

第4部

評価行動の実態調査と分析

目 次

1.委員会の発足と実態調査への経緯	105
2.「教育評価に関する実態調査」の中間報告	108
(1) 調査のねらいと方法	
(2) 評価活動の実際	
1) 「評価」に関する経験	
2) テストや日常的評価	
3) 通知表	
4) 指導要録	
5) 内申書	
(3) 評価にかかわる労力	
(4) 評価をめぐるあたらしい動向にかかわって	
1) 観点別評価	
2) 開示	
(5) 評価にかかわる意見	
(6) 自由回答欄より	
(7) まとめ	
「教育評価に関する実態調査」調査票と結果	127

1 委員会の発足と 実態調査への経緯

第15期中教審の第1次答申を待ちかねていたかのようにして、教課審（教育課程審議会）が、昨年8月、設置されることになった。いよいよ完全学校5日制にむけての学習指導要領改訂作業が始まることとなったのである。

21世紀にむけての教育改革が声高に聞かれるのだが、教育課程（カリキュラム）の改革は、その教育改革の中心的課題の一つでもある。そして、教育課程の改革と変化は、同時に、教育評価にも直接的な影響をおよぼしていく。周知のように、教育課程の基準とされている学習指導要領改訂は、つねに、教育評価の原簿ともされている指導要録の改訂とも連動して行われてきたのである。

このように、教育課程と教育評価は表裏一体ともいえるべき関係にあるのだが、教育課程の変化や改革は、教育評価のあり方とおしてよりいっそう明らかにされていくことにもなる。教育評価をめぐる現実の諸問題を手がかりとしながら、教育課程改革の、そして教育改革それ自体の具体化をこそはかってゆくべきだともいえよう。

このような観点から、私たちの委員会は、次のような目的をもって1996年6月からスタートすることになった。

①教育評価を一つの切り口として、現在の教育改革（中教審、5日制、新学力観など）に対抗すべき理論と運動の基本的課題を整理する。

②教育評価改革と教育課程改革との接点を明確にし、きたるべき教育課程改革への実践的な課題と手がかりを明らかにする。

③現在、各地・各学校で試みられている教育評価改革の取り組みを整理し、新しい教育評価のイメージ、形態、視点や方法を具体的に提起する。

もとより、これらの目的を達成することの困難を私たちも知らないわけではない。これらは、それこそ、教育評価論的にいえば、達成されるべき到達目標というよりは、委員会発足にあたって、私た

ちがめざそうとした方向、目標とでもいうべきものかもしれない。

私たちの委員会が、その研究を始めていくうえで、まず最初に気づいたことは、教師の評価行動の実態を明らかにしておかなければならないということであった。

教師は日々の教育実践の過程で、授業中の子どもの行動を観察し、テストを行い、学期の終わりには通信簿を発行している。指導要録の記入や内申書（調査書）の作成に大きな労力と時間をさいている。こうした評価行動は、教師によっていかなるものとして受け止められているのか。教師は自らが行っている評価行動をどのようなものとして自覚して、それを行っているのか。教師が行っているさまざまな評価行動に対して、それぞれがどれくらいの労力と作業を必要としているのか。私たちはこれらの実態をまず明らかにしておかなければならないと考えたのである。

そこで委員会としては、9月から11月にかけて、教師の評価行動に関するヒアリングを行うこととなった。ヒアリングは、おおむね次のような内容を含んでいた。

- ①1年間の仕事のなかで、評価行動はどのような流れになっているか。
- ②授業中の観察やテストはどのようにして、また、どの程度行っているか。
- ③通信簿はどのようにして作成、発行しているか。
- ④指導要録の利用や保管の状況はどうか、記入に際して参考にするデータや資料は何か。要録開示についての意見はどうか。
- ⑤内申書の作成にあたっての苦勞と配慮、また作成に要する労力はどれくらいか。

こうした内容を中心としながら、学校段階ごとにヒアリングを行ったのである。

9月 東京、千葉県、山梨県からの小学校の先生、3名

10月 東京、千葉県、福島県からの中学校の先生、3名

11月 東京、千葉県、神奈川県からの高校の先生、3名

ヒアリングは、こちらから一方的に質問するというより、教育評価について日頃感じておられること、考えておられることを率直に話してもらうようにして行ったが、そこからはおおよそ次のようなことがうかがえたのである。

一つは、教師が行っているさまざまな評価行動は、教師自身にと

って自覚的にとらえ直すことが難しくなっているのではないか、という点である。テストや通信簿は、その意味を問う以前に、習慣化・日常化している。指導要録や内申書の作成には疑問や矛盾を感じつつも、多忙化のなかでは機械的に処理していかざるを得ない。他方で、本来の評価活動の重要な部分であるべき授業中の観察や声かけは、評価として自覚化されていない。こうしたなかで、評価行動の実態が教師自身にとってもとらえにくいものとなっているのではないか。

二つには、上に述べたような状況のなかで教師は、「ヒト（教師）がヒト（子ども）を評価することはできない」「差別と選別のための評価であってはならない」といった抽象的なタテマエと、「評価がなくなってしまうとどうなるかわからない」「そうはいつでも評価をやめるわけにはいかない」といったホンネ的な不安のなかで、たじろぎ、立ちすくんでいるのではないか。

三つには、評価行動の実態は、学校段階において大きく異なっていること、そしてそれぞれの学校や地域によってもかなりのバラツキがあるという点である。とくに通信簿や指導要録の扱いは、学校段階と地域によってその差異が大きくみられたのである。よって教育評価の改善や改革を考えていくうえでは、こうした違いをふまえた、キメの細かい検討が求められているということであった。

こうしたヒアリングをとおして、私たちは、教師の評価行動の実態把握が予想以上に困難であることを改めて知ったのである。そしてこれまで、評価行動の実態を正確にとらえるということがほとんどなされてこなかった点にも気づいたのである。

抽象的・理念的に教育評価の改善と改革について論ずることは、それほど難しくはない。しかし、教師の評価行動の実態をふまえた、具体的・現実的な研究こそが求められているはずである。だとすれば、ヒアリングをふまえながら、いま少し、評価行動の実態把握を深めておくべきではないだろうか。こうしたところから、私たちは、今年の1月、盛岡で開かれた第46次全国教研の場で、その参加者を対象に、「教育評価に関する実態調査アンケート」を実施することにしたのである。

以上が、当委員会の発足と実態調査にいたるまでの経緯である。今回の「中間報告」では、アンケートによる実態調査の結果と分析について報告させていただくこととしたい。

2 「教育評価に関する実態調査」 の中間報告

(1) 調査のねらいと方法

本アンケート調査は、「教育評価」にかかわる教師たちの活動の実態を、主に量的な観点から把握するために実施されたものである。質問の作成にあたっては、本委員会が数度にわたって実施した、小・中・高校教師に対するヒアリング調査の結果を参考にした。

設定された具体的な調査項目は、以下のとおりである。

評価にかかわる経験（Q1）、テストや日常的評価（Q2）、通知表（Q3）、指導要録（Q4）、内申書（Q5）、管理職によるチェック（Q6）、通知表・要録・内申書の関連（Q7）、要録や内申書の開示（Q8）、評価に関する見方（Q9）

調査は、本年1月に岩手県盛岡市で開催された、第46回日教組教研集会において実施された。実施にあたっては、本テーマに関連すると思われるいくつかの部会にアンケート用紙を配付し、一定の時間の後、回収するという方法をとった。最終的に回収された有効票の総数は307で、全体の回収率は57.4%であった。

結果の紹介に入る前に、いくつかの点をあらかじめお断りしておきたい。

まず第一に、われわれは、できる限り教師の日常に即した質問項目を用意しようと試みたが、主として時間的・技術的な制約から、設定された質問はかならずしも答えやすいものばかりではなく、また、内容的にも十分とはいえない部分を含んでいたように思われる。それにもかかわらず、貴重な時間を割いて、アンケートにご協力いただいた先生方に、この場を借りて心からお礼を申し上げたい。

