

「学習の記録」の記入にあたって —具体的な手順や方針—

【「学習の記録」を記入するにあたり、児童の長所を伝えることを意識している教師は98.5%、問題点や課題を伝えることを意識している教師は52.0%。今や通知票は、長所を中心には伝える媒体となっている。評価の基準としては、テストの結果だけでなく、さまざまな要素が複合的に考慮されている。評価の手順としては、ふだんから「学習の記録」を意識して記録をとっている教師は84.9%に上り、テストだけではないさまざまな評価基準もいつ

たん点数化している教師も6割強いる。ただし、学年差や通知票の形式による差がみられる。さらに、「学習の記録」を記入する際の手順や方針について、因子分析を適用したところ、「テストの重視」「日常的評価の明瞭性」「結果以外への配慮」「長所伝達の意識」の4因子が析出された。因子得点の平均値を都県別や教職経験年数別に比較すると、各属性の傾向がわかりやすい。】

Q7. 評価についてうかがいます。

- C. 通知票の「学習の記録」を記入するときに、次のことはどれくらい当てはまりますか。
1) ~11) のそれぞれについて当てはまる番号に○をつけてください。

(1) 全体的傾向

教師は、どんなふうにして「学習の記録」を記入しているのだろうか。以下では、通知票をつけるときのより具体的な手順や方針について明らかにしよう。図4-6は、これらについてたずねたQ7Cへの回答結果である。「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計値に着目して、全体的にみてみよう。

まず、「学習の記録」を記入するにあたり、児童の長所を伝えることを意識している教師は100%近い（「とても当てはまる」は86.6%）。一方、問題点や課題を伝えることを意識している教師は52.0%、半数程度（「とても当てはまる」は9.0%）にとどまっている。今や、通知票は、児童の長所と課題を両面から伝えるというよりは、長所を中心にして伝える媒体となっているようだ。

次に、評価の基準についてであるが、93.8%の教師が市販のテストを使用している。しかし、テストの結果を中心にして評価を行っ

ている教師は、55.5%（「とても当てはまる」はわずか6.1%）しかいなかった。その代わり、結果だけでなく一生懸命取り組んでいる児童にはよい評価をつけると答えた教師は、9割に及ぶ。また、「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」教師は48.4%である。すなわち、通知票の記入にあたっては、テストの結果を「中心」とするのではなく、テストのほかに「関心・意欲・態度」などさまざまな要素が複合的に考慮されていると考えられ、前回の指導要録の改定方針が定着しているといえる。ただし、テストの点数を観点別に集計している教師が7割強いることから、観点別学習状況を記入するにあたっても、テストの点数はある程度考慮されている可能性が高い。

しかし、このようなさまざまな複合的要素が考慮されるとなると、教師の主観的感覚や印象によって、通知票の評価が左右される可能性もある。そこで、教師がテストの結果以外のさまざまな要素を、どのような手順で判

断し、通知票に結晶化しているのかをみていこう。図をみると、ふだんから「学習の記録」を意識して記録をとっている教師は84.9%に上り、テストだけないさまざまな評価基準もいったん点数化している教師も6割強ほどである。多くの教師は、おそらく態度や提出物や発言といったさまざまな項目を記録したり、点数化したりすることによって、手順の明瞭化・客観化に努力していることがわかる。その一方で、評価をつけるときの具体的な基準や手順について児童や保護者に話している教師は56.7%（「とても当てはまる」は13.5%）にすぎず、児童や保護者からしてみれば、通

知票の評価基準は不明瞭な状態であると考えられる。このような日常的な記録やさまざまな評価基準の点数化は、教師の主觀がある程度防ぎながら、学習過程のよりきめ細かい評価を達成する可能性がある一方で、児童にとっては、何が評価されているか不明瞭なままで評価対象項目が多岐にわたるため、「評価されている」というみなざしがより日常化してしまう可能性も否めない。

ただし、通知票にはさまざまな要素が複合的に考慮されているといつても、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教師が77.5%を占めることから、教科

