

人権を尊重した集団づくりの実践研究 —生徒会執行部のルーブリックづくりを取り入れた評価活動の検討—

小林 裕介^{*・**}

Yusuke KOBAYASHI

A Practical Study on Forming Groups That Respect Human Rights

— An Analysis of Self-Evaluation Performed by the Student Council Leadership's Rubric —

要 旨

近年、生徒を取り巻く生活環境は変化しており、これまで以上に生徒の背景や思いを把握し、人権を尊重した集団づくりがますます必要とされている。本研究の目的は、生徒会執行部による体育祭・文化祭の運営において人権教育を意識した指導を行うことにより、生徒会執行部のメンバーがどのように成長するのかを明らかにすることである。その結果、教師の指導に変化があらわれ、生徒個人の成長とチームとしての成長が認められた。

【キーワード： 人権，集団づくり，生徒会執行部，評価活動，ルーブリック】

I 本稿の目的

世界での人権を求める動きは、ヨーロッパから始まり、18世紀末の自由権の保障、20世紀初頭の社会権の保障という広がりを見せた。これらの人権を国際的に保障するためにつくられたのが世界人権宣言である。世界人権宣言は、1948年12月10日、フランス・パリで開かれた第3回の国際連合総会で、「あらゆる人と国が達成しなければならない共通の基準」として採択された。ここで、人権は、「すべての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利とについて平等である。人間は、理性と良心とを授けられており、互いに同胞の精神をもって行動しなければならない」と記述されている。そして、人権の普遍性・平等性・不可譲性・不可侵性・不可分性・相互依存性について述べられており、その前提として、すべての人は一人ひとりが、人であるということだけで「かけがえのない」、「尊い」、「大切な」なものであるとされている。20世紀後半になるとさらに従来は人権とされてこなかったマイノリティの権利などの新しい人権の保障が必要となった。こうした歴史の流れに従って、ユネスコの人権・平和部長カレル・ヴァサクは、「第一世代の人権」「第二世代の人権」「第三世代の人権」という3つに分類し、整理している¹⁾。この分類によると、第一世代の人権が自由権、第二世代の人権が社会権、第三世代の人権が自己実現に関する権利に読み替えられる。

一方、日本では、人権は、「すべての人々が生命と自由を確保し、それぞれの幸福を追求する権利」（日本国憲法13条）と定義され、その教育が人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（平成12年法律第147号。以下「人権教育・啓発推進法」とする。）に定められている。人

権教育・啓発推進法では、人権教育とは、「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」（第2条）とされている。学校教育の中では、「人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的理解を徹底し、深化すること」（第一世代の人権の保障）、「人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受けとめるような感性や感覚、すなわち人権感覚を育成すること」（第二世代の人権の保障）さらに、「こうした知的理解と人権感覚を基盤として、自分と他者との人権擁護を実践しようとする意識、意欲や態度を向上させること」、「その意欲や態度を実際の行為に結びつける実践力や行動力を育成すること」（第三世代の人権の保障）が大切であるとされる²⁾。

しかしながら、子どもの世界では、「人権尊重の心の低下」、「人間関係を形成する力の低下」³⁾が指摘されているように、人権の保障・実現が危機に陥っている。これらの状況は自己実現をめざす第三世代の人権の基盤となるべき第一世代、第二世代の人権が学校内外で保障されていない現状を表している。

他にも、急速な社会の変化により自己実現を可能にする力を子どもが身につける場が減少していることが報告されている⁴⁾。そこには、少子化、核家族化、共働き家庭の増加、家庭・地域の教育力の低下により、育児への不安を抱える親が増えており、子どもの虐待や育児放棄などの問題が起こっていることや子どもの貧困が深刻化していることなどの現実がある。これは、第一世代の人権である自由権の基盤が揺らいでいることを示すのである。また、学校以外での集団生活・社会生活が希薄化しており、対人関係のルール・自己規律・共同の精神などを学ぶ体験の場や家族との触れ合い・生徒同士の触れ合いの機会が減少しており、成功体験や自己効力感を味わ

* 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 院生

** 島根県安来市立第一中学校

2017年10月31日受付

2018年1月19日受理

う機会の不足，生徒の自尊意識の低下やコミュニケーション能力の低下といった課題が浮き彫りになっている。これは第二世代の人権である社会権の基盤が揺らいでいる状況を示している。

以上の状況に対し，学校で人権を保障・実現するためには，(図1)に示す指導を要すると考えられる。(図1)は，先述のカレル・ヴァサクの分類を踏まえて，学校で保障・実現すべき人権を整理したものである。そのため，第一世代の人権は「学校の中で安心・安全に生きることが保障されること」，第二世代の人権は「豊かに生きる，

人とのつながりをつくること」，第三世代の人権は「自己実現に向けて仲間と協力してよりよく生きること」とした。研究協力校では，実施している学びあいの授業やリーダー研修で，教える→話し合いの中で気づかせる→よりよい方法を考えさせるという流れで指導を行っている。そのため，指導にあたっては，第一世代の人権は教える，第二世代の人権は話し合い活動の中で気づかせていく，第三世代の人権は自分たちでつくることを重視することが妥当であると考えられる。その指導の場として本研究は特別活動に着目した。

