

1905年～25年における教育評価の理論と実践

天 野 正 輝

On Theories and Practices in Educational Evaluation in
Japan : 1905-1925

AMANO Masateru

序

教育実践は、価値課題の目的意識的追求の系統だった過程であるから、目的とそれにふさわしい手段の選択なしには成立しない。つまり「評価」という行為が不可避免的につきまとう。そして「評価という内面の原理の具体的な現われが教育実践なのだ」¹⁾とさえ言われる。評価の行為は、教師の教育実践に内在し、学習者理解を深め、その実践を、より高次の、より質の高いものにしていく上で必要不可欠である。教育評価の行為の自覚のない教育実践は、子どもを発達的にとらえていくことはできないし実践としての自律性をもちえない。

教授・学習過程において評価活動がその本来的機能を発揮するためには、目的、内容、方法の選択が教師自身の主体的判断にゆだねられていなければならない。そうでなければ教育活動の点検作業は形式的で管理的な意味しかもちえず、教育実践は、それ自体としての位置を獲得することは出来ないし、教師による、実践からの理論形成能力を失わせる。

わが国の教育方法史でみると、1872年の近代公教育制度の成立以来、スコット (Scott M. M.) の教授方法の導入をはじめとして、開発主義、ヘルバルト主義と次々に移入紹介される教授論に導かれた実践が展開され、教授のすすめ方に多くの関心が払われたが、教育過程に含まれている評価の行為が、自覚的に研究対象にされてきてはいない。しかし、日露戦争(1904～05)から第一次大戦(1914～18)にかけて、日本社会の産業革命の進行、資本主義の飛躍的発展に伴う学力増進策や、国民の側の教育要求の高まり等を背景に学校教育の量的拡大をみるが、そこにおいて、「教育効果の測定」が論議の対象になった。さらに、いわゆる大正期「自由教育」における、学習者の個別性(学力差、能力差)への着目も、評価への関心を高め、評価研究が、教授論や教育研究の中に位置づいてきた。

本稿においては、わが国の初等教育を主たる対象として、そこにおける教育評価活動とそれを対象とした研究を、1905年頃から25年頃を中心に整理、紹介し、戦前わが国における教育評価の理論と実践の特質を明らかにすることを目的とする。

ところで、教育評価 (evaluation, または educational evaluation) という概念が教育現場でも一般的に使用されるようになったのは、わが国の場合第二次大戦後であるが、歴史的遺産を整理するに当たって、その指標となる、教育評価の基本的性格をあげておきたい。

1. 教育活動における評価の位置と機能について独自の追求をした統²⁾は、評価 (evaluation) と評定 (valuation) とを明確に区別し、評価を「目標追求—評価—調整という単位での、目標追

求活動における部分活動であって、追求活動の実績と目標との関係をチェックし、調整活動のためにフィード・バック情報を提供するもの」と規定した。評定については「学習者にみられた教育効果」であり、「任意の時点で測定ないし評定された学ぶ者の側の状態の一断面」であるとし、第三者がおこなう総括的で管理的性格をもつものとした。本稿では、フィードバック情報を提供する「評価」概念を、教授者のみでなく学習者にも、また形成的(授業のプロセスにおいて)のみでなく、総括的(学期、学年単位)にも使用するものとする³⁾。

2. 評価は「基準」がなければ成立しないが、その基本的なものは、教育目標に依る目標基準及び、集団成績に依る集団基準とである。そして、目標基準は一定の「価値」を含む。この価値基準を問うことが、教師の教育実践の質を規定する。中内によれば、教育評価における基準は、「学習者である子どもの『生活の論理』と、学習対象である『教科の論理』の間の拮抗の構造の客観性の度合⁴⁾」に即してつくり上げられるべきものとしている。

3. 目標追求活動とその調整という点からみると、評価(論)においては、目標そのものの価値的分析(それぞれの教科や教科外活動に個有な内容とその系統性や、子どもの側の内的体制)と、目標の性格の吟味のみでなく、目標追求活動の構造や方法も吟味の対象にしなければならないことになる。

4. 教育活動の成果をとらえる評価方法、測定技術には、妥当性、信頼性、客観性、正確さがつねに求められる。

5. 評価される対象(または対象に関する資料)という点でみると、1930年代の、アメリカにおける教育測定から教育評価への動きは、子どもの全体像を評価の対象とすべきだという——要素主義的一面性や、成果の結果を点として表現するのではなく、総合的全体的に、しかも成長、発達の過程を含めて——主張を含んでいた。つまり測定運動への批判を通して、「評価は学科成績だけでなく、態度、興味、理想、考え方、作業の習慣、個人的及び社会的適応を含む⁵⁾」ものと考えられるに至っている。この評価対象の拡大は、評価の客観性確保という点で問題を含んだが、評価思想の発達のうえで重要な意味をもった。

かくして、教育評価の本質は、子ども(学習者)理解の的確さと、その発達可能性の現実化を保障する活動ととらえることが出来る。

I

1. 近代日本の教育理論と実践の展開過程において、沢柳政太郎(1865～1927)の活躍は特記すべきものがあるが、教育評価の研究領域で、問題提起者として果たした役割もきわめて大きい。

彼が『実際的教育学』(1909)において⁶⁾、一貫して追求した課題は、周知のように「教育の事実」に即した教育学の建設であった。従来の教育学を、彼は実際と没交渉で、「教育上の大問題に触れない」議論、教育の事実を訴えて証明されることのない議論、従って「教育の実施の指導としては殆んど何等の關係のなきもの」と批判する。これらの批判は、近代公教育制度が成立以来の、日本の教育学のもつ、移入性、リアリティの欠如への批判であり、教師の個別実践から形成されない理論の、非有効性の指摘であった。そして、彼は、教育学が、一つの科学となりうる条件は、事実を対象として研究し、対象の限定と集中をおこない、さらに「事実を訴へて実験を積む」という方法の採用以外にありえないと主張した。

彼の追求する「実際的教育学」、つまり科学的教育学成立の根拠は、事実との関連に焦点化されるが、その重要なものの一つに公教育における「試験」という事実をあげる。彼は、まず、教授・学習過程における試験の位置と機能について、「試験は測定の一つの方法、勉強奨励の有効なる方法、又知識の系統連絡を付けしむる一つの方法であるとしたならば、試験は教育上に於いて最も重大なる関係を有するものである。⁷⁾」とおさえ、試験の問題を科学的説明の対象とすることは、教育研究にとって不可欠だとした。たとえば、学校教育の効果に関する社会的非難（学力低下、応用の才に乏しい、実用的でない等）の妥当性、否妥当性の論議、さらに、教育上の諸法規改訂の論拠も、教育効果の「事実に調査」によって、科学的におこなわれるべきものだが、「然るに試験に関する教育上の研究のないのは寧ろ怪むべきこと」とし⁸⁾、それは、従来の教育学が、「実際上の事実を捕へ来て、研究の対象とせないためである⁹⁾」と批判して、「試験」という事実を教育学的説明の対象にすえた。

教育活動における評価の位置と機能に関する彼の把握は、現実を媒介にしているだけに、フィードバック機能を中心にして、評価の客観化、標準の吟味、学習意欲の喚起等にも論及して、その把握は、教育評価論の本質をおさえている。『実際的教育学』（第14章 教授効果の段階及其測定）における論点は次のように要約される。

(1) 教育評価の最大の機能を、彼は、教授者に対するフィードバック情報の提供とそれによる自己調整機能に求めて次のように述べる。「教授の効果測定することは教授を進行する上に於て必要欠くべからざるものである。今日の教授は前日に教授したる成績の上に築かなければならぬ。児童の側より云ふも、教育者の側より云ふも、常に成績を明らかにして以て教授の進行を計ると云ふことは必要なることである。¹⁰⁾」

(2) 「教授を為す者は平素常に教授の効果調査して居らねばならぬ」が「成績はなるべく正確に知らねばならぬ。若し成績の調査にして正確でなかった時には、害があって益がない¹¹⁾」として、評価方法の客観性の意味が述べられている。そして、成績を如何にして正確に調査するかは、教育学上の必須課題だとした。

(3) 1900年の「小学校令施行規則」で小学校における「試験」制度は廃止されたが、沢柳は競争のための試験は否定しても、試験そのものは「生徒の勉強を奨励する方法の重なるものである。……試験の法宜しきを得れば生徒の学修を奨励する適當の方法¹²⁾」であるとして、学習者へのフィードバック機能、学習意欲を喚起する自己評価機能という、積極的意味を見出ししている。

(4) 授ける知識技能の系統性を重視する沢柳は「学期はその期間内に授ける知識技能の整頓を為すために、学年はその学年内に授ける知識技能の整理を為すために設けられるものとすれば試験はその目的を達する有効なる方法となる。」とのべ、試験のもつ総合的機能をあげている。

『実際的教育学』では、評価対象や基準設定の重要性についての論及は少ないが、1916年の「成績考査に就いて」では、「成績の測定における標準」の必要を次のように論じている。すなわち「測定には一定の標準が必要であるが、いかなる標準を用ふるかといふことが、測定に於いて最も大切な問題である。¹³⁾」とし、従来の成績考査論では、評点を解釈するのに必要な客観的標準が明らかにされていないことをあげ、標準が明らかでない場合、点数による成績表示は生徒間の「優劣等位」を定めることは出来ても、考査本来の意味はないという。沢柳は、このように成績考査の基本的性格を明らかにしつつ、公教育における考査の現実、成績調査の目的が不明

で、測定方法や、表示方法も未確定のままであり、測定標準があいまいであると批判した。さらに多くの教師は、本来、教育活動にとって不可欠なはずの「成績考査の事業を面倒がり、つまらぬもの、苦しいものとなし唯義務的なるが故に、やむを得ず、いやいやながらなすという有様¹⁴⁾」と論じて評価意識の問題点を指摘し、評価が実践のサイクルの過程に明確に、意識的に位置づけられていないとのべる。このように彼は、教育評価研究の重要性を繰り返し主張した。

