

中学生の意識と行動の構造に適合した教育改善プログラムの開発的研究

—教育再生のシナリオの理論と実践—

久我直人*

(平成25年6月18日受付, 平成25年12月3日受理)

Development of a Program for Educational Improvement Based on Junior High School Students' Motivations and Actions :

Action Research of a Program for Educational Improvement

KUGA Naoto*

This study develops an educational improvement program.

For this purpose, I first analyzed the cause-and-effect relationship between junior high school students' motivations and actions.

Next, I developed an effective program for educational improvement based on their motivations and actions.

To develop this program, I introduced it into the school curriculum.

Thereafter, I analyzed the program's relevance and effect.

I obtained the following results by qualitative and quantitative analyses:

- 1) The program for educational improvement based on junior high school students' motivations and actions was relevance to the school curriculum.
- 2) It improved students' motivations for learning.
- 3) It resulted in educational improvement.

Keywords : cause-and-effect relationship between motivation and action, educational improvement, action research

1. 日本の学校教育に内在する問題

今日の日本の学校教育において、学力低下やいじめ、不登校、学級崩壊等の諸問題が顕在化し、社会問題としても取り上げられる状況にある。そもそも学校教育は、学力保障と社会性の醸成を主たる機能としている。しかし、学力の格差が広がり、その原因に意欲格差の問題が指摘されている(刈谷 2001, 田中 2008 等)^{(1) (2)}。また、社会性の醸成の側面においても、子どもの規範の乱れ、人間関係の構築不全に起因するいじめや学級崩壊、不登校の問題等が指摘されている(河村 1999 等)⁽³⁾。これら学力低下や生徒指導上の諸問題に対して、教育行政(教育委員会等)や各学校は、それぞれの問題毎に対応策を議論することが多い(各都市町村における「学力向上プラン」の策定、いじめ対策推進室の設置・大津市市民部 2013 等)^{注1) 2)}。つまり、生起する問題に対して、「学力低下」に対しては「学力向上」のための対応策を、また、「いじめ」に対しては「いじめ防止」のための対応策を、という顕在化した問題(現象)を、解消することを目的にしてその解決策が立てられてきた傾向がとらえられる。

しかし、生起するこれら学力低下の問題と生徒指導上

の諸問題は別々の問題であろうか。筆者が学校訪問等で目にする生徒の姿から、「学習へのあきらめ」と「生徒指導上の諸問題」は、生徒の内面においてつながっていることを強く感じる。今一度、子どもの学びや学校生活の中で生起する諸問題(行動レベル)について、その行動を引き起こしている内面的な原因を根拠(エビデンス)に基づいて省察し(内面レベル)、その根源的な原因に適合した打開策を生成し、対応することが求められているととらえる。例えば、久我(2010)⁽⁴⁾は、問題を抱えた子どもの変容を促す効果のある対応の在り方を、省察概念を用いて分析している。その中で、問題(行動レベル)に対して、①直接的に問題を解消しようとする行動制御型の対応(行動レベル)と、②その問題の根源的な原因を探索(内面レベル)し、その原因に適合した対応としては、子どもの行動の改善性が全く異なることを見出している。

また、学校運営においても、それぞれの個別の問題(学力低下、いじめ、不登校等)に対して改善策(学力向上プラン、いじめ防止教育計画、不登校未然防止計画等々)を立てて対応しようとするあまりに、学校の中に様々な

* 鳴門教育大学(Naruto University of Education)

プランの乱立を促している。このことが組織の個別分散的な取組を生み出し、結果として個業化傾向を強めていることもとらえられている(久我 2010)⁽⁵⁾。久我(2011,2013)⁽⁶⁾⁽⁷⁾は、このような個業化傾向にある学校に対して、組織的省察を通して組織化を促し、子どもの変容を生み出すという一連の「教育改善プログラム」の開発的研究を進めている。具体的には、①自校の子どもが抱える教育課題を、組織的省察を通して焦点化し、②その教育課題を解決するための取組を協働的に生成し、③組織的な実践を通して子どもの変容を生み出していく、というものである。この展開方法を「教師の主体的統合モデル」とし、これら一連の実践研究の中で、教師の組織化と子どもの変容を一定程度具現化している。しかし、このモデルは、自校の子どもが抱える教育課題から打開策を生成する過程において、打開策の質(効果性)については生成する教師の属人性に依拠するという側面があり、結果として生成される打開策の質(効果性)の担保の根拠がないという限界をはらんでいる。

このような先行研究の成果と限界を踏まえ、本研究は、子どもの学びや生活における意識と行動の構造を解明し、その構造に適合した効果のある指導を組織的に展開する教育改善プログラムの構築を目的とする。そのために、本研究の課題として、①生徒の意識と行動の構造を解明すること、②生徒の意識と行動の構造に適合した教育改善プログラムを開発すること、そして、③生徒指導困難な学校へそのプログラムを導入することによってその効果性を検証すること、の3つを設定した。このプログラムは、生起する諸問題への事後的な問題解消型の対応から生起する問題への予防的な対応、さらには子どもの能力開発型の教育を生み出すことを目途としている。なお、本研究は生徒指導上の諸問題がピークに達する中学生に焦点を当てて研究を進めることとした。

2 学習への意欲と規範意識を支える構成要素とその構造の分析

(1) 学習への意欲と規範意識を支える構成要素

子どもの学習への意欲や生活における規範意識を支えている主要な要素は、どのようなものであろうか。梶田(1988)⁽⁸⁾は、「その人の基本的態度や行動を支えるものであり、また、個人の行動や態度などに大きく影響を与える」中核的な概念として「自尊心(self esteem)」を明示している。そして、「自尊心(self esteem)とは、自分自身を基本的に価値あるものとする内的な感覚である」と定義している。水間(2002)⁽⁹⁾は、「自尊心はわれわれの意識的・無意識的な心理的支えとして不可欠なもの」であり、「自己を価値あるものとして感じるができないことは不適応の状態にある者の特徴である」ことをホーナイ(1945)⁽¹⁰⁾等の研究を引用して論じて

いる。

また、池田(2000)⁽¹¹⁾は、重なり大きな概念である「自尊感情」について、ローゼンバーグ(1979)⁽¹²⁾の作成した自尊感情尺度を用いて調査を行い、自尊感情の4つの感覚(「包み込まれ感」「社交性感覚」「勤勉性感覚」「自己受容性感覚」)を抽出し、その中の(身近な他者からの)「包み込まれ感」が自尊感情の基盤をなしていることを見出している。一方、桜井(2009)⁽¹³⁾は、学習意欲の発現プロセスとして、内発的学習意欲の源を「有能感」「自己決定感」「他者受容感」の3つの要素を指摘している。その中で「他者受容感」の特殊性について「これだけが対人関係要素である」と指摘し、他者からの被受容感を「内発的学習意欲のみなもと」の重要な要素として位置づけている。このことを池田(2000)⁽¹⁴⁾の指摘と重ね合わせると、身近な他者からの被受容感(包み込まれ感)が、「自分を価値ある存在」としての認識を支え、さらには内発的学習意欲を含めた「その人の基本的態度や行動を支える」主要な要素であることがとらえられる。

では、この「自分を価値ある存在」としてとらえる認識や、身近な他者からの被受容感、さらには、他者への信頼(保護者、教師、友達)等が、どのように学習における意欲を支え、生活における規範意識を支えているのだろう。

上述の知見に基づいて、生徒の学びや学校生活における意識と行動につながる主要な要素として、①「自分に対する信頼」、②(身近な他者からの)「被受容感」、③「他者への信頼」(「保護者信頼」「教師信頼」「友達信頼」)、④「学習意欲・理解」、⑤「生活規範」の5つを抽出し、その構造的な関係性(因果関係)について分析する。自尊感情を含めた「自分への信頼」と教師や友達、保護者といった「他者への信頼」、さらにはそのことと生徒の学習意欲や学校生活における規範意識とがどのような関係にあるのか、という生徒の意識と行動の全体的な構造を解明することを試みる。なお、「信頼」に関する概念においては、山岸(1998)⁽¹⁵⁾、水野(2003)⁽¹⁶⁾を参考に整理し、質問項目を開発した(抜粋した質問項目を表1に示す)。

