

国立国語研究所学術情報リポジトリ

現職教員による児童・生徒作文の評価基準の分析

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-02-14 キーワード (Ja): キーワード (En): Composition of 'Hands' Corpus of Japanese Elem./J.H. Students 作成者: 宮城, 信, 浅原, 正幸, 今田, 水穂 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.15084/00001676 |

現職教員による児童・生徒作文の評価基準の分析

宮城 信(富山大学 人間発達科学部)*

浅原 正幸(国立国語研究所 コーパス開発センター)†

今田 水穂(文部科学省 初等中等教育局)‡

Analysis of Evaluation Method of Teachers of Compositions Written by Elementary and Junior High School Students

Shin Miyagi (University of Toyama)

Mizuho Imada (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)

Masayuki Asahara (National Institute for Japanese Language and Linguistics)

要旨

論者らの研究グループは、児童生徒の作文を収集して作文コーパスを構築して児童・生徒の作文能力の発達に関する研究を進めている。本研究は、それを利用した研究成果の一部である。本研究の探求課題は以下の2点である。

- ・ 1992年と2016年の作文の現職教員による評価の違いの分析
- ・ 現職教員による作文評価の基準の抽出と分析

近年現職教員から「最近の子ども達の文章作成能力は低下した」という声をよく耳にする。この直感に妥当性はあるのか、またその違いはどのような点にあるのかというのが第一の課題である。また、学校現職で作文を評価する機会が多いが、その基準は必ずしも明示的ではない。現職教員の協力を得て、評価の実際を明らかにしようというのが第二の課題である。1992年と2016年にできるだけ条件を揃えて作成した作文を収集して、現職教員に評価してもらい、その評価結果から評価間の関係を抽出し、統計的に分析した。その結果に基づいて、①1992年と2016年の作文で評価に差がでるのか、②現職教員は作文のどのような点を評価する傾向があるのか、という点を明らかにした。

1. ここまでの研究成果と本研究の課題と意義

論者らの研究グループは、児童生徒の作文コーパスを構築して、文章能力の学年別発達の分析を進めている(宮城・今田 2015)。1992年に作成された「手」という題の作文と条件を揃えた2016年に作成された作文を基にコーパスを構築し、児童らの文章作成能力の1992年と2016年の24年間の経年変化の語や文章量の計量的調査を行った(宮城他 2017)。その結果、24年間の変化は小さく、いくつかの点で2016年の作文の方がむしろ数値的に良い状況にあることが確認された(宮城他 2017)。

しかしながら一方で、近年現場でよく耳にする「最近の子ども達の文章作成能力は低下した」という現職教員の感覚があり、先の調査結果と齟齬を生じている事態となっている。まず明らかにしなくてはならないのは、教員らはどのような観点に基づき作文を評価してい

* miyagi@edu.u-toyama.ac.jp

† masayu-a@ninja.ac.jp

‡ Imadamizuho.ac@gmail.com

るのかという問題である。さらにその評価の違いが 1992 年と 2016 年の作文評価の違いとして抽出できるかという問題である。そこで本研究では、兩年の作文に計量的な違い以外の差異があるという仮説を立てて、現職教員に収集した作文を評価してもらい、評価の基準や違いの抽出を試みることにした。現職教員による評価基準を明らかにすることは今後の作文指導改善に直結すると考えられ、現場での評価の透明性の確保にも貢献することが期待される。また、教員がおぼろげながら感じている文章作成能力の違いとは何か、にも迫ることができる。このような課題の解明に貢献できれば、本研究の成果は文章論的研究だけではなく、国語科教育においても重要な意味をもつことになる。

2. 作文コーパスの概要

本研究で調査資料とした 1992 年と 2016 年の作文コーパスは同一校の児童・生徒が同一の条件で作成した、時間的・文体的な幅を有したもので、これらの資料によって児童らの作文能力を解明する縦・横断的な調査が可能になる。作文調査の概要は以下の通りである。

2016 年「手」作文の調査概要

協力校：国立大学附属小学校・中学校、全 9 学年(grade1-9)

調査時期：2016 年春期(6～7 月頃)

調査時間：小学校 40 分、中学校 45 分

作文課題：「手」(小学校低学年では「て」と板書した。)

調査方法：国語の授業で作文を作成する。専用の用紙(400 字詰め原稿用紙)を用意し、調査に使用する。調査に当たっては「これから「手」という題で作文を書きます。自由に書いてください。」とだけ指示して、作成させた。辞書などの使用は不可、個別の質問に対しても返答しない。

備考：調査時に作文を 400 字で作成するよう指示した(追加の用紙は配布しないことを伝達した)が、何人かの児童・生徒が裏面や空欄に文章を書き続けていた。これらの余剰な文章も作文コーパスに収録してある。

作文コーパスのおよその規模は以下の通りである(表 1 の grade1-9 は、小 1～中 3 に対応している)。

表 1 サンプル数

| | grade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | sum |
|------|--------|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1992 | class | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| | sample | 40 | 40 | 40 | 40 | - | 40 | 40 | 40 | 40 | 320 |
| 2016 | class | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 32 |
| | sample | 101 | 101 | 100 | 98 | 106 | 126 | 115 | 112 | 120 | 979 |

