



# 筑紫女学園大学リポジット

戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・評価に関する研究 : 小学校社会科における態度に関する評価方法の検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-02-07 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	<a href="https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/577">https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/577</a>

# 戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の 測定・評価に関する研究

～小学校社会科における態度に関する評価方法の検討～

松 本 和 寿

Study of Moral education with the social studies in the postwar educational reform period  
～Evaluation of the attitude in the social studies at an elementary school～

Kazuhisa MATSUMOTO

## 1 問題の所在

本論は、戦後教育改革期の社会科について、学力の観点の一つである「態度」（以下、態度）の測定・評価の方法や評価実施上の問題点を検討することにより、この時期の社会科における道徳教育の課題を学力評価の立場から明らかにすることを目的とする。

1945（昭和20）年12月に連合国軍総司令部（GHQ）により発せられた「修身、日本歴史及び地理ノ授業停止ニ関スル件」によりそれらの授業が廃止された後、1947（昭和22）年3月の学習指導要領一般編により、戦後教育改革の象徴とも言うべき総合的な教科、社会科が誕生した。社会科には1958（昭和33）年の学習指導要領改訂により「道徳の時間」が特設されるまでは、道徳教育の中心的な役割を担うことが期待された。これは、1947（昭和22）年の学習指導要領（試案）において、人々の社会生活の基盤はその相互依存関係にあるとの認識に基づき、社会科で育成する態度や能力は、「生徒たちの人間生活・社会生活に関する理解が進むにつれて、必然的に自分たちの社会生活を進展させようとする際に、必要になって来る態度や能力」であり、「それがそのまま将来の社会生活に必要な態度となり能力となる」<sup>(1)</sup>とされた、社会科の特質に起因すると言えよう。

初期社会科<sup>(2)</sup>は、当然のごとく経験主義教育による授業理論の理解と実践の充実を図ることからスタートしたが、授業した結果を如何に測定・評価するかという問題関心も高く、このことについての著作物や実践研究報告などが発足直後から数多く公開されている。<sup>(3)</sup>

例えば、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』には、次の単元の指導に生かすことを目的とし、理解、態度、技能の観点ごとの評価方法が具体的に示されている。そのうち態度についての評価は児童の行動観察を基に記録を重ねるという方法が示されていたが、<sup>(4)</sup>これは、この時期の評価に関する出版物の多くが論じる所であった。

その一方で、この時期、児童の学力を全国や都道府県単位で測定する学力調査が国立教育研究所

や都道府県の教育研究所等により行われている。<sup>(5)</sup>これらの調査における態度に関する問題の形式は、大規模かつ統一的に行われる調査の制約から所謂ペーパーテストにより、問題として設定された状況での望ましい行動や考え方を選択肢から選ばせるものであった。そのため、正答・誤答の状況が定量化され国や都道府県個々の解答の状況が可視化されることになり、「児童生徒の学力水準の実態を明らかにする」<sup>(6)</sup>ことを目的とし都道府県間や学校間の比較をすることは目的としなかったにもかかわらず、その優劣が論じられるようになった。<sup>(7)</sup>

このように、態度に関する測定・評価には、評価目的による二つの様相が存在したが、前者には日常的に行動観察を行い記録することが教員にとって煩瑣な作業であるため、評価方法に合理性はあっても実現性は低いという課題が考えられる。また、後者には日常生活で起こり得る様々な場面を問題文で示し、その際の望ましい対処や考え方を選択させ、解答の正誤によって学力を測るという評価方法の合理性への疑問などが存在する。実際、上述のとおり、定量化された評価がそのまま「わが県の児童生徒の道徳性」と変換された事例も見られた。このことから、社会科における道徳教育の結果についての判断は、態度に関する評価の解釈が大きく影響していたと言える。

そのため、社会科における道徳教育の検討が、態度に関する指導の結果の測定・評価方法という視座から行われることは非常に重要であると言える。しかし、「道徳の時間」の特設に関しては多くの論考<sup>(8)</sup>があるものの、上述の視座に立つものは見られない。

