博士論文

学校と外部人材の協働による生徒・教師の変容に関する研究

―中等教育における生徒主体の校則見直しの事例に着目して―

曾渡部　春香

主指導教員　　池田　満

北陸先端科学技術大学院大学
先端科学技術研究科
（知識科学）

令和 8 年 6 月

Abstract

Methodology: The study focuses on the “Minna no Rule-Making Project” organized by Certified NPO Katariba, where students, teachers, and external personnel collaborate to revise school rules. Interview data were collected from six students and ten teachers across four schools and analyzed using the SCAT (Steps for Coding and Theorization) method to elucidate the transformation processes and their factors.

Results: The analysis revealed significant transformations in both students and teachers.

1. Students: Through the process of dialogue and obtaining understanding from others, students overcame learned helplessness and fostered self-efficacy. Their motivation shifted from self-interest to empathy for others' distress, leading to altruistic actions. Furthermore, acquiring perspectives from different standpoints (teachers, parents, local community) facilitated the development of collaborative thinking.
2. Teachers: Confronted with students' proactive engagement, teachers redefined their roles from "technical experts" who provide correct answers and manage order to "reflective practitioners" (Schön, 1983) who support students' exploration and adjust the environment.

Discussion: The study identified that external personnel functioned not merely as operational support but as "brokers" (Akkerman & Bakker, 2011) and "monitors" (Miyake, 1986) at the boundary between the school and society. Their intervention temporarily suspended the vertical power structure (evaluating/evaluated relationship), creating a horizontal dialogue space. In this space, teachers functioned as a true "audience" (Lundy, 2007) who listened to student voice without judgment. The realization that their voices had substantial "influence" on the school environment empowered students' agency.

Conclusion: This study demonstrates that external personnel function to fluidize rigid school relationships. The "listening relationship" built through this mediation generates a reciprocal process where students develop agency and teachers deepen their professional reflection. These findings suggest that collaboration with external personnel should be repositioned not merely as a "supportive practice" to solve school issues from the outside, but as a "mediating practice" that acts upon the internal relationship structures and role expectations within the school.

Keywords: Dialogue-based learning, Student attitude change, External personnel, SCAT analysis, Student-led school rule-revision activity

目次

第 1 章　序論 9
1.1 研究の背景 9
1.1.1 生徒のエージェンシーの育成と課題 9
1.1.2 外部人材導入の成果と生徒指導領域における特有の困難 10
1.2 問題の所在 11
1.2.1 生徒主体の校則見直し活動の現在地 11
1.2.2 生徒から見た校則見直し活動への参画の障壁 12
1.2.3 閉じた関係性を相対化する第三者としての外部人材 12
1.3 研究目的とリサーチクエスチョン 13
1.3.1 リサーチクエスチョン 13
1.4 用語の定義 14
1.5 本論文の構成 15
第 2 章　関連研究 17
2.1 諸言 17
2.2 校則見直しと生徒参加に関する研究動向 17
2.2.1 管理主義の深まりと研究潮流の変遷 17
2.2.2 市民性教育としての生徒主体の校則見直しの意義 18
2.3 生徒の参加と student voice 18
2.3.1 student voice の概念：音（sound）から力（power）へ 18
2.3.2 参加の成立要件としての Lundy モデル 18
2.3.3 日本の校則見直し活動における現状と課題 19
2.4 生徒主体の校則見直し活動での学校組織と教師の課題 20
2.4.1 組織としての決定と教師の自律性の葛藤 20
2.4.2 学校文化による、社会的方向づけと同調圧力 20
2.4.3 学校空間における権力構造と隠れたカリキュラム 21
2.4.4 教師中心性と多忙による余裕の欠如 21
2.5 学校教育における外部人材活用の現状と課題 22
2.5.1 外部人材の介在による学習意欲向上と市民性育成 22
2.5.2 外部人材との課外活動・生徒指導における連携のコスト 22
2.6 外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における教師と生徒の変容を支える心理的・認知的メカニズム 24
2.6.1 生徒主体の校則見直し活動における自己効力感の醸成 24
2.6.2 心理的安全性と学習行動：外部人材の第三者としての機能 24

2.6.3 視点取得と協働的思考の獲得.....25
2.7 学校と外部人材の協働による教師と生徒の変容を読み解く理論的視座.....25
2.7.1 外部人材と境界横断:仲介者としての機能.....26
2.7.2 建設的相互作用とモニター機能.....27
2.7.3 学びの共同体と教師の役割転換.....28
2.8 本研究の分析枠組み.....29
2.9 結言.....30
第 3 章　研究対象と分析手法.....32
3.1 諸言.....32
3.2 研究アプローチ.....32
3.2.1 データ収集の方法.....32
3.3 研究対象プログラム：「みんなのルールメイキング」.....33
3.3.1 実践の特徴：対話を通じた活動と土壌づくり.....34
3.3.2 協力校と外部人材（コーディネーター）の役割.....38
3.4 調査方法.....38
3.4.1 研究対象者.....39
3.4.2 データ収集と分析方法.....40
3.5 分析手法：SCAT (Steps for Coding and Theorization).....41
3.6 結言.....42
第 4 章　SCAT 分析結果.....43
4.1 諸言.....43
4.2 生徒インタビューの SCAT 分析結果：生徒自身の変容（SS カテゴリー）.....43
4.2.1 生徒インタビューの SCAT 分析結果.....44
4.2.2 生徒 E：外部人材の介在と教師の見守りによる心理的安全.....54
4.2.3 生徒 A：当事者性と他者への共感に基づく援助行動への転換.....55
4.2.4 生徒 D：葛藤を通じたプロセスへの意味づけと自己効力感.....57
4.2.5 生徒インタビューの SCAT 分析結果：生徒自身の変容のまとめ.....59
4.3 教師インタビューの SCAT 分析結果.....59
4.3.1 教師が捉えた生徒の変容（TS カテゴリー）.....60
4.3.2 代表事例における変容プロセスの詳細：W 校 O-TS.....62
4.3.3 教師インタビューの SCAT 分析結果：教師が捉えた生徒の変容のまとめ.....63
4.3.4 教師自身の変容（TT カテゴリー）.....64
4.3.5 代表事例における変容プロセスの詳細：X 校 R-TT.....67
4.3.6 教師インタビューの SCAT 分析結果：教師自身の変容のまとめ.....69
4.4 結言.....70
第 5 章　外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における生徒と教師の変容.....71
5.1 諸言.....71

5.2 生徒が語る変容のカテゴリー分類（SS カテゴリー）.....71
5.2.1 教育プログラムの支援の仕組みを要因とする生徒の変容.....72
5.2.2 活動において生じた認知的事象を要因とする生徒の変容.....73
5.2.3 生徒が語る変容（SS カテゴリー）のまとめ.....76
5.3 教師が語る生徒の変容のカテゴリー分類(TS カテゴリー).....77
5.3.1 教師が語る生徒の変容のカテゴリー分類(TS カテゴリー）のまとめ.....81
5.4 外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における生徒の変容.....81
5.4.1 外部人材の介在による関係性の水平化と構成的相互作用.....81
5.4.2 教育プログラムの特性と認知的事象にもとづく変容の整理.....82
5.4.3 生徒の当事者性を喚起する校則というテーマの機能.....83
5.4.4 外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における生徒の変容のまとめ.84
5.5 教師が語る教師自身の変容のカテゴリー分類（TT カテゴリー）.....84
5.5.1 教師が語る教師自身の変容のカテゴリー分類（TT カテゴリー）のまとめ.....90
5.6 結言.....90
第 6 章　総合考察.....92
6.1 諸言.....92
6.2 生徒主体の校則見直し活動への外部人材の介在がもたらす変容プロセス.....92
6.2.1 生徒の変容プロセス：関係性の中でのエージェンシー（主体性）獲得.....92
6.2.2 教師の変容プロセス：外部人材の介在による教師の省察的実践の深化.....93
6.3 外部人材の媒介による聴き合う関係の構築と生徒の声の実質化.....94
6.3.1 外部人材の媒介による境界横断と聴き合う関係の構築.....94
6.3.2 student voice の実践としての校則見直しとエージェンシー（主体性）.....95
6.4 建設的相互作用：モニター役の介在と省察による変容メカニズム.....96
6.4.1 外部人材と生徒の声が担うモニター役.....96
6.4.2 教師の省察的実践と知識の再構成.....97
6.5 総合考察：外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における教師と生徒の変容メカニズム.....98
6.6 結言.....99
第 7 章　結論.....100
7.1 リサーチクエスチョンに対する回答.....100
7.2 知識科学への貢献：外部人材の介入による生徒主体の校則見直し活動を通じた共創の実現.....102
7.3 本研究の実践的・社会的貢献.....102
7.3.1 学校組織における外部人材活用の役割：支援から媒介へ.....103
7.3.2 教師教育への示唆：環境調整者としての専門性.....104
7.3.3 社会的貢献：民主的なプロセスの実質化.....104
7.4 本研究の限界と今後の展望.....105

7.4.1 本研究の限界 105
7.4.2 今後の展望 106
7.5 結言 107
参考文献 108
本研究に関する業績 114
付録　SCAT 分析表 116

図目次

図 1 プロジェクト関係者（筆者作成）.....34
図 2 活動の流れ（筆者作成）.....34
図 3 ルールメイキング教師ガイド対話についての基本概念.....37

表目次

表 1 協力校の属性（筆者作成）.....34
表 2「みんなのルールメイキング宣言」校則・ルールの制定や見直しを進めるうえで前提にしたい 3 つの原則.....35
表 3 校則・ルールの制定や見直しを進めるうえで大切にしたい 9 か条.....36
表 4 生徒インタビュー対象者.....40
表 5 教師インタビュー対象者と所属生徒.....40
表 6 インタビューでの共通の質問項目.....41
表 7 E さんの SCAT 分析の一部.....42
表 8 生徒 E さん SCAT 分析表.....45

第１章　　序論

中学・高校の現場は、大きな転換期を迎えている。これまで日本の学校教育は、教科指導から生徒指導、部活動、進路指導に至るまで、教師が児童・生徒の学校生活を包括的に担う学校完結型モデルによって支えられてきた。このモデルは、教師が子供の状況を総合的に把握し、全人的な指導を行うことができるという点で、高い教育的成果を上げてきた。

しかし近年、教員の長時間労働が深刻化し、働き方改革が急務となる中で、従来の教師個人の力量に依存した指導体制には限界が訪れている（佐々木, 2025）。こうした状況から、中央教育審議会（2015a, 2015b）は、チームとしての学校（チーム学校）を提言し、スクールカウンセラー・部活動指導員等の専門スタッフとの連携・分担を進める方向へと大きく舵を切った。これは、すべてを学校内で完結させるのではなく、多様な専門知を活用する、社会に開かれた教育課程の実現を目指すものでもある（文部科学省, 2017）。具体的な施策として、部活動の地域移行・ICT 支援員の配置などに見られるように、学校教育の様々な領域において外部人材との協働は不可避なものとなりつつある。多くの学校現場において、この新たな人的リソースをいかに教育活動に取り入れ、成果につなげていくかが模索されている。

本研究は、こうした学校教育の構造転換期において、外部人材との協働がいかなる教育的価値を生み出しうるのかを探究するものである。本章では、まず本研究の背景となる現場の課題と葛藤を整理し、その上で本研究の目的とリサーチクエスチョンを提示する。最後に、本論文全体の構成を示す。

1.1 研究の背景

本節では、前節で述べた政策的な転換が学校現場にもたらしている葛藤と、その中で見落とされがちな学習者の視点について整理する。

1.1.1 生徒のエージェンシーの育成と課題

今日、教育の国際的な潮流において重要なキーワードとして浮上しているのが、エージェンシーである。OECD（2019）が、ラーニング・コンパス 2030 において提唱するように、これからの教育の核心は、生徒が自ら主体的に環境に働きかけ、より良い未来を創造する、生徒エージェンシー（student agency）の涵養にある。OECD はこれを、変化を起こすために自分で目標を設定し、責任をもって行動する能力と定義しており、生徒が社会の変革の担い手となることを期待している。

しかしながら、現在の日本の若者を取り巻く状況に目を向けると、このエージェンシーの発揮には大きな課題が存在する。内閣府（2019）の調査によれば、「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」と回答した日本の若者の割合は 32.5% に留まり、欧米諸国（例えば、ドイツ 70.6%、アメリカ 64.9%）と比較して著しく低い。この結果は、日本の若者が社会課題に対して当事者意識を持ちにくく、社会変革への自己効力感を醸成しにくい現状を示唆している。

松尾（2025）、城間（2023）が指摘するように、エージェンシーとは個人の能力のみに還元されるものではなく、置かれた環境・他者との関係性の中で立ち現れるものである。したがって、学校教育においてエージェンシーを育むためには、単に教室の中で知識を学ぶだけでなく、生徒自身が環境・社会との相互作用を通じて、実際に変化を生み出す経験が不可欠である。具体的には、生徒が既存のルールと環境を与えられたものとして受容するのではなく、生徒が主体となりそれらを再構築する機会・経験の提供が求められている。

1.1.2 外部人材導入の成果と生徒指導領域における特有の困難

チーム学校政策の導入と社会に開かれた学校の実現に向けて、学校の外部連携は拡大している。専門的な知識と技能の提供が主となる領域においては、すでに具体的な実践と研究の蓄積が進んでいる（例えば、藤川, 2004；笹川, 2015 など）。教科教育においては、早坂（2018）が、外部人材の授業参加が生徒の知識・技能と社会生活との関連づけを促し、学習意欲を高めることを示している。また井上（2021a, 2021b）は、外部人材からのフィードバックが生徒の自尊感情を高め、意見表明への抵抗感を軽減する効果があることを報告している。課外活動においても、矢島（2014）らが指摘するように、吹奏楽部などの技術指導において外部指導者の専門性が生徒の技能向上に大きく寄与することが確認されており、特定のスキルと知識を教授する場面における外部連携の有効性は広く認められつつある。

しかし、学校業務のすべてが機能的に外部へ切り出し可能であるわけではない。とりわけ、生徒指導、特別活動、課外活動といった教科外の教育活動は、生徒の人格形成と規範意識の醸成に不可分であり、教科指導と生活指導を一体的に捉え、教師が全人格的に生徒と関わる中で行われてきた、日本型学校教育の根幹をなす営みである（文部科学省, 2021a; 2021b; 2022）。

しかし、こうした領域において安易な分業が進めば、教師が子供の状況を総合的に把握する機会が失われ、学級経営と生徒理解の基盤が揺らぐリスクも孕んでいる。筆者は、教育プログラムを提供する民間企業の立場から多くの学校現場に関与する中で、こうした懸念が現実的な課題として浮上する場面に直面してきた。多忙を極める現場において、外部人材の導入が、業務効率化の文脈で歓迎される一方で、教師が専門家に任せるという構造の中で、意図せずして教育的な関わりから一歩後退してしまう危うさが存在する。もし、外部連携が単なるタスクの切り出しに終始し、教師と生徒が共に悩み、試行錯誤するプロセスまでもが外部化されてしまうならば、それは学校教育の空洞化を招くことにもなりかねない。

こうした効率性を重視した分業のあり方は、一般企業の活動における外部コンサルタントの

活用と重なる部分が多い。企業において、特定の課題を専門知識によって効率的に解決することは組織の生産性を高める合理的な手段であるが、当事者が共に試行錯誤するプロセスそのものに教育的価値がある学校現場において、企業の成功モデルを安易に適用することは、かえって教育の本質を損なう危うさを孕んでいる。

したがって、これからの外部連携のあり方を問うことは、単に教師の業務負担を減らすことだけに留まるべきではない。変化する社会環境の中で、多忙な教師がいかにして孤独な抱え込みから解放されつつも、外部人材という新たなリソースを有機的に活用し、自らの実践を問い直す、省察的実践家（ショーン, 1983/2001）として、生徒と共に歩む存在としての専門性を再構築できるかが問われている。

1.2 問題の所在

前節で指摘したように、生徒の人格形成に関わる領域における外部連携は、教員の主体的な関わりを後退させるリスクを孕んでいる。では、この困難な領域において、教員が専門性を放棄せず、外部人材と協働して生徒の成長を支えることはいかにして可能なのか。

本節では、その具体的な実践の場として、生徒の主体的な参画が求められている校則見直し活動を取り巻く現状と、その実践を阻む構造的な課題および現状を打開する契機としての外部人材の機能について整理する。

1.2.1 生徒主体の校則見直し活動の現在地

数ある教科外教育の中でも、生徒主体の校則見直し活動には、社会参画への効力感を育むことが期待できるという特徴がある。校則は生徒の日常生活を規定する最も身近な規範であり、学校生活の基盤となる秩序形成に関わる領域である。その規範を生徒自身が再構築することは社会への関心・自己効力感を育むことに通じ、深い教育的意義がある。

こうした教育的意義に加え、近年は社会的な要請も高まっている。過度な行動制限・時代錯誤的な校則、いわゆるブラック校則が社会的に注目を集め、学校での児童・生徒の人権の尊重が改めて問われたことをひとつの背景として、文部科学省（2022）が示す生徒指導提要において、校則を絶えず見直すこと、児童・生徒に意見表明・参加の機会を設けることが強調された。

しかし、現場の実態としては、長らく続いてきた学校文化、保護者・地域への配慮から、教師は校則の変更に対して慎重にならざるを得ない側面がある。鈴木（2012, 2016）が指摘するように、教師集団には規律の維持に対する同調圧力も働きやすく、この領域を生徒の自由な発想に委ねることには、構造的な難しさが伴う。このように、校則見直しは、生徒の主体性を尊重しながらも、学校内の秩序と公平性も守らねばならないという構造的なジレンマを教師にもたらしている。

1.2.2 生徒から見た校則見直し活動への参画の障壁

教師側がこのような構造的なジレンマの中で最適解を見出せず躊躇する一方で、生徒側にとっても、校則をめぐる対話の実践は容易なものではない。学校において、生徒が教師に対して自らの意見、とりわけ校則という学校の規範に関わる異議を申し立てることには、心理的・構造的な高い障壁が存在する。

第 1 の障壁は、教室内に厳然として存在する、教師と生徒の権力関係（power relations）である。Pineda-Báez et al.（2019）が指摘するように、学校空間において生徒は、教師からの否定的評価・叱責に対する潜在的な恐れを抱えている。特に校則について意見することは、教師の権威に対する挑戦、反抗的な生徒というラベリングを招くリスクとして知覚されやすく、これが生徒の萎縮（沈黙）を招く要因となる。この点について松尾（2025）は、日本の学校文化において、先生に従うことが隠れたカリキュラムとして内面化され、秩序維持を善とする価値観が浸透していると指摘する。

第 2 の障壁は、生徒集団内部の同調圧力である。Pineda-Báez et al.（2019）は、生徒が主体的に関与しようとする際、仲間の視線・嘲笑への不安が強い阻害要因になることを明らかにしている。生徒間の集団の和を乱す行動、目立つことを避ける傾向は、本音での議論を抑制するバリアとして機能する。

第 3 の障壁は、日本の子ども・若者に顕著な、社会参画への効力感の低さと、それに起因する学習性無力感（あきらめ）である。1.1.1 項で確認した通り、日本の若者は自らの行動が社会を変えうるという感覚を持ちにくい現状にある。この状況下で、古田（2022）が警鐘を鳴らすように、校則の見直しが単なる不満の表出と形式的な手続きに終始すれば、生徒の社会的効力感・当事者意識はむしろ阻害される危険性がある。自らの行動が環境に実質的な影響を与えたという実感（エージェンシーの発揮）が伴わなければ、生徒は、どうせ何も変わらないという無力感を内面化してしまうのである。

以上のことから、校則見直し活動の停滞は、単なる生徒の能力不足・無関心によるものではなく、学校空間に埋め込まれた権威への遠慮、横並び意識、そして過去の経験と社会通念に基づく、無力感（エージェンシーの欠如）という 3 つの構造的障壁によって生じている現象であるといえる。

1.2.3 閉じた関係性を相対化する第三者としての外部人材

生徒主体の校則見直し活動では、教師が抱える管理と自律のジレンマと、生徒を抑制する権力関係と同調圧力、無力感によって、当事者だけでは打開困難な構造的な膠着状態に陥りやすい。教師と生徒という当事者のみの閉じた関係性の中では、互いに既存の役割期待（指導する／される）を再生産してしまい、この硬直した構造を内部から打破することは極めて困難である。

ここで本研究が着目するのが、学校組織の外部から関与する外部人材の存在である。学校内部の固定的な役割関係の枠外に位置する第三者である外部人材が、すべての学校関係者が当事者となり、対立構造化が生じやすい課題に介在する意義は大きい。学校という同質性の高い空間において、外部人材が第三者として介在することで、教師と生徒の二者関係に物理的・心理的な隙間と揺らぎをもたらす可能性がある。

すなわち、外部人材が介在することで、学校内部で自明視されてきた固定的な関係性と前提を相対化し、教師と生徒が新たな関係性を構築するための場と条件を整える機能を果たすことが期待できる。しかし、校則見直し活動に関する研究は、制度的な課題・対立構造に焦点が当たりやすく、外部人材という第三者の介在が具体的にどのような相互作用を通じてこの硬直した構造に介入し、教師と生徒の変容を促すのか、その協働のメカニズムは十分に明らかにされていない。ここに、現場に入り込んだ質的分析を行う本研究の独自の意義が存在する。

1.3 研究目的とリサーチクエスチョン

本研究は、学校における教師と生徒の固定的な関係性と役割構造に着目し、外部人材という第三者の存在が、学校内の固定的な関係性と役割構造にいかなる揺らぎを与え、教師と生徒の変容を促すのか、その相互作用のプロセスとメカニズムを分析することを目的とする。本研究の研究対象は、外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動である。校則見直し活動は、教師が指導・評価し、生徒が従うという学校特有の垂直的関係性や役割期待が顕在化しやすい状況がある。こうした場において、外部人材が教師と生徒の間に介在することで、いかにして固定的な関係を乗り越えた対話の場が成立し、その中で生徒はどのように主体性を獲得し、教師はどのように専門性を再構築していくのかを示す。これにより、本研究は、校則見直し活動に留まらず、固定化された関係構造を有する組織において、外部人材の介在が新たな対話と協働をいかに促進するのかについて示唆を与えることを目指す。

1.3.1 リサーチクエスチョン

本研究の目的を達成するために、以下のメジャー・リサーチクエスチョン（MRQ）と、3 つのサブ・リサーチクエスチョン（SRQ）を設定する。

MRQ（中核となる問い）： 外部人材の介在は、学校内の固定的な関係性をどのように変容させ、生徒と教師の間にいかなる相互作用と変容をもたらすのか？

SRQ1（介入の機能）： 外部人材は、校則という規範的なテーマをめぐる場において、いかにして、第三者として機能し、教師と生徒の固定的な役割関係（指導・評価する／される）を相対化・調整しているのか？

SRQ2（生徒の変容）： 外部人材の介在を通じ、生徒は校則見直し活動の障壁をどのように乗り越え、校則を自らの課題として捉え直すに至ったのか？

SRQ3（教師の変容）： 教師は、生徒主体の校則見直し活動における、管理と自律のジレンマを通じて、自らの役割認識と指導観をどのように問い直し、再構築していくのか？

1.4 用語の定義

本論文において使用する主要な用語を以下の通り定義する。

• 外部人材（コーディネーター）： 本研究では、NPO カタリバから採用され、学校に派遣されるまでに研修等を受け、生徒主体の校則見直し活動の支援・伴走を行うために学校に派遣された、教員免許の有無を問わない専門スタッフを指す。2021 年度に実際に採用された外部人材は、メディア関係者、ユースセンター職員、教育コンサルタント、教育寮スタッフ、人材系民間企業、実証事業校 OB 等で、教育等への関心やバックグラウンドをもつ人、副業等で学校での授業経験等をしている人などが採用された。

•外部人材（研究者）：プロジェクトの教育効果（生徒・教師・学校の変化）を参与観察及びインタビュー等を通じ捉え、プログラムの改善に資する知見を導出するために組織された研究者グループを指す。教育分野の大学教員、博士・修士課程所属者等で構成され、認定 NPO 法人カタリバによる選出・研修を経て、割り当てられた協力校の調査・分析を担当した。

• 生徒主体の校則見直し活動： 単に校則の条文を変更することのみを目的とするのではなく、生徒が中心となり、教師・保護者等の関係者と対話を重ねながら、合意形成（納得解の模索）を図るプロセスを重視した教育活動を指す。

•校則とルール： 本研究では、生徒手帳等に明文化された抽象的・総括的な規定（例：中学生らしい髪型にする等）を校則と呼び、その校則を教師が現場で運用する際に設けた、より具体的・詳細な細則（例：肩に髪が触れる場合はゴムで結ぶ、男子のツーブロック禁止等）をルールと定義し、これらをまとめて、分析対象とする。なお、プロジェクト名の「みんなのルールメイキング」のルールは参加者が抵抗なく活動に取り組めるための用語として上述の校則とルールを総称して、ルールとしているものである。

•対話：本研究における対話とは、認定 NPO 法人カタリバ（2022a, 2022b)の定義にのっとり、単なる情報の交換、正しさを主張し合う議論とは異なり、相手に対する理解を深め、新しいアイデア・意味づけを生成することを目的とした、自由な雰囲気の中でのコミュニケーションを指す。

• 変容：本研究においては、活動への参加を通じて生じる、生徒および教師の認識、価値観、役割理解、他者への関わり方の質的な変化を指す。

• 生徒エージェンシー：本論文において生徒エージェンシーとは、生徒が学校生活の単なる受容者にとどまらず、自らを取り巻く環境（校則、学校文化）に責任を持ち、より良いものへと変革しようとする意志と能力を指す。本研究では、エージェンシーを個人の固定的な能力としてではなく、OECD (2019) 、Biesta and Tedder (2006) が示す、具体的な状況と他者との応答的な関係性の中で達成される動的なプロセスとして捉える。なお、本論文において単に、エージェンシーと記述する場合は、文脈上特段の断りがない限り、この生徒エージェンシーを指すものとする。また、本論文の分析（第 4 章、第 5 章）においては、インタビューデータと日本の学校現場の文脈に即して、主体性という用語を用いる場合があるが、これは本定義におけるエージェンシーが具体的な実践の中で発現した形態として捉え、第 6 章の議論において統合的に扱うものとする。

• 当事者性：本研究において当事者性とは、校則と学校環境の課題を、与えられたもの・他人事としてではなく、自らの生活に関わる解決すべき課題として認識し、責任をもって引き受けようとする態度を指す。これは、OECD (2019) が示すエージェンシーが発揮されるための、前提となる心理的な構えとして位置づけられる。

•学習者の呼称について： 本論文では、研究対象が中学生・高校生であることに鑑み、原則として学習者を生徒と表記する。ただし、引用する先行研究が小学校段階・幼児期を対象としている場合、あるいは法的な文脈（子どもの権利条約など）においては、原典の表現を尊重し、児童、子ども等の用語を用いる場合がある。

1.5 本論文の構成

本論文は全 7 章で構成される。第 1 章では、本研究の背景、問題の所在、目的およびリサーチクエスチョンを提示した。第 2 章では、関連する先行研究を概観し、本研究の理論的枠組みを提示する。 第 3 章では、研究対象となる実践現場（ルールメイキングプロジェクト）の概要と、データ収集・分析の手法（SCAT）について詳述する。 第 4 章では、生徒および教師へのインタビューデータの SCAT 分析の結果を提示し、それぞれの変容プロセスを記述する。第 5 章では、SCAT 分析の結果をカテゴリーとしてまとめ、変容に関わる要因を整理する。第 6 章では、第 4 章および第 5 章の分析結果を統合し、外部人材の介在がいかなるメカニズムで生徒と教師の変容を促したのかについて、理論的枠組みを用いて総合的に考察する。第 7 章（結論）では、本研究の知見を総括し、理論的・実践的示唆を述べると

ともに、今後の課題を展望する。

第 2 章　　関連研究

2.1 諸言

本研究の目的は、外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動において、教師と生徒の関係性がどのように変容し、新たな協働が生成されるのか、その動的なプロセスを分析することである。

第 1 章で述べたように、現代の学校教育において、生徒主体の校則見直しは生徒のエージェンシー（主体性）を育む重要な機会として注目されている。しかし一方で、学校組織特有の権力構造と同調圧力が、その実質化を阻む要因となっている。この膠着状態を打開するために、本研究は、外部人材の機能に着目する。本章では、生徒主体の校則見直しを取り巻く文脈を整理した上で、外部人材の介在がいかなるメカニズムで教師と生徒の変容を促すのかを読み解くための理論的枠組みを示し、次章以降の分析・考察への視座を示す。

2.2 校則見直しと生徒参加に関する研究動向

本節では、日本の学校教育における校則の機能と位置づけの変遷を概観する。長らく生徒管理の手段として機能してきた校則が、近年の学習指導要領の改訂と社会情勢の変化に伴い、いかなる背景で市民性教育の重要な実践領域として捉え直されているのか、その現状と教育的意義について整理する。

2.2.1 管理主義の深まりと研究潮流の変遷

日本の学校教育において、校則は長らく生徒の行動を規制し、学校秩序を維持するための管理的なツールとして機能してきた。秦（1991）は、学校組織論の立場から、本来は価値の共有による、規範的組織であるはずの学校が、管理強化の中で罰則と強制に依存する、強制的組織へと変質し、校則が教育的意義を喪失した、管理の道具と化している実態を指摘している。1980 年代の校内暴力への対抗策として校則が厳格化されると、それに反発する校則裁判が頻発した。こうした管理的な傾向に対し、罰則ではなく指導基準の明確化と組織的な対応で生徒に気づきを促す、段階的指導は着目されてはいるが、端緒についたばかりである（井, 2024）。

幸田（2024）の研究動向レビューによれば、1990 年代までの校則研究は、こうした判決をめぐる教育法学的なアプローチが中心であり、生徒の人権をいかに守るかという、法的・権利的な視点が主たる論点であった。

しかし、2010 年代後半以降、学習指導要領の改訂により、主体的・対話的で深い学びがより重視されたことを背景に、校則を法教育・市民性教育の教材・実践として捉え直す、教

科教育学的な研究が増加していると指摘する。これは、生徒を権利侵害の被害者（守らせる対象）としてではなく、ルール形成の主体として捉え直すパラダイムシフトと捉えるものである。

2.2.2 市民性教育としての生徒主体の校則見直しの意義

こうした潮流の中で、生徒主体の校則見直しは、不満の解消とルールの緩和にとどまらない教育的価値をもつようになった。古野（2022）が指摘するように、学校内のルールをめぐる合意形成のプロセスは、対立する意見を調整し、公共的な納得解を見出すという、民主主義社会の担い手としての、市民性（citizenship）を育む実践そのものである。

生徒にとって最も身近な社会である、学校のルールを自分たちの手で変えられるという経験は、社会に対する当事者意識と政治的有効性感覚（political efficacy）を高める契機となり得る。すなわち、生徒主体の校則見直し活動は、主権者教育の実践的なフィールドとしても位置づけられているのである。

2.3 生徒の参加と student voice

本節では、本研究が扱う生徒主体の校則見直し活動を理論的に位置づけるために、近年、国際的に教育改革の重要概念として注目されている student voice（生徒の声）の概念とその成立要件について整理する。さらに、日本における児童会・生徒会活動の実態に関する先行研究を参照し、現状の課題を明らかにする。

2.3.1 student voice の概念：音（sound）から力（power）へ

学校教育における生徒は、教育サービスの受動的な受け手として位置づけられる傾向にあった。しかし、1989 年に採択された、子どもの権利条約（UNCRC）以降、生徒を権利の主体として認め、学校改善・意思決定のパートナーとして位置づける student voice の潮流が世界的に拡大している。

Cook-Sather（2002, 2006）は、student voice について、単に生徒が言葉を発する、音（sound）としてではなく、教育改革における生徒の存在（presence）と、現状に変化をもたらす力（power）として、student voice を捉え直す必要性を指摘している。生徒の声を聞くことは、情報収集の手段ではなく、既存の学校文化における権力関係を再考し、生徒を民主的な対話の主体として、承認（authorize）するプロセスであるべきと強調している。

2.3.2 参加の成立要件としての Lundy モデル

生徒の声が実質的な力をもつためには、大人が聞くふりだけで終わらせる形式的な参加

（tokenism）を乗り越える必要がある。Lundy モデル(Lundy, 2007)は、以下の相互に関連する 4 つの要素から構成される。

- space（空間）: 児童・生徒が安心して意見を表明できる機会・空間が保障されていること。
- voice（声）: 児童・生徒が自分の見解を形成し、表明することが促進・支援されていること。
- audience（聴衆）: その意見に対し、決定権をもつ大人（教員・学校管理者）が敬意をもって耳を傾けること。
- influence（影響力）: 表明された意見が適切に検討され、実際の決定・行動に反映（影響）されること。

さらに、Lundy は、声（voice）だけでは不十分である（voice is not enough）として、特に audience（聴衆）と influence（影響力）が欠落している場合、それは真の参加とは言えないと強調している。つまり、生徒が意見をいえる、場（space）があったとしても、それを真剣に受け止める聴き手（audience）が存在せず、結果として何も変わらない（influence を生徒が実感できない）のであれば、生徒の主体性は育まれないのである。

このモデルから Egan et al. (2025）は、学校特有の階層構造（hierarchy）が教師を真の聴衆として振る舞うことを阻害していると指摘する。一方で、Conner et al. (2025)は、教師がこの壁を越えて、受容性（responsiveness）を示すことが、生徒のエージェンシーとの間に好循環（virtuous cycle）を生み出すことを実証している。

2.3.3 日本の校則見直し活動における現状と課題

Lundy モデルの視点から日本の学校現場、とりわけ校則見直し活動の実態を捉えると、構造的な課題が浮かび上がる。宇田（2024）は、児童会・生徒会活動における校則改定の意識と実態について調査を行い、多くの中学生・高校生が現状の校則に見直しが必要だと感じているにもかかわらず、実際に行動に移していない現状を明らかにしている。宇田の調査によれば、生徒が見直しを躊躇する理由として、教員の理解が得られないと感じていたため、行動しても改定にまで至らないため、改定のハードルが高いと感じていたため、といった要因が挙げられた。

このことは、日本の学校現場において、生徒会などの形式的な、space（空間）は存在していても、学校側がその批判的な意見を受け止める audience（聴衆）として機能しておらず、結果として生徒側が、どうせ変わらないという無力感を抱き、influence（影響力）を行使することを諦めている状況があることを示唆している。

したがって、本研究が対象とする、生徒主体の校則見直し活動において、生徒の主体的な変容を促すためには、単に生徒間で議論をさせるだけでは不十分である。いかにして教員が真正な聴衆（audience）となり、生徒の声が学校を変える力（power/influence）を持ちうる

環境を整えるかという環境調整が、決定的な論点となる。

2.4 生徒主体の校則見直し活動での学校組織と教師の課題

前節で見たように、生徒主体の校則見直しの意義は広く認められつつある。しかし、学校現場の実態に目を向けると、教師が既存の管理的な役割を脱却し、生徒の声を聴く存在へと転換することは容易ではない。

本節では、その阻害要因を教師集団・組織の論理と、教師と生徒の関係性に内在する構造、そして教師個人のリソースの問題の 3 つの側面から整理する。

2.4.1 組織としての決定と教師の自律性の葛藤

第 1 の障壁は、学校組織における意思決定の硬直性である。幸田（2024）は、校則改革を求める社会的要請が高まる一方で、学校内部には改革に踏み出せない固有の事情と構造が温存されていると指摘する。

この構造について、鈴木（2011, 2012, 2016）は、学校における、組織的意思決定と教師の自律性の緊張関係に着目して分析を行っている。鈴木によれば、教師は個人の教育的価値観（自律性）を持ちつつも、職員会議等の組織的な意思決定の場においては、異論を差し控え、足並みを揃えることを優先する傾向があるという。つまり、個々の教師が、生徒の意見を取り入れるべきだと考えていても、組織としての合意形成と統合性を乱すことへの懸念が、改革へのブレーキとして機能してしまうのである。

2.4.2 学校文化による、社会的方向づけと同調圧力

第 2 の障壁は、教師個人の実践を強く規定する学校文化の圧力である。教師の教育行動は、その教師がどのような教育観と生徒像をもっているかという、教師の信念に深く影響される。

朝倉・清水（2014）らは、教師の信念が経験とともに形成され、日々の指導行動を方向づけることを示唆している。しかし、教師は個人の信念だけで自由に振る舞えるわけではない。時任・寺嶋（2018）は、学校組織には、受験指導、部活動指導、生徒指導といった、その学校が伝統的に重視してきた価値観を維持しようとする、学校文化の社会的方向づけが働いていることを指摘している。特に生活指導の場面では、この同調圧力が顕著に現れる。

鈴木（2012, 2016）は、教師間の相互行為を分析し、明文化されていない、不文の指導基準であっても、同僚からの批判を回避し組織防衛を図る論理によって、厳格に維持・強化されるメカニズム（ミクロ・ポリティクス）を明らかにしている。こうした組織防衛の論理が働く環境下では、教師が生徒の主体性を尊重しようと新たな行動を起こすことは、同僚との軋轢を生むリスクを伴う困難な挑戦となる。

2.4.3 学校空間における権力構造と隠れたカリキュラム

第 3 の障壁は、教師集団の問題を超え、教室空間そのものに内在する教師と生徒の非対称な権力関係である。本来、民主的な対話は対等な関係性を前提とするが、学校空間において教師は、指導・評価する者、生徒は、指導・評価される者という固定的な役割関係に置かれている。Jessop and Penny (1998) が指摘するように、こうした空間では教師の声が支配的となりやすく、この非対称性は対等な対話を阻害する要因となる。

この構造について Mitra (2018) は、生徒と教師のパートナーシップは、伝統的な学校の規範に対抗する (counter-normative) 性質を本質的に有しており、権力バランスの再編を伴うため、その実践と維持には構造的な困難が伴うと指摘している。氏原 (2013) は、日本の学校文化において、先生に従うことが、明文化されない隠れたカリキュラムとして生徒に内面化されており、秩序維持を善とする価値観が浸透していると指摘している。

また、松尾 (2025) は、校則について意見を言っても教師によって書き換えられる経験などが、生徒に、言っても無駄だという無力感を学習させ、権威に従うことを習慣化させている現状を明らかにしている。このように、教師への遠慮と忖度、そして学習性無力感が構造化された空間においては、生徒が自ら声を上げ、学校を変革する主体として振る舞うことは極めて困難である。

2.4.4 教師中心性と多忙による余裕の欠如

第 4 の障壁は、教師が抱える業務の肥大化と、教師中心性である。文部科学省は複雑化する教育課題に対応するため、チームとしての学校を掲げているが、相樂 (2023) は、チーム学校における連携の阻害要因として、教師が児童生徒のあらゆる場面に教師が関わるべきだと考える、教師中心性の高さを指摘している。これまでの学校完結型の学校運営モデルで培われた、こうした教師の責任感は、教師の長時間労働を招くと同時に、外部人材・他者に対して、自分の聖域を侵されるという警戒心、逆に専門家に丸投げしてしまう (分業意識の優先) という極端な反応を引き起こす可能性がある。加えて、現在の学校組織には、複雑化する課題に対して管理職のリーダーシップ機能のみでは対応しきれない限界が生じており (小川・内野,2025)、現場の教師と外部人材を巻き込む解決志向のチーム形成による組織的なアプローチへの転換が急務となっている。

こうした、教員の多忙化がもたらす影響について、片山ら (2017a, 2017b, 2019) の一連の研究から、生徒指導上の課題意識において、経験年数の浅い若手教員と熟練教員の間で認識に大きな乖離が生じていることを明らかにしている。片山らの調査によれば、若手教員は生徒と保護者に対して楽観的な認識をもつ一方で、子どもとの関わりに対する自信 (専門的自己効力感) は低い状態にあるとされる。かつては職員室内の日常的な対話を通じて指導観の継承・調整が行われていたが、現在は多忙化により教師間の対話の時間が奪われ、同僚と

の認識のズレを埋めることが困難になっている。このように、世代間のギャップと多忙化によって職員室が分断され、教師自身が自信と余裕を持てない状況下では、教師が生徒の批判的な声を受け止め、組織として新しい対応を模索することは構造的に極めて困難であるといえる。

このように、組織の論理、権力構造、個人の余裕の欠如という多層的な障壁が存在する現状において、学校内部の力学のみでこの閉塞感を打破することは容易ではない。

2.5 学校教育における外部人材活用の現状と課題

前節で明らかにしたように、学校内部には、組織の論理と固定的な権力関係が強く働いており、内部の力学だけで変革を起こすことは困難である。

そこで期待されるのが、学校外の論理を持ち込む、外部人材の活用である。本項では、外部人材活用に関する先行研究を概観し、その教育的成果と、学校現場への導入に伴う組織的な課題について整理する。

2.5.1 外部人材の介在による学習意欲向上と市民性育成

教科教育、総合的な学習の時間において、外部人材の導入は、生徒の学びを社会へと開く上で、一定の成果を上げている。早坂（2018）は、総合的な学習の時間における外部人材活用について、教員が有する体系的な学校知と、外部人材が有する文脈依存的な、日常知・実践知が融合することの重要性を指摘している。外部人材は、抽象的な知識を具体的な社会的事象へと接続する触媒として機能し、これが生徒の学習意欲の向上に寄与するとされる。

また、井上（2021b, 2021c）は、中学校社会科における防災学習の実践分析を通じ、外部人材が生徒の提案に対して専門的見地からフィードバックを行うことが、生徒の自尊感情を高め、意見表明への抵抗感を低減させることを明らかにしている。井上によれば、重要なのは知識の伝達ではなく、外部人材と生徒が対等な立場で議論する熟議の空間が創出されることであり、このプロセスを通じて生徒の意識が、私的な関心から公的な課題解決へと拡大していくことを明らかにした。

これらの研究は、外部人材が情報の提供者（ゲストスピーカー）としてではなく、生徒と対等に関わる関係を築くことで、2.4 節で述べたような学校内の固定的な関係性に変化をもたらしうることを示唆している。

2.5.2 外部人材との課外活動・生徒指導における連携のコスト

一方で、2.4.4 項で指摘した、教師の多忙化をふまえると、外部人材との協働は新たな課題も生じさせる。特に、生徒指導と部活動といった、人間関係と規範形成が中心となる領域においては、外部人材との協働はより複雑な様相を呈する。まず、運動部活動、吹奏楽部活

動といった専門的な技術指導を必要とする領域では、外部人材の参画の歴史は古く、研究蓄積が進んでいる（例えば、加藤, 2018; 神谷, 2015, 2018; 大矢ら, 2019 など）。矢島（2014）は、中学校吹奏楽部における外部指導者の活用実態を調査し、技術指導の専門性が生徒の意欲向上と顧問教員の精神的負担の軽減に寄与する一方で、指導方針と責任の所在をめぐって教員との調整が必要となる課題を指摘している。近年進められている部活動の地域移行は、こうした教師の業務負担を構造的に解消する施策であるが、同時に、部活動が担っていた教師と生徒の関係構築（見取り）及び、保護者との接点といった教育的機能の損失を危惧する指摘もある（林田ら, 2024; 伊藤ら, 2025）。

さらに、学校組織論の観点からは、外部人材導入に伴う、調整コストの問題も看過できない（仲里・河村, 2025）。三浦（2024）は、外部人材の導入は、学校に変革をもたらす可能性があるものの、既存の業務で手一杯の教師にとっては、新たな負担増（調整コスト）としての側面も併せもっていると論じている。安藤（2016）・松岡（2024）は、チーム学校政策が推進される中で、日本の学校組織が欧米に比べて教員以外の専門職・事務職員の配置が極端に少ない構造的特徴を有していることを背景に、スクールカウンセラー等の外部の専門家が導入されても、彼らと情報を共有し、活動を調整する業務（リエゾン機能）は担任教師が担わざるを得ない点を指摘している。すなわち、専門職の配置が教員の役割を縮小させるのではなく、かえって多職種との連携という新たな業務を付加させ、多忙化を招くリスクを孕んでいる。

こうした、専門知の提供による課題解決というモデルは、一般企業の活動における外部コンサルタントの活用とも重なる部分が多い。企業組織においては、外部の専門家が提示した解決策に基づき、組織命令によって社員の編成・チーム構成をドラスティックに変更し、組織の最適化を図ることが可能である。しかし、教育現場においては、こうした企業型の課題解決モデルをそのまま適用することには限界がある。学校組織では企業と異なり、構造的な課題が存在したとしても、生徒は生徒、教師は教師であり続け、評価する側とされる側という役割属性は制度的に固定されている。会社命令のような外部的な強制力でその属性と関係性を入れ替えることは困難である。したがって、組織構造そのものを変更できない学校組織において課題を解決するためには、既存の枠組みを維持しつつ、固定化された役割関係の間にいかに働きかけ、当事者間の関係性の内面的な調整と再構築を促す介入が求められる。

ここまで整理してきたように、学校と外部人材の協働に関する先行研究は、主に技術的指導の代行と専門的なケアの提供に焦点を当て、その教育的成果と連携に伴う制度的・組織的な課題（コスト）について、着実な知見を蓄積してきた。しかし、これらは、既存の学校業務をいかに分担するかという役割分担・学校運営の視点に留まる傾向がある。

外部人材が学校組織に入り、教師と生徒と相互に関わり合う中で、どのような変容のプロセスが生じているのか、その動的なメカニズムについては、依然として探究の余地が残されている。特に、校則見直しのように、教師と生徒の関係性が直接的に問われる領域において、外部人材がいかにして既存の関係性を調整し、新たな協働を生成していくのかというプロ

セスに焦点を当てた研究は、本研究が取り組むべき独自の課題である。

したがって、本研究では、人材配置と役割分担の問題としてではなく、外部人材を触媒とした関係性の変容プロセスに着目する。

2.6 外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における教師と生徒の変容を支える心理的・認知的メカニズム

前節までに、外部人材の活用が学校組織の構造的な課題に風穴を開け、新たな協働の可能性を拓くことを論じた。では、外部人材が介在する環境下で、生徒は具体的にどのような心理的・認知的プロセスを経て、受動的な存在から変革の主体へと変容していくのか。

本節では、この変容プロセスを支えるメカニズムとして、自己効力感の醸成、心理的安全性、視点取得による他者理解の 3 点に着目し、外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動の文脈での教師と生徒の変容を支える心理的・認知的メカニズムを整理する。

2.6.1 生徒主体の校則見直し活動における自己効力感の醸成

生徒が、自分たちの手で学校を変えられるという主体的な確信をもつためには、自己効力感（self-efficacy）の向上が不可欠である。バンデューラ（1977/2012, 1995/1997）は、自己効力感を形成する情報源として、達成体験・代理体験・言語的説得・生理的・情動的状態の 4 つを挙げている。特に教育的文脈において、Schunk and Cox (1987)と Schunk (1991)は、自己効力感が過去の成績の反映ではなく、目標に向けた進歩のフィードバック、自分と類似した他者（peer-models）の成功を観察すること（代理体験 vicarious experience）によって高められることを指摘している。生徒主体の校則見直しにおいては、生徒同士が互いの活動を見聞きし合うことが、この代理体験として機能しうると考えられる。

こうした自己効力感の醸成が重要となるのは、それが生徒の具体的な行動変容を支える原動力となるからである。伊藤（1996）は、学業達成場面における自己効力感が学習方略の使用に影響を与えることを明らかにしている。この知見をふまえると、 生徒が自らの行動によって環境に影響を与えられるという感覚（効力感）をもつことは、主体的な学習行動を喚起し、維持する上でも不可欠な要素であるといえる。

また、教師・周囲からの、言語的説得（承認・賞賛）も重要な要素になりうる。ただし、Henderlong and Lepper (2002) は、賞賛が内発的動機づけと効力感を高めるためには、それが誠実（sincere）であり、能力・努力の具体的なプロセスに焦点が当てられている必要があると論じている。つまり、単なるお世辞ではなく、生徒の具体的な行動変容・努力を認めるフィードバックこそが、実質的な効力感の支えとなるのである。

2.6.2 心理的安全性と学習行動：外部人材の第三者としての機能

生徒が自己効力感を育むための挑戦を行うには、失敗と批判を恐れずに意見を表明でき

る環境が前提となる。Edmondson (1999) は、心理的安全性を、チーム内において、対人関係のリスクをとっても安全であるという共有された信念と定義し、これが確保されることで、メンバーは無知・無能だと思われる不安を感じることなく、質問と意見表明といった学習行動をとれるようになることを明らかにした。

しかし、校則見直し活動は、既存の学校秩序に異議を唱える性質上、生徒にとっては、教師から反抗的だと評価されるのではないかという高い対人リスクを伴う。2.4.3 項で指摘したように、学校空間には、指導・評価する／されるという固定的な関係性が内在しており (氏原, 2013)、教師がいくら自由に発言してよいと促しても、日常的な評価への懸念が存在する限り、このリスクは完全には払拭されない。

ここに、生徒にとって直接的な評価権限を持たない第三者としての外部人材が介在する意義がある。外部人材が、教師と生徒の間に緩衝材として入り、どんな意見も否定せずに受け止める姿勢を示すことで、場全体の心理的安全性が担保される。この安全な場において初めて、生徒は学習行動としての本音の対話に踏み出すことが可能となるのである。

2.6.3 視点取得と協働的思考の獲得

対立する意見の調整が必要な生徒主体の校則見直しにおいて、生徒が自己の主張を通すだけでなく、他者と合意形成を図るためには、視点取得の能力が鍵となる。視点取得とは、自己中心的な視点を離れ、他者の立場に立ってその思考と感情を推測する認知機能である。

真下・三宮 (2018)、常岡・高野 (2012) の研究によれば、視点取得を促す介入を行うことで、葛藤場面における他者への非難と攻撃的な発言が抑制され、相手の事情を汲み取ろうとする態度が促進されることが示されている。すなわち、対話を通じて、先生には先生の事情がある、地域の人には別の心配があるといった他者視点を獲得することは、生徒の思考を、敵対から協働へと転換させる。

この認知的な転換があって初めて、生徒は他者からの理解と協力を得やすくなり、その結果としての合意形成 (成功体験) が、前述の自己効力感をさらに高めるという循環が生まれると考えられる。

2.7 学校と外部人材の協働による教師と生徒の変容を読み解く理論的視座

ここまで、学校組織の閉鎖性、外部人材導入に伴う調整コストといった構造的な課題を確認した。これらの課題を乗り越え、教師と生徒の変容を促すためには、外部人材を業務の代行者としてではなく、学校と社会、あるいは教師と生徒という異なる文脈をつなぐ機能的役割として捉え直す必要がある。

本節では、本研究の分析の基盤となる学習科学および組織論の理論的枠組みを提示する。まず、外部人材の立ち位置を Akkerman and Bakker (2011)の境界横断の概念を用いて再定義し、次に、異質な他者との関わりが深い理解と省察を促すメカニズムについて、Miyake

（1986）と Shirouzu, Miyake, and Masukawa（2002）の建設的相互作用の知見から整理する。最後に、これらの協働を通じて目指すべき教師と学校の在り方について、ショーン（1983/2001）の省察的実践と佐藤（2006, 2014, 2018）の学びの共同体の視点から論じる。

2.7.1 外部人材と境界横断:仲介者としての機能

外部人材を業務の代行者としてではなく、異なる文脈をつなぐ機能的役割として捉え直すために有用となるのが、学習科学における境界横断（boundary crossing）の概念である。

(1) 学習資源としての境界と仲介者の定義

Akkerman and Bakker（2011）は、学校教育、教師教育、職業教育、および医療・技術開発といった専門職の現場など、多岐にわたる領域における境界横断に関する 181 本の文献を包括的にレビューし、その学習メカニズムを体系化した。それによると、異なる社会的実践（コミュニティ）の間に存在する境界（boundary）について、分断線と乗り越えるべき障壁としてではなく、異質な視点が出会うことで新たな学びが生成される、学習の資源として定義している。

そして、この境界において決定的な役割を果たすのが仲介者（broker）である。Akkerman and Bakker（2011)によれば、仲介者とは、異なる実践の境界に立ち、ある文脈の要素を別の文脈へと導入・翻訳することで、分断された世界をつなぐ（bridge）役割を果たす存在である。

本研究において重要となるのは、仲介者がもつ曖昧な立ち位置（ambiguity）である。仲介者は、複数の世界に関与しながらも（both-and)、そのどちらにも完全には埋没していない（neither-nor）という特性をもつことが重要とされている。この、ある種のどっちつかずの立ち位置こそが、特定の組織論理（ここでは学校の慣習と権力構造）に縛られずに振る舞うことを可能にし、既存の関係性に揺らぎを与える原動力となる。

(2) 学校現場におけるズレと越境

日本の学校教育の文脈においても、外部との連携によって生じる差異を学習契機として捉える視点が提示されている。今野（2017）は、国際交流学習における教師と外部連携者の協働プロセスを分析し、両者の間に生じる認識と文化のズレ（葛藤）こそが、次の実践を生み出す契機になると指摘している。外部人材が持ち込む異質な視点は、教師にとって一時的な違和感とズレとして現れるが、それを調整・再構成するプロセス自体が、教師の学びとなるのである。

また、石山（2018, 2022）は、慣れ親しんだ環境（ホーム）と異質な環境（アウェイ）を往還する越境学習の視点から、アウェイにおける、自明性の欠如と葛藤が、個人に、日常の分かったつもりの打破と深い省察をもたらす。重要な点は、この省察が単なる内省に留まらず、自らの専門性と価値観（持論）を相対化し、自身の強みを再認識する契機となる点である。石山(2018, 2022)は、越境先での葛藤を通じて自らの前提を問い直した個人は、ホーム

に戻った際に、既存の慣行を新たな視座から捉え直し、組織と実践に変革をもたらす主体として機能する可能性を指摘している。

これらをふまえると、学校における外部人材は、学校というホームの論理に適応した教師に対し、社会というアウェイの視点を持ち込み、教師が経験の中で形成してきた役割認識と慣習（分かったつもり）を相対化させる仲介者として機能しうると考えられる。つまり、外部人材がもつ、境界的な立ち位置こそが、教師個人では抗うことの難しかった学校文化の同調圧力と組織防衛の論理を相対化し、教師が管理という既存の枠組みから脱却し、新たな専門性を再構築するための構造的な手立てとなりうるのである。

したがって、本研究では、外部人材を知識の提供者ではなく、学校と社会、教師と生徒という境界に立ち、その固定的な関係性を流動化させる仲介者（broker）として位置づける。

2.7.2 建設的相互作用とモニター機能

外部人材という仲介者が学校現場に介在することで、具体的にどのような対話と認知プロセスが促進されるのか。本研究では、この協働の質を分析するために、Miyake（1986）および Shirouzu, Miyake, and Masukawa（2002）が提唱する、建設的相互作用の枠組みを用いる。

(1) 建設的相互作用と役割の交代

Miyake（1986）は、二者が協働して課題解決に取り組む際、一人が単独で行う場合よりも高いパフォーマンスと深い理解に到達する現象を、建設的相互作用（constructive interaction）と呼び、そのメカニズムを分析した。Miyake（1986）によれば、協働プロセスにおいて参加者は固定的な役割を担うのではなく、課題解決のステップを具体的に進める実行者と、そのプロセスを客観的に観察・吟味する、モニター役という役割を、状況に応じて交互に入れ替えながら対話を進めていくとされる。

この役割分担において重要なのは、両者がそれぞれ異なる知識とスキーマ（認知枠組み）を持ち寄っている点である。Miyake（1986）は、理解が進まない状態に陥った際、モニター役が実行者とは異なる視点から発する指摘と批判が、実行者の保有するスキーマとの間に、不整合と葛藤を生じさせることを指摘している。

この異質な他者によってもたらされる不整合こそが、実行者が自らの前提を見直し、新たな解決策を探索するトリガーとなり、理解が深化していく過程であることを実証的に明らかにした。

(2) モニター機能による省察の促進

さらに、Shirouzu, Miyake, and Masukawa（2002）は、この相互作用においてモニター役が果たす認知的な機能であるモニター機能が、実行者自身には気づきにくい前提のズレと思考の枠組みを顕在化させる働きをもつことを指摘した。Shirouzu, Miyake, and Masukawa（2002）によると、モニター役は実行者の行為を一歩引いたわずかに異なる視点（slightly

different perspective）から観察することができるため、実行者が埋没している文脈を相対化しやすい。このモニター役からの質問・反論が契機となり、実行者が自らの思考プロセスを言葉と図として外化し、それを対象化して再検討することで、より抽象的で統合的な解決策へと至ることを示している。

小田切（2016） は、こうした相互作用のプロセスを、他者に向けた説明構築の観点から捉え、聞き手（モニター役）からの反応が、話し手（実行者）にとって思考の不整合への気づきと修正を促し、理解を深化させる契機になると指摘している。

すなわち、モニター役が存在することで、実行者は相手に伝わるように自らの思考を再構成することを迫られ、その過程で生じる聞き手からの素朴な問いと反応が、自らの論理の綻びを修正する足場として機能するのである。

(3) 学校組織における適用と外部人材介在の意義

この建設的相互作用の理論を学校組織に適用する場合、その成立には困難が伴う。通常の学校現場では、教師が指導・評価する者、生徒が指導・評価される者という固定的な関係にあるため、対等な立場での役割交代、生徒が教師の考えを吟味するモニター機能が働きにくい構造にあることに加え、教師同士も類似した学校文化と職能言語を共有しているため（高い同質性）、互いの前提を批判的に吟味するモニター機能が働きにくく、暗黙の了解（分かったつもり）に安住しやすいからである。

ここに、学校内部の論理とは異質な視点をもつ外部人材が介在する意義がある。外部人材は、その境界的な立ち位置ゆえに、教師の実践と学校の常識を外部の視点から問い直すモニター役として機能しやすい。また、外部人材が緩衝材となることで、教師と生徒の間に水平的な関係が生まれ、本来は困難であった相互の役割交代が促進される可能性がある。

2.7.3 学びの共同体と教師の役割転換

外部人材の介在によって生じた不整合とモニター機能は、教師と生徒の関係性をいかなる方向へ導くのか。本項では、佐藤（2006, 2014, 2018）が提唱する、学びの共同体の理論枠組みとショーン（1983/2001）の示す教師の専門性を示し、先行研究から生徒と教師の相互作用による変容を理論的に位置づける。

まず、学びの共同体とは何かについて概観する。学びの共同体とは、佐藤（2006, 2014, 2018）が提唱する教育改革の運動（以下、運動）である。学校を単に子どもたちが知識を習得する場所としてではなく、子どもたちが協同して学び育ち合う場、教師の専門性育成の場、保護者・市民が参加し学ぶ場として、学びの場を教室内から広げた点、学習者を生徒から教師、保護者・市民まで拡大させ、大きな共同体の構成員として学び合う対等な関係に置くと定義した点に大きな特徴がある。

この運動の中では、他者との関わり合いの中で個の学びを深める学びの環境を状況に応じて絶えず適用させ、協同的学びの実現を目指すために、豊富な取り組み事例が蓄積されて

おり、学びの共同体を成立させる枠組み・条件として提唱がされてきた。その中でも本研究によく整合すると思われる枠組みを以下にて取り上げ、説明する。

(1) 聴き合う関係による対話的実践の基盤

佐藤（2006, 2014, 2018）は、学びの共同体の基盤を、話し合う関係ではなく、聴き合う関係に置いている。佐藤（2006, 2014, 2018）によれば、学びの出発点は、聴くことにある。これは単に受動的に耳を傾ける行為ではなく、他者の発言を深く受け止め、それによって自己内対話を深める能動的なプロセスであるとされる。

教室において、他者の声が評価されることなく受容される、聴き合う関係が成立してはじめて、生徒は安心して自己を開示し、リスクを恐れずに発言することが可能となる。この関係性は、第 6 章で論じる、心理的安全性、教師と生徒の水平的な関係を支える理論的基盤となるものである。

(2) 真正の学びとしての生徒主体の校則見直し

さらに、学びの共同体では、教科書的な知識の習得を超え、現実社会の複雑な課題と文化的実践に向き合うことを真正の学びとして重視している。

校則の見直しは、単なるルールの変更手続きではなく、異なる価値観をもつ他者との合意形成、理不尽な現実との葛藤を含む、極めて現実的で複雑な課題である。本研究では、生徒主体の校則見直し活動を、生徒が学校という社会において市民性を獲得していくための真正の学びの場として捉えられる。

(3) 教師の役割：技術的熟達者から省察的実践家へ

教師が生徒と水平的な関係性を構築するためには、教師自身の役割転換が不可欠である。ショーン（1983/2001）は、教師の専門性を、技術的熟達者から省察的実践家へと転換する必要性を説いている。技術的熟達者が、効率的に知識を伝達し、あらかじめ定められた正解へと生徒を導くことを旨とするのに対し、省察的実践家は、不確実で複雑な状況の中で、生徒のつぶやきと事実に耳を傾け、悩みながら判断し、自らの実践を柔軟に再構成し続ける。

校則見直しのような正解のない課題において、教師には、管理・指導する技術的熟達者としての鎧を脱ぎ、生徒と共に探究する省察的実践家としての振る舞いが求められるのである。

2.8 本研究の分析枠組み

ここまで、本研究に関連する先行研究と理論的視座を検討してきた。本節では、これらを統合し、次章以降の分析を導くための概念的枠組みを提示する。

本研究では、外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における変容プロセスを、以下の 3 つの層が相互に作用する動的なシステムとして捉える。

(1)構造的介入の層：仲介者による境界横断

まず、学校現場には組織の論理（同調圧力）・固定的な権力関係（教師－生徒）といった

構造的な障壁が存在し（2.4 節）、これが生徒の主体的な参加と教師の省察的実践を阻害している。本研究では、ここに Akkerman and Bakker (2011) のいう、仲介者としての外部人材が介入することで、学校と社会の境界にズレと揺らぎが生じ、固定的な関係性が流動化すると捉える（2.7.1 項）。

(2)相互作用の層：モニター機能と視点取得

外部人材の介入によって開かれた空間において、いかなる相互作用が生じるのか。本研究では、このプロセスを認知的側面と心理的側面の双方から捉える。認知的側面においては、Miyake (1986)・Shirouzu, Miyake, and Masukawa (2002)の建設的相互作用を枠組みとし、外部人材がモニター役として機能することで、教師と生徒の固定観念（スキーマ）に揺さぶりをかけ、山中 (2018) が教室内の対話的な学びでも重要性を指摘する関係性の視点もふまえつつ、真下・三宮（2018）のいう、視点取得を促すプロセスに着目する（2.6.3, 2.7.2）。

(3)内面的変容の層：期待される変容

これらの相互作用の結果として生じる個人の変容を、心理的・専門的側面から捉える。生徒については、Edmondson (1999) の心理的安全性が担保された場において、バンデューラ（1977/2012, 1995/1997)のいう自己効力感がいかに醸成され、自らの手で環境を変えうるエージェンシー（主体性）を獲得していくのかを分析する（2.6.1 項, 2.6.2 項）。

教師については、外部人材との協働を通じて、管理的な技術的熟達者から、不確実な状況の中で生徒と共に悩み探究するショーン(1983/2001）のいう省察的実践家へと、その役割認識と専門性がいかに再構成されるのかを捉える（2.7.3 項）。

(4)分析における理論の適用と位置づけ

なお、本研究におけるこれらの理論的枠組みの取り扱いには留意が必要である。本研究では、次章で詳述する SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて、まずはインタビューデータから帰納的に生成されるプロセスを記述することを重視する。

したがって、前節までに提示した理論枠組みは、データ分析（SCAT 分析）の段階で演繹的に適用するものではない。事後的に意味づけ、第 5 章・第 6 章における考察を深めるために用いるものである。

2.9 結言

本章では、生徒主体の校則見直し活動をめぐる研究動向と課題、および本研究の分析を支える理論的枠組みについて整理を行った。先行研究の検討から、生徒主体の校則見直しは市民性教育としての高い意義をもつ一方で、学校組織特有の文化と権力構造により、実質的な生徒参加が困難な状況にあることが明らかになった。

また、その打開策として期待される外部人材活用についても、負担軽減・技術指導の側面に議論が集中し、関係性の変容をもたらす動的なプロセスについては明らかとなっていない点が多かった。

本研究の独自性は、外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動の実践事例の分析を、学習科学（境界横断・建設的相互作用）、心理学（自己効力感）、そして組織論（省察的実践・心理的安全性）という多角的な視点を用いてアプローチする点にある。

第 3 章　　研究対象と分析手法

3.1 諸言

本章では、本研究の研究対象である、高校・中学校と認定 NPO 法人カタリバ（以下、NPO カタリバ）が連携し、生徒が主体となって関係者と協働し、生徒会活動・課外活動において校則・ルールを見直す教育プログラム「みんなのルールメイキング（以下、教育プログラム）」について説明する。

本研究の目的は、学校と外部人材の協働が、生徒と教師の変容にいかなる影響を与えるかを分析することにある。したがって、研究対象には、学校外の専門家との協働が組み込まれ、かつ生徒が主体性をもって取り組む実践を選択する必要がある。本研究では、学校と外部人材が協力・支援し、生徒と教師の双方が当事者となる校則見直し活動を研究対象とした。

3.2 研究アプローチ

本研究は、生徒と教師がどのように活動を捉え、その経験を通じて自己と他者に対する内面的な認識・価値観をいかに変容させていったかという、プロセスに焦点を当てる。したがって、校則が改定されたか否かという活動成果の成否は、本研究における直接的な評価・分析の対象とはしない。また、本研究の分析範囲は、外部人材が介在する活動期間中における変容プロセスに焦点を当てるものであり、活動終了後の学校生活への変容の定着（持続性）および転移については、本稿の直接的な分析対象外としている。

教育プログラムのテーマである校則見直しは、学校ごとの固有の文脈、人間関係、地域性といった、制御困難な変数が複雑に絡み合う営みである。このようなテーマにおいて、変数の制御を前提とする量的アプローチを用いることは、変容を生み出す微細な文脈、学習者個人の主観的な意味づけを見逃してしまう恐れがある。

本研究では、個別の文脈を保持したまま事象を深く理解することのできる質的調査を採用することとした。これにより、質問紙調査などの数値データには表れにくい、生徒・教師が変容に至る文脈を含めた、そのメカニズムを構造的に分析することを目指す。

3.2.1 データ収集の方法

本研究では、生徒・教師の内面的な変容を分析することを目的としている。このためのデータ収集の方法は、活動終了後の事後インタビューとした。本研究が着目する意識の変容と価値観の転換は、活動の渦中においては断片的な感情・葛藤として経験されることが多く、当事者自身もその意味を即座には言語化できない場合がある。組織心理学の Weick（1995）によれば、人々は行動した後にその経験を振り返り、文脈の中に位置づけることで初めて、

出来事の意味・因果関係を構成する（意味づける）とされる。したがって、活動中に生じた個々の経験（点）が、自己の変容・成長（線）として統合・認識されるのは、事後の語りの場においてであると考えられる。

また、本研究での研究対象者の一部である中学生・高校生は、言語化の能力・認知力の発展途中にあり、即時の言語化は難しい可能性がある。このため、活動終了後に改めて自身の経験を言語化・再構成するプロセスを経た事後インタビューを行うことにした。

分析手法として、当事者の語りから変容のプロセスを理論的に記述することに長けたSCAT（Steps for Coding and Theorization）を採用し、個別の文脈を保持したまま変容のメカニズムを分析する。SCAT については 3.5 節で詳述する。

3.3 研究対象プログラム：「みんなのルールメイキング」

研究対象の教育プログラムは、生徒が主体となり学校・教師をはじめとする関係者と協働し、自校の校則を見直す活動で、2021 年度の取り組みでは NPO カタリバは、外部人材を派遣し、生徒と学校の双方を支援した。NPO カタリバは、教育プログラムの趣旨に賛同し、校則の見直しを検討することを前提とした公募を行い、全国 9 つの都道府県（東京都、大阪府、京都府、岐阜県、山形県、栃木県、千葉県、岡山県、広島県）から 13 校の協力校を選定した（表 1 ）

協力校は、活動に参加する生徒を募り、活動に中心的に参加する生徒グループ（以下、生徒）を組織した。学校によって募集方法は異なり、生徒会の活動として参加した学校、全校生徒から公募をし、この活動の為だけに生徒グループが組織されたケースと様々であった。生徒グループはおおむね 10~15 名程度で組織された。選定にあたっては、学校長を含む管理職がプログラムの趣旨を理解し、単なる生徒の自主活動ではなく、学校の公的な教育活動として校則見直しに取り組むことに組織的合意（賛同）をしていることが応募の要件とされた。したがって、本研究の対象校はすべて、導入時点で外部人材の受け入れと生徒主体の活動を組織として承認・歓迎しているという背景を持つ。

教育プログラムでは、活動に中心的に参加する生徒が立場・意見の違う人達と対話をしながら、NPO カタリバが「納得解」と呼ぶ関係者の合意を形成する経験を通じ、生徒の身の回りの課題への当事者意識の醸成・改善への行動、社会参画の意識を育むことを目指している（認定 NPO 法人カタリバ, 2022a, 2022b）。校則の改定は生徒だけでなく、学校全体の学校生活に影響し、活動に中心的に参加していない生徒（以下、一般生徒）、教師（以下、一般教師）、保護者といった複数の関係者が存在する（図 1）。

これらの関係者の活動への巻き込み、意見交換等のプロセスを経て対話を通じた学びを経験するようデザインされている（図 2）。学校の公的活動として外部人材の協力のもと対話的に活動する点、外部人材と生徒が約 1 年間にわたり継続的な相互作用を築きながら活動する点が特徴であり、他者との協働を通じた主体的学びが生起する場となっている（古田,

2022）。

表 1 協力校の属性（筆者作成）

区分	中学校		高校		私立中学・高校
属性	私立	公立	私立	公立	＊一貫教育校含む
学校数	2	2	2	3	4

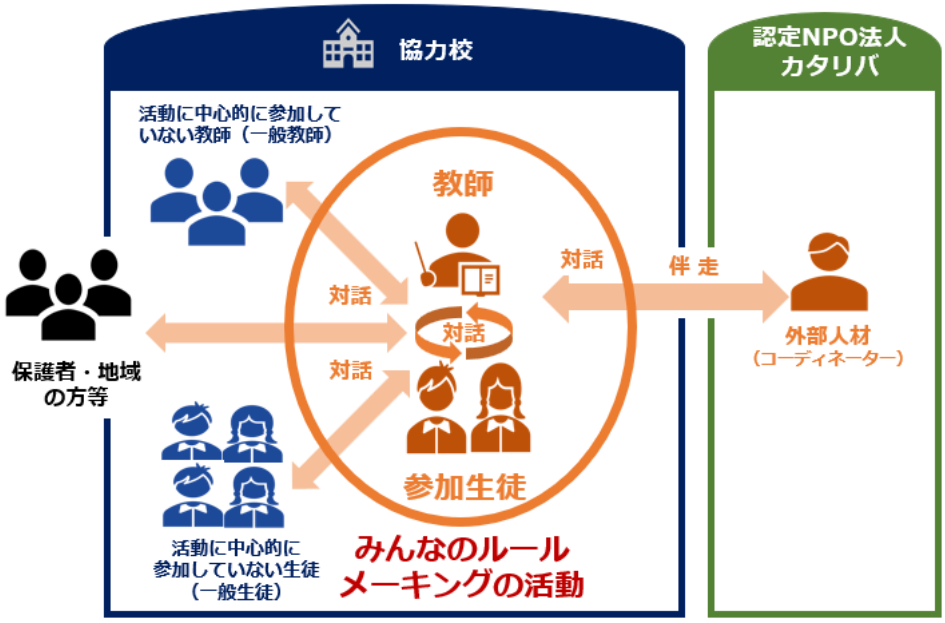

図 1 プロジェクト関係者（筆者作成）

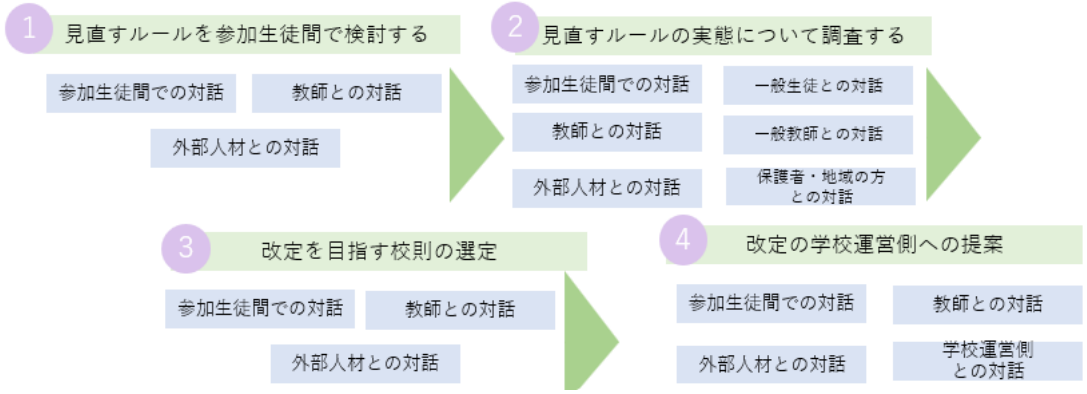

図 2 活動の流れ（筆者作成）

3.3.1 実践の特徴：対話を通じた活動と土壌づくり

教育プログラムでは、校則・ルールの改定の結果ではなく、それに至るまでの合意形成の

経験からの学びを得ることを目的としており、対話を通じた教育プログラムの進行を推奨している（認定 NPO 法人カタリバ, 2022a, 2022b)。教育プログラムでは、対話を「相手に対して理解を深めること、新しいアイデアを生み出すことを目的とした、自由な雰囲気の中での新しいルールの意味づけをつくる話し合い」と定義している。

こうした対話の土壌を作るために、NPO カタリバは外部人材を通じて生徒・教師への研修を活動の序盤で行っている。生徒及び教師への研修では、活動プロセスの指針として、NPO カタリバでは、校則見直しに関わる生徒・教師、一般公募された中高生、弁護士等の有識者と検討した「みんなのルールメイキング宣言」で 3 つの原則と大切にしたい 9 か条（表 2）を示し、活動する学校に向け公開している。その「校則・ルールの制定や見直しを進めるうえで大切にしたい 9 か条」(表 3)の中でも、対話のための土壌づくりとして、一人ひとりの声を尊重、発議の権利の保障、意見が異なる場合の合意形成に向けての論点の整理の方法等を教示し、対話的なプロジェクトの進行を生徒に推奨している。同時に教師向けの指導用教材と研修でも生徒への対話についての基本認識の形成について説明（図 3）している。同教材では、チームビルディング・場づくりなどの情報提供をしている。

教育プログラムは約 1 年間の長期にわたり活動が継続するため、活動段階に応じて生徒を中心に関係者間で様々な対話が繰り返し行われる（図 2)。

生徒は、外部人材と教師から活動の進め方について説明を受けた後、生徒間で①見直すルールを検討する。その際に生徒間、教師と外部人材と対話を重ねることで、生徒間での合意形成を進める。その後、②見直すルールの実態についての調査では、質問紙・一般生徒との意見交換会の実施と保護者・地域の方へのヒアリング等を通じて、ルールの現状と見直しの方向性を生徒・教師・外部人材が対話し共通認識を形成する。その後③改定を目指す校則の選定を通じて、生徒間の見直すルールに対する意見を精緻化し、活動の最終段階では④改定案を学校運営側へ提案する。

ここで生徒は、校長・教頭といった学校運営の責任者との対話を行う。成果発表ではなく、対話の場としての位置づけであるため、学校運営側から批判的な意見が出ることで、複数回の交渉が実施される場合もある。このように、約 1 年間の活動の中で、生徒が外部人材・教師・学校運営主体といった異質性の高い関係者と繰り返し対話を重ね、個人レベルだけでなく、生徒間の集団レベルでの調整が図られる過程で、生徒の内省が促される点は、教育プログラムでの教育的なねらいの 1 つである。

表 2「みんなのルールメイキング宣言」校則・ルールの制定や見直しを進めるうえで前提にしたい 3 つの原則

①一人ひとりの尊厳を大切に。［個人の尊重］
②「そもそも何のための学校か」を最上位に。［最上位目的との整合性］
③学校は校則を公開し、その制定・改廃への生徒の参画を保障する。［公開原則と意見表明権の保証］

出典：NPO カタリバ校則・ルールの制定や見直しを進めるうえで前提にしたい 3 つの原則
（URL：https://rulemaking.jp/sengen/　アクセス 2022 年 11 月 28 日）より筆者作成

表 3 校則・ルールの制定や見直しを進めるうえで大切にしたい 9 か条

9 か条	定義	
1.心理的安全性	一人ひとりが安心して居られ、声に耳を傾け合える環境づくり	まずは、誰もが安心して居られる、自由に声を発せられるーそのような環境や関係性をつくっていくことが大切です。一人ひとりの声が尊重される土壌があってこそ、人は安心して、感じたことや思ったことを言えます。
2.発議の権利	疑問をもった「私」からはじめる	「何か変だな…」「ちょっと違和感があるな…」と、校則・ルールについて疑問をもった「私」から、ルールメイキングは始まります。生徒・先生・保護者問わず、関係する人であれば、誰もが声をあげる権利があります。まずは、身近にいる人に勇気をもって話してみましょう。
3.制定の根拠・背景の確認	「なぜ、この校則・ルールが存在するのか」を確認する	どんな校則・ルールにもそれが生まれてきた経緯があるものです。「なぜ、この校則・ルールが存在するのか」に目を向けてみることで、それらがつくられた背景や根拠を知ることができます。まずは、確かめてみましょう。
4.前提の再考	固定観念にとらわれない	校則・ルールの見直しを進めていくと、さまざまな固定観念があったことに気づかされます。「中高生らしさ」「〇〇学校らしさ」などもその 1 つです。固定観念にとらわれず、前提を問い直し続けることが大切です。
5.目的合理性	目的にかなう手段（校則・ルール）を論理的に提案する	校則・ルールは、何らかの「目的」を実現するための「手段」です。その「目的」がそもそも妥当であるのか、また「目的」に照らして「手段」が妥当といえるのか、十分に吟味を重ね、提案をつくる必要があります。
6.対話的なルールづくり	論点を明確にして、対話でみんなの納得解をつくる	先生の中にも、生徒の中にも、さまざまな意見があります。考えや価値観がぶつかる時には、対立する論点を明確に整理することが重要です。対話の中で、異なる意見の背景を深く理解し合い、よりよい納得解を見つけていきましょう。
7.プロセスの可視化	関係者が取り組みを見えるようにする	校則・ルールは、当事者抜きでつくることや、一部の人だけで勝手に決めることがあってはなりません。「今ここにいない人たち」のことも考えながら、取り組みの様子をどう発信していったらよいのかを考えていきましょう。
8.情報の公開	できた校則は公開する	できた校則は、学校外にも公開することが必要です。学校の校則を社会に開いていくことで、見直しに向けた対話の機会にもつながります。また、こうした情報公開は、これからその学校に通いたい人にとっても大切です。
9.継続性と改定手続きの制度化	一度つくった校則・ルールを見直し続ける	よりよいルールは、その時々の当事者や関係者が、しっかり納得できるものである必要があります。一度つくればよいものではなく、常に見直し続けることが大切です。また、校則・ルール改定の手続きを明文化し、制度化していく必要があります。

出典：NPO カタリバ校則・ルールの制定や見直しを進めるうえで大切にしたい 9 か条（URL：https://rulemaking.jp/sengen/　アクセス 2026 年 2 月 2 日）より筆者作成

Step2
対話についての基本認識を形成する

1　一人ひとりが安心して居られ、声に耳を傾け合える環境づくり［心理的安全性］
6　論点を明確にして、対話でみんなの納得解をつくる［対話的なルールづくり］

ルールメイキングでは、異なる意見をもつ他者と「対話」をすることを通じて、お互いが納得することのできる新ルール（解決策）をつくることをめざします。本ページは、「対話とは何か」「対話は『議論』や『会話』とどう違うのか」を整理し、対話の具体的なイメージをつけるために活用ください。

Q1.「対話」「議論」「会話」の違いとは？

	内容	目的
会話	・気軽な挨拶や情報のやりとり ・楽しむための言葉のやりとり	・相手と良い人間関係をつくること
議論	・論理的で効率的な話し合い ・どちらの意見が正しいか決める話し合い	・ひとつの結論を決めること
対話	・自由な雰囲気の中で行われる 新たな意味づけをつくる話し合い	・相手に対する理解を深めること ・新しいアイデアを生み出すこと

Q2.＜さらに詳しく＞「対話」と「議論」どう違う？

	議論	対話
姿勢・態度	●正しさを主張し合う ・「どうやったら自分の意見の正しさを納得させられるだろう？」	●相手の意見の背景を知ろうとする ・「相手の意見には、どんな背景や理由があるのだろう？」 ・「そもそも、●●とはなんだと思いますか？」
やりとりの様式	●意見をぶつけ合う ・「あなたは間違っている、なぜなら・・・」 ・「あなたの意見よりも、私のほうが・・・」 	●意見をそっと置き、見えるようにする ・「私にはこう見えているんですが、あなたにはどう見えていますか？」
考えの変化	●考えの変化は起こりづらい ＊自分の立場を相手に納得させることが目的	●考えの変化が起こりやすい ＊お互いに考えを共有した上で、相互理解を深めることが目的

コラム　～「対話」についてもっと深めるために～
「対話」に関する参考動画を活用いただけます！

講師：古瀬正也さん（ワークショップデザイナー）
再生時間：20分
動画でわかること：
～10:00「対話」「議論」「会話」のちがい
～16:30「対話」のメリット／持つべき心構え
～20:00「対話」の定義

▲参考動画はこちらから視聴いただけます

19

図 3 ルールメイキング教師ガイド対話についての基本概念

出典：NPO カタリバ　ルールメイキング教師ガイド

（URL：https://rulemaking.jp/wp/wp-content/themes/rulemaking/assets/pdf/guide.pdf アクセス 2022 年 12 月 30 日）

3.3.2 協力校と外部人材（コーディネーター）の役割

教育プログラムの協力校には、活動の伴走者としての外部人材（コーディネーター）が派遣された（図 1）。ここでは、協力校と外部人材の役割を説明する。

協力校は、活動の担当教師の選定・外部人材の学校への立ち入りの許可・活動場所の提供・職員会議、全校集会等での経過報告・生徒による一般教師・一般生徒を対象とした調査活動（質問紙・インタビュー）への協力・活動終盤での校則改定案の提案会への参加・校則改定の検討等、学校の公的な取り組みとして協力した。

外部人材は、担当校での活動の全体設計、進捗管理、生徒・教師向け研修の企画運営、生徒・教師の対話を通じた校則見直し活動への直接支援等、様々な役割を担う。特に重要な役割は、学校内部の慣習・指導・評価する／されるという既存の役割関係（学校の論理）にとらわれない、第三者としての視点で対話活動に加わることである。外部人材は、教師が担わざるを得ない評価と管理の役割から離れた存在として関わることで、学校特有の垂直的な力学を相対化する機能をもつ。この第三者性が、生徒と教師の間に緩衝材として機能し、双方が固定的な役割から一時的に離れ、緊張をほぐし、互いに本音で対話できる水平的な関係性を築くための基盤となっている。

外部人材は、NPO カタリバが採用した社会人で、採用の要件は、業種・職種・学校の勤務経験の有無は問わず、「対話を通じて、ニーズ・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をもつこと」である。2021 年度に実際に採用された外部人材は、メディア関係者、ユースセンター職員、教育コンサルタント、教育寮スタッフ、人材系民間企業、実証事業校 OB 等で、教育等への関心やバックグラウンドをもつ人、副業等で学校での授業経験等をしている人などが採用された。採用後は、NPO カタリバから複数回の研修を受け、担当校での活動に対面・オンライン等で参加した。活動期間中は、NPO カタリバと進捗を共有し、教育プログラムを推進した（認定 NPO 法人カタリバ, 2023）。

3.4 調査方法

教育プログラムの協力校には、カタリバの研究チームから複数の研究者も派遣された。研究者は、教育分野の大学教員、博士・修士課程所属者を対象として選出され、研修等を受けた後、協力校に割り当てられた。筆者は研究者のひとりとして、W 校を担当した。各研究者は、教育プログラム改善を目的として、教師・生徒・外部人材の活動の様子を観察した。約 1 年間の活動後に、インタビューを実施した。主な質問は、教師へは教育プログラムの特性が学校全体にもたらした効果について、生徒へは、活動に参加して感じたこと、自分自身・学校の変化等についてであった。

なお、インタビューデータは NPO カタリバが収集したもので、倫理的配慮として、インタビュー対象者の所属学校及び対象者に、研究利用についての説明と同意を得ている。デー

タは、匿名性を担保するために個人の特定が可能となる氏名、所属先、学校所在地等の情報を記号等に置き換えられている。

3.4.1 研究対象者

分析対象のインタビューは、活動終盤に、生徒に対して、活動での自身の変化等を確認するためのインタビューを実施する旨を伝え、公募形式で協力者の募集をした。生徒インタビュー4 校、12 名。教師インタビュー6 校、15 名に実施し、その中から、次の選定基準で対象者を選出した。

生徒の選定基準は、①事後の振り返りで生徒自身が明確に変容に言及があり、活動を通じて生徒自身が成長を強く認めている、②年度内に活動終了の目途が立っており、事後インタビューへの協力が可能であること、の 2 点を必須条件とし、その中から③教師インタビューが実施できた学校を優先的に、④高校・中学、私立・公立等の区分・学年に配慮し選定した。選定基準②の条件を満たすために、結果的に校則改定の一部ないし全部が認められた学校に所属する生徒が対象となった。

教師の選定は、①生徒インタビューの実施校を優先し、②所属区分が高校・中学、私立・公立等の区分に配慮して行った。このため、O 教師グループのように、生徒インタビューがない学校も学校区分に配慮し分析対象とした。

最終的に分析対象となったのは、10 名の教師インタビューと 6 名の生徒インタビューである（表 4, 表 5)。

表 4 生徒インタビュー対象者

生徒	所属	区分	学年	テクスト数	理論記述(SS)
A	X 高校	私立	2 年	66	7
B	X 高校	私立	1 年	80	6
C	Y 高校	公立	1 年	12	5
D	Y 高校	公立	1 年	14	6
E	Z 中学	公立	1 年	51	8
F	Z 中学	公立	2 年	31	4
合計				254	36

表 5 教師インタビュー対象者と所属生徒

グループ	人数	所属	区分	生徒	テクスト数	理論記述数	
						生徒(TS)	教師(TT)
O	2	W 校	私立・中高	なし	34	5	6
P	2	Y 校	公立・高校	C,D	47	2	4
Q	1	Y 校	公立・高校	C,D	61	1	4
R	5	X 校	私立・高校	A,B	121	13	11
合計					263	21	25

3.4.2 データ収集と分析方法

約 1 年間の活動後に、半構造化インタビューを実施した。インタビューは、NPO カタリバの研究チームの複数の研究者によって実施された。複数のインタビュアーが関与することによる質問の質のばらつきを抑制するため、事前に作成した共通の質問項目（表 6）に基づいて実施した。主な質問は、教師へは教育プログラムの特性が学校全体にもたらした効果について、生徒へは、活動に参加して感じたこと、自分自身・学校の変化等についてであり、共通の質問は表 6 の通りである。

表 6インタビューでの共通の質問項目

1）生徒インタビューでの質問項目
① 活動の進め方の良かった点・改善点
② 自身の変化
③ そうした変化はなぜ生まれたのか
④ 学校の変化
⑤ コーディネーターの存在の意義
⑥ 他校との交流について（参加した生徒のみ）
⑦ 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）教師インタビューでの質問項目
① 活動において自身が果たした役割
② 生徒との関わりにおいて意識したこと
③ 活動において良かったこと、困難に感じたこと
④ 自身の変化
⑤ 生徒の変化 ・周囲の教職員や学校の変化
⑥ コーディネーターの存在の意義、課題
⑦ 学校の他の教育活動に ルールメイキングプロジェクトの経験が与える影響
⑧ 今後の展望

3.5 分析手法：SCAT (Steps for Coding and Theorization)

インタビューの音声記録から作成した逐語録をデータとして、大谷が開発した SCAT（Steps for Coding and Theorization）を分析に用いた（大谷, 2008, 2011）。SCAT は質的データ分析の手法であり、小規模なデータ分析にも有効である点、分析の過程が明示的に示される点、ストーリーラインと理論記述を導出できる点に特徴がある。

SCAT では、表の一列目のテクストを次のような 4 ステップでコーディングをする。<1>注目すべき語句の抽出、<2>語句の言い換え、<3><2>を説明する語句の導入、<4>浮かび上がったテーマ・構成概念の記述。すべてのテクストのコーディングが終了したら、<4>のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述したうえで、そこから理論記述を生成する。ここでの理論記述とは、普遍的で一般的に通用する原理ではなく、分析対象のデータからいえることを指す（大谷, 2008, 2011）。

表7は自己効力感の醸成・主体的な参加という構成概念が導入されたテクスト24のSCATの分析結果の一部を表している。このように、どのテクストのどの語句から構成概念が得られたのかを明確にすることが SCAT を用いた分析では重要とされている。最終的には他のテクストの分析結果と紡ぎ合わされてストーリーラインが記述される。表 7 には、テクスト

24 に該当する部分をストーリーラインと理論記述から抜粋し、太字で表記して示している（ストーリーラインと理論記述の全体は 4 章で詳述する）。各テクストから得られた構成概念がストーリーライン中のどこで使われたかを明記するために下線をひくことになっており、「関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成、主体的な参加を促す」に下線が付している。ここから、最終的に理論記述 E4 が生成されている。なお、SCAT は研究者の解釈に重点を置く手法であるため、分析プロセスに研究者の主観と恣意性が入り込む懸念があるとの批判も存在する。本研究では、SCAT が提示する 4 ステップの明示的な手続きを遵守し、テクストから構成概念を得るまでの過程を構造化・可視化することで分析の透明性を確保している。この分析過程を明示は、分析結果に主観と恣意性が含まれる疑義がある場合に、分析者以外からの批判・議論を可能とする点にも SCAT の特徴がある。

