

認定NPO法人カタリバ みんなのルールメイキング調査研究報告書

2022年7月31日

認定NPO法人カタリバ
みんなのルールメイキング事務局

目次

第1章 調査研究概要

- 第1節 調査研究の目的・実施体制……………p.3
- 第2節 調査研究の概要・方法……………p.4

第2章 生徒の変化に関する調査

- 第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化……………p.7
- 第2節 全校生徒へのアンケートにみる生徒の変化……………p.17
- 第3節 総合考察……………p.22
- コラム ……………p.24

第3章 学校の変化に関する調査

- 第1節 インタビュー調査にみるコア教員の変化……………p.25
- 第2節 学校全体(コア教員以外の教員)の変化……………p.29
- 第3節 総合考察……………p.32
- コラム ……………p.34

第4章 外部人材の参加に関する調査

- 第1節 調査背景・方法……………p.36
- 第2節 語りの分類結果に関する考察……………p.38
- 第3節 各学校での役割推移について……………p.43
- 第3節 総合考察……………p.45

第5章 おわりに……………p.45

巻末資料

- 調査項目について……………p.48
- 調査結果について……………p.52

第1章 研究調査概要

第1節 調査研究の目的・実施体制

(1)調査研究の目的及び実施体制

生徒が主体となって校則やルールの見直しに対話的に取り組む『みんなのルールメイキング』プロジェクト(以下、ルールメイキングプロジェクト)が、生徒や学校にもたらす変化やその要因を明らかにするとともに、こうした取り組みの可能性や課題について包括的に考察し、実践の改善や展開に向けた示唆を得ることを目的とする。

また本調査研究は、認定NPO法人カタリバが組織した研究チームに委託し、データ収集及び分析を行った。実施体制の詳細については、p.47「研究体制について」に記載する。

(2)みんなのルールメイキングプロジェクト事業概要



RULE MAKING



みんなのルールメイキングプロジェクトは、生徒が中心となり先生・保護者などの関係者と協働して校則・ルールを見直していく教育プログラムである。立場や意見の違う人たちと対話をしながら納得解をつくる経験を通じて、身の回りの課題に気づき、当事者意識をもって行動する力や、社会参画への意識を育むことを目指している。

本プロジェクトは2019年にスタートし、全国の学校と連携して、校則を見直す取り組みを広げてきた。経済産業省「未来の教室」実証事業に採択され実施している。

各学校のプロジェクトは、生徒会や探究活動、委員会活動など既存の組織から立ち上がる場合のほか、全校から有志メンバーを募集するケースも存在する。活動全体のプロセスは各学校により多種多様であるが、大きく下記の手順を辿る。また2021年度の実施体制においては、各学校のプロジェクトは生徒・教師が中心となりながら、外部人材としてコーディネーターが継続的に活動支援を行っている。*詳細は第4章へ

ルールメイキングプロジェクトの10Step

- Step1 ルールの基本認識を形成する
- Step2 対話の基本認識を形成する
- Step3 広く検討すべきルールを見つける
- Step4 見直したいルールを決める
- Step5 調査計画を立てる
- Step6 調査を実施して、データをまとめる
- Step7 解決案(新ルール)をつくる
- Step8 解決案(新ルール)を提案する
- Step9 新ルールの運用に向けて準備をする
- Step10 プロジェクトの振り返りをする

ルールメイキングの活動プロセスについて詳しく知りたい方はこちらの動画へ。



第1章 研究調査概要

②調査方法

2021年度ルールメイキングプロジェクト先進事例校・実証事業校を対象として、事前・事後アンケートによる定量的調査、そして参与観察・インタビュー調査などを含めた定性的調査を実施した。下記に、それぞれの詳細を示す。

■定量的調査の詳細① 全校生徒向け質問紙

実証事業校12校の全校生徒を対象に、質問紙調査を実施した。事業目的および先行研究に基づく仮説等をもとに、以下の項目を従属変数として設定した。これらの項目を、事前・事後質問紙で共通して使用し、生徒の変化について検証した。なお、事前質問紙はそれぞれの学校で活動がスタートする2021年6月頃に配布・回収し、事後質問紙は活動終盤の2022年3月頃に配布・回収を行った※1。また、全校生徒向け質問紙の項目及び測定要素との関連性については、巻末資料として掲載する。

▼測定要素

- | | |
|-----------|--|
| A 生徒自身の変化 | ①効力感 ②政治・社会参加への関心・意欲 ③信頼感
④規範意識 ⑤市民としての価値観/態度 |
| B 学校風土の認識 | ⑥学校のルール ⑦学校への信頼感 ⑧学校への愛着
⑨学校への効力感 ⑩学校における機会 |

※1 学校によっては指定時期に配布が困難なケースもあり、その場合は未回収での処理、もしくは実施時期の調整を行った。

■定量的調査の詳細② 教員向け質問紙

実証事業校12校の全教職員を対象に、質問紙調査を実施した。以下の項目を、事前・事後質問紙で共通して使用し、それらの変化を検証した。また事後質問紙では、生徒の変化やルールメイキングプロジェクトについての考えに関する自由記述方式の設問も設けた。また、教員全体向け質問紙の項目及び測定要素との関連性については、巻末資料として掲載する。

▼測定要素

- | | |
|-----------|------------------------------------|
| A 生徒観・学校観 | ①生徒への信頼 ②生徒の声や参加の意義の認識
③校則・ルール観 |
| B 学校風土 | ④対話的な職場風土 ⑤外部連携の意義の認識
⑥変化への開放性 |

第1章 研究調査概要

■定性的調査の詳細① 振り返りシート

実証事業校12校を対象に、①プロジェクトに中心に関わった生徒、②プロジェクトに中心に関わった担当教員、③外部コーディネーターの三者に向けて、活動終了後に「振り返りシート」を実施した。「振り返りシート」では、プロジェクト活動の進め方に関する良かった点や改善点などプロセスに関する内容、そして自分自身や学校にどのような変化や影響があったのかなどアウトカムに関する内容について尋ねた。

■定性的調査の詳細② 参与観察

生徒の活動プロセスや学校側の動き、取り組みを通じて生まれる様々な変化等を深く捉えるために、年間を通じた参与観察を実施した。観察を行う学校は、学校の属性や背景の多様性(例:中学／高校、私立／公立、都市／地方、学力層など)を考慮し、全対象校の中から8校※2を設定した。参与観察の方法として、各校の生徒活動に研究者がオンライン・現地で同席し、やり取りの内容をフィールドノーツに記述する形式で行った。また現場で取得したデータについては、定期的に複数のメンバーで考察を行うことで、多角的な検証や分析に繋げた。

※2 表1を参照。

※3 一般に、研究知見の厳密性／客観性を担保するため、参与観察において学校現場の実践に研究者が関与すべきでないという考え方もみられるが、事業の性質上、そのように「引いた」観察に徹する形が難しい場面も存在する。そのため本研究では、参与観察者が担当教員やコーディネーター、生徒たちの取り組みに伴走しながら、現場側の求めがあれば、必要に応じて意見や提案を述べることも可能とした。

■定性的調査の詳細③ インタビュー調査

参与観察を実施した8校※2を対象に、①プロジェクトに中心に関わった生徒、②プロジェクトに中心に関わった担当教員、③外部コーディネーター、の三者にインタビュー調査を実施した。時間としては30分～1時間程度で、学校の希望に応じて個別・グループでの半構造化インタビューを行った。また、インタビュー調査の項目は、巻末資料として掲載する。

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

ルールメイキングプロジェクトは、校則やルールの見直しを行うとともに、そうした取り組みを通じた生徒への教育的効果も意図した活動である。

そこで本章では、ルールメイキングの活動を通じて、生徒にどのような変化が生まれたのか分析を試みる。具体的には、第1節では、活動に中心的に参加した生徒(コア生徒)に注目し、当該生徒へのインタビュー調査の結果に基づいて、これらの生徒にみられた変化を整理する。続いて第2節では、(コア生徒を含む)全校生徒へのアンケート調査を用いて、定量的データをもとに生徒の変化を分析する。最後に第3節では、活動の進め方や内容、学校の環境や置かれた状況等によって、生徒の変化にどのような違いが生まれるのか、若干の考察を試みる。

(1)インタビュー調査にみる プロジェクトに中心に関わった生徒(以下、コア生徒)の変化

ルールメイキングプロジェクトでは、学校や活動の特色に応じてコア生徒の多様な変化が見られた。その中でも多くの学校に共通して見られた次の5つの変化を確認する。

- ① 対話の重要性の実感・多様な他者の見方への理解
- ② ルールに対する認識の変化
- ③ 周囲や学校に対する効力感の醸成
- ④ 教員との関係性の変化
- ⑤ 意見の主張や主体的な行動への積極的な姿勢

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■①対話の重要性の実感・多様な他者の見方への理解

全体的な傾向として、対話を通して多様な他者の意見に触れる重要性を実感したり、対話に必要な手立てを認識したりしたコア生徒の声が多数みられた。これはルールメイキングプロジェクトの活動が校則を変えることなく、そのプロセスでの対話を重視した取り組みであることが影響していると考えられる。具体的にどのような生徒の語りがあったのか、2つの事例を次に示す。

事例1:多様な立場の意見に触れる重要性を実感した

次のコア生徒の語りをみると、自分の立場に限定された視点から、異なる立場に立った広い視点で物事を考えることができるよう変化したとわかる。こうした変化は、ルールメイキングプロジェクトがコア生徒だけではなく、全校生徒や教師、保護者や地域住民など、学校や校則に関わる多様な関係者との対話を通して行う活動であったことが影響しているであろう。対話を通して、自分とは異なる立場の多様な視点を得たと考えられる。加えて2つ目の語りに見られるように、多様な見方を知ることの良さを認識することが、他者との対話や協働の重要性の実感へと繋がったコア生徒もいることがわかる。

「えっと、自分が始める前は、その、生徒側の視点しか見れてなかったんで、えっと…先生側の意見を知ることができて、こう、どういう意図でその校則ができたのかとか、こう、なんていうか、先生自身も実は生徒と同じことを思っていたり、っていうのが見えてきて、なんていうか、変えられるんじゃないかとか、こういうところが見えてなかったなっていうのが広がって。なんというか、見れる場所が広くなりました。」

「あの、生徒会とか委員長とか、そういうのをやってるときに、その、みんなやらんから、自分、もう聞くのもめんどくさいし、自分がやればいいなーとか、そういう考えもあったんですけど、ルールメイキング始めてから、その、自分だけじゃなくて、いろんな人の意見を聞くことで、自分になかった発想とかを聞けたり、もっといいものになっていくから、やっぱり、みんなと話し合ったりして、やっていくのは大事だと思っていました。」

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■①対話の重要性の実感・多様な他者の見方への理解

事例2:対話のためにはどのような手立てが必要なのか学んだ

次のコア生徒の語りから、対話のためには相手に共感や受容の態度を示したり、話しやすい環境づくりを行ったりすることが重要だと認識したとわかる。このような認識は、活動を継続的に積み重ねる中で、試しに相手の意見を受け止めると上手く対話ができたと気づきを得るなど、コア生徒自身がいかに対話すべきかと試行錯誤した経験から見出したものだと考えられる。

(対話に必要なことを聞かれて)「あー。共感です。(中略)そうです。え、認められるって、嬉しいんですか。その、なんで、一気に反論せず、1回相手のことを受け止めてみたら、いい感じになるんじゃないかっていうのが出てきて。1回とりあえずまず、受け止めてみる。で、そこから、あの、それを受け取って、自分が質問などを使って投げてみるみたいな。で、それを受け取ってくれる。で、そしたら、また返してくれる、みたいな。まずは共感して…あ、傾聴も大事なのかな。傾聴して共感する、のが大事かなって思っています。(中略)どうやったらうまく伝え…本当に伝えたかったことを伝えられるかなって思ったときに、相手のことをまず受け止める、ってのが出てきて。実際にやってみたらほんとに対話になって、ちょっとびっくりしました。」

(対話に必要なことを聞かれて)「(前略)空気感かなって思います。こう、話しやすい雰囲気と話しにくい雰囲気って明確にあると思うんですけど、話しやすい雰囲気を作るためには、こう、やっぱりどうすればいいかなって思ったときに、なんていうか、いつもルールメイキングの、この生徒会のときに、教室で、先生がセットしてくれてる、あの雰囲気があると、すごく話しやすいですし、やっぱりああいう、1回なんか、仲良くなろうとするって大事だなって思います。(中略)なんか、今日は校則について話しに来てるんだっていう、かっちりした感じじゃなくて、こう、なんか、一緒に変えたい同士仲良くしましょうみたいな、ああいう優しい空気感が、話しやすい雰囲気にさせてくれるんじゃないかなって思います。」

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■②ルールに対する認識の変化

全体的な傾向として、ルールの意義・役割や、それらを決める主体に関する考え方が変化したコア生徒の声が見られた。これはルールメイキングプロジェクトの活動を通してルールの必要性を問い直したり、ルールの意義・役割について考えたりした経験が影響していると考えられる。具体的にはどのような生徒の語りがあったのか、2つの事例を次に示す。

事例1:ルールは大人が決めるものから生徒主体で決めるものへと認識が変化した

次のコア生徒の語りから、校則・ルールを問い直し新たな在り方を考える経験を通して、ルールは教師が決めるものという認識から、生徒みんなで決めるものという認識へ変化したとわかる。3つ目の語りに見られるように、こうした変化は活動外にも影響をもたらし、ルールを問い直し考えることが日常化しているとわかる。

「えっと、私はそのルールメイキング委員会に入る場合は、校則ってやっぱり先生が決めたものだし、変えられないし、もう従うしかないなあとか思ってたんですけど、実際にそのルールメイキング委員会の中に入って、なんか校則について考えると、なんか、やっぱりこの校則っているのかなとか、校則意味があるのかなあとか、なんかその深く考えることができて、自分自身の成長にもつながったし」

「ルールメイキング入る前は、やっぱりあの、ルールって自分たちが決めていくものって感じじゃなくて、なんかやっぱり、決められてるもの、みたいなイメージがあったんですけど、進めていく中で、その、自分たちみんなが関わってるルールだから、みんなで決めていくことが大事なんかなあって思いました。」

「ちょっと校則について考えるっていうのが全然イメージが湧かなかったんですけど、今はもうなんかふとした瞬間に『そう言えばこのこれについてどう思うんだろう』っていうのを考えるようになってきて、校則について考えることが何だろ自分の日常の一部になってるっていうか、」

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■②ルールに対する認識の変化

事例2:生徒を縛るためのルールという見方を問い直し、ルールの意義や在り方への考えが多様化した

次のコア生徒の語りから、禁止行為を設けるなど規制をかけるものとしてルールを捉えていた生徒の認識が、自分たちを守ってくれたり将来のために導いてくれたりするものだとは変化したとわかる。加えて、ただ既存のルールをそのまま受け入れるのではなく、生徒が主体的にルールの在り方を選ぶよう多様な選択肢を設けるあり方を希望するなど、ルールの新たな在り方を検討し始めているとわかる。こうした変化は、ルールメイキングプロジェクトを通して既存のルールがなぜあるのかその意義を理解したり、本当に意義はあるのか批判的に問い直したりすることで生まれたと考えられる。

「えっと…ルールは縛るものみたいに考えてて、すごいなんか最初、縛ろうとしてて。(中略)ルールでガチガチに縛って、そのなんか、ダメなことは絶対やらないみたいな、感じやったんですけど、その、やっていくうちに、導いていくものだなって感じて。(中略)その、将来のために、その、将来に繋げるために、導いてくれるべき存在だなってことに気づいて。その、縛るんじゃなくて、たくさん選択肢を用意して、生徒自身で選ぶ、みたいな、ルールにしていきたいなって思いました。(中略)その、社会に出たときに通用する、たとえばiPadの使い方とか、TPOに服装選びとか、そういう力をつけていくみたいな、あるかなって思います。」

「(前略)ルールは、なんていうの、全く一緒やけど、自分たちを守ってくれるためにあるっていうことを、一番初めにもう、ルールメイキングをやっていくうえで、一番変わったこと。」

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■③周囲や学校に対する効力感の醸成

全体的な傾向として、自分たちの行動によって学校や教師、全校生徒に変化を与えることができた実感を持つコア生徒の声が見られた。これはルールメイキングプロジェクトで教師や全校生徒と関わる中で、そうした人たちの変化を実感した経験が影響していると考えられる。このような実感を積み重ねることが、社会を変えることができるという効力感の醸成にも繋がるであろう。では、具体的にはどのような生徒の語りがあったのか、2つの事例を次に示す。

事例1:学校や教師に影響を与えることができる実感が強まった

次のコア生徒の語りから、教師や生徒が共に校則や学校を考えるようになったなど学校の風土に変化を与えたことに、コア生徒が価値を感じているとわかる。これは、ルールメイキングプロジェクトが校則の変更ではなく、学校全体で対話しながら校則を問い直すプロセスを重視していたことが影響しているであろう。このように自分たちが行動したからこそ学校が変わったという成功体験が、自分が周囲に対して良い影響を与えられるという効力感に繋がるのではないかと考えられる。

(校則が変わるという期待感があったかという質問に対して)「いや、持ってないです。やることに意味があるって思ってたので。とりあえず、やってしまえって思って、ずっとやってました。変わる変わらない以前に、とりあえずやって、やったら何か変化があると思って。それが校則が変わるとかじゃなくても、なんか先生の心情や学校の活動に変化があるのであれば、それは価値があるものなんじゃないかって思って。うーん、それだけかな。思ってたのは。って感じです。」

