

児童作文の評価システムの構築

—紹介文をテーマとして—

企画責任者：白勢 彩子（東京学芸大学）

話題提供者：大澤 千恵子（東京学芸大学） 土屋 晴裕
（東京学芸大学附属大泉小学校） 成家 雅史（東京学芸
大学附属小金井小学校） 齋藤 ひろみ（東京学芸大学）

指定討論者：安部 真治（東京学芸大学教職大学院生/

大分市立南大分小学校）

1. はじめに（白勢・大澤）

本ワークショップは、従来、我々が整理・提案してきた、小学校国語科の「書くこと」領域における作文指導のための評価項目・手法を示して、広く知見を開示するとともに問題を共有し、児童作文の評価の改善および充実を目標として実施する。

小学校の新学習指導要領（平成29年3月告示）の国語科では内容構成が変更され、「書くこと」においても思考力、判断力、表現力等の育成が求められている。自己の内的省察から思考を深め、それらを適切な言語を用いて表象し、相手に伝えることで相互交流が可能となるような表現力を養うことが必要となった。児童の「書く」力に関しては、全国学力・学習状況調査の結果から課題があることが指摘され、外国人児童などリテラシーに困難さのある児童への対応等、「書くこと」指導は多様化し、柔軟な評価が求められるようになってきている。また、公立小学校では若手教員が増え、「書くこと」の指導や評価に苦手意識があると言われている。こうした中、小学校においては2020年4月から新学習指導要領の全面導入が始まるのである。教育現場の「書くこと」指導に資する児童作文の評価項目や方法の確立は急務である。また、児童の視点に立って考えると、大熊（2016）が、書いたことの成就感、達成感を実感することが、次に書く時の意欲につながると指摘するように、前に書いたことを次に書く時の前段階であるとするならば、前作文の評価が、次作文への意欲に直結していることになろう。したがって、児童が書いたことに対する成就感、達成感を実感するためには、発達段階に応じた教師の適切な指導につながる評価システムの確立は不可欠である。加えて、こうして開発した評価システムは、教員を志す教職課程の学生が、作文を的確に評価するための観点と方法を知り、評価に基づいた指導の重要性を学ぶ上でも活用が可能であり、小学校の「書くこと」指導の課題を解決する一つの方途となる可能性をもつ。

しかしながら、従来、児童作文を評価する項目や手法は明示的でない。この背景には、児童作文に関わる基礎的な研究が限られているために実践的に扱うことが難しい現状や、さらに、教育実践と基礎研究の立場に認識の相違があるために成果の統合に難しさがああり、研究が進展しにくかったことがあると考えられる。児童の作文の力に関する大規模な基礎的データを取った調査研究の代表的なものとして、国立国語研究所（1964）の作文スキルの発達に関する調査研究が挙げられる。内容・計量・形式の側面からの、多角的な考察がなされ、学年による発達の様相も把握することができる。以降、語彙量など計量的な特徴に関する研究が多くなされてきているものの（江本，1980；野村・鶴岡，1986；石井，1996 など）、構造的な特徴についての研究は少なく、土部・宝示（1966）など、限られているようである。近年では、阿部・他（2019）の研究があり、指導要領の改訂に対応し、指導法の開発や作文コーパスなども活用されるようになってきている。

我々は、これまで、教科実践を専門とする小学校教員と、実践研究・基礎研究に携わる研究者が協働して、児童作文を多面的に解析し、新たに、実践的かつ実証的に作文評価システムを提案することをねらいとして研究を推進してきた（土屋・他，2019）。今回のワークショップでは、研究により得られた作文評価の方法とその項目を概説し、その項目に基づいて実際に児童作文を評価するワークを実施し、作文間、評価者間の相違を観察する。そこから、言語学を専門とする参加者から示唆を得て、国語科教育における作文の評価の精度を高め、運用面でのシステム化の進展を図りたい。

2. 「書くこと」指導における評価の課題と協力校教員の評価（大澤・土屋・成家）

本研究が開発している評価を実施する教育現場の問題を、小学校国語科における「書くこと」指導とその評価、学習指導要領の改訂ともなう教育内容の変更による評価自体の意味づけの変容に関して、整理して示す。さらに、本研究が収集した作文データから、国語科教育における評価の収集方法について述べる。