さらに、指導教員との妥当性検討と複数の SCAT 分析結果をまとめるカテゴリー分類を行うことで、特定の解釈への固執を避け、分析結果の妥当性と客観性の担保に注力した。なお、研究者の当事者性に起因する本手法の限界については、7.3.1 項で詳述する。

表 7 E さんの SCAT 分析の一部

番号	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念	<5>疑問・課題
24	E	そのなんか、心の面とかなんですけど。今までは、その、自分１人が動いてもどうせ無理かなぁみたいな、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ないから諦めよう、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、１人じゃない…これは、この活動は１人じゃないけど、その、自分が動くことで、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。	自分 1 人が動いてもどうせ無理、そういうのが多くて、諦めよう、1 人じゃない、自分が動くこと、どんどん変わっていく、積極的に動きたい	孤独、仲間意識、主体性、自己効力感	仲間意識の醸成(結果)、自己効力感の醸成（結果）、主体性の醸成（結果）	**対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成**、主体的な参加を促す	

ストーリーライン	E さんは活動参加時、中学１年生であった。活動当初は学校として初めての試みに戸惑いと不安をもつが、外部人材の介在と教師の協力・見守りにより心理的安全が生まれる。（略）**活動を通じて、関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促した。**今回の校則の見直しの活動は社会人になった時に活きる経験として、**活動で得た経験を未来へのポジティブな展望として意味づけた。**
理論記述	E1 保護者・地域の方との意見交換会で対話を通じて新たな視点を獲得する E2 教師の支援と見守りが生徒の心理的安全性を生む E3 周囲からの注目と活動に参加していない生徒の意識の変化が生徒の自己効力感の醸成を促す **E4 関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促す**（以下、略）

3.6 結言

本章では、本研究の研究対象である教育プログラム「みんなのルールメイキング」の特徴と、データ収集および分析の手法について記述した。

研究対象は、単なる校則の変更手続きではなく、外部人材という第三者の介在と、校則見直しという当事者性の高いテーマを掛け合わせることで、生徒と教師の関係性を再構築し、双方の変容を促す場としてデザインされている点に特徴がある。

第 4 章　　SCAT 分析結果

4.1 諸言

本章では、生徒主体の校則見直し活動に参加した生徒および教師へのインタビューデータを対象に、SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて分析した結果を記述する。

本研究の目的は、外部人材の介在が、生徒と教師にいかなる変容をもたらしたのか、そのプロセスと要因を明らかにすることである。なお、本研究では、インタビューにおいて変容のプロセス自体を直接的に尋ねる質問項目は設定していない。分析では、活動経験を振り返る語りの中に含まれる、出来事の認識、他者との相互作用、葛藤、認識の変化に着目し、SCAT の手順に従い、変容プロセスとその要因を読み取った。

分析の結果は、以下の 3 つの側面に整理して提示する。まず 4.2 節で、生徒自身の変容（5 章での SS カテゴリーの基盤）について記述する。生徒がいかにして主体性を獲得し、他者との協働へと意識を変容させたのか、その内面的なプロセスを明らかにする。次に、4.3.1 項で教師が捉えた生徒の変容（5 章での TS カテゴリーの基盤）と 4.3.4 項で教師自身の変容（5 章での TT カテゴリーの基盤）について記述する。ここで、教師の視点から、外部人材の介在が生徒との関係性と生徒の行動にどのような変化をもたらしたと認識されているかを示す。最後に、生徒の変容と外部人材との協働を通じて、教師自身の役割認識と生徒観・指導観がいかに問い直され、再構築されたのかを記述する。

各節で分析によって得られたストーリーラインと理論記述の全体像を示した後、本研究で着眼点に関連し特徴的な変容が見られた事例（生徒 E・A・D、教師 W 校・X 校）を抽出し、その詳細なプロセスを記述する。これらの分析結果は、次章（第 5 章）における統合的なカテゴリー分類および考察の根拠となるものである。なお、ストーリーラインの下線は SCAT 分析の Step<4>で得られたテーマ・構成概念である。

4.2 生徒インタビューの SCAT 分析結果：生徒自身の変容（SS カテゴリー）

6 名の生徒インタビューの SCAT 分析により 36 個の理論記述を導いた。本節では、まず分析の全体像として生徒それぞれのストーリーラインと理論記述を示す。なお、SCAT 分析の過程は生徒 E さんを例として表 7 に示し、他の生徒の分析過程は巻末の付録にまとめている。

その上で、本研究の着眼点である、外部人材と活動のテーマ性が、生徒にいかなる変容をもたらしたのかを詳細に検討するため、特に特徴的な変容のプロセスが見られた E さん、A さん、D さんの 3 名を抽出して記述する。この 3 名は、それぞれ外部人材の介在による変容（E さん）、活動テーマによる意識の変容（A さん）、活動プロセスにおける内面的な葛藤と深化（D さん）という、本実践における生徒の変容の異なる側面を象徴する事例として

選定した。

4.2.1 生徒インタビューの SCAT 分析結果

E さんのストーリーライン

E さんは活動参加時、中学 1 年生であった。活動当初は学校として初めての試みに戸惑いと不安をもつが、外部人材の介在と教師の協力・見守りにより心理的安全が生まれる。活動が教師・生徒双方にとって初めての試みであることは支援を求めやすくさせ、教師と生徒の水平的な関係の構築を促した。教師に対して、指導的役割と権威性を感じていたが、活動を通じ様々な教師と対話を進めることで、教師の中にもさまざまな意見をもっている人がいることを感じ、異なる立場である教師との対話から他者視点を獲得した。特に協力的であった教師らの存在もあり、教師との対話から協働的な思考を志した。地域の方・保護者との対話をきっかけに新たな視点を獲得し、ルールは行動を制限するものという認知をもっていたが、活動を通じて将来のため生徒を導くものであるとポジティブに捉えなおしをしている。周囲の生徒が自分たちの活動へ関心をもったり、不満を話すだけではなく、解決策を自主的に考えるといったルールに対しての意識の変化が E さんの自己効力感の醸成を促した。活動を通じて、関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促した。今回の校則の見直しの活動は社会人になった時に活きる経験として、活動で得た経験を未来へのポジティブな展望として意味づけた。

E さんの理論記述

E1 保護者・地域の方との意見交換会で対話を通じて新たな視点を獲得する

E2 教師の支援と見守りが生徒の心理的安全性を生む

E3 周囲からの注目と活動に参加していない生徒の意識の変化が生徒の自己効力感の醸成を促す

E4 関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促す

E5 教師との対話を通じた関わりが関係者間での協働的な思考を促す

E6 外部人材の介在により教師の指導的役割が軽減され生徒との関係性が水平化される

E7 教師・生徒双方にとって初めての試みであることが無知だと思われる不安を軽減させ、生徒からの支援を求めやすくさせる

E8 活動を通じた内省が未来へのポジティブな展望と自己効力感の醸成のきっか

表 8 生徒 E さん SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手 A	今、何しゃべろうって考えてるかもしれないけど、しゃべってるうちにとか、他の人の話を聴いているうちに思い浮かぶこともあると思うんで、気軽に答えてもらえたらと思ってます。で、まず最初、1 つ目の話から聞いてみたいなと思ってるんですけど、あ、ごめんなさい、ちなみに 3 人は、それぞれ、最初から活動…キックオフから参加、それとも途中からでしたっけ？ それぞれ教えてもらって良いですか？				
2	E	一番最初から参加してます。				
3	聴き手 A	じゃあ、けっこう色々やってみて、なんか、活動進めてみて思うことあったと思うんですけど、どうしようかな、思いついた人からでいいかなと思ってるんですけど、活動の進め方を振り返ってみて、「あ、こういうのはやってみて良かったな」と思うとことか、逆に「こういう点は改善点だなぁ」と思うとことか、どなたからでも良いですけど、何か思いつくことありますか？どうでしょう。…いろいろやってきたよね。				
4	E	えっと私は、アンケートをやってみて良かったなって思っていて。クラス会議…さっきの話にもあったクラス会議では、班で話し合うので、周りの人に言うのが、ちょっとなんか苦手な子とかだったら、その、意見しづらい人がいたりしたら、アンケートで気軽に答えられるような、そんな感じで、声が小さい人とかでも、本音が言えるっていうのができて、いいなと思います。				
5	聴き手 A	たしかに。アンケートは、あれは、どんな風にやったんでしたっけ？ みんながアンケートを作って、全校生徒に、なんかこう、オンラインでやってもらったみたいな感じですか？結構あつまりました？				
6	E	はい。全員たぶん。 オンラインで配布しました。答えられる人は全員たぶんやってもらっているとは思います。				
7	聴き手 A	ふーん。そしたら、けっこう、まとめるのも大変…じゃなかったですか？ すんごい量集まったはいいけど、みたいな。笑				
8	E	でもなんかその、機械なので…iPad だったので、集計結果みたいなの押したら一発で出てくるみたいな。				
9	聴き手 B	あと出てない場面でちょっと聞いてみたかったのは、その、たぶんその案を作っていく、みんなの意見を聞きながら案を作っていくっていうのと、それを作っていくときに、先生とか、あと、保護者の方とかと、あと学校運営協議会の地域の方と対話していくっていうプロセスもあって。なんかあの辺も、なんか、大変だったのか、楽しかったのか、どんな風に捉えてるのかなみたいなのはぜひ聞いてみたいなと。				
10	E	えっと…私はえっと、その、ルールメイカーたちだけでは、その… 出てこなかっただろうなっていう意見とかも多くて、新しい気づきとかもあって、面白かったです。				
11	聴き手 A	（学校運営協議会に参加した時は）緊張しました？				

12	E	ちょっと… ちょっと怖いなって思ったんですけど。				
13	聴き手A	でも最終的には、大変だったけど、面白かった、っていうのが、勝つ感じか。				
14	E	はい。				
15	聴き手A	なんか、いろいろルールメイカーだけでは出てこなかった意見がもらえたって話があったと思うんだけど、すごくそれってたしかに大事やなぁって思って。たとえば何か具体的に、なんか覚えてることでいいんですけど、「あ、その視点なかったわ～」みたいな、なんか、こう印象的、印象に残ってる、「こういう意見が、たしかに」って思ったものとかって何かありますか？				
16	E	えっと、PTA で、制服をリサイクルするとか、あと…あと、見た目が制服じゃなくて、見た目が揃ってなくても、その、みんなの意思が、みんなで決めたってこと、では、見た目、全然揃ってなくても、私服でも、その、心が揃っていれば統一感が出るんじゃないかっていう意見とかも出て。そういうところです。	見た目がそろっていなくても、みんなの意思、心が揃っていれば統一感、	新たな視点、学外の大人からの承認	新たな視点の獲得（結果）、学外の大人との対話	地域の方や保護者との対話をきっかけに新たな視点を獲得
17	聴き手A	ちなみに、なんだろうな、あの、割とそういう意味では、みんなの話を聴いてると、まぁ進め方としてはけっこうなんか、納得できているのかなぁっていう印象も、なんとなくあるんですけど、たとえば、そうだなぁ…次やるなら、こんなこと仕掛けてみたいかも！っていうのって、なんかあります？ こんなことやってみたいなとか。野望でも。笑 次ルールメイキングもしまた、ね、自分が実際やるかどうかは別として。もっとこんなんやったら面白いかなぁとか思ってること、個人的にでもいいけど、なんかあります？ せっかくだから。				
18	E	（他の生徒の CM みたいなのを作ろうという意見について）それはなんか、ルールメイカーだけじゃなくて、ルールメイカー以外の生徒とかも募集して。全然関係ないっていうか、その、関係はあるんですけど、ルールメイキングの活動であんまり関わっていない生徒も入れて、入れてやろうかなっていう。ってなってます。				
19	聴き手A	すごいね。なんか、ありがとうございます。なんか、みんなの話を聴いてると、クラス会議の最初のほうの話もそうだし、今の話もそうだけど、けっこう、いろんな子たちを巻き込んでいこう、みたいなエネルギーをすごい感じるなと思ったんですけど、なんか、ちょうどたぶん、次のところでも聞きたいなと思ったところではあったんですけど、やっぱ、そういう、巻き込もうよ、みたいな感じって、みんなの中で、もともとそういう、けっこう意識をもってたのか、ルールメイキングやってく中で、そういう意識がどんどん芽生えていったのか、その辺ってどうかな？				
20	E	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。 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。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、たくさんの選択肢を用意して、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。	ルールは縛るもの、導いていくもの、将来につなげるため、たくさんの選択肢、生徒が選ぶ	自分自身の意見の変化の認知、活動の意味づけ	意識の変化の認知（結果）、	活動を通じてルールに対しての意識が変化した。

21	聴き手 A	なるほどね。なんかその、将来に向けてって、なんか、どういうニュアンスの…もう少し教えてもらってもいいですか？ なんかすごく、なるほどなと思いながら聴いてはいるんだけど。				
22	E	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。				
23	聴き手 A	なるほどね。そこ…ルールって学校だけの話じゃなくて、実は社会とのつながりの中で、あるべきものだっていうことだよね。なるほど。すごいですね。なんか、3 人ともすごい、ルールってこういうものかー、みたいなことがすごくこう、その見方というか、っていうのが、やる前と比べて、すごくこう、自分の中で出来てきてる感じがある、見方が変わったってあるのかなーって思ってて。ちなみに、なんか、それ以外の話で、例えば、なんだろう、たまにこの活動やってて、こんなことが自分はそんなに昔できなかったんだけど、なんかちょっとできるようになった、成長したな、とか、そういうなんかこう、意味での変化っていうのを語ってくれる人もいて、なんかそういうのって、あの、もし…「あ、そういうのも私あったかも」って人があれば、ぜひ付け足してもらってもいいですけど、なんかありますか？ どんなちっちゃなことでも。				
24	E	そのなんか、心の面とかなんですけど。今までは、その、自分 1 人が動いてもどうせ無理かなぁみたいな、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。	自分 1 人が動いてもどうせ無理、自分が動くこと、どんどん変わっていく、積極的に動きたい	孤独、諦め、主体性、自己効力感	意見が受容される経験、自己効力感の醸成（結果）、主体性の醸成（結果）	関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促す
25	聴き手 A	いやー、それはめちゃくちゃ大事な変化ですね。たしかに。ありがとうございます。そうだよね、自分の気持ち的なっていうかね、自分が動いたらちょっとこう、動くことに意味があるなーとか、動いたらほんとに変わるかもしれないな、って思えるようになってきた、ってことですよね。				
26	E	はい。				
27	聴き手 A	じゃあそうやね、ちょっと、さっき言ってた、もう 1 個だけちょっと、あの、聞いてみたいなって思ってることが、はい。もちろんあの、やっぱり思い出した！があれば全然また戻っても大丈夫なんですけど、あの、もう 1 個が、覚えてるかな、あの、自分自身はもちろんだけど、他の、たとえば周りの…周りの生徒でもいいし、まぁあるいは自分が接した先生とかでもいいし、もちろんなんか他の、親とか、要は周りの誰かとか、周りの人たちとか、学校全体とか、なんかあの、そこに、なんか、あった変化みたいな、自分以外の誰かとか、周りの変化、学校の変化、みたいなことで…たぶんこっちのほうが難しいとは思うんだけど、こんなことでもいいんかなっていうのでも全然いいと思うんですけど、なんか思いつくことがあればぜひ教えてほしいなって思うんですけど。なんか周りで変わったなって…お！ありますか？お願いします。				

28	E	えっとあの、よく、その、友達とかに、そのなんか、制服のなんかスカートの丈の話とか、めっちゃされたりして。短すぎたらだめとかそういうの、すごい言われてたんですけど、その、今は体操服なんでないんですけど、ルールメイキングを始めてから、すごいなんか、文句ばっかり言ってた人が、なんか、「変えられるん？」みたいな。すごい、前向きな方向に変わっていって。今度のクラス会議で言ったらどうなる？みたいなのとか。クラス会議開くん？みたいな。めっちゃ聞かれたりして。 ルールメイキングをしてない人でも、その、活動とか、みんなになんか、伝わっていってるんだなってのがわかったのと、前向きになっていったのが嬉しいなって思いました。	友達とかに、文句ばっかり言ってた人、前向きな方向、今度のクラス会議で言ったらどうなる？、めっちゃ聞かれたり、前向きになっていったのが嬉しい	周囲の生徒の活動への関心、意識の変化、自己効力感の醸成、	他者から関心・承認による自己効力感の醸成（結果）、他者の変化による自己効力の実感（結果）	活動に参加していない生徒の意識の変化が生徒の自己効力感の醸成を促す
29	聴き手A	家で、校則の話って、ねぇ、しない人も多いと思うから、なるほどね。どうですか、他の 2 人は。なんか、大人、まぁ先生とか周りの大人とか。感じる部分はあります？				
30	E	（他の生徒の家でもルールメイキング活動について話すという意見を受けて）同じ感じで、なんか、あの、兄も、ルールメイキング入ってるので。 お母さんはその、えっと、幼稚園の先生で、その、ルールとか、なんかそういうのも、なんか幼稚園なりのルールとかもあって、そういうの全然違うなーって話とかもあったりとか。逆に、これ[…]なぁっていうのがあったりとか。幼稚園の先生だからわかるっていうか、そういう意見とかも、もらったりして、なんか、楽しんでます。				
31	聴き手A	すごいな。兄弟ルールメイカーと親御さんの会話ってすごい。笑　家族でみんなでルールメイキングしてる。すごいな。ちなみにお兄さんとも、なんか、日常の会話の中でも、ルールメイカー、ルールメイキングの話って、けっこうしたりするんですか？				
32	E	あ、ときどき、はい、やってたり。				
33	聴き手A	あぁー。すごいな。みんな、家庭の会話が。笑　まさかルールメイカーが家庭の会話にまで影響を及ぼす。笑　すごいな。ちなみに、さっき、みんなね、その、大人の代表で親の話を、親御さんの話を出してくれたと思うんだけど、例えばまぁ、先生が変わった、じゃなくても、例えば、自分が例えば先生に対して、なんか、こう思うようになったとか、あるいは、先生との関係がちょっと、こう、なってきたなとか、そういうことでもいいけど、なんか、先生にかかわる変化ってあります？				
34	E	えっとその、先生はそのまぁ、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。すごい、先生が協力的になったなって思いました。 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。	私たちが頑張っていくのを見て、真剣に考えてくれるようになって、先生が協力的になった、新し	教師の協力、協働的な思考のめばえ、	教師との協働、教師の協力的な態度	教師との対話から協働的な思考を志す。

			い意見思いついた、			
35	聴き手A	うん、うん。じゃあなんか、ちょっとこう、応援されてる感じみたいなのはありました？先生たちも応援してくれてるなー、みたいな。 協力っていうのはなんか、例えばどういうことかな？				
36	E	なんか、応援と、あとなんか、サポートっていうか、支えっていうか、その、協力みたいなのもありました。 なんか、新しい意見とかをとりいれて、なんかとりいれる…やってくれる、みたいな。	応援と、サポートっていうか、支え、協力、新しい意見とかをとりいれて、	他者視点、教師との対話、	他者視点の獲得（結果）、教師との協力	異なる立場である教師との対話から他者視点を獲得する、
37	聴き手B	先生の変化って、たしかに。なんか、みんなにとっての先生のイメージって、ルールメイキング始める前ってどんな存在だったのかな、みたいな。それまでは先生との関係性って、ちょっとなんだろう、少し、怖いとか、そういうのもあったのかなって思ったりしたんだけど、始める前は、みんなにとって先生ってどんな存在でした？				
38	E	えっと、私はちょっとなんか、その、ルールは絶対に守れとか、そういう、めっちゃ指導してくる感じの。				
39	聴き手A	じゃあなんかそれが、その後だと、まぁね、一緒に考えてくれるし、なんか、単にあの、これやりなさい、っていうだけではないんだなぁ、みたいなちょっと変わってったってことかな？				
40	E	はい。なんか、生徒たちのことをすごい真剣に考えてくれてるのわかって。	ルールは絶対に守れとか、めっちゃ指導してくる、	教師への固定概念	教師へのまなざしの変化（結果）、教師への信頼（結果）	教師の協力や見守りが生徒の心理的安全を生む
41	聴き手A	ちなみに、ちょっとせっかくだから聞いてみようか。あの、ちょっと話が変わるけど、ついでにあの、コーディネーターさんって、こういう、【コーディネータ氏名】みたいな人が、こう、外部の人が来て一緒にやるって、そもそもこういう活動って、あんまり他にないかな？　要は先生以外の大人の人が、なんか、まぁ授業でも授業じゃなくてもいいけど、こう、学校のなんか、取り組みのなかで、こういう人となんか一緒にやるって、他ありました？こういう経験って。それとも初めて？…あんまないかな。…なさそうな顔はしてるかな。マスク越しだからわからないけど。				
42	E	なんか、その、外部の人が来て、教えてくれるとか、そういうなんか… そう、その、一緒に取り組んでいくっていうのはなかった。				

43	聴き手A	うん、たしかに。まぁだからあの、なんか、ゲスト…今日はゲスト講師が来てます、みたいな、講演会とか、そういうのはあるかもしれないけど、それはもう 1 日限りやもんね。1 日限定みたいな。そうじゃなくて、今言ってくれたみたいに、こう、ずっとある一定期間一緒にってことはあんまないか。				
44	聴き手A	僕らも、こういうの、僕らっていうかね、もう、なんか、外部の人が入ったほうがやりやすいんか、わからないけど、って、手探りながらたぶん、外部の人にサポートに入ってもらってやってるんだけど、実際入ってもらって、みんなとしてはどう感じたのかなぁって思って。（コーディネーターについて）もし思うことがあれば聞いてみたいなって思うんですけど、何かありますか？				
45	E	え、すごいなんか、進めやすいなって。なんかその、全然やったことなくて、たぶん、先生たちもやったことないから、最初、その、ルールが、校則が、を、一から作っていくっていう部分もあったから、その、全然経験談とかもなくて、その、全然わからなかったところから始まったので、その、入って、導いてくれたのは、すごい、やりやすかったです。	全然やったことなくて、先生たちもやったことない、全然わからなかった	初めての経験、不安、前例がない、	前例のない取り組みに対しての不安（結果）	学校としての初めての取り組みに戸惑いと不安をもつ
46	聴き手A	たしかにその、こういうルールメイキングってこと自体を、言ってくれたように、先生もやったことないし、生徒のみんなもやったことないから、誰に聞いてもわからないっていう状態だからこそ、すごく助かったっていう部分もやっぱあるのかな。				
47	E	はい。				
48	聴き手B	それでいうとたしかに、なんか、みんなにとって、コーディネーターという存在と、先生という存在って、どういうなんか、違いがあったのかなとか、棲み分けのイメージがあるの…先生ってあの、あれね、あのなんだ、O 先生とか S 先生（担当教師名）とか、一緒にこう、頑張ってくれた先生たちと、この外部、完全な外の人って、どういう役割の違いとか、なんかどういうのがあるのかなっていう風にみんなは捉えてたのか。何々をしてくれるのが先生たちで、何々をしてくれるのがコーディネーターでした、みたいな。こんな感じでもし言えたら少し聞きたいなって思って				
49	E	その型にはあんまりはまらないと思うんですけど。笑 そのなんか、先生たちも、なんか私たちも、その、ルールメイキングについては同じ…同じっていうか、全然、経験もない、同じ立場なので。 一緒に意見を言ってくれる存在っていうのが先生。 その、サポーターの人とかは、その、もう経験してるっていうかその、だから、先生…大達先生とかもちろん、先生いるけど、その上の先生とかっていうイメージ。 その、さらに上がいるなみたいな。安心感もあったし。	先生たちも経験もない、同じ立場、一緒に意見を言ってくれる存在っていうのが先生、安心感、	初めての試み、生徒と教師の水平的な関係、	教師と生徒の水平的な関係性の構築（結果）、教師の伴走が心理的安全を生む（結果）	教師・生徒双方にとって初めての試みであることが支援を求めやすくさせる、教師と生徒の水平的な関係の構築を促す
50	聴き手A	あの、手短に。あの、ずばり、なんか、お二人にとってルールメイキングって、どんな経験でしたか？ …なんかあの、イメージこう、フリップでだーんと出すイメージ。ルールメイキングってこんな経験でした、みたいな。				

51	E	えっと、将来を考えるきっかけになったものだなって思いました。すべて、その、結局中学校ってその、ルール、なんかその、さっきも言ったんですけど、TPO に合わせた服装とか、社会に通用する、iPad、コンピュータの使い方とか、そういうのって結局、その、今は中学生やけど、将来大人になったときのためにあるっていうのが、学校だから、の、を考えるきっかけになったのはやっぱりルールメイキングかなって思いました。	将来を考えるきっかけ、将来大人になったときのためにある、	活動の意味づけ、	未来へのポジティブな展望（結果）、活動の意味付づけ（結果）、	活動で得た経験を未来へのポジティブな展望として意味づける

ストーリー・ライン	E さんは活動参加時、中学 1 年生であった。活動当初は学校として初めての試みに戸惑いと不安をもつが、外部人材の介在と教師の協力・見守りにより心理的安全が生まれる。活動が教師・生徒双方にとって初めての試みであることは支援を求めやすくさせ、教師と生徒の水平的な関係の構築を促した。教師に対して、指導的役割と権威性を感じていたが、活動を通じ様々な教師と対話を進めることで、教師の中にもさまざまな意見をもっている人がいることを感じ、異なる立場である教師との対話から他者視点を獲得した。特に協力的であった教師らの存在もあり、教師との対話から協働的な思考を志した。地域の方・保護者との対話をきっかけに新たな視点を獲得し、ルールは行動を制限するものという認知をもっていたが、活動を通じて将来のため生徒を導くものであるとポジティブに捉えなおしをしている。周囲の生徒が自分たちの活動へ関心をもったり、不満を話すだけではなく、解決策を自主的に考えるといったルールに対しての意識の変化が E さんの自己効力感の醸成を促した。活動を通じて、対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促した。今回の校則の見直しの活動は社会人になった時に活きる経験として、活動で得た経験を未来へのポジティブな展望として意味づけた。
理論記述	E1 保護者・地域の方との意見交換会で対話を通じて新たな視点を獲得する E2 教師の支援と見守りが生徒の心理的安全性を生む E3 周囲からの注目と活動に参加していない生徒の意識の変化が生徒の自己効力感の醸成を促す E4 関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促す E5 教師との対話を通じた関わりが関係者間での協働的な思考を促す E6 外部人材の介在により教師の指導的役割が軽減され生徒との関係性が水平化される E7 教師・生徒双方にとって初めての試みであることが無知だと思われる不安を軽減させ、生徒からの支援を求めやすくさせる E8 活動を通じた内省が未来へのポジティブな展望と自己効力感の醸成のきっかけとなる

A さんのストーリーライン

A さんは活動参加時、高校 2 年生であった。活動に参加したことで、自分自身の課題（校則）への無関心を認知し、他の生徒へのインタビューをきっかけとした他者の苦痛への共感から援助行動を志した。生徒・教師との対話を通じて、教師が個人的意見を開示したことが、他者視点の獲得のきっかけとなり、他者へのまなざしの変化を経て、異なる立場の人との協働を志した。加えて、活動に参加した生徒間の関係性の深まりが批判的意見を述べることの不安を軽減させ、自分の主張を熟考する機会となった。活動が学校内で教師と他の生徒から認知され、進捗の確認と頑張りを承認する声掛けがより主体的な参加に向かわせた。活動の終盤の学校運営側への提案会では、批判的な意見も出たが、教師の支援により批判的な意見の捉えなおしがあり、再提案に臨むことができた。活動を通じて自分の意見が受け入れられる経験の蓄積により自己効力感の醸成がされ、教師の見守りと伴走、外部人材にアドバイスを求められる仕組みが失敗への不安を軽減させたと振り返っている。

A さんの理論記述

A1 自分の意見が受け入れられる経験が自己効力感の醸成を促す

A2 課外活動での教師の見守りがあることで生徒は批判的な意見をポジティブに捉える

A3 活動が注目・承認されることが生徒の活動へのより主体的な参加を促す

A4 他者との関わりの中で活動の意義が不満の解消から共感に基づく援助行動へと変わる

A5 生徒間、生徒・教師間での対話を通じて自分自身の意見を他者視点で考えるようになる

A6 対話を通じた活動により生徒間の関係性が深まることで、生徒間で批判的な意見を述べることへの不安が解消される

A7 外部人材にアドバイスを求められる仕組みがあることで、生徒の失敗への不安が軽減される

B さんのストーリーライン

B さんは活動参加時高校 1 年生であった。活動当初は校則について強い課題意識はもっていなかったが、活動を開始後の調査を通じて現状の校則について問題意識がめばえた。校則をきっかけとして退学をした生徒の存在を知ったことで、自分自身の他者の苦痛への無関心を認知し、他者の苦痛への共感から援助行動を志した。活動での教師との対話で他者視点の獲得、教師の自己開示により関係者との協働を志すようになった。活動途中で、自分の意見の言語化に困難を感じた時期もあったが、真摯で親しみやすい外部人材の介在による心理的安全、教師の伴走と声掛けが他者視点の獲得が促され、関係者との関わりの中で自己効力感が醸成され、一定の活動期間の長さが再挑戦の機会を与えていた。加えて、活動が注目・承認されること、教師の関心と支援が生徒の主体的な参加を後押しし、他者への援助行動を活動の意義として、対話を通じた協働的な思考を育んだ。活動の終盤には、次年度の活動継続を表明し、より多くの関係者との協働を新たな活動の意義として否定的な意見をもつ関

係者との協働も志した。

Bさんの理論記述

B1 活動が注目・承認されることが生徒の活動へのより主体的な参加を促す
B2 活動での他者との関わりから共感に基づく援助行動が促される
B3 他者の苦痛への無関心を認知することで他者への関心と共感性を高める
B4 外部人材の真摯な態度と親しみやすさが生徒からの支援を求めやすくする
B5 生徒間、生徒・教師間での対話での他者視点の獲得を経て関係者との協働を志す
B6 活動で他者への関心が高まることで、活動の意義を他者への援助行動に見出す

Cさんのストーリーライン

C さんは活動参加時高校 1 年生であった。活動に参加したことで、自分自身の校則への固定概念と無関心へ気づくきっかけになった。活動を進める中で他者への関心と共感性が醸成されていった。活動での自分自身の考えの変化が成長実感となり C さんの主体性を醸成させた。C さんにとって活動の大きな転換期となったのは、活動をリードしていた上級生が活動から離脱したことで、活動の主要なメンバーとなり、主体的な参加が促された。教師との対話と企業訪問での異なる立場の人との対話が新たな視点の獲得を促し、活動を通じた成長実感が自己効力感を醸成した。

Cさんの理論記述

C1 自分自身の固定概念と無関心への気づきが他者への関心と共感性を醸成する
C2 主体的な参加により自己効力感がめばえる
C3 教師との対話・地域の方との対話で新たな視野を獲得する
C4 継続的な対話により異なる立場の関係者との協働を指向する
C5 活動を通じた成長実感が生徒の主体性と自己効力感を醸成する

D さんのストーリーライン

D さんは活動参加時、高校 1 年生であった。身近な友人が活動に参加しており、代理体験を通じて参加を決意する。教師との対話と企業訪問で新たな視点を獲得し、対話を通じて相手の価値観の背景の理解を深めたことで、協働的な思考を意識するようになる。企業訪問での学外からの大人からの承認・応援は自己効力感の醸成にもつながった。活動中の対話と終盤の提案会で、自分の意見の言語化の難しさと他者から理解を得る難しさに直面しながらも、対話を通じて自分自身の意見の変化を感じる等の活動プロセスをポジティブに意味づけることで自己効力感が醸成された。

D さんの理論記述

D1 身近な人の活動への肯定的な意見・参加が自己効力感を醸成する
D2 自分自身の意見と考えの変化に気づくことで自己効力感を感じる
D3 異なる立場の関係者の価値観の背景の理解を深め、協働的な思考を意識する

D4 結果ではなく活動プロセスへの意味づけをすることが自己効力感を醸成する
D5 企業訪問で新たな視点の獲得をし、学外の大人からの承認と応援で自己効力感が醸成される
D6 他者から理解を得る難しさが、他者への関心・共感性を高める

Fさんのストーリーライン

F さんは活動当時、中学 2 年生であった。活動当初は校則について強い関心はなかったが、活動を進めるうちに現在のルールの設立の経緯と意義を知ったことで課題への関心がめばえ、主体的な参加が促された。地域の方・保護者といった立場の異なる関係者との対話により他者視点の獲得を促した。もともとコミュニケーションには苦手意識があったが、外部人材に支援を求められる仕組みと対話を経て他者視点で考える経験、意見を受容される経験を通じ異なる意見への寛容性と協働的な思考を育んだ。この自分自身の成長実感が自己効力感を醸成させることにつながった。また、教師へのまなざしと関係性にも変化があり、活動の前は教師を指導者として距離感じていたが、教師の伴走と支援が教師へのまなざしを変化させた。

Fさんの理論記述

F1 複数の異なる立場の関係者との対話を経て他者視点で考えるようになる
F2 活動での他者の意見の意図を考える機会が協働的な思考を促す
F3 自分と同じ立場の異なる意見をもつ他者との対話の経験が他者への寛容性を拡大させる
F4 教師の活動への協力的な態度により生徒の教師へのまなざしが変化する

4.2.2 生徒 E：外部人材の介在と教師の見守りによる心理的安全

中学 1 年生である E さんにとって、生徒主体の校則見直し活動は正解がなく、かつ学校としても初めての試みであるという点は、参加への戸惑いと不安の要因となっていた。しかし、活動を支援する外部人材が介在したことで、教師もまた生徒と同じ初心者の立場であることが強調された。

このことは、教師・生徒間に存在した垂直的な関係性を水平的なものへと変化させ（**E6**）、教師も含めて正解を知らないことが参加者間の共通認識となったこと、および外部人材が支援要員として存在していることが、E さんの支援要請に対する心理的ハードルを下げ、安心感をもたらした（**E7**）。

活動導入段階における心理状態について、E さんはインタビューで次のように語っている。

*（外部人材が入って）すごい進めやすいなって。（中略）たぶん、**先生たちもやったことない**から、最初、その、ルールが、校則が、を、一から作っていくっていう部分もあったから、*

*その、全然経験談とかもなくて、その、**全然わからなかったところから始まったので**、その、入って、導いてくれたのは、すごい、やりやすかったです。*

この語りから、教師が正解を知っている指導者・評価者として振る舞うのではなく、生徒と同様に経験がなく、わからない存在として位置づけられたことが、E さんにとってのやりやすさ（心理的安全性）につながったことが読み取れる。外部人材が進行（導き）を担うことで、教師は教える役割から解放され、生徒と無知を共有することが可能となった。

さらに、外部人材、教師、生徒の 3 者の関係性について、E さんは次のように語っている。

*先生たちも、なんか私たちも、その、ルールメイキングについては同じ…同じっていうか、全然、経験もない、同じ立場なので。一緒に意見を言ってくれる存在っていうのが先生。その、サポーター（外部人材）の人とかは、その、もう経験してるっていうかその、だから、先生…●●先生（教師氏名）とかもちろん、**先生いるけど、その上の先生とかっていうイメージ。その、さらに上がいるなみたいな。安心感もあったし。***

＊注：活動ではコーディネーターと呼称しているが、生徒インタビューでサポーターと発言があった。発言通り、サポーターとしている。

E さんの先生たちは私たちと同じ立場、サポーター（外部人材）はその上の先生という言葉は、教師と生徒の関係が教室内の権力構造から劇的に変化したことを示唆している。通常、学校空間では、評価者として教師、評価される側として生徒という垂直的な序列が存在する。

しかし、本活動では外部人材（専門家）という教師の上位の存在が介在することで、相対的に教師の位置づけが下がり、教師と生徒が水平的な関係であるという新たな関係が成立した。この関係性の変化により、教師は指導・評価する存在から、共に意見を言うパートナー（同じ立場）、へと役割が再定義され、このことが E さんに対し、萎縮せずに発言できる安心感をもたらしたといえる。

これが理論記述 E6 で示した関係性の水平化である。こうした関係性の変化は、生徒の発言の促進・主体性の醸成といった、活動での生徒の変容を支える基盤となった。

以上のように、E さんの事例は、外部人材の介在が教師と生徒の間に存在した垂直的な関係性を相対化し、水平的な関係性と心理的安全性をもたらしたことを示している。E さんが語った心理的安全と対話への意欲は、単に個人の性格によるものではなく、外部人材と教師によって整えられた環境が、生徒の主体的な参加を支える基盤として機能した結果であるといえる。

4.2.3 生徒 A：当事者性と他者への共感に基づく援助行動への転換

前項の E さんの事例では、外部人材の介在が、場の心理的安全性の変容の基盤となって

いた。これに対し、高校 2 年生である A さんの事例は、校則見直しという活動のテーマ性そのものが、変容の要因になっている点に特徴がある。A さんは活動を通じて、自分以外の生徒が抱える切実な困りごとと教師が抱える葛藤に直面した。この経験が、A さんの関心を自己の不満の解消から他者の苦痛への共感・他者への援助へと関心が広がり、活動への参加動機を変容させていった。

まず、A4「他者との関わりの中で活動の意義が不満の解消から共感に基づく援助行動へと変わる」について見る。A さんは活動を通じて、自分自身の課題への無関心を認知し、動機を不満の解消から援助行動へと変化させている。この転換点について、A さんはインタビューで次のように内省的に語っている。

*（活動を通じて）自分が今まで見てたものって、決めつけばっかりだったなって思いました。（中略）校則って、なんだろう、不満を感じてる人は多いけど、言わない人も多いじゃないですか。だから、**行動しないと何も、誰にも伝わらないし、なんていうか、自分が苦しむだけなんだな**っていう風に気づきました。*

この語りは、A さんが活動での他の生徒へのインタビュー等の調査活動を通じて、自分と同じように不満を持ちながらも声を上げられない、生徒（同等他者）の存在に気づいた瞬間を示している。この気づきにより、A さん自身が、自分が苦しむだけという受動的な、ある種の被害者意識から脱却し、行動しないと伝わらないという主体的な認識へと至った。これは、校則というテーマがもつ当事者性が、A さんの意識を自分の不満から、声を上げられない他者への代弁（援助）へと拡張させたことを示している。

次に、教師との関係性の変化についてみる。A さんは、校則を改定するというゴールを目指し、自身の正当性を主張することに重きを置いていた。しかし、学校と改定内容を交渉する中で、教師からのフィードバックを指導としてではなく、改定を実現するための不可欠な視点として取り入れるようになった（**A5**）。学校の管理職と改定内容を交渉する提案会で、学校側から反対意見が多数となり 2 回目の提案会に向け大幅な改定が必要になった場面で、A さんは次のように振り返っている。

*簡単に伝えようとすればするほど難しくなっていく気がして。（中略）自分で決めた軸のはずなのに、資料にしていくほど、なんていうか、見えなくなっていって、混乱したりとか。（中略）それで、**いろんな先生にアドバイスいただいて、新しく、けっこうガラッと作り直した感じ**です。*

通常、校則見直しにおいて教師は、説得すべき相手として対立的に捉えられがちである。しかしこの語りから、A さんが教師を対立者ではなく、混乱を整理しゴールの実現を助ける助言者として再定義し、自ら支援を求めたことが読み取れる。教師の視点を借りることで、

生徒側のみで独りよがりになりがちだった提案を教師と学校側が合意可能なものへと再構築したこのプロセスは、A さんの思考が要求から、異なる立場の論理を包摂した協働的な創造へと転換したことを示している。

最後に、外部人材による専門的支援と失敗不安の軽減（A7）について述べる。A さんが、こうした困難な調整と修正に繰り返し挑戦できた背景には、外部人材（コーディネーター）の存在があった。A さんは外部人材の機能について、教師と比較しながら次のように語っている。

*（２回目の提案会に向け大幅な改定が必要になった場面）すごいそのとき、どうすればいいのかっていうのを、資料、悩んでた時間があって、でも〆切は迫ってて、みたいな。そういうときでも、こうなんか、いつものあの空気感があるから、こう、先生に話すよりも…（中略）…****やっぱり近くにいてくれてるんで、相談しやすかったりとか。で、ルールメイキングに一番携わってる方たちなので、****こう、明確な答えをもらえるっていう、なんていうか、****どこかしらそういう気持ちがあって。聞きやすいなっていうのはあります。***

この語りは、外部人材が単なる、話しやすい大人であるだけでなく、ルールメイキングに関する専門知をもつ存在（一番携わっている方）として信頼されていたことを示している。教師には聞きづらい言語化しきれない悩みであっても、外部人材にならば相談できるという、生徒からの心理的距離の近さと、的確な助言が得られるという信頼が、A さんの失敗への不安を軽減し（A7）、主体的な試行錯誤を支える仕組みとして機能していたことが確認された。

4.2.4 生徒 D：葛藤を通じたプロセスへの意味づけと自己効力感

前項の A さんの事例が、校則というテーマを通じて生徒の関心・認知が、自己から他者へと拡張していった事例であるとすれば、高校 1 年生である D さんの事例は、活動の中で直面した壁・葛藤を乗り越える中で、活動のプロセスそのものに価値を見出し、内面的な自己効力感を形成していった点に特徴がある。D さんは、自分の意見を言語化する難しさと、教師からの理解を得られない壁に直面したが、その経験を通じて安易な対立構造から脱却し、異なる立場の背景を理解しようとする姿勢（協働的思考）を獲得していった。以下にその詳細を説明する。

まず、結果ではなく活動プロセスへの意味づけが自己効力感を醸成する（D4）という点について見る。当初、D さんは校則について変えられないものという固定観念をもっていたが、活動を通じてその認識を変容させている。特筆すべきは、職員会議でのプレゼンテーションにおいて、うまく伝えられず悔しい思いをしたにもかかわらず、その経験を肯定的に捉え直している点である。D さんは次のように語っている。

*（職員会議で）すごく緊張して、なかなか自分の言いたいことを伝えられなくて、**悔しい思いもしたんですが**…なんだろ、**自分たちのやってる活動にはちゃんと意味があるし**それをいろんな人たちに知ってもらいたいなあと感じました。（中略）本当に、ルールメイキング委員会に入ってよかったなと今は考えています。*

通常、提案がうまく伝わらなかった経験は失敗として無力感につながりやすい。しかしDさんは、その悔しさを活動への確信（意味がある）へと転換している。この語りからは、校則が変わったかどうかという外的な結果のみならず、深く考え、伝えようとした、プロセス自体に価値を見出すことで、困難な状況下でも自己効力感を維持・向上させていったことが読み取れる。

次に、他者理解の困難さがもたらす共感性の高まり（D6）について見る。D さんは、活動の中で他者から理解を得る難しさに直面するが、そのことをきっかけとして、他者（教師）への関心と共感性を高める契機としている（**D6**）。教師から理解を得られない難しさを感じる一方で、対話を通じて教師側の論理に触れた経験について、D さんは次のように述べている。

*校則はただあるだけじゃなくてその作った時に**先生方の思いもちゃんと込められてる**っていうのが感じられたので、この校則を変えたり見直したりすることはとても価値があって意味があることだと思いました。*

この語りは、校則を単なる縛るものから、作成者の意図と歴史的背景（教師の思い）が含まれたものとして、捉え直していることを示している。理解を得られない難しさに直面したからこそ、D さんは表面的な対立にとどまらず、校則の背景にある教師の意図を理解しようとする視点を獲得した。これは、自身の意見を通すことだけを目的とせず、異なる立場の価値観を尊重しようとする協働的思考の高まりを示唆している。

なお、D さんがこのような困難な活動に飛び込んだ当初のきっかけは、身近な他者の存在であった。

身近な友人がルールメイク委員会に入って一生懸命頑張ってる姿がやっぱかっこいいなあと思ったのと，校則を変えることができるっていう…なんかすごさみたいなのに魅力を感じて。

理論記述 **D1** にあるように、当初は友人の姿への憧れ（代理体験）が参加の入り口であった。しかし、前述した通り、活動を通じてその動機は、友人がやっているからという外的要因から、活動自体に意味があるからという内的要因へと深化していったことが確認された。

4.2.5 生徒インタビューの SCAT 分析結果：生徒自身の変容のまとめ

以上、本節では E、A、D さんの 3 名の事例を通じて、生徒の変容プロセスを詳細に説明した。中学 1 年生の E さんの事例は、外部人材の介在と教師の見守りが、心理的安全性と関係性の水平化をもたらし、それが生徒の主体的な参加の土台（基盤）となったことを示している。これに対し、A さんの事例は、校則というテーマがもつ当事者性が、生徒の関心を自己から他者へと拡張させ、共感に基づく援助行動と協働的な創造といった意識の変化を促したことを示している。高校 1 年生の D さんの事例は、活動の中で直面する葛藤と対立が、安易な解決ではなく、プロセスへの意味づけと他者理解の深化といった内面的な認知の変化を促し、自分自身の変化を起点とした成長を感じることにつながったことを示している。

これらの事例は、参加動機・学年、直面した課題が異なるにもかかわらず、いずれも活動を通じて、自己効力感の醸成・他者視点の獲得に至っている点で共通している。学校区分で検討すると、中等教育前期（中学段階）においては、外部人材の介在が教師の権威性を相対化させる、安心感としての水平性が変容の基盤となっていたのに対し、中等教育後期（高校段階）では、教師が抱える組織的葛藤を理解した上で、パートナーとして再定義する、協働的な水平性へと深化する傾向が見られた。

次節では、こうした生徒の変容を、活動の環境を整える立場にあった教師はいかに捉え、また教師自身はいかなる変容を遂げたのかについて、教師へのインタビュー分析を通じて記述する。

4.3 教師インタビューの SCAT 分析結果

本節では、教師へのインタビューデータを SCAT により分析した結果を記述する。分析は、教師の語りを、教師が捉えた生徒の変容（以下、TS カテゴリー）と教師自身の変容（以下、TT カテゴリー）という 2 つの観点から整理した。

分析の結果、TS カテゴリーにおいては 21 個、TT カテゴリーにおいては 25 個の理論記述が導かれた。以下、4.3.1 項では TS カテゴリーについて、4.3.4 項では TT カテゴリーについて、それぞれのストーリーラインと理論記述の全体像を示す。なお、SCAT 分析の過程は巻末の付録にまとめている。

その上で、本研究の着眼点である外部人材と活動のテーマ性が、生徒と教師にいかなる変容をもたらしたのかを詳細に検討するため、特徴的な変容プロセスが確認された事例を抽出して記述する。具体的には、外部人材の介在と生徒の主体性の関係が顕著に見られた W 校の事例を 4.3.2 項で、校則というテーマに対する葛藤と役割再定義が見られた X 校の事例を 4.3.5 項で取り上げる。

4.3.1 教師が捉えた生徒の変容（TS カテゴリー）

W 校 O-TS ストーリーライン

W 校では、2 名の教師が中心的に関わった。活動を通じて生徒が自己効力感を醸成することを期待していた。実際に活動が始まると、教師はどのような距離感での参加が望ましいかを悩む場面もあったが、外部人材の介在が生徒と教師の水平的な関係構築を促し、活動でも生徒が主体的に活動を進める様子があったことを受け、積極的に見守りの立場をとっていった。外部人材の真摯な態度と親しみやすさが生徒の失敗への不安を軽減させていたとも感じている。結果として、外部人材の伴走と教師の見守りが生徒の主体性の醸成を促したと感じている。外部人材の介在は、教師との対話を通じて生徒は他者視点を獲得する上でも重要であったと考えており、外部人材との関わりが生徒の視野を広げたことも高く評価している。

理論記述

O-TS1 外部人材の介在が生徒と教師の水平的な関係構築を促す
O-TS2 外部人材の真摯な態度と親しみやすさが生徒の失敗への不安を軽減させる
O-TS3 外部人材の伴走と教師の見守りが生徒の主体性の醸成を促す
O-TS4 生徒は教師との対話を通じて他者視点を獲得する
O-TS5 外部人材との関わりが生徒の視野を広げる

Y 校 P-TS ストーリーライン

Y 校では、3 名の教師が中心的に関わった。活動を通じて生徒が主体性の醸成をすることを期待していた。活動の初期は、異学年による生徒が集まったため、教師が場づくりを主導し対話を通じた活動ができる雰囲気作りをし、その後徐々に生徒主体へと移行した。加えて、教師による生徒の変化・成長を認める声掛けにより生徒の自己効力感が醸成される様子を確認した。校内での一般生徒への呼びかけ・他の学校との進捗報告会といった発信・他者との協働の経験が受動的な生徒を主体的にしたと生徒の成長を認めている。

理論記述

P-TS1 発信・他者との協働の経験が受動的な生徒を主体的にする
P-TS2 教師による生徒の変化・成長を認める声掛けにより生徒の自己効力感が醸成される

Y 校 Q-TS ストーリーライン

Y 校では、3 名の教師が中心的に関わった。活動を通じて生徒が主体性の醸成をすることを期待していた。消極的な生徒が多く、日常的に教師が主導することの多い同校では、活動の初期に、伝統的規定概念を見直す活動は普段と異なることを教師が明示し、生徒が発言をするまで教師が待つことを心がけるといった、教師の水平的な関係を促す声掛けと待つ姿勢が生徒の主体性を引き出したと考えている。

理論記述

Q-TS1 教師の水平的な関係を促す声掛けと待つ姿勢が生徒の主体性を引き出す

X 校 R-TS ストーリーライン

X 校では複数の教師が活動に参加した。活動に参加した生徒の変容として自己効力感の醸成、主体性の醸成と他者視点の獲得、協働意識のめばえが挙げられていた。それらが醸成された要因として、教師の関わりの変化を挙げている。教師主導の場づくりを行うことが生徒の心理的安全の構築を促し、主体性を引き出し、教師の役割が活動の主導から見守りへ移行することで、生徒の主体性が促されたと感じている。教師は意識して、生徒への関わりを垂直的な関係から水平的な関係での関わりへと変化させた。教師は、生徒が活動を安心して進めるためには、教師の関わりが重要であったと考えている。教師が水平的な関係性で対話的に接することが生徒の心理的安全の構築を促し、外部人材の介在により教師との関係性の水平化が促されることで生徒は批判的な内容を含め意見をだしやすくなり、教師が参加者として参加することで生徒から教師への援助要請をしやすくした。こうした教師の関わりが活動での生徒の主体性の醸成を促し、生徒は教師の声掛けにより批判的な意見と他者の価値観への理解を深め、 生徒は他者視点を獲得し学校・教師との協働を志したと考えている。同時に外部人材の介在と活動ルールも生徒の成長にとって重要であったと語っている。外部人材の介在が生徒の他者視点の獲得に寄与し、活動のルールと趣旨が明確に示されることが生徒の発言への不安を軽減させ積極的な参加を促した。特に、外部人材との関わりと対話を通じた活動が生徒の視野を広げ、異なる意見をもつ関係者に自分の意見が認められる経験が生徒の自己効力感を醸成した。こうした変化を生徒自身が認知し、生徒自身が成長を感じることで主体性が醸成された。

理論記述

R-TS1 教師が水平的な関係性で対話的に接することが生徒の心理的安全の構築を促す

R-TS2 異なる意見をもつ関係者に自分の意見が認められる経験が生徒の自己効力感を醸成する

R-TS3 教師主導の場づくりを行うことが生徒の心理的安全の構築を促し、主体性を引き出す

R-TS4 活動のルールと趣旨が明確に示されることが生徒の発言への不安を軽減させ積極的な参加を促す

R-TS5 教師の役割が活動の主導から見守りへ移行することで、生徒の主体性が促される

R-TS6 外部人材の介在により教師との関係性の水平化が促されることで生徒は批判的な内容を含め意見をだしやすくなる

R-TS7 外部人材の介在が生徒の他者視点の獲得に寄与する

R-TS8 生徒は教師の声掛けにより批判的な意見・他者の価値観への理解を深める

R-TS9 生徒は他者視点を獲得し学校・教師との協働を志す

R-TS10 生徒自身が成長を感じることで主体性が醸成される
R-TS11 教師の関わりが活動での生徒の主体性の醸成を促す
R-TS12 教師が参加者として参加することで生徒から教師への援助要請をしやすくする
R-TS13 外部人材との関わりと対話を通じた活動が生徒の視野を広げる

4.3.2 代表事例における変容プロセスの詳細：W 校 O-TS

前項で示した通り、教師の語りからは外部人材の介在が生徒の変容と教師自身の関わりの変化に影響を与えていることが示唆された。ここでは、特に外部人材の介在による生徒と教師の関係性の変化について詳細に語られている W 校 O-TS の分析結果を代表事例として取り上げる。

W 校のストーリーライン・理論記述 O-TS1 外部人材の介在が生徒と教師の水平的な関係構築を促すに示されるように、W 校教師は、外部人材の介在の最大の意義を、教師と生徒の間に存在する固定的な役割関係を崩し、生徒が話しやすい空気を作った点にあると語っている。

やっぱり 1 番は教員じゃない立場の人にかかわってもらったこと。コーディネーターさんですけど。よかったなと思います。私たちが話をすると、どうしても先生の立場からは出られないんですよ。(中略) やっぱりコーディネーターの方がいてくださったからこそ、やっぱ、そういうもんじゃないよっていうのを言っていただいたり、あの、まぁ同意もしてもらえれば、まぁ否定じゃないですけど、それはちょっと違うよっていうのを言ってもらうのが非常に大きくなったなっていうのがあって。

この語りは、学校の日常である指導・評価する／されるという垂直的な関係の中では、生徒が教師の意図を汲んでしまい本音を言いにくいという構造的課題に対し、外部人材の介在がその構造を一時的に解除する機能を果たしたことを示している。外部人材の介在がその関係性の緩衝材となることで、生徒は評価される不安から解放され、教師に対しても萎縮せずに意見を表出することが可能となったと捉えられる。

また、W 校教師は外部人材がもたらす視点について、次のように述べている。

教員と違うところで、ズバッと指摘してくれる。要は社会の視点ですよね。学校の視点じゃなくて。

理論記述 O-TS5「外部人材との関わりが生徒の視野を広げる」に関連するように、学校の論理とは異なる社会の視点が外部人材によって持ち込まれたことは、学校内の固定的な関係性を相対化し、生徒が自由な発想をもつ契機となったといえる。

次に、外部人材による伴走と教師による見守りが、生徒の主体的な行動をどのように引き出したかについて記述する。W 校教師は、これまで、ある程度はレールを引きつつ、最後いいところは子供たちのほうでという指導スタイルを取っていたが、今回の活動では、あえて外部人材に委ね、積極的な指導を控える方針をとった。

教師の関わり方が変わることでおきた生徒の行動変容について、次のように語っている。

*一番は、子供たちに自分のことを自分たちでするようにって言っていたので、●●さん（外部人材氏名）にも協力してもらって、**（子供たちが）こんなに動けるんだなっていうのが感想かなと思います**。（中略）もう、ルールメイキングは、できるだけ客観的な立場で、あのあんまり、中にはいるけど、中には入りすぎないようにっていう感じのポジションをとっていた。*

理論記述 O-TS3「外部人材の伴走と教師の見守りが生徒の主体性の醸成を促す」に関連するこの語りは、教師が単に指導の手を離したことで、生徒が主体的に活動を進めたのではなく、外部人材の存在が、生徒にとっては、失敗への不安を緩和し、いつでも支援を求められる伴走者として位置づき、教師にとっては活動の進行と支援を代替する仕組みとして機能していたからこそ、教師は、教師主導の活動の進行（レール）をあえて手放すことが可能となり、その結果として生徒の潜在的な主体性の顕在化を促したと考えられる。

さらに、W 校教師はこのプロセスを通じて、生徒個人の内面的な成長についても言及しており、中心メンバーであった生徒について、「1 対 1 で話しているところは、もう別人かなというくらい（成長している）」と語っている。これは、生徒が単に行動的になっただけでなく、対話と実践を通じて思考そのものを深化させていったことを示唆している。

W 校における生徒の変容は、外部人材の伴走と教師の見守りによって、生徒が活動の主体を任されるという環境が保障されたことが要因となり、生徒の主体性が育まれ、思考と行動の両面において変容を遂げたプロセスであった。

4.3.3 教師インタビューの SCAT 分析結果：教師が捉えた生徒の変容のまとめ

本節では、教師が捉えた生徒の変容（TS カテゴリー）について、全体像と W 校の代表事例を通じて記述した。W 校の事例からは、生徒の主体的な変容が、単に生徒個人の資質、時間の経過によって生じたものではなく、外部人材の介在と教師の関わりの変化という実践的な文脈によって構造的に引き出されたものであることが確認された。

具体的には、外部人材が介在することで、教師と生徒の関係性の水平化を促し（O-TS1）、失敗への不安を緩和する伴走者として機能したことによって、生徒は学校特有の指導・評価する／されるという役割関係から一時的に解放された。この変化が、教師による教師主導の活動の進行（レール）からの離脱を可能にし、結果として生徒の潜在的な主体性が顕在化す

るというメカニズムが明らかとなった。

すなわち、教師が捉えた生徒の変容とは、外部人材という、指導的役割を代替・補完する仕組みが担保された仕組みのもとで、生徒が自ら思考し行動する余白を与えられた結果として生じた、主体性の醸成と思考の深化であると結論づけられる。

しかし、このような生徒の変容を引き出すためには、教師自身が従来の指導者・評価者としての役割を問い直し、あえて任せる・待つという行動を選択する必要がある。次項の教師自身の変容（TT カテゴリー）では、このプロセスにおいて教師自身がいかなる葛藤を抱え、どのように自らの専門性と役割を再定義していったのかについて、教師の内面的な変容に焦点を当てて記述する。

4.3.4 教師自身の変容（TT カテゴリー）

W 校 O-TT ストーリーライン

W 校では、2 名の教師が中心的に関わった。活動を通じて生徒が自己効力感の醸成をすることを期待していた。2 名の教師のうち 1 名は 20 年以上の同校での勤務経験をもつベテラン教師で生徒指導部長でもあった。このため活動当初、ベテラン教師は対話を通じた活動方針と生徒との水平的な関係に戸惑いをもっていたが、協働する外部人材への信頼・伴走が教師の主体的な参加を促し、管理職の支援もベテラン教師の活動を後押しした。

外部人材の介在が教師と生徒の水平的な関係づくりを後押しし、生徒と水平的な関係の中で教師の本音を交えた対話をしたとことで、伝統的規定概念の見直しを生徒が主導する姿をみて、教師は社会参加する生徒を育成することを志す。生徒の主体的な行動が生徒は消極的であるという生徒観を、生徒は積極的であるというものへと変化させる。もう 1 名の中堅教師は生徒の活動に参加者としてより積極的に参加しており、教師は外部人材と協力し生徒自身が主体的に課題達成をしたと感じられるように課題解決の足場架けをした。学校内には伝統的規定概念の見直しを生徒主体で行うことの教師の不安からの活動への反対意見もあったが、生徒が活動を主体的に進める姿をみて、他の教師からの活動での生徒の成長を認める声掛け・賞賛が教師の自己効力感を高めたことで、2 名の教師は活動での生徒の成長をより深く実感した。

理論記述

O-TT1 協働する外部人材への信頼・伴走が教師の主体的な参加を促す

O-TT2 外部人材の介在が教師と生徒の水平的な関係づくりを後押しする

O-TT3 伝統的規定概念の見直しを生徒が主導する姿をみて、教師は社会参加する生徒を育成することを志す

O-TT4 生徒の主体的な行動が生徒は消極的であるという生徒観を、生徒は積極的であるというものへと変化させる

O-TT5 教師は外部人材と協力し生徒自身が主体的に課題達成をしたと感じられるように課

題解決の足場架けをする
O-TT6 生徒の成長を認める他の教師からの声掛け・賞賛が教師の自己効力感を高める

Y 校 P-TT ストーリーライン

Y 校では、3 名の教師が中心的に関わった。ベテラン教師が主に活動を推進し、2 名の中堅・若手の教師が推進の補佐をした。活動当初は、若手教師は伝統的規定概念の見直しを生徒・教師の双方が望んでいる様子を感じ、すんなりと進む予想していたが、活動を進める中で、一般教師が伝統的規定概念を拠り所とし変化へ潜在的に反対する様子から、教師は学校組織の保守性を認識する。中堅教師は一般教師の潜在的な反対を受け、事例導入の際に地域・学校特性を考慮するように心掛けた。中堅教師は、就職後の自分自身と社会のつながりが希薄になっていないか不安を感じていたが、教師は外部との協働により社会へ関心を持ち、社会の学校への視点を再考する。活動を通じて、教師は活動を通じて視野が広がり、グローバルな視野をもつようになる。

理論記述

P-TT1 一般教師が伝統的規定概念を拠り所とし変化へ潜在的に反対する様子から、教師は学校組織の保守性を認識する
P-TT2 教師は一般教師の潜在的な反対を受け、事例導入の際に地域・学校特性を考慮するようになる
P-TT3 教師は外部との協働により社会へ関心を持ち、学校への社会の視点を再考する
P-TT4 教師は活動を通じて視野が広がり、グローバルな視野をもつ

Y 校 Q-TT ストーリーライン

Y 校では、3 名の教師が中心的に関わった。ベテラン教師が主に活動を推進し、2 名の中堅・若手の教師が推進の補佐をした。活動を中心的に推進したベテラン教師は、当初は教師主導で活動を進めようとしたが、生徒が積極的に発言できない様子を見て、活動を通じてあえて待つことで、生徒の主体性が高まるという経験をしたことで、教師からの積極的な助言・励ましより、待つことが有効に働くことがあるという認識に変わった。活動が進むと、教員組織内での潜在的な活動への反対に直面したことで、様々な立場の教師が活動に対して異なる態度で取り組む様子を見ることが、伝統的規定概念を表面的な指導の拠り所とするのではなく、生徒の心の指導の拠り所として考えるべきであるという認識を導いた。また、自分自身の変化として、教師は活動内容と教師の活動への想いの共有により、保護者との関係性が改善したことで、情報発信の重要性に気づき、外部人材との協働により視野が広がり学校を社会に開くことを志す。

理論記述

Q-TT1 活動を通じてあえて待つことで、生徒の主体性が高まるという経験をしたことによって、教師からの積極的な助言・励ましより、待つことが有効に働くことがあるという認識

に変わる
Q-TT2 様々な立場の教師が活動に対して異なる態度で取り組む様子を見ることが、伝統的規定概念を表面的な指導の拠り所とするのではなく、生徒の心の指導の拠り所として考えるべきであるという認識を導く
Q-TT3 教師は活動内容と教師の活動への想いの共有により、保護者との関係性が改善したことで、情報発信の意義に気づく
Q-TT4 外部人材との協働により視野が広がり学校を社会に開くことを志す

X 校 R-TT ストーリーライン

X 校では複数の教師が活動に参加した。参加した教師自身の変容として、生徒観、指導観、組織観の変化が挙げられた。生徒の心理的安全を高めるために、活動当初は教師が場づくりを主導していた。教師は生徒と水平的な関係で関わることで生徒の主体性を引き出すことを意識した。外部人材に支援を求められる仕組みが教師の水平的な立場での関わりへの不安を軽減させた。また、外部人材の介在により教師の役割が指導者から参加者へ変わることで、教師の自己開示への不安も軽減された。 生徒の主体的な活動の成果として、困っている生徒を代表し交渉をする生徒の他利的な態度が見られた。こうした生徒の主体的な活動への参加は、生徒は消極的であるという教師の生徒観を、生徒は主体的であるという認識へ変化させた。生徒観の変化は指導観へも影響し、伝統的規定概念を見直す活動を通じて生徒が非主体的・利己的であるという認知が水平的な立場での指導により、主体的・他利的であるという認識へ変化したことで、教師の指導観が積極的な介入から見守りの立場、場づくり、足場架け重視に変化した。また、伝統的規定概念を見直すために生徒が組織の壁を打ち破ることに積極的な姿をみて、組織の保守の中核としての教師集団に属する自分達が壁を打ち破るための環境調整の教育的義務があると感じるようになり、教師の環境づくりへの積極的な取り組みを引き出した。結果として、教師が生徒から見えないように行った伝統的規定概念を見直すための環境調整により、生徒に主体的にやり遂げたという実感が生まれたことで教師は環境調整の教育的意義を認識した。 こうした活動での経験は、一般教師と過去の教師自身の共通の認識であった、生徒は非主体的・利己的で積極的な介入を必要とするという生徒観を、活動を経て生徒は主体的で他利的であるという新たな生徒観と比較し、過去の自分の生徒の見取りの不足を意識させ、教員組織内で伝統的規定概念にとらわれていた教師の認識が外部人材の介在により広がった。一種の伝統的規定概念である校則に関する議論を通じ、古参をはじめとする教師集団が従来の指導の基盤として重視する背景に、生徒との水平的な関係での指導の経験不足から来る不安と不満があることを認知した。こうした組織的な背景をふまえ、教師が環境調整をする中で、生徒主体での伝統的規定概念の見直しが学校での公的な取り組みとして位置づけられる重要性を認識した。実際に、教師は環境調整を進める際の重要な点として、伝統的規定概念の見直しに生徒主体で取り組むことを学校が公的に認めることが教師の不安を軽減させること、外部との協働が教師にほどよい

緊張感を与える点、管理職の支援が教師の失敗への不安を軽減させた点を挙げている。

理論記述

R-TT1 生徒の主体的な活動への参加は、生徒は消極的であるという教師の生徒観を、生徒は主体的であるという認識へ変化させる

R-TT2 伝統的規定概念を見直す活動を通じて生徒が非主体的・利己的であるという認知が水平的な立場での指導により、主体的・他利的であるという認識へ変化したことで、教師の指導観が積極的な介入から見守りの立場、場づくり、足場架け重視に変化する

R-TT3 教員組織内で伝統的規定概念にとらわれていた教師の認識が外部人材の介在により広がる

R-TT4 外部人材に支援を求められる仕組みが教師の水平的な立場での関わりへの不安を軽減させる

R-TT5 伝統的規定概念の見直しに生徒主体で取り組むことを学校が公的に認めることが教師の不安を軽減させる

R-TT6 教師が生徒から見えないように行った伝統的規定概念を見直すための環境調整により、生徒に主体的にやり遂げたという実感が生まれたことで教師は環境調整の教育的意義を認識した

R-TT7 一般教師と過去の教師自身の共通の認識であった、生徒は非主体的・利己的で積極的な介入を必要とするという生徒観を、活動を経て生徒は主体的で他利的であるという新たな生徒観と比較し、過去の自分の生徒の見取りの不足を意識する。

R-TT8 伝統的規定概念を見直すために生徒が組織の壁を打ち破ることに積極的な姿をみて、組織の保守の中核としての教師集団に属する自分達が壁を打ち破るための環境調整の教育的義務があると感じるようになる

R-TT9 古参をはじめとする教師集団が従来の指導の基盤として重視する背景に、生徒との水平的な関係での指導の経験不足から来る不安と不満があることを認知する

R-TT10 教師は生徒と水平的な関係で関わることで生徒の主体性を引き出す

R-TT11 外部人材の介在により教師の役割が指導者から参加者へ変わることで、教師の自己開示への不安が軽減される

4.3.5 代表事例における変容プロセスの詳細：X 校 R-TT

本項では、外部人材との協働を通じて、生徒観・指導観のみならず、教員組織に対する認識と自身の役割行動が大きく変容した X 校を代表事例として取り上げる。TS カテゴリーで取り上げた W 校の事例が生徒の主体的な変容に焦点を当てたものであったのに対し、X 校の事例は、生徒の変容を支えるために教師が、学校組織の壁と向き合い、自らの立ち位置を問い直したという点に特徴がある。

X 校教師にとって、外部人材は学校という閉じた社会に風穴を開ける存在として機能し

た。理論記述 R-TT3「教員組織内で伝統的規定概念にとらわれていた教師の認識が外部人材の介在により広がる」に示されるように、外部人材が従来の学校の当たり前にとらわれずに発言する姿は、教師自身が無意識に内面化していた管理的な視点を相対化させた。

*教員がこの中に入ってきたときに、**ここで働いてるから、ここのルール感でいくとこれが正しいんじゃないか**（中略）という話をしちゃうじゃないですか。（中略）それが、●●さん（外部人材）とかでも『俺はあんまええと思わへん』とか（中略）**広い視野で見てたはずが、どんどん勝手に狭い視野に追い込まれてた**なって。*

この語りは、生徒との対話において外部人材が正しさではなく、個人の感覚を率直に表明する姿を通じ、教師が自らの思考の枠組みを省察した過程を示している。教師は、生徒の活動を支援しようとする中でも、無意識のうちに学校のルール（正しさ）を基準に発想してしまっていた自分に気づかされたといえる。すなわち、外部人材の振る舞いが鏡となり、教師は指導者という役割によって狭められていた視野を自覚し、校則という課題に向き合う一人の当事者としての感覚を取り戻していったといえる。

生徒が主体的に動き出し、校則の改定が現実的なものとなる過程で、教師は複雑な立場に置かれることとなった。校則は、生徒にとっては守るべきルールであるが、教師にとっては指導の根拠となる基準であり、教師自身もその維持・運用に責任をもつ当事者である。そのため、生徒主体の新しい提案を支持することは、古参をはじめとする教師集団（R-TT9）に対して理解を得て、許可を求めに行くという過程は避けられない。彼らは単に変化を嫌っているわけではなく、過去に生徒主導の活動が一過性で終わってしまった経験、特定の活動だけが特別扱いされることへの公平性の懸念など、学校運営の安定性を守る立場から慎重な姿勢を取っていた。新しい挑戦において失敗が許容されにくい学校文化の中では、こうした慎重さは、語りの中の文句・批判を言う側でいたいと望むような保守的な空気として表出された。

その結果、教師は、生徒に対しては主体性を尊重する支援者でありながら、職員室においては、慣例の変更を提案し、批判に晒される立場という、指導・評価する／される（生徒に近い立場）の２つの側面を往還することとなった。

どうしても先生たちっていうか僕らが安牌（アンパイ）を踏んじゃう**んで、それを踏まない努力をしようかなと思っているんですよね。（中略）文句言う側でおりたいと。**生徒にも同じような視点で、後ろから『やいやい』言うっていう構図が一番安全な地帯から物言ってるっていう感じが出てしまう。

理論記述 R-TT9 にあるように、教師は古参教師をはじめとする同僚教師達が変化に対して慎重になる背景に、これまでの慣習を大切にする保守的な学校の組織文化、教師側の評価

されることへの不安と経験不足があることを見取っていた。校則というテーマゆえに、教師自身も組織の力学の中に巻き込まれ、同僚からの文句・反対に直面するという状況があった。こうした組織的な壁と教師自身の立場の揺らぎの中で、教師は、生徒への直接的な指導ではなく、生徒の活動を前に進めるための、環境調整（水面下の根回し・調整）という役割を担った。

この役割の変化は、教師の専門性の再定義を伴うものであった。理論記述 R-TT8「組織の保守の中核としての教師集団に属する自分達が壁を打ち破るための環境調整の教育的義務があると感じるようになる」が示す通り、教師は生徒が組織の壁を越えようとしているならば、活動の支援者として教師がその壁を壊す（あるいは扉を開ける）義務があるという新たな専門性を獲得していった。

その際に、教師が環境調整の要として認識したのは、本活動が学校単位で導入された公的な取り組みであるという事実の重みであった。個人の熱意だけで突破しようとするのではなく、すでに存在するこの公的な位置づけと管理職の後押しは、古参の教師らがもつ、責任の所在への不安を組織として引き受けていた。このことは、実際の環境調整の際に教師の活動を後押し、理論記述 R-TT5 にあるように、伝統的規定概念の見直しに生徒主体で取り組むことを学校が公的に認めることが教師の不安を軽減させるという構造が、予想以上に強く機能することを確認した。

*結局、（教員）全員の意見は聞けないから、**最終的には管理職の覚悟があった**ので。（中略）もちろん批判は絶対来るだろうし、なにか**不安定な部分・失敗する部分があるっていうのが分かっていた上で『それでもやってみようぜ』**って言ってくれて。*

教師は、生徒には見えない場所で管理職の合意を取りつけ、批判的な古参・同僚教師との緩衝材となることで、生徒が自分たちでやり切ったと感じられる舞台を整えた。理論記述 R-TT6 にあるように、生徒に主体的にやり遂げたという実感をもたせるための環境調整こそが、校則という困難なテーマにおいて生徒の主体性を実質的に保障する営みであると教師自身が、その意義を再定義した点に、X 校における教師変容の特徴がある。

4.3.6 教師インタビューの SCAT 分析結果：教師自身の変容のまとめ

本節では、外部人材との協働および生徒主体の活動を通じて生じた教師自身の変容（TT カテゴリー）について、各校のストーリーラインおよび X 校の代表事例に基づき記述した。分析結果から明らかになったのは、教師自身の変容が単なる指導方針の変化にとどまらず、教師としての在り方と学校組織内での役割認識の根本的な問い直しを伴うプロセスであったことである。

W 校と Y 校の事例に見られるように、外部人材の介在は、教師を指導者・評価者という

固定的な役割から一時的に解放し、生徒と水平的な関係を築く契機を提供した。

特に X 校の事例からは、校則見直しというテーマがもつ固有の困難さと、それが引き起こす教師の深い変容が浮き彫りになった。生徒が主体的に既存のルール（伝統的規定概念）を問い直しはじめるとき、教師は、生徒を支援したい思いと組織の秩序と同僚の懸念との間で板挟みとなる葛藤を経験する。しかし、この葛藤こそが、教師に対し、学校組織の保守的な構造を認識・対比させ、生徒の活動を守るための環境調整（根回しと公的な位置づけの獲得）という役割の教育的価値を発見させる原動力となっていた。

すなわち、本研究における教師の変容とは、外部人材という異物を触媒として、自らの役割を教え導く者から、生徒と社会（あるいは学校組織）の間をつなぐ、環境調整者へと拡張・再定義していくプロセスであったといえる。

4.4 結言

本章では、外部人材が介在する校則見直し活動における生徒と教師の変容プロセスについて、SCAT を用いた分析結果を記述した。

生徒の変容（4.2 節）においては、外部人材と教師によって心理的安全性が担保された場において、生徒が校則を自分たちの課題として捉え直し（当事者性の獲得）、対話を通じて他者への共感と協働的な思考を深めていくプロセスが明らかになった。特に、活動の中で直面する葛藤と困難を、周囲の承認とプロセスへの意味づけによって自己効力感へと転換されていた点は重要である。

一方、教師側の変容については以下の点が確認された。教師が捉えた生徒の変容（4.3.1 項）においては、外部人材の介在が、学校特有の指導・評価する／されるという垂直的な関係を水平化させ、それが生徒の主体的な発言と行動を引き出す要因となっていた。そして、教師自身の変容（4.3.4 項）においては、こうした生徒の変容と校則というテーマがもつ組織的な困難さを前に、教師が自らの役割を指導者から環境調整者・共同作成者へと再定義していくダイナミックな変容が描出された。特に、外部人材という異物の存在と、生徒の主体的な動きが、教師に対し、学校組織の慣行を相対化し、新たな専門性を獲得する契機を与えていたことは本分析の重要な知見である。

第５章 外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における生徒と教師の変容

5.1 諸言

本章では、4 章で SCAT 分析した、生徒主体の校則見直し活動に参加した生徒・教師へのインタビューの理論記述を統合してカテゴリーとして整理することで、生徒と教師に生じた変容とその要因を記述する。ここで扱うのは特定の個人の経験の紹介ではなく、複数の生徒・教師の理論記述をまとめることで見えてきた変容の要点と、その要因である。

構成として、まず 5.2 節で生徒自身が語る生徒の変容を整理し、続く 5.3 節で教師が捉えた生徒の変容を整理する。次に 5.4 節では、両者の理論記述を参照しながら、生徒の変容を促した要因としての外部人材の介在と生徒主体の校則見直し活動のテーマ性に着目して考察する。最後に 5.5 節で、教師自身が当事者として活動参加をどのように位置づけ、自らの役割を問い直していったのかを整理する。なお、本章の分析カテゴリーおよび考察においては、分析対象である生徒・教師の語りと日本の学校文化の文脈に即して、主体性という用語を用いる。これは、第 1 章で定義した、生徒エージェンシー（自らの手で環境を変革しようとする意志と能力）が、具体的な実践の中で主体的な態度と行動として発現したものを指す。

なお本章では、カテゴリーごとに該当する理論記述を示しながら説明する。理論記述のアルファベットの A〜F は生徒のインタビュー、O〜R は教師のインタビューから導いた理論記述で、番号は理論記述番号を表す。カテゴリー名の冒頭にアルファベットを附番し、分類のもととなったインタビューと SCAT 分析をラベリングしている。生徒が語る変容カテゴリーは SS、教師が語る生徒の変容カテゴリーは TS、教師が語る教師自身の変容カテゴリーは TT とした。

5.2 生徒が語る変容のカテゴリー分類（SS カテゴリー）

本節では、生徒へのインタビューから導いた理論記述をカテゴリーとして整理し、生徒自身が語る変容とその要因を示す。要因は、教育プログラムの特性として整えられていた支援の仕組みと、活動の中で生じた認知的事象の 2 つの側面から整理する。

前者では外部人材の介在と教師の関与が、生徒にとっての失敗不安の緩和、心理的安全の保障、および教師―生徒関係の水平化を促す足場として、いかに機能していたのかに着目する。

後者では、生徒が活動プロセスの意味づけと対話を通じた他者視点の獲得を経て、協働的思考へと変容していく筋道に加え、他者からの承認と自らの行動による環境への影響力の認知が、いかに主体性・自己効力感を支える要因となっていたのかに着目する。

5.2.1 教育プログラムの支援の仕組みを要因とする生徒の変容

SS カテゴリー①外部人材の介在による関係性の水平化と支援要請

A7 外部人材にアドバイスを求められる仕組みがあることで、生徒の失敗への不安が軽減される
B4 外部人材の真摯な態度と親しみやすさが生徒からの支援を求めやすくする
F5 外部人材の参加による水平化の促進により心理的安全が保たれる
E6 外部人材の介在により教師の指導的役割が軽減され生徒との関係性が水平化される
E7 教師･生徒双方にとって初めての試みであることが無知だと思われる不安を軽減させ、生徒からの支援を求めやすくさせる

本カテゴリーでは、外部人材の介在が、生徒にとって失敗への不安を緩和するとともに、教師との関係性を水平化させることで、困難が生じた際の支援要請を容易にする仕組みとして機能していた様相を整理した。具体的には、困難が生じたときに外部人材に助言を求められることが活動の見通しを支え、支援要請を行う心理的ハードルを下げていた。また外部人材は、活動の進め方を知る支援者として位置づけられると同時に、生徒の意図を丁寧に問い返しながら伴走する存在として信頼を得ており、その真摯さと親しみやすさが支援要請を具体的な行動選択として成立させていた。

さらに外部人材の関与は、学校内で自明視されやすい役割期待から距離のある立ち位置を生徒に意識させ、教師を一方的な指導者としてではなく対話の相手として捉えやすい状況をつくることで、教師―生徒関係の水平化と結びつけられていた。

これらは制度上あらかじめ用意されていた仕組みでもあるが、本実践では、それが生徒にとって困難時に支援を求めることを後押しする仕組みとして受け止められていたことが示されている。以上より外部人材は、解決策を与える存在というよりも、失敗不安の緩和・支援要請・関係性の水平化を同時に成立させる条件として機能していた。

SS カテゴリー②教師の見守りと場づくりが支えた心理的安全と主体性の成立

A2 課外活動での教師の見守りがあることで生徒は批判的な意見をポジティブに捉える
E2 教師の支援と見守りが生徒の心理的安全性を生む
F4 教師の活動への協力的な態度により生徒の教師へのまなざしが変化する

本カテゴリーでは、教師が直接的な指導から一歩引き、見守り･場づくりに徹することが、活動における生徒の心理的安全を保障し、その主体的な関与を支える基盤となっていた様相をまとめた。生徒にとって教師の見守りと場づくりは、校則見直しの対話の場に参加し続けるための心理的安全と主体性の成立条件として位置づけられる。加えて、外部人材の介在によって学校内で自明視されやすい役割期待から距離を取りやすい状況が整う中で、教師のこの関わりはより機能しやすくなっていた。

具体的には、教師が活動初期に対話の枠組みを整え、生徒の発言を受け止めながら場を維

持する関わりは、意見の違いが生じる局面においても、生徒が発言を重ね、議論を前に進めることを下支えしていた。また、教師が校則見直しに対して協力的な態度を示すことは、生徒にとって教師を一方的な指導者としてではなく対話の相手として捉え直す契機となり、教師へのまなざしの変化を通じて、安心して意見を表明できる感覚の形成につながっていた。

以上より、教師の見守りと場づくりは、校則という規範的なテーマをめぐる対話が成立する基盤を支え、生徒の主体的な参加を後方から支える役割として機能していたと考えられる。

5.2.2 活動において生じた認知的事象を要因とする生徒の変容

SS カテゴリー③校則見直しへの関与を通じた主体性・自己効力感の形成

A1 自分の意見が受け入れられる経験が自己効力感の醸成を促す
C2 主体的な参加により自己効力感がめばえる
C5 活動を通じた成長実感が生徒の主体性と自己効力感を醸成する
D2 自分自身の意見・考えの変化に気づくことで自己効力感を感じる
D4 結果ではなく活動プロセスへの意味づけをすることが自己効力感を醸成する
E4 関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促す
E8 活動を通じた内省が未来へのポジティブな展望と自己効力感の醸成のきっかけとなる

本カテゴリーでは、校則見直しの結果そのものよりも、意見が受け入れられる経験・対話を通じた合意形成といった活動プロセスへの意味づけが、生徒の主体性と自己効力感を醸成していた様相を整理した。生徒自身の理論記述から、自分の意見が受け入れられる経験、対話を通じて関係者から理解を得る経験が、行動の手応えとして自己効力感を支える契機となっていた。つまり、校則見直しにおける結果の達成そのものよりも、活動過程での経験の積み重ねを意味づけ直す中で主体性と自己効力感を形成していた。

このメカニズムは、自己効力感の理論によって強く支持される。本実践では、生徒間での対話から始まり、教師、一般生徒、地域、学校運営側へと、段階的に心理的距離の遠い他者との合意形成を目指すプロセスが構成されていた。この段階的な目標設定は、バンデューラ(1977/2012)と Schunk（1991）が指摘する、身近な目標の達成プロセスとして機能し、生徒は困難な対話局面を乗り越えるたびに、自己効力感を高める最も強力な要因である、遂行行動の達成（制御体験）を確実に積み重ねることができた。

こうした成功体験の蓄積は、自らの意見が受け入れられる手応えと自身の考えの変化に対する肯定的な認知（成長実感）につながり、次の行動へと踏み出す強固な自己効力感の基盤となった。結果として、生徒は活動を通じた内省を単なる振り返りにとどめず、将来への見通しを伴う前向きな展望へと接続させていった。以上より、生徒にとって校則見直しは、

外部から与えられた成果によってではなく、過程の意味づけと理解を得る経験の積み重ねを通じて、主体性・自己効力感を形成していく過程として位置づけられる。

SS カテゴリー④活動を通じた他者への関心・共感・援助行動の促進

A4 他者との関わりの中で活動の意義が不満の解消から共感に基づく援助行動へと変わる
B2 活動での他者との関わりから共感に基づく援助行動が促される
B3 他者の苦痛への無関心を認知することで他者への関心と共感性を高める
B6 活動で他者への関心が高まることで、活動の意義を他者への援助行動に見出す
C1 自分自身の固定概念と無関心への気づきが他者への関心と共感性を醸成する
D6 他者から理解を得る難しさが、他者への関心・共感性を高める
F3 自分と同じ立場の異なる意見をもつ他者との対話の経験が他者への寛容性を拡大させる

本カテゴリーでは、校則を自分事として捉え直す過程で、自身の無関心への気づきを起点として他者の苦痛への共感が深まり、活動の目的が不満の解消から他者への援助行動へと変容していく様相をまとめた。生徒が校則という身近で具体的なテーマを扱う中で、校則を自分たちの生活に関わる課題として引き受けようとする当事者性が形成されていく過程として、自分自身の無関心、または固定観念に気づくことを起点に、他者の状況と困りごとに注意を向け直していく様子が捉えられていた。生徒間での対話・質問紙・インタビュー等は、同質性の高い生徒間にも多様な考え・困りごとが存在する事実を突きつけ、他者視点の獲得を促した。

ここで興味深いのは、本実践における生徒の変容が、単に他者の存在を知ることにとどまらず、他者の苦痛と不利益を具体的に想像し、理解しようとする関心と共感の強まりとして現れていた点である。この変容は、視点取得が葛藤場面を他者の視点から評価し、攻撃性の抑制につながるとする常岡・高野（2012）の知見と整合的であり、さらに一歩進んで、取り組みの意義を自己の不満の解消に閉じず、共感に基づく援助行動へと接続させるものであった。

加えて、他者から理解を得ることの難しさに直面する経験は、相手の状況を理解しようとする姿勢を促し、同じ立場にありながら異なる意見をもつ他者との対話は、異なる意見の受け止めを広げる寛容性の拡大として位置づけられる。以上より本実践において、生徒が理解を得る難しさ・意見の相違に直面しながらも多様な視点を獲得した経験は、他者への寛容・関心・共感性を育み、活動の意義を不満の解消から他者への援助行動へと昇華させる要因となったといえる。

SS カテゴリー⑤対話を通じた他者視点の獲得と協働的思考の形成

A5 生徒間、生徒・教師間での対話を通じて自分自身の意見を他者視点で考えるようになる

B5 生徒間、生徒・教師間での対話を通じて自分自身の意見を他者視点の獲得を経て関係者との協働を志す
C3 教師との対話・地域の方との対話で新たな視野を獲得する
C4 継続的な対話により異なる立場の関係者との協働を指向する
D3 異なる立場の関係者の価値観の背景の理解を深め、協働的な思考を意識する。
E1 保護者・地域の方との意見交換会で対話を通じて新たな視点を獲得する
E5 教師との対話を通じた関わりが関係者間での協働的な思考を促す
F1 複数の異なる立場の関係者との対話を経て他者視点で考えるようになる
F2 活動での他者の意見の意図を考える機会が協働的な思考を促す

本カテゴリーでは、多様な関係者との対話を通じて、生徒が自らの主張を他者の視点から相対化し、対立を超えて協働的に解決策を模索する過程を整理した。生徒は、校則という身近で具体的なテーマをめぐり、生徒同士・教師・保護者・地域住民との対話を重ねる中で、自らの意見を他者の立場から捉え直す他者視点を獲得するに至った。とりわけ、相手の発言そのものに応答するだけでなく、その意見が生じた背景・意図への推論が促されたことは、自身の主張をより高次なレベルで言語化し直す契機として機能していた。

生徒は、教師の立場・学校の論理・保護者の懸念といった複数の視点を参照しながら、提案の意味と影響を見直すようになっていた。本実践において生徒は、校則見直しのために複数の異なる立場の関係者と対話し、直接・間接的にそれぞれの立場からの意見表明を受けた。生徒はこれらの多様な意見を単なる対立として退けるのではなく、その背景をふまえた上で、見直しによる影響を多角的に検討する必要性を認識していった。

このプロセスは、自分とは異なる立場から世界を想像する Galinsky and Moskowitz (2000) のいう、視点取得が機能していた状態といえる。こうした視点取得の働きは、新たな視点の獲得が他者に対するポジティブな評価につながるという Todd and Galinsky (2014) の指摘および、他者への非難を抑制するという 真下・三宮 (2018) の知見によって裏づけられる。すなわち、視点取得が生徒の異なる立場の論理を排除すべきものではなく、調整・統合すべきものとして捉え直す、協働的な思考の形成を強力に支えたと解釈できる。

SS カテゴリー⑥関係者からの承認・注目を通じた主体性と自己効力感の向上

A3 活動が注目・承認されることが生徒の活動へのより主体的な参加を促す
B1 活動が注目・承認されることが生徒の活動へのより主体性な参加を促す
D5 企業訪問で新たな視点の獲得をし、学外の大人からの承認と応援で自己効力感が醸成される

本カテゴリーでは、活動期間中に関係者から肯定的・好意的な声かけ・関心を向けられることが、生徒の主体性・自己効力感の醸成に寄与する様相が確認されたものをまとめた。ここから、一般生徒からの活動進捗に関する声かけ、および一般教師から活動に対する賞賛を得る機会が重要であったといえる。本実践における関係者からの肯定的な声かけは、バンデ

ューラ(1977/2012)のいう言語的説得として機能し、生徒が自己の能力を確信する重要な情報源となったと考えられる。

この実践で特徴的だった第 1 の点は、賞賛の質にある。本活動において生徒は、関係者から具体的かつ誠実な賞賛を受けていた。これは、賞賛が動機づけを高める条件として Henderlong and Lepper (2002) 動機づけを高める条件として挙げる、具体性と誠実さを十分に満たしており、単なるお世辞を超えて、生徒のコンピテンス（有能感）への確信を深める要因として機能したと解釈できる。生徒にとって教育プログラムへの参加は、学業以外の学校生活において注力している活動であった。その活動プロセスと成果について関係者から具体的かつ誠実な賞賛を受けたことは、自らの能力への確信（自己効力感）を深め、主体的な取り組みへの意欲を支える要因となったと解釈できる。

第 2 の点は、賞賛をする側（主体）が必ずしも教師・学外の大人・外部人材といった生徒から遠い存在ではなく、同質性の高い生徒間でも起こっていたことである。Pineda-Báez et al. (2019) の知見を強く支持するものである。本実践では、生徒同士の水平的な承認関係が、個人の主体的な関与（エージェンシー）を相乗的に高める土壌となっていた。

