

教育評価史研究

—第一次、第二次小学校令期を中心に—

天 野 正 輝

The Historical Studies of Educational Evaluation ;
Focusing on the Elementary School Act of 1886 and 1890

AMANO Masateru

序

目的意識的な教育活動は評価の行為を不可避免的に内包している。学校の教育過程 (educative process) に内在している評価行為の「自覚化」の歴史的過程を明らかにすることは、教育実践の歴史的研究にとって不可欠である。

わが国の近代学校教育において評価活動（ここでは各種学力試験、人物評価、体力測定、通知表の発行、学籍簿の作成、褒賞等）の占める位置はきわめて大きく、なかんづく試験制度の特異性に関しては既に二、三の先駆的研究¹⁾が明らかにしている。しかし、その試験（または試験制度）のもつ教育評価としての究明、つまり教授法の改善や、個別的な存在としての子どもの発見、子どもの発達への着眼とのかかわりでの分析はいまだ十分でない。

日本の近代学校史において、明治20年代の動向はその後の初等教育における教育方法史のうえでも特記すべきものが多いのであるが、この期の小学校における中央での教育課程法制の基幹をなすものは、森文政期の「小学校ノ学科及其程度」（1886年）と、改正小学校令（1890年、以下第二次小学校令とする）下の「小学校教則大綱」（1891年、以下「大綱」とする）である。この二つの教育課程法規によって、明治中期以降の初等教育の目的、内容、方法の基本的性格が形成された。そしてその性格は、個々の学校における指導案の作成過程に深くかかわり教授活動を規制するものとなっている。

「教育＝関スル勅語」（1890年）が学校教育の基本理念を示すものとして、教授・訓育・管理のすべての教育活動を貫徹することになり、「知育偏重教育」批判をふまえて、知識の教授とは異なる徳性訓練に着目した一連の施策と実践とが展開されていく。その過程で、学力試験をはじめとする評価活動の性格はどう変わったのか。その評価史上の意味を明らかにする必要がある。

また、国の定める教則大綱、府県制定の教則、学校長または訓導が作成する教授細目、さらに教員が記録する教授週録と、整然とした教育課程管理・統制が確立するなかで、個々の教師の評価活動は、教授活動の改善とどのようにかかわり得たのか。

本稿では、まず、第一次小学校令下での試験法、学年制・学級制の登場、人物査定の実施を分析の対象とする。次に「大綱」の第20条（教授細目作成の義務づけ）、21条（試験の目的規定）、22条（卒業・修了の認定）の三条は、わが国戦前の授業実践と評価活動の展開のうえで画期的なもの

であったが、その分析を通して教授過程の特質を明らかにする。なかでも、試験の目的を「教授上ノ参考ニ資スル」とした21条規定は、学校教育での試験の位置づけを変えたものであったが、それは果たして教師に評価行為の自覚化を促し、実践の点検、反省を深め、授業改善に結びつけることができたのか否か、そしてその可否をめぐる諸条件は何であったかを検討する。同時に、評価行為の自覚化の過程で、児童を学習主体としてとらえる契機が生まれたのか否かを吟味する。

以上のような課題意識と手順によって、主として1886年公布の小学校令(以下第一次小学校令)及び1889年公布の第二次小学校令のもとでの、小学校教則や教則の基準、その地方への浸透過程に関する資料を分析しながら、小学校における評価活動を、「教授ノ参考ニ供スル」という視点から検討する。

I 第一次小学校令下の試験の実態

教育令期の小学校教育を規制した試験法²⁾は各府県によって多少の相違はあるが、試験の種類、採点方法、試験科目、成績処理、及落基準、執行者、監督者、参観人、褒賞の方法等にわたって詳細をきわめ、学制期と同様教師、児童、父兄、行政担当者にとって重要な意味をもっていた。それは、就学奨励のための父母への啓蒙、等級制の維持、教則の定着と画一化、教育水準の平準化といった管理的、行政施策的性格をもって教育過程を規制したのである。

1 1886(明治19)年4月の「小学校令」及び翌5月の「小学校ノ学科及其程度」には試験に関する規程はみられない。したがって第一次小学校令下の試験の在り方に関する文部省の方針は、その本質において教育令期のそれと大差ないものとみてよい。しかし、各府県制定の小学校規則でみると、試験に関する規定に従前と比較していくつかの点で変化がみられる。長野県制定(1886年3月)の「小学校規則」³⁾を例にとってみると、全24条のうち第13条以下が試験に関する条文で占められ、試験重視の状況が窺える。これを他府県との比較を交えながらその特徴点を吟味すると次のようにまとめることができる。

① 小試験(隔月)と大試験(学年末)との二種類を基本とし、小試験の成績で席次を決定し、小試験の平均点と大試験の得点とを加算して及落つまり進級の判定をしている。多くの学校は、年間を3期の小試験(または5期の小試)と学年末の大試験を実施するに至っており、これを松本開智小学校の学校日誌⁴⁾でみると、1888年度には、5月14日から第一回小試、7月16日から第二回小試、12月3日から第三回小試、3月14日大試となっており「いずれも3～4日間の日程である。各府県とも小試験回数は教育令期より減少している。臨時試験(大試験の欠席者、大試験に不合格であったが温習の効果がみられた者を対象とする)の規定を設けている府県が多く(島根県⁵⁾、福島県⁶⁾など)等級制から学年制に移行する過程では特に必要であったものであろう。試験期日は小試験の場合は、予め戸長に報告され、大試験の場合は戸長役場を経由して郡長に報告される。

② 試験執行者はいずれの場合も学校長、首座教員である。埼玉県の規定でも「凡試験ハ受持教員之ヲ執行シ校長之ヲ監督スヘシ」⁷⁾と改定された。評価活動の主体が、授業者または学内者の手に移ったことは、評価活動の自律性、ひいては教授活動の責任と権限を明確にしていくことであり、試験が教育評価としての機能を持ち得る第一条件を確保したことを意味する。しかし、府県によっては「試験ハ戸長之ニ立会ヒ大試験ハ郡長之ヲ監督スヘシ」⁸⁾と規定して依然学外者の関与が認められる。

③ 試験方法は、教科に応じて口述、筆記及び実技が用いられる。評点は各学科とも100点を定点とする減点法であり、修身科は平素行状点と試験得点とに折半される。大試験においては各学科の得点に一学年内の各学科小試験評点を平均したものを加え折半して其学科の評点とする。及第水準点は各学科20点以上総平均点50点以上である。水準点には府県による相違がみられ各学科40点、平均点60点以上（島根県⁹⁾など）と高い場合もある。

④ 試験終了後全教科の得点表が調整され「五日以内＝校内若クハ校外＝掲示スヘシ」とされ、1886年規則改訂では成績順位を記入して掲示することにした。大試験の成績優良者には、「小学校賞与規定」により褒償される。福島県の規定¹⁰⁾でみると、「郡長ハ全郡小学校大試験成績ヲ適宜合計シテ各小学校ニ告示スヘシ」とされ、これによって学校間の優劣が明らかにされている¹¹⁾。

2 府県制定の教則や試験規則にはその規定はないが、教学区連合して又は郡単位に一定の規則を定め、学校を代表する生徒を集めて行う比較試験（集合試験、合同試験、合併試験、競励試験）は、明治10年代の末からその規模も拡大し20年代中頃まで盛んに実施され、一般の関心もきわめて高かった。学制期からおこなわれていたこの試験は父母に対する啓蒙的意味をもち、生徒及び教師の競争心を高め、教育内容、教則の画一的実施や教育水準の平準化等をねらうものであった。当時の教育会雑誌や各地の新聞等に、比較試験に関する記事がしばしば報じられているが、次の史料は『福島私立教育会雑誌』¹²⁾に掲載された比較試験実施の記事である。

十月二日ヨリ同四日マテ日橋尋常小学校ニ於テ第二年級以上ノ比較試験ヲ行フ受験生ハ各級出席生五名ニ付一名ツツノ割合ナリ学科ハ読書作文算術ノ三科ニシテ科目ノ撰定ハ当学区外ナル坂下高等小学校長宇山三郎及ビ同校訓導春日鹿之助ノ両氏ニ依頼セリ初日ニハ尋常科第二年級及ヒ温習科次日ニハ全第三年級全第四年級ノ試験ヲナシ末日ニハ賞品授与式ヲ行フ七十点以上ヲ得タルモノヲ二等トシ八十四点以上ヲ得タルモノヲ一等トス各校優等生三十二名及ヒ付添ノ父兄一同席ニ著キ席定マルヤ君ガ代ノ唱歌アリ次ニ田辺郡書記賞品ヲ授与シ更ニ懇篤ナル告示アリ受賞生総代堂島尋常小学校温習科生亀留五郎氏之レガ謝辞ヲ朗読シ次ニ池上調査掛試験ノ成績ヲ報告シ之レニテ式全ク終レリ

この比較試験の実施に関しては、すでに教育令期から賛否両論があった¹³⁾。否定論の代表的見解は、試験を目的とした記誦注入的授業を日常化し、成績結果の優劣のみを競い合う競争心を鼓舞し、学力優等児のみが選手的待遇と指導を受け、比較試験当番校の犠牲は大きく、費用と時間の浪費等があげられている¹⁴⁾。賛成者に共通する主張は、比較試験は「各自授業上ニ就キ可否得失ヲ談論シ……専ラ教育上ノ有益ヲ謀ル」¹⁵⁾ ことにあるとした点である。他校児童と競い合わせることによって、自校の教授の欠陥を発見し教授の改良を計画する点にあるというのである。次の史料¹⁶⁾はそのことを示している。

「彼ノ甲、乙生徒ノ問答スル体ヲ一聞セハ、平素授業法ノ如何ヲ知ルニ足り、従来ノ習慣、注入的教授法ノ余毒トモ謂フヘキカ。彼レ徒ニ言辭上ノ記性ニ当ムモ、其意味ニ至リテハ、断乎タルモノナキニアラス。亦、彼ノ問答ノ際、言語ノ派絡ナキ、恰モ文章ヲ誦読スル如キ風ノモノ亦ナキニ非ス。是等ハ将来授業上一層ノ注意ヲ惹起セリ。」

