

特別活動の現状と学校教育の課題

—現在の特別活動と今後求められる生徒児童評価—

横 谷 淳

1. はじめに

多くの保護者は、少しでも良い中学校に進学させたい、学習レベルの高い高校に入りたい、都会の有名な大学に進学させたい、会社は超一流、株式市場でトップにある会社で働かせたい、そのような考えがなされているのではないだろうか。そのような考えをもつ親は、いわゆる学力主義に基づいた学校教育を求める。しかし、子どもたちは今後、人間関係が複雑な世の中に出ていかなければならないことを考えると、学校という集団生活の場で、社会に出るための基礎を学ぶ必要がある。

今後の教育現場に求められるもの、求められることを、「特別活動」に焦点を当て、学校生活の中の特別活動について調べ、特別活動の重要性とあるべき評価についてあきらかにしていく。

2. 「特別活動の今日的意義」 — 教育現場の視点から —

なぜ、今日の教育現場に特別活動が必要になってくるのか、児童生徒を取り巻く環境がどのようなになっているのかを見てみる。

2.1 教育現場の視点とは（子どもたちの現状）

暴力行為について、2015年度より、1,000件減少しているが「対教師暴力」「生徒間暴力」「対人暴力」は増加し、学校が「荒れ」はじめている様子がうかがえる。

いじめは、いじめ問題が大きく報道されることにより、いじめ問題に関心が向き、認知件数が倍増することを示している。14万4,000件のいじめの認知件数を重く受け止める必要がある。

不登校では、11万～12万人台と多い人数が続いており、不登校対応の根本的な対策が望まれる。

少年非行は、減少傾向にあるが、刑法犯少年の人口比では、成人の5倍強あることから、より充実した対策が望まれる。子どもが被害者となる犯罪などは、減少しているが、「虐待」に対する相談は急増しており、より相談体制の充実が求められるのではないかと考える（文部科学省、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」）。

今まさに、「子どもたちの「心の荒廃」が憂慮されている昨今、彼らの現実状況の変化を踏まえ授業改善やカリキュラム改革が、いままさに求められている」¹⁾のである。

2.2 教育現場の視点からみた子どもたちの学校（学級）生活状況とその背景要因

子どもたちは、集団生活の中で生きていかなければならない、集団生活の中で生きていくということは、周りの子どもたちの目を気にし、考えを聞き、強引な子ども中心にことが進められ、自分の言いたいことも言えず過ぎていく生活である。テストをすれば、周りの子どもと比較され、自ら周りの子どもと比較し、平均点、偏差値を気にして生活を送るのである。作業をすれば、時間を気にし、時間内に作業を終わらせないといけない、周りの子どもより遅くなるとはいけない、早く終わらせなくてはならない等、時間を気にして生活を送るのである。このようなストレスを抱えながら日々生活を送っているのである。

なぜ、上記のように感じ、考えてしまうのか。それは「周りの子ども」を意識しすぎてしまい、逆に周りの子どもを意識しない子どもによる、強引な、わがままな言動が原因になっているのである。この、周りの子どもを意識しない、仲間の意見を聞き入れない強引な、わがままな言動がいわゆる「いじめ」になっていくのである。

このように、子どもを追いつめる背景には、図1に示すように、周りの子どもからの影響が強いものであると考えられる。

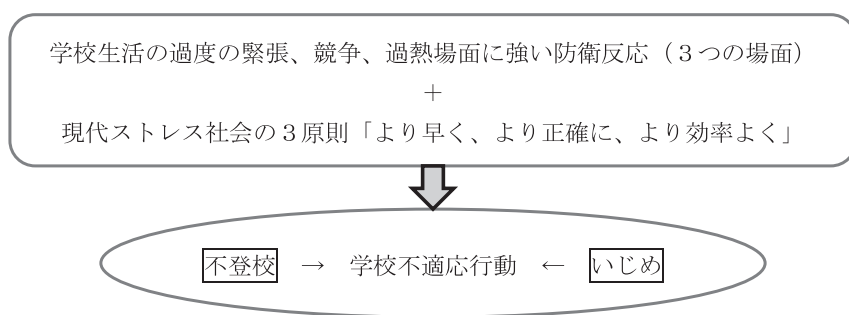


図1 子どもを追いつめる背景要因と学校不適応行動の仕組み

2.3 特別活動の今日的意義

現在、教育課程において、グループ・アプローチが、学校（学級）づくりの手法として導入され実践されている。このグループ・アプローチをどんな方向で実践するかである。方法として、支持的風土を高める実践が求められ、この「支持的風土の実践が行える代表的な領域が特別活動である」¹⁾。

