

作文力評価尺度試案*

岡 本 奎 六**

1. 問題の所在

(1) 作文評価における分析的評価観点の必要性

作文は、書き手がその生活の一部を選び、これを文章に綴ったものである。書き手の経験の一部を抜き出して、これを綴ったといってもよからう。

ところで、選ばれた生活面が充実しておらず、経験が貧弱であると、書かれた作文はどうなるだろうか。いうまでもなく、綴られた作文の内容は貧弱なものになる。よい作文を作る根底には、先ず充実した生活があり、広く深く自己をみつめる自己観照があらねばならない。作文において、先ず観照の深さが強調されるのはこのためである。

充実した生活、深い観照があっても、生活経験の適切な選択と配列を誤ると、いわゆる構想のねれた作文にはならない。作文内容に一定の観点が保持されながら、巧みに結末に向って進んでゆく文章、全体の統一と結構のある文章——そういう構想のねられた作文は、経験の選び方並べ方が適切でなければならない。

観照の深さ、思想をねることと並んで、作文では表現技術も大切である。経験内容を表現するためには、ことばという社会的契約を用いなければならない。その際に、どのような言いまわし、どのような用語法、どのような文体、どのような表記法を用いるかが問題となる。こうした表現技術の適否に、作文のうまさは大いに左右される。

こう見てくると、作文能力は単一の能力というよりも、いくつかの位相、いくつかの面をもった複合的な能力である。

作文能力がいくつかの面を持った複合的な能力である以上、その評価もこれら各面について分析的に行なうことが大切である。単に点数化を行なうことや、全体的によしあしの判定をくだすだけでは、作文能力の評価としては充分ではない。

作文の評価は、いくつかの観点からする分析的な評価が望ましいことは、これまでに述べて来たとおりでである。しかしながら、実際問題としては、いくつかの観点を設けて、分析的な評価を行なうことはあまりなされていない。多くは個々の教師の作文観から1・2の評価観点を定め、直観的に評価を行なっているのが実状であろう。

熊本市教育研究所では、現場教師が主とする評価観点を調査している。それによると、つぎの順位で評価観点が重んぜられている。(かっこの中は大切な観点として指摘した教師の%である)。

- 第1位 生活を具体的に描く(70%)
- 第2位 包みかくさず、正直に事実を述べる(50%)
- 第3位 意味がよくわかる(45%)
- 第4位 よろこんで書き、生活意欲がある(40%)
- 第5位 習った漢字や語が上手に使ってある(30%)
- 第6位 「,」「。」() 行かえなどが適切である(20%)
- 第7位 送りがな、かなづかいが正しい(20%)
- 第8位 きれいな文字で書いてある(10%)
- 第9位 文章は長く書けている(10%)
- 第10位 美しいことばで簡潔にかけている(10%)

このような順位になっている。あらかじめ設定した評価観点が上の10こであり、偏よっていることも一因ではあるが、現場教師の評価観点は、せいぜい上位の3~4項目ぐらいに偏していることが推察できるのである。このようであっては望ましい評価は行なわれないのである。ここに分析的な評価観点を確立する必要性があるのである。

(2) 作文評価における客観的評価基準の必要性

作文のよしあしを客観的に評価することは、大変難しいことである。

すべての教師は、自分なりの作文観と評価基準を持っているであろう。だから作文の評価に、その人なりの一貫性はあるであろう。つまり、同一人が同じ作品を今日は高く評価し、明日は評価をさげてしまうということはまずあるまい。

* A Trial Scale of Evaluating the Ability of Composition.

