

特別活動の理論と評価

趙 卿我
学校教育講座

Theory and Methods of Special Activities

Gyeonga JO

Department of School Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本稿では、教職課程履修者を対象に、特別活動について理解を深めてもらうことを目的とし、第二次世界大戦後の特別活動における学習指導要領の歴史的展開を中心にその意義や課題を概観し、整理した。その上で、特別活動として定められた第3次改訂から第7次改訂までの特別活動における教育評価の変遷に注目し、実際に教育現場で活用できる共同評価シートを提案した。

Keywords: 特別活動, 教育方法, 教育評価

はじめに

戦後、学習指導要領は、計8回に公示されている。現在(2016)は、2020年の学習指導要領改訂に向けて検討を進めているところである。

特別活動に関しては、1947年指導要領の試案における自由研究、1951年第1次改訂における教科以外の活動、1958年第2次改訂における特別教育活動と学校行事等、1968年第3次改訂以降の特別活動へと、時代の変遷に沿いながらその名称を変え、教科あるいは領域としてまとめられてきた。

言うまでもなく、特別活動は教科教育の理論と方法では実現することが困難な領域において、児童生徒の成長を促すものであり、学校教育にとって欠くことができないものである。すなわち、子どもの生活世界と学校生活を結びつけ、日常の経験と知識が有機的に関連し合う学習活動である。このような特別活動は、児童生徒の学校生活の満足度や楽しさと深く関わっており、今後の教育課程でも一層の充実が望まれる。

他方、時代の変遷によって、それらが児童生徒の資質や能力の向上に十分繋がっているのか、改めて検証

すべき時期が来ていることも事実である。従って、今日において特別活動の理論と教育方法の変遷を今一度見据え、その意義と課題を見直すことは、現在の日本の教育課程の研究及び教育方法を検討する上で重要な示唆を与えるであろう。

以下、第1章では、特別活動に関わる名称の変化及び時代区分に沿いながら考察していく。名称の変化に着目するのは、名称がそのまま当時の教科外活動、すなわち特別活動が、教育課程においてどのように捉えられていたかを示すと考えられるからである。名称の変化と時代区分を合わせると、以下の三つに分けることができる。

- (1) 1947年学習指導要領(試案)において必修教科と定められた「自由研究」と、1951年改訂学習指導要領における「教科以外の活動」(1947~1957)
- (2) 小学校「特別教育活動」の内容が明確に規定され、法的拘束力を持った1958年学習指導要領改訂以降の「特別教育活動」と「学校行事等」(1958~1967)
- (3) 「特別活動」となった1968年改訂から2008年

改訂学習指導要領まで（1968～2008）

その上で、第2章では、特別活動として定められた第3次改訂から第7次改訂までの特別活動における教育評価の変遷に注目し、実際に教育現場で活用できる共同評価シートを提案していきたい。

1. 戦後における特別活動の特質と変遷

1-1. 「自由研究」と「教科以外の活動」

ここでは、1947年指導要領の試案における自由研究、1951年第1次改訂における教科以外の活動を中心にその意義や課題を検討していく。

戦後、子どもの生活・活動の教育課程化をはじめて提唱したのは、1947年（昭和22）の学習指導要領である¹。この年に出された『学習指導要領一般編』においては、選択科目として自由研究が登場し、公教育として位置づけられていた。小学校における特別活動の歴史はここから始まる。同年の学習指導要領一般編・試案により自由研究として記載され、道德及び学校行事と並んで学習指導要領によって規定されることになり、小学校の4年生以上の必修科目となった。また、中学校、高等学校では、選択科目として位置づけられた。

自由研究がどのような経過をたどって設けられたのかは明確ではないが、教育の一般目標の完全な実現のため、教科の学習だけでは足りない重要な活動の意義を担ってきたと考えられる。自由研究の活動は、研究活動、クラブ活動、自治活動に分類されている。研究活動の主題は、児童の個性、興味、その土地の特異性、季節、学校の設備状況を考え、児童と教師との話し合いによって選択された²。その内容は、当時重視していた経験主義の考え方に基づくものであり、児童の経験と自主性を重視していたと考えられる。

しかし、自由研究は、教育目標や活動の範囲が広く、実施状況も学校により様々であり、小学校ではともかく四年間存続したが、中学校ではわずか二年間しか存続しなかった。しかも、中学校では設置された翌年に早くも効果がうすいと理由で、廃止の声が文部省内部で挙がっていた³。

その後、1951（昭和26）年の学習指導要領第1次改

訂には、教科以外の活動として設けられた。1950年代になると経験主義が学力低下を招くとの批判が起きたこともあり、学力強化を重視する教育への転換がもたらされた。教育においても各教育機関の裁量に任せる方針から、文部省を中心とする中央集権システムに統制が強められるようになった。その結果、それまであいまいだった「教科」の区分を全国統一的に把握し直す流れが生じ、自由研究も教科に包摂して「教科以外の活動」として新たに設けることになったのである。