3 第一次小学校令下で、試験のもつ選抜および表旌の機能が拡大・強化され、試験の制度やその方法が、支配層が初等教育に課した教育目的（忠良な臣民の形成）を逸脱し、ゆき過ぎの傾

向が色濃くなってきた。1887年前後から試験をめぐる論議が、各府県教育会の席で演じられ、中央・地方の教育雑誌に数多く掲載されだしているのはそのことを示している。ところで次の具体例で明らかのように試験の弊害を批判するだけでなく、その改善案が示されているのもこの期の特徴である。

(1) 明治10年代後半から20年代前半にかけて多くの開発主義の教授法書¹⁷⁾が刊行されている。開発主義の教授法は、これら教授法書の普及や講習会を通して浸透していった。もっぱら知識の「伝達一暗記」を目的とする授業から、心性開発を目指し子どもを学習の主体にしようとする指導論の出現は、一方でその形式的受容が批判されはしたが、近代教授学の成果をふまえたものとして、授業改良に一定の指針を与えた。したがって、開発教授の観点から旧態依然たる試験制度にまず批判が向けられるのは当然であった。山田平太郎¹⁸⁾は「開発的教授法ニヨリ授業センヲ注入主義ニ要スル試験法ヲ以テ其学力を検定スル」ことの非を論じ、「試験的教授」を廃して「実地的教授」（「生徒ノ心智ヲシテ正当ニ発達セシメ児童ノ将来如何ニ着目シ……」の意味）の普及を図るには、試験方法の改良が不可欠だと主張した。同様に徳島県の教師村尾守次郎¹⁹⁾は「教員ノ改良ヲ始メ教授法ノ如キモ次第ニ単純画一ナル注入主義ヲ離レ各生徒ノ心情ニ適シタル開発主義ニ移リ赴クハ自然ノ勢」であるのに、小学試験法には学校設立以来進歩が見られないと述べ、特に一郡一区又は一県合同で試験委員を選抜し、官吏の監督の下に実施される試験を批判した。彼は、この「委員試験」を廃し、「放任試験」（「生徒ノ情况ヲ暗知セル教師ニ放任スル」の意味）の実施を提案している。

(2) 「妄リニ上席ヲ占メ又賞与ヲ望ムニヨリ自然公愛ノ心ヲ損害シ危険ナル讐敵心ヲ培養スル²⁰⁾」という厳しい試験制度は、支配層が初等教育に課した目的観つまり、「忠良な臣民の形成」と矛盾するのである。また就学率、出席率が徐々に高まり、学年制・学級制が形成されてくると、学力の優劣が顕著になるが、現場の教師林俊弥は、「優等生ハ徒ラニ心カヲ妄用シ暗誦空記シ以テ真ノ知識ヲ得ルコトヲ勤メ劣等生ニ至ラハ其到底及ハサルヲ知り快マトシテ楽シマス遂ニ退学ノ念慮ヲ起コス²¹⁾」と指摘して児童の就学継続を困難にするものとして試験制度を批判する。そして彼は、試験が授業にとって有効に機能するための改革案の要点を次のように提案した。

- 試験ノ執行ヲシテ可及的臨時的タラシムルニアリ
- 問題ヲシテ可及的応用ナラシムルニアリ
- 試験ニ就テハ生徒ヲシテ極メテ平易即チ素素ノ授業ニ対スルカ如キ感情ヲ抱カシムルニアリ
- 授業ハ徒ラニ教則ニ拘泥シテ生徒ヲ顧ミサルカ如キ弊ヲ避クヘシ

(3) 明治20年代に入って多くの教授書、授業書が出版されているが、「大綱」に基づく実践が展開される以前の段階でみると、教授と試験の関連を言及したものはきわめて少ない。既に『改正教授術』（続編二）では、各科試験の要点が開発主義の教授法との関連で述べられていた。この著者の一人白井毅（1857～1928）は、『学級教授術』（1887年、第三編「試業法」）や『小県郡講習会筆記録』（1891年、「試験について」）において、試験の在り方を論じ、啓蒙的役割を果たしているが、一層総合的、体系的に試験論を展開したものが1891年の『実験小学試験術』²²⁾である。このなかで彼は、まず試験（「学力観察ノ法」）を「挙業的試験」と「教授的試験」とに分けており、前者は選抜のための試験（官吏登用、入学、比較試験など）であり、後者は教育（教授）

のための試験であるといえよう。試験の目的を彼は「教授ノ目的ヲ助成スルニ在リ換言セバ教授ノ欠点ヲ補正シ益々其目的ヲ完美ニセントスルニ在リ」とした。そして教授を助成する主要な機能を「独立シテ事物ノ道理ヲ考へ又一旦記得シタル事物ヲ再現スルノ能力ヲ練磨スル効」、及び「教授及ヒ学習ノ成果ヲ告知スルモノナレハ教師ハ因リテ以テ教授ノ方針ヲ定メ生徒ハ学習ノ方針ヲ定ムルヲ得」との二点に求めている。勿論、間接的効力として「勉強心ヲ誘起スル」こと及び「父母ヲシテ子弟ノ真正ノ学力ヲ認知セシムルコト」をあげている。また教授の助成手段としての試験は「学力審査ノ一方便タルニ過ギザルモノ」であり、平素教師の観察に成る平常点が参酌される必要性を強調している。試験を一種の授業とみる彼は、その実施に当たっては、児童・生徒の心意を平日授業の状態と同一にすることの必要性を説き、そのための具体的方策を展開している²³⁾。

白井の試験論は、自らの訓導・校長・小学督業としての経験をふまえたものであるため、理論的であると同時に实际的であり、当時におけるもっとも優れた教育評価論であって、その後への影響も大きく、1892年以降の試験の変革をめぐる動きのなかで啓蒙的役割を果たしている。しかし評価の客観性への追求や、授業改善のためのフィード・バック機能を試験に求めるという視点は稀薄である。そのうえ授業と試験とを同列にみる彼の理論では、授業に内在し授業を改善する契機を生み出すものとして試験を位置づけることはできない。

4 1890(明治23)年の「松本尋常小学校日誌」によると、4月1日の記²³⁾に「目下生徒ノ編制方ニ二様ノ別アリテ教育界ノ疑問タリ一ハ多数ノ同年級ヲ数組ニ分ツノ場合ニ於テ各組々へ優劣ノ生徒ヲ平等ニ混入シテ教授スルモノ一ハ各組ニ等差ヲ立テ優等生ヨリ順次甲乙丙ト編入スルモノ是ナリ」と記されており、学級編成法が過度期にあり、当時大きな課題であったことを示している。この小学校では協議会を開いて両者の利害を論議していたが、結局「管理ノ利ヲ捨テ、教授ノ便ニヨリ」能力別学級編成を採用して新学期をスタートしている。この年の6月信濃教育会常集会²⁴⁾でも「分級上優劣生ヲ混合スルトセザルトノ可否」が論ぜられており、そこでは学力分級説が多数を占めていた。

明治20年代の試験や評価観の変革をみていくさい重要な意味をもっているのが学年制・学級制の登場である。第一次小学校令及び「小学校ノ学科及其程度」(文部省令)の規程によって学年制と学級が制度的に明確にされた。「小学校ノ学科及其程度」では、従来半年間であった各等級の修業期間を1年に延長する(第1条)とともに、分級する際の基準となる人数を示した。この省令に基づき各府県は10月から12月にかけて小学校教則を制定したが、そこでは入学期、学年の始期、終期が明確に定められた。次第に等級内児童の同一年齢化が進行して、松本尋常小学校のように大規模校では、同一等級の分級方法が課題となっていたのである。

明治20年代初頭から就学率が急速に伸びるなかで、学校組織の基礎単位である「学級」の概念が確立し、等級制にかわって公教育の場に姿をあらわしてきた。個々の児童を教授の基礎単位としていた等級制にかわって、児童を集団として把握し、一斉教授方式が一層容易となってきた。学習の進度は個々の能力の競争を原理として成立していた等級と異なって、学級は、修業期間としての学年というわくがはめられ、そのなかですべての児童が同内容の教授を受けるといった形となった。松本尋常小学校が、「教授ノ便」をとって学力別学級編成方式を採用したのはそのためである。そこでは、学級担当者の責任が一層明確となり、平素の学業行状が評価活動のなかで重視されてくるのである²⁵⁾。教授(内容・方法)を児童の発達段階に応じようとする動きもここか

ら生まれてくる。「大綱」と同時に制定された、1891年11月の「学級編制等ニ関スル規則」²⁶⁾は、教授・訓練の基礎集団としての学級制の基準を確立した。

II 人物査定の意義

1 修身科教授は小学校における最も重要な実践でありながら、その実態においては、「徳性の涵養」の趣旨に乏しいものと批判されてきており国家の徳育重視策の要求を必ずしも満足させるものではなかった。試験規則に修身科が登場するのは1881年からであるが、修身科の試験は、他教科に比べてその重要性和特殊性とが強調されている。各府県の教則では1884年の規定から行状点に加えられ、1886年の規定から学科と平素行状点とが半々の割合になり、さらに新潟県²⁷⁾のように学科成績とは別の品行欄を設け、甲・乙・丙の三等とし品行と成績によって席次を定めるとした県も見られる。このように、口答試験や筆答試験とは本質的に異なる行状点にその比重がかかる傾向を強めている。

ところで「小学校ノ学科及其程度」²⁸⁾では修身科について「小学校ニ於テハ内外古今人士ノ善良ノ言行ニ就キ児童ニ適切ニシテ且ツ理會シ易キ簡易ナル事柄ヲ談話シ日常ノ作法ヲ教ヘ教員身自ラ言行ノ模範トナリ児童ヲシテ良ク之ニ習ハシムルヲ以テ專要トス」と規定して、児童に理解しやすい事柄の「談話」「日常作法」及び教師による「言行ノ模範」の導入によって、従来の儒教主義的教育内容の暗誦を排除した、修身科教授の改革が意図されていた。

この「小学校ノ学科及其程度」が実施されていく過程で、「修身科の試験ハ有害ニシテ無益ナルモノナリ」という修身科試験批判が中央・地方の教育雑誌に多くあらわれてきている²⁹⁾。

