

大村はま「単元学習」における評価のあり方

——二つの評価概念を手がかりに——

○新妻千紘、薄井俊二、本橋幸康、池上 尚、田口雄大

はじめに

大村はま「単元学習」を論じるうえで評価の問題は常に議論の的となってきた。高校受験の場で高い評価を得ることと、授業の場で高い評価を得ることが対応しないのではないかと、という危惧があったためである。彼女の教歴の後半において中学の最終学年の担当を外されるようになったのも、その疑念が十分に晴らされなかった一つの結果と考えることができる。しかしながら、大村はま自身は、一般にみられるよりもはるかに徹底して評価の問題に取り組んできたのが事実である。彼女が都立中学校に転出し教員として活動を始めた昭和二十年代は、評価についての考え方がまだ自覚的でなくテストによる記憶力の測定や評点による成績評定が評価として扱われていた⁽¹⁾。しかし、戦後アメリカの評価論が導入され、昭和二十二年および二十六年版学習指導要領（試案）においては、評価は「テストや測定にとどまらず、指導目標を明確にし、そのための指導計画を立て、児童生徒の達成状況を調べ、その後の指導法の

改善に役立つるもの」として位置づけられるようになった⁽²⁾。アメリカ人教員から直接に評価論を学んだ大村はま⁽³⁾は、むしろいち早く評価について研究しその理念を徹底し続けてきた⁽⁴⁾。

一九七三年よりブルームの形成的評価が徐々に教育界に浸透し、評価は指導の改善だけでなく生徒の学習意欲を向上させる手段としての要素を含むようになっていく。そして平成十年度学習指導要領には、「児童（生徒）のよい点や進歩の状況などを積極的に評価する」という文言が新たに加えられた⁽⁵⁾。すなわち価値を評するという「評価」の字義に含まれる「意味づけ、価値づける」という見方が反映されるようになったのである。

大村はま「単元学習」の実践の継承を試みている教師の一人に甲斐利恵子がいる。彼女は国語教室通信の発行、学習記録の制作、独自の教材の開発、プリント「テストについて⁽⁶⁾」の利用など、多岐にわたって、大村はま「単元学習」の要素を取り入れている。彼女の実践の特徴としては、この新たな観点からの「児童（生徒）のよい点や進歩の状況などを積極的に評価

する「活動を指導の中心に据えているという点が挙げられる。具体的には生徒一人一人の成果を認め、ほめるという形で全生徒に何らかの「意味づけ」をすることをやっている。彼女の指導も大村はまと同様に、その時代における指導要領に見られる評価の理念を反映していると言えるだろう。

ここで、「評価」について論じるにあたり、「評価」という概念を一段階細分化して使うことにしたい。ここまで見たように、「評価」は、テストによる計測、計測の結果である点数、計測を伴う診断から、意味付けや価値づけに比重を置いたものまで、多くの意味を伴って使われてきた。本論文では、大村はま「単元学習」における評価のあり方をより明晰に論じるために、これらの概念を大きく二つに分けて、以下のように定義して用いることとしたい。両者は実際の場面においては連動する性質を持つているが、あえて区別することで評価のあり方を立体的に解析することができると思われるからである。

評価Ⅰ… 診断

評価Ⅱ… 意味付け・価値づけ

この二つの概念によって整理すると、大村はまの実践には、評価Ⅱがほとんど現象として観察されることが指摘できる。大村はま「単元学習」に一貫している思想に「優秀のあなたに」がある。大村はまは「優秀のあなたに」について「自分のもっているものを精一杯生かそうと努力して、自分がどんな人間だか忘れていく」⁶⁾の状態であると述べている。彼女の思想に忠

実に則れば、価値づけ・意味付けとしての評価Ⅱは、生徒に優越感や劣等感を意識させずにはおかないものとして意図的に避けられていたはずである。実際、『大村はま国語教室十四』月報十一において、波多野完治は、大村はまから直接、彼女が生徒をほめることはほとんどしない旨の発言を聞いたことを報告している。ところで、ブルームの影響により、評価Ⅱが学習指導要領に適用された昭和四十年代、大村はまはまだ現役で教壇に立っていた。新しい評価の概念を受け入れられなかったとすれば、大村はま「単元学習」はその時すでに時代遅れだったのかもしれない。

一方、甲斐利恵子の継承という問題にも疑問が生じる。評価Ⅱが「優秀のあなたに」という思想にそぐわないのであれば、甲斐利恵子の実践は、大村はま「単元学習」の禁忌を犯していることになるのではないだろうか。

もちろん長きにわたって尊敬され、現在でも多くの教師の模範となっている大村はまという人の実践及びその思想を、「時代遅れ」と称するには大いに慎重であるべきである。実際、昭和二十年代、評価の概念がまだ曖昧だったときであつてさえ、実際にはテストの「点数」は子供たちにとつて、評価Ⅱであることを避けられないものだったはずである⁶⁾。そのような評価Ⅱが、大村はまの実践やそれを語る言葉に現れないとしたら、必ずそこには大村はまの明確な意図が反映しているはずと考えるのが妥当であろう。

