

生涯発達の視座からみた中学・高校における学校行事体験の質的検討

—大学生の回顧的意味づけに着目した参加プロセスの探究—

教育心理学コース 河 本 愛 子

A Qualitative Study of School Events in Secondary Schools from the Lifespan Perspective

—Exploration of Participation Process with the Focus on Retrospective Meaning Ascribed to These Events by University Students—

Aiko KOMOTO

This study explored how school events can have developmental meaning and significance as life events. Meanings of school events were obtained through interviews with 19 university students. Through a qualitative analysis, it has been examined how those who regard school events at junior high school as influential involve school events at high school, and how those who regard school events at high school as influential had involved school events at junior high school. Five patterns of involvement in school events were identified. This finding suggests that the way students at junior high schools involve in school events might be related to the extent to which they devote themselves to the counterparts at high schools. Also, it suggests that group socialization theory (Harris, 1995) might be useful to explain why some school events have developmental meaning and significance in long-term.

目 次

- 1 章 問題と目的
- 2 章 方法
- 3 章 結果と考察
 - A. 中学と高校の学校行事の参加の仕方のつながり
 - B. 中学の学校行事が長期にわたる影響を及ぼしたと意味づけられた場合
 - C. 高校の学校行事が長期にわたる影響を及ぼしたと意味づけられた場合
- 4 章 総合考察
 - A. 中学と高校の学校行事体験のつながり
 - B. 長期的な影響が意味づけられる学校行事体験

1 章 問題と目的

文化祭や体育祭といった学校行事は、学習指導要領において、すべての者が経験すべき活動として位置付けられている¹⁾。それゆえ、小学校から高校に至るまで、ほとんどの者が何らかの形で学校行事を体験しているといえよう。

学校行事は、学校内における集団での体験的な活動を通して²⁾、企画段階から児童・生徒の主体的な行動³⁾をすべての児童・生徒に経験させる点に大きな特徴がある。このような学校行事の特徴は、とりわけ中学・

高校の時期に当たる青年期前・中期の発達のニーズに適った特徴を有しているといえる。中学・高校の時期にあたる青年期前期・中期においては、自律的な行動やアイデンティティの模索が発達課題となり⁴⁾、同年齢集団との関係が重要な意味を有する⁵⁾⁶⁾。ゆえに、学校行事での体験を通して、自律性や自己認識の深まり、社会性が培われることが期待される。

実際、学校行事のうち、中学校の文化祭の学級劇を対象にした研究では、自主性・協力・運営に関する自己活動の認知や他者との相互理解が高まることが示されている⁷⁾。また、そこでの成長に対して小集団の発達や葛藤解決を援助する教師の関わりが影響をおよぼすといったメカニズムに関する知見も得られてきている⁸⁾。

このような中、学校行事体験をライフ・イベントの一つとして捉え、そこでの体験が個人の生涯発達上、どのような影響や意味を有するのかに関心を寄せた研究が出てきている⁹⁾。この研究では、従来の研究で問われてきたように、学校行事を終えた直後の短期的変化を検討するだけでなく、学校行事を終えてから数か月や一年、数年…といったように学校行事を体験した時期から一定の時間が経過した後に、学校行事経験者にどのような影響や意味を有するかを問うことの重要性が指摘されている。

生徒の長期的な成長を支えることは、学校教育の大きな役割の一つである。そのため、学校行事体験が長期的に子どもたちに有する意味や影響を検討することは重要であると考えられる。とりわけ、大学においては、高校までの学校生活とは異なり、自由に自身の生活スタイルや関与する活動を自分の判断で選択せざるをえなくなる。ゆえに、学校行事のような場において、一定の制約内で自律的に活動する機会を与えられ、経験を積むことは、その後の自律的な行動の基盤になり得ると考えられる。そのため、自律的な行動を要する大学時点において、それまでの学校行事体験がどのように活かしているのかを問うことは重要であろう。

大学時点における学校行事の意味を検討した先行研究では、中学・高校の文化的行事あるいは体育的行事を想起した場合、集団への肯定的感情、他者意識の高まり、集団活動に対する消耗感、問題解決への積極性、他者統率の熟達、学校活動への更なる傾倒という6つの意味づけがあることが見出され、学校行事が人によっては、重要なライフ・イベントとして意味づけられ得ることが示唆された¹⁰⁾。そして、学校行事に傾倒していたと意味づけた者ほど、そこでの体験が生徒の長期的な発達上、大きな意味を有することが示された。さらに、集団親密性、目標志向的行動、ストレス経験が異なる形で大学時点での意味づけに関連することが明らかとなった。

しかしながら、この研究では学校行事を一つ取り上げて、その意味を検討するにとどまり、個人の中で複数の学校行事間にどのようなつながりがあるかについては検討されていない。学校行事は中学でも高校でも何度も経験する性質を有したライフ・イベントである。個々の学校行事は離散的に経験されるが、特に中学と高校という環境移行の伴う状況において、学校行事への参加の仕方や意味づけは連続性をもった性質をもつのであろうか。あるいは、まったく独立したものとして捉えられ、そこでの参加の仕方が規定され、意味づけられるのだろうか。このように、生涯発達の視点からみた際、学校行事への参加の仕方にどのようなパターンがあるのかについては明らかになっていない。