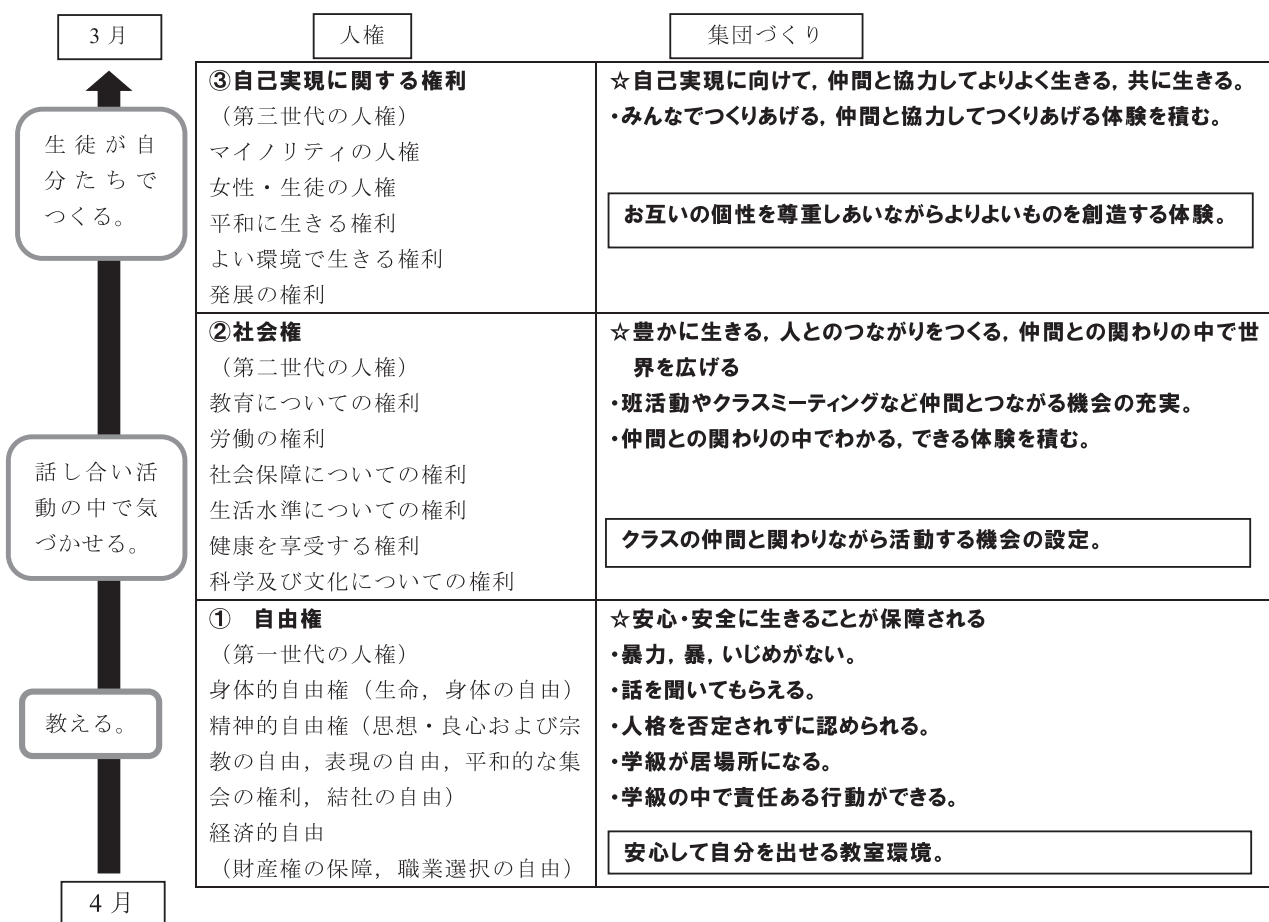


図1 学校での人権保障及び実現に向けての指導方針

中学校における特別活動は，学級活動，生徒会活動及び学校行事の各内容から構成されている。特別活動は，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教育活動であり，実際の生活経験や体験活動による学習，すなわち，なすことによって学ぶことを特質としている⁵⁾。特に，全校または学年という集団の中で，生徒の積極的な参加による活動が展開できる学校行事は，学級・学校文化を創る絶好の機会である。特に，文化祭などの「文化的行事」，体育祭などの「健康安全・体育的行事」は，生徒の積極的・主体的な参加を

促すことのできる教育活動である。そこには，生徒の活躍の場面として，それぞれが「参加」して活躍する場面と，実行委員や係など「運営スタッフ」としての場面がある。本研究で検討対象としたのは，「運営スタッフ」としての生徒会執行部である。

研究校の生徒会執行部は「運営スタッフ」の中心メンバーであり，1年間を通して生徒会運営を担う。執行部のメンバーの中で，会長・副会長は全校生徒による選挙によって選ばれ，それ以外のメンバーは学年の中でもリーダー性の高い生徒で構成されている。したがって，生

生徒会執行部はリーダー性の高い集団であり、全校生徒を引っ張り、学校行事等について前向きに活動できる集団である。生徒会執行部の人権意識を高め、活動をよくしていくことは、全校生徒が学校行事に主体的に参加できる環境を整えることにつながるのである。

以上を踏まえて、本研究の目的は、生徒会執行部による体育祭・文化祭の運営において人権教育を意識した指導を行うことにより、生徒会執行部のメンバーの人権意識がどのように成長するかを明らかにすることとした。そのため、本研究では生徒会執行部の生徒と共に人権を意識した体育祭・文化祭それぞれのルーブリックを開発し、それをを用いて定期的に振りかえり（評価活動）を行った。ルーブリックを活用することで、生徒たちがチームとしてめざす姿について共通の視点で話し合うことと、話し合いを通して生徒会執行部のメンバーの集団としての向上を図ることをねらった。

Ⅱ 先行研究の検討

本テーマに関する先行研究としては、以下の2つが挙げられる。一方は、人権に配慮した集団づくりについてである。人権に配慮した集団づくりの実践は、1950年代から同和教育実践が多く行われていた関西を中心とする西日本の学校で多く確認できる。森（2006）は、同和教育・人権教育の中で取り組まれてきた実践をもとに集団づくりの特徴について以下のように整理している⁶⁾。

第一に、1950年～1960年代の同和教育実践の集団づくりが中心となった時期である。この時期は、被差別部落の子どもたちの多くが貧困や生活苦の中で生活費を稼ぐために学校に行くことができない状況にあった。こうした厳しい状況に置かれた子どもたちの現実を周囲の子が受け止め、その背景に差別等の社会的な問題のあることを共感的に理解できるように教師が働きかけていくことが求められていた。そこで、同和教育に取り組む多くの教師が家庭訪問を行い、子どもの実態を知り、保護者をはじめ家族との信頼関係を築こうとした。何度も何度も家庭訪問を行う中で関係性を築き、本音の話を積み重ねながら子どもたちの学びの保障をめざした。この時代に行われていた集団づくりは、生活の厳しい子どもたちの背景やその中で思いを共有し、それを変えていくための動きが大切にされていた。

第二に、1970年～1980年代の学校全体で集団づくりが取り組まれるようになった時期である。学校における集団づくりが学級単位ではなく、学年・学校全体で取り組まれるようになったのである。この時期の集団づくりでは、「大変な思いをしている子どもを中心に」、「課題のある子どもを中心に」ということがよく語られた。学級や学校全体で課題のある子どもを中心として取組が進められ、その子どもの抱えている課題を解決するための行動ができるように、周りの子どもは自分とのかかわりの中で考え、その子を支えようとした。そのような取組の中で課題のある子どもを取り巻く状況の中にある差別な

どの矛盾を自分の課題としてとらえ、支える活動が進められた。このような活動を通して一人ひとりの子どもが自分の良さに気づき、それを発揮することで成長しているような集団づくりの実践が行われていた。また、この時期には人権学習などの様々な教育活動と集団づくりが重ね合わせて取り組まれるようになった。例えば修学旅行で平和学習を展開し、語り部の方々との交流を通してその生き方から学び、「どのような仲間をつくっていくのか」、「どのように仲間を大切にしていけるのか」、「どのように生きていくのか」など、自分たちの集団の在り方や自分自身の在り方を考えるように発展させていったのである。

第三に、1990年代～現在に至る人権教育が進められるようになった時代である。この時期は、同和教育における特別対策法が失効したこともあり、同和教育が幅広く発展し、人権教育が広く展開された時期である。そのため、取り扱う内容や課題も多くなった。学習方法も参加体験型学習が導入され、エンカウンターなどの人間関係を築くためのアプローチも活用されていった。また、社会の変化に伴う人間関係の希薄化により、この時期の集団づくりは、同和教育の成果を土台としつつ、人間関係づくりにも重点が置かれるようになった。自尊感情という概念が導入され、子どもを肯定することによって豊かな人間関係を築く取組が進められた。その中で子どもたちの多様な個性を子どもどうしが認め合いながら、相互の信頼関係を築き、一人ひとりの思いや願いに寄り添った集団づくりの在り方が模索されていったのである。私は、これまでの教職経験の中で、人権教育の指定校になり、人権に配慮した集団づくりに取り組んでいる学校を多く見てきた。それらの学校では、「人を傷つけてはいけない」、「差別してはいけない」という観念的な理解はかなり進んでいると感じている。しかし、一方、実際の行動場面においては人権に十分な配慮がなされていない状況が見られることもあった。頭では人権を配慮することの大切さを分かっているが、本当の理解に結びついておらず、グループでかかわる場面や利害が対立する場面で人を傷つける言動が出るのである。つまり、本当の意味での人権に配慮した集団づくりになっていないという状況がうかがえる。そのため、学んだことを実際の行動にうつせる集団に育てていくことが大切だと考えている。

