

「作文評価シート」の試み

得丸 智子

要旨

本稿では、学生主体の活動により、一般に流布している文章表現関連の書籍から広く評価項目を収集し、因子分析の手法を適用して、作文の特徴を把握する「作文評価シート」を作成した。これを用いて、作文の学生相互評価を行い、その過程での文章表現上の留意点の内面化と文章表現意欲の向上を図った。また、作成した「作文評価シート」を用いて5人の教師による評価を行い、学生評価との比較検討を行った。

【キーワード】作文、学生評価、教師評価、表現意欲、因子分析

1. はじめに

大学の一般教養科目の一つとして、文章表現に関連する科目を設けている大学は少なくない。「国語表現」「日本語表現」などの科目名で開講されることが多く、必修科目に指定している大学・学部も珍しくない。筆者が授業を担当している大学の履修要項を見ると、文章表現科目の目的は、

- ・国際化時代を迎え、自国語の正しい理解と習得が、異文化理解ともあわせて、ますます重要性を増しているとの観点から設けられた科目である。大学での授業においても、論文、レポート、答案を作成する上で欠かすことのできない科目であり、就職の際に作文を課さない企業がないのを見ても、その必要性が知られよう。

- ・大学生として当然備えているべき文章表現能力の強化充実を図る。それは、一般的な日本人として恥ずかしくない普通の文章が書けることを目指すということでもある。・・・(中略)・・・より大きな目標として、専門課程において論文・レポートその他を作成する上で必要な、表記上・文法上の知識と技術の向上を図ることに努める。

と記されている。これらから、学生にとって、近い将来必要であると予想される在学中のレポート・答案、就職試験での作文の他、卒業後の社会生活を送る中で必要とされる文章のすべてに対応しうる、一般的文章表現能力の養成が意図されていることがわかる。

しかしながら、受講する学生の表現意欲は、必ずしも高くないのが現状である。その最大の原因は、学生自身が、表現活動の意義を他者評価においてい

る所にある。学生の間には、「作文は高所からの評価を仰ぐために書くもの」という先入観が非常に強い。近年の大学入試への小論文導入の広がり、この傾向に拍車をかけているようである。入学試験対策としての文章表現活動においては、表現上のポイントは採点上のポイントに置き換えられ、教師による作文の点数化と序列化が日常的に行われる。このような文章表現指導は、他者評価至上主義を生みがちである。入学後の大学での文章表現活動においては、学生の中に根強い他者評価中心の文章表現観を払拭し、学生の自発的表現意欲を喚起することが必要であると考えられる。

2. 目的

2-1. 「作文評価シート」作成・評価活動の目的

このような問題意識から、筆者は、学生の文章表現意欲の喚起を目的して、学生主体の作文評価基準「作文評価シート」（以下「シート」と略す）の作成と、それを用いた学生相互評価を中心に据える文章表現活動を実施している。

この活動は、①学生が主体となって作文の評価基準である「シート」を作成する活動、②「シート」での相互評価を前提に作文を書く活動、③「シート」を用いて作文を相互評価する活動、④「シート」での評価結果を受けての振り返りの活動からなる。活動全体を通じて、文章表現上の留意点を他者から与えられたものとしてではなく、自発的文章表現活動の指針として内面化すること、教師からの一方的評価ではなく対等な読み手としての学生相互評価を実施することにより、表現意欲の向上を図ることを目的としている。

この活動で作成する「シート」は、学生の相互評価に用いるという性質上、また、学生の表現意欲の向上に資するという目的により、一律基準による優劣の序列化を目標としていない。文章表現上の留意点を広く網羅し、それを用いた評価によって、それぞれの学生の作文の持つ特徴が明らかになるような「シート」の作成をめざすこととしている。

2-2. 本稿の目的

本稿では、その第1段階として、活動初年度の実践を報告し、学生主体の活動により作成した、作文の特徴を把握する評価基準としての「シート」の妥当性を検討する。また、この「シート」による複数教師による評価を実施し、学生相互評価の信頼性を検証する。併せてこの活動全般に対する学生と教師の意見を収集し、この活動の意義を明らかにするとともに、今後の改善に向けて

の問題点を探る。

3. 質問紙の作成

この活動を実施した授業は、東京都内の私立大学で、法学部の学生を対象として開講されている一般的文章表現能力の向上を目的とするクラスである。この活動に参加したのは、2クラスで、受講生は、2クラス合わせて19人であった。2クラス合同で1枚の「シート」を作成した。

3-1. 質問項目の収集

「シート」の質問項目の収集のために、学生1人につき一冊、文章表現を取り扱った書籍を選定し、読むこととした。書籍の選定は各学生に一任したが、大学入試小論文を扱ったもの、就職試験対策小論文を扱ったもの、理科系の論文作成を扱ったもの、小説家・評論家の手に成ったもの、国語学者・国文学者の手に成ったもの等、広い範囲に亘るよう、筆者が調整した。学生数が19人であったので、19冊の書籍を検討することができた。また、文章表現を取り扱った書籍として重要であると思われるもので、学生のリストから漏れたものを筆者が補った。