SS カテゴリー⑦周囲の反応と変化の認知を通じた自己効力感の向上

D1 身近な人の活動への肯定的な意見と参加が自己効力感を醸成する
E3 周囲からの注目・活動に参加していない生徒の意識の変化が生徒の自己効力感の醸成を促す

本カテゴリーでは、生徒が身近な他者の反応と態度の変化を認知することが、自己効力感を補強する要因として機能することが示されているものをまとめた。

校則見直し活動において生徒は、第三者から直接承認されること（SS カテゴリー⑥）に加え、身近な他者の反応・態度の変化を認知することを通じても、自己効力感を補強していた。具体的には、友人・周囲の人から肯定的な意見が示されたり、活動への関心が高まったりすることで、生徒は自分たちの取り組みが周囲に影響を及ぼし得ることを実感し、自らの関与を肯定的に捉え直していた。一般にバンデューラ(1977/2012)のいう遂行行動の達成と達成体験として生徒に強く印象づけられ、効力感を強固なものにしたと考えられる。

以上より、本カテゴリーで捉えられた自己効力感の形成は、承認・注目による受動的な言語的説得（SS カテゴリー⑥）とは異なり、自らの行動による環境への影響力を確認する能動的なプロセス（達成体験）によって補強されていた点に特徴がある。

5.2.3 生徒が語る変容（SS カテゴリー）のまとめ

生徒主体の校則見直し活動を通じて生徒に生じた変容の要因は、教育プログラムの特性として整えられていた支援の仕組みと、活動の中で生じた認知的事象の 2 つの側面から捉えられる。

第 1 に、教育プログラムの特性として、外部人材の介在は失敗不安の緩和、支援要請、お

よび教師―生徒関係の水平化を同時に成立させる仕組みとして機能していた。また、教師による見守りと場づくりは、校則見直しの対話に生徒が参加し続けるための心理的安全を保障し、主体性の成立を下支えする基盤となっていた。

第 2 に、活動の中で生じた認知的事象として、生徒は活動プロセスの意味づけ、成長実感、内省、および理解を得る経験の積み重ねを通じて、主体性・自己効力感を形成していた。さらに、生徒は校則を当事者課題として捉え直す過程で他者への関心・共感・援助行動を促進させ、対話を通じた他者視点の獲得を経て、関係者の受け止めを見通しに含めた協働的思考を形成するに至った。加えて、自己効力感の形成においては、周囲からの承認・注目が言語的説得として機能すると同時に、身近な他者の反応と態度の変化を認知することが自らの行動による環境への影響力を確認する達成体験として機能し、生徒の主体性を多層的に後押しし、補強していたといえる。

以上より、本実践における生徒の変容は、単に活動の結果として自然に生じたものではなく、教育プログラムの特性として整えられていた支援の仕組みと、活動の中で生じた複数の認知的事象が相互に作用し合う中で立ち上がったプロセスとして位置づけられる。

5.3 教師が語る生徒の変容のカテゴリー分類(TS カテゴリー)

本節では、教師インタビューの SCAT 分析から得られた理論記述を整理し、校則見直し活動を通じて生徒に生じた変化を、教師の視点からカテゴリーとして示す。

校則見直しは、生徒が意見を表明し学校の課題に関与する機会である一方、教師と生徒の関係性・学校内の役割期待が作用しやすい実践でもある。そのため本節では、生徒の変化を行動面の記述にとどめず、校則というテーマの捉え直しと他者との関わりを含む過程として捉える。

また本実践では、外部人材が教師に代わって生徒を導く存在ではなく、生徒が教師と学校と向き合うための関係の条件を整える存在として位置づけられていた。本節ではこの点もふまえ、教師の語りの中で、外部人材の介在と生徒の変容を支える教師の関わり、対話・協働の経験がどのように言及されていたのかに注意しつつ、理論記述をカテゴリーとして整理する。

TS カテゴリー①外部人材の介在による関係性の水平化と視点の相対化

O-TS1 外部人材の介在が生徒と教師の水平的な関係構築を促す
O-TS5 外部人材との関わりが生徒の視野を広げる
R-TS6 外部人材の介在により生徒との関係性の水平化が促されることで批判的な内容を含め意見をだしやすくなる
R-TS7 外部人材の介在が生徒の他者視点の獲得に寄与する
R-TS13 外部人材との関わり・対話を通じた活動が生徒の視野を広げる

本カテゴリーでは、外部人材の介在が、学校内で自明視されてきた教師と生徒の固定的な

役割関係を揺さぶり、両者の関係性の水平化と視点の相対化を促す契機として機能する様相が確認されたものをまとめた。

外部人材の介在は、教師と生徒の固定的な役割関係を相対化し、関係性の水平化を促した。五十嵐（2017）は、教室内の相互行為において教師が主導するタテの関係と、参加者が対等に関わるヨコの関係の役割配分について論じている。本実践において、教師でも生徒でもない外部人材が対話に加わったことは、従来のタテの関係を揺さぶり、教師が指導的立場から離れ、生徒と対等なヨコの関係へと移行する契機として機能していた。こうしたヨコの関係への移行に伴い、生徒は教師と生徒という関係の中で日常的に自明視されてきた上下関係、役割期待が揺らぐ場に置かれることとなった。

外部人材が特定の価値判断、解決策を提示するのではなく、教師と生徒の発話が相互に往還する場を成立させたことで、教師と生徒の関係に内在していた権威性は一時的に無効化されたといえる。このプロセスを経て、従来は生徒にとって絶対的なものとして自明視されてきた学校内の前提、教師の立場を 1 つの視点として相対化し、問いの対象として捉え直すことが可能になっていた。

TS カテゴリー②外部人材・関係者との対話・協働経験を通じた他者視点の獲得と主体性の形成

O-TS4 生徒は教師との対話を通じて他者視点を獲得する
P-TS1 発信・他者との協働の経験が受動的な生徒を主体的にする
R-TS2 異なる意見をもつ関係者に自分の意見が認められる経験が生徒の自己効力感を醸成する
R-TS8 生徒は教師の声掛けにより批判的な意見・他者の価値観への理解を深める
R-TS9 生徒は他者視点を獲得し学校・教師との協働を志す

本カテゴリーでは、外部人材、教師、関係者との対話、協働を通じて、生徒が自らの視点を相対化し、他者の立場を理解するとともに、学校課題の解決に向けた主体的な関与（エージェンシー）を形成していく様相が教師の視点から確認されたものをまとめた。

教師、外部人材、他の生徒との対話、協働の経験を通じて、生徒は教師の立場、学校の論理、他の関係者の価値観に触れながら、自らの考えを相対化して捉える他者視点を獲得していた。この他者視点の獲得は、単に異なる意見の存在を理解することにとどまらず、学校、教師との関係をどのように引き受け直すかを考える経験を通じて形成されており、生徒は自らの意見を表明しつつ、他者とともに学校の課題に関与していく主体としての在り方を模索するようになっていた。

こうした対話を通じた主体性の形成プロセスは、エージェンシーが他者との関係性の中で育まれるという知見によって支持される。本実践において、生徒が外部人材、教師と対話を重ねながら校則見直しに取り組んだことは、エージェンシーを個人の特性としてではなく、教師・仲間との双方向の関係性に包含されるものと捉える、Pineda-Baéz et al. (2019) の指摘を具現化したプロセスであったといえる。とりわけ、生徒が教育実践を変革しようと

する教師と外部人材との相互作用を通じて変容した点は、Pineda-Baéz et al. (2019)が エージェンシー形成の鍵として挙げる、双方向の対話的な関係性が、本事例においても機能していたことを実証している。

さらに、教師が観察した生徒の他者視点の獲得は、前述の SS カテゴリー⑤において生徒自身が語った変容と符合するものである。本カテゴリーにおける教師の理論記述は、真下・三宮 (2018)が指摘する、視点取得が他者の思考と感情の推測を促し、適切な関わりを導くというプロセスが、生徒が外部人材と教師との対話を通じて実際にこの認知プロセスを働かせ、自らの視点を相対化させていく様子を客観的に裏づけるものといえる。教師は、生徒が単に意見を主張するだけでなく、異なる立場にある他者の論理を取り入れながら協働的な思考へと変化していく様相を、主体性の高まりとして肯定的に捉えていた。

TS カテゴリー③生徒の主体性を支える心理的安全と関係構造

O-TS2 外部人材の真摯な態度と親しみやすさが生徒の失敗への不安を軽減させる
O-TS3 外部人材の伴走と教員の見守りが生徒の主体性の醸成を促す
Q-TS1 教師の水平的な関係を促す声掛けと待つ姿勢が生徒の主体性を引き出す
R-TS1 教師が水平的な関係性で対話的に接することが生徒の心理的安全の構築を促す
R-TS3 教師主導の場づくりを行うことが生徒の心理的安全の構築を促し、主体性を引き出す
R-TS4 活動のルールと趣旨が明確に示されることが生徒の発言への不安を軽減させ積極的な参加を促す
R-TS5 教師の役割が活動の主導から見守りへ移行することで、生徒の主体性が促される
R-TS11 教師の関わりが活動での生徒の主体性の醸成を促す
R-TS12 教師が参加者として参加することで生徒から教師への援助要請をしやすくする

本カテゴリーでは、外部人材の介在によって教師が指導的・評価的な立場から離れ、受容的・支援的な関わり（見守り）へと役割を移行させたことが、生徒の心理的安全を担保し、主体的な発言と行動を支える基盤として機能していた様相が確認されたものをまとめた。

外部人材の介在によって関係性が相対化された場において、教師が評価者・管理者としての立場から距離を取り、見守り・待つ姿勢を主とした関わりへと役割を移行することで、生徒が安心して発言できる心理的安全が構築され、その中で主体性が成立していた。

こうした場において生徒がリスクを恐れずに発言できた要因は、心理的安全性の機能によって説明できる。Edmondson (1999) は、チームの心理的安全性を、対人関係においてリスクをとっても安全であるというメンバー間で共有された信念と定義し、これが学習行動を促進することを実証している。本実践における校則見直しは、生徒にとって教師、学校の意図に反するかもしれない意見を表明するリスクを伴う活動であった。しかし、教師が評価的な態度を保留し、外部人材と共に受容的な場を構成したことで、対人的なリスクが低減され、生徒の主体的な発話が可能になったと考えられる。

これを支えたのは、教師がとった見守りの姿勢であり、生徒の主体性を支える重要な要素

であった。角南（2013）は、問題場面において教師が主導権を手放し、子ども自身に状況把握と内省を促す子ども主体の問題解決方略を取ることと、子どもの存在と気持ちを受け止める受容的関わりが、子どもの内面的な安定と行動の肯定的な変化を促すことを明らかにしている。活動において教師は、生徒の沈黙、停滞を直ちに失敗とみなして介入するのではなく、角南（2013）が示すように、生徒自身が思考し決定する時間を保障する待つ姿勢をとっていた。こうした教師の関わりは、生徒にとって自らの判断が尊重されているという認識につながった。このことは、生徒に自らの力で状況を動かせるという自己効力感を生み、結果として生徒がリスクを恐れずに主体性を発揮するための安全基地として機能していたと考えられる。

TS カテゴリー④生徒の成長実感と他者承認による自己効力感の形成

R-TS1 生徒自身が成長を感じることで主体性が醸成される
P-TS2 教師による生徒の変化・成長を認める声掛けにより生徒の自己効力感が醸成される

本カテゴリーでは、生徒自身が活動の手応えを通して感じていた成長の実感を、教師が客観的な事実に基づいて言語化し承認することで、自己効力感を強固なものへと定着させていく様相が確認されたものをまとめた。

生徒は、自身の行動と関与による変化を振り返る中で自らの成長を実感すると同時に、教師によってその変化が言語化され、承認される経験を通じて成長を意識していた。とくに、活動に直接関与していない教師から、取り組みの成果と変化について触れられることは、生徒が自身の変容を客観的に振り返る契機となり、成長実感が活動内部に閉じるのではなく、他者との関わりの中で確かめられるものとなっていた。こうしたプロセスは、生徒の視点（SS カテゴリー⑥・⑦）で語られた周囲からの賞賛・環境の変化を、教師の視点から裏づけるものである。

活動において教師は、生徒が課題遂行を通じて得た、できたという内的な手応え（遂行行動の達成）を、教師という専門的な立場から、伸びた（成長した）と言語化（言語的説得）することで、バンデューラ(1977/2012）が示す自己効力感の 2 つの源泉を結びつけ、生徒の自信を確信へと高めていたといえる。とくに、教師が単なる褒め言葉ではなく、具体的な変化を伝えたことの機能は、庭山（2016）が実証したように生徒の主体的な活動参加を促進すると同時に、Schunk（1991）が指摘する能力の確信を促すフィードバックとして機能し、自己効力感の形成を強力に支援していたといえる。

生徒自身にとって自分の変化は主観的で曖昧なものであるが、教師が活動プロセスにおける具体的な進歩をフィードバックしたことは、生徒にとって自らの成長を客観的な事実として認知する契機となり、活動への効力感を深める要因として機能していた。

5.3.1 教師が語る生徒の変容のカテゴリー分類(TS カテゴリー）のまとめ

教師インタビューの分析からは、教師が見守る心理的安全な場において、生徒が意見を表明し、他者との対話を重ねながら学校の課題に関与していくようになっていた様子が捉えられた。そこでは、発言が増えた、積極的になったといった行動面の変化にとどまらず、校則という学校生活に直結する規範的なテーマを前に、生徒がどのような立場から関与しようとしていたのかが、教師の語りを通じて浮かび上がっていた点に特徴がある。

また、生徒の変化は活動の場に閉じていたのではなく、教師による言語化と承認を通じて確かなものへと定着していた。とくに、活動に直接関与していない教師が校則見直しの取り組みと生徒の関与の仕方に触れていたことは、生徒が自身の行動と変化を振り返る契機となり、成長の実感を自己効力感へと高める要因としてみなすことができる。

5.4 外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における生徒の変容

本節では、生徒主体の校則見直し活動における生徒の変容を、生徒側の理論記述と教師側の理論記述を参照しながら、外部人材の介在と生徒主体の校則見直し活動というテーマ性に着目して考察する。

まず、校則が学校での役割期待を呼び込みやすく対話が硬直化し得るテーマである点をふまえたうえで、本実践において外部人材の介在がどのように受け止められ、どのような関係と場を支えていたのかを、生徒側と教師側の双方の視点から整理する。そのうえで、校則という身近で具体的なテーマが、生徒の当事者性と他者への関心、協働的な検討を促す側面をもつ一方で、学校内の力学を呼び込みやすい点を確認し、本実践で条件を整えることを重視した意味を検討する。

5.4.1 外部人材の介在による関係性の水平化と構成的相互作用

校則は学校生活に直結するテーマであり、従来は秩序維持・指導の枠組みとして捉えられやすい。こうした性格をもつため、校則を扱う対話では、教師が指導者、生徒が被指導者という役割期待が際立ちやすく、教師・学校側の論理が優位に働きやすい。生徒は発言が評価・指導に結び付く可能性を意識しやすく、教師は運用責任と公平性への配慮から慎重になりやすい。その結果、議論が硬直しやすいことが想定される。これは、1.2.1 項および 1.2.3 項で指摘した、教師と生徒が互いに既存の役割期待を再生産してしまう、構造的な膠着状態に他ならない。こうした生徒主体の校則見直しの特性をふまえた活動の仕組みとして外部人材が介在していた。

外部人材の介在は、生徒の声を形だけのものに終わらせないために決定的な意味をもっていた。生徒参加を Lundy(2007)が警告する形式的なものにせず、大人がその声を真摯に

受け止める聴衆としての機能を担保するためである。学校現場には、Egan et al. (2025)が指摘するような教師が指導し、生徒が従うという階層構造が根強くあり、教師自身も無自覚に指導的役割を遂行してしまう傾向がある。活動において外部人材は、この固定化された関係性を揺さぶり、教師が生徒と同じ目線で課題に向きあうための契機として機能した。

外部人材の介在によって整えられた相互作用は、生徒の理解を深める土壌としても機能していた。Miyake (1986)・Shirouzu, Miyake, and Masukawa (2002)が示す協調的な問題解決と同様に、活動において外部人材は、教師が指導者という固定された役割から離れ、生徒の提案を吟味・応答するモニター役、時には自らの迷いを語る実行者へと柔軟に立場を変えることを促したといえる。

また、小田切（2016）は、他者に向けた説明構築の過程において、聞き手からの反応が思考の不整合への気づきと修正を促し、理解を深化させると指摘している。外部人材の伴走は、生徒の未熟な説明に対しても教師が即座に評価・修正を行わず、一度受け止めて問い返すという建設的な聞き手としての関わりを支える機能を果たした。つまり、外部人材の介在は、Lundy (2007)が示す聴衆としての機能を教師に取り戻させ、Shirouzu, Miyake, and Masukawa (2002) のいう役割交代、小田切（2016）のいう説明構築が機能する土壌を整えることで、教師と生徒の関係性を水平的で協働的な関係へと高めたと考えられる。

5.4.2 教育プログラムの特性と認知的事象にもとづく変容の整理

前節で整理したように、外部人材の介在は、関係性の水平化と構造的相互作用を支える条件として機能していた。本節では、生徒の変容を、要因を単線的に結びつけて説明するのではなく、教育プログラムの特性として整えられていた仕組みと、活動の中で生じた認知的事象が組み合わさりながら展開していった過程として整理する。

生徒側の整理では、外部人材の介在と教師の関与といった教育プログラムの特性として整えられていた仕組みが、失敗不安の緩和と支援要請、教師―生徒関係の水平化を下支えし、対話の場に参加し続けるための足場として受け止められていた。こうした心理的・構造的な支えを基盤として、生徒は、活動の中で生じた認知的事象として、過程の意味づけ、成長実感、内省、理解を得る経験を積み重ねながら、主体性・自己効力感を形成していた。こうした変容は、生徒が学習環境と活動を自ら改善・構築しようとする、Pineda-Báez et al. (2019)のいうエージェンティック・エンゲージメントが高まっていた状態と解釈できる。さらに生徒は、この主体的な関与を基盤として、校則を当事者課題として捉え直し、他者への関心・共感を深めながら、関係者の受け止めを見通しに含めた協働的思考へと展開していた。

教師側の整理でも、外部人材の介在は教師―生徒関係に埋め込まれた力学を相対化し、生徒の発話が引き出されやすい条件として位置づけられていた。とくに、教師が指導者役割に固定されにくくなり、対話の当事者として関わりやすい場が形成されること、教師の見守りと場づくりが意見の違いが生じる局面でも対話の枠組みを維持することが、生徒の参加の

継続を支える要因として捉えられていた。Conner et al. (2025)が、生徒エージェンシーを高める強力な要因として挙げる、生徒に受容されている感覚をもたらすことに寄与していた。一方で教師側の記述では、生徒側が強調した失敗不安の緩和と支援要請の成立といった内側の困難の捉え方は強調されず、場の構造と関わり方の調整として捉えられていた。これは、Lyons and Brasof (2020) が指摘する組織的なメカニズムの整備に教師の関心が向いていたことを示唆している(この点については、5.5 節 TT カテゴリー④でも後述する)。

以上をふまえると、生徒側と教師側は、外部人材が関係性の水平化と構造的相互作用を支えるという点では共通していたが、要因として可視化されていた焦点には差があったと整理できる。生徒側は困難の感覚とそれを乗り越える足場として仕組みを捉え、教師側は役割期待と場の維持という構造面から仕組みを捉えていた。この一致と違いを重ねて読むことで、外部人材の介在が、校則という身近で具体的なテーマをめぐる対話の成立をどの層で支えていたのかが具体化される。

5.4.3 生徒の当事者性を喚起する校則というテーマの機能

ここで改めて、本実践が校則という学校生活に直結するテーマを扱っていた点に着目する。校則は、生徒の日常生活に直結し、当事者としての実感を伴いやすいテーマである。食堂のメニューを決めるなどの些末な問題への限定的な参加は、Lundy (2007) が警告する形式的な参加に陥りやすい。その点において、活動のテーマが生徒にとって自分たちの生活上の不利益・違和感を手がかりに問題を引き受け、改善の必要性を語り直していくことが可能な、切実で本質的な題材として機能した。生徒側の理論記述には、校則を自分たちの生活に関わる課題として捉え直す過程で、他者への関心・共感が深まり、困りごとを課題として取り上げる援助行動へと展開していく様子が示されていた。また、校則をめぐる提案の検討では、教師の立場・学校の論理・保護者の懸念といった複数の視点を参照しながら、自分たちの主張の意味・影響を見直す動きが見られ、他者視点の獲得・協働的思考の形成につながっていたと整理できる。

一方で、校則は学校運営の秩序・指導と結び付きやすく、教師と生徒の役割期待が機能しやすいテーマでもある。Lundy(2007) が指摘するような、学校の権威を損ない環境を不安定にするのではないかという懸念を大人に呼び起こしやすい。とくに、日本の学校組織においては、生活指導に関しての逸脱行動を回避するために教師集団が管理を徹底すべきであるという共同歩調（鈴木, 2012）の力学が働きやすい。このことは、校則の見直しは単なるルールの変更にとどまらず、教師集団が維持してきた秩序維持の枠組み、教師間の合意形成の慣行そのものを揺るがす行為として受け止められる側面を強調する。教師側の理論記述（5.5 節で後述する TT カテゴリー③など）において、生徒主体の校則見直しの対話が継続するために、場の枠組みの維持・関わり方の調整が重要な要因として捉えられていた背景には、こうしたテーマがもつ制度的・運用的な性格が影響していたと考えられる。

すなわち校則は、生徒の当事者性を立ち上げる契機となる側面をもつ一方で、学校内の秩序維持の力学を呼び込みやすく、対話の成立が自明ではないテーマとして扱われていたとみることができる。以上より本実践では、校則という身近で具体的なテーマを扱うことが、生徒が当事者として課題を引き受け、他者との関わりの中で視点の拡大・意味づけの組み立て直しを進めていく過程と結びついていたと整理できる。他方で、同じテーマが役割期待と組織的な防衛反応を強め、議論を硬直化させ得る側面も併せもつため、実践の中ではその影響を受けながら対話が成立していたことが示唆される。

5.4.4 外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における生徒の変容のまとめ

本節では、生徒主体の校則見直し活動における生徒の変容を、生徒側と教師側の理論記述を重ね合わせながら、活動がもつテーマ性と実践上の仕組みの観点から整理した。校則は生徒にとって身近で当事者性を引き受けやすい一方、学校内の秩序維持の力学、教師と生徒の役割期待が先行しやすく、議論が硬直しやすいテーマでもある。

そのため本実践では、外部人材を教師でも生徒でもない立場として介在させることで、固定的な役割関係が相対化され、教師が指導者役割に固定されにくい関係が整えられ、生徒の発言が受け止められて次の検討へ接続される構造的相互作用が生まれていた。

加えて、生徒側の理論記述からは、関係者との対話を複数回にわたり重ねる中で、新たな視点の獲得と内省の継続が促され、自己効力感と主体性の形成に結び付いていたことが示された。さらに、校則というテーマのもとで複数の関係者が異なる立場を取り得たことは、生徒が他者への関心と共感を深め、援助行動と協働的な思考へと展開していく契機となっていた。

さらに本実践では、学校の公的な活動として実施され、周囲からの注目・声掛け、学外の大人からの承認と応援が得られたことは、生徒が自分たちの取り組みの価値と手応えを確かめる機会となり、自己効力感を後押ししていた。

以上より本実践では、当事者性を引き受けやすい校則というテーマ、外部人材の立場、学校による公的な枠組み化が組み合わさることで、生徒の変容が促される実践の条件が整えられていたと位置づけられる。

5.5 教師が語る教師自身の変容のカテゴリー分類（TT カテゴリー）

本研究では、生徒主体の校則見直し活動を通じた生徒の変化に加えて、その過程に関与した教師自身がどのような変化を経験していたのかについても検討してきた。本研究で対象とした校則見直し活動は、外部人材が介在し、生徒が主体となって議論を進めるという特徴をもっていた。すなわち、教師は生徒の変化を見守る存在であると同時に、実践の当事者と

して自らの立ち位置を揺さぶられる立場にあったといえる。

本節では、教師インタビューの SCAT 分析に基づき、校則見直し活動への関与を通じて教師がどのような変化を語っていたのかを整理する。具体的には、外部人材との協働と生徒主体の取り組みを経験する中で、教師が自らの役割期待と生徒観、関与の在り方をどのように捉え直していたのかに着目し、教師の変化を複数のカテゴリーとして提示する。

なお、教師の変化に関するカテゴリーの中には、生徒主体の活動に伴って教師の指導観・生徒観が変化するといった、他の教育実践においても指摘されてきた知見もあった。これをふまえつつ、本節では、とりわけ外部人材が介在し校則という規範的テーマを扱うという実践条件のもとで、教師の立ち位置がどのように捉え直されていたのかに焦点を当てる。

TT カテゴリー①外部人材の介在による教師の役割期待の相対化と当事者性の再編

O-TT2 外部人材の介在が教師と生徒の水平的な関係づくりを後押しする
R-TT11 外部人材の介在により教師の役割が指導者から参加者へ変わることで、教師の自己開示への不安が軽減される
R-TT4 外部人材に支援を求められる仕組みが教師の水平的な立場での関わりへの不安を軽減させる

本カテゴリーでは、外部人材の介在によって、教師が従来内面化していた管理者としての役割期待が揺さぶられ、対話の一参加者へと立ち位置が変化していく様相をまとめた。校則見直し活動においては、外部人材との協働と生徒主体の取り組みへの参与を通じて、従来の指導者・評価者としての役割期待が揺さぶられ、教師は対話の当事者としての立ち位置に再編されていた。こうした役割の再編は、特定の教師に固有の経験としてではなく、外部人材の介在と生徒主体の活動という実践条件のもとで、複数の事例に共通して確認されたものであった。こうした教師の変容は、朝倉・清水（2014）が示す教師信念の類型における、管理者からの脱却として理論的に説明できる。校則指導において、教師は伝統的に逸脱を防ぎ規律を保つことを重視する、管理者としての役割を強く期待されてきた。しかし、外部人材の介在は、教師がこの固定的な役割から距離を取り、生徒との水平的な対話へと移行する契機となっていた。

しかし、このような立ち位置の再編は、個々の実践の工夫のみで完結するものではなく、校則をめぐって教師集団に共有されてきた伝統的規定概念との緊張関係の中で、慎重さを伴いながら生じていた。本カテゴリーで確認された教師の不安は、能力の欠如によるものではなく、正解のない状況に直面したことによる専門的な葛藤の表れといえる。ショーン(1983/2001)が指摘するように、専門家としての教師の実践現場は、明確な正解が存在しない不確実な沼地である。Kelchtermans (2005)は、こうした状況においてこそ、教師は技術的な知識ではなく自らの省察的リソースを基盤として判断を下さなければならないと述べている。すなわち、教師が感じた慎重さは、慣れ親しんだ指導者としてのコントロールを手放し、正解のない対話の場に身を置くという、リスクを引き受ける覚悟が試される過程で、専門職としての省察が機能していた結果として解釈できる。

そして、外部人材が進行・調整の役割を担い、不確実な対話の場を支える足場として機能したことが、教師がこのリスクを引き受け、新たな当事者性を獲得することを心理的・構造的に後押ししていたといえる。

TT カテゴリー②外部人材との協働による視野拡張と専門性の捉え直し

O-TT1 協働する外部人材への信頼・伴走が教師の主体的な参加を促し
P-TT3 教師は外部との協働により社会へ関心を持ち、学校への社会の視点を再考する
P-TT4 教師は活動を通じて視野が広がり、グローバルな視野をもつ
Q-TT3 教師は活動内容と教師の活動への想いの共有により、保護者との関係性が改善したことで、情報発信の意義に気づく
Q-TT4 外部人材との協働により視野が広がり学校を社会に開くことを志す

本カテゴリーでは、外部人材という異質な他者との協働経験が、教師に学校内部の慣行を相対化する視点をもたらし、指導における自身の専門性を捉え直す契機となっていた様相をまとめた。外部人材との継続的な協働経験を通じて、教師は学校内部に閉じた見方から距離を取り、社会の視点を参照しながら、校則見直し活動における自身の役割と専門性を捉え直していた。とりわけ外部人材との協働に関する理論記述に着目すると、学校内の実践を相対化する視点の獲得と自身の専門性を捉え直す経験が、教師の語りの中で繰り返し言及されていた。これは、異なる活動システム間の境界において、他者の視点を通して自らの実践を見つめ直す、Akkerman and Bakker (2011) のいう省察のメカニズムが機能していたことを示している。

また、この過程で生じる内面的な葛藤は、石山(2018, 2022)が指摘する、分かったつもりの打破として理解できる。教師にとって、慣れ親しんだホーム（学校）から離れ、外部人材と協働する異質なアウェイ（外部連携）の状況に身を置いた経験が、自らの前提を疑い、既存の価値観を問い直す越境学習としての省察を生起させたといえる。

教師にとって、外部人材の伴走と信頼に基づく関わりは、これまでの指導者としての専門性が唯一の正解ではないという気づき（葛藤）をもたらした。こうした気づきは、結果として、生徒の活動に対して、見守る立場で関与することもまた、主体的な取り組みを支える専門的な関わり方の一つであるという再発見（捉え直し）につながり、後述する TT カテゴリー⑤の生徒観・指導観の変化へと発展した。

TT カテゴリー③教師集団・学校組織の保守性に対する認識の深化

R-TT3 教員組織内で伝統的規定概念にとらわれていた教師の認識が外部人材の介在により広がる
P-TT1 一般教師が伝統的規定概念を拠り所とし変化へ潜在的に反対する様子から、教師は学校組織の保守性を認識する
P-TT2 教師は一般教師の潜在的な反対を受け、事例導入の際に地域・学校特性を考慮するようになる

Q-TT2 様々な立場の教師が活動に対して異なる態度で取り組む様子を見ることが、伝統的規定概念を表面的な指導の拠り所とするのではなく、生徒の心の指導の拠り所として考えるべきであるという認識を導いた
R-TT5 伝統的規定概念の見直しに生徒主体で取り組むことを学校が公的に認めることが教師の不安を軽減させる
R-TT9 古参をはじめとする教師集団が従来の指導の基盤として重視する背景に、生徒との水平的な関係での指導の経験不足から来る不安と不満があることを認知する

本カテゴリーでは、校則見直しに対する周囲の慎重な反応を、個人の資質としてではなく、教師集団特有の組織文化と防衛機制として再認識していく過程を整理した。教師は、校則見直し活動への参加により生徒と教師自身の変化を実感する一方で、校則が教師集団に共有されてきた伝統的規定概念と指導慣行であることが、活動に直接関与していない教師の変化に対する不安、慎重さを生じやすい状況にあることを、活動を進める過程で捉えるようになっていた。前節で述べたように、校則は学校内の秩序維持と深く結びついており、その見直しは教師集団にとって潜在的なリスクとして認識されやすい。本カテゴリーにおいて、教師が活動に直接関与していない教師の不安とためらいを、単なる個人の消極性としてではなく、組織的な背景をもつものとして理解するようになった背景には、こうした構造への気づきがある。

周囲の教師が示した慎重さは、日本の教師文化独特の同僚との調和優先（吉田, 2005)が作用し、新しい活動に踏み出すことで既存の統合を乱すことへの懸念として捉えられる。加えて、そこには生活指導において生徒の逸脱行動を回避するために、教師集団が管理を徹底すべきであるという、鈴木（2012）のいう共同歩調のレトリックが強く機能していたと考えられる。すなわち、周囲の教師の慎重さは、校則見直しという変化が、この共同歩調によるリスク管理の枠組みを揺るがすことへの、組織的な防衛反応として解釈できる。

さらに、こうした理解を通じて教師は、校則見直しにおける変化を同僚である教師自らが前面に立って進めることの難しさを感じていた。これは、従来の指導方針を重視する学校文化が改革から遠ざかる方向性への圧力として作用する、時任・寺嶋（2018）のいう社会的方向づけの影響として捉えられる。結果として教師は、校則見直しという変化は、個人の熱意だけで突破しがたい組織的な力学の中に置かれていることを深く認識した。

TT カテゴリー④教師による環境調整の教育的価値の捉え直し

O-TT5 教師は外部人材と協力し生徒自身が主体的に課題達成をしたと感じられるように課題解決の足場架けをする
O-TT6 生徒の成長を認める他の教師からの声掛け・賞賛が教師の自己効力感を高める
R-TT6 教師が生徒から見えないように行った伝統的規定概念を見直すための環境調整により、生徒に主体的にやり遂げたという実感が生まれたことで教師は環境調整の教育的意義を認識した

R-TT8 伝統的規定概念を見直すために生徒が組織の壁を打ち破ることに積極的な姿をみて、組織の保守の中核としての教師集団に属する自分達が壁を打ち破るための環境調整の教育的義務があると感じるようになる

本カテゴリーでは、生徒の主体的な活動を支えるために教師が行った調整業務が、単なる事務的な裏方仕事から、教育的な意義をもつものへと意味づけされた様相をまとめた。こうした組織的な力学（社会的方向づけ）の存在をふまえ、教師は生徒の取り組みを支えるためには、自身の熱意だけで突出するのではなく、周囲との調整と関わり方を問い直す必要性を意識し、組織構造への働きかけへと目を向けるようになっていた。 実際に、校則見直し活動を通じて教師は、生徒の主体的な取り組みの背後で自らが担っていた関わりを振り返り、直接的な指導と介入とは異なるかたちで、生徒の活動を支えるための条件と関係を整える役割としての環境調整に教育的な意味を見出すようになっていた。とくに教師の語りからは、生徒が主体的に活動している場面の背後で、校則をめぐる合意形成・関係者間の役割分担、活動が円滑に進むための調整業務に関与していた経験が繰り返し語られていた。

こうした教師の環境調整への注力は、外部人材との協働における役割の再編プロセスとして説明できる。本実践において、生徒への直接的な助言・伴走を外部人材が担うことで、教師は従来の指導的な役割から一時的に離れることが可能となった。この役割の機能的な分化により、教師は外部人材には担えない、学校組織内部の文脈を知る教師だからこそ可能な役割として、環境整備の重要性を再発見したといえる。これはまさに、連携者（外部人材）が活動にアクセスしやすい環境を整えることで相互の役割を最適化する、今野（2017)のいう手段的横断を通じた役割の再構築プロセスそのものであった。

さらに、教師がこのような黒子的な役割に積極的な意義を見出した背景には、生徒の変容から得られる肯定的な実感があったと考えられる。本実践において、教師は自らが行った環境調整によって生徒が主体性を発揮する姿を目の当たりにし、その関わりが生徒の成長に寄与するという確信（やりがい）を得ていた。このプロセスは、教師の働きかけによる生徒の適応行動の増加が効果の体験となり、教師自身のワーク・エンゲイジメントを向上させるとする、飯島ら（2020)の知見によって裏づけられる。

すなわち、教師は環境調整という関わりを、単なる補助的対応としてではなく、生徒の主体的な取り組みを支え、教師自身にも職業的な充足感をもたらす教育的実践として捉え直すようになっていたことが示唆される。

以上のように、外部人材が介在した校則見直し活動を通じて、教師は自らの役割と関わり方を問い直し、生徒の主体的な取り組みを成立させていた関係と条件に目を向けるようになっていた。

TT カテゴリー⑤生徒観の転換を通じた指導観の再構成

O-TT3 伝統的規定概念の見直しを生徒が主導する姿をみて、教師は社会参加する生徒を育成することを志す
O-TT4 生徒の主体的な行動が生徒は消極的であるという生徒観を、生徒は積極的である

というものへと変化させる
Q-TT1 活動を通じてあえて待つことで、生徒の主体性が高まるという経験をしたことで、教師からの積極的な助言・励ましより、待つことが有効に働くことがあるという認識に変わった
R-TT1 生徒の主体的な活動への参加は、生徒は消極的であるという教師の生徒観を、生徒は主体的であるという認識へ変化させる
R-TT2 伝統的規定概念を見直す活動を通じて生徒が非主体的・利己的であるという認知が水平的な立場での指導により、主体的・他利的であるという認識へ変化したことで、教師の指導観が積極的な介入から見守りの立場、場づくり、足場架け重視に変化する
R-TT7 一般教師と過去の教師自身の共通の認識であった、生徒は非主体的・利己的で積極的な介入を必要とするという生徒観を、活動を経て生徒は主体的で他利的であるという新たな生徒観と比較し、過去の自分の生徒の見取りの不足を意識する
R-TT10 教師は生徒と水平的な関係で関わることで生徒の主体性を引き出す

本カテゴリーでは、生徒が主体的に課題に関与する姿に触れることで、教師が従来の受動的な生徒観を問い直し、生徒を信頼して任せるパートナーとしての指導観へと再構成していく様相を整理した。校則見直し活動において生徒が主体的に課題に関与し、意見を表明しながら取り組む姿に触れることで、教師は、生徒は消極的で、積極的な介入を必要とする存在であるといった従来の生徒観を問い直し、生徒を主体的・他利的な存在として捉え直すようになっていた。こうした生徒観の転換は、過去の自らの見取りと教師集団に共有されてきた認識との比較を伴う内省を通じて生じており、その結果として教師は、指導の在り方を積極的な介入中心の関わりから、生徒を信頼して見守り、場づくりと足場架けを重視する関わりへと再構成していた。

こうした教師の指導観の変容は、Cook-Sather（2002）が提唱する生徒の視点に権威を与えるプロセスとして説明できる。本実践において教師が、生徒の異論・提案を反抗・未熟な意見として退けるのではなく、学校改善のための正当で重要な意見として受け止めたことは、単なる受容を超え、生徒の視点を権威づけしたことに他ならない。この教師の態度の転換は、Cook-Sather（2002）のいう、信頼に基づく対話的な関係を構築し、教育実践を質的に変化させたと考えられる。

この態度の変容は、秋田(1992, 1995）が示す熟達化モデルとも合致する。秋田(1992, 1995)は、教師が熟達するにつれて授業を知識の伝達の場から共同作成の場へと捉え直すことを指摘している。教師が生徒の視点に権威を与えたことで、校則見直しという活動は、教師が正解を教える場から、生徒と共に新しい学校文化を共同作成する場へと再定義されたのである。このように、生徒の主体的な姿に繰り返し触れる経験を通じて、教師は生徒を導くべき対象ではなく、ともに考え、任せることのできるパートナーとして捉え直すようになっており、本カテゴリーは、教師自身のまなざしと役割認識の転換を示すものである。

5.5.1 教師が語る教師自身の変容のカテゴリー分類（TT カテゴリー）のまとめ

本研究における教師インタビューの分析からは、校則見直し活動を通じて、教師が自らの役割と関わり方を引き受け直していく過程が浮かび上がった。そこでは、教師が意見を述べやすくなったり、生徒の主体性を信じる姿勢をもったりといった個別の変化以上に、校則という教師と生徒の双方が当事者となる強い規範性をもつテーマにおいて、教師自身の立ち位置が問い直されていた点に特徴がある。このような実践において教師は、従来の指導者・評価者としての立場を自明なものとして維持することが難しくなり、生徒の取り組みにどのように関与するのかを、活動の過程で繰り返し考えざるをえない状況に置かれていた。教師の理論記述からは、外部人材との協働・生徒主体の活動を経験する中で、校則をめぐって教師集団に共有されてきた伝統的規定概念と役割期待の存在が、あらためて意識されるようになっていたことが確認された。

教師は、外部人材を校則の是非と解決策を提示する存在としてではなく、教師自身の生徒への関わり方を捉え直す契機として位置づけていた。その過程で教師は、直接的な指導と介入といった従来の役割から一時的に離れ、生徒の主体的な取り組みが成立するための環境調整へと自らの役割を機能的に再構築し、そこに新たな教育的意義を見出すようになっていた。そして、こうした環境調整を通じて生徒が主体的に思考・判断する姿に触れる経験は、最終的に教師の生徒観を転換させ、生徒を指導の対象としてではなく、学校文化を共に創る共同作成のパートナーとして認め、その声に権威を与える関係へと指導観を再構成させていた。

すなわち、本研究で確認された教師の変化は、生徒主体の実践に付随して生じる副次的な変化ではなく、外部人材が介在した校則見直しという実践条件のもとで、教師が自らの立ち位置・関わり方を自覚的に問い直し、専門職としての役割を再構築していく能動的な過程として理解することができる。

5.6 結言

本章では、外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動に参加した複数の生徒・教師へのインタビューを SCAT 分析して得られた理論記述を統合してカテゴリーとして整理することで、生徒と教師に生じた変容とその要因をまとめた。本章の分析は、校則という規範的テーマがもつ役割期待に対して、外部人材という第三者の介在が学校内の関係と条件を組み替え、構造的相互作用を成立させることで、生徒と教師の変容を促したことを示した。

生徒側の理論記述からは、外部人材の介在が、校則をめぐる対話で生じやすい教師―生徒の役割期待を相対化しつつ、失敗不安の緩和と支援要請、関係性の水平化を同時に成立させ、対話の場に参加し続ける足場として受け止められていたことが示された。そのうえで生徒は、活動過程の意味づけ、成長実感、内省、理解を得る経験を積み重ねながら主体性・自己

効力感を形成し、校則を当事者課題として捉え直す中で他者への関心・共感・援助行動を促進させ、さらに対話を通じた他者視点の獲得と協働的思考の形成へと展開していた。すなわち、生徒の変容は、支援の仕組みを前提にしつつ、認知的事象の積み重ねが相互に関わり合いながら立ち上がっていたことが示された。

教師側の理論記述では、生徒の変化は発言の増減としてではなく、校則という規範的テーマを前に、生徒がどのような立場から学校の課題に関与しようとしていたのかという取り組み姿勢を中心に捉えていた。また、生徒の成長実感と自己効力感は活動の場に閉じず、教師による言語化と承認を通じて確かめられる側面が示され、生徒の変容が学校内の関係の中で強化されていく点が示された。これらを重ね合わせて考察すると、本実践では、校則という身近で当事者性を引き受けやすいテーマが、他者への関心と協働を促す契機となる一方で、生徒・教師の役割期待を強めて対話を硬直化させ得る条件でもあった。そのうえで、本実践のように外部人材が教師でも生徒でもない第三者の立場として介在し、教師が指導者役割に固定されにくい関係が整えられていたことは、校則というテーマは、生徒の主体性を引き出す題材である一方、教師にとっては管理と統制を象徴する題材であるという二面性のもとで構成的相互作用を成立させ、生徒の変容が生じる要因として重要であった。

さらに本章は、生徒の変容のみならず、教師自身がこの実践条件のもとで自らの立ち位置と関わり方を引き受け直していく過程を示した。外部人材との協働と生徒主体の取り組みへの参与を通じて、教師は学校での伝統的規定概念と管理者としての役割期待を意識化した。そのうえで、生徒の主体的な活動を支える環境調整の教育的意味の捉え直しをし、生徒を学校文化を共に作るパートナーとして捉え直すといった生徒観の転換を通じて指導観を再構成していた。以上より、外部人材が介在する校則見直し活動は、生徒の変容を支える実践であると同時に、教師にとっても関与の枠組みを問い直す実践となり得ることが示唆された。

第 6 章　　総合考察

6.1 諸言

本章では、第 4 章の SCAT 分析結果および第 5 章のカテゴリー分析から得られた知見を統合し、外部人材の介在がいかなるメカニズムで学校内の関係性を変容させ、生徒と教師の共変容を導いたのかについて総合的な考察を行う。なお、本研究のリサーチクエスチョンに対する最終的な回答および結論については、次章で述べる。

6.2 生徒主体の校則見直し活動への外部人材の介在がもたらす変容プロセス

本節では、外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動において、生徒と教師にいかなる変容が生じたのか、そのプロセスの様相を考察する。本節では、第 4 章および第 5 章の分析結果に基づき、双方の変容をエージェンシーの獲得と省察的実践の深化という観点から整理する。

6.2.1 生徒の変容プロセス：関係性の中でのエージェンシー（主体性）獲得

本研究の分析から、校則見直し活動に参加した生徒は、校則を一方的に与えられるものとしてではなく、自ら関与し、意見を表明しうる対象として捉えるようになっていたことが確認された。SS カテゴリーおよび TS カテゴリーに基づくと、生徒の変容は以下の 3 つの側面から構成されていることが明らかとなった。

第 1 に、自己効力感の醸成である。生徒は、当初は結果（校則が変わるか否か）に固執する傾向があったが、活動を通じて、自分の意見が他者に受け入れられる経験・対話を通じて理解を得るプロセス自体に価値を見出し、それが次の行動への自信（自己効力感）へとつながっていた。

第 2 に、他者への共感と援助行動への変容である。自身の不満・要望から出発した動機は、調査・対話を通じ、他者の苦痛・不利益に触れることで、利己的な要求から、他者のための援助行動へ転換された。

第 3 に、協働的思考の獲得である。異なる立場の他者（教師、外部人材、保護者、地域住民、一般教師、一般生徒など）との対話を重ねる中で、生徒は自らの主張を相対化する他者視点を獲得し、対立を乗り越えて合意形成を目指す協働的な思考様式を形成するに至った。

これらの変容は、生徒単独で生じたものではなく、教師と外部人材との関係性の中で支えられていた。第 5 章の分析において、主体性として記述されたこれらの変容プロセスは、第 1 章で定義した、エージェンシー、すなわち、与えられた環境に適応するだけでなく、自らの手で環境をより良いものへと変革しようとする意志と能力の形成プロセスとして理論的

に位置づけられる。生徒の語りからは、教師が見守り・伴走の立場で関与していたことが、心理的安全性として機能し、失敗への不安を軽減させていたことが示されている。こうした教師の関わりは、子どもの視点を尊重し自発的な行動を促す、自律性支援（鹿毛・上淵・大家, 1997）として機能しており、それが生徒の有能感（自信）と内発的動機づけを高め、主体的な関与を支える心理的基盤となっていたと考えられる。

さらに、教師が校則に対する自身の考えと本音を語る場面を通じて、生徒は教師を管理者ではなく、共に悩む当事者として捉え直した。このことが生徒の主体的な関与をより強固なものにしていたといえる。これは、図 6 において示す、心理的安全性が担保された、聴き合う関係の中で、生徒の声が教師に受容され、実質的な影響力をもつことによってエージェンシー（主体性）が強化されるプロセスと合致するものである。

本節で考察した生徒の変容は、単なるスキルの獲得に留まらない。生徒は、学校という空間においてルールを与えられる受動的な客体から、対話を通じて環境を再構築する変革の主体へと、そのアイデンティティを根本的に転換させたといえる。次節で述べる教師が省察的実践家へと変容したのと同様に、生徒もまた、エージェンシーの発揮者へとその存在様態を変容させていたのである。

6.2.2 教師の変容プロセス：外部人材の介在による教師の省察的実践の深化

前項では、生徒の変容プロセスを確認した。本節では、活動に参加した教師へのインタビューをもとに、活動経験が教師自身の役割認識と省察の深化にどのように影響していたのか、そのメカニズムを考察する。

まず、第 5 章の分析から明らかになったのは、教師の役割認識の質的な転換である。活動に参加した教師は、外部人材の振る舞いに触発され、従来の正解を教える指導者という役割から一時的に離れ、自身の迷いと考えを生徒と共に語る、参加者としての振る舞いへと移行していた。これは、朝倉・清水（2014）が指摘する信念類型において、一方的な指導を強調する管理者型から、生徒との双方向的な関係を重視する支援者型へと役割認識がシフトしたことを示唆する。

通常、学校組織においてこのような役割転換は容易ではない。2.4.2 節で述べたように、学校組織には、指導・管理の徹底を求める社会的方向づけ（時任・寺嶋, 2018）が強く働いており、教師は同調圧力の中で、管理者としての役割を固定化されがちである。しかし、本研究の事例において教師はこの圧力を相対化し得た。その鍵となったのが、他者視点の獲得と技術的合理性からの脱却にあると考えられる。

外部人材が、学校の常識にとらわれず生徒と対等に関わる姿は、教師にとって自らの実践を客観視する鏡となった。Galinsky and Moskowitz (2000) が示唆するように、意識的に他者の視点に立つことは、ステレオタイプ的な思考（ここでは、教師は教え導くものであるという固定観念）を抑制する機能をもつ。教師は、外部人材の視点を取り込むことで、自明視

していた、指導・評価という関わり方を相対化し、本来は同質性の高かった生徒と同僚の振る舞いさえも、自らのあり方を問い直す新たな鏡として捉え直すに至ったのである。

この視点の転換は、ショーン(1983/2001）のいう技術的熟達者から省察的実践家への移行プロセスとして説明できる。従来の学校文化において教師に求められてきたのは、確立された理論と指導法を効率的に適用する、技術的合理性に基づく熟達者としての振る舞いであった。しかし、外部人材という異質な他者が介入し、生徒が主体となり校則を見直すという複雑で不確実な状況下では、これまでの経験・知識といった技術的合理性は機能しない。活動の中で教師たちは、この不確実性の中で、外部人材と生徒の反応といった、状況との対話を通じて、その場で自らの指導観を書き換える行為の中の省察の経験を積んでいった。

活動での教師の変容は、単なる指導スキルの向上ではなく、外部人材がもたらす視点の転換を契機として、教師が既存の正解を適用する技術的熟達者から、不確実な状況の中で生徒と共に悩み、自らの指導を柔軟に再構成し続ける省察的実践家としての専門性を獲得していくプロセスであり、外部人材の介在は、教師が内面化していた、技術的合理性を相対化する契機として、重要な意味をもっていたと考えられる。

6.3 外部人材の媒介による聴き合う関係の構築と生徒の声の実質化

本節では、6.2 節で示した関係構造の変容の基盤となる、学校内における関係性の再編と対話的な場の成立過程について考察する。具体的には、外部人材がいかにして学校内の境界を越える仲介者として機能し、教師と生徒の間に、聴き合う関係を構築したのか、そしてその場において生徒の声がいかにして実質的な力をもつに至ったのかについて論じる。

6.3.1 外部人材の媒介による境界横断と聴き合う関係の構築

本研究の事例において、外部人材は Akkerman and Bakker (2011）のいう、学校と社会の異なる実践コミュニティが接する境界に位置する、仲介者として、指導・評価する／されるという垂直的な権力構造を一時的に停止させる、構造的なスイッチ機能していた。彼らがもつ、学校内部の論理に完全には埋没していない、曖昧な立ち位置こそが、学校内に強固に存在する、指導・評価する／されるという垂直的な権力構造を一時的に緩和し、対等な対話の場を成立させる重要な要因となっていた。

第 5 章で抽出された、TT カテゴリー①外部人材の介在による教師の役割期待の相対化と当事者性の再編は、この構造変化が教師の内面に及ぼした影響を示している。外部人材が仲介者として介在することで、教師は、常に正解を示さねばならないという学校文化特有の圧力（社会的方向づけ）から解放され、1 人の対話の当事者として生徒と向き合うことが可能となった。この変化は、佐藤（2006, 2014, 2018）のいう、聴き合う関係が、単なる心理的な心がけによってではなく、外部人材という異質な他者を媒介とした、場の構造化によって成立したことを意味する。すなわち、外部人材は知識を提供する支援者としてではなく、教

師と生徒の固定的な関係性を流動化させ、水平的な関係へと再編する構造的な足場として機能したといえる。

さらに重要な点は、この変容が活動の場に留まらず、教師集団全体への境界横断の契機となっていた点である。分析結果が示すように、活動に参加した教師は、生徒との対話を通じて獲得した新たな視点を携えて職員室（教師集団）へと戻り、そこでの議論に関与していた。このプロセスにおいて、教師自身が、活動の場と学校組織（職員室）という 2 つの活動システムの境界を行き来する越境者となり、石山（2022）が指摘するように、慣れ親しんだホーム（職員室）に新たな対話の可能性と変革の視点を持ち込み、一般教師を新たな関係性へと巻き込む（還流する）媒介機能を果たしていたと捉えられる。この視点は、外部人材の導入効果を、個人の変容だけでなく、学校組織全体への対話を通じた関わりの波及という観点から捉える理論的射程を提供するものである。

6.3.2 student voice の実践としての校則見直しとエージェンシー（主体性）

本研究における校則見直し活動は、単なる学校のルールの変更手続きにとどまらず、生徒が学校というコミュニティの当事者として立ち上がる生徒の声の実践プロセスとして機能していた。佐藤（2006, 2014, 2018）は、現実社会の複雑な課題に向き合う学びを、真正の学びと定義している。正解のない校則という現実的な課題に対し、生徒が外部人材・教師と対話を重ねながら最適解を模索した本事例は、まさに、真正の学びの場であったといえる。

しかし、本研究においてエージェンシー獲得の核心となったのは、Lundy モデルの 4 つ目の要素である影響力の実感である。第 5 章の分析では、生徒の変容プロセスとして、SS カテゴリー③校則見直しへの関与を通じた主体性・自己効力感の形成が導出されている。中でも理論記述 E4「関係者間で対話を通じて理解を得る経験が自己効力感を醸成し、主体的な参加を促す」は、生徒が自らの発言が他者に理解され、現実に影響を与えたという手応えを得ることが、活動への関与を深める決定的な要因であったことを示している。これは、第 1 章で指摘した日本の若者が抱える、学習性無力感（どうせ何も変わらない）を克服する鍵が、自分たちの提案が教師と学校運営側に真剣に検討され、実際に学校を変えたという、影響力の経験にあることを裏づけている。

Cook-Sather (2006) が student voice を単なる音ではなく、現状を変革する力として位置づけたように、本事例の生徒たちは、自らの声が学校という現実に影響を与える経験を通じて、受動的な学習者から学校づくりの主体へと変容した。すなわち、外部人材と教師が協働して構築した、聴き合う関係は、生徒の声を単なる意見として消費せず、実質的な影響力へと転換させるための場として機能し、その経験が生徒のエージェンシーを飛躍的に高める結果をもたらしたと結論づけられる。

6.4 建設的相互作用：モニター役の介在と省察による変容メカニズム

本節では、6.3 節で論じた関係性の再編がいかにして個人の認知的な変容をもたらしたのかについて、建設的相互作用の枠組みからそのメカニズムを考察する。

6.4.1 外部人材と生徒の声が担うモニター役

前節までに確認された教師と生徒の関係変容は、知識科学的な視点、とりわけ協調的な問題解決における、役割分担の観点から説明可能である。Shirouzu, Miyake, and Masukawa (2002) は、協調作業において他者が、実行役の思考をモニター役として観察し、異なる視点から介入することが理解を深化させると指摘している。本事例において外部人材は、意図的に解決策（正解）を提示しないことで、認知的な実行役になることを回避し、対話プロセス全体を俯瞰する、モニター役としての機能を構造的に確保していた。

この外部人材の立ち位置は、教師の認知プロセスに決定的な影響を与えた。通常、教師は教室空間において、指導・評価するという実行役の重圧下にあるが、外部人材がモニター役として場を運営（指導・進捗管理）することで、教師はその重圧から一時的に解放された。これにより、教師は自らの指導観（既有スキーマ）を客観視するための機会を得た。このことは、生徒の発話を評価対象としてではなく、自らの思考を更新するためのモニター情報として受け取ることを可能にした。これは、第 5 章の TT カテゴリー②外部人材との協働による視野拡張で示された教師の認知変容のメカニズムを裏づけるものである。

さらに、この場においては生徒の声もまた、教師に対するモニター役として機能しはじめた点も重要である。外部人材が作り出した水平的な関係性の中で、生徒が発した率直な疑問と提案は、教師が保持していた、生徒は指導される対象であるという固定的な生徒観に対して、Miyake (1986) のいう、不整合を突きつける役割を果たした。すなわち、外部人材が構造的なモニター役として場の枠組みを支え、その中で生徒の声が、内容的なモニター役として教師の固定観念に揺さぶりをかけるという、2 つのモニター機能があったと考えられる。この相互補完的な働きかけが、教師を既存の役割期待 (TT カテゴリー③) から引き剥がし、新たな指導観へと再構成を強力に後押ししたと考えられる。具体的には、教師が抱いていた従来の生徒観、教師が正解を教え、教師主導で導くべきとする指導観から、教師が成長・発話を支援し、待つことこそが生徒の成長へつながるという指導観への転換である。外部人材と生徒の声が、教師の既存の役割期待と固定観念に対して相互補完的にモニターとしての役割を果たした結果、教師は一時的に既存の役割から距離を取り、異なる立ち位置から学校内の対話に関与することが可能になったと捉えられる。

さらに、この相互作用は、教師を変容させただけではない。生徒が教師に対して意見を表明し、教師との対話を通じてその背景にある論理（学校の事情など）に触れる経験は、生徒自身の思考を洗練させる機会としても機能していた。Shirouzu, Miyake, and Masukawa

(2002) が示唆するように、他者（教師）の思考を吟味するプロセスを通じて、生徒は単なる要求の主張を超え、異なる立場の論理を調整・統合しようとする、第 5 章（SS カテゴリー⑤）で確認された協働的思考を形成していったのである。

6.4.2 教師の省察的実践と知識の再構成

6.2.2 項では、外部人材との相互作用を経て、教師が技術的熟達者から省察的実践家へと変容したプロセスを概観した。本節では、その変容がいかなる専門的知識の書き換えによって生じたのか、その内的な論理プロセスを、TT カテゴリーを用いて詳細に検討する。

分析の結果、教師たちが保持していた、正解を示し、管理するという既存の指導観が、外部人材と生徒の相互作用を目の当たりにすることで揺らぎ、その有効性に疑念を抱くというプロセスが複数の教師インタビュー分析でみられた。以下では、この変容メカニズムが最も顕著に現れた X 校を代表的事例として、具体的な知識の再構成プロセスを詳述する。当初、X 校の教師は、正解を示し、管理するという指導観を保持していたが、外部人材と生徒の相互作用を目の当たりにすることで、その有効性に疑念を抱くに至った。このプロセスにおいて決定的な役割を果たしたのが、TT カテゴリー⑤生徒観の転換を通じた指導観の再構成である。教師は、外部人材の関わりによって生徒が主体的に動き出す姿に直面し、生徒は指導しなければ動かないという従来の生徒観を棄却せざるを得なくなった。この生徒観の転換が、教師自身の役割認識の修正を強く迫る要因となったといえる。

その結果、教師は、いかに教えるかという指導方法だけでなく、教師は何をすべき存在かという役割そのものを再定義するに至っていた。具体的には、正解を示し管理するという指導観から、生徒の主体的な活動を支えるために環境を調整するという指導観への転換である。

本研究が明らかにした教師の変容とは、外部人材という他者との遭遇を契機として、生徒観の転換（カテゴリー⑤）が先行して起こり、環境調整という新たな指導観（カテゴリー④）が生成されるという、知識の再構成プロセスであったと考えられる。ここで重要なのは、教師が生徒の主体性を支えるために環境調整を行うという実践自体は、従来の教育実践においても一定程度存在していた点である。本研究の新規性は、そのような実践の存在を示すことではなく、外部人材との相互作用を通じて、教師が従来の指導・管理を前提とした役割認識を相対化し、生徒観の転換を経て、環境調整を教育的実践として再意味化していく変容プロセスを示した点にある。このような知識の再構成プロセスは、6.2.2 項で述べた、技術的熟達者から省察的実践家への移行を実証的に裏づけるものであると考えられる。

ただし、ここで描出した変容プロセスは、本研究が抽出した教師の変容メカニズムの典型的な一形態を、分析データが最も豊富であった X 校を代表的事例として構造化したものである。 当然ながら、学校組織の文化、教師の経験年数、あるいは生徒集団の特性といった文脈的要因によって、変容の現れ方には多様性があり得る。したがって、本節の知見は、外

部人材の導入が単一の経路で教師の変容を約束するものではなく、第 5 章で示したような組織的な受容条件と相互作用の質が影響を与える点に留意が必要である。

6.5 総合考察：外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における教師と生徒の変容メカニズム

本節では、ここまで論じてきた、構造的側面および知識的側面の考察を統合し、外部人材との協働がいかにして学校内の関係構造を変容させ、生徒と教師の共変容を導いたのか、その全体メカニズムを図 6 に示す。本研究で明らかになった核心的な知見は、外部人材の介在が、学校特有の指導・評価する／されるという垂直的な関係構造を一時的に停止させ、教師と生徒が対等に向き合う、水平的な対話の場を創出した点にある。この外部人材の介在がもたらす関係構造の変容は、外部人材が学校と社会の境界に位置する存在として関与することで、以下の 3 つの機能が連鎖的に働き、変容を生み出すメカニズムを示している。

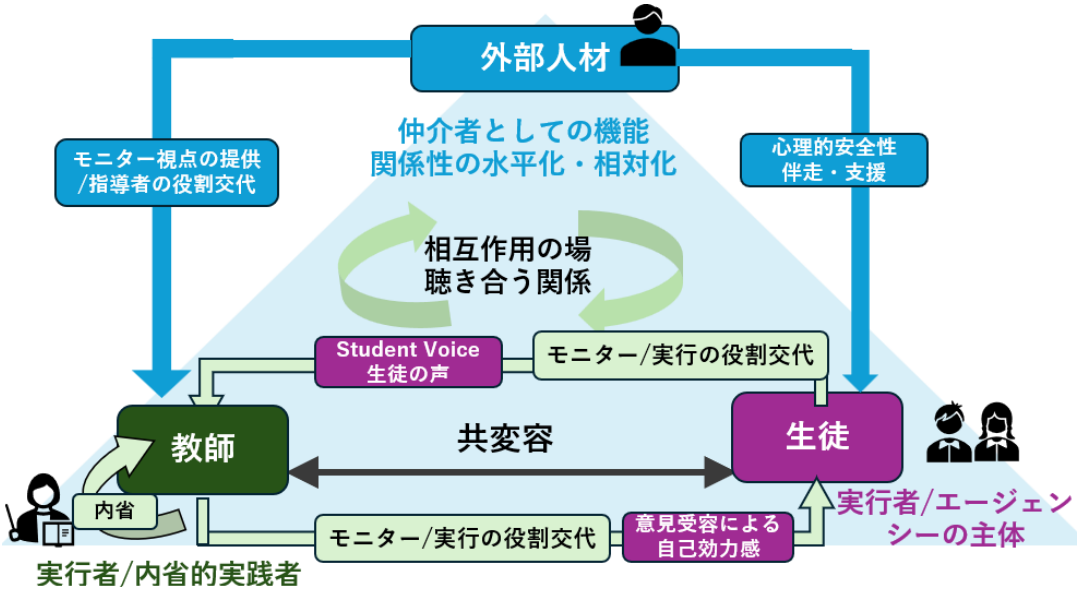

図 6 外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動における教師と生徒の変容メカニズム

第 1 に、外部人材が Akkerman and Bakker (2011) のいう仲介者として機能し、関係性を流動化させる点である。外部人材は特定の正解を提示するのではなく、教師と生徒の声を媒介する存在として振る舞い、活動が行き詰まった際には教師・生徒双方からの相談先として機能していた。この関わりは、教師にとっては指導的役割を相対化させる、Miyake (1986) のいうモニターとして機能し、生徒にとっては対人リスクを恐れずに発言できる心理的安全性（Edmondson, 1999）を担保していた。

第 2 に、この場において、役割交代が生じる点である。Shirouzu, Miyake, and Masukawa (2002) が指摘するように、協調的な問題解決においては、実行役とモニター役の頻繁な交

代が理解を深める。本メカニズムにおいても、教師が一方的に教える役割に留まるのではなく、時に生徒が提案し（実行）、教師がそれを受け止める（モニター）という役割のスイッチが起きていた。この互いの声を単なる情報としてではなく、思考を触発する声として受容し合う関係性は、佐藤（2006, 2014, 2018）のいう聴き合う関係の成立を意味している。

第 3 に、この相互作用の中で、生徒の声が実質化される点である。教師が指導者としての構えを解き、生徒の声を真正面から聴き取る応答的な姿勢を示したことが、Conner et al. (2025)が示唆するようにエージェンシー（主体性）を触発し、その生徒の姿がまた教師の省察を深めるという共変容のサイクルが生成されていた。

以上から、外部人材が単なる支援者としてではなく、学校組織特有の固定的な関係構造に揺らぎを与え、教師と生徒が新たな関係性を再構築するための触媒として機能する構造があったことを表している。この三者間の動的な相互作用こそが、個人の変容を支える基盤となっていたのである。

6.6 結言

本章では、分析結果に基づき、外部人材が学校組織にもたらす変容のメカニズムについて、理論的枠組みを用いて総合的に考察した。考察の結果、外部人材は単なる業務支援者ではなく、学校と社会の境界に立つ、仲介者として機能することで、学校特有の垂直的な権力構造を一時的に停止させることが明らかになった。この場の構造変化が、教師と生徒の間に、聴き合う関係を成立させ、教師を省察的実践家へ、生徒をエージェンシーの発揮者へと導く相互作用の基盤となっていた。外部人材という第三者の介在によって、学校が単に知識を伝達する場から、生徒と教師が互いの論理を尊重し合う場となった。生徒はもはや指導を受けるだけの対象ではなく、教師と共に学校のあり方を問い直し続ける、自律的なパートナーとしてその存在を確立させていたといえる。

第 7 章　　結論

本研究は、生徒主体の校則見直し活動において、外部人材の介在がいかなるメカニズムで教師と生徒の関係性を変容させ、新たな協働を生成するのかを明らかにすることを目的とした。本章では、第 4 章から第 6 章で行った分析と考察に基づき、本研究の成果を要約する。

第 4 章では、生徒・教師・外部人材へのインタビューデータを用いた SCAT 分析により、校則見直し活動の時系列的な変容プロセスを記述した。分析の結果、外部人材の介入が、生徒における学習性無力感の克服と、教師における管理と自律のジレンマの解消を促し、停滞していた活動を前進させる重要な契機となっていたことを明らかにした。

第 5 章では、SCAT 分析から得られた理論記述を統合・カテゴリー化し、生徒と教師の変容を促す要因を整理した。ここでは、外部人材の介在が、学校内の固定的な関係性を水平化する、支援の仕組みとして機能し、生徒の心理的安全性を担保するとともに、教師が自らの役割を指導者から環境調整者へと再定義する契機となっていたことを示した。

第 6 章では、これらの知見を統合し、外部人材が Miyake(1986)のいう、モニター役として機能することで、教師と生徒の垂直的な権力構造を緩和し、対等に向き合う水平的な関係をつくることで、教師・生徒間に聴き合う関係を創出し変容を促すメカニズムを示した。この空間において、教師が Lundy(2007)のいう真正な聴衆として生徒の声を受け止めたことが、生徒に自らの発言が学校を変えうるという、影響力の実感をもたらし、生徒のエージェンシー（主体性）を飛躍的に高めていた。

以上の分析により、本研究は、外部人材との協働が単なる業務支援に留まらず、主体的な生徒の姿が教師を省察的実践家へと変容させるという、生徒と教師の双方が相互に影響を与え合いながら高め合う共変容のプロセスを生成されることを実証的に示した。

7.1 リサーチクエスチョンに対する回答

本研究は、外部人材が介在する生徒主体の校則見直し活動において、教師と生徒の関係性がどのように変容し、新たな協働が生成されるのかを明らかにすることを目的としてきた。以下に、第 1 章で設定した 3 つのサブ・リサーチクエスチョン（SRQ）への回答を通じ、メジャー・リサーチクエスチョン（MRQ）への結論を提示する。

(1) SRQ1（介入の機能）：外部人材は、校則という規範的なテーマをめぐる場において、いかにして、第三者として機能し、教師と生徒の固定的な役割関係（評価・指導する／される）を相対化・調整しているのか？

外部人材は、学校と社会の境界に位置する仲介者として機能し、特定の正解を提示せず、教師と生徒双方の声を媒介する役割に徹することで、学校組織特有の垂直的な権力構造（評

価・指導する／される関係）を一時的に停止させた。

彼らが、モニター役として、学校の慣習と教師の指導的振る舞いを客観的な視点から相対化したことが、教師が指導・評価者の役割から降りることを可能にし、特に生徒にとって、心理的安全性が担保された水平的な対話空間を創出する調整機能を果たした。

(2) SRQ2（生徒の変容）：外部人材の介在を通じ、生徒は校則見直し活動の障壁をどのように乗り越え、校則を自らの課題として捉え直すに至ったのか？

生徒は、外部人材によって担保された安全な対話の場と、教師の応答的な関わり（聴き合う関係）に支えられ、学習性無力感と同調圧力といった障壁を乗り越えた。具体的には、自らの意見が他者に受け入れられ、学校という現実に影響を与えたという実感を得ることで自己効力感を高め、校則を変えられない規則から自らの手でより良く変革しうる対象へと捉え直すに至った。

このプロセスを通じ、生徒は受動的な適応者から、環境に変革をもたらす、エージェンシー（主体性）を発揮する主体へと変容した。

(3) SRQ3（教師の変容）：教師は、生徒主体の校則見直し活動における、管理と自律のジレンマを通じて、自らの役割認識と指導観をどのように問い直し、再構築していくのか？

教師は、外部人材と生徒の協働する姿を目の当たりにすることで生じた認知的葛藤を契機として、既存の管理・指導する技術的熟達者としての役割認識を問い直した。

外部人材がモニター役として機能する中で、教師は管理と自律のジレンマを抱えつつも、生徒の主体性を引き出すためには、指導ではなく環境調整と見守りこそが必要であるという認識に至った。その結果、教師は生徒と共に正解のない問いに向き合い、悩みながら実践を更新し続ける省察的実践家としての専門性を再構築した。

(4) MRQ（中核となる問い）：外部人材の介在は、学校内の固定的な関係性をどのように変容させ、生徒と教師の間にいかなる相互作用と変容をもたらすのか？

本研究の結論として、外部人材の介在は、学校組織の固定的な関係性を流動化させる、触媒として機能し、教師と生徒の間に共変容を生みだす相互作用をもたらした。外部人材が介入することで、垂直的な関係性が水平化され、その場において役割交代（教師が聴き、生徒が語る）が生じた。

この新たな相互作用の中で、教師が省察的実践家へと役割を変容させ、生徒の声を受容したことが、生徒のエージェンシー（主体性）を飛躍的に高めた。同時に、主体的に振る舞う生徒の姿が教師の省察をさらに深めるという循環が生まれ、双方が相互に影響を与え合いながら変容していくプロセスが明らかになった。

7.2 知識科学への貢献：外部人材の介入による生徒主体の校則見直し活動を通じた共創の実現

本研究は、個人・組織が新しい意味と価値を創造し、それを変容と実践へと結びつけていくのかという知識創造プロセスを科学的に探究する知識科学へ以下の様な寄与をしている。

(1) 相互主観性の形成による学校現場での共創の実現

第 4 章および第 5 章の分析において、生徒主体の校則見直し活動を通じ、生徒には他者への共感に基づく協働的な思考が醸成され、同時に教師には生徒を支援する環境調整への認識変化が生じるという共変容のプロセスを明らかにした。

この研究成果は、知識科学の視点からは、固定的な役割を超えた相互主観性の形成を伴う、共創プロセスとして解釈できる。本研究で実証したプロセスは、校則という既存のルールを問い直す過程で、教師と生徒が互いの思いや背景（文脈）を共有し、プロセスそのものを通じて新たな目標が動的に生成される、共創の様態を示している。これは、生徒・教師間に他者の目標と思いに共鳴し合う、相互主観性（松前・永井,2018）が形成され、学校生活をより良いものへと発展させようとする共有された動機が立ち上がったことが示されている。

こうした、学校現場での関係性再編を伴う共変容のメカニズムを記述した点は、知識創造活動を理解するうえで新しい視点を与えている。

(2) 外部人材の触媒的介入がもたらす垂直的組織の流動化

第 5 章および第 6 章では、外部人材の介在により、教師と生徒が自明視していた垂直的な力学（評価・指導する／される関係）が一時的に停止し、対等に向き合う関係性が再構築されるプロセスを示した。これは知識科学の視点では、強固なヒエラルキーを持つ組織で、固定化した組織文脈を流動化させるための触媒的機能を持った介在と捉えることができる。

外部人材の介入は、第 6 章で示した通り、教師を日常の指導的役割から解放し、自らの指導観を客観視させる契機となった。同時に、生徒には心理的安全が与えられ、発話・参加が促進されるという既存役割の解除において有効に機能していた。

こうした当事者の内面の変容を促す役割は、組織構造そのものを外部的な命令で変更することが困難な学校のような組織において、外部からの媒介が知識の共有を阻害する構造的障壁を内面から解除し、知識創造を促すことを示した点に学術的意義がある。

7.3 本研究の実践的・社会的貢献

本研究の分析結果から導かれた知見は、生徒主体の校則見直し活動における外部人材活用と教師の役割について、以下の実践的および社会的貢献を提供するものである。

本研究では、生徒主体の校則見直し活動を対象としたが、そこで明らかになったのは、校

則見直し活動に固有の知見に留まらない。むしろ、教師と生徒の間に存在する評価・指導する／されるという垂直的関係性や、既存の制度・慣習を維持しようとする組織文化によって、役割関係や上下関係が固定化しやすい状況において、外部者の介在が既存の関係性を相対化し、当事者間の対話と協働を促進するメカニズムである。

この知見は¥、学校教育に限らず、組織内で既存の役割構造や権力関係が固定化し、当事者間の対話が停滞しやすい場面一般に対しても適用可能性を持つと考えられる。特に、校則見直しのように、正解が一義的に定まらず、多様な立場の調整と合意形成が求められる実践において、外部者が媒介的に介在することは、固定化した関係性を流動化し、新たな協働を生成する契機となりうる。

7.3.1 学校組織における外部人材活用の役割：支援から媒介へ

本研究の実践的含意の第 1 は、外部人材との協働を、学校の課題を外部から解決するための単なる支援的実践としてではなく、学校内の関係構造と役割期待に作用する、媒介的実践として位置づけ直す点にある。

先行研究における仲介者（Akkerman and Bakker, 2011）が、境界をつなぐ人としての役割を指すのに対し、本研究で提起する媒介的実践とは、その仲介者が介在することによって学校内の固定的な人間関係と権力構造が緩和され、新たな対話が可能となる、場の構造と機能に着目した概念である。すなわち、外部人材を単なる支援者（人的リソース）として処遇するのではなく、学校組織特有の硬直した関係性を流動化させ、教師と生徒の間に新たな変容を生み出す触媒として機能させる実践のあり方を指している。

校則見直しのように、教師と生徒の双方が当事者となる実践においては、既存の指導・評価する／されるという垂直的な関係性、役割分担が強く働きやすい。このことが生徒の発話の抑制と対話の停滞を招く場合がある。本研究の知見は、こうした状況において、外部人材が触媒として介在することが、硬直した関係構造の再編を促す契機となりうることを示唆している。

したがって、学校組織が外部人材を導入する際には、単に専門的知識の提供を求めるのではなく、教師と生徒の間に生じる権力性を緩和し、対等な対話の場を構築する役割を期待し、そのための裁量を与えることが重要である。同時に、その活動を特定の教員の個人的な実践に留めず、学校としての公的な活動として位置づけることが不可欠である。分析結果が示したように、公的な承認は、既存の伝統的規定概念（校則）を問い直すことに対する教師の心理的負担を軽減し、外部人材という異物を組織内に受容させるための制度的な足場となるからである。

また、生徒の変容を学校組織として支えるためには、活動プロセスを特定の参加者だけに閉じず、社会的に可視化する仕組みが必要である。分析結果からは、担任教師など活動に直

接関与していない教師からの何気ない声かけと承認を通じて、生徒自身が自らの変化を自覚していく過程が示されていた。これは、外部人材との協働が一部の点の活動にとどまらず、学校という面の関係性の中で意味づけられ、共有されることで、生徒の自己効力感を高める教育効果をもつことを示している。

7.3.2 教師教育への示唆：環境調整者としての専門性

第 2 の含意は、これからの教師に求められる専門性の転換に関するものである。本研究の結果は、生徒の主体性を引き出す教師の役割が、直接的な指導と正解の提示を行う、技術的熟達者から、生徒が対話できる環境を整え、そのプロセスを見守る環境調整者および省察的実践家へと移行する必要性を示している。

特に、外部人材のモニター役としての介在によって教師自身の固定観念が相対化されたプロセスは、教師の変容において、異質な他者との協働が不可欠であることを示唆する。今後の教師教育、校内研修においては、教師が自らの指導観を客観視するために、外部人材を含む多様な他者と協働し、葛藤を含めた対話を経験する機会を意図的に設けることが有効であると考えられる。

7.3.3 社会的貢献：民主的なプロセスの実質化

社会的貢献として、本研究は生徒主体の校則見直し活動を、何を決めるかという成果の問題としてではなく、誰が、どの立場で、どのように語りうる場が成立しているのかという過程の問題として捉え直す視座を提供する。

6.3.2 項で論じたように、生徒が学校運営に対して実質的な影響力を行使できる経験は、生徒のエージェンシー（主体性）を育む核心であった。宇田（2024）による調査では、外部人材を介さない校則見直し活動においては、議論が行われても実際の結果（改定）には結びつきにくいという現状が指摘されており、形式的な参加に陥りやすい傾向にある。Lundy(2007) が指摘するように、子どもの声が適切な聴衆に届き、かつ影響力を持たなければ、それは真の参加とは言えないからである。

しかし、本研究が示したように、外部人材との協働は、学校内に教師と生徒が対等に向き合う水平的な対話の場を創出し、こうした形式的な参加に陥りやすい活動を、実質的な民主的プロセスへと転換させる可能性をもっている。実際に、活動においても、外部人材の介在が教師による主導を抑制し、生徒が本音で語り合える信頼関係を構築したことが確認されている。

さらに重要な点は、この対話的なプロセスが、自己の主張を通すだけでなく、他者の痛みに共感し、異なる立場を調整しようとする、他者と共生する態度を涵養する実践の場となっていたことが活動において確認された点である。このように、学校を単なる教育の場としてだけでなく、生徒が市民として発言し、社会を形成する経験を積む場として再構築する上で、

外部人材を触媒とした関係構造の変革は重要な社会的意義をもつといえる。

7.4 本研究の限界と今後の展望

本研究では、外部人材との協働による校則見直し活動が、教師と生徒の関係性を再編し、双方の変容を促すメカニズムを明らかにした。本節では、本研究の限界を述べた上で、それらをふまえた今後の展望を提示する。

7.4.1 本研究の限界

本研究には、主に以下の 4 つの限界が存在する。第 1 に、事例の限定性とサンプリング・バイアスの課題である。本研究は、特定の外部団体（NPO 等）と連携した調査であることに加え、対象校が結果的に校則・ルールの改定（一部ないし全部）に至った事例で、さらに事後の振り返りにおいて自らの変容を強く認めている当事者（生徒）を分析対象としている。こうした調査設計から、校則改定が認められなかった場合における変容プロセスについては、十分に検討できていない。今後は、活動成果の成否に関わらず、多様な経過を辿った事例を対象とした研究を蓄積し、校則改定が認められなかった場合、学校側との対立が解消されずに活動が頓挫・停滞した場合において、生徒と教師がどのような変容（あるいは変容の阻害）を見せるのかを明らかにしていくことが課題となる。

第 2 に、分析における調査者の当事者性とバイアスの問題である。 筆者自身は、生徒・教師との校則見直し活動において直接的な対話と進捗管理を担う外部人材（コーディネーター）ではなかったが、研究者という立場の外部人材として、活動期間を通じて担当校（W 校）の生徒・教師と継続的に関わりを持ち、活動を観察する立場にあった。このような関与は、質的研究の特性上、現場の複雑な文脈と当事者の微細な葛藤を深く理解し、調査者との信頼関係に基づいた語りを事後インタビューで引き出す上では有効に機能したという側面を持つ。一方で、分析視点に一定のバイアスをもたらした可能性については慎重に検討する必要がある。具体的には、外部人材としての当事者性が、分析結果の解釈において外部人材の介在による効果を過度に肯定的に捉えたり、特定の理論枠組みへの適合性を優先して抽出したりする恣意性を内包する懸念がある。本研究では、こうした主観的バイアスを抑制するため、分析過程では SCAT の手続き遵守し、筆者を含む 2 名での結果の確認により客観性の担保に努めた。

第 3 に、変容の持続性と転移に関する検証の不足である。 本分析は外部人材が介入している特定の期間における変容プロセスに焦点を当てた。そのため、外部人材の介在がなくなった後の学校生活において、構築された主体的な態度と省察的実践が維持され続けるのか、あるいは従来の垂直的な関係構造へと回帰してしまうのかについては、本研究のデータからは断定できない。

外部人材が去った後（足場外しが行われた後）、構築された聴き合う関係、教師の省察的実

践が学校文化として定着し、持続するかどうかについては、長期的な追跡調査が必要である。

第 4 に、影響の波及範囲に関する検証の限定性である。本研究では、活動に中心的に参加した生徒と教師の変容に焦点を当てた。バンデューラ（1977/2012）が指摘する代理体験の効果を考慮すれば、身近な友人が学校を変えていく姿を目の当たりにした一般生徒にも、自己効力感の変化が生じている可能性があるが、その詳細な検証には至っていない。

7.4.2 今後の展望

以上の限界をふまえ、今後の展望として以下の 5 点を提示する。

(1)多様な結果と提案の生成プロセスの検討

本研究では捉えきれなかった、校則改定に至らなかった事例及び、検討の結果として、あえて改定しない（現状維持）という合意に至った事例といった様々なケースの知見の蓄積をすることで、生徒と教師の変容の異なる側面を示すことができると考えられる。

特に、生徒が検討対象となるルールをいかに選択し、対話を通じて初期の主張をいかに精緻化・修正させていくかという、提案の生成プロセスの解明は重要な課題である。例えば、当初は、全面的に私服にしたいと主張していた生徒が、活動での教職員等との対話を通じて、制服を好む生徒の視点という新たな文脈を獲得し、最終的に、制服か私服かを選べる選択制へと提案内容を柔軟に昇華させていくような、活動中の具体的なエピソードの動態を詳細に捉える必要がある。こうした意思決定プロセスを分析することで、外部人材の介在することで、当事者の視野を広げ、協働に寄与しているのかという変容メカニズムをより深く捉えることができると考える。

(2) 教師の実践的省察者としての熟達化と他領域への波及

本研究では、外部人材との協働が、教師の固定的な役割認識を解きほぐし、省察的実践家としての再構成を促すメカニズムを明らかにした。今後は、本事例で確認された変容プロセスが、校則見直し以外の特別活動・日常の指導場面においても同様に発揮されるか、その転移・熟達のプロセスを検証することが課題となる。

特に、特別活動の指導は教科教育よりも苦手意識をもつ教師が多いとされるが、その原因の 1 つは学習目的と指導法が明確でないことにある。本研究で提示した、外部人材との対話的な関わりを通じた省察が、こうした困難さを抱える教師の指導能力向上にいかに寄与し、長期的な実践的省察者としての熟達を支えうるのかを明らかにすることは、教師教育の高度化に資する重要な視点であると考える。

(3) 変容の持続性と足場外しのプロセスの分析

外部人材は永続的に学校に留まる存在ではない。したがって、外部人材が去った後（足場外し後)、教師と生徒がいかにして自律的に水平的な対話の場を維持・再生産していけるかを分析する必要がある。

外部人材がいるから変われたという段階から、「外部人材がいなくても変容し続けられる

組織文化への移行プロセスを解明することが、今後の重要な検討課題となる。

(4) 知識創造教育全般への応用

本研究で確認された、正解のない問い（校則）に向き合う中で教師と生徒が共に学ぶプロセスは、総合的な探究の時間などにおける、知識創造教育の基盤となるものである。

今後は、この関係構造の変容を、校則見直し以外の教育活動（授業づくり・学校行事）に応用し、生徒のエージェンシー（主体性）育成と教師の専門性開発を統合的に支援する実践知を蓄積していくことが求められる。

(5) 外部人材の変容プロセスの解明

本研究では、外部人材の介在による生徒と教師の共変容メカニズムを明らかにしたが、分析の対象は学校内部の当事者（生徒・教師）に限定していた。

三者間の動的な相互作用を前提とするならば、外部人材自身もまた、学校現場での葛藤及び、当事者との対話を通じて、自らの専門性と役割認識を再構成していく変容プロセスを辿っている可能性が高い。

今後は、外部人材自身も直接的な分析対象に含めた調査を行い、支援する側である外部人材自身が学校現場から学び、学校観と支援のあり方を変容させていくのかを明らかにすることが、学校と外部人材による協働の全体像を包括的に理解するための重要な知見となる。

7.5 結言

本研究は、生徒主体の校則見直し活動において学校と外部人材との協働がいかにして教師と生徒の変容を促すかという問いに対し、校則見直し活動における相互作用の分析を通じて、外部人材を触媒とした教師と生徒の共変容メカニズムを明らかにした。

本研究の結論として、外部人材は単なる知識とスキルの提供者ではなく、学校特有の垂直的な関係構造を流動化させ、教師と生徒が人間として向き合う、水平的な対話の場を創出する構造的な機能を果たす可能性があるといえる。教師が管理の鎧を脱ぎ、生徒の声に真摯に耳を傾けたとき、生徒は学校を変える主体としての自信を獲得し、その姿がまた教師の専門性を更新させるという好循環が生成されていた。

本研究で提示したメカニズムは、これからの学校教育における外部連携の意義を、単なる教員の負担軽減から学校組織の文化変容と民主的な学校づくりのパートナーへと再定義するものである。本研究の知見が、学校現場に還元され、外部人材の支援の中で、生徒と教師が共に育つ教育環境の実現に寄与することを願う。

参考文献

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects: A review of educational research. *Review of Educational Research*, *81*(2), 132–169.

秋田，喜代美.（1992）．教師の知識と思考に関する研究動向．東京大学教育学部紀要, 32, 221–232.

秋田，喜代美.（1995）．授業研究と教師の成長．東京大学出版会.

安藤，知子.（2016）．「チーム学校」政策論と学校の現実．日本教師教育学会年報, 25, 26–34.

朝倉，雅史.，清水，紀宏.（2014）．体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響:「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造と機能．体育学研究, 59(1), 29–51.

Bandura, A.（1977）/原野，広太郎(訳).（2012）．社会的学習理論人間理解と教育の基礎［オンデマンド版].金子書房.

Bandura, A.（1995）/ 本明，寛.，野口，京子.，春木，豊.，山本，多喜司（訳）.（1997）．激動社会の中の自己効力．金子書房.

Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement (Working Paper No. 5). Learning Lives Project.

中央教育審議会.（2015a）．チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）．文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf

中央教育審議会.（2015b）．新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）．文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf

Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., & Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: Exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. Journal of Educational Change, 26, 89–118.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. Educational Researcher, 31(4), 3–14.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. Curriculum Inquiry, 36(4), 359–390.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*(2), 350–383.

Egan, S., O'Donovan, M., & Lafferty, N. (2025). Creating an inclusive school community: School leaders' perspectives on student voice and participation. Social Sciences & Humanities Open, 12, 101847.

藤川, 大裕.（2004）. 外部人材活用の可能性. In 今谷, 順重（編）,「外部人材の活用」を実践から学ぶ（pp. 45–60）. 教育開発研究所.

古田, 雄一.（2022）. 生徒参加による対話的な校則見直しの市民性教育効果と課題 ―安田女子中学高等学校「ルールメイキングプロジェクト」の事例から―. *国際研究論叢 : 大阪国際大学・大阪国際短期大学部紀要, 35*(3), 97–116.

古野, 香織.（2022）. 主権者教育において高校公民科教師が外部人材と連携するプロセスに関する研究. *日本教科教育学会誌, 45*(1), 27–38.

Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B.（2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. Journal of Personality and Social Psychology, 78(4), 708–724.

秦, 政春.（1991）. 校則と子ども ―中学校を中心として―. *日本教育経営学会紀要, 33*, 21–30.

早坂, 淳.（2018）.「総合的な学習の時間」における外部人材活用の意義と課題 ―「協働」概念による課題の克服を目指して―. *長野大学紀要, 39*(3), 126–135.

林田, 敏裕., 醍醐, 笑部., 清水, 紀宏.（2024）. 運動部活動の地域移行に対する保護者の態度に影響する要因: 社会経済的地位に着目して. 体育学研究, 69, 299–315.

Henderlong, J., & Lepper, M. R.（2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. Psychological Bulletin, 128(5), 774-795.

五十嵐, 素子.（2017）. 特集論文「何をどう学ぶか」をデザインするためのエスノメソドロジー研究の視点. 質的心理学フォーラム, 9, 35–44.

井, 陽介.（2024）. 生徒指導における「段階的指導」の特徴と可能性. 教師学研究, 27(2), 53–62.

飯島, 有哉., 山田, 達人., 桂川, 泰典.（2020）. 教師の主観的賞賛行動が生徒の学校生活享受感情および教師自身のワーク・エンゲイジメントに与える効果プロセス. 教育心理学研究, 68, 388–400.

井上, 昌善.（2021a）. 外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法 ―地理的分野「地域に届けるハザードマップ」の開発と実践を通して―. *社会科研究, 95*, 1–12.

井上, 昌善.（2021b）. 外部人材の活用を通して社会的有用感の育成を目指す社会科授業構成 ―中学校社会科単元における外部人材に対する教師の働きかけに着目して―. *社会科教育研究, 144*, 12–26.

井上, 昌善.（2021c）. エージェンシーの育成を目指す小学校社会科授業構成: 外部連携を通した単元開発を事例として. 社会系教科教育学研究, 34, 31–40.