※網掛け部が本調査の評価作文の抽出元

電子化は研究協力者の協力を得て実施した。児童・生徒の作文には誤字・脱字、不適切な句読点、文の不整が多数含まれている。資料の保存状況としては、1992 年の資料は調査作文本文が散逸し、ワープロ打ちされたコピーが残されているのみである。さらに小学校 5 年生(grade 5)が欠損している。

対照資料となる2016年の電子化作業は、当時の調査参加者に確認して1992年調査時にテキスト化した基準に従い、誤字・脱字に関しては間違いが明らかな場合は正しく修正した。文の不整や句読点についてはそのまま電子化を行った。データの単語数については、「手」コーパス1992がおおよそ5万語、同2016がおおよそ23万語程度である(宮城他2017)。

3. 現職の教員による作文評価

3.1 調査概要

本研究の調査は、現職の教員による作文の主観評価の調査によって行われ、総合評価1項目と観点別評価7項目で実施された。評価する作文は、小学校2年生、同4年生、同6年生から各12編ずつ、また中学校2年生から36編ずつ、小学校中学校供に計36編ずつを選ぶことにした。評価者である調査協力教員は学年に応じて現職の小学校教員と同中学、高等学校の国語科教員に依頼することにし、それぞれ都合36編の作文について評価を行うことにした。評価者の有効回答数は、小学校44名、中学校15名、高校3名で計62名であった。評価作業は2015年10月から2016年4月頃までに行われた。現職教員に依頼しているため、作業場所や時間は指定せず、休日などの空き時間を利用して実施している。1編当たりの評価時間や辞書や関係書籍の参照など特に制限を設けていない。日頃の作文評価を意識して同様に実施するように依頼した。なお、評価基準のぶれを防ぐため、長期休暇中など時間が取れるときにまとめて作業するように指示した。調査の作業時間は、調査依頼者らが試験的に実施しておよそ4、5時間の作業であることを確認した。評価者は、地域によって偏りがあるが、北海道から九州まで広範囲の教員に依頼することができた。

3.2 評価作文のサンプリング方法

作文の抽出に際しては、第一段階で文章量の多寡に極端な偏りが無いものを抽出し(ほとんどの作文が抽出された)、その後、1992年の作文と2016年の作文が同数になるように、また男子が書いた作文と女子が書きたい作文が同数になるように無作為に抽出した。各作文には氏名性別などの個人情報付記されていない。調査作文はテキスト化したものを同一のフォーマットで配布した。また念のため本文中にある個人名など個人情報に関わる箇所は伏せ字にする処理を行った。極端に文章量が少ないと内容にかかわらず、それだけで低く評価されてしまうこと危惧したためである。また調査年度による評価の違い、性別による評価の違いの有無を確かめるためにそれぞれ同数の作文を評価資料として抽出している。なお評価作文には、作成者の学年のみが示されており、内容以外、評価に影響を与える可能性のある要素を極力排除した。最終的に評価者は学年の情報のみを頼りに当該学年の児童・生徒として評価するよう依頼した。試みに小学校2年生の評価作文の内訳を示せば以下の通りである。

表2 小学校2年生の評価作文内訳

| | 男子 | 女子 | 小計 |
|------|----|----|----|
| 1992 | 3 | 3 | 6 |
| 2016 | 3 | 3 | 6 |
| 小計 | 6 | 6 | 12 |

3.3 調査用紙と調査順

フェイスシートと評価表の項目は以下の通り。本調査の主な記入用紙(いずれも A4 版)は以下の3点である。調査依頼時に評価作文などと一緒に封筒に同封して配布した。

(フェイスシート)

- ・教師歴
- ・担当したことがある学年
- ・よく文章を書かせていますか
- ・作文を書くときによくする指導は何ですか
- ・作文を書くときに、子ども達で交流をしますか。それはどの段階ですか
- ・子ども達の文章を、確認したり、評価を伝えたり具体的な指導をしたりしますか
- ・作文指導に関連して、子ども達のどのような力が伸びて欲しいと思いますか
- ・作文指導で心がけていること、困っていることは何ですか

フェイスシートへの記入によって、評価者がおよそどのような教育歴の持ち主か、日常的にどのような指導を行っているかを知ることができる。今後の分析で、教育歴・指導法と評価基準の関連性についても分析の対象に含める予定である。

(評価表1 (評価項目：総合評価))

0. 総合評価

総合評価は作文を総花的に5件法で評価する調査である。この評価が現場の作文評価ではもっとも標準的な手法であるとともに、総合的な評価である故に評価基準が明確にされていないという問題点も内包している。

(評価表2 (評価項目：観点別評価))

1. 題材に関連ある内容を決めて書けている
2. 書こうとする内容についてよく考えて詳しく書いている
3. 学年相当の語彙を書けている
4. 学年相当の漢字が書けている
5. 文末表現に変化をつけて書けている
6. 語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けている
7. 自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている

観点別評価は作文を指定された7つの観点から5件法で評価する調査である。

調査に際して、評価者の現職教員に以下の①～④の手順で行うよう指示した。

- ①フェイスシートに記入する
- ②作文を読んで総合評価を行う(評価表1)
- ③作文を読んで7つの観点別評価を行う(評価表2)
- ④調査完了報告および調査協力同意書への記入