支持的風土とは図2に示すように、お互いを認め、お互いを高め合う関係こそが支持的風

土を生み出し、支え合っていくのである。支持的風土の考えをもち、実践していくことにより、ストレスのない、いじめのない学級、学校、よりよい集団をつくり出していくと考えられる。

グループ・アプローチとは個人の成長，教育，対人関係の改善，組織開発などを目的として，集団の機能，課程，力動を用いる各種アプローチの総称である（愛知県総合教育センター研究紀要 第95集）。

小集団は英語では、group、team、project、circleなど様々に表記されるが、team（チーム）という言葉は野球チームやサッカーチームのように、ある目的を共有する集団を指す言葉である。project（プロジェクト）という言葉は共通の目的を達成するために編成される集団であるが活動期間に期限がある集団を指す言葉である。circle（サークル）という言葉は同好の志の集団を指す言葉である。

そして、group（グループ）という言葉は単に人の集まった集団を指す言葉であるが、「グループ・アプローチ」という言葉におけるグループは単なる烏合の衆ではなく、メンバーが相互に積極的に良い関係を構築しようとする集団のことである。

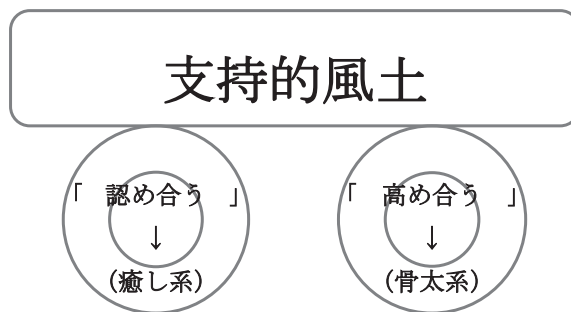


図2 支持的風土の仕組みについて

3. 特別活動と教育課程 — 各教科・道德・外国語活動・総合との関連 —

特別活動と教育課程の関連について、また、特別活動と教科外課程についてどのような関連があるのか見てみる。

3.1 特別活動の教科外課程としての特色

教育課程という言葉に限らず「教育」という言葉は、「教」という字と「育」という字から成り立っている。「教」＝「教科課程」は、教えるべき知識（分かる）や技術（できる）として学習指導要領において明示され、教科書を用いた学習指導が求められている。

一方で、「育」＝「教科外課程」は、育てるべき意欲・関心という態度（よりよくなるうとする）が学習指導要領において「目標」として明示されているが、「内容」は例示が含まれ、学習指導の具体化は各学校に委ねられている。

目標とする意欲・関心という態度は、教師には教えることができない。児童生徒は、具体

的な活動や体験を通して育てられる。教科外課程における教師は、教えていない。しかし、教師は、意欲・関心という態度（よりよくなろうとする）を確かに育てているのである¹⁾。

3.2 各教科などとの具体的な関連

3.2.1 外国語活動からの特別活動への関連

国語科を中心とした教科（科目）で修得した言語能力と特別活動の各活動・学校行事で重視されている「話し合い活動」とには大いなる関連がある。

外国語活動から特別活動への関連としては富村誠が指摘しているように、「目標とする「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が「外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら、積極的に自分の思いを伝えようとする態度」を意味するだけに、その態度の育成は、望ましい人間関係の形成へ生かされていく」²⁾という点を認識する必要がある。

外国語活動に限らず、教科教育における各科目での知の修得は特別活動の成果に大いに関係してくる。教科課程では教えることのできないコトを教える活動が特別活動であるが、教科課程と密接に関連しているのである。

3.2.2 特別活動からの各教科活動への関連

外国語活動からの特別活動への関連は深いものであるが、同様に特別活動からの各教科活動への関連には深いものがある。富村誠は、「目標達成を目指したり自己決定した行動を遂行したりする態度が、各教科や外国語活動での学習の確かさ、協力し合おうとする温かで家庭的な雰囲気各教科や外国語活動での学習の楽しさに結びついていく」²⁾と述べており、「目標達成を軽んじる態度や冷たく相互監視的な雰囲気の中では、分かる（知識）・できる（技能）ようになろうとする営みが促進されることは難しい」²⁾とも述べている。

