

## 第三次小学校令期の教授・訓練と教育評価

天 野 正 輝

AMANO Masateru

### 序

1891(明治24)年11月公布の「小学校教則大綱」第21条及び第22条の規定は学校試験の目的を「学問ノ進歩及習熟ノ度ヲ検定シテ教授上ノ参考」に供すること及び「卒業認定」上に役立てることに限定し、従来の試験のもつ競争的性格や行事的性格ないし一般民衆や父兄への啓蒙的機能を除去しようとした。ここに示された評価観は、その後のわが国初等教育段階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。この規定にもかかわらず、試験法(制度)が小学校教育の在り方を歪めているという状況認識は変わらず、文部省は1894(明治27)年に再度訓令をもって警告を発している。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り、また試験の弊害に対する一般の認識も高まるなかで、1900(明治33)年8月の「小学校令施行規則」では、課程の修了及び全教科の卒業認定における試験判定制度を廃止することになった(第23条)。同時に学籍簿の作成が義務づけられ身体、学業成績、操行に関する査定が定期的に記録されることになった。試験判定廃止の理由には、過度の競争心をあおり「心身ノ発育」を害することから児童を解放するという教育的配慮があげられているが、その背景には、学校教育に対してますます強められてきていた訓育(訓練)の効果を高めるという要請があった。

小学校令第1条に掲げられた、道徳教育及び国民教育、知識・技能、体育という訓育主導の普通教育の目的規定を実現するために、学籍簿の作成が義務づけられ、学力考査、操行査定、身体検査が、わが国の公教育の場に定着し、統一的国民教育として小学校教育を整備・強化していくことが可能となった。

一般に評価行為の自覚化は、教師の目を子どもに向かわせ、子どものもつ発達可能性実現へと向かわせる。単に注入主義的な教授・訓育の対象としての子ども、抽象的な子ども観を具体的・個別的な子ども、発達主体としての子ども観へと変革する契機をもっている。そのような子ども把握に基づく実践へと教師を向かわせる契機を含んでいる。「試験」ではなく「平素ノ成績ヲ考査」するという第23条規定は、評価思想の発展のうえで、どのような意味をもったのか。学習主体としての子どもの発見や、教師の評価意識の変革、授業の改善、訓育の改善にどのような役割を果たしたのかを検討することが、明治30年代の実践の特徴を明らかにする上で必要である。

日清戦争(1894~5年)、日露戦争(1904~5年)を契機に急速に発展する資本主義にとって、強兵と生産力を高めるための労働力の形成が求められた。即ち「臣民」の養成が一層大きな課題となっていた。そのために就学率を高め、次代を担う青少年に天皇制国家観に基づく徳育と、実用的知識・技能の教授を効果的にほどこすにはどうしたらよいかという課題があった。第三次小

学校令(1900年)下の学校教育はこのような課題をもっていた。そのために義務教育年限を延長し、国民の間に義務教育を定着させ、同時に教育内容への統制を強化していくことが必要であった。本稿でとりあげる明治30年代の教育理論と実践は、画一的で教化主義的な臣民の形成と、資本主義の発展が要請する活動的な国民の形成という二つの側面が複雑にからみあってすすめられた。教育効果を高めるために学校と教師に対する管理体制を確立し、教育内容に対する国家統制を強化した。一方、統制と画一化を図る教育課程政策のもとでの訓育と教授に対して、実践の場においては、個別化と多様化の努力も生まれてきていた。教師の目は次第に個々の子どもの成長や発達、個性や自主性の尊重に向けられてきている。そのような動きのなかで、第23条規定と学籍簿の役割はなんであり、小学校での評価活動はどのような特徴をもち、教授・訓練の改善にどうかかわり、教育評価の理論をどの程度に発展させえたのかを検討する。以上のような課題意識のもとに、本稿では、第三次小学校令期なかんずく明治30年代を中心に、初等教育における評価活動を主たる対象に検討する。

## I 教育評価観の転換

1 1900(明治33)年8月、文部省は改正小学校令(第三次小学校令)公布と同時に「小学校令施行規則」(省令14号)を制定して教育課程行政のあり方を示した。1903年及び1907年に小学校令の一部改正に伴う教則改正をみたが、以後国民学校令下の施行規則に至るまでわが国初等教育のあり方を規定するものとなった。第二次小学校令下の教則は、文部大臣が「大綱」を示し、それに基づいて府県知事が各地方の実情をふまえて編成した(編成権は府知事にある)のであるが、第三次小学校令下では、「小学校教則及小学校編制ニ関スル規程ハ文部大臣之ヲ定ム」(第28条)<sup>1)</sup>と規定され、制定権は文部大臣に属することになっている。これまで府県で制定されていた教科数、各教科の毎週教授時数、教授内容等が全国的に統一された。

施行規則第1条には、5項目にわたる教育課程編成の基本原則が示されている。第1項の「道徳教育及国民教育ニ関スル事項ハ何レノ教科目ニ於テモ常ニ留意シテ教授センコトヲ要ス」という規定は、すでに「教則大綱」第1条においても「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…」として示されていたものである。学校教育の主たる目標が、一定の知識・技能の伝達による学力の形成ということよりも、帝国臣民としての人格的資質を形成すること(=教化)にあると宣言したのである。各教科教授の役割を、生活に必須な知識・技能の伝達に限定し、あわせて、国家主義的な訓育的要請にもとづく人間像の形成に見い出しているのである。

第1条規定の第2項及び第5項は、「教則大綱」第1条規定と同内容であるが、第3項及び第4項が新たに加えられたものである。すなわち「児童ノ身体ヲ健全ニ発達センメンコトヲ期シ何レノ教科目ニ於テモ其ノ教授ハ児童ノ心身発達ノ程度ニ副ハシメンコトヲ要ス」という規定は、義務教育年限を明確にして国民普通教育としての小学校の性格を特徴づけるものである。従来の「生徒」にかわって「児童」という呼称を初めて使用していること、身体の「発達」への留意及び「心身ノ発達」に即応した教授の必要性を説いていることは重要な意味をもっている。この原則は、教科目の整理統合、使用漢字数の制限、教授時数の減少など教授の合理化、及び試験制度の廃止となってあらわれ、普通教育の普及という志向をもっていた。

徳育とならんで体育の重要性が認識されるのは、日清戦争を契機として強まってきたものであ

り、体操科の必修化、身体検査の実施と結果の報告を地方長官に義務付けたこと、さらに学籍簿における「身体ノ状況」欄の設置等となって具体化している。身体検査は、日清戦争開始直後の文部省訓令第6号「身体及衛生ニ関スル訓令」によって「活力調査」として実施され、通知表に記入して家庭にも通知されていた。1897(明治30)年3月文部省は体力検査に関する訓令を廃して、新しく「学生生徒身体検査規程」<sup>2)</sup>を定めたことで、全国的に身体検査を実施する学校が増加し、長野県では1900年4月県訓令(56号)が公布されて以後、学校身体検査はすべての学校に普及して定例の行事となった。

次に、施行規則中もっとも注目されたものが「試験」制度の廃止であった。「学制」以来文部省がすすめてきた小学校試験制度は、知育偏重教育を助長し、過度の競争心をあおり「普通教育ノ主義ヲ誤マル」こと及び「生徒ノ体育ヲ害スル」という観点から、「教則大綱」(1891年)及び訓令第6号(1894年)で文部省自身によってその弊害が指摘されていた<sup>3)</sup>。しかし、「学制」以来公教育の場に定着してきた試験制度及びその思想は容易に変革できていない。徳育を中心とする国民教育の組織化が進行するなかで、卒業認定のための試験制度は廃止されることになった。小学校令施行規則第23条及び文部省訓令第14号<sup>4)</sup>による廃止理由の説明は次のようである。

第二三条 小学校ニ於テ各学年ノ課程ノ修了若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

「心身ノ發育未タ十分ナラサル児童ヲシテ競争心ニ驅ラシ試験前一時ニ過度ノ勉強ヲ為シ是カ為ニ往々其ノ心身ノ發育ヲ害スルノミナラス試験ノ為ニ勉強スルノ陋習ヲ馴致スルヲ避ケンカ為ナリ」

2 この施行規則第23条に示された、小学校各学年の課程修了及び全教科の卒業の認否は試験判定によるのではなく、「平素の成績考査」によるという規定は、改訂小学校令下の学校教育にたずさわる教師に大きな反響をもたらした。現場教師の最大の関心事は試験判定制度の廃止に伴って予想される危惧の念、及び平素行う成績考査はいかにあるべきものかということであった。とくに1901年、2年において各府県下の教育会、校長会、郡視学会議の最大の関心事、協議事項となり、児童成績考査法、操行査定法が作成され、各種教育雑誌に掲載されるに至っている。また『新令適用小学校生徒成績考査法』(1901年)、『学業操行考査必携』(1902年)、『学業操行成績考査手帳』(1902年)、『実験単級教授と成績考査の方法』(1902年)といった、考査の理論と方法を論じた単独の書物も多数出版されている。

(1) 試験法にかわる小学校児童の成績を「考査」する方法如何という、個々の学校の緊急課題に対して、師範学校附属小学校や校長会、各府県の教育会が作成した「考査法」が注目され参照されているが、各県では、施行規則が公布された翌年には「小学校ノ教科及編成ニ関スル細則」を定めており、そこに示された成績考査、操行査定の基本原則及び考査簿の様式が、現場での基本的拠りどころになっている。たとえば静岡県「細則」<sup>5)</sup>(県令第5号、1901年1月)には「児童平素ノ成績ハ教授ノ際常ニ之ヲ考査スルノ外毎教科目一学期二回以上特ニ之ヲ考査シ児童成績考査簿ニ記入スヘシ但シ其ノ考査方法ハ学校長之ヲ定ムヘシ(第18条)」とされ、以下5ヶ条の規定を設けている。

各府県師範学校附属小学校はいち早く考査法を制定し県下の学校の考査法作成の手本を示している。それによれば第一次、第二次小学校令期の試験法と比べその内容は簡略化されていると

時に方法の多様性が認められる。その特徴点はおよそ次のような内容をもっている<sup>6)</sup>。

◦前文または第1条に考查の目的を、たとえば「教授・訓練立案の参考及び進級・卒業認定の資とする」と明記されているものが多い。

◦考查は学級担任教師の手により、平素及び学期内数回の調査により評定する。「平素」の解釈は「教育作用進行中常ニ」<sup>7)</sup>とか「平常教授ノ際凡十分内外ヲ割キテ」<sup>8)</sup>とか「教授復習ノ際ニ於ケル児童ノ口答筆答技術ニ就キテ」<sup>9)</sup>とか多様である。

◦成績は点数(多くは10点法)をもって調査し評語をもって評点とする。その標準は甲(10~9)、乙(8~7)、丙(6~5)、丁(4以下)あるいはこれに戊を加えて五段階としているものが多く、これを考查簿に記入する。

◦学期成績は平常調査と期末調査の平均で、学年成績は各学期成績の平均で決定し校長の検閲を受ける。

◦及落判定は各科4点以上、全科平均5点以上をもって卒業または修了の標準とし校長が判定する。通知表には評語で記入する。

次に、学籍簿に操行欄が設けられたことにより、操行査定のための規定が学業考查規定とは別項で又は両者を含めて設けられている。そこにみられる特徴を要約すれば、学級担任は平素児童の操行を査定し、修了・卒業の認定ならびに訓育の参考に供すること、査察のため平素学校内外において心性・行動・言語・習慣等を観察し、また適当な方法で家庭の状況、周囲の境遇等を調査し、観察・調査した資料にもとづいて助長すべき点、矯正すべき点を操行査察簿に記入すること、操行の概評は甲・乙・丙・丁・戊の評語を用いること、毎期末に操行査察簿を整理して校長の検閲を受けること、などとなっており、操行査察簿様式を示している。