『実際的教育学』のなかで追求されてきた「評価論」は、しかし、彼が成城小学校での活動—新教育運動の理論的実践的リーダーとしての役割—を始める頃から、その性格を変えてきていることに注目しなければならない。彼が成城小学校を設立して、教育の実践的諸問題についての実験研究を展開しだすのは1916(大正6)年であるが、その前年の論稿「教育の効率増進の方策」では、「教材の選択に極度の注意を払い、教授の方法に巧妙なる技倆を勞するよりも遙に大なるもの」として「自修自学の方法を会得し、其の習慣を養成¹⁵⁾」することの有効性を説くのである。教育の能率増進の最も有効な方法としての、この自修自学や個性尊重の教育の強調は、評価論として追求されるべき教材研究、「標準の確立」「客観性の追求」の比重を弱め、必然的にフィード・バック機能も弱められて、教育活動における評価の営みの位置を不明確にするものと言える。

『実際的教育学』における彼の教育内容論¹⁶⁾の特徴は、教授されるべき知識技能は、根本的基本的なもの(精選されているもの)であること、明瞭正確であること、系統的であることをあげ、さらに、教科の種類や教材の取扱い方だけでなく、教科の「程度」について批判的論究の必要性が説かれているところにあった。しかし「自由教育」の主唱者としての役割がまずにつれ、一方では、児童を学習の「主体」として認知し、位置づけていくが、他方、教材論が後退し、このために、評価基準の設定と客観的評価方法追求への契機を失っていくことにつながったものと考えらる。このことは、1921(大正10)年の「成績の考査について¹⁷⁾」で明確に現われている。まず、彼は「成績考査が大切であるといふのは、これによって教師が常に反省し工夫して行く何よりの手掛りであるから¹⁸⁾」として、評価の意義をのべる。しかし、次いで、スターチとエリオット(Starch, D, Elliott, E. C.)の共同研究の報告を紹介しながら、「評点が如何に確実性なきか」を論じ、それは「教師の主観、教師の個性からでてくるものであるから到底客観的の確実性を保つことは出来ない」とし、評価方法の改善の必要性は認めながらも、その可能性に関して否定的である。そして「成城校では創立以来満四年にもなるが、未だかつて成績考査をやっていない¹⁹⁾」と断言して、考査への否定的態度を新教育の特徴として標榜している観がある。

2. 日露戦争を契機にして、わが国の資本主義生産は急激な上昇をみせ、いわゆる帝国主義的段階に移行したとみられるが、それに伴い、労働力、軍事力の基礎としての、学力養成の必要にもとづく、国家による教育普及政策、及び民衆の側の読み・書き・算能力への要求の高まりとが相まって、初等中等教育機関での就学率、出席率は急激に高まった。

1899(明治32)年の中学校令改正を契機に中等教育の複線化が進行するが、国民の側の学力要求と、支配層の学力増進政策とが、「教授の効率如何」という実践上の課題をもたらした。この客観的要請が、成績考査研究の背景にある。その際、1905年頃から移入、紹介され始めていた「実験教育学」(experimentale Pädagogik)と、1908年に導入された知能測定理論¹⁹⁾は、教授効果と子ども認識への論拠を提供している。しかし主要には、外国の理論の単なる導入の段階から脱して、自らの教育実践を基盤にして、教育科学確立への志向が徐々に生まれてきたのである。

その意味で、教育内容改善のために、学力の実態調査をふまえるとした文部省の方針は、評価史上重要な意味を含んでいた。1905年、文部省は「小学校児童ノ学業成績ノ一班ヲ調査シ各地方長官ニ命シテ小学校教育ノ内容ノ発達及改善ヲ督励センメタリ²⁰⁾」と報告している。そして具体的には、各府県に対して視学による視察の回数を多くすること、指導法を徹底させること、学力調査を実施して地方間、教科間の学力不均衡を是正することを命じた。つまり実態調査の実施は、内容改善のための資料を得ることと同時に、教則を徹底させていくための、教師への管理としての役割を強くもたせたのである。

沢柳の『実際の教育学』が世に出た同じ年に、中沢忠太郎の『児童の成績考査に関する研究』や『文部省選奨優良小学校』が出版され、翌年浜幸次郎編『学業成績考査法』が、二年後の1912(大正元)年には坂口豊治による『児童操行査察の研究』が世に出、さらに、中央、地方の教育雑誌にも、学業成績考査法、操行査定論が数多く掲載されるに至っている²¹⁾。

(1) 中沢は、まずその諸言において、教育研究の動向を「観察・統計等の証明的な研究が抬頭しつつある」としながら、実験教育の役割を「すべての問題について統計的に証明することもあり、分類的に観察することもありて、結果を追求して何等かの断案を提供する迄に進む²²⁾」ことにあるとする。ところで、教授法に関する研究は、「余程以前より多数教育家の唱道せられたりしにも拘はらず、其の進歩の遅々たるは如何なる故か²³⁾」と問い、成績品の研究に欠陥があったことをあげている。教授法改良のための資料としての児童成績品の研究の必要を次のように説いた。

「成績品につき考究すれば、我が教授方法の得失に於て判知することを得るのみならず、教材選択の適否、其分量の多少につきても整確なる研究をすることができる。斯くして教授方法の改良も有効に企図せられることになる²⁴⁾」

そして、成績品に対する発達的研究の必要性を説くとともに各教科にわたって考査法を展開している。しかし、彼の評価論には、標準の設定や方法の客観性の追求意識が稀薄で不徹底なものに終わっている。

(2) 1880年代の、徳育強化政策のもとでの「人物査定」の実施²⁵⁾ (1880年)は評価対象を児童の行動、品性にまで広げることになるが、その評価方法の困難さは、わずか3年足らずでこれを中止するに至っている。しかし、「教育ニ関スル勅語」が学校教育の基本となり、天皇制国家体制を堅持・発展させる臣民の育成が重要課題になるにつれ、教授以上に訓育(訓練活動)が学校教育において重要な位置を占めることになった。そして、訓練の効果をあげるための「操行」査定は、学業考査と並んで重要性をおびていくなかで、この査定方法を対象にした研究報告が増え、特に学籍簿の作成が義務づけられた1900年以降顕著になっている²⁶⁾。坂口の著作は、現場の教師たちに、情・意の領域、行動、性格、品性を対象とする評価の、理論と方法を示したものとして注目された。彼は、従来の操行査察が「漫然、直覚的・瞥見的・偶感的に査定したるに過ぎず、……確実なる具案的標準をたてず²⁷⁾」におこなったものと批判する。その「確実なる標準」とは、「各時期に於ける児童につき、心身発達の状態を詳細に吟味し、その中正常なる児童の方に備へ得る品性、行ひ得る行為を、其の段階に於ける他の一般児童の性行の標準²⁸⁾」としている。それに、道徳的知識の内容と遺伝環境等を考慮して査定するというものである。そして査定方法は平素の観察を主とし、日々個性観察簿に記載し、さらに操行査察録(簿)に記入する。評定段階は

甲(優等), 乙(普通), 丙(劣等), 丁(不良)の4段階とした。ところで、「個性(体質並びに精神活動の個人的特質)を形成するすべての方面の要素」が操行に影響する故、操行査察は、まず個性の調査、研究に依るものとしている。このため政府による徳育振興策が進行するにつれ、明治30年代中頃以降、個性研究が急速な広がりを見せてきている。

(3) 1909年には、『文部省選奨優良小学校』が出版されている。文部省が、各県一校ずつ、47の小学校を優良小学校として選奨したが、本書はその「実況」紹介である。「序」において編者は、移入・紹介された欧米の「理論的教育学」の性格を、「実際の事実を基礎として方法的規範を立てたるものにあらずして先ず独断的に規範を定め之に依りて實際を規せんとしたるものなるを以て実際に適合せざるもの多く理論と実際と頗る懸隔するに至るは免れざる所」と批判するとともに、この理論的教育学は次第に「実験的教育学」により改造されつつあるとしている。移入的・形式的性格をもった明治期の教育学は、日本の教育の事実と触れていない故に、「実地教育に従事するもの」にとって有効でない。それよりも、優良小学校の実践—教育的事実—を参考にし、自からの理論と方法の改善を図る必要性を説いたのである。

優良小学校として選定した基準は明らかでないが、本書にもられた評価活動に関する共通事項(表簿類も含めて)を以下に列挙してみる。

児童成績考査規程(及びその考査方法)、児童操行査察規程(及びその査察方法)、学校家庭連絡法(通知表を含む)、優等児・劣等児取扱方法、実地授業批評会規定、研究授業に関する規定、個性観察法、学業成績考査簿、操行観察録、操行考査簿、個性調査簿、教授細目、教授案、教授週録、学籍簿、成績品展覧会規定。

これらのみからの一般化は危険であるとしても、30年代の末から40年代の初頭にかけて教育活動における評価の領域はかなり広範囲にわたっていることがわかる。個々の教師が、これらの活動にどのように関わり得たのかという分析が、教育評価史研究における課題である。

ここで、優良校の一つ熊本県加茂川小学校の「児童学業成績考査規定²⁹⁾」をみると、その前文で、現今の教授法は、自らの実践に即し、反省を加え修正改善したものでないために、教授は形式に拘泥して良結果を得ることが出来ないとし、その克服の視点は、「可及的多く児童の成績物を調査し結果の良否を来せし原因を教授の献立せし当時に遡りて探究し自己にて自己教授の欠点を見い出す」ところにあると述べられている。その際、他人の経験や説は第二義の意味しかもちえず、成績結果をふまえた自己反省こそ、理論の再構成にとって有効だというのである。

(4) 教育の事実立脚する教育研究の機運が高まるなかで、成績考査の理念的考察だけでなく、「実況」とか実践記録の紹介が、多くの教育雑誌に登場してきている。「成績と教授とを結合したる算術教授の一例³⁰⁾」と題する宮田伊佐吉の実践記録(1911年)は、授業過程のなかに評価活動を明確に位置づけたものとして注目される。宮田は、すでに、「成績を基本としたる算術教授³¹⁾」(1909年)なる一文で、「児童の成績の良否は、その教授の価値を定むる標準の一つである」ことを強調し、成績を点検せず「疾風迅雷の如く進行する教授」が劣等児を作り出していると批判して、学業不振児と、学力の不均等をなくすために、成績の分析は不可欠と説いた。