そこで本論では、小学校社会科を対象とし、上述の二つの目的ごとに態度に関する測定・評価の方法の具体及び結果、実践的課題について検討することとする。

## 2 戦後教育改革期の評価についての基本的な考え方

1947（昭和22）年及び1951（昭和26）年の学習指導要領が経験主義の立場に立つものであり、これが明治以降、日本で行われてきた教師中心の教育からの大転換であったことは周知のとおりである。では、戦後教育改革期の評価に関する考え方はどのようなものであったのか。戦前期の評価との違いを文部事務官伊藤忠二の著作から探してみる。伊藤は、「新しい評価の意味」として次の3点を示している。

- 第一 子どもの学習のみに限らず行動や態度を対象とする
- 第二 結果を勿論問題とするが、それに加えてその過程を重視する
- 第三 子どもが自分自身を評価し、また進んで子ども同志<sup>（ママ）</sup>がお互いに評価し合う  
そして、従来行われてきた評価の問題点を、続けて4点列举している。
- 第四 考査問題に一般性を欠き、妥当性がなかった
- 第五 結果を、学習指導の改善に織り込まなかった
- 第六 教育の目標と直接的な関連を持たなかった
- 第七 継続的でなかった

この記述は、社会科に限らず小学校における評価全般について述べたものであり、伊藤は「評価は指導と一連のものとならなければならない」と付言している。<sup>(9)</sup>これは、評価は次時や次単元の

指導に生かすため、つまり指導改善の目的で行うとの意味である。また、「新しい教育が実施されて、大きくクローズアップされたものの一つに、エバレーション（Evaluation）の問題がある。エバレーションとは通常評価と訳されている」<sup>(10)</sup>（下線は引用者）とある解説からも分かるように、一連の記述には経験主義教育に即した評価への転換の具体を読み取ることができる。続けて伊藤は、第一から第三を実現するための評価方法の具体を示しているが、そのうち、社会科のみならず経験主義により行われた各教科の特質と言える態度に関する評価の方法については、

1、記録によるもの

（イ）記述尺度法 （ロ）具体的記述法

2、質問紙によるもの

（イ）教師によって （ロ）父母によって （ハ）児童によって

3、観察によるもの

（イ）面接法 （ロ） 巡視法 （ハ）共同研究法

といった児童の行動観察を中心とした合計8つを示している。<sup>(11)</sup>このような評価方法の提示は、伊藤を含む文部省関係者の著作や学校における実践研究報告書に共通するものであり、<sup>(12)</sup>この時期の態度に関する評価の基本的な考え方であったと見てよい。

### 3 社会科における態度に関する評価

#### （1）指導改善のための評価

指導改善のための評価のうち態度に関する評価方法は、上述のとおり教科を問わず児童の行動観察に基づくものであった。続けて、社会科に焦点化した態度に関する評価方法を見ていきたい。

戦後教育改革期、さらに言えば、経験主義が導入された1947（昭和22）年版学習指導要領期から1951（昭和26）年版学習指導要領期は、そのすべてを通し経験主義への絶対的な信頼の下に教育活動が展開された訳ではなく、新たな教育観や教育方法への批判、学力低下への不安など様々な論議の渦中にあった。また、そこに政治的背景も絡む道德教育強化の動きが重なる中、1955（昭和30）年の学習指導要領改訂へと進んでいく。<sup>(13)</sup>そこで、経験主義の導入期である1947（昭和22）年版学習指導要領期を戦後教育改革期（前期）、経験主義の揺らぎが見え始める1951（昭和26）年版学習指導要領期を戦後教育改革期（後期）とし、それぞれの特徴を探ることとする。

##### ① 戦後教育改革期（前期）

ここでは、1948（昭和23）年11月に出版された、福岡第一師範学校男子部附属小学校による『学習効果判定の理論と実際』<sup>(14)</sup>（以後：福岡）を検討対象とする。校名からも明らかなように、同校の新たな母体となる1949（昭和24）年の新制福岡学芸大学発足を控えた、戦後教育改革の初期、経験主義導入期の著作である。同校は、態度に関する評価を「実践的な社会人をめざす社会科の判定には、特に重要な面である」としつつ「しかし、前述（該当部分略：引用者）のように最も困難であり、新しいエバリュエーションの課題は、こうした無形の教育効果を如何にして判定するか、というところにある」とし、「方法としてはテスト法よりも、観察法や記録法などが主になり、新しい