以上のような考查法は、従来のように一定の期間を設定し、郡や市の学務関係者や視学官の執行又は臨席する、唯一回の試験に及落の運命を賭け、しかも試験成績を公表するものではない。担任の教師により、平素幾度にもわたる観察、調査と期末調査の平均で、児童の学力及び操行の実態を把握することになり、原則として結果を公表せず、評語をもって個人に知らせ(通知表)、学力進達の程度を認識させるというものである。普通教育を一時的な過度の勉強や競争試験から解放し、平素の学業を重視すること、つまり出席を重視することへと変えようとしたのである。

(2) 施行規則が公布された翌年、比佐祐次郎は『新令適用小学校生徒成績考查法』(1901年)を著し、試験法と考查法の比較検討を詳細におこないかつ各教科ごとの考查法を論じて、考查規定作成作業をすすめる当事者や教師にひろく読まれている。彼はまず、学業試験法の特徴を次のように指摘したうえで、その利害を論じている。

「一学期末、若は一学年末、若は修業年限末に於て、一週間乃至数週間の日数を限り、一定の試験時間割を予告し、一学科毎に三四種の問題を撰定し、生徒をして之れに口頭若は筆端を以て答案を附せしめ、以て其学力の優劣高卑を判断するが如き種類の試験法を指す」<sup>10)</sup>

このような学業試験法は、比佐によれば生徒の競争心、賞志向性(名誉心)や罰回避性(恐怖心)を利用して学習意欲を喚起させることができ、同一の標準をもって生徒の学力を測定できるので「公平」を保つことができ、生徒の学力の進否の度を知り、教授の見込みを立てることができる。さらに、父兄をして子弟の成績に注意を向けさせ、平素奨励鞭撻の道を構うことができる。しかし反面、競争の結果として道徳上及び身体の発達上にもたらす弊害は大きく、試験前の過度の

勉強と平素の怠惰は心身を害した学校を道義の修得場所としない、というのである。

次に、彼は成績考査法を以下のように特徴づけたうえで、その利害を指摘する。

「教師が平素教場に在りて間断なき注意を生徒の学習上に放ち、日々教授を為しながら其傍に於いて生徒の成績を考査する方法にして、其学科の性質によりては、特に筆答法を用ふることもあるべく、又口答法を採ることもあるべく、或は又其成績品につきて直に評語評点等を附することあるも妨げざるべし。」<sup>11)</sup>

考査法は従来の試験がもつ欠点を補うことができるが、反面公平(評価の客観性)を失し易いこと、同時に全生徒の考査をしえないこと、成績比較が容易でないこと、父兄や生徒に教員に対する疑惑を生じ易いことをあげている。

彼は両評価法をこのように比較したうえで、試験法の弊害は主に知徳の陶冶、心身の発達上に関し、考査法の弊害は主として実施上の完否に関するもので、「児童の心身の発達上影響するの点に至りては前者の如く甚しからず」<sup>12)</sup>と結論づけ考査法を支持したのである。

しかし、比佐の成績考査論には、評価の客観性の追求や、「大綱」21条で示された「学業ノ進歩及習熟ノ度ヲ検定シテ教授上ノ参考ニ供シ」という、試験のもつ教育評価的側面の検討は十分なされていない。

(3) 小学校各学年の課程修了もしくは全教科の卒業を認定するための、試験判定制度が廃止されたことで、現場教師に与えた影響は大きいものがあつた。従来の試験法がもたらした弊害は理解できても、「児童の勉強心弛みて学業退学せん、児童の学力を精密に調査することを得じ、父母は教師の与ふる及落の判定を信ぜざることあらん」といった危惧の念が多くの教師から表明されている<sup>13)</sup>。

学制期以降公教育のなかに定着してきた小学校試験制度のもつ、選抜および表旌の機能、つまり就学奨励と学習の動機づけの役割は、そう容易に払拭できないでいる。

第23条規定は、学級から試験を一切排除することを意味したものでないが、「茫然としてなす所を知らざるものあるが如し」<sup>14)</sup>とか、「成績考査の方法を失ひたるが如く思惟し、遂に教授の結果に注意せざるの謬見に陥れるもの勘からざるは、憂ふべきことならずや」<sup>15)</sup>という論義もなされている。

試験判定制度を廃止した結果、学力が低下したという指摘は多い。学力低下問題は1902年頃からの、小学校の就学率が急速に伸びる過程で、学級内での学力格差が拡大し、低学力児童の取扱いが問題視されてきていた。しかし「試験廃止が児童の成績に影響し、不良の結果を来せしもの」<sup>16)</sup>と認識され、試験制度復活を希望する論者もあらわれていた。そこで文部省は、全国的学力テストを実施し学力の実態調査をするとともに、第六回全国連合教育会(1907年5月三重県で開催)に対し、「小学校ニ於テ試験ヲ廃止シタル為メ教育上如何ナル影響アリシカ、若シ其影響ニシテ教育上不利ナリトセバ之ヲ救済スル法如何」<sup>17)</sup>という諮問案を提出した。これに対し同会は次のように答申している。

「小学校ニ於テ試験ヲ廃止シタル教育上ノ影響トシテハ多少心力ノ鍛錬ヲ欠キ、又幾分学力不利ノ点ニ就テハ特ニ注意ヲ教師ニ興フレバ之ヲ救済スルコトヲ得ヘシ」

(4) 「大綱」第21条規定で示された、試験のもつ教育評価的機能への着目は、この試験判定制度の廃止という施行規則第23条のもとではどのように受けとめられ発展しているのか。「従来ノ如

ク期限ヲ限り試験ヲ施ス時ハ生徒時ニ臨ンデ過度ノ勉学ヲナン從テ幼弱ナル腦力ヲ過勞センメ身体發育ニ害ヲ及ホス<sup>18)</sup> という指摘は現場にも多い。従来の試験制度がもつ身体発達上(保健)ならびに品性陶冶上の弊害についてはいずれの論者も指摘している。そして考査の目的が学科課程の修了及び卒業認定のためだけでなく、「其の教授したる事項を、児童は如何なる程度まで応用し得るかを知りて、教授を進むる参案とすると興に自家の教授の誤まらざりしや否やを知るの方便となすにあり<sup>19)</sup>」という評価観も次第に広まりを見せていることも指摘できる。成績や操行の観察・調査を日常的に記入する考査簿、観察録はそのために常備されている。評価の日常化は、教師の目を子供に向けさせる契機をもたらし、実践者としての責任の自覚(評価意識)をたかめ、実践をより目的的にそして計画的にする可能性をもっているのである。

また身体検査でみても、「児童の身体検査は往々形式に陥り、實際児童衛生上に対して効果を収め活用すること少し<sup>20)</sup>」という批判がなされ、検査結果(たとえば脊柱の湾曲や齲歯)に基づき、家庭と連絡を密にしてその矯正を図ること、つまり結果を指導に役立てることが強調されている。

しかし、理念の転換は必ずしも実践の改善に結びつくとは限らない。考査の結果が教授・訓育過程にフィード・バックされ、それを契機に教授法や教材の適否、訓育の方法について検討し改善していくということが可能となるための経路または諸条件への関心は十分育っていない。考査の日常化は、評価行為の自覚化をもたらし、試験のもつ従来の弊害を減ずることに効果はあったが、評価の客観性への関心や追求は稀薄であった。

しかし、30年代末から40年代初頭にかけて、実験教育学や知能測定法の影響もあって、教育効果の測定が論じられ、測定における「標準」設定の必要が説かれるようになってきている。たとえば、木村他『成績考査之標準』(1910)では、各教科の考査標準を詳細に定めている。考査法のもつ「不公平さ」つまり教師の主観性をなくすための関心や努力も生まれてきている。やがて、教育効果の客観的判断を求める理論と方法の改革であるアメリカの教育測定運動 (educational measurement movement) の成果がわが国に紹介、普及する基盤が作られつつあった。

3 学籍簿がわが国の近代教育史上法的規定をもってはじめて登場してくるのは、小学校令施行規則においてであった<sup>21)</sup>。その第89条には「市町村立尋常小学校長ハ第十号表ノ様式ニ依リ学年ノ始メニ於テ入学シタル児童ノ学籍簿ヲ編制スヘシ学籍簿ハ入学ノ児童ニ異動ヲ生シタルトキハ遅滞ナク之ヲ加除訂正スヘシ」と規定された。十号表によれば、「学業成績」欄には修身、国語、算術、体操の4教科のほか、「操行」欄が設けられている。「身体ノ状況」は、身長、体重、胸囲、脊柱、体格、眼病、耳病、歯牙、疾病の項目からなっている。これらの他に「備考」欄があった。従来もこのような記録に相当するものは各学校にあったが、これが学籍簿としての形式をととのえ、児童生徒の総合的記録簿として作成が義務づけられ、公文書として厳重に保管されるようになったのは第三次小学校令下においてであった。日清戦争を経て日露戦争を前にして国民教育の重要性がますます強く認識されてきていた段階である。

学籍簿の評価欄に「操行」欄が設けられたことの意義は大きい。すでに森文相時に文部省は「人物査定法」(1887年8月)を訓令し、知育偏重教育是正の観点から、生徒の人物・行状に注目し、これを査定して訓育上の指導に役立てようとした<sup>22)</sup>。1890(明治23)年8月「人物査定」に関する訓令は廃止されたが、「品性ノ修養」の重要性は一層強く認識されその後の施策にあらわれてきている。明治20年代末から30年代初頭での訓育・訓練が重視されるなかで、教科の試験点数

による評価が偏重されているという批判をふまえ、児童・生徒の性格や行動、態度や習慣の評価は、一層強く主張されるに至っていたのである。操行欄が設けられたが評価法や具体的記入法等については規定されなかったため、現場における操行査定法の研究は不可欠のものとなり、多くの実践例が教育会の席上や教育雑誌に発表されるに至っている。

学籍簿は「小学校令施行規則」の第十号表に基づいて作成されたが、その様式には各学校によって違いがある。たとえば、千葉県師範学校附属小学校所定<sup>23)</sup>のものでは、国語科の評価欄は読方、綴方、書方、話方に細分され、図画、歴史、地理、理科、裁縫、英語の欄が設けられ、「身体ノ状況」欄は身長、体重、脊柱、体格の4項目に簡略化され、春・秋二回の記入となっている。家族欄の記入事項も詳細である。

また広島県師範学校附属小学校所定<sup>24)</sup>のものをみると、学業成績欄よりも操行欄が先にかかけられ、訓育評価が重要視されていることを示している(図表参照)。さらに、「卒業後ノ経歴」「貯金」「賞罰」「懲罰と賞誉」、家庭の「生計」「宗教」の記入欄まで設けている。教科成績では学期ごとの評定及び学年「総評」欄もある。

「十号表」においても、各学校作成の学籍簿でも備考欄が設けられているが、東京師範学校附属小学校の「学籍簿記載要項」<sup>25)</sup>では、「他ノ欄内ニ記入シ能ハザル事項及び各児童ニツキ将来ノ教育ノ参考ニ供スベキ意見等ヲ記入スヘシ」と規定されて教育指導機能をもたせている。学籍簿は諸表簿中もっとも重要なものの一つであり、決して「誤謬粗雑の傾きあるべからず」<sup>26)</sup>とされて詳細な学籍簿取扱規程を設けている学校も多い。

