

# 戦後教育評価論のあゆみ（１）

—相対評価の導入・定着から矛盾の止揚へ—

## History of postwar education evaluation Theory (1)

—Over from the introduction and establishment of norm-referenced evaluation of contradiction to sublation—

古川 治\*

Osamu Furukawa

戦後の教育評価は戦前の教育測定から、「教育のための評価」へと変化した。戦前の学籍簿も新しく指導要録と改訂された。その意味で戦後の教育評価の歴史は指導要録の歴史でもある。本稿では、戦前の教育測定や教師の絶対評価（認定評価）法に代わり、戦後アメリカ教育使節団の指導で導入された科学的評価法として受け入れられた相対評価の歴史を、指導要録の変遷に沿いながら、相対評価の理論的基礎を築いた中心的人物であった教育心理学者の橋本重治の評価論を中心に相対評価の導入、定着、矛盾の止揚までを考察したい。

### Abstract

After the war of educational evaluation from the pre-war educational measurement, it was changed to "evaluation for education." Pre-war school register has also been revised with the permanent cumulative record. Its meaning in the history of post-war evaluation is also in the history of the permanent cumulative record. In this paper, instead of the absolute pre-war educational measurement and teacher evaluation (certification evaluation) process, the history of the norm-referenced evaluation was accepted as a scientific evaluation method, which was introduced under the guidance of post-war American education mission, the transition of permanent cumulative record in line with the introduction of norm-referenced evaluation theoretical basis center on norm-referenced evaluation of the evaluation theory of Jyuzi Hashimoto central figure in an educational psychologist who built the fixing, we want to consider until the birth of the attainment level.

### キーワード

エヴァリエーション、相対評価、到達度評価、指導要録、橋本重治

### はじめに

戦後の我が国の学校教育における教育評価は、戦前行われていたような教育測定(measurement)や教師の経験と感に基づく主観的絶対評価（認定評価）に変わって、学習の評価方法では教師の主

観性を排して、科学的に行うため、小・中学校の指導要録(permanent cumulative record)において集団に準拠した評価として相対評価(norm-referenced evaluation)が用いられるようになった。相対評価は正規分布曲線(normal

---

\*甲南大学教職教育センター教授

distribution curve) を前提にして、生徒集団を機械的に5段階に割り振る評価方法である。相対評価は戦前の教師の主観的な絶対評価と違い、集団を準拠にして行う評価 (norm-referenced evaluation) であり、ある集団における個人の能力の位置づけが明らかにできる (学力等の個人の差を弁別) ので、客観的な選択資料としても用い易いという点などから、科学的で客観的な評価方法として成績評価、通知表、内申書、指導要録等の評価方法として長く主座を占めた。

しかし、1960年代後半以降の通知表論争、70年代に入り絶対評価 (absolute interpretation)、形成的評価 (formative evaluation)、完全習得学習理論 (mastery learning) を提唱するアメリカのブルーム理論の日本への紹介、相対評価と絶対評価の論争の経過をたどり、1980 (昭和55) 年文部省の指導要録の改訂において観点別学習状況という記録欄を新設し、学習状況をみる到達度評価法 (criterion-referenced evaluation) によって評価することになった。到達度評価の広がり、相対評価は絶対評価 (目標に準拠した評価、absolute interpretation) に改革されていった。この意味で梶田淑一が言うように「第2次大戦後の教育論、評価実践の展開史は、正規分布曲線の呪縛にどう対処し、どう乗り越えるかという基本軸を中心に動いてきたといっても過言ではない」だろう。

## 1. 新しい学習指導要領における評価

### (1) 考査は学習指導の効果を上げるためのもの

1947 (昭和22) 年、文部省から発行された学習指導要領 (一般編、course of study)、序論「なぜこの書はつくられたか」の書き出しは、戦後教育について「これまで上の方から与えられたことを実行する画一的な傾きのあったのが、下の方からみんなの力で、作り上げていくようになってきた」と述べている。新しい学習指導要領は (試案) と断った上で、第一章—教育の一般目標、第二章—児童の生活、第三章—教科過程、第四章—学習指導法の一般、第五章—学習結果の考察と52頁で構成され、特に学習評価に関わっては、第五章—学

習結果の考察として35頁～52頁までの8頁を当て重視している。第五章—学習結果の考察では、(1) なぜ学習結果の考察が必要か、(2) 如何にして考査するか、(3) 熟練の度の考査で構成され、評価は教師の側からは「かれらがどう変わったかつきとめてみなければならない」、そのため「教材が適切であったか」、「指導法が適切であったか」を反省することができるし、児童の側からは「自分の学習がそのめざすところにどれだけ近づいているかをみる機会となり、次の学習を如何にすべきかをつかむことができる」など、教師側、児童・青年側の両面からの手が掛かりになるし、考査は「学習指導の効果を上げていくため、欠く事のできないものである」考査の科学性と新教育の精神が感じられる内容である。新しい学習指導要領の評価ではまだ文部省は「評価」という用語を用いずに「考査」という用語を用いているが、その評価観は「教師にとって」「児童生徒にとって」と学習評価の意義を踏まえた内容になっており、文部省が戦後初めて教育評価についての考え方を表した記念すべき学習指導要領であった。

### (2) 「考査」にこだわった青木の新しい評価論

この学習指導要領の新しい評価の作成に関わった中心人物が、文部省教科書局の教材研究課長を務めた教育心理学者の青木誠四郎 (1894～1956) である。青木 (1949年から東京家政大学長へ転出) は1947 (昭和22) 年の学習指導要領であえて「考査」概念を用いた理由を、1948 (昭和23) 年の『学習指導の基本問題』という自著の第4章で次のように述べている。

「わたし達は学習の指導において、その過去をふりかえって将来を企て、教師の責任を果たすようにしなければならないし、学習指導の問題を解決するように努めなければならない。ここに、指導結果の考査の意味がある。」

「EVALUATIONといわれているものを評価とか、判定とかいう言葉で考えている人が多いが、評価というと、ただその結果を評価するという語意が強く・・・効果判定という言葉もそうである。

これは考査という語が従来の試験のような内容をもつにおいがあるので、新しい言葉として工夫されたのであろうし、EVALUATIONという語の直訳としては適当であるともいわれているが、いま上に言ったような意味でのEVALUATIONという全体の働きを示す点でどうか。わたしは、しらべ考えるという意味の考査という語を新しい意味において用いていきたいと思う。

