

戦後教育改革期の「教育評価」に関する研究：全人的な評価における「教育測定」の役割とその変化

松本，和寿

<https://hdl.handle.net/2324/4784717>

出版情報：九州大学，2021，博士（教育学），論文博士
バージョン：
権利関係：

戦後教育改革期の「教育評価」に関する研究

—全人格的な評価における「教育測定」の役割とその変化—

松本 和寿

目 次

序 章 戦後教育改革期の測定と評価に関する研究史上の課題	3
------------------------------	---

第 I 部 経験主義教育における態度に関する評価

第 1 章 経験主義教育の展開と学力をめぐる議論	13
1 経験主義教育の展開と課題	
2 学力低下批判と学力をめぐる議論	
3 客観的な評価の必要	
第 2 章 日常的な指導における態度の評価	23
1 新しい評価についての講習	
2 態度の評価方法	
3 客観テストの位置付け	
第 3 章 入学試験等における態度の評価	36
1 新制高等学校入学者選抜の状況	
2 態度の評価問題	
3 問題の形式に対する教育現場の意識	
小 括	48

第 II 部 ガイダンスにおける「教育測定」の理論や技術の利用

第 1 章 ガイダンスと「教育測定」の関係	49
1 ガイダンスの概念と教員の関与	
2 生徒指導的役割への傾斜	
3 ガイダンスにおける「教育測定」の利用	
第 2 章 学籍簿や通知表における「教育測定」の利用	61
1 5段階相対評価の導入	
2 5段階相対評価と標準検査の関係	
3 教育現場への説明と教員の力量	
第 3 章 児童生徒に関する情報の集約と更新	72
1 標準検査の積極的実施	
2 情報の集約と更新の必要性	
3 戦後初期学籍簿の機能	
小 括	82

第Ⅲ部 「教育測定」の役割の変化

第1章 指導要録の機能の変化・・・・・・・・・・・・・・・・ 83

- 1 「累加記録摘要」に対する教育現場の声
- 2 指導要録改訂の経緯
- 3 教育現場への改定案の説明

第2章 「教育測定」の利用法の変化・・・・・・・・・・・・ 92

- 1 5段階相対評価の役割
- 2 標準学力検査の目的
- 3 知能と学力の関係

第3章 態度に関する評価問題の変化・・・・・・・・・・・・ 104

- 1 態度から「道徳」への変化
- 2 経験主義教育とガイダンスの転換
- 3 「教育測定」の普及と限界の認識

小 括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 118

終 章 戦後教育改革期の「教育評価」における「教育測定」の役割とその変化 119

序 章 戦後教育改革期の「教育評価」と「教育測定」に関する研究史上の課題

1. はじめに ー研究の目的ー

本論は、戦後教育改革期¹、「評価は指導と一連のもの」²でなければならないとの理念のもと、その展開が叫ばれた“Evaluation”（「教育評価」）の実施に際し、児童生徒の様々な特性を客観的に把握する方法として用いられた「教育測定」の役割を明らかにすることを目的とする。

戦後教育改革を教育実践の観点で見れば、経験主義教育とガイダンスの実施がその柱であることは間違いない。また、前者が教科教育に位置づき、後者は学校における教育活動全般で取り込まれるという違いはあるものの、ともに児童生徒の生活や成長と密接に関わり、問題解決の力や活動意欲、主体性などの能力や態度の育成を目指す点も変わらない。その背景に、1947（昭和22）年の「学習指導要領一般編（試案）」が「ほんとうの知識、本当の技能は、児童や青年が自分でたてた目的から出た要求を満足させようとする活動からでなければ、できて来ない」³と書いた、児童中心主義の教育観があることも同じである。

そうしたなかで、「学習指導要領一般編（試案）」は「学習のめざすところと関係して、それをどうしたら正しくし調べることができるかについて、吟味されなくてはならない」と述べ、指導の目的に沿った客観的な評価の必要を説いた。つまり、教育現場はこれまで評価の対象とされなかった能力や態度を含めた児童生徒の特性全般⁴、詳しくいえば、経験主義教育が主題とした問題解決能力や民主的態度、ガイダンスが対象とした興味や関心、自主性、性格や適性などを、客観的根拠に基づき測定、評価し、指導に生かす必要に迫られたわけである。しかし、それらを測定する理論と技術は教育現場では一般化されておらず、「教育測定」は「教育評価」展開のための方法として紹介されていく。その際、5段階相対評価に代表される教育統計の技術も「教育測定」の一環としてその実施が求められるが、これも多くの教員にとって初めて体験する評価の方法であった。こうした事実を踏まえ、本論では「教育測定」の役割とその変化に注目し「教育評価」の内実をみていきたい。

本論の検討を始めるに当たり、以下、戦後教育改革期の「教育測定」をめぐる状況を、「教育評価」との関係性を踏まえて整理し、本論の「分析の立場」を明らかにしたい。その上で、草創期の経験主義教育の状況やガイダンスの実施などについて概観し、「問題の所在」および「本論の構成」について述べることにする。

2. 分析の立場

戦後教育改革期、“Evaluation”と呼ばれる指導と評価の新たな概念が登場しその実現が叫ばれる。「教育評価」とも呼ばれたこの取組は、指導の経過や結果の評価に基づく日常

的な指導改善の必要を訴えるものであった。その背景には、教員の主観に左右され合理性に欠けた戦前の評価への反省があった。そのため“Evaluation”（引用文を除き、以下「教育評価」とする。）は、評価の根拠となる科学的な測定を必要とした。それだけでなく、知能や学力を測定し両者の関係や差異を明らかにして指導の参考にすることも必要であるとされた⁵。

このように、教育心理学の領域である測定の技術が必要とされたため、日本における「教育評価」の検討は教育心理学の研究者を中心に行われた。その知見は『児童心理』（金子書房、1947 創刊）、『測定と評価』（日本教育文化社、1951 創刊）などの教育雑誌を通じて発信されていく。ただし、この時期の教育心理学者の言説をみると、客観テストにおける再生法や選択法、真偽法といった学力測定の基本的な方法と、知能検査や性格検査などの心理測定の技法、また、正規分布の理論に基づく 5 段階相対評価といった教育統計の技術が区別されず「教育測定」の呼び名でまとめられている。このような包括的な「教育測定」の概念は戦前から提示されていたが⁶、1949（昭和 24）年に実施された「第 3 回教育長等講習」でも、「教育評価」の「評価用具」として、知能検査や適性検査、標準テスト、客観テスト、観察法、性格テストなどが示されており⁷、戦後教育改革期、「教育評価」の方法として説明された「教育測定」は多様な要素を含みもっていたことが分かる。なお、この時期の「教育評価」を、教育現場で用いられた測定方法に着目し検討する本論では、こうした言説のいう包括的な「教育測定」の概念をそのまま用いることとする。

では、「教育評価」の起こりについてみておきたい。「教育評価」の起こりは 1920 年代のアメリカで隆盛を極めた教育測定運動に対する批判にあるとされる⁸。生得的な知能は学力と関連するとし、個人差を恒常的なものと捉える教育測定運動に対し、「教育評価」は教育による個人差の可変性を主張し、評価に基づく指導改善を提唱した。1930 年代のことである。教育測定運動の中心にはソーンダイク（Thorndike, 1874-1949）がいた。教育測定運動を支えたのは、主観性や恣意性を排し科学的で客観的な評価を実現するための、「誰が、いつやっても同じ結果が出る」テストへの期待であった。一方、「教育評価」の中心はタイラー（Tyler, 1902-1994）であった。タイラーは教育測定運動を、測定行為自体が目的化していると批判し、テストはあくまで教育目標達成の道具であり評価の規準は教育目標にあると主張したのである。

戦後日本の教育評価史研究では、こうしたアメリカの事情そのままに、日本の「教育評価」を「教育測定」と対置する二元論的把握がみられる。これは、古くは増田幸一、そして村越邦男や田中耕治の分析⁹などで用いられる枠組である。この場合「教育評価」は、自身が批判する「教育測定」抜きには展開できないという矛盾をはらむ。そのため増田は、「評価は測定を内蔵したより広い概念」であるとし、「教育評価」が「教育測定」を内包する「包摂関係」にあるとの解釈を示した。これにより増田は、「教育測定」を「教育評価」の道具とし、両者を構造化することで対立の解消を図ったのである。

村越や田中も増田の枠組を踏襲している。ただし、2人は「教育測定」のもつ客観性を必要としながら、相対評価や標準検査、あるいは「教育の個性化論」を批判し「教育測定」への警戒を解いていない¹⁰。村越の「教育測定」批判は1970年代後半のものであるが、そこで村越は、高度経済成長期以降の高等学校や大学・短大への受験競争激化のなかで社会問題化する、校内暴力や登校拒否（不登校）の原因を相対評価や偏差値による教育の歪みにあるとする。村越に続く世代の田中もまた、同様に「教育測定」を批判し警戒している。

こうした見方は、堀尾輝久らに代表される能力主義批判¹¹に結びつくものである。戦後日本の能力主義は1980年代に日本経済が低成長期に入っても衰えず、「一部の選ばれたものたちによる競争原理としてだけではなく、学校教育全体を包括する選別原理」¹²として引き続き機能していく。このような歴史展開のなかで、「教育測定」はその客観性や合理性ゆえに、「選別」の道具として使用されたとして批判の対象とされてきたのである。

ただし、教育現場の状況を踏まえたこうした分析に対し、教育測定史研究の立場からは異なる見方が提示されている。江口潔は、日本の教育評価史研究では「戦前から日本の教育測定研究が欧米の研究を主体的に受容してきたという歴史的な経緯は、十分に取り上げられてこなかった」と指摘し、その一因は田中耕治らが『教育評価』概念と『教育測定』との考え方を二項対立的に位置づけた枠組みで、戦前の日本の教育測定研究の動向を捉えてきた¹³ことにあるとしている。江口のいう「歴史的経緯」の1つは、戦前日本の教育測定研究が「学習者の振り分けだけでなく、教育活動の改善を含んできた」事実を指すが、江口はそれを教育評価史研究が見逃してきたというのである。実際、田中寛一が1926（大正15）年に著した『教育的測定学』をみると、田中は教育と測定の関係を論じる際、測定の役割を「教育理論乃至教育法ノ適否ヲ判断スルニ必要ナ材料ヲ提供」¹⁴することにあると説明しており、ここには指導改善の起点としての測定の役割を読み取ることができる。

さらに江口は、日本の教育評価史研究は「目指すべき『教育評価』という理念と、当時用いられていた『教育測定』という方法とを対立的に捉えたアメリカの教育評価史研究の視点」に基づき展開されており、「日本の教育測定研究の課題を明らかにしたわけではない」と指摘するのであるが、こうした江口の批判は、田中耕治だけでなく村越の見方¹⁵にも当てはまる。確かに2人の研究には戦前の日本における教育測定研究の動向への顧慮はみられず、しかも、村越や田中の「教育測定」批判の根底にある能力主義は、アメリカにおける「教育評価」誕生にまつわる「教育測定」との対立とは別の文脈のものである。そのため、教育評価史研究における戦後教育改革期の「教育評価」は、異なる歴史的背景を適用し「教育測定」と対置する二元論を前提に開始されているといえる。しかし、後に能力主義批判の対象となる5段階相対評価に代表される教育統計の技術は戦後教育改革期に導入されており、これを批判するのであれば、この時期の教育事情を基にその導入の意図や教育現場の受け止め、実施の状況等を検討する作業が不可欠である。その作業を通して、こうした教育統計の技術を含む「教育測定」により、経験主義教育やガイダンスが目指した

民主的な態度の育成と全人格的な人間形成の結果が、「教育評価」の名の下に如何に測定、評価されたのか明らかにすることが可能となろう。

戦後教育改革期の「教育評価」における「教育測定」の役割を、教育方法学における歴史研究の立場から検討する本論は、教育測定史研究とは異なる領域に位置付く。しかし、こうした先行研究の動向を踏まえ、本論では「教育評価」と「教育測定」の対立を前提とせず、児童生徒の学力や様々な特性の把握に果たした「教育測定」の役割とその変化を実践的視座から明らかにし、教育評価史研究における空白部分の解明を目指したい。

3. 問題の所在

戦後教育改革期における経験主義教育の先導的実践は、師範附属小学校や文部省指定の実験学校の取組にみることができる。例えば、兵庫師範明石附属小学校や奈良女高師附属小学校、あるいは東京・桜田小学校の取組¹⁶である。また、地域の実態調査に基づく課題発見とその解決を担う力の育成を目指した川口プランや本郷プランなどの地域教育計画、児童の生活を中心にした総合的な経験カリキュラムの編成を主張したコア・カリキュラム連盟など民間教育団体による取組¹⁷もさかんであった。その他、全国の学校で特徴的な実践がみられその内容のいくつかは研究図書¹⁸として出版されている。

こうした、教員が主体となったカリキュラム編成とその実践が、戦後日本の教育方法史における画期であることは間違いない。しかし、これら経験主義教育の先導的な取組が、作業単元の構成や授業展開の検討には熱心ではあったものの、児童が身に付けた学力を客観的に測定し評価することにも注力したとは言い難い¹⁹。さらに言えば、これらの取組に触発された多くの学校の実践を含め、「はいまわる経験主義」、「ごっこ社会科」と揶揄されたことが示すとおり、俯瞰してみれば戦後日本における経験主義教育の展開が停滞したことは周知のとおりである。全国各地の学校で取り組まれた授業まで含め経験主義教育停滞の理由を探れば、その実践のための知識や技術の不足という教員自身に内在する問題が指摘できよう。敗戦を境に一転して民主的教育推進の主体となった教員が、経験主義教育の理念と方法を十分に理解し実践化するには、新学制の施行から数年間という時間は決して十分ではなかったであろうし、まして、学力の測定や評価まで意を用いる余裕はなかったであろう。つまり、経験主義教育を担うだけの教員の準備が不足していたのである。岩田康之はこの時期の小学校教員のおよそ4割が無資格²⁰であったことを明らかにしたが、それを考え合わせれば、経験主義教育の停滞はある意味無理もない結果といえる。

さらに、学力低下批判も経験主義教育の停滞に関連している。戦後教育改革期の学力低下批判は、経験主義教育による学力低下を危惧する保護者が学校に抗議したとの報道に端を発し1948（昭和23）年頃から世論化していく²¹。その背景には、新旧学制の接続が完成した後の1950（昭和25）年以降の新制高等学校の入学者選抜に対する不安²²もあった。ま

た、初等教育においては、目指す学力を曖昧にしたまま児童の活動に終始する授業への懸念が高まった²³こともその理由であろう。

そうした状況の解決のためには、客観的な根拠に基づく「教育測定」の実施が必要であった。ただし、それには教育心理学の知識や技術が必要であり、そのなかには、児童生徒の行動観察や面接の方法、客観テストの種類や作問方法などの学力測定の方法論から、教育統計の理論に基づく成績処理とその利用といった専門的なものまで含まれていた。例えば、戦後最初の学籍簿である「小学校学籍簿」は、「個々の児童について、全体的に、継続的に、その発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿」²⁴という役割を担い、指導と評価の一体化の実現に資する表簿として1948（昭和23）年に公表されたが、そこに「標準検査の記録」の欄が設けられるとともに、「学習の記録」と「行動の記録」欄には5段階相対評価の結果を記録するとされている。このことは、「教育測定」の専門的な技術が教育現場で一般化する象徴的な事例である。さらに文部省が、「児童の両親にも、評価の結果は面接・通信票等の方法によって、連絡され、指導に協力が求められなければならない」²⁵としたこともあり、通知表でも5段階相対評価が用いられていく。

一方、文部省が「望ましい民主的社会人としての自己実現を、児童自身の自己決定を基礎として、構成的に援助してゆく連続的過程」²⁶と説明したガイダンスも、経験主義教育同様、戦後教育改革の早い段階からその必要がいわれていた。ガイダンスは、児童生徒の全人格的な人間性を目的とし、その特性を多面的に把握することにより、必要に応じて相談や助言、示唆を行う教員の意図的、計画的な関わりであり、学習指導はもちろん、進路指導や生活指導など様々な分野に及ぶ包括的な概念であった。その由来は、デューイ（John Dewey, 1859-1952）のいう教育の三つの基本的機能としてのコントロール（Control）、ディレクション（Direction）、ガイダンス（Guidance）の区別²⁷にあるとされる。ただし、この時期のガイダンスの解釈に誤解や混乱があったことも事実であり、進路指導や生徒指導といった特定の分野の指導として狭義に解釈されることもあった。

しかし、ガイダンスの概念を特定の分野の指導と捉えた場合でも、知能や行動の特性、職業的適性など、多様な観点を含み持つ全人格的な評価に基づく指導とその改善、即ち「教育評価」が目指されたことに変わりはない。また、包括的なガイダンスの立場に立てば、これに経験主義教育が目指す学力の中心である問題解決能力や民主的態度が加わり、当然これも「教育評価」の対象である。その方法として観察や面接、客観テストや種々の標準検査など、科学的な評価を可能にする「教育測定」の理論と技術が必要とされたのである。

さらにいえば、経験主義教育における学力測定の課題は、従来から対象化されてきた知識や技能ではなく、態度に関する学力を如何に測定し評価するかというところにあった。また、行動の特性や職業適性についても、児童生徒の言動、つまり態度を如何に測定し評価するかが課題であった。こうしたことから、全人格的な人間形成を目指す「教育評価」の課題は、就中児童生徒の態度の測定にあったといえよう。

田中耕治は、戦後日本の「教育測定」について『相対評価』に対する批判は、すでに戦後初期から現れていた²⁸と述べている。しかし、田中は上述のとおりアメリカの教育評価史研究に基づき「教育測定」を「教育評価」に對置する枠組のなかでこれを指摘し、そこから高度経済成長期以降の「教育評価」分析へとつないでいる。そのため、戦後教育改革期の経験主義教育やガイダンスにおける「教育測定」の役割を教育現場の実際に即して検討したとは言い難い。特にガイダンスは、学力を含む児童生徒の多様な特性を測定、評価し、よき方向へ導く全人格的な人間形成の取組であり、ガイダンスの呼び名は、この時期、教育活動全般を表す「指導」と同じ意味とされていた。そうした背景を踏まえれば、戦後教育改革期の「教育評価」を検討するためには、学力の評価についてみるだけでは不足である。本論では、分析の都合上、経験主義教育における学力としての態度とガイダンスにおける学力以外の他の様々な特性の評価について整理して記述するが、本来的には学力もガイダンスの対象であることを確認しておきたい。

戦後教育改革期、学力低下批判にさらされながら経験主義教育やガイダンスに取り組む教員たちに「教育測定」はどのように説明され、また、教員はそれをどう理解し自らの実践に組み込んだのであろうか。後の歴史展開をみれば、能力主義批判の渦中で「悪玉」とされる「教育測定」であるが、経験主義教育の効果を明らかにする必要に迫られた教員にとって、いわば初めての出会いとなる「教育測定」の受容や普及の状況を描くことは、戦後日本の教育評価史にとって意義ある取組であると考えられる。

4. 本論の構成

本論は、1947（昭和22）年の「学習指導要領一般編（試案）」の公表前後から、経験主義教育が系統主義教育へと転換する1958（昭和33）年の学習指導要領改訂周辺までを検討の対象とする。その際、経験主義教育の充実を目指した1951（昭和26）年の「学習指導要領一般編（試案）改訂版」付近を画期とし、それ以前を経験主義教育あるいは社会科の「草創期」や「初期」として論述する。

児童中心主義を謳う戦後教育実践において、経験主義教育とガイダンスが一体であったことは既に述べた。とはいえ、それを対象化するには全体をみつつ、個々に焦点を当て記述する必要がある。そこで、本論では経験主義教育とガイダンスそれぞれに「教育測定」が果たした役割を「第Ⅰ部 経験主義教育における態度に関する評価」、「第Ⅱ部 ガイダンスにおける『教育測定』の理論や技術の利用」、「第Ⅲ部 『教育測定』役割の変化」の3部を通して検討する。その際、5段階相対評価や標準検査といった正規分布の理論に基づく技術の利用や、経験主義教育の主眼であり、また、ガイダンスにおける全人格的な評価の課題でもあった態度の評価に「教育測定」が果たした役割を中心にみていきたい。

第Ⅰ部では、経験主義教育の展開とその課題を態度に関する評価の観点から検討する。

ここには「第1章 経験主義教育の展開と学力をめぐる議論」、「第2章 日常的な指導における態度の評価」、「第3章 入学試験等における態度の評価」の3章を置く。この3章は、続く第Ⅱ部、第Ⅲ部の考察に必要な背景的知識を整理する役割をもつ。第1章では、東京・桜田小やコア・カリキュラム連盟などが目指した経験主義教育の姿やそれにまつわる学力をめぐる議論、また、1947（昭和22）年の「学習指導要領一般編（試案）」が示した学力の評価方法について検討する。第2章では、評価方法に関する知識が全国の教員にどのように伝えられたか、また、態度に関する学力の評価方法の具体や、客観テストに対する教員の意識について明らかにする。そして第3章では、新制高等学校への進学競争や学力低下批判と経験主義教育との関係、また、新制高等学校入学者選抜における態度に関する学力の評価方法や、全国規模の学力調査に対する教育現場の意識等について検討する。

第Ⅱ部では、本論の中心的な対象である「教育測定」の役割について検討する。ここには「第1章 ガイダンスと『教育測定』の関係」、「第2章 学籍簿や通知表における『教育測定』の利用」、「第3章 児童生徒に関する情報の集約と更新」の3章を置く。第1章では、ガイダンスその概念を明らかにするとともに「教育測定」の技術がそこにどう位置付くのかを検討する。第2章では、教育現場にもたらされた「教育測定」の技術のうち最も一般化したといえる5段階相対評価と標準学力検査に焦点を当て、1948（昭和23）年の「小学校学籍簿」以降、文部省や教育心理学者たちがそれらの特質を教育現場にどのように説明したのか、また教育現場はそれをどう受け止めたのかを検討する。そして第3章では、ガイダンスが目指す全人格的な人間形成のために「教育測定」で得た種々の情報を生かす仕組であった、戦後最初の学籍簿である「累加記録摘要」を取り上げ、その様式や特徴を検討する。また、この章では、「教育測定」の理論や技術の教育現場への普及の状況も明らかにしたい。

第Ⅲ部では、「教育測定」の役割の変化を検討する。ここには「第1章 指導要録の機能の変化」、「第2章 『教育測定』の利用法の変化」、「第3章 態度に関する評価問題の変化」の3章を置く。第1章では、「累加記録摘要」に対する教育現場の意見をみるとともに、1955（昭和30）年の「生徒指導要録」への改訂の経緯を検討し、指導要録に期待された「教育評価」機能の変化について検討する。第2章では、「教育評価」の資料として利用された5段階相対評価の役割や標準学力検査の目的の変化、また知能と学力の関係についての説明や教育現場の理解についてみていく。そして第3章では、新制高等学校入学者選抜や全国規模の学力検査における態度の評価問題の取扱いの変化について検討するとともに、経験主義教育やガイダンスの転換について明らかにする。さらにこの章では、本論が数多く引用、検討の対象としている小見山栄一のいう『教育測定』の限界の認識の必要について、その意味を検討したい。

なお、各部の終わりに小括を置く。また、終章において全体を総括することにより、戦後教育改革期における「教育測定」の役割とその変化についてまとめたい。

注

- 1 1947（昭和22）年の「学習指導要領一般編（試案）」の公表に前後する時期から、経験主義教育が系統主義教育に転換する1958（昭和33）年の学習指導要領改訂までとする。
- 2 伊藤忠二、『小学校各教科の学習評価』、牧書店、1948、14頁。
- 3 文部省、「学習指導要領一般編（試案）」、「第4章 学習指導法の一般」、1947。
- 4 大正期、中等学校の一部には入学考査の学科試験を心理検査に変更したり、両方を実施したりした学校もあった。しかし、戦時体制への移行もありこれらの取組が一般化するには至らなかった。田中寛一は、東京府立第五中学校の入学試験で用いる心理検査問題を依頼されたことや、東京高等師範学校附属中学校の入学試験で用いる心理検査問題を檜崎浅太郎と共に作成したことを記している。田中寛一、「テストの思い出」、『児童心理』、金子書房、1953. 2、43頁。東京高等師範学校附属中学校での心理検査問題については、田中寛一、『選抜考査法』、培風館、1931。
- 5 文部省、東京帝国大学、『教員養成のための研究集会記録』（二）、1947、1-10 頁。
高橋寛人、『占領期教育指導者講習基本資料集成 第I巻』、すずさわ書店、1999、258-370 頁所収。
- 6 田中寛一は、「教育の効果ハ単ニ学業成績ノ考査ト共ニ訓育ノ効果ヲモ測定スル必要ガアル。カクテ余ハ教育的測定ナル語ヲ以テ広ク被教育者ノ心身状態ノ測定ト解シ、ソノ中ニ学業成績考査、操行調査及ビ体格検査ノ三ツヲ含マシメタイノデアアル。コレハ従来ノ用法トハ異ルケレドモ最モ合理的デアルト考ヘル。」と述べ、あえて従来とは異なる概念として「教育的測定」と表現したことを記している。田中寛一、『教育的測定学』、松邑三松堂、1926、2-3 頁。また、小見山栄一は「教育評価」を主題とした自著において、5段階相対評価をはじめ平均や中央値、標準偏差などを「教育的統計法」として紹介している。小見山栄一『教育評価の理論と方法』、日本教育出版社、1948、144-176 頁を参照。
- 7 「第3回教育長等講習報告」、『第三回 教育長等講習会研究報告 第II輯』（中学指導主事・職業科指導主事）、福岡会場、1949、186-188 頁。
- 8 この段落に示す「教育測定」運動と「教育評価」の関係は、田中耕治、『教育評価』、岩波書店、2008、15-32 頁を参照。
- 9 増田幸一、「エヴァリュエーション (Evaluation) の意義について」、『神戸大学教育学部研究集録』、1955. 1。村越邦男、『子どものための教育評価』、青木書店、1978。田中耕治、前掲8など。
- 10 村越邦男、田中耕治、両者とも前掲8、9において、戦後の学力評価に合理的、客観的な評価が必要であったことや、それに対する「教育測定」の貢献を認めつつ、5段階相対評価や標準学力検査などによる児童生徒の序列化の問題や、知能と学力の関係を強

調し個人差を個性と表現し学力の可変性に懐疑的な立場を取る「教育の個性化論」を批判している。

- 11 堀尾輝久、「教育の『能力主義』的再編批判－教育的価値の観点から－」、『現代日本の教育思想－学習権の思想と『能力主義』批判の視座－』、青木書店、1979、213-214 頁。
- 12 坂本旬、「『教育的価値』論と能力主義の二重構造」、『教育科学研究』第 8 号、1989. 7、91-99 頁。
- 13 教育評価史研究における教育測定研究に対する認識については、江口潔、『教育測定の社会史－田中寛一を中心に－』、田研出版株式会社、2010、10-14 頁を参照し記述した。
- 14 田中寛一、前掲 6、4-5 頁を参照。
- 15 村越は戦前の教育測定研究には言及するものの、「しかし、これら科学的測定の方法も、実際には教育現場には浸透せず、大学等の研究者レベルの作業に終わってしまった」と総括しそれ以上の言及はしていない。村越邦男、前掲 9、112-113 頁を参照。
- 16 奈良女子高等師範学校小学校学習研究会、『たしかな教育の方法』、秀英出版、1949、他。1951（昭和 21）年に経験主義教育の推進を目指し学習指導要領が一部改訂された翌年の文部省実験学校および調査研究指定校数は、『文部省第 80 年報』によれば小学校 26 校（うち附属学校 10 校）、中等学校 7 校（うち附属学校 1 校）であった。
- 17 磯田一雄は、カリキュラム改造の運動をコア・カリキュラム運動とカリキュラム計画を含む地域教育計画の作成と実践の二つの潮流に分類している。「カリキュラム運動の実態」、肥田野直・稲垣忠彦、『教育課程総論 戦後日本の教育改革 六』、東京大学出版会、1971、476 頁。
- 18 新潟県柏崎市立比角小学校、『学習評価の方法と実践』、牧書店、1949。長野県東筑摩郡本郷町立本郷小学校教育研究会、『評価の実践的研究』、信濃教育会出版部、1950。他。
先行研究として、社会科教育に関する研究では、片上宗二、『日本社会科成立史研究』、風間書房、1993。指導理論やカリキュラム構造の分析および実践史では、木村博一、『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』、風間書房、2006。小原友行、『初期社会科授業論の展開』、風間書房、1998。
なお、中野光が「主として大正期において、それまでの『臣民教育』が特徴とした画一主義的な注入教授、権力的なとりしまり主義を特徴とする訓練に対して子どもの自発性・個性を尊重しようとした自由主義的な教育」と定義した大正自由教育（『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968、10 頁。）が、日本における児童中心主義の教育の画期であることは間違いないが、都市部の私立学校や一部の師範附属学校による取組が中心であったことや、本論が対象とする「教育評価」とその方法としての「教育測定」の実施が教育課題となる時期とは異なるため本文中での言及はしていない。
- 19 この問題は第 1 章であらためて検討する。特に参照すべき研究としては、金馬国晴、『はいまわらない』経験主義はありえたか－コア・カリキュラムの全体構造における

- <単元>と知識・技能の関係を手がかりにー、『教育方法学研究 第29巻』、2003、73-84頁。
- 20 岩田康之、「教員免許制度の改革ーその日本的展開と課題ー」、『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol. 7、2008、27-36頁を参照。
- 21 広岡亮蔵、「学力問題」、『新教育のあゆみ』、小学館、1958、161頁。(平原春好編、『教育基本法問題文献資料集成 II』、2007、日本図書センター。)
- 22 このころ、旺文社『中学時代』などの受験雑誌や問題集、参考書が多数出版された。1951(昭和26)年11月の『中学時代』には、「新しい傾向の入試問題には学校での普段の勉強だけでは不十分であり、どうしても受験のための特殊な勉強が必要です。」との宣伝文が掲載されている。
- 23 長崎県教育委員会事務局調査室、「九州の教育問題世論調査の結果」、『長崎県教育の実態』、1950.3、45-47頁には、1950(昭和25)年3月に九州各県において「調査員が街頭において教育に無関係な選挙権を有する一般通行人」2,700名を対象に実施した調査によれば、「新教育になって学童生徒の学力が低下したか」という問いに対し、「然り、1,587名(60%)」、「否、630名(23%)」、「意見留保、223名(8%)」、「よく判らない、260名(9%)」との回答が寄せられており、「学力低下は普遍的な声となっている」との分析がなされている。これは、CIE(九州地方報道部長)が九州各県に対し「現在当面せる教育問題十項目に関する世論調査」の実施を依頼した内容の一部である。
- 24 文部省学校教育局長発、学第510号、「小学校学籍簿について」、1948。
- 25 文部省、『小学校における学習の指導と評価 上』、明治図書出版、1950、3頁。
- 26 文部省、前掲25、193頁。
- 27 「第3回教育長等講習」報告、前掲7、6頁。
- 28 田中耕治、『教育評価』、岩波書店、45頁。同書「第I部 教育評価の立場と構造」、「第1章 エバリュエーションの成立」15-32頁。「第2章 『教育評価』の混迷と再生」、33-54頁、田中耕治、『指導要録の改訂と学力問題』、三学出版、2002、「第I部 指導要録改訂期における学力評価の問題」、「二 戦後教育評価観の位相と転換」、7-33頁を参照。

第 I 部 経験主義教育における態度に関する評価

第 1 章 経験主義教育の展開と学力をめぐる議論

経験主義教育の草創期、先導的な取組が進むなかで、その推進者の間では問題解決能力や民主的態度の育成と、基本的な知識や技能の習得についての学力をめぐる議論が展開された。その一方で、この時期、戦後教育改革による学力低下への危惧も高まっていく。こうしたなか、客観的な評価に基づく指導改善を目指す「教育評価」の必要が叫ばれ、態度を含む学力を如何に測定し評価するかが教育現場の課題となる。本章では、コア・カリキュラム連盟や大田堯らの地域教育計画に焦点を当て、そこで論議された学力論や当時の学力低下批判について検討する。その上で、1947（昭和 22）年の「学習指導要領一般編（試案）」が示した客観的な学力の評価方法をみていきたい。

1 経験主義教育の展開と課題

1947（昭和 22）年 5 月の「学習指導要領一般編（試案）」の公表に先立ち、文部省からその原案を借りて研究に着手し、同年 6 月に研究発表会を開催した東京・桜田小の桜田プラン、社会科が全国一斉に開始される同年 9 月以前に研究に着手し、12 月には『社会科の構成と学習—川口市案による社会科の指導—』¹を公表、地域教育計画の草分けとなった川口プランなど、初期社会科²の実践研究は学習指導要領の趣旨を踏まえて行われた。

文部省はこの学習指導要領について、「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道を決めて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない」と自らの目的と性格を示した。そして、「これが全くの試みとして作られたことを念頭におかれ、今後完全なものをつくるために、続々と意見を寄せられて、その完成に協力されることを切に望む」³と述べ、これを「試案」とした意図を説明している。このことから分かりますとおり、戦後教育改革の初期、中央集権的な教育行政からの転換を目指す文部省の姿勢を背景に、上述の先導的な取組がモデルとなり、地域に即したカリキュラムづくりが全国に広がっていく。

そうしたなかで、従来の教科の枠組にとらわれず、「子どもの生活を中心にした統一ある総合的な経験カリキュラムの編成」⁴を主張したコア・カリキュラム連盟（以下、「コア連」とする。）が 1948（昭和 23）年 10 月に結成された。その理論形成の過程をみてみたい。

コア連発足時、コアに何を置くかについての議論がなされ、問題解決学習の中核として新しい教科である社会科的な内容を置くとする石山脩平と、子どもの生活に根差した生活実践的な内容を置くとする梅根悟の 2 つの構想が示された。このときコア連は、社会科的なものを「中心課程」、生活実践的なものを「日常生活課程」と呼び、両者を並立させるこ

ととした。しかしその後、社会科をコアとすることには賛同するものの、まだ教育現場に社会科の理念が浸透していない状況で急激なカリキュラム改革を行うことへの危惧を示す長坂端午と、コア連の活動を一層推進しようとする梅根悟との議論が起り、さらには、2つの課程の他に基礎的な知識や技能の習得を目指す「関連課程」、もしくは独立的な「ドリルコース」を置くという海後勝雄の主張などが展開されていく。

結果的にコア連は、「中心課程」と「日常生活課程」に、文化遺産としての知識や技能を系統的に身に付けさせる「基礎課程」を加えた三層構造のカリキュラム論を提唱することになる。その後、コア連は1950年代の政治的転回のなかで、日本の歴史的現実を踏まえた単元構成の必要を唱える広岡亮蔵の内部批判により、社会問題に対する追究意識を強く反映した実践を重視する「生活教育運動」の必要を主張し、文部省とは一線を画すようになる。そして、1953(昭和28)年、コア連は日本生活教育連盟と改称し活動を展開していく。

ここまで、経験主義教育展開の柱となったコア連の動きを概観した。さらに詳しい記述は本論の目的とするところではないが、ここまでみたなかに本論の基本認識として確認しておきたい事項がある。それは、コア連の議論の中心はカリキュラムの構造に関する点にあり、経験主義教育で身に付けた学力を客観的に示すことについては議論されていないことである。もちろん、カリキュラムの議論は目指す学力の検討なしに進めることはできないため、梅根と石山のコアに何を据えるかとの議論は、まさにコア連が考える学力に直接関係する。しかし、そうした学力観やそれを実現するカリキュラムの構造、あるいは学習対象とする社会事象の議論はあっても、目指す学力の獲得が可能かという学力の検証に関する議論はなされていないのである。勝田の主張には学力の獲得に関する問題意識を読み取ることができるが、それも読み書き計算を中心とした基礎的な知識や技能という従来から対象化されてきた学力の話であり、経験主義教育によって身に付く学力の話ではない。

金馬国晴は、知識や技能がコア・カリキュラムの全体構造のなかで、コアに位置付く「生活活動」(梅根のいう「日常生活課程」に当たる活動、引用者による。)の展開を通じて「連続的」に、つまり、課題解決の必要感に基づき子どもがそれを獲得していくとするのか、あるいは「生活活動」の具体とは別に、いずれ取り組む「生活活動」の充実のために「目的」に学ばせることを目指すのかについての議論が教育現場にもあったことや、後者を念頭に取られた東京の小学校の研究授業の分析を行っている⁵。この小学校の取組は梅根と石山の議論に直接関わる実践的考察であり、カリキュラム構造と学力の獲得との関係について授業に基づく研究を試みた点で貴重である。ただし、やはり基礎的な学力が対象であり、経験主義教育で身に付く学力を明らかにしたわけではない。また、それをどのような方法で測定するかについても問題にされなかった。

このような、身に付く学力に対する顧慮の不足は、コア連に限らずこの時期の経験主義教育に共通する特徴であった。例えば地域教育計画においてもそれは同じで、本郷プランを終えた大田堯の第一の反省は、東京からの情報がこの教育計画を進める拠り所となって

いたという、「地域社会の民衆、とりわけ現場教員の主体的な地域教育計画の模索が十分展開されない」⁶点にあったという。

もちろん、コア連にしても大田の地域教育計画にしても、これらが草創期の経験主義教育の担い手であったことを考えれば、身に付く学力の把握よりもカリキュラム構造や研究の主体に関する反省が先行する課題であったことは理解できる。しかし、草創期の経験主義教育が、子どもが身に付けた学力を明らかにしカリキュラムの妥当性を示すという意識を持ち得ず、自身の存在意義を客観的な裏付けとともに示すことができなかつたことは確かである。

2 学力低下批判と学力をめぐる議論

戦後教育改革を授業改革の視点で見れば、経験主義教育の実施がその中心であることは間違いない。その実現には、子どもの生活や社会に根差した問題の発見と解決の過程を授業に落とし込むカリキュラムの構築が必要であった。そこに、基礎的な知識や技能を獲得する過程をどう位置付けるかという課題も加わり、草創期の経験主義教育の議論ではカリキュラムの構造論が先行した。

敗戦により、教育観の大転換に直面した教育学者や教員にすれば、これまでなかつた教育観に基づく授業像の提示やカリキュラムの検討は何にもまして取り組むべき課題であったであろう。しかし、新しい授業で身に付く学力が客観的な根拠とともに示されないことには、ましてや「はいまわる経験主義」と揶揄される目的の曖昧な授業が行われる状況では、経験主義教育への疑念が高まることは否めない。そこで、この時期の学力低下批判についてみてみたい。

広岡亮蔵によれば、戦後教育改革期の学力低下批判は、1948（昭和23）年頃から保護者の間に見られ始め、経験主義教育による学力低下の危惧を抱いた保護者の抗議を新聞社が報道したことに端を発し世論化したとされる⁷。ただし、この時期の新聞の見出しを追ってみると「6・3制の内面的危機 基礎学力のない生徒 教員の転退職も目立つ」（1949. 3. 27 読売新聞）、「新制中学校卒業生 学力ガタ落ち 原因は先生の質の悪さ」（1949. 4. 26 朝日新聞）、「目立つ学力の低下 不良化も教室不足で」（1949. 8. 23 朝日新聞）、「掛算できぬ6年生 実情 国語もひどい」（1950. 4. 15 読売新聞）といった、6・3制の実施による教室不足や教員の指導力不足などを原因とする報道が目につく。こうした報道をみると、学力低下批判は、教育環境の未整備や教員の資質・能力の問題を含めた戦後教育改革全般への不信が、経験主義教育という初めて遭遇した事象に象徴化されたものであったという見方もできよう。

また、同じ時期、『ありのままの日本教育—1950年教育白書—』⁸の中で学力低下問題を集中的に取り上げた日本教職員組合（以下、日教組とする。）は、「子供の学力については、

すでに一部商業新聞に報道されたが、まさしく低下の実情はおおいがたく、由々しい問題をわれわれに投げかけている」と記している。そして「不完全極まる新学制の実施状況」、「教育予算の貧困がもたらす、おそるべき教育崩壊の姿」という表現で、教育環境の未整備、それをもたらした国の予算不足が学力低下の原因と指摘している。その一方で、教員の指導力不足や経験主義教育の展開などには触れず、むしろ「こういう悪環境の中で苦闘している教師」というストーリーを描き文部省との対立を鮮明にしている。さらに別の見方もある。時期はあとにずれるが海後宗臣の発言である。海後は「学力低下を防ぐ道」と題する論説（1952. 5. 14 朝日新聞）⁹のなかで次のように述べ、学力低下の原因の1つは経験主義教育の誤った展開にあるとしている。