** Keiroku Okamoto

しかしながら、同一の作文でも、評価者がちがえば評価はまちまちになることは充分考えられる。作文観や評価基準は、評価者によってかなり異なり、一定していないからである。

このように、同一作品が異なる評価者には異なって評価されることが、評価の客観性がないというのである。異なる評価者により、いかに評価が異なるかの例を具体的な作文例について示そう。つぎの例文は、熊本の現場作として推す作文である。その所員評は、市の研究所員教師が佳が愚作として批判した評である。同一作文が、かくも評価者により異なって評価されていることに、一驚を禁じ得ない。なお例文は多数あげてあるが、ここでは紙面の都合で3例だけ掲げることにした。

○例文 1 はる 四年女子

私はお花がすきです。おばあさんやお母さんが、げんかんにお花をいけておられるのを見ると、私もあんなにきれいにいけてみたいと思う。

私が大きくなったら、家のまわりにたくさんの花を植えよう。春夏秋冬いろとりどりの花をいつもさかせよう。何と名づけようかな。「バラの家」「ゆりの家」「しゃくやくの家」小鳥も毎日遊びにくるであろう。

そして、私は年取ったおばあさんや、かわいい子どもたちを集めておせわしてあげよう。

○例文 1 の所員評

生花に見入る作者の目は、生けられた形象の上に立って「あんなにきれいに生けたいと思う」という意志から、一歩もでていない。

大きくなれば家のまわりに花を植えようという気持から出発して、「花の家と小鳥」、そして「社会施設、ホーム」への希望につながっているが、これらの思考過程に見られる甘さを思うとき、問題意識の稀薄さが目立つ。作者が本当に訴えたい問題は何か。とにかく非常に弱い。問題意識を前提にしない好文例である。……

例文 1 を佳作としてとりあげた教師は、四年生の少女のもつ夢とあこがれを肯定していることであろう。生け花から花の家を思い浮かべ、そこからさらに花の老人ホームや花の保育所を夢みる少女のロマンティシズムを、少なくとも否定していないことは確かである。

しかるに例文 1 の所員評では、このような少女の夢が手きびしく批判されている。厳しい現実をふまえ、現実を改善するような具体的な提案と意欲がみられないといって、この作文を否定しているのである。

○例文 2 落葉 六年女子

あちら こちらに

ちらちらと
落葉の親子
おさんぽに
赤や茶色の
おべきて
ふわり ふわりと
おさんぽに
あちら こちらに
ちらちらと
お手々つないで
おさんぽに
野をこえ 山こえ
谷こえて
ふわり ふわりと
おさんぽに

○例文 2 の所員評

落葉を擬人化して歌っているが、読む人に響くものはない。感動がないからである。頭でこさえるからである。

各句とも七・五の定型になっているが、字数にとらわれて、感動(詩の心)を忘れている。童詩はもっともっと深いはずである。童詩は歌うためのものでなく、時には声を出して読むとしても、心で味わう方が多いのである。……

童詩は感動を自由にあらわすものであるから、感動がことばに出なければならぬ。外側のリズムよりも内にあるリズム(内在律)の方が尊いのである。この作文は観念で作ったその弱さを見るのに好い資料だと思ふ。

この所員評によると、例文 2 は詩の形式にとらわれていて、内面的な心の感動がちっともない愚作ということになる。これを佳作とした現場教師は、舞い落ち舞い上る落葉に、なごやかな親子の散歩するイメージを思い浮かべた、その着眼のよさおもしろさを高く評価しているのではなからうか。童詩に外のリズムは不必要とする所員評に対しても、これとは異なる考え方をしていることであろう。

○例文 3 詩 五年女子

せまい池の中
ひらひらおちる梅の花
あめんぼが
ぱっとにげていく
あとには波が
しずかにひろがっていく

春の国へ行こう

さあ手をつなぎあって

○例文 3 に対する所員評

梅の花、あめんぼ、細かな波紋と一応材料ほととのっている。作者は静寂感をよくだしているのであろうが、作者の心の波はどこへも出ない。かかる自然観照の場合のものは、細かく冷静な鋭い眼が要求される。

この作者は生長過程にある子どもであるし、これからさまざまな知識を身につけてゆかねばならない。精神内容を豊かにし、それぞれの考え方を自分のものにしていく過程にあるのであるから、狭い経験の考え方や、感じとったものだけを大事にしないで、さらに高次のものへ生長させていくことが必要であろう。

