



Title	「校則自由化」による学校づくりの挑戦と達成：生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の分析から（苫小牧市立ウトナイ中学校の事例研究報告）
Author(s)	浅川, 和幸
Issue Date	2024-06-30
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/92713
Type	report
File Information	asakawa_report_utonai.pdf



[Instructions for use](#)

「校則自由化」による学校づくりの挑戦と達成
——生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の分析から——
(苫小牧市立ウトナイ中学校の事例研究報告)

令和6年6月

研究代表者 浅川 和 幸
(北海道大学大学院教育学研究院名誉教授)

「校則自由化」による学校づくりの挑戦と達成

生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の分析から

(苫小牧市立ウトナイ中学校の事例研究報告)

令和6年6月

研究代表者 浅川 和 幸

(北海道大学大学院教育学研究院名誉教授)

目次

序章 はじめに—研究の目的と経緯	-----	1
(1) 研究の目的		
(2) 研究の狙い—事例研究の対象とするウトナイ中学校と「校則」に替わるもの		
(3) ここまでの検討の整理と第1章（アンケート調査分析）との関係の整理		
(4) 調査の経緯		
第1章 中学校3年生調査の結果	-----	9
第1節 自由記述の分析方法—「質的コード化」技法の紹介	-----	9
第2節 調査結果の概要	-----	10
(1) 対象とした調査票の有効率		
(2) 中学3年生の学校生活の型（類型）		
(3) 学校生活類型と委員会所属		
(4) 授業・学習面について1—積極的に話すことと相手を理解すること		
(5) 授業・学習面について2—「学校や家庭で学ぶこと」の習慣は身につけているか		
(6) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容1 —「自分にとっての大切」な順序		
(7) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容2 —「楽しく、力を入れて取り組みたい」順序とその内容		
(8) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容3 —「自分で守ることが苦手だと感じる」順序とその内容		
(9) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容4 —「学校全体で守っていくのが大変だと考えたり感じたりする」順序とその内容		
(10) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容5 —「今後下級生に重点的に取り組んでももらいたいと考える」順序とその内容		
(11) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容6—順位と内容検討の小括		
(12) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容7 —「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味		
(13) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容8—考える上で参考にすることや意見		
(14) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容9 —上級生から引き継いだもの・こと		
(15) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容10 —下級生に引き継いでもらいたいもの・こと		
第3節 第1章のまとめ	-----	65
第2章 調査結果の考察	-----	69

第1節 本章の考察の課題	-----	69
第2節 学校生活類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」	-----	70
(1) 学校生活類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の基盤 ——授業・学習面について		
(2) 学校生活類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容		
(3) 学校生活類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味		
(4) 学校生活類型と世代的位置の理解 ——「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」		
第3節 道徳的志向類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」	-----	88
(1) 道徳的志向類型と委員会所属の関係		
(2) 道徳的志向類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の基盤——授業・学習面について		
(3) 道徳的志向類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容		
(4) 道徳的志向類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を考える際に参考にするもの・こと		
(5) 道徳的志向類型と世代的位置の理解 ——「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」		
第4節 第2章のまとめ	-----	100
補節 「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」 との関係	-----	103
終章 おわりに——ウトナイ中学校から教えていただいたこと	-----	106
(1) ウトナイ中学校の「学校づくり」の理解と本報告書における課題		
(2) 生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の構造		
(3) 生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」理解——仮説を補助線として		
(4) ウトナイ中学校の「学校づくり」のこれから		

【資料】ウトナイ中学校生徒調査調査票

謝辞

序章 はじめに——研究の目的と経緯

(1) 研究の目的

本報告書は、ある中学校を対象に、「校則自由化」の下で生徒がどのようにそれを受け止めているのかを明らかにすることで、「学校づくり」の新しい方向性に関する基礎的な洞察を得ることにある¹。

事例研究で対象としたのは、苫小牧市立で新設されたウトナイ中学校である。本中学校では学校新設時に初代校長（中川恵介氏）のリーダーシップのもと「校則自由化」が取り組まれ、生徒も重要な主体となって「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制が生み出された²。そこから、「コロナ禍」による学校活動全体の停滞を余儀なくされたが、2023年度（5年後）には校長が2代目（石田憲一氏）に、生徒会も第V期生徒会に引き継がれた。当該年度に、校則が自由化された結果として生み出された「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制の下で、生徒それぞれがどのように受け止めているのかを知るためにアンケート調査を行った。

本報告書では近年、生徒指導の実践・研究分野で行われているいわゆる「校則」問題が、その存廃や過程を巡る問題・課題提起止まりで、「校則が無くなったとしたらそれに変わるものは何か」に目が行き届いていないこと、「廃止がゴール」であるという発想に疑問をもつ。

前述したように、ウトナイ中学校ではそこがスタートであった。この事例の稀有さに支えられて、学校スタート時に問題となったこと、すなわち「校則」に代わるものをどのように構想したのか、その構想の実現に生徒たちはどのように関わったのか、そして結実した「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制が生徒にとっての学校生活の豊かさにもどのように影響しているのかについて、5年後の現状報告と「校則」問題を考える上での示唆を行うものである。

¹ 当該中学校は新設の中学校である。そのため校則について一から考えることができた。法律的な比喩を借りれば、「法律改正」ではなく、「新法制定」の議論として始まったわけである。それを新設中学校の第1代目校長は、校則なしで臨むという方針でやっていくことを構想した。その際の呼び方が、「校則自由化」であった。以下の記述では、この学校側の方針に則って「校則自由化」という言葉づかいをする。

² ウトナイ中学校の「学校要覧」では、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を生徒の標準的な生活スタイルとして掲げている。内容は、「礼儀作法・あいさつ」、「身だしなみ」、「新型コロナウイルス感染症対策」の3つが掲げられている。論点先取となるが、ウトナイ中学校の「校則自由化」とは、従来の生徒指導の核となる「校則」の機能等価物を、生徒会・委員会活動という裏付けを加えた「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制に置き換えただけではない。さらにこの体制を「カリキュラム・マネジメント会議」、「授業の質的向上（主体的な学びへのアプローチ）」、「学力向上の取組」、「読書活動の充実」等の教育改善を含めた総合的な「学校（経営・運営）改革」＝「ウトナイメソッド」（本稿では以下、「学校づくり」という言い方で表現する）によって実現することにある。この記述は「令和5年度 苫小牧市立ウトナイ中学校 学校経営のグランドデザイン “2nd STAGECONCEPT つなぐ 深化・進化・新化” という資料の筆者なりの読み取りである。要するに、「ブラック校則」の批判に端を発した文科省の「校則見直し」という議論の仕方は、文科省も「ブラック校則」を批判する人達も、「校則の見直し」に必要な学校の制度・組織・文化革新の射程の広さを部分的にしか理解できていない。ウトナイ中学校の2人の校長が考えたのは、この「校則見直し」を「校則自由化」として再定義するためには、学校運営・経営の全ての見直しが同時になされなければならないことを、そしてそれが令和時代の日本において中等教育が果たさなければならない任務を意識しなければならないことを、腰を据えた学校構想が必要となることを考え抜いた結論である。本報告書で「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制という言葉を使う場合、学校要覧の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」（生活スタイル）に限定せず、ウトナイ中学校の「校則」を設けないという方針のもと、「生徒がつつがない学校生活を送るための自発的な形式と内容」、「それに対応しうる生徒指導方針・組織」を含めた体制を意味する。

ところで、北海道の「校則」問題の見直しは、2019年12月5日学校教育局生徒指導・学校安全課長の「校則の積極的な見直しについて」（通知：教生学第752号）における「校則の積極的な見直し」を進める指示に端を発した。

これは、2022年度から成人年齢の18歳引き下げを踏まえ、この年度に18歳となる2019年度時点の15歳（中学校第3学年）の入学する2020年度を目途に、「法令との関連を踏まえて、校則や校内規定の見直しを図る」必要性に対応したものである。

さらに、2022年度を迎える前年2021年6月11日に北海道教育庁教育局長名で、「校則の見直し等に関する取組事例について」（通知：教生学第225号）通知がだされた。

いずれも法令との整合性を確保するための対処であるが、ここで確認しておく必要があるのは以下である。従来からも明らかであったが、いわゆる「校則」は校長の裁量権に属すると理解されている。これが確認されるだけでなく、加えて「校則の見直し」の際に「児童生徒が話し合う機会を設ける」ことや「保護者から意見を聴取すること」という児童・生徒や保護者が参加した上で決定することを「望ましい」ものとして見直しを進めることを促すことになった。そのための「取組事例」の紹介であった。

これらの延長線上に、「校則の運用・見直し」を含んだ2022年12月の「生徒指導提要」改訂があった³。

（2）研究の狙い——事例研究の対象とするウトナイ中学校と「校則」に替わるもの

ところで、苫小牧市立ウトナイ中学校は2019年4月に新設された。詳しい経緯は割愛するが、母体校である沼ノ端中学校において、ウトナイ中学校新設の準備が進められた。ウトナイ中学校の初代校長となる中川恵介氏がその方針を考えた。これからの将来に立ち向かう生徒に何を育むべきかという氏の哲学を背景に、新設中学校には「校則」を設けないという方針がとられた。これを具体化するための議論が教師側と生徒側で行われた⁴。

ここで強調しておかなければならないことがある。新設校で、しかも「校則」を設けないという方針のもと、生徒がつながない学校生活を自発的に送るための形式と内容、それに対応しうる生徒指導方針と体制をどのように構築するのかが、非常に挑戦的な課題であることである⁵。この間の「校則」に関する事例においては既存の「校則」を前提に、その不合理な側面の除去にフォーカスし、可能な場合に生徒・保護者参加という方法で改善していくというものであった。これとの対比で説明するなら、「校則」のな

³ 具体的には文部科学省『生徒指導提要』の102・103頁参照。ここでは望ましい方向性と取組事例が示されることに止まり、あくまでも実施は校長の裁量と学校の実情を踏まえたものとして実施されることとされている。

⁴ 中川恵介校長は、「これからの時代は自分で考えて行動することが必要です。『自分はどうか』を自ら考えられる人間を育てていきたいと思います。」と新聞のインタビューに答えている（『北海道新聞』2019年4月5日地方苫小牧・日高版）。同時にそのために、「仲間づくり、集団づくり」が必要で、そのために合唱に力を入れたいという考えを述べていた。

⁵ 苫野一徳監修・吉田雄一・認定NPO法人カタリバ編著、2022『校則が変わる、生徒が変わる、学校が変わる——みんなのルールメイキングプロジェクト』学事出版、参照。同書は副題に「ルールメイキング」と謳ってあっても、「校則見直し」の議論に止まる。ウトナイ中学校との違いを大胆な比喩での比較を赦していただけるなら、「改憲」の議論と「憲法制定」の議論の違いになる。この点は、大きく強調しておかなければならない。そして、ウトナイ中学校における「憲法制定」の軸は、生徒の「宣言」、「プライド」、「心配事」として具体化された。

い新設校において、それなしで学校生活をつつがなく送ることができる、さらに言えば「校則」のある中学校よりもどのような方法で素晴らしいものにするのかを、全く新しい形で創造するという課題に挑戦することであった。

この生徒調査の報告では、この創造の過程の十分な記述はできない。しかし、生徒調査の結果報告のためには、この体制や構築の仕方、さらにどのような経過を辿って、調査を行った 2023 年度（新設 5 年目）に至ったのか、この変化の素描をしておく必要がある。6 点にまとめてみた。

①生徒会執行部が学校新設当初から存在していた

2018 年度にウトナイ中学校の母体校である沼ノ端中学校において、次年度ウトナイ中学校第 1 期生になる生徒から生徒会執行部を選出して、その生徒たちと対応することになる生徒指導・生徒会顧問担当教諭との間で、2019 年度開始当初に、中川恵介校長の「校則」設けなくてやっていける体制の基礎として「全校生徒で目指していけるもの」について議論を行っている⁶。

②生徒会執行部はまず「生徒会の目指す学校像」と「スローガン」を決めた

中川恵介校長の「校則」設けない「学校づくり」のロードマップが生徒会担当教諭から示され、それについて、「どんな学校にしたいか」を巡って生徒会執行部でフリートークを行い、それを集約する形で、「第 1 期生徒会執行部」の「校則自由化（細則を設けない）に向けて」という文書がまとめられた。

集約された文章の柱は、「3つのウトナイ宣言」である。この宣言を「ウトナイプライド」として具体化し、「全校生徒一人一人の胸に刻み“今日よりも明日、明日よりも明後日が楽しい”と心の底から感じる学校を創ります」と締めくくっている。

この「3つのウトナイ宣言」は次のようになる。

「【創造】（☆ステキな伝統を創り！）」

「【自律】（☆自律について本気で向き合う心！）」

「【挑戦】（☆挑戦・認め合いで、一人一人にステキな心&笑顔があふれる！）」

それぞれを「ウトナイプライド」に具体化した⁷。順に掲げておく。

「私たちは、さわやかなあいさつと、校舎に響き渡る歌声を誇りにします。」

「私たちは、自由とは何かを考え、責任を持って行動します。」

「私たちは、勉強も部活も行事も本気で取り組み、常に上を目指します。」

⁶ 生徒会の説明をする。書記局は会長、副会長（2人）、書記、書記次長、会計、会計次長の7人である。生徒会役員選挙で選出される。これに生活、学習、美化、保体、図書各常任委員会の5委員長、合唱推進委員会と地域活動推進委員会の2委員長、放送局局長を加えた（計8人）15人が執行部を構成する。議決機関は、生徒総会、各学級代表2人（学級委員長・学級副委員長）からなる評議会、そして学級会である。学級会には、学級委員（2人）、各常任委員（5人）、必要な係を置くことになっている。

⁷ 「プライド」は「自信」と置き換えられてもいる。この言い換えは非常に興味深い。誇りでもあり、それが自ら（私たち）を支えるものであるからだ。外側にある「校則」を生徒の心にある「誇り＝自信」に置き換えるという構想である。

ひとつ付け加えておくことがある。この「歌声」に関することである。「ウトナイ中学校校歌」は梶野（とがの）知子さんの作詞作曲であるが、オリジナルの時点で混声 3 部合唱である。校歌が混声 3 部合唱であることが、合唱の 3 行事（「合唱の日」、「コーラスコンテスト」、「3 年生を送る会」）を取り組む際に意味をもつ。ただ漫然と歌っているだけでは済まない練習とそこでの生徒間の協力を必然化するのである。ここまで、気を配った「学校づくり」であることを強調したい。

同時に、このこの「宣言」と「プライド」のもつ抽象性を生徒が学校生活に具体化するために必要なこととして、「心配事（ウトナイ中プライドの常識は大丈夫?）」という文章が付け加えられた。この文章には「頭髪」、「服装」、「持ち物」が取り上げられ（以下）、これが学級会や生徒総会で議論される「たたき台」になった。

- ・頭髪…染髪、極端な加工（アシメ、2ブロック、編み込み等）はしない！

女子の紙を縛る（止める）場合は、華美なものは避ける！

化粧、極端な真由の加工はしない！

- ・服装…制服の加工はせず、正しく着こなす！※ジャージも同様

（女子のスカート丈の目安は膝が隠れる程度）

※懸案事項…女子のお団子ヘア等（TPO の判断力が身につけば…）

〈持ち物について〉

スマホなど、学校生活に必要なものはないものを持ってこない！

③この「3つのウトナイ宣言」、「ウトナイプライド」、そして「心配事」が学級会での議論を経て、生徒総会で議論され採決された

学級の議論では、この「心配事」にあたる論点が提起されることになり、最低限のことがらについての議論と確認がなされた。

例えば「服装、頭髪について」は、「頭髪」の部分の華美なものの限度は？」「もし、髪形が常識を超えていた場合どうなる？（違反したらどうなる?）」「靴下の色、長さは何でも良いのか?」「制服のホックはつけなくては行かないのか?」「カーディガンを着ても良いのか?」、「2ブロックというのは、横が短いのがダメなのか?」の質問が出された。これに対して、「制服を正しく着こなす」「だれが見てもウトナイ中の生徒として良い印象をもてるように。という視点で、行き過ぎだと思ものについては声を掛け合えるように。」という確認がなされた。

他にも、「持ち物について」（日焼け止めクリーム、リップクリーム、ハンドクリームの学校持ち込みの可否）、「態度について」（TPO、先輩との上下関係、「タメ口、あいさつ、言葉づかい」に決まりを作るべきか）、「その他」が議論された。

特に、「その他」では「校則を心配事という言葉にただけでは?」という疑問が出され、「それぞれの常識には、ズレがある。3つの宣言を達成するための常識として、最低限守るべきラインは確認しておくべき」と確認された。すなわち、ズレを容認した上で、以降の話し合いに委ねたのである。この未来に委ね、議論で折り合ってゆくという考え方は、校則を批判する論者が無視しがちな生徒内の隠れた願望（「校則があったほうがラク」）に迎合しない考え方として重要である。

議論で「確認したこと」は以下である。

「校則自由化…一人一人が自分のしたいように好き勝手するというのではなく、良い学校を作っていくために一人一人の常識が試され、多くの責任が生じるということを実感しました。」

④この採決されたものが、第Ⅰ期の学校生活の指針となった

「校則」と生徒の関係性という観点から整理してみよう。

ひとまず、従来の生徒から見て外在的な「校則」が学校生活のルールとして規制するという在り方を、生徒たちの「宣言」と「プライド」という目標と、従来であれば校則という「学校生活上で禁止するもの・こと（決定）」を「心配事」という論点に変換したと考えられるだろう。そして重要なことは、これらの確認は「完結版」ではなく、「たたき台」であって、「さらに良い方向性を全生徒の想いで導き出していきます」と未来（の議論）に解放したことである。言い換えるなら、（時間の静止した）定まった校則（決定）を、今後の話し合いの継続と蓄積＝「伝統」に置き換えたことである。校則を時間化した。作られてゆくプロセスだと考えた訳である。

これらのことを経て、ウトナイ中学校・生徒会は「校則」を「自由化」したのである。そして、新設校の生徒が蓄積してゆく伝統を重視することになった。論点先取となるが、生徒アンケート調査においても「伝統」という言葉が少なくない頻度で登場する。新設校と伝統という言葉は一見そぐわない。しかしここまで説明したような、「校則の自由化」を創造する背景のもとで、生徒たちがそれを手作りの伝統づくりとして受け止めることが、伝統という言葉を意識させるものとなったことを表している。

そして、この3つの宣言（「創造」「自律」「挑戦」）がウトナイ中学校の学校教育目標となり、掲げる「目指す学校像」に（「夢や希望を実現する学校」、「自由と明るさにあふれる学校」、「歌声が響く美しい学校」、「地域と仲間を大切に作る学校」）と「ウトナイプライド」の一部が採用された。

しかしながら、思い出す必要もないぐらい生々しい「コロナ禍」がこの新設校を翻弄した。2019年度に第Ⅰ期生徒会がこれらの議論を行い、組織作りを始め、第Ⅱ期生徒会に引き継がれて新年度に入ると学校閉鎖が始まった。そして、学校は再開しても、その活動は制限された。「歌声が響く美しい学校」という目標が可能になる活動が可能になったのは、2022年度後半になってからである。この学校活動の制限期間がそっくり、生徒会活動にとっても徐行期間となり、本格的な再起動が始まったのが2023年度（2023年5月8日のいわゆる「5類感染症移行」）になってからである。

⑥学校生活で強調されていること（「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」）

「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」は「きまり」としてではなく、行動目標（「姿」）として位置づけられている。これが実質的な行動規範として機能することになる。項目としては、8つある。「登校」、「朝の会」、「授業」、「10分休み」、「給食」、「昼休み」、「集中清掃」、「帰りの会」である。この中から学校生活にとって大きく影響する「授業」、「10分休み」、「集中清掃」の3つを組織体制や学校の取り組みも加えて補足する。

【授業・学習面について】

「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」では、「自分の考えを積極的に伝えよう」、「相手の考えを尊重して自分の考えに取り入れよう」、「学習規律を習慣化しよう」が強調されている。「校則自由化」に対応する形で、「主体的に学習に取り組む生徒」を育成するために一律の宿題が廃止された。それを補完する取

り組みを掲げておく。

a. 委員会活動として取り組まれている

生徒会に「学習常任委員会」が設けられて、「一人一人の学習内容を良いものにし、学習しやすい環境をつくる」（2022年度の場合）を目標に、各種の活動（授業態度点検・「置き勉点検」の実施、「テスト前対策問題づくり」、学習イベント）をおこなっている。

b. 学びの習慣化の組織的な取り組みが行われている

学習方法や学習時間を各生徒が考えることができるように、週1回「朝の会」の時間に取り組みの振り返りと計画立案の時間を設けている。「ウトナイチャレンジ」のひとつとして「スケジュールシート」の作成を行う⁸。

c. 「学習通信」が発行されている

そこでは一律の宿題が廃止された意味の解説や、中学校の取り組み、各教科の教諭からの主体的な学習のためのアドバイスが説明されている。

d. 環境整備として自由に使用できる「自主学習室」（学校図書館に併設）が設けられ、自主的な学習のサポートのための問題プリント（生徒各人で必要なものをもって行く）が置かれた「学習サポートコーナー」が学年廊下等に設けられている。

このような補完する取り組みによって、授業で強調される「自分の考えを積極的に伝えよう」、「相手の考えを尊重して自分の考えに取り入れよう」の2つ強調、そして一律の宿題廃止と一体の「学習規律を習慣化しよう」（家庭学習）が支えられる構想である。

【10分休み——時間の自律的管理】

これも「校則自由化」と関わるのだが、ウトナイ中学校では授業の開始と終了を告げるチャイムがならない。特別教室への移動や体育着への着替えも含めて、自主的に時計をみて行動を判断し、教室への「五入三着」（5分前入室3分前着席・準備）が打ちだされている。

ここにも委員会、「生活常任委員会」が組織されている。「ウトナイ宣言」の「自律」と関連した形で、「時間を意識した〈自律〉」、「場に応じた行動〈自律〉」、そして生活態度の向上が活動方針である。このなかに、「五入三着」の取り組みやアンケート調査で生徒が強く意識しているウトナイ中学校の礼儀的な伝統である「あいさつ」が位置付く。

⁸ 2022年に開かれた「学び方集会」資料を参照して補完的な説明をする。「スケジュールシート」の作成とは、（大きく変化する社会で求められている力（知識を活用する）の育成を目的とした）「ウトナイ中学校での学習サイクル」樹立の一部として取り組まれている「ウトナイチャレンジ」の方法のひとつである。学習習慣を確立するための自己管理型の学習計画表づくりである。この「ウトナイチャレンジ」には「思考力・判断力・表現力を高める授業」改善とその方法も取り上げられている。その意味で「ウトナイチャレンジ」は、教師と生徒双方にとってのチャレンジである。

【集中清掃】

放課後の掃除は一般的な中学校では15分となっていることが多い。ウトナイ中学校では他の活動への時間確保の観点から10分間の「集中清掃」が行われている。集中のために無言であることを「心がけ」としている。そして、新設校のキレイな校舎をキレイなまま後輩に引き継ぐことが目指されている。

ここにも委員会、「美化常任委員会」が組織されている。2022年度の活動目標は「全校生徒が美化活動に興味を持ってもらえるようにする」である。活動の中心は「集中清掃」とそれを進めるための用具（クリーナーや清掃用具）の管理である。年度当初には、チェックシートを用いた各区域の清掃状況の調査を行う。

このように、3つの「宣言」、「ウトナイプライド」と「心配事」を具体化する内容である「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」は、学校経営の支柱のひとつとなっている。そして、委員会活動を媒介することで、生徒の学校生活に具体化されると考えられる。

そして、この「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」にはないが、「ウトナイプライド」に強く位置付く活動を指摘しておきたい。それは「校舎に響きわたる歌声」を具体化する合唱の取り組みである。そしてこれも、「合唱推進委員会」が組織されている。この委員会は立候補制で関わりたい生徒が携わる。

（3）ここまでの検討の整理と第1章（アンケート調査分析）との関係の整理

ここまで検討してきた3つの「宣言」、「ウトナイプライド」と「心配事」、そして「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」を第1章のアンケート調査分析で対象とする「ウトナイ・スタンダード・スタイル」との関係の整理しておく。

① 3つの「宣言」（【創造】【自律】【挑戦】）

創造に「伝統づくり」が位置づき、生徒にとっての「ウトナイ・スタンダード・スタイル」理解や行動に直接的な行動を示唆するものではないが、大きく影響している。

② 「ウトナイプライド」

直接関わっていることとして、「さわやかなあいさつ」、「校舎に響きわたる歌声」がある。間接的には、「勉強も部活も行事も本気で取り組み、常に上を目指します」の部分が、「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」の「授業」に具体化されている。これらの諸点が分析対象となる。

③ 「心配事」

上述のように「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」として具体化されたと言える。

「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」からは、「授業」に関わる諸点、「10分休み」は時間規律（「五入三着」）、「集中清掃」が分析の対象なる。これらは、3つの「宣言」と「ウトナイプライド」と直接関わらないが、「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」に盛り込まれている。

「ウトナイ・スタンダード・スタイル」からは、「礼儀作法・あいさつ」と、「身だしなみ」は制服の「着こなし」と「過度な髪形は避ける」ことが分析の対象となる。

全体として、3つの「宣言」の「自律」が生徒会・各種委員会活動という組織的な基盤の下、学校生活を、「ウトナイプライド」の「私たちは、自由とは何かを考え、責任を持って行動します」という大綱的な行動方針に沿った形で、集団的に探究する構想（「伝統づくり」）であると理解できるのではないだろう

か。

研究の目的で述べたように、ウトナイ中学校の「校則自由化」をひとつの焦点とした「学校づくり」は、「校則」見直しや改正という表面的な日本型学校の修正に止まらない、(前期)中等教育学校そのものの問い直しへとつながっている。そしてその核心部は、校則という形で生徒を規制する方法論を取らないのであれば、生徒の自発性をどのように引き出し、組織化するのかにある⁹。このように書いたからと言って、それは学校による生徒の動員というような意味合いでないことは言うまでもない。消費社会の中での限定された「自由の享受」に馴らされた中学生にとって、自らの自発性に裏打ちされた〈自律〉を勝ち取るためには、学習と文化の意味の創造という困難な課題＝時代への挑戦が避けて通れない。

(4) 調査の経緯

筆者ら(特任教授・当時の浅川と学生2人。以下、「指導学生」)がウトナイ中学校に最初に訪問し、石田憲一校長からウトナイ中学校のこれまでにについてお話を聞いたのは2022年10月であった。それ以降に、生徒指導担当教諭、生徒会指導担当教諭、第IV期・第V期の両生徒会委員長、第V期生徒会執行部の2人の生徒から面接調査を行わせていただいた。また、「コーラスコンテスト」の見学もお許しいただいた。

そして、2023年10月に3年生の生徒へのアンケート調査(「3年生調査」)と、ウトナイ中学校の文化であり生徒の学校生活の紐帯のひとつでもある合唱活動を組織する委員会「合唱推進委員会」へのアンケート調査(「合唱推進委員会調査」)を行った。

この2つの調査は、指導学生が卒業論文としてまとめ、報告書を作成した。そして筆者(浅川)は指導学生のひとりがおこなった「3年生調査」の分析を拡張し、改めて報告書の形とし、ウトナイ中学校にその結果を報告するものである。

⁹ この「自発性」を組織化するという書き方は、教育という営みに内在する「本質的な逆説」と同質である。教育という営みは、自発的であるように他から(教師・学校)から働きかけることでそのスタートが切られる。しかしいずれ、他からの働きかけを必要とはしなくなることで意味を持つ。そうでなければ生徒を自律させることはできない。端的な言い方が許されるなら、教育という働きかけはそれがなくなるようにする働きかけのことで、言わば「触媒」である。ずっと必要である教育は依存でしかない。それでは教育の役割は果たせない。このような意味で、初代校長(中川恵介氏)が始め、2代目校長(石田憲一氏)に引き継がれた「校則自由化」の「学校づくり」は、教育の本質を体現するこれまでの日本の公教育においては一部を除いて自覚的に追求されて来なかった「学校づくり」、すなわち生徒に〈自律〉への挑戦をさせるための「学校づくり」である。

第1章 中学校3年生調査の結果

ここからアンケート調査の分析を行う。分析は、言わば2階建ての構造となっている。

第1章は1階部分である。自由記述も含めて、調査票の項目にそった形で全体を分析する。そこで分かった知見を適宜指摘する形である。続く第2章は2階部分である。1階部分の知見（土台）を生かし、2つの仮説を検討する形で、項目間の関係を通して、生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受け止めの在り方やその論理について探究するものである。

第1節 自由記述の分析方法——「質的コード化」技法の紹介

今回の調査票においては、自由記述の質問を多く配置した。それは2つの理由による。

ひとつは言うまでもなく、中学生の自由な記述のリアリティを重視するからである。大学教員が研究の言葉で考えた選択肢から選んでもらう方法では、中学生の生きた考え・想いをつかむことはできない。もうひとつは、序章でも強調したように本事例研究の特異性である。先行研究の少ない「校則」に関わる生徒調査であり、さらに「校則の見直し」ではなく、「校則自由化」という「学校づくり」（創造）を継承する生徒の努力とその受け止めについての生きた考え・想いをつかむことを目的とする。そのためには、自由記述の質問方法が必須であると考えた。

難題はその分析方法にある。一般的に自由記述の全部や一部を事例として引用するやり方や、行論に都合のよいものを取り上げるやり方が使われる。それが適切な使用であれば許容できる場合もある。しかし、本報告書ではその方法はとらない。代わりに使用するのが「質的コード化」の技法である。この技法は言わば自由記述の「集約作業」である。回答を質的な「区別」と「集約」を通して、意味のまとまりの単位「要素」や「カテゴリ」に変換する。このような意味の核を抽出する方法で、量的な把握を行うわけである¹。

方法的には、「KJ法」に類似した方法である。生徒の回答群に出現する単語や内容を比較・区別をし、意味の共通性の観点から、グループ化してゆく。特定の質問に関する回答であるため、回答は類似する。また、ある単語のみが記述される場合も多い。そのような場合は、その単語がグループとなる。もう少し文章として長い場合も、記述の核心の意味が類似している場合はグループ化し、中心になる単語に述部を付けた形でまとめてゆく。複文から構成される場合は、それを複数回答として考え、それぞれを別々にグループ化する。そのため、以下の図表では度数に人数を表す「度数（人）」と、回答数を表す「度数（件）」の2つが使用される。複数回答として扱う場合もあるからである。

ところで、このようなグループ化の最も基礎的な単位を、本分析では「要素」と名付ける。さらにこの「要素」間を比較して共有する意味があると考えられる場合には、さらにそれをグループ化する。この場合は「コード」や「カテゴリ」と名付け、第1次的な「要素」と区別する。

全体のグループ化が2段階になる場合は「要素」－「カテゴリ」として分類・整理し、3段階になる場合は「要素」－「コード」－「カテゴリ」として分類・整理する。

¹ 高橋亜希子、2009、「第5章 質的・量的分析を組み合わせた仮説生成——総合学習、達成要因へのアプローチ——」、秋田喜代美・藤江康彦編『事例から学ぶ はじめての質的研究法』東京書籍。

しかしながら、この作業には微妙なところもある。同質性の同定（判別。裏返せば異質性の区別）において研究者によって解釈に違いが生じる場合もある。それを可能な限り減じるために2つの方法をとる。生徒ひとりの調査票の中での言葉の意味を一貫性の観点から吟味する「縦読み」と、同じ質問に対する生徒たちの回答の比較の観点から吟味する「横読み」の2つである。これを使って、解釈の一貫性や論理性を高めることを行っている。しかしながら、解釈は解釈である。誰が行っても機械的に全く同じ分類になるわけではない。これは質的研究において（少なくともはできるが）除去できない難問である。

この研究における解釈に正確さが欠けたり、不十分であったりする責任は筆者にある。

第2節 調査結果の概要

序章で書いたように調査は2023年10月に行った。学校に調査票を送付し実施していただいた。調査結果は郵送していただいた。調査票は報告書末に掲載してある。

（1）対象とした調査票の有効率

調査の対象とした3年生の生徒数は、北海道教育委員会集計（5月1日現在）では130人である。調査票は114票いただいた。その中から、記入項目の中で空欄（N.A.=ノー・アンサー）になっているところが多いもの（およそ半分を目安にした）や、調査票項目で順位について1～6で尋ねた質問に、そのまま1～6と回答したもの、逆に6～1と回答したもの、このような機械的な回答したりしたもの（このタイプの項目は5つあるが、その半分以上を越えるもの）を無効票とした。それらを除いた結果の104票を分析の対象にして以下の分析を行った。有効回答と考えた調査票の率は91.2%である。

図表1-1 調査票の有効回答率

	票数	有効率(%)
回収調査票	114	
有効調査票	104	91.2

※ 記入項目が空白になっているところが多いもの。順位選択を、1・2・3・4・5・6や6・5・4・3・2・1のようにただ記入したもの10票を除外した。

（2）中学3年生の学校生活の型（類型）

この調査は前述したように、生徒も主体として創造的に関与して作り出した学校生活の方法である「ウトナイ・スタンダード・スタイル」をどのように受け止めて日常的に習慣化、実践しているのかに焦点があたる。そのため、それ以外の中学校生活の送り方や生活実感についての質問項目はほぼない。ひとつだけその点を補う質問項目がある。それが中学校生活全体における活動の比重（重きの置きかた）を聞いた質問である。

学校生活全体で10割になるように計算していただいたものである。各活動項目は、「勉強」、「委員会」、「部活」、「友人づきあい」、「趣味」、「その他」（具体的な内容は別項目で補足質問する）である。「委員会」活動はウトナイ中学校の場合活発であるため、他中学で行った調査では加えたことがない。しかし、敢えて加えてみた。また、「趣味」があるのは学校内だけを念頭に置いているのではなく、家庭生活も

加えた学校生活全体のバランスを吟味するためである。

このような狙いで項目を構成した。しかし、予想したよりも委員会活動の比重が高いものや、調査時期の問題（委員会によって活動時期が偏るものや不定期なものがある）もあって、数字が大きくばらついていた。そのため、それぞれの生徒の学校生活全体のバランスという点から考えると、他と同様に扱うことは難しいと判断して、残りの数字を分類することで学校生活の類型を作成した。委員会の比重は数字の有無という点、委員会のみで数字の多寡の 2 点で分析することにした。このような手続きを経て、104 人の生徒の中学校生活全体の類型（以下では簡単に、学校生活類型と略する）を分類したのが、**図表 1-2**である。

図表 1-2 学校生活類型別生徒数

		度数(人)	全体に占める内訳(%)	大括り小計	大括り比率(%)
中心型	勉強中心型	13	12.5	46	44.2
	部活中心型	14	13.5		
	交友中心型	10	9.6		
	趣味中心型	9	8.7		
両立型	勉強・部活両立型	14	13.5	40	38.5
	勉強・交友両立型	9	8.7		
	勉強・趣味両立型	4	3.8		
	部活・交友両立型	7	6.7		
	部活・趣味両立型	1	1.0		
	交友・趣味両立型	5	4.8		
多極型	マルチ型	8	7.7	18	17.3
	均等型	10	9.6		
計		104	100.0	104	100.0

分類方法とその結果を説明する。

まず、ひとつの活動の数字が突出しているもの（他と 2 以上の差があるもの）を「中心型」とした。ここには、それぞれの活動の名称をもった「勉強中心型」、「部活中心型」、「交友中心型」（「友人付き合い」の名称を省略した）、「趣味中心型」の 4 つがある。

次に、2 つの活動の数字に集中しているもの（両者の数字が同じものと 1 違うもの）を「両立型」とした。2 つの数字の多寡は名称に関連づけていない。機械的に「勉強・部活両立型」、「勉強・交友両立型」、「勉強・趣味両立型」、「部活・交友両立型」、「部活・趣味両立型」、「交友・趣味両立型」の 6 つとした。

最後に、3 つ以上に分散した数字が並ぶものを「多極型」とした。そして 2 つの区別をした。ひとつは 3 つの活動に集中しているものである。これを「マルチ型」と命名した。3 つの内容は区別していない。しかし、このなかに「勉強」が含まれない生徒はひとりに止まる。もうひとつは、満遍なく 4 つの活動に分散しているものである。これを「均等型」と命名した。

図表 1-2に見るようにウトナイ中学校生徒の学校生活は分散している。筆者の他の中学校や高校で同じ方法で分析した経験からすると、満遍なく型が展開している点に特徴がある。

多い順に、「部活中心型」、「勉強・部活両立型」、「勉強中心型」となる。これらが 10%を超えている。「交友中心型」、「均等型」、「勉強・交友両立型」、「趣味中心型」、「マルチ型」、「部活・交友両立型」が

6～10%未満となる。「勉強・趣味両立型」と「交友・趣味両立型」、「部活・趣味両立型」は少ない。

しかしながらそれでも、ある程度の偏りを見せていることを指摘しておく必要がある。それは、「多極型」（合わせて17.3%）を除いて、どこかに「勉強」が入る型（「勉強中心型」、「勉強・部活両立型」、「勉強・交友両立型」、「勉強・趣味両立型」）が38.5%と多いことである（「部活」が入る型は34.6%）。

調査の実施された10月は、生徒会の新常任委員の選出が行われて新体制に引き継がれている。3年生の「学力テスト」は9月から開始されている。運動系部活の中体連は終えている。その意味から行って、調査日現在（進行形）で考えると「勉強」にもっと偏っているとも考えられるが、このような比重で「過ごしてきた」と受け止めてみたい。

中学3年生の学校生活に関わる設問はこれだけであるが、この学校生活類型をひとつの物差しとしてこれ以降の考察において使用する。以下では、類型の括弧は省略する。

（3）学校生活類型と委員会所属

学校生活類型と委員会所属との関係を検討した。それが**図表1-3**である。

図表1-3 学校生活類型と委員会所属

	度数(人)	類型内委員会所属生徒数(人)	委員会所属比率(%)
勉強中心型	13	7	53.8
部活中心型	14	8	57.1
交友中心型	10	5	50.0
趣味中心型	9	3	33.3
勉強・部活両立型	14	11	78.6
勉強・交友両立型	9	7	77.8
勉強・趣味両立型	4	3	75.0
部活・交友両立型	7	4	57.1
部活・趣味両立型	1	0	0.0
交友・趣味両立型	5	3	60.0
マルチ型	8	1	12.5
均等型	10	10	100.0
計	104	62	59.6

まず、委員会（執行部と各種常任委員会、合唱推進委員会、地域活動推進委員会、放送局）に所属したと回答した全体は62人である。活動の比重は先の割合の数字では0.5～4と回答していた。ほとんどの生徒（49人）が「1」の回答であった（79.0%）。部分的に「2」と記述していた（8人）。「3」は3人、「0.5」と「4」はひとりずつであった。生徒全体で言えばおよそ6割が、何らかの委員括活動に重心を置いていると考えていた。

次に、学校生活類型との関係を検討した。これはかなり偏っていると考えられる。平均との比較で明らかに多いのが「均等型」の全員である。相対的に多いのは勉強入りの3つの両立型である。少ないのは度数1人の「部活・趣味両立型」を除くと、「マルチ型」と「趣味中心型」である。「中心型」は平均以下になっている。これらがどのような原理で偏りをもっているのかは分からない。しかし、間違いなく偏りはある。

さらに委員会活動への比重で2～4割と書いた12人の学校生活類型は、この単純な学校生活類型別の

委員会所属割合とは食い違う。最も多いのは「均等型」の4人である。これは頷く状況である。しかし、「勉強中心型」に3人、「部活中心型」に2人で、「交友中心型」、「勉強交友両立型」、「部活・交友両立型」にそれぞれ1人である。もともとの型の母数（人数）の多寡も関連しているようであるが、単純な学校生活類型所属とは異なる固有の論理がそこにあると考えられる。

そして「均等型」とは委員会活動も学校生活の軸においたからこそ「均等型」という類型になっているとも言える。その点は間違いないだろう。その点が「マルチ型」と異なる。すなわち、「多極型」は委員会所属の有無で「マルチ型」と「多極型」に分解していると考えられる。この推論を生かすなら両立型においても、「勉強」が入る（ある種の「向学校」的なニュアンス²）が委員会活動への比重の置きかたと関わっているという解釈も可能であろう。

以降では、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の各側面について生徒の受け止め方についてひとつずつ検討を行う。

（4）授業・学習面について1——積極的に話すことと相手を理解すること

「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」の授業領域において、学校生活全般においても重要となる「自分の考えを積極的に伝えること」や、「相手の考えをよく聞いて自分の考えに取り入れること」が強調されている。これは、「校則の自由化」の言わば第1の基盤である。まず、このことができているかを尋ねた。それを〈できている／できていない〉の能否の2択で回答してもらった結果が**図表1-4-1**である。

図表1-4-1 授業や課外活動で「自分の考えを積極的に伝えること」や「相手の考えをよく聞いて自分の考えに取り入れること」ができているか

	度数(人)	内訳(%)
できている	98	94.2
できていない	6	5.8
合計	104	100.0

ほとんどの生徒が「できている」と回答している。しかしながら、「できている」からと回答しても問題がないわけではない。質問は続けて、『『難しいな』と思うのはどんなところですか』と問い、自由記述で回答してもらった。それを整理したのが次頁の**図表1-4-2**である。

分析の仕方（「質的コード化」技法）については前述した。図表の説明は、次のような仕方で行う。

分析手順では、具体的な記述から共通性を見出してその最少単位「要素」をつくる。この「要素」を比較して共通していると思われるものについて、「コード」や「カテゴリ」を作ることができる場合には作る。すなわち、共通性を考慮し集約する（少なくする）形で抽象化を進めるわけであった。しかしながら、説明する場合は全体の傾向や特徴の説明を優先しなければならない。そうでないなら、細部の説明が煩雑に行われ、結局どうなっているのかが分からなくなってしまう。それを避けるために、大きなまとまり（集約されたもの）から、すなわち「カテゴリ」から「要素」へと説明していく。分析の順

