

第 8 章

評 価

金子 真理子

2002年、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことが目指された新学習指導要領の完全実施と時を同じくして、小・中学校の指導要録も改訂された。このような動向のなかで、小・中学校の教師たちは、児童・生徒をどのように評価しているのだろうか。そして、新しい「評価」は、教師の指導と子どもの学びにどのような影響を及ぼしているのだろうか。

本章では、02年調査を中心に、適宜、97年調査・98年調査と比較しながら分析する。

第1節

指導要録の改訂と評価方法の変化

評価方法について「変化していない」という学校は、わずかである。特に中学校では、「通信簿の変更」「評価規準の策定」を、約9割の学校が実施した。評価の規準や方法について、「教員間で共通認識」があると考える管理職は8割を超える。しかし、小学校教師の4割強、中学校教師の6割弱は「同じ学校内でも教師によって評価の規準や基準が異なっている」と考えている。

1) 指導要録の改訂

まず、近年の改革の流れを理解するために、指導要録の前回の改訂（以下、91年改訂）と、今回の改訂（以下、02年改訂）の概要を記述しよう。

91年改訂の最大の特徴は、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力を学力の基本とする「新しい学力観」に立つ評価が強調されるとともに、子どもの可能性を積極的に評価することが掲げられたことである。こうした理念に基づき、第一に、「目標に準拠した評価」（いわゆる絶対評価）による「観点別学習状況」の欄を、相対評価を中心とした「評定」よりも先に置くようにし、重視した。第二に、「観点別学習状況」の観点についても、「知識・理解」「技能」「思考」「関心・態度」という形式が多かった従来の項目や順序を改め、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」へと逆転させた。第三に、所見については、長所・短所の両面から把握することとしていたこれまでの書き方を改め、子どもの長所を取り上げることを基本とした（文部省『小・中学校指導要録一全文改訂の解説一』明治図書、1991年）。

02年改訂は、以上の91年改訂の趣旨をより徹底させる方向性での改革と読むことができる。まず、[生きる力]の育成を掲げた新学習指導要領のねらいを実現するため、2000年に教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価のあり方について」

（以下、00年答申）が出された。ここでは、「新しい学力観」に立つ評価が「各学校にも浸透してきている」一方で、「従来どおりの知識の量のみを測るような評価が依然として行われている面がある」と課題が指摘されている。以上の答申を受けた02年改訂の最大の特徴は、「観点別学習状況」だけでなく、「評定」も、「相対評価」から「目標に準拠した評価」（いわゆる絶対評価）に移行させたことである。同時に、「観点別学習状況」に掲げられた各観点は、各教科の評定を行う際にも「基本的な要素となる」ことが強調された（文科省通知「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録…（中略）…の改善等について」2001年）（以下、01年通知）。この改革は、相対評価に対する従来からの根強い批判に応えるとともに、「学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価（いわゆる絶対評価）を一層重視し、観点別学習状況の評価を基本として、児童生徒の学習の到達度を適切に評価していく」などの観点から教育的に意義づけられている（00年答申）。これに伴い、各学校や関係行政機関は、「目標に準拠した評価」のための評価規準の作成や、「観点別学習状況」の「評定」への総括方法等について研究開発することが求められている（01年通知）。

以上、2度にわたる指導要録の改訂を経て、現在の小・中学校における評価はどのように変わったのだろうか。今回の調査からみていこう。

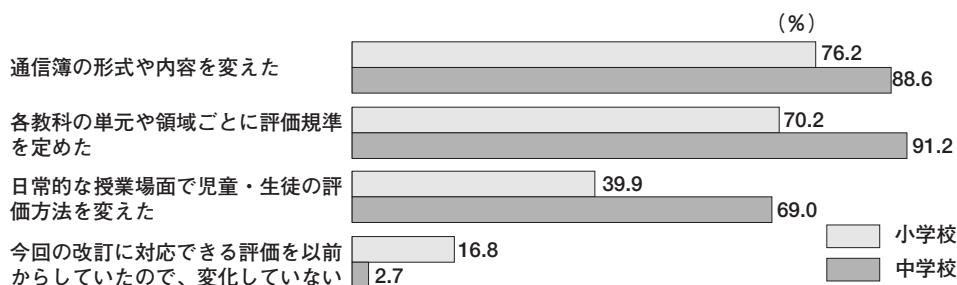
2) 02年改訂と評価方法の変化

図8-1は、学校管理職に、今回の指導要録改訂に対応して児童・生徒の評価方法がどのように変化したかをたずねた結果である。これによると、「今回の改訂に対応できる評価を以前からしていたので、変化していない」と答えた管理職はわずかである（小学校16.8%、中学校2.7%）。特に中学校では、「通信簿の形式や内容を変えた」（以下、「通信簿の変更」）と「各教科の単元や領域ごとに評価規準を定めた」（以下、「評価規準の策定」）の2項目については9割程度の学校が実施し、「日常的な授業場面で生徒の評価方法を変えた」（以下、「日常的評価方法の変更」）についても7割が行っている。特に中学校において、評価方法の変化が大きいことがわかる。

ただし、02年改訂への学校の対応は、都道

府県別に違いがみられる。差が大きい4地区を取り出し、中学校における評価方法の変化を比べたのが、表8-1である。J地区やH地区は、ほぼ100%の学校が「通信簿の変更」と「評価規準の策定」を実施し、「日常的評価方法の変更」は6割程度が実施していると答えた。また、C地区では、「通信簿の変更」と「評価規準の策定」について9割程度の学校が実施しているだけでなく、「日常的評価方法の変更」についても8割以上の学校が実施している。これに対しE地区では、「通信簿の変更」が6割強、「評価規準の策定」と「日常的評価方法の変更」は3割強にとどまる。これらの結果から、指導要録の02年改訂への対応は、地方教育委員会による指導行政や高校入試判定基準の違いなどによって、都道府県別に特徴が現れていると考えられる。

