



手続的説明文における分析的評価の10の観点の有効性の検証：  
分析的評価が総合的な印象評定に及ぼす影響

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-10-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松下, 裕幸, 北村, 博幸 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00007022">https://doi.org/10.32150/00007022</a>

## 手続的説明文における分析的評価の10の観点の有効性の検証

— 分析的評価が総合的な印象評定に及ぼす影響 —

松下 裕幸・北村 博幸\*

北海道教育大学大学院教育学研究科

\*北海道教育大学函館校

## Influence of Analytical Evaluation on Comprehensive Impressive Evaluation for Procedural Descriptive Text.

MATSUSHITA Hiroyuki and KITAMURA Hiroyuki\*

Graduate School of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

\*Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

### 概 要

本研究では、まず、学校教育において手続的説明文を適切に評価するための分析的評価の観点を明らかにした。次に、明らかになった分析的評価の10の観点の有効性を検証した。大学生33名を対象に、説明書（マニュアル文）を産出する課題を実施し、分析的評価と総合的な印象評定を行った。評価においては、分析的評価の10の観点と総合的な印象評定の計11の観点をを用いた。重回帰分析の結果、「表記」「文法」「句読点」「例示」「内容構成」「一貫性」「説明力」「客観性」の8つの分析的評価の観点で有意差があることが示された。また、偏相関分析の結果、「表記」と「例示」、「内容構成」と「一貫性」との間に有意差があることが示された。これらのことから、分析的評価の10の観点は、大学生の手続的説明文を評価する包括的な観点とみなせることが示唆された。また、「一貫性」「説明力」「客観性」は、手続的説明文における重要度の高い評価の観点であることが示唆された。

### I. はじめに

近年のグローバル化や高度情報化に伴い、コンピュータや情報通信ネットワーク等が普及し、私たちは膨大な情報の中で生活している。文化庁（2004）は、膨大な情報を適切に活用するために

は、情報を速やかに判断・処理する能力や的確に文章をまとめて自らの情報を発信する能力などが重要であることを指摘している。また、文部科学省（2016）は、高度情報化の影響による文体の変化に触れながら、学校教育において、整った文章を書く学習や文章を「書くこと」の学習過程に沿っ

て深く考えて書くことが重要であることを指摘している。

これは、文章産出スキルの育成や文章産出プロセスを意識した指導の重要性を示唆していると考えられる。

このように、近年の急速な社会の変化に伴い、文章で表現する力の育成の必要性から、学校教育における文章産出スキルの育成が重視されるようになってきている。

学校教育において、文章産出スキルの育成を図るためには、文章産出のスキルを適切に評価する必要がある。文章産出スキルを適切に評価するためには、産出した文章を適切に評価する必要がある。産出した文章を評価する際、文章の分かりやすさが評価規準の一つとなるが、文章の分かりやすさは、文章の種類によって異なると考えられる。

平山（1993）は、あるテーマで書き手が自由に文章を産出するような拡散的な課題は、文章の質の分析が困難であることを指摘している。

梶井（2001）は、児童が書いた生活文の評価の観点の妥当性と信頼性を検討した。その結果、学習指導要領を反映させた生活文は、評価が直感的になりやすいため、評価が困難であることを指摘している。また、産出した文章を評価するための対策として、意見文や説明文等の収束的な課題に着目する必要があることを指摘している。

石原・山田（2009）は、児童生徒の書く力を客観的に評価することが必要であるが、特に日常生活の出来事に関する経験作文は、一貫した基準から評価を行うことが難しく、信頼性の確保に問題を有することを指摘している。

このように、文章産出スキルの育成を図るためには、産出した文章を適切に評価する必要があるが、文章の種類は多様であることから、文章の質を分析することが困難である。また、文章産出の評価の観点の妥当性と信頼性を確保することが困難である。

文章産出スキルを適切に評価するためには、文章の種類と特徴に応じた評価の観点を設定することにより、文章の質を分析する必要があると考え

る。また、文章の種類と特徴に応じた評価の観点が信頼性と妥当性を有している必要があると考える。

そこで、本研究では文章産出の評価方法と評価の観点に関する研究を概観することを通じて、手続的説明文における分析的評価の観点を明らかにする。そのうえで、明らかになった観点に基づいて手続的説明文を評価し、分析的評価が総合的な印象評定に及ぼす影響を検討することを通じて、分析的評価の観点の有効性を検証することを目的とする。

## Ⅱ. 手続的説明文の分析的評価

### 1. 文章産出の評価方法

文章産出の評価方法は、質的評価と量的評価に分類できると考えられる。質的評価とは、印象評定法のように評価者が評価の観点に基づいて文章を評価するものといえることができる。量的評価とは、テキストマイニングのように評価者が文章中の言語要素等の数を測定するものといえることができる。

教育学の分野において、文章産出は質的評価により評価されることが一般的である。

Cuetos, Ramos, and Ruano（2004）は、PROESC（ライティングプロセス評価バッテリー）を開発した。PROESCは、8歳から16歳を対象とし、音節や語、疑似的な語句、語句の書き取り、文学的な文章の産出、説明的な文章の産出の6つの課題から構成される。これらの課題では、音韻やアクセントのルール、綴りの知識、単語の表記、文字や句読点の使用、文学的な文章や説明的な文章の構成力の8つの観点によって、評価者が文章を評価する。音韻やアクセントのルール、綴りの知識、単語の表記、文字や句読点の使用は1～10点、文学的な文章は一貫性と内容を1～15点、説明的な文章は一貫性と内容を1～5点で評価する。

日本語の文章の評価方法として、一般社団法人日本語能力試験実施委員会が開発したJPT（日本語能力試験）がある。JPTは、日本語を母語とし

ない日本語学習者や社会人等を対象としている。JPTは、聴解と読解との2つの観点で、日本語の能力を測定する。読解では、誤文訂正を行うことを通じて、基本的な作文能力を間接的に評価する。

特別支援教育分野においては、印象評定法による質的評価が行われている。印象評定法とは、5件法や7件法等で評価の対象とする要素を評価する評価方法である。評価者は、提示された評価基準を基にしながらか主観的に評価する。評価の観点は、文章を構成する複数の分析的評価の観点と文章の完成度の指標となる総合評価の観点の2種類の観点からなる。

勝又・澤(2000)は、印象評定法は複数の分析的評価の観点とともに、文章の総合評価を提示して評価するのが一般的であることを指摘している。

石原・山田(2009)は、印象評定法は評価者の主観に基づく方法であり、特に日常生活の出来事に関する経験作文については、評価者間の評価にばらつきがあり、信頼性の確保が難しいことを指摘している。また、澤・新海・相澤・林田(2017)は、印象評定法について、使用される言語要素に大きな偏りがあることを指摘している。