本論文では、大村はま「単元学習」において、存在するはずであるのに現象として観察されない評価Ⅱを、私たちはなぜ目

にすることができないのか、そしてそのことは何を意味するのかについて考察してみたい。その手がかりとして、評価Ⅱが前面に押し出されていると考えられる甲斐利恵子の実践を比較のために参照することとする。甲斐氏の実践は、評価Ⅱをめぐる、大村はま「単元学習」ときわめて対照的な特徴を持っている。けれども、大村はまが避けていた評価Ⅱを、積極的に取り入れた上でなお大村はま「単元学習」として成立させているとしたら、大村はま「単元学習」を本来の意味において十分に継承しているということにもなるだろう（以下、甲斐利恵子の実践をその指向性において「継承の実践」と呼ぶことにする）。では、評価Ⅱを取り入れながら、甲斐利恵子はいかにして大村はま「単元学習」を成立させているのだろうか。そこで、本論文では、大村はまにおける評価において、まず評価Ⅰがどのように使われ、また、評価Ⅱがどのように避けられているのかを確認しよう。えで、それを継承した甲斐利恵子における評価Ⅱのあり方に着目し、両者を対照することで大村はま「単元学習」における評価Ⅱのあり方についての解明を行いたい。

第一章 大村はま「単元学習」における評価Ⅱの覆在化

(一) 大村はま「単元学習」における評価Ⅰのあり方

大村はまは「評価」という言葉をどのような意味を指して用いているだろうか。『教えることの復権⁹⁾』において大村はまは、「評価」とは「教師からすれば、今後どういうことをどの

ように指導するとよいか、生徒からすれば、どこを向いてどう勉強していけばよいか、そういう指針を知るためのもの¹⁰⁾」であると説明している。そしてその手段として、試験によって不足している学力を計測・判断して指導の方針とすることが有効である¹¹⁾と述べている。大村はまが用いる「評価」という言葉は、はじめに定義した「評価Ⅰ」を指していることがわかる。また氏は昭和二十二年および二十六年版学習指導要領（試案）において示された「テストや測定にとどまらない評価」「児童生徒の達成状況を調べ、その後の指導法の改善に役立てるものとしての評価¹²⁾」に順じるような絶えざる評価Ⅰの必要性について言及している¹³⁾。例えば単元「クラス雑誌」においては一五回の調査と六回のテストを行っている¹⁴⁾。大村はまにとってテストは客観的な基準による診断の一手段にすぎない。しかしテストには学力の数値化によって評価Ⅱを顕在させてしまうという一面がある¹⁵⁾。それだけ多くのテストを行いながら、生徒がテストから評価Ⅱを見出して優劣の意識を得てしまうということはなかったのだろうか。

『大村はま国語教室十一』¹⁶⁾において、大村はまは生徒がテストから評価Ⅱを見出さないようにする工夫について述べている¹⁷⁾。彼女の言葉を借りると「自分の総点が何点だということに恐怖を感じる」「生徒がただ総点を競い合う」状態こそ試験が顕在化させる評価Ⅱである。彼女はどのような評価Ⅱを生まないため、テストの目的を明示する、点数の記載の仕方を工夫するといったいくつかの方法によって徹底して生徒の意識を「総点を比較」するということから遠ざけようとしている。そ

してテストが優劣の比較の手段として行われるのではなく、自分の現状を把握し自らの欠点を知るところを目的に行われていることを「一つの興味」となるように生徒に印象付けようとしている。生徒自身がテストの意図と目的、すなわち大村はまの評価Ⅰのあり方を理解すること、そのことが「評価として意味を持つ」ために必要な要素だったと考えることができる。

(二) 現象として表面化しない評価Ⅱ

大村はま「単元学習」における評価Ⅰのあり方から、大村はま「単元学習」に評価Ⅱが現象としてほとんど現れない実態を垣間見ることができた。これはかなり特異なことであるといえる。評価の考え方がまだ明確でなかった昭和二十年代の評定でさえ、数値化によって顕在化された評価Ⅱが内包されていたはずである。そして平成十年代からは、評価Ⅱを積極的に学習意欲の向上に役立てることが推奨されている。

大村はまは「評価」という言葉を用いることはしていないが、彼女の評価Ⅱに対する考え方は彼女の掲げる「優劣のかなたに」という思想から推測することができる。

全部の生徒がひとり残らず、教育ママが満足するような優秀な人になるのでしょうか。人間をそういうふうに見えるのは、人間の見方がおかしいのではないかと私は思います。(中略)しかし、劣等だとか、優等だとかいう世界の向こうの世界へ子どもを連れて行くことは、しなければならな

い。教室で座りながら、できない、つらいなどと思わせる、片っぽうは反対に得意になっているとか。これも人間を育てる世界らしからぬ世界で、そういうところに子どもを置いてはだめです。(中略)教室のなかで、それぞれ学習に打ち込んでいて、それぞれ成長していて、だれができ、どの子ができないなど思っているすきまがないようにしなければならぬと思います⁽¹⁸⁾。

大村はまにとってすべての子どもが優秀たり得るとするのは幻想でしかない。それは「神様のようなこと⁽¹⁹⁾」であり「人間の手の中にはない⁽²⁰⁾」とも述べている。だからこそ子どもを、優劣を超越した世界に連れて行かなければならないと考えている。子どもが「できない、つらい」と思っている状態「得意になっている」状態は教師による不覚であると同時に教師が生んでしまった評価Ⅱである。それは「すきま」という言葉で表現されている。すべての子どもを優秀にすることはできないが、優劣を忘れさせることはできる。それが「教師のしごと⁽²¹⁾」であり教師ができる「精一杯⁽²²⁾」である、ということが大村はまの見出した打開点である。

大村はま「単元学習」には「優劣のかなたに」という思想が一貫して徹底されている。よって多岐にわたる指導の工夫には、優劣を忘れさせる、つまり評価Ⅱが現れないようにするという意図が反映されていると考えられる。そこで大村はまの指導の工夫を検討することで、どのようにその意図を実現させているのかを明らかにしたい。