(2) 調査手続き

① 調査対象者・調査時期

調査は、X県Y市Z区の公立中学校15校の生徒(1～3年生)、5589名を対象に、2010年9月に学級ごとに質問紙調査で実施された。有効回答数は5241名で、回収率は93.8%である。回答は4件法を用いた。なお、本調査は、Y市教育委員会、Z区校長会の協力を得て、学校アセスメントシステムの開発^(注3)の一環として、公立小学校30校の児童(4～6年生)と調査対象の児童生徒の保護者、並びに学級担任への調査とあわせて実施されている。

②分析手続き

Amos Ver.19 を用いて共分散構造分析を実施した。

表1の質問項目を観測変数とし、①、③、④、⑤の要素を潜在変数として、共分散構造分析ソフト IBM SPSS

表1 生徒の意識と行動にかかる調査項目

| |
|--|
| ①自分に対する信頼 |
| ・わたし（ぼく）は、一人の大切な人間である（「自己肯定感」） |
| ・わたし（ぼく）には得意なものやよい面があると感じている（「よさの自覚」） |
| ②被受容感 |
| ・わたし（ぼく）は、まわりの人（家族、友だち、先生）から認められている（「被受容感」） |
| ③他者への信頼 |
| ・わたし（ぼく）の家の人は、困ったことやわからないことがあると、教えてくれる（保護者信頼；「保護者支援」） |
| ・家の人といっしょにいと安心できる（保護者信頼；「保護者安心」） |
| ・わたし（ぼく）のクラスの先生は、わたし（ぼく）の気持ちや思いをよく受けとめてくれる（教師信頼；「教師受容」） |
| ・わたし（ぼく）のクラスの先生は、勉強や生活で、きちんと指導してくれる（教師信頼；「教師導き」） |
| ・わたし（ぼく）が困ったことがあっても、クラスの友だちが教えてくれたり、アドバイスをしてくれる（友達信頼；「友達支援」） |
| ・何でも話したり、相談したりできる友達がいる（友達信頼；「友達相談」） |
| ④学習に対する意識と行動 |
| ・好きな授業、楽しい授業がある（「楽しい授業」） |
| ・わたし（ぼく）は、授業に意欲的に取り組んでいる（「学習意欲・理解」；「授業意欲」） |
| ・わたし（ぼく）は、予習・復習など、家庭で自主学習に取り組んでいる（「学習意欲・理解」；「自主学習」） |
| ・わたし（ぼく）は、授業を理解できている（「学習意欲・理解」；「授業理解」） |
| ⑤学校生活における意識と行動（「生活規範」） |
| ・わたし（ぼく）は、学校をきれいにしようとする気持ちをもって掃除をしている（「そうじ」） |
| ・わたし（ぼく）は、授業開始には、着席している（チャイム着席ができていない）（「チャイム着席」） |
| ・わたし（ぼく）は、人の話を大切に聞いて聞いている（（人の話を）「大切に聞く」） |

③共分散構造分析の結果

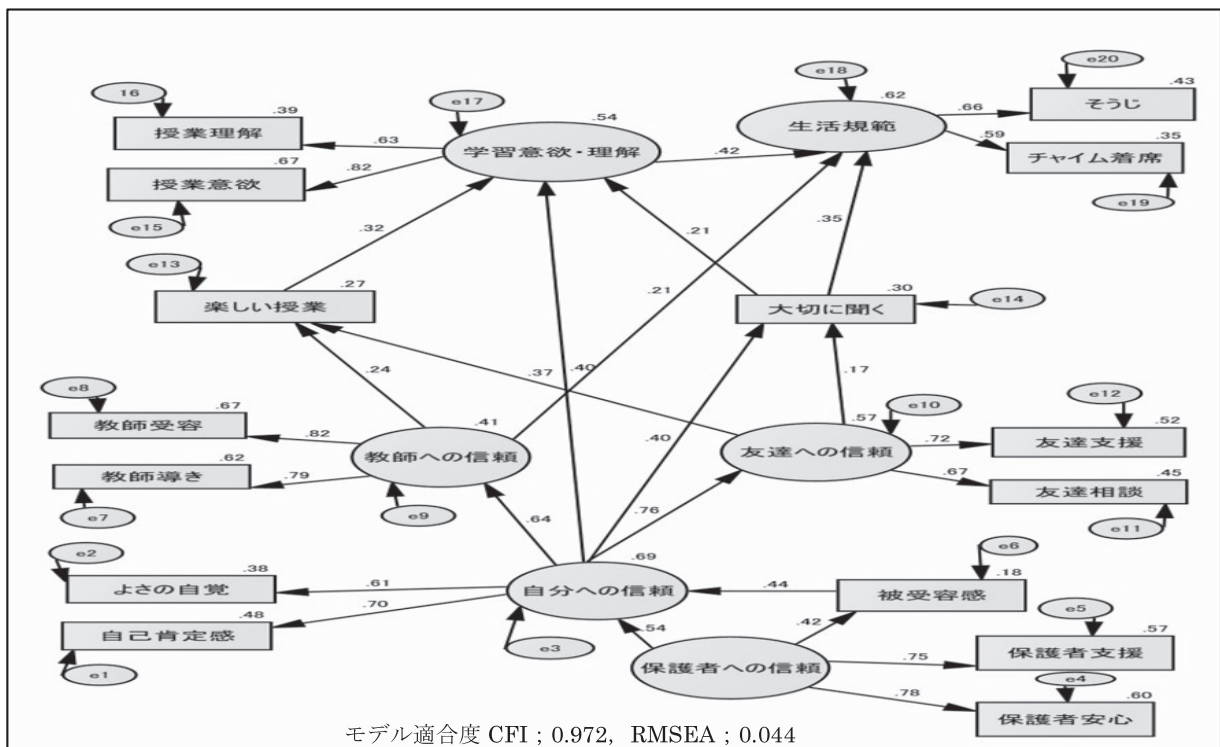


図1 生徒の意識と行動の構造（中学生）モデル図

図1のように、「学習意欲・理解」と「生活規範」を支える主要な要素と要素間相互の構造的な因果関係が一定程度、明らかになった（モデル適合度 CFI ; 0.972, RMSEA ; 0.044）。

結果、学びや生活における基底的で主要な要素として「自分への信頼」が位置づけられ、この「自分への信頼」を支える要素として、「保護者への信頼」(0.54 + 0.42 × 0.44)、並びに「被受容感」(0.44)からの有意なパスがと

らえられた。また、さらに「自分への信頼」から「教師への信頼」(0.64)と「友達への信頼」(0.76)への有意なパスがとらえられた。これら基底要因をもとに、「学習意欲・理解」を支える要素として「自分への信頼」(0.40 + 0.40 × 0.21)と「楽しい授業」(0.32),「(人の話を)大切に聞く」(0.21)からの有意なパスがとらえられた。また、この「楽しい授業」を支える要素として、「教師への信頼」(0.24)と「友達への信頼」(0.37)からの有意なパスがとらえられ、「(人の話を)大切に聞く」を支える要素として、「自分への信頼」(0.40)と「友達への信頼」(0.17)からの有意なパスがとらえられた。一方、「生活規範」を支える要素として、「学習意欲・理解」(0.42)と「教師への信頼」(0.21),「(人の話を)大切に聞く」(0.35 + 0.21 × 0.42)からの有意なパスがとらえられた。

3. 生徒の意識と行動の構造に適合した教育改善プログラムの開発

(1) 自分のよさと向き合う場と時間の設定

上記分析において、生徒自身が「わたし(ぼく)は、一人の大切な人間である」という自己の肯定的な認識を高め、「自分のよさを自覚化」することが学校生活への適応の基底要因であることが見出された。今一度、全ての生徒が自分自身と向き合い、自分のよさを認識し、自分の夢を語れるようにするためのツールとして「学びのポートフォリオ」*4)を開発・設定する。学びのポートフォリオには、①自分のよさ、②よさを生かした目標、③目標達成のための努力計画とその履歴、を記述し、自己のよさと夢(目標)、自己の努力を可視化できるようにする。また、「自分への信頼」を得にくい特別な配慮を必

