

通信簿の評定結果の納得感に及ぼす指導と 評価に関する教師の取組みの効果

萩原 康 仁* 大内 善 広**

本研究では、指導と評価に関する教師の取組みが、通信簿における生徒の評定結果に対する納得感に与える影響について、中学校第2学年の外国語科を対象として、共分散構造分析の2段階抽出モデルを用いて検討した。具体的には、教師の「指導と評価に関する説明」と「指導と評価の一体化」の2つの取組みが、そもそも生徒たちに受けとめられているのかを確認した上で、その「受けとめ」が「評定結果の納得感」に影響しているのかを検討した。その結果、教師の2つの取組みはともに、生徒たちに適切に受けとめられていた。さらに、「指導と評価に関する説明」については、その「受けとめ」が生徒たちの「評定結果の納得感」に影響を与えていることが示された。最後に、指導と評価に関する教師の取組みの在りようについて議論された。

キーワード：評定結果の納得感、教師の取組みに対する生徒の受けとめ、共分散構造分析の2段階抽出モデル、中学生

問 題

教育現場において、生徒の学習に対して評価を行うことは、教師の役割の一つである。本研究では、教師が日頃から行っている指導と評価に関する生徒への説明や、指導と評価の一体化という取組みが、生徒の評価への納得感にどのように影響を与えるのかについて検討する。

平成14年度から、指導要録の改訂に伴い、小中学校において目標に準拠した評価(目標準拠評価)を一層重視することになり、各学校に評価の工夫改善、評価の客観性や信頼性を高める取組みが求められることになった。「教育評価」は解釈が含まれているものであり(鹿毛, 2004), 「教育評価」にかかわるすべての人がその解釈に納得できるような評価を行うことを目指した取組みが求められているのである。しかし現実には、すべての生徒が教師の評価に納得しているとは考えられない。また、生徒にとって評価とは、自分の出来具合に対する教師からの主観的な値踏みと受け取られている可能性が大きい。もしそうであるなら、教師からの評価に納得していない生徒にとっては、評価はそれ以降の学習の指針として役立つのではなく、逆に、学習を阻害する可能性があることは想像に難くない。このような事情を考慮すると、どうすれば評価への納得感が

形成されるかを検討することは重要な問題となる。

西出・竹川(2004)は、以前の学習の評価は、どのような経緯を経て評価したのか、それぞれの単元における学習の実現状況をどのように評価したのかなどについての説明が十分にはなされていなかったことを指摘している。そして、目標準拠評価の考え方や評価規準、評価方法などについて分かりやすく説明することが大切であるとしている。本研究では、このような取組みを「指導と評価に関する説明」とよぶ。さらに、西出・竹川(2004)は、いわゆる「指導と評価の一体化」を目指す評価の在り方についても十分な理解を得ることを重視している。ここで、「指導と評価の一体化」とは、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価する(教育課程審議会, 2000)という一連のサイクルを指す。また、同答申の「指導と評価の一体化」の項に、以下の一節がある。すなわち、「学習の結果としての評価の情報とともに、どのような観点や規準で評価を行うのか、どのような方法で評価を行うのかといった学校としての評価の考え方や方針を、教育活動の計画などとともに予め説明することも大切である。評価には、信頼性が求められるが、評価を指導に生かしていくためには、単に数値化されたデータだけが信頼性の根拠になるのではなく、評価の目的に応じて、評価する人、評価される人、それを利用する人が、互いにおおむね妥当であると判断できることが信頼性の根拠として意味を持つ。その意味でも、評価規準や評価方法等に関する情報が児童生徒や保護者に

* 国立教育政策研究所 hagiwara@nier.go.jp

** 早稲田大学大学院教育学研究科
yoshi_o@ruri.waseda.jp

適切に提供され、共通に理解されていることが大切である」である。これらの指摘は本研究にとって示唆的である。なぜなら、ここで指摘された2つの点、すなわち、「指導と評価に関する説明」や「指導と評価の一体化」の取組みが、評価に対する生徒の納得感に影響を与えうると考えられるからである。本研究では、多くの学校で用いられている評価の結果である通信簿の評価に対する生徒の納得感に焦点を当て¹、「評価結果の納得感」に及ぼす教師の「指導と評価に関する説明」や「指導と評価の一体化」の取組みの効果について検討する。

まず、前者の「指導と評価に関する説明」を教師が行うことが「評価結果の納得感」に影響を与える可能性について検討する。「指導と評価に関する説明」には、例えば学校場面における日頃の授業や教科書の単元の目標、宿題やノートなどの提出物やテストの目的、あるいは通信簿のつけ方について教師が生徒に明確に説明することが含まれる。このような教師の「指導と評価に関する説明」が、生徒の「評価結果の納得感」に影響を与えるというかどうかについては目標設定理論 (Latham & Locke, 1991) によって考えることが可能である。目標設定理論では、困難な目標が設定されたときに、その目標が曖昧であるよりも明確である方が、個人の業績や仕事への意欲が高くなるとしている。また、人事評価の結果の満足に影響を与える要因の研究の中で、井出 (1997) は、明確な目標の設定は手続き的に人事評価の正確さを高め、結果的に人事評価の結果の満足に影響を与えることを指摘している。さらに、野口 (2003) は、指導計画を立てる際に、プランの段階から子どもたちに学習の目標について、事前に納得が得られるよう説明をしておくことが重要としており、教育現場においても、目標設定理論を援用できる可能性が示唆される。なお本研究では、ここで挙げた要因を指導の場面と評価の場面で別個な要因として分離せずに、学校での教授にかかわる一連の流れの中で、生徒に説明しているかを問題とする。これは、指導場面

(あるいは評価場面)のどちらか一方が他方よりも生徒の「評価結果の納得感」に大きく影響していることを検証したとしても、実際の適用場面である学校では、重要だとされたどちらか一方のみを集中して取り組むということが現実的ではないと考えたためである。

