

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—

教育心理学コース 河本 愛子

Review of Educational Psychology Research on School Events in Japan:
Inquiry into their Educational Functions and Developmental Significance for Individuals

Aiko KOMOTO

School events are non-academic activities, but are part of the national curriculum and characterize Japanese schooling. This paper explores the origin of school events and reviews empirical research that examines their functions. It finds that empirical research on school events is neglected, and argues that examining the impact of school events on individuals should be regarded as an important issue in educational and developmental research. Directions for future inquiry are also discussed by referring to research on structured activities abroad that have features similar to those of school events.

目次

はじめに

- 1章 学校行事とは何か
 - A. 学習指導要領における学校行事の位置づけ
 - B. 日本の学校行事の歴史の変遷
- 2章 学校行事・欧米の課外活動の実証的研究
 - A. 学校行事の機能研究の概観
 - B. 欧米の課外活動の機能研究の概観
- 3章 学校行事研究の課題と展望
 - A. 学校行事研究の課題
 - 1. 実証的研究の必要性
 - 2. プロセス・メカニズム検討の必要性
 - 3. 生涯発達の視点への着目
 - B. 今後の研究方法の提案
 - 1. 記述的アプローチによる包括的検討
 - 2. プロセス・メカニズムの検討方法
 - 3. 縦断的デザインの採用：個別的発達の検討

むすび

はじめに

子どもは、大人になるまでに、社会で求められる社会的資質や能力を習得する必要がある。子どもが成長するに従い、自身の行動の選択の幅は広がっていく。そのような自由度の高い中、社会でどのように振る舞うべきかを、学校教育を受ける過程で学び、社会的資

質や能力を向上させることは、子どもの発達上、重要な意味をもつと考えられる。

日本の学校教育の中で、社会的資質や能力の向上を目的とする教育活動の一つとして、学校行事がある。学校行事は、その企画・準備段階から、児童・生徒の自主性を重んじる活動である。教科の授業であれば、教師によって授業の準備が行われ、授業の流れが設定される。一方、学校行事は、学校や教師によって活動の枠組みが構造化されるものの、その枠組の範囲内で、企画・準備段階から児童・生徒が主体的に自らの行動を選択する。例えば、合唱祭では、合唱の出来をクラス間で競うという枠組みは学校や教師側で構造化されるが、どの曲を歌い、どのように練習を進めるかはクラスや個人の裁量に任せられ、児童・生徒が主体的に行動する場面が少なからずみられる。そのような主体的活動を通して得られた経験は、その後の人生を生きる上でも発達上、適応的な意味を有するに違いない。

ゆえに、本論では、児童・生徒の自主性を重んじる教育的活動の一つとして、学校行事を取り上げ、学校行事を通じた経験が、児童・生徒の人間性や社会性にどのように寄与するのかを実証的知見をもって論じることを目的とする。

そのため、本論では、まず、1章で学校行事が現在の日本の教育課程にどのように位置づけられているのかを俯瞰し、学校行事の歴史の変遷を辿る。その上で、

2章では、日本の学校行事の実証的研究の概観を行う。また、今後の学校行事研究の示唆を得るべく、学校行事と類似の特徴をもち、近年注目が高まっている海外の課外活動の研究もあわせて概観する。最後に3章では、学校行事研究の課題と今後の展望を示し、学校行事の児童・生徒個人に対する発達への影響を検証するための提案を行う。

なお、本論で想定するのは、その準備段階から児童・生徒の自主性を重んじる学校行事である。学校行事の種類によっては、その準備を教師主導で実施する学校もあるかもしれない。しかし、本論では、児童・生徒の発達に影響を与えると想定される主体性の高い活動の検討を目的の主眼とする。よって、入学式、講演会、健康診断など児童・生徒が準備段階から主体的に行動することが考えにくい学校行事は本論の対象外とする。

1章 学校行事とは何か

A. 学習指導要領における学校行事の位置づけ

平成24年現在、学習指導要領において、学校行事は、「特別活動」と呼ばれる教科外活動として位置づけられている。

学校行事の目標 学習指導要領で学校行事の目標は、「学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」¹⁾と規定されている。このように、学校行事の目標には、個人の人間性・社会性の発達に関連する側面があげられている。

学校行事の内容 学習指導要領において、学校行事は、「学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行う」²⁾よう求められている。その上で、学校行事の種類として、以下の5種類が挙げられている。

- (1) 儀式的行事（入学式、卒業式、始業式や朝会など）
- (2) 文化的行事（文化祭、音楽祭、弁論大会、展覧会、鑑賞会、講演会など）
- (3) 健康安全・体育的行事（健康診断、避難訓練、体育祭、球技大会など）
- (4) 旅行・集団宿泊の行事（遠足、修学旅行、野外活動など）
- (5) 勤労生産・奉仕的行事（就業体験、全校美化、ボランティア活動など）