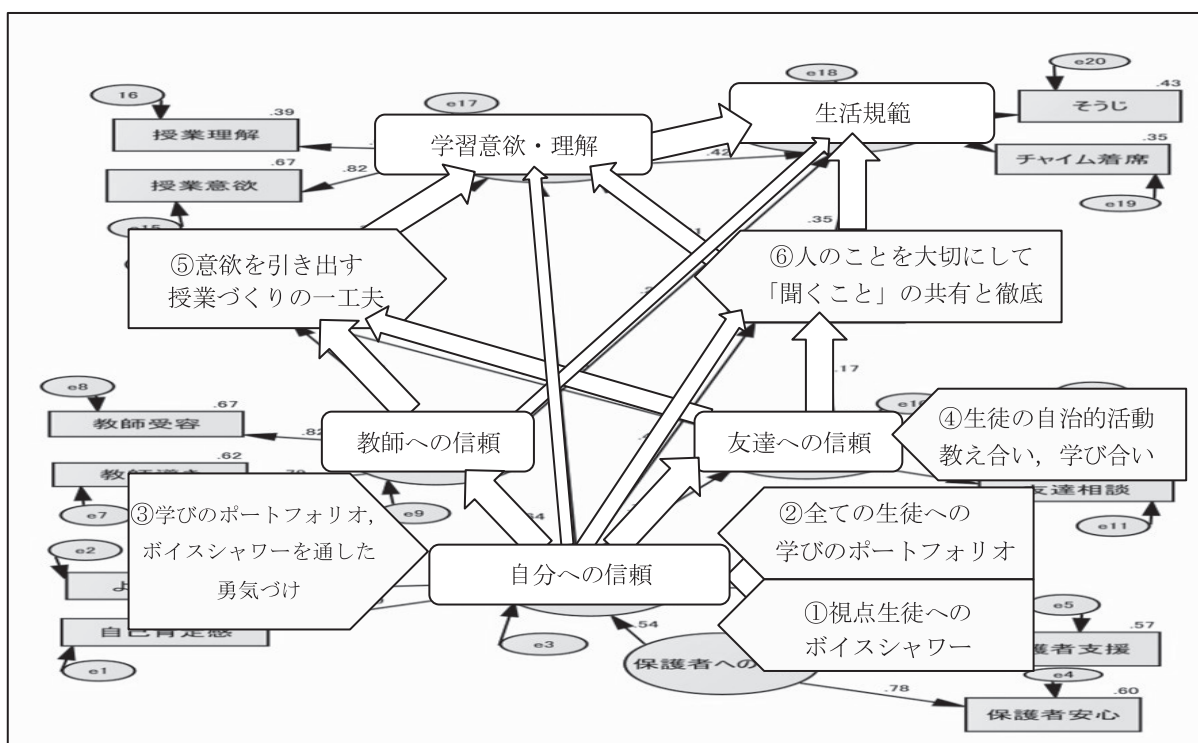


図2 生徒の意識と行動の構造に適合した取組の生成

要とする生徒を視点生徒と位置づけ、合理的配慮のもと意図的に組織的な声かけ(ボイスシャワー)の取組を設定する*5) (図2, ①②)。

(2) 「教師への信頼」を高める取組の設定

「学習意欲・理解」と「生活規範」の意識の醸成において、直接的、間接的に「教師への信頼」の重要性がとらえられた。信頼を高める仕組みとして、「学びのポートフォリオ」、「ボイスシャワー」等を媒介とした個別の支援、勇気づけの取組を設定する(図2, ③)。

(3) 「友達への信頼」を高める取組の設定

「友達への信頼」は、「学習意欲・理解」や「生活規範」に対して、「楽しい授業」や「(人の話を)大切に聞く」

ことを通して間接的に影響を与えていることがとらえられた。友達への信頼を高める仕組みとして、行事・活動をより自主的に展開する取組を設定する。また、日常の授業においても、学び合い、教え合いの場を意図的に設定する。これらのことを通して、生徒相互の関わりを密にし、相互の信頼の醸成を図る(図2, ④)。

(4) 「楽しい授業」づくりの推進

生徒が「好きな授業、楽しい授業がある」と自覚化することが「学習意欲・理解」と「生活規範」を支える直接的、間接的な要因となっていることが見出された。この「学習意欲・理解」と「生活規範」に影響を与える「楽しい授業」づくりにおいて、生徒の学習意欲を引き出す

一工夫を設定する。また、個人・グループで学習を進める場を意図的に設定し、生徒の主体性を引き出し、全員参加型の授業づくりを推進する（図2、⑤）。

(5) 規範意識の醸成

「生活規範」, 「学習意欲・理解」の両面に影響を与える効果のある指導として「(人の話を) 大切に聞く」ことが抽出された。学習規律, 生活規範を醸成する主要な取組として, 「人のことを大切に聞いて聞く」ことの指導を設定する（図2、⑥）。

4. 教育改善プログラムの実践研究校への導入と展開

(1) 実践研究校の設定と実践研究の方法

① 実践研究校の概要と設定の経緯

教育改善プログラムを導入し、実践研究を進めるA中学校は、生徒数345人の中規模校である。A中学校は、生徒指導上の問題解決に取り組むとともに学力向上を目指していた。しかし、授業エスケープや器物破損等、学習意欲の低下や生活規範の乱れ等の問題が頻発していた。2011年11月に研究者に改善のためのオファーがあり、第1回学校訪問を行った。校長は、「改善の糸口が見出せない」と行き詰まり感をもっていた。また、生徒の荒れに対して、教師も十分に踏み込んだ指導ができていないことにも課題意識を感じていた（2012.11第1回訪問時、校長へのヒアリングより）。このような状況にあるA中学校に、研究者から上記教育改善プログラムの原則を踏まえた「A中大好きプロジェクト」を提案した。そして、A中学校の管理職並びに教職員の積極的な同意を得て、導入するに至った（2012年4月から導入）。

② 本研究における実践研究（アクション・リサーチ）の枠組みと研究者のかかわり

アクション・リサーチにおける研究の実践側への貢献モードとして、佐古（2005）⁽¹⁷⁾は、次の2つに分類している（表2）。第1は、実践側（学校側）が直面している課題解決に対して直接的に支援する「解提供型」アプローチである。第2は、実践側（学校側）の問題解決過程（問題の同定も含む場合もある）において、実践者側が、自ら問題解決していくプロセスを支援する「解決過程支援型」アプローチである。

さらに、解決過程支援型のアプローチには、①研究者

表2 アクション・リサーチにおける研究の貢献モード（佐古（2005）を参考に作成）

| | | |
|--------------|-----------------------------|---------------|
| 解提供型アプローチ | 問題解決に対する直接的支援（問題解決策等の知識の消費） | コンテンツ・エキスパート |
| 解決過程支援型アプローチ | 問題解決過程への支援（問題解決策等の知識の産出） | プロセス・ファシリテーター |

側の改善志向性が明確で、組織開発プロセス（組織行動論上の枠組み）が仮説的に設定されているもの（理論型組織開発）と、②実践者側が抱える問題について、実践者サイドに立って概念化を促し、改善の方向性、必要な組織開発を臨床的に産出していくもの（臨床型組織開発）に区分されるとしている。

本研究においては、A中学校の課題を踏まえて「教育改善プログラム」（A中大好きプロジェクト）を学校組織に導入し、さらに課題解決過程において支援するというアクション・リサーチの枠組みを設定している。これは、佐古の整理によると、「解提供型アプローチ」に位置づけられる。

(2) 実践研究の経過の概要

開発した教育改善プログラム（以下、「本プログラム」とする）を以下の経過を経て導入し、展開した。

① 2011年11月7日、第1回学校訪問を行い、校長による学校の概要説明を受けるとともに全ての学級の授業参観を行った。生徒の学びや生活における行動上の特徴（授業中の私語やエスケープ、生活上の荒れ等）と教職員の対応等の学校の実態の全体的な把握を行った。

② 2011年12月16日、①の訪問による実態とそこに内在する課題を踏まえて、A中学校に適合した本プログラムとして「A中大好きプロジェクト」を策定し、管理職に提案した。管理職からの賛同と要望を得て、A中学校への導入の手続きについて打ち合わせをした。あわせて、研究者の観察等による実態把握に加えて、客観的な実態把握のための学校アセスメントとして、教師、生徒、保護者を対象としたアンケートを実施することを提案し、12月末に実施した（Z区15中学校のデータと比較分析）。

