



筑紫女学園大学リポジト

日本における「教育評価」的 concept の現出に関する歴史的検討－戦前、戦後の教育実践に着目して－

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-03-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松本, 和寿, MATSUMOTO, Kazuhisa メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/1157

日本における「教育評価」的 개념の現出に関する 歴史的検討

— 戦前、戦後の教育実践に着目して —

松 本 和 寿

A Historical Examination of the Emergence of the Concept of
“Educational Evaluation” in Japan
Focusing on educational practices before and after the war

Kazuhisa MATSUMOTO

1 問題の所在 — 指導と評価の関係の認識に関する歴史研究の必要 —

本論は、1930年代のアメリカで生まれ、戦後教育改革期の日本でもその実施が叫ばれた「教育評価」(Evaluation)の概念を念頭に置き、日本における指導と評価の関係についての認識を戦前期を含めた歴史的視座から明らかにすることを目的とする。

この項では、先行研究を基に本論が検討する問題を示すが、まず、アメリカにおける「教育評価」の起こりについて整理しておきたい。

「教育評価」の理念は、1920年代のアメリカで隆盛を極めた「教育測定」運動に対する批判から生まれた。生得的な知能と学力は関連するとし、個人差を恒常的なものと捉える「教育測定」運動に対し、「教育評価」は教育による個人差の可変性を主張し、評価に基づく指導改善を提唱したのである。「教育測定」運動の中心にはソーンダイク (Thorndike, 1874-1949) がいた。「教育測定」運動を支えたのは、主観性や恣意性を排し科学的で客観的な評価を実現するための、言うなれば「誰が、いつやっても同じ結果が出る」テストへの期待である。一方、「教育評価」の中心はタイラー (Tyler, 1902-1994) であった。タイラーはテストに統計的手法を用いる「教育測定」運動では、測定行為自体が目的化していると批判し、テストはあくまで教育目標達成の道具であり、評価の規準は教育目標にあると主張した⁽¹⁾。

こうした背景をもつ「教育評価」が、日本ではCIEや文部省による1947(昭和22)年の「教員養成のための研究集会」やその翌年からの8期にわたる「教育長等講習」(後の「教育指導者講習」)、1949(昭和24)年から5年間の「小学校幼稚園教員研究集会」など、戦後教育を担う教師や教師を養成する大学教員等を対象にした講習会を通じて伝えられていくのである。

ただし、アメリカの場合とは異なり、日本では「教育評価」に関する説明と普及が「教育測定」を専門とする教育心理学者たちを中心に行われた。上述の諸講習で「教育評価」に関する講師を務

めたのも澤田慶輔や小見山栄一ら教育心理学者であった。それだけでなく、「教育評価」に関する情報は、『測定と評価』や『児童心理』など、この時期創刊された教育心理学を基盤とした教育雑誌を通じて発信されていく⁽²⁾。つまり、日本における「教育評価」の受容は、アメリカでは対局の立場にいる「教育測定」の専門家⁽³⁾を介して進んだわけである。では、戦後教育改革期の日本における「教育評価」と「教育測定」の関係をどのように捉えればよいのであろうか。

この課題を説明したはじめは増田幸一である。増田は「エヴァリュエーション (Evaluation) の意義について」⁽⁴⁾ (1955) で、授業の結果を問う試験の実施が学力を客観的に測定する必要を生み、測定した結果に基づき評価が行われるようになったとする「発展関係」と、本来的に評価は測定を内蔵した概念であるとする「包摂関係」の二つを示した。この増田の論考は、戦後教育が系統主義へと転換する1950年代のものである。その頃、測定と評価の関係を如何に捉えるかは、教育現場にとって「現在進行形」の課題であり、客観的な評価のための科学的測定の実施が至上命題であった。

そしてその後、高度経済成長期の教育のなかで、学力の測定と評価が児童生徒に及ぼす負の影響が社会問題化するのとは周知のとおりである。こうした歴史的経緯を経験した上で「教育評価」と「教育測定」の関係を改めて捉えなおしたのが田中耕治である。田中は『教育評価』⁽⁵⁾ (2008) で、増田のいう「包摂関係」を支持している。その上で、「教育評価」は「紹介した人の来歴によって屈折され、限りなく『教育測定』概念に近い解釈」が行われ「『教育評価』の課題はメジャメントのパラダイムに基づく測定・評価法の開発に限りなく収斂していく」と説明した。「紹介した人」とは戦後教育改革期の教育心理学者を指す。こうした説明の背景には、「教育測定」の技術として利用された5段階相対評価や知能検査が、戦後教育の歴史の中で児童生徒を学力によって品等する機能を果たしてきたとする田中の批判的見解がある。

