

学校行事において生徒の活動集団内での同化・差異化を 促し得る高校教師の関わりの質的検討

教育心理学コース 河 本 愛 子

A Qualitative Analysis of High School Teachers' Facilitation of
Within-group Assimilation and Differentiation in School Events

Aiko KOMOTO

Using the interview data obtained from 13 high school teachers, this study explored how Japanese high school teachers structure school events and interact with their students from the perspective of group socialization theory(Harris, 1995). Results indicate that, although all high school teachers were concerned to structure school events or interact with students with a view to facilitate students' assimilation, only about a half of high school teachers did those to facilitate students' differentiation. Also, in some cases, even though teachers had same intention, the methods seem to have been just the opposite. Future research should investigate which structure or interaction indeed facilitate students' assimilation or differentiation.

目 次

- 1 章 問題と目的
- 2 章 方法
- 3 章 結果と考察
 - A. 生徒の集団内での同化を促進する構造, 教師の関わり
 - B. 生徒の集団内での差異化を促進する構造, 教師の関わり
- 4 章 総合考察

1 章 問題と目的

文化祭や体育祭, 修学旅行をはじめとした学校行事は特別活動と呼ばれる教科外活動の一領域として, 学習指導要領にて, どの学校においても実施すべき活動とされている(文部科学省, 2009)¹⁾。特別活動には, その目標として, 「望ましい集団活動を通して, 心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り, 集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的, 実践的な態度を育てるとともに, 人間としての在り方生き方についての自覚を深め, 自己を生かす能力を養う」ことが掲げられており(文部科学省, 2009)¹⁾, 「望ましい集団活動」を通して, 個人の発達や自己実現を支えることが企図されている。

しかし, これまでの研究では, 学校行事が実際に

個人の発達に効果的に機能しているのか, 特に長期的な意味で, 個人の発達に資する活動となっているのか, ほとんど検討されていない(河本, 2013, 2014)²⁾³⁾。とりわけ, 学校行事の集団活動を通して, いかに個人の長期にわたる発達が支えられるかに関する実証的な知見は, ほとんどみられない。

集団活動が個人の長期的な発達に資することを提唱した理論に, 集団社会化理論という理論がある。この理論では, 子どもの長期にわたる社会情緒性やパーソナリティ発達に資する要因として, 児童期・青年期における同年齢仲間集団の体験が重要であると提唱されている(Harris, 1995)⁴⁾。

この理論で特に注目されているのは, 集団内での同化・差異化と呼ばれるプロセスである。集団内での同化とは, ある個人が所属している集団で重視されている集団規範やルール, 慣習に沿う形で行動することを指す。集団メンバーが同化することで, 同じ集団に所属するメンバーはより似通うようになる。たとえば, 「1組は学校行事に熱心に取り組んでいるクラスだ」といわれることがあるが, このような現象は, 集団内での同化という観点から考えれば, その背景に, クラスに所属する個々人が, 「このクラスの一員である以上, 学校行事に熱心に関わるのが普通だ」と, 意識的かどうかに関わらず認識し, そのクラスに受容されるよう, 集団規範を守る方向に同一の行動をとるプロセ

スが働いているためと考えられる。

一方、集団内での差異化とは、所属集団内で、ある個人が周囲から抜きん出た能力を発揮したり、周囲から期待される行動を繰り返す行いを通して、所属集団内で固有の個性を発揮することを指す。たとえば、文化祭の模擬店において、ある生徒が、自身の社交性を発揮し、多くの客を呼び止め、クラスの集客に貢献したとすれば、文化祭を通して「あの子は集客上手な子だ」という地位がクラス内で確立し、社交性を発揮する場面において、常に社交的にふるまうことを周囲から期待されるかもしれない。このような期待が一定期間にわたり、かけられ続けば、その子の外向性に関わる行動は集団内の差異化という作用に伴い、さらに強化され、長期的にみれば、その子の外向性という性格特性の伸びにつながる可能性がある。

