

「通知表」の様式及び記載方法に関する調査研究

— 「学習の記録」および「行動の記録」を中心に—

附属教育実践研究指導センター 山 根 俊 喜

A Study on Report-card

Toshiki YAMANE

I 問題

通知表（ほかにもさまざまな呼称があるがここでは通知表で統一する）は、学校と家庭との往復連絡文書の一つであり、学校と家庭との連絡・通信の一手段である。法的には学校に発行義務はなく、かつ家庭と学校の連絡・通信の一手段であるにも関わらず、ほとんどの小・中学校で発行されてきている。

歴史的にみれば、通知表は、学校と家庭とが教育の効果、とりわけ訓育指導の効果を高めるために相互に協力しあう目的をもって、学校・家庭往復連絡文書として1890年前後から自生的に登場し、1891年小学校教則大綱の文部省説明（「学校ト家庭ト気脈ヲ通スルノ方法ヲ設ケ相提携シテ児童教育ノ効ヲ奏センコトヲ望ム」）以降広く使われるに至った。その後、学制期から家庭へ通知する文書として存在していた「試験成績表」の類と統合するなどして、記載事項が学業成績を含んで学校生活全般に拡大された¹⁾。また、1900年に学籍簿の作成が義務づけられたこともあり、明治末期には学業成績、品行、出欠、身体状況などを記載した現在の様な通知表の様式に近づいてきた。他方、大正期以降には家庭と学校との連絡を他の方法で行い、通知表は廃止するなどの動向を生みだした。また同時に、当初の訓育指導の機能が後景に退き学業成績の通知という機能が前面に出てくるという動向も生みだし現在に至っている。

さて、1969年、学業成績の5段階相対評価批判に対する文部省政務次官の、配分率にこだわる必要はなく「全部5でも3でもいい」というテレビでの発言を一つの契機に、これ以降、通知表改善や、これと結び付けた教育評価、授業の改善の試みが進展した。とくに、教科教育の評価については、1980年の指導要録の改訂で観点別学習状況欄が取り入れられて以降、通知表においても絶対評価（到達度評価）が取り入れられるなどかなりの変化がおこっている。

ところで、1991年指導要録が改訂され、様式上かなりの改変がなされた。通知表は法的には何等規定がなく、したがって、指導要録の形式や内容に規定されることなく作成することができる。先の文部政務次官の発言以降、文部省は指導要録の改訂にあたって指導要録の様式・記載方法をそのまま通知表に転用することは「必ずしも適当ではない場合もあるので、注意すること」（1971）、

「必ずしも適当ではないので注意すること」(1980)、「必ずしも適切ではない」(1991)と、指導要録と通知表の区別に注意を喚起している。しかし、教育評価論上、通知表は学期末・学年末の総括評価に、指導要録は学年末の総括評価に位置づけられるものであり、全く無関係ということはない。また、今次の指導要録改訂では一方で通知表との区別を言いながら「指導要録における各教科等の評価の考え方を踏まえ、(中略)通信簿等の記載内容や方法、様式等について工夫改善すること」とし、評価理念上の指導要録と通知表の共通性を要求している。こうしたことから、これまで教科の評価を到達度評価で行っていた通知表に、相対評価による教科毎の総合評定が復活するといった「逆行」も起こっている。

本調査では、通知表改善の試みが始まってほぼ20年、指導要録に観点別学習状況が取り入れられてほぼ10年、そして、指導要録改訂直後の時点での、小中学校の通知表の様式と評価方法の現状について概観し、望ましい通知表とは何かを考えるための基礎資料を得ることを目的としている。

さてこの通知表の調査には、全国調査として小学校1497校、中学校731校、高校313校の通知表を分析した梶田・黒井(1977)のもの²⁾、小学校59校、中学校52校を分析した石田(1980)のもの³⁾が、また都道府県単位の調査として撫尾(1980)⁴⁾、藤岡(1991)⁵⁾のものなどがある。これらの調査結果と適宜比較することによって通知表改善の推移をとらえたい。

なお、行論との関係で新指導要録の様式上の特徴を以下に簡潔にまとめておく⁶⁾。

(1) 「各教科の学習の記録」欄について

① 「各教科の学習の記録」欄は、これまで「I 評定」「II 観点別学習状況」「III 所見」という順に構成されていたが、IとIIを逆転させ、「観点別学習状況」を各教科の学習の記録の「基本」とし、「評定」、「所見」を併用することとした。

② 「観点別学習状況」欄については、従来と同じく能力分析的な観点項目がたてられているが、これまで最上位にあった「知識・理解」を最下位におき、「関心・態度」に「意欲」をつけ加えて最上位に置いている。

③ 「評定」欄については、小学校1, 2学年でこれを廃止し、3～6学年では5段階相対評価から3段階相対評価へと変じた。

④ 「所見」欄は、「児童生徒の長所を取り上げること」を基本とするとした。

(2) 「行動の記録」欄について

従来の「行動及び性格の記録」欄を「行動の記録」欄に、項目毎に評定を行う「評定」欄を「行動の状況」欄に名称を改め、「行動の状況」「所見」の2欄で構成することとした。「性格」を省略したのは、その評価が困難であること、および性格は行動を通して表れる、といった理由による。「行動の状況」欄については、従来は「優れたもの」について「+」印、とくに指導を要するものに「-」印を付し、特徴を認め難いものについては空欄とする事となっていたが、今回の改訂では、「十分満足」と判断される場合のみ○印を記入する事となった。また、「所見」欄は「長所を取り上げる」ことを基本とすることとした。

(3) 「特別活動の記録」欄について

「活動の状況」「事実および所見」の2欄に分け、活動の状況については、学級・生徒(児童)会・クラブ・学校行事という項目毎に「十分満足」できる状況にある場合に○印を記入することとした等である。

II 方法

1992年12月に、「全国学校総覧」より無作為抽出により公立小学校、公立中学校それぞれ250校づつを選び、1992年度の通知表の現物またはコピーの送付と、評価方法等に関する調査表の回答を依頼した。なお、小学校については6年生のものを、中学校については3年生のものを対象に回答するよう指示した。

回答状況は、小学校129校(51.6%)、中学校93校(37.2%)であった。

小学校については調査表のみの回答が15校が含まれ、中学校については調査表のみの回答が13校、通知表だけの回答が4校含まれる。したがって、回答のあった調査表は、小学校129、中学校89、回答のあった通知表は、小学校114、中学校80である。また、通知表のコピーの中には、表紙および裏表紙のコピーのないものが若干あった。分析は、これらを含めておこなった。

回答状況 (校)

		調査表		調査表 のみ
		調査表 +通知表	通知表 のみ	
小学校	129	114	0	15
中学校	93	76	4	13

中学校の回答率が相対的に低かった要因としては、新指導要録の適用が1993年度からである3年生を対象としたため、多くの学校が3年生については全体として通知表の改訂作業中であったことが考えられる。

