見られる斎藤の評価言の特質は「よし！」「できた！」「いいね！」といったような「指導の終り」としての肯定的評価言にあるというよりは、「まだまだ！」「もっと！」「この点は！」「そこは！」といったような「指導の継続」としての否定的評価言、指示的評価言にあり、それを本質としているということである。つまり彼は、学習の中に問題点や不十分さやその無自覚を発見・価値判断・指摘して、それを意識・自覚させてその克服や打開に取り組ませる教育方法

として、否定的評価言や指示的評価言を媒介していると考えられるのである。したがって斎藤においては、学習の展開や転換、学習の拡大や深化を促す強力な武器として評価言が、いわば指導言を凌駕するほどの役割や効果をもって機能しているといえるのではなからうか。

VTRの中で、大学生や教師の「読み」を指導している場面があるが、斎藤はそこで、学生や教師における無目的な読み、無意識的な読み、具体的なイメージを持っていない読み、自己の固有な表現をもたない読みを価値判断して問題化し、つまり評価言の中でそれらの問題点を指摘して、読みの転換や拡大、教材を意識的に想像・創造する読みへと強烈に誘っている。なぜ斎藤は、このように現状を否定して新たな学習を誘発するための関与や指導を行なうのであろうか。そこには彼独特の教育観が存在しているように思われる。

「ある子どもの教材の読みに対する問題指摘や要求、つまりその読みへの否定的価値判断としての評価言ができなければ、その時教育や指導はもはやできなくなり、次の授業や教材に移らねばならない」というようなことをこのVTRの中で言っているが、これはまさに斎藤の教育観や指導観、教材観や授業観を吐露していると言ってよいだろう。このように斎藤にとっては、人間の学習結果や学習過程に否定や不十分さや問題点を発見する、そしてそれを転換・打聞させる教育方法として評価言や指導言を媒介することは、教育過程や指導過程における不可欠な教育・指導行為と考えていたのではないかと思われる。

ところで斎藤喜博は、以下のように授業で使う教師の言葉を重視していた。

「授業はほとんど教師の使う言葉によって集中したり緊張したり豊かになったり、そうでないものになってしまったりするものである。したがって教師は、発問、問い返し、説明などには特に留意し、鋭く、しかも豊かでの的確な発問や問い返しや説明をしていくようにしなくてはならない。

(『教育学のすすめ』全集第六巻P.474)」

斎藤はこのように、教師の使う言葉を問題にしていた。しかし、斎藤は上述してきたように、発問、問い返し、説明だけでなく、実に的確・適切な、そして表現豊かな言い回しの評価言をも使っており、しかもその評価言によっては、指導をすすめているのである。斎藤が自分自身の評価言をどのように意識していたかどうか、今となってはわからないが、VTRを見るかぎり、評価言の役割と教育的効果は疑いのないところである。そこで、斎藤喜博のそれ以前の実践にも目を向け、さらに評価言の問題を検討していくことにする。

Ⅲ 斎藤教育実践における評価言の分析

『斎藤喜博全集』の中には、量としてはわずかではあるが、論文の所々でわれわれの考える評価言が散見できる。その評価言を集めてみると、いくつかの特徴的な評価言に分類することができる。以下、そのことについて述べていく。

1. 刻々の学習状況を瞬時にとらえる評価言 (学習の継続活動としての評価言)

斎藤喜博の授業の指導場面を見ると、よく「よし!」「そうだ!」など、刻々の子どもの学

習活動の一瞬をとらえて評価する言葉が多く書かれている。論文には少ないが、VTRをみると、その多さに驚かされる。まるで斎藤喜博の頭の中には、指導のためのすじ道やポイントがすでにできあがっている、と思わせるほどである。そのためか子どもの学習活動に対して、次はここをこう直してやろう、ここがいいから伸ばしてやろうという、学習発展の核やポイントをとらえた瞬間に「そうだ!」「そこだ!」といった評価言が、とっさに出てくるものと思われる。