(三) 評価Ⅱの覆在化

講演「ひとりひとりを育てる国語の授業⁽²³⁾」において、大村はまが個人指導の中で評価Ⅱが現れてしまう「失敗」について述べている箇所がある。

失敗の一つにたいいてい、あまりよくできのよくない子のほうへ寄っていきやすいということがあります。そして、その人に始終何か言ってますと、彼は屈辱を感じるわけです。(中略) いつでも何か助けが必要に見えるので、どうかと寄ってこられるのは、感じの悪いことです⁽²⁴⁾。

大村はまが、子どもに優劣の意識を誘発させる可能性のある自身の一挙一動にいかにも敏感であったかがよくわかる。個人指導の回数が多いというそれだけの事実が「屈辱」という評価Ⅱの発生であり、それは指導の「失敗」なのである。そしてこの「失敗」を回避する手段として「ひとりに一冊ずつの教材⁽²⁵⁾」を用いることの良さについて言及している。

子どもに「比較する」ということがないですね。他の人の発表は自分の本とは違うのですから、(中略) 優劣の目で、人を見る機会がぐっと減ってしまうわけです。そして、ひとりひとりに別の注意をしていくことができます⁽²⁶⁾。

子ども一人一人が異なる課題に取り組むとき、指導を受ける

本人もその様子を目にする周りの子どもも同一の規準から課題の出来不出来を判断することができなくなる。さらに大村はまは用意周到に課題の難度を設定することで、子どもに比較する暇さえ与えない⁽²⁷⁾。

さらに「一人一課題」という状況設定は、大村はま自身が子どもを比較し評価Ⅱを生じさせないための手段でもある。

私もまた、人間の性の拙さで、人を上下に見たり、上、下に比べてみたりしやすいでしょう。(中略) 聞いていることが別々だと、そう簡単に私の頭にも比較の線はできてきません。(中略) 完全な人間になるといっわけにいかないのです、わが身を知って、罪深いことをしないで済むようにするくふうは、とつてもたいせつなことなのです⁽²⁸⁾。

評価Ⅱが現れないようにするためにあらゆる努力を惜しまないという大村はまの姿勢は、彼女自身が強烈な優劣の意識に囚われていたという事実を示唆している。そういう自分自身を「罪深い」と表現するほどだ。大村はまは「比較する」という行為そのものを忌避して、同じ教材・同じ単元を行うことすら自分に許さない。

私にとりまして、二番目のものは二番目のものなのです。読書指導を発見したなどという単元がご집니다。もったいなくて、もういっぺんやる元気はありません。(中略) もういっぺんやって、初めてやった時に得たのと同じ感動

は得られないのは、确实でしょう。⁽²⁹⁾

彼女にとって同じ単元を繰り返すという行為は、単元に対する評価Ⅱを生じさせてしまう。それは同じ単元を学習することになる学年の異なる子ども達の比較にもつながり得る。

「一人一課題」「同じ教材の反復的使用の禁止」という指導の工夫は大村はま独自のものであり、「優秀のあなたに」という彼女の思想を色濃く反映したものである。比較が不可能な状況を意図的に作り出すことで、生徒にも自分自身にも、評価Ⅱが現象として現れることを防いでいる。本論では存在はするものの現象として現れることのない評価Ⅱという実態を、大村はま「単元学習」における「評価Ⅱの覆在化」と名付けることとしたい。大村はまは「評価Ⅱの覆在化」によって、子どもに優秀を忘れさせ優秀を克服させようとしている。

第二章 甲斐利恵子の継承的実践における評価Ⅱの前面化

(一) 甲斐利恵子の継承的実践におけるテストの位置づけ

大村はま「単元学習」は評価Ⅱを覆在化することによって「優秀のあなたに」を実現させているということが第一章で明らかになった。では評価Ⅱを積極的に取り入れている甲斐利恵子の継承的実践において、「優秀のあなたに」という思想はどのように達成されているのだろうか。

これまでも述べてきたとおり、テストには評価Ⅱを顕在させ

る一面がある。「優秀のあなたに」を侵してしまう評価Ⅱの否定的側面を甲斐利恵子はどのように克服したのだろうか。彼女のテストにおける実践を手がかりに考えてみたい。

甲斐利恵子は、中間・期末テストの1・2週間前に「テストのために」というプリントを配布する。生徒は「テストのために」から、テストの配点・出題範囲・出題内容・出題形式・採点基準などテストに関する具体的な情報を得ることができ、「テストのために」は大村はまが用いていた「テストについて」を導入したものである⁽³⁰⁾。このプリントは「何を目当てにした試験かということ明らかにし⁽³¹⁾」「これこれの問題を調べてみたら自分はどうであったと知ることができ⁽³²⁾」るための方法の一つ、すなわち生徒自らが自覚的に“診断”を行えるようにする機能を持っている。しかしそれを用いる教師の意図は双方で異なっている。

甲斐利恵子の「テストのために」は必ずしも評価Ⅰの機能を強調するために用いられていない。例えば「テストのために」にはテストという場を利用して今までの学習事項を振り返り、テストによって定着させるという意図が反映されている⁽³³⁾。甲斐利恵子は「テストのときには特別子どもたちが集中力を発揮する。この機会を最大限利用して良い文章を読ませたい」とも述べている。甲斐利恵子は評価Ⅰとしてというよりも「学習の手段」としてテストを用いていると言える⁽³⁴⁾。また甲斐利恵子のテストには「ボーナス点」という制度があり、漢字で二十点を獲得した生徒に対してプラス二点、十九点を獲得した生徒にプラス一点が与えられる。これは厳密な評価Ⅰとしての