なお、中学校においても「中学校令施行規則」(1901)で、学籍簿の作成が義務づけられた。ここでは小学校の十号表のような様式は明示されなかったが次のように指摘されている。「生徒学籍簿ハ生徒ノ氏名、族籍、居所、生年月日、入学前の学歴、入学・転学・退学・卒業ノ年月日、入学試験ノ有無、転学・退学ノ事由、徴兵事故、保証人ノ氏名及居所等ヲ記載スヘシ。……生徒学籍簿ハ永久之ヲ保存シ其ノ他ノ表簿ハ五ヶ年以上之ヲ保存スヘシ」(第34条)

第三次小学校令下において作成が義務づけられた学籍簿のねらいは、一人ひとりの児童・生徒の身体状況、行動や性格や学業成績の状態を定期的に記録し、さらに通信簿などで父母に知らせるといふことをとおして、臣民形成を目的とする義務教育の定着化と、国定教科書による教育の浸透をはかることにあったといえよう。また、卒業、修了認定のための試験制度を廃止するかわりに、学籍簿の作成を義務づけることによって、教師に対する責任の自覚を高め実践に対する管理・統制を強めるという目的をもっていたといえよう。普通教育の普及をはかるために、試験よりも出席重視へと施策を変更したのである。

## II 訓練の強化と操行査定

1 試験制度廃止の背景には学校の中心機能を「訓育」とする動向があった。明治20年代に登場した訓育(訓練)という概念は、30年代以降、管理・教授・訓練(訓育)あるいは、教授・訓練(訓育)養護という教育方法の類別のもとに、その使用が一般化されるようになった。その用語が普及していく背景には徳育重視の政策があり、やがて訓育(訓練)が教授を支配するという、戦前わが国初等教育における特質があらわになっていく。教授の対概念としての訓育とは「徳性ノ涵養」という目的に向けられた感情、意志、品性、行為に直接的に影響して陶冶する諸作用のことであ

る。(本稿では訓練とはほぼ同意語として用いる)

「教育＝関スル勅語」が学校教育の基本原則となり、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て、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。すなわち学校での集団的規律と行動とを通じての訓練及び教師の薫陶をとりわけ重視した。それは日清戦争前後におけるナショナリズムの興起を背景として、気力の鍛練、志気の鼓舞を意図して小学校に導入された。そこには「学校ハ知ラシムル機会多クシテ行ハシムルノ機会少ナキコト」<sup>27)</sup>という知育偏重教育批判が介在している。30年代に入ると為政者たちの徳育・訓練に対する期待は一層強くなり、それは訓示や演説、行政指導に具体化されている。1905年10月文部大臣が発した訓令第三号では、日露戦争後において教育関係者が留意すべき事項として「忠君愛國ノ精神」の涵養をはじめとする訓育にかかわる重要課題を提示した。明治20年代中頃以降、知育偏重教育批判をふまえた訓育重視論は、日露戦争を前後して、帝国主義的要請が学校教育に一段と強く向けられるなかで決定的となっている。「戊申詔書」(1907年10月)の発布はこの傾向に拍車をかけた。「小学校は訓育の場所であって単に知識の伝達ばかりを行う場所ではない。……学校の目的は訓練に在って単なる教授にあるのではない」<sup>28)</sup>というように、従来の「教授学校」への批判と「訓育学校」の主張が繰り返される。

訓育(訓練)論に関する文献がその数をますのも明治30年代である。そこでの主張は、いずれも従来の学校教育が教授中心であり、訓育面の研究が著しくたちおけているという指摘である。

学校教育の体系の中で訓育のもつ人間形成的機能がこのように重視される状況のなかで、訓育・訓練のあり方に理論的、実践的検討を加える必要がでてきた。明治30年代における徳育作用の種類は「修身科、教師ノ模範ヲ以テ薫染スルコト、訓練ノ第一歩ヲナス管理、訓練、各学科ヲシテ修身ニ協力セシムルコト」<sup>29)</sup>の5つの内容に求められていた。

1900年の小学校令施行規則第2条において修身科は「教育＝関スル勅語ノ旨趣ニ基キテ児童ノ徳性ヲ涵養シ道德ノ実践ヲ指導スルヲ以テ要旨トス」と定められている。修身科に課せられたこのような任務にひきかえ、その教授の実際的効果が挙がらないことつまり臣民としての徳性の涵養が不十分であるという批判の声があげられるに至った<sup>30)</sup>。

修身教授がはらむ問題点を克服す方法は、上記の5内容からみても、一つには修身教授そのものの改良(内容と方法両面で)及び教師の薫陶力に求められ、二つには諸教科の教授に訓育的意図を貫くことであり、三つめには教科外に各種の訓育的機会を設け、教科外の訓練の分野を組織することに求められた。

1890年の小学校教則大綱において「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」(第1条)という規定があり、この規定にそって諸教科の目標と内容に訓育的要素を導入し、臣民形成の意図を明確にもりこみその実現に向けた努力がなされてきた。「小学校令施行規則」においてもこの規定内容は変わっていない。たとえば国語は「兼テ知徳ヲ啓発スル」、日本歴史では「兼テ国民タルノ志操ヲ養フ」、地理は「兼テ愛國心ノ養成ニ資スル」をその要旨とした。

教科外の訓練の機会として一般に設けられたものは、学校儀式、講堂訓話、旅行、作業、会合(運動会、学芸会、展覧会などの行事)、諸当番制等であり、学校生活そのものを訓育の場とするものに発展を見せている。これらの諸機会を貫く訓育の方針は、校訓、訓練綱領(要旨)、訓練要



目(細目)、児童心得などに示されている。

長野県の場合でみると、1900年1月各小学校に対して「訓育、教授、管理=関シ相当ノ校則ヲ設」けることを訓令し(訓令第14号)<sup>31)</sup>、訓育に関しては、「生徒ノ管理・監督・賞罰其他操行ノ修練及査察=関スル件、儀式並慶弔=関スル件、運動会及修学旅行=関スル件」をもち込むように指示している。

この訓令に基づいて各学校は翌1901年から1902年にかけて校則を制定している。たとえば、小諸小学校の校則<sup>32)</sup>では、訓練に関する規定(第6章)として、「生徒心得、管理、生徒集合、監護、賞罰、操行ノ修練及査察=関スル件、儀式慶弔=関スル件、学校ト家庭トノ連絡=関スル件、運動会及修学旅行=関スル件、級長・列長=関スル件、生徒徽章ノ件、生徒検閲及召集ノ件、学具給与=関スル件」等詳細に規定している。また、上田尋常小学校々則<sup>33)</sup>でみると、「訓練」の項に、「児童ノ訓練ハ勸語ノ主旨ヲ奉体シ校訓校則ニ遵ヒ実践躬行ヲ主トスベシ」、「児童訓練ハ其個性ヲ査察シ癖性を矯メ長所ハ之ヲ助長シ短所ハ之ヲ補ヒ方言ヲ正シ他日ノ大成ヲ期スベシ」(第27章)と規定されている。

明治30年代の実践を特徴づけたものは校訓、訓練綱領、児童心得の制定であった。校訓は教育勸語の趣旨を児童に徹底させるための方策として、また訓育上の統一をはかる目的で明治30年代初めから制定されるようになった。校訓は、その学校の訓育上の主義方針を示すものとして児童に与えられ、講堂修身の時間に朗読させ、印刷物として配布し、通知表にももり込み、朝夕これを児童に暗誦させ、家庭においても朗読させ、また修身教授をもこれに連絡させることなどがおこなわれたのである。

訓練綱領は、教師の訓育実践上の指針として、その学校が訓育上の眼目とする基本徳目を定めたものであり、訓練要目(細目)はこの綱領に基づいて、学年、さらには学期ごとに訓練の重点を定めたものである。「児童心得」は校訓を細別したものであり、従来の「生徒心得」が訓育上の一手段としてとらえ直されたものである。このような訓練綱領、要目制定の必要性としては、学校の訓練を統一し、また修身教授と訓練との密接な関連を保つということがあげられている。「児童心得」は操行査定の標準としても位置づけられていた。

1902年頃から訓育方針の内容に「服従」あるいは「従順」とともに「自治」、「自営」といった徳目が目立ってくる。「全校児童ヲ男女別ニ自治団ヲ組織ス」<sup>35)</sup>といった動向が全国的にみられ、当時の府県・市町村における自治制を社会的背景として、小学校において自治の観念の養成が課題視されてきたことを反映している。「自治は訓育の終局目的にして又我校の訓育を一貫する精神なり」<sup>36)</sup>という自治の主張は、しかし、服従と相待つべきものとされ、教育勸語の旨趣に連なる所与の規範のもとでの自律、自発性を意味するものに他ならない。

学校生活そのものが訓練の場であるとする「訓練学校」の性格を強めてくるなかで、学校訓練、学級訓練、個別訓練という訓練の体系化もみられる。学級教授は「共同教育であるから経済的であるけれども、個性に適應したる教育を行うことは余程の短所を有している」<sup>37)</sup>として、個別訓練、個人訓練が主張される。個人訓練は、個人別の訓練簿の作成、個別面接などにみられるように、訓練の個別化によって訓練の徹底を図ろうとするものである。たとえば、個別訓練とは「個性調査に基づき、学校長若しくは担当教師が、被教育者の一人一人につき其の短所を矯正し、長所を發揮する方法を講ずる訓育」<sup>38)</sup>であるとされ、それは訓育の徹底を図る上には余程効果

が大であると説かれている。児童訓練の方法としての「個性」への着目が促されつつある動向を反映している。

このような、「知育偏重教育」批判を媒介とした訓育学校の登場が、試験判定制度廃止の背景にあったのである。過度の競争は国民的統合、総親和の精神に反し、試験制度のもとでは訓育や体育は實際上軽視されがちだからである。

訓育重視の動向のなかにあつて、少数意見ではあるが、学校教育は文化の伝達・継承という機能をもつ限り、教科教授は主要な位置を占めるべきものであるという(本音ともいえる)主張がなされていることは注目される。「教授ノ授業ニ於テ成功スルトセサルトハ小学校教育ノ価値ヲ定メ其学校ノ成績ニ重大ナル関係ヲ有スルナリ」<sup>39</sup>と述べられ、教授の良否は訓練上にも影響を及ぼす故、教材を児童の発達段階や生活と結びつけることで理解を容易にし、その成果をあげる必要性が説かれている。

2 訓練の効果をあげるための操行の査定は、30年代に入って、学業成績と並んで一層その重要度を高めている。操行とは、児童の品性、行為、道徳的判断、情操、習慣などの総称であり、操行点又は品行点は、訓育・訓練の評点として明治20年代中頃から重視され通知表に登場した。

長野県の場合でみると、1900年1月訓令第7号をもって小学校において備えるべき表簿の一つに生徒操行査察簿があげられていた<sup>40</sup>。1902(明治35)年6月長野県師範学校で郡視学会が開かれたが、席上知事は訓示において「小学校訓練ニ関スル事」<sup>41</sup>として次のように述べている。