こうした集団内での同化と差異化に関して Harris (1995, 2006)^{5) 6)} は、その生起プロセスも理論的に想定している。集団内での同化については、まず、自分がどの集団に所属するかを認識する自己カテゴリ化が生じ、その後、その所属集団における典型的な行動(プロトタイプ)が無意識の認知プロセスを経て算出され、そのプロトタイプに自身の行動を合わせることがその背景に想定されている。一方、集団内での差異化については、自身が集団内の他の「一般的な他者」からみて、どのようにみられているかという自己に関する情報収集の社会的手がかりが重要で、自身の所属する心理的に重要な集団内での他者と自身との比較(社会的比較)、所属集団内で自身がどの程度注目されているかという視線の算出、自身の特定の能力の高さや集団内地位に対して一貫して得られる他者からの社会的フィードバック、そして、集団内で担う役割等、特定の行動に対する集団メンバーからのラベリングや期待が、背景のプロセスとして想定されている。

しかし、生徒が同年齢仲間集団で活動を行いさえすれば、社会的に適切な方向に同化・差異化が生じ、社会化が進むわけではない。例えば、欧米では、同年齢仲間集団が教師や学校に価値を置いているかが、課外活動参加と反社会的な行動との関連を媒介することが示唆されている (Simpkins, Eccles, & Bocnel, 2008)⁷⁾。生徒の発達を社会的に適切な方向に導くためには、生徒集団を調整する存在が重要なのである。

集団社会化理論では、生徒集団に唯一かかわり得る大人として、学校の教師に着目することの重要性が指摘されている (Harris, 1995; 2009)^{8) 9)}。Harris の理論的な想定では、教師は、子どもの集団規範の形成や、

集団間の区別をつけること、集団のイメージやステレオタイプを決定する中で、同年齢集団の同化を社会に受容される方向に促し得るとされている (ハリス, 2000)¹⁰⁾。だが、これは理論的な想定に留まり、実際に教師がどのような点を意識して生徒の同化を促しているのか、差異化を促す関わりとは何かについては明らかにされていない。

このような中、河本 (2015)¹¹⁾ は、中学の教師を対象に、集団社会化理論の視座から、教師がいかに学校行事という文脈において、生徒の集団内での同化ならびに差異化を促し得るのかに関する検討を行っている。その結果、中学校教師は、学校行事において集団規範を形成しており、それを通して教師が望ましいと考える方向に生徒の同化を促していることが示唆された。集団内での差異化に関しても、学校行事において、リーダーといった役割を設定し、生徒の集団内での階層化を促したり、生徒の得意な部分に関する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もつことが示唆された。

しかし、この研究の対象は中学校の教師であるため、高校の教師においても同様の関わり方が見られるのかについては疑問が残る。同じ青年期といっても、各学校段階の発達段階・教育課題は異なり (石隈, 1999)¹²⁾、中学・高校という生徒の発達段階により、効果的な教師の関わり方も異なる可能性がある。学校段階別に、どのような関わり方があるのかを検討することで、生徒の発達の段階を考慮した教師の関わりがいかなるものか示唆が得られるかもしれない。

また、学校行事の研究領域においても、高校の学校行事に教師がいかに関わっているのかを体系だって整理した実証的知見は、ほとんどみられない。中学校の教師の関わりについては、樽木 (2013)¹³⁾ の一連の研究で、文化祭の学級劇における教師の援助介入に「機会の計画的設定の援助」、「予防的援助」、「促進的援助」、「集団としての振り返り、意味づけの援助」がみられることが示唆されている。ただし、これは中学校での知見であるため、高校における教師の関わりを明らかにすることは、学校行事の実践に関する基礎的な資料として価値があると考えられる。そのため、本研究では、高校での教師がいかに学校行事に関与し得るのかを、いかに高校の教師が生徒の集団内での同化・差異化を促し得るのかを通して明らかにし、基礎的な資料を提供することとする。

2章 方法

調査対象者 本研究では、中学・高校の教師26名（男性15名、女性11名）を対象に行った半構造化インタビューのうち、高校の教師13名（男性8名、女性5名）の語りを対象に分析した結果を報告する（Table 1）¹⁴⁾。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、として筆者の知り合いの教師を通じて協力者を募集した。担当科目は教師によって異なり、英語、数学、理科（生物）、社会（日本史）、体育、美術の教員が含まれていた。本分析対象者の年齢は25歳から56歳（平均45.46歳）であった。

中学の教師においては、勤務している学校の特徴によって、その関わり方が異なるという知見がみられたことから（河本，2015）¹⁵⁾、まず、対象とした教師の語りの中で中心的に語られた学校（1名を除き全員、現所属学校）の生徒の特徴に関わる言及をカテゴリ化した。全教員において、勤務校の生徒の学校行事の運営能力、熱意という2つの観点での言及がなされていたため、その2つの軸で観点を分けたところ、本研究で対象とした教師の所属校は、大きく分けて3種類に