なお、以下、欄の呼称は便宜上、内容的に対応すると思われる指導要録の呼称を使用する。

III 結果および考察

1 指導要録の改訂と通知表の改訂

今回の指導要録改訂にともなって、通知表の改訂を行ったかどうかを聞いた。結果は、改訂を行った学校は、小学校123校(95.3%)、中学校37校(39.8%)であった。また、改訂作業中と答えた学校が小学校4校(2.1%)、中学校20校(21.5%)あった。小学校ではほとんどの学校が今回の指導要録の改訂を機に改訂を行ったことがわかる。中学校では、小学校と比較して改訂を行った学校の比率が低いが、これは、新指導要録の適用が1992年時点では2年生までであり、3年生を対象にした本調査の時点では、3年生については改訂していない学校が多数を占めたためと推測される。

2 改訂の内容

改訂を行った学校について、欄の構成上の主要な改訂点について回答を求めた。結果は表1のとおりである。「観点別学習状況」欄を新設した学校が、小学校で47校(38.2%)、中学校で15校(40.5%)あった。小学校では、後述の表4をみると、ほとんど全ての学校で「観点別学習状況」欄を設けている。したがって、学習の記録において「観点別学習状況」欄を設けていなかった学校のうち、ほとんどがこれを設けたことがわかる。指導要録改訂で、学習の記録のうち「観点別学習状況」欄が「基本」とされたことが一つの要因としてあげられよう。また、この結果からは指導要録の観点別学習状況の観点、行動の記録に於ける評価の観点の改訂に伴って、多くの学校が通知表でも観点の見直しを行ったものと推察される。ただし、逆に教科別総合「評定」欄を新設したと答えたもの

が小学校で11校（8.9%）あった。これは、学習の記録を「観点別学習状況」のみで構成していたものの教科別の「評定」を付加したものと思われる。また、文章記入する所見欄の拡充の動向も注目されるところである。

改訂内容	校数（%）	
	小学校 N=123	中学校 N=37
「観点別学習状況」欄の観点を変えた。	80(65.0)	22(59.5)
「行動の記録」において評価の観点を変えた。	62(50.4)	12(32.4)
「学習の記録」に「観点別学習状況」欄を新設した。	47(38.2)	15(40.5)
全体に「所見」欄を拡充した。	30(24.4)	2(5.4)
「学習の記録」に「評定」欄を新設した。	11(8.9)	2(5.4)
「学習の記録」に「所見」欄を新設した。	9(7.3)	3(8.1)
「学習の記録」の「所見」欄のスペースを広くした。	5(4.9)	4(10.8)

3 改訂にあたっての保護者との意志疎通

通知表改訂にあたって、その様式や評価方法について保護者の要望を聴き、意見交換する機会を設けた学校は、小学校13校（改訂した学校の10.6%）、中学校1校（2.7%）に過ぎなかった。改訂した通知表についての、改訂主旨、様式、評価方法について説明・解説については、小学校2校、中学校6校を除き、PTAの会合や説明会あるいは学校便り、学級通信等で行っていた。

この結果から、大勢として通知表が学校→家庭という1方向での「通知」文書になっているとみるのがちがちな過ぎであろうか。通知表を家庭と学校が提携して教育の効果を高めるための家庭・学校往復文書と位置づけるならば、改訂にあたってはその様式等について、どのような目的で改訂するのか、そのために具体的にどの点をどう変えようとするのか、といったことを事前に明らかにし、保護者の要望・意見を聴き、意見交換しながら改訂すべきではなかろうか。また、少なくとも、改訂主旨等については何らかの説明を行わなくては、教育の効果を高めるどころか、理解できない通知表を前に父母の学校への不信を生むことになりはしないだろうか。

4 通知表の作成主体

通信簿の様式・内容の作成主体について回答を求めたところ、表2の様な結果となった。

	校数（%）	
	小学校 N=129	中学校 N=89
1 教育委員会が提示したものをほぼそのまま使用している。	1(0.8)	2(2.2)
2 市町村などの校長会が提示したものをほぼそのまま使用している。	15(11.6)	4(4.5)
3 市町村などを単位とした他の団体が作成したものをほぼそのまま使用している。	30(23.3)	14(15.7)
4 学校独自で検討し作成したものを使用している	72(55.8)	64(71.9)
5 その他	8(6.2)	3(3.4)
6 無回答	3(2.3)	6(6.7)

学校独自で作成したものを使用しているのは小学校で72校 (55.8%)、中学校で64校 (68.8%) であった。学校裁量のの文書であるにも関わらず、かなりの学校が何らかのモデル通知表を使用している。このことの背景の一つとして、指導要領・指導要録の改訂で盛んに言われている「新学力観」、そして指導要録における関心・意欲・態度を最重視した観点別学習状況に、個別の学校が対応しきれていないことが推察される。

5 通知表の名称

通知表の名称を表3にまとめておく。

表3 通知表の名称

小学校 N=97		中学校 N=72	
名称	校数 (%)	名称	校数 (%)
あゆみ	26(26.8)	通知表	26(36.1)
通知表	20(20.6)	通知票	23(31.9)
通知票	7(7.2)	通信票	6(8.3)
通信票	7(7.2)	通信簿	3(4.2)
通信簿	5(5.2)	家庭通知表	2(2.8)
伸びゆく姿	4(4.1)	通知簿	2
伸びゆく子	2(2.1)	教育通信表	2
子どもの姿	2	その他	8
連絡表	2		
〇〇(地名)の子	2		
よい子のあゆみ	2		
家庭通知表	2		
その他	16		

表3の「その他」はすべてそれぞれ異なった名称である。参考までにこれを列挙すれば、小学校では、のびるちから、伸びゆく記録、よい子の伸びゆく姿、伸びゆく記録、学習のあゆみ、すこやかな子、がんばる子、通知表伸びゆく子、通知表伸びる姿、通知表みのり、学びの便り、学校と家庭との連絡、通信表、など、中学校では、家庭通信表、学校生活の記録、あゆみ、伸びゆく姿、通信表はぶら、連絡簿、連絡表、通信箋である。このように、「通知表」の名称がある類型をもちながらも非常に多様であること、そしてこの傾向は小学校においてとくに顕著であることが、まず特徴として指摘できる。

さて、小学校でもっとも多い名称は「あゆみ」で、名称が確認できた通知表のうちの26.8%、「通知表」が第2位で20.6%ついで「通知票」、「通信票」が同率で7.2%であった。梶田らの1977年の調査では「通知表」がもっとも多く17.7%、ついで「通知票」、17.2%、「あゆみ」9.2%であったから、これと比較して、15年を経る間に、「通知表」「通知票」「通信票」といった伝統的名称が減少し、「あゆみ」という比較的新しい名称が増加していることがわかる。比較のために、梶田らにしたがって名づけ方を類型別にまとめると、「通知」を用いるもの32校 (33.0%；梶田らの調査では40.3%—以下同じ)「通信」を用いるもの18校 (18.6%；17.8%)、「連絡」を用いるもの2校 (2.1%；4.4%)、「あゆみ」を用いるもの29校 (29.9%；13.8%)、「すがた」を用いるもの5校 (5.2%；5.3%)となっており、梶田等の調査に比べて「通知」を用いるものが減少し、「あゆみ」を用いるものが増

