東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

書き手の児童についての背景情報の有無が作文評価に及ぼす影響：教員養成系大学の学生を対象に

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2011-06-15
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 梶井,芳明
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/108087

東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅰ　62: 165－176，2011.

書き手の児童についての背景情報の有無が作文評価に及ぼす影響

―― 教員養成系大学の学生を対象に ――

梶　井　芳　明*

教育心理学分野

（2010年9月27日受理）

1．問　題

小学校，中学校，および高等学校の学習指導要領（国語科）では，「書くこと」が単独の指導領域として位置づけられ，従来にも増して作文指導が重視されることとなった（文部科学省，2008a，2008b，2009；文部省，1998a，1998b，1999）。また，新学習指導要領（文部科学省，2008a，2008b，2009）では，基礎的・基本的な知識や技能の習得に加え，それらを活用した思考力，判断力の育成，さらには思考や判断の結果を「話し言葉」や「書き言葉」で表現する力，いわゆる表現力の育成が，全ての教科の目標に位置づけられている。

これらは，近年，作文力の低下や作文嫌いが，小学校のみならず，中学校，高等学校，さらには大学においても著しいことと関連していると思われる（e.g., 伊藤，1998；大阪府教育委員会，2001；高橋，1997）。

では，「書くこと」の指導の開始時期となる小学校では，どのような指導が行われているのだろうか。

現在，小学校国語科で行われている作文指導は，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，それらの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）。しかし，多くの教員は，評価の基準が曖昧であるが故に，作文評価に対し困難感を抱いている（国立国語研究所，1978）。これは，学習指導要領に記された指導内容を反映させた評価項目，いわゆる作文能力構造の定義が明確でないこと，あるいは定義がなされていたとしても，実践場面では使用しづらいものであることを示唆している。したがって，作文評価研究を進めるに当たっては，学習指導要領の指導内容を反映させた評価項目の妥当性・信頼性の検討を行うことが避けられない課題であるといえる。

そこで，梶井（2001a，2001b，2002）では，小学校教員，および教員養成系大学の学生を対象に，小学校1年生から6年生までの児童が書いた生活文を，学習指導要領（1989）を反映させた項目で評定させる課題を実施した。その結果，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，学習指導要領を反映させた評価項目（以下，項目）の妥当性・信頼性に影響を及ぼす重要な要因の1つであることが明らかになった。なお，好意度を取り上げた理由は，小学校の作文指導の実態調査報告（国立国語研究所，1978）から，好意度が，作文指導・評価法に影響を及ぼし，その結果，児童の作文好き，ひいては児童の作文力の発達を規定する重要な要因の1つとなることが示唆されたためであった。

梶井（2001a，2002）では，操作的定義アプローチに基づき，項目の妥当性の検討を，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「使用できる項目」，いずれの基準も満たさない項目を「使用の難しい項目」と定義した。「使用できる項目」，および「使用の難しい項目」の数から，教員の好意度高群（以下，教員高群）と大学生の好意度低群（以下，大学生低群）とでは，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（自由記述により回答を求めた）の内容，分散推定

＊　東京学芸大学（184-8501　小金井市貫井北町4-1-1）

値割合（分散成分の推定値の割合），および評価モデルの信頼性（G係数）の値からは，教員高群と大学生低群とで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，18項目を用いた評価は困難だが，それぞれがもつ児童観を評価に役立てる傾向が強いことから，G係数が高くなったと推察された。一方，大学生低群では，18項目を使い分けて評価を行う傾向に加え，それぞれがもつ作文の外見重視の基準を評価に役立てる傾向は強いが，作文，評定者，項目の３つの変動要因では説明できない要因が評価に影響を及ぼす傾向が強いことから，G係数が低くなったと推察された。

梶井（2001b）では，梶井（2001a，2002）のデータをもとに，項目の妥当性の検討を学年の識別性の基準により行った。その結果，教員と大学生とでは，項目の妥当性に影響を及ぼす要因が異なることが示唆された。具体的には，教員が，児童の作文を評価する場合，文中のつたない表現から児童の実態（その子らしさ）を予測し，学年ごとに基準を変えて評価を行うのに対し，大学生は，全学年に渡り共通の基準で評価を行う傾向が強いことが示唆され，梶井（2001a，2002）を支持する結果が得られた。

これまでに行った研究（梶井，2001a，2001b，2002）から，教員，大学生いずれにおいても，好意度は，項目の妥当性・信頼性に影響を及ぼす重要な要因の１つであることが示唆された。また，教員と大学生とでは，評価を困難にする要因が質的に異なることも示唆された。具体的には，書き手の児童についての背景情報を作文から容易に推測できるか否かが，教員と大学生の評価観の相違を説明する際の重要な要因の１つとなることが示唆された。

これまで，書き手についての情報の有無が評価に影響を及ぼすことを明らかにした研究はいくつか存在するものの（e.g., Chase, 1979, 1986），そこで取り上げられた情報は，書き手の成績，性別，人種（黒人・白人）といった情報に限られており，必ずしも書き手の実態，および背景情報を十分に反映させたものとは言い難い。