特に③の観点を先に知ると②の評価に影響がでる可能性があるため、そこは厳格に作業順を守るように複数回確認を行った。

評価の過程で作業順に混乱が生じないように調査用紙を作業順に並べて封入する、観点別評価(調査票 2)を別の封筒に封入して、表に「総合評価終了後に開封する」というような注意書きをするなどの配慮を行った。

評価に協力した現職教員には本研究の意義と調査結果の利用範囲などに関して、個人が特定できる情報は開示しない、個人の評価に関して正否や妥当性への言及はしないなど個人情報保護について十分な配慮があることを説明し、研究の趣旨を理解した上で調査への参加の承諾を得ている。ただし調査の目的の関係で 1992 年と 2016 年の作文が混在していることに関しては調査終了後に通達した。調査後は、評価表に整理番号を附して管理している。また、別表を作成して整理番号を附したフェイスシートとの関連付けを行っている。本調査では、関係者でも個人の特定ができないようになっている。なお本研究の実施に当たり、代表者が事前に勤務校の研究倫理審査委員会の審査を経ている。

4. 結果と考察

探求課題に即して、調査結果を2つの観点から分析した。一つ目は、1992年と2016年の調査年の違いによって作文の評価に差があるかどうか、書き手の児童・生徒の性別による作文の評価に差があるかどうか、学年間の差があるかどうか、である。それぞれについて評価項目別に分析した(4.1節)。二つ目は、総合評価に7つの観点別評価の差が影響しているかどうかである。それぞれの項目間の関係を学年別に分析を行った(4.2節)。

4.1 調査結果(調査年差、性別)

全体像を把握するために、各調査項目の調査年の差を比較し、以下の図1を得た。

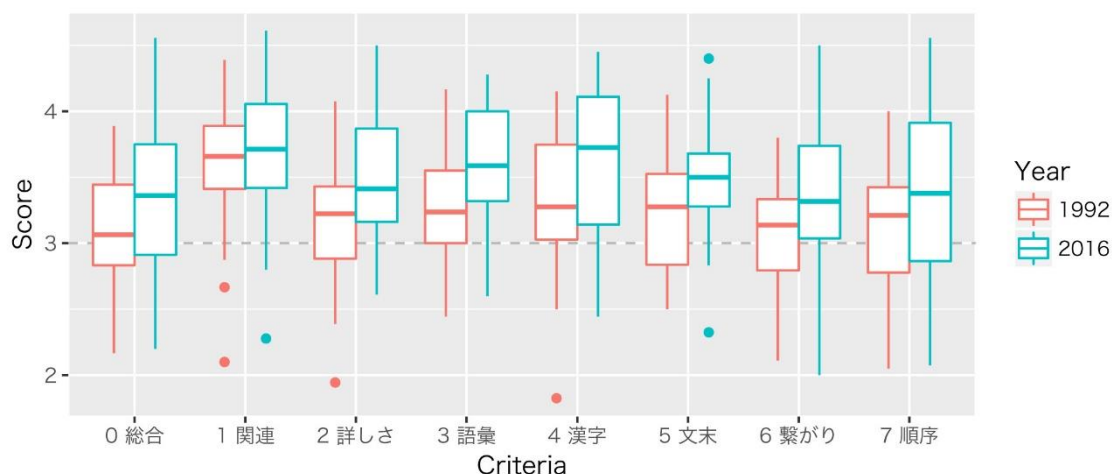


図1 調査年別の作文評価

すべての評価項目において2016年の作文の方が1992年の作文より評価が高いことが分かる。全体的な傾向は変わらないものの、この分析モデルでは評価者ごとの評価傾向の差(高めの評価を付け易い、逆に低めの評価を付け易いといった差)をそのまま反映している。また本研究では探求課題として、性別や学年差についてもあげているので、以下これらの要素を統一的に分析することを試みる。

調査結果の分析には、一般線形混合モデルによるモデル化を用い、以下調査項目別に調査結果の調査年差・性別・学年差に注目して分析した。

(分析方法)

一般線形混合モデル：Score~ Year + Gender + Grade + (1 |Teacher_ID)

固定要因：

Year: 調査年 (1992 or 2016 因子化)

Gender: 性別 (男子 or 女子 因子化)

Grade: 学年 (2,4,6,8 因子化)

ランダム要因：Teacher_ID: 評価教員の個人差を吸収

4.1.1 [0. 総合評価]

総合評価の結果を分析し、以下の表3を得た。

表3 [0. 総合評価]

| | |
|----------|-------------------------|
| 調査年=2016 | 0.200 (0.041) (p<0.01) |
| 性別=男子 | -0.191 (0.041) (p<0.01) |
| 学年 | 0.036 (0.041) (p<0.01) |
| 切片 | 3.055 (0.099) (p<0.01) |
| 観測数 | 2088 |
| 対数尤度 | -2874.357 |

表3から、調査年の差は有意(p<0.01)で、2016年の作文の方が評価が高かった。また性別の差も有意(p<0.01)で、女子の作文の方が評価が高かった。学年間の差も有意(p<0.01)であった。

