

1991年改訂指導要録とその評価観

山根 俊喜*

On Guidance Record (Revised in 1991)

YAMANE Toshiki

はじめに

指導要録とは、法的には「学校に備えなければならない表簿」のひとつ(学校教育法施行規則第15条)であり、児童生徒の在学する学校の校長が作成する「児童等の学習および健康の状況を記録した書類の原本」(学校教育法施行令第31条)をいう。指導要録そのものは、教育評価論上、各学年の年度末の総括的評価に位置づくものであるが、それが示す評価の目的や方法は学期毎、単元毎の総括評価、そして日常の評価のあり方を強く規定している。また、進学に際しての調査書や、法的に規定の無い通知表のあり方と深く関連し、これを規定している。指導要録は、学校の評価活動のあり方を、法制度的に支えているのである。

1991年3月、戦後第5回目の小中学校の指導要録の改訂がなされた(3月15日付「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」、3月20日付文部事務次官通達「学校教育法施行規則の一部改正について」、同日付文部省初等中等教育局長通知「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改定について」—以下単に「通知」と略す)。今回の改定はこれまでと同様、学習指導要録の改定にともなうものであるが、「小学校及び中学校の指導要録の改善に関する調査研究協力者会議」(以下単に「研究協力者会議」と略す)¹⁾の奥田真丈主査が「思い切った改善をした」²⁾と言うように、これまでと比較して評価の視点や方法がかなり変化している。

指導要録は戦後、戦前の学籍簿の行政的学校記録、戸

籍簿的性格を批判して、「個々の児童について、全体的に、継続的にその発達の記録を記録し、その指導上必要な原簿」(文部省学校教育局長通達「小学校学籍簿について」1949年11月12日)として、すなわち教育指導のための資料という性格を明確になって登場してきたものである。ここで、教育指導のための資料ということの含意は、指導要録が、たんに、子どもの学習の成果を記録し子どもを分類するだけでなく、学校や教師がそれを資料に、教育の方法、教材、目標、そして教育課程全体の改善のために利用すべき資料であるということである。

しかし、その後、指導のための資料としていかなる様式がふさわしいのかという本格的検討を経ないまま、1955年の改訂において、教育のための原簿という性格に加えて「外部に対する証明」という行政管理的性格が加えられた。指導要録は二つの異なった性格を担わされることになったのである。以来、たとえば、対外証明の資料としては「客観性」が重要であり、最も客観性のある学習評価法は相対評価であるとして、教育指導の資料としてはなんら有効な情報を与え得ない教科毎の5段階相対評価法が学習の記録の中心に位置づけられたり、様式上の簡素化、画一化が図られるなど、指導機能の弱まりが問題となってきた。こうしたことにともない、学校では、年度末に記入をすれば1年間管理庫に眠ったままで現実に教育課程や指導の改善資料として活用されることはほとんどないという事態が常態化した。

今回の改訂では、前回(1980年)の改訂同様、「指導要録を児童生徒の指導に一層役立たせるという観点から」(通知)、すなわち指導機能を強化する方向で様式等の改訂がなされたとされている。本稿では、この今回改訂された指導要録が、指導要録の「形骸化」を乗り越え、教育指導のための資料としてふさわしい様式を獲得してい

*鳥取大学教育学部附属教育実践研究指導センター

キーワード：指導機能と証明機能、絶対評価、相対評価

るのかどうかを、主に学習の記録を中心に検討し、その問題点を明らかにすることを課題とする。

I 学習指導要領と指導要録一目標と評価との関係

まず、改訂の要旨を纏めておく。

改訂の趣旨として以下の3点があげられている。

- (1) 新学習指導要領が目指す学力観に立った教育の実践に役立つようにすること。
- (2) 児童生徒一人一人の可能性を積極的に評価し、豊かな自己実現に役立つようにすること。
- (3) 指導要録の記録に関する内容の精選や保存期間の短縮を行うとともに指導要録の保存管理の方法等の整備を図ること。

ここで問題になるのは(1)である。協力者会議の報告書は次のように言う。「新学習指導要領が目指す学力観に立った教育と新指導要録における評価とは表裏一体をなすものであり、学校においては学習指導要領と評価が一体的に行われる様にするのが肝要である」。確かに目標(指導要領)と評価(指導要録)は理論的にいって表裏一体の関係にある。しかし、指導要録は指導要領に一方的に規定されなければならないものではない。すなわち、指導のための評価を標榜するのであれば、評価資料たる指導要録は教育課程そのものの問題性を明らかにするものと考えられなければならない。すなわち、指導要録によって指導要領を相対化し改善するという方向が考えられなければならない。しかし、指導要録がこうした機能を果たすにはある条件が必要である。