ただし、学校行事は種類が規定されているだけで、どの活動を実施するかという規定まではなされていない。具体的にどの活動を行うべきかに関しては、「各種類ごとに、行事及びその内容を重点化する」³⁾よう求められている。よって、文化的行事を例にとると、全ての学校が文化的行事に属する活動の実施を求められているもの、それを音楽祭にするのか、弁論大会にするのか、といった具体的な行事の活動内容に関しては、それぞれの学校の判断に任せられているのである。

ゆえに、どのように学校行事を実施するかは、各々の学校の裁量によるところが大きい。実際、学習指導要領の解説には、「実施する行事の教育的意義を明確にするとともに、学校や地域及び生徒の実態を考慮し、各学校の創意工夫を生かした特色ある行事、特色ある学校づくりを進める観点に立って精選を図る必要がある」⁴⁾と書かれている。学校は、それぞれの学校行事がどのような意義をもつのかを明確にした上で、実施する活動を厳選することが求められているのである。

他の特別活動領域との関連 それでは、特別活動という教育課程の中で、学校行事は他の特別活動領域とどのように関連しているのだろうか。特別活動において、学校行事以外の活動には、学級会、児童・生徒会、クラブ活動（クラブ活動は小学校のみ）が見られる。これらの活動と比較すると、学校行事は実施に多大な労力を要し、参加者の個人差が大きい点に特徴がある。

まず、学校行事を実施する際の準備から片付けまでの一連の流れを考えると、児童・生徒、および教員・学校の負担は大きいと考えられる。学校行事は、他の教科外活動に比べ、関与集団が大きい。学級会がクラスのみを巻き込む活動であるのに対し、学校行事は、学年や学校単位で多くの児童・生徒を巻き込み、準備を進める活動である。

また、学校行事には、教科の授業のように教科書があるわけではないため、活動をどのような構造をもって実施するかが、学校や教員の裁量に任される。さらに、学校行事によっては、地域・一般に公開するものもある。そのため、この裁量の大きさと公開性が更なる圧力となり、学校や教員、また、その準備に関わる児童・生徒にまで、体力的にも精神的にも負担を強いることになりかねない。よって、学校行事はその実施に少なからぬ労力のかかる活動だといえる。

次に、児童会・生徒会活動やクラブ活動が有志の活

動であるのに対し、学校行事は全員の参加が求められる活動である。また、クラブ活動のように、複数の活動の中から好みの活動を選ぶ選択肢もない。よって、嫌いな活動、あるいは苦手な活動を強制的に行わされる可能性がある。加えて、学校行事で企画・準備に共に取り組む集団は、クラスや縦割り班など、学校の制度上、定められた集団である。ゆえに、自身の馴染むことのできない集団で、活動への取り組みを強制される可能性もある。

これらの特徴から、学校行事に対する参加の熱心さは、個人によって大きく異なると予測される。参加の熱心さに個人差があれば、その活動からどのような影響を受けるかも、個人によって異なるだろう。

日本を特徴づける活動 このように教育的な目標が教育課程として明文化され、多大な労力を費やしながら、学校行事の企画・準備に全ての児童・生徒が関与することは、世界的に見ると実は珍しい。吉田ら(1993)⁹⁾によると、学校行事の実施に限って言えば、東・東南アジア諸国や東欧等、実施されている国は多いものの、それを日本のように特別活動という教育課程の一領域として位置づけている国は、極めて少ないという。

また、山田(2000)⁶⁾によれば、世界の学校の教科外教育に対する在り方は、その社会的・文化的背景に依存しているという。よって、山田は、学校行事で何を行うかという内容を知るだけでは学校行事の機能を特定するには不十分であり、それをどのような形式で行い、どのように評価するのか、そして、それらの活動にはどのような教育的意味が付与されるのか、といった内容・形態・意味の3つに着目することが重要だと指摘している。これは、各国でスポーツ大会に相当する活動を実施していたとしても、それが代表選手のみが参加する学校対抗の活動なのか、全員が楽しめるレクリエーション色の強い活動なのか、といった活動の質によって、その機能はまったく異なると考えられるからである。

ゆえに、学校行事が教育課程に定められていること、および、その実施内容は日本の学校教育の大きな特徴の一つであると考えられる。

B. 日本の学校行事の歴史の変遷

それでは、日本の学校行事には、どのような歴史的背景があるのだろうか。以下では、学校行事の歴史の変遷を辿り、日本における学校行事が教育課程に位置づけられるまでの過程を概観する。

学校行事の起源：明治時代 学校行事を明確に政策化したのは、初代文部大臣である森有礼であった(e.g. 佐藤, 2002)⁷⁾。彼は、兵式体操を導入し、運動会、修学旅行の普及に務めた。その目的は、天皇制イデオロギーを民衆の末端にまで浸透させること、そして、富国強兵を実現するために、運動会や修学旅行を通して軍事教練を行うことであった(山田, 1999)⁸⁾。このように、学校行事は富国強兵という時代の要請により、突如として始まったのである。