新教育は決して基礎となる学力を問題としないで、外観だけをつくって、何々ごっこや社会科調査ばかりをしているのではない。しかし、この数年基礎となる学力などは捨てていたような誤った新教育があった。それらの中にはアメリカの新しい教育は読み書き計算などは随時に行うだけで、まとめた訓練などはしていないなどと誤ったアメリカ的裏付けをしているものもあるが、このような新教育観で基礎学力を低下させた原因が一部にないとは言えない。

このように、ひとくちに学力低下批判といっても、発言者によって検討の視点や問題の掘り下げ方に違いがあった。例えば、上述の新聞報道は、低下したとする学力の状況よりも教育環境の未整備や教員の指導力不足をセンセーショナルな見出しとともに伝えるばかりである。日教組の分析はときの文教政策へのイデオロギー的な批判の域を出ていない。海後の見解は、学力低下は経験主義教育に起因する問題ではなく、その理解と実践上の問題であると明言した点が特徴的であるが、海後は「誤りのない」経験主義教育で身に付く学力の検証については言及していない。

これらの言説に共通するのは、低下したとして批判する対象は従来からある学力であり、経験主義教育によって身に付く学力については対象化されていないことである。さらに、こうした言説を踏まえれば、学力低下が事実であったとしてもその理由は多様であること、また、理由の1つに経験主義教育があったとしても、その本質に関わる問題ではないといえる。そして、特に海後の言葉に反問するとすれば、「誤りのない」経験主義教育であれば基礎的な学力は身に付くのか、あるいは、「誤りのない」経験主義教育ではどのような学力が身に付くのかという問いであろう。

では経験主義教育が目指す学力の姿とは何か。広岡は、それを「経験的な具体的事実について、いかに問題を見つけ、どうして究明をし、どのように解決を思考するかの能力」であり、「いちじるしく主体的な思考の仕方、問題をとらえてそれを解決する仕方に、重点を置いた能力」（傍点は広岡による。）と定義している¹⁰。また、広岡は知識とは何かにつ

いても語っている。広岡は、学力低下批判が対象とした知識には、「問題解決能力のための基礎的知識」と「高次で複雑な知的学力のための基礎的知識」があるとし、「昭和 25、6 年のころ、基礎学力問題がやかましくなりはじめた当時」は、知識は前者の意味合いで用いられ、これを強化することで「初期の単純な問題解決学習」の改善が図られようとしたと説明している。

さらに広岡は、1955（昭和 30）年代以降、「問題解決能力の育成に抗して知的学力の形成を重視する傾向が次第に勢いを増し」、知識が後者の意味で用いられるようになり系統主義教育への転換が進んだとする。こうした広岡の分析には首肯させられる。ただし、「昭和 25、6 年のころ」以前から学力低下批判があったことは広岡自身が述べているとおり¹¹であり、その頃にも金馬が発掘した東京の小学校の実践のように「問題解決能力のための基礎的知識」を念頭に置いた実践研究が行われる一方で、問題解決能力との関わりは抜きに、従来の学力観に立つ読み・書き・計算の知識や技能の低下を憂う声があったことも指摘しておかなければならない。

広岡は経験主義教育の理念を踏まえ、問題解決に向けた児童生徒の主体的な思考や態度を学力の上位に置き、知識や技能はそうした学力の獲得や活用に必要な基礎的学力とするのであるが、このような広岡の学力論に対し、経験主義教育批判の立場から異論を唱えたのが勝田守一であった。勝田は、態度や意欲を学力と無関係とはしないものの、それらと学力を切り離し測定可能な到達度によって表されるものを学力とする、「測定可能性ということを非常に重視」¹²した学力論を唱えた。このような広岡と勝田の学力論争を、今井康雄は「新教育の流れをくむく生活>派と新教育批判の流れをくむく科学>派」の対立と表現し、1960 年代の前半に両者が「拮抗するかたちでがっぷり四つに組んで安定」し「対立的共存」に至ったと解説している。

さらに、経験主義教育における学力をめぐる議論をみてみたい。この時期、学力低下の有無を検証することを目的とし、全国的規模の学力調査がいくつか実施されている。日本教育学会（以下、「学会」とする。）が 1950（昭和 25）年度から 3 年間実施した「義務教育修了時の学力調査」はその 1 つである。ここでは、同調査に先立ち 1949（昭和 24）年 5 月に学会が主催した『『学力問題』についてのシンポジウム』¹³の内容について、このシンポジウムと「義務教育修了時の学力調査」の詳細を記した『中学校生徒の基礎学力』を基に検討したい。このシンポジウムの目的は「『学力の問題』を重視し、その根本的解決への対策を立てるため」であった。シンポジストは大田堯（東京大学）、梅根悟（東京教育大学）、沢田慶輔（東京学芸大学）の 3 名であり、司会は、後に「義務教育修了時の学力調査」の調査委員長となる城戸幡太郎（北海道大学）が務めている。

シンポジウムでは、それぞれが学力に関する所感を述べている。ここで大田は「人間が後天的な学習を通じて獲得した、世の中で生きていく力の総体、一言に学習によって得た生活力」が学力であるとし、そうした新しい学力の基準を社会科学的に設定しようと提案

している。一方、梅根は「学力低下は新教育運動のせいだとする典型的な泥仕合」がアメリカで行われたと指摘し、このようなことが日本で行われないようにと警告した上で、学力低下の有無を検証するためには「学力基準が設定されなければならないから、われわれの共同作業の第一の課題は、学力基準の設定」であると述べている。また、第二の課題は「日本の青少年の学力がどうなっているかを客観的に知る」ことであるとしている。そして沢田は、「学力がどのように研究されてきたか、また、どのように研究されるべきであるかを、教育評価の観点から」論じ、「学力の差異がカリキュラムの相違に起因するという結論を出すためには、実験群と統制群との設定による、教育の実験的研究がなされなければならない」と主張した。このように3人の論点にはずれがあり、全体として噛み合わない議論が続いた。そのため、『中学校生徒の基礎学力』は、この3人の議論について、結局『学力とは何か』という根本の問題についても、何ら意見の一致をみることができなかつたと総括している。

ただし、大田は「教育目標の設定如何によって、学力評価の態度が変わってくるから、学力の構造の問題を明らかにしなければ、学力は低下しているかどうかまったくわからない」とも発言している。そこに梅根の「一定の教育目標が設定された上で、それに到達するための方法にかんする評価基準は考えられないであろうか」との発言や、「年齢による発達段階に応ずる学力の標準を、どのように規定すべきであるか」という沢田の発言も加わり、このシンポジウムを通して「学力の問題は、教育目標の設定から始めてかからなければ解決策は立てられない」という問題意識が共有されている。

また、このとき学会は大田ら3人の議論では結論が出なかつた学力の基準について続けて話題にしている。そこでは、「現行の学習指導要領に示されている内容をそのまま学力の基準とみなす」との主張と、「新たに教育目標を設定し、それにしたがって学力の構造ないし基準を打ち立てる」との主張が激しく対立した。しかし、この議論も収束せず「学習指導要領を学力基準設定の素材と考え」、「われわれの考える学力がどの程度満足されているか、また、不足しているのはどの部分か検討する」ことを確認して終わっている。結局、議論はしたが学力の基準は見出せなかつたとの顛末である。このことについて学会は、「新たな教育目標を設定し、望ましい学力基準を打ち立てることは容易な仕事ではなく」、「人々のイデオロギーの相違も関連して、一致の結論を見るのは至難なことに属する」とその理由を説明している。

こうした議論を踏まえ、学会は「義務教育修了時の学力調査」を行うのであるが、調査対象の設定の仕方に経験主義教育の特質をふまえた工夫がみられる。それは、社会科とは別に社会的態度という調査対象を設けたことである。その理由は「政治意識、道徳、伝統に対する正しい態度などまで、社会科学力テストに含めると、テストの量が膨大になってしまう」というテスト内容の整理と効率を主眼としたものではあったが、少なくとも態度に関する学力に焦点化した調査を実施しようとした点は注目に値する。もちろん、知識や

技能、あるいは思考力や判断力と態度を分離して問うことは、「社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成すること」¹⁴を目的とする社会科の特質を踏まえれば異論も生じよう。しかし、客観テストで態度を問うことの是非を問われた梅根は、「この問題については、私は今残念乍ら殆ど無知に近いので何も申し上げられません」¹⁵と述べるに留め異論は唱えていない。

この議論をみると、大田のように経験主義教育が目指す学力を概念的に示すことはできても、指導の実際や学力の評価に不可欠な学力の基準を明示することは困難であったことが分かる。そのため学会は、学習指導要領に示された内容を「基準設定の素材」として対象化し「義務教育修了時の学力調査」を実施することにしたのである。

3 客観的な評価の必要

草創期の経験主義教育におけるカリキュラム研究では、子どもが身に付けた学力を明らかにすることによりその妥当性を検証するという視点は乏しかった。では、この時期、学力の測定の必要性や方法は教育現場にどのように説明されていたのであろうか。ここでは、1947(昭和22)年の「学習指導要領一般編(試案)」の「第五章 学習結果の考査」の記述をみてみたい。

この学習指導要領が「試案」とされたのは、中央集権的な戦前の教育行政を転換し、地域や学校、教員が主体となる教育を実現するためであった。上述のとおり、これに基づく実践により明確になった課題を集約し、学習指導要領のさらなる改善を図るという説明がなされたのは、そうした戦後教育改革の理念を反映したものである。それだけでなく、この学習指導要領が、教育理念の大転換に直面し戸惑う戦前から働く教員や、新学制による教員不足を補うため新たに教壇に立つ教員に対し、戦後教育のモデルを提示する役割を担っていたことも事実である。むしろそうした教員が圧倒的に多かったことを考えれば、この学習指導要領の内容は、経験主義教育の草創期にある全国の学校が目指す教育の姿であったといえよう。

同学習指導要領の「第五章 学習結果の考査」¹⁶には、「一 なぜ学習結果の考査が必要か」、「二 如何にして考査するか」の2節が設けられている。考査という言葉は、戦前、児童生徒の学力を評定した試験全般の呼び方である。しかし、ここに書かれた意味はそれとは異なり、日常的に、あるいは学期末や学年末に学習結果を測定し指導改善を図るための評価活動全般を意味している。なお、1951(昭和26)年の「学習指導要領一般編(試案)改訂版」以降は評価という言葉が使われている。(以下、1947(昭和22)年版の学習指導要領中に考査と記された部分を、評価に置き換えて記述する場合は「評価」とする。)

「一 なぜ学習結果の考査が必要か」では、「評価」の必要性は、「児童生徒が学習によりどのように変容したか」、「教材が適切であったか」、「指導法が適切であったか」、また、「児

童生徒一人一人の指導の出発点を明確にしたり、指導計画を立てたりすること」、などがあると説明している。どれも戦後の新しい評価の目的に沿うものであり、戦前の考査との違いがここに明示されている。この節の最後は、「学習結果の『評価』は、いやしくも学習の指導をし、その効果をのぞむ以上、欠くことを許されないところといわざるをえない」とまとめられている。戦後教育改革の最前線にいる教員に指導と評価の一体化の必要を伝え、その実施を求める文部省の意思がよく分かる一文である。

しかし、それを担う教員の準備は不足していた。そのため、次項「二 如何にして評価するか」には、極めて丁寧に評価の方法が説明されている。その冒頭では、「学習結果がぼんやりとしかわからなかったり、『評価』するものの主観的なものはいりこんで、その状態を見ることにまちがいが起りやすかったり、学習結果の一部しかわからなかったりする方法は、適当なものとはいわれない」とし、「学習結果を如実に見るができることは、『評価』方法の第一の条件である」と述べている。

続けてこの節では、「評価」の種類が示されている。例えば、「評価」の種類には「知識の有無正否を調べるもの」、「考え方や見方の理解を調べるもの」、「技能の状態を調べるもの」、「熟練の状態を調べるもの」、「態度の如何を調べるもの」、「鑑賞力を調べるもの」の6つがあること、また、「学習の状態を全体としてみるか、部分部分を分けてみるか」の視点に立てば、それらは「総合的な方法」と「分析的な方法」の2つに分けられること、さらに、その手立てには「標準化された方法」と「標準化されない方法」があるとしている。

このうち「標準化された方法」については、「一つの学習目標に関係して、非常に多数の標準的な児童や青年の学習状態を調べて、その結果を統計的に処理し、これによって児童や青年の学習到達点の標準を作り、『評価』の結果を、この標準に照らして、判定できるようにしたものである」と解説している。ただし、「学習結果を調べる方法として、結構な方法であるが、いまこれから指導される新しい内容について、早急にできる方法ではない」と記し、それ以上の説明は加えていない。

その後、先にあげた「評価」の種類ごとにさらに詳しい分類や長所と欠点、用いる際の注意点などを示している。例えば、「分析的な『評価』方法」の「知識の有無正否を調べる方法」では、「再生法、選択法、真偽法、組み合わせ法、記録法、図解法」の6つの「評価」方法を紹介し、問題の具体例を豊富に用いて説明している。これらは「内容に当たる語句を記述する」、「選択肢から適当なものを選ぶ」、「正しいかどうか判断する」、「関係する語句を線で結ぶ」、「該当するものに○を付ける」、「図に適切な言葉を記入する」、といった客観テストの問題作成の方法である。

こうした解説と具体例が他にも詳細に示されているのであるが、その内容はいずれも「教育測定」の方法としてはさほど難解なものではない。後述する1948（昭和23）年公表の「小学校学籍簿」以降は5段階相対評価の実施が求められ、専門的な「教育測定」の知識と技能が必要とされるが、それとは対照的である。

「総合的な『評価』方法」に関する記述もみてみたい。コア連が「子どもの生活を中心にした統一ある総合的な経験カリキュラムの編成」を主張したことを考えれば、そこで培われる学力の評価は総合的な観点でみる必要がある。また、広岡の定義に基づけば、「経験的な事実から問題を発見する」能力と「問題を究明し解決を図る」思考力、それらに主体的に取り組む一連の問題解決能力が経験主義教育で身に付く学力であり、これもやはり総合的な観点でその定着をみる必要がある。つまり、この学習指導要領の「評価」に関する記述のなかで、「総合的な『評価』方法」は経験主義教育の特質からみて重要な位置を占める。ここには「学習状態をいろいろな機会にみて、その学習状態を判定する」、「学習帳などを調べて、その全体について学習の状態を判定する」、「知識や考え方のいろいろのものが、全体として働く問題を提出して、口答させたり、筆答させたりして、学習状態を判定する」といった方法が示されている。また、これらを客観的に行う工夫として、「記述尺度を用いる」ことや「評価する内容の要点をはっきりとさせる」こと、そして、「分析的な『評価』の結果を併用する」ことなどが示されている。

一方、「分析的な『評価』方法」の例には、「態度の『評価』方法」も示されており、ここでは「一対比較法」による特定の態度に関する児童生徒の状態の順位づけや、記述尺度による個々の態度の判定といった方法が示されている。これらを併用して、態度を評価しようということである。

この学習指導要領が示した評価方法のうち、上述の「分析的な『評価』方法」にある「知識の有無正否を調べる方法」の6つの方法は客観テストの作問の仕方の具体例であり、これらはこの時期の教員にとって客観的評価を行うために有用な情報であったであろう。「総合的な『評価』方法」や「分析的な『評価』方法」にある「態度の『評価』方法」も、経験主義教育の特質である問題解決能力や望ましい態度の育成を測る方法として知りたい情報であったはずである。ただし、観察と記録が中心である「態度の『評価』方法」の日常的な取組がどれほど可能であったかについては疑問が残る。

注

- 1 中央教育研究所・川口市社会科委員会、『社会科の構成と学習－川口市案による社会科の指導－』、金子書房、1947.12。
- 2 1947（昭和22）年の「学習指導要領一般編（試案）」の公表から経験主義教育の充実を目指した1951（昭和26）年の「学習指導要領一般編（試案）改訂版」までを、経験主義教育あるいは社会科の「草創期」、または「初期」と表現する。
- 3 文部省、「学習指導要領一般編（試案）」、「序論 一 なぜこの書はつくられたのか」、1947.5。
- 4 市川博、「民間教育研究団体の中の社会科」、『教育学講座 10 社会科の理論と構造』、学習研究社、1979、94-119頁。コア連に関する説明については市川の論考を参照。
- 5 金馬国晴、「『はいまわらい』 経験主義はありえたかーコア・カリキュラムの全体構造における〈単元〉と知識・技能の関係を手がかりにー」、『教育方法学研究 第29巻』、2003、73-84頁。
- 6 朱浩東、「今井誉次郎の教育論と西多摩プラン」、『一橋論叢』、1992.8、350-375頁。
- 7 広岡亮蔵、「学力問題」、『新教育のあゆみ』、小学館、1958、161頁。（平原春好 編、『教育基本法問題文献資料集成 II』、2007、日本図書センター。）
- 8 日本教職員組合、『ありのままの日本教育－1950 教育白書－』、日本教職員組合出版部、1950、3-4頁。
- 9 海後宗臣、「学力低下を防ぐ道」、朝日新聞（東京版）、1952.5.14、なお、ここで引用した他の新聞記事の掲載紙と掲載年月日は本文中に記したとおり。いずれも東京版である。
- 10 経験主義教育が目指す学力と学力低下批判に対する広岡亮蔵の見解は、広岡亮蔵「問題解決学習と基礎学力の低下」、浜田陽太郎・上田薫 編、『教育学講座 10 社会科教育の理論と構造』、学習研究社、1979、122-124頁を参照。
- 11 広岡亮蔵、前掲7。
- 12 この段落の広岡と勝田の論争の記述は、今井健雄、「『基礎学力』－教育哲学の視点から－」を参照した。『東京大学基礎学力研究開発センターワーキングペーパー』、2005、(<http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/workingpaper/> Vol.16.PDF) 2021.8.20 閲覧。
- 13 日本教育学会、『中学校生徒の基礎学力』、東京大学出版会、1954。「『学力問題』についてのシンポジウム」と「義務教育修了時の学力調査」に関する記述は、同書、まえがき、および1-13頁、26頁を参照。
- 14 文部省、「学習指導要領社会科編（I）（試案）」、1947.5、第1章 序論 第1節。
- 15 梅根悟、「学力問題と学会の事業」、『教育学研究』第18巻5号、日本教育学会、1959.12、20-25頁を参照。
- 16 「評価」に関する一連の記述は、文部省、前掲3、「第五章 学習結果の考査」を参照。

第 I 部 経験主義教育における態度に関する評価

第 2 章 日常的な指導における態度の評価

「学習指導要領一般編（試案）」は客観的な学力の評価方法を示したが、「教育評価」に取り組む教員の経験や力量は様々であり、また、戦後の教員養成に携わる大学教員も、「教育評価」の目的や方法を十分に理解しているわけではなかった。特に、経験主義教育の特質である学力としての態度を日常的な指導において客観的に評価する経験は教員にとって初めてであり、その方法の確立と普及が教育現場の課題であった。本章では、対象者の属性が異なる講習会の内容を検討し、そこで提供された「教育評価」に関する情報や態度の評価方法の違いを明らかにする。さらに、この時期に出版された図書での態度の評価方法に関する説明や、態度の評価における客観テストの位置付けについてみていきたい。

1 新しい評価についての講習

前章でみたとおり、1947（昭和 22）年の「学習指導要領一般編（試案）」は「第五章 学習結果の考査」で、「評価」の観点や、客観テストの方法と実施の際の留意点など、基本的な事柄を詳しく説明した。これはテスト問題の作り方といったレベルの情報として、経験主義教育に初めて取り組む教員が当面の課題を解決するには有用な情報であったといえよう。しかし、先導的な実践研究に取り組む教員には、ここに示された基本的な事柄の解説では不十分であったであろう。また、地域や学校で指導的立場にいる教員と無資格者も多い戦後採用された教員の間では、評価に関して知りたい情報が異なっていたはずである。

では、立場や役割、実践経験の異なる教員に対し、学習指導要領以外にどのような情報が提供されていたのであろうか。そこで、この時期に行われた対象者の属性が異なる講習会の内容を分析し、そこで伝えられた評価に関する情報の違いについて検討したい。

ここでは、1947（昭和 22）年 7 月 21 日から 8 月 15 日まで東京帝国大学と文部省が共催した「教員養成のための研究集会」と、文部省が 1949（昭和 24）年度から 1953（昭和 28）年度まで各年度全国 5 つから 8 つの地区で開催した「小学校幼稚園教員研究集会」を取り上げる。なお、後者については 1949（昭和 24）年に開催された 2 つの講習会を取り上げる。そのため、ここで検討する 3 つの講習会は、いずれも経験主義教育の草創期に実施された講習会といえる。

「教員養成のための研究集会」は、新しい教職教養の研究を目的とし、全国の師範学校や高等師範学校の教育心理学担当教授 80 名余を対象に実施された。講師は東京大学教員 12 名、その他の大学等の教員 14 名、文部省職員 13 名、CIE 教育課員 7 名の合計 46 名であり、受講者主体のワークショップによる共同研究が中心であった。

一方、「小学校幼稚園教員研究集会」の開催期間は5日間から6日間で、文部省は「特に学級担任の参加を望んでいる」とし、年度当たり約3200名となる参加者の内訳を小学校学級担任65%、校長、教頭20%、県市教育委員会関係者15%と想定していた¹。なお、講習会の名称は対象者の範囲により「小学校教員研究集会」とされることもあった。ここでは、1949(昭和24)年度に長野県と徳島県で実施された「小学校教員研究集会」を取り上げる。

「教員養成のための研究集会」と「小学校幼稚園教員研究集会」の開催には、ともにCIEが深く関与している。前者の実施の中心はカーレー(Verna A. Carley)であった。後者でもCIE担当官が講義をしたり各地区の研究発表者を直接指導したりしている²。なお、カーレーは「教員養成のための研究集会」の成功を受けて、「教育長等講習」、後の「教育指導者講習会」(IFEL: THE INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP)を企画している³。

高橋寛人は、「教員養成のための研究集会」やIFELは「CIEによるCIEが目指す教育学の提示の場」であり、「いわばCIEによって与えられた戦後日本の教育学の『原点』」であるとし、この2つの講習会を通じて「日本の教育学の潮流は、従来の観念的教育学から科学的・実証的な教育学へと大きく転換を始めた」⁴と述べている。そうであれば、同じようにCIEの指導の下に行われた「小学校幼稚園教員研究集会」も、戦後日本の教育実践を「科学的・実証的」なものに転換する講習会であったのであろうか。

ではまず、「教員養成のための研究集会」についてみてみたい。『教員養成のための研究集会記録』⁵には、参加者の共同研究のテーマが残されている。これをみると全体を3つの部に分け、それぞれにAからC、またはDの3、4班を設け共同研究に取り組んでいる。3つの部と各班の研究テーマは次のとおりである。

第一部 教育の心理的基礎に関する研究

A班 教科及び知能の評価

B班 性格、行動、環境の評価

C班 人格

D班 教育心理

第二部 教育の社会的基礎に関する研究

A班 教育の原理及び目的に関する研究

B班 教育社会学の問題

C班 コミュニティ・スクール

第三部 教育の行政及び経営に関する研究

A班 教育制度上の諸問題

B班 教育方法上の諸問題

C班 カリキュラム構成の原理と方法

D班 教員養成に関する諸問題

評価に関する研究に取り組んだのは第一部のA班とB班である。第一部の指導者である岡部彌太郎は、「教育の心理学的基礎」と題する講義で「学習の心理や精神衛生、教科の心理、教育測定、考査●が特に考えられねばならないし、アメリカの心理学の新しい面をくみとる事が必要である」⁶(1字判読不能。)と述べている。高橋のいう「CIEが目指す教

育学提示の場」との見方はここからもうかがえる。

第一部のA班とB班は、研究報告の際、研究テーマをそれぞれ「学業成績及び知能のエヴァリエーション」、「行動と環境のエヴァリエーション」に変更している。なお、両班とも報告のなかではEvaluationを「教育評価」とは呼び変えていない。

では、2つの班の報告のうちA班の報告を確認したい。A班は報告の冒頭でEvaluationの概念を、「エヴァリエーションはこれまで発展してきた有効な方法を採用し、人と環境との全体を絶えず観察しながら組織的に且つ継続的に量的に質的に且つ価値的に考察する方法」と説明し、「学業成績及び知能のエヴァリエーションを研究するには先ず是等の測定法を研究して、エヴァリエーションはそれとどんな関係があるか又どんな差異があるかを明らかにする」⁷ことが必要と述べている。そして、「先ず是等の測定法を研究して」との言葉どおり、数式を数多く用いながら教育年齢や教育指数、促進指数といった「教育測定」の術語が表す内容と計算方法を詳しく説明している。こうしてみると、教員養成に当たる研究者を対象としているだけに専門的、科学的な講習内容といえる。それだけではない、研究報告ではアメリカにおける「八年研究」⁸の内容も紹介している。そして、「測定のは

【資料1】「長野地区小学校教員研究集会」日程表¹⁰ 1949（昭和24）年7月11日～15日

9:00 9:30 10:00 11:00 11:15 11:45 12:15 13:00 17:00

1日	開 会	講義 現職教育について (CIE)	講義 学校図書館について (CIE)		公開授業についての 説明（公開授業者）			班別研究	
2日		1年社会	じょうぶなからだ	算 数	授業研究会	レク レー シ ョ ン	昼 食	班別研究	
		3年社会	私たちと動植物	体 育					
		5年社会	交通と通信	算 数					
3日	公 開 授 業	1年国語	いなかのいちにち	授業研究会	講義 小学校におけ る健康教育指導者の 任務（CIE）			班別研究	
		3年国語	学級日記から						
		5年社会	交通と通信						
4日		1年社会	じょうぶなからだ	図 工	授業研究会			講義 視聴覚教育に ついて（CIE）	班別 研究
		3年社会	私たちと動植物	算 数					
		5年国語	私の妹	体 育					
5日		1年社会	じょうぶなからだ	音 楽	授業研究会			各班の研究報告	閉 会 式
		3年社会	私たちと動植物	理 科					
		5年社会	交通と通信	図 工					

※ 班別の研究テーマは、社会科班、保健班、算数班、校長指導主事班、ガイダンス班、理科班、国語班、教材班、学校図書館班の9つ。

等の短所を補って、これまで有効と認められなかった多くの方法を共に使用して全体的でしかも動的な立場から考査する方法が発展した」とし、「之がエヴァリエーション (Evaluation) である」⁹とまとめている。このように、「教員養成のための研究集会」では専門的な「教育測定」の技術とそれを補う適切な評価方法の活用が説かれたのである。

では次に、「小学校幼稚園教員研究集会」のうち、まず1949(昭和24)年7月11日から5日間にわたり開催された「長野地区小学校教員研究集会」について検討したい。

この講習会の対象は、学級担任を中心とした教員であった。そのため、5日間にわたる講習の内容は極めて実践的で、午前中に1年生、3年生、5年生の公開授業と授業研究会、午後は授業研究会と講義、班別研究、各班の研究報告などが行われた。

【資料1】は5日間の講習日程である。第4日までの午後に位置付けられている班別研究は、社会科班や保健班など9班分に分かれ最終日の研究報告会に向け研究を進めるものである。これをみると評価の研究をした班はない。ただし、第1日にある公開授業の授業者が行う「公開授業についての説明」は、第2日目以降実施される公開授業の参観の視点を参加者全員で共有し授業研究会を充実させるための方策であり、教員の働きかけと児童の反応を踏まえた授業研究のモデル的な取組であったといえよう。

さらに注目すべきは、「公開授業についての説明」の際に、参加者に【資料2】にある「授業参観の観点」¹¹が配付されたことである。この一覧表には、まず「指導の目標」の妥当性や、「授業の準備」、「環境の投定」(設定の意味か。引用者による。)といった教員の事前の働きに関する観点が掲げられ、その下に、参観した授業の実際に基づく「学習の原則」、「学習指導」、「統制」、「習得」、「その他」の観点が作られている。そして、例えば「学習の原則」欄には「経験による学習」、「能力に応じた学習」、「学習の自由」、「創造的な学習」、「学習指導」の欄には「興味への援助」、「探求解決への援助」、「評価への援助」(児童の自己評価の援助。引用者による。)といった具体的な評価項目を記し、公開授業を評価する観点を示している。

【資料2】 授業参観の観点

	指導の目標	
	授業の準備	
	環境の投定	
学習の原則	経験による学習	
	能力に応じた学習	
	学習の自由	
	創造的な学習	
学習指導	興味への援助	
	探求解決への援助	
	評価への援助	
統制	学習環境の保持	
習得	知識理解	
	技能	
	態度	
その他		

児童個人の学力の評価と授業方法の適否をみる授業評価を同列に論じることはできないが、ただし、それぞれの評価項目に基づき評価する際、その対象となるのはやはり一人一人の児童である。「習得」の欄にある「知識理解」や「技能」、「態度」といった学力は、この一覧では学級全体を総括して評価する様式となっはいても、まずは一人一人の児童の学習の様相をみることになる。そう考えれば、「長野地区小学校教員研究集会」で示された「授業参観の観点」は、個人の学力評価の際にも応用可能な様式といえる。ただし、それぞれの評価の尺度は示されていない。評価の観点を共有してもその判断基準がまちまちであれば、当然、評価者の主観が入る余地が大きくなる。そのため、「長野地区小学校教員研究集会」における評価の観点を定めた授業研究は、授業の実際に基づく実証的な取組であったが、科学的かという観点で見れば、授業参観の視点の共有までの段階に留まるものであったといえる。

では、その3か月後に実施された「四国地区小学校教員研究集会」における評価に関する講習内容のみてみたい。この研究集会は1949（昭和24）年10月31日から11月4日に開催され、CIEから2名、文部省から10名が指導者に当たっている。講習の詳細は、『四国地区小学校教員研究集会収録 新時代の小学校』¹²に収録されている。5日間にわたる講習の日程は「長野地区小学校教員研究集会」とほぼ同様であり、このときも公開授業の参観の視点を共有する「実地授業についての説明」が行われている。

第2日目から最終日まで4日間続け公開授業を行う第1学年、第3学年、第5学年の各学級は、同じ単元の時間を連続して公開している。そのため、参観者は各時間の指導内容の関連や児童の学習状況を継続して観察することができた。また、指導計画として準備された「学習活動の発展」¹³には評価の観点が明示されていた。例えば、第4学年社会科の場合、「効果判定」と題した枠のなかに「理解」、「態度」、「能力」の観点が示され、それぞれに児童の姿で示した評価の観点と評価方法が記されている。経験主義教育の主眼である「態度」であれば、「物事を計画的に行う態度（観察）」、「分団がまとまって行動する際の協力的態度（観察）」、「人の意見や自分の意見にこだわることなく正しい判断をしようとする態度（観察）」といった内容である。この点は「長野地区小学校教員研究集会」の「授業参観の観点」より詳しく、児童の姿を表した部分は概括的であるが尺度として使うことができよう。なお、国語科では指導計画とは別に「小学校国語科評価基準案」が作られ、各学年、「話す」、「聞く」、「読む」、「作文」、「書く」という観点ごとに評価の尺度が記されている。例えば「話す」であれば「1 はっきり大きな声で話せるか」、「2 正しい発音で話せるか」という児童の姿で表した尺度である。

また、「小学校国語科評価基準案」とは別に「評価カード」も準備されている。【資料3】は、「聞き方評価カード」¹⁴の内容であるが、これを見ると経験主義教育に深く関わる態度の評価が含まれている。そして、「聞く態度」の他、「ききわかる」など全部で7つの観点到に、「身体的」、「知的」、「情緒的」、「社会的」の4つの観点をクロスさせた表が作られ、そ

【資料3】「聞き方評価カード」

聞き方評価カード					
	身体的	知的	情緒的	社会的	備考
聞く態度	①手 ②体 ③上半身	内容を考えようとする	よろこぶ 好奇心	相手を見ながらきく しずかにする 礼儀正しくする	
ききわける	同上	①場面や行動を思い浮かべる ②問題をひき出す	心のしむ	おわりまで聞く	
ききもきらない	耳のはたらき	①話の要点を考える ②メモをとる	よろこぶ	質問をする	
まとめる	手と耳のきんみつさ	既知の知とくらべる	おちつく	ゆっくりと発音する	
ききひたる	上半身	ことばづかいに気をつける	たのしむ	しずかにする	
推測する	頭の姿勢	論理的に要点をいう	ねっしんさ	同情をもつ	
意見をたてる	おだやかな態度	筋をたてる	ねっしんさ	ゆっくりと考える	

れぞれに「相手を見ながらきく」、「しずかにする」、「おわりまで聞く」といった授業目標に即した望ましい児童の姿が書かれている。実は「四国地区小学校教員研究集会」の国語班の研究では、愛媛大学教育学部愛媛師範附属小学校教諭が「国語の評価」と題した講習をしているのであるが、その中で「記述尺度法」として紹介されているのが、「聞き方評価カード」と同じ児童の姿である。つまり、「聞き方評価カード」は、講習で説明された評価の尺度を参考にして完成されたものであった。

国語班の研究では、この評価カードの下に「書き方評価カード」も示されているが、縦横の評価の観点は記入してあるものの、尺度は空欄のままである。おそらく、「聞き方評価カード」をモデルとして、参加者をはじめとした多くの教員が自ら考えるために枠組のみ提示したということであろう。「聞き方評価カード」にある尺度は、児童の望ましい姿だけが記されそれに次ぐ児童の姿やその下の状況まで想定した記述はなく、段階的な尺度ではない。しかし、こうした目標に即した望ましい児童の姿を尺度としそれを一覧化したものを用いて評価するという方法が、この時期の教員にとっては新しい情報であり、そうした評価を実現することがこの時期の課題であったということである。

教員養成に携わる大学等の教員を対象にした「教員養成のための研究集会」では、「教育測定」の理論と技術が伝えられた。研究者を対象とした講習会であるため当然のことながら内容は専門的であり科学的であった。それだけでなく「八年研究」の内容も踏まえ、「教育測定」の技術だけに頼らず実際の児童生徒の学びの様相を把握する必要が語られている。

一方、現職の教員を対象とし、公開授業と班別研究を柱に据えた長野地区や四国地区の

「小学校教員研究集会」が、教育現場の実際に即した実証的な内容であったことは間違いない。そして、科学的かどうかという視点でみれば、授業研究の視点を定めたり、評価の尺度として児童の姿を明示したりするという、客観的な根拠に基づく評価を行うということが当時の教育現場にとっての科学的な評価であったといえる。

教育学者と初等教育に携わる教員を対象にした講習内容が異なることは当然であるし、いずれの講習内容もアメリカの影響を色濃く受けていることは確かである。そうした例をあと1つ示したい。1949（昭和24）年度の「北海道地区小学校教員研究集会」の授業者となった教員の1人は、北海道地区より先に実施された「埼玉地区小学校教員研究集会」の状況を視察するとともに、CIEのヤイデー（Pauline Jeidy）から6日間にわたり指導を受け授業計画を完成させている¹⁵。つまり、「小学校教員研究集会」も、「教員養成のための研究集会」やIFELに対する高橋の指摘、「いわばCIEによって与えられた戦後日本の教育学の『原点』」という見方が適用できよう。そしてそれは、教員養成に当たる大学教員と小学校教員という対象に応じた講習内容や科学性の程度に違いはあるものの、やはり高橋の指摘どおり、いずれの講習会も「従来の観念的教育学（教育実践）から科学的・実証的な教育学（教育実践）へと大きく転換」（（ ）内は引用者による。）させるものであったといえよう。

2 態度の評価方法

授業研究を通じた、態度に関する学力の評価方法の具体例については、「四国地区小学校教員研究集会」の「聞き方評価カード」の内容にその一端をみることができた。では、態度の評価が、方法論としてどのように一般化され説明されていたのか、経験主義教育の草創期に出版された図書の記述からも探してみたい。

ここでは、橋本重治の『学習効果の評価・記録・通知』¹⁶と小見山栄一の『教育評価の理論と方法』¹⁷の2書を取り上げる。いずれも1948（昭和23）年の出版であり、「学習指導要領一般編（試案）」の公表後1年ほどの時期であることを考えれば、両書に記された内容は、教育現場にとって新しい評価の在り方に関する先進的な情報であったであろう。

では、まず2人の略歴を確認したい。橋本は1908（明治41）年、長崎県に生まれ1994（平成4）年に没している。1928（昭和3）年に長崎師範学校本科を卒業、その後、東京高等師範学校に進学、さらに東京文理科大学教育学科に進み、卒業後は山口師範学校教授を経て横浜国立大学助教授、東京教育大学教授を務めている。『学習効果の評価・記録・通知』の執筆時、橋本は山口師範学校教授の職に在った。一方、小見山は1913（大正2）年、長野県に生まれている。1934（昭和9）年に東京高等師範学校を卒業し東京文理科大学心理学科に進学、研究科に進んだ後、同大学および台北帝国大学で副手を務めた。1944（昭和19）年には大日本教育会に勤務、終戦後は文部省に入省し教科書局に配属されている。1951（昭和26）年に文部省を離れた後、東京高等師範学校教授を経て東京教育大学教育学

部助教授となり、1963（昭和 38）年に同大学の教授に昇任するがこの年逝去する。『教育評価の理論と方法』の執筆時は東京教育大学教育学部助教授の職に在った。

橋本は、態度の評価をする際、最も妥当な方法について、「それは結局観察しその結果を適当に記述する外はない」¹⁸と述べている。橋本のいう観察とは、例えば「生徒の学習の習慣は勉強している生徒の様子」、「読書の態度は、読んだ本についての報告や蔵書」、「正確な文章を作ろうとの態度は、自分が書いた文章を評価したり訂正したりする態度」をみることである。

橋本は、「元来、観察は人間理解の一般的且つ基本的方法」であり、「心理学的方法の最も普遍的なもの」であるとし、「有効な観察の為の第一条件」は、「何を観察するのかがはっきりとしていること」とあらかじめ「具体的証拠としての行為事例を明らかに」することであると述べている。これを授業実践に置き換えて解釈すれば、指導目標の明確化とそれを達成した児童の姿をあらかじめ想定しておくことが評価の基本ということになる。

また、橋本が同書で紹介した評価方法の1つに「チェックリスト」があるが、これは「長野地区小学校教員研究集会」で示された「授業参観の観点」（【資料2】）と同様のものである。ただし、橋本の場合、表の右枠に「優」、「劣」、「普通」の評価を記入する3つの欄を作り、別にその尺度を作っている。さらに、「チェックリスト」を改良したものとして「品等（記述）尺度法」も紹介している。これは、「四国地区小学校教員研究集会」における「聞き方評価カード」（【資料3】）に児童の姿で記された尺度と同様であるが、橋本の場合、一つの観点における指導目標の達成度に応じた5段階の児童の姿を想定している点が異なる。ただし、橋本は主観的な観察に陥らないためにこれらの方法が用いられなければならないとしながら、「然し常にかかる方法がすぐれていると言うのではない」と述べ、こうした方法と「生徒と教師の協力観察」、「生徒の自己観察並に相互観察」、「父兄の観察」など、その他の観察法を併用することを勧めている。

続けて小見山の図書をみてみたい。態度の評価について、小見山は橋本と同じ趣旨の発言をしている。「観察を有効にし正確にするためには、まず、何を観察しようとしているかを明確にしていなければならない」¹⁹、「児童のどの面を、どの態度を観察するのか、これが明瞭でなければならない」といった内容である。さらに「もし自主的態度を観察するならば、自主的態度の概念を明らかにしておく必要がある」とし、「児童のいかなる行動に自主的態度が現れるかを明らかにすることである」と述べている。

学会が『学力問題』についてのシンポジウムで、「新たな教育目標を設定し、望ましい学力基準を打ち立てること」を断念し、ひとまず「学習指導要領を学力基準設定の素材」としたことは前章でみた。そうした経験主義教育における学力の概念と評価の基準を打ち立てるといった、学会の「そもそも論」的な議論とは別に、橋本や小見山をはじめとする測定を専門とする教育心理学者は、教育現場の実践に即した評価方法の提示を課題とし、態度を含む基本的な評価の方法を具体的に提示していたわけである²⁰。