配点ではなく、生徒の成果に対する評価Ⅱととることができる。さらにテスト返却の際には、八十点以上を獲得した生徒は名前を読み上げられるのが恒例となっている。これはわかりやすい評価Ⅱである。甲斐利恵子はテストを学習の手段として、そして評価Ⅱを行う契機として用いている。

甲斐利恵子のテストは厳密な評価Ⅰではなく、評価Ⅱの覆在化もされない。むしろ積極的に評価Ⅱとして活用されるように用いていると言うことができる。

(二) 評価Ⅱの前面化

甲斐利恵子の継承的実践において、評価Ⅱは否定的側面を露わにするものとは考えられていない。むしろ大村はま「単元学習」においての、評価Ⅱは覆在化させるべきものという前提を大きく変えているようにも思われる。そこでもう少し詳しく甲斐の継承的実践における評価Ⅱのあり方を見てみたい。

甲斐は理想的な教室の条件として、「子どもの心が開いていて、安心して本音が言えること」「子ども同士でお互いを尊重していること」を挙げている。この二つの条件を満たすための工夫として、実践の中心的役割を果たすものの一つに「コメント」という活動がある。

「コメント」は、子どもの成果物に対して二、三人が感想や意見を述べる活動である。お互いを尊重し良さを認め合えるようにすることが目的のひとつなので、原則として批判は含まない。そして「良かった」「すごかった」など、どの発表に対し

でも使える言葉は禁止される。「コメント」はすべてが子ども同士による評価Ⅱである。その一例として、平成二十八年年度中学二年生に対して行われた、単元「小さな言葉の研究会」より子どもの活動とコメントの実態を見てみよう。

単元「小さな言葉の研究会」は、二つ、三つの類語の意味を比較し、共通点や相違点を分析し、それぞれの言葉の用例を考え発表するという活動を行う。五つの班がそれぞれ「笑う」「喜ぶ」「怒る」「悔やむ」「悲しむ」という言葉についての類語を担当した。例えば、「怒る」を担当した班員は教師が用意した「怒る」の類語、「気色ばむ」「血の気が多い」「激怒」「堪忍袋の緒が切れる」「ふくれる」「切れる」「逆上する」の中から二つか三つを選び比較を行った。ではコメントの録音記録の一部を参照してみたい。

C…(「怒る」の類義語「気色ばむ」「血の気が多い」についての発表)

甲斐…ではコメントです。A君どうぞ。

A…とてもまとまっています、意味とか内容がするっと入ってきて良かったです。「血の気が多い」は行動に出てしまう、「気色ばむ」は心の中というか顔に出してしまうってことかな。

甲斐…よく分析できていますね。(中略)ではK君どうぞ。

K…Cさんの発表の「気色ばむ」はあまり耳にしたことがなかった。が、心情が顔に出ることを簡潔にまとめていてわかりやすく理解できた。「ばむ」という

言葉はその様子が現れるという言葉だから、顔に血が上ったり赤くなるというような意味だろうか、今度調べてみたい。

甲斐…うんうん。この接尾語、後のところに着く「ばむ」に興味を持ったつていうことね。おもしろい。

発表をすれば、必ず生徒は何らかのプラスの意味づけである評価Ⅱを得られる。そして甲斐利恵子は生徒が行った評価Ⅱに対してさらにプラスの評価Ⅱを付け加えていく。このような「コメント」活動を充実させるためには、お互いの活動を共有し理解できなければならない。なおかつ、全員が違ったコメントをする価値があるだけの成果を出せなければならない。そうでなければ成果を共有し、良さを見出す意味がなくなってしまうからだ。

単元「小さな言葉の研究会」では、二つの言葉を選び意味の比較をして用例を作るという一連の活動は全員で共通している。しかし選ぶ2つの言葉は全員が異なるものを担当するため全員が同じ活動をしながら違った成果を生み出せる。これが大村はまの「一人一課題」に対応する甲斐利恵子の指導形態「一人一成果」である。

大村はまは評価Ⅱを覆在化する手段として、「一人一課題」を実践した。一方で甲斐利恵子は成果を全員で共有しプラスの評価Ⅱを生み出すための手段として「一人一成果」を実践している。本論では、評価Ⅱを前面に押し出し生徒をプラスに意味づけることを積極的に行う甲斐利恵子の評価Ⅱのあり方を「評

価Ⅱの前面化」と名付けることとしたい。

(三) 優劣の相対化

では、「評価Ⅱの前面化」によって「優劣のかなたに」という思想はどのように実現されるのだろうか。

甲斐利恵子の実践は、課題の提示・課題の達成・成果の共有から成り立っている。先ほど例に挙げた単元「小さな言葉の研究会」に照らせば発表会とコメント活動は「成果の共有」に当たる。「成果の共有」は全員の作品をまとめた文集の配布、全員が一回ずつ指名されて回答する、などの形で行われることもある。「成果の共有」について甲斐利恵子は埼玉大学国語教育学会の講演でこのように触れている。

作品をいくつか選んで印刷して子どもたちに見せると「だれだれさんはこんなことを思いついたんだ」「この作品はすごいなあ」と感想を言い合います。子どもたちはお互いから得られる評価が大好きです。先生の言うことはあまりよく聞かなくても、子どもたちの中から生まれた意見には、良く耳を傾けます。何を教えたいかがはっきりしていれば、子ども達の作る作品や考えた意見はとて面白い教材になります。こうして子どもたちの横の関係を作っていくことも私たちの大事な仕事の一つです。

