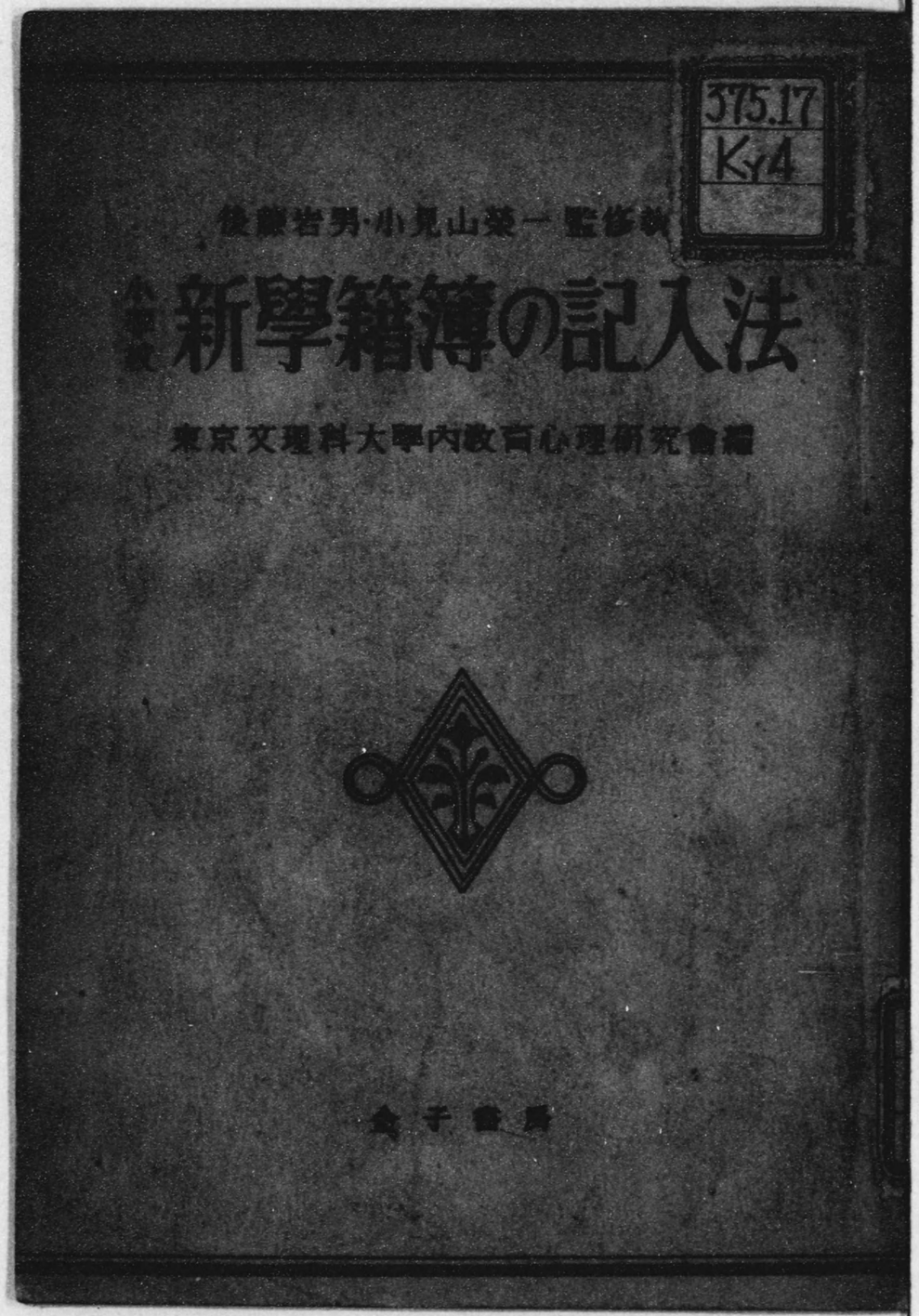


0044480000

0044480-000

３７５．１７－Ｋｙ４ウ

小学校新学籍簿の記入法

東京文理科大学内教育心理研究会・編

金子書房

昭和２３

AHF

375.17
Ky4

後藤岩男·小見山榮一 監修執

小學校 新學籍簿の記入法

東京文理科大學內教育心理研究會編

金子書房

375.17
Ky4

東京女子高等師範學校
附屬小學校
圖書館藏

東京文理科大學內
教育心理研究會編

新學籍簿の記入法

金子書房

序文

新らしい学籍簿が遂に公表された。それは新教育の実践的効果を期待する上に、どうしても考慮されなければならないものであり、單に教育実践家のみの切実な要望であつただけではなく、実にわが國教育制度のため、なければならないものであつた。それが、二年有余にわたる斯界の權威者の協議研究を經て、遂に公表されたのである。もちろん、それは、使用を强制するものではないが、これを批判的に使うならば教育の実践を裏づけ従來の缺陷を除去するを得るのみならず、それ以上の効果をすら招くであろう。本書は、新教育そのものの理念を再び反省考察すると同時に、教育実践家の実際問題としての即事的な記入法を明示したところに、獨自的な意義と役割とが見出されるであろう。ただ、そうそうの間に編纂したため、不十分なところはもとよりすくなくないが、漸次これは改訂して行くつもりである。しかしまた、全國各地における地域社会の特殊性に應ずる事項は、十二分にこれを研究し考慮し本書を活用する必要がある。その意味において、われわれは、新教育の理念に基づく新学籍簿の意義を討議し、その実践的な方途を即事的に考察し、あえてここに本書を出版したのである。

新学籍簿は、教育学的・心理学的・社会学的な基礎づけなくしては、十二分にこれを理解し活用す

國立國會圖書館
昭和 24. 1. 5
購入

ることはできない。この裏づけなくして盲目的に、これを使用するならば、單に從來の好ましからざるもまた論外である。

本書編纂に當つては、中野佐三、友田不二男、辰野千壽、大內茂男、岩田茂樹、岡本奎六が主としてこれに當つた。新学籍簿の考案に直接參加された後藤岩男、小見山榮一兩先生の監修並びに執筆を得たことは、單にわれわれのみならず、わが國教育刷新向上のためまことに幸福であつた。ここに兩先生に厚く謝意を表すると共に併せて本書出版の勞をとられた金子書房社長金子善藏氏に感謝する次第です。

昭和二十三年十二月

東京文理科大学内
教育心理研究會

目次

第一章　新教育の在り方……一
第一節　新教育の特質……二
第二節　新教育とカリキュラム……五
第三節　新教育と指導……九
第四節　新教育と評價……一一
第五節　新教育と教師……一四
第二章　新教育と學籍簿……一六
第一節　新教育と新學籍簿との關係……一六
第二節　新學籍簿の構想……二三

第三章　新學籍簿記入法概要……二七
第一節　在席狀況と出欠狀況……二七
第二節　學習の記錄……二九
第三節　行動の記錄……三四
第四節　標準檢査の記錄……三九
第五節　身體の記錄……四〇
第四章　教科の評價と記錄（各論）……四三
第一節　國　語……四三
第二節　社　會……六一
第三節　算　數……六六
第四節　理　科……九五
第五節　音　樂……一一〇
第六節　圖畫工作……一三
第七節　家　庭……一四三
第八節　體　育……一五四
第九節　自由研究……一六八
第五章　行動の評價と記錄（各論）……一七六
第六章　標準檢査法各種……二一一
第七章　身体の評價記錄（各論）……二一七
小学校の学籍簿の趣旨とその扱いについて（文部省公報）……二二五

第二章　新教育の在り方

新らしい学籍簿は、かの明治三十三年以来の学籍簿にただ單に代つたものではない。また代つたものであつてはならない。古い学籍簿はその児童生徒の学校に籍があることを示す戸籍簿的性格が濃厚であつたが、新らしい学籍簿はそのようなものであるよりも、児童生徒のその学校でうけた教育の累積的記録簿の性格が濃厚であり、この記録によつて次の教育をいかに行うとよいかを手引するという教育指導の重点になつている。それは児童生徒の上にわれわれの教育がもたらした効果、これが如実にそこに記録され、われわれの次の教育計画にある有効な理念を考えしめるというものでなければならない。

それゆえに、学籍簿をどう取扱うかの問題は、その基礎に、われわれのもつ教育はどんなものであり、またどんなものでなければならないかの問題をひそめているのである。その取扱い方はわれわれが教育をいかに考えているか、その考え方のいかんに依存し、規定されている。

その意味から、まず新らしい教育はいかに考えられなければならないかを一べつすることにする。

第一節　新教育の特質

もちろん、新教育――従來の傳統的な教育に対して、今日われわれが考えねばならない教育を一應こう呼んでおくのであるが、かかる意味の新教育がいかなるものでなければならないかは、論じつくして、たれでも納得できるように、明らかにすることは容易でない。長い教育の歴史の發達がそのゆえんを物語つている。けれども、次のようにのべることはあながち誤りをおかすものではないであろう。人間を個人として尊重し、その可能性に期待するヒューマニズムの精神に基礎をおき、すべての人が、一人一人、人間として共に眞理に生き、平和を樂しむことのできる社会において、その可能性を最大限に發達させるために、あらゆる機会が與えられること、そしてこれによつて、その社会は一層すべての人を人間として共に眞理に生き、平和を樂しむことのできる社会になつて行く、そのあらゆる機会を與えることが、新教育のあり方である。

ヒューマニズムの精神、これは人類が近世の歴史において發見し、獲得したもつとも輝かしい精神であるが、新教育はこれに基礎をおいていなければ、他にいかに多くのすばらしい特質を具えていても、結局、仮装の新教育であるといわねばならない。

その精神から、すべての人が、一人一人、その人の具有している可能性を最大限に發達させるという特質が、新教育のもつとも著しい基本特質として浮び上るのである。従來の教育は教師中心であつた。従來の学校は教科書中心の学校（Book-centered school）であつた。それに対して今日の教育は兒童中心である。今日の学校は生活中心の学校（Life-centered school）である。このようによくいわれる兒童の具有している可能性を最大限に発達させようというとき、発達するものは、明らかに兒童自身であつて、教師ではない。だから、兒童の具有している可能性が最大限に發達させられるためには、兒童は自ら活動し經驗しなければならない。だから自ら考え、自らの手を動かしてなさなければならない。兒童が自らの世界において思う存分に活動し經驗することによつて、その可能性は最大限に發達するのである。教師はただその思う存分に活動し經驗するのを指導し、それに助力し、また奨勵を與えるだけである。教師が教科書の解説にいそがしい思いをすることは、その指導、助力、奨勵に役立ちはするが、それが兒童の思う存分の活動や經驗から推されていては、何の意義もないことである。大切なことは兒童自身が活動することであり經驗することである。新教育の基本特質である兒童の具有している可能性を最大限に發達させるということは、まず兒童自身が活動し經驗する＝生活するという特質に分節する。

そこから、また、次の特質が分節する。兒童が存分に生活するということは、兒童が自ら求めている活動、自らに興味あり、必要であるとされている經驗をなしているということにほかならない。そ

して児童が自ら求めるものは、かれらの現実の生活領域のうちにあるものである。だから、学校が児童になさしめる活動や経験は、かれらの生活領域のうちのかれらの要求し、必要とし、興味ありとするものであつて、したがつて学校は児童の生活するところにならなければならないのである。学校は既成の知識の傳授所であつてはならない。

それゆえに、新教育にては、児童は知識の受容器ではなく、知識の創造者であると考えられているのである。新教育では注入教授は採られない、すべてのものが力を合わせて知識をつくり出さなければならない。

なお、児童は一人一人賢愚強弱を異にしているということから、その具有している可能性の最大限の発達ということは、すべての児童が一様に発達させられることであつてはならないという、第三の新教育の特質がさらに分節する。愚なるものと、賢なるものと客観的に等しい活動や、経験を求めることは、かれらに無駄な重荷を課するだけで、かれらを存分に生活せしめるゆえんではない。新教育は劃一的な一斉的な指導は排除する。すべての児童に同じ水準の成績を要求することは、平等であるかの如くでありながら、その実、不平等である。同じ機会を與えるけれども、同じ結果を期待しては ならない。

新教育はいかにあらなければならないか、どのような特質をもつていなければならないかは、もつ

とのべることができる。右の特質が新教育の特質のすべてであるのではない。けれども、さらにのべられる特質は右の特質のどの面かを取出し、強調したものに還元されるであろう。すなわち新教育の特質の重要なるものは右にのべたところで覆うことができるであろう。結局いろいろにのべ得る特質も「個人の尊厳を重んじ、眞理と平和を希求する人間の育成を期する」(教育基本法、前文)という一つの点にあつまる。

第二節　新教育とカリキュラム

児童は自ら活動し、自ら経験しなければならない、学習するものは児童自身であつて、教師ではない、ということは、上述のように、新教育の基本的特質をなすことである。しかし、何をどう経験したら、より一層よく成長発達するか、どんな活動をどのようにしたら、より一層よく成長発達するか、その活動や経験の種類、内容、範圍、およびそれらの順序排列などは、教師によつて十分なる準備の上にきめられねばならない。このことは、教師が教師であるという責任においてしなければならないことであつて、これをしなくては教師は教師であることを放棄したことになる。そして教育は放任になるのであろう。学習するものは児童であつて教師ではないということと、何を経験させるとよいか、どう活動させるとよいかと教師が苦心することとは決して混同さるべきではない。いな、学習

するものは兒童自身であると考えるからこそ、教師は兒童をどのように教育し、そして眞理を愛し平和を重んずる社会をつくり出すかを十分に考えねばならないのである。

かくて、教科課程、すなわちカリキュラムの問題は、新教育を考えるとき、必然的に考えねばならない問題として登場する。というのは、カリキュラムは兒童をどう教育するか、いいかえるとかれらがよき社会をつくり出すためにはどんな經驗や活動をなさしめるとよいかのプランであり、プログラムであるからである。カリキュラム（curriculum）という語は、もとラテン語のクレレ（curere）すなわち「走る」から出た言葉で、兒童が学校で目標をめざしてひたむきに学習する、活動し經驗すること、および学習の筋道が意味されている。

だから、新教育の理念についていかに深い理解があつても、教科課程が適切でないならば、その新教育はゆたかに実を結ぶことが恐らくできないであろう。カリキュラムのいかんはやがて兒童の発達と幸福とをきめ、将來の社会の秩序と福利とをきめるであろう。のみならず人類の将來を決するものともいえよう。

しかし、従來、わが國では、カリキュラムはあまり問題として登場しなかつた。それは従來わが國の教育では、カリキュラムを問題とする必要がなかつたからである。兒童に何を教えるかは教科書が示してくれていた。そしてその教科書は國定であつて、全國一様に使われた。だから、教師は何を学

習せしめるかを考える必要はなく、ただそれを解説しさえすればよかつたのである。しかし、今日は何を教えるべきかをきめることは、教師にゆだねられることになつた。新教育は教師にそれをゆだねることを要請している。

かくて、新教育においては、教師はカリキュラム構成に努力しなければならないのである。

ところで、カリキュラム構成に當つては何よりもまず学習するものは兒童であるということをよく銘記しておかなければならない。兒童は自ら要求するもの、必要とするもの、興味あるものに向つて活動をおこし、それについて經驗し、そのときにのみ、かれらはよく発達するのである。求めもしないし、必要ともしない、何の興味もないものを、他からしいられて經驗し、それに向つて活動する、そのような活動や經驗は、いくらなしても、いくらつんでも、よき発達をもたらすものではない。だから、カリキュラムとして排列される活動や經驗は、兒童の要求する、必要とする、興味をもつ、それらでなければならないのである。ここに、カリキュラム構成に當つては学習するものは兒童自身であることを銘記しておかなければならないのであつて、教師は、兒童は現実にいかに生活しているか、その実態を十分に把握し、理解していなければならないのである。

そして、兒童の現実の生活は一定の場所で一定の社会関係に結ばれて營まれている。それは年少者は年少者として、年長者は年長者として、発達的相異を示している。この事実からカリキュラム構成

には、児童調査と社会調査とが並行しなければならないといわれ、これらを基礎資料として児童の現実の生活における活動と経験の廣さと発達の段階とが明らかにされ、この二つがカリキュラム構成の軸にならなければならないとされるのである。

それゆえに、今日の新教育におけるカリキュラムは、児童の一定の場所で一定の社会関係に結ばれてなされる、意義ある活動や経験から構成された、いわゆる経験カリキュラムでなければならない。教科書にもりこまれたいろいろの内容も一種のカリキュラムと呼ぶことができるが、それはいわば既成の知識の集積で、したがつて児童にとつてはその現実の生活に直接に結ばれたものではあり得ないので、新教育ではむしろ排除されているものである。カリキュラム問題は教科カリキュラムから、今や経験カリキュラムに飛躍し、具体的な現実的な経験や活動に基礎をおく活動プログラムに移つた。だから、経験カリキュラムは児童の生活領域の主要なものにつき、その切実な生活問題を取り上げ、これをカリキュラムのコア（中心、中核）として、一切の活動や経験をこれに綜合する、いわゆるコア・カリキュラムの方向にさらに展開してきているのである。

要するに、新教育はかかる教科課程において推進させられるのであつて、教科課程に苦心しなくては、新教育の実の結ぶことを期待することはできない。

第三節　新教育と指導

以上のように考えてくると、新教育は学校において児童にいかに学習させるとよいかのみを考えているというように思われる。しかしそれは誤りである。新教育は人間の、したがつて児童の可能性の最大限の実現を目ざしているのであるから、新教育は児童の全生活を指導して、満足に健全にかれらを成長発達させることを目ざさねばならないのである。児童は單なる知識や技術を受容するのではなくて、その現実の生活問題と取組んで、自ら考え、自ら工夫し、たれかれと協力し、討議して、それを解決しようと活動し、経験をつみ、そうすることによつて、その成長と発達とが結果されなければならないのである。そしてそのためには、指導が必要なのである。

指導（guidance）は、その言葉の意味からは、力弱きものに手をかすというようにも解せられるが、その眞意はもつと積極的に可能性が最大限に実現するように方向を與え、また実現が思わしくないときは統御的に働きかけることでなければならない。

人の成長と発達とは、元来、廣いいろいろの生活領域においておこるものである。児童のそれも決して学校での活動や経験のみによるのではない。その家庭生活や近隣関係、交友関係、その他地域社会関係における活動や経験を通しておこるのである。

そして、現実の生活場面は決して常に一様に好適であるとはいえない。そこにはいろいろの障害が横たわつている。それらの障害との緊張関係として現実の生活場面は存在し、展開する。

だから、兒童はそこで活動し經驗をつむが、かれら自身だけでは処理し得ない事態に遭遇して、不安、動揺、混乱におちいることがあるのである。ここにかれらは適切な他人の指導をどうしても必要とするのである。適切な指導を得てはじめて滿足な健康な成長と発達とが期待されるのであつて、もし適切な指導を得ることができないならば、異常な成長発達をおこすおそれが生ずるのである。

学校は一定のプラン、一定のプログラムをもつた整えられた兒童の生活の場である。しかし家庭とは著しく異つている。同年齢のみの学友がおり、規定の課業が待ちもうけ、その行動は種々の規制をうけてなされねばならない。だから入学して間もない兒童には不安と動揺と混乱の生活の場として展開することが多い。かくては、かれらの成長と発達とは損なわざるを得ない。長く学校生活をつづけてきた年長の兒童においても、事情は同じである。

また、現実の社会は、整えられない現実の生活の場としてであるだけに、もつと多くの障害があり、もつと強いそれらがあり、そしてその障害との緊張関係が横たわつていると考えられる。すなわち、もつと指導を必要としている生活の場である。

かくて、とくに兒童の滿足な健康な成長と発達のためには、指導が大切であるというのである。適

切な指導を缺くときには、兒童の心的健康（mental health）は損なわれるだろう。そうなれば、かれらは現実生活の障害に対して攻撃的に、反抗的になつたり、またそれから逃避して自らを閉鎖したり、卑下したり、あるいは希望を失い、劣等感をもつこととなつて、かれらは現実の生活への適應性（adjustment）を失つたものになるであろう。

そこで、指導の要領は一人一人の兒童の現実の生活の場がどうであるかをよく把握し、それに対して兒童がいかに反應しているかをつきとめて、それに應じた手段をとることである。したがつて、年少者と年長者とは異る指導がなされるべきで、その発達の程度の顧慮が大切である。

要するに、兒童の人間としての幸福な全発達を望む新教育においては、指導はもつとも重要な機能であるとされるのである。もともと指導は職業指導（vocational guidance）の必要から主張されるようになつたといわれるが、以上の意味から、今日では、それは展開して、学業指導（educational guidance）社会性指導（social guidance）健康指導（health guidance）余暇教養指導（recreational guidance）など、廣い領域をもつまでになり、教育の語に代る言葉にさえなりつつある。

第四節　新教育と評價

新教育が叫ばれるようになつてから、從來の試驗や考査という言葉に代つて、評價（evaluation）

という言葉がよく用いられる。これはなぜであろうか。

もちろん、それは物好きでいわれるのではない。新教育の実践に対する本當の反省からくるものである。

新教育においては、前述のように、兒童の興味を重んじ、その要求に應じ、その能力に即することが基本的な特質であるとされる。だから新教育はともすると、兒童は氣が向けば活動し、興がさめると次の活動に移つてもよいというようにも解される。また能力にすぎるものはしなくてもよいというようにもとられやすい。だが、これで果して教育したといえるであろうか。兒童は昨日よりどれだけ向上進歩したといえるであろうか。かかる反省は教師の當然もつべきものであろう。

新教育において、評價ということがよくいわれるゆえんは、新教育の本當の実践をどうしたらよいかと苦慮するところにあるのである。兒童は一定の教科課程において指導されるのであるが、その結果が期待のようであるかどうか、どれだけ指導目標に達し得たかどうかを問題にするとき、評價が問題になつてくるのである。

だから、評價は單なる結果の測定ではなくて、指導したことの効果、あるいは學習したことの効果の評定であつて、これによつて次の指導や學習を一層効果的にするにはどうしたらよいかの資料を提供することのできるものでなければならないのである。したがつて評價は主觀的になされてはならないのであつて、できるだけ客觀的になされなければならない。

新教育は適切な評價によつて、氣がむけば活動するということからいかにすれば興味をわかし、そしていかに學習せしむべきか指導方策を立てることができ、能力にすぎたものはしなくともよいということから兒童に丁度適合した活動はいかなるものかを見定めて指導するという方向に向うことができるのである。もし、かかる評價を伴わないものであるなら、新教育は放任となんら異なるものではないものになり、またかつての消極教育となんら選ぶところのないものになつてしまうだろう。

それゆえに、また、評價は從來の試験や考査が專ら教師によつて一方的に行われたものから轉じて、指導する教師と學習する兒童とがともに喜んで行うものというものでなければならない。

要するに、新教育は評價を必然的に必要とするのであつて、その評價は、

(1) 單なる測定とは異つて、教育の目標と關連して行われるものである。指導目標に到達したかどうか、その程度はどうかという價値概念を含んだものである。

(2) 教育の目標は兒童の全生活に關連しているから、單に知的発達だけでなく、社会的、身体的発達をも評定しなければならない。しかも、それは科学的になされなければならない。從來の教育測定やテストだけでなく、觀察や面接や事例研究も利用すべきである。

(3) 試験、考査は學期末、學年末などに行われたが、評價は指導に必要ならば常に行われるもの

で、強調すれば指導や学習活動の一部であるともいえるものである。教師も児童も随時に評価すべきであつて、これによつてともに次の指導や学習が方向づけられる。

第五節　新教育と教師

以上のべてきたところから、教師はいかにあるべきかが知られる。教師は単に学問的教養だけあればよいのではない。また単に聖者的君子であればよいのではない。教師は児童に興味や熱意をわかせるほどの深い学問と研究意欲をもち、高い人格性を具え、さらに、それだけでなく、教師としての職業を果すに必要な技術力量をあわせ具えなければならないのである。

過去においては、教師は学問的教養があればよかつた時代もあつた。また人格者であればよいとされた時代もあつた。しかし、今日の教師はそうであつてはならない。今日の教師は学科の教授をするのでなくて、児童の全生活を指導しなければならない。児童の自信や自主性や工夫力などを発達させる責任を負うている。カリキュラム構成の技術にも、指導の方法にも、またよい評価をする手續にも堪能でなければならない。

かかる教師は学問や修養をするとともにまず児童の十分なる理解者でなければならない。児童生活一般を知つているとともに一人一人の児童独自な成長発達について、それがどのようにあるかを理解

することにつとめなければならない。かかる理解ある教師（understanding teacher）にして、はじめてすぐれた指導のプログラムを準備し、児童の一人一人に適切な助力や援助を與えることができるのである。教育技術、学級や学校の管理および經營という問題も、理解ある教師であつて、身についた解決ができるのである。指導とか援助とかということは、元來、人間関係を外にしてはあり得ない。だから児童によい指導を必要とするならば、教師の性格や態度のいかんを問題としなければならない。

そこで、第二に、教師は自らの性格や態度の調整に常に留意し、よい性格、圓満な態度を形成しようとする努力者でなければならないのである。それには身体的健康（physical health）とならんで精神的健康（mental health）ということが必須條件とされるから、教師は自身のためにも、児童のために、も、精神衛生（mental hygiene）を重んじなければならない。暗い教師、神經質で陰険な教師、情的に飢えた教師、爭闘に敗れた教師、劣等感をもつた教師、おぼつかなく心細い教師などは、児童の健康な滿足な成長発達を指導することはできない。明るくかつ達な、溫く豊かな、安定した性情の教師は、それだけですでによい影響を児童に與えているのである。