日本における学籍簿・指導要録史上、これを学籍の証明のみでなく、教育指導上の資料として位置づける試みは、1938年改訂の学籍簿に始まる。ここで、文部省は改訂趣旨において学籍簿の性格規定を「児童に関し教育上必要とする事項を登載せしめて、以て、学業・身体・性格等に対し小学校教員をして適切緊要なる指導を為さしむる参考たらしむとする目的を有す」(『文部時報』610号)としていた。また1941年の改訂においても「学齢児童ノ就学奨励及教育上ノ資料トシテコレヲ活用セシムルコト」(文部省普通学務長通牒「国民学校の学齢簿及び学籍簿ノ取扱方ニ関スル件」1941年7月4日)としていた。しかし、教育指導上の資料といっても、実際には、国家目的のための人的資源の選別、具体的に言えば進学指導・職業指導のためのものであり、教育実践において積極的に利用されたわけではなかった。そもそも、教則と

固定教科書によって教育目標・内容そして教材までもが国家の手で画一的に管理統制されているもとは、学籍簿に集約される評価活動も、子どもの分類は為し得ても、その結果を教育目標・内容、教材にフィードバックし、これを改変するとは不可能だったのである。

戦後初期の学籍簿(指導要録)は、明確に指導資料としての性格を打ち出したが、戦前のそれとは異なって、この性格を保証する条件が存在していた。すなわち、①この時期の学習指導要領が「試案」という性格のものであったこと、②学籍簿の様式決定権が、「地方ならびに学校の特異性に依じて適宜記入事項を変更もしくは付加されても差支えない」(文部省学校教育局長通達「小学校学籍簿について」1948年11月12日)というように地方・学校に委ねられたことである。こうして、評価活動が、単に授業方法のみでなく、教材そして教育目標にフィードバックし、教育課程改善に通じる経路が保証され、また、地方、学校毎の教育目標に従った評価のあり方が可能になっていたのである³⁾。

現在、①に関して言えば、周知のごとく、学習指導要領は、行政解釈では法的拘束力をもったものとされており、「主たる教材」としての教科書はこの学習指導要領を基準に検定されている。②に関して言えば、指導要録の作成義務は校長が負っているが(学校教育法施行令第31条)、その様式作成については法制上の定めはない。行政解釈によれば、様式決定権は市町村教育委員会が有することになっており、文部省自身も通知において示された様式を「参考」にして「適宜工夫を加えることが望ましい」としており、戦後初期と変わらないように見える。しかし実際には、各都道府県教育委員会、市町村教育委員会で様式上あまり大きな差異ができるのは「公簿」としての性格上好ましくないという理由から、国の都道府県教育委員会に対する指導助言権、都道府県教育委員会の市町村教育委員会に対する指導助言権を媒介にして、文部省が通知によって示した様式がほぼそのまま市町村教育委員会・各学校に降ろされてくるというのが実態となっている。

指導要録が真に教育指導のための資料になるためには、教育目標、教材の選定、評価の在り方に、学校の自主性、主体性、教師の専門職性が発揮されるような仕組みが求められる。現行のような実態のもとでは、指導要領によって固定された教育目標のもとで、これに照らした子どもの分類はなし得ても、評価の結果を目標、教材にフィードバックさせこれを改善のために機能させるということは困難と言わなければならない。

II 新指導要録の様式上の特徴とその問題点

1 様式上の変更点とその特徴

今回の改定では、Iで挙げた3つの趣旨にしたがって、様式上かなりの改変がなされている。その特徴を、纏めると以下ようになる。

(1) 指導要録の編製について

改定の趣旨(3)に基づいて、これまでの一枚の用紙の表裏に記入していた「学籍に関する記録」と「指導に関する記録」を別葉に分けて作成し、「指導に関する記録」についてはその保存期間を20年間から5年間に短縮する。

(2) 「各教科の学習の記録」欄について

①これまで「I評定」「II観点別学習状況」「III所見」という順に構成されていたが、今回は「I観点別学習状況」「II評定」と順番を逆転させ、観点別学習状況を各教科の学習の記録の「基本」とすることを明確にし、評定と所見はこれと「併用」することとした。

②観点別学習状況については、A(十分満足できる) B(おおむね満足できる) C(努力を要する)の3段階で評価をおこなう。なお各教科の観点については、これまでもっとも上位にあった「知識・理解」という観点を最下位に置き、代わりに最下位にあった「関心・態度」に「意欲」を付け加えて最上位に置くこととした。

③評定については、従来小学校1, 2年で3段階、それ以上で5段階の相対評価を行っていたが、今回は小学校1, 2年ではこれを行わないこととし、小学校3～6年では3段階の相対評価、中学校の必修教科と外国語で5段階の相対評価、選択教科では3段階の絶対評価を行なうこととした。