橋本と小見山の図書に話を戻したい。態度の評価方法と留意点に関する2人の認識はほぼ同じである。ただし、「教育測定」の理論や技術に関する教員の理解の必要に関する認識は若干異なる。橋本は「客観的テストの運動は、主観的方法を軽視し軽蔑する傾向を自然招いた」とし、『主観的』の語は犯罪者と同義語になった」とまで述べ、「然し平凡な人間の主観は成程問題であろうが、十分資格あり訓練された人の主観は客観性をもつ」²¹と述べている。「十分資格あり訓練された人」とは日々評価に当たる教員を指し、橋本はその教員が訓練を行ってればその判断は信頼できるというのである。つまり、橋本は教師の主観を否定してはいない。一方、小見山は「教育評価においては、他の科学と同じように、明白な概念を構成したり、理解することができなければならない」²²、「測定や評価の対象として、みようとすゝる行動の典型的なもの、代表的なものは、いつ、どこで、どのようにして補足しうるかについての理解をもたなければならない」、また「測定用具や評価技術はつねに進歩」しており「そのような測定用具や、評価技術はいかなるものがあるかについての十分な知識と理解をもつようところがなければならない」とし、主観的な評価に陥らぬよう、教員に「教育測定」の理論と技術を学ぶことを求めている。

実は小見山は、「分量的ニ存在スルモノハ之ヲ測定スルコトガ出来ル」というソーンダイクの言葉にふれ、「しかしながら、多くの引用においてみのがされていることであるが、『恐らく現在はそれは不可能であろう、あるいは五十年後でもまだ不可能かも知れない…』というソーンダイク自身がそれに付けくわえたことばをここに書き添えることは、あながち無益なことではなかろうと思う」²³と述べ、「教育測定の正しい限界の認識もまた必要であろう」と記している。小見山は「教育測定」の技術の無批判な使用に警句を発しているのである。こうした態度は「品等（記述）尺度法」や「チェックリスト」について「然し常にかかる方法がすぐれていると言うのではない」と述べた橋本の思考にもうかがえるが、このような認識をもちながらも、教員に「教育測定」の知識や技術を学ぶことを求める点が小見山の特徴といえる。「教育測定」の理論と技術を学ぶことにより、その「正しい限界の認識」をもつことは、同時に「教育測定」を効果的に使える対象や場面、内容などを明確にすることにつながるということであろう。こうした小見山の見解については、第Ⅲ部であらためて検討したい。

3 客観テストの位置付け

態度の評価方法には、橋本や小見山といった多くの教育学心理者が紹介するとおり児童の言動の観察や面接などの方法があった。ただし、そうした直接児童と相対する方法だけでなく、この時期、客観テストによる評価方法も紹介されている。橋本が「元来、観察は人間理解の一般的且つ基本的方法」であり、「心理学的方法の最も普遍的なもの」と記述したことは先に述べたが、そうであれば、態度の評価において観察や面接などの方法は客

観テストよりも重視されたのであろうか。そこで、態度の評価における客観テストの位置付けについてみてみたい。

1948（昭和23）年に出版された福岡第一師範学校男子部附属小学校（以下、福岡附属とする。）による、『学習効果判定の理論と実際』²⁴は、他の研究校が「カリキュラムの改造や新教育の学習指導法の追求にもっぱら」²⁵であったこの時期、学習結果をいかに把握し指導改善を図るかとの問題意識で記された点に特徴がある。また、この頃全国的に評判の高かった奈良女子高等師範学校附属小学校による『たしかな教育の方法』²⁶が経験主義教育における指導の在り方を主題にしていたことからしても、この図書はこの時期の師範学校附属小学校による学力の評価を対象とした研究図書の嚆矢といえる。

福岡附属は、社会科における態度に関する評価について、「実践的な社会人をめざす社会科の判定には、特に重要な面である」とし、それは「最も困難であり、新しいエバリュエーションの課題は、こうした無形の教育効果を如何にして判定するか、というところにある」と記している。「実践的な社会人をめざす社会科」との認識は、「子どもの生活を中心にした統一ある総合的な経験カリキュラムの編成」を目指すコア連の理念とは異なるが、ここでは福岡附属の評価論に注目したい。

同書は、態度に関する評価の方法として、観察法、評定尺度法、自己評価、相互評価、父兄その他の評価を聞く、テスト法、諸記録による方法といった、この時期多く紹介されていた評価方法を掲げている。態度の評価に関する客観テストの位置付けをみる前に、同書が取り上げた評価方法のうち、前項までに言及していない児童自身の自己評価や相互評価についてみておきたい。

自己評価は、評価する事柄に該当する事項を数例挙げ、その際どのような行動をとるか児童自身に回答させる方法である。例えば社交性について評価する場合は、【資料4】のような問題場面（横の欄）と尺度（縦の欄）を表にして児童に記入させている。

【資料4】自己評価の尺度

	知らないお客さんにあいさつする	知らない人に道をさく	お店で買い物をする
平気できる			
むずかしいができる			
できない			

一方、相互評価には友人の評価と人物推察法の2つがある。前者は社会的・道徳的価値を含む特定の行動を示し、その実現度の多少により各児童の学級内での相対的位置を知るために行う評価である。例えば、掃除に熱心な者と不熱心な者を各5名ずつ記入させて、その集計から順位を出すといった方法である。後者は、児童の態度の良し悪しを直接的に

知るために行う評価であり、特定の行動や人物の類型をあげてそれに該当する友人を記述させるといった方法である。例えば「あの人は困っている人に親切で、学用品などをすすんでかしてやる」、「あの人は良く働き、人のいやがる仕事でもよくしている」といったものである。

こうした評価方法を詳しく紹介した後、福岡附属は「テスト法よりも、観察法や記録法などが主になり、新しい開拓面である」²⁷と記している。そして、態度に関する客観テストについての説明は、「・演繹法・再生法等の客観的テストによって、興味、関心等を測定することができる」というだけで、観察法や面接法などの説明よりも極めて簡単に終えている。

ただし、観察法については、理想的には児童の行動のすべてを全体的に記録することが望ましいが、「多忙な実際家」としてはそれが困難であるため諸記録による方法と併用することが望ましいとの意見を付し、教育現場が直面するであろう日常的な観察と記録の蓄積に伴う困難にも言及している。このあたりは実践研究に取り組む学校らしい考察である。

また、福岡附属は技能に関する評価方法の解説で、「質問紙によるテスト法は大いに活用しなければならぬ」と記述しているのであるが、その理由として「多人数を受けもつ我々実際家は、(評価を)短時間に行う工夫もしなければならない」ことを挙げており、これも「多忙な実際家」として観察法などと客観テストを併用することが望ましいという考えに基づいている。

さらに、客観テストを利用する際は「然し形式には特に限界があることを忘れてはならない」とも述べており、評価全般において客観テスト利用の利点も認めつつも、これを安易に用いることを戒め、その他の評価方法を補完する資料として用いることを説いているのである。前章でみた「学習指導要領一般編(試案)」は、「再生法、選択法、真偽法、組み合わせ法、記録法、図解法」など客観テストの問題作成の方法を具体例とともに豊富に紹介したが、福岡附属の記述によれば、日々の授業における態度の評価では客観テストよりも児童の言動の記録とその解釈による評価が重視されていたといえる。

注

- 1 伊藤忠二、「昭和 25 年度小学校幼稚園教員特殊教育研究集会実施について」、『文教情報』、文教情報社、1950. 1、35 頁。文部省、『文部省年報』（関係年度）を参照。
- 2 長野県教育委員会、『小学校教員研究集会報告』、教育指導時報発行会、1949。
- 3 「教員養成のための研究集会」と「第 3 回教育長等講習」（IFEL）の説明は、高橋寛人、『占領期教育指導者講習基本資料集成 第 I 巻』、すずさわ書店、1999、18-19 頁の記述を参照。
- 4 高橋寛人、前掲 2、33 頁。
- 5 文部省、東京帝国大学、『教員養成のための研究集会記録』、1947、2-4 頁。高橋寛人、前掲 2、372-426 頁所収。
- 6 文部省、前掲 5、35 頁。
- 7 文部省、東京帝国大学、『教員養成のための研究集会記録』（二）、1947、1 頁。高橋寛人、前掲 2、258-370 頁所収。
- 8 時期は後になるが「八年研究」の紹介として、小見山栄一、「外国文献研究 アメリカにおける『八年研究』と評価の実験的研究」、『教育』、世界評論社、1949. 7、58-71 頁がある。
- 9 文部省、東京帝国大学、前掲 7、5 頁。
- 10 長野県教育委員会、前掲 2、5-6 頁。
- 11 長野県教育委員会、前掲 2、9 頁。
- 12 四国地区小学校研究集会、『四国地区小学校教員研究集会収録新 時代の小学校』、芳川堂印刷所、1950、（非売品）。
- 13 四国地区小学校研究集会、前掲 12、166-168 頁。
- 14 四国地区小学校研究集会、前掲 12、229-232 頁。「聞き方評価カード」は徳島県からの提案である。
- 15 菖蒲常治、「研究集会の思い出」、『教育新潮』、教育新潮社、1950. 9、57 頁。
- 16 橋本重治、『学習効果の評価・記録・通知』、山口師範学校男子部附属小学校、1948。
- 17 小見山栄一、『教育評価の理論と方法』、日本教育出版社、1948。
- 18 橋本の態度の評価についての記述は、橋本重治、前掲 16、49-64 頁を参照。
- 19 小見山の態度の評価についての記述は、小見山栄一、前掲 17、120-143 頁を参照。
- 20 教育心理学者に限らず、実践的な議論では文部省を中心に学習指導要領を学力の基準とした評価方法に関する知識や技術の紹介が積極的に行われていた。例えば、伊藤忠二、『小学校各教科の学習評価』、牧書店、1948。伊藤は「評価は指導と一連のものとならなければ

ばならない」と述べ、「記述尺度法」や「具体的記述法」、「面接法」など態度の評価方法を8つ紹介している。

- 21 橋本重治、前掲16、29頁。
- 22 小見山栄一、『教育評価』、岩崎書店、1950、13-16頁を参照。
- 23 小見山栄一、「教育評価の動向—その展望と問題—」、『社会と学校』、金子書房、1949. 2、6-13頁を参照。
- 24 福岡第一師範学校男子部附属小学校、『学習効果判定の理論と実際』、永田書店、1948。
- 25 福岡県教育委員会編、『福岡県教育百年史』、1981年、666頁。
- 26 奈良女子高等師範学校小学校学習研究会編、『たしかな教育の方法』、秀英出版、1949。
- 27 福岡第一師範学校男子部附属小学校、前掲 24、124-127頁を参照。

第 I 部 経験主義教育における態度に関する評価

第 3 章 入学試験等における態度の評価

日常的な指導における態度の評価では、客観テストは観察法や評定尺度法などを補完する目的で用いられた。しかし、入学者選抜や大規模な学力調査では、所謂ペーパーテストで態度を評価せざるを得ず、その問題形式を如何にするかが課題であった。特に、入学者選抜など受験者の利害に直接関係するテストでは、それは重要な問題であったであろう。本章では、新旧学制の接続が完成した後の 1950（昭和 25）年周辺の新制高等学校入学者選抜の状況を整理した上で、その際の態度の評価問題の形式をみていく。また、この時期の標準学力検査や全国的な学力調査における態度の問題形式についても検討し、態度の評価をペーパーテストで行うことに対する教育現場の意識をみていきたい。

1 新制高等学校入学者選抜の状況

橋本重治や小見山栄一の説明や福岡附属が示した、児童の言動の観察と面接による態度の評価を客観テストで補う方法は、日々の授業に関する評価、あるいは学期末や学年末といった教育活動の節目で行われる評価の話である。学力の把握という点でいえば、こうした評価とは別に進学や就職のための試験における評価もある。それらの試験等では態度に関する学力をどのように評価したのであるだろうか。本章では新制高等学校入学者選抜における態度の評価に焦点を当てる。そこで、まず新学制開始時点での新制高等学校の入学者選抜の状況をみてみたい。

新学制の特徴は、旧制中学校や高等女学校、青年学校等の様々な学校種により複線化していた旧学制の中等教育機関が、修業年限 3 年の新制中学校と、同じく修業年限 3 年の新制高等学校の 6 年間に単線化されたことである。これにより、初等および前期中等教育の 9 年間に義務教育とされ、1941（昭和 16）年の「国民学校令」により 8 年間に規定されながら戦時教育体制の維持のため実施が見送られていた義務教育期間の延長が実現した。しかし、旧学制の多岐にわたる中等教育機関を一本化する改編は、【資料 1】に示すとおり新学制への移行方法を複雑なものにした。

新制中学校の完成年度は 1949（昭和 24）年である。そのため、翌 1950（昭和 25）年度に、初めて新制中学のすべての課程を終えた生徒が新制高等学校に進学することになる。それと同時に、新学制の開始から「学校教育法施行規則第 90 条」により旧制中等学校が廃止される 1950（昭和 25）年度末までは、多様な旧制中等教育機関の各学年から学年進行に応じて新制中学校や高等学校に進む制度が残されていた。

1948（昭和 23）年 2 月、文部省は「昭和 23 年度新制高等学校入学者選抜について」を

発し、新制高等学校（以下、高等学校とする。）の入学者選抜の基本的な考え方や選抜方法について示した。その内容は、「一、新制高等学校においては選抜のための如何なる検査も行わず、新制中学よりの報告書に基づいて選抜する」、「二、新制中学よりの報告書には次の事項を含む。1. 知能検査、2. 学力検査（アチーブメントテスト）、3. 教科学習成績、4. 個人並びに社会的な性格・態度の発達の記録、5. 職業的見地よりする性格・態度の発達及び職業適性の記録、6. 身体の発達記録」¹というものであった。これによれば、入学者選抜の実施主体は高等学校であるものの、資料はすべて新制中学校が作成することとなっていた。

ただし、1948（昭和23）年度の高等学校1年には、【資料1】に示したとおり、1947（昭和22）年度に国民学校高等科2年から新制中学校3年に進み、高等学校への進学を希望する新制中学校卒業生（【資料1】中の①。以下同じ。）と1947（昭和22）年度に新制中学へ進まず1950（昭和25）年の学校教育法の改正まで暫定的に残されていた旧制中学や高等女学校などの中等学校3年に進み、1948（昭和23）年度に中等学校4年に進む時点で高等学校へ転じる者（②）がいた。そして、「実態としては旧制の中等学校がほとんどそのまま移行して新制高等学校が成立し」たため、実質的には高等学校の多くはその前身である旧制中等学校の在籍者を1年生として入学させることになった。つまり、1948（昭和23）年度の高等学校1年には、卒業した新制中学校からの資料により入学者選抜を受けた者と、在籍した旧制中等学校から内部進学した生徒がいたことになる。

この構図は、【資料1】の③、④に示したとおり、1949（昭和24）年度の高等学校1年においても同様である。そしてこれらの場合、義務教育ではない高等学校の入学定員は、当然、高等学校1年に該当する学齢者数よりも少数であるため、入学定員に占める内部進学者の割合によっては、新制中学校の卒業生の進学は、高等学校の門戸開放を謳う文部省の方針とは裏腹に相当厳しいものであったと考えられる。実際、長崎県においては、旧制中等学校を母体とする高等学校が外部からの入学希望者を収容する余地は極めて少なく、旧制中学校長と新制中学校長を委員長および副委員長とする「新制高等学校入学者選抜学力検査委員会」を発足させ、1948（昭和23）年4月、県下一斉に学力検査を実施している。この状況は翌年も変わらず、「高校入試は19日県下一斉に行われた。受験者は約2300名で、これに対して入学するものは、併設新制中学から無条件で昇格するものがほとんどであり、結局学力試験によって入学させるものは約1200名、従って本年の高校入学率は約2に1人となっており1100名が落第する」²との新聞記事が出るほどであった。

1950（昭和25）年度と1951（昭和26）年度の入学者選抜も、1948（昭和23）年2月の文部省通牒に従い、中学校が提出する報告書に基づいて実施された。そのうち学力検査（アチーブメントテスト）は、高等学校側ではなく多くの都道府県教育委員会が「中学校学力検査」としてそれぞれ問題を作成し実施した。問題の内容は、教科別の問題や総合的な問題であるなど自治体により様々であった。また、学力検査の実施を見送る自治体や、この

【資料1】新旧学制の移行経過

昭和 21 年度	昭和 22 年度	昭和 23 年度	昭和 24 年度	昭和 25 年度	昭和 26 年度
	○学校教育法施行 ○満13歳の属する学年末まで義務 ○年度末をもって青年学校廃止	○満14歳の属する学年末まで義務 ○新制高等学校発足	○満15歳の属する学年末まで義務＝新制中学校完成	○年度末をもって旧制中等学校廃止	
国民学校 6年 国民学校 高等科 1年 青年学校 普通科 1年 中等学校 1年 国民学校 高等科 2年 青年学校 普通科 2年 中等学校 2年 中等学校 3年 中等 4年(卒) 中等 5年(卒)	小学校 6年 → 中1(義務) 中1(義務) → 中2 中2 → 中3(卒)③ 中3(卒)① 中等3年② 中等4年(卒) 中等5年(卒) 旧制高等専門学校入学	中1(義務) → 中2(義務) 中2(義務) → 中3(義)(卒) 中3(卒)③ → 高1 中等3年④ → 高1 中等4年 → 高2 中等5年(卒) → 高2 中等5年(卒) → 高3(卒) 旧制高等専門学校入学	中1(義務) 中2(義務) 中3(義)(卒) 中等4年 → 高1 中等5年 → 高2 中等5年(卒) → 高3(卒) 中等5年(卒) → 高3(卒) 旧高専2年編入 新制大学入学	中等5年(卒) 高1 高2 高3(卒) 新制大学入学	高1 高2 高3 新制大学入学

※ 文部省『学制百年史』1972 726 頁。(①～④は筆者が加筆、内容を損なわない範囲で一部修正した。)

学力検査はあくまで各学年の学力の定着をみるための検査であり、それを高等学校入学者選抜の資料にも使うという立場から全学年で学力検査を実施した自治体もあった。

1950(昭和25)年度と1951(昭和26)年度に実施された「中学校学力検査」の問題と解答は、文部省が集約し『文部時報特集』として出版している。その「序」には、「中学校

の学力検査はその結果が高等学校への入学についていさゝか関連があるため、一般に入学の際における旧来の学力検査と同様に考えられるかたむきがあるが、こういう誤解をといてその正しいありかたを示す³と発行の目的が掲げられている。

新旧学制の接続が完成した後の1950（昭和25）年度以降の入学者選抜も、上述の長崎県の例と同様に厳しい競争試験となった。1950（昭和25）年11月に発行された学習雑誌『中学時代』⁴は「来年の学力検査はどんなふうになるか」と題した座談会の内容を掲載している。座談会の参加者は、大照完（文部省中等教育課）、田中喜一郎（東京都教育庁指導主事）の他、東京都内の新制中学・高等学校の校長や教員など合計10名であった。

同誌には他に、「高校入学準備講座」と題した各科目の問題例と解説、高等学校で学ぶ教科や学費等を解説した「高校をめざす人のために」、東京都以外の「各府県の動向」や「高校入学学力検査問題研究（七）国語の誤りやすい点」、「九月号懸賞・学力テスト問題解答並当選者発表」などの記事が続く。また、掲載された広告には「昭和26年版高校入試準備叢書、高校進学になくはない此の五冊」見出しと、「新しい傾向の入試問題には学校での普通の学習だけでは不十分であり、どうしても受験のための特殊な勉強が必要です」とのコマーシャルが掲載されている。高等学校が1948（昭和23）年度にスタートした後、こうした学習雑誌や参考書、模擬試験的な性格の問題集⁵が多数発行されている。そればかりか、中学生を対象に「頭脳神経を健康化し、頭をハッキリさせる」⁶ための薬の広告まで登場する状況であった。このことから、この時期すでに、高等学校の入学者選抜は今日いうところの「受験戦争」の状況にあったことが分かる。

2 態度の評価問題

では、高等学校入学者選抜で出題された態度の評価問題の形式をみてみたい。【資料2】は1949（昭和24）年度に長崎県が実施した「県下一斉学力検査」の社会科の問題⁷である。この学力検査は、旧制・新制それぞれの中学校長を責任者とする「新制高等学校入学者選抜学力検査委員会」が主体となり実施したものである。

この問題は進路選択に関する望ましい態度の定着について問う問題である。箇条書きで示された10の態度についてその良し悪しを自分なりに判断し○×で解答する形式となっている。示された10の態度の内容を見てみると、望ましい態度は「（1）働くことを通して社会に貢献する態度」、「（6）自分の個性と体力に適した職業を選択する態度」、「（7）働きながら勉学を続ける勤勉な態度」であり、望ましいとは言えない態度は「（2）自分の好みを重視して職業を選択する態度」、「（3）、（4）、（8）友達や両親、教員、近所の人など他者の意向を重視して職業を選択する態度」、「（5）、（10）、給料の多寡や自分好みの消費生活の実現を重視して職業を選択する態度」、「（9）家業の存続のため旧民法的な意識で職業を選択する態度」であることが分かる。

【資料2】昭和24年度高等学校入学者選抜学力検査 社会科（長崎県）

あなたの友だちが下に書いてあるそれぞれの理由でそれぞれの職業についてとします。選び方についてよいと思うものに○印、感心しないと思うものに×印を（ ）の中書きなさい。

1. この仕事はつらいが社会のためになる仕事だから。 ()
2. 自分の身体には無理だがこの仕事が好きだから。 ()
3. 友だちがこの仕事につくから。 ()
4. 両親と先生にすすめられて自分もそれを希望するから。 ()
5. 社会のためによくはない仕事だがお金がもうかるから。 ()
6. 自分の個性と体力によくあっているから。 ()
7. 働きながら高等学校にも行けるし、よく勉強されるところだから。 ()
8. 近所の人にすすめられことわることができないから。 ()
9. 自分に適しないが家の仕事の後継がないから。 ()
10. きれいな服が着れるから。 ()

これらは、いずれも戦後民主社会の中で生徒が身に付けるべき望ましい態度と、その逆に主体性が欠如したり旧来の弊習に影響を受けたりした望ましくない態度であるといえる。しかし、こうした態度を日常的な生徒の言動から評価するのではなくペーパーテストの結果で評価するとなると、進学を希望する生徒にとってみれば、自分の考えとは違っても一般的に社会に受け入れられる態度はどれかと考えながら解答することになる。つまり、実際は態度に関する問題というよりも知識に関する問題に近いものになる。そのため、こうした問題形式は進学という生徒にとって極めて重要な学力調査においては、大きな課題を有していたといえる。

続けて、1950（昭和25）年度以降の問題をみてみたい。上述のとおり、この年度以降は都道府県教育委員会が「中学校学力検査」として問題を作成し実施した。自治体によっては経験主義教育の主旨を踏まえ、その問題計形式を「新制中学の全必修課程につき総合的に出題する」⁸（熊本県）や「科目別に出題はせず、中学校における必修教科目全体にわたるよう留意しつつ生徒の実生活に即した材料から取材した」（宮城県）などのように、教科別には問題を作らず総合問題として出題する県もあった。【資料3】は、1950（昭和25）年度に栃木県が実施した「中学校学力検査」⁹の総合問題のうち、態度に関する問題である。

総合問題は、学校生活に関連した問題場面を設定し望ましい態度を問う形式となっている。栃木県の問題は体育大会と関連させた内容である。この他にも、「学校生活で起こりうる生徒間の争い」（山口県）といった教科の枠組にとられない場面設定がなされている。一方、「中学校学力検査」を教科別に出題した自治体の社会科における態度に関する問題の形式は、上述の長崎県の問題と同様であった。つまり、社会科の場合も総合問題の場合も、自分の本当の判断や態度と違った選択肢を選ぶことが可能な点は同じであった。

【資料3】1950（昭和25）年「中学校学力検査」（栃木県）総合問題

体育大会が終わった後、四人の選手がそれぞれ次のように話しました。どの選手の態度がりっぱだと思いますか。番号を○でかこみなさい。

1. A選手「僕は審判が間違ったことが、わかっていたが勝っていたからそのまま試合を続けた」
2. B選手「相手がたくさん反則したから、僕も少し反則してやった」
3. C選手「試合には敗れたが、僕は規則を守り最後まで戦ったつもりだ」
4. D選手「何といっても実力だよ、勝ったのはあたりまえさ」

このように、高等学校入学者選抜における態度に関する評価問題には、社会科か総合問題かに関わりなく恣意的解答の余地があったわけである。その一方で、そうした課題を克服するため作問の工夫をした例もあった。入学試験問題ではないが紹介しておきたい。

【資料4】は、1950（昭和50）年に発売された『小学校社会科標準学力検査』¹⁰の態度の評価問題である。著者代表は井坂行男、このとき井坂は東京教育大学助教授の職に在った。発行所は教育関係の図書を数多く出版した牧書店である。『小学校社会科標準学力検査』は、第4学年から第6学年までの3学年分が販売されている。表紙の上部には、「小学校社会科標準学力検査 第○学年」のタイトルと、学校名、学年・組、男女、姓名、生年月日、年令・才・月、検査年月日、所要時間・分などの記入箇所がある。下部には、「検査成績」として得点、段階、平均段階を記入する欄が印刷されている。

【資料4】「小学校社会科標準学力検査」（1950）の問題

第4学年

V 秋山くんは、どろ足のままろうかに上がってきました。これをあなたがみつけたら、次の（1）から（4）までのうちのどんなやりかたをしますか。ばんごうに○をつけなさい。

- （1）先生にいいつける
- （2）秋山くんにちゅういしてやる
- （3）秋山くんがどろ足であがったことをみんなに話す。
- （4）だまってしらないふりをしている

又もし（3）のようにみんなにはなしたら、みんなはどうすると思いますか、下の中からあなたのかんがえとおなじものに○をつけなさい。

- （1）みんなでいじめる。
- （2）みんなでやさしく ちゅういしてやる。
- （3）ひとのことだからといって、かまわない。

第5学年と第6学年の問題は割愛するが、3学年ともに、まず、問題場面で自分が取る行動を選択肢から選ばせ、次に他者ならどうするか考え選択させる構成になっている。選

択肢は、設定した問題場面に応じ表現や順序に違いはあるものの、「先生に言う」、「注意する」、「みんなに言う」、「だまっている」の4つである。問題場面はいずれも学校生活での出来事であり、登場する人物は、教師、友人、問題行動をした友人といった児童が日頃関わる人たちである。

この問題の特徴は、自分の行動には恣意的な選択をする可能性があることを踏まえ、続けて他者のとりそうな行動を選択させることで、そこに自分が本来とる行動が投影されていないか検討できるようにしたことである。採点基準が明らかでないため断定はできないものの、態度に関する評価は、両者ともに望ましい選択肢を選んだ場合と、自分については望ましいが他者については不適である選択肢を選んだ場合では、前者を高く採点することもできよう。当然、両方とも不適である選択肢を選んだ場合が一番低い評価となる。このように、主体が異なる2つの解答の結果をクロスさせることにより、3から4段階の評価の基準が設定できるわけである。

さらにみてみたい。【資料5】は第1章で触れた、日本教育学会が1950（昭和25）年度から3年間実施した「義務教育修了時の学力調査」の「社会的態度」に出題された「責任性 個人的（約束）の責任」¹¹に関する問題である。解答方法は、まず与えられた3つの選択肢に、生徒が問題の解決の仕方として望ましいと考える順位を付け、その上で自分ほどの選択肢に一番近い考えか、先に示した順位とは関係なく○を付けるという方法であった。選択肢は問題場面の処置として、順位1の「解決の基準及びその他の条件からみても最も適切と考えられるもの」、順位2の「問題場面の処置として欠陥が認められるが、その欠陥が基準以外の点にあるか、基準にとって本質的なものではないもの」、そして、順位3の「問題場面の処置として基準から考えて重大な欠陥が認められるもの」という3つの観点により設定された。

【資料5】「義務教育修了時の学力調査」（1950）の「社会的態度」の問題

つぎの各問題と解答（イ、ロ、ハ）とをよく読んで、解答の後の（ ）の中によいと思われる順に番号をつけよ。また、各問題に示されているような場合に、自分ならこうするという考えに、一番近い解答の（ ）の中に○をつけよ。

問題1 明後日の日曜に学友3名といっしょにハイキングに行く約束をした。ところがきのうからおかあさんの具合が悪くてねてしまわれた。病気は看護人もいないくらいの軽いもので、医者心配いらないうっているが、日曜日には私が出掛けると、妹一人きりになってしまうのでどうしようかと考えている。

解答（イ） お母さんの病気のために行けないのはやむを得ないことだし、私がいかななくても3人いるのだから、ほっておいて、やめてよいと思う。

（ロ） 一人行くと約束したことだし、おかあさんの病気もたいしたことないのだから、少し心配だが妹に留守番をさせて出掛けるのがよいと思う。

（ハ） やむを得ない事情からであるが、一人約束したのをやめるのだから、明日のうちにだれかに連絡して、事情を話してやめるようにするのがよいと思う。

調査を実施した日本教育学会は前者を順位応答、後者を与点応答と呼び、順位応答のうち望ましい順に選択肢が並んだものを最善順位応答とした。この問題の最善順位応答は、ハーローイ、期待される与点応答はハとなる。このような二段階の問題形式がこの調査の特質であった。順位応答は、生徒が考える望ましい考え方や行動の順位であるため、これは生徒の理解を反映していると考えてよい。一方、与点応答は生徒が自分はこのような考え方や行動をするという態度を表していると考えてよい。こうした工夫は社会的態度に関する生徒の理解と実際の態度を合わせて問う問題形式の工夫であると言えよう。ただし、与点応答に関しては、生徒が、実際に取る行動とは異なっても望ましいと理解している選択肢を選ぶ可能性があることは否めない。

もちろん、井坂や日本教育学会の問題の工夫により態度の評価が完全なものとなるわけではない。いずれにしても客観テストで態度について問うことの限界はあろう。しかし、長崎県が実施した「県下一斉学力検査」や全国の教育委員会が実施した「中学校学力検査」の問題よりも良問であることは間違いなからう。このように、教育現場が作成した問題と井坂ら教育心理学者らによる問題では、恣意的な答えの選択による評価の不正確性を回避する工夫に大きな違いがあったのである。

3 問題の形式に対する教育現場の意識

高等学校入学者選抜における態度に関する内容の問題の出題形式は、受験者自身の行動や判断基準とは別の建前的な思考や、知的な理解を基に解答することが可能であった。そのため、受験者に、厳しい高等学校入学者選抜に合格するため望ましい態度を「覚える」学習を促す可能性を有していた。このことは、客観テストで態度の評価をする際に生じる大きな課題であった。

こうしたことからか、1950（昭和 25）年度の「中学校学力検査」では、態度に関する問題を出題しなかった自治体が 7 つあったが、1951（昭和 26）年度には 14 の自治体に増加している¹²。態度の評価に関する客観的な問題作成の難しさが感じられる事実である。

また、出題の形式が、教科別でも総合問題でも同じ課題を有していたことは先に述べたが、経験主義教育で身に付けた学力の評価であることを考えれば、総合問題の方がその理念に取らしてふさわしい問題形式といえよう。【資料 2】と【資料 3】から分かるとおり、実際は両者の内容にさほど違いはなかったが、この頃、教科別の問題を出題するか、総合問題形式で出題するかの議論が起きていたことは事実である。例えば、1950（昭和 25）年 11 月の『中学時代』に掲載された高等学校入学者選抜に関する座談会では、都立高校の社会科教員が「現実の問題として総合テスト問題を作るには相当技術的なものが必要」¹³ であるため、「都道府県としては、総合テストを取り上げることはよいが、なかなかよい問題がつかれない」のではないかと述べている。都道府県教育委員会が、経験主義教育の成果

の1つである態度に関する学力を、入学試験でどのようにして評価するか苦慮していたことがうかがい知れる発言である。

1950（昭和25）年度と1951（昭和26）年度の「中学校学力検査」における総合問題の増減をみると、1950（昭和25）年度は教科別の出題をしたが1951（昭和26）年度には総合問題として出題した自治体が9、その逆に1950（昭和25）年度は総合問題として出題したが1951（昭和26）年度には教科別の出題をした自治体が5ある。これをもって、全国的に総合問題化が進んだという見方はできないが、総合問題形式で出題する、しないの両方に一定の数があることからすると、ここにも出題者である教育委員会の苦慮がみてとれる。

しかし、態度に関する問題の形式や経験主義教育で身に付いた学力をどのようにして評価するかという教育現場の問題意識は長くは続かない。国立教育研究所（以下、国研とする。）は、1952（昭和27）年から1954（昭和29）年までの3年間、小学校6年生と中学校3年生を対象に「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」¹⁴を実施したが、そこで出題された態度に関する問題にまつわる教育現場の反応は、これまでみてきた反応とまったく違ったものであった。

第1回調査の小学校6年生、社会科の態度に関する問題の1つに、「言論の自由に対する態度についての判断」¹⁵を問う問題が出題されている。これは、図書委員である太郎、花子、勇、三郎の話し合いの様子を描いたものである。破れた本の修理を、図書委員がするか、破いた本人にしてもらうか話し合うが意見がまとまらず、先生に決めてもらうか、多数決にするかという流れになったとき、太郎はまだ意見を言いたそうだったが、みんなに押し切られて多数決をすることになってしまう。という問題場面であった。設問は「自由にものごとを話しあう態度では、だれがいちばんよいと思いますか」というものである。この調査の全国平均正答率や都道府県ごとの正答率は国研の分析とともに公表された。それを受けて、都道府県ごとに児童生徒の学習上の課題を考察したのであるが、次の文は、上の問題の結果を分析した島根県立教育研究所（以下、島根県とする）の考察¹⁶である。

自由にものごとを話しあうという態度では、だれがいちばんよいと思うかと問うているのであるから、太ろうに反応するのが正答である。しかるに太ろうに反応したのが、全国で33.7島根で37.6であって、かえって花子に反応したのが、全国で47.3島根で49.8となっていて、いずれも正答よりもはるかに上回っている。広島の場合も、花子に50.0太ろうに32.9で、これもますます花子びいきである。……三ろうと勇に対する反応が低いのは当然であるが、両者を比較してみると全国で三ろう10.1勇8.7三ろう8.7、島根で三ろう9.7勇10.4、広島では三ろう7.5勇9.1となっている。つまり全国では三ろうが優勢であり、島根と広島では勇の方が優勢である。勇が話し合いを切り出し、三ろうが結んでいることと照らし合っている。（数字は%、引用者による。）

ここにあるように、島根県は他の問題でも、選択肢すべての選択率について自県と全国、および広島県とを比較している。また、島根県の正答選択率の全国順位にもこだわっている。上の問題をみて分かるとおり、望ましい態度を示す三郎を選ぶ根拠は必ずしも解答者である児童の真の態度を反映したものとは限らない。この点は、これまでみた高等学校入学者選抜の問題と変わらず、井坂らが作った問題のような工夫もない。しかし、そうした問題形式が正答の選択に及ぼす影響は考察の対象とはならず、全国の中での順位や近県との比較に終始しているのである。

第1回調査の目的は、「(1)全国小・中学校児童生徒の学力水準の実態を明らかにすること、(2)学力水準の実態と教育条件の関係を究明すること、(3)学力水準調査の方法を検討すること」¹⁷であり、国研は「個々の府県・学校・学級・児童生徒の学力を評価しようとするものではない」¹⁸との方針も併せて示していたが、そうした目的や方針とは裏腹に、都道府県間、あるいは地域や学校間の学力比較が行われているのである。前章でみたとおり、日常的な指導における態度の評価では児童の言動の記録とその解釈による評価が重視され、客観テストはそれを補完するものという位置づけであった。また、高等学校入学者選抜における問題の適切さが議論の対象となっており、井坂ら教育心理学は問題形式を工夫した客観テストを作成した。いずれも1950（昭和25）年ごろの話である。しかし、新学制の完成以降、高等学校入学者選抜に伴い学力への関心が一段と高まるなかで、客観テストの機能に関する教育現場の意識が変化し、その関心が生徒の学力の把握から自治体や学校、あるいは生徒間の比較へと移っていくのである。

注

- 1 長崎県教育委員会、『長崎県教育史』、1976、727-825 頁を参照。
- 2 長崎新聞「悲憤の涙一千名、高校入試」、1949. 3. 23、長崎県教育委員会、前掲 1、826 頁。
- 3 文部省、「昭和二十五年度都道府県別中学校学力検査 講評と問題正解」、『文部時報特集』、1951. 1。
- 4 旺文社、『中学時代』、1950. 11。
- 5 革新社、『高校進学模擬試験問題集』、1951、なお、この時期私立中学校入学試験向けの受験参考書も出版されている。教育学習社、『昭和 25 年度 私立中学校 女学校入学手引』、1950。
- 6 旺文社、前掲 4、裏表紙に「勉強や心配事で頭を使いすぎ、頭脳神経が疲労した人は、頭脳剤『ソール』をぜひお試し下さい」との広告が掲載されている。
- 7 長崎県教育委員会、『教育調査資料第一集』、1949. 7、なお、正答の記載はない。
- 8 文部省、「昭和二十五年度都道府県別中学校学力検査 講評と問題正解」、『文部時報特集』、1951. 1、「昭和 26 年度都道府県別中学校学力検査 問題と講評」、『文部時報』、1951. 7、1951. 10 に掲載された各都道府県教育委員会執筆の実施要領による。
- 9 文部省、前掲 8、『文部時報特集』、82 頁。
- 10 井坂行男、「小学校社会科標準学力検査」、(第 4 学年、第 5 学年、第 6 学年)、牧書店、1950。定価は第 6 学年が 15 円、他は 13 円であった。
- 11 日本教育学会、『中学校生徒の基礎学力』、東京大学出版会、1954、251 頁。
- 12 文部省、前掲 8 の 2 書に掲載された各都道府県の問題内容を分類した。
- 13 旺文社、前掲 4、20 頁。
- 14 対象教科は、国語、算数(数学)、社会、理科であり、対象児童生徒は、学校規模や教員の経験年数などにより対象都道府県の各学校を層化し、その各層から数校を選んだ上で児童生徒を抽出した。次頁の【表 1】は予備調査と 3 回にわたる本調査の概要、対象校抽出(層化)の方法を、後掲 15 と国立教育政策研究所「戦後教育資料 大島文義旧蔵文書」を基にまとめたものである。
- 15 国立教育研究所、『全国小・中学校児童生徒学力水準調査(第一次報告)』、1953、39 頁。
- 16 島根県立教育研究所、『学力水準調査 8』、1953. 8、33 頁。
- 17 国立教育研究所、前掲 15、1 頁。
なお、第 2 回調査(1953)以降の目的は、「全国における小・中学校児童生徒の学力の実態と各教科における学習指導上の問題点とを明らかにし、今後における小中学校教育の改善のために必要な基礎資料を得ること」とされた。
- 18 文部省、「昭和 27 年度全国小・中学校児童生徒学力水準調査の実施経過と結果の概要」、『文部時報』、1953. 10、50 頁。

【表1】 「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」の概要と対象校抽出（層化）の方法

実施回	実施日	対象校・学年（人数）	対象校抽出の方法
予備調査	1952（昭和27） 年1月22日・ 23日	東京都及び近県の小・中学校、 小学校5年生、中学校2年生 （合計20校約2,000名）	
第1回 調査	1952（昭和27） 年11月20日・ 21日	北海道、岩手、秋田、千葉、東 京、石川、愛知、京都、鳥取、 岡山、広島、山口、徳島、高 知、長崎の15都道府県の小学 校6年生、中学校3年生 （合計251校 約9,600名）	○高等学校への進学率と小・中学校数により12 に類型化し、15都道府県を選択 ○15都道府県のすべての小・中学校を次の要素 で層化し対象校を抽出 ・教員の質（経験、学歴、免許等） ・研究活動（公開研究授業の回数等） ・学習指導の類型（特別な指導等） ・施設設備（特別教室、図書冊数等） ・（小）学級編成（学級数、単式・複式等） ・（中）進学率（50%未満か以上か） （小・中学校ともに合計36階層）
第2回 調査	1953（昭和28） 年12月3日・ 4日	全国46都道府県の小・中学校 各3校の小学校6年生、中学 校3年生/学校は同一群市か ら抽出/前年度対象の都道府 県は前年/度実施校の中から 抽出/神奈川、京都、大阪、福 岡は市部と郡部から小・中学 校ともに各3校を抽出（合計 300校約12,200名）	○小学校は次の要素で対象を層化し抽出 ・教員の学歴（教員養成系、一般大学、新制高 校、旧制中（女）学校、それ以下） ・教員の経験年数（5年未満、5年以上12年 未満、12年以上）（合計9階層） ○中学校は次の要素で対象を層化し抽出 ・学級数（1学級、2及び3学級、4以上6学 級まで、7学級以上） ・進学率（30%未満、30%以上50%未満、50% 以上）（合計12階層）
第3回 調査	1954（昭和29） 年11月18日・ 19日	全国46都道府県の小・中学校 各3校の小学校6年生、中学 校3年生/前2年間対象の実 施校は引き続き実施/東京、神 奈川、京都、大阪、兵庫、愛知、 福岡は市部と郡部から小・中 学校ともに各3校を抽出 （合計316校 約13,500名）	○小学校は次の要素で対象を層化し抽出 ・学級数（10学級以下、11～20学級、21～ 30学級、31学級以上）（合計4階層） ○中学校は次の要素で対象を層化し抽出 ・学級数（5学級以下、6～10学級、11～18 学級、19学級以上） ・進学率（30%未満、30%以上50%未満、50% 以上）（合計12階層）