学識のみで教師の資格は決定されない。新教育においては、そのような教師から、児童にとつて「助けになる教師」（helpful teacher）に、教師のあり方が求められている。

第二章　新教育と學籍簿

第一節　新教育と新學籍簿との關係

学籍簿は、兒童を理解し、その理解にもとづいて指導するための帳簿である。したがつて、学籍簿は、教育の動きのなかにおいて、その役割を果さなければならない、新教育の特質は、必然的に新らしい学籍簿の在り方を決定する。それゆえに、第一章にのべたような、新教育の在り方は、そのまゝ新らしい学籍簿の在り方を決定するのである。讀者は、その意味において、第一章を再び吟味されるよう希望するのである。しかし、ここに改めて、再び、新教育の特質をあげて、それと新学籍簿との関係を考察して見よう。

新教育は、従來の教育と比べて、次にのべるような特質を顯著にもつているといえる。

第一、新教育は、教科課程においても、教育評價においても、教育の指導法においても、兒童中心の教育である。従來の教育においては、教育の活動の中心は、この意味で必ずしも兒童中心ではなかつた。教材の研究のなかに重点がおかれたり、教師のなかに重点がおかれたりしていた。これに反

し、新教育においては、教育の活動は、教育さるべき兒童を中心として行われなければならない。新教育の全般は、従來の教育と比べて、著しくその活動が現実的であり、兒童に身近かなものとして行われることを要請されている。教育が現実的であるためには、どうしても兒童中心的でなければならないのである。学籍簿は、新教育の兒童中心をその構造においてもその取扱いにおいてもその十分に生ふさなければならない。

第二、新教育は、従來の教育とは別の意味において、個人差の認識の上に立つている。人おのおのにおいて、個人差があるということは、必ずしも、新教育になつてから初めて認められたことではない。従來の教育においても、この点は認められていた。しかし、その立場が異つているのである。従來の教育においては、單に個人差のあるということが認識されていたのであつて、それがいかなる意味において認識されていたかということが不明であつた。従來の教育においては、最少必要量（Minimum essencials）の思想が強く働いていて、一定の標準が立てられ、その標準すなわち最少必要量以下のものは劣等兒ときめられ、その標準以上が平均兒あるいは優秀兒とされていたのである。そういう意味の標準に到達したかしないかという意味で、個人差が問題とされていたのである。ところが、新教育においては、そういう意味の標準を否定した。ここまで到達しなければ、劣等兒であるというような標準すなわち最少必要量というようなものはなくなつた。その個人に與えられた素質的・

後天的可能性を最大量にまで高めるようにそのおのについて指導してやるということが教育の主要目標である。だから、新教育においては、従来の意味における劣等児や学業不振児というものはないわけである。それゆえに、個人差の認識は、従来とは別の意味で取扱われなければならないのである。

新教育においては、各個人は、決して同一の世界をもち、同一の行動法則をもつているとは考えていない。それぞれ異つた行動法則をもつている各個人に、もつとも適合する教育の内容を選び、各個人にもつとも適合している評価の仕方をするということが新教育の理想である。各個人にもつとも適合している教科課程や指導の法則や評価の仕方は、発見されなければならない。そして、その発見は、その兒童を実験することによつてのみ可能である。それゆえに新教育の教師のもつとも必要な資質は、実験精神を身につけるということである。新教育における個人差の認識は、この意味をもつているのである。

学籍簿は、その構造においても、この実験精神を十分に生かすようにあらねばならない。

第三、新教育は、従来の教育と比べて、非常に個性的である。新教育が兒童中心的であり、個人差を強く認めているということは、必然的に個性的でなければならないのである。その個人の長所・短

所・特殊才能などを十分によく認め、その指導を第一に心掛けなければならないのである。

こういう点は、新らしい学籍簿のなかによく生かされていなければならない。新学籍簿は帳簿としては一定の様式と構造とをもつているが、特殊な兒童の特殊な性質を記錄し、評価するためには、自由に造欄し、増欄し、貼紙などをして理解と記入をその兒童の特殊性に適合させることはきわめて強く要望されているのである。

第四、新教育においては、従来の教育と比べて人間の評価の体系を全体として変えた。従来の教育においては、人物の評価においては、何といつても知的なもの、理解のよいということ、知識を多くもつているということが重要視されていた。これはいわば狭い意味の主知主義である。ところが、新教育においては、決して狭い意味の主知主義をとつてはいない。新教育の兒童観は、全体としての兒童を理想としているのである。單に物わかりがよいとかあるいは理解力がよいというだけが重要なものとされてはいないのである。全体としての兒童すなわちその知的方面、情緒的方面、身体的ならびに社会的方面の四つの方面が等しく完全に調和的に発達させられていなければならないのである。

全体としての兒童（Whole child）の育成が現代の新教育の理想とされているところであるが、そのうち情緒的方面と社会的方面が、知的方面と同様あるいはそれ以上に重要視されるようになつたということは、新教育の特徴の一つである。なぜ、そうであるであろうか。すなわち情緒的方面と社会

性の方面とは、人間行爲の原動力すなわち動因としての特性をもつているからである。われわれは、知的には、その理由がはつきりしていても、それによつて必ずしも動作を起すことはない。ところが、情緒の方面ではそうではない。よい情緒は、よい行動を起す。それゆえに新教育においては、情緒の教育を非常に重要視しているのである。

社会性も情緒性と同様に、強い動因的側面をもつている。それゆえに民主的なよい社会性の啓培はよい人間をつくる基礎となる。新教育においては今後一層社会性が重要視されねばならないであろう。

学籍簿は、この意味において、全体としての兒童を記錄し、評價し、理解するような仕組みになつていなければならない。

第五、新教育においては、教育評價において、従來の教育よりも、客觀的な方法が用いられている。従來の教育においては、教育の評價において、信賴性と妥當性とが乏しかつた。そしてそれが概して主觀的に行われていたという欠点があつた。この点は新教育においては十分に反省させられている。教育の評價というものは、單にそれだけの問題ではない。教育のあらゆる分野に評價法は影響をもつているものである。新らしい学籍簿も、この点を十分に活かし、その構造と取扱い方において、客觀的であらねばならない。

第六、新教育は、従來の教育とは異つた意味において、学習という事象に注意を拂つている。学習の問題は、新教育の少くとも中心的地位にある。従來の教育においては、学習の理論は、学習活動に入つてからの法則を重視していたにすぎない。これに反して、新教育においては、学習活動に入る前の学習問題をも十分に考慮を拂つている。モティヴェーション（学習意欲の喚起）の問題は、新教育になつてから初めてその重要性を認められたものである。したがつて、学習の問題には、單に問題解決過程、記憶の法則などがあるばかりでなく、学習の態度、技能、能力などが実は重要な問題となつているのである。新教育は、それらの重要性をそれぞれ認めている。学籍簿においては、その構造や取扱い方において、この点を十分に活かしていなければならないのである。新らしい学籍簿は、教科を分析的に記錄し、評價するようにできているが、その理由の主要なものは、この点にある。

第七、新教育においては、教育の具体的な目標が常に、はつきりとかかげられている。教育の目標が従來の教育においては、なかつたというわけではない。しかし、教育の目標には、間接的な遠い目標と、直接的な具体的な目標とがある。間接的な遠い目標に向つて、具体的な直接目標が志向されていなければならないのである。具体的な各科の單元には、常にそういう現実目標がはつきりと示されていなければならないのである。

教育目標にてらして教科課程がとられ、現実的な目標にてらして、指導の方法がとられ、また、そ

れに應じて教育評價の方法が立てられなければならないのである。そういう意味では新教育は、實によく目標をはつきり示すことを要求されている。この点は新教育の特徴であつて、新らしい学籍簿もまたそれにそわなければならないのである。

第二節　新學籍簿の構想

新らしい学籍簿は小学校のものと中学校のものと多少の差異がある。しかしながらその本質的なところは両者共通である。従來の学籍簿に比べて、新学籍簿がもつておる新らしい特質は、次の如くいえるであろう。

第一は新学籍簿の構造が指導のための学籍簿になつておるということである。したがつてその取扱いもどこまでも児童を指導する立場においてこれを行う。従來のように單に記錄を取るということであつてはならない。それゆえにこの学籍簿は、常時先生方の机の上に置かれておつて、ことあるごとに記錄し、その記錄に基づいて実際の教育指導をするというように使用されなければならない。

第二は従來の学籍簿と異なつて、新学籍簿は教科を細かい精神の働きにわけたということである。たとえば國語においては、單に國語の優・良・可、あるいは甲・乙・丙と評定しないで、聞く、話す、讀む、書く、作るというように、細かい心の働きにわけて、そのそれぞれについて具体的な評價

を行うというようになつている。このことはこうすることによつて児童、生徒の教育指導に直接に役立つことができるからである。

第三は学習の記錄および行動の記錄を、従來のように甲・乙・丙あるいは優・良・可、あるいは十点・八点・九点というような評語評点を使わないで、零を中心としてプラス・マイナス一、二という段階式によつたということである。これは従來の評定は優・良・可あるいは甲・乙・丙にせよ、それをもつてそのクラスあるいは学年の全員をおおづつておるものでなくて、中心から上の方にのみ評定が行われておつた、という欠点をおぎなうためのものである。しかしこのやり方が現代の教育評價の精神に果して合致しておるかどうかということは疑問としなければならない。

第四は従來の性行概評ということを非常に細かく、二十二の人格特質にわけて評定する仕組みになつたということである。たとえば「人と親しむ」、「人を尊敬する」、「人の立場を受け入れる」などの如き、民主的な人間として身につけなければならない行動上の特質を羅列したという点である。この点は人間の評價において組織や理論がないような印象を與えるが、この項目に含まれておるものは実は情緒性、社会性、市民的責任感、人格性などが無区別の中に含まれておるのである。

第五は標準化されたテストの成績を記入する欄を、かなりのスペースをとつて繰込んであるということである。しかもその中で知能檢査は六年間に三回、たとえば一年二年に一回、三年四年に一回、

五年六年に一回、というように行う仕組になつておりその他の性格檢査、學業檢査などの標準化されたものも、それぞれ記入する欄がとられておるということである。これらの檢査の結果に基づいて、學業成績の結果が、正しく判斷され、將來の進路や指導事項が適當に考慮されることができるのである。

第六は身体の記錄についてであるが、それは細かい生理學的な、生物學的な檢査事項は身体檢査簿に讓つて、日常生活に必要な項目について、教師の取扱うべき項目が約十一ほどあげられておるということである。この評定の仕方は上・中・下の三段階にわけられておるが、これらの項目については、日常の觀察に基づいて、指導に直接連關して記入が行なわれなければならない。

第七は小學校の學籍簿においては、とり入れられていないが、きわめて重要視されるべきところの「行動集錄」という欄が設けられることを要望されていることである。それはそれぞれの記入事項をそこで總括的に纒める役目をするものである。行動集錄とはビヘビヤ・サマリーズ（Behavior Summaries）の訳であつて、これはその兒童についての行動の特質を文章の形で現わすものである。たとえばわれわれが吉川英治氏の宮本武藏の小說を讀むと、武藏という人の類形、体格、性格、人柄などが彷彿として思い浮べることができるごとく、その兒童についての生い立ち、病歴、生育歴、現在の狀態、主な缺点、主要な才能、ならびに興味、將來の希望などを文章の形で敍述し、一讀してその

兒童の全貌が摑めるようにするものである。これは担任の教師が一年の終りにおのおのの兒童について必ずそういうものを作り、それを次の担任の者に申し送る。そうすると次の担任の者がその學籍簿の個々の記錄を讀み、かつまたこの行動集錄を讀むことによつて、その子はどういう子供であるかということを總括的につかむことができるためのものである。

第八は特に中學校の學籍簿においては、小學校の學籍簿の內容以外に、職業的適性、ならびにその發達の記錄の欄を設けることが要望されているということである。從來の心理學的な研究によると、人間の性能が分化して來るには一定の時期がある。それはいろいろの方法で檢出することができるが、たとえば相関係数によることが、比較的よく用いられている。たとえば生れたばかりの子供は將來何になるかわからないが、そういうような幼少の時代においては、心の働きは全体的であつて、それぞれの働きがわかれてはいない。そういうような場合に相関係数でこれを計ると、非常に相関の係数が高い。非常にその係が高い。ところが年齢が進むにしたがつて、その相関係数の係は少くなつてくる。その係数の係が急に落ちる時代は、すなわち性能の分化する時代であつて、從來の研究によれば、中學二年の終り頃がその時期にあたつておる。したがつて中學校の後期はかなりはつきりと生徒の性能を摑むことができる時代である。それゆえに中學校における職業指導は、非常に重要な問題になつて來ておるのである。中學校の學籍簿に、この項目を入れるのは當然といわなければならない。

第九は、新らしい教育における評価が、全般的に客観化をめざしているので、それに應じて学籍簿も客観的評価をめざしているということである。その構造と取扱いにおいて、客観性と妥當性と信頼性とを高めようとしている。その点をよく考慮して、このいわば長所とする所を生かさなければならない。検査法で重要なことは、信頼性と妥當性の高いということである。信頼性は、統計的に正確であり、他のテストとの相関が高く、客観的に採点のできるものであり、妥當性とは、検査しようとする目的がそれによつて果されているということである。知能にせよ、性格にせよ、それらを検査しようとしたらそれが検出できるものが妥當性である。

以上が新学籍簿の大体の構想である。次にこの構想に基づいて、新らしい学籍簿をいかに記入すべきかについて大体のことをのべよう。

第三章　新學籍簿記入法概説

第一節　在席状況と出缺状況

この頁は在籍状況と出缺状況の二つにわかれておる。まず在籍状況については校名、氏名、生年月日、現住所、本籍地、保護者、それらについては別に注意する必要はないであろう。ただ

現住所

最近の現住所はたびたび変るので、その変つたごとに貼紙をしてこれを記入する。したがつて貼紙をめくるごとにその前の住所を知ることができる。特に最近海外からの引揚者が多く、その者の住所が不安定である。そしてそれらの人々の子弟の教育において住所の問題は極めて重要であるからである。

生育歴

これは生地、生育地、保育歴、入学前の病歴の四項目よりなつている。生地はその生れた場所、例えば静岡縣、富士郡、何町というように記入すればよい。特にこの項目は最近のように外地から引

揚げた者の子弟の多い場合においては、教育上意味のあることである。

生育地は幼少の頃を過した場所を記入するのであつて、これはいわゆる性格が形成される時期をどこで過したかを、教育指導の立場から考察する資料を與えるためのものである。人がふるさとをもつという場合に、それは多くの場合、満四、五才まで生活した土地を意味されるのが普通であつて、その頃まで過した環境の影響は、かなり後世までその人の運命を支配するからである。

保育歴は入学前に幼稚園あるいは託兒所の保育を、どこでどれだけ受けたかということを記入すればよい。しかし、そのほかにその兒童の生成過程においてどんな家庭環境に生成して來たかということをその兒童の現在の状態と連関して記入する。たとえば両親が繼父母であるか、祖母育ちであるかなどを記入するのである。もちろん貼紙や增欄して書いてよい。

入学前の病歴については、單に病気の経験あるいはその数を記入するのではない。現在の心身の発達に関係があると思われる病気の経験を記入するのである。たとえばお産の難易、異状、仮死出産手術出産、あるいはいわゆる急性熱性傳染病などのために、頭脳の発育に影響したと思われるような病歴を記入するのである。従來の統計によれば、精神薄弱兒の約一〇%が難産のために起つており、精神薄弱兒の約二八%が幼時期の重い病気のために起つているのである。その他性格異状、身体発育障碍などにおいても、病気の影響が大きいことは申すまでもない。それらをここに記入する

のである。記入欄が少い場合には貼紙、あるいは增欄などをして書けばよい。

入学年月日、轉退学年月日、卒業年月日などについては別に説明を要しないであろう。退学は義務教育年限中には普通の場合には起り得ないことであるが、たとえば重度の精神薄弱のために学校課程が繼續できないというような場合に正當の手続をへて退学することができる。そのような場合にその年月日、事後処理の経過を記入する。

出缺状況。これについては出席日数、缺席日数をそれぞれ学年において總括して記入する以外に、特にどうしてそんな缺席事故などがあつたかの理由を下の所見の欄に記録し、それを指導し役立てなければならない。従來の学籍簿には忌引、早退、遅刻などが全國劃一的に記入するようになつていた。この問題は現在においてはそんな重要な意味をもたなくなつて來た。忌引を出席日数に数えるか欠席にするかは各学校に一任さるべきものである。

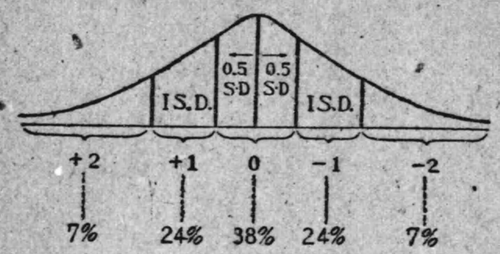
第二節　學習の記錄

学習の記錄の欄に含まれる教科は國語、社会、算数、理科、音樂、圖画工作、家庭、体育、自由研究である。これらの各項目についてさらに細かくわけられているが、それはそれぞれの教科の指導目標を掲げたものである。したがつてそれを評価する場合には、各学校において民主的な教科評定の研

究会を開き、ここに示された項目のそれぞれを何によつていかに評価するかを具体的に示すことが必要である。ここに示された教科の評価項目は、それぞれの学習指導要領の目的の主なるものを抜き出して示したものである。先生方はもう一度学習指導要領を材料として研究し、ここに掲げられておる評価項目を、一層具体的な現実的な項目において評価するための具体案を立てなければならない。ここに示された評価項目はきわめて抽象的なものであつて、教育の窮極の目標を示したものに過ぎない。われわれが教育指導を行う場合には、もつと子供の現実に近い、もつと身近かな学習単元がとられ、その単元の学習目標がもつと具体的に示さるべきであるから、その学習単元に即した現実的なものにおいて評価しなければならないのが当然のことである。そういう意味で実際の評価がなされなければならない。これらについては各教科のそれぞれについては本書四二頁以降にその現実目標を示し具体的な方法の一例をあげておいたから、それを参照されたい。

評定の評語は零を中心としてプラス・マイナス1、2の五段階式がとられている。これは教育統計の原理に則り、いわゆる大數の法則をもとにした統計の原理を採用したものである。もし無選択な児童を多数集めた場合には、それを一定の基準によつて考査すると、いわゆる圖の如き正常分配曲線をなすという事実に基づいたものである。その正常分配曲線の中央から〇・五S・Dを左右にとつた場合すなわち一S・Dを零とし、それに含まれる人數は全体の三八%、その両脇に一S・Dをとつたも

第一圖　正常分配曲線



のがそれぞれプラス、マイナス1の段階である。そのなかに含まれるものは二四%であり、さらにその両脇の残りを包含したものがプラス、マイナス2の段階であつて、それに含まれる人數はそれぞれ七%ということになる。この原理を用いて評価するのであるがその場合に一つのクラス、あるいは学年を基準として、零の位に含まれるものを三八%、プラス・マイナス1に含まれるものがそれぞれ二四%、プラス・マイナス2に含まれるものがそれぞれ七%の分配率を示すように評価するのである。そういうことをねらつているのである。

この方法はすでに述べたように、評価が一方的に片よることなく一つのクラスあるいは学年の全数を統計的に公平に配分されるようにという趣旨に則つたものであるが、それには四つの重要な缺点をもつている。

その第一は、このやり方は教育測定の精神に則つたものであるが、教育評価の精神には必ずしも則つていないということである。教育評価は個人を一つのクラスあるいは学年のなかでどんな位置にいるかを相対的にきめることではない。教育評価は価値的判定であり、個性的判定であり、教育的評定である。

第二は、この方法によつては学年あるいはクラスの差、あるいは学級

差を知ることができない。第三はこの方法はある兒童の學年、あるいは學級における相對的な位置を示すことはできるが、教育的にある兒童の理解に基づいた處置をすることはできない。たとえばある兒童が零の段階に含まれていたが非常に努力し、その結果實際に成績が上つても級友もまた努力し成績も多少上つたというような場合にはその兒童の評定は依然として零の段階にあつてその兒童の努力を示すことはできない。このようなことは、教育評價の精神と必ずしも一致するものではない。

第四の缺点はこの方法は大數の法則に基づいたものであつて、わずか五六十人の學級を基準にしてこういう方法を適用することは、統計的にも無理があるということである。これらの點はなるべくそういう缺點を最少限に少くするように努めなければならないところである。

これらの四つの缺點をできるだけ少くし、正しくその兒童を評價し、それによつて正しく理解していくことのできるために、新しい學籍簿においては、標準化されたテスト欄を活用し、その標準化されたテストの成績と比較考案して、この段階評定によつて示された問答を讀むように工夫されておるのである。たとえばある學校における子供が、算數の理解における評價が零の段階にあるといつても、その學校が非常に秀才ばかり集めた學校では、その零の價はそうでない學校よりも實際には高いわけである。それをどれだけ高いか知るためには、われわれは標準化された知能檢査の記錄を參照することによつて、ある程度まで修正して眞の價を考察することもできるのである。

自由研究

これは自由研究としてどういうようなことをやつたかということを正しく記入すればよい。それを一定の基準によつて評定する必要はない。くわしくは本書の第四章第九節自由研究のところを參照されたい。

學習指導上特に必要と思われる事項

これはその兒童の教科學習における困難な点、特殊な缺陷、特殊の才能、それについての指導事実などについて、教育上必要と思われる事柄を正しく記入するのである。たとえばある兒童が學業成績がよくないが知能檢査の成績はよいという場合にどんなことが指導上必要かを記入するのである。これは兒童研究が正しく行われていなければ可能ではない。

全体についての指導經過

これはその子供の全体の性格と教科の全体を含めた指導において、特に起つた指導經過を記入すればよい。たとえば太郎が理解力、算數、社会などが非常によくできるが、ただ落着きがないために成績があがらないというような場合に、特別の課題を與えて勵ましたために落着も取戻し、それらの成績があがつていつたというようなことがあつたならばそれを記入するのである。その他何事によらずその兒童の指導において行つた方法と結果とを記入するのである。

第三節　行動の記録

(1) ひとと親しむ。
(2) ひとを尊敬する。
(3) ひとの立場を受入れる。
(4) ひとと協力する。
(5) 仕事を熱心にする。
(6) 責任を重んずる。
(7) 持久力がある。
(8) 計畫、工夫する。
(9) 自制心がある。
(10) 自分で判斷する。
(11) 正義感がある。
(12) 正しく批判する。
(13) 安定感がある。
(14) 指導力がある。
(15) 態度が明るい。
(16) 禮儀が正しい。
(17) きまりを理解して守る。
(18) 探究心がある。
(19) 美への關心をもつ。
(20) 衞生に注意する。
(21) 勤勞を喜ぶ。
(22) 物を大切にする。
(23) その他。

これらここに掲げられた二十二の項目のそれぞれに対して、教科の場合と同様に、零、プラス、マイナス1、2の段階式評定法によつて評價し記入する。この場合にもつとも大切なことは、どういう方法によつてこれを評定するかということである。われわれの考えでは教科の評定と違つて、行動の

記錄は分量的な評定の仕方はきわめて困難である。しかしながらこれは不可能なことではない。現在もつとも一般的に行われている方法は品等法であるが、この品等法による場合には記述尺度法を應用するのがもつともよいと思われる。したがつて記述尺度法を使う場合には、それぞれの項目について各学年に應じて記述尺度ができていなければならない。その記述尺度を作る場合には抽象的な項目によらないで、できる限り具体的な場面を捉えて具体的な行動の言葉で尺度を作ることが望ましい。たとえばひとと親しむという項目を評定する場合には、自由遊戲の場面、家庭生活の場面、学校生活のおのおのについて六年生ではどういう行動をするものは+2どういう行動をする者は+1というように各学年において尺度を作り、それを綜合して、ひとと親しむという項目についての零の段階はどういう行動が現われればそれが零であり、プラス、マイナス1はどういう行動を示す場合に、それがプラス、マイナスそれぞれ1であり、プラス、マイナス2の場合には、どういう行動を具体的に示す場合にはそれがプラス、マイナス2であるかというように、細かい場面を示した評定尺度が作られなければならない。しかもこれら二十二の項目のおのおのにおいてそれぞれ作られなければならないのである。

その他によく使われる方法は人物見本法という方法の應用である。人物見本法はたとえば美人の評定においてよく使われる方法である。美の標準というものはきわめて主觀的ではあるが、多くの人が見