青木は、その上でこの学習結果の考査の意義として、①考査は学習指導の改善を目指すもの、②学習の到達点を明らかにできるもの、③考査は多面的にする、④変化を見るものであるので、指導前の考査と照合が必要、⑤継続的にすることが必要で、そのため到達点を知識、態度、理解、技能の多面的な面から考査を行わなければならないと述べている。青木は、考査という用語を使いつつも、評価は教師にとって、生徒にとって、指導の改善のためというなど戦後の新しい評価観の立場を明らかにした。

しかし、戦前の教育測定時代から活躍していた青木は、考査の客観性を重視する故に、学力の個人差は知能と関連し、知能の分配は正規分布曲線によるという立場をとり、そのため教育測定にも、知能検査にも肯定的であり、戦前からの教育測定学がすべての点数を持って正規分布曲線にすることに対しても理解を示していた。

## 2. 「考査」から「評価」への転換

### （1）「評価」を用いた1951年版学習指導要領

文部省が1951（昭和26）年に発行した学習指導要領は、Ⅰ、教育の目標、Ⅱ、教育課程、Ⅲ、学校における教育課程の構成、Ⅳ、教育課程の評価、Ⅴ、学習指導法と学習成果の評価の107頁から構成され、評価に関する内容は、Ⅳ、教育課程の評価とⅤ、学習指導法と学習成果の評価の二章にわたって論述された。注目すべき点は文部省の評価に関する用語が「考査」から「評価」に変わると同時に、加えて1951（昭和26）年版学習指導要領は47年版に比べて、「人格の全体的発達の観点から」総合的に評価することが追加されたことである。し

かし、1947（昭和22）年版の考査の考え方、①教師には学習指導計画を改善する契機にすること、②子どもは学習の進め方を反省する契機にすることの新しい時代の教育評価の考え方の二点は1951（昭和26）年学習指導要領にも引き継がれた。

### （2）小宮山栄一の「エヴァリエーション」論

1951（昭和26）年版学習指導要領並びに1948（昭和23）年版児童指導要録の改訂委員の中心人物として「評価」という用語を導入し、戦後の評価を拓いたのが、1946年に文部省教科書局事務官に就任した小宮山栄一（1913～1963）である。小宮山栄一（昭和26年に東京高等師範学校教授へ転出）は1949（昭和24）の自著『教育評価の理論と方法』のまえがきで、「新しく叫ばれつつある評価（エヴァリエーション）ということばは新しく、理論的、方法論的展開は今後の研究に俟たなければならないが、本書が多少なりとも寄与することができれば」と前置きし、戦後最も早く新しい評価論（エヴァリエーション）を述べている。

小宮山は戦前の評価の反省として、「（これまでの評価が）個人差を正しく認識し得なかったことは、成績の制定にもそのまま反映して、学期末あるいは学年末において児童がどれだけ進歩したかを測定するのではなくして、他の児童との比較によって、学級の平均とか一定の標準に照らして、優劣を制定することが多く、指導上どのような役に立つか反省が加えられることはまれであった」と述べ、第九章「結果の解釈と処理」で具体的に（テストの）素点に意味が与えられるためには、絶対的な規準と比較するか、他の生徒の成績と比較しなければならない。例えば、「この児童はよく本を読むことができる」と言えるのは、他の児童と比較することによってそういえる。考査や測定から得られた素点を解釈したり利用したりするための技術が教育的統計法と呼ばれるものである。測定の結果を分配表あるいは分配曲線をもって現すと、「全体の傾向を知ることができる」。「正規分配曲線は理論的思考に基づいた数学的概念であるが、「この曲線の特徴として、中央に山があってそれ

から左右に進むにつれて低くなり、全体は鐘を伏せたような形で左右対称で」、それが統計法の上に重要性を持っているのは、ある種の事実の実際の分布状況ときわめて一致の度が高いためである」とし、評価方法として相対評価法を推奨している。

小宮山は教育測定と教育評価の違いについて、「教育測定が児童生徒がある教材をどれだけ学習したかという観点から行われていたのに対して、教育評価はその教材をどのように学習しているか、いかに児童生徒の人格をつくりつつあるかということ学習者側から中心に問題にするものであり、教育評価は学習成果を判定するだけのものではなく、学習指導への改善へとつなげるものである」という考えを述べている。従って、教育方法としては、これまでの測定に加えて標準テストの使用と相対評価法等を総合的に使用する評価方法を提案した。小宮山は文部省が昭和24年に旧来の学籍簿を新しく「指導要録」と命名する前の学籍簿改訂委員会にも参加し、全国の教師に五段階相対評価法（five point ratings）を推奨している。

しかし、小宮山は留意すべき点として同時にこの評価法には欠点があり最小限にする必要があるとも指摘（『中学校・高等学校の新学籍簿』東京文理大学内教育心理研究会、金子書房1949年）している。それは五段階相対評価法は統計法に従った方法であり、教師はすべての児童生徒に立てた目標に到達するように指導しなければならないのであるから、全てのものが到達すれば学力は正規分布しなくなる。わずか50～60人の学級を基準にしてこの方法を適用するには無理があるとも述べている。しかし、小宮山たちが勧めた学籍簿改訂委員会、その後の「指導要録」の五段階相対評価法は講習会を通して学校現場に広がり、小宮山たちの評価論は、戦後の新しい相対評価導入の基礎づくりの役割を果たした。

### 3. 学籍簿は戦後指導要録へ

#### （1）指導要録の誕生と五段階相対評価

1947（昭和22）年、7月に文部省教科書局長・学校教育局長の連名で、「学習指導要領の解釈及び

適用について」の通知が出され、「学習結果の考察と記録について」に関して、「学期末の機会に、学習結果の考察を整理するにあたり、従来のならわしのように、単位に各教科ごとに学科試験を行って、点数又は標語を与え、児童生徒の序列をつけたりするのは好ましいことではない。むしろ、児童生徒の発達や学習過程上の特徴をとらえ、それを客観的に記録し、指導の基礎資料とすることが望ましい」とした。これを受け旧学籍簿が1949（昭和24）年、9月に文部省初等中等教育局長通知として、「児童指導要録」と改訂された。