例文 3 を佳作としてとりあげた教師は、この詩の観察もこまかく、描写もすぐれている点を高く評価したことだろう。静かな池の面に、近づきつつある春を読みとった点も高く評価したことだろう。所員評では、何よりも例文 3 は発達途上にある子どもの生活意欲の欠如を問題にしているようである。自分の生活を深く見つめる態度のない点が大きな問題であるとしている。

以上の 3 例でも明らかであるが、同一作文も異なる評価者にあると著しくちがう評価を下されるのである。ここに、評価基準を確立し、評価の客観性を打ちたてる必要がある。

(3) 作文評価における発達の評価基準の必要性

すでに述べたように、作文能力は単一のものではなく、いくつかの面を含む複合的能力である。しかも年齢により、伸びる面は異なるのである。たとえば、小学校低学年では作文の構想力は未発達であるが、思ったことを文章で書き現わす力は相当につく。そこで作文量は、小学校低学年から中学年にかけて、著しく増すようになるのである。上学年から中学にかけては、作文量は増えず、むしろ減る。しかしながら上学年では、内容的に充実し構想もねれた文がますます書けるようになるのである。

学習指導要領には「書くこと」の指導目標として、学年発達をおって指導の項目があげてある。小学校 1 年から 6 年まで学年別に見ると、指導の項目は作文力の発達に即して変っている。この指導の項目は、同時に評価の項目でもあるといえよう。ここで、小学校学習指導要領の第 1 学年の指導の項目を見ると、「書くこと」については

「ア 書こうとする気持ちを養うこと

イ 何を言おうとしているかわかるように書くこと
ウ 文字の形に注意し、筆順に従って書くこと」とある。

同じく小学校 5 年生になると、分析的な指導の項目は一層高次なものとなり、

「ア 主旨のはっきりした文章を書くこと

イ 必要に応じて文章を詳しく書いたり、簡単に書いたりすること

ウ 段落のはっきりした文章を書くこと

エ すいこうすること

オ 書かれた文字の形・大きさ・配列などのよしあしを見わけること

カ 書式に従って書くことに慣れること」となっている。

ここで問題となるのは、評価の項目は指導の項目よりもっと具体的であり、しかも評価の基準もついていなければならないということである。「何を言おうとしているかよくわかるように書く」という指導の項目は、評価の項目としては具体性が足りない。何を言おうとしているかよくわかる文、よくわからない文の基準ははっきりしないからである。ここに具体的で一義的にわかるような発達の評価の項目と基準を設ける必要があるのである。しかしながら、このような具体的な発達の評価項目と基準は、まだこんにち確立されていない。

以上要するに、こんにち作文評価における問題点としては、つぎの 3 点をあげることができよう。

- ① 作文能力の各面に涉って、分析的な評価の観点を明らかにすること。
- ② 評価者が誰であっても、同じ作文は同じ評価がなされるような、客観的な評価基準を設けること。
- ③ それぞれの学年にふさわしい評価の項目と評価の基準を設けること。つまり発達の評価項目と基準を設けること。

以上のような特質を備えた評価用具としては、いわゆる「作文能力評価尺度」と呼ばれるものが最も適切であろう。この小稿は、このような作文能力評価尺度作製への考を示すものである。

2. 作文の評価尺度

作文の評価尺度とは、厳密に定められた一定の実施条件下に書かれた課題作文を、それに照して評価する尺度である。この評価尺度は一定の構成原理を持っている。

ここでは、従来作られた評価尺度について、その実施条件や尺度の構成原理をまず明らかにしよう。ついでそ

の問題点を批判し、新しい尺度構成の試案をのべることにしよう。

(1) 作文の課題と実施時間

これまでに、数人の研究者がそれぞれの立場から、作文の評価尺度を構成している。いずれの研究者も、課題と書く時間を決めて、先ず作文を書かせている。課題も書く時間もまちまちだと、実施条件がちがうので、同じ評価の観点と基準で評価することができなくなるからである。これまでに作られた評価尺度について、研究者別に作文の課題と書く時間を示すと、つぎの通りである。

