

「総合的な学習の時間」における目標評価の実施状況に関する
調査研究報告書

平成 19（2007）年 9 月 8 日

岩 崎 保 之（新潟青陵大学）

調査研究報告書（平成19年9月8日）

「総合的な学習の時間」における目標準拠評価の実施状況に関する調査研究 — 新潟市小・中学校教員を対象として —

岩崎保之（新潟青陵大学）

1 研究の目的

2000（平成12）年12月，教育課程審議会においては「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（答申）」を公表した。同答申においては，これからの評価の在り方として「目標に準拠した評価」（以下「目標準拠評価」と記す）の重視を打ち出すとともに，指導と評価の一体化を図ったり評価方法を工夫改善したりすることなどを求めた。

この答申が公表されてから，7年近くが経過した。その間，国や地方の関係機関においては，目標準拠評価のための評価規準表が開発されたり，教員研修会が実施されたりしてきている。また，学校においては，ポートフォリオなどの評価ツールが開発されたり，到達度を量的に判断するための基準（評価基準）表が整備されたりしてきている。

これらの動きと並行して，目標準拠評価の実施状況を調査したり，目標準拠評価に対する教員の意識を調査したりする取組も，地方教育委員会等の組織や大学等の研究者によって行われてきている。実施状況については，教育評価全国調査研究会¹⁾や国立教育政策研究所²⁾において，質問紙による全国規模の調査結果を公表している。また，多くの地方教育委員会においても，自治体規模の調査結果を公表している。教員の意識については，「指導と評価」編集部³⁾や中村寛・橘良治⁴⁾が，質問紙による調査結果を公表している。しかしながら，これらの諸調査は，主として教科の指導における目標準拠評価の実施状況や教員意識を調査対象としたものであり，道徳，特別活動，総合的な学習の時間といった教科以外の諸領域を対象とした調査は，これまで行われてきていない。

とりわけ，1998（平成10）年告示の学習指導要領において初めて設けられた「総合的な学習の時間」は，こんにち，その成果をめぐって論議が行われている。同時間のねらいである「自ら課題を見付け，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，よりよく問題を解決する資質や能力」を形成できたか否かは，ペーパーテストなどにより量的に測定して判断し得るものではない。したがって，先述した教育課程審議会答申の趣旨に基づいて同時間の成果を検証しようとするならば，各学校において目標と評価規準を確実に設定し，教員，保護者，児童生徒が妥当と判断できる評価方法を用いて目標準拠評価を実施することが，教科以上に強く求められることになる。

しかしながら、「総合的な学習の時間」に関する調査は数多く実施されてきているけれども、それらは実際の活動内容や同時間に対する好嫌度をたずねたものがほとんどであり、同時間における目標準拠評価の実施状況や、同時間及び目標準拠評価に対する教員意識との関係についての調査は、未着手の研究課題である。

そこで、本報告書においては、2003（平成 15）年に市内すべての公立小学校を対象として目標準拠評価に関する状況調査が行われた⁵⁾ことのある新潟市立小・中学校の教員を対象とし、「総合的な学習の時間」に対する教員意識と同時間における目標準拠評価の実施状況について質問紙調査した結果を考察することを通して、同時間及び目標準拠評価に対する教員意識が、同評価の実施にどのような影響を与えているかを明らかにする。

2 調査の概要

2-1 調査対象

新潟市立小・中学校（特別支援学校を除く）の教員を対象として、区間推定法により抽出する目標の教員数を決定した（母集団には「総合的な学習の時間」を担当しない教員及び管理職を含む）。目標の教員数は、小学校 109 名、中学校教員 105 名であった。

2-2 調査の手続

学校長への郵送による配布、被調査者からの郵送による回収の自記式質問紙により調査を実施した。1校あたり2名の教員に調査を依頼することを前提にして、小学校については学校の所在地に偏りが生じないよう全8行政区ごとに抽出する学校数を決定し、それぞれの区ごとに無作為で調査依頼校を抽出した。また、中学校については、統計的に算出した学校数が実在する学校数とわずかな差であったため、事前に本調査への協力を求めた新潟市教育委員会との協議により、全校（分校を除く）を調査依頼校とした。

対象となった小学校 55 校、中学校 58 校の校長に対して、1校あたり2通の調査票を送付し、教員2名を抽出して配布するよう依頼した。その際、校長には「総合的な学習の時間」を担当している異学年の学級担任教員に質問紙を配布するよう配慮を求めた。また、回答する教員には各個人で質問紙を記入し、質問紙を調査責任者宛に郵送することを求めた。

以上の手続において配布した質問紙数は、小学校 110 通、中学校 116 通の全 226 通であった。質問紙に添付した依頼状には、調査の目的と方法、調査結果の使途、匿名性の確保を明記した。なお、回答は無記名で行ったが、被調査者の属性として、性別、年齢、教員経験年数、担当学年、力を入れて研究している教科・時間（小学校のみ）、担当教科（中学校のみ）、学校が所在する行政区、担当学年の学級数、担当学級の児童生徒数の記入を得た。

2-3 調査時期

2007年7月下旬から8月上旬にかけて調査を実施した。

3 調査の内容

質問紙における調査項目（以下「項目」と記す）の構成と内容は、以下の通りである。

3-1 勤務校の特徴に関する教員意識

学校の特徴が「総合的な学習の時間」の実施状況にどのような影響を与えているかを分析するために、勤務校の特徴に関する設問を13項目用意⁶⁾し、「あてはまる」(4点)～「あてはまらない」(1点)の4件法で評定を求めた。

3-2 「総合的な学習の時間」の全般的な実施状況と教員意識

「総合的な学習の時間」に対する教員意識が、同時間における評価の実施状況にどのような影響を及ぼしているかを分析するために、①指導計画の準備程度(1項目)、②指導形態(5項目)、③学習形態(7項目)、④評価形態(5項目)、⑤同時間に対する姿勢(14項目)、⑥児童生徒の変化(14項目)、⑦教員の変化(11項目)、⑧同時間に対する意見(13項目)について調査した⁷⁾。

①については「すべての単元(活動)で作成されている」(1点)～「まったく作成されていない」(3点)の3件法で、②③④については「かなりある」(4点)～「まったくない」(1点)の4件法で、⑤⑦については「あてはまる」(4点)～「あてはまらない」(1点)の4件法で、⑥については「実感がある」(4点)～「実感はない」(1点)の4件法で、⑧については「そう思う」(4点)～「そう思わない」(1点)の4件法で評定を求めた。

3-3 児童生徒の自己評価の実施状況と教員意識

「総合的な学習の時間」における児童生徒の自己評価の実施状況と教員意識を分析するために、①自己評価の実施程度(1項目)、②実施方法(4項目)、③評価規準の作成方法(4項目)、④評価基準の設定方法(4項目)、⑤実施場面(4項目)、⑥評価結果の活用方法(4項目)、⑦児童生徒の変化に関する教員意識(4項目)について調査した⁸⁾。

①については「すべての単元(活動)で実施している」(1点)～「まったく実施していない」(3点)の3件法で、②～⑥については「かなりある」(4点)～「まったくない」(1点)の4件法で、⑦については「実感がある」(4点)～「実感はない」(1点)の4件法で評定を求めた。なお、①で「まったく実施していない」と回答した場合、②～⑦の設問は回答しないよう質問紙に記載した。

3-4 児童生徒の相互評価の実施状況と教員意識

「総合的な学習の時間」における児童生徒の相互評価の実施状況と教員意識を分析するために、①相互評価の実施程度(1項目)、②実施方法(4項目)、③実施場面(4項目)、④メンバー(4項目)、⑤評価結果の活用方法(4項目)、⑥児童生徒の変化に関する教員意識(6項目)について調査した。

①については「すべての単元(活動)で実施している」(1点)～「まったく実施していない」(3点)の3件法で、②～⑤については「かなりある」(4点)～「まったくない」(1点)の4件法で、⑥については「実感がある」(4点)～「実感はない」(1点)の4件法で評定を求めた。なお、①で「まったく実施していない」と回答した場合、②～⑥の設問は回答しないよう質問紙に記載した。

3-5 「総合的な学習の時間」における目標標準評価の実施状況と教員意識

「総合的な学習の時間」における目標標準評価の実施状況と教員意識を分析するために、評価規準を用いた評価の実施状況、評価基準を用いた評価の実施状況、教員意識のそれぞれを調査した。評価規準を用いた評価の実施状況に関しては、①実施程度（1項目）、②作成主体（3項目）、③まとめ（3項目）、④児童生徒への説明（3項目）、④保護者への説明（3項目）について調査した。また、評価基準を用いた評価の実施状況に関しては、⑦実施程度（1項目）、⑧評価結果の活用方法（3項目）、⑨児童生徒への説明（3項目）、⑩保護者への説明（3項目）について調査した。さらに、教員意識に関しては、⑩ポジティブな設問 11項目とネガティブな設問 10項目を合わせた 21項目について調査した⁹⁾。

①⑦については「すべての単元（活動）で実施している」（1点）～「まったく実施していない」（3点）の3件法で、②～⑥と⑧～⑩については「かなりある」（4点）～「まったくない」（1点）の4件法で、⑩については「そう思う」（4点）～「そう思わない」（1点）の4件法で評定を求めた。なお、①で「まったく実施していない」と回答した場合は②～⑩の設問を、⑦で「まったく実施していない」と回答した場合は⑧～⑩の設問を回答しないよう質問紙に記載した。

4 結果及び考察

統計処理に際しては、コンピュータ・ソフトウェアとして SPSS 15.0J for Windows（エス・ピー・エス・エス）及び三四郎 2007（ジャストシステム）を使用し、欠損値を除いた標本（n）を分析対象として用いた。

4-1 回収率

質問紙の回収率は 60.6%（小学校 66.4%，中学校 55.2%）であった。回収した質問紙のすべてを、有効回答とした。全 8 行政区ごとの回収率を算出したところ、45.5%だった一つの区を除き、残り七つの区は中央区の 71.1%を最高にして、すべて半数以上の回答を得た。

4-2 被調査者の属性

被調査者の個人属性に関する概要は、表4-1及び表4-2の通りであった。

小学校及び中学校の 2 校種を合わせた割合で見ると、性別は、女性 52.6%，男性 47.4%であった。年齢は、40～49歳（46.3%）が最も多く、次いで 30～39歳（35.3%）であった。これら二つの年齢層で、全体の 8 割を超えていた。教職経験年数は、10～19年（48.9%）が全体のほぼ半数を占め、次いで 20～29年（38.0%）であった。回答者は若手教員よりも中堅からベテランにかけての教員が多かったのであるが、これは質問紙の配布を校長通して行ったため、多くの校長が校務分掌において一定の責任ある立場の教員に回答を依頼したことによるものと推察される。

担当学年は、校種別それぞれの割合で見ると、小学校では 5 年生（30.1%）が最も多く、中学校では 1 年生（40.6%）が最も多かった。また、主に研究したり担当したりしている教科・時間では、2 校種とも算数・数学が最も多く、小学校では国語が、中学校では社会