第二に、結果を解釈するうえでの留意点を二つほどあげておく。

①本調査のデータは、上述のように教研集会の場でとったものである。したがって、ここにあらわれる数値は、かならずしも教師一般

を代表するものではなく、あくまでも教研集会に参加した教師たちのものであることを留意されたい。②先にも述べたように、本調査の回収率は6割を下回った。この数値は、われわれの予想よりも低いものであった。これはおそらく、本調査が扱っている「評価」という問題の微妙さ、ないしは、回答する際に教師たちが感じたであろう難しさを反映したものと、われわれは推測する。

ただし、上のような留保は、本調査の意義がうすいということを決して意味するものではない。これにあらわれた数値なり結果なりを丹念に眺めることで、われわれは、学校現場がかかえる「評価」をめぐる問題状況の複雑さの一端を、垣間みることができるだろう。

以下では、小・中・高の比較を主な分析の軸としながら、いくつかのポイントにしぼって、結果の概要を報告する。本来ならば、学校段階別だけではなく、回答者の性別や経験年数、あるいは地域別などの結果を示したいところであり、実際にいくつかの興味深い結果もみられたが、紙幅の関係でここでは割愛せざるを得ない。ご了承願いたい。

なお、本調査のサンプル構成は、表1に示したとおりである。

(表1) サンプルの構成

a. 学校段階
(%、カッコ内は人)

小	46.9 (144)
中	30.3 (93)
高	22.8 (70)

b. 性別
(%)

男	73.5
女	26.5

c. 担任
(%)

している	67.1
していない	32.9

d. 経験年数
(%)

5年未満	5.6
5～9年	16.0
10～14年	24.8
15～19年	26.5
20～24年	15.3
25～29年	6.9
30年以上	4.9

e. 勤務地
(%)

北海道	2.6
東北	13.4
関東	16.9
中部	23.1
近畿	12.7
中国	8.5
四国	0.3
九州	22.5

f. 担当教科
(%)

全教科	45.3
国	11.1
社	9.4
数	18.6
理	7.2
音	1.0
美	1.0
体	0.7
技・家	0.7
英	2.3
工	1.3
商	0.7
農	0.7

(2) 評価活動の実際

まず本節では、教師たちの「評価」に関する経験についてみた後、評価活動の実体部分をなす「テストや日常的評価」・「通知表」・「指導要録」・「内申書」のそれぞれについて、それらを「どのようにつくり、どのように使うか」という観点から、検討してみることにしよう。

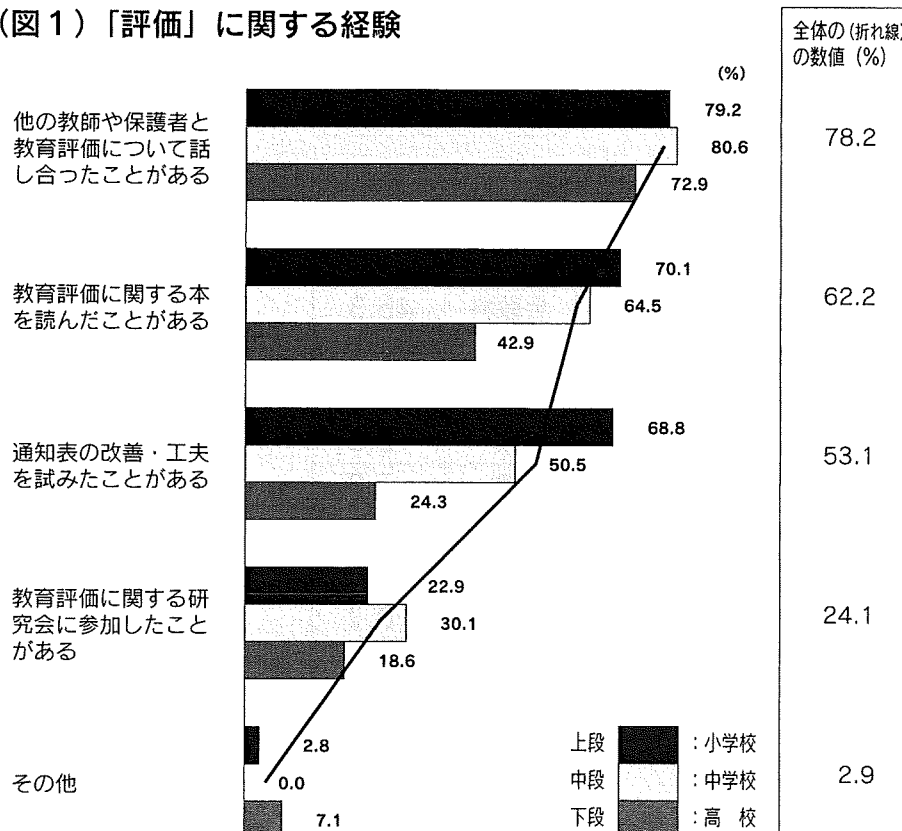
1) 「評価」に関する経験

まずわれわれが最初に聞きたいと思ったのは、教師たちが、「教育評価」というものについて、どのくらい関心を持ち、具体的にどのような経験を積んでいるかという点であった。図1が、その結果である。

全体の数値（折れ線）が高いものから並べると、「他の教師や保護者と教育評価について話し合ったことがある」（78.2%）、「教育評価に関する本を読んだことがある」（62.2%）、「通知表の改善・工夫を試みたことがある」（53.1%）の順となっている。

これを学校段階別にみると、「教育評価に関する本を読んだ

(図1) 「評価」に関する経験



ことがある」や「通知表の改善・工夫を試みたことがある」といった項目で、小・中・高の順で数値が顕著に高くなっている傾向が読み取れよう。評価に関する裁量の余地が大きい分、小学校教師のほうが、中・高の教師よりも、評価に関して「勉強熱心」であるといえそうである。

2) テストや日常的評価

教師の日常的な評価活動の一つの中心をなすのが、各種のテストである。いくつかの種類テストについて、それらの実施回数を学校段階別にまとめたものが次の表2である。表から、「小テスト」「単元テスト」は主に小学校で使われるのに対して、中・高では、年に5回程度実施される「定期テスト」が、テストという活動の中心をなしているという傾向がうかがえる。

また表には示していないが、「複数の学校の生徒が参加する統一テスト」については、小では25%、中では30%、高では26%が「市や県が実施する統一テスト」を、また、小では10%、中では22%、高では47%が「業者が実施する統一テスト」を1年に「1回以上」実施していると回答している。数年前に中学校における業者テストの追放がいわれたことがあったが、学校現場においては、統一テストの利用は依然として続いているようである。

次ページの図2は、「あなたはテストの結果をどのように利用しますか」という問いに対する回答をまとめたものである（数値は、「よく使う」と「時々使う」を合わせたもの）。

全体の数値で見ると、大多数の教師は、「自分の授業の反省材料にする」（95.5%）、「通知表や要録、内申書に反映させる」（93.5%）と回答しており、「子どもの意欲づけや動機づけに利用する」（77.0%）、「子どもの補習や宿題などに利用する」（59.4%）などがそれに次いでいる

(表2) テストの回数 (平均値)