「なんか、どっちも私の中で思ってることがあって、自分たちで変えられたなって思うところは、その一、このプロジェクトを通して、学校が一つのこと先生も生徒も一緒になって考えて行くっていう一体感がすごい生まれたなあっていうところがやっぱり自分たちが動いてたからこそ変えられたのかなっていう感じがしますね。」

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■③周囲や学校に対する効力感の醸成

事例2:1人ではなく他者との連帯を通じて効力感が醸成された

次のコア生徒の語りから、自分1人では何かを変えることはできない無力な存在と感じていた生徒が、活動を通して他者と連帯し合うことで周囲を変えられるという効力感が醸成されたことがわかる。これは、ルールメイキングプロジェクトが個々の活動ではなく、コア生徒やその他の全校生徒、教師や保護者など多様な学校関係者と共に連携・協働し合うことを重視していたことが影響しているであろう。このように他者との連帯が効力感の醸成へと繋がると考えられる。

「今までは、その、自分1人が動いてもどうせ無理かなあみたいな、とか、そういうのが多くて、どうせ1人、自分、なんか、私1人が動いてもどうせできひんから諦めよう、みたいなのが多かったけど、その、ルールメイカー…ルールメイキングを通して、その、1人じゃない…これは、この活動は1人じゃないけど、その、自分が動くことによって、どんどん変わっていくんだなっていうことに気づいて、その、積極的に動きたいなって思いました。」

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■④教師と生徒の関係性の変化

全体的な傾向として、教師と生徒が対話的・協力的な関係性を築けたと実感を持つコア生徒の声が見られた。これはルールメイキングプロジェクトで教師と生徒が対話する中で、お互いの考えや熱意を共有し合えたことが影響していると考えられる。具体的にはどのような生徒の語りがあったのか、2つの事例を次に示す。

事例1:教師と生徒が対立から対話する関係性へと変化した

次のコア生徒の語りから、教師を「校則について何を考えているかわからない」「生徒とは反対の立場にいる」と思っていたものの、活動を通して今までは気づかなかった教師の考えを知ったり、お互いに理解を深め合えたりしたことがわかる。これはルールメイキングプロジェクトで、教師と生徒が対話し合う中で得た認識と考えられる。2つ目の語りにもあるように、こうした対話を通して生徒自身も教師に自らの意見を主張できるようになり、対話できる関係性を構築し始めていることがわかる。

「はい。えっと、えーっと、先生とか関わって、まずなんか先生が校則についてどう考えてるのかわからなかったし、校則に、なんだろう、生徒手帳に乗ってる時点で、なんだろう、先生はそれ、そっちサイドっていうか、自分たちと別の考えのお方っていう風に思ってたところが、そうじゃないなって話してわかることができたし、あとその、話さないと、なんだろうなあ、自分と異なった考えの先生とも話すことで、なんかその話し合うっていうのがめっちゃめっちゃ大事だなって思って、なんか、話し合うことでどっちのメリットもデメリットも考えることができるっていうか、そうするとすごいなんだろう、なんだろうなあ、なんか先生とまず話すことによって、先生と仲良くなれたっていうか、そうやって深くその自分の考えてること、先生の思ってること違うけど、意見を交換する場が、普通に学校で授業以外であんななかったの、それができたことで、その先生のことを知れたって言ったら大げさすぎるけど、先生のことを知れたなって思うし、(中略)個人的にはすごいその話し合いを通して先生と話しやすくなったっていう感じです。なんか相談したいときに、相談しやすくなりました。ルールメイカーだけじゃなくても。ルールメイカーを通して、こう思ってるんですねって、その思ってることを言語化しやすくなったっていうのが自分の中では大きいかなって思います。」

「えっと、先生…さっきの考え方なんですけど、あの、自分は、大人、先生に限らず大人と話すのが苦手で、なんか自分の意見を伝える、そういうの、ほんとに苦手だったんですけど、一緒に、真剣に考えてくれてるし、その、自分もみんなと話していくなかで、自分の意見を先生にもしっかり言えるようになったかなって思います。」

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■④教師と生徒の関係性の変化

全体的な傾向として、教師と生徒が対話的・協力的な関係性を築けたと実感を持つコア生徒の声が見られた。これはルールメイキングプロジェクトで教師と生徒が対話する中で、お互いの考えや熱意を共有し合えたことが影響していると考えられる。具体的にはどのような生徒の語りがあったのか、2つの事例を次に示す。

事例2:教師の肯定的な反応から生徒がエンパワメントされることで、協力的な関係性となった

次のコア生徒の語りから、活動開始時、生徒に反対する教師もいたものの、活動を継続する中で教師から「頑張ってるね」「よく頑張っているね」と応援したり、教師側から新しい意見を共有するなど協力的な姿勢を示したりするようになったことがわかる。こうした反応からコア生徒は安心感や自信を得て、前向きに活動に取り組めるようになったと考えられる。こうした変化は、ルールメイキングプロジェクトが教師と生徒の対話を重視している影響があるだろう。対話の中で、生徒の熱意が教師に伝わることで、生徒に対する教師の姿勢が変化したと考えられる。

「ええと、まず、先生たちに反対の方が最初多くて。でもどんどんやっていくうちに先生方にこう、頑張ってるねとか応援されたり、サポートしてくれる先生とかがいて。最後までこのプロジェクトやってよかったなって思えたこともあった」

「えっとその、先生はそのまあ、あんまりルールメイキングを始めたときに、すごい、協力してくれる先生とかはいるんですけど、その、あんまり納得してくれない先生も多いんじゃないかなって、ちょっと不安だったんですけど、その、アンケートとかしていったり、私たちが頑張っていくのを見て、なのかわからないんですけど、すごいなんか、真剣に考えてくれるようになって。(中略)意見交流をしたときも、意見交流の会が終わった後も、なんか、新しい意見思いついたから、みたいなんで、めっちゃ言ってくれたりとか。(中略)すごい、先生が協力的になったなって思いました。」

「そうですね。分担して、職員室にいる全員の先生に。そのときに、全然その、知らない先生に渡したんですけど、そのときに、『よう頑張ってるね』って言ってくださったことがすごい印象に残って、『あ、ちゃんと見てくれてるんや』っていう安心感が。」

「えっと、なんていうか、普通に授業前に、ルールメイキングを知ってくれてる先生から、『頑張ってるよね』とか、あとはこう、ルールメイキングをやってる主体の先生からだとか、そういう、プロジェクトの発表とか、した後に、ここは良かったと思うとか褒めてもらえたとかすると、やっぱり間違っていないんだなっていう風に思えて。」

第2章 生徒の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア生徒の変化

■⑤意見の主張や主体的な行動への積極的な姿勢

全体的な傾向として、自分の意見を主張したり、自ら行動したりするよう変化したコア生徒の声が見られた。これはルールメイキングプロジェクトの活動で、対話の中で意見を主張したり、多様な声を集める・新しい校則をつくる・他者と協働的にプロジェクトを進めるにあたって自ら主体的に行動したりする経験を積み重ねたことが影響しているであろう。

具体的には、次のような事例が見られる。このコア生徒の語りから、当初は自分の意見を主張するのに消極的であった生徒が、意見を伝える重要性や自分から行動を起こすと成長を実感したことがわかる。これは、ルールメイキングプロジェクトが対話を重視した生徒主体の活動であることが影響しているであろう。実際に自分の意見を主張したり、自ら行動を起こしたりする経験を通して、できるようになったという実感を生徒が得たと考えられる。

「先生たちの前とかで発表することが、このプロジェクトを通してたくさんあったんですよ。人前に出て発表したりとか自分の意見を言うのが最初は苦手で。なんか全然うまくしゃべれなかったりしたんですけど、なんか自分の意見を言うことが楽しくなってきたっていうとおかしいかもしれないんですけど、なんか大事なんだなあっていうことにこのプロジェクトを通して気づいたので。なんか人とのコミュニケーションが、あの、取れるようになったのが成長したかなと思います。」

「はい、私、ルールメイカーに努めるっていうか、入る前までは、自分の意見を言うっていうより、他人の意見に共感するみたいな、そういうふうなのが多かったんですけど、なんかルールメイカーに入ってからなんか自分からやっていく、自分から出していきみたいな、あと、そう、ヒアリングとかもそうなんですけど、なんか自分たちでなんかその考えたり、自分たちで行動に移したりっていうなんかその、自分たちが主体となっていくっていうのが、ルールメイカーのあのなんか、形、動きだったんで、私もなんか自分から動けるようになったり、なんか行動を起こせるようになったりとかできて、ああ、ここ自分成長したな、みたいな思いましたね。」

以上の結果から、活動を通してのコア生徒の変化として、①対話の重要性の実感・多様な他者の見方への理解、②ルールに対する認識の変化、③周囲や学校に対する効力感の醸成、④教員との関係性の変化、⑤自分の意見を主張する・自ら行動する重要性を実感の5つが見られることが明らかになった。こうした変化は、各々が独立しているのではなく関連し合うと考えられる。こうした関連性の傾向に関しては、今後より詳細な検討・考察が必要となろう。

第2章 生徒の変化に関する調査

第2節 全校生徒へのアンケートにみる生徒の変化

前節で整理した生徒の認識の変容を、定量的調査※4の分析からも検討してみたい。
本節では実証事業校の全校生徒を対象とした質問紙調査のうち、事後質問紙調査のデータのみを分析する※5。
まず、分析を進めるにあたり、生徒を次のように3つのグループ(群)に分けた。

事後質問紙で「校則見直しのプロセスにおける関与の経験」を尋ねた3つの項目から、多重クロス表を作成した(表1)。

この回答結果から、実証事業校の生徒を次の3つの群に分ける。

第一に、(1)「校則を見直す活動の中心的なメンバーとして参加した」に「はい」と答えた生徒の群(N=211)である。回答者全体の7.8%にあたるこの群は、第1節で考察したコア生徒に相当すると考えられるため、「コア参加群」とする。

第二に、(1)に「いいえ」と答え、コア生徒ではないものの、(2)「校則についての意見募集などの際に、自分の意見を届けた」と(3)「校則見直しにおいて、中心的なメンバーなどに、自分の意見を伝えたことがある」の両方あるいはどちらか1つに「はい」と答えた生徒の群である(N=252+179+484=915)。回答者全体の33.9%にあたるこの群は、校則見直しに何らかの形で意見を表明した生徒であると考えられるので、「意見表明群」とする。

第三に、(1)～(3)いずれの項目にも「いいえ」と答えた生徒の群である(N=1576)。回答者全体の58.3%にあたるこの群の生徒は、コア生徒でもなく、意見表明も行っていないので、「無関心群」とする。

※4 実証事業校12校の全校生徒を対象とした事前・事後の質問紙調査である。調査の概要は、本報告書のp.3を参照。

※5 巻末資料(p.48)に示した事前・事後共通項目については、事前・事後の平均値を比較したところ、回答者全体が肯定的な回答傾向に変化したのは3項目((6)(7)(12))のみであった。ただし、事前・事後の調査票は紐付けがなされていないため、同一生徒内での認識変容を追えているわけではない。また事後調査については、実施時期が年度末であり、実証事業校によって活動の進捗状況も異なったことで、事後調査の回収が完了できなかった学校、事前と事後の回収率が大幅に異なる学校がある。これらの理由により、本報告書では事前・事後調査の変化の考察は行わなかった。

第2章 生徒の変化に関する調査

第2節 全校生徒へのアンケートにみる生徒の変化

前述のように、生徒を「コア参加群」「意見表明群」「無関心群」の3つの群に分けることで、本節では次の2つの問いを設定し、考察を行う。

第一に、コア参加群の生徒の認識は、それ以外の生徒とどのように異なっていたか。

第二に、コア参加群以外の生徒に、ルールメイキングプロジェクトの取り組みがどのように受け取られていたか。とりわけ「意見表明群」の生徒に注目することで、コア生徒以外の生徒にルールメイキングプロジェクトの取り組みがいかなる影響を与えることができるのか。

表1 校則見直しのプロセスにおける関与の経験の多重クロス表

		(1) 校則を見直す活動の中心的なメンバーとして参加した。								
		はい			いいえ			計		
(2) 校則についての意見募集などの際に、自分の意見を届けた。		はい	いいえ	計	はい	いいえ	計	はい	いいえ	計
(3) 校則見直しにおいて、中心的なメンバーなどに、自分の意見を伝えたことがある。	はい	137	24	161	252	179	431	389	203	592
	いいえ	25	25	50	484	1576	2060	509	1601	2110
	計	162	49	211	736	1755	2491	898	1804	2702

第2章 生徒の変化に関する調査

第2節 全校生徒へのアンケートにみる生徒の変化

事後調査のみに設定された「校則見直しについての感じ方」(7項目)と事前事後の共通項目(23項目)について、生徒の3つの群ごとの回答を集計し、各群の肯定的回答の割合を示したのが図1、図2である。全ての項目について、生徒3群×回答2値(肯定的/それ以外)のカイ二乗検定を行い、図2については有意な差がみられなかった共通項目(3)(13)と、3群間の数値に大きな差がなかった(20)(21)(22)は、ここでは省略した(詳細は巻末資料を参照)。

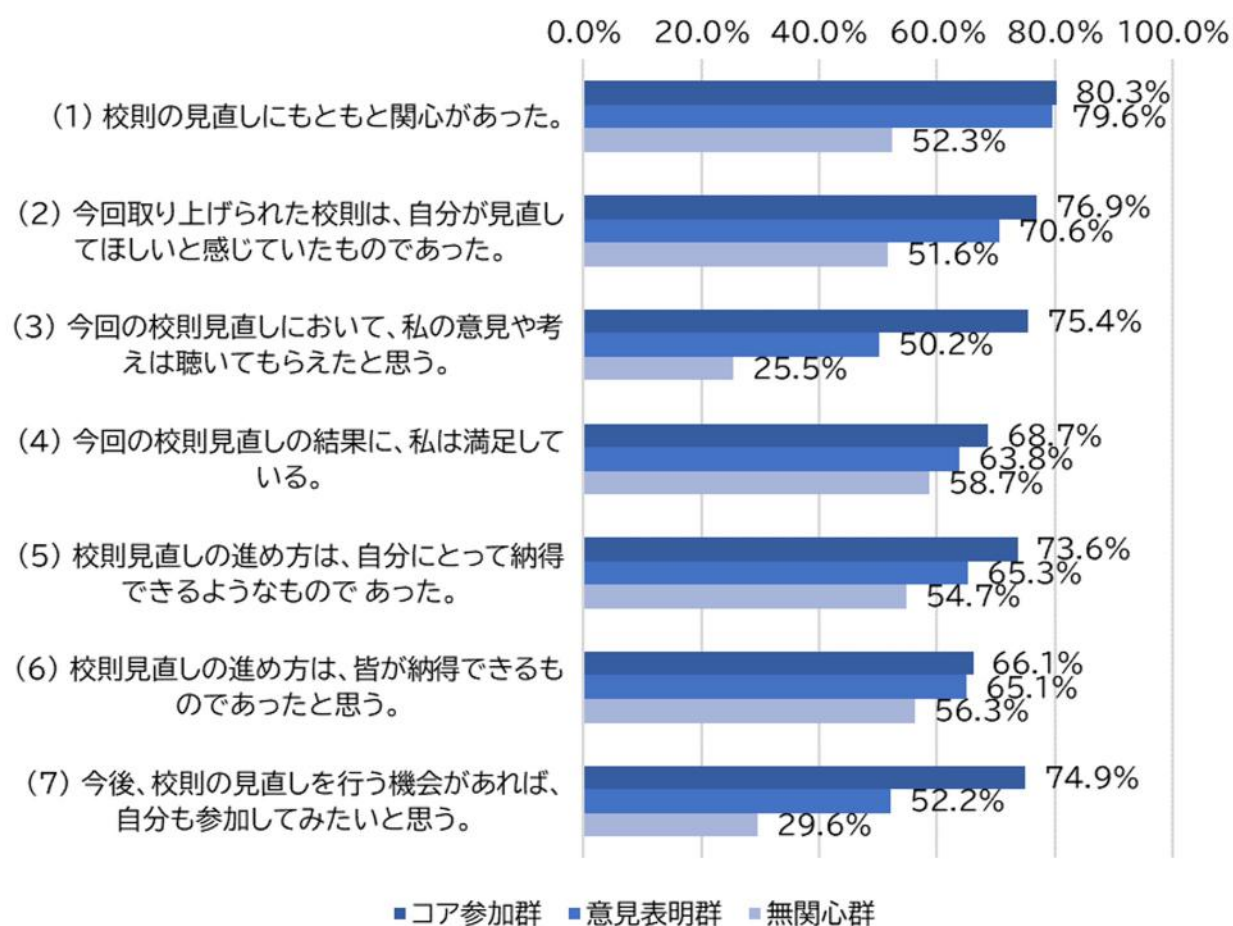


図1 校則見直しについての感じ方※6

※グラフは各群の肯定的回答(そう思う+まあそう思うの合計%)を示したもの

※6 駒場学園高等学校、ドルトン東京学園中等部・高等部については、上記の7項目については回答を得ていない。また遊佐高等学校については、事後調査実施時点で新校則が未決定だったため、(4)の回答は得ていない。