第 I 部 経験主義教育における態度に関する評価

小 括

1947（昭和 22）年の「学習指導要領一般編（試案）」は、学習結果を把握し指導改善を図る評価の必要を述べるとともに、学習結果の把握には「教育測定」のもつ科学性が必要なことを示した。しかし、草創期の経験主義教育では、子どもが身に付けた学力を明らかにすることによりカリキュラムの妥当性を示すという意識は低く、学力の測定や評価に課題を有していた。そこに、基礎的な学力の獲得への不安、また、新制高等学校入学者選抜の厳しさが相まって学力低下批判の声が高まっていく。こうしたなかで、経験主義教育を担う全国の教員が学力低下批判を払拭するには、「教育測定」の知識や技術に基づく学力の検証と、その結果に応じた指導改善が必要であったが、戦後教員の多くはその方法をもたなかった。

「教育測定」の専門的な知識は、1947（昭和 22）年 7 月に教員養成を担う研究者を対象に実施された「教員養成のための研究集会」で講習された。他方、全国の教員を対象に 1949（昭和 24）年度から 5 年間実施された「小学校教員研究集会」では、観察や面接を中心とした「教育測定」の基本的な方法が伝えられた。橋本重治や小見山栄一も自著でこうした方法の解説をしており、「学習指導要領一般編（試案）」も、客観テストの種類や作り方を豊富な具体例とともに紹介している。教育現場ではほどなく、後述する 5 段階相対評価や標準学力検査が一般化していくが、戦後教育改革の出発点に立つ教員は、まず、こうした「教育測定」の基本的な方法を必要としたのである。

また、この頃、経験主義教育の特質である態度の評価は、日常的な指導では観察や面接により行い客観テストはそれを補う資料とされた。一方、客観テストが評価の中心となる入学試験等をみると、1948（昭和 23）年度以降実施された高等学校入学者選抜の学力検査では、望ましいと思う態度を選択させる問題が出題されている。そのため受験者は、実際取る態度とは異なる恣意的な解答が可能であった。こうした課題はこの頃にも自覚されており、井坂行男ら教育心理学者による作問の工夫もみられた。しかし、1952（昭和 27）年度の「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」の結果に関する教育委員会の分析をみると、調査の信頼度に関する言及はなく全国での自県の順位や近県との比較に終始している。

これらのことを踏まえ、第 I 部で検討した内容をまとめたい。経験主義教育の草創期は、教育現場が客観的な評価の方法を必要とし、「教育測定」を積極的に受容した時期であったといえる。そこでは、態度に関する客観テストの妥当性への疑問といった、経験主義教育の評価における「教育測定」の利用の仕方についての問題意識もみられた。しかし、新学制への移行が完了した後、高等学校進学のための学力向上への関心が高まり教育現場の意識はテスト結果の比較に移っていく。

第Ⅱ部 ガイダンスにおける「教育測定」の理論や技術の利用

第1章 ガイダンスと「教育測定」の関係

序章で述べたとおり、ガイダンスを包括的な概念として捉えれば学力はそこに含まれ、生徒指導的なものとするれば学力はそれと並び立つことになる。いずれにしても児童中心の教育観のもと、第Ⅰ部で検討した経験主義教育とガイダンスが、ともに「教育評価」の対象であることは変わらない。本章では、戦後教育改革の初期、教育委員会が発行した図書や文部省主催の講習会を通じて説明されたガイダンスの概念と教員の関与について明らかにする。また、ガイダンスが有する生徒指導的な特質を検討するとともに、ガイダンスにおける「ケース・スタディ」の内容を明らかにし、児童生徒の「性質興味及び特性」の把握の際に用いられた「教育測定」の技術についてみていきたい。

1 ガイダンスの概念と教員の関与

宮城県教育委員会が1949（昭和24）年に発行した『新学籍簿活用の手引（第1集）』¹、には「新教育において強くさげばれている指導（ガイダンス）」との記述がみられる。ガイダンスが「指導」の後に括弧書きされているということは、両者が言い換え可能、つまり同じ概念ということである。同書はガイダンスを「教科の学習等も含みながら全体としての人格の発達、社会性とか、知能、身体、情意も全体としての円満な調和のとれた発達」を目指す教育活動と記している。つまり、教科指導も含んだ全人格的な人間形成が「指導」、そしてガイダンスの意味であるというわけである。『学制百年史』でも、「戦後の新しい教育が児童中心に行われるべきであるという考えが強調されたため、学習指導とともに重要な意義をもつようになったのはガイダンス（指導）である」²（（ ）は原文のとおり。）と説明されている。このことからしても、ガイダンス（指導）は経験主義教育とともに、戦後教育改革の実践面における中心概念であったといえよう。

日本の教育における「指導」概念の変遷を検討した秋吉和史は、志水宏吉が「指導」の端緒を戦後教育改革におけるガイダンスの実施に求めていることを批判し、「指導」は明治以降、その概念を変容させながら現在に至っていると指摘³している。秋吉の指摘は興味深く首肯するところも多いが、いずれにしても戦後教育改革の初期、本論の言葉でいえば経験主義教育の草創期に「指導」がガイダンスの意味で用いられていたことに違いはない。そこで、このとき必要性が強調されたガイダンスとは如何なるものか、「指導」との関係を見ながら検討したい。（以下、「指導」に括弧を付さない。）

小見山栄一は、指導の目的を「児童生徒が学校におる間に、問題に直面し問題を解決するときを得る訓練や経験から、創造的自発性や問題解決の見通しを発達させ、後になって

も問題に直面しそれを適切に解決し得るようにすること」⁴と述べている。この見方は、次章で検討する井坂行男のいう経験主義教育が目指す学力、「移りゆく生活環境に適応して行く能力やその中で起こってくる問題の解決能力」と重なる。

そして、小見山は「個人を正しく理解し、個性に即した指導を行うために知る必要があること」⁵として、「(1) 健康や身体的発達状況」、「(2) 知能や知的発達」、「(3) 情緒的、社会的発達」、「(4) 進学適性や職業適性」、「(5) 興味や態度」、「(6) 適応・不適応」、「(7) 種々の領域における学習成績」、「(8) 背景としての成育歴・学歴・諸経験」、「(9) 家庭や近隣社会の環境」の9つを示し、「これらのことがらは相互に関連し合って、児童生徒の全的人格形成に寄与するものであるから、その関連において総合的に評価されなければならない」と解説している。つまり、指導とは従来の教育や教授とは異なる「全的人格形成」を目指す概念であり、それがガイダンスであるというわけである。また、その目的は経験主義教育が目指す学力とも重なるのである。

小見山は、戦後教育の目標が「せまい知的発達のみでなく、社会的、情緒的、身体的発達も含んだ児童の全人的発達を問題」⁶にし、「いっそう包括的になった」と述べている。そして、「指導は特定の専門家の行うものでなく、すべての教師の関心事でなければならない」⁷とし戦後新教育を担う教員の取組を促すのであるが、同時に、指導が従来用いられてきた授業や教授という言葉の代わりとして安易に置き換えられる状況を危惧し、それでは『指導』の本質がむしろ見失われる」とも述べている。

その一方で、この時期ガイダンスの解釈自体が様でなかったことも事実である。例えば、1949（昭和24）年に文部省が出版した『新しい中学校の手引』⁸では、生徒のガイダンスの項で、「中学校のガイダンスは、生徒の社会性や社会との関係を発展させることに、主眼点を置くべきであるから、地域社会の協力団体と緊密な連絡をとらなくてはならない」とし、地域社会と連携した学校の教育計画作成と実践をガイダンスの中心に置いている。また、中野佐三は1950（昭和25）年1月の『児童心理』に掲載された「教育と適応」⁹の中で、「ガイダンスはすべての教育と同じ広さを持ち、学校の全体の計画はガイダンスの目的のために与えられるべきである」と考えてはいるが、しかし他の人々は「職業指導とか道徳指導とかの如き、ある比較的狭い局面にガイダンスを限定しようとしている」と記しており、実際、中野が指摘する事例は数多くみられる。

こうした状況について、ガイダンスに関する言説を分析した河原尚武は、この時期「ガイダンスが経験カリキュラムと別に存在するか、否かの問題」¹⁰があったと述べている。そして「経験カリキュラムにおける『教師中心のいっせい教授』が否定されるカリキュラム観のもとでは、学業指導というガイダンスの機能は論理的に成り立ち得ない」とし、これは「各種ガイダンス論の移植過程における『矛盾』」であると指摘している。河原は、両者における教員の関与の程度を問題にしているのである。確かに経験主義教育は教員主体の一斉指導を戒めるとともに、指示的に児童に関わることをよしとしない。では、ガイダ

ンスにおける教員の望ましい関与の在り方はどのように考えられていたのであろうか。戦後教育改革のスタートに当たり文部省やCIEが主催した、講習会でのガイダンスに関する説明を確認したい。

1949（昭和24）年10月10日から12月23日まで開催された「第3回教育長等講習（九州大学）」の研究集録である『第三回 教育長等講習会 研究報告 第II輯』¹¹は、ガイダンスを大きく取り上げている。「第一章 ガイダンス概要」では、まず、ガイダンスの概念がデューイ（John Dewey）のいう教育の三つの基本的機能であるコントロール（Control）、ディレクション（Direction）、ガイダンス（Guidance）の区別に由来していることを紹介している。その上で、トラックスラー（Arther E. Traxler）の言葉を用いて、ガイダンスとは「各個人に自分の能力と興味を理解させて、それを生活のゴールに関係させ、最後に民主社会の望ましい市民として、完全に成熟した自己指導の状態にまで達せしめるようにしてやる」ことであると説明している。そして、

このように言われるときガイダンスの二つの重要な機能に気付くであろう。第一は、個々人の先天的可能性を予言し、前提としながら、自然のままに放任すれば、完全にかつ望ましい発達を遂げることができない。そこに当然意図的指導が必要とされるということである。この点に於て楽観的な自然主義を超えるものである。第二には、究極においては、「自己指導の状態」にまで達せさせることを目的とするのであって、したがって、個人の意なり、活動なりが主体であるということである、この点においては、単なる案内や助力、強制的な方向づけと区別せられる。個人の主体的活動を前提としながら、個人としての自己実現の意識的努力が同時に社会の理念実現とマッチするよう、発達の各段階に於て援助されることを意味するということである。

ここにある「先天的可能性の予言」とは、知能検査に代表される「教育測定」の範疇として語られた種々の検査のことである。しかし、その結果を得たまま放任し「意図的指導」をしなければ児童生徒が望ましい発達を遂げるのは難しい。「自己指導の状態」の実現を目指すガイダンスの主旨からしても教員の関与は必要というわけである。ただし、それは単なる案内や一方的な方向付けではなく、児童生徒の「自己実現への意識努力」に沿う示唆や支援であることが原則である。このように、「第三回 教育指導者講習会」ではガイダンスにおける教員の関与を児童生徒の「主体的活動を前提」に行われるものと説明している。

河原の指摘に話を戻したい。児童生徒の「全一的な人格形成」を目指すガイダンスにも、もちろん指導にも、そして経験主義教育にも、児童中心の教育観が通底していることはいうまでもない。教員の関与に関する考え方も同じである。つまり、河原のいう「経験カリキュラムにおける『教師中心のいっせいで教授』が否定されるカリキュラム観」は、トラックスラーが「楽観的な自然主義」と批判するように本来的に誤りであり、そうした認識が

「移りゆく生活環境に適応して行く能力やその中で起こってくる問題の解決能力」を獲得するための基盤となる知識や技能の指導、あるいは問題解決能力を身に付ける過程での教員の意図的な関わりを抑制させ、「はいまわる」と揶揄される授業を生んだのではないか。そう考えれば、本来目指されるべき経験主義教育とガイダンスの間に齟齬はない。

ガイダンスにおける教員の関与についての検討はここまでとし、改めて他の講習会でのガイダンスの概念に関する説明をみてみたい。教員養成を担う大学教員を対象に1949（昭和24）年1月14日から3月31日まで開催された「大学教育学部教授第二次長期講習会」の報告書、『民主日本における教育指導者の養成』¹²によれば、新制大学で担当する分野ごとに研究討議をした12の研究班のなかにガイダンス班が含まれている。記録に残るガイダンス班の報告をみると、ガイダンスの本質的機能は「新教育の目指す人格主義の教育目的と、個人教授の教育方法を強力に推進するものであり、現代教育に於ける重要な地位を占めるものである」と記されている。そして、ガイダンスの目的については、

1. ガイダンスは、個人が生活地位に於て遭遇する問題を個人の自由な決定に於て解決する様に助力することである。（イ）消極的目的、既に生じた現在の不適応を矯正し、治療する為に与えられる助力である。（ロ）積極的目的、現在および将来の生活に於ける不適応を予防し、より賢明な生活計画を為し得る為に与えられる助力である。
2. ガイダンスの究極の目的、個々の具体的問題の解決を通して、自らが自らの問題を自律的に解決し得る、民主社会の自由人を育成することである。即ち、自己統制、自己指導がガイダンスの究極の目的であり、それは教育の究極的目的と相通ずるものである。

と説明している。ガイダンスの本質的機能は、「新教育の目指す人格主義」や「個人教授の教育方法」を強力に推進することにあるとするこの説明は、ガイダンスが進路指導や生徒指導など、特定の分野に限定されない「民主社会の自由人」として「自己統制、自己指導」ができる人を育成することを目指すものであることを謳っている。しかし、1.（イ）の消極的目的にある「不適応を矯正し、治療するため」、また、1.（ロ）の積極的目的にある「不適応を予防し」という文言をみれば、やはりガイダンスに存する生徒指導的役割が印象強くなる。そのため、2.の「自己統制、自己指導」の獲得は、「究極的目的」、つまりプログラムの表現であり、日常的には生徒指導を積み重ねていくという読み方もできる。これは、進路指導に置き換えても同様である。

こうした記述をみると、「大学教育学部教授第二次長期講習会」におけるガイダンスの説明は、児童生徒の全人的な成長と発達を支え、「自己教育力」を獲得させるという大目標を掲げながら、結局は生徒指導や進路指導の話になっている。ここに「ある比較的狭い局面

にガイダンスを限定しようとしている」という中野の指摘を生む背景が読み取れる。ただし、ガイダンス班の報告は、「ガイダンスの種類は、青少年をめぐる問題が複雑である関係上、割然と区別することは困難」であるが、「種類別けをするのは只分析と論議の便宜の為であり、実際指導はあく迄も子供を全体として取り扱い、ガイダンスの諸相は相互に密接に関連していることを忘れてはならぬ」と書くことも忘れていない。

このように、文部省やCIEが実施した講習会では、ガイダンスとは、全人格的な人間形成を目的とし、児童生徒の多様な特性を対象とする包括的な概念であること、また、ガイダンスの目的の達成には、児童生徒の「自己実現への意識努力」に沿う教員の適切な支援や援助が必要であることが説明されていた。ただし、進路指導や生徒指導がガイダンスであるという解釈を生む説明がされていたことも事実である。

2 生徒指導的役割への傾斜

「大学教育学部教授第二次長期講習会」や「第3回教育長等講習」などの、教員養成に当たる研究者に対する講習会で、ガイダンスが包括的な概念と説明されたことは、教育現場からみると理念としては理解できても実践的には包括的な対象にどうアプローチするかという疑問が生じよう。そこで、教育現場に対してガイダンスがどのように説明されたのかみてみたい。

1949（昭和24）年に長崎県教育研修所が発行した『教育新報』には、「ガイダンスについて」¹³という記事がある。これは、県内の小学校教員が1949（昭和24）年5月から6月にかけて5週間にわたり実施された「新教育講習会」に参加した内容を、1959（昭和24）年10月と翌年1月に発行された同誌に連載した報告である。

この報告では、まず「ガイダンスの領域については、解釈を広義にするか、狭義にするか、又は研究の便宜等と云う点から人によって一定していない」と述べている。また、「ガイダンスを我が国で指導と訳しているため学習指導と生活指導を混同して見ているものが多い」とし、「全学習指導をすると生活指導はその中に含まれると云う考え方をする人もある」が、「小学校の低学年では学習指導と生活指導が重なる部面が非常に多いが高学年に進むにつれ、それが中学校高等学校年と進めば進むほど必ずしも重なるものではない」とまとめている。

ガイダンスにおける学習指導と生活指導（小学校の場合、中学校の生徒指導と同じ意味、引用者による。）の関連を児童の発達の段階によって区分する見方は、実践的な感覚からすれば受け入れ易いものであろう。その上で、この報告は高学年以降で分化するガイダンスの領域として、学業指導、人格性指導、社会性指導、健康指導、余暇教養指導、職業指導の6つを掲げている。これらはガイダンスが包括する内容を指導の観点ごとに抽出したものといえるが、教育現場からすればこうした観点がガイダンスの具体として示された方がイ

メージはしやすいはずである。理念として包括的なガイダンス像の理解はできても、実践においては目的を定めたアプローチが必要だからである。

さらに、第Ⅰ部第2章で検討した「四国地区小学校教員研究集会」の班別研究をみてみたい。ガイダンス班の報告は、「ガイダンス即教育と広い意味に考えるか又、生活指導とか性格指導というように狭い意味と観るかは議論があるが、結局個人の要求をみたしてやること（個性を伸ばす）が新教育であり、いうところのガイダンスである」¹⁴という一文で始まる。上述の中野にしても「第三回 教育指導者講習」にしても、さらにいえばアメリカにおいても、ガイダンスの概念が一定ではない¹⁵という指摘はあったが、この一文の後半にある「結局個人の要求をみたしてやること（個性を伸ばす）が新教育であり、いうところのガイダンスである」との記述は、そうした概念の不明確さを曖昧にしたままの説明に見える。しかし、『教育新報』の報告からも分かるとおおり、理念はともかく実践的アプローチとして、結局、特定の分野に寄せた指導をする必要があるため、この説明は理念と実践のズレをあえて突き詰め整理することを避けた、ある意味、教育現場にとって現実的な書きぶりといえる。

この報告の特徴は、ガイダンスの実践例として「ガイダンス・カンファレンス」のデモンストレーションの記録を詳細にしていることである。「ガイダンス・カンファレンス」とは、ガイダンスに関わる様々な立場の人間が、対象とする特定の児童生徒に関する情報を提供し合い、今後の指導の在り方について協議し共通理解を図る取組である。このときのデモンストレーションの参加者は、校長、校医、児童相談所鑑別官、指導主事、児童福祉司、担任教諭、養護教諭、前年度担任教諭、記録担当教諭の9名であった。その記録を引用したい。以下は、虚言や盗癖のある児童の実態が資料とした配布された後の検討の様子である。資料には、「問題児の説明」として、児童の得意な教科、家庭環境、成育歴、交友関係、問題行動などの具体的な内容が記されている。

児童福祉司：「前々からこうした徴候について何かありましたか。」

前学年担任：「三年の時に次のようなことがありました。親が学校へ来られて『もしか学校でお金が入用だとか物が入用だとかあった節には知らしてほしい』とのことで、何か後暗いことがあるのではないかと思いましたが、その後何も事件がおきずそのまますみました。」

指導主事：「図画工作がうまいというがどの程度であるか。」

学級担任：「四年以下の作品は何一つありませんが、五年生の成績はここに用意していますからお見せします。」

指導主事：「この成績なら普通以上である。」

校医：「結核にかかっていた痕跡がある。春の身体検査の時に休んだ風である。大体医者立場から要養護児童に入ると思うから過激な運動はさける

ようにした方がよかろう。それについて養護教諭にお願いしたいのは家庭と連絡して栄養指導をしてほしい。」

児童相談所鑑別官：(鑑別検査の結果についてプリントで説明。)

「この児童の反社会性の原因について考えるに先ず素質的であるか。環境的であるか。を考えるに、地理的環境の結果が大きい。この児童には注意力が不足し覇気がなく無気力症である。本人の生活振りを考えると、伯父が病院に入院中であるので祖母との生活であるが、祖母は溺愛しているが金が本人に渡るために伯父－伯母－祖母のコースをとるため伯父は無意識力をもっている。……現在反社会的行動があるがこれに対して社会的な手をうつ必要がある。児童委員、児童福祉司に依頼して善処してもらう必要がある。或いは里親に適切なものがあればあずけるとよかろう。」

児童福祉司：「家族にあつて精神的権力をもつものは祖母である。曾祖母は力がない、伯父も入院中である。伯父の妻には力がない。亡父はよい人であった。母は再縁して居所不明らしいが積極的に何もしていない。祖母の夫が金貸で風評はよくない。本人には労働をさし冷酷である。友達には良いものが多く悪いものは六年生だけである。最近の遊び方はよろしくない。人に物を出させようとする風で、にげられて遠くまで出かける風である。労働はすぎる風である。祖母の罰は家に対する以上にきびしい不満をもっている、この補償行動として親類へよくゆくらしい。」

指導主事：「涙なくして見られない児童の生活振りである。母の愛にうえていると思う、出来るだけ愛情をそそぐことが大切である。この児のうそには正当防衛の所があり、ぬすみには食物学用品で正当は使用している我が子が一年の頃私達の落ち度から子供にお祭りであるのにお金を与えなかったために同居者のお金をとったので、親としてあやまりその後は100円(今の1000円)(原文のママ。引用者による。)をあたえた。小遣帳に記入してその後こんなことがないだから何とかして不満足感を満足させてやるように工夫しなければならぬ。学習上では作業が優秀だから立派な人物になれる見込みがある。」

校長：「民生委員に働きかけて努力中である。学校では出来るだけのことをしてやりたい。」

この内容が「ガイダンス・カンファレンス」の典型とは判断できないが、「四国地区小学校教員研究集会」でこうしたデモンストレーションが行われたことは、生徒指導、あるいは進路指導的なガイダンス像を教育現場に印象付けることにつながったであろう。

ガイダンス班はこの他に、「ケース・スタディ（事例研究）」の目的や内容についても報告している。「ケース・スタディ」とは「研究の対象となっている児童が望ましい状態に自分自身を適応させるのを助け、また自分で出来るだけ最も適した発展をとげさせるために児童を科学的合理的に詳細に研究する」ことであり、「児童の性質興味及び特性を理解するために、また困難をもった児童の場合にはその困難の原因を理解するためにあらゆる個人にとって有意義な材料を集めてこれを組織立てて研究し考察しその後その困難を除去するための計画も立てて実施するもの」であった。

ガイダンス班は「ケース・スタディ」の研究項目として、「1. 児童に関する重要な問題とその顕著な成績」、「2. 近隣」、「3. 学校歴」、「4. 本人」、「5. 診断」、「6. 処置方法」の6つを挙げている。このうち、「4. 本人に関する項目」の仔細は、イ、人柄、ロ、健康と身体状況、ハ、知能、ニ、学力、ホ、職業上の適性 である。さらに知能については、「いくつかの知能テストの結果何か特別な欠陥とか才能とかが発見されたか」、学力については「標準検査、診断検査の記録」と説明が付されている。

このように児童生徒の特性を「科学的合理的に詳細に研究」し、その「性質興味及び特性を理解」したり、「困難を除去するための計画」を立てたりすることが「ケース・スタディ」の内容であった。このうち、後者の「困難を除去するための計画」を立てる場合は、「ガイダンス・カンファレンス」と同様に児童生徒の問題に焦点化した生徒指導的な「ケース・スタディ」になろう。その一方で、前者の「性質興味及び特性を理解」を目的に行う場合は、検討の方向性や到達点は多様である。「性質興味及び特性を理解」する方が包括的なガイダンスの理念に近く、さらに「困難を除去するための計画」が「ガイダンス・カンファレンス」の内容と類似していることを考えれば、「ケース・スタディ」の特質は前者にあると考えられる。ただし、包括的なガイダンスの場合、人物像を明らかにするとして網羅的な検討に終わったり、逆に、無理に問題点を指摘する検討になったりすることが危惧される。

おそらく、いくら戦後教育の目標が、小見山が指摘する「せまい知的発達のみでなく、社会的、情緒的、身体的発達も含んだ児童の全人的発達を問題」にし、「いっそう包括的になった」としても、生徒指導上の問題が発生する以前に児童生徒の特性を先入観なく多面的に分析する経験は教育現場にとって初めてであり、簡単に実践化できる取組ではなかったであろう。ただし、「ケース・スタディ」により「性質興味及び特性を理解」した上で、進路指導や生徒指導を行ったり、これを「ガイダンス・カンファレンス」の際の背景理解の資料としたりすることは可能であるし、むしろそうした基本情報なしに「ガイダンス・カンファレンス」は実施できない。そのため、「ケース・スタディ」の内容の1つである「性質興味及び特性を理解」することは、結局もう1つの内容である「困難を除去するための計画」の一部に組み込まれ、進路指導や生徒指導といった特定の分野のガイダンスへと傾斜していったと考えられる。

3 ガイダンスにおける「教育測定」の利用

下程勇吉は、1949（昭和 24）年 12 月の『ガイダンス』¹⁶ 誌上で、「ケース・スタディ」について説明している。下程は「ケース・スタディ」は「臨床学的」な方法であるとし、分析、診断、助言、評価という過程をとると述べている。このうち分析の内容を下程は詳しく説明しており、それによれば、分析で第一に行われるのは観察であり、第二が面接、そして、第三は質問紙や家庭訪問、および日記、自叙伝的記述による「見聞知識」の獲得であるとし、第四に知能テストや学業テストなどによる検査を行い、第五の段階でそれらの情報を集約するとしている。こうして分析した情報により診断し、適切な助言を行い、その後、一連の取組を評価するのである。

下程はこのように「ケース・スタディ」の手順を説明した後、「かくて分析が予診的になされ、個々の生徒が全人格的統合的にその各方面が把握せられる『ケース・スタディ』が行われるとき、『助言』の基礎が科学的に与えられることになる」と述べている。ここで下程が「助言の基礎」と述べている点を見れば、これが「児童の性質興味及び特性」を理解する目的で行われることが分かる。このとき、下程が「科学的」として例示した分析の方法は、観察や面接、客観テストといった基本的な方法から、「パーソナリティ・テストや知能テストや学業テスト・態度テスト・興味テストや職業テストや向性テスト」など多岐にわたる。

さて、ここまで検討した「ケース・スタディ」が目的とする、児童生徒の「性質興味及び特性」の理解は、下程がいうように第一に観察によって行われるのであるが、それは当然、特定の場面や対象における児童生徒の態度の観察である。その上で、面接や質問紙によるテスト、その他の方法による測定を行い児童生徒の日常生活における行動の特性を把握するわけである。言い換えれば、そうした評価は観察に始まる一連の測定に基づき行われるといえる。つまり、第 I 部でみた教育目標を踏まえた学力としての態度と同列には語れないものの、ガイダンスにおける児童生徒の「性質興味及び特性」の把握も、「教育測定」の技術を用いた態度の分析に基づく評価が行われたということである。

先に指摘したとおり、ガイダンス（指導）は経験主義教育とともに、戦後教育改革の実践面における中心概念であった。それらに通底する児童中心主義教育の実現、また全人的な教育を実施するための客観的な資料として「教育測定」の理論と技術がガイダンスで利用されたのである。そして、さらに指摘しなければならないのはこうした取組に教育現場の教員が積極的に取り組んでいることである。上述の『教育新報』誌上でガイダンスについての研究報告を執筆した教員は、「私も新教育については殆ど何の持合せもなく真に貧弱な教員でしかなかった」¹⁷ が「この機会こそ私に取っては本当に恵まれた講習であると思って研究題目をガイダンスにした」と記し、「その理論的な面も実際的な面もしらべて見ようと思って広く関係図書をあさって見た」と述べている。

また、下程は組織的なガイダンスの取組の必要とその留意点にも言及している。そこでは、「(一) 校長が適材をえらんでクラスの助言者、ホーム・ルームの教師、学年の助言者、ディーン・コンサルタント、更には心理学及び職業指導の面の専門家をおくこと」、「(二) 中央委員会をおき全校教育計画との相即をはかること」、「(三) すべての教師が学科指導のみならずガイダンス全般についての責任をもち、相互間の協力が必要であることを自覚すること」、「(四) 組織はできるだけ簡潔で機動性をもつこと」、「(五) ガイダンスの教師と生徒との気心の通じ合うような場を常につくること」の5つを「ガイダンス組織に関する主要眼目」として掲げている。

ある小学校で実際に行われた「ガイダンス委員会」の記録¹⁸をみると、事例の提出者である担任教員の他、校長、教頭、関係する教員7名、校医が出席し、校長の司会により事例研究が行われている。対象の児童は第5学年で、事例の提出理由は「1. 生活年齢に比して精神年齢が遅れていること」、「2. 学力の低下をきたしているので、どんな方法をとったらよいか」、「3. 家庭環境が悪いが、どう処置すればよいか」、「4. 性格的にひねくれているので指導要領（ママ）に行詰まっている」、「5. 怠惰及び盗避を是非なおした」であった。これは、前項でみた「困難を除去するための計画」を立てる「ケース・スタディ」といえる。

この「ガイダンス委員会」では、基本調査事項として「知能検査の結果（田中B式）」、「性格類型（町井式）」、「内田クレペリン作業テスト」の結果が報告されている。その他に報告分析された情報は、成育歴と家族構成、問題行動の記録と推定される原因、及び処置、学業成績などであった。審議の過程では、「性格類型（町井式）」の結果に基づく性格特性の把握や「知能検査の結果（田中B式）」の結果と学業成績の関連などが話題になり、それに既往症に関する校医の所見も関連付けて今後の対応が検討されている。

注

- 1 宮城県教育委員会、『新学籍簿活用の手引（第1集）』、東北教育図書、1949.3。「はしがき」、1-3頁を参照。
- 2 文部省、『学制百年史』、1972、716頁。
- 3 秋吉和史、「『指導』パラダイムの成立—戦前・戦中・戦後における『指導』言説の歴史社会学—」、『教育社会学研究 第93集』、2013、47-68頁を参照。
- 4 小見山栄一、『ガイダンス 指導の理論と方法』、金子書房、1949。指導やガイダンスについての小見山の記述は、1-3、12-26頁その他を参照。
- 5 小見山栄一、『教育評価』、岩崎書店、1950、30頁。
- 6 小見山栄一、『教育評価の理論と方法』、日本教育出版社、1948、45-50頁を参照。
- 7 小見山栄一、「書評 トラックスラー著 大塚・澤田訳 ガイダンスの技術—ガイダンス計画におけるテスト・記録・指導助言—」、『児童心理』、金子書房、1950.4、79頁。
- 8 文部省、『新しい中学校の手引』、明治図書、1949、288-289頁。
- 9 中野佐三、「教育と適応」、『児童心理』、金子書房、1950.1、1-6頁を参照。
- 10 河原尚武、「戦後教科外教育領域の成立と展開（Ⅱ）—ガイダンス理論の受容と生徒指導論の生成をめぐって—」、『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 第44巻』、1992、185-199頁を参照。河原は1946（昭和21）年から1955（昭和30）年までに発表された19本のガイダンスや生徒指導に関する文献を分析している。
- 11 『第三回 教育長等講習会研究報告 第Ⅱ輯』（中学指導主事・職業科指導主事）、福岡会場、1949。以下、研究報告書にあるガイダンスの説明については「序」、6頁。
- 12 文部省、「大学教育学部教授第二次長期講習会概要」、『民主日本における教育指導者の養成』、1949。講習会の概要とガイダンス班の報告内容は、高橋寛人、『占領期教育指導者講習基本資料集成 第Ⅱ巻』、すずさわ書店、1999、295-318、177-190頁所収。
- 13 諫早小学校、田中為市、「ガイダンスについて」（一）、長崎県教育研究所、『教育新報』、1949.10、6-13頁。田中為市、「ガイダンスについて」（二）、長崎新教育社、『長崎新教育』、1050.1、4-15頁。雑誌名の違いは改題による。なお、報告の冒頭に「東京文理大安藤堯雄先生の説によれば—」との記述がある。
- 14 四国地区小学校教員研究集会、『四国地区小学校教員研究集会収録 新時代の小学校』、芳川印刷所、1950。ガイダンス班に関する記述は254-269頁を参照。
- 15 『第三回 教育長等講習会研究報告 第Ⅱ輯』、前掲11は、トラックスラーの言葉を引用し、アメリカにおいても、ガイダンスの性格や機能についていろいろな誤解や混乱があり、単に職業指導とか道徳性指導というような狭い解釈や、教育の全面に関するものという広い解釈があったことを紹介している。
- 16 下程勇吉、「ガイダンスの地図」、『ガイダンス』、黎明書房、1949.12、2-8頁を参照。

- 17 諫早小学校、田中為市、前掲 13)。
- 18 諫早小学校ガンダンス委員会「事例研究協議会」、『長崎教育』、長崎県教育委員会、1950. 6、35-42 頁を参照。

第Ⅱ部 ガイダンスにおける「教育測定」の理論や技術の利用

第2章 学籍簿や通知表における「教育測定」の利用

ガイダンスの実施に際し、教育現場は、知能検査や職業適性検査、向性検査といった「教育測定」の技術を積極的に活用した。また、態度の評価方法に課題を残す標準学力検査や正規分布の理論の適用に課題を残す5段階相対評価の結果も、全人格的な人間形成の観点からその資料として用いられた。しかし、こうした教育統計の理論に基づく評価は、それが学籍簿や通知表に記載されることにより、ともすれば指導法の改善よりも児童生徒の学力の相対化が目的となりかねない。本章では、教育委員会や「教育評価」の実践研究に取り組む学校が作成した図書を基に、5段階相対評価や標準学力検査導入の意図を明らかにするとともに、教育現場がそれをどのように受け止めたのかみていきたい。

1 5段階相対評価の導入

戦後日本の教育現場に5段階相対評価が登場するのは、1958（昭和23）年に公表された「小学校学籍簿」においてである。この学籍簿は、「個々の児童について、全体的に、継続的に、その発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿」¹という役割を担い、指導と評価の一体化に資する表簿として作成された。その「学習の記録」と「行動の記録」の欄に5段階相対評価の記録が求められたのである。なお、「小学校学籍簿」には、後述する「標準検査の記録」の欄も設けられている。また、このことは翌年公表される中等学校用の学籍簿である「累加記録摘要」でも同様であった。さらに文部省が「児童の両親にも、評価の結果は面接・通信票等の方法によって、連絡され、指導に協力が求められなければならない」²としたこともあり、5段階相対評価は通知表でも用いられていく。

文部省は「小学校学籍簿」の公表に際し、5段階相対評価の評語の意味を「普通の程度と考えられるものを『0』とし、それより優れた程度のもを『+2』とし、それより劣る程度のもを『-2』とする」とし、「『+1』『-1』はそれぞれ中間の程度を示す」と説明した。各評語の人数は「一般に『0』の段階のものが、最も多数を占め、『+2』又は『-2』のものは極めて少数にとどまるであろう」³と解説している。このとき文部省は各評語の割合を示さなかったが、教育現場では「+2」と「-2」は児童数の7%、「+1」と「-1」は24%、そして「0」は38%とするのが通例であった。

その根拠は、この時期の教育心理学者による図書に正規分布曲線の各区分の割合が具体的に示されていたことにある。例えば、小見山栄一と後藤岩男の共著『小学校新学籍簿の記入法』⁴では、評語である「+2」「+1」「0」「-1」「-2」について正規分布曲線の図を用いて示し、「(7%、24%、38%、24%、7%)の分配率を示すように評価するので

ある」と解説している。同様の解説は、橋本重治の『学習効果の評価・記録・通知』⁵にも記されている。こうした図書からもたらされた知識に基づき、教育現場は5段階相対評価を実施したのである。その背景には、「田舎の甲は東京の乙」⁶と揶揄される戦前の評価が「信頼性と妥当性に乏しく」、「それが概して主観的に行われていた」⁷との反省があった。そのため教育現場は科学的な評価の方法として5段階相対評価を用いたのである。

ちなみに、1948（昭和23）年の福岡県内の小学校の「通知表」⁸をみると、「学業成績」欄に教科ごとに「判定の項目」が示され、そこに「非常によい」、「よい」、「ふつう」、「少しおとる」、「おとる」の5つの評語が示されている。例えば、社会科であれば、「理解」、「態度」、「技能」の3つの「判定の項目」が示され、各項目の先の評語に該当する成績の位置に「●」が記され、それらが折れ線で結ばれている。

5段階相対評価は、学力の品等が目的ではなく、前章でみた戦後教育の新たな概念として取り組まれたガイダンスの立場から、児童の人格を形成する要素である学力をみる資料の1つとして利用し指導の指針を得るためのものであった。例えば、宮城県教育委員会は「小学校学籍簿」の活用法を解説した『新学籍簿活用の手引（第1集）』⁹を発行したが、その「はしがき」で「新しい学籍簿の著しい特徴」の1つに5段階相対評価が用いられていることを挙げている。その上で、「新教育は大勢の中から優れた者を選び出すためのものでもなく、又子供に等級をつけるために行うものでもない」と記し、「新教育において強くさげられている指導（ガイダンス）という言葉は、要はこの観点に立つ教育、つまり『それぞれの子供のもっている可能性を見出し、それが最大限に発達するように助けること』であり、「教科の学習等も含みながら全体としての人格の発達、社会性とか、知能、身体、情意も全体としての円満な調和のとれた発達を考えなければならない」と結んでいる。

5段階相対評価を用いることは、「……子供に等級をつけるために行うものでもない」という理念と一見矛盾する。しかし、この手引がいう評語として示された相対的位置は、児童の学力を多面的にみるための1つの資料として活用できる。このことは、数十人の児童を限られた時間内で授業目標の達成に導く一斉指導を行う教員の視点で考えれば理解できよう。種々の制約のなかで指導の効果をあげるために、把握している学力の位置にいる児童の全員や個人を対象にした指導法の選択や工夫が可能となるからである。もちろんそれは学力の程度に応じた目標を設定するのではなく、同じ目標に到達させるために指導法を変えろという意味の工夫である。

この時期に限らず、教員が授業を行うときには、児童の学力のおおよそを念頭に置き指導法や発問を吟味することは一般的なことである。客観的な評価の必要が自覚され始めたこの時期、指導法の選択や工夫のための学力の把握を科学的に行おうとしたのが5段階相対評価であったといえる。もちろん、準拠する集団の人数や構成により5段階相対評価の結果は左右される。そのため、この図書では、「（正規分布の理論は）自由に選んだ、ある大きな集団」で成り立つものであり、集団の数次第で5段階相対評価の信頼度が揺らぐと

の留意事項も記している。

ガイダンスと経験主義教育の関係については前章で検討したが、このように全人格的な人間形成の一部である学力の向上のための資料の1つとして5段階相対評価を位置付ける立場は、兵庫県教育委員会が作成した『小学校学籍簿指導の手引』¹⁰でも述べられている。ともに1949（昭和24）年3月、経験主義教育の草創期の発行であり、その頃にはこうした教育統計の技術もガイダンスの一部として説明されていたわけである。なお、この時期は前年5月に公表された「小学校学籍簿」の様式が全国の学校に届けられてから2か月後¹¹に当たる。