表4-1 被調査者の個人属性（その1）（筆者作成，2007年）

	(単位：%)		合計
	学校種		
	小学校	中学校	
性別			
男性	34.2	62.5	47.4
女性	65.8	37.5	52.6
年齢			
29歳以下	2.8	4.7	3.7
30～39歳	26.4	45.3	35.3
40～49歳	48.6	43.8	46.3
50歳以上	22.2	6.3	14.7
教職経験			
4年以下	1.4	3.1	2.2
5～9年	6.8	9.4	8.0
10～19年	35.6	64.1	48.9
20～29年	53.4	20.3	38.0
30年以上	2.7	3.1	2.9
担当学年			
小3	22.5	—	11.9
小4	26.8	—	14.1
小5	31.0	—	16.3
小6	19.7	—	10.4
中1	—	40.6	19.3
中2	—	34.4	16.3
中3	—	25.0	11.9
力を入れて研究している教科・時間（小学校）			
国語	19.2	—	—
社会	13.7	—	—
算数	23.3	—	—
理科	11.0	—	—
音楽	4.1	—	—
体育	9.6	—	—
道徳	1.4	—	—
特別活動	4.1	—	—
総合的な学習の時間	13.7	—	—
担当している主な教科（中学校）			
国語	—	7.8	—
社会	—	20.3	—
数学	—	18.8	—
理科	—	14.1	—
音楽	—	1.6	—
美術	—	10.9	—
保健体育	—	3.1	—
技術・家庭	—	6.3	—
外国語	—	17.2	—

表4-2 被調査者の個人属性（その2）（筆者作成，2007年）

	(単位：%)		合計
	学校種		
	小学校	中学校	
学校の所在区			
北区	12.3	14.1	13.1
東区	13.7	7.8	10.9
中央区	21.0	19.0	20.0
江南区	11.0	6.3	8.8
秋葉区	8.2	9.4	8.8
南区	4.1	10.9	7.3
西区	17.8	18.8	18.2
西蒲区	12.3	14.1	13.1
担当学年の学級数			
1学級	20.5	7.8	14.6
2学級	39.7	23.4	32.1
3学級	19.2	14.1	16.8
4学級	20.5	17.2	19.0
5学級以上	0.0	37.5	17.5
担当学級の児童生徒数			
20人以下	12.3	6.3	9.5
21～30人	37.0	20.3	29.2
31～40人	50.7	73.4	61.3

がそれに続いていた。ちなみに、小学校で「総合的な学習の時間」に力を入れて研究していると回答した教員の割合は、13.7%であった。

担当学級の児童生徒数は、2校種とも31～40人の人数区分が、ほかの人数区分を大きく引き離していた（小学校50.7%，中学校73.4%）。被調査者の多くが、比較的規模の大きな学級の担任として児童生徒を指導していることが伺える。

4-3 勤務校の特徴

勤務校の特徴に関しては、学級担任制と教科担任制の違いを考慮して、校種別に平均値と標準偏差(*SD*)を算出し *t* 検定を行った(表4-3)。その結果、地域との交流 ($t(135)=2.25, p < .05$)，互いの実践を気軽に話し合える雰囲気 ($t(135)=2.33, p < .05$)，地域への開き ($t(135)=2.47, p < .05$) については中学校よりも小学校の方が、児童生徒の落ち着き ($t(135)=3.67, p < .001$)，勉強できる児童生徒の多さ ($t(134)=2.81, p < .01$) については小学校よりも中学校の方が、有意に高い得点を示した。

4-4 「総合的な学習の時間」の全般的な実施状況と教員意識

「総合的な学習の時間」における目標準拠評価の実施状況を分析するに先だって、同時間の全般的な実施状況と教員意識を確認する。

第一に、同時間の指導計画がどの程度作成されているかをたずねたところ、小学校で65.8%，中学校で50.0%が「すべての単元(活動)で作成されている」と回答していた。「まったく作成されていない」と回答したのは、中学校の1.6%のみであった。

第二に、同時間における①指導形態、②学習形態、③評価形態についてたずねた。項目ごとに校種別の平均値と標準偏差(*SD*)を算出し、*t* 検定を行った(表4-4)。

①指導形態に関して、自分一人で ($t(132)=2.98, p < .05$)，ボランティアなどの教職員以外も加えて ($t(131)=4.50, p < .05$) については中学校よりも小学校の方が、学年の全部の教員で ($t(123)=4.05, p < .001$) については小学校よりも中学校の方が、有意に高い得点を示した。

②学習形態に関して、学年一斉での学習 ($t(113)=3.64, p < .001$) については小学校よりも中学校の方が、有意に高い得点を示した。

③評価形態に関して、2校種合わせた単純集計においては「教員による評価」(95.6%)と「児童生徒自身による自己評価」(93.4%)の二つが、「児童生徒相互による相互評価」(62.5%)「学外講師などの外部による評価」(40.3%)「保護者による評価」(22.8%)を大きく引き離していた。*t* 検定の結果、いずれの評価形態とも校種間の有意差は認められなかった。

①～③の結果から、小学校では学級担任が自学級の児童を対象として指導することが多いのに対して、中学校では学級の枠を解体して指導することが多い状況にあることや、小・中学校とも児童生徒の自己評価を多用した評価が行われている状況にあることが示唆される。

第三に、「総合的な学習の時間」に対する全般的な教員意識について、姿勢、児童生徒の変化、教員自身の変化及び意見に関する項目を分析した。具体的には、まず、全52項

表4-3 勤務校の特徴（筆者作成，2007年）

	小学校			中学校		t値
	平均	SD		平均	SD	
教員の平均年齢が若い	1.97	0.79		2.00	0.69	0.22
地域との交流がさかんである	2.97	0.83	>	2.69	0.61	2.25*
教育熱心な保護者が多い	2.70	0.76		2.80	0.80	0.74
P T A 活動がさかんである	2.88	0.79		2.67	0.64	1.64
教員同士がお互いの実践について気軽に話し合える雰囲気がある	3.16	0.73	>	2.88	0.72	2.33*
疲れている教員が多い	3.23	0.84		3.25	0.69	0.13
教員集団（管理職を含む）にリーダー役がいる	3.10	0.71		3.02	0.68	0.67
校内研究に力を入れている	3.08	0.78		2.89	0.60	1.63
児童生徒は落ち着いている	2.96	0.72	<	3.41	0.71	3.67***
勉強ができる児童生徒が多い	2.38	0.68	<	2.72	0.75	2.81**
「総合的な学習の時間」は形骸化している	2.47	0.77		2.41	0.77	0.45
学校の特色がはっきりしている	2.88	0.75		2.72	0.65	1.29
地域に開かれている	3.08	0.62	>	2.83	0.58	2.47*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ ※ 不等号は有意差のあった項目につけた。

表4-4 「総合的な学習の時間」の全般的な実施状況（筆者作成，2007年）

	小学校			中学校		t値
	平均	SD		平均	SD	
指導形態						
自分一人で（学年1学級の場合を含む）	2.86	1.04	>	2.33	1.01	2.98*
学年（学年2学級以上の場合）の一部の教員で	2.20	0.99		2.26	0.91	0.33
学年の全部の教員で	3.05	0.97	<	3.63	0.58	4.05***
級外，専科，他学年の教員も加えて	2.06	0.86		2.02	1.02	0.26
ボランティアなどの教職員以外も加えて	2.54	0.81	>	1.87	0.91	4.50***
学習形態						
一人ひとり個別の学習	2.86	0.66		2.77	0.71	0.71
同じ学級（学年1学級の場合を含む）のグループ学習	3.23	0.59		3.03	0.81	1.66
異なる学級の児童生徒を交えたグループ学習	2.55	0.80		3.00	1.00	2.87
学級一斉での学習	3.03	0.65		2.84	0.79	1.50
学年（学年2学級以上の場合）一斉での学習	2.78	0.65	<	3.23	0.68	3.64***
異学年一斉での学習	1.52	0.67		1.73	0.91	1.49
全校一斉での学習	1.47	0.75		1.74	0.92	1.87
評価形態						
児童生徒自身による自己評価	3.18	0.56		3.38	0.63	1.94
児童生徒相互による相互評価	2.67	0.67		2.59	0.85	0.56
教員による評価	3.36	0.59		3.33	0.54	0.34
保護者による評価	2.03	0.73		1.91	0.75	0.96
学外講師などの外部による評価	1.44	0.58		1.52	0.69	0.79

* $p < .05$ *** $p < .001$ ※ 不等号は有意差のあった項目につけた。

目の平均値、標準偏差を算出した。そして、天井効果及びフロア効果の見られた2項目を除外した50項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は13.425, 3.752, 2.570, 2.152, 1.982, 1.866 ……というものであり、5因子構造が妥当であると考えられた。そこで、5因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行い、その後、因子負荷量の低かった項目を除外しながらさらに2回の因子分析を行ったところ、最終的に明確な3つの因子が得られた。因子分析において除外された項目は、全11項目であった。

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.929、第Ⅱ因子が.810、第Ⅲ因子が.713で、第Ⅲ因子がやや低いものの各因子の内部の一貫性は保たれているといえる。Promax回転後に得られた最終的な因子パターンと因子間相関を表4-5に示す。なお、回転前の3因子で39項目の全分散を説明する割合は、43.07%であった。

第Ⅰ因子は21項目で構成されており、「個性が伸びた」「児童生徒に対する見方が変わった」「『総合的な学習の時間』の授業はうまくいっている」など、児童生徒や自分自身の変化、同時間の授業実践を通して得た手ごたえに関する内容の項目が、高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅰ因子を「手ごたえ」因子と命名する。

第Ⅱ因子は9項目で構成されており、「保護者や地域との連携を強めるチャンスである」「情熱をもって積極的に取り組んでいる」「『総合的な学習の時間』は成功している」など、同時間の授業実践に対する熱意に関する内容の項目が、高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅱ因子を「熱意」因子と命名する。

第Ⅲ因子は9項目で構成されており、「時間割を柔軟に変更できなくなった」「理念はよいが、現実的ではない」「教材作成や打ち合わせなど、授業の準備の負担が増えた」など、「総合的な学習の時間」を実践する上での課題を指摘する内容の項目が、高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅲ因子を「課題」因子と命名する。

上記3因子間の比較を容易にするために、4件法による肯定度の高い回答順に4点、3点、2点、1点を与え、個々の標本における3因子それぞれの合計得点を算出し、合わせて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2.37 ($SD = .44$)、第Ⅱ因子2.57 ($SD = .50$)、第Ⅲ因子2.81 ($SD = .50$)であった。平均得点で比べると、第Ⅲ因子「課題」が最も高く、第Ⅰ因子「手ごたえ」が最も低かった。質問紙において「ややあてはまる」「やや実感がある」「ややそう思う」に3点、「あまりあてはまらない」「あまり実感はない」「あまりそう思わない」に2点が与えられていることを考えると、多くの教員が「総合的な学習の時間」の実施に課題があることを感じているとともに、授業実践を通じた児童生徒の変化について、明確な手ごたえを得ていない状況にあることが推察される。