彼は、成績を「目的としての成績」と「手段としての成績」に分けている。後者は、成績を調査して誤謬を発見し、その誤謬の要因をつきとめ、それに応じた「教授の方針」(回復指導の方針)をたてるための資料として位置づけている。「教授の方針」は、誤謬の内容により異なるが、

誤謬の要因は、一時的に誤ったもの(簡単な説明で回復出来る), 特別の練習を要するもの(基礎的計算練習), 問題排列の工夫によるもの, の三種類をあげている。そして, 問題排列は, 一般には「系統的漸進的」でなければならぬが, 教科書教材の排列は系統的漸進的でないとして, 自らの実践に基づいて, 正しい排列を提案している。

彼の実践は, 授業の過程でたえず小テスト(調査)を繰り返しながら, 誤謬を発見し, その種類を分類しつつ原因を判断し, その種類に応じた回復指導を構じていることである。そして, その繰り返しのなかから, 教材排列の原則を明らかにし, 算術科の授業改造をめざすという方法をとっている。

II

1. 1891(明治24)年公布の「小学校教則大綱」21条及び22条の規定³²⁾は, その後のわが国の教育評価の理論と実践の展開にとって, また評価思想の形成のうえで重要な意味をもっていた。

21条 小学校ニ於テ児童ノ学業ヲ試験スルハ専ラ学業ノ進歩及習熟ノ度ヲ検定シテ教授ノ参考ニ供シ又ハ卒業ヲ認定スルヲ以テ目的トスヘシ

この21条規定には次のような説明が付され, 試験の教育的意味を明らかにした。

「試験ハ前項ノ旨趣ニ依リ既ニ教授シタル事項ニ就キ果シテ能ク理解センカ若シクハ応用シ得ルカヲ試シテ将来教育上ノ参考ニ資スルヲ以テ目的トスヘキナリ……元来試験ヲ以テ妄ニ競争心ヲ鼓舞スルノ具トナスカ如キハ教育ノ法ヲ誤マリタルモノ……」

「学制」下における試験は, 及落判定や褒賞を目的とし, 一般民衆や父兄への教育的啓蒙, 就学率の向上, さらに教師管理のための比較競争的意味をもたされていた。文部省自らこれに厳しい批判を加えるとともに, 習熟度の把握と教授の参考という, 教育活動における試験の正しい位置づけを, 法規をもって示したことは注目される。

22条 小学校長若クワ首席教員ハ修業年限ノ終リニ於テ児童ノ学業ノ成績ヲ考ヘ小学校教則ニ定メタル課程ヲ完了セリト認定スルトキハ卒業証書ヲ授与スヘシ

この規定の評価上の意義は, 卒業認定を, 従来のように県や郡の学務課員が作問するなど, 直接関与しておこなわれた試験の結果に依らずして, 個々の学校(学校長)が児童の成績を考査して決定出来るとした点にある。つまり教師自身の判定によって, 生徒の成績が評価されるとしたことは, 評価意識の形成及び機能の拡大にとって重要な意味をもっていた。

この21条及び22条規定にもかかわらず, 学制実施以来すでに定着をみた試験法から容易に脱脚することが出来ず, 1894(明治27)年には再度文部省訓令(第6号)³³⁾をもって, 「褒貶ノ意味ニ偏シ……過度ニ生徒ノ神経ヲ刺激シ……身体ヲ害スル」試験法を批判し, 試験の点数による席順の廃止を主張した。この過程で, 従来の試験法改善の機運が次第に熟し, 1900年の改正小学校令施行規則³⁴⁾において, 試験法は法的に廃され, 「考査法」を採用するように命ぜられている。

第23条 小学校ニ於テ各学年ノ課程ノ修了若クハ全教科ノ卒業ヲ認ムルニハ別ニ試験ヲ用フルコトナク児童平素ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定ムヘシ

そして, 廃止理由を, 時の樺山文相は, 24年, 27年の場合と同様, 「児童ヲ競争心ニ驅ラ」すこと及び「心身ノ發育ヲ害スル」ことをその弊害としてあげたのである。しかし, この試験制度廃止の真意は, 過度の競争心と知識偏重と, 体力低下とは, 富国強兵の政策を担う「臣民」的人

間像の形成という、初等教育の目的にとって障害になるという認識に基づいている。

ところで、「小学校教則大綱」第22条規定で、試験の実施主体が教師の手にもどり、21条規定において、試験を「教授ノ参考ニ供」すこと、または、「将来教育上ノ参考ニ資スル」ことと位置づけられた。しかし、それが現実に可能になり、意味をもつためには測定の客観的尺度があり、試験の結果が、児童の学習到達度を表現したものであり、それが教師にとって働きかけの点検、反省となるとともに、次の教材編成と指導過程構成の資料となるという位置づけになっていなければならない。しかし、そうなるための条件（教師自身による目標の明確化、評価規準の設定、その際の、教科の側の論理と子どもの側の論理の吸みとり、測定の客観性の確保等）は最初から欠けていたのである。

次に、「小学校令施行規則」第23条の、課程の修了、卒業認定における、「試験」から「考査」への変革は、評価思想の発展の上で、どのような意味をもったのか。これに伴う各県の規程改正が、2、3年後であるところから、現場における考査法の理解と浸透は、その概念のあいまいさもあって容易でなかったと推察される。次の一文もそのことを示している。

「試験法全廃の結果は却て校長及び教員の責任を重からしめたるものなり。嗚呼教員及び校長は如何にして児童平素の成績を考査すべきか、是れ大いに研究せざる可らざる最大緊要問題なり³⁵⁾」

「施行規則」制定の翌年、比佐祐次郎は『新令適用小学校生徒成績考査法』（1901年）を著わし「試験法」と「考査法」の比較検討を詳細におこなって、規定改正作業をすすめる当事者や教師にひろく読まれている。後年、越川はこの改訂の教育評価上の意味を論じているが、「試験は評定そのものを重んじ、考査はその結果を教育改善に資することを主要な目的とする³⁶⁾」ものと、まず目的上の相違を明らかにし、次いで、実施主体、時期、方法、回数上の相違を論じ、さらに、試験は学習者に「被考査的意識を強く」もたせ、考査は「それを以て自己改善の資となそうと考える³⁷⁾」と分析した。概して、試験は、総括的、管理的役割を、考査は形成的、指導的役割を果たすべきものとした分類である。いずれにせよ、期日を定め「必ず郡吏、戸長、学務委員長及び父兄の前面において、試験吏として来られたる他校の先生³⁸⁾」が実施する、比較競争的性格の試験は廃された。「試験」から「考査」への転換は、教育評価の理念的転換を意味した。

この「施行規則」では、小学校試験制度の廃止とならんで、学籍簿の記入・作成を教師に義務づけた。これによって、「平素の成績」における評価の日常化と、教師への管理を一層厳密に行い、義務教育の定着化を図ろうとしたのである。

2. これまでの検討で明らかなように、成績考査や操行査定の目的が、教授者と学習者へのフィードバック機能にあることが、理念的にも、また法規上も確認されていた。しかし、実践的レベルでみると、フィードバック情報提供機能が十分果たされ、学習者の発達を保障する教育的働きかけや、学習者の自己評価に資するという構造になっていないことがわかる。個々の教師が、教育的働きかけにおいて、評価を通して目標を主体的に吟味し、教材を選択・組織していく経路が確保されていたのかどうか、つまり到達目標が明確にされ、評価の判定が客観的におこないうる条件がどうであったか等の吟味が必要である。

1891年の「小学校教則大綱」で注目すべきことは、各学校に対して「教授細目」及び「教授週録」の作成が義務づけられたことである。すなわち同法20条において「小学校長若クハ首席教員

ハ小学校教則ニ従ヒ其小学校ニ於テ教授スヘキ各教科目ノ教授細目ヲ定ムヘシ」と規定し、さらに文部省は、次のような解説文³⁹⁾を示して、教授週録の作成をも義務づけた。

「小学校長若クハ首席教員ハ小学校教則ノ程度ニ従ヒ……各教科目ノ教授細目ヲ作り之ヲ学期及各週ニ配当スルハ頗ル緊要ト是レ第20条ノ規程アル所以ニシテ教授ノ前途之ニ依リテ明瞭ニ教授ノ順序方法之ニ頼リテ秩然タルヲ得ヘキナリ之ニ加フルニ教授週録ヲ製シ各教科目ニ就キ毎週教授シタル事項ヲ登録シテ教授上ノ参考ニ資スルカ如キハ其有益ナルコト固ヨリ論ヲ俟タス乃チ教授細目ハ教授ノ予定ニシテ授業週録ハ教授ノ確定ナレハ之ニ資リテ繁簡難易ヲ斟酌シテ漸次教授ノ事項及順序方法ヲ改良スルヲ得ヘク又学校監督者ノ巡視アルモ直ニ其教授ノ既往ノ経歴将来ノ順序等ヲ示スコトヲ得ヘキナリ」

各教科の年間教授予定としての教授細目(各教科の内容を達成するための教材を配列したもの)を作成し、その実施確定の記録(教授週録)をとることによって、教授事項の「繁簡難易」や教授法の順序方法の改善に資することが出来、さらに学事監督者が視察の際には教授の「既往の経歴、将来の順序」等を示し得るといのである。

沢柳は、教育者の資格を論じて、「教科書に束縛されて居る時には、教授細目を作ることは何らの必要もない有様である⁴⁰⁾」が、「教授細目は、その働きを実施せむとするに当って教師自ら定めたる計画でなければならぬ⁴¹⁾」として、教授細目作成能力を、有力な資格要件と考えた。この指摘は、教育実践の主体が、教師自身にあるための条件を明確にした点で画期的であり、作成の資料として児童の成績測定結果が位置づけば、教授・学習過程における子どもの位置は、単なる注入の対象としてでなく、学習の主体として位置づけられる契機が生まれるのである。しかし現実には、次の一視学の報告にあるように、細目作成主体が、個々の学校に、まして教師の手にはないのである。

