

戦後体育科学習指導要領にみる評価観の変遷

—1947～1953年の学習指導要領の検討—

北本 徹*・海野勇三・黒川哲也**

Changes of the View of Educational Evaluation seen to the National Curriculum
in Physical Education after World War II

Toru KITAMOTO & Yuzo UNNO & Tetuya KUROKAWA

(Received September 30, 2006)

I はじめに

中央教育審議会教育課程部会は、平成18年2月13日付けで「審議経過報告」を発表したが、この中で今後の学校教育の在り方として「学力重視」の方針を明確に打ち出した。現行の学習指導要領でも、基礎的・基本的な知識・技能を徹底して身に付けさせ、自ら学び考える力を育成することをねらいとしてきたが、「各種の調査結果からそのねらいが必ずしも十分達成できていない状況が見られる」⁽¹⁾からである。

これらの問題に対して、新しい学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能の育成（習得型教育）と自ら学び自ら考える力の育成（探究型）を総合的に育成するという「確かな学力の育成」が目指されようとしている。くわえて、学校教育の質の保証のためのシステムの構築に向けて、各学校の教育活動及び教育課程については、

- 国が到達目標を明確にした上で、情報提供等を通じて学校を支援する
- 実践の場面では現場主義による創意工夫を生かす
- その結果について適切に評価を行う
- 評価を踏まえて教育活動を改善する

というサイクルの確立が示唆されており⁽²⁾、今後はより厳密な教育評価がめざされることになるであろう。このような基本方針は、体育科の評価の在り方においても大きな影響を与えると考えられる。

平成13年の指導要録の改訂を何よりも特徴づけているのは、その「答申」が教育課程審議会においてなされたことである。従来の指導要録の改訂は「改善協力者会議」が、学習指導要領の改訂は教育課程審議会がそれぞれ担っていた。それが今次改訂により教育課程審議会が一括して改訂作業を担うことになったのである。このことは、田中が指摘するように、学習指導要領の編成過程における教育課程概念の拡張・深化を意味しているものと考えられる⁽³⁾。つまり、教育評価が計画—実践—反省—改善という教育課程づくり実践のサイクルにおける不可欠の部分として捉えられたということの意味している。

ところでこうした発想は、実のところ戦後初期のいわゆる新教育期に芽生えていた。つまり、

*山口大学大学院教科教育専攻保健体育専修

**鈴峯女子短期大学助教授

昭和22年学校体育指導要綱では「考査と測定」、昭和24年学習指導要領（試案）では「考査」、昭和28年学習指導要領（試案）では「評価」というふうに、評価の問題が学習指導の「計画」とセットで論及されていたのである。昭和33年度版学習指導要領以降分離されてきた「計画」（学習指導要領）と「評価」（指導要録）との関連をあらためて問い直そうとしている今日、戦後初期のいわゆる新教育期の学習指導要領に学ぶことは意味あることだと考えられる。

そこで本研究では、今後の体育科の教育評価の望ましい在り方について検討するための基礎的作業として、戦後初期の学習指導要領における「評価観」を分析していくこととした。

Ⅱ 研究の対象と方法

Iにおいても記述したように研究の対象は、1. 昭和22年学校体育指導要綱、2. 昭和24年学習指導要領（試案）3. 昭和28年学習指導要領（試案）の3つの学習指導要領である。

松田、木原らは教育評価とは何かについて、「教育活動の一環として行われる『教育評価』は、子どもの学習結果を中心とした情報を収集し、教育の目標が実現したかどうかを判断して、教育活動を修正したり調整したりするための決定を下す一連の活動とみなされる」と述べている。⁽⁴⁾ ここには二つの重要な観点が示されている。一つには、体育科の教育評価のあり方について検討していこうとする場合、まずその当時の「体育の目的・目標」及びそれと「評価の観点」との関連について検討することである。

二つめには、「指導と評価の一体化」の重要性である。「教育活動の修正・調整」に関わる教師の意思決定は、教育活動のあらゆる局面で生起するものであり、また、評価活動それ自体が子どもに対する指導としての側面を有していることを考えると、この観点は重要である。よって、「指導と評価の一体化」を観ていく上では、「診断的評価—形成的評価—総括的評価」といった「過程（プロセス）としての評価」「評価の方法」という視点からの分析も必要であると考えた。そして、「自己評価」「相互評価」の重視が叫ばれている現代の教育の中で「評価の主体」という観点からの分析についても欠かすことのできないものであると考えられる。

以上の理由から、1. 学習指導要領における体育科の目標と特徴、2. 評価の目的、3. 体育科の目的・目標と評価の観点との対応、4. 評価の主体、5. 過程（プロセス）としての評価、6. 評価の方法という6つの分析視点から考察することによって、それぞれの学習指導要領における評価観を明らかにしようと試みた。

Ⅲ 結果と考察

Ⅲ-1 学習指導要領における体育科の目標と特徴

初めに、分析の対象とした3つの学習指導要領について①体育科の目標、②内容構成（領域）、③指導法から整理を試み、それぞれの特徴について確認しておきたい（表1）。

1. 昭和22年 学校体育指導要綱

昭和21年『学校体育研究委員会答申』⁽⁵⁾の内容が整理され、翌昭和22年に「学校体育指導要綱（以下22年指導要綱と略称する）」が発行された。体育科の場合も「学習指導要領」が求められたが、体裁を整えていないことから「指導要綱」となったものである。⁽⁷⁾

この22年指導要綱の大きな特徴については、指導法（表1）の中の記述からもわかるように、

- ・社会的性格の育成とレクリエーションとしてのスポーツの強調
- ・児童中心の立場から教材選択を試み、教材を遊戯・スポーツ中心に考えている
- ・「考査と測定」についての観点を示し、体育の科学化を企図している
- ・「身体の教育」から「身体活動による教育」への転換を図っている
- ・体育における女子の特性を考慮している

といった点にあると捉えられる。

2. 昭和24年 学習指導要領（試案）

昭和24年に発行された指導要領である（以下24年指導要領と略称する）。「体育の基本的な考え方は、22年要綱と変化はなく、目標の考え方もほぼ同じとみてよい。」⁽⁸⁾

この指導要領の記述の特徴として、昭和22年での目標の各事項の記述の仕方とは異なり、昭和24年ではそれぞれの事項について文末が「発達させる」、「高める」、「養う」など到達目標的（到達レベル）記述となっている。また、昭和22年では「精神の健全な発達」と「社会的性格の育成」であったのが昭和24年では「よい性格を育成し、教養を高める」という項目に統合され、運動領域の例示から具体的な教材の例示へと変更された点が、この指導要領の特徴の一つであると考察できる。