学校行事は地域の歓迎を経て、順調に広まった。ただし、殊、運動会に関しては、1890年代から地域の祭りという機能をもつようになった(山田, 1999)⁸⁾; 鶴岡, 1975⁹⁾。中野(1995)¹⁰⁾は、「回想などで競技種目の圧巻とされたのは、地域ごとの対抗リレーで、父母や住民たちは朝早くからトラックのまわりにゴザを敷いて、子どもたちと共に応援した」と、運動会が、地域ぐるみの祭典という性格を帯びた様子を報告している。

地域の参入により、運動会は国家の意図を超え、娯乐的・祝祭的要素の強い活動となった。その種目も「綱引き」「二人三脚」など「遊戯」種目が多くなり、「兵式体操」種目は後退していった。よって、運動会が日頃の「体操」教育の成果を発表するという本来の趣旨から著しく逸脱しているという批判が高まった。しかし、その批判も虚しく、実質的に実践内容は変化せず(鶴岡, 1975)⁹⁾、そのまま娯乐的・祝祭的要素は残された。

このように明治時代の学校行事は、国家の政策から強制的に導入されたものであった。しかし、それは地域の反発を得るものではなく、活動の意味を変えながらも、むしろ歓迎されて広まっていった。国家政策が地域に受容されたことで、学校行事は地域や保護者の啓蒙装置として機能し、国家、学校および地域を結びつける役割を担ったのである(山田, 1999)⁸⁾。

多様化・発展：大正時代 大正時代になると、大正デモクラシーを背景に、学校行事が多様化・発展し、今日見られる学校行事のほとんどが見られるようになった。特に、子どもの自発性・自主性を重んずる新教育運動が昂揚したことで、学校行事の児童・生徒の自治的集団活動の教育的意義が認められるようになったという(山本, 1999)¹¹⁾。

例えば、学芸会は、明治時代まで「学習発表会」を行い、地域の親に児童・生徒の学習成果を発表するという意味合いが強かった。それが、大正時代になると、芸術教育から、日本の学校文化を学校の内側から

豊かにしようという動きが生じ、1930年代には、学芸会、学校劇などが、いっそう普及したという(中野, 1995)¹⁰⁾。

戦時的色彩の強まり：昭和初期 昭和初期の恐慌を経て、学校行事は戦時色を強くおびるようになった。特に皇国民練成を目指して、伝統的敬神の行事が毎日実施された。このように、儀式的行事は習慣化され、年の節目の行事から日常的な行事へとその性格を変容させた(山本, 1999)¹²⁾。

また、戦時中には、戦争による食料不足を補うため、勤労奉仕作業などが食料増産の手段とされた。荒廃した学校環境の整備が求められる時代的要請の下、学校に農園が作られ、文科省の示した「学校農園運営要綱」では、学校農園は「教育の場として特に勤労を尊重し愛好する精神」を養う場であるという新たな教育的意義が付与され継承された(山田, 2002)¹³⁾。

民主的な実践へ：昭和中期以降 第二次世界大戦後、学習指導要領が定められたものの、初期の学習指導要領に、学校行事は日本の教育課程として明文化されなかった。しかし、終戦直後から、「少しでも早く児童・生徒たちに明るい学校生活を取り戻したいという願い」から、遠足や運動会を再開する努力はなされており、実態としては続けられていたという(山田, 2002)¹³⁾。

なお、学校行事の内容は、国家主義的なものから、児童・生徒の自主性を尊重する民主的な実践に転換がはかられた。ただし、学校行事のあり方を根本的に検討しなおすことはなされず、変革も緩慢であった(中野, 1995)¹⁰⁾。例えば、儀式的行事では、戦前のような四大節の行事はなくなったものの、祝日に儀式を行うという枠組み自体はしばらく存続していたという(山田, 2002)¹³⁾。

日本の学校行事が学習指導要領で体系的に明文化されたのは、終戦から10年以上が経過した後のことであった。初めて明文化されたのは1958(昭和33)年のことで、「学校行事等」という分野として、位置づけられた。そして、1968, 1969, 1970(小学校は昭和43; 中学校は昭和44; 高等学校は昭和45)年には、特別活動の一領域として位置づけられ、現在の学習指導要領と同様の位置づけとなった。こうして学校行事は、学校教育の教育活動として正式に認知されるようになったのである(山本, 1999)¹⁴⁾。

まとめ 以上の歴史的変遷から、日本の学校行事は、明治時代より連続と実践が行われてきたことがわかる。その中で、学校行事は、地域や教育実践者から

支持を得て、広く実践されてきた。しかし、その実践は、各時代の社会的要請に応えることを目的としてきたため(山田, 2002)¹³⁾、必ずしも、学校行事の活動そのものの機能が吟味された上で、行われてきたとはいえない。