「一郡市内の有力の教育家が定めたり、或は小学校校長会議で定めたりしたもの、而も一年も二年も前に決めたものを其の儘行つて居るものが多い。……甚しいのは教授細目と云ふ様なことが丸でなくてやって居る所もある⁴²⁾」

ところで、「教案」(教授案、授業草案)が教授実践に必要なものとして、つまり「教授細目」を実践に具体化していく筋骨きとしてその作成が要求され普及するのは、明治25年以降の顕著な動向であるが、校内規程にその作成手順と検閲体制を明記している学校が多い。松本尋常高等小学校の内規⁴³⁾でみると、まず、学年主任が「同学年平均学力ヲ標準トシテ教案ヲ作り教長へ差出シ検閲ヲ受ケ之ヲ受持教員ニ交附シ其組々ニ適當ナル教案ヲ作ラシメ之ヲ検閲ス」と規定され、教長(部長)は「主任ノ教案ヲ検閲シ証印ノ上更ニ校長ニ差出ス」という体制をとっていた。

以上のように、20条規定及び「解説文」によって、教育内容及び授業の管理体制がより強固に確立していたのである。国の定める小学校教則大綱を基準にして各府県知事は、府県の小学校教則を制定し、これに基づいて各小学校長あるいは首席教員が教授細目を編成し、これをもとに各教師が教案を作製し、実施記録としての週録を記入するという、一連の責任体系を明確にしたのである。そして、細目、週録ともに郡視学の厳しい監督下におかれていた。教則大綱→教則→教授細目→教案・週録という系列が成立して、公権力による実践の内容と形式の管理・統制が強固になるなかで、実践の主体性は失われ、必然的に授業における評価意識・評価機能は弱められたのである。この体制は以後一貫して変わらない。

「細目」の修正や「教案」の作成にあたって、教授週録や試験の結果が「参考資料」となりうるためには、つまり教育評価の機能をもちうるためには、教授・学習の目標が、具体的に明確に設定され、それが試験・考査の測定基準として機能するとともに、測定方法が客観的であることが要求される。しかも基準の設定は子どもと教材の緊張関係を無視したかたちで、教則の細分化や、細目の一方的配分で設定されたものではその意味を失う。明治20年代、30年代における「教案」作成に評価のフィードバック機能が機能する条件は十分でなかった。1900年の小学校令改正から、教則の編成権は文部大臣の手にあり、視学を通して教則の浸透状況が、細目・週録の検閲によって厳格にチェックされ、しかも1904(明治37)年以降の国定教科書及び国定教授用書の出現によって、この傾向は一層強まったといえる。教則、細目と教師、児童とがどのような関係にあったかを、一視学の次の指摘は明らかにしている。

「校長のきめる教授細目は即ち国家の命令であって之れを生徒に施行する仕事在即ち教員の職令となるべきものである。故に教員が校長細分した所の細目即ち一週間分なり、一ヶ月分なりの分量の命令を受けた所で教師の仕事としては其の命令を如何にして生徒に与へ、如何にして其の命令の通りの仕事を果すかと云ふことが即ち教則の解釈上の教授なり管理なりである。⁴³⁾」

3. 評価を、目標を追求する活動とその調整作用という観点からみると、目標の性格(その教育的価値の側面と測定基準としての性格)は、評価活動を左右する。

戦前のわが国小学校における教育課程構成は、諸教科の教授に「忠良な臣民」の育成という訓育的意図を貫くことを基本的前提としながら、さらに教科外にも各種の機会を求めて訓育の実践が展開された。

小学校教則大綱第1条は、「徳性ノ涵養ハ教育上最モ意ヲ用フヘキナリ故ニ何レノ教科目ニ於テモ道德教育ニ関連スル事項ハ殊ニ留意シテ教授センコトヲ要ス」と規定し、この規定のもとで、訓育(訓練)概念の、全教育活動への拡大が一層促されたのである。

教科教授の目標がこのように訓育化されることによって、教授細目における個々の目標も、教案のレベルの目標も、方向目標化され、成績の測定基準を、具体的に明確になしえないばかりでなく、学力の評価に品行や努力点が加わって、評価の客観性を確保する条件は失われるのである。

訓育(訓練)が学校教育のなかで徐々にその地位を高めていくにつれ、その効果を高めるために修身科の成績ではもちろん、他教科にも平素の「行状点」が加味されたり、「操行」査察がおこなわれるに至った。森文政期の「人物査定」の実施は⁴⁵⁾、従来の暗記力・記憶力中心の試験を反省し、学科の成績のみでなく、性格・行動の評価も含めて、子どもを全体としてとらえることの重要性を認識せしめた意義は大きい。また、訓練の徹底を図るための個人別訓練簿や個性調査簿、子どもの日常的観察のための児童操行観察簿が作成され、教師の目を日常的に個々の子どもに向けさせることになった。また、これらの表簿の登場は、単に学校における行為、品性のチェックのみならず、子どもの生育歴や家庭環境にまで教師の目が向けられるようになってきていることを示している。このことは、臣民教育が特徴とする権力的なとりしまり主義の訓育を一層徹底することを意味するとともに、他面では、子どもの生活現実を踏まえた教育への可能性をも含みつつ、明治末から大正期にかけての、方法のレベルでの「個性尊重」の教育につらなる側面をもっていた。

方法の面で、観察法や面接法が採用され、さらに評価技術という点でみると、品等法を用いたり、評定項目を細分化し、具体化し、あるいは組織化するという、評価の客観化への工夫もなさ

れている。たとえば、操行査定を信頼性のあるものにするために、評定尺度を「性質品評表」(注参照)として定めている学校もある⁴⁶⁾。ここでは、評定を9項目の評語に細分し、これを記述するときは、「務メテ具実ヲ現」わすようにすべきこととしている。

しかし、知識の習得のみでなく、感情、意志、態度、体力をも含めて児童をその全体像において把握しようとする動向は、一方で、教育における子どもの位置づけを高めるという側面と、他方、公権力による子どもへの管理・統制、つまり知識が行動化される場面(知識のつかい方)までも、支配層の意のままに統制しようとするのに利用される危険性をももっており、特に、実践における教師の主体性が確保されていない場合はそうである。戦前における徳育強化策には、そのような意図が貫かれており、自由な行動の主体を形成するための条件は初めから稀薄であった。そして、訓練が学校教育の中で重要な位置を占めていくにつれ、日常の授業態度や行動様式にまで評価対象が広げられ、それがまた学力評価の中にも入りこんで、学力評価そのものの評価基準を混乱させるといふ問題を産んだのである。そして、この傾向は、日露戦争を契機に急速に発展する日本資本主義の帝国主義的發展がもたらす諸要求の、学校教育への反映として受けとめることができるが、次々に露呈する社会的諸矛盾の克服を学校教育に求める政策が展開されるなかで高まっていくのである。

III

1. 明治30年代の末から40年代にかけて、初等教育の領域で急速に高まってきた、評価活動を対象とした研究は、第一次大戦をはさんで一層活発になった。この研究を「全国大多数の教育の実際家の切望」たらしめた要因、背景として越川弥作は次の3点をあげた⁴⁷⁾。

- (1) 一般効率思想の勃興
- (2) 小学校教育の実際的効果に対する反省
- (3) 共通試験の頗発及び之れに対する非難

まず、「効率即ちエフィシエンシーの思想」が社会のすべての領域で切実な要求となった。彼は、教育上において「経済的」とは、「具案的に自分が与へた影響が、実際上果たしてどれ位にまで効果があったかを、検証すること」とし、これが成績考査の研究勃興の要因だとする。

日露戦争による軍事費の増大などによって、国家財政及び地方財政はひっ迫し、軍事費中心の財政政策は、教育費削減問題をクローズアップさせたが、1914年の第1次大戦の勃発は、この傾向に拍車をかけ、新たな教育論議をうみ出した。それは、教育活動そのものの能率化・合理化をはかる必要を説くものであり、その一つが「学習経済論⁴⁸⁾」である。学習経済論は、教育の効率性を高める方策を求めるが、それは、一方で、自学自習論とその実践の方向性を含み、他方、教授の効果を客観的に測定する方法の探究を含んでいた。前者は、従来の教育を画一的形式的と批判して、いわゆる大正期自由教育につらなるものであり、後者は成績考査の研究や測定運動の成果の導入へと連なっていくものと考えられる。すでに、1911年頃から「教授効果の測定」とか、「算術能率測定に就いて⁴⁹⁾」という論文が教育雑誌に多数あらわれてきている。

明治30年代の中頃から実施されていた壮丁学力テストの結果は軍部に深刻な打撃を与え、学力低下問題は、初等教育段階での焦眉の課題となっていたが、そのために、越川は、「成績考査法の精究」の必要性が高まったとのべる。

学力調査によって児童の実態を把握しようという試みは、1905(明治38)年に文部省が「小学校児童学業調査」を実施して以来全国的におこなわれるようになっていた。この学力調査は、各県・郡・市あるいは数校の連合体を形成して、それぞれ規定を設けて一斉におこなわれるだけでなく、40年代からは校長による校内一斉学力調査も実施されるに至った。学力調査の展開過程で、大正期に入ると、その目的、方法、結果の意味づけ、社会的影響などについて多くの議論を呼ぶが、越川は、評価研究の高まりの要因のひとつもそこにあるとした。