1949（昭和24）の指導要録の様式は、①在籍状況、②出欠状況、③身体の記録、④標準検査の記録、⑤行動の記録、⑥学習の記録、⑦全体についての指導経過等である。標準検査の記録では知能検査が位置づけられた。行動の記録、学習の記録は、普通の程度を『0』、それよりすぐれた程度のもを『+2』、それより劣る程度のもを『-2』、とする。『+1』、『-1』はそれぞれの中間程度を示す。一般に『0』が多数、『+2』『-2』は極めて少数というものであった。「行動の記録」は「人と親しむ」以下23項目が設定され、五段階相対評価法で行われ、「所見」は個人内評価（intra individual interpretation）が用いられた。学校現場への講習会が行われ、『+2』『-2』は各7%、『+1』、『-1』は各24%、『0』は38%の正規分布曲線による、五段階相対評価が学校現場へ講習された。

次の1955（昭和30）年の指導要録の改訂では、学習の記録は「評定」欄と「所見」欄とに分けられたが、「評定」は5、4、3、2、1の五段階相対評価の記入になり、「行動の記録」も自主性等9項目に整理され、A「特に優れたもの」、B「普通」、C「特に指導を要するもの」の三段階絶対評価に変更された。他は大きな変化はなかったが、「優秀な児童・生徒を有する学校では、相対評価では優秀な成績にもかかわらず正しく評価されない」などの問題点が指摘された。その後、指導要録の改訂は1961（昭和36）年、1971（昭和46）年と続き、1980（昭和55）年の改訂では絶対評価に基づく観

点別評価が導入されるなど絶対評価へ転換されていくことになった。

## （２）指導要録が二つの機能を持つ矛盾

旧学籍簿から改訂された指導要録の変遷を振り返ってみよう。『教育評価事典』の「指導要録の変遷」の項目解説によると、「指導要録の前史として学籍簿がある。1881（明治14年）「学事表簿取調心得」で「生徒学籍簿」の記入項目が規定された（学業成績を含まない）学校戸籍であった。1900（明治33年）年に、学籍簿の様式が定められ、操行を含む学業成績の記載が始まった。次いで、1941（昭和16）年国民学校学籍簿では、学業成績において習得、考察、処理等の評価観点を示し、優・良・可の「良」を「学年相応に習得したもの」と初めて評価基準を示した。戦前の学籍簿は教育原簿を標榜するに至ったが、目標、教材が絶対化されているものでは子どもの能力の分類と選別の域を出なかった。「戦後の指導要録は戦前の学籍簿の戸籍的性格を批判し、子どもの発達を全体的・継続的に記録して、指導に生かすための原簿とその性格が規定された。1948（昭和23）年の小学校学籍簿（翌年指導要録と変更）では、学習、行動、身体、の全面にわたって精細な分析的評価項目を設定し段階評価を行った。このとき、教師の主観的な評価を排除するため相対評価が導入され、指導要録が1955（昭和30）年改革の際、対外的な証明の原簿という性格が付加され、指導機能と証明機能という二つの機能を担わされることになった」。

項目を担当した山根俊喜は、「指導要領がこの対外的な証明機能という側面から、指導要録の「客観性」「簡潔性」「統一性」が強調され、この「客観性」の要求が相対評価を温存させることになり、「簡潔性」の要求は戦後初期にはなかった教科別総合評定の復活をもたらし、各教科の評価の中心に相対評価が据えられ「強固な存在になった」と分析している。

## 4. 相対評価の基礎を築いた稿本の評価論

### （１）相対評価を出発にした稿本の初期の評価論

稿本重治（1908～1992）は、青木誠四郎や小宮山栄一に続いて戦後の「指導要録」に相対評価による理論的な基礎を提供し、指導要録の評価論の構成に大きな影響を与えた教育心理学者である。稿本の評価研究は、1950（昭和25）年の『教育評価法』から始まり、文部省の1960（昭和35）年版「指導要録」作成にも加わり（当時、横浜国立大学学芸学部助教授）それ以降絶対評価が導入されることになった1980（昭和55）年版「指導要録」までの間の相対評価による教育や教育行政などに大きな影響を及ぼし、戦後相対評価論をリードした研究者である。

稿本の評価研究の処女作は、1950（昭和25）年の『教育評価法』と考えられるが、稿本はこの著作の序で「社会の進歩や科学の発展とともに、教育哲学やカリキュラムや方法論が新しく変わってゆくのは当然であり・・・必ず有効性に規準で凡ての教育計画を検証する何等の工夫が入用であり、評価は将にそのための工夫である」。「今日の教育に新しいカリキュラムと学習指導法とを導入したのと同時に、新しい評価法を導入したのは正しいことであった。評価も亦、単にアチーブメントだけではなく、態度・興味・鑑賞・人格性・適応性・精神能力・健康等々人格の全位相の発達変化を取り扱うことになった」と述べ、第一部「現代教育評価の性格」、第二部「現代教育評価の用具」、第三部「評価目標の分析とその評価の実際」、第四部「結果の処理解釈と評価計画」の四部構成で、「近代評価の精神と實際を明らかにする」と提言した。内容を見ると稿本は評価方法の技術・技法を中心に著しているように見えるが、第一部「現代教育評価の性格」で述べた社会の進歩や科学の発展とともに、教育哲学やカリキュラムや方法論が新しく変わってゆくのに合わせて近代教育評価も変わっていかなければならないとして、戦前の教育測定とは一線を画し、「指導のための評価」という戦後の教育論、学力論を背景に大きな視点から評価論を展開した。

稿本は、現代教育評価の機能として次の五点を挙げた。それは、①児童生徒の有効なガイダンス

の技術を準備するため、②カリキュラム・指導学習法並びに教材の有効性の吟味と修正の為、③生徒に、自分の進歩と欠陥とを評価させ、激励と動機を興える為、④父兄や一般社会の批判に応え、その協力を得るため、⑤学校の業績に一定の水準を維持する為である。