現在、学校行事は、教育的活動として制度化され、社会情緒性の育成が目的とされている。これは、学校行事が、社会情緒性の育成に有用であると前提視されていることを意味する。しかし、現在の学校行事もまた、民主的市民育成という現代の社会的要請に応えて、目的が設定されている。ゆえに、活動の機能が吟味された上で、実践がなされているのかには疑問が残る。

それでは、学校行事には実際のところ、どのような機能があると実証的に示されているのだろうか。以下、学校行事に関する実証的な研究を概観する。

2章 学校行事・欧米の課外活動の実証的研究

A. 学校行事の機能研究の概観

学校行事の機能に関する実証的研究を概観すると、フィールドワークによる研究と量的手法を用いた研究が行われている。

フィールドワークの研究は、山田を中心として行われている(e.g. 山田・藤田, 1996¹⁵⁾; 山田, 2000⁶⁾)。例えば、山田(2000)⁶⁾は、中学校で参与観察法を用いて、運動会や球技大会、合唱コンクールなどの競争的行事の活動の構造、教師の評価の仕方、そして生徒の活動に対する意味付与を分析した。行事終了後の生徒の作文を分析した結果、競争的行事を通して生徒は、「活動への取り組み方」に関する基本的態度(活動をどのように捉え、どのように関わるか、活動に投入した時間をどう評価するか、「目標の設定」や「活動の意義づけの方法」についての擬似的経験)を形成すると示した。これは、競争の多い社会の中で、勝者になれなかったとしても努力する意味を見出し、適応していく重要なスキルを身につけることにつながるという。また、考察の部分では、学校行事の「全員参加形態」や「競争単位の入れ子構造」が、「自分がどの集団に貢献する人なのか」を常に意識化する機会を与え、アイデンティティ再構築のプロセスになるのではないかとしている。

一方、量的手法を使用した研究としては、樽木ら(2006¹⁶⁾, 2008¹⁷⁾)の研究を挙げることができる。例えば、樽木・石隈(2006)¹⁶⁾は、中学生の文化祭の学級劇

を対象に、小集団の発達、自主性・協力・運営に関する自己活動の認知、相互理解の自己評価にどのように影響するかを検討している。その結果、小集団の発展を高く認識した生徒は、自己活動の認知・他者との相互理解が高まることが示された。また、葛藤解決を援助する教師の介入が、小集団の発展を促進し、生徒の自己評価を高めた。加えて、生徒の自主性重視の活動方針による教師の介入は、他者への理解に弱く影響していた。

さらに、樽木ら(2008)¹⁷⁾は、生徒の葛藤解決に関する教師の援助介入が、生徒の自己活動や相互理解に対する自己評価に、どのように影響するのかについて、より詳細なメカニズムを示した。その結果、教師の葛藤解決に関する援助介入が、生徒の困難な場面でも頑張る姿勢を介して、小集団の発展を促し、小集団の発展が生徒の自己評価にポジティブに関連するというメカニズムが明らかになった。

実証的研究の概観に対する考察 以上の研究から、学校行事は適応スキルやアイデンティティ再編、他者理解に寄与しており、個人に対して適応的な機能を果たしているといえそうである。

ただし、学校行事に関する実証的研究は、いまだに乏しいといわざるをえない。山田(1999)⁸⁾や林(2002)¹⁸⁾も、「現代の学校行事を対象として、その教育的・社会的機能を社会学の観点から明らかにしようとする研究は数少ない」、「従来から、学校行事の意義についての調査が少なく、育成される『力』への着目度は低い」と指摘している。実証的研究の乏しさは、現在の学校行事の意味や機能を客観的な指標で評価する研究がほとんどなされていないことを意味する。

そこで、今後の学校行事の教育的機能に関する実証的研究に向けて具体的な示唆を得るため、類似領域として、欧米の課外活動の機能を検討した研究に注目し、その知見を概観する。

B. 欧米の課外活動の機能研究の概観

本節では、欧米の課外活動研究を参照した上で、今後の学校行事研究において、着目すべき点をいくつか述べる。英語で、教科外活動はextra-curricular activitiesと呼ばれている。これは、欧米で実質上、課外活動を表す言葉である。

なお、課外活動は、大人が活動を構造化している、という面を強調して、構造化された活動(structured activities)や組織化された活動(organized activities)等といった枠組みで研究されることもある。これらは課外

活動と同様の活動であるため、構造化された活動や組織化された活動を扱う研究も本節の概観に含めることとする。

学校行事と欧米の課外活動の特徴の比較 欧米の課外活動と日本の学校行事には、1. 活動が構造化されている、2. 教師や大人の管理下にある、3. 大人の管理下にありながらも、児童・生徒が主体的に活動する点が共通している。特に本論では、教師の管理下にありながら主体的な活動を行う場として、学校行事を想定しているため、課外活動研究を類似した研究領域ととらえて示唆を得ることは有用であろう。