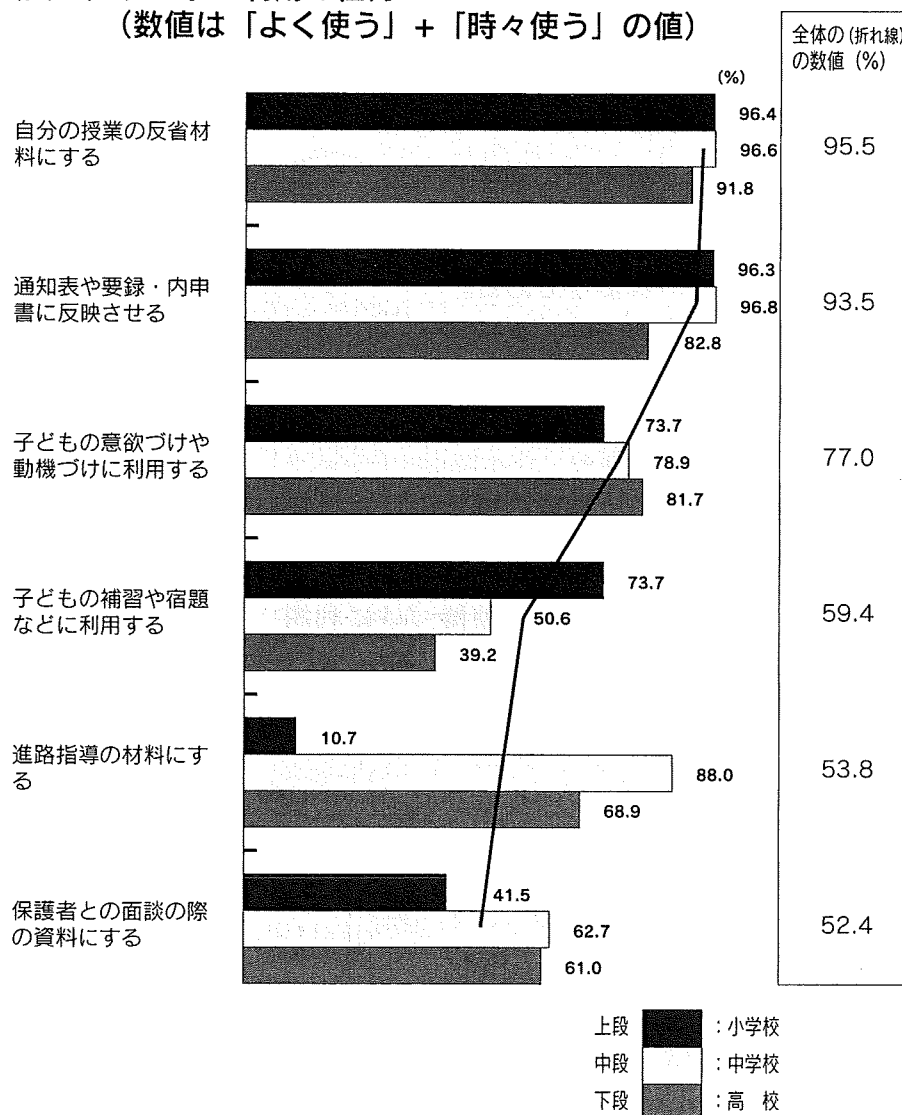
(回)

	定期テスト (年)	単元テスト (学期)	小テスト (月)
小	1.1	11.8	6.4
中	5.3	1.4	3.1
高	5.3	0.6	1.2

この図で興味深いのは、学校段階別の数値の動きである。すなわち、「子どもの補習や宿題などに利用する」などの、いわば「テストの日常的な利用」を示す項目では高・中・小の順で数値が高くなる傾向がある一方で、「進路指導の材料にする」や「保護者との面談の際の資料にする」といった、「テストの進路指導的利用」を示す項目では、小・高・中の順で数値が上昇しているのである。ここから、小学校では主として「日々の教育活動の一環」として、一方中学校や高校では、「進路決定や選抜のため」にテストが利用されることが多い、という対照的な構図を浮かびあがってくる。

アンケートでは、日常的な評価活動のあり方をとらえるために、「テスト以外に、生徒の学習や生活状況についての情報収集のために実施していること」を自由記述で回答してもらっている。その結果をまとめてみると、まず小学校では、個人日記や班日記などの

(図2) テストの利用の仕方
(数値は「よく使う」+「時々使う」の値)



「日記」が最も多く、144名中57名の回答が集まっている。さらに、家庭学習ノートや生活ノートなどの「ノート」(31名)、「作文・感想文」(14名)、読書カードや反省カードといった「カード」(9名)などの、子どもに書かせるものが続く。そのほかでは、「発言・発表の内容や回数」(19名)、「話し合い」(8名)、「休み時間の様子」(4名)などが目につく。

中学校でも各種の「ノート」(103名中29名)が最も多く、感想・レポート・カードといった形式も、小学校同様よく使われているようである。ほかに目立つものとしては、自己評価アンケートを中心とした「アンケート」(8名)、「宿題・提出物のチェック」(6名)、「忘れ物チェック」(5名)などがあげられる。他方高校では、全体的な記述の量が小・中より少なく、内容的にも成績評価の補助資料となるような、「レポートの提出」(6名)、「発表回数のカウント」(5名)などの回答が目立つ程度であった。

3) 通知表

通知表の発行回数は「3回」が圧倒的に多く(90.2%)、残りは「1～2回」が3.9%、「4～6回」が5.9%を占めるにすぎない。学校段階別では、発行回数に最もばらつきがあるのは高校である(「1～2回」10.0%、「4～6回」21.4%)。

通知表には、さまざまな情報を記載することが可能である。そこで、実際に通知表にはどのような情報が記載されているかをたずねてみたのが、次の表3である。

(表3) 通知票に記載されている事項

	全 体	小	中	高
a. 評定	85.7	72.2	98.9	95.7
b. 素点記載	23.1	4.0	22.5	59.7
c. 観点別評価	72.9	91.6	89.2	10.4
d. 行動記録	72.8	90.9	82.8	21.7
e. 所見欄	91.8	94.4	94.6	82.6
f. 保護者からの通信欄	52.6	41.7	66.7	56.5
g. 子どもの自己評価	5.0	3.6	8.6	2.9
h. その他	11.4	11.1	17.2	4.3

全体で記載が多いのは、e.「所見欄」(91.8%)、a.「評定」(85.7%)、c.「観点別評価」(72.9%)、d.「行動記録」(72.8%)などであり、f.「保護者からの通信欄」を設けている学校は約半数、g.「子どもの自己評価」にいたってはわずか5%にすぎない。この結果から、現状において通知表は、「教師の子どもに対する評価を告知する」役割を主に果たしており、かならずしも家庭や子ども自身との「コミュニケーションの手段」としてとらえられているわけではないということがわかる。なお、学校段階別では、小学校で「評定」欄がない割合が相対的に高く、一方高校で「素点」を記載する比率が高いのが目につく。また、「観点別評価」は高校ではほとんど取り入れられていないようである。

本アンケートでは、通知表の中心的な要素である「評定」をつける際に、どんな資料(データ)を重視するかを聞いている。全体の数値(「とても重視する」+「かなり重視する」)をみると、「定期テスト」(89.7%)、「授業中の様子」(76.4%)、「宿題や提出物」(65.5%)、「小テスト」(46.5%)の順になっている。これを学校段階別にみると、小学校では「授業中の様子」と「小テスト」を、中学校では「宿題や提出物」と「定期テスト」を、そして高校では「定期テスト」をとりわけ重視する傾向が強いようであった。

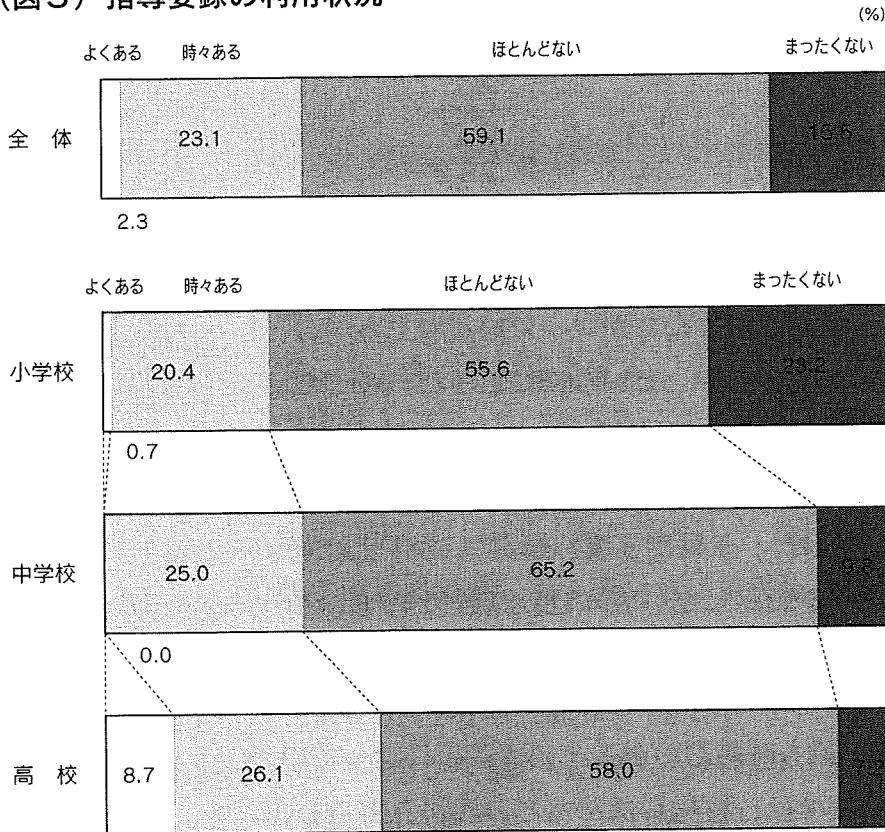
4) 指導要録

指導要録のつけ方については、後の(4)でふれるので、ここでは要録をどのように利用するかをみておきたい。

図3をみると、要録を取り出してみることが「よくある」あるいは「時々ある」と答えた教師は、全体のわずか25.4%であることがわかる。すなわち、4人に3人は、要録を「ほとんど」あるいは「まったく」見ることがないというわけである。とくに小学校教師にその傾向が強く(21.1%)、それに対して、高校教師は比較的利用率が高くなっている(34.8%)。