2. 1 問題の所在

「書くこと」は、「話す・聞くこと」「読むこと」と並んで、国語科の重要な学習領域に位置づけられるが、浜本（1996）は、これらを国語科固有の基礎学力として子どもたちに生きて働く言語活動力であると捉えた。なかでも「書くこと」は、木下（2018）によれば、「しっかりとしたひとまとまりの文章、自分や自分を取り巻く世界を書き言葉で表現すること」であり、作文は、思考力・判断力・表現力のすべてを組織的に活用し、ある程度の時間をかけて熟考する総合的学習である。それゆえに抵抗感を持つ児童も少なくない。しかし、同時に他の言語活動以上に「書けた」ことによる充実感・達成感が大きいのもまた作文であるともいえる。書けたことによる達成感・充実感には次に書く時の意欲を喚起するし、即時的な音声言語とは異なり持続性を持つ文字言語だからこそ、教員による評価が他の領域以上に重要な役割をもっているともいえる。しかしながら、作文は総合的な学習であるがゆえに評価が難しいともいえる。作文指導を得意とする教員であっても、その評価においては、観点項目の多さには悩まされている。谷（2008）が、「一つの作文で誤字脱字から、段落構成から、修辞法から、内容から、何から何まで見るのは非常に困難である」と述べるように、教員にとって適切な評価を行うことは容易ではないのである。

2. 2 「書くこと」の指導と評価の課題

その大きな要因として、「書くこと」の指導に含まれる多義的要素と資質能力に関わる評価の多様性が挙げられる。作文評価において、これらは複雑に絡み合っている。学校教育における「書くこと」の指導では、子どもたちに何を書かそうとどう書かそうかの、内容と形式の両面を教えなければならない。さらに、書かれたものだけではなく、書く以前あるいは書かれている途中段階も評価する必要がある。内容と形式の問題や書くプロセスへの注目は書くことの評価にも大きく関わってくる。田中（2010）は、形式面、すなわち言語形式習得を重視した評価は内容面で明らかに優れている作品を見落とすことがあることを、実例を挙げながら指摘している。また、書かれたものだけでなく、書こうとする力や、書いている途中のものに対する評価は、平成元年の学習指導要領以来刷新され続けている学力観である。田中（2010）は、内容と形式を相前後するように一体化して指導することが重要であるとするが、それは学習過程の様々な段階で、柔軟な評価と指導が必要であるとの指摘だともいえよう。結果としての評価ではなく、評価それ自体がより深い学びに繋がる支援となるのである。

新学習指導要領である平成29年版ではその傾向はさらに強まり、「主体的・対話的で深い学び」が目指され、評価にも子どもたちの主体的な学習が促されたかが問われる。東京都の小学校国語教育研究会の「書くこと」部では、現在、研究主題「児童の深い学びを目指す、主体的・対話的な書くことの単元づくり」を設定し、児童が主体性をもって、より柔軟な学習過程の中で、自己評価しながら書くための学習指導と評価の工夫を行っている（東京都小学校国語教育研究会，2019）。児童が主体的に書こうとする単元の開発は、図1で示すように、個々の児童の実態把握に基づいた柔軟な学習過程と、学習指導要領に示されているような「自分の文章のよいところを見付ける」自己評価との循環によって形成していく必要がある。

- (1) 児童が書きたくなるような単元開発
- (2) 書くことの個人差を配慮した柔軟な学習過程
- (3) 実感を伴った評価

評価は循環の(3)番目に当たるが、図1に示すように次に書くための動機づけとなるもので、(1)の前の



図1 主体的に書く単元開発の流れ

(0) としても位置付けられるのである。また、評価には、二通りあり、①児童の自己評価と②教師の評価とである。児童が適切に自己評価を行えるようにするためには、児童自身が達成できたかどうかを把握できる具体的なめあてが必要となる。そのための手立てとして、学習計画表や振り返りの学習は有効であるといえる。

一方、②教師の評価には、めあての達成の他に、「書いたもの（成果物）」のみならず、その過程で見られる取材や構成等の「書く前の段階」、あるいは「書いている途中」も含まれる。そのため、そのどの段階で児童がつまずいているかを的確に把握する必要がある。また、「書かれたもの（成果物）」には、これまで児童の中に培われてきた総合的な書く能力が含まれており、それらをも総合的に評価していることになる。次時の指導や支援、その時間の目標には含まれていない力なども含めて、長期的に、そして総合的な視野で、「書くこと」学習のつまずきを把握することが不可欠なのである。つまり、教員による評価には、各単元のめあて・目標に照らし、総合的かつ系統的に書く力を評価し育成する観点が必要なのである。こうした観点は、推敲や共有の段階で、児童自身に自己評価を通して意識させたい総合的な書く力を捉えさせる上で必要なものであり、その育成にも繋がる。

以上、子どものたちに主体的な学びを促すための評価として、「書くこと」の指導に合わせて、個々の児童の学習過程を的確に評価し、それを支援につなげられる評価システムを構築することが求められていることがわかる。