分けられると考えられた。一つ目は「教師の手助けがなければ生徒が主体となった学校行事の運営が成立しない」かつ「全体的には生徒が学校行事に熱心とはいえない」学校でid11-id14の4名が該当した。2つ目は「教師の手助けがなければ生徒が主体となった学校行事の運営が成立しない」ものの、「全体的に生徒は学校行事に熱心」な学校でid21の1名が該当した。3つ目は、「生徒主体での学校行事の運営が可能」で、生徒の情熱についても、「全体的に生徒は学校行事に熱心」な学校で、id31-38の8名が該当した。

ただし、教師の生徒への関わり方の質問を行ったところ、現在の勤務高校に関わる発言が多かったものの、過去に勤務した学校を想定した言及もみられた。そのため、本研究では、学校の分類を分けずに、教師の関わり方の記述を行う。

手続き 面接は201X年7月から9月にかけて、各教師の学校に足を運び、その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、本分析対象者の面接時間のインタビュー時間は平均69分であった。面接調査開始前に、簡単な研究の趣旨、個人情報への守秘を説明し、その内容に同意された場合、研究協力同意書に署名を

Table 1 分析対象者プロフィール

id	年齢	教員歴 (年)	性別	勤務学校種			生徒の運営能力に対する教員の認知	生徒の学校行事への熱意に対する教員の認知
id11	30代	10	女性	公立	高校	共学	教師の手助けがなければ生徒が主体となった学校行事の運営が成立しない	全体的には生徒が学校行事に熱心とはいえない
id12	40代	20	男性	公立	高校	共学		
id13	20代	3	男性	私立※	高校	共学		
id14	50代	32	女性	公立	高校	共学		
id21	40代	22	男性	公立	高校	共学	生徒主体での学校行事の運営が可能	全体的に生徒は学校行事に熱心
id31	30代	11	女性	公立	高校	共学		
id32	40代	17	男性	公立	高校	共学		
id33	40代	20	女性	公立	高校	共学		
id34	50代	28	女性	公立	高校	共学		
id35	50代	24	男性	公立	高校	共学		
id36	50代	29	男性	公立	高校	男子校		
id37	50代	30	男性	公立	高校	共学		
id38	50代	34	男性	公立	高校	共学		

※面接実施時の勤務高校は公立であったものの、語りは前任校の私立高校の経験が中心であったため、ここでは語りに関わる文脈の情報を記すため、前任校の情報を記した。

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。¹⁶⁾

質問の構造 本研究では、先行研究が蓄積されていない現状や面接という手法の特質上、面接を行う時点では、集団内での同化・差異化という観点に絞って質問を行うのではなく、可能な限り様々な関わり方が抽出できるように質問を行った。そのため、面接は、まず、所属高校の特徴や生徒の様子について述べてもらい、学校行事がどの程度盛んな学校か、そして、そこでの実践でどのような工夫を行っているのか、学校行事を通して生徒のどのような力を育てたいと考えているのかを尋ねた¹⁷⁾。ただし、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。

また、本研究とは別の目的から、本面接では、上記質問を行った後、面接時間が許した場合、過去の学校行事体験が現在の実践にどの程度つながっているか、当時の学校行事で、その教師がどのような体験をしたのかについても質問を行った。この質問に対する回答は、本研究の直接の関心ではなかったものの、その質問に回答する中で、生徒への関わりに関する語りが得られた場合には、上記質問の回答内容も分析に含めた。

3章 結果と考察

分析のプロセス 面接の逐語記録から、生徒の集団内での同化や差異化に関わると考えられる発話を抽出するため、まず、教師が学校行事を通して達成しようとしている「意図・帰結」に関わる発話を佐藤（2008）¹⁸⁾の文書セグメントとして抽出した。「意図・帰結」とは学校行事の構造や教師の関わりが、どのような意図の基行われたものなのか、あるいは、結果的に、どのような帰結につながるものなのかを表す発話内容とした。その後、文書セグメントを意味内容の単位で区分し、その内容を短い語句で示すコードを付した（コード化）。そして、コードを比較し、類似したコードをまとめて下位カテゴリ名を付与した（下位カテゴリ生成）。ただし、類似したコードが他にみられなかった場合には、無理に新たな下位カテゴリとしてまとめることはせず、各発話内容に付与されたコード名をそのまま下位カテゴリ名とした。次に、下位カテゴリ同士を比較し、類似した下位カテゴリについては、カテゴリ

