

# 中学校教師の教育評価意識・行動に関する調査研究

山根 俊喜

## A Survey of Atitude to Educational Evaluation of Junior High School Teachers

YAMANE Toshiki

### I 問題

「点数主義」「輪切り」「偏差値重視」等々といった問題を解決する方法として評価のあり方を見直した(奥田真丈)<sup>1)</sup>とされる, 1991年の指導要録の改訂(文初小大124号一以下「通知」と略す)は, ①「学習の記録」において「観点別学習状況」を「基本」とする, ②その評語も実質的には無評価状態を招来していた「+・空欄・-」から「a・b・c」に変更する, ③観点のうち「関心・意欲・態度」を重視するなど, 大きな変更を含んでいた。また, この指導要録改訂, すなわち教育評価制度の改革を契機として, 「これからの教育は, 子供の側に立ち, 子供達が自ら考え, 主体的に判断し表現したり行動したりすることができる資質や能力の育成を重視する教育へと教育の基調の転換を図る必要がある」として, 文部行政の側からいわゆる「新しい学力観」が打ち出されている。こうした学力一評価制度の内容の変更に伴って, 多くの中学校で指導要録の主旨に従った通知表の改訂が行われ, また, ほとんどの道府県で高校入試のさいの調査書(内申書)に「観点別学習状況」の評定欄が設けられたり, 「学習の記録」以外の記録欄が新設・拡充されるなどの変化が表れている。また指導要録・通知表・内申書といった評価制度の内容的変更は, 「新学力観」の喧伝と相まって, 中学校教師の日々の授業と, そこにおける評価のあり方にも影響を与えていると思われる。

さて, 教師の教育評価意識とその行動のあり方は, 評価制度一指導要録・通知表・内申書などに規定されている。したがって, その評価項目や評価基準を分析すれば, 教育において「何のために」「何を」「どのように」評価しているかは概括的には明らかになる。しかし個々の教師が実際にいかなる意識のもとに, いかなる資料をもって, いかなる基準で評価を行っているのかまでを明らかにするものではない。たとえば, 指導要録の解説書などでは, 観点別学習状況は「絶対評価」で行うとしているが, 実際にはすべての教師が「絶対評価」で評価しているわけではない。指導要録の分析や, 通知表の様式・記載内容の分析については, 筆者のものを含めて研究があるが<sup>2)</sup>, 教師が実際にいかなる評価意識のもとに, いかなる資料でもって, いかなる基準で評価を行っているかの研究は管見の限り殆どない。本研究は, 上述の学力一評価制度の変化の中で, 通知表・指導要録・内申書そして各種のテストといった教育評価制度に規定され, あるいはこれを支えている教師の教育評価意識と教育評価

行動がいかなるものであるのか, 中学校教師に限定してこれを明らかにしようとするものである。

### II 方法

鳥取県の教育関係者名簿により, 鳥取県下の常勤の中学校教員のうち, 校長・養護教諭・長期研修者・障害児学級専任教員を除外した, 教科を担当する教員1,120人から, 各教科ごとに50%(560人)を無作為に抽出し, 郵送法による質問紙調査を行った。標本回収数は65, 回収率は11.6%であった。

調査は, 1996年3月下旬～4月上旬に行なった。発送から回収締め切りまで2週間あまりの期間をとった。この時期に行ったのは, 異動の時期ではあるが, 指導要録・通知表の記入の直後の春休み期間であり, 教育評価に関する質問には回答しやすいのではないかと考えたからである。

質問項目は次頁に掲載した資料1のとおりである。調査は, 教科外教育の教育評価に関するものなどを含んでいるが, ここでは省略した。回収した標本の属性については表1のとおりである。なお表1の項目以外に, 担当する生徒の総人数・担当する学級の平均規模を記入してもらった。担当総人数は, 平均200人で, 150人未満24(38%), 150人～299人が28(44%), 300人以上が11(18%), 無回答2, 平均学級規模は, 平均35人であった。

表1 回答者の属性

N=65 (%)

教 科		年 齢		学 級 担 任		性 別	
国語	7(11)	20代	8(12)	している	33(51)	男性	49(75)
社会	8(12)	30代	25(39)	していない	30(46)	女性	15(23)
英語	10(15)	40代	16(25)	NA	2(3)	NA	1(2)
数学	7(11)	50代	14(22)				
理科	12(19)	NA	2(3)				
技術・家庭	7(11)						
音楽	5(8)						
美術	2(3)						
保健体育	5(8)						
NA	2(3)						

### III 結果と考察

以下, 調査項目に関わる名称については便宜上指導要録のそれを使用する。

#### 1 研修の機会(表2)

まず, 指導要録の改定(1991年)後, 教育評価に関わる公的

\* 鳥取大学教育学部附属教育実践研究指導センター  
キーワード: 観点別評価, 指導要録, 教育評価意識

## 資料1 質問項目と質問文

番号	＜質問項目＞と質問文	
Q 1	＜研修の機会＞ 指導要録の改定後、教育評価に関わる公的な研修を受けましたか。また、何回受けましたか。	Q10 <「関心・意欲・態度」評価の重要性＞ 「関心・意欲・態度」を評価することは、次のA～D（＊Q9に同じ）にとってどの程度重要だと思いますか。
Q 2	＜観点別学習状況の評価基準＞ 「観点別学習状況」の評価方法（評価基準）は実際どのようにしていらっしゃいますか。 A. 授業場面、B. 通知表、C. 指導要録、D. 調査書（内申書）に分け、下記の1～5から選んで、下欄の番号に○をつけて下さい。 1. 目標への到達度をはかる「絶対評価」（到達度評価） 2. 教師の内部に存在する主観的基準による「絶対評価」（「認定評価」） 3. 個人の「伸び」をはかる「個人内評価」 4. 相対評価 5. その他	Q11 <「関心・意欲・態度」評価の有用度＞ 「関心・意欲・態度」の評価は、次のA～D（＊Q9に同じ）にとって役に立つと思いますか。 Q12 <要録改訂の授業への影響＞ 指導要録改定後あなたの授業のやり方に変化がありましたか。 Q13 <観点別評価の困難＞ 観点別評価を行うにあたって、困難を感じることがありますか。 Q14 <「関心・意欲・態度」評価の困難＞ 「関心・意欲・態度」の評価を行うにあたって、とくに困難を感じることがありますか。
Q 3	＜「関心・意欲・態度」の評価基準＞ では、さらに限定して、「観点別学習状況」の「関心・意欲・態度」の評価方法（評価基準）はどのようにしていらっしゃいますか。（以下Q2に同じ）	Q15 <観点別と教科別総合評定との連関－通知票＞ 通知表で、「観点別学習状況」と教科別総合「評定」をどのように関係づけて評価していますか。
Q 4	＜観点別評価の各段階の人数比率＞ 「観点別評価」の評定（A, B, Cの3段階）をつけると人数の比率はおおよそどれくらいになりますか。「関心・意欲・態度」と「知識・理解・（技能）」について、概数で結構ですから、通知表、指導要録、内申書に分けて比率（％）を記入して入して下さい。	Q16 <観点別評価と教科別総合評定との連関－指導要録＞ では指導要録ではどうですか。 Q17 <教科別総合評定の重要性＞ 教科別の総合「評定」は次のA～Dにとってどの程度重要だと思いますか。
Q 5	＜「関心・意欲・態度」の評価項目－1＞ あなたは、「関心・意欲・態度」を評価するとき、具体的には、生徒のどのような行動を基準によって評価していますか。主要なものを7つだけ選んで下さい。	Q18 <教科別総合評定の有用度＞ では、教科別総合評定は次のA～Dにとって役に立つと思いますか。
Q 6	＜「関心・意欲・態度」の評価項目－2＞ では「関心・意欲・態度」を評価するとき、具体的には、生徒のどのような行動を基準に評価すべきだと思いますか。重要だと思うものを7つ選んで下さい。	Q19 <指導要録の利用－学級担任＞ あなたは、初めての生徒の学級担任になったとき、その生徒たちの指導要録に目を通しますか。
Q 7	＜「関心・意欲・態度」評価の資料収集方法＞ 「関心・意欲・態度」を評価するさい、どのような手段・方法で資料を集めていますか。具体的にお書き下さい。	Q20 <指導要録の利用－教科担任＞ あなたは、初めての生徒の教科担任になったとき、その生徒たちの指導要録に目を通しますか。
Q 8	＜観点別評価の重要性＞ 観点別評価は次のA～Dにとってどの程度重要だと思いますか。 A 教師の生徒理解にとって B 生徒が自己自身を認識・理解することによって C 教師の指導の改善によって D 高校入試の選抜資料として	Q21 <指導要録の必要性＞ 現在のような指導要録は必要だと思いますか。理由もお答え下さい。 Q22 <通知票の必要性＞ あなたの学校の通知表は必要だと思いますか。理由もお答え下さい。
Q 9	＜観点別評価の有用度＞ では、観点別評価は次のA～D（＊Q9に同じ）にとって役に立つと思いますか。	Q23 <教育評価に関する意見－自由記述＞ 教育評価をめぐる諸問題について、日頃考えていらっしゃるものがございましたら、自由にお書き下さい。

研修を受けた回数を聞いた。結果は、研修を受けていないと答えた者が過半数を占め35人（54％）、1回が19人（29％）、2回が5人（8％）、3回以上が6人（9％）であった。公的研修を受けていないと答えたものが過半数を占めた。

