

中学校教師の学校行事における関わりの質的検討

—集団社会化理論の視座から—

教育心理学コース 河本 愛子

A Qualitative Study of the Facilitation of Middle School Teachers in School Events:
From the Perspective of Group Socialization Theory

Aiko KOMOTO

This study explored how Japanese middle school teachers interact with their students in school events in order to support students' long-term socioemotional development. Qualitative analysis of four middle school teachers revealed that, from the perspective of group socialization theory (Harris, 1995), teachers facilitate students' assimilation and differentiation differently according to what aspects students need to be nurtured in their schools. Teachers do not always interact with their students directly. Instead, they elaborate the structure of events and keep their eyes on what students are doing in school events. Those kinds of interactions may encourage students' autonomous engagement with school events and facilitate students' socialization in peer group.

目 次

- 1章 問題と目的
- 2章 方法
- 3章 結果と考察
 - 1. 学校の生徒の状況
 - 2. 同化を促す教師の関わり
 - 3. 差異化を促す教師の関わり
- 4章 総合考察

1章 問題と目的

日本の学校においては、文化祭や体育祭などの学校行事が年中実施されている。これは学校行事が学習指導要領にて、どの学校も実施すべき活動とされているためである(文部科学省, 2008)¹⁾。学校行事は、集団活動を通して生徒の主体性を発揮し、そこでの活動を通して社会的資質や個性が伸長される場として学校教育の中に位置づけられている。

しかし、学校行事を通して、実際に社会的資質や個性の伸長がみられるかに関しては、ほとんど検討がなされていない(河本, 2013; 山田, 1999)²⁾³⁾。これは学校行事が、学校制度成立当初より学校文化に根付き、連綿と実践されてきたため、その意義について、ほとんど問われてこなかったことが理由と考えられる。もっとも数少ない先行研究では、中学校の体育大会

で、一生懸命頑張ったという効用感が自己有能感、勤勉性と有意な関連を有していたことが報告されていたり(長谷川, 2009)⁴⁾、中学校の文化祭を通して、他者との相互理解が高まったと報告されている(樽木・石隈, 2006; 樽木・蘭・石隈, 2008)⁵⁾⁶⁾。だが、これらの研究においても、学校行事が終わった直後における生徒の変化を検討しただけで、さらにその後、数か月、数年と時間が経過した後も、影響を及ぼすのかに関する検討は行われていない。

近年では、こうした点に問題意識をもち、学校行事を全ての個人が経験するライフ・イベントにとらえた上で、その体験の長期的な機能に着目した研究が行われている。例えば、河本(2014)⁷⁾においては、大学時点において、中学あるいは高校における文化的行事あるいは体育的行事がどのような意味を有するのかを回顧的な質問紙調査から検討している。その結果、当時の学校行事に傾倒していたと意味づけた者ほど、その体験を通して、集団に対する肯定的な感情や他者意識の高まり、問題解決への積極性や他者統率の熟達、学校活動への更なる傾倒といった自身の成長感に関する意味づけが高いという結果が報告されている。この研究は回顧的な意味づけを検討しているという限界はあるものの、学校行事に没頭できた者については、社会性が長期にわたり育まれる可能性を示唆していると考えられる。

それでは、なぜ学校行事を体験すると、長期にわたり個人の社会性が伸長され得るのだろうか。この問いに答え得る有用な理論として、集団社会化理論という理論をあげることができる(Harris, 1995)⁸⁾。これは、子どもの長期にわたる社会性の発達および人格形成を伸長させるのは、同世代の仲間集団の中で自己を同化・差異化する経験によるところが大きいことを行動遺伝学、社会心理学や進化心理学など諸領域の知見に基づき、提唱した理論である。この理論は、子どもの発達に対する親の役割を過小に見積もった点で、その妥当性に関して激論が交わされているものの(cf: Harris, 2000; Vandell, 2000)⁹⁾¹⁰⁾、子どもの社会性の発達に対して、同世代の仲間集団がエージェントになり得ることに目を向けた点では有用であると考えられる(cf: 遠藤, 2004)¹¹⁾。

集団社会化理論において、個人の社会性に長期にわたり影響を及ぼすと仮定されているのは、同世代の仲間集団内での同化と差異化という2つのプロセスである。仲間集団内での同化とは、子どもの行動や人格が、徐々に集団メンバーと似通った方向に変容することをいう。例えば、真面目な子どもの多いクラスにおいては、それまで、さほど真面目でなかった子どもが、そのクラスに受け入れられるため、学校行事の準備に真面目に取り組む様子が見られることがある。このように集団に似通った方向に個人の行動が変容することを同化という。

しかし、単に同化するだけでは、子どもの個性は集団の中に埋没してしまう。そのため、同世代の集団内では、同化というプロセスと同様に、集団内で自己を差異化するというプロセスも生じる。差異化とは、集団を構成するメンバーとの比較の中で自身の能力や立ち位置を知ること、徐々に他の人にはない固有の個性や人格を確立させていくことをいう。例えば、年度が変わりクラス替えをした後、たまたまイラストを描く機会があった際、周囲の子どもに絵が上手だという評価を受けた子どもが、その後の文化祭の準備期間でも絵を描くことに関わる仕事を任されることがある。このように、ある集団で他の集団メンバーと比較して、絵を描くのが得意な個性の持ち主として自身を認識するプロセスを差異化という。差異化が生じると、その後もその子どもは、自身の才能を伸ばす方向に努力するため、自身を差異化した方向に個性が伸長していくとHarrisは仮定している。

この理論においては、同化・差異化に至るプロセスも想定されている(Harris, 1995; 2006)¹²⁾¹³⁾。同化に至

るプロセスとしては、集団に対する所属意識を感じ、自己カテゴリ化が生じること、そして、集団で期待されている行動様式、すなわち集団規範を認識することが仮定されている。また、差異化に至るプロセスとしては、社会的比較が、他者からのフィードバックに基づいて行われ、集団内での自身の階層的地位・得意分野を知ることが想定されている。

