

# 教員と大学生は児童の生活文をどのように評価するのか？

— 評価項目の学年の識別性による検討 —

梶井芳明

(2001年9月30日受理)

Determining the Criteria that Can Predict Children's Writing Ability:  
An Examination of Teachers' and Students' Evaluation of Children's Compositions

Yoshiaki Kajii

This study aimed to determine the criteria that can predict developmental changes of elementary school children's composition writing ability. Participants were 21 elementary school teachers and 29 college students. Using the 18 evaluation criteria derived from the Japanese National Standards, participants were asked to evaluate narrative compositions written by children from different grade levels: low grade (grades 1 and 2), middle grade (grades 3 and 4) and high grade (grades 5 and 6). Based on their attitude towards compositions, participants were divided into two groups (low and high attitude groups). The one-way ANOVA was used to determine if evaluation scores of the different grade levels were different. Results showed that in some items, the grade level had a significant effect on the composition scores. Comparing the predictive ability of the criteria, results showed that more evaluation criteria cannot predict the grade level of the child in the teachers group and in the high-attitude group of teachers and students. Findings suggest that the 18 evaluation criteria were not followed as specified in the Japanese National Standards. Personal interpretation of the criteria seems to be an important factor in evaluating children's compositions.

Key Words: criterion-referenced evaluation, narrative compositions, elementary school teachers, college students of a teacher-training course, attitude toward compositions

キーワード：到達度評価、生活文、小学校教員、教員養成系大学の学生、作文に対する好意度

## 問題と目的

小学校国語科の学習指導では、従来にも増して表現力、中でも「書くこと(作文)」が強調されることとなった。これは、平成14年度から実施される「小学校学習指導要領」(文部省、1998)(以下、新学習指導要領)の国語科の目標、および領域構成の改訂の内容から見ても明らかである。具体的には、目標の改訂内容は、1つに、現行の学習指導要領(1989)では「国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、(以下、省略)」で始まっていたのに対し、新学習指導要領では「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、(以下、省略)」で始まり、「理解する能力」よりも

「表現する能力」が強調されるようになり、2つに、新学習指導要領では、新たに「伝え合う力」の育成が加えられるようになった。また、領域構成は、現行の学習指導要領(1989)では、「A表現」、「B理解」、[言語事項]の2領域1事項で構成されていたのに対し、新学習指導要領では、「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」、「C読むこと」、および[言語事項]の3領域1事項で構成され、これまでの「A表現」が、「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」の2領域に分割され、「書くこと(作文)」の指導が一層重視され、単独の領域として取り扱われるようになった。

これらのことから、新学習指導要領では表現力、とりわけ「書くこと(作文)」の能力の育成に対する期待が

高いことがうかがえる。

しかし、多くの小学校教員が作文指導・評価法に対し困難感を抱いているという事実（国立国語研究所、1978）からも、これまで学習指導要領に記された指導内容（指導事項）が、作文教育実践に有効に活用されてきたとは言い難い。例えば、柴田（2000）は、これまで学習指導要領国語科に記載された「書くこと」についての指導内容の学年的発達が、「いかにも図式的で、学年ごとにどのように変わるのか読み取るのに苦労するほど曖昧である」と指摘している。さらに、このように、児童の作文能力についての発達観が曖昧となった原因について、以下の2点を指摘している。1つに、生活学習の立場に戦後一貫して立っているため、教える内容が体系化されていない点、2つに、児童中心主義的発達観に基礎をおくところから、学年別の指導内容が不明瞭な点である。

このように、国語科の作文の指導内容が、体系的・構造的に把握されてこなかったことについては、従来から数多くの指摘がされてきたものの（例えば、田近、1984）、学年別の指導内容を児童の作文能力の実態に即して検討した教育心理学的研究はこれまでのところ見当たらない。

これまで、教育心理学の分野で行われてきた作文評価研究の多くは、高校生、もしくは大学生が書いた文章（小論文）を、特定の教員、もしくは大学生に、研究者が独自に設定した評価項目に沿って評定させる課題が多く、それ故、そこで得られた情報を、直接、小学校国語科で直面している評価の基準が明確になっていないという国語科教育上の問題（大熊、1984、1994）の解決や、信頼のおける評価観点と基準を創造すること（森田、1998）に役立てるのは難しい。

なお、現在、小学校国語科で行われている作文指導は、「生活経験に関するもの（生活文）」をテーマにすることが多く、さらに、児童が書きたいと思う作文のテーマも「友達と遊んで楽しかったことについて」、「家族旅行について」、「遠足や運動会について」といった生活文であることが報告されている（国立教育研究所、1996）。また、小学校国語科における作文指導は、学習指導要領に記載された指導内容に沿って行うことが求められており、今日、それら指導内容を確実に習得したかどうかの評価を一層徹底する必要性が指摘されている（教育課程審議会、2000）。

このようなことから、児童の書いた作文（生活文）を現行の学習指導要領（1989）を反映させた評価項目に沿って評定させる課題を設定し、それらの項目の妥当性を児童の作文能力の発達の变化的実態に即して体系的・構造的に検討することが急務であると言える。

