Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-05

小学校における通知表開発と評価に関する事例的検討 ： 「資質・能力型通知表」と「教科型通知表」の比較を通して

俣野, 源晃
田淵, 知紗
山口, 智史
川地, 亜弥子
渡邊, 隆信

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,17(1):11-21

(Issue Date)
2023-09-30

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/0100483326

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100483326

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要
第17巻第1号　2023

研究論文

小学校における通知表開発と評価に関する事例的検討
――「資質・能力型通知表」と「教科型通知表」の比較を通して――

A Case Study on the Development and Assessment of Report Cards in Elementary School: Through a Comparison of the "Competency-based Report Card" and the "Academic Ability-based Report Card"

俣野　源晃*　田淵　知紗*　山口　智史**
Motoaki MATANO*　Chisa TABUCHI*　Satoshi YAMAGUCHI
川地　亜弥子***　渡邊　隆信****
Ayako KAWAJI　Takanobu WATANABE

要約：本研究は，神戸大学附属小学校が，学校独自に開発した「資質・能力型通知表」に関する実践研究報告を行い，加えてその「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識について，従来の「教科型通知表」に対する保護者の意識と合わせて分析，検討を行い，各通知表が家庭への連絡機能をどのように果たしていたのか，考察することを目的とした。「資質・能力型通知表」の特徴は，①54の資質・能力を「社会的資質・能力」「固有的資質・能力」「汎用的資質・能力」という3つのまとまりに整理したうえで，日々の資質・能力の発揮，伸長を具体的に記録した「評価補助簿」に基づいて，子どもの学習の様子を記述形式で子どもと保護者に伝えることができる仕組みになっていたこと，②教師の評価だけでなく，保護者が子どもに向けてのはげましの言葉を書く欄や，子ども自身が今後の目標を書く欄を設けていたことであった。「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識に関する分析から，保護者に対して，学校の理念の一貫性が伝わっていたこと，「資質・能力型通知表」は子どもの具体的な姿や，主体性の育ちについて，保護者に分かりやすいものであったことが明らかになった。

キーワード：資質・能力の評価　通知表開発　保護者アンケート

1．問題の所在

通知表[1]は，日本の学校では作成されることが当たり前のものになっている。しかし，指導の記録として，そして児童生徒の評価の原簿として作成・保管が義務付けられている児童・生徒指導要録とは異なり，通知表の作成は義務ではなく，児童生徒の成績を証明する役割も担う必要はない。むしろ，家庭との連絡機能を中心として始まったものである。

単なる学業成績（試験の結果）等の連絡・通知は，近代学校が始まってまもなくから行われていた。それが，森有礼文相による修身科教授を通じた徳育の限界の指摘と家庭教育の必要性の重視によって変化し，学業成績に加え，いわゆる訓育や心得的内容を含めた連絡文書の発行が各学校において任意で始まったとされる（天野 1993，pp.112-114）。

家庭と学校の連携のための通知表について公的に言及されたのは1891年の「小学校教則大綱ノ件説明」においてである。「教授上ニ関スル記録ノ外ニ各児童ノ心性，行儀，言語，習慣，偏僻等ヲ記載シ道徳訓練上ノ参考ニ供シ之ニ加フルニ学校ト家庭ト気脈ヲ通スルノ方法」を工夫するよう示唆されたのを機に，学校と家庭の「提携」手段の一つとして，明治20年代頃には普及していった（山根 2004，p.365）。ただし，当時の学校は民衆の「啓蒙」機関としての性格を強く有しており，家庭との往復文書としての性格は形骸化し，学校からの一方的な文書

*　神戸大学附属小学校教諭
**　神戸市立井吹の丘小学校教諭
***　神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授
****　神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

（2023年3月31日　受付
2023年6月19日　受理）

となっていった。

通知表のあり方に一石を投じたのは，合科学習の提唱者の木下竹次，自由教育の主導者の手塚岸衛であった。大正新教育の担い手であった彼らは，通知表廃止を打ち出し，学校の教育理念や教育実践と通知表の関係を問うた。それ以降，通知表独自の意義や在り方，名称，評価の観点，様式等について，各時代の社会情勢の変化と共に議論の焦点を変容させながら，各学校で試行錯誤が重ねられた。しかし，国民学校令に基づく 1941 年学籍簿改訂の後，通知表を学籍簿準拠で作成することが公的に要請され，学校独自の通知表は作成困難な状況となった（天野 1993）。

戦後，経験主義に基づく試案としての学習指導要領の時代となると，観点項目を具体的な学習内容に合わせたものや通信欄だけのものなど，多様な通知表が学校ごとに開発された。1948 年には，指導要録は，個々の子どもの発達を全体的・継続的に記録して，教育指導に生かすための資料と性格規定された（山根 2004，p.364）。また，学習指導要領も，各学校の自由で主体的なカリキュラム作成を励ますものであったため，例えば，千葉県館山市立北条小学校では，1948 年に経験カリキュラムの立場に立脚し，「北条プラン」を構成し，生活学習をコア（中心）として，分化学習，道具学習等を位置づけた。各学習の単元の中で，それぞれの能力評価が試みられ，通知表においてもその能力が評価項目として設けられている (林 1997，p.18)。

1950 年代半ば以降，そうした取組は困難な状況となった。1955 年版の指導要録において成績の証明機能が強化され，1960 年代には，全国的な受験や選抜の激化ともあいまって，通知表において「5 段階相対評価」が一般的に用いられるようになった。

しかし一部で，引き続き，学校独自の通知表が開発された。例えば，東井義雄は，兵庫県八鹿町立八鹿小学校におけるいわゆる目標に準拠した評価の導入に校長として尽力し，他の教員と協力して「3 段階絶対評価」を導入した通知表を開発した（東井・八鹿小学校 1967，pp.68-70）。八鹿小学校における通知表開発は，学習指導要領の示す指導内容を詳細に検討し，それを要素に分け，さらにその要素をいくつかの領域にまとめたものを通知表の観点として設定する，という方法で行われた (川地 2003，pp.24-25)。