とりわけ、大学時点で振り返った際に、長期的な影響があると意味づけられた学校行事は、他の学校段階の学校行事での参加の仕方とどのように連続しているのだろうか。例えば、中学で大きな意味をもつ学校行事を経験した場合、高校での学校行事への取り組み方も積極的になるのだろうか。また、高校で大きな意味

をもつ学校行事を経験した場合、中学での学校行事への取り組み方は積極的だったのだろうか。中学での学校行事への取り組み方が積極的でない場合もあるのだろうか。

先行研究では、学校行事の意味づけに、どのような参加の仕方や活動の質が関連するかについては検討しているものの、それが中学と高校で異なるのかについては検討されていない。中学と高校は異なる発達段階であり、集団の性質も異なる¹¹⁾。また、中学のほうが高校よりも過去の経験であるため、中学の学校行事が意味づけられた場合の方が高校の学校行事が意味づけられた場合よりも、相対的に長期的な影響をおよぼしていることになる。より長期的な影響をおよぼす学校行事の特徴はそうでない学校行事とは体験の質が異なる可能性がある。そのため、中学の学校行事が意味づけられた場合と高校が意味づけられた場合とでは、意味づけの理由が異なる可能性がある。ゆえに、本研究では、長期的な影響があると意味づけられた学校行事の意味づけの理由についても中学と高校別に検討を行い、中学と高校の学校行事でその意味づけの理由に違いがみられるのか、違いがみられる場合、どのような違いがみられるのかについても検討を行うこととする。

以上より、本研究では、中学と高校の学校行事体験が、大きな影響のあった学校行事体験といかにつながっているのかについて質的な検討を行った上で、中学と高校の学校行事体験それぞれについて、なぜ長期的な影響があると意味づけられたのかについて検討を行う。

2章 方法

調査対象者 大学生19名（男性7名、女性12名）を対象に半構造化インタビューを行った。対象学年は、高校卒業後、大学生活を少なくとも1年以上送っている大学2～4年生とし、大学に入学して間もない大学1年生は対象外とした。年齢は19歳から22歳であった（Table 1）。

手続き 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、各面接時間は60分程度であった。静かな個室で、できる限り自然な形で会話がなされるよう配慮した。面接調査開始前に、簡単な研究の趣旨、個人情報守秘を説明し、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

Table 1 研究協力者のプロフィール

仮名	年齢	大学の学年	性別	選択した学校行事	経験時期	該当パターン
Aさん	20	3	女性	合唱コンクール	中学3年	パターン2 (2-3)
Bさん	21	3	女性	合唱コンクール	高校2年	パターン3 (3-1)
Cさん	19	2	女性	文化祭	高校3年	パターン3 (3-2)
Dさん	20	3	女性	合唱コンクール	中学3年	パターン1
Eさん	20	2	女性	強歩大会	高校3年	パターン3 (3-2)
Fさん	20	3	女性	合唱コンクール	中学3年	パターン2 (2-2)
Gさん	20	3	女性	合唱コンクール	中学1年	パターン2 (2-1)
Hさん	20	3	女性	長期にわたる影響なし		
Iさん	20	3	女性	文化祭	高校1年	パターン3 (3-1)
Jさん	19	2	女性	文化祭	中学3年	パターン2 (2-1)
Kさん	19	2	女性	長期にわたる影響なし		
Lさん	21	3	女性	卒業式	高校3年	パターン4
M君	22	4	男性	長期にわたる影響なし		
N君	20	3	男性	臨海学校	中学2年	パターン2 (2-3)
O君	20	3	男性	合唱コンクール	高校3年	パターン3 (3-1)
P君	20	3	男性	文化祭	高校3年	パターン3 (3-1)
Q君	21	3	男性	修学旅行	高校2年	パターン5
R君	22	3	男性	文化祭	高校2年	パターン3 (3-1)
S君	21	4	男性	修学旅行	中学2年	パターン1

で、分析の資料とした。

質問の構造 面接では、まず、中学・高校全般を振り返ってもらい、中学・高校時代にどのようなことに力を入れていたか、その中で、学校行事はどの程度、重要なものであったかを質問した。その上で、「最も意味があると思う（最も印象的な）¹²⁾」中学・高校の学校行事を選択してもらい、当時の体験を振り返ってもらった。そして、その学校行事の意味づけについて、「その経験は、今の自分にとって、どんな意味をもっていると思いますか」と質問した。

3章 結果と考察

分析のプロセス まず、それぞれの研究協力者にとって、最も意味があると言及された学校行事に着目して、それが長期にわたる影響を有する体験と意味づけられたかどうか分類を行った。複数の学校行事を意味があると言及した者もいたが、その場合には、より長期にわたる影響が言及された学校行事を選択した。また、ここでの「長期的な影響」とは、次の学校段階（中学の学校行事であれば高校と大学、高校の学校行事であれば大学）にまで何らかの影響が及んでいると語りから読みとれることと定義した。

その結果、19名中6名は選択した学校行事において短期的な影響は意味づけられたものの、長期的な影響は意味づけられなかった（Gさん、Hさん、Iさん、Lさん、Kさん、M君）。しかし、他の学校行事を語