一方で、言語学や心理学の分野において、文章産出は量的評価により評価されることが一般的である。

森(2018)は、文章産出の量的評価として、テキストマイニングを提案するとともに、テキストマイニングは語彙や文法の分析が可能になることを示唆している。テキストマイニングとは、定型化されていない文章の集まりを自然言語解析の手法を使って単語やフレーズに分割し、それらの出現頻度や相関関係を分析して有用な情報を抽出する手法やシステムのことである。テキストマイニングは、膨大に蓄積されたテキストデータを単語やフレーズに分解し、一定のルールに従って分析することで単語間の関係や時系列の変化等を抽出することができる。

文の量的評価の方法として、Kaufman&Kaufman(2004)が開発したKABC-II(Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition)がある。日本

版は12歳11か月までを測定できるように標準化されている。KABC-IIは、認知総合尺度により認知能力を、習得総合尺度により基礎学力を含めた習得度を測定することができる。また、習得総合尺度の書き尺度により言葉を書く能力と文を構成する能力を測定することができる。

特別支援教育分野においても、テキストマイニングによる量的評価が行われている。収集した文章を電子テキストデータ化し、ソフトウェア「MeCab」を用いて形態素解析を行うことにより、品詞や語彙、文構造等の使用傾向を明らかにすることができる。ソフトウェア「MeCab」を用いた形態素解析では、誤った形態素を抽出する可能性があるため、解析の結果を確認する必要がある。

しかし、澤・新海・相澤・林田(2018)は、実際の指導場面においては、一つ一つの文について、各言語要素の使用を量的に評価することは現実的ではないことを指摘するとともに、実用的な評価方法を考案する上では、特定の言語要素の使用傾向から文章産出の能力を推定することが望ましいと述べている。また、評価に不必要な要素の削除が必要であることを指摘している。

さらには、質的評価と量的評価との関連を明らかにする研究が行われている。

澤・新海(2016)は、印象評定の結果と言語要素の使用傾向との関連を多次元尺度法によって検討した。その結果、言語要素の使用傾向から文章の総合評価が高い群と低い群との違いをある程度説明できることを示した。また、文章の評価が言語要素の使用数や割合等の量的評価によって推定できることを指摘している。

澤・新海(2019)は、聾学校の中学部に在籍する生徒の文章を対象に、67の言語要素による言語分析とともに、印象評定による評価を実施した。その結果、多数の言語要素の使用傾向から文章の評価の高低を判別できることを示した。また、聾学校の小学部に在籍する児童の文章においても、同様の結果が出ることを示した。

澤ら(2017)は、聴覚障害児童生徒が任意のテーマで書いた文章89編を対象に、言語要素の使用傾

向と印象評定との関連について検討した。その結果、印象評定の結果を量的な測定によって十分に説明できないことを示している。一方で、顕著に高いあるいは低い評定の文章については、言語要素の使用が印象評定に影響を及ぼすことを指摘している。また、中程度の評価を示した文章は量的評価によって評価の結果を推定するのが困難であることも指摘している。さらに、児童生徒が書いた作文における言語要素の使用傾向を簡便に評価できる方法を提示する必要があることを指摘している。形態素解析による分析については、言語要素の使用について何らかの閾値を提示し、各要素の使用を幾つかのカテゴリに判別する必要があることを指摘している。

新海・澤 (2019) は、分析的評価は総合評価との関連によって、評価の構造を分析し、文章産出の評価の有効な指標を明らかにする必要があることを指摘している。

このように、質的評価は、指導に結びつきやすいと考えられるが、評価者の主観に基づいて評価するために、評価者間での評価のばらつきや信頼性が課題となる。一方で、量的評価は、客観性が高いと考えられるが、時間や労力のコストが課題となる。学校教育において評価を行うためには、評価方法を簡便化するとともに、言語要素の使用傾向等を測定することで客観性を高める必要があると考える。そのためには、文章の種類と特徴に応じた評価の観点を設定する必要があると考える。

## 2. 文章の種類と特徴に応じた評価の観点

勝又・澤 (2000) は、聾学校小学部および高等部の児童生徒が書いた文学的な文章65編を対象に、「表記する力」「文章や内容を構成する力」「表現する力(叙述力・描写力)」の3つの観点から17の分析的評価の観点 (Table 1) と「総合点」と「好み」の2つの総合評価、計19の観点で印象評定を行うことを通じて、広く使用可能な評価規準について検討した。その結果、作文力の構成因子に「内容因子」「文法力因子」「文字因子」の3つがあることを示した。また、「文章や内容を構成する力」「表現する力(叙述力・描写力)」は「内

容因子」であるとともに、「表記する力」は「文法因子」「文字因子」の2つに分離する構造を示した。

藤田・藤田・田村 (2012) は、高校生が書いた2種類の小論文計584編を対象に、「表層」「語」「文体」「係り受け」「文章のまとまり」「モダリティ」「内容」の7つの観点での分析的評価と Support Vector Regression (SVR) による評点を通じて、教育上必要と考えられる評価の観点について検討した。その結果、「文章のまとまり」「内容」は総合評価にほとんど影響を及ぼさないことを示した。

宮城・浅原・今田 (2018) は、国立大学附属小学校と中学校の児童生徒が書いた自由作文72編を対象に、7つの分析的評価の観点 (Table 2) と総合評価の計8つの観点で評価することを通じて、現職教員の作文の評価の観点を検討した。その結果、現職教員は、「題材に関連ある内容を決めて書けていること」や「書こうとする内容についてよく考えて詳しく書けていること」、「自分の考えが伝わるように順序を意識して書けていること」を評価するとともに、それらの3つの評価の観点が総合評価に影響を及ぼすことを示した。また、小学校3年生以降は、「語と語、文と文を適切な繋がりを作って書けていること」が総合評価に影響を及ぼすことを示した。一方で、「学年相当の漢字を書けていること」は総合評価に影響を及ぼさないことや「学年相当の語彙を書けていること」「文末表現に変化をつけて書けていること」は、総合評価に影響を及ぼしにくいことを示した。

新海・澤・林 (2016) は、特別支援学校の教員を対象に、アンケート調査を実施することを通じて、聴覚障害児が書いた文章を評価する69の分析的評価の観点の重要度を検討した。その結果、分析的評価の観点は、「内容構成」「文構造」「文法表現」「叙述」「形式・表記」「表現技法」「言葉の誤り」の7つの因子に集約されることを示した。さらに、これらの7つの因子は、「表記力(正確に書く力)」「表現力(内容の面白さ等)」「作文のルール」の3つに大別できることを示した。