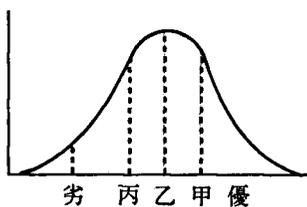
長野県の場合でみると、県下一斉学力テストは1905年から、1916年まで継続的に実施され⁵⁰⁾児童の学力と教育内容、教授法との関連を追求している。しかし、そこでのねらいは、教則及び国定教科書内容を標準とし、それへの児童・生徒の到達状況の測定結果であり、同時に、各学校間、学年間、学級間の「比較試験」的性格は、個々の教師や学校関係者への管理・統制を強めていく有効な手段であった点で、その機能は「学制」期の試験法と変わらない。同様に、千葉県の場合でみると、1906年3月に県下の学力調査実施の後、その結果に関して「成績考査上認め得たる通弊」を列挙し、次いで「以上の通弊矯正に関する所感」として次のような指摘をした⁵¹⁾。

「教授細目並ニ教案ノ編制上大ニ注意スヘキコト 視学巡視ノ際ハ綿密ニ同上ノ検閲ヲナシ且之レニ就キ必要ナル時ハ考査ヲ行フヘキコト 校長ヲシテ部下ノ統督ヲ嚴ニナサシムヘキコト 自己ノ力ニ依ツテ解釈シ判断スル等ノ能力ヲ養フベキコト 教材ノ取扱ヲ今一層適切ニナスヘキコト」

ところで、越川は、大正期に入ってからの評価研究の隆盛の要因として上述の三点をあげるにとどまっていたが、看過しえない要因の一つに、当時の中等教育機関への進学希望者の急激な増大をあげねばならない。特に中学校への選抜試験は、第一次大戦後、初等教育段階での受験準備教育の弊害をもたらしたが、それはまた、成績評価の問題に対する国民的関心を集めたのである。

2. (1) 第一次大戦後の評価研究の成果として先ず注目されるのは、初等教育研究雑誌『小学校』(21巻12号、臨時増刊、1916年9月)の「小学校に於ける成績考査の研究」である。ここでは、まず、「教育学者と小学教育實際家の其の理論と實際に関して為せる研究の成果」と、「父兄の立場よりせる諸家の成績考査観」とを集大成して、成績考査改善の方向をさぐるようとしている。全国から募集した481編の評価論(成績考査改良意見と実際案)のなかから、19編が選ばれ、日田権一、市川源三、上野陽一、岸田牧童の選考者及び沢柳政太郎の各論文が掲載されている。さらに、与謝野晶子、小川未明等10名の、父兄の立場からの成績考査論、通信簿観がのせられているのが注目される。

選考者の一人市川の総括的論考は、当時の評価研究の趨勢を知る上で貴重であるが、その中で、彼は、成績考査の研究と実際案には、多くの場合、各教科について考査要項が列挙されているが、「各要項の如何なる程度を以て及落を判じ優劣を定むべきか、所謂考査の標準如何」という問題



が追求されていないことを指摘している。そして彼は、標準のつくり方として絶対標準と階級標準(優劣を定める尺度)とをあげ、「ソーンダイクやカーチスなどの定めた優劣の標準尺度 Standard scale of excellence といふもの」を紹介した。次いで「評点評語の問題」として、「優甲乙丙劣の五段階」を採用したいとし、「その論拠は蓋然の法則にある」とのべて、それを

正常分配曲線(左図)で示した。そして、これを「点法」に配当すれば、「劣は7点前後、丙は30点前後、乙は50点前後、甲は70点前後、而して優は90点前後で、劣は落第」であるとした。市川は、この段階で、すでに五段階相対評価を、評価の客観性を確保する有効な方法として提案していたことは注目される。

(2) 1916年11月に開催された第2回全国小学校教育研究会(於広島高等師範学校)での中心的な課題は、「学業成績の考査法⁵²⁾」であった。この協議題は、全国の教師からの要望問題を募って決定されたものであるから、成績考査研究の必要性が当時いかに高かったものであるかが窮える。ここで協議された内容は、成績考査の価値、目的、標準、機会及び種類、方法、評定法、考査の利用方面、考査についての注意事項、と広範囲にわたっている。そしてこれらの項目について長時間論議を重ね、望ましい考査の理論と方法に関して一定の方向性を打ち出したものである。なかでも注目されるのは、考査標準設定に関してであるが、その基準が、小学校令施行規則中の各学年教科課程表(法令上の客観的標準)であるとされ、具体的には国定の教科書の内容であり、最終的にはこれらを基礎にして作成された「教授細目」であるとして、各教科の考査標準(絶対的規準)を決定している。たとえば、国語科の「読方」科では、次のような10項目の細分化された標準がかまげられて、考査の客観性を高める努力がなされている。

①語句文章の解釈の正否、②文字、語句、文章応用の程度、③朗読及話方の明否及巧拙、④発音の正否、⑤大意捕捉力の程度、⑥構想に対する吟味力の度合、⑦応用文解釈力の程度、⑧語法修辭に関する理解の程度、⑨語彙拡張の度合、⑩書取の正否遅速。

明治期における学業成績考査では、多くの場合「当該学年の程度に於て優秀なものを甲とす。普通なるものを乙、劣等なるものを丙とす」(岩手県城南小学校学業成績考査規程⁵³⁾)という、漠然たる「標準」によるものであったが、明治40年代に至って、標準を、各学年・学期にわたって詳細にかつ具体的に設定する必要が説かれ始めている。なかでも勝島林蔵の「成績考査の標準に就きて⁵⁴⁾」は、注目されてよい。彼は標準論こそ、考査研究の中心的課題であること、標準のとり方如何によって、考査の機能が異なることを論じた。教師の主観的標準による考査や、児童相互間の単なる比較等級的考査(相対評価)に陥らないために、厳密な客観的標準を予め設定すること、または「絶対的考査」(個人内評価)が、教育効果をあげ得る考査であるとしている。

大正期に入ると、上記研究会決定のように、国定教科書や教授細目に依拠する標準(問題選定上及び成績評価上)の設定が、評価を客観的なものにするために必要であることが一般に認識されてきたのである。しかし、まだそこに「子どもの側の論理」をとり入れる発想はみられない。

(3) 東京女高師附属小学校では、1916年から児童教育研究部を設け、成績考査の研究を続け、機関誌『児童教育⁵⁵⁾』に発表してきたが、15巻5号(1921年)では、その成果を「成績考査案」として発表している。この研究は、戦前における教育評価研究の一つの到達点を示したものとして貴重である。まず、従来一般にひろく採用されてきた、各教科に与えられる甲・乙・丙・丁等の評語法は、きわめて概括的、あいまいなもので、これで児童の知識・能力を正確に測定・表現することは出来ず、「児童の全人格を判定する唯一の価値標準」となっているのは不合理であり、指導上の手だての契機を見い出すことも出来ない。そして、各教科の内容を分析して、その各々に対して目標標準及び観点をかかげた。たとえば、国語科の「読方」は次のような項目に分けられている。

読方	}	発音 (正, 不正, 明, 不明)
		文字 (確, 不確, 多, 少)
		朗読 (良, 可, 不可)
		読解 (明, 不明)
		話方 (明, 不明, 巧, 拙)
		応用 (適, 不適, 多, 少)

多, 確	識知	修 身	国
可, 強	情感		
良, 弱	志意		
可	法作		
明, 正	音発		
多, 確不	字文		
良	読朗		
明	解読		
巧, 明	方話		
多, 適	用応		
可	想若		
狭, 適	語用		
可	述叙		
遅, 拙	方書	算 術	史
多, 確	識知		
遅, 正	算計		
速, 正	考思		
良	習演		
少, 確不	識知		
適	判批		
可	習演		
強	志意		
良	作動		

そして、従来の、評価項目のない学籍簿の評価欄とは異なって、当校では成績考査簿ならびに成績通知表の様式は、この評価項目を導入したもの(左図)に改訂されるとしている。この研究には、先の、全国小学校教育研究会の決定の場合と同様に、教育測定運動のなかで試みられてきた評価の客観性確保の工夫がみられるが、その評価法改造の意義について述べられた次の指摘は、「教育評価」思想の発展のうえで見逃せない。

「此の方法は、……教師は之によって各児童の特徴を知ることが出来て、夫々適確な指導を為し得るし、父兄は之によって、従来単に甲・乙・丙等と概括的に考へていた子供の成績に対して、各方面の長所と短所とを明らかにすることが出来て、将来の方途を定める上の参考となり、児童は各自に反省し努力すべき点を発見することが容易である。」

(4) 大正期に出版された評価論のなかで、越川弥作(山口県師範附属小主事)の『児童成績考査の新研究』は、教育活動のなかの評価の問題を、体系的に、広範囲にわたって論じたものであり戦前における教育評価論としては、数少ない論考の一つである。彼は、「成績考査は、教育活動といふ大系列のなかの一作用であるから、教育の目的を達するに役立つ様にならねばならぬ⁵⁶⁾」として、次のような考査の「教育的意味」をあげ、その「自覚」を教師に促している。

- 教育の効果を検証し、将来の教育方針、方法を決定する参考に供すること。
- 児童の長所・短所を明かにし、保護者の注意を促がすこと。
- 児童をして、自己の実力を自覚せしめ、自奮自励の精神を鼓舞作興せしむること。
- 児童の進級卒業を決定する参考に供すること。

なかでも、彼は、「教育者は自ら考査の主体となると共に、一面に於ては最も有力なる考査の客体たるべき⁵⁷⁾」ものであること、つまりフィードバック情報提供機能を第一義的機能としてあげ、この機能は、学習者にとっても同様で、「自学」の動機を形成するものでなければならぬと説く。彼はまた、成績考査の対象に関して、子どもの人格の全体像を評価の対象にすえ、知識(学業)、身体(身体)、情意(操行)の全範囲にわたって、それぞれの標準、測定法、表示方法等を詳細に論じている。しかし、彼の場合、学習者の側の論理をとりこんだ標準項目の設定や、評価の客観性確保の考察には、従来の水準をこえるものは見られず、「教育測定」の影響もうかがえない。