た綜合的な結果はある程度まで客観的なものを示すことができる。たとえば美人の評定において人物見本法を使う場合には次の如く行う。「皆さんは今まで出会つた人のなかで一番美しい人を具体的に思い出してごらんなさい。そしてその人の名前を書きなさい。次に今まで出会つた人のなかで一番醜い人を思い出してごらんなさい。そしてその人の名前を書きなさい。次にその両者の中間にくらいする人を思い出してごらんなさい。そしてその名前を書きなさい。その三人が揃つたならば一番美人に五点、中間の者に三点、一番美人でないものに一点をつけなさい。次に一番美人の者と中間の者との間にくらいするようなものを具体的に思い出し、その人に四点をあげなさい。次に中間のものと美人でない者との間にくらいするような人を思い出し、それに二点をあげなさい。それであなたの美人の尺度ができました。さあここにクラスの者の名簿がありますから、この名簿の人を順々にあなたのその尺度によつて点数を與えてごらんなさい。」と、このようにして多くの子供にクラスの人の美の評定をさせ、それを綜合して平均点を出すと、大体においてクラスの美人の順位を分量的に出すことができる。このような方法で、この行動の項目のすべてを、その評定される人をよく知つておる人によつて評價することができる。これは人物見本法という方法であつて、個々の要素に分割することのできないような性質を評價する場合によく用いられる方法である。

およそ人はいつでもいかなる場所においても、完全に自己をあらわにするものではない。したがつて先生の見た児童と友だちが見た児童とは異なる場合が多い。それゆえ子供たちの見た児童の性格、あるいは個性は、教育指導上きわめて有力な資料である。近來アメリカなどでは、教師の評價と同等に児童相互の評定を重んずるようになつたのは理由のないことではない。

次にゲス・フー・テスト（誰ですかテスト）を利用することもできる。たとえば『このクラスのなかでもつとも人と親しみやすい人は誰ですか。その人を順番に五人あげてごらんなさい』というようにして、多くの子供にその名前をあげさせ、その指名数の多い者から順々にとつていくと「人と親しむ」ということについての順位を明らかにすることができる。このようなゲス・フー・テストや人物見本法は、小学校五年くらいの子供なら行うことができる。あるいはよく知つている先生數名によつて行うこともできる。その他これに関しては本書第五章行動の評價と記錄のところを參照されたい。

どんなものに興味をもつか

この項目は具体的にその子供がもつておる興味を記入すればよい。興味は遊戯・讀書・文化財・人物・自然現象社会現象に対する興味というように大きく分類できる。しかしここに記入する興味はそのように興味の類型を記入するのでなくて、もつと具体的に興味を記入する方がよい。興味が次に変つていけば、その変つた經過などもできるだけ詳しく記入することが必要である。

どんな特技をもつておるか

これはタイプライター、速記、算盤、自轉車、英会話などのその子供のもつておる特殊の技術を具体的に記入すればよい。

特に指導を要する行動

これは盗むとか、嘘をつくとか、喧嘩、はにかみ、放浪、どもり、でしやばり、臆病などのいわゆる行動問題、あるいはそれの固定した社会的不適合の行動などをその程度とともに記入するのである。そのほか、その個人の長所・助成すべき特質などを記入することも必要である。

特に参考となる行動や經驗の記錄

これは学校の内外において、たとえば少年團ボーイ・スカウトに加わつてキャンプに、どこに、いつどれだけいつたか、あるいはたとえば理科同好会のメンバーになつておるか、あるいは夏期林間学校に参加したか、あるいは集團勤労作業に出席したかなどの記錄をとるのである。その他善行の表彰、悪行の処罰などの事実を具体的に記入する。

所見

これはその兒童についての過去の特質、現在の狀態、將来への予想その他右に述べた記入事項以外のことについて、特記すべきところがあつたならばそれを記入するのである。

第四節　標準檢査の記錄

標準化された検査は、知能検査、学業検査、性格検査、その他について検査年月日、検査名、その結果、検査者、ならびにその感想などをありのまま記入すればよい。

そのうち知能検査については少なくとも三回行うことになつておるが、およそ知能検査はたれがいかなる場合に、いつやるかによつて検査の結果を異にする。知能検査の目的からすれば概して診断に使う場合には個人検査が用いられる。選抜に使う場合には團体検査が用いられる。したがつて学籍簿に記入する場合には一應團体検査を行つて、特殊の兒童についてだけはさらに個人検査を行うことがよいであろう。小学校六ケ年間に三回行う場合に必ず同じ検査を行つてその結果を比較するがよいと文部省のある人が講演したということであるが、そんなことは知能検査というものの本質を知つた人のいうことではない。出來得る限り多くの種類の知能検査を行うのがよい。知能検査は一種の條件觀察法であるからである。知能検査は必ずしも同一のものを行う必要はない。

知能検査によらず、標準検査は作られてから一定の年月を經るというと、その信頼性が低くなるので、現在沢山の知能検査法が作られておるとはいえ、それらは必ずしもすべて使用され得るとは限らない。したがつてこれを行う場合には専門の方の意見を參照するがよいであろう。なお多くの検査の

結果の見方についても、現在いろいろな考えが行われるようであるが、それらについては本書第六章第一節を参照されたい。ここでは現在用いられ得る知能検査の名前をあげておくことにしよう。

一、田中・ビネー知能検査法（世界社）

一、鈴木治太郎氏の実際的、個別的知能検査法

一、愛育会の幼児テスト

一、田中寛一氏のB式知能検査法

一、後藤岩男、武政太郎、小見山榮一、岡本氏らの低学年用甲式、乙式團体知能検査法（金子書房）A式團体知能検査法（金子書房）

がよいであろう。

性格検査、学業検査については本書第六章第一節を参照されたい。

第五節　身體の記錄

身体の記錄は体の釣合い、姿勢、活力、耐久力、視力、聽力、運動機能、皮膚の色艶の八項目について、受持教師が学校醫の所見を參酌して上・中・下にこれをわけ、それぞれのところに○または×で記入する。この場合には中の人數は全体の六八%、上にはいる部類が一六%、下にはいる者が一六

%ぐらいが統計的配分としては適當であろう。しかし、人數の配分が重要のことではなくて、学習活動に支障のない者は中、それ以下の者は下というように判定するがよい。ここでは学習活動に支障ある者がとくに注意されてよいのである。したがつて判定や分類そのものが重要なことではない。

これらの評價は教育指導に関係のある限りにおいてこれを行うのであつて、たとえば体の釣合の場合でも頭が非常に大きく、それが腦水腫のために起り、心身の働きに何らかの影響を與えておるというたような場合には特に注意して記入するのであつて、そうでない場合には普通のなかのところに入れればよい。およそこの欄における上・中・下のなかで上は普通以上のもの、中は普通のもの、下は普通以下のものであつて、その内容をこれによつて示すものではない。活力や耐久力とか姿勢などは、教師の所見、観察、記錄などによつてこれを行う。しかし視力、聽力などは校醫の檢査の記錄をも合せて記入するがよいであろう。運動機能、皮膚の色艶などは教師の観察および特別のテストの結果をも合せて身体の缺陷および障碍は、それぞれ具体的な項目を文章の形によつて適宜に示し、病氣、いては本書第七章を參照されたい）。

第四章　教科の評價と記錄（各論）

第一節　國　語

わたくしがこの章で書こうとすることは學籍簿の學習の記錄の國語の欄の記入の仕方とその教育評價の問題である。この目的のためには、國語の學習効果の判定方法を記述すればよいわけであるが、そのためには國語教育の目的や、國語の學習指導案などに基づいて効果判定の具体的な基準を決めなければならない。そこで國語教育の目的や國語の指導案について述べる必要があるが、これらについては、紙面の都合上、「學校教育法」や「學習指導要領」國語科編に讓ることにする。以下學習効果判定の諸項目およびその判定方法について述べることにする。前者については、學年によつて必ずしも必要のない、あるいは少くともあまり重要視されないものがある。たとえば、鑑賞や批判や討論などは、少くとも低學年においては充分行われないし、またその必要もない。これらの項目については、學習指導案に基づき、適當に重みを加減して欲しい。

以下に述べる學習効果の判定に関しては、學籍簿の順序にしたがつて（A）聞く（B）話す（C）

讀む（D）書く（E）作るの五部にした。

後者、すなわち判定の方法に関しては、項目の下に列記してある（後述「學習効果判定の項目表」参照）。「學習効果判定の実例」としては、すべての項目、およびすべての方法を網らしないで、主に客観的テストの選択法について問題の実際・教示の與え方・問題選択の規準などを、できるだけくわしくのべた。各學年に適應した各種の客観的テスト法を作る參考となれば幸である。なおテスト問題の選択規準としては、新國語教育の重要な目的の一つである「実際生活に必要な國語の使用」という社会的契機・実用的契機を中心にした（C）讀むの部の実例參照）。したがつて各學年に適した、しかも學習指導案が適切であつたか、あるいは適切に行われたかを判定する問題であるかどうかという具体的な契機は、各自の學習指導案に則つて加味してもらいたい。

（A）聞く

學習効果判定項目表（聞く）

判定項目	内容	方法
基本的な聞く力	話し手に注意を集中して聞くか。	観察・調査
	最後まで話を聞くか。	教場や戸外において絶えず観察し要項をチェックしておく。
	さわがず靜かに聞けるか。	
	集團遊びや見學のとき説明を喜んで聞くか。	

高度の聞く力	話の要點をつかみながら聞くか。	
	話の進行順序を正しくつかむか。	
	話し手の立場や、心持ちを理解しながら聞くか。	
	色々な話を正しく味わうか。	
	話しぶりの特徴を把えて聞くか。	
態度	對話・會話のとき聞くべきときと話すべきときを辨えているか。	
	恒常的に積極的な意欲と興味をもつて聞くか。	
	話の不明な點は追及するか。	

右の表に掲げた項目・その内容にしたがつて、教師は絶えず兒童の行動を觀察して要項をチェックしておく低学年においては、前述の表中、特に基本的な聞く力に注意して判定する。低学年における「聞き方」で注意すべき点は、さわいだり・ぼんやりしていたり・氣に向いたことだけ聞いたり・早合点したり一度で聞きとれなかつたりして、基本的な聞く態度ができていないことである。愛知一師附屬小学校の調査によると、一つの話題の中心を追及し、話すべきときと聞くべきときとを弁別し得るのは、四年生頃からである。したがつて、自治会などを行うに必要な「聞く力」は、低学年では充

分発達してない。

本來、「聞く」は「話す」と一体となつて、話しことばを形造つているので、「話す」ことと不可分の関係にある。たとえば、会話にしても討議にしても「話す」、「聞く」が一体となつており、したがつて聞き方の評價も「話しことば」という文脈において行われるべきである。

(B) 話す

学習効果判定項目表（話す）

判定項目	内容	方法
基本的な話す力	發音が正しいか、明瞭か。	觀察・調査（あらゆる機會に話すのを聞いて、項目内容別にチェックしておく。）
	元氣に、臆せず話せるか。	
	話しをおわりまで續けられるか。	
	遊びや集團行事の仲間に加わつて氣輕に話せるか。	
	日常の出來事を纒めて話せるか。	
	繪の簡單な説明ができるか。	
	質問ができるか。	
	敬語語に注意を向けるか。	

	自由研究の發表ができるか。	
	敬譲語や標準語を使つて話せるか。	
	すじ道が通り、まとまつた話し方ができるか。	
	言葉使いや、いいまわしが適切であるか。	
	聞き手にわかりよく話せるか。	
技術的な話す力	話法・語順が正しいか。	
	子供新聞の話合や、自治會で中心點をはなれず發言できるか。	同右。」
	大勢の前で說明・發表ができるか。	
	表情・身振りなどが適切にできるか。	
	適切な話彙を多く使つて豐かな話し方ができるか。	
態度	活潑に話し、必要な質問は活潑に行うか。	同右。
	積極的に興味をもつて話すか。	
	話すときと聞くときとを、注意して辨別するか。	
	正確で、豐かな話し振りをしようとするか。	

上述の表中、判定項目・その內容の中の「基本的な話す力」は、主に低学年において注意すべきものである。低学年では次のような「話す」缺陷が多い。

(1) 発音が正しくなく、方言・幼兒語を用いる。
(2) 元氣に臆せず話さず、口をとじてしまつたり、小さな声で話したりする。
(3) どもつたり、口ごもつたり、語尾が消えたりする。
(4) 接續詞を必要以上に用い、動詞その他の品詞の誤用・不適切な使用が多い。
(5) 話の內容がない。
(6) 質問や返答ができない。
(7) 積極的に話せない。また話せても自分勝手なことを話す。

このような点は話し方の基本に屬することであり、低学年において評價し、また指導すべき事項である。高学年においては、次のような技術的な点も指導し、また評價の対象とすべきである。

(1) 語彙を豐富に適切に使用する。
(2) すじ道の通つた話しをし、また中心をついた質問をする。
(3) 話し方にいろいろの工夫をし、話し方技術を高める。

「話す」に関する学習効果判定の項目・およびその內容は以上の通りである。このような廣範圍にわたつて一つ一つ評價するには、学期末に一時に行うのは困難であり、また不正確である。したがつ

て、これらの項目、およびその内容のうち、當該学年に不必要なものだけ除き、必要なものはさらに加えた学習効果判定表をプリントし、個々の子供について不断に記録（各項目内容のもとに自分だけわかればよいのであるから、記号を使つてチェックしておく）をとつておけば効果的である。この学習効果判定表は、「聞く」「話す」「讀む」「書く」「作る」の五部に分類して置く方が、学籍簿に記入する際は便利である。

（C）讀み

学習効果判定項目表（讀み）

項目	内容	方法
基本的な讀む力	發音は明瞭か。正しいか（どもり・アクセント・舌もつれ）	觀察・調査
	聲量は適當か。	（チェック・メソッド）
	文字がよく讀めるか。	客觀的テスト
	句讀點に注意するか。	
	音讀の速度は適當か。	
	誤讀・脫讀はないか。	
	文の種類に應じた讀みの技術を心得ているか。	同右

技術的な讀む力	默讀は速く、効果的か。	（一分間の讀字速度）
	讀む調子はよく、聞き手にわかり易いか。	
理解力	語彙の意味がよくわかるか。	同右
	辭書をうまく使えるか。	（再生・完成・排列・組合せ・作文・選擇法）
	語法がよくわかるか。	
	讀んだことを理解できるか。（大意・要旨・構想）	
味わう力	鑑賞が鋭い直觀により行われるか。	同右
	纏つた感想をもつか。	（總合的觀察）
	批評が正しくできるか。	
態度	恒常的に讀む習慣があるか。	觀察・調査・客觀的テスト法
	決められた教材以外のものをどの程度讀むか。	
	その範圍は多方面か。	
	讀むことの快味を知つているか。	

学習効果測定法の実例

一、一年生のひらがなの讀みの測定（選択法）

〔問題〕

○
あなま
あゆま
あらま
あたま

○○
たがこ
たばこ
たばご
たはこ

○○○
みかん
みかあ
みかし
みかむ

○○○○
おもち
おもちや
おもちよ
おもつ

○○○○○
まんち
まちち
まっち
まつち

〔教示〕一番上の○が一つ書いてある四角の中に四つのことばがありますね。このなかで「頭」と書いてあることばを、こういうふうに丸で圍みなさい（黒板に示す）。そのつぎ……丸が二つ書いてある四角のところでは「たばこ」と書いてあることばを丸で圍みなさい（以下同様）。

〔問題選択の基準〕

（1）兒童のよく知つている語。

（2）聞えのよい、なまりのない語。

（3）選択肢は字形や表記法の似たもの。

（4）いろいろな発音のもの。たとえば、「あたま」——はねる音「おもちや」——よう音「まつち」——つまる音の如くである。「ひらがな」一つ一つの讀

みの調査をするときも、このような選択基準は考慮すべきである。その他の注意事項としては、教師の発音によつて兒童は選択肢を選ぶ形式のテストにおいては、たとえば「あたま」の場合には「あたま」という字を丸で圍みなさい……「あたま」という具合に二度繰返して発音することもよい。

二、低学年の讀みぶりの中に含まれる各項目の測定方法

○五十音をでたらめの順序に印刷した紙を個別的に讀ませて、讀めない字だけチェックする。

○國語讀本、あるいは兒童讀み物の一定の場所を印刷した紙を、個別的に讀ませ、アクセント・誤讀・脫讀・句讀点・讀む技術などで缺陷のある部分をチェックし、これを後で整理する。同時にこの指定された場所を讀むに要した時間を記入しておく。これによつて前揭学習効果の判定項目中の「基本的な讀む力」に屬する項目の大部分は評價ができる。なお、このテスト用紙の下の方に各項目別の測定結果記入欄を作つて、それに整理しながら結果を記入すると、今後の個人的学習指導に効果的であり、他の兒童との比較によつて、當該兒童のクラス内における位置が明らかとなる。

○今のべたのと同時であるが、文章の代りにとくに文字・語句だけを取り出して印刷した紙を用いる場合には、適切な語句・文字の調査ができる。しかしこの場合には、文章を讀む技術や速度は測定できない。

三、高学年「理解力」の各項目の測定方法

○漢字またはかなの語の意味の理解力

〔問題（イ）〕

朝、太陽は｛東／雨／西／冬｝から出る。

あの人の｛たいど／こくみん／ひつよう／けんこう｝は立派だ。

〔問題（ロ）〕

火災	保険（ほけん）	さいなん	
現在	本當に（ほんとうに）	今（いま）	
意見	意味（いみ）	考え（かんがえ）	
希望	將來（しょうらい）	樂しい（たのしい）	
禁煙	しずかにせよ	ここから入るな	
やけた人	今いるところ	火事（かじ）	
言う（いう）		これからさき	
のぞみ		質問（しつもん）	
けむり		思いがかなう	
		たばこをすうな	

このほか、問題の形式（テスト方法）は沢山考えられる。いろいろな方法に関しては、学習効果の判定項目表の方法欄を参照されたい。

問題（イ）は四つの語のうち文脈にもつともよく合う語に丸をつけさせ、問題（ロ）は一番上の欄の刺激語にもつとも意味の近い語に丸をつけさせる。問題選択の基準としては、次のようなものが考えられる。

（1）重要な語を選択すること。

（2）前問の順序はやさしい語の問題を先にすること。

（3）選択肢は刺激語と連想の深いものであること。

語彙のテストの際に、意味をかかせる従來の試験法を用いないで上述のような客觀的テストを用いるのは、採點が客觀的に速やかに行われるということの他に、一つの語の意味を充分理解し使用し得ても、これを別の言葉で表現したり解釋したりすることはできない兒童に不利にならず、また兒童は表現のために多くの時間を費すことがないので、短時間に多くの問題に解答し得るという長所がある。語彙の檢査に、問題（イ）のように文脈のままの問題形式を用いるのは、生き生きとした語彙の檢査法として適當である。

○文章・語句の理解力のテスト

〔問題〕次の文を讀んで問にこたえなさい。答は、答欄の四つの文章の中で、一番適當な答の上に丸をつけなさい。

今年の米の收穫は、天候不順のため、相當の減收を免れまい。したがつて、それに対する対策を誤るならば、そうでなくてさえ不安定な世相を一層惡化せしめるおそれなしとしない。

問（1）相當の減收を免れまいとはどういうことですか。

答 米の收穫はかなり減りそうだ。
　 米の收穫はあまり減らない。
　 米の收穫は多いほどよい。
　 米の收穫は減つては困る。

問（2）それとは何をさしますか。

答 今年、方策、減收、世相。

問（3）そうでなくてさえとはどういうことですか。

答 米がとれなくても
　 來年になつても
　 天候が不順でも
　 米がふつうにとれても

〔問題選定の規準〕

ここでは文章の一部の理解力・指示語の理解力の問題を例にとつた。この他に大意の理解・文節の関連の理解・その他いろいろの種類の問題を扱い得る。また禁煙・雨天順延などのような注意文体・通報文体・廣告文体においては、言語習慣によつて動詞を用いてない。このような文体の正しい理解ができるかどうかも、國語教育に社会的契機の占める位置の重要性を考えれば、高学年においてはテストする必要がある。

四、味わう力の評價

味わう力の評價も客觀的テストを利用することができるが、簡單に次のような方法で行つてもよい。

○この文章をよんで、どんな感想をもちましたか。

○もしもあなたが、この文の作者ならどう書き改めますか。

○その他一定の問題について討議させ、鑑賞力や、批評力をしらべたり、また朗讀させて、音声によつていかに味わつているかを調べる。

五、態度の調査

これは兒童に讀書錄をつくらせて、教材以外の讀んだ書物について（1）本の名前（2）頁数（3）

所要日時（4）感想文（または要約）を書かせておき、これを定期的に集めて調査する。調査すべき事項は

（1）どんな方面の書物を主に読むか（読書範囲）

（2）平均月に何頁位よむか（読書量・読書の意欲）

（3）充分読みこなしているか（理解力）などである。

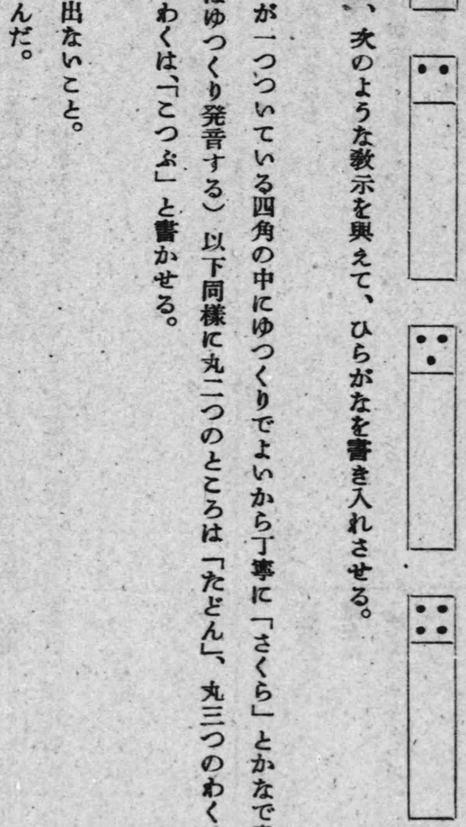
（D）書く

学習効果の判定項目表（書く）

態度	項目	内容	方法
	基本的な書く力	筆順は正しいか。	観察・調査
		文字が正しく書けるか。	テスト
		字形はきちんと、美しく書けるか。	
		書く姿勢は正しいか。	
	高度の書く力	文字の大きさや排列は、用紙に對して適當な大きさ、正しい排列か。	同右
	態度	積極的に書くことの喜びを知つているか。	観察・調査
		筆記具のもち方は正しいか。	

学習効果（書く）の測定の実例

用紙（1）低学年のひらがなを書く力の調査



〔教示〕

右のような枠の中に、次のような教示を與えて、ひらがなを書き入れさせる。

今わたした紙の、丸が一つついている四角の中にゆつくりでよいから丁寧に「さくら」とかなで書きなさい。（「」の中はゆつくり発音する）以下同様に丸二つのところは「たどん」、丸三つのわくは「かぼちや」丸四つのわくは「こつぶ」と書かせる。

〔問題選択の基準〕

（1）同じ字が繰返し出ないこと。

（2）日常的な語を選んだ。

（3）すなおな音（さくら）・濁音とはねる音（たどん）・よう音（かぼちや）・つまる音（こつぶ）といろふうに種々の音を用いた。

この調査により次のような事項を調査することができる。

（1）かなの書き取り（2）字の美しさ（3）文字の大きさや排列が、わくに対して適切であるか。

問題（2）漢字の書き取りの調査

次の文の［　　］の中に、その右側に書いてあるかなにあたる漢字を書き入れなさい。

○［つき］を見る。お［てがみ］をいただきました。みなさん［げんき］ですか。わたくしには［いちろと］があります。書き取りを行う漢字は教材に出たものでとくに重要な語（key words）が望ましい。

（E）作る

学習効果判定の項目表（作る）

項目	内容	方法
基本的な力	誤字・脱字はないか。	記述尺度
	漢字の使用は多いか。	調査法
	新かなづかいができるか。」	（チェック・メソッド）
	語彙は豊富か。	
	語法は正しいか。」	
	句讀點の使用は正しいか。	

	記述量は多いか。	
	生活文・記録・日記・手紙・創作的なものなど、各種の文が綴れるか。	
作る力	思うことをまとまりよく書けるか。	記述尺度
	段落をつけて、順序正しく書いているか。	チェック・メソッド
	表現に深さ・美しさがあるか。	
	觀察は鋭いか。	
	身についた個性的な表現ができるか。	
態度	積極的に色々な題材について何部も綴るか。	記述尺度
	作つたものを推敲するか。	調査
	讀書記錄のようなものを作つて、感想文を書くか。	（チェック・メソッド）

作る力の学習効果は、上述のような判定項目にしたがつて、兒童の作文を調査し、（必要なものはチェックして）これをひと纏にする。愛知第一師範学校附属小学校においては、兒童に讀書錄を記入させている組もあつたが、これは兒童の自学自習を促し、讀む力、作る力を養う上に効果的である。

讀書錄の内容は次のようなものである。

一枚の紙に讀んだ本の名前、頁数、これを讀むに要した時間などを記入させ、用紙の後半および裏

の頁は四角のわくが沢山ある原稿用紙になつている。このところへ感想文や本の内容などを記述させる。したがつて感想文の字数は何字であるか、容易に数えることができる。このようにして、本を一冊讀む毎に用紙に一枚ずつ記入させてこれを全部とじておき、一定の期日に集めて教師が調査するのである。これに書くことによつて生徒は讀みや作る興味を増すだけでなく、教師も兒童の讀みものや作る力を知り、適切な評價をすることができる。