石山, 恒貴.（2018）. *越境的学習のメカニズム: 実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像*. 福村出版.
石山, 恒貴.（2022）. 省察（リフレクション）で新たな気づきをもたらす越境学習の効果とは. *日本糖尿病教育・看護学会誌, 26*(1), 73–77.
伊藤, 崇達.（1996）. 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. 教育心理学研究, 44(3), 340–349.
伊藤, まこと., 林田, 敏裕.,清水, 紀宏.（2025）. 運動部活動顧問教師の経験と教師観・生徒観の変容との関連: 中学校運動部活動顧問への質問紙調査から. 教師学研究, 28(2), 31–41.
Jessop, T., & Penny, A.（1998). A study of teacher voice and vision in the narratives of rural South African and Gambian primary school teachers. International Journal of Educational Development, 18(5), 393–403.
鹿毛, 雅治., 上淵, 寿., 大家, まゆみ.（1997）. 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響. 教育心理学研究, 45, 192–202.
神谷, 拓.（2015）. 運動部活動の教育学入門―歴史とのダイアローグ―. 大修館書店.
神谷, 拓.（2018）. 部活動の存在理由:学校,子ども,教員の観点から. 日本部活動学会研究紀要, 1, 45–55.
片山, 紀子., 角田, 豊., 小松, 貴弘.（2017a）. チーム学校に向けた現代的課題 ―生徒指導的観点から―. *京都教育大学紀要, 130*, 35–47.
片山, 紀子., 角田, 豊., 小松, 貴弘.（2017b）. チーム学校に向けた現代的課題（2） ―生徒指導的観点から―. *京都教育大学紀要, 131*, 33–46.
片山, 紀子., 角田, 豊., 小松, 貴弘.（2019）. チーム学校に向けた現代的課題（3） ―生徒指導的観点から―. *京都教育大学紀要, 134*, 51–64.
加藤, 一亮.（2018）. 部活動研究の成果と今後の展望. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学), 65(1), 65–75.
Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. Teaching and Teacher Education, 21, 995–1006.
今野, 貴之.（2017）. 国際交流学習における教師と連携者間のズレとその調整. 日本教育工学会論文誌, 40(4), 325–336.
幸田, 侑希.（2024）. 校則に関する実証研究の動向と今後の展望. 教育論叢, 67, 5–20.
Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal, 33(6), 927–942.
Lyons, L., & Brasof, M. (2020). Building the capacity for student leadership in high school: A review of organizational mechanisms from the field of student voice. Journal of Educational Administration, 58(3), 357–372.

松前あかね, 永井由佳里. (2019). 多様な文脈にある個々人間での相互主観性形成プロセスにおける共創の機能. 日本感性工学会論文誌, 22, 21-38.
松岡, 靖子.（2024）. 常勤型スクールカウンセラーの活動における有効性と課題 : 私学常勤型スクールカウンセラーのインタビューから. 質的心理学研究, 24, 260-277.
松尾, 明子.（2025）. 若者の語りにみられる社会に向けたエージェンシー発揮とその条件: 発揮の背後にある資本・権威構造に着目して. *シティズンシップ教育研究, 5*, 51–64.
真下, 知子., 三宮, 真智子.（2018）. 視点取得への介入教示が他者の言動認知とアドバイス産出に及ぼす影響. 大阪大学教育学年報, 23, 17–28.
三浦, 奈々美.（2024）. 学校組織に変革をもたらす常勤外部人材: 「総合的な探究の時間」のカリキュラム開発・導入過程に着目して. *日本教育経営学会紀要, 66*, 76–91.
Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, *56*(5), 473–487.
Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, *10*(2), 151–177.
文部科学省.（2017）. 中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別活動編. https://www.mext.go.jp/content/20230208-mxt_kyoiku02-100002608_013.pdf
文部科学省.（2021a）. 校則の見直し等に関する取組事例. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1414737_00004.htm
文部科学省.（2021b）. 校則の見直し等に関する取組事例について（教育委員会・学校）. https://www.mext.go.jp/content/20210624-mext_jidou01-000016155_001.pdf
文部科学省.（2022）. 生徒指導提要（改訂版）. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm
内閣府.（2019）. 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成 30 年度）. https://warp.ndl.go.jp/web/20230704213711/www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/cover.pdf
仲里, 直美., 河村, 茂雄.（2025）. 教育相談コーディネーターの取り組みの一考察―ERP を基軸として―. 学級経営心理学研究, 14(1), 59–72.
認定 NPO カタリバ.（2022a）. 校則・ルールの制定や見直しを進めるうえで大切にしたい 9 か条. https://rulemaking.jp/sengen/
認定 NPO 法人カタリバ.（2022b）. みんなのルールメイキング教員ガイド. https://rulemaking.jp/wp/wp-content/themes/rulemaking/assets/pdf/guide.pdf
認定 NPO 法人カタリバ.（2023）. みんなのルールメイキング調査研究報告書. https://onl.la/wvGBEjx

庭山, 和貴.（2016）. 中学校における教師の言語賞賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果. *教育心理学研究, 64,* 598–609.

OECD. (2019). The OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

小田切, 歩.（2016）. 高校の数学授業での協同学習における個人の説明構築による理解深化メカニズム. *教育心理学研究, 64,* 456–476.

小川, 千里., 内野, 博之.（2025）. 解決志向チーム会議の導入が「チーム学校」に与える影響に関する経営学的検討: 管理職のリーダーシップ機能への提言. 教育カウンセリング研究, 13, 20–29.

大谷, 尚.（2008）. 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 ―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 54(2), 27–44.

大谷, 尚.（2011）. SCAT: Steps for Coding and Theorization ―明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法―. 日本感性工学会誌, 10(3), 155–160.

大矢, 隆二., 田井, 優子., 木宮, 敬信., 石黒, 一雄., 柳瀬, 慶子., 百瀬, 容美子., 河合, 美保., 川里, 卓.（2019）. 中学校運動部活動の効果的指導の取り組みに関する研究:教員と外部顧問へのインタビュー調査をもとに(1). 常葉大学教育学部紀要, 39, 117–126.

Pineda-Báez, C., et al. (2019). Supporting student cognitive and agentic engagement: On the role of the teacher. International Journal of Educational Research, 96, 81–90.

相樂, 直子.（2023）. 学校で協働するために必要な能力と養成 ―養護教諭養成課程の取り組みに焦点を当てて―. *コミュニティ心理学研究, 26*(2), 83–90.

笹川, 未来子.（2015）. 外部人材を生かす際の教師の役割に関する考察―新潟県上越市立大手町小学校の授業実践に着目して―. 教育経営研究, 21, 30–37.

佐々木, 幸寿.（2025）. 教職をめぐる今後の教育政策の方向性についての考察: 人口急減社会における教師政策の視点から. 日本教育政策学会年報, 32, 26–42.

佐藤, 学.（2006）. 学校の挑戦―学びの共同体を創る. 小学館.

佐藤, 学.（2014）. 学びにおけるコミュニケーションの構造: 対話的実践による学びの共同体へ. 日本コミュニケーション研究 , 42, 7–13.

佐藤, 学.（2018）. 学びの共同体の挑戦―改革の現在―. 小学館.

Schön, D. A.（1983）/ 佐藤, 学., 秋田, 喜代美（訳）.（2001）. 行為の中の省察―専門家はいかにして行為しつつ考えるか. 産業図書.

Schunk, B. J. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26(3–4), 207–231.

Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *79*(1), 54–61.

城間, 祥子.（2023）. 総合的な学習の時間におけるエージェンシーの集合的達成：多様なアクターとともに作り続ける学習環境としての子ども文楽. *発達心理学研究, 34*(4), 323–335.

Shirouzu, H., Miyake, N., & Masukawa, H. (2002). Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive Science*, *26*(4), 469–501.

角南, なおみ.（2013）. 子どもに肯定的変化を促す教師の関わりの特徴: 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成. 教育心理学研究, 61(3), 323–339.

鈴木, 雅博.（2011）. 学校における組織的意思決定と教師の自律性. *日本教育行政学会年報, 37,* 100–117.

鈴木, 雅博.（2012）. 生活指導事項の構築過程における教師間相互行為. *教育社会学研究, 90,* 146–167.

鈴木, 雅博.（2016）. 教師は曖昧な校則下での厳格な指導をどう論じたか ―エスノメソドロジーのアプローチから―. 教育社会学研究, 99, 47–69.

Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014).Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. Social and Personality Psychology Compass, 8, 374–387.

時任, 隼平., 寺嶋, 浩介.（2018）. 学校改善を担うスクールミドルの成長発達に寄与する教職経験: 複線径路等至性アプローチ（TEA）による分析. 日本教育工学会論文誌, 42(1), 17–29.

常岡, 充子., 高野, 陽太郎.（2012）. 他視点取得の活性化による言語的攻撃の抑制.社会心理学研究, 27(2), 93–100.

宇田, 響.（2024）. 児童会・生徒会活動での校則改定に関する意識. くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要, 57(2), 13–21.

氏原, 陽子.（2013）. 意図的に隠れたカリキュラム. 名古屋女子大学紀要, 59, 149–159.

Weick, K. E.（1995). Sensemaking in organizations. Sage Publications.

矢島, 正.（2014）.中学校吹奏楽部活動における外部指導者の活用についての考察: 中学生、保護者、顧問教師への意識調査をもとに. 群馬大学教育実践研究, 31, 163–172.

山中, 一英.（2018）. 学校教育の社会心理学的論点とその展開可能性 ―「対話的な学び」と「教師教育」に焦点をあてた考察の試み―. *教育心理学年報, 57,* 61–78.

吉田, 美穂.（2005）. 教員文化の内部構造の分析. *教育社会学研究,* 77, 47–67.

本研究に関する業績

1)原著論文

・曾渡部春香,池田満, 学校と外部人材の協働が促す生徒の態度変容とその要因―中等教育での校則見直しの事例分析―,日本教師学研究 29(1),p.39-48,2026 年 3 月,査読あり

2) 国内学会口頭発表論文

・口頭発表：曾渡部春香,池田満,対話を通じた学びを促す中等教育課外活動での生徒の態度変容とその要因,日本教育工学会研究会,日本教育工学会研究報告集,p.19-26, 2023 年 10 月 21 日発表(オンライン) ,査読あり

・ポスター発表：曾渡部春香,池田満, 外部人材と学校の協働による対話を通じた学びを促す課外活動―中等教育での校則見直し活動の実践―,日本教育心理学会,第 67 回総会発表論文集,p.377, 2025 年 10 月 12 日発表（浜松）,査読あり

3)国際学会口頭発表論文

・Tsangwatanabe Haruka, Ikeda Mitsuru, Change of Student Attitudes in Middle School Extracurricular Activities Promoting Interactive Learning, The 4th South East Asian conference on education , SEACE OFFICIAL CONFERENCE PROCEEDINGS p.53–66,2023 年 2 月 19 日発表（チェンマイ/オンライン）,査読あり

謝辞

本博士論文は、筆者が北陸先端科学技術大学院大学（JAIST）の先端科学技術専攻、博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものです。本研究を進めるにあたり、多くの方にご指導・ご支援を賜りました。ここに深く感謝の意を表します。

研究活動全般にわたり、ご指導を賜りました北陸先端科学技術大学院大学知識科学系池田満教授に心より感謝申し上げます。前期課程からご指導を賜り、なんとか本論文をまとめることができました。先生の思考の幅広さと深さに圧倒されてばかりでしたが、先生の本質を捉えるための視点・問いが、及ばずながら、自分自身の中に育っていると感じます。改めて、研究で何を達成したいのか自分自身に問いかけ、研究者としての歩みをスタートさせたいと思います。

本研究の進展につながる多大なご助言を賜りました、北陸先端科学技術大学院大学知識科学系の由井薗隆也教授、西村拓一教授、金井秀明准教授に心より感謝いたします。先生方からのご指摘・ご助言により思考の幅が広がりました。西村教授には、副テーマ論文のご指導も賜りました。重ねて感謝申し上げます。外部審査委員の武蔵野大学名誉教授 古家聡先生に深く感謝申し上げます。論文執筆の作法について大変丁寧にご指導いただくとともに、先生からの励ましと研究を肯定するお声がけにより、研究を前に進めることができました。

本研究は、2021 年度経済産業省「未来の教室」実証事業の一環で行われた実践に関する研究成果の一部です。研究にご協力いただいた実証事業校の生徒・教員の皆様、ならびに認定特定非営利活動法人カタリバの事務局、研究チーム、経済産業省「未来の教室」実証事業の関係者の皆様に、厚く御礼申し上げます。中でも、認定特定非営利活動法人カタリバの古野香織氏からの励ましにより、現場に資する研究をすることの志を持ち続けることができました。

池田研究室メンバーにも、深く感謝しております。先輩の岩間祐司氏からの助言、同期の森田海氏、村本睦子氏、佐藤里美氏、姫田良明氏からの励ましのおかげで、修了まで辿り着けました。

高校時代の恩師である、角矢佐富先生に、御礼申し上げます。振り返ってみると、研究の視点は自分自身の先生との高校時代の経験があってこそだと思い至りました。豊かな経験をさせて頂いたことに遅ればせながら、気が付きました。深く感謝しています。ありがとうございます。

常に私を励まし支えてくれた夫、曾 傑朗に深く感謝します。そして、健至・怜香。教育の研究をしながら、自分の子どもと充分に時間を取れているか、いつも葛藤はありました。同時に、あなた達が受ける未来の教育をより良いものにするという使命感も持っていました。2 人は、私のインスピレーションとパワーの源です。これからも、一緒に未来の教育をつくりましょう。

付録　SCAT 分析表

1）生徒 SCAT 分析表：生徒 A,B,C,D,F さん

4.2.1 項で記述した生徒 SCAT 結果の分析過程である SCAT 分析表を以下に示す。なお、生徒 E さんの SCAT 分析表は、4.2.1 項に表 7 として掲載している。

生徒 A さん SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手	ルールメイキングにそもそも参加した動機って、改めて今思えばどんな感じだったっけ？ってことからもう一回聞いてみてもいい？ なんでこの活動に参加したのかとか、あるいはまぁ生徒会だからっていうのであれば、何を、どんな思いで最初参加していったのかっていう、当初のスタート地点、どんな感じの思いでした？				
2	A	理由は、その、校則があるけど、でも、誰も守ってないっていう部分があったりとか、ていうかこう、先生自身もこう、注意しない、注意はされない、でも校則はあるみたいな状態を見て、おかしいなっていう風に思ってたので、それで、ルールメイキングで変えられたらなっていう風に思って参加しました。	校則があるけど、誰も守っていない、先生自身もこう注意しない、注意されない、おかしいなっていう風に思う	校則の形骸化、現状への疑問、無関心	風化（原因）、問題意識の提起（結果）、自己の無関心の内省（結果）	自分自身の課題への無関心の認知
3	聴き手	実際始めてみて、なんか、イメージが変わったとか、なんかこう発見があったとか、やる前とやり始めた後で、自分の中で気づきというか、思ったこととかはあった？ どんなことでも良いですけど。				
4	A	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ので、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。	生徒側の視点、先生側の意見、どういう意図でその校則ができた、見えてなかったなっていうのが広がって、見れる場所が広く	生徒視点、教師の視点、校則の意義・成り立ち、視野の広がり	他者のまなざしへの理解（結果）、原点回帰（結果）、他者視点の獲得（結果）	他者のまなざしへの理解を通じ、他者視点の獲得

5	聴き手	例えばなんか、先生側の視点で具体的にこういう話聴いてなるほどな…って思ったとか何かあった？覚えてたりすることでいいですけど。				
6	A	調査をしに行った先生から得た意見だと、こう、校則ではこうあるけど、個人的にはこう思ってるっていう。個人的にはこう思うっていう気持ちを知ったこととかですかね。	個人的にはこう思うっていう気持ち	教師の本音、教師の個人的意見	対話を通じた相互理解、生徒から教師へのまなざしの変化（結果）、他者視点の獲得（結果）	教師から生徒への個人的意見の開示、対話により異なる立場の人との協働を志す
7	聴き手	まぁ立場上ね、なかなかこうだ！って言えないけど、でも本音ではこう思ってるよっていうのを聞けたりしたってことかな。たしかにそう、先生も悩んでんだよ、みたいな話もあったりする。それって例えば、どういう、オープン会議とか、どういうタイミングで、そういう先生の思いを聞くことがある？ これまでの活動の中で。				
8	A	ええと…こう、自分も調査っていうので、実際生徒指導されている先生に、えっと、インタビューをしに行って、どういう生徒がいてっていうのを聞きに行ったときに、やっぱり、こう、話しやすかったっていうのはあります。				
9	聴き手	ルールメイキングってどうしても、校則の話がすごいスポットライト当たりがちだけど、なんか意外とその、先生との関係性みたいなものも、変化みたいなのがあったなぁという感じはする？				
10	A	自分も招待状だとこう、分担して渡しに行ったときに、なんていうか、自分たちが主体としてやっているから、メンバーがどう考えているのかはわかるけど、でもその活動について知ってる人がどれだけいるのかっていうのがよくわかってなかったので、実際渡しに行ったときに、あ、知ってくれてるんだっていう先生だったり、なんか、こういうことやってて何となく知ってるよっていうような、そういう先生もいたりして、じゃあここで呼びこんでもっと知ってもらおうって思えたりとかしました。	自分たちが主体としてやっている、知ってくれている、もっと知ってもらおう	主体性の醸成、活動の認知、周囲からの承認	承認されることで自己効力感が醸成される（結果）	活動の認知の広がりがより主体的な参加を促す。
11	聴き手	他の生徒との関わりというか、反応みたいなものはどう感じてた？				
12	A	えっと、自分は何か、そういうルールメイキングの話が周りからあがるっていうよりも、自分から友達であったり身近な人に話して、こう、こういう活動をしてるんだけど、校則についての思いとか、そういう、悩みみたいなものありますか？っていうのを聞いたりとかして、ちょっとずつ周りが知ってくれて、でなんか、今どうなってるのこれ？とか、いう風に周りが聞いてくれるようになっていったり、ありました。	自分から友達であったり身近な人に話して、悩みみたいなもの、	身近な他者への苦痛への共感、主体的な援助行動	他利性の広がり（結果）、他者視点の獲得（結果）、援助意識のめばえ（結果）	他者の苦痛への共感から援助行動を志す
13	聴き手	あぁ。その、それは割とあなたの方から自分から、声かけたり、意識的にしてたってこと？それはすごいね。例えば周りから声かけられて、これ嬉しかったな、みたいなこともあったりしたの？				
14	A	嬉しかった…うーん、なんていうか。周りからの声と、こう、生徒よりも先生から掛けてもらったことのほうが嬉しかったです。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、そういう、プロジェクトの発表と	嬉しかった、先生から掛けてもらった、	教師からの声掛け・応援、	認知・承認の拡大（結果）、自己	教師からの声かけや注目が生徒の主体的な参加を促す

		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、やっぱり間違ってないんだなっていう風に思えて。	頑張っているよね、褒めてもらえる	自己効力感の高まり	効力感の高まり（結果）	
15	聴き手	たぶんいろいろこれまでも波があったと思うけど、割とこう、自分たちの中で、たとえばこういうのが逆に葛藤があった、悩んだなとか、これ大変だったなとか、色々あると思うけど、特にどういうことが今回例えば大変だった、難しかったとかある？				
16	A	いっぱいある…あぁー、提案会。いやー、そうですね、もうみんな大変で、自分のことで手一杯で…なんていうか、提案会以前だと、こう、ここのチームの人が忙しそうだから、じゃあ私手伝いましょうかとか、なんていうか、誰かしら余裕のある人がいたはずなんですけど、提案会は全員もう精いっぱいで、こう、助けるというよりも自分が生きられるかどうかというか、なんかそういうところがあったと思うので、そうですね。そこはほんとに一番大変だったなと思います。	チームの人が忙しそうだから、手伝いましょうか、助ける	生徒間での助け合い、関係性の深まり	活動を通じた仲間意識の醸成（結果）、生徒間の心理的安全（結果）	生徒間の関係性の深まりが批判的意見を述べることの不安を解消する
17	聴き手	2 回目に向けて。あの辺ちょっと教えてほしいんだけども、なんか、水面下でいろいろ、例えば練り直しをしたり、なんか、チームによっては、ちょっと追加で調べたりしてたと思うんだけど、2 人ってちなみにごめんなさい、テーマどこ、どの辺やってくれてたっけ？まぁ全体ををいろいろ見てくれてたと思うけど、特に関わってたチームというか、どの辺？				
18	A	えっと、自分はお菓子と式服です。えっと…自分はええと、まず、アンケート結果をもとに、作成したグラフであったりっていうのがあったんですけど、その回答率が少なくて、こう、あまり説得力がないっていう風に、そういう意見をいただいたので、まず、そのアンケートをもう 1 回実施して、答えてもらえるようにっていうので、あの、呼び掛けをしたっていうのと、あとは、あの、その提案会で、こうなんか、もらった意見であったりダメ出しだったりっていうのを、こう、もう一度ホワイトボードに全部パッと書いて、こういう質問をされたらこう答えようとか、あとはここが矛盾してたからもう一度考え直そうとか、あと、なんていうか、簡単に伝えようとすればするほど難しくなっていく気がして。	こう質問されたら、こう答えよう、簡単に伝えようとすれば	他者視点、想定問答、主張する	他者視点の獲得（結果）、コミュニケーション方法の内省、他者の意見の受け入れ（結果）	他者視点の獲得により、生徒は自分の主張を熟考する
19	A	なんていうか…自分で決めた軸のはずなのに、資料にしていくほど、なんていうか、見えなくなっていって、混乱したりとか。むずいんですよ。難しくなったり、っていうのがあって。それで、いろんな先生にアドバイスいただいて、新しく、けっこうガラッと作り直した感じです。	自分で決めた軸、見えなくなっていって、先生にアドバイス、ガラッと作り直した	主張の捉えなおし、教師の支援、意見の再構築、	批判的意見をふまえた主張の再構築（結果）、教師の支援、	教師の見守り、批判的な意見の捉えなおし
20	聴き手	ちなみにそのアンケートは、えっと、生徒のアンケートだったっけ？回収率があんまりっていう…				
21	A	あぁ、えっと…生徒と先生に向けてだったんですけど、やっぱり生徒の人数が圧倒的に足りない…えっと全校生徒が 1200 人くらいいて、回答率が何パーでしたっけ？ 400 もなかったでした、、というか、はい。ちょっと今見つからないですけど。でも、なんか、アンケートもう一度やり直して、2 倍くらいにはなって				

22	聴き手	資料作るのも、あれ提案書って作ったことある？　ないよね？きっと。似たようなことやったことありますか？ ああいう、資料をまとめてっていう。難しかったっていう話もあったけど。				
23	A	ないです。				
24	聴き手	2 回目の提案会があって。そこでの手応えはどうだった？　1 回目よりは…やっぱりまだ難しいなぁだったのか。				
25	A	自分は、そうですね。1 回目がほんとに矛盾が多くて、その資料が。なんていうか、それは自分でもわかっていて。でもこう、作り直してやっぱり、良いものがそこで出来たと思えたので、まず、その資料が出来た時点で、できたなという気持ちはあって、こう、提案会いざしてみても、やっぱり、受け答えの話とかも、何回も先輩たちと話し合ったりしたので、それが生きてこう、自分が伝えたいことが伝えられたな、っていうのはありました。	先輩たちと話し合ったり、自分が伝えたいことが伝えられた	対話の経験の蓄積、生徒間の関係性の深まり、自分の意見が受容される経験	生徒間の関係性の深まりと心理的安全（結果）	生徒間の関係性の深まりが批判的意見を述べることの不安を解消する
26	聴き手	提案会はまずまぁ絶対来るだろうなと思ってたけど、他にちょっとこの辺も意外と難しかったんですよね、みたいなことって何かある？　思い浮かぶこと。たしかに 1 番はそこやなってのはあるけど。苦労したなぁとか。				
27	A	うーん、現在進行形でいうと、こう、生徒の認知。やっぱり、こう、なんていうか、オープン校則会議の第 1 回を開いたときに、誰も来なかったのが。なんていうか、すごい脱力感があったというか。けっこう、生徒共通の、こう、チャットに公式で流したりとか、こう、校内放送だったり、あとは全校集会でこう、発表してもらったりとかっていうのはあったので、絶対耳に入ってるはずだなって思ってたんですけど。				
28	聴き手	正直、もうちょいは来てくれるんじゃないかなって思ってた？				
29	A	うーん、なんていうか、先生とか何人かは来てくれないかなとか、あとは生徒でも、こう、1 人くらいはいるんじゃないかなとか思ってたんですけど、なかなか。				
30	聴き手	原動力、自分の中ではずっと大事な原動力だった、になってるのがあるんだね。そうかそうか。B さんはどう？なんで頑張れてるのかなって思う？				
31	A	私は、えっと、なんていうか、すごい悔しい思いはしましたけど、でも、周りの人たちがこう、終わってすぐ、こう、ここがダメだったとか、振り返りをくれるんですけど、そこでやっぱり、それだけ見直す点がいっぱい出るってことは、ここを直せばいけるっていう確信があるわけで、こう、やっぱり、何回でもやり直せるなっていう安心感がすごくあって。やっぱり、先生方からも、こう、今まで調査してきて、こういう意見をいただいたっていう、そういう流れもあったり、あとは、ルールメイキングを一緒にしてる先生方からも、こういうことはダメだったけど、でもここは行けたから、次もう行けるはずっていう、そういう、なんというか、支えがたくさんあったので、なんとか、頑張ろうと思わずとも、なんていうか、次に行く姿勢が取れたという感じです。	何回でもやり直せるっていう安心感、一緒にルールメイキングをしている先生、次に行ける姿勢	教師の支援、失敗への不安の軽減、批判的意見の捉えなおし	教師の伴走、批判的意見の捉えなおし、失敗への不安の軽減（結果）、	教師の支援による批判的な意見の捉えなおし、教師の伴走による失敗への不安の軽減

32	聴き手	実際メンバーとかって、どうなんだろう。その辺も様々なんかな。割とこう、変えられるよねって期待感をもってやってる子もいれば、変えられるかどうかわからないけどとりあえずやってみたいなのも、その辺は周りみると、どうだろう。様々なんかな。				
33	A	うーん、どう、これで変えられなかったらやめようかなっていう空気っていうのは、あんまり感じなかったっていうか。なんていうか、1 回これで出してみようっていう、なんていうか、ここで変わる、変わらないよりも、こういう提案をしたっていうのが、どんどん積み重なっていくことで、A さんが言ってた通り、活動が変化していって、よりよくなっていくっていうのがあったので、できたなって思います。	提案をしたことが積み重なっていくことで、活動が変化、よりよくなっていく、	生徒の当事者意識、活動の意義の再定義、自己効力感のめばえ、	意見が受け入れられる経験の蓄積、自己効力感の醸成（結果）	意見が受け入れられた経験の蓄積による自己効力感の醸成
34	聴き手	この前、コーディネーターが見せてくださった、アンケートの円グラフの中に、たぶん一番最後かな、あの、あれたぶん、どこの学校でも共通して聞いているやつなんだけど、要は、校則が変わるかどうか関係なく、活動をやったことにまずは意味があると思うっていうみたいな。割とたぶん、メンバーの子たちはそう思うって答えた子が多い。その辺もつながるなって思って聴いてて。どう？やっぱりそこは、ある意味では、まずは、もちろん校則変えたいわけだけど、結果残したいけど、でも、結果として、ベスト尽くしたけどダメだったとしても、でもその積み重ねで次につながる部分もあるな、っていうのはやっぱり思う？				
35	A	うーん、そうですね。どこかでやっぱり結果はほしいですけど。はい。 それはもちろんこう、何か返ってくるものがないと、続けられない部分は多少はあると思いますけど。でも、なんか、うーん、これは自分が 2 年生だからなのかもしれないですけど、自分がこう、もしダメだったとしても、これがダメだったから次はこうできるかもしれないという結果が残せたとしたら、それは 1 年生の人にわたって、また 1 年生のルールメイカーの人が、続けていってくれるみたいな、なんとなくこう、ただのプレッシャーでしかないかもしれないですけど笑、なんていうか、残せたら、絶対次に伝わるっていう安心感があって、できるんかなって思います。				
36	聴き手	逆にいえば嬉しかったこととかもね、さっきたとえば、周りの子たちとか、あと先生からって話もあったけど、なんか、やっててこれは良かったな、これは嬉しかったなみたいなこととかって、やっぱりさっき挙げてくれたこと、それ以外にもなんかこういう、嬉しかったなみたいなことってある？				
37	A	あぁ。うーん、でもやっぱり、こう、生徒がどうとか、先生がどうとかじゃなくて、ルールメイキングに関わってる人たちが、こう、たとえば何か、結果が返ってきたときに、やったっていう、喜んでるチームの人たちを見ると、やっぱり、あ、このためにやってるっていう風に、思います。				
38	聴き手	活動を通じて学んだことであったりとか、得たものであったりとかって、何があったと思う？ つぎこんだからこそ、たぶんいろんなことを感じて、得たと思うんだけど。				
39	A	なんだろう、うーん。なんていうか、こう、前回の生徒会の振り返りでもあったと思うんですけど、なんか、やっぱり、ルールメイキングに関わるってことは、それだけ調査をしたりとか、資料を作成したりとかで、いっぱい時間を、（メンバー氏名）さんとかなおさら、使ったと思うんですけど、それでなんか、みんな少しずつ、辛くは				

		なっていって、でも、なんか、今日はちょっと皆テンション暗いかなって思う日もあって。 なんか、資料がうまくいかなかったとか、なんか、諦めてはないけど、でも、もう無理そうって思うときって絶対あって。				
40	A	やっぱり、皆集まったときに感じるときがけっこうある時期があって。少しずつつらいけど、でも少しずつその分返ってくるものもあって、そこでなんとかバランスを取って、やっていって。なんか、こう…あぁなんか違う話になっちゃいましたかね。				
41	聴き手	活動を通じて具体的な学びはあった？				
42	A	なんていうか、ルールメイキングではじめて対話っていうのを知って、で、身をもって体験して学んだなっていう風に思います。あとなんていうか、こう、自分が今まで見てたものって、決めつけばっかりだったなって思いました。こう、ルールメイキング始めると、新しく知ることばっかりで、全部が新しくてこう、なんていうか、ルールメイキングを一緒にしてる人たちからの意見も、あ、自分と同じこと思ってる人がいたんだとか、なんか、そういうところも新しかったり、あとは、なんというか、いろんな、こう、たとえば他校の方と交流したりとか、たくさん、こう、新しい、新しく見える世界が、ルールメイキングに関わることによって広がっていって、いっぱいあって。で、こうなんか、なんていうか、校則って、なんだろう、不満を感じてる人は多いけど、言わない人も多いじゃないですか。だから、行動しないと何も、誰にも伝わらないし、なんていうか、自分が苦しむだけなんだなっていう風に気づきました。	自分が見てきたもの、新しく知ることばかり、一緒にしている人たちからの意見、新しく見える世界、広がっていった、自分と同じことを思っている、行動しないと、誰にも伝わらない、	視野の広がり、他者からの共感・受容、他者へのまなざし、自己効力感のめばえ、	他者視点の獲得、他者のまなざしの変化、他者視点の獲得（結果）、意見が受容の経験の蓄積による自己効力感の醸成（結果）	他者視点の獲得による他者へのまなざしの変化、自分の意見が受け入れられる経験、
43	聴き手	なるほどね。そういう意味では、行動することの大切さってあるなぁということもあるしね。				
44	A	はい。行動しないと見えなかった、ものがあると思います。				
45	聴き手	やっぱり話す機会がある、話してみないと、同じこと考えてるんだってことすら、やっぱこう、あんまわからないということなのかな？				
46	A	そうですね。なんか、勝手にこう、誰もいないんじゃないかなって思ってたところがあって。あとはそういう、ルールメイキングがあるから、なんか、それだけ聴いてくれる人がいっぱいいて、自分の意見を話せる場ってほんとになかったので、ほんとにそれは嬉しかったです。はじめてそういう、意見をいっぱい出したときに、思いました。				
47	聴き手	対話的なことをやってくためには、こういうことが大事やなって思うこととかってある？				
48	A	うーん、なんていうか、うーん…付け足すとすれば、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。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	空気感、話しやすい雰囲気、先生がセットしてくれてる、一緒に変えたい同志、優しい空気感	教師の伴走、心理的安全	教師の見守り、心理的安全の構築（結果）	教師の見守りがもたらす心理的安心

		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てるんじゃないかなって思います。				
49	聴き手	やっぱりコーディネーターっていう、今まであんなことなかったと思うんだけど、ああいう外部から人が来て、場を作ってくれて、なかなか…2 人にとっては新鮮だった？、改めて、コーディネーターさんがいてくれて、ここはすごく良かったなと思うとか、なんか、そう思うってどんな場面があったかなって。				
50	A	そうですね… 私から。笑　えっと、そういう空気感を作ってくれたっていうのもありますし、こう、資料作成のときだったりとかも、こう、相談に乗りますよっていうので、こう、時間を設けてくださって。すごいそのとき、どうすればいいのかっていうのを、資料、悩んでた時間があって、でも〆切は迫ってて、みたいな。そういうときでも、こうなんか、いつものあの空気感があるから、こう、先生に話すよりも…あ、そういう意味じゃないですよ笑　あの…調査をしに、聞きに行くとかっていうよりも、やっぱり近くにいてくれてるんで、相談しやすかったりとか。で、ルールメイキングに一番携わってる方たちなので、こう、明確な答えをもらえるっていう、なんていうか、どこかしらそういう気持ちがあって。聞きやすいなっていうのはあります。	相談に乗ります、先生よりも相談しやすかった、ルールメイキングに一番携わっている人たち、明確な答え	教師以外の身近な大人、経験者、相談先、	外部人材の支援、失敗への不安の軽減（結果）	外部人材の介在による失敗への不安の軽減（50と52）
51	聴き手	他にある？コーディネーターさんがいてくれて…みたいなことって。今まで言ってくれたやつだと、その、空気感の話とか、なんかいろいろ相談乗ってもらえるとか、情報をもらえるとか、それぐらいかな。他にある？				
52	A	うーん、なんというか…こう、さっきと同じになりそうなんですけど… 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。 そうですね。っていう人が、こう、教室にいてくれてる、この、話しやすい距離感の中にいてくれて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。	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話しやすい距離感の中にいてくれてる、何か不安な部分があっても、質問できたり、解決策がたくさん出てくる	教師以外の身近な大人、経験者、相談先、相談できる距離	外部人材の支援、失敗への不安の軽減（結果）	外部人材の介在による失敗への不安の軽減（50と52）
53	聴き手	生徒主体でっていう感じはどのくらい自分の中であったか、っていう。				
54	A	なんていうか、うーん…なんていうか、反省すべき点だなって思ったところがあって。こう、見直す点ごとに、チームを組んで、あの、進めていって、提案までいったんですけど、チームの中でもこう、リーダーの人がいて、で、そのリーダーの人に、こう、任せすぎたりとか、こう、（他のメンバー）さんが言ったように、全体で作ろうとしているのに、自分はちゃんとそれだけのことができたのかなっていうのが思ってて、なんていうか、なんか、誰か一人がこう、背負いすぎて、こうなんか、でも周りに言えないっていうのはあったのかなって思ってこう、う				

		ーん、そういう役割分担っていうか、誰か一人によらないっていうのが、やるにはどうしたらよかったのかなって今思ってます。				
55	聴き手	まぁね、次もっとこうなったらいいな、でも、こうしたいな、でもいいけど、ルールメイキングに対して。次やるなら、って思うことはある？				
56	A	次やるなら…うーん、なんだろう、やっぱり今明確にある、こう、目標っていうのは、やっぱり、他のメンバーさんも言ったとおり、生徒を巻き込めてるかどうかっていう、のだなっていうのは、やっぱりみんな思ってることだと思うんですけど、うーん、なんていうか、たしかに今聞いてみて、こう、前期と後期でやってきた中、生徒の意見がしっかり反映されたのかどうかっていうのを、考えると、こう、違うのかなって思う部分もあって、で、こう、なんていうか…やっぱり、学校自体も、人数がすごく多いので…こう…全員っていうのは、すごい、たぶん難しすぎるって思うんですけど、でも、こう、それでもまずは、前期後期にもやっていたように、先生から巻き込んでいくっていうのが、次、やりたいなっていうことです。				
57	聴き手 B	校則にメスを入れるっていうのが、今年が初めてじゃなくて、去年にも挑戦してるんです。 去年の活動もあれば、今年の活動もあると。ここの 2 つの、その、うーん、比べたときに、自分の中で、去年と今年を比べて考えたりしてみた？いろんな違いがあると思うんだけど。比較して、どんなことでも。				
58	A	やっぱり、前までの活動を知ってるか知ってないかって、すごい大きいことだなって思うんですけど、でも、こうなんていうか、ちゃんと伝えられたのかなって、たまに不安になるときがあって。こう、新しく入ってきてくれた生徒、入ってきた人たちに、こう、なんか、これだけめちゃくちゃ先輩が頑張ってくれたとか、自分たち、こういうことを変えてきてとか、そういうのって、その場にいた人たちだと、あの、みんなこんだけ熱意もってるんだって、すごい伝わるけど、でも、去年こういうことあってん、っていうだけだと、へぇーみたいな。				
59	A	なんか、去年こんな感じだった、今年何するんですか？みたいな。なんか、なっちゃってないかなって、すごい、なんか、みんな気持ち共有してできてるんかなっていう、不安とかはありました。でも、なんか、みんなで話しているのを見てると、やっぱり、あぁなんか、それぞれちゃんと解釈して、それぞれこう、校則に対しての思いがあって、変えれて良かったなって、それぞれ得たものが確実にあるから、話せてるのかなって思うと、なんか、そこはこう、みんな一緒に動けたんじゃないかなって思います。				
60	聴き手 B	なるほどね。あの、たぶん去年にしても、もう 1 回、1 回目の提案があって…何回やった？合計。 2 回か。で…まだもう 1 発（注：提案が）来るかなって思ってたんですけど、来なかったんで、もう終わりやったんだなって。なんか最終的には折れてしまったんかな、去年。文化祭でスマートフォン使わせてくれっていう。僕の記憶してる限り、2 回意見交換の場があったんかな、うん。2 回目が終わったときに、気持ち、落ちてしまった？				
61	A	スマートフォンの話ですか？文化祭の話ですよね。えっと、それは、自分はえっと、そのとき一番年が下で、みなさん先輩方が、こう、主体だったので、自分がこう、あんまり深く関わることができなかったんですけど、で				

		もこう、のちのち話を聴くにつれて、それがたぶん、その、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。				
62	A	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、もうやめてしまったのかなって思います。	手順を踏むと、どうすれば良かったよって教えてくれる人、次に進める一歩がどこにもない、	アドバイス、支援者の存在、生徒の不安	支援者・伴走者の不在がもたらす生徒の不安	外部人材にアドバイスを求められる仕組み
63	聴き手 B	振り返りみたいなのはなかったん？みんなで。				
64	A	ていうか、うーん。ないですねぇ。笑　ただ、なんかこう、いや、なんていうか、誰が厳しかったとかじゃなくて、もうなんか、その空気自体が、その場が、すべてが、もう、全部が厳しくてっていう、感じでした。話を聴く限り。				
65	聴き手	さっき言ってた、コーディネーターさんの話につながるんかな。さっき言ってくれてた話の中で、相談できる専門家じゃないけど、いたっていう、その辺がやっぱり、今回は違ったんかな？　その、ダメだったっていう結果…ダメっていうか、最初通らなかったけど、いや、ここはこうだったよねとか、一緒に考えたりとか、ね、資料また見てくれたりとかっていう、人が。もちろん先生も相談に乗ってくれるけど、っていうのがいたっていうのが、大きかった、っていうか違いだったのかな？				
66	A	そこは全然違ったと思います				
ストーリー・ライン		A さんは活動参加時、高校 2 年生であった。活動に参加したことで、自分自身の課題（校則）への無関心を認知し、他の生徒へのインタビューをきっかけとした他者の苦痛への共感から援助行動を志した。生徒・教師との対話を通じて、教師が個人的意見を開示したことが、他者視点の獲得のきっかけとなり、他者へのまなざしの変化を経て、異なる立場の人との協働を志した。加えて、活動に参加した生徒間の関係性の深まりが批判的意見を述べることの不安を軽減させ、自分の主張を熟考する機会となった。活動が学校内で教師と他の生徒から認知され、進捗の確認と頑張りを承認する声掛けがより主体的な参加に向かわせた。活動の終盤の学校運営側への提案会では、批判的な意見も出たが、教師の支援により批判的な意見の捉えなおしがあり、再提案に臨むことができた。活動を通じて自分の意見が受け入れられる経験の蓄積により自己効力感の醸成がされ、教師の見守りと伴走、外部人材にアドバイスを求められる仕組みが失敗への不安を軽減させたと振り返っている。				
理論記述		A1 自分の意見が受け入れられる経験が自己効力感の醸成を促す A2 課外活動での教師の見守りがあることで生徒は批判的な意見をポジティブに捉える A3 活動が注目・承認されることが生徒の活動へのより主体的な参加を促す A4 他者との関わりの中で活動の意義が不満の解消から共感に基づく援助行動へと変わる A5 生徒間、生徒・教師間での対話を通じて自分自身の意見を他者視点で考えるようになる A6 対話を通じた活動により生徒間の関係性が深まることで、生徒間で批判的な意見を述べることへの不安が解消される A7 外部人材にアドバイスを求められる仕組みがあることで、生徒の失敗への不安が軽減される				

生徒 B さん SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手	ルールメイキングにそもそも参加した動機って、改めて今思えばどんな感じだったっけ？ってことからもう一回聞いてみてもいい？ なんでこの活動に参加したのかとか、あるいはまぁ生徒会だからっていうのであれば、何を、どんな思いで最初参加していったのかっていう、当初のスタート地点、どんな感じの思いでした？				
2	B	あぁ。自分はまぁ別に、学代（＝学級代表）やし、なんかクラスの子も、校則厳しい言ってるし、やってみようかなぐらいの軽い感じで、ぴょんってやってきました。	なんかクラスの子も校則厳しいって言ってる、やってみようかなぐらいの軽い感じ	他の生徒の意見、低い当事者意識	他者からの注目、代表者意識、	周囲からの関心を受け参加を決断する
3	聴き手	例えば、B さん自身としては、そんなこう、なんていうの、「この校則がおかしい！変えたい！」っていう入り方ではなかった？				
4	B	おかしいっていうのも、まぁ確かにあったんですけど、一番あったのは男子の髪型が厳しすぎるなっていうのです。その、長髪でもいいじゃないか、なんでだめなんだって思ったのはありました。	厳しすぎるな、なんでだめなんだって思った	現状への疑問、不満	問題意識の提起（結果）	現状の校則について問題意識がめばえる
5	聴き手	いざ始めて、今思えばだけど、始めてみて…（中断）なんか、始めてみて、始める前と始めてみてからで、要はなんとなくルールメイキングって校則のことやるんでしょ、みたいなのもあると思うけど、実際始めてみて、なんか、イメージが変わったとか、なんかこう発見があったとか、やる前とやり始めた後で、自分の中で気づきというか、思ったこととかはあった？ どんなことでも良いですけど。				
6	B	気づいたこと。その、さっきも、その、自分言ったんですけど、自分がそもそもやってみようと思ったきっかけってその、厳しすぎるなくらいの、そのぐらいのレベルでしかなかったんですけど、調査や活動を進めていくうちに、校則が嫌で退学したっていう子の話を聴いて。式服が、もう決まってて、男女で。その、女子は絶対リボンをつけなければいけなくて、それがしんどくて、その、退学したっていう子の話を聴いて。	厳しすぎるな、校則が嫌で退学した、しんどくて	現状への疑問、他者の苦痛への共感	問題意識の提起（結果）、ジェンダー観点の獲得（原因）	他者の苦痛への共感から援助行動を志す（6と7）
7	B	あの、校則だけで、そんな、学校で活動する権利や、活動できなくなるっていうのはすごい嫌だなって思って。それはおかしいんじゃないって思って、そこへの気づきと、あと私がルールメイキングやる理由が、その、ちょっと変えてみようかな、くらいから、困っている生徒を救うっていう風に変わったなっていう感じです。その、ミーティングしてるときに、3 年生の先輩が、式服が嫌で、やめてしまった子がいるってのを聞いて、え、まじで？って思って。	学校で活動する権利や活動できなくなる、すごい嫌だな、それはおかしい、変えてみようかな、困っている生徒を救う	他者の苦痛への共感、代表者意識、自己効力感	他者への支援（結果）、代表者意識の醸成（結果）、自己効力感の醸成（結果）	他者の苦痛への共感から援助行動を志す（6と7）

8	聴き手	まぁ立場上ね、なかなかこうだ！って言えないけど、でも本音ではこう思ってるよっていうのを聞けたりしたってことかな。たしかにそう、先生も悩んでんだよ、みたいな話もあったりする。それって例えば、どういう、オープン会議とか、どういうタイミングで、そういう先生の思いを聞くことがある？　これまでの活動の中で。				
9	B	自分はその、生活指導の先生に 1 回その、調査をすることがあったんですよ。なんか、メイクに関しての、やっぱり件数とか、具体的に把握しきれないところがあって。それこそほんとに眉毛書く人が多いのかっていうのは、私たちでは知りえない情報、その、推測だけで、事実かどうかわからない状態だったので、それを調査しに行くときに、その、先生が、「あの、実際さ…」って、その、「やりたい気持ちもわかるけどね」みたいな感じになって、そっからちょっと、良い感じに対話になって。笑	やりたい気持ちもわかる、良い感じに対話	教師からの共感、教師の個人的意見、	対話による他者視点の獲得、教師へのまなざしの変化（結果）、	教師との対話により他者視点を獲得する
10	聴き手	ルールメイキングってどうしても、校則の話がすごいスポットライト当たりがちだけど、なんか意外とその、先生との関係性みたいなものも、変化みたいなのがあったなぁという感じはする？				
11	B	めっちゃ感じます。その、1 番感じたのは、その、オープン校則会議の招待状を渡すときだったんですけど、自分、全然知らない先生にあたりまして。その、渡すときに。				
12	聴き手	それは何、総力戦でみんなで渡せてなったの？分担してみたいな。				
13	B	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て、「あ、ちゃんと見てくれてるんや」っていう安心感が。	（先生が）ちゃんと見てくれてる、安心感	活動への関心・応援、他者からのまなざし	自己効力感の醸成、主体性	活動への関心や応援が主体性を醸成させる
14	聴き手	たしかにねー。逆にいうとそれまでは、先生ほんとにどう思ってるんかなぁみたいな、あんまりこう、わかんないというか不安みたいな感じだったの？				
15	B	そうですね。あの、けっこう身近な先生でも、総当たりで渡しているときに、先生校則に不満ありませんかって言ったら、「めちゃめちゃ不満あるよ」って返ってきて。笑　よし、じゃあ来ましょうって言って。笑　そこで意見を聞けたりしたりっていうことはありました。	校則に不満、意見を聞けた	教師の視点、教師の自己開示	他者視点の獲得（結果）、教師の本音の開示（結果）、	教師の自己開示により生徒は関係者との協働を志す
16	聴き手	なるほどね。だからそういう先生との関わりが一つ、意外と大事なルールメイキングの要素なのかもしれないなぁって思って僕も見てて。そうやなぁ。対生徒でいうとどうなんだろう？　周りの生徒との関わりというか、関係というか。なんかここはちょっと変わったなっていうとことかはある？				
17	B	生徒会に目を向けているな、目を向けてくださっているな、くれているっていう感じはすごいありました。えっとその、昼休みとか聞こえてくるんですよ。あの、ルールメイキングの話が。	生徒会に目を向けているな、昼休みとか聞こえてくる	他の生徒からの関心・注目	注目や関心が主体的な参加を促す	活動が注目・承認により主体的な参加が促される
18	聴き手	あ、立ち話とかで話してて、「ルールメイキングがさ～」みたいなのが聞こえてくるってこと？おぉ、それはちょっと嬉しいよね？				

19	B	聞こえてきます。うーん、いや、けっこうあの、「絶対校則変わらんやん」系の話なんですよ。先輩が言ってた、絶対変わらんって。こんなんで学校変わったら学校滅びるみたいなのを、真後ろで話されて。笑　ただ、見てくれてるんだっていうポジティブ思考に変えて、もう。	絶対変わらん、見てくれてるんだっていうポジティブ思考	活動への否定的意見、活動への注目・関心	他者への関心、活動意義の認知	自分なりの活動の意義が否定的な意見をもつ関係者とも協働を志す（19と21）
20	聴き手	あぁ。直接周りの友達とかと、そういう話をする機会っていうのはあんまりあった？ それは意図的に自分のほうから、もっと知ってほしいからっていうことで、まず身近な子から話してみよう、なのか、むしろ周りの子たちから、「あれどうなってんの？」みたいに。				
21	B	ありました。えっと、だいたいのパターンは、男子が髪型、髪の校則の違反してますよって紙もらって、この校則まじで何なんって言って、「なぁ B さん、なんでこれ変わってへんの？」ってな感じになって、ちょっと、話になります。	髪の校則の違反してますよって紙、この校則まじで何なん、「なぁ B さん、なんでこれ変わってへんの？」、	活動の認知、活動への期待、代表者として認知	承認欲（結果）、主権者意識の拡大（結果）、他利性の拡大（結果）	自分なりの活動の意義が否定的な意見をもつ関係者とも協働を志す（19と21）
22	聴き手	あぁ。やってるってことは、さすがに認知はされてるわけだ。なんかあったら B さんに言おう！みたいな。笑 でもじゃあ、中身がじゃあどこまで、あのこないだのワークシートとか振り返りでも出てきてたけど、中身がどのくらいちゃんと伝わってるかって言ったら、どうなんだろうね、わかんない部分も正直あるのかな？				
23	B	そうですね。わからない部分っていうか、その、私たちがしっかり伝えきれていないような感じがして。その、ルールメイキングの活動報告も一応掲示してはいるんですが、いやでも、校則って学校規模のことだから、やっぱりその、全校朝礼とかを使ってでもしっかりやりたかったなっていう心残りはあったりします。				
24	聴き手	今僕も言いながら思ったけど、たぶんいろいろこれまでも波があったと思うけど、割とこう、自分たちの中で、たとえばこういうのが逆に葛藤があった、悩んだなとか、これ大変だったなとか、色々あると思うけど、特にどういうことが今回例えば大変だった、難しかったとかある？				
25	B	あぁー。笑　いっぱいありますよね。提案会。これは絶対です。 1 回目は…1 回目はもう、なんかもうフルフルのフルぼっこでしたよね。フルボッコでした。				
26	聴き手	フルボッコに、それはなるわなぁと思ったのか、いやなんでフルボッコなんだと思ったのか…どうなんでしょう。				
27	B	いや、どっちもありましたね。ここは突っ込まれるんだろうなって思ってた部分が突っ込まれなくて、で、突っ込まれないと思ってたところに突っ込まれて、「え、そこ？」って思って。 あぁ…（注：髪型の）お団子の規定ですね。あのお団子の規定の対策案、しっかり提案書に書いていたのに、全く同じ質問をされて戸惑ったっていうことが 1 回あって。 書いてあるのに。で、自分てんぱってしまって、その質問に。全く想定してなくて。てんぱって全然違う答え返しました。笑				

28	聴き手	じゃあほんとは自分でも冷静になったら、もう少し、ちゃんとここに書いてあって…って言えたかもしれないけど…、あぁ…やっぱ緊張した？				
29	B	そう…ですね。緊張しました。				
30	聴き手	いろいろこう 2 回目に向けて。あの辺ちょっと教えてほしいんだけども、なんか、水面下でいろいろ、例えば練り直しをしたり、なんか、チームによっては、ちょっと追加で調べたりしてたと思うんだけど、2 人ってちなみにごめんなさい、テーマどこ、どの辺やってくれてたっけ？まぁ全体ををいろいろ見てくれてたと思うけど、特に関わってたチームというか、どの辺？				
31	B	髪型、私は髪型です。				
32	聴き手	で、関わってたチームでいうと、なんかその、1 回目を終えてから、追加でこんなんやったみたいなのってあった				
33	B	とりあえずまず、提案会でもらったアドバイスをもとにその、提案書を作るってことを意識してました。				
34	聴き手	資料作るのも、あれ提案書って作ったことある？ ないよね？きっと。似たようなことやったことありますか？ ああいう、資料をまとめてっていう。難しかったっていう話もあったけど。				
35	B	私は提案書は作ったことないです。難しかった、簡単ではなかったですが、さほど難しいと感じてることは少なかった。とりあえずどう納得させるかみたいな。笑				
36	聴き手	たださっきの提案会の粘りもそうだし、オープン会議もそうだけど、みんながすごいなと思うのは、そこで終わらないんだよね。そこで、しゅーんで終わらず、ここから、いやいや、って、で、オープン会議のときはね、それこそ、さっき言ってくれてた、招待状みんなに手渡してとか、提案会もここで終われないっていうって言って動いて。やっぱりそれは何なんだろうね、やっぱり、なんかそういう、そこにかけるエネルギーみたいなのが、あったんかなぁ。何なんだろうね。そこで折れちゃう人もいてもおかしくと思うんだけど、なんで頑張れたのかなぁ、そこで。				
37	B	え、自分は間違いなく、困っている生徒を救いたいという姿勢です。	困っている生徒を救いたいという姿勢	他者への援助行動	活動の意義の意味づけ	他者への援助行動を活動の意義とする（37 と 38）
38	B	そうですね、自分の友達が 10 月転校したことがあって。その、転校して。転校する側も辛いと思うんですけど、残された側もなかなか辛いなって思って。 そうなんですよ。で、10 月から、一気にテンションがこうなっていって。 学校に来るのもけっこうしんどくて。生徒会休もうかなってのも、もう来なくていいんじゃね？って思ったこともあったんですけど、あまりに…あの、唯一の友達って言い切れる友達だったんですよ、大事な。ほんとに大事な子で。でも、残された側だからこそ伝えられることがあるんじゃないかなって思って。今ルールメイキング	学校に来るのもけっこうしんどくて、残された側だからこそ伝えられること、今ルールメイキングがある、少しでも校則をやめてしまうって子	モチベーションの低下、目的意識の醸成、使命感、他利性、	主権者意識の拡大（結果）、ライフワーク化（結果）、不満の解消（結果）、主体性の発揮（結果）	他者への援助行動を活動の意義とする（37 と 38）

		があるから、ルールメイキングで、少しでも校則をやめてしまうって子がいるのだから、じゃあそこで、やって、やらなきゃいけないんじゃないのか、って頑張ってます。	がいる、やらきゃいけない			
39	聴き手	さっき印象的だったのは、ね、何度でも、何回でもやり直せる安心感っていうのはなるほどなぁって思ったんだけど、たしかにね。どうせ、絶対無理やなって思ったら、たぶん頑張っても無駄って思っちゃうけど、どっかで、頑張ったらまだ変えるところまで行けるよねっていう…なんかそういう感じはあった？　要はたとえば、どうせ校則変えられないでしょって思ってた人もいると思うけど、なんとか頑張れば、いけんじゃないかっていう期待感はやっぱり、もってた？それとも、そこも、揺れ動いてた？				
40	B	いや、もってないです。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。	やったら何か変化がある、先生の心情や学校の活動に変化が価値がある、	自己効力感、関係者との関わり	己効力感の醸成、関係者の巻き込み	関係者との関わりの中で自己効力感が醸成される(40と44)
41	聴き手	うん。そういう意味ではあれだね、この前、【コーディネーター①氏名】さんが見せてくださった、アンケートの円グラフの中に、たぶん一番最後かな、あの、あれたぶん、どこの学校でも共通して聞いているやつなんだけど、要は、校則が変わるかどうか関係なく、活動をやったことにまずは意味があると思うっていうみたいな。割とたぶん、メンバーの子たちはそう思うって答えた子が多い。その辺もつながるなって思って聴いてて。どう？やっぱりそこは、ある意味では、まずは、もちろん校則変えたいわけだけど、結果残したいけど、でも、結果として、ベスト尽くしたけどダメだったとしても、でもその積み重ねで次につながる部分もあるな、っていうのはやっぱり思う？				
42	B	うーん、そうですね。				
43	聴き手	じゃあ…逆にいえば嬉しかったこととかもね、さっきたとえば、周りの子たちとか、あと先生からって話もあったけど、なんか、やっててこれは良かったな、これは嬉しかったなみたいなこととかって、やっぱりさっき挙げてくれたこと、それ以外にもなんかこういう、嬉しかったなみたいなことってある？				
44	B	やでも、自分は周りが喜んでるから嬉しいってことは全くなかったんです。で、結果が返ってきて、嬉しいなとは思いました。その、やっぱり冬休み、ほぼ全部かけて。 あの、宿題せずに、あの。笑あの、6 日と 7 日で終わらせました。2 日で終わらせました、宿題。笑　それ以外は全部ルールメイキングにつぎ込んだ。 その、冬休みがほぼ全部の生活をルールメイキングにつぎこんだので、結果が返ってきて、変わるかもしれないって言われたときは、え、もう、なんて言えばわからないぐらいの、その、あの、嬉しいのかな、なんなんだろう、でもなんか、胸がいっぱいになるような感じでした。	周りが喜んでるから嬉しいってことは全くなかった、結果が返ってきて嬉しい、胸がいっぱいになるような感じ、	周囲の反応、自分自身の受け止め、達成感	自己の活動への報酬（結果）、活動の承認（結果）、自己効力感の高まり（結果）	関係者との関わりの中で自己効力感が醸成される(40と44)

45	聴き手	たとえばじゃあ、少し気持ち面の話が多い気がするから、じゃあなんだろうな、たとえば、調査やってみて、こんな、こういう学びがあった、とかこういう活動、この部分でこんなこと気づいたなとか、そういうことでも全然いいよ。ちょうど向こうからもいろんな調査の話が聞こえてきてるから。笑				
46	B	そうですね。笑　学び…学び自体は大きく分けて 2 つあって。自分のなかで。1 つ目がやっぱり、何度も言いますが、対話の大切さです。その、いや全然知らない情報も入って来るし、自分の知ってる情報を相手に共有できるし。それこそ、校則が嫌で転校したって子も、話をしなきゃ知らなかった情報だったので。それを知れる機会が、知れる機会である対話ってのは素晴らしいなって思ったのと。で、2 つ目は、無理はしちゃだめっていうことです。これはもう提案会でもう、痛いほどわかりました。	全然知らない情報も入って来る、知れる機会である対話、	他者への関心、無関心の自覚	他者への関心・共感、他者の苦痛への無関心	対話を通じて他者の苦痛への無関心を認知する
47	聴き手	うん。たしかにその機会がなかなかないと難しいもんね、思ってもね。ちなみに、ちょうどいま対話の話が出ていたけど、ここでいう対話って、いろんな対話のイメージがあると思ってて。例えばメンバー同士の対話もあるし、他の生徒とかとの対話、先生と、いろんな、よく B さんが「対話です！」って言うのは、そういういろんな対話を全部ひっくるめて「対話です」って言ってる感じ？　それとも特にこういうことをイメージして対話って言ってる？				
48	B	あぁー、いや、もう、いろんな対話を含めてです。その、自分がけっこうその、もちろん生徒会の活動にも参加させていただいてたんですけど、その、他にも、全国生徒交流会、その、実行委員をやらせていただいたり、実をいうと、2 回目の提案会が終わった後に、先生にフィードバックをもらいに行って、しかも、自分、1 年生なんですよ。第 2 学年、第 3 学年の、学年主任に聞きに行くっていう。だいぶハードなことをして。なんか、全部なんか、形式が違ったなみたいな。同じ学校の人ももちろん、共通の場で、ほとんど共通の場で過ごしているんで、似たような話題出てくるけど、違う学校と話したら、なんか、お菓子食べながら会議しようみたいな笑、変な企画が出てくるし。 そうです。笑　ちょっと、お菓子を扱ってて…笑　ってなったり、あと、先生との対話とかだったら、やっぱり先生自身もこういうこと考えて困ってるだったり、その、生徒会はちゃんと、こういうこと考えられてるのか、たとえばお団子（注：髪型）とかの、その、例えばその、キティちゃんみたいな 2 つ、こうつけるやつをちゃんと考えれてたのか、みたいなアドバイスをくださったり、その、応援のメッセージも下さったり。	先生にフィードバックをもらいに行って、先生自身もこういうこと考えて困っている	活動への主体的な参加、教師との対話	教師からの注目や承認、教師への信頼	教師の関心や支援が生徒の主体的な参加を後押しする
49	B	で、その、さっき全校朝礼とかしてみたかったなって言ったのは、実際、先生からのアドバイスで、その、校則って大きなことだから、その、ロングホームルームとかの時間を借りてやってみたら？って。せっかくの執行部なんだしって言ってくださったので、いろんな、その、全然、しゃべる内容が変わってくるので、話してる相手によって。やっぱり、いろんな対話が混ざってる、混ざっての、「対話が大事です」ってなってます。	先生からのアドバイス、しゃべる内容が変わってくる、話してる相手によって、	教師の伴走、他者視点の獲得、他者との協働	教師の支援、他者の巻き込み、	教師の伴走と声掛けが他者視点の獲得を促す
50	聴き手	なるほどね。ちなみにじゃあ、B さん的に、対話がうまくいくために、これ秘訣だなというか、これ大事やなみたいな、どうやったら…対話ってね、言うのは簡単だけど、実際簡単じゃないと思うんだよね、たぶん。こういうことを意識することが、対話をやっていくうえで大事だなみたいなのってある？				

51	B	あぁー。共感です。 そうです。え、認められるって、嬉しくないですか。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。	認められるって嬉しくないですか、1 回相手のことを受け止めてみたらいい感じ、まずは共感して、	尊重、相手を理解しようとする態度、他者への関心	活動を通じた他者への関心の醸成、協働的な思考	対話を通じた協働的な思考（51 と 53）
52	聴き手	おぉ。そうか、たしかにな。その感覚って、だんだん、ルールメイキングやってくなかでこう、自分なりにこう、なんか、身についてきたなって感じなのか、なんか例えば、何かターニングポイントがあったのか。すごく大事なこと言ってくれてる気がするんだけど。				
53	B	あぁー。いや、中学生の頃から、傾聴と共感は大事だよ、みたいなことを聞いたことがあったんですけど、自分が生粋の陰キャなので、その、人と関わることがあんまりなさすぎて。その、関わるとしても、その、幼稚園の子ぐらい。で、自分より年上の人としゃべる機会があんまりなかったので。 やっぱその、あまりにも、子どもたちのファンタジーな世界と違って。笑	中学生の頃から、傾聴と共感は大事、自分が生粋の陰キャ、人と関わることがあんまりなさすぎて、年上の人としゃべる機会があんまりなかった	過去の経験、対話、同質性の高い集団、	異質性の高い人との交流への不安（結果）	異質性の高い人との交流等の過去に経験のないことも、活動の構造化で心理的安全を構築（51 と 53）
54	聴き手	大人たちのリアリティの世界。				
55	B	はい、それに、そのちょっとあの、ちょっと悲しい現実。笑 それをけっこう受け止めたくなかったっていうのはあったんですけど、それで自分もけっこう反論してしまったりとかしたこともあったんですけど、その、フィードバックのときとかに、その、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。	反論してしまったり、本当に伝えたかったことを伝えられる	感情的になる、言語化の難しさ、	内省、活動期間の長さ	一定の活動期間の長さが再挑戦の機会を与える
56	聴き手	あぁ。じゃあそういう意味では、聞いてはいたけど、ね、実際にやってみて、っていうところで、「あ、こういうことか！」みたいな、腑に落ちたっていうのが、やっぱり一つ、ルールメイキングで、実践してみたっていう感じなのかな。				
57	B	そうですね。				
58	聴き手	すごいね。でも中学校のときに、よくわからないけど、教えてくれてた…先生とか学校で教わったってこと？				
59	B	そうですね。				
60	聴き手	それでいうと、やっぱりコーディネーターっていう、今まであんなことなかったと思うんだけど、ああいう外部から人が来て、場を作ってくれて、なかなか…2 人にとっては新鮮だった？				

61	B	コーディネーターさんがいるからこそ、その、いろんな情報を、その、提供してくださったり、してくださったので、それこそ LGBTQ の支援をされてる M さんも、コーディネーターさんの紹介で、その…関われたので、そういう関わりの場を作ってくださったっていうのに、すごい感謝をしていて。で、何よりも、【コーディネーター①氏名】さんの話になるんですけど…笑 コーディネーターさんけっこうあの、言葉がとがってるな、みたいな。 その、なんか初対面の人ってけっこう優しくするじゃないですか。笑　けっこう、あの、問答無用みたいなところがあって。	言葉がとがっている、	真摯な態度	外部人材からの支援	外部人材の真摯な態度と支援
62	B	提案会の、あの、プレのときも、その、けっこう、N 先生と【コーディネーター①氏名】さんのその、アタックが怖すぎて。笑 でもそれでも、本音で語ってくれるので、コーディネーターさんは。 すごいしゃべりやすかったっていうのはあります。	しゃべりやすかった、本音で語ってくれる	親しみ、外部人材の伴走	外部人材の支援による心理的安全	外部人材の伴走による心理的安全
63	聴き手	たしかにね。“本音”感はあるかもね。				
64	B	そうです。				
65	聴き手	そういう意味では、外部との関わりみたいなのもあったけど、なんか、それは他の授業とかではあんまりないかな？その…なんか、さっきの LGBTQ の方もそうだし、特に調査の場面でいろんな、街頭インタビュー…なんか、すごいことやりまくってたけど、あれもなかなか、他の授業では同じようなこと体験できないのかな？難しい？やったことある？ああいう。				
66	B	実をいうと、他の学校と関わることはルールメイキングより多かったです。笑 中学校のときも生徒会やってて。中学校の生徒会って、人種系の話に寄りがちなんですけど。そうなったらやっぱりいじめとかの対策だったり、その、自分の学校けっこう、中国にルーツのある生徒が多くて、その、多文化共生について学んだり、したので、もう年に 3 回くらいはあの、他校との関わりがあったり、その、夏になったら、その、【学校所在エリア】ら辺の学校が 30 校くらい集まって、話し合うみたいな、けっこう参加してたので、そんなに他校との関わり…その、他の人と関わることってのに対して、あんまり抵抗感は感じなかったです。				
67	聴き手	うーん。むしろその経験が活きたなっていう感じがする。 でも、さっきの話じゃないけど、対大人っていう意味ではどうだったんだろうね。 その、弁護士さんも出てきたし。街頭調査でもいろんなその辺の方々のアンケートもやるし、とか。そういうのはやっぱり新しい感じした？				
68	B	そうですね。その、やっぱり同級生、今までの話の相手がやっぱ同級生、まぁその一番高くても 2 年ぐらい違う先輩だったり、けっこう年齢が近い方との話だったので、その、で、同じ学校に通ってる者同士。その、別々の学校だけど、同じいじめとかの問題に取り組んでいたり、おんなじ市…自分、【地域名】市なんです				

		けど、【地域名】市でその、【地域名】市に住んでる者同士で協力し合おうみたいな、意外とその、身近感があって話しやすかったんですけど、弁護士さん…弁護士？ってなって。笑　弁護士の方とかになると、なくて、その。いや最初はやはりこの、こーんな感じでしたもん、距離が遠すぎて。ただその、やっぱりその話し合っていくうちに、あの、打ち解けていって、だんだん距離も、話しやすくなったりしたので、やっぱり良い経験だったなって思っています。				
69	聴き手	あと、今聞きながらそういえば、って思ったのはその、ね、自分たちで聞きに行くって話があったけど、そういう意味ではこのルールメイキングって、その…なんていうのかな、それこそ対話はもちろんキーワードでずっとやってるし、他の学校でも対話的にって言われるけど、同時にやっぱり、生徒主体でっていうのも、すごく実は大事な要素だと思うんだけど、自分たちの活動を振り返ってみたときに、あぁ、これ生徒主体でやったなぁって、割と実感できているか、もっと生徒主体でできたかもって思うのか、その辺の手応えはどう？率直に。…全然率直な感じ方でいいけど。				
70	B	生徒主体を意識したことが実はないです。 その、理由があって。その、夏休みとかに、この学校っていうのは、その、生徒もいて、先生もいて成り立って、あと保護者の方もいて、成り立っているっていうのがあって。その、生徒だけで決める校則っていうのはやっぱどうかなって思ってて。もし仮に、生徒がいなくなったらもちろん、先生も生きていけないし、先生が逆に苦しくなったら、たとえばその、校則って、理由があったと思うんですよ、なんであるのかっていうの。それが崩れてしまって、もし学校が崩壊したらってなったら、それはもう、先生が仕事ができなくなったり、で、保護者の方も、その、心配になって、子どももしかしたら学校に行かせないようにしたりとか、その、学校に入学させないようにしたりするってこともあったりして。その、学校っていろんな人との関わりがあるので、その、自分は生徒主体っていうよりは、みんなで協力して、校則について向き合っていきたいっていう気持ちのほうが強かったので、そんなに意識したことはなかったです。	学校っていろんな人との関わりがある、みんなで協力、校則について向き合っていきたい、	複数の関係者、協働、主体的な態度	他者視点の獲得、関係者との協働	他者視点の獲得を通じて関係者との協働を志す(70と72と76)
71	聴き手	そうか、だから、生徒主体っていうのって、たぶんいろんなニュアンスがあると思うけど、少なくとも、生徒だけでとか、生徒の…なんか、生徒だけで勝手にこう、盛り上がって、勝手に決める、にはしたくないっていう思いがたぶん、すごい強くもってたんだろうね。それは、もう、最初から？それとも、やっていくうちに、そうなっていったの？				
72	B	夏休みぐらいですね。 夏休みぐらいに副校長の先生…副校長先生から、それ、聞きました。そういう内容を。 そうですね。あの、もちろん先生の力も借りながらですけど、そのまぁ、生徒が、その、考えて、生徒がやっていく、みたいな感じで考えてて。もう、保護者に関しては全く考えてなかったんですよ。でも、それ、たしかに聞いたら、保護者も大事だなと。保護者の方の意見も大事だし、先生の意見も大事だし、その、生徒の意見ももちろん大事。そうなったら全員で作っていくことになるんじゃないかなって思ったんです。	先生の力も借りながら、生徒が考えて生徒がやっていく、保護者に関しては全く考えてなかった、保護者も大	教師のアドバイス、生徒主体、保護者の視点・意見、すべての構成員	他者のまなざしへの理解（結果）、多角的視点の獲得（結果）、周囲の巻き込み（結果）	他者視点の獲得を通じて関係者との協働を志す(70と72と76)

			事、先生の意見も大事、生徒の意見ももちろん大事、全員で作っていく、			
73	聴き手	じゃあそういうのに気づけたな、っていうことでもあるのかな、ルールメイキングの中でね。で、今ではそれはすごく、そういう感じで、自分の中で腑に落ちたわけだね、たぶん。自分たちの意見も大事だけど、みんなで決めてくっていう、みんなが納得できるように決めれるようにするっていうことが、すごく大事だなっていうのが、今の中では、割とかちっとあるっていう。				
74	B	そうです。				
75	聴き手	そういう意味では、次…この前もちょっといろいろ話はしてくれてたけど、まだね、やろうと思ったら次がある学年だから、二人とも。次やるにしてもしなくてもで良いんだけど、次のサイクル、ルールメイキング、やるんだったら、こういうふうにもっとしていきたいなとか、なったらいいのにな、って思うことはある？どんなことでも良いけど。				
76	B	もっと、いろんな人を巻き込みたいです。 それこそ保護者との交流会も 1 回しかしてないし、あの、今回の校則の改正案も、我々その、執行部が、その、納得してやったことで、実際にその、生徒の皆さんや、保護者の方々や先生方に、見せたかって言われれると、見せてないって思って。それが本当に納得のいく校則なのかって思ったときに、いや、違うなってなって。その、もっとその、生徒や先生がもう少し深く、ルールメイキングに関われるような感じにしたいなと思っています。	いろんな人を巻き込みたい、保護者との交流会、執行部納得してやったこと、生徒の皆さんや保護者の方々や先生方に見せてない、本当に納得のいく校則なのか、もっと生徒や先生がもう少し深くルールメイキングに関われる、	納得解、周囲の巻き込み、リーダーシップ	納得解の追求（結果）、周囲の巻き込みの拡大（希望）、主体的な取り組み（結果）	他者視点の獲得を通じて関係者との協働を志す(70 と 72 と 76)
77	聴き手	そこでいう生徒や先生って、だからその、メンバーとか、ここら辺じゃなくて、他の人たち、他の生徒とか、他の先生ってことだよね、きっと？なるほどねぇ。なんか、具体的に、こんな風なことできたら、とかある？				
78	B	はい。いや、やりたいことが…あって、その。その、もっとその、生徒…その、オープン校則会議だったり、交流会だったり、それこそあの、全校朝礼やロングホームルームなどを使って、その、もっといろんな生徒に発信をする場を作っていきたいなって思って。じゃあ、あの、生徒や先生とたくさん関われる人にならなきゃなってな	やりたいことが…あって、もっといろんな生徒に発信をする	主体性、他者への援助行動	活動の意義、代表者意識	新たな活動の意義を見出す（78 と 80)

		ったときに、じゃあどうするかって思ったら、まずそこかなって思って。もちろん、今の書記でも…今書記なんですけど、書記でももちろん十分、すごい関われてて、その、ただやっぱりその、もう見てても…うーん、名前だけ聞くと、やっぱり、会長が影響力が強すぎて。その分もちろん、責任力っていうのが、責任力だったり、行動力だったりが、問われてしまう役職ではあるんですが、いやだからこそ、その責任力と、行動力が、大きく問われるものだからこそ、やってみたいっていうのと、その…それとプラスアルファ、自分が、みんなに発信できるような場としてうまく活用していきたいなっていうのがあって、やっていきたいなと、ちょっと考えています。	場を作っていきたい、			
79	聴き手	応援していますよ。ちなみにそれは、やっぱりルールメイキングやったからこそ、芽生えてきた感情みたいな。元からもう、生徒会長やりたかった！じゃなくて…？				
80	B	はい。いや、もう、来年からは生徒会とかやる気なかったです。 来年からは、あの、受験勉強一筋でやっていこうって思ってたんで。その、なんか、なんていうか、今私の中で、その、多くの人を巻き込んでるっていう観点では、中途半端だなって思ってて。それだったら、やりきってやろうって思って。…って思って、その、一回勝負に出てみようっていう感じです	来年からは生徒会とかやる気なかった、私の中で多くの人を巻き込んでるっていう観点、中途半端、やりきってやろう、一回勝負に出てみよう、	責任感、自分への他者からの期待、自己の役割の認識、達成感、	他利性の高まり（結果）、アイデンテイ（結果）、責任感のめばえ（結果）、自己効力感の高まり（結果）、周囲の認知（結果）	新たな活動の意義を見出す（78と80）
ストーリー・ライン		B さんは活動参加時高校 1 年生であった。活動当初は校則について強い課題意識はもっていなかったが、活動を開始後の調査を通じて現状の校則について問題意識がめばえた。校則をきっかけとして退学をした生徒の存在を知ったことで、自分自身の他者の苦痛への無関心を認知し、他者の苦痛への共感から援助行動を志した。活動での教師との対話で他者視点の獲得、教師の自己開示により関係者との協働を志すようになった。活動途中で、自分の意見の言語化に困難を感じた時期もあったが、真摯で親しみやすい外部人材の介在による心理的安全、教師の伴走と声掛けが他者視点の獲得が促され、関係者との関わりの中で自己効力感が醸成され、一定の活動期間の長さが再挑戦の機会を与えていた。加えて、活動が注目・承認されること、教師の関心と支援が生徒の主体的な参加を後押しし、他者への援助行動を活動の意義として、対話を通じた協働的な思考を育んだ。活動の終盤には、次年度の活動継続を表明し、より多くの関係者との協働を新たな活動の意義として否定的な意見をもつ関係者との協働も志した。				
理論記述		B1 活動が注目・承認されることが生徒の活動へのより主体的な参加を促す B2 活動での他者との関わりから共感に基づく援助行動が促される B3 他者の苦痛への無関心を認知することで他者への関心と共感性を高める B4 外部人材の真摯な態度と親しみやすさが生徒からの支援を求めやすくする B5 生徒間、生徒・教師間での対話での他者視点の獲得を経て関係者との協働を志す B6 活動で他者への関心が高まることで、活動の意義を他者への援助行動に見出す				

生徒 C さん SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手 A	最初に，お名前と，いまルールメイキングの活動でいろいろ担当されていることがあると思うんですけど，制服担当とか髪型担当とかあると思うんですけど，その担当が何かって言う事と，いつルールメイキング委員会に参加したのか，最初からなのか，途中からなのか，途中からだったら何月からなのかみたいなことを教えて頂きたいと思います。まずそこからよろしいですか。はい，お願いします。				
2	C	C です。私も担当は制服で，私は最初から入っていました。				
3	聴き手 A	はい，ありがとうございます。じゃあ最初の質問なんですけど，三人とも最初に入ろうと思ったきっかけがあると思うんですね，最初から参加されていた方も途中からの方もこのルールメイキング一回やってみようって思った，そのきっかけだったりとか思い，最初の時の思いみたいなことを聞いていきたいんですけど，じゃあまず，C さんからお願いしてもいいですか。どうしてこの委員会参加しようと思ったのか。				
4	C	私も先輩と同じで風紀委員会に入っていて，そこからルールメイキング委員会っていうのをやってみないかっていう声かけがあって，私自身中学校の頃から校則についてあまり考えたことがなくて，校則って従うものとか，絶対に破れないものだなって思っていたんで，それについて考えることで自分が変わるかもしれないなって言うのと，そういうことについて考えてみたいなって思ったので参加しました。	絶対に破れないもの、考えてみたい	無関心への気づき、固定概念	自身の固定概念や無関心の気づき（結果）	活動への参加をきっかけに、自分自身の固定概念や無関心を認識する
5	聴き手 A	なるほどありがとうございます。実際あの活動されてきて，その最初の時にこういうことをやってみたいなとか，こう言うのが興味あるなあと思ってそれぞれ入ったと思うんですけど，今はそのルールメイキング委員会についてどんなふうに思っているのかなっていうのを聞いていきたいなと思います。で，最初から入ってる方は途中メンバー結構入れ替わったり，辞めちゃう方もいらしたりしたと思うんですけど，なんで今までこうやって続けてきたのかなっていうところを中心にルールメイキングの活動について今どんなことを思ってるのかっていうことを聞けたらと思います。で C さんは，実際参加してみて，ルール委員会の中の人になってみてどんなふうなことを思ったのか，なんか，外から見てる時と変化が，思いに変化があったのかっていうことを聞けたらいいなと思います。どなたからでもいいんですけど，お答えいただけますか。				
6	C	私もメンバーがやめているのを見て，寂しいなあとかああ先輩やめちゃったんだなあっていうのもあって，でもその私がもともと服装班の最初のメンバーが 3 年生が 2 人くらいいたんですけど，受験とかがあって，途中でえっとやっぱりやめちゃって…，でも私がここでやめたら，今までいなくなっちゃった先輩や先輩たちの思いを全部なくしてしまうっていうかそこで終わりにしてしまうんじゃないかなっていうのがあって，じゃあ私はえっと続けていたとかっていうのもあって，あともう一つがその最初は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，そういう感じだったので，やめるっていう考えはあんまりなかったです。	考えることが、自分の日常の一部になってる	主体的な参加、成長実感	生徒自身の成長実感、主体性の醸成	成長実感が生徒の主体性を醸成する

7	聴き手 B	はいあの今，どうしてこれまでずっと続けてきたのかとか，どうして途中から入ってくれたのかっていうところとかお話してくださったと思うんですけど，まだ終わってなくてもこれまでとりあえず一通り一年間やってきた中で，特にこういうことやってる時はすごく楽しかったなあっていう時とか，逆にちょっと難しさを感じた，難しかったなとか現在進行形で今も難しいって感じてるかもしれないんですけど，そういうふうに思う瞬間っていうのがあったら，一人ずつ誰からでもいいので教えていただきたいなと思います。				
8	C	わたしがえっと楽しかったことは，やっぱり先輩と D ちゃんと同じで，企業訪問に行ったときは企業の人の意見とか今まで聞いたことがなかったし，これも大きな会社とかにも行ったので，すごいワクワクしました。あと，オープン会議の人が集まらなかったところはちょっと難しいなーとは感じたんですけど，やっぱりそのいろんな人から意見を聞いて，私たちがやっているような活動をやってもらって，それで結構面白かったっていう意見をもらえたので，こういう活動が，何だろう少しでも興味がある人に広がったっていうことは嬉しかったしとても楽しかったです。難しかったりしたことは，やっぱり D ちゃんと同じで，ひとりひとりの考えを変えるっていうことは難しいなって思いました。やっぱり変えられないっていう意識がどっか心の中にあるのを私たちが全部なくすっていうのは難しいし，全校生徒もまだ他人ごとだって思っているところがあるので，そこの意識を変えるのは難しいなって思いました。	少しでも興味がある人に広がった、やっぱりそのいろんな人から意見を聞いて	自己効力感、他者への関心	自己効力感の醸成、関係者との協働	主体的な参加により自己効力感が醸成され、関係者との協働を志す
9	聴き手 C	えっと先生たちとか，ほかのコーディネーターさんとか，いろんな大人に校則のことを聞いたり，意見を話し合いをしたりとかしたと思うんですけど，そういう大人たちとの話し合いで，やってみてどうでしたか。なんか難しいなーと感じましたか，それともこう，話していく中でなんか「あ，意外と話せるな」とか，いろんな人と校則について話したのかなっていうのを，なんか話した時にこう感じたこととかがもしあれば教えてください。				
10	C	私は中学生の頃あたりから先生とかと話す事が結構好きで，授業終わりとかによく先生と話していたりして，なのであんまり先生と話す事とかになんだろう抵抗があったりとかはなくて，逆にその自分の知識が広がって，すごい面白いなっていうのを感じました。先生たちはやっぱ私たちよりも長く生きてたりとか，経験してることがやっぱり違ったりするので，そこから何か意見をもらうことで「あ，そういうこともあるんだ」って自分の気づきとかにもつながって，こういう機会もあんまりないなあと思うので，ほんとに対話とかできてよかったなって思ってます。	自分の知識が広がって，自分の気づき、	他者視点、視野の広がり	異なる立場の人との対話、視点の獲得	異なる立場の人との対話で新たな視点を獲得
11	聴き手 C	じゃあ，そろそろ終了の時間なんですけど，三人の皆さんからなんかこれは言い残したな，もうちょっと言いたかったのになあ，これだけは言わせてくれ！というようなことがあったら，是非知りたいんですけど，何かありますか？このルールメイキング委員会の活動に関してとか，こういうことをサポートしてほしいなあとかあったら，もし言い残したことがあったら教えてください。大丈夫そうですか？				
12	C	私はやっぱこの活動を通して自分自身の考え方とか将来についてとかいろいろ校則以外でもその変われたこととか考えることとかが増えて，この活動ってすごいいいことだと思っているので，この活動に興味をもってくれる人や，この活動をしようと思ってくれた学校の先生とか学校とかが増えてくればいいと思ってます。	将来について、いろいろ校則以外で変われた、	成長実感、自己効力感	成長実感、自己効力感の醸成、	活動を通じた成長実感が自己効力感を醸成

ストーリー・ライン	C さんは活動参加時高校 1 年生であった。活動に参加したことで、自分自身の校則への固定概念と無関心へ気づくきっかけになった。活動を進める中で他者への関心と共感性が醸成されていった。活動での自分自身の考えの変化が成長実感となり C さんの主体性を醸成させた。C さんにとって活動の大きな転換期となったのは、活動をリードしていた上級生が活動から離脱したことで、活動の主要なメンバーとなり、主体的な参加が促された。教師との対話と企業訪問での異なる立場の人との対話が新たな視点の獲得を促し、活動を通じた成長実感が自己効力感を醸成した。
理論記述	C1 自分自身の固定概念と無関心への気づきが他者への関心と共感性を醸成する C2 主体的な参加により自己効力感がめばえる C3 教師との対話・地域の方との対話で新たな視野を獲得する C4 継続的な対話により異なる立場の関係者との協働を指向する C5 活動を通じた成長実感が生徒の主体性と自己効力感を醸成する

生徒 D さん SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手 A	最初に，お名前と，いまルールメイキングの活動でいろいろ担当されていることがあると思うんですけど，制服担当とか髪型担当とかあると思うんですけど，その担当が何かって言う事と，いつルールメイキング委員会に参加したのか，最初からなのか，途中からなのか，途中からだったら何月からなのかみたいなことを教えて頂きたいと思います。まずそこからよろしいですか。はい，お願いします。				
2	D	１年 D です。担当は服装？制服チームで，私は途中から入りました。えっと確か…9 月くらいだったと思います。				
3	聴き手 A	はい，ありがとうございます。じゃあ最初の質問なんですけど，三人とも最初に入ろうと思ったきっかけがあると思うんですね，最初から参加されていた方も途中からの方もこのルールメイキング一回やってみようって思った，そのきっかけだったりとか思い，最初の時の思いみたいなことを聞いていきたいんですけど，じゃあまず，C さんからお願いしてもいいですか。どうしてこの委員会参加しようと思ったのか。（C さん発言～）では、次に D さん				
4	D	えっと私は身近な友人がルールメイク委員会に入って一生懸命頑張ってる姿がやっぱかっこいいなあと思ったのと，校則を変えることができるっていう…なんかすごさみたいなのに魅力を感じて，入りたいと思いました。	身近な友人、校則を変えることができる、すごさ、	自己効力感、同質性の高い人、活動への期待	代理体験（結果）、自己効力感への刺激（結果）	身近な友人の活動の代理体験を通じ活動への参加をする
5	聴き手 A	なるほどありがとうございます。実際あの活動されてきて，その最初の時にこういうことをやってみたいなとか，こう言うのが興味あるなあと思ってそれぞれ入ったと思うんですけど，今はそのルールメイキング委員会についてどんなふうに思っているのかなっていうのを聞いていきたいなと思います。で，最初から入ってる方は途中メンバー結構入れ替わったり，辞めちゃう方もいらしたりしたと思うんですけど，なんで今までこうやって続けてきたのかなっていうところを中心にルールメイキングの活動について今どんなことを思ってるのかっていうことを聞けたらと思います。で D さんは，実際参加してみて，ルール委員会の中の人になってみてどんなふうなことを思ったのか，なんか，外から見てる時と変化が，思いに変化があったのかっていうことを聞けたらいいなと思います。どなたからでもいいんですけど，お答えいただけますか。				
6	D	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，校則意味があるんかなあとか，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，あとはその最近そのー，制服の選択制についてやってるんですけど，それの職員会議で発表があったんです。あのプレゼンをしたんですが，すごく緊張して，なかなか自分の言いたいことを伝えられなくて，悔しい思いもしたんです	: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、なかなか自分の言いたいことを伝えられない、，悔し	活動を通じた意見の深化、自分自身の成長実感、意見の言語化のもどかしさ、	対話を通じた内省の促進（結果）、自分自身の変化の認知（結果）、言語化の難しさの気づき（結果）	対話を通じて自分自身の意見の変化を感じる、自分の意見の言語化の難しさ

		がーなんだろ，自分たちのやってる活動にはちゃんと意味があるしそれをいろんな人たちに知ってもらいたいなあと感じました。私の今の目標は，全校生徒をどうこの活動？に巻き込んでいくか，です。本当に，ルールメイキング委員会に入ってよかったなと今は考えています。	い思い自分たちのやってる、ちゃんと意味がある、いろんな人たちに知ってもらいたい、			
7	聴き手A	ありがとうございますルール委員会の活動にはちゃんと意味があるんだなあって思ったってことだったんですけど，どういうところにこう意味っていうか大事だなと思う点がありますか？				
8	D	校則はまだあるだけじゃなくてその作った時に先生方の思いもちゃんと込められてるっていうのが感じられたので，この校則を変えたり見直したりすることはとても価値があって意味があることだと思いました。	作った時に先生方の思いもちゃんと込められてる、校則を変えたり見直したりする、とても価値があって意味がある	他者の価値観への関心、活動プロセスの意味づけ、自己効力感	他者視点の獲得（結果）、他者への関心・協働へのこころざし、活動プロセスの意味づけ（結果）	相手の価値観の背景の理解を深める、活動プロセスへの意味づけが自己効力感を醸成する
9	聴き手B	はいあの今，どうしてこれまでずっと続けてきたのかとか，どうして途中から入ってくれたのかっていうところとかお話してくださったと思うんですけど，まだ終わってなくてもこれまでとりあえず一通り一年間やってきた中で，特にこういうことやってる時はすごく楽しかったなあっていう時とか，逆にちょっと難しさを感じた，難しかったなとか現在進行形で今も難しいって感じてるかもしれないんですけど，そういうふうに思う瞬間っていうのがあったら，一人ずつ誰からでもいいので教えていただきたいなと思います。				
10	D	楽しかったことは，先輩も言ってたんですが，私もその企業訪問に行ったのがすごい楽しくて，たくさんの人の意見とかをもらえて参考になるし，これからの活動に生かしていけるなと思いました。難しかったことは，いま制服の選択制についてやっているのですが，なかなかその先生方にお理解をもらえなかったり反対意見とかがあって，難しいなあって思ってます。	企業訪問、たくさんの人の意見、先生方に理解をもらえなかった、	新たな視点、学外の応援者、理解を得ることの難しさ、	他者視点の獲得（結果）、他者から理解を得る難しさ、	企業訪問で新たな視点の獲得、他者から理解を得る難しさに直面、
11	聴き手C	えっと先生たちとか，ほかのコーディネーターさんとか，いろんな大人に校則のことを聞いたり，意見を話し合いをしたりとかしたと思うんですけど，そういう大人たちとの話し合いで，やってみてどうでしたか。なんか難しいなーと感じましたか，それともこう，話していく中でなんか「あ，意外と話せるな」とか，いろんな人と校則について話したのかなっていうのを，なんか話した時にこう感じたこととかがもしあれば教えてください。				
12	D	私は対話をして，先生方も自分と同じ考えをもっている先生方もいて，またそのより理解が深まったっていうんですかね，なんかお互いのことを何か知ることができて，よかったなって思いました。それで，あの企業訪問に行った時に，会社の方々に意見をもらったんですが，その中で印象に残っているのが，自分の考えじゃなくてほかの視点に立って物事を考えてみることも，一つの校則を変える手助けになるよーみたい	先生方も自分と同じ考えをもっている先生方もいて、理解が深まった、お互	他者視点の獲得、学外の大人の意見・応援、協働、活	他者視点の獲得（結果）、応援や承認よる自己効力感の醸成（結	異なる立場の関係者との協働的な思考を意識する、学外の大人からの承認や応援