次に、後者の「指導と評価の一体化」の取組みを教師が行うことが「評価結果の納得感」に影響を与える可能性について検討する。本研究では、「指導と評価の一体化」に関して、その中心事項である、評価結果に基づいた指導およびその改善に焦点を当てている。例えば梶田 (2004) は、評価が学期末または学年末のものでも、単元の指導計画に組み込まれたものでも授業中のチェック活動でも、基本的にはこれらの評価の結果に基づいた再学習や補習授業等の必要性を挙げている。また藤岡 (2003) は、授業の流れの中で、評価結果を踏まえて次時の指導計画を再考する重要性を指摘している。しかし、「指導と評価の一体化」が「評価結果の納得感」に影響を与えるかどうかに関して、実証的な根拠となりうる研究は筆者らの知る限り存在しない。ただし、教師が生徒と接する場面を考えれば、教師が指導と評価の説明をする場面だけでなく、生徒に対し評価の結果に基づいた指導を行っている場面もあることは明らかである。したがって、「評価結果の納得感」に影響を与える要因として、教師の行う「指導と評価に関する説明」だけを取り上げるだけでは不十分であろう。なお本研究では、学習活動の途中の段階で行われる評価と学習の区切りの段階で行われる評価の区別をせずに、評価結果に基づいた指導およびその改善をしているかどうかについてまとめ、これらが総合的に「指導と評価の一体化」の程度を反映するものと考えた。この考えは、Bloom (1981) が指摘する形成的評価の持つ2つの役割である、教授-学習過程の各段階においてフィードバックと改善策を学習者に提供すること、指導者に対しても一連の指導の流れにおける各単元の終了後にフィードバックを与えることとも軸を一致にしている。以上より、本研究の問題点として、「指導と評価に関する説明」および「指導と評価の一体化」を教師がしてきたかどうかによって、生徒の「評価結果の納得感」に影響があるかを検討する。

ところで、上記のような教師の取組みは、それ自体が「評価結果の納得感」に影響を与えるのだろうか。このことについて、野口 (2003) は、単に教師が指導や評価に関して説明を行えば十分なのではなく、その説明に関して共通理解を得る必要があると指摘している。この点から、教師の取組みが生徒たちに受けとめられ、

¹ 「評価」とは指導要録で用いられるものであり、中学校では各教科の学習状況を総括的に評価して5段階で表したものを指す。国立教育政策研究所 (2004) の調査によると、平成14年7月の段階において、必修教科について95%の中学校が学期ごとに通信簿に指導要録で用いるような評価の欄を設け、さらにその90%が通信簿の評価欄をすでに目標に準拠したものに改め、また2%がそのように改める予定だと回答している。このため、ほとんどの中学校では、目標準拠評価に基づいた評価を学期ごとに通信簿に示していると考えられる。したがって本研究では、通信簿の評価欄の値を「評価」と扱うこととする。

その「受けとめ」が「評定結果の納得感」に影響するということが考えられる。よって、「指導と評価に関する説明」および「指導と評価の一体化」の教師の取組みは、生徒のこれらに対する「受けとめ」に影響した上で、その「受けとめ」が、「評定結果の納得感」へ影響を与えるのか否かについて検討する必要がある。

まず、教師の「指導と評価に関する説明」および「指導と評価の一体化」という取組みに対する生徒の「受けとめ」が、「評定結果の納得感」に影響を与えることに関して検討する。ただし、「評定結果の納得感」を直接扱っている研究は筆者らの知る限り見られないため、このことについて過去の実証的研究から直接検討することはできない。しかし、教師の取組みに対する生徒の「受けとめ」の重要性については、例えば、教師からのサポートに対する生徒の感じ方に関する実証研究の中で指摘されている。Wentzel (1997) は、中学生を対象にした研究で、生徒が教師から学習についてケアされていると知覚している程度が、生徒の向社会的な目標の追求と学業に関する努力に影響を与えていることを実証している。このように、教師の取組みを生徒がどのように認知しているかは、生徒の学校での行動的および認知的な変数に影響を与えうると考えられる。

以上の点から考えると、教師の取組みに対する生徒の「受けとめ」が、「評定結果の納得感」に影響を与える可能性が考えられるが、そもそも教師の取組み自体が生徒に受けとめられているかについて議論の余地がある。理想的には、教師の取組みが生徒にきちんと受けとめられていると考えられるが、必ずしもそれが保証されているわけではない。この問題に関連して、吉崎 (1978) の研究が示唆に富む。吉崎 (1978) は、67 名の担任教師と 2469 名の児童に対して行った PM リーダーシップ論に基づく質問紙調査の結果、目標達成機能については、教師の得点と児童の感じ方の得点の相関が大きい一方で、集団維持機能については、正の関連であるものの、その程度は大きくないことを明らかにしている。吉崎 (1978) の研究から、教師の取組みは、その内容によって生徒に伝わりやすかったり伝わりにくかったりする可能性が示唆される。

なお、本研究では教師の取組みが生徒の「受けとめ」を介さずに「評定結果の納得感」に直接影響を与える可能性についても考慮する。村越 (2001) は教育課程審議会答申 (2000) の「指導と評価の一体化」の項を学校の教員向けに解説し、学習の評価を児童生徒や保護者と共有するための工夫の方法を挙げているが、児童生徒が評価の結果をおおむね妥当であると判断できるよ

うにするためにどうするか、という視点での解説はない。教育場面の実態としても、ともすればこの視点が欠けた状態で指導と評価の取組みが行われていることも考えられる。

したがって本研究では、教師の取組みが「評定結果の納得感」にどのように影響するのかについて、その取組みはそもそも本当に生徒たちに受けとめられているのか、そしてその受けとめを通して「評定結果の納得感」に影響しているのかを検討する。その際には、教師の取組み自体が、生徒たちの「受けとめ」を介さずに「評定結果の納得感」へ影響することがあるのかどうかについても同時に検討する。