4-5 「総合的な学習の時間」における自己評価と相互評価の実施状況

前項における単純集計では、「総合的な学習の時間」における評価形態として教員評価、自己評価、相互評価の三つが、過半数を超える割合で実施されていることが統計的に明ら

表4-5 「総合的な学習の時間」に対する教員意識の因子分析（筆者作成，2007年）

	I	II	III
生きる力がついてきた	.81	-.11	-.05
個性が伸びた	.80	-.02	.05
学習意欲が高まった	.78	-.01	.02
命を大切に作る心が育ってきた	.77	-.23	-.04
学校が好きになった	.75	-.03	-.04
自信が高まった	.73	-.06	.01
自ら問題を解決する能力がついてきた	.73	-.17	-.05
物事に対する興味や関心が増した（児童生徒）	.69	.08	.08
教科の授業に積極的に取り組むようになった	.64	.05	-.01
友達と協力しあえるようになった	.58	-.03	-.13
児童生徒に対する見方が変わった	.56	.11	.08
社会のことを考えるようになった	.56	-.14	.04
「総合的な学習の時間」の授業はうまくいっている	.54	.06	.02
授業の力量があがった	.53	.30	.09
物事に対する興味や関心が増した（教員）	.53	.33	.05
教員の仕事に生き甲斐が増した	.50	.17	-.02
「総合的な学習の時間」を行うことは楽しい	.44	.28	-.13
保護者との関係が親密になってきた	.44	.17	-.01
受験の学力につながることを意識している	.44	.00	.07
児童生徒と活動に取り組む中で，新しい発見や学びがある	.37	.25	-.09
研究会や研修に積極的に参加している	.26	.19	.19
保護者や地域との連携を強めるチャンスである	-.10	.90	.09
特色ある学校づくりに効果がある	-.05	.77	-.02
「総合的な学習の時間」に充てる経費を増やすべきである	-.16	.63	.18
情熱をもって積極的に取り組んでいる	.25	.54	.03
「総合的な学習の時間」は成功している	.05	.48	-.32
同僚や管理職とよく話し合いながら進めている	.02	.45	.04
自分の専門性や個性を生かすことができている	.29	.42	.06
「総合的な学習の時間」の専門書や事例集をよく読んでいる	.22	.35	.20
同僚と協力する機会が増えた	.23	.26	-.05
時間割を柔軟に変更できなくなった	.03	-.11	.61
理念はよいが，現実的ではない	.02	-.33	.57
「総合的な学習の時間」を担当する専門の教員を置くべきである	.02	.19	.55
教科の授業の準備時間が減った	.00	.22	.51
国で指導内容や学習活動を明確に示すべきである	-.03	-.03	.51
教材作成や打ち合わせなど，授業の準備の負担が増えた	-.05	.30	.50
入試制度を変えないと大きな成果は見込めない	.23	-.20	.40
授業中の自分の役割に戸惑っている	-.21	-.03	.39
家庭背景によって児童生徒の学習効果に差が出る	.01	.17	.32
因子間相関	I	II	III
	I	-.	.67
	II	-.	-.30
	III	-.	-.

かとなった。

これらのうち、実施割合で2番目に多かった「自己評価」の実施状況について、具体的な実施程度、実施方法、評価規準の作成方法、評価基準の作成方法、実施場面、評価結果の活用方法をたずねた。また、実施割合で3番目に多かった「相互評価」の実施状況について、具体的な実施程度、実施方法、実施場面、メンバー、評価結果の活用方法をたずねた。以上に属する諸項目について単純集計した結果を、表4-6～表4-8に示す。前項における分析では評価形態に校種間の有意差が認められなかったもので、本項では、校種間の検定は行わないこととする。

第一に、自己評価に関して、具体的な実施程度は、「すべての単元（活動）で実施している」が最も多かった。また、4件法による選択肢の「かなりある」「まあまあある」の二つを足した割合で見ると、実施方法は「自己評価カードなどの項目に記入していく」「数行の振り返りコメントを書く」の2項目が、それぞれの項目において過半数を超えていた。同様に、自己評価する際の評価規準の作成方法は「教員がすべて作成している」が、評価基準の作成方法は「教員がすべて設定」が、実施場面は「発表会など、単元（活動）途中の節目となる場面」「単元（活動）が終わる場面」の二つが、評価結果の活用方法は全4項目すべてが、それぞれの項目において過半数を超えていた。

第二に、相互評価に関して、具体的な実施程度は「一部の単元（活動）で実施している」が最も多かった。また、「かなりある」「まあまあある」の二つを足した割合がそれぞれの項目において過半数を超えていたのは、実施場面では「発表会など、単元（活動）途中の節目となる場面」「単元（活動）が終わる場面」の二つ、メンバーでは「同じ学級」「同じグループ」の二つ、評価結果の活用方法では「児童生徒が自己評価を見直す資料としている」であった。実施方法では、「かなりある」「まあまあある」の二つを足した割合で過半数を超えていた項目は見られなかった。

では、教員はこのように自己評価と相互評価を実施することで、児童生徒の変化をどのように感じているのであろうか。自己評価4項目、相互評価6項目により、自己評価と相互評価を実施した児童生徒の変化についてたずねた結果を、表4-9及び表4-10に示す。

検討を容易にするため、4件法による肯定度の高い回答順に4点、3点、2点、1点を与え、個々の標本における自己評価、相互評価それぞれの合計得点を算出した。自己評価の平均得点は9.71点であったので、10～16点の標本を「変化した実感がある」群、4～9点の標本を「変化した実感がない」群に分類した。同様に、相互評価の平均得点は15.94点であったので、16～24点の標本を「変化した実感がある」群、6～15点の標本を「変化した実感がない」群に分類した。

二つの群ごとに分類した標本について、表7及び表8の項目それぞれの平均得点を算出し、得点の有意差をt検定した。その結果を、表4-10及び表4-11に示す。

第一に、自己評価に関して、実施方法については「自己評価カードなどの項目に記入していく」($t(125)=2.25, p < .05$)「数行の振り返りコメントを書く」($t(125)=4.53, p < .001$)「振り返りの作文(400字以上)を書く」($t(125)=3.24, p < .01$)「教員の前などで、口頭

表4-6 自己評価及び相互評価の実施程度（筆者作成，2007年）

(単位：%)

	すべての単元（活動） で実施	一部の単元（活動） で実施	実施していない
自己評価	<u>46.7</u>	41.6	2.9
相互評価	10.9	<u>54.7</u>	27.0

※アンダーラインは，各項目で最も割合の高い選択肢につけた。

表4-7 自己評価の全般的な実施状況（筆者作成，2007年）

	(単位：%)			
	かなりある	まあまあある	あまりない	まったくない
自己評価の方法				
自己評価カードなどの項目に記入	39.5	<u>48.8</u>	7.8	3.9
数行の振り返りコメントを書く	<u>48.5</u>	42.3	5.4	3.8
振り返りの作文（400字以上）を書く	13.1	<u>40.0</u>	34.6	12.3
教員の前などで、口頭により自己評価する	1.6	20.9	37.2	<u>40.3</u>
自己評価する際の「評価規準」の作成方法				
教員がすべて作成	<u>50.8</u>	31.5	11.5	6.2
教員が示した評価規準の中から、児童生徒が任意に選んで作成	1.6	10.2	35.4	<u>52.8</u>
児童生徒が任意に作成	0.8	5.5	20.5	<u>73.2</u>
評価規準を使わないで自己評価する	5.5	25.0	24.2	<u>45.3</u>
自己評価する際の「評価基準」の設定方法				
教員がすべて設定	<u>51.6</u>	27.3	17.2	3.9
教員が示した評価基準の中から、児童生徒が任意に選んで設定	1.6	10.2	37.8	<u>50.4</u>
児童生徒が任意に設定	0.0	4.0	27.8	<u>68.3</u>
評価基準を使わないで自己評価する	7.1	19.8	25.4	<u>47.6</u>
自己評価の実施場面				
単元（活動）が始まる場面	4.0	11.1	38.9	<u>46.0</u>
単元（活動）中の毎時間	10.9	<u>35.7</u>	27.1	26.4
発表会など、単元（活動）途中の節目となる場面	<u>43.4</u>	41.1	7.8	7.8
単元（活動）が終わる場面	69.8	23.3	1.6	0.8
自己評価結果の活用方法				
一人ひとりの学習状況进行评估し、次の指導の資料	24.6	<u>67.7</u>	20.8	3.8
一人ひとりの学習状況を記録し、通信簿を書くための資料	<u>50.8</u>	44.5	4.7	0.0
全体の学習状況を知り、授業や教育課程を改善するための資料	14.1	<u>52.3</u>	29.7	3.9
一人ひとりのよいところを知り、賞賛するための資料	27.9	<u>62.0</u>	7.8	2.3

※アンダーラインは、各項目で最も割合の高い選択肢につけた。

表4-8 相互評価の全般的な実施状況（筆者作成，2007年）

	(単位：%)			
	かなりある	まあまあある	あまりない	まったくない
相互評価の方法				
教員が設定した相互評価カードなどの項目に記入していく	21.2	<u>27.7</u>	10.9	6.6
付箋紙やカードにコメントを書いて交換する	18.2	<u>29.2</u>	12.4	7.3
手紙や作文（400字以上）を書いて交換する	2.2	7.3	<u>28.5</u>	27.7
口頭でコメントを言い合う	8.8	<u>31.4</u>	15.3	12.4
相互評価の実施場面				
単元（活動）が始まる場面	1.5	3.6	29.9	<u>30.7</u>
単元（活動）中の毎時間	3.6	16.1	<u>27.7</u>	19.7
発表会など，単元（活動）途中の節目となる場面	26.3	<u>29.9</u>	7.3	4.4
単元（活動）が終わる場面	20.4	<u>35.0</u>	6.6	5.8
相互評価のメンバー				
同じ学級（学年1学級の場合を含む）	24.1	<u>27.7</u>	10.2	5.1
同じ学年（学年2学級以上の場合）	14.6	<u>26.3</u>	12.4	4.4
同じグループ	21.9	<u>28.5</u>	8.0	8.0
不特定多数	3.6	8.0	<u>27.7</u>	27.0
相互評価結果の活用方法				
児童生徒が自己評価を見直す資料としている	15.3	<u>35.8</u>	12.4	3.6
児童生徒が次の学習課題を設定する資料としている	7.3	<u>32.1</u>	21.2	6.6
教員が児童生徒を評価するための資料としている	14.6	<u>28.5</u>	19.0	5.1

※アンダーラインは，各項目で最も割合の高い選択肢につけた。

表4-9 自己評価・相互評価を実施した児童生徒の変化（筆者作成，2007年）

(単位：%)