2.3 国語科教育からみた作文調査と評価の意義

本研究では、小学校の協力を得て作文を収集し、量的・質的観点で項目を設定して分析を試み、その結果から、評価項目を精選してきた。ここでは、項目設定の前段階で行った調査「小学校教員の作文評価の観点」について報告する。さらに、指導のために、子どもの実態として作文の力を評価することが重要であることを確認する。

この予備調査では、収集した作文について、小学校で国語科を専門とする3名の現職教員に、直感的に評価してもらい、その評価においてどのような観点を立て、どのような理由で善し悪しを判断したかを調査した。

作文収集を行った小学校には、2018年度現在、国語を専門とする教師が複数名いる。各々に得意とする領域があり、その多くは「読むこと」あるいは「言語」の領域である。「書くこと」について授業は行っているが、書かせ方や評価方法についての研究に取り組む教師はいない。このような状況下で、国語科専門の教師が担当する学級を選んで、児童作文の収集を行った。学校教育においては、基本的に単元目標やめあて（児童に意識させる学習目標）に基づく指導・学習があり、その成果を評価することが基本であるが、今回の作文データは、「あなたの学校を、知らない人に紹介してください」という紹介文課題を設定し（表1）、指導を行わずに、児童に自由に書かせて収集したものである。

表1 紹介文を書かせる際の指示

収集した作文（4年生92件）に関し、国語を専門とする小学校の現職教員3名が、それぞれに「A（上）」～「C（下）」の三段階で評価を行った。その後、評価の観点について意見交換を行った。すると、三者に共通して、次の①～③の観点が浮かび上がった。それは、当該課題作文を小学校の国語科学習指導要領に基づき評価する場合に、一般的に立てられる評価観点でもあった。

作文のテーマ
「あなたの学校を、知らない人に紹介してください。」
・いつもの原稿用紙の使い方にしていますが、名前は聞きません。
・1行目から本文を書き始めます。段落もつけましょう。
・先生の指示にしたがって、原稿用紙の右上に番号を書いて下さい。
・20分間で書きます。時間がきたら、途中ででも終わりです。
・1枚目が終わったら、2枚目、3枚目と増やしていても構いません。
・原稿用紙は自分で前に取りにきましょう。
・早く書き終わった子は、作文を読み直して、時間まで待っているようにしましょう。

①自分の学校を紹介する

→学校の「何」を紹介しようかということを考える思考力

②知らない人に紹介する

→誰に向けて紹介するのかという相手意識にもとづく表現

③具体的なめあてがなく、時間制限がある

→限られた時間の中で段落を構成したり、まとまりや一貫性をもたせたりする判断力

「A」評価となった作文には、①・②・③の思考が見られた。しかしながら、「B」評価の作文は①・②はできていても③は不十分な場合が多く、「C」評価の作文は、おおむね①で留まっていた。「C」評価の作文では、これまでの経験や自分自身を振り返ることに精一杯で、とにかく頭の中に浮かんできたことを箇条書きで書き始めたとき

えられる作文や、内容のまとまり云々関係なく、全文一段落になっている作文も見られた。以上のことから、この4年生の児童グループの作文の力として、「紹介している事項がバラバラ」「呼びかけ表現がなく、誰に対する紹介なのか不明瞭」「段落意識が弱く、構成が整っていない」などを改善することが課題として浮かび上がった。

「作文する」という行為には、「メタ認知」が働くかどうかが大きく関わっていると考えられる。上記の結果からは、学習者である児童は、指導がない場合、作文課題の遂行において、どのような文章がよいのかを具体的にイメージできなければメタ認知を機能させることが難しいということが推察される。他方、児童の作文の力の実態と指導者である教師の認識には大きな差があることもまた、作文指導に関して教師がメタ認知を働かせ、内省する上では課題になっているといえる。

児童の作文の力と指導との間にこうした問題があることは、指導せずにかかせた作文だからこそ、明確化できたと考えられる。本来、教育活動として、教師は子どもたちに「学習のねらい」を示して学習を展開していく。3で示す本研究における評価項目と方法によって得られる子どもたちの「作文の力」の実態を踏まえ、2.2で示した循環に基づく「指導と評価の一体化」を図ることが、本研究が提案する評価システムを利用することによって可能になるようにしたいと考えている。次の3では、本調査研究が実施した作文評価に関し、具体的な手続きと項目について説明し、現段階までの分析結果から「紹介文」の評価項目を提示する。