## 2 「学習の記録」について（表3、図1）

## 2. 1 「観点別学習状況」の評価基準

「観点別学習状況」の評価基準を、授業過程、通知票、指導要録、内申書のそれぞれについて聞いた。

なお、選択肢の設定について、若干の説明を加えておく。

観点別学習状況は、「通知」では「各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価」するとされており、指導要録の多くの解説書では「絶対評価」で行うものとされている。「絶対評価」は「何を」（目標）「どこまで」（到達水準）が外的客観的

表2 教育評価に関する公的研修回数  
—指導要録改定後— N=65

回数	人数（％）
0回	35(54)
1回	19(29)
2回	5(8)
3回	4(6)
4回以上	2(3)

に明らかになっている場合と、「何を」「どこまで」が教師の内部にとどまってい学習者には分明でない場合に分けられ、前者は「到達度評価」、後者は「認定評価」あるいは「戦前型絶対評価」と呼ばれている。ここでは詳述し得ないが、同じ「絶対評価」でも教育実践上の意味は大きく異なっている。選択肢では、この二つを区分し、これに「個人内評価」と「相対評価」「その他」を加えた。なお、「絶対評価」「相対評価」という用語については、教師になじみ深いものであると考えられるが、「到達度評価」「認定評価」「個人内評価」については、それだけでは回答者に意味内容がわからない場合が考えられるので、それらに修飾語を付した。用語の厳密な定義という点からは問題があろうが、回答者の煩雑感を避けるために簡単なものとどめた。

結果は、表3、図1のとおりである。「到達度評価」は「目標への到達度をはかる『絶対評価』(到達度評価)」を選択したものの、「認定評価」は「教師の内部に存在する主観的基準による『絶対評価』(認定評価)」を選択したものの、「個人内評価」は「個人の『伸び』をはかる『個人内評価』」を選択したものの、「相対評価」は「相対評価」を選択したものである。なお「その他」を選択したうちの大部分は、他の2項目以上を併用しているとしている。<sup>4)</sup>

特徴として、第1に、観点別評価は、指導要録などの解説書の多くは、外的・客観的基準(教育目標)に基づく「絶対評価」(「到達度評価」)で行うものとしているが、「到達度評価」を選んだものは、もっとも多い「指導過程」でさえ3分の1に達せず、指導要録はもちろん、指導過程・通知表・内申書でも、到達度評価、認定評価、個人内評価、相対評価に分岐していることがあげられる。評定値の意味を解釈する側、たとえば子どもや父母の側から見れば、相当の説明をされないと、評価基準が曖昧で、評定値の意味が読みとれないということになりかねない。なお、指導過程・通知表・指導要録・内申書とも同一の評価基準であるものは23%(15人)、すべてで到達度評価を行っているものは9%(6人)に過ぎなかった。つまり、約4分の3以上が観点別学習状況では2重、3重、4重帳簿になっているということである。

第2の特徴としては、指導過程→通知表→指導要録→内申書という順に、到達度評価・認定評価といった教育目標に照らした評価基準が減少し、かわって相対評価が増加していることがあげられる。指導要録では32%(21人)、内申書では39%(25人)が相対評価を選択している。教育指導→教育管理の色彩が強くなるに従って、客観性要求をてこに、相対評価が増えていくのではないかと考えられる。なお自由記述欄を見ると、学校内で評定段階毎のおよその比率を申し合わせている学校もあった。

## 2.2 「関心・意欲・態度」の評価基準(表4、図2)

「関心・意欲・態度」は指導要録の改訂においてもっとも重視されている。しかし、これをそのまま到達度評価することは、評価技術上非常に困難であることが指摘されている。そこで観点別学習状況のうち「関心・意欲・態度」をとくに取出し、その評価基準をどのようにしているのかを質問した。結果は、表4のとおりである。全体としては観点別評価の場合と同様の傾向を示したが、若干の差異も確認された。たとえば、通知表において観点別評価と「関心・意欲・態度」を比較したのが図2である。「関心・意欲・態度」の評価において、教師の主観的基準に基づく「認定評価」が若干増加(観点別評価では26%、

表3 観点別評価の評価基準 N=65(内申書のみN=63)(%)

	授業過程	通知表	指導要録	内申書
到達度評価	21(32)	18(28)	17(26)	13(21)
認定評価	18(28)	17(26)	13(20)	10(15)
個人内評価	14(22)	9(14)	2(3)	5(8)
相対評価	2(3)	11(17)	21(32)	25(39)
その他	10(15)	10(15)	12(19)	10(15)

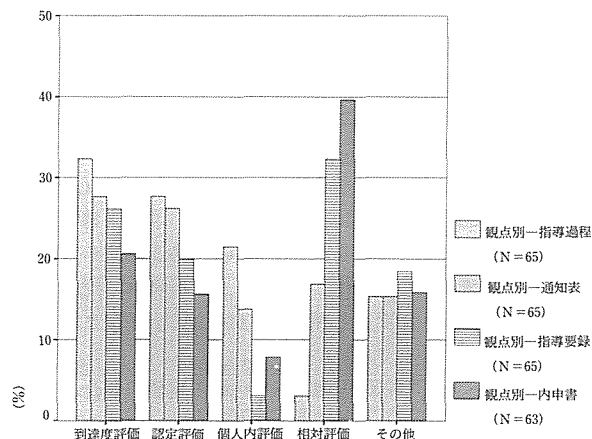


図1 観点別評価の評価基準

表4 「関心・意欲・態度」の評価基準 N=65(内申書のみN=63)(%)

	授業過程	通知表	指導要録	内申書
到達度評価	22(34)	16(25)	20(31)	16(25)
認定評価	20(31)	24(37)	20(31)	18(28)
個人内評価	10(15)	10(15)	5(8)	5(8)
相対評価	3(5)	6(9)	13(20)	16(25)
その他	10(15)	9(14)	7(11)	8(12)

注) 表3)の注に同じ。

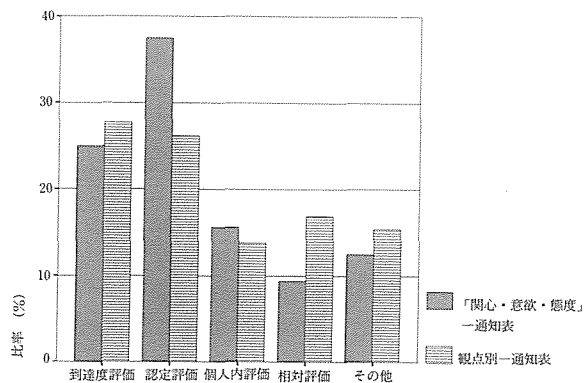


図2 「関心・意欲・態度」と観点別の評価基準

「関心・意欲・態度」では37%)している点が特徴として指摘できる。

### 2. 3 「観点別学習状況」の評定値の割合(図3, 4)

「関心・意欲・態度」と「知識・理解, 技能」について, 評定の結果, 評定値の割合がどれくらいになるかをきいた。「関心・意欲・態度」について, 各評定値の人数比率の平均値をグラフにしたものが図3である。平均値で比べると通知表・指導要録・内申書の間にさほどの差異はなく, A:B:Cはおよそ3:6:1であった(なお「通知」でのA B Cそれぞれの含意は, 各教科の目標に照らして, A:十分満足と判断されるもの, B:おおむね満足できると判断されるもの, C:努力を要すると判断されるもの, となっている)。各評定値の人数比率で比較すると「関心・意欲・態度」と「知識・理解, 技能」の間にもさほどの差異は見られなかった(図4)。ただし, 通知票の場合で比較すると, 「知識・理解, 技能」と「関心・意欲・態度」の評定値の割合が同一の回答は17(44%), 異なっているものが24(56%), そのうち, 「知識・理解, 技能」のB・Cより「関心・意欲・態度」のA・Bの評定値の割合が増えているものが18, その逆が5であった。すなわち, 全体としては, 「知識・理解, 技能」よりも「関心・意欲・態度」の評定の方が「甘く」評定される傾向にある, ということである。

付言しておく, 「知識・理解, 技能」の評定値の割合が平均値でA:B:C=3:6:1であることの意味は, この評価が「絶対評価」で行われているとすれば, 目標を実現し得ていない生徒は, 平均で1割程度であるということ, 教師に引きつけて解釈すれば, “教え得ていない”生徒が1割程度存在するということを意味するが, すでに2. 1で見たように, 実際にはすべての教師が絶対評価で行っているわけではないので, この解釈は成り立たない。

### 2. 4 「関心・意欲・態度」評価の具体的行動基準(表5, 6, 7)

「関心・意欲・態度」評価の際, 生徒のどのような行動を基準に評価しているか, さらに評価すべきだと思うかを21項目から7項目を選択してもらうという方法で質問した。質問方法に若干課題を残しているが, 結果は次のとおりである。

まず, 選択項目をカテゴライズしたものが表5である。Aグループは, いわゆる「授業態度」といわれるもので, 授業過程における客観的学習行動の善さを示している。おおむねA0→A10と情意が高次化していると捉えることができる。Bグループは, 「習熟」といわれる学力の段階, ないしその態様, あるいは「外界に対する構えとしての態度」を示している。Cグループは, 学習に関する教師の主観的印象, Dグループは学校での授業過程外にあり, かつ客観的に評価可能な項目である。回答の集計が表6である。

「どのような基準で評価しているか」という設問では, ①もっとも多くの人々が選択したのは, Dグループの「宿題・提出物等の課題をやっているか」(42, 66%)であり, ついで「進んで発表しようとするか」(41, 64%)「学習の準備をしているか」