最後に包括的に國語の評價についてのべるならば、まず新教育においては次のような特色が考えられる。(1) 人文主義的傾向 (2) 実学主義 (3) 社会的契機の重視 (4) 兒童中心的・自学自習的傾向の重視などである。このような新教育の目標や「日常生活に必要な言語を使用し得る」という國語教育の目標から、具体的な各学年に即した学習指導案がたてられる。そしてこの学習指導案がどれだけ行われたか、またそれは適切であつたかを知るために行うのが教育評價である。これによつて教育は今後の指導を適切に行うことができ、また兒童診断をして、自己の学習を勇氣づけることができる。それゆえ評價は観察・調査・テストなどを立体的に行い、一方に偏してはならない。たとえば客観的テスト法は制作技術が向上すればきわめて客観的な評價ができるが、客観・調査の助けによつてはじめて生き生きとした立体的な姿を知ることができる。このことは國語科の場合に限らず、他の学

科についても同様である。また「聞く」「話す」「讀む」「書く」「作る」の五分類は、國語教育の便宜上行われた分類であつて、それぞれは全一的な國語教育の分節的下位部分として、相互に密接な連関において眺められねばならない。

第二節　社　會

一、評價すべき三つの面

社会科の任務は青少年に社会生活を理解させその福祉と進展のために貢献し得る態度や技能を養成するにあるといえよう。ここからわれわれは社会科の学習効果を理解、態度、技能の三つの面に分けて考えることができるのであるが、学籍簿においてもその各々の面についてそれぞれ評價することになつている。しかし、真の学習効果としてはこれらは常に統一されたものであることはもちろんで、判定の便宜上、三つに分けるにすぎない。たとえば、新聞社を見学して「新聞」という作業單元を学習しつつある兒童は、新聞社のいろいろな機能を理解すると同時に、積極的に理解せんとする見学の態度や、新聞社の人に交渉し、話を聞いたり、質問したり、要点を記錄したりする学習技能を常に全体として実踐しつつあるのであつて、ただ評價する側から、概念の認識という面から理解を、行動の形式という面から態度を、手段という面から技能を分けて見るのであつて、兒童の側における学習効

果において分れているわけではない、ということを評価に際し常に留意しておかなければならない。

二、評価の目標

しからばわれわれはいかなる方法でこれらの三つの面を評価すべきであろうか。それには先ずその目標を明確にしておかなければならない。兒童の學習効果を知るということは、その目標がどのように兒童の行動の上に実現されたか、その目標にどの程度近づいているかを知ることであるから、つねに目標との連関のもとに考察さるべきはいうまでもない。

社会科の一般的な指導目標は、「学習指導要領」社会科編(1)に十五項目にわたつて述べられているが、これを理解、態度、技能、の三つの面に分類して述べると次の如くになる。

理解

1 各種の社会の構成員の役割と相互依存関係の理解。
2 政治的諸問題に対しての宣傳の意味の理解。
3 生産消費交通運輸などの自然的社会的條件の理解。
4 世界の自然的環境および文化は地域によつてそれぞれに異ること、ならびに各地の人間生活はその文化的條件のもとに自然に適應しながら營まれていることの理解。
5 各地域、各階層、各職域の人々の生活の特質の理解。

6 各地の資源、自然美および人工美の價値の理解。
7 社会生活が常に発展するものであることを知り、過去の事績を背景にしての現代の特質の理解。
8 各種の職業の社会生活に対する意義の理解。
9 社会生活における勤労の價値の理解。
10 自己の健康を保ちこれを増進するために必要な知識。
11 宗教の社会生活における意義の理解。
12 娯樂や運動の自然的ならびに社会的背景とこの発達についての理解。

態度

1 人間としての自覺を深め人格を発展させる態度。
2 共同生活の進歩に貢献するとともに礼儀正しい社会人として行動する態度。
3 各種の社会について自己の地位と責任を自覺する態度。
4 社会の秩序や法を尊重して行動する態度。
5 國内融和と國際親善に貢献する態度。
6 各地の資源、自然美および人工美を愛護する態度。

7　他人の職業を尊重する態度。
8　勤労を尊ぶ態度。
9　自己の健康に留意する習慣と態度。
10　社会一般の健康状態を向上させる態度。

技能

1　自分で種々の情報を集めて科学的綜合的な自分の考えを立てる能力。
2　正義、公正、寛容、友愛の精神をもつて、共同の福祉を増進する能力。
3　日常接触する自然的社会的環境について科学的に観察する能力。
4　資源、自然美、人工美を開発し創造する能力。
5　社会生活の将来の方向を見わたす能力。
6　自己の職業の正しい選択と能力、高い職業活動のできる能力。
7　勤労によつて産業の発展に寄與する能力。
8　討議的学習の能力。
9　調査し資料を集める能力。
10　記錄、地圖、寫眞、統計などを利用し作製する能力。

この社会科の一般目標はおよそ社会生活における人間の生活形式の重要なものをすべて含んでいると考えられるのであるが、この一般目標が児童の心身発達に應じて具体的に種々の姿に展開されるのである。その情況を次に簡單に述べるが、各目標についての詳細は「学習指導要領」を参照されたい。

第一、二学年、思考は自己中心的で、その經驗する社会生活の領域も家庭、学校、近所などの身近な社会である。

理解　家庭でも学校でも、自分らの衣食住の心配をしてくれていること。人間は食糧や衣服を動物や植物から得ていること。親は常に子供のことを考えながら働いていること等々。

態度　父母、兄姉、および教師のいいつけによくしたがう。幼いものをいたわる。身のまわりを整とんするなど。

技能　自分のことは自分でする。手紙を送つたり受取つたりするなど。

第三、四学年、自己中心的な傾向をはなれはじめ、經驗領域も地域社会あるいは日本にまでおよび歴史的な意識も芽ばえてくる。

理解　地理的條件は動植物および人間に大きな影響を與えること。あらゆる人々におのおのその祖先から精神的物質的恩惠をうけていること。社会が進歩して大きくなればなるほど相互

依存の度も増すことなど。

態度　どんな友だちにでも公正な態度で対する。多数決による決定には快くしたがうなど。

技能　両親の手助けができる。自分たちの仲間で遊びや仕事などなごやかにできる。

第五、六学年、論理的な思考が多少できるようになり社会性が発達してくる。その経験領域も、わが國の生活を世界との関連の上でみることができるようになる。

理解　発明発見は社会生活の形を変えたこと。大量生産は適正に統制しないと少数者の懐を肥やすことなど。

態度　教師の助言を積極的に求め、これにしたがう。共同生活の進歩に貢献するなど。

技能　地圖やグラフや参考文献を使用する。物事を科学的に觀察できる。

以上のような各学年の目標を手がかりとして、さらに地域社会の特質、要求が加味されて、実際の作業単元が設定されるのである。

三、評價の方法

(一)理解　理解の評價にはテスト法を用いるのがよい。これには次のような方法があるが、詳細については「学習指導要領」一般篇を参照されたい。

(1)　再生法（簡單な記述を求める方法）

(2)　選択法（いくつかの項目から選ぶ方法）

(3)　眞僞法（どれが眞でありどれが僞であるかを答えさせる方法）

(4)　組み合せ法（あたえられた項目を組合せる方法）

(5)　圖解法（圖を與えてそれに要点を書き入れさせる方法）

(6)　完成法（空白をうめる方法）

(7)　訂正法（與えられたものを訂正する方法）

(8)　作文法（與えられた項目を組合せて文章を作る方法）

(9)　排列法（與えられた項目を正しい順序に排列させる方法）

(10)　判定法（與えられた事項を一定の考え方の原理にもとづいて判定させる方法）

(11)　口頭によつて答えさせる方法、

(12)　論文体テスト

理解評價の例　作業単元「新聞」（第六学年）

○目　標

(1)　新聞の発達は世界をしだいに狭いものにしてきたこと、

(2)　新聞の発達は人々の意見の交換をきわめて容易にしてきたこと、

（3）新聞は多くの人々の知識を豊かにし判断の資料を供給していること、
（4）新聞は正しく使用された場合に、民主的な生活を促進し得ること、
（5）新聞は教育および慰安に役立つこと、
（6）新聞は眞実の報道をするために努力していること、
（7）新聞は報道に要する時間を短縮するために努力していること、
（8）新聞は人間生活のすべての面に役立つていること。

○問題例

世の中の出來事を報せる方法は次第に進歩してきていますが次のものの中で一番古くから行われているものから一番新らしい方法へと順番に番号をつけなさい。

新聞。飛脚。かわら版。ラジオ。電話。

次の文章ではその一部が欠けておりその欠けたところに(1)から(4)までの番号がつけてあります。そして文章の次には各番号について(イ)(ロ)(ハ)(ニ)の四通りの言葉が書いてありますからその中から欠けているところを補なうのにもつともよくあてはまるものをひとつだけ拾い出してその横に線をひきなさい。

世の中のいろいろな出來事をできるだけ早く人々に報せようとするところに新聞が出來るまでの努

力がはらわれる(1)［　　］の記者は國会、首相官邸、各政党本部、経済團体などにつめかけており(2)［　　］の記者は社会のすみずみに絶えず氣をくばつている。中國、韓國、北鮮などのニュースは(3)［　　］へ、その他各國のニュースは(4)［　　］へ、地方のニュースはそれぞれ道府縣廳所在地の(5)［　　］にあつまり、そこから本社の通信部に電信、電話、ときには、はと便で送られる。

(1) イ 運動部　ロ 学藝部　ハ 政經部　ニ 東亞部
(2) イ 社会部　ロ 校閲部　ハ 整理部　ニ 印刷部
(3) イ 学藝部　ロ 東亞部　ハ 歐米部　ニ 社会部
(4) イ 寫眞部　ロ 発送部　ハ 東亞部　ニ 歐米部
(5) イ 郵便局　ロ 地方支局　ハ 本社　ニ 駅

次の問題に対してあなたが正しいと思う答の上に○をつけなさい。

わが國の國会は、何と何から構成されていますか。

(イ)首相と内閣　(ロ)上院と下院　(ハ)衆議院と参議院　(ニ)天皇と内閣

どのような方法によつて、勞働者はしばしば資本家に対して賃金の値上げを要求しますか。

(イ)資本家におくりものをすることによつて、

(ロ)ストライキによつて、
(ハ)その工場をやめて他の工場にゆくことによつて、
(ニ)ないしよくをすることによつて、

(二)態度　技能、態度技能そのものの性質が複雑であるので理解の判定に較べて適切な方法を得ることは容易ではないが、一般に次のような方法が用いられる。

(1)記述尺度法（学習の目ざしている態度技能についての記述尺度をつくり、これで児童の態度技能を評価する。たとえば「協力」という態度について五段階にわけ、特によく協力する。よく協力する、普通、あまり協力しない、特に協力しない、というような尺度をつくつておいてそのいずれに属するかを評価する方法である。）

(2)一対比較法（判定せんとする態度技能について、二人ずつ一対にして比較して順序をつける方法。）

(3)質問紙法（質問を與えてその答によつて態度技能を判定する方法。これには、教師がつけるもの、父母がつけるもの、友だち同志でつけるもの、自己評価させるもの、などの種類がある）

(4)逸話記錄法（各兒童の學習活動中に觀察された著しい逸話を事實のままに記錄し、それを手

がかりとして態度、技能を評価する方法。

態度技能評価の例　作業単元「新聞」（第六学年）

○目　標

態　度

(1)　学級新聞作成を通じて養われる協力的態度
(2)　他人に対して寛大であり、他人の忠告を受けいれ、自分の意見を発表する態度
(3)　他人の權利を尊重する態度
(4)　協力してなしとげた仕事をともに樂しむ態度
(5)　社会現象に対する批判的態度

技　能

(1)　学級新聞の原稿をあつめ編集し発行する技能
(2)　社会現象を科学的に観察する技能
(3)　圖表、統計表作製技能
(4)　自分の生活を、文章、繪画、言語、によつて表現する技能

○品等尺度法によつて、この作業単元の目標としている項目、たとえば学級新聞作成中の協力的態

度を判定せんとする場合には、

（1）とくによく協力する（学級新聞を作成するに際し自らグループの中心となり、友人をもはげまして、とくに積極的に協力する。全体の協力のためには自己に不利なことでも耐え、自分の意見や要求も控える）

（2）ややよく協力する（常に協力しようと心がけており、仕事の分担をあたえられると喜んでひきうける）

（3）普通

（4）あまり協力しない（友人から仕事の分担をたのまれてもなかなか協力しない）

（5）とくに協力しない（仕事の分担を頼まれても絶対に協力しない、他の人々の邪魔をする）

というような尺度をきめておき、

2　1　0　−1　−2

特によく協力する　ややよく協力する　普通　あまり協力しない　特に協力しない

と段階をつけ、各児童毎に該當の段階に印をつける。同じような方法で、この作業單元の諸目標につ

第　二　圖

項目＼評価＼氏名		甲	乙	丙	
		+2 +1 0 −1 −2	+2 +1 0 −1 −2	+2 +1 0 −1 −2	
態度	学級新聞作成時の協力的態度				
	他人の權利を尊重する態度				
	協力してなしとげた仕事をよろこぶ態度				
	社会現象に対する批判的態度				
	綜合評価				
技能	学級新聞編集発行の技能				
	図表・統計表作製技能				
	自分の生活を文章で表現する技能				
	絵画表現技能				
	言語表現技能				
	綜合評価				

いてそれぞれ尺度をきめておいて、学習活動の児童をよく観察して記入する。これを前頁のような一覧表にしておくと判断にとくに有効である。

○学級新聞を作成することについて関心をもつているが、協力的であるかどうかについて次のような質問紙で自己評価させるのも、態度評価に際して参考となるであろう。

次の文章をよくよんであなたの気持に一ばんぴつたりあつているところに○をつけなさい

学級新聞をつくるときに

(1) 友達といつしよにするのは大きらい
(2) 友達といつしよにやりたくない
(3) 友達といつしよにしてもよい
(4) 友達といつしよにやつてみたい
(5) 友達といつしよにやりたくてしかたがない。

○なお、次のような質問紙で児童同志を評価させてみるのも参考になる。

学級新聞をつくるときに、たれが一ばんよく全体のために協力しましたか。また全然協力しなかつて仕事の邪魔ばかりしていたのはたれですか。グループの中のじゆんばんをつけてごらんなさい。

四、評価の時期

評価の時期は、作業単元の終つたときに行われるのが一番大きな位置を占めると思われるが、前にも述べた通りに、児童がその学習活動によつてどれだけ目標に近づいたかを見るのが大切なのであるから、単元の活動に入る前に、その単元に関して児童がどれほどの理解をもち、興味を抱いているかを知るために、予備調査、予備テストをすることがぜひ必要である。単元がいくつかの段階にわけられている場合には、その段階が終る毎に判定をしてもよい。さらに態度や技能の評価は児童が学習活動を続けている間、各瞬間毎に、その活動の状況を観察し評定し記録すべきである。それらの結果を集積して各作業単元の終り毎にまとめるのである。したがつて学習効果の評価は、学期に何度、学年に何回というような人為的な区切りにとらわれずに、学習活動の全過程を通じて随時行われなければならない。

各作業単元毎にまとめた結果を、学年の終りにさらに集成綜合して全児童を$+2$、$+1$、0、-1、-2の五段階に分けて、学籍簿に記入するのである。この段階は級の平均を0としてこれを基準としそれよりすぐれたものを$+2$、それより劣る程度のものを-2、それぞれの中間を$+1$、-1とする。これは正常分配曲線の考

えに基づくもので、一般には「0」の段階のものがもつとも多数を占め「$^{2}+$」「$^{2}-$」のものは次第に少なくなるということを前提とする。理論的には「0」の段階が全体の三十八%、「$^{1}+$」「$^{1}-$」の段階がそれぞれ二十四%、「$^{2}+$」「$^{2}-$」の段階がそれぞれ七%となる筈であるが、実際には学校あるいは学級によつて兒童に優劣の差があるので無理にその割合にあてはめることは困難であるが、大体これを基準として評價するのがよいと考えられる。

第三節　算　數

一、算数科指導の目的

算数科における指導結果の考査、換言すれば学習効果の判定、評價を論ずるにはまず算数科の目的は何であるかを考察することからはじめなければならない。

これについては、「学習指導要領」算数科、数学科篇が単的に「日常のいろいろの現象に即して数・量・形の観念を明らかにし、現象を考察する能力と、科学的な生活態度を養うことである」と述べ、さらに二十項目に分けて具体的な目的を挙げている。そしてこれらの項目もすべて数学的理解と能力を養うことを目的としていることはいうまでもない。今これらの項目を分類してみると次のようである。

（イ）理解を目的とするもの。

2　数系統を明らかにし、数の基本的な性質の理解を深めること。

3.　四則計算の意味を理解し、それらの相互関係を明らかにすること。

6　極限の観念を明らかにし、その理解を深めること。

17　物のはたらきを明らかにし、力に関する理解を深めること。

19　文化財生産財として、数学がどんな位置を占めているかということについての知識と理解を深めること。

20　他の分野を研究したり、数学をさらに研究したりする場合に必要である基礎的な数学知識を與えること。

（ロ）能力を目的とするもの。

1　数と物とを対應させる能力を養い、数える技能の向上をはかること。

4　計算の能力を養い、その技能の向上をはかること。

9　いろいろなことがらを、グラフや表などにあらわしたり、またグラフや表などにあらわされたものを、理解する能力を養うこと。

10　量の間にある関係を函数として考えたり、それを圖にかいたりする能力を養うこと。

12 問題の構成を明らかにし、簡單に計算したり、式によつて計算したりする能力を養うこと。
15 物の概略の形をとらえたり、また、物の形や構造を圖やことばであらわしたり、模型に作つたりする能力を養うこと。
16 幾何圖形の基礎的性質を直觀的にとらえる能力を養うこと。

(ハ) 理解と能力を目的とするもの。

5 比の觀念を明らかにし、その使用に習熟させるとともに、その測定に習熟させ、測定技術の向上をはかること。
7 數學で取り扱う基礎的な量の理解を深めるとともに、また、それらの單位の間にある相互関係を明らかにすること。
8 數學で取り扱う基礎的な量に関する計算に習熟させ、また、ことばや式で表わされた函數関係を、理解する能力を養うこと。
11 函數関係を、ことばや式で簡單に表わしたり、また、ことばや式で表わされた函數関係を、理解する能力を養うこと。
13 數や量の大きさを、場合に應じて、直觀的に評價する能力を養い、概數、近似値、測定値の取り扱いに習熟させ、正確度とその制約に関する理解を深めること。
14 社會現象に対する関心を深め、統計的事実を理解したり、使用したりする能力を養うこと。

18 數学的なことばの理解を深め、その使用に習熟させること。

なお數学的な生活態度についてはこの項目の中にあらわされていないが、元來、態度というものが生活の過程として考えられるもので、目的内容として特に擧げられていなくても指導上、あるいは学習効果の評價に際しては當然考えられねばならないことはいうまでもない。

以上數学科の教育目的を検討してこれを理解と能力に分類したが、これは次に述べる評價の立場を明らかにするためのものであつて、教育そのものはこのように分析された形でなされるものではない。

二、学習効果判定の基準

上述の目標に向つてなされる算數科の学習効果の判定はいかになさるべきであろうか。これについて前述の「学習指導要領」では第五章指導結果の考査と活用において大体次のようなことを述べている。

(1) 計算力と見ぬく力

今までの數学教育では、指導結果の考査は、主として計算力について行われたが、數学教育の目標を考えれば、計算力は重要であるにしても、計算力だけで數学教育の効果を評價することはできない。計算力は現象を処理して行く一つの道具であつて、この計算力を驅使する力、すなわち見ぬく力

と結びついた場合においてのみ意味のあるものとなる。したがつて評価の対象としても見ぬく力がもつとも重要である。

(2) 見ぬく力の評価

見ぬく力の評価は單なる形式的な考査によつて達成されるものではない。教師の繊續的な觀察によるのほかないものである。あるいは、考査の結果を單に形式的に評價せずに、そのよつてくるところを子供に聞きただすなどして、判斷されるものである。見ぬく力は、子供の思考過程を調べて、はじめて評價されるものであり、表現された形式からのみ評價されるものではなく、表現が示す方向から思考過程を察知して、評價されるものである。さらに見ぬく力を考査する場合には能力表にあるいくつかの能力で解くことのできる問題が適當であり、一通りしか解決できない問題は見ぬく力を考査するには不適當である。このような問題は、組織的に計畫しておくことが大切である。

(3) 普通の能力の評價

(イ)授業が終えた後に行なわれる考査は、その時間における授業が適切であつたか、教授內容がどの程度に理解されたかを測るために行われるものである。これにはその時間に目的とした能力を教師自身が明確に分析し意識し、その各要素に適當する考査の問題が提出されなければならない。また、その考査は授業の直後行われなければ、種々の條件が加わつて、考査の目的を達成することはできない。

(ロ)次に相當長期にわたつて行われた教育の效果を形式的にみる考査もある。これは普通に用いられる考査で、筆答による場合が多い。しかし、これはその教育されたものの全般にわたることはできないから完全なものでなく、これのみによつて、子供の成績を評價することは危險なことである。

(4) 要するに子供の能力を見ぬく力を主体として評價されなければならない。しかも、その評價は一人一人に対する繊續的、計畫的な觀察によるのがもつとも理想的である。そしてこの正しい評價は教師のたゆまない熱意と努力とによつて生れるものである。

三、學習效果判定の目標

前述の算數科の指導目的および學習效果判定の基準から、算數科における學習效果判定の目標はどんなものであるか、自から明らかとなる。すなわち、學籍簿にもあるように理解態度技能の三つが擧げられる。

(1)理解——算數(數・量・形)知識の理解程度

(イ)數に関することばの理解 (ロ)計算に関することばの理解 (ハ)量測定に関することばの理解

(ニ)形・圖形に関することばの理解など

(2)態度——數學的生活態度の確立程度

(イ)研究的(合理的)態度 (ロ)實踐的(實証的)態度

(3)技能――処理方法を適用して計算したり、図表を読み、作る能力の習熟程度

(イ)考察能力　観察（直観力――見方）
　　思考（推理力――考え方）

(ロ)処理技術（扱い方）
　計数、計算、調査、統計、測定、測量、図示、表示、作図、製作、実験など。

以上は、算数科学習効果判定の根本的一般的な目標であつて、箇々の評価はそれに應じて行えばよい。

四、学習効果判定の方法

「学習指導要領」一般篇の学習効果の考査において示されているように学習効果判定の方法は学習結果を正しく知りうることと、学習指導の目ざす所を明らかにできる方法でなければならない。したがつて学習効果の判定方法は、常に学習の目ざす所と関係し、どうしたらそれを正しく調べることができるかについて吟味されなければならない。

かく考えて、算数科において用いられる方法としては次の三つが考えられる。

(1)テストによる方法（口答式テスト、筆記式テストなど）
　知識の理解程度の判定技能の習得程度の判定に多く用いられる。

(2)行動観察による方法
　学習活動、生活行動などの観察による方法は数学的態度の確立程度の測定に用いられる。記述尺度法を用いるとよい。

(3)調査による方法
　ノートや成績物などの作品を調査することにより、算数技能の習得程度を判定する。一対比較法がよい。

しかし右のいずれによるかは教材のねらいと、学習の経過によつて考えらるべきであることはいうまでもない。ただ一般的な方法としては各学年ごとに教材を検討し、指導内容を調査し、その学習によつて期待される学習効果を考え、それから規準を導き出し、規準となる項目の特質を検討し、観察による評価か、テストによるか、調査によるか、あるいはそれらを併用すべきかあらかじめ計画しておくがよい。

今各学年の指導目標とこれに應ずる評価法を「学習指導要領」を参考にして一覧表を作つてみよう。

指導目標	評価の内容	理解	技能	態度
一、具体的に即して1から100まで数えること	聲をたてずに数えられるか。			
	単位名をそえて数えられるか。			
	集合数の意味がわかかつているか。	●	●	
	集合の要素の個数の大略を見當つけることができるか。	○	○	
	大きな集合を数えるとき、10を一區切りにして数える能力。			
	数え方を工夫する能力の程度。			
	生活を数的に處理する態度ができているか。			
	1から100まで順に、あるいは逆に唱える能力。			
	ある数からある数まで順に、あるいは逆に唱える能力。			
	ある数の前の数、あるいは後の数を唱える能力。			
	前後の数からその間にある数を知る能力。			
二、100までの整数を讀んだり書いたりすること	ノートなどに数字が正しく書けているかどうか。			
	日常生活に数字を用いる能力。			
	耳から聞いた数を書くこと。			

三、順序数と集合数との關係および数の大きさ、順序、それらの關係を明らかにすること	100までの数字を讀むこと。			
	数系列との結びつきで数字を書くこと。			
	時計の文字盤を讀むこと。			
	教科書のページの意味の理解。			
	日常生活に順序数と集合数とを區別して用いているかどうか。		●	
	ノートにページ数をつけること。		○	
	時間的に續いて起ることがらのうち、ある特別のものがはじめから何番目にあつたかなどとその位置をいいあらわすこと。		○	
四―八　略				

第二学年

指導目標	評価の内容	理解	技能	態度
一、二位数に基数、あるいは二位数を加えて、和が100より大きくならない場合について計算すること	計算の仕方が、数えたす仕方からぬけ出しているかどうか。			
	加法が日常生活に適用されているかどうか。		●	●
	二位数は10と1との二つの単位を用いてあらわしたものであることが理解されているかどうか。		●	●
	縦書きの形式の意味の理解ができているか。	●		
	この単元で目的とした計算ができる能力。		○	