研究者	課題	書く時間
ウイリング	はらはらした体験	20分
パート	学校	30分
ワージェネン	どのようにしてお金をもうけたか。お母さんがおでかけの時。進軍のすばらしい光景	

作文の課題は、比較的興味の持てるものであることが望ましい。そういう意味では、ここに選ばれた課題はいずれも適当である。これらの課題のもとに書き得るような興味ある多くの体験を、多くの児童は持っているであろう。つぎに作文課題の望ましい第2の条件として、その課題のもとに書き得る体験は誰でも常時に持ち得るといふことが必要であろう。特定の季節とか、特定の条件下にあるものしか経験できないようなことがらを書く課題は適当でない。たとえば「遠足」「お祭」「夏休み」などはこれである。比較的興味深く書けるといふ第1の条件は満足できるが、第2の誰でも常時持ち得る体験という点に難色がある。この点「私の家」「お友だち」などは、2つの条件を満足させる作文課題といえよう。

(2) 作文評価の観点

書かれた課題作文は漠然と全体的に評価するのではない。作文の評価尺度では作文力を分析して、いくつかの評価観点を設定する。これらそれぞれの観点から、1つの作文を分析的に評価する。これまでの研究者のあげる評価の観点は、つぎのとおりである。

研究者	評価の観点
ウイリング	物語り価値(作文の内容) 形式価値(文法、句読法その他の誤り)
パート	機械的な面(文字の巧拙、かなづかい等) 文学的な面(表現の技巧、用語法等) 論理的な面(文章の統一、連続、構造等)

ワージェネン	構想 文章、文節の構造 機械的な誤り
阪本一郎	観照(広く深く生活をみつめる) 構想(経験の選択と再構成の仕方) 言語表現(表現の正確さ、巧みさ、迫力等) 記載(脱字、誤字、文法上の誤りなど)

4人の研究者の評価の観点は、いずれもその名称は異なっている。しかし具体的な内容を見ると、4人の研究者の評価の観点は大同小異であることがわかる。

先ず4人の研究者に共通している1つの観点は、文に見られる表現形式の誤りである。誤字・脱字・句読法の誤り、かなづかいの誤り、文法的な誤りなどがこれである。ウイリングはこれらの誤りを形式的価値と名づけている。パートは機械的な面、ワージェネンは機械的な誤り、阪本は記載と呼んでいる。

第2に用語の適切さ、巧みさ、正確さなどの、表現内容の観点が共通的にあげられる。パートの文学的な面、ワージェネンの文章、文節の構造、阪本の言語表現と名づけたものは、いずれもこの観点である。

第3に文章の統一、連続、巧みな結末への進展などの観点が共通的にあげられる。パートの論理的な面、ワージェネンおよび阪本の構想と名づけたものがこれに当る。

以上あげた①文の表現形式、②文の表現内容、③作文の構想は、各研究者に共通した評価観点といえよう。なお、ウイリングの物語り価値と阪本の観照はいずれも特殊な観点で、他と共通性がない。もっともウイリングの物語り価値は、構想と言語表現の2つの観点を未分化に包括した観点といえよう。また阪本の観照の深さは、構想や言語表現の面を通して触れることのできるものであるが、作文力の重要な一面であり、したがって重要な評価の観点といえよう。

(3) 作文の評価の基準

作文の評価の観点は、これまでのべて来たようなものがある。これら1つ1つの観点から作文を評価する際に、何を基準にして点数化を行なうか。たとえばどのような作文は構想の観点から見て100点であり、どのような作文は50点であるのか。

このような評価基準としては、見本尺度が用いられている。見本尺度とは、いくつかの作文で構成されており、その中には最もすぐれた作文から最も劣る作文に至るまでいくつかの段階がある。たとえばウイリングの物語り価値の見本尺度は8つの見本作品から成り立っている。最も劣る見本作文は20点、最も優れた見本作文は

90点で、他の6作文が、この間に10点差で配列されている。

ある作文が何点の評価に値するかの評価基準は、これらの見本作文にある。つまり、50点の見本作文に匹敵する作文は50点と評価され、80点の見本作文に匹敵すると判定された作文は、80点と評価されるのである。