目 的

以上の問題を踏まえ、本研究で明らかにしたい問題点は以下の 7 点となる。

- 1) 教師の「指導と評価に関する説明」が生徒の「評定結果の納得感」に直接影響しているのか。
- 2) 教師の「指導と評価に関する説明」が生徒の「指導と評価に関する説明に対する受けとめ」に影響しているのか。
- 3) 生徒の「指導と評価に関する説明に対する受けとめ」が生徒の「評定結果の納得感」に影響しているのか。
- 4) 教師の「指導と評価の一体化」が生徒の「評定結果の納得感」に直接影響しているのか。
- 5) 教師の「指導と評価の一体化」が生徒の「指導と評価の一体化に対する受けとめ」に影響しているのか。
- 6) 生徒の「指導と評価の一体化に対する受けとめ」が生徒の「評定結果の納得感」に影響しているのか。
- 7) 教師のつけた評定結果そのものが生徒の「評定結果の納得感」に影響しているのか。

である。

7) に関連して、目標準拠評価に基づく評定に対する批判として、学校によっては教師が全体的に高めにつけることが公に指摘されている (毎日新聞, 2004)。しかし、教師が単に良い評定結果を与えたからといって、生徒の「評定結果の納得感」も高いものであろうか。7) はこれを検討するために設定したものである。

これらを明らかにするために、本研究では、標本抽出の第 1 段階として、生徒数についての確率比例抽出により中学校を抽出し、第 2 段階として、抽出された学校の中学校第 2 学年に属する 1 学級の生徒を抽出し、併せてその学級の本研究で扱う教科 (英語) を主として

担当する教師を対象とした。なお、入試を控えた中学校第3学年の生徒の方が、評定結果にはより敏感だと考えられ、彼らを対象とした方が研究の目的に対して妥当であろうが、回収率を考慮し、中学校第2学年を対象とした。本研究では、この抽出法を2段階抽出モデル(狩野・三浦, 2002; 飯塚, 2003)でモデル化し、対象者からの質問紙の回答データをこのモデルに当てはめることで分析した。これによって、1次抽出単位間(本研究では中学校単位)と1次抽出単位内(中学校内の生徒単位)のそれぞれの関係を個別に検討することができる。このため、上記の1)~7)は、中学校単位での扱いとなる。なお、中学校内の生徒単位での問題として扱えるのは3), 6), 7)となる。ところが、7)を中学校内の生徒単位での問題として扱うには、生徒一人ひとりの評定結果が必要となる。これを収集するには、回収上の問題があると判断したため、質問項目には入れなかった。したがって本研究では、中学校内での生徒単位の問題として、『教師のつけた評定結果そのものが生徒の「評定結果の納得感」に影響するのか。』は扱わなかった。以上より、本研究では、中学校内の生徒単位でのモデルとしてFIGURE 1を、中学校単位でのモデルとしてFIGURE 2を検討した。

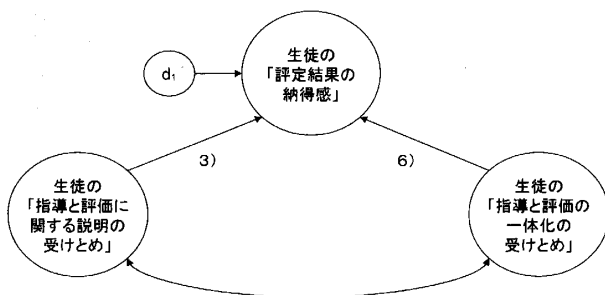


FIGURE 1 中学校内の生徒単位のモデル
(半カッコ内の番号は「目的」の節と対応している)

方 法

調査対象者 2003年現在の全国の公立中学校のリストを基に、生徒数についての確率比例抽出で180校抽出し、175校に教師質問紙と生徒質問紙を送付した²。調査対象については、中学校第2学年の1学級を指定し、この学級に属する生徒と、この学級の英語を主として担当する1名の教師を対象とした。このうち、88校から返送があり、このうち1校は習熟度別のクラ

² 新潟県中越地震による被害を考慮し、新潟県の中学校(5校)には、質問紙を送付しなかった。

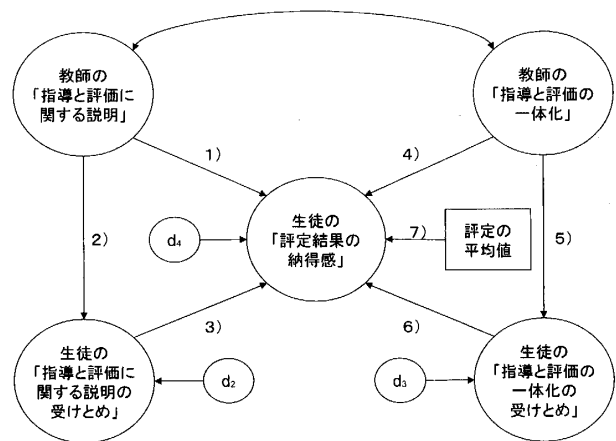


FIGURE 2 中学校単位のモデル
(半カッコ内の番号は「目的」の節と対応している)

ス編成をしていたため、本研究の分析からは除外した。したがって、87校の英語教師87名と、その教師の指導を受けている生徒2866名を分析の対象とした。

調査時期と方法 郵送法により行った。2004年11月に送付し、2004年12月から2005年1月にかけて、2学期の終業後または3学期の始業後に回答してもらい、返送してもらった。教師、生徒ともに無記名式の調査であった。また、教師に対しては、生徒の回答を確認しないことを教示し、生徒に対しては、教師が生徒の回答を見て確認することがないことを教示した。質問項目をTABLE 1に示す。教師質問紙の「指導と評価に関する説明」の程度が反映される質問項目を、指導場面と評価場面で別個な要因として分離せずに、学校での教授にかかわる一連の流れの中で、生徒に説明しているかを考慮し、作成した。また、「指導と評価の一体化」の程度が反映される質問項目を、評価結果に基づいた指導およびその改善を総合的に行っているかについて測定されるように考慮し、作成した。生徒質問紙の教師の取組みに対する「受けとめ」については、生徒が把握可能であると考えられる教師の取組みを選定して質問項目を作成した。生徒の「評定結果の納得感」については、通信簿の評定の評点に焦点化させるように作成した。教師質問紙における評定結果の平均値以外についての質問項目はすべて最小値1、最大値4の4件法であり、高いものほど肯定的な回答を示すものであった。評定結果の平均値については、1が最小で、5を最大とし、小数点第3位を四捨五入した値を回答してもらった。また、5段階評定をしていなかった2学級については、5段階評定となるように換算した。

