

目標に準拠した評価に対する教師の意識と評価行動

Teachers' attitudes towards the absolute evaluation
and their assessment behaviors.

*¹ 中 村 寛
*² 橋 良 治

要 約

本研究は、2002（平成14）年度より児童・生徒の各教科の学習の評価に導入された「絶対評価」に対する教師の全般的な意識とその運用のあり方を小学校の教師を対象に質問紙法により調査研究したものである。「絶対評価」に対する教師の意識は、①肯定的な意識、②指導と評価の一体化の意識、③評価基準設定の困難さの意識、の3因子構造であることが明らかとなった。「絶対評価」の運用については、観点別評価における各評価の内訳は、これまでの「相対評価」における評価内訳と似ていたが、教科や観点によっては、評価内訳の割合の最大値が100%であったり、最小値が0%であったりするものもあった。さらに、評価基準の設定のあり方については、多くの教師が、評価A（◎）と評価B（○）の評価基準の境界線を90%に、評価B（○）と評価C（△）の評価基準の境界線を60%に設定していることが明らかとなった。特に、「絶対評価」において、評価基準の設定に困難さをより強く感じる教師ほど、評価基準を下げ、評価を甘くする傾向が見られた。

キーワード：目標に準拠した評価，絶対評価，評価基準，小学校

問 題

学校における評価活動は、一人一人の児童・生徒に学力を確実に身につけさせ、個のよさを伸ばすために行うものである。評価活動を通して、教師は、一人一人の児童・生徒の学習の達成状況を知り、その後に個別の支援を試みたり、自らの授業の改善を試みたりすることができる。また、一人一人の児童・生徒にとっては、評価活動を通して、自己の学習の達成状況が分かり、それを次の学習の中で生かすことにより、自己のよさを伸ばすことができる。このように、評価と指導の一体化を工夫することを通して、一人一人の児童・生徒に学力を確実に身につけさせ、個のよさを伸ばすことができると考えられる。

2000（平成12）年12月には、教育課程審議会の答申（「児童・生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」）が出され、児童・生徒の各教科の学習の評価（評定）に目標に準拠した評価（いわゆる「絶対評価」、以下「絶対評価」と記述）が導入された。これは、これまでの集団に準拠した評価（いわゆる「相対評価」、以下「相対評価」と記述）が、集団の中での相対的な位置付けによって学習状況を評価するものであったことから、児童・生徒が基礎的・基本的な学習内容を確実に習得し、目標を実現しているかどうかの状況や、一人一人の児童・生徒のよい点や可能性、進歩の状況について直接把握することには適していなかったためである。また、児童・生徒数の減少などにより、学年、学級の中での相対的な位置付けを明らかにする評価では、客観性や信頼性が確保されに

* 1 各務原市立鶴沼第一小学校

* 2 岐阜大学教育学部学校教育講座, tatibana@cc.gifu-u.ac.jp

くくなっていることも指摘されてきたためである。一方、「絶対評価」においては、一人一人の児童・生徒の学習の達成状況を具体的かつ要素的に診断・評価できるので、「絶対評価」の導入は、一人一人の児童・生徒に学力を確実に身につけさせる上で有効であると考えられる。

しかし、実際に教師が一人一人の児童・生徒の学習状況を評価する際には、次の3点から教師の主観的要素が影響すると考えられる。その一つは、評価をする際の評価規準・評価基準は各学校（具体的には各教師）が作成することになっており（「教育課程審議会答申」平成12年12月）、評価をする際の評価規準・評価基準自体が必ずしも客観的であると言えないという点である。その二つは、「知識・理解」や「技能・表現」のように具体的で測定可能な教育目標に対する評価基準の設定は客観的であると考えられるが、「関心・意欲・態度」や「思考・判断」のような方向目標に対する評価基準の設定には、教師の主観的要素が影響すると考えられる点である。その三つは、教師が、一定の評価規準・評価基準に基づき児童・生徒を評価する際には、寛容効果や光背効果などの評価の歪みが生ずる場合があるという点である。

教師の重要な役割の一つに、児童・生徒を評価することがある。馬場（1984）が指摘するように、ある人間が別の人間を価値付けるということは、純粋の人間同士の関係で言えばかなり乱暴なことである。しかし教師は、教育という必要に迫られながらも、この苦しみに満ちた仕事をやらなければならないのである。また、梶田（1983）が指摘するように、教師は個々の子どもにとってまさしくシグニフィカント・アザー（significant other）であり、教師による評価はまた、子どもに与えられる社会的承認の形態のうち、もっとも影響力の強いものの一つである。そのため、「相対評価」は何から何まで悪く、それにとって代わるべき「絶対評価」は何から何まで良い、といった割り切り方は必ずしも妥当ではないし、また危険でもある。つまり教師は、「絶対評価」にも「相対評価」にもそれぞれ長所短所があり、それぞれの評価の長所短所を十分理解した上で、実際の評価にあたる必要があるということである。

