

指導要録における情意に関する評価の変遷

岩 崎 保 之

Abstract

This study examines the changes concerning the assessment of affection in a cumulative guidance record by focusing on the “viewpoint” of each subject. It was found that the assessment was started to enable a complete understanding of a young student. The term “concern” or “attitude” has been used continuously in explaining the viewpoint. A change in the use of these terms in educational objectives and the change of order in an analysis item have been understood as a change in the perspective of academic ability or evaluation, the historical conversion occurred in 1980. In addition, a discussion about the validity and reliability of assessment of affection was found to be constant in nature.

キーワード……学籍簿 指導要録 情意 目標に準拠した評価

1 はじめに

学校表簿の一つである指導要録は、学習指導要領が公示・告示されるたびに様式が改められてきている。例えば、小学校学習指導要領は、表 1 に示すように、これまで全 7 回（昭和 26、33、43、44、52、平成元、10 年）公示・告示が行われてきている。また、小学校児童指導要録も、学校教育法施行後、「学籍簿」と呼称したものを含めると全 7 回（昭和 23、30、36、46、55、平成 3、13 年）参考様式が通達・通知¹⁾されてきている。さらに、昭和 33 年からは、学習指導要領の完全実施と指導要録の様式変更が、年度を同じくして行われてきている。

これらの経緯によるまでもなく指導要録は、学習指導要領と密接な関連をもつものである。なぜならば、指導要録は、「指導の過程や結果の要約を記録するものであるから、指導要録の様式や記入は、教育課程の基準を定めた学習指導要領に即応する努力をする必要がある」²⁾からである。また、文部科学省（旧・文部省）においても、学籍簿・指導要録の様式変更に関する通達・通知で、学習指導要領の改訂に合わせた変更である旨を明示している³⁾。

ところで、現行指導要録の参考様式では、各教科の「観点別学習状況」における評価の観点として、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「表現・処理」「知識・理解」が例示されている（教科や学校種によって若干の相違はある）。これら四つの観点のうち情意に関する「関心・意欲・態度」は、前回の平成 3 年通知でも例示されている。また、「意欲」を除いた「関心・態度」は、

指導要録における情意に関する評価の歴史的変遷（岩崎）

前々回の昭和55年通知で例示されており、さらに、「関心」「態度」を用語として個別に見るならば、例えば小学校児童指導要録の場合、昭和46年通知を除き、いずれかの教科でどちらかの用語が、評価の観点として継続して例示されてきている（資料1〔後掲〕参照）。

表1 義務教育諸学校における学習指導要領と指導要録との対応（筆者作成、2007年）

年	小学校		中学校	
	学習指導要領	児童指導要録	学習指導要領	生徒指導要録
1947（昭和22）	公示（一般編（試案））		公示（一般編（試案））	
1948（昭和23）		通知（9月、学籍簿）、実施		
1949（昭和24）		通知（9月、学籍簿を指導要録に名称変更）		公表（7月、累加記録摘要）、通達（8月、生徒指導要録）、実施（本年度）、通知（9月、累加記録摘要を指導要録に名称変更）
1951（昭和26）	公示（一般編（試案）改訂版）		公示（一般編（試案）改訂版）	
1955（昭和30）		通達（9月）		通達（9月）
1956（昭和31）		実施（4月）		実施（4月）
1958（昭和33）	告示（10月）、一部施行（10月）		告示（10月）、一部施行（10月）	
1961（昭和36）	施行（4月）	通達（2月）、実施（4月）		通達（2月）
1962（昭和37）			施行（4月）	実施（4月）
1968（昭和43）	告示（7月）			
1969（昭和44）			告示（4月）	
1971（昭和46）	施行（4月）	通知（2月）、実施（4月）		通知（2月）
1972（昭和47）			施行（4月）	実施（4月）
1977（昭和52）	告示（7月）		告示（7月）	
1980（昭和55）	施行（4月）	通知（2月）、実施（4月）		通知（2月）
1981（昭和56）			施行（4月）	実施（4月）
1989（平成元）	告示（3月）		告示（3月）	
1990（平成2）			一部施行（4月）	
1991（平成3）		通知（3月）		通知（3月）、実施（4月、学年進行）
1992（平成4）	施行（4月）	実施（4月）		
1993（平成5）			施行（4月）	
1998（平成10）	告示（12月）		告示（12月）	
2001（平成13）		通知（4月）		通知（4月）
2002（平成14）	施行（4月）	実施（4月）	施行（4月）	実施（4月）
2007（平成19）	告示予定		告示予定	

（凡例）表中の 数字は、改訂・変更の順を示す。

いわゆる態度主義論争⁴⁾に見られたような情意を評価することの是非論を検討する必要はあるが、この論文では深入りしない。そして、教育現場において慣行として行われている情意を評価する方法は、こんにちでも学術的に確立されていないといってよい。それにもかかわらず、

太平洋戦争後の学籍簿・指導要録において、情意に関する評価の観点の例示し続けてきたのはなぜであろうか。また、情意に関する評価の在り方は、各年次の通達・通知においてどのように考えられていたのであろうか。

学籍簿・指導要録の変遷、各年次通達・通知の解説、問題点等については、数多くの行政説明、雑誌記事、先行する研究論文等において論じられてきている。それらのうち、情意の評価に焦点を合わせて指導要録の変遷を論じた先行研究には、金井達三⁵⁾や長瀬莊一⁶⁾によるものがある。しかしながら、それらは、いずれも各年次の参考様式に示された観点を述べるにとどまっており、論点の考察が行われているとはいえない。

情意に関する評価の変遷をたどることは、日本の教育評価がそれぞれの時期において目指していた評価観と、その背景にある理論を明らかにするために意義あることである。そこで、本稿においては、過去の学習指導要領、指導要録の各年次通達・通知と行政説明、教育課程審議会の答申、先行する研究論文等を検討対象として、先述した二つの疑問点を明らかにすることを目的とする。なお、学校種によって指導要録の参考様式に違いがあるが、本稿では特に断らない限り、小学校に限定して考察を進めていくことにする。

2 情意に関する評価の始まり

2-1 学習指導要領一般編（試案）の公表

太平洋戦争以前の学籍簿においては、各教科を観点に基づいて分析的に評価するのではなく、「実践や学習態度など情意を含めた『総合評定』」に基づいて評価が行われていた。また、学習態度等に関して、評定とは別に「著シキ傾向及其ノ事由」を記入する「概評」欄（昭和13〔1938〕年版）や、特記事項を記入する「教科」欄（昭和16〔1941〕年版）が設けられたこともあった。しかしながら、情意に関する評価などを含め、指導上必要な諸事項の記録は、学籍簿とは別に作成する「個性調査簿」や「補助簿」の役割であるとされていた⁷⁾。

終戦後、連合国最高司令官総司令部（GHQ）では、日本の教育制度を刷新するもくろみのもと、日本派遣米国教育使節団に対して、1946年と1950年の二度にわたって報告書を提出させた。同使節団においては、今後の日本が目指すべき教育課程について、「よいカリキュラム（curriculum）は単に知識（knowledge）それ自体のために計画されるはずがない。それはまず生徒（pupils）の諸興味（interests）から出発して、生徒にその意味がわかる内容によって、生徒の諸興味を拡大充実するものでなければならない」⁸⁾と報告した。

これらの報告書による改善勧告に基づいて、文部省においては、「教科課程」の見直しを行った。そして、各学校に教科課程を作成してもらうために、昭和22（1947）年3月、学習指導要領一般編（試案）を公表した。同指導要領においては、児童生徒理解の在り方について、ガイダンスの考え方を採り入れる必要性に言及した。また、「学習目標の別」として、理解、知識（記