	やや実感が		あまり実感	
	実感がある	ある	はない	実感はない
自己評価				
自分自身で問題解決的な学習を進める力が高まった	2.9	39.4	<u>43.1</u>	8.8
自分自身で学習状況を確認・調整する力が高まった	3.6	38.7	<u>43.8</u>	8.0
自分自身を反省する習慣が身についた	5.8	<u>48.2</u>	32.8	8.0
自己効力感や自己有用感が高まった	5.8	33.6	<u>44.5</u>	9.5
相互評価				
集団で問題解決的な学習を進める力が高まった	5.1	24.8	<u>35.0</u>	2.9
児童生徒のコミュニケーション力が高まった	5.8	<u>39.4</u>	20.4	2.2
自己を評価する力が高まった	3.6	<u>32.8</u>	28.5	2.9
他者を評価する力が高まった	4.4	<u>36.5</u>	24.8	2.2
教員が気づかない部分を児童生徒の目で評価できた	8.8	<u>41.6</u>	15.3	2.2
評価された児童生徒の自己効力感や自己有用感が高まった	7.3	<u>37.2</u>	20.4	2.9

※ アンダーラインは、各項目で最も割合の高い選択肢につけた。

により自己評価する」($t(124)=3.19, p < .01$)の四つすべての項目に、統計的な有意差が見られた。評価規準については、「教員がすべて作成している」($t(125)=2.25, p < .05$)に、統計的な有意差が見られた。評価基準については「教員がすべて作成している」($t(123)=2.75, p < .01$)「教員が示した評価基準の中から、児童生徒が任意に選んで作成している」($t(123)=2.28, p < .05$)「評価基準を使わないで自己評価している」($t(122)=2.16, p < .05$)の三つに、統計的な有意差が見られた。実施場面については「単元（活動）が終わる場面」($t(93.46)=2.39, p < .05$)に、統計的な有意差が見られた。活用方法については「児童生徒一人ひとりの学習状況を評価し、次の指導の資料としている」($t(86.56)=3.54, p < .01$)「児童一人ひとりの学習状況を記録し、通信簿を書くための資料としている」($t(123)=2.52, p < .05$)「児童生徒全体の学習状況を知り、授業や教育課程を改善するための資料としている」($t(124)=3.14, p < .01$)「児童生徒一人ひとりのよいところを知り、賞賛するための資料としている」($t(124)=4.16, p < .001$)の四つすべての項目に、統計的な有意差が見られた。

第二に、相互評価に関して、実施方法については「付箋紙やカードにコメントを書いて交換する」($t(75.64)=2.61, p < .05$)「手紙や作文（400字以上）を書いて交換する」($t(87)=2.76, p < .01$)の二つに、実施場面については「単元（活動）中の毎時間」に、統計的な有意差が見られた。また、メンバーについては「同じ学級」($t(89)=2.32, p < .05$)に、活用方法については「児童生徒が自己評価を見直す資料としている」($t(89)=2.67, p < .01$)「教員が児童生徒を評価するための資料としている」($t(89)=4.81, p < .001$)の二つの項目に、それぞれ統計的な有意差が見られた。

これらの分析結果から、自己評価や相互評価を積極的に実施している教員ほど、児童生徒の変化を実感している状況にあることが推察される。具体的には、毎時間、同じ学級のメンバーで相互評価したり、単元が終わる場面で、教員が作成した評価規準・評価基準に基づいて自己評価したり、評価結果を児童生徒や教員が見直したりしているほど、変化を実感している状況にあることが推察される。また、自己評価・相互評価をする際の方法としては、コメントを書いたり作文を書いたりすることが、変化を実感できる方法であることも推察される。学習の経過を何らかの文章として記録しておくことで、形成的にも総括的にも評価が可能になることや、一定の規準・基準に基づいて評価することで、学習の成果を確認することが可能になることが示唆される。

4-6 「総合的な学習の時間」における目標準拠評価の実施状況

本項では、「総合的な学習の時間」における目標準拠評価の実施状況について分析した結果を述べる。

第一に、評価規準・評価基準を用いた評価の実施状況についてたずねた。単純集計した結果を、表4-12及び表4-13に示す。実施程度をたずねた項目では、「すべての単元」「一部の単元」二つを合わせた割合で見ると、評価規準を用いた評価が約7割、評価基準を用いた評価が約6割の実施であった。また、実施方法の詳細をたずねた項目では、評価規準に関しては多くの教員が、学年で共通に作成した単元（活動）ごとの評価規準を総括的評

表4-10 児童生徒の変化に関する教員意識と自己評価の実施状況（筆者作成，2007年）

	実感あり		>	実感なし		t値
	平均	SD		平均	SD	
自己評価の実施方法						
自己評価カードなどの項目に記入していく	3.38	0.69	>	3.08	0.78	2.25*
数行の振り返りコメントを書く	3.60	0.52	>	3.02	0.92	4.53***
振り返りの作文（400字以上）を書く	2.71	0.79	>	2.22	0.91	3.24**
教員の前などで、口頭により自己評価する	2.01	0.77	>	1.56	0.79	3.19**
自己評価する際の「評価規準」						
教員がすべて作成している	3.40	0.77	>	3.04	1.05	2.25*
教員が示した評価規準の中から、児童生徒が任意に選んで作成している	1.66	0.74		1.55	0.74	0.79
児童生徒が任意に作成している	1.33	0.60		1.37	0.67	0.34
評価規準を使わないで自己評価している	1.81	0.95		2.08	0.98	1.58
自己評価する際の「評価基準」						
教員がすべて設定している	3.43	0.78	>	3.00	0.98	2.75**
教員が示した評価基準の中から、児童生徒が任意に選んで設定している	1.76	0.80	>	1.46	0.58	2.28*
児童生徒が任意に設定している	1.41	0.62		1.29	0.46	1.32
評価基準を使わないで自己評価している	1.72	0.92	<	2.10	1.03	2.16*
自己評価の実施場面						
単元（活動）が始まる場面	1.84	0.87		1.57	0.70	1.82
単元（活動）中の毎時間	2.38	0.99		2.22	0.98	0.88
発表会など、単元（活動）途中の節目となる場面	3.26	0.88		3.14	0.86	0.76
単元（活動）が終わる場面	3.75	0.52	>	3.51	0.58	2.39*
自己評価活用方法						
一人ひとりの学習状況の評価し、次の指導の資料としている	3.14	0.66	>	2.64	0.85	3.54**
一人ひとりの学習状況を記録し、通信簿を書くための資料としている	3.56	0.53	>	3.29	0.65	2.52*
全体の学習状況を知り、授業や教育課程を改善するための資料としている	2.92	0.68	>	2.51	0.77	3.14**
一人ひとりのよいところを知り、賞賛するための資料としている	3.32	0.55	>	2.86	0.71	4.16***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$ ※不等号は有意差のあった項目につけた。

表4-11 児童生徒の変化に関する教員意識と相互評価の実施状況（筆者作成，2007年）

	実感あり			実感なし		t値
	平均	SD		平均	SD	
相互評価の実施方法						
教員が設定した相互評価カードなどの項目に記入していく	3.06	0.91		2.83	0.98	1.17
付箋紙やカードにコメントを書いて交換する	3.10	0.81	>	2.59	1.02	2.61*
手紙や作文（400字以上）を書いて交換する	1.96	0.87	>	1.51	0.60	2.76**
口頭でコメントを言い合う	2.67	0.91		2.37	0.97	1.53
相互評価の実施場面						
単元（活動）が始まる場面	1.67	0.69		1.59	0.71	0.55
単元（活動）中の毎時間	2.24	0.92	>	1.83	0.77	2.28*
発表会など，単元（活動）途中の節目となる場面	3.29	0.81		2.98	0.91	1.78
単元（活動）が終わる場面	3.18	0.84		2.85	0.88	1.79
相互評価のメンバー						
同じ学級（学年1学級の場合を含む）	3.26	0.85	>	2.83	0.92	2.32*
同じ学年（学年2学級以上の場合）	2.96	0.88		2.77	0.88	0.90
同じグループ	3.14	0.91		2.76	1.02	1.90
不特定多数	1.80	0.86		1.85	0.86	0.27
相互評価結果の活用方法						
児童生徒が自己評価を見直す資料としている	3.14	0.73	>	2.71	0.81	2.67**
児童生徒が次の学習課題を設定する資料としている	2.74	0.78		2.41	0.84	1.92
児童生徒が次の評価規準を設定する資料としている	2.14	0.89		1.83	0.63	1.95
教員が児童生徒を評価するための資料としている	3.14	0.73	>	2.34	0.86	4.81***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ ※ 不等号は有意差のあった項目につけた。

価の場面で使用したり、評価規準を保護者に対して単元（活動）中に説明したりしている姿を伺うことができる。さらに、評価基準に関しては多くの教員が、単元（活動）ごとの総括的評価の場面で使用しているけれども、児童生徒や保護者へは余り説明していない姿を伺うことができる。

第二に、「総合的な学習の時間」で目標準拠評価を実施することについての意識をたずねた。4件法により得られた回答について、まず、全21項目の平均値と標準偏差を算出した。天井効果及びフロア効果は見られなかったため、全21項目を対象として主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は6.10, 4.22, 1.34, 1.17……というものであり、2因子構造が妥当であると考えられた。そこで、2因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行い、因子負荷量の低かった4項目を除外して再度、因子分析を行ったところ、最終的に明確な二つの因子が得られた。

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.902、第Ⅱ因子が.725であった。第Ⅱ因子がやや低いものの、各因子の内部の一貫性は保たれているといえる。Promax回転後に得られた最終的な因子パターンと因子間相関を表4-14に示す。なお、回転前の2因子で17項目の全分散を説明する割合は、49.70%であった。

第Ⅰ因子は11項目で構成されており、「児童生徒に対して評価結果を説明しやすくなる」「評価基準に到達できるように、指導の手立てを工夫するようになる」「一人ひとりの児童生徒の到達度が、よく分かるようになる」など、目標準拠評価を実施する意義に関する内容の項目が、高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅰ因子を「意義」因子と命名する。

第Ⅱ因子は6項目で構成されており、「評価基準は数量的な評価であるため、『総合的な学習の時間』にはなじまない」「複数の教員で評価する際、評価規準・評価基準を共通理解することが難しい」「評価規準・評価基準を用いた評価を実施しても、その後の指導に生かせない」など、目標準拠評価を実施する際の課題に関する内容の項目が、高い負荷量を示していた。そこで、第Ⅱ因子を「課題」因子と命名する。

上記2因子間の比較を容易にするために、4件法による肯定度の高い回答順に4点、3点、2点、1点を与え、個々の標本における2因子それぞれの合計得点を算出し、合わせて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2.70 ($SD = .49$)、第Ⅱ因子2.51 ($SD = .50$)、であった。平均得点で比べると「意義」値が、「課題」値よりも高かった。質問紙において「ややそう思う」に3点、「あまりそう思わない」に2点が与えられていることを考えると、「総合的な学習の時間」で目標準拠評価を実施することについては、多くの教員がその意義を認めているけれども、実施の場面で生じる課題を懸念している状況にあることが推察される。