これに対し、江口潔は『教育測定の社会史—田中寛一を中心に—』⁽⁶⁾ (2010) で、日本の教育評価史研究では「戦前から日本の教育測定研究が欧米の研究を主体的に受容してきたという歴史的な経緯は、十分に取り上げられてこなかった」と指摘し、その一因は「『教育評価』概念と『教育測定』との考え方を二項対立的に位置づけた枠組みで、戦前の日本の教育測定研究の動向を捉えてきた」ことにあると述べている。江口のいう「歴史的経緯」とは、戦前日本の教育測定研究が「学習者の振り分けだけでなく、教育活動の改善を含んできた」ことを指すが、江口はそれを教育評価史研究が見逃してきたというのである。

確かに、田中寛一は1926 (大正15) 年に著した『教育的測定学』で、測定の役割を「教育理論乃至教育法ノ適否ヲ判断スルニ必要ナ材料ヲ提供」⁽⁷⁾ することにあると説明している。ここには、指導改善の起点としての「教育測定」の役割を読み取ることができよう。また、教育現場の言説をみても同様で、1950 (昭和25) 年5月の『信濃教育』第521号には、戦前から「教育評価」的な態度で指導と評価の関係を理解していたことをうかがわせる次のような記述がある⁽⁸⁾。

試験といい考査といい評価というのは、児童生徒 (成人もふくまれるが、ここのでそれは別にしよう) の成績をとおしてその発達の程度と方向とを想定し、かつ、成績として生産されるまでの過程および条件を検索し反省しようとするのだと意義づけ、その目的を、教育するも

の側からみれば、教育的陶冶と効果の程度と方向とを反省し、陶冶にたいする障碍の原因とその治療の可能を察知し 被教育者の個性の一端を知り 個人に応じた指導を決定し 能力を鍛錬し 自己の実力を体認し 将来の進むべき方途と方法とを覚悟するの機縁をうるにありとする考え方（本誌、昭和五年三月号参照）には、いまだって、くるいはないであろう。

そこで、同誌1930（昭和5）年521号を見ると「成績考査の意義」⁽⁹⁾として、「成績考査とは、児童生徒の成績を通して其の発達と方向とを想定し、且つ、成績として生産されるまでの過程および条件を検索し反省しようとするをいう」と記され、続けて「成績考査の目的」として、上述の引用文がほぼそのまま掲載されている。このように、戦前においても「教育評価」的な指導と評価の関係の理解とその具現化の勧めが、教育心理学者、教育現場双方にみられるのである。

その一方で、山口師範学校の教授であった橋本重治は、戦前の評価が「余りにも断片的であり事務的であり、又思いつきであり、その評価の方法に於ても原始的」⁽¹⁰⁾であったと批判している。また、文部省の事務官であった伊藤忠二も、考査と呼ばれた戦前の評価について「なんと言っても部分的なもの」⁽¹¹⁾で「各教科の学習に殆ど限られており」、しかも「特に重視されたものは、算数とか国語とかの記憶力を試すものが大部分を占めていた」と振り返っている。

戦前の評価に関するこうした見解の相違は、理念と実践のズレと解釈してよいであろう。目指すべき指導と評価の関係として「教育評価」的概念が掲げられているものの、教育現場一般では橋本や伊藤が批判する状況であったということである。そのため、研究史上、戦前の評価に関しては、教師の主観による評価が行われていたとの理解がなされており、それが一部であったとはいえ「教育評価」的概念が掲げられていたことへの顧慮はみられない。

そこで、本論では指導と評価の係る教育心理学者や教育現場の認識について、戦前、戦後を通した歴史的検討を試みたい。以下、戦後教育改革期の「教育評価」の普及の様相や、教育心理学者が語った「教育評価」の特質について明らかにした上で、戦前の「教育評価」的概念について探ることとする。

2 戦後教育改革期の「教育評価」—小見山栄一の「教育評価」論—

(1) 「教育評価」の普及

「教育評価」とは、「評価は指導と一連のものとならなければならない」⁽¹²⁾との考えに基づき提唱された、指導改善を目的とした指導と評価の一体化を図る取組である。上述のとおり、戦前にもそうした概念はあったが、その詳細は後述するとし、ここでは戦後教育改革期に焦点化して検討したい。

戦後教育における実践的改革の中心といえ、経験主義教育、あるいはガイダンスが挙げられよう。戦前の注目の教育と対照的なこれらは、児童中心主義の思想と全人格的な子ども観に基づく教育活動として研究史上注目されてきた。しかし、戦後教育の現場ではこうした指導の革新だけでなく、教師の主観的な評価からの脱却も求められていた。客観的な根拠に基づく評価の実施である。