		な言葉をいただいて，ああ確かにそうだなーって感じたのと，なんか大人の方々はその生徒氏名ちゃんも言ったとおりに経験も私たちよりもあるし，なのですごくなんか勉強になる，参考になることが多くて，一緒に対話することができてよかったなと感じています。	いのことを何か知ることができて、会社の方々、自分の考えじゃなくてほかの視点に立って物事を考えてみる、よかった	動による自己効力感の醸成	果）、協働思考のめばえ（結果）	が自己効力感を醸成する
13	聴き手C	じゃあ，そろそろ終了の時間なんですけど，三人の皆さんからなんかこれは言い残したな，もうちょっと言いたかったのになあ，これだけは言わせてくれ！というようなことがあったら，是非知りたいんですけど，何かありますか？このルールメイキング委員会の活動に関してとか，こういうことをサポートしてほしいなあとかあったら，もし言い残したことがあったら教えてください。大丈夫そうですか？				
14	D	私もそのこの活動をすることが出来てすごく良かったなと感じているし，ほかの学校の活動とかもいっぱい知りたいし参考にしたい，あとなんだろ，言いたいこと，まとまんない（笑）やっぱり，うちの学校も，多分ほかの学校もそうだと思うんですが，校則について一生懸命考えてる人もいればあまり考えてない人もいるから，全体で巻き込んで校則についてもっとみんなが深く考えられるようになったら，より良い学校にもなるしいいかなと思ってます。				
ストーリー・ライン		D さんは活動参加時、高校 1 年生であった。身近な友人が活動に参加しており、代理体験を通じて参加を決意する。教師との対話と企業訪問で新たな視点を獲得し、対話を通じて相手の価値観の背景の理解を深めたことで、協働的な思考を意識するようになる。企業訪問での学外からの大人からの承認・応援は自己効力感の醸成にもつながった。活動中の対話と終盤の提案会で、自分の意見の言語化の難しさと他者から理解を得る難しさに直面しながらも、対話を通じて自分自身の意見の変化を感じる等の活動プロセスをポジティブに意味づけることで自己効力感が醸成された。				
理論記述		D1 身近な人の活動への肯定的な意見・参加が自己効力感を醸成する D2 自分自身の意見と考えの変化に気づくことで自己効力感を感じる D3 異なる立場の関係者の価値観の背景の理解を深め、協働的な思考を意識する D4 結果ではなく活動プロセスへの意味づけをすることが自己効力感を醸成する D5 企業訪問で新たな視点の獲得をし、学外の大人からの承認と応援で自己効力感が醸成される D6 他者から理解を得る難しさが、他者への関心・共感性を高める				

生徒 F さん SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手 A	今、何しゃべろうって考えてるかもしれないけど、しゃべってるうちにとか、他の人の話を聴いているうちに思い浮かぶこともあると思うんで、気軽に答えてもらえたらと思ってます。で、まず最初、1 つ目の話から聞いてみたいなと思ってるんですけど、あ、ごめんなさい、ちなみに 3 人は、それぞれ、最初から活動…キックオフから参加、それとも途中からでしたっけ？ それぞれ教えてもらって良いですか？				
2	F	僕も一番初めから参加してるといえば参加してるかな。なんか、1 回目来られず、2 回目から来たんで。				
3	聴き手 A	クラス会議もやって、アンケートもやったから、そういう意味ではかなり、こう、みんなの感触としては、あのー…ね、さっき E さんが言ってくれたように、ルールメイカーだけじゃなくて、っていうところでは、けっこう、みんなの意見をちゃんと聞けたなーって思います？ それともなんか、もっと聞けた！とか思うのか。割と十分聞けたと思うのか、その辺はどうですか？ 手応えというか。				
4	F	アンケートは、生徒と、親にもやったんですけど、親にやったときに、生徒の iPad 使って親やったと思うから、親やってない人もたぶんおるんですよ。そうそう。回答してない人おるから、だからまぁ、なんていうん、親にアンケートするんやったら、紙でやったほうが良かったんかなぁって思う。全員親、回答してくれるから。				
5	聴き手 B	ちょっと聞いてみたかったのは、その、たぶんその案を作っていく、みんなの意見を聞きながら案を作っていくっていうのと、それを作っていくときに、先生とか、あと、保護者の方とかと、あと学校運営協議会の地域の方と対話していくっていうプロセスもあって。なんかあの辺も、なんか、大変だったのか、楽しかったのか、どんな風に捉えてるのかなみたいなのはぜひ聞いてみたいなと。				
6	F	まぁ、学校運営協議会の人と校長室で話したときは、自分としてはあんまりしゃべってないから、あんまりあれやけど、空気的に PTA のときよりは、周りの人が、まぁ、何、なんていうの、面白くて。あんま緊張はせえへんかったけど、PTA のときは単純に、お母さんたちの目線が怖くて。まぁ、そんときは PTA のときは、なんか、予想してなかった答えとかが、出てきたので、そこは、やって良かったなって。	PTA のときは、予想してなかった答え	異なる立場の関係者、新しい視点	複数の異なる立場の関係者との関わり、他者視点の獲得	異なる立場の関係者との対話が他者視点の獲得を促す
7	聴き手 A	すごいね。なんか、ありがとうございます。なんか、みんなの話を聴いてると、クラス会議の最初のほうの話もそうだし、今の話もそうだけど、けっこう、いろんな子たちを巻き込んでいこう、みたいなエネルギーをすごい感じるなと思ったんですけど、なんか、ちょうどたぶん、次のところでも聞きたいなと思ったところではあったんですけど、やっぱ、そういう、巻き込もうよ、みたいな感じって、みんなの中で、もともとそういう、けっこう意識をもってたのか、ルールメイキングやってく中で、そういう意識がどんどん芽生えていったのか、その辺ってどうかな？				
8	F	ルールメイキングを初めやる前は、別にルールのことを何も考えてない…考えてなかったし。制服の、その何、ある意味、とかは、全然考えてなくて、文句しか言ってなくて、もう。なんだよこの制服とか、別に体操服でも良いやんけ、とか、思ってたんですけど、ルールメイキングをやっていくうちに、その、制服は、一体感と	別にルールのことを何も考えてない、	無関心、ルールの意義、関心をもつ、	主体的な参加、課題への関心	課題への関心がめばえ、主体的な参加を促す

		か、出すためにあるとか、いろんなことを学んだりして、そういうところが変わりましたね。ちょっと学校のルールとかに、のこととかについて、興味をもつようになりました。	学校のルールとかに、興味をもつ			
9	聴き手A	ありがとうございます。なんか、自分なりに今、ルールってこういう…なんかさっきのBさんの話じゃないけど、自分的にはルールってこういうもんだなぁっていうみたいな考えって、なんかありますか？ルールとはこういう感じだな、って。				
10	F	なんやろ。ルール…うーん、ルールっていうのは、なん、言われちゃったんよなー。 一緒やけど、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。	一番かわった	意識の変化	他者視点の獲得	対話を経て他者視点で考える
11	聴き手A	なるほどね。そこ…ルールって学校だけの話じゃなくて、実は社会とのつながりの中で、あるべきものだっていうことだよね。なるほど。すごいですね。なんか、3人ともすごい、ルールってこういうものかー、みたいなことがすごくこう、その見方というか、っていうのが、やる前と比べて、すごくこう、自分の中で出来てきてる感じがある、見方が変わったってあるのかなーって思ってて。ちなみに、なんか、それ以外の話で、例えば、なんだろう、たまにこの活動やってて、こんなことが自分はそんなに昔できなかったんだけど、なんかちょっとできるようになった、成長したな、とか、そういうなんかこう、意味での変化っていうのを語ってくれる人もいて、なんかそういうのって、あの、もし…「あ、そういうのも私あったかも」って人があれば、ぜひ付け足してもらってもいいですけど、なんかありますか？ どんなちっちゃなことでも。				
12	F	あぁ。まぁええと、こうなんていうの、うーんなんか、人とかに、ルールメイキングとかやってたら、他の人から、もっとああしろよとか、ルールもうちょっとこういう感じに変えてくれよーとか、なんかめっちゃ文句言われて。 たぶんルールメイキングやる前やったら、あの、めっちゃもう、すぐ言い返して、まぁすぐ、何、喧嘩なるくらいの感じやったけど、ルールメイキングやってから、いやでも、やらな変われへんし、やってから言えみたいになって、なんか…なんか、自分的に心が、ちょっと広くなったなって思います。	他の人からもっとああしろよとか、自分的に心がちょっと広くなった	意見の受容、異なる意見への寛容性	異なる意見への寛容性の拡大、協働的な思考	意見を受容される経験が異なる意見への寛容性と協働的な思考を育む
13	聴き手A	おぉ。まぁね、自分はやってる側だし、っていう自負もあるんかな。ある種。自分はやってるんだから、やってからちゃんと文句言って、みたいなところもあるし、でもちゃんと、うん。				
14	聴き手A	なんか、周りの子たちの変化って感じます？				
15	F	まぁ、ルールメイキングする前まで、自分も周りの子も、なに、話するときはもう、そのルールのことが出てきへんかったし、出てきたとしても愚痴しか言えへんかったけど、まぁ今ルールメイキングして自分の考え方が変わって、それであの、周りの子たちが、こういうルール要らん！こういうルールにしてよとか、なんか、来たときに、これはこういう理由でできひんねんとか、あの、説明したら、前までは、それでも、とか言って、無駄に反論してきたりしたけど、そう。なんか、ルールに対して、できひん…どうしてもできひんルールとかって、あるじゃないですか。そのルールとかに、理解して、あの、ちゃんと、「あ、そういうことでできひんねんやんな」とか言って、ちゃんと理解してくれるようになったっていうのは、あります。	愚痴しか言えへんかった、自分の考え方が変わって	成長実感、主体的に課題解決に向かう態度	自己効力感の醸成	自分自身の成長実感が自己効力感を醸成させる

16	聴き手A	あぁ。単なる愚痴とか、単なる文句、じゃなくて、ちゃんとその辺も理解しながらの話ができるようになってったってやね。				
17	F	そうです。				
18	聴き手A	いやーそれもすごい大きい。たぶん、ほんとにみんながやったことの意義ってすごく大きいなって、これを聞きながらすごく感じてますけど。その意味では、あれかな、なんか、周りの子たちも、校則って、あ、変えていけるのかもな、っていう、何でしょう、期待感というか、みたいな気持ちっていうのも、前より出てきてる感じなのかな？ どうですか。そんな感じする？				
19	F	全く一緒なんですけど。お父さん…お母さんはなんか、あんまり別になんか、ルールに興味なくて。 お父さんが、そういう話好きで。うち妹も同じ学校なんで、妹とお父さんと、自分、あの、ご飯のときとかに、ルールについて、話したりしてます。				
20	聴き手A	あぁー。すごいな。みんな、家庭の会話が。笑　まさかルールメイカーが家庭の会話にまで影響を及ぼす。笑　すごいな。ちなみに、さっき、みんなね、その、大人の代表で親の話を、親御さんの話を出してくれたと思うんだけど、例えばまぁ、先生が変わった、じゃなくても、例えば、自分が例えば先生に対して、なんか、こう思うようになったとか、あるいは、先生との関係がちょっと、こう、なってきたなとか、そういうことでもいいけど、なんか、先生にかかわる変化ってあります？				
21	F	なんかその、ルールメイキングをやった後で、先生を見たら、なんか、先生と話してたりしたら、普段よりも、より、何…自分たちに協力してくれてる感が浮き彫りになった感じがします。なんか、話して…教室で話してるときに、なんか、最初なんか、遊びの話してたんやけど、途中でなんか、流れ的にルールの話になってきて、その、これはダメだみたいな話からルールの話になってったときに、なんかそれ…なんやったっけな、それでなんか…なんかなって！思った。忘れたけど。	先生と話してたりしたら、自分たちに協力してくれてる、	教師へのまなざし、信頼	教師へのまなざしの変化、教師の伴走・支援	教師の伴走と支援が教師へのまなざしを変化させる(21と23)
22	聴き手B	先生の変化って、たしかに。なんか、みんなにとっての先生のイメージって、ルールメイキング始める前ってどんな存在だったのかな、みたいな。それまでは先生との関係性って、ちょっとなんだろう、少し、怖いとか、そういうのもあったのかなって思ったりしたんだけど、始める前は、みんなにとって先生ってどんな存在でした？				
23	F	めっちゃ…ルールメイキングの前までなんか、先生のイメージとしては、なんかめっちゃ、どの先生もめっちゃルールのことに対して、うるさく言ってくるからもう、うるさいなみたいな感じで思ってました。	めっちゃ、先生のイメージとしては、どの先生もめっちゃルールのことに対して、うるさく言ってくる	教師の関係性の変化、教師へのまなざし、指導	指導者としての役割・権威性（結果）、教師への信頼感のなさ（結果）	教師の伴走と支援が教師へのまなざしを変化させる(21と23)
24	聴き手B	うん、うん、そっか、けっこうそうか、始める前は言われてたんだね。				
25	聴き手A	それ、自分自身もなんか言われるなぁっていう感じはあったのかな？それは。それとも、自分は言われなかったけど、周りの子たち見てて、なんか、言われてるなぁっていう感じ？				

26	F	周りの人たちがけっこう。				
27	聴き手A	なるほど。じゃあけっこうみんなの中で先生のイメージというか、見え方っていうのも、まぁそういう部分ももちろんあるだろうけど、それだけじゃないんだなっていうか、先生像みたいなのがちょっと変わったんかな、そういう意味で。なるほど。なるほどねぇ、たしかに。いやぁ…すごい、めっちゃいろんな変化が。笑				
28	聴き手A	ちなみに、ちょっとせっかくだから聞いてみようか。あの、ちょっと話が変わるけど、ついでにあの、コーディネーターさんって、こういう、あっくんみたいな人が、こう、外部の人が来て一緒にやるって、そもそもこういう活動って、あんまり他にないかな？ 要は先生以外の大人の人が、なんか、まぁ授業でも授業じゃなくてもいいけど、こう、学校のなんか、取り組みのなかで、こういう人となんか一緒にやるって、他ありました？こういう経験って。それとも初めて？…あんまないかな。…なさそうな顔はしてるかな。笑 マスク越しだからわからないけど				
29	F	うーん、なんか、初め入ったとき、別に、なんで入ったか忘れたけど、とりあえずルール変えたいな思って入って。入ってそれで、何するかわからへんけど、どんな、もともとしゃべるの苦手やし、どんな風にすればいいのかわからへんかったから、そんときに、なんか、何、困ったときにサポートしてくれるっていうところがあったから、そこがあったのがやりやすかったです。	困ったときにサポートしてくれる、やりやすかった	支援を求められる仕組み、安心感	外部人材の介在、不安の解消	外部人材や支援を求められる仕組みが安心感をもたらした(29と31)
30	聴き手B	それでいうとたしかに、なんか、みんなにとって、コーディネーターという存在と、先生という存在って、どういうなんか、違いがあったのかなとか、棲み分けのイメージがあるの…先生ってあの、あれね、あのなんだ、M先生とかO先生とか、一緒にこう、頑張ってくれた先生たちと、この外部、完全な外の人って、どういう役割の違いとか、なんかどういうのがあるのかなっていう風にみんなは捉えてたのか。何々をしてくれるのが先生たちで、何々をしてくれるのがコーディネーターでした、みたいな。こんな感じでもし言えたら少し聞きたいなって思って				
31	F	まぁ先生と、まぁあんまり差はなかったけど、一つ言うとすれば、あの、いてくれたことによって、先生だけっていうのよりも、なんていうの、知識っていうのが、いろんな情報が入ってきたから、それがあったから、やりやすくなったかなーとは思います。	いてくれたことによって、知識っていうのがいろんな情報が入ってきた、	アドバイザー、経験者、情報提供	経験者の参加での安心感（結果）、新たな視点の獲得（結果）	外部人材や支援を求められる仕組みが安心感をもたらした(29,31)
ストーリー・ライン		F さんは活動当時、中学 2 年生であった。活動当初は校則について強い関心はなかったが、活動を進めるうちに現在のルールの設立の経緯と意義を知ったことで課題への関心がめばえ、主体的な参加が促された。地域の方・保護者といった立場の異なる関係者との対話により他者視点の獲得を促した。もともとコミュニケーションには苦手意識があったが、外部人材に支援を求められる仕組みと対話を経て他者視点で考える経験、意見を受容される経験を通じ異なる意見への寛容性と協働的な思考を育んだ。この自分自身の成長実感が自己効力感を醸成させることにつながった。また、教師へのまなざしと関係性にも変化があり、活動の前は教師を指導者として距離感じていたが、教師の伴走と支援が教師へのまなざしを変化させた。				
理論記述		F1 複数の異なる立場の関係者との対話を経て他者視点で考えるようになる F2 活動での他者の意見の意図を考える機会が協働的な思考を促す F3 自分と同じ立場の異なる意見をもつ他者との対話の経験が他者への寛容性を拡大させる F4 教師の活動への協力的な態度により生徒の教師へのまなざしが変化する				

2）教師 SCAT 分析表 TS カテゴリー教師が捉えた生徒の変容：O（W 校）,P（Y 校）,Q（Y 校）,R（X 校）

4.3.1 項で記述した TS カテゴリー教師自身の変容の分析過程である SCAT 分析表を以下に示す。

W 校 O-TS　SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手	1 年間の活動を振り返っての感想について教えてください				
2	K 先生	感想ということなんですが、ちょっといろいろスタートが遅れてしまったこともあったので、なかなかうまいことカタリバさんの意図を汲めないところもあった。本校のできるだけのことを 1 年間進めてきたかなと思います。一番は、子供たちに自分のことを自分たちでするようにって言っていたので、【コーディネーター氏名】にも協力してもらって、（子供たちが）こんなに動けるんだなっていうのが感想かなと思います。（これまでは）ある程度はレールを引きつつ、最後いいところは子供たちのほうでっていうのをやってきた節があって。もう、ルールメイキングは、できるだけ客観的な立場で、あのあんまり、中にはいるけど、中には入りすぎないようにっていう感じのポジションをとっていたので、まぁ、それでも最後の提案まで、まぁ【コーディネーター氏名】さんにも協力いただきながら、もっていくところができているってところは、まぁ本当にこの 1 年間彼らの成長を見るとよかったなと思っているんですけど。	子供たちに自分のことを自分たちでするように言っていた、（子供たちが）こんなに動けるんだな、中に入りすぎない、外部人材さんにも協力をいただきながら、成長をみるとよかったな	教師の見守り、外部人材の支援、主体性の獲得	外部人材の介在、教師の見守り、生徒の主体性の醸成（結果）、	外部人材の支援と教員の見守りが生徒の主体性の醸成を促す
3	聴き手	先生のかかわり方はどのようにされていましたか？				
4	K 先生	私のかかわり方は、主にオープンドアをするってなったときに先生方への連絡であったりとか。実は（ルールメイキングの）会議を進める時も、いろんな仕事の関係で私がいない時もあったりしたんです。その時は生徒のみもしくはコーディネーターさんにお願いする形で進めていて、その時は報告聞いて、次の時にはこういうこと考えたほうがいいよねっていうのを一緒に整理したりとか。あの、まぁ、振り返りの立場でかかわったかなという気がします。				
5	N 先生	えーっといくつかあるんですけど、K 先生が今言われたことと被ることもあると思うんですけど、自分自身のことでいうと、去年 1 年間この PJ がスタートして反省の意味で言うと、なかなか時間を割いて関わっていくことが難しかったと思っています。関われなかったなと思っている部分もあると思うんですけど、逆に言うと、どこまで関わるのがいいのかっていうのもある。今回テーマが校則というのもあって。あのまぁ生徒指導部という部署をもっていて、こう、本校の生徒の特性というか、ひょっとしたらどこの学校も同じかもしれないんですけど、私が何かこうだなって言うことがそうなってしまって、違った展開というのがあまり望めないなというのが私の中にあって、それだったら、この PJ をやっていく意味があまりないのかなっていうのがあって、関わり方が自				

		分の中で分からなかったというのが、私自身の課題だっていうことを思っていました。一度生徒会長が私のところにインタビューに来たことがあって。その時も、どこまでのことを話をしてやればいいのかっていうのが想像がつかなかったんですね。なので、それはまず私じゃなくて、違う生徒指導部の教員にインタビューしてくれへんかと言うたことがあって。それが正しい選択だったのかいまだにちょっとわからないところがあって。そういうところを感じました。				
6	N 先生	だからといって、この PJ をやってきたことが負担だったかというと全然そんなことはなくて、本当に新しい視点で勉強さしてもらえたってことは感謝したいなって。カタリバさんにも、【コーディネーター氏名】さんにも。いろんなことを考えさせてもらえたし、今あるべき学校の姿みたいなものも、今まで考えなかったこと。校則って守るのが当たり前で、守らせるのが、私達の仕事で、守っていない子をみたら、まぁ大きな声で注意してっていうのが仕事だって思っている部分があったので。それを根本から変えていくってことを、それも生徒主導ですよね。教員ではなく、生徒主導で変えていくっていうところが、私の中では、２０何年間の教員生活では考えられなかったことなので、こういう PJ を少しでもさしていただけたっていうのは、ありがたい。それと、もういっこ、K 先生からオープンドアの話があったと思うんですけど、今回いくつかの校則について生徒から提案をさせているんです。その話を生徒にプレゼンさしていく中で、生徒ってそういうことを考えていたんだとか、そういう風になってほしいと思っていたんだってことが、すごく伝わってくる場面があって、よくよく考えてみると、さっきみたいな話で、生活指導をしてきた教員なので、そんなことに耳を傾けてやることもなかったし、本当に生徒のこうなりたいっていう気持ちがよく伝わってくる。				
7	N 先生	逆に、先生たちの立場からはこうなんだよっていうことも投げかけてやるみたいなやり取りがちょっとこう本音でできたっていうのがあって。生徒理解じゃないんですけど、そういうところが私はすごく勉強になったなと思っていて。まぁそもそもこの取り組みをやってみたいなと思ったきっかけが、日本のその学生っているのが海外のその学生に比べて自分の手で社会をどうかできるって思っている学生がものすごく少ないっていうデータがあって。去年かなんかに参加した講演かなんかで、ちょっと前にこう、東京の麹町中学校ですかね。クドウ先生ですかね。日本とか韓国、韓国だったかな。ものすごく、自分の手で社会をよりよくできるみたいなことを考えている人はすごく少ない。欧米の子は、そんなことない。自分の意見もっているし、言えるしっていうのを見たときに、生徒にとって身近な校則というルールであって、そういうものを変えていけるってことからそういうものの延長線上に社会ってものが考えさせられんかなって思ったことがスタートだったと思うので。まぁそういう意味で言うと私自身が関われていなかったという反省はありますけど、すごく学校としてはいろんなこと考えて教員が私以外にも折ったかなと思います。				
8	聴き手	N 先生の思われる、今、あるべき学校の姿の印象は？				
9	N 先生	私なんて、古い考え方の人間なんで、例えば、髪型にしても、中学生らしい、学生らしい髪型じゃないといけないとか。なんていうんですかね、昭和ですよね、はっきり言って。こうあるべき学校の姿、生徒の姿みた				

		いなものがこびりついたものがあるんですよね。だけど、今やっぱり、時代がそうじゃないんだと思っていて。何が正しくて、何が間違っているのかってことなんて、簡単には、結論が出せないような時代になってきているところがあると思うんです。まぁそのあたりですかね。なので、その価値観みたいな、W 中学校高校がもつべき価値観みたいなものが、いっぺん根底から教員も考えてみていいのかな、そういうきっかけになったのかな、なればいいなと感じですね。だから、うちなんか中高一貫校で、こんなこと言ったら、あれですけど、教員も転勤もないし、ずっと同じ環境で同じ人間関係の中で仕事しているわけですよ。だから、いろんな勉強したりとか、いろな風を呼び込むみたいなことをしないと、なんも変わっていかない学校なんですよね。そういう意味では、変われるきっかけになったのかなっていう風に思ったりします。				
10	聴き手	各先生方の役割や他の先生の受け止めはいかがでしたか？				
11	K 先生	特にこういう分担でとかはなく、生徒相談役・伴走的な役割は私で、N 先生は、生徒部長でもあるので少し離れたところから、意見をいただくという距離間があったと思う。オープンドアに参加してくださった先生の反応が割と、良かった。「ここまで校則について話したことなかったな」「いい時間だった」という声があって。ここまでは、生徒発信で校則を変えることの発想もなかった。				
12	聴き手	生徒部会での発信について、先生がお感じになったことや、他の先生の反応等はいかがでしたか？				
13	K 先生	教員としては気になる部分もたくさんあるんですけど、まぁ（生徒部会の教員からは）よう準備しとるな、がんばっとるなっていう声をかけていた感じ。よかったなと思う				
14	N 先生	校長がこの PJ に関心をもってくれていて、常に気にかけてくれているんですよ。校長が気に掛ける理由はいろいろあるんですけど、ひとつは、あのまぁ、うちってちょっと古い体質のところがあるので、まぁこの PJ をやるって言った時もかなり反対だったんです。職員会議で。で、まぁ今度 5 月の職員会議で生徒会の子がプレゼンするんですけど、そういうところで、うまくいくかどうかというのがすごく校長が気にかけてくれていて、実はその生徒指導部の前で生徒がプレゼンした時も、実は校長は出る予定だったんですよ。校長が日にちを間違えていて、出れんかったんですけど、それぐらい気にかけてくれている。校長は社会科の教員なんですけど、まぁずっと言い続けるのが、義務と権利の話なんですよね。結局こんだけ校則変えたい、こうしたいといった時に、どうやって、それを守らせるんだということをきちっと教員の前でも説明をさせないと、あのー絶対うまくいかないよっていうアドバイスをずっと下さっていて、それを K 先生も生徒会の子に伝える中で、自分たちのこんな風に変えたいという主張の裏側に、こんな風に進めたいってことも抱き合わせて言わせるようにしていて。	校長は社会科の教員なんですけど、まぁずっと言い続けるのが、義務と権利の話なんですよね。結局こんだけ校則変えたい、こうしたいといった時に、どうやって、それを守らせるんだということをきちっと教員の前でも説明、自分たちのこんな風に変えたいという主張の裏側に、こんな	教師との対話、教師の視点の獲得	他者視点の獲得（結果）、教師との対話	教師との対話により生徒は他者視点を獲得する

			風に進めたいってことも抱き合わせて			
15	N 先生	ただ、さっき K 先生も言われていたけど、やっぱり表現のところが乏しいので、伝わりきっていないところがあるんですよね。教員に。これじゃあ上手いかんじゃろが。って、でも、よくよく話を聞くと、あ、そんなことまで考えているんだ。でも、それをちゃんと表現することをしないといけないよねっていうこともあったりして。言葉として説明するときに、携帯電話自由にするって書いていたら、どんな時も自由なんかって受け取れるんだけど、実はそうではないみたいな。なので、言葉にして、上手く相手に伝えられる様な表現の仕方、表現力みたいなものも話をしていて。まぁ校長が結構熱心です。				
16	聴き手	コアの先生以外の巻き込みについてどのように感じておられますか？				
17	K 先生	オープンドアには、N 先生から 10 名程度の生徒指導部の先生には参加を要請してくださったので、当日、教頭先生や他の若手も参加があり、10 数名が参加してくれたと思う。職員室の中でもオープンドア参加した先生は、その後の進捗について声をかけてくれるような状態にはなったので、よかったと思う。ただ、オープンドアに参加していない先生は、そういう話があったなという程度の認識しかない。この活動を通じて対話の重要性等が教員の間で活発に議論されたりという段階にはないが、なんとなく、意識には変化があったようには思う。				
18	聴き手	次にコア生徒の成長、全校の生徒への影響についてお伺いさせてください。				
19	K 先生	「生徒会じゃない子の認識は、生徒会長が、毎回全校集会とか、放送の場で話をするたびに、なんか、言ってたきがするけど、やっていたんだっている感じで本当にもうゼロリセットという感じが強いんです。アンケートもオープンドアもゼロリセットで、そのあと冬先ぐらいに、今こんなことやっていますの話をし、４月に画面越しですけど、ルールってものについて考えてみましょう。みんなで。とかもやってみるんですけど、まぁ生徒もへーってなっている感じがあって、そこは反省だと思います。コアメンバーでいうと、生徒会長が、対先生、対生徒に向けて、代表として話をしてくれる分、成長が大きかったなって。一番実感したのが、（生徒会長の）学年の主任から、生徒会の子が 1 年間でこんな成長するって思わんかったっていうて下さったことがあって。やっぱり生徒会長していると、何かしら、成長はしていると思うんです。どの代についても。でも始まりの段階と、この 4 月の段階で、私の目から見ても結構、物事の考え方とかしっかりしてきたかなっていうのはあります。まぁ、それが、生徒会とか集会とか、みんなの前で発揮されんところがまだまだ物足りんところなんですけど、1 対 1 で話しているところは、もう別人かなというくらいです。				
20	N 先生	本格的にかかわった生徒は大きく成長できたと思う。全校に広がったときに、まぁ、当事者意識には至っていない。なんか、カバンとか靴が変わるんだろう見たいな感じになっている。まぁコロナで活動が制限されたという部分があるけど、保護者を巻き込んでとか地域の人を巻き込んでということができなかったと思っていて。そういうこともできていれば、教員もそうだし、生徒ももっと違ったこともあったのかなと思う。コーディネー				

		ターさんすごい何回も、学校に来てくださるって言ってくださったんです。コロナの状況もあって他所から来ていただくのは難しいという判断だった。そういう状況でなけでは、もっとたくさん来ていただいて、生徒にメッセージ投げかけてもらったりとか、教員に対してももっと話をしてもらうということがあれば、もっと違ったことがあったかもしれない				
21	聴き手	まだ生徒会の提案が終わっていないが、全校生徒は生徒会の校則変更の提案が実現したら、あ、変わるんだ！というような意識になりそうな感触はあるか？				
22	K 先生	動いた結果変わったというものがあれば、そういう意識になるかなと思うんですけど、いかんせんこの 1 年間で全校を巻き込んでという議論はできていなかったので。それをもしするんだったらもう 1 年間走った時だったと思っています。生徒会以外の生徒がそういう風に感じるのは、もっといろいろ仕掛けを考えないといけないなと思っています。思いつくのは、代議委員会っていうのがあってクラスの代表が暮らすで議論するっていうのくらいしか思いつかないんですけど、そうすると、各クラスの先生に生徒会や生徒部会から相談をすることも必要になってくる				
23	聴き手	この PJ の進め方でよかったなと思う点を教えていただけますか。				
24	K 先生	やっぱり 1 番は教員じゃない立場の人にかかわってもらったこと。【コーディネーター氏名】さんですけど。よかったなと思います。私たちが話をすると、どうしても先生の立場からは出られないんですよ。まぁえっと学校の先生だから、校則ってものがあるからっていうのが、生徒の意識の中でもくっついて来たりするので、やっぱりコーディネーターの方がいてくださったからこそ、やっぱ、そういうもんじゃないよっていうのを言っていただいたり、あの、まぁ同意もしてもらえれば、まぁ否定じゃないですけど、それはちょっと違うよっていうのを言ってもらうのが非常に大きくなったなっていのがあって。どうしても自分達（教員の）中では、指導っていうのが入ってきてしまうことがあったので、そこでコーディネーターの人に入ってもらえるのはよかったなって思います。そこはとても助かりました。	教員じゃない立場の人にかかわってもらったこ、どうしても先生の立場からは出られない、生徒の意識の中でもくっついて来たりする、そういうもんじゃないよっていうのを言っていただいたり、それはちょっと違うよっていうのを言ってもらうのが非常に大きくなった、コーディネーターの人に入ってもらえるのはよかった	生徒の教師へのまなざし、他者視点、外部人材の介在、生徒と教師の水平的な関係、	生徒と教師の水平的な関係づくりを促す、外部人材の介在	・外部人材の介在が生徒と教師の水平的な関係構築をうながす（24 と 31）
25	聴き手	もともと W 中高では外部人材の導入はよくされていたんでしょうか？				

26	K 先生	もともと W 中高では、探求学習の中で、よく外部の方に来ていただいたりもあるっていうのと、数年前にも探求始める前の総合の時間でもちょっと外部人材の方にアドバイスもらったりしながらっていうのはやるのはあったかなと思います。ただ、生徒にしっかり関わっていただいて、話進めたのってあんまりないかなと思います。N 先生どうですか？				
27	N 先生	うちの学校の文化として、よそからのものを受け付けないっていうことはあんまりないかなと思っていて、探求学習もいろんなところにかかわっていただいてやっているし。ただ、【コーディネーター氏名】さんがいない本校でのルールメイキングは考えられなかったなと。あの、生徒達が成長できたという話がさっきあったが、それはもうコーディネーターさんによるものが非常に大きいんですよね。じゃあ【コーディネーター氏名】さんが、なんていうんでしょうね。ルールって学校の基準作りなんですけど、そのルール作りをコーディネートする人が、ものすごいこう、常識はずれな基準をもっ得ている人だったら、すごく困ると思うんですけど、すごい全うなラインを持たれている人で、教員との打ち合わせの中でも、私たちの意図をよくくみ取ってくれるというか、そういう風にもっていきたいんだろうなっていうのをくみ取っていてくれる人だったんだなと思うんです。【コーディネーター氏名】さんが本校の卒業生で会ったっていうこともあるかもしれない。参加されるかどうかずいぶん悩まれたっておっしゃっていたが、【コーディネーター氏名】さん自身が今でもうちにある校則を作ったみたいな、うちの学校って最終下校時刻が早いんですけど、それを部活動されとったと思うんですけど、あの時分が発起人になって、校則変えたみたいなこともあったりして、【コーディネーター氏名】さん自身がこう、それまでの人生で得てきたことみたいなのがこのＰＪにすごく役立っているっていうのが、すごくありがたいところですね				
28	聴き手	コーディネーター派遣のイメージや、期待していた役割はどのようなものがありましたか？				
29	N 先生	最初が【コーディネーター氏名】さんだったので、ほかの人だった時を考えてたことはないが、今考えてみると、ちょっとゾッとする。ゾッとするというと言葉がおかしいですが、たぶんここまで進んでなかったと思いますね。K 先生どうかわからんですけど。				
30	K 先生	そうですね。私も、本当にいい立場だったんですよね。卒業生って。よく知ってくれているし、先生方も。今までのなんというか、古い学校の感じも知ってくれているので。他の方だったらどうなっていたんか。なんか想像がつかないですね。				
31	N 先生	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、ずばっ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、ズバッと指摘してくれる。要は社会の視点ですよね。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。まぁでも【コーディネーター氏名】さんでもやりにくかったかもしれない。逆に、いろんな意味で	①教員と違うところ、社会の視点、コーディネーターさん ②生徒が相談しやすかった、ズバッと指摘、社会の視点	①外部人材の介在、教師とは違う大人、視野の広がり、②外部人材からの率直	①教師以外の大人との関わりによる視野の広がり（結果）、②真摯な態度、外部人材に相談できる仕組み	①外部人材の介在が生徒と教師の水平的な関係構築をうながす（24 と 31）②外部人材の真摯な態度と親しみやすさが

				な意見、親しみ		生徒の失敗への不安を軽減させる
32	聴き手	コーディネーターの生徒や PJ への影響をお伺いしました。【コーディネーター氏名】さんから先生が受けた影響は何かありますか？				
33	K 先生	そうですね。全うしきれなかったが、プロジェクトを進める時の考え方いうんですかね、進め方はすごく勉強になったなと思います。学校でも企画はやっていて、生徒会でもいろいろやってはいるんですけど、なんていうんですかね、すごく今までやってこなかったことの様な、やり方というか、上手く言葉に表せないんですけど、勉強になったと思います。				
34	N 先生	K 先生いわれていることはすごくわかって、私今までスラックってアプリ知らなかったんです。あれもそうだし、あの中に、【コーディネーター氏名】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。				
ストーリー・ライン		W 校では、2 名の教師が中心的に関わった。活動を通じて生徒が自己効力感を醸成することを期待していた。実際に活動が始まると、教師はどのような距離感での参加が望ましいかを悩む場面もあったが、外部人材の介在が生徒と教師の水平的な関係構築を促し、活動でも生徒が主体的に活動を進める様子があったことを受け、積極的に見守りの立場をとっていった。外部人材の真摯な態度と親しみやすさが生徒の失敗への不安を軽減させていたとも感じている。結果として、外部人材の伴走と教師の見守りが生徒の主体性の醸成を促したと感じている。外部人材の介在は、教師との対話を通じて生徒は他者視点を獲得する上でも重要であったと考えており、外部人材との関わりが生徒の視野を広げたことも高く評価している。				
理論記述		O-TS1 外部人材の介在が生徒と教師の水平的な関係構築を促す O-TS2 外部人材の真摯な態度と親しみやすさが生徒の失敗への不安を軽減させる O-TS3 外部人材の伴走と教師の見守りが生徒の主体性の醸成を促す O-TS4 生徒は教師との対話を通じて他者視点を獲得する O-TS5 外部人材との関わりが生徒の視野を広げる				

Y 校 P-TS　SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手A	一年間このルールメイキングの活動に関わってきて、自分自身にどういう変化があったのか、もし何か変化があったなって思うことがあったら教えて頂きたいと思います。				
2	S 先生	私からお願いします、S です。よろしくお願いします。自身の変化ですよね。えっとまあ校則ということで。学校がある意味として、やっぱり社会で通用する人間を育てていくっていうのが私の中にあったんですけど、なので学校から社会のことについて考えて、まあ日本について考えて。でもまあ結局日本も狭い世の中で、世界にはまたいろんなルールがあると思うので、世界へと目が向いたというか。なんだろうな。いろんな知識を取り入れたいなっていうのは思いました。日本では当たり前でも、世界では非常識だったり、まあその逆も然りですので。そうですね、視野が広くなったというか。ただその一方で、【地域名】っていう地域の特徴についてもう少し考えなきゃいけないのかなって思いました。というのは、長野県でしたっけ、私服率が高いのが。制服じゃなくて私服率が高いのがあったと思うんですけど。そういう地域性も見ていかないと、この Y 高校にとってベストとは言わないまでもよりベターな校則っていうのは作っていけないのかなと。遠く離れた【地域名】のほうの学校で上手くいった事例があったと言っても、この Y 高校でそれがそのまま当てはまるとは限らないので。商業の街なので【地域名】って。だからそういう気質が市民の中に結構あるのかなあっていう話は、いろんな先生方ともしてますので。そうですね、まあそれも考慮して校則につなげていければなあっていうのも少し考えたところですね。				
3	S 先生	あとはそうですね、まあ個性とか多様化とか自由主義とか、なんか色々言われますけど、ちょっとそこだけ切り取って考えている傾向が、今まあそういう方が多いのかなっていう気はしてます。自由って言ってとことんやっちゃうと、世の中変わらないと思うので。だからどっかで折り合いつけないといけないと思うんですよね。個人の自由を認めるところと、全体に合わせるところ。高校生全員を納得させるような校則っていうのは多分できないと思うんですよ。でもうん、まあいいところでこう折り合いをつけられるような。それがやっぱり日本民主主義のやり方でもあると思うので、全員が納得しているわけではないですが、よりベターな良いものを考えていくっていうのがあるので。そんなことも考えながらやってます。私自身は、この校則をどうしたいこうしたいとか、何がなんでもこれを変えたいっていうのは正直そんなになくてですね。多分さっき言ったような、みんなの考えを集約してよりベターなものを作っていければいいのかなっていう。Y 校にしっかりマッチした校則をできればいいのかなと。まとまりきれてないところもあるんですけどとりあえず一旦はこんなところです。				
4	聴き手A	ありがとうございます。もともとはあの、今お話しされていたところだと、そんなに校則に対して先生自身があまり不満だったり疑問っていうのをそんなにお持ちじゃなかったということでしょうか。				
5	S 先生	いや、不満疑問はありますけど、ただそれってもしかしたら私一人しか思ってないかもしれないし。私が変えたいからって変えてしまうのは、それは単なる独裁政権ですので。こう民主的に、うんと何だろうな。みんな				

		の力でやっていくっていうのを生徒にも経験してもらって、その後の政治参加とかそういうのに少しでも興味をもって社会に貢献できる大人になってもらえればなあという感じですね。				
6	聴き手 A	ありがとうございます。O 先生は如何でしょうか。				
7	O 先生	何を言えばいいのかなってずっと思ってたんですけど。自分自身も、まあもうご存知かと思いますが、ちょっとなかなか活動自体にも行けていない状態ではあったので、そういうところはあるんですけど、私自身の心境の変化っていうご質問にお答えすると、こんなに大変なことになるとは思わなかったっていうのが正直なところで。私自身はほかの先生方と比べて教員経験が少ないんですけれども、校則なんてすぐ変えればいいのにって思ってて。不平不満が生徒から、大多数から出ている、なおかつ教員自身もちょっと校則が厳しいよねっていう教員が結構いるっていうところから、まあ僕の印象ではですけど、っていうところからの出発点だったんで、まあすぐ変わるだろうなって思ってたんですけど、全然あの、難しくって。それってこう、結局、いろんな人の思いがあったりするからなんだろうなっていうのがあって。自分自身の心境の変化っていうとまあそういうようなところがありましたね。すごく、大変なんだなっていう。すみません浅いんですけど、そういう所がありましたね。僕としては、さっきの S 先生の話じゃないんですけど、僕としても正直全くこだわりがないんですよ、校則に関して。なんならもう何もなくていいのになと思ってるぐらいで。あんまりほかの先生方いらっしゃるんで言いづらいんですけど、僕いらないんですよ。面倒くさいんですよ僕自身も。という感覚だったんで、うん。良い言い方すると、それが教育現場の難しさなんだなと思ってます。民間民間の会社だと、結局営利企業なんで売れるか売れないかじゃないですか。だからこう、お客さんにものを売るためにこういう身だしなみするか、とかって考えていくと思うんですけど。なんか学校現場ってそうじゃないじゃないですか。そうするとこう、生徒も先生もいろんな理想があって、それを一つにできない部分があるんだなあって。難しいなあっていう、そんな浅い心境の変化です。				
8	聴き手 A	ありがとうございます。S 先生も含めてなんですけど、 その難しさというのが、一年間の活動の中で特にこれをやってる時に感じたなという時や瞬間とかってありましたか。この活動やってる時期は、特に難しさを感じたなとか。				
9	S 先生	この質問に正対しているかわからないですが、さっきちょっと思い出したんですけど。K 先生（ベテラン教師）がよく学校化社会っていうフレーズを使うんですけど、私最初に言ったように、社会で通用するために学校があると思ってるんですけど、でもそもそもこの社会自体が間違っていること多いよなって言うのが、色々本とか読んでいるうちにだんだんそう感じるようになってきて。今まで私が考えてた社会のための学校というのが崩れるわけですよ。なので、そうですね、ちょっと進むべき方向が、ちょっとぼやけたりとか、まだちょっとはっきりとこの方向っていうのが私もわからないまま、ちょっといろんな勉強したりとかしてる感じです。逆にそこが固まってしまえば、生徒とのやり取りにしろ外部とのやり取りにしろ、ビシッと筋が通ってくると思うんです				

		けど。そこの部分がちょっと今、何とも言えない状態なので。これが今そうですね、一番苦労というか、そんな感じです。				
10	O 先生	おそらくＳ先生と一緒だと思うんですけど、難しかった部分っていうことだと、バラバラなんで皆さんが。生徒じゃなくて大人が。何をしたいんだろうなあっていうのが。何をしたいんだろうなというか、これをしたいっていうのがきっといっぱいあるんだと思うんです。それは決して、一人一人の意見はとても大切な意見なんで、だからこそ難しいなあっていうのがあります。要は、なんかこう一つの目標というか、これを目指すっていうのがあるのかないのかで、あるとしたら共有されてるのか、みんなが納得しているのか。とかなんかそういうところですかね。難しいなと思いました。				
11	聴き手 B	今のその難しさっていうところに関連してなんですけれども。やはり教育実践をする中で、目標とか、こういうところを目指したいなというところが見えないと、なかなかその難しさもあるのかなと思うんですけれど。その中でも先生方ずっと、プロジェクトを通して生徒さんに関わってこられたと思うんですけど、その関わりのあり方とかが、今おっしゃった変化に応じて何か変わったことがあったのか、それとも生徒への関わりというところでは、別の理念というかそういうものがあったのか。生徒さんとの関わりというところではどういうことを意識されていたのか、変化があったのかということをお聞きしたいなと思います。				
12	S 先生	関わり方については、さきほどの一番最初の答えの中にもあったんですけど、私がこうしたいっていうのが特にないので、こっちの方にもって行きたいとかっていうことはなくてですね。それよりは活動の質を高めたいなあと思ったので。学年も科も違う生徒たちが集まってるんで、とにかく最初堅苦しくて。全然話が進まないようなところだったので、最初の方はもうとにかく雰囲気作り。話しやすい雰囲気作りしか考えてなかったですね。何を話してくれても結構だから、とにかく気兼ねなく意見を言い合えるような集団になってほしいなあというふうに思っていました。ある程度その壁が無くなってきたら、もう私のやることって無いなあっていう感じで。あまり多く言いすぎない。生徒主体っていうのも一つの狙いですので。そうですね、私の考えを押し付けるっていうのはまた違うので、考えが深まるような質問をやろうとはしてますけど、できてるかどうかまた別なんですけど、そんなことも考えています。なかなかうちの生徒って自信もって活動していることって少ないと思うんですよね。なので、今日はこういうところが成長したよねとか、こういうとこ進んだよねとか、成果のフィードバックっていうのは少し気にしているところですね。 担任もやってますけど、うちのクラス二名ほど委員会にいるんですけど、その子達と特に、４月に比べてこんなになったよなとか、この前活動こういうことがわかったよねとか。自分のプラスになったことを明確にしてあげて、自信もって雰囲気が良くなって、みたいなサイクルが作れればいいなあっていうのは考えています。	なかなかうちの生徒って自信もって活動していることって少ないと思う、今日はこういうところが成長したよねとか、こういうとこ進んだよねとか、成果のフィードバックっていうのは少し気にしている４月に比べてこんなになったよなとか、この前活動こういうことがわかったよねとか。自分のプラスになったことを明確にしてあげて、自信もって雰囲気が良くな	教師による生徒の変化・成長の承認、生徒自身の成長実感	生徒の自己効力感の醸成、教師からの声掛け	教師による生徒の変化・成長を認める声掛けにより生徒の自己効力感が醸成される

			って、みたいなサイクルが作れればいい			
13	O 先生	私自身はほとんど行けてなかったんですけど、多分一緒ですね。生徒がやってくれればっていうところで、本当にそれだけです。どんな議論になってもいいですし、どんな結論出してもいいですし。というところですね、関わり方としては。				
14	聴き手 B	じゃあお二人とも、生徒さんとの関わりの中では難しさとか、そういったことを強く感じる場面っていうのは、プロジェクト全体進めるっていう難しさはあったけれども、生徒さんとの関わりはあまり難しくはなかったと言う風な感じですかね。				
15	S 先生	そうですね。特に今いるメンバーっていうのは、モチベーション高くやってくれていますので。私の中で一番大変なのは、頑張れよーって持ち上げることなので。やる気がある分にはどちらかというと抑え役なので。そっちはあまり苦労は感じないです。				
16	聴き手 C	二つつながっているが違う質問をしたいです。一つはここまでの話と関連して、委員として参加している生徒さんの成長を、どんなところに感じますか。それは、この一年間を振り返った時、こういう場面で変わったな、と思うような、ターニングポイントがもしあれば、教えていただきたいというのが一つです。もう一つは、委員以外の生徒ですとか、あとは他の普段ルールメイキングに関わっておられない先生達とか、そういう学校全体の雰囲気みたいなところに、このプロジェクトがどのくらい関わっているように感じるか、あるいはなかなかそこまでは行ってないな、と感じているか、みたいなところを少し聞かせていただければと思います。				
17	S 先生	成長っていう点だと、どうしても自分のクラスの二人に一番関わりが深いもので、生徒が職員の前でこういう案があるんですけど、変えられませんか、みたいなことをやったんですけど、やっぱりその姿も、４月から全く想像が出来なくてですね、ただこの全国でのネット上での交流会議とか、校内での放送とか色々経験する中で、やっぱり人前に立つとか、発言の仕方っていうのは、やっぱり経験をしないと、変わっていかないと思うので、その二人に関しては特に、そこが顕著だったかなと思います。あと全体としてはやっぱり発言する、自分の思いを発信するっていう力は高まったんじゃないのかなと思います。これも、ちょっとうちの生徒全体の私の見立てですけど、やっぱり指示待ち人間というか、そういう傾向はちょっと強いのかなとは思ってたんですが、もちろんこのルールメイキングだけじゃなくて他の探究の時間とかの、総合的な探究の時間とかの要素もあるとは思うんですけど、発信力って言うんですかね、やっぱりこれも数をこなさないと行けないと思うので、中身？、質とかはともかくとして、やっぱり言えるようになったのはでかいし、何も、社会に出て、たった一人で答えを出し続けないといけないかっていうとそんなことは絶対無いと思うので、何人かが多くのもので関わってより良い答えを出していくっていうのが、この後社会に出て必要だと思うので、そういう意味では、単なる教科の知識をつけるだけじゃなくて、今後の生活全般に関わる対話力、コミュニケーション能力っていうのが高まったっていうのが私は非常に良いことかなと思います。	４月から全く想像が出来なくてですね、交流会議とか、校内での放送とか色々経験、やっぱり人前に立つとか、発言の仕方っていうのは、やっぱり経験をしないと、変わっていかないと思うので、そこは顕著、うちの生徒全体の私の見立てですけど、指示待ち	受動的な姿勢、発信の経験、自分の意見を伝える力、他者との協働、コミュニケーション力の向上、主体的になる	受動的な生徒、発信・他者との協働の経験、主体的にコミュニケーションを取る	発信・他者との協働の経験が受動的な生徒を主体的にする

			人間というか、その傾向はちょっと強い、あと全体としてはやっぱり発言する、自分の思いを発信するっていう力は高まったんじゃないのかなと思います。たった一人で答えを出し続けないといけないかっていうとそんなことは絶対ないと思うので、何人かが多くのもので関わってより良い答えをだしていくっていうのが、この後社会に出て必要、今後の生活全般に関わる対話力、コミュニケーション能力が高まった			
18	S 先生	それからもう一つの方なんですが、周囲の変化ですが、意識は間違いなく高まっていると思います。先生方にしても、生徒にしてもなんですが…先生方なんですが、先生方も生徒もなのかな、私も根っからの【地域名】民なんですけど、どうにも保守的な【地域名】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…それと、やっぱり、校則を変えていく中でどちらかというと締めていくよりは、緩めていくというような校則に変えていく、変えるような流れなんですけど、やっぱり荒れてた時代を知ってた年配の先生方ですね、少しそのやり方に、その時のやり方に囚われているのかな、っていうのが少し感じるところですね。もちろんその当時成功されたその経験というのは素晴らしいと思うんですけど、やっぱり激しく時代が動いてますので、そうですね、一回成功した体験って、捨てられないと思うんで				

		す。成功しただけに。それと、保守的な【地域名】民性っていうのが、ちょっと大きな壁なのかな、っていう感じがしてて、変えることでこう、成功することもイメージしてもらいたいなというか、そのイメージを持たせるのがやっぱりそれもこちらの仕事だと思うので…そうですね、ただ、まわりもこう変わること自体に関しては結構肯定的で、細かい点とかそういう所をご指摘いただくので、もう一押し二押しかなっていう感じはしてはいるんですけど。そんなところですね。まとまりませんが。				
19	O 先生	委員会の生徒たちはやっぱりすごいしゃべるようになったと思います。何か議論するときも活発になってますし、反対意見だなんだっていう自分の考えも言ってますし。あと話し合おうってなると、当たり前のようにホワイトボードに書き込んだり、付箋使ってべたべた貼って、当たり前のように同じ考えをまとめたり、反対意見こっちってやったりしてるんで、あんなの僕なんて出来ないんで、すごいなと思います。そういうところは本当に成長したんだろうな、って実感してます。				
20	O 先生	他のルールメイキング以外の他の生徒たちも含めた学校全体でっていうご質問に関しては、まだまだ一部のルールメイキング委員会の子と、それ以外っていうかルールメイクに関してはですけど、それ以外の子たちっていうような状態で、なかなか浸透はまだできてないかなっていうような印象を受けてます。それで良かったでしたっけ？質問は。				
21	聴き手 C	先生方っていうのはどんな感じですか				
22	O 先生	先生方全体はあの…、すごく疲れるなっていうか(笑)。すいません、あの、本当に最初の最初の質問でも申し上げたんですけど、そっちがこんなに大変だったんだ、っていう印象で。これも最初に言ったように、教員経験が浅いもので。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もって行こうとか。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、違かったりするし、っていうようなことが、ルームメイキングでも起きてるんで。大変だな、っていう感じですね。				
23	聴き手 A	ありがとうございます。今のどちらかというと変わってほしいところがなかなか変わらなかったな、っていうような話が特に教職員の先生方とか、あったと思うんですけど、 逆にこの活動を経て、良い風に変わったこととか、学校とか先生方にとって良かった点みたいなのがもしあったらお聞きしたいなと思うんですが。				
24	S 先生	これ、ぱっと出ないとダメっすよね？（笑）ないよね…ないかもしれない…				
25	O 先生	良く言えば皆さん熱い理想をもってらっしゃる。うまく言うと（笑）。ただ、皆さん色んな教育観と熱い理想をお持ちなんで、それをひとつにするっていうのは、難しいんだな、っていう印象です。はい。				

26	S 先生	あーでも、ただ、この前の会議とかでもそうですけど、比較的若手の先生は、前向きというか、そうですね、やっぱり後押ししてくれるような雰囲気があるので、別に年配の先生が敵ってわけじゃないんですけど、若い力を、集約はできそうなのかなっていうような気はしますね。はい。				
27	聴き手 A	時間をかけてじっくりとやっていかなきゃなかなかっていうことなんですかね。				
28	S 先生	そうですね…。ただやっぱりルールメイキングに携わってる私とか O 先生とか K 先生と、普段関わっていない先生方の見えてる景色ってもう全然違うと思うんですよね。逆にそこの解消は我々の仕事だと思うので。はい。変えていくメリットとか、その後のイメージとか、早くこう、我々が思い描いてるイメージを、他の先生方にも見せられるようにっていう感じですかね。				
29	聴き手 A	その方法の一つになったりするのか分からないですけども、ルールメイキングの活動を学校の他の取り組みと繋げたりとか、ルールメイキングの取り組みが他の場面で活きたりとかするような瞬間っていうのが、この一年間の中でもしあったりしたらお聞きしたいなっていうのと、もし無ければ今後こういうことをやっていきたいなっていうお考えがあったら聞いてみたいんですが。				
30	S 先生	普通科が探究という活動をやってて、それ統括しているのも K 先生なんですけど、なんかその探究の…要は話し合い活動、どうすれば相手を納得させることが出来るとか、コミュニケーションのコツみたいなことをよくやっているんですけど、どうにもそれがなんかちょっとこういう…要はルール体制って難しいことだと思うんですけど…そういうことに十二分に発揮されてこないなっていうのが正直ありまして。今やってる探究の活動の時間の話し合いはできるんですけど、いざ、例えば髪型を変えようと思います、そのことについてクラスで議論してください。っていう題を与えたとすると、多分浅い活動で終わります。ああしたい、こうしたい。なんで厳しい校則があるのかまで、そんなに深入りできないような気はします。普段クラスの子たちと会話とかしてますけど。なので…それがうまい具合に絡んでいけば、探究と、それからルールメイキングを初めとした、要は自分たちに関わること、っていうのは、最初の方にお話しした政治参加っていうところでも、今後必要な力だと思うので。				
31	S 先生	探究活動ってある程度答えとか答えに近いものがもう用意されてるんですけど、校則改正こそ答えが全く見えない、目的地がなかなか分からない活動なので。そういうのはものすごく苦手だとしているんだろうなって思うので。そこのスキルですよね。社会にでたらそんなのばっかりじゃないですか、答えが分からない課題に取り組むことばっかりだと思うので。そこで…ビシっと答えるじゃないですけど、最適解というか、よりベターなことを導き出していくっていうのが、探究とかのコラボレーションで出来ればいいのかなって思っています。				
32	O 先生	多分、同じようなことだと思うんですけど。今後っていう話ですけども先ほどの質問だと。不平不満はいっぱいもっていると思うんで。生徒たちは。不平不満をもつ気持ちっていうのはすごく大切だと思うので。あとはそこからこう…不平不満があったら、自分たちで変えようっていう方向に思ってくれることと、変えようって思って				

		変えるためにはどうやって動けばいいのかな、こういう動きをして変えることが出来るのかな、っていうような活動にまでつなげていってもらえればなって。このルールメイキング自体は。思っています。				
33	聴き手 B	ちょっとお話づらいところかもしれないんですけれど、すごく興味っていうか関心があるのは、やっぱり色んな先生方が、それぞれ教育観とか理想があって、それがなかなかこう…方針の共有がされなかったり、対立してしまったりっていう難しさがあるっていうところが、すごく学校組織としてあるんだろうなって。色んな学校で起こっていることなんだろうなって、思うんですけど。具体的に、今回のルールメイキングプロジェクトの中で、こういうエピソードがあった、というような…何か、場面、っていうのが、もしお話いただける範囲であれば、イメージしやすいかなと思うんですけど、いかがですか。どんな時にそういう葛藤とか、難しさを感じたか。エピソードとして、ありますか。				
34	O 先生	矢面に立っていただいたのは、K 先生なので。僕はいつも端から見てるだけなんですけど。例えば下着のルールを変更するときでも、やっぱり色んな方から意見があったっていうのも聞いてて。それをちらっとですけど聞いてみると、やっぱり学校の組織としての立場だとかご自身の教育観とかもあって、指導がしづらくなるとか。下着の色ひとつをとっても、もちろん生徒のためにこだわりをもってらっしゃる方もいて。そういうようなことを例に挙げて、下着の色を変えるっていうのはどうなのか、っていうような話し合いがあったっていうのを聞いてます。				
35	聴き手 B	なるほど。じゃあ提案してもって行くと、やっぱりそれに対して色んな意見が出て、大枠変えても良いんじゃないか、っていう先生もいらっしゃるけど、総論は賛成だけど各論は反対みたいなことが各提案の度にある、というようなイメージですよね。				
36	O 先生	そうだと思います。そうですね。				
37	S 先生	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な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。下着の時もそうですけど。要は…セクハラにあたってしまうので、要は指導ができないっていうことなんですけど。中に着ているものに関しては私達は触れませんよっていう変え方なんですけど。じゃあ、部活で着ている T シャツとか、中に着て来ても、それ指導しないんですかとか。その後の細かなことを質問されることが多くて。 この前の制服のジェンダーレス化、男性型女性型ではなくて、1 型 2 型に変えたいっていうプランの時も、じゃあ男子生徒がスカート履いて女子トイレ入っていったらどうすんだとか。なかなか…おおすげえなそんな想像するのかっていう、ちょっと感心もしたくらいなんですけど。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。ただ、このケースどうすんだっていうのは、現行の校則でもあるわけで。例えば髪型とかだったら、微妙な髪型ってあるじゃないですか。なので、言い出したらもうきりがないんですよ。人の数だけそういうのってあると思うので。際どいラインっていうのはあると思うんですが。じゃあ今どうしてるかっていうと、その都度その都度やっぱり K 先生、生徒指導部長が中心になったりして、このケース				

		はどうだろうねってみんなで…生徒指導部であるいは他の人も入って決めているわけであって。どんな完璧に見える校則でも、やっぱりその先に、このケースどうなるんだろうっていうのは出てくると思うんですけど。なので、そうやっていけばいいのになって気も私はしているんですけど。なかなか。先に、校則変える前にそこをこう…うんぬんかんぬん、っていうのは、ものすごい気にするんだなーっていう、私の感覚からするとありますね。				
38	聴き手 B	ありがとうございます。詳しく聞けたのですごくイメージもつきました。ありがとうございます。				
39	聴き手 C	少しまた話は変わるんですけども、ルールメイキングプロジェクトっていうもの自体についてのご意見とかをお伺いしたいなって思ってまして。今年度こういうカタリバのプロジェクトに一緒にやって頂く形で校則を変えるっていう形で検討してきて頂いてると思うんですけど。こういう風にこう、学校の先生方からすれば外部から色んな人が入ってきたりとか、外部に自分たちの学校を開いていかなければならないっていうような機会っていうのもあったかと思うんですけども。あとは、コーディネーターの２人が一時的に抜けて頂きますけれども、なんか率直に外部との関わりをやってみてどういう風にメリットデメリットとかをお感じになっているかっていうのがもしあれば、教えて頂ければと思います。				
40	O 先生	僕から先に。何度も言ってしつこいんですけど。あんまり教員経験短いんで、デメリットはちょっとよくわからなかったです。メリットとしては、生徒達が、先生じゃない人達と一緒にやっている感があるので、生徒達の実感として違うのかなって思いました。デメリットはちょっとよくわからないですけど…職員室で、なんかどっかの団体となんかやってるよねーっていう雰囲気を感じたりとかしますけど。そんなもんです。				
41	S 先生	私もまあデメリットは別に何も感じてなくて。というのは、私も正式採用されて今６年目なんですけど。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ので。O 先生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ないかな、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いけないので。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なとか、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。				
42	聴き手 A	今の質問の延長で。コーディネーターさんの伴走をする形で一年間進んでいったと思うんですけど。重なる質問にもなるかもしれないのですが、コーディネーターさんがいたことによる意義であるとか、学校側の事情っていうのも、より知れた方がコーディネーターとしての活動もより良くなっていくと思うので。こういう時はコーディネーターさんがこうして下さるとありがたいな、って思うことが、もしあったらお伝えいただきたいなって思うんですが。				

43	S 先生	一番やり取りしてるのが K 先生なので。私レベルが、だとそんなに、こうしてほしいっていうのは。アドバイス頂けるということは感謝していて。時間が無限ではないので。別の切り口とか、話が発展していくようなアドバイスを、結構頂いてるなって思ってますんで。私の方は特にございません。				
44	O 先生	僕も一緒ですね。むしろ色々頼らせてもらって、話し合いとかさせてもらった部分もいっぱいあったんで。僕も特には無いです。				
45	聴き手 C	コーディネーターについてどう感じてるとか、もしあれば。一般論としての外部との関わりっていうのは、さっきお伺いしたんですけど。				
46	S 先生	やっぱり他校での経験とかもおありだと思うので。生徒との話し方も上手いなって気がしますね。子どもと話し慣れてない人っているじゃないですか。っていうのが、コーディネーターの方には無くて。生徒が話しやすいような聞き方をしてくれるので。良かったなと思います。				
47	O 先生	本当に４月の最初っから何にも違和感なく、すーっと生徒と一緒にやってるので、すごいなって思いました。以上です。				
ストーリー・ライン		Y 校では、3 名の教師が中心的に関わった。活動を通じて生徒が主体性の醸成をすることを期待していた。活動の初期は、異学年による生徒が集まったため、教師が場づくりを主導し対話を通じた活動ができる雰囲気作りをし、その後徐々に生徒主体へと移行した。加えて、教師による生徒の変化・成長を認める声掛けにより生徒の自己効力感が醸成される様子を確認した。校内での一般生徒への呼びかけ・他の学校との進捗報告会といった発信・他者との協働の経験が受動的な生徒を主体的にしたと生徒の成長を認めている。				
理論記述		P-TS1 発信・他者との協働の経験が受動的な生徒を主体的にする P-TS2 教師による生徒の変化・成長を認める声掛けにより生徒の自己効力感が醸成される				

Y 校 Q-TS　SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手 A	じゃあ早速始めていきたいんですけれども、45 分から 60 分くらいで、プロジェクト、ちょっと時系列いろいろぐちゃぐちゃになってしまいますけれども、振り返りをお願いしたいと思います。はい、まず最初に、先ほどの先生方と入りが違うんですけれども、先生あの、プロジェクトの方に申し込みというか、申請をしていただいたということだと思うんですけれども、その時ですね、当初のこのプロジェクトに対してどういった期待とか、ねらいというか、をもって申し込まれたのかというところからお聞きしたいんですけれども、いかがでしょうか。				
2	K 先生	あの、なんか私もあんまり話が上手じゃないんで、なんかこう、うまくこう引き出してもらえるとありがたいなと思うんですけど。ええっと、最初に申し込んだ時はそんなに、なんていうんですか、ええっと、よくわかってなかったですね。あの、ただ、やっぱりあの、校則が厳しいっていう意見がかなりあったんですよ。不満をもっている生徒とか保護者がかなりいて、で、なんとかしなくちゃいけないよなっていう思いはあったんですね。 あの、これは多分今年始まったことではなくて、もう数年前から、私生徒指導を担当して 4 年目なんですけど、うーんと、その以前、4 年よりも前にどうだったかは、私もあまり興味がなかったのでわからないんですけど、私が生徒指導を引き受けてからは、やっぱりその、生徒指導の評価ってすごく気になるじゃないですか。ええっと、だからそれを気にするようになって、かなり評価が低いし、不満をもっている生徒、保護者がかなりいるっていうのがわかりまして、ええっと、そうですね、なんとかしないといけないよなっていう思いは、もうそれこそずっと思っていて。で、ただ、私の前に生徒指導をやっていた先生が本当にベテランの方だったんで、とにかく私は受け継いだ時に、まあ、なんとか頑張らなきゃいけないっていう思いで、3 年間はとにかく突っ走れっていう感じでやってきちゃったんですね。なので、校則に不満をもっている人は多いかもしれないけど、とにかく目の前に与えられたことを私はやるしかないんだみたいな感じで、校則を見直そうとも思わなかったんですね、最初は。どうしよう、どうしよう、と思っていたぐらいで、ただ目の前に起こる問題を解決していくのに精一杯だったかなと思っていて。で、ようやく 3 年が終わった時に、うーん、少し、なんですかね、余裕が出てきたのか、当時の教頭となんとかしようねっていう話をしてて、たまたま、そうですね、コロナでいろいろね、学校が休校になったりとか、いろんなことが起こって、で、そう、こういうプロジェクトをカタリバさんがやってるんだっていうのは、そこで知ったんですよ。で、なんとかしなくちゃいけないとはいえ、私はどうしたらいいかわかんないし、一人じゃどうにもならないし、教頭が、心強い教頭がいたとしても、多分どうにもならなかっただろうなって。そもそも、校則改正なんて経験ないですから、私自身が。えっと、学生のころだってやったことないですし、そんなの当たり前と思って私は学生時代を過ごしてきたんで、ルールを変えてほしいとか、そういう思いも実はなかったんで、自分が学生のころは。なので、いざ、その、どうしたらいいかなんてまったくわかんなくて。ということで、ああ、こういうのがあるんだっていうんで、最初はもう正直ね、軽い気持ちだったんですよ。ちょっと話聞いてみようかな、くらいな感じで、はい。話を聞いたら、それ Zoom だったんで、話を聞くだけで				

		いいかと思っていたら、「先生、顔出せますか」とかいきなり言われて。で、それがスタートだったんですよ。そこからトントン拍子に、こう、決まっていったっていう印象ですね。				
3	聴き手 A	そうですか。じゃあ、当初は、なんだろう、どうしたらいいかわかんないという状態のなかで、何か参考になればいいな、みたいな形で始めた…っていうのが正直なところというか、実際のところだったんですね。				
4	K 先生	そうそうそうそう				
5	聴き手 A	では、そのプロジェクトに参加されてから、何回かこう、そのプロジェクトに対する関わりというか思いみたいなものも変わってきたのかなっていうふうに想像するんですけれど、最初の思い、飛び込んでみたっていうところから、何回かこう、変化ありましたか。どういう変化でしたか。				
6	K 先生	私の気持ちの変化ですか。				
7	聴き手 A	あ、そうですね、K 先生としてどういうふうにプロジェクトに関わる思いみたいなものが変わったのか、どう変わったのかみたいなところを伺いたいんですけど。				
8	K 先生	そうですね…、そうですね。心境の変化は多々ありまして、はい。そうですね、最初はやっぱり不満がある校則をなんとか変えていかなくちゃいけないなっていう思いだったかなと思うんですけど、まあ、やっているうちに、それこそうちの生徒、さっきあの、S（参加教師）とO（参加教師）、言っていましたけど、うちの生徒って本当に何も考えないというか、ええ、そういうふうに私たちが指導してきちゃったんだなっていうのを気づいたんですよね。で、何か意見を求めても、自分たちで考えようとしないっていうか。例えば、いろんなエピソードありますけど、うちの学校って教室を空ける時、移動教室とかそういう時は鍵をかけることにしてるんですよ、盗難とかいろいろあるんで。で、鍵をかけるんですけど、その鍵当番っていうのがいて、その子が鍵をかけて教室を離れると、鍵がないから自分たち教室に入れないんですよね。にもかかわらず、教室の前でずーっと待っているんですよね、生徒。「何してんの？」って言ったら、「鍵がないんで入れません」とか言って。「じゃあ、どうしたらいいの？どうすればいいか考えなよ」って。なんか、そういうね、レベルの子たちなんですよ。だから、取りに行くとか、なんかあの、探しに行くとか、前もってこういう約束をしておくとか、なんかそういうことができない子たちなんで、うーんと、本当に何にも考えない、行動できない子たちなんだなっていう。だから、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の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。これじゃいかんっていうのを。なるほど、そういうことかと思って。だから、生徒たちが何も考えられないのはしょうがないんだなって、私たちの責任なんだな、ある意味、みたいなっていうのを気づいて、委員会の先生たち、今のその 5 人の先生たちとはよーくその話をするんですね。だから、生徒たちは責められないよって。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、そうだよね」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。そういうことで、だから、生徒たちに考えさせなきゃいけないんだなって。だから、ルールも、例えば、私が文章を書き換えちゃったらそれで済んじゃうのかもしれないなって思ったり、あるいは、他校の先生なんかにも、あの、ええっと、聞いたりするんですけど、「そちらの学校ではこういうルールはどうなっていますか」みたいな。で、「今、実はうちでこうこうこういうことをやっているんだけど」って言うと、「そんなん、先生が文章変えちゃえばいいんじゃない」みたいな、そういうふうに言われることがあったりして。いや、そうじゃなくって、それはすごく簡単なことで、そんなのすぐにできちゃうことだと思うんですけど、ただそうじゃなくって、やっぱり生徒に考えさせるのがうちの目的でもあるから、ええっと、そうじゃないんだよっていうのを他校の先生に伝えるのもすごく大変だったし、まあ、今も多分わかってくれていない先生は多いかなと思いますけどね、他校で。あとは、だから、ルールを変えるのも、先生が勝手に変えちゃったら、おそらくまたすぐに戻るよな、とか、それこそ荒れる原因にもなるんだろうな、とか。生徒が考えてやるからこそ、うーんと、なんていうかな、学校が、先生が心配している、その、ルールを自由にすると荒れるみたいな考え方の先生はいまだに多いと思いますけど、そういうのは解消されていくんだろうなっていうこともわかったりとか。あとは、まあ、とにかく、うん、いまの教育じゃ考える生徒はできないよな、とか。それってなんか本当にいろんなことにつながっていってて、観点別評価もそうなんですよね。なんか、外枠から、外堀から、評価っていう枠を、器をまず考えなさい、みたいな感じに今なっていますけど、「そもそも授業自体が変わらなかったら、観点別評価なんか出来なくない？」って。今までのようなティーチングの授業、そこを変えていかなかったら、観点別評価なんか出来ないじゃんって思うじゃないですか。にもかかわらず、授業は変えようとしない、相変わらずティーチングの授業ばっかりやっていて、ええっと、観点別評価の基準をつくりなさいなんて言われたって絶対無理なのに、うーんと、「わかんない、わかんない」って言って。わかんないに決まっているじゃんって思うんですけど、まあ、そういうことだったりとか。なんかいろいろ、なんか、学校ってなんなん？みたいな感じに、今は私は実はなっていて。学校の役割って何なんだろうとか、とにかくルールだけの問題じゃないんだなっていうのを、今はすごく、こう、感じていますね。				
9	聴き手A	最初、入りは校則が厳しすぎるとか、生徒指導のあり方がっていうところだったけれども、それを支えているような教育観だったり学校観だったり、みたいなところ、生徒へのまなざしみたいなところも、根っこにあるんだなという、どんどんこう、大きくなっていったっていうような感じですかね。				
10	K先生	そうですね。本当に、うん、いろんなところが関わっているな、いろんなことを考えていかないと、たったひとつの校則も変えられないなっていう気が、今はしていますね。				
11	聴き手A	その一つになるかもしれないんですけれども、生徒への関わり、特にコアの委員の子たちへの関わりっていうところで、あの、今の先生のお考えの変化っていうのと、生徒さんへの関わりの変化っていうところはつながりがあったり…。どうなんでしょう、その、特に関わりという意味では、時期を分けずに、同じような関わりというのを大事にされてきたのか、というようなところもお聞きしたくて。どうですかね。				

12	K 先生	そうですね。あの、今出来ているかどうかっていうとわからないんですけど、これ始めた時から、やっぱりその、生徒の考える力とか主体性とか、そういうところを育まなきゃいけないなっていうのは、あの、思っていて、ていうか、それがわかってきてというか。ええっと、そのためにどうしたらいいかなっていうことで、あの、で、さっきも言いましたけど、うちの生徒って何にも考えないから、何も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。それをやめたっていうか、今それが完全に出来ているかわかんないんですけど、まあ、あの助け舟を出すことは正直あるっていうか、それをしないといまだにやっぱり発言ができなかったりとか、意見が出てこなかったりとかっていうのは正直あるんですけど、ただ、生徒からの言葉を待つっていうか、どんなに時間がかかっても、うーん、生徒がしゃべるまで待つっていうか、そういう心がけをなるべく、はい、そういうふうにしようって私は思っていて。	生徒の考える力とか主体性とか、そういうところを育まなきゃいけないなっていうのは思っていて、そのためにどうしたらいいかなっていうことで、うちの生徒って何にも考えないから、何も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、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。それをやめたっていうか、あの助け舟を出すことは正直ある、それをしないといまだにやっぱり発言ができなかったりとか、意見が出てこなかったりとかっていうのは正直ある、生	生徒の主体性、教師の待つ姿勢	生徒の主体性、教師の待つ姿勢	教師の水平的な関係を促す声掛けと待つ姿勢が生徒の主体性を引き出す(12 と 14 と 16)

			徒からの言葉を待つっていうか、どんなに時間がかかっても、うーん、生徒がしゃべるまで待つっていうか			
13	聴き手A	なんかそういうふうにしようってスイッチが入ったっていうか、なんか切り替わったような瞬間というか、きっかけがあったんですか。ではなくて、こう、徐々に…				
14	K 先生	きっかけがあったのかな…。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。でも、なかなか言葉にできない生徒たちがそこにいて、なんか「頑張れ」みたいな、「もうちょっとだ、頑張れ」みたいな、「もうちょっとで言葉にできるぞ」みたいなのが、なんか、感じたっていうか。そういうことがあったかもしれないですね。それからは、「あ、待てば出てくる」って思った時があったかもしれないですかね。	委員会の生徒たちを見ていて、なんか頑張ろうとしている姿が見えたっ、なんとかこの思いを言葉にしようという気持ちが見えてきた、	生徒の主体性、教師の待つ姿勢	生徒の主体性、教師の待つ姿勢	教師の水平的な関係を促す声掛けと待つ姿勢が生徒の主体性を引き出す(12と14と16)
15	聴き手A	ちょっと、生徒さんについてもうちょっとお聞きしたいんですけど、K 先生の目から見て、コアな生徒さんたちの変化、よい変化とか、ちょっとネガティブな変化もあるかもしれませんけど、このプロジェクトに関わったことで何か生徒さんに変化が見られたのか、どういう変化だったのかっていうのは、どういうふうにお考えですか。				
16	K 先生	うーん、そうですね、委員会の生徒は、あの、最初…。あ、そう、心掛けたことのもう一つに、あの、私も立場的に生徒指導部長っていう立場で、やっぱり生徒は、あの、何ていうんですか、一線を置くっていうか。しゃべれない、みたいな。あの、なんだろうな、どういうあれかわかんないですけど、とにかくKとはしゃべれないみたいな、そういうのは生徒たちに絶対あった。今も、もしかすると委員会以外の子たちはあるのかもしれないですね。うーんと、そうなると、多分生徒たちはしゃべれないんで、うーん、なんとかこう、「いいよ、しゃべって」って。あの、「何でも言っていいよ、ここの場では」みたいな。「この委員会の時は、別に私も否定しないし、怒らないし、フラットに何でも言える委員会にしよう」みたいなのを最初に決めたんですね。私も最初にそういうことを言って。「だから、何でも言っていいよ。私も受け入れるし」みたいな、「私も言いたいこと言うし」みたいな感じでやっていって、おそらくその時に生徒は「あ、いいんだ、言って」みたいな、「しゃべっていいんだ」みたいなのを感じたんじゃないんですかね、もしかすると。だから、それから委員会の子たちはぶつけてくるようになったかもしれないですよね。意外とそれが早い時期だったような気がしますね。1 学期中にはもう、本当にこう、いろいろぶつけてくるようになったなっていうのはありますね。	私も立場的に生徒指導部長っていう立場、やっぱり生徒は一線を置く、生徒たちはしゃべれない、「いいよ、しゃべって」、「だから、何でも言っていいよ。私も受け入れるし」みたいな、「私も言いたいこと言うし」みたいな感じでやっていって、おそら	生徒の主体性、教師からの水平的な関係を促す声掛け、教師の待つ姿勢	生徒の主体性、教師からの水平的な関係を促す声掛け、教師の待つ姿勢	教師の水平的な関係を促す声掛けと待つ姿勢が生徒の主体性を引き出す(12と14と16)

			くその時に生徒は「あ、いいんだ、言って」みたいな、「しゃべっていいんだ」みたいなのを感じたんじゃないんですかね、もしかすると。だから、それから委員会の子たちはぶつけてくるようになったかもしれないですよね。意外とそれが早い時期だったような気がしますね。1学期中にはもう、本当にこう、いろいろぶつけてくるようになったなっていうのはありますね。			
17	聴き手B	ありがとうございます。ええと、今こう生徒さんたちがどういうふうにこう、変わって、特に委員会の子たちがどういうふうに変わっていったかっていうことと、先生のご自身の関わり方がどういうふうに変わっていったかっていうところの、あの、お話をお伺いしたんですけれども、周囲の、あの、ええっと、このコア、中心となって関わってくださっている先生方以外の、あの、教職員の方と関わっていくことの難しさって先ほどもお話が出てきたと思うんですが、私、後半なかなか参加できなかったんですけれども、前半参加していくなかで、少しずつ変化が出てきた瞬間とかもあったような気がしていて、あの、そういった良い意味で変わったなっていうところと、あとやっぱりなかなか変わらなかったな、難しかったな、みたいなのをそれぞれ感じたような瞬間とかがあったら、お聞きしたいと思うんですが。				
18	K先生	そうですね。良い意味で変わったなっていうか、良かったなっていうふうに思うのは、うーんと、職員研修を2回ぐらいやったのかな。2回ぐらいやったんですけど、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ん？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、一緒の思いなんだな、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ね。だから、ただ、にもかかわらずですね、なんで？って思うのは、すごくこう、職員研修なんかをやると前向きな意見が出てきたりとか、ええっと、私もこう、いい感触があったりとかしたんですけど、いざ対生徒じゃないんですけれども、この前も生徒が先生方に向けてプレゼンをしたんですけども、その時はやっぱり指導になっちゃうんですよね。なんかわかります？さっきも言っていましたけど、若い先生たちはすごい対話的に、うーんと、「これについて私はこう思うんだけど、生徒の皆さんはどう考えていますか？」みたいな感じで質問を投げてくれるんですけど、やっぱりその、先輩の先生たちというか、私よりも先輩だったりとか、やっぱりその、年配の先生方っていうのは、どうしてもこう、指導になるんだなっていう、そういう言い方なんですよね。指導になっちゃうんだな、なんでだろうな、ってすごく思ったりとか。いざ何かを変える、校則を変えることに、恐怖感だったりとか、あるいはさっきも言ってたかもしれないんですけど、校則に頼った指導しかしていないんで、いざその校則がなくなると「じゃあ、私たちどうしたらいい？」って絶対なっているんですよ。その、そういうことなんだろうなと思って、校則に頼ってるから、みんな。いや、じゃなくって、生徒指導って別に校則違反を取り締まるんじゃないから、心の教育っていうか、何でルールを守らないんだろう、どういう背景があるんだろうとか、そういうことに目を向けてほしいじゃないですか、生徒指導って。だから、そういうのができなくなっている。わかっちゃいるけど、うーん、多分自信がないんですね、きっと。生徒指導に自信がない…かな。だから、校則がこうなっているんだからダメじゃんって、ダメに決まってんじゃんって。そういう指導になっているんだろうなっていう気がしますね。自信がないんだと思うんですよ。はい、おそらく。				
19	聴き手B	こう、あの、先生自身、先ほど生徒との関わり方のところで、ちょっと言い方を変えると、あの、この活動を通して先生と生徒の関係性が変わっていったっていうことになると思うんですけど、その他の教職員の先生方は、先生どうしで話す時にはちょっとこう、本音が出たりもするんだけれども、他の先生方と生徒の関係性というところが変わるっていうところまではなかなか及ばなかったっていうことなのかな、と。				
20	K先生	そうですね。時間がかかると思うんですよね。多分。それに関連して、今私も悩んでいる、悩んでいるっていうか、今ルールメイキングやっていて、その、ルール変更しようとか、このルールはなくそうとかいうふうに動いていますけど、ただ現状何も変わっていないから、何も変わっていないっていうか変わったものもあるんですけど、その、うーんと、やっぱり先生たちが…先生たちの指導に…指導が混乱しているような気がしていますね。私が悪いのかって、ルールメイキング始めちゃったから、先生たち混乱させちゃっているなっていうのは正直あって、まだ変わってないから…。例えば、髪型の規定についてはまだ全然変わってないんですね、変えたい動きはありますけど、まだ変わってないんだけれども、生徒がやっぱりルール違反してくるから、この間もツーブロックしてきて、してきた生徒がいて、その指導が、大人がっていうか、先生方の間でまちまちだったんですよね。いいっていう先生もいれば、ダメって厳しくいう先生もいたりしたので、生徒が混乱しちゃって、「じゃあ、自分はどうしたらいいの？」みたいなふうになっちゃったんですよ。で、「もう一回直してきなさい」って言われて、美容室に行ったんですよね、その子が。そしたら、美容師からクレームの電話がかかってきて、もうあ				

		の、「自分は美容師としてプライドをもってやっているんだ」ぐらいな感じで、学校に電話がかかってきたんですよ。たまたま私いなかったんで、別の先生が対応したっていうので、私に訴えてきたんですけど。結論、それを招いた結論、いや原因は、大人の指導だったんですね。先生によって指導が違っちゃったんで、いいっていう先生もいれば、直してこいって言った先生もいたんで、本人も混乱して、結果そういうことになっちゃったみたいな。そういうことが今ちょっと起こっていて、そこは早…なんとかしないといけないなって思っているんですけどね。				
21	聴き手B	教員研修の機会とか、2 回ほどされたっていうのがあったと思うんですけれども、今後もやっていく予定とか、こういうことをやっていきたいなってことってありますか。				
22	K 先生	そうですね、教員研修というよりかは、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。だから、それだと議論が進まないじゃないですか。対話しよう、なんて言ってもできないから。職員研修をもしやるとすれば、対話の仕方みたいな、対話とは何かみたいなのをやりたいなと思うんですけれども、ただ、先生たちってなかなかやっぱりそういうのをやるから参加してくださいって言ってもしないですね。怖いから、多分。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れども、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。それを何回かやりとりして、「あの時、先生にこう言われたんで、私たちこういうの考えてみました」っていうのをまた先生にぶつけて、先生からまた意見をもらって、それを何回かやりとりをしたうえで、今回こういう提案をします、今回こういう変更をさせ…したいんだけれども、先生たちどうですか？っていうふうにやっていかないと、多分改正は難しいなっていうふうに今思っているんで、先生たちと生徒たちの対話の場みたいなのがもっと頻繁にできたらいいなというふうに思って。ただ、生徒たちから言わせると、私たちお昼ご飯も食べないで、先生たちにオープンカイギやりますっていって、招待状を配ったんですね。それが、なんか、先生たちも参加してもらえなかった。にもかかわらず、プレゼンの場では先生たちにいっぱい文句言われたみたいな感じで泣いていたんで。そういうのをもう少しこう、やれたらいいなと思ってますけどね。				
23	聴き手B	ありがとうございます。課題がたくさんありますね…				
24	K 先生	いえいえ。そうなんですよね、課題がいっぱいですよ、本当に。				
25	聴き手C	はい、あの、オープンカイギに来てもらえなくて、でも文句言われるっていうのはすごいこう、本当にそこは、そうですね、難しいところだなと思って聞いていて、それについてはまた、あの、今後一緒にいろいろお話しでき				

		ればと思うんですけれど。ちょっと先ほどの、あの、お話のなかで、K 先生自身、やはり指導になってしまうということとか、学校がやってきたことって何なんだろうとか、もう一回考え直さないと、みたいなお話もあったと思うんですけど、この指導っていうのが、ええと、どういうふうに考えればいいのかっていうことで、ちょっと質問があまりまとまっていないんですけど、あの、必要な指導とか必要でない指導とかっていうのをこう、どういうふうに K 先生考えるかっていうこと、あとはそれを、指導が混乱してしまっているのではないかっていうお話もあったんですけど、その理由は K 先生自身もおっしゃっていましたし、O 先生と S 先生（参加教師）もおっしゃっていたように、じゃあ、これまで通りの学校のやり方を変えたときに、何を基準にすればいいのかとかいうお話、そこがやっぱり難しいっていうお話だったと思うんですよ。それについて、K 先生なりのお考えとか、こうじゃないかなっていうのがもしあれば教えていただきたいなと思うんですけれど、いかがでしょうか。				
26	K 先生	そうですね、難しいところですけど…。そうですね、やっぱりもう、今はというかこれからは、いまだにやっぱり威圧的な指導をする人っているんですよね。あの、うーん、上から目線な指導をする人はいる、そういう先生はもちろんいるんで、そういうのはおそらくもう無理なんだろうなって思うんですよ、その場限りの指導になっちゃうから。その時はやっぱり生徒も怖いから、まあ「はいはい」って言うこと聞くしかないじゃないですか。だけど、それがちゃんと届いているかっていうと、おそらく届いていないんで。そうじゃなくって、なんでダメなのかっていうか、そうですね、そういうのをわからせる指導っていうか、だからこそ対話みたいなのが必要なんだろうなって思うんですよね。おそらく先生たちだって、何でこの校則があるんですかって、私もそうなんですけど、説明してくださいって言われて、説明できないルールいっぱいあるんで、うち。今までは多分それを「しょうがないじゃん、校則にこう書いてあるんだから」って言ってましたけど、おそらくこれからはそれじゃ多分納得できないですし、通用しない。時代がもう、そういうふうになってきてますしね。と思うので、そういう指導はやめてもらいたいなって思うんですけど、なかなかね、そこ難しいんですよね。よく私もなんか、前任の生徒指導の先生に「生徒指導部長っていうのは、生徒指導じゃなくて教員指導だ」って言われたこともあって、「いや、私はそれはできません」って言ったんですけど、こんなまだペーペーなね、人間に、先生指導なんてできないですよって笑ったんですけどね。難しいですね。上から目線の指導はもうできないし、やめてほしいし、と思うんですけどね。あ、ごめんなさい、質問なんでしたっけ？忘れちゃった（笑）				
27	聴き手 C	なんかお話を伺っていると、対話がこれからの、こう、何ていうんでしょう、理念とか基準のようなものなのかなって、ことなのかなって感じたんですけど…やはりそこで対話して、納得されたり合意されたりしたものっていうのが一番大切なものなんでしょうか。それとも、なんか、その外にでもやっぱり守らなければならない何かがあるのでしょうか。				
28	K 先生	そうですね。難しいんですけど、ただ、そうですね、全部が全部対話とも思わないんですけど、守らなきゃいけないルール、今の現状の校則の中にもこれは残すべきだなって思うこともありますからね。だから、そこは大切にしつつ、うーん、納得解を導いていかなければならないルールもいっぱいあるかな、と思いますね。				