梶井（2001、印刷中）では、評定者の心理的要因の1つである作文に対する好意度（以下、好意度）が、現行の学習指導要領（1989）を反映させた評価項目の妥当性・信頼性に影響を及ぼすことを明らかにした。具体的には、梶井（2001）では、小学校教員を好意度の違いから2グループ（「高群」と「低群」）に分類し、1年生から6年生までの児童が書いた生活文を、現行の学習指導要領（1989）を反映させた18の分析的評価項目と2つの総合評価項目（「うまさ」と「好み」）で評定させた。梶井（印刷中）では、大学生を好意度と国語の指導経験の有無の違いから2グループ（好意度が高く、かつ指導経験のあるグループを「高群」、好意度が低く、かつ指導経験のないグループを「低群」と定義した）に分類し、梶井（2001）と同様の手続きで調査を行った。項目の妥当性の検討は、①作文の直感的よしあしを識別できること、②評定者間で評定結果が一致する傾向が強いこと、③総合評価と関係が強いこと、の3基準で行い、これら3基準全てを満たす項目を「妥当性の高い項目（使用できる項目）」、いずれの基準も満たさない項目を「妥当性の低い項目（使用の難しい項目）」と定義した。項目の信頼性については、「当該項目に沿って、各学年ブロック全ての作文に、同一の評定者が点数を与え、その平均点で作文の順位が決まる」場合の信頼性の推定を行い、低、中、高学年の3学年ブロックそれぞれで、18の分析的評価項目全てについての信頼性係数（ $\alpha$ 係数）を推定した。これら2つの研究で共通して明らかになったことは、以下の2点である。1つは、全学年ブロックに渡り使用できる項目の数が少ないことに加え、中学年で使用の難しい項目が多数検出されたことから、生活文の評価、とりわけ中学年時の作文評価の取り扱いには注意を要することである。もう1つは、使用できる項目、および使用の難しい項目の数が、高群と低群とで著しく異なったことから、項目の妥当性・信頼性は好意度に影響を受けることである。

以上の点を考慮し、本研究では、現行の学習指導要領（1989）を反映させた評価項目の妥当性を、児童の作文能力の発達の变化的実態に即して、体系的・構造的に検討することを研究の目的とする。具体的には、梶井（2001、印刷中）のデータをもとに、教員と大学生、さらには好意度の違いが、項目の学年の識別性に及ぼす影響を明らかにする。

## 方 法

### 1. 被調査者

小学校教員（以下、教員）21名、および2つの国立

教員と大学生は児童の生活文をどのように評価するのか？

大学の教員養成課程の学生29名であった。さらに、教員、大学生それぞれを作文に対する好意度（以下、好意度）の基準から2グループに分類した。分類手続きは、以下の通りである。

教員 21名の教員それぞれに対し、「作文が得意であるか否か」、「作文が好きであるか否か」、「専門分野（国語、または国語以外）」、「教員歴年数」に関する4つの質問を実施した。

まず初めに、「作文が得意であるか否か」、「作文が好きであるか否か」の2つの質問から教員を2グループに分類した。具体的には、作文が得意もしくは好きと回答した教員グループを、好意度が高いグループであると判断し「高群」、得意でも好きでもないと回答したグループを「低群」と定義した。

次に、教員21名を好意度と専門分野から、4グループに分類した（TABLE 1）。好意度と専門分野の違いから2×2分割してフィッシャーの正確確率検定を行ったところ、専門分野が国語の教員と国語以外の教員とでは、好意度の比率に違いが見られた（ $p = .012$ ）。具体的には、専門分野を国語とする教員の比率は、低群よりも高群の方が、国語以外とする教員の比率は、高群よりも低群の方が有意に大きいことが示された。

最後に、好意度の違いにより教員歴年数に違いが見られるのかを確かめた（ $t$ 検定）が、両群の教員歴年数（高群： $N=10$ ,  $M=13.10$ ,  $SD=6.74$ ；低群： $N=11$ ,  $M=9.64$ ,  $SD=6.42$ ）の平均値の間には、有意差は認められなかった（ $t(19) = 1.21$ ,  $n.s.$ ）。

以下、本研究では、好意度の違いが項目の学年の識別性に及ぼす影響を明らかにする目的から、この高群（ $N=10$ ）と低群（ $N=11$ ）に属する教員を被調査者とする。

TABLE 1 作文に対する好意度の専門分野による違い

専門分野	作文に対する好意度		計
	高群	低群	
国語	5 (1.00)	0 (.00)	5
国語以外	5 (.31)	11 (.69)	16
計	10 (.48)	11 (.52)	21

注1) 表中の数値は、人数を示す。

注2) 表中( )内の数値は、専門分野（国語、国語以外）における作文に対する好意度（高群、低群）の度数の比率。

大学生 まず初めに、「作文が得意であるか否か」、「作文が好きであるか否か」の好意度に関する2つの質問と、「国語を専門に指導した経験があるか」の指導経験の有無に関する質問から、学生を4グループに分類した（TABLE 2）。なお、好意度については、作文が得意もしくは好きと回答した学生グループを、好意度が