「私がやったことは、子ども全員に、一般的に注意することなどやめ、どんどんとばせて、それぞれの子どものとび方に関して、とっさにその場で具体的な指示をしてやることだった。その方が、一般的な注意や指導をくどくどしているのよりずっと早いのだという経験だった。私は教師は、子どもの助走の仕方一つで、どういうふみきりをするかがわかり、ふみきった瞬間に、よくとべるか悪くとべるかがわかり、ぼんとふみきったとき『よし』とか『うまくとべた』とかいってやれる教師でないのだめなのだと思っている。子どもがとび越えてしまってからわかるのではおそいのだ。ただ跳箱のそばに立っているだけで、子どものとび方に応じて、とっさに指示を与えることができないようでは授業にはならないのだ。

(『授業入門』全集第四巻P.81)」

ここで、斎藤喜博は、評価言には触れず、「とっさの指示」について書いている。しかし、実践例を見るとわかるのだが、指示の前にはかならず、刻々の子どもの学習状況をとらえる評価言がある。例えば次のとおりである。

小学校四年生の開脚前まわりの授業記録である。

① 「まわるときもゆっくりね。……おお、今度はうまいや。はい、次のひと。いまのように。ひざも伸ばして。はい、前へ出てください。頭入れてごらん。もっとお尻上げて。」

(頭を入れるのに苦労するが、やがて頭がうまく入り、なめらかにまわる。)

② 「そうだ!きれいだね。はい、次の人。腕をよいしょよいしょと押してみてね、大丈夫かなと。……かかと上げてみてもいいですよ。かかと上げてごらん。もっと上げてごらん。」

(この子、うまくできないので、足の位置を変えてみたりしている。)

③ 「そうだ、いいこと考えたね。(この子、まわる) そうだ。それでゆっくりまわればいい。いまの人、かかとを上げるために足を後ろにやった。あんた、もう一回やってみて。まわるとききれいだ。ゆっくりまわるよ。かかと上げてごらん。お尻上げるときみたいに、爪先で自分の身体をなるべく……」

(この間に、この子まわる)

④ 「そうそう!速いね。(笑い) それがゆっくりになればいちばんよかった。」

(『わたしの授業 第三集』P.159)

この中で斎藤は、②「そうだ、きれいだね」と肯定的に評価したあとに「腕をよいしょよいしょと押してみてね。」という指示を与えている。また、③「そうだ、いいこと考えたね。」と子どもの進歩を肯定的に評価した後で、「そうだ。それでゆっくりまわればいい」と助言としてのコメントを加えている。さらにもう一回子どもに開脚前まわりをさせ、「そうそう、速いね」と評価した後で、「ゆっくりになればいちばんよかった」と、次への見通しを立てさせてから指導を終えている。

このように斎藤の実践は、子どもの活動の一瞬一瞬を肯定的にあるいは否定的に評価した後で、また新たな指導を始める、というところに大きな特徴があるといえる。そしてその評価言も、感嘆詞、形容詞、副詞などの活用によって、子どもの学習活動を具体的に活性化するという傾向がある。その際、さらに必ずフォローとして具体的な指示や説明や助言が子どもにかけられる。教師に学習活動を具体的に判断・評価され、その評価の理由を具体的に知ることができるため、子どもは次へのステップが踏みやすいと考えられる。このような評価言を、ここでは「学習の継続としての評価言」と称しておこう。

こうした、「学習の継続としての評価言」には、その他に以下のようなものがある。

- ・「はい」 ・「いいですよ」
- ・「よし」 ・「そうだ」 ・「きれいだ」 ・「すっきりしてきた」
- ・「よくとべた」 ・「うまくとべた」 ・「いまの調子でよい」
- ・「いまのがいちばんよい行進だ」
- ・「もっと早く」・「もっと中側へ」
- ・「どうもおかしいぞ」

斎藤は、指導を行なう前には必ずといっていいほど子どもたちを評価しているため、彼はこれまで考えられていた以上に評価言を多用していると考えてよいものと思われる。

2. レトリックとしての評価言

斎藤喜博の評価言の特徴の一つに、言葉を巧みに使っていることがあげられる。これは、評価言に限らず、発問、指示、説明、助言においてもよく見られるものである。子どもの活動を評価する時や、説明や指示においてただ単に言葉をかけるよりも、比喩や例えで話しかけたほうが効果がある、と考えていたのだろうと推察される。いや斎藤自身、比喩やたとえ話を自分が使っていることは自覚していたようで、次のように述べている。

「適切な比喩を使ったり、たとえ話をしたり、具体的で端的で子どもにはいやらしい言葉を使って説明したりすると、子どもは案外に早く理解するものである。私が子どもに指導する場合には、そういうものを比較的多く使っているようである。