加している。ちなみに、梶田らは「通知」は「官僚的で上意下達のニュアンスをもった名づけ方」であり、「あゆみ」「すがた」は「子ども中心的姿勢を示す名づけ方」と指摘している。名称と内容に実際どれほどの相関があるかは疑問であるにしても、興味深い結果である。

中学校では「通知表」がもっとも多く36.1%、ついで「通知票」、「通信票」がそれぞれ31.9%、8.1%であった。ちなみに梶田らの調査では、1位が「通知票」30.9%、2位、3位がそれぞれ「通知表」28.3%、「通信票」10.3%であったから、1977年時点とさほど変化していない。

6 通知表の記載内容について

学習の記録、行動の記録、特別活動の記録、所見、通信欄以外の記載内容についての分析を行った。

(1) 学校教育目標

多くの学校で、3項目～5項目から成る、その学校独自の学校教育目標（名称は、学校教育目標のほか、教育方針、校訓、〇〇校のめざす人間像等多様である）が記載してあった。なお、あわせて、児童憲章の一部を記載している中学校が1校あった。

(2) 出欠の記録

ほとんどすべての学校でこの欄を設けていた。

(3) 標準検査の記録

標準学力テストの成績記載欄のある学校が、中学校で1校あった。

(4) 身体・健康の記録

小、中学校ともこの欄を設けているものが2割程度あった。記載内容は、各個人の身長、体重を記載するだけのものから、胸囲、座高、視力、色覚、聴力、う歯、予防接種の記録などを記入するもの、さらに、該都道府県または全国の体位平均表をあわせて掲載するものまであった。

(5) 修了証

ほとんどの学校で、設けられていた。

通知表はあくまでボランタリーなものであって、修了証と言ってもたぶんに形式的なものに過ぎない。限られたスペースを有効に使うには、たとえば、通知表の見方を掲載するとか、通信欄を拡充するとかして、通知表の本来的目的にかなった使用法を考案すべきではなかろうか。

(6) 通知表の見方の掲載

通知表発行の趣旨から評語等の説明に至るまで掲載しているものから、評語の簡単な意味内容の説明だけのものまで含めると、通知表の回答のあった小学校114校のうち通知表の見方が掲載されているものが46校（40.4%）、ないもの49校（42.9%）、不明17校（14.9%）、中学校のうち掲載されているもの29校（36.3%）、ないもの42校（52.5%）、不明9校（11.3%）であった。小中学校とも掲載されていない学校が、掲載されている学校を上回った。

通知表発行の趣旨、通知表の見方などは、通知表以外の機会、手段によって説明できるのは確かであり、通知表の見方の掲載がない学校も他の機会、手段でこれを伝えている場合も多いと思われる。しかし、通知表そのものに改めてその見方を記載しておくほうが、その記載内容を子ども、保護者が理解する為には有効であろう。全体のスペースの問題もあるが、検討の余地があろう。

(7) その他の記載内容

かなり多くの学校で、表紙に校章を印刷していた。また小学校では、表紙に児童の絵画、学校の写真等を印刷していたところもあった。

その他の記載事項としては、若干の学校で、校歌を掲載していた。
また、中学校では、進路指導の記録欄を設けているものが1校、卒業生の進学先を掲載しているものが1校あった。また、「私の進路」「実践目標」という生徒が記入する欄を設けている中学校が1校あった。

7 「学習の記録」欄について

(1) 「学習の記録」欄の構成

回答のあった通知表について、「学習の記録」欄の構成について分析を行った。結果は表4のとおりである。

表4 学習の記録欄の構成

小学校 N=114		中学校 N=80	
欄の構成	校数 (%)	欄の構成	校数 (%)
観点+評定+所見	12 (10.5)	観点+評定+所見	19 (23.8)
観点+評定	47 (41.2)	観点+評定	38 (47.5)
観点+所見	5 (4.4)	観点(表示)+評定	7 (8.8)
評定+所見	2 (1.8)	評定+所見	3 (3.8)
観点のみ	47 (41.2)	観点+所見	1 (1.3)
評定のみ	1 (0.9)	評定のみ	12 (12.5)

注) 「観点」：観点別学習状況, 「観点」(表示)：観点項目は表示してあるが、観点毎の評価をしないもの, 「評定」：教科別総合評定をあらわす。
「所見」は、行動の記録等と併用している場合も含む。

もっとも多いのは、小学校では、「観点別学習状況+教科別総合評定」および「観点別学習状況のみ」で、ともに47校(41.2%)、中学校では「観点別学習状況+教科別総合評定」で38校(47.5%)であった。

観点別学習状況の評価を行わない学校は、小学校ではわずかに3校に過ぎず、ほとんどすべての学校でこれを行っている。中学校では、これを行っていないのは24校(30%—「表示のみ」を含む)であり、3分の2以上の学校が観点別の評価を行っている。なお、観点別評価を行わない学校のうちの1校は、各教科の学習状況を学期毎に文章記述し、学年末にいわゆる「評定」を行うという構成をとっていた。

表5 学習の記録欄の構成—梶田ら(1977)の調査との比較 (%)

	総合評定のみ		観点別評価のみ		総合評定+観点別評価	
	本調査	1977年	本調査	1977年	本調査	1977年
小学校	2.6	22.5	44.7	27.0	52.6	49.8
中学校	30.0*	44.6	1.3	1.5	68.8	53.9

注) 梶田らの回答校総数は小学校1497校、中学校799校。なお梶田らの調査の集計は不明分(調査表のみの回答と思われる)を含めて集計されていたので、これを除外して集計し直した。

*表4の「観点(表示)+評定」を含む。

「所見」を捨象し、「観点別学習状況」欄と「教科別学習状況」欄の有無で表4を整理し直し、1977年の梶田らの調査と比較したものが表5である。

梶田らは、教科別総合評定から観点別評価、ないしそれと観点別評価の併用へという潮流を指摘していたが、この傾向に一層拍車がかかってきている。とくに小学校では、教科別総合評定のみが皆無に近くなり、観点別評価のみが学校が増加していることが注目される。中学校では教科別総合評定を廃する学校はほとんどなかったことがわかる。これは、厳格な相対評価による教科別総合評定の記入を求められる内申書の影響が大であると推察される。

なお、中学校においては定期試験などの成績を記載する欄を設けているものが7校あった。

(2) 教科別総合評定欄について

通知表の回答があった学校で、この欄を設けている小学校62校、中学校79校のうち、小学校9校、中学校2校は学期末のみにこれを行っており、その他大部分は学期毎にこの評定を行っている。