「本県小学校中教授ヨリモ訓練ノ比較的進歩セサルモノアルコト往々聞ク所ナリ 教授ト訓練ハ車ノ両輪ノ如ク相俟テ教育ノ効ヲ奏スルヲ得就中訓練ノ基礎タル操行査察ノ周到ナラサルモノ甚タ多シ是最注意ヲ要スル事ナリ……元来教育ノ大目的ニ対シ結果ヲ取メントスル注意ニ至ツテハ未タ容易ニ満足スルコト能ハサルモノアリ一層注意監視スル所アルヘシ」

前述の如く森文相のもとで実施された人物査定は、十分の効果を見ない間に廃止された。しかし、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、習慣の評価を含めて、子どもを総合的に判定することの重要性を認識させるものであった。しかし、評価意識と評価技術が未熟な段階での人物査定は、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すものであったといえる。ま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。

人物査定法は廃止されても、忠良な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、教育勅語の渙発(1890年)を機に、「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、卒業や進級認否の際に「平素ノ行状・学業ヲモ斟酌スベキモノ」とされたり、通知表に操行欄を設けるなどに具体化されている。そのために「操行査定簿」や「品行点記入簿」「勤惰品行判定簿」を設け、児童・生徒の道徳訓練の効果をあげようとする学校が以後急速に増加しているのである。

30年代の初頭以降、訓練が強化される動向のなかで、操行査定方法を対象とした研究報告がふえ、とくに学籍簿の作成が義務づけられた第三次小学校令施行規則が浸透していく過程で、各学校は操行査定法を定め、教育雑誌にそれがしばしば掲載されている。千葉県師範学校制定の「操行査定法」<sup>42</sup>の要約を次に示すが、全10条からなるこの査定法には各条ごとの趣旨が詳細に「説

明」されており、その重視のほどがうかがえる。

- 目的 児童平素の操行を調査評定して訓育上の資料とし、併せて家庭に通知し其参考に供せしむ。
- 対象 査定材料を学校内の操行のみでなく家庭や地域におけるものも含む。学級別の調査簿に蒐集登録する。
- 査定主体 各級主任，訓導(職員会議に附す場合あり)
- 回数 毎月1回
- 標準 「児童心得」の精神に準拠(結果よりも動機を重視する)
- 標語 甲・乙・丙の三語
- 結果利用 査定は成績考査の際これを参照し課程の終了，教科の卒業を認定するための資料とする。
- 学業成績との関係 他のすべての教科の成績と同等の価値を有する。

標準の説明では、「評定の正確且敏速ならんが為には、一方において其標準を予決し置くの必要あり」とされ「姑息不法の評定」に陥らないために尺度が必要だとしている。その標準として全25項目からなる「学童心得」が示されている。

このように操行は、道徳的知識に関する修身科の学業成績とあわせて、人物評価の中心的位置を占めるようになった。そして日露戦争後の、訓練の重要性が一層高められる状況下での通知表では「学科のできは良きも平素行状の悪しきものは落第とす」<sup>43)</sup>といった注意書を施している学校もでてきている。「訓育学校」を主張した羽山は、操行査定は学業成績や身体の状態，行為に関する成績と同列にならぶものでなくそれらを総合したものだとして主張した<sup>44)</sup>。卒業証書授与式における「品行善良学力優等」という規準による褒賞制度にみられるように、学力よりも行状の評価をつねに優先させ、人物評価を中心に学力をとらえていくという特徴をもっていたのである。

ところで操行の評価結果を指導に結びつけて訓育の改善を図ろうとする試みは容易ではなかった。その理由は、教師の評定が印象的判断によるもので客観性が乏しいこと，学期末や学年末の評定が、各期を平均したものであり、あるいは、「概観」によるもので指導調整に結びつかないこと，そしてなによりも実践者に実践の自由が制限されていたこと等があげられる。

しかし、客観性を高める努力も一方でなされてきている。それは、①査定の標準を設定し訓練の目標と査定の標準を一致させようとする試みとして、②また単に操行として「概観」するのではなく、評定すべき項目を適度に細分し、組織化することで観察を緻密に行おうとすることや<sup>45)</sup>、③評定に品等法を用いること、④さらに個性調査を広範に綿密に実施することで操行査定の信頼性を高めようとしている。明治40年代に入ると、操行を完全に調査するための前提に、児童心意の発達段階の研究が必要であるという主張もなされ、ここでは「コンペレー氏、チルレー氏、フォグト氏、ハルトマン氏」<sup>46)</sup>の発達段階論が紹介されている。コンペレーの「児童の道徳的意志発達の順序」の五段階が解説され、「教師ハ尚進ミテ児童現在ノ心性ヲ研究セサルベカラズ」とし、それに即応した教材の選択と配列をすべきだという主張がなされている<sup>46)</sup>。

上伊那郡中箕輪尋常小学校<sup>47)</sup>の例でみると、1904年11月「児童ノ個性ヲ知り操行ヲ査察」し、「教授訓練ノ資ニ供シ兼テ操行査定ノ参考ニ供スル」ために「児童研究ノ必要ヲ知り観察法ヲ研究シ」て「児童観察簿」の様式を定めている。観察簿には、身上記入欄と、観察して記入すべき

9項目があり、さらに行動と矯正の方法を記載する欄がある。ひとりひとりの個性を観察して生徒の性向を判断し、査定の資料とするとともに、生徒の短所を発見して矯正の方法を究明しようとする試みである。観察簿には「其事項ヲ分り易キ用語ニテ記入ス」るものとして、その用語例をあげ、矯正の方法を小期ごとに記入し、「其大要ヲ参考トシテ操行査察簿ニ転載ス」ることにしている。

3 この期において、「学校と家庭との連絡」をはかるという課題が一層重要視されるに至っているが、その背景は何であったのか。

すでに「小学校教則大綱」の説明において「学校ト家庭ト気脈ヲ通スルノ方法ヲ設ケ相提携シテ児童教育ノ功ヲ奏センコトヲ望ム」と提案されていた。この「大綱」に基づく教則が実施に移される明治20年代後半から、家庭と学校との連絡に関するさまざまな方法が試みられ実施されている。日清戦争後その傾向は強まり、30年代に入り、訓練が強化されるなかで一層注意が払われている。訓育効果を高めるために家庭教育に注目し、学校は父母と密接に提携して共に児童の教育にあたる必要があるという意識が高まってきた。

30年代の「学校・家庭連絡方法」は20年代のものより多様化しているが、当時おこなわれていたものとして、試験の通告、通信簿の往復、児童成績物の廻覧、父兄懇談会の開催、教育品展覧会、式日の招待、家庭訪問、校区内への教師の居住配置等をあげることができる。

試験結果の家庭への通知は、等級制のもとでは不可欠であり、明治10年代から実施されていた。生徒の就学督励、訓育上その他に関して父母の心得を説いた通知書も、しばしば学校から出されている。それが、通知表(通信簿、通知簿、家庭・学校知らせ書)として、総合的な内容をもったものとして公教育の中に定着していくのは明治20年代中頃からである。その記載事項は、学業成績のみでなく、操行、出欠状況、身体状況、父兄心得、児童心得、通信欄(学校から、家庭から)等であって、児童・生徒の学校生活全般にわたる連絡簿であった。

次に示すのは、1902(明治35)年池田尋常小学校(長野県)発行の「学校家庭しらせがき」<sup>48)</sup>の記載事項である。

しらせ書とりあつかい心得、うちで気を付けること、児童の心得のあらまし、学業成績表(各教科ごと甲乙丙丁戊の評語、操行の認否を各学期・学年末の4回にわたって記載)、勤惰一覽表(月別の授業日数、欠席日数、遅刻・早帰度数)、身体検査表、学用品、学校からの知らせ、家庭からの知らせ

30年代になると、通知表の様式はそれぞれの学校で創意工夫をこらしたものが発行されている。たとえば一学年間使用されるだけでは「児童ノ進歩発達ノ変遷ヲ知ル上ニ於テ不便ナリ」とし、一冊で4年間使用でき、その成長・変化の過程が一目でわかるように工夫したもの<sup>49)</sup>、したがって16ページから20ページの小冊子のものもでている。記載内容も多様化している。教育勅語やその要旨、小学校令第1条の目的規程を掲載したものや、「子弟を教育するは独り子弟の為のみならず我大日本帝国の為に之を教育せざるべからず」といった「教育要旨」を掲載したものもある。日露戦争開始後に発行された通知表では、「戦時国民の覚悟」<sup>50)</sup>といった項目がみられるし、「戊申詔書」(1907年)が発せられるとそれが直ちにとりこまれている。

長野県の小学校に校訓・校歌・校章・児童心得の制定が始まったのは明治31年頃からであるが、校訓は直ちに通知表に掲載され、家庭に知らされている。

訓育・訓練が強化されていく明治30年代には、その効果を徹底するために家庭教育との連携・統一が必要であり、通知表が利用されたのである。そして通知表は、管理と教授と訓練と養護の諸側面にわたって家庭・学校相互の連絡をかねたものとして整備されている。

通知表による連絡だけでなく、教員と父母が懇談する父兄懇談会や母姉懇談会、巡回懇話会、児童奨励懇談会<sup>51)</sup>等は、20年代末には一般に行われるようになった。父母全体を対象とするもの及び直接生徒一人一人を対象とする個別懇談会もあり、その目的は、家庭でのしつけ、学習上の注意、就学奨励、学校の教育方針を父母に理解・徹底をはかることにあった。父母・住民の要求を学校経営に組み入れるという発想ではない。

30年代における「学校と家庭との連絡」が強調された背景として次のようにまとめることができる。

- (1) 管理及び訓育(訓練)の効果をあげるために家庭や地域での教育に注目し、それとの密接な連携の必要性が認識されてきたこと。
- (2) 児童の就学督励策として必要であったこと。
- (3) 学校の教育方針に対する父母の理解・協力を徹底させること。
- (4) 国の重要政策の意図を学校を通して国民に徹底させること。

### III 教授・訓練の改善と教育評価

1 試験法がもたらす道徳上及び体育・衛生上の弊害を除去するためという理由で「小学校令施行規則」(1900年)第23条では、修了又は卒業の認定には従来試験が行われていたのを廃止し「児童平素ノ成績ヲ考査」して決定することとした。この改正と同時に学籍簿の様式が一定にされ、その作成が義務づけられたことも評価思想の発展のうえで重要であった。

第23条規程が公布された当初、試験に代わる考査法如何という課題とともに試験判定廃止の賛否をめぐる論議は、日露戦争前後の学力低下論議<sup>52)</sup>及び教育の効果をいかに高めるかという課題とかかわって「評価論」として再び高揚をみせている。この傾向は、文部省が実施した全国的学力調査、それに呼応した各府県実施の一斉学力調査を契機に一段と高まりを見せ現場での評価意識を高めている。日清戦争後とくに30年代に入ると軍部や産業界から学力要求も高まり、各府県で実施される壮丁学力調査の実施状況及びその結果が各種の教育雑誌に発表され、学校関係者の関心呼びおこしている。

教育効果を高めるべく教育内容改善を図る前提として学力調査を位置づけ、児童学力の実態を把握しようとする試みは、1905(明治38)年に文部省が「小学校児童学業調査」<sup>53)</sup>を実施して以来全国的に行われるようになっていた。この学力調査の結果をふまえて、文部省は各府県に対して、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からである<sup>54)</sup>。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に至った。この背景には日露戦争前後から強くなった軍部や産業界からの学力要求があり、文部省は「教育ノ効果ニ関スル取調」をおこなってこれに応え、学力検査も実施したのである。

長野県の場合でみると、1905年11月に「小学校児童学業ノ成績ヲ調査シ兼テ一般ニ於ケル教授ノ利弊ヲ知ル」<sup>54)</sup>目的で、県下135校を抽出して実施している。その後も1916年まで継続的に実施