(『教育学のすすめ』全集第六巻P.478)」

では、このように評価言が言葉のレトリックとして使われている例を見てみよう。

「とんで足を開くときも、子どもがドターンと開いてひじょうに重かったけれど、こんなときには先生が、『いまはなんて重たい音だったんだ。天井から落ちてきたような音ではないか。ふわっと音のないようにしよう』とかなんとか言えばよい。そうすると子どもたちは、音のしないようにとんで足を開こうとするが、そうするためには、頭の前から足の先まで神経がゆきわたっており、リズム的になっていなければならない。そういうことを考えさせたり、教えたりして、何回でも繰り返してやらせるとよい。

(『授業研究』全集第十三巻P.48)」

文中での「いまはなんて重たい音だったんだ。」は、斎藤の大きな音をたてて着地した子どもへの否定的な評価言である。「天井から落ちてきたような音ではないか」は、その前の「重たい音」に対するコメント的な評価言であり、「ふわっと音のないように」は、次への行為、行動への示唆となるアドバイスの・カンファレンス的な要素をもつ評価言といえよう。ここにおいて「重たい音」「天井から落ちてきたような音」というのは、普段私たちが使う言葉ではない。「音」に対しては「大きな音」とか「うるさい音」などと言うのが普通であろう。

さらに続けて彼は「天井から落ちてきたような音」という言い回しをしている。実際に音が天井から落ちてくるわけではないのだが、彼はイメージとして何かドスンと落ちる低い音を感じとったものと思われる。そのような言葉をかけられた子どもにとっては、否定的な言葉であからさまに「いまのとび方じゃ駄目だ」といわれるよりも、先の自分のとび方がどうであったかイメージしやすい。またそれに加えて、「次は重たい音ではなく、ふわっと着地してやろう」という助言的指示を受けるため、次の見通しが明確になり、次への意欲と実際の行為が出てくるのであろう。

このようなレトリックとしての評価言は、その他にも数多く見られる。

- ・「ポーンとごむまりを直角に地面に打ちつけるように」
 (『授業入門』全集第四巻P.81)
- ・「ふみきり板に自分の力をくれてしまってはだめだ。ふみきり板から力ももらって、自分のバネを倍にしなくては駄目だ。力を置いてくるのと力ももらってくるのはいへんなちがいだ」
 (『教育学のすすめ』全集第六巻P.478)
- ・「財布のなかにお金をいっぱい入れておくのです。けれども一度に使ってしまっは駄目です。少しずつ大事に使い、しかも使っている間にも新しいお金を入れているのです」
 (『教育学のすすめ』全集第六巻P.479)
- ・「財布のなか一度にいっぱいお金を入れ、一度に使ってしまうのです」
 (『教育学のすすめ』全集第六巻P.479)

斎藤喜博はアララギ派の詩人でもあったが、そのことが、彼を言葉とその表現にこだわらせ、それを指導にも適用していったものと考えられる。

3. 対比としての評価言

斎藤の著書の中の、実践記録や先のVTRを見ると、対比としての評価言といえるものがまた存在する。その部分を見てみよう。

Aに向かっては「君はこの前までは毎時間5ずつ進歩していたのに、きょうは2きりしか進歩しなかった。原因がどこにあるのか反省してごらん」

Bに向かっては「君はこの前は2の進歩だったのに、きょうは5の進歩をした。えらいね、この前と合わせると7の進歩をしているのだよ」というふうに、その発展を示してやるべきである。
(『教室愛』全集第一巻P.11)

ここで斎藤は、A、Bのどちらが今回は前回と比べて進歩しているのか、を数字を使って対比的に評価している。具体的な数を示すことにより、子ども自身に自分のあり方を対比的に振り返らす効果をもたらしているという点で、すぐれた評価言となっている。

次に、中学二年生での村野四郎「鹿」の授業を見てみよう。

- ① 「はじめにみなさんがめいめいで声を出して読んでみてください。」(一回目読む)
- ② 「一回読んだらね、こんどは二回、もう少し大きな声で、庭のほうへきこえるくらい、大きな声で読んでください。わけのわからないところがあってもいいですよ。」
- ③ 「いっしょでなくも、めいめいで読んで。」(二回目読む)
- ④ 「非常にいい読みですね。ただね、今のは少し急行列車だったから、もう少しゆっくり読んでください。」(三回目読む)
- ⑤ 「いいですね。」
(『わたしの授業 第三集』P.5)