④所見欄については、「児童生徒の長所を取り上げること」を「基本」とすることとした。示された欄の大きさも相対的に増加している。

(3) 「特別活動の記録」欄について

「活動の状況」欄と「事実及び所見」欄に分け、「活動の状況」欄については学級活動、児童(生徒)会活動、クラブ活動、学校行事という項目ごとに「十分満足できる状況にあると判断される」場合に○印を記入することとなった。

(4) 「行動及び性格の記録」欄について

名称を「行動の記録」とあらため、「行動の状況」「所見」の2欄で構成することとした。行動の状況欄については「十分満足」と判断される場合○印を記入し、所見においては、「長所を取り上げる」ことを基本とすること

とした。

(5) 「指導上参考となる事項」欄

この欄を新設し、児童・生徒の特徴、趣味・特技等、学校内外における奉仕活動・表彰を受けた行為や活動、知能・学力について標準化された検査の結果など、指導上参考となる事項を記入することとした。これにともなう「趣味・特技」欄(中学校)、「標準検査の記録」欄は、廃止された。

さて、研究協力者会議の奥田主査によれば、こうした改定の背景の一端には次のような認識があるといわれる。「学校教育は、現実の姿において点数主義、輪切り、偏差値重視等々といわれているような様々な問題状況がありますし、この教育の問題の一環を解決する方法として指導要録の評価の在り方の見直しを図ろうと、抜本的に考え直すことにしたのです。」⁹⁾ また、マスコミ報道では、学習の評価において観点別学習状況を基本としたこと、各所見欄において、従来は指導上の問題点や、長所、短所の両方を記述していたのを、長所を取り上げることを基本としたことを捉えて、「指導要録、絶対評価中心に」「『やる気』『努力』重視」(毎日新聞1991年3月16日)、「『順位より頑張りの成果』に重きを置く評価への切り替え」(読売新聞1991年3月18日社説)と報じている。言われるように、今回の改定が、教育評価論の立場から学校教育における序列主義、競争主義を真に是正するものになっているであろうか。また、子どもを励まし、教師の指導と教育課程の改善につながるものになっているであろうか。以下、主に学習の評価を中心に新指導要録の問題点を検討したい。

2 2重機能の問題—保存期間改変との関係

今回の改訂では、学籍に関する記録と指導に関する記録が別様とされ、学籍に関する記録については従来どおり15年、指導に関する記録については、プライバシー保護、現在の利用実態、すなわち、「児童生徒の卒業後において、在籍した小・中学でこれを活用しなければならない状況はほとんどみられない」¹⁰⁾という実態を考慮して、15年から5年に保存期間が短縮された。

さて、保存期間の問題は、指導要録の機能の問題と深い関わりがある。

戦後1948年版の小学校学籍簿は、戦前学籍簿の戸籍簿的性格から、教育指導のための原簿へとその性格の転換を図った。教育指導のための原簿、とりわけ個々の子どもの以後の指導のための発達記録の原簿ととらえれば、進学、転校などの際に引継がなされておればその機能は

十分果たされ、長期の保存は不必要のはずである。しかし、この時点では、このことに関する検討は不十分で、結局戦前のそれを引き継ぎ15年間の保存義務が規定されていた。翌1949年、学籍簿を指導要録と名称変更したさい、指導要録は指導のための原簿であるとともに学籍証明の原簿としての性格を担うものとされ、後者の性格に関して10年以上の保存義務が課せられた。さらに、1955年の戦後第1回目の改訂の際に、指導要録は、「指導及び外部に対する証明」という2重の性格をもつものと規定され、学籍のみでなく、指導記録の部分も対外証明機能を有するものと捉えられることになり、対外証明機能に関わって保存期間も20年とされた。

「はじめに」において指摘したとおり、この2重機能の問題点は、対外証明機能によって指導機能が低下させられる点にある。具体的に言えば、対外証明上の必要を理由に、様式の画一化、簡素化が図られ、また、客観性を追求する必要から教科の評定に5段階相対評価が導入されるなどである。

今回の、指導に関する記録部分の保存期間の短縮措置は、一見指導記録部分から対外証明機能を排除し、このことで指導機能を高めたかのように見えるがそうではない。

たとえば、解説書のひとつでは、この保存期間の短縮措置を指導機能を高める措置のひとつの事例として次のように述べている。「『学籍に関する記録』の保存期間を長く20年のままとしたのは、この記録にもっぱら証明機能の役割を期待しているからである。それに対して、『指導に関する記録』の保存期間を5年と短縮したのは、この記録が進学・就職に際しての証明の原簿として利用されるのは比較的短い期間のことであり、5年保存すれば十分であることと、この記録がいずれに指導目的以外に使われる心配を排除すべきだという配慮からである」⁹⁾。国家公認の人物・学業証明として指導記録が使用される期間が短縮されたことは評価されよう。しかし、今回の措置によって、指導記録から対外証明機能が排除されたわけではなく、未だ進学、就職に際しての人物・学業の証明原簿としての役割を担わされている。そして、「最も強い証明機能をもつところの各教科の評定は、一般に信頼性・客観性の高い相対評価法に従うほかない」⁷⁾といった従前からの理由で、指導機能をほとんどもたない相対評価法が学習の記録に残存することになっているのである。