京都の小学教師北部音太郎³⁰⁾は、小・大試験期に至って「授ケントコロノ格言事實ヲ記憶セルヤ否ヤヲ試ミ以テ修身科ノ優劣ヲ判スル」こと、また比較試験においても同様の方法で修身点の優劣を競うことの無益なることを論じ、「修身科ノ試験ヲ廃止スヘシ」と主張した。この廃止論をめぐって数度にわたる誌上での論争を展開した³¹⁾。彼は家庭との連絡をさらに密にして「生徒自宅ノ行為ヲ問フ」必要性を述べ、そして学校における品行志操に注意することによって徳性訓練の効果をあげるという方法を提案した。筆答による修身科試験では、修身的知識の程度の判定であって「決シテ徳性感化ノ程度」を判定することはできないと主張した。

修身科試験廃止論は当時各地の教育会でも議題となっている。たとえば『小千谷小学校史』によれば教育会の席上「修身ノ試験ハ日常ノ言行ヲ觀察シテ之ガ優劣ヲ判定スル判定法ニテ足ルヘシ、感化ヲ專ラトスルニ反スル記憶ニ傾ケル修身科試験ハ速ニ廃止スヘキナリ」³²⁾という意見が述べられ、これに対して「強健ナル知性ノ結合ヲ待ツテコソ感化モ深ク到ル」という修身科試験賛成論が展開されている。

このような修身科の試験に関する論議は、やがて徳目、訓話等の教え込みとは異なった徳性訓練の必要性が説かれ、教室外の教育の重要性が着目される契機となった。このことは、学業試験では効果の測定が困難であり、したがって、既成の試験制度のもとでは実際上軽視されがちな徳育が、明治20年代に入って政策上もっとも重視されてきたことをその背後にもっていたことを示している。

2 第一次小学校令下の試験制度に反省を加え、学校教育における評価活動に一大波紋を投げかけたものは、「我帝国ニ必要ナル善良ノ臣民」の養成を教育目的とした森文相期の人物評価の

制度化であった³³⁾。文部省は修身科評価における行状点の比重を高め、躬行実践の効果を高めることをねらうとともに、人物査定制度を設けて徳性訓練の実をあげようとした。

かねてから森は「学校ノ目的ハ良キ人物ヲ作ルヲ以テ第一トシ、学力ヲ養フヲ以テ第二トスヘシ」³⁴⁾と説き、そのためには「学校ニ於テ施行スル試験ノ方法ヲ学力試験ト行状ノ二トスル」³⁵⁾ことを提案していたが、1887（明治20）年8月、およそ次のような内容の文部省訓令（第10号）³⁶⁾を発している。すなわち、師範学校、中学校、小学校においては、従来の知育偏重を改めるために学力の訓練だけでなく、「品行志操ヲモ訓練スヘキ」であり、生徒の人物如何に注目して、卒業の際には学業、人物共に優等、尋常の証書を授与させること、また人物評価に基づく選抜の必要性を説いてこれを道府県庁へ通達した（本稿では小学校の場合のみを検討の対象とする。）各府県ではこの訓令に基づいて「生徒人物査定法」を制定し、さらに各学校では自校の実情をふまえて査定基準を設け、具体的に評定するための細則を定めている。

東京府の場合³⁷⁾でみると（府達第57号をもって）、1887年8月、学力の訓練のみならず「品行志操ヲモ併セテ訓練シ人物ノ如何」に一層注意すべき旨を管下へ達し、さらに同年10月「学校生徒操行査定例規」³⁸⁾を定めた（府令第55号）。そこでは、「毎学年末ニ至リ最上ノ者ヲ百点トシ、八十点以上ヲ得ル者ヲ優等トシ七十点以上ヲ尋常トシ……」と定めて優等、尋常の基準を示した。

長野県の場合³⁹⁾は、県が教育研究団体である信濃教育会に対して「小学生徒人物査定法」を下問し、信濃教育会は、品行・勤勉・才幹という項目をたて「各項ヲ定点一百トシ其平均九十以上ヲ優等トシ八十九以下ヲ尋常トス」という査定法を答申した。1888（明治21）年、県の「改正小学規則」⁴⁰⁾では「第四年ノ大試験ニ及第シタル生徒ニハ第二号書式ニ依リ学力人物ヲ証明シタル証書ヲ授与スヘシ」（第24条）と規定され、「学力人物証明法」が新たに追加されている。この「学力人物証明法」を受けて88年から89年にかけて各学校では「生徒人物査定細則」「生徒品行採点法」などを制定し、児童・生徒の性格・行動を評価の対象とするに至った。たとえば、松本尋常小学校では「日々人物検定表」を作成し、詳細な「日々人物検定表記入心得」を設けて実施に移している。

人物査定制度は以上のような経緯をたどって実施されることになったが、「海内ノ教育者ハ演説ニ雑誌ニ査定ノ方法ヲ論シ、而シテ今ニ至ルマデ議論紛々……」⁴¹⁾といわれるように、20年代初頭の教育界に大きな課題を投げかけたのみでなく、その後のわが国の初等教育における教育評価の思想と方法の展開に大きな影響を与えた。査定結果は、もともと訓練のための資料として利用されるべきものであるが、そのような教育のための評価として着目されてはいない。査定結果は校長より郡を経て県に報告させている府県が多いのであるが、群馬県⁴²⁾では1889年3月卒業の県下尋常小卒業生の人物査定結果を集計し公表している（表1参照）。

3 卒業に際して人物を証明する証書を授与することが法令で決められ多くの学校で実施に移されたが、実際にはきわめて容易でなかったことが想像される。人物養成のために人物評価の重要性は認識されたが、評価の対象、査定の基準、その効果という問題点が明らかになり、各地で批判が顕わになってきた。「人物ヲ優等尋常ニ區別シテ其証状ヲ授与シタルモノノ實際手数ヲ掛テ人物養成ノ目的ニ果シテ適ヒシヤ否ト考フレバ自ラモ不安心生徒モ亦不安心却テ不可ナルコトナキヤト自ラ鑑ミルノ傾向アルニアラスヤ」⁴³⁾という憂慮は、おそらくすべての学校・教師が直面したものであったと思われる。

表1 学力人物優劣表（尋常の部）

郡名	卒業生徒数	人物優等	人物尋常	人物劣等	学力優等	学力尋常
東群馬・南勢多	866	281	568	17	335	531
西群馬・片岡	883	48	832	3	365	581
緑野・多胡	382	49	332	1	180	202
南甘楽	64	7	52	5	9	55
北甘楽	485	130	333	22	23	282
碓氷	495	94	400	1	275	220
吾妻	421	27	388	2	132	289
利根・北勢多	286	52	233	1	49	237
山田	387	96	288	3	249	138
新田	316	39	267	1	120	196
邑楽	388	82	290	16	81	309
佐位・郡波	398	112	262	24	185	213
合計	5,371	1,017	4,245	109	2,083	3,188

(1) まず査定対象である「人物」そのものの概念が不明確であった。「人物なるものは……人人の見ように依りて相違するものなればこれを査定すること実に容易ならず」⁴⁴⁾ という現場の声はきわめて当然であった。森はかねてから単に品行・行状といった消極的なものではなく、自主的に国家富強の実現に参加するような資質のもち主に「人物」、「志気」、「気力」という表現を与えていた。彼の意図する人物とは、欧米列強に比肩しうる国家の富強を実現すべく、みずから積極的に参加するような資質のもち主であって、換言すれば「我帝国ニ必要ナル善良ノ臣民」であり「気質確實ニシテ善ク国益ヲ務メ又善ク分ニ応シテ働ク者」⁴⁵⁾ である。国家主義的教育体制の確立を意図した森にとって人物とは単に「能力ある人」ではなく、国家の施策に積極的に献身し、国家によって「能力ある人物」と認められたもののみが「人物」たりえたのである。

(2) 評価対象の限定も、その観点も府県によりまちまちであり、査定（表2参照）⁴⁶⁾。（優等・尋常の判定）標準もあいまいであった。評定は多くの場合減点法が採用されており、減点法による数量化は、いきおい機械的にならざるをえず、評価の客観性の確保はきわめて困難であった。この機械的評価の結果を指導に結びつけて訓練の効果を高めるといった可能性は少なかったと思われる。教育評価としてよりはむしろ児童・生徒への管理的性格が強くはたらいたとみてよい。

(3) さらに、人物証書を授与することの弊害も指摘されていた。すなわち「其れを請取りたる

表 2

東京府	行状	志操	身体
埼玉県	知力	徳性	操
千葉県	品行	志操	勤勉
長野県	品行	才幹	智
富山県	志操	才幹	智
岡山県	気質	才幹	行為
広島県	志操	品行	才幹
佐賀県	勤勉	親愛	才幹
青森県	行状	気質	品行
			容儀

当人の身になってみれば、幸にして優等証書を得たれば、亦以て誇るに足れども不幸にして尋常証ならんにはむしろ之を得ざるの優るに如かず⁴⁷⁾ というのである。このため東京府の場合「単ニ優等ノ証書ノミ授クルコトヲ得」（1890年3月・府令第41号）という但書を管下へ達している。

4 人物査定証書を授与する制度は、施行後3年足らずで、森の死後、文相芳川顯正のもとで廃止された。廃止の理由は明らかにされていないが、前述のように、人物査定の方法上の困難さ及び証書を授与することの弊害が大きい等の、現場から強くあがった声を文部省が無視しえなかったことが考えられる。同時に森の修身教授方針に反発する儒教主義的徳育論者が政府部内に強かったことも考えられよう。

ところで、人物査定法廃止の際の総務局長通蝶⁴⁸⁾によれば、児童・生徒の「学力ノ訓練」のみならず一層「品性ノ修養」に注目すべきこと及び教師の「薰陶」に関しても一層注意すべきことが通達されている。査定法は廃止されても、「忠良ナル臣民」育成のための徳育・訓練重視策が変更されたわけではなく、「教育ニ関スル勅語」の渙発（1890年）を機に、ここで要請された「品性ノ修養」を重視する方策を一層強化・拡大していくことになった。それは、修身科評価における行状点の比重を増し、通知簿の発行を促し、そこに「生徒心得」をもちこみ操行欄を設け、さらに比較試験の際の褒賞基準に学力の成績だけでなく品性基準を導入したりすることが以後一般化していくことにあらわれている。そのために、「操行査定簿」や「品行点記入簿」を設け、児童・生徒の躬行実践の効果をあげようとする学校が以後急速に増加した。