29	聴き手 C	例えば、なんか、どうしても外せないルールっていうのは、どういうのですか？				
30	K 先生	外せないルールですか。そうですね、交通ルールを守ろうとか、そういうのも書いてあったりするんで。そういうものはやっぱりちゃんとね、守らないといけないし、学校も指導しないといけないし、と思うんですけど、そういうことですかね。				
31	聴き手 C	ありがとうございます。				
32	K 先生	ごめんなさい、ちょっと…				
33	聴き手 A	ありがとうございます。なんか、すごく、いろいろ勉強させてもらいながらお聞きしているんですけど、もうちょっといろんな、他のお話も聞きたいなと。今のお話とも関わるかと思うんですけど、やっぱり学校っていっても、学校の中だけでどうっていう話じゃなくて、社会の中で学校があるっていうこともあると思うんですよね。この校則の見直しっていうこと自体も、広く社会全体の動向としてあるのかなと、そういう中で学校も変わっていくっていうことなのかなって思うんですけど、先ほどあの、S 先生と O 先生（参加教師）へのインタビューの中で、K 先生から学校化社会っていうことがよく言われるんですけどっていうお話があったと思うんですけど、その辺りを少し深くお伺いしたいんですが、K 先生の中で今の社会っていうこと、そしてその中の学校っていうことに関して、学校化社会っていうキーワードを出されていましたけど、どういったことを指しておっしゃっていたのか、どういうお考えだったのかっていうところを伺えたらいいかなと思うんですけれど…				
34	K 先生	私、そういうこと言ってましたかね。記憶ないんですけどね（笑）ただ、このプロジェクトをやり始めて、すごく強く思ったのは、民主主義っていうことですかね。それは多分、この取り組みっていうか、カタリバさんとかに関わらなかったら私はいまだに考えなかったことだろうなって思うくらい、これはすごく影響を受けましたね。影響を受けたっていうか、刺激になったというか。なんかその、民主主義っていう、学校の民主主義っていうのをよく言っているんですよね。えっと、それは、このプロジェクトをやり始めてから学んだことですね、私も。				
35	聴き手 A	それは、カタリバさんの例えばパンフレットであったりとか、ガイドブックであったりとか、そういった理念、このプロジェクトの理念みたいなところに触れて、そういうような発想に影響を受けたっていうことですか。				
36	K 先生	そうですね、そうですね、すっごく影響を受けましたね。それで、うーんと、この 1 年間、いや、全然足りてないですけど、学んだつもりでもいて、はい。さっきも言ってましたけど、視野すごい狭いんですよね、教員って。学校ってすごい狭い社会なんで、なんていうんですかね、これでいいんだみたいな、学校ってこれでいいんだみたいな感覚におそらくなっていましたけど、今年やっぱりカタリバさんをはじめ、いろんな外部の方と関わりをもって、もちろんあの、【研究者氏名】さん達もそうなんですけど、外部の方と関わることによって、本当にいろいろ学んだ、これからも学び続けなきゃいけないなっていう思いもあるし、いろんなことを勉強させてもらったなっていうのと、そういう中で、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。				
37	聴き手 A	ありがとうございます。また少し、重なりながらもずれる質問ですけど、今回 1 年間、まだ全然終わってはいないですけれど、見学させていただいたりするなかで、メディアから取材を受けたりとか、テレビももちろんそうですし、いろんなこう、注目されることっていうのがあったと思うんですけれど、メディアっていうのも社会というか、学校の外のアクターだと思うんですけど、メディアから取り上げられたりとか、取材をされるっていうことが、どういった影響というか、その、活動だったりとか先生のお考えだったりというところに影響があったのか、あったとしたらどういう影響だったのかっていうところも、Y 高校さんの場合は結構な数取り上げられていたと思うので、そういうケースとしても伺いたいんですけれども。				
38	K 先生	そうですね。私としてはすごくありがたいことだなと思っていて、最初に、一番最初がテレビ局の【コーディネーター②氏名】さんだったんですけど、【コーディネーター②氏名】さんがコーディネーターをするっていうことよりも前に、なんか「お話を聞かせてくれ」みたいな話だったかなと思うんですけど、確か。その時に、私としても、個人的にもそうですし、やっぱり学校としても、その、情報発信っていうのがすごく下手くそなんですね。なかなかこう、なんていうんですか、狭い世界ですし、みんなにこう、広くいろんなことを知ってもらうとか、開かれてないじゃないですか、学校って。なんかこう、隠したがるじゃないですけど、そういう体質なんで、なんか良いことをしていても発信ってなかなか難しくて、それができないから、私は今回これをやることをやっぱり広く知ってもらいたいし、悪いことをしているわけじゃないんで、あの、っていうのはお話しした記憶はあるんですね。だから、ええと、すごくありがたいなと思っていて。テレビにしても新聞にしても、とにかくいろんなところで発信していただいた結果、マイナスだったことってない、なかったかな。うん、マイナスにはなっていないんですよね。もしかすると、うちの学校の先生のなかに、うん、いろんな思いをもっている人はいるかなっていう気はするんですけど、ただそれを私に面と向かって言う人がいるわけでもなくて、まあ、別にそんなのどうでもいいんですけど。外部からは応援メッセージをすごくたくさんいただいたり、問い合わせをいただいたりとか、話聞きたいとか、そういうことも多いですし、ああ、注目してくれているなっていうのも、すごくありがたいなと思っていて。あとは、何より、保護者。保護者が最初はすごく、私がそうだったかもしれないんですけど、攻撃的だったんですよ、攻撃的。あの、対 K みたいな、保護者対 K みたいなところがありましたけど、それがなくなった、保護者との距離が縮まったっていうのはすごく思いますね。生徒との距離ももちろんなんですけど、保護者との距離が縮まったなっていう実感がすごくあって。そうですね、あとは知らない人たちっていうか、外部の人たちからもみてもらっているなっていうのはあるので、すごくありがたいなと思っていますね。マイナスはないかなっていう。				
39	聴き手 B	すみません、なんかすごく答えにくいこと聞いちゃうかもしれないんですけど、さっき学校と社会の関係とかっていうお話をされていて、学校も民主化、民主主義っていうキーワードで民主化していかなければいけないっていうことがあったと思うんですけど、それであの、先ほどの先生方の話のなかにも出てきたと思うんですけ				

		ど、社会の方からの意見がきて、じゃあ、それが合っているかっていうとそうかなって思ったりするというようなお話も先ほどあったかなと思っていて、正解がわからないというところで、学校も民主化しなければいけないけど、社会も民主主義に則っているかっていうとそうじゃない側面もあったりするような中で、じゃあどうやってこのプロジェクトを先に進めていけていけばいいんだろうとか、そういうふうに悩まれた時とかに、改めて大事にした考え方とか、あの、多分民主主義って何だろうっていうことになるのかもしれないんですけど、そういった大事にした考え方とかってありますか。				
40	K 先生	そうですね、大事にした考え方…。なんか答えが出てないから何とも言えないんですけど、大事にした考え方ですか、大事にしたこと…。何だろう。何だろう。なんか、今悩んでいるのは、その学校と社会ってなったときに、どっちが先なのかなって悩んでて。学校が変わったら社会が変わるのかとか、社会が変わらなかったら学校も変われねーぞみたいな。どっちがどうなのかみたいなのがあって、髪型ひとつにしても、うーん、ツーブロックとか、社会が受け入れてくれなかったら学校はダメっていうに決まってるじゃんとか、あるいは、学校がOK って言ってるんだから社会が受け入れてくれるのかとか、そこら辺がなんか、この間企業訪問行ったときも、なんかその、偉い人が、会社の人事の上の人が、学校がダメって言っているんだからダメに決まってんじゃんみたいなふうに言われたんですよね。だから、そうなんだと思って。いや、そうじゃないんでっていうふうにその時は言ったんですけど、だから、そこらへんがどっちが先なんだろうなっていうのはすごく思っていて。学校が変わったら社会が変わってくれるのかなとか。ただ、私たちは、社会が変わってくれないと変われないよなっていう思いの方が強い…ですよね、学校としては。とか、なんか、今はそんな悩みはあるんですよね。なんか、何を大切にしたいか、どうしたらいいかわかんないですっていう。				
41	聴き手 B	そうですよね。正解がないなか進んでいて、別に社会の方に正解があるわけでもないっていう時に、社会に合わせなきゃいけないのかとか、じゃあ、何を自分たちのひとまずの答えとして前に進んでいくかとかっていうところが、そうですよね。				
42	K 先生	うん、難しいんですよね。いや、ほんと、難しい問題ですよね。ほんと、奥深いですよね、ルールメイキングって。ほんとに、最初はねえ、ここまで思わなかったんですけど、やっていけばやっていくほど、なんかこう、深いし、広いし、学校の中ではどうにもならないぞっていうことも結構あったりとか。うーん、っていうことが多いですね。うーん。				
43	聴き手 A	そうですよね、社会って言っても、それこそ社会もいろいろというか、社会にもいろんな人がいるし、いろんなルールがあるし、このルールとこのルールは同時には成り立たないはずなのにっていうのが社会にもたくさんあるから、どこを社会として切り取るかっていうのも難しいですよね。ありがとうございます。じゃあ、ちょっと、45 分過ぎてしまったんですけど、もう少しお伺いしたくて、社会とのつながりというところでも関わると思うんですけど、今回コーディネーターさんのお二人がプロジェクトに伴走してっていうことだったかと思うんですけど、コーディネーターさんの意義というか、来てもらってよかったなという点からまずお伺いしたいと思うんですけど。先				

		生から見て、今回のプロジェクトにおいてコーディネーターのお二人というのはどんな役割というか、どんな位置づけ、意義があったのかっていうのはいかがですか。				
44	K 先生	そうですね、役割っていうか、すごくいい役割を果たしてくれているなと思っていて。うーんと、ただ、もっと、あの、関わり、関われたらよかったなと思っているんですよね。なんていうか、やっぱり私たちにはない視点をもってくれるっていうか。〔【コーディネーター①氏名】さん退室〕え、そんなことないですよ、全然大丈夫。遠慮なく話しますから、私。ははは。ええとですね、ええと、さっきから何回も言ってますけど、視野狭くなるし、教員って。外がなかなか見れないとかもあるし。しかも、今回関わっていただいた【コーディネーター①氏名】さんもそうですし、【コーディネーター②氏名】さんも、ものすごいいろんな知識をもっていたりとか経験も豊富だったりとか、そういうことで、私たち教員にないものをいっぱいもっていて、で、そういうのを教えてくれたり、伝えてくれたりっていうことが、本当にありがたかったっていうか。もう、いろんなところと繋いでもらったりとか。絶対できないですね、あの、学校じゃできないし、とにかく一人じゃできないし。だから、そういう方が入ってくれるというのはすごくありがたいですね。視野が広がりましたよ、私はもちろんですけど、ものすごく。				
45	聴き手 A	あの、K 先生から見てコーディネーターさんの見え方ってそうだったんだなって思うんですけど、あの、ちょっとお話しづらいかもしれないんですけど、K 先生ではなくて、職員室の中でとか、この学校全体として、外の人が入ってくるということに対しては、どういった反応だったのか、率直なところというか実際のところをお伺いできたらと思うんですけれど、その辺りはいかがでしたか。				
46	K 先生	そうですね、話を聞いてみたわけではないのでわからないですけど、憶測、予想というか、反応を見てみたいなことになってしまいますけど、おそらく、多くの先生がもっと関わりたかったと思っていたんじゃないかなと思うんですよ。で、学校に来ていただいたりとか、学校に来ていただく回数も限られているし、時間も限られているし、あとはオンラインで活動を見守っていただいたりっていうことが多かったので、それこそ、今日は委員会を何時からここでやりますから先生方どうぞ見に来てくださいって言っても、先生方なかなか来ないじゃないですか。だから、そうすると、私たちとかとしか関わらない時間が多いので、なんていうんですかね、もっと本当は関わりたかったけど、何かやっぱり先生って辺なプライドがあったりするんで、あの、なんていうんですかね、自分から「私も仲間に入れて」って言えなかったりとかいう人がいたんじゃないかなって。本当は関わりたかったけど、そこまで言えないなっていう人は多いんじゃないかなっていう憶測ですけど。だから、興味はあるし、外部の人が入ることがダメではないし。あの、まあ、興味がない人ももちろんいたと思うんですよね、「なんかやってるわ」ぐらいに思っていた人ももちろんいたかもしれないですけど、私、多分【コーディネーター①氏名】さんとか【コーディネーター②氏名】さんにも話したことあって、もっとみんなの先生と関わってもらえたら、もう少しこのプロジェクトも進むかなって話したことあった気がしますね。				
47	聴き手 A	うーん。じゃあ、もうちょっとなんでしょう、頻繁にとか…量も質も関わりがあった方がよかったかなっていう感じですかね。				

48	K 先生	そうですね。すごくこう、ワガママっていうか、欲をいうと、例えば週に何曜日、何曜日はコーディネーターさんが来る日みたいなふうに決まっていて、という感じになったら、私もすごくこう、ええと、いいし、他の先生からしても「何曜日は来るんだ」みたいな感じで、なんかこう、フランクに関わることができた、時間もできたかなとか思いますけどね。まあ、そこまでね、無理なのかもしれないですけど。言ったら、それこそ毎日いてくれてっていう、それがなんかほら、他の学校はそういう学校さんがあったりするんですよね？ルールメイキングにかかわらず、限らずですけど。ただ、なんか、代表の今村さんが倒れちゃったコーディネーターがいたっていうふうにも聞いたりして、やっぱり学校現場って大変なんだなっていう。ね、知らない人が、外の人が入って何かをしようとすると大変なんだなって思いますけど、はい。そこまでは求められないですね。				
49	聴き手 C	ちょっと今のところに関連して、一つだけ、すみません。あの、もっとこう、外部との連携というのを促進していくためっていう…すごく大切だなと思うんですけど、その余地を今の学校の教育活動全体の中に見出せるかっていうところで、なんかこう、お考えがあれば教えていただきたいんですけど。				
50	K 先生	難しいですね、解決しなければいけない問題が多々あるような気がして。あの、私、それこそルールメイキングにかかわらず、探究活動にしてもそうなんですけど、外の人が当たり前のように学校の中にいるっていう学校にしたいなって思っていて。例えば、それがカタリバさんのいうナナメの関係みたいな。えっと、ちょっと上の大学生、お兄さんお姉さんだったりとか、あとは地域のおじさんおばさんとか、まあ、コーディネーターさんだったりっていうのが当たり前にいるっていうのが理想だなって思っているんですよ。当たり前にそれがなれば、別に生徒たちだって「誰、この人」みたいな感じじゃなくって、不審者扱いでもなくって、「ふーん」みたいな、「誰かわかんないけど、誰かいるな」ぐらいな。で、「誰かいるからちょっと話しに行ってみようかな」とか。あるいは、関わりのある生徒だったら、「時間ができたから、ちょっと議論しに行ってみようかな」とか「話してみようかな」とか、そういう雰囲気ができたらいいなって思っているんですよ。なんか理想なんですけど。それには、まず、お金。ははは。お金の問題ってどうにもならなくって、特に公立、【地域名】の公立って本当にお金がないんですよね、自治体がお金かけてくれないっていうか。そこがまず、一番のハードルかなって思って。だからって言ってねえ、ボランティアでやってもらうわけにはいかないしとか。それを解消するためにどうしたらいいかっていうのがすごく難しい問題で、それが解消できるんだったら、それこそ学校の中に、探究に位置づけたりとか、ルールメイキングも探究に位置づけられたらいいなって思っているんですよね。全員じゃなくても、何グループか、あるいは、何人かが校則について考えたいっていう子が出てきたら、すごく進むんだろうなとか。そうですね、探究…ですね。今一番位置づけやすいのは探究かなって。他の学校では、なんか、ルールメイキング、生徒会がやっているっていうところが多いですけど、うちはそれがかなう、うーん、生徒会がやるのがいいのかどうかっていうのも実は私の中にあって、うーん、それこそうちの学校に限ってかもしれないんですけど、もしそうなるんだったら、生徒会のあり方っていう、生徒会のあり方、そして生徒会選挙のあり方っていうのを、もう少し真剣に考えなきゃダメじゃない？って学校に投げたいぐらいですね。生徒会っていうか、今の特別活動部っていうところに、「もっとよく考えて」って。生徒会長みたいな権力をもった、まあ、生徒会長って				

		いうのは権力があるらしいので、だったらその権力をもつ生徒会長の選び方っていうのをもっとよく考えてくれないと、ルールメイキングは生徒会には投げられないって、正直私は思っていて。おそらく、委員会の生徒たちもそういう思いで、なんかあの、あの、ここだけの話ですけど、「生徒会の子たちには任せられない」って、「あの子たちにやらせるのは嫌だ」って言っているんですよね。だから、それはそういうことで。だから、そこから根本的に見直していかないとダメかなって。だから、本当になんかもう、深い深い、深いところになっていっちゃうんですよね。なんかほんとに、難しいですね。				
51	聴き手A	そうですね。もうなんか、学校のあり方全体みたいな感じですね。				
52	K先生	そうなんですよ、本当に。本当にうちの学校に限ってかどうかわかんないですけど、学校全体を根本的に見直して考えていかないとダメじゃない？って思うことが本当多々ありますね。				
53	聴き手A	外部の方をいっぱい入れたいっていうお話だったんですけど、そうなると今度、教師というか、先生の専門性とか役割、独自性みたいなところがまた問われてくる、問われ直すような感じがするんですけど、ナナメの関係はもちろん大事なんだけれども、でもやっぱり先生っていう存在も、じゃあ、なくていいのかって、ナナメの関係に替えられるのかっていったら、そうでもない感じがして、K先生がその中で、いろんな人が学校に関わる中で、でも教師の役割としてどういったところが肝というか、そこは他とは違うなって考えておられるのかっていうのが、ちょっとすみません、自分の関心になってしまったんですけど、最後にお聞きできたらな、と。はい。				
54	K先生	いや、どうなんですかね。例えば、私が、なんだろう、外部の人が入ってきたとしても、今だから想定するのは、その、【コーディネーター①氏名】さんとか【コーディネーター②氏名】さんとか、【研究者名①】さんとか【研究者名②】とかが、当たり前のように学校の中にいて、っていうことですよね。その中で、私の、私は専門性ないんですけど、何があるかっていうことですよね。うーん。ええ、なんだろう、なんですかね。なんだろう。ああ、難しいですね。				
55	聴き手A	すみません、自分もなんか考えが煮詰まっていないまま質問してしまって。				
56	K先生	いやいや、とんでもないです。なんだろう。なんか、外部の方って私たちにないものをたくさんもっているから、それを教えて…生徒にももちろん教えてもらいたいし。…なんですかね。難しいですね。				
57	聴き手A	外にいる人間からすると、やっぱり先生の代わりには絶対なれないなって思うし。ぜひ来てくださいって言ってくださるのはすごく嬉しいんですけど、先生の存在ってやっぱりすごいなあって思っていて、それを、先生ご自身はどういうところを強みに思ってらっしゃるのかなというところだったんですけど。すみません、なんか最後に変な…				
58	K先生	何だろう、何だろう、わかんないですけど、私は、何ですかね、何もないんで、ほんとに…何だろうな。何もないんですよ、私ほんとに。何もないから。あるのは…経験年数だけ。そこだけですかね、経験年数。うーん。ほんとに、専門性も何もないから。				

59	聴き手A	でも、経験年数って、今深いなあって思って。その経験とか月日とか、生徒さんと向き合ってこられた月日っていうのは、あの、それこそ 1 日でできるものではないし、きっと生徒さんへのまなざしっていうところが、毎日向き合ってこられたっていうところが、他のアクターとは違うところなのかなって思って。はい。ありがとうございます。すみません、最後に変な質問をしてしまいましたけど、【研究者名①】さん、【研究者名②】さんは大丈夫そうですか。K 先生から言い残したこととか、これ聞いてほしかったなっていうこととかって。				
60	K 先生	いや、特にないんですけど…。なんか、特にないんですけど、言い残したことっていうか、今その約 1 年やってきて終われなくって、これでなんか、来年度は自分たちで走っていかなきゃいけないじゃないですか。だから、すごくそれが不安でしょうがないんですよ。今まで頼れる人が何人かいたから、あの、「どうですか、ちょっと教えてください」とか「なんかアドバイスもらえますか」みたいな感じでできましたけど、それがこれからはなくなるっていうふうに思うと、すごく不安だなって思うんですね。それをなんとかしてほしいってことじゃないんですけど。それをまずお伝えしたいことと、とにかくなんか、このプロジェクト、1 年じゃどうにもならないなって思っていて、他の学校さんどうかわかりませんけど、うちの場合、私もすごく今反省しているのが、この 1 年間目標としてきたのが、それこそルール改正、ルールを変えたいことも当然目標の一つだったし、目的の一つでもあったし、あとは生徒の主体性を育む、育てるっていうこと、この 2 つが目標、目的だったんですよね。それを、目標だったから一生懸命やってきましたけど、今思うのは、それだけじゃできないんですよね、ルール改正が。土台がないので、学校のシステム、そのルール改正のシステムっていうのがまったくないじゃないですか、それこそ何十年ってね、ルール変わってこなかったから、ええと、そういうことが、ルール改正をするのはどういう手順でどういうふうにやったらいいのかっていうのが私もわからなくて、それがおろそかになっちゃったんで、この間生徒たちがプレゼンをして泣いて帰ってきたっていう顛末なんですけど。うーんと、結局、それをやってみて思ったのは、もちろんシステムができてなかったっていうこともあるんですけど、生徒がどんなに頑張っても、最後に阻むのは大人なんだなっていう。私の今の結論っていうか、悩みというか。どれだけ一生懸命頑張って活動して、いろんな根拠をもって、いろんな何かをやってきてプレゼンをしたところで、先生方にダメって言われちゃったらそれで終わりなんですよね。で、泣いて帰ってきたんで、この間、生徒。うーんと、だから、その、変わんなきゃいけないのは大人なんだろうなって思うんですよね。生徒じゃなくて大人で、それこそ学校の先生たちがちゃんと対話ができるようになって、生徒とちゃんと向き合ってくれよって、ほんと思うんですよ。生徒じゃなくて。指導は、もちろんわかるけど、この間のプレゼンも本当に指導になっちゃった先生がいっぱいいたんで、そうじゃなくって、今日はそういう場ではない。生徒の話をちゃんと聞いてくれて、まあ、なんていうかな、ダメなところは生徒にもあったと思うんですけど、そうじゃなくて、先生の対話的な姿勢がなかったら、生徒はどうにもならないんですよ。指導されちゃったら、生徒は従うしかないじゃないですか。なので、そういうのを大人が学んでほしいなって、ほんと思いますね。あの、意識を変えてほしいなって。それがやっぱり年配の先生たちは難しいんだなっていう思いはあって。だから、うちのルール改正進むのかなって、ほんとに思いますね。来年、自分たちで走っていかなきゃいけないし、ええと、そういう、ね、生徒たちの活動を阻む大				

		人たちがまだまだいっぱいいる中で、私大丈夫かなっていうのは思いますし、生徒たちを潰さないで頑張らせなきゃいけないなっていう悩みが、本当に今、思いますね。なので、もう 1 年、あと 2、3 年やらないとシステムづくりっていうのも難しいし、変えていくサイクルみたいのもね、ちゃんとできていかないと難しいなって思っています。				
61	聴き手 A	はい、そうですね。お話を伺っていて、深い問題なんだなっていうのを改めて思ったので、深ければ深いほど、それは一時的なプロジェクトじゃなくて継続的な、根本的な議論が必要だ、大人の側が変わるっていうのが必要なんだなっていうので、改めてインタビューで…。ありがとうございました。				
ストーリー・ライン		Y 校では、3 名の教師が中心的に関わった。活動を通じて生徒が主体性の醸成をすることを期待していた。消極的な生徒が多く、日常的に教師が主導することの多い同校では、活動の初期に、伝統的規定概念を見直す活動は普段と異なることを教師が明示し、生徒が発言をするまで教師が待つことを心がけるといった、教師の水平的な関係を促す声掛けと待つ姿勢が生徒の主体性を引き出したと考えている。				
理論記述		Q-TS1 教師の水平的な関係を促す声掛けと待つ姿勢が生徒の主体性を引き出す				

X 校 R-TS　SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手	ルールメイキングの活動の中で、こういう役割を果たしていた、というのを確認するところから始めたいと思います。				
2	H 先生	僕は、教員としては生徒会を動かすというのもあるので、生徒会の担当として動き・流れを作っていくという役回りがあったのと、コア先生チームの人たちに対しても流れを作っていったりというところは意識してやっていたと思います。	生徒会担当として動き・流れを作っていく	教師主導	教師主導の場づくり	活動当初は教師が場づくりを主導する(2と4)
3	聴き手	こういうこと意識して動いていたなということはありますか？対生徒でも、対先生でも。				
4	H 先生	生徒に対しては、とにかく意見を出しやすくなる場を作ってあげることと、ただ好き勝手言うんじゃなくて、自分が考えていることと目的がブレないようにコメントに残していくっていう風にもっていくにはどうするかっていうことを考えながらやったのはやりました。 先生方に対しては何もしてないです。「来てくださーい、いついつ活動します」っていう活動日の予定、流れだけちゃんとしてあげてっていうだけ。	意見を出しやすくなる場を作ってあげる、自分が考えていることと目的がブレないようにコメントに残していく、 先生方に対して、流れだけちゃんとしてあげて	教師主導の場づくり、生徒への理論展開の促し、教員間の役割分担	生徒主体の活動への促し（結果）、教員の見守り（結果）	活動当初は教師が場づくりを主導する(2と4)
5	聴き手	E 先生は、ルールメイキングとの関わりはどういう感じでしたか？				
6	E 先生	対大人は、H 先生の日程だけ見て、ついていった感じです。子どもらには、微妙な感じの立ち位置やったんで。部活でいなかったりもちょこちょこしたんで、聞かれたら答えるし一緒に考えたりはしてたけど、基本的には一緒に、歳も近いので、生徒をいじりながらやってました。	聞かれたら答えるし一緒に考えたり	水平的な関係、伴走	水平的な関係での対話	教師の水平的な態度での生徒との関わり（6と10）
7	聴き手	活動頻度としてはどれくらい行けた感じですか？				
8	E 先生	いろいろです。部活じゃなくてこっちに参加してるときもあったし。わからないです。				
9	聴き手	A 先生、T 先生はどうでしょうか。こういう関わりをしていたという。				
10	T 先生	僕の中では、僕も一緒に参加させてもらって、生徒と一緒に学ばせてもらったなと振り返っております。生徒に役に立ったというのは、あまりないかもしれないですね笑。 活動頻度としては割と参加してて、面談とかで出られない日もあったけど、そんな感じです。	生徒と一緒に学ばせてもらった、	水平的な関係	水平的な関係での対話	教師の水平的な態度での生徒との関わり（6と10）
11	A 先生	前半の部分しか来れてなかったので、後半部分関われてなくて申し訳なかった。 前半の【生徒名】さんらが活躍してた時期に関して言えば、あの子らが悩んだときに声掛けしたり応援したりするくらいの立ち位置だったと思います。	あの子らが悩んだときに声掛けしたり応	教師の見守り	教師の見守りによる心理的安全	教師による見守りが生徒の主体的な活動を促す

			援したりするくらいの立ち位置			
12	聴き手	さっき T 先生が学ばせてもらっているとおっしゃっていましたけど、生徒と関わっていて学んだっていうのは、どんなことがおありですか。				
13	T 先生	そうですね、やみくもに人の意見を否定しないっていうのが 3 年生のスタンスとしてあって、そういったところも物事進めていく上で大切なことだなと。H 先生の・・・（指導？聞き取れず）が浸透している結果だと思うんですけど、そういうところも学ばせてもらいました。勉強になったなと思っております。	人の意見を否定しない、学ばせてもらいました	生徒の主体性、教師の学び	生徒の主体性の醸成、教師間での学び	生徒の主体性を醸成する関わり
14	聴き手	振り返りのなかでも先生の中で「変化があった」とおっしゃっていましたね。				
15	T 先生	特に対話ですよね。以前もお話させてもらいましたけど、対話を通してより良い納得解を探していくというのを学ばせてもらいました。あと、力づくで潰そうと思えば色々潰せると思うんですけど、それでは物事進まないんで、一方向にしか物事が流れなくなっちゃうんで。っていうところですよね。対話と否定しないというのがすごく大きな学びだったなと振り返りますね。	潰そうと思えばいろいろ潰せる、対話と否定しないというのがすごく大きな学び	垂直的な関係、水平的な関係	教師の生徒への関わり方の変化、指導観の変化	生徒への関わりが垂直的な関係から水平的な関係での関わりへと変化する
16	聴き手	他の先生方も、学びや気づきがありましたか。				
17	A 先生	なんて言うんですかね。学ばせてもらった観点。				
18	聴き手	発見や気づきでも大丈夫です。ご覧になってましたか？				
19	A 先生	学校生活の中を見るだけだったら、うちの子たちは受け身体勢な子が多いかなっていう印象だったが、ルールメイキングに参加してる子たちを見ると、自分たちで積極的に「良くしていこう」という動きがあったので、何かをさせたら積極的にできるのかな、私たちが可能性を潰しているのかなというのは思ったところ。				
20	E 先生	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。逆に表現するだけ表現して後ほったらかしみたいな奴も居ましたけど、それはそれで発言できるっていう良いところ、中身なくても発言できるっていう良いところをもっている。そういうところが発見できたのが面白かった。				
21	聴き手	なんでルールメイキングだと発言できるんでしょう。違いはあるんですかね。				
22	E 先生	目的が一緒っていうのは大きい。部活とかもそうだと思うんですけど。やりたい子たちが集まっているというのは大きいかなと。授業だと受けたい人／受けたくない人、やりたい人／やりたくない人が集まっていると思うんですけど、ルールメイキングのときは皆が 1 つの目標に向かっている。 人数も 30～40 人と多いわけじゃなかったので、発言する場とか機会とか。H 先生回すの上手いんで、そのなかで喋っていない子にも無理矢理じゃなく話しやすい、意見しやすい感じでなってたっていうのは大きいかなと思いました。	目的が一緒っていうのは大きい、H 先生回すの上手い、喋っていない子にも無理矢理じゃなく話しやすい、	生徒間の関係性、教師主導の場づくり、対話を通じた活動	参加者間の心理的安全、生徒の主体性、教師の支援	教師の伴走と生徒間の心理的安全
23	聴き手	H 先生どうですか。ご自身のなかでの発見や気づき。				

24	H 先生	まあ、上手く行き過ぎましたよね。良い意味でも悪い意味でも。やっぱり生徒が学校に対してルールを変える、校則を変えるという土壌がない中でやっていかなきゃいけないっていう難しさが本当にあって、アンケートが集まらない、意見言っても関係のない、「それ言わんでもええやろ」「書かんでもええやろ」っていうことを書かれたりしたっていうことは、土壌がない中でチャレンジするので、そこの不安はあったと思うんですね。そこに対して生徒がどれだけチャレンジできるかっていうところが、僕ら大人としての支える役目だったと思うんですけど。	「書かんでもええやろ」っていうことを書かれたり、不安はあった、生徒がどれだけチャレンジできるかって、大人としての支える役目	教師の支援・伴走、批判的な意見の捉えなおし、生徒の主体性の尊重	生徒の成長への期待	教師は生徒が批判的な意見を捉えなおす支援をする
25	H 先生	それに対して、よくチャレンジしたと思うし、それに対してやってきたことで【生徒氏名】みたいにすごく前向きになってくれた子が居るので。後期のメンバーなんかはそれを見て、ルールメイキングの活動を見て「ちょっとやってみたいな」「あの先輩すごい頑張ってるよな」っていう姿を見て、「印象残ってます」っていうような子たちも入ってきてくれていますので、僕らにとっては良かった風向きになったんじゃないかと思います。	チャレンジしたと思うし、すごく前向きになってくれた子が居る、	生徒の成長実感、代理体験	生徒の成長・主体性の醸成、活動継続、文化醸成	活動の代理体験により一般生徒にも自己効力感の意識がめばえる
26	H 先生	「色んな人たちがいて色んな意見があるんや」ってことを生徒たちも学んでいったので、その変化はすごくあったんじゃないかなと感じます。だから僕らも、「もっとやってあげよう」「もっとこうしてあげたいな」っていう思いも出てきたなと思う。	「色んな人たちがいて色んな意見があるんや」ってことを生徒たちも学んでいった、その変化はすごくあった、	生徒の視野の広がり、生徒の成長実感、	生徒の変化の要因、他者視点の獲得による変容	活動での他者視点の獲得を通じて生徒の変容が促される
27	H 先生	あと、校則を変えるにはちょうどいい塩梅の校則を選んだので、それも絶妙に良かったんじゃないかと思います。これが結構無防備に「化粧全部解禁しようぜ」ってなってたら、無茶だったと思うんですけど、参加者のプロジェクトメンバーの中でいい塩梅というか、「納得解はここや」って落としどころを付けれたのは良かったと思うし。	ルールメイキングの先生方の意見を聞きながら「ここは結局ここなんじゃない」、落としどころを付けられた、 ちょうどいい塩梅の校則を（生徒が）選んだ、	他者が受け入れやすい課題設定、	生徒の校則改定の提案、教員との協働	生徒は活動を通じ他者視点を獲得し、他者との協働を志す
28	H 先生	また、今いない N 先生とか含めてルールメイキングの先生方の意見を聞きながら「ここは結局ここなんじゃない」っていうのは、ちゃんとコミュニケーション取れたっていうのも良かったし。大人としても、「そうすることによって色んなことが前向きに進められるんや」っていう気づきが得られたっていう部分があったので良かったと思っている。あとは K 先生が全部喋ってくれると思うんですけど。活動通しての先生の役割、先生どんな役割やったかとか、生徒や自分自身が気づき、学んだことはなんですかっていうことについて。	ちゃんとコミュニケーション取れた、気づきが得られた	対話による活動、教師の指導への手ごたえ、	生徒の主体的な活動、教師からの応援	教師の伴走・支援により生徒は主体的に活動する

29	K 先生	自分は家のことがあって後半なかなか入ることができなくって申し訳なかった。この参加してる先生のなかで一番古くから学校にいるんで、そこを見て考えるなら、今まで生徒会ってずっと存在してたが、学校から降ろされたものをレール敷かれた状態でそれをやってくっていうのが中心だった。				
30	K 先生	だが、ルールメイキングっていうものは与えられたものかもしれないが、生徒が考えて出すっていうのはほぼ初めて。今まで文化祭にしても先生主導が多かったかなと思うんですけど、生徒主導はなかなか生まれなかったので、それがこの学校で出来たっていうことが大きなことだと一番思っている。	生徒が考えて出すっていうのはほぼ初めて、先生主導が多かった、生徒主導はなかなか生まれなかった、この学校で出来た	生徒の主体性醸成の難しさ、生徒主導の活動、生徒主導活動の初めての成功体験、	教師主導からの転換、教師の指導観の変化、教師の生徒観の変化	教師の関わりの変化により生徒の主体性が醸成される（30と31）
31	K 先生	生徒間でも温度差あったし、教員間でもかなり温度差もあった。職員室でも「めんどくさいことやって」っていう先生も居たりしたので。それでも、考える先生は考えてくれはったりして、参加しなくても色々考えてる先生はいたので。生徒もそうだし、教員もこういうときだから変わっていかないと、考え方もそうだし、いけないのかなっていう一つのきっかけみたいなのにはなったのかなと。それはこちらとして嬉しいことですね。	生徒間でも温度差あった、教員間でもかなり温度差、考える先生は考えてくれて、参加しなくても色々考えてる先生はいた、生徒もそうだし、教員もこういうときだから変わっていかないと、考え方、きっかけ	活動に参加していない生徒以外の巻き込みの難しさ、教師の反対・関心、時代の流れ、	他の教師からの生徒の成長への関心、学校内での共有された価値観の認知（結果）、教師間の意見の相違（結果） 表出しない教師の思いの認知（結果）	教師の関わりの変化により生徒の主体性が醸成される（30と31）
32	K 先生	やっぱほんで「生徒もここまでできるんや」っていう、正直な意見。昔から居るんで、どうしてもマイナスに見てしまうときが多くなってはきてるんですけど、さっきの【生徒氏名】さんもそうやし１年生もそうだけど、自分本位じゃなくて、周りのこと考えながら動くことができるんだって凄くビックリした、嬉しかったことですね。あとは、これを続けていけるかがめっちゃ難しいけど、こういうことをこれからずっとしていけたら良いなと思います。				
33	聴き手	「生徒が中心で」っていうのが事実上ここまでは初めてだったってことですけど、H 先生のなかでなるべく生徒にっていう話もありましたけど、実際生徒主体にできたなっていう感覚か、まだ課題あると考えているか、その辺の感覚を伺いたい。				
34	H 先生	難しいですね、表現の仕方難しいですけど。生徒自身は「生徒主体でやれた」と思ってると思います。ただ、それを遂行するにあたって、本当はここにいるメンバーも含めて、色んな人たちが関わっていて、色んな人たちの大人の事情って言ったらあれですけど、動きがあって本当はできている流れなので、そこら辺はやっ				

		ぱり色々動いてくれた先生がいらっしゃると思うんですけど。でも、生徒がそう思ってくれるならそれでいいと思っている。僕ら（教員）はそういう役割だと思っているので。				
35	聴き手	「自分たち主体でやった」って感じられることが大事だってことですね。				
36	H 先生	そうですね。結構負荷もかけたんで、あの子らに。変な話、ルールメイキングやってる間にちょっと疲れちゃって「１回休憩させてくれ」っていう子も結構いたんで、かなり負荷はかかってたと思うので。そういう意味では「自分たちでやり切った」っていう感覚はあると思うんですけど、それまでに大人はすごい動いているぞっていうのはあるよなって思います。ね、N 先生。				
37	N 先生	どうなんですかね、主体性をどこからどこまで取るかっていう話だと思うんですけど、「徐々に手が離れていったな」っていう感覚はあるんで。最初の提案をするにしても、振り返りのやつで書かせてもらいましたけど、ファシリの人が何か言うまでただ待ってるだけ。「これやりましょ」って言われたことしかしないみたいなところから、自分たちで声かけてたし、全然できてたわけじゃないけど、核になる子たちが動いてきた。	徐々に手が離れていった、自分たちで声かけ、核になる子たちが動いてきた	生徒の成長実感、主体性の醸成	教師主導の場づくり、教師の見守り	教師の見守りにより生徒は主体性をもって活動をした（37 と 40）
38	N 先生	特に今回、６つ提案するところも、自分たち（教師）の感覚で言うと「これ改善せんでもええよな」っていうところも「いやでも、自分たちで目標これって定めたよな。困ってる人に寄り添うんだ」ってところを自分たちで決めた。決めさせられたわけではなくて。「だから変えちゃうのはまずいよな、たとえ少数派だとしても、悪用されることはゼロじゃないんだろうけど、寄り添うべき人はどこにあるんだ」ということを自分たちで想定して、成功したかは分からないけど、やれたっていうのは主体的にできたと評価しても良いのかなという風には思いました。	自分たちで目標これって定めたよな。困ってる人に寄り添うんだ、やれたっていうのは主体的にできたと評価	:他利的な活動、主体性の醸成	他者視点の獲得、代表者意識のめばえ	他利的な活動を行うことで生徒の自己効力感が醸成される
39	N 先生	もちろん、資料作成上わけわかってないとか、自分たちの論理を組み立てたら自分たちが正しいと思うから、先生側の価値観、反対してる人の価値感に寄り添うっていう取り組み自体は難しかったんだなと思ったんで、そこはこっち側が促さなきゃいけないことが多々あったり、生徒がぶつかるとややこしそうやなと思うところは、こっちがフォローするべきところもあるんだと思うんですけど。	反対している人の価値観に寄りそう、こっち側が促さなきゃいけない	他者の価値観への理解、批判的な意見の捉えなおし	教師の伴走、他者視点の獲得	教師の声掛けにより、他者の価値観への理解や他者との協働が促される
40	N 先生	何か色々あって、落ちたときに「でも、やらなあかんよな」って、別にこれで評価されるものでもないし、単位もらえるものでもなんでもないけど、ここまでやった以上は、やるって決めた以上は、逃げてもいいけど逃げ続けるのはまずいよなって感じてたんじゃなかろうかと思うんで、僕はホンマによく頑張ったなっていう感じです。僕も我慢しながら言いたいこと山ほどあって、無茶苦茶イライラしたけど。	これで評価されるものでもない、（生徒は）ホンマによく頑張ったな、僕も我慢しながら言いたいこと山ほどあって、無茶苦茶イライラした、	生徒の主体性、教師の応援、教師の見守り、	生徒への関わり、教師の伴走	教師の見守りにより生徒は主体性をもって活動をした（37 と 40）
41	聴き手	ちなみにさっき「徐々に離れていった」という表現をされていましたけど、意図的に離していったというよりは、気づいたら離れていったのか。				

42	N 先生	離していったところも結構あるんですけど、離していっても離れようとしないケースって結構あるじゃないですか。だから困ってるんですよ。「誰が放置してんねん」みたいなことってあると思うんですけど。離していったことが、あの子らのなかで困ったら聞くけど、僕が想定してたよりも離れていった。自分たちで勝手に。それはもう、H 先生や他の先生がやってくれてるとこあると思うんですけど、自分たちで処理しないとっていうところに行ってた感じ。僕が想像してたよりも早いスピード感だったなという感じでした。	僕が想定してたよりも離れていった、自分たちで処理しないとっていうところに行ってた、	生徒の主体性の醸成、教師主導	教師の関わりの変化、生徒の成長実感	教師の見守る関わりにより生徒の主体性が醸成される
43	聴き手	A 先生・T 先生、生徒主体だったかなって、その辺の感触いかがですか。				
44	T 先生	結局のところ、この 1 年通して見ると大人が少し方向性を整えた部分はあったなと思うので、主体的だったとは思うんですけど、大人あっての主体的な活動だったのかなと思いますね。だからじゃあ主体的だったのかと聞かれたら、100%主体的とは言えないかなと思います。	大人あっての主体的な活動、100%主体的とは言えない	教師の足場かけ、教師の伴走	生徒の主体性醸成	教師による足場架け・伴走により生徒の主体性を育む（44 と 46）
45	聴き手	今までの先生方の話は、それが課題だったというわけじゃなくて、今のあり得る形だったんだっていう受け止めですかね？				
46	T 先生	そうですね。現状で考えたら今年やってきたのが、生徒が主体的になれる限界点だったのかなと思います。あまり大人が介入しないとなると、どんどん変な方向にも進んでいってしまうので、やっぱり H 先生や N 先生やコーディネーターの方々が方向性を整えてもらったことがあっての今日だと思うので、6 つの項目もんでもらったと思うので、僕はそのような印象をもっております。	生徒が主体的になれる限界点、あまり大人が介入しないとなると、どんどん変な方向にも進んでいってしまう、先生やコーディネーターの方々が方向性を整えてもらった	教員主導の場づくり、生徒の主体性の醸成、外部人材の介在	生徒主体の活動趣旨への賛同と促し（結果）、教師の見守り、主権者教育の重要性の認知（結果）、外部人材の介在による対話的な場づくり（結果）	教師による足場架け・伴走により生徒の主体性を育む（44 と 46）
47	聴き手	E 先生部屋はどうですか。同じような認識ですか、生徒主体について。				
48	K 先生	まあ、100%それこそ生徒だけで先生誰も入らずに「この校則変えたいなってな」って、今回みたいな段階を踏んでやっていくっていうのは、正直無理やろなと。1 年目じゃ流れが分からないし。今までに校則変えたいっていう話はあったりして、生徒会が動いてたことも実際あるが、それって本当に自分らがしたいようにするだけで、先生と交渉するというよりも勝手に声上げてっていうくらいで終わってしまってて、結局それで（代が？）変わったタイミングでなくなってしまうっていう形が何度も何度もとられてたので、昔は。	段階を踏んでやっていく、自分らがしたいようにするだけ、勝手に声上げて	学校の公認、他者視点、協働	教師の支援、学校との交渉・巻き込み、	教師や学校との交渉が生徒の他者視点の獲得を促し協働の意識を育む
49	K 先生	今回こういう形で経験できて、これを次実現するときに（ルールメイキングの）経験した生徒もいるのでそれをふまえて徐々に拡げていくことが出来て、最終的には生徒だけで出来るようになれば全然良いのかなと。逆に何も知らない状態で先生と交渉、先生と校則について話し合う、生徒会がやろうっていうのはなかなか、校長先生や教頭に行くっていうのはかなりハードルが高いと思う。何も知らない状態から。本当に	逆に何も知らない状態で先生と交渉、校長先生や教頭に行くっていうの	教師や学校による活動の足場架け、生徒	次年度以降の生徒の代理体験への期待、教師や学校による活動の足場	活動の支援を求められる仕組みが生徒の失敗への不安を軽減する

		主体的になっていくというのは、これから２年・３年ってやっていかないとまだ分からない。これで終わってしまったら何も残らない。	はかなりハードルが高い、本当に主体的になっていく	が支援を求められる仕組み	架け、生徒が支援を求められる仕組み	
50	聴き手	そうですよね。次の生徒主体に向けて、課題はあるのかなと。コーディネーターがお二人来ていただいて。コーディネーターが来てみて、どうでしたっていうのを率直に伺いたい。難しかったこともあれば。				
51	Ｔ先生	コーディネーター来ると聞いてどんな人来るのかなと思って、【コーディネーター②氏名】さんはすんなり入ったけど、【コーディネーター①氏名】さん来たときに頭に焼きそば乗ってる人が来た。そこが第一印象だったんですけど、ルールメイキングの校則の見直し、イロハを分かってないんで、そこを特に最初の段階から色々教えてもらえたのが良かったです。				
52	Ｔ先生	秋になるにつれて、【コーディネーター②氏名】さんが一歩引いて、【コーディネーター①氏名】さんが前に立つように、ファシリやるようになって。子ども達がどんどん【コーディネーター①氏名】さんを頼るようになっていったなと僕は見てて。困ったときの【コーディネーター①氏名】さんというような、そういう立ち位置になっていることを一歩引いた位置から見ていました。だからなんか、行き詰ったとき解決できるそんな存在だったのかなと、生徒たちにとって。僕の中でもそれはありました。なんか行き詰っても、きっと魔法の言葉を。そんな思いもありました。これが僕の見てたお二人ですね。				
53	Ｅ先生	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も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。	学校の先生たちだけだったら分からなかったこと、ＬＧＢＴの人から話を聞く、コネクティングできないものをもって、頼りになりました。	外部人材による情報提供、他者視点獲得の支援、	外部とのつながり、生徒の視野の広がり	外部人材の関わりが生徒の視野の拡大を促す（53と55）
54	Ｅ先生	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。最初は子ども達も「面白い人でしたね、不思議な人たちでしたね」って言ってた部分もあったんですけど、先生とは違う、ちょっとしたお兄さんみたいな面白い人たちって子どもたち関われてたんですけど。それはそれで、生徒と教師だけじゃなく出来ていたのは良かったなと思います。	第三者から言われるのって全然違った、生徒と教師だけじゃなく出来ていた	教員以外の大人との関わり、外部人材の介在	教員以外の大人との関わりによる視野の広がり（結果）、生徒の心理的安全	外部人材の介在による他者視点の獲得
55	Ａ先生	言わんようにしてた外見の話をＴ先生が言ってしまって、それ言って良かったんかなって。それ突っ込んだらアカンやなって思いながら、一番最初に浮かんでたんで。 でもやっぱり他の先生方仰ってましたけど、学校のなかで済まそうとするんじゃなくて、外から来ていただいた	ルールメイキングをする上での視野とか考え方とか、色んな手段が広がった	教師の外部人材との関わり、生徒の他者視点の獲得	外部人材との協働	外部人材の関わりが生徒の視野の拡大を促す（53と55）

		方の意見もあったことでルールメイキングをする上での視野とか考え方とか、色んな手段が広がったのは私達自身、教員側も生徒たちにとっても良かったのかなと。コーディネーターが居たことによって。	のは私達自身、教員側も生徒たちにとっても良かった			
56	N 先生	【コーディネーター①氏名】さんや【コーディネーター②氏名】さんがって言うのもあると思うんですけど、コーディネーターというシステム自体は良かったなと思っていて。それは、【コーディネーター①氏名】さんの格好も含めて、生徒からしたら堅苦しくないけど、学校という組織からしたらラフ過ぎて来られたら「あいつらなんなん？」ってまず受け入れる気せえへんっていうところがあるんで。これ参加する人からはそうは思わないんじゃないんでしょうけど、そうじゃない、コア教員じゃない人たちから見たときに「え、なんなん？」ってところのちょうどいいバランスで来られたかなと思っていて。	コーディネーターというシステム自体は良かった、コア教員じゃない人たちから見たときに「え、なんなん？」ってところ	外部人材の介在、外部人材と活動を行うことでの教員の注目、	外部人材を導入することでの活動の意味づけ	外部人材が介在が教師と生徒の水平的な関係の構築を後押しする(56と57と62)
57	N 先生	教員がこの中に入ってきたときに、ここで働いてるから、ここのルール感でいくとこれが正しいんじゃないか、こういう風にやったらいいんじゃないかっていう話をしちゃうじゃないですか。だから個人の見解を述べても、力学で教員が言ってる、教員からの意見となってしまうと思うと思うんですね。	こういう風にやったらいい、力学で教員が言っている、教員からの意見	教師と生徒の関係性、外部人材の介入による教師の指導的役割からの解放、教師と生徒の水平的な関係の構築	教師の指導的役割、教師主導	外部人材が介在が教師と生徒の水平的な関係の構築を後押しする(56と57と62)
58	N 先生	それが、【コーディネーター①氏名】さんとかでも「俺はあんまええと思わへん」とか、【コーディネーター①氏名】さんという個人が話してくれたり、【コーディネーター②氏名】さんという個人が外から見た学校、生徒の意見を述べてるって感じになるから、お二人がどうってことじゃなくて、この制度自体は僕ら自体もそうだし、生徒もハッとさせられるというか。広い視野で見てたはずが、どんどん勝手に狭い視野に追い込まれてたなってやってくれてると思ってます。				
59	N 先生	二人で言うと、【コーディネーター①氏名】さんとかもどっちかと言うと、話してても「白黒つけんとあかんのかな」と。いま上手く運用できてるのに、あえて突っかかりにいってマイナスなギャップ生まれへんかなってところが出ても、一旦泳がすみたいな。そういったところは上手くやってるなと。お二人のパワーバランス含めて【コーディネーター②氏名】さんのほうがちょっと厳しめのこと言ってくれたり、それぞれの寄り添い方っていうのが、うちに上手くハマっていたなと思います。				
60	N 先生	一個良くないというか、ムズイなって思ってたことは、スケジュール感覚。わざとっていう部分はあると思うんですけど、毎回のワークが絶対終わらんっていうのがあって、これがわざと終わらんようにしてたのか、単純に終わらなかったのか。コーディネーターが入ってくれたから時間のスケジュールは教員のほうがルーズになりやす				

		い。外からの人が来て、確実に時間が決まってますっていうのは良かったけど、それでも最後こんだけバタバタしてしまったんやなって。コーディネーターも難しいかじ取りやったんだろうなって思いますね。 あとはトリが。拍手の準備だけしておきます。				
61	H 先生	S 先生も必要やって意見言ってたんですよ。N 先生が全部言っちゃったんで、言うことないなと思ってましたけど。他の学校の状況見てないんで分からないですけど、ある程度アタリやったと思います。他の学校のコーディネーターやったら、普段中高生と関わってる人じゃない、テレビ局のプロデューサーとか居らっしゃるわけじゃないですか。色々な職業の人がコーディネーターに入っているなかで、規模のでかさ、近さっていうところもあって、普段中高生や学生を相手にしている人達が入ってくれたっていうのは凄くアタリ。そこはすごく助けられたし、あんなソバが来ても大丈夫やったし、良かったと思うんですよ。				
62	H 先生	入りも良かったと思うし、【コーディネーター①氏名】さんと【コーディネーター②氏名】さん自身が教員と生徒の間に入ろうっていうつもりで入ってきてくれたから上手くやってこれたなと。あと、第三者的に意見もらったっていう点も良かったと思う。だから、僕がコーディネーターに良かったと思う点は、年齢的に近かった、普段から中高生を相手にしているのでその辺の理解力が良かったと思ってます。	教員と生徒の間に入ろうっていうつもりで入ってきてくれた、第三者的に意見もらったっていう点、	外部人材への信頼、外部人材の介在	教師の視野の拡大（結果）、生徒の視野の拡大（結果）、	外部人材が介在が教師と生徒の水平的な関係の構築を後押しする(56 と 57 と 62)
63	H 先生	それに 2 人来てくれるっていうのも、1 人のところもたくさんあるので、どういうつもりで 2 人だったのか分からないですけど、それめちゃくちゃ有り難かったです。その 2 人が【他の参加校名】のコーディネーターも一緒にしてくれているということもあったので、情報交換じゃないですけど。進捗状況とかも分かったりしてたので、話し合いできたので良かったなと思います。	情報交換、進捗状況とかも分かったり V2:観点が異なるので削除			
64	聴き手	進めていくうえで、課題や難しかったことなどあれば、どんなところからでも。				
65	S 先生	コーディネーターじゃなくても大丈夫ですかね。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うっていうのはすごく難しかったですね。				
66	S 先生	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。だから、そこをどうクリアしていくかっていう。ルールメイキングが社会現象みたいになっていけば、「あの学校も変わっているんだから、うちもこれおかしくない？」ってなっていくので、最初こういう課題が出ているなかで地道に続けていくっていうのが重要なのかなと。そういう突破口しか見えていないけど、そこが一番難しいんやなと思いました。				
67	聴き手	ちなみに、先生の数も相当多くて、かつ色んな温度差もあるなかで、多少始める前と変わってきた部分もあるんでしょうか。そうお感じですか。				

68	H 先生	普段過ごしてたら全然感じないです。やっぱりあんまり変わってないし、ルールメイキングを言い訳にされているところもあるなと感じるときも思います。例えば夏の教員研修のときとか、終わった段階で何人かの先生と話をしたときに、良い表現で捉えてるんですけど「思ったよりもちゃんと考えてるやん」みたいなことを言われる先生は結構いらっしゃって。今まで生徒に学校運営を任せたことがないっていう状況の中で、そういう不安があったりとか。さっき K 先生が言ってたような、自分の好きなような校則に変えたいっていうような、都合の良いように変えたいっていうことはあったかもしれんけど、「今回ちゃうよな、ちゃんと考えてるよな」って捉えてくれる人は多かったのかなと思ってます。				
69	H 先生	ただ一方でその後、夏以降の動きに関しては、ああいう全体の場で話せていないので、「今どういう動きになってるんやろ」っていうことを知りたいってなったとき、先生方に聞きに行ったりとか、進捗状況報告を生徒が挙げてくれているので、そういうのを掲示板で見たりタブレットで見たりとかでしか状況が把握できないっていうところに、先生側として不安を覚える人たちもいるのかなと思っていました。ただ、それも全体数が多いので、全員がイエスっていうことは無理やと思っているので、今後の課題だし、土壌ないなかでどうやって戦っていくのかなっていう一つの課題なのかなと思っていました。さっき K 先生がおっしゃったように、文句いう先生がいるので。				
70	K 先生	そうですね。たまたま自分の周りに文句いう先生が多いだけかもしれませんけど、職員室の配置的に。だから肩身の狭い思いはします。分からなくもないんです、今までのを見てきたので。正直自分も見てきたので、靴下を自由にしたいから始まって、装飾品ＯＫが良いとか色々あるんですけど、髪型や化粧もあったりしたんですけど。「また言うてるわ」って。そういう先生から見たら、おそらく。				
71	K 先生	ただ、その時と違って、例えばアンケート一つとってもタブレットで採りやすくなったということもあるんですけど、動きが全然今までと違うっていうのはどの先生も。それすら「面倒くさい」って言う先生も居たのが自分としては腹立たしいですけど。それでも、理解してる先生もいるにはいるので、それを広げていけたらいいなって。成功体験がないと生徒も成長しないように、教員側も成功体験を積み重ねていかないといけないのかなって。				
72	聴き手	そもそも、全校の先生方がルールメイキングの取り組みを知る会や方法、情報共有ってどんな感じでされてたんでしたっけ。				
73	H 先生	一番最初「こういうの始めますよ」っていうのは職員会議でお知らせしてもらって、キックオフくらいのところまで職員会議でちょろっと言ってっていうかたちでした。今いらっしゃるメンバーの先生方も「今回ルールメイキング始めますんで、部署とか委員会関係なく「やりたい」っていう先生方を募集します」みたいな感じで、参加するってことをやったので。まずそこからのスタート。先生方に対してやったのは、オープンカイギとかはやりましたけど、進捗状況報告とか、あとは職員室で大きな声で話すくらい。				
74	聴き手	職員会議で話すっていうのはなかった？				

75	H 先生	なかったですね。微妙なニュアンスというところもあるのと、全体で意見を採って進めていくっていう、教員全体の合意がないとってやると難しくなっちゃうので、結局。				
76	聴き手	あえてっていうのもあったんですね。				
77	H 先生	それはあったと思います。だからこそ募集して、「先生方募集したやないかい」って。何か言いたいことあれば入って来れば良かったのにというところもあるし。 あとはルールメイキングのメンバーと、N 先生もいらっしゃる部長職とかが集まる校務委員会っていうなかで最後は揉んで下さいという感じ。っていう感じの周知でしたよね。				
78	N 先生	周知自体が、学校組織というか、校則を変える会議とかも意思決定のプロセスとしての周知と、今どんな感じで進んでいるかっていうところの周知があると思うんですけど、どんな感じに進んでいるか（後者）っていうところについては、原則は生徒たちがするっていう感じ。自分たちの活動を生徒たちに知らせるのもそうだし、先生たちにも理解してもらう必要があるから、どんな手があって周知するのかっていうところだったと思う。 取り組むことに対して否定的、「どうなん」とか。そこに対してはこっちがある程度受けなきゃいけないっていうところもあるので、そこがまず違う部分だと思います。	校則を変える会議とかも意思決定のプロセスとしての周知、今どんな感じで進んでいるかっていうところの周知、自分たちの活動を生徒たちに知らせる、先生たちにも理解してもらう、 取り組むことに対して否定的、そこに対してはこっちがある程度受けなきゃいけない	教師の巻き込みの難しさ、教師の権威性喪失への不安、教師からの反対	教師の反対（結果）、教師の権威性喪失への不安（結果）、教師の権威性の再認知（結果）	学校での公的な取り組みとしての活動の位置づけの重要性(78と79と80と82と83と85)
79	N 先生	否定的な意見が出てきてもいいし、どんだけ言われてもいいかなって僕は思うんですけど、「どこどこでやってますよ」っていうアナウンスはこっちでしてあげて、それに参加してみて「この議論とかこの話す内容のやり取りは適切じゃないよね」っていうのは、実際に参加してみて温度感を見て判断するものなんで「なるほど」と思うんですけど、そうじゃない部分で何か出てきたとしても、それはそれぞれの先生の価値観というか、学校なんで保守的な考え方だったり、自分たちが生徒の声を吸い上げて出すときには通っていかないのに、なんでこのプログラムについては、基本的に通す方向性なのかって。これまでとのやるせなさというところはあると思うので。反対だとしても一括りじゃないんですね。	それぞれの先生の価値観というか、学校なんで保守的な考え方、自分たちが生徒の声を吸い上げて出す、これまでとのやるせなさというところ、反対だと	教師からの反対、活動への反対	教師間の意見の相違（結果）、表出しない教師の思いの認知（結果）	学校での公的な取り組みとしての活動の位置づけの重要性(78と79と80と82と83と85)

			しても一括りじゃない			
80	N 先生	だから「そこはそうですよね」と。だから、そういう先生側の経験をいかに生徒に伝えたら良いですかねと、促したり流したりっていうところが教員サイドとしてやってることっていう感じなので。 でも、先生たちがこの件についてアクティブに動こうっていうことがあまりないので、僕はこういうもんかなという感じ。学校全体のムードとして「校則変えるぞ」とか「めっちゃ議論してるぞ」っていう温度感が高くなってくるっていうことは、「そんなことあるんかな」と。うちの今のやり方、コア教員っていう選ばれ方とかっていう仕組みで言うと、たぶんそれは難しいのかなと。	先生側の経験、促したり流したり、先生たちがこの件についてアクティブに動こうっていうことがあまりない、学校全体のムードとして「校則変えるぞ」とか「めっちゃ議論してるぞ」っていう温度感が高くなってくる、「そんなことあるんかな」と、コア教員っていう選ばれ方とかっていう仕組みは難しい	教師の巻き込みの難しさ、	教師の反対・無関心（結果）、教師の巻き込みの困難性（結果）	学校での公的な取り組みとしての活動の位置づけの重要性 (78 と 79 と 80 と 82 と 83 と 85)
81	N 先生	だから、「生徒が倒れてもいいけどやり切るぞ」っていうことでやるんだったら、たぶんできたと思うんですよ。「直接対決するぞ」って、校務委員会とかそんなの関係なくできる案があって、「何時から何時まで先生らの意見聞きます、職員室行きます、意見ある人」ってやったら出てくるんでしょうけど、でもそれやってもなっていう部分もあるし。				
82	N 先生	うちはほんまに保守的なんで。良くも悪くも。そこから動いていくときに、T 先生も言ったけど「冠」がやっぱり必要なんですよね。「カタリバとのなんとか」とか「未来の教室の事業としてやっていくよ」っていう。活動自体が「今回は違うぞ」っていうよりは、そういう側面もあるけど、「学校として取り組まざるを得ないやつやんなや、私知らんけど、関係ないけど」と。一生徒会の先生が受けて数人でちょろちょろやってるっていう枠組みとして捉えることは難しい、そういう風に捉えられない仕組みなんやなと。だから単純に H 先生が嫌われていくという。「H 先生がやると結局やることになるんでしょ」と。	保守的、「冠」がやっぱり必要、「カタリバとのなんとか」,「学校として取り組まざるを得ないやつ」	外部人材との協働、外部からの注目、学校の公的な活動	教師の意見の相違、活動への賛同、学校と社会の関わり	学校での公的な取り組みとしての活動の位置づけの重要性 (78 と 79 と 80 と 82 と 83 と 85)
83	N 先生	教員はそういうの探ってる部分あるんやと思うんですよね、そういうルートでやると色んな意見通っていくんかなとか。ルールメイキングというよりも、学校の組織的な体制としてそこを見てる感じなんで。	教員はそういうの探ってる、そういうルートでやると色んな意	活動の学校内での位置づ	学校内での暗黙知的な価値観（結果）、教師の	学校での公的な取り組みとしての活動の位置づけの重要性

			見通っていく、学校の組織的な体制	け、教師間の関係性	変化への不安（結果）、活動が学校の組織的な取り組みであることの重要性（結果）	(78と79と80と82と83と85)
84	H 先生	結局、全員の意見は聞けないから、最終的には管理職の覚悟があったので。「これをプロジェクトとしてやりたい」、遂行したいという覚悟があったので、そこは結構デカかったかなと思います。もちろん批判は絶対来るだろうし、なにか不安定な部分・失敗する部分があるっていうのが分かっていた上で「それでもやってみようぜ」って言ってくれて。それで、ある程度僕らコア教員に任せてくれたっていう覚悟はいただいてたので、それは非常にデカかったのかなと。				
85	H 先生	他の学校とかで全然上手くいっていないところは、やっぱりそういうところが一教員で動いたから失敗したとかっていうところが沢山あると思うので。だから管理職の覚悟が大きかったと思うし。「学校全体でやりましょうよ」となれば一番ベストなんでしょうけど。でも最初に言った通り土壌がないところなので、その中でやったにしては上手くいきすぎたのが今年やったなと。	一教員で動いたから失敗した、管理職の覚悟が大きかった、「学校全体でやりましょうよ」となれば一番ベスト、	管理職の承認、管理職の応援、活動の学校内での位置づけ、	役職者からの活動への関心・声掛け、活動が学校の組織的な取り組みであることの重要性（結果）、	学校での公的な取り組みとしての活動の位置づけの重要性(78と79と80と82と83と85)
86	聴き手	先ほどK先生が言ったように、まず一歩目と。仕掛けとしてはこれで良かったと？				
87	N 先生	教員が苦手とすることがちょっと見えてきた気がしますね。声掛けとか、むちゃくちゃ苦手な人が多い。他の先生が生徒に声掛けとか、むちゃくちゃ下手で。全部終わってから「私はこうした方が良いと思うんやけどな」って後からもってくるケースが何件か見られた。「それ言ってあげたらいいやん」と。それは、基本的に教員が生徒を評価するっていう側にずっといるので、寄り添うっていう視点にも皆さん立てるんですけど、気が付いたら評価してまうっていう。				
88	N 先生	寄り添うっていう言葉、・・・（聞き取れず）・・・先生の声かけっていうのが、自分がメインで関わってたら「なんでこれをやるんだ」とか、この目的とかを振り返りながらやるんだけど、そうじゃない、ざっくりしたものに対して「どう向かわせたらいいのかな」とか「生徒がどこで悩んでいるのかな」っていうところを見ながらの声かけは、苦手としてるんねんなって。それが見えたっていう感じなんですけど。S 先生。				
89	S 先生	ここで話すような感じじゃないんですけど、そういう状態になってるんやったら、ずっとそのサイクルの中で生活してる教員は、その構造に気づいたとしてもずっと変われないじゃないですか。だから、何があればそこから変化して、もっと声掛けがうまい教員になれるのか。それは何なのかなと。				
90	聴き手	いま、課題として割と全校の先生との関係を伺ってきましたが、他の課題あれば。				

91	T 先生	課題として挙げるならば、プロジェクトに参加してない生徒ですよね。例えば、自分のクラスで、関係ない生徒は人任せにしている。プロジェクトメンバーに任せている生徒っていうのは、「ああ校則変えてくれんねんな、ありがたいわ」って思ってるんです。で、「さっさと変えろや」と。一年かけてやっていく取り組みなのに、夏終わって「なんでまだ変わってへんねん」「なにしてんねん」って、プロジェクトメンバーの子が攻撃されることもあったんで、人任せにしてるような子らをどう接していくのかっていう。プロジェクトメンバーとそれ以外の生徒の温度差って本当に違うと思うんです。そこをどう見ていくかは今後の課題。どう関わってきてくれるのか。少なくとも、頑張ってる子らが攻撃されるっていうのは、あってはいけないので、そういうことをなくすのも課題じゃないかと思います。せめて「がっつり関わってこないなら、応援してあげてほしいな」って思ってました。				
92	A 先生	T 先生が言った通りだと思います。関わってきている子たちは学校を良くしようと思って一生懸命やってきてるけど、結局のところ（校則を）変えて一番関係してくるであろう全校生徒が果たしてプロジェクトメンバーと同じ方向を向いているのか、同じ考えなのかっていうところは疑問ですし。さっきも言ったことにつながってくるんですけど、結構受け身体勢な子がこの学校に多いなと思うので、そういうところが今回のプロジェクト遂行にあたって出てきているんじゃないか。「なんで変わってへんねん」っていう攻撃は、自分たちは声出さないけど、誰かが変えてくれるのを待っているっていう受け身体勢だと思うので、いかに今後全校生徒を巻き込んで、全員が主体的に考えることができるようになるかっていうのは課題だと思っています。				
93	聴き手	そうですよね。特に X 校さんは学校規模が大きいのでかなり難しいところもあると思うんですけど、校則が全校生徒に関わる以上、向き合わざるを得ない課題だと思いますね。				
94	聴き手 B	N 先生が先ほど「生徒に声をかけるのが苦手だ」とおっしゃっていて、その理由として「教員が評価する立場だからだ」と。僕は「先生って自信がないのかな」と受け止めていて、N 先生に個人的に話に行っている。全体の前で言って大丈夫かなと、周りを見ざるを得ない、そういうのが原因じゃないか。				
95	N 先生	そうですっていう感じ。自信がないというか、自分の中で「こうしてったほうがいい」っていう、ルールメイキングに限らず、対生徒に対してのアプローチとしてなんとなくあるんですよ、たぶん。それを言うのは言える。				
96	N 先生	ただ、学校の向いてる方向と、自分が向いている方向が違っていても良いんだけど、そういう感覚もあるよなっていうことじゃなくて、自分のほうが正しいっていうことにしたいっていうことが多いのかなと思っているんですね。言ってあげたら良いのに、プログラム終わってから「私はこうしたらええと思うねん」って言うのは、「先生の言う通りそれ良いやん」ってなって、上手くいかんかったときに「私が悪いん？」ってなってしまうと思っちゃうんですよ。先生の意見を聞いて行動決定するのは生徒なんで、良いも悪いもないんですけど、自分が評価される側に回るっていうのは嫌なんだと。これまで自分が評価する側としての振る舞いが多いので、されるっていうことにすごく敏感なんですね。				
97	N 先生	例えば、うちはないけど、【地域名】の公立だったらボーナスも含めて評価決めるってあるじゃないですか。「誰が誰を評価してるねん」みたいなことに意識が強いので、文句言う側でおりたいと。				

		生徒にも同じような視点で、後ろから「やいやい」言うっていう構図が一番安全な地帯から物言ってるっていう感じが出て舞うよね。それが悪いっていうか、そうやって育ってきたし、そういう人を見てきているので、そうなってしまいますね。				
98	N 先生	みんなそういう感じやと思ってたら、そうじゃない人も教員の中におったりすんで、そういう人は H 先生みたいに煙たがられるっていうことになる。みんなのバランス見ながらじゃないと学校全体が動きにくい。ツーブロとかも、めちゃくちゃ言われるようになってから先生たちも「ツーブロックええんちゃう」と。学校、教育が他よりも先行して色んなことにチャレンジしたらよいのに、「全体が言うんだったら良しとしたろ」と。そういう立ち振る舞いっていうのが起きてるんだろうな、小さい世界の中で。積極的なアドバイスとか自分が思ってること・感じたこと言ってあげたらいいのに、それは言わない。自分に対してマイナスなこと思ってる人が多いんでしょうね、どうせ無理じゃないけど。自分が言ったとて何か変わるわけじゃない。E 先生、あってますかね。				
99	E 先生	そういうことです。				
100	聴き手 B	評価の意味がよく分かりました、ありがとうございます。もう一つ、ルールメイキングは教育活動であると同時に、学校を変えるための枠組みであるという話があった。コーディネーターなくても出来たのか、またルールメイキングは教育活動・学校を変える以外の枠組みで機能したのか、付随的な要素があれば伺いたい。				
101	N 先生	制度的には、可能そうな感じはする。未来の教室じゃなくても、フレームさえできればできそうな感じもする。でもそれは学校のあり方の話にもなってきて。例えば文科省が決めて、上が決めたことをタスクとしてこなすっていうことが結構あるじゃないですか。もちろん自分たちで学校も含めて、自由の余地はあるけど、決められた範囲内で、「この公園で遊んでいいよ」みたいなことが多いと思うんですね。それがどれくらい安全なのか、どれくらい危険性があるのかみたいなところを見るときに、どういう箱が用意されているのかっていうのを教員の中にもあるんだろうと。例えば「経済産業省のカタリバの」だったら、「カタリバって他にどんな活動してるっけ？」「マイプロやってるな」とか、こういう教育活動に従事しているところが出してきてるものだったら、ある程度安心感もってチャレンジできそうだよね、チャレンジする側にとっても。形は、コーディネーターみたいな外の人が 2 人入ってきて、こういうスケジュール感でやればいけそうな気もするんだけど、実際には上手くいくんだろうと。どういうものがやってるか、安心がどこにあるかっていうところがありそうな気がしている、個人的には。他も言おうと思ったけど忘れたので、一度 H 先生に振ります。				
102	H 先生	コーディネーターなしでもいけるかっていうことは考えたことあるんですけど、たぶんいけます、なしでもできる。が、やっぱりコーディネーターが居るからこそ、カタリバがやる事業だからこそっていうところがあって、僕らはそれを活かしたいと思っている。先ほどのコーディネーターの要る要らないの話になっちゃうんだけど、ここが良かったってなっちゃうけど、学校の先生たちがずっと教えていると、その生徒と僕らとの関係のなかで終わっちゃうんだけど、コーディネーターが入ることによって第三者的に見られたりとか、違う人が入ってきたっていうところで雰囲気づくりが変わったりだとかっていう部分があるのと。	生徒と僕らとの関係、コーディネーターが入ることによって第三者的に見られたり、違う人が入ってきたっていうとこ	外部人材の介在による視野の広がり	外部人材の介在による関係性の水平化	外部人材の介在により生徒の心理的安全の構築が促される（102 と 104）

			ろで雰囲気づくりが変わったり			
103	H 先生	スケジュールとかでも、カタリバさんがやってもらうことによって、アウトプットできることが増えたんですよね、僕らは。「いま学校の状況はこうです」とかをアウトプットできる状況って増えたので、それは結構うちの活動として良かったなと思ってます。校内だけのプロジェクトで回したらアウトプットする機会はなかったし、たぶんなあなあで終わらせてしまったりとか、この日までにこの節目まで行こうぜっていうところは、なあなあになりがち。「ちょっと遅れてもまあいいや」とかなってしまうかもしれない。そうはならなかったのが良かったなあと思う。また対外的に、やはり「経済産業省の」とか「ＮＰＯ法人カタリバさんが」とかって言うことによって、新入生であったりとか中３生に対してのマーケティングっていうのはかなり良かった部分もある。安心感。学校が勝手にやってるというよりは、企業と協力して前向きに学校が進んでいるっていう印象は非常にあったと思うので、それはありがたかったなと思うので、そういう部分では冠のあった方が良かったなと思いますし、大人もそういう状況で「まあ、しゃあないな」となったと思うので。よね、T 先生。				
104	T 先生	僕もこの質問考えてて、うちの教員、H 先生はじめ優秀な先生多いので、コーディネーターなしでももちろん形として整うとは思うんですけど、コーディネーターの方があって今年ここまでできたっていうのがあるんで。コーディネーターなしでも成立はします。ただ、やっぱり限界はあるなあと思える一年でした。いろんな関係各所と結んでくれたっていうのも一つですし、教員だけでやるっていうのも限界あるし。 さっき、どなたかもおっしゃってましたけど、H 先生だと思うんですけど、教員と生徒との間の出来事としてルールメイキング終わってしまうので、やっぱり外部の人が入ることは大きいと思います。外部の人が入ることによって、生徒と教員だけの出来事で終わらないという結末を迎えられるので、やっぱりいてもらった方がいいなと思います。	コーディネーターの方があって今年ここまでできた、やっぱり限界はある、いろんな関係各所と結んでくれた、教員だけでやるっていうのも限界、どなたかもおっしゃってましたけど、教員と生徒との間の出来事としてルールメイキング終わってしまう、外部の人が入ることによって生徒と教員だけの出来事で終わらないという結末、	活動の学校内での位置づけ、コーディネーターの介在価値、社会の視点	教師以外の大人との関わりによる視野の広がり（結果）、社会へのまなざしの変化（結果）、外部人材の介入による教師の客観性の獲得（結果）	外部人材の介在により生徒の心理的安全の構築が促される（102と104）
105	聴き手	最後はポジティブな話で終わりたい。お時間許す範囲でそれぞれの先生に伺いたい。 ルールメイキングやってみて生まれたポジティブな変化。ご自身の変化でも良いし、生徒見ての良い変				

		化、学校でも良い。良い変化だなということがあれば。もう１つは、今後に向けての思いというか、こんな風にしたいなということがあれば、お言葉をもらえれば。				
106	K 先生	最初話したみたいに、いろいろサポートあったとは言え、生徒が中心と言ってよいか分からないが、生徒「が変えたい」と言って動いて、一年間、形にできたところは良かったかなと思います。生徒自身もやった感は出てる部分があったので、それがまず大きいと思います。 今後については、自分は３年生の担任もってたんですけど、アンケートとかを全校生徒で取るとき「どうせ私は卒業するから、校則変わっても関係ない」っていう意見をもってたんですけど、そうじゃなく１年２年と居たからこそ、書けること・思うことはいっぱいあるはずだから、そういうことも含めて、T 先生もおっしゃってたと思うんですけど、結局ルールメイキング入ってた生徒が、アンケート取ってても前に立ってやってるのはその生徒だけっていう形になってしまう。	生徒「が変えたい」と言って動いて、形にできたところは良かった、生徒自身もやった感は出てる部分があった、	生徒の成長実感、生徒の主体性の醸成、	生徒の成長、指導への手ごたえ、	生徒自身が成長実感を感じることで主体性が醸成される（106 と 108)
107	K 先生	良い言い方が思いつかないが、「変えたい」というのが先生対生徒みたいな形でもっと議論ができたりとか、もっと「こういう風なんが」っていうのができたらいいのに、生徒側が前に固まった生徒に比重がいってしまったのかなと。もっともっと学校全体で「今年こういうことを変えてやりたいんだ」っていうのがいくつかあると思うんですけど、それを全校生徒にもっていけるようにしたい。それができたら、もっと活発に議論するなりして、良いのかなと。凄く難しいと思うんですけど、H 先生がやってくれると思うんで。 やっぱりまだ生徒自身が他人事みたいになってる。教員もそうだし。生徒もそういうのがあるので、それをもっともっと直していければいいなと思います。				
108	E 先生	良かったところは、プロジェクトに参加した子どもたちは成功体験を一個得れたと思うんですよ。あかんかったことも、失敗したことも、成功したことも、新しく学んだこともいっぱいあったと思うんですけど、そのなかで結果的に最後、本人たちはどうなるかってまだ決まってないですけど、どうなるって知らないですけど、「変わるよ」って発表したときに「やったー」っていう成功体験を得られると思うので、それは良かったなと思うし。 今の１年生が２年生・３年生になって、同じプロジェクトに参加していくにあたって、絶対「やったー」だけじゃなくて、それを行動に移しただけじゃなくて成功体験得られているから、後輩たちが入ってきたときに「こんなことを学べるんだよ」と。新しくメンバーを増やしていくときにも、いろんな話としてできるようになるんちゃうかなって思います。 課題としては、人を集めるのが大変だなと思うし、逆に集まりすぎても大変になっちゃうことも。自分の良いような校則に変えられるから参加しようっていう軽い感じで参加すると本人もしんどいし、周りもしんどくなっちゃうかな。そこのバランスのいい塩梅っていうところを、どんどん人数増やしていくにしても、ちょっと大変なんちゃうかなと思いました。	プロジェクトに参加した子どもたちは成功体験を一個得れた、新しく学んだこともいっぱいあった、後輩たちが入ってきたときに「こんなことを学べるんだよ」、いろんな話としてできるようになる、人を集めるのが大変、	生徒の成長実感、生徒の主体性の醸成、成功体験、今後の活動への期待・不安	生徒の成長実感（結果）、主権者教育の重要性の認知（結果）、主権者意識の醸成（結果）	生徒自身が成長実感を感じることで主体性が醸成される（106 と 108)
109	N 先生	良かったことは、お二方が生徒の話をしてくれてたんで、自分っていうことを見たときに、ある程度重なるところもあるんですけど、学校の体系・構造を見れたなというところは良かったかなと思いますね。意思決定のプ				

		ロセスもそうだけど、先生たちがどうやってそういう価値観になっていくのかっていうところが見えたので、良かったというか面白かったなと思っています。それに合わせて自分を見たときに、僕ここで 10 年目なんですけど、どんどんおもんない人間になっていってるなって思ってるので、なので今年は、「たぶん怒られるやろうな」「これやったら怒られそうやな、色んな人に」ってことをやろうと思っていて。				
110	N 先生	どうしても先生たちっていうか僕らが安牌を踏んじゃうんで、それを踏まない努力をしようかなと思っているんですよね。今回ルールメイキングにしても、・・・（聞き取れず）・・・いろんなイベント、提案するとかもそうだし、色んな生徒の動きを作ってくれた部分があって。サマークリスマスなども。そこに生徒が何かすることも大事だけど、同じように先生とかも学校に面白いことをチャレンジしていくっていうことは必要なんだと思ったので、組織的な構造を見ることもそうだし、あえてそこを外しにいくっていうのは、やったほうがやっぱり良い結果になりそうなんだろうなと思えたことは良かったと思います。				
111	N 先生	課題は、ルールメイキングのプロジェクトとして廻しているので、今回の構想としては「全体として成功した」と思っているんですけど、このサイクルをもう一回廻してもたぶん上手くいかないと思うんですね。カタリバさんの実証事業校から外れるし、同じようにしちゃダメだと思ってる。同じようにすべきことと変化させていくところの分離は必要なので、そこをどういうかたちにしていけば、２～３週目に廻す仕掛けになるのかなということを悩んでいる。僕らが次の課題というかんじ。でもそこは、あまり重く受け止めすぎず。楽しそうっていうか「変なことやってるやつおるよな」っていう異物感を大事にしたいと思います。				
112	T 先生	良かったことは結論から言うと、どうせ無理っていう空気を変える結果になったと思います。僕はこの学校にきて、口は出すんですよ。古い教員もそうなんですけど、生徒もそれなりに文句があるんです。あるんですけど、あまり行動には示さない。「行動で表したらええんちゃうん」って言っても「どうせ無理」っていう。「どうせ」っていう言葉が出てくる。ただ、今回のこの結果を通してそこに風穴を開けられるんかなっていう意味では良かったと振り返っています。	あまり行動には示さない、「どうせ無理」、今回のこの結果を通してそこに風穴を開けられる	自己効力感の醸成	変化への期待、自己効力感の醸成	活動での経験が生徒の自己効力感を醸成する
113	T 先生	今後の課題は、１年間通しての取り組みなので、１年間走り切る、走り切らせるっていうところが難しいかなと。全員が１年間走れたわけでもないので。秋になって新しく入ってきてくれた子らも居るわけで、その中には温度の違う子、ちょっと熱の低い子、冷たい子もいるなという印象をもっていました。その子らも交えての取り組みにしていこうと思うと、全員に同じ熱持たせるのが難しい、課題なのかなと思いました。				
114	A 先生	やって良かったのは、この学校今年２年目だったんですけど、１年目この学校で働いてたときに生徒がいろいろ学校に対する文句をもってたりだとかをすごい感じてて。生徒指導部やったからっていうのもあって、「先生、生徒指導やろ。何々変えてよ。」とかって言われることも多くて、生徒の言わんとすることも分かるけど、こっちの思ってる部分もある部分を、このルールメイキング通して、生徒と話して、お互いの納得するようなかたちで進めていけたのは大きな進歩かなと思いました。ただ、さっきも言ったけど、一部の人がその取り組	生徒と話してお互いの納得するようなかたち、	生徒の主体性の醸成、協働的思考の醸成	生徒の他者視点の獲得による協働的思考の醸成	生徒が他者視点を獲得することで学校・教師との協働を志す

		みを行ったことによって全体も変わっていったという部分があるから、今後どうやって、一部の人間だけにならないようにするかっていうのを考えていくべきかなと思います。				
115	S 先生	僕は良いことばっかりやったと思います。自分にとってもプラスなことがいっぱいあったと思っていて。だから、やるかやらへんかっていうのを考えたら、絶対やる方が良いなって思ってる。嫌っていうか大変なこともいっぱいあったし、泣いてる生徒もいたけど、それもプラスになってるなと思ってて。 これはその子の人生にとって大きいやろと思ったのは、ルールメイキングのどこかのときに言ったんですけど、「物事決めるときに少数派の意見って大事にせなあかんねんな」って言った子が居て。それってすごい大きくて、本来やったら誰か傷つけたりとか、誰かを悲しい思いして、そこの反省から学ぶくらいのことなのに、こんなに楽しい、みんなでワイワイ喋ってて、大学の先生に気づきをもらったりとかして、こんな楽しいなかでこんな重要なこと学べて、「こんな良いことある？」みたいな。それくらい、これからコミュニティの上の立場になった時に、少数派に思いを寄せられる人になっていくんやなって考えると、参加してくれた子はすごい成長したなと思いました。発言を聞いて。だから、生徒にはめちゃめちゃプラスになってると思いました。 今後に向けては、やっぱり色んな教員に参加してほしいという思いが自分自身はすごいあるので、来年度来てくれた先生を誘ったり、新しい人をどう巻き込んでいくかが大事になるかな。そこを頑張りたいなと思いました。	その子の人生にとって大きい、物事決めるときに少数派の意見って大事にせなあかん、参加してくれた子はすごい成長した	生徒の他者へのまなざしの変化、生徒の成長実感、生徒観の変化	教師の指導観の変化、主体性の醸成	活動を通じ生徒は他者へのまなざしの変化を経て他利的な思考をもつ
116	H 先生	難しいっすね。皆さんホンマに言われちゃったんで、ホンマにその通りですって感じなんですけど。良いこともホンマに言ってくれたことなんやと思うし。 教師って生徒が成長する姿とか、楽しくわくわくしてる姿を見るのが大好物やと思うんですよ、本来。ただ、どこかで学力でしか測れないみたいな感じになっちゃって、テストの点数をとって褒めるとか、小テストができて褒めるとか、提出物が出せて褒めるっていうような時代になってるなかで、本来の本質である生徒の心の教育、思考の教育っていう部分の伸びが見えるっていうのは、ルールメイキングの特徴なのかなって思って。ルールメイキングを通して、対話の大切さで、色々なバリエーションが見えたことは僕らにとってすごく良かった。	本来の本質である生徒の心の教育思考の教育っていう部分の伸びが見える、ルールメイキングの特徴、	生徒の成長、言語化を促す活動	生徒の成長実感、対話を通じた活動	対話を通じて言語化を促す活動の特徴が生徒の変化を促す
117	H 先生	でもホンマに良かったと思えるのは、あと２・３年後なんやろなと。この１年で見えたことだけじゃなくて、２・３年後に「あのとき良かったよな」「あのとき、ああいう風に言われたことが染み込んでる」みたいな。そういう感じやなと思っていますけど。 あとは、自分たち先生を見直すきっかけにもなるやろうし。よく言いますけど、対話をすることによって校則を変えるのが最後じゃないって言うじゃないですか。ホンマにその通りやなと思うけど、でも実際校則を変えないと生徒の成長にならへんと思ってしまうから、もし６項目なかったら生徒らどうなってたんやろって思うと、怖いなって思う部分も実はあるなと思っています。				

118	H 先生	今後のことで言うと、中長期的な展望を喋ってしまいますが、僕はマジで総合型選抜とかあるじゃないですか、自分の想いを語るとか、そういう部分が増えてきているので。 そういう部分に使えるような、自分自身がどんな人間なのかちゃんと喋れる、こういう活動してきたんやってちゃんと喋れる人間を作っていけるところが必要だし、社会に出てから「ああ言えばこう言う」じゃなくて、対話ができる、納得解を見つけるっていう手段をもっている人が多ければ多いほど、チームとしては成功すると思っている。				
119	H 先生	それに加えて、このルールメイキングは、公立の中学校や私立中学校からやっているところからやっているところもあるし、高校からやってるところもあるので。今回、僕ら【地域名】やったら、【他の参加校①】や【他の参加校②】でもやってるので、中学でルールメイキングしてた子らが、高校で X 校に来てルールメイキングしたら、これ最強説やなと思っているんで。進路の一環として、そういう流れができたらすごいいいなって思っているんで。				
120	H 先生	高校で進路先「国公立何名行きました」を大きく出すよりかは、二番手の学校に 20 人、30 人行きましたっていう方が面白いんちゃうかなと思ってて。「国公立 1 名行きました」、「数名行きました」よりかは「【地域の難関私立大学郡】に 20 名行きました」のほうがおもろいなと思うので。そういう風な、自分たちの活動してきたことである程度の大学が認めてくれるような時代になればいいなあと思ってて、それを僕らが応援できる環境を作ればいいなあと思っています。				
121	聴き手	ありがとうございました。				
ストーリー・ライン		X 校では複数の教師が活動に参加した。活動に参加した生徒の変容として自己効力感の醸成、主体性の醸成と他者視点の獲得、協働意識のめばえが挙げられていた。それらが醸成された要因として、教師の関わりの変化を挙げている。教師主導の場づくりを行うことが生徒の心理的安全の構築を促し、主体性を引き出し、教師の役割が活動の主導から見守りへ移行することで、生徒の主体性が促されたと感じている。教師は意識して、生徒への関わりを垂直的な関係から水平的な関係での関わりへと変化させた。教師は、生徒が活動を安心して進めるためには、教師の関わりが重要であったと考えている。教師が水平的な関係性で対話的に接することが生徒の心理的安全の構築を促し、外部人材の介在により教師との関係性の水平化が促されることで生徒は批判的な内容を含め意見をだしやすくなり、教師が参加者として参加することで生徒から教師への援助要請をしやすくした。こうした教師の関わりが活動での生徒の主体性の醸成を促し、生徒は教師の声掛けにより批判的な意見と他者の価値観への理解を深め、 生徒は他者視点を獲得し学校・教師との協働を志したと考えている。同時に外部人材の介在と活動ルールも生徒の成長にとって重要であったと語っている。外部人材の介在が生徒の他者視点の獲得に寄与し、活動のルールと趣旨が明確に示されることが生徒の発言への不安を軽減させ積極的な参加を促した。特に、外部人材との関わりと対話を通じた活動が生徒の視野を広げ、異なる意見をもつ関係者に自分の意見が認められる経験が生徒の自己効力感を醸成した。こうした変化を生徒自身が認知し、生徒自身が成長を感じることで主体性が醸成された。				
理論記述		R-TS1 教師が水平的な関係性で対話的に接することが生徒の心理的安全の構築を促す R-TS2 異なる意見をもつ関係者に自分の意見が認められる経験が生徒の自己効力感を醸成する R-TS3 教師主導の場づくりを行うことが生徒の心理的安全の構築を促し、主体性を引き出す R-TS4 活動のルールと趣旨が明確に示されることが生徒の発言への不安を軽減させ積極的な参加を促す R-TS5 教師の役割が活動の主導から見守りへ移行することで、生徒の主体性が促される R-TS6 外部人材の介在により教師との関係性の水平化が促されることで生徒は批判的な内容を含め意見をだしやすくなる R-TS7 外部人材の介在が生徒の他者視点の獲得に寄与する R-TS8 生徒は教師の声掛けにより批判的な意見・他者の価値観への理解を深める R-TS9 生徒は他者視点を獲得し学校・教師との協働を志す				

	R-TS10 生徒自身が成長を感じることで主体性が醸成される R-TS11 教師の関わりが活動での生徒の主体性の醸成を促す R-TS12 教師が参加者として参加することで生徒から教師への援助要請をしやすくする R-TS13 外部人材との関わりと対話を通じた活動が生徒の視野を広げる