もう一方は、ルーブリックに関するものである。ルーブリックとは、「成功の度合いを示す数段階程度の尺度と、尺度に示されたレベル（評点・評語）のそれぞれに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語から成る評価基準法」である。西岡は、ルーブリックを開発する意義について次のように述べる。第一に、「子どもたちの作品の実態に即して評価規準を明確にすることができ、ひいては次の目標や指導の手立てが明確に構想できるようになる。」第二に、「ルーブリック作りに複数名で取り組めば、評価の観点や水準について共通理解することもできる。」それに加えて「ルーブリックを引き継ぐ

ことによって、学年を越えた指導の改善が可能となっている。」⁷⁾という点である。

ルーブリックを開発する利点として以下の三点⁸⁾が挙げられる。第一に、「指導と評価の一体化」が可能となり、評価を次の指導にいかすことができる。第二に、目標がはっきりし、その達成に向けて何をすればいいかが明確になる。第三に、生徒が自己を振り返りながら、現時点の到達度を知り、計画を修正し、新たな見通しを持って活動を進めることができる。ここで重要なのは、ルーブリックを活かした形成的評価とその活用について実践的に追求した山梨県総合教育センター(2003)が指摘するように、評価の指針が「誰が評価しても判断がほぼ一致」し、その結果「教師も生徒もお互いが納得できる客観性をもった評価を行う」⁹⁾ことであろう。例えば、教師側が、「この子は力が伸びている」と評価していても、児童生徒自身は「手応えがなかった」と自身の成長を感じていないという場合がある。その一方で教師が「あまりがんばりが見られなかった」と評価していても、「結果は十分に出した」と児童生徒が評価する場合がある。このような点に留意しながら開発する必要がある。

ルーブリック開発に関する先行研究は、教科や総合的な学習の時間を対象とした事例報告は散見されるものの、特別活動を対象としたものは管見の限り上森(2015)のみである。上森は、特別活動における観察による評価のルーブリックを研究協力校と共同開発し、その効果について検証している¹⁰⁾。そこで確認されている通り、観察による評価のルーブリックの開発は、評価基準の明確化や評価の具体的な方法の検討にあたって考慮すべきとされる「指導と評価の一体化」「学習評価の妥当性・信頼性」「学校全体としての組織的・計画的な取り組み」の3点¹¹⁾にも対応可能である。

さらに、上森(2015)の研究は、ルーブリックを教科外活動の評価活動に活用することについて以下の点で示唆的であると言える。第一に、活動の指針を生徒と一緒につくることによって、生徒が自分の成長を感じることにつながる。第二に、目標を集団の要求に合わせて追加していくことができ、集団をつくりかえるきっかけとすることができる。第三に、学校として取り組むことで、他学年とのつながりを意識しながら指導できるので、行事等での教職員間の連携が取りやすくなる点が挙げられる。

Ⅲ ルーブリック開発の実際

1 ルーブリックの項目開発

本研究の実践を行った中学校は、生徒数493人、教職員数47人の中規模校である。研究協力校は、集団づくりの実践に力を入れ、授業における学びあいや学校行事における生徒主体の取組を2014年度から継続して進めている。研究校の生徒会執行部のメンバーは、生徒会事務局(会長・副会長・書記・会計):9名、各種委員会委員長:8名の計17名である。体育祭・文化祭の運営は、生徒会

執行部にとって大きな仕事である。体育祭・文化祭の運営の成功が執行部の生徒の自信となり、団結をより深めるものになるからである。筆者は2015年度の生徒会担当であり、2016年度は生徒会のアドバイザーという立場で生徒会運営に協力した。そのため、私は、生徒会担当教師とは綿密な打ち合わせを行い、連絡を取り合いながら評価活動実践を進めた。ここでの評価活動とは、ルーブリックの開発・修正と生徒と行う活動の振りかえりのことである。なお、今回生徒会執行部のルーブリックの観点を開発するに当たっては、黒上(2014)を参考にし、経済産業省の提省する「社会人基礎力」のうち、「チームで働く力(チームワーク)」¹²⁾を(図1)の指針に沿って改変した(表1)。

生徒会執行部のメンバーとのルーブリック開発と活動の振りかえりは(表2)で示す日程で行った。まず、それぞれの行事の前に執行部会を行い、生徒がどのような体育祭・文化祭にしたいか理想の姿を明確にした。そして、その姿を実現するためには、リーダーとしてどのような行動をとっていくことが必要なのかを(表1)の枠組みに沿って筆者と執行部のメンバーで整理し、理想の姿を文章化した(資料1)。ルーブリックの開発では、話し合いの中で出た生徒会執行部のめざすおおまかな姿をギア2とし、その内容についてより具体的な基準を示したものをギア3、ギア4とした。ギアの数字が上がるほど仲間とのつながりを意識した内容とした。

体育祭・文化祭の準備を進める過程で一週間ごとに、取り組んだことを執行部のメンバーとともに5つの項目から振りかえり、ルーブリックの内容を確認した。振りかえり用紙は、(図2)の通りである。具体的には、執行部のメンバーがまず個人でルーブリックに沿って振りかえり、その後自由記述欄に書いたことについて話し合いを行った。その中から次の一週間で重点的に頑張ることを確認し、生徒会担当教師と一緒に生徒が意識して動けるよう指導した。

体育祭ルーブリックの振りかえりの話し合いでは個人の視点での評価が中心になりがちで、チームとしてどのように成長していくかという視点が不足していた。そのため、体育祭ルーブリックの振りかえり以降の生徒会活動や日常生活の中ではチームとしての視点により重きを置いて指導することとした。その結果、文化祭ルーブリック開発に先立って実施した「執行部の文化祭アンケート(どのような文化祭にしたいですか)」では、「生徒みんなに楽しんでもらえる文化祭にしたい」、「準備は忙しいと思うけど、執行部全員で助け合って文化祭をつくりたい」という記述が多く見られ、チームとしての視点を意識していることが確認できた。そのため、文化祭ではチームとしての振りかえりを意識してギア4を開発した。

表1 ルーブリックの項目開発

社会人基礎力 黒上 (2016)	ルーブリックの 項目	対応する人権教育の観点「人権教育の指導方法等の在り 方について－第三次とりまとめ－」	指導方法
発信力	思いを語る	考えや気持ちを適切かつ豊かに表現し、また、的確に理 解することができるように伝える力。	「教える」指 導をベース にしながら 「話し合い の中で気づ かせる」活動 を取り入れ る。
ストレスコン トロール力	協力した行動	伝え合いわかり合うことができるように仲間同士のコミ ュニケーションをとる力。	
傾聴力 柔軟力	参加がしんどい生 徒へのフォロー	他の人の立場に立ってその人に必要なことやその人の考 えや気持ちを理解しようとする力。	
状況把握力	わかりやすい指示	自分の要求を一方向的に主張するのではなく、建設的な手 法により他の人との人間関係を調整する力。	
規律性	手本となる行動	リーダーとして手本となる行動をとっていくこと。	