学生が、担当の書籍の概要をレジメにまとめて発表し、クラス内で討論した。これと併行して、担当の学生が、その書籍で取り上げられている作文評価の観点を小カードに抜き書きした。筆者が担当した書籍からは、筆者が小カードへの抜き書きを行った。全部で623枚のカードが作成された。

3-2. 質問項目の選定

全員の発表が一巡したところで、クラス内で討論しながら、小カードをまとめた。まず、同一の内容を表現しているカードを1つのグループにまとめ、次に類似した内容を表現しているカードをグループにまとめていくという方法でカードをグループ化していった。グループ化が終了した段階で、それぞれのグループを代表する記述をもとに質問項目を選定し、表現中の修正を加えた。このようにして、58の質問項目からなる「シート」(原案)が作成された。

4. 予備調査

「シート」(原案)を使用して予備調査を実施した。「友情」というテーマでクラス全員で作文を書き、これに筆者が担当する他のクラスの学生が同じテーマで書いた作文を了承を得て加え、32編の作文を対象とした。評価活動は、当日出席者17人で約80分間実施し、109枚(1人平均6.4枚)の「シート」(原案)による評価結果が得られた。

予備調査で得たデータをもとに、質問項目の相関係数を求め、相関関係をより少ない要因に集約するために因子分析を行った。因子のまとまりやすさと解釈のしやすさから、因子数は5～6個が適当であるとの見通しが得られた。また、「誤字・脱字が多い」「『だ・である』調と『です・ます』調を混用している」「漢字の数が適切である」「カタカナ言葉の使い方が適切である」等の正確さと適切性に関する質問項目は、項目個々の独立性が高く、今回の「シート」とは、別に実施した方が良いとの結論が得られた。

また、学生に、「シート」（原案）で評価することについて意見を求めたところ、

・「知ったかぶりをしている」、「結論がおおげさである」という項目は「非常にそう思う」につけられたら、ショックだろうと思う。

・「水準の高いテーマを設定している」、「文末が変化に乏しい」の項目は判断が難しいのではないか。

等の意見が寄せられた。

以上の点をふまえて質問項目の再検討を行い、50項目からなる「シート」を作成した。

5.調査1（学生による評価）

5-1.方法

予備調査の結果を受けた修正した50項目からなる「シート」を使用し、本調査を実施した。併せて、評価者がどの観点を重視しているかの手がかりを得るために、作文の全体的印象を100点満点で得点化するように求めた。クラスの学生全員で「私の将来設計」というテーマで作文を書き、これに筆者が担当する他のクラスの学生が同じテーマで書いた作文を了承を得て加え、48編の作文を対象とした。本調査では、他のクラスの学生にも、作文評価に協力を求めた。計68名により、約30分間、評価を実施し、計193枚（1人平均2.8枚）の「シート」の評価結果が得られた。