目的

「絶対評価」に対する教師の全般的な意識と実際の運用のあり方について調査し、「絶対評価」に対する教師の全般的な意識が、実際の運用にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにする。

方法

- (1) 被調査者：岐阜県内の公立小学校14校の教師（教諭）239名を対象に実施した。最終的に211名（男性52名、女性159名）から回答を得た（回収率88.3%）。
- (2) 手続き：質問紙を各学校に持参し、各学校で配布・回答してもらった。回答された質問紙を後日、各学校に出向き回収した。尚、回答は無記名で行ったが、被調査者の属性として、①学年所属、②担任（学級担任・教科担任）、③評価対象の児童数、④性別、⑤教員経験年数、の記入を得た。
- (3) 調査時期：2002年12月
- (4) 調査内容：
 - ①「絶対評価」に対する教師の全般的な意識を測定するために、予備調査の結果をもとに、次のような内容の質問紙を作成した。
 - a 評価方法として「絶対評価」のよいと思われる点や問題と思われる点（13項目）
 - b 「絶対評価」の導入により、教師の仕事内容や量において変化した点（5項目）
 - c 「絶対評価」の趣旨を生かすために、指導や評価において必要とされる工夫や努力について（5項目）以上の合計23項目を作成し、「まったくそう思わない」（1点）～「とてもそう思う」（5点）の5段階で評定を求めた。

②「絶対評価」における教師の評価行動として、以下の2点について実際の運用のあり方を調査した。

- a 評価の実際として、教科を教科群①「国語・社会科・算数・理科・生活科」と教科群②「音楽・図画工作・体育・家庭科」の2群に分け、被調査者にそれぞれの群から1教科ずつを選択してもらい、それぞれの教科の観点別評価（「関心・意欲・態度」, 「思考・判断」(教科群②は「思考・判断・工夫」, 生活科は「思考・表現」), 「技能・表現」(教科群②は「技能」, 生活科は「気づき」), 「知識・理解」(生活科には「知識・理解」の観点別評価がないため除く)) の評価内訳（A (◎)・B (○)・C (△)）の人数を実数で記入することを求めた。
- b 評価基準の設定においては、観点別評価「知識・理解」についてのみ、教科群①から1教科（生活科には「知識・理解」の観点別評価がないため除く）を選択してもらい、評価A (◎) と評価B (○) の境界線（以下「評価基準A・Bの境界値」と表記）および評価B (○) と評価C (△) の境界線（以下「評価基準B・Cの境界値」と表記）について、5点間隔の数直線上にそれぞれフリーハンドで記入することを求めた。

結 果

1. 「絶対評価」に対する教師の全般的な意識

因子分析：「絶対評価」に対する教師の全般的な意識を主因子法バリマックス回転で因子分析を行った結果、教師の意識として3因子を抽出した。因子の内的整合性を検討するため、それぞれの α 係数を算出したところ、第I因子が.737、第II因子が.710、第III因子が.724で、各因子の内部の一貫性は保たれているといえる。得られた各項目の因子負荷量を表1に示す。表1より、第I因子は、「指導

表1 「絶対評価」に対する教師の意識調査の因子分析の結果

調査項目		M	S D	F 1	F 2	F 3	h ²
肯定的な意識	1. 理解の不十分な子どもへの指導・援助が行われるようになる。	3.05	.90	.732	.240	.007	.593
	2. 授業の指導内容がより具体的になる。	3.30	1.00	.730	.166	.040	.562
	3. 子ども同士が競争をしなくてすむ。	2.70	.94	.678	-.200	.020	.500
	4. 一人一人の子どもの達成度がよく分かる。	3.57	.85	.673	.122	-.222	.532
	5. 子どもたちは学習に意欲的に取り組むようになる。	2.91	.83	.577	-.074	-.357	.485
指導と評価の 一体化の意識	6. 評価基準に達していない子どもに対して個別に指導をする必要がある。	4.25	.80	.057	.873	-.043	.768
	7. 評価基準に到達できるように、指導の手立てを工夫する必要がある。	4.25	.78	.093	.851	.106	.743
	8. 評価結果を授業改善に活かしていく必要がある。	4.25	.75	.218	.795	-.012	.680
困難さの意識 評価基準設定の	9. 評価が甘くなりがちになる。	2.78	.93	.159	-.115	.805	.687
	10. 評価する人によって評価基準が異なり、教師の主観が入り易い。	3.17	1.05	-.143	.023	.769	.613
	11. 全員が評価基準を達成してしまうことがあり、評価基準の設定が難しい。	3.36	1.20	-.212	.181	.715	.589
2乗和				3.11	2.11	1.53	6.75
寄与率 (%)				28.27	19.19	13.92	61.38