4.1.2 [1. 題材に関連ある内容を決めて書いている] (題材)

題材の結果を分析し、以下の表4を得た。

表4 [1. 題材]

| | |
|----------|------------------------|
| 調査年=2016 | 0.125 (0.040) (p<0.01) |
| 性別=男子 | -0.076 (0.040) (p<0.1) |
| 学年 | 0.087 (0.014) (p<0.01) |
| 切片 | 3.139 (0.110) (p<0.01) |
| 観測数 | 2088 |
| 対数尤度 | -2852.835 |

表4から、調査年の差は有意(p<0.01)で、2016年の作文の方が評価が高かった。また学年間の差も有意(p<0.01)であった。性別の差は有意傾向(p<0.1)に留まり、差が見られなかった。

4.1.3 [2. 書こうとする内容についてよく考えて詳しく書いている] (内容)

内容の結果を分析し、以下の表5を得た。

表5 [2. 内容]

| | |
|----------|-------------------------|
| 調査年=2016 | 0.300 (0.042) (p<0.01) |
| 性別=男子 | -0.160 (0.042) (p<0.01) |
| 学年 | 0.061 (0.014) (p<0.01) |
| 切片 | 2.944 (0.111) (p<0.01) |
| 観測数 | 2088 |
| 対数尤度 | -2926.983 |

表5から、調査年の差は有意(p<0.01)で、2016年の作文の方が評価が高かった。また性別の差も有意(p<0.01)で、女子の作文の方が評価が高かった。学年間の差も有意(p<0.01)であった。

4.1.4 [3. 学年相当の語彙を書けている] (語彙)

語彙の結果を分析し、以下の表6を得た。

表6 [3. 語彙]

| | |
|----------|-------------------------|
| 調査年=2016 | 0.284 (0.034) (p<0.01) |
| 性別=男子 | -0.170 (0.034) (p<0.01) |
| 学年 | 0.081 (0.012) (p<0.01) |
| 切片 | 2.939 (0.098) (p<0.01) |
| 観測数 | 2088 |
| 対数尤度 | -2539.225 |

表6から、調査年の差は有意(p<0.01)で、2016年の作文の方が評価が高かった。また性別の差も有意(p<0.01)で、女子の作文の方が評価が高かった。学年間の差も有意(p<0.01)であった。

4.1.5 [4. 学年相当の漢字を書けている] (漢字)

漢字の結果を分析し、以下の表7を得た。

表7 [4. 漢字]

| | |
|----------|-------------------------|
| 調査年=2016 | 0.214 (0.036) (p<0.01) |
| 性別=男子 | -0.375 (0.036) (p<0.01) |
| 学年 | 0.137 (0.012) (p<0.01) |
| 切片 | 2.830 (0.108) (p<0.01) |
| 観測数 | 2088 |
| 対数尤度 | -2668.497 |

表7から、調査年の差は有意(p<0.01)で、2016年の作文の方が評価が高かった。また性別の差も有意(p<0.01)で、女子の作文の方が評価が高かった。学年間の差も有意(p<0.01)であった。

4.1.6 [5. 文末表現に変化をつけて書けている] (文末表現)

文末表現の結果を分析し、以下の表8を得た。

表 8 [5. 文末表現]

| | |
|----------|-------------------------|
| 調査年=2016 | 0.261 (0.035) (p<0.01) |
| 性別=男子 | -0.259 (0.035) (p<0.01) |
| 学年 | 0.079 (0.012) (p<0.01) |
| 切片 | 2.943 (0.097) (p<0.01) |
| 観測数 | 2088 |
| 対数尤度 | -2583.702 |

表 8 から、調査年の差は有意(p<0.01)で、2016 年の作文の方が評価が高かった。また性別の差も有意(p<0.01)で、女子の作文の方が評価が高かった。学年間の差も有意(p<0.01)であった。

4.1.7 [6. 語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けている] (接続表現)

接続表現の結果を分析し、以下の表 9 を得た。

表 9 [6. 接続表現]

| | |
|----------|-------------------------|
| 調査年=2016 | 0.246 (0.038) (p<0.01) |
| 性別=男子 | -0.223 (0.038) (p<0.01) |
| 学年 | 0.070 (0.013) (p<0.01) |
| 切片 | 2.854 (0.100) (p<0.01) |
| 観測数 | 2088 |
| 対数尤度 | -2765.583 |

表 9 から、調査年の差は有意(p<0.01)で、2016 年の作文の方が評価が高かった。また性別の差も有意(p<0.01)で、女子の作文の方が評価が高かった。学年間の差も有意(p<0.01)であった。

4.1.8 [7. 自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている] (順序)

順序の結果を分析し、以下の表 10 を得た。

表 10 [7. 順序]

| | |
|----------|-------------------------|
| 調査年=2016 | 0.198 (0.043) (p<0.01) |
| 性別=男子 | -0.273 (0.043) (p<0.01) |
| 学年 | 0.101 (0.015) (p<0.01) |
| 切片 | 2.714 (0.113) (p<0.01) |
| 観測数 | 2088 |
| 対数尤度 | -3018.741 |