このことは、児童生徒の自主性と大いに関係することであり、児童生徒が受け身の態度ではなく、能動的に学ぶ姿勢が必要なのである。児童生徒が自ら抱いた疑問や問題を解決しようという気になれば、効率よく学習が進むが、他人から押し付けられた問題や疑問を積極的に解決しようとは思わないのである。Isaac Newtonがリングが木から落ちるところを見て、リングが地球を引っ張っているのか、地球がリングを引っ張っているのかという疑問から、万有引力の法則を発見したのも、解決すべき問題を自らに科していたからである。

富村誠が主張するように、「特別活動は、各教科、外国語活動での学習の確かな楽しさを保証する基盤として重要なのである」²⁾。

3.3 特別活動と総合的な学習

3.3.1 特別活動と総合的な学習の違い

特別活動と総合的な学習の違いは、特別活動の特質が、「望ましい集団活動を通して」³⁾であるのに対し、総合的な学習の時間の特質が「横断的、総合的な学習や探究的な学習を通して」³⁾であることであり、大きな違いがある。

両者をつなげる関係性で見ると、「特別活動として実施する集団宿泊活動において、例えば、数日間実施するうち、探究的な学習として実施したり、このことに関連して事前や

事後に指導したりする部分について、総合的な学習の時間として行うなどが考えられる」³⁾。

「総合的な学習の時間において計画した学習活動が、学習指導要領に示した特別活動の目標や内容と同時の効果が得られる場合も考えられる。このため、学習指導要領の第1章第3の5において、このような場合について、総合的な学習の時間の実施によって、特別活動の学校行事の実施に替えることができるという規定を設けた」³⁾とあるように総合的な学習の時間を特別活動の学校行事の実施と代替えできるのである。

「ここで「代替えできる」とは、それぞれ同様の成果が期待されると想定される場合、「総合的な学習の時間とは別に、特別活動として改めてこれらの活動を行わないことも考えられる」という意味である」⁴⁾。

3.3.2 特別活動の4つの基本原理

特別活動を総合的な学習の時間と対比しながら、その原理について相原次男⁵⁾らは次の4つの原理に集約されるといっている。その4つの原理とは、自立性の原理、共感性の原理、主体性・自発性の原理、そして開放性の原理である。

自立性の原理では、児童生徒が学ぼうとする思いや願いをもった自立した人間、自らの課題に対して探究的な学習や活動を行い、自己学習力を身に付けた人間である。学校、教師サイドは、人の話を聞くことができる、メモがきちんと取れる、相手と交渉できる、挨拶ができる、学習計画が立てられるなどの、学びの技能(スキル)を修得させることが必要である。

共感性の原理では、児童生徒が自然や友達と触れ合う中で、「他者」を理解するためには、何が必要だろうか。それは、「どうすれば、あなた(対象)のことを理解することができるだろうか」「あなた(対象)の心に出会うことができるだろうか」という他者(対象)への思いやり・やさしさである。つまり、「共感的理解」とは、相手の立場になって、相手の心に寄り添って理解しようとする心である」⁵⁾。

主体性・自発性の原理では、児童生徒による「教材の主体化」の重要性が挙げられる。

① 「ハンドルは持たないが、アクセルとブレーキを」(特別活動の視点)⁵⁾

特別活動は、児童生徒が自主的に活動するように仕向けることに焦点を当てている。「学級活動」などにおいて、児童生徒は学級づくりに向けて、互いに共通したイメージを探り合っていく。その場合、教師は直接、子どもを誘導するハンドルを持たなくてよい。教師はみんなの活動ぶりを眺めながら、褒めて勇気づけ、アクセルを踏むか、その結果について「それは困る」とか「それは違う」と言い、ブレーキをかけるぐらいなのである。

② 「ハッとして、パッととして、グッとくる」(総合的な学習の視点)⁵⁾

「ハッとして」とは、児童生徒に「えっ、なぜだろう」「あっ、なるほど」「ああ、そうか」などの叫びや呟きを気づかせることである。これらの驚きの誘発こそが、児童生徒の教材への主体化の働きかけである。