繰り返しになるが、戦前の教育現場でも「教育評価」的な指導と評価の必要性は言われていたが、文部省やCIEによる講習会や、教育心理学者による図書や雑誌で普及が図られるのは戦後においてであり、「教育評価」の必要が実践的課題として教育現場一般に自覚されたのはやはり戦後教育改革期である。

この時期に出版された指導と評価に関する解説書は、小見山栄一『教育評価の理論と方法』(1948)、橋本重治『学習効果の評価・記録・通知』(1948)、文部省『小学校における学習の指導と評価 上』(1950)など、枚挙に暇がないほどである。また、学校が取り組んだ評価に関する研究の成果をまとめた図書としては、福岡第一師範学校男子部附属小学校『学習効果判定の理論と実際』(1948)、新潟県柏市立比角小学校『学習評価の方法と実践』(1949)などがある。その他、『児童心理』(1947創刊)や『測定と評価』(1951)などの教育雑誌も数多く刊行されたのは上述のとおりである。

このように、「教育評価」の実施は戦後教育改革における実践的課題であった。それは「評価と指導を一連のものとする」「教育評価」の主旨を踏まえて言えば、戦後教育の現場に対し、経験主義教育やガイダンスの結果を評価し指導改善を図るという、客観的根拠に基づく、態度や意欲の評価が求められたということであった。

(2)「教育評価」の特質の説明

では、「教育評価」の特質が教育現場にどのように説明されていたのかみていきたい。ここでは、小見山栄一の発言に注目する。小見山は1913(大正13)年長野県に生まれ、1934(昭和9)年に東京高等師範学校を卒業、東京文理科大学心理学科および研究科を経て、終戦後1946(昭和21)年に文部省に入省、教科書局に配属された。その後、1951(昭和26)年に東京教育大学教育学部助教授となり、1963(昭和38)年、同大学の教授に昇任するがこの年病没する⁽¹³⁾。

1948(昭和23)年の文部省教科書局の「職員配置表」⁽¹⁴⁾には、第一編集課教育係に小見山の名前がある。文部省での小見山の職歴を追うと、1949(昭和24)年には初等中等教育局初等教育課教育心理係長に昇任し、その間、1947(昭和22)年に設けられた学籍簿作成委員会の委員を務め、戦後初めてとなる学籍簿の作成に携わっている。1948(昭和23)年の「児童学籍簿」(後の児童指導要録)と1949(昭和24)年の「累加記録摘要」(後の生徒指導要録)である。

この二つの学籍簿は、「教育評価」の実施に資する記録簿としての役割を期待し作成された。その特質は「個々の児童について、全体的に、継続的にその発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿となるもの」⁽¹⁵⁾という点にあった。学籍簿改定の背景には、1947(昭和22)年の「学習指導要領一般編(試案)」が、児童生徒の学力や種々の特性の評価を踏まえた指導法やカリキュラムの改善を求めた⁽¹⁶⁾ことがあったが、何より戦前の学籍簿が、文字どおり学校に在籍することを示す戸籍簿的な使われ方をしたことや、評価自体が教師の主観に左右されたこと、また、児童生徒の品等が評価の役割となっていたことなどが学籍簿改訂の必要感を高めていた。こうした状況のなかで、小見山は指導結果の評価に基づきカリキュラムや指導法の改善を図る「教育評価」の実現を目指し、新しい学籍簿の作成に携わったのである。小見山のこうした姿勢は文部省から大学に転じた後も変わらない。

戦後教育改革の初期、小見山が「教育評価」の必要と手立ての解説のために出版した図書が『教育評価の理論と方法』（1948）であった。この図書で小見山は、戦前の「伝統的な評価」⁽¹⁷⁾の「欠陥」として、「記憶偏重であったこと」「知的発達の教育に偏したこと」「採点が主観的であったこと」「教育の目的が抽象的で不明確であったこと」「従来は品等のための試験であったこと」の五つを挙げている。これらの指摘は、上述の橋本や伊藤の批判と重なる。その上で、新しい評価は「教育の目的ないしは目標が評価の基礎である」⁽¹⁸⁾と述べ、何に照らして評価するのかという目的が曖昧であった戦前の評価との違いを明確にしている。さらに小見山は、記憶や知識への偏重を戒め、多様な観点ごとに評価した結果を総合し、児童生徒の全体を捉える評価の必要を説くとともに、評価の客観性や継続性の必要、さらに児童生徒が行う自己評価や指導前の診断的評価の必要にも言及している。

