

生徒の当事者意識をエンパワーする学校組織づくり

—S.C.Cにおける実践の協働プロセスを通して—

橋本 優子

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】 2022年度より、成年年齢が20歳から18歳に引き下げられ、高等学校では「公共」が必修科目として開始されるなど、高校生の社会参画意識の向上が益々期待されている。しかしながら、2022年に日本財団が実施した18歳意識調査「国や社会に対する意識（6か国調査）」において、日本の若者は全項目において最下位であり、社会参画の意識の低さが明らかになった。昨年度現場を離れ、社会に出る最終フェーズとしての高校という教育現場において、生徒がどのような力を身につけるべきかを改めて考えた。地元石川での進学・就職が圧倒的に多い進路状況の現任校だからこそ、地域社会で当事者性をもって生きることに大きな意味があると感じている。本研究を通して、学校の当たり前を見直し、教師も生徒もワクワクしながら既存の枠組みを時代やニーズに合わせてリフレームする場を構築したい。本研究では、実践者自身もジェネレーターとして関わり、S.C.C(旧校風委員)をアップデートしながら生徒の当事者意識をエンパワーする学校組織づくりを目指し、そのためには教職員がどのような協働体制を構築すべきかを検討する。

I 問題の所在と目的

2022年度より、成年年齢が引き下げられ、高等学校では「公共」が必修科目になるなど、高校生の社会参画意識の向上が益々期待される時代となった。しかしながら、2022年に日本財団が実施した18歳意識調査「国や社会に対する意識（6か国調査）」において、日本の若者は全項目において最下位であり、社会参画の意識の低さが明らかになった。勤務校においても、地域からの苦情に対して、教員側が対応に追われ、生徒たち自身がその行為の意味や社会に与える影響を「自分ごと」として考える機会がほとんどないのが現状である。勤務校は地元石川での進学・就職が圧倒的に多い進路状況だからこそ、高校というフェーズで当事者意識を育むことに大きな意味があると感じる。

また、2022年度12月の生徒指導提要の改訂を受けて、全国的にもブラック校則の見直

しやルールメイキング等の気運が高まる中、勤務校においても2022年度より校則見直しの動きがあり、PTAや生徒会・校風委員へのアンケートを基に校則を改訂する運びとなった。その変更の一環として、女子生徒がスラックスやネクタイを選択できるようになった。しかしスラックスに関しては2022年度の着用者が0名のまま推移し、さらに2023年度新入生に4本の購入があったにもかかわらず入学式に着用者がいなかったことが少しひっかかっていた。勤務校の強みでもある制服の変更に対して生徒がどのくらい参画していたのか、また教職員の合意形成は十分であったのかを明らかにする必要があると感じた。

更に、勤務校の委員会活動そのものが前年踏襲の色が濃く、教員に指示された仕事をこなすだけでそこに生徒たちの主体的参画があるとは言い難い。教職員の間で、委員会活動そのものを生徒の主体的参画と関連付けて

位置づけていない可能性、学校的意思決定に生徒を参画させようという意識が希薄である可能性がうかがえた。

そこで、本研究では、S.C.C(旧校風委員)の活動・在り方そのものを見直し、生徒が課題に「自分ごと」として向き合い、当事者性を獲得していくことをエンパワーする場づくりの実践と同時に、そのプロセスにおける生徒との関係性及び教職員同士の関係性の質を見直し協働の課題を改善することを目的とする。「エンパワー」は様々な文脈で用いられるが、本研究においては、「学校的意思決定プロセスに参加することによって様々な知識やスキル・経験を獲得すること」という定義を参照する(平田 2007 : 146 頁)。

II 実践研究の課題と方法

1. 研究課題

以上の目的を明らかにするために、本実践研究では以下の2つの実践研究課題を挙げる。

課題1

既存の校風委員会をアップデートし、生徒が課題に「自分ごと」として向き合い、身近な課題から学校的意思決定に対して主体的に参画し当事者意識の獲得をエンパワーしていける場をデザインする。

課題2

校風委員の実践に関して、生徒の当事者性をエンパワーする組織を作るための教職員の協働の課題を検討するとともに、生徒のエンパワーメントを認識することでどのような影響があったかを分析・考察する。

2. 研究方法

上記の課題を実践するために、令和5年4月から12月までの校風委員会各38名(前期・後期半期制)の活動を実践研究のフィールドとする。委員会活動の存在及び活動をシステムの視点から捉え直すために、実践活動の各段階を解釈する枠組みとして石井の「自

分ごと化のフェーズ」(石井 2020 : 69 頁)(図1)を参照する。



図1 自分ごと化のフェーズ

課題1については、前期・後期の校風委員会の活動のプロセスにおける生徒の行動や発言を丁寧に観察・記録し、アンケート調査やヒアリング調査による生徒の語りから生徒の意識や行動の変容を読み解いていく。村上は「語られた言葉をそのまま記録する」ことの重要性を主張しており、「この分析から明らかになる経験の構造には、客観的な数値が与える知識とは異なる意味がある」と述べている。また、インタビューに表れる「口癖の使い方や人称代名詞のゆらぎ、言い間違いのなかに、経験のひだと複雑さが表現される」と指摘する(村上 2023 : 84-85 頁)。

また、生徒の参画のプロセスを意識した実践を試みる際、ロジャー・ハート(2000)の「参画のはしご」や、メアリー・ジョン(1966)の「参加の橋づくり」を参照する。前者は、子どもだけではなく「大人と一緒に決定する」つまりは子どもと大人との合意形成を最上位に位置づけており、大人と共同して課題解決に向かう姿勢を理想としている。また後者は、組織自体が自律的に展開していくプロセスが描かれ、子どもたち組織の展開に合わせて参画を支援する大人の役割も並行して明記されている。また田代は「子どもは参加のプロセスを通じて、そこでの大人や他の子どもたちとの関わりの中で自らも変化していく」と述べていることから(田代

1999 : 109 頁)、本実践研究を通して関係性の質を見直すことは生徒の当事者意識をエンパワーメントする上で有効であると考えた。

生徒の変容に関しては、図 2 に示すロジャー・ハートの参画のはしごや、表 1 に示す古田 (2022) が整理した「生徒の変化の整理 (Mitra 2004 : 662 頁)」を解釈の枠組みとする。

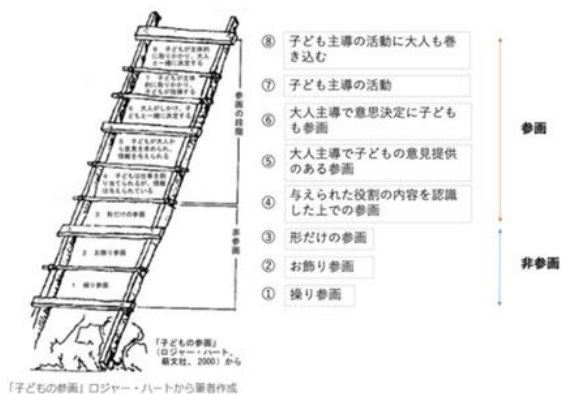


図 2 ロジャー・ハート「参画のはしご」

表 1 生徒の変化の整理 (Mitra 2004)