3）教師 SCAT 分析表 TT カテゴリー教師自身の変容：O（W 校）,P（Y 校）,Q（Y 校）,R（X 校）

4.3.4 項で記述した TT カテゴリー教師自身の変容の分析過程である SCAT 分析表を以下に示す。

W 校 O-TT　SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手	1 年間の活動を振り返っての感想について教えてください				
2	K 先生	感想ということなんですが、ちょっといろいろスタートが遅れてしまったこともあっあたので、なかなかうまいことカタリバさんの意図を汲めないところもあった。本校のできるだけのことを 1 年間進めてきたかなと思います。一番は、子供たちに自分のことを自分たちでするようにって言っていたので、【コーディネーター氏名】にも協力してもらって、（子供たちが）こんなに動けるんだなっていうのが感想かなと思います。（これまでは）ある程度はレールを引きつつ、最後いいところは子供たちのほうでっていうのをやってきた節があって。もう、ルールメイキングは、できるだけ客観的な立場で、あのあんまり、中にはいるけど、中には入りすぎないようにっていう感じのポジションをとっていたので、まぁ、それでも最後の提案まで、まぁ外部人材さんにも協力いただきながら、もっていくところができているってところは、まぁ本当にこの 1 年間彼らの成長を見るとよかったなと思っているんですけど。	コーディネーターさんにも協力してもらって、（子供たちが）こんなに動けるんだな、ある程度はレールを引きつつ、中には入りすぎないように、最後いいところは子供たちのほうでって、成長をみるとよかったな	見守り、外部人材の支援、生徒の成長を実感する、足場架け、主体性の獲得	生徒の主体性の醸成（結果）、外部人材の介在、教師の見守り、生徒の成長（結果）、教師による足場架け	教師は外部人材と協力し生徒自身が主体的に課題達成をしたと感じられるように課題解決の足場架けをする
3	聴き手	先生のかかわり方はどのようにされていましたか？				
4	K 先生	私のかかわり方は、主にオープンドアをするってなったときに先生方への連絡であったりとか。実は__（ルールメイキングの）会議を進める時も、いろんな仕事の関係で私がいない時もあったりしたんです。その時は生徒のみもしくはコーディネーターさんにお願いする形で進めていて、その時は報告聞いて、次の時にはこういうこと考えたほうがいいよねっていうのを一緒に整理したりとか。あの、まぁ、振り返りの立場でかかわったかなという気がします。				
5	N 先生	えーっといくつかあるんですけど、K 先生が今言われたことと被ることもあると思うんですけど、自分自身のことでいうと、去年 1 年間この PJ がスタートして反省の意味で言うと、なかなか時間を割いて関わっていくことが難しかったと思っています。関われなかったなと思っている部分もあると思うんですけど、逆に言うと、どこまで関わるのがいいのかっていうのもある。今回テーマが校則というのもあって。あのまぁ生徒指導部という部署をもっていて、こう、本校の生徒の特性というか、ひょっとしたらどこの学校も同じかもしれないんですけ	どこまで関わるのがいいのか、私が何かこうだなって言うことがそうなってしまって、関わり方が自	決定権をもつ教師の立場、葛藤、外部人材の介在のない生徒と教師	教師の個人格化への葛藤（結果）、生徒と教師の垂直的な関係	教師は対話を通じた活動方針や生徒との水平的な関係に戸惑いをもつ

		ど、私が何かこうだなって言うことがそうなってしまって、違った展開というのがあまり望めないなというのが私の中にあって、それだったら、この PJ をやっていく意味があまりないのかなっていうのがあって、関わり方が自分の中で分からなかったというのが、私自身の課題だっていうことを思っていました。一度生徒会長が私のところにインタビューに来たことがあって。その時も、どこまでのことを話をしてやればいいのかっていうのが想像がつかなかったんですね。なので、それはまず私じゃなくて、違う生徒指導部の教員にインタビューしてくれへんかと言うたことがあって。それが正しい選択だったのかいまだにちょっとわからないところがあって。そういうところを感じました。	分の中で分からなかった、	のみでのインタビュー		
6	N 先生	だからといって、この PJ をやってきたことが負担だったかというと全然そんなことはなくて、本当に新しい視点で勉強さしてもらえたってことは感謝したいなって。カタリバさんにも、【コーディネーター氏名】さんにも。いろんなことを考えさせてもらえたし、今あるべき学校の姿みたいなものも、今まで考えなかったこと。校則って守るのが当たり前で、守らせるのが、私達の仕事で、守っていない子をみたら、まぁ大きな声で注意してっていうのが仕事だって思っている部分があったので。それを根本から変えていくってことを、それも生徒主導ですよね。教員ではなく、生徒主導で変えていくっていうところが、私の中では、２０何年間の教員生活では考えられなかったことなので、こういう PJ を少しでもさしていただけたっていうのは、ありがたい。それと、もういっこ、K 先生からオープンドアの話があったと思うんですけど、今回いくつかの校則について生徒から提案をさせているんです。その話を生徒にプレゼンさしていく中で、生徒ってそういうことを考えていたんだとか、そういう風になってほしいと思っていたんだってことが、すごく伝わってくる場面があって、よくよく考えてみると、さっきみたいな話で、生活指導をしてきた教員なので、そんなことに耳を傾けてやることもなかったし、本当に生徒のこうなりたいっていう気持ちがよく伝わってくる。	①大きな声で注意して、生徒ってそういうことを考えていた、そういう風になってほしいと思っていた、すごく伝わってくる場面、そんなことに耳を傾けてやることもなかった、本当に生徒のこうなりたいっていう気持ち ②今まで考えなかったこと、根本から変えていくってことを、生徒主導で変えていく、２０何年間の教員生活では考えられなかった、	①生徒観の変化、生徒と教師の対話　生徒の主体性、 ②これまでの指導経験、伝統的規定概念の見直し、生徒主導、	①生徒の主体性、生徒観の変化（結果）、②生徒主導での伝統的規定概念の見直し、教師の不安	①消極的な生徒観が生徒の主体的な行動により生徒観がポジティブに変わる、②伝統的規定概念の見直しを生徒が主導する姿から、教師は生徒の主体性を尊重するようになる（６と７）
7	N 先生	逆に、先生たちの立場からはこうなんだよっていうことも投げかけてやるみたいなやり取りがちょっとこう本音でできたっていうのがあって。生徒理解じゃないんですけど、そういうところが私はすごく勉強になったなと思っていて。まぁそもそもこの取り組みをやってみたいなと思ったきっかけが、日本のその学生っているのが海外のその学生に比べて自分の手で社会をどうかできるって思っている学生がものすごく少ないっていうデータがあって。去年かなんかに参加した講演かなんかで、ちょっと前にこう、東京の麹町中学校ですかね。クドウ先生ですかね。日本とか韓国、韓国だったかな。ものすごく、自分の手で社会をよりよくできるみたいなことを考えている人はすごく少ない。欧米の子は、そんなことない。自分の意見もっているし、言えるしっていうの	生徒理解、私はすごく勉強になった、自分の手で社会をよりよくできるみたいなことを考えている人はすごく少ない、欧米の子は、そん	生徒主導の伝統的規定概念の見直し、社会を自分達の手で変える、育成したい生徒の姿、	生徒主導の伝統的規定概念見直し、育成したい生徒像、社会参加、	伝統的規定概念の見直しを生徒が主導する姿から、教師は生徒の主体性を尊重するようになる（６と７）

		を見たときに、生徒にとって身近な校則というルールであって、そういうものを変えていけるってことからそういうものの延長線上に社会ってものが考えさせられんかなって思ったことがスタートだったと思うので。まぁそういう意味で言うと私自身が関われていなかったという反省はありますけど、すごく学校としてはいろんなこと考えて教員が私以外にも折ったかなと思います。	なことない。自分の意見もっているし、生徒にとって身近な校則というルールであって、そういうものを変えていけるってことからそういうものの延長線上に社会ってものが考えさせられんか、すごく学校としてはいろんなこと考えた教員が私以外にもおった、			
8	聴き手	N 先生の思われる、今、あるべき学校の姿の印象は？				
9	N 先生	私なんて、古い考え方の人間なんで、例えば、髪型にしても、中学生らしい、学生らしい髪型じゃないといけないとか。なんていうんですかね、昭和ですよね、はっきり言って。こうあるべき学校の姿、生徒の姿みたいなものがこびりついたものがあるんですよね。だけど、今やっぱり、時代がそうじゃないんだと思っていて。何が正しくて、何が間違っているのかってことなんて、簡単には、結論が出せないような時代になってきているところがあると思うんです。まぁそのあたりですかね。なので、その価値観みたいな、W 中学校高校がもつべき価値観みたいなものが、いっぺん根底から教員も考えてみていいのかな、そういうきっかけになったのかな、なればいいなと感じですね。だから、うちなんか中高一貫校で、こんなこと言ったら、あれですけど、教員も転勤もないし、ずっと同じ環境で同じ人間関係の中で仕事しているわけですよ。だから、いろんな勉強したりとか、いろな風を呼び込むみたいなことをしないと、なんも変わっていかない学校なんですよね。そういう意味では、変われるきっかけになったのかなっていう風に思ったりします。				
10	聴き手	各先生方の役割や他の先生の受け止めはいかがでしたか？				
11	K 先生	特にこういう分担でとかはなく、生徒相談役・伴走的な役割は私で、N 先生は、生徒部長でもあるので少し離れたところから、意見をいただくという距離間があったと思う。オープンドアに参加してくださった先生の反応が割と、良かった。「ここまで校則について話したことなかったな」「いい時間だった」という声があって。ここまでは、生徒発信で校則を変えることの発想もなかった。				
12	聴き手	生徒部会での発信について、先生がお感じになったことや、他の先生の反応等はいかがでしたか？				

13	K 先生	教員としては気になる部分もたくさんあるんですけど、まぁ（生徒部会の教員からは）よう準備しとるな、がんばっとるなっていう声をかけていた感じ。よかったなと思う	まぁ（生徒部会の教員からは）よう準備しとるな、がんばっとるなっていう声	他の教師からの声がけ、賞賛	他の教師からの活動への関心・声掛け、教師の自己効力感	生徒の成長を認める他の教師からの声掛け・賞賛が教師の自己効力感を高める
14	N 先生	校長がこの PJ に関心をもってくれていて、常に気にかけてくれているんですよ。校長が気に掛ける理由はいろいろあるんですけど、ひとつは、あのまぁ、うちってちょっと古い体質のところがあるので、まぁこの PJ をやるって言った時もかなり反対だったんです。職員会議で。で、まぁ今度 5 月の職員会議で生徒会の子がプレゼンするんですけど、そういうところで、うまくいくかどうかというのがすごく校長が気にかけてくれていて、実はその生徒指導部の前で生徒がプレゼンした時も、実は校長は出る予定だったんですよ。校長が日にちを間違えていて、出れんかったんですけど、それぐらい気にかけてくれている。校長は社会科の教員なんですけど、まぁずっと言い続けるのが、義務と権利の話なんですよね。結局こんだけ校則変えたい、こうしたいといった時に、どうやって、それを守らせるんだということをきちっと教員の前でも説明をさせないと、あのー絶対うまくいかないよっていうアドバイスをずっと下さっていて、それを K 先生も生徒会の子に伝える中で、自分たちのこんな風に変えたいという主張の裏側に、こんな風に進めたいってことも抱き合わせて言わせるようにしていて。	校長がこの PJ に関心、常に気にかけてくれている、うまくいくかどうか	管理職の支援、活動への関心	管理職の支援、教師の活動への後押し	管理職の支援が教師の活動を後押しする
15	N 先生	ただ、さっき K 先生も言われていたけど、やっぱり表現のところが乏しいので、伝わりきっていないところがあるんですよね。教員に。これじゃあ上手いかんじゃろが。って、でも、よくよく話を聞くと、あ、そんなことまで考えているんだ。でも、それをちゃんと表現することをしないといけないよねっていうこともあったりして。言葉として説明するときに、携帯電話自由にするって書いていたら、どんな時も自由なんかって受け取れるんだけど、実はそうではないみたいな。なので、言葉にして、上手く相手に伝えられる様な表現の仕方、表現力みたいなものも話をしていて。まぁ校長が結構熱心です。				
16	聴き手	コアの先生以外の巻き込みについてどのように感じておられますか？				
17	K 先生	オープンドアには、N 先生から 10 名程度の生徒指導部の先生には参加を要請してくださったので、当日、教頭先生や他の若手も参加があり、10 数名が参加してくれたと思う。職員室の中でもオープンドア参加した先生は、その後の進捗について声をかけてくれるような状態にはなったので、よかったと思う。ただ、オープンドアに参加していない先生は、そういう話があったなという程度の認識しかない。この活動を通じて対話の重要性等が教員の間で活発に議論されたりという段階にはないが、なんとなく、意識には変化があったようには思う。				
18	聴き手	次にコア生徒の成長、全校の生徒への影響についてお伺いさせてください。				
19	K 先生	「生徒会じゃない子の認識は、生徒会長が、毎回全校集会とか、放送の場で話をするたびに、なんか、言ってたきがするけど、やっていたんだっている感じで本当にもうゼロリセットという感じが強いんです。アンケ				

		ートもオープンドアもゼロリセットで、そのあと冬先ぐらいに、今こんなことやっていますの話をし、４月に画面越しですけど、ルールってものについて考えてみましょう。みんなで。とかもやってみるんですけど、まぁ生徒もへーってなっている感じがあって、そこは反省だと思います。コアメンバーでいうと、生徒会長が、対先生、対生徒に向けて、代表として話をしてくれる分、成長が大きかったなって。一番実感したのが、（生徒会長の）学年の主任から、生徒会の子が１年間でこんな成長するって思わんかったっていうて下さったことがあって。やっぱり生徒会長していると、何かしら、成長はしていると思うんです。どの代についても。でも始まりの段階と、この４月の段階で、私の目から見ても結構、物事の考え方とかしっかりしてきたかなっていうのはあります。まぁ、それが、生徒会とか集会とか、みんなの前で発揮されんところがまだまだ物足りんところなんですけど、１対１で話しているところは、もう別人かなというくらいです。				
20	N 先生	本格的にかかわった生徒は大きく成長できたと思う。全校に広がったときに、まぁ、当事者意識には至っていない。なんか、カバンとか靴が変わるんだろう見たいな感じになっている。まぁコロナで活動が制限されたという部分があるけど、保護者を巻き込んでとか地域の人を巻き込んでということができなかったと思っていて。そういうこともできていれば、教員もそうだし、生徒ももっと違ったこともあったのかなと思う。コーディネーターさんすごい何回も、学校に来てくださるって言ってくださったんです。コロナの状況もあって他所から来ていただくのは難しいという判断だった。そういう状況でなければ、もっとたくさん来ていただいて、生徒にメッセージ投げかけてもらったりとか、教員に対してももっと話をしてもらうということがあれば、もっと違ったことがあったかもしれない				
21	聴き手	まだ生徒会の提案が終わっていないが、全校生徒は生徒会の校則変更の提案が実現したら、あ、変わるんだ！というような意識になりそうな感触はあるか？				
22	K 先生	動いた結果変わったというものがあれば、そういう意識になるかなと思うんですけど、いかんせんこの１年間で全校を巻き込んでという議論はできていなかったので。それをもしするんだったらもう１年間走った時だったと思っています。生徒会以外の生徒がそういう風に感じるのは、もっといろいろ仕掛けを考えないといけないなと思っています。思いつくのは、代議委員会っていうのがあってクラスの代表が暮らすで議論するっていうのくらいしか思いつかないんですけど、そうすると、各クラスの先生に生徒会や生徒部会から相談をすることも必要になってくる				
23	聴き手	この PJ の進め方でよかったなと思う点を教えていただけますか。				
24	K 先生	やっぱり１番は教員じゃない立場の人にかかわってもらったこと。【コーディネーター氏名】さんですけど。よかったなと思います。私たちが話をすると、どうしても先生の立場からは出られないんですよ。まぁえっと学校の先生だから、校則ってものがあるからっていうのが、生徒の意識の中でもくっついて来たりするので、やっぱりコーディネーターの方がいてくださったからこそ、やっぱ、そういうもんじゃないよっていうのを言っていただいたり、あの、まぁ同意もしてもらえれば、まぁ否定じゃないですけど、それはちょっと違うよっていうのを言ってもら	どうしても先生の立場からは出られない、どうしても自分たち（教員の）中では指導、そこでコ	外部人材の介在、指導者と生徒の関係、	外部人材の介在が水平的な関係の構築、生徒と教師の水平的な関係、	外部人材の介在が教師と生徒の水平的な関係を後押しする

		うのが非常に大きくなったなっていのがあって。どうしても自分達（教員の）中では、指導っていうのが入ってきてしまうことがあったので、そこでコーディネーターの人に入ってもらえるのはよかったなって思います。そこはとても助かりました。	ーディネーターの人に入ってもらえるのはよかった			
25	聴き手	もともと W 中高では外部人材の導入はよくされていたんでしょうか？				
26	K 先生	もともと W 中高では、探求学習の中で、よく外部の方に来ていただいたりもあるっていうのと、数年前にも探求始める前の総合の時間でもちょっと外部人材の方にアドバイスもらったりしながらっていうのはやるのはあったかなと思います。ただ、生徒にしっかり関わっていただいて、話進めたのってあんまりないかなと思います。N 先生どうですか？				
27	N 先生	うちの学校の文化として、よそからのものを受け付けないっていうことはあんまりないかなと思っていて、探求学習もいろんなところにかかわっていただいてやっているし。ただ、【コーディネーター氏名】さんがいない本校でのルールメイキングは考えられなかったなと。あの、生徒達が成長できたという話がさっきあったが、それはもうコーディネーターさんによるものが非常に大きいんですよね。じゃあ【コーディネーター氏名】さんが、なんていうんでしょうね。ルールって学校の基準作りなんですけど、そのルール作りをコーディネートする人が、ものすごいこう、常識はずれな基準をもっ得ている人だったら、すごく困ると思うんですけど、すごい全うなラインを持たれている人で、教員との打ち合わせの中でも、私たちの意図をよくくみ取ってくれるというか、そういう風にもっていきたいんだろうなっていうのをくみ取っていてくれる人だったんだなと思うんです。【コーディネーター氏名】さんが本校の卒業生で会ったっていうこともあるかもしれない。参加されるかどうかずいぶん悩まれたっておっしゃっていたが、【コーディネーター氏名】さん自身が今でもうちにある校則を作ったみたいな、うちの学校って最終下校時刻が早いんですけど、それをバスケットされとったと思うんですけど、あの時分が発起人になって、校則変えたみたいなこともあったりして、【コーディネーター氏名】さん自身がこう、それまでの人生で得てきたことみたいなのがこのＰＪにすごく役立っているっていうのが、すごくありがたいところですね	コーディネーターさんによるものが非常に大きい、すごい全うなライン、私たちの意図をよくくみ取って	外部人材の教員への支援、外部人材への信頼	外部人材への信頼・伴走	外部人材への信頼・伴走が教師の主体的な参加を促す
28	聴き手	コーディネーター派遣のイメージや、期待していた役割はどのようなものがありましたか？				
29	N 先生	最初が●●さん【コーディネーター氏名】だったので、ほかの人だった時を考えてたことはないが、今考えてみると、ちょっとゾッとする。ゾッとするというと言葉がおかしいですが、たぶんここまで進んでなかったと思いますね。K 先生どうかわからんですけど。				
30	K 先生	そうですね。私も、本当にいい立場だったんですよね。卒業生って。よく知ってくれているし、先生方も。今までのなんというか、古い学校の感じも知ってくれているので。他の方だったらどうなっていたんか。なんか想像がつかないですね。				
31	N 先生	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、ずばっ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、ズバッと指摘してくれる。要は社会の視点ですよね。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。まぁでも【コーディネーター氏名】さんでもやりにくかったかもしれない。逆に、いろんな意味で				
32	聴き手	コーディネーターの生徒や PJ への影響をお伺いしました。【コーディネーター氏名】さんから先生が受けた影響は何かありますか？				
33	K 先生	そうですね。全うしきれなかったが、プロジェクトを進める時の考え方いうんですかね、進め方はすごく勉強になったなと思います。学校でも企画はやっていて、生徒会でもいろいろやってはいるんですけど、なんていうんですかね、すごく今までやってこなかったことの様な、やり方というか、上手く言葉に表せないんですけど、勉強になったと思います。				
34	N 先生	K 先生いわれていることはすごくわかって、私今までスラックってアプリ知らなかったんです。あれもそうだし、あの中に、【コーディネーター氏名】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。	新しい言葉がいっぱい、物事を進める、こういう手順でやっていくんだ、すごく新鮮、教員でないとこ、いい勉強になった	社会人の業務スキル、教師以外の業務経験、新たな知見	外部人材との協働、知見を得る、社会人の業務スキル	教師は外部人材との協働から社会人の業務スキルの知見を得る
ストーリー・ライン		W 校では、2 名の教師が中心的に関わった。活動を通じて生徒が自己効力感の醸成をすることを期待していた。2 名の教師のうち 1 名は 20 年以上の同校での勤務経験をもつベテラン教師で生徒指導部長でもあった。このため活動当初、ベテラン教師は対話を通じた活動方針と生徒との水平的な関係に戸惑いをもっていたが、協働する外部人材への信頼・伴走が教師の主体的な参加を促し、管理職の支援もベテラン教師の活動を後押しした。外部人材の介在が教師と生徒の水平的な関係づくりを後押しし、生徒と水平的な関係の中で教師の本音を交えた対話をしたとことで、伝統的規定概念の見直しを生徒が主導する姿をみて、教師は社会参加する生徒を育成することを志す。生徒の主体的な行動が生徒は消極的であるという生徒観を、生徒は積極的であるというものへと変化させる。もう 1 名の中堅教師は生徒の活動に参加者としてより積極的に参加しており、教師は外部人材と協力し生徒自身が主体的に課題達成をしたと感じられるように課題解決の足場架けをした。学校内には伝統的規定概念の見直しを生徒主体で行うことの教師の不安からの活動への反対意見もあったが、生徒が活動を主体的に進める姿をみて、他の教師からの活動での生徒の成長を認める声掛け・賞賛が教師の自己効力感を高めたことで、2 名の教師は活動での生徒の成長をより深く実感した。				
理論記述		O-TT1 協働する外部人材への信頼・伴走が教師の主体的な参加を促す O-TT2 外部人材の介在が教師と生徒の水平的な関係づくりを後押しする O-TT3 伝統的規定概念の見直しを生徒が主導する姿をみて、教師は社会参加する生徒を育成することを志す O-TT4 生徒の主体的な行動が生徒は消極的であるという生徒観を、生徒は積極的であるというものへと変化させる O-TT5 教師は外部人材と協力し生徒自身が主体的に課題達成をしたと感じられるように課題解決の足場架けをする O-TT6 生徒の成長を認める他の教師からの声掛け・賞賛が教師の自己効力感を高める				

Y 校 P-TT　SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手A	一年間このルールメイキングの活動に関わってきて、自分自身にどういう変化があったのか、もし何か変化があったなって思うことがあったら教えて頂きたいと思います。				
2	S 先生	私からお願いします、S です。よろしくお願いします。自身の変化ですよね。えっとまあ校則ということで。学校がある意味として、やっぱり社会で通用する人間を育てていくっていうのが私の中にあったんですけど、なので学校から社会のことについて考えて、まあ日本について考えて。でもまあ結局日本も狭い世の中で、世界にはまたいろんなルールがあると思うので、世界へと目が向いたというか。なんだろうな。いろんな知識を取り入れたいなっていうのは思いました。日本では当たり前でも、世界では非常識だったり、まあその逆も然りですので。そうですね、視野が広くなったというか。ただその一方で、【地域名】っていう地域の特徴についてもう少し考えなきゃいけないのかなって思いました。というのは、長野県でしたっけ、私服率が高いのが。制服じゃなくて私服率が高いのがあったと思うんですけど。そういう地域性も見ていかないと、この Y 高校にとってベストとは言わないまでもよりベターな校則っていうのは作っていけないのかなと。遠く離れた【地域名】のほうの学校で上手くいった事例があったと言っても、この Y 高校でそれがそのまま当てはまるとは限らないので。商業の街なので【地域名】って。だからそういう気質が市民の中に結構あるのかなあっていう話は、いろんな先生方ともしてますので。そうですね、まあそれも考慮して校則につなげていければなあっていうのも少し考えたところですね。				
3	S 先生	あとはそうですね、まあ個性とか多様化とか自由主義とか、なんか色々言われますけど、ちょっとそこだけ切り取って考えている傾向が、今まあそういう方が多いのかなっていう気はしてます。自由って言ってとことんやっちゃうと、世の中変わらないと思うので。だからどっかで折り合いつけないといけないと思うんですよね。個人の自由を認めるところと、全体に合わせるところ。高校生全員を納得させるような校則っていうのは多分できないと思うんですよ。でもうん、まあいいところでこう折り合いをつけられるような。それがやっぱり日本民主主義のやり方でもあると思うので、全員が納得しているわけではないですが、よりベターな良いものを考えていくっていうのがあるので。そんなことも考えながらやってます。私自身は、この校則をどうしたいこうしたいとか、何がなんでもこれを変えたいっていうのは正直そんなになくてですね。多分さっき言ったような、みんなの考えを集約してよりベターなものを作っていければいいのかなっていう。Y 校にしっかりマッチした校則をできればいいのかなと。まとまりきれてないところもあるんですけどとりあえず一旦はこんなところです。	①学校がある意味として、やっぱり社会で通用する人間を育てていく、なので学校から社会のことについて考えて、まあ日本について考えて。でもまあ結局日本も狭い世の中で、世界にはまたいろんなルールがあると思うので、世界へと目が向いた、いろんな知識を	①視野の広がり、グローバルな視野、②地域性	①グローバルな視野　②地域性の考慮、	①教師は活動を通じて視野が広がり、グローバルな視野をもつ ②教師は一般教師の潜在的な反対を受け、事例導入の際に地域・学校特性を考慮するようになる

			取り入れたいなっていうのは思いました、日本では当たり前でも、世界では非常識だったり、視野が広くなったというか。②そういう地域性も見ていかないと、地域の特徴についてもう少し考えなきゃいけないのかなって思いました、この高校にとってベストとは言わないまでもよりベターな校則っていうのは作っていけない、この高校でそれがそのまま当てはまるとは限らない、いろんな先生方ともしてます			
4	聴き手A	ありがとうございます。もともとはあの、今お話しされていたところだと、そんなに校則に対して先生自身があまり不満だったり疑問っていうのをそんなにお持ちじゃなかったということでしょうか。				
5	S先生	いや、不満疑問はありますけど、ただそれってもしかしたら私一人しか思ってないかもしれないし。私が変えたいからって変えてしまうのは、それは単なる独裁政権ですので。こう民主的に、うんと何だろうな。みんなの力でやっていくっていうのを生徒にも経験してもらって、その後の政治参加とかそういうのに少しでも興味をもって社会に貢献できる大人になってもらえればなあという感じですね。				
6	聴き手A	ありがとうございます。O先生は如何でしょうか。				
7	O先生	何を言えばいいのかなってずっと思ってたんですけど。自分自身も、まあもうご存知かと思いますが、ちょっとなかなか活動自体にも行けていない状態ではあったので、そういうところはあるんですけど、私自身の心境				

		の変化っていうご質問にお答えすると、こんなに大変なことになるとは思わなかったっていうのが正直なところで。私自身はほかの先生方と比べて教員経験が少ないんですけれども、校則なんてすぐ変えればいいのにって思ってて。不平不満が生徒から、大多数から出ている、なおかつ教員自身もちょっと校則が厳しいよねっていう教員が結構いるっていうところから、まあ僕の印象ではですけど、っていうところからの出発点だったんで、まあすぐ変わるだろうなって思ってたんですけど、全然あの、難しくって。それってこう、結局、いろんな人の思いがあったりするからなんだろうなっていうのがあって。自分自身の心境の変化っていうとまあそういうようなところがありましたね。すごく、大変なんだなっていう。すみません浅いんですけど、そういう所がありましたね。僕としては、さっきの S 先生の話じゃないんですけど、僕としても正直全くこだわりがないんですよ、校則に関して。なんならもう何もなくていいのになと思ってるぐらいで。あんまりほかの先生方いらっしゃるんで言いづらいんですけど、僕いらないんですよ。面倒くさいんですよ僕自身も。という感覚だったんで、うん。良い言い方すると、それが教育現場の難しさなんだなと思ってます。民間民間の会社だと、結局営利企業なんで売れるか売れないかじゃないですか。だからこう、お客さんにものを売るためにこういう身だしなみするか、とかって考えていくと思うんですけど。なんか学校現場ってそうじゃないじゃないですか。そうするとこう、生徒も先生もいろんな理想があって、それを一つにできない部分があるんだなあって。難しいなあっていう、そんな浅い心境の変化です。				
8	聴き手 A	ありがとうございます。S 先生も含めてなんですけど、 その難しさというのが、一年間の活動の中で特にこれをやってる時に感じたなという時や瞬間とかってありましたか。この活動やってる時期は、特に難しさを感じたなとか。				
9	S 先生	この質問に正対しているかわからないですが、さっきちょっと思い出したんですけど。K 先生（ベテラン教師）がよく学校化社会っていうフレーズを使うんですけど、私最初に言ったように、社会で通用するために学校があると思ってるんですけど、でもそもそもこの社会自体が間違っていること多いよなって言うのが、色々本とか読んでいるうちにだんだんそう感じるようになってきて。今まで私が考えてた社会のための学校というのが崩れるわけですよ。なので、そうですね、ちょっと進むべき方向が、ちょっとぼやけたりとか、まだちょっとはっきりとこの方向っていうのが私もわからないまま、ちょっといろんな勉強したりとかしてる感じです。逆にそこが固まってしまえば、生徒とのやり取りにしろ外部とのやり取りにしろ、ビシッと筋が通ってくると思うんですけど。そこの部分がちょっと今、何とも言えない状態なので。これが今そうですね、一番苦労というか、そんな感じです。				
10	O 先生	おそらく S 先生と一緒だと思うんですけど、難しかった部分っていうことだと、バラバラなんで皆さんが。生徒じゃなくて大人が。何をしたいんだろうなあっていうのが。何をしたいんだろうなというか、これをしたいっていうのがきっといっぱいあるんだと思うんです。それは決して、一人一人の意見はとても大切な意見なんで、だからこそ難しいなあっていうのがあります。要は、なんかこう一つの目標というか、これを目指すっていうのがあ				

		るのかないのかで、あるとしたら共有されてるのか、みんなが納得しているのか。とかなんかそういうところですかね。難しいなと思いました。				
11	聴き手B	今のその難しさっていうところに関連してなんですけれども。やはり教育実践をする中で、目標とか、こういうところを目指したいなというところが見えないと、なかなかその難しさもあるのかなと思うんですけれど。その中でも先生方ずっと、プロジェクトを通して生徒さんに関わってこられたと思うんですけど、その関わりのあり方とかが、今おっしゃった変化に応じて何か変わったことがあったのか、それとも生徒への関わりというところでは、別の理念というかそういうものがあったのか。生徒さんとの関わりというところではどういうことを意識されていたのか、変化があったのかということをお聞きしたいなと思います。				
12	S先生	関わり方については、さきほどの一番最初の答えの中にもあったんですけど、私がこうしたいっていうのが特にないので、こっちの方にもって行きたいとかっていうことはなくてですね。それよりは活動の質を高めたいなあと思ったので。学年も科も違う生徒たちが集まってるんで、とにかく最初堅苦しくて。全然話が進まないようなところだったので、最初の方はもうとにかく雰囲気作り。話しやすい雰囲気作りしか考えてなかったですね。何を話してくれても結構だから、とにかく気兼ねなく意見を言い合えるような集団になってほしいなあというふうに思っていました。ある程度その壁が無くなってきたら、もう私のやることって無いなあっていう感じで。あまり多く言いすぎない。生徒主体っていうのも一つの狙いですので。そうですね、私の考えを押し付けるっていうのはまた違うので、考えが深まるような質問をやろうとはしてますけど、できてるかどうかまた別なんですけど、そんなことも考えています。なかなかうちの生徒って自信もって活動していることって少ないと思うんですよね。なので、今日はこういうところが成長したよねとか、こういうとこ進んだよねとか、成果のフィードバックっていうのは少し気にしているところですね。 担任もやってますけど、うちのクラス二名ほど委員会にいるんですけど、その子達と特に、4月に比べてこんなになったよなとか、この前活動こういうことがわかったよねとか。自分のプラスになったことを明確にしてあげて、自信もって雰囲気が良くなって、みたいなサイクルが作れればいいなあっていうのは考えています。				
13	O先生	私自身はほとんど行けてなかったんですけど、多分一緒ですね。生徒がやってくれればっていうところで、本当にそれだけです。どんな議論になってもいいですし、どんな結論出してもいいですし。というところですね、関わり方としては。				
14	聴き手B	じゃあまりお二人とも、生徒さんとの関わりの中では難しさとか、そういったことを強く感じる場面っていうのは、プロジェクト全体進めるっていう難しさはあったけれども、生徒さんとの関わりはあまり難しくはなかったと言う風な感じですかね。				
15	S先生	そうですね。特に今いるメンバーっていうのは、モチベーション高くやってくれていますので。私の中で一番大変なのは、頑張れよーって持ち上げることなので。やる気がある分にはどちらかというと抑え役なので。そっちはあまり苦労は感じないです。				

16	聴き手C	二つつながっているが違う質問をしたいです。一つはここまでの話と関連して、委員として参加している生徒さんの成長を、どんなところに感じますか。それは、この一年間を振り返った時、こういう場面で変わったな、と思うような、ターニングポイントがもしあれば、教えていただきたいというのが一つです。もう一つは、委員以外の生徒ですとか、あとは他の普段ルールメイキングに関わっておられない先生達とか、そういう学校全体の雰囲気みたいなところに、このプロジェクトがどのくらい関わっているように感じるか、あるいはなかなかそこまでは行ってないな、と感じているか、みたいなところを少し聞かせていただければと思います。				
17	S先生	成長っていう点だと、どうしても自分のクラスの二人に一番関わりが深いもので、生徒が職員の前でこういう案があるんですけど、変えられませんか、みたいなことをやったんですけど、やっぱりその姿も、４月から全く想像が出来なくてですね、ただこの全国でのネット上での交流会議とか、校内での放送とか色々経験する中で、やっぱり人前に立つとか、発言の仕方っていうのは、やっぱり経験をしないと、変わっていかないと思うので、その二人に関しては特に、そこが顕著だったかなと思います。あと全体としてはやっぱり発言する、自分の思いを発信するっていう力は高まったんじゃないのかなと思います。これも、ちょっとうちの生徒全体の私の見立てですけど、やっぱり指示待ち人間というか、そういう傾向はちょっと強いのかなとは思ってたんですが、もちろんこのルールメイキングだけじゃなくて他の探究の時間とかの、総合的な探究の時間とかの要素もあるとは思うんですけど、発信力って言うんですかね、やっぱりこれも数をこなさないと行けないと思うので、中身？、質とかはともかくとして、やっぱり言えるようになったのはでかいし、何も、社会に出て、たった一人で答えを出し続けないといけないかっていうとそんなことは絶対無いと思うので、何人かが多くのもので関わってより良い答えを出していくっていうのが、この後社会に出て必要だと思うので、そういう意味では、単なる教科の知識をつけるだけじゃなくて、今後の生活全般に関わる対話力、コミュニケーション能力っていうのが高まったっていうのが私は非常に良いことかなと思います。				
18	S先生	それからもう一つの方なんですが、周囲の変化ですが、意識は間違いなく高まっていると思います。先生方にしても、生徒にしてもなんですが…先生方なんですが、先生方も生徒もなのかな、私も根っからの【地域名】民なんですけど、どうにも保守的な【地域名】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…それと、やっぱり、校則を変えていく中でどちらかというと締めていくよりは、緩めていくというような校則に変えていく、変えるような流れなんですけど、やっぱり荒れてた時代を知ってた年配の先生方ですね、少しそのやり方に、その時のやり方に囚われているのかな、っていうのが少し感じるところですね。もちろんその当時成功されたその経験というのは素晴らしいと思うんですけど、やっぱり激しく時代が動いてますので、そうですね、一回成功した体験って、捨てられないと思うんです。成功しただけに。それと、保守的な【地域名】民性っていうのが、ちょっと大きな壁なのかな、っていう感じがしてて、変えることでこう、成功することもイメージしてもらいたいなというか、そのイメージを持たせるのが	意識は間違いなく高まっていると思います、先生方も生徒もなのかな、どうにも保守的な地域でして、革新的なことが起こりにくい地域でして、去年のままで良いんじゃない？っていう風潮が強い、それこそ圧倒的多数で変えた方	教師の伝統的規定概念への想い、一般教師から見直しへの理解を得る難しさ	教師の伝統的規定概念への想い、見直しへ理解を得る難しさ	一般教師が伝統的規定概念を拠り所とし変化へ潜在的に反対する様子から、教師は学校組織の保守性を認識する

		やっぱりそれもこちらの仕事だと思うので…そうですね、ただ、まわりもこう変わること自体に関しては結構肯定的で、細かい点とかそういう所をご指摘いただくので、もう一押し二押しかなっていう感じはしてはいるんですけど。そんなところですね。まとまりませんが。	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、どんどん新しいことをやろうぜっていう感じではない、そこが難しいところ、校則を変えていく中でどちらかというと締めていくよりは、緩めていくというような校則に変えていく、変えるような流れなんですけど、やっぱり荒れてた時代を知ってた年配の先生方ですね、その時のやり方に囚われているのかな、っていうのが少し感じる、もちろんその当時成功されたその経験というのは素晴らしいと思うんですけど、やっぱり激しく時代が動いてますので、そうですね、一回成功した体験って、捨てられないと思うんです、ちょっと大きな壁なのかな、まわりもこう変わること自			

			体に関しては結構肯定的で、細かい点とかそういう所をご指摘いただくので、もう一押し二押しかなっていう感じはしてはいる			
19	O 先生	委員会の生徒たちはやっぱりすごいしゃべるようになったと思います。何か議論するときも活発になってますし、反対意見だなんだっていう自分の考えも言ってますし。あと話し合おうってなると、当たり前のようにホワイトボードに書き込んだり、付箋使ってべたべた貼って、当たり前のように同じ考えをまとめたり、反対意見こっちってやったりしてるんで、あんなの僕なんて出来ないんで、すごいなと思います。そういうところは本当に成長したんだろうな、って実感してます。				
20	O 先生	他のルールメイキング以外の他の生徒たちも含めた学校全体でっていうご質問に関しては、まだまだ一部のルールメイキング委員会の子と、それ以外っていうかルールメイクに関してはですけど、それ以外の子たちっていうような状態で、なかなか浸透はまだできてないかなっていうような印象を受けてます。それで良かったでしたっけ？質問は。				
21	聴き手 C	先生方っていうのはどんな感じですか				
22	O 先生	先生方全体はあの…、すごく疲れるなっていうか(笑)。すいません、あの、本当に最初の最初の質問でも申し上げたんですけど、そっちがこんなに大変だったんだ、っていう印象で。これも最初に言ったように、教員経験が浅いもので。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もって行こうとか。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、違かったりするし、っていうようなことが、ルームメイキングでも起きてるんで。大変だな、っていう感じですね。				
23	聴き手 A	ありがとうございます。今のどちらかというと変わってほしいところがなかなか変わらなかったな、っていうような話が特に教職員の先生方とか、あったと思うんですけど、 逆にこの活動を経て、良い風に変わったこととか、学校とか先生方にとって良かった点みたいなのがもしあったらお聞きしたいなと思うんですが。				
24	S 先生	これ、ぱっと出ないとダメっすよね？（笑）ないよね…ないかもしれない…				
25	O 先生	良く言えば皆さん熱い理想をもってらっしゃる。うまく言うと（笑）。ただ、皆さん色んな教育観と熱い理想をお持ちなんで、それをひとつにするっていうのは、難しいんだな、っていう印象です。はい。				

26	S 先生	あーでも、ただ、この前の会議とかでもそうですけど、比較的若手の先生は、前向きというか、そうですね、やっぱり後押ししてくれるような雰囲気があるので、別に年配の先生が敵ってわけじゃないんですけど、若い力を、集約はできそうなのかなっていうような気はしますね。はい。				
27	聴き手 A	時間をかけてじっくりとやっていかなきゃなかなかっていうことなんですかね。				
28	S 先生	そうですね…。ただやっぱりルールメイキングに携わってる私とか O 先生とか K 先生と、普段関わっていない先生方の見えてる景色ってもう全然違うと思うんですよね。逆にそこの解消は我々の仕事だと思うので。はい。変えていくメリットとか、その後のイメージとか、早くこう、我々が思い描いてるイメージを、他の先生方にも見せられるようにっていう感じですかね。				
29	聴き手 A	その方法の一つになったりするのか分からないですけども、ルールメイキングの活動を学校の他の取り組みと繋げたりとか、ルールメイキングの取り組みが他の場面で活きたりとかするような瞬間っていうのが、この一年間の中でもしあったりしたらお聞きしたいなっていうのと、もし無ければ今後こういうことをやっていきたいなっていうお考えがあったら聞いてみたいんですが。				
30	S 先生	普通科が探究という活動をやってて、それ統括しているのも K 先生なんですけど、なんかその探究の…要は話し合い活動、どうすれば相手を納得させることが出来るとか、コミュニケーションのコツみたいなことをよくやっているんですけど、どうにもそれがなんかちょっとこういう…要はルール体制って難しいことだと思うんですけど…そういうことに十二分に発揮されてこないなっていうのが正直ありまして。今やってる探究の活動の時間の話し合いはできるんですけど、いざ、例えば髪型を変えようと思います、そのことについてクラスで議論してください。っていう題を与えたとすると、多分浅い活動で終わります。ああしたい、こうしたい。なんで厳しい校則があるのかまで、そんなに深入りできないような気はします。普段クラスの子たちと会話とかしてますけど。なので…それがうまい具合に絡んでいけば、探究と、それからルールメイキングを初めとした、要は自分たちに関わること、っていうのは、最初の方にお話しした政治参加っていうところでも、今後必要な力だと思うので。				
31	S 先生	探究活動ってある程度答えとか答えに近いものがもう用意されてるんですけど、校則改正こそ答えが全く見えない、目的地がなかなか分からない活動なので。そういうのはものすごく苦手だとしているんだろうなって思うので。そこのスキルですよね。社会にでたらそんなのばっかりじゃないですか、答えが分からない課題に取り組むことばっかりだと思うので。そこで…ビシっと答えるじゃないですけど、最適解というか、よりベターなことを導き出していくっていうのが、探究とかのコラボレーションで出来ればいいのかなって思っています。				
32	O 先生	多分、同じようなことだと思うんですけど。今後っていう話ですけども先ほどの質問だと。不平不満はいっぱいもっていると思うんで。生徒たちは。不平不満をもつ気持ちっていうのはすごく大切だと思うので。あとはそこからこう…不平不満があったら、自分たちで変えようっていう方向に思ってくれることと、変えようって思って				

		変えるためにはどうやって動けばいいのかな、こういう動きをして変えることが出来るのかな、っていうような活動にまでつなげていってもらえればなって。このルールメイキング自体は。思っています。				
33	聴き手 B	ちょっとお話づらいところかもしれないんですけれど、すごく興味っていうか関心があるのは、やっぱり色んな先生方が、それぞれ教育観とか理想があって、それがなかなかこう…方針の共有がされなかったり、対立してしまったりっていう難しさがあるっていうところが、すごく学校組織としてあるんだろうなって。色んな学校で起こっていることなんだろうなって、思うんですけど。具体的に、今回のルールメイキングプロジェクトの中で、こういうエピソードがあった、というような…何か、場面、っていうのが、もしお話いただける範囲であれば、イメージしやすいかなと思うんですけど、いかがですか。どんな時にそういう葛藤とか、難しさを感じたか。エピソードとして、ありますか。				
34	O 先生	矢面に立っていただいたのは、K 先生なので。僕はいつも端から見てるだけなんですけど。例えば下着のルールを変更するときでも、やっぱり色んな方から意見があったっていうのも聞いてて。それをちらっとですけど聞いてみると、やっぱり学校の組織としての立場だとかご自身の教育観とかもあって、指導がしづらくなるとか。下着の色ひとつをとっても、もちろん生徒のためにこだわりをもってらっしゃる方もいて。そういうようなことを例に挙げて、下着の色を変えるっていうのはどうなのか、っていうような話し合いがあったっていうのを聞いてます。				
35	聴き手 B	なるほど。じゃあ提案してもって行くと、やっぱりそれに対して色んな意見が出て、大枠変えても良いんじゃないか、っていう先生もいらっしゃるけど、総論は賛成だけど各論は反対みたいなことが各提案の度にある、というようなイメージですよね。				
36	O 先生	そうだと思います。そうですね。				
37	S 先生	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な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。下着の時もそうですけど。要は…セクハラにあたってしまうので、要は指導ができないっていうことなんですけど。中に着ているものに関しては私達は触れませんよっていう変え方なんですけど。じゃあ、部活で着ている T シャツとか、中に着て来ても、それ指導しないんですかとか。その後の細かなことを質問されることが多くて。 この前の制服のジェンダーレス化、男性型女性型ではなくて、1 型 2 型に変えたいっていうプランの時も、じゃあ男子生徒がスカート履いて女子トイレ入っていったらどうすんだとか。なかなか…おおすげえなそんな想像するのかっていう、ちょっと感心もしたくらいなんですけど。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。ただ、このケースどうすんだっていうのは、現行の校則でもあるわけで。例えば髪型とかだったら、微妙な髪型ってあるじゃないですか。なので、言い出したらもうきりがないんですよ。人の数だけそういうのってあると思うので。際どいラインっていうのはあると思うんですが。じゃあ今どうしてるかっていうと、その都度その都度やっぱり K 先生、生徒指導部長が中心になったりして、このケース				

		はどうだろうねってみんなで…生徒指導部であるいは他の人も入って決めているわけであって。どんな完璧に見える校則でも、やっぱりその先に、このケースどうなるんだろうっていうのは出てくると思うんですけど。なので、そうやっていけばいいのになって気も私はしているんですけど。なかなか。先に、校則変える前にそこをこう…うんぬんかんぬん、っていうのは、ものすごい気にするんだなーっていう、私の感覚からするとありますね。				
38	聴き手 B	ありがとうございます。詳しく聞けたのですごくイメージもつきました。ありがとうございます。				
39	聴き手 C	少しまた話は変わるんですけども、ルールメイキングプロジェクトっていうもの自体についてのご意見とかをお伺いしたいなって思ってまして。今年度こういうカタリバのプロジェクトに一緒にやって頂く形で校則を変えるっていう形で検討してきて頂いてると思うんですけど。こういう風にこう、学校の先生方からすれば外部から色んな人が入ってきたりとか、外部に自分たちの学校を開いていかなければならないっていうような機会っていうのもあったかと思うんですけども。あとは、コーディネーターの２人が一時的に抜けて頂きますけれども、なんか率直に外部との関わりをやってみてどういう風にメリットデメリットとかをお感じになっているかっていうのがもしあれば、教えて頂ければと思います。				
40	O 先生	僕から先に。何度も言ってしつこいんですけど。あんまり教員経験短いんで、デメリットはちょっとよくわからなかったです。メリットとしては、生徒達が、先生じゃない人達と一緒にやっている感があるので、生徒達の実感として違うのかなって思いました。デメリットはちょっとよくわからないですけど…職員室で、なんかどっかの団体となんかやってるよねーっていう雰囲気を感じたりとかしますけど。そんなもんです。				
41	S 先生	私もまあデメリットは別に何も感じてなくて。というのは、私も正式採用されて今６年目なんですけど。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ので。O 先生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ないかな、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いけないので。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なとか、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。	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、要は学校っていうのは狭い世界、だんだん私も年を追うごとに薄れていってしまってないかなっていうのが一番それが懸念されること、社会で通用するために学校があるけど。俺こ	社会への関心、社会の学校への視点を再考する、	社会への関心、社会の学校への視点を再考、外部との協働（テクスト 39 の質問から）	教師は外部との協働により社会へ関心を持ち、学校への社会の視点を再考する（39 と 41）

			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いけない、むしろ外部の方のお話、意見とかは大事にしたい、そういう切り口があるんだなとか、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きたいと思う、私はプラスとしかとらえてない、			
42	聴き手A	今の質問の延長で。コーディネーターさんの伴走をする形で一年間進んでいったと思うんですけど。重なる質問にもなるかもしれないのですが、コーディネーターさんがいたことによる意義であるとか、学校側の事情っていうのも、より知れた方がコーディネーターとしての活動もより良くなっていくと思うので。こういう時はコーディネーターさんがこうして下さるとありがたいな、って思うことが、もしあったらお伝えいただきたいなって思うんですが。				
43	S先生	一番やり取りしてるのがK先生なので。私レベルが、だとそんなに、こうしてほしいっていうのは。アドバイス頂けるということは感謝していて。時間が無限ではないので。別の切り口とか、話が発展していくようなアドバイスを、結構頂いてるなって思ってますんで。私の方は特にございません。				
44	O先生	僕も一緒ですね。むしろ色々頼らせてもらって、話し合いとかさせてもらった部分もいっぱいあったんで。僕も特には無いです。				
45	聴き手C	コーディネートについてどう感じてるとか、もしあれば。一般論としての外部との関わりっていうのは、さっきお伺いしたんですけど。				
46	S先生	やっぱり他校での経験とかもおありだと思うので。生徒との話し方も上手いなって気がしますね。子どもと話し慣れてない人っているじゃないですか。っていうのが、コーディネーターの方には無くて。生徒が話しやすいような聞き方をしてくれるので。良かったなと思います。				

47	O 先生	本当に４月の最初っから何にも違和感なく、すーっと生徒と一緒にやってるので、すごいなって思いました。以上です。				
ストーリー・ライン		Y 校では、3 名の教師が中心的に関わった。ベテラン教師が主に活動を推進し、2 名の中堅・若手の教師が推進の補佐をした。活動当初は、若手教師は伝統的規定概念の見直しを生徒・教師の双方が望んでいる様子を感じ、すんなりと進む予想していたが、活動を進める中で、一般教師が伝統的規定概念を拠り所とし変化へ潜在的に反対する様子から、教師は学校組織の保守性を認識する。中堅教師は一般教師の潜在的な反対を受け、事例導入の際に地域・学校特性を考慮するように心掛けた。中堅教師は、就職後の自分自身と社会のつながりが希薄になっていないか不安を感じていたが、教師は外部との協働により社会へ関心を持ち、社会の学校への視点を再考する。活動を通じて、教師は活動を通じて視野が広がり、グローバルな視野をもつようになる。				
理論記述		P-TT1 一般教師が伝統的規定概念を拠り所とし変化へ潜在的に反対する様子から、教師は学校組織の保守性を認識する P-TT2 教師は一般教師の潜在的な反対を受け、事例導入の際に地域・学校特性を考慮するようになる P-TT3 教師は外部との協働により社会へ関心を持ち、学校への社会の視点を再考する P-TT4 教師は活動を通じて視野が広がり、グローバルな視野をもつ				

Y 校 Q-TT　SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手 A	じゃあ早速始めていきたいんですけれども、45 分から 60 分くらいで、プロジェクト、ちょっと時系列いろいろぐちゃぐちゃになってしまいますけれども、振り返りをお願いしたいと思います。はい、まず最初に、先ほどの先生方と入りが違うんですけれども、先生あの、プロジェクトの方に申し込みというか、申請をしていただいたということだと思うんですけれども、その時ですね、当初のこのプロジェクトに対してどういった期待とか、ねらいというか、をもって申し込まれたのかというところからお聞きしたいんですけれども、いかがでしょうか。				
2	K 先生	あの、なんか私もあんまり話が上手じゃないんで、なんかこう、うまくこう引き出してもらえるとありがたいなと思うんですけど。ええっと、最初に申し込んだ時はそんなに、なんていうんですか、ええっと、よくわかってなかったですね。あの、ただ、やっぱりあの、校則が厳しいっていう意見がかなりあったんですよ。不満をもっている生徒とか保護者がかなりいて、で、なんとかしなくちゃいけないよなっていう思いはあったんですね。 あの、これは多分今年始まったことではなくて、もう数年前から、私生徒指導を担当して 4 年目なんですけど、うーんと、その以前、4 年よりも前にどうだったかは、私もあまり興味がなかったのでわからないんですけど、私が生徒指導を引き受けてからは、やっぱりその、生徒指導の評価ってすごく気になるじゃないですか。ええっと、だからそれを気にするようになって、かなり評価が低いし、不満をもっている生徒、保護者がかなりいるっていうのがわかりまして、ええっと、そうですね、なんとかしないといけないよなっていう思いは、もうそれこそずっと思っていて。で、ただ、私の前に生徒指導をやっていた先生が本当にベテランの方だったんで、とにかく私は受け継いだ時に、まあ、なんとか頑張らなきゃいけないっていう思いで、3 年間はとにかく突っ走れっていう感じでやってきちゃったんですね。なので、校則に不満をもっている人は多いかもしれないけど、とにかく目の前に与えられたことを私はやるしかないんだみたいな感じで、校則を見直そうとも思わなかったんですね、最初は。どうしよう、どうしよう、と思っていたぐらいで、ただ目の前に起こる問題を解決していくのに精一杯だったかなと思っていて。で、ようやく 3 年が終わった時に、うーん、少し、なんですかね、余裕が出てきたのか、当時の教頭となんとかしようねっていう話をしてて、たまたま、そうですね、コロナでいろいろね、学校が休校になったりとか、いろんなことが起こって、で、そう、こういうプロジェクトをカタリバさんがやってるんだっていうのは、そこで知ったんですよ。で、なんとかしなくちゃいけないとはいえ、私はどうしたらいいかわかんないし、一人じゃどうにもならないし、教頭が、心強い教頭がいたとしても、多分どうにもならなかっただろうなって。そもそも、校則改正なんて経験ないですから、私自身が。えっと、学生のころだってやったことないですし、そんなの当たり前と思って私は学生時代を過ごしてきたんで、ルールを変えてほしいとか、そういう思いも実はなかったんで、自分が学生のころは。なので、いざ、その、どうしたらいいかなんてまったくわかんなくて。ということで、ああ、こういうのがあるんだっていうんで、最初はもう正直ね、軽い気持ちだったんですよ。ちょっと話聞いてみようかな、くらいな感じで、はい。話を聞いたら、それ Zoom だったんで、話を聞くだけで				

		いいかと思っていたら、「先生、顔出せますか」とかいきなり言われて。で、それがスタートだったんですよ。そこからトントン拍子に、こう、決まっていったっていう印象ですね。				
3	聴き手A	そうですか。じゃあ、当初は、なんだろう、どうしたらいいかわかんないという状態のなかで、何か参考になればいいな、みたいな形で始めた…っていうのが正直なところというか、実際のところだったんですね。				
4	K 先生	そうそうそうそう				
5	聴き手A	では、そのプロジェクトに参加されてから、何回かこう、そのプロジェクトに対する関わりというか思いみたいなものも変わってきたのかなっていうふうに想像するんですけれど、最初の思い、飛び込んでみたっていうところから、何回かこう、変化ありましたか。どういう変化でしたか。				
6	K 先生	私の気持ちの変化ですか。				
7	聴き手A	あ、そうですね、K 先生としてどういうふうにプロジェクトに関わる思いみたいなものが変わったのか、どう変わったのかみたいなところを伺いたいんですけど。				
8	K 先生	そうですね…、そうですね。心境の変化は多々ありまして、はい。そうですね、最初はやっぱり不満がある校則をなんとか変えていかなくちゃいけないなっていう思いだったかなと思うんですけど、まあ、やっているうちに、それこそうちの生徒、さっきあの、S（参加教師）とO（参加教師）、言っていましたけど、うちの生徒って本当に何も考えないというか、ええ、そういうふうに私たちが指導してきちゃったんだなっていうのを気づいたんですよね。で、何か意見を求めても、自分たちで考えようとしないっていうか。例えば、いろんなエピソードありますけど、うちの学校って教室を空ける時、移動教室とかそういう時は鍵をかけることにしてるんですよ、盗難とかいろいろあるんで。で、鍵をかけるんですけど、その鍵当番っていうのがいて、その子が鍵をかけて教室を離れると、鍵がないから自分たち教室に入れないんですよね。にもかかわらず、教室の前でずーっと待っているんですよね、生徒。「何してんの？」って言ったら、「鍵がないんで入れません」とか言って。「じゃあ、どうしたらいいの？どうすればいいか考えなよ」って。なんか、そういうね、レベルの子たちなんですよ。だから、取りに行くとか、なんかあの、探しに行くとか、前もってこういう約束をしておくとか、なんかそういうことができない子たちなんで、うーんと、本当に何にも考えない、行動できない子たちなんだなっていう。だから、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の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。これじゃいかんっていうのを。なるほど、そういうことかと思って。だから、生徒たちが何も考えられないのはしょうがないんだなって、私たちの責任なんだな、ある意味、みたいなっていうのを気づいて、委員会の先生たち、今のその 5 人の先生たちとはよーくその話をするんですね。だから、生徒たちは責められないよって。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、そうだよね」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。そういうことで、だから、生徒たちに考えさせなきゃいけないんだなって。だから、ルールも、例えば、私が文章を書き換えちゃったらそれで済んじゃうのかもしれないなって思ったり、あるいは、他校の先生なんかにも、あの、ええっと、聞いたりするんですけど、「そちらの学校ではこういうルールはどうなっていますか」みたいな。で、「今、実はうちでこうこうこういうことをやっているんだけど」って言うと、「そんなん、先生が文章変えちゃえばいいんじゃない」みたいな、そういうふうに言われることがあったりして。いや、そうじゃなくって、それはすごく簡単なことで、そんなのすぐにできちゃうことだと思うんですけど、ただそうじゃなくって、やっぱり生徒に考えさせるのがうちの目的でもあるから、ええっと、そうじゃないんだよっていうのを他校の先生に伝えるのもすごく大変だったし、まあ、今も多分わかってくれていない先生は多いかなと思いますけどね、他校で。あとは、だから、ルールを変えるのも、先生が勝手に変えちゃったら、おそらくまたすぐに戻るよな、とか、それこそ荒れる原因にもなるんだろうな、とか。生徒が考えてやるからこそ、うーんと、なんていうかな、学校が、先生が心配している、その、ルールを自由にすると荒れるみたいな考え方の先生はいまだに多いと思いますけど、そういうのは解消されていくんだろうなっていうこともわかったりとか。あとは、まあ、とにかく、うん、いまの教育じゃ考える生徒はできないよな、とか。それってなんか本当にいろんなことにつながっていってて、観点別評価もそうなんですよね。なんか、外枠から、外堀から、評価っていう枠を、器をまず考えなさい、みたいな感じに今なっていますけど、「そもそも授業自体が変わらなかったら、観点別評価なんか出来なくない？」って。今までのようなティーチングの授業、そこを変えていかなかったら、観点別評価なんか出来ないじゃんって思うじゃないですか。にもかかわらず、授業は変えようとしない、相変わらずティーチングの授業ばっかりやっていて、ええっと、観点別評価の基準をつくりなさいなんて言われたって絶対無理なのに、うーんと、「わかんない、わかんない」って言って。わかんないに決まっているじゃんって思うんですけど、まあ、そういうことだったりとか。なんかいろいろ、なんか、学校ってなんなん？みたいな感じに、今は私は実はなっていて。学校の役割って何なんだろうとか、とにかくルールだけの問題じゃないんだなっていうのを、今はすごく、こう、感じていますね。				
9	聴き手A	最初、入りは校則が厳しすぎるとか、生徒指導のあり方がっていうところだったけれども、それを支えているような教育観だったり学校観だったり、みたいなところ、生徒へのまなざしみたいなところも、根っこにあるんだなという、どんどんこう、大きくなっていったっていうような感じですかね。				
10	K先生	そうですね。本当に、うん、いろんなところが関わっているな、いろんなことを考えていかないと、たったひとつの校則も変えられないなっていう気が、今はしていますね。				
11	聴き手A	その一つになるかもしれないんですけれども、生徒への関わり、特にコアの委員の子たちへの関わりっていうところで、あの、今の先生のお考えの変化っていうのと、生徒さんへの関わりの変化っていうところはつながりがあったり…。どうなんでしょう、その、特に関わりという意味では、時期を分けずに、同じような関わりというのを大事にされてきたのか、というようなところもお聞きしたくて。どうですかね。				

12	K 先生	そうですね。あの、今出来ているかどうかっていうとわからないんですけど、これ始めた時から、やっぱりその、生徒の考える力とか主体性とか、そういうところを育まなきゃいけないなっていうのは、あの、思っていて、ていうか、それがわかってきてというか。ええっと、そのためにどうしたらいいかなっていうことで、あの、で、さっきも言いましたけど、うちの生徒って何にも考えないから、何も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。それをやめたっていうか、今それが完全に出来ているかわかんないんですけど、まあ、あの助け舟を出すことは正直あるっていうか、それをしないといまだにやっぱり発言ができなかったりとか、意見が出てこなかったりとかっていうのは正直あるんですけど、ただ、生徒からの言葉を待つっていうか、どんなに時間がかかっても、うーん、生徒がしゃべるまで待つっていうか、そういう心がけをなるべく、はい、そういうふうにしようって私は思っていて。	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。それをやめたっていうか、あの助け舟を出すことは正直ある、それをしないといまだにやっぱり発言ができなかったりとか、意見が出てこなかったりとかっていうのは正直ある、生徒からの言葉を待つっていうか、どんなに時間がかかっても、うーん、生徒がしゃべるまで待つっていうか	水平的な関係、待つ姿勢、見守りの重要性を再確認する	生徒の主体性、教師からの積極的な助言・励まし、教師の待つ姿勢、	・教師が生徒の発言を忍耐強く待つことが、生徒の主体性を高めるという実体験をしたことで、教師からの主体性を促す積極的な助言・励ましより、待つことが有効であると再確認した（12 と 14 と 16）
13	聴き手 A	なんかそういうふうにしようってスイッチが入ったっていうか、なんか切り替わったような瞬間というか、きっかけがあったんですか。ではなくて、こう、徐々に…				
14	K 先生	きっかけがあったのかな…。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。でも、なかなか言葉にできない生徒たちがそこにいて、なんか「頑張れ」みたいな、「もうちょっとだ、頑張れ」みたいな、「もうちょっとで言葉にできるぞ」みたいなのが、なんか、感じたっていうか。そういうことがあったかもしれないですね。それからは、「あ、待てば出てくる」って思った時があったかもしれないですかね。	委員会の生徒たちを見ていて、なんか頑張ろうとしている姿が見えた、なんとかこの思いを言葉にしようという気持ちが見えてきた、なかなか言葉にできない生徒たちがそこ	生徒の成長、教師の見守り、待つ姿勢	生徒の成長、生徒の主体性、教師の待つ姿勢、	・教師が生徒の発言を忍耐強く待つことが、生徒の主体性を高めるという実体験をしたことで、教師からの主体性を促す積極的な助言・励ましより、待つことが有効で

			にいてなんか「頑張れ」、「もうちょっとだ、頑張れ」、「もうちょっとで言葉にできるぞ」、感じたっていうか、それからは、「あ、待てば出てくる」って思った			あると再確認した（12 と 14 と 16）
15	聴き手 A	ちょっと、生徒さんについてもうちょっとお聞きしたいんですけど、K 先生の目から見て、コアな生徒さんたちの変化、よい変化とか、ちょっとネガティブな変化もあるかもしれませんけど、このプロジェクトに関わったことで何か生徒さんに変化が見られたのか、どういう変化だったのかっていうのは、どういうふうにお考えですか。				
16	K 先生	うーん、そうですね、委員会の生徒は、あの、最初…。あ、そう、心掛けたことのもう一つに、あの、私も立場的に生徒指導部長っていう立場で、やっぱり生徒は、あの、何ていうんですか、一線を置くっていうか。しゃべれない、みたいな。あの、なんだろうな、どういうあれかわかんないですけど、とにかく K とはしゃべれないみたいな、そういうのは生徒たちに絶対あった。今も、もしかすると委員会以外の子たちはあるのかもしれないですね。うーんと、そうなると、多分生徒たちはしゃべれないんで、うーん、なんとかこう、「いいよ、しゃべって」って。あの、「何でも言っていいよ、ここの場では」みたいな。「この委員会の時は、別に私も否定しないし、怒らないし、フラットに何でも言える委員会にしよう」みたいなのを最初に決めたんですね。私も最初にそういうことを言って。「だから、何でも言っていいよ。私も受け入れるし」みたいな、「私も言いたいこと言うし」みたいな感じでやっていって、おそらくその時に生徒は「あ、いいんだ、言って」みたいな、「しゃべっていいんだ」みたいなのを感じたんじゃないんですかね、もしかすると。だから、それから委員会の子たちはぶつけてくるようになったかもしれないですよね。意外とそれが早い時期だったような気がしますね。1 学期中にはもう、本当にこう、いろいろぶつけてくるようになったなっていうのはありますね。	私も立場的に生徒指導部長っていう立場、やっぱり生徒は一線を置く、生徒たちはしゃべれない、「いいよ、しゃべって」、「だから、何でも言っていいよ。私も受け入れるし」みたいな、「私も言いたいこと言うし」みたいな感じでやっていって、おそらくその時に生徒は「あ、いいんだ、言って」みたいな、「しゃべっていいんだ」みたいなのを感じたんじゃないんですかね、もしかすると。だから、それから委員	教師の待つ姿勢、生徒の主体性、あえて待つ、積極的な助言・励ましをしない	教師の待つ姿勢、生徒の主体性、あえて待つ、、積極的な助言・励ましをしない	・教師が生徒の発言を忍耐強く待つことが、生徒の主体性を高めるという実体験をしたことで、教師からの主体性を促す積極的な助言・励ましより、待つことが有効であると再確認した（12 と 14 と 16）

			会の子たちはぶつけてくるようになったかもしれないですよね。意外とそれが早い時期だったような気がしますね。1学期中にはもう、本当にこう、いろいろぶつけてくるようになったなっていうのはありますね。			
17	聴き手B	ありがとうございます。ええと、今こう生徒さんたちがどういうふうにこう、変わって、特に委員会の子たちがどういうふうに変わっていったかっていうことと、先生のご自身の関わり方がどういうふうに変わっていったかっていうところの、あの、お話をお伺いしたんですけれども、周囲の、あの、ええっと、このコア、中心となって関わってくださっている先生方以外の、あの、教職員の方と関わっていくことの難しさって先ほどもお話が出てきたと思うんですが、私、後半なかなか参加できなかったんですけれども、前半参加していくなかで、少しずつ変化が出てきた瞬間とかもあったような気がしていて、あの、そういった良い意味で変わったなっていうところと、あとやっぱりなかなか変わらなかったな、難しかったな、みたいなのをそれぞれ感じたような瞬間とかがあったら、お聞きしたいと思うんですが。				
18	K先生	そうですね。良い意味で変わったなっていうか、良かったなっていうふうに思うのは、うーんと、職員研修を2回ぐらいやったのかな。2回ぐらいやったんですけど、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ん？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、一緒の思いなんだな、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ね。だから、ただ、にもかかわらずですね、なんで？って思うのは、すごくこう、職員研修なんかをやると前向きな意見が出てきたりとか、ええっと、私もこう、いい感触があったりとかしたんですけど、いざ対生徒じゃないんですけれども、この前も生徒が先生方に向けてプレゼンをしたんですけども、その時はやっぱり指導になっちゃうんですよね。なんかわかります？さっきも言っていましたけど、若い先生たちはすごい対話的に、うーんと、「これについて私はこう思うんだけど、生徒の皆さんはどう考えていますか？」みたいな感じで質問を投げてくれるんですけど、やっぱりその、先輩の先生たちというか、私よりも先輩だったりとか、やっぱりその、年配の先生方っていうのは、どうしてもこう、指導になるんだなっていう、そういう言い方なんですよね。指導になっ	対生徒、その時はやっぱり指導になっちゃう、若い先生たちはすごい対話的に、「これについて私はこう思うんだけど、生徒の皆さんはどう考えていますか？」みたいな感じで質問を投げてくれる、先輩の先生たち、年配の先生方っ、どうしてもこう指	伝統的規定概念の指導に対する教師の生徒への異なる態度、生徒指導の意義、心の指導、指導観の変化、	伝統的規定概念の指導に対する教師の生徒への異なる態度、生徒指導の意義、心の指導、指導観の変化、	様々な立場の教師が活動に対して異なる態度で取り組む様子を見ることで、教師の役割は表面的な指導に伝統的規定概念を便利に使うということではなく、生徒自身の伝統的規定概念への考察を導く、生徒の心の指導に使うべきであるという認識になった

		ちゃうんだな、なんでだろうな、ってすごく思ったりとか。いざ何かを変える、校則を変えることに、恐怖感だったりとか、あるいはさっきも言ってたかもしれないんですけど、校則に頼った指導しかしていないんで、いざその校則がなくなると「じゃあ、私たちどうしたらいい？」って絶対なっているんですよ。その、そういうことなんだろうなと思って、校則に頼ってるから、みんな。いや、じゃなくって、生徒指導って別に校則違反を取り締まるんじゃないから、心の教育っていうか、何でルールを守らないんだろう、どういう背景があるんだろうとか、そういうことに目を向けてほしいじゃないですか、生徒指導って。だから、そういうのができなくなっている。わかっちゃいるけど、うーん、多分自信がないんですね、きっと。生徒指導に自信がない…かな。だから、校則がこうなっているんだからダメじゃんって、ダメに決まってんじゃんって。そういう指導になっているんだろうなっていう気がしますね。自信がないんだと思うんですよ。はい、おそらく。	導になるんだな、そういう言い方なんです、いざ何かを変える、校則を変えることに、恐怖感だったり、校則に頼った指導しかしていない、いざその校則がなくなると「じゃあ、私たちどうしたらいい？」って絶対なっている、校則に頼ってるからみんな、じゃなくって生徒指導って別に校則違反を取り締まるんじゃない心の教育っていうか、何でルールを守らないんだろう、どういう背景があるんだろうとか、そういうことに目を向けてほしい、そういうのができなくなっている、多分自信がないん、生徒指導に自信がない、校則がこうなっているんだからダメじゃんって、ダメに決まってんじゃんって、そういう指導になっている			

19	聴き手B	こう、あの、先生自身、先ほど生徒との関わり方のところで、ちょっと言い方を変えると、あの、この活動を通して先生と生徒の関係性が変わっていったっていうことになると思うんですけど、その他の教職員の先生方は、先生どうしで話す時にはちょっとこう、本音が出たりもするんだけれども、他の先生方と生徒の関係性というところが変わるっていうところまではなかなか及ばなかったっていうことなのかな、と。				
20	K先生	そうですね。時間がかかると思うんですよね。多分。それに関連して、今私も悩んでいる、悩んでいるっていうか、今ルールメイキングやっていて、その、ルール変更しようとか、このルールはなくそうとかいうふうに動いていますけど、ただ現状何も変わっていないから、何も変わっていないっていうか変わったものもあるんですけど、その、うーんと、やっぱり先生たちが…先生たちの指導に…指導が混乱しているような気がしていますね。私が悪いのかって、ルールメイキング始めちゃったから、先生たち混乱させちゃっているなっていうのは正直あって、まだ変わってないから…。例えば、髪型の規定についてはまだ全然変わってないんですね、変えたい動きはありますけど、まだ変わってないんだけれども、生徒がやっぱりルール違反してくるから、この間もツーブロックしてきて、してきた生徒がいて、その指導が、大人がっていうか、先生方の間でまちまちだったんですよね。いいっていう先生もいれば、ダメって厳しくいう先生もいたりしたので、生徒が混乱しちゃって、「じゃあ、自分はどうしたらいいの？」みたいなふうになっちゃったんですよ。で、「もう一回直してきなさい」って言われて、美容室に行ったんですよね、その子が。そしたら、美容師からクレームの電話がかかってきて、もうあの、「自分は美容師としてプライドをもってやっているんだ」ぐらいな感じで、学校に電話がかかってきたんですよ。たまたま私いなかったんで、別の先生が対応したっていうので、私に訴えてきたんですけど。結論、それを招いた結論、いや原因は、大人の指導だったんですね。先生によって指導が違っちゃったんで、いいっていう先生もいれば、直してこいって言った先生もいたんで、本人も混乱して、結果そういうことになっちゃったみたいな。そういうことが今ちょっと起こっていて、そこは早…なんとかしないといけないなって思っているんですけどね。				
21	聴き手B	教員研修の機会とか、2回ほどされたっていうのがあったと思うんですけれども、今後もやっていく予定とか、こういうことをやっていきたいなってことってありますか。				
22	K先生	そうですね、教員研修というよりかは、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。だから、それだと議論が進まないじゃないですか。対話しよう、なんて言ってもできないから。職員研修をもしやるとすれば、対話の仕方みたいな、対話とは何かみたいなのをやりたいなと思うんですけれども、ただ、先生たちってなかなかやっぱりそういうのをやるから参加してくださいって言ってもしないですね。怖いから、多分。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れども、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。それを何回かやりとりして、「あの時、先生にこう言われたんで、私たちこういうの考えてみました」っていうのをまた先生にぶつけて、先生からまた意見をもらって、それを何回かやりとりをしたうえで、今回こういう提案をします、今回こういう変更をさせ…したいんだけれども、先生たちどうですか？っていうふうにやっていかないと、多分改正は難しいなっていうふうに今思っているんで、先生たちと生徒たちの対話の場みたいなのがもっと頻繁にできたらいいなというふうに思って。ただ、生徒たちから言わせると、私たちお昼ご飯も食べないで、先生たちにオープンカイギやりますっていって、招待状を配ったんですね。それが、なんか、先生たちも参加してもらえなかった。にもかかわらず、プレゼンの場では先生たちにいっぱい文句言われたみたいな感じで泣いていたんで。そういうのをもう少しこう、やれたらいいなと思ってますけどね。				
23	聴き手B	ありがとうございます。課題がたくさんありますね…				
24	K 先生	いえいえ。そうなんですよね、課題がいっぱいですよ、本当に。				
25	聴き手C	はい、あの、オープンカイギに来てもらえなくて、でも文句言われるっていうのはすごいこう、本当にそこは、そうですね、難しいところだなと思って聞いていて、それについてはまた、あの、今後一緒にいろいろお話しできればと思うんですけれど。ちょっと先ほどの、あの、お話のなかで、K 先生自身、やはり指導になってしまうということとか、学校がやってきたことって何なんだろうとか、もう一回考え直さないと、みたいなお話もあったと思うんですけど、この指導っていうのが、ええと、どういうふうに考えればいいのかっていうことで、ちょっと質問があまりまとまっていないんですけど、あの、必要な指導とか必要でない指導とかっていうのをこう、どういうふうに K 先生考えるかっていうこと、あとはそれを、指導が混乱してしまっているのではないかっていうお話もあったんですけど、その理由は K 先生自身もおっしゃっていましたし、O 先生と S 先生（参加教師）もおっしゃっていたように、じゃあ、これまで通りの学校のやり方を変えたときに、何を基準にすればいいのかとかいうお話、そこがやっぱり難しいっていうお話だったと思うんですよ。それについて、K 先生なりのお考えとか、こうじゃないかなっていうのがもしあれば教えていただきたいなと思うんですけれど、いかがでしょうか。				
26	K 先生	そうですね、難しいところですけど…。そうですね、やっぱりもう、今はというかこれからは、いまだにやっぱり威圧的な指導をする人っているんですよね。あの、うーん、上から目線な指導をする人はいる、そういう先生はもちろんいるんで、そういうのはおそらくもう無理なんだろうなって思うんですよ、その場限りの指導になっちゃうから。その時はやっぱり生徒も怖いから、まあ「はいはい」って言うこと聞くしかないじゃないですか。だけど、それがちゃんと届いているかっていうと、おそらく届いていないんで。そうじゃなくって、なんでダメなのかっていうか、そうですね、そういうのをわからせる指導っていうか、だからこそ対話みたいなのが必要なんだろうなって思うんですよね。おそらく先生たちだって、何でこの校則があるんですかって、私もそうなんですけど、説明してくださいって言われて、説明できないルールいっぱいあるんで、うち。今までは多分それを「しょうがないじ				

		ゃん、校則にこう書いてあるんだから」って言ってましたけど、おそらくこれからはそれじゃ多分納得できないですし、通用しない。時代がもう、そういうふうになってきてますしね。と思うので、そういう指導はやめてもらいたいなって思うんですけど、なかなかね、そこ難しいんですよね。よく私もなんか、前任の生徒指導の先生に「生徒指導部長っていうのは、生徒指導じゃなくて教員指導だ」って言われたこともあって、「いや、私はそれはできません」って言ったんですけど、こんなまだペーペーなね、人間に、先生指導なんてできないですよって笑ったんですけどね。難しいですね。上から目線の指導はもうできないし、やめてほしいし、と思うんですけどね。あ、ごめんなさい、質問なんでしたっけ？忘れちゃった（笑）				
27	聴き手C	なんかお話を伺っていると、対話がこれからの、こう、何ていうんでしょう、理念とか基準のようなものなのかなって、ことなのかなって感じたんですけど…やはりそこで対話して、納得されたり合意されたりしたものっていうのが一番大切なものなんでしょうか。それとも、なんか、その外にでもやっぱり守らなければならない何かがあるのでしょうか。				
28	K先生	そうですね。難しいんですけど、ただ、そうですね、全部が全部対話とも思わないんですけど、守らなきゃいけないルール、今の現状の校則の中にもこれは残すべきだなって思うこともありますからね。だから、そこは大切にしつつ、うーん、納得解を導いていかなければならないルールもいっぱいあるかな、と思いますね。				
29	聴き手C	例えば、なんか、どうしても外せないルールっていうのは、どういうのですか？				
30	K先生	外せないルールですか。そうですね、交通ルールを守ろうとか、そういうのも書いてあったりするんで。そういうものはやっぱりちゃんとね、守らないといけないし、学校も指導しないといけないし、と思うんですけど、そういうことですかね。				
31	聴き手C	ありがとうございます。				
32	K先生	ごめんなさい、ちょっと…				
33	聴き手A	ありがとうございます。なんか、すごく、いろいろ勉強させてもらいながらお聞きしているんですけど、もうちょっといろんな、他のお話も聞きたいなと。今のお話とも関わるかと思うんですけど、やっぱり学校っていっても、学校の中だけでどうっていう話じゃなくて、社会の中で学校があるっていうこともあると思うんですよね。この校則の見直しっていうこと自体も、広く社会全体の動向としてあるのかなと、そういう中で学校も変わっていくっていうことなのかなって思うんですけど、先ほどあの、S先生とO先生（参加教師）へのインタビューの中で、K先生から学校化社会っていうことがよく言われるんですけどっていうお話があったと思うんですけど、その辺りを少し深くお伺いしたいんですが、K先生の中で今の社会っていうこと、そしてその中の学校っていうことに関して、学校化社会っていうキーワードを出されていましたけど、どういったことを指しておっしゃっていたのか、どういうお考えだったのかっていうところを伺えたらいいかなと思うんですけれど…				

34	K 先生	私、そういうこと言ってましたかね。記憶ないんですけどね（笑）ただ、このプロジェクトをやり始めて、すごく強く思ったのは、民主主義っていうことですかね。それは多分、この取り組みっていうか、カタリバさんとかに関わらなかったら私はいまだに考えなかったことだろうなって思うくらい、これはすごく影響を受けましたね。影響を受けたっていうか、刺激になったというか。なんかその、民主主義っていう、学校の民主主義っていうのをよく言っているんですよね。えっと、それは、このプロジェクトをやり始めてから学んだことですね、私も。				
35	聴き手 A	それは、カタリバさんの例えばパンフレットであったりとか、ガイドブックであったりとか、そういった理念、このプロジェクトの理念みたいなところに触れて、そういうような発想に影響を受けたっていうことですか。				
36	K 先生	そうですね、そうですね、すっごく影響を受けましたね。それで、うーんと、この 1 年間、いや、全然足りてないですけど、学んだつもりでもいて、はい。さっきも言ってましたけど、視野すごい狭いんですよね、教員って。学校ってすごい狭い社会なんで、なんていうんですかね、これでいいんだみたいな、学校ってこれでいいんだみたいな感覚におそらくなっていましたけど、今年やっぱりカタリバさんをはじめ、いろんな外部の方と関わりをもって、もちろんあの、【研究者氏名】さん達もそうなんですけど、外部の方と関わることによって、本当にいろいろ学んだ、これからも学び続けなきゃいけないなっていう思いもあるし、いろんなことを勉強させてもらったなっていうのと、そういう中で、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。	全然足りてないですけど、学んだつもりでもいて、視野すごい狭いんですよね、教員って。学校ってすごい狭い社会、なんていうんですかね、これでいいんだみたいな、学校ってこれでいいんだみたいな感覚におそらくなっていました、今年やっぱりカタリバさんをはじめ、いろんな外部の方と関わりをもって、外部の方と関わることによって、本当にいろいろ学んだ、これからも学び続けなきゃいけないなっていう思いもあるし、いろんなことを勉強させてもらったなっていうのと、そう	視野が広がる、社会に学校を開く、外部人材との協働、	視野が広がる、社会に学校を開く、外部人材との協働、	外部人材との協働により視野が広がり学校を社会に開くことを志す

			いう中で、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。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。			
37	聴き手A	ありがとうございます。また少し、重なりながらもずれる質問ですけど、今回 1 年間、まだ全然終わってはいないですけれど、見学させていただいたりするなかで、メディアから取材を受けたりとか、テレビももちろんそうですし、いろんなこう、注目されることっていうのがあったと思うんですけれど、メディアっていうのも社会というか、学校の外のアクターだと思うんですけど、メディアから取り上げられたりとか、取材をされるっていうことが、どういった影響というか、その、活動だったりとか先生のお考えだったりというところに影響があったのか、あったとしたらどういう影響だったのかっていうところも、Y 高校さんの場合は結構な数取り上げられていたと思うので、そういうケースとしても伺いたいんですけれども。				
38	K 先生	そうですね。私としてはすごくありがたいことだなと思っていて、最初に、一番最初が NHK の【コーディネーター②氏名】さんだったんですけど、【コーディネーター②氏名】さんがコーディネーターをするっていうことよりも前に、なんか「お話を聞かせてくれ」みたいな話だったかなと思うんですけど、確か。その時に、私としても、個人的にもそうですし、やっぱり学校としても、その、情報発信っていうのがすごく下手くそなんですね。なかなかこう、なんていうんですか、狭い世界ですし、みんなにこう、広くいろんなことを知ってもらうとか、開かれてないじゃないですか、学校って。なんかこう、隠したがるじゃないですけど、そういう体質なんで、なんか良いことをしていても発信ってなかなか難しくて、それができないから、私は今回これをやることをやっぱり広く知ってもらいたいし、悪いことをしているわけじゃないんで、あの、っていうのはお話しした記憶はあるんですね。だから、ええと、すごくありがたいなと思っていて。テレビにしても新聞にしても、とにかくいろんなところで発信していただいた結果、マイナスだったことってない、なかったかな。うん、マイナスにはなっていないんですよね。もしかすると、うちの学校の先生のなかに、うん、いろんな思いをもっている人はいるかなっていう気はするんですけど、ただそれを私に面と向かって言う人がいるわけでもなくて、まあ、別にそんなのどうでもいいんですけど。外部からは応援メッセージをすごくたくさんいただいたり、問い合わせをいただいたりとか、話聞きたいとか、そういうことも多いですし、ああ、注目してくれているなっていうのも、すごくありがたいなと思っていて。あとは、何より、保護者。保護者が最初はすごく、私がそうだったかもしれないんですけど、攻撃的だったんですよ、攻撃的。あの、対 K みたいな、保護者対 K みたいなところがありましたけど、それがなくなった、保護者との距離が縮まったっていうのはすごく思いますね。生徒との距離ももちろんなんですけど、保護者との距	私としても、個人的にもそうですし、やっぱり学校としても情報発信っていうのがすごく下手くそ、狭い世界ですし、みんなにこう、広くいろんなことを知ってもらうとか、開かれてないじゃないですか、学校って。なんかこう、隠したがるじゃないですけど、そういう体質なんで、なんか良いことをしていても発信ってなかなか難しくて、それがで	保護者との関係性の改善、関係者の巻き込み、賛同、	保護者との関係性の改善、関係者の巻き込み、賛同、	教師は活動内容や教師の活動への想いの共有により、保護者との関係性が改善したことで、情報発信の意義に気づく

		離が縮まったなっていう実感がすごくあって。そうですね、あとは知らない人たちっていうか、外部の人たちからもみてもらっているなっていうのはあるので、すごくありがたいなと思っていますね。マイナスはないかなっていう。	きないから、私は今回これをやることをやっぱり広く知ってもらいたいし、悪いことをしているわけじゃないんで、外部からは応援メッセージをすごくたくさんいただいたり、問い合わせをいただいたりとか、話聞きたいとか、そういうことも多いですし、ああ、注目してくれているなっていうのも、すごくありがたいなと思っていて。あとは、何より、保護者。保護者が最初はすごく、私がそうだったかもしれないんですけど、攻撃的だったんですよ、攻撃的、保護者対 K みたいなところがありましたけど、それがなくなった、保護者との距離が縮まったっていうのはすごく思いますね。生徒との距離ももちろんなんですけど、保護者との			

			距離が縮まったなっていう実感がすごくあって。そうですね、あとは知らない人たちっていうか、外部の人たちからもみてもらっているなっていうのはあるので、すごくありがたいなと思っています			
39	聴き手B	すみません、なんかすごく答えにくいこと聞いちゃうかもしれないんですけど、さっき学校と社会の関係とかっていうお話をされていて、学校も民主化、民主主義っていうキーワードで民主化していかなければいけないっていうことがあったと思うんですけど、それであの、先ほどの先生方の話のなかにも出てきたと思うんですけど、社会の方からの意見がきて、じゃあ、それが合っているかっていうとそうかなって思ったりするというようなお話も先ほどあったかなと思っていて、正解がわからないというところで、学校も民主化しなければいけないけど、社会も民主主義に則っているかっていうとそうじゃない側面もあったりするような中で、じゃあどうやってこのプロジェクトを先に進めていけていけばいいんだろうとか、そういうふうに悩まれた時とかに、改めて大事にした考え方とか、あの、多分民主主義って何だろうっていうことになるのかもしれないんですけど、そういった大事にした考え方とかってありますか。				
40	K 先生	そうですね、大事にした考え方…。なんか答えが出てないから何とも言えないんですけど、大事にした考え方ですか、大事にしたこと…。何だろう。何だろう。なんか、今悩んでいるのは、その学校と社会ってなったときに、どっちが先なのかなって悩んでて。学校が変わったら社会が変わるのかとか、社会が変わらなかったら学校も変われねーぞみたいな。どっちがどうなのかみたいなのがあって、髪型ひとつにしても、うーん、ツーブロックとか、社会が受け入れてくれなかったら学校はダメっていうに決まってるじゃんとか、あるいは、学校がOKって言ってるんだから社会が受け入れてくれるのかとか、そこら辺がなんか、この間企業訪問行ったときも、なんかその、偉い人が、会社の人事の上の人が、学校がダメって言っているんだからダメに決まってんじゃんみたいなふうに言われたんですよね。だから、そうなんだと思って。いや、そうじゃないんでっていうふうにその時は言ったんですけど、だから、そこらへんがどっちが先なんだろうなっていうのはすごく思っていて。学校が変わったら社会が変わってくれるのかなとか。ただ、私たちは、社会が変わってくれないと変われないよなっていう思いの方が強い…ですよね、学校としては。とか、なんか、今はそんな悩みはあるんですよね。なんか、何を大切にしたいか、どうしたらいいかわかんないですっていう。				

41	聴き手B	そうですよね。正解がないなか進んでいて、別に社会の方に正解があるわけでもないっていう時に、社会に合わせなきゃいけないのかとか、じゃあ、何を自分たちのひとまずの答えとして前に進んでいくかとかっていうところが、そうですよね。				
42	K先生	うん、難しいんですよね。いや、ほんと、難しい問題ですよね。ほんと、奥深いですよね、ルールメイキングって。ほんとに、最初はねえ、ここまで思わなかったんですけど、やっていけばやっていくほど、なんかこう、深いし、広いし、学校の中ではどうにもならないぞっていうことも結構あったりとか。うーん、っていうことが多いですね。うーん。				
43	聴き手A	そうですよね、社会って言っても、それこそ社会もいろいろというか、社会にもいろんな人がいるし、いろんなルールがあるし、このルールとこのルールは同時には成り立たないはずなのにっていうのが社会にもたくさんあるから、どこを社会として切り取るかっていうのも難しいですよね。ありがとうございます。じゃあ、ちょっと、45分過ぎてしまったんですけど、もう少しお伺いしたくて、社会とのつながりというところでも関わると思うんですけど、今回コーディネーターさんのお二人がプロジェクトに伴走してっていうことだったかと思うんですけど、コーディネーターさんの意義というか、来てもらってよかったなという点からまずお伺いしたいと思うんですけど。先生から見て、今回のプロジェクトにおいてコーディネーターのお二人というのはどんな役割というか、どんな位置づけ、意義があったのかっていうのはいかがですか。				
44	K先生	そうですね、役割っていうか、すごくいい役割を果たしてくれているなと思っていて。うーんと、ただ、もっと、あの、関わり、関われたらよかったなと思っているんですよね。なんていうか、やっぱり私たちにはない視点をもってくれるっていうか。〔【コーディネーター①氏名】さん退室〕え、そんなことないですよ、全然大丈夫。遠慮なく話しますから、私。ははは。ええとですね、ええと、さっきから何回も言ってますけど、視野狭くなるし、教員って。外がなかなか見れないとかもあるし。しかも、今回関わっていただいた【コーディネーター①氏名】さんもそうですし、【コーディネーター②氏名】さんも、ものすごいいろんな知識をもっていたりとか経験も豊富だったりとか、そういうことで、私たち教員にないものをいっぱいもっていて、で、そういうのを教えてくれたり、伝えてくれたりっていうことが、本当にありがたかったっていうか。もう、いろんなところと繋いでもらったりとか。絶対できないですね、あの、学校じゃできないし、とにかく一人じゃできないし。だから、そういう方が入ってくれるというのはすごくありがたいですね。視野が広がりましたよ、私はもちろんですけど、ものすごく。				
45	聴き手A	あの、K先生から見てコーディネーターさんの見え方ってそうだったんだなって思うんですけど、あの、ちょっとお話しづらいかもしれないんですけど、K先生ではなくて、職員室の中でとか、この学校全体として、外の人が入ってくるということに対しては、どういった反応だったのか、率直なところというか実際のところをお伺いできたらと思うんですけれど、その辺りはいかがでしたか。				
46	K先生	そうですね、話を聞いてみたわけではないのでわからないですけど、憶測、予想というか、反応を見てみたいなことになってしまいますけど、おそらく、多くの先生がもっと関わりたかったと思っていたんじゃないかなと思う				