3. 評価項目の設定（齋藤・白勢・安部）

3.1 概要

評価項目の設定にあたっては、中学年による作文の質の変化に着目し、教師の経験をもとに設定する内容評価の項目と計量的に分析する項目とを立てた（土屋・他、2019）。児童作文は、首都圏の小学校2校の協力により収集した。作文の課題は、どの児童も比較的取り組み易いと考えて、「学校紹介」とした。この課題から、学校生活を振り返るといふ内的省察から深まる思考力や、学校の様子を詳細かつ適切な言葉を用いて表す表象力、知らない相手との相互交流が可能となるような相手意識を持った表現力を見取ることができると考えている。

作文の収集は、「あなたの学校を紹介してください」と口頭で伝え、20分で書くよう指示をし、指導は行わずに実施した。具体的な指示内容は先に示した表1に対応している。同様の手続きにより、第1～6学年までの作文を収集しており、現在、分析を進めている。研究デザイン・分析・考察においては、小学校教員、教科教育・教科専門の大学教員が協働して取り組んでいる。

3.2 内容的観点に基づく項目の設定

評価項目は、次の手順で抽出した。

- 1) 評価者3名（小学校の現職教員）が対象作文92件を、直感に従って総合的に評価（5段階）
- 2) 評価者が上記の評価過程で重視した要素を記述
- 3) 2)を整理し、評価項目を抽出（6項目）

表2 内容的項目

<p>A 課題把握：学校紹介という課題を理解し、相手意識をもって、紹介する内容として相応しい事柄を選んで述べたり読み手への呼びかけ・働きかけをしたりしているか。</p> <p>B 内容記述：紹介したい事柄について、具体的な内容や特徴、紹介したい理由などを詳しく述べているか。</p> <p>C 独自性：紹介する事柄について自分にとっての意味や価値が伝わるエピソードや考えが述べられているか。また、他の児童とは異なるユニークな視点で紹介する事柄を選んでいるか。</p> <p>D 段落：形式段落が、内容のまとまりを備えて作られているか。（形式段落に着目）</p> <p>E 一貫性：テーマを軸に、事柄の順序や関係などが、一定の見方や考え方で貫かれていたり、論理的に組み立てられていたりしているか。</p> <p>F 構成：文と文のつながりが明確で、内容のまとまりがわかる構成で書かれているか。（意味段落に着目）</p> <p style="text-align: right;">※太字：各項目の重要な要素</p>
--

これら6項目を用いて、改めて、3名の評価者が92件の作文について、3段階で評価を行った。3名による評価を「評定値」とする。評定値の合計は、6項目×1点×3名＝18点が最低点、6項目×3点×3名＝54点が最高点となる。評価の結果を、表3に示す。評定値(合計)は、最低点の19点から最高点の51点まで分布し、概ね正規分布となっている。項目別の評定では、D段落・E一貫性・F構成は分散値が大きいのにに対し、A課題把握・B内容記述は分散値が小さい。この結果からは、文章の構成力には児童による差が見られるが、課題に応じて内容を記述する力の差に関しては、相対的には小さいということになる。

表3 内容的項目による分析結果(評定値)

	A	B	C	D	E	F	合計
	課題把握	内容詳述	独自性	段落	一貫性	構成	
平均値	6.59	6.30	6.73	6.12	6.25	5.90	37.89
中央値	6	6	7	7	6	6	38
最大値	9	9	9	9	9	9	51
最小値	3	3	4	3	3	3	19
分散	1.44	2.06	1.59	3.54	2.30	2.89	40.68

3.3 計量的観点に基づく項目の設定

計量的観点に基づく項目を整理し、設定していくため、まず、先行研究(江本, 1980; 石井, 1996 など)で扱われることの多い、a)からg)までの7項目と、読み手・書き手の意識を反映するものとして考えられ、かつ計量的に扱うことのできる、h)からj)までの3項目を立てた(土屋・他, 2019)。

事前に作文は、誤字脱字等も含めて原文通りを原則として、パソコン上でテキスト入力した。d), e)の算出にあたっては、常用漢字の範囲内で作文テキストを、適宜、漢字かな交じり文に変換した上で、形態素解析システム「Web茶まめ」(<http://chamame.ninjal.ac.jp/>)を用いて形態素に分けた。「東京|学芸|大学」のように、複合語の固有名詞を中心に解析誤りが見られたが、一次結合を目安に手で修正を行った。f)については、本稿で扱う文章が短いものであることを踏まえ、異なり語数を延べ語数で除した値を用いた。値の大きさが語彙の豊富さを表す。g)は、漢字等表記の誤り、原稿用紙の使い方の誤り(例: 促音を行頭に置く)等である。