憶的）知識（観察的）技術、鑑賞力、態度の六つを例示した。さらに、学習目標の別に対応する「考査の種類」として、知識、理解、技能、熟練、態度、鑑賞力の六つを例示するとともに、それらを考査する方法は、「学習の状態を全体としてみるか、部分部分を分けてみるか」によって「総合的な方法」と「分析的な方法」の二つに分けられるとした。

他方、文部省においては、戦前からの学籍簿を改めるに先立つ昭和22（1947）年7月、学習指導要領の解釈と運用に関する通達を行った。この通達では、学習結果の考査と記録について、児童生徒の「指導のための基礎資料とする」ために、知能検査や各種の測定を行うだけでなく、「情意的特徴」等についても「記述尺度法等を参考としてなるべく客観的に記録することが望ましい」とした。そして、「追って学籍簿の様式が定められることになっているが、だいたい以上の資料があれば、その記入は容易であろう」として、新しい学籍簿に記入するための準備をするよう通達した⁹⁾。

学習指導要領一般編（試案）においては、「考査」という用語が用いられており「評価」という用語は用いられていない。しかしながら、児童生徒一人ひとりの学習状態を学習目標の別に合わせて分析的に評価すること、認知的側面だけでなく情意も含めて評価すること、指導のために評価すること、というこんにちの指導要録における評価の考え方の一部は、この時期において、既に構想されていたととらえることができる。

2-2 学籍簿の改訂と指導要録の誕生

昭和22（1947）年5月、文部省においては学校教育法施行規則を制定し、第15条と第36条で学籍簿の作成と取扱いを規定した。また、同年9月、文部省においては、学籍簿改正委員会を設置し、小・中・高等学校の学籍簿改訂に向けた検討を開始した。

そして、小学校学籍簿については、昭和23（1948）年11月に「小学校学籍簿について」¹⁰⁾を送付し、その中で様式の「案」を示した。さらに、翌年3月には『児童の理解と指導』を発行して、学籍簿改訂に関する基本的な考え方を説明した¹¹⁾。

また、中・高等学校の学籍簿については、昭和24（1949）年7月、学籍簿改正委員会の報告書として『中学校、高等学校の生徒指導』を発行し、同書において「累加記録摘要」という名称の様式案を公表した¹²⁾。そして、同年8月には名称を「生徒指導要録」と改めた「参考」様式を通達¹³⁾し、さらに同年9月には、小学校学籍簿の名称を「児童指導要録」に改める旨を通達¹⁴⁾した。この年に、小・中・高等学校の「学籍簿」という名称は姿を消し、新たに「指導要録」という名称に統一されたのである。

名称を変更する趣旨について、文部視学官として学籍簿の改訂に携わった武田一郎は、「新しい学籍簿は、子どもの全体としての生長発達の指導記録としての性格をもとうとしています。……（中略・引用者）……このような性格をもつ記録を、学籍簿と呼ぶことは、はたして適切であろうかとの意見があります」¹⁵⁾と、論議の経緯を公表している。また、文部事務官として

改訂作業に携わった水谷統夫は、新しい名称の参考としたものが、米国で用いられている「Cumulative Guidance Records の Summary」であったことを明らかにしている¹⁶⁾。

武田や水谷の説明にも見られるように学籍簿の変更は、たんに名称の変更にとどまらず「性格」の大幅な変更をも伴うものであった。水谷は、それまでの学籍簿について「児童、生徒の教育、指導に必要なものという理由から設けられた筈のものと思うが、事實は、そうした純粋な観点からの利用、活用は殆ど省みられず、専ら、戸籍簿的な性格を帯び、そうした機械的事務的な取扱いがなされていたと謂える¹⁷⁾」と批評している。また、文部省においては、学籍簿を改訂した趣旨について、「生徒指導の組織的計画的実施の観点よりまず学籍簿を行政的な学校記録から生徒についての適確な教育上の資料をととのえる教育記録に転換する必要に着目したからである¹⁸⁾」と説明している。そして、新しい学籍簿（累加記録摘要）は、「単に生徒についての資料であるとか生徒を知ることができるかというばかりでなく、教育目標の達成の次第を評価するのに欠くことの出来ないものである¹⁹⁾」と述べて、変更の意義を強調している。

この「教育目標の達成の次第を評価する」ことについて、各教科の評価に関して採用されたのが、「成績を機能的に分析してみるという方法²⁰⁾」である。例えば、中学校国語科では学習指導要領に基づいて“聞く・話す・読む・書く・作る”といった「項目内容」を設定し、「平素の考査」をそれぞれの項目内容別に分析し評価すると例示されている²¹⁾。その趣旨について、文部省においては、「従来のような優良可といった評語や評点では、指導の方針に役立たないこと、そういうもので個人の価値や順位をきめることは、個人を尊重し、その能力に応ずるといふ教育の趣旨に合わない²²⁾」ためと説明している。

戦前の学籍簿には全く見られなかった「分析的評価」を採用した理由について、宮嶋邦明は、「(戦前の・引用者註)学籍簿に対する『指導のための原簿』という性格付けと、そのことと結びついて、指導上のために教科の『分析項目』ごとに評価していこうとする意図の反映²³⁾」であると分析している。また、村山祐一は、「学習の目標を明確にさせるということから、各教科を機能的に分析」して評価項目を設けるという考え方は、日本における「大正期以降の教育測定運動のなかで生まれたもの」と分析している²⁴⁾。

実際、新しい学籍簿において分析評価の対象とする「平素の考査」は、主として測定によって行われることを念頭に置いたものであった。改訂作業に研究者の立場で携わった小見山栄一は、「教科の評価においては主として学習の結果を測定するものである。一定の期間の学習の結果、どれだけ目標に進んだかを知るのである。そしてそれは単に知識だけではなく理解の程度、習慣や態度、技能の学習効果も知ることを目指すものである。このように、教科の評価は経験的な習得の結果を主として測定しようとするものであることを心にとどめておかなければならない²⁵⁾」と述べている。

2-3 情意に関する評価項目

新しい学籍簿においては、学習指導要領（試案）の目標設定に基づき、一部の教科において情意の評価項目が設定された。例えば、学籍簿においては、社会科・算数科・理科・家庭科・体育科において「態度」が設定された。しかしながら、文部省においては、この「態度」に関する趣旨の行政説明を行っていない。そこで、本節では社会科を例にして、学習指導要領社会科編（試案）との対応を検討する。

学習指導要領社会科編（試案）では、第1章第2節「社会科の目標」において、15の目標を例示している。これらのうち「態度」という用語が用いられている目標は、次の四つである（引用文中の傍点は、引用者による）。

- 「三 社会生活において事象を合理的に判断するとともに、社会の秩序や法を尊重して行動する態度を養い、更に政治的な諸問題に対して宣伝の意味を理解し、自分で種々の情報を集めて、科学的総合的な自分の考えを立て、正義・公正・寛容・友愛の精神をもって、共同の福祉を増進する関心と能力とを発展させること。」
- 「十 各種の職業についてその社会生活に対する意義を十分理解し、他人の職業を尊重する態度を強め、自己の職業の選択を正しく行い、能率の高い職業活動のできる能力を養うこと。」
- 「十一 社会生活における勤労の価値を理解するとともに、勤労によって産業の発展に寄与する能力、及び勤労を尊ぶ態度を養うこと。」
- 「十二 自分の健康を保ち、これを増進するために必要な知識を学び、それに基づいて健康に留意する習慣と態度とを養い、更に社会一般の保健に関心を持ち、一般の健康状態を向上させる態度を作り上げること。」