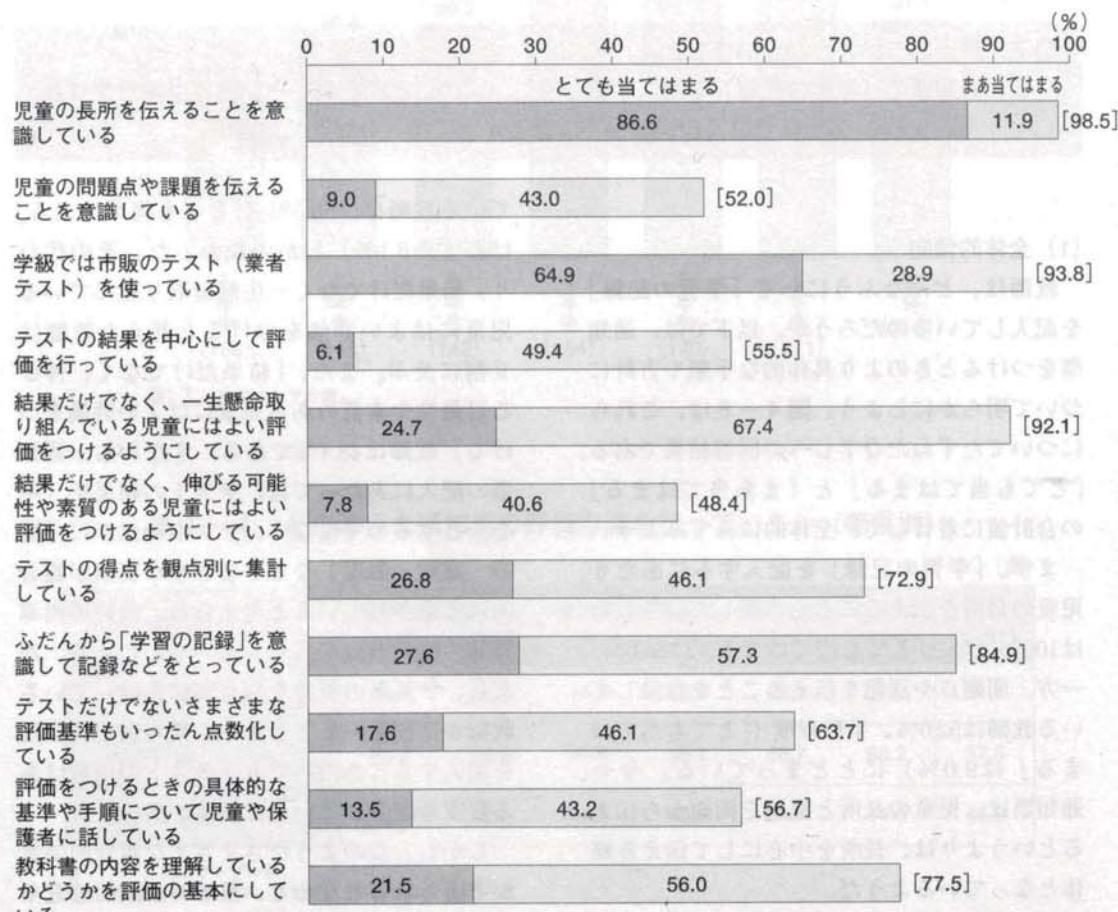
書の内容が評価の大きなアウトラインを指示していることには変わりない。しかし、4分の1弱の教師は、教科書の内容を理解しているかどうかを評価の基本にしてはおらず、教科書という枠をそれほど意識しないでより柔軟に評価を行っていると考えられる。教科書が通知票の評価に与えていた共通の枠組みがなくなりつつあるとすれば、学校や教師によって、何が評価されるかという評価対象項目が異なってくる可能性が示唆される。

(2) 学年差

次に、通知票の記入に関する以上の項目を

授業最多学年ごとに示したのが表4-5である。特徴的な点だけ述べておこう。教科書の内容を理解しているかどうかを評価の基本にする教師は、1年生と6年生において特に多い。小学校生活の初めと終わりでは、教科書の基本がより重視されるようだ。テストの結果を中心にして評価を行ったり、テストの得点を観点別に集計する傾向は、低学年より高学年に多い。また、テスト以外のさまざまな評価基準を点数化している教師は、1年生で67.9%と多いが、2年生で54.8%ともっとも少くなり、それから学年が上がるにつれて徐々に増え、6年生で7割を超す。すなわち、

図4-6 通知票を記入するときの手順や方針



注1) サンプル数は1161人。

注2) [] 内の数値は、「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計。

表4-5 通知票を記入するときの手順や方針（学年別）

	1年生 (168)	2年生 (148)	3年生 (142)	4年生 (164)	5年生 (170)	6年生 (171)	全体 (1161)
児童の長所を伝えることを意識している	100.0	99.3	97.9	98.8	99.4	98.2	98.5
児童の問題点や課題を伝えることを意識している	53.0	41.9	56.4	53.6	53.5	52.6	52.0
学級では市販のテスト（業者テスト）を使っている	93.5	95.9	97.9	97.6	95.8	91.2	93.8
テストの結果を中心にして評価を行っている	48.2	49.3	60.5	64.0	60.6	64.9	55.5
結果だけでなく、一生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	90.5	91.9	93.0	92.0	93.0	93.0	92.1
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	46.4	41.9	46.4	54.3	46.4	50.9	48.4
テストの得点を観点別に集計している	71.5	65.5	75.4	77.4	77.1	80.1	72.9
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	88.7	85.2	86.7	87.8	82.9	80.1	84.9
テストだけないさまざまな評価基準もいったん点数化している	67.9	54.8	58.5	63.4	67.7	71.3	63.7
評価をつけるときの具体的な基準や手順について児童や保護者に話している	56.5	50.7	57.8	53.0	61.2	58.5	56.7
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	85.1	75.7	78.8	78.1	74.7	81.9	77.5