やや厳しい見方をすれば，八鹿小学校の通知表の評価観点は，学校独自のカリキュラム編成に基づくものではなかった。同時代の教師からは，教科書の検討にも不十分さがあったと指摘されている（大西 1969）。端的に言えば，与えられたカリキュラムと教科書を前提とした改革であったということになる。教材の適否について，批判的な検討を行っていないということは，中内敏夫が指摘する「教材の絶対視を排除する知的探求の立場ではなく，逆に教材をドグマ化して子どもの機微にあふれた知的探検を凍結する立場に転化する」という教育課題を乗り越えるには不十分な取組であったと言えよう（中内 1967）。しかし，必ず「1（できない）」をつけざるを得ない相対評価型の通知表を否定し，子どもの伸びを表現できる内容にしたこと，評価観点の順序性において学校が重視する観点を示したことなどから，学校としての評価観を体現するものであったと言える。

東井は，そのようにして開発した通知表について，「どのような反響を家庭に呼び起こしているか」（東井・八鹿小学校 1967，p.93）等を確かめるため，全児童の家庭にアンケートを行った。その分析を通じて，相対評価の通知表から学校独自のそれへと変えたことについての保護者の是非や，その理由も明らかにしたことは，注目に値する。なぜなら，教職員の合意の上で，子どもの伸びを見取ることができる教育的な評価を体現したものとして通知表が開発されたとしても，それが保護者に受け入れられなければ，家庭への連絡簿として問題があるからである。そのため，通知表改革において学校の理念や子どもの姿が保護者に伝わっているかをつかむことは，様式や内容開発と同様に重要と言える。

しかしながら，近年，そもそも学校独自の学力観や教育評価観，カリキュラム内容に応じた評価の観点を設定し通知表を開発した実践研究報告はあまり行われていない。1991 年に「観点別学習状況」欄が評価の基本とされて以来，通知表においても指導要録に準じて評価観点が設定されているものが全体の 8 割以上を占めていたことが報告されている (田中 2003，p.101)。近年では，指導要録とほぼ同型の通知表でもよいと位置づけられてすらいる（文科省 2019）。通知表改訂に対する保護者の意識を明らかにした研究も盛んではなく，学校側が設定した独自の能力観や評価観についてどのように保護者が感じているのかを明らかにする研究は，管見の限り見当たらない。

通知表は，上述のように，学業成績を知らせるだけでなく訓育を家庭でも徹底することを上から要請されて拡張された一方，学業成績に閉じずに子どもを学びの主体として育てる教育を追究する学校・教育者に問い直されてきた歴史がある。戦後は学校の教育理念・教育実践との関係で子どもの学びを家庭や本人に伝える役割を持つものとして位置づけられ，各学校で研究が進められてきた（田中 2015）。現代では，教師の負担減の要請を背景に指導要録と同じ様式の通知表が広がっているが，「社会に開か

れた教育課程」が求められ，子どもたちの資質・能力の育成が上からうたわれていることをふまえると，学校での通知表研究は重要な課題の一つといえる。

そこで，本研究は，神戸大学附属小学校（以下，附小と略）における「資質・能力型通知表（校内では『かがやき』という名称）」に関する開発研究について事例報告を行う。さらに，その「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識について，従来の「教科型通知表（校内では『通知表』という名称）」に対する保護者の意識と合わせて分析，検討を行い，各通知表が家庭への連絡機能をどのように果たしていたのか，考察することを目的とする。

附小は，2013 年から神戸大学附属幼稚園（以下，附幼と略）と実施した幼小連携に関する実践研究の中で，幼小 9 年間の学びを円滑に接続するため，子ども達に対してどのような支援を行うべきか検討を続けた結果，学校独自の学力観や教育評価観，カリキュラム内容に応じた評価の観点を設定した「資質・能力型通知表」の開発を行い，2019 年度第 1 学年，第 2 学年前期通知表として運用した。この「資質・能力型通知表」の開発に関して報告することは，八鹿小学校における通知表改革で課題として指摘された教材の適否について，批判的な検討を経た事例の報告として，通知表研究に示唆を与えうる。

本論文は以下のように展開する。まず，第 2 章第 1 節において，2013 年以降に附小が文部科学省研究開発学校として実践研究に取り組む中で導き出した，学校独自の資質・能力観について概説する。第 2 章第 2 節では，学校独自の資質・能力やカリキュラム内容に応じた評価の観点を開発した「資質・能力型通知表」の具体について説明する。第 3 章では，「資質・能力型通知表」，「教科型通知表」それぞれに対する保護者の意識について，アンケート調査結果を基に分析する。最後に，第 4 章において，附小が学校独自に開発した「資質・能力型通知表」に関する実践研究報告と，その「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識について総合的に考察する。

2. 附小における「資質・能力型通知表」について

（1）附小と附幼独自の資質・能力と発達段階に応じたカリキュラム

附小と附幼は，2013 年から 7 年間，文部科学省研究開発学校として，幼小連携に関する実践研究に取り組んだ。その中で，幼小 9 年間を通して，幼稚園と小学校の教師が，同じ視点で子ども達を見つめ育む「ものさし（観点）」をもつ必要があると考えた。

附小と附幼は，幼稚園と小学校の教師で議論を重ね，附小と附幼独自の 54 の資質･能力を共通の「ものさし（観点）」とすることにした（表 1）。54 の資質･能力は，大きく 3 つのまとまりに整理した。人格形成の基礎となる資質・能力（「自ら決める・選ぶ」など）を「社会的資質・能力」とした。知性につながる資質・能力（「心の健康を保つ」など）を「固