２．目的と仮説

そこで本研究では，梶井（2001a，2001b，2002）において，評価に影響を及ぼす重要な要因の１つであると示唆された好意度に加え，書き手の児童についての背景情報として，「担任教諭による児童の紹介，および作文に対する講評（以下，背景情報）」を取り上げ，養成段階にある教職志望の大学生を対象に，背景情報の有無が，作文評定課題の結果得られる好意度別の項目の妥当性・信頼性に及ぼす影響を明らかにする。また，学生に背景情報を呈示することにより，項目の妥当性・信頼性が向上することを研究仮説として設定する。評定者として学生を取り上げる理由は，これまで，教育実践現場で指導に当たる教員といえども，児童の作文を項目に沿って的確に評価することは難しく（梶井，2001a），さらに，そのような項目に沿った評価，いわゆる観点別到達度評価の難しさの中身は，教員と学生とでは異なることが示唆された（梶井，2002）。このことから，養成段階にある教職志望の大学生の評価の実態を明らかにすることが，教員の作文評価の熟達化の過程（作文評価能力の成長過程），および評価を困難にする原因をより詳細に明らかにする上で必要不可欠であるといえるからである。

３．方　法

３．１　被調査者

３つの国立大学の教員養成課程の学生57名であった。

まず初めに，学生を，背景情報を手がりに作文を評定した群（以下，A群：$N = 26$）と，背景情報の手がかりなしに評定した群（以下，N群：$N = 31$）の２群に分類した。

次に，作文得意，および作文好きに関する２つの質問から，A，N各群の学生を２つのグループに分類した。作文得意，および作文好きに関する質問項目は，それぞれ「現在，作文が得意である」「現在，作文が好きである」で，「非常に得意（好き）」から「全く得意（好き）でない」の５件法により回答を求めた。

具体的な分類手続きは，以下の通りであった。２つの質問に対する回答の結果，作文得意に関する得点の平均値は，A群が2.65，N群が2.71，標準偏差は，A群が1.13，N群が1.10であった。一方，作文好きに関する得点の平均値は，A群が2.88，N群が2.97，標準偏差は，A群が1.21，N群が1.17であった。本研究では，これら２つの質問に与えられた得点の平均値を基準とし，A，N各群の学生のうち，作文得意，もしくは作文好きに関する質問に対し平均値以上の得点をつけた学生グループを，好意度が高いグループであると判断し「高群」，いずれの質問項目に対しても平均値未満の得点をつけたグループを「低群」，の２つに分類した。なお，A，N各群で，作文得意，および作文好きに関する２つの質問の回答結果について相関係数を求めたところ，それぞれの群で，作文が得意であること

表１　児童の作文の評価項目の分類(改訂版)

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。 2．ことがらの順序が整理されている。	3．中心点がはっきりしている。 4．ことがらごとの区切りがはっきりしている。	5．主題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。
文章構成	7．主語と述語の対応がされている。 8．接続語が正しく使われている。	9．書きだしから結びまでが一貫している。 10．段落がえがうまくされている。	11．文章全体の組み立てが整っている。 12．筋道が通っている。
叙述・描写	13．よく考えて書いている。 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。 16．事実を客観的に書いている。	17．事実と自分の意見とがはっきり書き分けられている。 18．論点がしぼられている。

と好きであることの間に有意な相関が認められた〔A群：$r = .701, p<.001$，N群：$r = .847, p<.001$（いずれも両側検定)〕。

３．２　調査日・場所

調査日は，2001年７月16日から2002年１月18日であった。各被調査者には，調査の主旨と回答方法，および質問項目を記した調査用紙を配布し，個別に任意の時間，場所で回答を求めた。

３．３　項目の選定

項目は，梶井（2001a，2001b，2002）で用いた18の分析的評価項目と2つの総合評価項目を参考に作成したものである。以下，各項目の選定手続きについて説明する。

３．３．１　分析的評価項目の選定

梶井（2001a，2001b，2002）で使用した項目をもとに，主に曖昧な表現や二重質問（ダブルバーレル質問）の存在により回答が困難であると予想される項目について，大学教官（１名）と大学院生（３名）の間で協議を行い原案を作成した。原案をもとに修正を行った結果，表１の18項目を調査で使用する分析的評価項目として選定した。

３．３．２　総合評価項目の選定

梶井（2001a，2002）では，「今回の評定に用いた18項目以外に，作文を評定する際に自分が重視する項目（評価の基準）があれば御記載下さい」という質問を行い，調査で使用した項目以外に重視する項目について，自由記述による回答を求めた。本研究では，梶井（2001a，2001b，2002）で使用した２つの総合評価項目（「うまさ」と「好み」）に加え，自由記述による回答の結果得られた「その子らしさ」に関する２項目を総合評価項目として設定した。「うまさ」に関する項目は，“文章表現がうまい作文だと思う”，「好み」に関する項目は，“この作文が好き”，また，「その子らしさ」に関する項目は，“個性的な作文だと思う”（「その子らしさ１」），“その子なりの自己表現がされていると思う”（「その子らしさ２」）であった。

３．４　作文と作文を書いた児童についての背景情報の選定

３．４．１　作　文

作文は，９名の児童が，小学校４，５年生のそれぞれの時期に書いた生活文（行事作文）18編であった。18編の選定手続きは，以下の通りであった。まず初めに，４年時（1998年６月）に，クラス全員（36名）の児童が書いた行事作文（「運動会を終えて」）の中から，担任教諭が上位，中位，下位に位置する作文を３編ずつ，計９編を選出した。なお，作文の選出は，担任教諭の主観的「よしあし」を手がかりに行われた。次に，翌年の５年時（1999年10月）に，学芸会の後に児童に書かせた行事作文（「学芸会を終えて」）の中から，４年時に選出した作文を書いたのと同一の児童の作文，計９編を選出した。