なお、指導の記録に関する部分の保存期間については、これをたんに、個人記録として取り扱うだけでなく、

各学校で相当期間累積して、教育課程の改革に利用するという利用の仕方も考えられるのであり、この面からの保存期間の検討も必要であろう。

3 学習の記録の問題点(1)―評定欄における相対評価の問題

「学習の記録」欄については、絶対評価による観点別学習状況を「基本」とし、相対評価による教科別の総合評定欄これを「補充」するものと位置付けたこと、観点別学習状況欄の表記を、「+、空欄、-」から、実質的に無評価という意味での空欄が多いという理由で「A、B、C」という標語に改めたこと、小学校低学年での「評定」の廃止、中・高学年での3段階の「評定」という改変をみれば、相対的に相対評価から絶対評価へ比重を移そうという意図は見てとれる。すなわち、今回の改定は、「評定」欄における1961年改定のいわゆる「絶対評価を加味した相対評価」、1971年の各段階の配分率の緩和、1980年の「観点別学習評価」欄の新設という方向を押し進めようとするものとみることができる。こうした、方向性は、評価を子どもの序列付けに終わらせず、そこから今後の指導のための情報を引き出すものと位置付けなおそうとする点で首肯できる。しかし、問題がないわけではない。

問題の第一は、記述のような改定がなされたとはいえ、中学校の必修教科と外国語では従来どおり5段階の相対評価が、小学校中・高学年でも3段階とはいえ相対評価が残された点である。相対評価の欠点は、特定の集団内での子どもの相対的位置付けはできて、子ども一人一人、そして学級・学年の子どもたちが、何を学んだのか、あるいは学ばなかったのかを明らかにしえない点である。したがって、教師に対し指導改善に必要な情報を提供し得ないし、また子供間に敵対的競争関係を持ち込むことにもなる。

それでは、指導要録の指導機能強化を標榜しながら、なぜこうした欠点と弊害をもつ相対評価を残したのか、その根拠はどこにあるのであろうか。

(1) 研究協力者会議の報告では、評定欄に関する改善の基本方針として「児童生徒の発達段階の特性や学習の実態などに適合するよう改めることとする」としており、今回の改定はこの方針に則ったものである。「児童生徒の発達段階の特性」、「学習の実態」への適合ということの含意は何であろう。文部省筋の指導要録の解説書では次のように説明している。

「(小学校)低学年の児童には具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴があり、学習に対する興味・

関心・意欲・態度などを重視し、その可能性を伸ばすことが大切である。また、学習の実態をみると、低学年において身につける内容等はごく基本的なものであり、その実現の状況はほぼ同じである。このことから、学習の状況について学級や学年における相対的な位置付けを明らかにする評定を行なうことは、余り意味がないと考えられる。」「中、高学年については児童のものの見方考え方に違いがみられるなど発達状況に変化が表れ、学習の状況にも徐々に差異がみられるようになる。したがって、学級や学年における相対的な位置を知り、児童一人一人に対する指導を充実する観点から3段階による評定も併せて行なうようにした。」「中学校については、生徒の心身の発達が著しくものの見方や考え方が多様になるなど発達状況に質的な差異が顕著になり、学習の状況もその差の広がりが見られるようになる。したがって、学級や学年における相対的な位置によりこのような学習の状況を客観的に把握することによって、生徒一人一人に対するきめ細かな指導をする必要があるので5段階による評定を併せて行なうこととした。』⁹⁾

要するに、小学校の低学年から、中・高学年、そして中学校と学年が進行するに従って学力格差が広がることを前提にして、これを根拠に相対評価を存続させようというのである。同一学級・学年内に多様な学力水準の子どもが存在しているのは事実である。しかし、多様な学力水準の子どもが存在しなければならないわけではない。協力者会議の奥田主査は、低学年の教育について「時間をかけても普通の学力へもっていくことが教育でありそれが基礎・基本の徹底になるわけです」⁹⁾と述べているが、一定の水準以上の学力をすべての子どもに保障することは、小学校低学年のみでなく、小・中学校教育全体にわたる課題であろう。小学校中学年以上で相対評価を残したことは、こうした課題を曖昧にさせ、学力格差の存在を容認する根拠を提供することになるのではないだろうか。

(2) 「評定」欄における相対評価を残させたいまひとつの理由は、すでに述べたように高校受験における調査書、いわゆる「内申書」との関連があったからである。解説書のひとつは次のように述べている。