児童生徒は、「ハッとした」ことから、何が問題であるのかを主体的に気づき、見通しを立てて、問題解決に向かって創造的で探究的な学習を実施するようになるのである。その過程がまさに、新たな発見や期待を胸にときめかし、心が「パッと」する学習過程なのである。

総合的な学習の時間の目標は、「自己の生き方を考えることができるようにする」⁶⁾と記述されているように、言い換えれば、「グッとくる」が最終目標なのである。

総合的な学習の時間での児童生徒の活動を持続・発展させるためには、彼らの生活の「日常性」を打ち破り、いかに「ハッと」させるかである。

開放性の原理では、児童生徒が、他に対して常に新たな課題をもち、働きかけ続ける「ひらく・ひろげる」タイプのコミュニケーション力の育成を図る。

特別活動と総合的な学習の時間の両者においては、コミュニケーション能力の評価は、いかに正しく、要領よく「まとめ」がなされているかではない。同じコミュニケーション能力といっても、同級生に、下級生に、学校に、親に、地域住民に、いかにうまく、自分たちの思いや願い、提言等を伝えることができるかが、評価されなければならない。

3.4 特別活動と道徳の時間との関連

特別活動と道徳の関連を図った指導とは、「それぞれの特質を生かしながら、子どもたちが、自らの道徳的価値に触れ、その大切さやすばらしさ、実現の難しさ、多様さなどを感じ、自分はどうすればよいのかを考えながら、状況に応じた適切な行動が取れるように指導することである」⁷⁾。

知育、徳育、体育の3つの育は三位一体といわれているが、この中の徳育が倫理や道徳に関する育成であり、特別活動と切り離せない教育である。

「道徳と特別活動」の関係は、児童生徒一人ひとりがよりよい人間形成を図る上での道徳教育の中核となるものである。「道徳の時間は、道徳的实践の礎となる道徳的实践力を、特別活動は、道徳的体験や実践そのものを学習する。そして、それらが響きあって、自律的に道徳的实践のできる子どもを育てようとするのが道徳教育なのである」⁷⁾。

学校における道徳教育は、「道徳の時間」だけの教育ではなく、「学校の教育活動全体を通じて行う」という基本原則に従い、特別活動という領域においても適切に行わなければならないことになっている。その意味からも、道徳教育は特別活動とも深い関係性をもっている。

ここでいう道徳教育は、「道徳の時間」のような領域概念では決してなく、あくまで機能概念であるといえよう。機能概念としての道徳教育と領域概念としての特別活動とは、道徳教育という訓育機能が領域としての特別活動の実践場面において発揮されるという点で、深い関係性を有していることになる。

「関連重視の背景」は、2006年に改正された教育基本法は、人格の完成を目指した教育を強調している。人格の基盤となるのは、計画的・発展的に行うのが、学校における道徳教育に他ならない。児童生徒一人ひとりの道徳性は、道徳的諸価値が統合されて形成されるものであり、児童生徒の全生活圏におけるさまざまな体験が学習を通して培われる。学校における教育課程では、道徳教育は、全教育活動を通じて行うことを基本とし、道徳の時間では基本的な道徳的価値の全般にわたって内面的自覚を図り、調和的な道徳性を育ていけるように、要としての役割が課されているのである。

「豊かな体験による内面に根ざした道徳性の育成」において、豊かな体験活動とは、心に響き心が動く体験活動である。心が動くということは、そこに道徳的価値を感じているから

である。日常生活、さまざまな学習活動において、心が動く豊かな体験活動が行われれば、道徳的価値に触れ、感じ、何らかの行動をしていることになる。心の動きが体験できることによって、道徳の時間で道徳的価値の自覚と、特別活動における道徳的体験や実践の充実とを響き合わせて、子どもの日常生活の中で統一されていくように指導することである。

3.5 関連を生かす実践化のポイント

指導の時期を見据えた指導計画の編成が重要になってくる。各教科で用いなければならない教科書教材での学びを生かすためには、その内容・時期と特別活動の各活動・学校行事の内容・時期とを関連づけた指導を計画することが必要である。

教科外課程内で関連を生かすためにも、双方の時期を近接させておくことが欠かせない。

関連を生かす指導のタイミングやチャンスを逃さずに、指導の時機を見据えて適切な指導内容・時期を位置づける、指導計画の編成が必要である。

学習の記録・集積に着目したポートフォリオの作成が必要になる。

「ポートフォリオ」とは、記録や作品の中からテーマに即して取捨選択してファイルに収め、繰り返し振り返ることによって、学びのつながりを意識化させていくために使われる教育ツールである。