る中で、長期にわたる影響があったと語られた場合もあったため、その場合には、より長期にわたる影響があると意味づけられた学校行事を分析の対象として検討を行うこととした。これは、短期的な影響を及ぼす学校行事体験と長期にまで影響を及ぼす学校行事体験とでは、その体験の質が異なる可能性があるからであり、普段、学校行事について、ほとんど想起する機会のない者は、学校行事体験を語る中で、長期的な影響が及んだ学校行事を想起することがあると考えられるからである。以上の基準で学校行事を選択した結果、Kさん、HさんとM君の3名以外、16名の学校行事体験を分析の対象とすることとした。

次に、選択した学校行事体験が、中学で経験したものであるか高校で経験したものであるかを分類した。その上で、中学の学校行事が長期的な影響を及ぼしたと意味づけられた場合には高校の学校行事を対象に、高校の学校行事が長期的な影響を及ぼしたと意味づけられた場合には中学の学校行事を対象に、どのような参加の仕方をしていたか分析を行った。分析を行う際には、学校行事の種類によって参加の仕方にばらつきがみられる者も見られたため、ここでは「中学/高校の学校行事に、どの程度、参加していたか」という中学、高校の全般的な学校行事に対する参加の仕方の意味づけを分析の対象にすることとした。

最後に、長期的な影響がみられた学校行事に関して、なぜそのような意味づけがみられたのかという理由に該当するプロトコルを抜き出した上で、KJ法（川

喜田, 1967)¹³⁾を参考にカテゴリ化を行った。カテゴリ化を行った後には、再度、逐語録に戻り、文脈から外れていないか確認・検討を行うようにした。

以下では、中学の学校行事を選択した者と高校の学校行事を選択した者に分けた上で、(1) 長期的な影響がみられた学校行事と中学/高校での学校行事への参加の仕方にどのようなパターンがみられるのか、(2) なぜ選択した学校行事に大きな影響がみられたのか、について述べる。

A. 中学と高校の学校行事の参加の仕方のつながり

中学と高校それぞれの学校行事の参加の仕方のつながりについて検討を行った結果、全体として5パターンがみられることがわかった(Figure 1)。まず、中学の学校行事に長期的な影響があったと意味づけた者については、2つのパターンが見出された。1つ目は、長期的な影響のみられた中学の学校行事では積極的に参加しており、高校の学校行事では中心ではないものの役割意識をもった上で参加していた場合(パターン1)、2つ目は長期的な影響のみられた中学の学校行事では積極的に参加したが、高校では部活動に積極的に参加し学校行事にはあまり参加していなかった場合(パターン2)である。

次に、高校の学校行事に長期的な影響があったと意味づけた者について分析を行った結果、3つのパターンが見出された。1つ目は、中学で学校行事に積極的

に参加し、長期的な影響がみられた高校の学校行事でも積極的に参加した場合(パターン3)、2つ目は中学で学校行事に積極的に参加したが、長期的な影響がみられた高校の学校行事では積極的に参加しなかった場合(パターン4)、3つ目は中学で学校行事に積極的に参加してこなかったが、長期的な影響がみられた高校の学校行事では異文化の同年代と関わる体験をした場合(パターン5)である。

B. 中学の学校行事が長期にわたる影響を及ぼしたと意味づけられた場合

パターン 1

パターン1は、長期的な影響のみられた中学の学校行事では積極的に参加しており、高校の学校行事では中心的役割ではなかったものの、役割意識をもって参加していたパターンである。このパターンに該当したのは、DさんとS君の2名であった。DさんとS君はそれぞれ中学3年の合唱コンクールと中学2年の修学旅行を影響のある学校行事としてあげていた。

このパターンでは、中学においてクラスや学年全体をまとめる中心的な役割についた経験が、意味づけにつながっている。2人は「クラスをまとめて(Dさん)」、「各関係との連携(S君)」を行ったといったように中心的な役割を担った上で積極的に学校行事に参加していた。その結果、「(リーダー役を)できるかもという気持ち」になった(Dさん)、「リーダーに尻込み」し

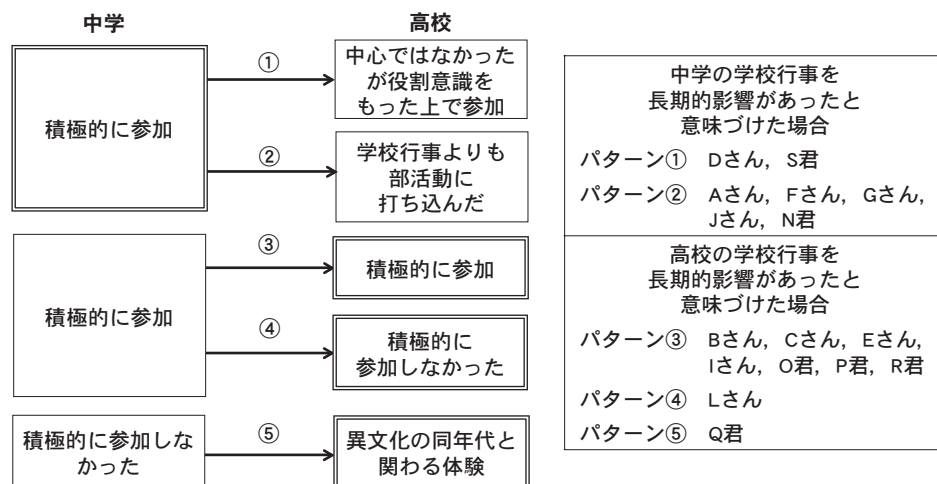


Figure 1 中学と高校の学校行事に対する参加の仕方のパターン

二重の枠で囲まれた四角は、長期にわたる影響のあった学校行事に対する参加の仕方を意味し、
 一重の枠で囲まれた四角は、該当する学校段階での学校行事への全般的な参加の仕方を意味する