■図8-1 評価方法の変化（小・中学校）



注1) サンプルは小学校642校、中学校603校。

注2) 複数回答。

■表8-1 評価方法の変化（中学校／地区別）

	地区別 (%)			
	J地区 (29校)	H地区 (41校)	C地区 (80校)	E地区 (24校)
通信簿の形式や内容を変えた	100.0	95.1	87.5	62.5
各教科の単元や領域ごとに評価規準を定めた	100.0	97.6	92.5	33.3
日常的な授業場面で生徒の評価方法を変えた	62.1	58.5	83.8	33.3
今回の改訂に対応できる評価を以前からしていたので、変化していない	0.0	2.4	1.3	16.7
今回の改訂には、まだ対応していない	0.0	0.0	0.0	12.5

注) 複数回答。

3) 評価規準の定め方

学校で各教科の単元や領域ごとに評価規準を「定めている」と答えた管理職は、小学校77.4%、中学校87.9%であった（巻末基礎集計表参照）。それでは、彼らは、評価規準を作成するにあたって、どのような参考資料を用いたのだろうか。表8-2によると、小・中学校ともに、「国立教育政策研究所作成の評価規準」を参考にする割合が最も高い（小学校7割、中学校8割）。次に多いのは、「教科書会社発行の資料」であり、小学校の64.8%、中学校の54.5%が参考にしている。

次に、評価の規準や方法のあり方について

聞くと、小・中学校管理職では「評価の規準や方法について教員間で共通認識がある」や「教師によって評価の基準が異ならないように調整している」の項目で「当てはまる」（「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計）の割合が高い（図8-2、図8-3）。ところが、教師に対してたずねてみると、「同じ学校内でも教師によって評価の規準や基準が異なっている」と答える小学校教師は44.8%、中学校教師は57.0%となり（図8-4、図8-5）、管理職と一般教師の間に意識の違いがみられる。

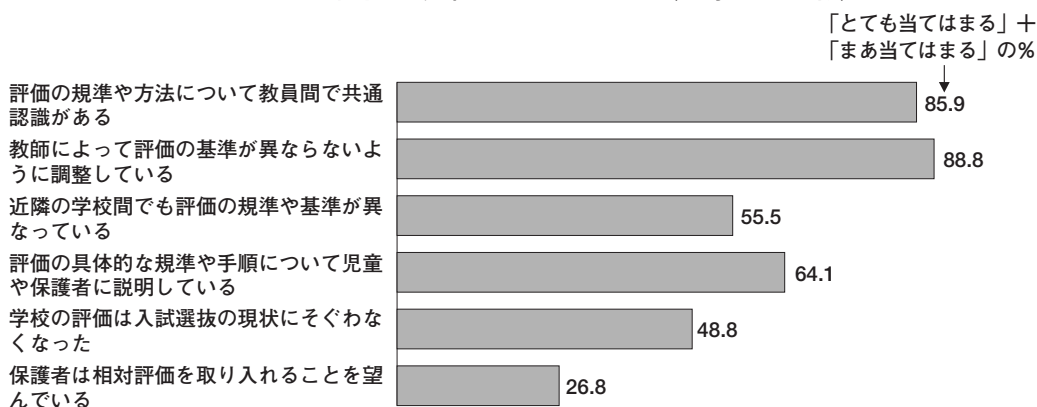
■表8-2 評価規準作成の参考資料（小・中学校）

	（％）	
	小学校	中学校
国立教育政策研究所作成の評価規準	70.4	79.4
都道府県教育委員会作成の評価規準	23.5	37.4
区市町村教育委員会作成の評価規準	24.1	24.3
教員有志による研究会等作成の評価規準	13.9	28.9
教科書会社発行の資料	64.8	54.5
その他	13.5	9.6
特に参考にしたものはない	0.4	0.6
無答不明	0.2	0.4