5-2.因子分析の結果

本調査の193枚の「シート」評価データから、予備調査の影響を排除するために、予備調査に参加した学生が評価者となった96枚を除き、97枚を対象に分析を行った。

各質問項目の相関関係をもとめ、相関係数をより少ない要因に集約していくために因子分析を行った。因子のまとまりやすさと解釈のしやすさから、因子

数は5個とした。5つの因子について、それぞれの因子の特徴を見るために、バリマックス回転を行った。その結果を表1に示す。

表1 「シート」評価データの因子分析の結果 N=97

番号	質問項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	共通性
24	細やかな情趣が表現されている。	0.712	0.018	-0.22	0.303	0.174	0.679
44	美しい作品である。	0.711	0.016	-0.46	0.205	0.172	0.794
39	表現上の工夫（比喩、倒置法等）が見られる。	0.71	0.066	-0.00	0.137	-0.05	0.529
19	味わいのある作品である。	0.653	0.113	-0.2	0.366	0.057	0.617
29	音調（音読した時の調子）が美しい。	0.647	0.105	-0.24	0.144	0.209	0.554
43	論旨が明解である。	-0.04	0.729	-0.18	0.101	0.137	0.594
8	主題がはっきりしている。	0.075	0.664	-0.25	0.178	0.101	0.553
3	結論がはっきりと書かれている。	0.034	0.651	-0.18	-0.03	-0.05	0.46
23	結論に至る理由がはっきりと書かれている	0.02	0.644	-0.42	0.005	0.208	0.633
38	終りに要点をまとめている。	0.292	0.631	-0.05	0.137	0.119	0.519
36	主張が理にかなっている。	0.139	0.278	-0.82	0.068	0.115	0.793
46	説得性のある作品である。	0.343	0.328	-0.72	0.151	-0.02	0.765
41	ためになる（有益な）作品である。	0.259	0.246	-0.66	0.266	-0.09	0.639
21	知的な作品である。	0.239	0.36	-0.57	0.269	-0.3	0.674
11	結論に説得性がある。	0.434	0.386	-0.55	0.248	0.07	0.702
20	インパクト（強い印象）のある作品だ。	0.209	0.107	-0.15	0.688	-0.15	0.574
25	斬新な作品である。	0.151	0.162	-0.15	0.684	0.133	0.555
5	取り扱っている素材がユニークである。	0.218	-0.15	-0.04	0.651	0.201	0.538
40	心に残る作品である。	0.412	0.249	-0.29	0.642	0.153	0.749
35	おもしろい作品である。	0.339	0.385	-0.07	0.549	0.31	0.667
17	筆者（あるいは知人）の体験が書かれている	0.119	-0.13	-0.11	0.108	0.778	0.659
32	平易な言葉で書かれている。	0.052	0.275	0.152	-0.05	0.629	0.5
12	当事者として問題を論じている。	0.014	0.068	-0.2	0.188	0.587	0.427
7	身近な問題を取り扱っている。	0.127	0.17	0.133	0.047	0.469	0.285
固有値		8.116	2.374	1.956	1.113	0.858	
累積寄与率 (%)		13.92	27.07	40.20	51.58	60.25	

(注)共通性は因子が各項目に支配される程度を、固有値は因子の説明力の強さを、寄与率は全項目データの変動のうち、その因子が説明する割合を、因子負荷量は各因子と各項目の関係の強さを表す。

各因子への因子負荷の絶対値が0.4以上の基準を設定して、各因子の項目を決定した。それらに共通している内容上の特徴から、因子の命名を行った。命名は、授業活動として、クラス内で討論した。それぞれのクラスで仮命名し、筆者が調整した。

第1因子は、「細やかな情趣」(24)「美しさ」(44,29)「味わい」(19)といった言葉を含む質問項目から構成されている。表現や音調、内容全般の「美しさ」や「味わい」をあらわしていると考えられるので、この因子を「情緒性」因子と命名した。

第2因子は、「明解である」(43)、「はっきりしている」(8,3,23)「要点をまとめる」(38)といった項目から構成されている。この因子は作品の明晰性を

あらわすと考えられるので、この因子を「明晰性」因子と命名した。

第 3 因子は、「理にかなっている」(36)「説得性」(46)「有益」(41)「知的」(21)等の質問項目から構成されている。この因子を「説得性」因子と命名した。

第 4 因子は、「印象」(20)「斬新」(25)「ユニーク」(5)「おもしろい」(35)等の質問項目から構成されている。作品の個性や独創性を表していると考えられるので、この因子を「独創性」因子と命名した。

第 5 因子は、「体験」(17)「当事者」(12)「身近」(7)「平易」(32)といった質問項目から成り立っている。作文の日常性や現実感をあらわしていると考えられるので、この因子を「親近性」因子と命名した。

5-3. 作文ごとの因子得点の算出と特徴ある作文の抽出

因子得点の算出には、193 枚の「シート」データを対象にした。それぞれの因子を構成する質問項目の「非常にそう思う」を 5 点、「全くそう思わない」を 1 点として得点化した。作品ごとに、各因子に属する項目の平均点を算出した。

「シート」評価結果と作品の内容の関係をクラス内で討論するために、各因子の得点の高かった作文上位 2 編ずつと、合計点の高かった作品上位 6 編を抜き出して（重複があるので計 12 編となった）小文集を作成した。「シート」評価結果が 2 枚以下の作文は、評価者による判定の差の影響が大きすぎると考えられたので、除外して選定した。尚、小文集に収録した 12 編の作文の梗概と学生と教師による評価結果のレーダーチャートを巻末に付表 1 として掲載した。

5-4. 評価結果のフィードバックと学生の意見

クラス全員に個人別因子得点結果をフィードバックした。これにより、それぞれ、自分の作文の評価結果を確認してもらった。また、小文集をクラスで読み、その後、この活動全体についてディスカッションを行った。

ディスカッションの中で、自分の作文や小論文に収録されている作文の特徴と、「シート」評価を対照した結果から、作文の特徴を把握する「シート」の作成という目的は、おおむね達成されたとの結論が得られた。

また、「質問項目収集のために 1 冊の本をきちんと読んだのが勉強になった」、「同じ『シート』で何回も評価するので、作文を書くときのポイントが覚えられた」など、文章表現上の留意点が学生に内面化されている様子がうかがえた。共同作業で 1 つの「シート」を作り上げたことへの達成感を表明する意