次に、橋本はそのような現代教育評価の機能を持った評価の特質として、①教育の目的、指導の目標と不離の緊密関係を持つ（測定やテスト特別される所以の点であると強調）、②包括的・継続的であり且つ融通性に富む（カリキュラムや指導法の改善に奉仕するためにも包括的であることが要求される、ガイダンスや生徒の学習指導の一部とするためには成るべく継続して行わなければならない）、③現代評価は診断的である（そこから治療手段が生まれるものでなければならない）、④現代評価は評価を生徒のものとする（自己評価を通して自己向上を）、⑤現代評価は観知的な結果の解釈を要求する（単に点を出す優劣ためだけではなく、生徒の要求・興味・態度・才能・環境との関係で吟味し、目標の進歩と関連させ、その人格の図絵を描くところまで進むのが好ましい）という。その上で、彼の後年の主著である『教育評価法総説』（1959年）、『新教育評価法総説』（1976年）に発展する教育心理学的な評価方法の技術・技法の膨大な内容に継る基本的な評価方法の技術・技法を述べている。

さらに、第四部「結果の処理解釈と評価計画」では、「評価の目的は、個々の生徒のガイダンスやカリキュラム・教授法の改善等にあるということ、従って最終手段は結果の解釈利用にある」として具体的に、その手法を提言している。①その個人自体の立場からの処理解釈、②他との比較での処理解釈（「個人についての単一テストの結果を学級その他の集団内において他の生徒の成績との比較によって相対的に処理解釈することは他の一つの方法であり、理論的には問題もあるが依然試みられてよい方法である。」）橋本は、「1学級50人のクラスでは、5段階法による区割りが小・中学校では適当である」として、柔軟に正常分配曲線を利

用することを勧めている。ここに橋本のその後の相対評価論の考えが提出されていると見ることができる。

## （２）処理解釈が最終的に重要と考えた橋本

次に、戦後の指導要録の評価法の構成を主として「相対評価」方法が優れ、補う評価方法として「個人内評価」と「絶対評価」の組み合わせによる三者併用が望ましいと提言した橋本の理論について見てみたい。

橋本は、1959（昭和34）年に大著『教育評価法総説』24章構成（699ページ）を著し、その後の1981（昭和56）年には『到達度評価の研究』を著し到達度評価の役割にも理解を示したが、その評価観は基本的に相対評価が中心であり、終生変わることとはなかった。

まず、第一部、「教育評価の概念と原理」では、ソーンダイク（Thorndike, E, L）以来の日米における教育測定批判と評価への発展、次に教育評価の機能と特質について、現代教育評価の機能と現代教育評価の特質を改めて述べ、「教育評価は、教育計画全体の必須の一面であり、有機的一断面であり、教育の全体制を理解しなければ評価ということが理解されないし、近代評価法の研究はそのまま教育全体の理解に導いてくれる」と教育と評価の関係を、教育技術の問題に矮小化することなく教育における評価の意義を新しい戦後教育という大きな枠に位置づけて捉えている。

そして、相対評価の重要性については第五部、第二十三章で求めた資料の処理解釈が評価の仕事の最終段階であることし、「評価の本義が、価値判断と解釈ということにあるのであるから、この段階の仕事は評価のあらゆる過程中最も本質的な仕事である」、「小学校や中学校の指導要録や通信簿の五段階評点を・・・いかに評価し、解釈し、評点や標語に表すかという問題であって、評価の利用の見地からみてもまた生徒や父兄に及ぼす影響から上からみても重要な問題であると」と重く位置づけられた。

### （３）相対評価、個人内評価、絶対評価の併用

稿本は相対評価、個人内評価、絶対評価の三者について次のように概念規定している。「相対評価とは学級の他の生徒や、全国の同年齢の成績を規準に、それと比べて相対的に見る評価法である。この方法をとれば、知能その他の点から見て成功であると解釈できる場合でも、他の生徒と比べて劣っておれば２とか１とか、可とか不可とかで評価されることになる。小学校、中学校の指導要録の学習記録の中の『評定』がこの相対評価による。相対評価法は、生徒の人数の比率を予め定めておいて、その比率に従って評定する」方法であると規定している。

次に、個人内評価については、「成績の結果を他の生徒と比較し解釈するのではなく、その個人の中で、個人内差異をみることによって解釈する方法である。その個人の一定教科内における諸観点、諸領域の成績間の比較」、また「個人の成績を縦断的に過去の成績と比較する。これで進歩の概念による評価が可能になる」として、個人内評価を横断的個人内評価と縦断的個人内評価に分類している。

さらに、絶対評価については「学校のカリキュラム要求を規準としてそれに照らしての評価、予め定められた学年相応程度を規準としてそれに比較しての評価であり、100点満点法で60点以上を合格とか40点以下は不合格とか決めるのはこの立場である。たとえば、およそ80点以上とった生徒は、仮にそれがクラスの大半を占めていたとしても、全部成功したと解釈しても差支えないことになる。現行指導要録では、高等学校の「評定」がこの立場をとっている。」とそれぞれについて概念規定と説明を行っている。

### （４）信頼性・客観性を備えた相対評価

その上で、橋本は各評価法の長所、短所について述べている。相対評価、個人内評価、絶対評価法には一長一短があり、どれか一つの方法で十分というような方法は存在しないと前置きしつつ、相対評価の長所として、①「学校・学級ではきわ

めて客観的に評価することができる」。②「５点を取った子は学級や学年で上位の７～８％（50人中上から４～５人）に入っていることを意味し、各評点の示す価値の度合いが明確である」。③「他の方法がもっている教師の主観が入る余地を排除し、他者と比べてみてこそ、はじめて事態がはっきりするし、生徒や父兄も最後の合点がゆく」と評価している。

次に、個人内評価の長所としては、「今日の個性教育の見地そのまま即した評価の仕方である。個人の横断的なデコボコを診断的に評価でき、縦断的な時間的変化をみることができるので、発達の評価も可能とされる」。しかし、「客観的な比較を可能にする根拠が欠如している」としている。また、絶対評価の長所としては、①「この方法が信頼できるようにになれば、個人や集団の学習の成功・失敗をみきわめることができ、進歩発展を見ることができ、②「正しく行われるなら、・・・無用の競争をなくすことができよう」が、短所として「主観性・非信頼性にあり、程度を規定するというけれども結局教師の主観に左右される致命的弱点」があると言い切る。

その上で、橋本は「評価では信頼性とか客観性ということが重要で、欠点があるにもかかわらず相対評価法は大きな長所をもっている。他の方法も併用することにより短所を補うこと」ができると結論づけている。