また、教育の目的、目標そのものの教育的価値吟味もおこなわれていない。

3. 前節での吟味は、大正期に入ってからの、「教授の効率を高める方法」としての、教授の結果への配慮、つまり「成績考査」をふまえた指導の改善の側面の検討である。ところで、沢柳の対応の仕方ですでに検討したように、「自学自修」「自発性、活動性の尊重」をもって、教育の効率を高めようという動向が、一方で強まってきた。この動向を支えた理論は、教育評価の理論とどのようにかまわりえたのか。

大正期自由教育への先駆的役割を果たしたといわれる谷本富(1867~1946)や樋口勘次郎(1871~1917)は、旧来のヘルバルト主義に基づく教授法を形式的、画一的と批判し、子どもの能動性、自発性に着目した教育論を展開して、その後の教育実践に大きな影響を与えた。彼らが描いた人間像(活人物)は、今日そのまま肯定することは出来ないが、単なる注入主義的「教授」の対象としての子ども観から、「学習」への意欲と活動性をそなえた、学習主体としての子ども観への、授業過程における位置づけの転換を促した。そのことは、授業における内容と方法を、個々の学習者の要求に即した活動を組織することによって人間的な発達を保障するという、教育的価値を基準にして選択していく契機を含んでいた。

樋口が『統合主義新教授法』(1897)を世に出す以前の評価論として、「評点論⁵⁸⁾」がある。彼は、「発達」は活動の分量に比例するが、「心意を発達せしめんとすれば、心意をして力一杯なる動作に従事せしめざるべからず」という基本的観点から、「評点は生徒を奨励して、其の活動を催進せん目的にて工夫せられたもの」という。その評点のつけ方は、「他生と優劣を比較せしめるのではなく「生徒自身の過去の成績と比較せしめて、その進歩を自覚し興起せしむる」よう工夫することが重要であるとした。なぜなら「進歩の自覚、能力の自信等は活動を生ずるの要因」であるから、としている。彼のこの評点論には、教育活動に対する教師の側の自己点検とか、測定(活動量)のための基準の設定や、評点の客観性への関心はみられない。

及川平治(1875~1939)は、児童における「能力不同の事実⁵⁹⁾」から、明治期の教育方法への批判を展開した。彼は、子どもが教材を学習していく過程を分析し、そこから興味や要求に基づく自発活動性を重視すること、自己活動を指導の原則とすること、題材を機能的に把握することで、生活化を図ること、可動式能力別編成の小集団を組織して教授の個別化を図ること等、近代的教育方法の原則をふまえた理論と実践を展開した。しかし、彼の場合も、教授・学習過程に含まれる評価への着目と、その位置づけに関する論究はなく、教授・学習の効果の測定から指導の改善をはかるといった問題への接近は、昭和期に入るまで見られない。

手塚岸衛(1880~1936)を指導者とする千葉師範附属小学校の「自由教育」の実践は、1919(大正8)年に始まるが、その基本的特徴は、自学主義の徹底と、能力の個人差に即応した教育、つまり自学による個別学習という点にあった。彼の場合も群馬師範附属小学校主事時代とちがって、「結果主義打破⁶⁰⁾」とか、「過去の遺物たる試験風の学期末考査を廃止す⁶¹⁾」とか、通知表の廃止宣言等に示されるように、評価活動への否定的姿勢が見られる。

従来の試験がもたらした否定的側面(機械的に伝達した、知識の分量の多寡の測定、比較競争的試験)への強調が、彼の場合、同時に、試験一般を、画一的形式的教育の根源として、初めから批判すべき対象としてとらえており、教授改革の契機をそこに見い出そうとしてはいない。その上、「教育の成果の全量を完全に人為的に計りうる良法はありえない⁶²⁾」と述べ、結果主義から

脱脚する方法は「研究法を体得せしめ、児童の心力鍛錬に力むること」以外にないと主張した。ただ、「重大な公簿としての学籍簿」には、標準としての教科課程による、相当学期及び学年に対する児童の実力を、「純なる教師の主観的判断に訴へて⁶³⁾」評語を記入するものとしている。

沢柳の場合は、すでに検討したように、成城小学校での実践にたずさわり、新教育運動の理論的実践的指導者としての役割を果たすようになってから、教育評価への関心が変化してきていた。つまり、教授効果を高める方法を、従来のように、習得した知識・技能の量的測定というところに求めるのではなく、知識・技能の使い方、あるいは、知識の生活化という点に価値基準をおくようになっている。

このように、教育改造運動の担い手たちは成績考査法の改善や、教育測定法の理論と成果には概して関心が薄く⁶⁴⁾、評価不用論さえあらわれている。「教育結果の測定」から、自らの授業改造の資料を求めようとしなかったことは、大正期自由教育の一つの特徴として注目される。

彼らが説く、活動性、自発活動、自学、自学自修、学習の生活化、個性尊重等の主張は、明治期教育における画一的教授及び管理主義的訓練への批判をふまえて、児童観の転換を求めたものであり、児童を学習の「主体」として認知したことは、児童の発達のための評価という、教育評価の基本を確立していく上で一定の前進を示した。しかし、彼らの、教育効果の測定に対する消極的ないし否定的態度は、教育過程に含まれる評価の論理の認識が稀薄で、目的、内容、方法への自覚的で、科学的なとりくみと、その有効な改善の視点を欠くという問題を生んだ。さらに、自然成長性を基軸とする彼らの児童観からは、教育のもつ、目的意識的働きかけの側面を過小に評価するという問題をも生じた。彼らには、個々の学習者の能力(学力)の差異の認識はあっても、その個人差を生みだした根源を問う契機を失っている。学力の達成度を具体的に明らかにする手段を欠いている場合には、個人差を無視した画一教育を批判し得ても、その克服の、有効な実践的手だてを構ずることは出来ない。教育評価の自覚的活動を伴わない実践はその表面的なばなしさにもかかわらず、学習者把握に弱さをもち、教師の個別実践を通しての理論構成に問題を残したといえる。

4. 今日まで、公教育のなかに完全に定着してきた通信簿は、すでに1887(明治20)年頃からみられるが、20年代の学校教育における訓育(訓練)機能が重視されていく過程で、各学校が任意に発行してきたものである。ただ「学校ト家庭ト気脈ヲ通スルノ方法」を構ずる必要性については、1891年の文部省「小学校教則大綱ノ件説明」のなかにふれられていた。「生徒の訓練に関しては学校と家庭と相待ちて協力するにあらずんば、到底奏功の見込なきに依り……⁶⁵⁾」というように、初期の通信簿は、多くの場合、訓育の効果を徹底するための一つの方法という役割を担って登場したものといえる。しかし、明治末期には、校訓、生得心得、家庭における父母の心得の他に、学業成績、操行、身体状況、出欠状況の記入欄が設けられている。そして、大正期に入ると、学業成績欄が、訓育的側面をおさえて、肥大化していく傾向を示した。それは、中学校から大学へと続く少数エリート養成の学校体系の確立がみられ、中学校入学選抜制度が浸透していくこととかわっている。ところですでに検討したように、「自由教育」論者に共通してみられた教育評価に対する消極的態度は、成績通信簿の取り扱いにもあらわれている。

手塚岸衛がいわゆる「自由教育」をはなやかに展開した頃の「千葉県師範学校附小学校教育要覧」(1920年)によれば、試験や成績通知簿の廃止に関して次のように記されている⁶⁶⁾。

「自由教育の結果は、自然に試験的考査の無意味を来せるに因す。その学年課程に於て平素の成績を査定して、教師の直観的純粹判断により、学籍簿に記入し、別に成績通知簿を用ふることなく、年一兩回保護者を数人宛招集し、児童の学力操行体力に就き懇談す」

千葉師範附小学校では、1916年の段階で、すでに家庭への成績通知を中止していたが、一教師が成績通知の教育的意味と、その中止の不当性を、「教育測定」の理論をふまえて、次のよう論じているのは興味深い。まず「吾々が成績といっているものの大部分は量的に存在する限りに於て測定出来るばかりでなく是非試みねばならぬ⁶⁷⁾」と説き、ついで「形式陶冶過重に陥ると住々にして成績測定否定論に傾く」が、實質陶冶成績までも不可知とするのは行き過ぎであると批判した。

長野県の場合でみると、長野市立後町小学校「家庭通知書」(1917年)⁶⁸⁾では、「家庭通知書には各学期毎に学業成績を考査して其の結果を甲乙等の五等に区別して……記入することは、断然廃止する事」にしたと家庭に通知している。教育は「自ら養ひ自ら学び自ら修むる力」をつけることで、これを試験で考査することは出来ず、「生活に実現せしめて見るより方法はない」と記している。

さらに、後任の守屋喜七校長(自由主義、個性尊重の教育を方針とした)のもとでも、平素成績考査を行って、結果を評語にして学籍簿に記入しはするが、「其ノ漠然タル評語へ家庭ニ通知セザル方針ヲトル⁶⁹⁾」とした。また長野尋常高等小学校城山部でも同様に、「児童ノ有スルヨイ芽ヲ伸長セシメ自ラ進デ学習スル態度ヲ養フ⁷⁰⁾」ため、成績通知はしない方針を父兄に伝えている(1921年)。点数や評語による成績評価に消極的なのは、家庭と学校における子どもの「生活力」を育てようとする彼らにとって、知識・技能の教授とその点検活動は障害であり、子どもの全体像を把握することにならないという判断に基づいていた。

5. 「学習者理解」の必要性とその科学的方法の探究にとって、少なからぬ影響を与えたのは、アメリカから導入された、ソーンダイク (Thorndike, E. L) に始まる教育測定 (educational measurement) の理論と方法であった。知能、学力、体力、性格の測定を含んだ教育測定法が、市川源三⁷¹⁾、上野陽一⁷²⁾、平田華蔵⁷³⁾、田中寛一⁷⁴⁾、岡部弥太郎⁷⁵⁾らによって紹介され、公教育に浸透して実践的成果を示していくのは、第一次大戦後、とくに大正10年前後からである。各種の「標準テスト」「客観テスト」が作成され、教授・学習レベルだけでなく、学校経営の領域にも漸次浸透して、教育効果の客観的判断を求める教育界の注目を集めた。