され、児童の学力と教育内容、教授法との関連を追求している(注52参照)。1906年の郡視学会<sup>55)</sup>の「注意事項」には「児童学業成績調査と操行査察とは教授・訓練の効果を調査する重要な方法なり。因で一層に精密正確に努めしむべきこと」とされている。

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、学級間の比較試験の性格が表面に出て、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もあった<sup>56)</sup>。

「大綱」の第21条規定、文部省訓令6号(1895)、そして施行規則第23条にもられた試験に関する内容は学校及び教師の評価行為の自覚化を促し、1905年以後の学力テストの全国的実施は教師の評価意識を高めている。たとえば、考査の結果について職員会議を開き、反省考査を加え次の指導に役立てようとする学校もあり<sup>57)</sup>、またある学校の考査の記録をみると、各教科には、それぞれ結果の「所感」が付され問題に対する考査、児童の答え方に対する傾向、能力、教授上の留意事項等の考査が記されている<sup>58)</sup>。

評価方法(技術)の面では、客観性を高めるために「標準」設定の必要性が論じられるようになってきている。学校の内規に「児童学業成績=関スル標準」を設けている学校もあらわれている<sup>59)</sup>。ここでは、各教科毎に教科内容の系統一覧表を作成し、そこから評価の観点を導き出し、それによって評価していくという方式のものである。

明治40年代に入ると沢柳政太郎(1865~1927)の評価論<sup>60)</sup>や実験教育学(experimentale Pädagogie)の影響もあって、客観性を確保するために「標準」を課題とする傾向があらわれてきている。『成績考査之標準』(1910年)の著者は、当時高まっていた学力低下という批判に対して「成績考査の方法其宜しきを得ざること」が一因であると指摘して、全教科及び操行を通じて標準、方法、配点の三項を掲げている<sup>61)</sup>。

このように文部省が全国的な学力テストを実施した明治30年代末以降評価論は高まりを見せているが、そのなかにあって一際優れたものとして守屋喜七(1872~1945)の「成績考査に関する研究の一端(1911)」<sup>62)</sup>をあげることができる。

彼は、まず、評価の歴史を概観したうえで、成績の良否のすべてを児童の責任とした時期があり、教授術の輸入によって教授の巧拙にも関わるのが自覚されるようになった時期、さらに児童に対する「賞罰・奨励」の意義は漸次減少して教師自身の反省、実践を顧慮することに重点をおくべきものと看做される時期、そして近年では児童の心理を測定し教育上の心理的基礎を確立するために実験的方法を加味したものに発展してきたと述べる。そして彼は試験の目的を次の4点に求めている。

①反省的(対児童) 児童が自らの過去と現在を比較し、進否を自覚させ反省的に努力を喚起させる。

②研究的 教授の適否巧拙を反省し教授の進歩につき研究を加える。

③実験的 教授の基礎となる心理的測定の実験。

④予備的 児童の観念の質と量と理解の深さを知り教授の歩武を決定するためのもの。

彼は試験の目的をこれら四つの機能的側面から考察しているが、第一義的意義は「自己の教授の結果を反省し児童の理解の程度、把住の強さ等を探索すべきこと」に求めている。そのために絶えず観察し、随時の考査、機会を定めての全校児童を対象とした考査も必要であるとしている。

このような目的観から、現今の成績考査に対する誤謬の見解として、① 成績考査を軽視しているため「教授・訓練の改善はつねにその成果に徴して謀ること」ができず、方法の考案のみに関心を集中させている。② 成績考査を「児童を奨励する術」「学力増進を図るの方便」にのみ使用し、教師自身が実践を対象化して反省し、教材や教授法の研究の資料としていない。③ 単に表面に現われた成績の佳否(これを評価的調査と呼んでいる)に執着し、考査方法の如何を吟味していない等を指摘している。

本来、教授と成績とは密接な関連があるにもかかわらず、その有機的結合を失って、教授が児童の反応を顧慮せず、考査結果がその教授に「何らの反省と警戒とを提供せざるは現今の通弊」という指摘は、彼のすぐれた評価論の一面である。教授と評価との密接な関連を説いた評価論は20年代30年代を通じて多数みられる。たとえば白井毅は「試験は一種の授業である」<sup>63)</sup>と主張したし、柳川善司は「試験は既知の知識を再現し、あるいは既知の事項を基礎として新事項の類化を計り、以て観念の拡張を勉むる一つの教授といふべきもの」<sup>64)</sup>と述べて試験は教授の一方法であると説く。これらの論は、しかし、教授法改善の契機として試験の結果を位置づけるという発想に基づくものでなく、評価行為の自覚化を促す契機とはなりにくい。目標→教授(教材の選択と指導)→評価→教授の反省と改善、というサイクルのもとに実践を対象化して改善をはかるといふ発想は守屋において初めて明確にされているといえよう。

ところで考査の目的を明確にしそれに照らして現今の弊を分析した彼は、評価改善の視点として次のように提案している。

①児童に対する奨励的機能(努力の鼓舞)は、個性に応じた刺激としてなされる必要があり、評点による一般的評価よりも具体的に佳良なる部分を示して自己採点させ、自己評価、自己反省に基づく覚醒を促すこと。

②考査の標識(彼は後に標準と呼んでいる)とすべきものの研究が必要である。各学校の状況に応じ其年度、其学期において各教科ごとの標識を明確に設定すること。その選択にあたって配慮すべき観点を明確にしている。

③結果の整理に関して、考査表が教授・訓育の参考資料となるためには、結果を具体的に記述した所感を中心にし、評点や評語は附ず的なものとする。さらに考査表は、通覧して改善に資するためには、問題(標識に照らして選択されたもの)毎に、あるいは、学科毎に作成することが必要である。

このように、学力低下という現実、普通教育の重視という政策のもとで、教育の効果をいかに高めるかという課題が日露戦争前後から学校と教師に課せられてきた。教授と訓練の面で、そのできばえを子どもの努力のみに求めるのではなく、教材選択や教授法の改良に求め、学力向上をめざす授業はどうあるべきかという反省としてとらえている。そして授業改革は外国から導入した方法に依ったり単なる考案で実現されるものではなく、実践の点検(考査の結果)を媒介にして改善点を探っていこうとするとともに求めている。そのためには評価の客観性を高める必要があり、彼は「標準」の設定(標準問題の撰定)の重要性を説いたのである。「従来の考査が系統なく又形式に陥りたるも主として其問題が比較的偶然的なものを課したる点にあり」とし、各教科毎に、其学年別に基礎・基本となるべき問題を系統的に調査、研究しておくことを強調してその具体的方案を示している<sup>65)</sup>。

以上のような守屋の考査論は、明治期評価論のすぐれた到達点を示しているものといえよう。

2 すでに検討したように、明治30年代の末から40年代にかけて、わが国初等教育の場における評価活動の理論には、教育評価の名にふさわしい水準に達しているものが確認される。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は明確に理解されている。しかしその実践は必ずしも理念通りではない。評価の結果を授業過程にフィード・バックさせ授業や訓育の改善に資するルートが確立していないのである。そこでは評価行為の自覚化を高めるよりもむしろ児童や教師に対する管理的機能が強くはたらいっている。その要因を明らかにしていく視点として、目標、教材の選択に実践者の主体性がどれ程関与できているか、目標は実践の目やすとなり評価の標準として機能するほど具体的に到達点を明確にして設定されているか、教育活動の対象である子どもが、個別的存在として認識され、学習主体、発達主体として認識されているか、という検討が必要である。

文部省の「教育ノ効果ニ関スル取調」においては「一兵卒ニ至ルマデ勇敢ニシテ能ク戦ヒ規律ヲ守リテ命令ニ服従シ忠愛ノ精神ヲ發揮シテ遺憾ナキモノハ……普通教育亦興テ力アルコトハ疑ナキ所ナリ」<sup>66)</sup>と指摘されている。日清戦争を経験したわが国の指導者層は普通教育の重要性を改めて認識し、学校教育に対して一層積極的に関与することになった。教育の効果（学力の増進と訓育・体育の向上）を高めるための方策に関心がむけられてくるが、それは一つには就学率を高め、教育内容及び教員に対する管理・統制を強めることで、一つには指導内容・方法レベルでの改善を図ることを内容としている。

まず、この時期の授業・訓育の実態をとらえる基底的条件として小学校就学率の高まり、学校管理及び教授・訓育過程の特徴を検討する必要がある。

明治20年代末から30年代にかけて小学校就学率の上昇は著しく、『文部省年報』によれば1892年55.14%、1897年66.65%、1902年91.57%、1907年97.38%であり、特に30年代には急上昇している。そこには民衆の側の学力要求と、行政側の「就学督責の励行」要請があった。

明治30年代における行政側の就学督励を長野県の場合でみると、1899年12月の郡視学会において知事は「今ヨリ八年ノ間ニ於テ95以上ヲ進メザルベカラス」<sup>67)</sup>と述べ、就学免除の許可ヲ容易に与えないこと、督励法として教育幻燈会、教育談話会、父兄懇談会を利用することを指示し、来学年における就学率を85%に高めるよう訓示した。同年7月には「特別学級規程」を定めて子守学級などを奨励し、9月には特に女子普通教育の普及を訓令している。1900年10月の郡視学会<sup>68)</sup>、1902年6月の郡市長会等においても、重ねて督責を訓示している。このような督励策は全国的に展開され、国民の側の学力要求及び中等教育の学歴要求と合致して就学率の高まりを見せた。そのことは一学校当たりの児童数及び同学年学級を増加させ、一斉教授の授業型態が一般的となるとともに、教授・訓育活動の基礎単位としての学級編成が多様性をおびてくる。教授の効率性及び訓育上の視点から編成方法が論議されるに至っている。

教案の作成過程で、教師はこれまでの自らの実践の結果を振り返り、新たな実践を構想する。つまり目的、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したものは教授細目であった。「小学校教則大綱」(1891年)でその作成が義務づけられた教授細目は、「施行規則」(第22条)でも「学校長ハ其ノ小学校ニ於テ教授スヘキ各教科ノ教授細目ヲ定ムヘシ」と規定された。また、教授週録は、



「大綱」の「説明」において「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導入されている。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込み、明治20年代末には、全国的に普及するに至っている。

教則(施行規則)→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、一面において授業の効率を高め、授業における教師の責任の自覚を促し、教案作成を飛躍的に促したといえよう。これによって教授内容、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。これらの作成は、第二次小学校令で設けられた「視学」によってチェックされる体制が次第にでき上がった。そして、日清戦争後の、とくに明治30年代に入るとこの作成に対するチェック体制は一層強化されて実践を画一的なものとする要因ともなったのである。

1900年1月長野県が定めた「校則規定事項」<sup>69)</sup>では、「教授ニ関スル規定」において各学校が教授細目、教授案、教授週録の作成と検閲に関する条項を定めることを義務づけた。そこで各郡の校長会は「小学校則準則」を定めている。たとえば東筑摩郡校長会は、「郡内各小学校一般ニ共通スベキ要項」<sup>70)</sup>を摘載した準則を作り、学級担任は「教案・教授週録・教授の準備及び教授の時間割」の管理の責任をもつものとし、「教授細目、教授案、教授週録ノ調整及検閲ニ関スル件」では、教授細目について意見があるときは、その理由を校長に申し出ることとしてその自由な変更には制限を加えている。教案は教授細目によって1、2週間分を作成して校長の検閲を受け、授業は教授案に即しておこなうことを原則とし、教授週録は所定の様式に従い毎週土曜日の終りに記入することとしている。