文化祭や体育祭といった学校行事においては、クラス対抗や学年対抗といった集団的枠組みを単位として活動が組織されることが多い(山田・藤田, 1996)¹⁴⁾。また、そこでは係などの役割が与えられ、その役割の遂行を通して協力することが求められる(樽木・石隈, 2006)¹⁵⁾。ゆえに、学校行事においては自身の所属集団およびそこで何が必要とされているのかを認識したり、自身が集団の中でどのような分野で活躍できるのかを意識し、同化や差異化が生じる可能性が高い。学校行事体験の長期的機能を検討するにあたっては、集団社会化理論の枠組みに基づき学校行事における同化・差異化に着目することは有用であると考えられる。実際、集団社会化理論では、現代において、同世代の仲間集団との密な相互作用が生じる集団として学校があげられている。学校で行われる学校行事は、仲間集団との密な相互作用が生じ、集団と個との関係が生じやすい場であると考えられるのである。

しかし、仲間集団との相互作用は、常に個人の社会性の育成に寄与するわけではない。たとえば、欧米の課外活動研究においては、仲間集団がどの程度、教師や学校に価値を置いているかが課外活動への参加と飲酒や問題行動といった反社会的な行動との関連を媒介したという結果が報告されている(Simpkins, Eccles, & Becnel, 2008)¹⁶⁾。このように生徒の社会性の伸長を企図する場合には、仲間集団全体の風土をいかに形成・調整できるかが重要な点となる。

集団社会化理論においては、仲間集団に対して、大人という立場から関わり得る唯一の存在として教師の重要性を指摘している(Harris, 1995; 2009)¹⁷⁾¹⁸⁾。教師は生徒集団に影響を与え、そこで形成された生徒集団の風土が生徒の同化・差異化を促している可能性が高いというのである。

しかし、学校行事という文脈において子どもの同化・差異化およびそこから得られ得る長期にわたる発達を促す教師の関わりとして、具体的にはどのようなものがあるのだろうか。青年期前期は、生徒の自律性の高まる発達段階である(Coleman, 2010)¹⁹⁾。そのため、中学の教師は生徒の自律性を尊重しながら、生徒

集団に関わる必要がある。しかし、生徒だけで学校行事の運営ができない場合には、教師のサポートが必要不可欠となるのも事実である。

Harrisの想定した教師の関わり方（ハリス、2000²⁰⁾）としては、集団の規範、成員たちが順応しようとする態度や彼らがふさわしいと考える行動に影響を与える、集団の境界線をひく：誰が「われわれ」で誰が「彼ら」かの定義を行う、集団のもつ自己イメージ、ステレオタイプを定める、があげられている。しかし、これらはいくまでも理論的な想定である上、同化に関する教師の関わり方であると考えられ、差異化に関する関わりについては言及がなされていない。さらに、実際にこのような関わりを教師が、特に学校行事の文脈で行っているかは検討が必要である。

以上より、本研究では、集団社会化理論の視座にもとづき、学校行事の文脈において、どのような中学教師の関わり方があるのかをボトムアップに抽出し質的に検討する。

2章 方法

調査対象者 中学校の教師4名（男性1名、女性3名）を対象に半構造化インタビューを行った。学校行事には、ほとんどの教師が関わることになること、そして、新任教師は自身の関わり方を模索している段階で、学校行事における関わり方を語ることが難しいと予想されたため、対象は新任教師を除いた教師とした。対象者の募集にあたっては、「先生方が学校行事をどのような活動であると考え実施しているのか」調査を行いたい、として筆者の母校や知り合いを通じて協力者を募集した。その結果、対象者全員が公立中学校における15年を超える熟達者教師であった。担当科目は教師によって異なり、国語・英語・音楽・理科の教員が含まれていた。年齢は39歳から54歳であった。

手続き 面接は2013年7月から9月にかけて、インタビューの都合に合わせて学校の会議室や職員室など静かな個室で実施した。インタビューは調査者が1名ずつ行った。実施回数は1回、面接時間は70～120分であった。面接調査開始前に、簡単な研究の趣旨、個人情報情報の守秘を説明し、その内容に同意された場合、研究協力同意書に署名をお願いした。面接内容は許可を得た上でICレコーダーに録音し、逐語文字化した上で、分析の資料とした。

質問の構造 面接では、まず、所属する学校の生徒の様子や学校行事の実施状況について説明してもらった

上で、学校行事において、どのようなことを意識して生徒に関わっているのかを質問した。一通り、工夫を語ってもらった後、活動集団全体に対する関わり、生徒が学校行事に積極的に関わるように働きかけているか、ルールなどの制約を教師側から予め設定することはあるか、結果の評価の仕方、行事が終わった後の振り返り（フィードバック）の仕方のうち、語られていない項目があった場合、補足的に質問を行うようにした。本研究では、同化と差異化という概念に焦点化しているが、教師は同化と差異化という学術概念を意識しながら生徒に関わっているわけではない。そのため、本研究では同化と差異化というタームに相当する関わり方のみを制限を行うことなく、教師に意識されている関わりを質問した。

3章 結果と考察

分析のプロセス まず録音された語りを文字におこした。その上で、同化と差異化を促すと考えられる関わり方をまとめた。同化と差異化を促す関わり方を抽出するにあたっては、Harris（1995; 2006）²¹⁾²²⁾で想定されている同化・差異化にいたるプロセスに基づき、同化を促す関わりは、「生徒がどの集団に所属しているのかを認識したり、生徒の所属集団の集団規範・集団風土の方向性を形成・調整することを意図して行われる教師の関わり」、差異化を促す関わりは、「生徒が自身の集団内での立ち位置を認識することを促したり、自身の得意分野を発見、あるいは伸長できるよう手助けすることを意図した教師の関わり」と定義した上でカテゴリ化を行った。