TABLE 2 作文に対する好意度の国語の指導経験の有無による違い

国語の指導経験	作文に対する好意度		計
	好意度-高群	好意度-低群	
有り	7 (.78)	2 (.22)	9
無し	8 (.40)	12 (.60)	20
計	15 (.52)	14 (.48)	29

注1) 表中の数値は、人数を示す。

注2) 表中( )内の数値は、指導経験（有り、無し）における作文に対する好意度（高群、低群）の度数の比率。

高いグループであると判断し「好意度-高群」、得意でも好きでもないと回答したグループを「好意度-低群」と定義した。

次に、好意度と指導経験の有無の違いから2×2分割してフィッシャーの正確確率検定を行ったところ、指導経験をもつ学生ととまない学生とでは、好意度の比率が異なる傾向が見られた（ $p = .068$ ）。具体的には、指導経験をもつ学生の比率は、好意度-低群よりも好意度-高群の方が、とまない学生の比率は、好意度-高群よりも好意度-低群の方が有意に大きい傾向が示された。

最後に、好意度と指導経験の有無から、学生を2グループに分類した。1つは、好意度が高く、かつ指導経験のあるグループで、評価能力が教員に近く高いと予想されることから「高群」と名付けた。もう1つは、好意度が低く、かつ指導経験のないグループで、「低群」と名付けた。

以下、この高群（ $N=7$ ）と低群（ $N=12$ ）に属する学生を被調査者とする。

2. 調査日・場所

調査日は、1999年7月23日から10月18日であった。表紙に回答方法を記した調査用紙を配布し、各評定者が個別に任意の時間、場所で行った。

3. 項目の選定

本研究の目的である、学年の識別性の検討対象となる項目は、梶井（2001、印刷中）で用いた分析的評価項目である。項目の選定手続きは、以下の通りである。

まず初めに、現行の学習指導要領（1989）「A表現」の指導内容を、「内容構成」、「文章構成」、「叙述・描写」の3観点と、「低学年」、「中学年」、「高学年」の3学年ブロックとで整理した。3観点の選定は、藤原（1990）を参考に、完成した作文を評価する際の評価観点であること（作文の執筆過程における評価は扱わない）、評価者の解釈により評価に差が生じる可能性があること（例えば、「て、に、を、は」や、誤字、脱字は評価が一定するので除外）、の2つの事項を満たすものとした。

学年ブロックは、学習指導要領に記される指導内容がそれぞれの学年で完成するものではなく、複数学年を通して繰り返して指導されるものであることから、2学年ずつのまとまりで設定した。

次に、調査で使用する項目の選定を目的に、現行の学習指導要領(1989)「A表現」の指導内容が、教科書でどのような解釈がなされ、指導目標(単元目標)として設定されているのかを整理した。具体的には、光村図書出版、東京書籍、大阪書籍、3社の教科書指導書に記されている指導目標から、「内容構成」、「文章構成」、「叙述・描写」の3観点に適合した項目を全て抜き出し、3観点×3学年ブロックの枠組みに当てはめた。

最後に、選抜した指導目標の表現を、評価項目として使用しやすい表現に改めた。そして、それぞれの項目の表現が、学年間、項目間で識別性をもつか、評価を行いやすい表現であるか、学習指導要領に記述された指導内容を十分に反映したものであるか、の3つの基準に従い原案を作成した。原案については、表現が妥当か、学年間、および項目間で識別性があるかについて、専門家(小学校教員1名、大学の国語科教官1名)の意見を求め、その指摘に従い修正を行った。修正の結果、TABLE 3の18項目を調査で使用する項目として選定した。

TABLE 3 児童の作文の評価項目の分類

観点\学年	低学年	中学年	高学年
内容構成	1. 書こうとする事柄が整理されている。	3. 要点、中心点があはつきりしている。	5. 主題や要旨があはつきりしている。
	2. 行動や事柄の順序、場面の移り変わりの順序が整理されている。	4. 場面や事柄ごとの区切りがあはつきりしている。	6. 目的に応じて、簡単に書いたり、詳しく書いたりしている。
文章構成	7. 主語と述語の照応(対応)がなされている。	9. 書きだしから結びまでが一貫した、整った文章である。	11. 文章全体の組み立てが整っている。
	8. 場面や事柄の順序を表す接続語が正しく使われている。	10. 段落を使って伝えたいことが表現されている。	12. ストーリー性、論理性があはつきりしている。
叙述・描写	13. よく見て、考えて書いた文章である。	15. 書こうとするものの様子がよく分かる文章である。	17. 事実と自分の意見、感想とが区別された文章である。
	14. 最も伝えたいことがよく分かる文章である。	16. 事実やできごとを客観的に書いた文章である。	18. ものごとを多面的にとらえ、論点があはつきりされた文章である。

#### 4. 作文

作文は、児童が書いた生活文である。生活文は、それぞれの学年の学年末に作成されたクラス文集より引用した「思い出作文」を用いた。文集は、東京都、山梨県、静岡県、石川県の任意の小学校より、学級担任