新海・澤 (2016) は、聾学校中学部の生徒49名

Table 1 17の分析的評価の観点（勝又・澤，2000）

領域	評価規準
表記する力	助詞・助動詞の使用が適切である。 誤字・脱字がない。 使用している単語が適切である。 主語と述語が対応している。 句読点を適切に使用している。 文字がきれいである。
文章や内容を構成する力	起承転結など物語が構造化している。 違和感のない物語の展開である。 読みやすく理解しやすい物語である。 物語に一貫性がある。
表現する力 (叙述力・描写力)	情景がわかりやすく描写されている。 最も伝えたいことがよくわかる。 ことばのリズム感・テンポがよい。 絵をよく見て考えて書いている。 物語の内容は明るいものである。 独創性があり，作者の想像力を感じる。 読み手の関心をひきつける工夫がある。

Table 2 7つの分析的評価の観点（宮城ら，2018）

領域	評価規準
関連	題材に関連ある内容を決めて書いている
詳しさ	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
語彙	学年相当の語彙を書いている
漢字	学年相当の漢字を書いている
文末	文末表現に変化をつけて書いている
繋がり	語と語，文と文を適切な繋がりを作って書いている
順序	自分の考えが伝わるように順序を意識して書いている

が書いた学校生活や家庭生活で経験した出来事や、その経験に関する意見、考えを述べた自己表現型の経験作文49編を対象に、総合評価と文章の特徴との関連について検討した。その結果、総合評価が高い群の文章は、「表記」や「文法」に誤りが少ないことやアスペクト等の「時制表現」を適宜使用していること、「授受構文」や「使役文」、「連体修飾」等の複雑な構文を多く使用していることを示した。これは、聴覚障害児が書いた日常生活文の評価においては、「表記」や「文法」の誤り、「文体の複雑さ」や「多様性」が重視されることを示唆している。

新海・澤（2018）は、聾学校103校の教員を対象に、質問紙調査を実施し、文章の種類や障害、

国籍を考慮して設定した69の評価の観点の重要度について検討した。その結果、文章の評価の観点には、「内容構成」「文構造」「文法表現」「叙述」「形式・表現」「表現技法」「言葉の誤り」の7つの因子に類別できることを示した。

澤ら（2018）は、聴覚障害児が書いた日常生活文18編を対象に、「課題設定力」「文章構成力」「叙述力」「表記力」の4つの分析的評価の観点と50項目の言語要素から抽出した8つの因子「文の長さ」「語彙の多様性」「構文の複雑さ」「表現の多様性」「固有名詞の使用」「口語表現の使用」「単語・文の誤用」「文末表現の多様性」との関連について検討した。その結果、「課題設定力」と「叙述力」との間、「文章構成力」と「表記力」との間に極

Table 3 7つの分析的評価の観点（新海・澤, 2019）

評価の観点	評価規準（具体的な内容の例）
文の骨格	一つ一つの文を構成する主要な要素が表現されているか （経験したことや事実、その時の気持ちが正しく書ける）
基本的な文法力	正しい言葉や文法を使用して文を書けているか （助詞や助動詞を正しく使える）
係り受け	語と語、文と文とのつながりや関連を正しく表現しているか （修飾・被修飾の関係が分かるように書ける）
修辭的な表現	修辭的な技法を用いて柔軟に表現できているか （比喩表現を使って書ける）
文章表現の多様さ	伝えたいことを様々な表現を用いて述べているか （自分の考えの理由や根拠が書ける）
文章のおもしろさ・オリジナリティ	文章の構成や表現の工夫から作文の趣旨が生き生きと伝わってくるか （個性や独創性の表現された文章が書ける）
形式・表記	作文のルールや文字の書き方が正しいか （拗音・促音を正しく書ける）

めて高い相関関係があることを示した。また、「構文の複雑さ」と「単語・文の誤用」との間に有意な相関があると同時に、「単語・文の誤用」は、いずれの観点とも高い相関があることを示した。これは、日常生活文の評価においては、「単語・文の誤用」の評価の観点の重要度が高いとともに、正確に表記する力が評価の基軸になり、文章の評価に強く影響することを示唆している。

澤ら（2017）は、評価と文章で使用される言語要素の特徴との整合性をとるために、分析的評価の観点を精選するとともに、それらの関連について検討する必要があることを指摘している。また、評価の結果が、その後の指導内容や指導方法に生かされるような観点を設定する必要があることを指摘している。

このように、文章を適切に評価するためには、文章の特徴と言語要素との関連性を明確にするとともに、評価と文章で使用される言語要素との間の整合性のとれた観点を設定する必要がある。また、評価の観点を設定する際には、指導内容や指導方法につながる具体的な評価の観点を設定することに留意する必要がある。

### 3. 手続的説明文の分析的評価の観点

Graesser&Goodman（1985）は、伝達される知識の観点から説明文を区分し、手続的知識を伝えるマニュアル文等を手続的説明文と定義してい

る。

岸・綿井（1997）は、文法の知識や言語への理解、表現力などの基礎的な技能とともに、説明する対象についての知識などの書き手の要因に着目しながら、手続的説明文の分かりやすさについて検討した。その結果、手続的説明文の分かりやすさは、「目的との適合」「段落ごとの意味内容の明確さ」「説明の順序」「具体例による説明の補助」が関係していることを示した。

新海・澤（2019）は、聾学校の小学部高学年と中学部の児童生徒の手続的説明文計48編を対象に、「文の骨格」「基本的な文法力」「係り受け」「修辭的な表現」「文章表現の多様さ」「文章のおもしろさ・オリジナリティ」「形式・表記」の7つの分析的評価の観点（Table 3）と総合評価で評価するとともに、分析的評価と総合評価との関連について検討した。その結果、分析的評価によって総合評価の結果をほとんど説明できることを示した。また、7つの分析的評価の観点のうち、「文の骨格」を除く6つの評価の観点が総合評価の値を有意に予測することを示した。これは、7つの分析的評価の観点で手続的説明文を総合的に評価できることを示唆している。