(N=211)

内容がより具体的になる」、「子どもへの指導・援助が行われるようになる」、「達成度がよくなる」などへの負荷量が多いことから、「絶対評価」について肯定的な意識を表しているとみられる。したがって、第Ⅰ因子を「肯定的な意識」と命名する。第Ⅱ因子は、「個別に指導する必要がある」、「指導の手立てを工夫する必要がある」、「評価規準や評価基準を統一する必要がある」などへの負荷量が多いことから、「絶対評価」における指導と評価の一体化に関する意識を表しているとみられる。したがって、第Ⅱ因子を「指導と評価の一体化の意識」と命名する。第Ⅲ因子は、「評価が甘くなりがちになる」、「教師の主観が入りやすい」、「評価基準の設定が難しい」への負荷量が多いことから「絶対評価」における評価基準設定の困難さに関する意識を表しているとみられる。したがって、第Ⅲ因子を「評価基準設定の困難さの意識」と命名する。

全般的な意識：「絶対評価」に対する教師の意識のうち、上記の3因子間の比較を容易にするために、それぞれの因子における項目の得点を合計し、それを項目数で割った得点（1項目あたりの平均得点）を算出した。その結果、各因子の1項目あたりの平均得点は、第Ⅰ因子3.11（SD=.63）、第Ⅱ因子4.24（SD=.67）、第Ⅲ因子3.11（SD=.83）であった。「どちらともいえない＝3点」ということから考えると、第Ⅱ因子「指導と評価の一体化の意識」の1項目あたりの平均得点が4.24と高く、多くの教師が「絶対評価」においては、指導と評価の一体化の工夫が必要であると感じているといえる。一方、第Ⅰ因子「肯定的な意識」の1項目あたりの平均得点は、3.11と3点（＝「どちらともいえない」）に近いことから、教師の意識としては「絶対評価」に対して必ずしも積極的に肯定的ではないといえる。同様に、第Ⅲ因子「評価基準設定の困難さの意識」の1項目あたりの平均得点が3.11と3点（＝「どちらともいえない」）に近いことや、標準偏差が0.82と他の因子に比べて大きいことから、教師の中には「絶対評価」における評価基準の設定に困難さを感じる教師とそうでない教師がおり、教師の意識にばらつきがあることがうかがえる。

性別、所属学年、教員経験年数、比較評価対象児童数による「絶対評価」に対する教師の全般的な意識の比較：「絶対評価」に対する教師の全般的な意識は、性別、所属学年、教員経験年数、評価対象児童数による差は概ね見られなかった。ただし、第Ⅲ因子「評価基準設定の困難さの意識」については、所属学年による差が見られた（表2）。Tukey法による多重比較の結果、教科担任の教師は、第1・2・5・6学年の学級担任の教師に比べて、評価基準を設定することを難しいとは感じていないことが示唆された。

表2 教師の所属学年による「絶対評価」に対する教師の意識の比較（分散分析表）

		平方和	自由度	平均平方	F値
第Ⅰ因子	学年	4.148	7	.593	1.515
	誤差	80.193	210	.391	
	全体	84.341	217		
第Ⅱ因子	学年	2.115	7	.302	.669
	誤差	91.619	210	.451	
	全体	93.734	217		
第Ⅲ因子	学年	11.193	7	1.559	2.470*
	誤差	133.374	210	.647	
	全体	144.567	217		