4-7 目標準拠評価の意義と課題

では、「総合的な学習の時間」において、実際に目標準拠評価を実施している程度によって、意義を認める程度や課題の意識に差は生じているのであろうか。このことを検討するために、「評価規準を用いた評価」の下位尺度である「すべての単元（活動）で行って

表4-12 相互評価の実施状況と児童生徒の変化（筆者作成，2007 年）

	(単位：%)		
	すべての単元で	一部の単元で	行っていない/ 分からない
評価規準を用いた評価	30.7	<u>38.7</u>	23.4
評価基準を用いた評価	23.4	<u>35.8</u>	10.9

※ アンダーラインは，各項目で最も割合の高い選択肢につけた。

表4-13 評価規準・評価基準を用いた評価の実施状況（その2）（筆者作成，2007年）

	(単位：%)			
	かなりある	まあまあある	あまりない	まったくない
評価規準の作成主体				
学年で共通に作成したもの	27.7	21.9	6.6	4.4
自分一人が、担当する学級について作成したもの	5.8	12.4	23.4	27.7
総合部や研究推進委員会など、校務分掌の組織が作成したもの	16.1	21.9	16.1	16.8
評価規準のまとめ				
単元（活動）より大きなまとめで作成されている	12.4	20.4	19.7	16.1
単元（活動）ごとに作成されている	21.9	28.5	13.1	6.6
単元（活動）より小さなまとめで作成されている	2.2	14.6	29.2	24.8
評価規準を用いた評価結果の活用方法				
児童生徒・保護者への通知	14.6	27.7	13.9	13.9
単元（活動）ごとの評価の総括	15.3	31.4	16.1	6.6
授業や教育課程を改善する指標	7.3	26.3	29.9	5.8
評価規準の児童生徒への説明				
単元（活動）前に説明している	15.3	24.8	19.7	11.7
単元（活動）中に説明している	5.8	16.8	30.7	17.5
単元（活動）後に説明している	10.2	19.0	25.5	16.1
評価規準の保護者への説明				
単元（活動）前に説明している	3.6	8.8	29.9	27.7
単元（活動）中に説明している	69.3	5.8	35.0	28.5
単元（活動）後に説明している	10.2	21.9	22.6	15.3
評価基準を用いた評価結果の活用方法				
児童生徒・保護者への通知	12.4	21.2	23.4	7.3
単元（活動）ごとの評価の総括	10.2	31.4	16.8	5.1
授業や教育課程を改善する指標	8.0	28.5	21.2	5.8
評価基準の児童生徒への説明				
単元（活動）前に説明している	8.8	20.4	21.9	12.4
単元（活動）中に説明している	1.5	22.6	24.8	13.9
単元（活動）後に説明している	5.8	24.8	21.2	11.7
評価基準の保護者への説明				
単元（活動）前に説明している	2.9	8.0	30.7	21.2
単元（活動）中に説明している	0.7	8.0	32.1	21.9
単元（活動）後に説明している	7.3	20.4	24.1	11.7

※ アンダーラインは、各項目で最も割合の高い選択肢につけた。

表4-14 目標準拠評価の実施に対する教員意識の因子分析（筆者作成，2007年）

	I	II
児童生徒に対して評価結果を説明しやすくなる	.81	.24
保護者に対して評価結果を説明しやすくなる	.81	.23
学校の外部に対して「総合的な学習の時間」の成果や課題を説明しやすくなる	.74	.25
評価基準に到達できるように，指導の手立てを工夫するようになる	.71	-.08
教員が授業の目標をより明確にもてるようになる	.68	-.03
児童生徒への指導内容が，より具体的になる	.68	-.10
一人ひとりの児童生徒の到達度が，よく分かるようになる	.67	-.09
児童生徒への個別的な指導が，より活発に行われるようになる	.64	-.02
評価基準に達していない児童生徒に対して，個別に指導をするようになる	.61	-.16
評価結果を授業や教育課程の改善に生かせるようになる	.58	-.17
児童生徒は，学習に意欲的に取り組むようになる	.56	-.16
評価基準は数量的な評価であるため，「総合的な学習の時間」にはなじまない	-.10	.73
児童生徒を見取るに際して教員の主観が入りやすく，評価結果は信頼できない	.08	.58
複数の教員で評価する際，評価規準・評価基準を共通理解することが難しい	.04	.52
評価規準・評価基準を用いた評価を実施しても，その後の指導に生かせない	-.24	.52
あらかじめ評価計画を作成すると，児童生徒のダイナミックな学習展開が損なわれる	.02	.50
評価が甘くなりがちになる	.11	.38
因子間相関	I	II
	I	-.285
	II	-

いる」「一部の単元（活動）で行っている」「行っていない／分からない」を独立変数、上述した「意義」「課題」を従属変数とした分散分析を行った。その結果、「意義」「課題」ともに有意な群間差は見られなかった（意義あり： $F(2,118)=2.76$, $p=.068$, 課題あり： $F(2,118)=2.84$, $p=.062$ ）。目標標準評価を実施している程度によって、同評価に関する意義を認める程度や課題の意識に差は生じていないことが示唆される。

次に、目標標準評価の意義を認める程度によって、同評価の具体的な実施状況に違いを見出すことができるかを検討する。検討を容易にするため、上述した「意義」因子の下位尺度 11 項目について、4 件法による肯定度の高い回答順に 4 点、3 点、2 点、1 点を与え、個々の標本における 11 項目の合計得点を算出した。その平均得点が 29.73 点であったので、30～44 点の標本を「積極的」群、11～29 点の標本を「消極的」群に分類した。そして、評価規準を用いた評価を「すべての単元（活動）で行っている」「一部の単元（活動）で行っている」と回答した標本を 2 群各々において抽出したのち、項目それぞれの平均得点を算出して、得点の有意差を t 検定した（表4-15及び表4-16）。

その結果、評価規準に関して、まとまりについては「単元（活動）ごとに作成されている」（ $t(71)=2.38$, $p < .05$ ）において、評価結果の活用方法については「授業や教育課程を改善する指標」（ $t(72)=2.00$, $p < .05$ ）において、児童生徒への説明については「単元（活動）中に説明している」（ $t(70.04)=2.94$, $p < .01$ ）において、それぞれ統計的な有意差が見られた。作成主体と保護者への説明については、どの項目も統計的な有意差が見られなかった。また、評価基準に関して、評価結果の活用方法については「単元（活動）ごとの評価の総括」（ $t(74)=3.22$, $p < .01$ ）「授業や教育課程を改善する指標」（ $t(74)=3.68$, $p < .001$ ）において、児童生徒への説明については「単元（活動）後に説明している」（ $t(74)=2.12$, $p < .05$ ）において、それぞれ統計的な有意差が見られた。保護者への説明については、どの項目も統計的な有意差が見られなかった。

これらの分析結果から、評価規準や評価基準を単元ごとに作成し、児童生徒へは単元の途中と事後に説明し、評価結果を単元・授業・教育課程を見直す指標として用いている教員ほど、目標標準評価の意義を高く認めている状況にあることが推察される。また、評価規準を先に設定してから単元の指導に入り、その後、児童生徒の学習状況を見ながら評価基準を設定して総括的に目標標準評価を行っている状況にあることも示唆される。

最後に、「総合的な学習の時間」における目標標準評価の実施に影響を与えている学校の特徴は何かを検討する。分析の方法としては、「課題」因子の下位尺度 6 項目について、上述した「意義」因子を用いた分析と同じように平均得点を算出し、その得点（14.93 点）を境にしてすべての標本を「課題あり」群（強く課題をとらえている群）と「課題なし」群（強く課題をとらえていない群）に分類した。そして、表 3 の諸項目それぞれの平均得点を算出して、得点の有意差を t 検定した（表4-17）。その結果、全 13 項目のうち『総合的な学習の時間』は形骸化している」（ $t(130)=2.82$, $p < .01$ ）についてのみ、二つの群間で統計的な有意差が見られた。同時間の実施が形骸化している学校ほど、目標標準評価の実施に「課題あり」ととらえている教員が多いようである。ちなみに、多忙感や校内

表4-15 目標準拠評価に対する教員意識と評価規準を用いた評価の実施状況
（筆者作成，2007年）

	積極的		消極的		t値
	平均	SD	平均	SD	
作成主体					
学年で共通に作成したもの	3.34	0.88	3.12	0.78	1.03
自分一人が，担当する学級について作成したもの	2.00	0.98	1.89	0.92	0.47
総合部や研究推進委員会など，校務分掌の組織が作成したもの	2.67	1.12	2.43	0.96	0.97
まとめり					
単元（活動）より大きなまとめりで作成されている	2.38	1.11	2.50	0.92	0.49
単元（活動）ごとに作成されている	3.20	0.84	> 2.71	0.85	2.38*
単元（活動）より小さなまとめりで作成されている	1.98	0.87	1.96	0.69	0.08
評価結果の活用方法					
児童生徒・保護者への通知	2.64	1.13	2.50	0.96	0.54
単元（活動）ごとの評価の総括	2.91	0.84	2.71	0.85	0.98
授業や教育課程を改善する指標	2.65	0.77	> 2.29	0.76	2.00*
児童生徒への説明					
単元（活動）前に説明している	2.57	1.06	2.71	0.90	0.59
単元（活動）中に説明している	2.46	0.96	> 1.89	0.69	2.94**
単元（活動）後に説明している	2.48	1.05	2.14	0.85	1.51
保護者への説明					
単元（活動）前に説明している	1.91	0.81	1.81	0.92	0.48
単元（活動）中に説明している	1.76	0.60	1.59	0.64	1.13
単元（活動）後に説明している	2.32	0.98	2.56	1.01	0.99

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ ※ 不等号は有意差のあった項目につけた。

表4-16 目標標準評価に対する教員意識と評価基準を用いた評価の実施状況
(筆者作成, 2007年)

	積極的			消極的		t値
	平均	SD		平均	SD	
評価結果の活用方法						
児童生徒・保護者への通知	2.58	0.99		2.62	0.86	0.17
単元(活動)ごとの評価の総括	2.96	0.72	>	2.38	0.82	3.22**
授業や教育課程を改善する指標	2.89	0.70	>	2.24	0.83	3.68***
児童生徒への説明						
単元(活動)前に説明している	2.38	1.02		2.48	0.91	0.47
単元(活動)中に説明している	2.30	0.83		1.93	0.70	1.98
単元(活動)後に説明している	2.51	0.93	>	2.07	0.80	2.12*
保護者への説明						
単元(活動)前に説明している	1.83	0.79		1.93	0.86	0.51
単元(活動)中に説明している	1.81	0.71		1.71	0.66	0.57
単元(活動)後に説明している	2.35	0.93		2.39	0.92	0.18