これらの諸目標から「態度」に関係する部分を抽出すると、「三 社会の秩序や法を尊重して行動する態度」「十 他人の職業を尊重する態度」「十一 勤労を尊ぶ態度」「十二 健康に留意する態度、一般の健康状態を向上させる態度」となる。すなわち、「態度」の趣旨を述べるとするならば、“社会の秩序、法、職業及び勤労を尊重したり、健康に留意し平素の健康状態を向上させたりする”児童の姿ということになるであろう。

しかしながら、そのような姿は、測定によって評価することが極めて困難な様相である。では、当時においてはどのように評価することが、構想されていたのであろうか。

学習指導要領社会科編（試案）においては、第1章第6節において「学習結果の判定」を例示している。そこでは、「教師は生徒の活動や態度を観察したり、生徒が環境に応じて行動する仕かたなどを観察することがたいせつであろう」と述べている。また、観察対象として、「生徒の日常の活動・考え・感情・反応」「新聞や雑誌に出る時事問題に対する反応」「生徒の雑誌・書籍の読書記録、ラジオの聴取記録」等を例示している。そして、教師はそれらを帳簿に記録

し、「学習の結果としてどの程度の変化が生徒に起こったか」を判定基準として用いることを例示している。すなわち、学習指導要領社会科編（試案）においては、必ずしも測定による考查だけでなく、教師の観察による評価の方法も構想していたのである。

この考え方は、新しい学籍簿においても、一部採用されていた。それは、先に引用した小見山論文における、次の論述において確認することができる。

「従来は解答考查が多く用いられてきた。それは知識や理解の程度を評価するには適当であるが、必ずしも態度や技能には適当なものではない。殊に態度は行動として現れるものであるから。したがって、態度を評価しようとするならば、それに適した方法を考案・実施しなければならない。総じて、態度の評価方法等は観察に基づくべきものであろう。もちろん、態度の評価は観察法等にだけ依存すべきものでなく、筆頭によつても評価することは可能であるが。」²⁶⁾

児童生徒の全人的理解のために、各教科においては考查による測定が適当な項目と観察による判定が適当な項目とに分けて評価し、それらの結果を項目別に記録するという学習評価の在り方が、この時期において、学校現場に普及されようとしていたのである。

それでは、その後の指導要録改訂において、情意に関する評価は、どのように位置付けられていったのであろうか。次章においては、年次ごとの変遷を考察することにする。

3 各年次における情意に関する評価

3-1 昭和30年通達

指導要録の初めての改訂は、昭和30(1955)年9月、「小学校、中学校および高等学校の指導要録の改訂について(通達)」によって行われた。同通達においては、改訂の要旨について、「児童生徒の学籍ならびに指導の過程および結果の要約を記録し、指導および外部に対する証明等のために役立つ簡明な原簿とした」としている。指導要録の機能を“指導のための記録”と“外部に対する証明”の二つと定義したのであるが、この定義は、こんにちまで継続して用いられている。

ところで、昭和30年通達における参考様式では、「学習の記録」欄における各教科の評価について、それまでの分析項目ごとの評価欄が廃止された。そして、各教科一つずつに統合された「所見」欄に複数の「観点」が設定され、児童生徒において「特徴があれば」、該当する観点到 \times を記入する様式へと変更された。

このように変更した理由について、改訂作業に携わった岩下富三と武田一郎は「改訂の作業は、まず現行の分析された項目について、その不満足な点を検討し、教科ごとの項目を整理し改善しようとして努力された。その結果、各教科について、必要かつじゅうぶんな分析的目標をかかげることは

不可能ではないかという結論に達した²⁷⁾としている。また、「分析評価は、理論的には正しいが、……（中略・引用者）……特に簡明な公簿としての指導要録には、一般に妥当するような項目を設定することが困難なのである²⁸⁾と述べている。

例えば、児童指導要録の所見欄において、情意に関する評価の観点の設定された教科は、前回と同じ社会科、算数科、理科、家庭科、体育科である。用語としては、それら5教科に「関心」「態度」の二つが用いられている。これらのうち「態度」について、岩下と武田は、「知的というよりは情緒的な面が強いし、多くは他の諸要素に随伴して起るので、評価には困難な対象といわれている領域である²⁹⁾と説明している。また、態度の評価方法について、岩下らは、行動観察、逸話記録、評定尺度、チェックリスト、質問紙法を例示している。しかしながら、質問紙法による態度の評価については、「教師と児童生徒との間の信頼関係が成立していなければその結果に信頼性が望めないことを注意すべきである³⁰⁾として、その使用に否定的な見解を示している。

児童生徒の全人的理解のため、指導のために生かすことを目指して改訂されたのが前回の学籍簿であった。しかしながら、再び、進学先などの外部に対する証明機能が重視されるに及んで、指導要録には評価方法の信頼性、妥当性が求められるようになった。分析評価を廃止した理由には、そのような時代的要請があったものと考えられる。

3 - 2 昭和 36 年通知

二度目の改訂となった「小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録について（通達）」（昭和 36〔1961〕年 2 月）の参考様式では、「各教科の学習についての所見」欄で、観点別の分析評価が復活した。情意に関する評価の観点の設定された教科は、前回と同様に社会科、算数科、理科、家庭科、体育科である。また、用語は、これも前回と同様に「関心」「態度」が用いられた。

しかしながら、評価の観点は、通達において「特徴の認めがたい場合には、しいて記入する必要はない」「各教科の評定にあたり……（中略・引用者）……参考ともなるであろう」と説明された。すなわち、中心となる評価は総合評定なのであり、観点別の分析評価は、様式としては復活したけれども、あくまでも総合評定の参考としての位置付けに過ぎないのである。このことについて、宮嶋邦明は、「戦後発足当初の『分析的評価』とはその意味を異にしているとみなければならない³¹⁾と指摘している。この年次の指導要録は、前回と比べて、評価に関する考え方に基本的違いはないととらえることができる。

3 - 3 昭和 46 年通知

三度目の改訂となった「小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について（通知）」（昭和 46〔1971〕年 2 月）では、前回に引き続き「所見」欄に分析評価の「観点」が設けられた。しかしながら、「観点項目を精選し、その明確化を図った」（同通知）結果として、情意に関する評

価の観点は、ほとんどの教科において削除された。残ったのは、家庭科及び体育科の「態度」のみである。昭和43(1968)年7月に告示された学習指導要領においては、すべての教科の目標に「態度」の育成が掲げられていたにもかかわらずである。この理由について、金井達蔵は、「関心や態度は要録制定以来の観点ではあるが、それまでの経験に徴してみるに、この観点を十分評価できないままに看過してしまうことが多いとの理由で、昭和46年改訂では、削除された」³²⁾と分析している。

とはいえ、昭和46年通知における「観点の趣旨」を見ると、国語科では「態度」という用語が五つの観点の説明文³³⁾すべてにおいて、社会科の「社会的思考・判断」や理科の「科学的な思考」では「関心」という用語が用いられている。また、同通知における「記入上の注意」を見ると、「評定にあたっては、各教科の学習における児童の平素の学習態度も考慮する必要がある」と記載されている。情意に関する評価は、観点としてはほとんどの教科で設定されなかったけれども、「このことは、関心・態度の教育目標としての重要性を否定するものではな」³⁴⁾く、観点の趣旨の説明文に入れ込んだり評定する際の注意事項として示したりする形で、評価することが目指されていたのである。