③ 2012年2月13日、①の研究者の実態把握と学校アセスメントデータからとらえられたA中学校の特徴（課題）を提示し、全教職員で共有するとともにその課題に適合した「A中大好きプロジェクト」を提案した。教職員からの質問や意見を集約しながら、本プログラムを組織的に実施することの同意を全教職員から得た。

④ 2012年3月9日、本プログラムが生徒のエネルギーを活用して展開することから、生徒会役員の生徒達と次年度の年間活動計画づくりに向けた打ち合わせを行った。その際に生徒の目から見たA中学校の課題を探るために、A中学校のよさと問題点についてワークショップを行った。

⑤ 2012年4月9日、新年度を迎え、新組織に対して「A中大好きプロジェクト」の理念、内容、取組方法等について研究者から提示し共有した。A中学校では、各プロジェクトにスタッフが配置され、自律的な運営がなされていった。

⑥ 2012年4月10日、1年生と2、3年生の初顔合わせ

の会である「対面式」が行われ、あわせて「A中大好きプロジェクト」について、研究者から全校生徒へ紹介した。
 ⑦ 2012年6月、中間評価を行い、前年末の学校アセスメントデータとの比較からそれぞれの変容を検証した。
 (3) 本プログラム（「A中大好きプロジェクト」）の構造と具体的取組の内容

① A中学校の問題の概要

第1回訪問における校内モニタリングで、授業中の私語や机に伏せた状態の生徒、さらに授業エスケープ等、学びと十分に向き合っていない状況が読み取れた。しかし、複数の異装の生徒や授業中、机に伏せている生徒（学びから最も遠い存在）に話しかけ、質問してみると（①学びに対する認識と、②教師に対する認識、に関する問いかけ）、学びに対して全くあきらめているわけではなく、「いい点を取りたい」「俺もやればできる」という言葉が返ってきた。また、教師との関係も「先生は優しい」という返答があり、生徒と教師の関係性が壊れている（対立関係にある）わけではないことも確認できた。一方、生活面においては、エスケープした生徒たちのたまり場となっているところにお菓子の紙くずが散乱し、その近くのトイレの窓ガラスは、毎週のように割られたため、入れ直すことを止めたということであった。学びと十分に向き合っていない状況と生活における規範の乱れというA中学校の特徴がとらえられた。

② A中学校の課題の整理

学校教育の主たる機能として、学力保障と社会性の醸成の両側面がある。これは、生徒の側からとらえると「自分を伸ばすための学び」（「I」の伸長）と「人のことを大切に生活」（「We」の世界の拡張）ととらえることができる。以下、この2つの枠組みで課題を整理した。

1) 学びにおける課題

何のために学ぶのか、という学びの意味や価値を見失い、十分に自分の中に内在する能力を磨き切れていない状況がとらえられた。また、「いい点がとりたい」「やればできる」という生徒の返答から、学びへの意識がありながらその方法（「学び方」）を知らないために授業から逸脱してしまっている状況がとらえられた。学びの意味や価値だけでなく、学び方も含めた指導の必要性が抽出された。

12月に実施したアセスメントアンケート結果からも、「授業理解」がZ区と比較して、肯定意見が9.3ポイント低いことが確認された（図3）。

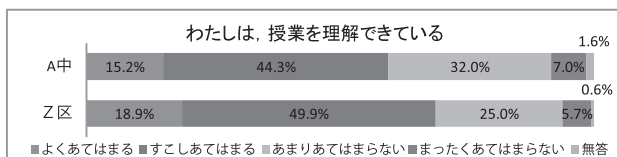


図3 授業理解（生徒データ）

2) 生活、行事における課題

日々の生活における規範について、学校として「チャイム着席」に取り組む一方、「十分に規範意識が醸成されていない」（校長談話）状況がとらえられた。3月の生徒会役員の生徒達とのワークショップでも、A中学校の生徒について「物を壊す」、「暴言を吐く」、「人が傷つくことを平気で言う」という意見が出された。全ての生徒が問題を抱えているわけではないが、ある一定の割合の生徒が学校としての規範を乱している状況がとらえられた。学校アセスメントからも「宿題の提出」割合において、Z区と比較して否定層が、8.2ポイント高く、特に強い否定層が全体の10%を超える状況が確認された（図4）。

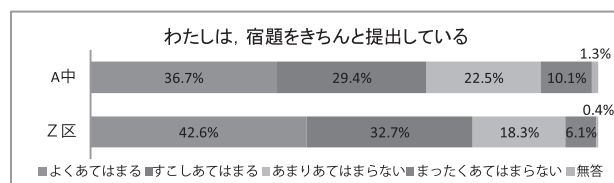


図4 宿題の提出（生徒データ）

また、生徒にとって自分たちのエネルギーを発揮できる場としての行事や活動において、十分に楽しんで取り組めていない状況がとらえられた。Z区と比較して、強い肯定層で13.4ポイント低く、否定層が9.4ポイント高くなっていた（図5）。

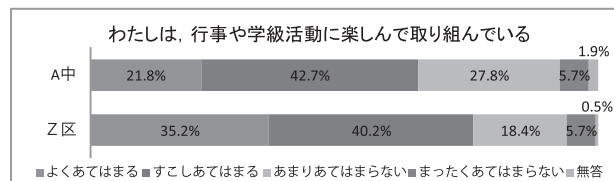


図5 学校行事、活動への取り組み（生徒データ）

3) 生徒が抱える課題の構造的整理

学びへのあきらめや生活の乱れ、活動・行事への意欲の減退等の問題に通底する課題として、生徒の自己肯定感の低さがとらえられた。学校アセスメントアンケートの結果からは、自分自身を「一人の大切な人間である」ととらえる強い肯定層が、25.3%とZ区と比較して約10ポイント低い実態が確認された（図6）。

図1の生徒の意識と行動の構造の枠組みにしたがって読み解くと、「わたしは一人の大切な人間」として認識が十分にできず、「自分への信頼」（期待）が低い状態にあること。また、そのことによって、「他者への信頼」も低く、人のことも大切にできない状態にあり、自分自身のエネルギーの出し方を見失っている状態にあることが推察された。つまり、「自分への信頼」が十分に醸成されていない状況が、学びや生活における行動の乱れを生み出しているにとらえられた。このような実態の生徒

達に、今一度自分自身のよさの自覚化を促し、自分の中に内在する能力や優しさをプラスに発揮できるように導くことの必要性和重要性がとらえられた。

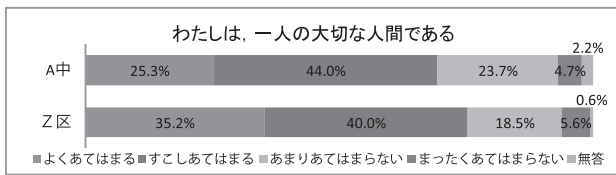


図6 自分への信頼（生徒データ）

③ A中学校の実態を踏まえた教育改善プログラムの開発
1) 自己肯定感が特に低い生徒（視点生徒）へのボイスシャワー

「わたしは一人の大切な人間である」という問いに対する否定層が28.4%存在した。自分に対する信頼が低く、学びや生活において否定的な行動をとりがちな生徒を抽出し、「視点生徒」として設定することとした。視点生徒へは、「自分への信頼」を高めるための合理的配慮に基づいた特別な支援を行うこととした。彼（彼女）らは、これまでの家庭での生育歴や学校での教育歴の中で、身近な他者から認められることが少なく、叱責の蓄積等から疎外感が高まってきていることが推察された。このことを踏まえて、視点生徒へのポジティブフォーカスによる「よさの承認」を意図的に行い自己への信頼を高める支援をすること、さらには、「名前を付けたあいさつ」等、日常的な声かけによる包み込まれ感の充足等を図り、「自己肯定感の醸成」を組織で取り組むこととした。