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ ※ 不等号は有意差のあった項目につけた。

研究の充実度といった学校の諸特徴は，余り強く影響していないようである。

そこで，「総合的な学習の時間」に対する姿勢についての諸項目を，同じように t 検定してみた（表4-18）。その結果，「情熱をもって積極的に取り組んでいる」「『総合的な学習の時間』を行うことは楽しい」など同時間の実施に肯定的な内容の項目や，それとは反対に「授業中の自分の役割に戸惑っている」「学習効果に疑問や不安を抱いている」など同時間の指導法や意義に疑問を抱いている内容の項目において，統計的な有意差が見られた。同時間の指導に楽しみや手ごたえを見いだしたり趣旨を理解したりしている教員ほど，目標準拠評価もスムーズに実施できている状況にあることが推察される。

5 結語

本報告書での研究目的は，こんにち成果をめぐって論議が行われている「総合的な学習の時間」及び目標準拠評価に対する教員意識が，同評価の実施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。

教員意識に関して，「総合的な学習の時間」については，各学校において指導計画や評価規準・基準などが相当程度整備されてきているけれども，実施上の課題を多くとらえていたり，児童生徒の変化に明確な手ごたえを感じていなかったりする教員が多いことが明らかになった。また，同時間で目標準拠評価を実施することについては，多くの教員がその意義を認めているけれども，実施の場面で生じる課題をとらえていたり懸念したりしていることが明らかになった。

また，このような教員意識が「総合的な学習の時間」における目標準拠評価の実施に与えている影響については，同時間に肯定的な意識をもっている教員ほど，同評価を積極的に実施している状況にあることが，分析の結果として推察された。さらに，肯定的な意識をもっている教員の，具体的な評価の実施状況についても統計的に明らかにすることができた。これとは逆に，同時間の実施が形がい化していると消極的にとらえている教員ほど，同評価の実施にも消極的な状況にあることが推察された。

すなわち，「総合的な学習の時間」における目標準拠評価の実施は，現場教員の実践感覚としてその意義が認められており，児童生徒の変化，すなわち同時間の成果をとらえるために有効な評価の在り方として受け止められていると結論づけることができよう。

しかしながら，このことは逆にいえば，目標準拠評価を実施しない限りにおいては「総合的な学習の時間」の成果をとらえることができず，同時間に肯定的意識をもつことができないうことでもある。すなわち，同時間と同評価の関係は「総合が嫌いだから，目標準拠評価をしない」「目標準拠評価をしていないから（成果が分からず），総合を好きになれない」といった，いわばトートロジーの関係になっているといえなくもないのである。

では，「総合的な学習の時間」において目標準拠評価の実施を阻害している要因は，何なのであろうか。今回実施した質問紙調査では，その要因を具体的かつ詳細に明らかにするまでには至らなかった。また，調査対象についても，地域や校種を限定した中での質問

表4-17 目標標準評価の実施に影響を与えている学校の特徴（筆者作成，2007年）

	課題あり		課題なし		t値
	平均	SD	平均	SD	
教員の平均年齢が若い	2.10	0.76	1.89	0.72	1.66
地域との交流がさかんである	2.75	0.72	2.90	0.78	1.16
教育熱心な保護者が多い	2.80	0.82	2.68	0.76	0.83
P T A 活動がさかんである	2.81	0.72	2.75	0.76	0.50
教員同士がお互いの実践について気軽に話し合える雰囲気がある	2.97	0.73	3.13	0.75	1.21
疲れている教員が多い	3.22	0.82	3.27	0.75	0.38
教員集団（管理職を含む）にリーダー役がいる	3.10	0.67	3.05	0.73	0.44
校内研究に力を入れている	3.00	0.75	2.98	0.68	0.13
児童生徒は落ち着いている	3.28	0.68	3.03	0.80	1.88
勉強ができる児童生徒が多い	2.64	0.75	2.42	0.71	1.71
「総合的な学習の時間」は形骸化している	2.61	0.69	> 2.24	0.82	2.82**
学校の特色がはっきりしている	2.76	0.74	2.84	0.70	0.61
地域に開かれている	2.90	0.60	3.03	0.62	1.26

** $p < .01$ ※ 不等号は有意差のあった項目につけた。

表4-18 目標準拠評価の実施に影響を与えている学校の特徴（筆者作成，2007年）

	課題あり			課題なし		t値
	平均	SD		平均	SD	
情熱をもって積極的に取り組んでいる	2.55	0.68	<	2.90	0.69	2.98**
「総合的な学習の時間」を行うことは楽しい	2.29	0.84	<	2.73	0.83	3.03**
「総合的な学習の時間」の授業はうまくいっている	2.49	0.61		2.70	0.61	1.93
授業中の自分の役割に戸惑っている	2.48	0.85	>	1.94	0.86	3.64***
学習効果に疑問や不安を抱いている	2.87	0.73	>	2.41	0.85	3.32**
自分の専門性や個性を生かすことができている	2.12	0.78	<	2.50	0.74	2.89**
児童生徒と活動に取り組む中で，新しい発見や学びがある	2.78	0.70		3.03	0.74	1.98
文部科学省の趣旨を十分に理解している	2.28	0.73	<	2.62	0.81	2.57*
受験の学力につながることを意識している	1.58	0.63	<	1.84	0.65	2.35*
研究会や研修に積極的に参加している	1.86	0.73		2.02	0.77	1.23
「総合的な学習の時間」の専門書や事例集をよく読んでいる	2.16	0.76		2.37	0.85	1.47
同僚や管理職とよく話し合いながら進めている	2.64	0.80		2.84	0.77	1.49
前年度と同じことはしていない	2.35	0.92		2.29	0.77	0.42
児童生徒まかせにしている	1.70	0.69	>	1.30	0.56	3.62***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ ※ 不等号は有意差のあった項目につけた。

紙調査であった。今後は、小・中学校と同じく同時間を実施している高等学校の教員にも調査対象をひろげ、全国的な規模で調査を行うことで、現場教員が意義を理解し、多忙な日々の教育実践においても積極的に採用することのできる目標標準評価の理論及び実施方法を構築していく一助としたい。

付記

ご多用の中、質問紙調査の実施にご協力いただいた小・中学校の校長先生及び先生方、並びに新潟市教育委員会の関係各位に、衷心より感謝申し上げます。

註

- 1) 教育評価全国調査研究会：2002, 「評価規準は苦勞してつくったが、基準設定や客観性に不安が残る」, 『総合教育技術』誌, 第57巻第12号, 小学館, 18 - 23 ページ。
- 2) 国立教育政策研究所：2004, 『学習評価の工夫改善に関する調査研究 — 「評価規準および評価方法等の改善と開発に関する研究」研究成果報告書 — 』, 国立教育政策研究所ホームページ, <<http://www.nier.go.jp/kiso/gakusyuu-hyouka/gakusyuu-hyouka.pdf>>, 2007年6月17日確認。
- 3) 「指導と評価」編集部：2002, 「絶対評価で行う観点別評価・『評定』に関するアンケートの集計結果」, 『指導と評価』誌, 2003年1月号, 図書文化, 16 - 22 ページ。
- 4) 中村寛・橋良治：2004, 「目標標準評価に対する教師の意識と評価行動」, 『岐阜大学教育学部研究報告 — 人文科学 — 』, 第53巻第1号, 岐阜大学教育学部, 227 - 237 ページ。
- 5) 新潟市立総合教育センター：2003, 「『学習の評価』にかかわる実態調査 (2)」, <<http://www.netin.niigata.niigata.jp/tyousa/hyouka2.pdf>>, 2007年6月18日確認。この調査は、新潟市が広域合併する以前に行われた調査である。指導計画に評価規準を設定した割合が小学校と中学校の校種別に示されており、本調査を実施するにあたっては、目標とする標本の大きさを算出する際の参考とした。
- 6) 質問紙の設計に際しては、次の二つの諸文献を参考にした。ベネッセ教育研究開発センター：2005, 『義務教育に関する意識調査 (報告書)』, <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/11/05112502/houkoku.pdf>, ベネッセコーポレーション, 2007年6月18日確認。②紅林伸幸・川村光・越智康詞：2006, 「公立小中学校教員による『総合的な学習の時間』の実施状況 (第一次報告) — 『総合的な学習の時間』の導入と学校文化・教師文化の変容に関する調査研究 (III) — 』, 『信州大学教育学部紀要』, No. 117, 信州大学教育学部, 171 - 182 ページ。
- 7) 質問紙の設計に際しては、ベネッセ教育研究開発センター (2005, 前掲書) 及び紅林・川村・越智 (2006, 前掲論文) のほかに、次の論文も参考にした。小林稔・前原武子・竹村明子：2005, 「『総合的な学習の時間』に関する実施状況とその変化 — 平成13年度および平成14年度における小・中・高等学校教員の調査から — 』, 『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』, 第12号, 琉球大学教育学部教育実践総合センター, 35 - 45 ページ。
- 8) 質問紙の設計に際しては、古川治：1998, 「今、『生きる力』を育てるため自己評価は動き出したか — 自己評価に関する全国調査の概要を通して — 』, 『教育フォーラム』誌, 21号, 金子書

房，11－23ページを参考にした。

- 9) 質問紙の設計に際しては，教育評価全国調査研究会（2002，前掲論文），国立教育政策研究所（2004，前掲書），中村・橘（2004，前掲論文）を参考にした。

「総合的な学習の時間」における評価に関するアンケート調査

— 回答用紙 —

＝ ご回答にあたってのお願い ＝

- 無記名アンケートですので、住所・氏名・学校名の記入は必要ありません。
- ご勤務校において担当されている「総合的な学習の時間」に関して、ご回答ください。
- 他の方と相談されることなく、必ずお一人でご回答ください。

0 最初に、先生ご自身やご勤務校のことについてお聞きします。

0-1 先生ご自身にあてはまるものを1つ選んで、番号に○をつけてください。

- (1) 性別 0. 男性 1. 女性
- (2) 年齢 1. ~29歳 2. 30~39歳 3. 40~49歳 4. 50歳~
- (3) 教職経験 1. ~4年 2. 5~9年 3. 10~19年 4. 20~29年 5. 30年~
- (4) 担当学年 1. 小3 2. 小4 3. 小5 4. 小6
 5. 中1 6. 中2 7. 中3

●小学校の先生にお聞きします。

- (5) 現在、先生が力を入れて研究している教科や時間は何ですか。主なもの1つに○をつけてください。
1. 国語 2. 社会 3. 算数 4. 理科 5. 生活 6. 音楽
7. 図画工作 8. 家庭 9. 体育 10. 道徳 11. 特別活動
12. 総合的な学習の時間

●中学校の先生にお聞きします。

- (6) 先生が担当している教科は何ですか。主なもの1つに○をつけてください。
1. 国語 2. 社会 3. 数学 4. 理科 5. 音楽 6. 美術
7. 保健体育 8. 技術・家庭 9. 外国語

0-2 先生のご勤務校にあてはまるものを1つ選んで、番号に○をつけてください。

- (1) 学校のある区は、どこですか。
1. 北区 2. 東区 3. 中央区 4. 江南区 5. 秋葉区 6. 南区
7. 西区 8. 西蒲区
- (2) ご担当学年の学級数は、何学級ですか。
1. 1学級 2. 2学級 3. 3学級 4. 4学級 5. 5学級以上
- (3) ご担当学級の児童生徒数は、何人ですか。
1. ~20人 2. 21~30人 3. 31~40人 4. 41人~