どんな場合に要録を利用するかというと、小学校の場合には圧倒的に「転出入の手続きの必要がある時」という回答が多く(97.2%)、中学校にはそれ(96.7%)に加えて「内申書等を作成する時」(75.0%)という回答が増え、高校になると前者(67.1%)を後者(80.0%)が上回るようになる。しかしながら、いずれにしても、「日々の教育指導上」利用するという声はきわめて小さく

(図3) 指導要録の利用状況



(小12.7%、中2.2%、高7.1%)、指導要録というものがほとんど形式的な意味しかもっていない、という現状をうかがい知ることができる。

5) 内申書

内申書は、最終学年を担当した場合、中学校では平均57.9通、高校では59.2通も作成されるのに対して、小学校では「0通」という回答が62.5%を占め、平均でも4.0通にすぎない。

近年、「学力以外の人格や行動面にかかわる評価が、内申書において重視される傾向」があるという指摘がしばしばなされる。その点に関する現場でのその傾向の有無をたずねたところ、中・高でその傾向があると回答した教師が多くなっている（中69.9%、高67.2%）一方で、小学校では過半数（50.6%）の教師が「わからない」と答えている。

(3) 評価にかかわる労力

これまで、テスト・通知表・要録・内申書といったものを軸にして教師たちの評価活動の実態をみてきたわけだが、われわれの主要

(表4) 通知表・指導要録・内申書に要する時間(平均値)

(時間)

	小	中	高
通知表	21.9	17.8	9.2
指導要録	16.0	24.6	22.2
内申書	5.2	32.5	28.8

な関心の一つは、それらの活動に教師たちがいったいどれぐらいの時間やエネルギーを費やしているのか、という点にあった。そこでわれわれは、通知表・要録・内申書の三者について、「35人程度のクラス担任である」と想定して、「それぞれどのくらい時間がかかるか」を問うてみた。選択肢は、「5時間未満」から「30時間以上まで」、5時間刻みで7段階を設定した。表4は、学校段階別でのそれらの平均時間を算定してみたものである。

まず、通知表の数値をみると、小が21.9時間、中が17.8時間、高が9.2時間と、小学校で最も時間がかかるという結果になっている。中・高と違って小学校では、担任がほとんどの教科を担当し、またクラスの子どもたちとのかかわりも包括的なものになりやすいため、おのずと通知表の作成にかかる時間も長くなるのであろう。

それに対して、要録にかかる時間は、小の16.0時間に対して、中が24.6時間、高が22.2時間と、逆に中・高で長くなっている。同様に、内申書にかかる時間も、小の5.2時間に対して、中が32.5時間、高が28.8時間と、圧倒的に中学・高校の教師の負担が大きくなっている。この結果は明らかに、「進路」との関係から解釈することができよう。すなわち、中・高、とりわけ中学校では、学校の選抜機能にかかわる要録や内申書の記入に教師たちが注ぐエネルギーが必然的に多くなるのである。

これらの「評価」にかかわる活動の総量の目安を得るために、表の数値を合算してみると（通知表は大部分の学校で3度つけられるので、数値を3倍する）、小で86.9時間、中では何と110.5時間、高では78.6時間という膨大な時間が、これらを記入・作成するために費やされているという結果が出てきた。もちろんこれらの数字は厳密なものではなく、一定の目安としての意味しかもたないものの、これらの数値の絶対値の大きさをみて驚かない者はいないだろう。教師たちの日常は、これほどまでに、狭い意味での「評価活動」に束縛されたものになっているのである。

(4) 評価をめぐるあたらしい動向にかかわって

この節では、「評価」をめぐる今日的動向として、「観点別評価」と「開示」という二つのトピックを取り上げてみたい。

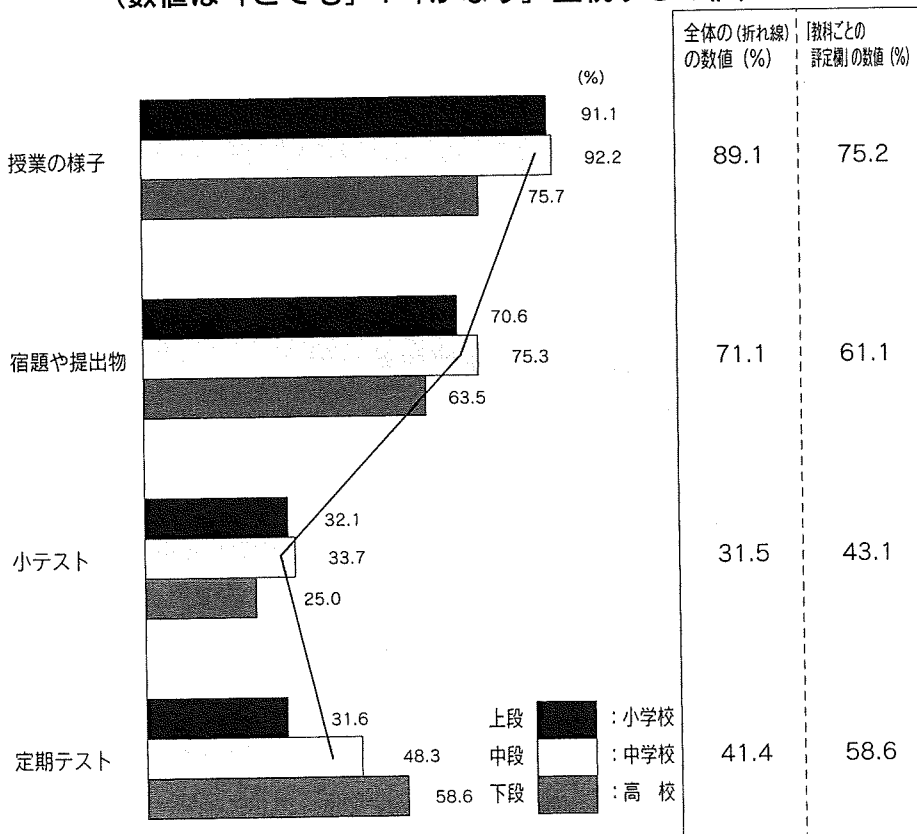
1) 観点別評価

前回の学習指導要領の改訂に伴って導入された「観点別評価」は、どのように教育現場に根を下ろしているのだろうか。

先の表3に示されているように、小学校では91.6%、中学校では89.2%が通知表に観点別評価の記載があると回答している。地域的なバラツキがかなりあると予想されるものの、およそ9割方の小・中学校で、通知表に観点別評価の視点が実際に取り入れられているのである。

では、観点別評価は、実際にどのような資料（データ）に基づいてなされているのだろうか。図4は、「観点別学習状況欄の『関心・意欲・態度』」をつける際にどんな資料を重視するかを、学校

(図4) 「関心・意欲・態度」欄をつける際に何を重視するか
(数値は「とても」+「かなり」重視するの値)