TABLE 1 質問紙の項目内容

生徒質問紙

「教師の指導と評価に関する説明の受けとめ」について

- S1 英語の先生は、授業や教科書の新しいレッスンが始まるときに、これからどんな内容を身に付けることを目的にするのか伝えてくれていると思います。
- S2 英語の先生は、私たちが行う授業中の活動の中で、どこが大事なのかを説明してくれていると思います。
- S3 英語の先生は、提出した物のどこに注目して評価しているのかを説明してくれていると思います。
- S4 英語の先生は、どういうねらいで定期テストの問題を作ったのかを説明してくれていると思います。
- S5 英語の先生は、通信簿（通知表）の成績のつけ方を説明してくれていると思います。

「教師の指導と評価の一体化の受けとめ」について

- S6 英語の先生は、日ごろの学習の中で、私が得意なところをはっきりさせてくれた上で、そこがもっと得意になるよう教えてくれています。
- S7 英語の先生は、日ごろの学習の中で、私が苦手なところをはっきりさせてくれた上で、そこが苦手でなくなるよう教えてくれています。
- S8 英語の先生は、テストの結果から、私が得意なところをはっきりさせてくれた上で、そこがもっと得意になるよう教えてくれています。
- S9 英語の先生は、テストの結果から、私が苦手なところをはっきりさせてくれた上で、そこが苦手でなくなるよう教えてくれています。
- S10 英語の先生は、日ごろの学習の中で私が興味をもったことについて、もっとおもしろくなるよう教えてくれています。
- S11 英語の先生は、日ごろの学習の中で私が関心をもてなかったことについて、少しでも関心をもてるよう、工夫して教えてくれています。

「評定結果の納得感」について

- S12 私は、自分の通信簿（通知表）の英語の成績（5・4・3・2・1の数字やA・B・C・D・Eの記号とかで出てくる、英語についての全体の成績をまとめて示したもの）に納得しています。
- S13 私は、自分の通信簿（通知表）の英語の成績が、今の英語の実力に当てはまっていると思います。
- S14 私は、自分の通信簿（通知表）の英語の成績を見て、それをすんなり受け入れられました。

教師質問紙

「指導と評価に関する説明」について

- T1 評価規準のねらいを生徒に説明していますか。
- T2 生徒の授業中の活動や提出物の評価方法を生徒に説明していますか。
- T3 学期末における「観点別学習状況の評価の観点ごとの総括」の方法を生徒に説明していますか。
- T4 学期末における「観点別学習状況の評価の評定への総括」の方法を生徒に説明していますか。

「指導と評価の一体化」について

- T5 「表現の能力」や「理解の能力」、あるいは「知識・理解」の評価の結果、十分満足であると判断された生徒に対して、授業中や授業の合間、あるいは放課後などに発展的な内容についての指導を行っていますか。
- T6 「表現の能力」や「理解の能力」、あるいは「知識・理解」の評価の結果、努力を要する状況であると判断された生徒に対して、授業中や授業の合間、あるいは放課後などに補充的に指導していますか。
- T7 「関心・意欲・態度」の評価の結果、十分満足であると判断された生徒に対して、個に応じた観点に基づいてさらに工夫された指導を行っていますか。
- T8 「関心・意欲・態度」の評価の結果、努力を要する状況であると判断された生徒に対して、個に応じた観点に基づいてこれまでの指導方法を再検討し、改めた指導を実施していますか。
- T9 評価規準による評価の結果に基づいて、1単位時間の授業の見直しを行っていますか。
- T10 単元における評価の観点ごとの総括の結果に基づいて、単元ごとの指導計画の見直しを行っていますか。
- T11 学期末における観点別学習状況の評価の観点ごとの総括の結果あるいは評定の結果に基づいて、学期ごとの指導計画の見直しを行っていますか。

評定結果について

- T12 生徒質問紙を配布した学級についてお伺いします。この学級の生徒の評定の評語の平均値はいくつですか。平均値を記入してください。

結 果

生徒質問紙の信頼性

生徒質問紙の信頼性を検討するため、「指導と評価に関する説明の受けとめ」、「指導と評価の一体化の受けとめ」、「評定結果の納得感」の3因子を中学校内の生徒単位, 中学校単位共に仮定し, 確認的因子分析を2段階抽出モデルで行った。なお, 因子パターンや観測変数の残差分散の制約は, 次項で行う FIGURE 1, 2 の構造方程式モデルでの分析と同じものとした。その制約とは, 各因子内では各観測変数の因子パターンを等しくすること, 各観測変数の残差分散については, 各質問項目の内容から, S1とS2, S3-S5, S6とS8, S7とS9, S10とS11, S12-S14のそれぞれを等しくすること, これらの制約を中学校内の生徒単位でのモデルと中学校単位でのモデルの両方に設けることであった。本研究では, 質問紙の内容に齟齬をきたさない程度に上記のように自由母数の数を減じたが, これは, 自由母数の数に比べて学級数が多くないことによってモデルが識別されないことを回避させることを考慮したものである。

本研究の分析には, Mplus(Ver.3.12; Muthén & Muthén, 2004)を用い, 欠測値はMAR (missing at random)を仮定し, EM アルゴリズムを用いた最尤推定法で行った。