1961（昭和36）年の指導要録改訂協力者会議には橋本も委員として参加し、彼の三者併用論を基に、「評定」欄は相対評価、「所見」欄は横断的個人内評価、「進歩の状況」欄は縦断的個人内評価によって構成されることになった。

## ５．相対評価の根拠となる正規分布曲線

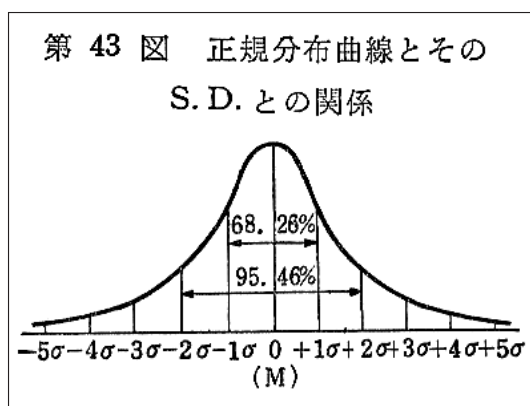
### （１）正規分布曲線の性質

その上で、第二十四章「正規分布曲線の利用」で相対評価の統計的根拠で、評価のための統計法として、正規分布曲線は数学の理論に基づいているから、知能・学力・身体その他心理的、教育的事象を、この曲線並びにその場合の標準偏差（S.

D)の持ついろいろな重要な数学的性質を応用し解釈することは有益である」としている。

橋本は、指導要録の五段階評価法の根拠として、「旧来、学籍簿や通信簿などの評価法に関しては、百点満点法とか、十点法とか、甲・乙・丙とか、上・中・下とか優・良・可などの標語が用いられてきたが、どの方法もそれを統制する規準らしい規準もなく設定されているので客観性がなかった。指導要録の評定法を客観的にするには、正規分布曲線の性質を援用するほかない」、「1学級50人程度の集団にこれを応用して5・4・3・2・1の評点がそれぞれ、7、24、38、24、7パーセントとなる。最も多くの人から受け入れられている五段階評価法である。」と、正規分布曲線を相対評価の理論的根拠としている。(図表－1参照)

図表－1 正規分布曲線とそのS.Dとの関係



橋本重治著『教育評価法総説』(P.612) 金子書房1959年

## 6. 相対評価の矛盾の批判と到達度評価の誕生

### (1) 落ちこぼれ、通知表等評価問題の噴出

指導要録の改訂が1949年、1955年について1961(昭和36)年に改訂された。1961年版指導要録の学習の記録欄の評定は5段階相対評価であり基本的には1955年版を踏襲した構成であった。

1961(昭和36)年に指導要録が改訂されて以降、相対評価の矛盾が噴出する間の時代的議論は如何なるものであったのか。1960年代から1970年代にかけては、受験競争による序列化教育の激化、教育の現代化による「落ちこぼれ」問題、相対評価

批判等学力と評価に関する教育問題が次々に生じ、絶対評価(到達度評価)を誕生させるきっかけになった時代である。

まず、1961版指導要録批判が提起された。代表的な意見を紹介すると、1961(昭和36)年には民間教育運動として算数教育の「水道方式」を開発した遠山啓が、『現代教育科学』(3月号)誌上で、相対評価は「教育はすべての子どもが5を取ることであるが、五段階評価は成績を上げるためには誰かが落なくてはならない排他的な競争を煽る評価である」と批判した。

次に、生活綴り方教育の立場から東井義雄が『現代教育科学』誌上の1961(昭和36)年3月号、1962(昭和37)年5月号で相対評価では、子どもの「伸び」が表現できない、「人間全体を評価できない、現行の所見欄では子どもの態度が評価できない非教育的な評価である」と批判した。

また、遠山同様理科の民間教育運動として仮説実験授業を創設した国立教育研究所の板倉聖宣も1966(昭和41)年に相対評価批判を「正しい学力評価」(『教育心理学年報』)や学校での講演で行っている。早くから理科の仮説実験授業の「授業書」づくりを通して、教育内容を到達目標とする到達度評価の考え方を問題提起しただけに、板倉は科学の授業を仮説実験授業の方法であることを創設する中で教育評価についても先進的に研究し、後年雑誌「ひと」(1974年6月号)で「私の評価論」としてそれまでの相対教育批判をとりまとめて著している。

1973(昭和48)年、いち早くブルーム理論を日本に紹介し、形成的評価を通した完全習得学習の先導役を果たし教育評価改革に大きな影響を与えた梶田叡一は「到達すべき教育目標を、『達成目標』『向上目標』『体験目標』に分類理論化する際、板倉が提案していた『方向目標』をヒントに『向上目標』を設定した」と述べている。

### (2) 相対評価に対する教育心理学者の立場

教育心理学者たちはどのように考えていたのか。絶対評価が導入された1980(昭和55)年の「指導

要録改善協力者会議委員」を務めた教育心理学者の肥田野直（東京大学教授）は1966年発行の『教育学全集』第4巻（細谷俊夫・末吉悌次・吉田昇編著）「学力と評価」で、「相対評価は学級全体が進歩すれば、個人の努力や進歩は評点では変わらない。この欠陥を補う絶対評価一縦の評価（個人の進歩の評価）に適した尺度が必要で」、次に「標準検査の記録であるが、標準学力検査や知能検査が学習指導やガイダンスへの利用は不十分である。」

「相対評価は教師にはそれなりに意味を持つが、我が子を育て導くかが関心事な保護者には、現行の相対評価は知能検査が父母の競争心をかきたてる以外の作用を持たない」と知能検査にまで問題提起をしている。