3. 昭和28年 学習指導要領（試案）

昭和28年学習指導要領（以下28年指導要領と略称する）の「改訂の主な点」については以下の通りである。⁽⁹⁾

<改訂のおもな点>

- (1) 体育科の目標 教育の一般目標との関連を考慮しつつ、教育課程における体育科の役割に応じて整理し、焦点をはっきりつかめるように表現した
- (2) 児童の発達と必要 児童の発達について具体化し、学習内容との結びつきのため児童の必要について明らかにし、目標・発達・必要・学習内容間に一貫性をもたせた。なお、運動群について、新たな観点から特徴によってまとめた
- (3) 学習内容 学習目標ともいえるものを、児童の発達と必要から考えて具体的な形で、学習内容としてあらし、目標が容易に指導計画につながるように考慮した
- (4) 指導計画 地域の特徴を考慮した具体例を、いろいろと観点をかえて掲げた
- (5) 指導の方法 体育の学習指導に生かされるように、記述を具体的にし、また生活へのつながりを考慮することを努めた
- (6) 集団的行動のしかた 学習指導を展開する上に、必須の準備的動作についてふれた
- (7) 評価の方法 その後の研究を取り入れ、さらに具体的に示した
- (8) 運動の解説 単なる方法の解説にとどまらず指導計画や実際指導上の便宜を考えて述べた

（表1）にもあるように指導法については、「教科指導の3類型」を表し、目標・内容・教材に応じて「生活単元」「教材単元」を位置づけた。松本が指摘するように、両者は単に並列的な関係にあるのではなく、あくまで「生活単元」が中核とされ、教科・自由時・特別活動を統

合することが意図されていたのである⁽¹⁰⁾。それは「教材単元」における指導だけでは体育科の三つの目標を達成するには不十分であると考えられたからであった。

また、28年指導要領ではつぎの2つの点についても大きな特徴がある。体育において初めて真正面から「学習内容」を取り上げている。という点と児童の生活に関する現実の問題を解決することに重点を置き、問題解決能力を育てるグループ学習が盛んになった。という2点である。

まず、「学習内容」については、「学習内容は、体育科の目標を小学校期の各発達段階にふさわしい具体的な形で見たものということができ、したがって、ある意味で学習目標と考えてよいものになるだろう。また、学習内容は体育科の目標と児童の発達や生活とを結びつけて導き出されたものであるから、本章では児童の発達と学習内容を関連させて同一章で扱いかつ各発達段階ごとに両者の関連を考えることにした。」としている。

ただし、この当時の小学校現場にいた古屋は「A項目とB項目以下とでは、同一に論じられないものがあるように考えるのは、決して私一人だけではない。そのようなことを考えると、あまり親切すぎて、かえって教育という全体の中で行われる道徳教育とか、生活訓練といわれる部面のもの、体育科独自のものが混同される恐れが多分にあるように思う。それ故A項目の運動を行うという処をもう少し分類して、技能向上のために学ばねばならぬ処を詳述されたならば、もっと好ましい形になったと思うのである。」とし「もう少し、実際の教師の日々の指導に役立つ資料をのせてもらいたかったような気がする」と批判的な立場で論じている⁽¹¹⁾。

「学習内容」概念の導入は、一面では、体育科において身体の訓練や技能の習得だけではなく、知的理解や認識の形成をも課題とすることを提起するという画期的な取り組みであったが、他面、古屋の見解にもみられるように、当時の学校現場では、カリキュラムづくりの困難さや根強く残存していた鍛錬主義的・技能主義的体育観との関係の中で素直に受け入れられるものではなかったと推察できる。

次に、「問題解決学習」については、「第Ⅳ章指導と管理 Ⅲ学習をどのように指導したらよいか」の中で、

「体育科の学習指導も、学習者自身の必要を満たしながら、同時に教育的必要を満たそうとする。すなわち、学習者の必要に出発しながら、これをわたくしたちの社会が当面している問題の解決に結びつけるよう方向づけることが学習指導であるといつてよい。したがって、教師の指導や助言によって学習を促進することはもとより大切なことであるが、これはやがて学習者自ら問題を発見し、かつ、その解決に当たることを目指すものでなければならぬ。・・・(中略)・・・したがって、これらの目標(体育科の目標に導く方法においては、一般的学習指導法をよく理解した上で、新しい工夫を加える努力が必要である。)

と記述されている。先の松本の指摘にもあるように、「体育の生活化」を目指した28年指導要領においては、現在及び将来の生活において直面する問題を民主的に解決する能力や生活態度の育成が目指されていたのであり、「問題解決学習」は、その中核的方法として捉えられていたのである。

以上、22年指導要綱では「身体教育」から「身体活動による教育」への転換が図られ、24年指導要領には具体的な教材が例示され、各教材についての解説が盛り込まれることとなった。さらに、28年指導要領には「学習内容」「問題解決学習」「教科指導の3類型」などがこの時代に大きな特徴として取り上げられていった。そして、江橋が「現場の教師が学習指導要領をう

のみにせず、高次な態度を持って接するとき、初めて実り多き教育が展開されていくであろう」⁽¹²⁾というように学校現場への期待が大きかった時代であると考えられる。

Ⅲ-2 評価の目的

ここでは、それぞれ3つの指導要領の「評価の目的」についてみてみるものとする。

1. 昭和22年 学校体育指導要綱

22年指導要綱では、「第7章 体育の考査と測定」の中に、「第1節 考査測定の目標」として当時の評価についての記述をみることができる。佐藤によれば、「特に、学習者の現状把握に重点がおかれており、カリキュラム構成については、まだしばらく時間をかけてまたなければならぬ状況にあったといえる。しかし、この項目が取り上げられたことは非常に目新しいこと」⁽¹³⁾であった。

以下の実際の記述をみることにする。

第1節 考査測定の目標
(1) 学徒の現状を判断すること
(2) 学徒の体力、才能に応じて組み分けすること
(3) 学徒の知識を検査すること
(4) 学徒の進歩を測定すること
(5) 計画の改善に役立つ科学的資料を得ること
(6) 体育の目的やその結果について父兄及び一般の人々に知らせるための資料を得ること

「(1) 学徒の現状を判断すること」では、「学徒の現状は、はたして如何なる状態にあるかということを知ることは、今後の指導計画をたてる上に極めて必要である。」とある。「Ⅲ-5 過程(プロセス)としての評価」においても触れるが、この一文は診断的評価について述べているものであると考えられる。

「(2) 学徒の体力、才能に応じて組み分けすること」の記述の中で、「体力、才能に応じていくつかの組み分けをし、できるだけ個性に応じた指導をする必要がある」とある。この文面から、「個に応じた指導」を大切に考えていることが読みとれる。