としてまとめた（カテゴリ生成）。ただし、類似した下位カテゴリが他にみられなかった場合には、無理に新たなカテゴリ名を付与して、まとめることはせず、下位カテゴリ名を、そのままカテゴリ名とした。最後に、カテゴリ同士を比較し、類似したカテゴリをまとめ、上位カテゴリを生成した（上位カテゴリ生成）。

本研究では、上述した「意図・帰結」のうち、生徒集団の同化・差異化に関わる意図・帰結に関わる上位カテゴリのみを抽出し、その意図・帰結に関わる学校行事の構造や教師の関わりを同化や差異化を促す構造・関わりとみなすこととした。同化・差異化を促す構造・関わりの定義としては、Harris（1995, 2006）¹⁹⁾²⁰⁾の同化・差異化にいたるプロセスと河本（2015）²¹⁾に基づき、同化を促す構造・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・調整することにつながる学校行事の構造や教師の関わり」、差異化を促す構造・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につながる学校行事の構造や教師の関わり」とした。

そのため、まず、この定義に関わると考えられる「意図・帰結」を、同化と差異化に関わる意図・帰結として、抽出した（同化と差異化に関わる意図・帰結の上位カテゴリとその定義はTable 2とTable 3参照）。その後、同化と差異化に関わる「意図・帰結」につながる同化・差異化を促す構造・関わりについて、「意図・帰結」と同様の手順にて、コード化、ならびに下位カテゴリ、カテゴリ、上位カテゴリの生成を行った。

なお、同化・差異化を促す構造・関わりには、教師がその当時は、意識していなくても、今現在、ある学校行事の構造や教師の関わりが有用であったと認識していた場合、あるいは、ある失敗例を基に、こうすることが良かったと教訓的な関わり方がみられた場合が見られたが、それも結果に含めた。さらに、教師側としては、ある意図をもって行っているが、それが実際にどの程度生徒に効果的であるかわからないと語られた発話についても、本研究が、高校教師が生徒に行う関与の基礎的な資料提供を目的とした研究であるという性質を踏まえ、結果の中に含めることとした。ただし、結果的に、同化や差異化が促されたという発言があったとしても、それがなぜ生じたのかわからない、あるいは、特に教師から関わったことはない、といった発言がみられた場合には、コードを付さなかった。

以下、「」でくくられた言葉は実際得られた発話内

容、[] はでくくられた言葉は語りの前後の文脈から補足した補足、() でくくられた言葉は相槌や質問など、面接中に行った調査者の言葉、〈〉でくくられた言葉は得られた上位カテゴリ名、【】でくくられた言葉は得られたカテゴリ名として結果を記述する。

A. 生徒の集団内での同化を促進する構造、教師の関わり (Table 2)

生徒の集団内での同化を促す構造・関わりは、全教師の言及がみられた。

意図・帰結 その意図・帰結としては、〈集団所属意識の涵養〉、〈活動への集団全体のモチベーション向上〉、〈白熱度合の抑制〉、〈協力的風土の形成〉、〈向社会的な風土形成〉、〈規範意識の養成〉、〈生徒主体で活動する風土〉、〈学校風土の維持・形成〉があげられた。このうち、〈集団所属意識の涵養〉は、Harrisが理論的に想定した同化のプロセスのうち、生徒の所属集団への自己カテゴリ化に関わると考えられ、その他のカテゴリは、生徒の所属集団の集団規範・集団風土の方向性を社会的に適切な方向に形成・調整することを意図したカテゴリと考えられる。特に〈協力的風土の形成〉、〈向社会的な涵養〉、〈規範意識の養成〉、〈生徒主体で活動する風土〉については、教師が学校行事に関わる生徒集団の集団規範・集団風土の方向性を形成・調整する際、生徒の協調性、向社会的性、規範意識や自律性の発達に有用となり得るよう、配慮していることを示唆したカテゴリと考えられる。