5 初等教育の場で実施された人物査定は1887年～1890年とわずかな期間であり、実際に証書が授与されたのは1, 2回である。しかしそれが小学校教育に与えた影響は看過しえないものがあった。従来の口答法や筆答法による暗記力、記憶力中心の試験制度を反省させ、学科の成績のみでなく性格、行動、習慣の評価をも含めて児童を総体的にとらえることの必要性を認識させた意義は大きい。また評価技術という点でみると、品等法を用いたり評定すべき項目を適度に細分化し、評価の客観化のための工夫も試みられている。

しかし、「公平不偏の評点」⁴⁹⁾が要求されても、当時の教師の一般的な力量からすれば、観察、印象的判断によりきわめて概略的に点数や評語を与えるという、主観性の強いものであった。松本尋常小学校の「日々人物検定表」では、操行、勤勉、才幹とそれぞれ定点100点が与えられ、減点法で日々採点され、各項目の合計点を平均するという機械的方法がとられている。そこには評価におけるフォード・バック機能を期待することはむずかしく、いきおい児童を相対的に比較して格づけし、及落及び褒賞の資料として利用されたものと考えられる。そして児童の行動は、教室の内外を問わず観察され、指導のための評価というより児童を管理し校則に適応させる機能を果たしていたとみてよい。また、学力よりも人物という森の教育観は、その後の学力観（態度主義的学力観）に影響を及ぼし、認識の問題と切り離された徳育重視の学校教育は、学力の観客的測定をも困難にしかねない危険性をもっていた。

III 21条規定と評価行為の自覚化

1 1890（明治23）年10月、勅令第215号をもって小学校令が改正され（第二次小学校令）、91年11月に小学校令施行上の1細則としての「小学校教則大綱」が制定された。そして文部大臣が

定めた教則大綱に基いて地方長官が府県の小学校教則を編成し文部大臣の許可を受けるものとされた（小学校令第12条）。

前述のように第一次小学校令下の試験制度は、そのもつ選抜及び褒賞の機能が支配層の意図する初等教育の目的観と矛盾する側面が次第に顕著になって、試験の弊害に対する一般の批判は無視しえないものになっていた。

小学校教育の目的が「児童身体ノ発達ニ留意シ道德教育及国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能」と明確に規定され、「徳性ノ涵養」を小学校教育の根幹と定めた第二次小学校令のもとで学校「試験」の役割はどのように変化したのか。

次に示す「小学校教則大綱」⁵⁰の第21条及び第22条はその後の評価観に転換をもたらす規定であった。

第二十一条 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上ノ参考ニ供シ又ハ卒業ヲ認定スルヲ以テ目的トスヘシ

第二十二条 小学校長若クハ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

この両規定とくに試験の目的を明確にした第21条は、わが国の教育評価史のうえで画期的なものであったが、この「大綱」の公布に伴う「説明」⁵¹において文部省はこの両条文の趣旨をより明確に展開しているが、その内容はおよそ次のように要約できる。

- ① 試験の目的は教授した事項につきその理解と応用力を試し、「将来教育上ノ参考ニ資スル」ことにあり、同時に卒業認定の資料とするものである。
- ② 試験により過度の競争心を鼓舞することは教育の方法を誤っており、特に比較試験により学業の優劣を競わせるのは教育の目的を誤っている。
- ③ 従来100点を定点とする評価法を採用してきたがこれを適当な評語にかえ、「点数ヤ上中下等比較的ノ意味ヲ有スルモノ」を使用しないこと。但し「簡単ナル点数」の使用はよい。
- ④ 修了・卒業認定は、一回の試験成績のみに依るのではなく、これに「平素ノ行状学業ヲ斟酌シテ」おこなうこと。

以上のような21条、22条規定及びその「説明」にもられた内容は、試験の目的を「教授上ノ参考」及び「卒業認定」上に役立てるものに限定し、従来の試験のもつ競争的性格、一般民衆や父兄への啓蒙的機能を実質的に廃止しようとした。

2 「小学校教則大綱」に基づいて各府県は「小学校教則」を公布・施行したが、1892年以降「大綱」の内容は教育現場へ強い規制力をもって浸透することになった。府県教則は、いずれも教育課程の一般的目標、各教科の目標と内容を示した「大綱」の第1条から第10条までの条文及び「教授細目」に関する条文をそのままり込んでいるが、評価に関する第21条、22条規定は「大綱」に準拠しながらも府県の状況に応じて多様な内容となっている。第21条、22条の規定の意図は、各府県段階の教則にどのようにもり込まれ教師や教育関係者の試験観、評価観をどう変えたのであろうか。

これを長野県制定の「小学校教則並毎週教授時間」⁵²を中心に（1886年の規則及び他府県の規則と比較しながら）その特徴点をまとめてみる。

- ① 「大綱」第21条の内容をそのまま条文にもり込み（23条）試験の目的を明確にした。席次

や成績公開の規定はなくなっている。

- ② 小試験・大試験の区別はなくなり、「試験ハ1学年内ヲ適宜4期ニ分ケ毎期ノ終リニ於テ之ヲ執行スヘシ」(24条)とし、試験期日の郡や戸長への上申規定もない。日課試験(必要時)と学年試験(新潟県, 福島県など), 臨時試験と学年試験(富山県, 福岡県など)⁵³⁾ という区別を設けている教則もあるが, いずれも試験回数は減少している。
- ③ 従前各教科目の定点を100としていたが「各教科目コレヲ同一ニスヘシ」と規定しているのみである。10点を定点とした府県が多く, また, 甲・乙・丙・丁・戊という五段階の評語を使用している県もある(静岡県)⁵⁴⁾。これらの動向は試験の競争的性格を排除しようとした「大綱」及び「説明」の趣旨にそったものである。
- ④ 「学業ノ進歩ヤ習熟ノ度」に関しては「各教科目ノ定点4分ノ1以上其平均点2分ノ1以上」を及第とした。この及落基準は各県により多様であるが, 「4点以上ヲ得ルモノヲ以テ相当ノ成績アルモノトス」(神奈川県)⁵⁵⁾と規定しているようにその水準は概して緩和されており, 同時に「大綱」22条規定及びその「説明」の趣旨にそい, 平素行状点及び出席点を加味して総合的に判定するという傾向を示した。
- ⑤ 1888年の「長野県小学教則」にあった人物査定に関する条項はない。しかし神奈川県や新潟県の小学校教則⁵⁶⁾でみると, 訓練上の参考にするため「便宜ノ表簿ヲ調整シ各児童ノ心性行為言語習慣偏癖等ヲ記載シ且訓練ニ依リテ矯正改良シタル状況ヲ記入スヘシ」(神奈川県小学校教則第28条)という規定を設けており, 「大綱」の「説明」の内容を条文化した教則もみられる。そのうえ訓練上の効果をあげるために「小学校ニ於テハ家庭ト氣脈ヲ通スルノ方法ヲ設ケ」と定めているのが注目される。

3 各府県教則にもり込まれた試験に関する規則は, 1892年以降において個々の学校に浸透していくが, 「学制」期以来20年にわたって次第に強化されてきた競争と表旗を特色とする試験制度は, 多くの教員と父兄には学校教育に密着したものとして, 容易には難しがたいものとなっていた。1893(明治26)年5月開催の北漁沼郡教育会の席上, 試験方法改正による児童及び父兄の向学心の進否について議題が提出されている⁵⁶⁾。試験が日常化していた状況のなかで「大綱」21条規定の精神はどのように受容され教師の評価観や評価行為の自覚化にかかわったであろうか。

① 松本尋常小学校の1892年度の学校日誌⁵⁷⁾をみると「本年度カラ本県及ヒ文部省法令ノ主旨ニヨリ小試験点ニ輕キヲ置キ各科20点トシ専ラ教授上ノ参考ニ供スルヲ目的トシ兼テ大試験ノ際ノ参考ニ供セントス」(6月17日)と記され各教科20点の配点と出題数が吟味されている。さらに6月21日の日誌⁵⁷⁾には, 次のように記されて従来の試験とその目的や方法において相違があることを明確にしている。

「本日から各学級同時ニ第一回試験ニ着手ス但シ今回カラハ試験問題ノ程度ハ其学級限リノ程度ニ準ジタルガ故ニ全校素ヨリ同一ナラス而シテ其目的専ラ教授上ノ参考ニ供スルニアルガ故ニ各学級受持ハ自ラ問題ヲ選定シ自ラ試験スルコトトセリ」

② 高崎尋常小学校の「試験及平常成績ニ関スル規則」⁵⁸⁾をみると, 総則第一条には試験の結果に依り, 「教師自身が各学科教授上に注意したり事項の利害得失を推考し以て将来授業上の参考に資し且つ生徒をして平素授業上用意の粗密及復習の勉否等を反省し愈々発心せしむを期する」と定められ試験の目的を明確に示した。また, 群馬県の教師朝倉政行⁵⁹⁾は試験の成績と教授

法との関係を論じて「試験の成績は即ち教授の結果なれば其成績にして不十分なるもの有りしときは教師は自ら猛省して改良するところあらざるべからず」と論じた。ここでは子どもの学力を教師の教授力の反映とみる、教育評価としての正しいとらえ方を認めることができる。そして彼は、「その成績の甚だ悪しきは児童の罪ならず寧ろ教師の罪なり」と断じて、授業における教師の責任を明らかにしている。

③ 旧来の競争的試験を廃止したのであるから「判定ニハ評語ヲ使用シ」⁶⁰、「生徒ノ試業成績ヲ公衆ニ示サスシテ其人一人ニ限り示シ之ヲ鼓舞シ……」⁶¹、さらに「小試業ヲ不時不定ニ施行シタルニ生徒学業ノ進歩ヲ見ルコト明了ナリ」⁶¹ といった報告が、1892年以降の各地の教育雑誌に登場している。平素の学業の進歩・習熟いかんを観察しておくための日課採点簿⁶²を備える学校が増加するのもこの頃である。