「(3) 学徒の知識を検査すること」に関わって、知識の検査方法が、「第7章 体育の考査と測定」「第2節 考査測定の方法」で述べられている。そこでは、「筆記検査」を実施するものとし、「例えば、われわれは、何のために手足やからだをきれいにしなければならないのか。運動は何のために行うのか。休養の必要なわけは？ スポーツマンシップとは？ 余暇をりようするにはどんな方法があるか等々の問題について筆答試験を行い、その結果に対して採点し、評価するものである。これらの問題が学徒の能力に応じて選ばなければならないことはいうまでもないが、被験者の推理力、判断力に関係の深いものに重点を置き、単なる記憶力に依存するような性質の問題をできるだけさけることが肝要であろう。」としている。

しかし、「推理力、判断力に関係深いものに重点をおく」と記述されていることには、認知面を評価する上で画期的な考え方であると思われたが、その具体例として書かれている事柄「何のために手足やからだをきれいにしなければならないのか。運動は何のために行うのか。休養の必要なわけ。スポーツマンシップとは。」などの筆答試験には推理力、判断力とはかけはなれた具体例の記述となっている。

「(4) 学徒の進歩を測定すること」の具体的な記述として、「予定の効果の得られなかった

場合には、指導方法に反省を加えて善処するというふうに、指導者の反省の材料となり、指導法の刷新、改善を図る上の好個の資料となる。」とある。また、「(5) 計画の改善に役立つ科学的資料を得ること」では、「最善と思われる計画の下に実施した結果が思わく通りに現れなかったのは、計画にもなにかがしかの落ち度があったに違いないと、結論から導かれて、計画に対する反省となりさらに、そこから改善に役立つ科学的資料を得ようとするのが本調査のねらいである」としている。これらの記述の中で、学徒に対する学習のフィードバックの重要性については論じられてはいないが、指導法のレベルでは指導計画を見直していくことの大切さを論じている。現在の評価における「指導と評価の一体化」を進めていこうとする意図がここで読みとれる。

「(6) 体育の目的やその結果について父兄及び一般の人々に知らせるための資料を得ること」では、「体育の効果を十分あげ、父兄や一般の人々に、なるほど、体育にはそれほどの効果のあるものかと感心させるだけの生きた資料を示すことが先決もんだいであろう。」という一文がある。この一文から、「体育は理論と実践の両面から素晴らしい、効果のあることを世間に伝えていきたい。」とする意図が読みとれる。

ただし、「考査、測定の目的に応じて必要ないくつかの方法を適時に選んで行うことをすすめたい。」と記述されているように、方法論については学校や現場の教師に委ねている。

これらのことは、22年指導要綱が「法的拘束力をもたない」「どこまでも標準、参考、手引きにすぎない」ものであり、逆にいうとこれからの教育における現場教師への期待が大きいことを表している。

2. 昭和24年 学習指導要領 (試案)

次に、24年指導要領における「評価の目的」についてみていくものとする。「評価の目的」については、「第1章 総説」の中の「第7節 体育科における考査」の項目において記述されている。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 個々の児童の身心の現状を知り、それぞれに最も適切な指導計画を立てる ② 健康・技能・知識・態度・習慣における児童の進歩の程度を知り試みに指導法の価値を判定し、その改善をはかるとともに児童の学習意欲を高める |
|---|

22年指導要綱と比べると、22年では「考査測定目標」ということで6つの項目から構成されていたが、24年指導要領では「考査の目的」ということで2項目による構成となっている。②における「児童の学習意欲を高める」という記述は、評価の結果を教師の指導計画の改善に役立てるだけでなく、その結果を児童に環流させることで自らの進歩や課題を自覚させ、さらなる学習を励まそうとする「形成的評価」の考え方が示されているものと捉えることができよう。

しかし、「体育における考査」の前文には上記2点の目標以外には、

<p>これらの目的を達成するには、よい検査を選んで測定を行わなければならない。よい検査とは妥当性・信頼性・客観性をもち、経済的でしかも標準のあるもののことである。その検査で測定しようとしているものを確実に測定することができれば、妥当性があるといい、同一集団を同じ方法でくり返し検査した場合、ほぼ同じ結果が得られれば、信頼性があるとされ、またちがった人が実施しても同じような結果が得られる場合は、客観性が高いといわれる。経済的立場からすれば、よい検査は短い時間に安い経費でできるものでなくてはならない。</p>
--

と記述されているにとどまっている。記述内容は、測定方法の「妥当性・信頼性・客観性」ま

た、経済的立場での論述である。

この記述から、どう実施するかが評価を観ていく上での重要な視点となっており、子どもたちの成績に関する評価としての見方は、この時代の評価の目的の一部にすぎなかったのではないかと考察できる。

3. 昭和28年 学習指導要領（試案）

最後に28年指導要領についての「評価の目的」をみるものとする。このことについては指導要領の「第Ⅳ章 指導と管理」の中の「Ⅴ 評価」において「評価とはどんなことであり、どんなねらいをもっているのか」として記載されている。具体的な内容は、以下の通りである。

- (1) 児童の学習成果は確かめられなければならない
具体的には五つ（高学年では六つ）の角度からとりあげられている学習内容についての評価
- (2) 児童学習の成果に影響する諸条件について、それを修正したり改善したりする必要を具体的に明らかにする努力が必要である
教師の存在、指導計画・指導法、指導経験、施設用具・経費・組織、両親、PTA・社会・教育委員会
- (3) 評価はだれが行うのか
教師の行う評価、児童自身の評価活動
第三者（両親・PTA・社会・教育委員会）にも評価を期待する
- (4) だれが評価するか、どんなことを評価するか、ということに応じて、その時最もつごうのよい効果的な評価の方法が考えられなければならない
資料収集にあたっては、測定・観察・面接などいろいろな方法
いろいろな問題について学習成果やそれに影響している要因の様子を分析判断
- (5) 評価の結果は具体的に活用されなければならない
児童、教師自身、学校全体の問題、両親や社会、教育委員会への協力

(1) のところでは、「学習内容」という表記がある。先の表にも記述したが、この指導要領で初めて体育科の「学習内容」が取り上げられている。学習内容は1・2年、3・4年、5・6年と隣学年ごとに設定され、低・中学年では5つ、高学年では6つ設定されている。それぞれの学習内容の中に当時の到達目標（評価規準）といえるものが記述されている。24年指導要領では、「体育の目標の具体的目標」についての評価であったが、ここでは「学習内容」についての評価ということになる。

(2) では、児童の学習成果に影響する環境条件について語っている。指導計画・指導法にとどまらず、施設用具・経費・組織・両親・PTA・社会・教育委員会なども見逃すことのできない環境条件としている。これらの環境条件を修正したり、改善したりする必要性についての重要性は、この指導要領が初めて「評価の目的」の中で記述している。