教師によって真逆のスタンスがみられたのは、〈活動への集団全体のモチベーション向上〉と〈白熱度合の抑制〉である。これは、学校行事において、教師によって、あるいは、その教師の担当する生徒集団の状況によって、教師が生徒集団の動機づけを高める方向にも、抑制する方向にも、働きかけ得ることを示唆している。欧米の課外活動研究では、外発的に動機づけられて過剰な活動関与を行った場合、それが子どもたちの適応や発達上の問題につながり得ることが *overscheduling hypothesis* という仮説として提唱されている (Mahoney, Harris, & Eccles, 2006)²²⁾。学校行事の文脈でも、準備・練習が過剰であると考えられる場合には、教師が生徒の学校行事への関与を抑制することで、生徒の適応や発達を阻害しないようにしているのかもしれない。ただし、白熱度合の抑制も、教師が過剰に行えば、今度は、学校行事を通した生徒の社会情緒面での発達の機会を奪う可能性もある。教師のどのような意図が実際に生徒の発達を促す上で適切につ

いては、今後の検討が必要であると考えられる。

同化を促す構造・関わり 生徒の同化を促す学校行事の構造・教師の関わりとしては、〈支援者としての生徒への関わり〉、〈共同作業の一員としての関わり〉、〈構造化〉、〈距離化〉、〈学校の評判形成〉、〈教師の態度〉が得られた。中学の教員を対象とした知見と比較すると (河本, 2015)²³⁾、高校の教師は、自身を指導者と生徒と別の立場としてみるのではなく、「共同作業の一員」として、すなわち学校行事という共通の目標を達成する同士としてみなすケースがあるようだ。また、教師が意図的に生徒と一定の距離をおき、たとえば、生徒の準備や練習がうまくいってなくても、あえて関わらない場合もみられた (〈距離化〉)。こうした関わりは、自律性の欲求が中学に比して更に高まる高校生の発達段階に適った関わり方であるのかもしれない。

また、同じ意図の基でも、真逆と考えられる構造化あるいは関わり方がみられる場合もあった。たとえば、「規範意識の涵養」という意図・帰結に関わる〈構造化〉の下位カテゴリをみると、【ルール化】と【ルールや基準をあえて設定しない】という両方の働きかけがみられた。同じ意図があったとしても、その活動集団の特徴や状況、あるいは教師によって、正反対の働きかけを行う場合があるのかもしれない。

B. 生徒の集団内での差異化を促進する構造、教師の関わり (Table 3)

差異化を促す構造ならびに教師の関わりに関しては、13名中7名 (id11, 13, 14, 21, 31, 33, 35) の語りがみられ、言及のみられない教師も6名 (id12, 32, 34, 36, 37, 38) みられた。相対的にみると、教師の手助けがなければ生徒が主体となった学校行事の運営が成り立たない学校に属する教師の方が、生徒の差異化に関わる言及を行っていた。生徒が主体的に学校行事の運営可能な学校に所属している教師において、生徒の差異化に関わる言及がさほど見られなかったのは、教師が生徒の差異化促進を意識しがたいという可能性の他、教師が意図的に差異化を意識して関わらなくとも、自然発生的に生徒集団内での差異化が生じているからである可能性も考えられ、今後の検討が必要であろう。

意図・帰結 差異化の意図・帰結としては、〈集団内での個人のステータス向上〉、〈役割意識の涵養〉が得られた。これらはいずれも、生徒個人の集団内地位を高め、自身が集団内でどのような側面で能力が高いのか、あるいは、どのような面で自身の個性を発揮でき