なくなった（S君）といったように、中心的な役割を担うことに関する効力感が生まれていた。そのため、その後、Dさんは高校の部活でリーダー役につき、S君も高校ではクラス委員を3年間行っていたという。

このように中学で中心的役割についていた2人だが、高校では「部活の大会とかぶってた（ため学校行事には積極的に参加していない）（Dさん）」、「受け身的に参加してた（S君）」と中心的な役割として学校行事に関わっていない。

しかし、このパターンでは、高校の学校行事に役割意識をもった上で学校行事に参加している点に特徴がある。Dさんは部活の大会で高校の文化祭準備にあまり参加できなかったことがあったが、そのとき、参加できないことに罪悪感が生じ、「出来ることは頑張ろう」という気持ちで学校行事に参加していた。S君も学校行事は「受け身的に参加してた」と語ったものの、所属していたクラスが「なんでも言い合え」で仲良く協力的で、「役割分担ができていた」ため、高校の文化祭においてS君は「ぐいぐい引っ張るよりはアイディアマン」という形でクラスの中で自身の役割を見出し、楽しんで参加していたという。

その結果、双方ともに中学の学校行事のみならず、高校の学校行事でも長期にわたる影響が意味づけられていた。Dさんは高校の学校行事から「協力することの大変さ」を学び、大学の授業で、課題を行う際には「仕事ないとどうしよう」と思うようになっているという。また、S君も高校の学校行事を通して意味づけが得られており、現在でも、「集団的なことやることに対するネガティブなイメージがない」という。

このようにパターン1では、中学の学校行事で中心的な役割についた経験が長期的な意味づけの理由となっており、高校の学校行事では、中心的な役割にはついていなかったものの、役割意識をもった上で参加している。その結果、中学、高校双方の学校行事において長期にわたる影響が意味づけられていた。

パターン2

パターン2は長期にわたる影響のあった中学の学校行事には積極的に参加したものの、高校では部活動に積極的に参加し、学校行事にはあまり参加していなかったパターンである。このパターンに該当したのは、5名（Aさん、Gさん、Jさん、Fさん、N君）であった。影響のある学校行事としては、合唱コンクール（中学1年Aさん、Gさん；中学3年Fさん）、文化祭（中学3年Jさん）、そして臨海学校（中学2年N君）があげられていた。

なぜこのパターンでは、中学の学校行事が長期にわたる影響力をもっていたのだろうか。このパターンで中学の学校行事の意味づけの理由を分析した結果、3つの理由が見出された。それらは、「中心的役割についた経験」、「集団の観察」、「教師の影響」である。以下、それぞれの理由に分けて説明する。

2-1：中心的役割についた経験から意味づけが得られた場合

中心的役割についていたために、中学の学校行事に長期的な影響が見られたと意味づけたのは、GさんとJさんの2名である。この2名は先述したパターン1の2名と同様、クラスの合唱コンクールの委員や文化祭実行委員などクラスや学校をまとめるリーダー役についた結果、その後「リーダーを買って出るようになった（Gさん）」、「積極的に物事を進めるように」なり、大学のサークルで自分からアドバイスを言うようになっていく（Jさん）という。

この2名は、高校に入ると部活動に打ち込むようになり、部活動のリーダー役についた。その結果、Gさんは「学んだことは部活のほうは多かった」と語り、Jさんは「部活だったら皆を引っ張って立場に立つとか、そういう役職に立たせてもらえたことで、積極的に皆の前に出て意見を言うとか、そういうのが得られた」と中学の学校行事と同様の意味づけが高校では部活動において得られていた。

このように、パターン2-1では、中学の学校行事で中心的役割についた経験が意味づけにつながり、高校では、学校行事ではなく部活動という場で再び中心的役割についている。中学の学校行事体験が高校の部活動と役割という観点で連続し、さらなる学びにつながっているのである。

2-2：集団の観察から意味づけが得られた場合

中学の学校行事で活動集団の観察をおこなった結果、長期的な影響が得られたと意味づけたのはFさんであった。

Fさんは学校が「すごい学校行事に力を入れてる学校」であったという。そのため、Fさんも学校行事に「燃え」ていたという。そして、そのときの音楽の先生が「すごい積極的に指導」していたため、「高校でも合唱やりたいって思った」という。このように、Fさんは合唱コンクールの経験をきっかけに、高校で合唱部に入り、部活動に打ち込んだという。

Fさんは高校の部活動でリーダーになった。その際、中学の合唱コンクールで「近くで」見ていたリーダーの指導の仕方を思い出し、自分が周りに「仕事をふる」

ことができているか反省する材料にしていたという。このようにFさんは、合唱コンクールに関わっていた当時、リーダーを取り巻く様々なトラブルを目にしており、それを観察していた経験が、その後、自分自身がリーダーになった際、活かされている。