注1) () 内はサンプル数。

注2) 数値は「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計。

高学年では、テストだけでなく、テスト以外の評価基準も点数化される傾向が強まるといえる。一方、ふだんから記録をとっている教師は、学年が低いほうが多くなる。

(3) 通知票の形式による差

ところで、通知票を記入するときの方針や手順などは、通知票の形式いかんによって変わってくるのだろうか。そこで、通知票の各形式とQ7Cの以上の結果をクロスしてみた

ところ、通知票の形式による差は思ったほどみられなかった。しかし、図4-7に示したような差があらわれた。観点別学習状況の導入によって、テスト得点を観点別に集計する傾向だけでなく、テスト以外のさまざまな基準を点数化する傾向も高まる可能性がある。

(4) 手順や方針についての因子構造

次に、分析を総合的にするために、通知票の「学習の記録」を記入する際の手順や方針

が、どういった因子から構成されているのか検討してみよう。表4-6は、Q7Cの質問項目に対して、因子分析（バリマックス法、固有値1以上）を行った結果である。抽出因子は4つで、「テストの重視」「日常的評価の明瞭性」「結果以外への配慮」「長所伝達の意識」が析出された。この表には、因子名、質問項目、因子負荷量がそれぞれ記してある。なお、多少わかりにくく第2因子については、次のように解釈した。「テストだけでないさ

まざまな基準もいったん点数化」「ふだんから『学習の記録』を意識して記録する」ことは、教師にとって、日常的評価を目に見えない基準から目に見える基準にする試みと考えられる。また、「評価の具体的な基準や手順を児童や保護者に話す」ことは、教師にとって評価基準が明瞭化していることを前提にしており、さらに児童や保護者にとってこれが明瞭になることをあらわす。そのため、第2因子を日常的評価の明瞭性と名づけた。

図4-7 通知票を記入するときの手順（通知票の形式による差）

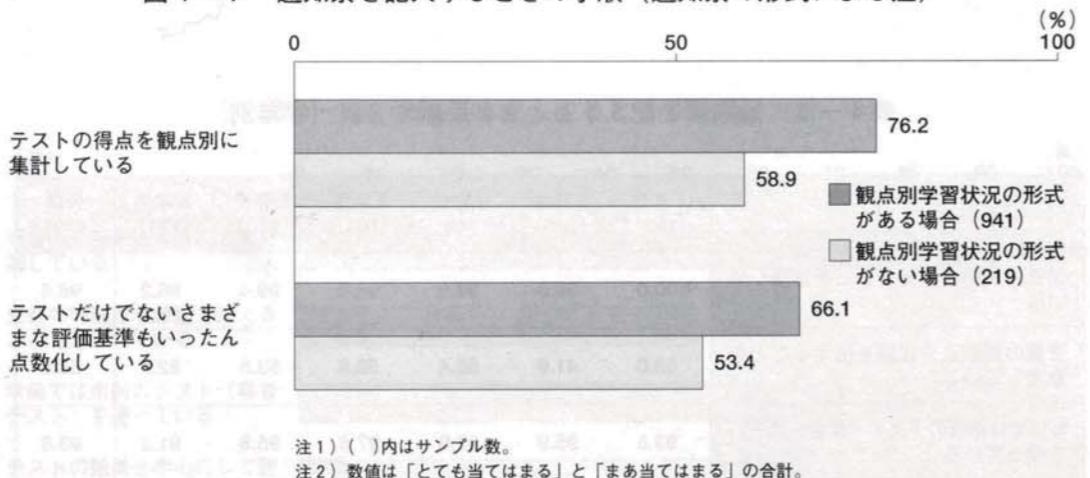


表4-6 通知票を記入するときの手順や方針の因子分析

質問項目	因子名（数値は因子負荷量）			
	1. テストの重視	2. 日常的評価の明瞭性	3. 結果以外への配慮	4. 長所伝達の意識
テストの結果を中心にして評価を行っている	0.805	-0.063	-0.098	-0.053
テストの得点を観点別に集計している	0.718	0.170	-0.118	0.141
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	0.665	0.089	0.077	-0.206
学級では市販のテスト（業者テスト）を使っている	0.477	0.023	-0.124	0.451
テストだけでないさまざまな評価基準もいったん点数化している	0.110	0.738	0.053	0.044
評価をつけるときの具体的な基準や手順について児童や保護者に話している	-0.033	0.708	0.115	-0.128
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	0.080	0.672	0.039	0.108
結果だけでなく、一生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	-0.039	0.101	0.832	0.066
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	-0.113	0.085	0.803	-0.047
児童の長所を伝えることを意識している	0.045	0.137	0.259	0.653
児童の問題点や課題を伝えることを意識している	0.146	0.088	0.128	-0.650