その結果、同化と差異化を促す関わり方には、そこで想定されている生徒の状況あるいはそこで目標とされていることと密接に関与していることが明らかになった。そこで、分析および結果の記述にあたっては、生徒の状況を教師の語りからボトムアップに分類した上で、同化・差異化を促す関わりを整理することとした。さらに、同化・差異化それぞれの関わりにおいては、その関わりを通して目標とされていることも語られていたため、関わりとあわせてその関わりの目指すことも記述することとした。なお、「」でくくられた言葉は実際得られた発話内容、<>でくくられた言葉は得られたカテゴリ名を表している。

1. 学校の生徒の状況

教師の発話を基に、対象教師が勤務している学校およびその学校に所属する生徒の状況をボトムアップにカテゴリ化し分類した結果、「困難校」、「安定校」、「優良校」という3つのカテゴリが抽出された。「困難校」は、「低所得層の地域にあり、家庭環境が厳しく、学校も落ち着かず、学校行事も盛んではない学校」と定義した。困難校においては、小学校から学級崩壊を繰り返しており、家庭生活もままならないため、学校でも座って話を聞いていられない生徒が多いという。学力も非常に低く、「非常に大変な学校」と語られる学校である。このような学校に在籍している教師は国語科の教師1名であった。

「安定校」は、「裕福な地域にはないものの、学校は落ち着いており、学校行事も盛んである学校」と定義した。安定校においては、家庭が共働きであったり、裕福ではない地域にある中、学校や授業は荒れることなく落ち着いている。そして、学校行事は地域で評判になるほど盛んである。中には、10年前に荒れていた学校を学校行事で立て直したという経緯をもつ学校もある。このような学校に在籍している教師は英語科と音楽科の教師2名であった。

最後に、「優良校」は、「家庭が安定しており、学校の生徒は勉強・部活・学校行事全てを頑張り、生徒指導がほとんど必要のない学校」と定義した。優良校においては、全国の中でも「非常に勉強熱心」で、「素直に学校に生活しているという定評」があり、「勉強はよくしますし、部活動は楽しめますし、もちろん行事も一生懸命」な生徒が集まっているという。「子どもたちも仲が良いですし。(中略)極端なトラブルになる前に、自分たちで解決できたり、お互いが思いやれ

る子たちがほとんど」とのことで、教師からすると「大変やりやすい」学校だという。学校行事に関しても、「楽しみながらと、あと成就感をもちながらと。非常によくやっているとします。」と評価が非常に高い。このような学校に在籍している教師は理科を担当する教師1名であった。

2. 同化を促す教師の関わり

同化を促す教師の関わりとして、どの学校種においても見られた関わりとしては、活動の特徴やルール、その練習・本番の場所や時期を意図的に設定するく構造化>であった。教師は学校行事の構造を工夫することで、生徒が学校行事に関与すれば教師の意図した方向に同化が促されやすくなるよう工夫されていることが明らかとなった。以下では、それぞれの学校種における同化を促す関わりを記述・考察する。

A. 困難校において同化を促す教師の関わり (Table 1)

困難校においては、設定されたルールに沿って規律正しく実施する集団風土を形成することが学校行事を行う上で重視されていた。これは、困難校に小学校まで学級崩壊を繰り返してきた学校出身の生徒が集まっているため、生徒に学校行事の経験を通して「蓄積してきているべきスキルがない」からだという。そのため、生徒は「周りを見て、自分の位置を決める」ことができず、「整列ができない、真っ直ぐ立てない」。ゆえに、困難校においては、<集団の中の自己という意識>養成のため、体育祭の時期を年間の初期の段階に配置し、その中に入場行進といった活動を設定し、活動の<構造化>を行うよう工夫していた。その際、ルールを破る生徒がいた場合には、教師が<注意>を行い、公正な活動ができるように意識していた。

Table 1 困難校における同化を促す関わり

目標	発話例	同化への関わり		発話例
集団の中の自己という意識	真っ直ぐ並べるといって、隣をみて並べるといっては、その、なんだろう。整然と並べるといってことだけじゃなくて、集団の中の自分を意識することになるんじゃないかなって、思いますけど。	構造化	体育祭の入場行進等を設定し、注意する	真っ直ぐ入場するとか。手を振って歩けとか、昔だったら当たり前に指導されてたことが、最近は別に厳しく言わなくなったので、なんだけど「体育祭の入場行進なんだから、ちゃんと歩け」みたいな。「姿勢を良くして歩け」みたいな。そういうのって、そういうときじゃないとなかなか教えられない、ですね。
	集団行動じゃないですけど、整列であるとか、すごく基本的なところを、おさえるということもありますし。		学校行事の時期の工夫	やっぱり、さっきその、体育的行事を一学期の五月くらいにやるのは、やっぱりその、クラスを作る段階なので、長縄とか、そのクラスで協力して、やれるものを、入れていくとか。
活動へのモチベーション	それで (完成の) イメージを持たせれば、少しは良いかなとか。	視聴覚映像の活用	映像をみせる	この劇やりたいっていうんだしたら、もう、誰かがやった劇を映像で見せるとかね。
	ここまで、自分たちこれができた、すごいじゃんって。やれるよねって言って。次も頑張ろうねって。	良かった部分の共有	振り返りで良い部分を確認する	行事の準備始まったところから、こういう風にして自分たち頑張ってやってきて、こういう風に成功させることができたねっていう確認が、次の、次のもっと辛い課題を乗り越えるための、一応エネルギーになるかな、みたいな。

また、困難校においては、学校行事において「なにやるって言ったときに、えーめんどくさい」という反応が返り、モチベーションが低い状況があるという。これは、どのような準備を行えば活動が実現できるのか先の「見通しが立たない」ことに起因している。そのため、困難校における教師は、学校行事に対する生徒集団の「活動へのモチベーション」をあげるため、