新海・澤（2020）は、聾学校2校に在籍する中学部と高等部の生徒が書いた2種類の手続的説明文（カレー課題111編、ドッジボール課題108編）

Table 4 11の分析的評価の観点（新海・澤，2020）

評価の観点	評価規準（具体的な内容の例）
文の骨格	一つ一つの文を構成する主要な要素が表現されているか （経験したことや事実，その時の気持ちが正しく書ける）
基本的な文法力	正しい言葉や文法を使用して文を書けているか （助詞や助動詞を正しく使える）
係り受け	語と語，文と文とのつながりや関連を正しく表現しているか （修飾・被修飾の関係が分かるように書ける）
修辭的な表現	修辭的な技法を用いて柔軟に表現できているか （比喩表現を使って書ける）
文章表現の多様さ	伝えたいことを様々な表現を用いて述べているか （自分の考えの理由や根拠が書ける）
文章のおもしろさ・オリジナリティ	文章の構成や表現の工夫から作文の趣旨が生き生きと伝わってくるか （個性や独創性の表現された文章が書ける）
作文のルール	作文のルールや文字の書き方が正しいか （拗音・促音を正しく書ける）
一貫性	説明している内容が筋道の通った一貫性のあるものであると感じるか
説明力	説明している内容がテーマに合った説明に必要なものであると感じるか
客観性	説明している内容がマニュアルのように客観的なものであると感じるか
主観性	説明している内容が書き手の経験等に基づく読み手への提案や共感のような主観的なものであると感じるか

を対象に，11の分析的評価の観点（Table 4）と内容産出量，無関係な記述との関連について検討した。その結果，内容産出量は，分析的評価の「一貫性」「説明力」「客観性」と高い相関があることを示した。また，無関係な記述は「文章のおもしろさ」や「主観性」と有意な相関があることを示した。さらに，無関係な記述は，「一貫性」「説明力」「客観性」との間に弱い負の相関があることを示した。これらの結果は，内容産出量が手続的説明文の分かりやすさの評価の指標として有効であることや無関係な記述が分かりやすさの評価を下げることを示唆している。

これらの研究は，手続的説明文においては，「文構造」「言葉の誤り」「文法表現」「表現技法」「叙述」「内容構成」「形式・表記」「一貫性」「説明力」「客観性」の言語要素の使用傾向を明らかにすることによって，適切に評価できることを示唆している。実際の評価にあたっては，評価の観点に適切な評価規準を設定する必要があると考えられる。

#### 4. 手続的説明文の分析的評価の観点と評価規準

手続的説明文においては，「表記」「文法」「句読点」「例示」「内容構成」「話題」「一貫性」「説

明力」「客観性」「主観性」の10の分析的評価の観点（Table 5）が設定できると考えられる。

岸・綿井（1997）が報告した4つの観点の「語彙の適切さ」は「表記」，「具体例の分かりやすさ」は「例示」，「説明順序の適切さ」は「客観性」，「目的との適合」は「説明力」に相応すると考えることができる。

新海・澤（2020）は，「文の骨格」「文章表現の多様さ」「文章のおもしろさ・オリジナリティ」を含む11の分析的評価の観点で，聴覚障害生徒の手続的説明文産出の発達的特徴について検討した。その結果，「文の骨格」は，総合評価の値を有意に予測しないことを示した。また，「文章表現の多様さ」と「文章のおもしろさ・オリジナリティ」は，総合評価の値を有意に予測することを示した。さらに，説明において直接の関係がない記述内容は分かりやすさに関する評価を低くすることを指摘している。

このことから，「文の骨格」は，手続的説明文の分析的評価の観点としては適切ではないと考えられる。

他方で，小学校国語科の教科用図書に例示され



Table 5 分析的評価の10の観点

評価の観点	評価規準（具体的な内容の例）
表記	語の表記が適切であるか （長音や拗音，促音，撥音等の使い方が正しい）
文法	助詞や助動詞の使い方が適切であるか （「へ」「を」「は」等の使い方が正しい）
句読点	句読点が適切であるか （読点と句点の使い方が正しい）
例示	例や比喻表現を使って書いているか （助動詞「ような」や「ように」や副詞「例えば」等を使って例を記述している）
内容構成	文章の構成が適切であるか （作り方や遊び方等の形式段落や意味段落を構成している）
話題	話題に沿った説明をしているか （無関係な説明をしていない）
一貫性	内容に筋道が通っているか （絵に対応させて制作過程を記述している）
説明力	テーマに合った説明をしているか （操作や操作の説明を記述している）
客観性	内容がマニュアルのような客観的なものであるか （数詞や接続詞を用いて順序よく記述している）
主観性	内容が読み手への提案のような主観的なものであるか （呼びかけの表現を使って記述している）

ている3編の手続的説明文と4編の例文計7編には、経験したことや気持ち、筆者の考え、根拠を記述した文がないことが明らかになった（学校図書，2021；教育出版，2021；光村図書，2021；東京書籍，2021）。

このことから、経験したことや気持ちを記述する文や筆者の考えや根拠を記述する必要がないと考えられる。そのため、学校教育における手続的説明文の評価という枠組みにおいては、「文章表現の多様さ」「文章のおもしろさ・オリジナリティ」は、分析的評価の観点として適切ではないと考えられる。

「係り受け」については、「文法」の観点において、助詞や助動詞の使用を測定することで、修飾と被修飾の関係の適切さを評価できると考えられる。

「句読点」については、読点の適切な使用に、一般的な定義がなされていないため、定義する必要がある。

中原・大熊（2006）は、読点の使用には、はっきりとした基準がないとしながらも、意味のまとまりをつくるために使用することや主語の後に付

けること、接続語の後に付けることを指摘している。また、鈴木（2014）は、読点を打つ位置に明確なきまりがないことを指摘しながらも意味の切れ目や並列で語句を並べるとき、長い主語の後に使用すると述べている。

それらを踏まえ、読点は意味のまとまりをつくるために使用され、主語や接続語の後、並列の語句の間に使用されることが適切であると考えられる。

説明において直接の関係がない記述内容については、分かりやすさに関する評価を低くすることが示唆されている。そのため、分析的評価の観点に「話題」を設定し関係がない記述を評価する必要があると考えられる。

さらに、文章の種類と特徴に応じて、評価規準は変わるため、分析的評価の観点を設定する際には評価規準を明確にする必要がある。

手続的説明文の評価規準は、Table 5のように設定できると考えられる。表記は語の表記が適切であるか。文法は助詞や助動詞の使い方が適切であるか。句読点は句読点が適切であるか。例示は例や比喻表現を使って書いているか。内容構成は

文章の構成が適切であるか。話題は話題に沿った説明をしているか。一貫性は内容に筋道が通っているか。説明力はテーマに合った説明をしているか。客観性は内容がマニュアルのような客観的なものであるか。主観性は内容が読み手への提案のような主観的なものであるかである。