３．４．２　作文を書いた児童についての背景情報

作文を書いた児童についての背景情報は，担任教諭が，作文選出時にそれぞれの作文について付した「児童の紹介，および作文に対する講評」である。４，５年生の作文，および背景情報は，各学年の学年末に，担任教諭に調査の主旨を説明し，調査材料としての使用許可を得た上で収集したものである。なお，調査対象とした小学校は，それぞれの学年が単級であり，作文の収集を依頼した学級は，４，５年の２年間，同一教諭が担任を受けもった学級であった。また，調査で

使用したそれぞれの作文，および背景情報には，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（e.g., 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用いた。

３．５　課　題

９名の児童が，小学校４，５年生のそれぞれの時期に書いた生活文，計18編を，18の分析的評価項目（表１）と４つの総合評価項目の，計22項目に沿って評定させた。22項目の配列は，分析的評価が総合評価に及ぼす影響を軽減するために，総合評価項目を分析的評価項目の前におくよう調査用紙を構成した。また，分析的評価項目の配列順序は，ある質問の存在，およびその内容が後続する質問への回答に影響を及ぼすこと（キャリーオーバー効果）を考慮し，評価観点，ならびに学年ブロックを無作為に並べ替えた。分析的評価項目，総合評価項目は，ともに「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の５件法で評定させた。なお，調査で使用した項目，および作文には学年を明記しなかった。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11枚の用紙（B4判用紙，横向き）を冊子として綴じたものである。調査の主旨と，作文得意，作文好き，専修科目，学年，性別，小学校での教育実習経験の有無，塾で国語を教えた経験の有無に関する，計７つの質問を記した表紙が１枚目で，２枚目には回答方法を記した用紙，３枚目以降には，右側に背景情報，および児童の作文，左側に評定項目を縦書きに記した用紙が９枚続いた[1)]。3枚目以降の用紙は，それぞれ上下２段に分割され，上段には右端から，背景情報，４年時の作文，評定項目，下段には，上段と同様に右端から，背景情報，５年時の作文，評定項目を配置した。なお，3枚目以降の各用紙の上下段に記した２つの作文は，それぞれ同一児童が書いた作文であった。なお，本研究の目的は，背景情報の有無が，項目の妥当性・信頼性に及ぼす影響を明らかにすることであることから，調査用紙として３枚目以降の用紙に，背景情報を記したものとそうでないものの２種類を用意した。

回答方法には，11枚からなる調査用紙の構成の説明に加え，以下の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，３枚目以降の用紙には，ある学年の児童が２つのテーマで書いた作文（上段が「運動会を終えて」，下段が「学習発表会（学芸会）を終えて」）が記されており，上下段それぞれ，右側の作文について左側の22項目に沿って回答を行うこと，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ぬよう，３枚目以降の用紙（９枚）をランダムにつづったものを４種類作成した。

４．結　果

４．１　分析的評価項目の妥当性

分析的評価項目の妥当性の検討は，第１に，梶井（2001a，2002）と同様の手続きによる，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，第2に，梶井（2001b）と同様，学年の識別性の基準により行った。

４．１．１　３基準による検討

3基準による妥当性の検討は，梶井（2001a，2002）と同様の手続きにより行った。各基準の選定理由は，以下の通りである。

“①作文の直感的よしあしを識別できること”は，“一読した後の印象（読後感）を的確に反映する項目を抽出するため”という理由から設定した基準であり，「直感的に“よい”と判断される作文については，高い評定点が与えられる」という理論的予測を，評定課題の結果得られるデータから検証する妥当性であり，構成概念妥当性に相当する基準である。“②評定者間で評定結果が一致する傾向が強いこと”は，“評定結果の個人差を避ける（すなわち，評定者の主観が強く反映する項目を排除する）ため”という理由から設定した基準であり，実践場面における作文評価活動を想定した場合，評定結果が教員ごとに大きく異なるようであれば，教育学的に妥当性が高いとは判断できない。なお，本基準は，当該項目に沿った評定結果の評定者間一致度を求めている点で，通常，内的整合性としての信頼性と解釈されるが，本研究では，実践場面を想定した操作的定義アプローチに基づく検討手続きをとることから，教育学的妥当性に相当する基準として独自に定義した。“③総合評価と関係が強いこと”は，“総合評価に及ぼす影響力が大きい項目を抽出するため”という理由から設定した基準であり，総合評価項目による評定値と分析的評価項目による評定値との相関によって求められる妥当性であることから，基準関連妥当性のうちの併存的妥当性に相当する基準で

ある。

背景情報の有無，および好意度により分類した学生グループ〔４グループ：背景情報の有無（2）×好意度（2）〕がそれぞれ行った，４，５年生の作文に対する評定結果をもとに，「使用できる項目」「使用の難しい項目」「要検討の項目」を，以下２つの手続きで検出した。

第１の手続き（以下，手続き１）は，妥当性の基準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，を同時に満たす項目を検出することである。２つの基準を同時に満たす項目を検出するために，作文の要因×評定者の要因の乱塊配置モデルの下，限界水準を吟味した。

評定結果をもとに，18項目全てについて分散分析を実施した。限界水準の値から，作文の要因が有意で，かつ評定者の要因が有意でない項目を「使用できる項目」，作文の要因が有意でなく，かつ評定者の要因が有意な項目を「使用の難しい項目」の候補となる項目として検出した（有意水準は，５％とした）。分散分析には，統計パッケージSPSSを使用した。