上で斎藤は、はじめの読みに対して、②「もう少し大きな声で」と否定し(注文をつけ)「庭のほうへきこえるくらい、大きな声で」と学習の方向づけを行なっている。そして次の読みが終わると、④「非常にいい読みですね」と肯定したあと、「今のは急行列車だったから、もう少しゆっくり読んでください」と、二回目の読みと対比しながら注文(指示)を出している。また「今のは急行列車だった」というのは、2の「レトリックとしての評価言」で述べたように、普通「読むスピードが少し速かったね」という評価をするところを、急行列車に例えて表現している。

このような肯定的なあるいは否定的な価値判断としての評価言のあとに、コメントする所で対比を行なっている。斎藤は、指導や評価において前回と対比させて価値判断やコメントをしたほうが、子どもに理解されやすい、学習されやすいと考え、その効果も早く表れると考えていたように考えられるのである。

4. 否定的媒介としての評価言

最後に斎藤喜博の最も大きな特徴として挙げられるのが、否定的媒介としての評価言である。これは子どもの学習活動をただ単に否定するのではなく、否定的な評価言を通して子どもの学

習をより深い次元へ導こうとするものである。子どもの安易な思考や論理に「攻撃」をかけ、「否定的にゆさぶる」働きかけによってこそ子どもの可能性は引き出せるものと彼は考えていたように考えられる。

では、その否定的媒介としての評価言がどこでどのように使われているのか、その例を見てみよう。

定時制高校での体育の授業である。台上前まわりを指導している場面である。

① 「うん、助走が大き過ぎる。リズムカルに、ポンポンポンと。そうだ！／とてもきれいだ。さっき回っているから十分大丈夫だ！／そうだ！／」

(成功。拍手と歓声がわく。)

② 「それ！／ 踏み込め！／ 助走の伴奏です。……強くやらないでください。

③ 「ふわーっと楽しく、ゴムまりが……体を柔らかく、ポンポンポンとハイッ、」

④ 「そうだ！／」

(生徒次々と成功者が出るので拍手がつづくが、その間にも適切な指示を、一人一人の生徒の試技を見ていだされる。)

⑤ 「あっ！／ どうしてそこでハネちゃったの？最後まであのままでいれば回転するのに。自分の意志で向こうへ行こうとしたから、いけないですよ。あのままだら自然にゴムまりなんだから回ってしまうんです。途中で止まってもいいんだから力を入れないで！／」

⑥ 「はい、きれいだ！／ バネがありますね。これ一つの問題ですね。面白いですね。

⑦ 「はい、タンタンタン、きれいですね。よくなりましたね」

(『介入授業の記録(上)』P.177)

斎藤は、生徒の台上前転に対して、「強くやらないでください」や「あっ！／どうしてそこでハネちゃったの？」という指示や問い返しとしての否定的評価言を投げかけている。このような否定的な評価言をゆさぶりとして子どもに媒介することによって、子どもの学習活動に強いインパクトを与え、その変更を強く促しているのである。それを受けて子どもは学習内容の転換に取り組み、それを実現することになる。このように斎藤は、最初は否定的な評価をしても、次々と「きれいですね。よくなりましたね」と、後半にはたくさんの肯定的評価を入れ、子どもの意欲を引き出しているのである。

その他の例を見てみよう。

『あきおさんと みよ子さんは やっと 森の 出口に 来ました。』

「子どもたちは、この『出口』ということばを問題にしていた。もちろん『出口』は『でるくち』という一般的解釈はみなわかっていたのだが、その上に立って、学級全体で、さまざまな考えを出しあっていた。そしてその結果、森の終わった最後のところ、すなわち、森と、そうでないところとの境が、『出口』だ、という解釈を出し

て喜んでた。

その授業を見ていた私は、『そんなところは出口ではない』とって、……私の『出口』を示した。子どもたちは、私のことばをきくと、びっくりして、本を小わきにかかえこんで立ち上る子、あるいは腰を浮かせて、ぼうぜんとしている子など、一しゅん教室全体が、驚きの緊張でいっぱいになった。少したつと、その緊張が変わって、『そんなことはない』とって、猛烈に反対しだした。子どもたちは手を動かしたり、図にかいたりして、自分たちの主張を説明しはじめた。私はそこで『同じことばでも、解釈は一つだけではない。この文章では私のほうが正しいと思う』とって。