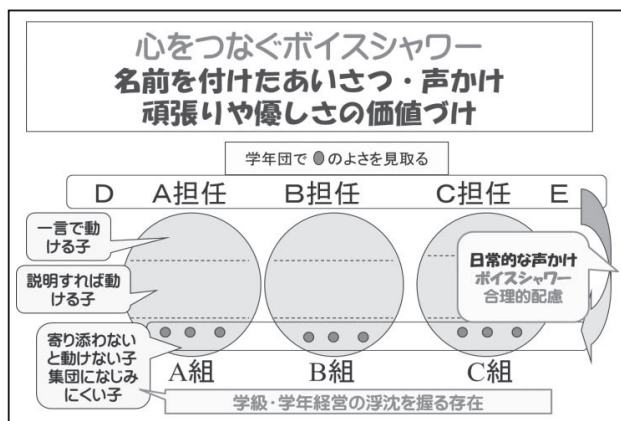


図7 視点生徒に対する組織的なボイスシャワー

この取組は、「ボイスシャワー」として位置づけ、視点生徒への組織的な勇気づけシステムとして展開することとした（図7）。

2) 全ての生徒の自分のよさの自覚化と自分の将来への期待を高める「学びのポートフォリオ」の設定
視点生徒に限らず、多くの生徒が「自分のよさ」を十分に認識できていない状態にあり（「わたしには、得

意なものやよい面があると感じている」の強い肯定は、20.6%にとどまり、否定層は約3分の1存在した）、自分自身への将来への期待も低い状態にあることがとらえられた。図1の枠組みから分析すると、自分に対する信頼・期待を醸成することが、学びへの意欲や生活の安定を支える基盤となることから、意図的に自分のよさの自覚化を促し、自分自身の将来への期待を高める取組が必要不可欠であることがとらえられた。そこで、①自己のよさの自覚化を促し、②自分のよさを生かした目標（夢）を設定し、③その目標（夢）実現に向けての学習の努力計画を立てる、「学びのポートフォリオ」を導入することとし、全校生徒が自分自身と向き合う場と時間を設定することとした（図8）。

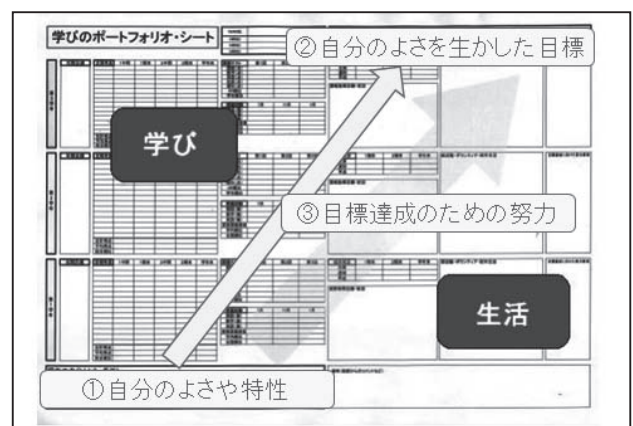


図8 学びのポートフォリオ

3) 「人のことを大切に聞く」ことの指導を通した学習規律、生活規範の構築

A中学校の重要な教育課題の一つとして、学習規律、生活規範の構築が挙げられた。授業中の私語や生活の乱れ等のために落ち着いて学ぶ環境が十分に整えられていない実態があった。学習規律と生活規範を整え、学ぶ環境を整えることが学力向上や生活の安定の必須条件としてとらえられた。

図1の生徒の意識と行動の構造の枠組みでとらえると、「（人の話を）大切に聞く」ことが学習意欲・理解と生活規範の両方に影響していることがとらえられた。多様な規律・規範の中で、「人のことを大切に聞く」ことを全校生徒、全教職員で共有し、徹底することを学習規律と生活規範づくりの起点の取組として設定することとした。この「人のことを大切に聞く」ことを徹底することが、学習規律・生活規範づくり（行動レベル）に寄与するとともに、結果として「学びの内実」と「社会性の醸成」につながることを全教職員で共有し、組織としてその徹底に取り組むこととした（図9）。

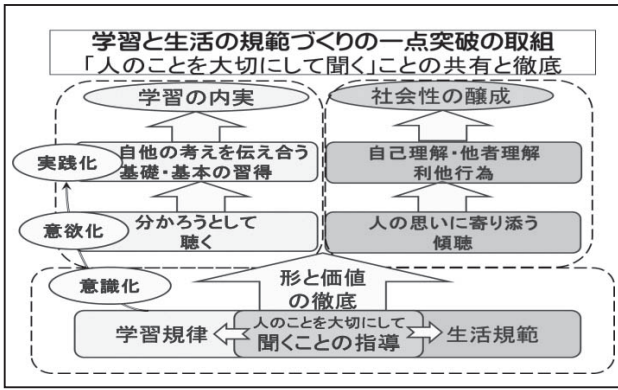


図9 「人のことを大切に聞く」ことの共有と徹底

4) 生徒のアイデアを生かした行事や自治的取組の設定
 生徒間の信頼関係の醸成と生徒の自律的、自治的な生活改善を生み出すために、生徒のアイデアを生かした行事や生活改善のための取組を設定することとした。2012年3月に生徒会役員の生徒（11名）とA中学校を改善するためのアイデアを出し合うワークショップを行う等、生徒のアイデアとエネルギーを学校改善に活用できるように準備を進めた。

④ 生徒と共有する教育改善プログラム（「A中大好きプロジェクト」）の構成

A中学校の実態を踏まえた本プログラムを、「A中大好きプロジェクト」として生徒と共有し、展開することを構想した（図10）。

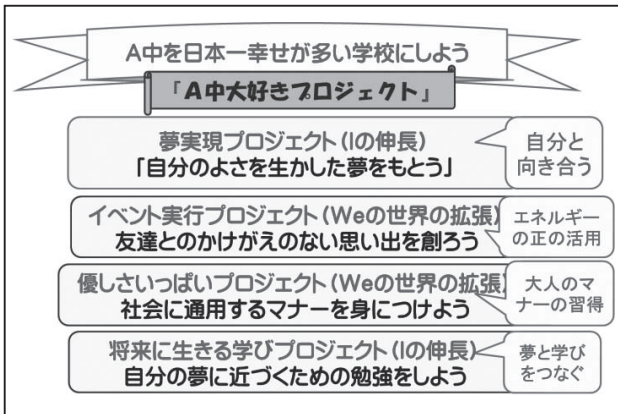


図10 A中大好きプロジェクト

具体的には本プログラムを、①自分と向き合う場と時間を教育課程の中に設定し、自分のよさの認知と将来の目標（夢）の明確化を促す取組（夢実現プロジェクト；「I」の伸長）、②生徒のアイデアを生かした活動づくり（イベント実行プロジェクト；「We」の拡張）、③社会に通用するマナーを身につける生活づくり（優しさいっぱいプロジェクト；「We」の拡張）、④夢実現のための学びづくり（将来に生きる学びプロジェクト；「I」の伸長）、という4つのプロジェクトで構成した。

(4) 「A中大好きプロジェクト」の組織的実践の展開過程
 4つのプロジェクトで構成したA中大好きプロジェクトを以下の手順で学校組織に導入し、展開した。

① 生徒とのA中大好きプロジェクトの理念の共有

4月10日、年度当初の全校集会の場で、生徒へ「A中大好きプロジェクト」について、研究者から説明するとともに、「幸せとは、自分自身の努力を通じた自己成長（「I」の伸長）と人のことを大切に生活をする優しさの広がり（「We」の拡張）が実感できたとき」とし、「日本一幸せが多い学校にしよう」を合言葉にして取組をスタートさせた（図11）。

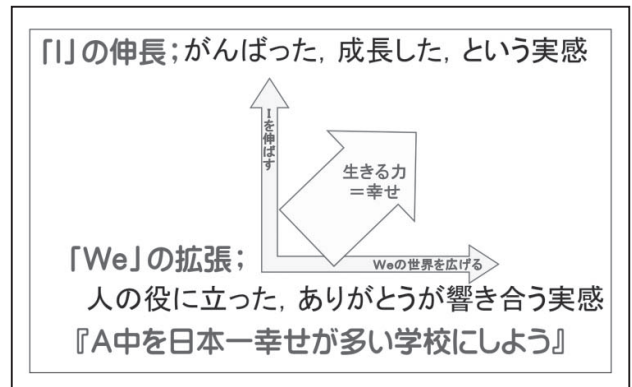


図11 目標（「I」の伸長と「We」の拡張）の共有

② 「人のことを大切に聞く」ことの共有と徹底

年度当初のホームルーム（学級会活動）で、全クラスにおいて、学びと生活の基本ルール（「人のことを大切に聞く」こと）が説明され、全校生徒、全教職員の共通徹底事項として共有され、日常の中で徹底された（図9）。