甲斐利恵子が用いる「評価」という言葉は評価Ⅱを示してい

る。甲斐利恵子の言葉を借りると「成果の共有」によって「子どもたちの作る作品や考えた意見」を「教材」にして「子どもたちの横の関係を作っていく」ことが「評価Ⅱを前面化」する目的であると考えられる。平成二十八年度中学一年生の単元夏を語るくグラフを用いて⁽³⁵⁾の発表のコメントの録音記録を参照してそれぞれの表現が具体的に何を意味するのかわ明らかにしていきたい。

《場面Ⅰ》

甲斐…コメントタイムです。ではYさんどうぞ。

Y…工場や歴史館に行ったのがとてもうれしかったというところがNさんの発表やグラフからよく伝わりました。

甲斐…マックスが結構続いていたよね。あの辺りで、行って良かったなという気持ちがよく伝わりましたね。(中略) スズキが元々機織り工場で驚いたから(グラフが)上がったっていうのが意外ですよね。意外ってどんな字で書くと思う？

M…意識

甲斐…正解です。「中学生以外入っちゃだめ」というときはどんな漢字？

N…以上

甲斐…そうそう。以上の「以」だね(板書)この二つはよく間違えるんですよ。「N君がそんな人だったなんて意外だなあ」そんな風に使います。

《場面Ⅱ》

甲斐…では、Aさんどうぞ

A…とても細かい説明で、例えば電球の個数とかもあつたし、伝わりやすかつたし、私が発表を聞いて使っている言葉が頭の中に浮かんだので、とてもいい発表だなと思いました。

甲斐…さすが。次にWさんどうぞ。

W…免許取り立てほやほやっていう表現が本当に最近取つたんだなあって思つて、確かにそういう人の運転は怖そうだなって。

甲斐…今ね、とてもいいコメントを二人ともしてくれました。今回の単元で大事な力は、説明する力だよってみなさんに言いましたよね。(中略) 実はわかりやすい説明って相手の頭の中に具体的な映像が浮かぶことなんです。だから今Aさんが鋭いことを言ったんだけど、具体的な数字、これがわかりやすさと隣り合わせです。三個の電球でイルミネーションなんてあり得ないけど、何万個の電球っていうとみなさんの頭の中に光の様子が広がっていくでしょう。(中略) だから何かわかりやすさを意識したいときは、具体的な数字とか、それから難しい言葉メモしていいかな。詳細、ディテール。(中略) こういうことにこだわって体験を相手に伝える工夫をずるといいですね。

《場面Ⅰ》《場面Ⅱ》は、共に甲斐利恵子が子どもの成果やコメントを利用して学習につなげていく場面である。《場面Ⅰ》には顕著であるが学習のきっかけを作る意味づけは優劣とは全く関係がない。甲斐利恵子は子どもの発表をもとに学習を自然な流れで意味づけしていくことがより深い定着につながると述べている。例えば授業中に「先生！先生！」と何度も大声で呼び立てた生徒がいたときも甲斐利恵子は「〇〇くんのおかげで復法が学べたね」と意味づけしてしまえる。「子どもたちの作る作品や考えた意見」を「教材」にする、一つの方法である。

《場面Ⅱ》は《場面Ⅰ》よりも意味づけの度合いが強い。まず発表者に対してAとWがプラスの評価Ⅱを与える。次に甲斐が、AとWのコメントに対してプラスの評価Ⅱを加えることで、発表者に対しても間接的にプラスの評価Ⅱを与える。さらにクラス全体に対して単元の学習の意味を伝達していく。クラス全体に向けて発表者・A・Wの成果を発信し学習につなげることで三人には「自分たちの成果のおかげでクラス全体の学習に貢献した」という評価Ⅱが生まれるのである。

このようなコメント活動では、生徒の成果がマイナスに意味づけられることがない。甲斐利恵子が「失敗」を共有する必要はないと考えているからだ。失敗した生徒は、優れた成果の「貢献」によって学ぶことができる。また劣った作品に対して行うコメント活動は全てを良く意味づけるための語彙指導にすり替えていく。このようにそれぞれの成果である作品を優劣に関係なく「教材」に変えていくのである。

必ずプラスに作品が意味づけられること、そして優れた成果

が出せればクラス全体の学習として「貢献」できることが、全ての生徒に対して活動のやりがいと達成感を生んでいく。そして甲斐利恵子はプラスの評価Ⅱと「貢献」を学習の手段として「教材」に作り替えて利用する。またプラスの評価Ⅱの発信は甲斐利恵子が理想とする教室の条件を満たすことにもつながっていく。子どもはプラスの評価Ⅱを求めて積極的に発言をしようになるため、「心を開いて」「安心して本音が言える」ようになる。そして甲斐利恵子の指導を通してお互いを良く意味づける訓練をすることで「子ども同士でお互いを尊重」する態度を養っていく。

すべてが「優」に意味づけられる甲斐利恵子の教室では、大村はまが覆在しようとした評価Ⅱの否定的側面が現れない。またテストの点数も教室中に溢れる評価Ⅱのほんの一部にすぎなくなると言ってもいい。甲斐利恵子はテストの点数についても「九十点で落ち込む人がいたっていい。五十点で喜ぶ人がいてもいい」と生徒に伝えることで生徒一人一人によって点数の意味づけや価値が変わることを印象づけて優劣を相対化する。このように、「評価Ⅱの前面化」は優劣の相対化によって「優劣のかなたに」という思想を実現させている。