日本教育心理学会の関係者は如何に見ていたのか。当時の状況（論文は1970年半ば頃、昭和40年代に執筆されたが、出版が1982（昭和57）年と遅れた『日本の心理学』（教育科学研究会の創設者である心理学者の城戸幡太郎の80歳を記念して出版）の中で、松本金寿（東北大学名誉教授）は「教育心理学の動向」の中で「評価の問題」として次のように、教育評価の問題を跡付けている。「日本教育心理学会は、1966（昭和41）年大会では『正しい学力評価のありかた』、1969（昭和44）年大会では『現代教育評価の諸問題』を総会シンポジウムの課題として取り上げてきた。これまで我が国の研究の依拠してきた教育測定運動の延長線上の評価論と、教育実践の中で求められている教育評価論のギャップは埋められなければならない」、「我が国の評価研究は検査・測定の次元にとどまっていると言わざるを得ない。戦後、わが国の教育界で広く公認されてきた五段階相対評価法についてその教育的矛盾が提起され、その止揚が開始されている」、「これまで、方法論にのみで見失ってきたことを反省すべきである。我々に課せられた課題は、教育目標の実現を正しく評価できる方法論を構築することと併せて、それが具体的な教育過程で機能する動態についての研究である」と1960年代を総括し、問題の止揚の必要性が1970年代の評価研究の課題であることを明言していた。

### （3）通知表論争と指導要録の是正

1966（昭和41）年、兵庫県八鹿小学校は東井義雄校長の指導のもと到達度評価による通知表「あゆみ」を全国に公開した。東井は「評価することは教師の悩みなのだ。現在の評価の仕方、方法、指導要録の中身そのものがもたらす悩みなのだ」。

「評価する私たちにしても、一学期より伸びてきた場合励ましてやりたい。にもかかわらず、おなじ「3」という数字でしかその頑張りをあらわすことができないということは、苦しいことだ」と子どもにも教師にも励みになる「学習の記録」を打ち立てたい」と述べている。通知表の「学習の様子」は、各教科、学年ごとに到達目標を設定し、それぞれ「◎（目標の9割以上の達成）、◎（9割～6割達成）、○（6割以下）」の3段階絶対評価に改革した。6年生の算数の場合の評価規準として、「数と計算」領域では、「整数、小数の四則計算ができる」「分数の加減乗除ができる」「そろばんを用いて2、3桁の掛け算ができる」、「量と測定」「図形」「文章題」の各領域で計10項目の評価規準を設定している。八鹿小学校に続いて、子どもたちの学力保障に取り組む学校や教職員団体、人権教育団体等多くの教員組織が推進役になって、通知表改革や指導要録記入方法の改善や指導カルテの導入などの取り組みが進んだ。

1967（昭和42）年からは、1946年の社会科学習指導要領作成の中心者であり、「社会科の初志を貫く会」の創設者の一人だった上田薫は、「点数による評価は子どもの実態を把握し、それに対応した指導ができない」ので、「評価は実践の出発点、中間点として機能しなければならない」という評価理論に基づいて、静岡県安藤小学校で「カルテと座席表」を用いた試みで子どもたちをとらえ、授業に活かす取り組みを始めた。

ところで、評価の問題はマスコミでも問題になった。1969（昭和44）年、2月のTVのモーニングショウの中で、保護者からの「今の通知表では我が子がいくら努力して良い成績を上げても、評価の人数枠が決まっていて評価されない」という趣旨の投書に対し、文部政務次官が「通知表は指導要録

と違って評定の配分枠人数は決まっていないので『全員5でも3でもいいんです』という発言をきっかけに、相対評価による通知表の是非を問う通知表問題が生起し、その後各地の学校で相対評価から到達度評価による通知表改革が現れだした。

また、1971（昭和46）年、全国教育研究所連盟が小・中・高等学校の児童生徒を対象に「学校の授業をどの程度理解しているか」という調査をした結果では、小学校7割、中学校5割、高等学校3割で、「7・5・3」教育、「落ちこぼれ問題」と批判された。

さらに、1975（昭和50）年の国立教育研究所の学力実態調査、1976（昭和51）年には日本教職員組合の国民教育研究所での学力調査結果も総じて学力低下の実態が明らかにされ、学校教育の「落ちこぼれ問題」「詰め込み教育」批判がよいよい高まり、学力や序列を促す相対評価批判の声は大きくなっていき、学力と評価の改革が焦点化する時代状況を迎えた。

1971（昭和46）年文部省は、相対評価の矛盾を是正するため、戦後4回目指導要録の改訂に関する通知にあたって、「評定にあたっては、各教科の学習における児童生徒の平素の学習態度を考慮し「あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて、機械的に割り振ることのないように留意」する評価は5段階相対評価だが、絶対評価を加味した相対評価を原則とすることとした。また通知表についても、「取り扱いの注意」として「学校と家庭の連絡に用いられる通信簿等は、保護者が学校生活の実情をじゅうぶんに把握することが目的であるから、児童生徒の発達段階や学校の実情を考慮して記載内容を定めることが必要であり、指導要録の様式や記載方法等をそのまま転用することは適当でないばあいもあるので、注意すること」の一文が加えられた。

しかし、さらに1972（昭和47）年には東京都立川市立第二中学校の音楽の教師が通知表に「音楽をみんな楽しく学んだ」として全員に「オール3」の評価をするなど相対評価（評価不要論、評価不能論論争も混在した）による通知表の是非を問う

通知表問題が生起し、評価をめぐる問題は複雑な様相を帯びてきた。

#### （4）相対評価批判と到達度評価の実践提言

60年代後半から70年代後半にかけては国内だけでなく外国からも多くの相対評価批判や絶対評価理論の書籍や実践書が発表された。1969（昭和44）年の続有恒著『教育評価』、1971（昭和46）年の中内敏夫著『学力と評価の理論』、1973（昭和48）年の渋谷憲一・藤田恵一璽・梶田叡一監訳B.Sブルーム『教育評価法ハンドブック』、仮説実験授業機関紙「ひと」（74年6月号）板倉聖宣「私の評価論」、1975（昭和50）年の京都府教育委員会編『到達度評価への改善を進めるために一研究討議の資料一』の学校への配布、1976（昭和51）年の梶田叡一著『形成的評価による完全習得学習』、梶田叡一・植田稔たち神奈川県藤沢市研究グループによる日本で最初のブルーム理論に基づいた『形成的評価による完全習得学習』、1979（昭和54）年の京都府教育委員会による1975（昭和50）年以來の到達度評価研究を京都府教育研究所がとりまとめた佐々木元禧編『到達度評価』、1980（昭和55）年の『到達度評価ジャーナル』等次々に相対評価批判と到達度評価に関する理論と先進的な実践の試みが紹介されている。