注1) サンプルは、評価規準についての設問で「各教科の単元や領域ごとに評価規準」を「定めている」と回答した小学校497校と中学校530校。

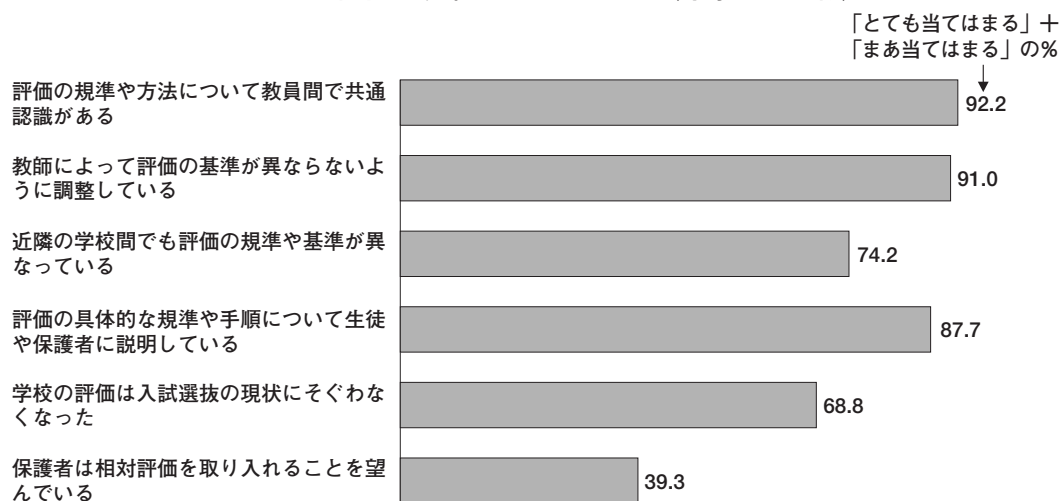
注2) 複数回答。

■図8-2 評価の規準や方法について（小学校管理職）



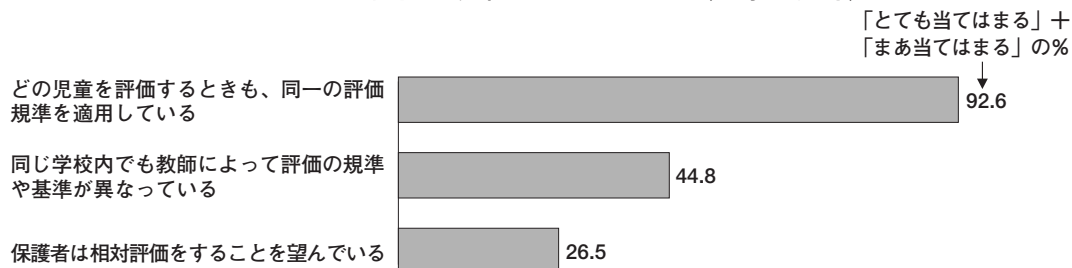
注) サンプルは小学校管理職642人。

■図8-3 評価の規準や方法について（中学校管理職）



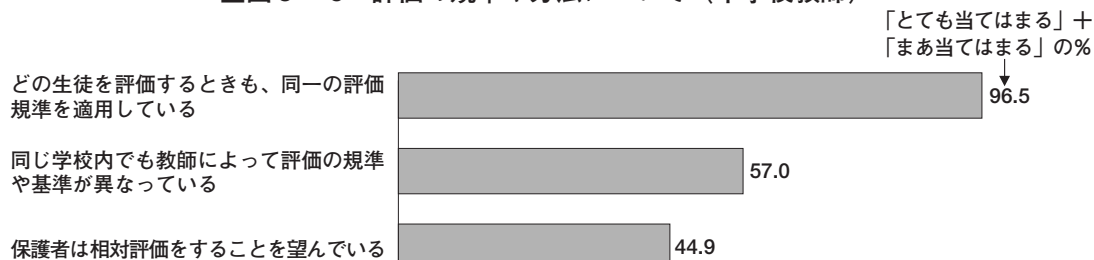
注) サンプルは中学校管理職 603 人。

■図8-4 評価の規準や方法について（小学校教師）



注) サンプルは小学校教師 3619 人。

■図8-5 評価の規準や方法について（中学校教師）



注) サンプルは中学校教師 3388 人。

第2節

通信簿の「学習の記録」

ほとんどの小・中学校の通信簿に、「観点別学習状況の評価」が採用されている。「相対評価」を行う学校は激減し、「絶対評価」が教育評価の基調になった。

1) 形式

次に、教師に対して、担当学年における通信簿の「学習の記録」の形式をたずねた。

図8-6から、「観点別学習状況の評価」の形式は、多くの小・中学校の通信簿に採用されていることがわかる。小学校の場合、通信簿に「観点別学習状況の評価」を採用しているのは85.0%に対し、「教科ごとに2段階、3段階、5段階などの総合的な評定」(以下、「評定」)を採用しているのは21.8%にすぎない。一方、中学校では、「観点別学習状況の評価」を採用しているのは94.0%、「評定」を採用しているのは78.3%である。

図8-7は、小学校について、98年調査の対象であった6地区に絞って経年比較した結果である。「評定」や「単元や具体的項目ごとの到達度評価」の形式が減るかわりに、「観点別学習状況の評価」「文章記述形式の評価」が増えている。以上の傾向は、「観点別学習状況の評価」を基本として重視すると同時に、「評定」に関してはあくまで「観点別学習状況の評価」の総括として位置づけた、指導要録の新しい形式に対応している。「文章記述形式の評価」の増加については、「総合的な学習の時間」の評価に文章記述形式が多く採用されていることも一因になっていると考えられる。

では、教師たちは、「学習の記録」をつけるときにどのような評価方法を行っているのか。図8-8より、通信簿の記入に際して「相対評価」を行う教師は、小・中学校ともに少なく、「絶対評価」が児童・生徒評価の基調になっている。

さらに小学校については、02年調査と98年

調査が全く同じ質問形式のため、同一対象の6地区のデータを用いれば経年比較ができる。この結果を示した図8-9によると、「相対評価」や「個人内評価」を行っている小学校は以前より激減し、「絶対評価」が教育評価の基調になったことがわかる。

2) 中学校の通信簿の変化

一方、中学校については、97年調査と02年調査の質問形式が若干異なるので、直接的な比較はできない。そのため、図表は省略するが、次のような変化の傾向は読み取れる。

97年調査で中学校教師に「学習の記録」の形式をたずねたところ、「観点別学習状況の評価」86.9%、「評定」96.2%であった。当時の中学校では、「評定」が若干上まわりつつ、両者が併記される形式が多かった。これを、02年調査の経年比較用6地区データと較べると、02年調査では「観点別学習状況の評価」93.0%、「評定」79.2%と、前者が後者を上回り、97年調査と逆転している。