Agency エージェンシー	<ul style="list-style-type: none"> ・他者に意見を明確に伝える能力の向上 ・変革の主体としての新たなアイデンティティの構築 ・リーダーシップ感覚の向上
Belongings 所属感	<ul style="list-style-type: none"> ・気にかけてくれる大人との関係の構築 ・教員との関わりの改善 ・学校への愛着を高める
Competence コンピテンス	<ul style="list-style-type: none"> ・自身の環境への批判的視点 ・問題解決やファシリテーションスキルの育成 ・他者と協調する力 ・パブリックな場で話す力

課題 2 に関して、平田が学校評議会への生徒参加に着目し、「教師のエンパワーメントも、親のエンパワーメントも、生徒のエンパワーメントを支援する過程で達成されていく」「学校評議会への生徒参加は生徒エンパワーメントにとっての重要な一要素ではあるが、学校評議会への教師・親参加及びそれらの当事者のエンパワーメントと相互に関連させることによって、生徒エンパワーメントはより達成可能なものになる」(平田 2007 : 147 頁) と指摘していることから、本実践研究においても、生徒の当事者意識をエンパワーメントするプロセスにおいて、教師自身のエンパワーメントも含む教職員の協働の課題につい

ても関連付けて検討し、アンケート調査やヒアリング調査の発話分析により、教職員の意識の変容や委員会に対する評価を読みとり、協働の課題やその方途を明らかにしていく。

Ⅲ 実践経過及び分析

1. 予備調査

(1) 予備調査の概要

予備調査及び分析は以下のプロセスで実施した。まず、2022 年度 4 月から女子生徒がスラックス・ネクタイを選択できるようになったことに伴い、2022 年度の在校生対象に実施していたアンケート調査の結果を再検討した。次に、スラックス導入の経緯や背景を明らかにするために、2022 年 12 月、前・生徒指導課長と、現・生徒指導課長の両名にヒアリング調査を実施した (予備調査 1)。さらに、スラックス導入に関する教職員の合意形成の課題や認識の齟齬を明らかにするため、2023 年度 1 月、教職員へのスラックス・ネクタイ導入に関する意識調査を実施した (予備調査 2)。これらの調査の対象と方法は、表 2 の通りである。教職員のアンケートについては、自由記述を M-GTA を援用して分析し、概念図を作成した。

表 2 予備調査の概要

予備調査 1	① 現生徒指導課長	対面 (60分) ヒアリング調査	導入までの経緯 生徒への調査内容と結果 他校概況等
	② 前生徒指導課長	電話 (30分) ヒアリング調査	導入のきっかけ 導入への働きかけ 引継ぎ時の状況等
予備調査 2	2022年度 教職員 70名	アンケート調査 Googleフォーム	スラックス・ネクタイ 導入の認識調査

(2) 予備調査の分析

まず、2022 年度の生徒アンケートの再検討により、「スラックスを購入・着用してみたい」という生徒が約 2 割いたにもかかわらず、実際には着用者が 0 名であることがわかった。このことから、学校の意思決定プロセスにおける生徒の参画と教職員の合意形成に課題が

あることが再確認された。また、この作業を通じて、校内でのアンケート調査そのものが形骸化していることも明らかになった。

次に、予備調査1について整理する。ヒアリング調査の結果、スラックス導入の背景は、時代の流れや社会の志向性というよりも、2021年度、実際に性的マイノリティに悩む生徒への配慮として起案されていたことが明らかになった。また当時、勤務校周辺の不審者増加に伴う防犯上の理由とコロナ禍で校内換気徹底による防寒の理由も追加され「性的マイノリティに悩む生徒への配慮」「防犯」「防寒」の3本柱で動き出したことが明らかになった。2022年度、その柱は引き継がれたものの、スラックス導入の目的を生徒・保護者、また教職員全体に明示する機会はなかった。両生徒指導課長の間には、本当に履きたい生徒が履けるように「性的マイノリティへの配慮」をあえて表に出さないことに合意があったことが確認できた。

続いて、予備調査2の結果を示す。以下に示す図3は教員にとって制服を選択できることの意味をM-GTAをもとに分析し、概念図にまとめたものである。

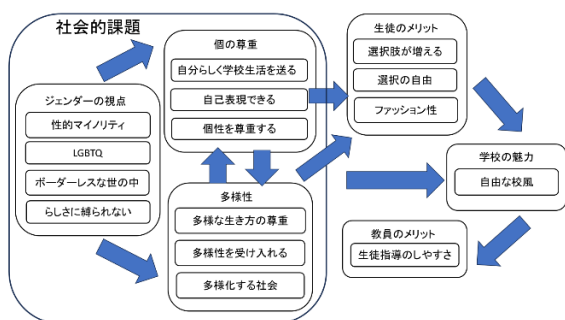


図3 教職員にとっての制服選択の意味

図3からは、多くの教職員が「性的マイノリティ」や「ジェンダー」など社会的課題に関心を示していることがわかるが、HPや学校要覧などに女子生徒のスラックスやネクタイの選択に関する変更が反映されていないなど、その理解や配慮が教育実践や学校経営の

実際としての具体的な声としてあがってきていないことが明らかになった。このことから、学校の制服や校則見直しという重要な意思決定に関しては、十分な生徒の参画も視野に入れ、トップダウンではなく全職員で協議しその結果を教育活動に落とし込むプロセスが必要であるが、学校の実際を語る際、Wieder (1987) による「成員間に共有される暗黙の掟 (=コード)」の存在は無視できない。最近では学校の意思決定に際して教員同士が全員で熟議するという場が確保しづらくなっている。職員会議は先議者会議での決定事項の報告・情報共有の場であり、管理職の「よろしいですか？」に沈黙することで会議が速やかに進行することが織り込み済みのため、手を挙げ異論を唱える者が少ないというのが現状である。鈴木はこれを「教員は自分たちが共有するコードを枠組みとすることで、沈黙を提案共同体という〈組織〉による協働として解釈することが可能となる」と述べている(鈴木 2015: 74 頁)。このような現状も十分認識したうえで、本実践において、生徒と教師が校則をはじめとした学校の課題に対して、当事者として話し合う場を新たに設定する必要があると考えた。また、生徒自身が主体的に参画したくなるような新しいしかけも必要である。このような課題意識をもとに2023年度本実践を実施した。