〔『授業』全集第五巻P.210〕

この評価言は、『出口論争』として有名となったあの「そんなところは出口ではない」という子どもに対して挑戦的でもある、あからさまな否定的媒介としての評価言である。否定的媒介としての評価言によって、子どもの学習集団の中に意図的に反論を呼び起している。このあまりにも刺激的な「そんなところは出口ではない」をわれわれは、「ゆきぶり」としてよりは、否定的媒介としての「評価言」としてとらえたいと思う。

こうした否定的な評価言は、論文中にも数多く見られる。このような否定的媒介としての評価言をその部分だけ紹介すれば、次のようなものがある。

- ・「あちらだけか」 ・「ちょっと待って」 ・「それじゃ、みんな負けたのだね」
- ・「どうもおかしい」 ・「ここのところはもっと別のものが出てくるはずだ」
- ・「ききたいか、読んでも皆にはわからない文だが」
- ・「ここのところはもっと何かありはしないか。こういう色だけではないのではないか、もっとよくみてごらん」
- ・「ここはこういう筆の使い方ではないのではないか、手本をよく見て研究してごらん」
- ・「××ちゃんは どうしてそんなまちがいをしたのか」
- ・「見た感じで幅を決めるのではなく、何か、ものを考えて決めたらいいのではないか」
- ・「そうだと言えば、いっそうみんなの考え方はおかしいのではないか。」
- ・「それでは前のは駄目ですね」
- ・「先生のいうまちがいは、みんなのとはちがうまちがいだ。みんなのいうまちがいは、『うっかり』とか、『ぼんやり』とか、『思いちがい』とかだが、先生のは、『どろぼう』とか、『心のちがい』とか、『悪いこと』とか、『あの人はまちがった行いをしている』とかいう意味だ」
- ・「みんなそんなことをいっても、ここのところがそんなふうに見えるか」
- ・「はちはそんなふうにもんびりと飛びますか、もっと軽快に、リズムやテンポを持って飛ぶのではないですか」
- ・「ぶんぶんぶん」というところも、蜂が飛んでいるところだから、「ぶーん、ぶーん」と、ゆっくり平板に歌うのではなく、「ぶん、ぶん、ぶん」と、強く、くぎって

歌ったほうがよいといった。

- 「ふみきり板に自分の力をくれてしまってはだめだ。ふみきり板から力ももらって、自分のバネを倍にしなくては駄目だ。力を置いてくるのと力ももらってくるのとではたいへんなちがいだ」
- 「これでは踏切に力が集まらないよ」
- 「そんなだからした助走ではだめだ」

IV 斎藤評価言の教育実践における役割と教育的効果

斎藤喜博の評価言の特徴をⅢにおいて、1. 学習継続としての評価言、2. レトリックとしての評価言、3. 対比を使った評価言、4. 否定的媒介としての評価言の四つをあげた。このような斎藤の評価言は、今日の授業論や学習指導論においてどのような役割や教育的効果をもっているのだろうか。

これからの教育においては、現在のように子どもの学習を単に見守ったり、それに静的にあるいは結果的にかかわっていくのではなく、子どもの発言・思考・表現などに対して、真摯に向き合い、一人ひとりの子どもを適切に受けとめ評価し具体的に対応していくような、子どもを明確に育てる、子どもの自立した学習とその力量を明確に育てることが求められる。斎藤喜博は、いたる所で実に多くの評価言を用いて教育している。その評価言も、単なるほめ方や叱り方ではなく、言葉のレトリックを多用したうまい表現であり、一人ひとりの子どもの個性や状況に応じたものである。コメントを入れる場合も、形容詞などを利用してイメージ豊かに、子どもに理解・実行可能なように工夫している。評価言としての言葉を最大限活用し、子どもの想像・創造性を最大限に引き出し、その能力の発展を彼は促している。