「視聴覚教材を活用」して、学校行事を行うイメージをつかませたり、振り返りの時間にく良い部分を全体で共有することで、「自分たち、これできた」という自己効力感を育もうとしていた。

B. 安定校において同化を促す教師の関わり (Table 2)

一方、安定校においては、生徒が生徒集団内で自律的な活動が可能となる方向に生徒を同化させる関わり

Table 2 安定校における同化を促す関わり

目標	発話例	同化への関わり		発話例
生徒主体で活動する風土	先に言っちゃおうと考えないので、子ども達が。なので、考えても考えても分かんないってんなら、話は別なんですけど。	見守る	好き勝手はさせないが、距離をおいて見守っておく	傍について。あの一、ほっぽとくと、ま、好き勝手やっちゃおうので、こう、ちょっと距離を置いて、見守っておくみたいな感じのスタンスで、でも、近くには、いるかなって感じで、やってる先生達が多いんじゃないかと思うんですけどね。
規律形成	だから、応援席での、応援の仕方とかも、やっぱり上級生が、下級生に、きちんとするように、あの一、体育祭の最中も、指導が入るんですよ。	構造化	態度も評価に入る	応援団の、応援しているだけのところじゃなくて、入場行進の、その行進がきちんと揃っているかどうかとか、あと、その体操着の着方がちゃんとしているかどうか、はちまきがどうかとか。あと、こう、応援合戦で最初にこう、エール交換みたいなのをやるんです。その時に、ちゃんと、自分たちだけじゃなくて、他の、他の組の、紅組とか白組とかの、応援合戦をちゃんと、見ているかどうかとか（へー。なるほど）。とかいうところも全部、評価に入るんですよ。
責任感をもつ風土	自分自身の力でそれを作らなきゃいけない、一人でまけたらいけないんだ、っていう意識を常に持っています。	姿勢を語る	感動しても泣かずに歌い、感動を作る側になってほしいという姿勢を語る	よく歌なんかは感動するから卒業式とかでも涙が出てしまうとかあるじゃないですか（あー、はい）。でも自分が泣いていても前後左右のお友達が一生懸命歌ってくれたら、歌は成立するわけであって、その泣いていた子が、ああ、感動だったと背を向けてこの学校を後にする事だけはやめてください、そんな事は教えていない、と。たとえ涙声になろうが、声がおかしくなろうが、自分で感動を作り上げて背を向けて出ていきなさい、ということをお話しています。
	感動は自分で作るものなんだ、という意識は根強くなっているの。	構造化	先輩の姿を見る	卒業式でも涙は流れていますがしっかり歌ってそのあと背を向けて皆巣立っていってくれるので、必ずそれは、またその姿を後輩は見ていますから。
共感的風土	自分の体験としてわかるので、「あー指揮者のここは難しいんだ」、「苦勞して先生とやってるなー」とかいう風にはもうわかるように全員に指揮のノウハウは教えたうえで合唱コンになっています。	役割体験	生徒に役割を体験させる	みんなに指揮法っていうのを六月位に一度授業をしてるんですよ、全員に。そうすると「ああ難しい」って全員がわかるんですよ。
	最初のきっかけはそうであっても最終的にはその心の育成、例えば相手のことを思いやって考える、あとは協力しあう態度ですね。それを学べるような形に促しています。	問いかけ	勝てば終わりが問いかける	ある程度きたときに勝てば終わりがなくなって聞くようにしています。勝ったら全部丸くおさまるかなど。
創意工夫を行う風土	自分たちで問題も答えも紆余曲折しながら創意工夫する力を磨いていく方向のために教えていたり、またその中で教えられた事で切磋琢磨出来る心の強さを身に付けるように常に念頭に置いて生徒に接しています。	問いかけ	指示ではなく問いかけ	「うまく歌いなさい、はい。この音が低いから高く歌いなさい、はい。」ではなく、(中略)「この音がうまくいかない、では何でだろうか。何でだと思っ。」という問いかけから始まり、というような活動を必ずするように心がけています。
活動へのモチベーション	私たちが言うよりも、やっぱり実行委員の三年生とかに、言われる方が、変な話、効くので。	構造化	先輩がいるところで練習を行う	ちゃんとできなければ、もう、先輩達がちゃんと、見てるところで練習したりとかって、なるので。
	あと、やっぱり一年生とかはまだ、その、二年生とか三年生までの、そこまでの思いが、わかってなかったりしたりするので。	注意	ちゃんと練習に取り組むよう注意	一年生に、一年の教員が、ちゃんとやんなさいみたいな風に、言ったりすることは、ありますし。
	応援団長の子達も、ワッって言うのでそこからがんばっていかなくちゃいけないっていうのが、始まるんです。	リーダーへの陰での助言	リーダーに事前に檄を飛ばしておく	実行委員の子だけを、集めて、(中略)で、そこで、応援団の担当の教員の方から、君達がんばらないと、この、今回の、体育祭は、成功しないっていうようなことも含めて、話が必ず一回あって。
子どもと同じ感じで、大人も、遊ぶじゃないですけど、大人の方も、やっぱりそういうのって、子どもにもやっぱり伝わるので(ふーん)、うん。そういうのも大事に、してたりしますね。うん。	教員同士の活発な交流	教員同士の交流	職員旅行とかも、この学校残ってるのである。他の学校はもう、なかったりとか、そういうところもあるんですけど。なので、そうですね。子どもと、あまり変わらないかもしれないですね、大人も(えー笑)笑。みんなでも何か集まって、何かやるとか。	

方が見られた。そのため、目標としては、〈生徒主体で活動〉したり、〈規律〉を形成し、〈責任感〉をもったり、〈共感〉して協力する風土を形成するなどがみられた。また、その際には、困難校のように直接的に教師が生徒に対して〈注意〉を行うだけではなく、〈問いかけ〉を行ったり、あえて距離をおいて〈見守る〉といった関わり方がみられた。