第２の手続き（以下，手続き２）は，妥当性の基準③総合評価と関係が強いこと，を満たす項目を検出することである。総合評価項目と関係の強い項目（分析的評価項目）を検出するために，「うまさ」「好み」，および「その子らしさ」に関する２項目の，計４つの総合評価項目の評点を基準変数，分析的評価項目の評点を説明変数とした重回帰分析（stepwise法）を行った。stepwiseのためのF値確率は.05とし，総合評価項目と有意な相関が見られる項目を抽出した。分析には統計パッケージSPSSを使用した。

以上２つの手続きから，２つの手続きをともに通過できた項目を「使用できる項目」，いずれの手続きも通過できなかった項目を「使用の難しい項目」，２つの手続きのうちいずれか一方を通過できた項目を「要検討の項目」として検出した。背景情報の有無，および好意度ごとに，各学年の「使用できる項目」「使用の難しい項目」「要検討の項目」を示したのが表２である。

４．１．２　学年の識別性による検討

学年の識別性による妥当性の検討は，学習指導要領（1989）を反映させた項目のうち，児童の作文能力（文章表現能力）の発達的変化を予測する項目，いわゆる「学年差を識別できる項目」を抽出することである。具体的には，背景情報の有無，および好意度により分類した学生グループ（４グループ）がそれぞれ行った，４，５年生の作文に対する評定結果について，２つの学年間で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（t検定）を行った。検定の結果，２つの学年間で平均値に５％水準で有意差が見られた項目を表２に示す。表２の学年識別の列に記した「↑」（「↓」）は，それぞれ当該項目（「↑」，および「↓」のついた項目）の平均値が，４年生に比べ５年生の作文で有意に高かった（低かった）ことを意味する。これは，４年時から５年時にかけて，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（できなかった）こと，さらには評定者が当該項目を手がかりに，４年時から５年時の児童の作文能力の発達的変化を予測できたことを意味する。

項目の妥当性の分析結果からは，以下のことが示された。３基準による分析結果からは，背景情報の有無，好意度，および学年によらず，「要検討の項目」が多数検出され，また，背景情報がない場合には，ある場合に比べ「使用の難しい項目」が多数検出された。なお，その傾向は，好意度低群，さらには４年生の作文の評定結果において強いことが示された。一方，学年の識別性による分析結果からは，とりわけ背景情報がある場合の低群で，「学年差を識別できる項目」が検出されにくい傾向が強いことが示された。

４．２　分析的評価項目の信頼性

３基準による検討の手続き１で行った各項目の分散分析の結果から，各項目の信頼性（α係数）を推定した。本研究における測定対象は，児童の作文に対する評価の信頼性であることから，その他の要因は誤差となる。なお，推定値はクロンバックのα係数とも一致する。α係数を推定した結果，背景情報がある場合には，ない場合に比べα係数の値が高いことが示された。また，その傾向は，好意度低群で強いことが示された。

４．３　評価モデルの信頼性

評定結果をもとに，作文×評定者×項目の繰り返しのない３要因配置モデルのもと，分散成分の推定値，ならびに評価モデルの信頼性（G係数）を算出した。分散成分の推定値の算出には，統計パッケージSASを使用した。背景情報の有無，好意度，および学年別のG係数の値を表２に示す。G係数を推定した結果，とりわけ好意度低群において，背景情報がある場合には，学年によらずG係数の値が高くなる傾向が強いことが示された[2)]。

４．４　総合評価項目の妥当性

背景情報の有無，好意度，および学年ごとに，分析

表２　項目の妥当性・信頼性一覧

項目	背景情報あり(N=26)																	
	高群(N=18)									低群(N=8)								
	4年生				5年生					4年生				5年生				
項目	うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2	うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2	学年識別	うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2	うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2	学年識別
1	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	
2	−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	−	−	−	−	
3	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	
4	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	
5	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	×	×	−	−	−	−	−	−	
6	○	−	−	○	−	−	−	−	↑	○	−	−	−	−	−	−	−	↑
7	−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	−	−	−	−	
8	−	−	−	−	−	−	−	−		○	−	−	−	−	−	−	−	
9	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	
10	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	○	−	−	
11	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	
12	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	
13	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	
14	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	×	−	×	×	−	−	−	−	
15	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	○	○	−	
16	−	−	−	−	−	−	−	−		−	×	×	×	○	−	−	−	↓
17	−	−	−	−	−	−	−	−		−	○	−	−	−	−	−	−	
18	−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	−	−	−	−	
評定値合計との相関	.71	.58	.37	.45	.76	.57	.47	.54		.67	.58	.40	.63	.64	.58	.15	.32	
うまさ	−				−					−				−				
好み	.58	−			.59	−				.46	−			.53	−			
1	.44	.51	−		.54	.56	−			.52	.57	−		.41	.27	−		
2	.56	.63	.59	−	.60	.55	.76	−		.60	.57	.61	−	.51	.43	.69	−	
G係数		.96				.97					.91				.93			