Table 2 集団内での同化を促す構造, 関わり

意図・帰結 (上位カテゴリ)	集団内での同化を促す構造・関わり		発話例
	上位カテゴリ	下位カテゴリ	
集団所属意識の涵養 定義：所属集団の団結やメンバーの関係を深めること	支援者としての生徒への関わり	生徒同士の関係促進	先輩が後輩に指導をする
		思考促進	なぜ上手くいかないのか話し合いをさせる
	構造化	企画の設定の仕方	祭りを作る活動の設定/全体で取り組む必要のある活動の設定/本番を何度も設ける
		価値づけ	やるからには良いものにしようとか常々言う/評価されるのは見栄えが良いものだとし繰り返し指導する/学校行事の意義を学年通信で伝える/視聴覚映像の活用
	支援者としての生徒への関わり	発破をかける	【過去の行事で良かった部分の強化】(クラスを盛り上げるために、やっていることはあるんですけど(そうですか。)) はい。でも、それをひとつひとつクラスの中でまとまってやっていくとか、クラスの中でも係を分け合いながらやっていくとか、っていうところで、あの、まあ、皆で頑張っているっていう姿勢が出てくるといいなっていうところだと思います。(id32)
		過去の行事で良かった部分の強化	【過去の行事で良かった部分の強化】(クラスを盛り上げるために、やっていることはあるんですけど(そうですか。)) うーん、教員があまり動いているのは、うちの場合はあまりないですね。まあでも、話の中で、まあ例えば、さりげなく、「前もったクラスはこうだったんだよねー」みたいなことを、あるとき、ふって言ったり(ああ)。あとは授業の中で、さっきのあの、自分が長く[学校に]いて、「一番良いパネルはこういうのがあったんだよね」、みたいな話をすると、そういうのが多分。(中略)(そうすると、結構[生徒は行事に]燃えてくる感じなんですか?) うーん、そうです、燃える子がいると燃える。(id36)
	構造化	賞の設定	【各学年で行う種目を固定しておく】1 学年の種目はこれ2 学年はこれって決めてたんですけど、(へー) それだと時間もかかるのもう大体オーソドックスなところでじゃあ1 年2 年3 年これとこれと決めて来年これしていきますというので、逆にその方が「よ！来年これががんばるぞ」とかね、そういう風になるんじゃないですか、(見通しを立てられる) そうですね、そういう面。まあでもそんなにこう、変更することはないと思います、種目は。(id21)
		各学年で行う種目を固定しておく	【各学年で行う種目を固定しておく】1 学年の種目はこれ2 学年はこれって決めてたんですけど、(へー) それだと時間もかかるのもう大体オーソドックスなところでじゃあ1 年2 年3 年これとこれと決めて来年これしていきますというので、逆にその方が「よ！来年これががんばるぞ」とかね、そういう風になるんじゃないですか、(見通しを立てられる) そうですね、そういう面。まあでもそんなにこう、変更することはないと思います、種目は。(id21)
活動への集団全体のモチベーション向上 定義：学校行事に対して熱意をもって取り組む集団風土の維持・形成をしようとする	教師の態度	教師の学校行事への熱意の温度差は小さい方がよい	学年の担任間のね、やっぱり温度差っていうのはない方が、できるだけ、ちっちゃい方がいいかなっていうのは。(あ、そうですか。) うん。(中略) それは、直に、ね。っていうのは、ないのかもしれないんだけど。だけど、こうじゃわとね。[生徒の行事への意欲に] くるものは絶対あると思うんだよね。(中略) 文武両道とかさ、要するに言うてくわけじゃない。だから、そういう意味で、まあ要するに、部活も一生懸命やって、勉強も一生懸命やって、行事も一生懸命やる。で、それで、初めて全人教育ができる。(中略) だから、その部分の中で、ある程度学年[の教員]としてまとまっていきたいと、生徒も、あれっていう風になると思うんだよね。[それで、入ってくる前によく聞いたことだけど、中入ってみて、嘘じゃん] みたいなさ。そうなると、[行事に対して] しらけちゃうよね。生徒自体が。(id35)
	距離化	生徒が困っていても失敗することも学びだと言って教師からはあえて関わらない	周りのクラスで[行事の準備を]やっているのを見て、「[自分のクラスは] まずい」(ああ、まずいっていう) っていうことを言う子もいますね(あなるほど)。「生徒が教師に」[うちのクラスまだ全然なんですよ]。で、「教師が」授業なんかで、「あーそう。まあそれも良いんじゃない。失敗したら失敗して良いんじゃないの?」っていう言い方のほうがあれですかね(中略)[それのほうが学ぶことが多いんじゃないの?] みたいなことを言うとか逆に(〔生徒は〕燃えるんですかねえ?) はい。(id36)