その結果, モデルは識別され, $\chi^2_{(186)}=1362.404$, $p<.001$, CFI = .910, RMSEA = .047, (中学校内の生徒単位での)SRMR = .042, (中学校単位での)SRMR = .110であった。RMSEAとCFIの値から, モデルのデータとの適合はよいと判断した。このモデルの各観測変数の因子パターンと残差分散をTABLE 2に示す。TABLE 2では, Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca (2003)にならい, 全体としての α 係数(欠損値はリストワイズ削除した)と, 因子パターンと残差分散から計算される信頼性係数を中学校内の生徒単位と中学校単位で区別して示している。この結果, 信頼性係数は低くなかった。なお, 中学校内の生徒単位でのモデルと中学校単位でのモデルの因子の分散はすべて有意であった。このことから, 中学校内の生徒単位だけでなく, 中学校単位でもこれらの因子を仮定できること, つまり教師の取組みに対する生徒の「受けとめ」や「評定結果の納得感」の程度が中学校間で異なることを確認した。

教師質問紙の信頼性

教師質問紙の信頼性については, 「指導と評価に関する説明」、「指導と評価の一体化」のそれぞれについて, α 係数(欠損値はリストワイズ削除した)は, それぞれ.860と.790であり, 共に信頼性係数は低くなかった。

2段階抽出モデルの共分散構造分析

次に, FIGURE 1とFIGURE 2のモデルを検討した。

TABLE 2 生徒質問紙の因子分析結果と信頼性係数

生徒単位			中学校単位		信頼性係数		
因子パターン	残差分散		因子パターン	残差分散	全体(α)	中学校内	中学校間
「指導と評価に関する説明の受けとめ」(A)							
S1	0.490	0.424	0.301	0.016	0.750	0.699	0.901
S2	0.490	0.424	0.301	0.016			
S3	0.490	0.577	0.301	0.072			
S4	0.490	0.577	0.301	0.072			
S5	0.490	0.577	0.301	0.072			
「指導と評価の一体化の受けとめ」(B)							
S6	0.630	0.298	0.275	0.003	0.879	0.861	0.971
S7	0.630	0.340	0.275	0.009			
S8	0.630	0.298	0.275	0.003			
S9	0.630	0.340	0.275	0.009			
S10	0.630	0.514	0.275	0.028			
S11	0.630	0.514	0.275	0.028			
「評定結果の納得感」(C)							
S12	0.721	0.423	0.205	0.002	0.798	0.787	0.984
S13	0.721	0.423	0.205	0.002			
S14	0.721	0.423	0.205	0.002			
因子間相関		相関	相関				
A $\Leftrightarrow$ B	0.753		0.762				
A $\Leftrightarrow$ C	0.470		0.751				
B $\Leftrightarrow$ C	0.298		0.664				

教師質問紙の観測変数についての因子パターンや観測変数の残差分散の制約と仮定は、以下のとおりである。すなわち、各因子内で各観測変数の因子パターンを等しくすること、各観測変数の残差分散については、各質問項目の内容から、T1とT2, T3とT4, T5とT7, T6とT8, T9-T11のそれぞれについて等しくすること、T3とT4, T10とT11の間に残差の共分散を設けたことであった。欠測値は、外生的な観測変数であるT12(評定の平均値)について6校分あったが、これは各校の平均値で置き換え、それ以外はMARを仮定した。その結果、モデルは識別され、 $\chi^2_{(417)} = 1869.480$, $p < .001$, CFI = .904, RMSEA = .035, (中学校内の生徒単位での) SRMR = .023, (中学校単位での) SRMR = .190であった。RMSEAとCFIの値から、モデルのデータとの適合はよいと判断した。なお、中学校単位でのSRMRについては、観測変数の数が多いにもかかわらず多くの母数の間に等値の制約を設けた比較的単純なモデルを採用しているために大きくなっていると考えられ、重視しなかった。推定された各観測変数の平均と分散、および生徒質問紙の各観測変数の級内相関係数をTABLE 3に示す。また、このモデルにおける、生徒質問紙と教師質問紙の各因子の分散を1としたときの各観測変数の因子パターンと残差分散および共分散をTABLE 4に示す。TABLE 4を見ると、生徒質問紙の各観測変数の因子パターンと残差分散について、TABLE 1と大きく違わないことが分かる。

次に、FIGURE 1, 2のモデルの標準化解を、それぞれFIGURE 3, 4に示す。なお、因子の残差分散に係るパスを除き、非標準化解が5%水準で有意のパスを太線で、有意傾向(10%水準で有意の場合とした)のパスを実線で、有意傾向に満たないパスを点線で示した。また、これに対応した非標準化解、標準誤差および標準化解をTABLE 5に示す。この結果、中学校内の生徒単位でのモデル(FIGURE 3)では、「評定結果の納得感」に対して、生徒の「指導と評価に関する説明の受けとめ」が正に影響し、一方、生徒の「指導と評価の一体化の受けとめ」は、「評定結果の納得感」に対して負に影響していた。また、中学校単位のモデル(FIGURE 4)では、生徒の「評定結果の納得感」に対して、教師の「指導と評価に関する説明」や「指導と評価の一体化」は直接影響していなかった。しかし、教師の「指導と評価に関する説明」や「指導と評価の一体化」はそれぞれ、生徒の「指導と評価に関する説明の受けとめ」と「指導と評価の一体化の受けとめ」に正に影響し、さらに、生徒の「指導と評価に関する説明の受けとめ」と「指

TABLE 3 推定された各観測変数の平均・分散、級内相関

	生徒単位*		中学校単位	
	分散	平均	分散	級内相関
生徒				
S1	0.683	2.784	0.131	0.160
S2	0.613	3.273	0.093	0.132
S3	0.826	2.532	0.143	0.148
S4	0.777	2.306	0.108	0.122
S5	0.890	2.634	0.213	0.193
S6	0.693	1.950	0.078	0.101
S7	0.773	2.105	0.083	0.097
S8	0.678	2.006	0.067	0.090
S9	0.766	2.154	0.095	0.110
S10	0.855	2.283	0.133	0.135
S11	0.887	2.366	0.110	0.111
S12	0.986	2.923	0.053	0.051
S13	0.839	2.950	0.038	0.043
S14	0.993	3.007	0.050	0.048
教師				
T1		2.479	0.917	
T2		2.943	0.859	
T3		2.375	1.003	
T4		2.317	1.148	
T5		1.851	0.587	
T6		2.759	0.758	
T7		2.057	0.652	
T8		2.713	0.665	
T9		2.414	0.794	
T10		2.642	0.668	
T11		2.820	0.615	
T12		3.219	0.071	