* p<.05

注) 学年には、第1～6学年の他に、教科担任、特殊学級担任を含む。

2. 「絶対評価」の運用のあり方

(1) 観点別評価の評価内訳の割合：被調査者に選択してもらった2教科（教科群①「国語・社会科・

算数・理科・生活科」, 教科群②「音楽・図画工作・体育・家庭科」からそれぞれ1教科選択)のそれぞれの観点別評価(「関心・意欲・態度」, 「思考・判断」(教科群②は「思考・判断・工夫」, 生活科は「思考・表現」), 「技能・表現」(教科群②は「技能」, 生活科は「気づき」), 「知識・理解」(生活科を除く))の評価内訳(A(◎)・B(○)・C(△)の人数)から, それぞれの観点別評価の評価内訳の割合(A(◎)・B(○)・C(△)の人数割合)を求め, それぞれの最大値, 最小値, 中央値, 平均値, 標準偏差をまとめた(表3・表4)。各観点別評価の評価内訳の割合は, 評価B(○)の割合がおおよそ55~60%と最も高く, 次に評価A(◎)の割合がおおよそ30~35%と高く, 評価C(△)の割合はおおよそ5~10%と最も低かった。この評価内訳の割合は, これまでの「相対評価」と似ているといえる。ただし, 教科や観点によっては, 評価内訳の割合の最大値が100%(教科群①②における「思考・判断」の評価B(○))であったり, 評価内訳の割合の最小値が0%(教科群①②におけるすべての観点の評価C(△)および「思考・判断」の評価A(◎), 教科群②における「知識・理解」の評価A(◎))であったりするものもあるので, 必ずしも評価内訳の割合がこれまでの「相対評価」のままであるとは言えない。特に, 評価C(△)の評価内訳の割合の最小値がどの観点においても0%であるということから, 教師の中には観点別評価において評価C(△)をつけなかった教師がいたことがわかる。この点が「絶対評価」の評価内訳の割合の特徴といえる。

表3 「絶対評価」における観点別評価の評価内訳の割合 教科群①
(A(◎)・B(○)・C(△)の人数割合)

		最大値	最小値	中央値	平均値	標準偏差
関心・意欲・態度	A(◎)	93.5	10.3	33.3	34.9	15.0
	B(○)	86.7	6.5	60.0	59.1	14.3
	C(△)	20.0	0.0	6.1	6.0	4.6
思考・判断 (思考・判断・工夫) (生活は, 思考・表現)	A(◎)	68.2	0.0	29.4	30.6	11.7
	B(○)	100.0	25.6	60.5	59.3	12.3
	C(△)	28.6	0.0	10.0	10.2	5.3
技能・表現 (技能) (生活は, 気づき)	A(◎)	91.2	7.7	33.3	37.6	16.0
	B(○)	90.0	7.1	53.3	53.2	14.9
	C(△)	28.1	0.0	8.6	9.3	5.9
知識・理解 (生活は, 除く)	A(◎)	83.9	10.0	33.3	35.6	13.1
	B(○)	86.8	9.7	55.9	55.0	12.7
	C(△)	33.3	0.0	9.1	9.4	5.2

注) 数字は, それぞれの評価の児童の数が評価対象児童全体に占める割合
教科群①=国語・社会科・算数・理科・生活

表4 「絶対評価」における観点別評価の評価内訳の割合 教科群②
(A (◎)・B (○)・C (△)の人数割合)

		最大値	最小値	中央値	平均値	標準偏差
関心・意欲・態度	A (◎)	89.3	10.0	33.3	35.3	13.6
	B (○)	88.5	7.1	60.0	59.3	13.8
	C (△)	25.0	0.0	5.3	5.3	4.7
思考・判断 (思考・判断・工夫) (生活は, 思考・表現)	A (◎)	63.3	0.0	27.9	27.6	9.9
	B (○)	100.0	33.3	64.4	65.0	10.9
	C (△)	30.0	0.0	6.9	7.4	5.6
技能・表現 (技能) (生活は, 気付き)	A (◎)	77.4	11.4	31.0	31.7	10.0
	B (○)	84.6	12.9	60.6	59.7	10.9
	C (△)	26.7	0.0	8.0	8.7	5.2
知識・理解 (生活は, 除く)	A (◎)	62.5	0.0	28.9	29.3	10.9
	B (○)	90.0	28.1	63.6	63.3	12.1
	C (△)	25.0	0.0	6.8	7.4	5.3

