

高等学校家庭科教師による評価活動の現状と課題

The Current State of Evaluation Activities

by High School Home Economics Teachers and Its Issues

平野道子（兵庫教育大学大学院）

Michiko HIRANO (Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education)

永田智子（兵庫教育大学大学院）

Tomoko NAGATA (Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education)

要旨 大阪府内の高等学校家庭科教師が評価活動についてどのように考え、どのように実施しているのか現状を明らかにするために、アンケート調査を実施した。分析の結果、1) 多くの家庭科教師は、評価に対して難しさやわずらわしさを感じるが、自分の評価方法はよいと考えており、研修の必要性もあまり感じていないなど、自信を持っている様子がうかがえた。2) 実際、評価に関して生徒へ説明したり、評価結果をもとに単元や学期の指導計画をみなおしたり、複数教師で評価活動することにより信頼性や妥当性を高めたりなど、努力をしている教師が多かった。3) 多様な評価方法を採用し、観点別評価についても行っていると回答する教師が多かった。ただし、評価方法の具体を見ていくと、意欲・関心・態度が出席状況やレポートの提出期限、記述分量で評価されている場合があったり、評定では知識・理解をはかる定期テストの比重が大きかったりなど、適切とはいえない方法が用いられている場合があることがわかった。

キーワード 高等学校 家庭科 評価 アンケート調査

1. 問題の所在と研究の目的

平成12年12月に出席された教育課程審議会答申「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」において、「目標に準拠した評価」、「個人内評価の重視」、「指導と評価の一体化」、「評価方法の工夫改善」「学校全体としての評価の取組」がこれからの評価の基本的な考え方として示された。この答申をふまえ、平成13年4月には「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について」が出され、指導要録のありかたを改善するよう通知がなされた。その結果、小学校及び中学校の各教科の評定は相対評価から絶対評価に転換することとなり、高等学校は教科・科目の評定に際し、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の四つの観点による評価を十分踏まえることなどが示された。

こうした流れを受け、国立教育政策研究所は、各学校・教師の評価の参考となるよう、小・中・高等学校ごとに「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」（2002, 2004）を作成した。各教科書会社は教科書に準拠した評価規準を示したり、各地の各教科研究会でも評価規準を作成したりとさまざまな取り組みがなされている。

ところで、高等学校家庭科教師はこうした評価の考え方を受け入れ、実施しているのだろうか。上羽・古郡（2006）が北海道在住の家庭科教師に行ったインタビュー調査では、評定の中心は知識の習得をはかるテストの点数であること、実習の評価は提出物の期限を守ることや、記入漏れの有無を重視している様子が報告されている。しかし上羽らの研究は実習に限定したものであり、かつ調査対象も9名と少なく、家庭科教師一般の傾向といえるかどうか疑問が残る。

そこで本研究では、一般的な高等学校家庭科教師が、家庭科の評価活動についてどのように考え、どのような実

施しているのか、アンケート調査によって現状と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

大阪府内の国立・公立・私立高校 282 校の家庭科担当教師宛にアンケート用紙を郵送した。調査期間は 2007 年 8 月末から 9 月中旬、回答者総数は 132 人であった。

アンケート項目は、大きく下記の 3 点で構成された。

- (1) 属性（経験年数、出身大学等）
- (2) 評価の考え方（目的、難しさ等）
- (3) 評価の実際（評価方法、観点別評価等）

3. 結果と考察

3.1. 回答者の属性

回答者の属性は表 1～3 に示す通りである。平均教職年数は 15.6±9.2 歳であった。表 1 より、教職経験年数 11～15 年層が 23.7% と最も多いことがわかる。それ以外はそれぞれ 15% 前後程度であった。他教科に比べると若手が多いが、これは 1993 年から男女共修実施に伴い採用が多くなったことが反映していると思われる。