よくわれわれが見たり聞いたりする「がんばれ！／がんばれ！」「追いつけ！／追いつけ！」「あと少し！／もう少し！」といった、画一的で直接的な評価言であることと比べると、それに対して斎藤の評価言は、いろいろな比喻やたとえ話を用いた、レトリックとしての評価言であること。具体的で間接的であることによって、子どもの心の中に残る評価言となっているように思われる。普通の場合、ほめるときもただ「よかったね」「よくできたね」と抽象的に済ますことが多いのに対して斎藤は、次のように言う。

「うんとおろいけれども、跳箱のうえに飛び乗ったときも、跳躍力は弱いがリズム感が非常にあったとか、フォームがよかったとか、そういう子をほめる。馬力でとんでしまう子には、『そんな荒っぽいとび方ではだめだ。もっと正確に、ていねいにやらなくてはだめだ』といってやる。そのうちにきれいな踏切をした子があると、『この子は音がしないように踏切をした。これがいいんだ』といってやる。一方、バターンと音をさせて踏切をしている子には、『音がするようではだめだ』といってやる。一人ひとりの具体的な事実を、先生がみつけ出し、とり上げては指導していく。そのように指導すると、子どもたちはどんどんよくなりますし、跳箱をやっても、一時間が足りなくなりますよ。音楽の場合でも足りなくなる。そういうていねいなことをや

り、それを積み上げていくのが学校教育ですね。

(『教師の自由と責任』全集第十巻P.387)」

ここには「差別的な言葉」も存在しているが、斎藤のように、子どもの具体的な学習成果にすぐさま応答する評価言をいつでもどこでも念頭においておくべきことだけは、大切なことであると考えられる。

今日、評価言を媒介する時には「受容し共感すること」が大切であるという認識が強い中で斎藤は、Ⅱ節でも指摘したように、否定的な評価言を多用している。これら「否定的なゆさぶりをかける」「攻撃をかける」「波風をおこす」といわれるような指導法は、斎藤独特の指導法である。

「授業において教師は、はじめ子どもたちが、『かたむきかけていました』の解釈を、『校舎がまっすぐに立っていることだ』としたら、『いや、そうではない。少しかたむいているのだ』と、ぶっつけ、『少しかたむいているのだ』と出してきたら、『いや、まっすぐだ』と、どちらからでも、それをつっこくっていけるような、十分な解釈の用意を持っていなければならない。たくさんの攻め返しの用意を持っていなければならない。否定を重ね、攻め返すことができはじめて、創造も発展も生まれるからである。

(『授業』全集第五巻P.244)」

この論文中の「いや、そうではない」「いや、まっすぐだ」が、否定的媒介としての評価言である。教師の側に、すでに前提として子どもを否定する評価言があり、子どもの意見に対立するような対案を出すことを構想・予想として持っているのである。先の「出口」の解釈にしても、まず子どもの思考を否定することで、教師は子どもとの解釈の違いを否定的に評価し、もっと深い読み・解釈に向けて導こうとしているのである。その指導プロセスは、まず子どもの活動を肯定的に受けとめるや否や、すぐさまこれを否定的に評価し、そしてその否定に対して考えだされた子どもの考えや表現に肯定的な評価を与えるという道すじである。斎藤の評価言は、今日大切と考えられているような受容・共感としての評価言というよりも、ゆさぶりや子どもへの切り込みとしての評価言であったといえよう。

ところで現在教育実践においては、教師が安易に否定的な評価言を使うと、言葉の暴力や強制的な指導やいじめと受け取られ、子どもの不登校の原因をつくりかねない状況があるように思われる。「しっかりとべ」「もっとよく歌え」「なにをばやばやしている」などは、口うるさい指導者・激励者・監督者でしかなく、斎藤も嫌った評価言である。

ではこの種の否定的な評価言を、斎藤はどのようにとらえていたのだろうか。

「否定するということは、けっしてその人間の可能性をふみつぶしてしまうことではない。むしろ発展させたり拡大させたり、さらに新しいものを引き出したりすることである。授業をそのようなものにしたとき、授業によって、教師を含めた学級全員の、思考や論理を、また、ものの考え方や生き方を、拡大したり変革したりすること

ができるものである。それぞれの持っている、そして内にひそんでいる、無限の可能性を、無限に引き出すこともできるわけである。 (『授業』全集第五巻P.246)

このように否定的媒介としての評価言は、子どもの人格や可能性をつぶす方向ではなく、むしろ子どもの可能性を伸ばすためにこそ媒介されるものである。そうしたことを念頭において教師が媒介すると、評価言はすばらしい威力を発揮する、と斎藤は考えるのである。