(37, 58%)「わからないことを質問するか」(28, 44%)「教師の発語をよく聞いているか」(27, 42%)など, Aグループの行動のチェックが容易な項目が相対的に上位となっている, ②Cグループの学習の全体的印象に関わる項目のうち, とくに授業への積極性を示す項目も上位にある, ③Bグループに関わる項

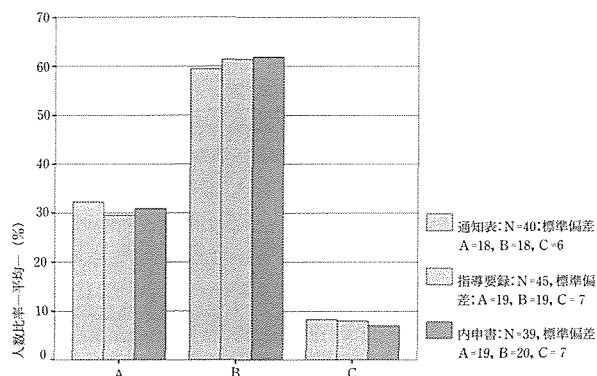


図3 「関心・意欲・態度」の評定値の人数比率—各評定段階の平均値—

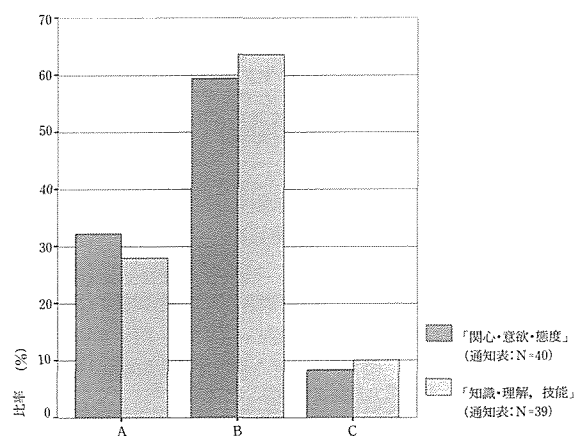


図4 「関心・意欲・態度」と「知識・理解, 技能」評定値の人数比率—通知表での比較—

目は相対的に下位にある。「どのような基準で評価すべきか」という設問では, Aグループのうち高次の項目, およびBグループの選択が増加していることが指摘できる。

総じて, 現状では情意の領域における低次でかつ容易にチェック可能な項目を評価の基準にしているが, 本来は生徒の内面のあり方に関わる「態度」や, 「習熟」の態様も評価しなければならないと意識しているのではないかと考えられる。

次に, 「関心・意欲・態度」の評価資料の収集方法を記述(具体的に箇条書きするよう指示)するよう求めた。63名が回答したが, これをまとめたものが表7である。質問文中に, 例として「自己評価カード」「ノート点検」をあげたので, これらの項目の回答数が若干増えていると思われる。自己評価カードで授業の感想を書かせるという回答もあったが, 「習熟」ないし外界に対する構えとしての「態度」の態様を知るのに好適手段のひとつとされる, レポート・感想文が比較的少ないように思われる。全体としては, 上記の「どの様に評価しているか」の結果に沿うような資料収集のあり方になっているといえよう。

### 2. 5 観点別評価・「関心・意欲・態度」評価・教科別総合評定の重要度・有用度(図5～図10)

観点別評価と「関心・意欲・態度」評価, および教科別総合評定が, 「教師の生徒理解」「生徒の自己理解」「教師の指導改善」「入試の選抜資料」という4つの項目にとって, どれほど重要

表5 「関心・意欲・態度」の評価基準

A 0	学習の準備をしているか
A 1	教師の発語をよく聞いているか
A 2	発語にきちんと応答するか
A 3	わからないことを質問するか
A 4	指示通りにやろうとするか
A 5	成功発見を喜んでるか
A 6	進んで発表しようとするか
A 7	他者の意見を聞き自分の意見を再検討しようとするか
A 8	工夫して課題に取り組んでいるか
A 9	資料を求めようとしているか
A 10	討論・グループ学習でリーダーシップをとれるか
B 0	わかったことをまとめられるか
B 1	習ったことが速く正確にできるか
B 2	自分なりのわかり方を追求しようとしているか
B 3	学習したことを他者に教えられるか
B 4	これまで習ったことを学習に生かそうとしているか
B 5	学習したことを生活に生かそうとしているか
B 6	応用的・発展的課題ができるか
C 0	積極的に学習しているように見えるか
C 1	まじめに学習しているように見えるか
D 0	宿題・提出物等の課題をやっているか
E 0	その他

表7 「関心・意欲・態度」の評価資料の収集方法

分類項目	回答（類似の内容のものはまとめた）	回答数
授業に先立つもの	関心を見るためのテスト	1
	忘れ物点検	8
	学習の準備	2
授業中の観察など	授業中の観察	11
	授業中の観察記録・メモ	6
	発表・発言・挙手	14
	発表回数	8
	発表カード	1
	質問（質問回数を含む）	3
	資料の活用状況	1
	授業態度（私語・聞く態度を含む）	4
評価カード類	自己評価カード	24
	個人評価カード・チェックリストなど	9
ノート等の点検	ワークシート・プリントの点検	10
	ノートの点検	26
	班ノート	2
	小テスト	1
レポートなど	レポート	3
	感想文	1
提出物	提出物の点検（宿題・課題・自由研究の点検を含む）	25
その他	社会事象に関する関心	1
	外国文化への関心・	1
	作品の創意工夫・完成度	1

表6 「関心・意欲・態度」の評価基準

N=65(7つまで複数回答)(%)

評価基準	事実*	当為**
宿題・提出物等の課題をやっているか	42(66)	> 30(47)
進んで発表しようとするか	41(64)	> 30(47)
積極的に学習しているように見えるか	40(63)	> 31(48)
学習の準備をしているか	37(58)	> 33(52)
わからないことを質問するか	28(44)	29(45)
教師の発語をよく聞いているか	27(42)	> 21(33)
工夫して課題に取り組んでいるか	25(39)	< 33(52)
自分なりのわかり方を追求しようとしているか	24(38)	< 30(47)
発語にきちんと応答するか	21(33)	< 13(20)
成功発見を喜んでるか	21(33)	< 35(55)
まじめに学習しているように見えるか	18(28)	> 11(17)
指示通りにやろうとするか	16(25)	12(19)
これまで習ったことを学習に生かそうとしているか	14(22)	< 22(34)
学習したことを他者に教えられるか	13(20)	11(17)
学習したことを生活に生かそうとしているか	13(20)	< 18(28)
他者の意見を聞き自分の意見を再検討しようとするか	12(19)	< 24(38)
わかったことをまとめられるか	12(19)	9(14)
応用的・発展的課題ができるか	12(19)	< 18(28)
習ったことが速く正確にできるか	8(13)	6(9)
資料を求めようとしているか	7(11)	< 12(18)
討論・グループ学習でリーダーシップをとれるか	6(9)	< 10(16)
その他	5(8)	6(9)

\* どのような基準によって評価しているか

\*\* どのような基準によって評価すべきか

注) &gt;, &lt; は大小関係を表わす

か(重要度),そして有用か(有用度)をきいた。結果は図5～図10のようになった。

①まず,観点別評価の重要度の認識についてみると,「教師の生徒理解にとって」「非常に重要」が20(31%),「やや重要」が32(49%),「あまり重要ではない」が12(19%),「全く重要ではない」が1(2%)であった。「生徒の自己理解にとって」の重要度になると,「非常に重要」「やや重要」が若干減り,その分「あまり重要ではない」が増加している。

「教師の指導改善にとって」の重要度は,「非常に重要」「やや重要」を合わせると「教師の生徒理解にとって」の重要度と差はないが,内訳は「非常に重要」が若干増えている。「入試の選抜資料としての」重要性は,前3者と全く異なった分布をしており,「重要」は「非常に」「やや」を合して19(29%),「重要でない」は「やや」「非常に」を合して46(71%)にのぼっている。

②観点別評価の有用度,および「関心・意欲・態度」の重要度・有用度については,以上とほぼ同様の分布傾向を示しており,「入試の選抜資料」を除いて,「非常に」「やや」を合して6～8割が重要・有用と回答している。ただし,「関心・意欲・態度」評価の「入試の選抜資料としての」重要度において,「非常に重要」「やや重要」を合わせると28(43%)に