これらは、戦前の「修練課程」の経験や終戦直後の公民的実習の構想、戦後教育における自由研究の反省等を踏まえながら、アメリカにおける課外活動の考え方を導入して集約したものと言えるだろう⁴。

そして何よりも教科以外の活動は、「児童たち自身の手で計画され、組織され、実行され、かつ評価されねばならず、教師の指導は、最小限度にとどめるべき」とされた。

以上のように、戦後間もない1947年、1951年の指導要領は、学校生活に民主主義を浸透させるというその理念のもと、原則的に民主的な自治的活動を生み出すことになった。その中で実施された自由研究と教科以外の活動では、学校教育において、教科の学習だけでは得難い自治的・集团的活動などの必要性を、様々な委員会活動やクラブ活動を通じて提供したところに、その意義があると考えられる。

1-2. 「特別教育活動」と「学校行事等」

1950年代になると就学人口の増加に伴い、高等学校への進学率が40%を上回る状況になる。進学率の増加や教育政策の急速な変化の中で、1958（昭和33）年学習指導要領第2次改訂「文部省告示」からの教育は、地方分権から文部省主導型に変わる。これにより、特別教育活動の内容が明確に規定され、法的拘束力を持つことで質的転換を成し遂げたとと言える。そして、それまでの試案という言葉が外され、告示として示された。以降、各学校ではこれを遵守して教育活動を行うことになった。

特別教育活動という用語は、連合国軍最高司令官総司令部民間情報教育局（原語 Civil Information and

Education Section : CIE) の中等教育担当官の示した Special Curricular Activities の訳であるとされている。これは、従来の教科以外の活動 (Extra-curricular Activities) という慣用的に用いられていた用語とは異なり、正式に教育課程に位置づけられた教育活動であることを示すために考案されたものであるらしい⁵。先の教育以外の活動からの変化として示唆的なのは、小学校で特別教育活動の内容として児童会活動、クラブ活動、学級会活動が明確に規定されたことである。これは、教育課程編成の上から画期的なものである⁶と評価することができる。

また、第2次改訂からは、初めて特別教育活動、学校行事などの目標、内容、指導計画作成及び指導上の留意事項が示され、教育課程での法的基盤が整えられた。そこで示された特別教育活動の目標は、①児童の自発的・自治的な活動を通して、自主的な生活態度を養い、社会性の育成を図る、②所属する集団の運営に積極的に参加し、その向上発展に尽すことができるようにする、③実践活動を通して個性の伸長を図り、心身ともに健康な生活をする、とされている。こうした目標を掲げていることもあって、全体的な内容としては、自発性・自主性を育てること、所属意識・連帯感などを育む集団活動に参加すること、児童一人ひとりの個性や能力を図る活動などに焦点が当てられた。しかしながら、こうした活動内容に関する理論的な説明は見当たらない。また、ここでは生活・経験を軸とした系統性が重んじられているのだが、特別教育活動とどう連動し、系統化するのかも理論的に明らかにされていない。

ところで、第2次改訂では教科外活動が二分化されたことにも触れておく必要があるだろう。第2次改訂では、小学校の教育課程は各教科、道徳、特別活動及び学校行事の四領域で編成されていたことからわかるように、教科外教育の領域は道徳、特別教育活動、学校行事等の3領域に区分され、それまで明確ではなかった学校行事が教育課程の一つの領域(学校が計画し、実施する教育活動)として性格づけられ、規定された。つまり、始業・修了式などの儀式、学芸会、運動会、遠足、学校給食などの指導が、正式な教育課程の中に

組み込まれることになったのである。こうした点を勘案すると、特別教育活動と学校行事等が区別された時期においては、教科外活動における質的变化をもたらしていると言えるが、実際の小学校の授業時間表においては、教科、道徳しか表示されておらず、このことが特別教育活動の軽視⁷という問題に繋がった。そのため、実際には、教科外教育を体系化、組織化するところまでは至らず、教師及び学校の自主的な努力を求めものとして、位置づけられていた。また、教科外活動が特別教育活動の系列と学校行事等の系列に二分されたことにより、学校儀式や行事を通じて展開される児童生徒の活動が、自主的で自治的な集団活動からは、実質、切り離されることになった⁸。

1-3. 特別活動

(1) 1968 (昭和 43) 年の学習指導要領

第3次改訂を見ると、小学校では特別教育活動・学校行事等が統合され、特別活動という一つの新しい領域が設けられた。戦後、自由研究、教科以外の活動、特別教育活動・学校行事等と、その名称を変えてきた教科外領域も一応の定着をみせる。