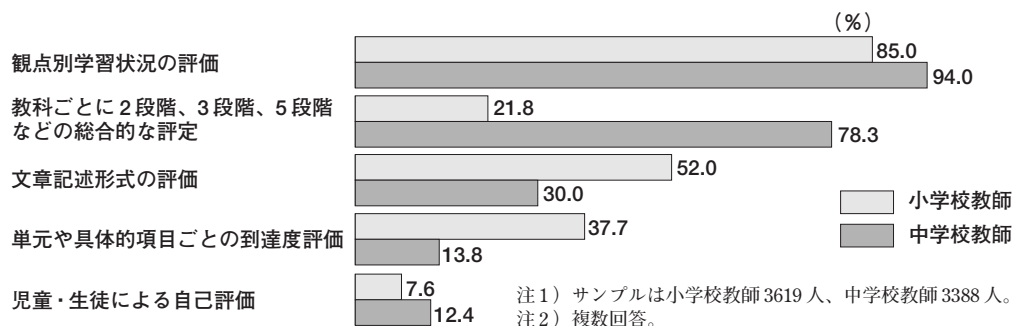
また、97年調査では、「評定」と「観点別学習状況の評価」について、それぞれ別々に評価方法をたずねている。これによると、「評定」については8割以上の中学校教師が「相対評価」を中心にし、「観点別学習状況の評価」については8割以上の中学校教師が「絶対評価」を中心としていると答えた。97年当時の中学校では、「相対評価による評定」と「絶対評価による観点別学習状況」が並列し「二本立て」のような形で、評価が行われていたことがうかがえる。そして、90年代の中学校現場では、高校入試の調査書につながるのは、あくまで「相対評価」による「評定」

のほうであった。この「評定」は、テスト得点が正規分布することを前提に、「5」と「1」が7%、「4」と「2」が24%、「3」が38%と、統計的に定められた割合をもとに「相対評価」で決められる傾向があった。

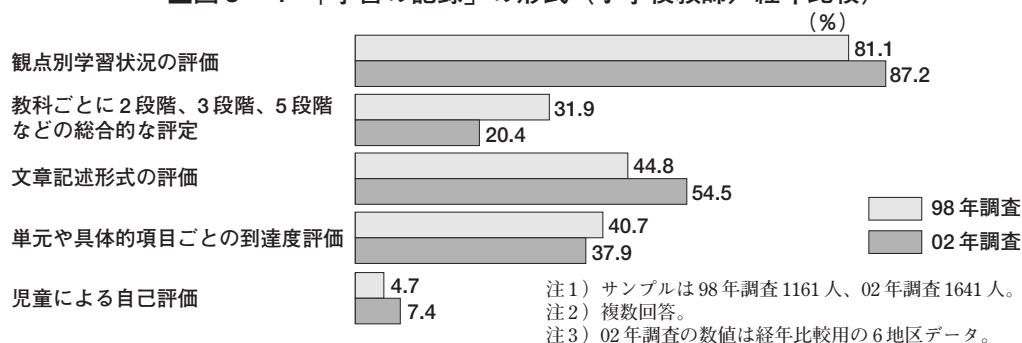
これに対し、指導要録の02年改訂は、「評定」を「観点別学習状況」の総括として位置づけると同時に、「絶対評価」に移行させようとしたものである。すなわち、これは、中学校がこれまでの評価の主流とし、かつ、高校入試の調査書にもつながる、「評定」の出

し方自体に変革を迫るものである。先述の通り、02年調査では、中学校で採用されている通信簿の形式は、「観点別学習状況の評価」94.0%、「評定」78.3%だが、「相対評価」を行っている教師は、もはや15.5%にすぎない。以上の結果より、90年代の中学校現場にみられた「相対評価による評定」と「絶対評価による観点別学習状況」という、通信簿の二本立て構造は、もはや変容しつつあると推測される。

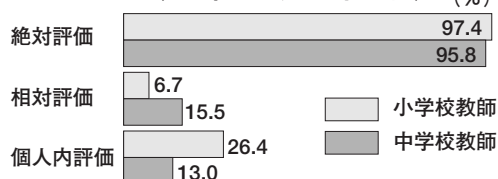
■図8-6 「学習の記録」の形式(02年調査/小中比較)



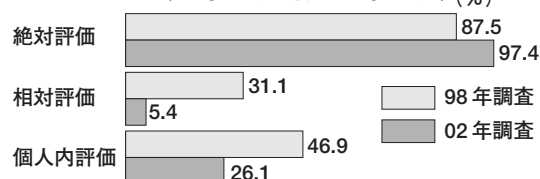
■図8-7 「学習の記録」の形式(小学校教師/経年比較)



■図8-8 「学習の記録」の評価方法(02年調査/小中比較)



■図8-9 「学習の記録」の評価方法(小学校教師/経年比較)



第3節

評価の点数化・細分化・日常化

通信簿の記入にあたって、多くの小・中学校教師は、「長所を伝える」ことを意識している。中学校では、9割の教師が「テスト以外の様々な評価基準もいったん点数化」し、8割弱の教師が「評価をするときの具体的な規準や手順について、生徒や保護者に話している」。新しい「評価」の客観性や「アカウンタビリティ」を高めようと、必死な教師たちの姿がうかがえる。

1) 「学習の記録」記入時の評価行為

前節では、現在の小・中学校における通信簿の「学習の記録」の形式について検討した。それでは、教師たちは具体的にどのようなプロセスで「学習の記録」を記入しているのだろうか。もう少し詳しくみてみよう。図8-10は、「学習の記録」を記入するとき、教師が心がけていることや具体的な行為についてたずねた結果である。

現在、多くの教師は、「児童・生徒の長所を伝えることを意識している」(小学校98.2%、中学校89.2%、「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計、以下同様)。一方、「児童・生徒の問題点や課題を伝えることを意識している」教師は、中学校では7割近いが、小学校では5割強にとどまる。また、多くの教師が「教科書の内容を理解しているかどうかを評価の基本にしている」(88.9%、77.4%)一方で、「結果だけでなく、一所懸命取り組んでいる児童・生徒にはよい評価をつけるようにしている」割合も高い(小・中学校ともに9割弱)。