#### （5）到達度評価誕生の幕開けの時代

このような時代状況について、橋本は1976年（昭和51）の『教育評価の新動向』（図書文化社）のはしがきに、「我国の教育評価に関する考え方は混迷し、新しい展望を求めて苦悩している。絶対評価、相対評価の問題、通信簿や指導要録、テストと差別、五段階相対評価の問題である。今世紀初頭の適性の個人差を測定と評価を導いた心理学的、統計的測定原理と、第二次大戦後世界的に広まった人間尊重論や一人ひとりを伸ばす教育評価のあり方を問うたところの社会的・倫理的原理とが未だ調和とバランスが取れていない状況にあると考えてよい」と述べている。橋本には、相対評価から絶対評価への歴史的転換点が「混迷の時代」と認

識された。従って、その後、橋本は、到達度評価について研究した上で、なお相対評価と個人内評価、絶対評価の三者を折衷することで「調和とバランス」を取ることを試みた。

当時の改革が進む学校現場や対照的に伝統的な相対評価派の研究者たちの状況について、到達度評価研究の先導役を務めた村越邦男（中央大学助教授）は、1979年（昭和54）の『日本の学力』（第2巻）「教育評価の現段階」の中で、「国民の要求が変化を求めているも、教育評価の専門家たちはその変化に戸惑い一歩遅れて研究をすすめる、ある場合には変化を冷やかにみつめ、批判的な立場をとる者も多くいた」が、「現場教師の到達度評価の実践的な研究の蓄積が1970年代後半に評価観を転換させていった」と学校現場によりそう証言をしている。

#### （6）橋本の到達度評価と相対評価の折衷的評価論

橋本は時代の新しい流れである到達度評価を研究し、1981（昭和56）年、到達度評価と相対評価の併用の必要性を『到達度評価の研究』に著し、問題の解決を図ろうとした。

橋本は、「到達度評価と相対評価の併用の必要性」を掲げ、まず到達度評価の長所としては「教育測定的な方法に立ち、方法的には難点もあるが、目的論上は生徒の学習意欲や学級・学校のカリキュラムの改善のための教育決定に有用な情報を提供する」。これに対して、相対評価法の長所としては「心理測定的な立場から個人差の測定に焦点をおき、その方法論上高度の信頼性と操作容易性を有している上に、進路・進学指導に適している。他人と並べ比べての解釈をも併せて用いてこそ、合点がゆく社会的有用性も無視できない」と提言している。

#### （7）相対評価法による到達度評価の補完

到達度評価は長所を持つと同時に信頼度で困難点を持つので、補足するためには相対評価法と個人内評価を用いなければならない」と併用論の理

由を次のように述べている。

①「到達度判定の信頼性のチェックに」、信頼性に欠ける到達度判定をチェックするためには、相対評価基準であるNRTによる相対評価法が共通性を持っているので補完できる。②「発展的目標についてその利用が限定されていることの救済」、高度の理解・思考・態度・鑑賞・表現等の目標は絶対評価では正しく評価できない。③「地域のカリキュラム評価や学力調査への相対評価の利用」、全国規模は別にして、学校・地域・市・県で学力調査値には到達度評価は適切でない。④「知能・適性・性格の等の個人差の測定のために」、学力でない学習における入力条件である生徒の知能・適性・性格の等の個人差の測定には、到達度評価はなじまない等々を理由を述べている。この理屈は、1980年指導要録改訂の際、絶対評価による観点別評価を導入した折に、評価理論上異なる相対評価を残すために、文部省が「絶対評価を加味した相対評価」という折衷的表現を用いたことと相通じるところがある。

#### （8）全国の学校現場に広がる到達度評価

橋本らは、相対評価を必要とする教師たちがいる現実を把握するため1977～1978年に小・中学校、研究所・教育委員会（全国9都県、518人）に通信簿の五段階評価は「到達度がよいか」、「相対評価がよいか」を質問紙調査した結果を『到達度評価の研究』の第11章「到達度評価と指導要録・通信簿」で結果報告を述べている。到達度評価支持は小30%、中32%、研究所・教委10%、相対評価支持は小61%、中62%、研究所・教委75%で、全体的には、到達度評価支持28%、相対評価支持63%で、「相対評価を支持するものが圧倒的多数である」と相対評価の必要性を補強している。

しかし、橋本たちの調査に先立つ、1975（昭和50）年には梶田叡一ら国立教育研究所による通知表での到達度評価（観点別評価）の試行が各地の学校に広がりつつある実態が報告されている。「学校における評価の現状一通知表の全国調査結果の概要」の「学習の記録」調査結果によると、「教科

の総合評定のみ」小21.1%、中40.8%なのに対して、「観点別評価のみ」が小25.3%、中51.7%、「両者の併用」では小46.6%、中49.3%と到達度評価（観点別評価）が学校現場に広がっている実態が分かる。学校現場は相対評価の矛盾の解決に向けて到達度評価へと向かい、時代は相対評価から変化しつつあったのである。

橋本は、戦後まだ戦前の教育測定を考えを合わせ持つ青木誠四郎や小宮山栄一たちの立場をとらず、アメリカのタイラー（Tyler,R,W）たちの評価研究を基礎に、戦後の新しい時代の「教育のための評価」を主張し、戦後相対評価の礎を築いた研究者である。

しかし、後半の1960年代後半からの相対評価の矛盾が顕になると、到達度評価についても研究し長所も認めたが、しかし「時代の混乱」を到達度評価と相対評価の併用という折衷の評価論を提案し、問題の解決を図ろうとした。永年戦後の教育評価研究を行ってきた田中耕治は、橋本の折衷論の論法を「橋本パラダイム」と呼んでいる。「橋本パラダイム」とは、絶対評価は教育学的には優れているが教育測定学から見ると信頼性に欠け、客観性を持つ相対評価が有効である。しかし、相対評価は欠点があるので個人内評価で補うという論法である。「橋本パラダイム」の下では、「相対評価で努力しても評点があがらない子どもたちに、その努力を『個人内評価』（各観点に○を多く付ける）で救済する関係が生まれ、客観的に見れば『個人内評価』が『相対評価』の矛盾を糊塗する役割を担うことは否定」できないと、その矛盾点を指摘している。