「内申書(調査書)は、記録様式はともかくとしてもその評価・記録の内容は、指導要録に記録されているところに、即している必要がある」¹⁰⁾

「指導要録の証明機能をもっとも端的に代弁しているのは内申書である。したがって、内申書の記載内容は、信頼性・客観性の高いものであることが要求されること

になる。そのための評価法は相対評価である。」「(中学校の)指導要録において必修教科と外国語の「評定」が原則的として相対評価によるその背景には、わが国の高校選抜制度における内申書重視の事実⁽⁷⁷⁾にある、と考へても過ちではないであろう。』¹¹⁾

つまり、高校入試における内申書の成績評価では、評価の「客観性」の要請から、正規分布曲線に基づく厳格な相対評価が行われるので、この原簿となる指導要録の学習の記録にも相対評価を取り入れる必要があるということである。しかし、周知のように、内申書における相対評価については、現実に学校間格差が存在するもで、その差を反映できない、また原理的にも異なった集団間では段階点の意味が異なるので、学校間の比較はできない、さらに、善意からではあるが、現実に内申書の評点の操作が行われているなどその客観性には疑問がある¹²⁾。逆に、絶対評価の場合も、教育目標が実体的に設定され、到達基準が明確に設定できれば、「客観的」な評価は可能である。教育評価の立場から、序列主義、偏差値至上主義を是正しようとするのであれば、内申書の相対評価を前提にし、これに規定されて指導要録に、そしてこれをしてこに学校の評価活動に相対評価を持ち込むのではなく、中学校教育を歪める原因である内申書、高校入試制度そのもののありの方を、教育評価の立場からまず問題にしなければならなかったのではないか。

(3) さて、内申書と指導要録の関係について研究協力者会議の報告書は次のように述べている。

「高等学校等の入学選抜のための資料である調査書(内申書)は、指導要録とはその目的や機能を異にしていることに留意する必要がある」

この記述を素直に受け取るなら、先の解説書のように内申書における相対評価を論拠に、これを指導要録にもちこむ必然性はまったくないことになる。しかし、以上の引用の含意を教科の評定に即して見れば、実際には次のことを意味しているといえる。すなわち、内申書では正常分配曲線に基づいて、機械的に配分率が決定されるが、指導要録は内申書とはその性格を異にしているため、その評定は、内申書のように機械的で、厳格な相対評価をする必要はないということである。評定におけるこうした評価方式がいわゆる「絶対評価を加味した」相対評価である。では、「絶対評価を加味した」相対評価とは具体的にはどのような評価方式を意味するものなのであろうか。

1955年の指導要録の評定欄は純然たる5段階相対評価であり、各評点の配分に「学級、または学年において普

通程度のものを3とし、それより特にすぐれた程度のを5、それより特に劣る程度のを1としこれらの中間の程度のをそれぞれ4もしくはとする。／一般に3程度のものが最も多数を占め、5または1はきわめて少数にとどまるであろう」としていた。しかし、1961年の改訂において、この文頭に、「学習指導要領に定めるその教科の教科目標および学年目標に照らし」を挿入し、また、ここから「一般に」以下を削除、次に1971年の改訂では、各段階毎にあらかじめ配分率を決め、子どもをそれに機械的に振り分けることが無いようにという注記を挿入した。こうして、目標に照らして、配分率を緩和した相対評価を、「絶対評価を加味した」相対評価と称している。このような措置は、数多くの相対評価批判をかわすための措置であったといえる。しかしこうした措置は、この評価方法の特長であるといわれる「客観性」を失わせ、この評価をますます無意味なものにしてしまっている。

そもそも、相対評価は、ある集団内の特定の子どもの相対的位置を示すものであり、その表し方には、パーセントイル値、偏差値、5段階相対評価値などがある。5段階相対評価に関して言えば、あらかじめ配分率が決まっていなければ、評点の意味は解釈できない。配分率が決まっているからこそ、評点に意味があり、そこから相対的位置が理解できるのである。また、厳格に相対評価するからこそ、選抜試験の資料等として利用価値がてきくるのである。

こうして、まったく異なる2つの評価方法を折衷しようとする矛盾を反映して、「絶対評価を加味した」の意味、その程度について、文部省、協力者会議の間でも、異なった解釈が行われることになっている。

たとえば文部省の解説書では、「評定は相対評価を原則とするものであるから、学習成績が普通程度の児童生徒が最も多くそれに比較して特に優れた児童生徒や特に劣っている児童生徒はごく少数にとどまるという相対評価の一般的な原理に基づいて児童生徒の学級又は学年の中における相対的な位置関係を明らかにする必要がある」¹³⁾と、1961年に自ら削除した文章と同じ意味のことを述べ、続けて、各評点間の「境界を決定する場合に絶対評価を加味するのである。すなわち、あらかじめ定めた各段階の人数枠があるからといって実質的な学力差のない児童生徒を異なった段階に位置づけるのは不合理であるから、そのような場合には実際の学力によって評定段階を決定するのである」¹⁴⁾とし、さらに「評定がいたずらに甘くなったり、主観に流れることのないように留意す