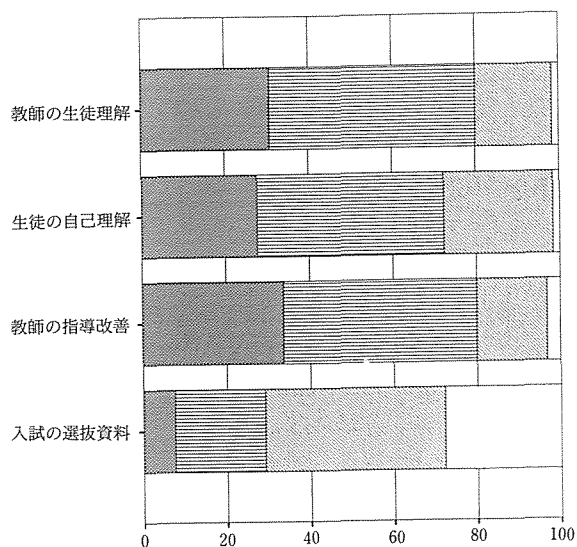


図5 観点別評価の重要度

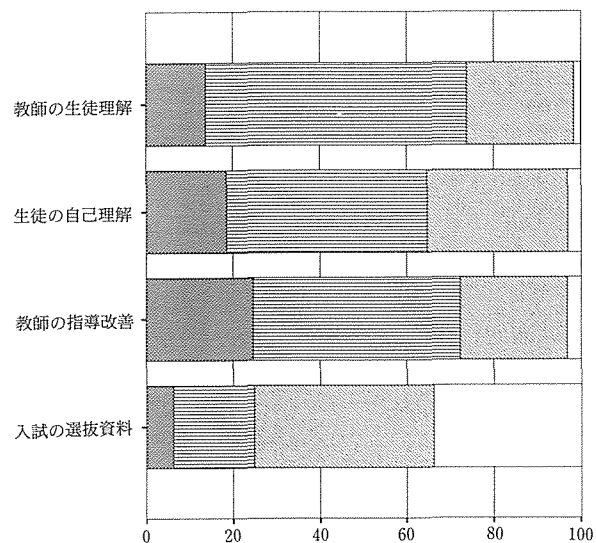


図6 観点別評価の有用度

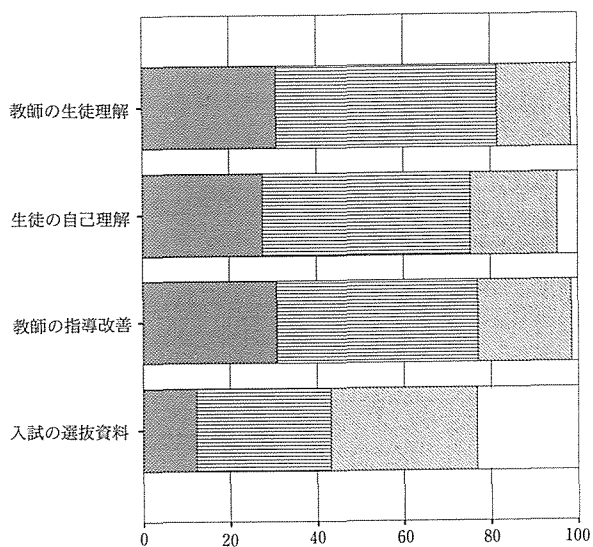


図7 「関心・意欲・態度」評価の重要度

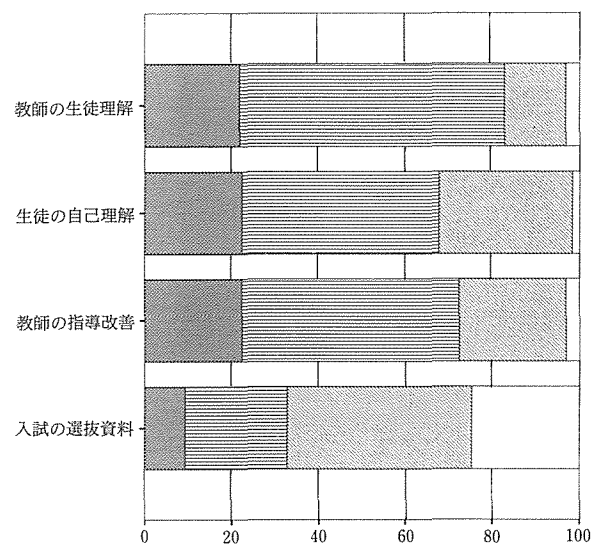


図8 「関心・意欲・態度」評価の有用度

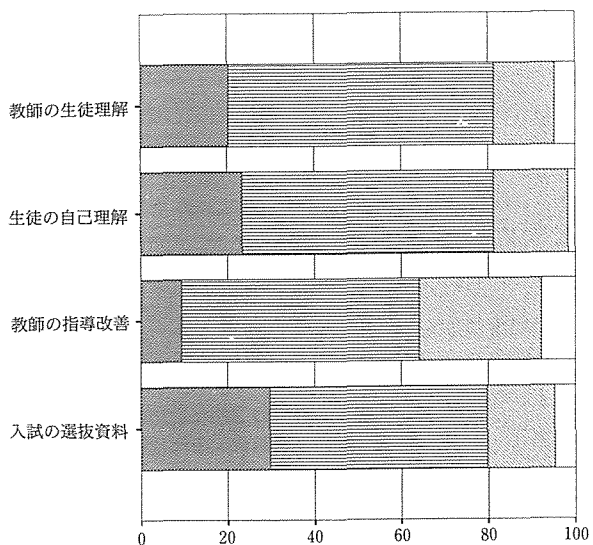


図9 教科別総合評価の重要度

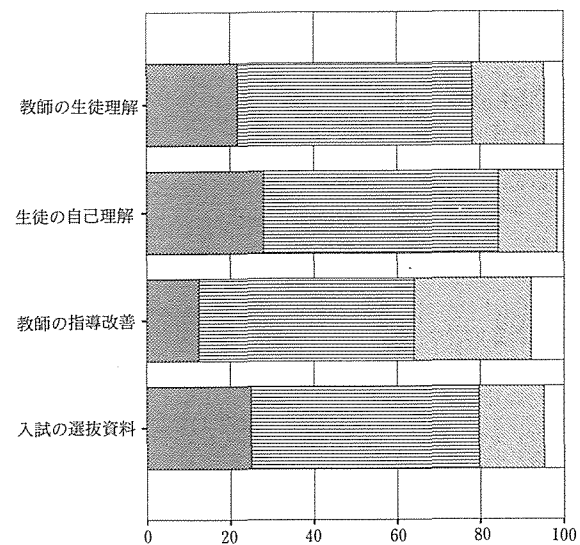


図10 教科別総合評価の有用度

全く重要でない      やや重要である  
 あまり重要ではない      非常に重要である

(図5, 7, 9)

全く役に立たない      少し役立つ  
 あまり役に立たない      非常に役立つ

(図6, 8, 10)

のぼっている点は、その有用度が「非常に」「やや」を合して21(31%)であることや、「関心・意欲・態度」のそれが19(29%)であることと比較すれば興味深い結果といえる。所謂「新しい学力観」のもとで、観点別の他の項目は別として「関心・意欲・態度」が選抜の際にはとくに注目されるのではないかと、いった教師の意識の反映とも考えられる。

③この観点別評価の重要度・有用度に関する結果において、注目を要するのは、「教師の生徒理解」「生徒の自己理解」「教師の指導改善」のどの項目においても、「全く」「あまり」を合して「重要でない」「有用でない」とするものがほぼ2割以上に達するという結果である。2. 1で述べた観点別評価の評価基準の多様性ととの関係、観点別評価の評価項目の設定の困難性、さらには、評価無用論的意識との関連が推察される。

④教科別総合評定に関しては、どの項目もその重要度と有用度にはさほどの差違はみられなかった。ちなみに、「非常に重要」「やや重要」をあわせて「重要」(以下同じ)、「あまり重要ではない」「全く重要ではない」をあわせて「重要でない」(以下同じ)とすると、「教師の生徒理解」では「重要」=50(77%)、「重要でない」=15(23%)、「生徒の自己理解」では「重要」=54(84%)、「重要でない」=11(16%)、「教師の指導改善」では「重要」=41(63%)、「重要でない」=24(37%)、「高校入試の選抜資料」では「重要」=52(80%)、「重要でない」=13(20%)となっており、「教師の指導改善」以外の3者はさほどの差違はなく8割程度が重要、有用と答えている。

⑤これを、観点別評価の重要度・有用度の意識と比較してみよう。「教師の生徒理解」「生徒の自己理解」に関しては、「教師の生徒理解」にとっての重要性で、「重要」―「重要でない」がほぼ同率であるが、他の3項目ではいずれも教科別総合評定の方が、「重要」「有用」であるとする回答が若干多くなっている。「教師の指導改善」では観点別では「重要」が80%であるのに対し、教科別総合評定では63%に低下している。観点別評価と比して低いとはいえ、相対評価を基本とする教科別総合評定が、「指導改善」として「重要」ということの含意はどのようなことであろうか。集団内の相対的位置しか示し得ない相対評価は、授業の改善には本質的に結びつき得ない。考えられる「指導改善」の含意は、教師が生徒の相対的位置をもとに、「努力」「がんばり」をもとめ「励ます」といったことではなからうか。「教師の生徒理解」「生徒の自己理解」で教科別総合評定が「重要」「有用」とする意識が、観点別のそれを若干ではあるが上回っている点は、このことを裏付けていると考えられるのではないだろうか。

また、「入試の選抜資料」では、観点別における「重要」が30%程度であるのに対し、教科別総合評定では80%となっている。入試の多様化が進展しているとはいえ、基本的には、教科の学業成績の相対比較によって選抜が行われている現状から見て、後者は納得できる数値であるといえよう。

## 2. 6 指導要録改訂の授業方法への影響 (表8)

今回の指導要録の改訂では、教科別の総合評定(5段階相対評価でおこなわれる)は残されているものの、「観点別学習状

表8 指導要録改訂の授業への影響  
N=65 (%)

変化があった	17 (26)
変化はない	38 (59)
わからない	10 (15)

況」が評価の基本とされ、また中でも「関心・意欲・態度」の評価が強調されるなどの変化があり、同時にこの評価法の改訂を契機に「新学力観」が高唱されるに至っている。こうした状況が授業のやり方に変化をもたらしているかどうかを、指導要録改定後授業のやり方に変化があったかどうかを聞くことで明らかにしようとした。結果は、「変化があった」としたものは17(26%)にすぎず、「変化はない」が38(59%)、「わからない」が10(15.4%)であった。