このように小見山の「教育評価」論は、戦前の評価の欠陥を悉く克服する新たな概念として説明されている。この点をみれば、戦前の評価と「教育評価」の断絶は田中耕治の描くとおりである。そして、これも田中が指摘したとおりで、教育心理学者である小見山が測定に関する専門性を背景に「教育評価」の普及に当たった一人であることも間違いない。しかし、小見山の「教育評価」論には、田中が指摘する測定を専門とする教育学者という「来歴によって屈折され、限りなく『教育測定』概念に近い解釈」や「教育評価」の課題が「メジャメントのパラダイムに基づく測定・評価法の開発に限りなく収斂していく」といった、測定を万能視する姿勢はみられない。

小見山は「評価と指導を結ぶもの」⁽¹⁹⁾と題した小論で、評価が「主観性の強い自我水準や要求水準を基準として行われるならば」、「客観性のない反省となり、時に甘い自己満足に陶醉したり、あるいは逆に自己嫌悪に陥る危険がある」と述べ「客観的基準とそれに基づく科学的測定の必要」を説いている。しかしその一方で、「測定したものはそのまま価値を示すものではない」⁽²⁰⁾とも述べ、測定の限界を認識した上で測定結果の解釈と評定を行う必要を強調している。

「教育測定」のみに与しないこうした立場は、小見山が『教育評価の理論と方法』のなかでソーンダイク (Thorndike) を中心とする「教育測定」運動に異論を唱えたタイラー (Tyler) の論文「新しい教育における評価の地位」を引用し⁽²¹⁾、「アメリカでも熱心にこの方面の研究をしているタイラーの見解」として、そこで示された評価の目標五つを紹介していることから見て取ることができる。実はタイラーに関する言及は小見山の『教育評価の理論と方法』に限らず、1947（昭和22）年に文部省とCIEが共催した「教員養成のための研究集会」でもみられる⁽²²⁾。また、文部省が1950（昭和25）年11月に出版した『小学校における学習の指導と評価（上）』⁽²³⁾でも、第6章「教師と学習の評価」で、タイラーらによる「8年研究」の結果に基づく評価の分類が紹介されている。

この項では、小見山の「教育評価」論を中心に戦後教育改革期に語られた「教育評価」の特質をみてきた。その内容を確認したい。戦前と戦後の評価の関係に注目すると、戦後教育改革期には戦前の評価を否定することで「教育評価」の必要が語られており、説明上両者の関係は断絶している。また、小見山に限らず、文部省が実施した講習会や戦後教育の在り方を示す図書では、「教育測定」運動を批判するタイラーらの研究が「教育評価」の必要を説明する根拠として取り上げられており、この点をみれば、戦後日本における「教育評価」の普及を担った教育心理学者は、アメリカにおけ

る「教育評価」誕生の経緯と議論を理解した上で、「教育測定」と「教育評価」を対立させず、「教育測定」を「教育評価」の道具として説明していたといえる。

3 戦前期日本の「教育評価」的概念 — 雑誌『信濃教育』から —

(1) 戦前期の検討に関する本論の立場

この項では、戦前の教育における「教育評価」的概念についてみていきたい。ただし、戦前、戦後の教育事情の対照にはとぎの政治状況や教育制度等を踏まえた検討が必要であり、指導と評価といった特定の教育行為に焦点化した記述には慎重を要する。本来、教育実践において目的や内容と指導方法は分離できるものではなく、これらは指導結果の評価を含めた連続的取組であるからである。そのため、例えば、「国民学校令」期の評価と戦後教育改革期の評価の方法が同じであったとしても、双方の政治状況や教育制度、さらに教育目的や内容、指導方法が異なることに目をつむり評価だけを抽出し検討することには慎重でなければならない。

例えば、1936（昭和11）年に出版された『新思潮に基づく研究授業の仕方と見方』⁽²⁴⁾は、「序言」において「研究授業、批評授業、の時代は転回してきた」と宣言し、「小学校の経営に授業がその一部分にしか過ぎないように考えられていた時代が過ぎて再び『教育の主体は授業そのものである』という授業再認識の時代が再来してきた」と述べている。戦前に出版されたこの図書が訴える公開授業と研究協議による指導改善は、方法論だけ切り取れば1946（昭和21）年3月の「アメリカ教育使節団報告書」にある「最も効果のあがる教師の集会は、通常教師自身で組織するものであることは確かである」⁽²⁵⁾との指摘や、同年5月に文部省が発表した「新教育指針」で、各章の末尾に「研究協議題目」を掲げ各学校での討議を促したような、教師の主体的研究活動に基づく研鑽⁽²⁶⁾、さらには1949（昭和24）年から全国で実施された「小学校幼稚園教員研究集会」における公開授業に基づく研究協議会など、戦後教育改革において語られた教師の研修と同じである。