に依頼し了解を得た上で、収集、借用した。生活文の選定は、まず初めに、各学年で作文の「よしあし」に偏りが生じるのを避けるため、教員養成課程学生28名に、各学年6編ずつの6学年分、合計36編を、各学年ごとに「最もよいと思う作文」から「最もよいとは思わない作文」の順に順位づけさせた。順位づけは、それぞれの評定者の作文に対する直感的「よしあし」を基準として行わせた。次に、28名の順位の平均について、6編の中で、上位、中位、下位に位置する作文で、かつ順位づけの一致度が高い作文を抽出した。一致度は、散らばり指数(Kirk, 1978)を用いた。散らばり指数の小さい作文で、順位づけの結果が上位、中位、下位に位置する作文を1編ずつ6学年分、合計18編を、本調査の材料として選定した。順位づけは、各評定者が個別に、任意の時間、場所で行った。なお、調査で使用したそれぞれの作文には、文字の丁寧さに関する判断が評価に大きな影響を及ぼすことを考慮し(例えば、渡部・曹, 1992; 渡部・平・井上, 1988; 吉村, 1991, 1992, 1993), 原文のままワープロで打ち直したものをを用いた。

#### 5. 課題

生活文18編を、18の分析的評価項目(TABLE 3)に沿って評定させた。18項目は、TABLE 3に示す項目番号順に配列し、5件法で評定させた。なお、調査で使用した項目には学年ブロックを明記しなかった。理由は、評定者が作文を学年ごとに基準を変えて評定しなければならないという負担を軽減するためである。調査用紙は、以下の内容を記した用紙を冊子として綴じたものである。調査の主旨と回答方法、および「作文が得意であるか否か」、「作文が好きであるか否か」の2つの質問に加え、教員には「専門分野」、「教員歴年数」、大学生には「指導経験の有無」に関する質問を記した表紙となる用紙が1枚と、2枚目以降に、左側に児童の作文、右側に評定項目を記した用紙が18枚続いた。回答方法には、調査用紙の構成の説明に加え、以下3点の説明を記した。1つに、回答時間に制限は設けておらず、自宅に持ち帰って回答をしても構わないこと、2つに、2枚目以降の用紙について、左側の作文に対して右側の項目に回答を行うこと、3つに、調査用紙は切り離さず、つづられた順に上の作文から回答を行うこと、であった。なお、調査用紙の作成に当たっては、評定結果に順序効果が及ばないように18編をランダムにつづったものを3種類作成した。

## 結 果

本研究の目的は、教員と大学生、さらには好意度の

違いが、項目の学年の識別性に及ぼす影響を明らかにすることであった。そこで本研究では、教員、および大学生の好意度別グループ（計4グループ）で、現行の学習指導要領（1989）を反映させた評価項目のうち、児童の作文能力（文章表現能力）の発達的变化を予測する項目、いわゆる学年差を識別できる項目を抽出した。

教員、および大学生の好意度別グループの評定結果に関して、低、中、高学年の学年ブロック間で18項目に与えられた評定点にどのような差があるのかを検討するために、各項目に与えられた評定点の平均値の差の検定（1要因の分散分析）を行った。各項目に与えられた評定点の平均値、および標準偏差を示したのがTABLE 4である。検定の結果、学年の効果が有意であった項目について、ライオン法を用いた多重比較を行った。多重比較の結果、各学年ブロック間で平均値に5%水準で有意差が見られた項目、および有意差が見られなかった項目の一覧をTABLE 5に示す。

以下、まず初めに、他の評定者群に比べ作文教育の実践経験を有し、かつ作文指導・評価に関する意識が高いと推測される教員高群（TABLE 2）の項目の学年の識別性の特徴を明らかにする。次に、この教員高群の結果を軸に、教員低群、大学生高群、大学生低群それぞれの評定者群の特徴をまとめる。

#### 1. 教員高群における学年差を識別できる項目

TABLE 5の低～中学年の列に記された「↑」は、当該項目（「↑」のついた項目）の評定平均値が、低学年に比べ中学年の作文で有意に高かったことを意味する。これは、中学年時に児童が当該項目についての指導内容（学習内容）を習得し、作文に反映させることができたこと、さらには評定者が当該項目を手がかりに、中学年時の児童の作文能力の発達的变化を予測できたことを意味する。そこで本研究は、低～中学年の列に「↑」のついた項目を、中学年で「使用できる項目」と定義する。なお、中～高学年の列に「↑」のついた項目についても同様に考え、高学年で使用できる項目と定義する。

**中学年で使用できる項目** 中学年で使用できる項目は、TABLE 5の低～中学年の列に「↑」のついた項目である。検定の結果、低学年の「13. よく見て、考えて書いた文章である。」、中学年の「10. 段落を使って伝えたいことが表現されている。」、「15. 書こうとするもの様子がよく分かる文章である。」、高学年の「17. 事実と自分の意見、感想とが区別された文章である。」の計4項目が、中学年で使用できる項目として検出された。

**高学年で使用できる項目** 高学年で使用できる項目は、TABLE 5の中～高学年の列に「↑」のついた項

目である。検定の結果、低学年の「2. 行動や事柄の順序、場面の移り変わりの順序が整理されている。」、「8. 場面や事柄の順序を表す接続語が正しく使われている。」、中学年の「3. 要点、中心点がはっきりしている。」、「4. 場面や事柄ごとの区切りがはっきりしている。」、「9. 書きだしから結びまでが一貫した、整った文章である。」、「10. 段落を使って伝えたいことが表現されている。」、「16. 事実やできごとを客観的に書いた文章である。」、高学年の「11. 文章全体の組み立てが整っている。」、「12. ストーリー性、論理性がはっきりしている。」、「18. ものごとを多面的にとらえ、論点がしぼられた文章である。」の計10項目が、高学年で使用できる項目として検出された。