2. 本実践

(1) 委員会活動の意味づけの変更

本実践では、まず既存の委員会の在り方を見直した。そもそも、勤務校の委員会活動は前年踏襲の色が濃く、生徒たちが自ら考え運営する組織とは言い難い状況にあった。そのため、教員に指示されたことや年間行事に沿った仕事をこなすだけで、教職員も委員会活動そのものを生徒の主体性と関連付けて位置づけていない様子が見てとれた。このような点を見直し、アップデートするため、まずは古くて硬い印象の「校風委員」という名称を

School Culture Committee の頭文字をとった「S.C.C」とした。そして、校風委員会は、自分たちの学校を自分事として考え、よりよい形を探究・模索する研究所としての働きを意識した“Laboratory”を短縮したものを合わせて「S.C.C.Lab」、普段の委員会活動のことを、耳なじみがよく、高校生が思う“今っぽさ”や“ゆるさを少し残した「S.C.C.Meeet」へと変更し、先述した新しいしかけの1つとして“ランチミーティング”という生徒のニーズや生活に合わせた形にデザインし直した。

(2) 実践者の立ち位置の変更

本実践においては新たに「ジェネレーター」として参加することを意識する。市川・井庭(2022)によれば、「ジェネレーター」は、内側に入って共に活動し、一緒に参加して盛り上がりを作る存在である。本気で考え面白がり、場で生成された価値を問い返しリフレームしていく。そのイメージを図4に示す(市川・井庭 2022: 45 頁・48 頁)。上述の通り、学校現場において、既存のものを踏襲することが多忙化の負担を軽減し、昨年これぞうまくいったのなら大きな失敗はないだろうという教員特有の「コード」の存在は無視できないが、本実践においては、その既存を破る過程で生徒または教職員との関係性を捉え直していくということも協働の課題であるため「ジェネレーター」としての mindset は非常に大きな意味を持つ。

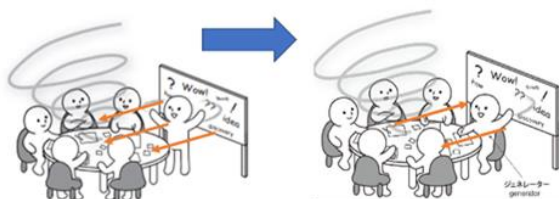


図4 ジェネレーターのイメージ図

(3) 本実践の概要

以上のことを意識しながら、本実践では、

校風委員会をフィールドとして、年7回の実践を行った(表3)。各委員会の様子やアンケート結果は全職員にも周知するため、「S.C.C アーカイブ(旧校風だより)」にまとめ、クラスルームで配信し、学校HPでも公開した。2023年度に実施した調査は表4の通りである。

表3 2023年度 実践内容一覧

実践時期	日時	内容
前期	実践1 4月27日	ワークショップ:校則の疑問を洗い出す
	実践2 5月30日	動画視聴:「校則・ルールってなんだろう」
	実践3 6月30日	動画視聴:「対話ってなんだろう」グランドルール作成
	実践4 7月14日	教職員とえんたくん対話
後期	実践5 10月13日	1年総探担当教員と実践者でえんたくん対話
	実践6 10月31日	後期の活動確認と1年総探の課題の焦点化
	実践7 11月15日	教職員とえんたくん対話

表4 2023年度 調査一覧

	日時	対象	調査内容
1	4月28日	前期S.C.Cメンバー	事前アンケート1 (Google Form)
2	7月22日	前期S.C.Cメンバー	事後アンケート2 (Google Form)
3	8月9日	参加教員3名	グループインタビュー1 (対面録音)
4	8月9日	参加教員2名	グループインタビュー2 (対面録音)
5	8月21日	参加教員3名	グループインタビュー3 (対面録音)
6	11月22日	参加教員7名	事後アンケート3 (Google Form)
7	11月28日	後期S.C.Cメンバー	事後アンケート4 (Google Form)
8	11月28日	教頭先生	ヒアリング調査1 (対面録音)
9	11月28日	生徒支援課長	ヒアリング調査2 (対面録音)
10	11月29日	前期委員長 G	ヒアリング調査3 (対面録音)
11	11月29日	前期副委員長 H	ヒアリング調査4 (対面録音)
12	11月30日	校長先生	ヒアリング調査5 (対面録音)
13	12月13日	探究PL E教諭	ヒアリング調査6 (対面録音)
14	12月13日	後期委員長 I	ヒアリング調査7 (対面録音)
15	12月14日	後期副委員長 J	ヒアリング調査8 (対面録音)

3. 本実践のプロセス

(1) 前期の実践

4月からの活動についてその概要を示す。4月28日、あいさつ運動しかしらない委員会だと思って入ってきた生徒もいることを予測しながら、校風委員のメンバーにアンケート調査(N=33)を行った。その結果、「校則が公開されたことを知っているか」という問いに9割の生徒が「知らない」と回答した。さらに、「自分の行動で学校が変わると思うか」という問いに39.4%が「思う」、60.6%が「思わない」と回答した。この結果より、当事者意識をエンパワーする余地が大いにあると感じた。

また前期は、自分ごととして考えることに慣れるために、生徒にとって身近な校則見直しを軸に対話の場づくりを計画した。まず実践1としてアンケートの形骸化も見直すため、4月末に実施した見直したい校則についてのアンケート（事前アンケート1）で集約した結果を、学年混合のグループで共有し、学年別の3色シールで可視化した。同率上位の「スカート丈」「巻き髪」「ハンディファン」の3つから、前期委員長、副委員長と協議し、時節的にも旬の「ハンディファン」を実践4のテーマとして採用することに決定した。

実践2と実践3では、実践4に向けて対話についての学びを深めるために認定NPO法人カタリバ主催のルールメイキング動画「校則・ルールってなんだろう」と「ルールメイキングをはじめよう～対話のあり方」を視聴し、そこからの学びをもとに「相手を否定しない（よく聞く）」「論破しようとしなない」「場を楽しむ」「結論はなくてよい」という4つのグラドルルールを作成した。

ここでS.C.Cの前期実践のヤマ場である実践4について報告する（資料1）。対話のテーマは、上述した通り、生徒たちのアンケート結果をしっかりとフィードバックしたうえで、見直したい校則の中から「ハンディファン」をトピックに選び、「○○の今！リアルプロデュース#ハンディファン使っちゃだめ?!」と生徒たちが楽しみながらタイトルを決定した。新しい対話のツールとして中野『学び合う場の作り方』より「えんたくん」を採用し、ワールドカフェスタイルで生徒と先生が立場を越えて対等に話し合える対話の場をデザインした。「えんたくん」は円卓代わりの円形ダンボールで、同じサイズの用紙を載せ、対話しながら気になる言葉を好きな色のマーカーでどんどん書き出し対話のプロセスを可視化できる画期的なツールである。