表4 計量的項目

- a)総文字数(句読点, 符号等含む), b)段落数, c)文数, d)延べ語数, e)異なり語数, f)d)とe)の比, g)間違い数
 h)呼びかけ表現数, i)主語(「わたし{が, は}」等)の出現数
 j)所有表現(自称詞+「の」, 「わたしの」等)の出現数

h)は、「～ください。」(例:「見に来てください。」)等の勧誘表現の出現数を指す。読み手を意識した表れとして、分析項目に置いた。i), j)は、話題に対し書き手の主体性を表すものとして、項目に加えた。

3.4 内容的観点と計量的観点とによる評価項目の精査

評価項目が適切であるか検証し、より適切な評価項目とすることを目的に、内容評定と計量的項目との相関関係を検討した。結果の例として、評定値をx軸、a)総文字数、e)異なり語数、h)呼びかけ表現数をy軸とした散布図(図2, 3, 4)を示す。

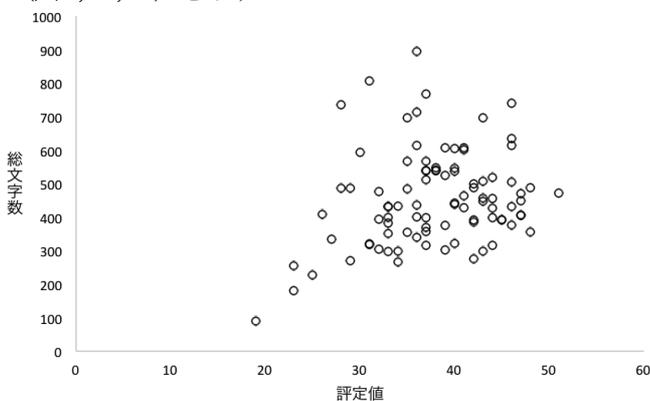


図2 評定値と総文字数

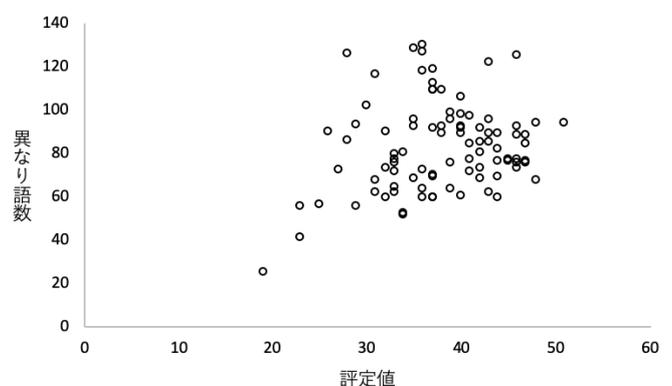


図3 評定値と異なり語数

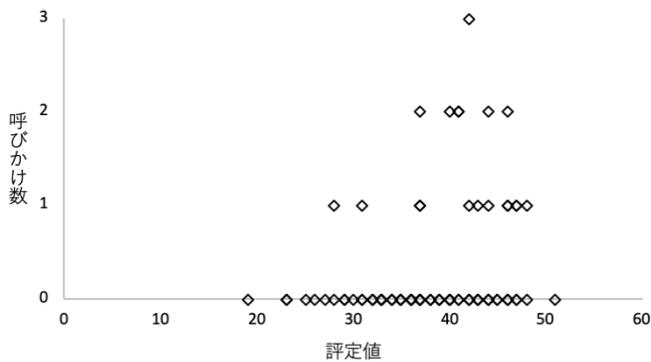


図4 評定値と呼びかけ表現数

評定値が低い方では、評定値が上昇するに伴い、異なり語数、呼びかけ数が増加する傾向が見られ、高い方では、このような線形の相関関係をとらえにくかった。これらの傾向は、ほぼ全ての組合せに見られ、評定値の低い群とそうでない群との、少なくとも2群に分けられることが考えられた。

ここではデータが2群に分かれると仮定し、2本の直線回帰のモデルで説明できると考えた。評定値と10項目それぞれの組合せに対し、試験的に解析を実施したところ、評定値と「e) 異なり語数」の分析において最も当てはまりがよく ($R^2=.75$)、他、比較的良好だった項目として「f) :

d) 延べ語数と e) 異なり語数の比」、「i) 主語の出現数」、「j) 所有表現の出現数」が挙げられる。最も当てはまりがよかった評定値と「e) 異なり語数」との関係において、下位群として8データが取り出されることが示され、仮に、上位群を7名、下位群を8名とし、土屋・他 (2019) では、各項目の分析を行ない、項目そのものの評価を行なった。

内容的項目に関しては、「F構成」において上位・下位群間で差が最大となり、次いで「D段落」で差が大きかった。最小の項目は「A課題把握」であった。つまり、下位群の児童は、課題把握をし「伝えたいこと」に独自の意味や価値をある程度は見いだせても、内容構成における一貫性の保持や形式段落を作るスキルにおいて発達が不十分であることが示唆され、内容のまとまりを備えた段落を作れるかが、評価項目として重要だといえる。