0-3 ご勤務校の特徴として、先生のお考えにもっとも近いものをそれぞれ1つずつ選んで、番号に○をつけてください。

		あ	ま	あ
		ま	り	あ
		や	あ	て
		や	て	て
		あ	は	は
		て	ま	ま
		は	ら	ら
		ま	な	な
		る	い	い
① 教員の平均年齢が若い	①	4	3	2
② 地域との交流がさかんである	②	4	3	2
③ 教育熱心な保護者が多い	③	4	3	2
④ P T A活動がさかんである	④	4	3	2
⑤ 教員同士がお互いの実践について気軽に話し合える雰囲気がある	⑤	4	3	2
⑥ 疲れている教員が多い	⑥	4	3	2
⑦ 教員集団（管理職を含む）にリーダー役がいる	⑦	4	3	2
⑧ 校内研究に力を入れている	⑧	4	3	2
⑨ 児童生徒は落ち着いている	⑨	4	3	2
⑩ 勉強ができる児童生徒が多い	⑩	4	3	2
⑪ 「総合的な学習の時間」は形骸化している	⑪	4	3	2
⑫ 学校の特徴がはっきりしている	⑫	4	3	2
⑬ 地域に開かれている	⑬	4	3	2

1 次に、「総合的な学習の時間」の全般的なお取り組み状況についてお聞きします。

1-1 「総合的な学習の時間」の指導計画（目標、内容、方法、評価）は、どの程度、作成されていますか。1つ選んで、番号に○をつけてください。

- 1 すべての単元（活動）で作成されている
- 2 一部の単元（活動）で作成されている
- 3 まったく作成されていない

1-2 先生のご実践にあてはまるものをそれぞれ1つずつ選んで番号に○をつけてください。

		ま	ま
		か	あ
		あ	あ
		な	ま
		り	あ
		あ	あ
		る	る
		い	い
(1) 教員の指導形態			
① 自分一人で（学年1学級の場合を含む）	①	4	3
② 学年（学年2学級以上の場合）の一部の教員で	②	4	3
③ 学年の全部の教員で	③	4	3
④ 級外、専科、他学年の教員も加えて	④	4	3
⑤ ボランティアなどの教職員以外も加えて	⑤	4	3

ま ま
か あ あ っ
な ま ま た
り あ り く
あ あ な い
る る い い

(2) 児童生徒の学習形態

- | | |
|----------------------------|-----------|
| ① 一人ひとり個別の学習 | ① 4_3_2_1 |
| ② 同じ学級（学年1学級の場合を含む）のグループ学習 | ② 4_3_2_1 |
| ③ 異なる学級の児童生徒を交えたグループ学習 | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 学級一斉での学習 | ④ 4_3_2_1 |
| ⑤ 学年（学年2学級以上の場合）一斉での学習 | ⑤ 4_3_2_1 |
| ⑥ 異学年一斉での学習 | ⑥ 4_3_2_1 |
| ⑦ 全校一斉での学習 | ⑦ 4_3_2_1 |

(3) 評価形態

- | | |
|------------------|-----------|
| ① 児童生徒自身による自己評価 | ① 4_3_2_1 |
| ② 児童生徒相互による相互評価 | ② 4_3_2_1 |
| ③ 教員による評価 | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 保護者による評価 | ④ 4_3_2_1 |
| ⑤ 学外講師などの外部による評価 | ⑤ 4_3_2_1 |

1-3 先生のお考えにもっとも近いものをそれぞれ1つずつ選んで、番号に○をつけてください。

あ
ま
り
や あ あ
や て て
あ あ は は
て て ま ま
は は ら ら
ま ま な な
る る い い

(1) 「総合的な学習の時間」に対する姿勢

- | | |
|-------------------------------|-----------|
| ① 情熱をもって積極的に取り組んでいる | ① 4_3_2_1 |
| ② 「総合的な学習の時間」を行うことは楽しい | ② 4_3_2_1 |
| ③ 「総合的な学習の時間」の授業はうまくいっている | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 授業中の自分の役割に戸惑っている | ④ 4_3_2_1 |
| ⑤ 学習効果に疑問や不安を抱いている | ⑤ 4_3_2_1 |
| ⑥ 自分の専門性や個性を生かすことができている | ⑥ 4_3_2_1 |
| ⑦ 児童生徒と活動に取り組む中で、新しい発見や学びがある | ⑦ 4_3_2_1 |
| ⑧ 文部科学省の趣旨を十分に理解している | ⑧ 4_3_2_1 |
| ⑨ 受験の学力につながることを意識している | ⑨ 4_3_2_1 |
| ⑩ 研究会や研修に積極的に参加している | ⑩ 4_3_2_1 |
| ⑪ 「総合的な学習の時間」の専門書や事例集をよく読んでいる | ⑪ 4_3_2_1 |
| ⑫ 同僚や管理職とよく話し合いながら進めている | ⑫ 4_3_2_1 |
| ⑬ 前年度と同じことはしていない | ⑬ 4_3_2_1 |
| ⑭ 児童生徒まかせにしている | ⑭ 4_3_2_1 |

あ
ま
り
実 実
感 は 感
が は
あ な
る る
い い

(2) 児童生徒の変化

- | | |
|------------------------|-----------|
| ① 学習意欲が高まった | ① 4_3_2_1 |
| ② 個性が伸びた | ② 4_3_2_1 |
| ③ 生きる力がついてきた | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 自信が高まった | ④ 4_3_2_1 |
| ⑤ 物事に対する興味や関心が増した | ⑤ 4_3_2_1 |
| ⑥ 教科の授業に積極的に取り組むようになった | ⑥ 4_3_2_1 |
| ⑦ 自ら問題を解決する能力がついてきた | ⑦ 4_3_2_1 |
| ⑧ 命を大切に作る心が育ってきた | ⑧ 4_3_2_1 |
| ⑨ 社会のことを考えるようになった | ⑨ 4_3_2_1 |
| ⑩ 学力が低下した | ⑩ 4_3_2_1 |
| ⑪ 学習態度が悪くなった | ⑪ 4_3_2_1 |
| ⑫ 友達と協力しあえるようになった | ⑫ 4_3_2_1 |
| ⑬ 学校が好きになった | ⑬ 4_3_2_1 |
| ⑭ 児童生徒の学力の差が広がった | ⑭ 4_3_2_1 |

あ
ま
り
あ あ
て て
は は
ま ま
ら ら
な な
い い

(3) 先生ご自身の変化

- | | |
|-----------------------------|-----------|
| ① 授業の力量があがった | ① 4_3_2_1 |
| ② 教材作成や打ち合わせなど、授業の準備の負担が増えた | ② 4_3_2_1 |
| ③ 教科の授業の準備時間が減った | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 児童生徒に対する見方が変わった | ④ 4_3_2_1 |
| ⑤ 物事に対する興味や関心が増した | ⑤ 4_3_2_1 |
| ⑥ 教員の役割に対する考え方が変わった | ⑥ 4_3_2_1 |
| ⑦ 教員の仕事に生き甲斐が増した | ⑦ 4_3_2_1 |
| ⑧ 時間割を柔軟に変更できなくなった | ⑧ 4_3_2_1 |
| ⑨ 保護者との関係が親密になってきた | ⑨ 4_3_2_1 |
| ⑩ 同僚と協力する機会が増えた | ⑩ 4_3_2_1 |
| ⑪ 自分の実践について管理職に相談する機会が増えた | ⑪ 4_3_2_1 |

あ
ま
り
や そ そ
や そう そう
そ そう 思 思
う そう わ わ
思 思 な な
う う い い

(4) 「総合的な学習の時間」に対する意見

- | | |
|---------------------------------|-----------|
| ① もっと「総合的な学習の時間」を充実すべきである | ① 4_3_2_1 |
| ② もっと国語や算数・数学などの教科の学習を充実すべきである | ② 4_3_2_1 |
| ③ 「総合的な学習の時間」に充てる経費を増やすべきである | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 家庭背景によって児童生徒の学習効果に差が出る | ④ 4_3_2_1 |
| ⑤ 本格的に行うなら，学校の改革が必要である | ⑤ 4_3_2_1 |
| ⑥ 入試制度を変えないと大きな成果は見込めない | ⑥ 4_3_2_1 |
| ⑦ 「総合的な学習の時間」は成功している | ⑦ 4_3_2_1 |
| ⑧ 国で指導内容や学習活動を明確に示すべきである | ⑧ 4_3_2_1 |
| ⑨ 教育委員会が実施状況をしっかりチェックすべきである | ⑨ 4_3_2_1 |
| ⑩ 「総合的な学習の時間」を担当する専門の教員を置くべきである | ⑩ 4_3_2_1 |
| ⑪ 理念はよいが，現実的ではない | ⑪ 4_3_2_1 |
| ⑫ 保護者や地域との連携を強めるチャンスである | ⑫ 4_3_2_1 |
| ⑬ 特色ある学校づくりに効果がある | ⑬ 4_3_2_1 |

2 次に、「総合的な学習の時間」における児童生徒の〈自己評価〉についてお聞きします。

2-1 児童生徒の自己評価は，実施していますか。1つ選んで，番号に○をつけてください。

- 1 すべての単元（活動）で実施している
- 2 一部の単元（活動）で実施している
- 3 まったく実施していない → 6ページ「3」へお進みください

2-2 先生のご実践にあてはまるものをそれぞれ1つずつ選んで番号に○をつけてください。

ま ま
か あ あ っ
な ま ま た
り あ り く
あ あ な な
る る い い

(1) 自己評価の方法

- | | |
|-----------------------|-----------|
| ① 自己評価カードなどの項目に記入していく | ① 4_3_2_1 |
| ② 数行の振り返りコメントを書く | ② 4_3_2_1 |
| ③ 振り返りの作文（400字以上）を書く | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 教員の前などで，口頭により自己評価する | ④ 4_3_2_1 |

(2) 自己評価する際の「評価規準」（評価の観点を具体化した規準）の作成方法

- | | |
|------------------------------------|-----------|
| ① 教員がすべて作成している | ① 4_3_2_1 |
| ② 教員が示した評価規準の中から，児童生徒が任意に選んで作成している | ② 4_3_2_1 |
| ③ 児童生徒が任意に作成している | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 評価規準を使わないで自己評価している | ④ 4_3_2_1 |

ま ま
か あ あ っ
な ま ま た
り あ り く
あ あ な な
る る い い

(3) 自己評価する際の「評価基準」（到達度を判定する基準）の設定方法

- ① 教員がすべて設定している ① 4_3_2_1
 ② 教員が示した評価基準の中から，児童生徒が任意に選んで設定している ② 4_3_2_1
 ③ 児童生徒が任意に設定している ③ 4_3_2_1
 ④ 評価基準を使わないで自己評価している ④ 4_3_2_1