第2章 生徒の変化に関する調査

第2節 全校生徒へのアンケートにみる生徒の変化

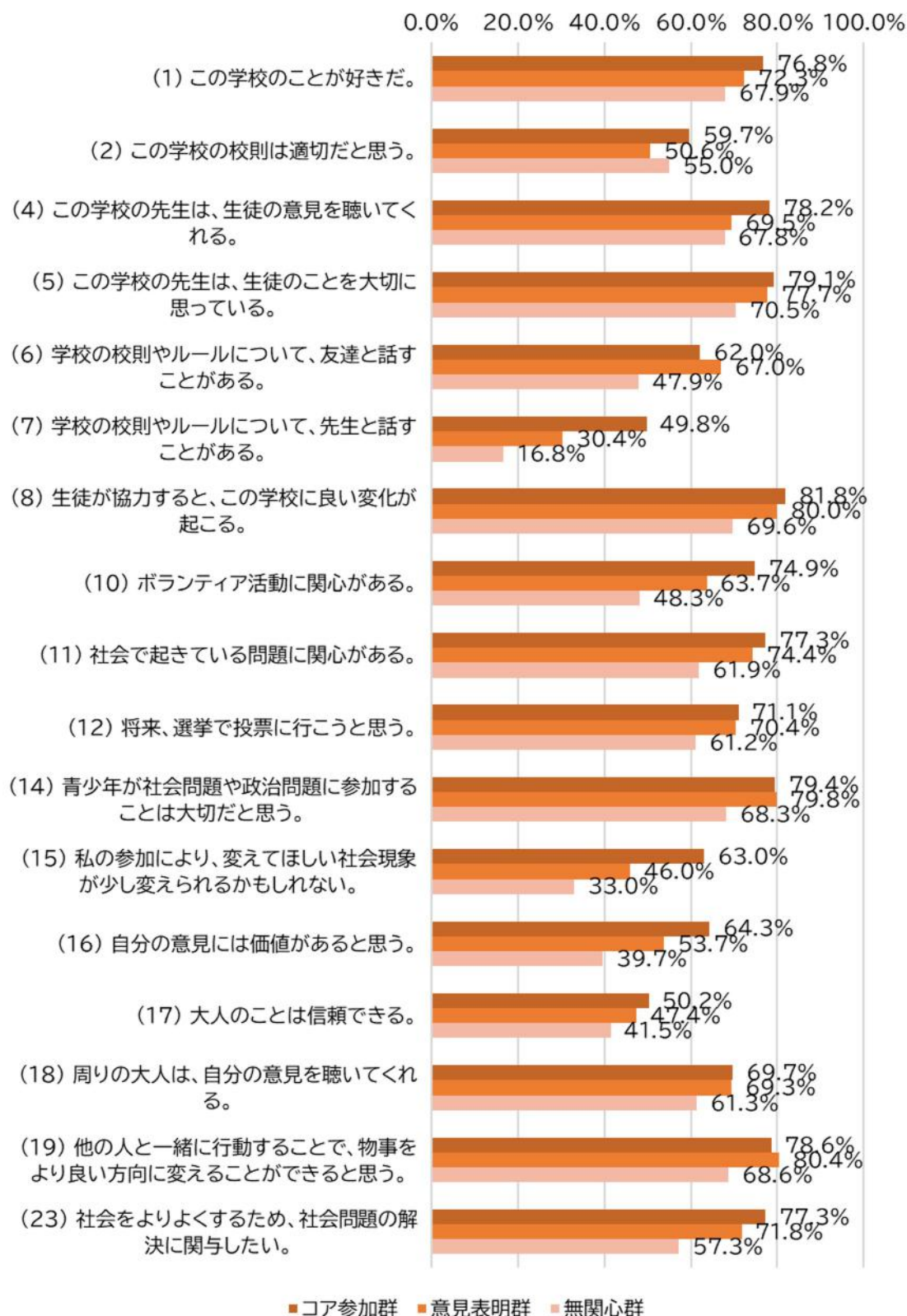


図2 事前・事後共通の社会意識

※グラフは各群の肯定的回答(そう思う+まあそう思うの合計%)を示したもの

第2章 生徒の変化に関する調査

第2節 全校生徒へのアンケートにみる生徒の変化

■小考察 一全校生徒アンケート結果のクロス集計から

全体的な傾向として、コア参加群の肯定的回答の割合の高さが明らかである。他の2群と比較して特に顕著な項目は、図1の(3)「今回の校則見直しにおいて、私の意見や考えは聴いてもらえたと思う」、(7)「今後、校則の見直しを行う機会があれば、自分も参加してみたいと思う」、図2の(7)「学校の校則やルールについて、先生と話すことがある」、(10)「ボランティア活動に関心がある」、(15)「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」、(16)「自分の意見には価値があると思う」などである。この傾向から、コア参加群の生徒は、ルールメイキングプロジェクトに携わったことへの手応えを感じているようである。また、校則やルールについて教員と対話する頻度や、自己効力感、社会参加意欲などが他の生徒よりも高いといえる。前節の分析結果を踏まえれば、ルールメイキングプロジェクトへの関与によってこうした認識が高まったという仮説も十分考えられる。この点は、今後更に検証を進めていきたい。

次に注目したいのは、一部の例外を除くほとんどの項目で、肯定的回答の割合がコア参加群>意見表明群>無関心群となっている点である。ここでの意見表明群の生徒はどのように解釈すべきであろうか。意見表明群の生徒の回答傾向を詳しく検討すると、次の点に特徴がみられる。図1(1)「校則の見直しにもともと関心があった」への肯定的回答の割合はコア参加群とほとんど変わらず、校則見直しに高い関心を持った群であること。図2(6)「学校の校則やルールについて、友達と話すことがある」への肯定的回答の割合は、コア参加群よりも高く、(2)「この学校の校則は適切だと思う」への肯定的回答の割合は、無関心群よりも低い。以上より、意見表明群の生徒は、現状の校則やルールに不満を持っていることを、友達と話をしているのではないかということがうかがえる。ルールメイキングプロジェクトにおいては、この意見表明群の生徒をいかに巻き込んでいくかが、調査結果が示唆する課題の一つとなるのではないだろうか。

最後に、回答者全体の60%弱を占める無関心群をどのように考えるかも、今後のプロジェクトの推進には重要である。この群の生徒は、図1(3)「今回の校則見直しにおいて、私の意見や考えは聴いてもらえたと思う」、(7)「今後、校則の見直しを行う機会があれば、自分も参加してみたいと思う」、図2(7)「学校の校則やルールについて、先生と話すことがある」といった項目への肯定的回答の割合が、他の群と比較して顕著に低い。ルールメイキングプロジェクトに対して満足感をもっていないだけでなく、学校や教員、社会に対して自ら働きかけようとする意欲が弱いといえる。このような無関心群をいかに巻き込むことができるのか、これまでの実証事業校の事例を検討することを通じて、答えを模索していくことが必要である。

第2章 生徒の変化に関する調査

第3節 総合考察

(1)コア生徒の変化の学校間比較

前述の通り、ルールメイキングの活動を通じて、コア生徒にはさまざまな変化が見受けられた。先の分析では、その全体的な傾向を概観し整理したが、参加校には中学校／高校、公立／私立などさまざまな学校があり、また学校ごとに活動の具体的な進め方や力点、あるいは活動の結果なども異なる面もあった。そうした学校間の差異は、生徒の変化に違いをもたらしていたのだろうか。

このような問題意識から、以下では、コア生徒の変化について学校間で比較するため、コア生徒に記入してもらった「振り返りシート」の記述内容を分類し、その傾向を比較してみたい。ここでは、十分な回答数が得られた4校(A高校、B高校、C中学校、D中学校)について比較を行う。

表2 振り返りシートの記述内容の学校間比較

	A高校 (私立) 回答数:22	B高校 (私立) 回答数:12	C中学校 (私立) 回答数:9	D中学校 (公立) 回答数:16
ルールについての理解の深化	3			
ルールについて考えることの増加	2		1	1
ルールは変えられるという認識	1	1		
前提を相対化して考える姿勢	2			1
多様なものの見方	5	2	2	2
対話の価値の理解	3	2		4
自分の意見を伝える力	1	2	3	5
他者の意見を聴く力	1			2
合意形成の力			1	
プレゼンテーションの力	2			
他者のために行動できる力		2	1	
チームワーク	2	2		1
学校を変えられるという効力感	1	2	1	3
責任感		2		
自身の価値の理解		1		1

(注)重複等の関係で、各校の数値の合計と回答数は必ずしも一致しない。

第2章 生徒の変化に関する調査

第3節 総合考察

(1)コア生徒の変化の学校間比較

全体的な傾向としては、「多様なものの見方」などは、どの学校でも比較的多くみられる内容もある。一方で、学校間では記述内容の力点に違いや特徴もみられる。以下では、それぞれの学校の特徴とその背景について若干の考察を試みる。

A高校

他校の生徒に比べ、ルールについて考える姿勢やルールの認識形成に関する内容が顕著に多い点が特徴的である。また、多様なものの見方や対話の価値の理解についての記述が多くみられた。同校では、ただちに校則の具体的な見直しを進める形ではなく、まずは「そもそもルールとは何か」といった問いと向き合い、探究することから始めてきた。他校に比べ、ルールについての考え方を深めるための対話に時間をかけてきたからこそ、上記のような変化の特徴が生まれたと考えられよう。

B高校

他者のために行動できる力、チームワーク、責任感といった内容が他校に比べて目立つ。これらは、実際の校則改訂に向けた調査から提案といった後半の活動を意識した内容と考えられ、それだけ後半の活動のインパクトが大きかったことを物語っている※7。同校の場合、生徒の提案がすぐには通らず、生徒は提案の練り直しや追加調査などを重ねていったこともあり、そうした試行錯誤の経験が大きなものであったことがうかがえる。

※7 活動の中間地点で行った中間インタビューでは、対話の重要性を語る声なども多く聴かれている。

C中学校

自分の意見を伝える力が身に付いたという振り返りが多くみられるのが特徴的である。これは中学校ということも関係しているとも考えられるが、同校の場合、もともとコア生徒の中にも、自分の意見をもち、伝えることが得意でない生徒も少なくなかったという※8。そうした生徒たちにとって、生徒間や大人との対話の機会が多く用意されているルールメイキングの活動は、自分の考えを他者に伝え、それが受け止められる経験を通じて、自信を高めていく機会にもなっていたと思われる。

※8 教員インタビューでの語りなどから。

D中学校

同じ中学校であるC中学校と同様、自分の意見を伝える力に関する記述が多くみられたほか、学校を変えられるという効力感についての記述も目立つ。同校では、校則見直しを比較的短期間で進めているため、生徒たちが早い段階で一度実際に校則が変わるという体験ができていたことが、こうした結果につながっていると考えられる。このほか、対話の重要性に関する記述も多くみられた点も特徴的である。

第2章 生徒の変化に関する調査

第3節 総合考察

(2)小括／総合考察

ルールメイキングプロジェクトは、コア生徒に数多くの学びや成長をもたらしていた。それはこの活動が生徒にとって、校則・ルールについて考えを深める機会でもあり、さまざまな人と対話を重ねる機会でもあり、さらには周囲や学校を動かし変えていく機会でもあるという、多面的・多層的な活動であることの表れでもあり、この活動のもつ多くの可能性を再確認できるものといえる。

なかでもどの学校でも多くみられた変化は、自分とは異なる意見の価値への気づきや、対話の重要性の理解であった。他方で、学校や生徒の背景、活動の進め方(校則の迅速な見直しや結果を重視するか、時間をかけてでも対話を重ねるかなど)によって、コア生徒の変化の表れ方には違いも生まれる可能性も示唆された。

このことは、ルールメイキングの取り組みを導入しさえすれば、自ずと生徒の変化が生まれるというわけではないことを意味する。実際、例えば生徒と教員との関係性の変化は、教員との対話の機会や、そこで生徒の声を受け止め一緒に考えようとする教員の姿、周囲の教員の応援などがあって生まれていたことが推察される。同様に、効力感や主体的な行動への姿勢についても、生徒の考えや提案に対する教員や学校の姿勢、あるいは実際の校則の見直しの動向や結果によって左右されうる。

また、コア生徒の変化の一方で、課題の一つといえるのが、全校生徒への効果の波及である。分析からは、一般生徒であっても、活動の関与の程度に応じて意識が高まる傾向も見受けられた。むろんこれは、もともと相対的に意識が高い生徒が関与しているとも解釈できるが、いずれにせよ、より多くの生徒を活動に巻き込んでいくことの重要性を示唆する結果といえる。ルールメイキングの体験を一部の生徒のものにせず、より多くの生徒に届けるにはどうすれば良いのか、さらなる探究が必要である。

コラム -コア生徒の変化の関連性は？

コア生徒の変化として共通して5つの傾向が見られたが、それらに関連性はあったのか。

ここではある高校に注目し、①対話の重要性の実感・多様な他者の見方への理解、⑤意見の主張や主体的な行動への積極的な姿勢、両者がどのような関係の中で生じたのか検討する。

結論から述べると、①と⑤は交互に影響を与えあうことで、コア生徒は両者への認識を深めたと考えられる。

これは、次のコア生徒へのインタビュー調査から見てとれる。

「私が生徒会に入った時が、ちょうどプロジェクトも始まった時なので。何だろう、みんな最初どう思ってるって聞かれたら、自分はこう思ってますっていう、なんかまだ言いにくい、ちょっとワンクッション挟んでからいうような感じだったような気がするんですけど、最初の方は。けどなんかみんながどんどんプロジェクトを進めていく、進んでいって、自分から積極的に発言することも増えたとし、全く逆の意見を自分が持っていて言いにくい時ってあるじゃないですか。それでもちゃんとあの、自分でもこう思うっていう、なんかみんなが本当、ちゃんと自分の意見を本音で言って、全部ちゃんとみんなが言うから、生徒会でも信頼関係が強くなったし。その、なんか、みんな言ったからこそ良い納得解が出るとか、そういう変化が生徒会内でもありました。」

生徒の発言から、活動当初、意見を主張するのに躊躇する雰囲気があったとわかる。しかし、自分の意見を主張したり、聴いてもらったりする対話の経験を積み重ねたことが、雰囲気にも変化をもたらした。生徒たちは、他者と異なる意見でも主張できるようになったことで、共に納得解を見出す関係性ができあがりつつある。

つまり、コア生徒たちは対話を通して自分の意見を主張できるようになった後、各々が意見を主張することでお互いの納得解を見出せる対話にさらに価値を感じるようになった。①対話の重要性の実感・多様な他者の見方への理解→⑤意見の主張や主体的な行動への積極的な姿勢→①対話の重要性の実感・多様な他者の見方への理解と、両者が交互に影響を与え合うことで、コア生徒は①⑤の認識を深めたのではないか。

こうしたデータから、生徒の変化を個別的にではなく、関連し合いながら生じるものとして捉えることが、ルールメイキングプロジェクトをデザインする際に必要とわかる。

対話や意見の主張だけではなく、ルールに対する認識や周囲への効力感、教師との関係性などその他の変化も、どのように関連し合いながら生じるのだろうか。個々の学校の背景・文脈を踏まえながら明らかにすることが今後の課題である。

第3章 学校の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア教員の変化

本章では①コア教員には(1)どのような変化があったのか、(2)なぜそのような変化が生じたのか、②コア教員以外の教員はどのようにルールメイキングプロジェクトに関わっていたのか、以上3つの点をコア教員へのインタビューデータより分析する。

(1)インタビューにみるコア教員の変化

では、ルールメイキングプロジェクトを経てコア教員は生徒をどのような存在として捉えるようになったのか。

■生徒観の変化:「信頼できる生徒だなと思って」

今までの教科指導だと、こちらが知識を十分に持っている、それで教えるっていう教師と生徒の関係ですよね。でも今回は一緒に学ぼうね、一緒に話を聞こうね、一緒に考えていこうね、やっていこうねっていう、なんか教科指導の立場を超えて、縦の関係というよりか横の関係というスタンスで、前半は特にそうだと思います。後半はですね、前期に力をつけた生徒がたくさんいましたので、そこをお願いする、その子たちが中心となって後期のメンバーを動かしていく、それも前半一緒にやった分お任せできるというか、信頼できる生徒だなと思って、後半は見届けと思って進めてきました。

自分の意見を喋れないし、「どう思う？」って聞いても多分意見が出てこないんですよ、出てこなかったんですよ、あの、4月当初。なので、で、どうしても教員ってこっちから、何て言うんですか、アプローチしがちっていうか。「だから、こうなんじゃないの？」みたいな。……ちょっときっかけがあったかどうかはわからないんですけど、その、委員会の生徒たちを見ていて、うーんと、ものすごくこう、なんか頑張ろうとしている姿が見えたっていうか、なんとかこの思いを言葉にしようっていうか、という気持ちが見えてきたっていうか。

上記のように、コア教員はルールメイキングプロジェクトを経て生徒を「自分たちで考えられる、考えようとする存在」として捉えるようになっていく。それまで、授業や生徒指導など日常的な指導を通じて、教員は生徒を「指導されなければならない存在」として捉えていた。

実はこうした生徒観は日常的な指導を通じて形成・再生産されてきたのではない。すなわち「指導されなければならない存在だから、指導してきた」のではなく、「指導してきたから、指導されなければならない存在として捉えてきた」とも考えられる。

第3章 学校の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア教員の変化

■生徒観の形成要因:「そういう指導をしてきたからこそ今の生徒なんだな」

それはきっと、私たちがそういう指導をしてきて、上から目線でこう、ガツンと威圧的な指導をしてきて、こう、「先生に従いなさい」みたいな、「先生の言うことを聞いてりゃいいんだ」みたいな、そういう指導をしてきたからこそ今の生徒なんだなっていうのを、このプロジェクトをやり始めて気づいたんですね。……なんで考えないのって、私なんかもすごく思うことがあるんですけど、「いや先生、それは自分たちは生徒を責められないですよ、私たちがそういう指導をしてきたんだから」「ああ、そうだよな」とか言いながら、あの、やっている、やっていくことが多くて。