さらに、記述的な観察を実施し、作文の質的分析を群ごとに行なって、補完的な評価を実施した。その結果、2群間で「○○小学校を知らない相手に」という相手意識の違いが見られた。また、上位群の作文は、第一段落で特に伝えたい話題を明瞭に焦点化し、それに従って一貫性をもって書き進めていることがわかった。また、相手が知らないであろう学校の行事や特徴について具体例やその目的を挙げるなどの詳述があった。一方、下位群の作文は、相手意識が低い傾向が観察された。自分との関わりや自身の視点で物事をとらえるという独自性においても上位群、下位群で傾向が分かれており、取材能力・観察力の違いによると推察される。

計量的項目に関しては、2群を比較して全般にいえることとして、下位群での分散が大きいことがあった。例えば、把握しやすい項目として「b)段落数」の項目では、上位群では1件を除き、3~5段落に収まっていた。下位群では、文章全体が1段落となっている作文が多いが、一方で14段落にも分かれた作文がある。下位群では、「段落意識」が未定着であるのに対し、上位群では定着があり、一定の水準で安定しているものと推測され、内容的項目の分析で示した「F構成」での差が適切に反映されているといえる。

上記に基づいて、大きく2点、指摘したい。1点目は、評価によって示される、児童の作文を書く力である。ここでは、第4学年を対象としたが、この学年は作文を書く力の大きな変容・転換点にある。国立国語研究所 (1964) は、「主題の統一度」「取材能力」「記述力」「段落意識」等が中学年で伸びるとする。今回の評価項目により、内容的観点では、下位群において「段落」「構成」で評定値が低いという、上位群にはない傾向が見られ、質的にも、上位群は「相手意識」「詳述」「テーマの焦点化と一貫性」等において優れていることがわかった。計量的観点でも、下位群では項目全般に分散が大きく、上位群との相違が明らかとなった。これらから、評価項目が、中学年の作文の力の特徴をある程度描くことができていると考えられ、概ね妥当であったといえるのではないだろうか。

もう1点は、評価項目の抽出である。本稿では、内容的観点による評価項目「A」~「F」の6点と、計量的観点による評価項目5点を提案するのが適切だと考えている。内容的観点の項目は、記述的な分析でもあり、判定が比較的容易だと思われる。計量的観点の項目は、形態素解析など、特定のツールを使う必要があり、直接的な判定がしにくい。上記の内容をふまえた、「直観的な」計量的項目に置き換えることが実際的ではないだろうか。そこで、次の4項目を提案する: 「ア) 複文の数」「イ) 語彙の豊かさ」「ウ) 呼びかけ表現数」「エ) 書き手の主体性」。

「ア) 複文の数」は、a) 総文字数、c) 文数に対応しており、一文の長さに見れる。「イ) 語彙の豊かさ」は、d) 延べ語数、e) 異なり語数、および f) それらの比の指標に対応した項目である。「エ) 書き手の主体性」は、i) 主語 (「わたし{が、は}」等)、j) 所有表現 (自称詞+「の」、「わたしの」等) の出現数に対応した項目である。話題の明確な提示を反映すると考えられる。「ウ) 呼びかけ表現数」は、相手意識のあらわれと捉えられる。これらの項目により、作文を評価するワークショップを実践する。

4. 本評価システムを生かした授業実践の提案（大澤・土屋・成家）

本研究で構築する評価の項目や手法は、教育実践として、小学校国語科の作文指導に生かすことを目指している。現在、3で紹介した作文の評価項目の精選の他、2.2で示した指導と評価の関係を考慮しつつ、国語科の「書くこと」領域の単元構想や学習活動に即した評価規準などについても検討を進めている。その内容は、今回のワークショップでの活動を充実させる手がかりになるものと考え、一例を下記に示す。

4.1 実践の概要

本研究で構築された評価観点を生かし、指導と評価の一体化を意識し、以下のように単元を構想した。なお、本研究の評価観点に関連のある部分を太字ゴシックで示してある。

- (1) 単元名：「今日のスターはキミだ！」～友だちのよいところをしょうかい文にしよう～
- (2) 対象学年：小学校第2学年
- (3) 単元の目標：友達のよさが伝わるように、必要な事柄を集めたり確かめたりして、紹介したいことを明確にして書くことができる。
- (4) 学習の方法：取材段階では、取材カードにメモを取るようにする。その際、紹介対象となる児童について、二人組で観察・取材する。構成段階では、紹介対象となる児童について、二人組で互いの「情報」について話し合い、共通点や相違点を整理する（新学習指導要領〔知識及び技能〕(2)ア）。記述については、紹介したい内容が一人一人異なることに配慮して、一人ずつが行う。発達段階を考えると、構成から記述段階について、「情報」を整理することの困難さが予想できるため、取材カードの中から2つの事柄を選んで記述するようにする..