表2 2016年度生徒会執行部の評価活動に関するルーブリックの開発と振りかえりの日程

日時	内容
8月24日(木)	生徒会担当教員との打ち合わせ
8月25日(金)	どのような体育祭にしたいか執行部アンケート
8月29日(月)	体育祭ルーブリック開発のための話し合い
8月30日(火)	体育祭ルーブリック開発のための話し合い
8月31日(水)	体育祭ルーブリック第1回振りかえり
9月3日(土)	体育祭当日
9月6日(火)	体育祭ルーブリック第2回振りかえり 生徒会担当教員との振りかえり
	どのような文化祭にしたいか全校アンケート, 執行部アンケート
9月27日(水)	文化祭ルーブリック開発のための話し合い
10月13日(木)	文化祭ルーブリック第1回振りかえり
10月21日(金)	文化祭ルーブリック第2回振りかえり
10月29日(土)	文化祭当日
11月3日(水)	文化祭ルーブリック第3回振りかえり 生徒会担当教員との振りかえり

文化祭（執行部のふりかえり）		NAME ()			<第1回:①、第2回:②、文化祭後:③>	
語る (個人) (チーム)	ギア2	ギア3	ギア4	コメント		
協力 (個人) (チーム)	ギア2	ギア3	ギア4	コメント		
フォロー (個人) (チーム)	ギア2	ギア3	ギア4	コメント		
指示 (個人)	ギア2	ギア3	ギア4	コメント		
行動 (個人)	ギア2	ギア3	ギア4	コメント		
文化祭を振り返って（自分たちのがんばる基準を明確にして振り返りを行ったことで自分自身にどのような変化がありましたか。）						

図2 振りかえり用紙

IV ルーブリック開発の効果

1 調査協力者（生徒会担当教師）との振りかえり

ルーブリック開発の効果を確認するにあたって、体育祭終了後、文化祭終了後に生徒会担当教師（30代 男性）とルーブリックを活用した実践についての面接調査を30分程度行った。

生徒会担当教師から見た生徒の変容について

生徒会担当からは、ルーブリックを開発する意味として、「振りかえりの記述から自分たちの課題について執行部で話し合い、改善策を考え行動していくことは、自分たちの力で自分たちの生活を向上させるためにはとても有効である。」「執行部として基準を意識しながら先頭に立って頑張ることで、『頑張ってるね』『ありがとう』などの感謝の声を聞く機会が増え、自信が持てるようになっていた。自信がつくとさらに前向きに努力できる。努力できるからさまざまな力が伸びる。さまざまな力が伸びるから新しい自分と出会える。そんないいサイクルをつくるための有効な手立てである。」「目標が明確なため、何に気をつけて行動すれば自分たちが成長できるのかを生徒たちが理解して行動に移せていた。」「振りかえりの記述から『語る』ことは大きく成長が見られた。」「文化祭後に生徒たちが成長を感じ、『終わりたく

ない』『もっとやりたい』という声が聞かれた。いろいろなことが自分たちの力でできるようになったことを実感していると思う。」というコメントがあった。

（表3）は、2015年度生徒会執行部の文化祭振りかえりの執行部間の協力に関する生徒の記述と2016年度生徒会執行部文化祭振りかえりの「執行部間の協力」の項目の振りかえりの生徒の記述を比較したものである。振りかえりは、事前に振りかえり用紙に振りかえりを書かせた後、2015年度は項目を設定せずに生徒一人ずつ感想を述べるという形を、2016年度はルーブリックの項目ごとに話し合うという形をとった。その結果、まず振りかえりの内容に量的な変化が見られた。2016年度は、ルーブリックの内容項目ごとに生徒が活動を振りかえたので、2015年度の大雑把な振りかえりの内容と比較すると、2016年度は、生徒が立てた目標を確認しながら丁寧な振りかえりができた。次に、振りかえりの内容の質的な変化である。2015年度の記述は、「協力した」、「楽しかった」、「うれしかった」など感想が主だが、2016年度の記述は、「〇〇ができたからうれしかった」、「△△のような呼びかけがあった」など理由を踏まえた具体的な内容に変化している。振りかえりの話し合いの中からも、ルーブリック開発時の話し合いの内容を意識してコメントする様子が見えられた。以上のように、2015年度の振りかえりと2016年度の振りかえりを比較すると振りかえり

の記述の質と量に変容が見られたことも生徒会担当教師と確認した。

ドバイスが具体的になり、自分自身の生徒の頑張りを見とる力の向上があった。],「生徒の振りかえりの中で、信頼関係の話がでてきたことがうれしかった。」というコメントがあり、生徒会担当教師自身も効果を実感していた。

生徒会担当教師の変容

生徒会担当教師自身の変容については、「生徒へのア

表3 2015年度生徒会執行部と2016年度生徒会執行部の文化祭振りかえりの記述の比較

2015 年度生徒会執行部の文化祭振りかえり <2015 年度生徒会執行部の生徒の記述> (生徒間の協力について記載のあるものを抜粋)	2016 年度生徒会執行部文化祭振りかえり <2016 年度生徒会執行部の生徒の記述> (「執行部間の協力」の項目の抜粋)
<ul style="list-style-type: none"> ○全員で協力してできた。 ○副委員長とも協力してつくれたのが良かった。 ○みんなのできたし、やりがいがあった。 ○たくさんの人に楽しかったといってもらえてうれしかった。 ○協力して頑張ることができた。 ○一中全体でつくれた文化祭だった。 	<ul style="list-style-type: none"> ○活動の最後に確認の時間をとり、一つひとつ確認しながら動けた。 ○委員長同士でも～やって!!などの呼びかけがある。 ○全員で声をかけ合いながら活動することができた。がんばったことをみんなが認めてくれてうれしかった。 ○お互いに仕事内容を確認し、積極的に声をかけ合い動くことができた。 ○他の人としっかり話し合った上で協力できたし、声もかけあえていたと思う。 ○仲間に声をかけられて、自分の良さに気づくことができたし、自信になった。 ○仕事内容を事前に確認し、次に何をすればいいのか先のことも考えて行動できた。 ○その日の作業をどこまで行うか計画を立てて行動できた。 ○声をかけ合い、わからないことはみんなを確認した。長い時間をかけてみると1つのものをつくれたから、完成したとき盛り上がった。 ○全校が一つにまとまった。 ○たくさんの人に楽しかったといってもらえてうれしかった。 ○生徒全員でつくった達成感がある。

2 生徒の自己評価活動

(1) 生徒の順序尺度による自己評価

(図3)～(図9)までのグラフは、(図2)の振りかえり用紙のギア2未満～ギア4の自己評価をつけた生徒の人数をそれぞれ集計し、体育祭開始時からの人数の変容をグラフにしたものである。(図3)は、体育祭準備開始時から体育祭終了後までのルーブリックを活用した振りかえりでの自己評価の変容をそれぞれの項目ごとにグラフ化したものである。(図4)は、体育祭準備開始時から文化祭終了後までのルーブリックを活用した振りかえりでの自己評価の変容をそれぞれの項目ごとにグラフ化したものである。(図5)は、文化祭準備開始時から文化祭終了時までのルーブリックを活用した振りかえりでのチーム評価の変容についてグラフ化したものであ

る。これらから、すべての項目において自己評価の高まりを見ることができる。特にリーダーとして自分たちの「行動」を正したり、チームとして「協力」して活動することへの意識が高まったといえる。

(図6)(図7)(図8)(図9)は、ルーブリックの振りかえりを事務局グループ(9人)と委員会委員長グループ(8人)に分けてそれぞれの項目ごとに集計したものである。(図6)(図7)は体育祭準備開始時から文化祭終了時までの個人としての振りかえりを、(図8)(図9)は文化祭準備開始時から文化祭終了時までのチームとしての振りかえりを集計している。全体的に見ると、委員長グループの方が事務局グループよりも5回目の振りかえりの時にギア4の評価をしている生徒が多かった。注目すべきは、第5回の段階で差が大きく出た「何