① 評定段階について

評定段階について表6にまとめた。

表6 教科別総合評定の評定段階

小学校 N=62			中学校* N=79		
段階	校数	%	段階	校数	%
2段階	1	1.6	5段階	31***	39.2
3段階	52	83.9	5段階+**	7	8.9
5段階	3	4.8	10段階	12	15.2
不明	6	9.7	その他	3	3.8
			不明	26	32.9

* 必修教科を対象とした

** 各段階の上位、下位などを表示するもの。

*** うち1校は100点法を、1校は3段階評定を併用。

小学校では、5段階相対評価はほとんど通知表からは消え3段階評定がこれにとって代わっている。ちなみに梶田らの調査では5段階評定は55.6%を占めていた。これには、指導要録の改訂が大きな影響を与えたと思われる。

中学校では依然として5段階ないし10段階評定が主流を占めている。評定段階・表示方法が通知表に明示されていないものがかなり存在し、そのため「不明」がかなりあるが、これらもほとんどが5段階ないし10段階評定であろうと思われる。

なお表示方法については、小学校では数字(3, 2, 1)によるものが24校、該当欄に印をつけるもの11校、ABCが7校、○△などの記号によるものが8校などであった。中学校では数字によるものがほとんどであった。

② 評定方法について

調査表によって評定方法についての回答を求めた。回答を表7にまとめた。

表の「不完全相対評価Ⅰ」「不完全相対評価Ⅱ」の含意は、表の注にあるとおりである。なお「不完全相対評価」という語は無尾(1980)に倣ったものである。指導要録の「評定」欄の評価方法として言われる「絶対評価を加味した相対評価」における「絶対評価を加味」の意味は、一般には正規分布曲線をもとにあらかじめ用意した配分率の微調整、というように解されている。しかし今次

表7 教科別総合評定の評定方法

(「教科別総合評定の評価方法はどのようにしていますか」に対する回答)

評 定 方 法	小学校 N=80		中学校 N=87	
	校数	%	校数	%
相対評価	2	2.5	16	18.4
不完全相対評価 I *	30	37.5	32	36.8
不完全相対評価 II *	20	25.0	34	39.1
絶対評価(到達度評価)	21	26.3	4	4.6
個人内評価	2	2.5	0	0.0
その他	2	2.5	1	1.1
無回答	3	3.8	4	4.6

注) 調査表に対する回答を集計したもの。

- * 「いわゆる『絶対評価を加味した相対評価』で、評定値の境界線上の児童・生徒2、3名については融通をきかせるもの。」という選択肢に対する回答。
- ** 「いわゆる『絶対評価を加味した相対評価』で、上記選択項目2以上の人数の幅で融通をきかせるもの。」という選択肢に対する回答。

の指導要録の改訂にあたって召集された「小学校および中学校の指導要録の改善に関する調査研究協力者会議」のメンバーの中には、この意味について異なった解釈をしているものもある。たとえば調査研究協力者会議の主査奥田真丈は、「評定を割合で出す発想を改める必要がある」と言い⁷⁾、小学校の「評定」欄の3段階評定について「1はごくまれな場合に記入する」と述べている。また、協力者会議のメンバーであった渋谷憲一は、B.S.ブルームの完全習得学習を引き合いに出し次のように述べている⁸⁾。

「心理学の立場からいいますと、相対評価と言うのは正規分布を前提にしているわけですね。ところが、1学期のはじめのころの子どもたちの実態というのはたしかにできる子とできない子がいてそういう正規的な分布をするかもしれないんですけども、少なくともわれわれが教育的にはたらきかけを加えたことによってその正規分布がJ字型の分布になりみんなができるようになる。(中略)もしそうならなくていつまでも正規分布だったら学習効果がみられないわけですね。そういう一つのありかたが、絶対評価を加味した相対評価という一つのよりどころとなっていないのではないかと。もっといえば、5の子が何人なんていうことはあまり考える必要はないということですね」

以上の点を踏まえて、「絶対評価を加味した相対評価」を二つに分けて選択肢を設定した。ただし、学校、学級規模によって、「不完全相対評価 I」「不完全相対評価 II」の含意は異なってくるので、われわれの分類意図が完全に調査結果の数値に現れているとは限らないことを断っておかなくてはならない。

さて、結果は小学校では、「不完全相対評価 I」(37.5%)>「絶対評価(到達度評価)」(26.3%)=「不完全相対評価 II」(25.0%)>「相対評価」=「個人内評価」(2.5%)であった。指導要録でこの欄に相当するのは学習の記録の「評定」欄で、その評価方法は、前述のいわゆる「絶対評価を加味した相対評価」である。この点で、絶対評価(到達度評価)と答えた学校が4分の1にのぼり、さらに「不完全相対評価 II」と答えた学校が4分の1にのぼっていることが注目される。この結果から見る限り、全体として、段階点へのおよその配分率をあらかじめ決めて、これへ配分するという評価方法から、目標への接近度を指標にした評価方法へ比重が移ってきているように思われる。中学校では、「不完全相対評価 II」(39.1%)=「不完全相対評価 I」(36.8%)>「相対評価」(18.4%)>

「絶対評価（到達度評価）」（4.6%）である。小学校と比較して、「相対評価」と答えた学校が格段に多く、逆に「絶対評価（到達度評価）」と答えた学校が格段に少ないのが特徴である。また、中学校は教科担任制であり、小学校と比較して母数が大きいため、「不完全相対評価Ⅰ」、「不完全相対評価Ⅱ」との区別の意味は小学校ほどではなく、「不完全相対評価Ⅱ」のなかにも、小学校での「不完全相対評価Ⅰ」の含意に相当するものがかなり含まれていると考えられる。したがって、①の結果を踏まえれば、中学校では、5段階または10段階の相対評価ないし配分率を若干緩和した相対評価が主流を占めているといえよう。このことは、厳格な相対評価を求められる、高校入試におけるいわゆる内申書の影響と思われる。なお、中学校の通知表のうち、配分率を通知表に明示しているものが3校あった。

（3）「観点別学習状況」欄について

通知表の回答があった学校のうち、この欄を設けているものは小学校111校、中学校58校（観点の表示のみの7校は含まない）であった。

① 評定段階について

表8にあるように、3段階がもっとも多く、小学校85.6%、中学校79.3%であった。残りは、小学校で5段階が1校あったほかは、2段階であった。

② 評定段階の表示形態

小学校では、該当欄に印をするもの（たとえば「できた」の欄に○印を付すもの）がもっとも多く34校（30.6%）、ついで「◎○△」25校（22.5%）、「ABC（DE）」16校（14.4%）、「○空欄△」の順に多かった。

中学校では、「ABC（DE）」と「○空欄△」がもっとも多くそれぞれ15校（25.8%）、「○空欄×」が9校（15.5%）でこれに続いた。

表8 「観点別学習状況」欄の評定段階

小学校 N=11			中学校 N=58		
段階	校数	%	段階	校数	%
2段階	7	6.3	2段階	6	10.3
3段階	95	85.6	3段階	46	79.3
5段階	1	0.9	5段階	0	0.0
不明	8	7.2	不明	6	10.3