表 2 より、出身大学・学部は、家政学系が 3 分の 2 と多数を占め、教師養成系は 3 分の 1 と少数派であることがわかった。

表 3 より、大阪府においては 2 単位の家庭基礎と 4 単位の家庭総合の選択割合は、前者の方がやや多めであることがわかった。

表 1 教職経験年数 (n=132)

年数	人	%
0～5 年	23	18%
6～10 年	18	14%
11～15 年	31	24%
16～20 年	19	15%
21～25 年	24	18%
26～30 年	13	10%
31 年以上	3	2%
無回答	1	1%

表 2 出身大学・学部 (n=132)

出身大学・学部	人	%
教師養成	36	27%
家政学	89	67%
その他	6	5%
無回答	1	1%

表 3 科目（複数回答, n=132)

科目	人	%
家庭基礎 (2 単位)	75	57%
家庭総合 (4 単位)	66	50%
生活技術 (4 単位)	2	2%

3.2. 評価の考え方

評価の目的についての考え方は、表 4 の通りである。
 ②生徒の知識技能の定着度の確認をあげる教師が最も多く、生徒のための評価活動であると考えている教師が多いことがわかった。次に③教師の教授法・題材の妥当性の検証をあげる教師が多かった。逆に、④入学試験、成績証明など社会的証明のためと回答する教師は少なかった。

表 4 評価の目的（複数回答, n=132)

	人	%
①学習者のレディネスや躓きを診断するため	58	44%
②生徒の知識技能の定着度確認	111	84%
③教師の教授法・題材の妥当性の検証	71	54%
④入学試験、成績証明など社会的証明のため	28	21%
⑤その他	7	5%

表 5 より、評価活動について難しいと感じる教師が「そう思う」および「まあそう思う」を合わせて 8 割近くいることがわかった。さらに表 6 からは、評価の手順のわずらわしさについては、特定の項目に偏ることなく、まんべんなくわずらわしさを感じていることがわかった。その中でも、②評価方法、④評価規準・観点、③評定や採点処理に関することについて、それぞれ 3 割強の教師がわずらわしい、難しいと感じていることがわかった。

た。一方、自分の評価の仕方について、「よいと思う」および「まあよいと思う」を合わせて、よいと思うと答えた人は、9割と非常に多かった(表7)。また評価に関する研修の必要性については、「感じる」「まあ感じる」とあわせて必要だと思う人は半数にとどまった(表8)。以上のことから、多くの家庭科教師は、評価に対して難しさやわずらわしさは感じるが、自分の評価方法はよいと考えており、研修の必要性もあまり感じていないなど、評価活動について自信を持っている様子がうかがえた。

表5 評価は難しいと思うか (n=130)

	人	%
①そう思う	42	32%
②まあそう思う	60	46%
③あまりそう思わない	27	21%
④そう思わない	1	1%

表6 評価の手順でわずらわしい、難しいところ
(複数回答, n=132)

	人	%
①目標設定・分析	22	17%
②目標に適した評価(測定)の方法の選択	38	29%
③評定や採点処理	35	27%
④評定結果の判断基準・観点に関するもの	38	29%
⑤評価を実施する時間	27	20%
⑥評定結果をいつどこでどのように生かすかの意思決定に関するもの	13	10%
⑦その他	3	2%

表7 自分の評価方法について (n=122)

	人	%
①よいと思う	10	8%
②まあ良いと思う	99	81%
③あまり良くないと思う	13	11%
④よくないと思う	0	0%

表8 評価に関する研修の必要性について (n=128)

	人	%
①感じる	23	18%
②まあ感じる	45	35%
③あまり感じない	57	45%
④感じない	3	2%

3.3. 評価の実際

表9より、非常に多くの教師が、②授業中の活動や提出物の評価方法、③学期末の評定の方法、①評価規準を生徒へ説明している様子や、評価結果をもとに⑤単元や⑥学期の指導計画について見直しをしている様子がうかがえた。さらに表10より、評価活動の心がけとしても、複数教師で評価活動を行うなど、信頼性と公平性を高める努力をしている教師も比較的多いことがわかった。