を伝えるか」, 「どんな指示を出すか」の項目である。委員長グループは「周囲の人へのフォロー」の項目が高い傾向にある一方、事務局は「執行部間での協力」の項目が高かった。それぞれの立場によって五つの項目の中で重点的に意識する内容も異なるということが明らかになった。

学年別に見てみると、2年生(2人)よりも3年生(15人)の方が高い意識で行動していた。2年生はチームとしての評価は高いが、個人の数値が3年生に比べて低い傾向があった。

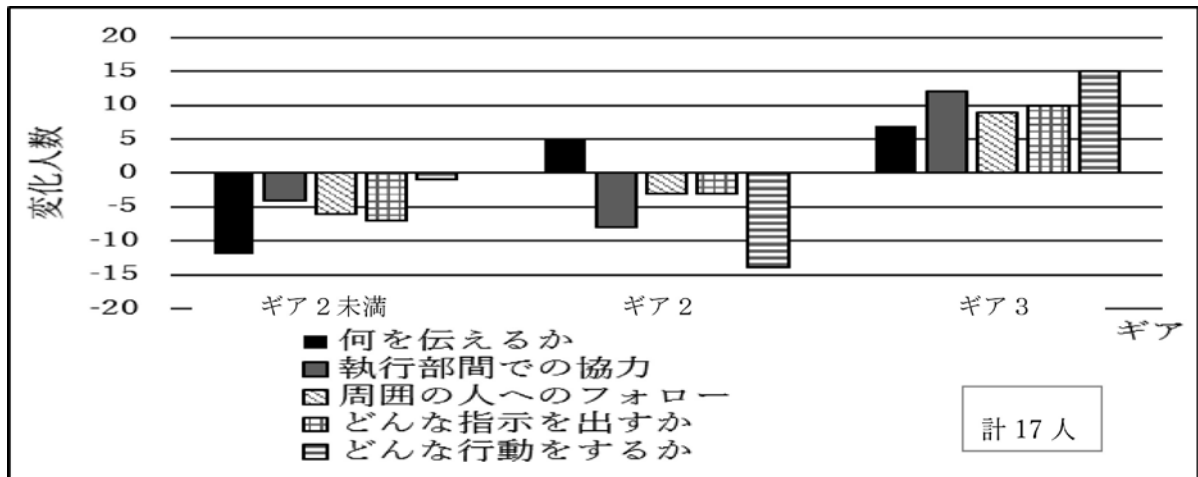


図3 体育祭期間中の振りかえり用紙を活用した自己評価活動の変容 (体育祭準備開始8/31から体育祭終了後まで)

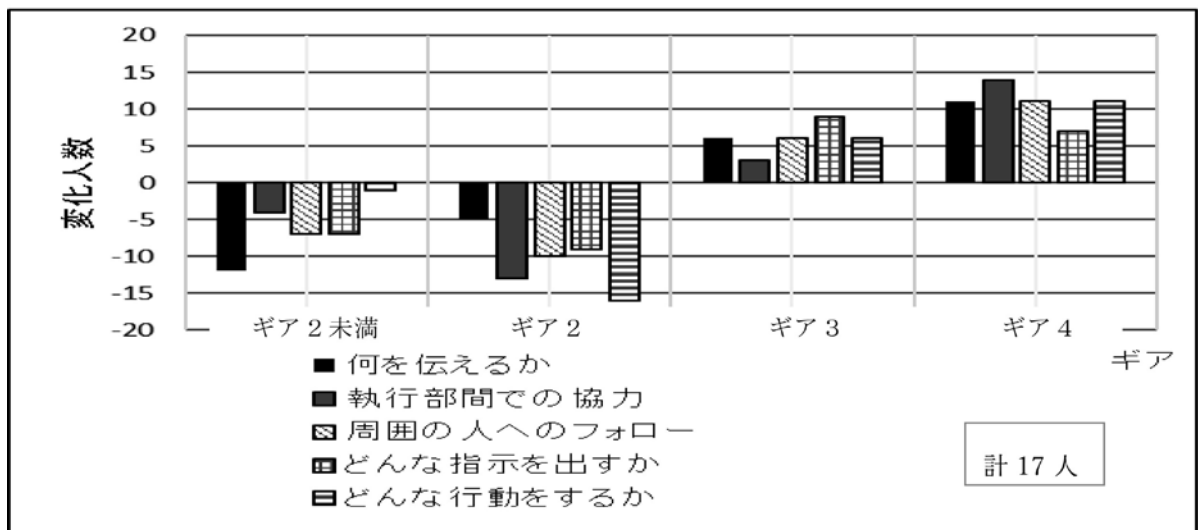


図4 文化祭終了までの振りかえり用紙を活用した自己評価活動の変容 (体育祭準備開始8/31から文化祭終了後まで)

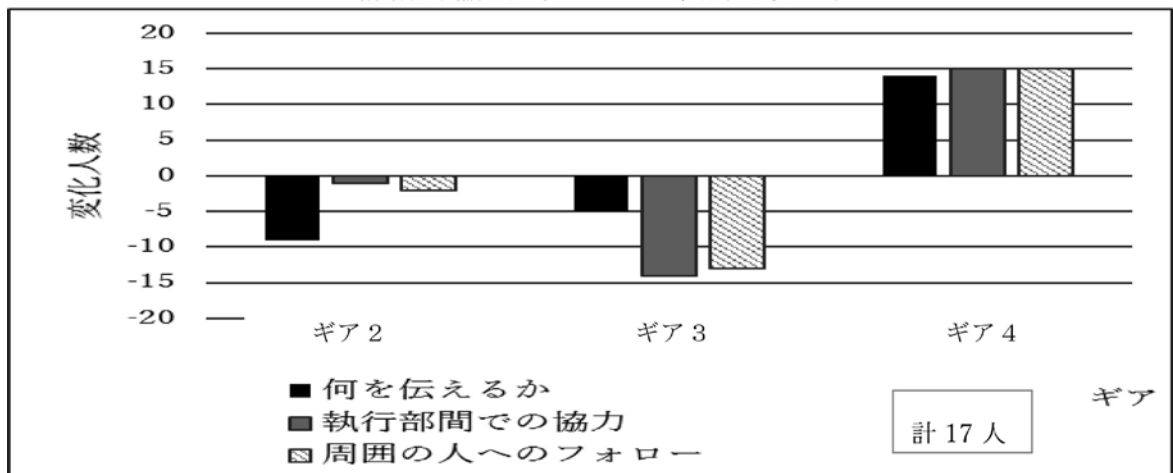


図5 ループリックを活用した振りかえりでのチーム評価の変容 (文化祭準備開始10/13から文化祭終了後まで)