3-4 昭和55年通知

指導要録における情意に関する評価の変遷を考察する上で、四度目の改訂となった「小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録の改訂について(通知)」(昭和55〔1980〕年2月)は、様式においても評価観においても、大幅な変更や変化を伴うものであった。様式においては、すべての教科で項目の最後の観点として「関心・態度」が設定された。また、評価観においては、「目標というものを、ターミナル(終着駅)とは考えない」³⁵⁾とする「新しい到達度評価の考え方」³⁶⁾が導入された。

こうした変更や変化に対しては、文部省、研究者及び実践者によって活発な議論が行われた。その論点の一つが、前回通知では削除した「関心・態度」を、全教科の観点として設定したことの是非についてである。文部省においては、「いわゆる情意的な能力は評価が難しいことは事実であるが、指導と評価が認知的能力や技能の面に偏りがちな学校教育の現状についての反省に立って、また、学習意欲の向上や自ら考え実践しようとする態度の育成等を重視している新学習指導要領の趣旨を生かすために、たとえ評価が多少主観的になるとしてもこの観点を立てることにした」³⁷⁾と説明している。また、改訂作業に携わった辰野千壽は、前回にはなかった「関心・意欲」を設定した理由として、「観点にあがっていないために、実際上はどうしても二次的なものになって、趣旨が生かされない面もあった」³⁸⁾と述べている。さらに、同じく改訂作業に携わった梶田叡一は、「評価の観点として抜けているものは、指導でも抜けてしまう場合が多いんです。だから、あえて入っている」³⁹⁾と述べている。文部省においては、「関心・態度」という観点を「あえて」設定することで、教師に対して情意に関する指導を一層意識することを求めたといえよう。

「関心・態度」の設定を肯定的にとらえる立場の論述としては、ほかにも「一步前進」（清水利信）⁴⁰⁾、「計測不可能ということをも唯一の理由にして、情意的要因を学力に含める立場を『態度主義』と断罪してきた所に、学力論争の不毛性があった」（稲葉宏雄）⁴¹⁾、「たとえ評価の方法・技術に問題があるからといっても、避けることができない観点である、との意見によるものであることは、注目に値する」（金井達蔵）⁴²⁾などがある。

これに対して、否定的にとらえる立場としては、指導要録のもつ外部証明機能との関係において、「教え方やカリキュラムを反省する資料としては大切なのだが、それを子どもの身についた特性のようにして、入学者選抜のような永続的処遇の決定の資料に使うのは適切でない」（東洋）⁴³⁾、「きわめて不確かな評価を外部に証明する、という危険を伴うことにならないだろうか」（佐伯正一）⁴⁴⁾との論述がある。また、評価方法との関係において、「関心・態度の評価が、人間性にかかわるものだけに、評価回数や評価項目の具合によってはかなりの危険を伴う」（陣川桂三）⁴⁵⁾とする論述や、「問題は評価のしにくさなどというところにあるのではなくて、指導に役立てようとする、児童、生徒の状態だけをとりあげて、関心の有無をとやかく論じても仕様がな」（永野重史）⁴⁶⁾との論述がある。さらに、「新しい到達度評価の考え方」に対して、「それは到達度評価の拡大解釈であり……（中略・引用者）……指導要録の絶対的・断定的な達成度の表示法は、知識・理解、技能の基礎的目標には適切であっても、思考、応用のような発展的目標や関心・態度といった情意的目標に対しては、まだまだ行きすぎである」（橋本重治）⁴⁷⁾との論述がある。

論点の二つ目は、教育目標における「関心・意欲」の位置付け方についてである。指導要録の参考様式では、国語科、社会科、算数科、理科、家庭科において「知識・理解」が最初の項目に設定され、「関心・意欲」は、すべての教科で最後の項目に設定されている。この順序を下山剛は、「学習指導および学習評価における情意的領域の教育目標の重要性が認識されたことを示すものである」⁴⁸⁾ととらえている。また、金井達蔵は、「我が国の体系では、態度は最上位に位置づけられ、知的、技能的学力に、情意的学力が融合し、態度にまで高めることが、究極の教育目標（goal）となっている」⁴⁹⁾ととらえている。

これに対して、東洋は、「例示様式では、関心・態度は教科の背後にある事象に対するものとされている」ととらえ、さらに「現在の形では、特定の仕方による教科指導にどれほど受容的であるかの一次元的評定が、背後の事象に対する積極的な関心の認識とすりかわってしまいかねない」と批判している⁵⁰⁾。また、竹田清夫は、「『関心・態度』を評価することは、『知識・理解』『能力・技能』『思考・判断』などの学習の程度、強さを評価すること」⁵¹⁾ととらえ、ほかの観点と並置して評価するべきではないと主張している。

「関心・態度」を観点として設けることの是非や、教育目標におけるその位置付けに関する論議に関しては、指導要録改訂に携わった関係者の間にも、見解の相違や行政説明にはない解釈が見られる。例えば、一つ目に関しては、永野重史による「私は、興味や関心に関する事項を記録に残すことを主張した……（中略・引用者）……関心・態度に関する『到達度』などというものは、私は

少しも考えていなかった」⁵²⁾との論述に見ることができる。また、二つ目に関しては、梶田叡一による「これをわからせないといかん、これを覚えさせないといかん、こういうことをできるようにさせないといかん……ということがあって、そういった土台の上に関心・態度が育つこともあるんじゃないだろうか。逆の場合で言うと、関心・態度を喚起されて、はじめてこういうことがわかる、こういうことができる、ということもあるんじゃないか」⁵³⁾との論述に見ることができる。

昭和55年通知における「関心・態度」の導入は、教育目標や教育評価に関する議論の展開を最後に開いたまま、教育行政的には、いわば“見切り発車”的に行われたものとしてとらえることができる。そして、この“見切り発車”は、教育現場から「学力観のあいまいさ」として受け止められ、「この点の解明がなければ、『観点別学習状況』の評価は細部の指導事項を見失った根無し草に終わってしまうにちがいない」(傍点・原文のまま)との批判を招いた⁵⁴⁾。

3-5 平成3年通知

五度目の改訂となった「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について(通知)」(平成3〔1991〕年3月)では、「関心・態度」に「意欲」が加わり「関心・意欲・態度」と改められた。また、評価の観点の順序を前回とは逆転させ、「関心・意欲・態度」をすべての教科の最初の項目とし、「知識・理解」を生活科、音楽科、図画工作科を除く各教科の項目の最後とした。「意欲」が加わったのは、学習指導要領(平成元年告示)における「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」(傍点・引用者)という記述に対して、文部科学省において「積極的に評価することを意図した」ためである。また、観点の順序を逆転させたのは、「関心・意欲・態度」などを「学力の基本としてとらえる考え方に立つ」ためである⁵⁵⁾。

情意に関する評価の観点が最初の項目に設定されたことは、学力観や評価観の大きな転換として受け止められた。例えば、八野正男は、「新学習指導要領の目指す学力観が、いわゆる『認知的領域の学習』重視から、『情意的領域の学習』へとその重心を大きく変えたことの実証」⁵⁶⁾と述べている。また、加藤章は、「『関心・意欲・態度』が、これまでのような『知識・理解』という結果のみを重視する考え方を修正し、それに至る過程をこそ重視するという教師の評価観の転換を意味している」⁵⁷⁾と述べている。そして、指導要録の改訂に携わった有園格は、「関心・意欲・態度」を最初の項目に設定した理由を「新しい学力観のなかに『生きる力』というべき、諸能力をより重視したから」と説明し、さらに「この学力のとらえ方を正面から受け止め、これからの評価の問題を考えなければならない」と述べている⁵⁸⁾。