表 1　54 の資質・能力の一覧

資質・能力 社会的	自ら決める・選ぶ	自分に満足する
	気もちをコントロールする	よりよい自分に向かう
	他者といる喜びを感じる	他者のことを知る
	自分のことを伝える	他者のことを考えて行動する
	他者を称賛する	人と協力・共同する
	人とものごとをすすめる	
資質・能力 固有的	心の健康を保つ	語彙・語句を適切に活用する
	体の健康を保つ	文章の構成を整える
	身を守る	文字を適切に書く
	身体を操作する	言葉を適切に使い分ける
	自然環境をみつめる	食をみつめる
	生き物・いのちをみつめる	衣類を整える
	事物を科学的にとらえる	道具をあやつる
	現象を科学的にとらえる	住空間を整える
	造形に表す	財を活用する
	音楽に表す	多様な文化を尊重する
	文芸に表す	公共施設とつながりをもつ
	身体の動きに表す	資源の活用をみつめる
	演出に表す	過去とのつながりをとらえる
	形を数理的にとらえる	土地の特色をとらえる
	数・量を数理的にとらえる	平和を求める
	空間を数理的にとらえる	メディアを活用する
資質・能力 汎用的	比較する	関連付ける
	総合する	再構成する
	推論する	論点を抽出する
	批判的に考える	自分を客観的に把握する
	問題を認識する	豊かに発想し，追求の手立てを構想する
	実行し，その結果をもとに判断をくだす	

表２「自ら決める・選ぶ」のめざす姿

	３歳児	４歳児	５歳児	小１	小２	小３	小４	小５	小６
自ら決める・選ぶ	好きなことやしたいことを意識して，選んだりしたりする	できるようになりたい，上手になりたい，こうしたいなどの具体的な目的をもって考えたり試したりして何度も取り組もうとする	できるようになりたい，上手になりたい，こうしたいなどの具体的な目的をもったり，上達や難しさを感じながら自分の力に見合った目標を決めたりして，考え続けたり，何度も試したりし，あきらめずにやり遂げようとする		自分の思いやこだわりから自分なりのめあてをもち，継続的に取り組もうとする	自分の思いやこだわり，場や状況などから自分なりのめあてをもち，見通しをもって取り組もうとする	自分の思いやこだわり，場や状況などから自分に合っためあてをもち，見通しをもって取り組もうとする	自分の思いや願い，場や状況などから目的や目標を定め，その実現に向けて見通しをもってやり遂げようとする	

有的資質・能力」とした。思考力（「比較する」など）を「汎用的資質・能力」と整理した。これらの54の資質・能力と９年間全体の学びとの関係を明らかにし，教科で育みたい力と繋ぎながら，子ども達の学びを支援していく必要があると考えた。

附小と附幼は，３歳～小学校６年生の子ども達の学びの姿から，各年齢においてめざす姿（目標）として，54の資質・能力それぞれについて，発揮，伸長する姿を一覧にした。表２には，54の資質・能力の中の「自ら決める・選ぶ」のめざす姿を一例として示している。この資質・能力について，教師は３歳児に対して「好きなことやしたいことを意識して，選んだりしたりする」姿を，小６の子ども達に対して，「自分の思いや願い，場や状況などから目的や目標を定め，その実現に向けて見通しをもってやり遂げようとする」姿の実現を目指し，カリキュラムを作成し，日々，支援するわけである。なお，このめざす姿については，2013年以前から各年齢の子ども達の日々の学びの姿を集積してきた成果をふまえて作成された。

附小と附幼は，これらめざす姿を作り上げる中で，３歳から小学校６年生（11歳）の子ども達の発達において，７歳の１年の間に「発達の節目」があるのではないかと考えた。そして，附小と附幼は，３歳から小学校２年生の前期までを「初等前期」，小学校２年生後期から６年生の終わりまでを「初等後期」と大きく２つのまとまりとして，幼小９年間の子ども達の発達を捉えることにした。具体的なカリキュラムとして，年間学習計画，単元ごとの評価規準表，単元構成表（54の資質・能力のうち，どの資質・能力の発揮，伸長をねらうのかを単元ごとに示した表）を作成した。

附小と附幼は，幼小９年間の子ども達の発達を捉える中で，「初等前期」の中の小学校１年生，２年生前期の子ども達には，幼児期に多く見られる「無自覚的な学び」[2] と児童期にかけて発展する「自覚的な学び」[3] の両者の調和がとれたカリキュラムを開発・実施することが必要と考えた。そのため，附小と附幼は，54の資質・能力に基づき，子ども達の日々の姿を見取り，評価を行うことにした（「資質・能力カリキュラム」に基づく評価）。一方，附小と附幼は，２年生後期以降の「初等後期」の子ども達に対して，従来の教科学習を基に，カリキュラムを編成した。そのため，従来通り教科の区分による評価を行うことにした（「教科等カリキュラム」に基づく評価）。

このように，附小と附幼は，附小６年間のカリキュラムを学年の区切りで指導・支援の質を変えるのではなく，２年生の１年の間にあると考えた「発達の節目」によって指導・支援の質を変え，それにより円滑な幼児期教育と小学校教育の接続をねらったのである。２年生の前期は「資質・能力カリキュラム」とし，後期から「教科等カリキュラム」に移行することにした理由は，２点ある。１点目は，「発達の節目」の１年の間において，小学校２年生の子ども達は，見通しをもって自覚的に学ぶことができるようになっていくと考え，その時期は個によって異なったり，「無自覚的な学び」と「自覚的な学び」をいったりきたりする子ども達もいたりすると考えらえている。[4] その実態を考慮した際，小学校２年生の１年の間に，「資質・能力カリキュラム」と「教科等カリキュラム」を滑らかに接続する必要があると考えたからである。２点目は，年度途中においてカリキュラムを移行することで，同じ学級担任が子ども達を支援することができる教育環境を設定し，「資質・能力カリキュラム」から「教科等カリキュラム」への移行を円滑にできると考えたからである。