表9 教師の評価活動(複数回答, n=125~131)

	人	%
①評価規準を生徒に説明しているか	114	88%
②授業中の活動や提出物の評価方法を生徒に説明しているか	122	93%
③学期末の評定の方法の説明をしているか	119	92%
④評価の結果より1単位時間の指導の見直しを行っているか	64	52%
⑤評価の結果より単元ごとの指導計画の見直しを行っているか	104	81%
⑥評価の結果より学期ごとの指導計画の見直しを行っているか	101	81%

表10 客観的で信頼性のある評価のために心がけていること(複数回答, n=132)

	人	%
①評価規準表づくり	42	32%
②複数の教師で規準をそろえる(評定)	90	68%
③複数の教師で規準をそろえる(作品・レポートなどの採点)	76	58%
④課題などをミスが無いかな再点検	46	35%
⑤自己評価表との照らし合わせ	12	9%
⑥その他	8	6%

ただ自由記述をみると「評価基準が同じだと評価をつける際スムーズにいくが、そうではない人を行う際は難しいと感じる」「私は学校でひとりなので、自分の規準でできるので、助かっています。複数の時は思うようにできないこともありました。」など必ずしも複数教師でのモデレーションがうまくいっているとは思われない場合もあることがわかった。

3.4. 評価の具体

具体的な評価方法をまとめたものが図1である。理解度の評価方法(形成的評価)と評定のための評価方法(総括的評価)の方法について、あまり差がないことがわかった。いずれにおいても①定期テスト、④ノート・ワークシートを重視して評価していることが分かった。また、多くの教師が⑦出席状況で評価をしていることも分かった。形成的評価について、多いと予想された、⑥授業中の発言分析と⑦観察については半数程度にとどまる結果となった。

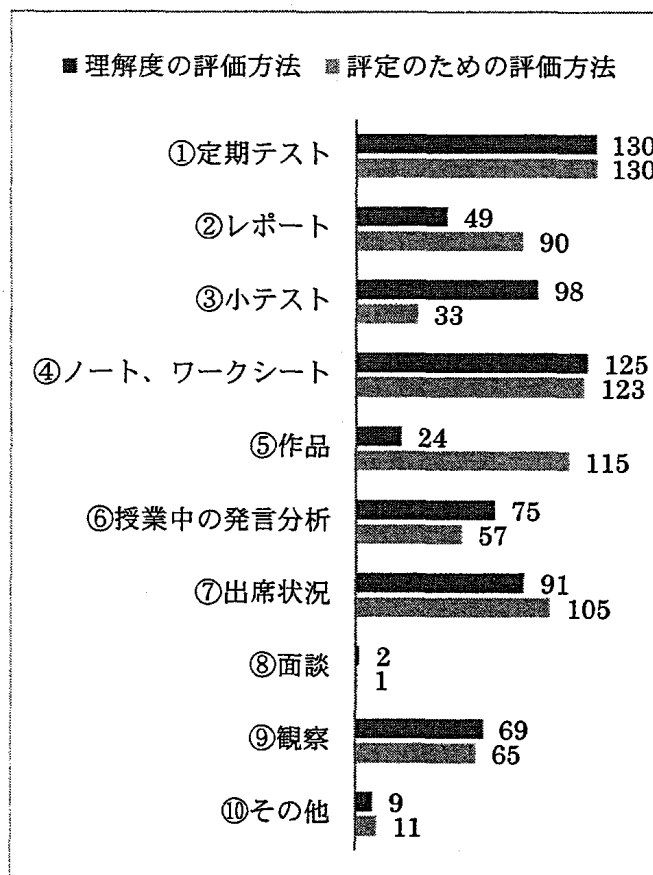


図1 評価方法 (複数回答, n=132)

表11より、観点別評価を取り入れている教師は、「取り入れている」「まあ取り入れている」を合わせて64%いることがわかった。一方で、取り入れていない教師が約3分の1強いることもわかった。