² 「向学校」とは教育社会学という学問分野において生徒研究をする場合、生徒の特徴を学校との関係で2分する分類方法のひとつである。もう一方は、「反学校」である。

序と説明の順序は逆である。理由はこのようなものだ。ところで、以下の説明では「カテゴリ」、「コード」、「要素」のそれぞれの括弧を省略する。

図表 1-4-2 授業や課外活動で「自分の考えを積極的に伝えること」や「相手の考えをよく聞いて自分の考えに取り入れること」で難しいところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
自分側の伝え方に課題がある	積極的に伝えること	9	8.7
	考えをまとめて話すこと	6	5.8
	人前での発表の不安・緊張等	6	5.8
	考えを説明・伝えること	5	4.8
	気持ちを言葉にすること	2	1.9
	的確に伝えること	1	1.0
	相手を尊重しつつ自分の意見を伝えること	1	1.0
	新しい意見を出すこと	1	1.0
	小計	31	29.8
相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れる課題がある	意見をまとめること	6	5.8
	相手の意見を取り入れること	5	4.8
	話に反応すること	2	1.9
	理解力がないこと	2	1.9
	自分の意見は変わらないこと	2	1.9
	理解できないこと	1	1.0
	話を聞くこと	1	1.0
	意見が異なること	1	1.0
	小計	20	19.2
伝える相手側に問題がある	他学年相手の場合	3	2.9
	仲がよくない人の場合	2	1.9
	あまり関わりのない人の場合	1	1.0
	教員相手の場合	1	1.0
	小計	7	6.7
コミュニケーションの土台に問題がある	人間関係をしっかりと作ること	1	1.0
	話を実行できないこと	1	1.0
	自由の基準	1	1.0
	小計	3	2.9
わからない		2	1.9
なし・特になし		12	11.5
N.A.		31	29.8
計(母数N=104人)		106	101.9

まず、約3割が「N.A.」であった。そして、難しいところが「なし・特になし」が1割ある。残りの6割の生徒は「難しいところ」があると考えている。

その中で、最も多いカテゴリは「自分の伝え方に課題がある」である(31件)。具体的な課題(要素)は、「積極的に伝えること」(9件、8.7%)、「考えをまとめて話すこと」と「人前での発表の不安・緊張等」(6件、5.8%)、「考えを説明・伝えること」というざっくりとしたもの(5件、4.8%)が多い。それ以外にも2件や1件の要素もあるが割愛する。以下の説明においても、同様に中心的なものを説明し、少数例を割愛する場合がある。

次に多いカテゴリは、「相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れる課題がある」である(20

件、19.2%)。課題は、「意見をまとめること」(6件、5.8%)や「相手の意見を取り入れること」(5件、4.8%)が多い。

この両者は、生徒同士のコミュニケーションの問題が抱える難しさを「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」に沿って、自分に引きつけて理解しようとする形である。前者は行為の仕方(=伝え方)に目が向き、後者は相手の理解に目が向く。そして具体的な局面に即して考えていることを表している。この難しさがおよそ5割を占める。

逆に「伝える相手側に問題がある」と考える生徒たちもいる(7件、6.7%)。これは少ない。最も度数の大きい要素である「他学年相手の場合」でも3件(2.9%)に止まる。

最後に、重要だと思うのは3つの要素を合わせて命名した「コミュニケーションの土台に問題がある」と名付けたカテゴリである(3件2.9%)。「人間関係をしっかりと作ること」は示唆的である。「話を実行できないこと」や「自由の基準」は断片的で推論するしかない要素であるが、話し合いの先を考慮していることや、コミュニケーションの中でどこまでが自由の領域で、どこからが折り合うべきなのかについて迷っていることを示唆しているのではないかと受け止めた。深いところまで洞察が進んでいることを物語っていると考えた。

(5) 授業・学習面について2——「学校や家庭で学ぶこと」の習慣は身につけているか

前項同様に、「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」の授業で強調されていることであり、学校生活全般でも重要な「学習規律を習慣化しよう」について、〈できている／できていない〉の能否の2択で回答してもらった。それが**図表1-5-1**である。前項の授業や課外活動で「自分の考えを積極的に伝えること」や「相手の考えをよく聞いて自分の考えに取り入れること」と並んで、「校則の自由化」を支える第2の基盤である。

図表1-5-1 「学校や家庭で学ぶこと」の習慣は身につけているか

	度数(人)	内訳(%)
できている	96	92.3
できていない	7	6.7
N.A.	1	1.0
計	104	100.0

これもできている生徒がほとんどである。ウトナイ中学校は「一律の宿題の廃止」が行われている。「3つの宣言」の「自律」を授業・学習面で実現するためには必至の課題とも言える。前項のコミュニケーションの高度化を目指す授業を学力につなげるためには、避けて通ることはできない。学校で行われている様々な支える体制については序章で記述した。この手厚さもあつての成果だと考えて良い。しかしながら、難しさもある。カテゴリ名では困難と名付けて分類したが、困難は課題として理解したい。できていると回答した96人の自由記述を整理したのが、次頁の**図表1-5-2**である。

まず、有効回答者96人の中に「N.A.」の生徒が26件(26.8%)と約4分の1いた。そして、「困難なし」と応えた生徒は13人(13.5%)いた。ちなみに、この13人の学校生活類型を確認したが「勉強」が含まれる「勉強中心型」が2人、「勉強部活両立型」が3人、「勉強交友両立型」が1人と約半数占めていたが、それほど偏ってるわけではなさそうだ。この「N.A.」と「困難なし」を合わせて約4割

を占めている。続いて、残りの6割の生徒の自由記述の分析をする。

図表 1-5-2 習慣化において難しいこと・ところ

カテゴリ	要素(難しいこと・ところ)	度数(件)	内訳(%)
内容に関する困難	勉強する内容が分からない	6	6.3
	予習	2	2.1
	数学	2	2.1
	応用問題	1	1.0
	学校で学べないこと(基本的ではないこと)をすること	1	1.0
	理科	1	1.0
	小計	13	13.5
特定の場合・場面の困難	家庭で学ぶ気持ちにならない	6	6.3
	疲れている時	3	3.1
	集中力が続かない	2	2.1
	切り替えができない	1	1.0
	小計	12	12.5
モチベーションの困難	自主性に委ねているところ	7	7.3
	自分事にすること	1	1.0
	小計	8	8.3
習慣形成に関する困難	家庭で習慣にすること	3	3.1
	計画的にできない	3	3.1
	毎日できない	1	1.0
	小計	7	7.3
そもそもの困難	勉強そのものができない	3	3.1
	やる気が出ない	3	3.1
	小計	6	6.3
援助に関する困難	家では質問できない	4	4.2
	友だちと共有できない	1	1.0
	小計	5	5.2
量に関する困難	勉強量が分からない	2	2.1
	勉強量が減る	1	1.0
	小計	3	3.1
方法に関する困難	自分に合った勉強方法	2	2.1
	バランスよく学ぶこと	1	1.0
	小計	3	3.1
困難なし		13	13.5
分からない		2	2.1
N.A.		26	27.1
非該当の解答		2	2.1
計(母数n=96人)		100	104.2

カテゴリは8つあると考えた。大きい方から順に、「内容に関する困難」(13件、13.5%)、「特定の場合・場面の困難」(12件、12.5%)、「モチベーションの困難」(8件、8.3%)、「習慣形成に関する困難」(7件、7.3%)、「そもそもの困難」(6件、6.3%)、「援助に関する困難」(5件、5.2%)、「量に関する困難」(3件、3.1%)、「方法に関する困難」(3件、3.1%)となった。難しい理由は多彩である。

「内容に関する困難」は「勉強する内容が分からない」を中心とする。「特定の場合・場面の困難」は「家庭で学ぶ気持ちにならない」を中心とする。家で、ひとりで学ぶのは難しいというものだ。「モ

チベーションの困難」は「自主性に委ねているところ」でこれは7件(7.3%)ある。要素を単独で見た場合、これが最多である。学校で「学び方集会」を行っているのは、このような課題に対応するためである。日本の学校教育は従来から、テストや塾等の利用も含めて、「教える」を「学ぶ」に受動的に結びつける学習態度の形成が中心になっていた³。大きく学習観を転換しようとしているウトナイ中学校においても、この態度を全面的に覆すのは難しいことがわかる。

「習慣形成に関する困難」にも「家庭で習慣にすること」があって、自発的な学習態度への転換が難しいことがわかる。しかしながら、この挑戦を止めるわけには行かない。なぜなら、受動的な学習態度は入試という壁(=餌)の存在がある場合は機能するが、高校や大学に合格した途端「雲散霧消する」。これは筆者が勤務していた北海道大学でも同様である。それが後々どのような状況をもたらすのかについては、脚注に掲げた拙稿をお読みいただくと得心がいくと考える⁴。このような意味で、「モチベーションの困難」カテゴリで「自分事にする」と答えた生徒がいたが、実に本質的な回答である。このように考える生徒の存在は、学校の方針である生徒の自発性に軸をおいた「学校づくり」の学習面における方針の正さと共に、課題も浮き彫りにする。また、「そもそもの困難」の要素はなかなか悩みが深い。「勉強そのものがない」「やる気が出ない」は教育をする側にとっての挑戦のフロンティアである。基礎学力の引き上げや授業そのものの在り方に対する学校のアプローチの正さをもってしても、この課題はでてくる。「援助に関する困難」も悩ましい困難である。「家では質問できない」と「友だちと共有できない」は、援助があることで学習が容易になるということであるが、これも〈自律〉につながらないのなら依存を意味することになる。「量に関する困難」や「方法に関する困難」も同質であると考えるが、自律的な学習への切り替えがなかなか困難な課題であることを表している。しかし同時に、これらの困難=自身にとっての課題が言語化できているところに、学校の取り組みを生徒が受け止めていることが証明されているとも言える。

ウトナイ中学校の「学校経営のグランドデザイン」において「創造」の課題として「未来に向け よりよい自分を作り上げよう」「確かな学力」の定着を掲げているのは至当とすることができる。その上で、中川恵介初代校長から近未来を見据えて、外的な圧力で勉強させるのではなく、内的な自発性で学習へ導くという方針をとったことの正さと難しさを、そして生徒がそれに応えつつ、課題を言語化しているところに学校の取り組みの現在位置を見ることができる。今回の調査研究においては、対象にできなかったが先生方の「カリキュラム・マネジメント」や「授業の質的向上(主体的な学びへのアプロ

³ 先の学習指導要領の改訂や入試改革から急ピッチで進められている。例えば『週刊エコノミスト 2024年6/4号 特集：学校激変 暗記から探究へ』参照。しかしながら、昨年度までの筆者の北海道大学における教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」(高校の免許に合わせて「総合的な探究の時間の指導法」で行っている)においても、この時代の変化を学生に説明しても理解を得ることは難しい。北大生は受動的な学習(=勉強)の方がラク(「頭を使わない方が良い」)で、それに慣れきっているからである。自分で「探究課題」を考えることは苦しいし、無駄だと信じている。そのため、講義者である筆者に抗議をする。「受験に関係ないことをやって責任はとれるのか」である。学生には「文句があるなら文部科学省に言うこと」を勧め、頭を使わない方がラクと考える過去の大学生達によって、日本全体の「右肩下がり」が生じていることを説明する。この辺りの話は、中川恵介校長がウトナイ中学校の「学校づくり」を考えた問題意識と直結していると感じている。

⁴ 浅川和幸「大学生の「学び」を支える考え方の現状と課題—大学生は自分の「教育キャリア」をどのように振り返ったか—」『教育学の研究と実践』(北海道教育学会)第13号、2019年、13-18頁。

<https://cir.nii.ac.jp/crid/1390002184890113920>

一ち)」への努力についても、私たちが学ぶべきことが多かったのだろうと考える。

(6)「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容1——「自分にとっての大切」な順序

ここからは、ウトナイ中学校生徒の学校生活の仕方の指針となる「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受け止め方について検討してゆく。検討の方法は、3つの方法の組み合わせである。

第1に、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」から、「①相手に伝わるあいさつをすること」、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」、「⑤時間を守り、大切にすること」、「⑥正しい身なりを身につけること」の6つを取り上げる⁵。

第2に、①～⑥の重要性の順序を以下の観点別に付けてもらった。「あなたにとって大切だと思う」、「あなたが取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい」、「自分で守ることが苦手だと感じる」、「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」、「今後下級生に重点的に取り組んでもらいたいと考える」の5つの観点である。この観点別に①～⑥に順位を付けてもらった。特定の観点において「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の何を重視するのかの比較するわけだ。さらに、付けられた順位について、(順位)相関係数を算出し、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の各内容の関係を考察する。

第3に、特定の観点で重要だと考える第1位のものについて、そのように選択する理由を自由記述で尋ねた。その回答を質的コード化の技法で分析し考察を深める。

これらの3つの方法を使用して、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」について考察を深める。

まず、「あなたにとって大切だと思う」順序を対象に分析を行う。次頁の**図表1-6-1**は「ウトナイ・スタンダード・スタイル」のそれぞれに、「あなたにとって大切だと思う」という観点から生徒がつけた順位を単純に整理したものである。

この図表の作成についての説明を補足する。生徒が順位を付ける場合には、1～6をちゃんとそれぞれの項目に付ける場合がほとんどであった。しかし、普通に考えて順位が付けられない場合がある。例えば、「全てが大切」であったり、「複数のものが同程度に大切」であったりする場合である。そのような記述も当然ある。そのため、順位なしで大切（「皆大切なので順番が付けられない」）と回答したものは、それらを全て第1位として取り扱うことにした。以下はそれで分析を行っている。そのため第1位の度数（件）だけ多く、数字の分散のバランスが壊れている場合がある。また順位を途中までは記入するが（例えば第1位～第3位まで）、それ以降の順位の記入がないものもあった。その場合には度数に欠落がある。「ランク外」として図表に計上している。

まず、生徒の順位選択を平均順位の観点から概観する。平均順位の計算の仕方は図表の注に従った。

生徒は全体として、「①相手に伝わるあいさつをすること」(1.7位)と「⑤時間を守り、大切にすること」(1.8位)の2つを大切であると考えている。そして、以下、「⑥正しい身なりを身につけること」(3.1位)、「②学校をキレイにすること・使うこと」(3.3位)、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」(4.3位)、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」(5.1位)という順序に

⁵ 生徒のアンケート回答において「あいさつ」は、漢字（挨拶）とひらがな（あいさつ）に表記揺れがある。本稿では、学校の「ウトナイ・スタイル」で用いられている表記の「あいさつ」に統一することにした。

なった。

図表 1-6-1 自分にとって大切な「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順序

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
1位	60	13	16	7	50	12
2位	19	11	6	1	28	20
3位	16	20	4	2	13	31
4位	6	39	11	5	3	20
5位	2	10	32	30	2	9
6位	0	2	30	47	1	5
ランク外	1	9	5	12	7	7
計	104	104	104	104	104	104
平均順位	1.7	3.3	4.3	5.1	1.8	3.1

※ 平均順位の算出は(1×1位の度数+2×2位の度数…)/(全度数-ランク外の度数)で行った。

※ 項目の太字は強調を、数字の太字は最も度数が高いものを示している。

ただし、第1位だけに注目するならば、度数(件)の多い順に「①相手に伝わるあいさつをすること」(60人)、「⑤時間を守り、大切にすること」(50人)、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」(16人)、「②学校をキレイにすること・使うこと」(13人)、「⑥正しい身なりを身につけること」(12人)、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」(7人)となり、平均点とは異なる。

さらに、選択順位間の相関を計算することで考察を深める。使用したソフトウェアはSPSSstats26で、順位相関係数をSpearmanの ρ (ロー)で算出した。それが次頁の図表1-6-2である。

まず、この図表の見方について説明をする。表側には「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の6つの内容が配置されている。表頭にも同様に「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の6つの内容が配置されている。この表頭の内容と表側の内容の交差したセル(「相関係数」、「有意確率(両側)」、「度数」)に注目する。相関係数とは、相関(関わり)の強度(強い/強くない)を表す係数である。

例えば「①相手に伝わるあいさつをすること」を選んだ生徒が「②学校をキレイにすること・使うこと」を選んだ場合の相関係数は、表側の「①相手に伝わるあいさつをすること」と表頭の「②学校をキレイにすること・使うこと」の交差するセルに注目する。この場合、相関係数(ρ)は0.05である。また相関係数の確からしさを評価するのが有意確率である。有意確率は「帰無仮説」(ある結果が偶然発生する確率)が前提になる。これが高いと「偶然である可能性が高い」ことを表している。「①相手に伝わるあいさつをすること」を選択した生徒が、「②学校をキレイにすること・使うこと」を選択する有意確率は0.633である(最大値は1)。これは高い、すなわち「偶然である可能性が高い」。相関係数(ρ)が0.05で、有意確率は0.633であるため、「①相手に伝わるあいさつをすること」と「②学校をキレイにすること・使うこと」は相関している確率が低いと計算されたわけである。また、生徒の順位選択に〈書く/書かない〉があったため、相関が計算できた事例数は異なる(①×②の場合は95件)。図

表の見方は、まず各項目が交差するセルに注目し、このセルの相関係数と有意確率に注目するわけである。

次に、相関係数の補足説明をしておく。相関係数の行の係数に付けられた「*」（アスタリスク）に関するものである。この図表では「**」が付された数字がある。この2つのアスタリスクが付された数字は特定の項目間の関連が深いこと（「相関がある」という言い方をする）を表している。例えば、表側の「①相手に伝わるあいさつをすること」と表頭の「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」の交差するセルの場合、「.344**」となっている。これは、相関係数が「0.344」（正の数字でもある。〈正／負〉が重要である）であることと、相関係数が「1%水準で有意（両側）」（99%より大きく有意）であることを表している。すなわち、この「0.344」という数字は「かなり意味がある（確からしい）」ことを表している。このような相関係数の高いものを太字にしている（以下同様）。

図表 1-6-2 「自分にとって大切だと思うこと」の順位相関係数(Spearman の ρ)

		①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
①相手に伝わるあいさつをすること	相関係数	1	0.05	.344**	0.032	-.574**	-0.11
	有意確率(両側)	.	0.633	0.001	0.76	0	0.284
	度数	103	95	98	92	97	97
②学校をキレイにすること・使うこと	相関係数		1	0.18	0.199	0.063	-0.009
	有意確率(両側)		.	0.083	0.058	0.545	0.933
	度数		95	94	91	94	94
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	相関係数			1	-0.151	-0.188	-0.101
	有意確率(両側)			.	0.149	0.071	0.338
	度数			99	92	93	93
④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	相関係数				1	0.191	0.145
	有意確率(両側)				.	0.07	0.17
	度数				92	91	91
⑤時間を守り、大切にすること	相関係数					1	.550**
	有意確率(両側)					.	0
	度数					97	97
⑥正しい身なりを身につけること	相関係数						1
	有意確率(両側)						.
	度数						97

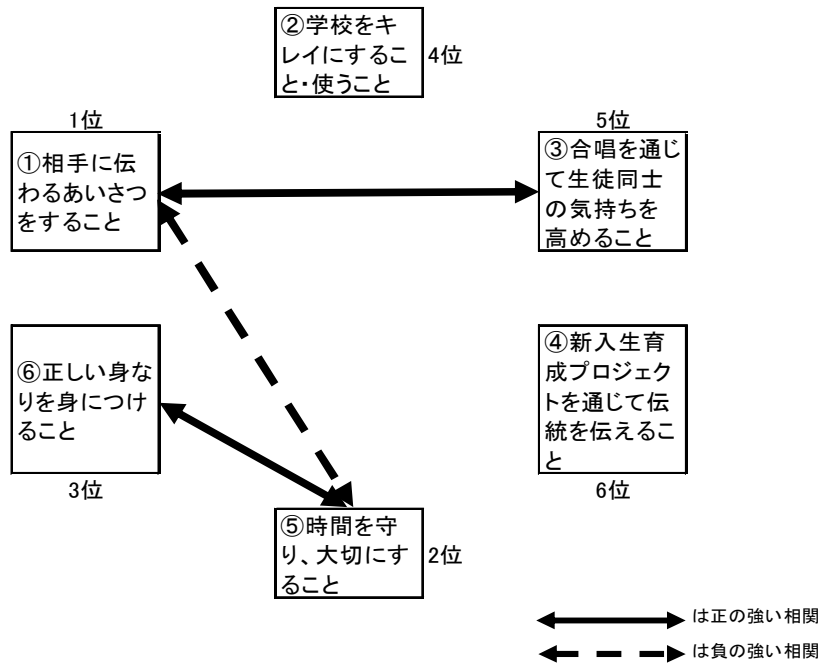
※ 「**」は 相関係数は 1% 水準で有意（両側）であることを表している。

図表 1-6-2 の場合、「①相手に伝わるあいさつをすること」と「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の2つの関係に強い正の相関があった（「.344**」、「.550**」）。「①相手に伝わるあいさつをすること」と「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」の間に負の強い相関があった（「-.574**」）。

以下の分析では、この図表の見方を使用している。

ところで、数字だけだと直感的に関係性をつかみがないので図示してみる。それが次頁の図表 1-6-3 である。

図表 1-6-3 図表 1-6-2 の図示



実線で正の相関を、点線で負の相関を表現している。「①相手に伝わるあいさつをすること」と「③合唱を通過して生徒同士の気持ちを高めること」の関係と「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の関係という2つの正の相関と、①と⑤に負の相関がある。まとめると①-③と⑤-⑥の2つの正の相関のユニットが、互いに（完全ではないが）負の関係にあると考えることができる。

前項での平均順位も加味すると、前者のユニットは平均順位で行くと第1位と第5位ユニットであり、後者は第2位（第1位と僅差である）と第3位のユニットである。「自分にとって大切」という観点からは、生徒はかなり異なる志向をもった生徒から構成されていると考えられる（①と⑤が負の相関だから）。ひとつは「あいさつ」と「合唱」の組み合わせを大切と考える生徒達であり、もうひとつは「時間遵守」と「正しい身なり」の組み合わせを大切と考える生徒達である。暫定的な評価ではあるが、外側に表れるという意味での「表出（行動）を重んじる志向」と内側を律するという意味での「規律を重んじる志向」との対比があると言することができるかもしれない。

(7)「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容2——「楽しく、力を入れて取り組みたい」順序とその内容

続いて「あなたが取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい」という観点から、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の各項目の順位を尋ねた質問への回答を分析する。前項と同様に分析を進める。まず単純な順位の比較を行った。それが次頁の図表 1-7-1 である。

「楽しく、力を入れたい」という観点からは、第1位に「③合唱を通過して生徒同士の気持ちを高めること」を選んだ度数が最も多い（59人）。平均順位の第1位も「③合唱を通過して生徒同士の気持ちを高めること」（2.3位）である。そして第1位に選んだ度数では第2位になる「①相手に伝わるあいさつをすること」（29人）が平均順位でも第2位になる（2.5位）。しかし、平均順位という点からみる限

りでは両者（2.3位と2.5位）に大きな差はない。図表1-6-3で相関が確認された2つのユニットのひとつ（①と③）が、共に「楽しく、力を入れたい」という観点で評価が高いという結果になっている。

図表1-7-1 楽しく、力を入れて取り組みたい「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順序

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
1位	29	3	59	5	8	0
2位	30	18	10	20	21	5
3位	23	29	8	4	23	16
4位	13	19	9	14	17	31
5位	3	20	9	18	24	29
6位	5	14	9	43	10	22
ランク外	1	1	0	0	1	1
合計	104	104	104	104	104	104
平均順位	2.5	3.7	2.3	4.4	3.6	4.5

※ 注は図表1-6-1と同様。

これに次ぐのは、「⑤時間を守り、大切にすること」（3.6位）、「②学校をキレイにすること・使うこと」（3.7位）、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」（4.4位）、「⑥正しい身なりを身につけること」（4.5位）の順序となる。

⑤と②、④と⑥は僅差である。そして、⑤と④では平均順位（それぞれ3.6位と4.4位）と度数のモード（最頻値）が違う点（前者は第5位が最も多く、後者は第6位が最も多い）が興味深い。そのため「⑤時間を守り、大切にすること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は、度数にあたかも山が2つあるように見える（前者は第2位や第3位に選んだ生徒が多い。後者は第2位に選んだ生徒が多い）。このようなことから、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」は、「楽しく、力を入れたい」という観点から見た場合、生徒の志向性によって評価が別れるのだと考えられる。自分として「大切であること」と「楽しく、力を入れたいこと」は違うということを弃えた生徒が一定数いることが表れている。

続いて選択順位の相関を分析する（次頁の図表1-7-2）。方法は前項同様である。

この「楽しく、力を入れたい」という観点からの選択には多くの有意な相関がある。それだけ、内容間の関連が正負両面でハッキリしていることが分かる。相関係数の有意性という意味からは「5%水準で有意」も重要ではある。これらは全て「②学校をキレイにすること・使うこと」との関係性であった。これも含めて全部を掲げると数が多くなるので、「1%水準で有意」の相関に限定して考えたい（太字で強調した）。

まず、正の相関としては「①相手に伝わるあいさつをすること」と「⑤時間を守り、大切にすること」、「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の2つがある。

次に、負の相関は5つと多い。「①相手に伝わるあいさつをすること」は「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の両方と負の相関

がある。そして「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」は「⑤時間を守り、大切にすること」と負の相関がある。「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は、「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の両方と負の相関がある。

図表 1-7-2 「楽しく、力を入れて取り組みたい」ことの順位相関係数(Spearmanの ρ)

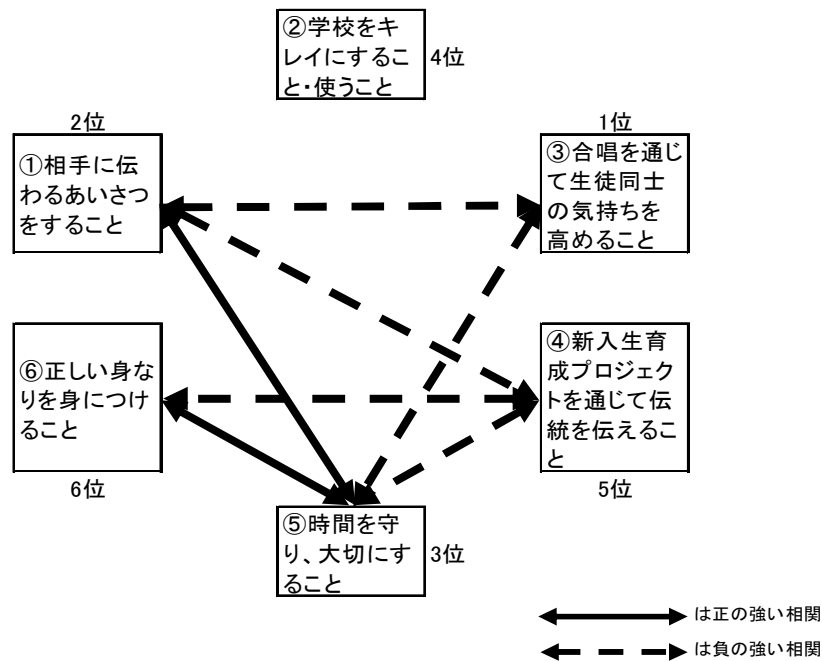
		①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
①相手に伝わるあいさつをすること	相関係数	1.000	-0.034	-0.556**	-0.368**	.288**	-0.028
	有意確率(両側)		0.736	0.000	0.000	0.003	0.782
	度数	103	103	103	103	103	103
②学校をキレイにすること・使うこと	相関係数		1.000	-0.214*	-0.113	-0.236*	-0.252*
	有意確率(両側)			0.030	0.254	0.016	0.010
	度数		103	103	103	103	103
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	相関係数			1.000	0.095	-0.532**	-0.186
	有意確率(両側)				0.338	0.000	0.061
	度数			104	104	103	103
④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	相関係数				1.000	-0.481**	-0.391**
	有意確率(両側)					0.000	0.000
	度数				104	103	103
⑤時間を守り、大切にすること	相関係数					1.000	.282**
	有意確率(両側)						0.004
	度数					103	103
⑥正しい身なりを身につけること	相関係数						1.000
	有意確率(両側)						
	度数						103

※ 「**」の注は図表1-6-2と同様。「*」は相関係数は5%水準で有意(両側)であることを示している。

かなり複雑になっているので、これも図示することで考察してみよう。それが次頁の図表1-7-3である。このように図示してみると、正の相関を軸にして負の相関が配置されていると理解することができそうである。

まず、「⑤時間を守り、大切にすること」を結節点にして「①相手に伝わるあいさつをすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の2つの正の相関がある(①-⑤-⑥)。この正の相関群に対して、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」が、個別に負の相関をもつ関係であると考えられる。③は①と⑤へ、④は①・⑥・⑤へ、である。前項の「自分にとって大切なこと」では、「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」に正の相関があった。ここに「①相手に伝わるあいさつをすること」が加わる形で、すなわち⑤⑥の「規律を重んじる志向」という意味に、①を加えて「個人で完結する行為」という意味を含み込んでいるのではないかと考えてはどうだろうか。それが「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」や「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」と負の関係にある。このような意味で、「個人に完結する行為」に対して、言わば「コミュニケーション的な活動」が対比されているのではないか。このように考えることができるだろう。

図表 1-7-3 図表 1-7-2 の図示



すなわち、「規律を重んじる志向」+①の「個人で完結する行為」としての「ウトナイ・スタンダード・スタイル」と、多くの生徒が携わる「コミュニケーション的な活動」としての「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の対比である。

ところで、ここまでの分析は、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」に特定の観点から順位を付けてもらい、その順位を素材に分析したものであった。これ以降では、特定の観点から第1位として選択された活動に関する具体的な内容の自由記述の検討を加える。以下は、その方法である。

最初に、第1位の分布を確認する。次に、活動毎の内容の特徴を検討する。「楽しく、力を入れて取り組みたい」の場合は活動内容を尋ねた。まず、記述の有無を確認する。図表 1-7-4 である。これは、図表 1-7-1 の第1位のみを取り出し、具体的な記述の有無を加えた図表である。

図表 1-7-4 「楽しく、力を入れて取り組みたい」活動の内容記述の有無

「ウトナイ・スタンダード・スタイル」	内容あり		非該当解答・N.A.		計	
	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)
①相手に伝えるあいさつをすること	22	75.9	7	24.1	29	100.0
②学校をキレイにすること・使うこと	1	33.3	2	66.7	3	100.0
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	47	79.7	12	20.3	59	100.0
④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	2	40.0	3	60.0	5	100.0
⑤時間を守り、大切にすること	3	37.5	5	62.5	8	100.0
⑥正しい身なりを身につけること	0	—	0	—	0	—
計(母数n=104人)	75	72.1	29	27.9	104	100.0

予め断っておかなければならないことが2つある。ひとつは、「N.A.」が多く自由記述がそれほど多くないことである。もうひとつは、調査票では「楽しく、力を入れて取り組みたい」順序を聞いて、第1位に当たるもの活動内容を尋ねた。しかし、活動内容の記述には第1位の活動と対応しないものが幾

つかあった⁶。それを割愛した。そのため、記述は全体で 75 件と母数 104 人の 72.1%に止まる。

「楽しく、力を入れて取り組みたい」活動の場合、第 1 位は「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」である。これが半数の生徒から選択されていた (59 人)。内容が記述されていたものは 47 件あった。第 2 位は「①相手に伝わるあいさつをすること」で同様に 22 件の内容が記述されていた。

まず、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」に記述されていた内容を整理した度数分布表を掲げる。**図表 1-7-5**である。全て要素で、カテゴリは抽出できないと考えた。

図表 1-7-5 「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」の「楽しく、力を入れて取り組みたい」活動内容

要素	度数(件)	内訳(%)
具体的活動名・内容	31	52.5
学校が一致団結できる活動	9	15.3
クラスの仲が良くなった	3	5.1
皆で取り組む楽しさを知った	3	5.1
キレイな合唱	1	1.7
非該当解答・N.A.	12	20.3
合計	59	100.0

「具体的活動名・内容」には、具体的な種々の活動が記述されていた。練習の場面 (学年をまたいで練習する「兄弟学級との合唱練習」や「体育館で全校合唱」、クラスでの「総合の時間や放課後に、みんなで集まって合唱練習」)、「合唱団として市のフェスティバルに参加」した「有志合唱」等の様々な活動である。その意味で、雑多な内容なので具体的な種々の活動という意味でのみ共通性が見出せた。

それに次ぐ要素は、「学校が一致団結できる活動」(9 件)、「クラスの仲が良くなった」(3 件)、「皆で取り組む楽しさを知った」(3 件)と続く。順に具体的な記述を 1 例ずつ掲げてみる。「合唱練習を通して学校全体が一致団結できる活動」、「合唱を皆で活動し、合唱などが終わった後は普通の授業でも皆一人一人がどんな時でも仲良く、高められていたこと」、「合唱を通して、1つのことをみんなで一生懸命取り組む楽しさを知った」(原文ママ)となる。単に「楽しい」だけではない、また単に「力を入れた」だけではないことがうかがえる。すなわち「皆で取り組む楽しさ」を知り、「団結」し、「クラスの仲が良くなった」のである。ここに、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を「コミュニケーション的な活動」の側面から支える合唱活動の具体的な姿を見ることができる。

次に、「①相手に伝わるあいさつをすること」に記述されていた内容を整理した度数分布表を掲げる。次頁の**図表 1-7-6**である。

図表 1-7-5に比べて内容が分散している。そのため、カテゴリ-要素という 2 段の整理の仕方をした。内容的には、具体的な「あいさつの活動」について掲げていたものが多かった。その中心は「教員や生活委員会のあいさつ活動」である。「朝の辻立ちあいさつ」もこれと同じと考えて良いだろう。これが 3 割強ある。これに「あいさつの意味や効果」として、「学校全体が良くなる」こと、「生徒自身が考え、行動できるような活動」であることが続く。さらに、具体的なあいさつの仕方に関する記述も

⁶ 例えば①を 1 位に選んだのだが、活動の自由記述には③の内容が記述されていたものである。ここでは順位を優先し、自由記述と対応しないものは「非該当回答」として、「N.A.」と合算する扱いにした。

あった。「止まってはっきり（相手の）目を見てあいさつする」はそれである。これは、「伝わる」という点に活動の焦点があたっていることを物語る。

**図表 1-7-6 「①相手に伝わるあいさつをすること」の
「楽しく、力を入れて取り組みたい」活動内容**

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
あいさつの活動	教師・生活委員会のあいさつ活動	7	24.1
	朝の立ちあいさつ	2	6.9
	1年生でのあいさつプロジェクト	1	3.4
	小計	10	34.5
あいさつの意味や効果	中学校全体が良くなる	3	10.3
	生徒自身が考え、行動できるような活動	1	3.4
	大切にしたい	1	3.4
	伝統	1	3.4
	小計	6	20.7
あいさつの仕方	止まってはっきり目をみてあいさつする	2	6.9
	元気よく	1	3.4
	気を配る	1	3.4
	来客に挨拶する	1	3.4
	まず自分がしっかりして、その後に周りにもやらせる	1	3.4
	小計	6	20.7
非該当解答・N.A.		7	24.1
計(母数n=29人)		29	100.0

この2活動（③と①）に具体的な記述が集中しているため、それ以外の記述は極めて少ない。「⑤時間を守り、大切にすること」では「五入三着」が上げられ、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」では、「新入生にあいさつや掃除の方法を教え、1年生は学べて、2、3年生は見直しできる」という活動の意義が上げられていた。目ぼしいものは以上である。

「楽しく、力を入れて取り組みたい」活動は特定のものに集中している。

(8)「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容3——「自分で守ることが苦手だと感じる」順序とその内容

これも個人的な指向性を把握するための質問である。「自分で守ることが苦手だと感じる」という観点から、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の各項目の順位を尋ねた質問への回答を分析する。

まず、単純な選択順位を検討したものが、次頁の**図表 1-8-1**である。前項同様に、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」で「自分で守ることが苦手」な順序を項目毎に選択件数と平均順位を算出した。

最も苦手な活動は、平均順位からみると「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」である。これに「⑤時間を守り、大切にすること」が続く。この2つは第1位を選択した生徒数の点では同数である（34件）。そして、他の4つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」は大差がない。平均順位が3.8～4.0位に集中する。それでも高い順位順に掲げておくと、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「①相手に伝わるあいさつをすること」、

「⑥正しい身なりを身につけること」となった。大切なことにおいて、順位の高かった「⑤時間を守り、大切にすること」は同時に苦手なことでもあった。

図表 1-8-1 自分で守ることが苦手だと感じる「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順序

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
1位	12	9	8	34	34	4
2位	14	15	16	27	12	16
3位	17	12	20	16	18	15
4位	15	28	19	5	10	22
5位	18	20	13	12	14	22
6位	24	15	23	6	12	20
ランク外	4	5	5	4	4	5
合計	104	104	104	104	104	104
平均順位	3.9	3.81	3.83	2.5	2.9	4.0

※ 注は図表1-6-1と同様。

続いて、「自分で守ることが苦手だと感じる」の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順位相関係数を算出した。それを図示したのが、**図表 1-8-2**である。

図表 1-8-2 「自分で守ることが苦手だと感じる」の順位相関係数(Spearmanの ρ)

		①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
①相手に伝わるあいさつをすること	相関係数	1	-.209*	-0.173	-.312**	-0.059	-.252*
	有意確率(両側)	.	0.038	0.086	0.002	0.56	0.012
	度数	100	99	99	99	100	99
②学校をキレイにすること・使うこと	相関係数		1	-.219*	-0.033	-.257*	-0.127
	有意確率(両側)		.	0.029	0.743	0.01	0.211
	度数		99	99	99	99	99
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	相関係数			1	.274**	-.490**	-.367**
	有意確率(両側)			.	0.006	0	0
	度数			99	99	99	99
④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	相関係数				1	-.479**	-.307**
	有意確率(両側)				.	0	0.002
	度数				100	99	99
⑤時間を守り、大切にすること	相関係数					1	0.141
	有意確率(両側)					.	0.165
	度数					100	99
⑥正しい身なりを身につけること	相関係数						1
	有意確率(両側)						.
	度数						99

※ 注は図表1-7-2と同様。

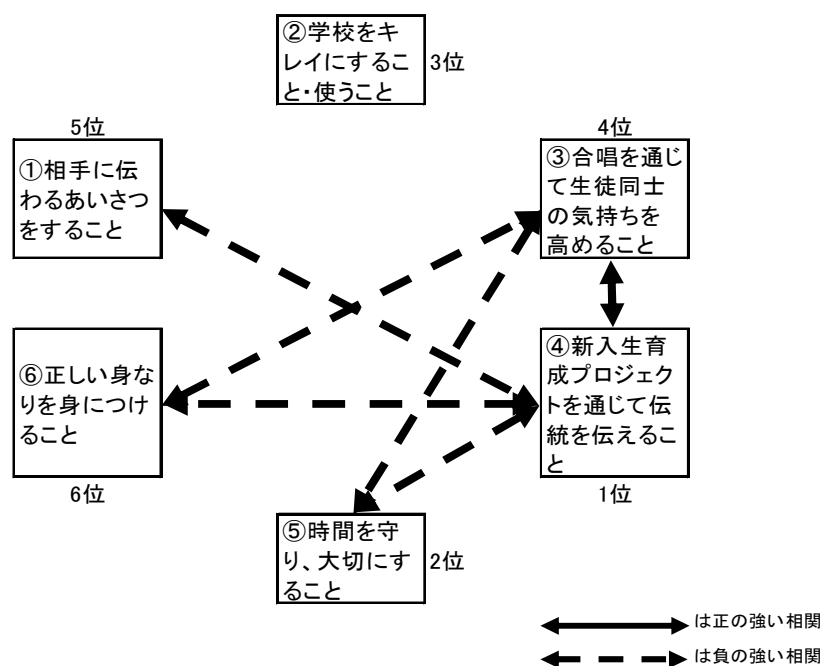
「自分で守ることが苦手だと感じる」という観点からみた場合も、多くの相関がある。しかし、**図表 1-7-2**の分析同様に、「1%水準で有意」のものに限定して考えたい。

正の相関があるのは、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」である。それ以外は負の相関となっている。「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」は「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」に負の相関がある。そして「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」に負の相関がある。

興味深いのは、この「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の正の相関である。前項の「楽しく、力を入れて取り組みたいこと」では、順位の高かった「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と低かった「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」に正の相関はなかった。しかし「①-⑤-⑥」の正の相関と③と④が個別に負の相関になっていることを解釈して、前者の「個人に完結する行為」に対して、後者に「コミュニケーション的な活動」が対比されているのではないかと推論した。この「自分で守ることが苦手」では、③と④の正の相関を軸にして前項の「①-⑤-⑥」と個別に負の相関関係が形成される構図になっている。

同様に、図示することで考察してみよう。**図表 1-8-3**である。

図表 1-8-3 図表 1-8-2 の図示



一見すると複雑に見えるが、整理すると理屈は簡単である。「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の正の相関は、前項での考察を補強する。言わば「コミュニケーション的な活動」という意味での正の相関だと考えられる。今度は、これらが「苦手」という意味で、ひとつのユニットとなっている。これに対して、「①相手に伝わるあいさつをする事」、「⑥正しい身なりを身につけること」、「⑤時間を守り、大切にすること」という個

人で取り組む「ウトナイ・スタンダード・スタイル」が個別に負の相関になるという関係になっているのではないかと思われる。

しかし、この中で「①相手に伝わるあいさつをすること」は少し事情が異なるように思える。「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」とは負の相関があるが、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」との間に負の相関はない。図1-6-3で確認した「自分にとって大切だ」という観点から①と③には強い正の相関があったことを思い出す必要がある。そのため、「自分で守ることが苦手」という意味で、⑤⑥と簡単には一括りできないことを表しているのではないだろうか。

「自分で守ることが苦手だと感じる」活動内容を整理したのが図表1-8-4である。これは、図表1-8-1の選択数の第1位を取り出し、具体的な記述の有無を表したものになる。

図表1-8-4 「自分で守ることが苦手だと感じる」活動の内容記述の有無

「ウトナイ・スタンダード・スタイル」	内容あり		非該当解答・N.A.		計	
	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)
①相手に伝わるあいさつをすること	11	91.7	1	8.3	12	100.0
②学校をキレイにすること・使うこと	7	77.8	2	22.2	9	100.0
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	7	87.5	1	12.5	8	100.0
④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	32	94.1	2	5.9	34	100.0
⑤時間を守り、大切にすること	28	82.4	6	17.6	34	100.0
⑥正しい身なりを身につけること	4	100.0	0	0.0	4	100.0
①～⑥の選択なし	—	—	—	—	3	—
計	89	85.6	12	11.5	104	100.0