（2）小学校１年生，２年生後期の「資質・能力型通知表」

附小は，小学校１年生から「発達の節目」にあたる２年生の前期については，教科の区分に基づく

資質・能力を発揮，伸長した姿（前期）
単元「スイミーのみりょくをつたえよう」では，スイミーになりきって思いや考えを考える中で，友だちの意見を聞いて，今まで知らなかった友だちのよいところに気付いていました。話の展開を予想したり情景を浮かべたりしながら，登場人物の気持ちに共感していました。登場人物の性格や生態から，表情やことば，話し方，動き方などを考え，動きに取り入れて表現することを楽しむことができました。
単元「楽器のひびきを楽しもう」では，タンギングに注意して鍵盤ハーモニカを演奏しました。合奏発表会に向けて友達にアドバイスしたり，よりよい合奏になるように役割を引き受けたりしていました。音符，休符の長さに合わせて手拍子と声で表現することができました。
単元「小学校にあたらしいなかまをむかえよう」では，遊具の使い方を教えるとき，１年生が休み時間を楽しく，安全に過ごせるよう，特に説明した遊具の使い方や注意点や遊び方を決め，１年生に教えようとしていました。自分より下の学年の友だちと仲良くなれたことをうれしく感じていました。ペアの１年生と仲良くなれるように，接し方を考えながら，関わり続けることができました。
単元「リレーをたのしもう」では，リレーの着順が望んだ結果でないときに，よりよい方向に自分の気持ちに折り合いをつけていました。走り方やバトンパスの方法を工夫して，より速く走ろうとしていました。障害物の位置や走順などを班の中で互いに納得がいくまで話し合うことができました。コースに合わせた体の動かし方のコツをつかむことができました。
単元「小学校の一日を一年生にしょうかいしよう」では，ペアの1年生と共に過ごせることを喜んでいました。小学校の一日のタイムスケジュールをまとめた紙や算数セットの時計を使い，附小の一日を1年生に伝えました。午前・午後の意味や1日は24時間であることを知り，時刻と時間の区別をして，簡単な時刻や時間を求めることができました。

図１「資質・能力を発揮，伸長した姿」の一例（教師の評価）

そだちのようす（せいかつでのそだち）　１年　組　番（　　）

めあて	わたし
あんぜんにきをつけ，ものやじかんをたいせつにし，あいさつ・へんじをすすんでするなど，けじめのあるせいかつをする。	
心やからだのけんこうにきをつけ，すすんでうんどうし，げんきにせいかつする。	
じぶんがよいとおもうことをすすんでおこない，さいごまでがんばる。	
じぶんでやらなければならないことを，しっかりとおこなう。	
じぶんですすんでかんがえ，くふうしてとりくむ。	
だれにでもやさしい心をもってしんせつにしたり，なかよくたすけあったりする。	
しぜんや生きものにやさしくして，たいせつにする。	
とうばんやかかりのしごと，そうじをじぶんからすすんでする。	
じぶんのすききらいや，そんとくにかんけいなく，こうどうする。	
みんなでつかうものをたいせつにし，やくそくやきまりをまもる。	

生活をふりかえって

はげましのことば

わたしから

年　組　番（　　）

前期

先生からのはげましのことば

おうちの人からのはげましのことば

わたしから（こうきにむけて）

担任印		保護者印	

図２　生活での育ちやはげましのことばなど（子どもの自己評価）

通知表ではなく，別の区分に基づくものが必要と考え，資質･能力の観点を記載する通知表の開発を行った[5)]。この通知表開発は，保護者の子ども理解と学校の教育方針の理解を促進することもねらいとしていた。加えて，附小は，子ども自身とも評価の観点を共有することも重視した。「資質・能力型通知表」は，「資質･能力を発揮，伸長した姿（教師の評価）」（図１），「生活での育ちやはげましのことばなど（子どもの自己評価）」（図２），「学習をふりかえろう（子ども自身の学びの成果物）」（図３）で構成した。

「資質・能力を発揮，伸長した姿（教師の評価）」では，教師は，単元学習において見取った子ども達の姿を記述した（図１）。なお，単元学習を計画する際には，「評価補助簿」にあらかじめ発揮，伸長が想定される資質・能力を書き出した（図４）。それに各時間，見取ることのできた資質･能力の発揮，伸長した子どもの姿を記述し，集積した。想定していなかった資質・能力が発揮，伸長した姿が見られ

学しゅうをふりかえろう（　月　日）

年　組　番　名前（　　）

□ 単元名　つくってわくわくトイランド

□ 単元目標

ゴムやじしゃくなどにふれながら，そのとくせいやおもしろさに気づき，とくちょうをいかしたあそびをくふうしてつくる。

□ どんなおもちゃをつくりましたか。つくったおもちゃのとくせいやおもしろさも合わせて書きましょう。

□ おもちゃをつくったり、つくったおもちゃで遊んだりして，気づいたことや分かったことを書きましょう。

図３　学習をふりかえろう（子ども自身の学びの成果物）

年　組	単元名	ふ小トラベラー									
	資質・能力	43	メディアを活用する	7	自分のことを伝える	6	他者のことを知る	3	気持ちをコントロールする	11	人とものごとをすすめる
		○	本やipadなどを使って、姫路についての情報を調べメモをとったり、ふ小トラベルで地図を活用したりしていた	○	行きたい場所や行き方について、理由とともに話すなど、相手に受け入れてもらえるように、言い方を工夫しながら伝えようとした。	○	相手の意見や考えを聞いて、今まで知らなかった友だちの一面に気付いていた	○	自分と友達の主張の違いに気付き、妥協できる点を探したり代案を出したりしながら、話し合いをすすめた。	○	「ひめじのよさ」を伝えるための話し合いをして、「ふ小トラベル」の計画を立てていた。
1	学習者A			○				○		○	
2	学習者B					○					
3	学習者C			○						○	