第三章 大村はま「単元学習」における評価Ⅱの内面化

(一) 覆在化によって生じる評価Ⅱ

第一章では、大村はまが「評価Ⅱの覆在化」によって子ども達に優劣を忘れさせ「優劣のかなたに」という思想を実現していたことが明らかになった。また第二章では、甲斐利恵子が「評価Ⅱの前面化」によって優劣を相対化し優劣の規準を曖昧化するということについて論じた。「覆在化」と「前面化」は表向きは相反する概念であるが、優劣の克服を目指すという点では同じ効果を生んでいるといえる。

評価Ⅱには二つの側面がある。大村はまが主張する「劣等感や優越感」によって「自分の成長を本気でみつめることの妨げ」になるという否定的側面、そして甲斐利恵子が活用する「自分の価値を実感し達成感を得ることで次の学習にやりがいが生まれる」という肯定的側面である。大村はまは、評価Ⅱを徹底して表面化しないように努めた。しかし甲斐氏の継承的实践においてこれほど有効に活用されている評価Ⅱの肯定的側面を、大村はまが見落としていたということがあり得るのだろうか。

大村はまは、「くしなさい」と指示する言い方は素人仕事であり「先生の言うことばとして価値あることばではない⁽³⁵⁾」と述べている。これも一つの教師の意図の覆在化である。そういった教師の意図の覆在化という例は彼女の著書の中に多くあるが、その中の一つに次のようなものがある。

「自信がないというのはいけいけいだから自信をもちなさい」などといっても、もてないものももてないと彼は言うと思います。けれどもたせなくてはならない、それはその生徒に対する愛情どころではない、教師の責任ではない

かと思えます。(中略) 私はそういう責任をどうしても遂行しなければならぬと思います⁽³⁷⁾。

「自信をもちなさい」という直接の指示を大村はまは軽蔑している。恐らく自信を持たせたいという意図を覆在化しつつ、「どうしても遂行しなければならぬ」責任として必ず生徒が自信を持てるように画策したはずだ。このような行為は覆在化の内に子どもに評価Ⅱを与えている。「評価Ⅱの覆在化」が評価Ⅱの否定的側面を隠していたとすれば、評価Ⅱの肯定的側面も隠されていたとは考えられないだろうか。実際『教えることとの復権⁽³⁸⁾』において、大村はまは覆在化の内に生じる評価Ⅱを意図して用いたことについて触れている。話し合いの指導についての「大村はまと苅谷夏子の対談シーン」である。

夏子 具体的には教室でどんなふうに動いてらしたでしょう。

大村 とにかく自分がしっかり聞いていますね、そして誰かが発言につかえたときなどにも、それをもう少ししっかり考えてとか、ほかの考えはないかとか言わないんです。(中略) 決して批判しない。(中略) こう言えばいいと思うことを実演する。(中略)

夏子 そういえば、つかえたら先生が途中で入ってきて、大丈夫そうになったらいなくなると、その続きを元気に続けていくわけですが、そういうとき、面白いもので、先生にかなりおんぶしているのに、われなが

らちゃんと言えた、なんて思ってしまったんですよ。
大村 それを狙いですよ⁽³⁹⁾。

大村はまは直接の指示や批判をしないため、マイナスの評価Ⅱは発表をしている本人（荻谷夏子）に与えられない。そして発表を聞く周りの子ども達が発表者に対するマイナスの評価Ⅱを得る暇も与えず、大村はまが代理で発言する。すると子ども全員が一種の錯覚に陥り、大村はまの発言を発表者の成果として受け取る。そして子ども達はそれが教師の意図のもとに行われたということに気が付かない。このような場面では、発表者の失敗から生じる評価Ⅱと教師の意図を巧妙に覆在化しながら、発表者に自分自身でやり遂げた達成感を秘密裏に意味づけているのだ。「先生にかなりおんぶしているのに、我ながらちゃんと考えた、なんて思ってしまう」という荻谷夏子の実感は、大村はまから与えられた評価Ⅱであると捉えることができる。大村はまは実践の中で、覆在化によって生まれる錯覚を利用し、子どもが自分の力でやり遂げたという実感を得られるような評価Ⅱをあらゆる場面で仕込んでいるとみることできる。一例として、教室で最も勉強が苦手で頻繁に指導を必要とする子どもに対して、大村はまが一番分厚い本を担当させたという話がある⁽⁴⁰⁾。子どもに学力がないために指導が必要であるという事実を覆在しつつ、分厚い本を担当する責任や役割を与えられたという評価Ⅱを得させている。さらにそれらの行為は「一人一課題」という覆在化のもとに行われているため、周到に隠蔽されていて暴露されることがない。

大村はまは評価Ⅱの肯定的側面を見逃していたわけではなく、優劣の意識だけでなく教師の意図と作為までも覆在化することで、自分自身の力で成し遂げたという評価Ⅱを子どもに与えることを狙いとしていると言いうことができるだろう。

（二）評価Ⅱの内面化

大村はまは覆在化によって評価Ⅱを生徒に与えるが、一見すると甲斐利恵子が「評価Ⅱの前面化」によって成し遂げていることと内実が同じように見える。内実が同じであるとすれば同じ教材を繰り返し用いることのできる甲斐利恵子の実践の方がより画期的であるということになる。けれども、大村はなぜこれほど評価Ⅱの覆在化にこだわっていたのであろうか。大村はま自身は、ある講演において教科書教材でも十分に「間に合う」のではないか、という疑問に対して次のように答えている。