「自分で守ることが苦手だと感じる」活動で第1位に選択されたものは2つあった。ひとつが「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」で、もうひとつが「⑤時間を守り、大切にすること」である（共に34人）。両者はそれぞれ全体の約3分の1を占めていた。しかしながら内容の記述数では、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の方が32件と多い。「⑤時間を守り、大切にすること」は28件である。それ以外も多少分散し、「①相手に伝わるあいさつをすること」は12件（内容記述は11件）、「②学校をキレイにすること・使うこと」は9件（内容記述7件）、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」は8件（内容記述は7件）、「⑥正しい身なりを身につけること」は4件（内容記述は同数）となっている。そもそも順位選択をしなかった生徒が3人いた。

最も内容記述の多かった「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の苦手なところを検討してみよう。次頁の図表1-8-5が自由記述を整理してカテゴリー要素の度数分布表にしたものである。

「苦手なところ」の内容は非常に多岐にわたっている。カテゴリーを度数の多い順に書き上げてみよう。「コミュニケーションそのもの」と「他学年・下級生との関わり」が7件（20.6%）で並ぶ。それに「伝統を伝えること」と「機会がないので経験が少ないこと」が6件（17.6%）で続く。「新入生育成プロジェクト自体に疑問がある」が5件（14.7%）、「教えること」（が困難）が2件（5.9%）ある。

個別に検討してみよう。「コミュニケーションそのもの」は正に「そのもの」である。「他学年・下級生との関わり」は調査の対象学年が3年生なので、「他学年」は下級生と同じ意味である。彼ら／彼女らとのコミュニケーションが苦手である。これら2つを合わせて約4割を占める。

図表 1-8-5 「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」で苦手なところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
コミュニケーションそのものの	コミュニケーションが苦手	4	11.8
	コミュニケーションが難しい	3	8.8
	小計	7	20.6
他学年・下級生との関わり		7	20.6
伝統を伝えること	伝統が分からない	2	5.9
	伝統が伝わるとは限らない	2	5.9
	伝統の大切さを伝えること	1	2.9
	伝統の伝え方が分からない	1	2.9
	小計	6	17.6
機会がないので経験が少ないこと		6	17.6
新入生育成プロジェクト自体に疑問がある	新入生育成プロジェクトの意義の伝え方	2	5.9
	自分には関係がない	1	2.9
	伝えることがない	1	2.9
	よく分からない	1	2.9
	小計	5	14.7
教えること		2	5.9
なし		1	2.9
非該当解答・N.A.		2	5.9
計(母数n=34)		36	105.9

「伝統を伝えること」が苦手は、前2者の理由としても考えられる。このカテゴリにはそもそもの「伝統が分からない」から「伝え方」まで広く分岐している。さらなる苦手の理由と考えられるのは、「経験が限られる」ことである。具体的な記述でそれを補足すると、「生徒会に入っていないと、伝統をつたえるのはむずかしい」があった。プロジェクトのときだけしか下級生とコミュニケーションする機会がないなら、やはり苦手と感じることは避けられないと考える。これらの先に、「新入生育成プロジェクト自体に疑問がある」というカテゴリを意味付けることができるだろう。しかし、このカテゴリのベクトルは2つに別れる。積極的であれば「新入生育成プロジェクトの意義の伝え方」を改善して欲しいという問題提起として受け取ることも可能になる。しかし消極的であれば、「自分には関係ない」となる。このような意味で、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の継承という意味で重要な位置づけにある「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は、学年間ギャップや経験の多寡、関わり方において、全体として内発的に協力して取り組む点で難しさをもっていることが分かる。

次に内容記述の多かった「⑤時間を守り、大切にすること」の「苦手なところ」を検討してみよう。次頁の図表 1-8-6 が自由記述をカテゴリ-要素に分類し、度数分布表にしたものである。

「⑤時間を守り、大切にすること」で中心的な活動目標である「五入三着」(カテゴリ)が苦手の度数が高い(約6割)。その理由には「時計・時間を見ない」、「チャイムがならない」、「時間を忘れる・意識できない」などの要素がある。さらに、「自分の行動を変えなければならないところ」(カテゴリ)が「苦手なところ」である。このように、要素は分散している。さらに行動全般への変革(「計画的に行動すること」カテゴリ)にまで及ぶものもある。そして「時間管理」(カテゴリ)を苦手だと感じている。

「自分にとって大切」な「ウトナイ・スタンダード・スタイル」である「⑤時間を守り、大切にす

こと」は、それぞれ個別の事情で、しかもあまり意味を考えるととは関わりなく、言わば習慣として身に付けることが苦手である。

図表 1-8-6 「⑤時間を守り、大切にすること」で苦手なところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
五入三着が難しい	時計・時間を見ない	8	23.5
	五入が難しい	5	14.7
	チャイムがならない	4	11.8
	時間を忘れる・意識できない	4	11.8
	三着が難しい	3	8.8
	小計	20	58.8
自分の行動を変えなければならぬところ	自分で確認しなければならない	1	2.9
	時間を無駄なく・効率的に使うこと	1	2.9
	時間の守り方	1	2.9
	計画的に行動すること	1	2.9
	小計	4	11.8
時間管理	やることの順番を間違える	1	2.9
	提出物の期限を守ること	1	2.9
	小計	2	5.9
非該当解答・N.A.		8	23.5
計(母数N=34人)		34	100.0

さらに、内容記述の多かった「①相手に伝わるあいさつをすること」で「苦手なところ」を検討してみよう。図表 1-8-7 が自由記述を整理してカテゴリ-要素の度数分布表にしたものである。

図表 1-8-7 「①相手に伝わるあいさつをすること」で苦手なところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
自分の伝え方	声の問題で伝わらない時がある	4	33.3
	止まってあいさつできない	1	8.3
	小計	5	41.7
相手に伝わるかどうか	相手に伝わっているかどうか分からない	2	16.7
	相手の受け止めが違う場合がある	1	8.3
	相手に伝わるあいさつをすることが難しい	1	8.3
	小計	4	33.3
	気が引けて言えない	1	8.3
	継続すること	1	8.3
	できない場合がある	1	8.3
	NA	1	8.3
計(母数n=12人)		13	108.3

カテゴリは2つあると考えた。ひとつは「自分の伝え方」に関する「苦手なところ」を表したカテゴリである。「声の問題」(主には大きさ)で伝わらないときがあるという要素が主になる。もうひとつは「相手に伝わるかどうか」がつかみがたいというという意味での苦手のカテゴリである。すなわち、相手の応答・反応が不確かだと感じてしまうものである。この点は、先に⑤・⑥と「①相手に伝わるあいさつをすること」は少し事情が異なると示唆した点に関わる。「①相手に伝わるあいさつをすること」

を「個人に完結する行為」のひとつと考えた。しかしあいさつが相手の応答・反応への、更なる応答・反応であると考えらるなら、あいさつは「コミュニケーション的な活動」という側面も持っている。そのことが「苦手なところ」として、表現されているのだと考える。ところで、これらのカテゴリ以外は、1件ずつの要素が3つ並ぶ。

続いて、内容記述の多かった「②学校をキレイにすること・使うこと」で「苦手なところ」を検討してみよう。図表1-8-8が自由記述を整理してカテゴリ-要素の度数分布表にしたものである。

図表1-8-8 「②学校をキレイにすること・使うこと」で苦手なところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
そもそもキレイにしない・したことがない	床にゴミを捨てる	1	11.1
	キレイにしたことがない	1	11.1
	小計	2	22.2
規模が大きい		2	22.2
時間が足りない		2	22.2
話ができないのでつまらない		1	11.1
非該当解答・N.A.		2	22.2
計(母数n=9)		9	100.0

全体で9人が選択したものである。カテゴリはひとつあると考えた。しかし、度数は2件にすぎない。「そもそもキレイにしない・したことがない」である。全体として内容は分散している。掃除する範囲等の「規模が大きい」と「時間が足りない」は清掃そのものに関わる。「話ができないのでつまらない」は無言・集中清掃に関わる苦手である(1件)。

さらに続いて、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」の「苦手なところ」である。これは図表1-7-1で検討したように、「楽しく、力を入れて取り組みたい」ことの第1位で選択件数は圧倒的であった。その「苦手なところ」を整理したのが図表1-8-9である。

図表1-8-9 「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」で苦手なところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
合唱が上手く行かない	周りの生徒のやる気を引き出せない	1	12.5
	ダメな生徒に注意できない	1	12.5
	合唱でつながる方法がわからない	1	12.5
	3イベント間の気持ちが途切れる	1	12.5
	小計	4	50.0
歌を好まない	歌・合唱が下手	2	25.0
	歌に興味がない	1	12.5
	小計	3	37.5
N.A.		1	12.5
合計(母数n=8人)		8	100.0

量は多くない。しかしある意味、「本質的な」と呼ぶのに相応しい苦手な内容が上がっている。カテゴリは2つあると考えた。ひとつは、多分、合唱を盛り上げたいと考える立場の生徒からの苦手内容の「合唱が上手く行かない」である。内容は多岐にわたる。ひとつ補足しておく。ウトナイ中学校が全校で取り組む合唱は、年度において早い時期から掲げると、「合唱の日」(学校全体、7月)、「コーラス

コンテスト」(クラス対抗、9月)、「3年生を送る会」の合唱(学年毎に発表、3月)の3行事である。この3行事は時期が不均等に分布し、言わば活動に繁忙期と閑散期がある。「3イベント間の気持ちが途切れる」と指摘した要素はその点の指摘である。そして、当然とも言えるのが、「歌を好まない」(カテゴリ)がある。そして、合唱であるがゆえに、他の生徒との比較も意識してしまう。考えてみれば当然であるが、歌が苦手な生徒もいるということである。この点が、「あいさつ」の「苦手なところ」と判断の別れるところであろう。

そして最後に、「⑥正しい身なりを身につけること」があるが、これは度数が少ない(4件)ので図表を割愛する。内容としては「身なりに意識が行き届かない」というものであった。

このように、生徒は「ウトナイ・スタンダード・スタイル」のそれぞれに特徴的な苦手をもっている。それでも委員会活動に支えられながら精力的に取り組んでいる。その中でも「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の難しさは、際立っていると考えられる。それは、個人の行為で完結する活動ではなく「コミュニケーション的な活動」であること、特定の時期に偏ること、下級生相手に行われることであり、そして「伝統」という抽象的なものの育成は、あいさつや合唱のように分かりやすい。しかし、序章で力説したように、「校則自由化」の、すなわち生徒による「ウトナイ・スタンダード・スタイル」改善を伴う引き継ぎ(伝統化)の核心部分に「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は位置付く。それ故の難しさがある。

(9)「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容4——「学校全体で守っていくのが大変だと考えたり感じたりする」順序とその内容

これ以降の2項で、これまでの個人的な観点から見た「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の検討からは離れて、学校全体という観点や下級生に引き継いで欲しいとい世代間の観点から「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を見た場合の順序を考えてもらった質問への回答の分析を行う。

まず、「学校全体で守っていくのが大変だと考えたり感じたりする」順序である。次頁の**図表1-9-1**がそれを表したものである。

「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」平均順位には、全体として大きな差がない点に特徴がある。全体が「3位台」になる。しかし、第1位の選択件数には違いがある。そして、ひとつの内容に注目すると順位分布にばらつきが大きい。度数の山が2つあるように見えるものも多い。ひとつの頂点があっても、そこからなだらかに分散しない。それだけ、生徒によって感じ方・考え方が別れると考えられる。

それでも平均順位の高い方(大変な方)から上げておくと、第1位が「①相手に伝わるあいさつをすること」、第2位が「②学校をキレイにすること・使うこと」、第3位が「⑤時間を守り、大切にすること」、第4位が「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」、第5位が2つで「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「⑥正しい身なりを身につけること」となった。

ところで、この「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」順序という意味はこのままでは直感的に分かりにくい。それで、「個人の考え方や取り組みに差がある」ことを前提において、「学校全体で」それを「揃えること」を考えた場合に、各生徒が「感じたり考えたりした難しさ」の順位だと意識して考えてみたい。その順序だと考えて分析を行う。

図表 1-9-1 学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする
「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順序

	①相手に 伝わるあい さつを すること	②学校を キレイに すること・ 使うこと	③合唱 を通じて 生徒同 士の気 持ちを 高める こと	④新入 生育成 プロジェ クトを通 じて伝 承を伝 える こと	⑤時間 を守り、 大切に すること	⑥正しい 身なりを 身につ ける こと
1位	28	18	10	15	23	9
2位	21	20	16	14	20	12
3位	15	18	17	14	12	25
4位	14	23	14	20	15	15
5位	8	14	21	20	21	16
6位	17	8	23	18	11	24
ランク外	1	3	3	3	2	3
合計	104	104	104	104	104	104
平均順位	3.0	3.19	3.881	3.7	3.24	3.881

※ 注は図表1-6-1と同様。

上位は、「全体として守りにくい」、すなわち「揃えにくい」という意味になると考えられる。それが「①相手に伝わるあいさつをすること」を筆頭に、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「⑤時間を守り、大切にすること」と続く。下位を「相対的に」ではあるが、「全体として守りやすい」、すなわち「揃えやすい」順序であると考え、逆順（「揃えやすさ」）を掲げてみる。「揃えやすい」のは同順位の2つ「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「⑥正しい身なりを身につけること」、そして「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」が続く。これらは（相対的に）揃えやすい。これは、自分にとって、また各生徒によって、「揃える」を自分の行動に翻訳して「合わせる」に置き換えるなら、「合わせやすい」になるだろう。この「合わせやすさ」は、生徒各人の実体験に裏打ちされたものとして考えられる。さらに、逆説的な言い方になるが、各生徒の〈自律〉に完全に委ねられる内容であるとするなら、「学校全体で守っていく」ことは困難である。すなわち「校則自由化」の下で「任せておく」ことだけでは困難だと感じる内容であるとも言える。複雑な解釈を重ねて申し訳ないが、ここまで解釈を重ねた上で生徒の選択の意味付けを考えてみよう。

第1位は「①相手に伝わるあいさつをすること」であった。前項までを思い出すと、これ（①）は個人的に「大切」であり（図表1-6-1。平均順位で第1位であり、第1位選択件数で最多）、「楽しく、力を入れて取り組みたい」（図表1-7-1。平均順位で第2位であり、第1位選択件数でも第2位）「ウトナイ・スタンダード・スタイル」であった。「①相手に伝わるあいさつをすること」は、自発的に取り組みやすい主体的な条件がありながらも（「大切」で「楽しい」）、しかしながら各生徒に任せておく（「校則自由化」）下で、「学校全体で守っていくのが大変だ」と感じ考える（図表1-9-1。平均順位で第1位であり、第1位選択件数でも最多）内容でもある。この矛盾的な受容は興味深いし、リアルである。

そして、上位の内容に注目するなら、その取り組みの揃い方が「目に見えるもの」が上がっているのではないかとも思われる。「あいさつ」であり、「キレイ」であり、「時間」（「五入三着」できるか）である。すなわち、「揃っている」ことが見えやすいものが上位に、見えにくいものが下位になっている

可能性もある。しかしこの解釈では「⑥正しい身なりを身につけること」も見えるものではないかという反論もあるだろう。他方で、「正しい身なり」の判断主体や「正さ」に関する生徒各人の理解の幅と「正さとは何か」を深める生徒会・委員会の活動との関係も関わっていそうである。

さらに、順位相関係数の観点から検討を進めてみよう。図表1-9-2である。

図表1-9-2 学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順位相関係数(Spearmanの ρ)

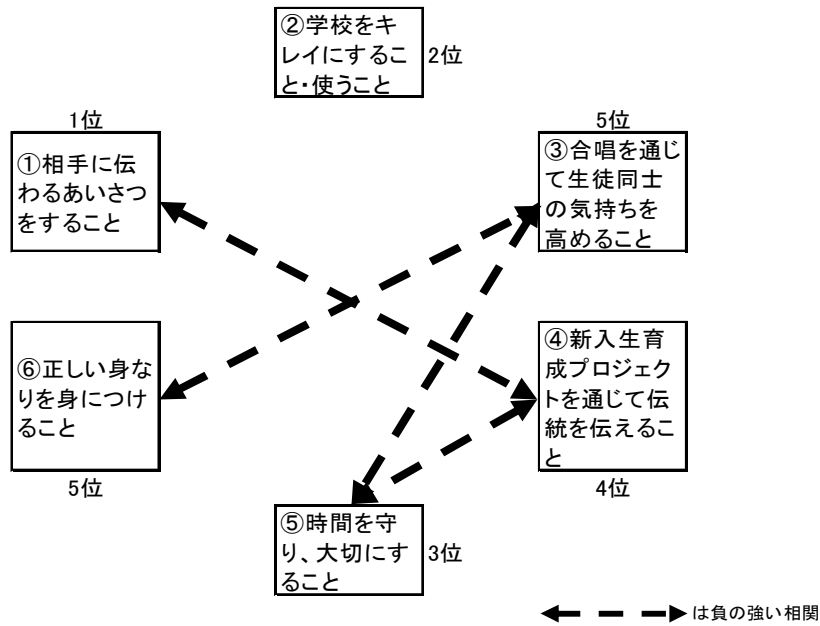
		①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
①相手に伝わるあいさつをすること	相関係数	1	-0.156	-0.172	-.288**	-0.236*	-0.196*
	有意確率(両側)	.	0.118	0.085	0.004	0.017	0.05
	度数	103	101	101	101	102	101
②学校をキレイにすること・使うこと	相関係数		1	-0.072	-.243*	-.253*	-0.163
	有意確率(両側)		.	0.471	0.015	0.011	0.103
	度数		101	101	101	101	101
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	相関係数			1	0.094	-.283**	-.534**
	有意確率(両側)			.	0.349	0.004	0
	度数			101	101	101	101
④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	相関係数				1	-.353**	-0.204*
	有意確率(両側)				.	0	0.041
	度数				101	101	101
⑤時間を守り、大切にすること	相関係数					1	0.113
	有意確率(両側)					.	0.262
	度数					102	101
⑥正しい身なりを身につけること	相関係数						1
	有意確率(両側)						.
	度数						101

※ 注は図表1-7-2と同様。

有意な相関係数は「1%水準」だけでなく「5%水準」も含めて、全て負の相関となっている点に特徴がある。すなわち、「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」順序の付け方には何かと同じ方向を向く(正の相関)ような共通理解がない。そして1例だけが強い負の相関である。「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の第5位同士の負の相関である。それ以外を強い順に書き上げておく。「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」と「⑤時間を守り、大切にすること」の負の相関、「①相手に伝わるあいさつをすること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の負の相関、そして「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「⑤時間を守り、大切にすること」の負の相関である。

ところで、この図表もこのままでは考えにくいので、図示することで考察してみよう。有意な相関係数は「1%水準」に限定して図示する。次頁の図表1-9-3である。

図表 1-9-3 図表 1-9-2 の図示



3つの2内容に関わる負の相関のユニットが見て取れると考えて、それを軸に解釈してみたい。

まず、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」（第5位）の「⑤時間を守り、大切にすること」（第3位）と「⑥正しい身なりを身につけること」（第5位）の負の相関のユニットである。次に、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」（第4位）の「⑤時間を守り、大切にすること」（第3位）と「①相手に伝わるあいさつをすること」（第1位）の負の相関のユニットである。最後に、「⑤時間を守り、大切にすること」（第3位）の「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」（第5位）と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」（第4位）の負の相関のユニットである。しかしこれらには重複が含まれている。③を起点にしたユニットと④を起点にしたユニットの中に、既に⑤を起点としたユニットも内包されていると考えることもできる。このように理解するならば、2つの2内容に関わるユニット（両者に共通する負の関係がある。それが⑤との関係である）と理解しても良い。そしてこの2つのユニットの結節点は前述の解釈で言えば、「相対的に揃えやすい」③（第5位）と④（第4位）である。

この「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」の下位（③④⑥）だけで考えるならば、この中には「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の負の相関がひとつあるだけである。同じく上位（①②⑤）だけで考えるならば、ひとつの相関もない。残り3つ相関は、上位（「揃っていることが見えやすい」もの）と下位（「そうではないもの」）をつなぐ負の相関になる。いずれも上位（「揃っていることが見えやすい」もの）を先に書き上げる形をとると、「①相手に伝わるあいさつをすること」に対しては「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」が、「⑤時間を守り、大切にすること」に対しては「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」に負の相関があると解釈できる。

全体的には、この上位（「揃っていることが見えやすい」もの）と下位（「そうではないもの」）の間の負の相関（活動の性格の違い）を軸に構造化していると理解して良さそうである。

「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」活動内容を整理したのが**図表 1-9-4**である。これは、**図表 1-9-1**の1位を取り出し、具体的な記述の有無を表したものになる。

図表 1-9-4 「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」活動の内容記述の有無

「ウトナイ・スタンダード・スタイル」	内容あり		非該当解答・N.A.		計	
	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)
①相手に伝わるあいさつをすること	28	100.0	0	0.0	28	100.0
②学校をキレイにすること・使うこと	15	83.3	3	16.7	18	100.0
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	8	80.0	2	20.0	10	100.0
④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	12	80.0	3	20.0	15	100.0
⑤時間を守り、大切にすること	22	95.7	1	4.3	23	100.0
⑥正しい身なりを身につけること	6	66.7	3	33.3	9	100.0
①～⑥の選択なし	—	—	—	—	1	—
計	91	87.5	12	11.5	104	100.0

「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」活動の第1位は「①相手に伝わるあいさつをすること」である。自由記述は28件あった。第2位は「⑤時間を守り、大切にすること」で同じく22件あった。以下、第3位は「②学校をキレイにすること・使うこと」が15件、第4位「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は12件、第5位「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」が8件、第6位「⑥正しい身なりを身につけること」が6件である。そもそも順位選択をしなかった生徒が1人いた。「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」活動で最も内容記述の多かった「①相手に伝わるあいさつをすること」を検討してみよう。**図表 1-9-5**が自由記述を整理してカテゴリー要素の度数分布表にしたものである。

図表 1-9-5 「①相手に伝わるあいさつをすること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
各人には 違いがある	個人個人であいさつに違いがでる	5	17.9
	各人の考え方が違う	3	10.7
	小計	8	28.6
やらない生徒がいる		6	21.4
自分には 難しい	(自分が)自信を持ってすること	1	3.6
	朝はできない	1	3.6
	大きい声が出ない	1	3.6
	小計	3	10.7
揃えること		2	7.1
伝統として良いものにしよとすること		2	7.1
一人一人が頑張ること		2	7.1
継続すること		2	7.1
身につけている人が少ない		1	3.6
新入生に受け継いでもらうこと		1	3.6
非該当解答		1	3.6
合計(母数n=28人)		28	100.0

度数（件）の大きいものから順に検討する。まず、「各人には違いがある」（カテゴリ）である（8件）。これには「個人個人であいさつに違いがでる」や「考え方が違う」の要素があった。確かに、難しいところである。そして次が「やらない生徒がいる」の6件である。そして、「自分には難しい」（カテゴリ）が3件ある。「自信をもってすること」が難しい等になる。

それ以外は、カテゴリ化できない要素が続く。「揃えること」から、「伝統として良いものにしよう」とすること、「一人一人が頑張ること」、「継続すること」までが2件である。以下、「身につけている人が少ない」こと、「新入生に受け継いでもらうこと」が1件ずつである。生徒全体の4分の1強を感じる難しさである。

次に、「⑤時間を守り、大切にすること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところである。図表1-9-6がそれを整理したものである。

図表1-9-6 「⑤時間を守り、大切にすること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
時間意識が足りない生徒がいる	時間を意識しない生徒がいる	7	29.2
	五入三着が守れない生徒がいる	2	8.3
	登校時間が遅いこと	2	8.3
	小計	11	45.8
時間を守ることは難しい	時間を意識するのが難しい	5	20.8
	移動教室で間に合わないことがある	1	4.2
	小計	6	25.0
	呼びかけても聞かない生徒がいる	2	8.3
	呼びかけをする人がいない	1	4.2
	継続すること	1	4.2
	個人の問題	1	4.2
	なし	1	4.2
	N.A.	1	4.2
	合計	24	100.0

カテゴリは2つあると考えた。ひとつは「時間意識が足りない生徒がいる」というものだ（11件、45.8%）。最多の要素は、「時間を意識しない生徒がいる」である（7件、29.2%）もうひとつは「時間を守ることは難しい」である（6件、25.0%）。最多の要素は「時間を意識するのは難しい」である（5件、20.8%）。

この2つのカテゴリ以外の要素は少ない。「呼びかけても聞かない生徒がいる」が2件、「呼びかけをする人がいない」、「継続すること」、「個人の問題」が1件である。「継続すること」を除き共通する特徴がある。それは、「個人の問題」であると考えるところである。

そして一方は守ること勧める立場からの「守らない生徒の存在の指摘」であり、他方は守ることが難しい（端的には「守れない」）立場の「自己弁護」である。2つのカテゴリは立場の違いを反映した分化をしている。

続けて、「②学校をキレイにすること・使うこと」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところを分析する。次頁の図表1-9-7である。

図表1-9-7 「②学校をキレイにすること・使うこと」を
「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
否定的な 行動をとる 生徒がいる	掃除に積極的でない生徒がいる	4	22.2
	キレイに使わない人がいる	3	16.7
	ごみが落ちてても拾う人がいない	1	5.6
	小計	8	44.4
取り組みが 難しい	キレイに保つこと	2	11.1
	全員で取り組むこと	1	5.6
	無言清掃	1	5.6
	細かいところの掃除	1	5.6
	小計	5	27.8
キレイの基準が違う		1	5.6
徐々に汚れる		1	5.6
N.A.		3	16.7
合計		18	100.0

カテゴリは2つあると考えた。ひとつは「否定的な行動をとる生徒がいる」である（8件、44.4%）。最多の要素は、「掃除に積極的でない生徒がいる」である（4件、22.2%）。もうひとつのカテゴリは「取り組みが難しい」である（5件、27.8%）。最多の要素は「キレイに保つこと」の2件（11.1%）であった。このカテゴリには、経験的に直面した難しさが反映しているのだろう。2つのカテゴリには含まれない要素の「キレイの基準が違う」（1件、2.2%）は無言清掃であるだけに、その場での意志統一が難しいところもあるのかもしれない。

「②学校をキレイにすること・使うこと」も「⑤時間を守り、大切にすること」同様、一方は守ることと勧める立場からの「守らない生徒の存在の指摘」であり、他方は守ることが難しい（端的には「守れない」）立場の「自己弁護」（これは正当な内容も含まれているが「弱音」）に分化している。

さらに続けて、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところを分析する。次頁の図表1-9-8である。

カテゴリは2つあると考えた。ひとつは、「育成プロジェクト」が取り組みにくい（7件、46.7%）。要素は多岐に渡るが、「具体的なことがわからない」のみ複数（2件、13.3%）である。この中で注目したいのは、「校則がないので教えにくい」というものである。「校則自由化」がもっている難しさと活動のフロンティアの存在を示唆しているからである。確かに、明文化された「校則」があれば教えやすいだろう。しかし、それを「校則自由化」によって、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」に換え、生徒自身で改善して行く過程こそその真意があるわけだから、「校則」分かりやすさに屈するわけには行かない。同時に、上級生の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」は正しさを教えるものや自明であるものではなく、反省も含めて改善するものとして「教える」のでなければ、「校則自由化」の意義は損なわれる。その意味で、教えることは同時に問い直すことに通じなければならない。このような意味で、「校則自由化」の挑戦課題を浮き彫りにしているとも言える。

もうひとつのカテゴリは、「伝統を繋ぐことが難しい」である（5件、33.3%）である。要素は分散し、全て1件である。ここでは伝統がひとつのキーワードになっている。伝統もそれが問い直しにさらされることを通じた再生として「繋ぐ」ことが重要であることを示唆している。

図表 1-9-8 「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
「育成プロジェクト」が取り組みにくい	具体的なことがわからない	2	13.3
	一部の人にしかできない	1	6.7
	時期が限定されている	1	6.7
	校則がないので教えにくい	1	6.7
	伝統が多い	1	6.7
	反攻する生徒がいる	1	6.7
	小計	7	46.7
伝統を繋ぐことが難しい	伝統を繋ぐことを考えること	1	6.7
	伝統が伝わっているかどうか分からない	1	6.7
	真面目に取り組む人が減っている	1	6.7
	学年で考えが異なる	1	6.7
	最初に決めたことが変化する	1	6.7
小計	5	33.3	
NA		3	20.0
計(母数n=15人)		15	100.0

前2者が、守ること勧める立場と守ることが難しい（端的には「守れない」）立場の分化であったが、それに比べるなら「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」では、「育成プロジェクト」が取り組みにくいには2つの立場が混在し、「伝統を繋ぐことが難しい」は守ることを勧める立場からのものになっている。

さらに続けて、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところを分析する。図表 1-9-9 である。

図表 1-9-9 「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
取り組むための条件に欠けた生徒がいる	意欲の足りない人がいる	4	40.0
	好きではない人がいる	3	30.0
	苦手な人がいる	2	20.0
	小計	7	70.0
	全員が同じ気持ちで取り組めない	2	20.0
	皆で取り組めるようにすること	2	20.0
NA		2	20.0
計(母数n=10人)		13	130.0

カテゴリはひとつあると考えた（7件、70.0%）。「取り組むための条件に欠けた生徒がいる」である。守ること勧める立場からのものだと考えられる。同時に、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の「苦手なところ」を検討した中で「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」を分析した図表 1-8-9 の「合唱が上手く行かない」に類似している。最多の要素は「意欲の足りない人がいる」である（4件、40.0%）。この「大変」な点の克服は難しいだろう。そのため、「皆で取り組めるようにす

る」という要素（課題）がでてくる（2件、20.0%）。

最後に、「⑥正しい身なりを身につけること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところを分析する。図表1-9-10である。

図表1-9-10 「⑥正しい身なりを身につけること」を「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」ところ

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
守ることの意識の差	守らない人がいる	2	22.2
	みんな守っていない	1	11.1
	小計	3	33.3
受け止め方の差	いくら呼びかけてもだめ	1	11.1
	あまり言われない	1	11.1
	小計	2	22.2
考え方が違う		2	22.2
非該当解答・N.A.		3	33.3
合計(母数n=9)		10	111.1

カテゴリは2つあると考えた。ひとつは「守ることの意識の差」である（3件、33.3%）。もうひとつは「受け止め方の差」である（2件、22.2%）。これに「考え方が違う」（要素）が同数（2件、22.2%）で並ぶ。

ここでの「大変」さは、生徒間の意識の違いに目が向くが、ここまで同様に「進んで守る立場」と「その意義が理解できない立場」に別れていることがわかる。この「⑥正しい身なりを身につけること」の「身につける」という意味での難しさとも関わるが、この立場の差を埋めることを探究するような活動（「正しい身なりは何か」）が今後とも問われることになるだろう。

このように「学校全体で守っていく」活動の大変さとは、「校則自由化」の下で各人が自身の正しい振る舞いを考えるという〈自律〉を大前提に、各生徒の取り組みの違いが露になる活動を「揃えること」が求められるという点での大変さである。すなわち、規律に受動的に従い「揃える」のではなく、自発的に「揃える」という困難を生徒に突きつける。

そして、「①相手に伝わるあいさつをすること」では極端ではなかったが、「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」回答は、2つの立場（活動に参加し進める立場と活動についていくのが困難な立場）に分化していた。「校則自由化」を生徒自身で自律的に進めようとする限り、このような分極、厳しい言い方をすれば「亀裂」を生み出す。この「亀裂」を修復し、どのように改善を視野に入れながら進めるのか。このような意味で、この観点は「校則自由化」の難しさを浮き彫りにするものであった。「①相手に伝わるあいさつをすること」が焦点になるのは論理的である。自分にとっての大切な「ウトナイ・スタンダード・スタイル」であり、生徒全体の中では「楽しく、力を入れて取り組みたい」ものであったとしても、である。図表1-9-4中の「各人には違いがある」、「やらない生徒がいる」そして「自分には難しい」というカテゴリや各要素は、ウトナイ中学校の「校則自由化」を進めて行く上で本質的な、そして探究すべき課題の所在を表している。

(10) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容5——「今後下級生に重点的に取り組んでもらい

たいと考える」順序とその内容

最後に、ウトナイ中学校で重視する伝統の継続（正確には「より良くする」という改善の意味を内包する）の観点である「今後下級生に重点的に取り組んでももらいたいと考える」から各「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順序を尋ねた回答の分析を行う。

これまで同様に進める。まず、単純な順位の度数（件）と平均順位を表したのが**図表1-10-1**である。

図表1-10-1 今後下級生に重点的に取り組んでももらいたいと考える「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順序

	①相手に 伝わるあいさつを すること	②学校を キレイに すること・使うこ と	③合唱 を通じて 生徒同 士の気 持ちを高 めること	④新入 生育成 プロジェ クトを通 じて伝 統を伝 えるこ と	⑤時間 を守り、 大切にす ること	⑥正しい 身なりを 身につけ ること
1位	61	5	19	3	14	2
2位	24	25	20	5	22	8
3位	13	27	12	10	18	23
4位	4	19	19	18	17	26
5位	2	21	17	19	19	24
6位	0	6	16	48	12	20
ランク外	0	1	1	1	2	1
合計	104	104	104	104	104	104
平均順位	1.7	3.43	3.42	4.8	3.40	4.2

※ 注は図表1-6-1と同様。

順序は大括りして3つのグループに区別することができそうだ。第1に圧倒的な第1位が「①相手に伝わるあいさつをすること」である。平均順位が1.7で半数に近い生徒（61人）がこれを第1位に選択している。続いて3つがほぼ同じ平均順位となる。「⑤時間を守り、大切にすること」（平均順位3.40。以下同様）、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」（3.42）、「②学校をキレイにすること・使うこと」（3.43）である。そして、下位が「⑥正しい身なりを身につけること」（4.2）、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」（4.8）となる。

生徒の比較する観点の中で、「自分にとって大切だ」と考えた順位の①⑤（前者が第1位で後者が第2位）や「楽しく、力を入れて取り組みたい」と考えた順位の③①（同前）とも多少の違いをみせる。しかし、この「取り組んでももらいたい」という言わば継承を勧めるという観点を考慮するなら、「①相手に伝わるあいさつをすること」を軸にして「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を受け止めていることは間違いないと考える。

そして、それは生徒個人の価値的な観点である「自分にとって大切だ」と重なりつつも、好みの観点「楽しく、力を入れて取り組みたい」とは少し違っている点が重要であろう。そして「自分で守ることが苦手」だとはあまり感じないが（第5位）、「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」順序は最も高い（第1位）点も考慮するべきであろう。すなわち、下級生に重点的に取り組んでももらいたい、学校全体で守っていくのは最も大変だと考えているのである。この評価（「大変だ」）は現

実的な評価であるが同時に、重点的に取り組んでももらいたいと考えるからこそ、より強く「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」のだと理解している可能性もある。

同じように、順位相関係数から検討を進めてみよう。**図表 1-10-2**である。

図表 1-10-2 今後下級生に重点的に取り組んでももらいたいと考える「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順位相関係数(Spearmanの ρ)

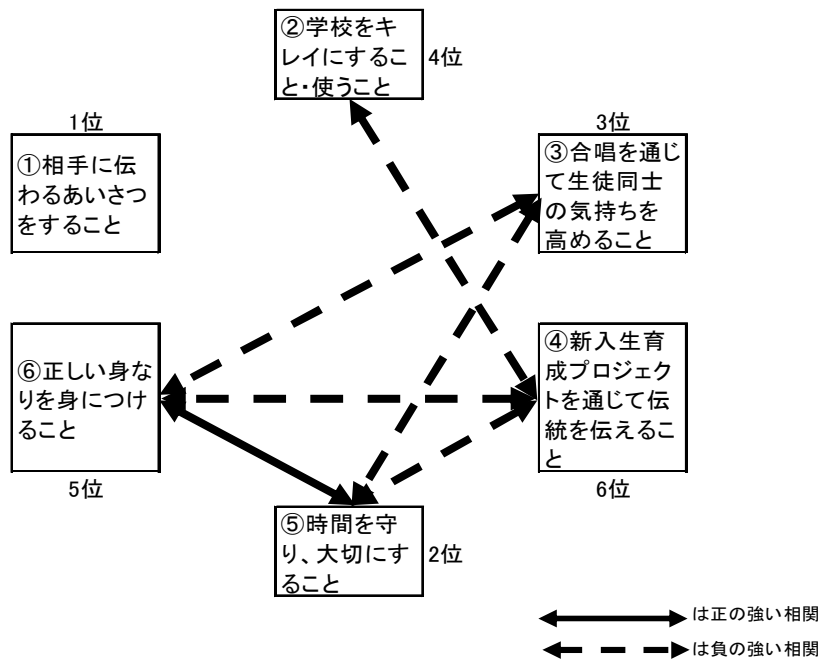
		①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
①相手に伝わるあいさつをすること	相関係数	1	-0.033	-0.233*	-0.095	-0.1	-0.028
	有意確率(両側)	.	0.738	0.018	0.341	0.317	0.777
	度数	104	103	103	103	102	103
②学校をキレイにすること・使うこと	相関係数		1	-0.221*	-0.265**	-0.228*	-0.105
	有意確率(両側)		.	0.026	0.007	0.021	0.294
	度数		103	102	102	102	102
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	相関係数			1	0.161	-0.575**	-0.518**
	有意確率(両側)			.	0.104	0	0
	度数			103	103	102	103
④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	相関係数				1	-0.318**	-0.449**
	有意確率(両側)				.	0.001	0
	度数				103	102	103
⑤時間を守り、大切にすること	相関係数					1	.281**
	有意確率(両側)					.	0.004
	度数					102	102
⑥正しい身なりを身につけること	相関係数						1
	有意確率(両側)						.
	度数						103

※ 注は図表1-7-2と同様。

「下級生に重点的に取り組んでももらいたい」という観点から見た場合も、沢山の相関がある。これまで同様に、「1%水準で有意」である関係に絞って考えたい。

正の相関がひとつある。「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」である。そして負の相関は5つある。「②学校をキレイにすること・使うこと」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の負の相関、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」は「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の2つの負の相関、そして「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の2つの負の相関である。これも図示することで考察してみよう。次頁の**図表 1-10-3**である。

図表1-10-3 図表10-2の図示



第2位の「⑤時間を守り、大切にすること」と第5位の「⑥正しい身なりを身につけること」の正の相関をひとつのユニットとして考えることで整理を試みる。このユニットが、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の2つにそれぞれ別の論理で（③と④に正の相関はないから）負の相関をもつ。これ以外は、ひとつの負の相関があるだけである。それは、「②学校をキレイにすること・使うこと」と「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」である。ちなみに、ここまで「②学校をキレイにすること・使うこと」は全く他の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」との相関がなかったか、あっても小さかったが、ここで始めて登場した。そして、ここまで注目してきた「①相手に伝わるあいさつをすること」（第1位）は、これらの相関とは関係がない。すなわち、独立していると考えられる。

「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」の両者を生徒一人一人が〈きちんとする／できること〉であると考えれば、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は「コミュニケーション的な活動」という点で同質であり、「楽しく、力を入れて取り組みたい」という点では異なる（前者は第1位で後者は第5位）。そして後者は、後継世代（他学年）に伝えることという点で苦手感をもつ点が異なる（前者が第4位で後者が第1位）。

また、「②学校をキレイにすること・使うこと」が全員で取り組むことだとしたら、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」はこのことへの関与の強さ（重要性の感じ方）が生徒によって大きく異なる点で違っていた（図表1-8-5を参照）。図表1-10-1を見る限りでも、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」を「下級生に取り組んでもらいたいと考える」という観点から重要であるとする生徒は少ない。伝統の継承こそが「ウトナイ・スタンダード・スタイル」において、最難関であることが分かる。

「今後下級生に重点的に取り組んでもらいたいと考える」ことの活動内容を整理したのが次頁の図表

1-10-4である。これは、図表1-10-1の1位を取り出し、具体的な記述の有無を表したものになる。

図表1-10-4 「今後下級生に重点的に取り組んでもらいたいと考える」活動の内容記述の有無

「ウトナイ・スタンダード・スタイル」	内容あり		非該当解答・N.A.		計	
	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)
①相手に伝わるあいさつをすること	54	88.5	7	11.5	61	100.0
②学校をキレイにすること・使うこと	3	60.0	2	40.0	5	100.0
③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	19	100.0	0	0.0	19	100.0
④新入生成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	3	100.0	0	0.0	3	100.0
⑤時間を守り、大切にすること	14	100.0	0	0.0	14	100.0
⑥正しい身なりを身につけること	2	100.0	0	0.0	2	100.0
計	95	91.3	9	8.7	104	100.0

選択は大きく偏っている。「①相手に伝わるあいさつをすること」は約半数の生徒が選択し、54件の記述がある。それに次ぐのは「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」の19件（記述も同数）である。「⑤時間を守り、大切にすること」が14件（記述も同数）で続くが、それ以外は格段に少ない。

まず、圧倒的な第1位の「①相手に伝わるあいさつをすること」の重点的に取り組んでもらいたいと考える理由を検討する。次頁の図表1-10-5である。

具体的な記述の度数（件）が多いのでカテゴリも多く、4つあると考えられた。第1のカテゴリは、「ウトナイ中学校におけるあいさつ活動に取り組んでほしい」である（19件、31.1%）。要素としては「ウトナイ中学校で大事にしていることだから」が多い（8件、13.1%）。「あいさつの伝統をしっかり受け継いでほしい」がそれに次ぐ（5件、8.2%）。第2のカテゴリは、「あいさつの意味を知ってほしい」である（15件、24.6%）である。要素としては「大人になって、社会に出て生きてくる」の13件（21.3%）である。これが個別の要素としては最多である。学校の中だけではないものとして、あいさつを理解していることが分かる。第3のカテゴリは、名付けという点では少し奇妙であるが、第4のカテゴリと対比させて付けた。「行為としてのあいさつに取り組んでほしい」である（11件、18.0%）。