しかし今日の教育において、否定的媒介としての評価言に向き合えるだけの子どもたちが育っているとはいえない。否定的なゆさぶりとしての評価言をうまく使うためには、まず、教師と子どもの相互の間に信頼関係ができていなければならない。斎藤が教師として生きた時代は、まだ地域において教師の存在感があり、子どもも保護者も教師に全面的に信頼を寄せていた時代であった。そのため否定的評価言も出しやすかったのかもしれない。

今日の子どもたちには、家庭の内外で自分の行為・行動を否定された経験が少ない。そのため、否定的評価言に対して少しも慣れていないのが現状である。そのことを考慮して評価する必要がある。例えば、はじめのうちは、子どもの学習内容に対して価値判断を留保して、「もしこうだったらどうなの?」と新たな思考や表現を促す方法もあろう。また、否定的評価やゆさぶりを行なう前には、できるだけ受容するという、肯定的な評価をした上で、さらに否定的評価後にサポートとしての、フォローとしての評価言まで考えておくことも必要であろう。

現在においても、学級経営や生徒指導がうまく展開すれば、子どもたちの学習に刺激的に向き合えるような否定的媒介としての評価言やゆさぶりが媒介することが可能となり、より深い、より高い次元の子どもたちの学習に転換することができるものとする。

斎藤喜博の功績は、その発問や指示や説明に焦点があてられることが多かったが、実は、斎藤喜博は評価言の名手であったのではないか、と思われるのである。

V おわりに

斎藤喜博の授業論を評価言の側面から分析してみた。しかし斎藤喜博の評価言は、論文や実践記録においては省略されている可能性が高い。それは、斎藤自身も含めて外部の人々において評価言自体が重要視されてこなかったためではないかと思われる。そのため今回は、出版された斎藤喜博全集や実践記録の上だけの考察となり、したがって分析も限定された中でのものとなった。さらに残された授業記録やVTRを参考にしながら、彼の評価言を分析してみる必要がある。今後はこうしたあり方を、東井義雄、大村はま、大西忠治といった昭和を代表する教育実践家にも目を向け、彼らにおける評価言を分析し、それらの特性を分析し、今日の教育実践のあり方と結びつけていきたいと考えている。

注 ① 「教育、特に授業過程で用いられている教師の言葉をその目的に応じて分類してみると、次のようになる

- ① 発問 ② 説明 ③ 指示 ④ 評語

このような分類、整理の方法はまだ十分に研究されていないのが現状である。目的

のちがいによる言葉使用の性格なども①の発問について少し進んでいるが、他の項目についてはほとんど研究がされていない。」

(横須賀薫編『授業研究用語辞典』教育出版1990 P.205

また、「評価言」という表現ではないけれども、これまで「指導的評価活動」というとらえ方によって、故吉本均氏とそのグループが評価の授業における意味や役割・教育的効果を明らかにしてきたことは周知の通りである。

参 考 文 献

- 1) 山下政俊 『評価言の人間化』 明治図書 1996
- 2) 斎藤喜博 『斎藤喜博全集(全十八巻)』 国土社 1970～1971
- 3) 斎藤喜博 『わたしの授業(第一集、第三集、第四集)』 一莖書房 1977～1978
- 4) 斎藤喜博編 『介入授業の記録(上、中、下)』 一莖書房 1977
- 5) 斎藤喜博編 『続介入授業の記録』 一莖書房 1978
- 6) 斎藤喜博編 『続々介入授業の記録』 一莖書房 1979
- 7) 斎藤喜博 『授業をつくる仕事』 一莖書房 1975
- 8) 斎藤喜博 『斎藤喜博対話集』 一莖書房 1976
- 9) 『斎藤喜博の個人雑誌 開く』第三十集(最終号) 明治図書 1982
- 10) 『島小研究報告(全六巻)』 大空社 1995
- 11) 武田常夫 『斎藤喜博抄』 筑摩書房 1989
- 12) 本間明信 『斎藤喜博の仕事と夢』 明治図書 1994
- 13) 堀尾輝久他 『講座 学校(第二巻)』 柏書房 1996
- 14) 松平信久・中野光編 『日本の教師(①⑩⑭⑳)』 ぎょうせい 1993