明治20年代後半つまり「大綱」が府県教則を通して実施されていく過程で出版された教授書では、21条規定を敷衍またはそれに依拠した試験論が多い。多田房之輔の『小学教授法』（1893）では、試験によって「教授ノ予定ト成績トヲ比較シテ以テ教授ノ参考トセザルベカラズ」⁶³と説き、試験成績のみによる席次の上下は知識・技能のみ過重視して徳義を軽視するものと批判した。小池民次の『教授及訓練』（1892）では、試験の目的は教師が自らの「教授ノ成績ヲ試ムル」ことにより教授上の参考に資するためであって、必ずしも定期的試験による必要はないことを述べ、次いで試験による教室内競争の弊を「児童相互間ノ信義ヲ壊リ互ニ其試験成績ノ不良ナランコトヲ祈リ争テ他児ノ誤失ヲ摘発センコトニ至ル」⁶⁴と指摘した。国民的連帯性の創出という立場からすれば排他的な競争は否定されねばならない。彼の訓練論の基本的理念の一つはそこにあった。

学校管理法を論じた著書が多数出版されだすのもこの頃からであり、試験法も管理法の一環として扱われている。国分寺・相沢の『新式学校管理法』（1893）では、試験は学校事業の目的を達成するための一つの方法に過ぎないにもかかわらずこれを目的としてきた従来の誤りを指摘し、試験の第一の目的は「各学科ノ教授カ其目的ヲ達シタルヤ否ヤヲ判断シ、從テ教授ヲ施スノ標準ヲ確立スル」⁶⁵ことにあると、21条の精神を説いているのが注目される。

4 「小学校教則大綱」における21条、22条規定及びこれをもち込んだ各府県小学校教則は、以上の検討で明らかのように、その後の初等教育における試験のあり方、したがって教育実践を特色づけた。これをわが国の教育評価史の上でみるとどのような意義を認めうるであろうか。

① 学制期と教育令期を通じて学校教育を特徴づけた試験と褒賞制度は、一般民衆や父兄への啓蒙や、就学率の向上を図るためのデモンストレーション的性格をもっていたが、この役割は徐々に廃止の方向に進み、試験本来の役割を回復しつつあった。

② 小試験は校長や訓導が執行し、やがて受持教員が執行（校長による問題の検閲はおこなわれた）できるようになった。卒業の認定試験も、県・郡の学務課員が立ち会ったり直接関与したりすることなく、当該小学校長が児童の学業成績を考慮して実施できる。教師自身の判定によって生徒の成績を評価できるに至った。評価活動の主体が授業者または学内者になったことの意義は大きい。つまり児童の学力形成に責任と自覚を促し、授業過程と評価活動を結びつけてとらえることは、試験が教育評価として機能する第一条件である。評価の結果を教授法の改良に結びつける契機がそこに生まれる。

③ 修業、卒業認定水準が緩和され、年間を通じた平素の学業成績が大幅に加味された。就学

督励は依然重要な施策の一つであったが、試験制度の緩和は就学継続を可能にする条件であった。また学年末試験結果一本やりの進否の決定では原級留め置きが多出し、これが、次第に整ってきた学年進級制と重なって一年間の足踏みを余儀なくされ、就学断念の要因ともなった。ここに平素の学業成績や出席状況を斟酌する必要があったのである。

④ 明治20年代中頃以降、德育重視策が急速に進行するが、「忠君愛国ノ志気」の養成を目的とする修身科による德育は、学科試験ではその成果の測定が困難であるから、德育または訓練は、厳しい試験制度下の学校教育では、たて前は別として、実際には軽視されがちであった。したがって「知育偏重教育」批判を介在させながら学科偏重試験を改め、平素行状点を大幅にとり入れたのである。20年代初頭に姿を見せていた通知簿（通信簿、学校家庭連絡簿）が普及し、学校と家庭との連絡が重視されてくる背景には、試験制度の緩和がかかわっている。

⑤ また等級制が廃止され、学年制・学級制が採用されたのに応じて、試験はただ生徒の学力進度を判定するだけでなく、その結果を「教授上ノ参考ニ供スル」ことを可能にしたのである。学級制のもとでは、等級制におけるような能力主義的競争原理は排除されるから、比較試験や、点数もしくは上・中・下などの相対的評価法はとられない。

5 千葉県制定の「小学試業規則」⁶⁶⁾ (1892年3月)には「各生徒試業の成績は便宜の方法を以て其保護者に報告すべし」(第14条)と規定され、いわゆる通知簿の発行を促している。すでに「神奈川県小学教則」(1892年3月)の場合でみたように、「小学校教則大綱」の「説明」に「学校ト家庭ト気脈ヲ通スルノ方法」を設ける必要が説かれていた。この「大綱」が実施される明治20年代後半から通知簿は各学校や地域において、さまざまな工夫をこらされて普及していった。しかし、ここで、「気脈ヲ通スルノ方法」が要求されている理由は、学業成績上のためというより、第一義的には德育・訓練上の必要からとみななければならない。

通信簿は、学籍簿と異なり法規によって正式に定められた表簿ではない。明治20年代初頭の、特に森文相による家庭教育や教科外教育(訓練)の重視策がとられていく過程で、各地区や学校が任意に発行してきたものである。したがって初期の通信簿は、多くの場合、記載内容が児童・生徒の学校生活全般にわたる連絡簿であったり、訓練の効果を徹底するための一つの方法であった。初期において、学業成績の通知は第二義的なものであったとみてよい。

東筑摩郡開智尋常小学校の1888年11月17日の学校日誌⁶⁷⁾をみると、「始メテ家庭学校通知簿ヲ定メ家庭トノ関係ヲ明カナラシム人之レヲ便トス」としるされている。この背景には修身科教授による德育の限界と家庭教育の必要性を説く森文相の影響を読みとることができる。

1889(明治22)年4月に長野県で発行されていた「家庭通信帳」⁶⁸⁾(下田武八編・定価2銭)には、「此の帖のわけ書」、「父母の心得」、「出席及修身表」、「子女の心得」、「教員及生徒表」、「授業料領収表」、「試業表」、「学校と家庭通信(学校ヨリ、家庭ヨリ)」といった項目があげられている。

1888(明治21)年3月に千葉県で発行された「小学生徒成績表」⁶⁹⁾(鶴橋愛次郎編・定価1銭8厘)をみると、まず「此表ハ生徒ノ出席品行学業ノ成績ヲ父兄等ニ通告シ兼テ生徒各自ニ勉励セシムル為ニ設クルモノナリ」と、この表簿発行の意図を述べ、毎週家庭学校間を往復することになっている。そこには出席、品行、学業の採点法が詳しく記され、「小試験表」、「大試験表」、「毎週試験表」、「授業料領収表」、「父兄ノ心得」という内容項目によって構成されている。

前者の「通信帖」は訓育的効果を、後者の「成績表」は学業成績の連絡を第一義的にした通知表である。しかし、概して20年代初期においては、家庭への出席状況の通信（「生徒勤惰表」）や啓蒙的な「心得」の発行からはじまり、やがて学業成績がもり込まれたものとみてよい。成績表示の方法も学校や地域によって多様な工夫がなされていることが注目される。20年代も後半になると通信簿によって学校に対する関心をもたせるだけでなく、授業参観や教育懇談会、地域ごとの「通俗教育談話会」を開く等の方法を構じ、子どものしつけや学業について父母の理解を求めようとする傾向がでてきている。

IV 授業改善と評価

教室内又は学校内試験の目的が「教授上ノ参考ニ供シ」（及び卒業の認定）にあるという21条規定は、教育評価の一つの方法としての試験について正しい位置づけを示したものとえよう。それは教授活動における評価行為の自覚化と授業改善の契機を可能にするものであり、教育評価史上画期的なものであった。しかし、その後の教授・実践において、試験の結果が教授過程にフィード・バックされ、教師に教授法や教材の編成について検討を迫り改善に導くという位置づけに必ずしも発展をみていない（そのような実践記録は少ない）のはなぜだろうか。その究明のためには、第二次小学校令下の教授過程を規定した諸条件を吟味する必要がある。明治10年代中頃から、開発主義教授法の影響のもとに初等教育の場にあられた方法書（教案、指導案、教授案）の作成は、20年代中頃には一般化していた。教案の作成過程つまり授業の構想をねり、発問、教材の研究や教具の準備をする過程には、必然的に過去の実践への「評価」が入り込み、評価をふまえた授業の調整が可能となるのであるが、指導案作成過程及びそれに基づく実践の過程を規定した諸条件に関して次のように分析することができる。

1 第二次小学校令の第1条⁶⁹⁾は初等教育の目的を明確にし、周知のように道德教育→国民教育→知識・技能の教育という構造を示した。「小学校教則大綱」では、その第1条において教育の目的を明示し、第2条から第17条にかけて各教科の目的・内容・指導上の留意点などが示された。第1条は「小学校令」第1条の目的規定を受けて「徳性の涵養」が最重要課題であること、いずれの教科目においても「道德教育国民教育ニ関スル事項」は殊に留意して教授すること、知識技能の教授は実用的で生活に必要な内容をもってし、反覆練習と応用自在を旨とした。

第2条から17条まで各教科の要旨が示されているが、この要旨は「小学校ノ学科及其程度」と比較して一層詳細であり、その内容も明確な教育目的をもって構成されている。教育評価成立の基礎条件の一つは、評価が依拠する目的・目標が明確に設定されることにある。「大綱」における、したがって各府県制定の教則における教育目的や、各教科の要旨が明確化したこと、つまり教授内容が飛躍的に整備され精密になったことは、評価を具体化するのに必要な基礎的条件が整ったことを意味した。

しかし、その目的の明確化とは、「教育ニ関スル勅語」に方向づけられた「徳性ノ涵養」「人道ノ実践」「尊王愛国ノ志気ノ発揚」とそれらに附随した実用的知識・技能の強調という構造をもったものであり、「何レノ教科目ニ於テモ」この特徴によって規制され、この特徴を具体化するものとして位置づけられたのである。教育勅語体制が強化されていくなかで、歴史、地理教科はいうに及ばず、国語、理科、体育、唱歌においても教科目標の訓育化が進行⁷⁰⁾し、知育のため