背景情報なし(N=31)																		項目
高群(N=18)									低群(N=13)									
4年生				5年生					4年生				5年生					
うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2	うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2	学年識別	うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2	うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2	学年識別	項目
−	−	−	−	−	−	−	−		×	×	×	×	−	−	−	−		1
−	−	−	−	−	−	−	−		×	×	×	×	−	−	−	−		2
−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	−	−	−	−		3
−	−	−	−	−	−	−	−		×	×	×	×	−	−	−	−		4
−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	−	−	−	−		5
−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	6
−	−	−	−	−	−	−	−		×	×	×	×	−	−	−	−		7
−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	×	×	−	−	−	−		8
×	×	×	×	−	−	−	−		×	×	×	×	−	−	−	−		9
−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	−	−	−	−		10
−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	−	−	−	−		11
−	−	−	−	−	−	−	−		×	×	×	×	−	−	−	−		12
−	−	−	−	−	−	−	−	↑	−	−	−	−	−	−	−	−	↑	13
−	−	−	−	−	−	−	−		×	−	−	−	−	−	−	−	↑	14
−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	−	−	−	−	↑	15
×	×	×	×	×	−	×	×	↑	×	×	×	×	×	×	×	−		16
−	−	−	−	−	−	−	−		−	−	−	−	×	×	×	×		17
−	−	−	−	−	−	−	−		×	×	×	×	−	−	−	−		18
.71	.55	.33	.49	.74	.68	.45	.59		.60	.55	.33	.38	.69	.67	.43	.54		
−				−					−				−					うまさ
.61	−			.70	−				.63	−			.71	−				好み
.44	.47	−		.39	.45	−			.44	.53	−		.52	.60	−			1
.58	.57	.49	−	.58	.61	.62	−		.40	.44	.60	−	.56	.58	.69	−		2
	.90				.90					.80				.87				G係数

注１：高群は，作文が得意もしくは好きであると回答した学生グループ，低群は，作文が得意でも好きでもないと回答した学生グループ。
注２：項目１～６，７～12，13～18は，「内容構成」「文章構成」「叙述・描写」の３観点のそれぞれに分類される(藤原,1990)。
注３：項目１，２，７，８，13，14は低学年，３，４，９，10，15，16は中学年，５，６，11，12，17，18は高学年の評価項目。
注４：表内の○は「使用できる項目」，−は「要検討の項目」，×「使用の難しい項目」を表す。
注５：表内の↑，↓は，それぞれ t 検定の結果，４年時から５年時にかけて当該項目の平均値が５％水準で有意に向上，もしくは低下したことを表す。
注６：表内の，その子らしさに関する２つの総合評価項目は，それぞれ「その子らしさ１」は‘個性的な作文だと思う’といった個性に関する項目，「その子らしさ２」は‘その子なりの自己表現がされていると思う’といったその子なりの自己表現に関する項目である。

的評価項目の評定値合計と４つの総合評価項目の相関係数，および総合評価項目間の相関係数を求めた（表２）。

まず初めに，分析的評価項目の評定値合計と４つの総合評価項目の相関係数を求めたところ，好意度高群では，背景情報の有無により項目間の相関の強さに違いは見られなかった。一方，好意度低群では，背景情報の有無により項目間の相関の強さに違いが見られた。具体的には，背景情報の呈示により，４年生（中学年）においては，「その子らしさ２」（“その子なりの自己表現がされていると思う”）と評定値合計との相関が強まり（あり：r = .63，なし：r = .38），５年生（高学年）では，「その子らしさ１」（“個性的な作文だと思う”）と「その子らしさ２」のそれぞれと評定値合計との相関が弱まることが示された（「その子らしさ１」では，あり：r = .15，なし：r = .43；「その子らしさ２」では，あり：r = .32，なし：r = .54）。

次に，総合評価項目間の相関係数を求めたところ，４年生では，好意度に関わらず，背景情報の有無により項目間の相関の強さに大きな違いは見られなかった。ところが，５年生では，それぞれの好意度ごとに，背景情報の有無により項目間の相関の強さに大きな違いが見られた。具体的には，好意度高群では，背景情報がある場合には，ない場合に比べ「うまさ」（“文章表現がうまい作文だと思う”）と「好み」（“この作文が好き”）（あり：r = .59，なし：r = .70）とで異なる評価が行われる傾向が強いことが示された。また，背景情報がない場合には，ある場合に比べ「うまさ」と「その子らしさ１」（あり：r = .54，なし：r = .39），および「その子らしさ１」と「その子らしさ２」（あり：r = .76，なし：r = .62）とで異なる評価が行われる傾向が強いことが示された。一方，好意度低群では，背景情報がある場合には，ない場合に比べ「うまさ」と「好み」（あり：r = .53，なし：r = .71），および「好み」と「その子らしさ１」（あり：r = .27，なし：r = .60）とで異なる評価が行われる傾向が強いことが示された。

５．考　察

本研究の目的は，背景情報の有無が，好意度別の項目の妥当性・信頼性に及ぼす影響を明らかにすることであった。また，背景情報を呈示することにより，項目の妥当性・信頼性が向上することを研究仮説として設定した。

項目の妥当性・信頼性の分析結果からは，好意度により評価の難しさに違いが見られ，さらにその難しさの中身は，背景情報の有無により異なることが示唆された。具体的には，背景情報を呈示することにより，とりわけ好意度低群で，「使用できる項目」，および α 係数の値が高い項目が多数検出された。このことから，背景情報の呈示は，とりわけ好意度低群の項目の妥当性・信頼性の向上に影響を及ぼすことが示唆された。そこで，以下，好意度低群に着目し，背景情報の呈示が評価に及ぼす影響について，分析的評価項目の妥当