		んですよ。で、学校に来ていただいたりとか、学校に来ていただく回数も限られているし、時間も限られているし、あとはオンラインで活動を見守っていただいたりっていうことが多かったので、それこそ、今日は委員会を何時からここでやりますから先生方どうぞ見に来てくださいって言っても、先生方なかなか来ないじゃないですか。だから、そうすると、私たちとかとしか関わらない時間が多いので、なんていうんですかね、もっと本当は関わりたかったけど、何かやっぱり先生って辺なプライドがあったりするんで、あの、なんていうんですかね、自分から「私も仲間に入れて」って言えなかったりとかいう人がいたんじゃないかなって。本当は関わりたかったけど、そこまで言えないなっていう人は多いんじゃないかなっていう憶測ですけど。だから、興味はあるし、外部の人が入ることがダメではないし。あの、まあ、興味がない人ももちろんいたと思うんですよね、「なんかやってるわ」ぐらいに思っていた人ももちろんいたかもしれないですけど、私、多分【コーディネーター①氏名】さんとか【コーディネーター②氏名】さんにも話したことあって、もっとみんなの先生と関わってもらえたら、もう少しこのプロジェクトも進むかなって話したことあった気がしますね。				
47	聴き手A	うーん。じゃあ、もうちょっとなんでしょう、頻繁にとか…量も質も関わりがあった方がよかったかなっていう感じですかね。				
48	K 先生	そうですね。すごくこう、ワガママっていうか、欲をいうと、例えば週に何曜日、何曜日はコーディネーターさんが来る日みたいなふうに決まっていて、という感じになったら、私もすごくこう、ええと、いいし、他の先生からしても「何曜日は来るんだ」みたいな感じで、なんかこう、フランクに関わることができた、時間もできたかなとか思いますけどね。まあ、そこまでね、無理なのかもしれないですけど。言ったら、それこそ毎日いてくれてっていう、それがなんかほら、他の学校はそういう学校さんがあったりするんですよね？ルールメイキングにかかわらず、限らずですけど。ただ、なんか、代表の今村さんが倒れちゃったコーディネーターがいたっていうふうにも聞いたりして、やっぱり学校現場って大変なんだなっていう。ね、知らない人が、外の人が入って何かをしようとすると大変なんだなって思いますけど、はい。そこまでは求められないですね。				
49	聴き手C	ちょっと今のところに関連して、一つだけ、すみません。あの、もっとこう、外部との連携というのを促進していくためっていう…すごく大切だなと思うんですけど、その余地を今の学校の教育活動全体の中に見出せるかっていうところで、なんかこう、お考えがあれば教えていただきたいんですけど。				
50	K 先生	難しいですね、解決しなければいけない問題が多々あるような気がして。あの、私、それこそルールメイキングにかかわらず、探究活動にしてもそうなんですけど、外の人が当たり前のように学校の中にいるっていう学校にしたいなって思っていて。例えば、それがカタリバさんのいうナナメの関係みたいな。えっと、ちょっと上の大学生、お兄さんお姉さんだったりとか、あとは地域のおじさんおばさんとか、まあ、コーディネーターさんだったりっていうのが当たり前にいるっていうのが理想だなって思っているんですよ。当たり前にそれがなれば、別に生徒たちだって「誰、この人」みたいな感じじゃなくって、不審者扱いでもなくって、「ふーん」みたいな、「誰かわかんないけど、誰かいるな」ぐらいな。で、「誰かいるからちょっと話しに行ってみようかな」とか。あるい				

		は、関わりのある生徒だったら、「時間ができたから、ちょっと議論しに行ってみようかな」とか「話してみようかな」とか、そういう雰囲気ができたらいいなって思っているんですよ。なんか理想なんですけど。それには、まず、お金。ははは。お金の問題ってどうにもならなくって、特に公立、【地域名】の公立って本当にお金がないんですよね、自治体がお金かけてくれないっていうか。そこがまず、一番のハードルかなって思って。だからって言ってねえ、ボランティアでやってもらうわけにはいかないしとか。それを解消するためにどうしたらいいかっていうのがすごく難しい問題で、それが解消できるんだったら、それこそ学校の中に、探究に位置づけたりとか、ルールメイキングも探究に位置づけられたらいいなって思っているんですよね。全員じゃなくても、何グループか、あるいは、何人かが校則について考えたいっていう子が出てきたら、すごく進むんだろうなとか。そうですね、探究…ですね。今一番位置づけやすいのは探究かなって。他の学校では、なんか、ルールメイキング、生徒会がやっているっていうところが多いですけど、うちはそれがかなう、うーん、生徒会がやるのがいいのかどうかっていうのも実は私の中にあって、うーん、それこそうちの学校に限ってかもしれないんですけど、もしそうなるんだったら、生徒会のあり方っていう、生徒会のあり方、そして生徒会選挙のあり方っていうのを、もう少し真剣に考えなきゃダメじゃない？って学校に投げたいぐらいですね。生徒会っていうか、今の特別活動部っていうところに、「もっとよく考えて」って。生徒会長みたいな権力をもった、まあ、生徒会長っていうのは権力があるらしいので、だったらその権力をもつ生徒会長の選び方っていうのをもっとよく考えてくれないと、ルールメイキングは生徒会には投げられないって、正直私は思っていて。おそらく、委員会の生徒たちもそういう思いで、なんかあの、あの、ここだけの話ですけど、「生徒会の子たちには任せられない」って、「あの子たちにやらせるのは嫌だ」って言っているんですよね。だから、それはそういうことで。だから、そこから根本的に見直していかないとダメかなって。だから、本当になんかもう、深い深い、深いところになっていっちゃうんですよね。なんかほんとに、難しいですね。				
51	聴き手A	そうですね。もうなんか、学校のあり方全体みたいな感じですね。				
52	K 先生	そうなんですよ、本当に。本当にうちの学校に限ってかどうかわかんないですけど、学校全体を根本的に見直して考えていかないとダメじゃない？って思うことが本当多々ありますね。				
53	聴き手A	外部の方をいっぱい入れたいっていうお話だったんですけど、そうなると今度、教師というか、先生の専門性とか役割、独自性みたいなところがまた問われてくる、問われ直すような感じがするんですけど、ナナメの関係はもちろん大事なんだけれども、でもやっぱり先生っていう存在も、じゃあ、なくていいのかって、ナナメの関係に替えられるのかっていったら、そうでもない感じがして、K 先生がその中で、いろんな人が学校に関わる中で、でも教師の役割としてどういったところが肝というか、そこは他とは違うなって考えておられるのかっていうのが、ちょっとすみません、自分の関心になってしまったんですけど、最後にお聞きできたらな、と。はい。				
54	K 先生	いや、どうなんですかね。例えば、私が、なんだろう、外部の人が入ってきたとしても、今だから想定するのは、その、【コーディネーター①氏名】さんとか【コーディネーター②氏名】さんとか、【研究者名①】さんとか				

		【研究者名②】とかが、当たり前のように学校の中にいて、っていうことですよね。その中で、私の、私は専門性ないんですけど、何があるかっていうことですよね。うーん。ええ、なんだろう、なんですかね。なんだろう。ああ、難しいですね。				
55	聴き手A	すみません、自分もなんか考えが煮詰まっていないまま質問してしまって。				
56	K 先生	いやいや、とんでもないです。なんだろう。なんか、外部の方って私たちにないものをたくさんもっているから、それを教えて…生徒にももちろん教えてもらいたいし。…なんですかね。難しいですね。				
57	聴き手A	外にいる人間からすると、やっぱり先生の代わりには絶対なれないなって思うし。ぜひ来てくださいって言ってくださるのはすごく嬉しいんですけど、先生の存在ってやっぱりすごいなあって思っていて、それを、先生ご自身はどういうところを強みに思ってらっしゃるのかなというところだったんですけど。すみません、なんか最後に変な…				
58	K 先生	何だろう、何だろう、わかんないですけど、私は、何ですかね、何もないんで、ほんとに…何だろうな。何もないんですよ、私ほんとに。何もないから。あるのは…経験年数だけ。そこだけですかね、経験年数。うーん。ほんとに、専門性も何もないから。				
59	聴き手A	でも、経験年数って、今深いなあって思って。その経験とか月日とか、生徒さんと向き合ってこられた月日っていうのは、あの、それこそ 1 日でできるものではないし、きっと生徒さんへのまなざしっていうところが、毎日向き合ってこられたっていうところが、他のアクターとは違うところなのかなって思って。はい。ありがとうございます。すみません、最後に変な質問をしてしまいましたけど、【研究者名①】さん、【研究者名②】さんは大丈夫そうですか。K 先生から言い残したこととか、これ聞いてほしかったなっていうこととかって。				
60	K 先生	いや、特にないんですけど…。なんか、特にないんですけど、言い残したことっていうか、今その約 1 年やってきて終われなくって、これでなんか、来年度は自分たちで走っていかなきゃいけないじゃないですか。だから、すごくそれが不安でしょうがないんですよ。今まで頼れる人が何人かいたから、あの、「どうですか、ちょっと教えてください」とか「なんかアドバイスもらえますか」みたいな感じでできましたけど、それがこれからはなくなるっていうふうに思うと、すごく不安だなって思うんですね。それをなんとかしてほしいってことじゃないんですけど。それをまずお伝えしたいことと、とにかくなんか、このプロジェクト、1 年じゃどうにもならないなって思っていて、他の学校さんどうかわかりませんけど、うちの場合、私もすごく今反省しているのが、この 1 年間目標としてきたのが、それこそルール改正、ルールを変えたいことも当然目標の一つだったし、目的の一つでもあったし、あとは生徒の主体性を育む、育てるっていうこと、この 2 つが目標、目的だったんですよね。それを、目標だったから一生懸命やってきましたけど、今思うのは、それだけじゃできないんですよね、ルール改正が。土台がないので、学校のシステム、そのルール改正のシステムっていうのがまったくないじゃないですか、それこそ何十年ってね、ルール変わってこなかったから、ええと、そういうことが、ルール改正をするのはどういう手順でどういうふうにやったらいいのかっていうのが私もわからなくて、それがおろそかになっちゃったんで、こ				

		の間生徒たちがプレゼンをして泣いて帰ってきたっていう顛末なんですけど。うーんと、結局、それをやってみて思ったのは、もちろんシステムができてなかったっていうこともあるんですけど、生徒がどんなに頑張っても、最後に阻むのは大人なんだなっていう。私の今の結論っていうか、悩みというか。どれだけ一生懸命頑張って活動して、いろんな根拠をもって、いろんな何かをやってきてプレゼンをしたところで、先生方にダメって言われちゃったらそれで終わりなんですよね。で、泣いて帰ってきたんで、この間、生徒。うーんと、だから、その、変わんなきゃいけないのは大人なんだろうなって思うんですよね。生徒じゃなくて大人で、それこそ学校の先生たちがちゃんと対話ができるようになって、生徒とちゃんと向き合ってくれよって、ほんと思うんですよ。生徒じゃなくて。指導は、もちろんわかるけど、この間のプレゼンも本当に指導になっちゃった先生がいっぱいいたんで、そうじゃなくって、今日はそういう場ではない。生徒の話をちゃんと聞いてくれて、まあ、なんていうかな、ダメなところは生徒にもあったと思うんですけど、そうじゃなくて、先生の対話的な姿勢がなかったら、生徒はどうにもならないんですよ。指導されちゃったら、生徒は従うしかないじゃないですか。なので、そういうのを大人が学んでほしいなって、ほんと思いますね。あの、意識を変えてほしいなって。それがやっぱり年配の先生たちは難しいんだなっていう思いはあって。だから、うちのルール改正進むのかなって、ほんとに思いますね。来年、自分たちで走っていかなきゃいけないし、ええと、そういう、ね、生徒たちの活動を阻む大人たちがまだまだいっぱいいる中で、私大丈夫かなっていうのは思いますし、生徒たちを潰さないで頑張らせなきゃいけないなっていう悩みが、本当に今、思いますね。なので、もう 1 年、あと 2、3 年やらないとシステムづくりっていうのも難しいし、変えていくサイクルみたいのもね、ちゃんとできていかないと難しいなって思っています。				
61	聴き手 A	はい、そうですね。お話を伺っていて、深い問題なんだなっていうのを改めて思ったので、深ければ深いほど、それは一時的なプロジェクトじゃなくて継続的な、根本的な議論が必要だ、大人の側が変わるっていうのが必要なんだなっていうので、改めてインタビューで…。ありがとうございました。				
ストーリー・ライン		Y 校では、3 名の教師が中心的に関わった。ベテラン教師が主に活動を推進し、2 名の中堅・若手の教師が推進の補佐をした。活動を中心的に推進したベテラン教師は、当初は教師主導で活動を進めようとしたが、生徒が積極的に発言できない様子を見て、活動を通じてあえて待つことで、生徒の主体性が高まるという経験をしたことで、教師からの積極的な助言・励ましより、待つことが有効に働くことがあるという認識に変わった。活動が進むと、教員組織内での潜在的な活動への反対に直面したことで、様々な立場の教師が活動に対して異なる態度で取り組む様子を見ることが、伝統的規定概念を表面的な指導の拠り所とするのではなく、生徒の心の指導の拠り所として考えるべきであるという認識を導いた。また、自分自身の変化として、教師は活動内容と教師の活動への想いの共有により、保護者との関係性が改善したことで、情報発信の重要性に気づき、外部人材との協働により視野が広がり学校を社会に開くことを志す。				
理論記述		Q-TT1 活動を通じてあえて待つことで、生徒の主体性が高まるという経験をしたことによって、教師からの積極的な助言・励ましより、待つことが有効に働くことがあるという認識に変わる Q-TT2 様々な立場の教師が活動に対して異なる態度で取り組む様子を見ることが、伝統的規定概念を表面的な指導の拠り所とするのではなく、生徒の心の指導の拠り所として考えるべきであるという認識を導く Q-TT3 教師は活動内容と教師の活動への想いの共有により、保護者との関係性が改善したことで、情報発信の意義に気づく Q-TT4 外部人材との協働により視野が広がり学校を社会に開くことを志す				

X 校 R-TT　SCAT 分析表

No	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	聴き手	ルールメイキングの活動の中で、こういう役割を果たしていた、というのを確認するところから始めたいと思います。				
2	H 先生	僕は、教員としては生徒会を動かすというのもあるので、生徒会の担当として動き・流れを作っていくという役回りがあったのと、コア先生チームの人たちに対しても流れを作っていったりというところは意識してやっていたと思います。				
3	聴き手	こういうこと意識して動いていたなということはありますか？対生徒でも、対先生でも。				
4	H 先生	生徒に対しては、とにかく意見を出しやすくなる場を作ってあげることと、ただ好き勝手言うんじゃなくて、自分が考えていることと目的がブレないようにコメントに残していくっていう風にもっていくにはどうするかっていうことを考えながらやったのはやりました。 先生方に対しては何もしてないです。「来てくださーい、いついつ活動します」っていう活動日の予定、流れだけちゃんとしてあげてっていうだけ。				
5	聴き手	E 先生は、ルールメイキングとの関わりはどういう感じでしたか？				
6	E 先生	対大人は、H 先生の日程だけ見て、ついていった感じです。子どもらには、微妙な感じの立ち位置やったんで。部活でいなかったりもちょこちょこしたんで、聞かれたら答えるし一緒に考えたりはしてたけど、基本的には一緒に、歳も近いので、生徒をいじりながらやってました。	聞かれたら答えるし一緒に考えたり	水平的な関係、伴走	水平的な関係での対話	教師は生徒の主体性を引き出すために水平的な態度での生徒との関わる（6 と 19 と 20）
7	聴き手	活動頻度としてはどれくらい行けた感じですか？				
8	E 先生	いろいろです。部活じゃなくてこっちに参加してるときもあったし。わからないです。				
9	聴き手	A 先生、T 先生はどうでしょうか。こういう関わりをしていたという。				
10	T 先生	僕の中では、僕も一緒に参加させてもらって、生徒と一緒に学ばせてもらったなと振り返っております。生徒に役に立ったというのは、あまりないかもしれないですね笑。 活動頻度としては割と参加してて、面談とかで出られない日もあったけど、そんな感じです。	生徒と一緒に学ばせてもらった、	水平的な関係	水平的な関係での対話	教師は対話を通じた生徒との水平的な関わりを学ぶ（10と13と15）
11	A 先生	前半の部分しか来れてなかったので、後半部分関われてなくて申し訳なかった。 前半の【生徒名】さんらが活躍してた時期に関して言えば、あの子らが悩んだときに声掛けしたり応援したりするくらいの立ち位置だったと思います。	あの子らが悩んだときに声掛けしたり応援したりするくらいの立ち位置	教員の見守り	教師の見守りによる心理的安全	教師は見守りの立場を取り生徒の不安を軽減させる

12	聴き手	さっき T 先生が学ばせてもらっているとおっしゃっていましたけど、生徒と関わっていて学んだっていうのは、どんなことがおありですか。				
13	T 先生	そうですね、やみくもに人の意見を否定しないっていうのが 3 年生のスタンスとしてあって、そういったところも物事進めていく上で大切なことだなと。H 先生の・・・（指導？聞き取れず）が浸透している結果だと思うんですけど、そういうところも学ばせてもらいました。勉強になったなと思っております。	人の意見を否定しない、学ばせてもらいました	生徒の主体性、教師の学び	生徒の主体性の醸成、教師間での学び	教師は対話を通じた生徒との水平的な関わりを学ぶ（10と13と15）
14	聴き手	振り返りのなかでも先生の中で「変化があった」とおっしゃっていましたね。				
15	T 先生	特に対話ですよね。以前もお話させてもらいましたけど、対話を通してより良い納得解を探していくというのを学ばせてもらいました。あと、力づくで潰そうと思えば色々潰せると思うんですけど、それでは物事進まないんで、一方向にしか物事が流れなくなっちゃうんで。っていうところですよね。対話と否定しないというのがすごく大きな学びだったなと振り返りますね。	潰そうと思えばいろいろ潰せる、対話と否定しないというのがすごく大きな学び	水平的な関係、生徒の主体性の尊重	教師の生徒への関わり方の変化、指導観の変化	教師は対話を通じた生徒との水平的な関わりを学ぶ（10と13と15）
16	聴き手	他の先生方も、学びや気づきがありましたか。				
17	A 先生	なんて言うんですかね。学ばせてもらった観点。				
18	聴き手	発見や気づきでも大丈夫です。ご覧になってましたか？				
19	A 先生	学校生活の中を見るだけだったら、うちの子たちは受け身体勢な子が多いかなっていう印象だったが、ルールメイキングに参加してる子たちを見ると、自分たちで積極的に「良くしていこう」という動きがあったので、何かをさせたら積極的にできるのかな、私たちが可能性を潰しているのかなというのは思ったところ。	うちの子たちは受け身体勢な子が多いかなっていう印象、自分たちで積極的に「良くしていこう」という動きがあった、私たちが可能性を潰している	生徒観の変化、生徒の主体性、教師の内省	生徒観の変化（結果）、指導観の変化、生徒との関係性の見直し	教師は生徒の主体性を引き出すために水平的な態度での生徒との関わる（6 と 19と20）
20	E 先生	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。逆に表現するだけ表現して後ほったらかしみたいな奴も居ましたけど、それはそれで発言できるっていう良いところ、中身なくても発言できるっていう良いところをもっている。そういうところが発見できたのが面白かった。	話振ってみたらちゃんと頭のなかで考えて、それを態度に出していない、そういうところが発見できた	生徒観の変化、教師の視野の広がり、生徒の成長、生徒の個性への気づき	生徒観の変化（結果）、教師の視野の拡大（結果）、コミュニケーション能力のトレーニングの場（結果）、生徒の個人格化、	教師は生徒の主体性を引き出すために水平的な態度での生徒との関わる（6 と 19と20）
21	聴き手	なんでルールメイキングだと発言できるんでしょう。違いはあるんですかね。				

22	E 先生	目的が一緒っていうのは大きい。部活とかもそうだと思うんですけど。やりたい子たちが集まっているというのは大きいかなと。授業だと受けたい人／受けたくない人、やりたい人／やりたくない人が集まっていると思うんですけど、ルールメイキングのときは皆が 1 つの目標に向かっている。 人数も 30～40 人と多いわけじゃなかったので、発言する場とか機会とか。H 先生回すの上手いんで、そのなかで喋っていない子にも無理矢理じゃなく話しやすい、意見しやすい感じでなってたっていうのは大きいかなと思いました。				
23	聴き手	H 先生どうですか。ご自身のなかでの発見や気づき。				
24	H 先生	まあ、上手く行き過ぎましたよね。良い意味でも悪い意味でも。やっぱり生徒が学校に対してルールを変える、校則を変えるという土壌がない中でやっていかなきゃいけないっていう難しさが本当にあって、アンケートが集まらない、意見言っても関係のない、「それ言わんでもええやろ」「書かんでもええやろ」っていうことを書かれたりしたっていうことは、土壌がない中でチャレンジするので、そこの不安はあったと思うんですね。そこに対して生徒がどれだけチャレンジできるかっていうところが、僕ら大人としての支える役目だったと思うんですけど。	「書かんでもええやろ」っていうことを書かれたり、不安はあった、生徒がどれだけチャレンジできるかって、大人としての支える役目	教師の支援・伴走、批判的な意見の捉えなおし、生徒の主体性の尊重	生徒の成長への期待	活動を通じた生徒の成長を実感し、見守る関わりの手ごたえを感じる（24 と 25 と 26）
25	H 先生	それに対して、よくチャレンジしたと思うし、それに対してやってきたことで【生徒氏名】みたいにすごく前向きになってくれた子が居るので。後期のメンバーなんかはそれを見て、ルールメイキングの活動を見て「ちょっとやってみたいな」「あの先輩すごい頑張ってるよな」っていう姿を見て、「印象残ってます」っていうような子たちも入ってきてくれていますので、僕らにとっては良かった風向きになったんじゃないかと思います。	チャレンジしたと思うし、すごく前向きになってくれた子が居る、	生徒の成長実感、指導への手ごたえ	生徒の成長・主体性の醸成	活動を通じた生徒の成長を実感し、見守る関わりの手ごたえを感じる（24 と 25 と 26）
26	H 先生	「色んな人たちがいて色んな意見があるんや」ってことを生徒たちも学んでいったので、その変化はすごくあったんじゃないかなと感じます。だから僕らも、「もっとやってあげよう」「もっとこうしてあげたいな」っていう思いも出てきたなと思う。	「色んな人たちがいて色んな意見があるんや」ってことを生徒たちも学んでいった、その変化はすごくあった、	生徒の視野の広がり、生徒の成長実感、	生徒の変化の要因、他者視点の獲得による変容	活動を通じた生徒の成長を実感し、見守る関わりの手ごたえを感じる（24 と 25 と 26）
27	H 先生	あと、校則を変えるにはちょうどいい塩梅の校則を選んだので、それも絶妙に良かったんじゃないかと思います。これが結構無防備に「化粧全部解禁しようぜ」ってなってたら、無茶だったと思うんですけど、参加者のプロジェクトメンバーの中でいい塩梅というか、「納得解はここや」って落としどころを付けれたのは良かったと思うし。	ルールメイキングの先生方の意見を聞きながら「ここは結局ここなんじゃない」、落としどころを付けられた、	他者との協働、他者視点の獲得、	生徒の校則改定の提案、教員との協働	

28	H 先生	また、今いない N 先生とか含めてルールメイキングの先生方の意見を聞きながら「ここは結局ここなんじゃない」っていうのは、ちゃんとコミュニケーション取れたっていうのも良かったし。大人としても、「そうすることによって色んなことが前向きに進められるんや」っていう気づきが得られたっていう部分があったので良かったと思っている。あとは K 先生が全部喋ってくれると思うんですけど。活動通しての先生の役割、先生どんな役割やったかとか、生徒や自分自身が気づき、学んだことはなんですかっていうことについて。				
29	K 先生	自分は家のことがあって後半なかなか入ることができなくって申し訳なかった。この参加してる先生のなかで一番古くから学校にいるんで、そこを見て考えるなら、今まで生徒会ってずっと存在してたが、学校から降ろされたものをレール敷かれた状態でそれをやってくっていうのが中心だった。				
30	K 先生	だが、ルールメイキングっていうものは与えられたものかもしれないが、生徒が考えて出すっていうのはほぼ初めて。今まで文化祭にしても先生主導が多かったかなと思うんですけど、生徒主導はなかなか生まれなかったので、それがこの学校で出来たっていうことが大きなことだと一番思っている。	生徒が考えて出すっていうのはほぼ初めて、先生主導が多かった、生徒主導はなかなか生まれなかった、この学校で出来た	生徒の主体性醸成の難しさ、生徒主導の活動、生徒主導活動の初めての成功体験	教師主導からの転換、教師の指導観の変化、教師の生徒観の変化	伝統的規定概念の見直しを生徒主体で行うことの教師の不安(30と31と32)
31	K 先生	生徒間でも温度差あったし、教員間でもかなり温度差もあった。職員室でも「めんどくさいことやって」っていう先生も居たりしたので。それでも、考える先生は考えてくれはったりして、参加しなくても色々考えてる先生はいたので。生徒もそうだし、教員もこういうときだから変わっていかないと、考え方もそうだし、いけないのかなっていう一つのきっかけみたいなのにはなったのかなと。それはこちらとして嬉しいことですね。	生徒間でも温度差あった、教員間でもかなり温度差、考える先生は考えてくれて、参加しなくても色々考えてる先生はいた、生徒もそうだし、教員もこういうときだから変わっていかないと、考え方、きっかけ	コア生徒以外の巻き込みの難しさ、教員の反対、コア教員以外の関心、コア教員以外の内省のきっかけ、時代の流れ、	他の教師からの生徒の成長への関心、学校内での共有された価値観の認知（結果）、教師間の意見の相違（結果） 表出しない教師の意見の認知（結果）	伝統的規定概念の見直しを生徒主体で行うことの教師の不安(30と31と32)
32	K 先生	やっぱほんで「生徒もここまでできるんや」っていう、正直な意見。昔から居るんで、どうしてもマイナスに見てしまうときが多くなってはきてるんですけど、さっきの【生徒氏名】さんもそうやし１年生もそうだけど、自分本位じゃなくて、周りのこと考えながら動くことができるんだって凄くビックリした、嬉しかったことですね。あとは、これを続けていけるかがめっちゃ難しいけど、こういうことをこれからずっとしていけたら良いなと思います。	どうしてもマイナスに見えてしまうときが多く、生徒もここまでできる、周りのことを考えながら動く、	消極的な生徒観、生徒観の変化、生徒の成長、	生徒観の変化（結果）,生徒の成長実感（結果）	伝統的規定概念の見直しを生徒主体で行うことの教師の不安(30と31と32) 消極的な生徒観が

						生徒の主体的・他利的な行動により生徒観がポジティブに変わる
33	聴き手	「生徒が中心で」っていうのが事実上ここまでは初めてだったってことですけど、H 先生のなかでなるべく生徒にっていう話もありましたけど、実際生徒主体にできたなっていう感覚か、まだ課題あると考えているか、その辺の感覚を伺いたい。				
34	H 先生	難しいですね、表現の仕方難しいですけど。生徒自身は「生徒主体でやれた」と思ってると思います。ただ、それを遂行するにあたって、本当はここにいるメンバーも含めて、色んな人たちが関わっていて、色んな人たちの大人の事情って言ったらあれですけど、動きがあって本当はできている流れなので、そこら辺はやっぱり色々動いてくれた先生がいらっしゃると思うんですけど。でも、生徒がそう思ってくれるならそれでいいと思っている。僕ら（教員）はそういう役割だと思っているので。	色んな人たちの大人の事情、動きがあって本当はできている流れ僕ら（教員）はそういう役割	教員の働きかけ、支援	教員の伴走・支援、生徒の主体性を醸成する関わり	生徒から見えないように問題解決の場づくりをすることで、生徒の主体的にやり遂げたという実感を得させたことに意義を感じる。
35	聴き手	「自分たち主体でやった」って感じられることが大事だってことですね。				
36	H 先生	そうですね。結構負荷もかけたんで、あの子らに。変な話、ルールメイキングやってる間にちょっと疲れちゃって「１回休憩させてくれ」っていう子も結構いたんで、かなり負荷はかかってたと思うので。そういう意味では「自分たちでやり切った」っていう感覚はあると思うんですけど、それまでに大人はすごい動いているぞっていうのはあるよなって思います。ね、N 先生。	「自分たちでやり切った」っていう感覚はある、大人はすごい動いているぞ	生徒の活動の主体性、教員の働きかけ、情報発信、	教師の支援、主体性を引き出す	教師は生徒自身が主体的に課題達成をしたと感じられるように課題解決の足場架けをする （36 と 37）
37	N 先生	どうなんですかね、主体性をどこからどこまで取るかっていう話だと思うんですけど、「徐々に手が離れていったな」っていう感覚はあるんで。最初の提案をするにしても、振り返りのやつで書かせてもらいましたけど、ファシリの人が何か言うまでただ待ってるだけ。「これやりましょ」って言われたことしかしないみたいなところから、自分たちで声かけてたし、全然できてたわけじゃないけど、核になる子たちが動いてきた。	徐々に手が離れていった、自分たちで声かけ、核になる子たちが動いてきた	生徒の成長実感、主体性の醸成	教師主導の場づくり、教師の見守り	教師は生徒自身が主体的に課題達成をしたと感じられるように課題解決の足場架けをする （36 と 37）
38	N 先生	特に今回、６つ提案するところも、自分たち（教師）の感覚で言うと「これ改善せんでもええよな」っていうところも「いやでも、自分たちで目標これって定めたよな。困ってる人に寄り添うんだ」ってところを自分たちで決めた。決めさせられたわけではなくて。「だから変えちゃうのはまずいよな、たとえ少数派だとしても、悪用されることはゼロじゃないんだろうけど、寄り添うべき人はどこにあるんだ」ということを自分たちで想定し	自分たちで目標これって定めたよな。困ってる人に寄り添うんだ、やれたって	他利的な活動、主体性の醸成	他者視点の獲得、代表者意識のめばえ	教師は生徒の他利的な活動に心が動かされる

		て、成功したかは分からないけど、やれたっていうのは主体的にできたと評価しても良いのかなという風には思いました。	いうのは主体的にできたと評価			
39	N 先生	もちろん、資料作成上わけわかってないとか、自分たちの論理を組み立てたら自分たちが正しいと思うから、先生側の価値観、反対してる人の価値感に寄り添うっていう取り組み自体は難しかったんだなと思ったんで、そこはこっち側が促さなきゃいけないことが多々あったり、生徒がぶつかるとややこしそうやなと思うところは、こっちがフォローするべきところもあるんだと思うんですけど。	反対している人の価値観に寄りそう、こっち側が促さなきゃいけない	他者の価値観への理解、批判的な意見の捉えなおし	教師の伴走、他者視点の獲得	教師は介入と見守りの関わり方のバランスに葛藤をもつ（39 と 40）
40	N 先生	何か色々あって、落ちたときに「でも、やらなあかんよな」って、別にこれで評価されるものでもないし、単位もらえるものでもなんでもないけど、ここまでやった以上は、やるって決めた以上は、逃げてもいいけど逃げ続けるのはまずいよなって感じてたんじゃなかろうかと思うんで、僕はホンマによく頑張ったなっていう感じです。僕も我慢しながら言いたいこと山ほどあって、無茶苦茶イライラしたけど。	これで評価されるものでもない、（生徒は）ホンマによく頑張ったな、僕も我慢しながら言いたいこと山ほどあって、無茶苦茶イライラした、	課外活動、生徒の主体性、教師の応援、教師の見守り、葛藤	評価しない、生徒への関わり、教師の伴走	教師は介入と見守りの関わり方のバランスに葛藤をもつ（39 と 40）
41	聴き手	ちなみにさっき「徐々に離れていった」という表現をされていましたけど、意図的に離していったというよりは、気づいたら離れていったのか。				
42	N 先生	離していったところも結構あるんですけど、離していっても離れようとしないケースって結構あるじゃないですか。だから困ってるんですよ。「誰が放置してんねん」みたいなことってあると思うんですけど。離していったことが、あの子らのなかで困ったら聞くけど、僕が想定してたよりも離れていった。自分たちで勝手に。それはもう、H 先生や他の先生がやってくれてるとこあると思うんですけど、自分たちで処理しないとっていうところに行ってた感じ。僕が想像してたよりも早いスピード感だったなという感じでした。	僕が想定してたよりも離れていった、自分たちで処理しないとっていうところに行ってた、	生徒の主体性の醸成、教師主導	教師の関わりの変化、生徒の成長実感	教師が足場架けした主体性から生徒の主体性が育まれる
43	聴き手	A 先生・T 先生、生徒主体だったかなって、その辺の感触いかがですか。				
44	T 先生	結局のところ、この 1 年通して見ると大人が少し方向性を整えた部分はあったなと思うので、主体的だったとは思うんですけど、大人あっての主体的な活動だったのかなと思いますね。だからじゃあ主体的だったのかと聞かれたら、100%主体的とは言えないかなと思います。				
45	聴き手	今までの先生方の話は、それが課題だったというわけじゃなくて、今のあり得る形だったんだっていう受け止めですかね？				
46	T 先生	そうですね。現状で考えたら今年やってきたのが、生徒が主体的になれる限界点だったのかなと思います。あまり大人が介入しないとなると、どんどん変な方向にも進んでいってしまうので、やっぱり H 先生や N 先生やコーディネーターの方々が方向性を整えてもらったことがあっての今日だと思うので、6 つの項目もんでもらったと思うので、僕はそのような印象をもっております。	あまり大人が介入しないとなると、先生やコーディネータ	外部人材からの活動の方向づけ、アドバイス	外部人材の介在、	外部人材の関わりにより教師は見守りの立場を取る（46 と 52）

			ーの方々が方向性を整えてもらった			
47	聴き手	E 先生部屋はどうですか。同じような認識ですか、生徒主体について。				
48	K 先生	まあ、100%それこそ生徒だけで先生誰も入らずに「この校則変えたいなってな」って、今回みたいな段階を踏んでやっていくっていうのは、正直無理やろなと。１年目じゃ流れが分からないし。今までに校則変えたいっていう話はあったりして、生徒会が動いてたことも実際あるが、それって本当に自分らがしたいようにするだけで、先生と交渉するというよりも勝手に声上げてっていうくらいで終わってしまってて、結局それで（代が？）変わったタイミングでなくなってしまうっていう形が何度も何度もとられてたので、昔は。	段階を踏んでやっていく、自分らがしたいようにするだけ、勝手に声上げて	学校の公認、他者視点、協働	学校との交渉・巻き込み、対話を通じた活動	
49	K 先生	今回こういう形で経験できて、これを次実現するときに（ルールメイキングの）経験した生徒もいるのでそれをふまえて徐々に拡げていくことが出来て、最終的には生徒だけで出来るようになれば全然良いのかなと。逆に何も知らない状態で先生と交渉、先生と校則について話し合う、生徒会がやろうっていうのはなかなか、校長先生や教頭に行くっていうのはかなりハードルが高いと思う。何も知らない状態から。本当に主体的になっていくというのは、これから２年・３年ってやっていかないとまだ分からない。これで終わってしまったら何も残らない。				
50	聴き手	そうですよね。次の生徒主体に向けて、課題はあるのかなと。コーディネーターがお二人来ていただいて。コーディネーターが来てみて、どうでしたっていうのを率直に伺いたい。難しかったこともあれば。				
51	T 先生	コーディネーター来ると聞いてどんな人来るのかなと思って、【コーディネーター②氏名】さんはすんなり入ったけど、【コーディネーター①氏名】さん来たときに頭に焼きそば乗ってる人が来た。そこが第一印象だったんですけど、ルールメイキングの校則の見直し、イロハを分かってないんで、そこを特に最初の段階から色々教えてもらえたのが良かったです。	イロハを分かってないんで、そこを特に最初の段階から色々教えてもらえた	教員への支援、教員の相談先	教員が支援を求められる仕組み、教員の心理的安全の獲得（結果）	外部人材が介在し支援を求められる仕組みが教師の不安を軽減する
52	T 先生	秋になるにつれて、【コーディネーター②氏名】さんが一歩引いて、【コーディネーター①氏名】さんが前に立つように、ファシリやるようになって。子ども達がどんどん【コーディネーター①氏名】さんを頼るようになっていったなと僕は見てて。困ったときの【コーディネーター①氏名】さんというような、そういう立ち位置になっていることを一歩引いた位置から見ていました。だからなんか、行き詰ったとき解決できるそんな存在だったのかなと、生徒たちにとって。僕の中でもそれはありました。なんか行き詰っても、きっと魔法の言葉を。そんな思いもありました。これが僕の見てたお二人ですね。	（教師は）一歩引いた位置から見ていました、行き詰った時解決できる、	外部人材の伴走による視野の広がり、教師の指導者役割からの解放	外部人材の介在による対話的な場づくり（結果）、活動の構造化による進捗管理（結果）、教員の心理的安全の獲得（結果）、外部人材からの情報提供（結果）	外部人材の関わりにより教師は見守りの立場を取る（46 と 52）

53	E 先生	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も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。	学校の先生たちだけだったら分からなかったこと、ＬＧＢＴの人から話を聞く、コネクティングできないものをもって、頼りになりました。	外部人材による情報提供、他者視点獲得の支援、	外部とのつながり、教師の視野の広がり	外部人材の関わりが教師の視野の拡大を促す
54	E 先生	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。最初は子ども達も「面白い人でしたね、不思議な人たちでしたね」って言ってた部分もあったんですけど、先生とは違う、ちょっとしたお兄さんみたいな面白い人たちって子どもたち関われてたんですけど。それはそれで、生徒と教師だけじゃなく出来ていたのは良かったなと思います。	第三者から言われるのって全然違った、生徒と教師だけじゃなく出来ていた	教員以外の大人との関わり、外部人材の介在	教員以外の大人との関わりによる視野の広がり（結果）、生徒の心理的安全	外部人材の介在により教師の視野が広がる （54と55）
55	A 先生	言わんようにしてた外見の話を T 先生が言ってしまって、それ言って良かったんかなって。それ突っ込んだらアカンやなって思いながら、一番最初に浮かんでたんで。 でもやっぱり他の先生方仰ってましたけど、学校のなかで済まそうとするんじゃなくて、外から来ていただいた方の意見もあったことでルールメイキングをする上での視野とか考え方とか、色んな手段が広がったのは私達自身、教員側も生徒たちにとっても良かったのかなと。コーディネーターが居たことによって。	ルールメイキングをする上での視野とか考え方とか、色んな手段が広がったのは私達自身、教員側も生徒たちにとっても良かった	教師の外部人材との関わり、教師の他者視点の獲得	外部人材との協働	外部人材の介在により教師の視野が広がる （54と55）
56	N 先生	【コーディネーター①氏名】さんや【コーディネーター②氏名】さんがって言うのもあると思うんですけど、コーディネーターというシステム自体は良かったなと思っていて。それは、【コーディネーター①氏名】さんの格好も含めて、生徒からしたら堅苦しくないけど、学校という組織からしたらラフ過ぎて来られたら「あいつらなんなん？」ってまず受け入れる気せえへんっていうところがあるんで。これ参加する人からはそうは思わないんじゃないんでしょうけど、そうじゃない、コア教員じゃない人たちから見たときに「え、なんなん？」ってところのちょうどいいバランスで来られたかなと思っていて。	コーディネーターというシステム自体は良かった、コア教員じゃない人たちから見たときに「え、なんなん？」ってところ	外部人材の介在、外部人材と活動を行うことでの教員の注目、	外部人材を導入することでの活動の意味づけ、	・外部人材が介在が教師と生徒の水平的な関係の構築を後押しする（56 と 57 と 62と102） ・活動への参加により教師は自身の限定的な視野を認知する（56と58）
57	N 先生	教員がこの中に入ってきたときに、ここで働いてるから、ここのルール感でいくとこれが正しいんじゃないか、こういう風にやったらいいんじゃないかっていう話をしちゃうじゃないですか。だから個人の見解を述べても、力学で教員が言ってる、教員からの意見となってしまうと思うと思うんですね。	こういう風にやったらいい、力学で教員	教師と生徒の関係性、外部人材の介入に	教師の指導的役割、教師主導	・外部人材が介在が教師と生徒の水平的な関係の構築を後押

			が言っている、教員からの意見	よる教師の指導的役割からの解放、教師と生徒の水平的な関係の構築		しする（56 と 57 と 62 と 102）
58	N 先生	それが、【コーディネーター①氏名】さんとかでも「俺はあんまええと思わへん」とか、【コーディネーター①氏名】さんという個人が話してくれたり、【コーディネーター②氏名】さんという個人が外から見た学校、生徒の意見を述べてるって感じになるから、お二人がどうってことじゃなくて、この制度自体は僕ら自体もそうだし、生徒もハッとさせられるというか。広い視野で見てたはずが、どんどん勝手に狭い視野に追い込まれてたなってやってくれてると思ってます。	外から見た学校、この制度自体は僕ら自体もそうだし、どんどん勝手に狭い視野に追い込まれてた、	教師の固定概念の認知、視野の狭さ、教師の内省	教師の価値観の再構築、外部からの意見、限定的な視野	・活動への参加により教師は自身の限定的な視野を認知する（56 と 58）
59	N 先生	二人で言うと、【コーディネーター①氏名】さんとかもどっちかと言うと、話してても「白黒つけんとあかんのかな」と。いま上手く運用できてるのに、あえて突っかかりにいってマイナスなギャップ生まれへんかなってところが出ても、一旦泳がすみたいな。そういったところは上手くやってるなと。お二人のパワーバランス含めて【コーディネーター②氏名】さんのほうがちょっと厳しめのこと言ってくれたり、それぞれの寄り添い方っていうのが、うちに上手くハマっていたなと思います。				
60	N 先生	一個良くないというか、ムズイなって思ってたことは、スケジュール感覚。わざとっていう部分はあると思うんですけど、毎回のワークが絶対終わらんっていうのがあって、これがわざと終わらんようにしてたのか、単純に終わらなかったのか。コーディネーターが入ってくれたから時間のスケジュールは教員のほうがルーズになりやすい。外からの人が来て、確実に時間が決まってますっていうのは良かったけど、それでも最後こんだけバタバタしてしまったんやなって。コーディネーターも難しいかじ取りやったんだろうなって思いますね。 あとはトリが。拍手の準備だけしておきます。				
61	H 先生	S 先生も必要やって意見言ってたんですよ。N 先生が全部言っちゃったんで、言うことないなと思ってましたけど。他の学校の状況見てないんで分からないですけど、ある程度アタリやったと思います。他の学校のコーディネーターやったら、普段中高生と関わってる人じゃない、ＮＨＫのプロデューサーとか居らっしゃるわけじゃないですか。色々な職業の人がコーディネーターに入っているなかで、規模のでかさ、近さっていうところもあって、普段中高生や学生を相手にしている人達が入ってくれたっていうのは凄くアタリ。そこはすごく助けられたし、あんなソバが来ても大丈夫やったし、良かったと思うんですよ。				

62	H 先生	入りも良かったと思うし、【コーディネーター①氏名】さんと【コーディネーター②氏名】さん自身が教員と生徒の間に入ろうっていうつもりで入ってきてくれたから上手くやってこれたなと。あと、第三者的に意見もらったっていう点も良かったと思う。だから、僕がコーディネーターに良かったと思う点は、年齢的に近かった、普段から中高生を相手にしているのでその辺の理解力が良かったと思ってます。	教員と生徒の間に入ろうっていうつもりで入ってきてくれた、第三者的に意見もらったっていう点、	外部人材への信頼、外部人材の介在	教師の視野の拡大（結果）、生徒の視野の拡大（結果）、	・外部人材が介在が教師と生徒の水平的な関係の構築を後押しする（56 と 57 と 62 と 102）
63	H 先生	それに 2 人来てくれるっていうのも、1 人のところもたくさんあるので、どういうつもりで 2 人だったのか分からないですけど、それめちゃくちゃ有り難かったです。その 2 人が【他の参加校名】のコーディネーターも一緒にしてくれているということもあったので、情報交換じゃないですけど。進捗状況とかも分かったりしてたので、話し合いできたので良かったなと思います。				
64	聴き手	進めていくうえで、課題や難しかったことなどあれば、どんなところからでも。				
65	S 先生	コーディネーターじゃなくても大丈夫ですかね。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うっていうのはすごく難しかったですね。	全教員がこれに対して前向きになれない、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	他の教師の巻き込みの難しさ、反対意見・無関心	他の教師の活動への関心、変化への不安	他の教師の関心や賛同を得る難しさに直面
66	S 先生	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。だから、そこをどうクリアしていくかっていう。ルールメイキングが社会現象みたいになっていけば、「あの学校も変わっているんだから、うちもこれおかしくない？」ってなっていくので、最初こういう課題が出ているなかで地道に続けていくっていうのが重要なのかなと。そういう突破口しか見えていないけど、そこが一番難しいんやなと思いました。	:社会的にこういう流れ、文科省が言っている、変える必要ない	社会からのまなざし、時代の流れ、現状維持、	学校への社会からのまなざしの意識（結果）、教員の変化への不安（結果）	学校への社会からのまなざしの変化を意識するが校則の変更には不安をもつ一般教師の気持ちを認知する
67	聴き手	ちなみに、先生の数も相当多くて、かつ色んな温度差もあるなかで、多少始める前と変わってきた部分もあるんでしょうか。そうお感じですか。				
68	H 先生	普段過ごしてたら全然感じないです。やっぱりあんまり変わってないし、ルールメイキングを言い訳にされているところもあるなと感じるときも思います。例えば夏の教員研修のときとか、終わった段階で何人かの先生と話をしたときに、良い表現で捉えてるんですけど「思ったよりもちゃんと考えてるやん」みたいなことを言われる先生は結構いらっしゃって。今まで生徒に学校運営を任せたことがないっていう状況の中で、そういう不安があったりとか。さっき K 先生が言ってたような、自分の好きなような校則に変えたいっていうような、	思ったよりもちゃんと考えてる、生徒に学校運営を任せたことがない、不安	教師の生徒観の変化、生徒主体の学校運営	生徒との関わり方が変わることへの不安（結果）、生徒観の変化（結果）、	・古参の教師をはじめとする一般教師がもつ水平的な関係での生徒への関わりへの戸惑い・不安（68 と

		都合の良いように変えたいっていうことはあったかもしれんけど、「今回ちゃうよな、ちゃんと考えてるよな」って捉えてくれる人は多かったのかなと思ってます。				69と80と87と88と89）
69	H先生	ただ一方でその後、夏以降の動きに関しては、ああいう全体の場で話せていないので、「今どういう動きになってるんやろ」っていうことを知りたいってなったとき、先生方に聞きに行ったりとか、進捗状況報告を生徒が挙げてくれているので、そういうのを掲示板で見たりタブレットで見たりとかでしか状況が把握できないっていうところに、先生側として不安を覚える人たちもいるのかなと思っていました。ただ、それも全体数が多いので、全員がイエスっていうことは無理やと思っているので、今後の課題だし、土壌ないなかでどうやって戦っていくのかなっていう一つの課題なのかなと思っていました。さっきK先生がおっしゃったように、文句いう先生がいるので。	全体の場で話せていない、掲示板で見たりタブレットで見たりとかでしか状況が把握できない、先生側として不安を覚える人たちもいる、全員がイエスっていうことは無理、今後の課題だし、土壌ない	教師への活動状況の共有、コア教員以外の無関心、教師の変化への不安、教師の賛同、初めての取り組み、	他の教師からの活動への関心・声掛け、教師の反対・無関心（結果）、教師の権威性喪失への不安（結果）、	・古参の教師をはじめとする一般教師がもつ水平的な関係での生徒への関わりへの戸惑い・不安（68と69と80と87と88と89）
70	K先生	そうですね。たまたま自分の周りに文句いう先生が多いだけかもしれませんけど、職員室の配置的に。だから肩身の狭い思いはします。分からなくもないんです、今までのを見てきたので。正直自分も見てきたので、靴下を自由にしたいから始まって、装飾品ＯＫが良いとか色々あるんですけど、髪型や化粧もあったりしたんですけど。「また言うてるわ」って。そういう先生から見たら、おそらく。	今までのを見てきた、「また言うてるわ」	生徒への不信、過去の経験	過去の指導、一方的な提案	過去にあった生徒からの一方的な校則改定の提案の経験
71	K先生	ただ、その時と違って、例えばアンケート一つとってもタブレットで採りやすくなったということもあるんですけど、動きが全然今までと違うっていうのはどの先生も。それすら「面倒くさい」って言う先生も居たのが自分としては腹立たしいですけど。それでも、理解してる先生もいるにはいるので、それを広げていけたらいいなって。成功体験がないと生徒も成長しないように、教員側も成功体験を積み重ねていかないといけないのかなって。	動きが全然今までと違う、理解している先生もいる、教員側も成功体験を積み重ねて	徒観の変化の促し、	過去の指導、生徒との関わり、現代の生徒との向き合い	生徒観が変わる
72	聴き手	そもそも、全校の先生方がルールメイキングの取り組みを知る会や方法、情報共有ってどんな感じでされてたんでしたっけ。				
73	H先生	一番最初「こういうの始めますよ」っていうのは職員会議でお知らせしてもらって、キックオフくらいのところまで職員会議でちょろっと言ってっていうかたちでした。今いらっしゃるメンバーの先生方も「今回ルールメイキング始めますんで、部署とか委員会関係なく「やりたい」っていう先生方を募集します」みたいな感じで、参加するってことをやったので。まずそこからのスタート。先生方に対してやったのは、オープンカイギとかはやりましたけど、進捗状況報告とか、あとは職員室で大きな声で話すくらい。				
74	聴き手	職員会議で話すっていうのはなかった？				

75	H 先生	なかったですね。微妙なニュアンスというところもあるのと、全体で意見を採って進めていくっていう、教員全体の合意がないとってやると難しくなっちゃうので、結局。				
76	聴き手	あえてっていうのもあったんですね。				
77	H 先生	それはあったと思います。だからこそ募集して、「先生方募集したやないかい」って。何か言いたいことあれば入って来れば良かったのにというところもあるし。 あとはルールメイキングのメンバーと、N 先生もいらっしゃる部長職とかが集まる校務委員会っていうなかで最後は揉んで下さいという感じ。っていう感じの周知でしたよね。				
78	N 先生	周知自体が、学校組織というか、校則を変える会議とかも意思決定のプロセスとしての周知と、今どんな感じで進んでいるかっていうところの周知があると思うんですけど、どんな感じに進んでいるか（後者）っていうところについては、原則は生徒たちがするっていう感じ。自分たちの活動を生徒たちに知らせるのもそうだし、先生たちにも理解してもらう必要があるから、どんな手があって周知するのかっていうところだったと思う。 取り組むことに対して否定的、「どうなん」とか。そこに対してはこっちがある程度受けなきゃいけないっていうところもあるので、そこがまず違う部分だと思います。	校則を変える会議とかも意思決定のプロセスとしての周知、今どんな感じで進んでいるかっていうところの周知、自分たちの活動を生徒たちに知らせる、先生たちにも理解してもらう、 取り組むことに対して否定的、そこに対してはこっちがある程度受けなきゃいけない	教師の巻き込みの難しさ、教師の権威性喪失への不安、教師からの反対	教師の反対（結果）、教師の権威性喪失への不安（結果）、教師の権威性の再認知（結果）	・生徒主体での伝統的規定概念の見直しが学校での公的な取り組みとして位置づけられる重要性（78と79と82と83と85）
79	N 先生	否定的な意見が出てきてもいいし、どんだけ言われてもいいかなって僕は思うんですけど、「どこどこでやってますよ」っていうアナウンスはこっちでしてあげて、それに参加してみて「この議論とかこの話す内容のやり取りは適切じゃないよね」っていうのは、実際に参加してみて温度感を見て判断するものなんで「なるほど」と思うんですけど、そうじゃない部分で何か出てきたとしても、それはそれぞれの先生の価値観というか、学校なんで保守的な考え方だったり、自分たちが生徒の声を吸い上げて出すときには通っていかないのに、なんでこのプログラムについては、基本的に通す方向性なのかって。これまでとのやるせなさというところはあると思うので。反対だとしても一括りじゃないんですね。	それぞれの先生の価値観というか、学校なんで保守的な考え方、自分たちが生徒の声を吸い上げて出す、これまでとのやるせなさというところ、反対だと	教師からの反対、活動への反対、	教師間の意見の相違（結果）、表出しない教師の思いの認知（結果）、	・生徒主体での伝統的規定概念の見直しが学校での公的な取り組みとして位置づけられる重要性（78と79と82と83と85）

			しても一括りじゃない			
80	N 先生	だから「そこはそうですよね」と。だから、そういう先生側の経験をいかに生徒に伝えたら良いですかねと、促したり流したりっていうところが教員サイドとしてやってることっていう感じなので。 でも、先生たちがこの件についてアクティブに動こうっていうことがあまりないので、僕はこういうもんかなという感じ。学校全体のムードとして「校則変えるぞ」とか「めっちゃ議論してるぞ」っていう温度感が高くなってくるっていうことは、「そんなことあるんかな」と。うちの今のやり方、コア教員っていう選ばれ方とかっていう仕組みで言うと、たぶんそれは難しいのかなと。	そういう先生側の経験をいかに生徒に伝えたら良いですかねと、促したり流したりっていうところが教員サイドとしてやって	他の教師の反応、反対意見	批判的な意見、無関心	・古参の教師をはじめとする一般教師がもつ水平的な関係での生徒への関わりへの戸惑い・不安（68 と 69 と 80 と 87 と 88 と 89）
81	N 先生	だから、「生徒が倒れてもいいけどやり切るぞ」っていうことでやるんだったら、たぶんできたと思うんですよ。「直接対決するぞ」って、校務委員会とかそんなの関係なくできる案があって、「何時から何時まで先生らの意見聞きます、職員室行きます、意見ある人」ってやったら出てくるんでしょうけど、でもそれやってもなっていう部分もあるし。				
82	N 先生	うちはほんまに保守的なんで。良くも悪くも。そこから動いていくときに、T 先生も言ったけど「冠」がやっぱり必要なんですよね。「カタリバとのなんとか」とか「未来の教室の事業としてやっていくよ」っていう。活動自体が「今回は違うぞ」っていうよりは、そういう側面もあるけど、「学校として取り組まざるを得ないやつやんなや、私知らんけど、関係ないけど」と。一生徒会の先生が受けて数人でちょろちょろやってるっていう枠組みとして捉えることは難しい、そういう風にとらえられない仕組みなんやなと。だから単純に H 先生が嫌われていくという。「H 先生がやると結局やることになるんでしょ」と。	保守的、「冠」がやっぱり必要、「カタリバとのなんとか」,「学校として取り組まざるを得ないやつ	外部人材との協働、外部からの注目、学校の公的な活動、伝統的規定概念	教師間の意見の相違、活動への賛同、学校と社会の関わり	・生徒主体での伝統的規定概念の見直しが学校での公的な取り組みとして位置づけられる重要性（78 と 79 と 82 と 83 と 85）
83	N 先生	教員はそういうの探ってる部分あるんやと思うんですよね、そういうルートでやると色んな意見通っていくんかなとか。ルールメイキングというよりも、学校の組織的な体制としてそこを見てる感じなんで。	教員はそういうの探ってる、そういうルートでやると色んな意見通っていく、学校の組織的な体制	活動の学校内での位置づけ、教師間の関係性、	学校内での暗黙知的な価値観（結果）、教師の変化への不安（結果）、活動が学校の組織的な取り組みであることの重要性（結果）	・生徒主体での伝統的規定概念の見直しが学校での公的な取り組みとして位置づけられる重要性（78 と 79 と 82 と 83 と 85）

84	H 先生	結局、全員の意見は聞けないから、最終的には管理職の覚悟があったので。「これをプロジェクトとしてやりたい」、遂行したいという覚悟があったので、そこは結構デカかったかなと思います。もちろん批判は絶対来るだろうし、なにか不安定な部分・失敗する部分があるっていうのが分かっていた上で「それでもやってみようぜ」って言ってくれて。それで、ある程度僕らコア教員に任せてくれたっていう覚悟はいただいてたので、それは非常にデカかったのかなと。	管理職の覚悟、遂行したいという覚悟、コア教員に任せて	管理職の支援、教師の心理的安全	教師の失敗への不安	・管理職の支援が教師の失敗への不安を軽減させる（84 と 85）
85	H 先生	他の学校とかで全然上手くいっていないところは、やっぱりそういうところが一教員で動いたから失敗したとかっていうところが沢山あると思うので。だから管理職の覚悟が大きかったと思うし。「学校全体でやりましょうよ」となれば一番ベストなんでしょうけど。でも最初に言った通り土壌がないところなので、その中でやったにしては上手くいきすぎたのが今年やったなと。	一教員で動いたから失敗した、管理職の覚悟が大きかった、「学校全体でやりましょうよ」となれば一番ベスト	管理職の承認、管理職の応援、活動の学校内での位置づけ、	役職者からの活動への関心・声掛け、活動が学校の組織的な取り組みであることの重要性（結果）、教師の心理的安全（結果）	・生徒主体での伝統的規定概念の見直しが学校での公的な取り組みとして位置づけられる重要性（78 と 79 と 82 と 83 と 85） ・管理職の支援が教師の失敗への不安を軽減させる（84 と 85）
86	聴き手	先ほど K 先生が言ったように、まず一歩目と。仕掛けとしてはこれで良かったと？				
87	N 先生	教員が苦手とすることがちょっと見えてきた気がしますね。声掛けとか、むちゃくちゃ苦手な人が多い。他の先生が生徒に声掛けとか、むちゃくちゃ下手で。全部終わってから「私はこうした方が良いと思うんやけどな」って後からもってくるケースが何件か見られた。「それ言ってあげたらいいやん」と。それは、基本的に教員が生徒を評価するっていう側にずっといるので、寄り添うっていう視点にも皆さん立てるんですけど、気が付いたら評価してまうっていう。	声掛けとか、むちゃくちゃ苦手、基本的に教員が生徒を評価するっていう側にずっといる	生徒への関わり、評価者としての指導	教員の意見表明、指導経験、教師の学び	・古参の教師をはじめとする一般教師がもつ水平的な関係での生徒への関わりへの戸惑い・不安（68 と 69 と 80 と 87 と 88 と 89） ・一般教師との議論で得られた批判的な意見が教師自身が無意識にもっていた生徒観・指導観を認知する（87 と 88 と 89 と 109 と 110）

88	N 先生	寄り添うっていう言葉、・・・（聞き取れず）・・・先生の声かけっていうのが、自分がメインで関わってたら「なんでこれをやるんだ」とか、この目的とかを振り返りながらやるんだけど、そうじゃない、ざっくりしたものに対して「どう向かわせたらいいのかな」とか「生徒がどこで悩んでいるのかな」っていうところを見ながらの声かけは、苦手としてるんねんなって。それが見えたっていう感じなんですけど。S 先生。	寄り添う、先生の声かけ、ざっくりしたものに対して「どう向かわせたらいいのかな」とか「生徒がどこで悩んでいるのかな」っていうところを見ながらの声かけは苦手	指導、声掛け、方向づけ、	生徒との関わり、	・古参の教師をはじめとする一般教師がもつ水平的な関係での生徒への関わりへの戸惑い・不安（68 と 69 と 80 と 87 と 88 と 89）・一般教師との議論で得られた批判的な意見が教師自身が無意識にもっていた生徒観・指導観を認知する（87 と 88 と 89 と 109 と 110）
89	S 先生	ここで話すような感じじゃないんですけど、そういう状態になってるんやったら、ずっとそのサイクルの中で生活してる教員は、その構造に気づいたとしてもずっと変われないじゃないですか。だから、何があればそこから変化して、もっと声掛けがうまい教員になれるのか。それは何なのかなと。	ずっとそのサイクルの中で生活してる教員は、その構造に気づいたとしてもずっと変われない、何があればそこから変化して、もっと声掛けがうまい教員になれる	教員側の対話的コミュニケーション経験、教員の個人の意見の表出、教員の生徒への声掛け	変化への不安、変化の必要性、	・古参の教師をはじめとする一般教師がもつ水平的な関係での生徒への関わりへの戸惑い・不安（68 と 69 と 80 と 87 と 88 と 89）・一般教師との議論で得られた批判的な意見が教師自身が無意識にもっていた生徒観・指導観を認知する（87 と 88 と 89 と 109 と 110）
90	聴き手	いま、課題として割と全校の先生との関係を伺ってきましたが、他の課題あれば。				
91	T 先生	課題として挙げるならば、プロジェクトに参加してない生徒ですよね。例えば、自分のクラスで、関係ない生徒は人任せにしている。プロジェクトメンバーに任せている生徒っていうのは、「ああ校則変えてくれんねんな、ありがたいわ」って思ってるんです。で、「さっさと変えろや」と。一年かけてやっていく取り組みなのに、				

		夏終わって「なんでまだ変わってへんねん」「なにしてんねん」って、プロジェクトメンバーの子が攻撃されることもあったんで、人任せにしてるような子らをどう接していくのかっていう。プロジェクトメンバーとそれ以外の生徒の温度差って本当に違うと思うんです。そこをどう見ていくかは今後の課題。どう関わってきてくれるのか。少なくとも、頑張ってる子らが攻撃されるっていうのは、あってはいけないので、そういうことをなくすのも課題じゃないかと思います。せめて「がっつり関わってこないなら、応援してあげてほしいな」って思ってました。				
92	A 先生	T 先生が言った通りだと思います。関わってきている子たちは学校を良くしようと思って一生懸命やってきてるけど、結局のところ（校則を）変えて一番関係してくるであろう全校生徒が果たしてプロジェクトメンバーと同じ方向を向いているのか、同じ考えなのかっていうところは疑問ですし。さっきも言ったことにつながってくるんですけど、結構受け身体勢な子がこの学校に多いなと思うので、そういうところが今回のプロジェクト遂行にあたって出てきているんじゃないか。「なんで変わってへんねん」っていう攻撃は、自分たちは声出さないけど、誰かが変えてくれるのを待っているっていう受け身体勢だと思うので、いかに今後全校生徒を巻き込んで、全員が主体的に考えることができるようになるかっていうのは課題だと思っています。				
93	聴き手	そうですよね。特に X 校さんは学校規模が大きいのでかなり難しいところもあると思うんですけど、校則が全校生徒に関わる以上、向き合わざるを得ない課題だと思いますね。				
94	聴き手 B	N 先生が先ほど「生徒に声をかけるのが苦手だ」とおっしゃっていて、その理由として「教員が評価する立場だからだ」と。僕は「先生って自信がないのかな」と受け止めていて、N 先生に個人的に話に行っている。全体の前で言って大丈夫かなと、周りを見ざるを得ない、そういうのが原因じゃないか。				
95	N 先生	そうですっていう感じ。自信がないというか、自分の中で「こうしてったほうがいい」っていう、ルールメイキングに限らず、対生徒に対してのアプローチとしてなんとなくあるんですよ、たぶん。それを言うのは言える。	自信がない、自分の中で「こうしてったほうがいい」っていう、対生徒に対してのアプローチとしてなんとなくある	教師側の対話的コミュニケーション経験、教師の個人の意見の表出、教師の生徒への声掛け、	関わり方や教師の個人格化への葛藤（結果）、教師の権威性喪失への不安（結果）、教師の対話的コミュニケーション経験不足（結果）	・教師は学校文化の中で個人意見表出の難しさ、失敗への不安を感じる（95 と 96 と 97 と 98）
96	N 先生	ただ、学校の向いてる方向と、自分が向いている方向が違っていても良いんだけど、そういう感覚もあるよなっていうことじゃなくて、自分のほうが正しいっていうことにしたいっていうことが多いのかなと思っているんですね。言ってあげたら良いのに、プログラム終わってから「私はこうしたらええと思うねん」って言うのは、「先生の言う通りそれ良いやん」ってなって、上手くいかんかったときに「私が悪いん？」ってなってしまうと思っちゃうんですよ。先生の意見を聞いて行動決定するのは生徒なんで、良いも悪いもないんですけど、自分が評	学校の向いてる方向と自分が向いている方向が違っていても良い、自分のほうが正しいって	教師側の対話的コミュニケーション経験、教師の個人の意見の表出の難	関わり方や教師の個人格化への葛藤（結果）、教師の権威性喪失への不安（結	・教師は学校文化の中で個人意見表出の難しさ、失敗への不安を感じる（95 と 96 と 97 と 98）

		価される側に回るっていうのは嫌なんだと。これまで自分が評価する側としての振る舞いが多いので、されるっていうことにすごく敏感なんですね。	いうことにしたい、「先生の言う通りそれ良いやん」ってなって上手くいかんかったときに「私が悪いん？」ってなってしまう、先生の意見を聞いて行動決定するのは生徒、自分が評価される側に回るっていうのは嫌、これまで自分が評価する、されるっていうことにすごく敏感	しさ、教師の評価されることへの不安	果）、教師の対話的コミュニケーション経験不足（結果）	
97	N 先生	例えば、うちはないけど、【地域名】の公立だったらボーナスも含めて評価決めるってあるじゃないですか。「誰が誰を評価してるねん」みたいなことに意識が強いので、文句言う側でおりたいと。 生徒にも同じような視点で、後ろから「やいやい」言うっていう構図が一番安全な地帯から物言ってるっていう感じが出て舞うよね。それが悪いっていうか、そうやって育ってきたし、そういう人を見てきているので、そうなってしまいますね。	後ろから「やいやい」言うっていう構図が一番安全な地帯から物言ってるっていう感じ、そうやって育ってきた、そういう人を見てきている	教師の個人の意見の表出の難しさ、教師の評価されることへの不安	関わり方や教師の個人格化への葛藤（結果）、教師の権威性喪失への不安（結果）、教師の対話的コミュニケーション経験不足（結果）	・教師は学校文化の中で個人意見表出の難しさ、失敗への不安を感じる（95と96と97と98）
98	N 先生	みんなそういう感じやと思ってたら、そうじゃない人も教員の中におったりすんで、そういう人はH先生みたいに煙たがられるっていうことになる。みんなのバランス見ながらじゃないと学校全体が動きにくい。ツーブロとかも、めちゃくちゃ言われるようになってから先生たちも「ツーブロックええんちゃう」と。学校、教育が他よりも先行して色んなことにチャレンジしたらよいのに、「全体が言うんだったら良しとしたろ」と。そういう立ち振る舞いっていうのが起きてるんだろうな、小さい世界の中で。積極的なアドバイスとか自分が思ってること・感じたこと言ってあげたらいいのに、それは言わない。自分に対してマイナスなこと思ってる人が多いんでしょうね、どうせ無理じゃないけど。自分が言ったとて何か変わるわけじゃない。E 先生、あってますかね。	積極的なアドバイスとか自分が思ってること・感じたこと言ってあげたらいい、それは言わない。自分に対してマイナスなこと思ってる人	学校文化の中での個人意見表出の難しさ、教師の評価されることへの不安	教師の失敗への不安、	・教師は学校文化の中で個人意見表出の難しさ、失敗への不安を感じる（95と96と97と98）
99	E 先生	そういうことです。				

100	聴き手B	評価の意味がよく分かりました、ありがとうございます。もう一つ、ルールメイキングは教育活動であると同時に、学校を変えるための枠組みであるという話があった。コーディネーターなくても出来たのか、またルールメイキングは教育活動・学校を変える以外の枠組みで機能したのか、付随的な要素があれば伺いたい。				
101	N 先生	制度的には、可能そうな感じはする。未来の教室じゃなくても、フレームさえできればできそうな感じもする。でもそれは学校のあり方の話にもなってきて。例えば文科省が決めて、上が決めたことをタスクとしてこなすっていうことが結構あるじゃないですか。もちろん自分たちで学校も含めて、自由の余地はあるけど、決められた範囲内で、「この公園で遊んでいいよ」みたいなことが多いと思うんですね。それがどれくらい安全なのか、どれくらい危険性があるのかみたいなところを見るときに、どういう箱が用意されているのかっていうのを教員の中にもあるんだろうと。例えば「経済産業省のカタリバの」だったら、「カタリバって他にどんな活動してるっけ？」「マイプロやってるな」とか、こういう教育活動に従事しているところが出してきてるものだったら、ある程度安心感もってチャレンジできそうだよね、チャレンジする側にとっても。形は、コーディネーターみたいな外の人が２人入ってきて、こういうスケジュール感でやればいけそうな気もするんだけど、実際には上手くいくんだろうと。どういうものがやってるか、安心がどこにあるかっていうところがありそうな気がしている、個人的には。他も言おうと思ったけど忘れたので、一度 H 先生に振ります。	教育活動に従事している、ある程度安心感をもってチャレンジ、	教育分野での経験のある外部人材、教師の安心	教師の心理的安全、活動の見通し	協働する外部人材に教育分野での経験があることへの信頼
102	H 先生	コーディネーターなしでもいけるかっていうことは考えたことあるんですけど、たぶんいけます、なしでもできる。が、やっぱりコーディネーターが居るからこそ、カタリバがやる事業だからこそっていうところがあって、僕らはそれを活かしたいと思っている。先ほどのコーディネーターの要る要らないの話になっちゃうんだけど、ここが良かったってなっちゃうけど、学校の先生たちがずっと教えていると、その生徒と僕らとの関係のなかで終わっちゃうんだけど、コーディネーターが入ることによって第三者的に見られたりとか、違う人が入ってきたっていうところで雰囲気づくりが変わったりだとかっていう部分があるのと。	生徒と僕らとの関係、コーディネーターが入ることによって第三者的に見られたり、違う人が入ってきたっていうところで雰囲気づくりが変わったり	外部人材の介在による視野の広がり	外部人材の介在による関係性の水平化	・外部人材が介在が教師と生徒の水平的な関係の構築を後押しする（56 と 57 と 62 と 102）
103	H 先生	スケジュールとかでも、カタリバさんがやってもらうことによって、アウトプットできることが増えたんですよね、僕らは。「いま学校の状況はこうです」とかをアウトプットできる状況って増えたので、それは結構うちの活動として良かったなと思ってます。校内だけのプロジェクトで回したらアウトプットする機会はなかったし、たぶんなあなあで終わらせてしまったりとか、この日までにこの節目まで行こうぜっていうところは、なあなあになりがち。「ちょっと遅れてもまあいいや」とかなってしまうかもしれない。そうはならなかったのが良かったなあと思う。また対外的に、やはり「経済産業省の」とか「ＮＰＯ法人カタリバさんが」とかって言うことによって、新入生であったりとか中３生に対してのマーケティングっていうのはかなり良かった部分もある。安心感。学校が勝手にやってるというよりは、企業と協力して前向きに学校が進んでいるっていう印象は非常にあったと思うので、それはありがたかったなと思うので、そういう部分では冠のあった方が良かったなと思いますし、大人もそういう状況で「まあ、しゃあないな」となったと思うので。よね、T 先生。	アウトプットできることが増えた、企業との協力、前向き	学校の公的な活動としての位置づけ、外部との協働	外部との協働によるプロジェクト管理、教師への進捗のプレッシャー	・学校の公的な活動として位置づけと外部との協働が教師にほどよい緊張感を与える（103 と 104）

104	T 先生	僕もこの質問考えてて、うちの教員、H 先生はじめ優秀な先生多いので、コーディネーターなしでももちろん形として整うとは思うんですけど、コーディネーターの方があって今年ここまでできたっていうのがあるんで。コーディネーターなしでも成立はします。ただ、やっぱり限界はあるなあと思える一年でした。いろんな関係各所と結んでくれたっていうのも一つですし、教員だけでやるっていうのも限界あるし。 さっき、どなたかもおっしゃってましたけど、H 先生だと思うんですけど、教員と生徒との間の出来事としてルールメイキング終わってしまうので、やっぱり外部の人が入ることは大きいと思います。外部の人が入ることによって、生徒と教員だけの出来事で終わらないという結末を迎えられるので、やっぱりいてもらった方がいいなと思います。	コーディネーターの方があって今年ここまでできた、やっぱり限界はある、いろんな関係各所と結んでくれた、教員だけでやるっていうのも限界、どなたかもおっしゃってましたけど、教員と生徒との間の出来事としてルールメイキング終わってしまう、外部の人が入ることによって生徒と教員だけの出来事で終わらないという結末、	活動の学校内での位置づけ、コーディネーターの介在価値、社会の視点、	教師以外の大人との関わりによる視野の広がり（結果）、社会へのまなざしの変化（結果）、外部人材の介入による教師の客観性の獲得（結果）	・学校の公的な活動として位置づけと外部との協働が教師にほどよい緊張感を与える（103と104）
105	聴き手	最後はポジティブな話で終わりたい。お時間許す範囲でそれぞれの先生に伺いたい。 ルールメイキングやってみて生まれたポジティブな変化。ご自身の変化でも良いし、生徒見ての良い変化、学校でも良い。良い変化だなということがあれば。もう１つは、今後に向けての思いというか、こんな風にしたいなということがあれば、お言葉をもらえれば。				
106	K 先生	最初話したみたいに、いろいろサポートあったとは言え、生徒が中心と言ってよいか分からないが、生徒「が変えたい」と言って動いて、一年間、形にできたところは良かったかなと思います。生徒自身もやった感は出てる部分があったので、それがまず大きいと思います。 今後については、自分は３年生の担任もってたんですけど、アンケートとかを全校生徒で取るとき「どうせ私は卒業するから、校則変わっても関係ない」っていう意見をもってたんですけど、そうじゃなく１年２年と居たからこそ、書けること・思うことはいっぱいあるはずだから、そういうことも含めて、T 先生もおっしゃってたと思うんですけど、結局ルールメイキング入ってた生徒が、アンケート取ってても前に立ってやってるのはその生徒だけっていう形になってしまう。				
107	K 先生	良い言い方が思いつかないが、「変えたい」というのが先生対生徒みたいな形でもっと議論ができたりとか、もっと「こういう風なんが」っていうのができたらいいのに、生徒側が前に固まった生徒に比重がいってしまったのかなと。もっともっと学校全体で「今年こういうことを変えてやりたいんだ」っていうのがいくつかあると思うん				

		ですけど、それを全校生徒にもっていけるようにしたい。それができたら、もっと活発に議論するなりして、良いのかなと。凄く難しいと思うんですけど、H 先生がやってくれると思うんで。 やっぱりまだ生徒自身が他人事みたいになってる。教員もそうだし。生徒もそういうのがあるので、それをもっともっと直していければいいなと思います。				
108	E 先生	良かったところは、プロジェクトに参加した子どもたちは成功体験を一個得れたと思うんですよ。あかんかったことも、失敗したことも、成功したことも、新しく学んだこともいっぱいあったと思うんですけど、そのなかで結果的に最後、本人たちはどうなるかってまだ決まってないですけど、どうなるって知らないですけど、「変わるよ」って発表したときに「やったー」っていう成功体験を得られると思うので、それは良かったなと思うし。 今の１年生が２年生・３年生になって、同じプロジェクトに参加していくにあたって、絶対「やったー」だけじゃなくて、それを行動に移しただけじゃなくて成功体験得られているから、後輩たちが入ってきたときに「こんなことを学べるんだよ」と。新しくメンバーを増やしていくときにも、いろんな話としてできるようになるんちゃうかなって思います。 課題としては、人を集めるのが大変だなと思うし、逆に集まりすぎても大変になっちゃうことも。自分の良いような校則に変えられるから参加しようっていう軽い感じで参加すると本人もしんどいし、周りもしんどくなっちゃうかな。そこのバランスのいい塩梅っていうところを、どんどん人数増やしていくにしても、ちょっと大変なんちゃうかなと思いました。				
109	N 先生	良かったことは、お二方が生徒の話をしてくれてたんで、自分っていうことを見たときに、ある程度重なるところもあるんですけど、学校の体系・構造を見れたなというところは良かったかなと思いますね。意思決定のプロセスもそうだけど、先生たちがどうやってそういう価値観になっていくのかっていうところが見えたので、良かったというか面白かったなと思っています。それに合わせて自分を見たときに、僕ここで 10 年目なんですけど、どんどんおもんない人間になっていってるなって思ってるので、なので今年は、「たぶん怒られるやろうな」「これやったら怒られそうやな、色んな人に」ってことをやろうと思っていて。	先生たちがどうやってそういう価値観になっていくのかっていうところが見えた、それに合わせて自分を見たときにどんどんおもんない人間になっていってる、	教師の内省、	教師の価値観の再構築	・一般教師との議論で得られた批判的な意見が教師自身が無意識にもっていた生徒観・指導観を認知する（87 と 88 と 89 と 109 と 110）
110	N 先生	どうしても先生たちっていうか僕らが安牌を踏んじゃうんで、それを踏まない努力をしようかなと思っているんですよね。今回ルールメイキングにしても、・・・（聞き取れず）・・・いろんなイベント、提案するとかもそうだし、色んな生徒の動きを作ってくれた部分があって。サマークリスマスなども。そこに生徒が何かすることも大事だけど、同じように先生とかも学校に面白いことをチャレンジしていくっていうことは必要なんだと思ったので、組織的な構造を見ることもそうだし、あえてそこを外しにいくっていうのは、やったほうがやっぱり良い結果になりそうなんだろうなと思えたことは良かったと思います。	先生とかも学校に面白いことをチャレンジしていくっていうことは必要、組織的な構造を見ること、あえてそこを外しにいく	教師の視野の広がり、教師の教育観の変化	教師の視野の拡大（結果）、価値観の再構築（結果）、生徒観の変化（結果）、	・一般教師との議論で得られた批判的な意見が教師自身が無意識にもっていた生徒観・指導観を認知する（87 と 88 と 89 と 109 と 110）

111	N 先生	課題は、ルールメイキングのプロジェクトとして廻しているので、今回の構想としては「全体として成功した」と思っているんですけど、このサイクルをもう一回廻してもたぶん上手くいかないと思うんですね。カタリバさんの実証事業校から外れるし、同じようにしちゃダメだと思ってる。同じようにすべきことと変化させていくところの分離は必要なので、そこをどういうかたちにしていけば、２～３週目に廻す仕掛けになるのかなということを悩んでいる。僕らが次の課題というかんじ。でもそこは、あまり重く受け止めすぎず。楽しそうっていうか「変なことやってるやつおるよな」っていう異物感を大事にしたいと思います。				
112	T 先生	良かったことは結論から言うと、どうせ無理っていう空気を変える結果になったと思います。僕はこの学校にきて、口は出すんですよ。古い教員もそうなんですけど、生徒もそれなりに文句があるんです。あるんですけど、あまり行動には示さない。「行動で表したらええんちゃうん」って言っても「どうせ無理」っていう。「どうせ」っていう言葉が出てくる。ただ、今回のこの結果を通してそこに風穴を開けられるんかなっていう意味では良かったと振り返っています。	あまり行動には示さない、「どうせ無理」、今回のこの結果を通してそこに風穴を開けられる	自己効力感の醸成	変化への期待、自己効力感の醸成	活動での経験が教師・生徒双方の自己効力感を醸成する
113	T 先生	今後の課題は、１年間通しての取り組みなので、１年間走り切る、走り切らせるっていうところが難しいかなと。全員が 1 年間走れたわけでもないので。秋になって新しく入ってきてくれた子らも居るわけで、その中には温度の違う子、ちょっと熱の低い子、冷たい子もいるなという印象をもっていました。その子らも交えての取り組みにしていこうと思うと、全員に同じ熱持たせるのが難しい、課題なのかなと思いました。				
114	A 先生	やって良かったのは、この学校今年２年目だったんですけど、１年目この学校で働いてたときに生徒がいろいろ学校に対する文句をもってたりだとかをすごい感じてて。生徒指導部やったからっていうのもあって、「先生、生徒指導やろ。何々変えてよ。」とかって言われることも多くて、生徒の言わんとすることも分かるけど、こっちの思ってる部分もある部分を、このルールメイキング通して、生徒と話して、お互いの納得するようなかたちで進めていけたのは大きな進歩かなと思いました。ただ、さっきも言ったけど、一部の人がその取り組みを行ったことによって全体も変わっていったという部分があるから、今後どうやって、一部の人間だけにならないようにするかっていうのを考えていくべきかなと思います。				
115	S 先生	僕は良いことばっかりやったと思います。自分にとってもプラスなことがいっぱいあったと思っていて。だから、やるかやらへんかっていうのを考えたら、絶対やる方が良いなって思ってる。嫌っていうか大変なこともいっぱいあったし、泣いてる生徒もいたけど、それもプラスになってるなと思ってて。これはその子の人生にとって大きいやろと思ったのは、ルールメイキングのどこかのときに言ったんですけど、「物事決めるときに少数派の意見って大事にせなあかんねんな」って言った子が居て。それってすごい大きくて、本来やったら誰か傷つけたりとか、誰かを悲しい思いして、そこの反省から学ぶくらいのことなのに、こんなに楽しい、みんなでワイワイ喋ってて、大学の先生に気づきをもらったりとかして、こんな楽しいなかでこんな重要なこと学べて、「こんな良いことある？」みたいな。それくらい、これからコミュニティの上の立場になった時に、少数派に思いを寄せられる人になっていくんやなって考えると、参加してくれた子はすごい成長したなと思いました。発言を聞いて。	その子の人生にとって大きい、物事決めるときに少数派の意見って大事にせなあかん、参加してくれた子はすごい成長した	生徒の他者へのまなざしの変化、生徒の成長実感、生徒観の変化	教師の指導観の変化、主体性の醸成	・生徒は主体的であるという生徒観と生徒の主体性を引き出すための水平的な関係が有用であるという指導観との対比（115 と 116）

		だから、生徒にはめちゃめちゃプラスになってると思いました。 今後に向けては、やっぱり色んな教員に参加してほしいという思いが自分自身はすごいあるので、来年度来てくれた先生を誘ったり、新しい人をどう巻き込んでいくかが大事になるかな。そこを頑張りたいなと思いました。				
116	H 先生	難しいっすね。皆さんホンマに言われちゃったんで、ホンマにその通りですって感じなんですけど。良いこともホンマに言ってくれたことなんやと思うし。 教師って生徒が成長する姿とか、楽しくわくわくしてる姿を見るのが大好物やと思うんですよ、本来。ただ、どこかで学力でしか測れないみたいな感じになっちゃって、テストの点数をとって褒めるとか、小テストができて褒めるとか、提出物が出せて褒めるっていうような時代になってるなかで、本来の本質である生徒の心の教育、思考の教育っていう部分の伸びが見えるっていうのは、ルールメイキングの特徴なのかなって思って。ルールメイキングを通して、対話の大切さで、色々なバリエーションが見えたことは僕らにとってすごく良かった。	本来の本質である生徒の心の教育思考の教育っていう部分の伸びが見える、ルールメイキングの特徴、	生徒の成長、言語化を促す活動	生徒の成長実感、対話を通じた活動	・生徒は主体的であるという生徒観と生徒の主体性を引き出すための水平的な関係が有用であるという指導観との対比（115 と 116）
117	H 先生	でもホンマに良かったと思えるのは、あと２・３年後なんやろなと。この１年で見えたことだけじゃなくて、２・３年後に「あのとき良かったよな」「あのとき、ああいう風に言われたことが染み込んでる」みたいな。そういう感じやなと思っていますけど。 あとは、自分たち先生を見直すきっかけにもなるやろうし。よく言いますけど、対話をすることによって校則を変えるのが最後じゃないって言うじゃないですか。ホンマにその通りやなと思うけど、でも実際校則を変えないと生徒の成長にならへんと思ってしまうから、もし６項目なかったら生徒らどうなってたんやろって思うと、怖いなって思う部分も実はあるなと思っています。				
118	H 先生	今後のことで言うと、中長期的な展望を喋ってしまいますが、僕はマジで総合型選抜とかあるじゃないですか、自分の想いを語るとか、そういう部分が増えてきているので。 そういう部分に使えるような、自分自身がどんな人間なのかちゃんと喋れる、こういう活動してきたんやってちゃんと喋れる人間を作っていけるところが必要だし、社会に出てから「ああ言えばこう言う」じゃなくて、対話ができる、納得解を見つけるっていう手段をもっている人が多ければ多いほど、チームとしては成功すると思っている。				
119	H 先生	それに加えて、このルールメイキングは、公立の中学校や私立中学校からやっているところからやっているところもあるし、高校からやってるところもあるので。今回、僕ら【地域名】やったら、【他の参加校①】や【他の参加校②】でもやってるので、中学でルールメイキングしてた子らが、高校で X 校に来てルールメイキングしたら、これ最強説やなと思っているんで。進路の一環として、そういう流れができたらすごいいいなって思っているんで。				

120	H 先生	高校で進路先「国公立何名行きました」を大きく出すよりかは、二番手の学校に 20 人、30 人行きましたっていう方が面白いんちゃうかなと思ってて。「国公立 1 名行きました」、「数名行きました」よりかは「【地域の難関私立大学郡】に 20 名行きました」のほうがおもろいなと思うので。そういう風な、自分たちの活動してきたことである程度の大学が認めてくれるような時代になればいいなあと思ってて、それを僕らが応援できる環境を作ればいいなあと思っています。				
121	聴き手	ありがとうございました。				
ストーリー・ライン		X 校では複数の教師が活動に参加した。参加した教師自身の変容として、生徒観、指導観、組織観の変化が挙げられた。生徒の心理的安全を高めるために、活動当初は教師が場づくりを主導していた。教師は生徒と水平的な関係で関わることで生徒の主体性を引き出すことを意識した。外部人材に支援を求められる仕組みが教師の水平的な立場での関わりへの不安を軽減させた。また、外部人材の介在により教師の役割が指導者から参加者へ変わることで、教師の自己開示への不安も軽減された。 生徒の主体的な活動の成果として、困っている生徒を代表し交渉をする生徒の他利的な態度が見られた。こうした生徒の主体的な活動への参加は、生徒は消極的であるという教師の生徒観を、生徒は主体的であるという認識へ変化させた。生徒観の変化は指導観へも影響し、伝統的規定概念を見直す活動を通じて生徒が非主体的・利己的であるという認知が水平的な立場での指導により、主体的・他利的であるという認識へ変化したことで、教師の指導観が積極的な介入から見守りの立場、場づくり、足場架け重視に変化した。また、伝統的規定概念を見直すために生徒が組織の壁を打ち破ることに積極的な姿をみて、組織の保守の中核としての教師集団に属する自分達が壁を打ち破るための環境調整の教育的義務があると感じるようになり、教師の環境づくりへの積極的な取り組みを引き出した。結果として、教師が生徒から見えないように行った伝統的規定概念を見直すための環境調整により、生徒に主体的にやり遂げたという実感が生まれたことで教師は環境調整の教育的意義を認識した。 こうした活動での経験は、一般教師と過去の教師自身の共通の認識であった、生徒は非主体的・利己的で積極的な介入を必要とするという生徒観を、活動を経て生徒は主体的で他利的であるという新たな生徒観と比較し、過去の自分の生徒の見取りの不足を意識させ、教員組織内で伝統的規定概念にとらわれていた教師の認識が外部人材の介在により広がった。一種の伝統的規定概念である校則に関する議論を通じ、古参をはじめとする教師集団が従来の指導の基盤として重視する背景に、生徒との水平的な関係での指導の経験不足から来る不安と不満があることを認知した。こうした組織的な背景をふまえ、教師が環境調整をする中で、生徒主体での伝統的規定概念の見直しが学校での公的な取り組みとして位置づけられる重要性を認識した。実際に、教師は環境調整を進める際の重要な点として、伝統的規定概念の見直しに生徒主体で取り組むことを学校が公的に認めることが教師の不安を軽減させること、外部との協働が教師にほどよい緊張感を与える点、管理職の支援が教師の失敗への不安を軽減させた点を挙げている。				
理論記述		R-TT1 生徒の主体的な活動への参加は、生徒は消極的であるという教師の生徒観を、生徒は主体的であるという認識へ変化させる R-TT2 伝統的規定概念を見直す活動を通じて生徒が非主体的・利己的であるという認知が水平的な立場での指導により、主体的・他利的であるという認識へ変化したことで、教師の指導観が積極的な介入から見守りの立場、場づくり、足場架け重視に変化する R-TT3 教員組織内で伝統的規定概念にとらわれていた教師の認識が外部人材の介在により広がる R-TT4 外部人材に支援を求められる仕組みが教師の水平的な立場での関わりへの不安を軽減させる R-TT5 伝統的規定概念の見直しに生徒主体で取り組むことを学校が公的に認めることが教師の不安を軽減させる R-TT6 教師が生徒から見えないように行った伝統的規定概念を見直すための環境調整により、生徒に主体的にやり遂げたという実感が生まれたことで教師は環境調整の教育的意義を認識した R-TT7 一般教師と過去の教師自身の共通の認識であった、生徒は非主体的・利己的で積極的な介入を必要とするという生徒観を、活動を経て生徒は主体的で他利的であるという新たな生徒観と比較し、過去の自分の生徒の見取りの不足を意識する。 R-TT8 伝統的規定概念を見直すために生徒が組織の壁を打ち破ることに積極的な姿をみて、組織の保守の中核としての教師集団に属する自分達が壁を打ち破るための環境調整の教育的義務があると感じるようになる R-TT9 古参をはじめとする教師集団が従来の指導の基盤として重視する背景に、生徒との水平的な関係での指導の経験不足から来る不安と不満があることを認知する R-TT10 教師は生徒と水平的な関係で関わることで生徒の主体性を引き出す R-TT11 外部人材の介在により教師の役割が指導者から参加者へ変わることで、教師の自己開示への不安が軽減される				