注) 数字は, それぞれの評価の児童の数が評価対象児童全体に占める割合
教科群②=音楽・図画工作・体育・家庭科

(2) 評価基準の設定のあり方：数直線上に記入された観点別評価「知識・理解」についての評価A (◎)と評価B (○)の境界線（以下「評価基準A・Bの境界値」と表記）および評価B (○)と評価C (△)の境界線（以下「評価基準B・Cの境界値」と表記）を数値化し, 教科ごと, 学年ごとに最大値, 最小値, 中央値, 最頻値, 平均値, 標準偏差を求めた (表5)。「評価基準A・Bの境界値」および「評価基準B・Cの境界値」の最大値, 最小値, 中央値, 平均値, 標準偏差について教科ごと, 学年ごとに差は見られなかった。「評価基準A・Bの境界値」および「評価基準B・Cの境界値」の最頻値から, 多くの教師が, 「評価基準A・Bの境界値」を90%に, 「評価基準B・Cの境界値」を60%に設定しているといえる。しかし, 「評価基準B・Cの境界値」の最小値を見ると, 10%以下の数値が見られるように, 「評価基準B・Cの境界値」の分布には幅が見られるようである。「評価基準A・Bの境界値」および「評価基準B・Cの境界値」のそれぞれの標準偏差の値から, 分散の差の検定をしたところ, $p < .01$ で有意な差が見られた (両側検定: $F(177, 177) = 4.70, p < .01$)。このことより, 「評価基準B・Cの境界値」の分布は, 「評価基準A・Bの境界値」の分布に比べて幅があることが示された。これは, 教師の中に, 評価C (△)をつけることに抵抗を感じ, 「評価基準B・Cの境界値」を必要以上に下げていることが考えられる。「絶対評価」の導入のねらいである一人一人の児童・生徒に学力を確実に身につけさせる点から考えると問題があると考えられる。

表5 「評価基準A・Bの境界値」および「評価基準B・Cの境界値」(教科別)

	教科名	国語 (N=28)	社会科 (N=22)	算数 (N=113)	理科 (N=15)	全体(N=178)
評価基準 A・Bの 境界値	最大値	95	92	97	95	97
	最小値	64	46	55	65	46
	中央値	85	85	90	90	90
	最頻値	90	90	90	90	90
	平均 (S D)	84.6 (7.9)	82.8 (11.7)	86.6 (7.8)	87.3 (6.8)	85.9 (8.4)
評価基準 B・Cの 境界値	最大値	70	70	84	80	84
	最小値	10	2	3	7	2
	中央値	60	59.5	60	60	60
	最頻値	60	60	60	60	60
	平均 (S D)	50.3 (18.6)	47.2 (22.5)	55.7 (17.6)	56.8 (17.9)	53.9 (18.6)

「評価基準A・Bの境界値」と「評価基準B・Cの境界値」の相関：「評価基準A・Bの境界値」と「評価基準B・Cの境界値」のPearsonの相関係数は、 $r = .793$ であり、強い正の相関がみられ、「評価基準A・Bの境界値」を高く設定している人は「評価基準B・Cの境界値」も高く設定していることが示唆された。

評価基準の設定と評価内訳について：一人一人の被調査者の「評価基準A・Bの境界値」の境界値をx軸、評価内訳における評価Aの人数およびその割合をy軸とした際の「評価基準A・Bの境界値」と評価Aの人数およびその割合の散布図は図1、図2のとおりであった。同様に、「評価基準B・Cの境界値」の境界値をx軸、評価内訳における評価Cの人数およびその割合をy軸とした際の「評価基準B・Cの境界値」と評価Cの人数およびその割合の散布図は図3、図4のとおりであった。図1、図2より、「評価基準A・Bの境界値」の散布は、85～90%に多く分布していることがわかる。このことは、多くの教師が、評価Aの人数やその割合に関係なく「評価基準A・Bの境界値」を85～90%に設定し評価していることを示している。このことは、「絶対評価」の導入のねらいである一人一人の児童・生徒に学力を確実に身につけさせることに直結するものと考えられる。また、教師の多くがこれまでの「相対評価」にとらわれることなく「絶対評価」を運用していると考えられる。一方、「評価基準B・Cの境界値」の散布については、図3、図4より、多くの教師が、評価Cの人数やその割合に関係なく「評価基準B・Cの境界値」を60%を中心に50～70%の間に設定しているといえる。しかし、中には「評価基準B・Cの境界値」を必要以上に下げ、20%以下に設定している例も見られる。この点は、「絶対評価」の導入のねらいである一人一人の児童・生徒に学力を確実に身につけさせる点から考えると問題があると考えられる。