「ポートフォリオは、その「学習を記録・集積し繰り返し振り返る」という特性を踏まえると、児童生徒が自らの学習状況を振り返る自己評価、互いに見合って気づきを寄せ合う相互評価、教師が読み取り一言添えて学習意欲の向上を図る他者評価といった評価の場で活用することができる」⁸⁾。

この意味からも「ポートフォリオは、特別活動と各教科などとの関連を図る指導・評価の手立てとして重要である」⁸⁾。

4. 特別活動と生徒指導

生徒指導とはどのようなことなのか、特別活動と生徒指導（生徒理解、不登校問題、進路指導）には、どのような関係があるのか見てみる。

4.1 生徒指導について

生徒指導とは、「学校や家庭での生活全般に関わる総合的指導を含む概念である。生徒指導は人間としての生き方とあり方の指導であり、人間いかに生きるかを指導する人間教育そのものである」⁹⁾。

生徒指導の内容は、生徒指導は生き方の指導であり、よき社会人を育成する教育指導そのものであると言える。一人ひとりが持っている個性と適性および良さを伸ばし、社会的な資質と能力を身につけさせ、自己実現を図る積極的な指導をしていくことである。

生徒指導と特別活動との関係では、「特別活動は、児童生徒が学級活動や学校行事などの具体的活動を通して、集団の一員としてのよりよい生活と望ましい人間関係を培うものである。人間関係は教師と児童生徒および児童生徒同士とのかかわりであり、それは集団活動と

相互のコミュニケーションを媒介に構築されるものである」⁹⁾。一方、生徒指導は、学校生活全般に関わる具体的指導である。生徒指導は図3に示すように特別活動を包含した、より広い範囲にわたる多面的で多角的な指導が可能となる実践的指導であると考えられる。

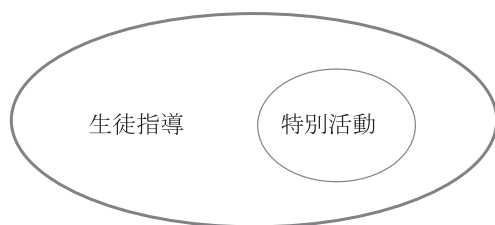


図3 生徒指導と特別活動の関係について

4.2 生徒指導と生徒理解

生徒指導の意義とは、一人ひとりが持っている個性と適性を伸ばし、社会的な資質と能力を身につけさせ、自己実現を図る積極的な指導をしていくことが重要である¹⁰⁾。

生徒理解の考え方は、児童生徒を「知る」ことから始める。そのために、客観的に把握できる資料の収集をする。外面に表れた行動を見て指導するだけでなく、内面世界である、物の見方・考え方、言動を形成している価値観を理解し指導に生かす。教師は、児童生徒の言動を受けて、都合のいいように考え判断し、偏見や感情をもとに解釈する傾向がある。自ら望ましい生徒理解に努めているかを自問自答することが大切である。

「生徒理解の基本と方法」として、川野司¹¹⁾によれば、次の5つが考えられている。

- ① 個別的かつ発達の教育を基礎とし、一人ひとりの違いを認め、よりよい行動と発達ができることを目標にする。
- ② 一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図って社会的な資質と行動を高めるものであり、指導は具体的・実践的な行動目標として表れなければならない。
- ③ 児童生徒の生活に即した具体的な活動として進められるものであり、強くたくましく生きていける実践力を修得させる指導が必要である。
- ④ 全ての児童生徒を対象にするものであり、全ての児童生徒に対して、人格の完成を目指した指導を継続することが必要である。
- ⑤ 総合的な活動であり、児童生徒へのかかわりは全てが生徒指導である。

生徒が理解し、納得し、受け入れることができ初めて指導ができたということになる。

川野司¹²⁾によれば、「生徒理解の進め方」として、次の3つが考えられている。

- ① 教師集団による組織的な生徒理解体制をつくる。
- ② 定期的な諸調査をしてそれを活用することで、生徒理解が進むのである。
- ③ 家庭との連携を密にする。(児童生徒、保護者に誠実に向き合う姿勢が生徒理解に通じる)