見も多くみられた。対等な立場での学生相互評価や、評価結果が統計処理を経て数値として出てくることが、新鮮であると好意的に受け止められていた。「もっと作文を書きたかった」と表現意欲に言及するものもあった。評価結果をめぐって、作品の感想が活発に交わされた。「シート」に自由に感想を書く欄を設けるなどの具体的改善案も出された。

ディスカッションで出た主な学生の意見を巻末の付表2に掲載した。

6.調査2 (教師による評価)

6-1.方法

調査1の因子分析の結果、各因子に対して0.4以上の負荷量をもつ項目を抽出し、24項目からなる「シート」を作成し、小文集に収録した12編の作品を対象に、大学で文章表現の授業を担当している4人の教師に、「シート」での評価を依頼した。併せて、教師がどの観点を重視しているかの手がかりを得るために、作文の全体的印象を100点満点で得点化するように求めた。これに、筆者が学生の相互評価と併行してあらかじめ評価した結果を加え、教師5人の評価得点を算出した。

6-2.学生評価と教師評価の比較

教師評価の結果を、先に実施した学生評価の結果とともに、表2に示す。

表2 12編の作文の学生評価と教師評価

作文 番号	評価者	印象点	情緒性	明晰性	説得性	独創性	親近性	計	因子得点との相関	
									評価者内	学生と教師
1	学生 平均	60.4	2.8	3.64	2.8	3.92	3.45	16.61	0.161	0.724
	SD	10.09	0.727	0.784	1.166	0.909	0.828	3.522		
教師 平均	70.4	2.32	3.68	3.24	3.52	3.75	3.75	16.51	0.517	
SD	10.13	0.711	0.665	0.941	0.574	0.418	2.72			
4	学生 平均	71.67	2.867	3.8	3.933	3.467	3.5	17.57	0.157	0.978
	SD	8.498	0.34	0.864	0.806	1.087	0.54	2.987		
教師 平均	73.6	2.08	3.68	3.6	2.96	3.25	3.25	15.57	0.555	
SD	7.338	0.466	0.299	0.738	0.833	0.775	2.025			
5	学生 平均	74.75	3.05	3.8	3.6	3.95	4.063	18.46	0.134	0.815
	SD	10.85	0.497	0.374	0.245	0.792	0.37	0.726		
教師 平均	67.4	2.6	3.8	3.2	3.24	4.6	17.44	0.742		
SD	7.365	0.58	0.748	0.522	0.48	0.374	2.092			
6	学生 平均	84.22	2.933	4.356	3.511	3.689	4.556	19.04	0.668	0.974
	SD	11.35	0.452	0.497	0.706	0.654	0.404	1.928		
教師 平均	74.6	2.52	3.88	3.4	3.28	4.35	17.43	0.651		
SD	6.829	0.412	0.349	0.769	0.882	0.406	1.94			
14	学生 平均	73.75	3.6	3.15	2.75	4.2	4.5	18.2	0.843	0.775
	SD	6.495	0.648	0.517	0.166	0.648	0.468	2.144		
教師 平均	69.2	3.52	3.48	2.84	3.32	4.1	17.26	0.317		
SD										

	SD	8.158	0.722	0.652	0.445	0.546	0.339	1.664		
15	学生 平均	78.33	2	4.2	3.333	2.933	4.583	17.05	0.835	0.983
	SD	4.714	0.589	0.283	0.377	0.66	0.312	1.289		
	教師 平均	70.6	2.2	3.96	3	2.88	4.55	16.59	0.95	
	SD	3.929	0.4	0.408	0.537	0.483	0.557	2.023		
18	学生 平均	73.33	2.8	4.6	3.067	3.733	4.25	18.45	0.845	0.845
	SD	10.27	0.163	0.283	0.573	0.411	0.204	1.335		
	教師 平均	76.8	2.44	4.32	3.72	3.48	4.6	18.56	0.825	
	SD	10.72	0.585	0.483	0.688	0.588	0.406	2.241		
19	学生 平均	67.33	3.133	3.867	3.733	3.6	3.833	18.17	0.601	0.902
	SD	5.249	0.736	0.411	0.34	0.566	0.624	2.027		
	教師 平均	66.6	2.12	3.12	2.88	2.6	3.55	14.27	0.72	
	SD	10.69	0.412	0.816	0.652	0.49	0.579	2.631		
22	学生 平均	76.5	3.967	3.433	3.133	3.467	3.792	17.79	0.037	0.885
	SD	13.21	0.743	0.697	0.838	0.964	0.652	2.956		
	教師 平均	74.2	3.92	3.52	3.24	3.36	4.15	18.19	0.362	
	SD	4.792	0.325	0.601	0.599	0.388	0.339	1.229		
27	学生 平均	78.33	3.533	3.8	3.733	3.667	4.5	19.23	0.056	0.93
	SD	10.27	0.899	0.432	0.899	0.957	0.354	3.199		
	教師 平均	79.4	3.6	4.2	3.92	3.84	4.55	20.11	0.531	
	SD	6.119	0.42	0.283	0.299	0.427	0.292	1.181		
34	学生 平均	58.33	2.733	3.533	4	2.8	3.25	16.32	0.569	0.977
	SD	11.79	0.34	0.249	0.163	0.653	0.204	1.041		
	教師 平均	75	2.6	3.8	4.04	2.88	3.25	16.57	0.796	
	SD	8.944	0.894	0.98	0.512	0.816	0.88	3.939		
37	学生 平均	75	3.514	3.943	3.743	3.829	4.679	19.71	0.473	0.912
	SD	17.31	0.533	0.531	0.542	0.627	0.416	2.032		
	教師 平均	73	2.64	3.84	3.48	3.16	4.4	17.52	0.783	
	SD	10.47	0.731	0.388	0.744	0.852	0.406	2.702		
計	学生 平均	73.96	3.143	3.864	3.423	3.653	4.146	18.23	0.432	0.892
	SD	13.59	0.761	0.669	0.778	0.836	0.689	2.518		
	教師 平均	72.57	2.713	3.773	3.38	3.21	4.092	17.17	0.646	
	SD	9.034	0.829	0.67	0.742	0.715	0.711	2.71		