しかし、『新思潮に基づく研究授業の仕方と見方』が出版された1936（昭和11）年は、「満州事変」から5年後、2月には「2・26事件」が起きている。この年の『教育学研究』に掲載された山田栄の「一教育時言—昭和十一年教育界の回顧」⁽²⁷⁾をみると、「昨今著しく観念的回顧的な域を脱しつつある日本精神昂揚運動を、一段と実践的に展開しこれに一層具体的な姿を与えられるように、多に期待せられたのが昭和十一年である」といった時局に同調する言葉が数多く見つかる。このように、戦後教育改革期と方法論は共通でもそれを用いる動機が異なることは言うまでもない。

戦前、戦後を通して特定の教育行為を取り上げ対照する際のこうした問題を自覚した上で本論は、以後、教育方法史の立場から検討の視点を指導改善のための評価に論点を絞り記述する。なお、できる限り当時の教育実践に着目した検討を行うため、先に引用した『信濃教育』⁽²⁸⁾に注目し、同誌の1930年代の記事を中心的史料として用いる。

(2) 指導改善のための評価

1933（昭和8）年3月の『信濃教育』557号には「成績考査について」⁽²⁹⁾と題した記事がある。

筆者の役職は「北安曇郡成績考査委員」となっている。考査とは戦後の試験、あるいは評価に当たる言葉である。「成績考査委員」とは、この記事の内容から判断すれば信濃教育会の内部に置かれた指導と評価の在り方に関する研究推進役であろう。この論考には、1930年代の教育現場における評価の課題と目指すべき評価についての認識が明確に記されており、そこには、評価の課題が「従来の成績考査の欠点」と題し端的に示されている。

……各校其の意見方法等が別々で、単に惰性的に各学期末の一行事として行い、之を表簿に記入し、家庭に通知するに止まり、発展的過程にある児童生徒の現在の成績を評価するに急であって、之を機縁として教師は過去に対する一切の反省とすると共に将来如何に指導し陶冶すべきかの信念と方法を確立するに務めず、又児童・生徒をして自己の実力を体認せしめ、自覚的努力を喚起せしむべきものなるを忘れた感がある。

これをみれば、戦後教育改革期にさかんに指摘された戦前の評価の欠点は1930年代前半からすでに教育現場で自覚されていたことが分かる。そして、引用文では「……を忘れた感がある」と否定文で記されているが、その前を読めば「之を機縁として教師は過去に対する一切の反省とすると共に将来如何に指導し陶冶すべきかの信念と方法を確立する」ことが目指す評価の姿として明確に示されている。そして、この目指す姿は戦後教育改革期に新たな評価の在り方として掲げられ、その実施が求められた「教育評価」そのものである。

また、同じく1934（昭和9）年月『信濃教育』第569号には、授業中の児童の反応から教材研究の不足と授業展開の不備を悟る教師の姿⁽³⁰⁾が書かれている。筆者は現職の教師である。

教師が真に教壇に専念であるなら、その教師が子供らの前に立って、己を明々白々と知るであろう。即ち教壇にて己の不用意を知り、教授観の不備を知り、生活の不満を知るのである。教壇に立ってこそ子供らへの愛を知り、教授の順序を知り教授の透徹を知るのである。かくして己の不備を三思し、己の使命を知って勇躍するのである。

情緒的な表現ではあるが、この文章には教壇に立つ教師が授業中の児童の反応から指導改善の必要を実感する姿が描かれている。引用した部分だけ読めば、指導を振り返り指導方法の改善を探る教師の態度をドラマチックに書いた戦後教育改革期の文章と解釈してもおかしくない内容である。

さらに、『信濃教育』には、評価の結果から指導方法の改善を探る教師の報告もみられる。1935（昭和10）年2月の第580号に掲載された「乘法九九指導の一考察」⁽³¹⁾をみてみたい。この報告は教材や発問などの指導の流れと児童の反応、また、テスト問題と結果の処理といった18頁に及ぶ詳細な記録である。テスト問題と結果の処理、考察等については割愛するが、ここでは筆者がテストの目的を整理している部分を引用したい。

如何なる事柄でも、凡て反省は改善の第一歩である。絶えず教育の過程と、その結果に対し

ての反省は、自分のとった態度が教育的であったか、方法が正しかったか、結果が果たして期待しておった通りにいったか、若しそうでなかったら、その原因は何か、という方向に向けられる。今九九の指導後テストを行って、自己反省の資料とする為、次の如き調査をして見た。

1. 児童は如何なる点に悩まされておるか。
2. 如何なる呼聲の誤謬混同を為すか。若し有れば其の原因と其の対策方法考究。
3. 総九九と順九九との誤謬の比較によりて、総九九に対する一般的非難はあまっているか如何に。