関係性の質を高めるため、冒頭にアイスブレイクを行った後、3年生をホスト役として

固定し、2度の席替えの後、最初の班に戻り気づきや発見を分かち合った。このワールドカフェスタイルは席替えで多様な価値観に触れ、対話を通しての発見が重なり合っていくしかけである。ホスト役の生徒は、円卓に書き残された対話の軌跡を見ながら、前の対話での気づきや発見を新たなメンバーにシェアしていた。初めはぎこちなさがあった班も、ホスト役のリードでラウンドを重ねるごとに話すのも聞くのも上手になっていく様子が見てとれた。

資料1 実践4「えんたくん対話」の様子



（2）実践4のリフレクション

①生徒にとってのえんたくん対話

生徒にとって実践4の対話の場はどのような経験になったのかを、事後アンケート2（N=28）の分析をもとに検討する。

まず「ハンディファンに対する生徒や先生のいろんな観点からの話を聞けてとても良かった」「先生側の意見も聞けて良かったです」「先生方の意見を聞き、自分が持っていなかった意見を聞けて危険性の面では使わない方が安全なのかなと気づくことができた」と多くの生徒が意見を言えたことよりも「聞けたことの良さを振り返っていた。このことから、実践2、実践3で積み重ねてきた対話の学びの効果を確認できる。

また、「話し合いなどは苦手だったけど否定しないことや最後まで聞くことをお互いに

気をつけていたので楽しいと思えた」、「対決ではなく意見交換という約束があったので自分の意見を言いやすかった」、「えんたくんでの話し合いは相手に論破されないとわかっているので自分の意見を言いやすかった」という記述からは、実践3で作成したグランドールのおかげで心理的に安全な場が構築されていたことが確認できる。

つづいて、「先生と同じ目線で対等に話せてよかった」や「生徒と先生の壁がなく自分の意見が話しやすかったと思った」という回答からは、教師と生徒という立場を越えた対等な関係で対話に臨めた様子が見える。

さらに、「他の学年やクラスの人、先生方の意見を聞くことで新しい考えを発見できた」「生徒だけでは思いつかない提案もあり新しい発見でした」「セーターを着てるのにハンディファンを使っていることや電池が爆発などは自分では思い付かなかった」「普段はあまり関わらない他学年に人や先生方と話すことで新しい視点を見つけることができました」という記述からは、参加する前は気がつかなかった新たなアイデアの発見に対話の価値を見出している生徒が多くいたことがわかる。

②教員にとってのえんたくん対話

では、教職員にとって実践4はどのような経験になったのかをグループインタビュー1, 2, 3 (N=8) の分析をもとに検討する。

A 教諭は、「対等な立場ってというか。(中略)関係性としてフラットな感じを持てたっていう感じ」と生徒と同様、対等な関係性の質的転換に価値を感じ、以下のように語っている。

「これはだめや」しか今まで言えなかったじゃないですか。じゃなくて、なんかやっぱこの校則についてどう思うかっていうことで、なんかその本音じゃないですけど言ってもらえて (A 教諭 グループインタビュー3より)

さらに A 教諭はこの対話の場に、「教師」としてではなく「完全に、いち人間として」参加できたと表現している。同じく B 教諭もまた、教師という立場を越えて場に臨めたことを以下のように振り返っている。

私も本当教師じゃなくて生徒目線で生徒とめっちゃ話したんですけど、もうなんか、生徒の本音というか。ちゃんとした生徒の声っていうのが聞けて。生徒が思っどることをちゃんと聞いたなって。こういうことで疑問に思っどるんやなとか、ちゃんとなんか、そういう校則とかも結構見てるなって思いました。(中略)でも何かと生徒たちも「音がうるさいから」とか「授業に集中できないから」っていうような意見は絶対でてくるので、わかつどるのはわかってました。ちゃんと。(B 教諭 グループインタビュー2より)

B 教諭は「ちゃんと」という言葉を多用していることから、思っている以上に生徒たちが校則についてしっかり考えていることを認識し、「本音」を聞いたことに意義を感じている。生徒の「本音」に関しては生徒支援課長も以下のように述べている。

先生方も、なんといいですか、先生と言う枠組みを取っ払って、うん、生徒たちと一緒に会話を楽しむっていうか。本音で話し合えるっていうところができる様子を見て、あー、やっぱり人ってそこから話し合えないと何かが生まれたりとか何かに気づいたりとかってできないのになって思いました。(生徒支援課長 ヒアリング調査2より)

立場を越えて「本音」で話し合うことで組織の創発性が向上すると捉えている。

次に C 教諭は、「面談とかでも結構生徒の

言葉を引き出させたいけど私がバーって喋ったりしますよね。どうしてもこっちの言葉が多くなって」と語っている。ここには普段は教師が一方的に話しすぎて「聞くこと」が疎かになることへの問題意識が表出している。一方、C教諭は「別の話題にいつちゃっていいのかな？話そうとすると別の話題にもってかなきゃいけないみたいな、3回目くらいになると脱線かこれは？とか、脱線してもいいんだよ～？なのか」とも語っており、教師として場を円滑にまわさなければいけないという使命感のようなものと葛藤しながら参加した様子もうかがえた。以上のように、A、B、C教諭のインタビューからは、彼ら／彼女らが生徒と同様「聞く」ことを対話の核として位置づけていることがわかった。

さらに、このように「聞く」ことに意識を置く中で、生徒と先生という二項対立を超えた理解をした教職員も確認できた。例えば、D教諭はじゃあ「みんなにとっていい、はなんやろ？になったのは、すごい、わー、すごいなーって。」「生徒ファーストじゃなくて、本当、教員も含めて学校ファーストとしてこれはいいんじゃない？みたいなのがでとったのがすごい」と、自分たちの権利の主張に留まらず、異なる立場の意見を聞いて、両者の納得解を見つけようとしたことに価値を見出していた。また、生徒支援課長もヒアリング調査2で「みんなが納得するルールを作って、そんな小さな積み重ねがきっと、これからの社会人になるまでの経験になっているのかな」と語り、S.C.Cを、社会に出る前に折り合いをつけることを学ぶ経験の場として位置付けている。

③前期えんたくん対話後の波及効果

実践4の後、生徒たちにこれまでにない前向きな行動が確認された。例えば、8月29日、前期委員長と副委員長、2年生の3名が集まり、管理職にハンディファンの使用を要請した（資料2）。その結果、文化祭

での使用が認められることになった。たった1日でも前期のS.C.Cメンバーにとって自分たちの活動が1つの形になった瞬間であり、励みややりがいになったと考える。

資料2 管理職にハンディファンの使用を要請する様子



(3) 後期の実践

①前期から後期への切り替え

勤務校の委員会活動のうち、校風委員は前期後期の半期制で、通常9月上旬で前期メンバー38名が交代する。しかしながら、後期S.C.Cメンバー38名のうち14名(36.8%)が前期からの続投であることがわかった。他の委員会に比べて昼休みや放課後の時間を奪われるという点でもしかしたら人が集まらないかもしれないと少し危惧していたため、これは実践者にとって大きな励みとなった。さらに、ハンディファンを管理職へ要請する際に1番に名乗りをあげてくれた生徒が後期委員長に、また、委員長と学年も性別も異なる1年生男子が副委員長に立候補し、後期がスタートした。