また表12より、④知識・理解について困難だと感じている教師は少なく、それ以外の観点については困難だと感じている教師がいることがわかった。

表11 観点別評価 (n=111)

	人	%
①取り入れている	28	26%
②まあ取り入れている	42	38%
③あまり取り入れていない	35	32%
④取り入れていない	5	5%

表12 評価困難な観点 (n=132)

	人	%
①関心・意欲・態度	34	26%
②思考・判断	37	28%
③技能・表現	29	22%
④知識・理解	3	2%
⑤その他	2	2%
⑥特になし	16	12%

表13 観点別評価の方法 (複数回答, n=132) (人)

方法 \ 観点	観点			
	A 関心・意欲・態度	B 思考・判断	C 技能・表現	D 知識・理解
①定期テスト	11	32	4	129
②レポート	66	62	25	36
③小テスト	8	4	1	50
④ノート・ワークシート	103	55	25	60
⑤作品	68	16	111	23
⑥発言分析	78	41	15	31
⑦出席状況	97	0	0	2
⑧面談	13	6	3	2
⑨観察	73	29	19	23

表13より、様々な方法を用いて1つの観点の評価をしている場合が多いことが分かった。それぞれ主な方法をあげると、A関心・意欲・態度が④ノート・ワークシ

ートや⑦出席状況、B思考・判断が②レポートや④ノート・ワークシート、C技能・表現は⑤作品、D知識・理解は①定期テストから評価されている。しかし、A関心・意欲・態度については、出席状況を重視しており、その他の自由記述からは、忘れ物調べといった評価方法が見られるなど、適切な評価方法を用いていない場合もあることが分かった。

表 14 より、被服・調理・保育実習において、さまざまな評価方法を用いた評価活動が行われていることがわかった。しかし、上羽ら(2006)の先行研究と同様に、被服実習以外は、実習にもかかわらず、①定期テストや⑦出席状況で評価する傾向にあることがわかった。

表 14 実習の評価方法 (複数回答) (人)

	被服 実習	調理 実習	保育 実習
①定期テスト	53	86	66
②レポート	41	90	54
③小テスト	7	5	6
④ノート、ワークシート	26	53	50
⑤作品	118	41	33
⑥授業中の発言分析	29	35	29
⑦出席状況	83	93	51
⑧面談	5	1	2
⑨観察	59	72	47
⑩その他	7	17	3

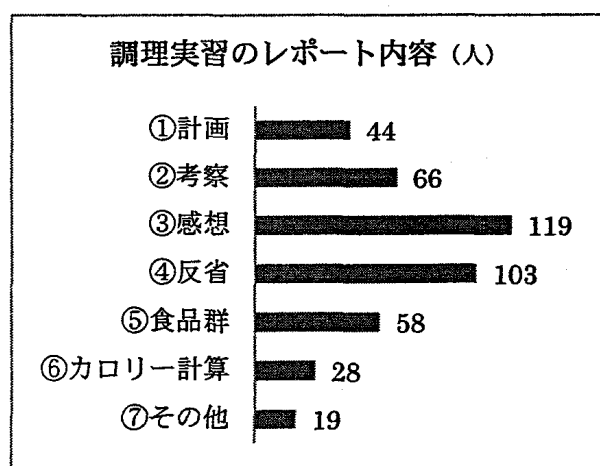


図 2 調理実習のレポート内容 (複数回答) (人)

調理実習の評価で多く用いられているレポートについて詳しくみると、図 2 より、③感想や④反省が多いことがわかる。

一方、被服実習では作品が評価されることが多いが、表 15、16、17 より、作品の評価方法については部分点数化と全体の点数化、さらに途中で点検をするなど、細かく作品について評価活動が行われていることがわかった。

表 15 被服実習評価方法 (複数回答) (人)

①部分点数化	104
②全体を点数化	102
③途中点検	93

表 16 全体を点数化の内訳 (複数回答) (人)

ア できあがっているか	61
イ 指示どおり	72
ウ 工夫	41

表 17 途中点検の内訳 (複数回答) (人)