ちなみに、1980年改訂の指導要録では、この欄の表示は「+空欄-」行うこととされていたが、空欄が未記入と区別がつきにくいことなどがあり、今次改訂では「ABC」表示となっている。「空欄」は通知表においても同様の理由で検討の余地がある。

③ 評定基準について

調査表によって、「観点別学習状況」の評価方法（評価基準）の回答を求めた。結果は表9のようになった。

個人内評価、絶対評価に個人の「伸び」「頑張り」を加味を加味、といった選択項目をいれたのは次の理由による。すなわち、指導要録における学習の記録の評価方法は、一般には、「観点別学習状況」は教育目標に照らした「絶対評価」、「評定」欄は「絶対評価を加味した相対評価」、「所見」欄は「個人内評価」というように説明されている。しかし、「観点別学習状況」欄の評定方法については、前出調査協力者会議のメンバーの中には、この欄の評定方法について次のように説明する委員もあったからである⁹⁾。

「評価を教育の結果の判定だけでなく、個性を生かす教育を充実させるために、学習をより望ましい状態に導くことに焦点を当てたのである。であるから、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ろう」

結果は、「絶対評価+個人内評価」がもっとも多く小学校で46.3%、中学校で42.0%、ついで小学校では「絶対評価（到達度評価）」（37.4%）、「個人内評価」（27.6%）の順、中学校では「絶対評価

表9 「観点別学習状況」欄の評価基準（「観点別学習状況の評価方法はどのようにしていらっしゃいますか」に対する回答）

評 定 方 法	小学校 N=123		中学校 N=69	
	校数	%	校数	%
絶対評価（到達度評価）	46	37.4	17	24.6
個人内評価	17	27.6	17	24.6
絶対評価+個人内評価	57	46.3	29	42.0
相対評価	0	0.0	4	5.8
その他	2	1.6	2	2.9
無回答	1	0.8		

注)「絶対評価(到達度評価)」:「教育目標にてらした絶対評価(到達度評価)」を選択したもの。「個人内評価」:「個人の『伸び』『頑張り』を中心に評価(個人内評価)」を選択したもの。「絶対評価+個人内評価」:「絶対評価に個人の『伸び』『頑張り』を加味」を選択したもの。

(到達度評価)」、「個人内評価」が同数(24.6%)であった。また中学校では数例であるが「相対評価」のものがあつた。この欄の評価方法は、全体として、一般的に考えられるように「絶対評価」ではなくてかなり「個人内評価」に傾斜していることがわかる。こうしたこと背景としては、①個人の「頑張り」「伸び」を積極的に評価しようとする意識、②絶対評価が困難な「関心・意欲・態度」が重視されていることが、とりあえず考えられる。しかしこのことは、何を教ええたか、何を学びえたかということが不明となり、全ての子どもに教育目標の達成を保障するという学校、教師の責任に対する意識が後退するおそれがあるとともに、教師の主観的な評価を生み出しかねない。また父母、子どもに十分な説明を行わないと何をどう評価しているのかわからないという結果を招来する恐れもあると考えられる。

④観点項目の示しかた

通知表の回答のあつたもののうち、「観点別学習状況」欄を設けていた小学校111校、中学校58校について、各観点項目の示し方について、「項目」(指導要録改訂にあつたの文部省通知で「観点」といわれるもの。たとえば「知識・理解」など)、「内容」(同じくその「趣旨」といわれるもの。たとえば「数の概念を理解している」など)の有無について分析した(表10)。

結果は、小学校では「内容」を示すものが計90.1%、「項目」のみが9.9%、中学校では、「内容」を示すものが53.5%、「項目」のみが46.6%であつた。「項目」のみの表示では、何を評価しているのかわかりにくい。父母、子どもにとって分かりやすいものとするためには、「内容」まで表示すべきであろう。

⑤評定段階毎の評語

評定段階ごとの評語は、ある類型的特点をもちながらも非常に多様であつた。その一つの要因は、③で分析したような、この欄の評定基準の各学校毎の多様性にあると思われる。通知表の回答のあ

表10 「観点学習状況」欄の項目の表示方法

表示方法	小学校 N=111		中学校* N=58	
	校数	%	校数	%
項目のみ	11	9.9	27	46.6
内容のみ	81	73.0	24	41.4
項目+内容	19	17.1	7	12.1

* 観点を表示するのみで評定を行わないものは含んでいない。

ったものについて、若干の分析を行っておこう。

たとえば、3段階の評定で、段階のそれぞれに「十分満足」「おおむね満足」「努力を要する」、あるいは「十分達成」「(おおむね)達成」「がんばろう」の評語を与えている場合、ここではかりに「十分満足」、「十分達成」を「合格+」、「おおむね満足」、「(おおむね)達成」、「普通」などを「合格」、「努力が必要」、「がんばろう」を「不合格」の評語と呼ぶことにする(2段階、5段階についても同様)。

まず、2段階のもの(小学校7校、中学校6校)については、「合格+」のみ記入するものが、小学校で2校、中学校4校であり、「合格+」「不合格」(たとえば「できた」「がんばろう」)のタイプは小学校で5校、中学校で1校(残り1校は不明)であった。3段階のものについては、「合格+」+「合格+」「不合格」というタイプのものがほとんどであった。「合格+」と「合格」との分岐を示す表現方法は、「合格」の評語に「よく」、「十分」、「たいへん」を加えるもの、「合格」の段階を「普通」、「空欄」で示すもの(たとえば「よくできた」+「普通」または空欄+「がんばろう」)がほとんどであった。

さて、「合格+」「合格」を示す評語のうち、「よく」「十分」などの修飾語を除いてどのような評語が使われているのかを見てみよう。主要な評語を取り出すと、小学校では「できる」を使用するもの(「よくできる」「できる」など)が43校(41.4%)、ついで「達成」または「到達」を使用するものが17校(15.3%)、指導要録と同じく「満足」を使用するものが16校(14.4%)、「よい」が11校(9.9%)、「努力」(または「がんばる」)が9校(8.1%)あった。その他では、「優れている」が4校、「身につく」「理解」が各1校あった。中学校では、「優れている」が20校(34.5%)、「達成」または「到達」が10校(17.2%)、「満足」が10校(17.2%)、「よい」が8校(13.7%)、「努力」が5校(8.6%)であった。その他では、「意欲的」「得意」「上位」が各1校があった。教育目標への接近度を明確に示す「達成」「到達」という評語が、小学校で15.3%、中学校で17.2%と少数にとどまっている点、また、指導要録で使用されている「満足」という評語も同じく少数にとどまっている点の一つの特徴として指摘できよう。また「努力」(または「がんばる」)という評語が少数ではあるがみられるのも、「目標の達成」より「努力度」を重視している事例として特徴の一つといえよう。このことは新指導要録で「関心・意欲・態度」を最重視していることとの関連も推測される。