また、〈活動へのモチベーション〉に関しては、1年生に対して教師がしっかりと学校行事に取り組むように〈注意〉を行うことはあっても、基本的には生徒集団内での自治を重視していた。そのため、体育祭もクラスや学年などの同年齢集団対抗ではなく、異年齢集団対抗という〈構造化〉を行い、教師ではなく先輩が後輩を指導するようにしていた。また、教師が集団ではなく、その集団のリーダーを事前に鼓舞することで、〈リーダーへの陰での助言〉を行い、教師ではなく生徒のリーダーが集団をまとめるよう促していた。さらに、〈教師同士の活発な交流〉を行い、集まって何かをする企画を沢山行うことで、生徒集団がそこか

ら感化を受け同化することも期待していた。

C. 優良校において同化を促す教師の関わり (Table 3)

優良校においては、教師が活動集団に対して直接的な関わりを行うという発話はえられず、むしろ学校全体を対象に、学校行事を推進する風土を形成することを意図した関わりがみられた。具体的には、生徒が学校行事に集中できる年間計画を立てたり、学校行事が盛んな学校として学校のイメージを形成することで、入学時から学校行事に対するモチベーションの高い生徒が入ってくるよう意識していた。

また、優良校において教師は、クラスや学年などの活動集団ではなく、学校行事全体の企画に関わる実行委員に関わるようにしていた。ただし、実行委員に関わる場合にも、運営の方法を直接教えるのではなく、先輩からの〈引き継ぎ〉を行い、その引き継ぎにより運営の効率化を図ることで、逆に今年の学校行事の個性をどうしたら出せるかを考えることに時間をかけるよう促していた。このようにして、優良校は〈創意工夫を行う風土〉を形成していた。

Table 3 優良校における同化を促す関わり

目標	発話例	同化への関わり		発話例
活動へのモチベーション	だからもう、当然子どもたちも集中出来るような状態の場所に入れていくわけです。もう計画の段階で。	構造化	年間計画をたてる	力がはいるように、カリキュラムでやっぱり一年間で組みますよね。(中略) もう最初から、大きな行事というか、大切にして、重要な行事なので、その行事がいい加減になるような場所には入れられないんですね。
	ブランド校じゃないですけど、もう思い描いているA中の姿っていうのが、保護者にも地域にも子どもたちにもあって、やっぱり伝統あるA中に入れたんだから、頑張んなきゃねっていうような気持ちになっているのでね。			学校自体に学校行事に頑張るレッテルがはられている
創意工夫を行う風土	次の代が、先輩たちを気にしてて、「こういうルールを作ったよ」っていわれちゃうと、そしたらもう、ははは、自然に「じゃあ私たちもやったほうが良いよね」ってなっちゃうんですね。 安易にただのパクリというのかわからないんですけど、ただ、余計な時間が省けますよね。(中略) 余計な時間を省いて、こんなの当たり前のことなんだから、これは話し合わない、それよりも私たちがしさをしようというところを、時間をかけられるので、そういう良い面にもっていきけるように今しますけどね。	引き継ぎ	アンケートをとり、次に引き継ぐ	実行委員の子どもたちが、今回、ここを守れないと困るから、こういうルールを作った。で、実際やってみて、どうだったですかとか、このルールは必要でしたかとか、そういうアンケートでやったりもしてます。
責任感を育む	小学校の運動会では、上手くないってことは、先生がちゃんと指導してないことになりますよね。だけど、中学校の運動会では、ちゃんと出来なかったら、お前ら何やっているんだって話になりますよね。で、上手くできたら、お前たちがよくやったという風に、形になりますから。だからそれは、小学校と中学校の大きな違いになりますね。	リーダーへの陰での助言	リーダーに事前にリードする方法を指導する	A中は(教師が)ほとんど裏で関わります(裏で)はい。その実行委員会はちゃんとやっていますので、子どもたちを前面に出すという形でA中、だからA中の先生は大変なんです。他の学校の先生より。だって、やる方が簡単じゃないですか。これ、半分におらなきゃいけないってときに、僕が折ったほうが簡単ですよ。それを、わざわざ「おい、ちょっとこっちに来い」と。「これを半分に折れ」と。で、「これは、いいか。ちゃんと折らないと駄目なんだぞ。よく考えて、きちんと折んなさい」という風に指導してから折らせるんですよ。下準備も必要ですし、次の日の準備を夜のうちに全部済ませとかなないと、子どもにやらせられないですよ。指導しとかなければいけないと、前の日に。

3. 差異化を促す教師の関わり

差異化を促す教師の関わりに関しては、どの学校においても、〈役割意識の養成〉がみられた。ただし、

そこで役割意識の養成の対象となる生徒は、学校種によって異なっていた。以下、それぞれの学校種における差異化を促す教師の関わりを記述する。

Table 4 困難校における差異化を促す関わり

目標	発話例	差異化への関わり		発話例
自尊感情の養成	少しは自尊感情が高まるかもしれない。	構造化	足の速い子でなくても勝てる競技を設置	種目の中には、こう、足が速い子だけが賞状をとれるわけじゃない、あの、チャンス走みたいな、借り物競走みたいな（あー、なるほどなるほど）そういうのとか。あとは、クラスの長縄とか（あー、確かに）。やっぱりそういう、その、競技の種目も、やっぱり、こう、必要に応じて。
		構造化	個人賞を多く作り、各種目ごとに賞状	はい。で、まあ、学校で作った賞状ですけど、普段、あまりもらえないような子にも、賞状をあげましょうということ、やってみましたね。 チャンス走はだから、組で、5人一緒に走ったら、その中の1人もらえるくらいの（へー）、感じて、作ってみましたね。
		活躍した子への注目	頑張った人が誰か、自分は何を頑張ったかを振り返る	ただ、良かったなって思うこととか、よく今回のこれに関して、一番頑張った人誰かみたいな、聞いたりとか、それはなんでもかみたいいな、ことを聞いたりとかして。言ったりもしますし。自分は、なにを頑張ったとかか。
役割意識の養成	「じゃあ、こうしてみたら、あなたもなにか楽になるし、みんなにもやる気ないと責められることもなくなるし、こうしてみたらどうかな」という、提案をする。	役割付与	行事に取り組むことが役割であることを強調する	なんでやる気がなさそうなのかを、そうやって、一応聞きますよね。で、まあ、何でもなければ、まあ、説教じゃないけど、その行事の目的とかみんなが頑張ってる様子とか話しますし、やる気が出るようになっていうよりは、「やることが、あなたの、役割でしょ」みたいいな。