②後期の実践内容

後期は、4月当初に実践者の研究に興味を示してくれたE教諭(1年総合探究PL)の提案もあり、S.C.Cと1年総合探究がコラボレーションし、よりよい学校づくりの視点でSDGsの課題と一緒に向き合うことになった。

まず、実践5として10月13日に1年生副担任(探究PL含む)とS.C.C代表実践者の教職員7名でえんたくん対話を実践した。こ

の実践5に関しては、各クラスの生徒が挙げた「世界の貧困を救おう」などのような大きすぎる課題を実際に検証可能なものに焦点化するためにえんたくんという新しいツールを使って課題の立て方の甘さや生徒の認識不足についての現状を共有した。設定時間を超過しても席替えしようとしめない様子も見られ、各テーブルでの対話は活発であった。実践5終了直後に探究PLのE教諭が実践者に「いや～、みなさん、表情がすっきりしてましたね」と声をかけてくれた。

次に実践6として10月31日、後期1回目となるランチミーティングを開いた。まだまだ大きすぎる課題を、学年混合のグループに分かれて、ワークシートに沿って自分たちが実際に行動を起こし、成果を検証できる具体的な課題へと焦点化した。この実践6から後期委員長I、副委員長Jが準備・運営に関わりはじめた。実践者の指示がないのにグループ割やスライド作成のために早朝から集合し、当日も司会進行、後片付けに至るまで非常に積極的な働きを見せた（資料3）。

資料3 実践6で司会をする後期幹部2名



最後に実践7として11月15日、1年生副担任を中心とした教員8名と後期S.C.Cメンバーでえんたくん対話を行った。実践7では、資料5が示す通り、実践6に引き続き後期委員長・副委員長が司会・進行を務め、各グループの対話に参加しながら運営をする姿が見られた。実践7ではアイスブレイクを割

愛したことや、対話のテーマが1つではなかったこともあり、前期に比べ難しさを感じた生徒もいたようで、えんたくんに書き込まれることばも実践4に比べると少なかった。そのような状況をなんとかしようと、生徒よりも教師の発話量が多くなったと思われる。しかし閉会直後に副委員長Jは「あ～楽しかった」と発言しており、Mitra(2004)の表1でいう「パブリックな場で話す力」や「ファシリテーションスキルの育成」に変化が表れてきたと解釈できる。また、参観して下さっていた教職大学院の先生に声をかけ、育児のテーマで助言を求めた生徒もおり、異なる意見に耳を傾けようとする積極性が確認できた。

③後期えんたくん対話後の波及効果

実践7のえんたくん対話後、実践者の予期せぬところでS.C.Cの活動に広がりが出始めた。例えば、11月3日学校公開の日に、生徒会執行部とPTA役員3名の意見交換会にS.C.C幹部2名が参加した。このように保護者と生徒が直接意見を交わす機会は今までにはなかった。後期S.C.Cは、前期からの流れや活動のプロセスを大切に読み取りながら1年の総合探究と協働し、よりよい学校づくりの視点で学校の課題に自分事として向き合ってきた。さらにこの意見交換会では、ステイクホルダーでもある保護者のニーズに耳を傾けることができた。その結果、様々な学校の課題の核に、制度や枠としては存在するがうまく機能していない、いわゆる「もったいない」状態のものがあることが見えてきた。PTA役員の一人からも「学校のHPは現状アクセスしづらく生徒の生き生きした姿が見えにくい」という意見が出され、それを受けて後期委員長Iは、生徒目線で生徒の活躍や課題を発信できる公式インスタグラムの開設を提案した。さらに12月生徒会執行部が企画していたクリスマス仮装が感染性ウイルスの流行や3年生の進路実現への影響を考えて

実現に至らなかったことを受けて、生徒会執行部の思いを実現可能な範囲内でなんとかリフレームできないかを検討した結果、実践7でも話題に上がっていた中庭に着眼した。SDGsの視点も取り入れ、千枚田のイルミネーションにも使われているソーラー充電式の「ペットボトル」を使った「中庭イルミネーション」を提案した。副委員長Jは自らプレゼン資料をスライドで作成し、12月11日、生徒会執行部と一緒に生徒支援課長や管理職と話し合った（資料4）。

資料4 生徒支援課長にプレゼンする様子



4. 実践を通して見えた変化

S.C.Cの活動を通して生徒及び教職員にどのような影響・変化がとあったのかを明らかにするため、表4で示した調査の分析をもとに検討する。

(1) 生徒にどのような変化があったか

事後アンケートや、実践に中心的に関わった幹部4名の生徒ヒアリング調査の分析を通してわかったことが3点ある。

①校則に対する意識の変化

まず第一に、S.C.Cの活動を通して「どうせ変わらない」という意識が「自分たちで変えられる」という意識に変容したことである。前期委員長Gはヒアリング調査3で以下のように語っている。

先生たちの校則に対するイメージっていうのが、うん、普通に聞く機会がなく

て。うん、変わる、校則は変わるものじゃないっていうイメージが強かったから。変えられること、うん、意外に変わりやすいなって思って。これからもっと生徒とか教師の意見が出る場が増えてたら変わることがあるんじゃないかな。」（前期委員長G ヒアリング調査3より）

自分たちの働きかけによってハンディファンを文化祭で使用できたことがたった一日でも実際に校則が変わり得るという小さな成功体験となり、校則は変えられないという既成観念が問い直されていったと推察できる。このことに関して校長先生もヒアリング調査5の中で「何かしら変えることができるっていう可能性を感じることはできたと思うし。変えることは難しいってことはあると思うけどもね」とS.C.Cの活動が生徒に与えた影響について言及している。

②当事者意識の変化

次に生徒たちの当事者意識の変化が挙げられる。後期委員長Iはヒアリング調査7で、S.C.Cの後期の活動を振り返り、自身の変化を以下のように語っている。

1年生で出た総合の課題、あれを取り扱わなければ、うん、結構他人事で、意識すらしなかったけど、えんたくんで、その課題に触れて、結構自分事として真剣に考えられるようになりました（後期委員長Iヒアリング調査7より）

また事後アンケート4においても「自分に関係ないと思わず問題についてしっかり考えようとする力がついたと思う」や「学校の問題を自分事として自主的に考えることで、今の学校の現状を変えなければという意識が一人一人に芽生えるのではないかと思います」という回答が見られ、参加を通して当事者意識がエンパワーされた生徒を確認できた。