どのように変化したのかを自由記述できいた。内容を要約して列挙すると、生徒の主体的活動を中心とした授業づくり、生徒が達成感を感じるような授業づくり、関心や意欲を引き出す教材・教具・指導過程の工夫、知識・理解重視の授業から関心・意欲・態度を高める授業づくり、授業中の生徒の様子を観察とフィードバック、生徒による授業評価とそれを資料とした授業の改善、学習計画表・自己評価表の作成による生徒自身が見通しをもてる学習の展開、といった回答がえられた。

さて、この結果を、先の観点別評価・「関心・意欲・態度」評価の重要度・有用度の意識で、「教師の生徒理解」「教師の指導改善」にとって「重要」「有用」としていたものが7―8割を占めていたことと比すれば、重要性・有用性の認識が、直接には授業の変革に結びついていないことがわかる。要録改訂前からその趣旨と同様の授業を行っている場合もありうるが、多くは、授業と切り離された評価の問題として捉えているのではないかと。また、自由記述欄には、“現在の受験システムが変わらない限り授業の方法を変えてもあまり意味がない”とする記述が見られる。入試では相対評価による教科別の総合評定が中心となる現実が、授業の変革を妨げているとも考えられる。

## 2. 7 観点別評価・「関心・意欲・態度」評価における困難 (表9)

観点別評価、そして「関心・意欲・態度」の評価を行うにあたって困難を感じることもあるかどうかを質問した。結果は、観点別で35(54%)と過半数が、「関心・意欲・態度」で28(43%)が「困難を感じることもある」と回答している。「関心・意欲・態度」の評価を含んでいる観点別評価の困難性の方が、「関心・意欲・態度」の評価の困難性を数値の上で上回るのは当然のことではある。しかし、下記の自由記述の回答を見ると、その評価の困難性一妥当性・信頼性・客観性―がよく指摘される「関心・意欲・態度」だけでなく、他の観点別の項目および観点別評価一般についてもかなりの部分が困難を感じていると思われる。

表9 観点別評価および「関心・意欲・態度」評価の困難

N=65 (%)

	観点別	「関心・意欲・態度」
感じることもある	35 (54)	28 (43)
感じることはない	21 (32)	29 (45)
どちらともいえない	9 (14)	7 (11)
NA	0 (0)	1 (2)

どのような点で困難を感じるか(自由記述)に対する回答では、観点別評価では観点別の評価基準や分割点の設定が適切かどうか、多い場合は300人を越える生徒一人一人について各単元別、学期・学年末に数項目の評価を行うことの技術的、時間的困難、あるいは煩雑感、通知表・指導要録・内申書で、たとえば関心と意欲と態度、あるいは思考と判断といった異なった水



準の能力を総合して段階評価することの困難、逆に理解と表現、思考・判断と知識・理解といった相互に関連するものを区分して評価することの困難、同一の生徒であっても各領域・内容毎に学習状況が異なる場合があるが、これを学期末・学年末に総括することの困難、基本的に相対評価である教科別の総合評定とのかねあい、「絶対評価」の意味内容の曖昧さ、などが挙げられている。また、「関心・意欲・態度」については、評価基準・規準（「分割点」）の設定と評価資料の価値判断、外見に表れている「関心・意欲・態度」を全ての生徒について捉えられるか、まして、「おとなしい」「内気な」生徒のそれや、一般に生徒の内面のありようを客観的に捉えられるか、「関心・意欲・態度」の評価に気を取られ、それを高める指導の方が後景に退く傾向、等が挙げられている。

## 2. 8 観点別と教科別総合評定の関係付け（表10）

「観点別学習状況」と教科別総合「評定」をどのように関係づけているかを、通知表と指導要録について質問した。

結果は、通知表では、「『観点別学習状況』の評語（ABCなど）を点数化して教科の『評定』値を定めている」が13（20%）、「テストの点数を基本に、『観点別学習状況』を加味して教科の『評定』値を定めている」が37（57%）、「関係づけていない」11（17%）、「その他」4（6%）、指導要録では「『観点別学習状況』の評語（ABCなど）を点数化して教科の『評定』値を定めている」が10（15%）、「テストの点数を基本に、『観点別学習状況』を加味して教科の『評定』値を定めている」が38（59%）、「関係づけていない」12（19%）、「その他」5（8%）で、ほぼ同様の結果となった。改訂指導要録では、観点別を評価の「基本」とすることとしているが、実際の評価行動においての「基本」の意味は一樣ではないことがわかる。

表10 観点別と教科別総合評定との連関 N=65 (%)

	通知表	指導要録
評定：観点別の評語を点数化	13 (20)	10 (15)
評定：テストの点数に観点別を加味	37 (57)	38 (59)
関係づけていない	11 (17)	12 (19)
その他	4 (6)	4 (6)
NA	0 (0)	1 (2)

## 3 指導要録と通知表について

### 3. 1 指導要録に目をとすか（表11）

初めての生徒の学級担任あるいは教科担任になったとき、その生徒達の指導要録に目を通すかどうかをきいた。結果は表11

表11 学級担任になった時、あるいは初めての生徒の教科担任になった時担当生徒の指導要録に目をとすか N=65, (%)

	学級担任になった時	教科担任になった時
必ず目をとす	24(37)	7(11)
できるだけ目をとす	12(19)	10(15)
目をとすこともある	13(20)	16(25)
特定の生徒にだけ目をとす	5(8)	5(8)
全く見ない	7(11)	24(37)
NA	3(5)	3(5)

のとおりである。

学級担任のばあい、「必ず目をとす」は24（37%）、「できるだけ」をあわせてようやく過半数に達する程度にすぎない。また、「全く見ない」が7（10%）存在する。教科担任の場合、目をとす割合はさらに低下し、「全く見ない」は24（37%）にも達する。学級担任の場合、口頭での申し送り・引継、とくに小規模校の場合すでに個々の生徒を見知っているという場合があるとはいえ、現行指導要録に多くの教師達は教育表簿としての機能、資料的価値を見いだしていないのではないか。このことは次の調査結果からもいえる。

### 3. 2 現行指導要録・通知票の必要性（表12. 13）

現在のような指導要録は必要かどうか、回答者の学校の通知表は必要かを質問し、併せてその理由も自由記述できいた。結果は、表12、表13のとおりである。

表12 現在のような指導要録は必要か N=65, (%)

必要	6(9)
どちらかといえば必要	11(17)
どちらかといえば不要	33(51)
不要	12(19)
NA	3(5)

表13 あなたの学校の通知表は必要か N=65, (%)

必要	31(48)
どちらかといえば必要	25(39)
どちらかといえば不要	3(5)
不要	2(3)
NA	4(6)

「不要」は「どちらかといえば不要」を合わせても5（8%）にすぎない。

指導要録については、自由記述欄に「必要」（「どちらかといえば」を含む）「不要」（「どちらかといえば」を含む）の理由を記述したものが、それぞれ9と43あった。まず「不要」の理由をまとめると、①書類作成と読解に膨大な労力を要する一たとえば記入欄が多すぎる、所見欄が多すぎる、読むのが大変など、②評価基準に問題があり教育資料として価値が低い一たとえば、絶対評価と相対評価との関係、絶対評価の基準が曖昧、教師によって評価基準が異なる、所見欄は長所を指摘することを中心に記入することになっていて生徒の真の姿・事実が記述されていない、したがって資料の意味が解釈しづらい、また資料的価値が低い、指導に直接役立たない、実際にはほとんど利用されていない、など、③他の方法で代替できる一担任、担当してみればわかる、担任、担当してみなければわからない、引継などで代替できる部分が多い、など、④生徒を見る際の無用の先入観を形成してしまう、などである。次に「必要」の理由を見ると、「カルテのようなものだから」、「記録として」、「何もないのも困る」といった消極的理由を記述したもの、「指導方針・過程・生徒の変化が見られるから」、「生徒ひとりひとりを大切にする上にも大変必要」、「他の教師から見たその生徒像も知りたい（自分の理解の助けとするため）家庭環境やその生



徒が何について興味があるのかとか、性格を知っておくために見たいから」「指導の責任の所在を明らかにするため」といった積極的理由を記述したものがあつた。指導要録一般についての必要性は述べられているが、改訂された部分について記述は見られなかった。

通知表については、必要の理由を記述したものが50、不要の理由を記述したものが5あつた。「必要」理由については、①生徒自身の反省と今後の励みにつながる資料として必要、②保護者に生徒の学校での様子（学習・生活）を知らせるために必要、③保護者との連携をはかるために必要、というのが主要なものであつた。なお「指導に役立てられる」から、また「指導の責任の所在を明らかにするため」というように、教師自身にとっての必要性や学校・教師の教育責任の表明を記述した回答もあつた。「不要」の理由については、成績表などその他の資料や個人面談など他の手段で代替できる、「労多くして、効なし。評定の点だけでよい」といったように、事務処理の煩雑さの割には教育・学習に対する効果がないことを理由にあげるものに分かれた。

#### 4 諸属性による意識・行動の違い

性別、年代、教科、担当人数、学級規模、学級担任か否か、研修機会による、教育評価意識・行動（資料1のQ8—Q14、Q17—22）の違いを検定した（カイ2乗検定または直接法）。