**学年差を識別できない項目** 児童の作文の学年差を識別できない項目は、TABLE 5の低～中学年と中～高学年、および低～高学年のそれぞれの列に「一」のついた項目である。本研究では、このような項目を「使用の難しい項目」と定義する。検定の結果、低学年の「1. 書こうとする事柄が整理されている。」、「7. 主語と述語の照応（対応）がなされている。」、「14. 最も伝えたいことがよく分かる文章である。」、高学年の「5. 主題や要旨がはっきりしている。」、「6. 目的に応じて、簡単に書いたり、詳しく書いたりしている。」の計5項目が、使用の難しい項目として検出された。

#### 2. 教員低群の特徴

教員低群では、「14. 最も伝えたいことがよく分かる文章である。」、「15. 書こうとするもの様子がよく分かる文章である。」といった叙述・描写に関する項目が使用の難しい項目として検出された一方で、教員高群で使用の難しい項目として検出された「1. 書こうとする事柄が整理されている。」、「7. 主語と述語の照応（対応）がなされている。」、「5. 主題や要旨がはっきりしている。」といった文章の構成に関する3項目が、高学年で使用できる項目として検出された。

#### 3. 大学生高群の特徴

大学生高群では、「4. 場面や事柄ごとの区切りがはっきりしている。」、「16. 事実やできごとを客観的に書いた文章である。」の2項目が、使用の難しい項目として検出された。また、中学年で使用できる項目として検出された項目は、「13. よく見て、考えて書いた文章である。」の1項目であった。