③ 生徒のアイデアを活かした生徒主体の自治的な取組

1) 生徒主体の規範づくり

4月の学習規律、生活規範の徹底として「人のことを大切に聞く」ことが共有され、徹底されたが、生徒会を中心として、「生活における時間管理」を徹底する取組として「チャイム着席」と「授業準備」の呼びかけがなされた。具体的には、「ぴったりスタート（チャイム着席）」と「ばっちりスタート（授業準備）」について、クラス対抗のコンテスト形式での徹底が図られ、生徒主体で自治的な取組がなされ、学習規律、生活規範の醸成が促された。

2) 生徒主体の仲間づくり

5月には、1年生が初めて体験する「中間テスト」に向けて、生徒同士の学び合い、教え合いの取組が生徒会の主催で設定された。具体的には、テストに向けた班対抗の教え合い、学び合いによる基礎学力定着コンテストが計画され、実施された。この取組の効果として、①これまで、十分にテスト勉強ができていなかった生徒の中にも学習へ向かう姿勢づくりができはじめ（2年生自己

評価の記述より)、基礎学力の定着に結びついたことと、②「教え合い」「学び合い」の中で仲間づくりが促進されたこと、がとらえられた。

④ 学びのポートフォリオの取組

学びのポートフォリオの作成において、以下の3つの問いを投げかけ、自己との対話を促した。この3つの問い(①「自分のよさは?」、②「自分のよさを生かした将来の夢は?」、③「夢実現のための努力は?」)の中で、自分のよさを問う1つ目の問いに対して、記述できない生徒が多く存在する実態が浮かび上がってきた。そこで「自分のよさ確認シート」という補助資料を設定し、家族や友達にも「自分のよさ」を問い、自分のよさを多面的にとらえる仕組みを導入した。

⑤ 授業づくり

生徒の「聞く姿勢」が定着し、落ち着いた環境で学習が進められるようになったところで、授業の質を高める取組(授業研修会)が6月に実施された。生徒の学習意欲を引き出す授業づくりをテーマに、学習課題等、学習内容に関する工夫やグループ学習の設定等、指導方法に関する工夫等がなされた。

⑥ A中大好きプロジェクトのストーリー性のある展開

A中学校には、(3)①、②で整理したとおり、自己肯定感の醸成という内面レベルの課題と学習規律、生活規範づくりという行動レベルの課題が複合的に内在していることがとらえられた。また、これら複合的な課題解決のためには、教職員の指導エネルギーを収れんできるように展開する必要がある。そこで、(4)①~⑤の取組を、以下のように順序立てて展開した。まず、①「人のことを大切に聞く」ことの共有と徹底による学習規律、生活規範づくりを進め(主に4月)、一定程度安定した規範の上に、②生徒のアイデアを生かした活動を通じた「仲間づくり」へと移行させた(主に5月)。規範の安定の上に仲間づくりが進められ、聞き合う授業が成立するようになったところで、③生徒の学習意欲を引き出す「授業づくり」へとつなげていった(主に6月)。

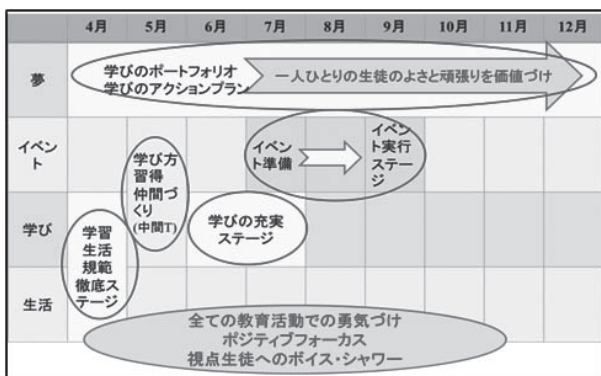


図12 教育改善プログラムの組織的展開手順

また、自分のよさの自覚化を促す「学びのポートフォリオ」と自己肯定感を醸成する「ボイスシャワー」は、4月当初より継続的に取組を進めた。

生徒の内面レベルと行動レベルの両面からストーリー性をもって組織的に各プロジェクトの取組を展開した(図12)。

5. 結果と考察

(1)「聞くこと」の指導の徹底と学習規律、生活規範の安定

① 「人のことを大切に聞く」ことの生徒との共有と徹底

学習規律、生活規範の乱れが問題視されていたA中学校であるが、「人のことを大切に聞く」ことを生徒と共有し、指導の徹底を図った。この取組は、短期間で生徒の変容が確認され、私語がなく静かに進行する全校集会等でその成果が顕著に表れた。その変容は、中間評価(6月)データからもとらえられた(図13上)。生徒データの強い肯定層が4.7ポイント増加し、強い否定層が5.4%から1.6%へ低下していることが確認された。一方、教師の「聞くことの指導の徹底」への回答も肯定意見が100%となり、強い肯定意見の高まりとともに組織的な徹底が進められてきたことがとらえられた(図13下)。

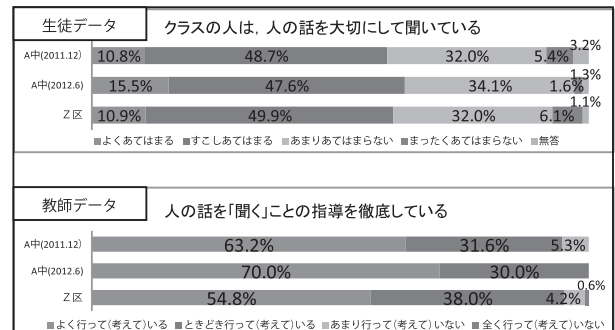


図13 「聞くこと」の生徒の意識と教師の指導の変容

② 「人のことを大切に聞く」ことの徹底と「生活規範」の高まり

図1の「生徒の意識と行動の構造図」において、「人を大切に聞くこと」が「生活規範」を支える主要な要素の一つとなっている。「人のことを大切に聞く」ことの徹底は、「人の話が始まったら私語を止めて、人の話を聞く習慣」となり、他者意識を働かせて生活するトレーニングとなっていることが推察される。このことが、集団で生活しているという「We」感覚を広げることにつながり、朝の自習等における生活規範の高まり(図14)として表れていることが推察された。6月の中間評価における生徒の自由記述の中で、A中学校の変化について、「集会が静かになった」「授業中私語がなくなった」「あいさつがふえた」「掃除がちゃんとできた」「ごみ

が落ちていなくなった」等の記述がなされ、生活規範の高まりを生徒自身が実感していることがとらえられた。

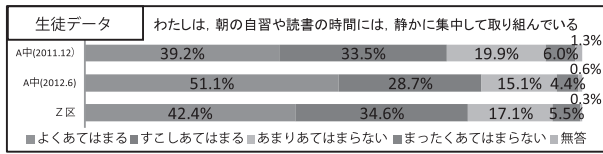


図 14 朝の自習への取組(生活規範)の変容(生徒データ)

(2) 「自分への信頼」を高める取組とその効果

① 視点生徒への意図的指導と被受容感の醸成

図 1 の「生徒の意識と行動の構造図」から、全ての意識と行動の基盤が「自分への信頼」であることがとらえられた。特に問題行動を起こしやすい生徒や集団になじみにくい生徒等(視点生徒)は、内面に「自分への信頼」を得にくいという課題を抱えていることがとらえられた。これらの生徒の「負」の意識と行動が、学級集団、学校集団へ「負」の影響を与え、学級・学校の学習規律や生活規範の乱れの起点となっていることが推察された。この視点生徒の「自分への信頼」をターゲットとした意図的な「勇気づけ」を組織的に展開し、生活規範の安定の下支えをすることをねらいとした。問題を起こしやすい生徒、集団になじみにくい生徒等(視点生徒)への組織的な声かけ(ボイスシャワー)を行い、ポジティブフォーカスでよさを認めることを組織的に展開した結果、被受容感に関する質問への回答において、強い否定層が0%となった(図 15)。