もちろん、教員には生徒を指導し、成長させる責務がある。しかし、いつのまにか指導することが先立ってしまい、生徒の成長を阻んでしまったのではないか。上記の語りはそのような省察がルールメイキングプロジェクトのなかで生じてきたことを示している。

では、それほど日常に深く埋め込まれてきた生徒観がなぜ変化したのだろうか。それはルールメイキングプロジェクトの活動の中で、自らの生徒観とは異なる、すなわち自分たちで考える生徒の姿に出会ったからである。ある教員は次のように語る。

■生徒観の変化要因:「授業の中では発言しない子でも話を振ったら話できるし」

受け身っていうのもあると思うんですけど、基本的には授業だけでは喋れない子もたくさん居るんですけど、体育なら盛り上がって喋るんですけど。授業の中では発言しない子でも話を振ったら話できるし、ぼーっとしてそうな奴も話振ってみたらちゃんと頭のなかで考えてて、それを態度に出していないだけで。

たしかに。なんかちゃんと生徒の話を、しっかり聴くというか。そういうのをちょっと意識するようになったなと思います。以前よりも、ちゃんと話、聴いてあげなあかな、っていうような。なんかすごい、生徒の力みたいなのが、なんかすごい、めっちゃ、任せても大丈夫だな、みたいなのを、思うことが結構ありました。……発表とかの前とかも、大丈夫かな、すごい心配してたりしてたんですけど、意外と子どもたちは前に立ったらすごい、しっかりやってくれてましたし。

ルールメイキングプロジェクトは授業や生徒指導とは異なる。授業や生徒指導では「指導する教師—したがう生徒」という関係性が一無意識であっても一存在する。そのため、生徒は教師の指導にしたがい、教師の指導する答えを言わなければならない、という意識になりやすい。しかし、ルールメイキングプロジェクトにおいて生徒は自分の考えを話すことができる。それはルールメイキングプロジェクトが生徒を急激に変化・成長させたと解釈するだけでなく、日常では表に出されなかった生徒の姿がルールメイキングプロジェクトにおいて引き出された、という見方もできるだろう。

第3章 学校の変化に関する調査

第1節 インタビュー調査にみるコア教員の変化

さて、こうした生徒観の変化はコア教員にとってどのような意味を持つのか。

■生徒観の変化が持つ意味:「だからそれこそ生徒とできれば対話の場がほしいな」

生徒との対話の場みたいなのを、もっともっと設けたいなと思ってます。あの、先生たちって対話ができないんだなって。私も含めてなんですけど、どうしてもやっぱり指導になっちゃうし、あとは自分が正しいと思ってますから先生たちって、生徒が何かをぶつけてきても「いや、それは違う」みたいなふうに先生はなっちゃうんですよね。……私もそうだった、そうだったかもしれないんですけど、やっぱり自分を否定されるような感覚があるじゃないですか、対話って。だから、多分先生たちってそういうの苦手だなって今も思いますし、うーん、だからそれこそ生徒とできれば対話の場がほしいな。議論とかでもいいし、会話でもいいし、とにかく生徒が「今こういうふうに考えているんだけど、先生たちどう思いますか？」みたいなのができる場をつくりたいと思います。

生徒観の変化は教員のスタンスを問い直す。「指導されなければならない存在」として生徒を捉えているとき、「指導する教員—したがう生徒」という関係性は維持され、教員は指導することが当たり前となる。しかし、生徒が「自分たちで考えられる、考えようとする存在」と捉え直されたとき、教員にはそれまでの「指導する教員」というスタンスではない仕方で、生徒に向き合い、応答していくことが求められる。

こうした関係性の模索はすでに始まろうとしている。

■学校全体の変化へ:「ああ、学校も民主化していかなきゃいけないんだな」

ああ、学校も民主化していかなきゃいけないんだなっていうのを学びました。だから、それが全然実現はできてないですし、何ができたかって何もできてないなって思ってますけど、これからなんとかしていかなきゃいけないなって、思いますね。

この教師の語りに見るように、ルールメイキングプロジェクトは学校全体の変化も引き起こしうる。そこで次節において、学校全体の変化、そして変化の形成要因について検討する。

第3章 学校の変化に関する調査

第2節 学校全体(コア教員以外の教員)の変化

次に、ルールメイキングプロジェクトによる学校全体の変化について述べる。本節では、ルールメイキングプロジェクトの中心に関わる教員のインタビュー内容より、ルールメイキングプロジェクトでの生徒の活動を周囲から見ていた他教員の変化に注目していきたい。

「他教員の変化はあったか」という質問に対して、それぞれ以下のように答えている。

■他教員の変化: 自校のルールへの客観的な視点や、生徒の声を傾聴する姿勢の獲得

先生たち自身も、まあなんか、やっぱりこれちょっとおかしいよねとか、そういう発言が、結構出てきたんで。(略)職員室とかでも、話題にしてくれてる先生とかが、いるというか。まあ子どもがこういう活動してるっていう。(略)なんとなくこう、単発ですけど、ちょっとずつ考えているのか。なかなかそれを、表には出してもらえなかったんで、私もあんなに最後の提案会に来てくれるとはほんとと思ってなかったんですよ。

2回ぐらい(教員研修を)やったんですけど、そういうことをやると、やっぱりこう、先生方もこう、前向きに、積極的に、そういう研修会には参加してくれて、その時も前向きな意見をずいぶん出してくれたんですね。実は私も制服なくていいんじゃない?いいと思うとか、「やっぱりうちの校則って厳しいと思う」とかいう意見をどんどん出してくれたので、そういう意味ではやってよかったなって思ったし、あの、意外性も見えたしっていうか、「ああ、一緒に思いなんだな、みんな」っていうのも共有もできたし、そういうのはあったんですよ。

生徒との接し方とか、そういったものを見ると結構変わってるなっていうのは思うんですね。で、そのきっかけがやっぱり、対話会ですかね?生徒と教師の対話会みたいなのをやった後に、やっぱりその、反対派というか、まああまりちょっと肯定的に捉えてなかった先生の口から、やっぱり生徒ってこういうふうに不満持ってたんだみたいな。「はじめてそこで生徒の声が聞けた」と言ってる人が居て。(中略)生徒がこんなにやっぱり力を持ってるんだっていうふうに認識される方がまず増えたと思います。

上記のようにルールメイキングプロジェクトの活動に触発されたことで、ルールに対する客観的な視点を獲得し、他教員が校則に対する違和感を口にする機会が増えたと実感を持って答えている。

第3章 学校の変化に関する調査

第2節 学校全体(コア教員以外の教員)の変化

コア教員以外の教員変化の要因として、以下の3つが挙げられる。

■他教員の変化の形成要因

・教員同士の対話の機会

コア教員から、夏季休業中に教員研修を開催し、教員間での対話の場を設けたことが要因であると語られている。普段は校務に追われ、校則について考えることがなかったため、この機会に他教員自身も考えを言語化し、ルールメイキングプロジェクトでの生徒の活動を捉え直すことができたのではないだろうか。

・生徒の本音を聞く機会

コア教員と同様に「指導しなければいけない対象」と捉えていた生徒から学校のルールに対しての本音を聞くことで、場面に出会うことによって他教員の考えや行動に変化が生じたのではないだろうか。

・生徒からのはたらきかけ

教員向けプレゼンや提案会の招待状を渡すなど、生徒からの直接のはたらきかけによって関心が引き寄せられ、その後の教員の行動に変容が見られる。

以上のことから、学校全体の変化はプロジェクトの進捗状況や校内の活動内容に影響される要因が多く、各事業実証校によって異なるが、ルールメイキングプロジェクトを通して教員と対話し、生徒と関わることによって、自校のルールへの客観的な視点や、生徒の声を傾聴する姿勢が獲得できたと考えられる。

第3章 学校の変化に関する調査

第2節 学校全体(コア教員以外の教員)の変化

その一方で、研修など特定の機会以外では、ルールメイキングによる変化を感じることが出来なかった、といった語りも散見される。続いて、コア教員のインタビューより、学校全体でルールメイキングプロジェクトを進めていく上での課題や困難さに関する語りを確認していきたい。

■学校全体で進める課題や困難

・自校の校則に関する課題意識の差異

一番難しいのは、全教員がこれに対して前向きになれないっていうのが難しくて。変えることに否定的っていうのは全然良いんですけど、そもそも考える必要あるんかなっていう温度差はすごいあって、色々な先生に入ってもらっていうのはすごく難しかったですね。やっぱり教員って権威性のあるものに対してすごい弱い気がしてて、「社会全体的にこういう流れやん」とか「文科省が言ってるやん」っていうぐらいのことじゃないと、「別に変える必要ないんだったら、変える必要ないんちゃう？」っていう方向に流れていきやすい。

・生徒観の違いによる意識統一の困難さ

こんなに先生達ってまとまらないんだっていうのが、正直な印象です。…多分それって結局こういう場合はこうしようとか。こういう形で学校を持って行こうとか。あるんでしょうけど、あるのか無いのか、共有してるのかしてないのか、っていう部分だと思うんですけど。僕みたいに経験が浅くて特に初任でここに来た者からしたら、なんかこう、動き方も統一してくれないし。こうすればいいのかな、って動くと、違ったりするし、っていうようなことが、ルールメイキングでも起きてるんで。

・ルール変更後の指導に対する不安感

真っ向から反対してる方っていうのはそんなに、っていうかあまりいい気がするんですが。改正案出す度に言われるのが、これ変えて、これが起きたらどう指導するの？っていう言われ方なんです。よ。(中略)そのあとの指導の仕方について決めといてくれ、みたいなのは、ものすごいありますね。

・地域全体の雰囲気

どうにも保守的な県でして、革新的なことが起こりにくい地域でして、なので、去年のままで良いんじゃない？っていう風潮が強いので、それこそ圧倒的多数で変えた方が良いっていう風にならないとなかなか変わってくれないと思うんですよ。どんどん新しいことをやろうぜっていう感じではないので、そこが難しいところではあるんですが…

以上のことから、コア教員が生徒共にルールメイキングプロジェクトを動かし、他教員との間に生じる考え方の差異に葛藤しながらも現場で発信を続けていることがわかった。しかしながら、学校全体で見ると変化は芳しくなく、教員の意識を変えることの難しさに直面していることがわかる。ルールメイキングプロジェクトを一過性のものにしないためには、生徒へのはたらきかけと同時に他教員への発信やプロジェクトへの巻き込みが重要であると考えられる。

第3章 学校の変化に関する調査

第3節 総合考察

上記の語り・分析から、生徒を校則やルールを作り守る主体・民主主義社会の市民として育てるための教師側のアプローチとして6つの“C”が示唆された。それらを「生徒を校則やルールを作り守る主体・民主主義社会の市民として育てる」という理想との関わり方から3つにカテゴリ化する。

■理想を決める対話と合意(Communication & Consensus)

「理想を決める対話と合意」とは、「校則やルールを作り守る主体・民主主義社会の市民」がどのような生徒像なのか、なぜそれが重要なのかについて対話し、合意することである。管理職は例えば「他校ではなく本校を卒業することで、生徒はどのような思考や判断ができるようになっていくか」などの形で、生徒像を具体的に示す。ただし、その実現には教員の理解が欠かせない。そのため、管理職は生徒像の論拠を説明し、教員から理解を得られるように努めなければならない。逆に、教員も理想とする生徒像を同僚教員や管理職に伝え、管理職と教員が目指す生徒像について合意する。もちろん、そもそもこうした対話・合意形成が行われるだけの雰囲気・文化がなければならないが、管理職と教員が目指すべき生徒像を対話・合意することは生徒を市民に育てるための橋頭保となろう。

■理想を目指す挑戦と応援(Challenge & Cheer)

「理想を目指す挑戦と応援」とは、管理職と教員が目指す生徒像へ向けて挑戦すること、そうした挑戦を応援することである。生徒に校則・ルールの在り方をゆだねる試みはこれまでの学校文化と異なり、管理職にはリスクに感じられよう。そのため、管理職にはこうした実践を認めるという意味で挑戦が求められる。また、教員には実際に計画・実行するという意味で挑戦が求められる。そして、応援とはこうした挑戦に応えること、すなわち自らの考えをその理由とともに表現することである。何の応答も示されなければその挑戦は一瞬の新奇な試みに終わろう。何かを応答することが挑戦を支える。また、一般に「応援」とはある行為を肯定する意味で用いられるが、それでは「肯定だけでなく否定的な考えも存在し、ときに対立する」という民主主義社会の現実を捉えそこなう。そのため、挑戦する立場も否定的に考える立場も自らの考えを表現し、挑戦に応えるという意味での「応援」が生徒を市民に育てる挑戦には必要である。

第3章 学校の変化に関する調査

第3節 総合考察

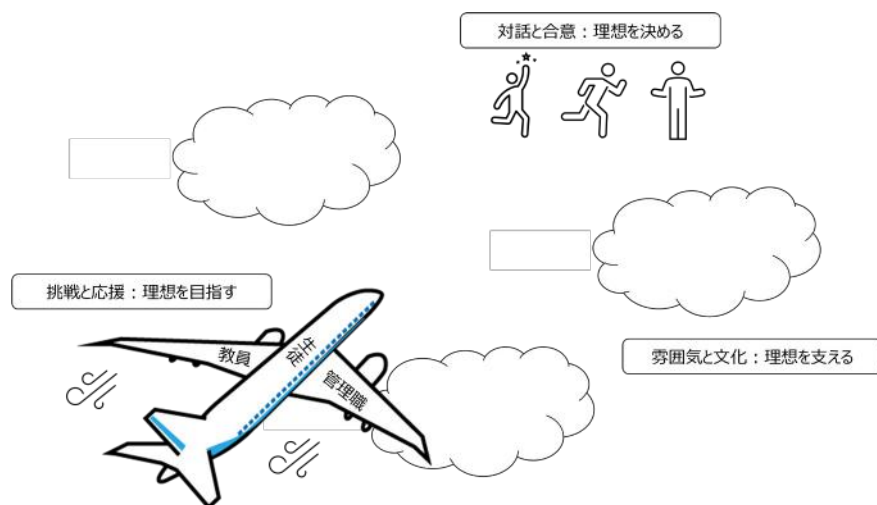
■理想を支える雰囲気と文化(Climote & Culture)

「理想を支える雰囲気と文化」とは、理想に関する対話と合意、理想に向けた挑戦と応援が重要だという雰囲気と、そうした雰囲気が持続的・学校的なものとなっているという意味での文化である。そもそも、対話と合意、挑戦と応援には、それらが受け入れられる雰囲気が必要である。また、そうした雰囲気が瞬間的・属人的なものではなく、持続的・学校的な文化として根付くことが期待される。もちろん、膨大な業務量の中でそのような余裕がないのも現実の一側面である。そのため、例えば生徒を市民に育てるという視点から授業中の振る舞いを変えるなど、できることから少しずつ、時には小休止しながら雰囲気を形成し、生徒を市民に育てようとする文化の醸成を図っていくことが肝要である。

■結びにかえて

6つの“C”は飛行機でのフライトに例えられる。理想となる生徒像は目指す目標地点に例えられる。この目標地点は管理職と教員の対話と合意によって決められる。そして、理想となる生徒像を目指した挑戦と応援は、目標地点を目指して飛ぶ行為に例えられる。このとき、管理職と教員が両翼となることで進むことができる。片翼で飛行機は飛べない。さらに、理想を支える雰囲気と文化は雲や風に例えられる。雰囲気と文化が醸成されていない状態は雲が多く、向かい風も強いフライトである。逆に雰囲気と文化が醸成されていけば、順調なフライトとなろう。

なお、6つの“C”のいずれにも管理職と教員の協同が重要である。管理職が挑戦しようとしても、多忙な教員には「忙しいところにさらに仕事が増えた」と受け止められ、実現しないだろう。逆に、教員が挑戦しようとしても管理職が応援しなければ実現しない。管理職と教員が両翼となることで、生徒を市民に育てる取り組みが前進する。したがって、6つの“C”は生徒を市民に育てるアプローチであるとともに、生徒を市民に育てる学校づくりのアプローチでもある。



コラム -学校の教員全体の変化とは？

本章では、主にコア教員の変化について、インタビューデータを中心に分析を行ってきた。では学校の教員全体においては、変化は起こっていたのだろうか。

以下の表4は、ルールメイキング実証事業校の教員を対象に実施した事前・事後アンケートの比較であり、数値は肯定的回答の割合を示している。この回答結果をもとに、教員の認識の変化について考察を行う。

表3 全教員アンケート項目(事前・事後)

質問項目	事前 (N=350)	事後 (N=151)
(1)私は、生徒の力を信じている。	90.0%	90.1%
(2)この学校の校則は適切だと思う。	58.0%	66.2%
(3)この学校のルールは適切だと思う。	57.4%	66.9%
(4)学校づくりにおいて、生徒の意見を聴くことは大切だ。	95.4%	95.4%
(5)学校には、指導上、理不尽なルールが必要なこともある。	40.9%	47.7%
(6)必要があれば、校則や学校のルールを見直すことは大切だ。	98.3%	99.3%
(7)生徒の意見を聴くことで、学校をより良くすることができる。	92.9%	93.4%
(8)教員たちは、自分の考えを素直に話すことができる。	56.6%	50.3%
(9)ルールメイカー育成プロジェクトの取り組みに、期待している。	79.4%	78.1%
(10)職員室は、生徒の指導や学校の教育について気軽に話し合える雰囲気がある。	65.7%	65.6%
(11)学校内における生徒の問題は、教員が中心となって解決するべきである。	50.3%	62.9%
(12)教員似顔の価値観を教育活動に取り入れていくことは大切だ。	92.9%	92.1%
(13)異質な考え方は、教員たちから受け入れてもらえない。	55.1%	51.0%
(14)教員たちは、互いの意見を遠慮なくぶつけあって話し合える。	39.7%	32.5%
(15)教員以外の外部人材が学校づくりに関わることは大切だ。	77.1%	80.1%
(16)この学校のほとんどの教員は、変化に対して前向きである。	42.6%	40.4%