ただし、当然のことながら、ここで扱う課外活動は欧米の実践であるため、日本の学校行事とは区別して考えられなければならない。まず、欧米の課外活動は日本のように、その目的が明文化されているわけではない。また、教育課程として組み込まれておらず、全員の強制的参加が求められる活動でもない。よって、個人は、参加する活動を自身で選択できる。そのため、欧米では、課外活動に参加する者が、その国の児童・生徒を代表しない特殊な集団である可能性がある。これは、日本での学校行事の参加者が児童・生徒全員であることを考えると、大きく異なる点である。

また、そもそも日本と欧米は、社会・文化的背景が異なる。よって、先述したように活動の内容、および、その機能も異なる可能性が高い(山田, 2000)⁹⁾。ゆえに、課外活動において、個人の発達に対する何らかの成果が見られたとしても、学校行事独自の検討も別に必要となることは注意されたい。

課外活動の研究概観 元々課外活動研究は、社会学などの領域で、スポーツを中心に、その活動がリスク行動の減少など、青年の適応に効果があるとされてきた(Holland & Andre, 1987)¹⁹⁾。心理学の分野では、Larson(2000)²⁰⁾が青年のポジティブな発達を支える文脈として、課外活動が有効だと提唱したこと等がきっかけとなり、研究が盛んとなった。

課外活動の機能としては、学業成績の向上、反社会的行動の防止、市民的態度の養成、心理的適応への効果が様々な研究で検討され、支持されてきた(e.g. Larson, 2000²⁰⁾; Feldman & Matjasko, 2005²¹⁾)。特に、階層の低い層の退学減少やリスク層の幸福感にも有用だと報告されている(Mahoney & Cairns, 1997²²⁾; McNeal, 1995²³⁾; Maton, 1990²⁴⁾)。このように課外活動は、子どもの発達上、望ましい結果をもたらす活動として、注目をあびてきている。

参加側面への着目 近年では、課外活動がどのような

機能をもつのか、という問から、どのような活動参加の仕方が効果的なのかという問を検討する動向が活発になってきている。

近年になるまで、課外活動研究は、その機能を参加者と不参加者の結果の差分を比較することにより判断していた。ゆえに、従来、検討されてきた独立変数は、課外活動に参加していたか、していないか、という2値的変数に限定されていた。このアプローチは、暗黙裡に、課外活動に参加する者が全員同じ経験をし、同じ効果を得ることを想定している。

Bohnert et al.(2010)²⁵⁾は、このような状況を批判し、活動参加の側面のより体系的な整理・検討が必要だと主張した。そして、活動の様々な側面を整理した概念モデルを提唱した。そこでは、活動参加の仕方を、参加活動数(breadth; 何種類の活動に参加しているか)、参加度合い(intensity; 活動参加頻度・参加時間)、期間(duration; 活動に従事した期間)、傾倒(engagement; 行動的・情緒的・認知的傾倒)の4側面に分類した上での検討を提案している。このように、参加の側面を区別した上で機能を検証した研究も徐々に蓄積されている(e.g. Busseri et al., 2006²⁶⁾)。

3章 学校行事研究の課題と展望

以上、日本の学校行事研究と欧米の課外活動研究を概観した。本章では、2章を踏まえた上で、学校行事研究の課題と今後の展望を示す。

A. 学校行事研究の課題

1. 実証的研究の必要性

本論で論じた通り、日本の学校行事は、実証的にその教育的機能を検討した研究に乏しいといわざるをえない。日本の学校行事研究の対象は、未だ網羅的ではない。たとえば、その対象は、小中学校が主で、高校の検討はほとんど行われていない。また、行事の種類についても、全種類を検討したとは言いがたい。

このような実証的研究の欠如は、学校行事研究の課題であり、憂慮すべき問題である。実証的研究は、科学的な手法をもって、客観的に現状を分析する研究である。学校行事の教育的機能を検討した実証的研究に乏しいということは、なぜ学校行事を行う必要があるのか、という問に答える科学的な裏付けがほとんど見られないことを意味する。また、学校行事の実践が、現在、どの程度目的を達成しているのかを、達成できている部分と足りない部分に分けて客観的に分析する

こともできない。これでは、実践を適切な形で改善することも難しい。

確かに、学校行事の現状を分析しなくても、学校行事を実施することは可能である。しかし、それでは、学校行事がやみくもに運営されることになりかねない。それは、時として、教育上の成果をあげることなく、学校行事に関わる者の努力を「徒労」に終わらせることにもなる。また、学校機能が縮小する傾向にある現在、「精選」と称して、本来効果的であるはずの活動が削減されてしまったり、逆に、瑣末な活動が残ったりすることは、教育活動の使命に反する。

一方、学力低下が社会的な問題として叫ばれる昨今、現代の学校が力を入れるべきは教科教育であり、具体的な内容的指針が規定されていない学校行事の教育的機能の検討に注目が当たらないのは当然なのかもしれない。学校行事は、単なる「楽しかった思い出」として、児童・生徒の記憶に残るだけの経験であるとみなされ、研究する意義を見出しにくいのもかもしれない。