(3) では、評価は児童及び教師を中心に上げることとしている。ここで初めて、児童による評価の必要性を挙げている。評価の目的の記述の中に「教師の行う評価がきわめて重要であることは論をまたないが、児童自身の評価活動はそれに劣らず重要なみをもつことになり、その他の第三者にも評価を期待するのは大切なことであろう」とある。ここで、児童自身の評価「自己評価」の重要性を語っておりながらなおかつ、第三者による評価の重要性についても語っている。24年指導要領では、「意欲」においては、「自己評価」の大切さにも触れてはいるもののそれ以外の目標については教師を主体とするものであったが、ここでは児童自身によるフィードバックを支援する「自己評価」「相互評価」の重要性を評価の目的の部分で記述

している。

(4) では、効果的な評価の方法について取り上げている。評価の方法について記述する前に、「教師はその指導をしながらその成果を確かめ、自己の指導計画や指導法などを必要な観点から反省するとともに、児童のもっている可能性や活動欲求をはあくして、それにどう応じたらよいかを検討する必要がある。」とし、教師自らの指導計画・指導法におけるフィードバックの重要性を論じている。

また、評価の方法については「測定、観察、面接などのいろいろな方法」と記述しており、そのあとに「指導要録をどうするかへの関連はこの場合ほとんど大部分の教師にとって共通の具体的問題となろう。」とある。ここでこのように記述されていると言うことは、指導要録を視座に入れての現場での評価の試みにはいろいろな苦難があったのではないかと推察される。

(5) では、結果の具体的活用について記述されている。

昭和24年では、「教材の目標」にまで振り返って計画を見直していく必要性を論じていた。ここでは、「学校全体の問題」という記述からも「学校評価」レベルでの評価の見方がすでに現れてきていると考えられる。

3つの指導要領の「評価の目的」を分析することにより、以下のことが考察できた。

22年指導要綱においては、「診断的評価」の基礎が語られ、「個に応じた指導」の大切さ、「指導と評価の一体化」（教師自らの指導法、指導計画へのフィードバック）についても述べられている。

さらに、24年指導要領については、指導（計画）の改善に資するためだけでなく、子どもたちの学習を励ます「形成的評価」を示唆する記述もみられた。そして、28年指導要領では、評価は「学習内容についての評価」であり、「自己評価」「相互評価」の重要性、「指導と評価の一体化」（児童自身によるフィードバックの支援）、「学校評価」レベルといったところまで評価についての記述がなされていた。

このようにみえてくると、この間の学習指導要領における評価が、評価内容（教科の目標ないし学習内容）の具現化とともに方法が科学化されていったこと、さらに、評価の領域が単元レベルのカリキュラムから学校レベルのカリキュラムへと拡大されていったことが分かる。しかも、「診断的評価」や「形成的評価」、「指導と評価の一体化」など今日提出されている論点の多くに論及されている点は、注目に値すると思われる。

Ⅲ-3 体育科の目的・目標と評価観点との対応

昭和22年に学校体育指導要綱が発行され、昭和23年に学籍簿（24年に「指導要録⁽¹⁴⁾」と改名）が出され、昭和24年の学習指導要領発行へとつながっていく。その後、昭和28年学習指導要領が発行され、昭和30年には指導要録が改訂されることとなった。ここでは、「体育科の目的・目標と評価の観点との対応について」みていくものとする。この時代の体育科の評価観点は小学校では、『理解』『態度』『技能』『習慣』である。⁽¹⁵⁾

それでは、昭和22年、24年、28年の指導要領での体育科の目的・目標と昭和23年指導要録の評価の観点についての対応を観ていくものとする。

1. 昭和22年 学校体育指導要綱

この22年指導要綱での体育の目標は、大きく3つ（身体の健全な発達、精神の健全な発達、社会的性格の育成）で構成されており、それぞれいくつかの具体的な目標が例示され、それら

についての理解・熟練・態度を養成することとされている。

「身体の健全な発達」を例に「体育の目標」と「評価の観点（理解・態度・技能・習慣）」の対応をみると以下のようなになる。

(事項の例)	(評価の観点)
・機敏・器用・速度・正確・リズム	・・・ 技能
・仕事にも健康にもよい姿勢と動作	・・・ 習慣、態度
・自己の健康生活に必要な知識	・・・ 理解

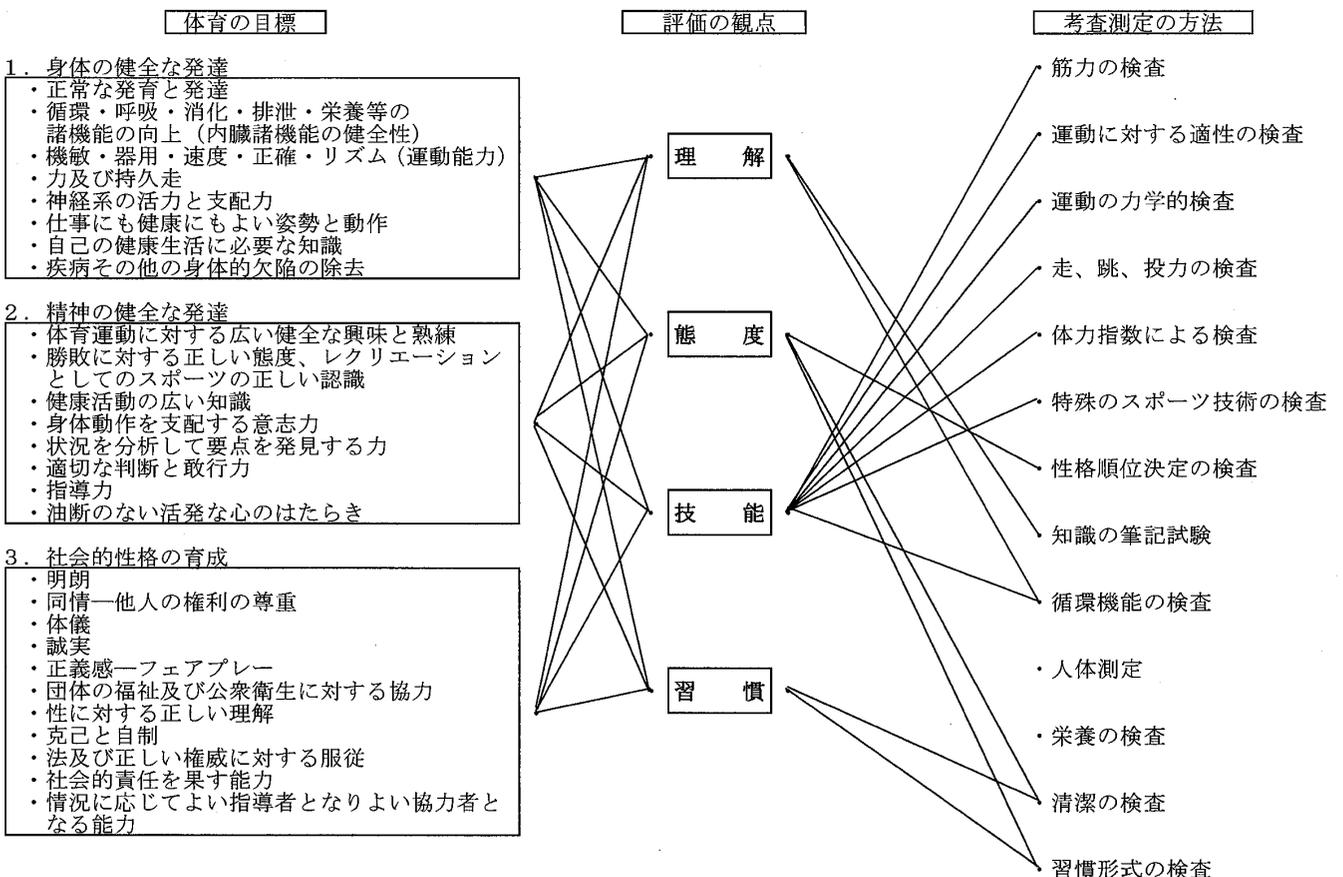
左記のように、例示された具体的な目標に「評価の観点」のいずれかが対応するようになっており、こうした関係は「2. 精神の健全な発達」、「3. 社会的性格の育成」においても同様である。