†

*

※「そう思う」と「まあそう思う」の合計

†:p<.10, *:p<.05

コラム -学校の教員全体の変化とは？

まず注目したいのは、活動後に「この学校の校則は適切である」「この学校のルールは適切である」の項目の割合がいずれも上昇している点である（なお二点目の項目については有意な差である）。これはルールメイキングの活動を行ったことで、実際のルールがより適切な方向に変わり、生徒だけでなく教師自身の学校の校則・ルールへの納得度が高まっていることがわかる。

他にも大きな変化が見られたのは、「学校内における生徒の問題は、教員が中心となって解決すべきである」という項目である。これはルールメイキングを通じて、教師自身が生徒の問題に対してより前向きに取り組む姿勢が生まれたと解釈することができる。

さらに「異質な考え方は、教員たちから受け入れてもらえない」という項目は、有意な差ではなかったものの、活動実施後に数値が減少傾向にある点にも注目したい。これは職員室など教師が集まる場において意見の多様性が可視化されたことで、発言の心理的安全性が高まったと考えられる。

一方で、想定外の変化も見られた。例えば「学校には、指導上、不条理なルールが必要なこともある」という項目の肯定的回答の比率が、有意ではないものの活動後に増加している点である。これは生徒の活動が教師側の理解を得られなかったケース等においてコア教員以外のバックラッシュが起こっている可能性や、活動を進める中で指導におけるルールの必要性が強化された等、複数の要因が考えられる。こういった事前の予測とは異なる教員側の変化やその要因についても、引き続き考察していく必要があるだろう。

なお、本調査では事前調査と比較して事後調査の回収率が半分以下になるなど、大きく回答数が減ったことなどから、一概にこのデータをもって変化を断定することは困難である。しかし、ルールメイキングのプロセスにおいては、コア教員のみならず、より多くの教員からの理解や協力が不可欠である。今回の事前事後調査で明らかになったことを踏まえ、今後も教員全体の変化にも重点を置いて調査・分析を進めていきたい。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第1節 調査背景・方法

(1)背景:プロジェクトにおける「外部人材」の関わり方について

2021年度のルールメイキングプロジェクトにおいては、外部の人材を採用し、外部コーディネーター(以下、コーディネーター)として各実証校に派遣した。コーディネーターとは、カタリバ事務局が採用した兼業人材で、事務局と連携しながら、担当校のプロジェクトを推進し、校則改訂に向けた一連のプロセスに伴走する。第三者が教員と生徒との橋渡しをすることにより、「評価する／される」という従来の関係性を再構築し、お互いが本音で対話できる関係性を築くことを目指した。

コーディネーターの要件として、学校での勤務経験の有無は問わず、「対話を通じて、ニーズや課題を引き出し特定する力」「利害関係を調整し、合意形成を行った経験」などを必須条件とした。その結果、ユースセンターの職員、地域おこし協力隊のメンバー、メディア関係者、経営者、学校コンサルタントなど、教育分野に限らずさまざまな分野で活躍する人材が集まった。

採用されたコーディネーターは、ルールメイキング活動の全体設計に向けた全体像の設計、プロジェクトの進捗管理、ワークショップの企画運営、生徒・教員への直接支援など、学校ニーズに応じてさまざまな役割を担う。学校活動への伴走にあたっては、事務局が主催する複数回の研修会への参加、他校の事例等の学習会やイベントへの参加機会を通じて、プロジェクト推進のヒントを得ながらコーディネーター業務を遂行した。

(2)分析の手法について

コーディネーターや外部専門家の関与が学校にどのような変化をもたらしたのか、また外部人材の役割にどのような違いがあるのかを、教員、生徒への質問紙調査の回答と、教員、生徒、コーディネーターそれぞれへのインタビューをもとに、分類し、概念化を行った。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第1節 調査背景・方法

(3)分類について

コーディネーターの役割として以下の5種類に概念を分類した。コーディネーターはプロジェクトの伴走者としての役割や、対話の場を作るファシリテーターとしての役割、活動の専門知識を有するアドバイザーとしての役割といった複数の役割を担っていたため、1つの語りの中で、複数の役割を確認した内容もあった。表4に生徒・教師・CN(コーディネーター)における各概念の定義・分布を整理した表を記載した。

表4 コーディネーターの役割に関する5つの概念の分類表

概念名	定義	概念数			
		生徒	教師	CN	合計
①考え方・価値観のリフレーミングのきっかけ	学校で共有されてきた価値観や考え方について、異なる立場であるコーディネーターとのかかわりの中で新しい考えや価値観、視点を得る。	4	28	2	34
②生徒・教員間の対話の場づくり	生徒・教師間や教師・教師間の関係性で相互に評価をする関係/環境にあるが、外部人材が導入されることで生徒・教師の関係を調整する。 また教師・生徒の意見の言語化の支援や思考の深化を対話を通じて促し、対話のプロセスの在り方を示す役割や、副次的に教師間の対話を促す役割もあった。	4	23	9	36
③伴走・応援してくれる存在	ルールメイキングの推進者のひとりとして、一貫して活動に対して肯定的な立場に立つ教師以外の大人として生徒側の心理的安全を提供する。	5	10	3	18
④プロジェクト推進の専門知識の提供・アドバイザー的役割	専門的視点や経験のある有識者としての役割。特に教師に対しては身近に対等な立場で相談をできる存在。1年間の活動期間の中で進捗の管理も行う。	8	14	6	28
⑤外部交流の促進、ネットワークを活用した別人材の紹介	コーディネーターからの別の外部人材の紹介や、ルールメイキング活動での部外者へのインタビューの実施等を支援する。	3	11	0	14

第4章 外部人材の参加に関する調査

第2節 語りの分類結果に関する考察

以下では、コーディネーターの役割として明らかになった5つの概念の詳細について整理し、具体的な語りを交えながら考察を行った。

■①考え方・価値観のリフレーミングのきっかけ

「考え方・価値観のリフレーミングのきっかけ」は、コーディネーターがこれまで、学校で共有されてきた、価値観や考え方について、外部からの異なる立場から関わる中で、生徒や教員、学校へ新しい考えや価値観、視点を与えるきっかけとなる役割である。コーディネーターの主要な役割として想定され、生徒・教師の語りからも多く認められた。

(コーディネーターに)生徒が相談しやすかった。ああいう雰囲気を持たれた方で、ズバツと言うてくれるところがあるじゃないですか。教員と違うところで、ズバツと指摘してくれる。要は社会の視点ですね。学校の視点じゃなくて。そういうところがすごくよかったかもしれない。

コーディネーターが教員とは異なる社会経験を経た大人として、生徒に意見を伝えたり、生徒の考えを深める問いかけや指摘をすることが、生徒の内省や広い視野を持ち考えるきっかけになる様子を捉えている。

また、この視野の広がりについては、生徒だけでなく教員側でも確認ができた。

時が経つにつれてやっぱり社会から隔絶されていってないかなっていうのが非常に不安なところで。要は学校っていうのは狭い世界です。O先生(※教員よりも若手教師の名前)の方がやっぱりそういう点ではフレッシュな感覚で色んなことに疑問を持ちやすいと思うんですけど、そういうことがだんだんだんだん私も年を追うごとに薄れていってしまっているかな、っていうのが一番それが懸念されることなので、冒頭で言った、社会で通用するために学校があるけど。俺、この社会を勘違いしてないかなっていうのが、そこが崩れてしまうとイケない。むしろ外部の方のお話、意見とかは大事にしたいですね。そういう切り口があるんだとか、それ社会だと当たり前だよな、とか、これ通用しないよなとかっていうのは、日々アップロードしていきたいと思うので。はい、というわけで、私はプラスとしかとらえてないです。

教員として経験を積む中で、社会との関わりが希薄になっていると不安感を感じていたと話している。コーディネーターとの直接の関わりや、生徒が行った外部企業へのインタビューの様子から自身の価値観の再構築を図った様子が伺え、今後も積極的に価値観の変化を望む姿勢になったと話している。

コーディネーターが派遣されることで、生徒側、教師側に既存の学校で共有される価値観の外側からの意見や、異なる社会経験を積んだ大人としての視点が対話に取り入れられることで、生徒、教師それぞれの価値観や考え方の内省とリフレーミングを促した。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第2節 語りの分類結果に関する考察

■②対話の場づくり

「対話の場づくり」は、生徒・教師間や教師・教師間の関係性で相互に評価をする関係/環境にあるが、外部人材が導入されることで生徒・教師の関係を調整する役割である。当初、運営元であるカタリバのルールメイキング事務局が、コーディネーター活用の目的として想定していた役割でもあり、結果として教師の語りとしても表れていた。

教師X:●●さん(コーディネーター名)入ってくれてなかったら、先生が回すと思うんですよ。その場をね。ほんなら、生徒主体にはあんまりなってなかったんちゃうかな。(略)僕らも一意見として関われるというか、はい。

教師Y:そうそうそう。オンラインで入ってもらってるときも、関係性…なんすかね、学校だけでやると、先生と生徒が向き合ってるみたいな時間が長くなっちゃう。ところが、オンラインで●●さん入ってくれることで、みんなでオンラインで●●さんの顔を見ながら、話し合うから、うん。

質問者:そうかそうか、関係性がちょっと変わるんですかね。

教師B:関係性変わりますね。

コーディネーターが活動に入ることで、教師が主導するのではなく一参加者として意見を発することができ、生徒との関係性が変化してきたと話す。

また、以下の語りでは、より深く生徒との関わり方への変化について言及されている。

コーディネーターの方の、生徒への接し方とか見てて、すごいあの…何言ってもなんか、いいよね～みたいな感じで、すごいこう、うまく応えてはったので、なんかそれ、すごいなって。(笑)なんか、今までの自分やったら、「え、ちゃうやん」とか、普通に言ってしまうので。…ちゃうやん、とか。ルールにひくじゃないですけど、なんか、うん。どうしても生徒会とかは特に、限られた時間で今までもやらないといけなかったんで、そういうふうな進め方が多かったんですけど、それはちょっと、今回はあんまり言わんとかう、と。そこは思っていました。

コーディネーターが生徒に接する姿をみて、教員としての生徒との関わり方や、プロジェクトの進め方を見つめなおすきっかけになったと話している。生徒の意見に対して否定するのではなく、「いいよね」と受容し、受け入れるコーディネーターの姿を目の当たりにしたことで、生徒・教員との関係性の築き方にも変化が生まれていた。

またコーディネーターが「対話の場づくり」のために、生徒の思いを相手に伝えられるように言語化を支援する場面や、副次的な役割として、生徒・教師間だけではなく教師同士の対話を促していたという語りも、複数の教師から上がっていた。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第2節 語りの分類結果に関する考察

■③伴走・応援してくれる存在

「伴走・応援してくれる存在」は当初から想定していたコーディネーターの役割であるが、1年間に及び取り組み期間を完走するために、精神的な支えとなる存在がいることは生徒にとっては重要であった。

以下の生徒の学校では、本プロジェクトの1年前にも学校独自で校則の変更に取り組んでいる。1年前にプロジェクトがとん挫してしまった、と本年度の活動を振り返っている。

(昨年度とん挫した活動を振り返って)自分はその時、一番年が下で、皆さん先輩方が主体だったので、自分がこう深く関わることはできなかったんですけど、生徒会の前期後期の中では、初めてのことで、こう、会長とかもすごい、なんていうか、「あ、無理なんだな」って思ってしまったみたいで。そんな空気感で。やっぱり、なんか、めちゃめちゃ厳しかったっていうのは聞きました。なんていうか、こう、こういう手順を踏むと、こうなるから、こういう提案ができるっていう、その、見本というか、っていうのが、たぶん提示されない状態で、自分たちで考えて、提出した提案だったので、そのときは。なので、こう、なんか…どうすれば良かったよって教えてくれる人もいないし、どこがダメで、どこが良くて、何を改善したらいいのかみたいな、次に進める一歩がどこにもないみたいな感じで、こう、(昨年度の活動を)もうやめてしまったのかなって思います。

コーディネーターさんが、学校の中で一番ルールメイキングについて知っている人だと思っているんですけど、そういう人が、教室にいてくれる、この、話しやすい距離感の中にいてくれるっていうのがあると、こう、何か不安な部分があっても、こう、質問できたりとかっていう、こう、解決策がたくさん出てくるかなって思っています。

プロジェクトを推進していく中で、生徒が進め方に戸惑ったり、生徒側と教師側の関係性や雰囲気厳しいものになる時期もあった。そうした時も一貫しプロジェクトの推進に肯定的な立場の大人が介在することで、生徒側の心理的安全の構築に寄与していた。

また同様の語りは、教員側から見られた。

やっぱ、僕らだけやと行き詰まる話に、やっぱり、こうちょっとなんか、どうしたらええんやろみたいなときに、うん…一緒に考えてもうて、こう、見えてくる感じっていうのは何回もありましたね。いろいろなことがごちゃごちゃしてて、行き詰まって、何から手をつけたらいいかわからず、みたいなときに、話しながら、この順番だね、って。なんだろう、1人だとしんどいですよね、やっぱり。

生徒だけでなく教師にとっても、生徒主体で校則の変更や対話的な進め方といった本プロジェクトの試みは初めての経験である。このため、教員も進め方や向かうべき方向性について悩むこともあった。そうした時に、コーディネーター伴走者の役割として、教員との対話を通じ、進め方や方向性に同意を得ながら進めることは、教員がプロジェクトを推進する上で心理面での支援として重要な役割を果たした。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第2節 語りの分類結果に関する考察

■④ルールメイキングの専門知識の提供・アドバイザー的役割

生徒主体で校則について対話を通じて考えるという本プロジェクトは多くの学校にとって初めての試みであるため、生徒だけでなく、教員にとっても進め方についてリードが難しい状況になる。この状況を解消するために事務局やコーディネーターからの専門知識の提供を行い、プロジェクト推進のアドバイザーの役割を担っていた。

生徒:コーディネーターさんが、学校の中で一番ルールメイキングについて知ってる人だと思って
るんですけど。

質問者:なるほど。ある種の専門家的なね。

生徒:そうですね。っていう人が、こう、教室にいてくれる、この、話しやすい距離感の中にいて
くれるっていうのがあると、こう、何か不安な部分があっても、こう、質問できたりとかっていう、
こう、解決策がたくさん出てくるかなって思います。

プロジェクトを進める上で生徒が迷ったり、困った際に、身近に相談できる専門家としてコーディネーターが存在することで、考え方や進め方の手順、時にはプレゼンテーションの方法等にアドバイスをを行い、プロジェクト推進やコミュニケーションスキルの向上に貢献していた。

教師:(コーディネータ氏名)さんがいろいろ指示を出してくれるんですけど、新しい言葉がいっぱ
いあるんですよね。ああ、物事を進める時って、こういう手順でやっていくんだみたいなことが私
の中ではすごく新鮮でしたね。そういう意味でも、教員でないところで経験を積まれている人の
スキルだと思うんです。そういう意味でもいい勉強になったかなと思います。

教師側もコーディネーターの対話を通じての意思決定を行う場づくりやファシリテーション、プロジェクト推進の方法についても、既存の学校での取り組み方法以外に新たな学びがあった様子が伺える。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第2節 語りの分類結果に関する考察

■⑤外部交流の促進、ネットワークを活用した別人材の紹介

最後に「外部交流の促進、ネットワークを活用した別人材の紹介」は、コーディネーターやカタリバからの別の外部人材の紹介や、ルールメイキング活動での部外者へのインタビューの実施等を支援する役割である。

学校の先生たちだけだったら分からなかったこともたくさんありましたし、LGBTの人から話を聞くときとか、こっちが絶対コネクティングできないものを持ってらっしゃったりしたので、そういうとき凄く頼りになりました。大人が生徒と先生という立場でモノを言うのと、第三者から言われるのって全然違った、新しい意見として聞き入れたりとか、今までの関わりがない分ある意味素直に聞き入れられたところもあったのかなと思うんで。

この教師が担当していたルールメイキングプロジェクトでは、生徒が校則見直しを行う際に、セクシャリティに配慮した改正を行うために当事者から話を聞いてみたい、といった要望が上がった。この思いに対して、幅広い外部のネットワークを持つコーディネーターが、もともと知り合いだったLGBTQ当事者と繋いだことで、生徒との対話会が実現した。このほかコーディネーターの支援により、弁護士や企業の採用担当者、大学入試を担当している職員など、学校では出会うことのできない多様な専門性を持つ人材と接続した事例が存在する。ルールメイキングの取り組みにおいて、より社会のまなざしを取り入れることができ、いわばコーディネーターは「学校と社会との接着剤」としての役割を果たしていたといえる。

以上が、本プロジェクトでコーディネーターとして見られた5つの役割である。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第3節 各学校での役割推移について

プロジェクトの推進者としての役割を担うコーディネーターは、中心的な教員や生徒との関係性や、学校の雰囲気等を勘案し、コーディネーター自身がその立ち位置を模索しながら、役割を遂行していた。