開拓面である」と特徴づけている。<sup>(15)</sup>そして、分類構造は異なるものの、観察法、評定尺度法、自己評価、相互評価、父兄その他の評価を聞く、テスト法、諸記録による方法といった、伊藤の示しとはほぼ同じ手法による評価方法を掲げている。ただし、観察法については、理想的には児童の行動のすべてを全体的に記録することが望ましいが、「多忙な実家」としてはそれが困難であるため諸記録による方法と併用することが望ましいとの見解<sup>(16)</sup>を示しており、多様かつ網羅的とも言える評価に対する学校現場が感じる困難性が垣間見える。

では、同校が示す具体例のうち、評定尺度法と自己評価、相互評価について検討してみたい。まず、評定尺度法は「作品や性格、態度等について観察して、段階的な尺度によって評価する方法」である。例えば、他人に対する親切について評価する場合は、

- 鉛筆を忘れた友人に進んでかしてやる。
- 忘れた人から頼まれるとかしてやる。
- 忘れた人から頼まれても知らないふりをする。
- 教師から勧められてかす。
- どうしてもかさない。

などの評定尺度を段階的に明確化し、観察を重ねながら該当する項に○を付け一定期間後に集計するという方法が示されている。<sup>(17)</sup>

自己評価は、評価する事柄に該当する事項を数例挙げ、その際どのような行動をとるか児童自身に回答させる方法である。例えば社交性について評価する場合は、次のような問題場面と評定尺度を二次元表にして児童に記入させている。<sup>(18)</sup>

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

相互評価には友人の評価と人物推察法がある。前者は社会的・道徳的価値を含む特定の行動を示し、その実現度の多少を記録し、各児童の学級内での相対的位置を知るために行う評価である。例えば、掃除に熱心な者と不熱心な者を各5名ずつ記入させて、その集計から順位を出す方法である。後者は、児童の態度の良し悪しを直接的に知るために行う評価であり、特定の行動や人物の類型をあげてそれに該当する友人を記述させる方法である。特定の行動や人物の類型としては、「あの人は困っている人に親切で、学用品などをすすんでかしてやる」「あの人は良く働き、人のいやがる仕事でもよくしている」といったものである。<sup>(19)</sup>

評定尺度法は教師による児童の行動観察が、他者評価は児童による他の児童の行動の想起が評価の前提となる。また、自己評価も児童自身が過去の行動を想起することが前提となろう。これらの評価方法は、評価尺度の設定や結果の表し方などに違いはあるものの、評価対象の行動観察とその分析という基本的な手法は変わらない。その一方で、同校はこれらとは異なる特質をもつ評価方法を一つだけ例示している。しかし、テスト法という名称で示されたこの評価方法の具体については、

態度に関する評価方法の解説部分には見当たらず、「・演繹法・再生法等の客観的テストによって、興味、関心等を測定することができる」<sup>(20)</sup>と記されているのみである。ただし、次の項で解説している技能に関する評価方法の中で、態度の場合と同じようにテスト法が一つとして取り上げられており、そこに「3 テスト法（前述）」<sup>(21)</sup>との記載がある。そこには、「多人数を受けもつ我々実際家は、短時間に行う工夫もしなければならない。質問紙によるテスト法は大いに活用しなければならない。然し形式には特に限界があることを忘れてはならない」<sup>(22)</sup>との言葉が続けて記されている。このことから、児童の行動観察とその分析による多様な評価を日常的に実施することの困難性がこの時期の評価に関する教育現場の課題であり、それを補完する方法としてテスト法が用いられていたことが分かる。

## ② 戦後教育改革期（後期）

ここでは、1953(昭和28)年11月に出版された、広島大学教育学部附属小学校『学習評価の実際』<sup>(23)</sup>（以後：広島）を検討対象とする。この時期は、1951（昭和26）年版学習指導要領期であるが、すでに経験主義が揺らぐ時期であるとともに、1952（昭和27）年から3年間、国立教育研究所が「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」実施するなど、全国的な学力調査が実施される時期の著作である。