		実際問題において、この範囲の計算ができる能力。			
二、二位数から基数あるいは二位数を引く計算をすること		計算の仕方が繰え引く仕方からぬけ出しているかどうか。			○
		減法が日常生活に適用されているかどうか。			●
		二位数は10と1の二つの単位で表わしたものであることが、理解されているかどうか。		●	
		縦書きの形式の意味が理解できているかどうか。		●	
		この単元で目的とした計算ができる能力。		○	○
		実際問題において、この範囲の計算ができる能力。		○	○
三—六 略					

第三学年

指導目標	評価の内容	理解	技能	態度
一、そろばんを使つて、加法や減法をすること	数を五珠と一珠に分解することが容易にできるかどうか。	●		○
	5や10に對する補数が容易にいえるかどうか。		●	
	数を正しくおいているかどうか。		●	
	日常生活にそろばんを使うようになつたか。			●
	加法における計算の仕方がわかつているか。			

		減法における計算の仕方がわかつているか。			
		加法、減法が正しくできるか。			○
		加法、減法の速さ。			●
二、筆算で加法や減法をすること		繰上る場合に、繰上つた数を加え合わせることを忘れないか。		○	○
		繰下る場合に、繰下つた数を引くことを忘れないか。		○	○
		日常生活に筆算を用いる能力。		●	●
		加法・減法の計算能力。		○	○
		具體的なことがらに對して加法・減法を用いる能力		●	
三—七 略					

第四学年

指導目標	評価の内容	理解	技能	態度
一、いくつかの単位をもつ数や量の加法や減法をすること	假分数、眞分数、帶分数、および分母、分子の意味の理解。	●○		
	分母・分子という言葉を使用する能力。			
	日常生活において、時間などのような不十進諸等數の加法・減法を用いているかどうか。		●	○
	不十進諸等數について加法、減法を行う能力。		●	●

		仮分数を帯分数に直す能力。									
		1を任意の単位分数を単位として書き表わす能力。									
		分数をいろいろな単位分数を単位として書き表わす能力。									
		分数の相等を知る能力。									
		除数と分数との関係を知る能力。									
二、二位数あるいは三位数に、二位数あるいは三位数をかける計算をすること		日常の生活に乗法を用いる能力。									
		日常の生活で、乗法を概算できる能力。									
		ここで指導した乗法をする能力。									
		概算する能力。									
三―六 略											

第五学年

指導目標	評価の内容	理解	技能	態度
一、小数をかける計算をすること	日常生活において小数に関する乗法を用いているかどうか。	● ○		
	小数をかける計算の意味の理解の程度。			
	小数をかける計算能力。		○ ○ ● ●	
	日常生活に、上の計算を適用する能力。			●

二、小数で割る計算をすること		日常生活で、小数を用いて量を簡潔に表わし、これで除法を行つているかどうか。									
		普通の除法についても、除数が$\frac{1}{10}$、$\frac{1}{100}$、$\frac{1}{1000}$……になれば商が10倍、100倍、1000倍になることおよび、除数が10倍、100倍、1000倍……になると商が$\frac{1}{10}$、$\frac{1}{100}$、$\frac{1}{1000}$……になることを用いているかどうか。									
		小数で割る計算能力									
		日常生活に、右の計算を適用する能力。									
三―八 略											

第六学年

指導目標	評価の内容	理解	技能	態度
一、分数の四則計算の意味を明らかにし、分数の四則計算をしたり、それを用いたりすること	分数計算を用いて計算を合理化しているか。	○		
	日常生活に分数を用いているか。		● ● ●	
	日常生活に歩合や百分率を用いているか。			
	約分・通分の意味を理解しているかどうか。		● ●	
	約分・通分をする能力。			

		分数についての四則計算をする能力。		○	
		分数の大小をくらべる能力。		○	
		歩合や百分率がわかつているとき、その量の実際の大きさを計算する能力		○	
	二、平面図形を正方形で作つたり、その面積を計算したりすること。	日常生活でいろいろな物の面積を計算して、生活を合理化しているかどうか。			◉
		円周率の意味が分つているかどうか。	● ○		
		相似形で對應する部分の長さの比の一定なことがわかつているかどうか。	● ○		
		三角形・平行四邊形・てい形の面積を計算する能力。		○	
		多角形の面積を計算する能力。		○	
		円の周を計算する能力。		○	
		円の面積を計算する能力。		○	
		日常生活に起こる問題に對して面積を計算する能力を適用することができるか。		○	
三―四	略				

以上各学年にわたり、指導目標に應ずる評價内容をあげ、理解、技能、態度のいずれをいかなる方法で評價するかを例示したのであるが、かようにあらかじめ豫定表を作つておき、教科書の題目の学

習終了ごとに評價をし、これをまとめてゆくがよい。そして学期末においては理解、技能、態度別に合計してその成績とする。

次に題目ごとの評價の方法の例として平沼惠路氏の例をあげてみる。すなわち四年の「茂の調べ」の学習効果の評價について考察する。まずここで学ぶ内容としては次のように考えられる。

A　四年生の人数調べ　（1）二位数以下の加法
　　　　　　　　　　　（2）除法
B　本田村の人口調べ　（3）表を讀む
C　自分の組の調べ　（4）表を作る
D　部落自治会の生徒の調べ　（5）表を作る
E　東本田の家と人口調べ　（6）表を讀む
F　自分の区域の家と人の調べ　（7）表を作る
G　地圖の調べ　（8）部落の廣さを測定する
　　　　　　　　（9）概数で廣さの近似値を出す
H　廣域面積に用いる單位の理解　（10）單位の廣さ
　　　　　　　　　　　　　　　（11）1k㎡の書き方、呼び方

I　密度の調べ　（12）3位数＋2位数または基数

J　自分たちの地域調べ　（13）（10）（11）（12）に同じ

K　近隣の人口調べ　（14）（6）に同じ

（15）5位数以下の書き方、読み方

L　4位数以上の書き方、読み方（16）読み書練習

右の如く、AからLまでの内容の学習が（1）から（16）までの細かな内容に分れていそ。

このような学習の結果を評価する時にはいかにしたらよいであろうか。評価に當つては前にも述べたように合理的で科学的な評価の基準を考えることが必要である。それにはこの教材の指導目標を検討して見なければならない。本教材では指導の重点が大体新出事項であるG、H、J、K、Lにあると思われるので、これを指導目標とし、その中の既習教材であるA、B、C、D、E、F、Iと必然的に関連を持つものを織り込んで考え、そこから評価の基準をひき出すがよい。この意味でこの教材の指導目標を簡單に表わすと

（1）大面積に用いる單位の理解

（2）大きな單位を用いる測定

（3）実際の大面積を抽象的に数量として処理する

（4）面積人口の表を讀んだり作つたりする

（5）九位までの数の讀み書き

となる。したがつて評価はこれを基準として考えればよい。すなわち、

（1）「ha」という單位の具体的な理解

（2）地圖によつて面積の概数を知る能力

（3）人口密度を計算する能力

（4）面積、人口の表やグラフを概数として讀む能力

（5）面積、人口の表やグラフを作る能力

（6）九位までの数の理解

（7）九位までの数の讀み書きする能力

次にこれを評価する方法は前にも述べたように、次のように考えられる。

理解……（1）（6）観察またはテスト

技能……（2）（3）（4）（5）（7）観察（調査）またはテスト

態度……全体の学習から見るが特に（5）の学習から評価する

以上のように目標から評価の内容を考え、評価の内容を大きくまとめて理解、技能、態度とし、こ

れに適した評価法を適用して評価の結果をまとめればよい。

次に評価の時期であるが、これは大体次のように考えられる。

(1) 随時

(2) 定時

教材の題目、単元の終了後、あるいは学期末、学年末など

しかしこれは算数科評価の目標に應じて適當に行えばよい。

四、判定結果の整理

最後に前述のようにして評価した結果を学籍簿に記入する場合に、新らしい学籍簿では五段階に分けられているので、成績普通なるものを0、勝れたものを+1、非常に勝れたものを+2、劣つたものを−1、非常に劣つたものを−2とすればよい訳であるが、標準化されたテストがない今日かように区分することもなかなか容易でなく、判定者の主観も入り易い。そこで現在の段階では、各学校の学年ごとにでも豫備テストにより問題の種類、程度などを吟味してテストを作り、その結果が正常分配曲線を画くものと考えて、人類の約三十八%を0、二十四%を+1、−1、七%を+2、−2とするよりほか仕方があるまいと思う。

第四節　理　科

一、理科指導の目的

理科の学習効果の判定を論ずるにはまずその基準となるべき目標がなくてはならない。それはすなわち、理科教育の目標がいかに児童によつて実現されて來たかということに外ならない。

今「学習指導要領」理科編によれば、理科の指導目標は「すべての人が合理的な生活を營み、いつそうよい生活ができるように、児童・生徒の環境にある問題について次の三点を身につけるようにすること、

(一) 物ごとを科学的に見たり考えたり、取り扱つたりする能力

(二) 科学の原理と應用に関する知識

(三) 眞理を見出し進んで新らしいものを作り出す態度

であり、さらにこの目標は十三項目に分けられている。

二、学習効果判定の基準

理科の指導目標が前述の如き能力、理解、態度にあるとすれば、学習効果の判定においてもこの三つが考えられねばならない。しかし、実際に行われる理科の学習活動は綜合的となり易いので、評価

の際は単元の中でいずれかに重点をおき、たとえば、経験的教材では理解を、実験的教材では能力、
継続的教材では態度に重点をおいて評価してゆくがよい。
したがつて全学習活動を能力、知識、態度の三点に分類すれば評価に便利と思われるので、「指導要
領」を参考にしながら、いかなる点を考察すべきか考えてみる。

(一) 理解について考察すべき点

(1) 身のまわりの物ごとの間の関係や性質を知るための科学の主な原理と應用に関する知識、た
とえば自然の事物現象の理解に関する知識、生物の生活現象に関する知識、飼育栽培の知識や技
能、機械器具の知識とそれを使う技術、工作をする知識や技術、記錄、圖表を作る知識、資料、
採集品などの整理上の知識など。

(二) 能力について考察すべき点

(1) 問題を見つけはつきりつかむ能力。
(2) 比較観察によつて物を見分ける能力。
(3) 資料を採集する能力。
(4) 集めたものを順序よく分類整理する能力。
(5) 現象を正確に観察し、記錄をとる能力。

記錄を整理する。記錄のグラフを作る。統計をとる
(6) 感覺によつて直覺的に判斷する能力。
(7) 分析的總合的に判斷する能力。
(8) 事実から推論する能力、普遍化する能力。
(9) 科学的な実驗などを工夫、企画する能力。
(10) 事実や原理を新らしいものに應用する能力。
(11) 飼育栽培の能力。
(12) 生物を愛育する能力。
(13) 科学的な器械器具を使う能力。
(14) 安全に仕事をする能力。
毒物、危險な動植物を使う能力、薬品を安全に使う能力、機械器具を安全に使う能力、火を
安全に使い、処理する能力。
(15) 科学的讀物を理解する能力。

(三) 態度について考察すべき点

(1) 自然に親しみ科学的な作品に興味を持つ態度。

(2) 生物を愛育する態度。
(3) 物を丁寧に扱う態度。
(4) 疑問を起す態度。
(5) 自ら進んで究明しようとする態度。
(6) 正しい道理にしたがい、これを守る態度、同時に自分の誤りに気づけば直ちに改める態度。
(7) 偏よつた判断、主観的な判断を嫌う態度。
(8) 注意深く、正確な行動をとる態度。
(9) 独断と迷信を嫌う態度。
(10) 新らしい考え方や忠告に寛容な態度。
(11) 事実を尊重し単なる論理に動かされぬ態度。
(12) 専門家先生の意見を尊重する態度。
(13) 科学を尊重する態度。
(14) 根気よくものごとをやりとげる態度。

このように多くの面を含むが、各単元によつて、これらの項目を含んでいる度合は異なつているの

で、どの単元では、どの面とどの面を見るかをきめておくがよい。そして理科における評価は理科教育全般の目標を不断に判定し、今行つている教育の妥当性を知ると共に児童一人々々の進歩を助けるものでなくてはならない。この点については「指導要領」も「学習考査の目標が個人の能力を査定するというよりは、むしろ、学習指導の方法を進歩させるための資料を得ることにあるので、これは教師のがわの必要から行うのである。そしてこの資料は個人を指導する参考にもするが、むしろこの資料によつて学級全体の能力が自分の指導によつて、どれだけ進んだかの目やすを得て、それによつて、今後の学級指導をどんなにしたらよいかを考えて行くのである」といつている。

三、学習効果判定の方法

上に述べたような理解、態度、能力を評価するには

(イ) 理解の程度を見るにはテスト法（再生法、選択法、真偽法、組み合せ法、訂正法、判定法、図解法など）がよく、

(ロ) 態度を見るには観察により記述尺度法がよく、

(ハ) 能力については理解の項のテスト法も用いられ、技能、熟練度については観察調査により一対比較法および記述尺度法がよい

と思われる。そしてこれらの方法を適宜組合せて適当な問題を作り、学習効果の判定を行えばよい。

17640

今二、三の例をあげてみる。

理解の中、事物の性質については再生法、選択法がよい。

例、再生法

鶏のえさの種類をあげよ、

選択法

鶏の主に食べるものは何か。

1 米、2 肉、3 果物、4 大豆、5 貝殻、6 ぬか、7 魚、8 菜葉、9 わら、10 パン、11 水など。

法則や原理の理解については眞偽法は便利である。

例、水は温度や壓力によつて、形や体積があまり変らない。　そうです。ちがいます。

事物の作用についての理解の程度は組合せ法がよい。

例、次の上下適當のものを棒線で結びなさい。

馬車は　蒸氣の力で動かす。

汽車は　人の力で動かす。

電車は　動物の力で動かす。

自動車は　モーターの力で動かす。

荷車は　エンジンの力で動かす。

解剖的知識は圖解法がよい。

製法や製作についての理解の程度を調べるには再生法や眞偽法がよい。

例、タコの作り方を書きなさい。

アルコールの製法を書きなさい。

石けんは苛性ソーダと石油を煮て作ります。　そうです。ちがいます。

態度については「指導要領」理科編に觀察の態度について記述尺度法の例があげられている。今この方法について実施上注意すべき点をあげておく。

觀察の態度についての記述尺度

觀察に對する興味	問題の發見	觀察の精密さ	觀察の正確さ
非常に興味をもつてよく觀察する	非常によい問題をたくさんとらえる	きわめて精密	きわめて正確
興味をもつてよく觀察する	よい問題をたくさんとらえる	精密	正確

觀察の根氣	以下略
目立つて根氣よく續けて觀察する	
根氣よく續けて觀察する	

普通	普通	普通	普通
観察しようとする氣持が乏しい	時に問題をとらえてもおうちのないものが多い	粗雑	不正確
観察しようとする氣持がほとんどない	たいていぼんやり見ているだけ	きわめて粗雑	きわめて不正確

かかる尺度を兒童一人々々に用意して観察記錄するのであるが、この場合、暈効果といわれる誤りが起り易い。これは被評價者がある一、二の点において尺度のいずれかのはしの方に目立つている時には、他の点についても同様に評價され易いことを意味している。たとえば前表において、ある兒童が「観察に対する興味」について「非常に興味をもつてよく観察する」と評價されると、次の「問題の発見」についても「非常によい問題をたくさんとらえる」と評價され易いのである。そして評價者と被評價者の関係が親密であるほどこの効果が起り易い。そこでこの効果を除くためには、いろいろの項目に対する評價の高い方と低い方を逆にならべるやり方が用いられる。また第二の項目に進む前に、第一の項目についてクラスの全員を評價し、第三に進む前に同様に第二の項目について全員を評價して行く方法が用いられる。

このようにして記述尺度法を用いることによつてわれわれは態度の他の点も同様に比較的正しく観察評價して行くことができる。

さらに理解、能力などの点についてもかかる方法を利用し、兒童の日常生活における理解の程度、習得の程度なども評價し、前記の筆記による評價とをあわせ考察することによつて、正しい評價に進むことができる。

次にその尺度の例をあげておく。

		非常によい	よい	普通	やや劣る	非常に劣る
理解	自然の事物現象の理解に関する知識					
	生物の生活現象に関する知識					
	飼育栽培の知識					
	機械、器具の知識					
	その他					
能力	問題を見つけはつきりつかむ能力					
	物を見分ける能力					
	資料を採集する能力					

観察記録する能力					
その他					

最後に能力についての方法は前述の再生法、選択法、眞偽法、完成法、訂正法、排列法、判定法などによるがよい。

たとえば分類整理する能力については、

排列法で行えばよい。

例、次の植物を開化の早い順に番号をつけなさい。

イネ、アサガオ、サクラ、キク、コスモス、ウメ、ムギ、

次の動物は夏も冬も見られますか、次に書いてある四角の中の適當なところに書き入れなさい。

ヘビ、カエル、コガモ、トンボ、アヒル、トカゲ、ツバメ、コオロギ、ウシ、イヌ、

夏も多も見られる動物	夏見られない動物	多見られない動物

事実から推論する能力、普遍化する能力については完成法、訂正法などがよい。

例、舟が水に浮くのは□に□があるからである。

圖やグラフなどを作る能力については、その結果を一対比較するがよい。

次にいつ評價したらよいか、科学教育が科学知識を暗記させることでなく、「物事を科学的に見たり考えたり、扱つたりすることのできる人間を育てること」であり「科学的な性格を持つた人間を作ること」であるとすれば、この科学教育の指導結果の判定も「紙と鉛筆の簡單な仕事」でかたづくものでないことはいうまでもない。したがつて指導結果の判定は單なる学期末試験や單元終了後の試験だけでは不十分であり、兒童の全生活にわたつて觀察され、調査され、判定されるものでなければならない。しかしこれは実際にはなかなか行い難いので、われわれは比較的実行し易い評價の時期を考えてみる。

(1) 授業中の觀察

兒童の理解、態度、能力は授業中にもつともよく現われるので、授業中に兒童を觀察し、これを記錄してその判定の資料にすることは非常に大切である。この觀察記錄の際には前述のような觀察用の記述尺度をあらかじめ作つておき、授業の間に判定してゆくがよい。

「学習指導要領」理科編は理科の学習指導法として

(イ) 導きの段階
(ロ) 研究の段階
(ハ) 整理の段階
(ニ) 應用の段階

の四つに分け、さらに、指導の段階を指導の様式からこまかく五段階に分けて考えている。

(イ) 導きの段階における判定

この段階は兒童に興味を起し、学習の必要を感じさせ、問題を見つけ出させる段階である。したがつてこの段階における判定としては次のことが考えられる。

(1) 問題をつかむ能力があるか（能力）
(2) 既有知識の有無、廣狭（理解）
(3) 疑問をおこし、自ら進んで究明しようとするか（態度）

(ロ) 研究の段階における判定

導きの段階で兒童が自分自身の疑問を持つたならば、この疑問を解くためにあらゆる方法手段を集中して研究する段階に入る。問題を解くのは生徒自身であつて教師は生徒が問題を解くのを助けてやるのである。したがつてこの段階においては次の如きが判定される。

(1) 資料を採集する能力
(2) 集めたものを順序よく分類整理する能力
(3) 科学的な実驗などを工夫、企画する能力
(4) 科学的な機械器具を使う能力および態度
(5) 安全に仕事をする能力
(6) 現象を正確に觀察し記錄をとる能力
(7) 判断し、推論し、普遍化する能力
(8) 物を丁寧に扱う態度
(9) 注意深く正確な行動をとる態度
(10) 根氣よくものごとをやりとげる態度
(11) その他

(ハ) 整理の段階における判定

多くのはたらきを使つて得られた結論をまとめ、その結果を発表する段階である。したがつてここでは次のことが判定される。

(1) 資料や採集品を整理する能力と技術

(2) 判断し、推論し、普遍化する能力
(3) 偏よつた判断、主観的な判断を嫌う態度
(4) 独断と迷信を嫌う態度
(5) 事実を尊重し単なる論理に動かされぬ態度
(6) 正しい道理にしたがい、これを守る態度。同時に自分の誤りに気づけば直ちに改める態度
(7) その他

(ニ) 應用の段階における判定

研究の結果得られた事実および理論を應用し活用する段階である。したがつてこの段階における判定は次のようなものである。

(1) 事実や原理を新らしいものに應用する能力
(2) 科学を尊重する態度
(3) その他

(2) 考査による判定

ある單元についてあるいはある学習事項について所期の効果が得られたかを見るために行われるもので、方法のはじめに述べたテスト法を用いる場合が多い。これは教師が適時行う場合と、定時的に

学期末とか学年末とかに行われる場合が考えられる。

(3) 学習ノートおよび報告書による判定

学習中に行われた学習ノート、報告書などは学習の全過程の活動、あるいはそれ以上にその児童の性格、態度、習慣などを知る上に重要な資料である。單元の途中において、あるいは終了後、これを調査することによつて、学習に助言を與えると共に、児童の自発的な態度、熱心さ、技術の巧拙、工夫の良否などを判定するがよい。

(4) その他

最後に自由研究、課外学習における態度や、研究状態からも判断できるし、できれば家庭における活動もあわせ判定することが望ましい。

四、判定結果の整理

次にかようにして判定した結果はいかにして整理したらよいか。

標準化されたテストがあれば、そのテストによつて、児童の学習効果を段階別に分けることも容易であるが、現在標準化されたテストのない場合には、クラスあるいは学年を單位として、成績普通のものを0、勝れたものを+1、非常に勝れたものを+2、劣つたものを−1、非常に劣つたものを−2として表わすのがよいのではないか。この方法では主観的になり易い恐れもあるので、さらに、クラスの成

績が正常分配曲線をなすものとして、0は全体の三十八%、+1、−1はそれぞれ二十四%、+2、−2は七%と考えて、学籍簿に記入するのがよいのではないだろうか。しかしこれではクラスの成績の間に差があることを無視していることになり、クラス相互の比較はできない缺点はある。

第五節　音　樂

一、音樂教育の目標

音樂教育は藝術教育であり、情操教育である。藝術は決して單なる生活の裝飾ではなくて、人間性を高め、かつ豊かにする上に必須不可缺のものである。

音樂教育の目標は、まず第一に、音樂美の理解・感得であり、これによつて、高い美的情操と豊かな人間性を養つてゆくことである。これはあくまで根本目標であるが、この第一目標を達成するために、いくつかの副次的目標が考えられる。音樂美の理解は、直觀的なものであるが、その理解を深め、かつ廣げ高めてゆくためには、音樂に関する知識や技術の習得が必要となる。しかし、この技術や知識の習得は、あくまで音樂美の理解のためにされるべきものであつて、音樂の心を離れた知識や技術は、全く無意味な空疎なものとなつてしまう。

さらに音樂に関するさまざまな能力の育成が目標となる。その第一は、音樂における創造力、すなわち旋律や曲を作る能力を養うことである。第二には、音樂における表現力、すなわち歌つたり樂器をひいたりする能力を養うことである。そしてこの創造力および表現力を養うためには、樂譜を讀む力および書く力を養うことが大切である。

最後に、音樂における鑑賞力を養うことである。鑑賞とは、單に受身な態度で聞いていることではなくて、聞くことを通して、自分が音樂する意欲を高めることである。

かくして、音樂美の理解・感得によつて美的情操を養ううちに、その人は次第に美と秩序とを愛する人となり、それはまた社会活動において一つの德を養うことになる。合唱や合奏などの場合の如く、各人の協力によつて美しいものを作り上げることは、やがては社会生活、團体生活における秩序に発展するのである。

二、音樂科評價の基準

音樂科指導の基礎となるものは二つある。その一つは單元で、他は活動の場である。單元は小学校音樂科においては、音樂の内容と表現の觀点より、四つ設定せられている。

A、音樂の要素（律動、旋律、和声）に対する理解

B、音樂の形式および構成に対する理解と表現

C、樂器の音色に対する理解

D、音楽の解釋、すなわち内容に対する理解

音楽の要素に対する理解と表現においては、まず律動が出発点となり、学年の進むにつれて、律動、旋律、和声を一体としてとらえさせると共に、漸次それらの間の関連に対する理解へと進むべきである。

音楽の形式および構成に対する理解は、第四学年から徐々にとり上げられているが、かかる知的理解は、系統的知識をはじめてから教え込むというよりは、いろいろな曲について注意させて、児童自身だんだん形式に対する理解をもつように指導すべきものである。

左の四つの単元の活動の場としては

1、歌唱学習

2、器業学習

3、鑑賞学習

4、創作学習

の四つの方面が考えられる。そして音楽科の学習指導結果の評価も、この四つの学習の方面についてなされるものである。

各学年について、右の四つの方面について評価する場合、何を基準とするかは、「学習指導要領」

音楽編、第五章第二学習指導結果の考査、および第六章以下の各学年の音楽指導中、各節の終りに述べられている、学習指導の考査に詳しくあげられているから、詳しくはそれを見られたい。また考査の方法としては、「学習指導要領」一般篇第五章に解説せられた諸方法を適宜應用すれば良い。

今、讀者の便宜のために、音楽編中に述べられている評価の基準を、低学年、中学年、高学年の三つに分けて、列挙してみると次のようになる。

(一)第一学年、第二学年

1、歌唱(低学年では歌唱を主とする)