る必要がある」¹⁵⁾と注意している。この解釈は、「絶対評価を加味した」の意味を、正常分配曲線をもとにあらかじめ用意した配分率の微調整程度に捉えている。こうした解釈では、相対評価批判に対する「ことばのアヤによるごまかし」¹⁶⁾と批判されても致しかたないであろう。

一方、たとえば、奥田は、「評定を割合で出す発想を改める必要がある」と言い、小学校の3段階評価について次のように述べている。

「クラスに40人の子どもがいればその中には著しく劣る子どももでてくるでしょう。評定の3、2、1で『1』については『2よりはなほだしく劣る程度のもの』としたのはこの場合に対応したものです。ですから1はごくまれな場合に記入するのですよーということなんです」¹⁷⁾

また、研究協力者会議の渋谷憲一は、B.S.ブルームの完全修得学習を引合いに出して、次のように言う。

「心理学の立場からいいますと、相対評価と言うのは正規分布を前提にしているわけですよ。ところが、一学期のはじめのころの子どもたちの実態というのはたしかにできる子とできない子がいて、そういう正規的な分布をするかもしれないんですけども、少なくともわれわれが教育的にはたらきかけを加えたことによってその正規分布がいわゆるJ字型の分布になりみんなができるようになる。(中略)もし、そうならなくていつまでも正規分布だったら学習効果がみられないわけですね。そういう一つのあり方が絶対評価を加味した相対評価というひとつのよりどころとなっていいのではないか。もつといえ、5の子が何人なんていうことはあまり考える必要はないということですね」¹⁸⁾

こうした見解、とくに渋谷の見解そのものにはまったく賛成である。しかし、正規分布曲線を前提にしない、配分率をあらかじめ想定しないというのであれば、それはもはや、客観性を論拠にその正当性が主張されてきた絶対評価を加味した「相対評価」とはいえないのではないか。とくに渋谷の発言に明らかなように、これはむしろ目標に準拠した絶対評価ではないか。この場合、明白に、客観性を論拠に存在し続けてきた指導要録「評定」欄における相対評価は、もはやその理論的根拠を失ってしまっているといえるのではないか。

以上(1)～(3)の3点にわたって見てきたように、渋谷氏のように解することができるのであれば別であるが、評定欄における「絶対評価を加味した」相対評価の存在根拠は理論的にも実践的にもないように思われる。

4 学習の記録の問題点(2)―「観点別学習状況」欄と「評定」欄との関係

学習の記録欄の第2の問題点は、教科の総合評価を行う「評定」欄に、相対評価を持ち込むことによって、これと、絶対評価を行う「観点別学習状況」欄との間に矛盾が生じているということである。解説書などでは、観点別学習状況欄は教科の「分析」評価、評定欄はこれを基礎資料とした教科の「総合」評価というように、分析と総合との関係として説明されるが、両者の評価方法が絶対評価と相対評価というように根本的に相違するため、評定欄が観点別学習状況の「総合」になりえていないのである。

具体的にいえば、たとえば観点別学習状況の各観点ですべてAとBであっても、評定においては、たとえば中学校の場合2や1がつくことがありうる。評定は学年又は学級での相対的位置づけをするのであるから当然であるが、文部省筋の解釈でも、このことについて「観点別学習状況のA、B、Cの数がそのまま評定につながることを意味しているわけではありません」¹⁹⁾としている。こうした矛盾は「子どもも努力し、それ以上に教師が努力することによって、教育活動の成果があがればあがるほどあらわになる」²⁰⁾であろう。

文部省筋の解説書では観点別学習状況の評価結果が、評定に直接つながらない理由を、学年や教科毎に各観点のウェイトが異なることをあげているが²¹⁾、本質的には分析評価と総合評価にそれぞれ絶対評価と相対評価という異なった評価方法を取り入れているからである。もし、どうしても教科別総合評価の必要があり、観点別学習状況との矛盾を回避しようとするのであれば、評定欄の評価方法である「絶対評価を加味した相対評価」の意味を、先の渋谷のように解するか、完全に絶対評価方式に改めるかすべきであろう。観点別学習状況を「基本」とするのであれば、なおさら、このような措置が必要であると考える。

5 学習の記録の問題点(3)―観点別学習状況欄の問題点

学習の記録欄における3番目の問題点は、評価の「基本」とされる観点別学習状況欄において、「関心、意欲、態度」を他の知識・理解、技能にかかわる観点より重視して最上位に位置づけたことによって、前回の改訂時に指摘された問題をさらに拡大することになったのではないかとこの点である。この問題点を要約すれば、