なお、Fさんは高校でも中学と同様、合唱コンクールがあったというが「あんまり燃えたって印象はない」という。それは「1ヶ月くらいペペッとやって」、中学と比較して「かけた時間と労力も全然違」ったからだという。

このようにパターン2-2では、中学の学校行事で教師の音楽的指導を受けたことが高校で部活動に打ち込むことにつながり、部活動で中心的役割を担った際には、中学の学校行事で集団の観察をしていたことが活かされている。中学の学校行事が盛んである場合には、自身が中心的な役割についていなくても、集団を観察することで、そこから学び、その後に活かすことができるようである。ただし、学校行事に関しては、中学の学校行事が大きな労力をかけるものであった分、高校の学校行事はさほど大きな労力をかけていないように感じてしまい、あまり積極的になれないようであった。

2-3：教師の影響から意味づけが得られた場合

教師の影響を受けて、中学の学校行事で長期的な影響を受けたと意味づけたのは、AさんとN君であった。AさんとN君は、教師への「精神的な依存度が高かった（Aさん）」、体育の先生に「お前バスケ部だろ、（水泳）出来るよ」という「謎の根性論」を出された（N君）ために、教師の影響を受けて学校行事に参加した。Aさんは、それで学校行事が成功するよう集団をまとめようとし、「結構すり減る部分が多かった」という。また、N君も「大変苦痛」なストレス状況下、学校行事に参加していた。

そのような中、Aさんは合唱コンクールで思うような結果が残せず、その「反動で高校では教師に対して批判的に」なり、高校の学校行事からも距離をおき、部活を「がっつりやっていた」という。N君については、元々中学の頃から部活に重きをおいており学校行事にはあまり参加していなかったため、長期にわたる影響のあった学校行事は、「ちゃんとコミットしてたほぼ唯一の学校行事」だったという。ゆえに、N君は高校でも中学のときと参加の仕方は変わらず、「部活があったので、ちょっと僕はごめんねって感じで」学校行事には積極的に参加していなかった。

このようにAさんもN君も、高校の学校行事にはあ

まり参加せず、部活動に専念していたが、Aさんはその後、大学のサークルで有志合唱をまとめるようになると、中学で集団をまとめていたときの経験が再び回歸し、そのときの経験をもとに、集団をまとめるようになったという。また、N君は大学入学後、教育学を専攻したが、その進路選択に、その中学の学校行事体験が関わっていたかもしれないという。中学の学校行事で「上手に教えられる人っているんだな」と思うようになったことが、教育学に「関わりたいな」という風に思うきっかけの一つだったんじゃないかなと今になって思いますね」ということであった。

このようにパターン2-3では、教師の影響によりストレスを感じながら中学の学校行事に参加していたため、高校の学校行事と参加の連続性がみられず、学校行事にはあまり参加していない。しかし、中学の学校行事に参加した理由が教師に対する依存や教師からの強制といった消極的なものであったとしても、中学の学校行事体験が結果的に大学入学後にまで影響を及ぼし得ることが、このパターンから示唆される。これは、学校行事を強制的にすべての者に経験させることの意義を示唆しているといえるかもしれない。

C. 高校の学校行事が長期にわたる影響を及ぼしたと意味づけられた場合

パターン3

パターン3は、中学で学校行事に積極的に参加し、長期にわたる影響のあった高校の学校行事でも積極的に参加した場合である。このパターンに該当したのは、7名（Bさん、Cさん、Eさん、Iさん、O君、P君、R君）であった。影響のある学校行事としては、合唱コンクール（高校2年Bさん；高校3年O君）と文化祭（高校1年Iさん；高校2年R君；高校3年Cさん、P君）、強歩大会（高校3年Eさん）があげられた。

このパターンにおいて高校の学校行事の意味づけの理由を分析した結果、2つの理由が見出された。それらは、「中心的役割についた経験」、「集団風土の影響」であった。以下、それぞれに分けて説明する。

3-1：中心的役割についていた経験から意味づけが得られた場合

高校の学校行事で中心的な役割につき、その結果、その学校行事で長期的な影響を受けたと意味づけたのは、Bさん、Iさん、O君、P君、R君の5名であった。5名は指揮者（Bさん）、文化祭実行委員（Iさん、R君）、パートのリーダー（O君）、責任者（P君）など集団をまとめる中心的な役割につき、「人前

にたつこと、どういう風に練習期間があつて、やる気を出すか」などがわかり「人をまとめるのに慣れた（Bさん）」、「みんなそれぞれ役割があり、自分は自分の役割をやろう」と部活動で感じていたことを学校行事でも再確認し、大学のサークルでは「全体でうまくいったらよいな」という気持ちから後輩を指導している（Iさん）、「大人数をまとめる大変さ、責任の重さ」を学び、「人格形成にもいい影響を与えてくれた」（R君）といった意味づけが得られた。

ただし、BさんとO君は伴奏者や指揮者など中学でも高校でも中心的な役割を担っていた。中学と高校の両方で中心的な役割を担っていたにも関わらず、高校の学校行事のほうが意味づけが大きいと意味づけられたのは、中学と高校の学校行事の集団風土に違いがみられたからということだった。たとえば、Bさんは「中学のときは（中略）そんなに別に学校行事やる気のある雰囲気クラスではなかったが」「高校にきてみたら、えらいみんなやる気がある感じだった」、O君は「（高校は）皆割と真面目に一生懸命歌ってくれるんで（中略）（中学の合唱コンクールよりも）楽しかった」と中学と高校の集団風土の違いについて言及していた。