岸・綿井(1997)は、手続的説明文の分かりやすさについて、段落ごとの意味内容が明確で、説明順序に整合性があり、例によって説明を補助しているような文章が分かりやすいと述べている。また、逸脱行為をした場合の結果やその修復や重要度の違いが分かりやすさに影響することを指摘している。

段落ごとの意味内容の明確さについては、「内容構成」に関することと考えられる。そのため、作り方や遊び方等の形式段落や意味段落の構成を評価する必要がある。また、説明順序の整合性については、「客観性」に関することと考えられる。そのため、数詞や接続詞を用いた順序のよい記述を評価する必要がある。さらに、例によって説明書を補助していることについては、「例示」に関することと考えられる。そのため、助動詞「ような」や「ように」や副詞「例えば」等を使った例の記述を評価する必要があると考えられる。加えて、逸脱行為をした場合の結果やその修復や重要度については、説明力に関することと考えられる。そのため、作り方や作り方の説明の記述を評価する必要があると考えられる。

このように、手続的説明文の特徴を踏まえると、学校教育においては、手続的説明文を適切に評価するための分析的評価の10の観点と評価規準が設定できると考えられる。

### Ⅲ. 方法 手続的説明文の分析的評価の10の観点の有効性

これらを踏まえ、手続的説明文を分析的評価の10の観点に基づいて評価し、分析的評価が総合的な印象評定に及ぼす影響を検討することを通じて、分析的評価の10の観点の有効性を検証した。

#### 1. 文章産出の課題

産出課題とした手続的説明文のテーマは、「パッチンガエルの作り方と遊び方」である。パッチンガエルの作り方と遊び方の手順や操作、操作の説明等を記述する説明書(マニュアル文)を産出課題とした。パッチンガエルとは、牛乳パックに輪ゴムをつけて作ったカエルがジャンプするかのよう動くおもちゃである。

#### 2. 被験者

国立大学教育学部および国立大学大学院教育学研究科の学生計33名である。学生の内訳は、大学1年生が8名、大学2年生が2名、大学3年生が14名、大学4年生が7名、大学院1年生が2名であった。被験者の性別は、男性が8名、女性25名であった。被験者の平均年齢は、19.7歳であった。

実験前に大学の協力により被験者を集めた。被験者には、個人情報の取扱い等を説明した文書を配付し、手続的説明文の収集について許諾を得た。

#### 3. 実験の手続き

産出課題の実施前に、被験者は、パッチンガエルを制作した。制作時間は30分間から60分間であった。

その後、被験者に問題用紙と400字詰め縦書きの原稿用紙を2枚配布し、問題の内容を確認した。被験者には、パッチンガエルを作ったことがない人に向けて、600字から800字で作り方と遊び方を詳しく説明することを求めた。その際、パッチンガエルの制作過程と遊び方(Figure 1)を提示した。制限時間は45分とし、時間内に書き終わらなかった場合には、最大で5分の延長を認めた。

#### 4. 評価者

評価にあたっては、国立大学教育学部の大学生

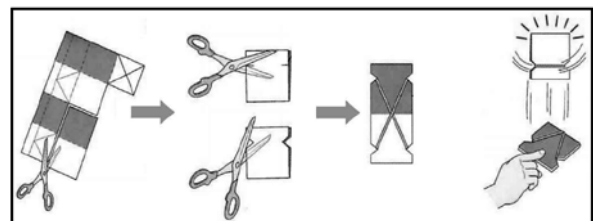


Figure 1 パッチンガエルの制作過程と遊び方(東京書籍, 2015)

3名に協力を依頼し、評価を行った。評価者の内訳は、大学3年生が1名、大学4年生が2名であった。

### 5. 評価基準と得点化

分析的評価は、評価基準と得点 (Table 6) に基づいて評価した。分析的評価は3件法で得点化し、総合的な印象評定は10件法で得点化した。

一般的に、印象評定法においては、分析的評価の対象とする要素を5件法や7件法で評価者の主観に基づいて評価する。しかし、本研究においては、学校教育において使用することが可能である程度に簡略化するために3件法で得点化した。ま

た、主観によらない評価を行うことを通じて客観性を高めるとともに、評価者間の評価のばらつきをなくすために、言語要素の使用傾向を測定することができる評価基準を設定し得点化した。

### 6. 評価の方法

分析的評価は、評価者に評価基準と得点 (Table 6) を教示して行った。総合的な印象評定は、評価者に説明書 (マニュアル文) としての完成度を評価することや大学生が書いた作文として評価すること、パッチングエルを作ったことがない人が読むことを想定して評価すること、第三者の視点から評価することを教示して行った。

Table 6 評価基準と得点

評価の観点	評価基準	得点
表記	語の表記が正しい。	2
	語の表記に誤りが1つある。	1
	語の表記に誤りが2つ以上ある。	0
文法	助詞や助動詞の使い方が正しい。	2
	助詞や助動詞の使い方に誤りが1つある。	1
	助詞や助動詞の使い方に誤りが2つ以上ある。	0
句読点	読点と句点の使い方が正しい。	2
	読点と句点の使い方に誤りが1つある。	1
	読点と句点の使い方に誤りが2つ以上ある。	0
例示	例や比喩表現を2か所以上使っている。	2
	例や比喩表現を1か所使っている。	1
	例や比喩表現を使っていない。	0
内容構成	作り方や遊び方等について、2つ以上の段落を構成している。	2
	作り方や遊び方等について、1つ段落を構成している。	1
	段落を構成していない。	0
話題	全ての文が作り方や遊び方について書かれた文である。	2
	作り方や遊び方以外について書かれた文が1文ある。	1
	作り方や遊び方以外について書かれた文が2文以上ある。	0
一貫性	絵に示された作り方と遊び方を全て説明している。	2
	絵に示された作り方と遊び方のうち、説明していないものが1つある。	1
	絵に示された作り方と遊び方のうち、説明していないものが2つ以上ある。	0
説明力	操作 (作り方) の後に、操作の説明 (作り方の留意点等) を書いている箇所が2か所以上ある。	2
	操作 (作り方) の後に、操作の説明 (作り方の留意点等) を書いている箇所が1か所ある。	1
	操作 (作り方) の後に、操作の説明 (作り方の留意点等) を書いていない。	0
客観性	数詞と接続詞の両方を使って、順序よく説明している。	2
	数詞と接続詞のどちらかを使って、順序よく説明している。	1
	数詞と接続詞のどちらも使っていない。	0
主観性	「しましょう」「してください」等の相手に呼びかける表現が2か所以上ある。	2
	「しましょう」「してください」等の相手に呼びかける表現が1か所ある。	1
	「しましょう」「してください」等の相手に呼びかける表現がない。	0