さらに、観点の順序が逆転したことは、上述したような「新しい学力観」のとらえとも重なって、学習や評価の順序を示すものとしても受け止められた。例えば、天野正輝は、「学習は、関心・意欲の形成を前提に思考を深め、判断力を養い、技能や表現力を養い、その結果として知識・理解に至る。そして知識・理解がさらに知的好奇心を呼びさまし、また関心・意欲を高めて学習態度を形

成し、思考を深め学習の次元を高めていくという構造が基本となっている」⁵⁹⁾と述べている。また、奥田真丈は、「スタートの時は関心・態度・意欲から始まって、学習のプロセスで思考力、表現力等が養成され、その結果は成果として評価する」⁶⁰⁾と述べている。

長瀬荘一は、そのような考え方の背景には「人間は内発的意欲をもったときに、もっとも能力を伸長させ、もっとも高い学習成果を得ることができるという教育思想がある。そして、ある学習領域における関心・意欲・態度が、他の学習領域にも肯定的に波及すると考える学習のモチベーション（動機づけ）を重視する考え方が基盤にある」と指摘している。そして、「関心・意欲・態度」の評価について長瀬は、「児童・生徒の状況をいかに評価するかという評価の側面以上にそれらの観点をいかにして指導し、いかにして向上を図るかという指導の側面が重視されなければならない」と述べている⁶¹⁾。小学校において教育実践に取り組んでいる大森修も、「子どもの関心や意欲を評価することは、教師の指導法を評価することなのである」と述べ、「関心や意欲を動機づけぐらいに考えるようであってはならない」と主張している⁶²⁾。

ところで、平成3年通知においては、とりわけ「関心・意欲・態度」の「趣旨」を“何々できる”という行動目標ではなく“何々しようとする”という方向目標として示している。有園格は、「子どもたちを幅をもたせてとらえるという願いがあるわけですから、こういう微妙な違いが本当はより大切なこと」⁶³⁾と述べている。すなわち、指導要録において情意の観点は、様式としてはほかの観点と並置されているけれども、独自の位置付けや性格付けがなされたといえるのである。このことについて河原尚武は、到達度評価論の立場から、「学習にたいする客観的な評価ではなく、情意面の評価に傾斜した個人内評価としての性格が濃厚な評価機能となっており、これが基本ということから、指導要録全体の性格にも独特の色彩を与えている」⁶⁴⁾と批評している。

3-6 平成13年通知

六度目の改訂となった「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について（通知）」（平成13〔2001〕年4月）⁶⁵⁾では、観点「関心・意欲・態度」が、各教科「観点別学習状況」欄における最初の項目として、前回に引き続き採用された。また、その「趣旨」についても、前回に引き続き“何々しようとする”という方向目標として示された。

しかしながら、指導要録「改善」の契機となった教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」（平成12〔2000〕年12月）では、「留意すべき事項」の第一に「関心・意欲・態度」の評価について触れ、次のように述べている。「……その評価（「関心・意欲・態度」の評価・引用者註）については、情意面にかかわる観点であることなどから、目標に準拠した評価であることが十分理解されていなかったり、授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみで評価されるなど、必ずしも適切とは言えない面も見られる。

また、評価が教員の主観に頼りがちであるという指摘もある」。そして、同答申では、具体的な評価方法として「態度や行動、発言内容の観察による評価、作品の評価、児童生徒の自己評価や相互評価、予習・復習の状況の評価など多様な評価方法」を例示し、それらを「継続的・総合的に行う必要がある」と述べている。さらに、それら諸方法の「信頼性」に関しては、「単に数値化されたデータだけが信頼性の根拠になるのではなく、評価する人、評価される人、それを利用する人が、互いにおおむね妥当であると判断できることが信頼性の根拠として意味を持つ」としている。

上述した答申を受ける形で、平成13年通知では、「これからの評価においては、各学校において、観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価が一層重視され……（中略・引用者）……るようお願いします」と通知している。ここでいう「学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価」は、教育課程審議会答申でいう「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」を指導要録における評価に引きつけて表現したものととらえることができる⁶⁶。

そして、こんにち多くの学校においては、評価規準・評価基準を設定して、目標に準拠した評価を実施している。具体的には、評価規準・評価基準を教師＝児童生徒＝保護者で共有するルーブリック、学習の成果を蓄積するポートフォリオ、ルーブリック等に照らして学習を振り返る自己評価票といった評価ツールや、それらを仲立ちにして教師と児童生徒が学習の進ちょく状況を話し合うカンファレンス（会議）といった評価方法などを挙げる事ができる。

4 結語

本稿では、指導要録における情意に関する評価の変遷を、各教科における「観点」を軸に考察してきた。その結果、情意に関する評価は児童生徒の全人的理解のために始められたこと、「観点」にはほぼ一貫して「関心」又は「態度」の用語が用いられてきたこと、用いられる用語の変更や分析項目における順序の変更は、学力観や評価観の変更として受け止められてきたこと、大きな転換点は昭和55（1980）年であったことが明らかになった。

そして、昭和55（1980）年の“見切り発車”で開かれた議論は、こんにちもなお続けられている。例えば、前章第6節において言及した「評価規準」は、教育課程審議会答申において「客観的で信頼できる評価が行われるようにするため」として開発が提言されたものである。この提言について、佐藤学は、「この論理は1960年代の行動科学を基礎とするブルームの『形成的評価』（到達度評価）の考え方が下敷きになっている」と分析している。そして、佐藤は、「1970年代以降の行動科学を批判して発展した教育評価研究の成果は、なぜかいっさい考慮されていない」と述べ、「もし『目標に準拠した評価』（絶対評価）を採用し『客観的な評価規準』に固執するならば、『新しい学力観』と呼ばれる『関心』『意欲』『態度』の『観点別評価』は廃止さ

指導要録における情意に関する評価の歴史的変遷（岩崎）

れるべきだ」と主張している⁶⁷⁾。佐藤によるこの主張は、昭和55年通知の際に行われた議論における一つの論点（前章第4節参照）に関わるものである。また、評価規準とセットで議論されることの多い「評価基準」については、現在、国や地方自治体レベルで参考例の開発が進められてきている。しかしながら、鈴木秀幸は、とくに「関心・意欲・態度」について「これを評価する基準自体の現状も、世界中を見渡しても進んでいるとはいいたい」と分析し、「世界的に成果のあがっていないこの観点到に労力を投入することは、すでに成果のあがりつつある『思考・判断』などの評価基準の開発をかえって遅らせることになるのではと危惧している」と述べている⁶⁸⁾。鈴木によるこの危惧は、二つ目の論点に関わるものである。

指導要録における情意に関する評価の妥当性や信頼性については、昭和23年通知での学籍簿改訂から恒常的に議論が行われてきたし、昭和55年通知で「新しい」到達度評価が導入されて以降も、こんにちまで続けられてきているのである。

文部科学省においては、平成19(2007)年度中の学習指導要領告示を予定している。告示後は、先に表1で示した過去の経緯からみて、指導要録についても改訂作業がスタートすることが予想される。この機会にいま一度、学籍簿・指導要録改訂の変遷をたどり、指導要録に担わせる役割や機能、情意を評価する目的や理論についての論議を深めたい。