教師は遠い未来へ希望をつないでいるものですから、今、間に合うなどということだったら、何もしなくたって間に合うのです。（中略）限らない可能性に希望を託して、伸ばしていこうと思うから考えることなのです⁽⁴¹⁾。

大村の尽力は子どもの「遠い未来」や「限らない可能性」のためになされているという。目指すものが「遠い未来」にあるとすれば、それは教室の中では現象として現れることがなく教えている大村はま自身ですら目にするのでできないもの

だ。彼女の著書や講演の中では「何十年と先に花開く教育の効果⁽⁴²⁾」「成績品を生み得る、すばらしいものを生むことのできる能力⁽⁴³⁾」といった表現がされている。では、それらはいかなるものであり、また、どのように実現されるものなのだろうか。

大村はまは「やったことの結果をどうしても自分で見ようと思つたら、単元学習はやれない⁽⁴⁴⁾」と述べているが、数ある講演の中でも一九九〇年代の講演においては、彼女が目にするのできた「教育の効果」について語られている。それは大村はまが二年間教えたS、Tという二人の生徒についての話で、両者ともに著しく発言力がなく特にSは緘黙児だったという。また、Sは中学を卒業した後に話すことができるようになったのだという。Tは同級会で集まった際に司会を務め、職場でも話す能力を駆使して活躍していると報告した⁽⁴⁵⁾。この二つの例は、「遠い未来」であった卒業後のエピソードとして大村はまが偶然出会うことができた「教育の効果」として語られている。大村はまが示唆した「限らない可能性」の一端をここに見ることが出来る。

Sについては、話すことができるようになった契機も語られている。Sは参観者のある特別な授業で、自分だけに任された重要な役割としてタイムキーパーを行った。

私もみんなも正確に合図してくれてほんとうに良かったと喜んで、張りつめた一時間の授業を終わったのです。(中略) その日だそうです。緊張して、口はきかなかったけれど、

人の役に立つ、かけがえのない位置を与えられて、自信がついて、何かあの日にばつと心が開いたような気がしたというのです。しかし急に口をきくわけにはいかず、中学にいるあいだは沈黙の人のまま、卒業したのだそうです⁽⁴⁶⁾。

Sの話は覆在化によつて生じる評価Ⅱの一例として位置づけられる。Sがするべき発表をしていないという事実、そして本来タイムキーパーは誰にでもこなせる簡単な仕事であるという事実が覆在化されている。「一人一課題」によつて周りの生徒は自分の役割を果たすのに忙しく、Sだけが簡単な仕事を任されていると思うような余裕がない。厳密な時間進行がなければ成立し得ない授業において大村はまも心からSという生徒を必要としていた。「私もみんなも正確に合図してくれて本当に良かったと喜ん」だという言葉の裏から想像される評価Ⅱには微塵も作為を見ることはできない。そして、一時間の授業の間に与えられたSへの評価Ⅱは、小学一年生のときから続いていた緘黙が治癒されるほどに強烈なものとなった。

覆在化は評価Ⅱを生じさせるだけでなく、評価Ⅱが生み出す効果を増幅し将来にわたつてその効果を持続させていると言うこともできるかもしれない。それは学力そのものよりもはるかに強い核として子どもの中に内面化する。これこそ優劣の超越に他ならないのではないだろうか。本論文では評価Ⅱが内面化され保持されるこのような現象を「評価Ⅱの内面化」と呼ぶこととしたい。

(三) 評価Ⅱの内面化と相対化

第三章(二)では「教育の効果」の現れ方が顕著なSという生徒の一例を取り上げた。しかし本来「教育の効果」は覆在化のもとに隠され表面に現れないだけですべての生徒に及ぶものとなっている。

必死の思いでやりあげました。(中略)ただ苦痛はほとんど感じませんでした。最初から最後まで「自分のやりたいうことをやっているんだ」という風でした。(中略)「すきなことをやるすばらしさ」のようなものを身をもって感じられたように思います⁽⁴⁷⁾。

ここに挙げたのは、単元「わたしたちの生まれた一年間⁽⁴⁸⁾」を終えた後の生徒の学習記録からの引用である。文章からは自分自身の意思によって活動を成し遂げたことが強固に意味づけられていることが伺える。また教師の存在は全く意識されていない。

大村はまは活動の内に自分自身を覆在化する。生徒が必要とする学力を見極めなければならなかった大村はまは一人一人の生徒の優劣を誰よりも正確に把握していたはずである。その点で大村はまが最も覆在化していたのは、大村はま自身の内面にある優劣の意識そのもの(それは反面として彼女自身の強烈な向上心の由縁ともなっていると考えられる)であるともいえる。「二人一課題」と「同じ教材の反復的使用の禁止」は共に優劣

の意識、言い換えれば教師としての大村はまの根底にあったものを覆在化するためのものではなかったか。一方、「二人一課題」は一人一人の生徒に与えられた唯一無二の役割という肯定的な評価Ⅱを生む。「同じ教材の反復的使用の禁止」は、二度と繰り返されない単元であり失敗が許されない状況に教師自らが立つことよって、意味づけの度合いを限りなく強めていく。覆在化の精度が高ければ高いほど評価Ⅱの効果は増幅され、生涯に亘って持続する内面化へと昇華する。生涯に根付いていく評価Ⅱである。