③効力感からの視点の変化

第三に、活動を通して、一定の効力感を感じた生徒たちは視野が広がり、新しいことへの意欲が醸成されるということがヒアリング調査7, 8から読みとれる。まず後期委員長は、ヒアリング調査7で自身の性格を、「うちって、内気で、(人前に)出る方じゃない。」と語り、「声も大きくなったし、うん、でもなんか司会とか、ほんとに、うん、ほんとに柄じゃないっていか真逆。そんなことまでやってのけて。あ、意外とできるんだって」と自身の成長を振り返っている。「やってのけた」「意外とできる」という彼女の言葉からは Mitra(2004)の表1でいう「リーダーシップ感覚の向上」が認められ、一定の効力感が芽生えている。さらに「校風委員会、結構面白いことやってて、ユニーク、それで、もっとなんか、学校が面白くなるような、ちょっとアイデアを考えるようになってきた」と語っていることから、ランチミーティングやえんたくん対話など今年度の「ユニーク」な活動を通して、楽しいことを生み出すアンテナの感度が高まったことがわかる。さらに、後期副委員長Jも、ヒアリング調査8で自身の性格を「自分、なんか抜けてるんですよ、いろいろ。でも、えんたくんとか、うん、色々運営してきて、うん、意外と、できる、みたいな。できた、って思って」と語っており、前期の実践、後期の運営を通して「意外とできる」から「できた」に少しずつ変化し、効力感が芽生えたことがわかる。そんな彼が、後期実践において主体的に活動できたことを以下のように振り返っている。

任されたら、なんかしたくなるじゃないですか、うん、なんていうか、任されるの、大変やけど、いいなあみたいな。自分から動けたのは、責任感もあるけど、なんか任された、っていう(後期副委員長J ヒアリング調査8より)

「任される」という経験を「大変」としながらも負担としてではなくむしろモチベーションに変えている。そして「2年か3年に生徒会しようと思っと思って」という副委員長Jの語りからは Mitra(2004)の表1でいう「変革の主体としての新たなアイデンティティの構築」が認められる。さらに事後アンケート4において「校風委員会は初めてだったけど、すごくやりがいを感じられました。また自分たちの高校をよりよくするためにみんなの意見を共有して、それを次は全校生徒に広めて、〇〇高校をより良い高校にしたいです。」と「やりがい」を感じた後に、より広い視野での学校づくりに意欲を高めていることがわかる。

(2) 教職員にどのような影響があったか

S.C.Cの活動が教職員にどのような影響を与え、どのような意識の変化があったのかを明らかにするため、表4で示した調査の分析をもとに検討し、わかったことを3点述べる。

①生徒の良さに気づくきっかけ

まず第一に、S.C.Cの活動が普段は目立たない生徒の良さやポテンシャルに改めて気づくきっかけとなったことである。校長先生は人前で意見を言うことが苦手な生徒にとっての経験について以下のように語っている。

小中学校で、そういうこと(自分の意見を言う)ことが得意な子の陰に隠れていた子たちが、やっぱり少くないんやなって思った時にね、ちゃんとこうだからこういう風に思うよ、っていうことを言える人になるっていうのはね、すごく大事だしね、そんな経験をさせてもらったんやなと思っていてしね、だからまだまだ可能性があるなって思うのでね(校長先生 ヒアリング調査5より)

同じく生徒支援課長は、今年度のS.C.Cが普段は目立たない子たちの居場所として機

能したことを以下のように評価している。

普段、多分多くの先生方から見て、この子は教科では目立たない、まじめでおとなしい生徒かなって思ってた子が実はそうではない面、自分を出せる場を見つけた、「ここだ！」っていう感じで立候補してきたことは、たった1人、2人であっても、これは大きな、教員としての収穫というか。後期の委員長の1年生の時の様子を見てても、そう表に出てくるようなところはない子だった、それがこの場になると生き生きした表情で。（生徒支援課長 ヒアリング調査2より）

探究 PL の E 教諭もヒアリング調査6で S.C.Cメンバーを「言われたことを、そうね、そうね、って言ってこなす子たちの層な気がする」と表現した。さらに「そうだねそうだねって意見を出す側じゃなくて頷く側だった子たちがしっかり自分の意見を出してってるのがすごくいいなって」と評価している。

また、事後アンケート3でも「あまりこういう場では話をしなそうな生徒も、活発に発言しててよかった。クラスや学年の垣根を越えても発言できていたので、いい活動だったと思います。」と書いた教員も確認できた。

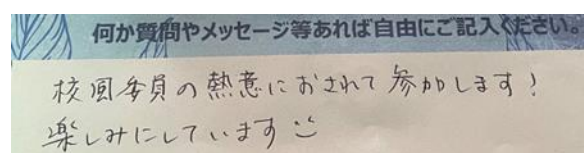
さらに、実践7直後に、参加教諭の一人が職員室で「うちにもこんな子いたんや、授業ではむしろ目立たないというか、だから司会してて、マイク持って話し出してびっくりして」と実践者に伝えてくれたことが嬉しかった。このように生徒の意外な一面に気づき、それら日常的に伝え合うことで、生徒との関係性の質のみならず教職員同士の関係性も発展する可能性を感じた。

②生徒の熱意が教師を駆り立てる

実践4において、幹部2名が先生を招待するという形をとった。招待状を片手に「OKもらえた！」「ふられた～」と言いながら何

度も職員室へ赴く姿が印象に残っている。このような生徒の熱意が教員の参加を促していることが、事後アンケート3の「特に校風委員の子たちの積極性はすごいと関心します。本当に〇〇の子？（高校名）と思うほど。ついついつつも参加の方に誘導されています」という回答や、資料5で示す出欠票のコメントからも明らかになった。以上のことから、生徒の熱意が教員の行動に一定の影響を及ぼすことがわかった。

資料5 実践4の出欠票のコメント



③参加教員の意識の変化

また探究 PL の E 教諭は実践5に参加した教職員の変化を以下のように語っている。

あのー、1回総合の授業の打ち合わせに来てくださったじゃないですか、あん時から、みんな変わってくれて。「こんな意見出たんだけど、どう？」とか来てくれて。かなり増えた。どうすればいいかわかんないから聞いてくるっていうのもあるんですけど、うん、ま、それでも一歩進んでみようかなっていう先生がだいぶ増えてこられたなと もう、橋本先生のおかげだな、助かったと思って。（E教諭 ヒアリング調査6より）

E 教諭は、当初探究 PL として課題の立て方や焦点化の難しさを理解したうえで担当者の当事者意識を変えることに不安を感じていた。今回の S.C.C とのコラボレーションでは、課題をうまく焦点化できたかということよりも、みんなで取り組むことによっていろいろなアイデアが生まれ、生徒が立てた課題

