

I はじめに

① 「学習指導要領」と「(児童、生徒)指導要録」(要録分析は田中の教育評価研究の出発点)

i 学習指導要領(ナショナルカリキュラム)ー教育目標、教育内容→教科書検定

○日本の学習指導要領は履修主義であり、修得主義ではない

Cf. 進級制度としての年数主義と課程主義

○子ども中心主義(生活、経験の重視)と教科主義(科学、学問の系統性の重視)は、戦後70年を俯瞰すると、およそ25年周期で重点移動(1950年ごろ、1975年ごろ、2000年ごろの学力論争)

○戦後初期の試案から1958年から告示に転換

ii 指導要録

○指導要録は学校教育法施行規則第24号に規定された教育評価に関する公的な表示制度形態

○指導要録は、通知表(法定表簿外)、内申書(調査書)の事実上の原簿として機能

○教育課程としての指導要録

戦後初期の学習指導要領(1947,1951年)ー「学習指導要領(1947年一般編試案)」では、「第五章 学習結果の考査」において、さらには1951年の「学習指導要領一般編試案」では、「IV教育課程の評価」「V学習指導法と学習成果の評価」というように「教育評価」の項目が明確に位置付けられていた。そこでは、「教育課程の評価と教育課程の改善とは連続した一つの仕事であってこれを切り離して考えることはできない。この意味において、教育課程の評価は、教育課程の計画、その展開とともに、児童・生徒の学習を効果的に進めていく上に欠くことのできない仕事である。」とされ、さらには「その意味で、自ら実施した活動について、絶えずあらゆる機会においてそれを検討し、評価し、これに改善を加えていく責任が、とりわけ個々の教師には課せられている。」(1951年の学習指導要領一般編試案より)と明記されており、まさしく、戦後初期の学習指導要領が「試案」とされたことと整合した記述となっている。→「教育課程」概念から教育評価の欠落→教育課程審議会は学習指導要領の作成に特化→教育評価を担う指導要録は主に教育心理学を専攻する研究者が主導する「指導要録研究協議会のち指導要録改善協力者会議」において作成→1955年版の指導要録作成委員の全名簿不明

② 指導要録研究の方法論

i 指導要録研究への手がかり

Cf.中内敏夫『学力と評価の理論』国土社、1971年に所収されている『二指導要録の理論』pp.169-196に触発ー『学習心理』1962/2に初出

ii 指導要録研究への貢献

一戦後要録改訂史の仮説的時期区分⇒「教育評価」観に着目して

第一期 1948年版指導要録

—戦前の「考査」への反省と「指導機能」重視—

第二期 1955年版指導要録、1961年版指導要録、1971年版指導要録

—「相対評価」の強化と矛盾の激化—

第三期 1980年版指導要録 1991年版指導要録

—矛盾の「解消」としての「観点別学習状況」欄の登場—

第四期 2001年版指導要録 2010年版指導

—「目標に準拠した評価」の全面採用、「目標に準拠した評価」と「個人内評価」の結合

二指導要録研究の分析枠組み(方法論)の提案

第三期までの指導要録研究における論点

Cf. 第四期以降の若干の論点移行⇒拙稿「教育評価論からみた新指導要録の特徴と課題」『教育目標・評価学会紀要』第21号、2011/11 参照

(1)指導要録の性格規定

指導機能と証明機能—二つの機能うち、どちらが規定要因となるか

(2)指導要録における評価の問題(とくに学力評価分野に焦点化して)

a. 教育評価観の問題 —相対評価と個人内評価の接合構造

b. 総合評定と分析評定の問題—分析の総和が総合か、評定は必要か

c. 観点の設定における領域概念と能力概念—学力モデル論

d. 「関心・意欲・態度」問題—学力人格問題

◎本日は要録改訂の転機となった時期に、とくに a と b に焦点化して話してみたい。

II 指導要録改訂史にみる戦後教育評価の歴史

① 戦後初期「教育評価」概念の成立→第一期 1948年版指導要録

◎アメリカから「教育評価(evaluation)」の移入

◎タイラー(Tyler, R.W)が 1930年代に提起。戦前日本では「試験」、「考査」概念使用

◎当時の文部省の理解(『初等教育の原理』1951年)

①評価は、児童の生活全体を問題にし、その発展をはかろうとするものである。②評価は、教育の結果ばかりでなく、その過程を重視するものである。③評価は、教師の行う評価ばかりでなく児童の自己評価をも大事なものとして取り上げる。④評価は、その結果をいっそう適切な教材の選択や、学習指導法の改善に利用し役だてるためにも行われる。⑤評価は、学習活動を有効ならしめる上に欠くべからざるものである(文部省、1951、pp.217-219)。すなわち、「教育評価」とは、教育活動を評価することであって、教師の指導と子どもたち

の学習活動（自己評価を含む）の改善をめざす行為であると明快に規定されている。

◎正木正の至言

「今日周知の如く教育過程において評価（evaluation）が重要視されてきている。これは評価という問題が教育過程に新しく付加され、関心されて来たということではない。むしろ、評価は教育過程に融合されている部分であって、従来問題的にも、方法的にも無意識であったものが、新しく自覚されて来たということである。教育活動の自己発展として評価の問題が分節化し、強調されて来たというべきであろう」（正木、「価値と評価」、講座『教育』第3巻所収、1952年、p.245）。