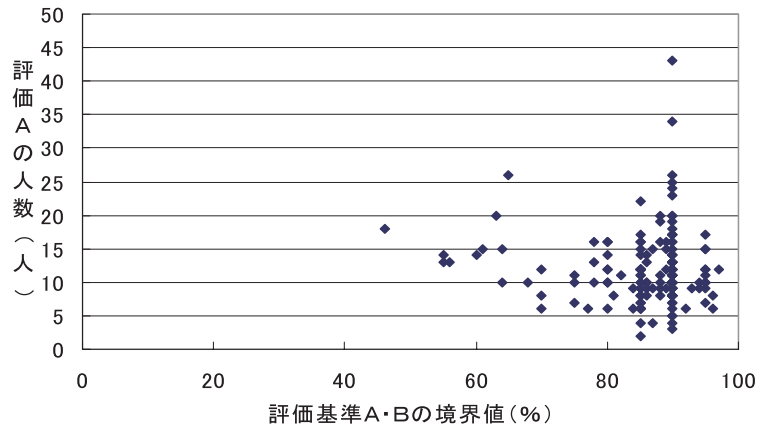


図1 評価基準A・Bの境界値と評価Aの人数

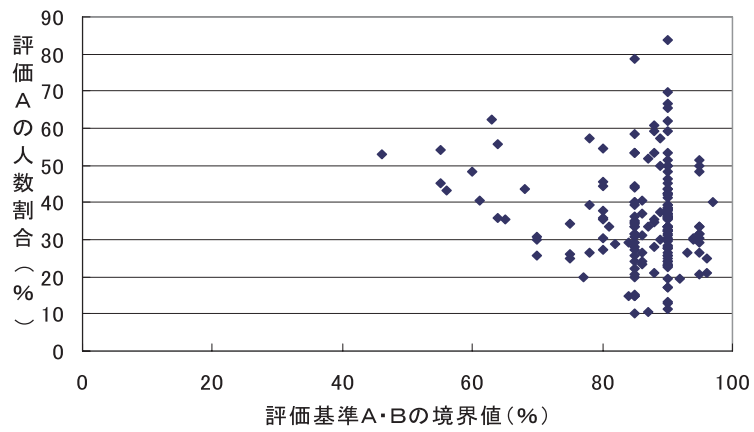


図2 評価基準A・Bの境界値と評価Aの人数割合

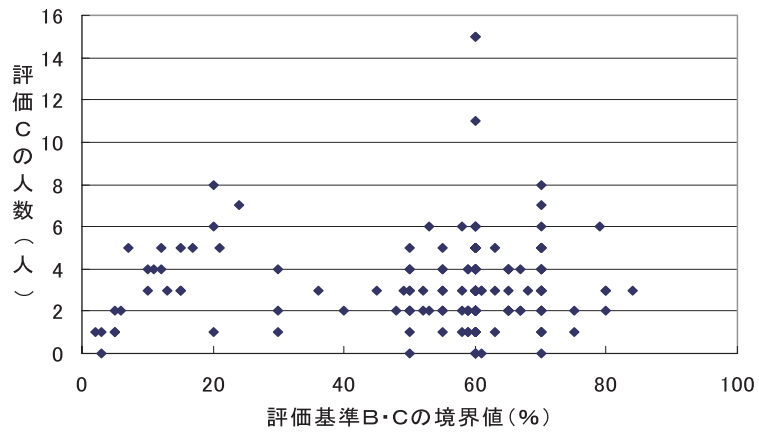


図3 評価基準B・Cの境界値と評価Cの人数

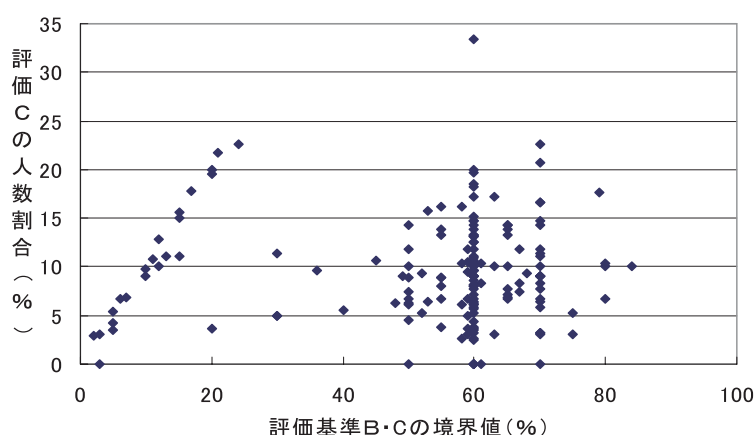


図4 評価基準B・Cの境界値と評価Cの人数割合

3. 「絶対評価」に対する教師の全般的な意識の「絶対評価」の運用に及ぼす影響

(1) 「絶対評価」に対する教師の全般的な意識の観点別評価に及ぼす影響

教科群①・②の各観点別評価の評価Aと評価Cの人数内訳の割合の平均値を基準にして、被調査者を高群・低群の2群に分け、「絶対評価」に対する教師の全般的な意識のそれぞれの因子について1項目あたりの平均得点の差をt検定で比較したが、すべての観点別評価において有意な差は見られなかった。このことから、教師は「絶対評価」に対する全般的な意識と関係なく、概ね同じように観点別評価を行なっていることが示唆された。