①知識・理解、技能といった知的なもの、関心、意欲、態度といった情意的なものを切り離して並列し、後

者を相対的に重視することは、知的な教育自体の軽視と、その論理を歪曲することにつながるのではないか、

②関心、意欲、態度は、現在のところ到達目標として設定することが困難であり、したがって絶対評価することも難しい。無理にこれを絶対評価しようとすれば戦前型の絶対評価、すなわち教師の内的基準による主観的な認定評価に陥ってしまうのではないか。また、この観点は個人の価値観にかかわる高次の内容を含んでいるが、これを公教育が評価する権利があるのか、という点である。

①の問題は長年いわゆる態度主義論争として問題にされてきた点である。

今回の改定における関心、意欲、態度の重視は、新学習指導要領の徳育重視の方向、教育課程審議会答申(1987年12月24日)の「II-3学習の評価」における「知識理解面の評価に偏ることなく、児童生徒の興味・関心等の側面を一層重視」という方針に基づいている。こうした考え方の背景にあるのは、いわゆる「知育偏重」論である。たとえば、解説書の一つは次のように言う。「学校教育の現状は、地域の伝達に偏っているとの指摘があるが、これは知識の量を重視する学力観に立っているとも言えるのである。これからの教育においてはこのような学力観を変革することが求められている」²²⁾。こうした知育偏重論は「点数主義」「偏差値至上主義」といった現象をそれなりに捉えてはいるが、そこから論理必然的に知育よりも徳育、知識、理解、技能よりも関心、意欲、態度といった結論が導きだされるわけではない。問題はむしろ、知育が入試制度に規定されて、断片的な知識の記憶とその再生に矮小化され、認識の質、その深まりを問題にするような、真の意味での知育が成立していない点にあるのである。

とはいえ、今回の改定で「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つの観点が全く関連づけられていないわけではない。それはたとえば次のように説明される。「学ぼうとする力としての関心・意欲・態度が先ずあって、学んでいく過程での思考・判断と技能・表現の活動があり、その上で学んだ結果として知識・理解が得られる」²³⁾。ここでは、関心、意欲、態度は学習の前提と捉えられている。しかし、関心、意欲、態度といっても低次のものから高次のものまで様々なレベルのものがある。たとえば、知られるようにB.S.ブルームは情意領域の目標を1次元的な階層構造を為すものとして、低次から高次へ大きく「受け入れ」「反応」「価値づけ」「組織化」「個性化」のカテゴリーに分類してい

る。こうしたレベルの異なるものを「前提」として一纏にすることはできない。むしろ、学習の進行にともなう「わかる」「できる」という経験や、認識の深まりにともなう、「関心・意欲・態度」の有り様も高次化していくのではないか。そうだとすれば、学習の「前提」として、関心・意欲態度を知的なものとして切り離して独自に評価するのでなく、これと関連させて評価することによって、授業（その教授方法、教材、目標）の問題点を明らかにすべきではないだろうか。そうでなければ、常に①の批判にさらされることになる。

②の前段の問題点に関していえば、授業中の学習への参加の度合いといったことは、行動目標として設定し、評価することが可能であろう。しかし、たとえば「我が国の歴史や政治及び国際社会における我が国の役割に関心を持ち、意欲的に調べることを通して、歴史や伝統を大切にする心情と世界のなかの日本人としての自覚をもとうとする」（小学校児童指導要録付属資料「観点別学習状況評価のための参考資料」、第6学年、社会、社会事象への関心・意欲・態度の項目）という観点項目があるが、内容は措くとして、これについて、「十分満足」「おおむね満足」といった到達基準が他の観点と同様に設定可能であろうか。もし、設定できたとしても、こうしたことについての「関心」「意欲」「心情」「自覚」になんらの一貫性ができてくるためには、長期にわたる学習が必要であり、したがって、1年間のスパンで絶対評価することは不可能なのではないだろうか。また、こうした「心情」「自覚」には様々な態様がありうるのであって、無理にこれを絶対評価しようとするれば、ある特定の「心情」や「自覚」の押しつけを誘うのではないだろうか。

②の後段の問題点に関しては、評価記録が指導のための資料として限定されて利用されるならば、問題はない。なぜなら、子どもの学習における興味・関心、意欲、態度のあり方は、教授法、教材、そして目標の当否を判断するうえで、また子どもの学習上の問題点を知るうえで重要な資料となりうるからである。ただし、先述したように、これを知識・理解といった観点と同じく絶対評価することには問題がある。たとえば、三上昭彦が提案するように「所見」欄に文章記述するといった方法がとられる必要がある²⁴⁾。