この準則に基づいて各校は「校則」を定め学校における管理的事項の大綱が詳細に定められて個々の教師の自由な実践を規制した。

上田尋常小学校々則<sup>71)</sup>(1901年3月)でみると「校長ハ学年ノ始ニ於テ各教科ノ教授細目ヲ編成シ学級担任ニ交附ス」(5条)、「各学級担任ハ該教授細目ニ準拠シ教授案ヲ編成スベシ……教授案ノ形式ハ随意タルベシ」(6条)、「校長ハ何時ニシテモ職員ノ教案ヲ検閲シ其意見ヲ聴キ又ハ改訂ヲ命スル事ヲ得」(7条)と規定している。

しかし、教案作成の際に依拠する教授細目を独自に作成している学校は多くないという指摘もあった。そのため郡視学会<sup>72)</sup>において知事は「教授細目ハ校長会ニ於テ作レルモノヲ其儘使用セル処ナキニシモアラズ。是レ編制ノ権力ヲ校長ニ附与セラレタル所以ニアラズ、宣シク学校ノ事情並ニ学校所在及其附近ノ情況ヲ斟酌シテ、其特長ヲ發揮セシムル様誘導スベシ」という注意を与えている。1902年12月の郡視学会議における注意事項でも、「教授細目は各校長会をして学校及土地の状況に適應せるものを編纂せしむ」<sup>73)</sup>よう再度注意が出されている。さらに、1903年6月の郡視学会議においても知事訓示の中で重ねて「教材ノ調査教授方法ノ研究等教授上ノ改良ニハ意ヲ要スヘキ点多シ」<sup>74)</sup>と指摘した。こうした行政指導により各学校が学区内の諸条件に基づき、生徒の学力に応じた教授細目を編成する機運が高まり<sup>75)</sup>、また教案も生徒の実情に対応して作成される動きもでてきている。

ところで、1903年4月「小学校令」第24条及び「小学校令施行規則」第53条が改正され国定教科書の出現をみたが、これを受けて各学校は1905年から6年にかけて「国定教科書各科教授細目」を作成している。しかし、国定教科書の成立は、学校現場の教科課程編成状況に重大な影響を与

えた。つまり各教科の国定教科書そのものが、「各教科の教授細目」のかわりをするようになったからである。この時以来各学校毎の「教授細目」づくりの作業は、独自性と多様性を失い実践の画一化をもたらす要因となっている。

教案(指導案)が授業に先立ってつくられるようになるのは『改正教授術』の普及が契機となっていたが、「小学校教則大綱」公布以降、教授草案の作成を校則に示している学校が増加しており、30年代に入るとこの傾向は一層高まっている。上記の如く教案の記載形式にはその定型がなかったため、学校により教員により、また教科・学年により、さらに教授理論の変遷にも伴って種々の形式がとられている。30年代に入ると教授細目のモデルとともに、教案作成についての研究は教育雑誌に多数見られる。しかし、第三次小学校令下の教授細目、教案、教授週録の作成過程に対する管理統制は以前にも増して強くなっている。たとえば、「校長の決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師の職分となるべきもの」<sup>76)</sup>といった主張や、教則は国家の「注文書」であり、教授細目は「国家が各教員に注文する仕事の明細書き」<sup>77)</sup>であり、教員はこの教授細目の命令を受けてこれを生徒に施行する仕事つまり「技術」の仕事にたずさわる。教案はそのためにたてるものとされている。そして国家の注文書即ち教則に抵触する点があれば、違法又は越権として懲戒の問題に至ると述べられている。ここには、教則や教授細目に対する行政側の考え方が明確に示されている。また「現時教授ハ主任教師コレヲ造リ部下ノモノハ只コレヲ写シテ其通りニ從テ働クノミ 抑教授ハ形式ニ流レタル死教授ナルベカラズ 自己ノ善ト信シタル方法ヲ以テセザル可カラズ」<sup>78)</sup>といった指摘もなされている。

教則と教授細目によって規制され、校長と視学によって検閲を受けて作成される教案は、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、授業細目と方法の要点を記しただけのものが多く、そこでの実践は画一的で形式的なものにならざるを得ないのである。以上の如く、指導案の作成過程に教師の実践的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り、評価をふまえた授業の改善を可能にするという教育評価の役割は期待しえないということである。

3 明治後期の個性教育論は評価意識の高まりとかがかわっている。中央・地方の教育雑誌に掲載される論文や記事に、個性とか個性観察という表現がしばしば登場するようになるのは、明治30年代中頃以降である。もちろんそれ以前においても、個性が教育の理論や実践上の問題になったことが皆無というのではない。たとえば、「必ス児童各々個性ヲ熟知シ之ヲ裁節調和シテ道德ニ近カシムルノ方法ヲ示サナケレバイケマセン」<sup>79)</sup>とか、「教論的教授ハ能ク被教育者ノ個性ニ適切ナルヲ以テ其効益益大ナルヘシ」<sup>80)</sup>と述べられて、個性に注目すべきことを提唱している。

また、1894年の長谷川乙彦の「個性と教育」<sup>81)</sup>は体系だった個性教育論の先駆的なものとして評価されてよい。長谷川は現在の教育の弊を論じて、教育法が外面的形式、教材の運用順序、技術の巧拙等に関心が集中して、学ぶ主体の側つまり児童・生徒の側の論理を無視してきていると指摘し、「弟子各個人の人と為りに就きて将来の事までも深く注意することは未だ充分に行われざるが如し」と述べる。

彼は個性を「天賦の稟性、自然の境遇、周囲の事情等より起れる一個人の特性、特質、若くは偏向等を総称するもの」と規定し、個性研究の重要性を説いた。そして「個性教育実施に関する方案」として、12項目にわたる具体的方策を示している<sup>82)</sup>。たとえば、当時公立小学校の1学級

定員が60～70人という現実も少なくなかった時に、「一学級の人員を成るべく少なくすへき事」をあげ、次のようにその理由を説明している。

「一学級生徒の人員過多なときは、到底其の個性に注意し難く、教師の感化行届き難くして、遂に所謂彼人の子を損ふに至るを免れざるべし」、「個人の完全発達を期し、特性に応ずる教育を施さんとせば、大凡四十人を以て其の極度とす。」

しかし、この長谷川の論述のような体系だったものは明治20年代には例外であって、個性や個性教育が多数の教師や学事関係者の注目するところとなるのは明治期後半、なかならず日露戦争前後からである。

日露戦争前後の教育振興策のなかで、教育の効果に対する関心が高まるが、各県下の「学事調査」をみても、しばしば「児童の個性に注目すること」という項目が掲げられ、「児童は心身の状態及び家庭の情状により教授上訓練上より一様なること能はず、されば其傾向を際し其原因を質し常に其個性に注意し教授訓練の方法を講ぜざるべからず」<sup>83)</sup>といった注意がなされている。ここには単なる注入主義的な教授・訓育の対象としての子ども観からの変化が示されている。

1902(明治35)年6月開催の長野県郡視学会における諮問事項の一つに「現今ノ学級教授法ハ児童ノ個性及能力ノ異同如何ヲ問フコトナク同一程度ニ達セシメントスル弊アルカ若シアリトセバコレヲ教フ方法如何」<sup>84)</sup>というものがあつた。学級一斉教授は、個性を無視した画一教育として批判されつつあつたのである。

明治20年代から30年代にかけて就学率の上昇は著しく、学級一斉教授が一般的教授型態となつた。学級一斉教授は、同一教材で、同時に、同年令層の児童に教授しようという教授効率的にみた利点があり、学習者を数量化された子どもの集団で把握していくことが可能となつた。他方、就学率の向上は、入学してくる生徒間の知的水準の多様化＝学力格差の拡大をより顕著ならしめていた。つまり、学級教授が一般化していく過程は、同時に、実践の場において「学力格差の拡大」が急速に顕在化していく過程であり、学級内学力の非均一化が、指導上の問題としてクローズ・アップしてきた。そして、学級一斉教授を、個性(学力の個人差)を無視した「画一教育」ととらえ、個性を尊重した教育＝学習の個別化や能力別学級編成として主張されたのである。

すでに〔Ⅱ〕で検討したように、訓育(訓練)が強化される過程で個人訓練の重要性が説かれ「個性」への着目が顕著になってきていることが注目される。訓練論に関する文献がその数を増すのは、明治30年代、とりわけ後半以降である。訓育は修身教授と、諸教科の教授に訓育的意図を貫くことを基本に、さらに教科外に各種の機会を求め、これを組織化していく理論と実践が展開された。学校教育のあらゆる機会をとらえて富国強兵のために必要とされる精神的支柱を強化するはたらきかけを試みようとしたのである。

こうした訓育(訓練)の方法として、児童訓練簿、児童観察簿、個性観察簿等が設けられ、日常的に児童・生徒の行動、性格、習慣を観察記録することがおこなわれている。そのなかで、訓練の効果をあげるためには、個々の性格、特性、気質を十分ふまえる必要が強調されるようになっていく。たとえば、『文部省撰奨優良小学校』(1907年)<sup>85)</sup>でも「訓練」の項には必ず個性調査に関する規定が掲載されている。次に抄録するものは教育雑誌に掲載された「児童訓練簿調整規定」<sup>85)</sup>である。

第一条 児童訓練簿ハ、児童ノ個性ヲ観察シ、個人訓練ヲ行フニ資スル目的ヲ以テ、之ヲ調製

スルモノトス

第二条 学級担任訓導及関係教生ハ、毎ニ児童ノ個性ニ留心シ、観察シ得タル特点、又ハ注意スベキ要項ハ、児童訓練簿ニ記入シ、絶エズ之ヲ利用シテ、訓練ノ方法ヲ構スベシ

このように、この期の学校教育において個性が強調される傾向は、教授過程のみではなく訓育強化の過程においても顕著にみられる。それは、日清戦争以後における資本主義の興隆、国家意識の昂揚、さらに1904年から実施された教科書の国定化に示された教育の国家統制の強化などを背景とする教化政策と深くかかわっている。すなわちそこで「教化」をより有効にすすめるために、一方では教授及び訓育の画一化、形式化を進行させ、同時に他方では個性（学力や行動の個人差）に注目し、指導の個別化がおこなわれたのである。このような事実を反映して、個性及び個性教育を扱った論文や出版物が目立っている。なかでも竹下和治の『学校に於ける個性教育の究研』（1911年）は実験教育学の成果をふまえた、個性の科学的研究をめざしたものとして注目される。

第三次小学校令施行当時の学校状況は、訓育（訓練）機能の強化と学力形成機能の強化という二つの側面が並立的にあらわれる。各校が設定した「小学校校則」のなかで最も分量も多く内容も細かに規定しているのは、訓練に関する規定である。ここでは児童・生徒の一挙手一投足にいたるまで、細かくその動作、行為の仕方を定めている。これは、児童生徒の日常の学校生活のあり方として生活行動を規制し、一定の行動形式を反復させることによって、臣民形成をはかろうと考えたものであって、「徳性ノ涵養」を中心とした訓練に重点がおかれ、同時にその内容の統一をはかろうとしたものである。このような状況下での「個性」への着目は、「教化」をより効果的にすすめていくための方法的手段であり、目的としての「個性」尊重を意味しない。教授と訓練の形式化と画一化は、その本来の目的の効率的遂行に障害であることが認識されてきていたのである。