学生評価内相関は、0.037～0.845 で、平均は 0.43 であった。0.6 以上の作文が 5 編あった。0.8 以上のものも 3 編あったが、0.1 以下と極端に低いものも 2 編あった。教師 5 人の相関は、0.317～0.95 で、平均で 0.646 と比較的高かった。作文ごとにみると、12 作品中 7 作品で、相関が 0.6 以上であったが、0.3 程度と低いものも 2 編あった。学生平均と教師平均の相関係数は、0.724～0.977 で、平均で 0.89 と高い相関を示した。

作文の印象としてどのような観点を重視しているかを調べるために、印象点と因子得点の関係を調べた。結果を表 3 に示す。

表3 各因子の得点と印象点の相関

	学生 平均	相関	教師 平均	相関	教師A	相関	教師B	相関	教師C	相関	教師D	相関	教師E	相関
印象点	65.3	1	72.6	1	64.2	1	67.9	1	79.1	1	75.8	1	75.9	1
SD	16.9		9.03		6.4		8.53		6.58		2.29		9.5	
情緒性	2.73	0.5	2.71	0.52	2.43	0.63	2.57	0.62	2.98	0.9	3.1	-0.1	2.48	0.43
SD	0.87		0.83		0.63		0.67		0.65		0.82		1.06	
明晰性	3.48	0.55	3.77	0.63	3.47	0.79	3.98	0.69	3.82	0.87	3.92	0.43	3.68	0.79
SD	0.95		0.67		0.54		0.61		0.67		0.44		0.88	
説得性	2.95	0.62	3.38	0.77	3.13	0.75	3.13	0.85	3.5	0.96	3.68	0.53	3.45	0.8
SD	1		0.74		0.7		0.8		0.76		0.42		0.8	
独創性	3.2	0.58	3.21	0.62	3.2	0.54	2.87	0.89	3.05	0.87	3.42	0.45	3.52	0.77
SD	0.95		0.72		0.61		0.84		0.52		0.56		0.79	
親近性	3.89	0.25	4.09	0.18	4.04	0.19	4.48	0.36	3.9	0.88	4.02	-0.1	4.02	0.34
SD	0.79		0.71		0.53		0.46		0.54		0.47		1.15	
計	16.2	0.71	17.2	0.74	16.3	0.78	17	0.87	17.2	0.96	18.1	0.41	17.2	0.82
SD	3.28		2.71		2.26		2.8		2.86		1.38		3.4	

各因子の得点と印象点の相関は、学生平均では、説得性>独創性>明晰性>情緒性>親近性の順で高かった。教師平均では、説得性>明晰性>独創性>情緒性>親近性の順で相関が高かった。親近性はあまり、重要視されていなかった。因子得点の合計点と印象点との相関は学生、教師とも、0.7程度であった。

教師5人の評価を比較すると、教師Aは、明晰性、説得性、教師Bは独創性、説得性、明晰性との相関が高く、これらの観点を重要視していることがうかがえた。教師D,Eの2名は、説得性、明晰性、独創性、との相関が高かった。教師Cはすべての観点との相関が高く、総合的に評価していることがうかがえた。

6-3.教師からの意見

「シート」での評価に協力した教師1名と、評価に関わらなかった教師1名、筆者の3名で調査結果について検討を行った。小文集に収録された作品と「シート」評価結果を対照して検討した結果、「シート」は、概ね作品の特徴を捉えているとの結論に達した。作文を多角的に見るのに役立つとの意見が出された。表記や文法上の正確さをどのように評価するかが今後の課題であるとされた。「シート」評価結果を、学生相互のディスカッションや教師と学生のコミュニケーションツールとして利用する方法が提案された他、学生が自分で集計する方法や、親近性の項目を5項目にするなどの改善案も出された。