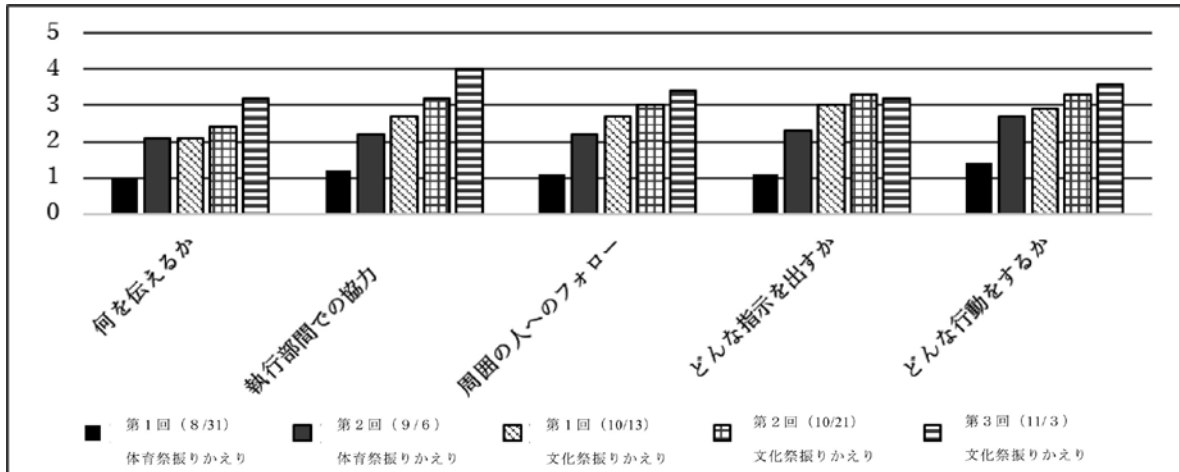


図6 事務局の振りかえりの変容 (個人)

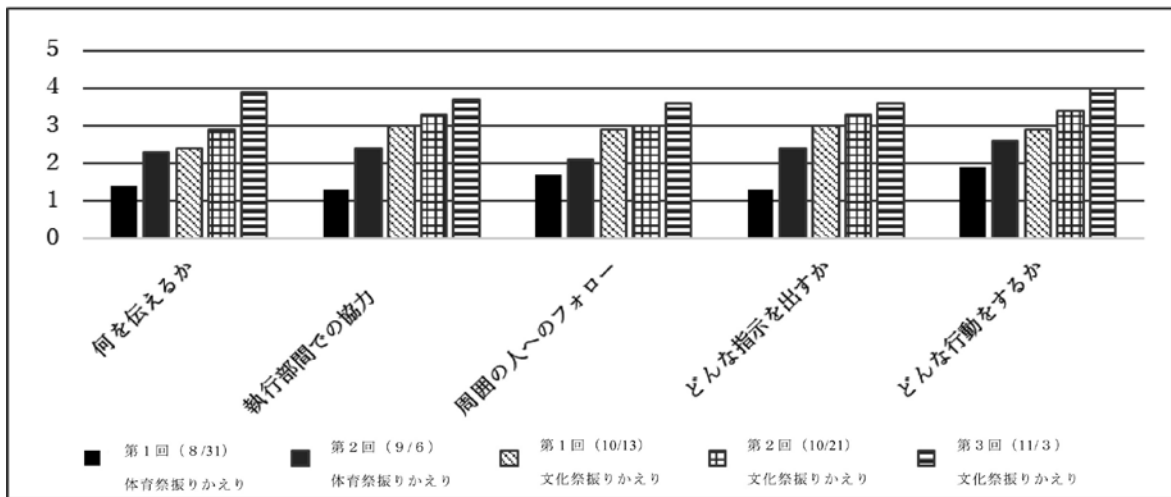


図7 委員長の振りかえりの変容 (個人)

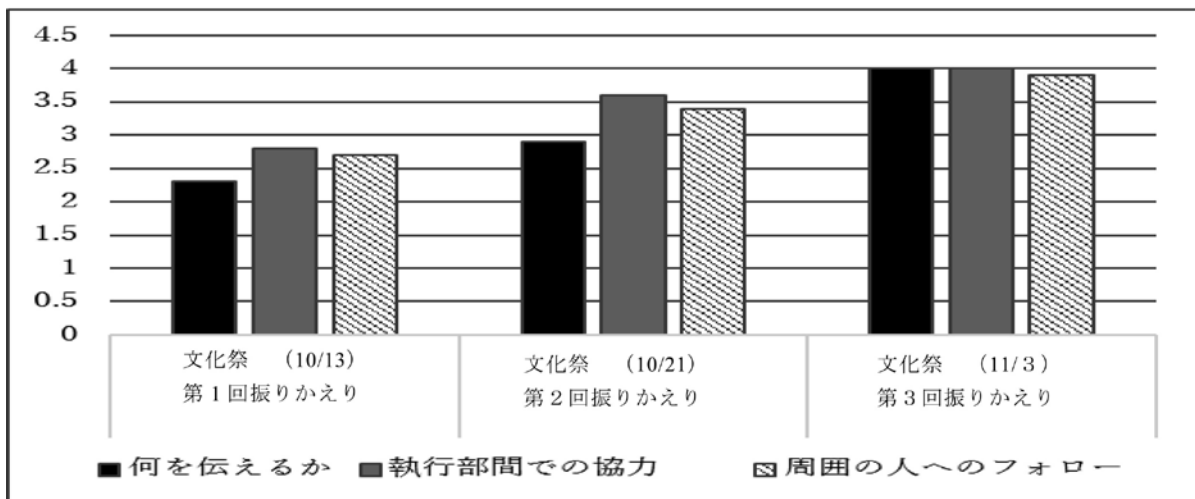


図8 事務局の振りかえりの変容 (チームとして)

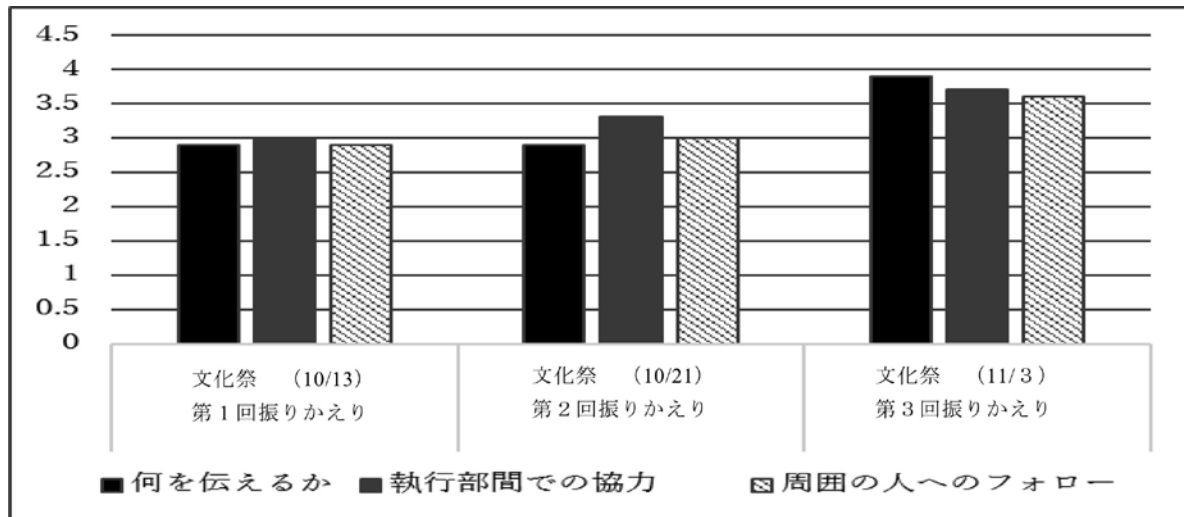


図9 委員長の振りかえりの変容 (チームとして)

(2) 生徒の自由記述による自己評価

生徒の自由記述は、自分の成長について記述している部分と執行部全体の成長について記述している部分に分けることができた。生徒の自由記述の中で本研究とかわる部分を個人の成長という視点とチームとしての成長という視点に分類すると(表4)のようになる。