性・信頼性，総合評価項目の妥当性，および分散推定値割合の各分析結果から考察を行う。

５．１　妥当性・信頼性から見た難しさの違い

５．１．１　分析的評価項目の妥当性・信頼性から見た難しさの違い

本研究では，分析的評価項目の妥当性の検討を，3基準による検討と学年の識別性による検討の２つの検討により行った。

３基準による検討は，梶井（2001a，2002）と同様に，作文の直感的よしあしを識別でき，評定者間で評定結果が一致する傾向が強い項目の検出（手続き１）と，総合評価と関係が強い項目の検出（手続き２），の２つの手続きで検討を行った。背景情報の有無別に，好意度低群における各学年の２つの手続きの経過状況を示したのが表３である。表３より，手続き１の段階で，背景情報がない場合には，ある場合に比べ「使用の難しい項目」の候補となる項目が多数検出されていることから，背景情報の有無により評価の難しさの中身に違いが見られることが示唆された。このことから，背景情報がない場合には，ある場合に比べ18項目を評価に役立てること，すなわち，観点別到達度評価を行うことが困難であることが示唆された。また，その傾向は，４年生で強いことが示された。

一方，学年の識別性による分析結果（表２）からは，背景情報がある場合には，ない場合に比べ「学年差を識別できる項目」の数が，わずかながら少ないことが示された（あり：２項目，なし：４項目）。このことから，背景情報がある場合には，ない場合に比べそれぞれの学年に応じて基準を変えて評価を行う傾向が強いことが示唆された。

このように，分析的評価項目の妥当性の分析結果からは，背景情報がある場合の好意度低群において「使用できる項目」が多数検出され，「学年差を識別できる項目」は他の学生グループに比べ少ないことが示された（表２）。また，分析的評価項目の信頼性の分析結果からは，背景情報の呈示により，とりわけ好意度低群の α 係数の値が高くなる傾向が強いことが示された。

以上のことから，背景情報の呈示は，とりわけ好意度低群の項目の妥当性・信頼性を向上させ，さらに，それぞれの学年に応じて基準を変えて評価を行う上で重要な要因の１つとなることが示唆された。

５．１．２　総合評価項目の妥当性から見た難しさの違い

総合評価項目の妥当性の分析結果からは，各学年において，次のことが示唆された。

まず初めに，４年生（中学年）の結果からは，分析的評価項目の評定値合計と４つの総合評価項目の相関係数を求めたところ（表２），背景情報の呈示により「その子らしさ２」と評定値合計との相関が強まることが示された。次に，５年生（高学年）の結果からは，１つに，分析的評価項目の評定値合計と４つの総合評価項目の相関係数を求めた結果（表２），背景情報の呈示により，「その子らしさ１」と「その子らしさ２」のそれぞれと評定値合計の相関が弱まること，２つに，総合評価項目間の相関係数を求めた結果（表2），背景情報の呈示により，「うまさ」と「好み」，および「好み」と「その子らしさ１」との間で相関が弱まることが示された。これらのことから，背景情報の呈示が総合評価項目の妥当性に及ぼす影響は，学年により異なることが示唆された。具体的には，４年生での背景情報の呈示は，その子なりの自己表現（「その子らしさ２」）を基準とした総合評価の結果を分析的評価の結果

表３　好意度低群における背景情報の有無別２つの手続きによる妥当性の検討結果

	背景情報あり（N=8）										背景情報なし（N=13）									
	手続き1	4年生 手続き2				5年生 手続き1	5年生 手続き2				手続き1	4年生 手続き2				5年生 手続き1	5年生 手続き2			
項目		うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2		うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2		うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2		うまさ	好み	その子らしさ1	その子らしさ2
1	−	−	−	−	−	○	−	−	−	−	×	−	−	−	−	○	−	−	−	−
2	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	×	−	−	−	−	○	−	−	−	−
3	−	.19*	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	○	−	−	−	−
4	○	−	−	−	−	○	−	−	−	−	×	−	−	−	−	−	.25***	−	−	−
5	×	−	−	.50***	.42***	−	−	.29*	−	.40***	−	−	−	−	−	○	−	−	−	−
6	○	.27**	−	−	−	○	−	−	−	−	−	.18*	.18*	−	−	−	−	.26**	−	−
7	−	−	.37***	−	−	−	−	−	−	−	×	−	−	−	−	−	−	−	−	−
8	○	.21**	−	−	−	−	−	−	−	−	×	.18*	.18*	−	−	−	.27***	.20**	−	−
9	−	−	−	−	−	−	−	−	−.35**	−	×	−	−	−	−	−	−	−	−	−
10	−	−	−	−	−	○	−	.32**	−	−	−	−	−	−	−.20*	○	−	−	−	−
11	−	−	−	−.31*	−	−	−	−	−	−	−	.20**	−	−	−	○	−	−	−	−
12	−	−	−	−	.35**	−	.40***	−	−	−	×	−	−	−	−	−	−	−	−	−
13	−	.42***	.49***	.46**	−	−	.45***	−	−	−	−	.44***	.30**	.32***	.39***	−	.46***	.27**	.54***	.47***
14	×	−	.38***	−	−	○	−	−	−	−	×	−	.26**	.34***	.42***	○	−	−	−	−
15	−	−	−	−	−	○	−	.24*	.50***	−	−	−	−	−	−	−	−	.23**	−	.33***
16	×	−.24**	−	−	−	○	−.21*	−	−	−	×	−	−	−	−	×	−	−	−	−.19**
17	○	−	−.37***	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	×	−	−	−	−
18	−	−	−	−	−	○	−	−	−	−	×	−	−	−	−	−	−	−	−	−
説明率（R^2）		.67	.60	.39	.44		.49	.46	.24	.16		.56	.41	.26	.36		.58	.56	.29	.48
F値		26.84***	25.13***	14.67***	26.57***		21.48***	19.41***	10.60***	13.63***		35.30***	19.69***	19.84***	21.45***		51.00***	36.10***	47.50***	34.23***