同書冒頭「序」では、評価の根底には、「自らの計画と実践とを改善しようとする意欲と反省的態度」が必要であり、そこから離れた評価を「労多き割には、みのりすくなき形式主義」、「評価のための評価」とするとともに、これまで行われてきた評価を「なかには形式主義のそしりを免れない傾向もあった」と断じている。<sup>(24)</sup>「みのりすくなき形式主義」との批判は、前期で検討した多様かつ網羅的な評価を日常的に実施する困難性を考慮すれば、あながちの外れな指摘とも言い切れない。上述の福岡がこれに当たるという訳ではなく、前期における評価一般に対する批判と受け止めてよいであろう。では、このような問題意識を持つ同校の態度に関する評価の具体はどのようなものであったのか見てみたい。次表は同校の第6学年のある単元における態度に関する評価の観点や基準、評価方法を一覧化したものである。

表1 態度に関する評価の観点と基準、評価方法（第6学年「新聞とラジオ」）

観点	要項（評価基準：引用者）	方法
(I) 個人生活の 公民的態度	1 新聞を正しく読むようにする。	I 面接法・客観的テスト
	2 自分の意見をまとめて、自由に発表する。	I 質問紙法
	3 必要な場合には、自由な立場から批判し、意見を述べる。	I 論文体テスト・面接法
(II) 他人と協調 する公民的態度	4 新聞社や放送局ではたらいっている人々の労苦を思って、これらにたずさわる人々に感謝する。	I 論文体テスト・質問紙法
	5 他人や隣近所のじゃまにならないようにラジオを聞く。	II 観察記録
(III) 生活環境を 改善する態度	6 学校新聞や学校放送を通して学校生活の改善のために努力する。	III 観察記録・質問紙法
	7 読み古した新聞を大切に保管しておく。	III 観察記録・自己評価
	8 ラジオを大切に扱う。	III 観察記録

※ (24) P67～68から作成。原文では観点の欄の(III)は(II)と示されているが誤記と判断し(III)に修正した。

広島は、前期の事例として示した福岡と異なり、まず、(Ⅰ) 個人生活の市民的態度、(Ⅱ) 他人と協調する市民的態度、(Ⅲ) 生活環境を改善する態度 の三つの観点を設定し、その上で表1に示した学習対象の特質に即した評価基準を設定している。一方、福岡の場合は、イ 社会生活の中から問題をつかむ態度、ロ 資料を広く集める態度、ハ 資料を吟味する態度、ニ 結論を見出そうとする態度 という汎用的な文言で示された観点と、例えばイを測る尺度であれば、◎ 自分で問題をつかもうとする ○ 何らかの示唆にたよろうとする × 自分で問題をつかもうとしないといった学習対象の如何に関わらず用いることができる評価基準が示されている。<sup>(25)</sup>また、福岡では、先に述べた親切に関する指導の場合のように、観点到当たるものとして「他人に対する親切」とだけ示し、続けて上述の段階的な尺度を示した例も見られる。

広島のこのような観点の分類や評価基準の具体化には、戦後教育改革期を通じた評価に関する実践的な研究の「進展」が表れていると考えられる。同書の発行が1953(昭和28)年11月という、言わば経験主義の転換期<sup>(26)</sup>であったことを考え合わせれば、それは、指導すべき事項を整理し、構造化する系統的な指導につながる方向性を持つものであったと言えよう。

評価方法では特にテスト法の一つである客観的テスト着目したい。福岡では、テスト法がもつ利便性に触れているが、同時にその限界を知る必要があるとされていた。しかし広島では、評価者の主観に影響を受けるという従来の評価方法の欠点を指摘し、「主観的認識から科学的・客観的に把握しようとする教育測定運動」<sup>(27)</sup>により客観的テストが起こってきたとの考えから、表1で示した単元以外でも、また理解や技能に関する評価においてもこれを数多く用いている。

では、ここでいう態度に関する客観的テストとはどのようなものであったのだろうか。第1学年「うんどうかい」、第4学年「学級児童会」、第6学年「新聞とラジオ」の場合を見てみる。このうち第6学年の問題は先に示した表1にある、観点(Ⅰ) 個人生活の民的態度、要項1 新聞を正しく読むようにする。に対応した問題である。<sup>(28)</sup>