* 中学校内の生徒単位では、各項目の平均値は0である。

導と評価の一体化の受けとめ」は、程度の違いはあるものの、共に「評定結果の納得感」に正の影響があった。また、中学校単位で、評定結果の平均値が学級の「評定結果の納得感」に影響を与えてはいなかった。

さらに、中学校単位でのモデルにおいては、教師の「指導と評価に関する説明」から生徒のその「受けとめ」へのパスと、生徒のその「受けとめ」から「評定結果の納得感」へのパスを合わせた間接効果(.197×.411=.081)は、尾崎(2003)に示された方法でその標準誤差を求めたところ.030であり、有意であった。一方、教師の「指導と評価の一体化」についての生徒の「評定結果の納得感」への間接効果(.282×.224=.063)は、標準誤差が.039であり、有意でなかった。

考 察

本研究では、中学校外国語科において、通信簿に対する生徒の「評定結果の納得感」に、「指導と評価の説明」や「指導と評価の一体化」という教師の取組みが

TABLE 4 モデルの推定値 (因子パタンと残差分散)

	生徒単位		中学校単位	
	因子パタン	残差分散	因子パタン	残差分散 残差共分散
生徒				
<u>指導と評価に関する説明の受けとめ</u>				
S1	0.491	0.425	0.283	0.017
S2	0.491	0.425	0.283	0.017
S3	0.491	0.577	0.283	0.071
S4	0.491	0.577	0.283	0.071
S5	0.491	0.577	0.283	0.071
<u>指導と評価の一体化の受けとめ</u>				
S6	0.631	0.299	0.260	0.003
S7	0.631	0.340	0.260	0.010
S8	0.631	0.299	0.260	0.003
S9	0.631	0.340	0.260	0.010
S10	0.631	0.514	0.260	0.028
S11	0.631	0.514	0.260	0.028
<u>評定結果の納得感</u>				
S12	0.721	0.423	0.178	0.002
S13	0.721	0.423	0.178	0.002
S14	0.721	0.423	0.178	0.002
教師				
<u>指導と評価に関する説明</u>				
T1			0.715	0.400
T2			0.715	0.400
T3			0.715	0.512
T4			0.715	0.512
<u>指導と評価の一体化</u>				
T5			0.476	0.393
T6			0.476	0.507
T7			0.476	0.393
T8			0.476	0.507
T9			0.476	0.463
T10			0.476	0.463
T11			0.476	0.463

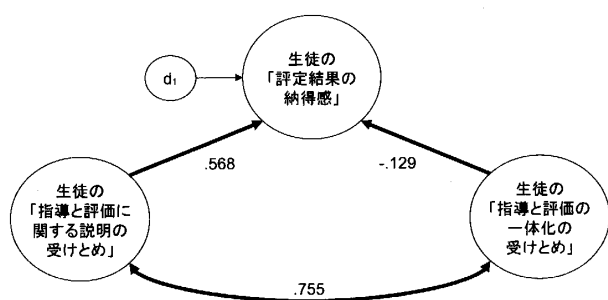


FIGURE 3 中学校内の生徒単位のモデルの標準化解
(太線は非標準化解が5%水準で有意, 実線は有意傾向, 点線は有意傾向に満たないパス)

どのように影響を与えるのかを検討した。併せて本研究では、教師の指導と評価に関するこれらの取組みが、生徒の「受けとめ」に影響を与えているのかについても検討した。以下、本研究で得られた結果に基づいて考察を加える。

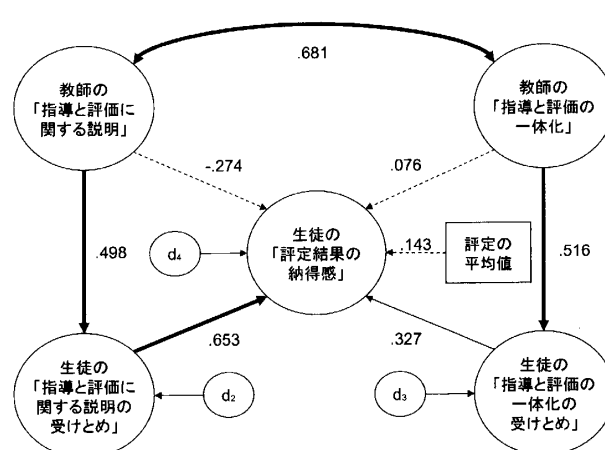


FIGURE 4 中学校単位のモデルの標準化解
(太線は非標準化解が5%水準で有意, 実線は有意傾向, 点線は有意傾向に満たないパス)

TABLE 5 モデルの推定値 (パス係数)

	生徒単位			中学校単位		
	非標準化解	標準誤差	標準化解	非標準化解	標準誤差	標準化解
1) 教師の「説明」→生徒の「納得感」				-0.068	0.055	-0.274
2) 教師の「説明」→生徒の「説明の受けとめ」				0.197	0.052	0.498
3) 生徒の「説明の受けとめ」→生徒の「納得感」	0.833	0.073	0.568	0.411	0.107	0.653
4) 教師の「一体化」→生徒の「納得感」				0.029	0.082	0.076
5) 教師の「一体化」→生徒の「一体化の受けとめ」				0.282	0.073	0.516
6) 生徒の「一体化の受けとめ」→生徒の「納得感」	-0.148	0.054	-0.129	0.224	0.125	0.327
7) 評定結果→生徒の「納得感」				0.096	0.083	0.143
生徒の「説明の受けとめ」⇔生徒の「一体化の受けとめ」	0.234	0.012	0.755			
教師の「説明」⇔教師の「一体化」				0.232	0.052	0.681