村越邦男は、5段階相対評価導入の理由を「この評価法が『科学性と客観性』を保障するということにあった」¹²と記し、戦前の非科学的な評価へのアンチテーゼとして導入されたとしている。その上で、正規分布を根拠とする5段階相対評価に内在する品等機能を非教育的と非難し、それが「（『小学校学籍簿』以降）戦後教育の歴史において、極めて有効な評価法として採用され続けた」¹³ことを戦後日本の教育に負の影響を及ぼしたとしている。また、田中耕治は5段階相対評価導入の理由は「『相対評価』は戦前の『（主観的な）絶対評価』を批判して、評価基準を『正規分布曲線』に求めることによって、『客観性』を保持しようとした」¹⁴とし、村越同様、戦前の主観的な評価からの脱却にあると意味付けている。その一方で田中は、5段階相対評価の導入により「戦後初期『教育評価』論の持っていた積極面が頓挫した」¹⁵と記し、やはりその負の影響を指摘している。しかし、序章で指摘したとおり、村越や田中の見解の背景にある能力主義批判が対象とする時代はまだ後である。また、戦後初期の5段階相対評価が児童生徒の教育に与えた影響は、その時期にそれがどのように使われたのかをみる必要がある。少なくとも今みてきたとおり、「小学校学籍簿」以降、しばらくの間はガイダンスの一環としてこれを利用する立場であり、児童を学力で品等するために用いられたわけではなかった。

ところで、5段階相対評価を学力の評価に用いるアイデアは「小学校学籍簿」が初めてではない。田中寛一は1926（大正15）年発行の『教育的測定学』で、「特ニ選抜シナイモノノ成績デアルナラバ、ソレ等ノモノガ現ハス成績ハ正常ナ蓋然曲線的ニ分配サレル筈デアル」¹⁶という考えの下、上位から7%、24%、38%、24%、7%の割合で5段階に区分できることを紹介している。田中はアメリカの新教育を「畢竟推測ノ域ヲ脱シナイ」¹⁷と批判、「全然主観的ノモノデ客観的妥当性ヲ欠イテ」いるとし、「此ノ欠陥ヲ補ツテ測定ヲ科学的ナラシメタルモノガ教育的測定法デアル」と述べ正規分布曲線を用いた学力評価の合理性を説いている。こうした、アメリカの新教育—経験主義教育—における学力評価の曖昧さを批判し、科学的な評価方法として正規分布を前提とした測定の必要性を説くロジックは、戦後教育改革期の日本における5段階相対評価導入のそれと同じである。

さらに、田中はこの図書で「教育ハ被教育者ノ個性ヲ知ルコトカラ出発シナケレバナラヌ」¹⁸と述べた上で、「個性ヲ充分ニ知ルニハ、ソノ心身ノ特質ヲ測定シ、学習ノ結果ヲ計

量シナケレバナラヌ」とし、測定の役割は「教育理論乃至教育法ノ適否ヲ判断スルニ必要ナ材料ヲ提供」することにあると説明している。ここには指導改善の起点としての測定の意味合いが読み取れる。また、田中は「一つの組に収容されて居る児童の間には性能の上に於て著しい差異があるのであるから、之を一所に同じ方法で教育するということが優秀なものにも又劣等なものにも共に時間の浪費である」¹⁹とも述べており、ここを読めば、表現の良し悪しはともかく田中のいう測定の目的が、能力に応じた「教育理論乃至教育法」の選択にあると分かる。

田中が児童の能力と教育目標の関係をどのように捉えていたかは不明であるが、「小学校学籍簿」の場合、教育目標は「学習指導要領一般編（試案）」にあり、すべての児童にこれを達成させる建前である。経験主義教育が目指す学力の特質からその客観的な把握の難しさはあるとしても、5段階相対評価の目的はあくまでも児童の学力の状況に応じた指導法の選択と工夫にあり、しかもそれはガイダンスの一環として意図されていたのである。

2 5段階相対評価と標準検査の関係

「小学校学籍簿」には、「標準検査の記録」の欄も設けられた。これは、当時としては5段階相対評価とともに教育統計の技術に属するものである。文部省は「標準検査の記録」の欄の記入について、知能検査は「現在標準化されているもののうち、適当なものを選んで実施したときに記入する」²⁰とし、在学期間のうち3回実施するのが望ましいとした。また、必要に応じて「標準化されたその他の検査 たえば学力検査、性格検査、体力検査等を実施した場合に記入する」とした。では、こうした標準検査の必要性は教育現場にどう説明されたのであろうか。次の文は小見山栄一の説明²¹である。

教師がある学級に考査を実施した結果を処理し解釈する場合に、その学級における生徒の相対位置を知ることができる。しかし、小学五年生として学級は優れているのか劣っているのかは、その結果からは正確に知ることはできない。この場合に、一定の問題を全国の小学校五年の児童に実施した結果があれば、同じ問題をその学級に実施して、二者を比較すれば直ちに先の問題は解決されよう。学業成績ばかりでなくその他知能・性格等においてもこの要求は当然あるわけである。この要望を充たしてくれるものがいわゆる標準化されたテストである。

小見山は冒頭の一文で5段階相対評価の機能に言及している。しかし、5段階相対評価の信頼性は、準拠する集団の構成や人数によって揺らぐ。また、もし、その集団において妥当な評価ができたとしても他の集団との比較はできない。そこで標準化された問題を用いることで5段階相対評価の弱点を補うことができると小見山はいうのである。

その他の見解もみてみたい。井坂行男は「信頼できる各方面の標準学業検査が生まれ、発達することを期待せざるをえない」²²とし、「それは単に評価の上に現れた学級差を明確にするばかりでなく、教育活動そのものを評価するためにも重要である」と述べている。井坂は標準学力検査の実施によって、学級間、さらには学校や地域間の学力の差が検証可能となり、それを指導改善につなげることができるというのである。しかし、標準学力検査を「公正な鑑」と比喩する井坂は、「現在、多くの真剣な試みがあるにせよ、まだ標準検査にそれほど多くのものとして期待することはできない」との認識であった。そのため、「せめて一つの学校内においては、教師や学級が異なっても、それぞれの学年を全体として評価してみることが行われてもよいであろう」述べ、学年を単位とした5段階相対評価の実施を提案している。

このように、小見山は5段階相対評価が内包する集団の構成と人数による不正確さを標準学力検査が補い、井坂はまだ完全とはいえない標準学力検査を5段階相対評価が補うと説明し、相補的に2つを用いることで児童の学力を適性に把握できるとしている。また、小見山は知能検査や性格検査の必要にも言及し、標準学力検査と同様、これらが大規模な集団における学力の位置の検証のために役立つことを説明している。こうした標準検査の特性が「標準検査の記録」欄の設置の理由とされたのである。

ただし、小見山と井坂の説明には経験主義教育における評価という観点は含まれていない。5段階相対評価と標準検査を対象とする2人の説明は教育観や教育方法の違いに関わらず成り立つ話であろう。そこで、橋本重治の説明をみてみたい。橋本は経験主義教育における評価の特質を踏まえた上で標準検査の必要を唱えている。橋本は自著で「自分の学級や学校或いは地方は、他の学級や学校や地方と比べてその学業成績は進んでいるだろうか？並であるだろうか？それとも遅れているだろうか？」²³、「この生徒は、何れの方面では進み、何れの方面では遅滞しているか？或いは各方面バランスがとれているか」という2つの問いを立てている。橋本の答えは「以上二つの問に対しては、論文体試験も観察法も客観的テストも確実には答え得ない」であった。その理由は「何故ならばこれらの評価法には、万人に共通する規準（ノルム）が定めてないから」であったそして、「之に答え得る唯一の評価法が標準化テスト」であると述べ、「そこにこそ此のテストの偉力がある」と記している。

その一方で橋本は、標準化テストが「非常な効力を持つことは事実」としつつ、「然し新教育の台頭と共に、その学習効果が広汎になり、而もその中には到底標準化し得ないものもある」と述べている。つまり、論文体試験や観察法、客観テストなどでは把握できない学力の測定を標準検査で補うことができるが、経験主義教育における学力には標準検査では測り得ないものもあるというのである。

ここまでの検討をまとめたい。「小学校学籍簿」に設けられた「標準検査の記録」欄には知能検査や性格検査、標準学力検査の記録を記載することとされたが、とりわけ標準学力

検査の必要については、5段階相対評価と補い合いながら、また、観察や面接などでは明らかにし得ない他の集団との比較が可能であるという説明がされていた。知能検査や性格検査も同様で、橋本の言葉を借りれば「万人に共通する規準」に照らして知能や性格の状況を把握し、指導の参考にすることがその目的とされた。つまり、全人格的な人間形成を目指すガイダンスでは、観察や面接を中心とした特性の把握だけでなく、標準検査による科学的で客観的な根拠に基づく学力や知能、性格など児童の多様な情報も必要とされたのである。

3 教育現場への説明と教員の力量

これまで、ガイダンスの立場から、「小学校学籍簿」に記入することとされた5段階相対評価や標準検査について、教育心理学者の説明を基にその導入の意図や両者の関係をみてきた。では、これら「教育測定」の技術は教育現場にどのように説明されたのであろうか。当然それを理解し実践化するには教員自身に相応の力量が必要となる。しかし、序章で触れた岩田康之の研究のように戦後教育改革期の教員の資格に着目した研究はあるものの、この時期の教員の学力や指導力を定量的に表す資料は見当たらない。また、第I部第1章でみた新聞報道のような概括的印象による教員の指導力に関する指摘はあるが、これらも客観的根拠に基づく教員の力量に関する分析ではない。

そうしたなかで、学力低下批判の構造や対処について考察した井坂の小論「学力低下批判と教師の問題」²⁴では、経験主義教育が目指す学力の特性について述べた上で、抑制された筆致ではあるものの教員の指導力と学力低下の関係が検討されている。この小論は学力に焦点化して書かれているが、教員の指導力に直接言及した数少ない論考であることや、「評価の方法がはっきりと規定されない理由」について言及していること、また、これまでみたとおり学力もガイダンスの範疇にあることなどから、しばらく井坂の考えをみてみたい。

井坂は、経験主義教育が目指す学力を「簡単にいえば移りゆく生活環境に適応して行く能力やその中で起こってくる問題の解決能力」と定義した上で、学力低下批判の対象が基礎的な学力に偏っていることをとらえ、「学力というものを知識の量とか技能の熟達度とかのみに限定して考えることには同意できない」と主張している。ただし、「学力をいかに機能的に解釈しても、その中の基盤的な部分を除外したり、軽視したりすることはできない」とも述べ、基礎的な学力と経験主義で身に付く学力の双方をバランスよく評価することを主張している。さらに井坂は、「学力低下の問題が明確にされないのは、評価の方法がはっきりと規定されないからである」と述べ、とりわけ経験主義で身に付く学力の評価の難しさを指摘している。

もちろん、それが基本的か専門的かに関わらず、井坂は「教育測定」の知識や技術を否

定しているわけではない。この小論の執筆は1949（昭和24）年8月であるため、「学習指導要領一般編（試案）」だけでなく、小見山や橋本ら教育心理学者による図書が刊行され、種々の講習会も実施されている時期であった。このとき井坂は文部省教科書局の教育心理係として小見山の上席におり、むしろ「教育測定」の技術を踏まえた種々の評価方法の普及に努める立場にいた。

井坂はこの小論で「評価の方法がはっきりと規定されない」理由を2つ指摘している。その1つが、それらの方法が測ろうとする「教育の効果」の特殊性であり、もう1つがそれらを使う教員の力量の問題であった。前者については、

教育の効果はかなり長い時間の後に現れることと、ある結果がある条件に対する結果であると断定されるためには、その条件がはっきりと限定され、しかも、結果との必然的関係が明らかにされなければならない。ところが、教育に関するかぎり、結果が一定の条件を必然的に結びつくとはいわれないことが多いので、問題はますます混乱していく傾向があり、また結果が予測の結果である場合が多いことも問題の紛糾を助けているようである。

と分析している。そして、こうした状況のなかで教員の力量の問題にも言及し、

特に教育においては、指導に当たる教師という重要な要素を無視することはできない。教師の人がらや指導の方法、技術などによって、同一の目標、同一の教材をもってしてもいちじるしい効果の差を生ずることがある。今のところ、ごく漠然とした観察や印象以外に、教師のいわば教育力とでもいうべきものを測る方法はない。したがって、ある特定の形で、条件の中に入れることはできないのである。

と述べている。井坂はこの後に「学童の学力の低下を、直ちに教師の実力の低下のみの故であるとして、教師のみに責任を問うことは残酷なこと」とも述べるのであるが、「指導する教師の側の自己改善の努力が要らないということにはならない」とまとめている。ここで井坂が「学童の学力の低下」と書いた学力とは、文脈からいえば基礎的な学力のことであろう。確かに、その影響の程度は別にして基礎的な学力の低下の原因の1つに教員の指導力の問題があるとすれば、経験主義教育が目指す「移りゆく生活環境に適応して行く能力やその中で起こってくる問題の解決能力」の育成にも不安があることは明らかである。第I部第2章で、小見山が教員に対し、「教育測定」の知識や技術を学ぶことを求めたことに触れたが、こうした井坂の認識と合わせてみれば、小見山の意図も理解できる。

そこで、井坂がこの時期の教員に求めた「教育測定」の知識や技能の内容や普及の必要性に対する認識がよく分かる図書を示したい。1949（昭和24）年9月に発行された『教育

評価の方法と実践』²⁵は新潟県柏市立比角小学校が発行した図書である。B6版300頁におよぶこの図書は、職員29名が研究同人として名を連ね校長が著者代表となっている。そして、井坂が研究指導者として関わっていることがこの図書の特徴である。井坂は同書の「序」で、同校職員の研究の労を労うとともに、この図書の内容は「普通の学校で、誰でもやろうと思えばできる教育評価の実際の方法を示すもの」であり、「教育の実際の改善を志す学校は少なくともこの程度の評価は行うべきではないかと思う」と記している。ここには、全国の教員の指導力向上、評価に関する力量形成のための参考図書にしたいという井坂の意思が読み取れる。そのため、この図書は「学習指導要領一般編（試案）」や「小学校学籍簿」の主旨を教育現場の実際に応じて解説することに力点が置かれている。

内容の構成は、望ましい評価の在り方や「教育測定」の方法を解説した部分と各学年の実践事例の詳細、および評価の具体例が記された部分の2つに分かれる。特に5段階相対評価に関する説明は詳細で、解説部分31頁のうち5頁が割かれている。しかもこの説明は、小見山や橋本の図書よりも平易に書かれており、「教育測定」の専門用語もほとんど登場しない。また、各段階の割合は示されているが、「無批判にこれに従ってはならない」としてその「欠点」を箇条書きしている。このあたりの説明も非常に丁寧である。その上で、「標準化されたテストを実施することによって教科成績との相関を読むこと」とし、「例えば、或学級児童の算数理解の成績が零の段階（5段階の中央、引用者による。）以下にあるとしても、その学級の知能テストの結果と相関が高い記録を示していれば、その児童の零段階以下にあるということは、一般に比して必ずしも低い成績ではないということが出来る」と説明している。標準学力検査ではなく知能テストによって5段階相対評価を補うという点が特徴的だが、上述のとおり、この研究を指導した井坂は標準学力テストがまだ完全とはみていなかったためこうした記述になったのであろう。

ここまで、井坂の言説を基に「教育測定」の知識や技能と教員の力量の問題を検討した。では、この時期の教員は5段階相対評価や標準学力検査をどのように受け止めたのか、あらためて考えたい。「小学校学籍簿」の公表は1948（昭和23）年5月である。しかし、教育現場にその様式が届けられたのは1949（昭和24）年に入ってからであり、実際の使用は1949（昭和24）年度からであった。それまでは暫定的に戦前の様式が用いられていたため、5段階相対評価や標準学力検査に関する教育現場の言説のうち、様式の配布から1、2年のものが導入期の声とみることができよう。

1949（昭和24）年10月に長崎県教育研修所が発行した『教育新報』には、ある小学校の「学習評価、行動の記録の具体的基準」と題する実践研究が掲載されている。『教育新報』は、長崎県教育委員会に置かれた長崎県教育研修所の出版部が発行した教員向けの雑誌である。創刊号には「本県の教育界が他県の進歩に立ち遅れないためには、本県の組織的な研究機関、情報機関、発表機関が必要であり、それを今から作ってゆかねばならない、この具体的な方法は賢明な教育委員におまかせずるとして、本誌はそれ等のものを産み出す

産婆役として編さんされたものである」²⁶と記されている。同誌はまさに、戦後教育改革を実践に即して語る地方教育雑誌といえよう。上述の実践研究では、「従来一学期一回とか二回とか時期を定めて試験や測定が行われていた」が「指導の実際には役立たなかった」という記述の後、各教科の学力の観点ごとに評価基準を定め、それぞれを「+2」から「-2」までの5段階で評価するシートと記入例を示している。そして、「一応基準は立ててはいるがこの基準による評価が高すぎたり、低すぎたりする傾向があったら統計的方法によって漸次修正しなければならない」と解説している。統計的方法とは正規分布曲線に基づく評語の付与を指す。つまり、学習指導要領の目標に準拠した絶対評価をした上で、結果に偏りがあれば、集団に準拠した相対評価によって補正するという手法である。こうして單元ごとに行った評価を集約し、「小学校学籍簿」に改めて5段階で記載するわけである。今日的な視点でみれば、絶対評価の結果を相対評価で補正するという方法の妥当性には議論の余地があろうが、少なくともこの実践研究からこの時期の教育現場における5段階相対評価の活用の具体例が確認できる。

もう1つ、東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会による教育雑誌、『教材研究』²⁷をみてみたい。この雑誌の創刊は1904（明治37）年4月に遡る。同誌は初等教育における実験的取組とその考察を発信することにより、附属学校の立場から師範教育、戦後にあっては教員養成の在り方に関する実践的な問いを発してきた。同誌の1950（昭和25）年7月号は、「学習と評価」を特集している。そこでは、標準学力検査を利用する目的の1つとして「自分の学級の成績を全国的視野に立って眺めることは、どうかすると陥りがちな独善から自己を救う道」と述べるとともに、「判定の結果が自分の指導計画のたて方、学習目標や学習活動の選定のしかたなどを反省させる」契機となり、標準学力検査の実施によって「真の評価へ立ち向かわせる有力な資料を与えられる」と解説している。標準学力検査が、準拠する集団の質や人数から生じる5段階相対評価の不確かさを補うとの説明が各所でなされていたことは先に述べたが、それだけでなく、独善的指導から教員を見直す役割があるという記述は、教員の指導力向上の問題を考えるとときに重要な指摘であるといえよう。

「小学校学籍簿」の公表後にみられる5段階相対評価や標準学力検査の導入期の教育現場の言説を検討した。もちろん、これらがこの時期の教員の意識を代表するものとの判断はできない。しかし、「教育測定」の専門的な技術を使う教員の力量に不安があるなかで、文部省にいる井坂が直接学校と関わり「普通の学校で、誰でもやろうと思えばできる」、「少なくともこの程度の評価は行うべき」という内容の啓発的な研究図書が出版されたこと、また、「小学校学籍簿」の主旨に則り、学力の観点に即した評価基準に5段階相対評価を活用した例、標準学力検査を教師の独善を戒める道具とする考え方などが確認できた。いずれも、5段階相対評価や標準学力検査を肯定的に受け止め、その効果効用を具体的に説く立場で発信されたものである。

注

- 1 文部省学校教育局長発学第 510 号、「小学校学籍簿について」、1948. 11. 12。
- 2 文部省、『小学校における学習の指導と評価（上）』、明治図書、1950、87 頁。
- 3 文部省学校教育局長、前掲 1。この説明は「行動の記録」欄の記入法を説明したものであるが、「学習の記録」欄の記入法の説明には「評価は行動の評価と同じく五段階とし、それぞれの標準も行動の記録で述べたことに準ずる」とある。
- 4 後藤岩男、小見山栄一編、『小学校新学籍簿の記入法』、金子書房、1948、29-32 頁。
- 5 橋本重治『学習効果の評価・記録・通知』山口師範学校男子部附属小学校 1948 6 頁。
- 6 指導要録研究会編、『改訂指導要録記入の手引』、新光閣、1954、15 頁。
- 7 後藤岩男、小見山栄一編、前掲 4、20 頁。
- 8 福岡県朝倉郡杷木小学校、「昭和 23 年度 通知表」、1949. 3。
- 9 宮城県教育委員会、『新学籍簿活用の手引（第 1 集）』、東北教育図書、1949. 3。
5 段階相対評価とガイダンスに関する記述は、「はしがき」、1-3 頁を参照。
- 10 兵庫県教育委員会、『小学校学制簿記録の手引』、兵庫県教育委員会事務局、1939. 3。
「はじめのことば」、5-7 頁を参照。
- 11 宮城県教育委員会、前掲 9、「はしがき」。
- 12 村越邦男、『子どものための教育評価』、青木書店、1978、154、117 頁。
- 13 村越邦男、前掲 12、46 頁。
- 14 田中耕治、『指導要録の改訂と学力問題—学力評価の直面する課題—』、三学出版、2002、14 頁。
- 15 田中耕治、前掲 14、14-15 頁。
- 16 田中寛一、『教育的測定学』、松村三邑堂、1926、73 頁。
- 17 田中寛一、前掲 16、3 頁。
- 18 田中寛一、前掲 16、4-5 頁を参照。
- 19 田中寛一、「個人差とその原因」、河野清丸編著、『個性教育論』、文教書院、1920、305-347 頁を参照。
- 20 文部省、前掲 1。
- 21 小見山栄一、『教育評価の理論と方法』、日本教育出版社、1948、108 頁。
- 22 井坂行男、「学習評価の問題—主として五段階法について—」、『社会科教育』、社会科教育研究社、1950. 3、6-8 頁を参照。
- 23 橋本重治、前掲 5、33-36 頁を参照。
- 24 井坂行男、「学力低下と教師の問題」、『6・3 教室』、新教育協会、1949. 8、21-25 を参照。なお、本文では触れていないが、井坂は学力低下の原因として、経験主義教育と基礎的な学力との関係の認識不足による議論の混乱や教員の能力の問題だけでなく、教

育政策、社会政策なども背景とする総合的な問題として捉える必要を述べている。

- 25 比角小学校（代表者、竹田操）、『学習評価の方法と実践』、牧書店、1949、27-31 頁を参照。
- 26 長崎県教育研修所、『教育新報』、長崎県教育研修所出版部。引用は創刊号、1949. 1. 25、巻頭言。5段階相対評価や標準検査等に関する記述は1949. 10、60-73 頁を参照。なお、同誌は当初非売品とされ、定価販売、契約購読と発行形態を変えつつ継続するが、経営的問題から発行遅延も起きたため、編集責任を長崎県教育委員会が、出版は教育研修所出版部を独立させた長崎新教育社が受け持つこととし、1950（昭和25）年1月に『長崎新教育』と改題し再出発する。
- 27 篠原重利、「社会科標準テストの発達を願う」、初等教育研究会、『教材研究』、1950. 7、19-20。

第Ⅱ部 ガイダンスにおける「教育測定」の理論や技術の利用

第3章 児童生徒に関する情報の集約と更新

「教育測定」の理論や技術を利用し児童生徒の多様な情報を収集しても、それらが分散して保存され関連付けた活用がなされなければ、全人格的な人間形成を目指すガイダンスの目的は果たせない。また、適切な期間や参考とすべき事案の発生に応じて情報が更新されなければ、児童生徒の特性の把握に基づき指導改善を図る「教育評価」には生かせない。情報の集約と更新を継続的に行うためには、測定、評価した児童生徒の特性を効果的に記録する様式をもつ媒体が必要である。本章では、様々な標準検査の実施状況や測定結果の集約と記録の必要性を検討した上で、1949（昭和24）年に公表された「累加記録摘要」の記載事項や様式を確認し、戦後初期学籍簿に期待された機能についてみていきたい。

1 標準検査の積極的实施

「小学校学籍簿」を公表した文部省の通知では、各種標準検査を「知能検査、現在標準化されているもののうち、適当なものを選んで」¹実施するとし、「たとえば、学力検査、性格検査、体力検査等」と述べた他は使用に適した検査の名称は記していない。しかし、標準検査の結果は「小学校学籍簿」や中等学校用の「累加記録摘要」だけでなく、これまでみた「ガイダンス・カンファレンス」や「ケース・スタディ」においても重要な情報であった。では、教育現場ではどのような標準検査が行われたのであろうか。

「小学校学籍簿」の記入法を解説した『児童指導要録の記録実例』²をみると、知能テストの種類や知能指数の説明と算出式、その他の標準テストの種類や実施の際の留意点などが詳しく説明されている。同書の冒頭にある「編集のことば」には、出版の背景が記されている。そこには、「実際教育家」から「記録事項についての、記録を誤らぬよう、しかも記録を容易にするため、簡単にして要を得たる、具体的な手引書」の出版が要望されたため、「文部教官諸氏の助力を得て」編集されたとある。ここには執筆に協力した「文部教官」の所属と氏名は記載されていないが、職名から国立学校の教員であることが分かる。おそらく、この図書の特質からして国立大学附属学校の教員が分担して執筆に当たったと考えられる。そのためこの図書の特質は、文部省が公表した「小学校学籍簿」の記入の具体例を現職の教員が解説している点にあり、その内容は教育現場の実際を踏まえた記入モデルとみてよいであろう。

では、同書の「標準検査の記録」欄の記入例にある標準検査の種類についてみてみたい。ここには記録例が2つ示されている。「標準検査の記録の例（1）」では、第1学年と第4学年、第6学年で知能検査を実施し、いずれも「鈴木式实际的個別的知能検査」を用いて

いる。その他の検査では、第5学年で「体力テスト」、第6学年で「渡辺、田中氏式」の「性格テスト」を実施している。また、「標準検査の記録の例(2)」では、第2学年、第4学年、第6学年で知能検査を実施し、順に「田中ビネー式知能検査」、「鈴木式実際の個別的知能検査」、「田中氏B式知能検査」を用いている。その他の検査では、第6学年で「体力テスト」、「茗溪会研究部」の「算術計算テスト」、「渡辺、田中氏式」の「性格テスト」を実施している。いずれにも検査結果と検査年月日、および検査者氏名が記載してある。検査者は担任教員とは限らない。これは、相当の知識と技術をもった者を検査者とする目算であったためであろう。実際、この部分には「その学校教官の場合は氏名をそのままにし、おき、教育研究所員とか児童研究所員などのように学校外の者の場合はその所属名を書き入れるとよい」と補足されている。このような記入例をみると、在学期間を通じた計画的、体系的な標準検査の活用が意図されていたことが分かる。

他の図書もみてみたい。後藤岩男と小見山栄一の共著『小学校 新学籍簿の記入法』³は、「標準検査法各種」という一章を設け、「一口に知能検査としいてもいろいろの種類があり、それらはそれぞれ異なった使用目的をもっている」と説明している。そして、『『いかなる目的のためにはどの知能検査法が適当であるか』という実際的な要求に答えたいと思う』と述べ、目的ごとに知能検査の名称と特長を紹介している。同書は、個別式知能検査では「田中・びねー式」と「鈴木・びねー式」、団体式知能検査では「低学年用甲式団体知能検査」、「同乙式知能検査」、「A式団体知能検査(高学年用)」など、15種の知能検査を取り上げ「それぞれの特徴をもつ異なった種類の検査を二三行うのがよい」としている。さらに、性格検査の目的と特長も分析しており、「向性検査」、「改訂意志気質検査法」、「クレペリン・内田作業性格検査」など13種を紹介している。なお、標準学力検査については、古くは久保良英や田中寛一によるものがあるものの、「今日の新しい内容をもった各科の学力検査としては不十分」であるとし、「新教科書の内容に即した各種の学力検査の出現が切実に要望される」と記している。第I部第3章で検討した井坂行男による『小学校社会科標準学力検査』はそうした要望に応えるべく作成された検査といえよう。

他方、教育現場のなかにも標準学力検査の作成を試みる学校があった。愛知県第一師範学校附属小学校は1948(昭和23)年秋から算数の標準学力検査の自作に取り組み、3回の問題選定と予備テストを行い独自の検査問題を完成させている⁴。問題作成の最終段階で全国規模での標準化を行う際には後藤と小見山が協力し、「東北、関東、東海、中国、九州の地方に分け、それぞれの地方において都市、農村、山村などの生活環境調査を考慮し、厳密に教示を印刷した手引きをつけて」それぞれの地方の教育心理学者に依頼し資料を集めている。こうした取組は、教育心理学者と教育現場が共同した「教育測定」の実践的研究として先進的な事例といえよう。このとき作成された問題は、『新算数学力検査の手引』として金子書房から刊行されている。

また、北海道石狩教育研究所は1949(昭和24)年12月に管内の児童生徒の学力調査を

実施しており、その報告書⁵には問題作成（試案）と予備テストを3回繰り返し国語と算数の標準学力検査問題を作成したことが記されている。この時期が、第Ⅰ部第1章で検討した日本教育学会の「義務教育修了時の学力調査」や国立教育研究所が実施した「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」といった全国的な学力調査の実施前であることに注目したい。

その他にも、学校を上げて「教育測定」の研究に取り組んだ例もあった。山形市立第三中学校は1950（昭和25）年12月に「学力測定法の研究 学力検査問題作成上の諸問題 推計学の教育実践への応用」というテーマで取り組んだ校内研究の発表会を行い、同時に『学力測定法の研究』⁶を発行している。そこに記された「本研究の性格」にある研究動機を読みたい。

われわれの研究は教育基本法に示されている教育の原理を再確認し学校教育法に示めされた中学校教育の目的及施行規則に定められた基準（指導要領）を正しく把握し、それが教育実践にうつされ、しかもその効果がしゅん厳に客観的な方法によって評価されなければならないところに意味をもつ。各教科のカリキュラムの妥当性、適応性は、より客観的な評価の研究によって見届けられる。より客観的な評価法は学力測定法にとってある程度なされるとみて差し支えあるまい。「現場の教育の効果」はたえず動的に測定され、更にその結果によって検討を加えられてこそあがるのである。又、「教育効果」の測定は、誰にでも手軽に、能率的になされる「実用性」をもたなければならない。

上述の北海道石狩研究所も、学力調査実施の目的を「児童生徒の学力の実態を調査し、その結果を考察し、具体的な基礎資料を得ることによって、将来管内各学校の学習計画立案に資する」と説明しており、両校の研究は、客観的な評価に基づく指導改善を目指した研究であったことが分かる。

1950（昭和25）年5月の『信濃教育』⁷は巻頭の「評価と目的」と題した文章のなかで、「試験といい考査といい評価というのは」、「教育的陶冶の効果の程度と方向とを反省し、陶冶にたいする障碍の原因とその治療の可能を察知し 被教育者の個性の一端を知り 個人に応じた指導の方法を決定し 将来における陶冶を工夫し研究するの機縁をうるにあり」と語っている。このように、「小学校学籍簿」や「累加記録摘要」を踏まえた標準検査の計画的実施が奨励されるなかで、標準学力検査にも積極的に取り組んだ教育現場のねらいは、カリキュラムや指導法の改善を図ることにあつた。そして、その背景には科学的な評価を実現するという強い意識があつたのである。

2 情報の集約と更新の必要性

「教育測定」の技術のうち5段階相対評価と標準学力検査は、カリキュラムや指導法の

改善による児童生徒の学力向上を目的に利用された。また、知能検査も個に応じた指導の工夫による学力向上に利用されたといえる。ただし知能検査は、知能の程度を採用条件に掲げる業種や企業があったこともあり進路指導の資料としても利用されている。例えば、1948（昭和23）年に日本職業指導協会が文部省の検定を受け発行した中学生用の図書『職業指導』⁸にある「職種案内」には、業種と企業名を示した上で、就労の「所要条件」に「知能優秀」、「知能普通」、「知能が高く敏活なこと」といった条件が示されている。もちろん、5段階相対評価や標準学力検査の結果も進学や就職の際にも参考にされた。その他、「向性検査」や「性格検査」は生徒指導や進路指導に、場合によっては学習指導にも利用されたであろう。こうしてみれば「教育測定」の技術は、特定の分野に限らず児童生徒の成長に関わる様々な面で利用されていたことが分かる。

戦後教育改革の実践面における中心的概念であったガイダンスは、学習指導や生徒指導、進路指導など多様な分野を含みもち、児童生徒の全人的な人格形成を目指す包括的な概念であった。つまり、そのそれぞれの分野が「教育測定」の理論や技術に基づく情報を必要としたのである。また、どの分野であっても、対象とする児童生徒の現状や問題の背景を捉えるためには、複数の情報を総合的に解釈する必要がある。そのため、集めた情報は他の分野でも必要とされた。こうした情報を集約することにより、児童生徒の現状を多面的に把握することが可能となるのである。その結果を踏まえて、特に留意すべき情報があれば生徒指導や進路指導などの個々の分野の指導を行い、その後、そうした指導の経過や結果を改めて総合し児童生徒の全人的な評価を行い、さらなる成長を目指す指導のサイクルを実施することが、ガイダンスの主旨に沿う取組ということになる。

しかし、種々の検査や調査が計画的に実施されることなく、あるいは実施されてもその記録が各所各人で分散して保管されたり、次回の記録の結果に更新されたりすることがなければ、当初得た個々の情報自体に意味はあっても、それらを総合した解釈や評価は困難となり結果的に全人的な人間形成のための情報として機能しない。そのため、こうした「教育測定」の理論や技術に基づく標準検査の記録や児童生徒の健康上の記録、家庭の状況等有意な情報を一元化するとともに、必要に応じて更新できる記録簿が必要となる。ところが、この時期、暫定的に使われていた戦前の学籍簿は「学校に籍があることを示す戸籍簿的性格が濃厚」⁹であり、指導に生かす評価の記録として機能していなかった。そこで考案されたのが、1948（昭和23）年の「小学校学籍簿」と翌年の中等学校用の「累加記録摘要」である。「小学校学籍簿」が、自身の性格を「個々の児童について、全体的に、継続的に、その発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿」¹⁰と説明したのはこうした背景による。また、「累加記録摘要」も「学籍簿を教育簿へ」¹¹転換することを目指して作成され、その詳細は『中学校・高等学校の生徒指導』¹²で公表された。

ただし、「累加記録摘要」と「小学校学籍簿」には記入できる情報量に違いがあり、「累加記録摘要」は「小学校学籍簿」の2倍を超える紙幅であった。新たな学籍簿の考案に当

たった学籍簿作成委員会の委員、武田一郎は、アメリカの同種の記録が「累積記録」(Cumulative record) と呼ばれ、「アメリカでは学籍簿大の紙で十ページもあるものもある」ことを紹介した上で、「今回新しく考えられている「小学校学籍簿」は、いろいろ考えられた結果二ページにおさめられることになった」¹³ と述べている。つまり、ともにアメリカの「累積記録」を参考にしながら、記入可能な情報量を精選した「小学校学籍簿」と、それに比べて多くの情報記入を可能にした「累加記録摘要」に分かれたわけである。

3 戦後初期学籍簿の機能

では、この2つの学籍簿の内容をみてみたい。上述のとおり「累加記録摘要」の方が情報の種類や記載量が多いため、【資料1】のとおり「累加記録摘要」の様式を基に、記載項目名(上段)と記載内容(中段)、付記された留意事項等(下段)を整理した。なお、「小学校学籍簿」の内容は、記載項目名の横に「※」を付し、同趣旨の記載項目の有無と名称を記すことにした¹⁴。

「累加記録摘要」の記載項目のうち「小学校学籍簿」にない項目は、「Ⅱ 高等学校生徒の履修単位の記録」と「Ⅵ 職業的発達記録」である。「小学校学籍簿」と共通する記載項目は「Ⅲ 標準検査の記録」である。その他の項目は、名称は異なるが「小学校学籍簿」と同趣旨の項目である。ただし、記載内容や留意事項をみるとそれらにも「小学校学籍簿」と異なる点が多い。例えば、「Ⅲ 標準検査の記録」では、知能検査にはMA、CA、IQ、学力検査には学年とクラスの中の百分率順位、その他の検査には所見を記入することが求められており「小学校学籍簿」より詳細である。「Ⅶ 学習成績の発達記録」にある「一年間を通じて集めたすべての資料によって評価する」との留意事項は、「小学校学籍簿」には記されておらず「必要な場合は別紙に記録し加えてよい」といった様式以外の添付資料を認める点も異なる。「Ⅴ 困難およびその適応についての記録」は、「Ⅶ 学習成績の発達記録」や「Ⅷ 個人的社会的公民的発達記録」を参照した上で、主な困難と取られた対応や処置、将来必要となる対応などを記述するよう指示されており「主な指導過程を記述する」とだけ記された「小学校学籍簿」よりも具体的である。「Ⅷ 個人的社会的公民的発達記録」は「小学校学籍簿」では行動の記録に当たる。ここでは、評価する資質・能力が「小学校学籍簿」の22から17に減じられている。しかし、その選定の視点は「小学校学籍簿」が「民主的社会において望ましい行動」とされているのに対し、「累加記録摘要」では、「指導能力」や「独立の性質」など生徒の発達段階を踏まえ具体化されている。なお、いずれの記入欄も「小学校学籍簿」に比べ広く詳細な記述が可能となっている。そのため「累加記録摘要」は「小学校学籍簿」の2倍を超える紙幅を要したのである。そういう意味では、情報の集約機能は「累加記録摘要」の方が高い。では、「累加記録摘要」を掲載、公表した『中学校・高等学校の生徒指導』の記述をみてみたい。

【資料1】「累加記録摘要」の概要

様式	上段：【記載項目名】 ※小学校学籍簿における同趣旨の記載項目名
	中段：記載内容
	下段：付記された留意事項等
I	【学籍の記録】 ※小学校学籍簿では「在籍状況」
	○ 生徒氏名、現住所、両親名あるいは保護者名、生年月日、学歴、出欠記録 ・学歴には、学校名、入学年月日、転退学年月日、卒業年月日 ・出欠記録には中1～高3の学年ごとに記入欄
	「以上のほか生徒の背後に関する追加的な事項については小学校の学籍簿を参照のこと。」
II	【高等学校生徒の履修単位の記録】 ※小学校学籍簿になし
	○ 教科、単位、成績の摘要 ・単位には合計欄・高1～高3の学年ごとに上記内容の記入欄
	(留意事項の事項なし)
III	【標準検査の記録】 ※小学校学籍簿でも「標準検査の記録」
	○ 知能検査、学力検査、適性検査、性格検査、調査その他 ・検査の名称、検査年月日、当時の学年、粗点の記入欄 ・知能検査にはMA、CA、IQの欄、学力検査には相当学年とクラスの中の百分率順位 ・適性検査、性格検査、調査、その他には得点と所見の記入欄
	(留意事項の事項なし)
IV	【身体的発達の記録】 ※小学校学籍簿では「身体の記録」
	○ 身長と体重の釣り合い、元気か元気じゃないか、特別な能力と無能力、きょう正処置あるいは助長処置 ・中1～高3の学年ごとに上記内容の記入欄
	「完全な身体的記録としては身体検査票を参照のこと。なお、身体検査票はこの摘要と一緒にしておくこと。」
V	【困難およびその適応についての記録】 ※小学校学籍簿では「全体についての指導経過」
	○ おもな困難（VIIおよびVIIIをみよ）、取られた対応処置、将来必要とする処置 ・中1～高3の学年ごとに上記内容の記入欄
	(留意事項の事項なし)
VI	【職業的発達記録】 ※小学校学籍簿になし
	○ 職業的な興味および趣味、学校内における職業的経緯、学校外における職業的経緯、職業的技能及び適性、生徒の希望職業および学校、両親の希望職業および

	<p>学校、生徒の職業または学校の選定、生徒の選定に対する保護者の意見および理由、生徒の選定に対する教師の勧告および理由、学校における補導および援助</p> <p>・中1～高3の学年ごとに上記内容の記入欄</p>
	(留意事項の事項なし)
VII	<p>【学習成績の発達記録】 ※小学校学籍簿では「学習の記録」</p> <p>○国語、社会、数学、理科、音楽、図画工作、保健体育、職業、家庭、外国語、特別教育活動、それぞれの目標、所見、評価</p> <p>・中1～高3の学年ごとに上記内容の記入欄</p>
	<p>「『所見』の欄にはそれぞれの教科における(1)おもな活動(2)作業の習慣を記入する。または学年の終りには「評価」の欄に五点法を使用して評価点数を記入する。これは学年末の試験によるのではなく一年間を通じて集めたすべての資料によって評価するものとする。5=秀 4=優 3=良 2=可 1=不可 高等学校では所見の欄に生徒の選択した教科名を記入する。なおこの記録については必要な場合別紙に記録し加えてよい。」</p>
VIII	<p>【個人的、社会的、公民的発達記録】 ※小学校学籍簿では「行動の記録」</p> <p>○社会性、幸福感あるいは明良性、成功性、判断力、安定感、情緒安定度、自信、親切と礼儀、尊敬の態度、協調の習慣、指導能力、責任ある態度、寛容の態度、独立の性質、正直な性質、余暇の善用、創造性、それぞれの欄に目立った事実、評定</p> <p>・中1～高3の学年ごとに上記内容の記入欄</p>
	<p>「個人的社会的公民的発達に関する17の望ましい特徴について目立った事実を記録し、しかる後にそのそれぞれを五点法によって評定せよ。記述の言葉と評定はすべてそれまでになされた記録に基づくこと。5=秀 4=優 3=良 2=可 1=不可。」</p>