の基本条件が危くなるのである。各教科の目標が訓育化されると、目標に依拠した評価の成立を困難にし「教授ノ参考ニ供スル」という試験の目的を果たすことはできない。

第二次小学校令下の実践が進むなかで、「道徳的に算術を教授し数理的に道徳心を教養する方法」⁷¹⁾を追求した授業が誌上で紹介されている。また、明治20年代後半からヘルバルト派教育学が盛んになると、「教育の目的は人物の養成にあり、人物の養成は訓育に待たざるべからず、故に教室における教授の如きは、抑も末なり、教育の枝葉に過ぎず」⁷²⁾といった訓育による教授支配の傾向が強くあらわれた。教授の訓育化にとって、ヘルバルトの「教育的教授」(erziehender Unterricht)論はその論拠を与えたといえよう。森によって主張された「学力よりも人物」という教育観は、「人物」の内容が小学校令の目的規定や「大綱」によって内実を得、教授・訓練・管理のすべてを貫く原理となった。

2 教案の作成過程で、教師は自らの実践の目的、過程、方法を全体的関連的に把握するのであるが、そこに教師の主体的実践の可能性がひそんでいる。ところで教案作成が直接的に依拠するものは「教授細目」であった。教授細目は、すでに明治10年代後半から師範学校附属小学校では作成され使用されていたが、「小学校教則大綱」では校長もしくは首席教員に対して「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」(20条)⁷³⁾と規定してその作成を義務づけた。そして文部省は教授細目作成の意義を「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序タルヲ得ヘキナリ」とその「説明」で示した。

さらに注目すべきことは教授細目のみでなく、これとあわせて「教授週録」の作成を促していることである。それによって「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」という役割が期待されている。「説明」に示された、教授過程にかかわる教授細目と教授週録との関係やその意義は次のようにまとめることができる。

① 各教科の年間教授予定(教授細目)を作り、その実施確定の記録(週録)をとることによって、教授事項の繁簡、難易を斟酌して教授の内容及び方法を改良することができる。

② 学校監督者が巡視の際、これによって「既往ノ経歴将来ノ順序」を確認することができる。

教授週録の作成は法的に規定されたものではないが、府県によってはこれを教則に条文化したのものも見られる⁷⁴⁾。このように教授細目—(教案)—教授週録という教授過程の基本的枠組が確立したことはわが国の教育実践史のうねりで画期的なことであって、授業における教師の責任の自覚を高め教案作成を飛躍的に促したと思われる。これによって教育内容、程度、進度の水準を保ち、学力向上に一定の役割を果たしたのである。しかし教授細目の作成が、各小学校毎に各々の実情に即して、学校長または首座教員によってなされたかどうか疑わしい。むしろ実態は郡市単位の標準的な試案にならってそれが作成されたとみてよい⁷⁵⁾。

この教授細目作成の義務づけ及び教授週録記載の指示に基づいて各県ではこれを教則にもりこみ条文化した。山梨県の例⁷⁶⁾でみると、各郡長はそれぞれ管下の郡教育会に対し「教授細目の作成について」諮問し、郡教育会での協同作成を奨めた。ところで各学校が使用した教授細目は、多くの場合師範学校附属小学校で編成されたものや、郡定の細目だったのである。これに関して長野県の一教師柳沢徳重⁷⁷⁾は、郡の校長会や教育会が一郡一定の細目を作ることを批判し、「凡ソ一郡内ト雖モ土地ノ情況ニ多少ノ相違アルノミナラズ、学校組織上ニハ著シキ差異アリ」、「同郡ナレバトテ郡一定ノ尺度的細目ヲ各校尽ク採用否遵守スルコトハ不合理ノ至リ」と論じた。概

して各校独自の細目作成はこの段階ではまだ困難であり、特に、唱歌、遊戯、手工、綴方等の教科はそうであった。教授週録については、文部省が1892年11月に召集した府県学務官会議の席上、参考に資するためと称してその雛型を示したが、中央・地方の教育雑誌はこれを掲載し、府県によってはその雛型をそのまま管下の小学校に範示している。

この教授細目の作成と週録記載の義務づけには、教育内容の管理・統制という意図のあったこともみのがせない。すなわち小学校教則大綱（国の基準）→府県小学校教則（府県知事）→教授細目（小学校長もしくは主席教員）→教授週録（教員）という一連の責任体系を明らかにすることによって、教育課程の管理体制を確立しようとしたものである。この管理体制のもとにあっては授業の形式は整備されても、教案の作成に教師の主体性・創造性を介在させることはむずかしく、したがって評価意識を喚起させることは困難であり、評価の活動を教授法の改良に結びつけていく契機をそこに期待することはできない。

また上記の一連の教育課程の管理体制は、郡視学によってチェックされたのである。1890年6月改正の小学校令は、89年4月から実施されていた市町村制に準拠して、郡に郡視学一名を置き、府県知事が任命して、郡長の指揮命令を受けて郡内の教育事務を監督することになった。これは教育令期の小学督業が負っていた任務である。郡視学は「巡視功程書」を郡長に提出する義務を負っていたが、たとえば「小県郡視学功程書」でみると、教授細目、教案、教授週録、試験、生徒の学力、「学校ト家庭トノ関係」等に関して監督し、学科程度の学校間差をなくす必要のあること等を郡長に報告している⁷⁹⁾。

3 方法書や教案が授業に先立ってつくられるようになるのは、1884、5年の頃からであるが『改正教授術』ではその重要性を「教師ハ各教科ノ授業ヲ為サザル前ニ教授ノ主義及疑問ノ心得等ニ基キ予メ精細ナル方法書ヲ作為スルコト最緊要欠クベカラザル事トス」と指摘して、方法書の形式（目的、大意、題目、方法）を示してその作成を促した。

文部省の視学官は1888年に「教按ヲ作ルハ授業上管理上最モ大切ナルモノト信ス」⁷⁹⁾と演説しているが、明治20年代に入ると教員が教授草案を作るべきことが校則に示されている学校が増加してきており、とくに「小学校教則大綱」公布以降、教授細目の作成とともに教案もまた教師がつくるべきものとした学校が多い。開発主義教授法の影響を受けたものでは、生徒の諸心力の開発が目的とされ、その目的のもとに教材、発問がえらばれ、復習、教授、演習という段階にしたがって授業をすすめるという体系だったものとなっている。しかし訓育化された教科目標を前提とし、教授細目によって規制されているもとの教案は、教師が自らの実践の目的、教材、方法を全体的関連的にとらえ作成するものにはなりにくく、その実態は、授業内容と方法の要点を記しただけのものが多く、そこでは、過去の実践への「評価」が入り込み、評価をふまえた授業の調整を可能にするようなものとはなりにくい。指導案の作成過程に教師の実践の主体性がかかわりにくいということは、試験の結果を「教授上ノ参考ニ供スル」条件は整わないということである。ところで徳育重視策が進行する明治20年代後半から、公教育の場に次第に普及してくるヘルバルト主義の教授法は、教授過程に関心を集中させたが、評価を媒介として教授過程の改善を図るといった視点は全く含まれていない。

V 第6号訓令と評価

1 「学制」期以来20年間続いてきた試験制度は弊害が著しいとして批判され、試験の理念的変換を意図した「小学校教則大綱」21条規程及びその「説明」の趣旨は、次第に実践の場に浸透していった。しかし「試験的教授」の横行という実態にきわ立った変化を認めがたいこと、及び日清戦争を契機にナショナルリズムが高揚するなかで、小学校における「試験」はその競争的側面が「普通教育の主義」に反するものとして再び批判の対象にされていく。

文部省は1894（明治27）年8月「小学校生徒ノ体育及衛生ニ関スル件」（訓令第6号）^{80）}を発し、従来の徳育重視に加えて体育・衛生の重視を具体的な例をあげて説いた。訓令は、教員及び生徒が学問・知識の進歩に急にして「動もすれば知育の一方に偏嚮せること」及び社会一般の衛生の必要性に対する認識が稀薄であることをあげ、次いで身体発育上の観点から「9項目」にわたる具体的方策をあげている。このなかで、「生徒をして筆記及誦誦を務めしむるは過度に脳力を勞せしむるもの」であること、小学校の「作文」はもっとも困難を感じる課業であるから初級の生徒には課さないこと、課す場合でも試験の出題科目としないことが要請され、次いで「試験に依れる席順の上下を廃すべし」（第7項）として、教室における能力主義的順列化の廃止を訓令したものである。小学校における試験法が褒貶の意味に偏し、生徒の神経を過度に刺衝するものであり、「普通教育の主義」を誤まり生徒の体育を害するものであると指摘し、試験点数によって席順を決める方法は廃止せよというものである。

この訓令の趣旨にそって県や郡市は、9月から11月にかけて直ちに同趣旨の訓令や訓示をそれぞれの管轄地域に与えた。教育会や校長会は訓令の内容を検討し、決議をあげ会員や学校に周知させている。長野県の場合でみると、9月7日に県訓令を発しており、東筑摩郡の例でみると10月5日に「通牒」^{81）}を管下の学校に達した。通牒のなかで示された評価に関する事項は、①修身・作文の二科に限り過度に誦誦を促す事柄を試験の問題としないこと、②卒業証書の番号には試験の成績を加味しない、③通知表により生徒に席順を知らせない、④勤勉・品行・学力により優等生を若干名選抜し奨励することは妨げない、等である。

東京府教育会は5人の委員を選出し、6号訓令実施上注意すべき事項を調査させ常議員会の表決を経てこれを会員一般に頒布している。東京市日本橋区小学校長会は、各項目の実施方法案を作成している^{82）}が、第7項目に関する方策として、①試験成績には点数を廃止し、上・中・下の符号を用いること、②試験成績の掲示は廃止すること、③席次は身長によって決定すること、④及第・落第は主として修身・読書・作文・習字・算術の5科によって判定することをあげている。

第6号訓令は府県の教則や試験規則の改正を促し、小学校における評価活動に大きな影響を及ぼしていくが、以後の顕著な傾向として次のような点をあげることができる。

①評定法は点数から評語に改められて五段階評価（甲・乙・丙・丁・戊）が多くみられるようになっていく。②修身科の評価に加味される行状点の割合が高められていること、又は行状を独立させ一科と同配点とする。③及第範囲をひろげ落第者を少なくする。④教室内の席順は試験の点数によらず身長順とする。⑤体力、活力検査を実施し身体発育上に留意する。