表 10 から、調査年の差は有意(p<0.01)で、2016 年の作文の方が評価が高かった。また性別の差も有意(p<0.01)で、女子の作文の方が評価が高かった。学年間の差も有意(p<0.01)であった。

4.1.9 まとめ

ここまでの分析をまとめて、以下の表11のように整理した。

表11 調査年差、性別

| 調査項目 | 調査年 | 性別 | 学年 |
|------------------------------|-------------|---------|-----|
| 0. 総合評価 | 1992<<<2016 | 男子<<<女子 | *** |
| 1. 題材に関連ある内容を決めて書けている | 1992<<<2016 | 男子< 女子 | *** |
| 2. 書こうとする内容についてよく考えて詳しく書いている | 1992<<<2016 | 男子<<<女子 | *** |
| 3. 学年相当の語彙を書けている | 1992<<<2016 | 男子<<<女子 | *** |
| 4. 学年相当の漢字が書けている | 1992<<<2016 | 男子<<<女子 | *** |
| 5. 文末表現に変化をつけて書けている | 1992<<<2016 | 男子<<<女子 | *** |
| 6. 語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けている | 1992<<<2016 | 男子<<<女子 | *** |
| 7. 自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている | 1992<<<2016 | 男子<<<女子 | *** |

ここまでの分析から分かったことをまとめると、以下のようになる。

- すべての調査項目で、2016年の作文の方が1992年の作文よりも有意に高く評価されている。
- 題材に関連する内容が書けていること([1. 題材])を除くすべての調査項目で、女子の作文の方が男子の作文よりも有意に高く評価されている。
- すべての調査項目の評価で、学年間の差が有意である。

4.1.10 検討すべき文章量と評価の関連

評価作文の文章の語数(token)を詳しく見てみると、以下の図2のように分布している。

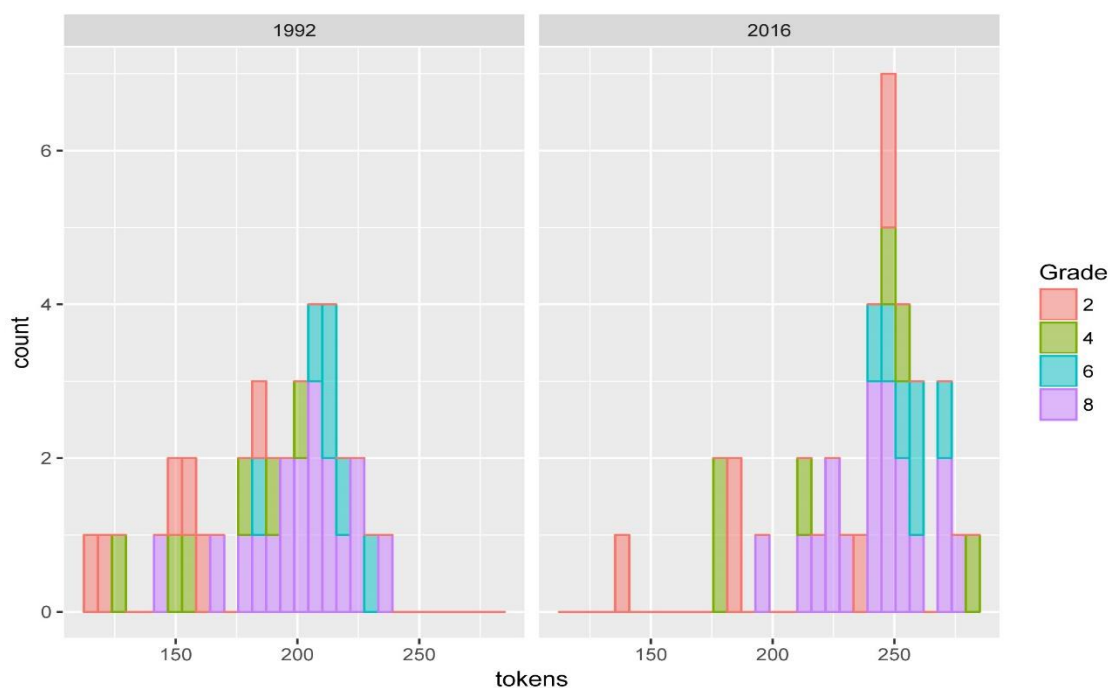


図2 評価作文の文章量

抽出時に文章量に大きな違いがないようにある程度の調整は行っているが、語数を比較すると 2016 年の作文方がばらつきが大きく、全体的に 1992 年の作文より語数が多いことが確認できる。