小・中学校ともに、「テストの得点を観点別に集計している」「ふだんから『学習の記録』を意識して記録などをとっている」と回答する教師も多い。さらに中学校では、9割の教師が「テスト以外の様々な評価基準もいったん点数化している」し、8割弱の教師が「評価をするときの具体的な規準や手順について、生徒や保護者に話している」と答えている。中学校では特に、テストだけでなく日

常的活動に対しても、評価の細分化や点数化が進行しているのである。新しい評価方法の客観性や「アカウンタビリティ」を高めようと、必死な教師たちの姿がうかがえる。

2) 評価行為の変化

表8-3は、小学校教師について、同じ質問項目を経年比較のために6地区に絞って比較した結果である。98年調査から02年調査にかけて、「教科書の内容を理解しているかどうかを評価の基本にしている」「テストの結果を中心にして評価を行っている」と答えた教師が、それぞれ10ポイントほど増加した。また、「テストの得点を観点別に集計している」教師も、72.9%から88.1%へと増加した。これに対し、「結果だけでなく、一所懸命取り組んでいる児童にはよい評価をつけるようにしている」教師は92.1%から84.2%へ、「結果だけでなく、伸びる可能性や素質のある児童にはよい評価をつけるようにしている」教師は48.4%から39.3%へと、若干減少した。

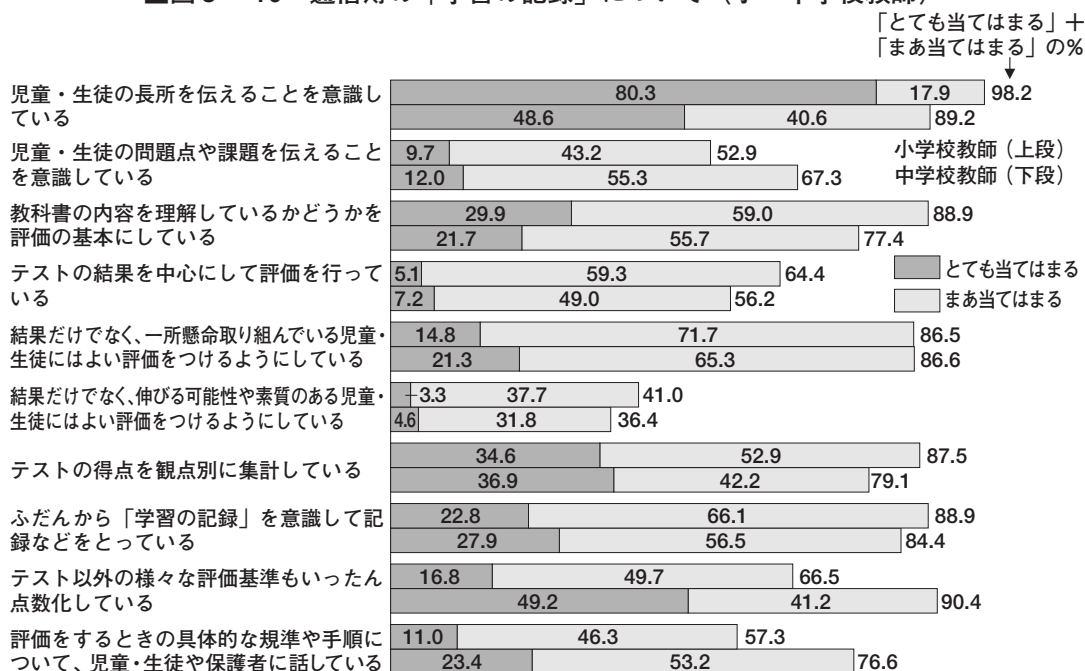
以上より、小学校では98年調査時点から02年調査時点にかけて、「学習の記録」をつけるにあたって、テスト結果や教科書理解に重点をおいた評価へと、ゆれ戻しが起きている可能性がある。小学校では、すでに98年調査時点で、「新しい学力観」が浸透し、様々な観点から子どもを多面的に評価しようとする動きが高まるとともに、「否定的評価は避け、よいところを見つけて支援しよう」という風潮が広がっていた。しかし近年、小学校教師

たちの間では、「新しい学力観」の延長線上にある評価活動に対する歯止めとも読み取れる、テストの結果や教科書の理解を基礎に置いた「結果重視」の評価行為に、若干戻りつつあるのではないだろうか。

一方、中学校教師を対象とした97年調査では同一の質問項目を用いていないため、残念

ながら評価行為についての経年比較ができない。ただし中学校教師に対する調査では、定期試験の問題作成方法をめぐる質問項目については経年比較が可能である。後述の表8-6(p.110)からは、「観点別学習状況の各項目に合わせて問題を作成する」中学校教師が、97年調査の4割強から、02年調査の8割強へ

■図8-10 通信簿の「学習の記録」について(小・中学校教師)



注) サンプルは小学校教師 3619 人、中学校教師 3388 人。

■表8-3 「学習の記録」の記入にあたって(小学校教師/経年比較)

(%)