また、「評価の観点」と「考査測定の方法」の対応を観ると、観点ごとにふさわしいと考えられた検査方法が例示されている。

(評価の観点の例)	(考査測定の方法)
技能	筋力の検査 運動に対する適性の検査 運動の力学的検査 走・跳・投力の検査 など
態度	性格順位決定の検査 清潔の検査 習慣形式の検査

以上、「体育の目標」と当時の「評価運動に対する適性の検査」の観点、「考査測定の方法」のつながりを図に示すと以下の通りとなると考えられる（図1）。

（図1）体育の目標—評価の観点—考査測定の方法の関係



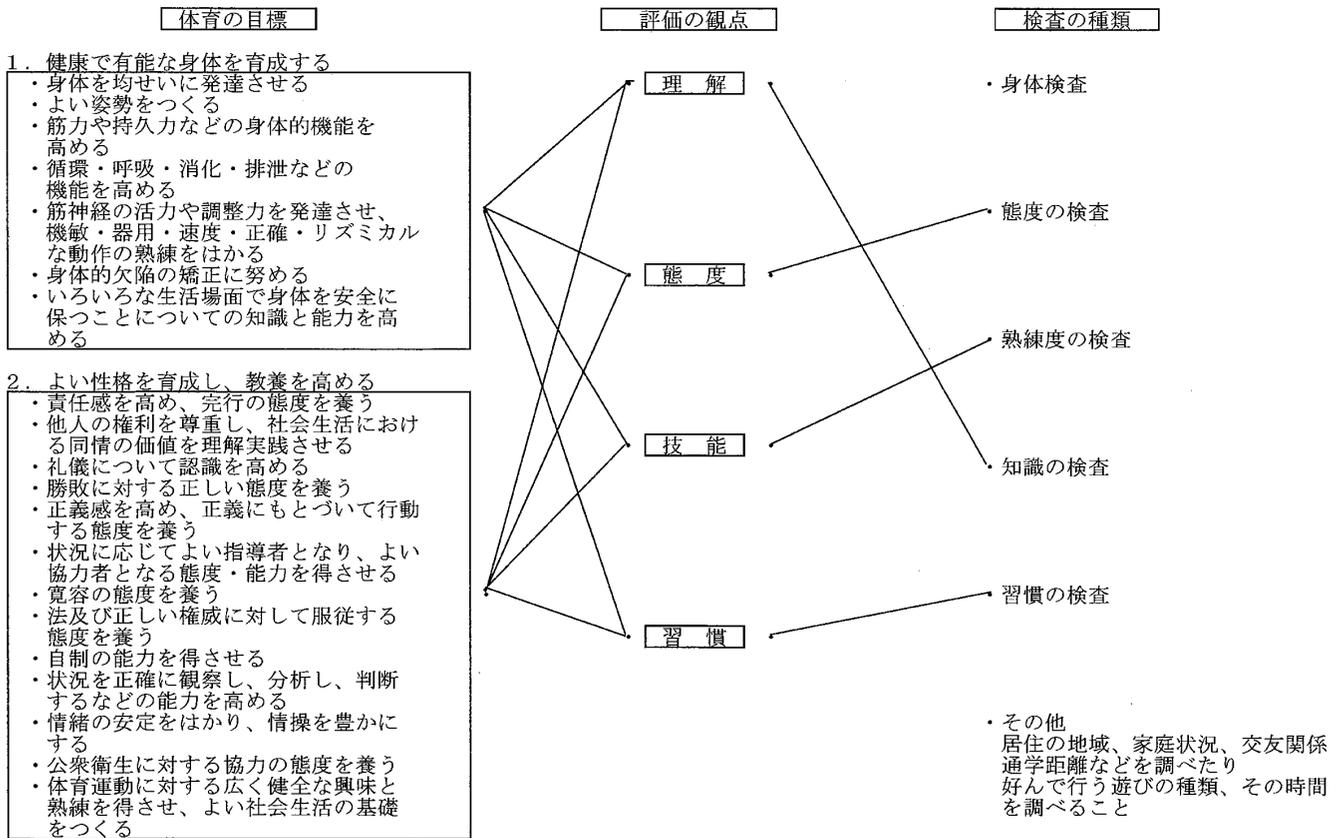
2. 昭和24年 学習指導要領（試案）

目標の記述については、22年指導要綱では「3つの柱—事項—具体的な説明」という記述であったが、24年指導要領については「2つの柱—事項」という記述になっているのが特徴である。

「体育の目標」の事項と「評価の観点」の対応については、22年指導要綱と同じく、「体育の目標」である2つの大きな柱それぞれに「評価の観点」の一つ一つが対応している。

よって、この体育の目標と当時の評価の観点、考査の方法のつながりを図に示すと以下の通りとなる（図2）。

（図2）体育の目標—評価の観点—考査の方法の関係



3. 昭和28年 学習指導要領（試案）

28年指導要領の体育科の目標は先にも記述した通りの3つである。1～3の一般目標の中に、それぞれ具体的な目標がある。また、先にも書いたが、具体的目標をさらに細かく分けた発達段階に即する目標は、学習内容としている。「各領域ごとの具体的目標は、行動から理解へ、さらに総合的能力へと展開することを目指すものである。」ということからも24年指導要領と比べても、具体的目標については、書き方がより具体的になっている。