図４　教科補助簿

た場合は，「評価補助簿」の備考欄に記述し，学びの姿を思い起こせるようにした。学期末には，各単元で集積した学びの姿から，保護者に伝えたい姿を選択し，「資質・能力型通知表」へと反映させた。各単元において見られる子どもの姿や，「資質・能力型通知表」に反映される資質・能力は様々であるため，記述内容も一人ひとり異なっていた。例えば，小学校２年生単元「ひめじのよさをつたえよう～われらふ小トラベラー～」において，姫路のよさを伝えるために，グループで姫路のどこに行き，どのようなよさを自分たちの目で確かめるのかという計画を立てる際，自分の考えを押し通そうと主張し続けるわけではなく，友達の考えも聞き，グループのみんなが納得できる計画になるように話し合う姿が見られた。その子どもの学びの姿は，「気持ちをコントロールする」資質・能力が発揮，伸長している姿であり，「自分と友達の主張の違いに気付き，妥協できる点を探したり代案を出したりしながら，話し

合いをすすめた」と評価し，「資質・能力型通知表」に記述した。また，単元「スイミーのみりょくをつたえよう」において，物語「スイミー」の登場人物の心情などを話し合った上で，グループごとに，スイミーの物語の魅力を自分たちなりに伝えるという学習を行った。その際，「スイミー」を音読して，魅力を伝えるだけではなく，小道具などを作り場面の状況を表現したり，動きをつけながらセリフの間の取り方を工夫したりする姿が見られた。その子どもの学びの姿は，「演出に表す」いう資質・能力が発揮，伸長している姿であり，「小道具や動き，間のとりかたなどを考えたり試したりして，自分のなりたいものに向けて表現の工夫に取り組んだ」と評価し，「資質・能力型通知表」に記述した。

「生活での育ちやはげましのことばなど（子どもの自己評価）」（図 2）では，教師の評価だけでなく，「生活をふりかえって」「わたしから」のように子どもたちの自己評価を書く欄，「おうちの人からのはげましのことば」による保護者の評価を書く欄を設けた。子ども達は，「生活をふりかえって」「わたしから」を書く際，自身の学びの成果物（絵や作文，ノートのコピーなど）や子ども自身が各単元における自分の学びの内容を振り返った「学習をふりかえろう」（図 3）を見ながら学期を振り返った。附小は，「資質・能力を発揮，伸長した姿（教師の評価）」「生活での育ちやはげましのことばなど（子どもの自己評価）」「学習をふりかえろう（子ども自身の学びの成果物）」をまとめてファイルに綴じ込み（これを附小では『かがやき』と呼ぶ），子どもを通じて保護者に渡した。

3.「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識

附小独自で開発した「資質・能力型通知表」に対して保護者がどのように受け止めていたのか明らかにするために，アンケート調査を実施した。その際，従来の「教科型通知表」と合わせて保護者の意識を調査することで，「資質・能力型通知表」の特徴を明らかにすることを目指した。アンケート調査を作成するにあたって，数名の保護者に対して，「資質・能力型通知表」に関するインタビューを実施し，アンケート調査の質問項目を立案した。アンケート調査は，2020 年度末に，2 年生の保護者 69 名に対して研究協力を依頼した。この学年を対象にした理由は，2019 年度に「資質・能力型通知表」を，2020 年度に「教科型通知表」を受け取っており，保護者自身がそれぞれの特徴を具体的に比較して考えることができると考えたためである。なお，インタビュー調査，アンケート調査のいずれも，神戸大学附属小学校の研究倫理規定に基づき，同附属小学校の許可を得て実施された。

表 3　KJ 法によって分類した項目

項目
・個人の成長度合い
・相対的な立ち位置
・幼稚園から継続した教育観
・保護者が見ている日頃の子どもの姿とのつながり
・評価基準
・学校の教育理念に対する理解
・具体的な姿
・教科以外の評価
・教科間の関係性
・主体性の育ち
・子どもにとってのわかりやすさ
・評価の観点
・前期と後期のつながり

(1) インタビュー調査

インタビュー調査依頼について協力可能の回答があった保護者 22 名の中から 8 名を対象者として抽出した。抽出の際には，附小校園内のきょうだい関係の有無，公立・私立小学校でのきょうだい関係の有無などの条件を基に，できるだけ多様な保護者が対象となるように考慮した。

調査者 1 名がインタビューガイドに基づく半構造化インタビューを行った。質問は，全部で 4 問「①昨年度の『かがやき』の資質・能力で行った評価について，良い，又は分かりやすいと思った点はどこですか。②昨年度の『かがやき』の資質・能力で行った評価について，課題，又は分かりにくいと思った点はどこですか。③今年度前期の『通知表』の教科で行った評価について，良い，又は分かりやすいと思った点はどこですか。④今年度前期の『通知表』の教科で行った評価について，課題，又は分かりにくいと思った点はどこですか。」であった。実施形態としては，個別・対面型のインタビューで 1 名，個別・Web 会議システム型で 7 名にインタビュー