A. 困難校において差異化を促す教師の関わり (Table 4)

先述したように、困難校においては、小学校までの学校行事経験が十分でない場合が多いため、学校行事に協力しない生徒が出てくる場合もある。だが、それは「ひねくれてみんなに協力、わざとしない」のではなく、「自分のやれることを見つけれないとか、やり方が分からない」などの理由で協力することができない場合も多いという。そのため、教師は、何をすればよいかわからない子に対しては、きちんと取り組むことが役割であることを強調することで、〈役割意識の養成〉を行い、活動に関与できるように支援していた。

また、困難校においては、以下の語りにみられるように自尊感情の低い子が多い。

「どうせとか、できないしみたいなのが、まず出てくるので、あの一、やっぱでも、怒られることが多いですからね。で、勉強もできないし。で、ずっと学級崩壊して、上がってきてるところがあるので、やっぱ自分たちの、誇りもなにもないんですね。」

そのため、授業以外の場面で活躍させることは不可欠であり、〈自尊感情の養成〉を意図した関わりがみられた。たとえば、体育祭においては足の速い子でなくても勝てる競技を設置し、賞状も多くの個人が賞状をもらえるようにしていた（〈構造化〉）。さらに

振り返りの時間には、「ダメだったことっていうのは、出てきやすい」ため、生徒たちの良い部分を引き出すよう、一番頑張った人がだれかを聞いたり、教師から生徒全体にフィードバックするようにして、〈活躍した子への注目〉を行うようにしていた。これは、活躍した個人に対するポジティブなフィードバックとして機能し、その生徒の得意な部分や個性を認識させ、差異化を促していると考えられる。

B. 安定校において差異化を促す教師の関わり (Table 5)

安定校においては、活動集団における上位層の生徒と下位層の生徒への関わりがみられた。まず、安定校においては生徒集団による自律的な活動が可能であるため、その集団の中でリーダーが出てくる。そのため、教師はリーダーになった個人に対して〈陰からの助言〉を行うことで、リーダーという役割についたく個人のステータス向上〉を目指していた。また、極度に音痴な子といったように学校行事の活動集団でステータスが極端に低い子については、教師が〈個別指導〉を行うことで〈個人のステータスを向上〉させる取り組みもみられた。

また、安定校における特徴として、学校行事において付与される役割自体のステータスを向上させる試みもみられた（〈役割のステータス向上〉）。例えば、合唱祭において指揮者という役割は、どの程度、指揮

Table 5 安定校における差異化を促す関わり

目標	発話例	差異化への関わり		発話例
役割のステータス向上	また指揮を僕やりたい私やりたいってなるので、もう本校とても指揮者の立候補が多くて選ぶのがかわいそう。	全員に役割を体験させる	指揮法を授業の中に入れて自分もやってみることで、羨望のまなごしをうけ、ステータスが高くなる	もうピアノは逆にちょっと間違えても弾けることでも羨望のまなごしを受けてますので、すごいね君はすごいねみたいに見られてるんですが、指揮者は体験してわかるんで。
役割意識の養成	かわいそうなのは（指揮者に）選ばなかった子たちなわけなんですわね。	役割の意識づけ	リーダーに選ばれなかった子に役割意識の意識づけをする	(指揮者に選ばれなかった子に)「じゃああなた方はここまで練習したんだから、惜しくも残念だったけれども次、学級でやる時にあなた方の力が“必要です”(強調して)」と。ですからパートリーダーだったら更に、パートリーダーじゃない子はその子の力になってあげて、あなた方がやってくれるのを私は見えていますよ、という風に動機づけをして、はい。終わってもらうようにしています。
		役割付与	選ばれなかった子に役割を与える	(指揮者に)選ばれなかった子には必ず励まして、別に審査員という役目をつけてあげたりとか。
個人のステータス向上	極端に音痴な子ってのがいるんですね。なんでっていうね。ちょっと下手なんつーのはまあ当たり前なんですわね、そういう場合には周りからばかにされちゃうので。	個別指導	出来ない子には個別指導	(極端に音痴な子には)もう1対1で音がとれるように私がピアノを弾いて冷静にやっていこうかそういうこともたまにあります。
	それ（教員からのアドバイス）を実行委員の子たちが色々考えて工夫して、他の子たちに伝える。	リーダーへの陰での助言	実行委員にアドバイス	で、やっていく中で、ちょっとこのままじゃまずいってなると、アドバイスはしたりしますけど。でも、それも、大人が、その、子ども達がみんないるところに、ワッていってっていうよりも、実行委員の子達を呼んで。練習が終わると必ず実行委員の子達が集まるので、そこでもっとこうしてこうしてこうした方が良くってっていうのは伝えて。

者が難しいかわからないため、軽視されることがあるという。そこで、この役割のステータスをあげるため、授業で指揮法を取り上げ、＜全員に役割を体験させる＞。そうすると、生徒は指揮者の難しさを感じるようになるため、指揮者という役割になった個人に羨望のまなごしが集まるようになるのだという。

このように学校行事においては、役割が付与され、その役割を遂行することで、その役割に期待された資質や能力が伸ばされ、差異化につながることもあると考えられる。しかし、その際、役割そのものの集団内でのステータスが低ければ、ある個人がその役割についてとしても、周囲からポジティブなフィードバックを得ることができず、差異化にはつながらない。ゆえに、このような教師の関わりの中で、役割そのものの価値を高めることは差異化に有用であるのかもしれない。