教育課程審議会の答申に示された特別活動の改善の方針⁹を見ると、特別教育活動・学校行事等の統合が図られたことについて、以下のように述べられている。

- ①現行の特別教育活動および学校行事等の内容は多種類にわたっているため、これらを精選するとともに、各教科および道徳とあいまって人間関係のうねから重要な教育活動を統合して、新たに特別活動を設ける。
- ②これらの教育活動が、それぞれの特質に応じ、弾力的に運用されるようにし、児童の積極的な参加を通して学校生活の充実、発展に資する。
- ③特別活動は、その内容となる活動の性格より、児童活動、学校行事およびその他の教育活動から成るものとする。

以上の内容からは、特別教育活動・学校行事等の統合が図られた理由が、明らかとは言い難い。また、特別教育活動の系列に属する活動と、学校行事等や学級指導の系列に分けられており、統合より2系列化がまだ解消されていないことも窺える。すなわち、一つの大きな領域として再編・統合されるだけの余地が残されていると考えられる。

第3次改訂における小学校の特別活動は、内容として児童活動、学校行事、学級指導に大きく分類されている。児童活動は、児童会活動、学級会活動、クラブ活動が重視されており、学校行事は、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足的行事、安全指導的行事と細分化されている。学級指導においては、学校給食、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導などが求められた。また特別活動において、全体の目標は示しているが、第2次改訂にあったような各内容ごとの目標は示されていない。このため、特別活動の実践において何を教えるのが明確ではないことが課題でもあったと考えられる。

(2) 1977（昭和 52）年の学習指導要領

第4次改訂からは、小、中、高校で共通して特別活動の名称が使われるようになった。特別活動の内容は、第3次改訂とほぼ同じである。但し、それまで中学校と高等学校で取り上げられてきた勤労・生産的行事が小学校の学校行事にも付け加えられた。1978年に出された『小学校指導書 特別活動編』¹⁰を確認すると、勤労・生産的行事のねらいと内容として次のように示されている。すなわち、「学校生活の中で勤労生産にかかわる体験的な活動を経験させることによって、勤労の価値や必要性を体得させ、他に奉仕しようとする態度を育てる。このような行事には、飼育栽培活動、校内美化活動、学校園の手入れ、校庭の除草活動などがある。」ということである。

また、実施上の留意点としては、教育的な意義を理解させること、生産の喜びを味わえるように指導すること等が記されている。しかし、校内美化活動、学校園の手入れ、掃除等は、既に保健・安全的行事に位置づけられており、なぜ改めて特別活動に付け加えられたのか、理由が明らかではない。

1970年代は、高度経済成長とともに、都市化の進行と地方における過疎化・高齢化が問題化し始め、子どもの生活環境も変化しつつあった。そうした背景もあり、この時期は「落ちこぼれ」「学校がきらいな子」など授業についていけない児童生徒が増加した。1971年の教師を対象にした全国教育研究所連盟の報告書を

見ると、「授業についていけない子どもが半分以上いる」という結果報告があった。また、国民教育研究所と国立教育所が全国規模の学力調査など、そこから詰め込み教育への批判があり、学習量の削減などを主としたゆとり教育政策への転換が図られた。ゆとり教育政策は、第4次改訂、第5次改訂、第6次改訂まで続いた。

第4次改訂において、特別活動の内容に大きな変化はなかったと考えられる。しかし、小学校から高等学校まで特別活動が一貫して教育課程に位置づけられたことは、学校の教育課程上から見ると、その意義は大きい。

(3) 1989（平成元）年の学習指導要領

第5次改訂からは、教科外の活動領域として学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事の四領域に整理された。

特に、新設された学級活動は、それまでの学級会活動と学級指導を統合、一体化したものである。これは、子どもたちの学校・学級生活における諸問題、基本的な生活習慣の形成・健康で安全な生活などに関わる主題が、学校や児童の実態に応じて弾力的にクラスで取り上げられるようにすることを意図したものである¹¹。活動内容は、「学級や学校の生活の充実と向上に関すること」「日常生活や学習への適応及び健康や安全に関すること」によって構成された。指導に当たっては、児童生徒一人ひとりの個人的な特質や、発達段階に即して指導をするように勧めている。しかし、具体的な教育方法に関する内容、つまり、学級活動に活用できるような理論や実践に関しては、『小学校指導書 特別活動編』においても見当たらない¹²。

学校行事の改善においては、集団生活への適応、自然との触れ合い、奉仕や勤労などに関わる体験的な活動を中心とする児童生徒の自主性や自発性を、一層重視するようになった。なお、国旗掲揚・国歌斉唱の指導も強調された。