段階別にまとめたものである（なお、比較の意味で、図の右端に、要録の「教科ごとの評定欄」をつける際の数値を掲載してある）。

「評定欄」のつけ方は、先にみた通知表における成績のつけ方とほぼ同様の傾向性を示しているが、図に示されている「関心・意欲・態度」欄のつけ方は、それとはやや色合いの異なるものになっている。すなわち、「授業中の様子」の数値が圧倒的に高くなっており（89.1%）、「宿題や提出物」（71.1%）がそれに次いでいる一方で、「定期テスト」（41.4%）や「小テスト」（31.5%）の利用はそれほど多くはなっていない。なお、「その他、重視している資料や方法があればお書きください」と自由記述でたずねたところ、「ノート」「自己評価」「個人的に質問に来ること」などの回答が寄せられたが、回答数自体はそれほど多くはなかった。予想されたように、「関心・意欲・態度」欄のつけ方は、「評定欄」のつけ方とは異なり、授業への積極的な取り組みを最も重視するものとなっているのである。

しかしながら一方で、定期テストの成績を重視するとの回答が、かなりの数を占めることからみて、「評定」欄と「関心・意欲・態度」欄とがかならずしも別のものでとらえられているわけではないという可能性を指摘し得る。とりわけ、高校においては、たとえば「定期テスト」が「関心・意欲・態度」欄をつける際に重視される比率が58.6%にも達しているのである。要するに高校では、テストの点数がいい生徒は同時に「関心・意欲・態度」も高いという判断がなされている可能性が強いのである。

本アンケートでは、最後に「『評価』についてのあなたのお考えや感じておられることを自由にお聞かせください」というかたちで自由記述欄を設けているが、その回答のなかにも、このテーマにかかわる意見がいくつもみられた。たとえば、「観点別評価をしているが、個人的には反対である。できればよい点や頑張った点などを文章や言葉で伝えられればいいが……」「関心、意欲、態度の評価はとても重要であり、一人一人それぞれの頑張りやよさを伝えることは必要だと思う。ただ、数字や○△などで振り分けることには抵抗を感じる」などである。これらの言葉から、観点別評価に対する教師たちの、プラスとマイナスの評価が相半ばする微妙な感情を読み取ることが容易であろう。

なお、本アンケートでは、「関心・意欲・態度」の評価（A・

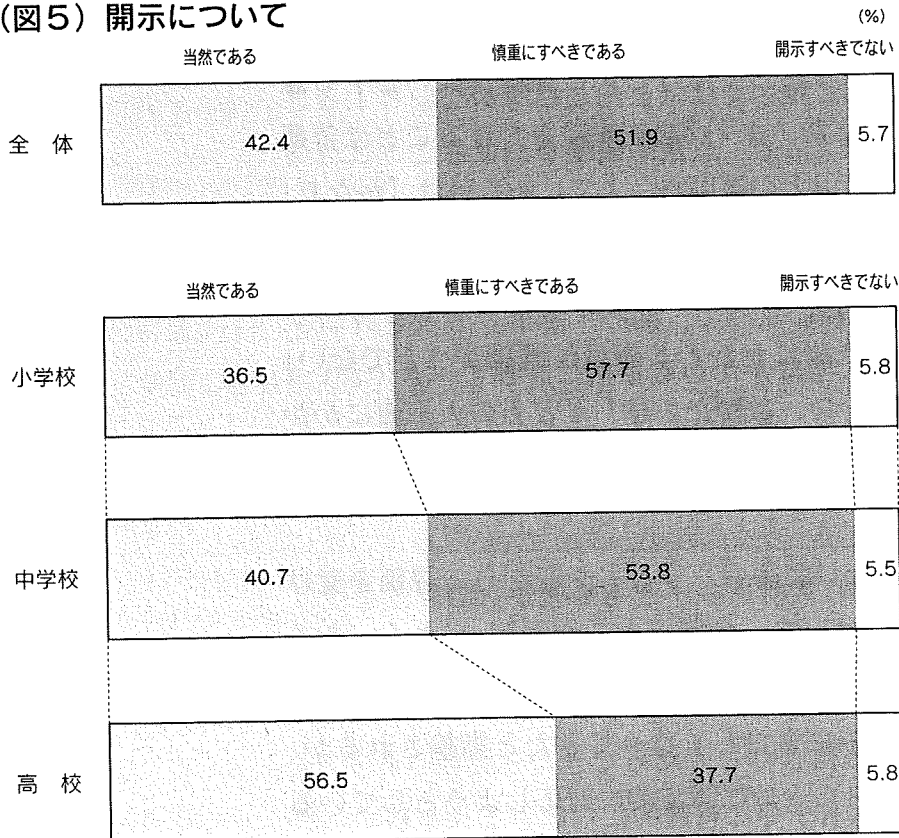
B・C) のだいたいの比率を聞いているが、これに対する回答は「すべてBにする」や「Aが9割」というものから、「5：5：0」「2：8：0」「3：6：1」といったものまで、きわめて多様なものであった。全体的にみるなら、「3：6：1」という割合が最大公約数的な比率のようにも感じられたが、いずれにしてもこの問題に対する学校・教師の対応は、いまだきわめて流動的な段階にあるようである。

2) 開示

もう一つの今日的なトピックである「開示」については、まず、どのように感じるかをたずねてみた。その結果が、図5である。

全体の数値では、「当然である」が42.4%、「慎重にすべきである」が51.9%、「開示すべきでない」が5.7%となっている。「慎重にすべきである」という意見を、「すべきでない」という気持ちに近い反対派とみるか、あるいは「慎重にだが、すべきである」という賛成派とみるかで数値の評価は変わってこようが、いずれにせよ教師たちのこの問題に対する見方は、現在の時点ではかなりバラツキのあるものになっている印象である。学校段階別にみると、高校で積極的推進派が多い。何がこの意見の分化をもたらしているのか

(図5) 開示について



を知りたいところだが、残念ながら本調査のレベルではそこまで追求することはできない。

アンケートでは次に、開示の動きが要録や内申書の記入内容にどのような影響を与えているかを聞いている。全体の43.1%が「特に影響はない」と答えているが、その比率は高校では約66%、小学校では約33%と2倍の開きがあり、学校段階が低くなるほど開示の影響が強まっているという現状を知ることができる。内容的にみると、「あたりさわりのないことを書くようになった」が42.4%と最も多くなっており、その数値は小学校ではちょうど5割に達する。次に多い項目が「記入に要する時間や労力が増した」で19.2%、「管理職からのチェックが厳しくなった」は10.8%となっている。

(5) 評価にかかわる意見

アンケートの最後の質問は、「評価」にかかわるさまざまな意見に対する賛否をたずねたものである。その結果を、学校段階別に整理したのが表5である。表から読み取れる事柄を、簡条書式的にまとめてみよう。

まず第一に、全体の数値で注目されるのは、現状の「評価」に対する教師たちの否定的な見解が目立つことである。たとえば、i.やl.に見られるように、要録に対してはほとんど意味がないとする意見が大勢を占めている。また、d.「点数や成績をつけることは苦痛である」に対しては、7割以上の教師が「よく」あるいは「かなり」あてはまると回答している。

第二に、b.「新しい学力観に立って、関心・意欲・態度を評価すべきだ」やh.「子どもの人格にかかわる事柄は評価すべきでない」という項目に対する回答から、教師たちは、子どもの人格面にかかわる評価についてはかなり慎重な姿勢を有している、という事実を引き出すことができよう。

第三に興味深いのは、m.「教師も、子どもや親からの評価を受けるべきだ」という項目に対して、6割以上の教師が、「よく」あるいは「かなり」あてはまると答えていることである。近年学校や教師に対する周囲の目がとみにきびしくなってきたと指摘されるが、そのことに対して教師たちも十分に意識的に対応しようとしている

ようである。

第四に、学校段階別で見ると、a.「評価は子どもの学習や行動を理解するやりがいのある仕事だ」や c.「通知表の形式や内容はもっと自由であるほうがよい」といった項目で、学校段階が低くなるほど数値が高くなっているのが目につく。すなわち、小学校の教師が最も評価という行為をポジティブにとらえているようなのである。逆に、e.「評価に関する仕事は、単なるルーティンワークになって

(表5) 「評価」に関する意見
(数値は「よく」+「かなり」あてはまるの値) (%)