因子抽出法：主成分分析

(5) 地域差、教職経験による差

以上のような因子構造を持つ、通知票記入の際の手順や方針は、都県によって異なる傾向があるのだろうか。これを明らかにするために、寄与率の高い第1因子「テストの重視」と第2因子「日常的評価の明瞭性」について、都県別の因子得点の平均値を算出した。図4-8は、それをプロットした散布図である。通知票をつけるときの手順や方針には、都県によって顕著な差があることがみてとれる。まず、東京都と新潟県では、他県と比べてテ

ストの結果があまり重視されていない。ただし、東京都では日常的評価を明瞭化して通知票に反映させていると考えられる。一方、新潟県では点数化や記録といった手段による日常的評価の明瞭化もあまり行われていないようだ。新潟県は、児童にとって通知票の基準がもっとも見えにくい傾向があるといえよう。次に、岩手県や熊本県では、テストの結果が他県に比べて重視される一方、日常的評価は不明瞭な状態である。福岡県では、テストの結果が重視される一方、日常的評価も明瞭な

かたちをとって通知票に反映される傾向が認められる。福岡県では、テストと日常的評価の両面から、評価がもっとも組織化されている可能性がある。

今度は、第1因子「テストの重視」と第2因子「日常的評価の明瞭性」について、教職経験年数別に比較してみよう。図4-9は、経験年数別の因子得点の平均値をプロットしたものである。まず、経験年数が浅い教師は、テストの結果を重視した評価を行う一方で、日常的評価の手続きについてはあまり明瞭化

しておらず、この点に限っては直感的な評価を行っている可能性がある。これに比べて、経験年数が11~30年目の中堅・ベテラン教師は、テストを重視するだけでなく、日常的評価を明瞭化する手続きを踏む傾向が強くなる。

ただし、経験年数が31年目以上の教師は、日常的評価を明瞭化する手続きを踏む一方で、テストの結果をあまり重視しない傾向がみてとれる。

図4-8 〈テストの重視〉〈日常的評価の明瞭性〉因子、都県別因子得点

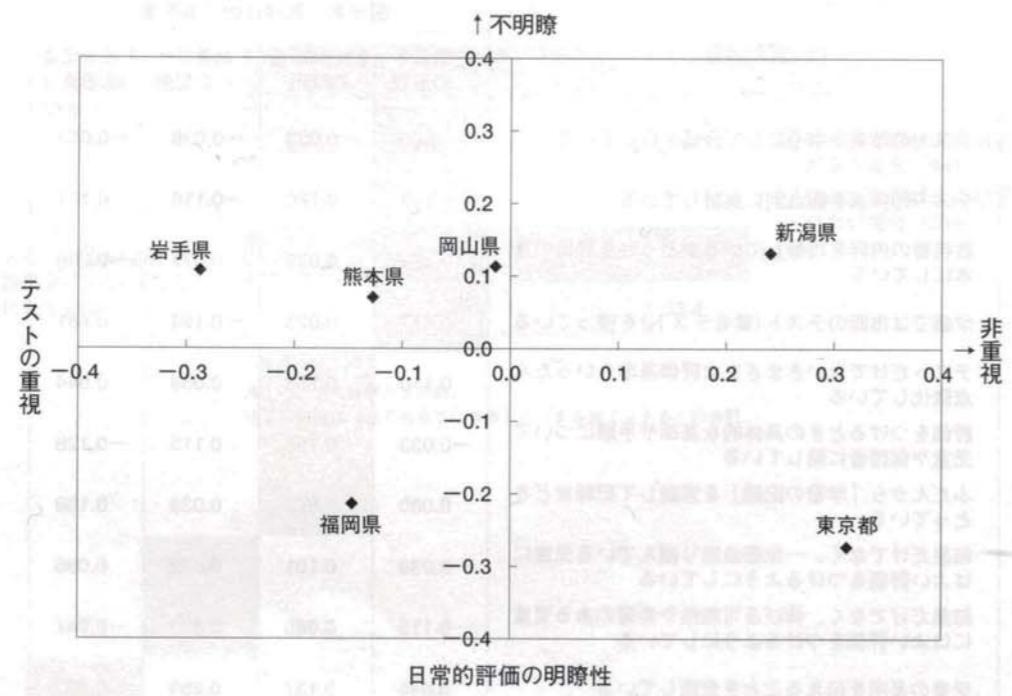


図4-9 〈テストの重視〉〈日常的評価の明瞭性〉因子、教職経験年数別因子得点