この時期は、「新しい学力観」が提起され、知識・理解・技能のみならず、関心・意欲・態度も重視された時期でもある。

(4) 1998 (平成10) 年の学習指導要領

第6次改訂からは、国際化、情報化、科学技術の発展、環境問題への関心の高まり、高齢化・少子化などの時代の変化を背景に、1999 (平成11) 年に告示された学習指導要領では、大幅な改訂が行われた。

この時期から小学校3年生以上に総合的な学習の時間が新設され、ゆとり教育のもとで経験・体験を重視する教育が強調された。しかし、特別活動と総合的な学習の時間との関連をどう図るか、教育活動の重なりはどのように連携をくむべきかなどは、解決されないまま実施という形になった。特別活動と道徳や総合的な学習の時間との時間的・内容的重複など、均衡性に関する問題は、未だに解決されていない。これらの未解決の問題点を検討し、より効率的な教育活動を追求する必要があると考えられる。

(5) 2008 (平成 20) 年の学習指導要領

特別活動における第7次改訂は、第6次改訂の方針が踏襲されたものである。第7次改訂から小学校における教育課程は、教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動となっている。特別活動は、第5次改訂以降と同様、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事の四領域に分けられている。第7次改訂における特別活動の目標は、以下の通りである。

第1目標

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。

これを見ると、特別活動の中心的な目標とは、集団活動の中で自主的、実践的な態度を育てることである。このような目標を達成するための教育的意義として、文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』「特別活動の基本的な性格と教育的意義」が特別活動の特質として述べていることを纏めると、次の2点になる。

1 点目は、集団活動を特質とすることである。特別

活動における「集団」とは、児童会活動、クラブ活動、学校行事のように学年や学級の枠を超えて組織された集団で行われる活動である。

2 点目は、集団による実践的な活動を重視していることである。ここでの実践的な活動とは、児童が学級や学校生活の充実・向上を目指して、自分たちの力で諸問題の解決に向けて具体的な活動を実践することである。

ここで重視している特別活動の特質は、集団活動や集団による実践的な活動であると考えられる。但し、この特質は、道徳、総合的な学習の時間とは異なる独自の特質であるとは、考えにくい。特別活動の基本的な性格、育成すべき資質・能力、指導 (活動) のプロセスについて、構造的な整理がこれからも必要であると考えられる。

特別活動となった第3次改訂から第7次改訂までの展開過程を整理すると、特別教育活動・学校行事等を統合し、特別活動になってからは、教育課程の大幅な改訂があっても、特別活動においてはさほど変化が見られないことである。これは、特別活動の主旨と内容が、一応の定着をみせていると肯定的に捉えることができる。

一方、問題点も少なくない。特別教育活動に属する活動と学校行事等や学級指導属する活動の2系列化を解消すること、特別活動と道徳、総合的な学習の時間の時間との教育活動の重なりを整理すること、特別活動の基本的な性格を定義すること、指導のプロセスに関する評価を図ることなど、より効率的に、充実した活動内容が行えるように、実施の目的と評価法について検討を重ねることがこれからの課題として残されている。

2. 特別活動における評価と教育的意義

2-1. 教育方法と評価の変遷

特別活動は、教師の指導において教科や道徳等とは異なる。なぜなら「特別活動は、様々な集団活動を展開する過程において、児童が相互に尊重し合い、社会性や創造性を身につけるとともに、個性を生かし、協力し合いながら、充実した学校・学級生活を築こうと

する自主的、実践的な態度の育成を目指す教育活動」¹³であるからである。

そのため、児童一人ひとりが個性や能力に応じて主体的に活動し、自己を高めていくことができるよう、指導課程における教育方法と評価の工夫が特に欠かせない。つまり、教師には高い専門性が期待されるのである。特別活動の変遷において、教師の役割と評価法は、どのように説明されてきたのであろうか。そこで、ここでは特別活動として定着した3次改訂である1968年以降から現在まで(2016)の教育評価の変遷を中心に、その意義と課題を整理していく。

1969年度と1978年度の『小学校指導書— 特別活動編』¹⁴を確認すると、児童活動、学校行事、学級指導において、それぞれの内容ごとに指導計画と評価の必要性が強調されている。特に、学習評価に関しては、観察法、児童の記録や反省の活用、質問紙法、教師相互の話し合いを通じて評価することを勧奨している。

しかし、具体的な教育方法を見ると、観察法においては「児童の座席表を用意しておき、話し合い活動の際にその余白などに発言した児童をチェックしたり、発言内容を記録しておくのもよい」という、事実や所見を記入する必要性のみ示されている。