ただし、このように役割のステータスをあげると、その役割につきたいと思う生徒が多くなり、その役割に選ばれない生徒も出てくる。そのため、この学校の教師は、指揮者という役割につけなかった生徒に対しては、審査員という異なる役割を与えたり（＜役割付与＞）、パートリーダーの補佐役として力になってほしいと＜役割意識を養成＞していた。このような働きかけは、指揮者という役割から外れてしまった個人に新

たな方向での個性化を促す関わりになり得、新たに与えられた領域で個性が伸長される可能性が出てくる。

C. 優良校において差異化を促す教師の関わり (Table 6)

優良校においては、＜役割意識を養成＞するため、役割が生じざるを得ないように活動を＜構造化＞したり、集団の中で活動する上での自分の＜目標設定＞を行わせていた。これは、リーダーなどの役割についているか否かに関わらず、学校に所属する生徒全体に役割意識をもたせようとしている点で安定校とは異なる。

さらに、優良校においては、単に役割意識を養成するだけではなく、＜反省させる＞ことで、集団の中で自分自身がどのように活きたのかという記憶を強化し、生徒の＜役割意識の持続＞が実現するよう意識していた。また、自身がその後のキャリアを選択するにあたり、自分のやりたいことを基に選択を行うことを促すため（＜キャリア選択の基準＞）、＜目標設定＞も行っていた。このように優良校においては、集団の一部の個人ではなく、全ての生徒を対象に、目標設定をさせることで役割意識をもたせ、そこで生じた差異化を個々の記憶に残すことで、後の生徒のキャリア発達にも長期的な影響を与えようと工夫していた。

Table 6 優良校における差異化を促す関わり

目標	発話例	差異化への関わり	発話例
役割意識の養成	自分はその中で、一つも役割を果たすことが出来なかったとなれば、自分は足りないものがあるんじゃないかって気付くことになりますよね。だから、じゃあ次、他の場面で、皆の代わりに何かやることはないかとか、自分の得意なことってなんだっただろうかとか、そういうことを考えるきっかけになれば良いと思う、と思っていますね。	構造化	役割が生じざるを得ない構造 飯盒炊爨するためには、皆が役割を分担しなきゃいけない。火をつける人、野菜をきる人、同時に進行しなければ終わらないでしょ。で、そのためには、それぞれ自分の適性を活かした仕事を分担するでしょ、と。で、皆の仕事が一つになったとき、決められた時間で決められたものを作るよっていうことを学ぶってことですよ。で、それで、役割を果たさなければいけないわけ。
	集団で大きなものを達成するためには、個人個人は、自分の果たすべき役割を果たさなきゃいけないんだってことを学んでいきますよね。で、出来れば、その役割を大きくしたいとか、沢山働けるようになりたいって思ってくれるようになるのも、大切ですよ。	目標設定	集団の目標下にある個人の目標を立てる 個人の目標は、集団の目標の下にあるわけで、そうすると、皆がね、団結して良い思い出をつくらうと、集団で（目標を）立てると、自分はじゃあ、皆が団結、良い思い出を作るために自分は何をすれば良いのかっていう目標になりますよね。だから、そこで独りよがりのね、俺だけ楽しめれば良いっていう目標を立ててる子はいないですよ（なるほど）。で、いたしたら、それは指導されますよね。これは「どの目標だ」っていう、「よく考えろ」と。「こういう全体の目標があるのに、お前の目標はこれで良いのか」と。「これつながってねえじゃねえか」とかっていう風に怒られるわけですよ。
	自分の意見だけじゃ通らない、あの、皆のものを成功させるためには、そういう観点にたって行動しなきゃいけないってことも、自分たちでわかるし、それをやってることによって、経験になりますよね、自分のね。だから、次からやれば、わがまま言わなくなりますよ。	役割付与	普段協力しない子もリーダーにつかせる だから、あえて普段あんまり協力してこない子たちも、リーダーになりたいっていうのであれば、喜んでさせてあげる。
役割意識の持続	その思い出がずっと続いていくっていうのが、とっても大事で、その思い出を作らせなきゃいけないんだ、っていうのは思っていますね。それは行事の一番の目的だと思います。で、当然それ一人ではできないですね。	反省させる	反省させる で、終わったら、反省させますよね。何が良かったか、どこが良かったか。だとやっぱ「皆で協力して、出来るようになって、嬉しかったです」って。で、「涙が出ました」とか書くわけです。
キャリア選択の基準	(学校行事で) 良い思い出をした場合、その、もっと勉強して、もっと良いものを作りたいっていうようなモチベーションにつながっていくと思うし、それから高校に入って、進路を選ぶ際に、そのテストの点数をとれる大学を選ぶのではなくて、自分のやりたいことを選ぶようになりますよね。	目標設定	目標を考えさせる 目標を考えさせますよね。「なんのために、君たちは頑張るの」というところを、こう、目標を考えさせる。

4章 総合考察

以上、本研究では、集団社会化理論において提唱されている仲間集団内での同化・差異化というプロセスに焦点をあて、中学の学校行事において、学校の教師がいかに生徒に関わり、それがどのように同化・差異化を促していると考えられるかを質的に検討した。

その結果、Harris (ハリス, 2000)²³⁾ が想定していたように、同化については集団規範の形成、差異化については階層化やポジティブなフィードバックに、教師が意識的な関わりを行っていることがわかった。一方、同化に関して生徒がどの集団に所属しているかを強調する自己カテゴリ化の促進については、教師の関わりがみられなかった。このように自己カテゴリ化の促進がみられなかった理由として、学校行事の活動単位であるクラスや学年、異年齢集団は、学校において