ただし、標本数が少ない関係上、年代については40歳以上と未満、教科については国・数・英・理・社と音・美・体・技・家、担当人数については150人未満、150～299人、300人以上、学級規模については35人以下と超過、研修の機会についてはその有無にそれぞれカテゴリーを合併した。また、Q8—Q11とQ17、Q18については「非常に重要」「やや重要」を「重要」に、「あまり重要でない」「全く重要でない」を「非重要」に、Q19、Q20については「必ず目を通す」「できるだけ目を通す」「目を通すこともある」「特定の生徒について目を通す」を「目を通す」に、さらに、Q21、Q22については、「必要」「どちらかといえば必要」を「必要」、「どちらかといえば不要」「不要」を「不要」に、それぞれカテゴリーを合併して検定を行った。

結果は下記の通りである。なお、担当人数、学級規模、学級担任か否か、研修の有無、に関しては有意差の見られた項目はなかった。全体としてみれば、上述の諸属性と教育評価意識・行動の間に顕著な関連は見られなかった。

##### 4.1 性別

有意差のみられた項目は、「関心・意欲・態度」評価の困難のみであった。男性では「困難を感じることもある」としたものが25、「ない」としたものが19、女性では「困難を感じることもある」としたものが3、「ない」としたものが10であり、5%

表14 「関心・意欲・態度」評価の困難性  
：性別による相違 (%)

	感じる	感じない	計
男性	25(57)	19(43)	44(100)
女性	3(23)	10(77)	13(100)
計	28(49)	29(51)	57(100)

$$\chi^2=4.57(df=1)$$

$$p<.05$$

水準で有意に「困難を感じることはない」としたものが女性で多かった。(表14)

##### 4.2 年代

「指導要録の利用—教科担任」と「教師の指導改善にとっての教科別総合評定の重要性」で有意差が見られた。「指導要録の利用—教科担任」では、40歳未満で「目を通す」が13「全く見ない」が17、40歳以上では「目を通す」が22「全く見ない」が7であり、5%水準で有意に40歳以上の方が「目をとす」としたものが多かった。「教師の指導改善にとっての教科別総合評定の重要性」では、40歳未満で「重要」が17、「重要でない」が16、40歳以上で「重要」が23、「重要でない」が6であり、5%水準で40歳以上の方が「重要」としたものが多かった。(表15, 16)

井上正明が1980年前後に、SD法によって、小学校教師を対象として「相対評価」の認知を、また中学校教師を対象に「5段階相対評価」の認知を調査した結果を見ると、両概念とも年輩の教師層の方が若い教師層よりも好意的に認知していた<sup>5)</sup>。また、藤岡秀樹が、1991年に、同じくSD法によって、小学校教師の「相対評価」の認知を調査した結果も、井上と同様であった<sup>6)</sup>。年輩のグループの方が、教科別総合評定(言うまでもなく相対評価で行われる)は指導改善にとって重要だと意識しているという上記の結果は、井上、藤岡の調査結果と同様の意味をもっていると考えられる。

表15 教科担任になった時指導要録に目  
を通すか：年代による相違 (%)

	目を通す	全く見ない	計
40歳未満	13(43)	17(57)	30(100)
40歳以上	22(76)	7(24)	29(100)
計	35(59)	24(41)	59(100)

$$\chi^2=6.47(df=1)$$

$$p<.05$$

表16 教科別総合評定指導改善にとっての  
重要性：年代による相違 (%)

	重要	非重要	計
40歳未満	17(52)	16(48)	33(100)
40歳以上	23(79)	6(21)	29(100)
計	40(65)	22(35)	62(100)

$$\chi^2=5.21(df=1)$$

$$p<.05$$

##### 4.3 教科

有意差のみられた項目はない。ただし「『関心・意欲・態度』評価の困難性」についてみると、「国数英社理」で「困難を感じることもある」とするものが22、「ない」が16、「音美体技家」で「困難を感じることもある」とするものが6、「ない」が12であり、検定の結果10%水準の傾向差がみられた。「国数英社理」の方が「困難を感じることもある」と回答したものがやや多かった(表17)。2.4で見たように、「関心・意欲・態度」を主要には、いわゆる「授業態度」や「宿題・提出物」などで評価していることから見れば、座学の多い「国数英社理」の方が、

実習・実技の機会が多い「音美体技家」よりも困難を感じるの  
は、当然とも考えられる。

表17 「関心・意欲・態度」評価の困難性  
：担当教科による相違 (%)

	感じる	感じない	
国数社理英	22(58)	16(42)	38(100)
音美体技家	6(33)	12(67)	18(100)
計	28(50)	28(50)	56(100)

$$\chi^2 = 5.21 (df=1) \quad p < .1$$

##### 5 観点別評価等の重要度・有用度の意識と他の質問項目回答との関連

観点別評価・「関心・意欲・態度」評価・教科別総合評定の重要度・有用度の意識の相違によるQ12～14, Q19～21に表れた教育評価意識・行動の違いを検査した。有意差の有無を図11にまとめた。

要録改定後の授業の変化：「指導改善」に関わる3つの項目で、「重要」「有用」の方が、有意に多く「授業のやり方に変化があった」と回答した。例えば、観点別評価が教師の指導改善にとって有用とするもののうち、授業に変化があったとするものは17, なかったとするものは24, 有用でないとするもののうち、変化があったとするものは0, なかったとするものは14であり、検定の結果1%水準で有意に、有用とするものがより多く変化があったとした(表18)。

観点別評価の困難性：観点別・「関心・意欲・態度」のほとんどすべての項目で、「重要」「有用」とするものの方が、有意に多く、観点別評価で「困難を感じない」と回答した。例えば「関心・意欲・態度」評価の選抜資料としての重要性で、「重要」としたもののうち、「困難を感じる」は8, 「感じない」は15, 「重要でない」のうち「困難を感じる」は27, 「感じない」は6であり、検定の結果1%水準で、「重要」の方が「困難を感じない」としている(表19)。困難を感じないから「重要」「有用」と意識しているのか。なお、この「観点別の困難」と「指導要録の必要性」の意識の関連をみると、「困難を感じない」者の方が、5%水準で有意に多く、現在の指導要録は「必要」と回答している。

「関心・意欲・態度」評価の困難：図11の\*のついた8つの項目で、「重要」「有用」とするものの方が、有意に多く、「関心・意欲・態度」評価で「困難を感じない」と回答した。例えば、観点別評価が教師の生徒理解にとって「重要」とするもののうち、「関心・意欲・態度」評価で「困難を感じる」とするものは20, 「感じない」27, 「重要でない」のうち「困難を感じる」は8, 「感じない」は2であり、5%水準で有意に多く「重要」とするものの方が「困難を感じない」としている(表20)。有意差のある項目数とその有意水準で比較すれば、「関心・意欲・態度の困難」より「観点別評価の困難」一般の方がその重要度・有用度との関連性が強いと思われる。

指導要領に目を通すか—学級担任および教科担任：それぞれただ1つの項目で、「重要」「有用」とする者の方が、より多く「目を通す」と回答した。

指導要録の必要性：8つの項目で、「重要」「有用」とする者

	Q12	Q13	Q14	Q19	Q20	Q21	Q22
観点別の重要度：生徒理解	*	*					
：自己理解	**	**	*				
：指導改善	*	**				*	
：選抜資料	**	*					
観点別の有用度：生徒理解	*					*	
：自己理解	**	*					
：指導改善	**	*					
：選抜資料	**	*		*			
関・意・態の重要度：生徒理解	*					*	
：自己理解	*		**				
：指導改善	*					**	
：選抜資料	**	*				*	
関・意・態の有用度：生徒理解						*	
：自己理解		**				*	
：指導改善	*	**					
：選抜資料	**	**				**	
総合評定の重要度：生徒理解							
：自己理解							
：指導改善							
：選抜資料							
総合評定の有用度：生徒理解		*					
：自己理解							
：指導改善							
：選抜資料							

図11 各評価の重要度・有用度と他の質問項目回答との関連

注：空欄：n. s., \*：p < .05, \*\*：p < .01

Q12：指導要録改定後、授業に変化があったか。

Q13：観点別評価を行うに当たって困難を感じることもあるか

Q14：「関心・意欲・態度」の評価を行うに当たって困難を感じることもあるか

Q19：指導要録に目を通すか—学級担任

Q20：指導要録に目を通すか—教科担任

Q21：現在のような指導要録は必要か

Q22：あなたの学校の通知票は必要か。

表18 授業のやり方の変化：観点別評価の教師の指導改善についての有用性意識による相違 (%)

	変化あり	変化なし	合計
有用	17(42)	24(58)	41(75)
非有用	0(0)	14(100)	14(25)
計	17(31)	38(69)	55(100)

$$\chi^2 = 8.40 (df=1) \quad p < .01$$

表19 観点別評価の困難性：「関心・意欲・態度」評価の選抜資料としての重要性意識による相違 (%)

	感じる	感じない	計
重要	8(35)	15(65)	23(41)
非重要	27(82)	6(18)	33(59)
計	35(63)	21(37)	56(100)

$$\chi^2 = 12.79 (df=1) \quad p < .01$$

表20 「関心・意欲・態度」の困難性：観点別評価の教師の生徒理解にとっての重要性意識による相違(%)

	感じる	感じない	計
重要	20(43)	27(57)	47(82)
非重要	8(80)	2(20)	10(18)
計	28(49)	29(51)	57(100)

$$\chi^2 = 4.63 (df=1) \quad p < .05$$

が、有意に多く「現在の指導要録は必要である」と回答した。  
通知表の必要性：有意差は発見されなかった。

## 6 自由記述の分析と考察

質問用紙の最後に、教育評価に関する諸問題についての意見ないし感想を書いてもらう欄を設けた。特徴的ないくつかの記述を紹介し、分析しておきたい。(引用はすべて原文のまま。ただし明らかな誤字・脱字は修正した)