甲斐利恵子の継承的实践における評価Ⅱの相対化は、大村はまの実践に見られる評価Ⅱの内面化に比べるとその度合いは低い。しかし、そもそも甲斐利恵子の実践は生涯に亘って持続する評価Ⅱをそれほど強く意図してはいない。彼女の実践は評価Ⅱの外在化と共有による達成感の獲得、次の学習活動への連結という実践の構想内にあり、そのサイクルを短くとしている。しかし、覆在化の代替としての前面化は、評価Ⅱの頻度を増やし、その効果を高めることができる。大量の評価Ⅱは、日々の学習の強い動機を与え、次の段階の学習につなげていくための教材として機能する。

大村はまが教えた新制中学校の生徒たちは、特にその初期において、多くが卒業後直ちに社会に出ることが当たり前であった。一方、甲斐利恵子が教える生徒はほとんどが高校進学をめざしている。内面化し生涯に根付いていく評価Ⅱと相対化し学習指導のサイクルに活かされる評価Ⅱという違いは、それぞれが時代の趨勢に応じていると考えることもできかもしれない。

以上から、大村はま「単元学習」における意味づけ・価値づけとしての評価（評価Ⅱ）は、甲斐利恵子の継承的実践と対照した結果、生徒たちの境遇に由来すると考えられる違いは認められるが、両者ともに、学習活動に自ら行ったものとしての価値を与え、それを生きて働く自らの力として意味づけるといふ働きをしていることが、明らかになった。両者の相違点に関しては、甲斐利恵子の評価Ⅱが前面化されることで学習指導のサイクルに直接活かされるのに対して、大村はまの評価Ⅱは、覆在化されることで、将来に活かされるべく内面化されるといふ異なった機能をそこに見ることができた。なお、評価Ⅰについてはあるが、大村はまにおけるそれには、教師自らの指導方法を診断するという側面があることが推測される。この側面については、稿を改めて考察することにしたい。

- (1) 『国語教育事典 新装版』、日本国語教育学会、朝倉書店、二〇〇九年七月、三三二頁参照
- (2) 同
- (3) 『教えることの復権』、大村はま、荻谷剛彦、荻谷夏子、筑摩書房、二〇〇三年三月、一五四頁参照
- (4) 大村はまは昭和二十七年から三十七年にかけて『国語科における単元学習の得失』『学習指導に役立てるために国語教師として、どんな調査をしておいたらよいか』『中学生と語彙』『中学校・作文の評価をどうするか』という4つの評価に関する研究を発表している。前掲書(1)、四四四～四六五頁参照
- (5) 同書 三三三頁参照
- (6) 『大村はま国語教室資料編 学習記録 たけの子 栄光』、筑摩書房、一九八五年一月に「テストについて」のプリントがある。「勉強のしかた」や「テストの受け方」を示したものの
- (7) 『大村はま国語教室 一 単元学習の生成と深化』、大村はま、筑摩書房、一九八二年十一月、三五八頁
- (8) 「点数」に数値が高ければ成績が良く数値が低ければ成績が悪いという価値観がともなったとき、そこに価値づけとしての評価Ⅱが付与される。
- (9) 前掲書(3)
- (10) 同書 一五四～一五五頁
- (11) 同書参照

- (12) 前掲書(1)
 (13) 前掲書(7) 四二七頁
 (14) 同書 一四九頁参照
 (15) 注(8)参照
 (16) 『大村はま国語教室十一 国語教室の実際』、大村はま、筑摩書房、一九八三年十月
 (17) 同 三七〜三九頁 参照・引用
 (18) 同 三〇七〜三〇八頁
 (19) 同
 (20) 同
 (21) 前掲書(7)
 (22) 同
 (23) 前掲書(16) 二七九頁参照
 (24) 同書 二八〇〜二八一頁
 (25) 同書 二八一頁
 (26) 同書 二八三頁
 (27) 前掲書(3) 一一〇頁に、大村はまの教え子である荻谷夏子氏が「大村教室では、たしかにあまり人のことをあれこれ言ってる暇がなかった。自分のことに一生懸命で。」と述べている箇所がある。
- (28) 前掲書(16) 二八三頁
 (29) 前掲書(7) 三五五頁
 (30) 前掲書(6)参照。
 (31) 前掲書(16) 三八頁
 (32) 同書 三九頁

- (33) 甲斐利恵子自身がそのことについて言及している。
 (34) 大村はまが実施するテストやそれに伴う一連の活動にも「学習の手段」としての要素がないわけではない。しかし診断という目的を外れてしまうと点数が低かったとき学習の失敗という評価Ⅱが生まれてしまうため、学習の手段としてテストを用いる教師の意図は覆在化されている。
 (35) 夏休みの思い出を感情の起伏を表現したグラフを元に発表するという活動を行った。折れ線グラフを用いて時間の経過と気持ちの上げ下げを表したり、円グラフを用いて喜びや疲れといった気持ちを割合で表したりした。
 『新編 教えるということ』、大村はま、筑摩書房、一九九六年六月、一一二頁
 (36) 前掲書(16) 一六六〜一六七頁
 (37) 前掲書(3)
 (38) 同書 七九〜八三頁
 (39) 同書 一〇九〜一一〇頁参照
 (40) 前掲書(16) 三〇四〜三〇五頁
 (41) 『日本の教師に伝えたいこと』、大村はま、筑摩書房、二〇〇六年八月、一四六頁
 (42) 前掲書(7) 三五七頁
 (43) 同書 三五六頁
 (44) 前掲書(42) 一四八〜一五三頁参照
 (45) 同書 一五一頁
 (46) 前掲書(7) 四七〇頁
 (47) 同書 四一〜四七六頁参照
 (48) 同書 四一〜四七六頁参照