次に文章量と各評価項目との関係を整理して、次の図 3 を得た。

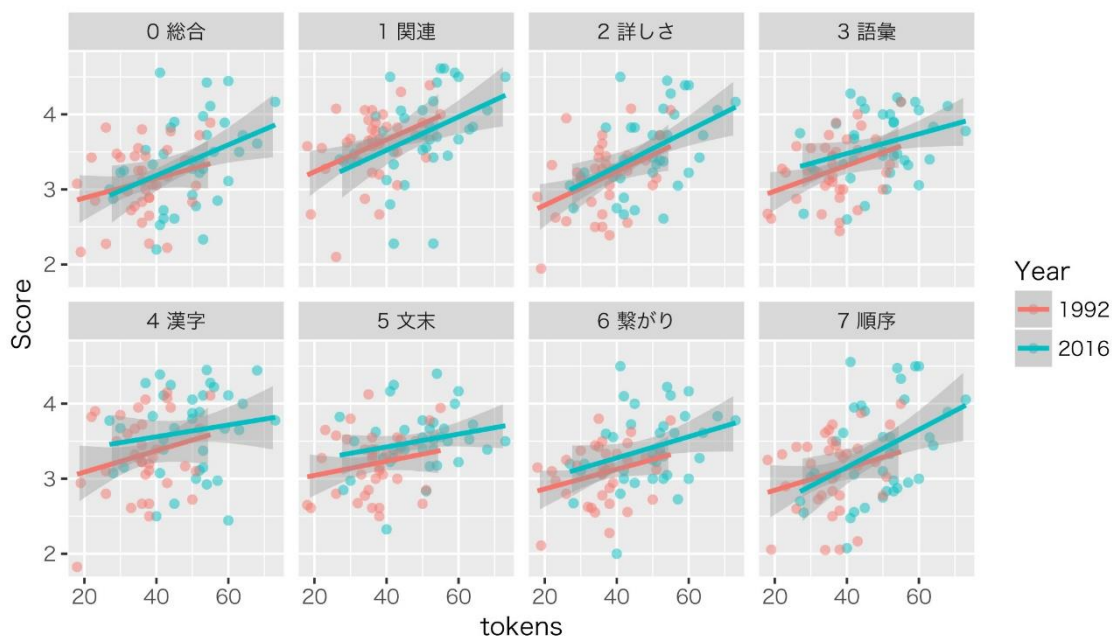


図 3 文章量と評価の関連性

どの評価項目においても基本的に右肩上がりである傾向がある。さらに図 2 で見たように、1992 年の作文より 2016 年の作文の方が語数が多い傾向にある。4.1.9 節で述べた全体的に 2016 年の方が評価が高いという傾向とこの語数の差は相関があるように見える。

一方で、語数が多いことと漢字が書けていると評価されること([4.漢字])、適切な繋がりを作って書けていること([6.繋がり])などいくつかの評価項目が直接的に語数の多寡の影響を受けるかは説明が難しいように思う。見通しとしては、語数が多いと評価が高いということではなく、評価が高い文章を書ける書き手は、語数の多い文章を書く傾向がある(長文を書くことができる)ということの反映ではないかと考えている。ここまでの分析ではこの点について明確な答えを出す用意がないので、ここでは調査年差の結果に疑問が残ることを指摘するに留め、今後語数を調整したデータの比較を行うなどして、条件を整えた分析を実施したい。

4.2 調査結果(総合評価と観点別評価)

総合評価の結果を分析し、以下の表 1 2 を得た。

表 1 2 評価項目間の相関

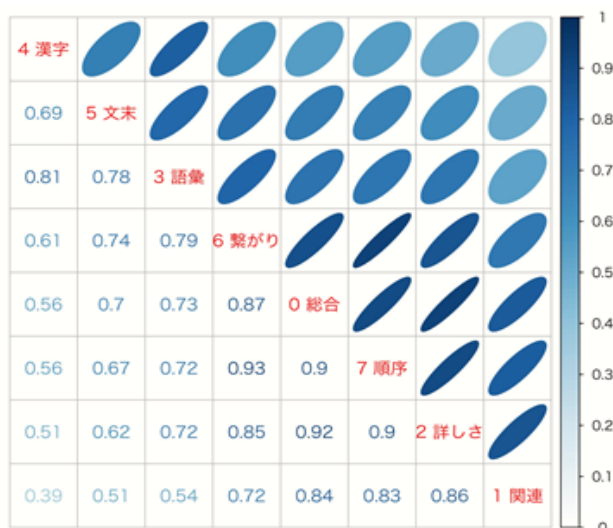


表 1 2 から、相対評価と観点別評価の項目間の相関関係を確認すると、すべての観点別評価と相関があることが分かる。特に、内容に関する項目である[1.題材]や[2.詳しさ]、作文の構成に関する項目である[6.繋がり][7.順序]との相関が高かった。語彙に関する項目である[3.語彙]、[4.漢字]、[5.文末表現]も相関があると認められるが(ほぼ 0.7 以上)、それらに比べるとやや低い値であった。全体で見た場合、項目間の相関関係の優劣を認めることは難しい。よって、以下、学年別に総合評価と観点別評価の相関を分析する。

4.2.1 調査結果(調査年差、性別)

調査結果の分析には、一般線形混合モデルによるモデル化を用い、以下学年別に調査結果の総合評価と 7 つの観点別評価と関係に注目して分析を行った。

(分析方法)

一般線形混合モデル：

Score \sim Score_1+Score_2+Score_3+Score_4+Score_5+Score_6+Score7+(1|Teacher_ID)