まず、入試制度と教育評価の問題に触れたものを紹介する。「高校入試がある限り、授業の根本(基礎基本の定着、英語ではlistening, readingの力をつけてやること)も評価も変わり様がない気がする。学力検査の方法や内容が変わっていかないと、最終的に目指すところは10年前、20年前と同じである。」(30代、英語)

「中学校にとって、その学習の大きな目標に高校に進む(高校入試を突破する)というものが現実存在する以上、生徒にとって自分がどう評価されているかということは、抜きにしては考えられない。高校の存在、入試の在り方に変化があれば、教育評価の形に変化があるだろうし、あってほしい。それは、高校の現状(入試の現状も)が、決して望ましいものだと言えないからである。」(40代、美術)

「絶対評価といいつつ、内申書では相対評価で提出しなければならないなど矛盾を感じている」(20代、不明)

ここで表現されているのは、すべての子どもに確かな学力を形成するという責務と、その学力の相対比較によって生徒を選別する責務という2つの矛盾した責務を負わされた教師の苦悩である。「絶対評価」で行う「観点別学習状況」を教育評価の「基本」にするのであれば、入試が学力の相対比較によってという理由で、小中学校の指導要録に相対評価を残存させるのではなく、逆に入試制度そのものを、「絶対評価」型一すなわち資格認定型に変革して、この矛盾を解決していくべきではなかろうか。

さらに、生徒一人ひとりを分析的に評価していくことの一般的意義は認めながらも、現実の評価の実態が、管理、選別の手段化していることへの批判として、次のような記述もあった。

「生徒の評価をする場合、より具体的に一人一人を見ながらしていくことは大切であろうことはわかる。今日の不登校生徒や高校中退するような生徒たちには適切な指導も必要であり、教師としてすべきことも以前にくらべ多くなってきたと思う。しかし、評価を細分化することは見方を変え、生徒をよりこまかく管理し、区別することになるのではないだろうか？数多くの生徒が塾に通い、学校よりもはるか先のことを学習し、学校の授業が復習でしかなかったり高校入試に有利になるよう、推薦で受かるようにと対応する生徒も出てきたり、と今の日本の社会の縮図を中学校で見かけるようになってきてい

るように思えて仕方ない。本当はこのような評価よりも、もっと大切に適切なことがあるのではないだろうか？各学校ともくわしい評価の基準表作りが義務づけられてきている。その労力は、本当に生徒の育成になるものだろうか疑問に思うことも多い。」(30代、英語)

次に、分析的評価への以下のような批判もあった。

「改訂された指導要録は、評価のための指導要録となり記入に労力を要しすぎる。人間評価の枝葉にこだわり、人間の全体像をわかりにくくしてしまっている。また、人間をこまかく評価しても本人や教師が、その生徒の指導に評価したものを生かせるかどうか、人間からおおらかさを失わせていくのではないか。評価されるということは、評価を受ける方はそれだけ追いつめられることでもある。こまかく評価されることを生かせるほど自己支配ができるものには、評価は必要ないともいえる。物の全体像(大きさ、形)は、至近距離からではわからない。教育制度そのものが根本的に変わらない限り、指導要録を改定し、評価方法を変えても真の教育評価をするのは困難であると思う。」(50代、国語)

同様な見解に対する次のような表現もあった。

「(前略)現実には多くの教師が評価のための評価に忙殺され、生身の子どもの総合的に見る目というのがしだいにうすれていっているような気がする。まるで医者が医療機器のはじき出すデーターに目をうばわれて、目の前の患者の顔色を見るのをわすれているような、そんな感じだ。」(40代、理科)

こうした「細かい」分析的評価に対する否定的意識、また、「教育のための評価」ではなく「評価のための評価」になってしまっているという現状認識は、自由記述を読む限りかなり広範に存在している。こうした意識は、教育労働条件の貧困という実態によっても支えられている。次に紹介するのは、学校現場の多忙化、学級定員の過大が教育評価の実践を阻害しているとするものである。

「多忙化する中で、評価方法を考えて毎時間行っていくのはかなりくるしい。研修と時間(余裕)をつくり出すことが、文部省・教育委員会の仕事だと思う。理想と現実がかなりはなれているように思う。」(30代、社会)

「今のような形式的なものでは、あまり役にたたない。(点数化やA・B・C)対話や実践の中でもっと評価すべきだ。評価をしたとしてもそれについてどう対処したか。すべきかという考えや実践がなされていない。これは、現在教師の多忙化と学級人数の多さに起因するところが多い。評価は大切であることはわかるが、それを十分にこなせることの方が先決である。今のようなこまぎれの評価は意味がない。もっと総合的(教科の部分でなく、それを構成しているすべて)に生徒をみなければならぬ。でなければ、今の教育は生徒からはなれていってしまう。」(50代、美術)

さらに、現実に教育の役に立っていない評価資料の記述にかけける時間を「教育」に回すべきだという次のようなかなり率直な意見もある。

「時間をかけて、頭を悩ませ、作文しまくる。そんな時間があるのであれば、もっと教育に時間をかけるべきだ。欠点はあっても全て長所とするなんてことは、きれいごとにしすぎない。そんなことが書かれていたって、その紙きれは何にもならない。もっとシンプルに、事実のみを残す。パソコン入力でもよい」(30代、理科)

ここでは、指導要録の所見欄の多さと、その評価基準が問題

にされている。指導要録の各所見欄では「長所を取り上げることを基本」とすることとされているが、事実を客観的に書けない評価資料に教育上の意味があるか、といった疑問や意見は他にも多く見られた。いずれにせよ、指導要録や通知表の記入はここでは、教育の反対物になってしまっている。

さらにまた、評価と教育を切り離し、評価よりも教育を、という次のような意見もあった。

「『評価』に、そんなに意味があるのか？と常日頃思う。評価・評価とそっちがメインになって何もできなくなる。子どもも評価に追われだす。子どもも評価され嬉しいのだろうか。自己評価でなく、教師→生徒の評価は、とり上げて大げさに行わず、日頃の声掛けでよいと思う。少なくとも、個に応じた絶対的肯定評価だけでよいと思う。」(30代, 社会)

ここでは、評価の意味が生徒の学習評価に限定され、教育の評価という視点が後景に退いてしまっている。いずれにせよ、すでに紹介した自由記述の内容などと併せて考えると、現在の現実の教育評価活動が、諸種の理由から、多くの教師にとって教育の一環としては捉え難くなっているという実態が明らかである。

ただし、以下のように、教育評価の意味を正面から積極的に捉え、教育評価を教育改善の梃子にしたいとする見解も、多くはないが存在する。

「評価とは、より良い学習作り（授業作り）をしていくためにあるものだと思う。次への意欲につながるような評価のあり方を考えていきたい。そして、特別なものではなく日常化できるような形の評価でありたいと思う。」(40代, 国語科)

「授業の改善がせまられている今日どのように改善していけばよいのか、考えていく上で評価と考えることは大切だと思います。できれば、絶対評価の観点をあらかじめ生徒に示し、それに向けて努力できるような授業にしていければと考えています。」(30代, 数学)

#### IV まとめ

調査の分析の結果、①一般には「絶対評価」で行うとされている観点別評価だが、外的客観的目標に照らした「到達度評価」を行っている者は、指導過程→内申書を通じて3分の1にも満たない、②観点別・「関心・意欲・態度」の評価基準は、教師により、また同一の教師でも指導過程・通知表等評価場面によって様ではなく、かつ指導過程→通知票→指導要録→内申書という順で目標意識が欠如し相対評価が増えること、③観点別の評定値の割合は（当然ではあるが）教師によって異なり、平均で概ねA:B:C=3:6:1であること、また、「知識・理解、技能」といった観点より「関心・意欲・態度」の評点の方が「甘い」こと、④6から8割の教師が、観点別評価だけでなく教科別総合評定も、若干の項目を除いて有用であり重要であるという意識を持っていること一教科別総合評定の有用度・重要度の高さはいうまでもなく選抜制度の影響が大きいと思われる一、⑤にもかかわらず、学校の評価方式を強く規定しており、かつ本来教育原簿であるべき指導要録に必ず目を通す教師は4割に満たず、不要だという意識が必要だという意識を上回っていること、⑥逆に、鳥取県の場合、学習の記録に関しては、様式のほとんどすべての学校が指導要録の様式に「準拠」しているにもかかわらず、家庭への通知表は圧倒的に必要であるとする者が多かったこと、⑦一般に客観的評価が難しいといわれる「関心・

意欲・態度」の評価よりも、観点別評価一般の方が難しいと感じていること。教科内容に関わる目標分析・設定や評価基準の設定といった技術上の困難が推察される。また、この困難だという意識が観点別評価の重要性の認識に一つの影響を与えていると思われる。⑧以上と性別、年齢等の諸属性との強い関連はみられない、等ということが明らかになった。また、とくに指導要録に関しては、かなり多くの教師が何らかの理由一たとえば、要録の様式や評価基準の問題性といった内在的理由、また、多忙化といった外在的理由、及びこれらの複合した理由等一で否定的、ないし消極的に捉える傾向にあることも明らかになった。