この記述は、正に「教育評価」の目的と内容を表している。また、テスト結果に基づく三つの分析課題は客観的な実践研究にふさわしい。このように、1930年代前半の『信濃教育』をみると、すでに戦後教育でいう「教育評価」的な理念と実践が教育現場の中にあり、戦後批判されることになるいくつかの欠点を克服する努力が、戦前期から行われていたことが分かる。

(3) 測定技術の紹介

これまでの検討で、「教育評価」的な概念が一つの地方の例とはいえ戦前期の日本にみられたことが確認できた。では、戦後教育改革期に「教育評価」の道具として紹介された「教育測定」の技術は戦前期の日本でも利用されていたのであろうか。

1926（大正15）年に出版された田中寛一の『教育的測定学』をみてみたい。田中は、それまでの評価は「測定法ガ非科学的デアッタ」⁽³²⁾と批判し、「之ヲ科学的ナラシムメルモノガ教育的測定学デアアル」と書名の由縁を説明している。

同書「第二章 教育的測定ノ重要」にある、

カクテ従来提言セラレタ所謂新教育法ハ畢竟推測ノ域ヲ脱シナイ。蓋シ、ソノ教育法ノ結果ニツイテ明確ナ測定ヲ行ハナクッタカラデアアル。勿論従来トテモ教育効果ノ評価ハアッタ。併シ、ソレハ本論デ述ベル様ニ全然主観的ノモノデ客観的妥当性ヲ欠イテ居タノデアアル。

との記述は、これもまた戦後教育改革期にみられる戦前の主観的評価への批判と読み違えるほどの内容である。ここにある「新教育」はもちろん「大正自由教育」のことであるが「はいまわる経験主義」と揶揄された戦後経験主義教育の状況が彷彿とする記述である。さらに、

「児童ヲ知レ」トイフコトハ現代教育ニ於ケル根本的ノ標語デアアル。実ニ教育ハ被教育者ノ個性ヲ知ルコトカラ出発シナケレバナラス。而シテ個性ヲ充分ニ知ルニハ、ソノ心身ノ特質ヲ測定シ、学習ノ結果ヲ計量シナケレバナラス。所謂適性教育ハ教育的診断ノ結果ニ基イテ行ハレルノデアアル。

との記述には、「教育評価」的な測定の目的を読み取ることができる。

ただし、田中は自身が主宰し発行した『測定と評価』の創刊号で、「近ごろ“評価”ということばが、しきりに用いられ評価は測定を含むという考えが発表されているが、むしろ、評価は測定の最後の段階の手続きであって、評価があつて、測定は完了する」のであるから、評価は「測定の中に含まれる」⁽³³⁾と記している。田中は評価を測定に内在する作業の一つと見なしていたのである。そのため、増田幸一が述べ、田中耕治が援用した「教育測定」と「教育評価」の関係とは逆の「包摂関係」に当たる認識であった。しかし、このように、大正時代の終わり、教育心理学者により「教育測定」の必要が言われていたことは確認しておくべき事実である。

教育現場における「教育測定」の技術の利用に注目するため、再度、『信濃教育』の記事に戻りたい。1929（昭和4）年の第509号には、「海外事情—試験問題の新傾向—」⁽³⁴⁾と題した報告が掲載されている。筆者は「海外事情調査委員」とされており個人名は不明であるが、昭和初年、信濃教育会が海外の教育事情の調査・研究に力を注いでいたことがよく分かる記事である。

この報告は冒頭で「試験法に就いて種々の論議が起きて居ると同時に、試験問題に就いて論議改善が試みられて居る」とし、「問題の種類が従来論議法やエッセイでは、二教師の点数が容易に一致しないという事は今や確実に立証せられてはてて居る」と述べ、「試験問題をどの様に改善せねばならぬか」という問題提起をしている。そして、「所謂新案試験問題」は「教師の個人的判断が除かれた客観性を有する事」「調査法の信頼度が高かるべき事」などの「要求に応じたもの」であるとし、客観的で、どの教師が行っても同じ結果が出る評価の必要を訴えている。なお、詳細は割愛するが、この報告では「問答式」「完成式」「是非法」などの客観的な試験問題の具体例を数多く紹介している。

また、1931（昭和6）年の第540号には、同じく海外事情調査委員の名で「算術応用問題の解答に対する診断」⁽³⁵⁾と題した記事がある。この記事はシカゴ大学が行った「附属小学校とその付近の或る公立小学校とから六十名の児童」を対象とした算術の試験の結果分析に関する研究を詳細に記したものである。このように、田中寛一ら教育心理学者により「教育測定」の技術が紹介された時期を経て、その数年後には、海外の先進的な取組が教育現場でも評価の客観性を担保するための試験問題の工夫や試験結果の分析方法として話題にされていた。