2 試験制度がもつ能力主義的競争を緩和することに「大綱」21条、22条及び訓令第6号の意図があった。しかし全く選抜的機能を廃止することはできず、訓令第6号の但書には「各級＝優

等生若干人ヲ選抜シテ奨励ヲ示スコトヲ妨ケサルヘシ」としていた。この但書にそって、多くの府県で「小学校優等生選抜規程」を新たに制定している。長野県の場合でみると、西筑摩郡では1895（明治28）年8月「尋常小学校優等生徒賞与規則」⁸³を制定しており、「優等生徒調査方ハ概ネ操行、精勤、学芸等ヲ参酌シテ之ヲ選出シ……試験ニ依ラザルヲ要ス」とした。群馬県の「小学校優等生選抜規定」⁸⁴（1895年2月）では、「操行超衆ナル者、学力其学年相当以上ノ者、身体壯健ナル者」（第2条）の三条件を具えた者を優等生としている。学力（学科成績）のみを基準とする褒賞制は、人物査定法を機に「学力・人物（操行）共に」とか、「操行、学芸、精勤共に」といった評定に変わり、6号訓令以後はこれに体力⁸⁵が加わって、学力・人物・体力を総合して優等生を選び、生徒全体への奨励をはかるという方策がとられるに至っている。しかし、教育勅語の理念によって貫かれた第二次小学校令下の特徴は、「操行」成績に重点を移し、操行を選抜基準とする生徒賞与の方法によって訓育・訓練⁸⁶の効果をねらっているところにあるといえよう。表彰の機会として修業・卒業式のみでなく祝日大祭日の儀式の際などが利用されるようになっていくことも注目される。

3 試験制度が「身体發育旺盛時ノ児童」を害し知育偏重教育をもたらしものとして、つまり支配層の意図する「普通教育の主義」に反するものとして文部省自身によって批判され、試験無用論を説く一部の教育界や父母の共鳴を得て、6号訓令は全国的に共感をもって受けとめられた。しかし、試験制度を否定することで、試験のもつ教育評価の側面、つまり「教授上ノ参考ニ供スル」側面まで否定するという傾向もみられるようになった。知育偏重教育批判を媒介とした徳育重視策は、児童の学力を正確に測定すること、つまり教育評価の基礎作業の発展をも妨げるといった傾向も示した。したがって試験のもつ教授法改良の機能を正しく把握していた教師は、6号訓令以後の試験軽視の風潮に批判的であった。たとえば佐藤熊太郎⁸⁷は「近頃訓令ノ影響ヨリ試験ヲ軽ロシク見ルモノナキヤヲ疑フ」として次のように試験の重要性を説いている。

「如何ニ『ペストロチー』氏主義ヲ取レハトテ如何ニ『ヘルバルド』氏ノ説ニ依レハトテ児童發育ノ度ヲ試ミズシテ智力開発モ品性陶冶モナス能ハサルナリ……児童智力ノ足不足身体ノ発達不発達ノ如何ヲ試ミ以テ之ニ適スル教育ヲ施サザルベカラズ」

佐藤のような正しい試験のとらえ方は、「大綱」20条、21条規定以後次第に芽生えてきたものであるが、これがその後の授業法研究の動きにも新たな変化をもたらしたと見ることができよう。20条の「説明」では、「土地ノ情況ニ依リ取捨増減シテ」適切な教授細目の作成が求められ、教授週録によって教授の改良が意図されたし、21条の規定では、試験によって「学業ノ進歩及習熟ノ度」を検定し、「教授ノ予定ト成績トヲ比較シテ」⁸⁸教授法改良の契機をそこに求めていくという筋道を示した。この筋道は授業者がそれぞれ独自の教授法を追求していく必要性を説いたものである。多田房之輔（1862～1940）⁸⁹は、授業法研究の秘訣を「平素自ラ疑問ヲ設ケテ己レカ為シタルトコロヲ精細ニ観察シ、自ラ之ヲ反省シ、自ラ之ヲ批判シ、自ラ之ヲ矯正スルヲ以テ……」とのべて、有効な授業研究方法論を展開した。彼によれば、従来教授法の改良の契機は、教育学書や教授論書に依拠するか、同僚または他校の授業を観察することにより「自己の方案を改良する資」を得ることが主であったが、もっとも適切な方法は「自動的ノ方案」⁹⁰であるとしている。つまり、「自己ノ担当セルモノノ必要ニ従ヒテ、之ニ相当スヘキ手段ヲ案出セサルヘカラス」と述べて、自らの学級での自らの実践を通してのみ改良進歩は期待できると主張する。そして改良

進歩の前提には評価が不可欠となるのである。

教授法改良の契機は、自らの学級の児童・生徒を対象とした実践にあるという認識は、教師の目を眼前の児童・生徒に向けさせる。日清戦争を経過した頃から「児童心身の発達を知るの必要」⁹¹⁾、「児童研究組合設立」⁹²⁾といった論や記事が教育雑誌に掲載されるに至っている。従来の批評授業や教育会での研究発表が現実の調査や実験に基づいたものでないという批判とともに、教育効果の客観的判断を求める動きもでてきている。欧米教育思潮の単なる移植を脱し、独自の教授法を志向する兆が、試験論を媒介にして芽生えてきたことは注目せねばならない。

結 び

小学校試験制度とこれに伴う褒賞制度は、わが国の学校教育を強く規制し教授過程を特色づけた。「試験的教授」といわれたように、試験そのものが目的化しているところでは、教育過程は自らを発展させる契機を失う。もともと教授過程に内在して、教授過程をより科学的により豊かなものにするはずの評価が、逆に教授活動を拘束するに至り、子どもの発達を制限するものに転化するという、わが国の学校教育の特性をつくり出してきた。この期における教育評価史上の特徴を次のようにまとめることができる。

1 第一次小学校令下での小学試験は、制度的には教育令期のそれと変わらないものであったが、試験の実態は能力主義的な競争・選抜の機能が高まり、その弊害も広範囲にわたって看過しえないものとなっていた。また一方明治20年代に入ると、就学率が上昇して学年制・学級制が次第に形をととのえ、無資格教員（授業生）も徐々に減少し、教科の目標・内容も整備され、開発主義教授法の普及で授業法も改良される等、教育過程（教授過程）を支える諸条件が変化するなかで、試験制度も次第に変革を求められていたのである。試験のもつデモンストレーション的性格や行政施策的性格がうすらぎ、執行者（評価者）が受持教員（授業者）又は校内者の手に移ったことは、試験が教育評価として機能しうる基礎条件であった。つまり授業過程と評価活動を結びつけてとらえることは評価行為の自覚化を促し、評価を契機にして教授法の改良を試みる条件を確保することを意味する。それはまた、教師の教授活動の責任と権限を明確にしていくことにつながるものであった。

2 森文政期の人物査定の実施は、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、習慣の評価も含めて、子どもを総合的に判定することの重要性を認識させた意義は大きい。操行観察簿による児童の日常的観察は、教師の眼を個々の子どもの生活に向けさせ、生活歴や家庭環境まで視野に入れた学校教育を構想する契機が生まれた。また評価技術の上でも一定の進歩を認めることができた。しかし、概してそこに展開された人物査定は、主観性の強いものであって、査定の結果を参考にして訓育上の改善をはかるという、評価におけるフィードバック機能を期待することは不可能であった。査定行為そのものが児童を格づけし児童を管理する機能を果たしたといえよう。査定の主体が管理と統制から自由でない場合は一層その傾向をもった。学力よりも人物という教育観は認識の問題と切り離された徳育を強化し、その後の学力観を特徴づけ、訓育優位の学校教育は教育の国家統制を容易にするというしくみにつながるものとなった。

3 第一次小学校令期に高まってきた試験の弊害に対する批判は無視しえないものとなり、文

部省は試験の目的を「教育上ノ参考ニ供スル」（及び卒業認定のため）ことに限定した。このことは、戦前の教育評価史のうえで画期的な意味をもっており、教師の試験観の転換、評価行為の自覚化に一定の役割を果たした。

しかし、概して、試験の結果が教授過程にフィード・バックされ、それを契機に教授法や教材の編成について検討を迫り改善に導くという位置づけに必ずしもなりえていない。もともと試験の結果が授業の改善に資するためには、子どもの発達が目的として位置づけ、評価が依拠する目的・目標が明確にかつ具体的に設定されることが不可欠である。「大綱」では、従前に比して目標の明確化・内容の体系化、精密化は進んだが、しかし、同時に学力よりも人物という徳育強化策のなかで、教科目標が訓育化されて、目標の方向目標化が進んだことにより学習到達度を明確にしえなくなっている。さらに国の定める教則基準→府県教則→教授細目（郡定の場合が多い）→週録という管理体系が整うなかで、教師の実践の主体性、したがって評価行為の自覚化を妨げる要素が強かったことがあげられよう。そのうえ、「児童身体ノ発達ニ留意シテ」（第二次小学校令第1条）と説かれてもそれは「忠良な臣民」形成のための手段として利用されるという意味に留まっていた。

4 開発主義教授法が各学校に普及していく過程で、方法書（指導案）作成の必要が認識されて実践に移されていたが、「大綱」によって教授細目や週録の作成が要求されるに伴って指導案の普及をみた。指導案作成の過程、つまり、授業の構想をねり、発問、教材の研究や教具の準備をする過程には、過去の実践への評価が不可欠である。そこに個々の子どもの学力を客観的に測定する必要が生まれる。評価をふまえた授業の調整（教育評価）が可能となるためには、個々の子どもの発達への着目が必要なのである。しかし、試験が目的化しているところでは、結果そのものに関心が集中しはするが、子どもの現状への着目や教材の吟味、教授過程の分析等への関心は稀薄とならざるをえない。ところで1897年前後から、児童研究の必要性が説かれるに至っておりそれは、第二次小学校令下の評価論の成果の一面であり、やがて大正期の子どもの発見へとつながっていく萌芽でもある。

21条規程によって打ち出された「教授ノ参考ニ供スル」という試験の理念は、しかし明治30年代に入って、評価の客観性を追求するきざしや、子どもを学習主体として、目的そのものとして把握する動きを生み出すと同時に、他方では、くり返される知育偏重教育批判と試験無用論によって、教育評価の発展にとって困難な課題を背負うのである。知的教授が徳育（臣民教化）に支配されるところでは、学力形成のための学力評価方法の正常な発達も妨げられるのである。