まず、教師の「指導と評価に関する説明」や「指導と評価の一体化」は、生徒のそれぞれの「受けとめ」に正の影響があることが示された。東 (2001) は、評価の性質の一つとしてメッセージを挙げ、メッセージとしての目的を達成するためには、受け手がどのような状態にあるか、受け手が何をどの程度受けとめることができるかを把握しておくことの重要性を指摘している。本研究のこの結果は、教師が日頃の学校生活で行っている指導と評価に関する2つの取組みが、メッセージとして適切に生徒に届いていることを実証的に示したものと捉えることができよう。

次に、教師の「指導と評価に関する説明」やその生徒の「受けとめ」が「評定結果の納得感」に与える影響について考察する。本研究の結果、生徒の「指導と評価に関する説明の受けとめ」は、生徒単位で見ても、中学校単位で見ても、「評定結果の納得感」に正の影響があることが示された。このことは、学習目標や、テストや宿題のねらい、および評価方法等について、生徒が教師から説明を受けていると感じているほど、生徒の評定結果に対する納得の程度が高いことということである。また、中学校単位で見ると、このような指導と評価に関する説明をしている教師ほど、その学級の生徒たちは教師から説明を受けていると感じ、このことが、「評定結果の納得感」の程度にも正に影響を与えているということが確認された。その一方で、教師が指導と評価に関して説明を行うこと自体が「評定結果の納得感」に影響を与えるという効果は確認されなかった。前段落と併せて考察する。教師が説明を行うという行為自体ではなく、その説明に対しての生徒の「受けとめ」が「評定結果の納得感」にとっての重要な要因となっており、しかも、「教師の指導と評価に関する説明」をしている教師ほど、指導している学級に適切に受けとめられていたことが分かった。つまり、日頃から指導と評価に関して取り組んでいる教師の努

力が適切なものであることが実証されたということである。教師の具体的な取組みが生徒たちに適切に受けとめられているか否かについての検証を含めた上で、それを受けとめたことが彼らの心理的変数に影響するかについても同時に検討した研究は、筆者らの知る限りほとんど見られない。この状況を考えれば、教師の指導と評価に関する説明が、生徒たちに適切に伝わっているという実態、および生徒たちの受けとめが評定結果の納得感に正の影響を与えているという結果を実証した点で、本研究は意義のあるものと考えられる。

一方で、生徒の「指導と評価の一体化の受けとめ」については、中学校内の生徒単位で見ると、「評定結果の納得感」に負の影響があることが分かった。これは、「指導と評価の説明の受けとめ」が同程度の生徒たちの中では、「指導と評価の一体化」を受けていると感じている生徒ほど、評定結果に対しては納得していない、ということである。これについて、「指導と評価に関する説明の受けとめ」と「指導と評価の一体化の受けとめ」の相関が高いこと、「指導と評価に関する説明の受けとめ」には、指導場面および評価場面両方の説明に対する「受けとめ」を含んでいることから、「指導と評価の一体化の受けとめ」が抑制変数として働いているという視点で解釈を試みる。すなわち、「指導と評価に関する説明の受けとめ」が同程度である生徒を集めたときに、「指導と評価の一体化」という指導後の段階である評価場面で方針を受けたと捉えている生徒ほど、「評価場面」での説明に対する「受けとめ」の度合いが高く、そのぶん相対的に彼らの「指導場面」での「受けとめ」の度合いは低くなるものと考えられる。この結果として、彼らの「評定結果の納得感」も低くなったのだと解釈できよう。この解釈は、野口 (2003) が指摘する、指導の段階で生徒に「指導と評価に関する説明」を予めしておくことの重要性とも軸を一にする。

以上より、「指導と評価に関する説明」を同程度に受けていると捉えた生徒にとって、評価場面に先んじて指導場面で予め説明を受けたと感じている生徒ほど、評定結果の納得感が高いということが示唆される。

また、中学校単位で見ると、教師の「指導と評価の一体化」自体は直接「評定結果の納得感」に影響していないものの、生徒の「指導と評価の一体化の受けとめ」については、教師の指導と評価の一体化の取組みを生徒が受けとめている学校ほど、「評定結果の納得感」が平均的に高い傾向が見られた。さらに、教師の「指導と評価の一体化」は、生徒の「指導と評価の一体化の受けとめ」に正の影響を与えていた。つまり、中学校単位で見れば、指導と評価の一体化の取組を行っている教師ほど、生徒には適切にそう受けとめられており、その受けとめが、「評定結果の納得感」に結びつく可能性があるということである。この結果は、教師の指導と評価の一体化が生徒にとっても意義のある取組みであることを示唆している。

最後に、評定結果の平均値が「評定結果の納得感」に影響を与えていなかったことについて触れる。このことは、中学校単位で見た場合、「評定結果の納得感」は、評定結果の平均値を高くしたり、低くしたりすることによって左右されるものではないことを示すものである。一般的には、「評定結果の納得感」に影響を与えようとする要因としては、評定結果の良し悪しそのものがまず思い浮かぶであろうが、少なくとも学級単位の比較においては、教師が誠意を持って指導と評価に関する説明を行い、その上で生徒たちにその趣旨を理解してもらうことが重要であることが明らかになった。ただし本研究からは、生徒個人の単位で見た際の、評定結果の良し悪しそのものが「評定結果の納得感」に影響を与えない可能性を否定することはできない。

以上の結果から、以下のような教育実践上の示唆が得られる。すなわち、生徒の「評定結果の納得感」を高めるには、単に全体的に評定を甘めにつける行為よりも、「指導と評価に関する説明」や「指導と評価の一体化」といった、指導と評価に関する取組みを行う方が有効であろう。ただし、その際、単に教師がそのような取組みを行うだけでは、生徒の「評定結果の納得感」を高める効果はあまり期待できない。生徒の「評定結果の納得感」を高めるには、教師が指導と評価に関する取組みを行う際に、きちんと生徒に伝わるように注意を払わなくてはならないのである。なぜなら、そのような取組みを行うこと自体が生徒の「評定結果の納得感」を生むのではなく、そうした取組みが一旦