しかし、学校行事の機能を科学的な検証を行わずして、推測だけで評価するのは早急である。実際、類似領域である課外活動の研究を見ると、参加者の発達に、ポジティブな影響が見出されているからである。学校行事は、単なる「楽しかった思い出」以上に、児童・生徒の発達上、適応的な意味をもつ可能性がある。また、「楽しかった思い出」として記憶に残るからこそ、児童・生徒の発達上、適応的な意味をもつ可能性もあるかもしれない。

無論、これも推測の域を出ない。学校行事の実践を科学的な論拠をもって裏付けるためにも、また、今まで見過ごされてきた個人に対する発達の意義を見出すためにも、学校行事の機能を明らかにし、効果的な実践がどのようなべきかを議論することは重要であろう。

2. プロセス・メカニズム検討の必要性

効果の個人差が大きいと予測される学校行事においては、どのような実践が有用であるかを議論するためには、そのプロセスやメカニズムの解明が不可欠である。

プロセス、メカニズムの解明が重要であるのは、学校行事に参加することと学校行事の機能との間に連関が見られたとしても、なぜ2つの変数に連関が見られるのかわからないからである。学校行事の影響のプロセスやメカニズムが解明されることで、児童・生徒

にどのような活動側面や介入が有効なのかを詳細に知ることが出来る。その意味で、樽木ら(2006¹⁶; 2008¹⁷)の研究は、学校行事の機能に個人差が生じるメカニズムを考察した点で特筆に値する。

また、学校行事の機能には個人差が大きいと考えられるため、個人特性や、個人がどのように行事に関わっているのかを考慮することで、行事の機能を適切に抽出することも重要であろう。

個人の発達にどのような要因が影響するのかという、個人差が生じるメカニズムを解明する研究は、まだ始まったばかりである。今後、学校行事が個人の発達にどのように影響するのかを検討する際、個人による発達のプロセスやメカニズムの違いという個性に着目することは重要だろう。

3. 生涯発達の視点への着目

最後に、現時点では、ほとんど注目されていない重要な問題を指摘する。それは、学校行事の機能を実証的にとらえる際、その経験が数年後にどのような意味をもっているのか、という生涯発達の視点から見た機能が問われていないという点である。例えば、山田(2000)⁶)では、学校行事を通して、競争社会で適応していくためのスキルが育成される、と報告されている。しかし、果たしてそれは、学校行事を経験して、数年以上が経過し、社会に巣立った個人を検討してもなお、実証的な知見として効果が見出されるのだろうか。

教育的介入によって得られた成果は、一般にその後も長期的に継続するものとして想定される。ゆえに、教育的研究では、介入直後に、どの程度個人が変化したかを問題として、研究が行われる。実際、学校行事研究においても、その直後に個人がどのようになったか、という短期的機能に対する報告は行われている。

しかし、個人をより長期的視点からとらえた際に、学校行事をきっかけに得られた変容は、その数年後もなお、効果的に作用しているといえるのだろうか。このような点に注目した研究は未だなされていない。個人の人生を生涯的に捉えた場合に、学校行事での経験がその後の発達にどのように組み込まれていくのか、という長期的視点にたつて、精緻なプロセスを明らかにしていく研究は心理学的に重要であろう。

B. 今後の研究方法の提案

以上のように今後、実証的研究を蓄積することは重要だといえる。しかし、学校行事の機能を研究する際、

実のところ、そのアプローチ方法が確立されていないことが原因で、研究の促進が阻害されているのかもしれない。学校行事の実証的研究は絶対的な量に欠けるため、その従属変数として、どの変数を取り上げることが適当なのか見当がつきにくい。よって、従属変数に対する影響について理論的仮説を立てることも難しい。それが、学校行事の実証研究の乏しさにつながっているのかもしれない。

そこで本論では、最後に、今後の学校行事研究の具体的方策について、3つの視点から提唱を行うことにしたい。

1. 記述的アプローチによる包括的検討

本論では、まず、今後の研究促進の一つの方向性として、記述的なアプローチを採用し、機能となる従属変数の特定、およびその後の量的研究に活かすことを提案する。学校行事での活動を児童・生徒はどのように捉え、自身がその後、社会に適応していく上で活かしているのか。これを丁寧にとらえることで、量的研究を行う際、どの変数に着目して研究を行うべきかが明らかになる。更に、ここから、日本の学校行事独自の特色を表す変数を見出すことも可能となるかもしれない。

学校行事にどのような機能がありうるのかを、間主観的な視点から検討することは、個人の発達を理解していく上では、特に重要だと考えられる。課外活動研究では、学業成績や反社会的側面、心理的適応感など研究者の視点で従属変数の設定が行われてきた。無論、これら研究にも十分に価値が認められる。しかしながら、欧米とは社会・文化的背景も異なる日本の学校行事の機能が、あたかもそれだけしかないかのように、研究者の視点だけで設定され、検討がなされれば、学校行事の多様な機能を見落とすことになりかねない。