ディスカッションで出た主な教師の意見を巻末の付表3に掲載した。

7. 考察と今後の課題

7-1. 「シート」について

今回の活動の結果、書籍の探索、質問項目の収集から出発して、学生主体の活動によって、作文の特徴を明らかにする「シート」を作成することができた。今回の活動では、作文の特徴を5つの観点から把握することが可能となった。調査結果と作文を対照、検討した結果、「シート」評価結果は作文の特徴をよく反映したものとなっていた。学生ディスカッション、教師ディスカッションの双方で、この結論が支持された。

学生、教師の意見から、「シート」に自由記述形式で評価できる欄を付け加えることや、学生が自己集計できるように因子得点は合計点で計算するなどの具体的改善点も示された。

また、今回の調査の結果、学生も教師も、作文評価の観点として、説得性を最も重視していることがわかった。その次に重視されているのは、明晰性と独創性で、情緒性や親近性は評価者による扱いがかなり異なっていた。作文のジャンルによって重み付けを変えるなど、集計方法の工夫も模索してみるべきであろう。今回、予備調査の段階で削除した正確さや適切さに関する項目を、今後、どのような形で評価に盛り込んでいくかも課題となるであろう。

7-2. 学生評価と教師評価の比較

学生評価は、教師評価と比較して、評価者内のばらつきが大きかったが、3人以上の評価者の平均値を基準にしたところ、教師評価との相関が高く、ある程度、教師評価に近い結果が得られることが示唆された。

教師評価は、評価者内相関が高く、安定した結果が得られたが、教師によって重視している観点到の違いがあることも示された。特に、情緒性と親近性に、教師による評価の差が見られた。個々の評価者の評価の傾向を探る上でも、このような「シート」が役立つのではないかと考えられる。

7-3. 学生の反応について

学生ディスカッションの中での発言から、書籍を読んで文章表現上の留意点をカード化する過程、「シート」で他の学生の作文を評価する過程で、文章表現上の留意点が内面化されている様子がうかがえた。また、他の学生との共同作業で1つのものを作り上げることや、対等な立場の学生が相互評価を行うこ

と、結果が統計処理を経て数値として出てくることなどが、学生に新鮮な感覚で受け止められており、これらが活動意欲に結びついていくこともわかった。今後は、こういった学生の意識の変化を客観的に検証し、活動中に産出される作文との関係を分析していく必要があるであろう。

7-4.今後の利用法について

学生ディスカッション、教師ディスカッションの双方で、「シート」をコミュニケーションツールとして利用していく方向が示された。評価結果をもとに、学生相互でディスカッションを行ったり、教師が個別にコメントを与えたりする等の方法が考えられる。今回の学生ディスカッションで、「シート」評価の合計点が高い作文が優秀作品であるとの考え方が学生の側に根強いことや、自分自身の評価結果に「納得できない」などの心理的反応が生じる場合があることも示唆された。ディスカッションやコメントで補う等の方策が必要であろう。今回のディスカッションで、「シート」の評価結果を、次に作文を書く時の目標の設定や、その達成の検証に使用する方向も示されていた。「シート」の評価結果を絶対的なものと捉えるのではなく、文章表現活動全体の中で位置付け、活動全体の活性化の方向を模索していくのが望ましいであろう。

引用文献

亜細亜大学経営学部『履修要項平成12年度版』

明治大学法学部『講義要項平成12年度版』

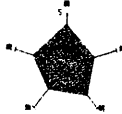



謝辞

本研究にあたり、亜細亜大学名誉教授山田清市先生、亜細亜大学教授関礼子先生、埼玉大学教授八木恵子先生、明治大学非常勤講師藤澤るり先生、明治大学非常勤講師山下哲郎先生にお世話になりました。御礼申し上げます

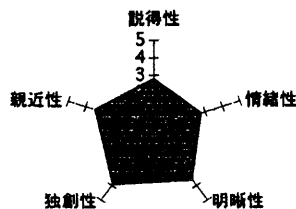
(明治大学非常勤講師)