作文の評価基準はそれぞれの評価観点別に設けられており、見本作文が具体的な評価基準となる。具体的にワグネンの見本作文とその評価基準点の例をつぎに示そう。

○見本作文1 構想8点 構造4点 技能0点

お母さんがおるすの時私は台所へいかねばなりません。そして自分のごちそうをこしらえてひよこにえをやってあひるにもえをやってしょっちゅう働かなければいけません。

○見本作文3 構想47 構造55 技能52

お母さんは町へ行かれて姉さん2人と私だけが家にいました。しばらくの間はお母さんがいらっしゃらない方がよいように思いましたが間もなく私たちはお母さんが家にいてくださればよいと思いました。

お母さんがおでかけになった最初の日は私たちはとてもたのしく遊びました。ピクニックにいろいろな事をしました。しかし第2、第3、第4、第5日目には私たちはお母さんがこいしくて家にいてくださればよいと思いました。それはお母さんがいらっしゃらないとおいしい食物がありませんし、たのしくなくなったからです。

6日目にお母さんが無事に帰ってこられて私たちは大よこびでさわぎました。

その午後私たちは水泳に行っておもしろくすごしました。そしてその晩私がかえるとお母さんは私たちにごちそうをしてくださいました。そして私は食べながらふと考えました。

「お母さんがいない家は意味がない」と

これらの作文見本例に見られるように、見本作文はそれぞれの評価観点別に評価点がついており、これが評価基準となっているのである。

以上のように、評価基準を見本作文におくのが普通である。ただしウイリングの形式価値は評価基準を見本作文においていない。前述のようにウイリングの形式価値は語句句読法文法などの誤りで、1作文中に含まれる誤りの総数を算出する。つぎに総語数でこれを割り、その値を100倍して指数にかえたものが形式価値である。したがって、形式価値は見本作文と無関係に求めることが

できる。こうして求めた形式価値点の学年別平均点はつぎのとおりである。

学 年	4	5	6	7	8	9
形式価値	18.5	10.7	6.8	5.8	4.5	4.4

以上2つの評価基準について述べて来たが、つぎには前者の見本作文による方法について考察しよう。この方法では、どの見本作文に匹敵するかを判断せねばならないので、そこには多かれ少なかれ、評価者の主観的判断が混入するおそれがある。少なくともある程度の熟練をしないと、評価者によりまちまちな判断がくだされるであろう。このように評価基準として完全に客観的ではなく多少の主観的判断は混入するという欠点はある。しかしながら、作文の質的な面は他に適当な評価基準が考えられない。作文の質的な面については見本作文法によらざるを得ない。

作文の形式的な面については、他のもっと客観的な評価基準を採用することができる。ウイリングの形式価値における誤り数に基づく指数法などもその1例である。この指数法にも難点はある。それは、誤りは学年の進捗につれて減少するとは限らない、ということである。上学年になるほど、難解な語句や構文の複雑な文を書くことが多くなる。そのために、上学年では誤りがかえって増大する場合がある。そこで、単に機械的に誤りの総数を求めるやり方だと、上学年の方がかえって低い評価点となる矛盾が考えられる。

機械的に誤りの総数を求める評価法に上記のような矛盾が考えられる以上、これを改善する方策を考えねばならない。その改善策は発達の評価項目の設定にある。

(4) 作文評価における発達の評価項目

「簡単な文の句読点を正しく打てる」

これは発達の評価項目の1例である。評価項目は評価の観点进行分析し、細分して得られたものである。上の評価項目は文の表現形式という評価観点を分析して得られた1つの評価項目である。

評価項目は具体的にこれこれのことを評価し、これこれの条件を満たす作文ならば合格であるというように、具体的な評価内容と評価基準とを示すものである。上記の例では、「簡単な文の句読点の打ち方」が具体的な内容であり、「それが正しく打て、少なくとも7・8割は正しく打ってある」ということが具体的な基準である。