#### 4. 大学生低群の特徴

大学生低群では、使用の難しい項目は検出されなかった。また、中学年、高学年の両学年ブロックで使用できる項目が、他の評定者群に比べ多数検出された。

TABLE 4 評定者および学年別項目の平均値・標準偏差一覧

分析的評価項目	教員高群 (N=10)			教員低群 (N=11)			大学生高群 (N=7)			大学生低群 (N=12)		
	低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年
1. 書こうとする事柄が整理されている。 [低学年]	3.15 (1.15)	2.80 (1.14)	3.27 (1.05)	2.79 (0.96)	2.50 (0.96)	3.30 (1.02)	3.12 (1.22)	2.79 (0.83)	3.52 (0.79)	2.72 (1.23)	2.64 (1.02)	3.43 (1.13)
2. 行動や事柄の順序、場面の移り変わりの順序が整理されている。	2.92 (1.16)	2.67 (1.14)	3.42 (1.05)	2.68 (0.99)	2.56 (0.96)	3.42 (0.97)	2.88 (1.20)	2.74 (1.03)	3.60 (0.79)	2.72 (1.23)	2.64 (1.02)	3.43 (1.13)
7. 主語と述語の照応(対応)がなされている。	2.98 (1.19)	3.17 (1.08)	3.37 (1.14)	2.42 (0.89)	2.64 (0.77)	3.18 (1.00)	2.79 (1.06)	3.10 (0.97)	3.41 (1.03)	2.92 (1.27)	3.14 (1.02)	3.71 (1.22)
8. 場面や事柄の順序を表す接続語が正しく使われている。	2.70 (1.20)	2.75 (1.03)	3.27 (1.15)	2.03 (0.97)	2.35 (0.77)	2.99 (1.02)	2.55 (0.98)	2.76 (0.90)	3.36 (0.87)	2.43 (1.18)	2.65 (0.90)	3.47 (1.13)
13. よく見て、考えて書いた文章である。	2.48 (0.98)	2.85 (1.09)	2.92 (1.09)	2.55 (0.89)	2.89 (0.72)	3.05 (0.95)	2.74 (1.00)	3.19 (0.82)	3.50 (0.98)	2.43 (0.86)	3.21 (0.99)	3.54 (1.07)
14. 最も伝えたいことがよく分かる文章である。	3.02 (1.26)	2.93 (1.03)	3.12 (1.11)	2.64 (1.01)	2.56 (0.84)	2.97 (1.10)	2.91 (1.13)	2.83 (0.81)	3.45 (0.96)	2.65 (1.26)	2.85 (1.28)	3.32 (1.29)
3. 要点、中心点がはっきりしている。 [中学年]	2.88 (1.14)	2.62 (1.03)	3.10 (1.19)	2.61 (1.01)	2.58 (0.88)	3.05 (0.93)	2.91 (1.21)	2.71 (0.83)	3.41 (0.90)	2.53 (1.18)	2.69 (0.95)	3.21 (1.12)
4. 場面や事柄ごとの区切りがはっきりしている。	2.80 (1.14)	2.78 (1.17)	3.28 (1.03)	2.49 (0.96)	2.56 (1.02)	3.38 (0.93)	2.93 (1.18)	2.91 (0.95)	3.31 (0.83)	2.74 (1.21)	2.83 (1.19)	3.57 (1.05)
9. 書きだしから結びまでが一貫した、整った文章である。	2.82 (1.10)	2.60 (0.97)	3.23 (1.01)	2.56 (0.94)	2.41 (0.82)	3.32 (1.05)	2.67 (1.11)	2.71 (0.85)	3.48 (0.85)	2.71 (1.24)	2.58 (1.06)	3.46 (1.17)
10. 段落を使って伝えたいことが表現されている。	2.10 (0.96)	2.58 (1.27)	3.22 (1.05)	1.76 (0.82)	2.36 (1.12)	3.08 (1.16)	2.45 (1.10)	2.79 (1.04)	3.50 (0.79)	1.67 (0.90)	2.39 (1.29)	3.29 (1.27)
15. 書こうとするものの様子がよく分かる文章である。	2.73 (1.05)	3.17 (1.02)	3.03 (1.02)	2.77 (0.92)	2.88 (0.71)	3.06 (0.98)	2.88 (0.93)	3.24 (0.84)	3.29 (0.91)	2.79 (1.25)	3.29 (1.01)	3.60 (1.10)
16. 事実やできごとを客観的に書いた文章である。 [高学年]	2.63 (0.95)	2.62 (0.80)	3.02 (0.89)	2.59 (0.85)	2.67 (0.68)	2.99 (0.86)	2.81 (0.93)	2.74 (0.66)	3.12 (0.91)	2.90 (1.08)	3.06 (0.90)	3.32 (0.97)
5. 主題や要旨がはっきりしている。	2.83 (1.16)	2.90 (1.04)	3.18 (1.19)	2.70 (0.97)	2.56 (0.84)	3.08 (0.96)	2.91 (1.15)	2.95 (0.90)	3.52 (0.82)	2.78 (1.13)	2.83 (1.13)	3.24 (1.12)
6. 目的に応じて、簡単に書いたり、詳しく書いたりしている。	2.47 (1.06)	2.82 (1.07)	2.87 (1.07)	2.33 (0.94)	2.79 (0.86)	2.97 (0.89)	2.48 (1.03)	2.83 (0.81)	3.31 (0.89)	1.99 (0.95)	2.90 (1.00)	3.49 (1.03)
11. 文章全体の組み立てが整っている。	2.60 (1.13)	2.42 (1.01)	3.20 (1.06)	2.36 (0.96)	2.41 (0.82)	3.15 (1.03)	2.62 (1.11)	2.64 (0.90)	3.43 (0.90)	2.17 (1.01)	2.53 (1.08)	3.31 (1.06)
12. ストリー性、論理性がはっきりしている。	2.53 (1.16)	2.48 (0.98)	3.07 (1.08)	2.55 (0.99)	2.47 (0.86)	3.21 (1.04)	2.64 (1.07)	2.67 (1.02)	3.50 (0.88)	2.57 (1.27)	2.79 (1.13)	3.36 (1.07)
17. 事実と自分の意見、感想とが区別された文章である。	2.47 (1.06)	2.83 (1.02)	3.10 (1.06)	2.53 (0.87)	2.74 (0.79)	3.27 (0.85)	2.52 (0.88)	2.62 (0.69)	3.29 (0.93)	2.72 (1.12)	3.19 (1.01)	3.75 (1.02)
18. ものごとを多面的にとらえ、論点がしぼられた文章である。	2.07 (0.81)	2.28 (0.99)	2.72 (1.10)	2.23 (0.71)	2.36 (0.69)	2.97 (0.97)	2.41 (0.90)	2.55 (0.85)	3.00 (0.93)	2.04 (0.89)	2.56 (0.90)	3.21 (1.07)

注) 表中の数値は、平均値と標準偏差(カッコ内)。

TABLE 5 項目の学年の識別性一覧

分析的評価項目	教員高群 (N=10)			教員低群 (N=11)			大学生高群 (N=7)			大学生低群 (N=12)		
	低～中 学年	中～高 学年	低～高 学年	低～中 学年	中～高 学年	低～高 学年	低～中 学年	中～高 学年	低～高 学年	低～中 学年	中～高 学年	低～高 学年
[低学年] 1. 書こうとする事柄が整理されている。 2. 行動や事柄の順序、場面の移り変わりの順序が整理されている。 7. 主語と述語の照応(対応)がなされている。 8. 場面や事柄の順序を表す接続語が正しく使われている。 13. よく見て、考えて書いた文章である。 14. 最も伝えたいことがよく分かる文章である。	→	→	↑	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
	→	→	→	→	↑	↑	→	→	→	→	→	→
	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
[中学年] 3. 要点、中心点があきらかにしている。 4. 場面や事柄ごとの区切りがあきらかにしている。 9. 書きだしから結びまでが一貫した、整った文章である。 10. 段落を使って伝えたいことが表現されている。 15. 書こうとするものの様子がよく分かる文章である。 16. 事実やできごとを客観的に書いた文章である。	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
[高学年] 5. 主題や要旨があきらかにしている。 6. 目的に応じて、簡単に書いたり、詳しく書いたりしている。 11. 文章全体の組み立てが整っている。 12. ストーリー性、論理性があきらかにしている。 17. 事実と自分の意見、感想とが区別された文章である。 18. ものごとを多面的にとらえ、論点がしぼられた文章である。	→	→	→	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
	→	→	→	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑
	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑	→	↑	↑