(2) 「絶対評価」に対する教師の全般的な意識の評価基準の設定に及ぼす影響

「評価基準A・Bの境界値」の設定と「絶対評価」に対する教師の全般的な意識：被調査者を「評価基準A・Bの境界値」の平均値(85.9)を基準にして、「評価基準A・B高群(A・B高群)」と「評価基準A・B低群(A・B低群)」の2群に分けて、それぞれの「絶対評価」に対する教師の全般的な意識の各因子の1項目あたりの平均得点の差をt検定で比較した。その結果、第Ⅲ因子「評価基準設定の困難さ」において、 $p < .01$ で有意な差が見られた(表6)。このことにより、「評価基準A・Bの境界値」を低く設定している教師は、「評価基準A・Bの境界値」を高く設定している教師に比べて、評価基準を設定することにより困難さを感じていることが示唆された。

「評価基準B・Cの境界値」の設定と「絶対評価」に対する教師の全般的な意識：「評価基準A・B

表6 「評価基準A・Bの境界値」の設定の高群と低群における「絶対評価」に対する教師の全般的な意識の比較

		N	1項目あたりの平均得点	標準偏差	t値
第Ⅰ因子	A・B高群	108	3.18	.65	-1.415
	A・B低群	68	3.05	.55	
第Ⅱ因子	A・B高群	108	4.26	.70	-.118
	A・B低群	68	4.25	.64	
第Ⅲ因子	A・B高群	108	2.96	.82	3.022**
	A・B低群	68	3.35	.83	

** $p < .01$

の境界値」の場合と同様に、被調査者を「評価基準 B・C の境界値」の平均値 (53.9) を基準にして、「評価基準 B・C 高群 (B・C 高群)」と「評価基準 B・C 低群 (B・C 低群)」の 2 群に分けて、それぞれの「絶対評価」に対する教師の全般的な意識の各因子の 1 項目あたりの平均得点の差を t 検定で比較した。その結果、第Ⅲ因子「評価基準設定の困難さ」において、 $p < .05$ で有意な差が見られた (表 7)。このことにより、「評価基準 B・C の境界値」を低く設定している教師は、「評価基準 B・C の境界値」を高く設定している教師に比べて、評価基準を設定することにより困難さを感じていることが示唆された。

表 7 「評価基準 A・B の境界値」の設定の高群と低群における「絶対評価」に対する教師の全般的な意識の比較

		N	1 項目あたりの平均得点	標準偏差	t 値
第Ⅰ因子	B・C 高群	129	3.20	.60	-2.081
	B・C 低群	46	3.00	.63	
第Ⅱ因子	B・C 高群	129	4.23	.70	1.225
	B・C 低群	46	4.37	.53	
第Ⅲ因子	B・C 高群	129	3.04	.85	2.102*
	B・C 低群	46	3.34	.75	

* $p < .05$

考 察

本研究の目的は、2002 (平成14) 年度より児童・生徒の各教科の学習の評価に導入された「絶対評価」に対する教師の全般的な意識と実際の運用のあり方について調査し、「絶対評価」に対する教師の全般的な意識が、実際の運用にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにすることであった。まず、「絶対評価」に対する教師の全般的な意識を質問紙法により調査した結果、「絶対評価」に対する教師の意識は、①肯定的な意識、②指導と評価の一体化の意識、③評価基準設定の困難さの意識、の 3 因子構造であることが明らかとなった。そして、多くの教師が「絶対評価」においては、指導と評価の一体化の工夫が必要であると強く感じていることが示唆された。これは、「絶対評価」導入のねらいである指導と評価の一体化を工夫することを通して、一人一人の児童・生徒に学力を確実に身につけさせ、個のよさを伸ばすことができるということと合致しており、望ましい傾向であると考えられる。しかし一方で、「絶対評価」に対して否定的ではないが積極的に肯定もできないという教師の複雑な意識もうかがえた。これは、教師の意識として、「絶対評価」の導入の趣旨そのものには賛成できるが、その運用にあたって様々な課題があり、「絶対評価」を積極的に肯定できないという教師の複雑な意識を反映しているものと考えられる。また、評価基準設定の困難さについては、それほど強く困難さを感じていないことが示唆された。これは、「絶対評価」導入の前年度の 2001 (平成13) 年度から、「絶対評価」導入に向けての様々な準備が周到になされていたためと考えられる。ただし、教師の中に、評価基準の設定に困難さを感じる教師とそうでない教師がおり、意識のばらつきがあることがうかがえた。特に、教科担任の教師は、学級担任の教師より評価基準を設定することを難しいとは感じていないことが示唆された。これは、教科担任の教師が児童を評価する際に、児童の学習成果のみに基づいて評価をするため、評価基準を設定することに困難さを感じる機会が少ないためと考えられる。一方、学級担任の教師がある教科の児童の学習成果を評価する際には、児童の学級