また、P君もBさんやO君と同様、中学も高校も中心的な役割についていたが、中学と高校の学校行事とは「負担が違うし、まあその分、やる気も違うし。自分から主体的に何かをやるっていう気持ち」と高校の学校行事における主体的な気持ちや負担が異なることがあげられていた。このように中学と高校の両方で、中心的な役割についている場合には、集団が目標志向的であるか、自身の主体的な気持ちがあるかどうかとも意味づけの大きさに影響を及ぼすのかもしれない。

以上より、中学と高校の学校行事双方ともに積極的に参加している場合、高校で中心的な役割についている場合には高校の学校行事がより長期的な影響をもつと意味づけられ、中学と高校両方で中心的な役割についている場合には、集団風土や自身の自律性の程度が意味づけの大きさに影響を及ぼすのかもしれない。

3-2：集団風土の影響から意味づけを行った場合

高校の学校行事で集団風土の影響から学校行事で長期的な影響を受けたと意味づけたのは、CさんとEさんの2名であった。CさんもEさんも該当する学校行事が「伝統」であったと語り、「文化祭は頑張っているみたい、先生たちもそういう雰囲気があったので、大概の子はやる気があった（Cさん）」、「この行事たるいとかやりたくないって子は（中略）あのハー

ドスケジュールの行事の割にはいなかった（Eさん）」という。

そのため、その学校行事を通して「クラスメイトと深く関わり」今でも「（友人と）思い出話に花が咲く（Cさん）」、「深い話」をすることで、「大学別別になってもそういう話を友達としたり（Eさん）」すると両者ともが答えた。また学校への愛着心があり、大学入学後、現在も「2個下の（文化祭）は去年見て1個下の今年見に行こうと思っている（Cさん）」、「地元に戻るし同窓会も結構な出席率になる（Eさん）」と語った。

CさんとEさんは、中学でも学校行事に積極的に参加していた。Eさんについては、中学でもクラスは意欲的だったというが、Cさんは中学よりも高校のほうが意欲的だったと語っていた。そのため、Eさんに関してはもっとも印象的な学校行事は高校だと語ったものの、どのような影響が得られたかについては、「この学校行事っていうのは、なんか、うーん、正直わからないかもしれないです。まあ全体的にいう学校行事を通して」変わったことがあったと語っていた。このように、中学と高校、両方の学校行事に積極的に参加している場合には、集団風土の違いによって、学校行事体験の意味の大きさが変わることがあるものの、集団風土が双方ともに意欲的な場合には、学校行事の差異が中学と高校という区分では認識されないのかもしれない。

パターン4

パターン4は、中学の学校行事には積極的に参加したが、長期的な影響の及んだ高校の学校行事には積極的に参加しなかった場合である。このパターンに該当したのは、Lさん1名であった。Lさんは、高校3年生のときの卒業式から長期的な影響を受けていたという。

先行研究では、傾倒するほど意味づけが大きくなるという知見が得られていた。それにもかかわらず、なぜLさんは積極的に関わっていなかった高校での学校行事が大きな意味を有していたのだろうか。

Lさんの学校では卒業式が「特別、なんかもう盛大な感じ」だったのだという。しかし、Lさんは「受験のことで頭がいっぱいで、（卒業式について）あまり考えることができなかった」という。そのため、当日になって、周囲が「ドレスを着て、皆楽しんでいた」様子を見て、もっと考えてドレスなどの準備をしておけばよかったと後悔した。その経験から、「一つのことにとらわれすぎないように、これからはしょうか

な」と思うようになり、大学では「定期試験の前もそこまで頑張らなくなりましたね。なんかアルバイトもいれちゃったりして」という。

ただ、現在でもその経験を活かしきれておらず、「やっぱり大学での課外活動参加を嫌がってしまう」ところもあるという。その理由として大学の「サークルとかももっと関わっておけば良かったな一って思いつつ、面倒くさいな一って思って、あんまりやんなかったりとかっていうのもあって」現在では、「それをどうにか克服したいな」と考えているところだという。

しさんは、中学の学校行事は「頑張ってた」と語り、積極的に参加していた。ただし、その理由については、「受験について何も考えてなかったっていうのもあって。で、割と結構頑張ってたね」という。ここからしさんにとっては受験が大きなテーマとなっており、学校行事への参加も受験があるか否かによって規定されていることがうかがえる。

このようにしさんには、学校行事よりも受験というライフ・イベントが重要なイベントとして認識されていた。そのため、受験というライフ・イベントへの認識の有無によって学校行事への参加の仕方も変化している。しかし、学校行事では、準備にどれだけ参加してきたかに関わらず、当日は参加することになる。学校行事の当日、集団が盛り上がっていることを認識し、その集団と自分を比較すると、後悔という自己意識の感情が芽生え、それがその後の長期的な意味づけにつながるのかもしれない。

パターン5

パターン5は中学の学校行事には積極的に参加してこなかったものの、高校の学校行事で長期にわたる影響が意味づけられた場合である。このパターンに該当したのはQ君であった。Q君が最も意味があると回答した行事は高校2年生のときの修学旅行である。