上記の評価項目が発達の評価項目であるというのは、ただ句読点が打てるというのではなく、簡単な文の句読点[●]が打てるとなっている点である。簡単な文の句読点[●]

正しく打てるのは、能力発達からいうと小学校 2 年で、このころに大部分の児童はそういう能力がつくのである。

しかしながら、小学校中学年から高学年にかけて、複雑な構文を多く含む作文を書くようになり、そういう文では正しく句読点を打つことができなくなる。複雑な文の句読点も正しく打てるのは中学の標準である。

かくて、単に「句読点が正しく打てる」という評価項目は発達の評価項目ではなく、「簡単な文の句読点が……」とか、「複雑な文の句読点も……」というのが、発達の評価項目なのである。

発達の評価項目では、能力のすぐれた上級学年のものに能力の劣る下級学年より多くの不合格者がでるということはない。しかし発達のでない評価項目では、そのような矛盾が出て来る恐れがある。たとえば「句読点が正しく打てる」という評価項目では、2 年生より 4 年生の方が不合格者が多いであろう。

3. 作文力評価尺度試案

これまで、従来の研究者の作成した作文力の評価尺度を中心に、作文力評価尺度の方法と原理について述べて来た。ここでは、その批判の上に立って考えた、新しい作文力評価尺度の試案について述べよう。

(1) 実施条件

「私の家」という課題のもとに、正味 30 分の時間に作文を書かせる。その時与える教示は、つぎのような簡単なものである。

「作文用紙に学年・組・番号・氏名等を記入しましたか。

それでは、これから作文の題と書き方の説明をいたします。作文の題は黒板にいま書きます。このように「私の家」という題です。家といっても建物や部屋だけのことだけではありません。家の人や飼っている動物などもあなたの家のことなら何でも結構です。これから 30 分の間に何か家のことについて書いてください。」

以上のような教示にしたがい、書かれた課題作文により、作文力の評価を行なう。評価しようとするものは、ただその作文ではなく、それを通して、その児童の作文力一般を評価しようとしているのである。

(2) 作文評価尺度(案)とその構成

ここで作文評価尺度の私案の説明をしよう。実際に児童の作文を評価する場合は、つぎに掲げた「作文評価尺

度用紙」(案)を用いる。

作文評価尺度用紙にみられるように、私案では No. 1 から No. 33 まで、33 の評価項目がある。

各評価項目とも a1—1 とか b3—2 とかいうように記号欄に記号がつけてある。この記号の a, b, c は評価観点である。a は表現形式の正しさ(記載の正しさ)という観点である。b は表現内容の適切さ、巧みさの観点である。c は構想という観点である。

a1, b3 などの 1 や 3 は a の観定の第 1 番目の問題、b の観定の第 3 番目の問題というように、各観点内の通し番号である。また a1—1, b3—2 の —1, —2 は、問題の難しさがそれぞれ 1 年相当、2 年相当ということである。したがって b3—2 とは「表現内容の適切さ、巧みの評価観定にぞくする評価項目で、その第 3 番目の問題であり、その難しさは 2 年生相当の問題」ということである。

次表の評価尺度用紙にみられるように、評価項目の配列は評価観点別ではない。評価観点はくずして、1 年生相当の低学年向きの問題から始め、順次高学年向きの問題が配列してある。いわゆるスパイラル形式の問題配列の仕方を探っている。

スパイラル形式にして、学年相当順に評価項目を並べたのは、実施の便を考えてである。つまりある児童が 4 年生だとすると、それより 1 年前の 3 年の問題から始め、続けて 5・6 問合格すれば、その前の 2 年以下の項目は判定しなくても合格としてよい。続けて 5・6 問で合格できなかった時には、3 年相当以前の項目を、続けて 5・6 問合格のところまでさかのぼればよい。このように評価時間の能率化を計るのが、この配列を行なった理由である。