注１：***p<.001，**p<.01，*p<.05。
注２：表内の○，×は，それぞれ手続き１の段階で「使用できる項目」「使用の難しい項目」の候補となった項目。
注３：表内の係数は，stepwise法で選択されたもの。

から解釈する上で，重要な要因の１つとなることが示唆された。一方，５年生での背景情報の呈示は，その子なりの個性や自己表現といった「その子らしさ」を基準とした総合評価と分析的評価とをそれぞれ独立に行うことや，総合評価を目的（目標）に応じて使い分けることなどを，教育実践の際に考慮する上で，重要な要因の１つとなることが示唆された。

５．１．３　分散推定値割合から見た難しさの違い

本研究で設定した作文，評定者，項目の３つの要因が，好意度低群の評価にいかなる様相で，どの程度影響を及ぼし得るのかを明らかにした。具体的には，一般化可能性理論を用い，作文×評定者×項目の３要因配置モデルのもと，各変動要因の分散成分の推定値を算出した。変動要因間の分散成分の推定値の比較には，池田（1994）を参考に分散成分の推定値の割合（variance component estimate ratio：以下，分散推定値割合）を用いた。分散推定値割合を求める式は，以下の通りである。

$$\text{分散推定値割合（\%）} = \frac{\text{当該要因の分散推定値}}{\text{全要因の分散推定値の合計}} \times 100$$

背景情報の有無が，好意度低群の評価に及ぼす影響を，分散推定値割合により明らかにしたのが，表４である。表４より，作文×評定者×項目の割合は，背景情報の有無によらず，およそ全体の半分を占め，他の割合に比べ著しく大きいことが分かる。なお，繰り返しのない３要因配置モデルの下では，作文×評定者×項目の要因と残差の要因とは区別できない（池田，1994）。そこで，本研究では以下，作文×評定者×項目を残差と記す。

表４　分散推定値割合一覧　－好意度低群の場合－

	背景情報			
	あり（$N=8$）		なし（$N=13$）	
変動要因	４年生	５年生	４年生	５年生
作文	15.38	25.92	3.13	14.45
評定者	14.51	6.54	12.52	6.08
項目	4.08	2.21	3.00	2.52
作文×評定者	10.25	12.76	17.27	21.56
作文×項目	9.38	9.98	5.26	5.62
評定者×項目	0.35	2.21	4.13	3.33
作文×評定者×項目（残差）	46.05	40.39	54.69	46.44
G係数	0.91	0.93	0.80	0.87

注１：分散推定値割合（%）$= \dfrac{\text{当該要因の分散推定値}}{\text{全要因の分散推定値の合計}} \times 100$

注２：G係数（一般化可能性係数）を除く表内数値は，%。

残差を除く各要因の割合について，背景情報がある場合とない場合とで比較を行ったところ，作文，作文×評定者，評定者×項目のそれぞれの要因の割合について特徴的な結果が得られた（表４）。具体的には，作文の要因の割合は，背景情報がある場合には，学年によらず著しく大きくなることが示された（背景情報がある場合には，４年生：15.38%，５年生：25.92%；ない場合には，４年生：3.13%，５年生14.45%）。作文×評定者の割合は，背景情報がある場合には，学年によらず著しく小さくなることが示された（背景情報がある場合には，４年生：10.25%，５年生：12.76%；ない場合には，４年生：17.27%，５年生21.56%）。また，評定者×項目の割合は，背景情報がある場合には，学年によらず小さくなることが示された（背景情報がある場合には，４年生：0.35%，５年生：2.21%；ない場合には，４年生：4.13%，５年生3.33%）。作文の要因は，作文のよしあし（作文の真の実力）を意味し，この割合が大きいことは，作文のよしあしに違いが見られやすいことを示す。作文×評定者の要因は，評定者の作文に対する好みを意味し，この割合が大きいことは，作文に対する好みが評定者ごとに異なる度合が大きいことを示す。さらに，評定者×項目の要因は，評定者のそれぞれの項目に対する重視度（重要度，重みづけ）の違いを意味し，この割合が大きいことは，評定者ごとに重視する項目に違いが見られやすいことを示す。これらのことから，背景情報の呈示により，作文のよしあしに違いが生じやすくなり，また，評定者間で，作文に対する好みや重視する項目が一致しやす

くなることが示唆された。

なお，評価モデルの信頼性（G係数）の値は，背景情報がある場合には，学年によらず高くなる傾向が示された。

以上のことから，背景情報の呈示は，とりわけ好意度低群の項目の妥当性・信頼性，さらには評価モデルの信頼性の向上に影響を及ぼすことが示唆された。具体的には，背景情報の呈示は，第１に，３基準による検討，分析的評価項目の信頼性（α係数）の値から，項目の妥当性・信頼性を向上させるのに役立つこと，第２に，学年の識別性による検討，および分散推定値割合（作文）の値から，個々の作文に対し，それぞれの学年に応じて，よりその子らしさに即した基準で評価を行うのに役立つこと，第３に，G係数，および分散推定値割合（作文×評定者，評定者×項目）の値から，評価モデルの信頼性を向上させるのに役立つこと，が示唆され，仮説が支持された。