1976年の『小学校特別活動指導資料— 特別活動の評価』¹⁵では、一歩前進し、教育現場をかなり意識した特別活動の「評価の実際」などが重要な観点として現れ始めた。児童の評価方法としては、1969年度、1978年度と同様に観察法、質問紙法、自己評価、相互評価を取り上げているが、より授業で活用されやすいように細分化されている。

表1 特別活動の評価方法

評価方法	観察法	質問紙法	自己評価、相互評価
評価方法の詳細	<ul style="list-style-type: none"> ・逸話記録法 ・チェック・リストによる方法 ・評定尺度法 	<ul style="list-style-type: none"> ・自由に記入させる形式 ・諾否を求める形式 ・あらかじめ回答を選択肢として示し、そのうちの一つまたはいくつかをチェックさせる形式 ・順位づけを求める形式 ・評定を求める形式 	<ul style="list-style-type: none"> ・作文 ・学級日記 ・グループ日記 ・ゲスフーテスト ・討議法など

出典：文部省『小学校特別活動指導資料— 特別活動の評価』1976年をもとに筆者作成

表1は、特別活動における評価方法をまとめたものである。評価方法の観察法は、特別活動における評価方法で主に用いられるものと言ってよい¹⁶。

しかし、観察法は、観察者（教師）の関心や欲求などによって、児童のある特定の行動だけが目に付くことがあり、重要な意味を持つ行動の見落としが生じやすい。文部省は、このような問題を認めた上で、観察結果をより正確に記録する方法として、逸話記録法、チェック・リストによる方法、評定尺度法を推し進めていた。

しかしながら、逸話記録法、チェック・リストによる方法、評定尺度法は、ほとんどが評定を用いて学習の結果やプロセスを確認するに留まる評価方法になっており、評価の結果を学習改善に繋げるには、一定の工夫が必要になると考えられる。

また、周知のとおり、質問紙法は、短時間で多人数に実施可能で、実施と採点が容易である一方、被験者の意図的な回答操作が可能であること、質問項目の読解力や自己洞察能力に問題がある被験者には不適當であることが課題である。

自己評価と相互評価は、自分を伸ばし、友だちを成長させる効果があることに一番のメリットがあると考えられる。しかし、自己評価は主観的であるため、プラスにもマイナスにも評価機能が変わられてしまう傾向があり、自己評価が妥当に評価できるように導くためには、まず自己評価力そのものを育てることが課題となる。自己評価の観点や評価の仕方を教えるだけではなく、他者評価（相互評価を含む）との組み合わせによって客観的な見方を内在化させることを怠ってはならない¹⁷。

このように、いずれの評価法も必ずメリットとデメリットがあり、唯一の方法というものはない。特別活動の評価となると尚更である。教師は、観察法、質問紙法、自己評価と相互評価のそれぞれの特質を見極め、いつ、どのように活用すべきかを常に考えなければならぬだろう。

2007年1月、中央教育審議会より「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」の答申が出された。その中に示

された特別活動の評価を確認すると、「特別活動は、望ましい集団活動や体験的な活動を通して、豊かな学校生活を築くとともに、公共の精神を養い、社会性の育成を図るものであり、『生きる力』を育むために重要な役割を果たすものである」とあり¹⁸、評価法に関しては次のように述べられている。すなわち、特別活動の目標に照らして育成しようとしている資質や能力と評価の関係を明確にするため、新しい学習指導要領で特別活動の各活動・学校行事に新たに目標が規定されたことを踏まえながら、各学校において評価の観点を設定し、指導要録においても明示することが示された。併せて、具体的な事実等について「総合所見及び指導上参考となる諸事項」に記すことを強調している。その際、所属集団の環境や状況に応じて評価方法を工夫する等、一面的な捉え方にならないようにすることが大切であると明確に述べている。つまり、特別活動で育成しようとしている自主性、社会性、個性等が、児童の活動意欲や積極的な態度、正しい知識や適切な判断に基づいた実践などの様々な側面を含んでいることを理解し、各学校で設定した観点到照らして総合的に評価することが大切である、としている。なお、児童一人ひとりについて評価する方法としては、これまでも重視してきた教師による観察法、質問紙法、チェックリストによる評価方法を取り上げている。

2010年3月、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会報告「児童生徒の学習評価の在り方について」がとりまとめられた。現行の学習指導要領における特別活動の評価については、児童の「生きる力」の育成を目指し、教育目標に準拠した、観点別評価が強調されている。評価においては、学習指導の改善に生かすことや学習内容が確実に身に付いたかどうかの評価を行うことがポイントになっている。そして、学力の三つの要素を踏まえて、思考力、判断力、表現力が技能として設定されることとなった。さらに、学習評価の妥当性、信頼性等を高めることが重要であることを明示している。