そして、文部省も相対評価の問題点の解決と全国学校現場での到達度評価に基づく教育実践の広がりを認め、戦後5回目の1980（昭和55）年の指導要録の改訂では、学習の記録欄に「観点別学習状況」を新設することに決意を固めた。当時1979（昭和54）年9月9日付けサンケイ新聞は、「文部省、絶対評価の要素加味、成績五段階評価見直し」という見出しで、「指導要録の五段階評価を抜本的に見直し、新しい絶対評価の導入を検討する方針を

固め、近く指導要録改善協力者会議を発足させることになった」と報道した。

その結果、1979（昭和54）年10月2日に開始された指導要録改善協力者会議は教育心理学者、教育学者、現場教育関係者18人により、相対評価派と絶対評価派の激しい議論が繰り返された（委員を務めた茨城県下館市立下館小学校長へのインタビュー証言、2008年3月20日）結果、1980（昭和55）年版指導要録改訂は歴史的なターニングポイントになった。

橋本重治は、この評価観の転換が「我が国の小・中学校における評価システムに公式に到達度評価を導入した全く画期的なことであり、その影響するところは極めて大きいといわなければならない」（1981（昭和56）年の『到達度評価の研究』の中で）とその評価観の転換の大きさを綴っている。橋本自身の変化同様、相対評価は、目標に準拠した絶対評価へと評価観を転換することになった。

しかし、この戦後の「相対評価の呪縛からの解放にはいくつかの重要な動きが先行した」と梶田 勲一は『教育評価』の終章で述べ、それは「ブルームの『教育評価法ハンドブック』の訳出・紹介、神奈川県藤沢市教育文化研究所・国立大学四附属中学校等の形成的評価の実践研究、京都府教育委員会を中心とした到達度評価研究の取り組み、授業・学習システム論といった教育工学の影響である」と分析している。

最後に、これらいくつかの源流を見てみよう。直接の一つ目の流れは、1973（昭和48）年、梶田 勲一らによって日本に紹介されたブルームの『教育評価法ハンドブック』並びにブルームの教育目標の分類学、形成的評価、完全習得学習という一連の目標と指導と評価の一体化による授業改革の広がりである。梶田の指導で日本で最初に目標分析と形成的評価の授業研究を開発した神奈川県藤沢市教育文化研究所の植田稔をリーダーとする藤沢グループ、東京都立教育研究所グループ、岩手大学附属中学校他国立大学四附属中学校などが続いた。

二つ目の流れは到達度評価研究として京都府教

育委員会学校現場ぐるみで取り組んだ京都地域である。1975（昭和50）年、京都府教育委員会発行『職場討議資料―到達度評価への改善を進めるために』をきっかけに、相対評価批判を繰り返しながら学校現場での実践に、ブルーム理論の成果を取り入れ、最も学校現場に寄り添いながら熱心に取り組みが継続的に続けられた。

そして、三つ目の流れが、1970年代前後からプログラム学習、教授・学習システム論として発展した教育工学の流れである。目標を行動目標として体系化し、学習結果をフィードバックさせ評価として見取っていく教授・学習システム論としての教育工学の発展でもあった。事実、藤沢グループのリーダーであった植田稔は教育工学の行き詰まりをブルーム理論で打ち破ったと証言している。このように、一見、相対評価から絶対評価への転換は相対評価批判から直線的に行われたように考えられているが、実はその転換への流れにはいくつかの源流が下地になり、合流して実現したことを理解しておきたい。

1970年代半ばには、以上のような経過を経て、それまで学習指導要領は教育学者、指導要録は教育心理学者の領分と慣習的に分けられていたものが、両者が入り混じり議論することにより、教育評価は絶対評価へと転換（「絶対評価を加味した相対評価」とされ相対評価は残ったが）し、戦後の相対評価の矛盾を止揚し、到達度評価や完全習得学習を発展させていく出発点になった。

## 参考・引用文献

学習指導要領（一般編） 文部省 1947  
学習指導要領 文部省 1951  
青木誠四郎著 『学習指導の基本問題』 有朋堂 1948  
小宮山栄一著『教育評価の理論と方法』日本教育出版社 1949  
小宮山栄一、後藤岩男著『中学校・高等学校の新学籍論』東京文理大学内教育心理研究会、金子書房 1949  
田中耕治著『教育評価』 岩波書店 2008  
橋本重治著『教育評価法』 金子書房 1950  
橋本重治著『教育評価法総説』 金子書房 1959

橋本重治著『到達度評価の研究』 図書文化 1981  
辰野千寿・石田恒・北尾倫彦監修『教育評価事典』 図書文化 2006  
肥田野直「学力と評価」細谷俊夫・末吉悌次・吉田昇編著『教育学全集』第4巻 小学館 1966  
田中耕治編『よくわかる教育評価』 ミネルヴァ書房 2005  
東井義雄・八鹿小学校著『「通信簿」の改造』 明治図書 1967  
武藤文夫著『安藤小学校の実践に学ぶ―カルテと座席表の22年』、黎明書房 1989  
村越邦男著「教育評価の現段階」『日本の学力』2巻 日本標準 1979  
橋本重治編『教育評価の新動向』 図書文化社 1976  
松本金寿著「教育心理学の動向」『日本の心理学』 日本の心理学刊行委員会編 日本文化科学社 1982  
続有恒著『教育評価』、第一法規 1969  
板倉聖宣著「私の評価論」、雑誌「ひと」（1974年6月号）、『私の評価論』、国土社 1989  
渋谷憲一・藤田恵璽・梶田叡一監訳ブルーム著『教育評価法ハンドブック』 第一法規 1973  
京都府教育委員会編『到達度評価への改善を進めるために―研究討議の資料―』 1975  
梶田叡一著『形成的評価による完全習得学習』、明治図書 1976  
梶田叡一・植田稔編著『形成的評価による完全習得学習』明治図書 1976  
梶田叡一・藤田恵璽・井上尚美編著『現在現代教育評価講座』第一巻 第一法規 1978  
梶田叡一著『教育評価』有斐閣 1983  
梶田叡一編著『学びと育ちの評価―通知表全国調査』日本教育新聞社 1994  
赤沢早人「戦後教育評価論のパラダイム」『人物で綴る戦後教育評価の歴史』 三学出版 2007  
古川治編著『指導要録・通知表にみる戦後学力観・評価観の変遷』科学研究費補助金対象研究 研究成果報告書 2009