#### 第1学年「うんどうかい」

よいこ、げんきなこは、どんなに するでしょう。○をつけなさい。

( ) きまりや じゅんぱんを まもる

( ) まけたから とちゅうで やめる

( ) ともだちが するときは、ひまだから あそんでもよい

( ) ともだちと ちからを あわせる

( ) ひとの じゃまを すると かてるから いじわるをする

#### 第4学年「学級児童会」

つぎにあげている中で、みなさんが学級委員に選挙したいと思う人に◎をつけなさい。

○ まじめであるが、友だちとあまりつきあわない。

○ 人のせわをよくし、まじめである。

○ おせっかいをよくして、いたずらである。

○ いばって、友だちをてしたにしたがる。

## 第6学年「新聞とラジオ」

- 問題 新聞は正しく読むことがたいせつであることはいうまでもありません。では、どのように読むのが正しい読み方なのでしょうか。次の事項の中、正しいと思うものに○をつけなさい。
- ・世の中の盗みのことや怪我をしたことなどの書いてある三面記事だけを読むのはいい。
  - ・一部の新聞のニュースだけで、事を判断するのが正しい読み方である。
  - ・社説を読んだり、一面の政治や外交のこと、それに国内のできごとをできるだけ詳しく読むのがよい。
  - ・できれば、一部の新聞だけでなく、ほかの新聞も読んで、比較して判断する読み方がいい。
  - ・スポーツ記事や広告だけを読むのが正しい新聞の読み方だ。

このように、問題場面を示しそれに対する望ましい行動を選択肢の中から選ばせることにより、態度についての測定・評価をする問題形式となっている。これであれば正誤が明確になるため「客観的」という見方もできる。しかし、実際に取る態度と正答とされた取るべき態度が同じとは限らず、本音ではなく建前で解答することも可能であるため必ずしもその児童の態度を正しく反映したものは言えない。その限界性には広島も自覚しており、「この問題は、新聞の読み方に対する判断力、引いては社会的態度を評価する問題であることはいうまでもない。しかし、判断力であるから、知的理解を基にしているわけであって、真に生活において解答のように実践しているかどうかを判定するまでには到っていないことも弁えておかなければならないであろう」<sup>(29)</sup>との一文を付している。後期は前期に比べ客観的テストの活用が数多く見られることは指摘したとおりであるが、客観的テストの客観性の限界についての自覚は前期から引き続きあったと言える。

広島は指導改善のための評価として客観的テストを用いるに当たり、それを教師作成テストと標準化テストの二つに分類している。その上で教師作成テストは、「標準化テストのように多くの被験者を基礎とする標準化された基準をもたない」が「教師の指導した目標とか内容を、教師の教育的見地によって自ら構成し」、「必要に応じて何回でも実施できる」と特徴付けている。<sup>(30)</sup>つまり、標準化された基準を持たない以上その客観性とは端的に言えば記号化されていることであり、その集約による学級や学年における順位や評定といった意味付けの根拠はあくまでテストを受けた集団の中での相対性でしかない。広島は客観性テストのこのもうひとつの限界を自覚しつつ、指導する教師自身が目標や内容を分析することにより指導の実際にあったテストを複数回実施し、指導改善を図ることができる点を重視していると言える。

### (2) 学力水準を測るための評価

指導改善のための評価に客観的テストが用いられた一方で、教育現場では学校や学級における相対的な学力ではなく、国や都道府県などの大きな集団の中での学力水準を測るため、標準化されたテストが用いられていく。その背景には、経験主義への転換による学力低下への不安や、新制高等学校入学者選抜を主たる目的とした中学校学力検査の実施とそれによる受験競争の激化<sup>(31)</sup>によって、戦後教育が児童生徒の学力を高めてきたのか検証する意味合いもあった。

次は、1950(昭和50)年に発売された「小学校社会科標準学力検査」の態度に関する問題である。著者代表は東京教育大学助教授の井坂行男。発行所はこの時期教育関係の図書を数多く出版した牧

#### 第4学年

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

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

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

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

#### 第5学年

V (1) あなたが、ある日、学級自治委員の春山君が、学校のきまりをやぶったのを、見つけたら、あなたはどうしますか。下の中から一ばんよいと思うものに○じるしをつけなさい。

- (イ) 先生に話して、そのさしずをうける。
- (ロ) それをみんなの人に話す。
- (ハ) だれにもいわずだまっている。
- (ニ) その人にすぐ注意し、そのおこないをあらためさせる。