3 考察

生徒が自分たちでループリックを開発し、振りかえりを続ける一連の評価活動によって、5つの項目すべてにおいて自己評価の向上が確認できた。体育祭、文化祭と継続してループリックを活用した評価を行ったことで、生徒が自身のめざす姿を更新しながら頑張ろうとする意欲的な姿が見られた。また、継続した取組の中で、生徒が他者を意識した視点を持ち、誰もが楽しめる行事をめざして協力・行動したことは、生徒の人権意識の成長ととらえることができる。教師の指導の変容、個人の成長、チームとしての成長という観点で記すと以下のようになる。

生徒会担当教師の指導の変容

(表3)の変容と生徒会担当教員のコメントから、人権の観点に基づき評価規準を定め、評価基準を創出していくことにより、振りかえりの記述がより具体的になり具体的な場面で生徒の行動を評価できるようになった。ループリックを開発して振りかえりを行った結果、今まで行っていた「何となく振りかえる時間」からの脱却を図ることができた。

生徒個人の成長

(図3)(図4)(図5)の結果から、ループリックを活用して振りかえりを行ったことは、生徒が自分の力で自分の生活を向上させるためにとても有効であるといえる。文化祭から体育祭と継続的に続けていくことで、理想の姿も更新しつつ、活動の質を高めることができた。

(図6)(図7)の結果では、委員長グループの方が事務局グループよりも5回目の振りかえりの時にギア4の評価をしている生徒が多かった。これは、全体のまとめ役である事務局に対して、委員長は、委員会で実働することが多く、委員に対して指示を出す場面が多いからだと考えられる。そのため、「話す内容を何度も事前に考えてから話すようにした。」、「先生と打ち合わせをしながら委員会に臨むことができた。」などのコメントが見られた。また、委員会グループが、「周囲の人へのフォロー」の項目の値が高かったのは、目標を意識した行動をした時に、後輩がいる委員長の方がより丁寧に動かざるを得ない状況があるため、能力差のある集団の方がリーダー個人としての自覚が高まったためだと考えられる。そのため、「やることがわからなくて困っている人に声をかけ、サポートすることができた。」、「困っている人に意識して話しかけたり、頑張っている人を励ますことができた。」などのコメントが見られた。一方、事務局は「執行部間の協力」の項目が高かったのは、チームとして執行部をどうまとめるかという点を意識しているからだと考えられる。

ある程度能力の高い集団を動かすことの多い事務局は、チームとしての高まりを意識した行動が多く見られた。そのため、「自分の仕事が終わっても、他に仕事がないか探しながら準備した。」、「分からないことを仲間同士確認し、仲間の意見を聞きながら行動した。」などのコメントが見られた。学年別に結果に差が生まれたのは、2年生は3年生に比べて前に出る場が少ないこと、困った時には3年生が助けてくれるという安心感があることが「今年度は3年生に頼ることが多かった。」、「3年生がみんなをまとめていた。」というコメントからもうかがえた。しかし、一方、「来年度は自分が引っ張らなければならない。」、「3年生がやっていることができるようになりたい。」というコメントもあり、次年度自分たちがリーダーになるという自覚を持って活動していることも確認できた。

表4 文化祭振りかえりにおける生徒の自由記述

個人としての成長
自分のことだけでなく、全校のみんなのこと、執行部のみんなのことを考えて行動できるようになった。まわりとのつながりを考えるようになった。
目標や目的が具体的になって、理想に近づこうと努力できたし、実際に近づくことができたと思う。また、自分自身で努力していけば成功するという自信が持てたので、これからのことにも努力し、自信を持ちたい。
何をがんばるのか、何が課題なのか全体で話し合いながら準備を進めたので、今自分が何をすべきかがよく分かったし、細かく振り返りをする中で、自分の何を改善していけばいいか理解しながら動けてよかった。
チームとしての成長
一つひとつの行動を意識することで、より自分の行動に責任を持つことができた。特に、執行部内での相談や声をかけ合うことなどがうまくできたのでスムーズに準備を進めることができたし、成功につながったと思う。
基準が明確になっていたのので、自分の仕事が終わっても、次にすべきことを考えて、常に周りのことを意識しながら行動することができた。
誰が、どこで、どんな風に動いているのかを分かっていたので、フォローも意識しながらすることができた。
周りとの信頼関係ができたので、今まで一人でやろうとしていたことももっと周りを見て、仲間を頼ろうと思えるようになった。今の自分に何があって、何の力が足りないか、どうしたらもっとよくなるのかがわかった上で活動できたのはよかった。

(表4) から以下の2点が明らかになった。第一に、各生徒にとって、目標や目的が具体的にになり、理想に近づこうと努力することができたこと、生徒それぞれが個々の強み、弱み、できたこと、できなかったこと、自分自身に足りなかったことを確認することができたことが分かる。その結果、何をするか、何をしなければいけないのか、何を頑張ればいいのか、何を改善すればいいのか明確になった。第二に、各生徒が目標に向かって努力したことがよい結果をもたらし、やる気の向上につながった。そのことが自信になりさらなる努力につながるなど生徒の成長にとっていい循環が見られた。

以上の結果から、(図1)の第一世代の人権を保障するための「考えや気持ちを適切、かつ豊かに表現し、また、的確に理解することができるように伝え合い、わかり合うためのコミュニケーションの能力やその技能」と第二世代の人権を保障するための「他の人の立場にたってその人に必要なことやその人の考えや気持ちなどが分かるような想像力、共感的に理解する力」の高まりが見られた。

チームとしての成長

(図8)(図9)の結果から、個人としてだけではなく、チームとして仲間と関わろうとする意識の高まりを見ることができた。

(表4) から以下の3点が明らかになった。第一に、

自分の仕事が終わっても、次にすべきことを考えて、常に周りのことを意識しながら行動することができた。周りとの信頼関係ができ、チームとしてお互いに関わりようとする姿勢が強くなった。第二に、ループリックを作るために執行部間で思いを話し合い、体育祭・文化祭と継続してループリックを活用することで、チームの明確なビジョンを持つことができ、先を見通した取り組みが可能になった。第三に、他者を意識した視点が入っていたので、生徒会役員が自分の思いを押し付けるのではなく、執行部以外の生徒のことを意識して、「どうすれば伝わるか」、「参加してもらうためにはどうしたらいいか」、「どのように巻き込むか」を考えて行動するようになった。執行部内の苦労している仲間や参加することがしんどい生徒への言葉かけも意識していた。

生徒の振りかえりから、「一人ひとりのリーダーとしてのスキルアップ」と「執行部間のチーム力の高まり」、「仲間へのあたたかいかわりの向上」があったと解釈できる。以前は、学校行事を運営する時には、リーダーからの強い指導(強制や命令)が多く、集団に参加しにくい生徒への対応は不十分であった。しかし、ループリックの中に他者を意識した視点を入れたことで、集団の中でしんどい思いをしている生徒や執行部間で苦労している仲間へ寄り添いながら行事を運営するという人権に配慮した学びが生まれた。仲間とのつながりを意識し、話し合いを重ねながら成功体験を積み重ねていくこと

は、(図1)の第三世代の人権をめざすための第二世代の人権の保障につながっている。

V 本稿のまとめ

本稿では、人権を尊重した集団づくりの一環として生徒会執行部とともに体育祭・文化祭ループリックを開発し、評価活動で活用する効果を検討してきた。ループリックを開発したことにより執行部間で生徒同士がお互いに声をかけ合うことが増え、個々の生徒の良好な関係性を高めることとなった。そのことが執行部という集団のチーム力を高めることにつながったと考えられる。また、生徒会担当教師との振りかえりの中でも語られたが、教師の生徒を評価する力量の向上にもつながっていることが明らかになった。