	98年調査 (1161人)	02年調査 (1641人)
児童の長所を伝えることを意識している	98.5	98.3
児童の問題点や課題を伝えることを意識している	52.0	48.2
教科書の内容を理解しているかどうかを評価の基本にしている	77.5	< 89.5
テストの結果を中心に評価を行っている	55.5	< 64.1
結果だけでなく、一所懸命取り組んでいる児童にはよい評価をつけるようにしている	92.1	> 84.2
結果だけでなく、伸びる可能性や素質のある児童にはよい評価をつけるようにしている	48.4	> 39.3
テストの得点を観点別に集計している	72.9	< 88.1
ふだんから「学習の記録」を意識して記録などをとっている	84.9	88.6
テスト以外の様々な評価基準もいったん点数化している	63.7	66.3
評価をするときの具体的な規準や手順について、児童や保護者に話している	56.7	58.5

注1) 数値は「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計。

注2) 02年調査の数値は経年比較用の6地区データ。

注3) >、<は5ポイント以上の変化があった項目。

と激増したことがわかる。中学校教師の間では、近年、通信簿の形式変化に伴い、テストの得点を観点別に集計するようになった。こうした状況に加え、先述の通り、今や9割の中学校教師が「テスト以外の様々な評価基準もいったん点数化」している。中学校では、テスト場面および日常的活動場面の両面で、評価の細分化と点数化が進行していると考えられる。

3) 教科別にみた評価材料(中学校教師)

以上のように、テストや日常的活動に対する評価の細分化や点数化が進行していると考えられる中学校において、教師たちは担当教科の通信簿をつけるときに、いかなる材料を重視しているのだろうか。表8-4によると、中学校教師全体では、「定期試験」を「とても重視する」と答えたのは5割強だが、「宿題や提出物の状況」や「授業中の態度」もそれぞれ5割である。図8-10(p.107)に示したとおり、中学校では、84.4%の教師が「ふだんから『学習の記録』を意識して記録など」をとり、9割の教師が「テスト以外の様々な評価基準もいったん点数化」しているが、「宿題や提出物の状況」や「授業中の態度」は、そのような日常的な評価材料の一要素になっていると考えられる。すなわち、これらは点数化されることによって、組織的に「学習の記録」に反映されていくしくみになっている可能性が高い。

教科別にみると、「数学」教師では、「定期試験」を「とても重視する」が71.4%、「実力試験」17.1%、「小テスト」34.8%と、他教科に比べてテストを重視する割合が多い。一方、「宿題や提出物の状況」を重視する傾向が強いのは、「国語」「数学」「その他」である。「授業中の態度」については、「その他」の教科で7割と群を抜いている。

4) 「算数／数学」の評価材料(小・中学校教師比較)

次に、小学校教師が「算数」の通信簿をつ

けるときの評価材料と、中学校の「数学」教師が「数学」の通信簿をつけるときの評価材料について比較してみると、意外な結果がでた(表8-5)。

「とても重視する」と答えた教師の割合が最も多い項目は、小学校では「単元末テスト」、中学校では「定期試験」である。ただし、フォーマルなテストともいうべき「単元末テスト」を「とても重視する」小学校教師は53.7%にとどまるのに対し、「定期試験」を「とても重視する」中学校教師は71.4%に達する。その一方で、小テストを「とても重視する」と答えた教師は、小学校22.7%に対して、中学校34.8%であった。さらに、「宿題や提出物の状況」は小学校16.3%、中学校50.5%、「授業中の態度」は小学校36.3%、中学校49.1%である。すなわち、「算数／数学」の通信簿をつける際に、小学校教師よりも中学校教師のほうが、フォーマルな試験を通信簿の評価材料として重視すると同時に、フォーマルな試験以外の日常的活動を評価材料に取り入れている。

私たちはこれまで、小学校ではテスト以外の様々な評価基準を用いて多面的側面から通信簿をつけているのに対し、中学校ではもっぱら試験結果を主な判断材料にして通信簿をつける傾向があるという認識をもっていたのではないだろうか。少なくとも、97年・98年調査時点では、このような認識はそう外れていなかったと考えられる。しかし、02年の指導要録改訂は、調査書にもつながる評価として中学校教師が重視してきた「評定」の出し方にも変革を迫るものであった。「評定」を「観点別学習状況の評価」の総括として位置づけ、「絶対評価」に移行させる以上、中学校教師は今まで以上に、「観点別学習状況の評価」の出し方を厳密に行わなければならなくなった。そのため彼らは、いまや小学校教師以上に、「宿題や提出物の状況」や「授業中の態度」を厳密に「点数化」していくことによって、これらの要素を組織的に通信簿の評価に反映させるようになったと推測する。

■表 8－4 評価材料（中学校教師／担当教科別）

(%)

	全体 (3388人)	国語 (681人)	社会 (433人)	数学 (738人)	理科 (397人)	外国語 (642人)	その他 (491人)
定期試験	52.4	48.0	57.7	71.4	52.6	55.0	22.4
実力試験	12.5	10.7	10.9	17.1	9.3	12.9	11.8
小テスト	26.4	27.5	23.8	34.8	20.2	29.8	15.5
宿題や提出物の状況	49.1	52.9	46.7	50.5	45.1	45.6	51.5
授業中の態度	50.3	50.4	44.6	49.1	39.5	47.2	70.3

注) 数値は「とても重視する」割合。

■表 8－5 算数／数学の評価材料（小・中学校教師）

(%)

		小学校で算数を 教えている教師 (3210人)	中学校数学教師 (738人)
単元末テスト（小学校のみ）	とても重視する	53.7	—
	まあ重視する	44.0	—
	あまり重視しない	2.0	—
定期試験（中学校のみ）	とても重視する	—	71.4
	まあ重視する	—	27.8
	あまり重視しない	—	0.5
まとめ(学期末等)のテスト （小学校のみ）	とても重視する	31.0	—
	まあ重視する	57.6	—
	あまり重視しない	10.7	—
実力試験（中学校のみ）	とても重視する	—	17.1
	まあ重視する	—	35.6
	あまり重視しない	—	44.9
小テスト	とても重視する	22.7	34.8
	まあ重視する	65.2	57.6
	あまり重視しない	11.6	7.3
宿題や提出物の状況	とても重視する	16.3	50.5
	まあ重視する	66.2	47.7
	あまり重視しない	17.1	1.6
授業中の態度	とても重視する	36.3	49.1
	まあ重視する	59.2	47.4
	あまり重視しない	4.3	3.4