音域の調査

音程の正確程度

リズムの把握程度

記憶の程度

2、器業

リズムに対するとらえ方の程度

3、鑑賞

音楽の感じに対する理解の程度

4、創作

行わず

(二)第三学年、第四学年

1、歌唱

音域調査

音程の正確程度

リズムが前学年よりも次第に音楽的であること

記憶の程度

和音感の程度

讀譜力の程度（但し第三学年では高い程度を望まず）

表情理解の程度（第四学年）

2、器楽

リズム

讀譜力（但し第三学年では高い程度を望まず）

演奏技術

記憶
表情（第四学年）

3、鑑賞

音楽の感じに対する理解

楽器および音色に対する理解

要素の特徴に対する理解
優劣の判別力の程度（第四学年）

4、創作

讀譜力、記憶力の程度（但し第三学年では高い程度を望まず）

創作力の程度（第四学年）

(三)第五学年、第六学年

1、歌唱

音域調査

音程の正確程度

リズム

記憶の程度
和音感の程度
讀譜力の程度
表情理解の程度
樂曲形式や詩と音樂との關連についての理解の程度

2、器樂
リズム
旋律
和音
技術の程度
讀譜力
表情がつけられるか
樂曲の內容および形式に對する理解程度

3、鑑賞
音樂の感じに對する理解

樂器および音色に對する理解
要素の特徴に對する理解
判別力
形式に對する理解力
標題と音樂との關係に對する理解力の程度

4、創作
記譜力
創作力

學籍簿における評價の三方面、鑑賞、表現、理解は、以上のべた項目を參考として分類すれば次のようになる。

鑑賞——音樂を味わう力、樂しむ態度、音樂の感じに對して、入できるか、優劣の判別力など。

表現——発声はどうか、音程は正確か、リズムの把握程度、記憶程度、和音感の程度、旋律はどうか、表情は巧みか、演奏技術の程度、記譜力、創作力など。

理解——讀譜力、リズム、旋律、和声の理解程度、形式への理解力、標題と音樂との関係に対する理解力、樂器および音色に対しての理解など。

この鑑賞、表現、理解の三方面に対する具体的評価方法、および学籍簿記入方法については、次章図画工作科の評価方法において、詳しく述べたからそれを参考にして頂きたい。鑑賞の評価方法としては、並立比較法、順位比較法が主要なものであり、表現の評価方法としては、一対比較法、および記述尺度法が用いられる。また理解の評価方法としては、記述尺度法が應用せられるほかに、「学習指導要領」一般篇第五章に示されている、知識と考え方の考査方法が適用できる。

三、音楽科記述尺度の例

讀者の参考のために、音楽科の記述尺度の例をいくつか挙げてみる。

小学校一、二学年の例

	+2	+1	0	−1	−2
音程	ふしと階名のつながりが少しわかっている	ならえばふしを階名でうたえる	なかなか間違いない	ときどき間違える	高低だけしかわからない
リズム	基本的のリズムをしつかりつかんでいる。	♩と♫などをよく區別する	♫と♫の區別が大体できる	拍子が大体わかる	拍子がなかなかわからない
記憶	少しむずかしいものでもよく覚える	やさしいふしならすぐ覚える	やさしいふしならよく覚える	やさしいふしならくりかえせば覚える	ふしをなかなか覚えない

小学校三、四学年の例

	+2	+1	0	−1	−2
音程	譜をみてまちがわずにうたえる	譜をみて大体できる	ふしと階名のつながりがわかつている	ならえばふしを階名でうたえる	やさしいものしかできない
リズム	基本的なものなら譜をみて正しくできる	基本的なものなら譜をみて大体できる	やさしいものなら譜をみて大体できる	ふつうのリズムは大体できる	やさしいものしかできない
記憶	少しむずかしくて長いふしでもよくおぼえる	ふしをよくおぼえる	やさしいふしはべんでおぼえる	やさしいふしは三回くりかえせばおぼえる	やさしいふしをくりかえさねばおぼえない

		+2	+1	0	−1	−2
和音		副三和音も區別できる	主要三和音の轉回が正しくできる	主要三和音の轉回が大体できる	主要三和音の區別が正しくできる	主要三和音の大体の區別しかできない
表情		なめらかに表現できる	大まかな強弱がつけられる	みじかくきつてうたえる	うまくできないがうたの氣持をあらわそうとしている	うたの氣持をあらわそうとしない
樂器	技術	技術のあまりいらない樂器を大へん正確にできる	やさしい樂器が正しくできる	やさしい旋律樂器を注意して使えば大体できる	やさしい旋律樂器をどうにか使える	リズム樂器だけしか使えない
	理解	管絃樂器などの中心になる樂器の音をききわける	しらない樂器でも大切なものは基準を與えるとわかる	身近の樂器ならすぐわかる	しつている樂器の音でも大体しかきわけられない	

		+2	+1	0	−1	−2
創作		ときにはまとまつたふしをつくる	與えられたふしにつづけて作る	つくつたふしを書こうとする	詩などをよくうたにしてうたう	あまりうたにしようとしない
形式		ロンド形式がわかつている	變奏曲形式がわかつている	二部や三部式がわかつている	ふしの似ているところによく氣がつく	注意されないと似ているふしに氣がつかない
知識		多少まとまつた研究をする	やさしい理論ならよくわかり大家の物語などにも關心をもつている	ごくやさしい理論ならわかる	大きなことについては音樂知識は少しある	記號や樂器の名前しかしらない

（以上記述尺度例は、石川師範学校女子部附屬小中学校発表のものである）

第六節　圖畫工作

一、圖畫工作教育の目標

小学校五、六学年の例

「学習指導要領」図画工作編によれば、本科の教育目標として、次の各條項がそれぞれ具体的な内容と共に示されている。

a　自然や人工物を観察し、表現する能力を養う。

(一) 記憶や想像により、各種の描画材料または粘土その他の材料を使つて、自然や人工物を表現する能力。

(二) 寫生により、各種の描画材料または粘土その他の材料を使つて、自然や人工物を表現する能力。

(三) 新らしい造形品を創作し構成する能力。

(四) 豊かな美的情操。

(五) 形や色に対する鋭敏な感覚。

(六) 自然美の理解。

b　家庭や学校で用いる有用なものや、美しいものを作る能力を養う。

(一) 家庭や学校で必要なものの設計・図案・装飾・製作の能力。

(二) 普通の工具・材料・設備を使いこなし、また、それを良好な状態に保持する能力。

(三) 環境の諸要素をもつとも有効に用いる能力。

(四) 創作能力

(五) 科学的・研究的・実践的態度。

(六) 有用なものや、美しいものを作る際に、手まめに働き、誠実に仕事をする態度。

(七) 有用なものや、美しいものを作る際に、ともに働き、ともに楽しむ態度。

c　実用品や藝術品を理解し鑑賞する能力を養う。

(一) 生活に必要な品物の実用価値を理解し、また、品物相互の調和に注意し、適當に選択し、採りあわせる能力。

(二) 造形的な物品の賢明な使用者となる能力。

(三) 繪画・彫刻・建築などを鑑賞する能力。

(四) 豊かな美的情操。

以上通観するに、aの條項で意味するものは、つまり描画的表現（平面的）および彫塑的表現（立体的）である。そしてそれが單なる模寫に終らぬように創作的方面が強調せられる。さらに表現活動の裏付けとして、豊かな美的情操、鋭敏な感覚、自然美に対する理解などがあげられるが、後に述べる如く、美的表現とは内なる美的感覚を外物をかりてかたちづけることであるから、この意義は容易に理解されよう。

次にbの條項で述べられることは、やはり製作による表現能力の育成であるが、ここではさらに学習を通しての児童・生徒の個人的および社会的態度の育成が強調せられている。

以上ａｂの二目標は、約言すれば「観察表現の能力」の育成ということになるが、ｃの條項では「理解鑑賞の能力の育成」が望まれている。すなわち、実用品や藝術品の鑑賞が、單に狭い趣味に終らずに、実生活に対してこれをより美的たらしめる能力を養うことが強調せられているのである。そして、この表現力および鑑賞力の育成に加えて、手まめに働く態度、誠実に仕事をする態度、ともに働きとともに楽しむ態度などがねらいとして挙げられていることに注意せねばならない。

二、圖画工作科評価の基準

「学習指導要領」圖画工作編第四章に、圖画工作学習の三つの方面として、表現の学習、鑑賞の学習、およびこの両者に関連のある知識の学習が述べられている。

表現の学習を、その表現する内容を内に貯える学習と、これを表現する技術の学習との二方面に分けて考え、表現する内容を内に貯えるためには、他のあらゆる学科の学習や、すべての生活経験が大切な役に立つが、さらに圖画工作独自の立場から、自然や人工物を観察し理解すること、また美術品を工藝品を鑑賞することが、必要であるとする。内に貯えた表現内容を具体的に表現するためには、表現材料を使いこなすこと、表現の方法を体得し、意志の命ずるままに手が働くことなどを学習せねば

ならぬと述べ、さらに表現という意味を廣く解して、單に絵をかいたり、立体的なものを作るというだけではなく、室の飾りつけをしたり、物の配置や整頓をしたり、いろいろな設備や備品を使ったりすることも含めて考える。つまり指導目標を示されている、自然や人工物を観察し、表現する能力を養うこと、および、学校や家庭で用いる有用なものや、美しいものを作る能力を養うこと、この二つの目標が表現の学習と関連しているわけである。

次に鑑賞の学習については、日常われわれの用いている工藝品を選択し評価して、その賢明な使用者となる能力を習得することや、美術品を見て、それに没入し、豊かな情操を養うことが述べられている。これは指導目標にいう、実用品や藝術品を理解し鑑賞する能力を養うことと関連してくる。

しかるに圖画工作の学習の進み方は、他教科に見られる理知的な学習の進み方とちがい、表現の学習、鑑賞の学習とともに、直観的な、感覚的な面が多く、これは鑑賞力、とくに美的な鑑賞力についていえることであるが、その表現、鑑賞の裏付けとなるべき知的な理解力を身につけることも當然必要であつて、これなくしては、到底満足な学習を望み得ないことは、いうまでもないことである。表現、鑑賞の学習とならんで、この両者に関連のある知識の学習が要求せられるのは、この意味においてである。圖画工作学習に関する知識理解には、色に関するもの、形に関するもの、構圖法、製圖法その他の描寫に関するもの、用具、材料に関するもの、工作法に関するもの、自法美の理解、物品の

実用的価値や美的価値の理解などといろいろある。しかし、図画工作の教育においては、表現力の発達は、知識力や鑑賞力によつて裏づけられる點が多く、また鑑賞力は知識力や表現力の程度いかんによつて左右されることが多いから、この三者はむしろ、密接不離の関係にあるものといわねばならぬ。したがつて、知識には、單獨に知識として学習すべきものもあるが、その多くは表現鑑賞と一体として学習されねばならぬものである。

新らしく制定された小学校学籍簿において、図画工作科学習成績評価の基準として、鑑賞、表現、理解の三つが挙げられているのは、すなわち上述した学習の三つの方面に相應するものであるが、この三者は実際には互に連繫し合つて具体的な学習を進めて行くものであるから、相互無関係なものとしては考えることができない。むしろ学習および評価のために、便宜上設けられた分節肢と見做すべきものであろう。

さて学習結果の評価は、客観性に富んだ正確な評価でなければならず、また学習の目ざすところにどの位近づいたかをはつきり示すようなものでなければならぬ。「学習指導要領」一般編の示すところにしたがつて、学習結果を考査、評価するに當つては次の眼目に着眼せねばならぬ。

1　知識の有無正否を調べること。

2　考え方や見方の理解を調べること。

3　技能の状態を調べること。

4　熟練の状態を調べること。

5　態度のいかんを調べること。

6　鑑賞力を調べること。

右の六項目のうち、12は理解と関係し、345は表現に、6は鑑賞に関連している。そして本科においては、知識や理解は、表現技能や鑑賞力を裏づけるものとして評価の意義をもつているのである。

以上述べたところによつて、鑑賞、表現、理解の評価の基準を、「学習指導要領」図画工作編にあげられている図画工作教材單元一覧表を参照して、列挙してみるときは、次のようになる。

鑑賞——教師と、児童相互の作品に対する正しい批判力、藝術作品（繪画、彫刻、建築など）の美的価値の認識、自然美、人工物の美の把握、形や色に対する鋭敏な感覚、実用品の機能の良否、実用価値、美的価値を見わける力、など。

表現——繪が正しく美しくかけたか、粘土、紙などによる立体的な製作物、木、竹、金属による工作物が美しくできたか、新らしい造形品を創作し構成する能力があるか、機能的なよい図案、装飾ができたか、品物相互の調和に注意し、適當に選択し、採り合せる能力、工具、材料、設備を使いこな

す技能をもつているか、材料を與えられてその利用法を考えて作る能力があるか、ある選んだ目的にしたがつて材料を集め組み立て方を考えて作る能力はいかん、など。さらにこの場合前に述べた、科学的、研究的、実践的態度や、手まめに働く態度、誠実に仕事をする態度、ともに働き、ともに楽しむ態度などの評價も、技能の評價とともに考慮せられねばならぬ。

理解——色彩および形体に関する知識、製圖の知識、構圖法、透視圖法などの知識、用具の正しい用法の体得、自然美の理解、品物の実用價値や美的價値の理解、など。

以上、右に述べた鑑賞、表現、理解の三つについて、評價の方法順次をのべてみよう。

三、鑑賞力の評價方法

鑑賞力がどれだけ指導によつて向上したかを評價することは、相當困難な問題を含んでいる。それは、鑑賞力は、いわば感情のひびきであつて、これを分析することははなはだむずかしいからである。兒童の鑑賞能力の発達に應じて、適當な作品を選び、その作品をみせて、それに対する感じを兒童自身に自由に話させて、それによつて鑑賞力を見る方法が、まず考えられるのであるが、兒童については表現能力が低いため、作品から與えられた感銘を、言語や文章に十分現わし得ない場合が多く、かつこの方法を繰返していると、次第に発表用語を貯えて、自分のことばのものさしによつて作品を見るようになるという、鑑賞の意義を没却せしめる結果になり易い。鑑賞力、とくに美的な鑑賞

力は、あくまで言語による抽象的分析的なものを排して、直接その作品に接して受ける感銘を第一義的なものと考えねばならぬ。かかる鑑賞力評價の方法における缺點を、できるだけ避けるためには、次の方法を採らねばならぬ。

A、並立比較法

B、順位比較法

A、並立比較法

この方法は、價値に違いのある二つの作品（あるいは物品）を一対にしたものを多数用意して、兒童に鑑賞させて、各対ごとにどちらが秀れているかを判定させるものである。この場合、自由に判断させる場合と、見る面を限定して判断させる場合とがある。そしてその判断の正否の狀態から、兒童の鑑賞力のいかんを見るのである。作品の價値の違いに、著しいものと接近しているものとを作つて行えば、鑑賞能力を細かな段階にまで見ることができるが、その作品の價値のちがいはなるべくはつきりしたものでなければならない。また、その作品は同種のものでなければならぬことはいうまでもない。このためには、優劣の段階を異にした同種の作品（物品）を多数集めておくことが望ましい。

この比較に當つては、秀れたものの左右の位置を不定にして、偶然の正答を避けるよう努め、さらに結果については正答数から誤答数を減じて採點せねばならない。

なお、児童によつて製作せられた同種の作品が、優劣の段階を異にして多数ある場合には、この作品を利用しても、並立比較を行うことができる。いま、優劣の段階が順次高から低におよぶ十箇の作品がある場合、これを次の圖に示す如き順序に、対として提示する。この場合十箇の作品の優劣の順序は、多数の考査者の評價によつて決定し、少數の考査者の主觀や獨斷が入らぬよう考慮すべきである。1から10はそれぞれ作品の番号であり、わく内の數字は対の提示順序である。すなわち1と2の対を第一回目に、3と1の対が第二回目に、2と3の対が第三回目に提示せられる。この提示順序に一定のきまりがあることは、表をよく見ればわかると思う。すなわち、この順序は、三つ以上の作品を対として提示する場合、いつも應用し得るものである。そしてこの対を、たとえば左右の位置にならべる場合には、次々に提示して行く作品は、常に同一方向（たとえば左）から組み入れるようにすべきである。そうすれば、第一回は左1、右2となり、第二

第三圖

作品	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	1								
3	2	3							
4	18	4	5						
5	19	20	6	7					
6	31	21	22	8	9				
7	32	33	23	24	10	11			
8	40	34	35	25	26	12	13		
9	41	42	36	37	27	28	14	15	
10	45	43	44	33	39	29	30	16	17

回は左3、右1、第三回は左2右3、第四回は左4、右2……というように、同一作品が、絶えず二度連續し、しかも左右の位置を変えて現われるわけである。

B、順位比較法

この方法は、三つ以上の作品について行うもので、多數の作品を比べて觀賞し、價値の順位をつけるものである。この方法はしかし、作品が多數になると混乱して來て、なかなか順位がつけにくくなるから、作品が五点以上ある場合には、並立比較法による方が正確を期し得る。この方法による採点法としては、三つの場合には

A、B、Cの正しい順序	4点
A、C、B	3点
C、A、B	1点
C、B、A	0点

というようになる。すなわち正答に対しては4点、ACBは、順序一つを誤つたから、1点の減点、CABは、ABの順のみ正しく、Cが順位二つ違つたので1点というわけである。

作品が四つあるときは、最優A、最劣Dの位置を重く見て、

A□□D　6点

A□D□または□A□D
AD□□または□□ADまたは□AD□
□DA□
D□A□または□D□A
D□□A
5点
4点
2点
1点
0点

というようになる。

以上の並立比較法および順位比較法による採点は、その都度これを記録しておいて、鑑賞学習効果の記録とすることが必要である。

さて学籍簿記入のためには、どうすればよいかというと、まず児童各個人について、この両方法による多くの採点結果の点数を合計したものを求め、次に学級全体について、その合計点数を、大から小へと配列する。そしてその点数の分配が正常分配曲線をなすときには点数の大なる方へ向つて順次、7%、24%、38%、24%、7%の割合に区切つて行く。そして最初の7%にはいつた点数をもつ児童に対しては、+2の評価を與え、次の24%の区切りに入つた点数をもつ児童に対しては、+1の評価を、38%の範囲内のものには0を、……というように、順次2、+1、0、−1、−2の評価を與えて行くのである。これは圖画工作科における鑑賞力の評価のみでなく、他のすべての教科の評

価についても適用される方法である。正常分配曲線をなさぬ場合は、適宜パーセンタイル・ランク、その他の方法を用いればよい。

四、表現力の評価方法

表現技能の評価法として、現在用いられているものは、

A、一対比較法（綜合的方法）

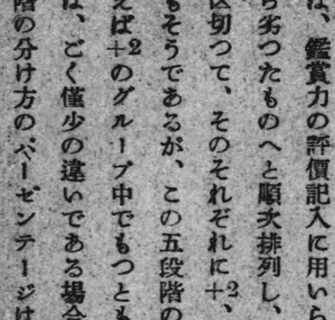
B、記述尺度法（分析的方法）

などである。この両方法とも、結局は考査者の主観によつて評定されるものであり、適當な標準尺度が作られていない現在では、この二つの方法によるほかはない。学習指導要領に示された、各單元、および教材に準據して、少くとも各縣または地方別に、適當な客觀的な標準尺度が、一日も早く作成されることを望んでやまない。

A、一対比較法

この方法は、技能考査評価の綜合的方法ともいうべきもので、出來上つた作品を二つずつ一対にして比較し判定するものである。その順序については、鑑賞力評價の章で述べた、並立比較法を逆に用いればよい。すなわち並立比較法が、すでに優劣がきまつているいくつかの同種の作品を対にして兒童に提示して、その優劣を判断せしめて、鑑賞力を評價したのであるが、一対比較法による表現力の

評價においては、未だ優劣のきまつていない作品を対にして、その各対ごとに優劣を判定し、それによつて全部の成績順位をきめるのである。これは、まずAとBとを比べて、そのすぐれたものをCと比較する。その秀れたものをDと比べてみると、四つの作品のうちでもつともすぐれたものがきめられる。次に、残りの三つの作品について、同じ方法でその中でもつとも秀れたものをきめる。それが第二に秀れた作品である。かくして、第三、第四と作品の優劣を判定するという方法をとる。しかるにこの方法は作品が多数になると、非常に手数がかかつて来る。たとえば多数作品の場合には、前に立立比較法の場合に述べた、第三圖の提示順序によつて、全体の成績順位をきめるわけであるが、この場合、作品数をnとすれば $\frac{n(n-1)}{2}$ 回の対比較を行わねばならぬ。第三圖の例では作品数が10であるから $\frac{10(10-1)}{2}=\frac{10\times9}{2}=\frac{90}{2}$、つまり対比較を45回行わねばならない。これはなかなか厄介なことである。だから、この手数を簡單にするために、「学習指導要領」一般編四七頁に示すように、次の方法も考えられる。多数の作品を、まず上、下に二分し、この上と下の作品をさらに、上の上、上の下、下の上、下の下と分け、さらにまたそれぞれ上、下に分けて八段階ぐらいにし、その作品の成績の優劣をきめる方法である。



一見して分るように、この一対比較法によつて得られた成績の順位、または優劣は、数量的な点数によるものではなくて、むしろ質的な優劣を示すものである。この成績を学籍簿に記入するにあたつては、鑑賞力の評價記入に用いられたと同じ方法が採られる。すなわち、質的なままに、優れたものから劣つたものへと順次排列し、優れたものから順次、7%、24%、38%、24%、7%の各グループに区切つて、そのそれぞれに+2、+1、0、−1、−2の評点を與えて行くのである。鑑賞力の場合においてもそうであるが、この五段階の評價には、実は多少無理が伴うのを防ぎ得ないのである。それはたとえば+2のグループ中でもつとも劣つているものとの差は、ごく僅少の違いである場合がある。筆者の意見では、あつかう教材の重みを考慮して、この五段階の分け方のパーセンテージは、多少融通をきかしても良いものと思う。なお、一対比較法による評價結果は、右に述べた如く、全く質的なものであるが、これを量的に変換する方法がないわけではな

い。米國の心理学者ソーンダイクおよびサーストンは、かかる質的な成績順位から、各作品の成績を数量的に示す統計的方法を工夫しているが、その説明はあまり専門的になるので省略する。

右の如く、一対比較法は、作品全体としての優劣はある程度つけ得るのであるが、それが学習の目標にどの程度達しているかは、これだけではよくわからない。なお、この方法は全く主観によるものであり、綜合的に見るので、評価者の癖が評価結果にはいりやすい。これを是正するためには、何人かの評価者が同一作品を各自に評価し、他人の評価と自分の評価とを比較してみて、自分の癖を自覚し、出來得る限り客観的な評価をなし得るように努めなければならぬ。

B、記述尺度法

表現技能を詳細にみるには、分析的方法をとらねばならぬ。記述尺度法は、ある面のみを限定してみる方法であり、また各面をみる尺度も大体きまつているから、一対比較法に比してやや客観性に富んだ評価方法といえる。しかし、各面をみる尺度の用い方は、やはりどうしても主観によるのほかないから、評価者は常に、「学習指導要領」圖画工作編第五章に示すところにしたがつて、自分の見方のくせを知り、是正すべく努めねばならぬ。また、記述尺度はあくまで、各単元の指導目標によつてきめねばならぬことはもちろんである。記述尺度のきめ方については、「学習指導要領」圖画工作編第六章以下に各学年、各単元についての結果の考査に関して例示せられているから、これを参考とし

て、評価者各自工夫してきめてみるとよいと思う。

今試みに、「学習指導要領」圖画工作編第六章　第一学年の圖画工作指導　にしたがつて、表現力の評価方法を具体的に示してみよう。

単元一　記憶・想像による描画

指導目標

（1）描寫への興味を喚起する。

（2）事物を注意して見る習慣を養う。

（3）自由な表現練習をさせる。

（4）眼と手を練らせる。

教材（たとえば）自動車、遠足、樹木など。

結果の考査

（1）箇々の作品については「一対比較法」で指導結果を考査する。

（2）全作品を一括して、次の「記述尺度」によつて考査する。

	+2	+1	0	−1	−2
描写の興味	描くことが非常に好き	好き	普通	あまり好まない	さつぱり好まない
観察	非常によく注意して見る	よく注意して見る	普通	あまり注意しない	不注意
表現範囲	非常に多方面である	多方面である	普通	狭い	非常に狭い
技法	きわめてたくみ	たくみ	普通	拙い	きわめて拙い
手	目立つて器用	器用	普通	不器用	目立つて不器用

五段階の評価に、それぞれ+2、+1、0、−1、−2をあてはめてみると、この場合の個人的評価カードの例は次の如くなる。

右において、一対比較法の評点は、前に述べた如く、クラス全体の優劣順位にしたがつて、五段階に区切つた結果の評点である。

單元一における同様の方法により、單元二　寫生による描画、單元三　粘土による表現、單元六

第四圖

（表現）I　画描による記憶・想像による描画　一元単

年組氏名（　　）

教材 ＼ 評価基準	描写の興味	観察	表現範囲	技法	手	一対比較法	教材各自の平均
月日 自動車	+2	+1	+1	+1	+1	+1	+1.16
月日 遠足	+1	+1	0	−1	−1	0	0
月日 樹木	+1	+1	+1	0	0	0	+0.5
月日 景色	0	+1	+1	0	0	0	+0.33
月							
平均							