表 4　アンケートの質問項目

大項目	小項目	内容
1	1 2	個人の成長度合いが分かった
2	3 4	子どもの相対的な立ち位置が分かった
3	5 6	幼稚園から継続している教育観が感じられた
4	7 8	保護者が見ている日頃の子どもの姿と一致していた
5	9 10	学校の教育理念に対する理解が深まった
6	11 12	子どもの具体的な姿が分かった
7	13 14	教科同士のつながりが見えた
8	15 16	子どもの主体性の育ちが分かった
9	17 18	子どもたちの前期の姿と後期の姿のつながりが見えやすかった
10	19 20	保護者として学校が行う教育評価について学ぶ意欲や機会が向上した
11	21 22	できた内容が子どもにとって分かりやすかった
12	23 24	保護者が子どもと一緒に振り返りやすかった
13	25	◎，○，△の違いの根拠が明確であった

※小項目1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23は54の資質・能力の評価，
2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 25は教科の評価に関する質問

表５　アンケート調査の結果

	小項目	5	4	3	2	1	無回答
1	「54の資質・能力」の評価により，個人の成長度合いが分かった。	15	23	9	6	3	0
2	「教科」の評価により，個人の成長度合いが分かった。	14	31	7	2	2	0
3	「54の資質・能力」の評価は，子どもの相対的な立ち位置が分かった。	10	18	13	11	4	0
4	「教科」の評価は，子どもの相対的な立ち位置が分かった。	15	28	11	2	0	0
5	「54の資質・能力」の評価を通して，幼稚園から継続している教育観が感じられた。	21	16	17	1	1	0
6	「教科」の評価を通して，幼稚園から継続している教育観が感じられた。	5	15	24	7	5	0
7	「54の資質・能力」の評価は，保護者が見ている日頃の子どもの姿と一致していた。	7	36	12	1	0	0
8	「教科」の評価は，保護者が見ている日頃の子どもの姿と一致していた。	7	29	15	4	1	0
9	「54の資質・能力」の評価を通して，学校の教育理念に対する理解が深まった。	23	24	8	1	0	0
10	「教科」の評価を通して，学校の教育理念に対する理解が深まった。	9	20	21	6	0	0
11	「54の資質・能力」の評価を通して，子どもの具体的な姿が分かった。	19	24	8	4	1	0
12	「教科」の評価を通して，子どもの具体的な姿が分かった。	8	23	17	8	0	0
13	「54の資質・能力」の評価は，教科同士のつながりが見えた。	12	30	11	3	0	0
14	「教科」の評価は，教科同士のつながりが見えた。	7	18	22	8	1	0
15	「54の資質・能力」の評価は，子どもの主体性の育ちが分かった。	14	29	12	0	1	0
16	「教科」の評価は，子どもの主体性の育ちが分かった。	5	32	14	4	1	0
17	「54の資質・能力」の評価を通して，子どもたちの前期の姿と後期の姿のつながりが見えやすかった。	8	26	16	4	1	1
18	「教科」の評価を通して，子どもたちの前期の姿と後期の姿のつながりが見えやすかった。	7	21	21	4	0	3
19	「54の資質・能力」の評価によって，保護者として学校が行う教育評価について学ぶ意欲や機会が向上した。	13	27	15	1	0	0
20	「教科」の評価によって，保護者として学校が行う教育評価について学ぶ意欲や機会が向上した。	12	24	17	3	0	0
21	「54の資質・能力」の評価は，できた内容が子どもにとって分かりやすかった。	10	24	12	7	3	0
22	「教科」の評価は，できた内容が子どもにとって分かりやすかった。	14	26	11	5	0	0
23	「54の資質・能力」の評価は，保護者が子どもと一緒に振り返りやすかった。	11	20	14	10	1	0
24	「教科」の評価は，保護者が子どもと一緒に振り返りやすかった。	17	25	6	8	0	0
25	「教科」の評価は，◎，○，△の違いの根拠が明確であった。	7	19	19	7	4	0

を行った。所用時間は，各インタビュー約30分であった。

インタビュー結果について，KJ法による項目分類を行い，アンケート項目を決定した。具体的には，インタビュー時に録音した内容を全て書き起こし，逐語録を作成した。そして，逐語録を読み，意味のまとまりごとに分割した（文書セグメント作成）。逐語録から合計185の文書セグメントが抽出された。それら文書セグメントを意味内容の類似性に基づいて分類し，表札を付帯した。その際，全ての表札と文書セグメントを総覧し，表札と文書セグメントの記述の整合を確認した。結果，13項目が形成された（表3）。

次に，これら13項目を基に，附小教諭と共同研究者で検討を重ね，25の質問項目を設定した。この25の質問項目を小項目とした（表4）。25の質問項目のうち，24項目は，「資質・能力型通知表」と「教科型通知表」の評価に関する対の項目（大項目）とし，比較分析ができるようにした。大項目13のうち，「資質・能力型通知表」の特徴として，学校側が捉えていた項目は，「1　個人の成長度合いが分かった」「3　幼稚園から継続している教育観が感じられた」「4　保護者が見ている日頃の子どもの姿と一致していた」「5　学校の教育理念に対する理解が深まった」「6　子どもの具体的な姿が分かった」「7教科同士のつながりが見えた」「8　子どもの主体性の育ちが分かった」「11　できた内容が子どもにとって分かりやすかった」「12　保護者が子どもと一緒に振り返りやすかった」であった。

アンケート調査は，上述の25の項目について5件法（5：そう思う，4：まあまあそう思う，3：どちらともいえない，2：まあまあそう思わない，1：そう思わない）で実施した。なお，アンケート調査も，同学年の保護者に協力を依頼した。了承を得た56名を対象とした。