	全体	小	中	高
a. 評価は子どもの学習や行動を理解するやりがいのある仕事だ	44.3	53.1	43.0	28.2
b. 新しい学力観に立って、関心・意欲・態度を評価すべきだ	50.2	57.2	41.8	46.9
c. 通知表の形式や内容はもっと自由であるほうがよい	80.5	87.9	75.6	71.9
d. 点数や成績をつけることは苦痛である	71.5	75.2	73.2	61.5
e. 評価に関する仕事は、単なるルーティンワークになっている	42.5	34.8	44.3	55.9
f. 評価に関する仕事が多すぎる	52.7	56.0	59.3	37.0
g. 現状は「指導のための評価」ではなく「評価のための指導」になっている	55.7	51.9	61.9	55.4
h. 子どもの人格にかかわる事柄は評価すべきでない	83.1	85.4	82.4	79.7
i. 現在の要録には教育的価値が認められない	75.1	77.3	73.2	73.4
j. 相対評価は必要悪で、やむを得ない	34.0	27.7	48.8	27.0
k. 入試制度の改善がなければ、評価の改善は不可能である	84.9	82.8	89.5	82.8
l. 本来、学籍の記録を除けば、要録のようなものは不必要である	77.2	82.6	74.1	69.8
m. 教師も、子どもや親からの評価を受けるべきだ	63.6	63.1	51.8	70.8

いる」については、学校段階が上になるほど数値は大きくなっている。小学校より中学校、中学校より高校となるにつれ、本来幅広い教育的活動を意味する言葉であるはずの「評価」が、「評定」（＝点数や成績をつけること）と等値される傾向が強まるという事情を、ここから読み取ることができよう。

第五に、j.「相対評価は必要悪で、やむ得えない」という項目で、中学校の数値が顕著に大きくなっていることが目をひく。わが国の選抜システムのしわ寄せを最も集中的に被っている中学校の微妙な位置を物語る数字である。

(6) 自由回答欄より

以上みてきた、教師たちの「評価」に対する意見は、アンケートの末尾に付した自由回答欄でより詳しく述べられている。残念ながら紙幅の関係で、それらの回答を丹念に検討する余裕はないが、寄せられた貴重な意見を大まかなカテゴリーをつくって分類してみた結果が、表6である。それぞれについて、代表的・特徴的な意見をいくつか掲載しておきたい。

(表6) 自由回答欄の記述 (記載のあったもの)

(人)

	全体	小	中	高
a. 日常的評価にかかわるもの	25	16	8	1
b. 教師の仕事にかかわるもの	26	9	8	9
c. 評価の内容にかかわるもの	17	9	6	2
d. 通知表や評定にかかわるもの	31	20	6	6
e. 入試や選抜制度にかかわるもの	10	1	6	3
f. 評価全般にかかわるもの	27	12	6	9
g. その他	5	3	0	2
回 答 者 数	307	144	93	70

〈a. 日常的評価にかかわるもの〉

「評価をどんどん指導に生かしていかなければいけないと思う」

(小)

「評価のための指導になりがちで、できたことよりもできないことに目が向きやすいので、いつも自戒している」(小)

「子どもが成長するうえでプラスになる評価でないといけない。子どもがマイナス感をもつ評価をするのでなく、これからの励みになるような評価でありたい」(中)

〈b. 教師の仕事にかかわるもの〉

「担任がみているものは、ごく一部分にすぎないという認識をもたなければ、と自分自身にいつもいいきかせている」(小)

「現場は多忙で一人一人の子どもを評価するのが困難であるため、非常に形骸化しているのが現状。新しい学力観はこれからの教育・社会を考えれば当然必要であるが、もっと教師にゆとりをもたせてほしい」(中)

「私は教師だ。評価師でも、評定師でもない。面白くない仕事だ」(中)

「私自身も勉強不足であり、学ぶ場がほしい。評価に対するいろいろな意見を聞いていきたい」(高)

〈c. 評価の内容にかかわるもの〉

「一人一人の子どもの特性を考慮した評価と子どもの自己評価や相互評価を重視していく必要がある」(小)

「今の進路制度では、絶対に相対評価が必要になってくると思います。そんななかで、どこまで『順位』という数字に埋没されない評価、『絶対的個人内評価』を織りこんでいくかだと思います」(中)

〈d. 通知表や評定にかかわるもの〉

「子どもがもらって『次も頑張ろう』と思えるものでなくてはいいけない。テストの結果を通知表にのせるだけでは何の意味もないだろう」(小)

「評価作業(丸つけ、通知表、要録など)は、部活動とともに『多忙化』の一端を担っている。通知表はほとんど無意味だし、

要録も、指導に関する部分は同様である」(小)

「書類・記録のための評価になってしまい、日常の指導(改善)に生かす評価にしていくべきだ」(中)

「今後は、生徒の個々の学力に応じ、即した学習をわれわれ教員が提供し、その達成度から評価しなければならない」(高)

〈e.入試や選抜制度にかかわるもの〉

「中学校の場合、高校入試が、評価や教育内容にまで大きく影響をおよぼしていると感じる」(中)

「現在の『評価』自体、適格者主義に基づくものであり、口ではそうではないといいながらも、子どもをランクづけし、差別・選別にわれわれ自身が加担している」(中)

〈f.評価全般にかかわるもの〉

「子どもを教師が評価するなど、おこがましい」(小)

「何のための『評価』なのかがはっきりしていれば、教育活動を行ううえで有効だと考えます。自分のように力のない教師は、『評価』することで、自分のやり方を見直し、子どもへの支援の仕方を再考する機会を得ています」(小)

「長い人生のなかの一段階への評価。不完全な人間が人間を評価することの難しさがあることを頭に入れて、努力を評価できるようにしたい」(中)

「評価の必要なし」(高)

「生徒たちをみていて、学校で行う『評価』がいったいどんな意味をもつかわからなくなることがある。私たちが行っている『評価』がいかにか“外”に向けたものか、痛切に感じられる」(高)

(7) まとめ

最後に、これまでの分析で明らかになった諸点を、3点にまとめて整理しておこう。

第一のポイントは、ここで扱った「評価」活動は、教師の日常にぬきがたく組みこまれ、相当の時間と労力を彼らに要求していることである。そのことは、表4でみた「通知表・指導要録・内申書に要する時間」に端的に示されていた。これらの記入に、平均で年間

80～110時間ほどを教師たちが費やしているという結果は、驚きに値するものである。

こうした実態は、一方で教師たちの多忙感をいやがうえにも募らせるだけではなく、他方でそうした作業をルーティンワーク化させ、「評価」に対する彼らの反省的などらえ返しをできなくさせていく。本来、教育活動の不可欠な一部をなし、「指導」と対になって子どもたちのなかに教育的価値を実現する手段となるはずの「評価」が、大量の文書処理の過程に矮小化されてしまう危険性が、そこにはつきまとう。いま求められるのは、「評価」を官僚制的な書類のフォーマットでなく、個々の教室に生きる一人一人の教師の手に取り戻す工夫や手立てであろう。

第二に、本調査で明らかになったのは、「評価」活動についての学校段階によるバラツキの大きさである。これはたとえば、「評価」に関する経験（図1）、テストや日常的評価のあり方（図2）、通知表の記載事項（表3）、「評価」に関する意見（表5）などにおいて顕著に観察できた。

概括的にいうなら、選抜の圧力から相対的に遠い小学校においては、「評価」がより日常的なレベルで、教育的な意図のもとに把握・実践される傾向が強かったのに対して、選抜の枠組みのもとでそもそも教育活動を組織しなければならない中学校や高校では、「評価」が選抜との関連でのみ論じられ、教育的意図のもとで実践される余地はかなり小さいものにとどまっていた。とくにその「矛盾」は、中学校において集中的にあらわれていたようである。

なお本稿では、紙幅の関係で、地域による格差や高校における校種別の差異については考察することができなかったが、予備的な分析からは、これらについてもいくつかの興味深い結果が見いだされたことを付け加えておきたい。

第三に、教師たちの意識のなかに、予想されたような「タテマエ」と「ホンネ」の乖離、あるいはそれらの微妙な共存状態とでもいうべきものがみられたことである。これは、6節に掲げた、教師たちのコメントをとおしてみれば明らかである。

さまざまなレベルで教師たちは「評価」の重要性や意義を認識しながらも、他方で入試などの制度的制約や日常の多忙さを理由に、「評価」について考え、工夫することに概して消極的である。「私は教師だ。評価師でも、評定師でもない」「子どもを教師が評価する