ア 数回	42
イ 毎回	37
ウ 次の作業を指示	14
エ 進捗表	51

表 18 より、記述式課題について、⑤提出期限、③記述量といった内容以外のところで評価している教師が多いことがわかった。また、評価規準表に基づいて評価している人は 32 人 (24%) と少ないこともわかった。

表 18 記述式課題の評価規準 (複数回答, n=132)

	人	%
①評価規準表	32	24%
②丁寧さ	76	58%
③記述量	92	70%
④記述内容	102	77%
⑤提出期限	112	85%
⑥その他	7	5%

なお、評価規準表を使用している人において、自分で作成したものを使用している人がもっとも多かった(表19)。その労力は大変なものであると予想する。教科・学校で作成している人は少なく、作成していたとしても家庭科教師は各校、一人か二人程度なので、信頼性や公平性が保たれにくい。また、作成のための負担も相当なものであると予想できる。

表 19 評価基準表の作成者(複数回答, n=32)(人)

①自分	22
②教科	10
③学校	1
④研究会	0
⑤都道府県	0
⑥その他	0

また、評定に際し、定期テストの点数が占める割合を100点満点中何点が回答してもらったところ、平均64点であった。このことから、観点別評価を採用している教師が多いといっても、評定については、知識・理解に偏っていることがわかった。

自由記述を見ると「家庭基礎だと持ちクラス数が多くなる。生活指導などの加配のない学校だと週当たりの持ち時間数は18時間から20時間で9から10クラスの生徒を担当することになる。成績処理の時期には360人から400人分の成績処理をすることになる。当然効率よく処理しないと終わらないので、評価は簡略化となる。丁寧にコメントを書いたり、生徒に還元する暇がない。もっと丁寧に評価できるようにするには、成績処理のための特別要因が必要と思う。」「知識の伝達ができているかをテストで判断したり、考え方の見守りなどで評価できるのは一定レベル以上の生徒のいる学校のことで、「座って話を聞く」ことから評価しなければならない学校に対して、評価方法云々をいわれるとつらいところがある」など、時間や人が足りないことから多面的で適切な評価活動を実施することの難しさを感じ、生徒の実態から評価の理想と現実のギャップについて悩んでいる様子がうかがえた。

4. まとめと今後の課題

高等学校家庭科教師132名にアンケート調査を行った結果、評価活動に関して以下の現状が明らかになった。

1) 多くの家庭科教師は、評価に対して難しさやわずらわしさを感じるが、自分の評価方法はよいと考えており研修の必要性もあまり感じていないなど、自信を持っている様子がうかがえた。

2) 実際、多くの家庭科教師は評価規準等に関して生徒へ説明を行ったり、評価結果をもとに単元や学期の指導計画をみなおしたり、複数教師で評価活動することにより信頼性や妥当性を高めたりなどの努力がなされていた。ただし複数教員でのモデレーションがうまく機能していない場合もあることがわかった。

3) 多様な評価方法を採用しており、また観点別評価を行っていると回答する教師も多かった。ただし、具体的な評価方法を見ていくと、意欲・関心・態度の評価が出席状況やレポートの提出期限、記述分量で評価されていたり、評定は知識・理解をはかる定期テストに重点が置かれていたりなど、必ずしも適切とはいえない方法が用いられている場合があった。自由記述からは、多面的な評価、適切な評価を行いたい、担当している生徒の多さや時間のなさ、生徒の実態などから実現が難しい状況がうかがえた。

こうした高校家庭科教師が抱える評価活動の難しさを解消し、できるだけ簡便かつ妥当にできる評価のありかたを提案していくことが今後の課題である。

参考文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準、評価方法等の研究開発(報告) 小学校、中学校(2002)、高等学校(2004)
- 上羽緑・古郡曜子(2006) 高校家庭科教師への実習評価に関するインタビュー調査—保育分野との比較—、北海道文教大学研究紀要、第30号、95-106