評価尺度用紙の判定欄は、児童がそれぞれの項目に合格したかどうかを判定する欄で、合格の項目は○、不合格の項目は×印を付す。備考欄には、合否判定に当て気付いた特記すべき事項を記入する。たとえば、No. 5 の c1—1, 「5 行以上書いてある」という評価項目の備考欄には「8 行」とか「3 行」とかいうように、児童の書いた行数を記入する(20 字 20 行の 400 字詰原稿用紙の行数をここに書く)。

この作文評価用紙(案)は、予備実験により、項目の適否を検討し、改善をする。改善された用紙により、さらに本実験を行なう。そして何問できれば作文学年が何年生何学期相当といったような尺度構成を行なうと完成する。

以下のところで、3 つの評価観点別に、評価項目の説明をしよう。

作文評価尺度用紙(案)

No.	記号	評価項目	判定	備考
1	a1-1	「。」が打ってある		
2	a2-1	かな文字がほぼ判読できる		
3	b1-1	文の意味がとれる		
4	c1-1	3行以上書いてある		
5	a3-2	「。」、「、」が打ってある		
6	a4-2	長音の書き方がほぼ正しい		
7	b2-2	単文以外の文も書いてある		
8	b3-2	「そして」「それから」を使っている		
9	c2-2	主題に即したことを少しは書いてある		
10	c3-2	10行以上書いてある		
11	a5-3	簡単な文(主に単文)の「。」、「、」が正しい		
12	a6-3	促音・拗音が正しくかける		
13	b3-3	「そして」「それから」を適切に使う		
14	b5-3	「ので」「たら」を使っている		
15	c4-3	行替えがしてある		
16	c5-3	主題に即した書き出しである		
17	a7-4	初めの10行に誤字・脱字が15以下		
18	b6-4	「ので」「たら」を適切に使う		
19	b7-4	初めの10行に漢字を20字以上使っている		
20	c6-4	15行以上書いてある		
21	c7-4	羅列でなく、強調や省略もみられる		
22	a8-5	助詞「は」「を」「へ」が正しく書ける		
23	a9-5	初めの10行に誤字・脱字が10以下		
24	b8-5	初めの10行に漢字を30字以上使う		
25	b9-5	指示代名詞の使い方が適切である		
26	c8-5	20行以上書いてある		
27	c9-5	行替えが適切である		
28	a10-6	初めの10行に脱字・誤字が5以下である		
29	a11-6	複雑な文にも「。」、「、」が正しく打てる		
30	b10-6	主述関係の正しい文を書く		
31	b11-6	複文・重文が自由に使える		
32	c10-6	観点が一貫している		
33	c11-6	主題に即した構造的な文章である		

(3) 表現形式(a)に属する評価項目

この観点到属する評価項目には、第1に句読法に関するものがある。a1-1, a3-2などがこれである。a5-3, a11-6はいずれも「。」と「、」を正しく打つということであるから、句読点の過多・過少が目立つようなことがあると不合格になる。なお前者は主として単文、後者は重文と複文に正しく句読点打ってある時に合格とする。

第2に、a観点到属する評価項目として、かなづかいがあげられる。a4-2, a6-3, a8-5などがこれである。かなづかいでは、その代表的なものとして、「長音・促音・拗音」それに助詞の「は」「へ」「を」に限定した。これらのかなづかいが「正しく書いてあるかないか」の判定は、誤りが目立つかどうかを基準とする。1つ2つ誤りがあっても、不注意な誤りと考えられるような誤り

の時は、合格と判定すべきである。なお長音の場合は、あ行、い行、え行が正しければ、う行とお行は多少大目に見てよいことにする。

最後に脱字・増字に関する項目がある。この脱字・増字は長音・拗音・促音、動詞・形容詞などの活用法などに多く見られる。a7-4, a9-5 c9-6がこれである。これらの問題項目で、「はじめの10行」とあるのは、20字×20行の400字原稿用紙の前半部分とうい意味である。作文全体について調べるのがより正確であるが、採点の簡便さを考えて、このように10行に限定したのである。