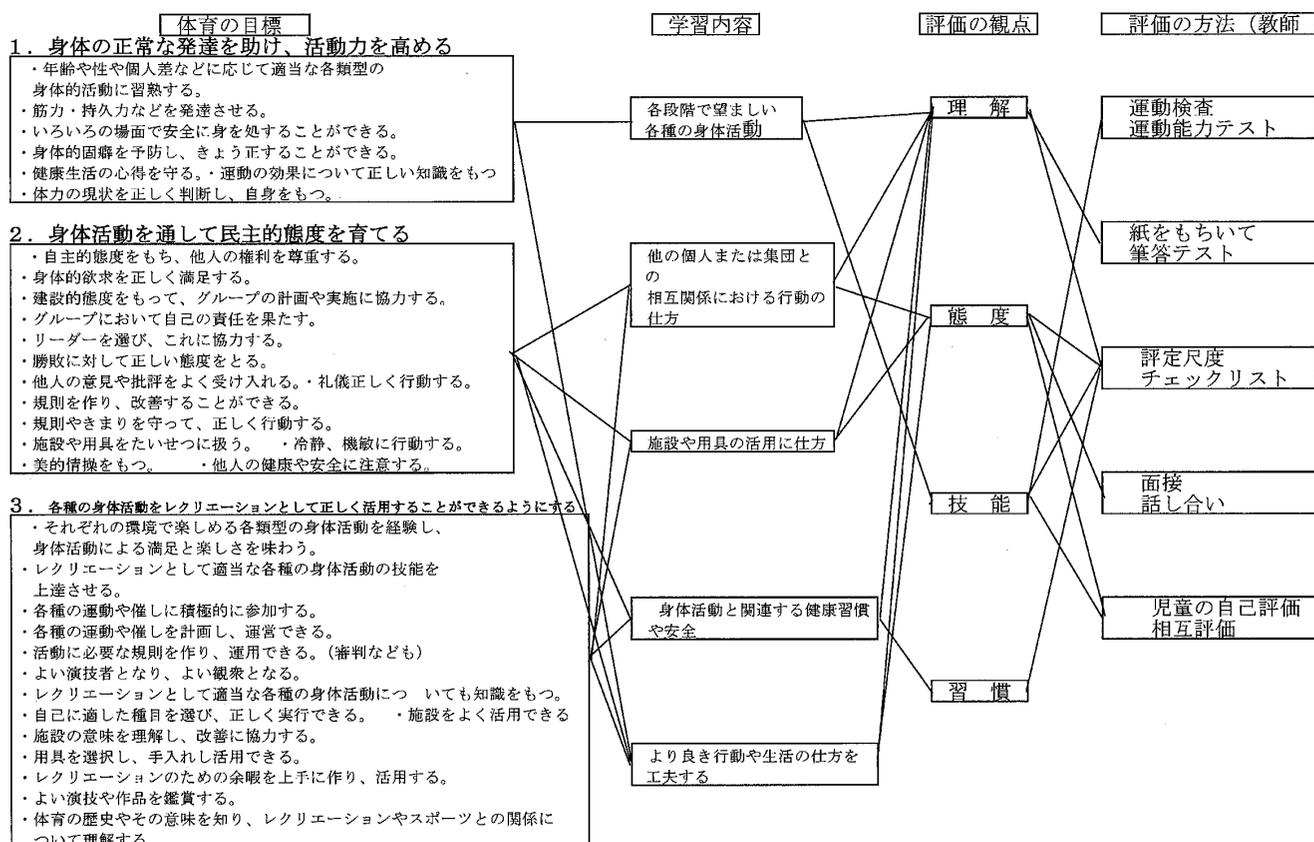
また、「V 評価」についての記述の中で「A指導要録に関連して」では次のように記述されている。

現行の様式では、理解・態度・技能・習慣の四項目に分けて、それぞれ5点法（5段階法）で学習成績のようすを記入することになっている。この指導要領は、その分類によっていないので、下表のような関係において、たとえば（A）から（F）の全部について、態度は（B）（C）（F）について調べまとめるようにするとよいであろう。

- (A) 活動（運動）・・・技能、理解
- (B) 協力（人間関係）・・・態度、理解
- (C) 施設、用具・・・態度、理解
- (D) 健康安全・・・習慣、理解
- (E) 理解（上学年のみ）・・・理解
- (F) 進歩の評価・・・態度、理解

左記のことからも考慮して、「体育の目標」－「学習内容」－「評価の観点」－「評価の方法（教師）」の関係を表してみると（図3）のようになると考えられる。

（図3）体育の目標－学習内容－評価の観点－評価の方法の関係



(図3)からも分かるように、22年指導要綱、24年指導要領については体育の目標に評価の観点に対応しており、目標に対する評価であったが、28年指導要領では、体育の目標に学習内容に対応しており、学習内容の評価ということに移り変わっていった。

Ⅲ-4 評価の主体

ここでは、「自己評価」「相互評価」の重視が叫ばれている現代の教育の中で「評価の主体」という観点からの分析についても欠かすことのできないものであると考えそれぞれの指導要領における「評価の主体」についてみていくこととした。

1. 昭和22年 学校体育指導要綱

22年指導要綱では、「第7章 体育の考査と測定」の中の「第2節 考査測定の方法」において「体育の指導で生徒に良習慣として、その実践を要求している事項については、どの程度に目的が達成せられているかを測り、その成果に応じて評価する。これらに対する評価は、指導者の綿密な観察によって決定されることになる」とある。この「指導者の綿密な観察によって決定される」という記述から、この当時の評価は教師の主観により行われていたと判断でき、評価の主体は教師にあったと考察できる。

2. 昭和24年 学習指導要領 (試案)

「1952年の小学校1年生の通信簿では、体育は次の4観点で3学期とも5段階の横棒上に○をつけるものである。」と内海(1995)は、著書⁽¹⁶⁾の中で記述している。その記述内容は以下の表(表2)の通りである。

体 育	理解 (身体、衛生、運動などの知識がある)	⊙
	態度 (衛生に注意し、運動神経を持っている)	⊙
	技能 (運動の能力があり、わざが身についている)	⊙
	習慣 (健康上よいしつけが身についている)	⊙

「この評価を見れば、比較的運動能力の高い子は授業中目立つから常に「技能」は高くなる。しかし、『理解』『態度』『習慣』は相当に教師の主観で判断されたであろう⁽¹⁷⁾とする。当時戦後まだまだ教育条件も貧しい頃であり、学級も「寿司詰め教室」といわれるように、50人規模のクラスも多かった。そうした中での授業であるから、教師の指導も十分には行き渡らず、まだまだ評価もかなり主観的、あるいは一面的な判断にならざるを得なかったのではないかと考察できる。

3. 昭和28年 学習指導要領 (試案)