固定要因：観点別評価 7 項目

ランダム要因：Teacher_ID: 評価教員の個人差を吸収

4.2.2 小学 2 年生

小学 2 年生の評価の結果を分析し、以下の表 1 3 を得た。

表 1 3 総合評価と観点別評価(小学 2 年生)

| 調査項目 | |
|------------------------------|------------------------|
| 1. 題材に関連ある内容を決めて書いている | 0.303 (0.039) (p<0.01) |
| 2. 書こうとする内容についてよく考えて詳しく書いている | 0.192 (0.046) (p<0.01) |
| 3. 学年相当の語彙を書いている | 0.099 (0.049) (p<0.05) |
| 4. 学年相当の漢字が書いている | 0.065 (0.038) (p<0.1) |
| 5. 文末表現に変化をつけて書いている | 0.082 (0.046) (p<0.1) |

| | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 6. 語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けている | 0. 020 (0. 049) |
| 7. 自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている | 0. 214 (0. 046) (p<0. 01) |

表1 3から、小学校2年生の作文評価では、[1.題材]、[2.詳しく]、[7.順序] (p<0.01)、[3.語彙] (p<0.05)が有意に高かった。一方、[4.漢字]、[5.文末表現]、[6.繋がり]は有意ではなかった。

4.2.3 小学4年生

小学4年生の評価の結果を分析し、以下の表1 4を得た。

表1 4 総合評価と観点別評価(小学4年生)

| 調査項目 | |
|------------------------------|---------------------------|
| 1. 題材に関連ある内容を決めて書けている | 0. 230 (0. 046) (p<0. 01) |
| 2. 書こうとする内容についてよく考えて詳しく書いている | 0. 203 (0. 044) (p<0. 01) |
| 3. 学年相当の語彙を書けている | 0. 065 (0. 052) |
| 4. 学年相当の漢字が書けている | 0. 023 (0. 044) |
| 5. 文末表現に変化をつけて書けている | 0. 139 (0. 042) (p<0. 01) |
| 6. 語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けている | 0. 143 (0. 049) (p<0. 01) |
| 7. 自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている | 0. 139 (0. 047) (p<0. 01) |

表1 4から、小学校4年生の作文評価では、[1.題材]、[2.詳しく]、[5.文末表現]、[6.繋がり]、[7.順序]が有意 (p<0.01)に高かった。一方、[3.語彙]、[4.漢字]は有意ではなかった。

4.2.4 小学6年生

小学6年生の評価の結果を分析し、以下の表1 5を得た。

表1 5 総合評価と観点別評価(小学6年生)

| 調査項目 | |
|------------------------------|---------------------------|
| 1. 題材に関連ある内容を決めて書けている | 0. 173 (0. 049) (p<0. 01) |
| 2. 書こうとする内容についてよく考えて詳しく書いている | 0. 254 (0. 050) (p<0. 01) |
| 3. 学年相当の語彙を書けている | 0. 125 (0. 051) (p<0. 05) |
| 4. 学年相当の漢字が書けている | 0. 045 (0. 043) |
| 5. 文末表現に変化をつけて書けている | 0. 002 (0. 046) |
| 6. 語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けている | 0. 153 (0. 051) (p<0. 01) |
| 7. 自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている | 0. 209 (0. 048) (p<0. 01) |

表1 5から、小学校6年生の作文評価では、[1.題材]、[2.詳しく]、[6.繋がり]、[7.順序] (p<0.01)、[3.語彙] (p<0.05)が有意に高かった。一方、[4.漢字]、[5.文末表現]は有意ではなかった。

4.2.5 中学2年生

中学2年生の評価の結果を分析し、以下の表16を得た。

表16 総合評価と観点別評価(中学2年生)

| 調査項目 | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. 題材に関連ある内容を決めて書けている | 0.152(0.030)($p<0.01$) |
| 2. 書こうとする内容についてよく考えて詳しく書いている | 0.255(0.034)($p<0.01$) |
| 3. 学年相当の語彙を書けている | 0.071(0.039)($p<0.1$) |
| 4. 学年相当の漢字が書けている | 0.024(0.035) |
| 5. 文末表現に変化をつけて書けている | 0.146(0.033)($p<0.01$) |
| 6. 語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けている | 0.111(0.035)($p<0.01$) |
| 7. 自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている | 0.218(0.035)($p<0.01$) |

表16から、中学2年生の作文評価では、[1.題材]、[2.詳しく]、[5.文末表現]、[6.繋がり]、[7.順序]が有意 ($p<0.01$)に高かった。一方、[3.語彙]、[4.漢字]は有意ではなかった。

4.2.6 まとめ

ここまでの分析をまとめて、以下の表17のようになる。

表17 総合評価と観点別評価(まとめ)

| 調査項目 | 小2 | 小4 | 小6 | 中2 |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| 1. 題材に関連ある内容を決めて書けている | 0.303*** | 0.230*** | 0.173*** | 0.152*** |
| 2. 書こうとする内容についてよく考えて詳しく書いている | 0.192*** | 0.203*** | 0.254*** | 0.255*** |
| 3. 学年相当の語彙を書けている | 0.099** | 0.065 | 0.125** | 0.071* |
| 4. 学年相当の漢字が書けている | 0.065* | 0.023 | 0.045 | 0.024 |
| 5. 文末表現に変化をつけて書けている | 0.082* | 0.139*** | 0.002 | 0.146*** |
| 6. 語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けている | 0.020 | 0.143*** | 0.153*** | 0.111*** |
| 7. 自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている | 0.214*** | 0.139*** | 0.209*** | 0.218*** |