以上のようにa観点的項目は大別すると3群に分けられる。なお相当学年は国語研究所の読み書き能力の発達研究の資料と熊本市教育研究所の作文教育研究等の調査資料、それに文部省の学習指導要領の「書くこと」の指導目標から、筆者が推定したものである。したがって、予備実験により、相当学年も項目そのものも、妥当性の検討をする必要がある。

(4) 表現内容の適切さ(b)の評価項目

このb観点到属する評価項目として、第1に接続詞の使い方に関するものがある。b3-2, b4-3, b5-3, b6-4などがそれである。2年ごろになると、文と文の関係づけをするために、「そして」「それから」などの語が使えるようになる。しかしそのような接続詞や「たら」「ので」を乱用すると、だらだらとした迫力のない文になってしまう。そういう意味で、小学校の中学年ごろから、その適切な使用ということが問題となるのである。

b観点的評価項目の第2群として、ある程度複雑な構文が作れるかどうかの項目がある。表現内容に適切さ、生き生きしたところがあるためには、どのような構文も自由に使いこなせることが必要である。文章を構成する文と文の関係を明確にする接続詞が、自由に使いこなせることも、同様に表現を生き生きとさせる上に必要なものであった。なおこの第2群には、b2-2, b11-6が含まれる。

第3群としては、一定量以上の漢字が使える、という項目でb7-4, b8-5などがある。漢字を一定量以上使うことは、語彙の豊かさの指標としての意味がある。

第4群は文の意味がわかるとか、主述関係がはっきりしているとかいうことで、b1-1, b10-6がこれである。複雑な文では主述の混乱・重複・脱落などが生じやすく、そのために文意がとりにくくなる場合が多い。

第5にb9-5がそうであるが、指示代名詞がある。

指示代名詞は接続詞と同様に、人や物を端的に表現するので、表現の適切さに関係が深い。

ここで1例として、第1群の接続詞について、それが乱用され、適切でない文例をあげてみよう。

○例文 三年女子

どうしようかと思っている時に、ちえちゃんなまねをしてごらんといわれたので、大きな声でなきますと、わらいましたので、すぐにおんぶしてそとへでましたら、きのうのこじきにとられていたはねが、おちていましたので、ひろったらまたこらとっておこられたので、みるとくされでしたので、きやっといつてにげました。

上記の文では接続詞が乱用されている。そのために主述関係がはっきりわからなくなっている。文と文との関係も明瞭さを欠き、結果として適切な生き生きとした表現からほど遠いものとなっているのである。

(5) 構想の観点(c)の評価項目

c 観点到属する第1の評価項目群は、作文量である。作文量がある限度以上あるということは、作文の内容となる経験があるていど選択され配列されていることの指標である。構想では経験の選び方、配列の仕方の適切さが問題となるが、適切かどうかを問題にする前に、先ずあるていどは経験を選択し、配列するということが必要である。この第1群に属する項目としてはc1—1, c3—2, c6—4 などがある。

c 観点の第2群として、行替えがある。行替えは段落意識の外見のな現われであり、そういう意味で構想の指標といえよう。c4—3, c9—5などがこの項目である。

第3群としては、構想の内容的なものとして、主題に即した書き出し、主題に即した内容などの項目がある。c2—2, c5—3, c7—4などがこれである。

国語研究所の調査によると「わたくしのうち」という題の場合、主題に合わない書き出しの多くは

「きのう……」

「ぼくは……」

「がっこうからかえって……」などである。

「わたしのうちでは……」

「ぼくの家は……」などの書き出しは一般に主題に即した書き出しになっている。

参 考 文 献

- 1) 西尾実他「作文の教育」(習文社) 昭和31年
- 2) 熊本市教育研究所「作文教育の実態とその対策」(同研究所・紀要編集部), 昭和32年
- 3) 国立国語研究所
「低学年の読み書き能力」昭和31年
「中学年 ,, ,, 」昭和33年
「高学年 ,, ,, 」昭和39年
(同研究所・紀要編集部)
- 4) 文部省: 小学校学習指導要領(明治図書) 昭和33年

岡本奎六: 本学教授(教育心理学担当)