など、おこがましい」といった心情は理解できなくもないが、現状の「評価」のあり方を否定的にみるあまりに、「評価」という教師の活動の中核をなす部分から背を向けてしまっているとしたら、それは憂慮すべきことといわねばならない。

教師ができることには限界がつかまとうだろうが、それぞれの持ち場で活発な議論を展開し、よりよい評価・評定のあり方を模索する努力を、われわれは惜しんではならない。本報告が、「評価」をめぐる各層の活発な議論を巻き起こすきっかけの一つとなれば、と願っている。

● 教育評価研究委員会 ●

委員長	長尾 彰夫 (大阪教育大学)
幹事	志水 宏吉 (東京大学)
研究委員	浜田寿美男 (花園大学)
	沖津 由紀 (日本労働研究機構研究所)
	鹿毛 雅治 (慶応大学)
研究協力委員	堀家由妃代 (東京大学院生)

教育評価に関する実態調査

アンケートのお願い

(本報告書作成にあたり、
調査結果を付記しました)

現在、教育総研（国民教育文化総合研究所）の教育評価研究委員会では、教育評価の改善と改革に関する研究を行っております。こうした研究を進めていくにあたっては、まず、実際の教育現場におられる先生方がどのようにして教育評価を行っておられるのか、また、評価についてどういった意識や意見を持っておられるのか、といった点についての実態を知る必要があると考えました。

そこで、下記のような「教育評価に関する実態調査アンケート」を作成しましたので、調査の趣旨をご理解いただき、回答にご協力くださいますよう、よろしくお願い申し上げます。

1997年1月

最初に、あなた自身のことについてうかがいます

F1 学習段階

- | |
|---|
| 1. 小学校 |
| 2. 中学校 (該当する箇所に○をつけてください) |
| 3. 高校 → a.普通科 b.職業科 c.総合学科
d.定時制 e.通信制 f.単位制 |

1. 46.9%、2. 30.3%、3. 22.8%、
3. a. 11.7%、b. 7.5%、c. 1.0%、d. 2.6%、e. 0.0%、f. 0.0%

F2 校種

- | | | |
|-------|-------|-------|
| 1. 国立 | 2. 公立 | 3. 私立 |
|-------|-------|-------|

1. 0.3%、2. 99.0%、3. 0.7%

F3 教職経験年数

年

5年未満 5.6%、5～9年 16.0%、10～14年 24.8%、15～19年 26.5%
20～24年 15.3%、25～29年 6.9%、30年以上 4.9%

F4 担当教科 (該当者のみ)

全教科	45.6%	国	11.1%	社	9.4%	数	18.6%	理	7.2%	音	1.0%	美	1.0%
体	0.7%	技・家	0.7%	英	2.3%	工	1.3%	商	0.7%	農	0.7%		

F5 学級担任

- | | |
|--------------------|----------|
| 1. 担任をしている → ()年生 | 2. していない |
|--------------------|----------|

1. 67.1%、2. 32.9%

F6 勤務地

都・道・府・県

北海道 2.6%、東北 13.4%、関東 16.9%、中部 23.1%、近畿 12.7%
中国 8.5%、四国 0.3%、九州 22.5%

F7 性別

1. 男 73.5% 2. 女 26.5%

Q1 あなたは、「評価」に関して、次のような経験をしたことがありますか。a～eについて、あてはまるものすべてに○をつけてください。

- a.他の教師や保護者と教育評価について話し合ったことがある
b.教育評価に関する本を読んだことがある
c.教育評価に関する研究会に参加したことがある
d.通知表の改善・工夫を試みたことがある
e.その他（具体的に)

あてはまる a. 78.2%、b. 62.2%、c. 24.1%、d. 53.1%、e. 2.9%
あてはまらない a. 21.8%、b. 37.8%、c. 75.9%、d. 46.9%、e. 97.1%

Q2 テストや日常的評価についてうかがいます。

1) 次のようなテストをどのくらい行っていますか。a～cについて回数を答え（行っていない場合は、「0」回と記入）、さらに、使っているテストの種類について、あてはまる番号1つに○をつけてください。

- それはどのようなテストですか
- a. 定期的なテスト 年に約 回 → 1. 自作 2. 市販 3. 両方
- b. 単元ごとのテスト 学期に約 回 → 1. 自作 2. 市販 3. 両方
- c. その他の小テスト 月に約 回 → 1. 自作 2. 市販 3. 両方

a. 0回 30.9%、1～4回 24.4%、5回 26.6%、6～9回 13.8%、10回 4.3%
1. 72.5%、2. 11.4%、3. 16.1%

b. 0回 33.9%、1～4回 27.3%、5～9回 22.0%、10～14回 6.7%
15～19回 1.0%、20回以上 9.8%
1. 29.9%、2. 40.1%、3. 29.9%

c. 0回 36.2%、1～4回 37.6%、5～9回 10.8%、10～14回 8.9%
15～19回 2.3%、20回以上 4.2%
1. 80.7%、2. 3.9%、3. 15.5%

2) 複数の学校の生徒が参加する統一テストをどのくらい行っていますか。a、bのそれぞれについて回数を教えてください（行っていない場合は、「0」と記入して下さい）。

- a. 市や県が実施する統一テスト 年に約 回
- b. 業者が実施する統一テスト 年に約 回

- a. 0回 69.9%、1回 22.3%、2回 5.1%、3回 2.0%、4回 0.0%
- b. 0回 78.1%、1回 6.2%、2回 3.1%、3回 6.2%、4回 1.7%
- 5回 1.4%、6回 1.7%、8回 1.7%

3) あなたはテストの結果をどのように利用しますか。次のa～eについて、あてはまる番号に○をつけてください。

単位 (%)

	よく使う	時々使う	ほとんど使わない	まったく使わない
a. 子どもの補習や宿題などに利用する	13.2	46.2	23.8	16.8
b. 子どもの意欲づけや動機づけに利用する	17.9	59.1	15.1	7.9
c. 自分の授業の反省材料にする	47.4	48.1	3.5	1.0
d. 保護者との面談の際の資料にする	14.0	38.4	25.8	21.8
e. 通知表や要録、内申書に反映させる	48.3	45.2	3.8	2.7
f. 進路指導の材料にする	21.6	32.2	14.3	31.8

4) テスト以外に、生徒の学習や生活状況についての情報収集のために実施していること(例：授業中の発表回数のカウント、生徒との交換日記など)があれば、下欄に記入して下さい。

5) あなたは、生徒の学習や生活状況を日常的に記録するための補助簿を使っていますか。

1. 使っている 77.5%	→ a. 市や県から支給されたもの 15.1 (%)
	b. 市販のもの 14.8
	c. 自作のもの 44.6
	d. その他 3.0
2. 使っていない 22.5%	

Q3 あなたの学校の通知表についてうかがいます。

1) 次のa～hについて、通知表への記載の有無をお答えください。

a. 評定 (有 85.7%・無 14.3%)

→ 1. 3段階 35.8% 2. 5段階 46.2% 3. 10段階 13.1%
4. その他 5.0% ()

→ 1. 絶対評価 40.6% 2. 相対評価 20.9% 3. 混合型 38.5%

- b. 素点記載 (有 23.1%・無 76.9%)
- c. 観点別評価 (有 72.9%・無 27.1%)

→ 1. 指導要録に準じた観点項目	75.5%
2. 指導要録とは異なる観点項目	24.5%

- d. 行動記録 (有 72.8%・無 27.2%)
- e. 所見欄 (有 91.8%・無 8.2%)
- f. 保護者からの通信欄 (有 52.6%・無 47.4%)
- g. 子どもの自己評価 (有 5.0%・無 95.0%)
- h. その他で特徴的なものがあれば 有 11.4%・無 88.6%
(具体的に：)

2) 1) の「a. 評定」を「有」と答えた方だけにかがいます。
 評定をつける際、次の資料(データ)をどのくらい重視していますか。

単位 (%)