注) 表中 ↑, → は、それぞれ多重比較の結果、各学年間で当該項目の平均値に5%水準で有意差が見られた、もしくは有意差が見られなかったことを示す。

## 考 察

### 1. 教員と大学生の比較から見た特徴

大学生に比べ教員では、学年差を識別できない項目が多数検出されたことから、教員は、「〇年生としては…な作文だ」といった風に、児童のつたない表現から学年を予測し、表現したいことを読みとることができたと推察される。これは、教員が、学年に応じて基準を変えて評価（学年ごとの相対評価、いわゆる絶対評価）を行う傾向が強いことを示唆している。さらに、教員では、「1. 書こうとする事柄が整理されている。」、「7. 主語と述語の照応(対応)がなされている。」、「5. 主題や要旨がはっきりしている。」、「6. 目的に応じて、簡単に書いたり、詳しく書いたりしている。」といった文章の構成に関する項目が、使用の難しい項目として検出されていることから、教員は、作文の見てくれ(外見)ではなく、書き手の児童の心情に立ちいった評価(絶対評価)を行う傾向が強いことが示唆された。

これに対し、大学生では、中学年、高学年の両学年ブロックで使用できる項目が多数検出されたことから、大学生は、全学年を通じて基準を変えず、同じ物差しで評価(全学年に渡る相対評価)を行う傾向が強いことが示唆された。

### 2. 作文に対する好意度の違いから見た特徴

教員 使用の難しい項目として検出された項目の数、およびその内容の比較から、低群は、「14. 最も伝えたいことがよく分かる文章である。」、「15. 書こうとするものの様子がよく分かる文章である。」といった叙述・描写に関する項目は絶対評価の基準として使用するが、高群で絶対評価の基準として使用されると推察された。「1. 書こうとする事柄が整理されている。」、「7. 主語と述語の照応(対応)がなされている。」、「5. 主題や要旨がはっきりしている。」の項目については、相対評価の基準として使用する傾向が強いことが示唆された。これらのことから、低群に比べ高群は、叙述・描写に関する項目のみならず、文章の構成に関する項目についても絶対評価の基準として使用する傾向が強いと推察され、書き手の児童の実態を予測した評価を行う傾向が強いことが示唆された。

大学生 使用できる項目の数の比較から、高群では、中学年で使用できる項目が1項目と低群に比べ著しく少なく、一方、低群では、中学年、高学年の両学年ブロックで使用できる項目が高群に比べ多数検出された。さらに、高群では、中学年時で使用できる項目の数が教員と比較しても著しく少ないことから、中学年時の評価が評定者の主観により影響を受けやすいことが示唆された。なお、低群は、好意度が低く、かつ国語の

指導経験のないグループであったことから(TABLE 2)、そもそも評価の手がかりが項目以外ではなく、そのために使用できる項目が多数検出されたと推察される。

### 3. 教員高群と大学生低群の比較

梶井(2001,印刷中)では、現行の学習指導要領(1989)を反映させた評価項目の妥当性の検討結果(使用できる項目、および使用の難しい項目の数)から、教員高群と大学生低群の評価傾向が似ていることが示された。しかし、調査で使用した項目以外に重視した項目(自由記述)の内容からは、評価の中身に違いが見られることが明らかになった。具体的には、教員高群では、評定者それぞれがもつ児童観を反映させた好みが評価に影響し、その結果、評定者間で評定結果が一致する傾向が強くなることが示唆された。一方、大学生低群では、作文の外見重視の基準を反映させた作文に対する好みは評価に影響し、その結果、評定者間で評定結果が一致する傾向が強くなることが示唆された。本研究では、現行の学習指導要領(1989)を反映させた評価項目の妥当性を、項目の学年の識別性の検討により明らかにした。その結果、概して教員高群は、児童観を反映させた絶対評価の基準で項目を使用する傾向が強いのにに対し、大学生低群は、全学年に渡る相対評価の基準で項目を使用する傾向が強いことが示唆され、梶井(2001,印刷中)を支持する結果が得られた。

## 今後の課題

各項目の学年の識別性を検討した結果、教員か大学生、もしくは作文に対する好意度に関わらず、多くの項目が現行の学習指導要領(1989)に示された学年の枠組みと必ずしも一致しないことが明らかになった。そこで、今後の課題として、評価項目の改善の視点から、以下の2点を指摘したい。

### 1. 作文の指導段階から見た評価項目の改善

これまで、国語科教育における生活文指導、ことに日本作文の会による生活綴方の指導では、児童の実態、ならびに認識力の発達段階を踏まえた作文指導段階が定義されてきた(国分,1961)。そこで定義されている指導段階は、作文指導を単に言語技術的指導として位置づけるのではなく、それを支える学習者の内面、いわゆる認識力の育成をも指導の対象としている点が特徴である(牧戸,1995)。しかし、そこで取り扱われている指導内容は、必ずしも学習指導要領の指導内容に対応しているとは言い難い。また、平成14年度から実施される新学習指導要領(1998)では、学年の枠組みが2学年ずつとなり、現行よりも指導内容の表現が抽象レベルの高いものとなっている。新学習指導要領に