「一番大事」という記述が8件（13.1%）あった。そして第4のカテゴリが「コミュニケーションとしてのあいさつに取り組んでほしい」である（10件、16.4%）。あいさつをすることを通じて何が生じるのかに目が向いている。最多の要素は「(自分も相手も) 良い気分になるから」であった（5件、8.2%）。

図表 1-10-5 今後下級生に「①相手に伝わるあいさつをすること」を重点的に取り組んでももらいたいと考える理由

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
ウトナイ中学校におけるあいさつ活動に取り組んでほしい	ウトナイ中学校で大事にしていることだから	8	13.1
	あいさつの伝統をしっかり受け継いでほしい	5	8.2
	他の学校よりも良い・学校の特徴	3	4.9
	できなくなっている・できていないから	3	4.9
	学校の雰囲気を変えることができる	1	1.6
	小計	19	31.1
あいさつの意味を知ってほしい	大人になって、社会に出て生きてくる	13	21.3
	学校以外でも必要だから	2	3.3
	小計	15	24.6
行為としてのあいさつに取り組んでほしい	一番大事	8	13.1
	あいさつは基本の行動・必要だから	2	3.3
	人とかかわるきっかけだから	1	1.6
	小計	11	18.0
コミュニケーションとしてのあいさつを取り組んでほしい	(自分も相手も)良い気分になるから	5	8.2
	相手に良い印象を与えるから	3	4.9
	自分がされてうれしいから	1	1.6
	心が良くなるから	1	1.6
	小計	10	16.4
	非該当解答・N.A.	7	11.5
	計(母数n=61)	62	101.6

全体として、生徒が個人的な観点からだけではなく、あいさつに注目する意味が良く理解できる内容となっていると感じる。

次に、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」の重点的に取り組んでももらいたいと考える理由を検討する。図表 1-10-6 である。

図表 1-10-6 今後下級生に「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」を重点的に取り組んでももらいたいと考える理由

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
合唱活動という学校の伝統・特徴をつないでほしいから	学校の伝統をつないでほしいから	5	26.3
	ウトナイ中学校は合唱に力を入れているから	3	15.8
	ウトナイ中学校の特徴だから	2	10.5
	校歌が良いから	2	10.5
	ウトナイ中学校合唱がキレイだから	1	5.3
	小計	12	63.2
合唱活動を通じて獲得してほしいものがあるから	合唱の楽しさを味わってほしいから	2	10.5
	思い出をつくってほしいから	1	5.3
	小計	3	15.8
合唱活動への期待があるから	もっと頑張してほしいから	2	10.5
	合唱の楽しさが分かる学校になってほしいから	1	5.3
	小計	3	15.8
	合唱が好きだから	2	10.5
	合計(母数n=29人)	20	105.3

3つのカテゴリがあると考えた。第1のカテゴリは「合唱活動という学校の伝統・特徴をつないでほしいから」である（12件、63.2%）。最も多い要素は、「学校の伝統をつないでほしいから」であった（5件、26.3%）。続く要素は「ウトナイ中学校は合唱に力を入れているから」である（3件、15.8%）。第2・第3のカテゴリの度数は小さい（共に3件、15.8%）。「合唱活動を通じて獲得してほしいものがあるから」と「合唱活動への期待があるから」である。全体的に明解な理由が上げられている。

続けて、「⑤時間を守り、大切にすること」の重点的に取り組んでももらいたいと考える理由を検討する。図表1-10-7である。

図表1-10-7 今後下級生に「⑤時間を守り、大切にすること」を重点的に取り組んでももらいたいと考える理由

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
時間を意識して行動できるようになって欲しいから	行動できるようになって欲しい	2	14.3
	現状ができていないのでできるようになって欲しいから	2	14.3
	相手にも迷惑がかかってしまうから	1	7.1
	小計	5	35.7
社会に出ても役に立つから		5	35.7
時間の価値を知って欲しい		3	21.4
生徒会で課題として取り上げられたから		1	7.1
計(母数n=14人)		14	100.0

ひとつのカテゴリがあると考えた。しかしその前に、ひとつの要素が多く上げられていたことを指摘しておきたい。それは、「社会に出ても役に立つから」である（5件、35.7%）。学校を越えた有用性の観点（「役に立つ」）から下級生にも取り組んでももらいたいと考えているわけである。ところで、カテゴリは幾つかの要素を抽象化して表現したもので、「社会に出ても役に立つから」に次ぐと考えた方が良いぐらいである。それが「時間を意識して行動できるようになってほしいから」（カテゴリ）である（5件、35.7%）。「守ることになっているから」という受動的な意味は小さい。「行動できるようになって欲しい」と「現状ができていないのでできるようになって欲しいから」という反省的な意味もある（共に2件、14.3%）。さらに、「時間の価値を知って欲しい」という要素もある（3件、21.4%）。

この3つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」以外は度数が小さいので図表を掲げることは割愛し、概要を紹介することに止めたい。

「②学校をキレイにすること・使うこと」の度数は5件であったが、N.A.が2件で、記述されていたのは3件であった。「新設校なので、キレイなまま引き継いで欲しい」という内容であった。

「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の度数は3件であった。「伝統をつなげてほしい」というものである。具体的な記述を紹介しておく。「本校は他校と違い、校則などがなく、個人的には楽しみやすい学校だと思っています。なので、この本校を開校当初から取り組んできた伝統をつなげてほしいと思ったからです。」である。このような理由で、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」を引き継いでもらいたいと考えている。

最後が「⑥正しい身なりを身につけること」で度数は2件である。内容は、「進路に直結する」と学校で行った「生活アンケートで正しい着こなしができていない下級生が多かったから」であった。

(11) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容6——順位と内容検討の小括

ここまでの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の活動別の選択順位とそれぞれの第1位に選択したものの具体的な記述の検討結果をまとめてみよう。

第1に、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の活動で類似していると生徒が理解しているものがあつた。「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」である。

これは、「大切だと思ふこと」観点での順序、「楽しく、力を入れて取り組みたい」観点での順序、そして「下級生に取り組んでもらいたいと考える」観点順序の3つの違いを越えて相関が確認できる。言わば軸である。それぞれの順位を確認しておくと、「大切だと思ふこと」では⑤が2位、⑥が3位である。「楽しく、力を入れて取り組みたい」では、同様に⑤が3位、⑥が6位である。「下級生に取り組んでもらいたいと考える」では⑤が2位、⑥が5位である。観点によって選択順位に高低はある。しかし、ある種の高質さが表れていると考えられる。それを活動の「規律的な性格」と「個人の自覚で守っていくことができる」点での高質性であると考えた。

第2に、観点別で対比される「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の活動の性格を指摘した。

まず、「自分にとって大切だと思ふ」という観点からみた活動の性格は〈表出的／規律的〉の対比であると考えた。前者は「①相手に伝わるあいさつをすること」と「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」であり、後者は「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」と指摘した。「楽しく、力を入れて取り組みたい」という観点からみた活動の対比ではこの後者に「①相手に伝わるあいさつをすること」が加わる。すなわち①は〈表出的／規律的〉の境界を移動する横断的な性格をもっていると考えられる。

次に、「自分で守ることが苦手だと感じる」という観点からみた活動は〈コミュニケーション的活動／個人の自覚で守っていくことができる活動〉の対比であると考えた。前者が「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」であり、後者が「⑤時間を守り、大切にすること」と「⑥正しい身なりを身につけること」である。部分的に「①相手に伝わるあいさつをすること」も関わっていた。前者（③、④）の正の相関に対して、後者（⑤、⑥）は個別に負の相関にあつた。同種の対比を「今後下級生に重点的に取り組んでもらいたいと考える」という観点からみた活動でも考えることができた。ただし、今度は逆に後者（⑤と⑥）の正の相関に対して、前者（③、④）が個別に負の相関になっていた。

最後に、「学校全体で取り組むのが大変だと感じたり考えたりする」という観点から考えられた活動の性格を（揃っていることが）〈見えるもの／見えないもの〉の対比であると考えた。これは正の相関のない個別の負の相関の解釈である。前者は「①相手に伝わるあいさつをすること」、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「⑤時間を守り、大切にすること」である。後者は「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」、「⑥正しい身なりを身につけること」である。少し補足をする。「見えない」の意味には、〈見えるもの／見えないもの〉基準が生徒によって違う（解釈の余地がある）ことを含んでいる。具体的には「気持ちを高める」、「伝統」、「正しい」とはどのようなことかの解釈の余地である。

第3に、2つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の重要性について補足した。「①相手に伝わるあいさつをすること」の横断的・結節的な性格と、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝え

ること」の集約的な困難性の指摘である。

まず、「①相手に伝わるあいさつをすること」の横断的な性格を指摘する。平均順位では「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」（第1位）という観点を除けば、「大切だと思うこと」（第1位）でも「楽しく、力を入れて取り組みたい」（第2位）でも順位は高い。「大切だと思うこと」では「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と正の相関がある（〈表出的〉）。「楽しく、力を入れて取り組みたい」ことでは⑤・⑥と正の相関があるが、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」とは負の相関がある（〈規律的〉）。さらに順序を入れ換えるが、（揃っていることが）〈見えるもの／見えないもの〉の対比では、〈見えるもの〉になる。そして〈コミュニケーション的活動／個人の自覚で守っていくことができる活動〉の対比では、両者にまたがる性格を見せていた。確かに、「あいさつを行う」という側面から見ればそして〈個人の自覚で守っていくことができる活動〉ではあるが、「あいさつにあいさつが返ってくる」すなわち「あいさつを行い合う」という場面を念頭におくなら〈コミュニケーション的活動〉でもある。このような意味で、両者〈コミュニケーション的活動／個人の自覚で守っていくことができる活動〉にまたがる特徴的な「ウトナイ・スタンダード・スタイル」である。

確かに、「楽しく、力を入れて取り組みたい」活動では、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」には及ばない。しかし、「生徒個人の取り組み」と「生徒たち皆の取り組み」をつなぐ結節的な性格は絶妙なものがあり、それは〈合唱の巧い／下手の得意／苦手意識〉を越えた取り組みやすさとも関わり、生徒に支持されるものとなっている。そして先に除いた「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」（第1位）という観点を加えるなら難しくもあり、生徒にとって挑戦の課題でもある。

次に、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の集約的な困難性を指摘する。このことについては「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の中で「自分で守ることが苦手だと感じる」ことを検討したところで集中的に指摘した。生徒は委員会活動に支えられながら「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の実践に精力的に取り組んでいる。しかし、その中でも「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の難しさは際立っていた。それは、第2の活動の性格の対比で言えば、〈個人の自覚で守っていくことができる活動〉ではなく〈コミュニケーション的な活動〉であること、特定の時期に偏るものであること、下級生相手に行われるものであり、伝えることが具体的なこと（あいさつの仕方等）から「伝統」という抽象的なものまで渡り、あいさつや合唱のように分かりやすくない。しかも、他校の「校則」のように「定まったもの」として伝えるのではなく、生徒による「ウトナイ・スタンダード・スタイル」改善を伴う引き継ぎ（伝統化）の核心部分に位置付くものとして伝えなければならない。比喩的に言えば、「精神」（スピリット、ウトナイ中学校では「プライド」）を伝えなければならない。それ故の難しさがあるからである。

第4に、「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の大変さの具体的記述の分析から、生徒が2つの立場（活動に参加し進める立場と活動についていくのが困難な立場）に分化していたことが明らかになった。「校則自由化」を生徒自身で自律的に進めようとする限り、このような生徒の分化、厳しい言い方をすれば「亀裂」は生じる。この「亀裂」を修復し、どのように改善を視野に入れながら進めるのか。このような意味で、この観点は校則を守るという受動的な位置から離脱することを要求する「校則自由化」の難しさを浮き彫りにするもので

ある。その点から言って、「①相手に伝わるあいさつをすること」が焦点（結節点）になるのは論理的である。自分にとっての大切な「ウトナイ・スタンダード・スタイル」であり、生徒全体の中では「楽しく、力を入れて取り組みたい」ものであったとしても、である。図表1-9-5中の「各人には違いがある」、「やらない生徒がいる」そして「自分には難しい」というカテゴリや各要素は、ウトナイ中学校の「校則自由化」を進めて行く上で克服していくフロンティアである。

(12)「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容7——「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味

ここまで、幾つかの観点から生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容の在り方を検討してきた。さらに議論を進めて、生徒は「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味をどのように考えているのだろうか。それは、一般的な「校則」を守る意味とどのように違うのだろうか。

調査票では、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守ることにどのように考えていますかという質問をした。この質問を考えた理由は以下のようなことである。

学校教育において規則への態度を考える時、参考にするのは道德に関する理論である。特に、L.コールバーグの道德的発達段階の仮説が参考にされる⁷。本調査の場合、コールバーグの道德的発達段階の「3水準6段階」仮説のうち、第1段階の「他律的な道德性」（決まりには従うものだ）を「守ることになっているから」という選択肢に、第3段階の「対人的規範の道德性」（皆が守っているから）を「守るのが当たり前だから」という選択肢に、第4段階「社会システムの道德性（良心）、「自分が同意した現実の義務を果たすことが正しいこと」だと考えそれを保つことを志向する）」を「守りたいと思うか

⁷ 荒木紀幸「Ⅲ モラルジレンマ授業実践のために——ピアジェとコールバーグの理論」荒木紀幸編著『モラルジレンマ資料と授業展開 中学校編』明治図書 2005年を参照。調査票作成時には、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」が良いもの・価値的なものであることを前提にして、自分が遵守する選択と理由を問う質問が必要だと考えた。そのため、第2段階の「個人主義、道具的道德性」という「自分の利益になるものは良いものだ＝道德的だ」という段階は、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を選択する場合当てはまらないと考えていた。しかしながら、「守りたいと思うから」の理由の具体的な内容を分析してみると、多分に第2段階の道德性の成分があることが結果的に明らかになった（後述）。自分の先入観を反省した次第である。

ちなみに、L.コールバーグによると第5段階は「人権と社会福祉の道德性」で、第6段階は「普遍的、可逆性、指令性をもつ一般的な倫理的原則の道德性」である。このコールバーグの道德的発達論について評価することはこの報告書の課題ではない。しかし筆者としては、これは統計的な言い方を借りるなら年齢（発達）と道德性の「誤相関」であると考えている。U.ハーバーマスは、『道德意識とコミュニケーション行為』（岩波書店、2000年）において、道德性の進化を自然的な発達ではなく学習に、具体的には社会的な視野（パースペクティブ）の累積的な習得にある主張し、コールバーグを批判している。言わば第1段階的視野＋第2段階的視野＋…と加算的に進行する。この進行も習得（それが可能な環境）に左右される。筆者も同感で、他律的なものから自律的なものへの進化と、利己的視点から他者的視点へ、さらには社会的視点や法的視点へと解放される経験の獲得（それが可能な環境）とその累積が道德的な進化を促すと考えている。その意味で、ウトナイ中学校において、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の様々な活動経験（それが可能な環境）により生徒の〈自律〉の獲得を目指す方法論は、非常に正しいと考えている。さらに言えば、他律的から自律的に、利己的な視点から他者的視点の獲得へと進む方向性は首肯できる。しかし、第1段階が発点にあると仮定することはできるが、その後の直線的な発達を仮定することはできないだろうと考えている。中学3年生を念頭に置かならば、加算されたものどどこが強く表出されるかが重要になる。その表出を志向性として理解しなければならぬのではないだろうか。言わば第1段階的志向性、第2段階的志向性…である。その意味でも多様なパースペクティブの累積こそが道德性の生成と発揮＝志向性（筆者は直線的な発達論の立場はとらないので、「生成」だと理解するが）と言えるものだろう。そしてウトナイ中学校なら、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制（活動も含む）という環境が生徒の道德的志向の母体である。

ら」という選択肢として見立てて、質問することを考えた。

この3つの選択肢（「守ることになっているから」、「守るのが当たり前だから」、「守りたいと思うから」）への回答が**図表1-11-1**である。

図表1-11-1 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守ることをどのように考えているか

	度数(人)	内訳(%)
「守ることになっているから」	30	28.8
「守るのが当たり前だから」	52	50.0
「守りたいと思うから」	22	21.2
合計	104	100.0

「守ることになっているから」はそれほど多くない（30人、22.8%）。「守るのが当たり前だから」という、言わば「疑う余地がない」という回答が最多になった（52人、50.0%）。「守りたいと思うから」という自発的な遵守の意味づけの回答は少ない（22人、21.2%）。ところで、「守ることになっているから」や「守るのが当たり前だから」には理由を尋ねる余地はない。そのため、調査票では「守りたいと思うから」にだけ、その理由を自由記述で聞いた。その回答を整理したのが、**図表1-11-2**である。

図表1-11-2 「守りたいと思うから」と思う理由

要素	度数(件)	内訳(%)
社会に出たとき役に立つから	8	36.4
学校の良さだから	4	18.2
ウトナイ中の伝統(アイデンティティ)だから	4	18.2
受け継いでほしい	3	13.6
ウトナイ中(伝統)を生徒で作りたいから	2	9.1
学校生活を良くするため	2	9.1
忘れられないように	2	9.1
合計(母数n=22人)	25	113.6

回答は「守りたいと思うから」を選択した22人から25件あった。カテゴリに集約できない多様な質であると考えたため、要素のままとなっている。

最多が「社会に出たとき役に立つから」の8件（36.4%）であった。典型的な記述を上げてみる。「正しい身だしなみは後々、面接などの大事な時に役に立つからです」であった。脚注7に書いたように、この回答はコールバーグで言えば、典型的な第2段階の「個人主義、道具的道德性」である。「自分に役に立つと思う」からという意味づけである。それ以外のものは、「良いものであるからこそ、それを進んで守りたい」と考える第4段階の道德性だと判断できる。ただしこの区別は、「社会に出たとき役に立つから」という将来への有用性という意味づけを筆者が低く見なしたいという意味での区別ではない。さらに、学校の中で完結しない形で「校則自由化」を受け取るという意味での、時間的パースペクティブの広さについて肯定的に評価することは言うまでもない。この「後々」という言葉（他には「社会に出てから」も使用されている）にそのパースペクティブの広さを垣間見るからである。

この3区分（3択）を第2章（「考察」）の分析において使用する。さらに、「守りたいと思うから」を内容から2つに区別した4分類も適宜使用する。その際、これを選択した22人のうち8人が第2段階の道徳性に該当すると考えるのではなく、このうちの1人は複数回答として他の理由（「合唱のすばらしさを新入生に知ってほしいから」を「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る理由として上げていた）のでこの生徒を除外し、第2段階の道徳性の生徒を7人と考える。そのため第4段階の道徳性の生徒は差し引き15人とする。事例数の少なさは分析の精度にとって障害となるがこのように考えてみたい。そして、それぞれの段階を発達段階ではなく、「志向性」として表現する。この含意は筆者が「発達」否定し「生成」と読み替えること、「段階」を「累積」と読み替えることに対応する（脚注7参照）。中学生は生成した複数の道徳性の中から、環境に相応しい（適合的な）道徳的志向性を発揮していると考えられる。

（13）「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容8——考える上で参考にすることや意見

これまで明らかにしてきたような「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容の仕方を生徒たちはしているわけだが、考える上でどんなことや意見を参考にしたのだろうか。9つの選択肢を提示し、当てはまるもの全てを選んでもらった。多重回答方式である。生徒によっては、ひとつしか選ばない場合もあるし、逆に多数選ぶ場合もある。

配置した選択肢は、「①学級会・協議会・生徒総会での議論」、「②身近な友達の意見」、「③自分の経験を通して」、「④部活動を通して」、「⑤ポスターや掲示板を見て」、「⑥先生とのお話から」、「⑦保護者との会話から」、「⑧地域の人との関わりから」、そして「⑨その他」である。「⑨その他」の場合は、具体的なものを書き込んでもらう形とした。その回答を整理したのが、**図表1-12-1**である。

図表1-12-1 学校のルールを考える上で参考にすることや意見

	度数(件)	内訳(%)
①学級会・協議会・生徒総会での議論	56	53.8
②先生とのお話から	51	49.0
③身近な友達の意見	49	47.1
④自分の経験を通して	45	43.3
⑤部活動を通して	39	37.5
⑥保護者との会話から	25	24.0
⑦ポスターや掲示板を見て	16	15.4
⑧地域の人との関わりから	13	12.5
⑨その他	1	1.0
N.A.	5	4.8
計(母数n=104人)	300	288.5

選択した総数は300件であったので、ひとり約3件を選択したことになる。多い順に、「①学級会・協議会・生徒総会での議論」（56件、53.8%）、「⑥先生とのお話から」（51件、49.0%）、「②身近な友達の意見」（49件、47.1%）、「③自分の経験を通して」（45件、43.3%）、「④部活動を通して」（39件、37.5%）、「⑦保護者との会話から」（25件、24.0%）、「⑤ポスターや掲示板を見て」（16件、15.4%）、「⑧地域の人との関わりから」（13件、12.5%）、「⑨その他」（1件、1.0%）となる。回答しなかった生徒が5人（4.8%）いた。その他の1件は「生徒会からのお知らせ」であった。

①、⑥、②、③、④ぐらいまでの回答数が多い。そこから少なくなるが⑦や⑤も選択された。ところで、⑧は一般的な中学校との比較から考えれば多いのではないだろうか。

他の調査という比較材料をもたないので確定的なものとは言えない。しかし、「①学級会・協議会・生徒会での議論」の多さ、言い換えれば生徒の中での位置の高さは特筆すべきものであろう。一般的には「②身近な友達の意見」と「③自分の経験を通して」に集中すると推測する。また、「⑥先生との話から」も多い。この意味で「校則自由化」の意義のひとつは明らかであるように考える。要するに、生徒たちは自らの考えを「②身近な友達」という狭い非公式な範囲で形成するのではなく、より多数の公式的な場での議論（「①学級会・協議会・生徒総会での議論」）を中心にし、教師との会話（「⑥先生との話から」）も参考にして形成している。

この参考にすることや意見の経路の関係を相関係数の検討から明らかにする。図表 1-12-2 である。ただし計算は、度数 1 件の「その他」を除き、①～⑧までを対象とした。

図表 1-12-2 「学校生活のルールを考える上で参考にすることや意見」の相関

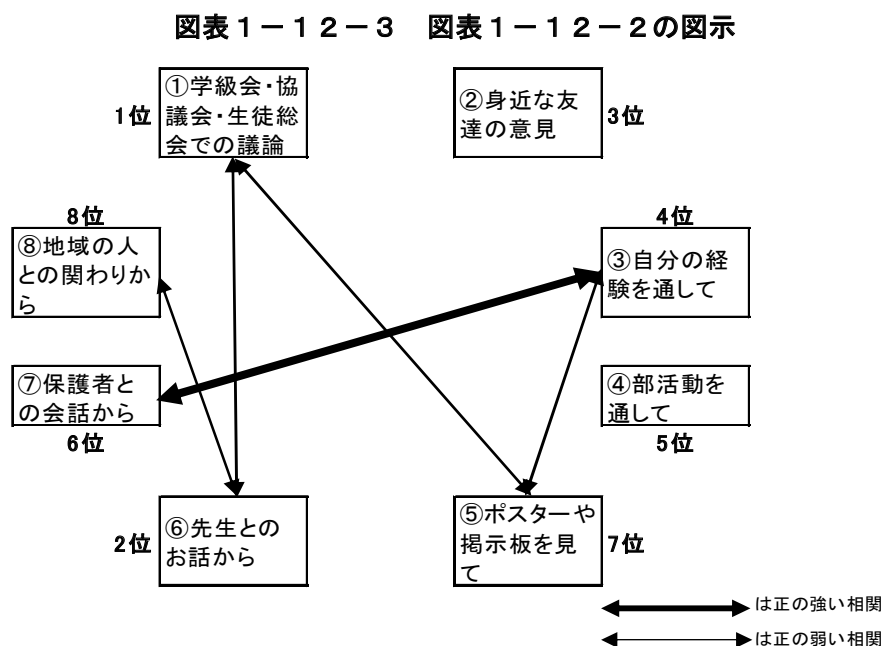
		①学級会・協議会・生徒総会での議論	②身近な友達の意見	③自分の経験を通して	④部活動を通して	⑤ポスターや掲示板を見て	⑥先生との話から	⑦保護者との会話から	⑧地域の人の関わりから
①学級会・協議会・生徒総会での議論	Pearson の相関係数	1	-0.192	-0.019	0.164	.219*	.210*	-0.1	-0.082
	有意確率(両側)		0.057	0.855	0.104	0.03	0.037	0.323	0.422
	度数	99	99	99	99	99	99	99	99
②身近な友達の意見	Pearson の相関係数		1	0.03	-0.054	-0.105	-0.131	0.029	-0.086
	有意確率(両側)			0.772	0.596	0.299	0.196	0.775	0.398
	度数		99	99	99	99	99	99	99
③自分の経験を通して	Pearson の相関係数			1	0.136	.205*	0.196	.263**	0.066
	有意確率(両側)				0.18	0.041	0.052	0.008	0.519
	度数			99	99	99	99	99	99
④部活動を通して	Pearson の相関係数				1	0.095	0.162	0.15	0.115
	有意確率(両側)					0.348	0.11	0.138	0.257
	度数				99	99	99	99	99
⑤ポスターや掲示板を見て	Pearson の相関係数					1	0.097	-0.003	0.154
	有意確率(両側)						0.342	0.98	0.127
	度数					99	99	99	99
⑥先生との話から	Pearson の相関係数						1	0.145	.198*
	有意確率(両側)							0.152	0.05
	度数						99	99	99
⑦保護者との会話から	Pearson の相関係数							1	0.187
	有意確率(両側)								0.064
	度数							99	99
⑧地域の人の関わりから	Pearson の相関係数								1
	有意確率(両側)								
	度数								99

※ 注は図表 1-7-2 と同様。

全体的に相関係数は高くない。そのためこの図表では有意確率が「5%水準で有意」のものも含めて検討の対象とする。確認できたのは、全て正の関係である。まず、ただひとつの「1%水準で有意」の相関を確認する。それは、「③自分の経験を通して」と「⑦保護者との会話」の相関である。次に、「5%水準

で有意」の相関を列挙する。順に「①学級会・協議会・生徒総会での議論」と「⑤ポスターや掲示板を見て」、「⑥先生とのお話から」の相関、「③自分の経験を通して」と「⑤ポスターや掲示板を見て」の相関、最後に「⑥先生とのお話から」と「⑧地域の人との関わりから」の相関である。これだけだと直感的に関係性をつかみがないので、これまで同様に図示してみる。それが**図表 1-12-3**である。この図表では「1%水準で有意」の相関を太線で、「5%水準で有意」の相関を細線で図示する。選択件数の順位も付記した。

なかなか読み取りがたいのであるが、4つの関係性を指摘したい。



第1に、学校における議論等を考える材料にしていると総括できる「①学級会・協議会・生徒会での議論」と「⑤ポスターや掲示板を見て」の相関がある。これに「⑥先生とのお話から」も加わっているところが興味深い。「校則自由化」が進められているために、ルールとして押し付けられそれに受動的に従うという振る舞いはできない。そのために、自分で考える。その素材の中心とも言える関係である。そこに「⑥先生とのお話から」も入るわけである。

第2に、自分の経験を考える材料にしていると総括できる「③自分の経験を通して」と「⑤ポスターや掲示板を見て」の相関がある。これに「⑦保護者との会話」も加わる。ここでの「⑤ポスターや掲示板を見て」は生徒会の広報として受け取るというよりは、自分の判断側に引きつけた見方（受け取り方）をしていると考えられる。

第3に、「⑥先生とのお話から」と「⑧地域の人との関わりから」という生徒内での考える材料からはみ出す（「別のチャンネル」）という意味での相関がある。「⑧地域の人との関わりから」には、合唱活動の延長線上にある「合唱団として市のフェスティバルに参加」（自由記述から）や、学校開放の試み等が盛んであることも大きく関わっているだろう。

第4に、注目すべきだと考えるのは「②身近な友達の意見」が「③自分の経験を通して」と関わらない点である。質問に「学校生活のルール」という制限があることも関わっている可能性は大であるが、ここが繋がらない点を重視したい。通常、「校則ありき」の場合はその受容に身近な解釈文脈（ここ

で行けば②④) が用いられ、校則解釈は言わば「公式／非公式」に分離する(二重化)と考えられる⁸。この構図が、「校則自由化」であるがゆえに、生徒たち自身の「公式解釈」(「①学級会・協議会・生徒会での議論」)が参照されるために、二重化していないのではないだろうか。この点は、非常に興味深い。だからこそ同時に、「⑥先生とのお話から」もこの生徒たち自身の「公式解釈」(①、⑤)に加えられる形で参照されているのだと推理できる。

それでは具体的に参照して、何を考えたのか。そのことを自由記述で聞いたものをカテゴリー要素で整理したのが図表 1-12-4 である。

予め断っておかなければならないことがひとつある。以下の図表 1-12-4・5 は①～⑨の選択肢から番号を選ぶ質問の補問として、「例えばどんな場面で参考にしましたか。具体的に教えてください」と聞いた回答の整理である。質問の仕方に難点があった。場面と内容を別々にしっかり区別して尋ねる必要があった。この難点のため自由記述には、2つの内容(「考えた具体的な内容」と「参考にしたもの・意見に遭遇した場面」の両方)が微妙な形で含まれていた。そのため、筆者の判断で自由記述を2つに区別して整理した。それぞれに「N.A.」が多くなった。

図表 1-12-4 は、参考にして「考えたこと」(内容)である。

図表 1-12-4 「学校生活のルールを考える上で参考にすることや意見」で考えた具体的な内容

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
学校生活の広い意味での規範に関わる事	あいさつ	7	6.7
	ルール	6	5.8
	服装・身だしなみ(考え方も含めて)	5	4.8
	マナー	2	1.9
	学校生活の仕方	1	1.0
	時間を守る事	1	1.0
	元よりキレイにして返却すること	1	1.0
	小計	23	22.1
自分の行動を振り返る素材	自分の知らなかったこと・考えていなかったこと	4	3.8
	自分の行動の反省	2	1.9
	(学年進行による)考え方の違い	1	1.0
	小計	7	6.7
委員会等活動の仕方		6	5.8
志望校選択・将来のこと		4	3.8
家庭学習に関する事	家での勉強のしかた	1	1.0
	(宿題の作文)良い言葉	1	1.0
	小計	2	1.9
感謝の大切さ		1	1.0
N.A.		61	58.7
計(母数n=104人)		104	100.0

残念なことに「N.A.」が多い(61件、58.7%)。しかしながら、「学校生活のルール」を考える場合

⁸ 教育社会学という研究領域が学校文化を問題にする際に使用する「ヒドゥン・カリキュラム」(隠れたカリキュラム)という言葉がこれに当てはまる。学校は、学校が作り出した「公式的なカリキュラム」と生徒文化によって異化された「非公式なカリキュラム」の2つに支配される。言わばカリキュラムは二重化される。生徒は前者に形式的に「お付き合い」、後者を生きるのである。

に、どのようなことを考えるのかを知る一端にはなるだろう。

第1に、「学校生活の広い意味での規範に関わること」(カテゴリ)が多い(23件、22.1%)。これは「校則」ではなく「校則自由化」を方針として、生徒たちに考えさせること(そのための組織や制度、先生方のサポートも含めて)を追求しているが故の言わば「成果」とも言うべきものである。生徒たちは、様々なルートを通して生活の仕方を自ら考えている。

第2は、第1の考えることをもっと先鋭化させたような「自分の行動を振り返る素材」(カテゴリ)である(7件、6.7%)。

第3は「委員会等活動の仕方」(要素)である(6件、5.8%)。

第4は「志望校選択・将来のこと」(要素)である(4件、3.8%)。

第5は少ない。「家庭学習のこと」(カテゴリ)である(2件、1.9%)。1件のものは割愛する。

「校則自由化」であるが故に、生徒は自分が学校でどのように振る舞うのかを中心に、様々なものやことを考えなければならない。その中ではやはり、「学校生活の広い意味での規範に関わること」が中心にきている。さらに、どんな場面を考える素材とするのかを具体的に自由記述してもらった。それを整理したのが次頁の**図表1-12-5**である。

これも残念なことに「N.A.」が多い(46件、44.2%)。しかしながら、どんな場面で考え、判断する素材を見聞きしているのかを考える一端にはなる。

第1に、「生徒会関連会議や諸活動において」(カテゴリ)が多い(34件、32.7%)。これは選択肢で尋ねた**図表1-12-1**に重なる。ただし、注意が必要なのは「部活動」(要素)が最多であることだ(9件、8.7%)。選択肢に合わせて、別に分類した方が良かったのかもしれない。しかし、部活動が学校のルールを考える上で参考にすることや意見を考える場面になっていることは非常に興味深い。以降は、「学年・学校集会」(5件、4.8%)、「学級活動」(4件、3.8%)、3件(2.9%)が「協議会で」、「生徒総会で」、「行事で」と続いて行く。生徒の活動の様々な場面が、考える素材を入手する場面となっている。

第2に、「学校において見たり・聞いたりして」(カテゴリ)である(12件、11.5%)。これは選択肢では、「③自分の経験を通して」の具体例であると考えられる。「議論において」(4件、3.8%)、「ポスターを見て」(3件、2.9%)から1件(1.0%)の場面がずらっと並ぶ。

第3に、「個人的な体験の場面で」(カテゴリ)である(8件、7.7%)。これも選択肢の「③自分の経験を通して」の具体例のもうひとつであると考えられる。「注意されたとき」と「意見をもらったとき」の2件(1.9%)に、1件(1.0%)の場面がずらっと並ぶ。

そして第4に、「親との会話において」が4件(3.8%)である。残りの1件のものは割愛する。

全体として、前項で指摘したように質問に「学校生活のルール」という制限があることも関わっている可能性は大であるが、選択肢「②身近な友達の意見」の位置が低い。具体的な内容で関係するものを上げれば、身近な友達から「流石にそれはだめだろと言われた時」が上がるぐらいである(要素では「注意された時」に分類した)。しかも、注意の意味であるから先の「ヒドウン・カリキュラム」とは言えない。

図表 1-12-5 参考にしたもの・意見に遭遇した場面

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
生徒会関連 会議や諸活 動において	部活動で	9	8.7
	学年・全校集会で	5	4.8
	学級活動で	4	3.8
	協議会で	3	2.9
	生徒総会で	3	2.9
	行事で(練習も含めて)	3	2.9
	委員決めるとき	2	1.9
	委員会で	2	1.9
	授業時に	2	1.9
	役職に就いていたとき	1	1.0
	式るとき	1	1.0
	実践の場面で(あいさつ)	1	1.0
	小計	34	32.7
学校において 見たり・聞い たりして	議論において	4	3.8
	ポスターをみて	3	2.9
	先輩方のあいさつの姿をみて	1	1.0
	ウトナイ・スタンダード・スタイルを参考にして	1	1.0
	入学時に	1	1.0
	学校生活全般で	1	1.0
	学年が変わったとき	1	1.0
	小計	12	11.5
個人的な体 験の場面で	注意された時	2	1.9
	意見をもらったとき	2	1.9
	誉められたとき	1	1.0
	迷っているとき	1	1.0
	人前で発表する時	1	1.0
	あそぶとき	1	1.0
	小計	8	7.7
親との会話において	3	2.9	
町内会との対話	1	1.0	
オープンスクールで	1	1.0	
N.A.	46	44.2	
合計(母数n=104人)	105	101.0	

生徒の中には、一般的な中学校ではありがちな、生徒の学校生活にとって相対的に外側に存在する「校則」とは異なる非公式な解釈が生成することが、微妙な表現になるが「抑制されている」状況があるのではないかと推測する。すなわち、「校則自由化」が非公式（敢えて言えば「私的な」）解釈を「公式解釈」に開かれた形に変換することを可能にしているのではないかと考える。

このように考えるなら、「校則」の一部改正や「廃止」という方法論ではなく「校則自由化」という方法を採用したウトナイ中学校の学校と生徒による取り組みは、学校のルールを考えることを言わば「公式解釈」に解放する形で受け止める（受け取る側の生徒の文脈に言いなおすなら〈本音〉に解放する形で受け取れる）仕組みを実現することであったと考えることができそうである。そしてそのために、序章で書いたような多重の有機的な取り組みを環境として配置し、生徒の活動という内実（「幹」）を育てている。従来の「校則」の〈公式／非公式〉の（受け取る側の生徒の文脈に言いなおすなら〈建前／本音〉）に二重化した受け止め方を替える可能性を拓いたと考えられる。

(14)「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容9——上級生から引き継いだもの・こと

上級生から引き継いだ「ウトナイ・スタンダード・スタイル」についても自由記述で質問した。それを整理・分析してみたい。

この整理・分析の前提となる事実を確認しておく。このウトナイ中学校での試みは、開始早々「コロナ禍」に翻弄されたという事実である。2019年度に中学校が開校してから、1年で学校閉鎖も挟み、様々な活動に制限が課された。それが緩やかになったのは、いわゆる「5類移行」以降の2023年5月以降になる。そのため、引き継いだものは全ての活動が本格稼働する以前のものになる。2023年10月という調査時点は、学校の活動が再起動して間もない。この点を念頭に置いておかなければならない。その上で、自由記述のカテゴリー要素を整理・分析する。図表1-13-1である。

図表1-13-1 上級生からウトナイ中生として考え方や行動で引き継いだと考えているもの

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
C1あいさつに関すること	あいさつ	32	30.8
	伝わるあいさつ	5	4.8
	あいさつの仕方	3	2.9
	あいさつ運動	1	1.0
	小計	41	39.4
C2合唱に関すること	合唱	31	29.8
	素敵な合唱	4	3.8
	合唱を大切にすゝる気持ち	2	1.9
	合唱の楽しさ	1	1.0
	校舎に響き渡る合唱	1	1.0
小計	39	37.5	
C3服装や礼儀に関すること	制服の着こなし・身だしなみ	3	2.9
	立ち振る舞い・礼儀マナー	3	2.9
	小計	6	5.8
C4行動の原理に関すること	挑戦すること	2	1.9
	自分で考え主張する	2	1.9
	真剣にやること	1	1.0
	小計	4	3.8
C5ウトナイ中の伝統		3	2.9
C6他者との関わり方に関すること	人との関わり方	1	1.0
	先輩という立場の重大さ	1	1.0
	思いやり	1	1.0
	仲間を大事にすること	1	1.0
小計	3	2.9	
C7時間に関すること	5入3着	1	1.0
	時間を見て行動	1	1.0
	小計	2	1.9
掃除		1	1.0
部活動		1	1.0
特になし・なし		35	33.7
合計(母数n=104人)		136	130.8

※ 質問の趣旨とは異なるが「校則がなく、とても暮らしづらい」が1件あった。

全体として「ウトナイ・スタンダード・スタイル」に添った形での回答が多かったと考えられる。また、「特になし・なし」も多い（35件、33.7%）。回答の特徴としては、「あいさつ」、「合唱」と単語を書き込んだものが多かった。そのため思考の手がかりは少なく、分析的に難しい。カテゴリ内の要素やカテゴリそのものの度数（件）が小さなものにも注目する形で考察したい。まず、カテゴリ別に大きいものから順に掲げてみる。

第1に、「C1 あいさつに関すること」（カテゴリ）である（41件、39.4%）。要素は「あいさつ」という単語に集中している。

第2に、「C2 合唱に関すること」（カテゴリ）である（39件、37.5%）である。これも要素は「合唱」という単語に集中している。しかし「あいさつ」とは異なって、どのような合唱かに関わる要素もある。「素敵な合唱」、「合唱を大切にすること」、「合唱の楽しさ」、「校舎に響きわたる合唱」である。この「素敵な」というところに、生徒の合唱への愛着が込められていることが分かる。

第3に、「C3 服装や礼儀に関すること」である（6件、5.8%）。前2者からは、かなり少なくなる。それほど「あいさつ」と「合唱」に集中しているわけである。要素のうち、「立ち振る舞い・礼儀マナー」は「ウトナイ・スタンダード・スタイル」では取り上げなかったが、「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」で強調されていることである。

第4に、「C4 行動の原理に関すること」（カテゴリ）と命名したものである（4件、3.8%）。要素の単純計は5件であるが、重複を考慮してカテゴリとしては4件になる。ここに生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の精神（スピリット）の受容を見ることができる。「挑戦すること」、「自分で考え主張すること」、「真剣にやること」である。この能動性の記述は重要であると考えられる。

第5に、「C5 ウトナイ中学校の伝統」（要素）である（3件、2.9%）。ここには「ウトナイ中の伝統の大切さ」が含まれている。この「伝統」という言葉の使われ方について、開校して間もない中学校であるが、生徒自らの関与（参加）が含み込まれた形で「作り出されて行くもの」という意味が込められて使用されていることは前述した。さらに、上級生から引き継いだものという意味を付加するならば、それを「受け取った」という意味でもあろう。

第6に、「C6 他者との関わりに関すること」（カテゴリ）である（3件、2.9%）。ここも単純計は4件であるがカテゴリ内の重複が除外され3件になっている。要素は、「人との関わり方」、「先輩という立場の重大さ」、「思いやり」、「仲間を大事にすること」のような、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の項目にはないが上級生から引き継いだものの「芯」みたいなことが表現されているように感じる。

第7に、「C7 時間に関すること」である（2件、1.9%）。

これに「掃除」、「部活動」と続くが両者とも1件である。

質問の趣旨とは異なるが貴重だと思える記述があったので紹介しておく。脚注にも記載した。それは「校則がなく、とても暮らしづらい」である。裏を返せば、校則があれば面倒くさい手間が省けて「暮らしやすい」という意味になるだろう。ここには、校則を巡る本質的な問題提起が含まれている。大げさに言えば、学校教育の目的をどのようなものとして考えるのかである。ウトナイ中学校は開校時に、これからの義務教育の目的を考慮してある路線をとることを決断した。それは、生徒の学校生活を「暮らしやすくする」ものではないのである。当然、敢えて「暮らし辛くする」という意味ではないことは言うまでもない。自ら考えて行動する（自律）は、集団生活を念頭におけば当然、面倒くさいことや時

によっては摩擦や軋轢も含む。しかし、その中から生徒がつかむものの価値に賭けたのである。校則を廃止すれば生徒の学校生活はラクになるということが臆見（思い込み）に過ぎないことを、逆説的に指摘する記述でもあるだろう。