とはいえ、1935（昭和10）年2月の『信濃教育』第580号に掲載された「乗法九九指導の一考察」をみると、その分析方法は「誤謬の呼聲全部を各段、各部につき書き出し、それをグラフ的に表現」⁽³⁶⁾し、「各段において誤謬の総数を調べ、多き段を困難の段」とするといった算術的な分析がなされており、『教育的測定学』が紹介した専門的技術は用いられていない。こうした事実は、この時期の教育現場が、主体的に海外の先進的な取組を探ってはいるものの、それを実践化する段階には至っていなかったという状況を表している。

その他、1932（昭和7）年4月の『信濃教育』546号には「教育測定」に関わる興味深い記事がある。それは、「新入学児童の取扱（二）」⁽³⁷⁾と題した学力を決める要因を書いた記事で、学力と知能、環境の関係に言及したものである。この記事は戦後教育改革期に学校で普及する知能検査を念頭に置いて読むと非常に面白い⁽³⁸⁾。記事自体は「個人的指導」との見出しに続き記されていることから分かる通り、「教育評価」的な指導の必要を述べる文脈での記述である。以下、引用したい。

児童各自は其の遺伝、環境等に於て当然個人的特異性を有するものである。精神に於て、身体に於て、それぞれの個人差を認め適当なる方法によって個々に徹した指導と育成を必要とする。高学年に至りては往々発見される児童の品性、学業、其他身体等に関する欠陥も入学当初よりの深甚な注意と努力によって未然に防ぎ得るものである。個々の能力に応じ個々の性格に対し個々の環境に就いて個人的関心と指導を重要視する所以はここにあるのである。

4 まとめ

指導と評価の循環による指導改善の方策として、戦後教育改革期にその必要が強くいわれた「教育評価」的概念は、1930年代にはすでに教育現場の実践課題とされていた。このことは、戦前の評価が一般的には教師中心の主観的評価であったとされるのに対し、少なくともその目的については指導方法の検証と改善が意識されていたことを示している。その方法についても、客観テストの作問や採点と解釈における客観性の必要が指摘されており、戦前から戦後教育改革期に実施の必要がいわれた「教育評価」を受け入れる土壌はあったとみてよい。もちろん、客観的な評価の技術は『信濃教育』をみてもまだ初歩のものであるが、「教育評価」的概念と客観的評価の必要の自覚は戦前と戦後で断絶していたわけではなかったのである。また、学力と知能を直線的に結ぶ思考は戦後教育改革期以降多くみられるが、戦前には環境が学力形成に影響を与えることは教育現場にすでに説明されていた。

注

- (1) 「教育測定」運動と「教育評価」の概説は、田中耕治、『教育評価』、岩波書店、2008、15-32頁を参照。
- (2) 『児童心理』金子書房 1947創刊、『測定と評価』日本教育文化社 1951創刊。
- (3) 本稿では『教育測定』の専門家とは当時の教育心理学者を指している。この観点の研究には、木村拓也の「戦後日本において『テストの専門家』とは一体誰であったのか？—戦後日本における学力調査一覧と『大規模学力テスト』の関係者一覧—（『教育情報学研究 4』、2006 67-99頁）がある。ここで木村は、戦後日本の学力調査や入学者選抜などの「大規模学力テスト」の関係者を通史的に分析し、「テストの専門家」が戦後直後に「教科の専門家」と「教育測定（テスト理論）の専門家」、「サンプリングの専門家」の構成で出発し、「文部省全国学力調査」が開始される1956（昭和31）年頃から、「テストの専門家」が「教科の専門家」のみを指すようになることを明らかにしている。
- (4) 増田幸一、「エヴァリュエーション（Evaluation）の意義について」、『神戸大学教育学部研究集録』10、1955、56-67頁を参照。
- (5) 田中耕治、前掲(1)。「教育評価」と「教育測定」の関係に関する記述は36頁を参照。
- (6) 教育評価史研究における教育測定研究に対する認識については、江口潔、『教育測定の社会史—田中寛一を中心に—』、田研出版株式会社、2010、10-14頁を参照。
- (7) 田中寛一、『教育的測定学』、松邑三松堂、1926、4-5頁。
- (8) 淀川茂重、「評価と目的」、『信濃教育』第761号、信濃教育会、1950.1、扉裏
- (9) 「成績考査に関する調査」、『信濃教育』第521号、信濃教育会、1930.3、96-101頁。執筆者の個人名はなく「調査委員」とだけ記されている。
- (10) 橋本重治、『学習効果の評価・記録・通知』、山口師範学校男子部附属小学校、1948、6頁。