(2) 又もし(ロ)のように、みんなの人に話したら、みんなはどうすると思いますか。下の中からあなたの考えとおなじものに○をつけなさい。

- (イ) みんなで、春山君をいじめる。
- (ロ) みんなで、やさしく注意(ちゅうい)してやる。
- (ハ) ひとのことだからといって、かまわない。

#### 第6学年

VII 自治委員のせんきよの前に、山田君は、林さんにえんぴつをやって、「ぼくをせんきよしてくれ。」とたのんでいました。あなたがこれを知ったら、次の(1)から(5)までの中でどんなやりかたをしますか。正しいと思うものに○をつけなさい。

- (1) 先生にいつける。
- (2) せんきよをやめさせてしまう。
- (3) 山田君と林さんにちゅういしてわるいことに気づかせる。
- (4) 組の友だちに、いいふらす。
- (5) だまって、しらないふりをしている。

又もし(4)のようにあなたがみんなにいいふらしたら、みんなはどうするのが正しいと思いますか。下の中からえらんで○をつけなさい。

- (1) 山田君はらんぼうだからといって、だまっている。
- (2) みんなで林さんと山田君に、よく話してやる。
- (3) 山田君と林さんをぬかして、せんきよするようにする。
- (4) 山田君と林さんを仲間はずれにする。

書店である。第4学年から第6学年までの3学年分が別冊で販売されており定価は第6学年が15円、他は13円である。表紙上部には、「小学校 社会科標準学力検査 第○学年」のタイトルと、学校名、学年・組、男女、姓名、生年月日、年齢・才・月、検査年月日、所要時間・分などの記入箇所がある。下部には、「検査成績」として得点、段階、平均段階を記入する欄が印刷されている。態度に関する問題の形式は後述するがその他の問題では、選択肢からの正答選択、例文の正誤判定、語句群からの空欄補充などの記号化された問題と、統計資料の解釈の記述、語句の意味や示された意味を示す語句の記述など記述式の問題形式が見られる。<sup>(32)</sup>では態度に関する問題を見てみる。

3学年ともに、まず、問題場面で自分が取る行動を選択肢から選ばせ、次に他者がどうするか考えそれを選択肢から選ばせる構成になっている。自分の行動を選ぶ際の選択肢は、学年により表現の違いはあるものの、○先生に言う、○注意する、○友だちに言う、○だまっている、の四つである。問題場面はいずれも学校生活での出来事であるため、教師、友人、問題行動をした友人といった、児童が日頃関わる対象三つと、それらに特段の働きかけをしない場合を合わせた構成となっている。第6学年はこれに「せんきょをやめさせてしまう」といった学校への働きかけについての選択肢が加わっている。他者がどうするか考える際の選択肢は、○いじめる、○注意する、○かまわない、の三つであるが、第6学年は「山田君と林さんをぬかして、せんきょする」といった問題の解決策とも言える選択肢が加わっている。

標準化の手立てや採点基準が明らかでないため詳細な分析は難しいが、問題の具体には、このように自分自身と他者の行動について問う二段階の問題構成や、関わる対象各々への働きかけを内容とした選択肢の設定など、作問者あるいは作問者間での検討のあとが見られる。

#### 4 指導改善のための評価と学力水準を測るための評価の特質

これまで述べた指導改善のための評価と学力水準を測るための評価について整理すると、まず指導改善のための評価には、福岡を例とした前期と、広島を例とした後期の間に相違が見られた。それは、テスト法による検査の実施に関するものである。テスト法は前期・後期ともに実施されているが、前期は、行動観察による多様な評価を重ねることが望ましいとしながらも、「多人数を受け持つ」<sup>(33)</sup>、「多忙な実際家」<sup>(34)</sup>としてはその実現が難しいため、それらの評価とテスト法による評価を併用することが必要とされていた。一方、後期はこれまでの行動観察による評価が作業的に困難であり、また、評価そのものが目的化しているとし、これらを「労多き割にはみのりすくなき形式主義」<sup>(35)</sup>と断じ、その上で児童の学力を「主観的認識から科学的・客観的に把握する」<sup>(36)</sup>のために客観的テストを取り入れている。つまり、テスト法について、多忙な中で行動観察による評価を日常的に実施する困難を補完するものと位置付ける前期と、主観的認識に陥りがちな行動観察法を補うための科学的・客観的なものと位置付ける後期という違いが指摘できる。また、テスト法の実施については後期が積極的であり、その内容も、態度に関する評価の観点の明確化と学習対象の特質に応じた評価基準の設定などの点で後期の方がより分析的であると言える。