	とても重視する	かなり重視する	あまり重視しない	ほとんど重視しない	全く使っていない
a. 授業中の様子	23.7	52.7	14.9	5.0	3.8
b. 宿題や提出物	10.7	54.8	23.8	6.5	4.2
c. 小テスト	6.3	40.2	34.4	7.8	11.3
d. 定期テスト	40.3	49.4	6.5	0.4	3.4

3) 全員お答えください。通知表の発行回数は何回ですか。

年に 回

1回 1.0%、2回 2.9%、3回 90.2%、4回 2.9%、5回 2.0%、6回 1.0%

4) クラス全員の通知表をつけるのに、どのくらいの時間がかかりますか。
 (「35人程度のクラス担任である」ことを想定してお答えください)

1. 5時間未満 13.3%	2. 5～10時間未満 18.0%
3. 10～15時間未満 18.4%	4. 15～20時間未満 13.6%
5. 20～25時間未満 11.9%	6. 25～30時間未満 15.0%
7. 30時間以上 6.8% ()	* 50時間以上 3.1%

Q4 指導要録(「指導に関する記録」の部分)についてうかがいます。

1) ①教科ごとの評定欄をつける際、次の資料(データ)をどのくらい重視していますか。
 (評定の際に参照する原簿がある場合、その原簿をつける時に考慮する資料を念頭においてください)

単位 (%)

	とても重視する	かなり重視する	あまり重視しない	ほとんど重視しない	全く使っていない
a. 授業中の様子	25.4	49.8	15.8	4.1	4.8
b. 宿題の提出物	6.5	54.6	25.8	7.6	5.5
c. 小テスト	5.1	38.0	35.6	9.6	11.6
d. 定期テスト	37.3	48.6	8.6	0.7	4.5

②観点別学習状況欄の「関心・意欲・態度」という観点をつける際、次の資料（データ）をどのくらい重視していますか。

単位 (%)

	とても重視する	かなり重視する	あまり重視しない	ほとんど重視しない	全く使っていない
a. 授業中の様子	52.8	36.3	4.5	0.7	5.6
b. 宿題の提出物	25.6	45.5	15.8	5.3	7.9
c. 小テスト	4.9	26.6	37.6	10.6	20.2
d. 定期テスト	9.1	32.3	31.6	9.5	17.5

その他、重視している資料や方法があればお書きください。

()

③観点別学習状況の「関心・意欲・態度」の評価（A・B・C）の割合はだいたいどのくらいですか。

1. 「A」が () % 2. 「B」が () % 3. 「C」が () %

(%)	0~9	10~19	20~29	30~39	40~49
A	4.1	8.8	16.5	36.6	11.8
B	2.1	2.6	5.3	7.4	6.3
C	48.4	40.0	7.4	2.6	1.6
(%)	50~59	60~69	70~79	80~89	90~100
A	3.6	5.7	5.7	3.1	4.1
B	16.8	29.5	14.7	9.0	6.3
C	—	—	—	—	—

2) クラス全員の指導要録をつけるのに、どのくらいの時間がかかりますか。

(「35人程度のクラス担任である」ことを想定してお答えください)

1. 5時間未満 6.4%	2. 5~10時間未満 13.6%
3. 10~15時間未満 12.5%	4. 15~20時間未満 12.5%
5. 20~25時間未満 13.6%	6. 25~30時間未満 14.6%
7. 30時間以上 22.4% () 時間ぐらい	* 50時間以上 4.4%

3) ①指導要録を取り出して見るがよくありますか。

1. よくある	2.3%	2. 時々ある	23.1%
3. ほとんどない	59.1%	4. まったくない	15.5%

②これまでどんな場合に指導要録を利用したことがありますか。あてはまるものすべてに○をつけてください。

1. 転出入の手続きの必要がある時
2. 日々の教育指導上
3. 特別の問題が生じた時
4. 内申書等を作成する時
5. その他 (具体的には _____)

あてはまる	1. 90.1%	2. 8.2%	3. 31.3%	4. 51.0%	5. 5.6%
あてはまらない	1. 9.9%	2. 91.8%	3. 68.8%	4. 49.6%	5. 94.4%

Q5 内申書についてうかがいます。

1) ①最終学年を担当した場合、何通ぐらいの内申書 (推薦状を含む) を作成しますか。

約 通

0通	30.5%	1~9通	13.9%	10~29通	5.8%
30~49通	21.8%	50~99通	20.1%	100通以上	7.9%

②そのためにどのぐらいの時間がかかりますか。

(「35人程度のクラス担任である」ことを想定してお答えください)

1. 5時間未満	40.4%	2. 5~10時間未満	5.3%
3. 10~15時間未満	5.3%	4. 15~20時間未満	8.8%
5. 20~25時間未満	9.1%	6. 25~30時間未満	8.4%
7. 30時間以上	14.7%	(_____ 時間ぐらい)	*50時間以上 8.1%

2) 最近、学力以外の人格や行動面にかかわる評価が、内申書において重視される傾向がありますか。

1. 大いにある	20.8%	2. 少しある	38.1%
3. ない	13.6%	4. わからない	27.5%

Q6 通知表・要録・内申書について、管理職はどの程度目を通しますか。

単位 (%)

	内容までチェックする	誤記・記入もれ等をチェックする	提出するがチェックしない	提出しない
a. 通知表	29.4	31.1	7.4	32.1
b. 要録	20.7	50.3	23.1	5.8
c. 内申書	34.2	30.6	17.4	17.8

Q7 通知表・要録・内申書の内容はそれぞれどの程度関連したものとなっていますか。
 単位 (%)

	ほとんど一致している	かなり一致している	あまり一致していない	一致していない
a. 通知表と要録	34.1	51.4	12.2	2.4
b. 通知表と内申書	34.6	47.0	14.7	3.7
c. 要録と内申書	44.2	43.8	8.3	3.7

Q8 要録や内申書の開示についてうかがいます。

1) 要録や内申書の開示について、あなたはどのようにお考えですか。

1. 当然である	42.4%	2. 慎重にすべきである	51.9%
3. 開示すべきでない	5.7%		

2) 開示への動きは、記入内容に影響を与えていますか。あてはまるものすべてに○をつけてください。

1. あたりさわりのないようなことを書くようになった	
2. 管理職からのチェックが厳しくなった	
3. 記入に要する時間や労力が増した	
4. その他の影響 ()	
5. 特に影響はない	

あてはまる 1. 42.4%、2. 10.8%、3. 19.2%、4. 6.4%、5. 43.1%
 あてはまらない 1. 57.6%、2. 89.2%、3. 80.8%、4. 93.6%、5. 56.9%

Q9 「評価」に関するあなたのご意見をうかがいます。次のa～mの意見は、あなた自身にどの程度あてはまりますか。

	よくあてはまる	かなりあてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない	(%)
a. 評価は子どもの学習や行動を理解するやりがいのある仕事だ	8.2	36.1	45.7	10.0	
b. 新しい学力観に立って、関心・意欲・態度を評価すべきだ	12.1	38.1	29.5	20.3	
c. 通知表の形式や内容はもっと自由であるほうがいい	39.9	40.6	15.9	3.5	
d. 点数や成績をつけることは苦痛である	29.2	42.3	25.7	2.8	
e. 評価に関する仕事は、単なるルーティンワークになっている	10.9	31.6	50.0	7.4	
f. 評価に関する仕事が多すぎる	13.8	38.9	43.5	3.9	
g. 現状は「指導のための評価」ではなく「評価のための指導」になっている	15.0	40.7	37.5	6.8	

h. 子どもの人格にかかわる事柄は評価すべきでない	40.1	43.0	14.3	2.5
i. 現在の要録には教育的価値が認められない	26.2	48.9	23.4	1.4
j. 相対評価は必要悪で、やむを得ない	4.3	29.7	37.6	28.3
k. 入試制度の改善がなければ、評価の改善は不可能である	43.2	41.7	12.9	2.2
l. 本来、学籍の記録を除けば、要録のようなものは不必要である	43.6	33.6	21.8	1.1
m. 教師も、子どもや親からの評価を受けるべきだ	17.5	46.1	32.5	3.9

Q10 最後に、「評価」についてあなたのお考えや感じておられることを自由にお聞かせください。

調査にご協力いただき、誠にありがとうございました。

教育総研に対するご意見・ご要望がありましたら、下欄に自由にお書きください。