評価者には、個人名等の個人情報をアルファベット表記に代え、個人情報以外は原文のまま提示した。また、評価者にはランダムな順序で文章を提示した。

### 7. 評価対象の文章

評価の対象とした文章は、被験者が書いた手続的説明文33編である (Table 7)。被験者以外による添削や修正は加えられていない。

Table 7 評価の対象とした文章の概要

大学生および大学院生 (n = 33)	
平均文字数	697.0(103.7) <sup>a)</sup>
平均文数	19.7( 4.3)
1文あたりの文字数の平均	35.2( 8.6)

<sup>a)</sup>括弧内はSD

### 8. 分析の方法

分析的評価の10の観点の評価値を評価者ごとに標準得点 (z 得点) に変換した。手続的説明文の分析的評価が総合的な印象評定に及ぼす影響について検討するために、総合的な印象評定を目的変数、分析的評価を説明変数として重回帰分析を行った。

また、分析的評価の10の観点間の関連性について検討するために、全ての評価者の標準得点を用いて、偏相関係数 (r) を求めた。

## IV. 結果

### 1. 総合的な印象評定に対する分析的評価の影響

総合的な印象評定を目的変数とした重回帰分析の結果 (Table 8)、決定係数 (R<sup>2</sup>) は高い値を示した (R<sup>2</sup> = .95)。

標準偏回帰係数 (β) については、「話題」と「主観性」を除いた「表記」「文法」「句読点」「例示」「内容構成」「一貫性」「説明力」「客観性」の8つの分析的評価の観点において有意差が認められた。これら8つの分析的評価の観点が総合的な印象評定の値を有意に予測していることが示された。

総合的な印象評定に対する分析的評価の影響度

Table 8 総合的な印象評定を目的変数とした重回帰分析の結果

説明変数 分析的評価の観点	標準化偏回帰係数 (β)
表記	.22**
文法	.17**
句読点	.14**
例示	.12*
内容構成	.14*
話題	.10
一貫性	.29**
説明力	.47**
客観性	.44**
主観性	.09
決定係数 (R <sup>2</sup> )	.95

\* : p < .05, \*\* : p < .01

については、「話題」と「主観性」を除く8つの分析的評価の観点のうち、「説明力」(β = .47)「客観性」(β = .44)「一貫性」(β = .29)が比較的高い値を示した。これらの3つの分析的評価の観点は、総合的な印象評定に比較的大きな影響を及ぼすことが示された。また、「例示」(β = .12)「句読点」(β = .14)「内容構成」(β = .14)は比較的低い値を示した。これらの3つの分析的評価の観点は、比較的小さな影響ではあるが、総合的な印象評定に影響を及ぼすことが示された。

### 2. 分析的評価の観点間の関連性

分析的評価における評価の観点間で偏相関係数 (r) を算出した (Table 9)。「表記」と「例示」との間 (r = .381) で、また、「内容構成」と「一貫性」との間 (r = .348) で無相関検定の結果、有意差が認められた。これら2組の分析的評価の観点間には、関連性があることが示された。

## V. 考察

### 1. 総合的な印象評定に対する分析的評価の影響の考察

重回帰分析の結果、「話題」と「主観性」を除いた「表記」「文法」「句読点」「例示」「内容構成」「一貫性」「説明力」「客観性」の8つの分析的評価の観点が総合的な印象評定の値を有意に予測し

Table 9 分析的評価の観点間の偏相関係分析の結果

	表記	助詞	句読点	例示	内容構成	話題	一貫性	説明力	客観性	主観性
表記										
文法	.329									
句読点	-.058	.000								
例示	.381*	.324	.095							
内容構成	.167	-.005	.231	.165						
話題	-.185	.037	.225	-.220	.068					
一貫性	.047	.179	.000	.005	.348*	-.134				
説明力	-.231	.042	.257	.053	-.081	.164	-.042			
客観性	-.221	-.224	.319	.070	.120	.299	-.236	.123		
主観性	.033	.252	-.026	.317	-.309	-.072	-.120	.128	.061	

無相関検定 \* : p<.05, \*\* : p<.01

ていることが示された。これは、分析的評価の10の観点によって、総合的な印象評定のほとんどを説明できることを示唆している。また、分析的評価の10の観点の手続的説明文、特に説明書(マニュアル文)の評価の観点として適切であり、その評価によって文章産出スキルを評価できることを示唆している。これらの10の観点は、大学生が書いた手続的説明文、特に説明書(マニュアル文)の評価における有効な観点であると考えられる。

一方で、「話題」と「主観性」は、総合的な印象評定の値を有意に予測しなかった。しかし、これらの観定の有意確率は有意水準に近く(話題: p=.058, 主観性: p=.081), 評価者ごとの重回帰分析の結果では、評価者3名中1名の結果(話題: p=.001)において、「話題」が総合的な印象評定の値を有意に予測していた。「話題」については、今後、評価者を増やして、総合的な印象評定に対する影響をさらに検討していく必要がある。

また、決定係数(R<sup>2</sup>)が、非常に高い値を示した(R<sup>2</sup>=.95)。決定係数(R<sup>2</sup>)に値が非常に高いため、本研究のデータに限って、総合的な印象評定の値を有意に予測している可能性がある。そのため、今後は本研究に用いた分析的評価の10の観点を使用しながら、さらにサンプル数を増やして検証していく必要がある。それを通じて、分析的評価の10の観点による総合的な印象評定の予測が汎化できることを確認する必要がある。

総合的な印象評定に対する分析的評価の影響度

については、「話題」と「主観性」を除いた「表記」「文法」「句読点」「例示」「内容構成」「一貫性」「説明力」「客観性」の8つの分析的評価の観点のうち、「説明力」が最も高い値を示した。これは、評価者が、実際にパッチングエルを作ったり遊んだりするために必要な操作と操作の説明の記述を重視したことが一つの要因であると考えられる。このことから、説明書(マニュアル文)においては、具体的な操作の説明が分かりやすさの重要な指標であることが示唆された。

宮城ら(2018)は、「詳しさ」「順序」が総合評価に影響を及ぼすことを示している。「詳しさ」の評価規準は「書こうとする内容についてよく考えて詳しく書けている」ことであり、本研究における「話題」「一貫性」「説明力」の評価基準「作り方や遊び方について書かれた文」「絵に示された作り方や遊び方」「操作(作り方)の後に、操作の説明(作り方の留意点等)を書いている」に相応すると考えることができる。また、「順序」の評価規準は「自分の考えが伝わるように順序を意識して書けている」ことであり、本研究における「客観性」の評価基準「数詞と接続詞の両方を使って、順序よく説明している」に相応すると考えることができる。そのため、宮城ら(2018)の結果は、本研究の結果を裏付けるものであると考えられる。