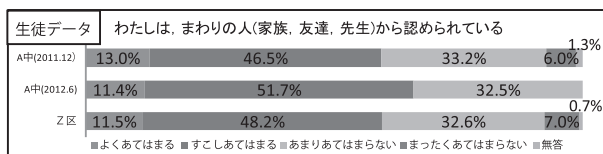


図 15 被受容感の変容(生徒データ)

また、教師の教育の営みの中で「問題を抱える子等、特別な配慮が必要な子にも活躍・活動の場を意図的に設定している」という問いに対する肯定意見が90%に達している(図 16)。視点生徒への日常的な配慮がなされていることが、生徒、教師双方のデータから確認された。

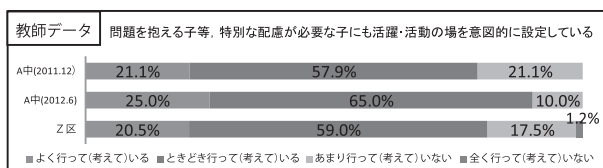


図 16 視点生徒への意図的な関わり(教師データ)

② 「自分への信頼」の醸成

全ての生徒を対象にした「学びのポートフォリオ」

「自分のよさの確認シート」の取組は、「自己のよさの自覚化」を促し、自分自身を「一人の大切な存在」として認知することを促したと推察された。これまで、家庭や小学校での教育においても、自分と向き合う経験が少なかつたと思われる生徒達にとっては、「自分のよさ」を書き出すこと自体に行き詰まりを見せた。しかし、友達や家族に「自分のよさ」を問うこと等を通して、あらためて「自分のよさの自覚化」を進める姿がとらえられた。

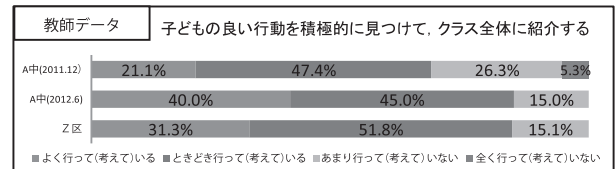


図 17 生徒の良情報のフィードバック(教師データ)

一方、教師からも生徒のよさの自覚化を促すことを目的として、積極的に生徒のよさを見つけて、フィードバックする等の取組を進めた(図 17)。

さらに、個々の生徒の学びのポートフォリオを媒介にした面談を随時実施し、個々の生徒の頑張りへの勇気づけや困っていること等への傾聴と支援を蓄積してきた(図 18)。



図 18 個人面談での勇気づけ

これら日常の営みを通して、生徒の意識と行動の基盤となる「自分への信頼」が、一定程度醸成されたと推察される。結果、「わたしは、一人の大切な人間である」の問いに対する強い肯定層が25.3%から9.1ポイント増加したことが確認された(図 19)。

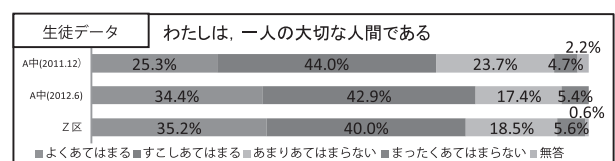


図 19 自分への信頼の変容(生徒データ)

③ 教師への信頼

生徒データから、生徒の教師への信頼意識の高まりが確認された（教師の確かな導きに関する問いにおいて、肯定意見が9.5ポイント増加（図20））。

生徒の教師への信頼の高まりの背景には、図1の「生徒の意識と行動の構造図」からすると、「自分への信頼」の高まりがベースとなっていることが推察される。また、直接的な要因として、学びのポートフォリオを通じた面談や日常生活における教師からの意図的な勇気づけの関わりが有効に機能していることが推察される。さらに、普段の生活において、生徒とのコミュニケーションを大切にしようとする教師の営みも影響していることが推察される（図21）。

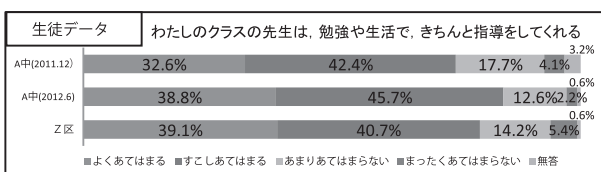


図20 「教師への信頼」の変容（生徒データ）

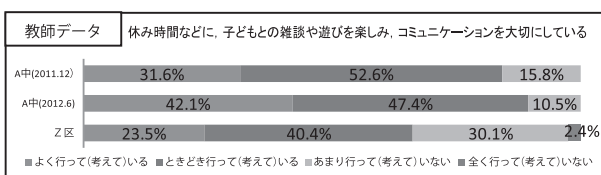


図21 生徒とのコミュニケーションの変容（教師データ）

④ 生徒相互の関係と規範の変容

生徒アンケートにおける「(自治的に) ルールを守ることができる」という問いに対する肯定的な回答が、8.6ポイント増加した（図22）。

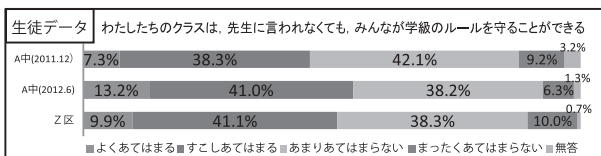


図22 クラスの規範意識の変容（生徒データ）

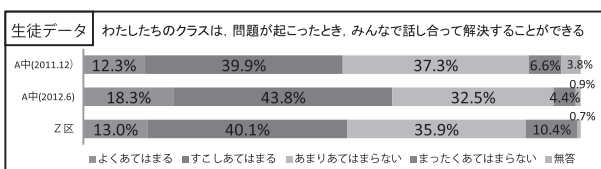


図23 自治的な問題解決の変容（生徒データ）

また、自治的に「問題解決することができる」という問いに対する肯定的な回答も9.9ポイント増加した（図23）。この背景には、5月から重点的に取り組ん

だ「教え合い、学び合い」の活動を通じた生徒相互の関係性の構築の取組が影響していると推察される。生徒相互の関係性が、生活における問題発生時においても有効に機能し、自治的な問題解決の機会を増加させ、自律的な規範の醸成をもたらしたと推察される。

⑤ 学習意欲の変容傾向

授業に対する意欲について肯定的な回答が7.0ポイント増加していることが確認された（図24）。本プログラムは、「人のことを大切に聞く」ことを通じた規範づくりと「自分に対する信頼」を高めるためのボイスシャワーや学びのポートフォリオ等の取組を組み合わせ、最終的に学びの内実（学力保障）と生活の安定（社会性の醸成）を実現していこうとする取組である。したがって、生徒の意識と行動の構造に適合した取組を総体的に組み合わせ取り組むため、一定程度の取組の継続が必要なプログラムである。本研究において実践後、2ヶ月半で生徒の学習意欲の変容の兆し（傾向）がとらえられた（図24）。

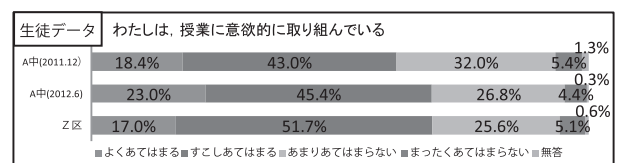


図24 授業に対する意欲の変容（生徒データ）

6. 本実践研究の総括

(1) 本プログラムの機能と想定した生徒の変容メカニズムの整合性

本プログラムは、生徒の意識と行動の構造に適合した「効果のある指導」を仮説的に生成し、生徒の変容を生み出すことをねらいとした。その取組は、①生徒の内面レベルへのアプローチ（「自分への信頼」の醸成等）と、②生徒の行動レベルへのアプローチ（「人のことを大切に聞く」ことの共有と徹底による規範づくり）の両面を基軸としている。

特にA中学校の実態から、学びのポートフォリオ、ボイスシャワー等を通して生徒への勇気づけを行い、「自分への信頼」を醸成することに重点を置いて取り組んだ。また、規範の乱れを特徴とする実態から規範づくりにも重点を置いた。生活規範においては、図1の通り、「自分への信頼」が高まっても直接的には生活規範へのパスが繋がっていないことから、規範づくりにおいては、行動レベルの直接的な指導の必要性が読み取れた。直接的な指導として、学習意欲・理解と生活規範の両面に影響をもつ「人のことを大切に聞く」ことを一点突破の取組とした。ルールを明示し、生徒と共有することによって、行動の習慣化を促し、生活規範を醸成することをねらいとした。