ただし、前期・後期ともにテスト法の限界について言及している。その意味は、前期では「形式

には限界がある」<sup>(37)</sup>とするのみで具体的には示されていない。後期は、「真に生活において解答のように実践しているかどうか判定するまでには至っていない」<sup>(38)</sup>としている。また、後期は「多くの被験者を基礎とする標準化された規準をもたない」<sup>(39)</sup>ことももう一つの限界として示している。

このように、指導改善のための評価ではテスト法のもつ結果を数値化できる特徴・利点を、前期は簡易性、後期は客観性として捉えていた。その一方で前期・後期ともに、それが児童の実践を正しく反映するものであるか、また後期には、それが標準化された手続を踏んでいないこと、という二つの限界が自覚されていた。

続けて学力水準を測るための評価について検討したい。井坂によるこの評価問題の特徴は、まず問題場面で自分が取る行動を選択肢から選ばせ、次に他者がどうするか考えそれを選択肢から選ばせる構成にある。指導改善のための評価では前者のみであった。広島が自ら指摘しているように態度に関する評価をテスト法で行った場合、その解答は知識及びそれを用いた判断の結果でありそれが実践化できているとは限らないとの限界があった。つまり本来なら取らない行動であるがテスト問題の解答として正答を考え答えるといった、建前と本音の使い分けが可能であるということである。しかし、井坂の評価問題にある他者がどのようにするかという二つ目の問いに解答する際には、自らの行動は建前を選んで、他者が行いそうなことを選ぶときにはそこに自分の行動が投影されることも考えられる。採点基準が明らかでないため断定はできないものの、態度に関する評価は、両問ともに望ましい選択肢を選んだ場合と、自分については望ましいが他者については不適である選択肢を選んだ場合では、前者が高いとすることもできよう。当然、両問について不適である選択肢を選んだ場合が一番低い評価となる。このように、表面的には行動主体が異なる二つの解答の結果をクロスさせることにより、三から四段階の評定基準が設定できる。これは、広島が指摘する児童の実践を正しく反映したものであるかという限界を改善し、建前による解答をできるだけ低減するための工夫であると言える。もちろん、井坂による評価問題は標準化されたテストであるため福岡と広島が指摘する標準化された手続を踏んでいないというもう一つの限界については解決していることになる。

## 5 まとめ

指導改善のための評価におけるテスト法は戦後教育改革期の当初から行われていた。ただし、その目的は前期から後期に至る過程で、行動観察による評価の補完的役割から科学的・客観的な学力の把握をするための積極的役割へと変容していく。それに伴い、態度に関する評価の観点や評価基準が学習内容に即してより具体的なものとなっていった。この背景には、学力低下不安に端を発する経験主義への疑問や新制高等学校入学者選抜の激化による学力向上への欲求など、系統主義への転換につながる学力をめぐる動きがあると考えられる。

ただし、広島は客観的テストの「多くの被験者を基礎とする標準化された基準を持たない」<sup>(40)</sup>という限界を自覚していたものの、テスト問題作成は「教師の指導した目標とか内容を、教師の教育的見地によって自ら構成する」<sup>(41)</sup>としている。そのため、そこで実現した客観性とはあくまでテス

トを受けた集団の中での相対的な位置が数値で示される程度であったと言える。ここで広島がいう教師の教育的見地と、同じく広島が否定している教師の主観的認識との間にどれほどの違いがあるかは明確ではない。結局、指導改善のために教師が日常的に実施するテスト法による問題は、前期・後期ともに教師作成によるものであり客観性の点ではいずれも限界を克服したとは言い難い。

学力水準を測るための評価として実施された標準化テストでは、テスト法のもつもう一つの限界である、児童の実践を正しく反映したものであるかとの限界を克服するための問題形式の工夫が見られた。しかし、これは日常的に行われる指導改善のための評価には取り入れられていない。結果的に指導改善の評価におけるテスト法は二つの限界を抱えたまま実施され続けたと言える。