たとえばプロジェクトを進めるためにリーダー的役割を担うこともあれば、伴走者やアドバイザー的な立場を主軸として生徒間、教師間の対話を一歩引いた場所で求められる場合のみ意見を述べたり、学校外からのいわば「社会のまなざし」を持つ外部人材として客観的な意見を述べるといった、いくつかのケースが確認できた。またそれぞれの実践校の中でコーディネーターは、プロジェクトが進む中で変化する学校の雰囲気や生徒と教員の関係性等に適用するかたちで、その立ち位置を推移させているケースもあった。コーディネーターが複数いる場合はその中で、心理的安全の形成を主として担う人、客観的なフィードバックを行う人といった役割の分担をしているケースもあった。

以下では3名のコーディネーターの事例から、その役割の推移について考察を行う。まずは、コーディネーターAさんの例である。

(もう1名のコーディネーター)とよく話していたのは、「僕らはどうせ1年で区切る。来年度、学校でやっていくためには先生が主導権を握らないとダメだね」みたいなところはずっと話をしながら考えていたので、基本的には先生に主導権握ってほしいというか、先生たちが自分たちでできるようにしなきゃいけないと思っていた。こちらのマインドとしてはあるので、意識的に主導権を渡していったところはある。

ただ、最初はワークショップが多かったので、そもそも僕らが入らないとやりづらいみたいなのところがあって、調査の段階とかだと毎日顔合わせているほうがやりやすいので、僕らがそんなに関わらなくても進めていってもらえたのは両校あるかなと。担当校はそれが特に強くて、途中から先生主導になっていったと思います。

Aさんの場合、当初から、コーディネーターとしての任期を意識し、学校側で自走できる状態を目指すことを念頭に置き、プロジェクトの主たる推進者としてのリーダーシップを徐々に教員や生徒に移していくことを意図して活動を行った。活動が進むにつれ、生徒と教員のコミュニケーション量の増加も手伝い、プロジェクトの後半では教員と生徒が主たる推進者となる流れとなった。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第3節 各学校での役割推移について

次に、Bさんの例である。

一つは、このコーディネーターの仕事の募集があった時点で、カタリバさんの方からもあくまでも伴走者ですと、伴走者であってくださいというお話があって、まあそれに従ったということもそうですし、あくまでも一時的に関わる人間、外の人間であってその中にいる当事者ではないので、考えを押し付けるのはちょっと違うのかなという感覚があったと。

本当に先生たちが結構主導というか、先生と生徒が一緒になってやっていくっていうスタンスなので、生徒主体といっても先生と生徒が一緒に行っていくっていうスタンスなので、割とともともと先生が「こういうふうに行うと思ってんですけど、どう思いますか」というのにアドバイスするっていう立ち位置だったんですね。だから、このやり方だと実はそんなにコーディネーターがいないと成立しないっていうことはないと思うんですね。どっちかという、僕らは先生の相談役としてとか、あるいは先生が行き過ぎている時に歯止めをかける役割として機能してたんじゃないかなというふうに個人的に思ってますけど。

この学校では、教員が推進のリーダーシップを取っていたため、コーディネーターは、推進者としてイニシアチブを取らず、教員が進捗や推進方法を相談するアドバイザーの役割を担っていた。しかし活動が進むにつれ、時には「歯止めをかける役割」を担う必要性もあるということに気づき、徐々に教員と生徒の関係性のバランスを取るような対話の場のファシリテーターとして役割を変化させていった。

最後に、Cさんの例である。

結構先生方とのMTGでも、先生たちが味方になって、僕がむしろ、そんなんじゃないですかっていう立場にしませんかっていう話をしていたんですけど、それを●●先生(生徒指導部教員)がけん制役にいたっていうのが、僕もちゃんと(認識できていなくて)抜け落ちていて、その構造を生むこと自体が、学校組織の中の矛盾を生むなっていうことに無自覚だったので…結論的には、生徒側に僕が立つっていう構造になっていた。

Cさんの場合、当初はこの学校で、コーディネーターが社会のまなざしとして学校外の立場の視点から、客観的な意見を述べ、対話を深めるファシリテーターの役割を想定していた。しかし活動が進む中で、その役割を教員が担い、コーディネーターは生徒側の伴走者、プロジェクトの主たる推進者としてリーダーシップを発揮する役割に移っていった。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第4節 総合考察

■①ルールメイキングプロジェクトにおける「コーディネーター」が果たした役割

本プロジェクトでは、校則を主題としたルールメイキング活動の実践であり、関係者である教員、生徒の双方が当事者である。このため、この教員・生徒の2者間の対話にせず、コーディネーターという第3者が介在することは様々な面で有効に作用していたことが、コーディネーターの役割概念の分類で明らかになった。「①考え方・価値観のリフレーミングのきっかけ」や「⑤外部交流の促進、ネットワークを活用した別人材の紹介」では、生徒、教員それぞれの価値観が相対化されるきっかけとなり、「②対話の場づくり」ではファシリテーターとしての場づくりや、生徒、教師間の緩衝材として介在した。「③伴走・応援してくれる存在」は1年間の長期に渡る活動期間の中では、教員、生徒双方に心理的安全を提供されることが重要であったことが、教員、生徒からのインタビューにも語られていた。「④ルールメイキングの専門知識の提供・アドバイザー的役割」としてプロジェクトの推進をプロジェクトマネージャー的に後押しする存在となった。

■②学校と社会をつなぐ「仲介者」としてのコーディネーター

担当した教師からもっとも言及されていたのが「考え方・価値観のリフレーミングのきっかけ」であることからわかるように、教師自身が学校独自の価値観や考え方を相対化するために、第三者であるコーディネーターが大きな役割を発揮していたことが明らかとなった。校則・ルールの見直しを行う際、学校の中だけで議論するのではなく、「社会のまなざし」も取り入れながら検討することが求められる。多種多様な分野における専門性や豊富な経験をもつコーディネーターは、学校の外にいる存在だからこそ、担当教師にとっても多くの気付きをもらえる存在として役立っており、学校と社会をつなぐ「仲介者」としての役割を発揮していた。なお、外部人材が学校に入ることによって生まれる「考え方・価値観のリフレーミングのきっかけ」や「④ルールメイキングの専門知識の提供・アドバイザー的役割」については、今回のように中長期的な関わりでなく、短時間の派遣でも十分に効果を発揮し得る。今後は単発での外部講師派遣における効果を検証していきたい。

第4章 外部人材の参加に関する調査

第4節 総合考察

■③教師の「指導者」としての役割の再構築

また今回の調査により、ルールメイキングプロジェクト(生徒主体の校則・ルールの見直し活動)を推進することと、世間一般や学校内において教師として求められる役割(すなわち生徒に校則・ルールを守らせたり、指導すること)との間に、葛藤を抱えていたり、プロジェクトにおける立ち位置を模索している教師の存在が明らかとなった。このように、二つの相反した役割を背負うことによる教師の精神的な負担は想像以上に大きく、校内でのプロジェクト推進における足枷となっている可能性がある。この場合、教師ではない立場である外部人材の力を借りることで、教師とコーディネーターとで役割を分担することができ、それぞれの強みを生かした形で補完し合うことができる。また第三者が活動に入ることによって、最大の当事者である生徒・教師間の関係性が再構築されたり、コミュニケーションのあり方を見直すきっかけにもなっていた。

ただし外部人材がプロジェクトに参加するにあたっては、学校の状況やニーズ、関係性、活動の進捗などに合わせ、第三者として役割を絶えず変化させていく必要もある。このような難しさはあるものの、コーディネーターの参加はプロジェクトの大きな推進力となっており、学校におけるルールメイキングプロジェクトの新たな地平が拓かれたといえよう。

第5章 おわりに

本調査研究の目的は、ルールメイキングプロジェクトが、生徒や学校にいかなる変化をもたらすのか(あるいはもたらさないのか)、またそうした変化に結びつく要因はどのようなものか、考察することであった。そこから可能性や課題を浮き彫りにしていくことで、このような取り組みをさらにより良いものにしていくための示唆を得たいというのが、ねらいである。

これまでみてきた通り、ルールメイキングプロジェクトは、生徒や学校に様々な変化を生み出していた。まず、生徒の変化としては、中心的に関わった生徒たちに顕著な変化がみられた。彼／彼女らにとってこの活動は、対話の意義を実感し、ルールについての考えを深め、効力感や周囲への信頼感を醸成するなど、豊かな学びや変化を伴う経験となっていたことがうかがえた。一方で、コア生徒に比べ、他の一般生徒への波及効果は限定的であった。この活動を一部の生徒のものにせず、いかに「全校生徒のもの」にしていくかが課題といえる。加えて、生徒の変化はさまざまな要因一たとえば活動の進め方やねらい、教員側の応答的な姿勢や学校の風土など一にも影響を受けることから、ルールメイキングの取り組みを校内でどのように位置づけ、何を大切にしながら進めるのか関係当事者が認識を合わせながら実践していくことが重要であることも示唆された。

校則のあり方を再考し、しかもそれを生徒主体で進めるルールメイキングプロジェクトの試みはまた、生徒だけでなく教員にとっても、自身のそれまでの考えを大きく揺さぶる／揺さぶられる機会でもあった。それは生徒観や、ルールや生徒指導についての考えを再構築する契機にもなっていたようである。活動を中心に進めていた教員はもちろん、他の教員にとっても、こうした変化の機会となりうる可能性が推察された。ただしここでも、こうした変化が学校全体に及ぶには課題もみられ、教員間での対話の機会や、管理職の支えや後押し、そして取り組みを支える学校文化の重要性が示唆された。生徒の変化から得られた示唆同様に、ルールメイキングプロジェクトの活動を成功に導くためには、それを支える学校の環境にも意識を向けていくことが大切ということが改めて確認できるだろう。

こうした環境は、学校の関係当事者が活動を進めながら作っていくことが理想かもしれないが、それが自力では難しいこともある。また、外部の力を借りることで、より活動を効果的に進められることもあるだろう。コーディネーターはまさにそうした意味で重要な役割を果たしていたといえる。コーディネーターは、考え方や価値観のリフレーミングのきっかけ作り、生徒・教員間の対話の支援、生徒の活動の伴走や応援、専門的知見や外部とのつながりの提供など、さまざまな側面で活動を支えていることが見出された。ただ、もちろんこうしたコーディネーターと連携して実践を行える学校ばかりではないかもしれない。こうした外部の力の重要性を踏まえながらも、リソースのない学校でもどのように工夫して実践を進められるか、引き続き模索が求められると思われる。

第5章 おわりに

以上の知見は、こうした活動の意義を確かめ、また課題を浮き彫りにして今後の改善に繋げるための重要な手掛かりを数多く含んでいる。同時に、日本ではこのような取り組みがこれまで限られていたこともあって、実証的な研究もまだまだ限られており、今回の調査はその点でも貴重なものだと考えている。実践に携わる方々はもちろん、研究者も含め、幅広い方にこの報告書が読まれ、今後の実践と研究の発展の足掛かりになれば幸いである。

研究統括 古田 雄一(筑波大学人間系助教)

「自分は責任のある社会の一員だと思う。 48.4%(6か国中6位)」

「自分の行動で国や社会を変えることができると思う。 26.9%(6か国中6位)」

日本財団が2022年に実施した「18歳意識調査(日本・アメリカ・イギリス・中国・韓国・インド)」からわかった日本の若者の様子である。社会の一員であるという意識や自分が動くことで社会を動かすことができる／影響を与えることができるという意識が諸外国に比べて低い現状がある。これは、日本の若者が18年間育つ中で、社会とのつながりを感じる経験や自分が動くことで何かを変えるという経験がなかったからだと考えられる。今の日本社会には、そのような経験を積む機会が圧倒的に不足しているのではないだろうか。

学校の校則・ルールは、生徒にとって非常に身近な事柄であり、それと同時に日々の学校生活を形作る重要な基盤である。生徒にとって身近な学校のルールや問題を問い直すことで探究的な学びの教材にもなるのではないか。こうした思いから、生徒が中心となり先生や関係者と対話しながら校則・ルールを見直していく「みんなのルールメイキング」に取り組んでいる。立場や意見の違う人たちと、対話から納得解をつくるプロセスを通して、身の回りの課題に気づき、当事者意識をもって行動する力や、社会参画への意識を高めていくことを目指している。そして、今回の調査研究を通してルールメイキングに中心的に関わった生徒たちの変容や、先生・学校への影響を示すことができた。校則・ルールからはじまるルールメイキングは、社会のつくり手を育む実践であると。

「自分たちの社会は、自分たちで話し合い、自分たちでつくる」。この原則が、社会のあたりまえとなる未来をつくるために、わたしたちは全国の学校とともに校則・ルールからアプローチしている。そして、本報告書がこれからルールメイキングに取り組む皆さんの背中をおす存在となれることを願っている。

みんなのルールメイキング事務局

第5章 おわりに

■研究体制について

研究統括を古田雄一氏・認定NPO法人カタリバの職員で行い、コアチーム(計10名)によって定量的・定性的データを取得・分析した。また本研究報告書は、研究統括の古田・カタリバ事務局・コアチーム5名によって執筆作業を行った。なお所属はすべて、2022年7月時点のものである。

・研究統括

古田 雄一 (筑波大学人間系助教)
起塚 拓志 (認定NPO法人カタリバ)
古野 香織 (認定NPO法人カタリバ)

・推進(コアチーム)※五十音順

上田 秀麿 (教員・元一橋大学大学院)
大脇 和志 (筑波大学大学院)
奥村 尚 (独立研究者)
神田 颯 (広島大学大学院)
久保園 梓 (筑波大学)
郡司 日奈乃 (千葉大学大学院)
高見 史織 (広島大学大学院)
村田 一朗 (教員・元広島大学大学院)
村松 灯 (帝京大学)
渡部 春香 (北陸先端技術大学大学院)

・研究報告書作成チーム・執筆担当箇所 ※五十音順

大脇 和志 (筑波大学大学院)	第2章・定量分析担当
奥村 尚 (独立研究者)	第3章担当
郡司 日奈乃 (千葉大学大学院)	第3章担当
高見 史織 (広島大学大学院)	第2章担当
渡部 春香 (北陸先端技術大学大学院)	第4章担当

■調査項目について

①全校生徒向け質問紙 事前・事後共通項目一覧

▼測定要素		
A 生徒自身の変化	①効力感 ②政治・社会参加への関心・意欲 ③信頼感 ④規範意識 ⑤市民としての価値観/態度	
B 学校風土の認識	⑥学校のルール ⑦学校への信頼感 ⑧学校への愛着 ⑨学校への効力感 ⑩学校における機会	

表5 全校生徒向け質問紙 事前・事後共通項目（従属変数）

質問項目	測定要素	他調査との関連性
(1) この学校のことが好きだ。	B ⑧	
(2) この学校の校則は適切だと思う。	B ⑥	
(3) この学校のルールは適切だと思う。	B ⑥	
(4) この学校の先生は、生徒の意見を聴いてくれる。	B ⑦	
(5) この学校の先生は、生徒のことを大切に思っている。	B ⑦	
(6) 学校の校則やルールについて、友達と話すことがある。	B ⑩	
(7) 学校の校則やルールについて、先生と話すことがある。	B ⑩	
(8) 生徒が協力すると、この学校に良い変化が起こる。	B ⑨	▲
(9) 自分たちの学校をより良いものにしたいと思う。	A ②	
(10) ボランティア活動に関心がある。	A ②	
(11) 社会で起きている問題に関心がある。	A ②	(▲)
(12) 将来、選挙で投票に行こうと思う。	A ②	(◆◇)
(13) 社会のことは複雑で、私は関わりたくない。	A ② (反転)	(◇)
(14) 青少年が社会問題や政治問題に参加することは大切だと思う。	A ⑤	◆◇
(15) 私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない。	A ①	
(16) 自分の意見には価値があると思う。	A ①	
(17) 大人のことは信頼できる。	A ③	
(18) 周りの大人は、自分の意見を聴いてくれる。	A ③	
(19) 他の人と一緒に行動することで、物事をより良い方向に変えることができると思う。	A ①	(△)
(20) 法律や規則を守ることは大切だ。	A ④	(△)
(21) 意見の違う人たちの考えを理解しようとするのは大切だと思う。	A ⑤	
(22) 法律や規則は、必要に応じて変えることも大切だと思う。	A ⑤	◆
(23) 社会をよりよくするため、社会問題の解決に関与したい。	A ②	

◆・・・平成30年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(13～29歳)
◇・・・財団法人日本青少年研究所 中学生・高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較— (中学生～高校生)
▲・・・IEA市民性教育国際比較調査/「世界水準からみる日本の子どもの市民性に関する研究」(中学2年生)
△・・・NHK放送文化研究所 ISSP「市民意識」調査(16歳以上)
※()で示した項目は、年齢や全体の統一性の観点から文言を微修正している。
※記載なし・・・独自質問

■調査項目について

①全校生徒向け質問紙 事前・事後共通項目一覧

加えて、以下の項目も質問紙に掲載し、前頁のアウトカムとの関連性等の分析に用いた。

- 学年（事前・事後共通）
- 校則見直しのプロセスにおける関与の経験（事後のみ）
例)・中心的なメンバーとしての参加
 - ・フォーマルな参加（アンケートや全校投票への参加）の有無
 - ・インフォーマルな参加（中心的なメンバーに個人的に意見を伝えるなど）の有無
- 校則見直しについての感じ方（主観的経験）（事後のみ）
例)・校則見直しへの関心
 - ・自分が見直してほしいと思っていた校則やルールが採用されたかどうか
 - ・校則見直しのプロセスにおいて意見や考えは聴いてもらえたと感じるかどうか
 - ・校則見直しの結果への満足度