付表1 12編の作文の梗概と評価結果のレーダーチャート

作文番号と表題と内容	学生評価	教師評価
<p>1.「JAPAN MUSIC BANZAI」 日本の音楽の将来を考えた作品。アメリカの音楽は車のリズム、スウェーデンの音楽は歩くリズムに合っている。日本人は日本の音楽をもっと大切にすべきである。</p>		
<p>4.「心配な日本の未来」 日本の未来より自分の未来の方が心配であるという日本人が大半だろうが、「個」と同時に「公」も大事であるという主旨。</p>		
<p>5.「雨の日の自転車」 自転車は便利な乗り物であるが、雨の日は不便である。雨の日の自転車を快適にするための商品や、アイデアを考えている作品。</p>		
<p>6.「大学のパンフレットに載ってみせます」 某音楽雑誌の編集者をめざしている筆者は、手紙を書いたり電話をしたりして、アルバイトをさせてもらえることになった。夢の実現のために、まっすぐに進んでいくという決意の作文。</p>		
<p>14.「太陽のにおい」 和風建築の家の縁側で、おじいさんと御茶を飲みながら、庭の木々や鳥たちを眺めるような老後に憧れていると言う主旨。</p>		
<p>15.「家族の絆」 音楽家を父にもつ家庭に育って良かったと思う反面、家族と一緒に食事をする機会がないのは残念。平凡だが、「家族第一主義」が自分の将来設計だという主旨。</p>		
<p>18.「決定事項」 自分はインテリアプランナーになる。これは、もう決定事項なのである。大学卒業後、専門学校に行って勉強するつもりであるという主旨。</p>		
<p>19.「未来型遊園地」 夏休みにアルバイトをした遊園地で「お客様よりも一瞬先に笑顔で笑いかけるように」と教えられた。未来型遊園地とは人の心をつかむ遊園地であるという主旨。</p>		
<p>22.「空の高さ」 将来どんな職業に就いたとしても、いつも、空の高さや雨のにおいや雪のおとを感じ取れるような心のゆとりのある人間でいたいという主旨。</p>		
<p>27.「ある1つの風景が」 青空の下で子供達と笑っている写真が自分の心象風景であり夢である。タイでボランティアとして働く友人の姉との交流を通じてこの夢を持つようになった。今、開発援助を勉強しているという主旨。</p>		

<p>34.「日本の景気を考える」 日本の経済の現状をしっかりと把握して、真剣に考えていかなければならぬという主旨。国民総生産や食料自給率の数字をあげて論じている。</p>		
<p>37.「こんな生き方どうだろう」 「批判する前に己が行動しろ」というある書籍の一節に衝撃を受け、何もしない自分を反省した。友人が応援団部長として厳しい練習をこなし、本番で笑顔で活躍する姿に感激し、部員になった。忙しいが、充実した毎日だという主旨。</p>		

レーダーチャートの見方



それぞれの因子の得点が、5点満点で表示されている。レーダーチャートにより、作品の特徴が視覚的に把握できる。この例の場合、説得性の得点が2.8点、情緒性の得点が2.8点、明晰性の得点が3.6点、独創性の得点が3.9点、親近性の得点が3.5点であることを示している。独創性や親近性が高く、説得性、明晰性がやや低いが、全体としてはバランスのとれた作品であるといえる。

付表2 学生の代表的意見

<p>「シート」作成・評価の活動について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・質問項目収集のために、一冊の書籍をきちんと読んだのは勉強になった。 ・これだけの「シート」ができたのは良かった。皆でやったから出来たのだと思う。 ・できるまではどんな形になるのか予想できなかったが、できあがった時は達成感がわいてきた。 ・「シート」による評価ばかりの時間は、単調な感じがした。 ・同じ「シート」で何度も評価するので、作文を書くときのポイントが覚えられた。評価することにより、作文の書き方がわかる面もあると思う。 ・「シート」作成はよかったが作文を2回しか書けなかった。もっと多く書いて評価してもらいたかった。
<p>「シート」評価結果について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・作品を客観的に評価できるので、とても良い。 ・結果が統計処理を経て数字で出てくるのがおもしろい。 ・複数の人の意見を知ることができるので良い。 ・学生相互による評価というのが初めてだったので、新鮮な感じがした。 ・他の学生の作文を読む機会はこれまであまりなかったので、おもしろかった。 ・学生同士の相互評価もおもしろいが、やはり、教師による評価も欲しい。 ・「シート」に自由記述欄を設けて感想をかけるようにしてはどうか。 ・今回は先生がまとめてコンピュータで処理したが、学生が自分で集計してみるのも良いと思う。 ・漢字の間違い等があっても評価に直接関係しない。「シート」で測れないものもまだ多いと思う。
<p>自分の作文の「シート」評価結果について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の作文にたいする評価結果は、適切だと思った。 ・自分の作文の合計点が低いといい感じがしない。数字だけだと今一つ納得できない。 ・自分は、自分の作文の合計点が低くても気にならない。自分の作文の欠点がわかるので良いと思う。次は、もっと良い点がとれるようにすれば良いと思う。 ・合計点にこだわるよりは、どんな特徴の作文を書きたいか自分なりのイメージを持って書いて、評価結果と照らし合わせてうまく書けたかどうかチェックするといった使い方もあるのではないか。
<p>小文集について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小文集に掲載されている特徴ある作文の内容と因子の特徴がよく一致している。 ・合計点の高い作文は、やはり良い作文なのだと思う。ただ、自分としては、第2位の作文が一番好きなので、ある程度個人の好みもあると思う。(この他作品の感想についての発言が多く出た。) ・合計点で上位にランクされた作品は優秀作品といえると思う。読んでおもしろいし、勉強になる。