資料1 児童指導要録における情意に関する評価の観點（筆者作成、2007年）

教科	順	所見(23・30年)・観點(36年～)	文部科学省(文部省)通知における「趣旨」
国語	昭和23年 1948年	(なし)	
	昭和30年 1955年	1 言語への関心・意欲	ことばに対する積極的な関心，ことばを正しく使おうとする意欲，使っていることばに關しての自覺など。
	昭和36年 1961年	1 聞く	正しく話を聞く態度や技能を身につけている。
		2 話す	正しくわかりやすく話をする態度や技能を身につけている。
		3 読む	正しく文章を読む態度や技能を身につけている。
		4 作文	正しくわかりやすく文章に書く態度や技能を身につけている。
		5 書写	文字を正しく書く態度や技能を身につけている。
	昭和46年 1971年	1 聞くこと	話を正確に聞き取る能力や態度を身につけている。
		2 話すこと	わかりやすく効果的に話す能力や態度を身につけている。
		3 読むこと	文章を的確に読む能力や態度を身につけている。
		4 作文	文章を適切に書く能力や態度を身につけている。
		5 書写	文字を正しく整えて書く能力や態度を身につけている。
	昭和55年 1980年	5 国語に対する関心・態度	国語に対して関心をもち，国語を尊重し，的確に表現したり理解したりしようとする。
平成3年 1991年	1 国語への関心・意欲・態度	国語に対する関心をもち，国語を尊重し，進んで表現したり理解したりしようとする。	
平成13年 2001年	1 国語への関心・意欲・態度	国語に対する関心をもち，国語を尊重し，進んで表現したり理解したりするとともに，伝え合おうとする。	
社会	昭和23年 1948年	2 態度	
	昭和30年 1955年	1 社会的な関心	つねに集團への積極的な参加・適応を考えようとする。社会諸事象に積極的な関心を持ち，進んで問題を発見しようとするなど。
	昭和36年 1961年	1 社会事象への関心	社会の諸事象について積極的な興味・関心をもち，進んで問題を発見したり，集團生活への参加・適応に努めようとしたりする。

	昭和46年 1971年	3	社会的思考・判断	社会事象について関心をもち、それらの意味を考え、適切に判断することができるとともに、社会の一員としての自覚をもって責任を果たそうとする。
	昭和55年 1980年	4	社会事象に対する関心・態度	社会的事象に関心をもち、それを意欲的に調べようとともに、社会の一員として自覚をもって責任を果たそうとする。
	平成3年 1991年	1	社会的事象への関心・意欲・態度	社会的事象に関心をもち、それを意欲的に調べることを通して、社会の一員として自覚をもって責任を果たそうとする。
	平成13年 2001年	1	社会的事象への関心・意欲・態度	社会的事象に関心をもち、それを意欲的に調べることを通して、社会の一員として自覚をもって責任を果たそうとする。
算数	昭和23年 1948年	2	態度	
	昭和30年 1955年	1	数量への関心・態度	数量に積極的な関心を持ち、好んで数量を用いて問題を処理しようとする。数量的処理においてたえず創意くふうしようとする。
	昭和36年 1961年	1	数量への関心	数量や図形に積極的な興味・関心をもち、進んで数量を用いて事柄を表現したり問題を処理したりしようとする。数量の適用やその処理において、創意くふうする態度がある。
	昭和46年 1971年		(なし)	
	昭和55年 1980年	4	数量、図形に対する関心・態度	数量や図形の数学的な扱い方、それらの性質・関係がもっている簡潔さや統一性などの美しさに関心をもっている。また、論理的に思考することのよさを認めている。
	平成3年 1991年	1	算数への関心・意欲・態度	数理的な事象に関心をもちとともに、活動の楽しさや数理的な処理のよさが分かり、日常の事象の考察に進んで生かそうとする。
	平成13年 2001年	1	算数への関心・意欲・態度	数理的な事象に関心をもちとともに、活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付き、日常の事象の考察に進んで生かそうとする。
	理科	昭和23年 1948年	2	態度
昭和30年 1955年		1	自然への関心	自然の事物現象に積極的な興味関心を持ち、みずから進んで問題を発見しようとする。
		2	実験観察の技能	実証的な態度をもって、実験観察を企画し、これを正しく処理していく技能。
昭和36年 1961年		1	自然の事象への関心	自然の事物や現象に積極的な興味・関心をもち、自然から直接学ぼうとする。
		3	実験・観察の技能	実証的な態度をもって、実験・観察を計画し、実験・観察に必要な機械・器具を目的に応じて取り扱い、その結果を正しく処理することができる。
昭和46年 1971年		2	観察・実験の能力	探究的な態度をもって、自然の事物・現象を観察し、実験を計画し、必要な機械・器具を目的に応じて取り扱い、その結果を正しく処理することができる。
		3	科学的な思考	自然の事物・現象に関心をもち、そこに問題を見出し、因果関係的に見たり考えたり、定性的、定量的に考察したりして、自然の事物・現象を論理的、客観的にとらえることができる。
昭和55年 1980年		4	自然に対する関心・態度	自然の事物・現象に関心をもち、意欲的に自然を調べる活動を行うとともに、自然を愛護する。
平成3年 1991年	1	自然事象への関心・意欲・態度	自然に親しみ、意欲をもって自然の事物・現象を調べる活動を行い、自然を愛護するとともに生活に生かそうとする。	
平成13年 2001年	1	自然事象への関心・意欲・態度	自然に親しみ、意欲をもって自然の事物・現象を調べる活動を行い、自然を愛するとともに生活に生かそうとする。	
生活	平成3年 1991年	1	生活への関心・意欲・態度	身近な環境や自分自身に関心をもち、進んでそれらとかがわり、楽しく学習や生活をしようとする。
	平成13年 2001年	1	生活への関心・意欲・態度	身近な環境や自分自身に関心をもち、進んでそれらとかがわり、楽しく学習や生活をしようとする。
音楽	昭和23年 1948年		(なし)	
	昭和30年 1955年		(なし)	
	昭和36年 1961年		(なし)	
	昭和46年 1971年		(なし)	
	昭和55年 1980年	4	音楽に対する関心・態度	音楽に親しみ、進んで音楽的活動に参加している。
	平成3年 1991年	1	音楽への関心・意欲・態度	音楽に親しみ、音楽を進んで表現し、鑑賞しようとする。
	平成13年 2001年	1	音楽への関心・意欲・態度	音楽に親しみ、音楽を進んで表現し、鑑賞しようとする。
	図画工作	昭和23年 1948年		(なし)
昭和30年 1955年			(なし)	
昭和36年 1961年			(なし)	
昭和46年 1971年			(なし)	
昭和55年 1980年		3	造形に対する関心・態度	材料、色、形などに関心をもち、積極的に造形活動をしようとする。また、根気強く作品を完成しようとする。
平成3年 1991年		1	造形への関心・意欲・態度	自分の思いをもって、進んで表現や鑑賞の創造活動を楽しみ、表現の喜びを味わおうとする。
平成13年 2001年		1	造形への関心・意欲・態度	自分の思いをもち、進んで表現や鑑賞の創造活動を楽しみ、つくりだす喜びを味わおうとする。
家庭		昭和23年 1948年	2	態度
	昭和30年 1955年	1	実践的な態度	習得した知識技能をもとにして、仕事を計画し、手順を考え、創意くふうにより、積極的に実践しようとする態度。
	昭和36年 1961年	3	実践的な態度	習得した知識・理解や技能をもとにして、仕事を計画し、手順を考え、創意くふうにより積極的に実践しようとする。