※ 文部省『中学校・高等学校の生徒指導』(1949)、小学校学籍簿(1948)を基に作成。一部省略。

この図書は、「たんなる学籍簿の形式のみを示すことはときに誤解・誤用もあるので、適切な参考書ともいふべきもの」¹⁵を出版すべきとの考えから学籍簿作成委員会の発足後早い段階で出版が検討されていた図書である。誤解・誤用とは、旧学籍簿のように学校における戸籍簿的な使用がなされることである。そのため同書は「究極的には生徒の全人的完成」¹⁶を目指し、生徒の成長と発達の様相の多面的な理解を図るとともに、教科における成績を含む生徒の進歩について評価する意義とその方法を解説している。その上で関連する諸情報を「生徒指導の第一着手として生徒についての資料の蒐集と整理・記録」¹⁷する道具として「累加記録摘要」の必要性を説いている。

「第14章 累加記録及びその摘要形式」では、対象とする情報の種類や収集方法、記録の仕方や保管場所、記録者などが細かく示されている。例えば、「適当な大きさのカードか又は紙片」に、生徒の「テスト・観察・面接・身体検査・逸話記録・生徒の日記・自己の評定尺度・自己進歩グラフ・学習単元に関係した活動への参加・余暇の利用についての覚書・事例研究」などの情報を記入、「マニラ紙かあるいは丈夫な折ばさみ、あるいは大きな紙袋に」入れ蓄積し、そのうち重要な事項を「累加記録摘要」に記入する¹⁷といった記述である。また、記録を蓄積し児童生徒の変容の様子を継続的に把握し一貫性のある指導が実現するための手立ても具体的に示されている。

ただし、全367頁あるこの図書のなかで「累加記録摘要」に直接言及しているのはわずか19頁に過ぎない。ではなぜ「累加記録摘要」の説明をはるかに超える紙幅を割き、生徒指導の全般的な解説をしたのであろうか。そこで問題になるのが同書のいう生徒指導の概念である。「第1章 指導者としての教師」にある生徒指導の説明を読みたい。

教師の重要な役目である生徒指導は次のような概念に重きをおいている。すなわち生徒の成長と発達、生徒の要求・好み・才能・素質・興味・理想・態度・技能・才幹・知識問題の理解、生徒の人格の尊重、学校における集団生活との協力、学校と家庭並びに地域社会との協力的な計画と実践、生徒の円満な発達への一手段としての教科における成績、生徒の将来の要求を決定するために時々行う進歩の評価、そして究極的には生徒の全人的完成がそれである¹⁹。

ここに記されている生徒指導の概念が、これまで検討してきたガイダンス、つまり指導の概念であることは説明するまでもない。この文章の次には、「指導は、今挙げたような諸方向に始まって……」と続く。はからずも、生徒指導を指導と言い換えて説明を続けているのである。全5部17章におよぶ同書の構成をみると、「第3章 指導の技術」では、「カリキュラム、効果的教授法、学校の健康及び福祉計画、職業指導、ホームルーム」といった内容が説明されており、ここにも包括的なガイダンス（指導）の概念が確認できる。

そして、この図書の出版動機の1つである「生徒の成長と発達の様相の多面的な理解」の必要が「第4章 個人相談と指導」で総論的に説明され、その上で「第6章 教師作成のテスト」、「第7章 標準テスト」、「第8章 生徒による自己評価」、「第9章 生徒の生活時程録（logs）、日記、自叙伝」、「第10章 観察、生徒の余暇の使用法を知ること、逸話記録、学習単元における生徒の参加」、「第11章 面接（個人及び集団）」、「第12章 生徒研究（事例研究）」、「第13章 行動要録」といった生徒の特性を把握する客観的な方法が数多く示されている。上述の「第14章 累加記録及びその摘要形式」は、こうした記述を受けて、多面的な情報の収集と更新の必要、およびその方法を説明しているのである。

『中学校・高等学校の生徒指導』を踏まえれば、「累加記録摘要」にはガイダンスの理念

を具体化する道具としての機能が期待されていたことが分かる。このような特質を有するこの学籍簿に対する期待の大きさは、これをあえて「累加記録摘要」という耳慣れない名称にした理由に込められている。それは「これまで一般教師の学籍簿に対してもっている観念により新学籍簿の性格が誤解される危険を一掃してしまうためには、その名称を思い切って改めてしまうことが必要」²⁰との理由であった。もちろん、その理念は「小学校学籍簿」においても同様である。

なお、この時期、「小学校学籍簿」や「累加記録摘要」への記入を前提として、日々情報を記録し蓄積する補助簿も販売されていた。

新教育は新しい学籍簿を要請した、われわれの教育は児童生徒の一人一人の望ましい成長発達を助けなければならない。ここに新しい学籍簿の意義がある。われわれは指導しながら記録し、記録しながら指導しなければならぬ。こうした累加的指導記録がなされてこそ学籍簿への記録がなされなければならない²¹。

これは、補助簿の必要を説く「教師必携の書、学籍補助簿（累加記録簿）について」とのタイトルで掲げられた説明文である。記録簿販売のための一文であるとはいえ、ガイダンスの実現に向け児童生徒の特性を多面的に把握しようとするこの時期の教育現場の空気が感じられる文章である。

こうした状況を踏まえ、改めて確認すべきことは、前章でみたように「移りゆく生活環境に適応して行く能力やその中で起こってくる問題の解決能力」の育成を目指す経験主義教育と、「児童生徒が学校におる間に、問題に直面し問題を解決するときに得る訓練や経験から、創造的自発性や問題解決の見通しを発達させ、後になっても問題に直面しそれを適切に解決し得るようにする」ガイダンス（指導）は、その背景にある児童中心主義の思想により一体であるということである。そして、経験主義教育においてはカリキュラムや指導法の改善、また、ガイダンスにおいては児童生徒を多面的に捉え全人格的な人間形成の資料として、「教育測定」の理論や技術が積極的に用いられていることを確認したい。いずれも1947（昭和22）年から1950（昭和25）年ごろの話である。

注

- 1 文部省、1948（昭和23）年11月12日発学510号「小学校学籍簿について」。
- 2 教育公論協会、『児童指導要録の記録実例』、明治図書、1950、1頁、43-55頁を参照。
なお、「小学校学籍簿」は公表後ほどなく「児童指導要録」に名称変更された。
執筆者の職名については、「文部教官」は国立学校の教員であるが、大学教員より附属学校教員の執筆が「実際教育家」の要望に沿うことになる。なお、文部省に在籍する井坂行男や小見山栄一の職名は「文部省事務官」または「文部事務官」とされている。
- 3 後藤岩男、小見山栄一 編、『小学校新学籍簿の記入法』、金子書房、1948、「第六章 標準検査法各種」、211-223頁を参照。
- 4 後藤岩男、小見山栄一、愛知県立第一師範附属小学校教育研究部、『新算数学力検査の手引』、金子書房、1949、1-6頁を参照。
- 5 北海道石狩教育研究所、『昭和24年度 学力実態報告 算数・国語第一次調査』、1950、7-8頁を参照。なお、この調査は小学校第3学年から中学校第3学年まで同じ問題で実施されており、「第一次実施要領」には「まだ習わない問題もありますから、出来るだけやればよろしい」と指示されている。
- 6 山形市立第三中学校 標準テスト研究委員会、『学力測定法の研究』、田宮印刷所、1950、非売品。「はしがき」、1-2頁を参照。この他に、校内研究の成果の出版物として、本郷小学校教育研究会、『評価の実践的研究』、信濃教育会出版部、1950。
- 7 淀川茂重、「評価と目的」、『信濃教育』、信濃教育会出版部、1959.5、1頁。
- 8 日本職業指導協会、『職業指導』、実業之日本社、1948、172-189頁。
- 9 後藤岩男、小見山栄一、前掲4、1頁。
- 10 文部省、前掲1。
- 11 北岡健二、「中学校の累加記録摘要について」、『文部時報』、文部省、1949.4、21-23頁を参照。
- 12 文部省初等中等教育局編、『中学校・高等学校の生徒指導』、日本教育振興会、1949。
- 13 武田一郎、「小学校の新しい学籍簿について」、『文部時報』、文部省、1948.12、19頁。
- 14 文部省初等中等教育局編、前掲12、241-246頁を参照。
- 15 文部省初等中等教育局編、前掲12、3頁。
- 16 小見山栄一、「現行指導要録の問題点」、『児童心理』、金子書房、1949.7、59頁。
- 17 文部省初等中等教育局編、前掲12、1頁。
- 18 文部省初等中等教育局編、前掲12、232頁。
- 19 文部省初等中等教育局編、前掲12、3頁。
- 20 武田一郎、前掲13、19頁。
- 21 長崎県教育研修所。『教育新報』、1949.10、表紙裏広告。

第Ⅱ部 ガイダンスにおける「教育測定」の理論や技術の利用

小 括

戦後教育における「指導」の理念である、全人格的な人間形成を目指し児童生徒の多様な特性の把握に基づく個に応じた関わりをするガイダンスでも、「教育測定」の理論に基づく種々の検査や観察、面談等が実施された。その際、「ケース・スタディ」などによる、児童生徒の「性質興味及び特性」の理解では、観察や面接、その他の方法により態度の分析に基づく評価が行われた。

また、5段階相対評価は、後に児童生徒を学力により序列化するものとして批判されることになるが、その導入の意図は、評価の客観性の保持と学力に応じた指導法の工夫を目的としていた。知能検査や標準学力検査も、準拠する集団の人数や質に影響を受ける5段階相対評価の弱点を補い、精度の高い評価を行うために実施された。ただし、標準学力検査における態度の評価方法に課題を残す点は第Ⅰ部でみたとおりである。

こうしたなか、教育現場には、学校が文部省の井坂と直接と関わり「普通の学校で、誰でもやろうと思えばできる」、「少なくともこの程度の評価は行うべき」という趣旨で標準学力検査についての研究図書を出版した例や、「小学校学籍簿」の趣旨を踏まえ、学力の観点ごとに評価基準を作り5段階相対評価を用いた例、標準学力検査を教員の独善を戒める機会とする考え方の主張など、「教育測定」の技術を肯定的に受け止める状況が多数みられた。また、全国の教育心理学者の協力を得て標準学力検査問題を自ら作成した学校や、教育委員会単独で文部省に先駆け標準学力検査を実施した所もあった。その目的はカリキュラムや指導法の改善を図ることにあり、そこには科学的な評価に基づく「教育評価」を実現するという教育現場の意識が感じられる。

しかし、多様な情報を集めてもそれが別々ごとに管理され、1人の児童生徒の情報として一元化されていなければ、対処的な指導は可能でも全人格的な人間形成のための指導には結び付き難い。そのため、種々の情報を1つの様式に集約するために考案されたのが、1948（昭和23）年の「小学校学籍簿」と翌年の中等学校用の「累加記録摘要」であった。

これらのことを踏まえ、第Ⅱ部で検討した内容をまとめたい。経験主義教育の草創期、「教育測定」の技術により収集された情報は、「児童指導要録」や「累加記録摘要」で個人ごとに集約されることによりガイダンスの資料として機能した。全人格的な人間形成を目指すこうした取組の根拠に、科学的な測定と評価が必要とされたのである。5段階相対評価も個に応じた指導法の工夫に用いられており、学力による序列化のためではない。つまり、この時期、学力としての態度に関する客観テストでの評価方法に課題を残しながらも、「教育測定」は、「教育評価」の実現のための方法としてこの時期の教育実践に組み込まれていたわけである。これが、第Ⅰ部で指摘した「教育測定」の積極的受容の様相である。

第Ⅲ部 「教育測定」の役割の変化

第1章 指導要録の機能の変化

「累加記録摘要」がもつ生徒の多様な情報の集約と更新の機能は、「教育評価」の実現に資するものとして期待された。しかし、『中学校・高等学校の生徒指導』が求める日常的な情報の蓄積と管理は、ガイダンスの実施に必要な作業とはいえ日々の教育活動に当たる教員にとって過重な負担となったであろう。その後、1955（昭和30）年の指導要録改訂で、「累加記録摘要」がもつ「指導のための記録」の機能、つまり「教育評価」機能は後退し、新たな指導要録は「対外証明の記録」の機能を重視した様式に変わる。本章では、「累加記録摘要」に対する教員の声を探るとともに、指導要録改訂の経緯や改定案の説明、その際の教員の反応についてみていきたい。

1 「累加記録摘要」に対する教育現場の声

全人格的な人間形成のために考案され、「教育測定」の技術を用いて得られた情報を集約した「累加記録摘要」は、教育現場にどのように受け入れられたのであろうか。「累加記録摘要」の実施後、数年を経た教育現場の声を探ってみたい。なお、1948（昭和23）年の「小学校学籍簿」と翌年の「累加記録摘要」は、公表後しばらくして「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」に名称変更される。以下、文脈に応じてこれらの名称を使い分けるが、「生徒指導要録」と記述した場合は、「中学校生徒指導要録」を指す。

1953（昭和28）年4月の『中等教育資料』には、「教育委員会アンケート 指導要録の取扱について」¹と題した特集がある。1府5県の教育委員会の声が掲載されたこの記事では「時間的労力的に多忙である教師により重い負担をかけ、そのためかえって要録に使われる教師がありはしないか」（鳥取県）、「端的に言って中学校においても、高等学校においても、この指導要録が単なる記録にとどまって、指導の実際面にはほとんど活用されていない」（滋賀県）など、記入の労力への疑問や指導と関連付けた活用が難しい状況が率直に語られている。総じて言えば、『中学校・高等学校の生徒指導』が求める多様な情報の収集や蓄積、その分析と記入が教員の多忙感を増し、「指導要録が理想や形式を追いすぎ、現実から遊離したところに、その問題が存在する」（千葉県）と正面から批判されるほどの状況であった。

また、新学制の展開と関連する意見も記されている。「就職や進学にも利用するため生徒に不利な事項は書かないか、またはえん曲、あいまいに表現するので生徒指導のためには大して参考にならない」（愛媛県）、「入学資料としても参照されるので、無理して紙を埋め

つくしたと思われる点もある」(鳥取県)といった就職試験や高等学校の入学選抜に関する記述である。

新旧学制の移行期を終え、新制中学校で3年間学んだ生徒が高等学校へ進学するのは、1950(昭和25)年度からである。その入学選抜に際し、文部省は当初、高等学校側では学力検査は行わず中学校から送られる報告書(申請書、内申書と同じ。)により選抜を行うこととした。しかし、その後、提出された報告書に加え、アチーブメントテストと呼ばれた学力検査も実施されるようになる²。1951(昭和26)年度の東京都の入学選抜の場合、学力検査と報告書を7対3の割合で評価している。報告書の項目は、「知能検査の得点」、「学習成績」、「発達記録」、「職業能力発達の所見」、「生徒の選択志望する過程」、「身体的発達記録」の6つであった。1952(昭和27)年度の愛媛県は「学力検査」25%、申請書の「学習発達記録」25%、「社会的公民的個人的資質発達記録」25%、「職業的発達記録」、「出勤状況その他」25%の割合で評価している。同年の鳥取県は評価の割合は明示していないが、学力検査と内申書で選抜し内申書は指導要録の抄本的なものとされた³。このように報告書等の項目には、「累加記録摘要」の記載項目のうちの一部、または全部の要約である抄本が利用されており、評価の割合も高い。そのため、合否の判断に学力検査の結果が反映されるとはいえ、中学校が生徒にとって不利な情報を報告書等に記載することを控えたことにより、「累加記録摘要」の機能が形骸化する状況がみて取れる。東京都教育委員会の班目文雄はこうした状況を「現実においては内申書の功利性または欺瞞性が、指導要録そのものを歪曲しつつある」⁴と批判している。

班目の批判は「累加記録摘要」の弱点を言い当てている。ガイダンスの主旨を踏まえて内容を工夫しても、「累加記録摘要」そのものは1つの様式に過ぎずその目的の達成は活用の仕方にかかっている。『中学校・高等学校の生徒指導』が戦後日本の中等教育の在り方を示し、そこに「累加記録摘要」を位置付け説明した所以はそこにある。しかし、進学や就職の資料とされたり、教員の多忙感に埋没しなおざりにされたりする状況では、「累加記録摘要」が新学制において中等教育を受ける権利を得た生徒の教育に相応しいガイダンスを実施できたとは言い難い。

さらに、「現在の要録の大きな弱点の一つは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の間に一貫した連絡が極めて乏しい」⁵ことにあるといった批判もあった。文部事務官として学籍簿作成委員会の委員を務め、後に東京教育大学に転じた井坂行男の発言である。同じく委員であった武田一郎も文部省からお茶の水女子大学に転じた後、義務教育としては小学校と接続し中等教育としては高等学校と接続する「中学校のもつ制度上の二重性格」が、「あるときは高等学校に準じて扱われ、またあるときは小学校に準じて扱われる」⁶ため、学校種を越えて活用できる指導要録の作成を難しくしていると指摘している。しかし、指導要録に一貫性をもたせるためには学校種ごとの記載項目に、最大公約数的に共通点を見出し様式化する必要がある。そのため必然的に簡明な様式にならざるを得ず「指導のための記

録」に必要な記録の質と量の確保が困難になろう。その一方で、簡明な様式に端的に記された内容は「対外証明の記録」としては用いやすい。つまり、指導要録に一貫性を求めることは2つの機能それぞれの充実に直接関わる問題であったといえる。

教育現場が抱く、情報収集と記入への多忙感、高等学校入学者選抜に利用されることへの懸念、学校種を超えた活用の困難などの意見は次期「生徒指導要録」にどのように反映されたのであろうか。

1955（昭和30）年9月、文部省初等中等教育局長、大学学術局長の通達「小学校、中学校および高等学校の指導要録の改訂について」において新たな指導要録が公表される。このとき中等学校の枠組が解かれ「累加記録摘要」は「中学校生徒指導要録」と「高等学校生徒指導要録」に分けられた。ただし、その様式はほぼ同じであり記載項目は、「学籍の記録」、「出欠の記録」、「身体の記録」、「標準検査の記録」、「学習の記録」、「特別教育活動の記録」、「行動の記録」、「進路に関する記録」の8項目であった。「累加記録摘要」の「職業的発達記録」は「進路に関する記録」に、「個人的、社会的、公民的発達記録」は「行動の記録」に変更され、高等学校の記載項目であった「履修単位の記録」は「学習の記録」に含まれた。また、「困難およびその適応に関する記録」は削除された。さらに、いくつかの記載項目で評価する観点数が減らされるとともに、文章で記入する欄が狭められるなど指導の結果を端的に記す様式となった。ただし、「学籍の記録」には生徒の「本籍地」や「保護者との関係」、「保護者の住所と職業」、「入学前の経歴」、「進学先」、「備考」などの欄が新たに設けられ、様式全体に学籍に関わる記録が占める割合が増えている。このように、「生徒指導要録」は「学籍の記録」の詳細化が進み「対外証明の記録」の機能が増す一方で、種々の項目の整理、簡素化が行われ「指導のための記録」の機能が後退している。それはまさに『中学校・高等学校の生徒指導』が、「累加記録摘要」の活用を手立てとし実現を目指したガイダンスの実施が、「生徒指導要録」では難しくなったことを表している。

しかし、記載項目の整理、簡素化は教員の多忙感解消につながり、指導の結果を端的に記す様式は「生徒指導要録」を進学や就職の資料として用いやすくした。また、「進路に関する記録」を「児童指導要録」には設けなかったことと、「特別教育活動の記録」が同趣旨の「教科以外の活動の記録」に変えられた他は、両者の記載項目はほぼ同じであるとともに、全体として学校種を超えた共通化が見られる。そのため、児童生徒に関する継続的な記録が可能になったといえよう。ただし、この改訂により、「累加記録摘要」は簡明で端的な様式と引き換えに児童生徒の全人格的な人間形成に資する「教育評価」機能を失ったのである。では続けて新たな「生徒指導要録」への改訂の経緯をみてみたい。

2 指導要録改訂の経緯

1954（昭和29）年4月、文部省は指導要録研究協議会を設置した。委員は井坂行男（東

京教育大学)、沢田慶輔(東京大学)、武田一郎(お茶ノ水女子大学)他の大学教員と、東京都と神奈川県の指導主事、公立学校の教諭、私立学校長など合計19名であった⁷。

指導要録研究協議会は現行の指導要録の問題点を、「これを実際用いる際の教師の理解や態度についての問題」と「学校が外部に対する証明書等の原簿として用いるときの外部からの要求や理解に関する問題」⁸の2つに整理している。前者は教師の多忙感、後者は高等学校入学者選抜や就職試験に関わるものであり、いずれも上述の教育現場の意見が反映しているといえる。さらに、同協議会は指導要録の学校種を超えた一体的な活用についても「幼・小・中・高各学校の間に、各項目や記入方法に連絡が乏しく、一貫性に欠けている」⁴⁰との問題を指摘している。

では、審議の経過について検討したい。文部省文書「指導要録研究協議会要項」によれば、協議事項は「(1)現行指導要録についての記入事項、記入方法、取扱い等にわたって、その問題点を明らかにする、(2)現行指導要録の改善を要する事項について研究協議する、(3)改善されるべき指導要録の案の基本を作る」⁹の3点であった。第1回協議会は、初等中等教育局長あいさつ、委員の紹介、委員長等の選出などを内容とし、1955(昭和30)年4月21日に行われたが¹⁰、同文書はこの協議会を「昭和30年4月上旬より、毎週1回程度延5回程度開催し、5月中旬までに終る」としており、実質4回の審議で目的を達する計画であったことが分かる。しかし、この回数で成案を得ることは難しいため事前に文部省による原案提示があったとみるのが妥当であろう。

文部省において初等教育課長や視学官を歴任した大島文義は、次期指導要録について1952(昭和27)年頃から初等中等教育局が教育関係者の意見聴取や都道府県教育委員会へ調査依頼などを行い現行指導要録の問題点を研究したと記している¹²。上述の『中等教育資料』の特集はこの調査研究の結果に基づくものである。また、大島が残した行政文書の草案、内部文書や個人メモなどが含まれる「大島文義旧蔵文書」には、指導要録改訂に関する省内の会議「指導要録会議」の記録が残されており、この会議が教育関係者への意見聴取の結果を踏まえ指導要録研究協議会の原案を作成する役割を果たしたと考えられる。

大島が残した記録は、会議の内容をB5版ノートに手書きでまとめたものであり、第1回から第3回までの記録が残されている¹³。第1回会議の記録は「指導要録会議(第1回)記録」と題したB5版1ページである。会議は1954(昭和29)年12月16日に行われ、大島の他16名の職員が出席者している。これによれば、会議の性格は「幼小中高の全体の基本方針及び具体案を作成する為の会」であり「中等関係だけのものを審議するのではない」と記されている。しかし、具体的な会の運営と進行については「指導要録の性格に関する問題(指導の為か進学就職などの原簿か、その両方か)から研究を進め、(()は原文のとおり。」「これがその他すべての問題に関連してくる」と記されており、進学や就職と直接関連する中等学校の指導要録が実質的な検討対象であったと言える。しかも、配布された現行指導要録の問題点に関する資料は「中学の性格が強く出ている」ものであ

ったため、中学校の指導要録が検討の中心であったことが分かる。また、上述の運営と進行の方針は、この会議が新たな指導要録の役割を「指導のための記録」と「対外証明の記録」のいずれか、または双方にするか判断することを根本的な課題と認識していたことをうかがわせる。

第2回会議の記録は、「指導要録局内会議（第2回）記録」と題したB5版4ページである。この会議は1954（昭和29）年12月21日に行われ大島の他15名の職員が出席している。会議では配布資料を基に、現行指導要録は「指導のためとはつきり性格をわり切ったものではない」と説明された。この説明に続き「指導のため」という言葉の解釈が話題になり「毎日の指導のためか、次の段階における指導に役立てるためか」が論点となったが、このとき「作成されたものより、日々指導した結果を整理反省して記載する作成過程により意義がある」という意見が出されている。「作成されたもの」とは指導要録のことである。つまり、この意見は日々指導した結果の整理反省に基づく記録の意義を認める傍ら、指導要録自体は日々の指導に生かす記録簿としては重要ではないと述べているのである。指導要録会議は指導要録の「指導のための記録」の機能自体は否定していないため、ここに対立が生じるが、「指導のため」の解釈を「毎日の指導のため」から進級や卒業・進学などの「次の段階における指導に役立てるため」に修正すればこの対立は解消される。それにより、指導要録は次学年や上位学校での指導の参考として活用する記録簿となり、「累加記録摘要」が目指した日々の指導に生かす記録とは異なる、長期的スパンでの「指導のための記録」としての機能を主張できるからである。第2回会議での議論や上述の意見はこうした「指導のため」という言葉の解釈の修正につながるものといえよう。ただし、長期的スパンでの記録は、生徒の学力や行動の傾向を把握し全体的な指導方針を得るには有効であるが、日常的に起こる指導が必要な局面での活用は難しい。しかし、このことが話題にされた記録はない。

第3回会議の記録は、「指導要録局内会議（第3回）記録」と題したB5版2ページである。この会議は1950（昭和25）年1月7日に行われ、職員12名が出席し大島は欠席している。ここでは、現行の「生徒指導要録」（「累加記録摘要」のこと。）にある8つの記載項目が「指導の面から」つまり「指導のための記録」と、「学籍簿の面から」つまり「対外証明の記録」の片方、もしくは双方に照らして新たな指導要録に必要か不要かが検討された。その結果、双方で必要とされたのは「Ⅰ 学籍の記録」と「Ⅷ 個人的、社会的、公民的発達記録」であった。「指導の面から」必要とされたのは「Ⅲ 標準検査の記録」と「Ⅴ 困難およびその適応についての記録」、学籍簿の面から必要とされたのは「Ⅳ 身体的発達の記録」と「Ⅶ 学習成績の発達記録」であった。「Ⅱ 高等学校生徒の履修単位の記録」と「Ⅵ 職業的発達記録」は「指導の面から」必要とされたが、細かな点については改訂の必要性が指摘された。第3回会議はこの検討を中心に行い次回結論を出すことを確認し終了している。

大島は第4回以降の会議記録を残していない。そこで、改訂された「生徒指導要録」をみると「出欠の記録」が新設された以外は、名称や内容に若干の変更があるものの従来の記載項目を基に構成されている。つまり、記載項目の改廃に第3回会議の結果はさほど反映されず、「指導の面」と「学籍簿の面」のどちらかで必要とされれば、その機能の有効性はともかく記載項目とされたのである。文部省が新たな指導要録を「二重性格」とする所以はここにある。とはいえ、「V 困難およびその適応」だけは削除された。第3回会議ではこの項目を「指導の面」では「必要」と判断し、「学籍簿の面」では「内申書に余りかかない」との理由で不要と判断している。このことから、記載項目の改廃に内申書への必要度が加味されたことは明らかである。さらにいえば、ガイダンスの情報として役立つ、「V 困難およびその適応」を削除した事実は、まさに「指導のための記録」の記機能を捨て、「対外証明の記録」の機能を選択したことを表しており、第1回会議からその方向で審議が進んだことも間違いない。

3 教育現場への改定案の説明

指導要録会議や指導要録研究協議会の審議を経て作成された「生徒指導要録」は、公表されるおよそ2カ月前に「中間案」として教育現場に示されている。1955（昭和30）年7月、北海道札幌市で6日間にわたり行われた「東日本初等・中等教育研究集会」では、国語科班、数学科班、教育評価班の3つの研究班が設けられ、このうち、教育評価班で新たな指導要録が話題にされた。この班の研究は校種別の部会を作り進められたが、中学校部会では参加者から「指導のためと、外部証明等の原簿と、二つの目的を持たせることに無理はないか」との疑問が出され質疑が行われている。「累加記録摘要」の本質に関わる疑問が出されたわけである。これに対して文部省は「二重性格を持たせるに至った経過」¹⁴として、「審議の過程で指導のためのものと、外部への証明等の原簿としてのものについて、それぞれ内容様式を別々に作って比較して見た」結果、両者ともに「大綱においてはたいして差異がないことが分かった」ため、「累加記録摘要」の記入の煩雑さを踏まえ「簡素化して取扱にも便であるようなもの」にすれば、「必ずしも二つの目的を一つの要録に求めるのも無理ではないだろうということになった」と説明している。上述のとおり「指導のため」の意味を長期的スパンでの「指導のための記録」と解釈したとすればこうした説明も可能である。しかも、簡明、端的に記された内容は「対外証明の記録」としても用いやすい。このときの文部省の説明に参加者から疑義は出されていない。

参加者が抱いた「二つの目的を持たせることに無理はないか」との疑問は、生徒の多様な特性の把握と記録の蓄積がガイダンスには必要という理解に基づくものといえる。しかし、日常的に記録を蓄積することは難しい。その一方で進学や就職のための対外証明の原簿は必要不可欠である。こうした事情と上述の「教育委員会アンケート」に示された意見

を踏まえれば、この疑問の裏には新たな指導要録の目的は「対外証明の記録」に絞らざるを得ないのではないかと参加者の意識が読み取れる。そのため、文部省の「簡素化して取扱いにも便であるようなもの」を目指すことを前提とした説明に疑義が出されることはなかったのである。

では、新たな指導要録が「二重性格」をもつとする文部省は、「指導のための記録」としてこれにどの程度の実質を期待していたのであろうか。「(審議の過程で2つの機能の)内容様式を別々に作って比較」したとの説明は、指導要録会議の第3回以降の審議を指すと考えられる。しかし、指導要録会議は第1回から「対外証明の記録」の機能を重視しており、大島のメモにも「指導のための記録」の機能を充実させる具体的方策を検討した形跡はない。そして、注目すべきは「中等教育研究集会」での文部省の説明である。後に『中等教育資料』に掲載された教育評価班の協議記録には「(文部省から新たな指導要録は)一方では指導のために役立たせるものであると同時に、また学校から外部に対していろいろな証明の原簿となるものというたてまえのもとに改正案の内容が説明された」と記されている。執筆者は他ならぬ大島文義である¹⁵。「たてまえ」との表現には、新たな「生徒指導要録」は「対外証明の記録」が主たる機能であり「累加記録摘要」と同等の「教育評価」機能は持たないが、「二重性格」の看板を掲げることにより長期的スパンでの「指導のための記録」としての活用を期待したいという文部省の意図が表れている。

「累加記録摘要」は、ガイダンスの実現のため、多様で詳細な生徒の情報を収集・蓄積する表簿として作成された。しかし、「累加記録摘要」の記入に要する労力は教育現場を悩ませ、「理想や形式を追いすぎ現実から遊離」していると批判される。そのため、「累加記録摘要」はガイダンスの実施に資する表簿として作成されながら十分に機能しなかった。また、高等学校入学者選抜の資料とされた報告書(調査書、内申書)は「累加記録摘要」を基に記入されたため、生徒に不利な事実の記入は控えられる傾向にあり、その「教育評価」機能は実質を失うことになる。

1955(昭和30)年の「生徒指導要録」改訂の経緯は、大島が残した指導要録会議の記録にみることができる。それによれば、文部省は、指導要録改訂を目的に省外委員で組織した指導要録研究協議会の開催以前から、新たな指導要録に「対外証明の記録」の機能を持たせる方針であったことは明らかである。指導要録会議において記載項目を決める際には内申書記入における活用度など高等学校入学者選抜の資料としての役割が重視された。また、「中等教育研究集会」での教育評価班の記録によれば、新たな指導要録に「指導のための記録」の機能が「たてまえ」としては残されたものの、指導要録会議ではガイダンスに資する機能の充実を積極的に議論した形跡はない。

これらのことから、1955(昭和30)年改訂の「生徒指導要録」における「指導のための記録」の機能は、「二重性格」とするほどの実質を持たなかったと言える。その一方で、学校種を超え共通化された簡明な様式により強化された「対外証明の記録」の機能がこの指

導要録の特質であった。

「累加記録摘要」の「指導のための記録」としての本質は、進学や就職という局面だけでなく、生徒の成長と発達の様相の多面的な理解を図るとともに、教科の成績を含む生徒の進歩について評価し、その全人的な人格形成を目指す指導の充実に資する点にあった。他方、「対外証明の記録」の機能が強化された「生徒指導要録」は、進学や就職のための記録としての性格が際立ち、「累加記録摘要」と比べその目的が焦点化されている。それは、この改訂により「累加記録摘要」の本質が失われたことを意味するとともに、蓄積した資料を「人物を知らない時には人名辞典を見るように」¹⁶教員が適宜活用し指導することを困難にしたことを表している。

それだけではない。この時期の教員にとって、ガイダンスが児童生徒の全人格的な人間形成を支える教員のかかわりであるという理念の理解は可能でも、その手立てを具体的に意識することは難しかったと思われる。それは、ガイダンスの概念に幅があるなかで、その目的や方法がイメージしやすい生徒指導や進路指導といった理解が数多くみられたことにも表れている。しかし、ガイダンスの方法を具体的に示す何等かの型があれば、全人格的な人間形成を目指すガイダンス像の理解は進んだであろう。その役割を担ったのが「累加記録摘要」であり、学力を含む生徒の多様な特性を記録する媒体としての「累加記録摘要」を活用することがガイダンスの具体的実践であった。1955（昭和30）年の指導要録改訂は、包括的なガイダンスの実現、そして「教育評価」の実施を難しくしたのである。

注

- 1 文部省、「教育委員会アンケート指導要録の取扱について」、『中等教育資料』、1953. 5 22-27頁を参照。
- 2 「選抜制度改革の問題化」、『時事通信 内外教育版』、時事通信社、1951. 12. 27。
- 3 「地方教育のうごき」、『時事通信 内外教育版』、時事通信社、1952. 1. 17。
- 4 班目文雄、「指導要録 通知表 内申書はどんな関係にあるか」、『教育心理』、日本文化科学社、1955. 3、207頁。
- 5 井坂行男、「指導要録の改訂」、『カリキュラム』、誠文堂新光社、1954. 3、44頁。
- 6 武田一郎、「幼稚園・小学校・中学校の関連的問題」、文部省、『文部時報』、1955. 8、3-4頁を参照。
- 7 大島文義、「指導要録の改訂」、文部省『文部時報』、1955. 11、50頁。
- 8 大島文義、前掲7、49頁。
- 9 大島文義、前掲7、50頁。
- 10 文部省、「指導要録研究協議会要項」、国立教育政策研究所、大島文義、『戦後教育資料 大島文義旧蔵文書』。
- 11 大島文義、前掲10、「指導要録研究協議会第1回会議日程」、『戦後教育資料 大島文義旧蔵文書』。
- 12 大島文義、前掲7、50頁。他に、「中学校高等学校における生徒指導要録に関する調査の概要」、文部省、『中等教育資料』、1950. 2、26-31頁を参照。
- 13 大島文義、前掲10、「指導要録会議記録」、『戦後教育資料 大島文義旧蔵文書』。
- 14 文部省、「東日本初等・中等教育研究集会報告」、『中等教育資料』、1955. 9、29-32頁を参照。
- 15 文部省、前掲14、32頁。この記事は、教育評価班における文部省の発言を含めた協議全体の内容を大島自身が記したものである。このとき大島は文部省視学官であった。
- 16 岩下富蔵、武田一郎、『改訂 指導要録の記入法』、明治図書出版、1955、8頁。

第Ⅲ部 「教育測定」の役割の変化

第2章 「教育測定」の利用法の変化

第1章でみたとおり、「累加記録摘要」の「教育評価」機能は1955（昭和30）年の指導要録改訂で後退した。しかし、教育現場ではそれよりも早く、科学的で客観的な評価の実施を目的として用いられていた「教育測定」の役割が変化していく。また、知能の定義や解釈に幅があるなかで、知能と学力を直接結び付けることを留保する教育心理学者の説明に反して、教育現場のなかには両者を直線的に結び付け、学力の評価や指導法の改善に際し、知能テストの結果に「頼りすぎる」教員もいた。本章では、5段階相対評価や標準学力検査の利用の仕方が導入時に比べ変化の様相や、知能と学力の関係に関する教育心理学者の説明と教育現場の意識をみていきたい。

1 5段階相対評価の役割

1955（昭和30）年の指導要録改訂により、ガイダンスの実現に資する「累加記録摘要」の機能は後退した。では、1948（昭和23）年の「小学校学籍簿」と翌年の「累加記録摘要」の公表から、1955（昭和30）年の指導要録改訂までの間、5段階相対評価や標準学力検査、知能検査などの「教育測定」の理論や技術についての教育現場の受け止めに変化はあったのであろうか。前節の検討から再度「小学校学籍簿」、「累加記録摘要」の公表時に戻り、そこから後の状況をみていきたい。

「教育測定」の理論や技術は、経験主義教育の展開やガイダンスの実施とともに、教育現場で必要とされ広く用いられていく。しかし、その使用が進むにつれ導入当初の目的とは異なり、児童生徒の学力の相対化に利用されるようになる。同時に「教育測定」に対する疑問や批判も徐々にみられるようになるが、特に、通知表でも用いられた5段階相対評価は、準拠する学級の学力状況によって努力の結果が評語に必ずしも反映されないこと、また、同じ成績でも所属する学級により評語が異なる場合があることなどの課題が指摘されており、その運用に関する要望が保護者からも寄せられていた。そこで、まず5段階相対評価の理論と必要性が教育現場にどう説明されていたのか確認したい。

次は小見山栄一が自著『教育評価の理論と方法』で説明した内容である。「小学校学籍簿」の公表と同じく1948（昭和23）年に出版されたこの図書は、教育現場に「教育測定」の理論を概説し、その技術の利用の仕方について解説している。小見山は、同書「第九章 結果の解釈と処理」の冒頭で、5段階相対評価が必要な理由とその手順を書いている。ここで小見山は、まず「ある10歳の男子の身長を測定したところ125.5センチメートルであった」が「この数値を知っただけでは10歳児として丈が高いのか低いのか分からない」ため

「全国の10歳の男子の平均身長が127.6センチメートル（昭和13年の統計）ということがわかれば、10歳児としては平均よりも低いということが理解される」と説明している。（（ ）は原文のとおり。）その後、「これと同じように」として、「ある考査におけるある生徒の理科の点数が65点であるということを知っただけでは、なんらかの解答をしたということはわかっても、それ以上の意味を見出すことはできない」、「したがって、このような粗点に意味が与えられるためには、絶対的な規準と比較するか、あるいは他の生徒の成績と比較しなければならない」と続け、絶対的な基準を得る技術として「教育的統計法」を紹介している。そしてそれは「もっとも正確な種類の記述」であり、「教育的統計法」を用いることで「われわれの手続きやわれわれの思考が明白になり、正確になる」とその利点を掲げ、その上で、代表値や平均、中間値、逸脱度、標準錯差などの意味と算出方法を概説、続けて「正常分配曲線は、理論的思考に基づいた数学的概念であるが、それが統計法の上に重要性をもっているのは、ある種の事実の実際的分布状況と極めて一致の度が高いというためである」¹と、図を用い解説している。

この前提に基づき、小見山は続く「第十章 学籍簿 通信票」において、「（5段階の評語は）正常分配の考えに基づくもので、一般に無選択の学級集団では、平均的な児童が最も多く、著しく優れたものや劣ったものは次第に少なくなるということを前提とするもの」であり、「100名の学級では、評語Aが7名、Bが24名、Cが38名、Dが24名、Eが7名となる」そして、「この規準によって採点が行われるときにはかなり客観性があり理解されやすいであろう」²と述べ、5段階相対評価の客観性を強調し各評語の割合を示している。

その上で小見山は、「A校の児童とB校の児童において、この規準でつけられた成績を比較することは無意味」³とも述べ、5段階相対評価は準拠する集団のみで適用可能であること、また、少人数の集団で適用した場合は正確性に欠けることを留意点として示している。