「客観性」と「一貫性」が高い値を示したのは、評価者が説明書(マニュアル文)の評価において

は、順序のよさや絵と整合性のとれた説明の記述を重視したことが一つの要因であると考えられる。このことから、評価者は作り方や遊び方といった手続的知識を伝える手続的説明文の特質を捉えており、作り方や遊び方を読み手に伝えるためには、順序や制作過程を詳細に説明する必要があると判断したことが推察される。

澤ら(2017)は、聴覚障害児童生徒が任意のテーマで書いた文章89編を対象に、言語要素の使用傾向と印象評定との関連について検討した。その結果、「加算的關係の接続」「論理關係の接続」の使用傾向が総合評価に影響を及ぼすことを示している。

「客観性」は、接続詞を使って順序よく説明していることを評価しており、「そして」「それから」等の「加算的關係の接続」も評価している。澤ら(2017)の結果は、「客観性」が総合的な印象評定に強く影響を及ぼした本研究の結果と同様であると考えられる。

「表記」や「文法」が総合的な印象評定に影響を及ぼしたのは、評価者が説明書(マニュアル文)を読む際、表記や文法の誤りによって、作り方や遊び方の操作が困難になると判断したことが要因の一つと考えられる。

新海・澤(2016)は、聴覚障害児が書いた日常生活文の評価においては、表記や文法の誤りが重視されることを示唆している。このことから、「表記」と「文法」は文章の種類に関係なく重視される評価の観点であることが示唆された。

「例示」が最も低い値を示したのは、評価者が他の分析的評価の観点に比べて、「例示」を重視していなかったことが一つの要因であると考えられる。評価者が例や比喻表現の効果により、手順や操作、操作の説明が分かりやすくなっているとは捉えなかったことが推察される。

全国聾学校作文コンクール調査研究委員会(2009)は、聾学校の中学部の文章の評価について、小学部より「表現の深さ」や「印象的な内容」等の質的・内容的側面が重視されることを指摘している。また、澤ら(2017)は、聴覚障害児童生

徒が任意のテーマで書いた文章89編を対象に、言語要素の使用傾向と印象評定との関連について検討した。その結果、「表現技法」の使用傾向が総合評価に影響を及ぼすことを示している。これらは、「例示」が比較的小さな影響ではあるが、総合的な印象評定に影響を及ぼすことを裏付けるものである。また、説明書(マニュアル文)において、「例示」が総合的な印象評定に与える影響は、他の文章の種類に比べて低いことを示唆している。

## 2. 分析的評価の観点間の関連性の考察

偏相関分析の結果、「表記」と「例示」、「内容構成」と「一貫性」との間において、有意差が認められた。それらの評価の観点間で、弱い相関があるといえる。

「表記」は、語の表記が適切であるかを評価した。また、「例示」は、例や比喻表現を使って書いているかを評価した。対象を多様な表現を用いて例えて説明しようとする際に、表記の誤りが起こることが考えられる。そのため、「例示」の使用が「表記」に影響を及ぼしたと考えられる。

澤ら(2018)は、聾学校小学部と中学部に在籍する児童生徒が書いた日常生活等で経験した出来事や、その経験に関する自分の意見、考えを述べた自己表現型の文章18編を対象に、言語要素の使用と評価との関連について検討した。その結果、「単語・文の誤用」は「表現の多様性」と強い相関があることを示した。また、「単語・文の誤用」を「正確に表記する力」とし、これは評価における重要度が高く、評価の基軸になることや叙述力の評価に強く影響することを示唆している。

新海・澤(2019)は、聾学校小学部と中学部に在籍する児童生徒が書いた手続的説明文の分析的評価の観点間の関連を検討した。その結果、「形式・表記」と「表現技法」との間に有意差があることを示した。

「表記」は澤ら(2018)の「正確に表記する力」、新海・澤(2019)の「形式・表記」に、「例示」は澤ら(2018)の「表現の多様性」、新海・澤(2019)の「表現技法」に内包するものと考えられる。そのため、澤ら(2018)と新海・澤(2019)の結果

は、「表記」と「例示」との間に弱い相関があるといえることを支持するものと考えられる。

「内容構成」は、作り方や遊び方等についての段落を評価した。また、「一貫性」は、絵に示された作り方や遊び方を説明していることを評価した。そのため、作り方や遊び方等についての段落に、絵に示された作り方や遊び方を説明する文が含まれており、その文を評価者が「内容構成」と「一貫性」の2つの観点で評価したと考えられる。このことから、「内容構成」と「一貫性」が互いに影響を及ぼし合ったと考えられる。

齊藤・馬場・江口・木村・秋谷・佐藤・垣谷・松原・小美野・九嶋・塚越・鈴木・中山・船本(1990)と垣谷・秋谷・江口・加藤・木村・九嶋・小美野・佐藤・鈴木・塚越・中山・深江・斎藤(1991)は、聴覚障害児の経験作文の評価は「叙述力」と「構成力」を基軸にして行えることを指摘している。

本研究における「表記」と「例示」は、斎藤ら(1990)や垣谷ら(1991)の「叙述力」の下位要素として、また、「内容構成」と「一貫性」は「構成」の下位要素として捉えることができる。そのため、説明書(マニュアル文)の評価においては、「叙述力」と「構成力」が基軸になるが、その中でも、特に「表記」「例示」「一貫性」「内容構成」が基軸になることが示唆された。

一方で、「文法」「句読点」「説明力」「客観性」の4つの分析的評価の観点は、その他の観点との間に、ほとんど相関がないといえる。これらの観点は、手続的説明文の評価において、比較的独立した観点であるといえる。

しかし、新海・澤(2019)は、聾学校小学部高学年と中学部の児童生徒が書いた自由作文の「基本的な文法力」と「係り受け」との間に有意差があることを示している。「基本的な文法力」の評価規準として、「作文のルールや文字の書き方が正しいか(拗音・促音を正しく書ける)」、「係り受け」の評価規準として「語と語、文と文とのつながりや関連を正しく表現しているか(修飾・被修飾の関係が分かるように書ける)」を設定して

いる。

新海・澤(2019)の「係り受け」は、文と文とのつながりや関連を評価しているため、本研究における「説明力(操作(作り方)の後に、操作の説明(作り方の留意点等)を書いている)」を内包すると考えられる。