指導要録における情意に関する評価の歴史的変遷（岩崎）

	昭和46年 1971年	3	実践的な態度	習得した知識・理解や技能をもとにして、仕事を計画し、手順を考え、創意くふうにより積極的に実践しようとする。
	昭和55年 1980年	3	家庭生活に対する関心・態度	衣食住など仕事や家庭生活に対して関心をもち、家族の一員としての自覚をもつとともに、生活の課題の解決を目指して意欲的、創造的に実践しようとする。
	平成3年 1991年	1	家庭生活への関心・意欲・態度	衣食住などの仕事や家族の生活について関心をもち、家庭生活をよりよくするために進んで実践しようとする。
	平成13年 2001年	1	家庭生活への関心・意欲・態度	衣食住や家族の生活について関心をもち、家庭生活をよりよくするために進んで実践しようとする。
体育	昭和23年 1948年	2	態度	
	昭和30年 1955年	1	健康安全への関心	健康安全について積極的に関心を持ち、また運動に関連して、みずから進んで、自己や集団の健康安全についての態度を身につけようとする。
		3	協力的な態度	運動に積極的に参加しようとし、集団の一員としての協力的な態度、施設設備の活用の方針を含む。
	昭和36年 1961年	1	健康・安全への関心	日常生活における自己や他人の健康・安全に積極的な関心をもち、また、常に健康・安全に注意して運動する態度を身につけている。
		3	公正・協力・責任などの態度	運動やゲームにおいて、進んで約束やきまりを守り、互いに協力して自己の責任を果たそうとする。
	昭和46年 1971年	2	実践的な態度	運動やゲームにおいて、進んで約束やきまりを守り、互いに協力して自己の責任を果たそうとする。また、常に健康・安全に注意して運動するとともに、進んで健康・安全な生活をしようとする。
	昭和55年 1980年	3	運動・保健に対する関心・態度	各種の運動において進んできまりを守り、互いに協力して、体力の向上や課題の達成を目指し最善を尽くして運動を実践しようとする。また、健康・安全に留意して運動するとともに、健康で安全な生活をしようとする。
	平成3年 1991年	1	運動や健康・安全への関心・意欲・態度	進んで楽しく運動をしようとする。また、健康・安全に関心をもち、進んで健康で安全な生活をしようとする。
	平成13年 2001年	1	運動や健康・安全への関心・意欲・態度	進んで楽しく運動をしようとする。また、身近な生活における健康・安全に関心をもち、進んで学習に取り組もうとする。

< 註 >

- 1) 昭和 30、36 年文書は「通達」として、それ以降は「通知」として送付されている。昭和 23 年文書には、通達・通知の記載はない。「通達」は「法令の解釈、運用方針に関する示達事項を内容とする」（下村哲夫、若井彌一共著：2005、『<全訂新版>設例 教育法規演習』、教育開発研究所、325 ページ）ものであるが、「通知」は事務連絡である。
- 2) 植田稔：1988、「指導要録」〔東洋、梅本堯夫、芝祐順、梶田勲一編、『現代教育評価事典』、金子書房、1996〕所収、293 ページ。
- 3) 各年次の指導要録、学習指導要領、教育課程審議会答申との対応を整理した年表は、国立教育政策研究所：2005、『教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷 - 教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録（昭和 22 年～平成 15 年） - 』、国立教育政策研究所、5 - 10 ページに掲載されている。
- 4) 「態度主義論争」とは、態度を学力に含め得るか否かをめぐって、1962 年から翌年にかけて大槻健、上田薫、大橋精夫の間で展開された論争である。この論争について、田中耕治は、第二次世界大戦後に展開された学力論争の中でも中心的な論争として位置づけている（田中耕治：2004、『学力評価の“今”を読みとく - 学力保障のための評価論入門 - 』、日本標準、120 - 121 ページ）。
- 5) 金井達蔵：1984、「『関心・態度』の評価の意義と重要性」〔金井達蔵編著、『小学校 関心・態度 - その理論と指導と評価 - 』、図書文化社〕所収、6 - 31 ページ。このほかにも、金井達蔵：1985、「『関心・態度』の評価の意義と手続き」〔金井達蔵編著、『中学校 関心・態度 - その理論と指導と評価 - 』、図書文化社〕所収、1994、6 - 16 ページがある。
- 6) 長瀬荘一：2003、『関心・意欲・態度（情意的領域）の絶対評価』、明治図書出版。
- 7) これは、山根俊喜の研究による（山根俊喜：2002、「通知表・指導要録の課題 - 教育評価制度の歴史と現状をふまえて - 」（田中耕治編著、『新しい教育評価の理論と方法 [] - 理論編 - 』、日本標準）所収、116 - 122 ページ参照）。なお、引用文は、その註も含めて旧字体を新字体に改めてある（以下も同様とする）。
- 8) 教科教育百年史編集委員会編：1985、『原典対訳 米国教育使節団報告書』、建帛社、28 - 29 ページ（訳語は一部、変えてある）。
- 9) 文部省教科書局長学校教育局長：1947、「学習指導要領の解釈及び適用に関すること」〔文部省編：1997、『復刻版文部行政資料 - 終戦教育事務処理提要 - 』、第 4 集、国書刊行会〕所収、158 - 159 ページ。
- 10) 文部省学校教育局長：1948、「小学校学籍簿について」〔文部省編：1997、『復刻版文部行政資料 - 終戦教育事務処理提要 - 』、第 4 集、国書刊行会〕所収、177 - 184 ページ。これより以下、文部省・文部科学省における学籍簿・指導要録に関する通達・通知は、断りがない限り、布村幸彦：2002、『平成 13 年改善指導要録』の基本的な考え方』、2002、ぎょうせい、に収められているものを参照した。
- 11) 文部省：1949、『児童の理解と指導』、師範学校教科書。浪本勝年は、この書籍を「小学校の学籍簿改訂について、教師が理解を深めるために文部省が刊行した手引書」として位置付けている（浪本勝年：