22年指導要綱、24年指導要領については、基本的に評価の主体は教師にあった。28年指導要領については、「V 評価」の「何をどのように評価したらよいか」のところで、「児童はどのように評価したらよいか」、「教師はどのように評価したらよいか」と大きく取り上げられている。

「児童はどのように評価したらよいか」では、「自己評価」「相互評価」を取り上げており、記述の中で「児童が自分の現状を、自分の過去や仲間(特に学級)に比較してみたり、あるいは地域的・全国的基準や尺度に照らしてみることによって自分の進歩や欠陥を知る」とあるように、児童を評価の主体として位置づけている。

また、「教師はどのようにしたらよいか」の「(1) どんなことを評価すべきか」においては、

「児童がこの学習内容について自己評価を行うことは重要なものであったが、同時に、教師が自分の指導成果を確かめ、それによって今後一層の成果を図ろうとするため」という記述がある。ここで、「学習内容」を中心として、児童においては「学習内容」に対する「自己評価」「相互評価」の重要性が語られ、教師においてはやはり「学習内容」を中心としての指導法諸々のフィードバックの重要性を強調していると考察できる。

このように、すでに28年指導要領の段階で、児童－教師相互主体の評価の重要性が語られていたのである。

Ⅲ－5 過程（プロセス）としての評価

授業過程で実施される評価の機能を診断的評価、形成的評価、総括的評価と分化させて、それぞれの役割に即して子どもたちと教師たちに有効なフィードバックを行うとする、プロセスとしての評価機能は現在では一般的なものとなっている。このプロセスとしての評価が昭和22年、24年、28年の指導要領ではどのように捉えられているのか探ってみる。

1. 昭和22年 学校体育指導要綱

まずは、(1)の考査測定目標における「学徒の現状を判断すること」の記述を観ることにする。その具体的記述の中で、「これから、指導しようとする体育の目標に対して、学徒の現状は、はたして如何なる状態にあるかということを知ることは、今後の指導計画をたてる上に極めて必要である。即ち、学徒の身体、精神並びに社会的性格が如何なる程度に発達しており、また形成されているかに基づいて指導計画がたてられるわけであるから、学徒の現状の調査は、極めて大切である。」とある。Ⅲ－2でも記述したが、この時代の診断的評価の記述であると考えられる。

次に「計画の改善に役立つ科学的資料を得ること」の記述を観ることにする。その具体的記述の中で、「最善と思われる計画の下に実施した結果が思わく通りに現れなかったのは、計画にもなにがしかの落ち度があったに違いないと結論から導かれて、計画に対する反省となり、さらに、そこから改善に役立つ科学的資料を得ようとするのが本調査のねらいである。」とある。指導後の計画（指導計画）についてしっかり見直していこうとする記述であると考えられる。子どもへのフィードバックについては触れられてはいないものの、教師の立場でのフィードバックについては既に論じられている。ここにおいて、この時代の総括的評価の考え方を表していると言える。

過程（プロセス）としての評価を語る上では、形成的評価を忘れてはならない。22年指導要綱については、授業後の修正、子どもたちへの回復指導たる記述についてはふれられていないことから、形成的評価の考え方までには至っていないと考察できる。

2. 昭和24年 学習指導要領（試案）

24年指導要領については、「過程としての評価」の立場から観てみると、まず考査の目的の中に「①個々の児童の身心の現状を知り、それぞれに最も適切な指導計画を立てる。」とある。児童の現状を知り、指導計画に生かそうとする考え方は、この時代の診断的評価の表れであるといえる。

また、(二)「結果の活用」において、「教材がはたして適当であったか、教材の目標はまちがっていなかったか。また指導の方法は適切であったかを反省し将来のために、指導を改善する場合の基礎としなければならない。」と、ある。子どもへのフィードバックについては触れられ

てはいないものの、教師の立場でのフィードバックについてはここでも論じられている。この時代の総括的評価の考え方を表していると言える。

しかし、22年と同様に形成的評価の概念は見当たらない。

3. 昭和28年 学習指導要領（試案）

まず診断的評価の立場から、「教師はどのようにしたらよいか」の中で「B児童のもっている進歩発達の可能性」についての記述をみしてみる。そこでは、「学習するのは児童であるから、児童の学ぼうとする欲求がどれだけ満たされ児童がもって生まれたあるいはそれまでに獲得したからだ・能力や経験がどんなものであるかということが学習の成果に多かれ少なかれ影響する。」と語られている。まさに、この時代での診断的評価の必要性が語られていると考えてよい。

次に形成的評価から「児童はどのようにしたらよいか」の「B整理や解釈の方法」についての記述を観る。「(B) 簡単な記録カードを一つのまとまった学習ごとに整理することと、できれば学年を通じて使える体育簿（まとまった学習ノート）の利用を考えるとよい。」とある。ポートフォリオ的（自己評価の記録、教師の指導と評価記録を取めるもの）にはほど遠いものではあるにせよ、学習ファイル的な発想がここにはある。⁽¹⁸⁾ まさに、この時代の形成的評価の大切さを記述していると考察できる。

以上から、28年指導要領では、「診断的評価—形成的評価—総括的評価」というプロセス（過程）としての評価の基礎ができあがっていたと考えてよい。

Ⅲ－6 評価の方法

最後に、評価の方法についての観点から3つの指導要領について分析していく。

1. 昭和22年 学校体育指導要綱

内海は、著書の中で、「1950年頃の体育科の評価は、戦前・中のような状態を脱していたものの、「理解」「態度」「技能」「習慣」の4つの観点がありながら、ほとんどが運動技能中心で「うまい」「へた」を基準に、あとは教師の主観に基づく評価がなお主流であった。」⁽¹⁹⁾と述べている。この時代の体育科の評価が運動技能中心で、科学的ともいえる評価基準たるものではなく、教師の主観で評価が行われていたと考察できる。

Ⅲ－2でも記述したように、方法論については一部の例を挙げてはいるものの現場の教師へ委ねている。現場への期待が大きいことについては、現在の考え方に通じるものがあるといえよう。考査の測定と方法については、こと細かく実施方法も参考例として記述してある。ただ、記述内容にも矛盾点はある。例えば、「態度」の観点を評価する上での考査測定の方法は、「性格順位決定の検査」の中に例を挙げている。

「検査項目を体育の目標のなかから選び、それについて、被験者の行為を観察して、その結果を下、中、上あるいは下、中の下、中、上、下の下、上等と評価する。社会的責任を果たす能力のなか、協力に例をとれば少しも協力しない（下）、あまり協力しない（中の下）、協力する（中）、よく協力する（上）、非常によく協力する（上というふうに性格順位を決定する。）」

とある。5段階に分かれた評価であるが、教師による観察で客観性には欠ける評価である。これらのことは、考査測定の方法は科学的提案として13の項目からなっているものの、「知識の検査」の記述の中にずれもあることから、この指導要綱は時代の制約の中でできる、