(4) 自己評価の実施場面

- ① 単元（活動）が始まる場面 ① 4_3_2_1
 ② 単元（活動）中の毎時間 ② 4_3_2_1
 ③ 発表会など，単元（活動）途中の節目となる場面 ④ 4_3_2_1
 ④ 単元（活動）が終わる場面 ⑤ 4_3_2_1

(5) 自己評価結果の活用方法

- ① 児童生徒一人ひとりの学習状況を評価し，次の指導の資料としている ① 4_3_2_1
 ② 児童生徒一人ひとりの学習状況を記録し，通信簿を書くための資料として ② 4_3_2_1
 いる
 ③ 児童生徒全体の学習状況を知り，授業や教育課程を改善するための資料と ③ 4_3_2_1
 している
 ④ 児童生徒一人ひとりのよいところを知り，賞賛するための資料としている ④ 4_3_2_1

2-3 自己評価を実施した児童生徒の変化について，先生のご実感にもっとも近いものをそれぞれ1つずつ選んで，番号に○をつけてください。

あ
や ま
や り
や り
実 実 実 実
感 感 感 感
が が は は
あ あ な な
る る い い

- ① 自分自身で問題解決的な学習を進める力が高まった ① 4_3_2_1
 ② 自分自身で学習状況を確認・調整する力が高まった ② 4_3_2_1
 ③ 自分自身を反省する習慣が身についた ③ 4_3_2_1
 ④ 自己効力感や自己有用感が高まった ④ 4_3_2_1

3 次に、「総合的な学習の時間」における児童生徒の＜相互評価＞についてお聞きします。

3-1 児童生徒の相互評価は，実施していますか。1つ選んで，番号に○をつけてください。

- 1 すべての単元（活動）で実施している
 2 一部の単元（活動）で実施している
 3 まったく実施していない → 8ページ「4」へお進みください

3-2 先生のご実践にあてはまるものをそれぞれ1つずつ選んで番号に○をつけてください。

ま ま
か あ あ っ
な ま ま た
り あ り く
あ あ な な
る る い い

(1) 相互評価の方法

- | | |
|------------------------------|-----------|
| ① 教員が設定した相互評価カードなどの項目に記入していく | ① 4_3_2_1 |
| ② 付箋紙やカードにコメントを書いて交換する | ② 4_3_2_1 |
| ③ 手紙や作文(400字以上)を書いて交換する | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 口頭でコメントを言い合う | ④ 4_3_2_1 |

(2) 相互評価の実施場面

- | | |
|--------------------------|-----------|
| ① 単元(活動)が始まる場面 | ① 4_3_2_1 |
| ② 単元(活動)中の毎時間 | ② 4_3_2_1 |
| ③ 発表会など、単元(活動)途中の節目となる場面 | ④ 4_3_2_1 |
| ④ 単元(活動)が終わる場面 | ⑤ 4_3_2_1 |

(3) 相互評価のメンバー

- | | |
|---------------------|-----------|
| ① 同じ学級(学年1学級の場合を含む) | ① 4_3_2_1 |
| ② 同じ学年(学年2学級以上の場合) | ② 4_3_2_1 |
| ③ 同じグループ | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 不特定多数 | ④ 4_3_2_1 |

(4) 相互評価結果の活用方法

- | | |
|---------------------------|-----------|
| ① 児童生徒が自己評価を見直す資料としている | ① 4_3_2_1 |
| ② 児童生徒が次の学習課題を設定する資料としている | ② 4_3_2_1 |
| ③ 児童生徒が次の評価規準を設定する資料としている | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 教員が児童生徒を評価するための資料としている | ④ 4_3_2_1 |

3-3 相互評価を実施した児童生徒の変化について、先生のご実感にもっとも近いものをそれぞれ1つずつ選んで、番号に○をつけてください。

あ
や ま
や り
実 実 実 実
感 感 感 感
が が は は
あ あ な な
る る い い

- | | |
|------------------------------|-----------|
| ① 集団で問題解決的な学習を進める力が高まった | ① 4_3_2_1 |
| ② 児童生徒のコミュニケーション力が高まった | ② 4_3_2_1 |
| ③ 自己を評価する力が高まった | ③ 4_3_2_1 |
| ④ 他者を評価する力が高まった | ④ 4_3_2_1 |
| ⑤ 教員が気づかない部分を児童生徒の目で評価できた | ⑤ 4_3_2_1 |
| ⑥ 評価された児童生徒の自己効力感や自己有用感が高まった | ⑥ 4_3_2_1 |

4 最後に、「総合的な学習の時間」における＜目標に準拠した評価＞についてお聞きします。

4-1 「評価規準」（評価の観点を具体化した規準）についてあてはまるものをそれぞれ1つずつ選んで、番号に○をつけてください。

(1) 評価規準を用いた評価

- 1 すべての単元（活動）で行っている
 2 一部の単元（活動）で行っている
 3 行っていない／分からない → 9ページ「4-3」へお進みください

ま ま
 か あ あ っ
 な ま ま た
 り あ り く
 あ あ な な
 る る い い

(2) 評価規準の作成主体

- ① 学年（学年2学級以上の場合）で共通に作成したもの ① 4_3_2_1
 ② 自分一人が、担当する学級（学年1学級の場合を含む）について作成したもの ② 4_3_2_1
 ③ 総務部や研究推進委員会など、校務分掌の組織が作成したもの ③ 4_3_2_1

(3) 評価規準のまとめり

- ① 単元（活動）より大きなまとめりで作成されている ① 4_3_2_1
 ② 単元（活動）ごとに作成されている ② 4_3_2_1
 ③ 単元（活動）より小さなまとめりで作成されている ③ 4_3_2_1

(4) 評価規準を用いた評価結果の活用方法

- ① 児童生徒・保護者への通知 ① 4_3_2_1
 ② 単元（活動）ごとの評価の総括 ② 4_3_2_1
 ③ 授業や教育課程を改善する指標 ③ 4_3_2_1

(5) 評価規準の児童生徒への説明

- ① 単元（活動）前に説明している ① 4_3_2_1
 ② 単元（活動）中に説明している ② 4_3_2_1
 ③ 単元（活動）後に説明している ③ 4_3_2_1

(6) 評価規準の保護者への説明

- ① 単元（活動）前に説明している ① 4_3_2_1
 ② 単元（活動）中に説明している ② 4_3_2_1
 ③ 単元（活動）後に説明している ③ 4_3_2_1

4-2 「評価基準」（到達度を判定する基準）についてあてはまるものをそれぞれ1つずつ選んで番号に○をつけてください。

(1) 評価基準を用いた評価

- 1 すべての単元（活動）で行っている
 2 一部の単元（活動）で行っている
 3 行っていない／分からない → 9ページ「4-3」へお進みください

ま ま
か あ あ つ
な ま ま た
り あ り く
あ あ な な
る る い い

(2) 評価基準を用いた評価結果の活用方法

- ① 児童生徒・保護者への通知 ① 4_3_2_1
- ② 単元（活動）ごとの評価の総括 ② 4_3_2_1
- ③ 授業や教育課程を改善する指標 ③ 4_3_2_1

(3) 評価基準の児童生徒への説明

- ① 単元（活動）前に説明している ① 4_3_2_1
- ② 単元（活動）中に説明している ② 4_3_2_1
- ③ 単元（活動）後に説明している ③ 4_3_2_1

(4) 評価基準の保護者への説明

- ① 単元（活動）前に説明している ① 4_3_2_1
- ② 単元（活動）中に説明している ② 4_3_2_1
- ③ 単元（活動）後に説明している ③ 4_3_2_1

4-3 「総合的な学習の時間」で〈目標に準拠した評価〉を行うことについて、先生のお考えにもっとも近いものをそれぞれ1つずつ選んで、番号に○をつけてください。

あ ま り
や そ そ
や う う
そ そ 思 思
う う わ わ
思 思 な な
う う い い

- ① 児童生徒への個別的な指導が、より活発に行われるようになる ① 4_3_2_1
- ② 児童生徒への指導内容が、より具体的になる ② 4_3_2_1
- ③ 一人ひとりの児童生徒の到達度が、よく分かるようになる ③ 4_3_2_1
- ④ 児童生徒は、学習に意欲的に取り組むようになる ④ 4_3_2_1
- ⑤ 評価基準に達していない児童生徒に対して、個別に指導をするようになる ⑤ 4_3_2_1
- ⑥ 評価基準に到達できるように、指導の手立てを工夫するようになる ⑥ 4_3_2_1
- ⑦ 評価結果を授業や教育課程の改善に生かせるようになる ⑦ 4_3_2_1
- ⑧ 評価が甘くなりがちになる ⑧ 4_3_2_1
- ⑨ 評価規準・評価基準は、客観的であるかどうか不安である ⑨ 4_3_2_1
- ⑩ 児童生徒を見取るに際して教員の主観が入りやすく、評価結果は信頼できない ⑩ 4_3_2_1
- ⑪ 評価計画を作成するに際して、教員の負担が大きくなる ⑪ 4_3_2_1
- ⑫ どのように評価規準・評価基準を設定したらよいか分からない ⑫ 4_3_2_1
- ⑬ あらかじめ評価計画を作成すると、児童生徒のダイナミックな学習展開が損なわれる ⑬ 4_3_2_1
- ⑭ 評価規準・評価基準を用いた評価を実施するに際して、教員の負担が大きくなる ⑭ 4_3_2_1
- ⑮ 評価規準・評価基準を用いた評価を実施しても、その後の指導に生かせない ⑮ 4_3_2_1

あ
ま
り

や そ そ
や う う

そ そ 思 思
う う わ わ
思 思 な な
う う い い

-
- ①⑥ 評価基準は数量的な評価であるため、「総合的な学習の時間」にはなじま ①⑥ 4_3_2_1
ない
- ①⑦ 教員が授業の目標をより明確にもてるようになる ①⑦ 4_3_2_1
- ①⑧ 複数の教員で評価する際、評価規準・評価基準を共通理解することが難し ①⑧ 4_3_2_1
い
- ①⑨ 児童生徒に対して評価結果を説明しやすくなる ①⑨ 4_3_2_1
- ②⑩ 保護者に対して評価結果を説明しやすくなる ②⑩ 4_3_2_1
- ✓ 学校の外部に対して「総合的な学習の時間」の成果や課題を説明しやすくなる ✓ 4_3_2_1

質問はこれで終わりです。ご多用のところご協力をいただき、ありがとうございました。

添付の封筒に入れて、8月3日（金）までに、お近くのポストへ投函してください。

「総合的な学習の時間」における目標評価の実施状況に関する調査研究報告書

平成 19（2007）年 9 月 8 日

(C) 岩崎保之

編集・発行 新潟青陵大学看護福祉心理学部 岩崎研究室

〒951-8121 新潟市中央区水道町1丁目5939番地

TEL & FAX : 025 - 266 - 9573

E-Mail : iwasaki@n-seiryu.ac.jp