体育祭・文化祭の取組当初から、執行部の生徒は、「いい文化祭にしたい」「みんなで楽しめる文化祭にしたい」という願いを持っていた。これは、(図1)の第三世代の人権の実現をめざすものであった。しかし、具体的にどのようなことを頑張ればいいのかが生徒には見えていない状況があった。そのため、ループリックを開発し、第一世代の人権、第二世代の人権を実現することを意識させた。その結果、(表3)にもあるように、「自分は他者からも認められている」「自分にはこんなに素晴らしいところがある」という認識を生徒がもつことができ、自信を持って自分の思いを語るできるようになった。また、それと同時に、他者の意見を取り入れながらよりよいものを創り上げる体験を積むことができたことは、チームとしての団結力の向上にもつながった。

一方、課題については、2016年度のループリックは、もともとリーダーシップの高い子が中心となる集団で開発活用したが、それを学級の中でどう展開していくのかということが挙げられる。学級の中でループリックを活用する時は、どの立場にいるかによって、伸びる力が変わってくる。バランスよく力を伸ばすために、長期的な視野を持ち、多くの生徒がリーダー、フォロワーどちらも体験できるような場の設定が必要である。

また、生徒会執行部は、学校行事に対して前向きにまじめに取り組む生徒が多い集団である。だからこそ、学校行事に対して後ろ向きであったり、否定的な考えを持っている生徒がその集団内にいたときにどのように対応するのか、集団の中で居場所がないと感じている生徒にどのように対応するのかという視点が不足している。そのため、今後の課題として、学級を基盤とした集団づくりの研究を進めていきたい。普段の学級生活の中で、生徒が安心・安全に生きることが保障される環境を整備すること、学級の仲間と関わりながら活動できる機会を設定することは、生徒の自尊感情を育て、自己実現を可能にする集団を育てる上で大変重要なことである。さらに、学級だけでなく学校生活全体の中に、一人ひとりを大切にするという雰囲気に満ちていることが肝要である。

<註>

- 1) 久保田洋 (1986) 「国際人権機構の再構築」『ジュリスト854号』有斐閣, 80頁
- 2) 文部科学省 (2008) 「人権教育の指導方法等の在り方について—第三次とりまとめ—」
- 3) 文部科学省 (2010) 「子どもの徳育の充実に向けた在り方について」
- 4) 文部科学省 (2006) 「子どもの意欲・やる気等の向上・低下に係る調査研究成果・事例の収集調査」、中央教育審議会 (2012) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」、厚生労働省 (2013) 「国民生活基礎調査」
- 5) 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領解説特別活動編」
- 6) 森実 (2006) 「集団づくりがめざしてきたもの・めざすもの」『わたし出会い発見Part6～集団の中で子どもとつながる・子どもがつながる 教材・実践集～』大阪府人権教育研究協議会編, 272頁-276頁
- 7) 西岡 加名恵・田中 耕治 (2010) 『「活用する力」を育てる授業と評価 中学校—パフォーマンス課題とループリックの提案』学事出版, 14頁-16頁
- 8) 文部科学省 (2016) 「学習評価に関する資料」
- 9) 山梨県総合教育センター (2003) 「ループリックを生かした形成的評価とその活用に関する研究」, 2-3頁
- 10) 上森さくら (2015) 「小学校特別活動におけるループリック開発とその導入効果の一考察」『教育臨床総合研究』14, 89頁
- 11) 国立教育政策研究所 (2012) 「評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料 (中学校 特別活動)」12-13頁
- 12) 黒上晴夫 (2014) 「新しい学習を評価するツール—ループリック—」岩崎千晶著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブラーニングへの挑戦—』関西大学出版部, 87頁

資料1 文化祭ループリック

生徒会執行部リーダー育成プロジェクト (文化祭ループリック)

項目の**太字**は、執行部アンケートで出たどんな文化祭にしたいかの思いをまとめたもの
 ギア3の下線は、生徒と話し合い、特に意識した部分
 ギア4の**太字**は、チームとしての取り組みを意識した部分

項目	内容	ギア2	ギア3	ギア4
何を伝えるか (チーム) 発信	・思いを語る	☆自分の思いをわかりやすく伝えられることができる。	☆話す内容を整理して (文字にして)、 全体的に説明 することができる。 ☆自分の言葉で相手の眼を見て話す。	ギア4 ☆執行部間で中心となる思いを共有し、 全員で伝えていく 。(心で) ☆聴く人の様子を見ながら話す。
執行部間での協力 (チーム) まとめ チーム一丸 仲間と協力	・執行部間のコミュニケーション ・忙しい人のフォロー	☆自分の仕事を確認し、責任を持ってとりくむ。 ☆次に何をすべきか確認してから行動に移る。	☆自分の仕事が終わった後に、「他にやることある?」と声をかけることができる。 ☆次に何をすべきか、執行部間で 確認の時間 をとってからはじめる。(当日) ☆計画をたてて行動する。	☆自分で仕事を見つければ、「~やろうか」と自分から動く。(提案) ☆事前に互いの 仕事内容を確認 しておく。 (前日まで) ☆その時々 に振り返り をする。
周囲の人へのフォロー (チーム) 柔軟 傾聴 一人残らず楽しかったといえる 達成感を味わって欲しい お互いを尊重できる	・集団から離れている子へのフォロー ・困っている子へのフォロー	☆困っている人がいたら声をかける。 ☆一生懸命頑張っている人に励ましの声をかける。	☆困っている人や集団から離れている人に「どうしたの?」と声をかけ、 困り感の解消 のために行動する。 ☆執行部の指示に協力して一生懸命頑張っている人に対して「ありがとう」「頑張ってるね」などの声かけをする。	☆執行部を 助けてくれる人を巻き込み 、周囲へのアドバイスを促す。(自分たちで動けるように) ☆全員が同じ思い (目的) を共有し、 チームとして のフォローを心掛ける。(チームで動く) ☆ 先生方との連携 を意識する。
どんな指示を出すか (個人) メリハリ 後輩への 見本	・全体への指示を出す場面	☆無駄な時間がかからないようにあらかじめ話す内容を考えて指示を出す。 ☆注意すべき所は注意する。	☆□□のために××をする、など理由を踏まえて 簡潔に具体的な指示 を出す。 ☆何が いけないのか 分かるように注意する。(怒らない) ☆指示する内容を 事前に相談 しておく。	☆注意する時は何が いけなかったのか を本人に考えさせる。(一方的な指示×) ☆ 指示する内容を 書きだして整理しておく。(絵や図で説明)
どんな行動をするか (個人) メリハリ いいものをめざし高め合う 後の生活が いい方に変化 後輩への 見本	・服装や時間・態度	☆みんなの手本となるように、服装や時間・態度に気をつけてとりくむ。 ☆計画を立てて行動する。	☆自分の服装や態度に気をつけ、 周囲の仲間 にも 呼びかけ を行う。 ☆ 人任せにしない 。 ☆計画を立てて 全体の様子 をみながら行動する。	☆周囲と 積極的 にかかわり、学年を超えた呼びかけを行う。 ☆ 自分の仕事 はきちんとするが、 何でも一人でやろうとしない 。(先生や仲間と相談をする)
目標・キーワード	つながり	まどまり	協力	リーダーシップ