第4節

テ ス ト

小学校教師に市販テストを利用しているか聞いたところ、「国語」と「算数」は85%を超えていた。こうしたテストの結果を用いて得点を観点別に集計し、「観点別学習状況の評価」を行っていると考えられる。

中学校教師に対する調査では、表8-6に示すように、定期試験の問題作成方法をめぐる質問項目については経年比較が可能である。この数年の最大の変化は、「観点別学習状況の各項目に合わせて問題を作成する」中学校教師が、97年調査の4割強から、02年調査の8割強へと激増したことにある。

表8-7は、「国語」「社会」「算数」「理科」すべてを教えている小学校教師に、市販テスト（業者テスト）を利用しているかどうかをたずねた結果である。これによると、「国語」では86.9%、「算数」では85.6%の教師が利用していることがわかった。続いて、「理科」

は77.1%、「社会」は68.9%の利用率であった。特に「国語」と「算数」については、標準的内容を教えようとする傾向が強いため、教科書に沿った標準的内容の市販テストの利用率が高いと考えられる。なお、市販テストは、「観点別学習状況の評価」のために、「知識・理解」「表現・処理」「思考・判断」といった観点別に、便宜的に分類されて問題が出題されており、得点を観点別に集計可能になっている。このことは、図8-10(p.107)で、9割近い小学校教師が「テストの得点を観点別に集計している」背景の1つにもなっていると考えられる。

■表8-6 定期試験の作成方法
(中学校教師/経年比較)

	(%)	
	97年調査 (1368人)	02年調査 (1647人)
教科書から問題を出す	85.8	89.5
学校で使っている問題集・副教材 などから問題を出す	84.2	88.8
学校で使わない問題集・参考書など から問題を出す	34.0	32.0
ノートに書かせた内容から問題を出 す	76.5	81.3
市販のテストを参考に行っている	29.2	26.0
全くオリジナルな問題を作成する	60.0	57.8
入試問題に対応した問題を出す	38.6	42.9
観点別学習状況の各項目に合わせ て問題を作成する	42.8	< 82.5
論述式の問題を出す	50.9	< 57.0
テスト問題を練る十分な時間がない	57.7	61.7

注1) 数値は「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計。

注2) 02年調査の数値は経年比較用の6地区データ。

注3) >、<は5ポイント以上の変化があった項目。

■表8-7 市販テスト(業者テスト)
の利用(小学校教師)

	(%)
	小学校教師 (2026人)
国 語	86.9
社 会	68.9
算 数	85.6
理 科	77.1

注) サンプルは、「国語」「社会」「算数」「理科」すべてを教えている教師。

第5節

新しい「評価」を振り返って

児童・生徒の観察や指導方法の振り返りなど、評価への取り組みがより積極的に行われるようになった。しかしその一方で、評価活動が複雑になり、教師の負担が増えている。自由記述でも、評価の客観性の問題や教師の負担増などを指摘する声が多い。

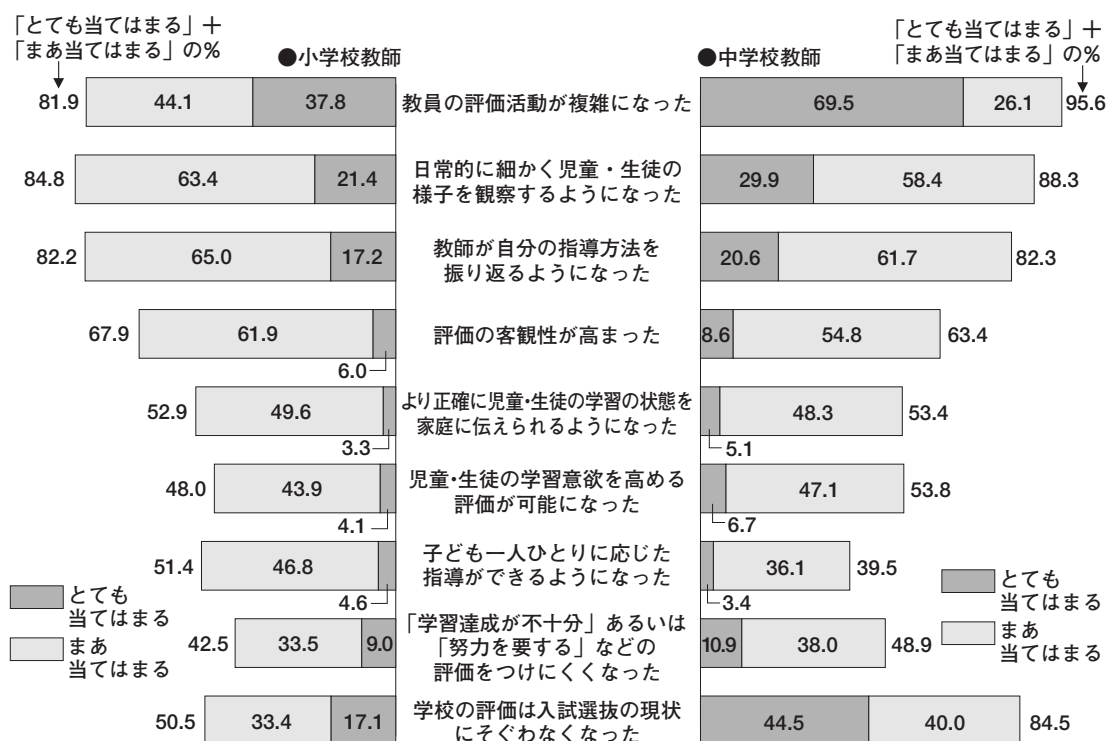
1) 新しい「評価」を振り返って

02年度より導入された新指導要録では、絶対評価による記録が求められている。半年が経過した時点で、教師たちはどのような感想をもっているだろうか。図8-11から検討しよう。