4 「試験」にせよ「考査」にせよ、それが教育評価として機能するためには、教授や訓育の対象である子どもが、学習の主体、発達の主体として位置づいていることが条件であるし、そこでの能力観も問われねばならない。単なる注入主義的な教授（認識の指導ぬきの知識の伝達と暗記）の対象としての子ども観ではなく、学習への意欲や自主性をもった個別的存在としての子ども観の発達が必要である。また逆に評価行為の自覚の深まりは、子どもの発達とその法則性への、そして発達を促す教育の構想へと教師の目を向ける。

わが国の近代教授理論史において、そのような子ども観を明確に示したのは樋口勘次郎（1871～1917）であった。1897年「児童は知らむとし、感ぜむとし、意志せむとする、天賦の活動力を充滿している」<sup>87</sup>と説く彼の教育論には従来の児童観の転換がある。1899（明治32年）の『統合主義新教授法』には、児童という言葉がふんだんに使用され、児童の発達や発達程度、発達を促す活動性が論じられ自発活動（self activity）の重要性が強調されている。彼はヘルバルトの説く「管理」（Regierung）が児童の自発活動を抑圧するものとして、形式的段階説を批判した。旧来の教授法の批判を通して、教授の目的を子どもの発達におき、発達を促すものとしての活動性に着目したことは、その後の評価の理論と実践に与えた影響は大きい。子どもそのものへの着目が教授・訓育の基礎に措えられているからである。日清戦争後の普通教育の重要性が認識される過程で、各種教育雑誌に児童研究、児童の発達をテーマにした記事が多数掲載されだしている。た

たとえば、新入生児童を担当する教師のために、「入学せる児童の精神上、並に身体上の発達の程度を知る」<sup>88)</sup> 目的でことばや習慣の調査研究がなされている。また、「発達の如何を知って、之れに適當なる教育を施すのが肝要である」<sup>89)</sup> として、発達段階に関する「ラウレー氏の説」及び「ハルトマン氏の説」を紹介し、発達段階に即応した教育が論じられている。発達段階への着目は明治30年代の教授・訓育をより豊かにするものであり、「凡テ児童心身ノ発達ハ自ラ程度アリ順序アルモノニシテ不秩序ニ発達スルモノニアラズ」<sup>90)</sup> といった指摘は、小学校令施行規則第1条の規定の浸透とともに現場の注目するところとなっている。

30年代後半になると授業研究(実地授業, 批判授業, 研究授業という形で)は個々の学校又は数校連合して全国的に行われるようになってきている。教授法の研究に関しても、従来の傾向が「其創始の方法に苦心せる割合に、其結果の反省せられざる傾向を有する」<sup>91)</sup>と批判されている。つまり「ヘルバルトの学風も、活動主義の教授も……その教育の方法が児童の上に如何なる影響を及したるかに至っては、茫として何等の捕捉するところなきなり」<sup>92)</sup>と批判され、教師はその教育の影響如何に注意し絶えず反省する必要が説かれている。ヘルバルト派の教授論が流行するなかで、授業が形式に流れ教授法の研究が「児童に及ぶところの教授力如何を顧みざるの傾向」<sup>93)</sup>にあると指摘されている。そしてまた、従来の傾向が「多クハ皆形式的一般的ニワタリタルモノニテ児童ノ個人ニ就キ研究セラルルノ稀ナルコト」<sup>94)</sup>と批判し、抽象的児童ではなく、現実の個々の児童を対象とした研究がなされる必要が説かれている。教育活動の対象である児童が、学習への意欲や自主性、活動性をもった個別的存在として把握され、教育活動の内容や方法は、この学習者(の発達)を軸にして調整することが望ましいということが認識されはじめていたのである。やがて来たる大正期自由教育のなかでそのような認識は拡大して、評価思想の発展を促すことになる。

## 結 び

学制期に築かれた小学校試験制度(試験法)は、わが国近代公教育の特色を形成する一つの大きな要因であった。後年、当時をふり返って次のように記されている。

「当時試験の重んぜられたるの甚しき、修業卒業の試験は必ず郡吏、戸長、学務委員及び父兄の面前に於て、試験師として来られたる他校の先生にせられたりしなり、されば教師も生徒も此の試験を重んずるといふよりは恐るること甚だしかりしなり……時に或は受験生の半数以上落第することありたりしなり」<sup>95)</sup>

ここで明らかなように小学試験法は教授過程及び訓育過程を特色づけただけでなく、就学督励、一般民衆への啓蒙、教則の画一的実施、教育水準の平準化、教師の管理といった多様なねらいをもって施行されていた。

しかし、教育令期や第一次小学校令下の試験法がもつ選抜及び褒賞機能が、支配層の意図する初等教育の目的観と矛盾する側面が顕わになるにつれ、小学校教則大綱第21条規定及びその「説明」において試験の目的観を明確に規定した。即ち試験の目的を「教育上ノ参考」及び「卒業認定」上に役立てるものに限定し、従来の試験法がもつ競争的性格の払拭を図った。しかし、小学校教育を根底から規定してきた試験観から容易に脱却できない実態に、1894(明治27)年には再度文部省訓令(第6号)をもって警告を発している。その後も試験が学校教育の在り方を歪めている

という状況認識は変わらず、1900(明治33)年の小学校令施行規則第23条の規定をみた。学制期以来存続してきた、課程の修了、卒業認定における試験判定制を廃止し、日常的に評価する「考査」を採用した。試験に関する以上のような措置には、いずれの場合も、徳育上及び体育・衛生上の理由が付されていた。過度の競争と「心身ノ發育」上弊害ありとした「教育」的配慮、つまり「普通教育ノ主義」に反するとして批判された背景は何であったのか。それは、以上の検討から明らかかなように、知育偏重批判を媒介とした臣民形成のための徳育・体育重視策であった。

日清戦争(1894~5)、日露戦争(1904~5)を契機に急速に発展する日本資本主義にとって、天皇制国家体制を堅持発展させる「忠良な臣民」の養成が一層大きな課題となっていた背景がある。日清戦争後のナショナリズムの高揚期には「国力を増進し、人心を協合せしめんと欲せば普通教育を措て、他に拠るべきものはなく、普通教育の盛衰は、国家の盛衰に関する事実に至大なり」<sup>96)</sup>といった認識は、為政者のみでなくすべての教育関係者に一致する主張となっていた。そのため政府は、義務教育の就学率を高め、青少年の体力向上を図る目的で身体検査を義務づけ、天皇制国家観に基づく訓育(訓練)と実用的知識、技能を身につけさせることが何より緊急の課題となっていた。教育勅語に基づく天皇制イデオロギーの徹底化をはかるために教科外に種々な訓練の機会を設け、これを組織化し統制することに力を注いだ。児童観察簿や訓練簿が利用され、操行査定が評価活動の中で重要な位置を占めるに至った。小学校令施行規則はそのような役割をもっていた。義務教育学校では訓育(訓練)が教授を支配し、認識の指導ぬきの教授つまり「教化」という性格を強めていく過程と捉えることができる。

検定教科書制度から国定教科書制度への転換、さらに義務教育年限の延長等を実施し、国民の間に義務教育を定着させ、同時に教育内容の統制を強め、「臣民」を形成することが、その後の日本資本主義の発展にとって不可欠であったのである。そのために「試験」判定制度を廃止し、かわって「平素の考査」つまり評価の日常化と「学籍簿」の作成を義務づけたのである。「家庭との連絡」を密にするという施策もそのようなねらいをもっていた。そこには学力(試験)中心から出席重視へ、「教授」学校から「訓育」学校へ普通教育の目的が変化したのである。

以上のように要約されるこの期において、教育評価観や評価行為の自覚化はどのような特徴をもち、児童の発達とのかかわりがどのようなようであったのかをまとめる。

(1) 第三次小学校令及び施行規則に基づく実践が展開されていくなかで、試験の目的が、児童に対する学習動機づけや課程の修了・卒業認定のためのみでなく、守屋が明確に示したように、教師が教授・訓育の改善の資料を得ること、つまり目標—教授—点検—調整という一連のサイクルに位置づけられるべきものという評価観が、現場においても確認をみたといえよう。しかし評価活動の現実には、結果を参考にして教授・訓育の調整をするということに成功していない。その要因の探求が必要である。

(2) 学校教育が訓育(訓練)を主体として展開されるに至ったことは、教科の目標にも影響し学問の成果をふまえた教授細目、教授案の目標設定を困難にし、到達点を明確に、具体的に設定できない条件をつくっている。このために評価の標準が曖昧なものとならざるを得ず「教授上ノ参考ニ資スル」という教育的規定も意味をもたないものとなる。

また、視学と校長の管理・検閲のもとでの、教則—教授細目—教案—教授週録という一連の系列では、目標、教材の選択や、指導の場面における実践者の主体的判断に制限が加えられており、

評価行為の自覚化を防げている。「試験」から「考査」への転換も、そこでは単なる名称の変更以上のものでない。

(3) 学力考査の日常化とならんで操行査定の日常化もすすみ、児童の授業態度や行動様式、道徳的習慣を管理・統制していくことに効を奏している。児童観察簿、訓練簿によって観察・記録されたものは、通知表により家庭に知らされ、学籍簿に記入され児童・生徒の人格支配に威力を発揮している。しかし、査定結果を資料にして訓育の改善を図るといふ、いわゆる教育評価の筋道は明確になっていない。評定基準の設定も方法も未発達であったためでもあろう。ところで訓育が強化される過程で「個性」への着目が顕著になっていた。しかし、自由な行動の主体を形成しようとする理念も条件も欠落しているところでの個性の尊重とは、教化の効果を高めるための方法としての個性(個人差)への着目であり、目的としてのものでない。知識の習得状況のみでなく、感情、意志、態度、習慣をも含めて評価対象を広げ、児童を多面的に把握しようとする試みは、一見教育的にみえながら、実践者の主体性が確立していないところでは、公権力による子ども支配を容易にするものであった。

(4) 試験から「平常考査」への転換には、教育効果の客観的判断を求める意図や契機は含まれていない。教授細目や教案の目標設定が教則や教科書からの単なるひき移しであるところでは、基準を設定して評価の客観性を確保しようとする意識は生まれてこない。しかし、成績考査や操行査定及び身体検査の目的が、教授や訓育及び体育の改善をはかり、その効果を高めていくためのものであるという認識が浸透していく30年代末から40年代初頭には、評価の客観化、評価技術の科学化への萌芽も確認できる。その一つは教科ごとに、また学年ごとに教授目標を分析し考査標準を設定していることに見られる。他の一つは操行査定において評定すべき項目を細分し組織すること、及び評定を品等法に拠ることにしていることにみられる。評語を出来る限り詳細に具体的に記述することで評価者の主観的判断を減じようとする努力である。このような評価技術の進歩は、評価活動をより豊かにし、信頼しうるものに近づけるものではあるが、それが直ちに評価思想の発達を意味するものではない。学力や操行の査定、つまり個人の状態の客観的記述は何のためにするのかという、意図なり政策なりへの吟味が前提に必要なのである。