表６「資質・能力型通知表」と「教科型通知表」のアンケート回答数値の平均値とＳＤ，及び対応のある t 検定の結果

	大項目	N	資質・能力 平均値	資質・能力 SD	教科 平均値	教科 SD	t 値
1	個人の成長度合い	56	3.73	1.136	3.95	.923	-1.19
2	相対的な立ち位置	56	3.34	1.195	4.00	.786	-4.09***
3	幼稚園から継続した教育観	56	3.98	.963	3.14	1.052	5.04***
4	保護者が見ている日頃の子どもの姿とのつながり	56	3.88	.634	3.66	.859	1.81
5	学校の教育理念に対する理解	56	4.23	.763	3.57	.892	5.26***
6	子どもの具体的な姿	56	4.00	.972	3.55	.913	2.81**
7	教科間の関連性	56	3.91	.793	3.39	.947	3.91***
8	子どもの主体性の育ち	56	3.98	.798	3.64	.819	2.60*
10	教育評価についての学ぶ意欲や機会	56	3.93	.759	3.80	.840	0.96
11	子どもにとっての分かりやすさ	56	3.55	1.094	3.88	.896	-1.73
12	子どもとの振り返りやすさ	56	3.54	1.061	3.91	.996	-1.80

***$p<.001$．**$p<.01$．*$p<.05$ 自由度はいずれも 55

（2）アンケート調査の結果

アンケート調査の結果は表５の通りである。17，18 の「子どもたちの前期の姿と後期の姿のつながりが見えやすかった」という内容については，アンケート実施時期が 2020 年度後期の「教科型通知表」を受け取る前であったため，回答不能とした保護者のアンケートが複数見られた。そこで，17，18 については，分析対象外とした。対となる小項目をまとめた大項目 12 個について，それぞれ「資質・能力型通知表」と「教科型通知表」で差異が見られるかどうかを確かめるために t 検定を実施した。結果は表６の通りである。「3 幼稚園から継続した教育観」，「5 学校の教育理念に対する理解」，「7 教科間の関連」については 0.1％水準，「6 子どもの具体的な姿」については１％水準，「8 子どもの主体性の育ち」については５％水準で，「資質・能力型通知表」の平均値の方が「教科型通知表」の平均値よりも有意に高いという結果が見られた。「2 相対的な立ち位置」については，0.1％水準で「教科型通知表」の平均値の方が「資質・能力型通知表」の平均値よりも有意に高いという結果が見られた。

（3）アンケート調査の結果に関する考察

アンケート結果のうち，「資質・能力型通知表」について，学校側が捉えている特徴（大項目 1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12）と保護者側が捉えている特徴（大項目 3,5,6,7,8）が一致した部分（大項目 3,5,6,7,8）に注目する。まず，「3. 幼稚園から継続した教育観」「5. 学校の教育理念に対する理解」「7. 教科間の関連」については，「資質・能力型通知表」の平均値が有意に高かった。これは，附小の１年生，2 年生前期の教育が，附幼から一貫して「54 の資質・能力」をもとに単元をつくり，子ども達の学びを見取り，支援するという学校の理念の一貫性が伝わっていると考えられる。そして，「6. 子どもの具体的な姿」「8. 子どもの主体性の育ち」については，「資質・能力型通知表」の平均値の方が有意に高かったことから，子どもの具体的な姿や，主体性の育ちについて，「資質・能力型通知表」の方が保護者に分かりやすいものであったと考えられる。

4. 総合考察

本研究では，附小が 2013 年から７年間，附幼と共に行った実践研究の中で，2019 年度に附小で開発し１年間使用した「資質・能力型通知表」に関する実践研究報告を行った。加えて，その「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識について，従来の「教科型通知表」に対する保護者の意識と合わせて事例的に分析，検討を行い，各通知表が家庭への連絡機能をどのように果たしていたのか，考察した。

まず，「資質・能力型通知表」に関する実践研究について考察する。従来の「教科型通知表」と比較すると，「資質・能力型通知表」の特徴は以下の２つであった。一つ目は，54 の資質・能力を「社会的資質・能力」「固有的資質・能力」「汎用的資質・能力」という３つのまとまりに整理したうえで，日々の資質・能力の発揮，伸長を具体的に記録した「評価補助簿」を基づいて，子ども達の学習の様子，生活の様子を具体的な文章記述形式で子どもと保護者に伝えることで，教科学習に留まらない，子ども達の多岐にわたる学びの姿をフィードバックすることができていた点である。二つ目は，教師の評価だけ

でなく，保護者が子どもに向けてのはげましの言葉を書く欄や，子ども自身が今後の目標を書く欄を設けている点であった。これにより，教師の見取りのみならず，多くの視点で，より具体的な子どもの学びの姿を捉えることが可能となった。

次に，「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識について考察する。「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識に関する分析から，保護者に対して，学校の理念の一貫性が伝わっていたこと，「資質・能力型通知表」は子どもの具体的な姿や，主体性の育ちについて，保護者に分かりやすいものであったことが明らかになった。学校における通知表は，カリキュラムの重要な内容を伝えている。それを保護者と同じ理解のもとで進めていくことは，学校と保護者のよりよい協力関係を形成し，そのもとで子どもを育んでいく上で重要だと考えられる。

以上の通り，本研究において，幼稚園・小学校を連続したカリキュラムでとらえた上で開発された小学校の通知表の特徴を明らかにしたこと，さらにその通知表が保護者にどのように受けとめられていたかを明らかにしたことは，東井義雄の提起した課題を深めると同時に，現代における資質・能力重視の教育課程における評価についての具体的な検証として重要なものと考えられる。資質・能力の評価を通して，学校の教育観や教育理念を伝えることができ，子ども達の成長の具体的な姿を共有できたという結果は，学校独自の能力観をもって，通知表の評価観点を設定することの意義を示唆していると考えられる。

最後に，本研究において残された課題について述べる。本研究は，附小独自の 54 の資質･能力を使って，子ども達の学びを評価してきた実践研究について，「資質･能力型通知表」を通して，分析してきた。今後の研究では，子どもや保護者に対して，「資質･能力型通知表」を通した子どもの学びの姿のフィードバックと，日常のフィードバックの詳細を合わせて分析をする必要があると考えられる。それは，川地（2003, pp.27-29）の指摘から考えることができる。