註

- 1) 佐藤秀夫「学校観の史的研究」第4節・『野間教育研究所紀要』第27集・1972。山本信良・今野敏彦『近代教育の天皇制イデオロギー』1974・第5章「明治期試験の実態」。碓井岑夫「近代日本における教育評価の歴史」・『教育学研究』43巻第2号・1976。堀松武一「明治前期における小学試験法の実態」・『教育学研究』38巻2号・1971。など。
- 2) 拙稿「教育令期（1879～1885）における授業改良と試験法」『京大教育学部紀要』第34号・1987。
- 3) 長野県教育史刊行会『長野県教育史』第11巻・1975・36頁。
- 4) 旧開智学校資料集刊行会編・『史料開智学校』第1巻・学校日誌(1)・1988。
- 5) 『島根県近代教育史』第1巻・1978。
- 6) 『福島県学事年報』・1887。

京都大学教育学部紀要 XXXV

- 7) 『埼玉県教育史』第4巻・357頁。
- 8) 『福島私立教育会雑誌』29号・1888。
- 9) 『島根県近代教育史』第1巻・1978。
- 10) 『福島県私立教育会雑誌』・17号・1887。
- 11) 『福島私立教育会雑誌』29号・1888。

東白川各小学校，明治24年，大試験成績表

校名採点順	種 目	総 評 点	平 均 点	小試験点	評 点	受 験 人 員	及 第
提 尋 常 小 学 校		536	89	83	86	84	84
宮 本 尋 常 小 学 校		477	80	80	80	180	180
西 山 尋 常 小 学 校		478	80	74	77	96	96
高 野 尋 常 小 学 校		466	78	75	77	58	58
竹 貫 高 等 校 尋 常 科		447	75	76	76	142	128
鯨 川 尋 常 小 学 校		469	78	69	74	100	99
石 井 第 一 尋 常 小 学 校		376	63	71	67	78	60
平 均 点 人 員 計		452	75	74	75	2,066	1,938

- 12) " 62号・1890。

河沼郡第二組合学区小学校生徒比較試験一覧表

校 名	人 員					試験点 平均	基 順 序	受 賞 人 員			
	2年級	3年級	4年級	温習科	計			1等	2等	3等	計
日橋尋常小学校	9	10	10	1	30	54.97	4	1	6		7
堂島尋常小学校	9	8	8	3	29	60.79	3	2	9		11
笈川尋常小学校	8	4	4	1	17	66.71	1		9		9
勝当尋常小学校	6	7	5	1	19	61.05	2	1	4		5
計	32	29	28	6	95	60.88		4	28		32

- 13) 若林哲三郎「試験論」・『東京若溪会雑誌』46号・1886，中村善助「試験ノ優劣ヲ直接ニ比較スルノ弊」・『山梨教育会雑誌』31号・1886，など。
- 14) 「山梨教育学会雑誌」52号・1888。
- 15) 「小学校奨励試験実験論」・『山梨教育学会雑誌』・30号・1886。
- 16) 『富山県学事通報』（1887）「上新川郡第五番試業区生徒競励会の状況」
- 17) 大村芳樹・片山熊太郎『小学教授新論』（1890），白井毅『教授術』（1887），甬守謹吾『教授要論』（1887），松本卯之助『授業予算論』（1890），大石兵蔵『初等教育教授法』（1891）など。
- 18) 「教授ト試験ノ関係」・『大日本教育会雑誌』58号・1887。
- 19) 「小学校ノ試験ヲ放任スベシ」・『教育報知』112号・1888。
- 20) 川崎萑三「試験ノ改良」・『福島県私立教育会雑誌』17号・1887。
- 21) 「教授ト試験」・『信濃教育会雑誌』42号・1890。
- 22) 白井は，試験は一種の授業であるとする立場から次のような試験実施上の留意点をあげている。①試験場ハ平日授業ノ場所ト同一ナルヘシ，②試験場ハ特ニ裝飾ヲナスヘカラス，③生徒ノ衣服ヲ改メシムヘカラス，④授業時間ヲ大ニ変更スヘカラス，⑤教師ノ動作ハ成ルヘク授業的ナルヘシ（『実験小学試験術』）なお，松本卯之助著『学校試験法』（1890）も当時における体系的な試験論として注目される。
- 23) 『史料開智学校』第1巻・学校日誌・1988。
- 24) 『信濃教育会雑誌』45号・1890。

- 25) 碓井岑夫・前掲論文参照。
- 26) 教育資料調査会『明治以降教育制度発達史』・第3巻・1965・106頁。
- 27) 『新潟県教育百年史』明治編・1970・540頁。
- 28) 『明治以降教育制度発達史』・第3巻・39頁。
- 29) 飲尾宗太郎「修身科ノ試験ヲ論ス」・『大日本教育会雑誌』61号・1887, 「小学校修身科ノ試験ヲ廃スルノ可否」『福島私立教育会雑誌』32号・1888。
- 30) 「修身科ノ試験ヲ廃スヘシ」・『教育報知』89号・1891。
- 31) 『教育報知』96号・101号。
- 32) 『小千谷小学校史』上巻・1977。
- 33) 拙稿「教育評価思想の一分析」・共同研究『教育評価の基礎的研究』1985。
- 34) 大久保利謙編『森有礼全集』第1巻・524頁。
- 35) 〃
- 36) 『明治以降教育制度発達史』3巻・519頁。
 なお、森は行状学問共に優等の者を第一とし、行状優等・学問尋常の者を第二とし、行状尋常・学問優等の者を第三とし、行状・学問共に尋常の者を第四とし、学問優等でも行状悪しき者には唯学問の証書のみを与えるよう述べている（『森有礼全集』第1巻・523頁）。
- 37) 『大日本教育会雑誌』・62号・1887。
- 38) 〃 67号・1888。
- 39) 『信濃教育会雑誌』・13号・1887・10。
- 40) 『長野県教育史』11巻・73頁。
- 41) 『教育報知』・141号・1888年10月20日。
- 42) 『上野教育会雑誌』305号・1890。
- 43) 藤井長蔵「人物査定法」『埼玉教育会雑誌』56号・1888。
- 44) 『上野教育会雑誌』37号・1890。なお、文部省久保視学官は「人物」に関する現場からの質問に対し「小学校には小学校様此の三気質（順良、信愛、威重）を移すより他なし」と答えている。（『山梨教育会雑誌』・34号・1888）
- 45) 『森有礼全集』第1巻・581頁。
- 46) 各府県教則や人物査定規則にもられた査定の観点をまとめたものの一部である。
- 47) 『上野教育会雑誌』37号・1890。
- 48) 『明治以降教育制度発達史』3巻・102頁。
- 49) 松本尋常小学校「人物査定表記入心得」（1888）・旧開智学校所蔵。
- 50) 『明治以降教育制度発達史』3巻・102頁。
- 51) 〃
- 52) 『長野県教育史』11巻・204頁～210頁。
- 53) 『福岡県教育百年史』第2巻・1980・253頁。
- 54) 「小学校生徒試験法」・『静岡県教育史』資料編(上)・1973。
- 55) 『神奈川県教育史』資料編・第1巻・1871・418頁。
- 56) 「小千谷小学校史」（上巻）・277頁。
- 57) 『史料本開智学校』第1巻・57頁。
- 58) 「試験及平常成績ニ関スル規則」『上野教育会雑誌』79号・1896。
- 59) 「試験の仕方」・『上野教育会雑誌』91号・97号・1895, 1896。
- 60) 松田芳良「生徒試業成績報告ニ付キ教育家ノ参考ニ資ス」・『大日本教育会雑誌』119号・1892。
- 61) 〃
- 62) 「伊達郡小学校試験細則標準」『福島教育』7号・1892。
- 63) 『小学教授法』（1893）・73頁～74頁。
- 64) 『教授及訓練』（1892）・165頁。
- 65) 国分寺新作・相沢英二郎『新式学校管理法』・204頁。

- 66) 『千葉教育会雑誌』 8号・1892。
 67) 『史料開智学校』・36頁。
 68) 国立国会図書館蔵。
 69) 『明治以降教育制度発達史』 3巻・56頁。
 70) 「大綱」における教科の要旨をみると例えば地理では「……兼ネテ愛國ノ精神ヲ養フ」とされ、日本歴史は「国民タルノ志操ヲ養フ」、理科では「……兼ネテ天然物ヲ愛スルノ心ヲ養フ」、唱歌でも「徳性ノ涵養」が目的内容の一部とされた。
 71) 大槻小五郎「道徳的算術教授」『宮城教育会雑誌』 48号・1896。
 72) 永広重松「算術科答案調査所感」・『信濃教育』 293号・1911。
 73) 『明治以降教育制度発達史』 3巻・102頁。
 74) たとえば「山梨県小学校教則」（1892年3月5日公示）35条。
 75) たとえば広島県山懸郡教育会編『山懸郡教育誌』 1974・85頁。
 76) 『山梨県教育史』 3巻・115頁。
 77) 「郡定の教授細目に就て」・『信濃教育会雑誌』 150号・1899。
 78) 「小県視学巡視功程書」（1893年6月）『長野県教育史』 11巻・251頁。
 79) 「中川文部省視学官演説大意」・『福島私立教育会雑誌』 29号・1888。
 80) 『明治以降教育制度発達史』 3巻・143頁。
 81) 『長野県教育史』 11巻・276頁。
 82) 『京都府教育会雑誌』・32号・1894、の記事による。
 83) 『長野県教育史』 11巻・283頁。
 84) 『群馬県教育史』 3巻・1973・261頁。
 85) " "
 「小学校生徒体格検査規則」『上野教育会雑誌』 112号・1897。
 86) 教授と対比される訓練という概念は明治20年代中頃に形成されたとみられる。
 87) 「試験ニ就テ」・『信濃教育会雑誌』 101号・1885。
 88) 小池民次『小学教授法』・1892・73頁。
 89) 「教授法研究ノ秘訣ハ教師自ラ疑問ヲ設ケテ己ノ授業法ヲ批評矯正スルニアリ」・『教育報知』 443号・1894。
 90) 多田房之輔『教授法』・36頁・1893。
 91) 『山梨教育』 31号・1897。
 92) " " 13号・1895。