次に、「不合格」の評語について見てみよう。小学校では「努力」(「努力しよう」「努力が必要」「努力してほしい」等)を使用するものが43校(38.7%)、ついで「がんばる」(「がんばろう」「がんばってほしい」など)が、25校(22.5%)で、この二つで6割を占めた。ついで、「もう少し」または「もう少しで～」などが続いた。中学校では「努力」が33校(56.9%)、その他では「達成」または「到達」が4校、「劣る」が2校、そして「がんばる」、「意欲」、「注意」などがあった。「がんばる」「努力」といった語は、日常的になじみの深い語ではあるが、「何を」「どう」「がんばり」「努力」すれば良いかを明示しなければ、大きな効果は望まれまい。この点で、次項の観点項目のタイプの分析結果とあわせて考察すれば、具体的にいかなる内容について「がんばり」「努力」するかを明示した通知表は少ない。また、「自分なりに努力したのにわからなかった」場合に、「がんばろう」「努力しよう」などの評語が与えられる場合も考えられる。逆に、たとえば「関心・意欲・態度」に関わる項目で「わかっている」のに「努力しよう」といった評語が与えられる場合も考えられる。さらに、そもそも子どもに格段の「努力」「がんばり」を感じさせずに、「楽しく」「わかる」という体験を与えるのが学校教育の役割だともいえる。こうしたことを考えると、この評語については、その意味内容の説明を十分に行う、評語自身を再検討する等の措置が必要と考える。

⑥観点項目のタイプ

観点項目の示し方を、項目を学期毎に変更しているかどうか、目標内容が明示されているかどうかで分類した結果、表11のようになった。

なお学年共通型のほとんど全ては、指導要録および付属の参考資料の項目、およびその内容に準拠したものであった。結果を見ると、中学校では、学期毎に変更し、目標内容を明示するものはわずかに1校であり、小学校でもこのタイプのものは20校(18.0%)にすぎない。また、小学校で学期毎に変更するもののうち11校(表の「(指導要録型)」)は、ある教科では学年共通で指導要録の観点項目と共通、ある教科では指導要領の観点項目に、学期毎の学習内容を挿入するというタイプのものであった。

表11 「観点別学習状況」欄の項目のタイプ

項目のタイプ	小学校 N=111		中学校* N=58	
	校数	%	校数	%
学年共通型	80	72.1	56	96.6
学期毎に変更型	31	27.9	2	3.4
(指導要録型)	(11)	(9.9)	(1)	(1.7)
(目標内容明示型)	(20)	(18.0)	(1)	(1.7)

注()内は学年毎に変更型の内数

*観点を表示するのみで評定を行わないものは含んでいない。

③の内容とあわせて考察すると、厳密な意味での到達度評価を行っている学校は、小学校でも少数にとどまり、中学校では皆無に近いことがわかる。

(4)教科別総合評定と観点別学習状況との関連

調査表によって、教科別総合評定と観点別学習状況とをどのように関係づけて評価しているかを質問した。結果は表12のとおりである。

表12 教科別総合評定と観点別学習状況との関係

(「『観点別学習状況』と『評定』をどのように関係づけて評価していますか」に対する回答)

関係づけ方	小学校 N=60		中学校 N=64	
	校数	比率%	校数	比率%
「観点別学習状況」の評語を点数化して「評定」値を定めている	20	33.3	9	14.1
同一の評価資料に基づき、異なった処理を行い評価している	27	45.0	28	43.8
異なった評価資料に基づき評価している	11	18.3	22	34.4
その他	2	3.3	5	7.8

「観点別学習状況」の評語を点数化して、教科別総合評定の評定値を定めているものが、小学校で33.3%(20校)、中学校で14.1%(9校)あった。このうち各観点を同じ比重で点数化していると回答したものは、小学校で14校、中学校で4校、「関心・意欲・態度」を表す項目に比重をおいて点数化していると回答したものは、小学校で6校、中学校で5校あった。

ちなみに、3分の1が「観点別学習状況」の評語を点数化して「教科別総合評定」の評定値を定めていた小学校について、「観点別」「評定」それぞれの評価方法を見ておこう。「観点別」×「評定」のように記述すると、「絶対評価(到達度評価)」×「相対評価」または「不完全相対評価」が2校、「絶対評価(到達度評価)」×「不完全相対評価II」が4校、「絶対評価(到達度評価)」×「絶対評価(到達度評価)」4校、「個人内評価」×「不完全相対評価I」1校、「個人内評価」×「不完全相対評

価Ⅱ」1校、「絶対評価＋個人内評価」×「相対評価」4校、「絶対評価＋個人内評価」×「絶対評価（到達度評価）」4校であった。「観点別学習状況」欄の「絶対評価（到達度評価）」と絶対評価に傾斜している「絶対評価＋個人内評価」をまとめて「絶対評価型」、「個人内評価」を「個人内評価型」、「評定」欄の「相対評価」と相対評価に傾斜している「不完全相対評価Ⅰ」および「不完全相対評価Ⅱ」を「相対評価型」、「絶対評価（到達度評価）」を「絶対評価型」とすれば、「絶対評価型」×「相対評価型」10校、「絶対評価型」×「絶対評価型」8校、「個人内評価型」×「相対評価型」2校であった。とりわけ「観点別学習状況」と「教科別総合評定」の評価方法が異なる場合には、「観点別学習状況」欄の評語を点数化して「教科別総合評定」の評定を行うことには原理的に無理があるのではなかろうか。

(5) その他

小学校では、各教科の学習の記録を、各学期・各教科毎の所見欄（文章記述）のみで構成し、学年末に教科別総合「評定」を行う学校が1校あった。また、「学習へのとりくみ」方、「身につけた学習の仕方」と題して、学習習慣について何項目かに分けて評定する学校が3校あった。また「観点別学習状況」欄の各観点について、「関心・意欲・態度」をもって取り組んでいるかを2段階評価する例が1校あった。

中学校では、学習の記録欄に提出物、忘れ物等について評価する欄を設けているものが3校あった。また「進歩の状況」「進歩の様子」といった個人内評価の欄を別に設けているものが2校あった。

8 「行動の記録」欄について

回答のあった通知表の中で、この欄のあるものは小学校112校、(90.3%)、中学校66校(83.0%)であった。

(1) 「行動の記録」欄の構成について

回答のあった通知表について、この欄の構成についての分析を行った(表13)。

表13 「行動の記録」欄の構成

行動の記録欄の構成	小学校 N=112		中学校 N=66	
	校数	比率%	校数	比率%
「状況」*+「所見」	20	17.9	6	9.1
「状況」(表示のみ)+所見	0	0.0	4	6.1
「状況」のみ	86	76.8	51	77.3
「所見」のみ	6	5.4	5	7.6