まず、8割の小学校教師、9割強の中学校教師が、「教員の評価活動が複雑になった」

（「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計）と答えしており、教師の負担が増した可能性がある。メリットとしては、小・中学校教師ともに、「日常的に細かく児童・生徒の様子を観察するようになった」「教師が自分の指導方法を振り返るようになった」と回答している。しかし、「より正確に児童・生徒の学習の状態を家庭に伝えられるようになった

■図8-11 新しい「評価」を振り返って（小・中学校教師）



た」「児童・生徒の学習意欲を高める評価が可能になった」と感じる教師は約半数にとどまる。さらに、8割強の中学校教師が、「学校の評価は入試選抜の現状にそぐわなくなった」と感じている。

2) 評価の問題点—新学習指導要領に対する自由記述より

02年調査の自由記述欄には、「評価」や評価規準に関する意見が多く寄せられていた。以下では、評価の変化が大きかった中学校に注目し、教師の自由記述を検討しよう。

自由記述欄に回答した約1650人の中学校教師のうち、約600人をランダムに抽出し、分析したところ、95人が、「評価」に関して意見を述べている。そのうち、「メリット」を中心に指摘したのは10人にすぎないのに対し、「問題点」を中心に指摘したのは66人に及ぶ。一方、長所と短所両方の指摘や、どちらともいえない意見を述べたのは、19人である。

それでは、中学校教師たちは、どのような「問題点」を感じているのだろうか。最後に、教師たちの自由記述回答を紹介しておこう。

①教師間・学校間・教科間の評価規準／基準のズレ

第一に、教師間、学校間、教科間で、評価の規準や基準がずれていることが、問題点として指摘されている。

「到達度によって評価し、それで評定できるようになったのはよかったと思う。評価したあとどれぐらいの到達度でどの評定を出すかというときにその割合が教科間や、学校間で統一できなかったので調整が必要だと思ったことが問題点である。(例、90%以上の到達度で5のところと80%以上の到達度で5のところなど)」(国語教師)

「観点別評価に重点を置くのはよいが、教師によって、その規準が違い主観的ともいえる。生徒の努力の過程が重視され、子どもに満足感が生まれた」(外国語教師)

②学校内評価と高校入試制度との間に生じるズレ

第二に、このように教師間、学校間、教科間で、評価の規準や基準がずれている学校内評価が、現行の高校入試制度にそぐわないという問題点が、多くの教師からあがっている。

「高校入試制度上の評価と、学校ごと・教師ごとで行い始めた今の評価(評定)と、一致していない点での不安を感じる」(技術・家庭教師)

「高校入試と中学校の評価が合わなく、塾の必要性を感じる生徒が増えると思う」(技術・家庭教師)

「絶対評価をするのならば、全国共通テストを年間2回くらいやるべきだと思う。そうでないと入試での内申点が、中学校ごとに規準はばらばらで信用できないという問題点から離れられない」(理科教師)

「おとなの立場によって教育観・学力観がばらばらで、評価や入試制度に関係して、小中高に一貫したものがさらになくなった。子どもはいったい誰を信じていいのかわからなくなったのではないか」(外国語教師)

③学校内評価の正統性や信頼性の失墜

第三に、上述のような評価規準／基準の非統一や高校入試制度とのギャップにより、学校内の評価は、もはや保護者や高校側から正統性や信頼性を得られなくなりつつあることを危惧する声もある。

「絶対評価は高校入試との兼ね合いで、保護者の不信感を招いている。またカッティングポイントは学校間に差があるが、県として決めてもらいたい。各学校間の協議となっているが、現実には不可能」(数学教師)

「評価もかなりむなし。家庭でも高校でもあてにされない評価のような気がして。準備に苦労したのに報われない」(数学教師)

④教師の負担増

第四に、評価に莫大な時間とエネルギーがかかり、教師が「評価のための評価」に追われてしまう状況が語られている。

「評価に時間がかかり、評価のための評価

になってしまっている」(理科教師)

「個を多面的に評価することは大事なこと。しかし、個を評価する資料をきちんと集積するためのエネルギーが大変なものである」(理科教師)

「1学期の実際の評価から、4つの観点それぞれを評価しなければならないこと。説明義務という点から、資料を集めるために様々な方法で評価をした。子どもの到達度などを知るうえでは大切なことだが、“評価のための評価”という感じになってしまい本末転倒な気がした」(音楽教師)

⑤教育行為の変質

第五に、点数化・細分化する評価行為が、

生徒に対する教育行為を変質させる可能性について、指摘する声もある。

「何でも点数化し、意欲すらA B C評価するのは無理があると思う。細分化するのにこだわるあまり、生徒の全体の持っている力そのものを評価するのが困難になった」(外国語教師)

「絶対評価への移行で、各教科の評価のための資料として、生徒へ要求するレポートの提出などが増え、結局生徒はヒーヒー言っている。入試選抜が変わらない限り、ひずみは消えず、つじつまあわせで、迷惑するのは生徒のように思う」(音楽教師)