なお、本調査では、回収率がかなり低かった。その要因には、質問項目数の多さ、回答が容易でない項目が存在したこと、調査時期の設定などが考えられる。

最後に、調査で得られたらいくつかの知見について論じ、あわせて今後の課題を提示しておきたい。

1. まず、観点別評価の基準の分岐の要因についてである。既述のように、指導過程→通知表→指導要録→内申書というように評価の公的、管理的性格が強まるにしたがって、教育目標が意識されている「到達度評価」「認定評価」が漸減し、その分教育目標意識が欠落した「相対評価」が増えていた。「相対評価」の増加については、客観性要求がその要因のひとつであるのではないかということを手で指摘したが、他の要因も複合的に影響していると考えられる。

まず、評価のスパンの問題がある。指導過程（1単位時間、1単元）→通知表（1学期間）→指導要録（1年間）→内申書（3年間）というように、評価する期間が長期化すればするほど、教育目標が抽象化されるので、これとの関連が問いにくくなるのは当然とも考えられる。

さらに、通知表、指導要録、内申書では、各観点、目標内容を捨象した能力目標という表示形態であらかじめ示されている点も関係していると思われる。すなわち、教師が教授する教育目標は、「何ごとかに」（目標内容または教育内容）についての能力（知識・理解、技能、思考、判断など）であるが、通知表・指導要録・内申書では、能力の側面だけ取り出して評価することを求められているのである。もちろん、周知のように、指導要録では、示された観点より下位の具体的教育目標の実現状況については補助簿を活用し、これを総括することで指導要録の観点別評価を行うことを想定している。しかし、教師の教育実践に即して言えば、ある目標内容についてどの様な能力があるか、すなわち「何を」「どこまで」わかり、できるのかを明示するような通知表、指導要録、内申書の方が、一見煩雑なように見えるがかえって総括が容易なように思われる。またその方が、子ども、父母、教師にとって、評定の意味は解釈しやすくなり、したがって教育資料としての価値も高まると考えられる。

2. 次に、観点別評価の重要性・有用性の意識とその困難性の認知のずれの問題を考えてみたい。観点別評価の重要度・有用度については、「入試の選抜資料」としてのそれを除き、ほぼ7〜8割が「重要」「有用」とであると答えていたのに対しその困難性に関しては、困難を感じることはないとするものは32%に過ぎず、過半数の54%が困難を感じることがあると答えている。要約すると、観点別評価は、重要であり、有用ではあるが難しい、という意識が教師の中かなり広範に存在しているということである。こうした傾向は、教師の教育評価意識を、「絶対評価」「到達度評価」「観点別学習状況」等を刺激語としたSD法によって明らかにしようとした井上の一連の研究、およ

び藤岡の研究の結果とほぼ一致する<sup>7)</sup>。この困難性を乗り越えるには、その要因の分析が必要である。困難性の認識とその評価基準の分岐との関連も推察される。2. 7で回答者の感じている困難性の要因をまとめておいたが、より詳細な調査と分析が必要であろう。

3. 次に、指導要録と通知表の必要性についての認識の落差についてふれておきたい。すでに述べたように、少なくとも鳥取県の各中学校の通知表（当然それは各学校で自主的に作られたものである）は、そのほとんどが、指導要録の様式に「準拠」し、かつ所見欄などは指導要録より少なくなっている。評定が10段階か5段階か、あるいは所見で短所を指摘するかどうか、観点別の評定基準等、評価の基準に若干の差異があるとはいえ、ほぼ似通った内容となっている。にもかかわらず、指導要録については「どちらかといえば不要」を含めて「不要」としたものが7割を占めたのに対し、通知表では1割に過ぎないのはなぜであろうか。教師達が記述した必要、不要の理由についてはすでにまとめたとおりであるが、より根本的には、多くの教師達の行っている評価活動が、生徒の「学習の評価」とその結果の生徒へのフィードバックにとどまっておらず、「学習の評価」を通じて自己の「教育の評価」を行うところまで至っていないということを意味しているのではないか。すなわち、多くの教師達は、教育評価の資料は、これを生徒や親に知らせる、学習の改善を促す資料としては機能するが、これを教師の側にフィードバックして教育の改善を促す資料としては機能しない、と考えているのではないか。少なくとも、学期末・学年末の総括的評価については以上のことがいえるのではなかろうか。このような解釈には、次のような反論もあろう。すなわち、観点別学習状況の教師の指導改善にとっての重要性・有用性では7割から8割が「重要」「有用」であると答えていたことと矛盾するのではないか。これについては、教師の指導改善との結びつきが薄弱な相対評価という方法で行う「教科別総合評定」でも、6割を超える教師が、指導改善にとって「重要」「有用」としていたことを想起すればよいであろう。

4. 最後に今後の課題についてふれておきたい。今回の調査では、中学校教師の教育評価に関わって、調査としてはかなり広範な領域を包括的にあつかった。考察でふれた個々の論点について深めていくためには、問題を絞り込んだ調査が必要であろう。また、先にふれた井上、藤岡の研究では、教師の教育評価意識が、教職経験ないし年齢、管理職か否か、担当する教科といった属性によって異なることを見いだしているが、今回の調査では標本回収率が低かったこともあって、主要な属性による差異を本格的に確認するには至らなかった。この点で、調査票をエラボーレートして再調査することも課題であろう。さらに、成績の相对比较による入試制度に相対的に強く規定されるか否か、教科担任制か学級担任制かという教授組織の相違は、その評価意識や行動に差異を生じさせていると考えられる。この点で、小学校教師の教育評価意識の調査と中学校のそれとの比較も意義をもつものと考えられる。

〈付記〉本研究の一部は、教育目標・評価学会第7回大会で発表した。お忙しい中、本調査に回答いただいた先生方に厚く感謝いたします。

## 註

- 1) 奥田真丈「新しい学力観を期待する新学習指導要録」（インタビュー）『季刊 教育法』第84号、1991、p.59。奥田氏は小学校及び中学校の指導要録改善に関する調査協力者会議の主宰であった。
- 2) 文部省『小学校 教育課程一般 指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』1993、p.4。
- 3) 筆者のものについては、「1991年改訂指導要録とその評価観」『鳥取大学教育学部 教育実践研究指導センター研究年報』創刊号、1992、および「『通知表』の様式及び記載方法に関する調査研究—」『鳥取大学教育学部研究報告（教育科学）』第35巻第1号、1993、）参照。
- 4) この評価基準の分岐の問題については、次のような疑問もでてくるであろう。すなわち、教師たちは、簡単な修飾語を付したとはいえ、絶対評価、到達度評価、認定評価、個人内評価、相対評価を明確に区分できているのかどうか、また、教師達は各区分を自覚した上で評定を行っているのかという問題である。ちなみに、大野木・杉村が1987年から1989年にかけて行った、F県教育研究所教育学工学研修講座に出席した現職教員74名（学校種別は不明）を対象とした、教育評価方法の専門用語をどの程度知っているかに関する調査によれば、「絶対評価」「相対評価」については100%が「聞いたことがある」、「個人内評価」については69%が「聞いたことがある」と回答している。ただし、それぞれの用語の意味についてその説明の記述をもとめ、その正誤を2人の評価者で判定したところ、「相対評価」の回答者74名中7名ないし8名、「絶対評価」の回答者71名中12名ないし21名、「個人内評価」の回答者29名中4名が明らかな誤答であったという（大野木裕明・杉村伸一郎「現職教員は教育評価方法の専門用語をどの程度知っているか」『福井大学教育学部紀要 IV（教育科学）』第43号、1992年）。この調査は、「観点別評価」を「学習の記録」の「基本」とするとして1991年の指導要録改訂以前のものであり、その後、新聞、教育ジャーナリズムを通じてこれらの用語にふれる機会は増えたであろうし、また回答者の46%が教育評価に関する公的研修を受けたと回答していることから、これらの用語の認知については大野木らの調査時よりは改善されているものと思われる。
- ただし、指導要録改定時の新聞報道では、絶対評価と個人内評価を混同していたものがあったこと、また、指導要録改訂にあたった「小学校及び中学校の指導要録の改善に関する調査協力者会議」のメンバーの中にも、「（観点別学習状況では）一人ひとりによって到達すべき目標は異なってくる。○君の評価Aと△△君の評価Aとは異なるので個人内での絶対評価となるであろう」（中西朗『各教科の『学習の記録』の改訂への対応』「指導と評価」1991年7月号p.17）というように、観点別評価を個人内評価で行うものとするものもあったこと、さらに、本調査の最後に教育評価に関する問題点・意見を自由記述するよう求めたところ、教育評価に関する自己の「勉強不足」を自省する回答が複数見られたこと、などから推察すれば、すべての回答者が、選択肢に挙げた評価方法を明確に区分して評価しており、また回答した、とはいえないであろう。
- 5) 井上正明「教師の教育評価に対する意識構造（1）—S・D法による年代差の分析—」『福岡教育大学紀要 第4分冊

教職科編』第29号，1979年，同「教師の教育評価に対する意識構造（3）—福岡県における中学校教師の世代差と専攻差—」『福岡教育大学紀要 第4分冊 教職科編』第32号，1982年。

- 6) 藤岡秀樹「教師の教育評価や学習指導に対する意識についての研究—小学校教師の認知に関する分析—」『岩手大学教育学部研究年報』第51巻第2号，1992年。
- 7) 井上正明「教師の教育評価に対する意識構造（2）—管理職教師群と一般教師群との比較—」『福岡教育大学紀要 第4分冊 教職科編』第31号，1981年，及び，註5，6に同じ。