上級生から引き継いだもののカテゴリの相関係数を算出した。それが**図表 1-13-2**である。「1%水準で有意」の正の相関が3つ確認できた。「C1 あいさつに関すること」の「C2 合唱に関すること」と「C3 服装や礼儀に関すること」の正の相関、そして「C4 行動の原理に関すること」と「C7 時間に関すること」の正の相関である。

図表 1-13-2 上級生から引き継いだものの相関

		C1あいさつに関すること	C2合唱に関すること	C3服装や礼儀に関すること	C4行動の原理に関すること	C5ウタナイ中の伝統	C6他者との関わり方に関すること	C7時間に関すること
C1あいさつに関すること	Pearson の相関係数	1	.265**	.306**	0.042	-0.141	-0.023	-0.114
	有意確率(両側)		0.007	0.002	0.675	0.156	0.818	0.25
	度数	103	103	103	103	103	103	103
C2合唱に関すること	Pearson の相関係数		1	-0.023	-0.157	-0.135	-0.016	-0.11
	有意確率(両側)			0.816	0.113	0.173	0.871	0.269
	度数		103	103	103	103	103	103
C3服装や礼儀に関すること	Pearson の相関係数			1	0.165	-0.043	-0.043	-0.035
	有意確率(両側)				0.097	0.666	0.666	0.726
	度数			103	103	103	103	103
C4行動の原理に関すること	Pearson の相関係数				1	-0.035	-0.035	.336**
	有意確率(両側)					0.727	0.727	0.001
	度数				103	103	103	103
C5ウタナイ中の伝統	Pearson の相関係数					1	-0.03	-0.024
	有意確率(両側)						0.764	0.807
	度数					103	103	103
C6他者との関わり方に関すること	Pearson の相関係数						1	-0.024
	有意確率(両側)							0.807
	度数						103	103
C7時間に関すること	Pearson の相関係数							1
	有意確率(両側)							
	度数							103

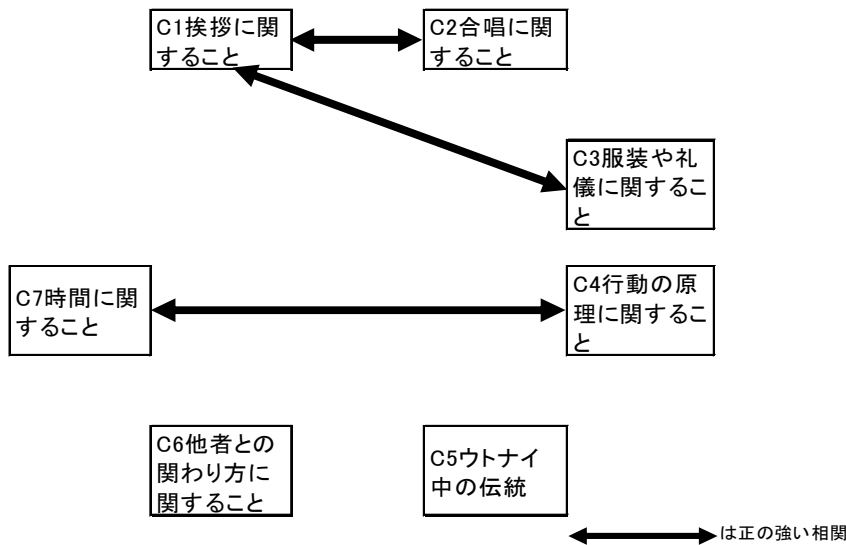
※ 注は図表1-7-2と同様。

これも図示して検討してみたい。次頁の**図表 1-13-3**である。

度数としては「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」は格段高かった。ここには相関もある。「C3 服装や礼儀に関すること」は7件、「C4 行動の原理に関すること」は4件、「C7 時間に関すること」は2件のカテゴリに過ぎない。しかし、相関も含めて考察するなら次のことが言えるかもしれない。

第1に、上級生から引き継いだものとして圧倒的な多さで「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」が上げられた。しかし、相関係数は「1%水準で有意」であるが、他の2つと比べてそれほど高くない。この点をどのように理解するのか、である。

図表 1-13-3 図表 1-13-2 の図示



第2に、関係性の質という点で、2つの相関群は対比できるのかもしれない。ひとつは「C1 あいさつに関すること」、「C2 合唱に関すること」、「C3 服装や礼儀に関すること」という3カテゴリ間の2つの相関である。これらは言わば表出される行動に関わり、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」に近接する。もうひとつは「C4 行動の原理に関すること」、「C7 時間に関すること」の相関である。これは内面の行動原理に関わり、自己を律する規範的な意味をもつ。このような解釈が可能ではないだろうか。

第3に、「C1 あいさつに関すること」、「C2 合唱に関すること」、「C3 服装や礼儀に関すること」という3カテゴリ間の相関において、「C1 あいさつに関すること」がハブ的な位置にあることである。このハブ的な位置は何を意味しているのだろうか。

上級生から引き継いだものの自由記述のカテゴリでは「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」に相関がある。これは(6)の「自分にとって大切な『ウトナイ・スタンダード・スタイル』」の分析でも同様であった(図表1-6-3)。しかし、自由記述では「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」の度数は圧倒的な第1位・第2位であったが、(6)の選択順位は第1位と第5位であった。すなわち食い違う。(7)の「楽しく、力を入れて取り組みたい『ウトナイ・スタンダード・スタイル』」では両者に負の相関があった。これらのことも合わせて、「①相手に伝わるあいさつをすること」の意味について考察を深める必要がある。

(15) 「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容10——下級生に引き継いでもらいたいもの・こと

調査票の最後の質問項目は、「下級生にウトナイ中生としての考え方や行動で引き継いでもらいたいと考えているもの」を自由記述で尋ねたものである。それを、カテゴリー要素に整理したのが次頁の図表1-14-1である。

図表 1-14-1 下級生に考え方や行動で引き継いでもらいたいと考えているもの

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
C1あいさつに関すること	あいさつ	36	34.6
	伝わるあいさつ	5	4.8
	あいさつの仕方	2	1.9
	相手のことを考えたあいさつ	1	1.0
	あいさつ運動	1	1.0
	小計	45	43.3
C2合唱に関すること	合唱	34	32.7
	すばらしい合唱づくりを大切にしてほしい	5	4.8
	校舎に響き渡る合唱	1	1.0
	小計	40	38.5
C3服装や礼儀に関すること	身だしなみ	3	2.9
	制服の着こなし	2	1.9
	小計	5	4.8
C4時間に関すること	5入3着	2	1.9
	時間の意識	2	1.9
	時計を見て行動	1	1.0
	小計	4	3.8
C5ウトナイ	中の伝統と考えられるもの	4	3.8
C6行動の原理に関すること	挑戦すること	1	1.0
	自分で考えて行動すること	1	1.0
	メリハリをつけた行動	1	1.0
	自分の意見を相手にしっかり伝えること	1	1.0
	小計	4	3.8
C7行事に関すること	文化祭	2	1.9
	行事のメリハリ	1	1.0
	小計	3	2.9
C8掃除		2	1.9
ウトナイスタンダード		1	1.0
敬語		1	1.0
活発な部活動		1	1.0
特になし・なし		31	29.8
N.A.		1	1.0
合計(母数n=104人)		142	136.5

※ 質問と少し意味は異なるが「生徒会の決め方を元に戻した方がいいと思う」があった。

引き継いだものと同様に「ウトナイ・スタンダード・スタイル」に添った形での回答が多かった。「特になし・なし」は図表 1-13-1 と比べて少し少ないが、それでも多い (31 件、29.8%)。記述されたものは、度数が非常に偏る結果となった。「C1 あいさつに関すること」(45 件、43.3%) と「C2 合唱に関すること」(40 件、38.5%) に集中している。しかも、「上級生から引き継いだもの・こと」と同様、「あいさつ」と「合唱」という単語に集中する。しかし、「あいさつ」で言えば「相手のことを考えたあいさつ」が、「合唱」で言えば「素晴らしい合唱づくりを大切にしてほしい」と少しだけ具体的な回答もあった。

これ以外は、軒並み度数が小さい。「C3 服装や礼儀に関すること」(5 件、4.8%)、「C4 時間に関すること」、「C5 ウトナイ中の伝統と考えられるもの」、「C6 行動の原理に関すること」の 4 件 (3.8%)、

「C7 行事に関すること」（3 件、2.9%）そして「C8 掃除」（2 件、1.9%）である。

図表の注に載せたように、質問とは少し異なるが「生徒会の決め方を元に戻した方がいいと思う」という記述があった。この詳しい内容については分からないが、記載しておく。

ところで、引き継いだものと同様にカテゴリ間の相関係数を算出してみた。その結果が**図表 1-14-2**である。

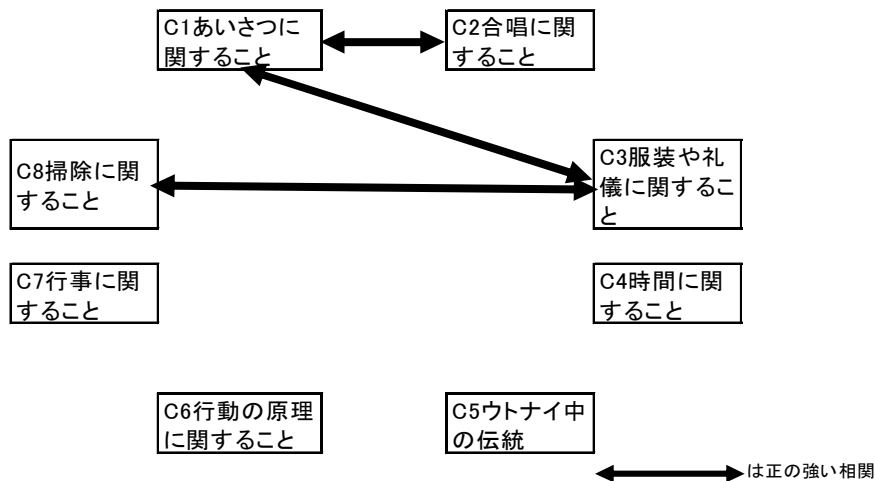
図表 1-14-2 下級生に引き継いでほしいもの・ことの相関

		C1あいさつに関すること	C2合唱に関すること	C3服装や礼儀に関すること	C4時間に関すること	C5ウツナイ中の伝統と考えられるもの	C6行動の原理に関すること	C7行事に関すること	C8掃除
C1あいさつに関すること	Pearson の相関係数	1	.297**	.256**	0.126	-0.078	-0.078	-0.155	0.017
	有意確率（両側）		0.002	0.01	0.208	0.437	0.437	0.121	0.867
	度数	102	102	102	102	102	102	102	102
C2合唱に関すること	Pearson の相関係数		1	0.097	-0.059	-0.162	-0.059	-0.14	-0.114
	有意確率（両側）			0.334	0.557	0.103	0.557	0.161	0.256
	度数		102	102	102	102	102	102	102
C3服装や礼儀に関すること	Pearson の相関係数			1	0.188	-0.046	-0.046	-0.04	.295**
	有意確率（両側）				0.058	0.647	0.647	0.693	0.003
	度数			102	102	102	102	102	102
C4時間に関すること	Pearson の相関係数				1	-0.041	-0.041	-0.035	-0.029
	有意確率（両側）					0.684	0.684	0.726	0.776
	度数				102	102	102	102	102
C5ウツナイ中の伝統と考えられるもの	Pearson の相関係数					1	-0.041	-0.035	-0.029
	有意確率（両側）						0.684	0.726	0.776
	度数					102	102	102	102
C6行動の原理に関すること	Pearson の相関係数						1	-0.035	-0.029
	有意確率（両側）							0.726	0.776
	度数						102	102	102
C7行事に関すること	Pearson の相関係数							1	-0.025
	有意確率（両側）								0.806
	度数							102	102
C8掃除	Pearson の相関係数								1
	有意確率（両側）								
	度数								102

※ 注は図表 1-7-2 と同様。

「1%水準で有意」の正の相関が 3 つ確認できる。「C1 あいさつに関すること」の「C2 合唱に関すること」と「C3 服装や礼儀に関すること」の正の相関、そして「C3 服装や礼儀に関すること」と「C8 掃除」の正の相関である。これも度数的には圧倒的な差がある（「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」が大きい）相関である。そして、内容的に「ウツナイ・スタンダード・スタイル」に収まらないのは、「C3 服装や礼儀に関すること」だけになる。「上級生から引き継いだもの・こと」には、「C4 行動の原理に関すること」の相関があった。その点が異なる。図示して検討してみたい。次頁の**図表 1-14-3**である。

図表 1-14-3 図表 1-14-2 の図示



「下級生に引き継いでほしいもの・こと」においても、度数的には「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」が圧倒的に支持されていた。この「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」の相関が、「C3 服装や礼儀に関すること」を経由して、「C8 掃除」に接続しているように見えるが気のせいである。度数は前者（「C3 服装や礼儀に関すること」）が 5 件、後者（「C8 掃除」）は 2 件にすぎない。個別の相関である。

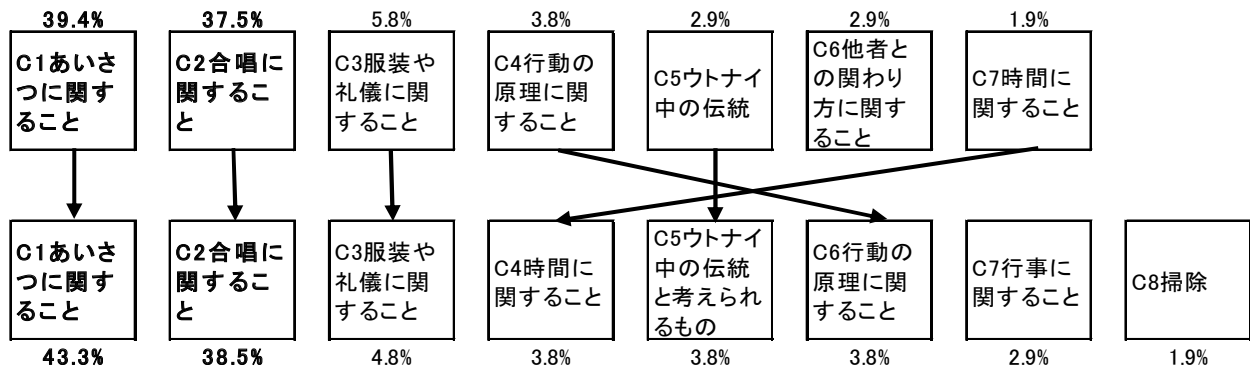
そして関係性という点で言うなら、「C1 あいさつに関すること」がハブの役割を果たしていると考えられる。そこから C3 へ、そして C3 が C8 へ接続するような関係性である。そして、「引き継いだもの・こと」では見られた独自性（「C4 行動の原理に関すること」）は「下級生に引き継いでほしいもの・こと」の相関関係の中には入ってこない。

「上級生から引き継いだもの・こと」の相関から関係の質として指摘した、「表出される行動に関わり、『ウトナイ・スタンダード・スタイル』に近接する」という指摘はここでも成り立つかもしれない。もしそうであるなら、もうひとつの「内面の原理に関わり、自己を律する規範的な意味をもつ」相関は見出せなくなったと言えるだろう。カテゴリを作成する際の具体的な要素の解釈に違いがある可能性は捨てきれないし、度数の少なさによって左右されていることも充分考えられる。

そして最後に、「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いでもらいたいもの・こと」の度数の内訳の形式的な比較を行う。それが次頁の図表 1-14-4 である。

時間的な序列を仮想して、「上級生から引き継いだもの・こと」から「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」に矢印を引いた。相関係数の検討は第 2 章補節でおこなっているので参照していただきたい。

図表 1-14-4 「引き継いだもの・こと」と「引き継いでもらいたいもの・こと」の内訳の対比



※ 度数が2件以上のものに限定した。

図示するとより鮮明に、「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」に集中していることが確認できる。さらに、「引き継いだもの」と「引き継いでもらいたいもの」の類似性と同時に、小さなことかもしれないが前者の「C6 他者との関わり方に関すること」の違い（後者における喪失）が少し気にかかる。受け取ったものを、次世代に渡すということのどこかに違いがあるのかもしれない。

(10) で「下級生に取り組んでももらいたいと考える『ウトナイ・スタンダード・スタイル』」について順位の観点から検討した。そこでは、「①相手に伝わるあいさつをすること」と「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」は、「5%水準で有意」ではあったが負の関係にあった（図表 1-10-2 参照）。このように考えるなら、確かに「あいさつ」と「合唱」は生徒から、上級生から引き継いだものであり、下級生に引き継いでほしいものとして名前が上がり、そこに度数は集中し、相関がある。しかし、2つの意味の違いについては考察を進めなければならない。

第3節 第1章のまとめ

序章に述べたように、研究の目的はウトナイ中学校の「校則自由化」と同時に展開した学校・生徒の取り組みを全体として、生徒がどのように受容しているのか、その在り方を解明することにあつた。分析全体は言わば2階建てで構成されているが、1階部分にあたる本章の目的は自由記述も含めて、調査票にそった形で全体を明らかにすることにあつた。

第1節は自由記述を中心とした本アンケートの分析方法である。内容は割愛するが、「質的コード化」技法を使用した。

第2節が、調査票に添った分析結果である。

調査票は114票回収していただいたが、その中から「不完全」な調査票を除外し104票をここでの分析対象とした。分析の結果を簡潔に箇条書き形式で掲げる。

第1に、中学3年生の学校生活の型（類型）を検討した。ウトナイ中学校生徒の学校生活類型は偏らない点に特徴がある。他の中学や高校で同じ方法で分析した経験からすると、「満遍なく型」が展開している点に特徴があつた。そして学校生活類型と広範に展開している生徒の委員会所属の関係を検討した。多くの生徒が委員会活動をしていたが、学校生活類型との関係は偏っていると考えられる。

第2に、ウトナイ中学校の「校則自由化」の取り組みの基盤となっているのは、授業・学習面の2つの取り組みであった。それらについての特徴を分析した。ひとつは、「ウトナイ中学校の生徒の目指す姿」における授業領域の指針についてである。ウトナイ中学校では学校生活全般でも重要な「自分の考えを積極的に伝えること」や、「相手の考えをよく聞いて自分の考えに取り入れること」が強調されている。これにほとんどの生徒が「できている」と回答していた。そして自らの課題（「難しいところ」として、4つ理由が記述されていた。最も度数（件）が多かったのは「自分の伝え方に課題がある」であった。もうひとつの取り組みは「学習規律を習慣化すること」についてである。これも「できている」と答えた生徒がほとんどであった。そして、そして自らの課題（「難しいところ」として、様々な理由が記述されていた。自らの課題として、「内容に関する困難」や「特定の場合・場面の困難」を上げている生徒が相対的に多かった。

第3に、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容について、ひとまとまりの分析を行った。

生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容については6つ（「①相手に伝わるあいさつをすること」、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」、「⑤時間を守り、大切にすること」、「⑥正しい身なりを身につけること」）を、5の観点（「あなたにとって大切だと思う」、「あなたが取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい」、「自分で守ることが苦手だと感じる」、「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」、「今後下級生に重点的に取り組んでももらいたいと考える」）に分けて、それぞれ順位を付けてもらったものの分析と第1位に上げられた項目の理由の分析を行った。前者の分析は順位相関係数（Spearmanの ρ ）を算出し、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の関係を整理した。後者の分析は「質的コード化」技法を用いた分析である。

詳しくは「(11)「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容6——順位と内容検討の小括」のに譲りたい。集約すると、以下の4点を指摘できるだろう。

まず、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の活動で類似していると生徒が理解している関係を指摘した。

次に、観点別の分析結果から明らかになった活動の性格は3つの対比ではないか考えた。①〈表出的／規律的〉という対比、②〈コミュニケーション的活動／個人の自覚で守っていくことができる活動〉という対比、③（活動が揃っていることが）〈見えるもの／見えないもの〉の対比である。

続けて、2つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の重要性と難しさについて詳述した。ひとつは、「①相手に伝わるあいさつをすること」の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」における「横断的な性格」と「結節的な位置」である。もうひとつは、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」における「集約的な困難性」の指摘である。中学3年生は「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の継承において「①相手に伝わるあいさつをすること」を重要だと考えるが、その意味について深く考察しなければならないことを示唆していると指摘した。

最後に、5つの観点の中でも「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」観点での具体的な大変さの記述の分析を通じて、「校則自由化」が生徒の活動によって進められるからこそその大変さを受け止める立場の分化＝亀裂について示唆すると同時に、それを克服するための改善の継続という意味での「絶えざる再活性化を含み込んだ」伝統の継承の重要性について指摘した。

第4に、生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受け止め方を3つ（「守ることになっているから」、「守るのが当たり前だから」、「守りたいと思うから」）の選択肢への回答を検討した。「守るのが当たり前だから」という、言わば「疑う余地がない」という回答が最多になった。「守りたいと思うから」という自発的な意味づけの回答はそれほど多くない。また、「守りたいと思うから」の理由についても検討し、2つの異なる内容であることが明らかになった。第2章において「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容の理解を深める課題を、この3つの受け止め方のひとつの内容吟味を用いてL.コールバーグの道徳的発達段階を援用する4段階の道徳的志向性を区別する仮説に展開した。

第5に、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を考える上で参考にする関係性を検討した。生徒は「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を考える上で特徴的な参照の仕方をしてきた。それは「校則自由化」（+委員会活動等）に依っていると考えられる。校則のある中学校において、一般的に選択されると考える「②身近な友達の意見」を参考にすることと「③自分の経験を通して」考えることに相関がない点に特徴があると考えた。

ウトナイ中学校の場合、「校則自由化」であるがゆえに、（生徒にとって外在的な）「校則」と相対的に別の、言わば「隠れたカリキュラム」が形成されていないのではないかと指摘した。〈公式／非公式〉に分離した参照の仕方である。しかし、ウトナイ中学校の生徒たちの場合、自身の「公式的解釈」（「①学級会・協議会・生徒会での議論」）が参照され、「⑥先生とのお話から」もこの生徒たち自身の「公的解釈」に加えられる形で参照されている。すなわち、分離していない。このように考えるなら、「校則」の一部改正や「廃止」という方法ではなく「校則自由化」という方法を採用したウトナイ中学校の学校と生徒による取り組みは、従来の「校則」を〈公式／非公式〉に分離させず、生徒の受け止めが〈建前／本音〉に二重化した受け止め方になることをくい止めている。「校則自由化」によって学校のルール「公式的解釈」に生徒が主体的に関与することができることが、二重化を阻止しているのではないかと指摘した。そして生徒の委員会活動等という「議論づくり」の内実（「幹」）こそが、他の中学校における「校則」という外的規制の〈建前／本音〉への二重化（分離）した受け止めを不要にすることを可能にしていると指摘した。

第6に、「上級生から引き継いだもの」は、「あいさつに関すること」と「合唱に関すること」に集中していた。そして相関があった。これは（6）の「自分にとって大切な『ウトナイ・スタンダード・スタイル』」の分析でも同様である。しかし、（6）の選択順位の分析では「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」は第5位である。すなわち結果は食い違う。また、（7）の「楽しく、力を入れて取り組みたい『ウトナイ・スタンダード・スタイル』」の分析では「あいさつ」と「合唱」には負の相関がある。この2つをキャッチフレーズとして生徒が掲げていたとしても、単純な主張ではないと考えられる。

第7に、「下級生に引き継いでもらいたいもの」は、「上級生から引き継いだこと」に類似する。「引き継いだもの」に2つあった相関のうち「内面の原理に関わり、自己を律する規範的な意味をもつ」が見出せなくなった。確かに「あいさつ」と「合唱」という単語は生徒から、「上級生から引き継いだもの」であり、「下級生に引き継いでほしいもの」として名前が上がり、そこに度数は集中する。しかし、（11）で指摘した「①相手に伝わるあいさつをすること」の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」における「横断的な性格」と「結節的な位置」についての指摘を思い出す必要があると考える。その意味で、生徒が最も注目するものとして「あいさつ」と「合唱」に集中するが、性格の異なる「ウト

ナイ・スタンダード・スタイル」が選ばれていることの含意にさらなる探究が必要になる。

ここまでで、調査票に即したアンケート調査の概況についての説明を終える。次章において、2つ仮説を立ててそれを検証する形で探究を進めてみたい。

第2章 調査の結果の考察

第2章では第1章の知見を生かし、質問間の関係の考察を通して、生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受け止めの在り方やその論理について、さらなる探究をするものである。この探究は、2つの仮説を検討するという形（視角）をとる。ひとつは、学校生活類型が「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容に関係するという仮説である。もうひとつは、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味づけ・道徳的志向類型が「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容に関係するという仮説である。この2つの仮説を検討する形を通じて、ウトナイ中学校の「校則自由化」という生徒も主体として参加する「学校づくり」を生徒が受容する基底を探究する。

第1節 本章の考察の課題

本章の考察課題は、以下のように設定する。

第1に、生徒の学校生活類型（図表1-2）を用いて、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容の在り方を学校生活類型別に比較する。明らかになった差異から、より正確な両者の関係を検討する。学校生活類型別の分析対象とする「ウトナイ・スタンダード・スタイル」は以下の通りである。

まず、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の基盤とする授業・学習面の取り組み、すなわち「自分の考えを積極的に伝えること」と「相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れること」、そして「学校や家庭で学ぶこと」の習慣形成に関することとの関係である。

次に、順位相関係数を算出しその関係を検討した6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」（「①相手に伝わるあいさつをすること」、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」、「⑤時間を守り、大切にすること」そして「⑥正しい身なりを身につけること」）との関係である。

さらに、生徒が「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る3つの意味づけ（「守ることになっているから」、「守るのが当たり前だから」、「守りたいと思うから」）と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の関係を考える。ここでは、この3つの意味づけと同時に、L.コールバーグの道徳的発達段階論を援用し4段階に拡張したグループ分け（第1～第4の道徳的志向性）も分析に用いる¹。

最後に、上級生から引き継いだ「ウトナイ・スタンダード・スタイル」と下級生に引き継いで欲しい「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の組み合わせの在り方である。

第1章でも触れたが、ウトナイ中学校3年生の学校生活類型は多岐に渡る。そのため、分析が散漫な印象となったが、幾つか重要な発見があった。

第2に、第1においても部分的に関連するが「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る3つの意味づけとL.コールバーグの道徳的発達段階論を援用し4段階に拡張したグループ分けを用いた「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容に関する再分析（道徳的志向類型）を用いた検討である。

分析対象とするのは第1と同様である。まず「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の基盤とする

¹ L.コールバーグの道徳的発達段階を道徳的志向性に読み替えることについては、「第1章第2節（12）」と脚注7を参照のこと。

授業・学習面の取り組みを扱う。次に、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」との関係である。そして、上級生から引き継いだ「ウトナイ・スタンダード・スタイル」と下級生に引き継いで欲しい「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の組み合わせの在り方である。

2つの視角の違いの意味について補足しておく。

生徒の学校生活類型は、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容と相対的には別の原理をもっていると考えることができると考えた。例えば、部活の所属は「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容は別であろう。そのため比喩的に言えば、学校生活という基礎の上に「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容があるという理解になる。

しかし後者は異なる。守ることの意味づけ・道徳的志向類型は生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容と照応する関係にある可能性は高い。そのため、守ることの意味づけ・道徳的志向類型別に比較し関係の特徴を記述することは、生徒の受容の在り方を深めるという意味になると考えられる。

第3に、論じきれなかった点について、図表を掲げ補足説明を行う。

第2節 学校生活類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」

生徒の学校生活類型の整理は図表1-2にある。この学校生活類型別の比較という方法は、学校生活の差がどのように「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容に影響しているのかが明らかになると考える仮説を基にしている。ただし、ウトナイ中学校の生徒の場合、学校生活類型が多様になっていることを指摘した。全体で12類型ある。そのため学校生活類型によって生徒数が少ない場合がある（1人の類型がひとつある）。このような場合、図表は掲げるが説明を割愛したり、逆に類型別に整理した図表が内容は単純であるのに大きい場合には割愛して文章の説明に止めたりしたことがある。ご了承ねがいたい。

（1）学校生活類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の基盤——授業・学習面について

まず、「自分の考えを積極的に伝えること」や「相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れること」という授業におけるコミュニケーション充実の課題との関係を考える。

第1に、〈できている／できていない〉という能否の2択である。

「できている」と回答した生徒がほとんどであった（94.2%）。しかし、学校生活類型別でみると「できていない」に、やや特徴があった。紙幅の関係で図表は割愛した。趣味中心型と均等型で2人（それぞれ22.2%と20.0%）が、勉強中心型と部活中心型で1人（それぞれ7.7%と7.1%）が「できていない」と回答している。類型ひとつあたりの度数が小さいので、この人数でも類型に占める割合が2割程度になる。

第2に、「できている」と回答した生徒（98人）の中でも、73人が「難しいところ」（内容では75件）を上げていた（図表1-4-2参照）。それを学校生活類型別に再整理したものが次頁の図表2-1-1である。

その検討に先んじて、自由記述の〈有／無〉に学校生活類型による差が大きいことを指摘しておく。平均の記述〈有〉は70.2%である。これを基準に、プラスマイナス10%を超える類型を掲げる。

高い（内容を書いた生徒が多い）のは、趣味中心型（88.9%）、勉強・部活両立型（92.9%）、勉強・趣味両立型（100.0%）、部活・趣味両立型（100.0%）の4類型である。

逆に低い（内容を書かない生徒が多い）のは、部活中心型（50.0%）、勉強・交友両立型（55.5%）、交友・趣味両立型（40.0%）の3類型である。最も記述割合の低いのは交友・趣味両立型の40%に過ぎない。

分析の記述は、平均と比較して学校生活類型の度数の内訳（%）の高いところを中心に説明する。繰り返しになるが、設問の設定の関係で回答者数が少なく、そのため度数も小さい。そのために、個人の回答の多寡が類型の偏りに大きな影響を与える場合があることに注意を促しておく。

図表2-1-1 学校生活類型×授業コミュニケーションで「難しいところ」

		C1自分側の伝え方に課題がある	C2相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れる課題がある	C3伝える相手側に問題がある	C4コミュニケーションの土台に問題がある	わからない	なし・特になし	合計(件)	
学校生活類型	勉強中心型(母数8人)	度数(件)	3	3	0	0	0	2	8
		内訳(%)	37.5	37.5	0.0	0.0	0.0	25.0	100.0
	部活中心型(母数7人)	度数(件)	5	1	1	0	0	0	7
		内訳(%)	71.4	14.3	14.3	0.0	0.0	0.0	100.0
	交友中心型(母数8人)	度数(件)	1	2	2	0	1	2	8
		内訳(%)	12.5	25.0	25.0	0.0	12.5	25.0	100.0
	趣味中心型(母数8人)	度数(件)	4	2	1	0	1	1	9
		内訳(%)	50.0	25.0	12.5	0.0	12.5	12.5	112.5
	勉強・部活両立型(母数13人)	度数(件)	6	3	1	1	0	2	13
		内訳(%)	46.2	23.1	7.7	7.7	0.0	15.4	100.0
	勉強・交友両立型(母数5人)	度数(件)	1	3	1	0	0	0	5
		内訳(%)	20.0	60.0	20.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	勉強・趣味両立型(母数4人)	度数(件)	3	0	1	1	0	0	5
		内訳(%)	75.0	0.0	25.0	25.0	0.0	0.0	125.0
	部活・交友両立型(母数5人)	度数(件)	1	2	0	1	0	1	5
		内訳(%)	20.0	40.0	0.0	20.0	0.0	20.0	100.0
	部活・趣味両立型(母数1人)	度数(件)	0	0	0	0	0	1	1
		内訳(%)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0
	交友・趣味両立型(母数2人)	度数(件)	0	1	0	0	0	1	2
		内訳(%)	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0	50.0	100.0
マルチ型(母数4人)	度数(件)	1	1	0	0	0	2	4	
	内訳(%)	25.0	25.0	0.0	0.0	0.0	50.0	100.0	
均等型(母数8人)	度数(件)	6	2	0	0	0	0	8	
	内訳(%)	75.0	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	
合計(母数73人)	度数(件)	31	20	7	3	2	12	75	
	内訳(%)	42.5	27.4	9.6	4.1	2.7	16.4	102.7	

※ 「難しいところ」に記入した生徒を母数として計算している。

ところで、平均的には「C1 自分の側の伝え方に課題がある」（ここでの記号「C」はカテゴリの意味）の度数が多く、それに「C2 相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れる課題がある」が次いでいた。それ以外で2つのカテゴリがあったが度数は少ない。

カテゴリ毎に特徴を整理する。平均から10%プラス/マイナスの差がある学校生活類型の内訳を高い順に並べることにする。

「C1 自分の側の伝え方に課題がある」は、勉強・趣味両立型（75.0%）、均等型（75.0%）、部活中心型（71.4%）が高い。逆に、マルチ型（25.0%）、勉強・交友両立型（20.0%）、部活・交友両立型（20.0%）、交友中心型（12.5%）、部活・趣味両立型（0.0%）、交友・趣味両立型（0.0%）は低い。内訳には大きな差がある。このカテゴリはコミュニケーションの課題を自分の伝え方（方法）にフォーカスした理解である。内訳の率が高い方には学校生活類型に共通性はなさそうだが、低い方は「交友」をキーワードとする類型が並んでいる。敢えて解釈するなら、「交友」をキーワードとした学校生活を送る生徒にとって、コミュニケーションにおいて自分の側に課題があるとは考えない傾向があるとなるだろう。

「C2 相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れる課題がある」になると度数も小さい（平均で27.4%）ため、特徴はより明瞭ではなくなる。比率が高いのは勉強・交友両立型（60.0%）、交友・趣味両立型（50.0%、ただし回答者1人）、部活・交友両立型（40.0%）、勉強中心型（37.5%）である。逆に、部活中心型（14.3%）、勉強・趣味両立型（0.0%）、部活・趣味両立型（0.0%）は低い。このカテゴリは差異があるが、一貫した説明は難しい。

「C3 伝える相手側に問題がある」は度数が小さいので内訳比率の高いものだけ掲げる。交友中心型（25.0%）、勉強・趣味両立型（25.0%）、勉強・交友両立型（20.0%）である。

「C4 コミュニケーションの土台に問題がある」も度数が小さいので内訳比率の高いものだけ掲げる。勉強・趣味両立型（25.0%）、部活・交友両立型（20.0%）である。

「なし・特になし」では、高い方が部活・趣味両立型（100.0%）、交友・趣味両立型（50.0%）、マルチ型（50.0%）で、低い方は0.0%で部活中心型、勉強・交友両立型、勉強・趣味両立型、均等型である。

「C3」以降は、特徴と言いうるものがあるのかどうか微妙である。その意味で学校生活類型との関連は低いと思われる。すなわち、具体的な記述の分類を行って対応関係を検討する方法では、学校生活類型との関係をわずかしか見出すことができない。

次に、「学校や家庭で学ぶこと」の習慣が身についているのか否かについて検討する。

第1に、〈できている／できていない〉の能否の2択である。これも図表は割愛する。1人「N.A」があるため103人が母数である。96人が〈できている〉と回答していた。〈できていない〉と回答した7人のうち3人は均等型である（30.0%）。そして部活中心型（7.1%）、交友中心型（10.0%）、趣味中心型（11.1%）、マルチ型（12.5%）にそれぞれ1人となっている。

多方面に学校生活が開発している均等型が、それに近いマルチ型に「学校や家庭で学ぶこと」の習慣が身につけていない生徒が多いのは、特徴と言いつても可いかもしれない。また、「〇〇中心型」に〈できていない〉場合は、均等型やマルチ型とは逆に、幾つかの活動のバランスを考慮しない（言わば、打ち込む）学校生活との関連があるのかもしれない。

〈できている〉と回答した96人のうち、自由記述に記載があったものを学校生活類型別にまとめたものが、次頁の図表2-1-2である。

ところで前項同様、学校生活類型による自由記述の〈有／無〉の差は大きい。平均で記述〈有〉は66.3%であった。これを基準としてプラスマイナス10%を超える類型を掲げておく。高い（自由記述を書いた類型）のは、勉強・趣味両立型（100.0%）、部活・趣味両立型（100.0%）、勉強・部活両立型（82.5%）の3類型である。「勉強〇〇型」に記述〈有〉の比率が高い（勉強・交友両立型も平均より少

し高い 66.7%)。逆に記述割合が低いのは交友・趣味両立型の 1 類型で 40%に過ぎない。自由記述の多寡は、両図表とも類型で類似している。書く生徒と書かない生徒は学校生活類型と対応している。この学校生活類型という情報からその理由は分からないが。

図表 2-1-2 学校生活類型×学習の習慣化の課題

		C1モチベーションの困難	C2特定の場 合・場面 の困難	C3内容に 関する困 難	C4勉強に 関する困 難	C5方法に 関する困 難	C6援助に 関する困 難	C7習慣形 成に 関する困 難	C8そも そもの困 難	わから ない	困難な し	合計 (件)	
学校生活類型	勉強中心型(母数9人)	度数(件)	3	1	1	0	0	0	2	0	0	2	9
		内訳(%)	33.3	11.1	11.1	0.0	0.0	0.0	22.2	0.0	0.0	22.2	100.0
	部活中心型(母数8人)	度数(件)	1	2	1	0	1	1	0	1	0	1	8
		内訳(%)	12.5	25.0	12.5	0.0	12.5	12.5	0.0	12.5	0.0	12.5	100.0
	交友中心型(母数7人)	度数(件)	0	1	1	0	0	0	0	1	1	3	7
		内訳(%)	0.0	14.3	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	14.3	14.3	42.9	100.0
	趣味中心型(母数6人)	度数(件)	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7
		内訳(%)	0.0	16.7	16.7	16.7	16.7	0.0	16.7	16.7	16.7	0.0	116.7
	勉強・部活両立型(母数12人)	度数(件)	2	2	2	1	1	0	0	1	0	3	12
		内訳(%)	16.7	16.7	16.7	8.3	8.3	0.0	0.0	8.3	0.0	25.0	100.0
	勉強・交友両立型(母数6人)	度数(件)	0	0	3	0	0	1	2	0	0	1	7
		内訳(%)	0.0	0.0	50.0	0.0	0.0	16.7	33.3	0.0	0.0	16.7	116.7
	勉強・趣味両立型(母数4人)	度数(件)	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	4
		内訳(%)	25.0	0.0	50.0	0.0	0.0	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	部活・交友両立型(母数4人)	度数(件)	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	4
		内訳(%)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0	25.0	0.0	0.0	50.0	100.0
	部活・趣味両立型(母数1人)	度数(件)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		内訳(%)	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	交友・趣味両立型(母数2人)	度数(件)	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
		内訳(%)	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
マルチ型(母数4人)	度数(件)	0	1	1	0	0	0	0	2	0	1	5	
	内訳(%)	0.0	25.0	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	50.0	0.0	25.0	125.0	
均等型(母数6人)	度数(件)	0	3	1	1	0	0	1	0	0	0	6	
	内訳(%)	0.0	50.0	16.7	16.7	0.0	0.0	16.7	0.0	0.0	0.0	100.0	
合計(母数69人)	度数(件)	8	12	13	3	3	5	7	6	2	13	72	
	内訳(%)	11.6	17.4	18.8	4.3	4.3	7.2	10.1	8.7	2.9	18.8	104.3	

※ 「難しいところ」に記入した生徒を母数として計算している。

この図表も度数の関係で、特定の類型で顕著な特徴があると判断することは困難である。また、学習を習慣化する課題は、自由記述のカテゴリ化という方法をとったことによって多岐に渡っている。それでも多少の特徴は分かる。カテゴリが多岐に渡っており、それぞれの度数が小さいため、今度は学校生活類型を記述にして特徴を説明する。この際、学校生活類型の度数と選択件数の多寡に注意を払って特徴を説明する。そのため記述数の少ない類型（記述する元になる生徒数 1,2 人）は割愛する。

勉強中心型の「C1 モチベーションの困難」(33.3%)、「C7 習慣形成に関する困難」(22.2%)を、勉強・交友両立型の「C3 内容に関する困難」(50.0%)、「C7 習慣形成に関する困難」(33.3%)を、マルチ型の「C8 そまそもの困難」(50.0%)を、均等型の「C2 特定の場
合・場面の困難」(50.0%)を、それぞれ指摘しておいて良いかもしれない。すなわち、「両立」も含めて勉強型だからこそ意識される習

慣化の困難（勉強中心型、勉強・交友両立型）を、そして多方面に学校生活が発展傾向のあるマルチ型と均等型に特徴がある（ありそうに見える）のは、うなずける結果かもしれない。

しかしながら、もう一步議論を進めて考えることもできる。すなわち、この調査（調査票）の特徴として、具体的な記述で生徒の考え方を掴もうとしている。すなわち、この質問の場合、学習の習慣化の課題を生徒が「自由記述に記入することができる」という点で、生徒自身のなかでハッキリしているからこそ書くことができるという評価も必要であろう。何が問題であるから分かっているからこそ書ける。この点こそが、自由記述で回答をもとめる意味でもある。

このように考えるなら、両方の質問で、学校生活類型による自由記述〈有／無〉の差が大きかったこと、ここにこそ学校生活類型を考える意味が表れているのかもしれない。それが特に、両方の質問が授業学習の基盤に関わる質問であったことが学校生活類型との差を生み出している。

（２）学校生活類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容

以下では、学校生活類型別に「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容の特徴を検討する。ここで対象とした「ウトナイ・スタンダード・スタイル」は「①相手に伝わるあいさつをすること」、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」、「⑤時間を守り、大切にすること」そして「⑥正しい身なりを身につけること」の6つである。生徒全体に関して、また「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の論理については、第1章第2節（6）～（11）に渡って分析した。参照をお願いしたい。

ところで学校生活類型との関係については、以下の方法で分析を行った。各学校生活類型の生徒がそれぞれの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の内容に付した順位の平均を計算する。それと全体生徒の平均順位との差を算出する。それを図表にしたのが、図表2-1-3から図表2-1-14である。これを素材にして考えることにする。