- 1971、「指導要録の変遷」、『国民教育』誌、8、構造社出版、183ページ。
- 12) 文部省初等中等教育局編：1949、『中学校・高等学校の生徒指導』、日本教育振興会。
- 13) 文部省初等中等教育局長：1949、「中学校・高等学校の生徒指導要録について（通達）」。
- 14) 文部省初等中等教育局長：1949、「学籍簿の名称並びにその取扱について（通達）」。
- 15) 武田一郎：1948、「小学校の新しい学籍簿について」、『文部時報』誌、855、ぎょうせい、18ページ。
- 16) 水谷統夫：1948、「学籍簿改正の意義」、『教育公論』、第3巻第9号、明治図書出版社、5ページ。
- 17) 同論文、4ページ。
- 18) 文部省初等中等教育局編：1949、『中学校・高等学校の生徒指導』（前掲書）1ページ。
- 19) 同書230ページ。
- 20) 文部省：1949、『児童の理解と指導』（前掲書）71ページ。
- 21) 文部省学校教育局長：1948、「小学校の新しい学籍簿について」（前掲文書）。
- 22) 文部省：1949、『児童の理解と指導』（前掲書）71ページ。
- 23) 宮嶋邦明：1975、「学習評価方式の歴史的変遷とその特徴 - 指導要録（学籍簿）の中の『学習の記録』（『学業成績』）を中心に - 」、『京都府立大学学術報告「人文」』、第27号、京都府立大学、87ページ。
- 24) 村山祐一：1975、「教育評価の歴史 - 学籍簿・指導要録を中心に - 」、『教育』誌、25巻3号、国土社、31ページ。
- 25) 小見山栄一：1949、「教科の評価について」〔児童研究会編、『児童心理第二巻合本』、金子書房〕所収、264ページ。
- 26) 同論文、265ページ。
- 27) 岩下富三、武田一郎共著：1955、『改訂 指導要録の記入法』、明治図書出版、47ページ。
- 28) 同書、47ページ。
- 29) 同書、54ページ。
- 30) 同書、7ページ。
- 31) 宮嶋：1975、前掲論文、89ページ。
- 32) 金井：1984、前掲論文、13ページ。竹田清夫も、指導要録における「情意的観点」が「昭和46年の指導要録でのみ削除された」ととらえている（竹田清夫：1992、「指導要録における『関心・態度』の評価について」、群馬大学教育学部紀要、人文・社会科学編、第41巻、265ページ）。
- 33) 「五つの観点」とは、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「作文」「書写」である。これらのうち、「聞くこと」の趣旨の説明を例として示すと、「話を正確に聞き取る能力や態度を身につけている」とある。
- 34) 金井：1984、前掲論文、13ページ。
- 35) 梶田勲一：1986、『ブルーム理論に学ぶ』、明治図書出版、131ページ。
- 36) 梶田勲一：1994、『教育における評価の理論 - 学力観・評価観の転換 - 』、金子書房、1997、49ページ。梶田は、従来の到達度評価が総括的評価の機能のみを果たしていたことに対して、「目標分析、到達度評価、形成的評価、これを一体のものとしてやる」点に“新しさ”があると述べている。
- 37) 文部省初等中等教育局小学校教育課：1980、「指導要録の改訂について」、『文部時報』誌、1237、文部省、37-38ページ。
- 38) 文部省：1980、「てい談 指導要録の改訂と学校への期待」、『文部時報』誌、1237、文部省、16ページ。
- 39) 文部省：1980、『小学校児童指導要録とその解説』、東洋館出版社、53ページ。しかしながら、辰野は後年、「関心・態度」を含む「各観点とも『おおむね達成したもの』は空欄でよいこととされたので、実際にはあまり考慮されないことになった」と、実施面での課題を指摘している（辰野千壽：2001、改訂増補 学習評価基本ハンドブック - 指導と評価の一体化を目指して - 』、図書文化社、2001、71ページ）。
- 40) 清水利信：1980、「『指導に一層役立たせる』との趣旨だが」、『現代教育科学』誌、1980年8月号、285、明治図書出版、10ページ。
- 41) 稲葉宏雄：1980、「関心・態度の評価」、『現代教育科学』誌、1980年8月号、285、明治図書出版、18ページ。
- 42) 金井：1985、前掲論文、11ページ。
- 43) 東洋：1980、「関心や態度は定性的で柔軟なとらえ方を」、『現代教育科学』誌、1980年8月号、285、明治図書出版、8-9ページ。
- 44) 佐伯正一：1980、「基本性格は普遍 - 改善の跡はあるが - 」、『現代教育科学』誌、1980年5月号（臨時増刊）281、明治図書出版、13-14ページ。
- 45) 陣川桂三：1988、「関心・態度の評価」〔東洋、梅本堯夫、芝祐順、梶田勲一編、『現代教育評価事典』、

指導要録における情意に関する評価の歴史的変遷（岩崎）

- 金子書房、1996）所収、118 ページ。
- 46) 永野重史：1980、「教育の問題解決と評価の見直し」、『現代教育科学』誌、285、1980年8月号、明示図書出版、27 ページ。
- 47) 橋本重治：1981、『到達度評価の研究 - その方法と技術 - 』、図書文化社、2002、220 ページ。
- 48) 下山剛：1995、「興味、関心」〔細谷俊夫、奥田真丈、河野重男、今野喜清編集代表、『新教育学大辞典』、第2巻、第一法規〕所収、508 ページ。
- 49) 金井達蔵：1985、「観点『関心・態度』の達成度評価の具体的方法」〔金井達蔵編著：1985、前掲書〕所収、1994、17 ページ。
- 50) 東洋：1980、前掲論文、9 ページ。
- 51) 竹田：1992、前掲論文、267 ページ。
- 52) 永野：1980、前掲論文、29 ページ。
- 53) 梶田：1986、前掲書、131 ページ。
- 54) 小松善之助：1980、「学力観のあいまいさが壁」、『現代教育科学』誌、1980年5月号（臨時増刊）281、明治図書出版、77 - 82 ページ。
- 55) 高岡浩二：1991、「指導要録の改訂の基本的な考え方と意義」、『初等教育資料』、平成3年6月号、563、6 - 7 ページ。
- 56) 八野正男：1991、「どうなるか観点別評価」、『児童心理』誌、第45巻第13号、金子書房、75 ページ。ほかに大槻和夫が、同様の指摘を行っている（大槻和夫：1992、「戦後の学力論争から見た新指導要録の学力観」、『現代教育科学』誌、明治図書出版、1992年1月号、422、9 - 13 ページ）。
- 57) 加藤章：1992、「子どもと教師の相互信頼関係のうえに立った評価を」、『現代教育科学』誌、明治図書出版、1992年1月号、422、19 ページ。
- 58) 有園格：1991、「<座談会><<新評価>>を生かす指導」、『児童心理』誌、第45巻第13号、金子書房、11 ページ。
- 59) 天野正輝：1993、『教育評価史研究 - 教育実践における評価論の系譜 - 』、東信堂、319 - 320 ページ。
- 60) 奥田真丈：1991、「新しい学力観を期待する新学習指導要録」、『季刊教育法』、No.84、エイデル研究所、61 ページ。奥田は、これと同様のことを、奥田真丈：1992、「はじめに - 絶対評価の考え方 - 」（奥田真丈、高岡浩二、島津忍、中西朗共著、『絶対評価の考え方』、小学館）所収、9 - 22 ページにおいても述べている。
- 61) 長瀬：2003、前掲書、73 ページ。
- 62) 大森修：1992、『『関心・意欲・態度』の評価は指導法の評価である』、『現代教育科学』誌、明治図書出版、1992年1月号、422、39 - 41 ページ。
- 63) 有園格：1991、前掲論文、17 ページ。
- 64) 河原尚武：2002、「教育評価と学力形成をめぐる施策の到達点 - 教育課程審議会答申と児童・生徒指導要録の改訂 - 」（遠藤光男、天野正輝編著、『到達度評価の理論と実践』、昭和堂）所収、41 ページ。
- 65) 文部科学省：2001、「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について」、<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20010427001/t20010427001.html>、2007年6月2日確認。
- 66) 「指導要録検討のためのワーキンググループ」に参加した鈴木秀幸は、「目標に準拠した評価」という用語について「本来ならば、英語の criterion referenced assessment の訳語をあてるのが最も適当であるが、これにふさわしい訳語が確立されていると言い難いため、このような用語となった」と議論の一端を述べるとともに、自身の論文では「クライテリア準拠評価」という用語を用いている（鈴木秀幸：2001、「目標に準拠した評価（絶対評価）」、『教職研修総合特集』誌、教育開発研究所、2001年4月号、145、20 ページ）。
- 67) 佐藤学：2000、「実践の柔軟性と創造性と多様性を破壊する危険」、『総合教育技術』誌、2000年12月号、小学館、16 ページ。
- 68) 鈴木秀幸：2003、「アンケート結果を読んで」、『指導と評価』誌、2003年1月号、図書文化社、24 - 25 ページ。なお、鈴木は「現状での対処策」として、観点『関心・意欲・態度』の「観点別評価全体に占めるウエイトを下げることを」提言している。

主指導教員（齋藤勉教授）、副指導教員（井上正志教授・柴山直教授）