4.2 本実践における評価

- (1) 単元の評価規準と学習活動に即した具体的な評価規準

	ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
単元の評価規準	○身近な友達のことを表す語句を増やしている。 ○共通、相違など情報と報との関係を理解している。	○友達と経験したことや観察をして分かったことから書くことを見付けて、紹介したいことを明確にして文章を書いている。	○友達のよさを見付け、進んで相手に伝えたいという思いや願いをもって、文章を書こうとしている。
学習活動に即した具体的な評価規準	①身近な友達のことを表す語句を増やし友達を紹介する際に使っている。 ②友達のよさを複数人で共通するところ、相違するところを分けて書いている。	①友達のよさを紹介するために、必要な事柄を集めている。【情報の収集】 ②友達のよさについて複数人の情報を整理して、紹介したいことを明確にしている。【内容の検討】 ③内容のまとまりに沿って簡単な構成を考えている。【構成の検討】 ④文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫している。【記述】 ⑤自分たちが書いた文章の誤り、相手のことを考えながら読み返し確かめている。【推敲】 ⑥文章に対して、感想を伝え合い、内容のよいところを見付けている。【共有】	①自分も書きたいという思いをもち、観察対象となる相手を意識した文章を書こうとしている。

『学習評価の在り方ハンドブック』（国立教育政策研究，2019）に示された学習指導要領に示す目標や内容に基づいた「観点別学習状況評価の各観点」をア，イ，ウと示し，単元の評価規準に即した学習活動の具体的な評価規準を設定している。

(2) 単元の計画における評価の表し方

次	時	学習活動	指導事項	・評価規準 ★評価方法
二	4	<ul style="list-style-type: none"> 取材カードをもとに、「そうだねシール」と「どうかなシール」「スターシール」を貼り，情報を整理する。 どの順番で紹介するかを話し合っ決めて。 取材カードから構成表と記述紙をかねた，「スターしょうかい紙」に記述する。 	<p>◎友達のよいところがわかりやすく伝わるように情報を整理し，構成を考えること。【構成の検討】</p> <ul style="list-style-type: none"> 身近な友達のことを表す語句を増やし友達紹介に使うこと。 文の中における主語と述語の関係に気付くこと。【知識及び技能】 語と語や文と文との続き方に注意しながら，内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫すること。【考えの形成・記述】 	<p>◎書くために，必要な事柄を整理し，構成を考えている。イー③</p> <p>★取材カード，記述紙</p> <ul style="list-style-type: none"> 身近な友達のことを表す語句を増やし紹介する際に使っている。アー① ◎文の中における主語と述語の関係に気付き，使うことができる。アー② 語と語や文と文との続き方に注意しながら，内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫している。イー④★記述紙

表5 評価規準

<p>満足できる児童の評価規準</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分が取材してわかった友達のよいところ（スター）を，他の友達の情報も関係付けて（共通点，相違点），書くことを決めたり書いたりすることができる。 <p>概ね満足できる児童への手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> 前時の友達の作文や教師の文例と比べたり，取材カードを確かめたりして，自分とのエピソードを想起できるように声をかける。 <p>概ね満足できる状況を目指す児童への手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> 取材カードを並べて，「そうだねシール」から一つ，「どうかなシール」から一つ選び，書くことを決めさせる。

4. 3 本評価システムの活用可能性

ここで示した授業では，右に示したような「満足できる児童の評価規準を設定して，その規準に到達できるように教師の手立てを想定している。実際の学習活動としては，ペアで取材カードを読み合っている児童がいたり，取材カードから早々に書くことを選んで書いている児童がいたり，進め方も進み具合も大きく異なる。このように「書くこと」の学習では，複線型の授業（つまり，一人一人の進度に応じた授業）が展開されることが多く，授業の中で，個々の児童の作文の力を多面的に評価することが難しい。

3で示したように，上位群，中間群，下位群の児童それぞれに，作文の力には特性があることが明らかとなったが，現場のこうした状況においては，本評価の項目を利用するなどして事前に作文の力を統合的に把握することによって，個々の児童の特性に合致した目標の設定や支援の方法を探ることができる。さらに，本研究の評価システムを生かし，個々の児童に的確な評価と支援を行い，書く能力の総合的育成に繋げることが期待できる。