をより具体的のある検証可能なものにリフレームするプロセスを共有できたことで先生方の当事者意識が変化していったと考える。その結果、生徒たちは自ら校内放送をかけリサイクルを呼びかけたり、学校のごみ箱の数や位置を変えてその効果を検証したりと今までにない生徒主導の活動が校内で確認されるようになった。また、フードドライブやブックドライブ、制服リサイクルなど、地域の人々や卒業生も巻き込んだ活動にも発展している。

IV 考察

1. 場づくりの実践の成果と課題

以上の分析を踏まえて、生徒の当事者意識をエンパワーする場づくりの実践の成果と課題について考察する。

まず、委員会活動そのものの在り方を見直すためにデザインし直したランチミーティングに関して、事後アンケート4で「教室でお弁当を急いで食べてから委員会に行かなくて良いのでとても助かった」と回答している生徒や、ヒアリング調査7で後期委員長Iが、「そう、ランチミーティング。あれも去年なかったし、他の委員会でもなかったものだから。」と回答していることから、生徒のニーズにマッチした新しいS.C.Cの特色として生徒に受け入れられたことがわかる。

次に、対話の場づくりの核として試みた前期のえんたくん対話（実践4）では、多くの教師や生徒にとって、立場を越えて対等に話し合い、相手の立場を理解して「聞く」ことにの良さに気づく場になったことは上述の通りである。校長先生はヒアリング調査5で、異なる立場の意見を「聞く」ことで、「自分たちの思いだけで突っ走ると危険なんやとかね、ここがこんな風になったら自分たちの意見を認めてもらえるんやとかね、そんなことを感じてもらう機会になったと思うので」と評価している。後期委員長Iも「えんたくんの話が出た頃から、なんか、風が吹いて」

はえんたくんがきっかけで何かが変わり始めたことを示している。また、生徒支援課長もヒアリング調査2で「今までの学校活動の中でやっぱり先生ありきってところが強い中で、子どもたちは自然に壁を作っているというか。えんたくんは距離的に近づけるっていうのもすごくいいかなって」と新しいツールの効果を評価している。

さらに、事後アンケート3である教員が「クラス担任だったら、面談をこの形式でグループでやってみたいと思いました。1対1の面談よりも、いろいろな話が引き出せそう。授業でも使えそうです。」と書いており、学級経営や教科指導への汎用性を確認できた。

一方、探究PLのE教諭は対話の場において教師が気をつけるべき課題について以下のように指摘している。

やっぱり、教員って批評するっていう。僕、えんたくん2回目で、1回目は教員同士でやった、で、1回目はその教員だけでやって、あ、これは批評したらダメなんだっていう体験があつての2回目生徒を巻き込んだの活動やったんで、僕は2回目生徒を否定しないようにと思ってやったのでできたんですけど、他の先生が入るとちょっとな、っていう（E教諭 ヒアリング調査6より）

同じくこの教師の特性については、事後アンケート3において他の教員も「ついアドバイスを言いたくなってしまう」「対等？な立場で話すというのが新鮮で、でも難しかったです。教員としていいことを言わなければと思ってしまうたりして…」「結論を出したくなってしまう、それも難しかったです。」と書いている。我々教師は、生徒との対話の場において、この特性を十分自覚しなければならない。実践7においては、フラットな関係を目指しながらも、この教師特有の性が強く

作用した様子うかがえた。しかしE教諭のように何度か場を経験することで克服できる可能性もあることがわかったため、やはりこのような対話の場を一過性のイベントとして終わらせるのではなく、教育活動のさまざまな場面で取り入れて積み重ねていくことが重要である。

また、実践7を終えてわかったことが1つある。それは対話の場づくりにおいては、成果を急がずに、アイスブレイクのような関係性の質を高めるためのプロセスを大切にしなければいけないということである。これに関して中野は「場づくりには空間の物理的デザインだけでなく、関係性を調える心理的デザインも必要になる」と述べている（中野2007：64頁）。さらにダニエル・キムが提唱した「組織の成功循環モデル」（図5）によれば、「急がば回れで関係性の質を上げた方がその後の成果に結びつく」ことが示されている。

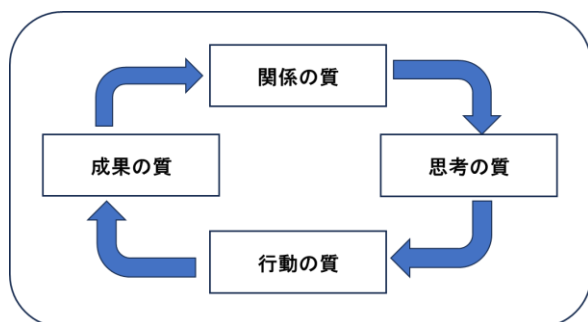


図5 組織の成功循環モデル

組織が持続的に結果を出し、成長し続けるためには、一見遠回りに見えても、関係性の質を向上させるプロセスを省略してはいけない。これに関して教頭先生もヒアリング調査1の中で「学校ってやっぱりあえて遠回りを教える場、すごい面倒くさいことも。それをやることによってじゃあ必ずそれが実現するかっていうと、そんな保証はない。でも、どっちを選ぶか。それが将来にも繋がると思う」と遠回りする価値に言及している。ま

た、「そんな簡単に、やっぱり学校って変わるんよな、っていう経験をするのも大事なことやろうし、そこにはものすごいプロセスが。だからそれを通じて叶うことも大事やけど、叶わなかったっていう経験も僕は大事だと思うんですよ。」と述べている。何かを変えていくというプロセスの大変さを認識した上で、生徒たちが「紆余曲折ありながら、経験しながら学んでいく」ことを大切にしなければならない。

2. 生徒の参画の検討

本実践において生徒のエンパワーと教職員の協働を切り離さずに検討し続けたのは、前述したロジャー・ハートの理論の、子どもだけではなく大人と一緒に決定する、つまり子どもと大人との合意形成が最上位に位置づけられることで大人と共同して課題解決に向かう姿勢を理想としたからである。実践を振り返り、特に前期から継続して活動を続けてくれた後期委員長と副委員長の参画のステージは明らかに大きく変化した。先述の通り、実践6から7にかけての働きは、はしごの7段目「子どもが主体的に取りかかり、子どもが指揮する」に相当する。

また、実践7の後の中庭イルミネーションやインスタグラムの提案など新しいアイデアの共創と実現へのステップは、大人との合意形成を経ており、はしごの8段目「子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する」に相当する。本実践ではS.C.C全員の参画の意識の変化は確認できなかったが、少なくとも、中心的に関わった幹部4名の生徒たちの当事者意識は確実にエンパワーされ、非参画から参画のステージへと移行したといえる。特に、一度却下されても、それをなんとか実現可能なものにリフレームするスキルが身についたと感じる。