今後の課題として，以下の2点が残された。

第１の課題は，作文に対する好意度の概念定義についての問題である。

本研究では，作文に対する好意度を調べる目的から，作文を書くことが得意，または好きであるか否かに関する２つの質問を実施した。２つの質問の回答結果について相関係数を求めたところ，作文が得意であることと好きであることの間に有意な相関が認められた〔A群：$r = .701, p<.001$，N群：$r = .847, p<.001$（いずれも両側検定）〕。これは，そもそも好意度を調べる目的で設定した質問項目の内容的妥当性に関する検討が不十分であったことを意味し，好意度を取り上げた根拠が，国立国語研究所の実態調査報告（国立国語研究所，1978）の結果に依拠するのみで，心理学的な概念定義が不十分であったことによる。今後，心理的な要因を取り扱う場合には，あらかじめ要因そのものの概念定義を明確にした上で質問項目を設定し，そのような心理的な要因が作文評価に及ぼす影響を縦断的に明らかにしていくことが重要となるであろう。なぜならば，そのような縦断的な研究を行うことにより，心理的な要因の形成過程を明らかにすることができるのに加え，それに伴う作文評価の熟達化の過程といった作文の評価メカニズムを厳密かつ詳細に明らかすること，さらには評価の改善に役立つ基礎的資料を提示することが可能になるといえるからである。

第２の課題は，背景情報の質的分析についての問題である。

本研究で取り扱った背景情報は，小学校４，５年生の各学年時の作文回収時に，担任教諭がそれぞれの児童の作文に付した「児童の紹介，および作文に対する講評」であった。本研究の結果からは，背景情報を参考にして観点別到達度評価を行うことにより，評価の妥当性・信頼性が向上することが示された。しかし，それが背景情報のうちの「児童の紹介」「作文に対する講評」いずれの部分を反映した結果なのかを明らかにするまでには至らなかった。評価に影響を及ぼす傾向の強い情報を明らかにすることは，すなわち指導の際に留意すべき基礎的事項を提言することを意味する。今後，背景情報の質的側面に関する研究を，情報を産出する過程も視野に入れながら，児童の実態を考慮した評価，いわゆる教育的評価の熟達化の過程の視点から詳細に行うことも課題として残されている。

注

1）本研究では，被調査者の特徴を明らかにする目的から，A，N各群の学生を好意度別に，専修科目，学年，性別，指導経験の有無から，それぞれ２グループに分類した。専修科目は，国語または国語以外，学年は，１～２年生または３～４年生，性別は，男性または女性，指導経験の有無は，ありまたはなしであった。なお，指導経験の有無は，小学校での教育実習経験，もしくは塾で国語を教えた経験のある学生を「指導経験あり」，いずれの経験もない学生を「指導経験なし」と集計した。

専修科目，学年，性別，指導経験の有無のそれぞれについて，グループ間で人数に違いが見られるのかを確かめるために，１×２のフィッシャーの正確確率検定（2項検定）を行ったところ，A群においては，好意度に関わらず３～４年生の学生が多く（高群：$p = .00$，低群：$p = .01$），また，低群においてのみ女子学生が多い（$p = .01$）点で好意度により違いが見られた。一方，N群は，低群においてのみ３～４年生の学生が多い（$p = .00$）点で好意度により違いが見られた。

このように，被調査者の特徴は，背景情報の有無，さらには好意度により，各質問項目の人数の偏りに違いが生じていた。そこで本研究では，各質問項目による特徴をプールし，養成段階にある教職志望の大学生一般を対象に分析を行った。このことから，統計論的には意味ある対象数であるとはいえ，結果をそのまま一般化させるには十分な数とはいえず，また，各質問項目による特徴については検討の余地を残した。

2）本研究では，人数差の少ない，背景情報がある場合の好意度高群（$N = 18$）とない場合の高群（$N = 18$），および背景情報がある場合の低群（$N = 8$）とない場合の低群（$N = 13$）とで，それぞれ独立にG係数を比較し，解釈を行った。

文　献

Chase, C. I. 1979 The impact of achievement expectations and handwriting quality on scoring essay tests. *Journal of Educational Measurement*, **16**, 39-42.

Chase, C. I. 1986 Essay test scoring: Interaction of relevant variables. *Journal of Educational Measurement*, **23**, 33-41.

池田　央　1994　行動計量学シリーズ７　現代テスト理論　朝倉書店　Pp. 28-50.

伊藤武夫　1998　学習意欲を高めるための指導の在り方についての研究Ⅰ－「わかりやすさ」を追求する文章表現力の育成－　滋賀県総合教育センター研究紀要，**41**，91-108.

梶井芳明　2001a　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　2001b　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－　広島大学大学院教育学研究科紀要　第一部，**50**，45-54.

梶井芳明　2002　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，**26**，33-44.

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

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

文部科学省　2008a　小学校学習指導要領　東京書籍

文部科学省　2008b　中学校学習指導要領　東山書房

文部科学省　2009　高等学校学習指導要領　東山書房

文部省　1989　小学校学習指導要領　大蔵省印刷局

文部省　1998a　小学校学習指導要領　大蔵省印刷局

文部省　1998b　中学校学習指導要領　大蔵省印刷局

文部省　1999　高等学校学習指導要領　大蔵省印刷局

大阪府教育委員会　2001　平成13年度大阪府公立高等学校入学者選抜学力検査（一般入学者選抜全日制の課程）における府立高等学校合格者の学力実態調査　自費出版

高橋昭男　1997　仕事文の書き方　岩波書店

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回大会発表論文集，803.

謝　辞

本論文は，広島大学大学院教育学研究科に提出した博士論文（2002年度）を，加筆修正したものである。

本研究を進めるに当たり，調査に御協力頂きました学生の皆様には，この場をお借りし心より感謝申し上げます。