紙工、單元七　材料があり、その利用法を考えて作る、單元八　目的がきまり、材料や組み立て方を考えて作る、おのおのについても、それぞれ表現力評價のための個人的評價カードが作られる。また、單元五　形集めについては、集め方、整理などの評價基準によつて、表現態度についての評價がなされる。個人別に一單元一枚のカードを作ることが望ましく、このカードによつて、各單元、各評價基準（記述尺度）別に、兒童の学習の進み方を記錄することができる。また、各学期毎に、表現学習に関するすべての單元についての評点を平均し、これを大から小への順位に配列し、前述せるパーセンテージにしたがつて五段階に分け、その兒童の表現学習の結果が、クラス全体でいかなる位置を占めるかを記錄してみるとよい。各学年について、右の手續き

を行えば、それは学籍簿に記入すべき表現力の評価となるわけである。

五、理解力の評価方法

理解の評価方法としては、やはり記述尺度法が應用できる。たとえば、展開圖の理解を評価するには、次の如き記述尺度が用いられる。

	+2	+1	0	−1	−2
圖を理解する力	非常によく理解する	よく理解する	普通	わからない	非常にわからない
作圖の正確さ	きわめて正確	正確	普通	正確でない	きわめて不正確

この記述尺度による理解評価の方法は、すべて上述した表現力評価の方法に準じるから、繰返しては述べない。

次に、知識教材の学習結果の評価法としては、「学習指導要領」一般編第五章中にくわしく述べてある通り、

A、綜合的方法

B、分析的方法

(1) 知識をしらべる方法

再生法

選択法

眞僞法

組み合わせ法

記錄法

圖解法

(2) 考え方の理解をしらべる方法

完成法

訂正法

作文法

配列法

判定法

などがあり、これらの方法を、それぞれ教材の特質に應じて用いれば良い。そして、各兒童の得点を大から小への順位にならべて、その全体を五段階に区切つて評価の段階とすることは、すべて前述し

たところと同様である。

第七節　家　庭

一、家庭科教育の目標

1　家庭において（家族関係によつて）自己を生長させ、また家庭および社会の活動に対し自分の受け持つ責任のあることを理解すること。（入門的、基本的目標）

2　家庭生活を幸福にし、その充実向上をはかつて行く常識と技能とを身につけること。（実質的、内容的目標）

3　家庭人としての生活上の能率と教養とをたかめて、いつそう廣い活動や奉仕の機会を得るようにすること。（理想的目標）

以上の三ヶ條が、家庭科教育の總目標として擧げられているものであるが、さらに学年の程度に應じて、小学校第五および第六学年に対しては次の目標が設定されている。

1　家庭を營むという仕事の理解と、性別、年齢のいかんにかかわらず、家庭人としての責任ある各自の役割りの自覚。

2　家人および友人との間に好ましい間がらを実現する態度。

3　自主的に自分の身のまわりのことに責任を持つ態度。

4　食事の支度や食品に興味をもち、進んでこれを研究する態度。

5　家庭生活に必要な技術の初歩。

A　簡單な被服の仕立てと手入れおよび保存の能力。

B　家庭の普通の設備や器具を利用したり、よく手入れしたりする能力。

二、家庭科評定の基準

家庭科評價の面は、家庭科指導目標にてらして、次の三つの面が考えられる。

A、理解——どれほど理解が深まり、たしかになつたか。

B、態度——従來に比べて、どれぐらい態度が改善されたか。

C、技能——新しく得られた能力が、あらゆる機会に適用されているか。また熟練の程度はいかん。

さらに家庭科の特質として、上述の理解、態度、技能の三方面は、学校生活のみならず、家庭生活、社会生活の全般に亘つて検討されねばならぬ。このために、家庭訪問や、兒童相互の評價などが必要とされるのである。

三、理解の評價方法

理解の評價方法には

A、全体的に見て行く綜合的方法

B、個々の学習に分析して見て行く分析的方法　の二つがある。

A、綜合的方法

これは知識とか、考え方とかいつた区別をせず、また知識の部面部面で分けて見ないで、これらを全体として見て行こうとするもので、次のような方法がある。

1、常へいぜい児童の学習状態をいろいろな機会をとらえて観察し、これらを全体として、その学習状態を判定する方法。この方法は全体の印象によつて、大まかな直観的な判定を行うものであるから、どうしても主観的な判定が勝つて、判定者によつて大きな違いができやすい。かかる判定をできるだけ客観的にするためには、内容の要点をはつきりさせるとともに、記述尺度を用い、また次にのべる分析的方法を併用することが望ましい。この場合の記述尺度はたとえば、次のようなものである。

	+2	+1	0	−1	−2
家庭の協力	家庭を社会とのつながりにおいて考えている	家族の中心となつて明るくしようと考えている	家族はおたがいに協力しなければならぬと考えている	家族それぞれがどんな役割をもつべきかを考えている	家庭の一員としての自覚が全くない

2、学習帳などを調査し、その全体について、学習の状態を判定するもの。

たとえば、学習帳の整理についての記述尺度は次のようになる。

	+2	+1	0	−1	−2
学習帳の整理	大変よく整理がしてある	よく整理してある	普通	整理がよくしてない	全然整理がしてない

3、知識や考え方が全体として働くような問題を提出して、報告や論文を書かせ、これで学習状態を判定するもの。この報告や作文を判定するときにも、やはりいくつかの記述尺度を設定して判定すべきである。

問題の例

イ、「留守居」という題で作文を書いてごらんなさい。

ロ、お母さんの仕事を調べて報告して下さい。

4、知識や考え方のいろいろなものが、全体として働く問題を提出して、口答させたり筆答させたりして、これによつて、学習状態を判定するもの。現在までの考査に多く用いられた方法で、問題の性質が比較的簡単である。

問題の例

イ、家族の人たちと楽しく生活するにはどうしたらよいでしようか。

ロ、家庭でどんな設備や道具が能率を高めますか。

ハ、お父さんやお母さんをわたくしたちは尊敬せねばなりません、それはなぜですか。

ニ、家のなかを清潔にせねばなりません、それはなぜですか。

かかる判定も、記述尺度を適用して、行えば比較的客観的に正しく判定ができる。

B、分析的方法

1、再生法

この方法は単純な知識の有無、正否を調べるのに用いられる。

例

イ、病気を防ぐには、どんなことに注意すればよいですか。

ロ、どうしたら家庭の能率が高くなりますか。よい身なりとは、どんな身なりのことですか。

成績は正答数でみるか、問題の總数に対する正答数の割合でみる。

2、選択法

この方法も比較的簡単な知識の有無や正否を調べるのに用いられる。一つの問に対して、適当な答と、不適当なる答とを順序なく並べておき、そのうちから、適当な答を選ばせて、それに○をり傍線なりをつけさせる方法である。答を多くして、まぐれ當り少くするよう注意せねばなら

ぬ。

例

イ、よい身なりとは（美しい身なり、質素な身なり、清潔な身なり、派手な身なり、きちんとしている身なり）をいいます。

ロ、火災を防ぐには（戸締りに注意、食事に注意、整頓に注意、火の元に注意）すればよい。

ハ、貯金をするのは（映画を見るため、おいしいものを食べるため、きれいな着物を着るため、不慮の災難に備えるため、立派な家に住むため）です。

3、眞偽法

一つの文章を提出して、それが眞であるか否かを判断させる方法で、やはり比較的単純な知識の有無、正否を知るのに用いる。

例

イ、食事のあとかたづけには、清潔なふきんを用いることが、衛生上大事です。

（そうです。違います）

ロ、栄養はおいしい食物だけに含まれています。

（そうです。ちがいます）

ハ、洗たくしたとき、白地の布よりも黒地の布の方が早く乾きます。
（そうです。ちがいます）

4、組み合せ法

上段に並べたことがらと、一定の関係をもつことがらを下段に並べておいて、それを正しく結びつける方法。下段の事項を上段よりも多くしておくのが普通である。

例

イ、食事の支度で大事な衛生上の注意を考えて、上と下を線でつなぎなさい。

野菜	はいを防ぐ
魚	くさらぬ用心
ご飯	よく火をとおす
パン	かびを防ぐ
さつまいも	よく水で洗う
牛乳	涼しいところに置く

ロ、米　（1）ビタミンC（　）
油　（2）蛋白質　（　）

大豆　（3）澱粉　（　）
キャベツ（4）脂肪　（　）

5、記錄法

一つの表を作つて、その一方に問題をかかげ、一方にその答をかかげて、その問題の正しい答にあたるところにしるしをつける方法。

例、火の用心の方法を次の表のなかに○をつけて示しなさい。

	電熱器	ストーブ	あんか	いろり	たき火	すがらい	かまど	ばち	こたつ
水や消火器の用意									
もえ易いものを遠ざける									
答 残り火の仕末									
外出前に今一度調べる									
灰の仕末									

6、圖解法

圖を與えてそれに要点を書き入れさせる方法。場合によつては圖も兒童にかかせる。

見られるかを評価するのが、態度評価であつて、これには記述尺度法を用いる。單元の各目標が暗示する項目について評価したら、またある問題を提出して、口答や筆答させて、兒童がいかなる態度を行うかを見ることもある。態度の評価については特に、家庭と密接な連絡をとり、また生徒自身、あるいは生徒相互に評定させることが重要である。

態度記述尺度の例

	+2	+1	0	−1	−2
手傳	手傳いが多くなるのをたのしみにし研究的にする	手傳いをみつけ出しいつけられたことはりつぱにやる	きまつた手傳いや買物や掃除などいいつけられた自分の役目は大體する	いいつけられたことや定められた手傳いもしない	
健康	家庭の健康生活の改善につとめる	計畫を立てて自分の健康增進につとめ、弟妹のことにも氣をつけている	自分の健康生活を反省し何か健康によいことをしようとする	折にふれ反省し、おこたつていることを思いだしてはする	不潔でだらしなく反省しない

記述尺度による評價結果を、學籍簿記入のための評價点に換算する手續きについては、圖画工作の章で詳しく說いてあるから、右を參照されたい。

五、技能の評價方法

技能の判定には、二つの方法が用いられる。

A、一対比較法

B、記述尺度法

この両方法による評價結果を、學籍簿記入のための評價点に換算する方法については、圖画工作のところで詳しく說いたから、重複を避ける。

技能記述尺度の例

	+2	+1	0	−1	−2
製圖	非常に正確である	正確である	普通	正確でない	非常に不正確
製作	よく工夫して實際的で仕上げも立派である	よく工夫して實際的なものにまとめ上げる	工夫はあまり見られないがととのつている	いわれた通りにするが、仕上げがまずい	まちがいが多く使用にたえぬものしかできない

記述尺度はできるだけ簡單であることが望ましい。簡單な記述尺度を多數設定して、これにより評價する方が、より客觀的な評價の理想に近づく道である。

7、完成法

文章、または圖や繪の、全体のうちのある部分を缺いたものについて、その缺けた部分を補充させる方法。自由完成法と制約完成法とがある。

例、次の（　）のなかに適當な文字を入れなさい。

たいていの家庭では（　）が一ばん多く仕事をもつているが、樂しい家庭にするためには（　）も責任をもたねばならない。

8、訂正法

文章のうちに正しくない箇所を作つておいて、これを訂正させる方法。

例

風の強いときは、洗たくもののかわきが惡い。

コンロに用いる炭は大きく割つた方が火の經濟になります。

9、作文法

一つの文章の部分部分をきりはなして、順序不同に並べてあるものを、正しい順序に並べかえて、正しい文章とするもの。

10、排列法

一定の原理にもとづいて順序をつけることのできる、いくつかの事項を順序不同に並べておいて、それを正しい順序に排列させるもの。

例　次の六つの仕事を、お掃除の正しい順にならべかえなさい。

茶がらをしぼつてまく

はたきをかける

窓や戸を開ける

へやを掃き出す

ぞうきんをかける

窓や戸を閉める

以上、分析的方法によつて得られた成績の点数は、各兒童ごとに合計し、次にこれをクラス全体の兒童について、点数の大なるものから小なるものへと順次排列して、その大なるものから、順次7%、24%、38%、24%、7%の五段階のグループに区切つて評價点とすることは、すべて他の場合と同様である。

四、態度の評價方法

學習の結果理解したことが、學校、家庭、社会のそれぞれの場において、いかなる態度となつて

見られるかを評価するのが、態度評価であつて、これには記述尺度法を用いる。單元の各目標が暗示する項目について評價したら、またある問題を提出して、口答や筆答させて、兒童がいかなる態度を行うかを見ることもある。態度の評價については特に、家庭と密接な連絡をとり、また生徒自身、あるいは生徒相互に評定させることが重要である。

態度記述尺度の例

	+2	+1	0	−1	−2
手傳	手傳いが多くなるのをたのしみにし研究的にする	手傳いをみつけ出し進んでする	きまつた手傳いやいいつけられたことはりつばにやる	買物や掃除などいいつけられた自分の役目は大體する	いいつけられたことや定められた手傳いもしない
健康	家庭の健康生活の改善につとめる	計畫を立てて自分の健康增進につとめ、弟妹のことにも氣をつけている	自分の健康生活を反省し何か健康によいことをしようとする	折にふれ反省し、おこたつていることを思いだしてはする	不潔でだらしなく反省しない

記述尺度による評價結果を、學籍簿記入のための評價点に換算する手續きについては、圖画工作の章で詳しく說いてあるから、右を參照されたい。

五、技能の評價方法

技能の判定には、二つの方法が用いられる。

A、一対比較法

B、記述尺度法

この両方法による評價結果を、學籍簿記入のための評價点に換算する方法については、圖画工作のところで詳しく說いたから、重複を避ける。

技能記述尺度の例

	+2	+1	0	−1	−2
製圖	非常に正確である	正確である	普通	正確でない	非常に不正確
製作	よく工夫し實際的で仕上げも立派である	よく工夫して實際的なものにまとめ上げる	工夫はあまり見られないがととのつている	いわれた通りにするが、仕上げがまずい	まちがいが多く使用にたえぬものしかできない

記述尺度はできるだけ簡單であることが望ましい。簡單な記述尺度を多數設定して、これにより評價する方が、より客觀的な評價の理想に近づく道である。

一、体育の目的

新学籍簿における体育科の成績は、理解態度技能および習慣の四項目について評価されることになっているが、われわれは、この四項目に基づいていかにして成績を評価するかに先立つて、評価の基準をなぜこの四項目に置くのであるか、またその順序はいかなる理由によるのであるか、そのよつて来るゆえんをあらかじめ十分に理解しておかなければならないと思う。

そもそも、教育の一環として演ずべき体育科の独自的な役割は何であるかというと、すでに周知のように、「学校体育指導要領」に、その目的を次のように規定している。

「体育は運動と衛生の実践を通じて人間性の発展を企図する教育である。それは健全で有能な身体を育成し、人生における身体活動の價値を認識させ、社会生活における各自の責任を自覚させることを目的とする」

と。すなわち、体育は、心身共に教育途上にある児童生徒を、その発達段階に即應しつつ、特に身体的方面より教育指導するものであるが、その方法は、一方においては、身体的諸機能を増進強化するためのいわゆる積極的体育としての運動を行うと共に、他方においては身体の清潔、衣食住に関する

日常生活上の諸注意、さては疾病に対する豫防等々のいわゆる消極的体育としての衛生に留意し、この両者を密接不離な一体として実践することにより、社会の一員として、眞の意味における意志の自由を確立し、豊かな個性、良識ある公民的性格を育成するものでなければならない。健康な生活を營むのは、新憲法にも明記された基本的人權の一つであり、健全なる民主的社会を形成するのはわれわれの責務である。体育は、運動と衛生とを一体的に実践することによつて、この權利を確保し、この責務の完遂を企圖するものである。

さて、しからばこの目的を達成するためには、具体的にいかにすべきであるか。指導要綱はさらにその内容を分析し具体化し、引續いてそれぞれの発達段階における心身の特質と、それに應ずる教材とを明示してある。しかして、その詳細を些細に検討し理解することは、新学籍簿を活用理解するためにきわめて必要なことであるが、紙面の都合で、いかんながらこれを省略し、ただちに各項目について見解を申し上げることとする。したがつて讀者は、以下の記述を讀むに當つては、指導要項をさらに精讀して頂き度い。

二、成績評價基準の意味

（1）理　解

体育は、心身の健全なる発達を企圖し、社会的性格を育成するために、運動や衛生の実践を要請し

ている。まことに実践は、体育の本領ともいうべきであろう。がしかし、このことは、問答無用を主張するものでもなければ、ただやれと強制するものでもない。過去の体育は、実践を要請するのあまり、いたずらに大声叱呼して児童を一令のもとに機械的に反應させることをもつて、能事終れりとする弊害がなかつたであろうか。ややもすれば強引な体力に物をいわせ、あるいは巧妙な技術に走り過ぎる嫌いがなかつたであろうか。児童の健康生活は、他から強要されるものでもなければ、他に誇示するためのものでもない。それは、自ら体育を実践することによつて一つの知識を持ち、考え方をとらえてさらにこれを実践し、その高められた実践を通してさらにより高度の知識に達し、このようにして漸次に生活を体育的に改善して行くものでなければならない。われわれの身体を眞に合理的に科学的に活動せしめるものは、決して盲目的に衝動的に反復された練習の効果ではなくして、実践的には握された高度の知識である。体育を眞に自主的に実践するためには、どうしても体育に対する深くかつ廣い知識を缺くことは許されない。この「理解」を基準の第一に掲げるゆえんはここにある。

一例を挙げるならば、児童は、一般的に調節運動や整理運動、あるいは姿勢のよくない者に対する矯正運動などはこれを敬遠し、衝動的に遊戯（廣義）に走り勝ちである。がしかし、だからといつて、この種のいわゆる徒手体操を廢止してよいものであろうか。解答はもとより「否」である。それは、決して体育の目的達成に資するゆえんではない。なるほど、つとめて興味ある教材を選び、巧し

くこれを行い得るように指導することは、いうまでもなく、十分に心掛けられなければならない。そのためには、教材として遊戯（狹義）や球技や水泳やダンスなどを大いに取り入れることが必要である。自律的精神をいたずらに強調して、児童の好むと好まざるとにかかわらず、感情を無視した教材を強要するようなことは、大いに反省されなければならない。がしかし、教育上ぜひとも課せられなければならない教材は、児童の興味いかんにかかわらず実施すべきである。児童中心を皮相的に解決して彼と此とを混同してはいけない。ただ、そのような場合には、必ずその運動の重要性が十分に説明され指導されて、児童に理解されていなければならない。そのためには、運動している間に、その運動の意義が説明され、また運動している間に、なぜにその運動をするかという理由が質問される必要がある。

このことは、遊戯（廣義）においても同様である。たとえば、五、六年生において、ソフトボールやワンアウトボールをするにしても、何よりもまずその規則や運動の方法が理解されていなければならない。そうでなければ、児童はこれを行うこともできなければ、行おうとするだけの興味も湧いて来ないであろう。そしてまた、なまはんかにこれを理解しているならば、いわば喧嘩の種であろう。規則や運動方法を知ることは、まず第一に必要である。がしかし、実をいうと、單にこれだけで十分というわけには行かない。まずこれを知つて実践し、実践を通してときに應じ機に乗ずるボールの操

法を、現実の場面において自ら考えなければならない。自ら考えるところに工夫が生れ、新たなる工夫が実践を高める。そこにより高次な理解が期待されるであろう。

以上の例は、いずれも運動について述べたが、このことは衛生においてもいわれよう。爪を常に短かく切つておく、食事の前には必ず手を洗う、ランドセルはあまりに窮屈に背負つてはいけない、カバンは両方の肩に交互にかけるようにするのがよい等々から、教室の窓は季節や天候に應じてどのように換氣したならば適當であるか、寄生虫は人体に対してどのような影響を與えるか、またこれに対していかに対処すべきであるか、日光浴の効果、清潔整頓等々、「自己の健康生活に必要な知識」は学年相當の目標に基づいて実践的に指導され、かつ実践的に理解されて行かなければならない。

このようにして、教師は、全般的には児童と発達段階に應じ、季節環境特にその土地の特殊性を考慮して教育指導を実施すると共に、個々の児童についてはそれぞれの特質や家庭環境を詳細に調査して適切な指導をほどこし、ときに、その指導に應じて常時不断に、あるいは行動を観察し、あるいは質問を発し、理解の程度を記錄評價しておくべきである。そのためには、それらの記錄を留めるための記錄法が準備されなければならない。新学籍簿は、詳細な指導計画とそれに基づき綿密に立案された記錄簿とを得て、初めてよくその指導原簿としての役割を果すことができるであろう。

(2) 態　度

体育は、心身一如の発達を企圖しながらも、往々にして身体的方面のみが強調され易く、社会的性格を期待しながらもややともすれば獨善的な腕力の強化に利用され勝ちであつた。が、それは、理論的にも実践的にも、心身共に健全なる発達を助成し、明朗にして礼儀を失わず、誠実にして責任を重んずる社会的性格の育成に、その獨自的な役割を果すものでなければならない。しかして、個々人の持つ精神的な特質も、あるいは良識ある公民としての特性も、それらは常に身体を通して養成され表現されるものであり、したがつてその身体的表現によつて、それらの諸徳性がどの程度養われたかを知るかができるのである。すなわち、われわれは、態度を善導することによつてそれらの徳性を涵養し、態度を評價することによつて体育実践の程度を即事的に承知することができるのである。成績評價の基準の第二に態度を置くゆえんはここにある。

さて、しからば、この「態度」と第一項の「理解」とは、どのような関係にあるのであろうか。一例として徒手体操を見よう。いうまでもなく、それは、その意味を眞に「理解」することによつて初めて眞剣に実践されるものであり、眞剣に実践されてのみよくその目的を達成し得るものである。しかしてその目的達成の程度は、必ず児童の態度に表現されるものであり、したがつてこの「態度」を観察評價することによつて、逆にその「理解」を評價することができるわけである。もち論その通りである。「理解」の程度は「態度」に表現され、表現された「態度」は「理解」の程度を知るための

最良の手掛りである。その限りにおいて、「理解」と「態度」とは不可分である。あたかもそれは、心身一如と同類であり同義である。心身は一如であつても、これを考察するに當り両者を区別する。「理解」と「態度」とは一体不可分であるが、現実の場面においては、一應これを分離する方が便利である。即事的に考察するならば、この間の事情は自ら明らかであろう。「理解」の程度は、実際にはことばを通し文字を媒介して評価され、「態度」は現実の行動を通して観察される。

たとえばスポーツを考えて見よう。前述のように、規則を知り運動方法を理解することが何よりも必要である。その理解の程度は質問によつてこれを検査し評価することができる。がしかし、体育の目的はそれだけで十分ではない。そこで現実の場面における行動・態度が問題となる。團体競技におけるねらいの一つは「協同」にあるが、高学年の児童において少しも協力することなく、あたかも幼児期のいわゆる集團的ひとり遊びのような行動をとるものがあるとすれば不可である。團体競技に参加している個人は、常に集團の一員として存在しなければならない。大切なのは、スポーツの規則や運動方法を知つているだけではなくしてこれを実践することであり、集團の一員として現実に協力することである。

「態度」は、あらゆる場面の変化にかかわらず、常に恒常に洗練された状態を保持し得るまで高められなければならない。それが理想である。がしかし、実際問題としては、人各々長所があり短所を

もつ、したがつてあらゆる場面において児童を観察評價し、一方においては即事的に長短を捕えて指導の資料とすると同時に、他方において、常に全体的な評価に役立てられなければならない。たとえば、徒手体操のようないわゆる努力中心主義的な教材においてのみこれを評価することは不十分であり、同時にそれは、遊戯（廣義）のようないわゆる興味中心主義的な教材においてもなされなければならない。個人的競技において評價されると同時に、團体競技においても観察されなければならないのである。したがつてここにおいても、また学簿籍記入のための補助簿が準備されなければならないのである。

なお、参考までに、ニューヨークを中心とする学校競技連合で定めた誓約の一端を記して見よう。

（1）正々堂々と競技せよ
（2）終りに強く活動せよ
（3）主将を尊敬せよ
（4）團体の成功のために活動せよ
（5）身体修練の原則を守れ
（6）指導者および主将の命令にしたがえ
（7）学業に精勵せよ
（8）対手にも公平な條件を與えよ

（9）役員を信頼せよ。たとえ豫期に反した判定といえども心地よく承認せよ

その誓約には、さらに「爲してはならぬこと」「勝利を得たときの態度」および「敗れたときの態度」について、同樣の平明な箇條を掲げてあるが、そのよつて來るところを推測するならば、「態度」の意義が自ちにして理解されるであろう。体育における「態度」の位置と役割は、「理解」に勝るとも劣らぬものであることを承知すべきである。