さらに、後期委員長Iはヒアリング調査7で「新しいことやったし、1年だけで終わらすのはもったいない」と語っている。事後ア

ンケート4でも「新しい学校を作ることにつながる」「他の学校にはない〇〇（高校名）だからこそその特色が増えたらいいな」という回答が見られ、本実践が学校の特色として続いていくことを期待する生徒を確認できた。これは Mitra(2004)の表1でいう「学校への愛着が高まる」に変化が表れたと解釈できる。また、探究 PL の E 教諭はヒアリング調査6で「活動を通して、生徒たちが、うん、話し合ったりとか、特に総合の時間見とって思うのは意見を出すっていうところが力ついてきとるな、っていうのは、校風委員いる班は特に」と語っていることから、Mitra(2004)の表1でいう「他者に意見を明確に伝える能力の向上」と解釈できる。

3. 教職員の協働の課題の検討

平田は、「生徒参加は生徒エンパワーメントにとっての重要な一要素ではある」が「教師・親参加及びそれらのエンパワーメントと相互に関連させることによって、生徒エンパワーメントはより達成可能なものなる」と指摘する（平田 2007 : 147 頁）。

まず、勤務校の教職員がどのように当事者性を高め、エンパワーされていくのかについて再整理する。勤務校の教職員が生徒の熱意によって参加を促されるなど生徒によってエンパワーされうることは先述の通りであるが、生徒の参加を通して生徒の良さやポテンシャルに気づき、当事者意識のエンパワーメントによる変容や成長を認識した教職員もまたその生徒の姿に励まされエンパワーされる。生徒支援課長はヒアリング調査2において、「全校生徒に理解してもらってのは非常に難しい部分があると思うんですけど、ここに関わっている生徒たちが、まずチャレンジするっていうその動きはいいなって。（中略）チャレンジしたいって子が増えてきてるってことがもうそれだけで励みになりますよね。」と語り、生徒がチャレンジしようする姿が教職員の励みになることがわかった。い

きなり全体を変えようとせず、まずは委員会などの小集団から生徒が参加しチャレンジできる機会を作ることが大切である。生徒はチャレンジを通して、小さな成功体験やうまくいかない経験を繰り返し成長していく。その成長に気づき、承認されることで生徒は効力感を高め、当事者意識がエンパワーされていく。このように、生徒のエンパワーと教師のエンパワーは補完的に達成されていくといえる。

しかしながら、勤務校は日々の生徒指導の負担も大きく、生徒の良さに気づきにくくなっているのもまた現実である。事後アンケート4においてある生徒が「自分の意見をちゃんと試してみたいねと言ってくれたので嬉しかった」と回答しているように、生徒はやはり認められると嬉しいのである。教師が生徒の良さを見ようとし、それを生徒にきちんと伝えられる場づくり、さらにはその良さを日常的に共有できる場づくりが教職員の協働の課題改善につながると考える。実践を通して、生徒よりも教職員を巻き込むことの方に難しさを感じた。生徒のエンパワーには教師の協働性は切り離せないことから、生徒を参画させていく対話の場づくりの時間の確保と、生徒の良さを見ようとする精神的ゆとりの確保に関しては、マネジメントの視点でさらなる検討が必要である。

V 今後に向けて

以上の実践を通して S.C.C のアップデートを軸とした実践が、生徒の当事者意識をエンパワーする場として一定の可能性をもつことが確認できた。まずは委員会活動のような小さな組織の在り方を問い直すことで、生徒が学校の身近な課題解決や意思決定に参画する意義や可能性について教職員が考える機会になったと考える。また、対話型の実践を通して生徒との関係性の質的発展が教職員同士の関係性の質的発展にも影響し、教職員の協

働の課題改善につながることも確認できた。

しかしながら、昨今の教育現場は多忙化を極め、子どもたちだけでなく保護者や教員もタイムパフォーマンスや効率重視の傾向にある。だからこそ、教頭先生が「自分たちもその、なんていうの、子どもらの「う～ん」とかってなっているところで簡単に答えを教えてやらないってこと、それ、多分教員も我慢せんなんと思う」と指摘するように、我々教員は、生徒の成長のプロセスを焦らずに「待つ」こともまた必要である。

勤務校において、このような対話型の実践は始めたばかりで、教員も生徒も経験がまだまだ乏しい。えんたくん対話のようにオープンでフラットな雰囲気では本音を言い合える場づくりを、他の委員会や授業など学校全体に広げ、つないでいくことが今後の課題である。生徒と教職員が組織の当事者同士として対話を惜しまず、異なる価値を受け入れながら実現可能なものへとリフレームする機会を積み重ね、組織として“免疫”をつけていきたい。異なる立場の人との対話を通して、社会の変化に応じて常にシステムを見直し続ける構えは、生徒の市民性を醸成していく上でも必要なステップである。本実践が、一人でも多くの生徒に「どうせ変わらない」ではなく「自分たちで変えられる」という希望を与え、そのためには今自分たちが何をすべきかを具体的に考える機会になっていれば幸いである。今後、S.C.Cを経験した生徒たちの当事者意識がエンパワーされ、インフルエンサーとして校内外のさまざまな場面で活躍することを期待する。また、今年度の実践に参加してくれた一人でも多くの教職員が、生徒を学校の意思決定に参加させていくことに意義を感じ、実践を通して感じた対話の価値や効果を今度は自身が「ジェネレーター」として様々な教育活動の場で広めていくことが学校の内発的改善力を高め、協働体制の再構築の一步になると考える。

主要引用文献・参考文献

- 1) 石井雅章(2020)「システムから捉えるSDGsの『自分ごと化』のフェーズ」『共生科学』11, 66-79.
- 2) 市川力+井庭崇(2022)『Generator ジェネレーター 学びの活動の生成』学事出版
- 3) 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との関係性—教師が語る言説の機能に着目して」『日本教育行政学会年報』37, 100-117.
- 4) 鈴木雅博(2015)「教員コードによる職員会議の秩序構築—解釈的アプローチによる相互行為分析—」
- 5) 田代高章(1999)「子ども参加における関係性の質的発展について」『岩手大学教育学部研究年報』59(2), 110-118.
- 6) DANA.L.MITRA(2004)「The significance of Students: Can Increasing 'Student Voice' in Schools Lead to Gains in Youth Development?」『Teachers College Record』106, 651-688.
- 7) 中野民夫(2017)『学び合う場のつくり方 本当の学びへのファシリテーション』岩波書店
- 8) 平田淳(2007)「『開かれた学校づくり』で子どもは成長するのか?」『日本教育研究学会』146-147.
- 9) 古田雄一(2022)「生徒参加による対話的な校則見直しと市民性教育効果と課題」『国際研究論』35(3), 97-116.
- 10) 村上靖彦(2023)『客観性の落とし穴』ちくまプリマー新書
- 11) ロジャー・ハート著 木下勇・田中治彦・南博文監修 IPA 日本支部訳(2000)『子どもの参画』萌文社