*指導要録で、「基本的生活習慣」「自主性」「責任感」等の各項目にわたって評価する「行動の状況」欄に該当するもの。

観点項目毎に評定を行う欄(指導要録の「行動の状況」欄に該当する)のみのものももっとも多く小学校で86校(76.8%)、中学校で51校(77.3%)であった。「所見」欄を併用している学校も含めて「行動の状況」欄があるのは、小学校で106校(95.6%)、中学校で61校(92.5%)にのぼり、ほとんどの学校がこの欄をもうけていた。ただし、中学校では項目を記すのみで、項目毎の評定を行っていないと思われる学校が4校(6.1%)あった。「所見」欄(文章記述)のみの学校も、小学校で5校、中学校で6校あった。

(2) 「行動の記録」欄の名称について

小学校では、「学校生活のようす」または「生活のようす」がもっとも多く両者あわせて46校(41.1%)、ついで「行動のようす」または「行いのようす」が24校(21.4%)、指導要録と同じ名称の「行動の記録」14校(12.5%)であった。

中学校では、旧指導要録と同じまたはほぼ同じ「行動及び性格の記録」または「行動・性格の記録」がもっとも多く15校(22.7%)、ついで新指導要録と同じ「行動の記録」が12校(18.2%)、「学校生活の記録」または「生活の記録」が10校(15.5%)、「学校生活のようす」または「生活のようす」が7校(10.6%)であった。

(3) 「行動の状況」欄について

① 「行動の状況」欄の評定方法

調査表により、この欄の評定方法について留意していることについての回答を求めた(表14)。

表14 「行動の状況」欄の評価方法

(「『行動の記録』の『行動の状況』欄一観点項目毎に評価する欄—はどのようなことに留意して評価していますか」に対する回答。複数回答。)

評価方法	小学校	中学校
「どちらかといえば短所を指摘することを中心に評価している」	1	1
「どちらかといえば長所を指摘することを中心に評価している」	93	66
「できるだけ客観的、公正に評価している」	41	22
「個人内で比較を中心に評価している」	26	22
その他	5	4

小学校、中学校ともその多くが「長所を指摘する」と答えていることが注目される。

なお、通知表の分析では、この欄の評価方法に自己評価を取り入れている学校が、小学校で1校、中学校で1校あった。

② 「行動の状況」欄の評定段階と表示方法

通知表でこの欄のあるものについてその評定段階を分析した。「行動の状況」の評定段階は、小学校では3段階がもっとも多く62校(この欄のある95校中の65.2%)、2段階が24校(25.3%)、残りは不明であった。中学校でも3段階がもっとも多く40校(この欄のあった58校中の69.0%)、ついで2段階が9校(15.5%)、残りは不明であった。

指導要録ではこの欄は、従来の3段階評定から、「十分満足」に○印を付す2段階評定にかわった。ほとんどの学校で通知表の改訂を行っている小学校において、2段階ではなく3段階評定が主流を占めているのが注目される。

この欄の段階点の表示形態については、小学校では評語を記した該当欄に印をつけるものももっとも多く27校、ついで◎○△が21校、○空欄18校、○空欄△13校、◎◎○、ABCがそれぞれ8校の順であった。中学校ではABCがもっとも多く17校、○空欄△9校、○空欄8校、ついで○空欄×5校の順であった。

③ 「行動の状況」欄の項目内容の示し方

回答のあった通知表から項目内容の示し方について、「基本的生活習慣」「自主性」「公正・公平」等の「項目」のみか、あるいは「項目」の具体的「内容」(指導要録では「趣旨」といわれている)を示すか、について分析した。小学校では「項目」のみ9校(8.5%)、「内容」のみ46校(43.4%)、「項目」、「内容」ともに示すものが51校(48.1%)、中学校では「項目」のみ11校(18.0%)、「内

容」のみ26校 (39.3%)、「項目」、「内容」とも示すもの24校 (39.3%) であった。少数ではあったが、「項目」のみのものが存在した。この欄の存否の是非は措き、もし「行動」についてこのような項目を評価するのであれば、行動の具体的内容を示すことが必要であろう。

④「行動の状況」欄の項目内容のタイプ

指導要録の「項目」および「内容」は、大部分が指導要録の「項目」「趣旨」の引き写し、またはこれに準拠したものであった。「準拠」の意味内容は、たとえば、「項目」は指導要録にもとめ、「内容」はやや具体的に記述する、項目の一部分について（たとえば「基本的生活習慣」）、学校生活の具体的場面についてその望ましい行動を表示し、他の項目については指導要録どおり、あるいは、「項目」を学校教育目標に置き換えながらも、「内容」はほぼ指導要録の「趣旨」どおり、指導要録の「項目」（小学校で11、中学校で12ある）を極端に精選したもの、あるいは、これに独自の項目をつけ加えたものなどを含む。ただし、学校独自に「項目」「内容」を設定したものもあった。たとえば、小学校では、「学習」、「生活」（「くらし」、「保健」、「仕事」、「あそび」）等の項目（ないし領域）ごとに、望ましい行動を記述し評価しようとするものがあった。中学校でもこうした学校独自の項目だてをしているものが数例見られた。しかし、この場合、たとえば頭髪、服装などについて、校則をその内容とするような管理主義的色彩の強いものが多く見られた。

9 特別活動の記録について

回答のあった通知表のうち、小学校ではこの欄を設けているもの90校 (78.95%)、ないもの22校 (19.3%)、残りは不明であった。中学校ではこの欄を設けているもの79校 (98.8%)、ないもの1校 (1.3%)、残りは不明であった。ただし、小学校については、総合所見欄等で代用しているのではないかと思われるものが数例、さらに、「行動の記録」欄にクラブ活動等の項目を設けているものが数例あった。

内容については、学級活動、児童・生徒会、クラブ活動、部活動について、所属等の事実を記載するものが大多数であった。指導要録では、学級活動、児童会・生徒会活動、クラブ・部活動の各領域毎にその活動状況について「十分満足」な状況にある場合○印を付すことになっているが、この欄を設けている学校うちこのような評定を実施することが明記してあるもの、または評定のための欄があるものは、小学校で20校 (22.2%)、中学校で15校 (20.0%) にすぎなかった（一部の領域、たとえばクラブ活動のみを段階評定するものも含む）。なお、評定段階は、小学校では2段階のものが14校で、顕著に「よい」場合に印を付すものがほとんどであり、3段階が1校、のこり5校は不明であった。中学校では、2段階が6校、3段階が4校、残りは不明であった。また、自己評価を取り入れている学校が、中学校で1例あった。

その他の記載内容としては、受賞、善行・表彰欄を設けているもの、スポーツテストの結果の記入欄などを設けているものが若干あった。

10 通信欄について

回答のあった通知表のうち、小学校では、学校から家庭のみの通信欄（総合所見欄を含む）は58校 (47.4%)、往復通信欄が38校 (33.3%)、この欄のないもの7校、家庭から学校のみ1校、残りは不明であった。中学校では、学校から家庭のみの通信欄（総合所見欄を含む）は36校 (45.0%)、往復通信欄が33校 (27.5%)、通信欄のないもの5校、家庭から学校のみ2校、残りは不明であった。欄のスペースは広いものではA5版のほぼ全面を使用するものから、極端に狭いものまでさまざま