（3）技　能

基準の第三に技能がある。これは、一つには心身発達の健全さの程度を推測するための準據として、一つには体育科指導の成果を測定するための尺度として、きわめて有力な手掛りの一つである。心身の発達が健全であればあるほど技能が向上することは、兒童の発達過程を考慮するとき自明であろう。低学年の兒童に対して高学年生の技能を要請することの無理はいうまでもないが、両者間における技能の差異は、すなわち発達程度の差異を意味するものの一つである。そしてまた、徒手体操にせよ、器械体操にせよ、あるいはまた、スポーツやダンスなどにおいても、それが上手か下手かは、それぞれの教材に應ずる熟練度を表示するものであり、したがつて理想的にいえば、「技能」は、必ずその教材に対する「理解」と、有意的に陶冶された「態度」に裏づけられて、初めてよく最高度の段階に達し得るものであり、その限りにおいて、「技能」もまた、「理解」「態度」と不可分である

といわねばならない。がしかし、現実の問題として一應これを獨立した項目として設定し、「理解」および「態度」をもととして、その成果の具体的な表現を「技能」に求めることはきわめて便利である。「技能」を第三の基準として掲げるゆえんはここにある。

「技能」の評価は、他の基準に比較するならばもつとも容易であり、かつまた客観的になされ得る。三十米なり五十米なり、あるいは百米、二百米などの距離を走らせることによつて、われわれは容易に個人的な走力の差異を測定することができる。一定の客観的條件のもとに投球することによつて、技能の優劣を判定することができる。それだけに、ややともすれば、これをもつて体育科そのものの成績評価に代える危險性を伴う。ことに、現代スポーツの特色ともいうべき選手制度の弊害が、無批判的にこの危險を助成し勝ちである。もちろん、選手制度そのものが、学校体育において有害無益だというのでは毛頭ない。有害無益は無批判的なわれわれ自身の態度であり、そうしてその誤れる態度が、「技能」の評価に當り、体育の本末を見失わせることを怖れるものである。われわれは、「技能」が第三位にあることの意味を十二分に了解しておかなければいけない。

（4）習　慣

心身の活動は、これを反復実踐することによつて、次第にその順應度を増大し、最初は有意的に行われていたものが、次第に半意識的となり、さらにこれを反復するならば、ついには全く無意識的な

状態にまで進歩する。たとえば生後一年ないし一年半頃に開始するいわゆるヨチヨチ歩きが、次第に轉倒の度数を減じかつ自由に速度を統制し、やがては全く無意識的な段階に達するのはこれである。この種の発達をわれわれは退化的発達と呼ぶこともあるが、これはわれわれの神経機能が一定の系統を形成しかつ固定化するからで、この無意識的な段階に固定化された行動態度を習慣というのである。したがつて、ここにわれわれは、「態度」と「習慣」とを明確に区別することが困難となる。が学籍簿の記入に當つては、一應、前者はわれわれの比較的恒常な行動を動的な面から評價する基準であり、後者はこれを靜的に眺めた場合の準據であると解したならばよかろう。たとえば、衣服を常に清潔に保つとか、机の中をキチンと整頓しておくとかは、低学年時代において早く形成されるべき身体的な習慣であるが、その他、衣服の着方、運動器具の使用取扱い、あるいは早寝早起きやできるだけ薄着するなどは、すべて体育において指導養成さるべき習慣であろう。

われわれの行動は、習慣化されることによつて、一方においては正確・容易・迅速を將來し、他方においては疲勞を輕減し健康を保持増進する上に有益である。したがつて、日常生活における種々なる行動により習慣を形成するならば、その有意的な努力はさらに高次な段階に向けることができ、常に新らしい活動へと行動を発展させ得るのである。しかして、かかる習慣の形成は、反復される実踐以外に求むることはできない。社会科・算数科・家庭科など、いずれも理解・態度および技能——も

ちろんそれらの具体的な意味内容は各科においてそれぞれ特質を持つが——を掲げながら、ひとり体育科のみ「習慣」の一項目を附加したゆえんは、ここでふたたび十二分に理解されなければならない。

三、評價の具体的方法

さて、以上、成績評價の基準としての四項目について、その意味を概括的に述べた。そこで次の問題として、このような基準によつて、それぞれの教材が、それぞれの学年においていかに評價さるべきかを考えなければならない。がしかし、その一々を詳説することは到底ここには許されないので、二、三の例を掲げて一つの準據としよう。

たとえば徒手体操について見よう。従來体操は、身体の各部を調和的に発達させるために、科学的基礎に立つて、人爲的に考案されたものであり、その目的は、第一に身体を調和的に発達させ、第二には身体を柔軟にすること、矯正的効果があること、体力の基礎を作ること、一般的な巧緻性を養成すること、などをその特徴としている。これらのことは、少くとも高学年においては十分に理解されていなければならない。したがつて、教師は反復これを説明すると同時に、ときにふれ機に應じて発問され、理解の程度を檢査するがよい。そうしてその結果は、

+2　非常によく理解している
+1　よく理解している

0　大体理解している
−1　少しは理解している
−2　全然理解していない

の標準により、五段階に評価されるであろう。もつとも低学年においては、徒手体操は遊戯化されているため、このような方法は適用できないであろうが、必しも「理解」を一義的に限定せず、むしろ興味とか関心とかいう面においてこれをとらえ、強いて「態度」と分化させるようなことはせず

+2　遊びの中へすすんで入る
+1　遊びの進行に関心をもつている
0　みんなと遊ぶことが楽しい
−1　遊んでいるうちに興味を持つてくる
−2　氣がむかないと遊ばない

というような標準によりこれを評価したらよいであろう。

徒手体操は興味に乏しい缺点を持つ。それだけに意味をよく理解させなければならないのは上述の如くであるが、同時にまた、それだけに、他の遊戯などに比べて特にまじめにやることが要求される。高学年においては、

+2　非常にまじめにやる
+1　まじめにやる
0　普通
−1　少しく不まじめである
−2　全く不まじめである

という点から「態度」を評価できる。また輪番制にして順次に指導的位置に置き、その指導力を評価するのもよかろう。

このようにして「技能」についても「習慣」についても、常時その成績を評価し、指導に資するがよい。一般的にいつて、各教材の目的・効果および要領は「理解」の対稱となり、その教材の一般的性格は「態度」に反映し、正確度、柔軟性、巧緻性、正しい姿勢、全身的な調和などは「技能」を評価するための着眼点である。しかして「習慣」は、特に教材に関して考えるまでもない。

同様のことは、遊戯や競技・球技・水泳などについてもいえる。それぞれの種目、方法、記錄、知識などはいずれも「理解」されなければならず、またこれらの運動は興味を中心として自然発生的に生れ、多くは團体競技の形式をとるので、社会的な性格の育成に少からぬ影響をおよぼすものである。したがつて、この点において、徒手体操とは異つた「態度」を評価し、「技能」を検査し測定す

ることができるのであるが、それらについては省略することとする。

第九節　自由研究

新らしい学籍簿について「学習の記録」を眺めるとき、他のすべての教科に対しては基準となるべき項目を掲げ、かつそれらについて五段階に評価するように作成されているのにかかわらず、獨り「自由研究」のみはなんらの基準をも示さず、かつまた評価に関するなんらの方法をも掲げていないことに氣づくであろう。「学習の記録」において「自由研究」は、あたかも教科課程から除外されているかの如き狀態に置かれ、成績評価の欄は空白である。これは一体なぜであろうか。「自由研究」は、新らしく設定された教科課程の一つとして理解してはいけないのだろうか。それともただその成績評価のみを、他の教科とは全く別箇な獨自な方法によれというのであろうか。もしそうだとすれば、いかなる方法によるべきであるか。われわれは、「自由研究」に関する限り、先ず第一にこうした疑問に直面するであろう。それは正しく當然のことである。そこで、成績評価の問題を考察するに先立ち、「自由研究」の出発点に立ちかえつて簡單にその特質を述べて見よう。

そもそも教科課程の一つとして新らしい自由研究が設けられたゆえんはどこにあるであろうか。それは一体いかなる意味をもち、またいかなる役割を果すべきものであろうか。

この問題に対する見解は、これ迄すでに幾多表明されているが、先ず第一に、それが小学校四年生以上に課されているところに最切の手掛りが見出される。一般的にいつて、兒童期の大きな特色は、かれらが無批判的に現実をは握し、無條件的にこれを肯定する、いわゆる現実主義者と呼ばれるところにある。それは、いわゆる自己中心的な幼兒期の情緒的な不安定から抜け出して、一應自他の区別を明らかにし、情緒的にも安定して具体的卽事的に行動する時代である。すなわち、現実主義者と呼ばれる限りにおいて、かれらは全くわれわれ成人と同類である。兒童は兒童なりに相手を批評する。丁度成人のそれのように。兒童は兒童なりに集團的生活を營む。そこには指導的役割を演ずるものがあると同時に、被指導者の位置に置かれているものもある。丁度成人のそれのように。そうして客観的に現実をとらえると同時に、兒童は兒童なりに未知の世界に好奇心を傾ける。讀書欲が旺盛となり、男兒は男兒なりに冒険小説に胸をふくらませ、女兒は女兒なりに悲哀小説に可憐な同情をそそぐ。

しかしながら、実をいうとこのような兒童期的な特質は、兒童期の六ケ年間を通して一律に兒童を特色づけるものではない。すなわち、小学校の一、二年においては、かれらはなお依然として幼兒期的な特性を留めているのであつて、自己中心性と情緒的な不安定さは少からず残されている。かれらには、複雑な規則のある集團的遊戯は到底望めない。なぜならば、自他の区別が未だ明確でないからである。かれらは擬人化的な傾向、すなわちアニミズムから脫却していない。なぜならば、客観的に

対象を理解することは未だ困難だからである。この幼児期的な未分化的な状態から、児童期へ移行するいわゆる過渡期として三年生がある。このときにおいて、児童は、客観的な対象を認識しはじめ、子供なりに単純な論理性や社会的な集団意識が芽ばえてくる。情緒的にも安定し持続性が増大してくる。

そこで、この過渡期を越えた最初の学年、すなわち四学年を最低限度として新設されたところに「自由研究」の意義がある。さらにいえば、児童の発達段階を心理学的に考察するとき、一應個性が固定化し、自発学習への能動的な興味と関心とが発動する時期、すなわち四年生を期してこれを特設するところに、「自由研究」の存在理由が窺われるであろう。

ひるがえつて、このことは、教科内容の面からも同様に考察されるであろう。今ここにその詳細を論ずる余裕をもたないが、一、二年における指導は分化的な教科指導よりもむしろ、身近な生活を中心とする綜合学習（Living Training）である。それは、やがて分化さるべき多面的な高学年への基盤を形作るものである。そうして、この基盤の上に、三学年においては基礎学習（Special Training）が一段と加味せられ、かくして学習指導の面から形成された自学自習・集団的な共同学習への態度は心理的な成熟と相俟つて、自主的に問題を発見し追及し解決する方向へと発展するのである。その最初の学年は、すなわち四年生なのである。

新教育における個性の尊重は、決して單なる机上の指導理念であつてはならない。それは児童の実態を心理学的には握し、その基礎の上に教科内容の面からこれを助成して行かなければならない。すなわち、「自由研究」は、教科課程の一つとして設けられながらも、他の教科のように、一應知識的に具体的生活から獨立したものではなく、児童は児童なりに生活に直接しながら、そこに見出される問題を合理的に解決しようとする自主的な科学的態度の養成と、科学的方法の適用慣熟に資せられるものでなければならない。もちろん、このようなわゆる生活教育論的立場は、獨り「自由研究」のみに限らず、教科課程そのものの一つの在り方として考えることも可能であろう。が、日本の現段階においては、その是非はなお将来に委ねなければなるまい。が、それはそれとしても角も一應「自由研究」のみは、教科課程の一つではあるがこれを他の教科から切り離し、獨特な形式においてその成績を評價しようとするところに、「自由研究」の存在理由に対する新学籍簿のねらいが窺われると思う。そうしてそれは、正しく新教育の意義に直結するものである。

一体われわれは、何のために成績を評價するのであるか。いうまでもなくそれは、教育の效果を増進するためである。しからば、「自由研究」の成績は、これをいかに評價することが、教育的にもつとも有效であるか。結論的にいうならば、教科課程の一つとして在りながら、しかも他の教科とは異つた獨自の役割をもつ「自由研究」は、成績評價においてもまた、おのずから他の教科のそれとは異

つた形式をとらねばならない。したがつて、もしも他の教科におけるそれを一義的に成績評価と呼ぶならば、「自由研究」においては、成績は評価しない、という方がむしろ率直であり適切であろう。「自由研究」における成績評価は、他の教科のそれとは全く異つた意味において理解しなければならない。なぜならば、いたずらに客観的な成績評価の形式を追うよりもむしろ、個々の児童についてその実状を詳細にし、長所を長所とし短所を短所として簡潔にその特徴を記述し表現する方法が、「自由研究」本来の個性的な特殊性を明確には握し、適切有効な指導に資するゆえんであろう。もちろん、強いて他の教科の評価方法と歩調を共にせよと要求されるならば、われわれは、あたかも「行動の記錄」のそれのように、「自由研究」の特質を完全に表明し得るような数多くの基準項目を掲げることもできよう。そうして、もしもそれが、理論的にも実踐的にもより有益であるならば、あくまでもそうすべきである。がしかし、前述の如く問題は何のためにそれをするかということである。目的は教育にあり、指導にある。要はその目的の達成にある。

このような意味において、われわれは、少くとも「自由研究」に関する限りにおいては、次に掲げるような各種の観点に立つて児童を指導すると同時に、したがつてまたそれらの観点から、明確簡潔に内容の特質を表現することが望ましい方法の一つであろう。これを成績評価と呼ぶことの可否はしばらくおき、次にそれらの観点について簡單に說明しよう。

(イ) 取材が妥當であること

「自由研究」において取扱われるべき題材は児童自体の生活のなかから見出すべきである。しかもそれは、確実に児童自身の求めているものでなくてはならない。取材が妥當であるとき、児童の研究意欲を増進せしめ、その個性を伸長してやることができる。

(ロ) 計画的に持續されること

「自由研究」はあくまでも研究の実踐でなければならない。しかしてその研究は單なる思いつきやその場限りのものではなく、計画的に持續されるとき、初めてその價値を発揮する。

(ハ) 研究が自主的に行われること

自主的な学習態度は、「自由研究」の本来的な要請である。このことは上述のところよりして自明である。教師は、基礎的に指導すべき段階と児童自らの自主性にゆだねる限界とを、常に十二分に反省していかなければならない。

(ニ) 協同の成果を発揮すること

児童は児童なりに社会の一員として存在している。研究を互いに分担し合い、相互に批判を受けつつ協同的に学習し、その成果を発揮しなければならない。共同研究は、考え方や物の見方に対する個人的な差異を実踐的に認識せしめ、相互的な批判によつて眞理の普遍性を発見する方途を身につける

ことができる。社会性もまた、そこにねられるであろう。

(ホ) 豊かな創造力をもつこと

前二項と共に、「自由研究」の大きな特質はここにある。他の教科における学習が、直に消化され身についているならば、必やそれは、新らしい創造力となつて豊富に発現されるであろう。

(ヘ) 方法が合理的科学的であること

研究の成果は、一にその方法の良否による。合理的な科学的な方法を会得することは、研究の成果に先行するというべきであろう。教科をどの程度理解しているかは、その内容をどの程度知つているかよりもむしろ、その方法をどこまで理解しているかに意義がある。

(ト) 常に積極的であること

学習意欲が旺盛であればあるほど、研究は積極的に行われる。逆に意欲がなければ、その研究は遅滞する。一々教師に頼るが如きは、眞に積極的ということはできない。積極的な研究は、同時にまた、自主的であり自発的である。

(チ) 研究の成果が立派であること

研究の成果の良否は、本來的には末である。「自由研究」の本來的な目的は、その過程にあるといつても過言ではない。がしかし、研究の成果はよりよくまとめ上げられることが望ましい。

以上は、「自由研究」を指導する上の一つの準據に過ぎないのであるが、これらの諸項目について、簡潔にその実狀を記述すれば、それがすなわち「自由研究」の成績評價となるのである。たとえば

○問題をよくつかみ、熱心にすすんでやる。他人とよく協同し、創造力に富む内容にまとまりがある。

○題材が思いつきで、積極的な方ではあるが自主性に乏しい。

○題材がつかめず、熱心でない。他人と共同研究をせず、ほとんどまとまりがない。

これは、もとより單なる一例に過ぎないが、大体このような形式が少くとも「自由研究」に関する限りにおいては、もつとも効果的であろう。

第五章　行動の評價と記錄

古い傳統的書物中心の學校より近代の進歩的學校に轉換せしめた重要な考え方の一つは、兒童知的發達をのみ圖るべきでなく、かれらの社會的、情緒的發達も考慮しなければならないということである。すなわち、そこでは全人としての兒童 Child as a whole の發達を强調されている。かつての國民學校時代の學籍簿の「行動の記錄」を比較してみて、いかにこの點が重視されているかが、その全體的比率から考えても理解されよう。しかし、そのような分量的增大よりもわれわれはさらにその本質的な重要さを認識しなければならない。

それとともに、「人物評價」とか「性格概況」というようなことばをさけて、端的に「行動の記錄」としたところにも意義を認めたい。それは、われわれが觀察し得るものは兒童の具體的な「行動」であるという意味である。「人格が高潔である」とか「淵良な性格」というよりは、具體的にいかなる行動特質を示すかにまず目をむけることを要請しているものと考えるべきであろう。

「行動の記錄」欄の記入にあたつて考察すべきことがらを次に論じてみよう。

一

「行動の記錄」欄は、A・B・Cの三項目と所見の四つに區分されている。Aの項目では、「とくに民主的社會において、望ましい行動がとりあげてある。」すなわち、一般に敎育においては、社會人として、個人としての完成が目ざされている。望ましい社會人として、望ましい個人として發達したときの主な行動特質がここに示されているのである。

B項においては、主として兒童の個人的興味・特技・傾向というものが問題にされ、C項においては、その兒童の理解や指導に參考となると考えられる個人的な經驗の記錄が求められている。そして、最後の「所見」欄において、全體的な立場より、個々の兒童の指導上の必要事項が記入される。

このような構成をもつているのであるが、次にそれぞれについて考察を進めてみよう。

二

(1) ひとと親しむ。
(2) ひとを尊敬する。
(3) ひとの立場を受け入れる。
(4) ひとと協力する。
(5) 仕事を熱心にする。
(6) 責任を重んずる。
(7) 持久力がある。
(8) 計畫・工夫する。
(9) 自制心がある。
(10) 自分で判斷する。

(11) 正義感がある。
(12) 正しく批判する。
(13) 安定感がある。
(14) 指導力がある。
(15) 態度が明るい。
(16) 礼儀が正しい。
(17) きまりを理解して守る。
(18) 探究心がある。
(19) 美への関心をもつ。
(20) 衛生に注意する。
(21) 勤労を喜ぶ。
(22) 物を大切にする。
(23) その他

A項においては、先にも述べたように、民主的社会において望ましい行動特質が二十二列挙されて、それについて五段階の評定が求められている。この五段階の品等は学習の評価のときも同様に採用されている。

これは、性格とか態度を漠然と考えて評定するのでなく、分析的に取り扱うことによつて、観察は詳細になり具体的になることは明らかであろう。それだけに妥當性も客観性も増してくると考えられる。しかしながら、評定者たる教師が、個々の児童について正しい理解をもつときにはじめて妥當性のある評定が可能であることを知らなければならない。いかにこまかくこのように分析しても、未知の児童の評定は困難である。二十二の項目の内容については通牒文を参照されたい。

普通の程度と考えられるのを0とするとあるが、この判定はかなり困難である。この普通の程度を

中央にして、その上下に二段階ずつとして、五段階に品等するのであるから、もつとも一般的には次のようなものが考えられる。たとえば「ひとと親しむ」という項目を例にとつて考えてみよう。

非常にひとと親しむ
かなりひとと親しむ
普通
ひとと親しまない
少しもひとと親しまない

このように五段階にして、「非常にひとと親しむ」ものを+2とし、「かなり親しむ」ものを+1とすることが考えられる。しかし、ここでも「普通」とはどの程度のものであるかが明らかでなく、したがつて、これからただちに+2、+1、0……をつけることは主観的になりやすい。

それをさけるためには、それぞれの段階の具体的内容を記述することが考えられる。「ひとを尊敬する」という項目をとりだして考えてみよう。

+2——自分より劣つたものも、優れたものも等しく人として尊敬する。
+1——だれかれの区別をしないでだいたいにおいて人を尊敬する。
0——親しい人、優れた人、年長者、教師などは尊敬するが、劣つた人や年少者を尊敬しないことがある。
-1——自分より劣つたものに対してはばかにすることがある。
-2——自分より劣つたものはもちろんのこと、教師や年長者に対しても尊敬の態度を示さず、時に

ばかにすることがある。

このように記述的評定尺度を用意することによつて、評定はいつそう容易になるし、客観性も増してくることは事実である。しかしながら、たえず発達しつつある児童たちを眺めるとき、小学校の一年生にも六年生にも同一の評定尺度をあてることは時にかなりの無理があるばかりでなく、個々の児童の診断にも適さないことがあろう。でき得るならば、各学年について具体的に行動内容の標準を見出すことが望ましい。たとえば、第三項の「人の立場を受け入れる」ということばで表現される具体的行動を多くの児童について、かなりの期間にわたつて観察記録し、それにもとづいて、一年生では、かくかくの行動・態度を示すものが「普通」すなわちであると、実証的に明らかにされるならばこの五段階の評定は完全なものになるであろう。各学年別でなくとも、低学年・中学年・高学年に三区分するか、あるいは低学年・高学年に二区分するかして、実態調査に基づく行動の評価の規準がたてられることが、さしあたつてもつとも必要なことではないかと考えられる。

たとえば、自治会や討議における発言内容や他人の意見をうけ入れる態度を観察して、小学校の高学年児童ではだいたい次のように、「ひとの立場を受け入れる」ということが品等されるであろう。

+2——発表や発言がいつも、学級・学校全体のことを考慮し、熱心に発表・発言をするが、他人の意見にもよく注意する。

+1——右とだいたい同じであるが、それほど熱心ではないが、他人の意見もよく認める。

0——ひととおりの発言もあり、ひとの意見にもしたがう。

−1——自治会・討議会に廣い立場からの主張もなく、人の意見にもあまり注意しない。

−2——人を攻撃することはないが、廣い立場からの主張はしない。人の意見にも耳をかさない。

その他共同作業や團体競技などにおける場面をとりだして、この「人の立場を受け入れる」特性を具体的に觀察してゆくならば、さらに客觀性のある評価が得られよう。このようにすると、自治会の内容は、+2に該當するような優秀なものであるが、清掃作業のような具体的な活動場面では、普通以下であるということが、あるいは同一児童において觀察されることがあるかも知れない。このような場合には、あえて、+2と−2とを加えて、2でわつて評定するという必要はない。むしろ、そのような特異性こそこの児童の指導にとつて意味のある重要なことがらであるといわなければならない。個々の教師は當然このような資料を常に用意して指導しなければならないのであつて、学籍簿はあくまでもそれら多くの資料の要約であることを忘れてはならない。したがつて、判定しがたいもの、不明なものは、あえて評定するには及ばないと思われる。しかし、このように觀察場面をかえ、回数を増しても、どちらかといえば、積極的な相関関係をもつことが多いであろう。次に参考までに、愛知第一師範学校附属小学校におけるこの二十二項目についての記述尺度をかかげておこう。

學籍簿行動記錄評定尺度案（四、五、六年用）

事項	觀察場面	+2	+1	0	−1	−2
人と親しむ	一、交わりたい友だち、きらいな友だち	級員の1/4得點以上	+5點以上	中間點	−3點以下	級員の1/3得點以下
	二、級員との交友自然グループ	級員の誰もが親しみをもち憎悪するものがない	級員の半分以上が親しみをもち多く遊び交わる	特に親しい者數名のみであるが他人よりきらわれることはない	級員は特定の者數名であるが他人よりきらわれることがある	多くの者よりきらわれ特定の一、二のもの他友人がない
	三、本や遊び道具を友人に貸すとき	他の學級のものにも親しみを感ぜられている	たのまれなくても進んで貸してやりよく遊ぶ	たのまれると氣持よく人に貸してやる	特定の子供のみと借貸をする	ほとんど人と借貸しない
	一、他人の名を呼ぶ場合、言葉使いは	他人には誰にでも敬稱を使い呼ぶ	親しい友人に對してたまたま呼ぶ	たのまれたまたま呼ぶ	たいていのとき呼びすてにしたりあだ名を呼ぶ	
人を尊敬する	二、他人の惡口やつげ口について	決して友人の惡口やつげ口をいわない	ほとんど他人の惡口をいつたことがない	たまに附和雷同して人の惡口をいう	ときどき人の惡口をいうがそれほど深いものはない	よく他人のかげ口やつげ口をして人の弱點をあばく
	三、朝夕のあいさつ	先生友人に對していつもだれにでもでき大變正しくていねいである	いつも誰にでもできるが態度はやや輕はずみである	たいていのときできるがうつかりしてやらないこともある	たいていのときはできるがときどき忘れ態度はあまりていねいでない	ほとんど忘れ、みても氣付かずにいることが多い
人の立場	一、自治會の發言內容および他人の意見のうけ入れ方	發表がいつも級員や學校全體のことを考えたことが多く大變熱心に主張するが他人の意見も充分尊重する	同上、それほど熱中しないが他人の意見もよく聞入れることができる	普通		他人攻撃に意見は出すが廣い立場の意見は少しも出さない、他人の意見にもあまり耳をかさない