ここまでの分析から分かったことをまとめると、以下のようになる。

- ・全学年で題材に関連する内容が書けていること([1.題材])、詳しく書けていること([2.詳しく])、順序を意識して書けていること([7.順序])は総合評価に有効である。
- ・中学年以降は適切な繋がりを作って書けていること([6.繋がり])が総合評価に有効である。
- ・学年別では漢字が書けていること([4.漢字])は総合評価に有効ではない。
- ・全体的な傾向として語彙に関わる項目([3.語彙] [4.漢字] [5.文末表現])は総合評価に影響しにくい。

5. 本研究のまとめ

ここまでの考察をまとめると以下のようなになる。

- ・ 作文評価においてもほとんどの評価項目で、1992年より2016年の作文の方が評価が高い。(ただし、2016年の作文の方が語数が多く、影響を与えている可能性を排除できない。)
- ・ 作文評価においてもほぼすべての評価項目で、男子より女子の作文の方が評価が高い。
- ・ すべての評価項目で学年毎に作文評価に差がある。
- ・ 全体で見るとすべての観点別評価が総合評価に有効である。
- ・ 学年別に見ると漢字が書けていることは総合評価に有効ではない。
- ・ 中学年以降は適切な繋がりを作って書けていることが総合評価に有効である。
- ・ すべての学年において題材に関係ある内容、詳しく書いている、順序を意識して書いているが総合評価に有効である。

既に述べたように、本研究では「1992年と2016年の作文に計量的な違い以外の差異がある(1992年の方が評価が高い)」という仮説を立て、①1992年と2016年の作文で評価に差があるのか、②現職教員は作文のどのような点を評価する傾向があるのか、という探求課題の解明を目指した。分析した結果、①については、評価に差が見られたが仮説に反して現職教員の評価においても2016年の作文の方が評価が高くなった。今後これが調査協力校以外でどの程度一般的な傾向なのかを明らかにしていかなければならない。また②については、全体的にはすべての観点別評価が総合評価に影響するが、学年別に見ると関連する観点別評価と比較的関連が弱い観点別評価があることが分かった、この結果に基づいて現職教員の評価の基準を抽出し、ある程度の客観化ができたと考える。観点別評価の精度を高めるために、事後アンケートの実施や評価作文の書き込みなどを参照して具体的な評価ポイントについて分析を深めていく必要がある。(次節も参照のこと。)

6. 今後の課題

本研究で考察できなかった点について言及しておく。本研究の分析の基本となる資料は調査票の評価(5件法)に基づく分析である。本調査では、3.3節でも示したようにフェイスシートにも回答を依頼しているため、作文評価と関連付けて、教師歴や授業スタイルとの関係を考察する必要がある。若手(教師歴5年未満とベテラン教師歴20年以上で評価の傾向に違いがあるのではないかと考えるが、その検証も実施したい。また、書き手の個人情報保護の観点から評価作文も回収したが、評価者の現職教員らが、評価作文中に気になる語や不正と判断した表現など様々な書き込みをしていることに気付いた。この書き込みを分析すれば、評価者の評価がどのような点に着目してなされたかを抽出することができそうである。これは評価者の作業の直接的な痕跡であり、引いては作文評価モデルの構築に貢献できる真正性の高い資料となるので、今後の課題の中でも優先的に取り上げたいものの一つである。ここまでの課題は本研究の不備というよりも、本研究の成果を承けた今後の発展的な研究課題となる。

さらに、その先に見えてくる探求課題として、次のようなものについても研究を進めていくことによって、文章論的研究や国語科教育(特に作文指導)への成果が十分に期待できると考えている。

- ・他の分析方法との連携(例えば、脱文脈化指標との連携分析)
- ・総合評価に有効な観点に基づく評価モデルの構築
- ・総合評価に有効な内容モデルの構築(効果的な文章構成とは何か?)
- ・総合評価に有効な語彙、接続表現、文末表現の抽出

謝 辞

本研究は、「博報財団第 11 回児童教育実践についての研究助成《継続助成》「現職との協働による児童・生徒作文能力の経年変化に関する発展的研究」(2018-2019 年度、研究代表者：宮城信、助成番号：2016-053 継)」による成果の一部である。記して感謝申し上げます。

文 献

宮城信他(2017)「現職との協働による児童・生徒の作文能力の経年変化に関する研究」(ことばのこえII)、博報財団第 11 回児童教育実践についての研究助成 研究成果報告書
宮城信・今田水穂(2015)『『児童・生徒作文コーパス』の設計』『第 7 回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』223-232.(https://www.ninjal.ac.jp/event/specialists/project-meeting/files/JCLWorkshop_no7_papers/JCLWorkshop_No7_web.pdf)

関連 URL

作文を支援する語彙文法的事項に関する研究プロジェクト(<https://sites.google.com/site/sakubunshienproject/>)