であった。なお、保護者からの通信欄は、文章による自由記述を求めるものがほとんどであったが、中には、家庭での生活の様子などについて、観点項目を定め、段階評価をするといったものもあった。家庭からの通信欄は、自由記述にするとなかなか書いてもらえない場合がある。学校が知りたい子どもについての情報を例を挙げて示すとか、父母が学校に期待することを率直に伝ええるようにすることなどの工夫が必要であろう。

通知表の趣旨から言って、この欄は、往復通信型にするのが望ましいと思われる。父母と、子どもの教育について意見交換する機会は、通知表だけではなく、保護者会、家庭訪問、学級通信など多様に考えられるとはいえ、小学校、中学校ともこの型が3分の1を超えていないのは問題であろう。

まとめ

おわりに「学習の記録」欄、及び「行動の記録」欄を中心にまとめを行っておこう。

(1) 今次の指導要録改訂にともなって、小学校ではほとんどの学校で通知表を改訂している。中学校では新指導要録が適用されていない3年生でも約40%が改訂を行っていた。改訂にあたっては、ほとんどの学校で保護者に新しい通知表の説明を行っていたが、保護者との意見交換を行った学校はごく少数にとどまっている。また、通信欄をみると、学校→家庭の一方向的なものが多数を占めている。通知表の本来的役割から言って、この点は改善の余地があると思われる。

(2) 通知表のあり方のうち、つねに議論の中心的テーマになってきた各教科の学習の記録については、いわゆる「観点別学習状況」欄を設ける学校が1970年後半と比べて格段に多くなり、小学校ではほとんどの学校が、中学校でも約7割の学校がこれを設けている。しかし、観点項目の記述のしかたをみると、学期毎に具体的な目標内容を明示している学校は小学校で20校(18.0%)、中学校で1校(1.7%)にすぎない。副票等で具体的な目標内容を示している場合が想定されるにしても、このことと、評価方法に対する調査表での回答をあわせて考えると、厳密な意味での到達度評価を行っている学校はさほど多くない。小学校でこの欄の評価方法の分岐をみると、全体としては、絶対評価(到達度評価)、個人内評価、その中間型に分岐しており、後2者では、評価規準の曖昧さが懸念される。「関心・意欲・態度」といった客観的な評価が困難といわれる観点を最重視した指導要録の観点項目を多くの学校が(とりわけ小学校)が通知表に導入する動きと相まって、戦前のような、教師の内部にその規準をもつ主観的な認定評価(戦前型の「絶対評価」)に回帰する恐れもあると考えられる。

教科別総合評定については、小学校ではとくに、厳密な相対評価から、いわゆる配分率を緩和した「絶対評価を加味した相対評価」へ、その「絶対評価を加味した相対評価」も配分率のさらなる緩和へと移行しつつあるように思われる。指導要録の「評定」欄は、あくまで学級内等での各教科成績の相対的位置を示すものとされているが、もしこの趣旨を踏襲して通知表でもこの欄を設けているとすれば、次のことに留意する必要がある。すなわち、相対評価は、あらかじめ配分率が決められているからこそ評点の意味が解釈できるということである。既に引用した渋谷のこの欄に関する見解そのものは首肯できるが、配分率を意識しないというのであれば、「絶対評価を加味」した「相対評価」とはもはや呼ぶことはできないし、存在価値もないと思われる。

前述の「観点別学習状況」欄、「評定」欄をあわせて考えると学習の評価については、保護者にとって通知表を見ただけでは、その意味が解釈しづらい通知表が増えたのではないかと懸念される。

この意味でも、保護者と十分意志疎通する機会を設けることが望まれるのではないか。

(3) 「行動の記録」欄については、その構成上、指導要録で、「基本的生活習慣」、「自主性」、「責任感」、「公平・公正」など、「よき」習慣や、いわば道徳的価値についての項目を設定し、段階評価を行う「行動の状況」欄に該当する欄のみのものが小学校76.8%、中学校で77.3%でもっとも多かった。また、評定段階は3段階のものが小学校で65.2%、中学校で69.0%でもっとも多かった。しかも、評定項目は、指導要録の項目を引き写しているものが多数を占めた。しかし、10項目以上の抽象的な道徳的価値の現れや習慣について、客観的に段階評価を行うことが本当に必要であり可能なのであろうか。むしろ、個々の子どもについてのエピソードなどを文章記述する方法をとる方が、学校での子どもの生活の様子をよりよく伝えられるのではなからうか。周知のように道徳的価値の内面的自覚を促すことを目的とした「道徳の時間」については、教科におけるような評価は行わないことになっている。「内面的自覚」は評価せず、外面的現れは評価するということになる。内面のあり方との結びつきを欠いた、外面への指導を招来しはしないかとの危惧を抱かざるをえない。なお、こうした項目に関する評価の可能性については、具体的に個々の教師がどのように記入しているかについて調査する必要がある。

註

- 1) 花井信「通信簿史考」、花井『近代日本地域教育の展開』1986、梓出版所収。
- 2) 梶田毅一・黒井圭子「学校における評価の現状について一通知表およびテスト利用に関する全国調査結果の概要一」国立教育研究所資料。
- 3) 石田恒好『改訂 新・通信簿』図書文化。
- 4) 撫尾知真「到達度評価と通信簿一佐賀県の小学校における通信簿の実態一」『佐賀大学教育学部研究論文集』28—2, 1980。
- 5) 藤岡秀樹「通知表の研究一岩手県の中学校の通知表の記載内容の分析一」『教育目標・評価学会紀要』創刊号, 1991年。
- 6) 今次改訂の指導要録については、既に分析を行った(拙稿「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)。
- 7) 奥田真丈「新導要録と評価 奥田真丈・協力者会議主査に聞く」日本教育新聞, 1991. 4. 27付。
- 8) 座談会「新評価を生かす指導」『児童心理』45—13, 1991. 10. における発言。
- 9) 中西朗「『各教科の学習の記録』の改訂への対応—中学校」, 『指導と評価』, 1991. 7月号, p.17。
- 10) この点については、指導要録の「観点別学習状況」欄と「評定」欄の矛盾について、拙稿、前掲「1991年改訂指導要録とその評価観」で考察した。

(付記)

本研究は、1992年度、鳥取大学教育学部に配分された文部省特定研究費による共同研究の一部であり、その報告書「教育と子どもの権利保障に関する総合的研究」(1993年3月、鳥取大学教育学部)に掲載した「通知表の記載内容および方法に関する調査研究」に加筆したものである。

(謝辞)

年末の忙しい次期に、調査にお応え下さったみなさまに、感謝の意を表したいと存じます。ありがとうございました。

(1993年4月20日受理)