■調査項目について

②全校教員向け質問紙 事前・事後共通項目一覧

▼測定要素

- | | |
|-----------|------------------------------------|
| A 生徒観・学校観 | ①生徒への信頼 ②生徒の声や参加の意義の認識
③校則・ルール観 |
| B 学校風土 | ④対話的な職場風土 ⑤外部連携の意義の認識
⑥変化への開放性 |

表6 教員全体向け質問紙 事前・事後共通項目

質問項目	測定要素	他調査との関連性
(1) 私は、生徒の力を信じている。	A①	
(2) この学校の校則は適切だと思う。	A③	
(3) この学校のルールは適切だと思う。	A③	
(4) 学校づくりにおいて、生徒の意見を聴くことは大切だ。	A①	
(5) 学校には、指導上、不条理なルールが必要なこともある。	A③	
(6) 必要があれば、校則や学校のルールを見直すことは大切だ。	A③	
(7) 生徒の意見を聴くことで、学校をより良くすることができる。	A①	
(8) この学校では、周りの教員に自分の考えを率直に話すことができる。	B④	◆
(9) 【事前】ルールメイカー育成プロジェクトの取り組みに、期待している。 【事後】ルールメイカー育成プロジェクトの活動は、有意義であった。	B⑤	
(10) 職員室は、生徒の指導や学校の教育について気軽に話し合える雰囲気がある。	B④	◆
(11) 学校内における生徒の問題は、教員が中心となって解決するべきである。	B⑤	◇
(12) 教員以外の価値観を教育活動に取り入れていくことは大切だ。	B⑤	◇
(13) 異質な考え方は、教員たちから受け入れてもらえない。	B④	◆
(14) 教員たちは、互いの意見を遠慮なくぶつけあって話し合える。	B④	◆
(15) 教員以外の外部人材が学校づくりに関わることは大切だ。	B⑤	◇
(16) この学校のほとんどの教員は、変化に対して前向きである。	B⑥	▲

◆…教師のチームワークと学校組織風土の関連性(岡山大学)

◇…「チーム学校」アンケート調査(愛知県)

▲…TALIS(学校の雰囲気・仕事に対する満足度)

※記載なし…独自質問

■調査項目について

③インタビュー項目一覧

①プロジェクトに中心に関わった生徒に対する質問項目

- 活動の進め方の良かった点・改善点 ※
- 自身の変化 ※
- そうした変化はなぜ生まれたのか
- 学校の変化 ※
- コーディネーターの存在の意義
- 他校との交流について(参加した生徒のみ)
- あなたにとって ルールメイキングプロジェクト とはどのような経験であったか ※

②プロジェクトに中心に関わった担当教員への質問項目

- 活動において自身が果たした役割
- 生徒との関わりにおいて意識したこと
- 活動において良かったこと、困難に感じたこと ※
- 自身の変化 ※
- 生徒の変化・周囲の教職員や学校の変化 ※
- コーディネーターの存在の意義、課題(コーディネーター不在でも可能か)
- 学校の他の教育活動(RM に活かされたこと、RM が活かされたこと)
- 今後の展望 ※

③ コーディネーターへの質問項目

- 自身が活動において果たした役割
- 実際に関わってみて感じたこと
- 伴走において意識したこと ※
- 苦労したこと、難しかったこと ※
- コーディネート活動するにあたって、どのようなサポートがほしかったか
- 生徒の変化・自身の変化や気づきなど ※

※のついている項目は、①振り返りシートとの共有項目である。①ですでに回答済みだった場合は、その記述をさらに掘り下げていく形式でインタビュー調査を実施した。

■調査結果について

・生徒調査 集計状況

	事前		事後		事後／事前
	N	%	N	%	
山形県立遊佐高等学校	64	1.2%	56	2.0%	88%
栃木県立足利清風高等学校	531	9.7%	287	10.1%	54%
千葉県立姉崎高等学校	418	7.6%	251	8.9%	60%
駒場学園高等学校	1154	21.0%	601	21.2%	52%
自由学園中等科・高等科	392	7.1%	129	4.5%	33%
ドルトン東京学園中等部・高等部	101	1.8%	82	2.9%	81%
大垣市立東中学校	705	12.8%	569	20.1%	81%
大阪夕陽丘学園高等学校	863	15.7%	162	5.7%	19%
四条畷学園中学校	401	7.3%	376	13.3%	94%
泉大津市立小津中学校	450	8.2%	323	11.4%	72%
ノートルダム女学院中学校・高等学校	217	4.0%	0	0.0%	0%
岡山中学校・高等学校	191	3.5%	0	0.0%	0%
合計	5487	100.0%	2836	100.0%	52%

・教員調査 集計状況

	事前		事後		事後／事前
	N	%	N	%	
山形県立遊佐高等学校	13	3.7%	10	6.2%	77%
栃木県立足利清風高等学校	30	8.6%	8	5.0%	27%
千葉県立姉崎高等学校	28	8.0%	14	8.7%	50%
駒場学園高等学校	41	11.7%	17	10.6%	41%
自由学園中等科・高等科	37	10.6%	8	5.0%	22%
ドルトン東京学園中等部・高等部	27	7.7%	0	0.0%	0%
大垣市立東中学校	19	5.4%	19	11.8%	100%
大阪夕陽丘学園高等学校	69	19.7%	39	24.2%	57%
四条畷学園中学校	27	7.7%	27	16.8%	100%
泉大津市立小津中学校	27	7.7%	19	11.8%	70%
ノートルダム女学院中学校・高等学校	17	4.9%	0	0.0%	0%
岡山中学校・高等学校	15	4.3%	0	0.0%	0%
合計	350	100.0%	161	100.0%	46%

■調査結果について

・生徒調査 事前事後共通項目 (1)～(12)

			そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない・ 無回答	合計
(1) この学校のことが好きだ。	事前	N	1549	2490	726	376	346	5487
		%	28.2%	45.4%	13.2%	6.9%	6.3%	100.0%
	事後	N	730	1248	404	204	250	2836
		%	25.7%	44.0%	14.2%	7.2%	8.8%	100.0%
(2) この学校の校則は適切だと思う。	事前	N	769	2212	1253	860	393	5487
		%	14.0%	40.3%	22.8%	15.7%	7.2%	100.0%
	事後	N	420	1049	581	368	418	2836
		%	14.8%	37.0%	20.5%	13.0%	14.7%	100.0%
(3) この学校のルールは適切だと思う。	事前	N	879	2369	1058	624	557	5487
		%	16.0%	43.2%	19.3%	11.4%	10.2%	100.0%
	事後	N	480	1217	509	272	358	2836
		%	16.9%	42.9%	17.9%	9.6%	12.6%	100.0%
(4) この学校の先生は、生徒の意見を聞いてくれる。	事前	N	1570	2372	732	336	477	5487
		%	28.6%	43.2%	13.3%	6.1%	8.7%	100.0%
	事後	N	751	1201	380	176	328	2836
		%	26.5%	42.3%	13.4%	6.2%	11.6%	100.0%
(5) この学校の先生は、生徒のことを大切に思っている。	事前	N	1786	2434	489	227	551	5487
		%	32.5%	44.4%	8.9%	4.1%	10.0%	100.0%
	事後	N	829	1248	237	137	385	2836
		%	29.2%	44.0%	8.4%	4.8%	13.6%	100.0%
(6) 学校の校則やルールについて、友達と話すことがある。	事前	N	1813	1613	981	736	344	5487
		%	33.0%	29.4%	17.9%	13.4%	6.3%	100.0%
	事後	N	695	875	613	408	245	2836
		%	24.5%	30.9%	21.6%	14.4%	8.6%	100.0%
(7) 学校の校則やルールについて、先生と話すことがある。	事前	N	396	1023	1526	1961	581	5487
		%	7.2%	18.6%	27.8%	35.7%	10.6%	100.0%
	事後	N	198	489	872	954	323	2836
		%	7.0%	17.2%	30.7%	33.6%	11.4%	100.0%
(8) 生徒が協力すると、この学校に良い変化が起こる。	事前	N	2109	2103	485	209	581	5487
		%	38.4%	38.3%	8.8%	3.8%	10.6%	100.0%
	事後	N	911	1167	265	114	379	2836
		%	32.1%	41.1%	9.3%	4.0%	13.4%	100.0%
(9) 自分たちの学校をより良いものにしたいと思う。	事前	N	2890	1888	273	138	298	5487
		%	52.7%	34.4%	5.0%	2.5%	5.4%	100.0%
	事後	N	1160	1165	192	70	249	2836
		%	40.9%	41.1%	6.8%	2.5%	8.8%	100.0%
(10) ボランティア活動に関心がある。	事前	N	1222	2147	1095	552	471	5487
		%	22.3%	39.1%	20.0%	10.1%	8.6%	100.0%
	事後	N	567	1004	656	304	305	2836
		%	20.0%	35.4%	23.1%	10.7%	10.8%	100.0%
(11) 社会で起きている問題に関心がある。	事前	N	1477	2345	962	326	377	5487
		%	26.9%	42.7%	17.5%	5.9%	6.9%	100.0%
	事後	N	741	1159	486	180	270	2836
		%	26.1%	40.9%	17.1%	6.3%	9.5%	100.0%
(12) 将来、選挙で投票に行こうと思う。	事前	N	2009	1700	707	416	655	5487
		%	36.6%	31.0%	12.9%	7.6%	11.9%	100.0%
	事後	N	1014	828	361	218	415	2836
		%	35.8%	29.2%	12.7%	7.7%	14.6%	100.0%

■調査結果について

・生徒調査 事前事後共通項目 (13)～(23)

			そう思う	まあそう思う	あまりそう 思わない	思わない	わからない・ 無回答	合計
(13) 社会のことは複雑で、私は関わりたくない。	事前	N	1895	2327	475	157	633	5487
		%	34.5%	42.4%	8.7%	2.9%	11.5%	100.0%
	事後	N	202	552	1026	578	478	2836
		%	7.1%	19.5%	36.2%	20.4%	16.9%	100.0%
(14) 青少年が社会問題や政治問題に参加することは大切だと思う。	事前	N	738	1484	1636	727	902	5487
		%	13.4%	27.0%	29.8%	13.2%	16.4%	100.0%
	事後	N	868	1185	261	85	437	2836
		%	30.6%	41.8%	9.2%	3.0%	15.4%	100.0%
(15) 私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない。	事前	N	955	1612	1443	612	865	5487
		%	17.4%	29.4%	26.3%	11.2%	15.8%	100.0%
	事後	N	351	776	802	390	517	2836
		%	12.4%	27.4%	28.3%	13.8%	18.2%	100.0%
(16) 自分の意見には価値があると思う。	事前	N	492	2099	1558	724	614	5487
		%	9.0%	38.3%	28.4%	13.2%	11.2%	100.0%
	事後	N	463	848	707	308	510	2836
		%	16.3%	29.9%	24.9%	10.9%	18.0%	100.0%
(17) 大人のことは信頼できる。	事前	N	492	2099	1558	724	614	5487
		%	9.0%	38.3%	28.4%	13.2%	11.2%	100.0%
	事後	N	251	996	735	392	462	2836
		%	8.9%	35.1%	25.9%	13.8%	16.3%	100.0%
(18) 周りの大人は、自分の意見を聞いてくれる。	事前	N	1114	2665	791	313	604	5487
		%	20.3%	48.6%	14.4%	5.7%	11.0%	100.0%
	事後	N	525	1296	429	166	420	2836
		%	18.5%	45.7%	15.1%	5.9%	14.8%	100.0%
(19) 他の人と一緒に行動することで、物事をより良い方向に変えることができると思う。	事前	N	1747	2489	541	146	564	5487
		%	31.8%	45.4%	9.9%	2.7%	10.3%	100.0%
	事後	N	741	1320	283	95	397	2836
		%	26.1%	46.5%	10.0%	3.3%	14.0%	100.0%
(20) 法律や規則を守ることは大切だ。	事前	N	3119	1894	180	70	224	5487
		%	56.8%	34.5%	3.3%	1.3%	4.1%	100.0%
	事後	N	1592	959	105	37	143	2836
		%	56.1%	33.8%	3.7%	1.3%	5.0%	100.0%
(21) 意見の違う人たちの考えを理解しようとするのは大切だと思う。	事前	N	3309	1778	140	63	197	5487
		%	60.3%	32.4%	2.6%	1.1%	3.6%	100.0%
	事後	N	1537	972	109	40	178	2836
		%	54.2%	34.3%	3.8%	1.4%	6.3%	100.0%
(22) 法律や規則は、必要に応じて変えることも大切だと思う。	事前	N	1362	2399	743	252	731	5487
		%	24.8%	43.7%	13.5%	4.6%	13.3%	100.0%
	事後	N	1599	898	114	29	196	2836
		%	56.4%	31.7%	4.0%	1.0%	6.9%	100.0%
(23) 社会をよりよくするため、社会問題の解決に関与したい。	事前	N	1362	2399	743	252	731	5487
		%	24.8%	43.7%	13.5%	4.6%	13.3%	100.0%
	事後	N	610	1187	416	155	468	2836
		%	21.5%	41.9%	14.7%	5.5%	16.5%	100.0%

■調査結果について

・教員調査 事前事後共通項目(1)～(16)

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない・ 無回答	合計
(1) 私は、生徒の力を信じている。	事前	N 155	160	23	5	7	350
		% 44.3%	45.7%	6.6%	1.4%	2.0%	100.0%
	事後	N 64	72	10	2	3	151
		% 42.4%	47.7%	6.6%	1.3%	2.0%	100.0%
(2) この学校の校則は適切だと思 う。	事前	N 30	173	84	31	32	350
		% 8.6%	49.4%	24.0%	8.9%	9.1%	100.0%
	事後	N 11	89	38	5	8	151
		% 7.3%	58.9%	25.2%	3.3%	5.3%	100.0%
(3) この学校のルールは適切だと思 う。	事前	N 25	176	90	32	27	350
		% 7.1%	50.3%	25.7%	9.1%	7.7%	100.0%
	事後	N 10	91	36	7	7	151
		% 6.6%	60.3%	23.8%	4.6%	4.6%	100.0%
(4) 学校づくりにおいて、生徒の意 見を聴くことは大切だ。	事前	N 189	145	8	3	5	350
		% 54.0%	41.4%	2.3%	0.9%	1.4%	100.0%
	事後	N 81	63	2	1	4	151
		% 53.6%	41.7%	1.3%	0.7%	2.6%	100.0%
(5) 学校には、指導上、不条理な ルールが必要なこともある。	事前	N 38	105	109	82	16	350
		% 10.9%	30.0%	31.1%	23.4%	4.6%	100.0%
	事後	N 16	56	43	31	5	151
		% 10.6%	37.1%	28.5%	20.5%	3.3%	100.0%
(6) 必要があれば、校則や学校の ルールを見直すことは大切だ。	事前	N 278	66	3	1	2	350
		% 79.4%	18.9%	0.9%	0.3%	0.6%	100.0%
	事後	N 114	36	0	1	0	151
		% 75.5%	23.8%	0.0%	0.7%	0.0%	100.0%
(7) 生徒の意見を聴くことで、学校 をより良くすることができる。	事前	N 163	162	13	4	8	350
		% 46.6%	46.3%	3.7%	1.1%	2.3%	100.0%
	事後	N 61	80	5	1	4	151
		% 40.4%	53.0%	3.3%	0.7%	2.6%	100.0%
(8) 教員たちは、自分の考えを率直 に話すことができる。	事前	N 41	157	94	48	10	350
		% 11.7%	44.9%	26.9%	13.7%	2.9%	100.0%
	事後	N 10	66	44	24	7	151
		% 6.6%	43.7%	29.1%	15.9%	4.6%	100.0%
(9) ルールメイカー育成プロジェク トの取り組みに、期待している。	事前	N 144	134	30	11	31	350
		% 41.1%	38.3%	8.6%	3.1%	8.9%	100.0%
	事後	N 52	66	10	4	19	151
		% 34.4%	43.7%	6.6%	2.6%	12.6%	100.0%
(10) 職員室は、生徒の指導や学校の 教育について気軽に話し合える雰囲気がある。	事前	N 70	160	62	39	19	350
		% 20.0%	45.7%	17.7%	11.1%	5.4%	100.0%
	事後	N 16	83	26	16	10	151
		% 10.6%	55.0%	17.2%	10.6%	6.6%	100.0%
(11) 学校内における生徒の問題は、 教員が中心となって解決するべきで ある。	事前	N 32	144	127	28	19	350
		% 9.1%	41.1%	36.3%	8.0%	5.4%	100.0%
	事後	N 16	79	36	11	9	151
		% 10.6%	52.3%	23.8%	7.3%	6.0%	100.0%
(12) 教員以外の価値観を教育活動に 取り入れていくことは大切だ。	事前	N 181	144	12	3	10	350
		% 51.7%	41.1%	3.4%	0.9%	2.9%	100.0%
	事後	N 64	75	5	1	6	151
		% 42.4%	49.7%	3.3%	0.7%	4.0%	100.0%
(13) 異なる考え方は、教員たちから 受け入れてもらえない。	事前	N 48	145	105	25	27	350
		% 13.7%	41.4%	30.0%	7.1%	7.7%	100.0%
	事後	N 19	58	51	6	17	151
		% 12.6%	38.4%	33.8%	4.0%	11.3%	100.0%
(14) 教員たちは、互いの意見を遠慮 なくぶつけあって話し合える。	事前	N 12	127	116	74	21	350
		% 3.4%	36.3%	33.1%	21.1%	6.0%	100.0%
	事後	N 1	48	63	29	10	151
		% 0.7%	31.8%	41.7%	19.2%	6.6%	100.0%
(15) 教員以外の外部人材が学校づく りに関わることは大切だ。	事前	N 116	154	47	9	24	350
		% 33.1%	44.0%	13.4%	2.6%	6.9%	100.0%
	事後	N 44	77	18	1	11	151
		% 29.1%	51.0%	11.9%	0.7%	7.3%	100.0%
(16) この学校のほとんどの教員は、 変化に対して前向きである。	事前	N 32	117	106	63	32	350
		% 9.1%	33.4%	30.3%	18.0%	9.1%	100.0%
	事後	N 9	52	56	19	15	151
		% 6.0%	34.4%	37.1%	12.6%	9.9%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(1) 校則の見直しにもともと関心があった。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	81	66	26	5	5	183
	%	44.3%	36.1%	14.2%	2.7%	2.7%	100.0%
意見表明群	N	253	369	110	30	19	781
	%	32.4%	47.2%	14.1%	3.8%	2.4%	100.0%
無関心群	N	152	446	300	111	134	1143
	%	13.3%	39.0%	26.2%	9.7%	11.7%	100.0%
合計	N	486	881	436	146	158	2107
	%	23.1%	41.8%	20.7%	6.9%	7.5%	100.0%