## 註

- (1) 「学習指導要領社会科編（I）」（試案）第1章 1952. 3
- (2) 小原友行は『初期社会科授業論の展開』風間書房 1998において、「初期社会科を1947（昭和22）年版学習指導要領社会科編およびその第一次改定版である1951年版で示された社会科を中心とし広く昭和20年代の成立期社会科を意味する」としている。本論もこの枠組みによる。
- (3) 評価に関する著作物は、文部省及び関係者によるものとして  
小見山栄一『教育評価の理論と方法』日本教育出版社 1948. 3、伊藤忠二『小学校各教科の学習評価』1948. 11 牧書店、文部省『小学校における学習の指導と評価』明治図書出版 1950. 10などがある。（小見山、伊藤はいずれも文部事務官）その他に、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. 9、兵庫県立教育研究所編著『教育評価基準』兵庫県立教育研究所1951. 2など、学校や教育研究所の著作物などが見られる。
- (4) 福岡第一師範学校男子部附属小学校『学習効果判定の理論と実際』永田書店 1948. 11 P114～137
- (5) 国立教育研究所が1952（昭和27）年から3年間実施した「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」他に、北海道、青森県、千葉県、兵庫県、鹿児島県などで実施された学力調査など。  
都道府県の調査はその多くが国立教育研究所の全国調査と連動して実施された。  
拙稿「戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・評価に関する研究－「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」に関わる地方教育委員会の動きを中心に－」『九州教育学会研究紀要』2015 P81～88 九州教育学会
- (6) 国立教育研究所「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」（第1次報告）1953. 8 P1 都道府県の調査も同じ趣旨で実施された。
- (7) 前掲（5）拙稿
- (8) 貝塚茂樹による政治的・政策的背景の分析を含めた詳細な研究がある。『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター 2001、日本社会科教育学会『社会科と道徳教育』1958 東洋館出版など。
- (9) 前掲（3）伊藤 P11～14
- (10) 前掲（3）伊藤 P11
- (11) 前掲（3）伊藤 P18～19
- (12) 文部省関係として、前掲（3）小宮山、学校関係として、前掲（3）橋本、兵庫県立教育研究所、前掲（4）福岡第一師範学校男子部、他に、比角小学校『学習評価の方法と実践』牧書店 1949、本郷小学校教育研究会『評価の実践的研究』信濃教育会出版部 1950 など。
- (13) 拙稿「1955（昭和30）年 学習指導要領社会科編の改定と道徳教育～長崎県を事例として～」『筑紫女学園大学・筑紫女学園短期大学部紀要』第10号 2015 P175～187

- (14) 前掲 (4) 福岡第一師範学校男子部附属小学校は、1875 (明治8) 年に福岡県教員伝習所として誕生し、1943 (昭和18) 年に「福岡第一師範学校男子部附属国民学校」となる。学制改革後、1949 (昭和24) 年5月に同校の母体である福岡第一師範学校と、福岡第二師範学校、福岡青年師範学校を統合した福岡学芸大学が発足した。これらの師範学校は在校生が卒業する1951 (昭和26) 年3月まで存続した。
- (15) 前掲 (4) P123
- (16) (17) (18) (19) (20) 前掲 (4) P124~126
- (21) (22) 前掲 (4) P127
- (23) 広島大学教育学部附属小学校学校教育研究会『学習評価の実際』2巻 社会科編 理科編 1953.11
- (24) 前掲 (4) P127
- (25) 前掲 (4) P132~133
- (26) 前掲 (13) 拙稿
- (27) 前掲 (23) P75
- (28) 前掲 (23) 第1学年 P125、第4学年 P142、第6学年 P120~121
- (29) 前掲 (23) P121
- (30) 前掲 (23) P75
- (31) 拙稿「戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・評価に関する研究～新制高等学校入学者選抜に係る学力検査問題を中心に～」『筑紫女学園大学人間文化研究所年報』第27号 2016 P 251~262
- (32) 井坂行男「小学校社会科標準学力検査」(第4学年、第5学年、第6学年) 牧書店 1950.9
- (33) (34) 前掲 (4) P127
- (35) 前掲 (4) P127
- (36) 前掲 (23) P75
- (37) 前掲 (4) P127
- (38) 前掲 (23) P121
- (39) (40) (41) 前掲 (23) P75

※本研究は科学研究費助成事業 (学術研究助成基金助成金) (基盤研究 (C)) (課題番号15K04272) 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)