特別活動は、活動の場が様々に設定されたり、児童の自主的な活動が展開されたりすることも多い。すな

わち、特別活動においては、多面的、総合的な評価が必要になってくる。さらに、特別活動で育成しようとしている自主性、社会性、個性などが、児童の活動意欲や積極的な態度に基づいた実践など様々な側面を含んでいることを考えると、学習を行う前に、児童と教師の間で「評価の観点」を共有しておく必要があると言える。それによって、特別活動で重視している自分の活動を振り返り、自ら改善しようとする自主的、実践的な態度を養うことが可能になると考えられる。

2-2. 評価の教育的意義

特別活動においては、単に評価結果を出すのみでは不十分である。児童が自己の活動を振り返り、新たな目標や課題を持てるようにするための、すなわち授業改善に活かせる教育評価でなければならない。活動の結果だけでなく、活動の過程における児童の学習意欲や努力などを認めたり、児童個人の優れている点、あるいは弱点を、多面的・総合的に評価することが求められる。

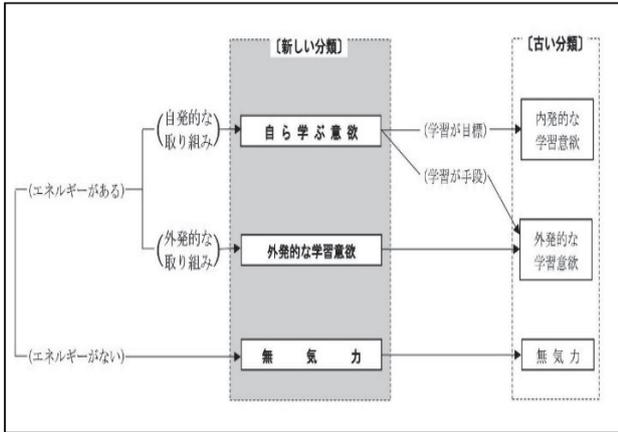
しかし、特別活動は、集団活動であると同時に実践活動を特色としているので、評価の対象が教科に比べて設定し難く、捉えにくいところがある。例えば、学習意欲を評価することは容易なことではない。また、指導の効果についても、教科では数値などで測定できる知識や理解の量ではなく、態度における変容として捉えることが多い¹⁹。このように、評価対象の設定が難しく指導効果も特定の数値で確認し難い場合、より客観的に、適切に評価を行うためには、測ろうとする対象がどのような本質を持っているのかを知っておく必要があると考える。ここでは学習意欲について、桜井茂男(2002)を援用して考えてみよう。

桜井は、学習意欲について、①エネルギーの有無、②学習への取り組み方の二点を重視し、それらの影響の違いによって「自ら学ぶ意欲」と「外発的な学習意欲」と「無気力」に分類している²⁰(図1)。

ここで注目すべきところは、自ら学ぶ意欲である。図1を見ると、自ら学ぶ意欲には自発的な取り組みが必要なことがわかる。つまり、自ら学ぶ意欲を育てるためには、子ども自身の発達状態に合わせて、自発的

に取り組む姿勢を持たせることが大切になってくる。この観点からみると、子どもが好きなことに挑戦できる環境を用意し、子どもの疑問に（親や教師など）すぐに答えてやれる「応答的な環境」を整えることが望ましいと言える。また、問題がうまく解決できたら十分褒めてあげることや、ごほうびをあげることも必要になるだろう。

図1 学習意欲の分類



出典：桜井茂男「心理学からみた学習意欲が育つメカニズム」『指導と評価』第568号、2002年、p.8。

特別活動における学習目標の一つ学習意欲を育むことは、図1に即して考察すると、無気力や外発的な学習意欲から自ら学ぶ意欲へと、意欲を変化させる過程であると考えられることができる。自ら学ぶ意欲とは、すなわち、自律的・自発的に進んで学習に取り組み、学習そのものを楽しんでいることでなければならない。教育評価をする際、こうした点を十分に理解しておくことが重要である。なお、学習意欲については、PISA や TIMSS の国際的な調査結果等からも課題として指摘され、全国学力・学習状況調査でさらに確認されている今日の課題でもあり、さらなる分析が必要であることを付記しておく。

次に、特別活動において、より具体的に「何を」評価するのかは、非常に大事な問題である。

河原(2014)は、教科外教育・教科外活動の目標・評価をテーマとする研究を継続的に行っており、最近の研究では表2のような提案をしている。表2は、教科外活動における基本的な能力目標を「観点」として整理し、それぞれの観点の成長・深化のありようを評価

するための基準として「指標」を用いている。評価の基準や観点をいかに導き、目標や学習方法との対応を図るかという作業を欠いては、今日問われている目標・評価論は成立しない²¹。

教育方法の側面から考えると、特に小学校の特別活動では、基本的に学習意欲を個別の教師によって作成された評価方法に頼っている。すなわち、「何を教えるのか」は勿論、教育課程をもととしているが、教師各人の専門性と強く結びついているのである。