- A 児童の進歩発達の様子（学習とその指導の成果）を評価する場合
- (A) 一定の運動検査を作って、あるいは標準化された運動能力テストを用いて運動の能力や熟練度を測定する
 - (B) 紙を用いて問題を出し、それを筆答させる
 - (C) 評定尺度やチェックリストを用いて観察する
 - (D) 面接や話し合いによって調べる
 - (E) 児童の自己評価、相互評価の指導を通して、あるいはそれらの結果を用いて調べる

24年指導要領と比べてみると、「面接・話し合い」また、「児童の自己評価、相互評価」という評価方法の記述が新たにみることができる。「面接・話し合い」においては、「観察テストでは得難い資料をうるに役立つことが多い」と記述してある。

また、「B 整理解釈上の主たる留意点」の中で「(C) 相対的見方と絶対的見方」がある。「特に指導上の立場に立てば、児童が他人と比べてどうであるかよりも、望ましい方向へどのように変化し発達しつつあるかに重要な意味があるから後者の見方はそれだけ重点をおかれる必要がある」と書かれている。この当時の評価は、相対評価によるものである（指導要録も）がここで、「個人内評価」の重要性について語られていることは驚きであった。

以上の評価の方法について、22年指導要綱には「何を評価するのか」という記述から、24年指導要領を移行期として、28年指導要領では、「どのように評価するのか」方法論についての記述）となっていると考察できる。

IV まとめと今後の課題

昭和22年、24年、28年の3つの学習指導要領を素材に、体育の教育評価について、1. 体育科の目標と特徴、2. 評価の目的、3. 体育科の目的・目標と評価の観点との対応、4. 評価の主体、5. 過程（プロセス）としての評価、6. 評価の方法という6つの分析視点から考察することによって、それぞれの学習指導要領における評価観を明らかにしようと試みた。

戦後の混乱期ではあったものの、これらの指導要領の中ですでに次のことが指摘されていた。

①「自己評価」「相互評価」の重要性については、28年指導要領で「学習内容」を中心として、児童においては「学習内容」に対する「自己評価」「相互評価」の重要性が語られ、教師においてはやはり「学習内容」を中心としての指導法諸々のフィードバックの重要性を強調している。

②評価の主体は「児童」であり「教師」であるということ、③児童自身によるフィードバックの支援を含めたレベルまでの「指導と評価の一体化」の重要性についても語られていた。

④「形成的評価」の重要性が28年指導要領の段階で評価の項目で述べられている。22年指導要綱、24年指導要領についてはもちろんそれぞれの教育現場ではその時その時で、子どもたちの支援として形成的には評価活動は行われていたであろうが、評価の項目への記述として、学習指導要領の中で「形成的評価」の重要性が記述されているのは28年指導要領だけである。ここで、「プロセスとしての評価」という視点で評価活動を見ていくことの重要性が28年指導要領に確立されたと考察できる。

また、⑤個人内評価の重要性、⑥個を大切にされた指導、⑦問題解決学習の必要性など今日、学習評価に関わって論じられていることが、実は、すでに戦後の3つの指導要領の中で述べら

れているという発見もあった。

以上のように、戦後初期の学習指導要領においては、一貫して評価の問題が指導の改善や単元レベルあるいは学校レベルのカリキュラムづくり実践の一環として捉えられていたのである。つまり、評価が子どもたちの現在の到達度や学習成果の単なる「値踏み」や「評定」のためではなく、彼らの学習を励まし、よりよい発達を実現していくための教育的働きかけとして捉えられていたということである。しかも、繰り返し強調されているように、評価を含んだカリキュラムづくりの全体が地域や子どもの実態にふさわしいように学校と教師に担われていたことは特筆すべきことであろう。

ところが、昭和33年以降の学習指導要領の中から「評価」に関わる項目は姿を消してしまう。ここには、それまで「試案」であった学習指導要領が「法的拘束力」をもつナショナル・カリキュラムとしての性格を持ち始めたことが影響していると考えられるが、そこでの評価観とはどのようなものなのかは改めて検討する必要がある。

そして、戦後体育科の評価観の検討の上に、今日その重要性が提起されている形成的評価を中心に、これからの学校体育の望ましい評価観について研究を進めていきたい。

<引用参考文献 その他>

- (1) 高橋健夫 (2006) : 学力重視と学校体育の展望. 大修館書店. 体育科教育第54巻第7号 10-13
- (2) 前掲書 (1)
- (3) 田中耕治(2002): 指導要録の改訂と学力問題. 三学出版
- (4) 松田泰定、木原成一郎 (2002) : 初等体育科教育の研究. 学術図書出版社
- (5) 昭和21年9月、文部省内に「学校体育研究委員会」が設置され、学校体育の刷新改善に必要な具体的方策の調査審議と学校体育内容の研究を開始 (同年3月に米国教育使節団が来朝し、同年4月に報告書を発行したのが背景となっている。) 約2ヶ月にわたり調査審議し、その結果を同年10月29日に答申 (「学校体育の刷新改善に関する事項」と「学校体育指導上の具体的事項」で構成) している。⁽⁶⁾
- (6) 佐藤良男 (1996) : 学習指導要領の変遷「戦後50年体育授業研究史から学ぶ」
明治図書. 楽しい体育の授業12月号臨時増刊
- (7) 前掲書 (6)
- (8) 前掲書 (6)
- (9) 池田猪佐巳 (1959) : 小学校体育科の学習指導改訂学習指導要領具現化のために.
東洋館出版社
- (10) 松本光男 (1996) : 学習指導要領の変遷「戦後50年体育授業研究史から学ぶ」
明治図書. 楽しい体育の授業12月号臨時増刊
- (11) 古屋三郎 (1954) : 新しい指導要領批判. 体育の科学社. 体育の科学. 第4巻第2号 62-65
- (12) 江橋慎四郎 (1954) : 学習指導要領に対する態度. 体育の科学社. 体育の科学. 第4巻第2号51-52
- (13) 前掲書 (6)
- (14) 西尾範博 (2001) : 学習指導要領・指導要録の変遷を中心とした戦後教育の流れ. 教育開発研究所. 別冊教職研修「新指導要録全文と要点解説」P222

(15) 内海和雄 (1995) : 体育科の「新学力観」と評価. 大修館書店

(16) 前掲書 (15)

(17) 前掲書 (15)

(18) 田中耕治 (2005) : よくわかる教育評価. ミネルヴァ書房

「ポートフォリオに収められるのは、①学習の成果としての作品や学習のプロセスを示す作業メモ、②子どもの自己評価、③教師による指導と評価の記録などの3つである。単なる学習ファイルとの違いは、振り返って取捨選択するところにある。」

(19) 前掲書 (15)