(2) 今回取り上げられた校則は、自分が見直してほしいと感じていたものであった。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	65	75	28	6	8	182
	%	35.7%	41.2%	15.4%	3.3%	4.4%	100.0%
意見表明群	N	260	293	123	64	43	783
	%	33.2%	37.4%	15.7%	8.2%	5.5%	100.0%
無関心群	N	178	411	244	106	202	1141
	%	15.6%	36.0%	21.4%	9.3%	17.7%	100.0%
合計	N	503	779	395	176	253	2106
	%	23.9%	37.0%	18.8%	8.4%	12.0%	100.0%

(3) 今回の校則見直しにおいて、私の意見や考えは聴いてもらえたと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	68	70	24	5	16	183
	%	37.2%	38.3%	13.1%	2.7%	8.7%	100.0%
意見表明群	N	121	272	168	76	146	783
	%	15.5%	34.7%	21.5%	9.7%	18.6%	100.0%
無関心群	N	68	222	205	127	517	1139
	%	6.0%	19.5%	18.0%	11.2%	45.4%	100.0%
合計	N	257	564	397	208	679	2105
	%	12.2%	26.8%	18.9%	9.9%	32.3%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(4) 今回の校則見直しの結果に、私は満足している。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	55	59	33	6	13	166
	%	33.1%	35.5%	19.9%	3.6%	7.8%	100.0%
意見表明群	N	169	290	109	83	68	719
	%	23.5%	40.3%	15.2%	11.5%	9.5%	100.0%
無関心群	N	223	387	143	69	218	1040
	%	21.4%	37.2%	13.8%	6.6%	21.0%	100.0%
合計	N	447	736	285	158	299	1925
	%	23.2%	38.2%	14.8%	8.2%	15.5%	100.0%

(5) 校則見直しの進め方は、自分にとって納得できるようなものであった。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	58	76	30	7	11	182
	%	31.9%	41.8%	16.5%	3.8%	6.0%	100.0%
意見表明群	N	190	322	109	52	111	784
	%	24.2%	41.1%	13.9%	6.6%	14.2%	100.0%
無関心群	N	259	363	125	64	326	1137
	%	22.8%	31.9%	11.0%	5.6%	28.7%	100.0%
合計	N	507	761	264	123	448	2103
	%	24.1%	36.2%	12.6%	5.8%	21.3%	100.0%

(6) 校則見直しの進め方は、皆が納得できるものであったと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	53	68	37	8	17	183
	%	29.0%	37.2%	20.2%	4.4%	9.3%	100.0%
意見表明群	N	193	317	106	50	118	784
	%	24.6%	40.4%	13.5%	6.4%	15.1%	100.0%
無関心群	N	266	375	129	50	318	1138
	%	23.4%	33.0%	11.3%	4.4%	27.9%	100.0%
合計	N	512	760	272	108	453	2105
	%	24.3%	36.1%	12.9%	5.1%	21.5%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(7) 今後、校則の見直しを行う機会があれば、自分も参加してみたいと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	82	55	24	5	17	183
	%	44.8%	30.1%	13.1%	2.7%	9.3%	100.0%
意見表明群	N	128	281	191	95	89	784
	%	16.3%	35.8%	24.4%	12.1%	11.4%	100.0%
無関心群	N	93	245	343	240	220	1141
	%	8.2%	21.5%	30.1%	21.0%	19.3%	100.0%
合計	N	303	581	558	340	326	2108
	%	14.4%	27.6%	26.5%	16.1%	15.5%	100.0%

(1) この学校のことが好きだ。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	78	84	24	9	16	211
	%	37.0%	39.8%	11.4%	4.3%	7.6%	100.0%
意見表明群	N	241	418	136	67	49	911
	%	26.5%	45.9%	14.9%	7.4%	5.4%	100.0%
無関心群	N	371	697	230	122	153	1573
	%	23.6%	44.3%	14.6%	7.8%	9.7%	100.0%
合計	N	690	1199	390	198	218	2695
	%	25.6%	44.5%	14.5%	7.3%	8.1%	100.0%

(2) この学校の校則は適切だと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	41	85	43	24	18	211
	%	19.4%	40.3%	20.4%	11.4%	8.5%	100.0%
意見表明群	N	118	343	223	161	66	911
	%	13.0%	37.7%	24.5%	17.7%	7.2%	100.0%
無関心群	N	252	611	307	178	221	1569
	%	16.1%	38.9%	19.6%	11.3%	14.1%	100.0%
合計	N	411	1039	573	363	305	2691
	%	15.3%	38.6%	21.3%	13.5%	11.3%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(3) この学校のルールは適切だと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	43	88	44	18	18	211
	%	20.4%	41.7%	20.9%	8.5%	8.5%	100.0%
意見表明群	N	140	407	185	107	70	909
	%	15.4%	44.8%	20.4%	11.8%	7.7%	100.0%
無関心群	N	275	670	261	133	232	1571
	%	17.5%	42.6%	16.6%	8.5%	14.8%	100.0%
合計	N	458	1165	490	258	320	2691
	%	17.0%	43.3%	18.2%	9.6%	11.9%	100.0%

(4) この学校の先生は、生徒の意見を聴いてくれる。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	68	97	23	10	13	211
	%	32.2%	46.0%	10.9%	4.7%	6.2%	100.0%
意見表明群	N	237	396	143	71	64	911
	%	26.0%	43.5%	15.7%	7.8%	7.0%	100.0%
無関心群	N	411	656	203	83	220	1573
	%	26.1%	41.7%	12.9%	5.3%	14.0%	100.0%
合計	N	716	1149	369	164	297	2695
	%	26.6%	42.6%	13.7%	6.1%	11.0%	100.0%

(5) この学校の先生は、生徒のことを大切に思っている。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	81	86	17	8	19	211
	%	38.4%	40.8%	8.1%	3.8%	9.0%	100.0%
意見表明群	N	268	439	87	42	74	910
	%	29.5%	48.2%	9.6%	4.6%	8.1%	100.0%
無関心群	N	444	662	127	79	257	1569
	%	28.3%	42.2%	8.1%	5.0%	16.4%	100.0%
合計	N	793	1187	231	129	350	2690
	%	29.5%	44.1%	8.6%	4.8%	13.0%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(6) 学校の校則やルールについて、友達と話することがある。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	68	61	46	20	13	208
	%	32.7%	29.3%	22.1%	9.6%	6.3%	100.0%
意見表明群	N	316	294	186	75	40	911
	%	34.7%	32.3%	20.4%	8.2%	4.4%	100.0%
無関心群	N	279	474	367	294	158	1572
	%	17.7%	30.2%	23.3%	18.7%	10.1%	100.0%
合計	N	663	829	599	389	211	2691
	%	24.6%	30.8%	22.3%	14.5%	7.8%	100.0%

(7) 学校の校則やルールについて、先生と話することがある。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	52	52	54	35	16	209
	%	24.9%	24.9%	25.8%	16.7%	7.7%	100.0%
意見表明群	N	73	204	331	241	62	911
	%	8.0%	22.4%	36.3%	26.5%	6.8%	100.0%
無関心群	N	58	205	455	642	208	1568
	%	3.7%	13.1%	29.0%	40.9%	13.3%	100.0%
合計	N	183	461	840	918	286	2688
	%	6.8%	17.2%	31.3%	34.2%	10.6%	100.0%

(8) 生徒が協力すると、この学校に良い変化が起こる。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	95	76	14	6	18	209
	%	45.5%	36.4%	6.7%	2.9%	8.6%	100.0%
意見表明群	N	345	381	81	35	66	908
	%	38.0%	42.0%	8.9%	3.9%	7.3%	100.0%
無関心群	N	428	667	154	67	257	1573
	%	27.2%	42.4%	9.8%	4.3%	16.3%	100.0%
合計	N	868	1124	249	108	341	2690
	%	32.3%	41.8%	9.3%	4.0%	12.7%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(9) 自分たちの学校をより良いものにしたいと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	114	67	13	5	10	209
	%	54.5%	32.1%	6.2%	2.4%	4.8%	100.0%
意見表明群	N	454	367	42	14	34	911
	%	49.8%	40.3%	4.6%	1.5%	3.7%	100.0%
無関心群	N	521	697	129	49	173	1569
	%	33.2%	44.4%	8.2%	3.1%	11.0%	100.0%
合計	N	1089	1131	184	68	217	2689
	%	40.5%	42.1%	6.8%	2.5%	8.1%	100.0%

(10) ボランティア活動に関心がある。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	83	75	29	14	10	211
	%	39.3%	35.5%	13.7%	6.6%	4.7%	100.0%
意見表明群	N	203	377	192	82	57	911
	%	22.3%	41.4%	21.1%	9.0%	6.3%	100.0%
無関心群	N	253	506	410	196	208	1573
	%	16.1%	32.2%	26.1%	12.5%	13.2%	100.0%
合計	N	539	958	631	292	275	2695
	%	20.0%	35.5%	23.4%	10.8%	10.2%	100.0%

(11) 社会で起きている問題に関心がある。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	81	82	26	10	12	211
	%	38.4%	38.9%	12.3%	4.7%	5.7%	100.0%
意見表明群	N	269	408	146	45	42	910
	%	29.6%	44.8%	16.0%	4.9%	4.6%	100.0%
無関心群	N	346	626	297	121	180	1570
	%	22.0%	39.9%	18.9%	7.7%	11.5%	100.0%
合計	N	696	1116	469	176	234	2691
	%	25.9%	41.5%	17.4%	6.5%	8.7%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(12) 将来、選挙で投票に行こうと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	102	48	20	17	24	211
	%	48.3%	22.7%	9.5%	8.1%	11.4%	100.0%
意見表明群	N	371	270	117	55	98	911
	%	40.7%	29.6%	12.8%	6.0%	10.8%	100.0%
無関心群	N	495	468	210	140	261	1574
	%	31.4%	29.7%	13.3%	8.9%	16.6%	100.0%
合計	N	968	786	347	212	383	2696
	%	35.9%	29.2%	12.9%	7.9%	14.2%	100.0%

(13) 社会のことは複雑で、私は関わりたくない。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	32	29	80	46	23	210
	%	15.2%	13.8%	38.1%	21.9%	11.0%	100.0%
意見表明群	N	52	188	359	205	106	910
	%	5.7%	20.7%	39.5%	22.5%	11.6%	100.0%
無関心群	N	113	313	553	283	308	1570
	%	7.2%	19.9%	35.2%	18.0%	19.6%	100.0%
合計	N	197	530	992	534	437	2690
	%	7.3%	19.7%	36.9%	19.9%	16.2%	100.0%

(14) 青少年が社会問題や政治問題に参加することは大切だと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	96	70	17	7	19	209
	%	45.9%	33.5%	8.1%	3.3%	9.1%	100.0%
意見表明群	N	310	416	71	22	91	910
	%	34.1%	45.7%	7.8%	2.4%	10.0%	100.0%
無関心群	N	416	656	160	53	285	1570
	%	26.5%	41.8%	10.2%	3.4%	18.2%	100.0%
合計	N	822	1142	248	82	395	2689
	%	30.6%	42.5%	9.2%	3.0%	14.7%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(15) 私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	60	73	42	11	25	211
	%	28.4%	34.6%	19.9%	5.2%	11.8%	100.0%
意見表明群	N	133	286	258	109	124	910
	%	14.6%	31.4%	28.4%	12.0%	13.6%	100.0%
無関心群	N	141	378	468	255	331	1573
	%	9.0%	24.0%	29.8%	16.2%	21.0%	100.0%
合計	N	334	737	768	375	480	2694
	%	12.4%	27.4%	28.5%	13.9%	17.8%	100.0%

(16) 自分の意見には価値があると思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	64	71	33	20	22	210
	%	30.5%	33.8%	15.7%	9.5%	10.5%	100.0%
意見表明群	N	172	316	227	69	125	909
	%	18.9%	34.8%	25.0%	7.6%	13.8%	100.0%
無関心群	N	202	422	415	210	322	1571
	%	12.9%	26.9%	26.4%	13.4%	20.5%	100.0%
合計	N	438	809	675	299	469	2690
	%	16.3%	30.1%	25.1%	11.1%	17.4%	100.0%

(17) 大人のことは信頼できる。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	31	75	50	31	24	211
	%	14.7%	35.5%	23.7%	14.7%	11.4%	100.0%
意見表明群	N	84	348	239	125	116	912
	%	9.2%	38.2%	26.2%	13.7%	12.7%	100.0%
無関心群	N	125	527	412	220	288	1572
	%	8.0%	33.5%	26.2%	14.0%	18.3%	100.0%
合計	N	240	950	701	376	428	2695
	%	8.9%	35.3%	26.0%	14.0%	15.9%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(18) 周りの大人は、自分の意見を聴いてくれる。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	55	90	25	19	19	208
	%	26.4%	43.3%	12.0%	9.1%	9.1%	100.0%
意見表明群	N	159	471	132	49	98	909
	%	17.5%	51.8%	14.5%	5.4%	10.8%	100.0%
無関心群	N	287	675	251	92	264	1569
	%	18.3%	43.0%	16.0%	5.9%	16.8%	100.0%
合計	N	501	1236	408	160	381	2686
	%	18.7%	46.0%	15.2%	6.0%	14.2%	100.0%

(19) 他の人と一緒に行動することで、物事をより良い方向に変えることができると思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	81	84	20	7	18	210
	%	38.6%	40.0%	9.5%	3.3%	8.6%	100.0%
意見表明群	N	263	469	79	20	80	911
	%	28.9%	51.5%	8.7%	2.2%	8.8%	100.0%
無関心群	N	362	711	169	63	259	1564
	%	23.1%	45.5%	10.8%	4.0%	16.6%	100.0%
合計	N	706	1264	268	90	357	2685
	%	26.3%	47.1%	10.0%	3.4%	13.3%	100.0%

(20) 法律や規則を守ることは大切だ。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	137	55	8	6	5	211
	%	64.9%	26.1%	3.8%	2.8%	2.4%	100.0%
意見表明群	N	543	309	29	10	21	912
	%	59.5%	33.9%	3.2%	1.1%	2.3%	100.0%
無関心群	N	842	555	64	20	90	1571
	%	53.6%	35.3%	4.1%	1.3%	5.7%	100.0%
合計	N	1522	919	101	36	116	2694
	%	56.5%	34.1%	3.7%	1.3%	4.3%	100.0%

■調査結果について

・事後生徒調査 3群化による比較

(21) 意見の違う人たちの考えを理解しようとすることは大切だと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	129	58	8	5	10	210
	%	61.4%	27.6%	3.8%	2.4%	4.8%	100.0%
意見表明群	N	545	298	30	11	27	911
	%	59.8%	32.7%	3.3%	1.2%	3.0%	100.0%
無関心群	N	788	581	66	24	107	1566
	%	50.3%	37.1%	4.2%	1.5%	6.8%	100.0%
合計	N	1462	937	104	40	144	2687
	%	54.4%	34.9%	3.9%	1.5%	5.4%	100.0%

(22) 法律や規則は、必要に応じて変えることも大切だと思う。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	140	48	8	4	10	210
	%	66.7%	22.9%	3.8%	1.9%	4.8%	100.0%
意見表明群	N	565	275	26	10	33	909
	%	62.2%	30.3%	2.9%	1.1%	3.6%	100.0%
無関心群	N	821	538	75	15	121	1570
	%	52.3%	34.3%	4.8%	1.0%	7.7%	100.0%
合計	N	1526	861	109	29	164	2689
	%	56.7%	32.0%	4.1%	1.1%	6.1%	100.0%

(23) 社会をよりよくするため、社会問題の解決に関与したい。

		そう思う	まあそう思う	あまりそう思 わない	思わない	わからない	合計
コア参加群	N	89	74	19	13	16	211
	%	42.2%	35.1%	9.0%	6.2%	7.6%	100.0%
意見表明群	N	211	442	112	35	110	910
	%	23.2%	48.6%	12.3%	3.8%	12.1%	100.0%
無関心群	N	280	618	267	102	301	1568
	%	17.9%	39.4%	17.0%	6.5%	19.2%	100.0%
合計	N	580	1134	398	150	427	2689
	%	21.6%	42.2%	14.8%	5.6%	15.9%	100.0%