5. ワーク作文評価活動（齋藤）

上記の内容を受け，本ワークショップにおいて，本研究プロジェクトが提示する項目で実際に作文の評価を行う。その流れは，次の通りである。

<ワークの流れ>

- (1) 個人活動：複数の作文を、本研究プロジェクト提案の項目で評価する。
- (2) グループ活動：個々の評価結果について話し合う。
- (3) 全体の活動：グループの話し合いで話題になったこと（各作文の特徴、子どもの作文の力、評価項目とその基準について）を共有する。
- (4) ディスカッション：全体で、本研究プロジェクトが提案する作文の評価項目、教育現場における活用の可能性と課題について議論する。

評価は、3.2 および 3.3 で示した内容的観点 6 項目と計量的観点 4 項目の計 10 項目（表 6）で、ルーブリックを用いて得点化する。ルーブリックの評価点（3 段階を予定）と評価基準（行動ベースで記述）については、会場で提示する。なお、先述の通り、このワークにおいては、現場での運用を想定し、計量的観点の 4 項目についても数量化をせずに、直感的な判断で実施する。

最後のディスカッションでは大きく 2 つの点について検討したい。第一に、本研究プロジェクトが提示する評価項目の妥当性、第二に、学校における「書くこと」指導に本評価方法を活かすための評価システムの構築である。

第一の論点に関しては、「内容的観点と計量的観点による評価項目が作文の力の総合的評価のための項目として妥当か」「異なる作文ジャンルの評価においては、今回提示した「紹介文」の評価項目をどう変更する必要があるか」「学年による作文の力の発達を可視化する装置として機能させるために、評価項目・評価基準・評定値にどのような操作を加える必要があるか」等について参加者よりコメントをいただきたい。第二の論点の具体的な問いとしては、「国語科の指導目標・内容に関わりかけられるか」「書くこと」領域の単元開発・実施・評価の過程でどのように活用できるか」「子ども自身の自己評価に関わらせることが可能か」等が考えられる。会場の皆さんとのディスカッションを通して、作文の評価方法の精緻化と学校教育現場における実用化の両側面で示唆を得られることを期待する。

表 6 WS 分析項目

内容的 観点	A	課題把握
	B	内容記述
	C	独自性
	D	段落
	E	一貫性
	F	構成
計量的 観点	ア	複文の数
	イ	語彙の豊かさ
	ウ	呼びかけ表現数
	エ	書手の主体性

謝辞

本研究は、東京学芸大学特別研究プロジェクト「国語科教育における作文評価の項目設定と手法の設計」の助成を受け、実施している。協力校の皆様はこの場を借りて感謝申し上げます。

参考文献

安部朋世・橋本修・西垣知佳子・田中佑・永田里美（2019）. 児童・生徒の作文における誤りの発生と修正 全国大学国語教育学会要旨集（仙台大会） pp. 315-318

江本明子（1980）. 学校文集における児童作文の計量的考察 文教大学国文学 9 号 pp. 19-30

浜本純逸（1996）. 国語科教育論 溪水社

土部弘・宝示重美（1966）. 文章意識の発達（第 3 報） 大阪学芸大学紀要 C 教育科学 6 号 pp. 78-89

石井健介（1996）. 児童生徒作文の計量的分析の試み 学芸国語国文学 28 巻 pp. 82-90

木下ひさし（2018）. 書くこと 田近洵一・中村和弘他（編）小学校国語科授業研究 第五版 教育出版 pp. 126-133

国立国語研究所（1964）. 小学生の言語能力の発達 明治図書

国立教育政策研究所（2019）. 学習評価のハンドブック pp. 6-9

野村雅昭・靄岡昭夫（1986）. 小・中学生の作文の語彙調査 計量国語学 15 巻 5 号 pp. 168-179

大熊徹（2016）. 真の「做多」とは、相手・目的・そして必然性に対応して書くこと 日本国語教育学会編 月刊国語教育研究 2 pp. 2-3

田中宏幸（2010）. 言語形式習得の形骸化を防ぐ 日本国語教育学会編 月刊国語教育研究 6 pp. 46-49

谷周平（2008）. 楽しむ作文と鍛える作文 日本国語教育学会編 月刊国語教育研究 5 pp. 34-37

東京都小学校国語教育研究会（2019）. 東京都小学校国語教育研究会研究紀要 第 40 号

土屋晴裕・成家雅史・安部真治・大澤千恵子・白勢彩子・中村和弘・齋藤ひろみ（2019）. 児童作文の評価項目に関する予備的検討—紹介文に見る内容的観点と計量的観点— 全国大学国語教育学会要旨集（仙台大会） pp. 311-314