近年の課外活動研究では、その機能を記述的アプローチから質問紙作成につなげ、実証的研究を行う動向が見られる。例えば、Dworkin et al.(2003)²⁷)は、課外活動を通じた成長経験を語るインタビューを実施することで、課外活動の機能を明らかにした。その上で、YES(Youth Experience Survey)という質問紙を作成している(Hansen et al., 2003)²⁸)。

活動に参加した者が、活動をどのように捉えているのかを生き生きとした実感に基づく形でおさえておくことで、その後の量的調査の結果の解釈も、記述的アプローチの結果を踏まえた上で行うことができる。

2. プロセス・メカニズムの検討方法

課外活動研究で、そのプロセス、メカニズムを問うた研究としては、先述した参加の側面を考慮した研究があげられる。参加の側面を区別した上で、精緻な検討を行うことは、学校行事において、特に重要だと考えられる。学校行事は、全員に参加が強制されるため、学校行事に参加する者としていない者を区別した検討が難しいからである。ゆえに、学校行事の機能を検討する際には、Bohnert et al.(2010)²⁵⁾の提唱した参加の側面を区別して検討することが必要であろう。

また、近年の課外活動研究では、参加の機能を調整する要因となる調整変数の検討も行われている。例えば、課外活動に参加すること、抑うつや心理的適応との関連には、ジェンダー、人種、向社会的な仲間集団などの変数に調整されることが示されている(e.g. Fredricks & Eccles, 2008²⁹⁾, 2006³⁰⁾, 2005³¹⁾)。ただし、課外活動の機能に関連する調整変数はこれだけではないだろう。実際に、家族や地域の特徴、また、活動の特徴など他の変数を調整変数とした場合の検討も必要であることが指摘されている(Farb & Matjasko, 2012)³²⁾。

そして、このような知見を、日本の学校行事に適用する場合には、日本の学校の状況を考慮することが重要であろう。例えば、日本の単民族性を考えると、人種は、日本の学校行事の調整変数として重要であると考えるのは難しいだろう。日本の学校行事の調整変数としては、仲間集団の特徴や活動の特徴のほうが妥当だと考えられる。他にも、先に述べた記述的アプローチを実施することで、学校行事の重要な調整変数が明らかになるかもしれない。

3. 縦断的デザインの採用：個別的発達を検討

最後に、個人の発達をより長期的観点からとらえた研究を紹介する。課外活動研究では、課外活動に参加していたことが、その数年後の個人の適応をどのように予測するのか、検討が行われている。例えば、Gardner et al.(2008)³³⁾の研究では、課外活動により長い期間、より長い時間参加していた者は、そうでなかった者より、その8年後、市民活動に参加し、年収が高いと報告されている。

また、長期的視点から学校行事の効果を特定する際、長期縦断研究を実施する中で、個人の発達プロセスを詳細に見ていくことも重要であろう。先述した樽木・石隈(2006)¹⁶⁾の研究では縦断的デザインを採用しており、学校行事実施前と実施中、実施後と複数回にわたりデータを採集し、分析を行っている。

この際、学校行事実施前から、個人の元々の能力を測定すれば、活動独自の機能を測定することができる。この点に関しては、Farb & Matjasko(2012)³²⁾が、成長曲線モデル(growth curve models)の使用を提案している。

縦断的デザインを採用することによって、その因果関係のみならず、先述したプロセスやメカニズムまでも精緻に解明することが可能である。学校行事に関わる者は、その個人差も大きく、学校行事に関わる中での発達プロセスにもばらつきがある。そのため、その個人差に影響するプロセスやメカニズムを特定することは、個人に配慮した教育デザインを考案する際の論拠としても重要だと考えられる。

むすび

本論では、まず学校行事の制度とその歴史的起源を俯瞰した上で、学校行事の実証的研究を概観した。しかし、日本の学校行事は実証的研究に乏しいことが判明したため、類似領域である欧米の課外活動研究を概観し、学校行事の価値を科学的に実証する必要性と今後、どのような視点に着目して研究を行うべきかを論じた。そして、最後に、心理学的研究を行う際の具体的方策の提案を行った。

学校行事は、歴史こそ長いものの、その研究は遅れているといわざるをえない。学校行事の実践を正当な形で裏付け、必要に応じて改善するためには、学校行事に想定される機能を特定し、学校行事を機能させる要因を検討すること、さらに、そこで得られる短期的機能が児童・生徒の発達にどのように影響を及ぼすのかを検討することが不可欠であろう。

学校行事の教育的機能を検討することは、実践上も学術的視点からも有用である。科学的な証拠をもって、学校行事がなぜ有効であるかを提示できれば、教育実践者に、行事を実施することで児童・生徒がどのように変容すべきなのか、その理想像に関するヒントを提供できるかもしれない。また、人間性や社会性の長期的発達に対する学校行事経験の影響を解明することは、研究において、ほとんど着目されてこなかった視点であるため、学術的にも意味がある。