表2 観点と指標の一覧

指標 観点	A	B	C	D
集団に関わる力	子どもの参加のしかた	集団の形態・機能	教師の関与のレベル	集団の空気
活動内容を構想する力	活動の価値的な意味	活動内容のレベル	計画作成の主体	活動内容の広がり
交流を支える力	表現の方法と力	交流の形態	判断のプロセス	質と継続性

出典：河原尚武「教科外活動の位置と目標・評価論の特性」『教育目標・評価学会紀要』第24号、2014年、p.52。

従って、教育評価をいつ、どのように活用するのかを、学習過程において児童と教師が明確に意識しあっていくことも必要になる。それにより、学習改善に繋がる評価が可能になるだろう。以上を踏まえて次節では、実践化、具体化への教育評価の枠組みを明示的に述べていきたい。

2-3. 共同評価方法の提案

特別活動の評価は、指導計画、指導方法、集団及び個人の変容等に係る評価が多い。特に集団及び個人の変容の評価は、教師と児童が共に参加し、集団の評価や集団の中での個人の評価の発達を図ることが可能な評価方法なので特別活動では大切であると考えられる。特別活動は、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事の四領域ごとに各学校で作成された指導計画に基づいて実施されている。

特別活動を充実させていくためには、各学校の特別活動を網羅する全体計画を作成し、それに基づいて児童活動、学校行事、学級指導の具体的な指導計画を立てていくことが、重要である。従って、その教育評価にあたっては、それぞれの学校の教育目標に照らし合

わせて行わなければならない。また、学校や児童の実態を十分に考慮し、多くの教師の参加と協力体制のもとに作成され、指導にあたっては教師と児童の共通理解が得られるものとなることが肝要である。

特別活動は、児童一人ひとりの望ましい人格の形成を図るところに重点が置かれている。特別活動における評価を児童の人格や学習形成のため、より効果的に行うには、児童生徒自身にも評価観点を持たせることが重要ではないだろうか。ところが、これまで子ども自身が評価に参加した事例を考察した先行研究は、現在のところ見当たらない。

このような現状を踏まえて、本節では、教師と児童の共同評価という方法を提案したい。その一例として、小学校高学年の教室で用いることができる共同評価シートを表3に示す。表3に示した共同評価シートは、観察法や自己評価に基づいて評価項目が立てられている。全体を自ら学ぶ意欲として一つの土台とし、①「集団活動に関わる力」、②「知識・理解を表現する力」に二分する。さらに、それぞれの区分における評価観点を具体的に記して評価項目としている。

記入欄は、児童側と教師側がそれぞれ書き込めるようになっている。このシートを活動前・途中・活動後のいずれかの時点で適宜、児童側と教師側が共有することによって、双方が活動の目的を理解し、児童の内省を促すための手がかりとなる。実際の活動内容や到達目標は、この共同評価シートにある評価観点（評価項目）が問えるようなものとなるだろう。

この共同評価シートは、児童側と教師側が、共に同じ評価観点を用いて児童の学習活動を評価していくことができる、という点が大きな特徴である。

特に、「◆児童・教師が話し合って決めるところ」には、実際に児童側と教師側が共に評価項目を考え、子どもたちも分かるような言葉で書き込めるようになっている。記入欄の「※」は、評価を見逃したり、判断しにくかったりする場合を想定しており、一覧表として成ることによって生じる形式化・表面化の評価を見直すことができる。

さらに、この共同評価シートの最も有用な点は、教師の一方的な評価に終始するのではなく、児童側と教

師側が共に評価するので、評価が異なる場合は、児童の活動はもちろん、評価の仕方についても具体的な話し合いが可能なことである。例えば、なぜ評価の指標が違ったのか、活動をどのようにすれば指標が揃っていくのかなどを、話し合うこともできるだろう。

表3 教師と児童の共同評価シート

児童の名前：	児童側			教師側		
	よく	時々	たまに	よく	時々	たまに
1. 集団活動に関わる力						
課題に対してアンケートや調査結果等を活用し、自分自身の問題として捉えている	○			※		
集団活動の計画、分担、ルール等を理解している	○					○
互いに学び合い高め合っていくように工夫している			○			
次回の課題に向けての自己評価ができています		○		※		
◆児童・教師が話し合って決めるところ						
2. 知識・理解を表現する力	よく	時々	たまに	よく	時々	たまに
話し合いの中で理解していることを表現している	○			※		
資料を活用して必要な情報を提示している	○			○		
話し合いで出された意見を比較、整理している	○				○	
作文、図、表、写真、ビデオ映像等で自身の考えを課題と関連付けて表現している		○		○		
◆児童・教師が話し合って決めるところ						
①今回の共同評価シートを用いて自分の学習活動を振り返り、よくできている点を表現してください。						
・						
②これから改善していきたい点をまとめてください。						
・						
児童署名 () 教師署名 () 保護者署名 ()						