- (11) 伊藤忠二、『小学校各教科の学習評価—その基準と方法—』、牧書店、1948、11頁。
- (12) 伊藤忠二、前掲(11)、14頁。
- (13) 小見山の履歴の詳細は、二宮衆一、「戦後初期の「教育評価」概念—小見山栄一の場合—」、『人物で綴る戦後教育評価の歴史』、田中耕治 編著、三学出版、2007、26頁を参照。
- (14) 「教科書局職員配当表」昭和22.7.15日現在 他、「大島文義旧蔵文書」戦後教育資料、国立教育政策研究所。
- (15) 文部省、「小学校学籍簿について」、1948（昭和23）年11月12日発学510号。
- (16) 「学習指導要領一般編（試案）」、第5章「学習結果の考査」、1947（昭和22）年。
- (17) 小見山栄一、『教育評価の理論と方法』、日本教育出版社、1948、21-30頁。
- (18) 小見山栄一、前掲(17)、38-44頁。ここで小見山は、新しい評価の「基礎的原理」として、「教育の目的ないしは目標が評価の基礎である」「評価は全体的でなければならない」「評価は継続的でなければならない」「評価は診断的でなければならない」「評価は児童の自己評価を強調しなければならない」「評価は客観的でなければならない」の六つを掲げている。
- (19) 小見山栄一、「評価と指導を結ぶもの」、前掲(2)、『測定と評価』創刊号、8-11頁。
- (20) 小見山栄一、「教育評価の動向」、『社会と学校』、金子書房、1949.2、80-87頁。
- (21) 小見山栄一、前掲(17)、34-35頁。「新しい教育における評価の地位」(R. Tylor, The Place of Evaluation in Modern Education, *Elementary School Journal*. 51, 1940)
- (22) 文部省、『教員養成のための研究集会記録』、1947、5頁。高橋寛人、『占領期教育指導者講習基本資料集成 第I巻』、すずさわ書店、1999、所収。
- (23) 文部省、『小学校における指導と評価』、「第六章 教師と学習の評価」、明治図書、1950、68-86頁参照。国立教育政策研究所所蔵『大島文義旧蔵文書』にある、文部省初等教育課長大島文義が残した「小学校における学習の指導と評価（上巻）」と題したメモをみると、この図書の執筆者の一人に小見山が関わっていることが確認できる。
- (24) 師範学校主事合著、『新思潮に基づく研究授業の仕方と見方』、三友社、1936。
- (25) 「アメリカ教育使節団報告書」、第4章「教授法と教師養成教育 教師の集会」、1946。教科教育百年史記念会編、『原典対訳 米国教育施設団報告書』、建帛社、1985、95頁。
- (26) 文部省、『学制百年史』、1972、689頁。
- (27) 山田栄、「昭和十一年教育界の回顧」、『教育学研究』5巻10号、1937、1166-1220頁。
- (28) 『信濃教育』、信濃教育会により1886（明治19）年に『信濃教育会雑誌』として創刊。戦後教育改革期の信濃教育会に関する論考には、越川求、「戦後改革期における信濃教育会存続の歴史的意味：教育文化活動を中心として職能団体としての改革過程」、『立教大学教育学科研究年報』64、2021、87-104頁がある。
- (29) 平山武師、「成績考査について」、『信濃教育』第557号、信濃教育会、1933.3、104-106頁。
- (30) 小野巳代志、「教壇の生活」、『信濃教育』第569号、信濃教育会、1934.3、33-36頁。
- (31) 今井和夫、「乘法九九指導の一考察」、『信濃教育』第580号、信濃教育会、1935.2、13-30頁。
- (32) 田中寛一、『教育的測定学』「序論」、1926、1-5頁を参照。
- (33) 田中寛一、「創刊に際して」、『測定と評価』、日本文化科学社、創刊号、1951.1、1頁。
- (34) 海外事情調査委員、「海外事情 - 試験問題の新傾向 -」、『信濃教育』第509号、信濃教育会、1929.3、72-76頁。
- (35) 海外事情調査委員、「算術応用問題の解答に対する診断」、『信濃教育』第540号、信濃教育会、1931.10、90-97頁。
- (36) 今井和夫、前掲(31)、20-34頁。
- (37) 調査委員、「新入学児童の取扱（二）」、『信濃教育』第546号、信濃教育会、1932.4、35-62頁。

- 38) 戦後教育改革期、1948（昭和23）年に出された「児童学籍簿」や翌年の「累加記録摘要」に知能検査などの「標準検査の記録」の欄が設けられたこともあり、1955（昭和30）年代に向けて知能と学力の関係を直線的に捉える傾向が教育現場にみられるようになる。

※本研究は、科学研究費助成事業 基盤研究（C）（課題番号18K02378）の助成を受けたものである。

（まつもと かずひさ：人間科学科 教授）