ところで、先にふれたように、「新教育運動」のトレーガーたちは、その最盛期における理論と実践の展開において、客観的測定法の導入、つまり、学業成績(とくに学力)考査法の改善には関心を示していない。しかし、新教育運動が、国家権力の干渉によって下向していくにつれ、また日本社会が昭和初期の経済恐慌を経て、次第に絶対主義的性格を再び顕わにするにつれ、「自由教育論」者は、教育測定法を自らの理論の中にとり込まざるをさなくなってきた。つまり、わが国の公教育における評価は、学力の測定の面に偏し児童の序列づけを目的とし、同時に教師への管理的機能を強くもたされていたのである。

教育雑誌『児童教育』は、1925年頃から「教育測定部」の研究成果を次々に掲載し、『教育問題研究』及び『学習研究』も、教育測定の理論と方法の紹介を積極的におこなっている。及川は、昭和期に入ると、「如何なる教育も其の効果を測定せずして盲目的に施すことは出来ないから、測定無用論は成立しない⁷⁶⁾」とのべ、「カリキュラム構成の厳密なる方法は教育測定の構成と同

じである」として、測定法を基にしたカリキュラム改造論を展開するに至っている。木下竹次(1872～1946)の場合も、『学習原論』(1923年)等では「自ら修養してどれほど愛に徹したか⁷⁷⁾」といった、教師の自己評価の必要性を説くにとどまっていたが、『学校進動論(上)』(1932年)になると、測定理論を導入した成績考査論を展開している。

次に、教育効果の客観的判断を求める教育測定法の、わが国教育実践への影響は、上述のように、1920年以降であるが、その先鞭となった知能測定法の影響、とくに、学力観、能力観へのそれは明治末期からすでにあらわれている。三宅鉦一によってビネー(Binet. A.)の知能測定法(1905年法)が医学雑誌に紹介されたのは1908年であり、次いで、教育雑誌にも「ビネー氏学齡児童の智力発育に関する業績⁷⁸⁾」(1910年)と題して紹介され、人間の能力が、科学的、客観的に測定されうるとしたことは、当時の学力観、能力観及び教育実践の質を規定する要因になっている。

知能測定法で、量的に測定できるとされた知能とは、超経験的な生得性をもち、I・Qは恒常性をもち、集団テストの場合、点数分布が正規曲線を描くように予め準備されたテストによって測定されたものという性格をもつ。ここに色濃くあらわれる学力と知能との混同や能力素質決定論は、大正期新教育運動の中心的理念であった「個性」尊重の教育における、「個性」の把握に、科学的論拠を提供している。

新教育運動のトレーガーたちの教育改造の出発点は、児童生徒間の「能力不同の事実」であり、能力の個人差(主要には学力の個人差)を個性とみなして、教授の個別化を「個性尊重の教育」と呼んでいるのである。そして、能力の個人差の認識と児童分類の客観的方法を知能測定法が提供している。その際問題なのは、沢柳の場合でみると、「如何なる教育の力をもってしても遺伝の勢力を如何ともすることは出来ない⁷⁹⁾」とのべ、子どもの発達に対する遺伝因子を重視していることであり、同様に、手塚岸衛も「教師児童があらゆる努力をなしても、なおかつかゝる差等を生ずるのは、個人の天分能力不同の事実が蔽存するからで、蓋しやむをえないことである⁸⁰⁾」と論じ、遺伝的要因の過大評価を、彼らの教育論の根底にすえていることである。この、能力の個人差を生得的とみる立場は、その能力の差(学力の差)が、どのような社会的教育的条件の相違によるものか、また児童・生徒自身のどのような活動の仕方によって生じたものかを追求する契機を失い、学力回復の具体的手だても見出すことが出来ないのである。事実、「教育者の中には、自己の足りない所を遺伝と云ふ都合の良い口実の下に覆ひ匿すものも無いでは為い⁸¹⁾」という指摘もあらわれている。

沢柳も、及川、千葉も学習者の学力の個人差という事実に立脚して、教育改造の理論構築をめざしたことは高く評価されるが、学力と能力一般との混同や、遺伝的要因の過大評価を前提にしているために、事実を事実たらしめている要因の、科学的究明に向かつてはいない。

明治末期に紹介され、学校教育に導入された知能テスト法における能力観は、大正期の「個性尊重」の教育と結びつき、昭和期に入ると、文部省の「児童、生徒ノ個性尊重及ヒ職業指導ニ関スル訓令」(1927年)に如実にあらわれているように、選別のための合理的方法として機能していくのである。すなわち、知能の個人差を論拠にして、個性の尊重を表看板にしつつ、実は少数の優秀児の早期選別と早期教育の強化と、多数の中・下位の児童の職業教育への早期着手という、資本や国家の立場からの人材育成・配置計画を、より合理的、効果的に遂行するための有効な方法として機能したといえる。この事実、テスト法を求めた理念や客観的基盤が、子どもの可能

性を保障するという意図にあったのではないことを示している。

結 び

1. 教育実践は、そのなかに、教育評価活動を正しく位置づけ、評価行為の自覚(評価意識)をもつことが出来なければ、実践の質的向上を期待することは出来ない。「学制」以来、欧米の近代教育思想が、次々に移入、紹介され、なかでも教授法に関するものは、その数がもっとも多いが、それらのなかで、教授効果の測定や教育評価論を位置づけているものは、皆無であった。このことが、実在としての教育実践からの抽象化として、わが国独自の教授理論をうみだすことをおくらせた要因であった。

しかし、本稿でその素描を試みたように、日露戦争後の、日本資本主義の帝国主義的発展が、学校教育へ要求した学力増進策が展開されるなかで、成績考査に関する研究が高まり、評価意識の一定の高まりを見せた。特に、フィードバック機能を中心にして、標準の設定や評価の客観化に関しても、教師及び研究者の関心を集め一定の前進をみた。しかし、教授過程と教育評価論との結びつきは一般に弱く、評価を契機として教授法の改善を試みるという構造をなしていない。そこでの評価は、結果の測定に偏し教師や子どもへの管理的性格を色濃くもつものであった。

2. 教育実践にとって不可欠な、目的・目標の選択及びそれに至る過程の選択が、教師の手にゆだねられていなければ、教授・学習過程における評価は形式的管理的なものにならざるを得ない。

成績考査や操行査定の目的が、教授者と学習者へのフィードバック機能にあることが、明治末期にはすでに理念的にも、法規上も確認された。しかし、実践のレベルでみると、管理的側面が強く打ち出されて、教育評価として成立していないのである。その理由は、次の三点に要約できる。

(1) 個々の教師が、教育的働きかけにおいて、評価を通して目標を主体的に吟味し、教材を選択・組織する径路が確保されていなかったことがあげられる。つまり、明治20年代後半には、教則→教授細目→教案・週録という系列が成立して、公権力による統制・管理が強められ、教師による目標・内容の主体的選択と編成は、重要問題となり得なかったのである。この傾向は、国定教科書の出現によって一層強められた。

(2) 評価を、目標を追求する活動とその調整作用という観点からみると、細目や授業案の目標の性格が評価活動を左右する。明治20年代の中頃以降、学校教育における訓育(訓練)の位置が高められるにつれ教科の目標、内容が訓育的色彩をおび、各教科の教授細目及び教案の目標が方向目標化して、評価の基準を明確に具体化することを困難にし、評価の客観性を確保することが出来なかった。日本の公教育がめざした学力には、合理的なものと非合理的なものを、同居させるという矛盾を含んでおり、学力の評価に行状点や努力点加わるという、評価の判定を教師の主観に大幅に委ねざるをえない要因を内包していた。

(3) 教育活動の対象である子どもが、個別的主体的な存在として十分に認識されなかったことがあげられる。つまり、学習者理解の目的が、その発達可能性を保障するためのものでなかったのである。天皇制国家に対する絶対従順、またはそれへの自発的服従が最高の道徳であるという

ことは、人間固有の価値の否定である。そして、富国強兵の政策を担う「臣民的人間像」の形成を最高目標とする明治期の公教育においては、子どもは、「教化」の対象ではあっても、目的として、独立した人格をもった学習主体として扱われることはなかった。したがって、評価におけるフィードバック機能も、国家的基準への、子どもの到達状況の判定、点検であった。

3. 第一次大戦をはさんで、「教授の効率性」への要求が高まるなかで、評価研究は再び高揚を見せた。同時に、徐々に抬頭してきた産業ブルジョアジーの要求を反映して、いわゆる新教育運動が生まれたが、上記三つの問題点はどう展開したのか。沢柳の場合に典型的にあらわれたように、教育の効果を求める教育改造の方法は、二つの方向をとるが、一つは、自学自修や自発活動を重視する方向であり、他は、教授の効果を客観的に測定する方向である。前者は、大正期自由教育として開花し、後者は、教育測定運動の成果を導入して、大正10年頃より教育実践での影響が現われている。

前者は、従来の絶対主義体制下の臣民教育が特徴とした、画一主義的注入教授、及び権力的な管理主義を特徴とする訓育(訓練)に対して、一定の批判をふまえ、人間像及び指導法のレベルでの、ブルジョア的修正を試みた。評価の領域では、明治期試験制度の批判や通知表の廃止を試み、また評価対象を、学力のみでなく、人格全体にまで拡大し、結果そのものよりも結果への過程に注目し、子どもの活動性、あるいは生活そのものに価値基準を置いて、子どもを総体としてとらえようと試みたことで、学習者理解の深まりと前進を見せた。さらに、目標基準の設定が、教則や教科書からの一方的な引き移しとしてではなく、子どもの生活の論理を導入した設定の必要性を、教師たちに認識させたことは評価される。しかし、反面、これらの動向は、目標や評価基準設定における教科の論理の位置を相対的に低下させることを意味し、その上、新教育一般に見られた訓育的側面への傾斜は、評価基準を明確に、具体的に設定することを困難にし、あるいは、「方向的目標」としてしか設定出来ないという問題を生じた。学習到達度を見きわめる客観的尺度を欠落させることは、教育実践における評価活動の位置の低下を意味し、教育方法改革の理論としては限界を示したものと見える。