生徒理解のためには、図4に示すような、生徒と教師と保護者との三位一体という考え方も重要である。学校という教育現場だけでの児童生徒の観察による理解だけでなく、家庭に

おける子供の育成状況を把握することも生徒理解には不可欠なのである。児童生徒は学校という場で過ごす時間より、学校以外で過ごす時間の方が多いのである。

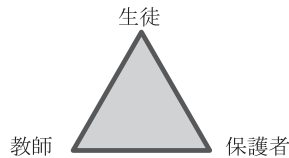


図4 生徒理解の関係図

以上のことからわかるように、一部の児童生徒の問題行動への対応や取り締まりという消極的なものではなく、全ての児童生徒を対象に、児童生徒が各自の個性と発達に即して自己を実現していくことを総合的・統合的に援助する積極的なものが生徒指導であり、生徒指導を達成させるために生徒理解が必要になるのである。

4.3 特別活動と不登校問題、生徒指導と不登校問題

不登校とは、児童生徒が何らかの原因で学校に来ていない、行きたくても行けない状況が数日から数か月続く状態のことである。物理的な理由によって不登校になっていることはさておき、心の原因であり、仲間関係による不登校については、この状況を生み出さない指導が特別活動にあるのではないかと考えられる。特別活動を充実させることは、児童生徒の自立を促し、学校を楽しみと感じさせることに直結し、「学級活動において、児童生徒一人一人が自分と所属する集団の生活とを見つめ、適応上の課題の解決が図られる。生徒会活動では、自発的、自治的能力はもとよりリーガルマインドがはぐくまれる。学校行事では、家庭や地域に学校の活動を披露することで成果を公表する役割を果たしているため、所属意識がはぐくまれる効果がある」¹³⁾。

不登校の原因を考えることも必要であるが、不登校の解決には、要因や原因をあれこれ言うよりも、その現状を少しでも改善していく取り組みが重要である。

不登校への組織的対応としては、まず不登校生対応の目標が学校復帰であることを組織構成員全員で認識することから始める必要がある。

学校全体が組織的体制のもと、全教師が不登校生をなくす決意をもち、不登校生に関わっていくことが必要なのである。特に養護教諭は不登校生とのかかわりが大きいので、情報交換を大切にすることを心がけるべきである。そして保健室登校では、教室復帰をめざすことである。児童生徒とじっくり向き合い、慌てることなく、甘やかすこともなく指導をする必要がある¹⁴⁾。

ここでも、全ての不登校ではないが、不登校を生み出さないために、特別活動での指導が重要であり、不登校発生後の対応を生徒指導で行うことが考えられる。

4.4 生徒指導と進路指導、特別活動と進路指導

現在の児童生徒を取り巻く社会の問題の一つとして、インターネットや携帯電話の普及に

よる対人関係の希薄化が挙げられる。夜型生活の増大と生活リズムの乱れ、児童生徒の規範意識の低下の促進、食生活の乱れから現れる生活習慣病の低年齢化と予備軍の増加、過食、拒食の増加など、児童生徒の健全な発達を脅かしている。そこで必要とされることが、積極的な生徒指導になってくる。

積極的な生徒指導とは、自己存在感を持たせる指導である。積極的な生徒指導を進めることで問題行動の予防、児童生徒の健全育成が図られる。

人間としての生き方の指導とは、自己のキャリアをどのように形成していくかを指導することであり、自己の生き方への関心を深めさせ、自己の能力と適性とを知らしめ、望ましい職業選択ができる資質能力を育てる指導のことである。

川野司¹⁵⁾によれば、進路指導の基本的特質として、次の5つが考えられている。

- ① 児童生徒の生き方に関する指導では、積極的にかかわる態度を計画的・意図的に修得させる。
- ② 児童生徒の職業的発達を促す指導では、具体的な発達段階を踏まえた個に応じた指導を計画する。
- ③ 一人ひとりの児童生徒の可能性を大切に伸ばす指導では、それぞれの可能性を最大限に発揮できる指導かを考えることである。
- ④ 入学段階から各学年において計画的・段階的な指導では、入学時から計画的でかつ系統的に指導する。
- ⑤ 家庭や地域社会および関係機関との連携のもとに進められる指導では、連携を密にし、児童生徒の自己実現を図る。