学校行事研究が教育心理学の研究分野の1つとして位置づけられることで、実践の評価や改善が促され、学校において自主性を重んじる文脈である学校行事経験が、生涯発達に対して有する意味も見直されるに違いない。今後、本論を参考に、日本の学校行事の教育

的機能を問う研究が活発になされ、その発達の意義をめぐる議論が重ねられることを願ってやまない。

注釈・引用文献

- 1) 『中学校学習指導要領』文部科学省、平成20年3月、第5章、第2の学校行事1。
便宜上、中学校の学習指導要領の出典を掲載したが、小学校、高等学校（高等学校は平成25年度入学生より実施されるもの）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。以下同様。
- 2) 同上、第5章、第2の〔学校行事〕の2。
- 3) 同上、第5章、第3の2の(3)。
- 4) 『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、p.88。
- 5) 吉田正晴・二宮皓・福伊智・猪崎誠也・藤井貴道・佐々木司・渡辺雅弘・石田憲一 1993. 「『特別活動』に関する国際調査 初等教育を中心として」『比較教育学研究』第19号、pp.113-211。
- 6) 山田真紀 2000. 「競争的行事における活動の編成形態とその機能」『日本特別活動学会紀要』第8号、pp.46-58。
- 7) 佐藤秀夫編『日本の教育課程 第5巻 学校行事を見直す』東京法令出版、2002、p.6。
- 8) 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。
- 9) 鶴岡英一 1975. 「広島県における明治期学校運動会の考察」『体育学研究』第20巻、3号、pp.167-176。
- 10) 中野光 1995. 「一、学校行事の原型と発展【解説】」稲垣忠彦・中野光・寺崎昌男編『日本の教師 10学校行事の創造』ぎょうせい、pp.1-12。
- 11) 山本信良『学校行事の成立と展開に関する研究』紫峰社、1999、p.181。
- 12) 同上、p.318。
- 13) 山田真紀 2002. 「学校行事の役割拡大のメカニズムに関する一考察」『日本特別活動学会紀要』第10号、pp.57-67。
- 14) 山本、前掲書(1999)、p.18。
- 15) 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号、pp.161-174。
- 16) 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。
- 17) 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。
- 18) 林尚示 2002. 「歴史・政策・実践の3側面から見た学校行事で育成される『力』」『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻、1号、pp.308-315。
- 19) Holland, A., & Andre, T. 1987. "Participation in Extracurricular Activities In Secondary-School: What is Known, What Needs to be Known." *Review of Educational Research*, 57(4): 437-466.
- 20) Larson, R.W. 2000. "Toward a Psychology of Positive Youth Development." *American Psychologist*, 55(1): 170-183.
- 21) Feldman, A. M., & Matjasko, J. L. 2005. "The Role of School-based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions." *Review of Educational Research*, 75(2): 159-210.
- 22) Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. 1997. "Do Extracurricular Activities Protect against Early School Dropout?" *Developmental Psychology*, 33(2): 241-253.
- 23) McNeal, R.B. 1995. "Extracurricular Activities and High School Dropouts." *Sociology of Education*, 68: 62-81.
- 24) Maton, K.I. 1990. "Meaningful Involvement in Instrumental Activity and Well-being: Studies of Older Adolescents and At-Risk Teenagers." *American Journal of Community Psychology*, 18: 297-320.
- 25) Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. 2010. "Capturing Unique Dimensions of Youth's Organized Activity Involvement: Theoretical and Methodological Considerations." *Review of Educational Research*, 80: 576-610.
- 26) Buserri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, H. 2006. "A Longitudinal Examination of Breadth and Intensity of Youth Activity Involvement and Successful Development." *Developmental Psychology*, 42(6): 1313-1326.
- 27) Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. 2003. "Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities." *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1): 17-26.
- 28) Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. 2003. "What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences." *Journal of Research on Adolescence*, 13(1): 25-55.
- 29) Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. 2008. "Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth?" *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9): 1029-1043.
- 30) Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. 2006. "Is Extracurricular Participation Associated with Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations." *Developmental Psychology*, 42(4): 698-713.
- 31) Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. 2005. "Developmental Benefits of Extracurricular Involvement: Do Peer Characteristics Mediate the Link Between Activities and Youth Outcomes?" *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6): 507-520.
- 32) Farb, A.F., & Matjasko, J.L. 2012. "Recent Advances in Research on School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Development." *Developmental Review*, 32(1):1-48.
- 33) Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. 2008. "Adolescents' Participation in Organized Activities and Developmental Success 2 and 8 Years after High School: Do Sponsorship, Duration, and Intensity Matter?" *Developmental Psychology*, 44(3): 814-830.

(指導教員 遠藤利彦准教授)