検討の順序は、学校生活類型の中心型諸類型、両立型諸類型、多極型の順である。それぞれの学校生活類型には簡単な特徴の要約を付記した。

記述では、平均との差（プラスマイナス共に）が0.5以上に「やや」や「あまり」という修飾語を付加し、1.0を以上はそのままの評価を記述した。

a. 勉強中心型（13人）——「⑥正しい身なりを身につけること」はあまり大切ではない

図表2-1-3 勉強中心型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.1	0.0	-0.4	-0.4	-0.5	-0.8
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	0.3	0.0	-0.4	-0.2	0.1	0.2
自分で守ることが苦手	0.5	0.0	0.2	-0.3	-0.2	0.2
学校全体で守っていくのが大変	-0.4	-0.4	-0.3	0.1	0.0	0.9
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	-0.1	-0.4	0.0	0.4	-0.1	0.2

全体的には平均的で、特徴はあまりない。しかし、「⑥正しい身なりを身につける」をやや大切だと思わず、学校全体で守っていくのもやや大変だと考えている点を指摘できる。

b. 部活中心型（14人）——「②学校をキレイにすること・使うこと」に好印象

図表 2-1-4 部活中心型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.2	0.2	0.4	0.1	0.4	0.4
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	0.2	0.1	0.0	-0.1	0.1	-0.2
自分で守ることが苦手	-0.2	-0.5	0.3	0.4	0.1	0.0
学校全体で守っていくのが大変	0.5	0.0	-0.6	-0.3	0.6	-0.2
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	0.4	0.5	-0.1	-0.3	-0.5	0.0

「②学校をキレイにすること・使うこと」がやや得意（「苦手」の平均がややマイナスだから）で、下級生に重点的に取り組んでもらいたいとやや考えている。「⑤時間を守り、大切にすること」を学校で守ることはやや大変だと考え、下級生に重点的に取り組んでもらいたいとやや考えていない。

c. 交友中心型（10人）——「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」に一貫して否定的

図表 2-1-5 交友中心型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.3	-0.3	-1.4	0.2	0.1	-0.2
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	-0.2	0.0	-0.6	0.0	0.4	0.4
自分で守ることが苦手	0.3	0.0	0.5	0.1	-0.2	-0.7
学校全体で守っていくのが大変	0.2	-0.2	0.5	-0.7	0.0	0.3
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	-0.3	0.1	-0.7	0.6	0.3	-0.3

「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」に特徴がある。自分にとって全く大切ではなく、取り組んでいて楽しくないし、力を入れて取り組みたいとやや思わない。またやや苦手でもある。学校全体で守っていくのはやや大変だと考え、下級生にも重点的に取り組んでもらいたいとあまり考えない。それに対比して、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は学校としてやや取り組みやすく、下級生に重点的に取り組んでもらいたいとやや考えている。

d. 趣味中心型（9人）——「⑥正しい身なりを身につけること」をやや推している

図表2-1-6 趣味中心型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝えるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.2	-0.4	0.2	0.5	0.3	0.5
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	-0.3	-0.7	0.2	0.8	0.0	0.1
自分で守ることが苦手	-0.9	0.6	-0.4	-0.1	0.7	0.0
学校全体で守っていくのが大変	0.4	0.1	0.7	-0.2	-0.5	-0.8
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	-0.2	0.4	-0.4	-0.3	0.0	0.6

自分としては、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」と「⑥正しい身なりを身につけること」をやや大切だと考えている。同時に④には自分では取り組んでいて楽しく、力を入れたいともやや考えている。⑥は学校としてやや守りやすく、下級生にも重点的に取り組んでもらいたいとやや考えている。これらとは逆に「②学校をキレイにすること・使うこと」は取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたいとやや思わないし、自分で守ることもやや苦手である。

e. 勉強・部活両立型（14人）——平均に近い生徒たち

図表2-1-7 勉強・部活両立型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝えるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	0.0	0.1	-0.3	-0.1	0.3	0.1
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	-0.4	0.5	-0.3	0.1	-0.1	0.2
自分で守ることが苦手	0.2	0.2	-0.4	-0.3	-0.3	0.7
学校全体で守っていくのが大変	-0.3	0.2	0.4	-0.3	0.3	-0.2
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	-0.3	-0.2	0.0	0.0	0.8	-0.3

平均に近い生徒たちである。「⑥正しい身なりを身につけること」がやや苦手である。下級生には「⑤時間を守り、大切にすること」に取り組んでもらいたいとやや思っている。

f. 勉強・交友両立型（9人）——「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」を推している

図表2-1-8 勉強・交友両立型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.1	-0.2	1.0	0.5	-0.3	-0.1
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	0.3	-0.2	0.3	-0.4	0.0	0.1
自分で守ることが苦手	-0.6	-0.3	-0.2	-0.1	0.6	0.5
学校全体で守っていくのが大変	-0.5	0.0	-0.1	0.6	0.2	-0.2
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	-0.5	-0.1	0.7	-0.2	-0.2	0.3

個人的に「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」が大切だと思っているし、その点を下級生にも継続してほしいとやや思っている。「④新入生成成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は個人的にはやや大切だと思っているが、学校全体で守っていくのが大変だとやや思っている。「①相手に伝わるあいさつをすること」は自分としてはやや得意であり、学校全体で守っていくのが大変だとはやや考えないが、下級生に重点的に取り組んでもらいたいとはやや考えていない。あいさつには一貫した考え方が見出しがたい。

g. 勉強・趣味両立型（4人）——自分にとって大切だと考えるものがない。合唱と新入生成成プロジェクトはきらい

図表2-1-9 勉強・趣味両立型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	0.0	-0.8	-0.8	-1.4	-0.8	-1.3
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	-0.2	1.3	-0.5	-0.4	0.2	-0.2
自分で守ることが苦手	0.9	-0.3	0.2	0.0	0.1	-0.8
学校全体で守っていくのが大変	0.5	0.8	-1.1	0.3	-1.2	0.9
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	0.1	0.8	-1.4	-0.6	0.3	0.8

「自分にとって大切だ」と考えることがない点に特徴があると言えるかもしれない。特に「④新入生成成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は大切だとは思わない。また、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」は否定的に考えている。自分としてやや大切ではなく、取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたいとやや思わない。また、学校全体で守ることは難しいとは考えないが、下級生に引き継いで欲しいと全く思わないからである。この点では一貫していると考えられる。逆に、「②学校をキレイにすること・使うこと」は自分にとっては大切だとは考えないが、取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたいと思っている。学校全体で守っていくのが大変だと思うが、下級生に重点的に取り組んでもらいたいとやや思う。これには一貫した考え方が見出しがたい。

h. 部活・交友両立型（7人）——「②学校をキレイにすること・使うこと」を推し、「⑤時間を守り、大切にすること」には否定的

図表 2-1-10 部活・交友両立型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝えるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.3	1.0	0.4	-0.1	0.2	0.5
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	0.2	1.0	0.3	-0.9	-0.6	0.0
自分で守ることが苦手	1.0	-0.5	0.0	0.6	-0.9	-0.2
学校全体で守っていくのが大変	0.0	0.1	0.3	0.7	-0.5	-0.5
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	0.2	0.9	0.6	-0.1	-1.1	-0.3

「②学校をキレイにすること・使うこと」を大切だと思い、取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたいとも思う。自分でもやや得意であり、下級生に重点的に取り組んでもらいたいとやや考えている。逆に、「⑤時間を守り、大切にすること」は苦手ではないが、取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたいとやや思わないし、下級生に重点的に取り組んでもらいたいとも思わない。

i. 部活・趣味両立型（1人）——ひとりの事例なので図表揭示のみで割愛

図表 2-1-11 部活・趣味両立型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝えるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.7	-1.3	0.7	0.9	1.2	0.9
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	-1.5	-1.7	2.7	1.6	-0.6	-0.5
自分で守ることが苦手	2.2	1.2	-1.8	-1.5	1.1	-1.0
学校全体で守っていくのが大変	1.0	-2.2	-0.9	-1.7	2.8	1.1
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	-0.7	0.6	-1.4	-1.8	1.6	1.8

事例数が少ないので平均とは異なる。説明を割愛する。

j. 交友・趣味両立型（5人）——事例数が少ないので極端な結果。矛盾した判断が多い

図表2-1-12 交友・趣味両立型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝えるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	0.7	0.9	0.5	0.3	-0.6	-0.1
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	0.5	-0.3	0.3	1.2	-0.2	-1.5
自分で守ることが苦手	-0.7	0.2	-0.8	-0.1	1.1	0.4
学校全体で守っていくのが大変	0.0	-0.6	-0.1	-1.5	0.8	1.5
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	-0.5	0.2	0.4	-0.8	0.0	0.8

事例数が少ないので一貫した解釈が難しい。「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」は取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたいし、学校としても守ってゆけると思う。しかし、下級生に取り組んでほしいとはやや思わない。逆に「⑥正しい身なりを身につけること」は取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたいと思わない。学校全体で守っていくのが大変だが、下級生には重点的に取り組んでもらいたいとやや思っている。このように矛盾した解釈になってしまう。

k. マルチ型（8人）——平均に近い、下級生に重点的に取り組んでもらいたい点に主張がある

図表2-1-13 マルチ型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝えるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	0.3	0.1	0.0	-0.1	-0.2	-0.2
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	-0.4	-0.1	0.6	0.2	-0.1	-0.2
自分で守ることが苦手	-0.1	0.0	0.6	-0.5	-0.1	0.1
学校全体で守っていくのが大変	-0.7	0.2	0.0	1.2	-0.7	0.1
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	0.5	-0.7	0.0	0.2	0.8	-0.7

特徴に乏しい。「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」を学校全体で守っていくのが大変だと考えているところぐらい。しかし、下級生に重点的に取り組んでもらいたいことには特徴があるかもしれない。「①相手に伝えるあいさつをすること」と「⑤時間を守り、大切にすること」はややそう思う。逆に、「②学校をキレイにすること・使うこと」と「⑥正しい身なりを身につけること」はややそう思わない。この点である。

1. 均等型（10人）——下級生に重点的に取り組んでももらいたいことが多い

図表2-1-14 均等型の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	0.7	-0.5	0.3	-0.2	-0.1	0.4
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	0.2	-0.7	0.2	-0.2	0.0	0.2
自分で守ることが苦手	-0.3	0.4	0.1	0.5	-0.3	-0.7
学校全体で守っていくのが大変	0.4	0.0	0.1	0.3	-0.1	-1.0
下級生に重点的に取り組んでももらいたい	0.6	-0.7	0.7	0.6	-0.7	-0.6

下級生に重点的に取り組んでももらいたいと考えること主張がある点が特徴だと考える。表出的・コミュニケーション的な活動（「①相手に伝わるあいさつをすること」、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」）をやや推し、個人的なこと（「②学校をキレイにすること・使うこと」、「⑤時間を守り、大切にすること」そして「⑥正しい身なりを身につけること」）はそうではない。

（3）学校生活類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味

第1章第2節（12）で「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味づけを3択で尋ねた。3択は「守ることになっているから」、「守るのが当たり前だから」、「守りたいと思うから」であった。そして、「守りたいと思うから」の理由記述を手がかりに、L.コールバーグの道徳的発達段階論を援用して4分類に再区分した²。この2つの考察を利用して、学校生活類型の性格をさらに掘り下げて見よう。

まず3択への回答を整理した次頁の図表2-1-15である。

² 4分類は、L.コールバーグの道徳的発達論の援用である。コールバーグは、第1段階：他律的な道徳性、第2段階：個人主義・道具的道徳性、第3段階：対人規範の道徳性、第4段階：社会システムの道徳性、を区別した。本稿ではこれを援用し、読み替えて使用している。第1章第2節（12）と脚注7を参照。ところで、「社会システム」という言葉の語感からは理解が難しい、第4段階の社会システムの道徳性をU.ハーバーマスの説明を借りて補足しておく。「社会システムの」と書くことに順応しているという印象をもつのだが、そうではない。ハーバーマスは前掲著作で以下のように補足する。「正しい行いをする理由は、制度の全体を維持するため、あるいは定められた自分の責務を果たすという自重的ないし良心、あるいは〈それを誰もが行ったなら何が起こるか〉の結果を考慮するため」（195頁）である。このような意味で順応ではない。自分たちやその先輩たちが寄与して作ってきた「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を進んで守る受容の構え＝道徳的志向性である。言わば、ウトナイ中学校「生徒社会の形成者」としての道徳的志向性である。コールバーグが第4段階の道徳性に「(良心)」と補足するのもそのような意味だと解釈できると思う。

図表2-1-15 学校生活類型×「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守ることの意味づけ
のクロス表

		ウトナイ・スタンダード・スタイルを守ることの意味づけ			合計	
		守ることになっているから	守るのが当たり前だから	守りたいと思うから		
学校生活類型	勉強中心型	度数(人)	1	7	5	13
		内訳(%)	7.7	53.8	38.5	100.0
	部活中心型	度数(人)	2	8	4	14
		内訳(%)	14.3	57.1	28.6	100.0
	交友中心型	度数(人)	5	4	1	10
		内訳(%)	50.0	40.0	10.0	100.0
	趣味中心型	度数(人)	4	4	1	9
		内訳(%)	44.4	44.4	11.1	100.0
	勉強・部活両立型	度数(人)	2	7	5	14
		内訳(%)	14.3	50.0	35.7	100.0
	勉強・交友両立型	度数(人)	4	5	0	9
		内訳(%)	44.4	55.6	0.0	100.0
	勉強・趣味両立型	度数(人)	2	1	1	4
		内訳(%)	50.0	25.0	25.0	100.0
	部活・交友両立型	度数(人)	1	5	1	7
		内訳(%)	14.3	71.4	14.3	100.0
	部活・趣味両立型	度数(人)	0	0	1	1
		内訳(%)	0.0	0.0	100.0	100.0
	交友・趣味両立型	度数(人)	4	0	1	5
		内訳(%)	80.0	0.0	20.0	100.0
マルチ型	度数(人)	2	5	1	8	
	内訳(%)	25.0	62.5	12.5	100.0	
均等型	度数(人)	3	6	1	10	
	内訳(%)	30.0	60.0	10.0	100.0	
合計	度数(人)	30	52	22	104	
	内訳(%)	28.8	50.0	21.2	100.0	

まずは、学校生活類型で選択の差が大きいことを指摘しなければならない。学校生活類型毎の学校生活の具体的な内実が根拠になるのかは分からない。しかし、大きな差があるから、何らかの判断の根拠になっていると考えるのは、間違いではないだろう。

次に分布の状況を確認する。「守るのが当たり前だから」の選択がちょうど半数（生徒総数 104 人中 52 人）を占める。「守ることになっているから」と「守りたいから」では前者の方が少し多い。そのため、学校生活類型の特徴の記述を、「守るのが当たり前だから」を中心軸として、「守ることになっているから」と「守りたいと思うから」のどちらに度数が傾くのか、そしてどちらにも傾かないか、に注目して行ってみる。「傾く」の基準に平均からプラスマイナス 10%以上、どちらかのセルの内訳が高い場合を考える。内訳の率が高い順に掲げる。

第 1 に、「守りたいと思うから」という自己判断重視に傾くのは、部活・趣味両立型（100.0%、ただし度数 1 人）、勉強中心型（38.5%）、勉強・部活両立型（35.7%）の 3 類型である。

第 2 に、「守ることになっているから」という規律遵守に傾くのは、交友・趣味両立型（80.0%）、交友中心型（50.0%）、勉強・趣味両立型（50.0%）、趣味中心型（44.4%）、勉強・交友両立型（44.4%）、

の5類型である。

残りの4類型のうち、部活中心型はやや「守りたいと思うから」よりである(57.1%)。しかし部活・交友両立型(71.4%)、マルチ型(62.5%)そして均等型(60.0%)の3つは、「守るのが当たり前だから」がより強い、言ってみれば「中心軸より」である。

さらに、学校生活類型別に選択の最頻値に注目する。交友中心型(5人)と勉強・趣味両立型(2人)、交友・趣味両立型(4人)の3類型は「守ることになっているから」が最頻値でもある。「守りたいと思うから」が最頻値なのは(度数1人の)部活・趣味両立型のみである。

前述の平均からの傾きで特徴を記述した説明に、最頻値の説明を加えると、思いの外「守ることになっているから」という規律遵守の学校生活類型が多いことが指摘できるだろう。序章で力説したようにウトナイ中学校の学校改革の試み、すなわち「校則自由化」を生徒の活動を背骨に〈自律〉へと展開する試みは革新的である。「コロナ禍」に翻弄されてはいるが、5年間営みを継続してきている。それでも、生徒の中に、学校生活の具体的な過程を通じて、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を規律遵守として受容する構えは根強いのである。この理由がどこにあるかは、難しい問題である。日本の学校文化の惰性³、生徒個人を考えると小学校で身につけた在り方であるという考え方もあるだろう。そして、広い意味での日本の政治文化の伝統も強いと考えられるだろう。

この3択の学校生活類型からみた法則性は不明である。「交友」をキーワードとする学校生活類型に「守ることになっているから」が多いのかもしれないと推測する程度である。

3択の選択肢のひとつである「守りたいと思うから」を、「思う理由」に注目しL.コールバーグの道徳的発達段階論を念頭において細分割することを考えた(第1章第2節の(12)、脚注7を参照)。これを基に図表2-1-15を4分類に再整理した。それが次頁の図表2-1-16である。作表の意図は「守りたいと思うから」を構成する道徳的志向を区別する意味の違い、すなわち「個人主義、道具的道徳」的向性か、「社会システムの道徳」的志向性かの学校生活類型による違いを検討することにある。発達段階上の位置を確定する目的は全くない。それぞれ別の道徳的志向性の類型と考え、対応関係を確認する。以下では、コールバーグの道徳的発達段階を類型に読み替える。そのため、第1段階は第1類型に、第2段階は第2類型に…と読み替えられる。同時に、今後の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の意味づけを3択から4段階に変更する必要があるかどうかを見極めたいと考えるからである。具体的には「守りたいと思うから」という主体的判断の根拠を2つ(第2類型の道徳的志向性と第4類型の道徳的志向性)に区別し再分類する。「守ることになっているから」と「守るのが当たり前だから」の度数と内訳は前図表と同じである。

³ 生徒指導の主題は戦後初期の数年を除くなら、如何に学校規律遵守の精神を生徒に植えつけるか、それを当たり前と思わせるようにするのかにあった。生徒が校則について発言するという事態は、校内暴力が席卷した1980年代の一時期(「熊本丸刈り訴訟」等)を除けば、近年になるまで想定されていなかった。その意味でもウトナイ中学校の試みは画期的である。

図表 2-1-16 学校生活類型と道徳的志向類型のクロス表

		道徳的志向類型				合計(人)	
		第1類型(他律的な道徳性)	第2類型(個人主義、道具的道徳性)	第3類型(対人規範の道徳性)	第4類型(社会システムの道徳性(良心))		
学校生活類型	勉強中心型	度数(人)	1	2	7	3	13
		内訳(%)	7.7	15.4	53.8	23.1	100.0
	部活中心型	度数(人)	2	1	8	3	14
		内訳(%)	14.3	7.1	57.1	21.4	100.0
	交友中心型	度数(人)	5	0	4	1	10
		内訳(%)	50.0	0.0	40.0	10.0	100.0
	趣味中心型	度数(人)	4	0	4	1	9
		内訳(%)	44.4	0.0	44.4	11.1	100.0
	勉強・部活両立型	度数(人)	2	2	7	3	14
		内訳(%)	14.3	14.3	50.0	21.4	100.0
	勉強・交友両立型	度数(人)	4	0	5	0	9
		内訳(%)	44.4	0.0	55.6	0.0	100.0
	勉強・趣味両立型	度数(人)	2	1	1	0	4
		内訳(%)	50.0	25.0	25.0	0.0	100.0
	部活・交友両立型	度数(人)	1	0	5	1	7
		内訳(%)	14.3	0.0	71.4	14.3	100.0
	部活・趣味両立型	度数(人)	0	0	0	1	1
		内訳(%)	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0
	交友・趣味両立型	度数(人)	4	0	0	1	5
		内訳(%)	80.0	0.0	0.0	20.0	100.0
マルチ型	度数(人)	2	0	5	1	8	
	内訳(%)	25.0	0.0	62.5	12.5	100.0	
均等型	度数(人)	3	1	6	0	10	
	内訳(%)	30.0	10.0	60.0	0.0	100.0	
合計(人)		度数(人)	30	7	52	15	104
		内訳(%)	28.8	6.7	50.0	14.4	100.0

第2類型の道徳的志向性（「個人主義、道具的道徳性」）に所属変更になった生徒は、勉強中心型、勉強・部活両立型が2人、部活中心型、勉強・趣味両立型、均等型のそれぞれ1人の計7人である。このなかで均等型も学校生活類型の成分にももちろん「勉強」を含んだ型であった。これらのことを考えるなら、「守りたいと思うから」という選択をした生徒は「勉強」というキーワードをもつ類型に所属する生徒が変更になったのではないかと推理できる。すなわち、勉強のもつ「個人主義、道具的」性格が「守りたいと思うから」から分離されたのではないだろうか。

そして、「守りたいと思うから」で残ったのが第4類型の社会システムの道徳的志向性にあたりと推論できる。その結果、第4類型の所属には、勉強中心型、部活中心型、勉強・部活両立型に3人ずつ、それ以外は交友中心型、趣味中心型、部活・交友両立型、部活・趣味両立型、交友・趣味両立型、マルチ型にそれぞれ1人と幅広く存在することになった。すなわち、「勉強」を「個人主義、道具的」性格と理解し、残余的な意味になってしまうが「社会システムの」道徳的志向性が存在すると理解する。

ここで強調しなければならないのは、操作的には「守りたいと思うから」を選択した生徒たちから「個人主義、道具的道徳性」の第2類型の生徒を分離し、残余的な形で第4類型の「社会システムの道徳」志向の生徒を同定したが、それとウトナイ中学校の〈自律〉を目標にした教育・活動の取り組みの

中で育まれた価値を混同しないことである。本稿では道徳的発達段階論の段階（第1段階～第4段階）を否定し、道徳性の意味内容は生かし、それを道徳的志向性の類型と考えた。そのため、第1類型～第4類型は志向性の言わば向きを意味し、道徳的レベルの高低を意味しているわけではないことを強く強調しておく。

さらに忘れてならないのは、「守ることになっているから」という受動的な意味づけから、半数の生徒が「守るのが当たり前だから」という意味づけをもって「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を受容していることである。この点を高く評価する必要がある。第1章第2節（12）の脚注でも書いたように、道徳的志向性は段階的に発達するという説を筆者はとらない。その意味で、自らが「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の主体化によって「守るのが当たり前だから」という意味づけを獲得したと考えるし、第2類型と第4類型の生徒たちのそれぞれの道徳的志向性（「個人主義、道具的」、「社会システム」的は学校生活類型や「ウトナイ・スタンダード・スタイル」のそれぞれの主体化の結果として生じた受容の在り方である）と考える。

他に校則改訂と生徒の道徳的発達段階論に関する比較研究があれば、ウトナイ中学校の学校改革の試みの卓越性が明らかになると考えるが残念ながら、比較する研究はまだない⁴。

ところで以上の検討から、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る力は、「守ることになっているから」という規律遵守的受容の生徒も3割を切る程度いるが、学校全体の改革と委員会の裏付けをもつ生徒の活動に支えられた「守るのが当たり前だから」という考え方によって支えられ、一部の生徒のより積極的な「守りたいと思うから」という意志によって支えられていると考えることができる。そしてさらに、「守りたいと思うから」は勉強をキーワードとした道徳的志向性の第2類型（「個人主義、道具的」）が分離され、第4類型（社会システムの道徳性（良心））と区別できる。第2節ではこの4分類を軸にして考察を進めることにしたい。

（4）学校生活類型と世代的位置の理解——「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」

再び学校生活類型の検討に戻って、生徒の「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」のそれぞれの分布を確認し比較を行う。

前提となるのは、「引き継いだもの・こと」と「引き継いで欲しいもの・こと」の両者において圧倒的な度数が「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」に集中していたことであった（第1章第2節の（14）（15）参照）。そして、「なし・特になし」が同程度の度数あった。これに他のカテ

⁴ 関連する研究を調べるために検索サイト CiNii に「道徳」と「校則」の2つに検索語を打ち込んでやっと1件論文が見つかる、そんな具合である。それが山内乾史、2021年、「道徳教育の研究」の研究——校則は拘束か？（Ⅱ）『佛教大学教育学部紀要』第20号である。理論的な検討を除くと、「青春ドラマ（学園ドラマ）に表れた教師像」の分析からの検討をしている。対象となったドラマの教師で分析対象となったのは、坂本金八（「金八先生」）である。そして、E.デュルケムの道徳性の3要素（規律の精神、社会集団への愛着、意志の自律性）を援用して、「自律を損なう」校則について「それが道徳か」と問う。同時に、教師の裁量の広さと学校の決まりの明文化の程度のトレードオフの関係から、教師の裁量に委ねることの道徳性について指摘し、それは今後の課題とする。順番が逆になってしまったが山内氏の前提とする校則理解は、日本の校則研究では古典とも言える坂本秀夫の「校則とは「規則」と道徳（心得）を融合したものである」である（坂本秀夫、1986年、『校則の研究——誰のための生徒心得か——』三一書房参照）。

ゴリが少し加わっている。

まず、「上級生から引き継いだもの・こと」である。それを学校生活類型別に整理したのが図表2-1-17である。

図表2-1-17 学校生活類型×「上級生から引き継いだもの・こと」

		C1あいさつに関すること	C2合唱に関すること	C3服装や礼儀に関すること	C4行動の原理に関すること	C5ウツナイ中の伝統	C6他者との関わり方に関すること	C7時間に関すること	なし・特になし	合計(件)	
学校生活類型	勉強中心型(母数13人)	度数(件)	3	6	0	0	1	0	1	3	14
		内訳(%)	23.1	46.2	0.0	0.0	7.7	0.0	7.7	23.1	107.7
	部活中心型(母数14人)	度数(件)	7	6	1	0	0	1	0	5	20
		内訳(%)	50.0	42.9	7.1	0.0	0.0	7.1	0.0	35.7	142.9
	交友中心型(母数10人)	度数(件)	7	7	1	0	0	0	0	1	16
		内訳(%)	70.0	70.0	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	10.0	160.0
	趣味中心型(母数9人)	度数(件)	2	1	0	1	1	0	0	5	10
		内訳(%)	22.2	11.1	0.0	11.1	11.1	0.0	0.0	55.6	111.1
	勉強・部活両立型(母数14人)	度数(件)	5	5	2	1	1	0	0	4	18
		内訳(%)	35.7	35.7	14.3	7.1	7.1	0.0	0.0	28.6	128.6
	勉強・交友両立型(母数9人)	度数(件)	2	1	0	0	0	0	0	6	9
		内訳(%)	22.2	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	66.7	100.0
	勉強・趣味両立型(母数4人)	度数(件)	1	1	0	1	0	0	1	2	6
		内訳(%)	25.0	25.0	0.0	25.0	0.0	0.0	25.0	50.0	150.0
	部活・交友両立型(母数7人)	度数(件)	5	3	1	1	0	0	0	0	10
		内訳(%)	71.4	42.9	14.3	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	142.9
	部活・趣味両立型(母数1人)	度数(件)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		内訳(%)	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	交友・趣味両立型(母数5人)	度数(件)	2	1	0	0	0	0	0	2	5
		内訳(%)	40.0	20.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	40.0	100.0
マルチ型(母数7人)	度数(件)	4	3	0	0	0	0	0	3	10	
	内訳(%)	57.1	42.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	42.9	142.9	
均等型(母数10人)	度数(件)	2	5	1	0	0	2	0	4	14	
	内訳(%)	20.0	50.0	10.0	0.0	0.0	20.0	0.0	40.0	140.0	
合計(母数103人)	度数(件)	41	39	6	4	3	3	2	35	133	
	内訳(%)	39.8	37.9	5.8	3.9	2.9	2.9	1.9	34.0	129.1	

※ 上級生から引き継いだもの・ことに記入した生徒を母数として算出した。1件の項目は省略した。

平均を基準にして、そこからのプラスの差異を記述する形をとる。「C1 あいさつに関すること」が平均よりも10%以上高いのは、部活中心型、交友中心型、部活・交友両立型、部活・趣味両立型、マルチ型の5類型である。勉強に関わる学校生活類型が入っていない点に特徴がある。

「C2 合唱に関すること」ことが平均よりも10%以上高いのは交友中心型と均等型の2類型である。

「(2) 学校生活類型と「ウツナイ・スタンダード・スタイル」の受容」において、交友中心型が「③ 合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」に否定的であったことと一見矛盾する内容である。しかし、交友中心型の合計を見ていただくと分かるように、この類型は最も掲げた内容件数が多い。その意味で、「ウツナイ中学校と言えればあいさつと合唱である」という意識が個人的な評価を越えて強い、だからそれを自由記述に書いたのではないだろうか。

そして「なし・特になし」の比率が高いのが、趣味中心型、勉強・交友両立型、勉強・趣味両立型の

3 類型である。

逆に 10%以上低いものを考える。「なし・特になし」で高かった 3つの学校生活類型は「C1 あいさつに関すること」も「C2 合唱に関すること」も低い。それ以外では「C1 あいさつに関すること」は勉強中心型と均等型で低い。「C2 合唱に関すること」は部活・趣味両立型が低いがこれは 1 人の類型なので例外的である。

さらに、少数のカテゴリは内訳の率ではなく、度数（件）で考えてみたい。「C3 服装や礼儀に関すること」は勉強・部活両立型に複数件数が存する。「C4 行動の原理に関すること」は分散して集中するところはない。「C5 ウトナイ中学校の伝統」や「C7 時間に関すること」も同様である。「C6 他者との関係のとり方に関すること」は均等型に複数件数有が存している。

次に、「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」である。それを学校生活類型別に整理したのが図表 2-1-18 である。

図表 2-1-18 「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」

		C1あい さつに関 すること	C2合唱 に関す ること	C3服装 や礼儀 に関す ること	C4時間 に関す ること	C5ウトナ イ中の 伝統	C6行動 の原理 に関す ること	C7行事 に関す ること	C8掃除	なし・特 になし	合計(件)	
学 校 生 活 類 型	勉強中心型(母 数13人)	度数(件)	6	5	0	0	1	1	1	0	3	17
		内訳(%)	46.2	38.5	0.0	0.0	7.7	7.7	7.7	0.0	23.1	130.8
	部活中心型(母 数14人)	度数(件)	6	9	0	1	1	0	1	0	2	20
		内訳(%)	42.9	64.3	0.0	7.1	7.1	0.0	7.1	0.0	14.3	142.9
	交友中心型(母 数9人)	度数(件)	7	5	3	0	0	0	0	1	2	18
		内訳(%)	77.8	55.6	33.3	0.0	0.0	0.0	0.0	11.1	22.2	200.0
	趣味中心型(母 数9人)	度数(件)	4	1	0	0	1	0	0	0	5	11
		内訳(%)	44.4	11.1	0.0	0.0	11.1	0.0	0.0	0.0	55.6	122.2
	勉強・部活両立 型(母数14人)	度数(件)	5	4	1	1	1	1	1	0	4	18
		内訳(%)	35.7	28.6	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	0.0	28.6	128.6
	勉強・交友両立 型(母数8人)	度数(件)	2	2	0	0	0	0	0	1	3	8
		内訳(%)	25.0	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	12.5	37.5	100.0
	勉強・趣味両立 型(母数4人)	度数(件)	2	2	0	0	0	1	0	0	1	6
		内訳(%)	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0	25.0	0.0	0.0	25.0	150.0
	部活・交友両立 型(母数7人)	度数(件)	3	5	1	1	0	0	0	0	1	11
		内訳(%)	42.9	71.4	14.3	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	14.3	157.1
	部活・趣味両立 型(母数1人)	度数(件)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		内訳(%)	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	交友・趣味両立 型(母数5人)	度数(件)	2	0	0	0	0	0	0	0	3	5
		内訳(%)	40.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	60.0	100.0
マルチ型(母数8 人)	度数(件)	4	3	0	1	0	0	0	0	3	11	
	内訳(%)	50.0	37.5	0.0	12.5	0.0	0.0	0.0	0.0	37.5	137.5	
均等型(母数10 人)	度数(件)	3	4	0	0	0	1	0	0	4	12	
	内訳(%)	30.0	40.0	0.0	0.0	0.0	10.0	0.0	0.0	40.0	120.0	
合計(母数102人)	度数(件)	45	40	5	4	4	4	3	2	31	138	
	内訳(%)	44.1	39.2	4.9	3.9	3.9	3.9	2.9	2.0	30.4	135.3	

※ 下級生に引き継いで欲しいもの・ことに記入した生徒を母数として算出した。1件のものは省略した。

これも平均を基準にして、そこからの差異を記述する形で説明する。

「C1 あいさつに関すること」が平均よりも 10%以上高いのが、交友中心型、部活・趣味両立型の 2

類型である。部活・趣味両立型は1事例に過ぎないので例外的である。前項同様に、勉強に関わる学校生活類型は入っていない。

「C2 合唱に関すること」が平均よりも10%以上高いのが部活中心型、交友中心型、勉強・趣味両立型、部活・交友両立型の4類型である。交友中心型の矛盾は前項同様である。

そして「なし・特になし」が高いのが、趣味中心型、交友・趣味両立型の2類型である。

全体的に「上級生から引き継いだもの・こと」に比べて平均からの差異が少し小さくなっていると考えられる。前項では10の学校生活類型で違いが見られたが（ある意味で「ばらついていた」）、ここでは8類型になった。そして、前項ではあいさつで多くの類型に違いがあったが、ここでは合唱で違いがある。

それ以外のカテゴリは度数の観点から検討する。「C3 服装や礼儀に関すること」で交友中心型に集中がみられる。「C4 時間に関すること」、「C5 ウトナイ中学校の伝統」、「C6 行動の原理に関すること」、「C7 行事に関すること」、「C8 掃除」も各類型に分散している。逆の意味で各カテゴリに該当しているのが多岐に渡っているのが、勉強・部活両立型である。C3～C7の各カテゴリに1件ずつ該当がある。

ここまでの「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」を対比させて関連性を検討してみよう。先の基準、平均からの差異（10%の高低）を指標にして、主要な2つのカテゴリ（「C1 あいさつに関すること」、「C2 合唱に関すること」）と「なし・特になし」を対比させた。それが図表2-1-19である。

図表2-1-19 学校生活類型別「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」の対比

	C1 あいさつに関すること		C2 合唱に関すること		なし・特になし	
	上級生から引き継いだもの	下級生に引き継いで欲しいもの	上級生から引き継いだもの	下級生に引き継いで欲しいもの	上級生から引き継いだもの	下級生に引き継いで欲しいもの
勉強中心型(母数13人)	低	平均	平均	平均	低	平均
部活中心型(母数14人)	高	平均	平均	高	平均	低
交友中心型(母数10人)	高	高	高	高	低	平均
趣味中心型(母数9人)	低	平均	低	低	高	高
勉強・部活両立型(母数14人)	平均	平均	平均	低	平均	平均
勉強・交友両立型(母数9人)	低	低	低	低	高	平均
勉強・趣味両立型(母数4人)	低	平均	低	高	高	平均
部活・交友両立型(母数7人)	高	平均	平均	高	低	低
部活・趣味両立型(母数1人)	高	高	低	低	低	低
交友・趣味両立型(母数5人)	平均	平均	平均	低	平均	高
マルチ型(母数7人)	高	平均	平均	平均	平均	平均
均等型(母数10人)	低	低	高	平均	平均	平均

※ 全体平均よりプラス10%以上に「高」を、マイナス10%以下に「低」を、その他に「平均」と記した。

図表の見方は次のようになる。ただし、平均との比較という意味なので圧倒的に「C1」「C2」の比率が高かったことを前提にした性格付けである点は断っておきたい。

その上で、「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」の高・低が同じものを「一貫型」と考える。平均と高・低の組み合わせは無視する。高・低が違う組み合わせを「矛盾型」と考える。このような分類である。母数が1人の部活・趣味両立型は記述から除外する。

「C1 あいさつに関すること」では高の一貫型は、交友中心型のみである。低の一貫型は勉強・交友両立型と均等型である。平均の一貫型は勉強・部活両立型と交友・趣味両立型である。合計すると一貫型は5つある。矛盾型はない。

「C2 合唱に関すること」では高の一貫型は、交友中心型のみである。低の一貫型は趣味中心型、勉強・交友両立型である。平均の一貫型は勉強中心型とマルチ型である。すなわち一貫型は5つある。矛盾型は1類型ある。勉強・趣味両立型は「上級生から引き継いだもの・こと」では低い評価であるが、「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」では高い評価に変わる。4人の学校生活類型なのでひとりの判断が平均に大きく影響を与えてしまうことは否めない。そして、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の分析では、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」の評価が低かった。特に「下級生に重点的に取り組んでもらいたい」の平均点も低かった。整合的な理解は難しい。

「なし・特になし」では高の一貫型は、趣味中心型だけである。低の一貫型も部活・交友両立型だけである。平均の一貫型は勉強・部活両立型、マルチ型、均等型の3つである。一貫型は5つあることになる。矛盾型はない。

角度を換えて、一貫型をいくつもっているのかという点で検討してみよう。3つは部活・趣味両立型であるが母数1人であるため除外し、残り全11類型での検討である。

2つは、交友中心型（高の一貫型が2つ）と趣味中心型（低・高の一貫型がひとつずつ）、勉強・部活両立型（平均の一貫型が2つ）、勉強・交友両立型（低の一貫型が2つ）、マルチ型（平均の一貫型が2つ）、均等型（低と平均の一貫型がひとつずつ）の6類型と半数を占める。

ひとつは、勉強中心型（平均の一貫型）、部活・交友両立型（低の一貫型）、交友・趣味両立型（平均の一貫型）の3類型となる。

ひとつもないのが、部活中心型と勉強・趣味両立型（矛盾型がひとつ）である。

以上をまとめると、学校生活類型によっては、「C1 あいさつに関すること」、「C2 合唱に関すること」、「なし・特になし」の選択で「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」に一貫性がある程度確認できる、となる。

第3節 道徳的志向類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」

第2の考察に移る。「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受け止め方をL.コールバーグの道徳的発達段階の援用で再区別した4つの類型に沿って、生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の特徴を深めてみよう。記述の展開順序は、冒頭で委員会所属との関係を確認し、以降は第2節に準じる。

（1）道徳的志向類型と委員会所属の関係

まず本節の冒頭にあって、生徒の所属との関係をもう一点付け加えておく。それは委員会所属との関係である。ウトナイ中学校の委員会は多様に組織され、「1年交代のもの」、「半年交代のもの」、「選挙で選出されるもの」、「自由参加のもの」等、多様である。前述したように、この調査票では学校生活類型の検討で、委員会活動に割く割合を0.5割以上付した生徒を所属していると見なしている。ところで、学校生活において委員会活動に直接関わる経験が、道徳的志向類型に関わるだろうという予想は、

誰もが当たり前のようにもつのではないかと考える。

ここまでに図表 1-3 で学校生活類型と委員会所属の関係は検討した。大きな偏りがあるという結論になった。そして図表 2-1-16 では学校生活類型と道徳的志向類型の関係を検討した（第 2 章第 2 節（3）の記述参照）。「守ることになっている」という第 1 類型の生徒は、一部の学校生活類型に多かった。しかし、全体は「守ることが当たり前だから」という第 3 類型の生徒を中心とし、「守りたいと思うから」という第 2・第 4 類型の道徳的志向性の生徒が、前者は「勉強」をキーワードとする学校生活類型に、後者は幅広い学校生活類型に存在していた。果たして委員会への〈所属あり／所属なし〉は関係あるのだろうか。図表 2-2-1 がそれを検討したものである。

図表 2-2-1 委員会所属の有無×道徳的志向類型

		道徳的志向類型				合計	
		第1類型(他律的な道徳性)	第2類型(個人主義、道具的道徳性)	第3類型(対人規範の道徳性)	第4類型(社会システムの道徳性(良心))		
属委員 の有会 無所	所属あり	度数(人)	16	4	33	9	62
		内訳(%)	25.8	6.5	53.2	14.5	100.0
所属なし	所属なし	度数(人)	14	3	19	6	42
		内訳(%)	33.3	7.1	45.2	14.3	100.0
合計		度数(人)	30	7	52	15	104
		内訳(%)	28.8	6.7	50.0	14.4	100.0

ここに見るように、確かに〈所属あり／所属なし〉で道徳的志向類型に差はある。委員会に所属がある場合、第 1 類型の生徒の比率は低い。そして第 3 類型の生徒の比率は高い。しかしながら、第 2・第 4 類型の生徒の比率には差がないと考えて良い。この意味で、「守りたいと思うから」という「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を主体化に委員会所属は差がないと言える。

そのことをどのように考えるのかは重要な論点になるだろう。第 1 章でも検討したが、それぞれの活動がもっていた積極的な意義と同時に、主導的な役割を占めるからこそその困難の指摘もあった。また、第 1 章第 2 節（9）（「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容 4——「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」順序とその内容）で論じたように、全体として活動を進める際に生徒内に亀裂があることについても示唆した。前述したようにウトナイ中学校では委員会活動が多様で、沢山の生徒が参加し、複数の経験をもつ（委員会に所属する立場も所属しない立場も経験する）からこそその一方向の発達という方向性が確認できないのではないだろうか。すなわち、委員会を巡る多様な経験は、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の在り方（3 択）、ひいては道徳的志向性の分岐（4 段階）に直接的に影響しない。もっと委員会所属の意味について、しっかりした分析が必要であったことを痛感する。

以上のように、委員会に参加しているからといって道徳的に発達するわけではないということが確認された。とは言っても全体的に第 3 類型の生徒が優勢であることは確認できる。

（2）道徳的志向類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の基盤——授業・学習面について

まず、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の基盤となる授業・学習面の 2 つの内容を今度は道徳

的志向類型という観点から考察する。以下の記述では、道徳的志向類型の「○類型の道徳的志向性をもった生徒」と書くべきところを、回りくどさを避けるため「○類型の生徒」と簡略的に記述している。

第1に、授業や課外活動で「自分の考えを積極的に伝えること」と「相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れること」の〈できている／できていない〉の能否との関係である。まず、直接的な能否の関係を検討する。図表2-2-2である。

図表2-2-2 道徳的志向類型×「自分の考えを積極的に伝えること」と「相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れること」の能否