なお、「観点別学習状況」欄は、基本的に各教科4つの観点ごとに学年ごとの評価を記入することになっているが、これを次学年の指導資料として活用する場合、簡略すぎて役に立たないのではないか。具体的内容項目と関わらせて、各単元ごと、ないし各学期ごとに、何がわかっ

ていて、何がわかっていないのかを示し得るようにすべきであろう。

おわりに

今回の指導要録の改定は、理念的には指導要録の指導機能を強化しようとした点、そのために絶対評価による観点別学習状況を学習の記録の「基本」に据えようとした点、所見欄の拡大など評価できる点もある。しかし、指導要領による一方的規定、証明機能の残存、そのために相対評価を排除できなかったこと、また観点別学習状況に到達目標が設定しがたく、したがって絶対評価が困難であることがわかっていながら、学習指導要領の「新学力観」の実現ということを理由に、関心、意欲、態度という観点を知識・理解等と併置したことなど、指導のための評価、教育指導上の資料としての指導要録という理念の実現は不徹底に終わってしまっているといえるであろう。かえって、関心・意欲・態度の「絶対評価」を最も重視することから、新学習指導要領が求める態度のあり方に、一方的に子どもを追い込んでいく可能性さえある。

とはいえ、文部省が示したのは、あくまで「参考案」であって、その様式や、記入上の留意点は各地方教育委員会が工夫して決定できるたてまえになっている。評定欄の評価方法を渋谷のように解することも可能であるし、関心、意欲、態度の評価方法を再考することも不可能ではない。学校、地方がその自主性を発揮して、すべての子どもに質の高い学力を保証するための教育指導上の記録として、よりよい情報を与えてくれるものにその様式を改めていく課題が残されている。

註

- 1) メンバーは次のとおり。石田恒好、奥田真丈（主査）、梶田叡一、梶原康史、北尾倫彦、木山高美、楠山三香男、佐藤倫子、沢田利夫、渋谷憲一、島津忍恵、清水富夫、滝沢武久、武井洋子、田中公一、塚野巳三郎、中川健二、中西朗、根本栄、野口玲子。
- 2) 奥田真丈「新しい学力観を期待する新学習指導要録」（インタビュー）『季刊 教育法』84号、1991. p. 59。
- 3) 戦後初期学籍簿（指導要録）の性格については、拙稿「1948年版小学校学籍簿における教育評価観」京都大学教育学部教育指導・教育課程研究室『教育評価の基礎的研究』1985、参照。
- 4) 奥田、前掲、p. 59。

- 5) 奥田真丈編『小学校 新しい評価観と指導要録記入の実際』教育出版, 1991. 8. p. 12.
- 6) 文部省内指導要録研究会監修, 渋谷・石田・高岡『小学校児童新指導要録の解説と実務』図書文化, 1991. 7, p. 20.
- 7) 同上書, p. 21.
- 8) 文部省内指導要録研究会監修, 近藤・福島編『平成3年改訂 指導要録の解説』ぎょうせい, 1991. 8, p. 164-5. 本書の執筆者はすべて文部省内の人々である。ただし, 「まえがき」には「本書における見解は, 必ずしも文部省としての確定的な解釈を示すものではない」との断わり書きがある。
- 9) 日本教育新聞「新指導要録と評価 奥田真丈・協力者会議主査に聞く」(4) 1991. 4. 27付。
- 10) 文部省内指導要録研究会監修, 渋谷・石田・高岡, 前掲, p. 220.
- 11) 同上書, p. 226.
- 12) 内申書の学習の記録に関する点数操作に付いては, たとえば, 佐藤章『ルポ=内申書一見えない鎖』未来社, 1985参照。
- 13) 文部省内指導要録研究会監修, 近藤・福島編, 前掲, p. 162.
- 14) 同上書, p. 163.
- 15) 同上書, p. 163.
- 16) 赤木愛和「相対評価と絶対評価—その定義から方法論まで—」『児童心理』45—13, 1991. 10, p. 49.
- 17) 日本教育新聞「新指導要録と評価 奥田真丈・協力者会議主査に聞く」(4) 1991. 4. 27付。
- 18) 有園・渋谷・中原 (座談会)「新評価を生かす指導」『児童心理』45—13, 1991. 10. における発言。p. 13.
- 19) 高岡浩二「Q & A / 新指導要録現場の疑問に答える」『総合教育技術』1991. 7. における回答。p. 21.
- 20) 三上勝夫「指導要録・通知表・評価」『季刊 教育法』84号, 1991. 6, p. 75.
- 21) 文部省内指導要録研究会監修, 近藤・福島編, 前掲, p. 163.
- 22) 同上書, p. 31.
- 23) 梶原康史編『小学校改訂指導要録の解説と記入例』明治図書, 1991. 6, p. 15.
- 24) 三上, 前掲, p. 75.