Q君は、中学では特に打ち込んだことはなく、学校行事も「普通にテキトーにやってた程度」と力を入れていなかったという。しかし、高校の修学旅行で台湾に行き、台湾の生徒と交流する機会があったときのことは印象に残っているという。その理由は、「学年、年齢も大体自分と同じくらいの年齢で、で、なんていえばいいのか、本当に自分たちと同じ世代の外国のティーンと関わるのは、交流するのはそれは生まれて初めてだった」からだという。

その際、特に印象に残ったのは台湾の高校の生徒が銃を持ってパフォーマンスをしてくれたことだった

という。Q君はそれを見て「徴兵制あるから、もうそういうところ風土違うんだなって」思ったという。その結果、「そういうこと、(自分は)強制されてやらされてる可能性がなくて良かったなって思いました」という。

そこで会った台湾の生徒とは、その次の高校3年生の春にも、交流する機会があったという。そして、そこでの交流は今でも高校のクラスメイトの一部では続いており、「責任者やっていた向こうの生徒さんの話も聞こえて」くるという。その学生は、「向こうで兵役が終わって」現在、日本に留学しているために、「また今度会おう」という話が出ているという。

このように、同年齢の外国人と交流する経験は、「日本人」というカテゴリでの集団意識を高め、自己の状況を認識するきっかけになっている。そして、そこでの関係が継続的に続いていることがQ君の高校での学校行事体験を大きなものになっているのかもしれない。

4章 総合考察

本研究では、自身にとって長期的な影響があったと意味づけられた学校行事体験に焦点をあて、中学で意味ある学校行事があると語られた場合には、高校の学校行事でどのような参加の仕方をしていたのか、また、高校で意味ある学校行事があると語られた場合には、中学の学校行事でどのような参加の仕方をしていたのかを検討した。さらに、長期的な影響がおよんだという意味づけがなされた理由を検討することで、中学と高校の学校行事で長期的な影響につながる特徴がどのように異なるのかを検討することを目的としていた。

その結果、中学と高校の学校行事の参加の仕方に関して5つのパターンが見出された。また、長期的な影響があった意味づけの理由としては、中学では中心的役割についていた経験、集団の観察、教師の影響が見出され、高校では中心的役割についていた経験と集団風土の影響、積極的に参加しなかった後悔、異文化の同年齢集団との関わりがみられ、中学と高校で、中心的役割と集団に関わる経験は共通していたが、教師の影響は中学のみにしか見られず、積極的に参加しながらの後悔、異文化の同年齢集団は高校のみにしか見られなかった。以下、それぞれの結果について考察を加える。

A. 中学と高校の学校行事体験のつながり

まず、中学の学校行事で長期的な影響がみられた場

合、高校の学校行事における参加の仕方を検討した。その結果、中学で大きな意味を有する学校行事を経験していた場合、高校においては、中心的な役割にはついていなかったものの役割意識を持って学校行事に参加する場合と学校行事よりも部活に打ち込む場合の2パターンが見られた。そして、中学で中心的な役割についていた場合には、高校でも部活動で中心的な役割についているか、学校行事で役割意識を持って参加しており、部活動か学校行事のいずれかでさらに意味のある経験をしていた。

このように、中学で意味ある学校行事を経験した場合、必ずしも高校での学校行事に積極的に参加することが促されるわけではないことが示唆された。ただし、中学の学校行事に積極的に参加して役割経験に関する学びが得られた場合には、高校の学校行事で中心的役割でなかったとしても、自身の役割を見つけ出す態度が養成される可能性は示唆された。また、中学の学校行事で中心的な役割についた経験による意味づけがみられた場合には、学校行事以外の、より自由度の高い部活動といった異なる領域で中心的な役割を担うことが出てくるのかもしれない。

一方、高校で長期的な影響がみられた学校行事があった場合には、1名を除いて全員が中学でも積極的に学校行事に関わっていた。これは、高校の学校行事で何らかの大きな影響がみられる場合、中学から既に学校行事に積極的に関わっている可能性があることを示唆している。ただし、中学で積極的に参加していなかったにも関わらず、高校の学校行事で異文化の同年齢集団と継続的に接する体験を通して大きな影響を受けている場合もみられた。今後は、中学と高校の学校行事の参加の仕方について、どの程度関連があるのかその大きさを調べるとともに、中学であまり学校行事に関わっていない場合に、どのような体験をすれば高校での学校行事が意味あるものになるのかに関しても追究を行っていく必要があるだろう。

以上より本研究から、中学で意味ある学校行事を経験するか否かに関わらず、中学での学校行事体験への関与の仕方がその後の発達上、重要であることが示唆される。中学での学校行事に関与するかは、個人の性格や学校行事に関わる競技内容への好みや得意・不得意など個人に起因する部分も大きいものの、中学の時点で学校行事に積極的に関与する経験をすることが、その後の発達を更に促すことに寄与し得るのである。