		自分の意見を積極的に伝えることと相手の考えを良く聞くこと		合計	
		できている	できていない		
道徳的志向類型	第1類型(他律的な道徳性)	度数(人)	29	1	30
		内訳(%)	96.7	3.3	100.0
	第2類型(個人主義、道具的道徳性)	度数(人)	6	1	7
		内訳(%)	85.7	14.3	100.0
	第3類型(対人規範の道徳性)	度数(人)	48	4	52
		内訳(%)	92.3	7.7	100.0
	第4類型(社会システムの道徳性(良心))	度数(人)	15	0	15
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
合計		度数(人)	98	6	104
		内訳(%)	94.2	5.8	100.0

元々〈できている〉生徒が多いので、それほど特徴があるわけではない。しかし、この「自分の考えを積極的に伝えること」と「相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れること」というコミュニケーションの課題において、特徴があるように思う。それは第2類型の生徒で低くなっている点、第4類型の生徒で高くなっている点にある。分解する前の「守りたいと思うから」では、この特徴はでていなかった。とは言っても、元々の「守りたいと思うから」の度数は小さい(22人)。それを2つに分解して作った第2類型の生徒(7人)と第4類型の生徒(15人)の差異である。そのため、決定的な意味を持つわけではない。

そして、第1類型の生徒と最多を占める第3類型の生徒を比較するなら、第3類型の生徒の方がコミュニケーションに課題がある(〈できていない〉)と考えるという、一般的に考えることとは逆の結果になっている。これを考慮に入れるなら、「コミュニケーションにおける課題を考える」という言わば感受性が、第3類型というコールバーグの「対人規範の道徳性」において高い可能性を考慮に入れて良いのかもしれない。さらに内容を検討することで総合判断してみたい。

次に「難しいところ」に記入した73人を母数としてカテゴリに分解し、これを道徳的志向類型別に再整理したのが次頁の図表2-2-3を検討する。

第2類型の生徒と第4類型の生徒に、平均からの差があると考えられる。全体としては「C1自分の側の伝え方に課題がある」と「C2相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れる課題がある」の比率が相対的に高かった。第2類型の生徒は「C1」の比率が低い。また、「個人主義的」(コールバーグの第2段階の性格付け)という特徴は、この点と「C3伝える相手側に問題がある」が高い点に特徴が表れていると考えることができそうだ。第4類型の生徒では「C1」と「C2」の比率は平均的であるが、

C3は低い（度数も0件である）。そして、この第2類型の生徒と第4類型の生徒に共通する「守りたいと思うから」という主体性の意識が、共通して「C4コミュニケーションの土台に問題がある」という個別のコミュニケーションの基礎に手がかりを求めるカテゴリを選択する比率の高さにつながっているのではないかと考えられる。

図表2-2-3 道徳的志向類型×コミュニケーションの難しいところ（課題）

		C1自分側の伝え方に課題がある	C2相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れる課題がある	C3伝える相手側に問題がある	C4コミュニケーションの土台に問題がある	わからない	なし・特になし	合計(件)	
道徳的志向類型	第1類型(他律的な道徳性)(母数20人)	度数(件)	7	4	3	0	2	5	21
		内訳(%)	35.0	20.0	15.0	0.0	10.0	25.0	105.0
	第2類型(個人主義、道具的道徳性)(母数6人)	度数(件)	1	2	1	1	0	1	6
		内訳(%)	16.7	33.3	16.7	16.7	0.0	16.7	100.0
	第3類型(対人規範の道徳性)(母数34人)	度数(件)	17	11	3	0	0	4	35
		内訳(%)	50.0	32.4	8.8	0.0	0.0	11.8	102.9
	第4類型(社会システムの道徳性(良心))(母数13人)	度数(件)	6	3	0	2	0	2	13
		内訳(%)	46.2	23.1	0.0	15.4	0.0	15.4	100.0
合計(母数73人)		度数(件)	31	20	7	3	2	12	75
		内訳(%)	42.5	27.4	9.6	4.1	2.7	16.4	102.7

※ 「難しいところ」に記入した生徒を母数として計算した。

第1類型の生徒は全体的に低調で、課題化が弱いように考えられる。「C1」「C2」が共に低く、「C3」が高い。そして、「分からない」と「なし・特になし」の比率も高い。これらから判断できるように思う。それとは逆に、第3類型の生徒はコールバーグの「対人規範の道徳性」という性格付けを若干だが反映しているように思える。前述した「コミュニケーションにおける課題を考える」という言わば感受性は、第3類型という「対人規範の道徳性」において高い可能性はあると考えて良いのではないだろうか。「C1」「C2」が共に高く、「分からない」はなく、「なし・特になし」の比率が低い。このような意味で、第1類型と第3類型の生徒の道徳的志向性を区別できる。

第2に、「学校や家庭で学ぶこと」の習慣形成が〈できているか/いないか〉という能否の課題を検討する。次頁の図表2-2-4が道徳的志向類型と「学校や家庭で学ぶこと」の能否をクロス集計したものである。

図表 2-2-4 道徳的志向類型×「学校や家庭で学ぶこと」の習慣化の能否

		学校や家庭で学ぶ習慣は身につけているか			合計	
		できている	できていない	N.A.		
道徳的志向類型	第1類型(他律的な道徳性)	度数(人)	28	2	0	30
		内訳(%)	93.3	6.7	0.0	100.0
	第2類型(個人主義、道具的道徳性)	度数(人)	7	0	0	7
		内訳(%)	100.0	0.0	0.0	100.0
	第3類型(対人規範の道徳性)	度数(人)	47	4	1	52
		内訳(%)	90.4	7.7	1.9	100.0
	第4類型(社会システムの道徳性(良心))	度数(人)	14	1	0	15
		内訳(%)	93.3	6.7	0.0	100.0
合計	度数(人)	96	7	1	104	
	内訳(%)	92.3	6.7	1.0	100.0	

これは第2節(3)において先取的に学校生活類型のところでも検討した。「勉強」がキーワードで第2類型の生徒と第4類型の生徒の区別になっているのではないかという推論であった。それを追認するとは言えないこともないが、度数差は1人にすぎない。ほとんどが〈できている〉という回答であるため、顕著な差であるとは全く言えない。

さらに、第3類型の生徒は周りの生徒との関係を意識する感受性が高いため「できていない」という回答を多くしているのかもしれない、という推論ができる程度である。内容の分析で深めてみよう。図表2-2-5が道徳的志向類型と学習の習慣化において難しいこと・ところのカテゴリ等との関係をクロス集計したものである。

図表 2-2-5 道徳的志向類型×学習の習慣化において難しいこと・ところ

		C1内容に関する困難	C2特定の場合・場面の困難	C3モチベーションの困難	C4習慣形成に関する困難	C5そもそもその困難	C6援助に関する困難	C7勉強量に関する困難	C8方法に関する困難	わからない	困難なし	合計(件)	
道徳的志向類型	第1類型(他律的な道徳性)(母数19人)	度数(件)	3	4	1	2	3	2	0	0	2	2	19
		内訳(%)	15.8	21.1	5.3	10.5	15.8	10.5	0.0	0.0	10.5	10.5	100.0
	第2類型(個人主義、道具的道徳性)(母数6人)	度数(件)	3	1	0	1	0	0	0	0	0	1	6
		内訳(%)	50.0	16.7	0.0	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	16.7	100.0
	第3類型(対人規範の道徳性)(母数33人)	度数(件)	6	5	3	4	3	2	3	1	0	9	36
		内訳(%)	18.2	15.2	9.1	12.1	9.1	6.1	9.1	3.0	0.0	27.3	109.1
	第4類型(社会システムの道徳性(良心))(母数11人)	度数(件)	1	2	4	0	0	1	0	2	0	1	11
		内訳(%)	9.1	18.2	36.4	0.0	0.0	9.1	0.0	18.2	0.0	9.1	100.0
合計(母数69人)	度数(件)	13	12	8	7	6	5	3	3	2	13	72	
	内訳(%)	18.8	17.4	11.6	10.1	8.7	7.2	4.3	4.3	2.9	18.8	104.3	

※ 「難しいところ」に記入した生徒を母数として計算した。

道徳的志向類型と学習の習慣化とは直接関連はないと考えられる。まず、第1・第3類型の生徒と、第2・第4類型の生徒を区別できる。その上で、ここでも第2類型の生徒と第4類型の生徒の間で大きな違いがある。これも第2類型の生徒の勉強との関連の強さ(課題化の強さ)が影響していると考えられるかもしれない。例えば、「C1内容に関する困難」の比率の高さはそれに当たるだろう。第2類型は高く、第4類型は低い。また、「C3モチベーションの困難」の比率が低い(度数0件)である。しか

し、高い／低いとは言っても、第2類型は自由記述に回答した生徒数が6人に過ぎないため確定的なことだとは言えないことは言うまでもない。

それ以外で第4類型の生徒に興味深いのは、第2類型の生徒とは逆に「C3」の比率が高いことである。「C3」の具体的な要素は「自主性に委ねていること」と「自分事にすること」であった（図表1-5-2参照）。第4類型の生徒の回答結果は、この自律的な学習習慣確立の難しさに目が届いていることを意味しているのかもしれない。同時にこの生徒たちには「C4 習慣形成に関する困難」がない。「C4 習慣形成に関する困難」の要素は「家庭で習慣にすること」「計画的にできないこと」「毎日できないこと」という習慣化する強さが自分にはない（言わば「弱音」）という内容であった。そこが第4類型の生徒にはない。「C8の方法に関する困難」（要素は「自分に合った勉強方法」、「バランスよく学ぶこと」）の比率の高さも合わせて、学習習慣の確立を自律的に達成するという地平に立った回答内容であるように思える。

第1類型の生徒と第3類型の生徒は学習の習慣化に関わるカテゴリの出現は、共に平均的ではあると考えられる。しかし、第1類型の生徒の方が学習の習慣化において難しいこと・ところ比率が若干高いと考えられる。「C5 そもそもの困難」や「C6 援助に関する困難」が高く、「分からない」の存在と「困難なし」の比率が第1類型の生徒の方が低い点が根拠になるだろう。

これらの結果から道徳的志向類型と学習の習慣化には関わりがあると言えそうである。そしてこの2つを〈自律〉が媒介していると考えられる。すなわち学習の習慣化の課題は、そして「校則自由化」もその基礎に〈自律〉をどのようにかち取るかが存することを示していると言えるだろう。

（3）道徳的志向類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容

第1節と同様に、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」（「①相手に伝わるあいさつをすること」、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」、「⑤時間を守り、大切にすること」、「⑥正しい身なりを身につけること」）との関係を検討する。このそれぞれに対して、5つの観点別に、各類型の生徒がどのような順位を付けたのかの平均を計算し、全体の平均順位との差を算出した。図表2-2-6から図表2-2-9である。これを素材にして考えることにする。検討の順序は、第1類型からの昇順である。

a. 第1類型：「他律的な道徳性」志向（30人）——平均的な振る舞いの生徒

図表2-2-6 第1類型の生徒の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	0.1	0.1	0.1	0.4	-0.1	0.1
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	0.2	-0.2	0.0	0.1	0.0	-0.1
自分で守ることが苦手	-0.5	0.1	0.1	0.4	-0.1	0.0
学校全体で守っていくのが大変	-0.1	-0.1	-0.1	0.1	0.1	0.1
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	0.0	-0.3	-0.2	-0.1	0.3	0.2

見事なほど平均との差がない。平均順位の差からは、「①相手に伝わるあいさつをすること」がやや苦手ではない点を指摘するぐらいである。

b. 第2類型：「個人主義、道具的道徳性」志向（7人）——自分にとっての大切さを重視する

図表2-2-7 第2類型の生徒の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝わるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.3	-0.5	-1.0	-1.4	-0.6	-0.4
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	-0.3	0.4	-0.3	0.3	-0.1	0.1
自分で守ることが苦手	0.3	0.0	0.0	-0.8	-0.1	0.5
学校全体で守っていくのが大変	-0.3	0.2	-1.0	-0.8	0.9	1.1
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	0.2	-0.1	-0.1	0.5	0.0	-0.3

人数が少ないこともあって様々な特徴をもっている。「自分にとって大切だ」と「学校全体で守っていくのが大変」だと考える観点に特徴があると考えられる。

前者では、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容では「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」を大切だと思っていない。「新入生成育プロジェクト」を観点別に見ると矛盾していると考えられる。個人的には大切だと思わないが、自分で守ることはやや苦手ではないし、学校全体で守ってゆくのもあまり大変だと思っていない。その上で、下級生には重点的に取り組んでもらいたいやや考えている。「自分で大切だ」と思わないことを「下級生に重点的に取り組んでもらいたい」と思うのは、割り切っているということだろうか。

「②学校をキレイにすること・使うこと」と「⑤時間を守り、大切にすること」についても、ややその傾向がある。

後者の「学校全体で守ってゆくのが大変」については、学校全体で取り組む「効果」の点から判断しているのではないかと推察できる。その点で、合唱と新入生成育プロジェクトの評価は高く、正しい身なりを身につけることと時間を守ることの評価は低い。

この両者の観点の重視が、「個人主義、道具的」道徳的志向性の観点からの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容をしているのではないかと推論する根拠となる。

c. 第3類型：「対人規範の道徳性」志向（52人）——平均的な生徒たち

図表2-2-8 第3類型の生徒の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝えるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	0.1	-0.1	0.4	0.0	-0.1	-0.1
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	-0.1	0.0	0.3	-0.1	-0.2	0.1
自分で守ることが苦手	0.2	0.2	-0.5	-0.1	0.1	0.0
学校全体で守っていくのが大変	0.2	0.1	0.2	0.1	-0.3	-0.3
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	0.0	0.1	0.4	0.1	-0.4	-0.2

最多の生徒がこの類型に所属している。第1類型とは異なる理由ではあるが、平均的で特徴がない。異なる理由とは、第1類型の道徳的志向性の生徒たちが他律的に従っているのと、第3類型の生徒たちが自分たちの活動を通して作り出した言わば「常識」に従っていることとの違いである。

平均順位の差からは、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」がやや苦手ではないと考えている点を指摘するぐらいである。

d. 第4類型：「社会システムの道徳性（良心）」志向（15人）——合唱に重きをおかず、時間を大切にすることを重視する

図表2-2-9 第4類型の生徒の観点別「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容

	①相手に伝えるあいさつをすること	②学校をキレイにすること・使うこと	③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること	④新入生成プロジェクトを通じて伝統を伝えること	⑤時間を守り、大切にすること	⑥正しい身なりを身につけること
自分にとって大切だ	-0.5	0.4	-0.9	0.0	0.8	0.4
取り組んでいて楽しく、力を入れて取り組みたい	0.1	0.1	-0.8	0.1	0.6	-0.1
自分で守ることが苦手	0.4	-0.8	1.3	-0.2	-0.1	-0.3
学校全体で守っていくのが大変	-0.2	-0.3	-0.1	-0.1	0.5	0.3
下級生に重点的に取り組んでもらいたい	0.0	0.2	-1.0	-0.4	0.9	0.3

「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「⑤時間を守り、大切にすること」の対比に特徴があると考えられる。合唱は大切だとはやや思わず、やや楽しくない。苦手である。下級生にも重点的に取り組んでもらいたいとも思っていない。逆に時間を守り、大切にすることはやや大切であり、取り組んでいてやや楽しく、力を入れて取り組みたい。学校全体で守っていくのはやや大変だが、下級生には重点的に取り組んでもらいたいとやや思っている。この両者の性格の違いが、第4類型の生徒の判断に関わっているのではないかと推測する。合唱が活動的で楽しいという特徴をもつからこそ、第4類型の生徒から

すると重視することはできないと推理する。逆に、時間を守り大切にすることは、全体（生徒社会）の行動原則としての重要性を示していると考えていると推理する。第4類型の生徒にとって社会システムの道徳的志向性を体現する「ウトナイ・スタンダード・スタイル」は、「⑤時間を守り、大切にすること」ではないだろうか。

そして第1章の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容を巡る各項（(6)～(11)）の記述から「⑤時間を守り、大切にすること」の特有の位置を思い出す必要がある。「自分にとって大切だと思うこと」の観点では第1位の選択数で2番目に多く、「⑥正しい身なりを身につけること」とユニットを形成し、「規律を重んじる志向」と指摘しておいた。このユニットは順位選択の各所で出てきた全体を貫く相関であった。合わせて、「個人の自覚で守ってゆくことができる」という特徴も指摘した。さらに「楽しく、力を入れて取り組みたい」の観点では第1位の選択数が3番目に多いが、圧倒的に1番目に多い「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と強い負の相関にあった。これらは先の推論を補強する。

（4）道徳的志向類型と「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を考える際に参考にするもの・こと

図表1-12-1で検討したように、生徒は多くのものやことを素材にして「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を考えていた。そして道徳的志向類型によって参照の仕方がかなり違うことが分かった。それを図示したのが図表2-2-10である。

図表2-2-10 道徳的志向類型×「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を考える素材

		①学級会・協議会・生徒総会での議論	②先生との話から	③身近な友達の意見	④自分の経験を通して	⑤部活動を通して	⑥保護者との会話から	⑦ポスターや掲示板を見て	⑧地域の人の関わりから	合計(件)	
道徳的志向類型	第1類型(他律的な道徳性)(母数28人)	度数(件)	14	13	16	7	8	8	1	2	69
		内訳(%)	50.0	46.4	57.1	25.0	28.6	28.6	3.6	7.1	246.4
	第2類型(個人主義、道具的道徳性)(母数7人)	度数(件)	4	5	5	4	5	1	2	2	28
		内訳(%)	57.1	71.4	71.4	57.1	71.4	14.3	28.6	28.6	400.0
	第3類型(対人規範の道徳性)(母数49人)	度数(件)	28	24	21	26	18	13	8	9	147
		内訳(%)	57.1	49.0	42.9	53.1	36.7	26.5	16.3	18.4	300.0
	第4類型(社会システムの道徳性(良心))(母数15人)	度数(件)	10	9	7	8	8	3	5	0	50
		内訳(%)	66.7	60.0	46.7	53.3	53.3	20.0	33.3	0.0	333.3
合計	度数(件)	56	51	49	45	39	25	16	13	294	
	内訳(%)	56.6	51.5	49.5	45.5	39.4	25.3	16.2	13.1	297.0	

まず、参考にする素材毎に特徴を記述してみよう。

「①学級会・協議会・生徒会での議論」で特徴があるのは第4類型の生徒である。議論を重視していると考えられる。第1類型の生徒はあまり重視していない。

「②先生との話から」は、意外ではあるが第2類型の生徒に多く、次いで第4類型の生徒に多い。第1・第3類型で生徒の意味づけは違う（前述）が、「従う」という意味では同じ振る舞いであることに比して、第2・第4類型の生徒は違うと考えられる。

「③身近な友達の意見」を特に重視しているのは第2類型の生徒である。第1類型の生徒がこれに次ぐ。第3類型の生徒がこれを重視しないのは、参照の狭さに理由があるからではないかと考えられる。

「身近な」という点に、参照範囲の違い（皆／身近）を感じるのではないだろうか。

「④自分の経験を通して」が特に少ない点にも、第1類型の生徒の特徴が良く表れている。「他律的な道徳的志向性」なので、自分の経験で吟味するということが少ないことの結果ではないかと考えられる。

「⑤部活動を通して」は第2類型の生徒に多い。次いで第4類型の生徒に多い。「⑥保護者との会話から」は第3類型の生徒に多い。第2類型の生徒に少ない。以下は割愛する。

道徳的志向性の類型別にまとめてみよう。第2類型の生徒、すなわち「個人主義、道具的」道徳的志向性の生徒は自分の考え方を深めたり裏付けたりするために活用できるものは、全て活用するという意味での積極性が表れているように思う。対比的なのは第1類型の「他律的な」道徳的志向性の生徒である。第3類型の「対人規範の」道徳的志向性の生徒も、「守る」という点では第1類型の生徒に近い

（図表2-2-6と図表2-2-8の比較）。しかし、参照範囲と意味に違いがある。「③身近な友達の意見」の参照程度に表れ（第1類型の生徒の方が高い）、従う意味の違いが「④自分の経験を通して」の参照程度に表れているだろう（第3類型の生徒の方が2倍以上高い）。この点は重要である。第4類型の生徒の特徴は、「①学級会・協議会・生徒会での議論」を高く参照することに特徴が表れている。

「③身近な友達の意見」に左右される度合いが低いことも特徴であると考えられる。

（5）道徳的志向類型と世代的位置の理解——「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」

道徳的志向類型という切り口から、生徒の「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」のそれぞれの分布を確認し、比較を行う。

「上級生から引き継いだもの・こと」を道徳的志向類型別に整理し直したものが、図表2-2-11である。

図表2-2-11 道徳的志向類型×「上級生から引き継いだもの・こと」

		C1あいさつに関すること	C2合唱に関すること	C3服装や礼儀に関すること	C4行動の原理に関すること	C5ウツナイ中の伝統	C6他者との関わり方に関すること	C7時間に関すること	なし・特になし	合計(件)	
道徳的志向類型	第1類型(他律的な道徳性)(母数30人)	度数(件)	8	11	1	1	0	0	0	15	36
		内訳(%)	26.7	36.7	3.3	3.3	0.0	0.0	0.0	50.0	120.0
	第2類型(個人主義、道具的道徳性)(母数7人)	度数(件)	2	2	1	1	2	1	1	0	10
		内訳(%)	28.6	28.6	14.3	14.3	28.6	14.3	14.3	0.0	142.9
	第3類型(対人規範の道徳性)(母数51人)	度数(件)	22	19	4	1	0	2	1	19	68
		内訳(%)	43.1	37.3	7.8	2.0	0.0	3.9	2.0	37.3	133.3
	第4類型(社会システムの道徳性(良心))(母数15人)	度数(件)	9	7	0	1	1	0	0	1	19
		内訳(%)	60.0	46.7	0.0	6.7	6.7	0.0	0.0	6.7	126.7
合計(母数103人)	度数(件)	41	39	6	4	3	3	2	35	133	
	内訳(%)	39.8	37.9	5.8	3.9	2.9	2.9	1.9	34.0	129.1	

※ 7つのカテゴリと「なし・特になし」に限定して作表した。要素の「掃除」「部活動」は除外してある。

第1章でも触れたようにカテゴリ毎の量に大きな差がある。その点に配慮して説明する。

まず、「C1 あいさつに関すること」では、第4類型の生徒の比率が特に高いことが指摘できる。それ

に第3類型の生徒が次ぐ。しかし、平均より少し高い程度である。第1・第2類型の生徒は、あまりこの点を「上級生から引き継いだもの・こと」だと考えていない。

次に、「C2 合唱に関すること」は少し違う。第4類型の道徳的志向性の生徒の比率が高い点は同じだが、それに次ぐのは第1類型と第3類型の道徳的志向性の生徒である。従う根拠は異なるが同じ程度になる。第2類型の道徳的志向性の生徒の比率はぐっと低い。「第3節(2)b」で触れたように、合唱を大切に思わないことも関係してもいるだろう。

それ以外では、事例数の少なさで内訳(%)が強調されることになっている。しかし、第2類型の生徒の一部が多くのカテゴリに言及していることは分かる。

そして、「上級生から引き継いだもの・こと」で「なし・特になし」の比率が第1類型の生徒に高い。それに第3類型の生徒が次ぐ。「従っている」と「合わせている」という点で性格は異なるが、第2・4類型の生徒と大きく異なっている。

続けて「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」を検討する。道徳的志向類型別に整理し直したものが図表2-2-12である。

図表2-2-12 道徳的志向類型×「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」

		C1あいさつに関すること	C2合唱に関すること	C3服装や礼儀に関すること	C4時間に関すること	C5ウツナイ中の伝統と考えられるもの	C6行動の原理に関すること	C7行事に関すること	C8掃除	なし・特になし	合計(件)	
道徳的志向類型	第1類型(他律的な道徳性)(母数29人)	度数(件)	9	8	1	1	0	0	0	0	17	36
		内訳(%)	31.0	27.6	3.4	3.4	0.0	0.0	0.0	0.0	58.6	124.1
	第2類型(個人主義、道具的道徳性)(母数7人)	度数(件)	2	3	1	0	2	3	0	0	0	11
		内訳(%)	28.6	42.9	14.3	0.0	28.6	42.9	0.0	0.0	0.0	157.1
	第3類型(対人規範の道徳性)(母数51人)	度数(件)	22	23	2	3	0	0	2	2	14	68
		内訳(%)	43.1	45.1	3.9	5.9	0.0	0.0	3.9	3.9	27.5	133.3
	第4類型(社会システムの道徳性(良心))(母数15人)	度数(件)	12	6	1	0	2	1	1	0	0	23
		内訳(%)	80.0	40.0	6.7	0.0	13.3	6.7	6.7	0.0	0.0	153.3
	合計(母数102人)	度数(件)	45	40	5	4	4	4	3	2	31	138
		内訳(%)	44.1	39.2	4.9	3.9	3.9	3.9	2.9	2.0	30.4	135.3

※ 8つのカテゴリと「なし・特になし」に限定して作表した。要素の「ウツナイスタンダード」「敬語」「活発な部活動」「NA」は除外してある。

これも前図表同様、「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」に集中しているので、ここを中心に説明する。

「C1 あいさつに関すること」は圧倒的に第4類型の生徒の比率が高い。次いで第3類型の生徒の比率が高い。それでも第4類型の生徒のおよそ半分になる。第1・2類型の生徒の比率は低い。

「C2 合唱に関すること」は横並びであるが、第1類型の生徒の比率が少し低い。

それ以外では前図表同様、第2類型の生徒が幾つかのカテゴリで比率が高い。「C6 行動の原理」に関することは格段に高いように思う。全体で4人が記述したが、そのうちの3人が第2類型の生徒であった。具体的な記述は、「メリハリをつけて生活してほしい」、「自分の考えをしっかりと相手に伝えること」そして「自分で考えて行動すること」である。もう1人は第4類型の生徒の回答である。具体的に

は「挑戦すること」であった。第2類型の生徒の回答と性格が異なるように感じる。前者は個人に焦点があり、後者は下級生への「エール」とも言えるものである。

そして「なし・特になし」では道徳的志向類型の違いが大きい。第1・第3類型の生徒で高い。特に前者は6割に近づく。後者でも3割近い。第2・4類型の生徒は0%である。何かを「下級生に引き継いで欲しい」と〈考えている／否か〉の点が大きく異なる。

「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」を対比させて関連性を検討してみよう。図表2-1-19と同様に、平均からの差異（10%の高低）を指標にして、主要な「C1 あいさつに関すること」「C2 合唱に関すること」「なし・特になし」を対比させて作成したのが図表2-2-13である。分析の手順も同様に行う。

図表2-2-13 道徳的志向類型別「引き継いだもの・こと」と「引き継いで欲しいもの・こと」の対比

		C1あいさつに関すること		C2合唱に関すること		なし・特になし	
		上級生から引き継いだもの	下級生に引き継いで欲しいもの	上級生から引き継いだもの	下級生に引き継いで欲しいもの	上級生から引き継いだもの	下級生に引き継いで欲しいもの
		道徳的志向	第1類型(他律的な道徳性)(母数29人)	低	低	平均	低
	第2類型(個人主義、道具的道徳性)(母数7人)	低	低	平均	平均	低	低
	第3類型(対人規範の道徳性)(母数51人)	平均	平均	平均	平均	平均	平均
	第4類型(社会システムの道徳性(良心))(母数15人)	高	高	平均	平均	低	低

※ 全体平均よりプラス10%以上%に「高」を、マイナス10%以下に「低」を、その他に「平均」と記した。

「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」が同じものを「一貫型」と考える。平均と高・低の組み合わせは無視する。高・低の組み合わせを「矛盾型」と考える。このように分類する。

「C1 あいさつに関すること」ではどの類型の生徒も一貫型になっている。ただし、第1・2類型の生徒は「低」の一貫型である。第3類型の生徒は「平均」の一貫型である。そして第4類型の生徒は「高」の一貫型である。全体的にあいさつの評価は高かった。とりわけ、第4類型の生徒はあいさつを高く評価し、それを下級生にも引き継いで欲しいと考えている。ここで思い出すのは、「第1章第2節(7)」の「楽しく、力を入れて取り組みたい」順序における「①相手に伝わるあいさつをすること」と「⑤時間を守り、大切にすること」の正の相関である。

「C2 合唱に関すること」では第1類型の生徒を除き、残りは「平均」の一貫型になっている。すなわち、「C2」は道徳的志向類型には左右されない。

「なし・特になし」ではどの類型の生徒も一貫型になっている。ただし、第1類型の生徒が「高」の一貫型、すなわち「引き継いだもの・こと」も「引き継いで欲しいもの・こと」もない。その理由は、第1類型は他律的な道徳的志向性であるのだから、「引き継ぐ」という意味が生じないからではないか。このように考えると必然的な回答であるとも言える。第3類型の生徒は「平均」の一貫型である。そして、第2・4類型の生徒は「低」の一貫型である。「引き継いだもの・こと」、そして「引き継いで欲しいもの・こと」がある。

このように「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容は、道徳的志向類型それぞれの道徳的志向性の在り方に応じた論理的な解釈が可能になっていると思われる。

以上のような分析を通して、ウトナイ中学校の試みの現在位置を道徳的志向類型という物差し、具体的には「自律の在り方」（ウトナイ中学校の学校改革の試み全体が、「校則自由化」を受け止める生徒の〈自律〉を進化させている）を通して考えることができる。

第4節 第2章のまとめ

本章の探究は、2つの仮説を検討するという形をとった。

ひとつは、学校生活類型が「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容に関係するという仮説である。もうひとつは、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味づけ・道徳的志向類型が「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容に関係するという仮説である。

それを3つの側面から検討した。

第1に、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の基盤とする授業・学習面の取り組み、すなわち「自分の考えを積極的に伝えること」と「相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れること」（この両者をコミュニケーションの課題と考える）、そして「学校や家庭で学ぶこと」の習慣形成に関すること（学習の習慣化の課題と考える）との関係である。

第2に、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」（「①相手に伝わるあいさつをすること」、「②学校をキレイにすること・使うこと」、「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」、「④新入生成育プロジェクトを通じて伝統を伝えること」、「⑤時間を守り、大切にすること」そして「⑥正しい身なりを身につけること」）との関係である。

第3に、最後に上級生から引き継いだ「ウトナイ・スタンダード・スタイル」と下級生に引き継いで欲しい「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の比較を通じた、言わば伝統の継承に関する2仮説の影響である。

学校生活類型の仮説の検証においては、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る3つの意味づけとL.コールバーグの道徳的発達段階論を援用し4段階に拡張したグループ分けの影響を補足し、道徳的志向類型の仮説の検証においては、何を根拠に判断を行っているのかの検討を補足した。

分析の詳細は各記述に譲るとして、簡単なまとめをしておく。

まず、ひとつめの仮説（学校生活類型が影響を与える仮説）である。

第1の側面である。コミュニケーションの課題、学習の習慣化の課題の関係に学校生活類型は大きな差をもたらした。前提として、ウトナイ中学校生徒の学校生活類型が多岐に渡ることと関連し、類型あたりの度数の少なさが統計上の説明にも影響している。自由記述の〈有／無〉に注目すると学校生活類型で特徴があった。すなわち、記述として「言葉にすることができた」かどうかの時点での差である。しかし、結果的に各カテゴリとして見出された内容は、類型別に見るとさらに度数が小さくなり、その特徴を整理する一貫した解釈を見出すことができなかつた。

第2の側面である。幾つかの類型に特徴があった。その特徴と理由についての推理を書き上げることは割愛する。度数の大きな類型はそれなりの特徴を示すが、同数の小さな類型では構成員のひとつの回答が類型の特徴に強く影響するため矛盾的にしか解釈できない場合も多い。先生方がこの結果を見れば、「なるほど、そういうことか」と理解できる部分もあると考えるが、本報告書の方法で学校生活類型を特定し、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を支持する順位を平均との比較で考察するという方法の限

界を物語っている。第1章第2節(6)～(11)の順位相関を利用した全体分析の方が、生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の理路を理解する上でのメリットは高いだろう。大きくは、「勉強」をキーワードとする学校生活類型(勉強が類型名に入った)と「部活」をキーワードとする学校生活類型(部活が類型名に入ったもの)で、特徴が微妙に別れると考えられる。しかしながら、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」に対する感受性(差が〈出やすい／出にくい〉)に差がある程度と考えられる。そのため、これからのウトナイ中学校の「学校づくり」や生徒の伝統を「継承する」活動に寄与する示唆は少ない。また、生徒の学校生活類型自身が選択するものという性格ではない点から言っても、多少の知見を得ることができたという程度でしかない。

そして、実質的には第1の仮説(学校生活類型仮説)と第2の仮説(道徳的志向類型仮説)のクロスする位置になる、学校生活類型と生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る3つの意味づけ、さらにL.コールバーグ・U.ハーバーマスの道徳的発達段階に関する理論を援用した4段階に拡張したグループ分けを用いた分析を行った。ここでは、各学校生活類型が「ウトナイ・スタンダード・スタイル」をどのように受容したのかについて、その違いのより深い探究ができたと考えている。各学校生活類型と道徳的志向類型が直接に対応するわけでは当然ないが、学校生活類型に所属する生徒の道徳的志向類型の比率(言わば「内部組成」)は大きく異なっていた。焦点になったのは、3つの意味づけの「守りたいと思うから」という主体的な意味づけが道徳的志向類型では第2類型と第4類型に区別され、そこに学校生活類型のキーワード(勉強と部活)の重なりが推測されるということ、そして第1類型(「守ることになっているから」)と第3類型(「守るのが当たり前だから」)の多寡の2つであった。

第3の側面である。学校生活類型別に「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に取り組んでもらいたいと考えるもの・こと」の比較分析もおこなった。しかしこれも幾つかの類型の特徴を確認するに止まった。

以上のように、学校生活類型により「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容が影響されるという仮説は説明力に乏しい。類型によって異なる幾つかの特徴を加えるだけであった。

次に、もうひとつの仮説(道徳的志向類型の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容に影響を与える仮説)である。

第1の側面である。コミュニケーションの課題、学習の習慣化の課題の關係に道徳的志向類型は大きな説明力をもっていた。特徴という点では、第1・第3類型と第2・第4類型の差がまず確認できる。続いて第2類型と第4類型の違いが説明される。最後に、第1類型と第3類型の違いが確認されるという順序で進んだ。これはコミュニケーションの課題でも学習の習慣化の課題でも同様である。詳細は省くが、この道徳的志向類型を画す核心部分は自己の〈自律〉にあり、それがコミュニケーションの課題と学習の習慣化の課題の両方に関する生徒の自由記述の表出の能否を左右した。筆者にとってはカテゴリ化した内容の解釈が容易になったと考えられる。そして興味深いのは、第1類型(「守ることになっているから」)と第3類型(「守るのが当たり前だから」)の違いは、自由記述の〈有／無〉に良く対応していることである。すなわち、前者の「他律的な道徳的志向性」だからこそ、自己の課題が表出できない(出てこない)という説明は論理的な帰結として考えるのに相応しいように思えた。

第2の側面である。道徳的志向類型毎に生徒をグループ分けし、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の順位点を全体の平均点との差から性格検討を行ってみた。これも、第2・4類型の生徒の受容の違いが理解でき、その後第2・4類型の生徒の受容と第1・第3類型の違いが理解でき、最後に第1類

型と第3類型の違いが理解できるという順序で、全体の特徴付けができると考えた。ただし、第2類型の生徒の度数が低い（母数が7人）であるという分析上の弱さを抱えている。

補足的に行った「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を考える上で参考にするもの・ことの分析も行ったが、道徳的志向類型の仮説は説明力を保持していた。それだけではなく、幾つかの知見を加えることができた。例えば、「③身近な友達の意見」の参照と道徳的志向類型の関係である。

第3の側面である。学校生活類型別に「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に取り組んでもらいたいと考えるもの・こと」の比較分析もおこなった。これも全く同様に、最初に第1・3類型の生徒と第2・4類型の違いが見出され、第2・4類型の生徒の違いが見出され、最後に第1類型と第3類型の生徒の違いが見出されるという順序で分析・記述が進んでいった。全体の分析では、「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」に回答が集中していたため他のカテゴリの差の意味づけが不十分になっていたことを探究できることになった。そしてそれが道徳的志向類型の所属との整合的な説明がより容易になった。

繰り返しになるが、生徒にとって「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容は、言わば〈自律〉の理解と実践によって決まってくと考えられる。その意味では、道徳的志向類型と照応関係にある。具体的な「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の活動によって違いはあるが、核心部分が〈自律〉にあることは間違いないだろう。ウトナイ中学校の学校改革の試み全体が、「校則自由化」を受け止める生徒の〈自律〉をどのように〈進化させようとしているのか／させているのか〉に焦点化していることは必然である。2つの考察を行ったが、道徳的志向類型仮説はその進化を確かめる上で参照することができると思う。

終章において、この仮説から見えてきた「校則自由化」の取り組みの現在地と、僭越ではあるが幾つかの課題について記述しておきたい。

補節 「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」との関係

学校生活類型と道徳的志向類型という2つの観点から「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」との関係については既に分析をおこなった。しかしながら、類型設定による各類型の度数の少なさから、全体からの差を算出し評価するという原始的な分析に終始せざるを得なかった。そのため、2つの観点を除外した単純な相関係数の分析を最後に補足しておく。図表2-3-1である。なお、それぞれの回答のうち「分からない」を省略した。

図表2-3-1 「上級生から引き継いだもの・こと」×「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」の相関

		下級生に引き継いでもらいたいもの・こと								
		C1挨拶に関すること	C2合唱に関すること	C3服装や礼儀に関すること	C4時間にに関すること	C5ウツナイ中の伝統	C6行動の原理に関すること	C7行事に関すること	C8掃除	
上級生から引き継いだもの・こと	C1挨拶に関すること	Pearsonの相関係数	.677**	.296**	.282**	0.147	-0.164	-0.061	-0.142	0.176
		有意確率(両側)	0	0.003	0.004	0.142	0.1	0.547	0.158	0.079
		度数	101	101	101	101	101	101	101	101
	C2合唱に関すること	Pearsonの相関係数	.348**	.625**	0.105	-0.053	-0.158	-0.158	-0.015	-0.11
		有意確率(両側)	0	0	0.294	0.599	0.115	0.115	0.878	0.272
		度数	101	101	101	101	101	101	101	101
	C3服装や礼儀に関すること	Pearsonの相関係数	.202*	0.053	.522**	.379**	-0.051	-0.051	-0.044	.265**
		有意確率(両側)	0.043	0.596	0	0	0.612	0.612	0.662	0.007
		度数	101	101	101	101	101	101	101	101
	C4行動の原理に関すること	Pearsonの相関係数	0.129	-0.164	0.188	.219*	-0.041	.479**	-0.036	-0.029
		有意確率(両側)	0.199	0.1	0.06	0.028	0.682	0	0.724	0.774
		度数	101	101	101	101	101	101	101	101
	C5ウツナイ中の伝統	Pearsonの相関係数	-0.036	-0.142	-0.04	-0.036	.862**	-0.036	-0.031	-0.025
		有意確率(両側)	0.72	0.158	0.692	0.724	0	0.724	0.761	0.805
		度数	101	101	101	101	101	101	101	101
	C6他者との関わり方に関すること	Pearsonの相関係数	-0.154	-0.022	-0.04	-0.036	-0.036	.264**	-0.031	-0.025
		有意確率(両側)	0.125	0.824	0.692	0.724	0.724	0.008	0.761	0.805
		度数	101	101	101	101	101	101	101	101
	C7時間にに関すること	Pearsonの相関係数	-0.125	-0.115	-0.032	-0.029	-0.029	.336**	-0.025	-0.02
		有意確率(両側)	0.213	0.252	0.747	0.774	0.774	0.001	0.805	0.841
		度数	101	101	101	101	101	101	101	101

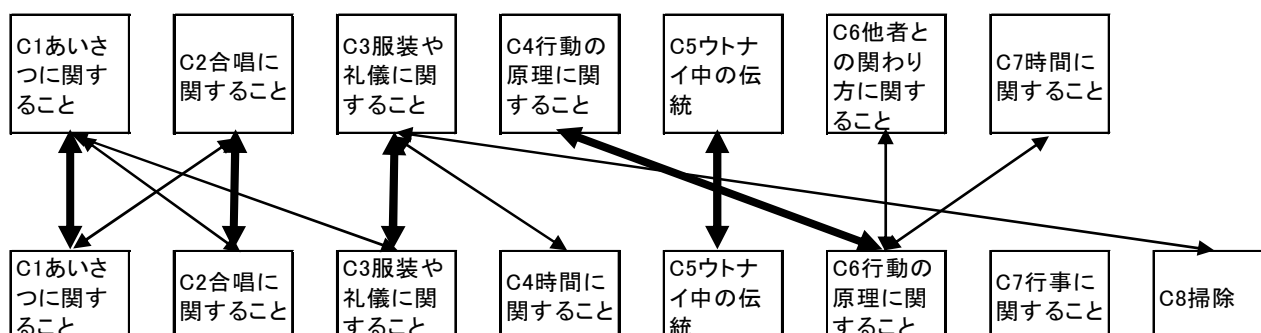
※ 「**」は相関係数は1%水準で有意(両側)を、「*」相関係数は5%水準で有意(両側)を表す。

表側の上の方から順に相関を確認し、簡単なコメントをつけてみる。

この問への両者の回答が類似している点については、第1章第2節の(14)(15)で触れた。第1章ではそれぞれの自由記述の内部関係の分析を行って、両記述の関係については触れなかった。以上を前提にすると、類似するカテゴリ間を中心に強い関係があり、相関も多岐に渡っている(5%水準で有意を加えると14の相関がある)。そのため図示し、解説することにした。次頁の図表2-3-2である。

図表 2-3-2 図表 2-3-1 の図示

上級生から引き継いだもの・こと



下級生に引き継いで欲しいもの・こと

※ 太矢印は「**」(1%水準で有意(両側))の中でも相関係数が特に大きい関係(0.4以上)を細矢印はそれ以下を表している。

「1%水準で有意(両側)」に絞って図示したものである。非常に強い相関(相関係数が0.4以上)とそれ以外で区別しても数が多く、煩雑である。

まず、「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」の内容が類似すると考えることができるカテゴリ「C1 あいさつに関すること」、「C2 合唱に関すること」、「C3 服装や礼儀に関すること」、「C5 ウトナイ中学校の伝統」は度数高さの順序も同じで、強い相関がある。