川地（2003，pp.27-29）は，八鹿小学校の通信簿が目標準拠であったにもかかわらず，「学習態度」欄に，できない子の「がんばり」を励ましたり，できる子をいましめたりするという教科の目標とは離れた横断的な個人内評価の役割があり，知識・技能等の教育内容の獲得の軽視につながると批判している。この批判は，教師の主観的な評価が，子どもの各教科目標への到達度をあいまいにするという問題を指摘していると考えられる。この問題は，「資質･能力型通知表」にも当てはまると考えられる。「資質･能力型通知表」は，学期末に各単元で集積した学びの姿から，保護者に伝えたい姿を選択し，反映させていた。これは，「資質・能力型通知表」が教師の主観的な評価によって作成した通知表であり，目標に対する到達度を子どもや保護者にフィードバックしていたという点において，あいまいになっていたと考えられる。この問題に関しては，「資質・能力型通知表」に対する保護者の意識として，「相対的な立ち位置」は，「教科型通知表」の方が分かりやすいという結果からも明らかである。「相対的な立ち位置」について分からないということは，保護者が「資質・能力型通知表」を見たときに，わが子が目標をどのくらい達成できたのか分からないと考えていると解釈することができる。しかしながら，附小において，子ども達が目標に対して到達したか否かについて，「資質・能力型通知表」のみを通して，子どもや保護者にフィードバックしていたわけではない。子どもに対しては，日々の生活や学習の中で，資質・能力を発揮，伸長した姿についての言葉がけ，成果物へのコメントなどを通して，フィードバックをしていた。保護者に対しては，子ども達の成果物へのコメントや学年便り，懇談会などを通してフィードバックをしていた。

以上から，残された課題は，子どもや保護者に対して，「資質・能力型通知表」を通した子どもの学びの姿のフィードバックと，日常のフィードバックの詳細を合わせて分析をすることである。その課題を解決することは，現代における資質・能力重視の教育課程における評価についての具体的な検証として研究を進めることにつながると考えらえる。他日を期したい。

註

1) 通知表は，本論文に示すように家庭との連絡文書の一つであり，作成に関する法的な根拠はなく，その名称も多様である。国立教育政策研究所『通信簿に関する調査研究』（2003 年）によれば，通知表，通信票，通知票，のびゆくすがた，あゆみ等に加え，多様な名称が使用されている。本論文では通知表の語を用いる。
2) 神戸大学附属幼稚園・小学校（2019）は，「無自覚的な学び」を「学ぶということを意識しているわけではないが，楽しいことや好きなことに集中することを通じて，日常生活の中で様々な対象や他者と関わりながら，様々なことを学んでいくこと」と説明している。
3) 神戸大学附属幼稚園・小学校（2019）は，「自覚的な学び」を「学ぶということについての意識があり，集中する時間とそうでない時間（休憩時間等）の区別がつき，与えられた課題を自分の題として受け止めたり，単元の見通しをもち，主体的に学習を進めたりすること」と説明して

いる。

4) 神戸大学附属幼稚園・小学校（2019）は，単元の振り返りの場や１時間の学習についての振り返りの場など，学びを客観的に捉える必要が生ずる場において，小学校２年生の１年の間の子どもの学びの姿に以下のような姿の違いが見られたことを明らかにした。
小学校１年生の子ども達は，単元末の学習の振り返りや１時間の学習の振り返りの記述において，「楽しかった」や「うれしかった」など，自分についての評価や活動についての感想が多い。２年生後半の子ども達は，学習に対する計画や単元後の見通しに関する記述が多くなり，多くの子どもが見通しをもって自覚的に学んでいることが明らかになった。しかしながら，時期や学習内容によって学習に対する計画や単元後の見通しに関する記述の有無にばらつきが見られた。

5) 附小において，「資質・能力型通知表」は，2019年度の１年間のみ使用した。「資質・能力型通知表」を使用すると，初等前期（小学校１年生）において，従来の指導要録で求められる各教科等の観点別評価が必要なかった。そこで，指導要録の１年生における各教科等の観点別評価について部分改訂を目指したが，改訂には至らなかった。

【引用・参考文献】

天野正輝『教育評価史研究――教育実践における評価論の系譜』東信堂，1993年。

大西忠治「子どもを変えるのか，子どもが変わるのか」『教師にとって実践とは何か』明治図書，1969年。

梶田叡一『学びと育ちの評価――通知表全国調査研究リポート』日本教育新聞社，1994年。

川地亜弥子「東井義雄の教育評価論の再検討」『関西教育学会研究紀要』第３号，2003年，pp.16-32。

神戸大学発達科学部附属幼稚園研究紀要『子どもの学びからはじまるカリキュラム――学びの連続性を見通して』2007年。

神戸大学附属幼稚園・小学校研究紀要『「幼小接続」から「幼小一体」へ』2019年。

田中耕治「戦後教育評価史に関する覚書」『教育方法の探究』第18号，2015年，pp.1-11。

田中耕治『教育評価の未来を拓く――目標に準拠した評価の現状・課題・展望』ミネルヴァ書房，2003年。

田中耕治『学力評価論入門』京都法政出版，1996年。

東井義雄・八鹿小学校『「通信簿」の改造』明治図書，1967年。

中内敏夫「学力のモデルをどうつくるか――技術教育の位置を手掛かりに　上・中・下」『教育』1967年7，9，10月。

林尚示「千葉県北条プランにおける能力評価の変遷に関する研究」『カリキュラム研究』第６号，1997年，pp.13-26。

文部科学省「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」2019年。

山根俊喜「指導要録」「通知表」『現代教育方法事典』図書文化社，pp.364-365。