そのため、本研究の「文法」と「説明力」との間において、ほとんど相関がないといえることと新海・澤(2019)の研究の結果との間に齟齬が生じている。この齟齬は、新海・澤(2019)が設定した「係り受け」の評価規準より、本研究の「説明力」の評価規準が、文と文とのつながりや関連を限定的であったことが要因の一つと考えられる。

「客観性」と「説明力」の2つの評価の観点については、それらとの関連性を検証した先行研究が少ない。これらの2つの評価の観点と他の言語要素とのより正確な関連を検討するために、サンプル数や評価者、評価対象を増やして、今後、検討していく必要がある。

### 3. 総合考察

以上のことから、学校教育において手続的説明文を適切に評価するためには、「表記」「文法」「句読点」「例示」「内容構成」「話題」「一貫性」「説明力」「客観性」「主観性」の分析的評価の10の観点が設定できることが明らかになった。

また、本研究で検討した分析的評価における10の評価の観点は、大学生の手続的説明文、特に説明書(マニュアル文)を評価する包括的な観点とみなせることが示唆された。このことから、これらの観点が学校教育において文章産出スキルを適切に評価する有効な観点になり得ることが示唆された。

さらに、分析的評価の10の観点のうち、「一貫性」「説明力」「客観性」は比較的重要度の高い評価の観点であることが示唆された。

加えて、「文法」「句読点」「例示」「内容構成」は、比較的重要度は低い評価に必要な観点であることが示唆された。

## VI. 文 献

- 石原千亜紀・山田剛史(2009)中学生の作文評価のための基準の信頼性と妥当性—分析的項目と総合的項目による評価の検討—. 教育実践学論集, 10, 15-26.
- 文化庁(2004)文化審議会これからの時代に求められる国語力について.
- Cuetos Vega, F., Ramos, S.J.L., & Ruano, H.E. (2004) PROESC Evaluación de los procesos de escritura. Madrid, TEA.
- 一般社団法人日本語能力試験実施委員会. 日本語能力試験. (大久保浩(2019)JPT公式ガイドブック, 1.)
- 藤田彬・藤田央・田村直良(2012)国語教育的評価項目を考慮した機械学習による日本語文章の自動評価と評価モデルの構築, 自然言語処理, 19, 4.
- Graesser, A.C., & Goodman, S.M. (1985). Implicit Knowledge Question Answering and the Representation of Expository Text. In Britton, B.K. & Black, J.B (Eds.) Understanding Expository Text. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 109-171.
- 学校図書(2021)みんなと学ぶ小学校こくご二年下, 6-15.
- 平山祐一郎(1993)連想法を取り入れた作文指導法の効果に関する研究—作文量を中心として—. Japanese Journal of Educational Psychology, 41, 399-406.
- 梶井芳明(2001)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.
- 垣谷洋子・秋谷義一・江口朋子・加藤和彦・木村和弘・九嶋圭子・小美野みつる・佐藤幸子・鈴木雪子・塚越浩和・中山哲志・深江健司・斎藤佐和(1991)聴覚障害児の作文力の評価と指導に関する研究. 養護・訓練研究, 4, 11-20.
- 勝又直・澤隆史(2000)聾学校に在籍する子どもの作文力評価に関する研究. 聴覚言語障害, 29, 4, 131-140.
- Kaufman, A.S., & Kaufman, N.L. (2004) Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition (K-ABC II). Circle Pines, MN: America Guidance Service. (日本版K-ABC II 製作委員会(2013)日本版K-ABC II. 丸善出版.)
- 岸学・綿井雅康(1997)手続的知識の説明文を書く技能の様相について. 日本教育工学会論文誌/日本教育工学誌21(2), 119-128.
- 教育出版(2021)ひろがることば小学国語二下, 59-73.
- 光村図書出版(2021)こくご二下赤とんぼ, 39-48.
- 宮城信・浅原正幸・今田水穂(2018)職教員による児童・生徒作文の評価基準の分析. 言語資源活用ワークショップ発表論文集, 3, 421-435.
- 文部科学省(2016)中央教育審議会国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ.
- 森篤嗣(2018)日本語能力の評価と測定: 作文におけるパフォーマンス評価と質的評価・量的測定を例に. 日本語プロフィシエンシー研究, Journal of the Japanese Association of Language Proficiency, 日本語プロフィシエンシー研究会編, 6, 31-51.
- 中原國明・大熊徹(2006)実践へのヒント 国語科授業用語の手引き第二版. 教育出版株式会社, 129.
- 齊藤佐和・馬場顕・江口朋子・木村和弘・秋谷義一・佐藤幸子・垣谷陽子・松原太洋・小美野みつる・九嶋圭子・塚越浩和・鈴木雪子・中山哲志・船本昌子(1990)聴覚障害児の作文力の総合的評価の試み—経験についての作文の評価—. 養護・訓練研究, 3, 21-31.
- 澤隆史・新海晃・相澤宏充・林田真志(2017)多次元項目に基づく作文の分類と評価: 聾学校小学部児童と中学部生徒の作文を対象として. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 68, 2, 193-202.
- 澤隆史・新海晃・相澤宏充・林田真志(2018)聴覚障害児が書く作文の特徴と評価との関連 言語要素の使用傾向が評価に及ぼす影響. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 69, 2, 211-220.
- 新海晃・澤隆史(2016)多次元項目による聴覚障害生徒の作文力評価に関する研究. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 12, 89-96.
- 新海晃・澤隆史(2018)聴覚障害児の作文における評価観点の重要度に関する研究—教員の担当学部・経験年数との関連—. 特殊教育学研究, 56(3), 135-145.
- 新海晃・澤隆史(2019)聴覚障害児の作文における言語的特徴と教員による分析的評価の関連. 音声言語医学, 60, 121-129.
- 新海晃・澤隆史(2020)聴覚障害生徒の説明文における産出内容の発達の変化と作文評価に関する研究 2種類の手続的説明文を用いた検討. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 71, 339-353.
- 新海晃・澤隆史・林雄大(2016)聴覚障害児の作文に対する評価の観点に関する一研究—聾学校教員の意識に基づいて—. 日本特殊教育学会, 第54回大会発表論文集, 7-49.
- 鈴木一行(2014)ビジュアルカラー国語便覧. 大修館書店, 358.
- 東京書籍(2015)新編新しい生活下, 54.
- 東京書籍(2021)新しい国語二下, 30-31.
- 全国聾学校作文コンクール調査研究委員会(2009)聴覚障害教育における作文指導のために(2)—平成20年度第4回全国聾学校作文コンクール応募作品の分析から—(中学部編). 聴覚障害, 705, 33-40.

(松下 裕幸 函館校大学院生)

(北村 博幸 函館校教授)