「行動の原理に関すること」は、「上級生から引き継いだもの・こと」では「C4」になるが、「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」では順位が落ち「C6」になる。しかし「時間に関すること」は「上級生から引き継いだもの・こと」では「C7」、「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」では「C4」に存するがこの2つには相関がない。このようなものも含めて、全体を書き上げる形で、正確に確認してみたい。それが図表 2-3-3 と次頁の図表 2-3-4 である。

図表 2-3-3 相関全体の確認(内容が類似するものの相関)

「上級生から引き継いだもの・こと」の内容	「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」の内容	相関係数	評価
C1挨拶に関すること	C1挨拶に関すること	0.677	非常に強い相関
C2合唱に関すること	C2合唱に関すること	0.625	非常に強い相関
C3服装や礼儀に関すること	C3服装や礼儀に関すること	0.522	非常に強い相関
C4行動の原理に関すること	C6行動の原理に関すること	0.479	非常に強い相関
C5ウトナイ中の伝統	C5ウトナイ中の伝統	0.862	非常に強い相関
C7時間に関すること	C4時間に関すること	-0.029	相関なし

カテゴリとしてほぼ同じ内容のものが、「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」が存する場合は、前述したような非常に強い相関がある。確かにアンケート票を見ても、同じ生徒が2つの質問に同じ回答を書いたことが多数あった。しかも、単語の記載(「あいさつ」、「合唱」とだけの記述が多かった)である。それが相関係数に反映されているものと考えられる。しかし、「時間に関すること」ことだけではない。その理由は分からないのであるが、「上級生から引き継いだもの・こと」が2件で、「下級生に取り組んでもらいたいと考えるもの・こと」で4件であるという件数の少なさと違いも関わるのかもしれない。

図表 2-3-4 相関全体の確認（内容が異なるものの相関）

対称/非対称	「上級生から引き継いだもの・こと」の内容	「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」の内容	相関係数	評価
「あいさつ」・「合唱」の対称	C1あいさつに関すること	C2合唱に関すること	0.296	強い相関
	C2合唱に関すること	C1あいさつに関すること	0.348	強い相関
「あいさつ」・「服装礼儀」の対称	C1挨拶に関すること	C3服装や礼儀に関すること	0.282	強い相関
	C3服装や礼儀に関すること	C1挨拶に関すること	0.202	弱い相関
「行動の原理」・「時間」の対称	C4行動の原理に関すること	C4時間に関すること	0.219	弱い相関
	C7時間に関すること	C6行動の原理に関すること	0.336	強い相関
引き継いだものと引き継いで欲しいものが非対称	C3服装や礼儀に関すること	C4時間に関すること	0.379	強い相関
	C3服装や礼儀に関すること	C8掃除	0.265	強い相関
	C6他者との関わり方に関すること	C6行動の原理に関すること	0.264	強い相関

そして図表 2-3-4 を見ると、「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」のように、「上級生から引き継いだもの・こと」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」がクロスして相関をもっている、言わばセットになっているものが確認できる。それが「C1 あいさつに関すること」と「C2 合唱に関すること」、「C2 あいさつに関すること」と「C3 服装や礼儀に関すること」、そしてカテゴリ番号は異なってしまうが内容的には「行動の原理に関すること」と「時間に関すること」の関係がそれにある。

前 2 者は「あいさつ」をハブ的な位置に置く形でのセットとなっている。そして「上級生から引き継いだもの・こと」の「C3 服装や礼儀に関すること」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」の「C6 行動の原理に関すること」以外は、それぞれ「1%水準で有意（両側）」の強い相関である。

ここが生徒にとって、「上級生から引き継いだもの・こと」であり、「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」でもあるという意味での伝統である。このバトンを受け取り、そして渡す。バトンの中心に位置づく「ウトナイ・スタンダード・スタイル」である。

そして後者の「行動の原理に関すること」と「時間に関すること」のセットは、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の中で謳われていない「行動の原理に関すること」を含むために度数は高くない。しかし、価値として受け渡されていくものではないかと考えられる。

そして、「引き継いだもの・こと」と「引き継いで欲しいもの・こと」が非対称な相関もある。それが、「上級生から引き継いだもの・こと」が「C3 服装や礼儀に関すること」であるが、「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」が「C4 時間に関すること」と「C8 掃除」となる相関である。ただし、事例数が非常に少ない。「C8 掃除」は 2 人が上げているだけである。そして、「上級生から引き継いだもの・こと」には存在するカテゴリ「C6 他者との関わり方に関すること」と「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」の「C6 行動の原理に関すること」である。このそれぞれは強い相関である。

詳細は不明であるが、言葉として明示されていないものも受け渡されていることが、数字として確認できる。筆者としては「行動の原理」として抽象化されるようなもの・ことが、生徒の世代を経ることにより豊かな言語として実っていくことを願っている。

終章 おわりに——ウトナイ中学校から教えていただいたこと

終章では、序章の問題提起を受けて、調査票の各項目を全体に渡って分析した第1章と2つの仮説を元に生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容の論理を深めた第2章の要約を経て、「校則自由化」の生徒受容の現在地と（僭越ながら）幾つかの課題について提起する。

各章の概要は以下の通りである。

序章では、この研究の目的と、対象とした苫小牧市立ウトナイ中学校（新設）の「学校づくり」とその柱のひとつである「校則自由化」を可能にする仕組みについて筆者の理解を記述した。「校則改正」と「校則自由化」の違いは「法律改正」と「新法制定」（憲法制定でもよいぐらいの差）の違いである。全く次元の異なる取り組みが必要となる。そのため、ウトナイ中学校で行われた「校則自由化」を可能にするための学校の幾つかの取り組み、そして生徒の活動によって「校則自由化」に内実を与える営みについて、詳しく論じた。鍵になるのは〈自律〉である。そして「新法制定」の局面における生徒（会）の取り組みとそれをサポートする教員の活動の周到さ、3つの焦点（「3つのウトナイ宣言」、「ウトナイプライド」、「心配事」）について詳述した。そしてこの「校則自由化」において生み出されたのが、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」と、それを支えるための様々な活動（体制）である。この「校則自由化」を可能にするもの全体を、報告書では「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制と考えた。生徒の委員会等の活動とその改善の過程をどのように自発的（〈自律〉的）に進めるかがこの体制の要になる。

第1章においてとりわけ重要であったのは、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を5観点から分析することによって、生徒がそれぞれをどのようなものとして受容し、それらの関係を考えているのかが明らかになった点にある。6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」はそれぞれ固有の役割を果たしていた。特に注目するのはその位置関係にある。「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」と「⑤時間を守り、大切にすること」を両極に生徒の道徳的志向性は分解し、この2つを接合する位置に「①相手に伝わるあいさつをすること」がくる。そして「ウトナイ・スタンダード・スタイル」全体を伝達・改善する位置に「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」がくる。その意味で、④が「ウトナイ・スタンダード・スタイル」のフロンティア（課題）になっていることである。そして5観点の中でも「学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする」において、〈守ろうとする立場／守れない立場〉間で生徒の分化が明らかになった点にある。

さらに、生徒の「上級生から引き継いだもの・こと」や「下級生に引き継いで欲しいもの・こと」で検討したが、「あいさつ」と「合唱」を2大伝統として強調する傾向の背景、特に「あいさつ」に重要な意味が付託されている点も明らかになった。

そして、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守る意味（3つ）と一部（「守りたいと思うから」）の理由の内容分析から、L.コールバーグの道徳的発達段階論を援用した道徳的志向性の4区別を基に道徳的志向類型分析の手がかりを得た。

第2章は、学校生活類型（学校での生活の在り方）と道徳的志向類型が「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の理解に影響するという仮説を立て、その検討を行った。学校生活類型は部分的な類型に影響力をもっていたが、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」理解の生徒にとっての理由を明確に区別できる能力はなかった。他方で、道徳的志向類型の仮説は第1章で明らかにした「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の各活動の性格と理解の関係を説明する上で、効力をもったと考えられる。特に、第1類型の

「他律的な道徳性」志向の特徴、第2類型の「個人主義、道具的道徳性」志向の特徴、第3類型の「対人規範的道徳性」志向の特徴、第4類型の「社会システムの道徳性（良心）」志向の特徴は、終章において「校則自由化」の現在地と幾つかの課題について考える上で示唆的であると考えられる。

（1）ウトナイ中学校の「学校づくり」の理解と本報告書における課題

序章で強調したようにウトナイ中学校の「校則自由化」をひとつの柱とした「学校づくり」は、「校則」の見直しや改正という日本型学校の表面的な修正に止まらない、（前期）中等教育学校そのものの問い直しを含んでいると考えられる。その核心は、校則という形で生徒を規制する方法論を取らないのであれば、生徒の自発性をどのように引き出し、組織化するのにかにある。初代校長と2代目校長の「学校づくり」の射程は遠くまで届いている。筆者がそれを学校経営・運営の実践の水準でどこまで理解することができたのかは怪しい（特に、「働き方改革」も含めた教員の全体としての学習・生徒指導の改革と学校と地域との互助的な関係形成の点）。しかし、足かけ2年に渡るインタビューと生徒調査という貴重な機会をいただいたおかげで、少なくとも以下の3点は指摘できるようになった。

①ウトナイ中学校「校則自由化」の取り組みは、「校則改正」とは全く異なる次元の腰を据えた、長射程の「学校づくり」を必須とする。この2つは全く別物と考えて良い。

②「校則自由化」の取り組みは、学校のとりわけ生徒の学習と文化の意味の創造という困難な課題＝時代への挑戦が避けて通れない。文部科学省も新しい学習指導要領以降打ちだしているが、集団的で創造的な学びの内実を、教員の指導で生み出すという課題、しかもこの指導は生徒の自主的で創造的な学びを働きかけ＝指導という他者（教員）からのアプローチで生み出すという逆説への挑戦を含んでいる。「受験競争体制」の緩みの中で、消費文化に馴らされた生徒たちが、また塾等の教育市場からのサポートで学習の自発性を補填する仕組みに馴らされた生徒が自発的な学びに挑戦することは、正に日本の教育のフロンティアである。

③「校則自由化」を具体化する「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制は、3つの「宣言」に貫かれる生徒の〈自律〉を、生徒会・各種委員会活動という組織的な基盤の下、学校生活を「ウトナイプライド」（プライドを維持する自分たちへの自身）の特に「私たちは、自由とは何かを考え、責任を持って行動します」という大綱的な行動方針に沿った形で、集団的に探究する過程（「伝統づくり」）であると理解できる。

原理的に考えて、校則という静的なもの（行為規範としていつでも立ち戻る「原点」という意味での）を、実践と議論という過程を経る改善という動的なものへの転換したことは、極めて重要な発想の転換である。言わば、教員の指導（校則はその参照点）をより善いものを求める生徒の探究過程に置き換えたわけである。

この原理を生徒が学校生活の中に実装する挑戦が、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制であると言えるだろう。とりわけ、鍵は活動の質を絶えず吟味し、問題提起を誘発することにある。そのため、生徒間の議論の質の向上（「自分の意見を積極的に伝えること」と「相手の考えを良く聞いて自分の考えに取り入れること」）を基盤に置くことを発想したことに注目したい。言わば、生徒の「議論づくり」が全ての基盤にあるとの洞察である。そして、この基礎が各種の常任委員会・推進委員会・局の活動やクラス会、協議会・生徒総会を活動的に（活性化）するかどうかの命運を左右する。

本報告書は、生徒に対するアンケート調査を行い「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の受容の在り

方や特徴について明らかにすることを目的とした。

(2) 生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の構造

調査票全体の個々の設問に沿った分析は、第1章とまとめを参照していただくとありがたい。ここでは本報告書の課題との関係で、第2章の仮説分析も加えて、横断的に生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容についてまとめる。

第1に、自由記述中心の生徒調査に様々な回答をしてくださった生徒に率直に感謝すると同時に、生徒の中で問題・課題の言語化が進んでいると感じた。このことが報告書を考える上での支えとなってくれた。筆者はこれまで30年間、高校生調査を行ってきた。その回答とも遜色がない。先生方の生徒が自前の言葉をもてるようにする努力を感じた（「議論づくり」については指摘した）。以下、分析の結果について記述する。

第2に、6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の分析からはそれぞれの活動の性格付け、配置が興味深いと同時に、生徒はそれを各学校生活類型や道徳的志向類型に応じて、多様な受容、使い分けをしていると考えられた。

6つの「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の中で4つの関係が鍵になっていると理解した。ひとつは「⑤時間を守り、大切にすること」である。これが、言わば「ウトナイ・スタンダード・スタイル」の通奏低音である。対比的に「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」が生徒全体を巻き込む活動の要石になる。この両者は性格が異なるが故に、生徒全体の共有項にはならない。言わば「極」を形成する。そのために、「①相手に伝わるあいさつをすること」が両者の結節点になる。性格の大きく異なる生徒たち（この「性格」は心理学的な意味でのそれではない。学校内人間関係で不可避に与えられるキャラクター的な意味でのそれ）をつなぐ位置にくる（「ある」ではない）。

「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」の人気は高いが、不可避に不得手や意味を感じない生徒を生み出す。そして、「校則自由化」を生きる生徒たちにとって自己規律（自律）の要とはなり得ない。私と共にウトナイ中学校を訪問し、合唱推進委員会調査で卒業論文を執筆した山田氏がいみじくも比喩として語ったように、合唱は学校生活の「副交感神経」である。そして、だからこそこの活動に魅力があることが重要になる。生徒の学校生活の「花」が部活動等にあったとしても、また「花」がない生徒であっても、共同して楽しめる活動に全員のアクセスを可能にする意味をもっている。

そして「③合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること」との対極にあるものが、「⑤時間を守り、大切にすること」である。これに「⑥正しい身なりを身につけること」を加えても良いかもしれない。これこそが（生徒の中で支持を得るという点ではそれほどでもないが）生活の中で実践し体現する「ウトナイ・スタンダード・スタイル」である（先ほどとの対比で行けば「交感神経」）。論点先取になるが、「社会システムの道徳性」志向である。しかしながら同時に、ここでも不可避に「このようには振る舞えない・できない生徒」がいる。また合唱と違って非妥協的な性格をもつ（「五入三着」が〈できたか／否か〉は主観に評価が任される合唱とは全く異なる）し、他の生徒から（できないことが）見える。

この③と⑤を「①相手に伝わるあいさつをすること」が結節することは前述した通りである。

そして、最も困難な活動が世代間の継承（正確には「見直し」と「伝達」活動が交錯する）という「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」である。新設中学校の生徒が自ら作り出した活動（体制）を大切なもの＝「伝統」として考える（アンケートに「伝統」という言葉を記述するは多い）こ

との意味について筆者の解釈は前述した。ここ（「伝統化」）がウトナイ中学校の「校則自由化」をひとつの柱とした「学校づくり」の「要所」である。

そして生徒にとっての「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制が持っている立場の分化は、まだそれほど大きくないと推察する（③が接着剤となる）が、立場の違いの分化（亀裂）は表れている。しかし、これを「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制の困難を物語っていると理解するのは過ちであると考ええる。この亀裂こそが、新たな「議論づくり」に根拠を与える。ただし「議論づくり」が正論だけでなく「弱音」（本音）を控くようなものであれば、亀裂が深刻になる可能性もある。しかし、より善いものへと改善する過程こそが「ウトナイ・スタンダード・スタイル」であるなら、「伝統」は静的なものではなく、動的な展開する過程である。

率先して「ウトナイ・スタンダード・スタイル」をリードする人たち（生徒会執行部よりも広い¹）が、正しいもの・ことの地点から現状を評価する（「できない人」を否定する）のではなく、より善いものにするための過程を辿る道中だと理解するなら（もちろんしていると思うが）、立場の違いの分化は「議論づくり」の出発点であり、機会である。

（3）生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」理解——仮説を補助線として

第1章・第2章の道徳的志向類型仮説を基に分析した結果からは、以下のように考えられると思う。

ここまで生徒調査を素材にして、ウトナイ中学校の「学校づくり」と生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容を考えてきた。さらに前期中等教育全体への示唆を得るためには、ひとつの仮説を前提に置かなければならない²。しかし、この報告書では「校則自由化」を実践しているウトナイ中学校を対象としたので、校則が機能している（逆機能も含めて）中学校の生徒の校則理解との比較ができない。そのため、「一般的な中学校の生徒の校則理解」という仮説を前提におき、それを比較の対象としたまとめとなる。そのことをお許しいただきたい。

1 「広い」と書いたのは、第2章第3節図表2-2-1の「委員会所属の有無×道徳的志向類型」から道徳的志向類型と委員会所属に関係はないことが分かったからである。言い換えるなら、委員会所属よりも広い範囲に「ウトナイ・スタンダード・スタイル」というバトンを渡すことを考えている生徒がいることを示している。その意味で、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」という伝統を守りたい外野は厚いと推測できる。

2 管見の限りでだが、中学生・高校生の「校則の受容・理解」を実証研究で明らかにされたものを見たことがない。大学生が懐古的にふり返って考えたことを分析した研究は幾つか見つかる。例えば、大津尚志の「第3章 校則に関する調査」『校則を考える——歴史・現状・国際比較——』晃洋書房（2021年3月）である。ここでは、武庫川女子大学教育学部・同短期大学部幼児教育学科1年生325人に、高校時代の校則体験を尋ねた調査結果を書いている。この中に校則遵守の理由を聞いた項目がある。「何も意識せずに守っていた」という回答の率が半数くらいとの記述がある（43頁）。データは掲載されていないが宮下与兵衛は、「日本の若者の主権者意識と主権者教育の課題」（『学校教育研究』（日本学校教育学会）第34号2019年）の中で、公立私立の2つの大学の教職課程の授業アンケート（6年間）の結果を次のように書いている。「多くの学生が学校の校則や授業などを「変えて欲しい」という改善要望をもっていたが、「要望を学校から聞かれたことはない」とし、「変わるものだと思ったことはない」という学生が大半である。」（40頁）。さらにたった2人であるが、雑誌編集部が行った大学生への回顧インタビューの結果をまとめた文章がある。「なぜ、生徒は校則に怒らないか——大学生に聞く」（『教育と文化』第91号（アドバンテージサーバー））である。なかなか興味深い首都圏の中高生の校則体験が書かれている。学校が居場所じゃない場合には、校則を「やり過ぎ」ことを最優先にすること行動様式をとること（43頁）や、「内申点がある」ので、教員には従わなければならないこと（45頁）が書かれていた。

筆者は、生徒の校則理解について次のような仮説をもっている（「第1章第2節(13)」も参照）。通常、校則がある場合、そしてそれに生徒が影響力を与えることができない場合（日本では一般的な想定である）、生徒はその受容に身近な解釈文脈（「身近な友達の意見」と「自分の経験」）を用い、校則解釈を言わば「公式／非公式」に分離する（二重化）と考える³。

このように考えるので、生徒は校則を「敬して遠ざける」。校則に問題があっても、自分に「直接、火の粉が降りかかってこない」うちは「気にしない」。このような意味で、校則を内面化することはない。学校における行動様式として内面化するのは、生徒社会で通用する「非公式」のカリキュラムである。生徒社会でどのように立ち回れば良いかを、自前のソナー（「空気を読む」）と相対的に信用できる友だち（ツレ）を見ながら判断する。そのため、孤立をひたすら恐れるのである。このような仮説を前提にすると、ウトナイ中学校の生徒が「校則自由化」であるが故に、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を意識し、生徒たち自身の「公式解釈」（「①学級会・協議会・生徒会での議論」）を参照できるというのは、それだけで素晴らしいことだと考える（第1章第2節図表1-12-1参照）。

以上の前提で、一般的な中学校における生徒の校則理解の仮説との比較で、ウトナイ中学校生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」理解を、道徳的志向類型として図示してみる。次頁の図表終-1である。

左側が一般的な中学校生徒の校則理解である。校則は、生徒社会の外部にある。ここでは生徒個人に対して校則が働きかけるというモデルを採用しない。その理由は、教育学では常識的であろう。しかし、生徒によって差があることも事実である。まず、生徒が校則を参照する環境として、生徒社会（生徒間の関係や各生徒の生徒社会の中での自分の位置が重要である）という領域があることを想定する。図表では、楕円の内部になる。校則は、生徒社会に媒介されて理解される（されてしまう）。そして生徒社会の中では、校則理解は〈本音／建前〉に分離し、前者は「守る方が無難だ」と「自分には（さしあたり）関わりがない」の合成物になっていると考えられる。後者（建前）の方は、生徒社会を越えた教員や保護者も含めたより広い環境の観察や生徒の（「立ち回る」）位置によって決まってくるだろう。生徒は自らと校則との関係を、教員や保護者の態度も観察して考える。L.コールバーグの道徳的発達段階で言えば第1段階の道徳性（他律的な道徳性）になるだろう。

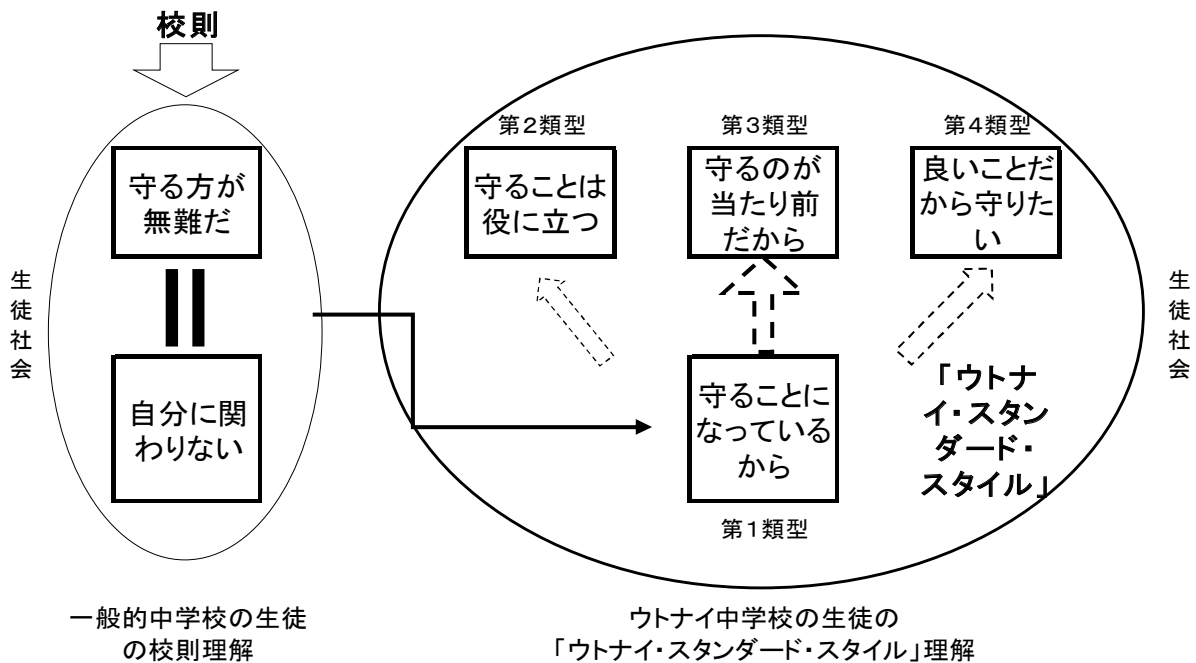
ウトナイ中学校の場合、外部に存在する校則を、「校則自由化」（「生徒が関わるのが当前」）を介して生徒社会の内部にシフトした。この意義は絶大である。生徒社会の外部に存する校則を、生徒社会の内部に、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」として内部化した。しかしながら、序章でも書いた通り、この内部化を生徒の〈自律〉によって、言わば内実を「自治」によって裏付ける試みは、日本ではほとんど未着手である⁴。非常に先駆的であるが、校長の決断・リーダーシップによって可能になったも

³ 教育社会学という研究領域の「ヒドゥン・カリキュラム」（隠れたカリキュラム）という言葉については説明した（第1章脚注8参照）。学校は学校が作り出した「公式的なカリキュラム」をもつが、生徒はそれを異化した「非公式なカリキュラム」を生きる。学校文化と生徒文化は相対的に分離する。言わばカリキュラムが〈公式／非公式〉に二重化される。生徒は前者に形式的に「お付き合いし」、事を荒立てないように、上手く立ち回ることを考える。また校則が自分の学校生活に支障をきたす場合でも、相当程度「我慢する」であろう。校則等を変えるための行動はハードルが高いし、コスパが悪い。何よりも、生徒の中で「浮きたくない」。また、教員に目をつけられたくない。そして学校生活の質に直接影響する生徒社会をサバイバルしながら生きるのである。1990年代以降のいじめ・不登校が日常化した学校社会の日常的な光景である。

⁴ ちなみに、生徒が制度的に校則（学校運営）に関わる事例は他国にはある。柳澤良明氏がドイツの例を紹

のである。裏を返せば、校長に人事異動すれば覆るものである。

図表終—1 「校則自由化」による生徒の校則理解のシフト（仮説）



この点に関して言えば、東京都千代田区麹町中学校の先駆的な学校改革と校長（工藤勇一氏）の退任に伴う変化を参照していただけるとありがたい。

ところで、「校則自由化」を柱のひとつとしたウトナイ中学校の「学校づくり」の全体像を思い出して欲しい。「校則改正」とは全く異なる次元の腰を据えた取り組みが必要であった。それを達成した結果として、図表右側の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」理解へ移行したわけである。この理解の環境となる「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制と生徒の活動・取り組みは前項で説明した通りである。「議論づくり」、「学習習慣づくり」、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を支える諸活動・行事は、縦軸としてのクラス会—協議会—生徒総会と横軸としての生徒会書記局、常任委員会・推進委員会・局体制において、「コロナ禍」の制約の中でも粘り強く取り組まれ、改善されてきた。

介している。柳澤良明「ドイツ民主主義における生徒参加の類型化による試論」『香川大学教育学部研究報告』第4巻（香川大学教育学部）2021年3月と同「ドイツ民主主義における生徒参加の類型化に関する研究」『香川大学教育学部研究報告』第6巻2022年3月である。同様に、フランスの事例については大津尚志氏が「世界の実践に学ぶ生徒参加の主権者教育(11)フランス⑤ 根幹的事項の決定権をもつ学校管理評議会」(『月刊 高校教育』第54巻2号2021)で紹介している。

⁵ 工藤勇一氏は著書が多い。1冊だけ上げておく。『学校の「当たり前」をやめた。——生徒も教師も変わる！ 公立名門中学校長の改革』(時事通信社2018年12月)。朝日新聞が工藤校長退任後の麹町中学校の変化(近況)について追跡取材を行い、記事にしている。「改革で知られた東京・麹町中学校が方針転換「規制強化」の声も」(『朝日新聞』デジタル2024年6月11日)や、「中学部活動「ヒップホップ禁止令」生徒ら泣いて抗議 国会で論議も」(『朝日新聞』デジタル2024年6月12日)等があった。公立学校の場合、定期的に校長人事が行われる。校長に委ねられた校則の扱いは、人事に左右される。そのため、校長の安定的な学校経営(校則との関係も含めて)期待する高所得層の保護者にとって公立中学校を避ける根拠にもなっている。特に中高一貫の私立学校が多く、公立学校との間で保護者の階層分化が進んでいる東京都の場合は、特にそうなりがちであろう。

その結果、生徒の半数は第3類型（「守るのが当たり前だから」）に所属する。これほどの環境を形成しても第1類型（「守ることになっているから」という「他律的な道徳」的志向性）に3割程度の生徒が所属する⁶。第1類型と第3類型の間には行動様式が違う（それゆえ分析的には区別できる）ところがあるが、少なくとも第2・4類型の生徒と比較できる程度には類似している。このようなことを考えると、図表では点線にしたが第1類型から第3類型に移行してゆく（学年進行も含めて）関係があるのではないかと考えられる。すなわち、小学校からウトナイ中学校に進学した際に、一般的な意味とは異なるが「中1ショック」を受けて、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝える」活動の中で「ウトナイ・スタンダード・スタイル」に馴染んでゆくと考えられる。逆の面からみると、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制は毎年、新参者（new-comer）を迎える宿命をもっている。それ故、「ウトナイ・スタンダード・スタイル」＝「伝統」の改善・伝達が必須になる。

そして、第2・4類型の生徒が第3類型の生徒から分岐したのかどうかは、よく分からない。第2類型の生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容は特にそうである。「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を「個人主義的で道具的」に意味付ける生徒がいることは、筆者の発想には全くなかった⁷。第4類型の生徒は、第3類型の生徒から分岐するのかもしれない。しかし、その点に関わる推論を裏付けるデータはない。生徒の中学校における学習も含めた諸活動が、第1類型の生徒を分岐させて（当然、第1類型の生徒は残る。事実、3割いる）、第2～4類型のような志向性が発揮されるようになるのかもしれない。同時に分化するという理解である。

このように考えると、分化の型は違ったとしても、ウトナイ中学校の「学校づくり」の中で生徒が培う社会的パースペクティブ（U.ハーバース）を累積することが重要である。学校生活と活動の経験によってパースペクティブ蓄積が蓄積され基盤となって、そのどこかに依拠して志向性が自覚・発揮されるようになる、すなわち分化する（ように見える）という理解が筆者には今のところしっくりくる。

（4）ウトナイ中学校の「学校づくり」のこれから

最後になるが、ウトナイ中学校の「学校づくり」の現在地とこれからについて少し記述する。

第1に、ウトナイ中学校の「学校づくり」の構想とそれを開花させた校長・教員集団の努力に敬意を表したい。学校に迎えていただき、様々なことを教えていただいた。また生徒のアンケート調査からも大いに学んだ。これほどの構想と実践を重ねている中学校があるとは正直、驚きである。教育委員会や一部の保護者は、高校入試のパフォーマンスで学校を評価するという古い学校評価をもっている可能性はある。その場合は、進学実績を優位において学校評価するかもしれない。しかし、着実に日本社会は変わってい

⁶ 慌てて付け加えるが、第1類型の「守ることになっているから」は、一般的な中学校の生徒の校則理解と違う点に留意する必要がある。一般的な中学校の生徒にとって校則は外部にあり、仮定した理解が可能である。しかし、ウトナイ中学校の場合、校則に問題があれば生徒個人で問題提起できる位置にいる（実際にするためにはハードルがあると考えるが）。この違いは大きいと考える。よりシビアな言い方が許されるなら、校則問題は「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制において、生徒社会の「内部矛盾」に展開されている。ここを「議論づくり」を通じて改善の原動力にするというのがこの体制の核心である。

⁷ 1990年代以前の職業高校（専門高校に名称変更になる以前）であれば、高校の職業紹介機能を前提にして、無遅刻（早退）・無欠席や「向学校的態度」が重要であったと理解している。また、一部の県の公立高校入試において内申書が重視される場合に、教員の「顔色を窺う」という事例を学生から聞いたことは多い。本章脚注2も参照。

る⁸。筆者はウトナイ中学校を真に 21 世紀の中等教育、そして「学校づくり」に挑戦していると評価する。

学校訪問を度々させていただいたが、生徒の生き生きとした活気に溢れる中学校である。これからのこの挑戦を継続していただけると、非常にありがたい。前述したように、継続は不変のものを伝達するという消極的な意味でない。古参者が新参者 (new-comer) を常に迎えるという意味で、継続は新たな再生の機会 (挑戦) でもある。そのような再生は、新たな課題を生み出し、それを生徒たちと先生方 (校長も含めて) は残り越えて、より善い「学校づくり」を進める。そう信じている。それが可能な仕組みを構想・構築していると考えている。

第2に、保護者や地域社会の人々も含めて、学校運営への参加を進めているところであると考えているが、さらに制度的に位置づけることは可能だろうか。それだ難しい理由として、教員の多忙化・学校の任務過多、同時に保護者にとっても長時間労働・PTA の維持困難と、両面あるのは知っているつもりである。それでも参加の仕組みを強化することは、「学校づくり」を進めるためにも必要である。ウトナイ中学校の「学校づくり」の継続を、応援団にも考えてもらいたい。良い知恵はないものだろうか。

第3に、ひとつだけ「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制に加えて欲しいことがある。筆者は北海道大学の教職課程において「総合的な学習の時間の指導法」講義をしていた (高校用に「総合的な探究の時間」に調製して行っていた)。具体的には、地域課題探究と模擬請願探究の2単元をグループ学習で行ってもらった構成であった。その関係で、地方自治体の議会改革を調査する機会を多く持った⁹。その知見の転用である。学校・生徒会に「活動モニター制度」を加えてみてはどうだろうか¹⁰。「ウトナイ・スタンダード・スタイル」体制の縦軸と横軸とは別に、自由発言の場を作るのである。ミッションやゴールは敢えて決めない。しかもメンバーを「くじ引き」で決める。このような取り組みである。このようなこと

⁸ 紙幅の関係で断片的になるが、幾つか指摘しておく。大きな点では圧倒的な人口減少を背景にした少子化がある。これが日本の教育体制を大きく変更させる。大学入試を例にとっても、受験者の圧倒的な減少によって大学は「大淘汰」時代を迎える。昨年の出生数は約 73 万人でしかない。同年の 18 歳人口は約 110 万人であるから、約三分の二に縮小する。たった 18 年後の未来である。現在 800 ある大学はいったいいくつになるだろうか。労働力不足も深刻で、産業基盤は脆弱になる。その中で AI 等の新技術のインパクトがある。これからは「受験エリート」には辛い未来になるだろう。大学入試でも 2023 年に東北大学が、一般入試の全廃を打ち出した (「総合型へ入試をシフト」 東北大総長が語る改革、25 年語の姿『朝日新聞デジタル』2024 年 1 月 24 日参照。筑波大学については「筑波大学長「入試は面接と論文中心に」 背景に留学生と少子化」『朝日新聞デジタル』2024 年 1 月 24 日)。但し AO 入試等には大学側にマンパワーが必要である。現在でもそうだが、「入試体力」がなくラクな一般選抜しか行えない大学も残る可能性はある。容赦ない大学「大淘汰」時代の圧力は、大学入試さえも些細なことにする可能性は高い。ところで、生徒が柔軟に考える力をどこまで伸ばせるのかが、「右肩下がり」の日本社会の未来を左右するという見立てはすぐに一般的なものとなるだろう。『週刊エコノミスト』2024 年 6 月 4 日号の特集「学校激変 暗記から探究へ」については紹介した。

⁹ 研究成果としては、2つ高校・町議会の「高校生議会実践」を研究した報告書がある。池田町の高校生議会と鹿追町の高校生議会である。両者とも筆者の科学研究費 (研究課題「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」研究課題番号 19K0246809) を使用したもので、インターネット公開をしている。以下、URL を掲げておく。

<http://hdl.handle.net/2115/90711>

<http://hdl.handle.net/2115/91537>

¹⁰ 筆者が訪問して話を聞いたのは、芽室町の議会モニターである。芽室町の議会モニターの説明については以下の URL で参照できる。

https://mgikai.memuro.net/upload/file/g_committee/file9_1674104746.pdf

を考える理由は、生徒の道徳的志向類型は、一度、第2～4類型になるとその後に変化が少ないのではないかと考えるからである（3類型から4類型への移行の可能性については示唆した）。これらの種類の違う生徒が、フリートークするのである。生徒間の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を巡る分化（亀裂）は、熱心な取り組みをする生徒の側から見ると、「できない生徒」により悪いイメージを与えがちになる。実は小さな困難が「できない」ことにつながっていて、協力があれば簡単に克服可能であっても、人格評価につながったりする。このようなことを防ぐための手だてとしての「活動モニター」であり、モニター選出方法としての「くじ引き」である¹¹。第1類型の生徒が相対的に多いと思われる1年生も加えると、「④新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること」の伝えられる側の意見も出てくるかもしれない。これが「議論づくり」を進める上で貢献すると考える。

拙い提案を行ったが、お許しいただきたい。

¹¹ 「くじ引き民主主義（ロトクラシー）」は21世に入って、代表制民主主義が停滞し、ポピュリズムが台頭する中で考えられた方法論である。特に、現在インターネットではブラウザ等に興味のあるものを次々に提供する「レコメンドシステム」が組み込まれ、多用されている。その結果「フィルターバブル」で狭隘になりがちな視野の人々には関係ないと思われる公的課題・問題の自分事化してもらおう方法論である。吉田徹の『くじ引き民主主義 政治にイノベーションを起こす』（光文社 2021年11月）を参照していただけるとありがたい。また、「フィルターバブル」については、イーライ・パリサー『フィルターバブル——インターネットが隠していること』（ハヤカワ文庫 NF2016年3月）を参照した。

ウトナイ中学校生徒調査 調査票

(研究責任者:北海道大学大学院教育学研究院 特任教授 浅川和幸)

この調査は、全国でも数少ない「校則のない中学校」での皆さんの学校生活の過ごし方の質について、研究するために行うものです。

お名前や学年、その他を書く欄はありません。皆さんの感じたことや考えが全体として、どのようなものかを知ることにより目的があるからです。

また、この調査票は大学に持ち帰り分析しますが、調査票をそのままの形に研究関係者以外(もちろん学校や保護者にも)見せることはありません。ご安心して、そのままの気持ちをお書きください。

1. 皆さんの中学校生活全体について

1) それぞれの項目の重さを全体が10割になる形で教えてください

勉強	割
委員会/部活	割
友人付き合い	割
趣味	割
その他	割
計	10割

2) その他はどんなことですか。具体的に教えてください

()

2. 学校の取り組みの1つに、授業や課外活動(委員会・クラブ)で「自分の考えを積極的に伝えること」や、「相手の考えをよく聞いて自分の考えに取り入れること」が行われています

1) このことは大体できていますか。近い方に○をつけてください (はい ・ いいえ)

2) 「難しいな」と思うのはどんなところですか。具体的に教えてください

()

3. ウトナイ中学校の取り組みの1つに、「学校や家庭で学ぶこと」を習慣にすることを進めています

1) このことは大体できていますか。近い方に○をつけてください (はい ・ いいえ)

2) 「難しいな」と思うのはどんなところですか。具体的に教えてください

()

4. 学校では「ウトナイ・スタンダード・スタイル」が生徒会を先頭にして取り組まれていると聞いています
お伺いしている取り組みは以下の6つです

① 相手に伝わる挨拶をすること / ② 学校をキレイにすること・使うこと

③ 合唱を通じて生徒同士の気持ちを高めること / ④ 新入生育成プロジェクトを通じて伝統を伝えること

⑤ 時間を守り、大切にすること / ⑥ 正しい身だしなみを身に付けること

1) あなたにとって大切だと思う順番に並べてください。順番がない場合重要だと思う番号をお書きください。
順番がある場合：() () () () () ()
順番がない場合：()

2) あなたが取り組んでいて楽しく、もっと力を入れて取り組みたい順に並べてください
() () () () () ()
・具体的にどのような活動でしたか
()

3) 自分で守ることが苦手だと感じる順に並べてください
() () () () () ()
・一番困難なものについて、どんなところが難しいですか。具体的に教えてください
()

4) 学校全体で守っていくのが大変だと感じたり考えたりする順番に並べてください
() () () () () ()
・一番大変なものについて、どんなところが難しいですか。具体的に教えてください
()

5) 今後下級生に重点的に取り組んでもらいたいと考える順番に並べてください
() () () () () ()
・一番取り組んでほしいものについて、それはどうしてですか。具体的に教えてください
()

5. あなたは「ウトナイ・スタンダード・スタイル」を守ることをどのように考えていますか
1) 近い方に○をつけてください(守ることになっているから ・守るのが当たり前だから・守りたいと思うから)

2) 「守りたいと思っているから」を選んだ場合、そう思っている理由は何ですか。具体的に教えてください
()

6. あなたが学校生活のルールを考える上で参考にすることや意見について
1) どなたの意見ですか。次の選択肢から当てはまるものを全て選んでください
① 学級会・協議会・生徒総会での議論 / ② 身近な友達の意見 / ③ 自分の経験を通して
④ 部活動を通して / ⑤ ポスターや掲示板を見て / ⑥ 先生とのお話から
⑦ 保護者との会話から / ⑧ 地域の人との関わりから / ⑨ その他()

2) 例えばどんな場面で参考にしましたか。具体的に教えてください
()

7. 上級生からウトナイ中学生としての考え方や行動で引き継いだと考えているものは、どのようなものですか
(引き継いだものが特にない場合は「特になし」とお書きください)
()

8. 下級生にウトナイ中学生としての考え方や行動で引き継いでもらいたいと考えているものは、どんなものですか
(引き継いでもらいたいと思うものが特にない場合は「特になし」とお書きください)
()

(最後まで記入してくださり、ありがとうございました)

謝辞

筆者（浅川）と学生が貴校を始めて訪れたのは、2022年の10月になります。それから、指導学生共々、何度も貴校に訪問する機会をいただき、たくさんのことを教えていただきました。

このたび、2023年に貴校において実施させていただいた3年生調査の結果をまとめることができました。年度中にはと考えていたのですが、誠に遅くなり申し訳ありません。

教えていただくことができたことのうち、まだお返しできるものは少ないですが、ご報告申し上げます。

この報告書が、日本の前期中等教育に先がける貴校の「学校づくり」に、ほんの少しでも貢献することができたら、それに過ぎる幸福はありません。

最後になりましたが、貴重な勉強の機会をくださいました石田憲一校長をはじめとした教員の皆様方、また生徒会活動について教えてくださった第4・5期のお二人の生徒会長、第5期の書記局の皆さま、そして報告書の基になったアンケート調査にご協力くださった3年生（当時）の皆様に、心から感謝いたします。

北海道大学大学院教育学研究院

名誉教授

浅川 和幸

「校則自由化」による学校づくりの挑戦と達成
——生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の分析から——
苫小牧市立ウトナイ中学校の事例研究報告

研究代表者 浅川和幸（名誉教授：教職高度化部門学外研究員）

連絡先 〒060-0811 札幌北区北11条西7丁目
北海道大学大学院教育学研究院附属こども発達臨床研究センター
TEL 011-706-3606

令和6年6月30日発行
印刷 北海道印刷企画株式会社
TEL 011-562-0075