ここで注目すべきなのは、中学の学校行事に関与するか否かに、教師もまた大きな役割を果たし得ると

いう点である。教師の影響を受けて積極的に参加していたパターン2-3のAさんとN君は、はじめは決して学校行事に積極的な動機をもっていたわけではなかった。むしろ教師の影響によって積極的に参加せざるを得ない状況となり、積極的に参加している間ですらも一定程度のストレスを受けていた。それにもかかわらず、学校行事での体験が長期的な影響をおよぼし、大学時点においても大きな意味を有していた。このように高校で特に学校行事に関わっていなかったにもかかわらず、大学で中学の学校行事経験が活きて、リーダー経験や進路選択の糧となっている点は、学校行事の発達の意義を支持するものであろう。今後は、学校行事の長期におよぶ影響を促す教師の学校行事における関わり方も検討していく必要があるかもしれない。

B. 長期的な影響が意味づけられる学校行事体験

中学の学校行事を選択した場合にも、高校の学校行事を選択した場合にも、長期的な影響がみられる学校行事での意味づけの理由として共通していたのは、中心的な役割につくことと所属集団の風土に関する理由であった。特に長期的にわたる影響がみられたと意味づけした学校行事のうち、重要な役割についたことを理由にあげた者は16名中9名にのぼる。集団の観察や集団風土など何らかの形で所属集団の影響を受けた者も、今回の分析では16名中3名でみられた。その3名は全員が学校に学校行事に力を入れる風土があったと回答していた。このように、学校行事にどの程度、力をいれる風土が学校集団にあるかによって、その学校行事の意味の大きさが異なる可能性があるのかもしれない。

以上より、集団で重要な役割につくこと、また、所属集団の風土の影響を受けて積極的に参加することは、個人の発達に長期にわたる影響を与え得ると、考えられる。この結果に関連する理論として、Harrisの提唱した集団社会化理論をあげることができる¹⁴⁾¹⁵⁾。集団社会化理論とは、個人の長期的な発達に、同年齢集団内での同化と差異化が影響することを提唱した理論である。この理論から考えれば、役割を重視したパターン1や2-1、3-1は集団内での差異化という観点から、集団風土が意味づけの理由としてみられたパターン2-2、3-2は集団への同化という観点から、なぜ学校行事体験が個人の発達に長期的な影響がみられたのかが説明できるかもしれない。

学校行事において、集団社会化理論が学校行事の長期的影響を検討するにあたり有用である一つの理由と

して、学校行事が集団を単位として活動する性質のライフ・イベントであることがあげられる。学校行事は、係やクラス、学年といった集団的枠組みを単位として活動を行い、集団ダイナミズムが顕在化する点に特徴があるといわれている¹⁶⁾。学校行事においては、クラスや学年といった深く関わりあう同年齢集団が、全体で発表を行ったり、他集団と対抗して競いあったりするなど、自身の集団を意識する場が意図的に設定される。このような場があることで、生徒はその集団で期待される模範的な行動を行おうとしたり、クラスや学年の中での自分の立ち位置を意識することが促される可能性がある。今後は、集団への同化と集団内での差異化という観点から、個人が自身の所属集団からどのように影響を受け、その集団内で自身の役割を見出していくのか、そして、そこからいかに長期にわたる影響を受けるのかを検討することが求められる。

以上、本研究では中学・高校の学校行事を対象に大学生が長期的影響があったと意味づけた場合のその理由と、その前後の学校行事への参加の仕方に着目して生涯発達の視点から学校行事体験の検討を行った。その結果、学校行事への参加の仕方には一定のパターンがみられること、そして、そこに役割や集団風土が関係する可能性が示唆された。また、学校行事に積極的に関わらせ、長期的な影響を及ぼす重要なエージェントとして、教師という存在の重要性も示唆された。

今後の課題としては、本研究で得られたパターンが量的に検討を行った際、どの程度、一般化可能であるかを検討すること、教師の役割について検討することとともに、集団社会化理論に基づき、集団への同化と差異化という観点から、いかに学校行事での役割や集団風土と集団への同化や差異化と関わり、さらに長期的な発達への影響につながるのかを検討することが重要であるといえよう。

注

- 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出版を掲載したが、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) 樽木靖夫『学校行事の学校心理学』ナカニシヤ出版、2013。
- 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) Steinberg, L., & Morris, A.S. 2001. "Adolescent development". *Annual Review of Psychology*, 52: 83-110.
- 5) Brown, B., & Larson, J. 2009. "Peer relationships in adolescence".

- In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 74-103). *John Wiley & Sons*.
- 6) Coleman, J (2011). "The nature of adolescence(4th ed.)". *Routledge*.
- 7) 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、1号、pp.101-111.
- 8) 同上；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（増刊号）、pp.177-180.
- 9) 河本愛子 印刷中。「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』
- 10) 同上。
- 11) 保坂亨・岡村達也 1986。「キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討：ある事例を通して」『心理臨床学研究』第4巻、pp.15-26.
- 12) 質問した場合に、調査協力者が回答に困惑した場合もあったため、調査協力者が回答に詰まった場合には、「印象的な」、「思い出深い」、「得たことが多かった」、「自分にとって大きかった」学校行事など、適宜言葉を変えて質問するようにした。
- 13) 川喜田二郎。『発想法：創造性開発のために』中公新書、1967。
- 14) Harris, J. R. 1995 "Where is the child's environment? A group socialization theory of development." *Psychological Review*, 102: pp.458-489.
- 15) Harris, J. R. 2006. "No Two Alike: Human Nature and Human Individuality." *W.W. Norton*.
- 16) 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.

(指導教員 遠藤利彦教授)