での生活の様子や他の教科の学習成果など、様々な要因の影響を受ける。そのため、学級担任の教師は、評価基準を設定することに教科担任の教師より困難さを感じるものと考えられる。この結果は、教師が一定の評価規準・評価基準に基づき児童・生徒を評価する際にも、寛容効果や光背効果などの評価の歪みが生ずることを暗に示しているものと考えられる。これは、これまで言われてきた「絶対評価」における評価の客観性や信頼性の問題であり、評価において教師の主観的影響を排除し、評価の客観性や信頼性を上げるためにも、明確な評価規準・評価基準を設定する必要があると考えられる。

次に、「絶対評価」の実際の運用について、観点別評価の評価内訳（A（◎）・B（○）・C（△）の人数を調査した結果、評価B（○）の児童の割合がおよそ55～60%と最も高く、次に評価A（◎）の児童の割合がおよそ30～35%、評価C（△）の児童の割合はおよそ5～10%と最も低かった。これは、これまでの「相対評価」における各評価の児童数の内訳割合と似ており、「絶対評価」の導入によって、学校における評価に大きな変化がなかったことが示唆された。しかし、教科や観点によっては、評価A（◎）や評価C（△）の評価内訳の割合の最小値が0%であったり、評価B（○）の評価内訳の割合の最大値が100%であったりするものも見られた。特に、評価C（△）の評価内訳の割合の最小値がどの観点においても0%であったことは、「絶対評価」の評価内訳の特徴といえる。これは、「絶対評価」において明確な評価基準の設定ができない教師が、中心化傾向から評価A（◎）や評価C（△）をつけることを避け、評価B（○）をつけることが多くなったためであると考えられる。

さらに、評価基準の設定のあり方として、観点「知識・理解」について、「評価基準A・Bの境界値」と、「評価基準B・Cの境界値」を調査した結果、多くの教師が、「評価基準A・Bの境界値」を90%に、「評価基準B・Cの境界値」を60%に設定していることが明らかとなった。ただし、双方の分布には幅があり、評価基準を設定する際に教師の主観的要素が影響していることが示唆された。特に、「絶対評価」に対する教師の意識において、評価基準の設定に困難さをより強く感じる教師ほど、「評価基準A・Bの境界値」および「評価基準B・Cの境界値」を下げる傾向が見られた。これは、明確な評価基準の設定ができない教師が、自分が評価した結果に自信が持てず、それぞれの評価基準の境界値を下げ、結果的に評価を甘くしていると考えられる。この点は、「絶対評価」の運用上での問題点であり、目標に準拠して直接評価することを通して、一人一人の児童・生徒に基礎的・基本的な学習内容の確実な定着を図るという「絶対評価」導入の趣旨を危うくする結果である。今後、どの教師も評価した結果に自信が持てるような客観性・信頼性が高い明確な評価基準の設定が求められると考えられる。

文 献

- 新井邦二郎 1995 教室の動機づけの理論と実践（編） 金子書房
- 市川伸一 1995 学習と教育の心理学 岩波書店
- 井上正明 2001 意図は大変よいが、実行は教師の力量次第 現代教育科学（明治図書）44（3）p.14～16
- 梶田叡一 教育評価 有斐閣 1983
- 北 俊夫 2003 「評価の目的」を忘れてはいないか 絶対評価の実践情報（明治図書）1（5）p.18～21
- 教育改革研究会 編 2001 新指導要録—学力評価はこう変わる 教育課程審議会答申の解説と資料 学校運営研究（明治図書）40（2）
- 国立教育政策研究所 2002 これからの評価 第20回教育公開シンポジウム 国立教育政策研究所
- 澁澤 文隆 2003 目標をないがしろにした絶対評価 絶対評価の実践情報（明治図書）1（10）p.74～76
- 辰野千壽 1993 新しい学力観に立った学習評価基本ハンドブック 図書文化
- 馬場道夫・吉岡 伸（編）1984 人間教育の心理学 第一法規