生活と密接に関連している集団であることがあげられる。学校行事においては、学校生活に密接に関連した集団が活動集団であるため、自己カテゴリ化が学校生活の中で自然と生じており、教師が学校行事でわざわざ自己カテゴリ化を強調する必要がないのかもしれない。

また、中学校の教師の関わり方は、学校の生徒の状況によって異なることが明らかになった。集団規範については、困難校においては教師が形成していたが、安定校や優良校になると、教師は直接活動集団に関与することはなくなり、生徒集団同士の中で集団規範や集団風土の形成がなされていた。安定校や優良校において、集団規範が教師の望む方向でない場合には、リーダーや実行委員というリーダー集団に対して教師からのアドバイスや事前指導を行うことで、集団規範・風土の修正を図ることができると考えられる。

さらに、同化・差異化に関しては、教師が生徒集団全体に関わることが想定されていたが、本研究からはむしろ活動の構造化を行ったり、あえて見守るといったように、生徒集団から距離を意図的にとることで促されるといった発言も見られた。生徒集団と関わりをもつ場合でも、活動の事前・事後の助言や指導を行うことで、普段の活動では見えないところで生徒同士の関わりを促していた。これは学校行事が生徒の自律的な活動を重視しているからこそ得られる発話で、自律性への欲求の高まる青年期においても有用な関わり方であると考えられる。

一方、本研究は幾つかの限界・課題もある。まず、対象とした教師の知見がどこまで一般化可能であるかには疑問が残る。とりわけ、困難校と優良校については、それぞれ1名のみの教師の発話を対象としているため、他の中学教師にも同様の発話がみられるのかについては検討が必要であろう。

また、本研究は中学校の教師のみを対象としたが、発達の観点から考えると、中学校の生徒は青年期前期にあたり、仲間集団からの影響を受けやすい時期ともいわれている。今回得られた知見のうち、青年期前期の発達の特徴に特異的な関わり方はあったのだろうか。これに関しては、今後、小学校や高校の教師の関わりとも比較を行うことで考察を深めていきたい。

最後に本研究で得られた結果は、教師が同化・差異化に相当するプロセスに有用であろうと想定している関わりであり、実際に、これらの関わりが生徒の同化・差異化をどの程度促すかに関しては、量的な検討が必要である。今後、さらなる検討を重ね、どのような教師の関わりが生徒の同化・差異化および、さらなる長期的な発達を促すのかを明らかにしていきたい。

注・引用文献

- 1) 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』文部科学省、平成20年9月。便宜上、中学校の学習指導要領の典拠を掲載したが、小学校、高等学校の学習指導要領およびその解説にも同様の記述が見られる。
- 2) 山田真紀 1999. 「『学校行事』研究のレビューと今後の課題：教育社会学の視点から」『日本特別活動学会紀要』第7号、pp.90-102.
- 3) 河本 愛子 2013. 「日本の学校行事に関する教育心理学的展望：その教育的機能および発達の意義を問う」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第52号、pp.375-383.
- 4) 長谷川 祐介 2009. 「家庭背景別にみた学校行事の教育的意義：体育大会を事例に」『比治山大学現代文化学部紀要』第16号、pp.135-144.
- 5) 樽木 靖夫・石隈 利紀 2006. 「文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果：小集団の発展、分業的協力、担任教師の援助介入に焦点をあてて」『教育心理学研究』第54巻、pp.101-111.
- 6) 樽木 靖夫・蘭 千壽・石隈 利紀 2008. 「文化祭での学級劇の活動における中学生の困難な場面でも頑張る姿勢への教師の援助介入」『日本教育工学会論文誌』第32巻、pp.177-180.
- 7) 河本 愛子 2014. 「中学・高校における学校行事体験の発達の意義：大学生の回顧的意味づけに着目して」『日本発達心理学研究』第25巻、pp.453-465.
- 8) Harris, J. R. 1995. "Where is the child's environment? A group socialization theory of development." *Psychological Review*, 102: 458-489.
- 9) Harris, J. R. 2000. "Socialization, Personality development, and the child's environments: comment on Vandell (2000)".
- 10) Vandell, D. L. 2000. "Parents, peer groups, and other socializing influences." *Developmental Psychology*, 36: 699-710. *Developmental Psychology*, 36: 711-723.
- 11) 遠藤利彦 2004. 「社会化」二宮克美・子安増生編『キーワードコレクション発達心理学』, 新曜社, pp.66-69.
- 12) Harris, 前掲論文 (1995)
- 13) Harris, J. R. *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*: W.W. Norton, 2006.
- 14) 山田真紀・藤田英典 1996. 「学校行事における活動の編成形態：活動の公開性／非公開性と競争性／共同性に注目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻、pp.161-174.
- 15) 樽木・石隈, 前掲論文 (2006)
- 16) Simpkins, S. D., Eccles, J. S., & Becnel, J. N. 2008. "The mediational role of adolescents' friends in relations between activity breadth and adjustment" *Developmental Psychology*, 44:1081-1094.
- 17) Harris, 前掲論文 (1995)
- 18) Harris J. R. 2009. "Do Parents Matter?" *Scientific American*, <http://www.scientificamerican.com/article/parents-peers-children/>
- 19) Coleman, J. 2010. "Chap 8 Adolescence and education." *The nature of adolescence (4th ed.)*: Routledge.
- 20) ハリス. 石田理恵 (訳) 『子育ての大誤解—子どもの性格を決定するものは何か』早川書房, 2000 (Harris, J.R., *The nurture assumption: why children turn out the way they do*: Simon & Schuster, 1998)
- 21) Harris, 前掲論文 (1995)
- 22) Harris, 前掲論文 (2006)
- 23) ハリス, 前掲書 (2000)

謝辞

本研究の実施にご協力いただいた先生方に厚く御礼申し上げます。本研究の一部は日本教育心理学会第56回総会で報告しました。貴重なご意見をくださった先生方に謝意を表します。

(指導教員 遠藤利彦教授)