◎最初の指導要録—指導機能を重視（観察簿作成、日常的使用、要録様式の変更）

「小学校学籍簿について」（1948年11月12日）において、「小学校学籍簿の趣旨」として、次の三点が述べられていた。「1. 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である。2. 記録事項は、新しい教育の精神からみて、とくに重要と思われるものを選定してある。3. 出来るだけ客観的に、しかも簡単に、かつ容易に記録されるように作られてある。」

⇨分析評定として「相対評価」の採用と個人内評価の採用

①このやり方は、教育測定の精神に則ったものであり、価値的判断を行う教育評価の精神には必ずしも則ったものではない。②この方法では、学年あるいはクラスの差、あるいは学級差を知ることはできない。③この方法は、児童の相対的な位置を知ることはできるが、教育的にある児童の理解に基づいた処置をすることはできない。たとえば、自分が努力しても、級友も努力したので、成績が上がらなかった場合、その努力を評価してあげられない。④この方法は、統計上の大数の法則に基づいたものであって、わずか5、60人の学級に適用するには無理がある。

（指導要録作成委員による「相対評価」への抑止的コメント、後藤岩男・小見山栄一監修、東京文科大学内教育心理研究会編『小学校新学籍簿の記入法』金子書房、1948年12月 pp.31-32）

② 指導要録の性格転換→第二期 1955年版指導要録—証明機能の重視、「相対評価」が主流⇨「相対評価」批判の顕在化

◎総合評定としての「相対評価」（5段階相対評価の定着）—選抜に有効→偏差値に転用（脱偏差値 1983年NHK放送⇨個性重視⇨新学力観）

Cf.正規分布曲線=ベルカーブ（5-7%,4-24%,3-38%,2-24%,1-7%）

◎「相対評価」（評定）と「個人内評価」（所見）の関係—加熱と冷却の構造

⇨「目標に準拠した評価」と個人内評価」の結合

◎「相対評価」批判⇨1969年2月通信簿事件

東井義雄（1912-1991）によれば、「学期末を迎えるたびに、私は長嘆息する。手にもつペンは遅々して進まない。遂には目をつむって『2』と書き込む。そしてまた、ため息をつく。・・・“あんなにがんばっていたのに、通知表に記入しなければならないのは、やっぱ

り『2』だ。」「自分を表現する力ができたぞーと賞め続けてきた遅進児のT君。でもやっぱり、通知表には「1」だ”・・・終業式の後、通知表を渡し終えた私は、いつだって頼のこわぼるのを感じる」（東井、『東井義雄著作集』四巻、明治図書、初出1961、1972所収、p.7）と述べている。そして、東井は、八鹿小学校の校長時代に通知表改革に乗り出す。「相対評価」の問題点は排他的な競争を常態化させて、「勉強とは勝ち負け」とする学習観を生み出すことである。「評点（語）」の配分率があらかじめ決められている場合には、成績を上げるためには誰かが落ちなくてはならないことから、「相対評価」は排他的な競争を人為的に煽り、「他人の不幸はおのれの幸福」と（遠山啓『現代教育科学』1961年3月号所収p.4）する心情を形成することになる。Cf.competitionとemulation

③ 「相対評価」の後退—第三期 1980年版指導要録 1991年版指導要録、絶対評価としての「観点別学習状況」欄の登場、低学年で評定欄廃止、小学校は三段階

◎「関心・意欲・態度」の観点優先しかも絶対評価の対象としたことで現場は混乱⇒新学力として指導要録で規定⇒1999年より学力低下論争
教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」（2000年12月4日）において、「この観点は、本来、それぞれの教科の学習内容や学習対象に対して関心を持ち、進んでそれらを調べようとしたり、学んだことを生活に生かそうとしたりする資質や能力を評価するための観点である。しかし、その評価については、情意面にかかわる観点であることなどから、目標に準拠した評価であることが十分理解されていなかったり、授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみで評価されるなど、必ずしも適切とは言えない面も見られる」と指摘する。

◎評定=相対評価、観点別評価=絶対評価の関係矛盾→絶対評価は個人内評価（要録改訂の責任者は、「絶対評価」の項目である「観点別評価は、『個人内評価』という用語が一番当たる」と解説している（奥田真丈他『絶対評価の考え方』小学館、1992年）

④ 「目標に準拠した評価」の全面採用—第四期 2001年版指導要録

◎「目標に準拠した評価」の論点→質と参加を保障する評価のあり方へ（構成主義的な学習観を含む真正の評価論）

◎評定欄と観点別欄の関係⇒評定欄は必要か

◎「目標に準拠した評価」を入試改革へ—内申書に採用

「目標に準拠した評価」にもとづく入試構想

「接続」の中に入試試験を位置づけるための改革方針として次のことが課題となる。

(1)下級学校の教育目標が到達目標化されて、公認されていること。

(2)「内申書」は生徒の学力実態（目標の到達度）と指導方針を明示できるような様式にしておくこと。

(3)上級学校は、アドミッション・ポリシーを公開し、下級学校に対して説明責任を負うこと。

(4)出題資格や資格認定は、上級校と下級校の協力で行い、公正で妥当な評価方法を確立すること。

(5)有資格者数は、年度ごとに変動することを前提とした制度にしておくこと。

(6)受験機会を複数化しておき、未到達目標は指導・学習の資料とすること。

(7)個別科目の選択受験方式を採用して、科目ごとに合否を決定すること。

Ⅲ指導要録の改革方向

一、 評点欄は必要か

二、 関心・意欲・態度項目は必要か、必要ならばどのような点に注意すべきか(信頼性確保)

三、 入試改革の中の内申書問題—下級学校の教育課程を尊重するという内申書の位置づけ