一方、成績考査の改良を自覚的にめざした方向は、教育測定運動の成果を部分的に導入しつつ、評価方法の客観化、科学化に一定の前進をみせた。成績考査簿や、個性調査簿の常備、観察法事例研究法の採用、評価項目の細分化、標準テストの作成、そして正常分配曲線の採用という一連の動向を示した。しかし、規準目標の設定には、新教育運動の成果としての、子どもの生活の論理というモメントを十分とりこむことが出来ず、また目標そのものの含む教育的価値の吟味も、天皇制絶対主義体制下の教育という状況下で、きびしい制限を受けざるをえない。すなわち、個人の状態の客観的記述を追求するテスト法を求める、意図なり政策なりへの吟味が欠落しているのである。そのような教育的問いが欠落している場合には、評価の客観化の動きは、容易に選別のための「合理的」方法に転化する。そのうえ、知能測定法における知能の生得性説は、子どもの学力形成に予め制限を加え、発達可能性への信頼と、その全面的開花のための目的意識的働きかけ、という点で弱さを示したといえる。

およそ1905年から1925年頃までの、わが国初等教育段階における、評価に関する理論と実践の文献整理と紹介作業を中心に、戦前わが国の教育評価の特質の側面を明らかにしてきた。1925

年以降の、とくに教育測定運動の影響による、教育評価の理論と実践の分析は、稿を改めて論じたい。

註

- 1) 中内敏夫 「教育評価論」『講座現代教育学』・2・岩波書店・1971年・p. 291。
- 2) 続有恒 『教育心理学の探究』金子書房・1973年・p. 217。
- 3) 碓井岑夫は、教育評価の基本的性格として、可逆性、評価規準は価値をもつこと、客観性の三点をあげている。「教育評価について」『教育』・No. 241・1969年11月号。
- 4) 中内敏夫 前掲書・p. 319。
- 5) Monroe, W. S. (ed); Encyclopedia of Educational Research, 1950年. p. 403。
- 6) 沢柳政太郎 『実際的教育学』(『沢柳政太郎全集』・1・1975年・を使用)
- 7) p. 172。
- 8) p. 172。
- 9) p. 173。
- 10) p. 169。
- 11) p. 170。
- 12) p. 176。
- 13) 『小学校』21巻12号・1916年。
- 14) 同上。
- 15) 『帝国教育』410号・1916年。
- 16) 『実際的教育学』・p. p. 143~149。
- 17) 『教育問題研究』・14号・1921年。
- 18) 同上。
- 19) 三宅敏一 「知能測定法」『医学中央雑誌』・1908年6月号。
- 20) 「普通学務局長通牒」(発普233号)
- 21) 明治30年代に入ると、初等教育の教授法の改良と普及をめざした教育雑誌が次々出版されたが、ここで参照した、評価に関する論考が掲載されている中央の教育雑誌は以下のものである。カッコ内は創刊年。教育実験界(1898)、教育学術界(1899)、日本之小学教師(1899)、教育界(1901)、教育研究(1904)、帝国教育(1905)、児童教育(1905)、学校教育(1904)、小学校(1905)、内外教育評論(1907)。
- 22) 『児童の学業成績に関する研究』1909年、緒言。
- 23) 同上・p. 10。
- 24) 同上。
- 25) 拙稿 「明治末・大正期における指導「個別化」の歴史的背景」『東北大学教育学部研究年報』・27号1979。
- 26) 例えば、渡辺 徹「実験による操行査定」『日本之小学教師』3巻26号・1901年。千葉県師範学校附小学校「操行及成績考査法」『日本之小学教師』4巻44号・1902年。
- 27) 坂口豊治 『児童操行査察の研究』・1912年・p. 81。
- 28) 同上・p. 87。
- 29) 『文部省選奨全国優良小学校』・1909・中篇・p. 299~p. 320。
- 30) 『日本之小学教師』・13巻155号・1911年。
- 31) 同上・11巻123号。
- 32) 『明治以降教育制度発達史』4巻, p. 102。
- 33) 同上, 3巻・p. 145。
- 34) 同上, 4巻・p. 68。
- 35) 小菅松内「試験全廃に伴ふ平素の成績考査」『日本之小学教師』・2巻20号・1900年。3巻24号・1901年, 3巻27号・1901年。

- 36) 越川弥作・『児童成績考査法の新研究』・1919年・p. 34。
 37) 同上・p. 35。
 38) 近藤生「試験と考査」『日本之小学教師』・208号・1915。
 39) 『明治以降教育制度発達史』・第4巻・p. 104。
 40) 沢柳 前掲書・p. 164。
 41) 同上・p. 145。
 42) 山田邦彦「小学教育は教育と云ふ独立の仕事なるか將た教則と云ふことを行ふ仕事なるか」・『日本之小学教師』・4巻37号・1902年。
 43) 「松本尋常高等小学校・内規」(1892年)『長野県教育史』・11巻・p. 679。
 44) 山田邦彦 前掲論文。
 45) 拙稿「我が国における教育評価思想の一分析」『教育評価の基礎的研究』・京大教育学部教育指導・教育課程研究室・1985。
 46) 「小県郡大門尋常小学校規程(1900年)」『長野県教育史』第2巻・p. 299。「性質品評表」
 徳性 誠実 従順 正直 謹慎 質素 温良 剛慢 執拗 粗暴 狡猾 浮薄
 気質 活発 快活 剛毅 勇敢 忍耐 沈着 周密 鋭敏 軽躁 疎略 沈鬱 怯懦 遲鈍 激昂シ
 易シ
 心力 推理 記憶 想像 観察 応用 文学 理学 数学
 才幹 卓越 世才 機智 迂闊 能ク事ヲ弁ス
 言語 明晰 爪快 高声 低声 不明 訥弁 精密 急調 渋滞 上品 野鄙
 挙動 静粛 敏捷 規律 放縱 緩慢 温雅 野鄙 粗暴 不整
 行為 能ク人ニ交ル 世話ヲ好ム 虚言ヲ以テ人ヲ欺ク 人ヲ凌ク 人ニ慣ル 約ニ背キ易シ
 勤惰 勤勉 怠惰 熱心 倦怠
 身体 健康 強壯 弱 多病 肥満 瘠 巨大 矮小
 47) 越川 前掲書・p. 2～p. 7。
 48) 大正初期の学習経済論としては、富田佐一「学習経済論」『内外教育評論』・6巻11号・1912年。市川庄次郎「教育研究上に於ける経済主義の主張」『帝国教育』1913年12月。広瀬亀作「教授に於ける経済主義の主張」『小学校』・17巻2号・1914年。野田義夫『教育学概説』・1915年、など。1919年には教育論叢編輯部編『学習経済論』が出版されている。
 49) ・水戸部寅松「教授効果の考察に就いて」『日本之小学教師』・13巻193号・1911年。
 ・水木梢「教授効果の測定」『小学校』・16巻11号(1911年)。ここでは、ソーンダイクの The principle of teaching-testing the results of teaching を参照して自らの意見を展開している。「教授効果の測定は、一般に労力並に財力を不経済に使用して、其の効果が疑わしくなってきたので、その実際を正確に調査して、科学的に確実な基礎の上に、教育改善を構ぜんとする傾向が生まれた」
 ・山本勘助「算術能率測定に就いて」『児童教育』・15巻11号・1912年。
 50) 『長野県教育史』・第3巻・p. 155。
 51) 『千葉県教育史』・第2巻・1971年・p. 922。
 52) 広島県高等師範学校教育研究会『学校教育』・4巻40号に収録。
 53) 『文部省選奨優良小学校』・上篇・p. 532。
 54) 『日本之小学教師』・6巻12号・1908年、13号・1909年。
 55) 「成績考査問題」『児童教育』・4巻8号・1920年。
 56) 越川 前掲書・p. 40～p. 44。
 57) 同上・p. 53。
 58) 樋口勘次郎「評点論」『東京茗溪会雑誌』・176号・1897年。
 59) 及川平治『分団式動的教授法』・1912年・p. 12。
 60) 手塚岸衛『自由教育真義』・1925年(『千葉師範附属小学校・自由教育』1・1975年復刻版)p. 44。
 61) 『千葉師範附小・自由教育』・6・附録。
 62) 手塚 前掲書 p. 49。

京都大学教育学部紀要 XXXII

- 63) 同上・p. 52。
- 64) 碓井岑夫は「近代日本における教育評価の歴史」(『教育学研究』43巻・2号・1976年)において同様な指摘をしている。
- 65) 『信濃教育会雑誌』123号・1896年。通信簿の呼称は、通知書(表)、学校家庭通知書、家庭通知、しらせ書等、一定していない。
- 66) 『千葉師範附小・自由教育』・6巻。所収。
- 67) 佐藤栄之助 『千葉教育』・1926年7月号。
- 68) 『長野県教育史』・13巻・1978年・p. 376。
- 69) 同上・14巻・p. 374。
- 70) 同上・14巻・p. 383。
- 71) 市川源三 『智能測定及個性の観察』・1913年。
- 72) 上野陽一 『学校児童精神検査法指針』・1916年。
- 73) 平田華蔵 『精神検査法』・1922年。
- 74) 田中寛一 『教育的測定学』・1926年。
- 75) 岡部弥太郎 『教育的測定』・1923年。
- 76) 及川平治 「カリキュラム改造の必要と急務」『兵庫教育』・1930年11月号。
- 77) 『学習原論』・1930年(世界教育学選集・64・明治図書・1972)・p. 305。
- 78) 三宅鉦一 『教育界』・9巻9号・10号・1910年。
- 79) 「教育の発育観と器械観」『教育問題研究』・1920年8月号。
- 80) 手塚岸衛 『自由教育真義』・p. 5。
- 81) 黒田 亮 「教育的効果の評価」『内外教育評論』・14巻8号・1920年。

(本学部助教授)