児童生徒一人ひとりが、自己の能力と適性をもとに、進路を自主的に選択し自己実現を図ることができるようになることが重要である。

キャリア教育とは、児童生徒一人ひとりのキャリア発達を支援する教育である。一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力、態度を育て、キャリア教育を促し、児童生徒の望ましい職業観、勤労観を育てる教育である。

このために特別活動の学校行事では、進路指導、キャリア教育との関係が深く、自主的・集団的活動が多いのである。

5. 特別活動の評価

特別活動の評価はどのようにされているのか、評価の考え方や対象、観点・規準、方法、諸問題について見てみる。

5.1 評価の基本的な考えと対象

5.1.1 評価することの意義

指導の成果に着目すると、「1989年以降における評価にかかる規定の変容は、評価の意義についての質的転換を意味するものである。第1には成果だけでなく「指導の過程」へ着目すること（1989以降）、第2には指導の改善だけでなく「学習意欲の向上」に資すること

(1989以降)、そして第3には指導の過程や成果だけでなく「児童(生徒)のよい点や進歩の状況」へ着目すること(1998以降)への転換である」¹⁶⁾ということである。

学習意欲の向上には、「頑張ろうと思う、つまり学習意欲の向上が期せられるべきは、「次」ではなく「今」である。1989年の学習指導要領で新たに規定された、指導の過程への着目による評価は、学習意欲の向上に資するための指導(深化・褒める、補充・助言)の一環とする、「学習者の側：学習機能」の手立てとしての意義がある」¹⁷⁾ということである。

児童生徒のよい点や進歩の状況への着目をする、今よりも良い状態になろうとする、社会的な資質を育てることを目標とする特別活動にあって、現行の評価のあり方である「児童生徒のよい点や進歩の状況」などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすることに配慮することが目標に迫ることである。学習指導要領解説特別活動編からは、「評価は、目標達成を目指した指導と一体なのである」と読み取れる¹⁸⁾。

5.1.2 評価するという機能

教師の側では、「評価は指導の一環として、児童生徒理解、目標実現状況の確認という機能をもつ。また、児童生徒の側から見るとでは、評価は学習の一環であり、より着実な学習を進めていく原動力としての機能をもつ」¹⁹⁾ということになる。

評価は、目標達成に向かう学習と一体であるともいえる。また、教師の指導改善のためだけでなく、児童生徒の学習成立のために行われる指導・学習である。

5.2 評価の対象とその観点と規準

5.2.1 評価の対象

評価の対象は、前提(どのような活動をするか)・内容(どのような態度が育つか)・究極(どのような能力を養うか)から構成されている。

前提では、望ましい集団活動を通して、児童生徒一人ひとりと集団との2側面の状況を対象にし、児童生徒一人ひとりの学びと集団の質の高まりについて評価することが必要である。

内容では、自主的、実践的な態度を育てることであり、集団の一員としての思考・判断(考える・決定する)や実践(遂行)の状況を対象にし、児童生徒一人ひとりの態度について評価することが必要である。

究極では、自己を生かす能力を養うことであり、集団の一員としての理解(他人の立場・望ましい在り方)や思考・判断(意見・選択決定・考える)や実践(責任を果たす・行動)の状況を対象にし、児童生徒一人ひとりの態度について評価することが必要である²⁰⁾。

5.2.2 評価の観点と規準

富村誠²¹⁾によれば、評価の観点として、次の3つが考えられている。

- ① 集団活動や生活への「関心・意欲・態度」
- ② 集団の一員としての「思考・判断・実践」
- ③ 集団活動や生活についての「知識・理解」

また、同様に富村誠²¹⁾によれば、評価の規準(話し合いを例に)として、次の3つが考えられている。

- ④ 司会や記録の仕事、話し合いに進んで取り組もうとしている。(関心・意欲・態度)
 - ⑤ よりよい学級の生活づくりに向けて考え、判断し、まとめようと話し合っている。
(思考・判断・実践)
 - ⑥ 計画委員会の仕事の内容や計画的な話し合いの進め方を理解している。(知識・理解)
- 以上の観点と規準を元に、各学校において具現化することが求められる。

5.3 評価の方法

評価の具現化は、総説によると、「外から観察できる生徒の活動の叙述は、活動や操作を表すような動詞を用いてこれを述べるほかない」とあり、評価をするにあたり、評価規準の具現化が不可欠である²³⁾。