出典：国立教育政策研究所「楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）」2014年6月を参考に筆者作成

このようなプロセスを経れば、児童は特別活動内で何がどの程度、求められているのかを理解しながら学ぶことができるし、教師側は今後の活動内容の改善に活かすこともできる。

但し、表3は試案段階のものであり、活動に応じて必要な評価観点を盛り込むことや指標を変えることも、もちろん可能である。特別活動の評価方法を効果的に行う一試案として、提示しておきたい。

おわりに

戦後、展開されてきた特別活動は、学習指導要領に基づいて各教科、道徳及び総合的な学習の時間との関連を意識しつつ、教育的価値を高め、児童生徒に様々な有意義な活動を経験させることに力が注がれてきたと言える。

しかし、特別活動の目標が、その時代・社会において求められる児童生徒の「生きる力」を育むことであるならば、特別活動の基本的な性格を定義することや育成すべき児童生徒の資質・能力、さらに指導（活動）のプロセスについて、構造的な見直しや課題の把握を継続的に行っていくことが必要である。またそれらは、

教育現場を見据えた上でなければならない。

具体的には、特別活動の実施過程における児童生徒の学習意欲や努力などをこれまで以上に注視し、児童個人の優れている点、あるいは弱点等を、多面的・総合的に評価することが求められる。そのためには、教師が特別活動の特質を見据えた明確な教育目標を持ち、「何のために行われる活動なのか」を常に意識しなければならない。また、児童生徒自身にも評価の観点を持たせ、自身が評価に参加していく評価方法の開発も、喫緊の課題であるだろう。

今後は、特別活動の教育評価の充実を図るために、「個の評価」「集団の評価」がより重要になるであろう。従って、指導要録にもその指導と評価の一体化を図る観点が不可欠になると考えられる。本章では、この点について十分に議論することができなかった。具体的な提案も併せて、今後の考察に委ねたい。

¹ 竹内常一「教科外活動の教育課程化」浅野誠他編著

『日本の学力—教科外教育』日本標準, 1979年, p. 141。

² 稲垣忠彦「一九四七年の学習指導要領の作成」肥田野直・稲垣忠彦編著『教育課程総論 戦後日本の教育改革6』東京大学出版会, 1971年, p. 220。

³ 磯田一雄「学習指導要領の内容的検討(二)—教科外領域における変化とその特質」, 同上書, p. 433。

⁴ 森谷宏幸『特別活動』の歴史」上杉孝實・皇紀夫他編著『特別活動・教育実習』協同出版, 1993年, p. 46。

⁵ 磯田, 前掲「学習指導要領の内容的検討(二)」p. 441。

⁶ 奥田真丈「学習指導要領の改訂について」細谷俊夫他編『新学習指導要領総論』1958年, p. 54。

⁷ 稲垣, 前掲「一九四七年の学習指導要領の作成」pp. 346-347。

⁸ 山口満「特別活動と歴史的変遷」山口満・安井一郎編著『特別活動と人間形成』(改訂新版), 学文社, 2010年, p. 42。

⁹ 「教育課程審議会の答申に示された特別活動の改善の方針—小学校教育課程の改善について(答申)」『小学校学習指導要領』1968年, p. 369。

¹⁰ 文部省『小学校指導書—特別活動編』1976年, pp. 103-104。

¹¹ 文部省『小学校特別活動指導資料—特別活動の評価』1989年, p. 2。

¹² 同上書, pp. 13-33。

¹³ 薩日内信一「特別活動の計画と評価」青木孝頼他編『小学校特別活動ライブラリー 第2巻 特別活動の計画と評価』ぎょうせい, 1985年, p. 7。

¹⁴ 文部省『小学校指導書—特別活動編』1969年。

¹⁵ 文部省『小学校特別活動指導資料—特別活動の評価』1976年。

¹⁶ 同上書, p. 12。

¹⁷ 北尾倫彦「自己評価と相互評価—両者の関係・共通点・相違点」『指導と評価』1988年, p. 10。

¹⁸ 文部省のウェブページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm (2016年11月28日最終確認)

¹⁹ 志田原節子「特別活動の全体計画の評価」青木, 前掲, p. 150。

²⁰ 桜井茂男「心理学からみた学習意欲が育つメカニズム」『指導と評価』第568号, 図書文化, 2002年5月号, p. 9。

²¹ 河原尚武「教科外活動の位置と目標・評価論の特性」『教育目標・評価学会紀要』第24号, 2014年, p. 52。