記された指導内容の基本的構成が、現行と何ら変わらない(柴田, 2000)ことを考慮すれば、今後、学習指導要領の指導内容を反映させた評価項目を指導段階と対応づけて、作文の能力構造(マトリックス)や、そこに記入されるべく項目の表現(具体・抽象レベル)などを改良していく必要があると言える。

## 2. 作文の能力構造から見た評価項目の改善

これまで国語科教育の分野で行われてきた作文教育では、作文能力の育成は、単に形式的な文章力の育成のみならず、認識力の育成からも捉えられてきた(例えば、田近, 1984, 森田, 1989)。森田(1989)は、認識主体を育てる作文教育を、「表現主体たる子どもの、ものの見方、考え方、感じ方を深化、拡大することであるとする立場の表現教育」と定義している。これらのことから、作文能力(文章表現力)は、文章の形式を学ぶといった言語技術的指導に加え、文章を分析的・批判的に書き進める能力といった認識力に関する指導により育成されるべきものであると言える。なお、当然のことながら、文章を分析的・批判的に書き進めるためには、文章を分析的・批判的に読む力が養われていることが必要条件であり、それを考慮すれば、今後、読解と作文の関連的指導(例えば、青木, 1977)の中で、作文指導・評価のあり方を検討していく必要があると言える。

以上のことから、認識力が育つことは、作文のよしあしが分かるようになることを意味し、ひいては自己評価能力の育成につながる。今後、言語技術的指導に加え、認識力に関する指導、さらには、読むことと書くことの関連的指導の視点から、評価項目を改良していく必要があると言えよう。

## 参 考 文 献

- 青木幹勇 1977 読解と作文の関連的指導過程 教育科学国語教育, No. 232, 5-16.
- 藤原 宏(編著) 1990 新学習指導要領「国語」指導内容系統表—小学校・中学校・高等学校— 明治図書 Pp. 10-15.
- 星野 巖 国語学習指導書総説編 1995 光村図書出版 Pp. 118-195.
- 梶井 芳明 2001 児童の作文はどのように評価されるのか?—評価項目の妥当性・信頼性の検討と教員の評価観の解明— 教育心理学研究, 49, 480-490.
- 梶井 芳明 印刷中 大学生は児童の作文をどのように評価するのか? 日本教育工学雑誌
- Kirk, R.E. 1978 *Introductory statistics*. Monterey, Calif. :Brooks / Cole.
- 国立国語研究所 1978 国立国語研究所報告67 児童の表現力と作文 東京書籍
- 国立教育研究所 1996 特別研究「学校カリキュラムの改善に関する総合的研究」研究成果報告書(3) 自費出版
- 教育課程審議会 2000 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申) 文部省
- 牧戸 章 1995 自己表現力としての書く力—文章表現指導論 糸井通浩・植山俊宏(編) 国語教育を学ぶ人のために 世界思想社 Pp. 116-126.
- 文部省 1989 小学校学習指導要領 大蔵省印刷局
- 文部省 1998 小学校学習指導要領 大蔵省印刷局
- 森田信義 1989 表現教育の研究 溪水社
- 森田信義 1998 表現教育の研究 森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一(編) 国語科教育学の基礎 溪水社 Pp. 16-51.
- 国分一太郎 1961 文章表現指導の基礎と発展 日本作文の会(編) 講座・生活綴方 第3巻 生活綴方の指導体系Ⅱ 百合出版 Pp. 41-61.
- 大熊 徹 1984 作文の評価 井上尚美・田近 洵一・根本正義(編) 東京学芸大学公開講座Ⅲ 国語科の評価研究 教育出版 Pp. 143-153.
- 大熊 徹 1994 作文・綴方教育の探究史的視座からとらえる課題と解決 教育出版
- 柴田義松 2000 教育課程—カリキュラム入門 有斐閣
- 新編新しい国語編集委員会(編著) 1995 教師用指導書 新編新しい国語 研究編1上~6下 東京書籍
- 小学国語指導書編集委員会 1995 小学国語教師用指導書1上~6下 大阪書籍
- 田近 洵一 1984 国語学力の構造と目標分析 全国大学国語教育学会(編) 国語科教育研究2 国語科評価論と実践の課題 明治図書 Pp. 26-46.
- 渡部洋・曹亦薇 1992 小論文評価における字の美しさの影響について 東京大学教育学部紀要, 32, 235-256.
- 渡部洋・平由実子・井上俊哉 1988 小論文評価データの解析 東京大学教育学部紀要, 28, 143-164.
- 吉村 英 1991 ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容評価に与える影響 日本心理学会第55回大会発表論文集, 753.
- 吉村 英 1992 ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容評価に与える影響(Ⅱ) 日本心理学会第56回大会発表論文集, 539.
- 吉村 英 1993 ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容評価に与える影響(Ⅲ) 日本心理学会第57

梶井 芳明

回大会発表論文集, 803.

(主任指導教官 森 敏昭)