こうした指摘は、多くの教育関係者による小論や図書にみられる。ただし、いずれも5段階相対評価の実施を前提とした上での留意事項的な問題の指摘である。例えば「此処に注意すべきは、夫々の段階に含まれる%は、大数について試みた場合斯うなると云うので、僅々4、50名の1学級の児童が此の割合で分配するという意味ではない……唯、これで最も科学的な普遍妥当な規準となると云うことに意義がある」⁴といった内容である。「小学校学籍簿」を公表する際、文部省が評語の割合を示さなかったのも同じ理由によるが、これらの小論や図書でも、評語の割合を示しつつもそれは目安とすべき割合であり、厳守を求めるわけではないという立場に立っている。

5段階相対評価の目的は第Ⅱ部第1章で明らかにしたとおりであるが、その導入に当たりこうした説明や運用上の留意とともに、教育現場では5段階相対評価の利用が求められたのである。しかし、その一方で、学校教育に5段階相対評価を持ち込むことへの疑問も提示されていた。国立教育研究所の続有恆は『学力』と称せられるものが一体どういうものなのかについてきわめて不明確であると、それは「検査作成者の側で、その立場か

ら、定義すべきものではない」⁵とし、

学力は、いわば自然に無作為に放置されているような状態において生起し、または発達するかもしれないような性質のものではなく、教育という一定の方向性をもった働きかけの成果として発達してゆくものであり、また、一つの学校教育体系においては、そのなかのある年度にあっては「少なくともかくあるべき」ものとして、すなわち教育目標の一つとして設定されるものである。……しかるに、教育目標としての「学力」はある学年全体の生徒のごく少数の者だけしか到達し得るようなものとしてではなく、少なくとも過半数の者が到達し得るようなものとして設定されるべきであろうと考えられるから、このような見地に立っての検査の得点分布は明らかに正規分布をなさないものとなる。

と結論付けている。続の言う「一つの学校教育体系」における学力とは学習指導要領の内容と言い換えられよう。「小学校学籍簿」における教育目標は前年に示された学習指導要領である。授業が学校教育の枠組のなかで行われる目的的な活動である以上、学力は正規分布しないという続の指摘はこうした前提に立っている。小見山や多くの教育心理学者が5段階相対評価の運用上の課題を指摘し、それを補うために標準学力検査の結果を踏まえるよう推奨したことは既に述べたが、続の指摘は正規分布の理論を学校教育に適用すること自体への疑問であった。なお、城戸幡太郎も同様の指摘⁶をしている。ただし、これまでみてきたとおり、「小学校学籍簿」以降5段階相対評価が一般化していくなかで、続や城戸の批判が大きな潮流となることはなかった。しかし、教育目標の実現を目指す学校教育の結果が正規分布を前提としてよいかという指摘、つまり、目的的な活動である以上、むしろ正規分布に終わるべきではないという批判は、序章で触れた高度経済成長期以降の能力主義批判にもつながるものとして留意しておく必要がある。その一方で、5段階相対評価の当初の目的や他の標準検査の目的、それらの関係はすでに述べたとおりであり、この時点において、これが知能や学力による児童生徒の選別を意図するものではなかった点もまた確認しておきたい。

5段階相対評価への疑問や批判は、教育学者だけでなく保護者の間にもあった。『小四教育技術』1953（昭和28）年12月号の記事、「教育相談室」には、「父母から通信簿への注文」⁷と題し、「この春長女の新制中学への進学に当たって、種々考えさせられることがあり、通信簿のつけかたについて二三思いついたことを書いてみたいと思います」で始まる相談が掲載されている。ここで筆者は、「Aは3人、Bは7人、Cは20幾人という風な枠に縛られた付け方が、如何に子ども達の頭にひびいてくるかということは先生方よりもまず父兄の心に痛切に伝えるところがあります」とし、「この枠をはずしていただきたいのです」と記している。その理由として「一生懸命勉強して、今度こそはAになったかと思って通

信簿を見ると、やっぱり依然としてB)、そのため集団に準拠した相対評価では「いかに努力しても、結局この子どもは終始Aは取れないことになりましょう」、「何度かの努力が実を結ばなかった時の子どもの落胆は、どんなものでしょうか」と書いている。また、「自分より事実できない子どもが他の級で一番よくできて活発に勉強しているとしたら、感じ易い時期に劣等感をかんじ、ふるわなくなる子どもが出て来ると思います」とも述べている。この保護者は、所属する集団の学力の状況次第では、努力の結果成績が上がっても上の評語が得られるとは限らないという問題や、同じ成績でも学級が異なれば得られる評語が異なる可能性があるという矛盾を指摘しているのである。

正規分布を前提とする5相対評価に内在するこうした問題は、上述のとおり当初から説明され、その解消のために標準学力検査の結果を参考にすることや、例示された評語の配当割合もあくまで参考であることが説明されていた。しかし、この保護者の疑問を読めば、教育現場が評語の割合を固定的に運用していたことがうかがえる。本来、文部省の説明に評語の割合が明示されていない以上、その判断は教育現場の任意であるはずであるが、教育現場が基準を必要としたことは想像に難くない。科学的で客観的な評価の実施は教育現場に課せられた課題であり、5段階相対評価はまさにその手立ての1つであったが、その最終段階といえる評語の割り振りの仕方が任意ということになれば、結局、そこに教員の主観が反映する余地が残る。そうしたなかで、教育現場は、第Ⅱ部第3章で触れた学籍簿作成委員会の委員である後藤岩男や現職の文部事務官である小見山が「小学校学籍簿」に前後して出版した図書で示した評語の割合を、文部省が示す割合として積極的に受け止め利用したのである。

しかし、準拠する集団が異なる5段階相対評価の比較が無意味なことは教育現場も自覚していたはずである。また、それを通知表にも用いることで、保護者や児童生徒が、学年や学級、あるいは学校の違いに関わりなく評語を比較し、学力の優劣を語ることも十分に予測していたであろう。とはいえ、上述の保護者の疑問を掲載した記事が1953（昭和28）年のものであることから分かりますとおり、経験主義教育への批判が高まり教育課程の系統化の必要がいわれるなか、また、新学制が定着し高等学校への進学に対する保護者や生徒の意識がさらに高まるなかで、5段階相対評価の役割が指導法の選択と工夫から学力の相対化へと変化していくのである。こうした状況は、次節でみる標準学力検査の目的の変化とも関わってくる。

2 標準学力検査の目的

1950年代、全国の教育現場で標準学力検査が多数行われるようになる。例えば栃木県教育委員会は、1950（昭和25）年度から3年間、県内の小学校4年生と中学校1年生に対し「小中学校標準学力テスト」を実施している。対象教科は、国語、社会、算数・数学、理

科の4教科であった。このテストが実施された動機は、各学校で実施される教員作成の客観テストの評価基準がまちまちであり、「いろいろの問題が起こってくる」⁸と思われることや、「教育の中央集権が、地方に分散されて、地域化されたことは、まことによるべきことと言わなければならない」が、「だからと言って、教育における人の評価をも個々ばらばらに、主観的にされては、たまったものではない」ため「客観的な基準によって公平に評価されることを希わないものはないであろう」というところにあった。第3回目の実施となる1952（昭和27）年度は小学校4年生36,104名、中学校1年生33,317名を対象に実施されたが、その準備は前年の1951（昭和26）年11月から開始され、栃木県は小学生2,981名、中学生3,070名を対象に2回の予備調査を実施している⁹。

また、愛媛県教育研究所は、1950（昭和25）年度に「愛研式標準学力検査」との名称で標準学力検査問題を作成し、県下の学校に実費で頒布している。対象は小学校2年生から中学校3年生までの各学年で、国語、社会、算数・数学、理科の問題が準備された。このうち、中学校3年生の標準学力検査は、愛媛県教育委員会の方針で先の4教科に音楽、職業家庭、保健体育を加え悉皆調査を実施している。こうした取組は「現在全国的に発行されている標準学力検査はいずれも、高価なもので、これでは現場の学校では利用したくても手がとどかぬ」¹⁰ため、「愛媛県の現場の学校ができるだけ多くこのテストを利用し、成績評価に活用」できるようにすることを意図してのことであった。

第Ⅱ部第3章で、全人格的な人間形成のために「教育測定」の技術が利用され、1948（昭和23）年の愛知県第一師範学校附属小学校や1949（昭和24）年の北海道石狩教育研究所などによる「標準学力検査」が実施されたことに触れたが、その後、1950（昭和25）年を過ぎる頃からそれが全国に広がるわけである。

しかし、栃木県「小中学校標準学力テスト」の実実施動機にある「だからと言って、教育における人の評価をも個々ばらばらに、主観的にされては、たまったものではない」という表現や、愛媛県「愛研式標準学力検査」の「現場の学校ができるだけ多くこのテストを利用し、成績評価に活用」するという意図をみると、ここには、当初、標準学力検査に期待された5段階相対評価を補完する目的とは異なる目的が読み取れる。本来、5段階相対評価は、栃木県が批判する「個々ばらばら」で「主観的」な評価からの脱却のために導入されたものであるし、愛媛県のいう「成績評価」のために導入されたものである。そして、少人数の集団に準拠せざるを得ない5段階相対評価の結果を補正することが標準学力検査の当初の役割であった。しかし、こうした記述には5段階相対評価への必要感は読み取れない。標準学力検査を5段階相対評価と切り離しそれ自身の意味を強調しているということは、5段階相対評価の結果に関わりなく、学力の状況の把握は標準学力検査によることを宣言するようなものである。

また、この頃、第Ⅰ部第1章と第3章で触れた全国規模での標準学力検査が行われる。日本教育学会が1950（昭和25）年度から3年間実施した「義務教育修了時の学力調査」や

国立教育研究所が1952（昭和27）年度から3年間実施した「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」である。さらに、こうした国や地方が実施した標準学力検査の他、民間が作成した調査問題も数多く市販されており、その中には学校が窓口となり在校生に実施したものもあれば、個人で購入し自己採点する形式のものもあった。

文部事務官の林部一二は、こうした状況について「標準学力検査が無批判に歓迎されている」¹¹と指摘し、「教育測定の結果を無条件に客観的なものと信じてはいけない」と述べている。また、「数量的に表現され難い学習における態度、習慣、鑑賞力のような無形の成果を総合的観点から解釈し、個々の生徒の全体的なものを把握しなくてはならない」とも述べ、経験主義教育の特質である態度に関する学力を標準化することへの異議を唱えている。

ではなぜ、こうした疑問が示されるなか、標準学力検査は幅広く実施されたのであろうか。このことについて林部は、「学習評価を科学的、客観的にしようとするために、現在、標準化された学力検査を採用し、それが全国的に極めて盛んになってきた」と説明している。しかし、当初のとおり標準学力検査で5段階相対評価の弱点を補えば、客観性のある程度保持することは可能であろう。ただし、正規分布の理論を学級単位で適用することが科学的かと言われればそこは疑わしい。5段階相対評価が「小学校学籍簿」や「累加記録摘要」に記載され、教員の指導法の工夫の参考として用いられる限りは評語の厳密性を厳しく問われるわけではないし、教員もそれを自覚した上で指導に当たるはずである。ところが、上述のとおり5段階相対評価が通知表でも用いられたことにより、評語は児童生徒や保護者の間で学力を示す公共性のある数値として理解された。しかし、厳密に言えば、この場合の5段階相対評価は客観的ではあるが科学的とまでは言い難い。教員の指導改善の参考の範囲であれば目安としての学力の位置の把握で事足りても、学力の評価が進学や就職にも関わるとなれば、客観性だけでなく科学的合理性が求められよう。

5段階相対評価や教員作成の客観テストと標準学力検査の違いは、いうまでもなく標準化の手続きの有無とは準拠する集団の規模の違いにある。つまり、標準学力検査では5段階相対評価で測り得ない全国規模での学力の位置を科学的に把握することが可能となる。

第I部第3章で明らかにしたように、新旧学制の接続が完成した後、高等学校の入学者選抜は競争が一層厳しくなり、入試問題集の発売や受験雑誌¹²での入試問題の解説、さらには中学生を対象にした「頭脳神経を健康化し、頭をハッキリさせる」ための薬まで市販される状況であった。すべての国民に中等教育への道を開放した戦後新学制ではあるが、新旧学制の移行期からこうした状況はみられ、いうなればそのときから後期中等教育の学籍を確保する競争が始まったといえる。そのため、学級における学力の位置はそれとして理解し、他の集団に属する受験者との学力比較である高等学校の入学者選抜に臨むために、標準学力検査の結果を踏まえ対策を練る必要があったのである。第I部第3章でみた、1952（昭和27）年度の「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」の際の、全国順位や近県との比

較に拘った教育委員会の分析には、自県の児童生徒の学力を全国規模で相対化することにより、各学校に一層の学力向上を求める意図がうかがえる。

当初、5段階相対評価と併せて用いられその機能の発揮が期待された標準学力検査は、高等学校の入学者選抜の激化に伴い、大規模な集団での学力の位置を把握し学力向上に資する科学的な資料としての役割が期待されるようになったのである。

3 知能と学力の関係

5段階相対評価の解釈や標準学力検査の目的に続けて、知能と学力の関係についての認識をみてみたい。1950（昭和25）年10月に新潟大学新潟第二師範附属中学校で開催された教育研究会において、小見山は「知能テストは先天的な素質を見るのであり、学力テストは一定期間中にどれだけ学習したかを判定するもの」¹³と説明し、留意すべきは「学力検査に於て単に平均に達したからとか、極めて低水準であるとか解釈するだけでは何の意味もないのであって、その理由を各種テストを行うことにより知悉して適切な指導をしていくことが肝要」であると述べている。ここで、小見山が「先天的な素質」として知能の恒常性を言いながらも、教育による学力の可変性を「一定期間中にどれだけ学習したか」との表現で語っていることに注目したい。

また、同じ年に開催された第5回教育指導者講習（IFEL）の『研究集録』¹⁴にある、学業不振児の教育について研究したグループの報告をみると、講師の小見山が「（このグループが）広い視野からこの問題を考察し、その原因がたんに個人に存するものでないことを明らかに」したと称えるとともに、「学業不振の中心的な問題として教師に内在する学習の困難性の究明が必要」と述べた一文がある。小見山は学業不振を児童個人の問題とせず教員の指導の問題として捉え、学習者に応じた指導改善の必要性を強調しているのである。

学力の可変性に関する認識は、さらに遡れば文部省が1947（昭和22）年7月に発行した『教育心理』でも述べられている。この図書は、同年7月21日から4週間にわたり東京帝国大学と文部省がCIEの後援を得て実施した、「教員養成のための研究集会」の参考図書として使用されている。同書は「連合軍最高司令部民間情報教育部情報教育課のヘンリ＝ヘッファナン女史の協力のもとに」¹⁵記されたものであるが、「第八章 教育の結果の評価」では「児童がいかなる発達をとげるかは、一方では児童の生得的な受容能力のいかににかかっているが、しかし、その大部分は生後に受けるあらゆる影響、ことに教育のいかににかかっている」ため、「特に教師の指導や助言の適否、学校の全教育計画のいかに、児童の心身の発達を左右する重要な要因」¹⁶であると解説している。

5段階相対評価や種々の標準検査は、後に「教育測定」批判の1つとなる知能の恒常性を根拠に学力の個人差を個性と言い換え、個別的教育目標の設定を認める「教育の個性化論」につながるものであるとの指摘¹⁷があるが、こうしてみると、戦後教育改革の当初

から、知能の恒常性が言われながらも学力の可変性は認識されており、そこに教育計画や教員の指導の良し悪しが深く関与するという認識であったことは明らかである。また、上述のとおり、この時期、「教育測定」の技術は個別の教育目標の設定ではなく共通の目標を達するための個に応じた指導法の工夫のために用いられているため、「教育の個性化論」には当たらない。

1948（昭和23）年の『教育評価の理論と方法』で小見山は知能と学力の関係について次のように述べ、解決することが難しい、あるいは答えが一定ではない「環境か遺伝か」という議論を重ねることをやめ、「環境が変われば知能も変化を来す」ということを事実として受容することが必要であると述べている。

同じ知能テストを同一個人に二回実施してみたときに、正確に得点が一致することは極めてまれであることは、多くの教師が経験したことであろう。もし、知能が遺伝的素質だとすれば、理論的には矛盾したことになる。論議しつくされたかと思われる「環境か遺伝か」の問題が、ここにもまた繰り返される。……むしろ環境が変われば知能にも変化を来すという事実を、事実として承認し、その条件的研究をするところに教育の問題がある¹⁸。

このような認識を基盤としながら、数年のうちに知能とは何かというラジカルな問題も指摘され始める。1951（昭和26）年の小見山と橋本、品川不二郎の共著『テストの見方使い方』¹⁹は、「知能とは一体どんなものか、ということについては、いろいろの見方や考え方があって、異なった定義がたくさんだされ、決定的な意見の一致がないのが現状」と述べている。この図書は、一応、知能を「日常生活において出会う新しい場面または、問題を思想的に処理する適応力」と定義するのであるが、「物理学や医学の発達の歴史を考えて見ても、実践が理論に先行していることは少なからずみうけられる」と述べ、児童の様相一つ一つを素質によるものか学習によるものか、また環境の影響によるものか適切に判断し測定することの難しさを正直に記している。そして、「われわれはもっと事実在即して知能や知能検査について理解をもつ立場をとりたい」とし、「実際に知能検査によって算出された知能程度というものが、実際に一学校の指導や進学や就職の資料として一どのように役立つかを知ることが大切である」と結んでいる。

1948（昭和23）年の「小学校学籍簿」や翌年の「累加記録摘要」で記載が求められた知能検査の結果は、当初から学力との関係性を絶対化せず、5段階相対評価や標準学力テストの結果から得られ得た学力と知能指数に著しい差異があった場合に指導法を見直す資料として位置づけられていた。ただし、知能の定義や知能検査の妥当性については当初から議論が続いていたわけである。こうした言説は数多いが、しばらく後の1953（昭和28）年2月の『教育心理』が特集した「テストの利用と限界」²⁰にある長島貞夫の文章は興味深い。

たとえば知能検査において、もっともよく問題とされるのは、このテストによって測定される知能とは何であるかという知能の規定に関してである。知能の意義に関してはいろいろと定義されているが、つまるところ、知能そのものの実態的な存在を測定することは、全く不可能であって、具体的な条件を与えてそれに対する反応を通して間接的に測定されるものであるといわざるを得ない。したがって、知能とは現行の知能検査によって測定されるものであるという操作主義的な定義が成立する。

時期は後になるが、小見山も 1959 (昭和 34) 年の『標準 学力検査ハンドブック』²¹ で、「知能検査はその作成者の知能観や知能の働きの分野における重点のおき方によって異なるもの」であり、「いずれの分野で働く知能を主として測定するかによっても異なる」述べている。つまり、長島も小見山も端的に言えば、測ろうとする能力がその場合でいう知能を表すという説明をしているのである。

ただし、教育現場からはこうした研究事情とはまた違った知能や知能検査に対する実践上の疑問や問題点が指摘されていた。上述の『教育心理』には「知能テストの問題点」²² と題する文章も掲載されている。これは、「児童研究にとくに興味をもっておられる小・中学校の先生のうち、今までに知能テストを実施された経験のある方 50 名に対しての質問」の回答をまとめた文章で、筆者の黒橋条一は神戸市教育研究所長である。黒橋はこの調査を計画した動機を「昭和 23 年に生まれた指導要録が知能テストを要求してから急激な流行を見るようになったのであるが、はやくも過ぎ去って行った 5 年の間にどのように教育のいわば最前線たる実践の場に受け入れられたのであろうか」と記している。

では、「自由記述により問題点を指摘してもらった」諸回答の主旨を黒橋がまとめ、掲げた順にみてみたい。このとき示された教員が考える知能テストの問題点は、「知能テストに対する態度がまちまちであること」、「知能テストは実施しても、ただそれだけに終わりやすいこと」、「知能テストの結果を学習指導の手懸りとするのがむずかしい」、「知能テストは人間の一部分を明らかにするだけのことである」、「知能テストは実施に当たっているものの疑問がある」の 5 つであった。それぞれに対する黒橋の解説は割愛するが、知能指数を標準学力テストの結果と比較して「A・Q (成就指数) や P・Q (促進値) を算出したり、平均の信頼度を求めたりする」教員がいる一方で、知能と学力の関係が曖昧ななかで、「人間的な成長発展をのぞむとき、知能テストにあわらされた児童の能力はその単なる部分に過ぎない」という思いから、「実際家としての私はあまりにも知能テストのみに頼りすぎてそれ以上大切と思われる内面的な行動に対する理解を無視してのではないかと反省する教員の心情も記されている。また、「知能テストの普及は相当なもの」であり、「家庭での関心も強く、これに対する対策が考えられ練習して」来るため「テスト結果に正確さを欠く」ことを心配する教員の声もあった。これは、テストと名の付くものに対する保護者の過度な反応が分かるエピソードといえよう。

教員のこうした意見をみると、基本的に教育現場には、知能検査の必要を理解し実践に生かそうとする態度があったといえる。ただし、当然のことながら取組の程度には差があり、研究的に知能検査を利用する教員もいれば、なかには、知能検査に「頼りすぎる」自分を反省する教員もいた。黒橋は後者を「真面目に知能テストに取り組んで行った実践者」と書き「おそらく全国的に眺めて5年の歳月は今やこのような反省を数多くの青年教師の胸に求めつつあるであろう」と評している。

注

- 1 小見山栄一、『教育評価の理論と方法』、日本教育出版社、1948、144-176 頁を参照。
小見山は、1957（昭和 32）年 7 月の『小 1 教育技術』で、保護者に対し 5 段階相対評価と評語に関する説明をしている。これは「おかあさんのためのやさしい教育研究」と題した小見山による連載記事の 1 つであり、この月は「通知票と 5 段階採点」がテーマであった。ここで小見山は、まず「学習成績や学力を示すのに、できれば身長を示すセンチメートルというような客観的な単位があるとよいのですが、学力にはそのような完全な測定尺度はありません」と述べ、「そこで最近では多くの学校で、相対評価による 5 段階評定を採用しています」と説明している。各評語の配当割合は、「統計の原理から」とだけ述べ百分率で示し、「50 名のクラスならば 5 をもらう児童は 2 名ないし 3 名ということになります」とまとめている。また、比較対象については「学級の平均学力程度のものと比較しています」と記し、学級や学年単位で正規分布曲線を用いる問題点には触れていない。
- 2 小見山栄一、前掲 1、189-193 頁を参照。
- 3 小見山栄一、「評語・評点に関する二、三の問題」、『教育社会』、西荻書店、1949. 12、7 頁。
- 4 橋本重治、『学習効果の評価・記録・通知』、山口師範学校男子部附属小学校、1948、106 頁。
- 5 続有恆、「学力検査に関する二三の問題」、『児童心理』、金子書房、1950. 3、211-215 頁。
- 6 城戸幡太郎、「学力の問題」、『教育心理学研究』、日本教育心理学協会、1953. 5、1-8 頁を参照。ただし、城戸は 5 段階相対評価に全面的に反対していた訳ではなく、後にその運用に関する実践的な解説書を監修している。北海道教育評価研究会編、城戸幡太郎監修、『指導要録に関する 100 の疑問』、明治図書、1956。
- 7 牧野葭江、「父母から通信簿への注文」、『小四教育技術』、小学館、1953. 12、35-36 頁。
- 8 栃木県教育委員会事務局、『小中学校標準学力テスト』、栃木県教育委員会調査室、1953. 8、2 頁。
- 9 栃木県教育委員会、前掲 8、3-7 頁。
- 10 愛媛県教育研究所、『愛媛県 教育研究所紀要 第 6 集 標準学力検査特集号』、1951. 10、第 1 部、27 頁。第 2 部、1、31、82 頁を参照。
- 11 林部一二、「学習評価法の批判」、『中学教育技術』、小学館、1952. 2、18 頁を参照。
- 12 旺文社、『中学時代』、1951. 11 の広告。問題集は革新社、『高校進学模擬試験問題集』1951、他、なお、この時期私立中学校入学試験向けの受験参考書も出版されている。教育学習社、『昭和 25 年度 私立中学校 女学校入学手引』、1950、など。
- 13 小見山栄一、「指導と評価」、『教育創造』、高田教育研究会、1950. 3、1-3 頁を参照。

- 14 昭和 25 年度教育指導者講習会編、『第 5 回 教育指導者講習研究集録』(VII 教育評価)、
「学業不振について」、1951、98 頁。
- 15 文部省、『教育心理』、師範学校教科書株式会社(学芸図書株式会社)、1947、377 頁。
- 16 文部省、前掲 15、4-5 頁。
- 17 二宮衆一、「戦後初期の「教育評価」概念—小見山栄一の場合—」、『人物で綴る戦後教育評価の歴史』、田中耕治 編著、三学出版、2007、26-40 頁。「教育の個性化」論の問題点を二宮は「子どもたちの能力や興味などの個人差を個性と称し、固定的に捉える「教育の個性化」論のもとでは、個人差にしたがい教育課程や教育方法が改善され、一人ひとりの子どもがもつ個人差は、改善されないことになる」と指摘している。
- 18 小見山栄一、前掲 1、51-53 頁を参照。
- 19 小見山栄一、橋本重治、品川不二郎、『テストの見方使い方』、金子書房、1951、20-23 頁を参照。なお執筆分担の記載はない。
- 20 長島貞夫、「標準テストの利用と機能」、『児童心理』、1953. 2、1-9 頁を参照。
- 21 小見山栄一、『教育 標準検査ハンドブック』、東洋館出版社、1959、15 頁。
- 22 黒橋衆一、前掲 19、29-34 頁を参照。

第Ⅲ部 「教育測定」の役割の変化

第3章 態度に関する評価問題の変化

5段階相対評価や標準学力検査の目的が、指導法の改善から学力の相対化へと変化する頃、高等学校入学選抜や全国的な学力調査における態度に関する評価問題の出題数や取り扱いにも変化がみられるようになる。経験主義教育の主眼は問題解決能力と民主的な態度の育成にあり、ガイダンスはそれを含んだ全人格的な人間形成を目指していたが、こうした「教育測定」の目的や態度に関する評価問題の取り扱いの変化は、教育現場における実践上の問題にとどまらず、それまで肯定的に捉えられていた経験主義教育やガイダンスへの理解や必要感が変化したことを示唆していよう。本章では、態度に関する評価問題の変化と経験主義教育とガイダンスの転換、またその理由についてみていきたい。

1 態度から「道徳」への変化

「小学校学籍簿」や「累加記録摘要」が果たすガイダンスの役割や「教育評価」の機能が、1955（昭和30）年の指導要録改訂で後退するまでの間、5段階相対評価や標準学力検査といった「教育測定」の技術の役割にも変化がみられた。では、ガイダンスとともに戦後教育改革の実践面での中心であった経験主義教育、とりわけその特質である態度に関する学力の評価は、この間どのような様相であったのであろうか。

『測定と評価』1952（昭和27）年第4号には、「社会科の学力をこう考える」と題した論考が掲載されている。筆者は文部省初等教育課の小林信郎である。小林は小学校第2学年の「郵便屋さん」の授業を具体例として示しながら、「理解、態度、能力を総合して社会科の学力と考える」と述べている。これは、経験主義社会科の趣旨に沿った発言である。その上で小林は、「社会科の学力というものは、たとえば理解という面をとってみても」と前置きし、「児童、生徒の行動型や習得体系の変容に規制力を与えるような体制において獲得された社会的理解の増大と深化を、社会科の学力の第一義的な性格と考える」¹と記している。つまり小林は、理解、態度、能力（以下、理解は知識、能力は技能と同義と解釈する。）が総合されたものが社会科の学力であるとしながら、そのなかでもまず理解を重視する立場を明確にしているのである。

『測定と評価』第4号は「学力検査の実施計画と結果の利用法」を特集していた。そのため、小林の論考は、社会科の学力検査では理解に関する学力を対象とすべきと主張したものである。では、小林が態度や能力の評価の必要性を語らない理由は何であろうか。

経験主義教育における学力検査に関するこの時期の言説をみると、例えば、「学力検査は主に知識技能、理解方面の教育効果を判定するのであるから、これをもって教育効果の全

体を判定したと考えるのではない。これ以外の作品の評定、態度習慣等の観察も必要である」²、「理科や社会科の学力検査の構成に際して、紙と鉛筆の検査では測定し得ないような部面の多いのに悩まされている」³など、評価の留意事項や検査の技術の課題を指摘した見解がみられる。また、「客観テスト形式で検査することが、現在のところ極めて困難」⁴との理由で、社会科以外の教科も含めて態度についての検査は行わないとする主張もあった。これらは、日常的な授業では観察や面接等により行う態度に関する評価を、客観的、また標準化した検査により行うことの難しさを指摘している。小林が態度や能力の必要を語らない理由もこうした事情によるものであろう。ただし小林の場合、態度の検査が困難であることはもとより、知識が社会科における学力の第一としている点特徴的である。

では、実際の学力検査問題をみてみたい。まず、第1章でみた1951(昭和26)年度の「東京都学力検査」⁵の社会科の問題を検討する。この学力検査は都道府県教育委員会が実施した高等学校の入学選抜の資料となる検査である。東京都の場合、国語科、社会科、数学科、理科、音楽科、図工科、職業・家庭科の8教科で実施された。社会科では7つの大問が出題されており、そのうち2問が態度について問う問題であった。態度を問う問題の内容は「貯蓄についての望ましい態度」を選択肢から選ぶ問題、「社会科学習における博物館見学、新聞の利用、会社見学の際の望ましい態度」を選択肢から選ぶ問題であった。

第I部第3章で検討した1949(昭和24)年度や翌年の高等学校入学選抜のための態度に関する問題は、「職業の選び方についての望ましい態度」、「体育大会に参加する際の望ましい態度」といった学校生活や生きる上での態度を問うものであったが、1951(昭和26)年度の東京都の問題は、社会科で学ぶ知識に直接関わる態度を問題にしている点が異なる。同じく第I部第3章で検討した、1950(昭和25)年に作られた井坂行男による「小学校社会科標準学力検査」でも「どろ足のままろうかに上がった友だちを見つけたときの態度」を問うており、やはり東京都の問題が問う態度とは質が異なる。こうしてみると、小林の指摘、「(理解が)社会科の学力の第一義的な性格と考える」という立場は、発言前年の東京都の学力検査問題の内容に確認できる。ただしそうした立場は、上述のとおり1949(昭和24)年、1950(昭和25)の態度に関する学力を問う問題にはみられない。

続けて、全国的な標準学力検査の問題を検討したい。【資料1】と【資料2】は、第III部第2章でみた、国立教育研究所による1952(昭和27)年度と翌年度の「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」の社会科の問題構成⁶である。1952(昭和27)年度に実施された第1回調査では、小・中学校ともに大問8問が出題されている。【資料1】にある「領域」をみると明らかなように小・中学校ともに「政治」、「報道」、「経済」など、社会科の学習内容に基づく枠組が立てられており、さらに「問題概要」をみるとほとんどが判断、つまり考え方を問う問題となっている。理解を問う問題は少ないが、もちろんこれも小林の指摘のとおり、身に付けた知識に基づく判断力をみるという趣旨である。態度に関する問題は小学校では番号5(政治の道徳的關係について判断する問題)、番号6(言論の自由に関する態度につい

での判断ができるか問う問題)、中学校では番号4(貿易について信用という点からみてどの態度が最も適切であるかを判断する問題)である。小学校の場合は「図書委員会の話し合いの態度」、「掃除当番の心構え」といった学校生活の問題場面を題材にしており、これは1950(昭和25)年までと同じ傾向である。ただし、小学校の番号5や中学校の番号1(政治に於ける道徳について問う問題)のように、態度を道徳と表現した問題もみえる。

【資料1】<第1回調査 社会科の問題の問題構成>

番号	領域	小学校 問題概要	番号	領域	中学校 問題概要
1		政策の社会的基礎についての判断力を問う問題(台風被害の復旧に市役所が取るべき政策)	1	政治	政治に於ける道徳について問う問題(市議会で市長提案に反対する議員への市長の対応の仕方)
2	政治	民主的な政治の技術について判断できるか問う問題(運動会の種目決定の望ましい在り方)	2	現象	近代的民主政治の技術について正しい判断ができるか問う問題(古代ギリシャの政治の問題点)
3	現象	民主的な政治の技術についての理解を問う問題(児童会選挙の望ましい在り方)	3	経済現象	流通の本質的意義を理解しうるか問う問題(日常生活で貨幣がものの値打ちを表す機能)
4	関する問題	時代的な判断ができるか問う問題(古代、封建社会、近代の政治の特色)	4		貿易について信用という点からみてどの態度が最も適切であるかを判断する問題(貿易商の契約履行の態度)
5	問題	政治の道徳的關係について判断する問題(掃除当番の心構え)	5		経済現象のどの現象がどの条件の結果であるか問う問題(物やサービスの価格決定の条件)
6		言論の自由に関する態度についての判断ができるか問う問題(図書委員会の話し合いの態度)	6	政治	時代的な判断ができるか問う問題(古代、封建社会、近代の政治の特色)
7	報道現象	報道という機能の社会的意義についての判断ができるか問う問題(新聞部での異なる意見の取り上げ方)	7 I	経済現象	時代的な判断ができるか問う問題(古代、封建社会、近代の農業の特色)
8		新聞の社会的意義についての判断ができるか問う問題(新聞部の編集方針の望ましい在り方)	7 II		時代的な判断ができるか問う問題(古代、封建社会、近代の商工業の特色)

【資料2】 < 第2回調査 社会科の問題の問題構成（小学校） >

ねらい 領域	基礎的理解		総合的判断			
	内 容	番 号	内 容	番 号		
道 徳			学校生活において共同作業を行っていく場合、多数決できめられた結果に対する責任のとり方	1		
			学校生活において共同作業を行っていく場合に必要な積極的態	2		
			学校生活において共同作業を具体的に進めていく場合、状況に対して個人のとるべき態度	3		
経済生活（生産）	時間的構造	日本歴史の主要な時代の順序	4	日本歴史の主要な時代（古代、封建、近代）の産業現象（農、工、商）の発展段階	5 6 7	
		空間的構造	日本の四大工業地帯の位置	8	工業の立地条件及び工業の特色から見た日本の四大工業地帯の性格	12
			日本の四大工業地帯にある港の名称	9 (1)		
	日本の四大工業地帯にある都市名		9 (2)			
	原理的構造	輸出される工業の主要資源名（鉄・石炭・ゴム）	14	日本のせん維工業の現状（原料の輸出入、生糸、絹織物工業の市場の変化とその原因）	13	
		工業の動力資源としての石油のわが国における産地及びその過不足	15			
		わが国の鉄道の主要幹線の位置	10			
		東海道本線が重要な幹線である理由	11			
		日本の米の移出県名、移入県名	19	日本農業の現状（一戸当たりの耕地面積の広さと、全有業人口の割合及び農業の仕事のし方）	20	
		日本の主要果実（みかん、りんご、ぶどう）の生産県名	18			
	米の流通経路	16	野菜果実の流通経路にあるいろいろな機関で働く人々の活動にあらわれた各機関の機能	21		
	まゆ、絹織物の流通経路	17				

このように、1952（昭和 27）年度の第 1 回調査の問題構成は、理解を基盤とした判断力を問う問題が多数を占め、その中に態度を問う問題が出題されている。態度を問う問題の場面設定は、小学校においては 1950（昭和 25）年までと同じ形式であるが、中学校では社会科で学ぶ知識に直接関わる態度が問われている。また、両校種ともに態度を道徳という言葉で表した問題がある点が目新しい。

続けて、1953（昭和 28）年度の第 2 回調査の問題構成をみる。第 2 回調査では、小学校 21 問、中学校 13 問が出題された。【資料 2】は小学校の問題構成である。中学校の問題構成も同傾向であるため割愛するが、一見して分かるとおりに、第 1 回調査と比べ大きく変わっている。具体的には「基礎的理解」を問う内容と「総合的判断」を問う内容に問題が分けられたことである。また、道徳の領域が新設され「総合的判断」の区分に位置付けられている。

小林の指摘は理解に基づく判断や態度、能力といった学力の構造を念頭に置いたものであり、第 1 回調査ではそうした構造を意識した問題構成であった。そして第 2 回調査では、その構造が「基礎的理解」と「総合的判断」2 つに区分する形で直接問題構成に反映され、「総合的判断」に区分された態度は道徳として取り立てられたのである。

2 経験主義教育とガイダンスの転換

「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」が実施されたのは、経験主義教育の充実を目指し 1951（昭和 26）年に改訂された「学習指導要領一般編（試案）改訂版」の時期であった。しかし、調査問題の構成は、前節でみたとおりに第 2 回調査で「基礎的理解」と「総合的判断」に区分し態度を道徳として取り立てたことで、「基礎的理解」に関しては系統的な問題構成になっている。また、周知のとおり 1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂で「道徳の時間」が特設されるまでは社会科が道徳教育の中心を担っていたこともあり、1949（昭和 24）年、1950（昭和 25）年頃の態度に関する調査問題では、学校生活や生きる上での態度が問われているが、1952（昭和 27）年の第 1 回調査で道徳という言葉が使われ、翌年の第 2 回調査で道徳の領域が作られた点を見ると、社会科から態度を分離し、道徳として独立させるという傾向が読み取れる。

この時期は、序章や第 I 部第 1 章でみた経験主義教育の課題が顕在化するとともに、社会科の役割とされてきた徳育の在り方が問われた時期でもあった。徳育に関する論争の検討は本論の主題ではないが、社会科からの態度の分離には、その評価方法にまつわる「紙と鉛筆の検査では測定し得ないような部面の多いのに悩まされている」、「客観テスト形式で検査することが、現在のところ極めて困難」といった客観的な評価の困難性も影響したと考えられるため、態度の評価と徳育の関係を視点に、今しばらくこの問題について考えてみたい。

文部省の大野連太郎は、1955（昭和）30年11月の『教育技術』の特集「現地座談会 新しい社会科の評価法について」⁷において、参観した研究授業の内容を踏まえ「たとえば態度の問題についても、協力の態度というのは、たしかにきょうの中にも協力の態度を評価するポイントはあったけれども、あの態度は社会科特有のものではなくて、国語学習の話し合いでも、理科の話し合いでも、ほかの教科の中でも、当然評価されなければいけないので、社会科の形容詞をつける必要性はないのじゃないか、むしろあれは、教育全体として評価すべき問題だと思うのです」と発言している。これは、社会科の教科性を踏まえた態度と生きる上での望ましい態度の違いを端的に指摘した発言といえよう。なお、この発言の最後にある「教育全体として評価すべき問題」という認識は、社会科からの道徳的内容の分離につながる見方と考えてよい。そしてそれは、このとき大野が意図していたか否かに関わらず、各教科が担う態度のうち、教科的な内容と直接関係しない生きる上で必要な態度を抽出し、教育課程上にその育成を担う時間を独立して位置付けるという発想につながるものである。さらにいえば、この発想は、知識や技能と態度を一体的に育成する経験主義教育から、知識の獲得を第一義的に考える系統主義教育への転換と、徳育の時間の設置を同時に進める理屈となり得る。

座談会の話に戻りたい。座談会の終末では、「結論—社会科の評価には残された課題が多すぎる」との小見出しとともに、「専門的な評価の研究や分析的な研究ということは、社会科のなかでどんどん深めてもらう必要がる」とする一方で、「こういう社会科における評価法を普及されるという点からいけばあんまりむずかしい手順が必要で、それじゃ社会科の評価はできないという印象を一般に与えてしまうとこまる」との話が記されている。まさにこれは、社会科における態度に関する客観的な評価の難しさを指摘するとともに、社会科からの態度の分離を示唆する発言といえる。

1958（昭和33）年の「小学校学習指導要領」および「中学校学習指導要領」における教育課程の系統化と「道徳の時間」の特設については、経験主義教育の停滞や政治的な文脈での徳育重視の視座から検討されてきたが、こうしてみると、態度に関する客観的な評価の困難という事情もこのことに少なからず影響を与えたといえよう。経験主義教育の停滞と学力低下の不安のなかで、客観的に測定することが難しい態度を社会科から分離することは、上述のとおり、理解中心で教育課程を編成する社会科の系統化と、教科の理論や内容に影響を受けない徳育の時間を設けることを同時に可能にするからである。