また、生徒会の提案による規範づくりと学習への自治的な取組も組み込み、生徒自身のエネルギーを活用して、生徒の意識と行動の変容を促進することを構想した。

結果、「人のことを大切に聞く」ことを通した規範づくりの取組によって生活の安定が促され（行動レベル）、また、視点生徒への「ボイスシャワー」、全ての生徒への「学びのポートフォリオ」の取組等も直接的な効果を検証することは困難であるが、想定した生徒の「自分への信頼」の変容（内面レベル）を確認することができた。

これらのことから生徒指導上、困難な状態に陥っている学校において、「生徒の意識と行動の構造」に適合した組織的な指導を展開することによって、生徒の学びと生活における変容のメカニズムを駆動される可能性が一定程度、確認されたととらえる。

(2) 教師の生徒への「まなざし」の変容の可能性

本プログラムの導入から比較的短期間に生徒の意識と行動の良循環の変容の傾向をとらえることができた。この良循環を促進する要因として、教師の生徒のとらえ方（基本的な見方）の変容が確認された（図25）。具体的には、生徒の「成長への期待」と「教育的な愛情」の高まりである。これは、普段の教師の生徒への「まなざし」の変容と言える。教師の生徒への期待と愛情を伴ったまなざしが、生徒の被受容感や自分への信頼を高めることに重要な影響を与えていることが推察される。この教師の変容を生み出した要因として、ボイスシャワーや学びのポートフォリオ等、生徒の良情報を意図的に収集する取組の影響が推察される。これらの取組を通して個々の生徒の頑張りや優しさ等を認知することが、教師自身の生徒認知の在り方自体に変容をもたらした可能性があると考えられる。

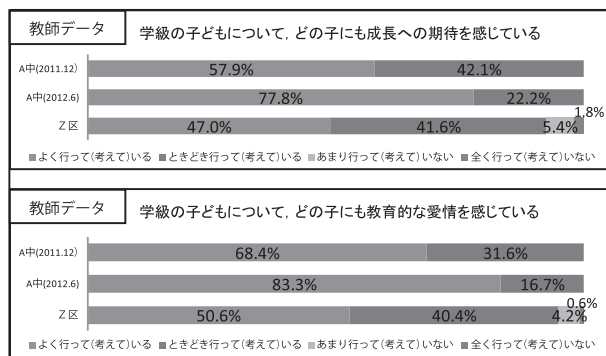


図25 生徒への期待と愛情の変容（教師データ）

また、「人のことを大切に聞く」ことの共有と徹底によって、短期間で生徒の変容を確認できたことも、さらなる生徒の成長への期待を高めた要因と推察される。つまり、本プログラムの導入を通して、教師の指導の質的な変容と生徒の意識と行動の変容が相乗的に作

用し合い、良循環を生み出した可能性があるということである。

(3) 本研究の限界と今後の課題

本プログラムは生徒の意識と行動の構造を解明し、その構造に適合した効果のある指導を機能的に組み合わせることで生徒の変容を生み出そうとするものである。その点において一定程度の成果が確認されたといえる。一方、本研究の限界と課題として、①解明しようとした生徒の意識と行動の構造は、研究者が見ようとした質問紙の範囲のなかのものであること、②図1で示したモデル図よりも、モデル適合度の高いモデルが構成される可能性があること、③仮説的に設定した取組よりさらに「効果のある指導」が生成される可能性があること、等をはらんでいる。その意味から本プログラムは、教育改善を実現するための一モデルとして位置づけるべきと考える。

一方、A中学校の実践研究から生徒の意識と行動の変容のメカニズムの一端がとらえられてきた。生徒指導困難な状況から生活規範を立て直し、生徒の学びの内実と社会性の醸成を実現していく「教育再生のシナリオ」の明示の可能性である。本実践研究から教育再生のためには、①「自分への信頼」の醸成と、②「生活規範づくり」の取組を同時に展開し、内面と行動の安定を両面から支援することの必要性と有効性がとらえられた。その際、③生徒の自治的な取組を組み込み、生徒のエネルギーを活用することの有効性も確認された。A中学校では、日常の学習環境が整い生活の安定が担保されたところで、④授業改善（「授業づくりの一工夫」）へと進め、学力向上への取り組みへと教育の重点を移行させて行った。生徒の意識と行動の変容のメカニズムを解明することが、取組のターゲットと順序性を明示することにつながるととらえる。このプロセスを明らかにすることによって、実態の異なる学校においても、重点化すべき取組を明示する可能性が高まると考える。さらに様々な実態の学校へ本プログラムを導入し、生徒の意識と行動の変容のメカニズムを解明することが、今後の課題ととらえる。

謝辞

本研究を進めるに当たって、ご理解、ご協力いただきました研究実践校の田村誠校長先生、竹崎優子教頭先生はじめ先生方に心よりお礼申し上げます。また、アンケート項目の作成において特段のご指導をいただきました鳴門教育大学の佐古秀一先生に深く感謝いたします。

注

- 1) 学力低下論を受けて、各県市町村並びに各学校において、『ちばっ子「学力向上」総合プラン』（千葉県教育委員会）等、様々な「学力向上プラン」が策定されている。

- 2) 大津市は、2013年「いじめ防止条例」に基づき、大津市市民部に「いじめ対策推進室」を設置した。いじめに関する相談への対応、県警との連絡調整、いじめ防止行動計画の策定等を担うこととしている。
- 3) 久我他は、「平成22年度日本教育大学協会研究助成」を受けた研究の中で、学校アセスメントシステムの開発を進めた。
- 4) 「学びのポートフォリオ」は、生徒の目的意識醸成システムとして久我研究室で開発したもので、高等学校に導入し、その効果が一定程度検証されている。
- 5) 視点児童・生徒への「合理的配慮に基づく組織的な勇気づけ」は、久我研究室で開発し、実際に小学校で導入しその効果が一定程度検証されている。今回、この組織的な取組を「ボイスシャワー」として位置づけた。

－引用文献－

- (1) 刈谷剛彦『階層化日本と教育危機』、有信堂、2001
- (2) 田中耕治『教育評価』、岩波書店、2008
- (3) 河村茂雄『学級崩壊に学ぶ－崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術』、誠信書房、1999
- (4) 久我直人「教師の『省察的思考』に関する事例的研究－問題を抱える子どもに対応する教師の省察の過程を通して－」『鳴門教育大学研究紀要』24, pp.94-107, 2009
- (5) 久我直人「組織的教育意思形成による教育改善プログラムの開発的研究(1)－組織的省察に基づく「教師の主体的統合モデル」の構築－」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』24, pp.19-26, 2010
- (6) 久我直人「教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの開発的研究－「教師の主体的統合モデル」の基本理論－」『教育実践学論集』12, pp.15-26, 2011
- (7) 久我直人「教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの理論と実践－「教師の主体的統合モデル」における組織的教育意思形成過程の展開とその効果－」『教育実践学論集』14, pp.1-15, 2013
- (8) 梶田叡一『自己意識の心理学』(第2版) 東京大学出版会、1988
- (9) 水間玲子「自己評価を支える要因の検討－意識構造の違いによる比較を通して－」梶田叡一編『自己意識研究の現在』、ナカニシヤ出版、2002
- (10) Horney, K. *Our inner conflicts : A constructive theory of neurosis* . New York : W. W. Norton & Company, 1945 (我妻洋・佐々木謙訳 1981 ホーナイ全集5:心の葛藤 誠信書房)
- (11) 池田寛『学力と自己概念』部落解放・人権研究所、2000
- (12) Rosenberg, M. *Conceiving the Self* . New York : Basic Books, 1979
- (13) 桜井茂男『学習意欲の心理学－自ら学ぶ子を育てる』、誠信書房、1997
- (14) 再掲
- (15) 山岸俊男『信頼の構造－こころと社会の進化ゲーム』、東京大学出版会、1998
- (16) 水野将樹「心理学研究における「信頼」概念についての展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』43, pp.185-195, 2003
- (17) 佐古秀一『学校の自律と地域・家庭との協働を促進する学校経営モデルの構築に関する実証的研究』、2005 平成15年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(C)) 研究成果報告書 研究代表者 佐古秀一