付表3 教師の代表的意見

<p>「シート」について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この「シート」は、作文を多角的に捉えられるので興味深い。 ・作文評価を、客観的に簡便に行えるものがあれば、授業活動で役立つ。 ・「シート」の結果と、12編の作文を照らし合わせてみると、統計的数字は作文の特徴をよく捉えている。作品の特徴を明らかにするという意味で、この「シート」は成功しているといっていよう。 ・予備調査の段階で削除された正確さや適切さに関する部分を、今後どのように評価していくかが問題である。 ・意味が類似していると考えられる質問項目もあるので、更に検討を要する。 ・「シート」をもとに、自由記述や口頭での指導で補う必要がある。「シート」の結果をコミュニケーションツールとして使っていく方法もおもしろいだろう。 ・教師がコンピューターで集計するのではなく、その場で学生が集計できる方法も考えてはどうか。因子得点は合計点で算出したほうが簡単だろう。 ・親近性だけが4項目というのは使いにくいので、5項目として他と合わせた方がよい。
<p>学生の評価結果について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学生の評価は教師評価と近い。ある程度信頼してよいであろう。ただし、個人による偏りが大きいので、今回のように、ある程度の数のデータをとって、平均値を求める等の方策が必要であろう。 ・学生評価は、評価結果だけでなく、評価過程の体験により大きな意味があるだろう。次に作文を書く時に、評価の体験を自分の作文の推敲に役立てていくような方向にもっていくのが望ましい。 ・相互評価は学生の意欲を高めるのに効果的であろう。 ・複数教師の評価は授業ではなかなか難しい。学生を取り込むことによって、複眼的に評価していくのも1つの方法であろう。

付表4 質問項目を収集した書籍

学生が質問項目収集の対象とした書籍	教師が質問項目を補った書籍
<p>『悪文』(1995) 中村明、ちくま新書</p> <p>『アメリカ式論文の書き方』(1994) ロン・フライ、酒井一夫訳、東京図書</p> <p>『課題レポート作成の基本』(1986) 斎藤喜門、斎丘書林</p> <p>『作文・小論文こうすれば上達する』(1997) 高野繁男、宮坂覚、法学書院</p> <p>『小論文・作文の極意』(1995) 樋口裕一、KKロングセラー</p> <p>『人文系の小論文』(1995) 河合塾小論文科編、河合出版</p> <p>『大学生のための研究の進め方まとめ方』(1992) 田代菊雄、大学教育出版</p> <p>『大学生の作文・論文の基礎』(1997) 陣ノ内宜男、一ツ橋書店</p> <p>『「知」のソフトウェア』(1984) 立花隆、講談社</p> <p>『文章の実習』(1997) 大隈秀夫、日本エデターズスクール出版</p> <p>『文章構成法』(1980) 榊島忠夫、講談社</p> <p>『文章表現の技術』(1979) 植垣節也、講談社</p> <p>『レポート・論文の書き方入門』(1998) 河野哲也、慶應大学出版会</p> <p>『論作文の典義』(1998) 坂口充史、一ツ橋書店</p> <p>『論文・レポートのまとめかた』(1997) 古郡廷治、筑摩書房</p> <p>『論文・レポートはどう書くか』(1994) 鷺田小弥太、廣瀬誠、日本実業出版社</p> <p>『論文の書き方』(1959) 清水幾太郎、岩波新書</p> <p>『論文をどう書くか』(1980) 佐藤忠男、講談社</p> <p>『論理的に書く方法』(1997) 小野田博一、日本実業出版</p>	<p>『原稿の書き方』(1976) 尾川正三、講談社</p> <p>『現代文の書き方 12の心得』(1965) 扇谷正造、講談社</p> <p>『考える技術・書く技術』(1973) 板坂元、講談社</p> <p>『作文に強くなる』(1993) 馬場博治、岩波書店</p> <p>『新文章読本』(1954) 川端康成、角川書店</p> <p>『説得の文章技術』(1983) 安本美典、講談社</p> <p>『知的生産の技術』(1969) 梅棹忠夫、岩波書店</p> <p>『日本語の作文技術』(1982) 本多勝一、朝日出版</p> <p>『文章工学-表現の科学』(1967) 梅棹忠夫、三省堂書店</p> <p>『文章構成法-文章の診断と治療』(1976) 森岡健二、至文堂</p> <p>『文章構成法』(1968) 市川孝、明治書院</p> <p>『文章読本』(1975) 谷崎潤一郎、中央公論社</p> <p>『文章読本』(1977) 丸谷才一、中央公論社</p> <p>『文章評価法』(1972) 平井昌夫、至文堂</p> <p>『理科系の作文技術』(1981) 木下是雄、中公新書</p>