続けて、ガイダンスの変化についても検討したい。ガイダンスの由来はデューイ（John Dewey）のいう教育の三つの基本的機能であるコントロール（Control）、ディレクション（Direction）、ガイダンス（Guidance）の区別にあること、児童生徒の全人格的な人間形成を目的とする教員の意図的、計画的な関わりであること、そして、学習指導はもちろん、進路指導や生活指導など様々な分野におよぶ包括的な概念であることを序章や第Ⅱ部第2章、および第3章で述べた。その際、ガイダンスは進路指導や生徒指導といった特定の分

野の指導として解釈されることがあったことにも触れた。では、1958（昭和 33）年の小中学校の学習指導要領改訂付近までをみたとき、ガイダンスはどのような様相にあったのであろうか。

第Ⅱ部第 2 章で触れた、ガイダンスに関する言説を分析した河原尚武は、戦後教育改革期のガイダンスは 1955（昭和 30）年代へと進むなかで、全人格的な人間形成を目指す包括的な概念から生徒指導を主たる目的とするものに変容していったと述べている⁸。また、1953（昭和 28）年まで文部省で生活指導を担当した井坂が、ガイダンスのもつ機能の 1 つに「『不適應』の子どもを、担任が級友である子ども達と協力して援助するという学校教育機能」を見出していた⁹という分析もある。この見方も河原が指摘する生徒指導的ガイダンスの範疇に入るものといえよう。

井坂のガイダンス論は 1951（昭和 26）年の学習指導要領改訂で中学校の教育課程に設けられた「特別教育活動」に主軸を置いていた。「特別教育活動」は、1947（昭和 22）年の「学習指導要領一般編（試案）」にあった「自由研究」が改編されたものである。なお、1951（昭和 26）年の改訂で小学校の教育課程には「教科以外の活動」が置かれた。そして 1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂において、それらが小中学校ともに「特別活動」に改編される。

「特別教育活動」には、「ホームルーム」、「生徒会」、「クラブ活動」、「生徒集会」が置かれたが、そのうち「ホームルーム」は、「生徒のもつ諸問題を取り上げて、その解決に助力し、生徒の個人的、社会的な成長発達を助言したり、職業選択の指導を行ったりするところ」と性格づけられた。そして、次の「生活目標」¹⁰が掲げられていた。

- ・個人としての成長を臨みながら、団体として啓発し合い、さらに、成長発達の指導を受ける機会をもつこと。
- ・人格尊重の理想を行為に生かし、責任や義務をじゅうぶんに果たし、また当然の権利はこれを主張する習慣と態度を養うこと。
- ・よい社会生活に必要なあらゆる基礎的な訓練の場をもつこと。

1958（昭和 33）年の「中学校学習指導要領」に記された「特別教育活動」のこうした特質をみれば、特に「ホームルーム」の目指すところがガイダンスの主旨と重なることが確認できよう。一方、小学校の「教科以外の活動」の目標には、直接ガイダンスの主旨と関わる文言は見当たらず、内容には「民主的な活動のもとに、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動」¹¹や「児童会（従来自治会といわれたもの）」といった例示されている。

このように教育課程上の位置付けからも、中学校におけるガイダンスが「特別教育活動」を時間的な枠組みとしていることが分かる。小学校においてガイダンスのための枠組が見

当たらないのは、第Ⅱ部第2章でみたとおり学習指導と生活指導の関連が深い小学校の場合、ガイダンス的な関わりを教科の授業と分離させることが適切ではないとの考えからであろう。見方を変えれば、中学校で「特別教育活動」にガイダンス的内容が位置付けられたことは、中学校においては教科指導とガイダンスが分離されたことを意味している。

「特別教育活動」が教育課程に位置付けられた1951(昭和26)年の『カリキュラム』(5月号)には、鳥取県の中学校が独自に作成した「個人教育簿」¹²の実践例が掲載されている。この年代は「累加記録摘要」が名称のみ変更された「生徒指導要録」が各中学校で使用されている時期であった。この中学校では、それとは別にガイダンスのためだけの記録簿を作成したわけである。「個人教育簿」の項目は「生徒規程」、「氏名、保護者名等」、「家庭欄」など14項目にのぼるが、教科学習の成績を記載する「学習の記録欄」は設けられていない。なお、「教育測定」の技術の利用についてみると、「知能指数」と「技能指数」の記載欄が設けられている。また、「将来の進路」の項目では、「本人の希望、両親の希望については、能力、適性の過大評価が行われるおそれがあり、教師の適正な判断と、科学的検査を忘れてはならない」という留意事項が記されている。

教育活動の全体を通して行われた従来のガイダンスは、「教育測定」の技術を用いて児童生徒の多様な特性を把握し、必要な支援を行い全人格的な人間形成を目指したが、「特別教育活動」を主軸とするガイダンスにおいても「教育測定」の技術が用いられ、多様な情報を得る手立ては講じられている。ただし、後者では、理解と態度を分離した社会科の場合と同様、「特別教育活動」の設置で教育課程上の枠組が作られたことにより、教科指導とガイダンスが分離され、学校教育の役割である教科指導と生徒指導が全人格的な人間形成の名の下に一体的に語られていた包括的なガイダンス論から、生徒指導的なガイダンスに方向付けられたことを表している。これを、学力を主語にしていえば、経験主義教育のなかで人格の一部として捉えられていた学力は、ガイダンスの主軸が「特別教育活動」に移ることにより人格形成の対象から分離されたとも表現できる。それにより、理解や技能に関する学力は教科指導の中心として学力向上の対象とされ、一方の態度は1958(昭和33)年の「道徳の時間」の誕生に向けて、徳育の対象とされていくのである。

経験主義教育やガイダンスのこうした転換の理由には、態度を客観的に評価することの困難があった。しかも、経験主義教育でいえば、その態度自体、上述の大野の指摘にあるとおり教科固有の態度に関する学力というには根拠が乏しく、すべての教科に通底する学校生活や生きる上で必要な規範的態度との区別が付きにくかった。言い換えれば、態度は各教科のねらいに即した学力としての独自性を持たなかったということである。こうした態度の概念への疑問や客観的な評価の困難性が経験主義教育における態度の位置付けを変化させたのである。

ガイダンスに関しても同じことが指摘できる。ガイダンスは包括的な概念から「特別教育活動」の枠組で生徒指導的な役割を担う目的を絞った取組となるが、そこでは「教育測

定」のうち性格検査や適性検査などの心理測定の技術が用いられ、把握した児童生徒の特性に基づき指導が行われた。これは、測定が困難な態度を分離し、知識や技能に焦点化して客観的な評価を行う教科指導と、測定可能な対象を定めて評価する点では同じである。

こうした転換が、系統主義教育の理念に基づく 1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂を待たず、経験主義教育のさらなる充実を謳う 1951（昭和 26）年版の「学習指導要領一般編（試案）改訂版」期にみられることは注目に値する。第 I 部第 1 章で今井康雄の分析を引き、広岡と勝田の 1960 年代前半の学力論争を「新教育の流れをくむく生活＞派と新教育批判の流れをくむく科学＞派」の対立と位置付け、両者が「拮抗するかたちでがっぷり四つに組んで安定」し「対立的共存」に至ったという見方を紹介したが、測定と評価をめぐる教育現場の実際においては、今井のいう「＜科学＞派」の立場に近い状況にあったといえる。さらにいえば、指導方法においては「＜生活＞派」、測定と評価においては「＜科学＞派」が優勢であり、そうした構図で「対立的共存」状態が生じたとも表現できる。

3 「教育測定」の普及と限界の認識

第 2 章で触れたように、林部一三が「（教育現場では）標準学力検査が無批判に歓迎されている」と指摘したとおり、経験主義教育の草創期から 1951（昭和 26）年の「学習指導要領一般編（試案）改訂版」の公表と「特別教育活動」の設置、1955（昭和 30）年の「生徒指導要録」の改訂といった動きのなか、数多くの標準検査が作られていく。

それら多数の標準検査をまとめた図書、『教育 標準検査ハンドブック』¹³をみてみたい。この図書は、小見山栄一が「標準検査の研究批判に一つの手がかりを与えるとともに、検査利用者への一つの情報と検査理解の一助とするために、わが国で実施されているすべての標準検査の収録を意図」¹⁴して 1959（昭和 34）年に出版した図書である。「ハンドブック」という書名ではあるが 665 ページにおよぶ大著で、その構成は、「序論 標準検査の概説」、「知能検査（団体）」、「知能検査（個人）」、「性格検査」、「職業検査・興味検査」、「学力検査（小学校）」、「（中学校）」、「（高等学校）」、「用語解説」からなる。種々の検査に関する頁には、その検査についての解説と検査問題の一部が収められており、その数は知能検査が団体と個人を合わせ 104 種類、学力検査が 3 校種の各教科を合わせ 465 種類、その他、性格検査などを合わせると合計で 649 種類におよぶ。

このように多種多様な標準検査が作られるとともに、教育雑誌でも標準検査に関する解説や特集記事が組まれ教育現場に情報が発信されていく。例えば 1955（昭和 30）年 10 月の『教育心理』は「テストによる人格の評価」¹⁵と題した特集を組み、「診断性向性検査利用の実際」、「道徳性診断テストの実際」、「クレペリン検査による問題児の発見」といったテーマの実践報告を掲載している。

ただし、こうした状況のなか、「教育測定」に対する抑制的な声がなかったわけではない。

例えば、林部は上述の言葉に続き「教育測定の結果を無条件に客観的なものとして信じてはいけない」と述べている。また、小見山が、標準学力検査が広く用いられる以前から「教育測定」全般に対する信頼の置き方に警句を発していたことは、第I部第2章で触れたとおりである。「教育測定」の研究者である小見山が「教育測定」の利用に早くから注釈を付けていたことは興味深く、また、教育現場において、後に態度に関する評価の困難が指摘されることを考えれば、小見山の警句を吟味する意義はあろう。そこで、小見山のいう『「教育測定」の限界』について検討したい。

小見山は、1949（昭和24）年2月の『社会と学校』に「教育評価の動向—その展望と問題—」¹⁶と題した論考を掲載している。そこで小見山は「教育測定」の研究者がよく引用する¹⁷ ソーンダイクの言葉、「総テ存在スルモノハ必ズ分量的ニ存在スル」のであり「分量的ニ存在スルモノハ之ヲ測定スルコトガ出来ル」を引き合いに出し、

しかしながら、多くの引用においてみのがされていることであるが、『恐らく現在はそれは不可能であろう、あるいは五十年後でもまだ不可能かも知れない…』というソーンダイク自身がそれに付けくわえたことばをここに書き添えることは、あながち無益なことではなかろうと思う。

と記している。他の引用者が触れないソーンダイクの言葉の後半に注目したのである。そして小見山は、この後に「先の引用文が、教育測定の刺激となったことは十分に認められてよいことであるが、教育測定の正しい限界の認識もまた必要であろう」と続けている。

では、小見山のいう「教育測定の正しい限界」とは何か。小見山は1949（昭和24）年12月の『教育現実』に掲載した「客観的テストの批判」¹⁸と題した文章で、従来の論文式テストは採点に評価者の主観が影響することがあるため、採点の客観性や容易さを求めて客観的テストが広く利用されるに至ったとの事情を説明した上で、「しかし、この利点は直ちにテストの妥当性を必ずしも保障するものではない」と述べている。そして、無批判に客観的テストを受け入れる『「客観性のとりこ』になること』の問題を指摘している。

実は小見山が「客観性のとりこ」という言葉を使ったのはこのときだけではなく、上述の『社会と学校』に掲載した文章でも同じ言葉を使っている。ただしその説明は詳しくない。そこで、『教育現実』の「客観的テストの批判」に関する記述をさらに読んでみたい。

測定は客観的条件を量的に表現しようとしている。評価は、この条件への個人の反応を判定するものである。この条件を記述する過程とこの条件に対する反応を確かめる過程とは異なるものであって、混同されてはならない、「客観性」を強調するあまり、この二者の区別をしないもの、二者の区別を認識しないものは、「客観性のとりこ」であるといわれよう。

この文章に、測定と評価に関する小見山の見解がよく表れている。小見山は、測定は「客観的条件の量的な表現」であり「条件を記述する過程」であるとする。そして、評価は「条件への個人の反応の判定」であり「条件に対する反応を確かめる過程」であるとしている。平易に言えば、データを集める測定と集めたデータを解釈する評価ということである。当然であるが、データなしには評価はできず、評価なしではデータは数値以上の意味をもたない。両者は相補的であるが担う役割は別である。これを理解せず、戦後強調された「客観性」にとらわれ、データがすべてと言わんばかりの評価が行われることを、小見山は「客観性のとりこ」というのである。そして、この説明から解釈すれば「教育測定の限界」とは、客観的な把握の可能、不可能の境目であろう。また、それはどこにあり、何がそれを分けるのか理解することが小見山のいう「正しい限界の認識」ということになる。

1951（昭和27）年7月の『児童心理』に、小見山は「統計的数値と個人の理解」¹⁹と題した文章を掲載し、測定方法に質問紙や興味調査、向性検査などを用いる場合の回答の解釈における曖昧性を指摘している。例えば向性検査で「些細なことでも気に病みますか」という問いが与えられた場合、被験者の答えは Yes か No のどちらかであっても、あるいは準備された選択肢から回答を選択したとしても答えた被験者の原体験は様々である。そのため、小見山はそれぞれの回答の背景には「被験者の要求・願望・恐怖その他種々の要因が働くと考えざるを得ない」とし、「してみれば、この刺激が一定であるかの如く見えて、実は、あいまいな刺激に対してなされた反応をもって、同一であるといわないまでも、同質であるということには、かなりの問題性が含まれている」と指摘している。

この説明を態度に関する学力の評価に当てはめて考えてみたい。態度をペーパーテストで評価する際、テスト問題の工夫により何らかの解答は得られるが、そう解答した児童生徒の判断規準や本人なりの根拠は不明である。第I部第3章でみたとおり、答えた態度が真に行動化する態度なのか、正解を得るため望ましいと理解している態度なのか分からないのである。テスト問題を工夫し、その規準や根拠を追いかけて問えば当初の解答の精度は高まるであろう。しかし、2回目の解答の理由にもやはり何らかの規準や根拠があるはずであり、それもまた不明である。より精度の高い解答を求めようとすれば、さらに深い問いを続けなければならない。

つまり、テストで得られた見かけ上客観的な解答も、その背景にある児童の内心は不明であるため、正しい評価ができるとは限らないのである。しかし、解答そのものは明らかであるため、他の児童の解答も合せて集約し傾向を分析したり、場合によっては平均値を出したりすることもできる。こうした見かけ上の客観性に惑わされることが「客観性のとりこ」の状態であるといえる。また、見かけは客観的でもその真意や細部まで把握することは不可能であることを自覚することが「教育測定の正しい限界の認識」である。この説明でいえば、「教育測定」における学力の客観的な把握の可能、不可能の境目は知識や技能と態度の間といえよう。

また、小見山は「なるほど、評価というものは、客観的であることが好ましいし、そうあるべきであるが、単に数値に表したからといって、評価が客観的に行われたとはいえない」²⁰とも述べている。ここにある「評価というものは、客観的であることが好ましい」とする見方は、「教育測定」の研究者でなくとも、戦前の評価を知るこの時期の教育関係者であれば皆思うところであろう。しかし、その後が続く、「単に数値に表したからといって、評価が客観的に行われたとはいえない」という見方までは一般的ではなく、データがすべてであるがごとく数値を信奉する「客観性のとりこ」になる者が多い状況は小見山や林部が書いたとおりであった。

最後に、この時期に作成された標準検査の種類と数についてみておきたい。「わが国で実施されているすべての標準検査の収録を意図」して出版された小見山の『教育 標準検査ハンドブック』にある649種類の標準検査は、1949（昭和24）年から1959（昭和34）年までの11年間に作られたものである。そのうち、465種類ある学力検査が全体の71.6%を占める。残りの184種類28.4%が、生徒指導的役割が大きくなるガイダンスで用いられた知能検査や性格検査、職業適性検査などである。これら184種類が作られた年を、同書に記された検査概要を基に1955（昭和30）年を画期とし、「生徒指導要録」の改訂前と改定後に分けると、作成年の記載がない56種類と複数年の記載がある3種類を除き、40種類32.0%が改訂前、85種類68.0%が改訂後²¹に作成されている。なお、最も多く作成されたのは1958（昭和33）年の35種類であった。第1章でみたとおり指導要録の機能が「指導のための記録」から「対外証明の記録」に移っても、標準検査の作成が増加していることは興味深い事実である。

このように、児童生徒の多様な情報を得る方法として用いられてきた「教育測定」の技術の1つである標準検査は、ガイダンスの内実が生徒指導的な内容に転換するなかで、1955（昭和30）年以降数多く作成されていく。

注

- 1 小林信郎、「社会科の学力をこう考える」、『測定と評価』、日本文化科学社、1952. 7、17 頁。
- 2 榑原清、「学力検査の実施計画とその利用法」、『測定と評価』、日本文化科学社、1952. 7、12 頁。
- 3 続有恆、「学力検査に関する二、三の問題」、『児童心理』、金子書房、1950. 3、52 頁。
- 4 栃木県教育委員会事務局、『小中学校標準学力テスト』、栃木県教育委員会調査室、1953. 8。
- 5 学習研究社、「昭和 26 年度東京都学力検査問題と解答」、『中学コース』、1951. 6、50-83 頁。
- 6 【資料 1】国立教育研究所、『全国小・中学校児童生徒学力水準調査（第一次報告）』、1953、109-123 頁。調査報告書の記述を基に「(場面設定)」を加筆して作成した。
【資料 2】国立教育研究所、『全国小・中学校児童生徒学力水準調査（第二次報告）』、1954、96 頁。
- 7 山口康助、大野連太郎、班目文雄、「実地授業にもとづく現地座談会 社会科をどのように評価するか」〈会場 東京都窪町小学校〉、『教育技術』、小学館、1955. 11、42-55 頁を参照。
- 8 河原尚武、「戦後教科外教育領域の成立と展開（Ⅱ）—ガイダンス理論の受容と生徒指導論の生成をめぐる—」、「一. 生徒指導論の系譜とガイダンス」、『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 第 44 巻』、1992、185-199 頁を参照。
- 9 久米祐子、「戦後学校教育の〈包摂〉機能の拡大—IFEL 講習内容から生活実践への拡大を中心に—」、日本教育方法学会、『教育方法学研究 第 43 巻』、2017、61-70 頁を参照。
- 10 文部省、「学習指導要領一般編（試案）改訂版」、「Ⅱ 教育課程 2. 中学校の教科と配当時間」1951。
- 11 文部省、前掲 10、「Ⅱ 教育課程 1. 小学校の教科と配当時間」。
- 12 近藤正一、「個人教育簿について」（鳥取県緑が丘中学校）、『カリキュラム』、コア・カリキュラム連盟、1951. 5、32-33 頁。
- 13 小見山栄一、『教育 標準検査ハンドブック』、東洋館出版社、1959。
- 14 小見山栄一、前掲 13、はしがき。
- 15 亀井定雄、菊池光、中川温、他、「テストによる人格の評価」、『教育心理』、1955. 10、23-45 頁。他に、田中敏隆、「社会性の発達度検査の実験的検討」、『測定と評価』、1952. 7、41-43 頁。
- 16 小見山栄一、「教育評価の動向—その展望と問題—」、『社会と学校』、金子書房、1949. 2、6-13 頁を参照。

- 17 田中寛一、『教育的測定学』、村三邑堂、1926、序。安藤公平、『学力検査法』、東京書院、1948、8頁。安藤はソーンダイク言葉を引用し「これこそ教育的測定学に従事した者の信条」と述べている。
- 18 小見山栄一、「客観的テストの批判」、『教育現実』、教育図書、1949.12、13頁。
- 19 小見山栄一、「統計的数値と個人の理解」、『児童心理』、金子書房、1951.7、43-51頁を参照。
- 20 小見山栄一、「評価結果の解釈と処理について」、『実践国語』、穂波出版社、1951.7 12-16頁を参照。
- 21 小見山栄一、前掲13に収録された標準検査の概要説明をもとに分類した。なお、学力検査については作成年が記載されていないものが9割を超えるため整理の対象としていない。

第Ⅲ部 「教育測定」の役割の変化

小 括

「小学校学籍簿」や「累加記録摘要」は、ガイダンスの理念を具体化する道具として考案された。しかし、「累加記録提要」については、多様な情報の収集と蓄積、分析と記入が教員の多忙感を増し、「理想や形式を追いすぎる」といった教育現場の批判もみられた。

文部省は次期指導要録の改訂に向け、1952（昭和 27）年頃から都道府県教育委員会等の意見聴取を行い、1954（昭和 29）年 12 月から初等教育課長大島文義を中心とした省内会議「指導要録会議」を開始した。この会議では、指導要録に「指導のための記録」と「対外証明の記録」の機能のいずれを持たせるかが論議され、その結果、両機能を有する「二重性格」の指導要録が構想されたが、実質的には就職試験や高等学校入学者選抜の資料となることを意識した簡明で端的な記録による「生徒指導要録」が作られた。これにより「累加記録摘要」が有した「指導のための記録」、つまり「教育評価」機能が失われる。

また、5段階相対評価が導入された 1948（昭和 23）年の「小学校学籍簿」の公表から 1955（昭和 30）年の指導要録改訂までの間の、「教育測定」の理論や技術についての教育現場の受け止めをみると、参考として示された 5段階相対評価の評語の割合が教育現場に基準として理解され、指導の工夫のための情報であるはずの各評語が学力そのものを表す数値の如く受け止められていく。さらに、標準学力検査も 5段階相対評価を補う目的ではなく、大規模な集団に準拠する学力の位置を知るために使われるようになる。

そしてこの間、社会科の態度に関する調査問題の形式にも変化がみられ、学校生活での問題場面や生きる上での望ましい言動を問う当初の問題形式から、社会的な理解（知識）と直接関わる態度を問う形式に変化し、その後、態度は知識と分離され道徳として取り扱われるようになる。さらに、全人格的な人間形成を目指し、学校教育全体で取り組むとされていたガイダンスも、1951（昭和 26）年の学習指導要領の改訂により設けられた「特別教育活動」が主たる指導の枠組となったことから生徒指導的役割が強くなる。こうしたなか、「教育測定」の技術に対する抑制的な意見や結果の信頼度に対する留保といった言説もみられたが、1955（昭和 30）年以降、数多くの標準検査が開発され、教育現場では、測定可能な対象に焦点化し評価を行う方向に転換していく。

これらのことを踏まえ、第Ⅲ部で検討した内容をまとめたい。5段階相対評価や標準学力検査といった「教育測定」の技術の役割は、第Ⅱ部でみたカリキュラムや指導法の改善から学力の相対化へと変化していく。一方、知能検査や性格検査、職業適性検査などの標準検査は、ガイダンスの役割が生徒指導的なものへ転換した後も、児童生徒の多様な特性の把握のために用いられ 1955（昭和 30）年以降、量産される。こうした事実と、「教育測定」の役割の変化の理由については終章で明らかにしたい。

終章 戦後教育改革期の「教育評価」における「教育測定」の役割とその変化

1. 各部の検討の整理

本論は、1947（昭和22）年の「学習指導要領一般編（試案）」の公表前後から、経験主義教育が系統主義教育へと転換する1958（昭和33）年の学習指導要領改訂周辺までを検討の対象とした。その際、経験主義教育の充実を目指した1951（昭和26）年の「学習指導要領一般編（試案）改訂版」付近を画期とし、それ以前を経験主義教育あるいは社会科の「草創期」や「初期」として論述した。

戦後教育改革期、経験主義教育とガイダンスは一体であったが、本論ではそれぞれを対象化し、5段階相対評価や標準検査の実施、態度の評価に用いられた「教育測定」の技術を中心に検討し、この時期の「教育評価」の内実を明らかにした。検討の柱は「第Ⅰ部 経験主義教育における態度に関する学力とその評価」、「第Ⅱ部 ガイダンスにおける『教育測定』の理論や技術の利用」、「第Ⅲ部 『教育測定』役割の変化」の3部である。第Ⅰ部では、経験主義教育の草創期、教育現場が「教育測定」を積極的に受容したこと、第Ⅱ部では、そうした積極的受容の様相、第Ⅲ部では、経験主義教育とガイダンスの変容と「教育測定」の役割の関係について明らかにした。これらを踏まえて、以下、「経験主義教育の草創期の『教育評価』における『教育測定』の役割」、「『教育測定』の役割の変化の理由」、そして、「本研究の成果」について記し、本論の結論としたい。

2. 結論

(1) 経験主義教育草創期の「教育評価」における「教育測定」の役割

経験主義教育で必要とされた「教育測定」の技術は、学力の位置を表す5段階相対評価や標準学力検査、そして知能検査であった。そのうち、1948（昭和23）年の「小学校学籍簿」で記載することとされた5段階相対評価は、教員が学級のなかでの個々の児童の学力の相対的な位置を把握し、指導法の工夫を行うための資料としての役割を担っていた。5段階相対評価は準拠する集団の人数や学力の質に影響を受けるという欠点を有していたが、標準学力検査や知能検査の結果と併せて判断することにより、その欠点を補うとされた。これらの「教育測定」の技術は後に能力主義批判の対象となるが、こうした事実はこの時期に使われた「教育測定」の役割が、批判されるような学力の相対化による児童生徒の品等を目的としたものではなかったことを示している。

1950（昭和25）年の9月の『長崎教育』に掲載された実践報告、「教育測定に基づく学習指導」は、「教育測定が必要である事は、今更私がここで駄弁をはくまでもないと思いますが、一応簡単に述べてみたいと存じます」¹という書き出しで始まる。この報告は、知能指

数と学業成績を踏まえた能力別の分団編成と指導法の工夫について述べたものである。ただし、この報告が個々の能力に応じた目標設定の必要を述べているわけではないことに留意しなければならない。この報告がいう教育目標はあくまで1947（昭和22）年の「学習指導要領一般編（試案）」にあり、その達成を目指し能力に応じた指導法の工夫を行うという主張が展開されている。このことも、「教育測定」の技術が、指導と評価を一連のものとする「教育評価」のために用いられたことを表している。

一方、児童生徒の学力以外の特性の把握にも「教育測定」の技術が数多く用いられた。ガイダンスでは、観察や面接に加えて知能検査や性格検査、職業適性検査などの結果が指導や助言の参考とされたのである。これらは科学的な評価の根拠としての役割を期待され、全人格的な評価に基づく「教育評価」の実施のために用いられた。そのうち、「性質興味及び特性」の把握は、特定の場面や対象に対する児童生徒の態度を観察することから始められ、その上で、面接や質問紙によるテスト、その他の方法による測定を行い行動の特性が記録されている。つまり、ガイダンスが対象とするすべてではないものの、必要に応じて「教育測定」の技術を用いた態度の分析に基づく評価が行われたわけである。

このように、「教育測定」は、草創期の経験主義教育、またこの時期のガイダンスに科学的で客観的な根拠を示す役割を担っており、教育現場はそれを期待して「教育測定」を積極的に受容したのである。

(2) 「教育測定」の役割の変化の理由

経験主義教育やガイダンスにおける全人格的な人間形成のための「教育測定」の利用は、ほどなくその目的が変わっていく。例えば、5段階相対評価の場合、各評語の割合が教育現場で固定的に使われるようになり、指導法の工夫のためではなく学力の相対化そのものに意味が見出されるようになる。特に、1955（昭和30）年の「小学校学籍簿」、「累加記録摘要」の改訂以後それは顕著で、教育現場には「学級集団の姿として、一般に正常分配になるのが望ましいのであるから、この比率は尊重されなければならない」²（山口県教育委員会）、「(学級の人数による5段階相対評の不確実性を説明した後) だからといって別に客観的な標準は確立していないので、教師の個々の判断にまかせておけばより客観的な結果が出ることも期待できない」³（鹿児島県小学校長）、「あまりに規準とちがっていたら、(評語配当の) 区分をやりなおして規準に近くもっていくようにする」⁴（東京都小学校教諭）といった、7%、24%、38%、24%、7%の割り振りを前提とした言説が多数みられる。こうした言説がみられるのは、文部省が1950（昭和30）年の指導要録改訂でも1948（昭和23）年と同じく評語の割合を示さなかったことが原因であろう。評価の客観性を担保するために5段階相対評価を導入しながら、評語の割合を教育現場に任せるならば、結局、客観的な評価とはならない。そのため、教育心理学者や文部省関係者がめやすとして示し

た割合を教育現場は基準として受け止め、固定的にこれを用いるのである。そして、5段階相対評価は、指導改善の資料から学力の相対化自体が目的とされていくのである。

さらにいえば、教育現場が評語の割合を「遵守」しようとした背景には、「指導のための記録」よりも「対外証明の記録」の機能を重視した「累加記録摘要」改訂の議論にも明らかなおと、進学や就職のための学力競争の激化があることは間違いない。その始まりは新学制の完成に伴い行われた1950（昭和25）年度の高等学校入学者選抜にある。この頃の選抜方法は第Ⅲ部第1章でみたおと、いずれの自治体も学力試験とは別に審査対象とする報告書に日常的な学業成績を記入することになっていた。そのため、報告書等の原本となる指導要録への5段階相対評価の記入に際し、教員による評語の按分を認めれば、結局そこに主観が入り公平性を欠く結果になりかねない。こうした理由により評語の割合を「学校管理の現実の必要からも、各教師に一任しておくわけにはゆかない」⁵と考えられたのである。

では、ガイダンスではどうであろうか。同じく高等学校入学者選抜のための報告書には、「知能検査の得点」、「発達記録」、「職業能力発達の所見」といった、ガイダンスのための情報ともいえる標準検査の結果に基づく評価の記入が求められていた。つまり、ガイダンスのための標準検査も学力競争とは無縁ではなかったわけである。

このような「教育測定」の役割の変化の理由をさらに掘り下げてみたい。上述のおと、その1つに高等学校入学者選抜の影響があることは間違いない。しかし、その根本的な理由は態度を客観的に評価することの困難にあらう。困難とは、学力としての態度を客観テストで端的に把握する問題形式に完全なものがないという技術的な困難と、ガイダンスにおける「性質興味及び特性」を把握するための、児童生徒の行動特性の観察や記録、それを踏まえた面接などの日常的な実施に伴う多忙という実践上の困難である。学力としての態度も、観察と記録、面接を継続することで把握可能ではあるが、学校教育の限られた時間で、すべての児童生徒、すべての教科を対象にするとすれば、もちろんそこにも実践上の困難が付きまとう。

そのため、学力としての態度は客観的な測定が可能な知識や技能と切り離され、「教育評価」の中心的な課題から外されていく。また、1951（昭和26）年の「特別教育活動」の設置以降、ガイダンスは教員による観察と記録を中心とした児童生徒の多様な特性の把握に基づく包括的な取組から、性格検査や適性検査などの標準検査の結果を活用した生徒指導的な取組へと移行し、結果的に教科指導と生徒指導、いうなれば学力向上と人格形成が分離されることになる。

これらのことは、態度の育成は学校教育の目標であるがその結果は評価しないという意味であり、「教育評価」の主旨である指導と評価の往還を断つことを表す。つまり、経験主義教育を標榜する1951（昭和26）年版の「学習指導要領一般編（試案）改訂版」期ではあるものの、教育現場では、指導においては態度の育成を主眼とする経験主義教育に則り、

評価においては測定可能な学力や領域に焦点化した客観的な評価を実施するという状態になっていくのである。

今井康雄が、「新教育の流れをくむ<生活>派と新教育批判の流れをくむ<科学>派」が「対立的共存」に至ったと解説する広岡と勝田の学力論争は1960年代前半の話であるが、教育現場においては、1950年代からそれに近い状態にあったのである。そして、この後、学校生活や生きる上で必要な規範的態度との区別が付きにくいといわれた学力としての態度の育成は徳育の範疇に位置付けられ、系統主義教育を旨とする1958（昭和33）年の学習指導要領改訂で、学習結果の測定を要しない「道德の時間」に引き継がれていく。

(3) 本研究の成果

序章で指摘したとおり、田中耕治は、『**『相対評価』**に対する批判は、すでに戦後初期から現れていた⁶と述べている。しかし田中は、「たとえば、新庄三郎『プラグマティズム教育の批判』（マルクス・レーニン主義研究）（『教育』1955年5月）やナガイショウゾウ『新しい通信ぼづくり』（『教育』1956年3月号）は、その早い時期のものである」と続けており、本論が検討した1955（昭和30）年以前の「教育評価」の道具としての「教育測定」については詳しく述べてはいない。さらに田中は「1960年代初期には、その批判はかなり明確な形をとってくる」と述べるのであるが、この時期から後は、「教育測定」が能力主義批判の対象となる時期である。

本論は、これまで顧慮されてこなかった経験主義教育草創期の「教育評価」における「教育測定」の役割と、その積極的な利用の様子を明らかにすると同時に、能力主義批判が対象とする時期よりも早く「教育測定」の役割が変化し、学力競争の道具として使われ始めたことを明らかにした。そして、その変化の理由は、進学競争だけではなく、児童生徒の態度やその変容を客観的に測定、評価することの困難や、日常的な観察および記録の困難にあったことを示した。こうした検討により、本論は教育評価史研究の空白部分を明らかにしたといえる。

また、前項で述べた、指導においては経験主義教育、評価においては態度を除いた客観的な評価という、「教育評価」の主旨と異なる指導と評価のずれは、教育理念と教育実践のずれともいえる。そして、このずれに関する合理的説明がされぬまま1960年代へと進み、教育評価史研究における「教育測定」批判へとつながっていくのである。

3. おわりに

「教育評価」は、児童生徒の多様な特性や学力を「教育測定」の技術により客観的に把握し、それに基づき指導改善を図る取組である。このうち、後段の指導法の改善は特定の教科や領域の特質に応じたものとなるため、そこを検討の対象とする場合、個々の指導理

論に基づく指導法研究の枠組みで分析が行われることになる。一方、その前段、多様な特性や学力を客観的に把握する方法はどの教科や領域にも共通するテーマである。そしてこれは、戦後教育改革における教育観の転換により新たに登場した課題である。

そのため、戦後教育改革期の「教育評価」の検討は、その方法として「教育測定」が如何に用いられたかが中心的なテーマとなる。つまり、経験主義教育の主眼である学力としての態度や、全人格的な人間形成を目指すガイダンスにおける児童生徒の多様な特性の把握のために「教育測定」が如何に用いられたのかについて検討することが必要となるのである。しかし、教育評価史において、この点についての検討がなされてきたとは言い難い。こうした認識が本論執筆の動機である。

もちろん、「教育測定」は科学的な理論と方法であり、教育観や教育理念、教育方針に先立つものではない。しかし、学校教育が担う教科指導や生徒指導の結果を測定する機能をもつ以上、「教育測定」の結果が教育現場の方針に影響を与えることは間違いない。表現を変えれば「教育測定」の結果により教育方針が変わることもあるし、教育方針を変えるために「教育測定」の使い方を変えることもできるのである。経験主義教育を旨とする 1951（昭和 26）年版の「学習指導要領一般編（試案）改訂版」期ではあるものの、態度に関する評価の困難から、測定可能な特質や学力に評価の対象を絞る方向に動き、やがては系統主義教育の展開に連続する事実はその一例といえよう。そのため教育現場では、実践の結果として、何を測るか、如何に測るかという「教育測定」にまつわる問題が、自らの教育実践の是非とその後の方向を左右する重要な問題であったのである。

本論はこれまでに発表した戦後教育改革期の学力の評価に関する論文、「戦後教育改革期の指導要録における『教育評価』機能の検討—『累加記録摘要』（1949）を中心に—」（『日本の教育史学』第 63 集 2020.10）、「小見山栄一の『教育評価』論と 5 段階相対評価—戦後教育改革期の『教育評価』—」（『日本教育方法学会紀要』第 45 巻 2020.3）、「戦後教育改革期の社会科における道徳的『学力』の測定・評価方法とその影響—国立教育研究所及び日本教育学会による学力調査の分析—」（『社会科教育研究』No. 133 2018.3）、「戦後教育改革期の社会科における道徳的『学力』の測定・評価に関する研究—『全国小・中学校児童生徒学力水準調査』に関わる地方教育委員会の動きを中心に—」（『九州教育学会研究紀要』第 43 巻 2015.10）、「また、『筑紫女学園大学人間文化研究所年報』、『筑紫女学園大学紀要』に掲載したいくつかの論文を踏まえて記述した。これらの研究は、2015 年度 科学教育研究費助成事業 基盤研究（C）一般 15K04272「戦後教育改革期の社会科における道徳的『学力』の測定・評価に関する研究」、2018 年度 基盤研究（C）一般 18K02378「戦後教育改革期の標準学力検査に関する研究」、2021 年 基盤研究（C）一般 21K02276「戦後教育改革期の『教育評価』に関する研究」の研究助成を受け取り組んだものである。戦後教育改革期の学力とその評価に関する一連の研究が、三度にわたり科学教育研究費助成事業に採択されたことは幸運であった。

しかし、何より感謝すべきは本論の査読に当たっていただいた九州大学の先生方のご指導に対してである。木村政伸先生には、主査として予備調査の段階から細やかな配慮のもと査読全般の労を取っていただいた。それだけでなく、第 I 部に記した経験主義教育の展開と学力低下批判の様相や戦後教育改革期の学力論争に関する記述には、木村政伸先生のご助言を踏まえた部分が多くそれにより多面的な検討を行うことができた。木村拓也先生には、教育測定に関する筆者の見識のなさを補うご指導を数多くいただいた。戦後教育改革期の義務教育の現場で取り組まれた 5 段階相対評価や標準検査を、「教育測定」として語る際に留意すべき事項のご指摘は有難くそれを踏まえて加筆修正した部分は数多い。このご指摘は本論の論述の立場と深く関わる重要なものであった。教育測定研究の先端からみた木村拓也先生の危惧を解消することができたのか不安が残るが、筆者の不明に対するご指導に感謝したい。江口潔先生には、教科指導だけでなくガイダンスにおける評価を対象化することや、態度に関する評価方法を軸に検討することなど、論述の方向性に関する重要なご助言を数多くいただいた。また、各部各章の構成や記述のつながり、既発表論文の内容の整理などに関するご指導もいただいた。こうした江口先生の懇切なご助言のおかげで、本論の基本的な枠組が形成できたといえる。伊藤崇達先生には、当時の教員の声を探り記述に取り込むことの必要についてのご指摘をいただいた。このことは、教育方法学における歴史研究として、しかも実践的視座から戦後教育改革期の「教育評価」について検討する本論には欠かせない視点であった。伊藤先生のご指摘により、教育現場の声を積極的に取り上げ記述することができたことを感謝する次第である。

最後に、この場を借りて長きにわたり筆者を導いてくださったお二人の先生に感謝の気持ちを表したい。そのお一人が、筆者が修士課程および博士後期課程でご指導いただいた新谷恭明先生である。新谷先生は、小学校教育の現場から進学した筆者を「教員経験をもつ大学院生」としてではなく、他の院生の方と同様に「研究者を目指す者」として接してくださり、常に高みを目指すよう声をかけてくださった。そのご期待に応えるべく努力することで筆者の今日があると自認し、新谷先生への感謝の思いを今さらに強くしている。

もうひと方が、筆者が大阪教育大学時代にご指導いただいた船寄俊雄先生である。筆者が日本教育史研究に魅力を感じたのは、学部生時代に受講した船寄先生の講義が契機であった。また、大学卒業時に研究者としての道を勧めてくださったのは船寄先生であり、小学校教員として就職していた筆者に九州大学の新谷先生を紹介してくださったのも船寄先生であった。筑紫女学園大学に職を得た後も、学位取得に向け日々努力することを私に求め、励ましてくださった船寄先生には感謝の言葉しかない。

数多くの先生方に出会い、どの先生にもあたたかい励ましと期待の言葉をいただいたことに深く感謝し、さらなる努力を重ねることを誓い本論のおわりとしたい。

注

- 1 吉田良久、「教育測定に基づく学習指導」、『教育長崎』、1950. 9、28-36 頁を参照。
- 2 小河正介、「改訂指導要録と評価」、『教育広報』、山口県教育庁、1956. 3、36-37 頁。
- 3 鹿児島市武小学校長（著者名、題名不明）、『小四 教育技術』、小学館、1956. 2、69-70 頁。
- 4 中村昇、『改訂 指導要録の記録実例 小学校』、教育技術連盟、1951、明治図書出版、57 頁。
- 5 橋本重治編、『最新 学習・行動評価の基準と方法』、新光閣書店、1957、15 頁。
- 6 田中耕治、『教育評価』、岩波書店、45 頁。