5.4 評価の諸問題

原清治²³⁾によれば、評価の諸問題として、次の5つが考えられている。

- ① 実務的な問題として、学習指導要録の記入に〈特記事項なし〉と書き込む傾向があり、評価担当教師(クラス担任)の生徒への理解度が低く、多忙のあまり簡略してしまい評価する資料として乏しい場合が多くみられる。
- ② 情報公開の流れの中で「学習指導要録の開示」が、担任教師にとって、書き込むに書き込めない状況を生んでいる。
- ③ 副担任や教科担当教員との情報交流が少なく、指導体制が確立されていないことから、不鮮明な評価になっている。
- ④ 生徒が、生徒会役員などになっていけば、「光背効果」がはたらき、本質的な生徒理解とならず、主観的でうわべだけの評価となる傾向にある。
- ⑤ 教科指導の評価が厳しいものになればなるほど「せめて特別活動ぐらいは大らかな評価にしておきたい」という教師の寛容性が手伝って、評価がいっそう曖昧なものになっている。

5.5 「学力」と特別活動の評価

「これまでの「学力」とは一般的に読み・書き・そろばんなどの反復練習の賜物である知識・技能習得型のものであると理解されてきた。しかし、現行の学習指導要領によって提唱されている「生きる力」や、OECD(経済協力開発機構)が先進諸国において実施しているPISA調査によって注目されたのは、みずから学びみずから考える探求型、問題解決型の学力であった。前者の学力は、テスト等の点数によって誰の目にもわかる「見える」学力であるのに対し、後者の学力は、子ども自身の学習に対する関心や意欲や態度など、一見しただけでは「見えない」学力といえるだろう²⁴⁾。

「2006年の中央教育審議会の経過報告では、上述した学力のような知的能力的要素だけではなく、社会・対人関係的要素や自己制御的要素を含めた「人間力」の向上・育成が求められていることを指摘している²⁴⁾。

例として、宿泊研修において、グループ行動の際に、交通手段、移動に必要な費用、目的

場所の歴史、特性等を事前学習として、児童生徒に行わせることにより、得意分野での活躍の機会を与え、最後まで調べきらせることにより、責任感、達成感を身に付けることができ、「人間力」の向上につながる。

「人間力」では、他者と人間関係を構築する力や、さまざまな困難にぶつかったときにも自分を律することのできる力の育成もその範疇に含まれることになる²⁴⁾。よって、評価も「到達度学習」による形成的評価へと必然的に転換するであろうと考えられる。

6. おわりに

現に、「学力」中心の評価が行われている今日、本当に「人間力」を重視した評価になっていない。「特別活動」は学校教育、学校生活全ての場面で関係し、非常に重要な教育内容である。しかしながら、現在の学校教育における児童生徒の評価は、評価の諸問題があるように、特別活動の評価の信用性に欠けるのではないだろうか。今後、評価の諸問題を解決していくことが、知的能力的要素だけでなく、社会・対人関係の要素や自己制御的要素を含めた人間力が望まれるようになると考える。

〈参考文献〉

- 1) 田中智志・橋本美保監修、犬塚文雄編著『特別活動論』一藝社、2013年、p.13。
- 2) 同上pp.53-54。
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』、2008年、p.28。
- 4) 相原次男・新富康央・南本長穂編著『新しい時代の特別活動』ミネルヴァ書房、2010年、p.93。
- 5) 同上pp.94-102。
- 6) 文部科学省『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』、2008年、p.22。
- 7) 上掲4) p.115。
- 8) 上掲1) p.59。
- 9) 上掲1) p.63。
- 10) 日本特別活動学会監修『新訂 キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社、2010年、p.54。
- 11) 上掲1) pp.65-66。
- 12) 上掲1) p.66。
- 13) 上掲10) p.141。
- 14) 上掲1) pp.68-70。
- 15) 上掲1) p.72。
- 16) 上掲1) p.91。
- 17) 上掲1) p.92。
- 18) 上掲1) pp.91-93)
- 19) 上掲1) p.94。

20) 上掲1) pp.95-97。

21) 上掲1) p.98。

22) 上掲1) pp.100-101

23) 原清治・檜垣公明編『第二版 深く考え、実践する 特別活動の創造』学文社、2014年、p.83。

24) 同上p.84。