生徒に「受けとめ」られ、その「受けとめ」こそが「評定結果の納得感」につながると考えられるからである。

本研究の限界と今後の展望

本研究では、質問紙調査を用いて比較的大規模に生徒の「評定結果の納得感」に影響を与える要因について実証的に研究した。その結果、教師の「指導と評価に関する説明」の取組みが生徒のそれに対する「受けとめ」に影響し、このことが生徒の「評定結果の納得感」に影響すること、および、「教師の指導と評価の一体化」の取組みが、生徒のそれに対する「受けとめ」に影響していることが主な結果として分かった。しかし本研究では、教師の指導と評価に関する実際の取組みについての縦断的な観察研究を行っていない。このため、具体的にどのような指導と評価に関する取組みによって、生徒の「受けとめ」や、評定結果の納得感が生じているのかについて把握することは難しい。また本研究では、指導と評価に関する取組みの内容についての実験的な介入による比較研究を行っていないため、どのような取組みがより効果的であるのかについても不明である。今後の展開として、教師の指導と評価に関する取組みの具体的な内容と、評定結果の納得感との間の関連を精査していくことが考えられる。

引用文献

- 東 洋 2001 子どもの能力と教育評価 (第2版)
東京大学出版会 (Azuma, H. 2001 Nurturant evaluation in education. University of Tokyo Press.)
- Bloom, B. S. 1981 *All our children learning : A primer for parents, teachers, and other educators.* New York : McGraw-Hill.
- Caprara, G. V., Banbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. 2003 Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 821-832.
- 藤岡秀樹 2003 学習指導の改善に生かす評価の役割は何か 工藤文三(編著) 新しい教育評価への経営戦略 教育開発研究所 Pp.38-41.
- 井出 亘 1997 目標設定、職務の自律性、手続きの公平さが人事評価の満足に及ぼす影響 産業・組織心理学研究, **10**, 163-174. (Ide, W. 1997 Effects of goal setting, job autonomy, and procedural justice on satisfaction with personnel appraisal. *Japanese Association of Industrial/Organizational Psychology Journal*, **10**, 163-174.)

- 飯塚久哲 2003 2 段データの解析 豊田秀樹(編著) 共分散構造分析[疑問編]—構造方程式モデリング— 朝倉書店 Pp.205-207.
- 鹿毛雅治 2004 教育評価再考—実践的視座からの展望— 心理学評論, **47**, 300-317. (Kage, M. 2004 Educational evaluation reconsidered : From the perspective of educational practice. *Japanese Psychological Review*, **47**, 300-317.)
- 梶田叡一 2004 絶対評価<目標準拠評価>とは何か 小学館
- 狩野 裕・三浦麻子 2002 グラフィカル多変量解析 (増補版)—目で見る共分散構造分析— 現代数学社
- 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/研究代表者 三宅征夫— Pp.20-21.
- 教育課程審議会 2000 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)
- Latham, G. P., & Locke, E. A. 1991 Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **50**, 212-247.
- 毎日新聞 2004 <絶対評価>「5」にばらつき 学校間格差, 最大 45 倍 5 月 25 日朝刊
- 村越正則 2001 指導と評価の一体化 井上正明(編著) 教職研修総合特集 No.145 教育評価読本: 教育課程審議会答申の徹底理解 Pp.32-35.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. 2004 Mplus : Statistical analysis with latent trait variables (Version 3.12) [Computer software]. Los Angeles, CA : Author.
- 西出 勉・竹川春美 2004 児童生徒・保護者への説明をどのように行うか 国立教育政策研究所 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/研究代表者 三宅征夫— Pp.145-150.
- 野口克海 2003 子どもの励みになる評価のあり方—指導と評価の一体化— カリキュラムを創る (高槻市教育センター) No.42, 1-2.
- 尾崎幸謙 2003 間接効果の標準誤差の求め方 豊田秀樹(編著) 共分散構造分析[疑問編]—構造方程式モデリング— 朝倉書店 Pp.161-162.
- Wentzel, K. R. 1997 Student motivation in middle school : The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 411-419.
- 吉崎静夫 1978 学級における教師のリーダーシップ行動の自己評定と児童評定の関連に関する研究 教育心理学研究, **26**, 32-40. (Yoshizaki, S. 1978 A study on the relationship between self-rating and rating-by-pupils of teachers' leadership behavior in classroom. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **26**, 32-40.)

付 記

本研究は,平成 16 年度文部科学省科学研究費補助金(若手研究(B))「目標準拠評価の評定結果に対する生徒の納得感に関する調査研究」(課題番号:16730342, 研究代表者:萩原康仁)の補助を受けて実施された。また本研究の一部は,日本教育心理学会第 47 回総会で発表された。なお,本研究で用いた統計ソフトの入力ファイル等については,第 1 筆者に E-mail にて問い合わせられたい。

本論文の作成にあたり,早稲田大学教授 麻柄啓一先生,早稲田大学教授 椎名乾平先生には,ご多用中にもかかわらず,貴重なご助言をいただきました。ここに感謝申し上げます。また,突然のお願いにもかかわらず,快く調査にご協力くださいました全国の中学校の先生方,生徒の皆さまに厚く御礼申し上げます。

(2005.5.9 受稿, '06.4.14 受理)

Students' Assent to Summative Evaluation : Junior High School Teachers' Approach to Instruction and Assessment

YASUHIITO HAGIWARA (THE NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL POLICY RESEARCH) AND YOSHIHIRO OOUCHI
(GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, WASEDA UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2006, 54, 441-452

The present study investigated the effect of junior high school English teachers' approach to instruction and assessment on 8th graders' assent to summative evaluation, using two-level structural equation modeling. We first determined whether 2 kinds of approach by the teachers, "explanation of the instruction and assessment," and "integrating the instruction and assessment," were understood by the students. We then examined whether the students who had understood the teachers' approaches assented to summative evaluation. The results showed that both kinds of approach were understood properly by the students, and that the students who had understood the teachers' explanations of the instruction and assessment assented to summative evaluation. Finally, how teachers should address instruction and assessment was discussed.

Key Words : students' assent to summative evaluation, students' understanding of their teachers' approach, two-level structural equation modeling, junior high school students