国の要請に基づく人間像への一方的な同化を求める「教化」が支配的であるところでは、評価行為の自覚化、したがって実践の内在的改革の契機は望めないのである。

(5) 第三次小学校令及びその施行規則の実施によって、学校と教師に対する管理体制は従前にもまして強化され、教科課程、教育内容、訓練・教授過程の画一化が進行した。しかし、その一方で、欧米教育思想の影響を受けつつ、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)に対する批判を含みつつ、学習者の活動性や個性、自主性や発達が、方法のレベルではあるが着目され、尊重される兆が現われてきた。それは樋口勘次郎や谷本富の理論がそうであったように、画一的で教化主義的な臣民の形成と、資本主義の発展が要請する活動的な国民の形成という二つの性格をもっていた。

守屋喜七の評価論には、教育対象である子どもが、学習意欲をもった個別的主体的存在としてとらえられている。そこでは児童・生徒が学習主体、発達主体として確認され、そのような児童・生徒にもちまへの力をどのように開花させるか、そのために教授と訓育はどうあるべきかという発想が認められる。

守屋が明治期の評価観の変遷を概観して、成績の良否をすべて子どもの能力の責任とした時期から、教授者の責任が自覚された時期へ、そして教授者の教授の巧拙に第一義的責任があるとみる時期へと、つまり、評価活動を教師の実践の自己点検とみなす時期へと発展してきたと述べた。

教授・訓育実践史を評価行為の自覚史とみることができる。評価活動は、個々の児童を学習の主体、発達主体と認め、その発達可能性を顕在化させる教育活動には、不可欠な機能をもつものとして内在化している。教師はこれをどのように自覚し、これを自らの実践にどのように具体化させるかというところに実践者としての力量があらわれる。

註

- 1) 本稿での「小学校令」及び「小学校令施行規則」の出典はすべて教育資料調査会編『明治以降教育制度発達史』・4巻・1965年による。
- 2) この規定では身長、体重、胸囲、脊柱、体格、視力力、眼疾、聴力、耳疾、歯牙、疾病を検査項目にあげ、年2回の実施としたが、文部省令第14号(1900年3月)では年1回と改めた。
- 3) 『明治以降教育制度発達史』・3巻・39頁。
- 4) 同・4巻・117頁。
- 5) 『静岡県教育史』(資料篇・上)・1973・511頁。
- 6) 教育学術研究会編『小学校事彙』・1904年・第五編第八章に収録された各府県師範学校制定の考査規程による。
- 7) 『小学校事彙』
- 8) 同
- 9) 同
- 10) 比佐祐次郎『新令適用小学校生徒成績考査法』・1901年・5頁。
- 11) 同・5～6頁。
- 12) 同・16頁。
- 13) 山高幾之丞「児童成績考査の方法」・『日本之小学教師』・26号・1901年。
- 14) 利根川与作「小学校児童の成績考査に就て」・『日本之小学教師』・32号・1901年。
- 15) 同
- 16) 「試験廃止の影響」・『山梨教育』・130号・1905年。
- 17) 鈴木光愛『師範適用新編学校管理法』・(1907年・92頁)にこの件が紹介されている。
- 18) 彦根尋常高等小学校「第12回卒業証書授与式記録」・彦根東小学校所蔵。
- 19) 「学業成績考査に関する調査」『東京教育雑誌』・137号・1901年。
- 20) 「下伊那学事調査」・『信濃教育会雑誌』・221号・1905年。
- 21) 学籍簿は1881年4月文部省通達「学事表簿取調心得」による。
- 22) 拙稿「教育評価史研究一第一次、第二次小学校令期を中心に一」・『京大教育学部紀要』・35号・1989年。
- 23) 『小学校事彙』・第六編・第三章。
- 24) 同
- 25) 同
- 26) 同
- 27) 与良熊太郎「教授ト訓育」・『信濃教育会雑誌』・14号・1896年。
- 28) 羽山好作『実験児童操行査定の理論及実際』・1911年・359頁。
- 29) 川島庄一郎「修身科教授原論」・『日本之小学教師』・200号・1899年
- 30) 例えば佐々木吉三郎『修身教授提要』(1902年)。いずれの批判も、徳育強化をねらった知識偏重教育批判である。
- 31) 『長野県報』・238号。
- 32) 『小諸学校沿革誌』・1982年・123頁。



天野：第三次小学校令期の教授・訓練と教育評価

註の(24)

学 業 成 績											操 行						種 目	学 年
体 操	唱 歌	図 画	理 科	地 理	日 本 歴 史	算 術	国 語				修 身	評 定	言 語 止 語	習 慣	意 志	感 情		
							科 評	書 方	綴 方	読 方								
																		学 期 第 一
																		学 期 第 二
																		学 期 第 三
																		評 定

- 33) 『上田学校百年史』・1974年・62頁。  
 34) たとえば松本尋常小学校では校訓として「親愛公正剛毅ヲ旨トシ勅語ノ御趣旨ヲ奉体シテ忠孝ノ道ヲ全クスヘン」と記している(当校学校概覧, 1898年)。  
 35) 上伊那郡校長会議・1902年・『長野県教育史』・12巻・519頁。  
 36) 『長野県教育事蹟一斑』・1909年。  
 37) 池上弘・松下友一『教育の経済的基礎』・1925年・305頁。  
 38) 同・305頁。  
 39) 『静岡県教育史』・通史篇上巻・1972年・574頁。  
 40) 『長野県報』・237号。  
 41) 『信濃教育会雑誌』・190号・1902年。  
 42) 『日本之小学教師』・30号・1901年。  
 43) 『金沢尋常小学校沿革誌』・1983・235頁。  
 44) 羽山好作・前掲書・359頁。  
 45) 「松尾小学校成績考査規程」(1901年)『松尾学校沿革誌』(1975年)。

松尾小学校操行考査法

1. 心性

イ、性質

従順、執拗、忍耐、沮撓、公正、偏頗、狡猾、寛宏、偏狭、剛毅、懦弱、篤実、浮薄、深沈、  
 軽躁、慎密、粗略、進取、因循、硬直、諂諛、鋭敏、遲鈍等

ロ、特別ナル智能

推量、判決、想像、機智ニ富ム、記憶弱シ、概括ニ乏シ、模倣ニ巧ミ、応用ニ長ス、  
 特ニ何芸ヲ能クス

2. 行為

イ、言語

明瞭、不明、爽快、急調、少訥、渋滞、高声、低声、確實、尋常

ロ、動作

静粛、軽躁、温厚、粗暴、敏捷、緩漫、活潑、放縦、上品、野卑、尋常

ハ、勤情

勤勉、怠惰、倦怠、尋常

ニ、特別著シキ善悪ノ行為

3. 総評

優, 甲, 乙, 丙, 劣

- 46) 羽山前掲書・46～54頁。佐々木吉三郎「児童心意の発達段階と社会其物の発達段階とを論じて教材排列論に及ぶ」・『日本之小学教師』・44号, 45号, 46号, 47号(1902年)。
- 47) 『長野県教育史』・12巻。
- 48) 『池田小学校沿革誌』・1970年。
- 49) たとえば彦根尋常高等小学校「第13回卒業証書授与式記録」によれば1902年度の通告簿は4年間一貫の様式に改訂した。また『池田小学校沿革誌』(1975年)によれば, 1905年4月15日の職員会で通知表内容について次のように改訂を行っている。
- 1 一ヶ年毎ニ改ムルハ其児童ノ進歩発達変遷ヲ知ル上ニ於テ不便ナリ其年度限リニ教育ヲ見ルノ弊ヲ改ムルタメ少クモ四年間継続セシムベシ
  - 2 児童心得, 学校訓練ノ要項等ヲ記入シ修身書ト共ニ反省ノ具トナスコト
- 50) 1904年12月発行。長野市後町尋常高等小学校家庭通知表。また, ここには「御制」が掲載され戦意揚をねらっている。
- 51) 彦根東小学校所蔵前掲資料によれば, 年に3回開催している。
- 52) 拙稿「明治末・大正期における指導の個別化の歴史的背景」・『東北大教育学部年報』・第27号・1979年
- 53) 『教育時論』・734号, 735号(1905年)。
- 54) 『長野県報』・872号・1906年6月19日。
- 55) 『信濃教育会雑誌』・239号・1906年8月。
- 56) 「学童成績比較調査」・『日本之小学教師』・774号・1905年12月
- 57) 『更埴教育会百年誌』・1987年。1905年7月28日付職員会誌。
- 58) 『赤穂小学校百年史』・1972年・323頁。
- 59) 高岡市立博労小学校『博労小学校史』・1971年・42頁。
- 60) 拙稿「1905年～25年における教育評価の理論と実践」・『京大教育学部紀要』・第32号・1986年。
- 61) 木村・宗像・柳田『成績考査之標準』・1910年。
- 62) 信濃教育会雑誌』・293号(1911年), 295号(1911年)
- 63) 白井毅・『実験小学試験法』・1892年。
- 64) 柳川善司・『実験単級教授と成績考査の方法』(1902年)・7頁。
- 65) たとえば, 児童の発達に従い其各時期に於て修練を要する事項に重きをおくこと, 児童の心理研究をなすべき諸問題中より具体的項目を撰定すること, 等。
- 66) 文部省『教育ノ効果ニ関スル取調』・1904年・156頁。
- 67) 『長野県教育史』・11巻・211頁。
- 68) 『信濃教育会雑誌』・170号・1900年。
- 69) 同・190号・1901年。
- 70) 『長野県教育史』・12巻・576頁。
- 71) 『上田学校百年史』・1974年・62頁。
- 72) 『信濃教育会雑誌』・190号・1902年。
- 73) 同・195号・1902年。
- 74) 同・201号・1903年。
- 75) 鈴木亀寿「教授細目編纂に関する注意事項」『日本之小学教師』・58号・1903年。
- 76) 山田邦彦「小学校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』・77号・1908年。
- 77) 「普通教育に関する注意事項」『北海道教育会雑誌』・22号・1903年。
- 78) 「松本ノ学校ニツキテ」(1904年)『長野県教育史』・12巻・542頁。
- 79) 与良熊太郎「修身科ニ就テ」『信濃教育会雑誌』・77号・1893年。
- 80) 羽田貞義「教諭的教授」・『信濃教育会雑誌』128号・1897年。
- 81) 『大日本教育会雑誌』・171号・1895年。

天野：第三次小学校令期の教授・訓練と教育評価

- 82) 教師に人を知るの明あらしむべき事、同一の教師が永く同学級を教育すべき事、教授すべき学科に応じて各級を分合すべき事、学業の試験法を改め各科画一の制を廃すべき事等。
- 83) 「下伊那学事調査」・『信濃教育会雑誌』・221号・1905年。
- 84) 『信濃教育会雑誌』190号・1902年。
- 85) 板垣源次郎「児童訓練の方法」・『日本之小学教師』・49号・1903年。
- 86) 『文部 省撰奨優良小学校』・1909年。
- 87) 樋口勘次郎「余が教育の三大主義」『東京茗溪会雑誌』・172号・1897年。
- 88) 中村五六「児童学」・『日本之小学教師』・77号・1905年。
- 89) 晃南野火「児童の発達と教育との関係を紹介す」・『下野教育』・184号・1902年
- 90) 『改正教則準拠各科教授ノ要旨』・5～6頁。
- 91) 杉田勝太郎「児童の学業成績考査に就いて」・『下野教育』・179号・1901。
- 92) 同
- 93) 「教授法の研究に就て」『山梨教育』・98号・1903年
- 94) 松浦响蔵・「教授上児童個性研究の必要」『同義会雑誌』・1903年7月。
- 95) 小管松内「試験法全廃に伴ふ平素の成績考査法」・『日本之小学教師』・20号・1903年。
- 96) 羽山好作「小学校管理法」・『日本之小学教師』・8号・1899年。