	学校の評判形成	学校行事に力を入れる学校だというイメージ形成	(全然、行事に参加しようとしないう生徒さんっていうのは、いるんですか?) 無いですね。あと、多分、いても、周りがね、この学校は、それがあの、一番、違う、違うところですかね。もう男子校で、それなりの子たちが来ていて、で、更に、[こういう形で、うちの学校はこういう学校ですよ] っていうことで、あの、アピールして、今は生徒募集をしているんですけど、それをもって、入ってくる子がいるんです。(じゃあA 高に入ってくる生徒さんたちっていうのは) ノリがそういうのだと思うんですけど、本当に嫌であれば、学校を選ぶ時点で、違う学校を選んでいるのかなっていう気がしています。(id36)
白熱度合の抑制 定義：学校行事の準備・練習に熱中しすぎない方向への集団風土の形成	支援者としての生徒への関わり	価値づけ	【行事の準備期間中も】「授業をちゃんと受けなさい」とか、まあ、勉強はするようにとは言いますが(ふんふんふんふん)、まあ[生徒が勉強を]やるかどうかはまた別の話ですけれど、そういう一般的な話はしますね。(id32)
		活動時間枠の設定	【活動時間枠の設定】何日からはその・・・学校で、えっと7 時まで[行事の準備を学校で]認めるからそれ以外はやりなさいとか(ふーん) 一応一定の枠を決めた。(id34)
	構造化	ルール化	宣伝の制限
	協力的風土の形成	価値づけ	【価値づけ】[行事の準備で]「これクラスでやるんだから、お前らやんなきゃダメだぞ」というのは、「仕事なんだよ」って、「自分は[行事の準備に] 関係ないって言うてる奴は、例えばね、そんなのは、学校卒業してから、そんなんじゃ、ダメでしょ」って、「ちゃんと公的に学校の生徒で、このクラスの生徒なんだから、で、一応は、なにやるっていうときも、一応は意思を反映させてるわけだから、自分はずつと黙ってたかもしないけど(うーん)。だから私、この企画賛成じゃないからやりたくないとか、別にやんなくても良いじゃないっていうのはダメだよ」っていうのは、そういう態度は見せましたよね。(id12)
定義：生徒全員が学校行事の準備や練習、本番に協力する集団を形成すること	支援者としての生徒への関わり	話し合い、作業内容の誘導	そんだけ、4 種類[文化祭の食品を]出すって結構無謀なんですよ。たかだか30 人。で、全員がもう、クタクタになったっていうことが、良かったかなっていう。(じゃもう、全員がかなり参加することになった) しないときないっていう。(id12)
	構造化	全体で取り組む必要のある活動の設定	【修学旅行の】部屋割りはお出席番号順にばばって切っちゃって(ああそうなんですか。)、で、一番前に来た奴が室長なんです。(中略) でもまあ、生徒にとっでは、上手くまとめられない子もいるわけですよ。で、そのときに、「じゃあ他の子はどうしたのか」っていうことを、やっぱり問いかけたりますわけですよ。で、この位[の時期]になってくると、部活、3 年が引退をしてるの、で、部で、部長やっている子がいるわけですよ。で、そういう子が班にいて、「室長がまとめられない」と困っているときに、「お前何の? 自分がその立場に立ったときに、どう考えるの?」っていうのを言ったりすることで、多分た、あの、「ああ」っていう思いが[生徒に] あると思うんですね。(id36)
向社会的な風土形成 定義：他者への思いやりの気持ちをもつよう生徒集団の風土を形成すること	支援者としての生徒への関わり	価値づけ	【修学旅行の】部屋割りはお出席番号順にばばって切っちゃって(ああそうなんですか。)、で、一番前に来た奴が室長なんです。(中略) でもまあ、生徒にとっでは、上手くまとめられない子もいるわけですよ。で、そのときに、「じゃあ他の子はどうしたのか」っていうことを、やっぱり問いかけたりますわけですよ。で、この位[の時期]になってくると、部活、3 年が引退をしてるの、で、部で、部長やっている子がいるわけですよ。で、そういう子が班にいて、「室長がまとめられない」と困っているときに、「お前何の? 自分がその立場に立ったときに、どう考えるの?」っていうのを言ったりすることで、多分た、あの、「ああ」っていう思いが[生徒に] あると思うんですね。(id36)
		他者の生徒に、手助けをしないことを注意する	

意図・帰結 (上位カテゴリ)	集団内での同化を促す構造・関わり		発話例
	上位カテゴリ	下位カテゴリ	
規範意識の養成	支援者としての 生徒への関わり	話し合い、作業 内容の誘導	【話し合い、作業内容の誘導】 こういう流れで誰が動くんだって、これ [文化祭準備用のプリント] を同じように黒板に拡大して貼って。[今日できる?] とか、[私、無理ー] とか。とにかく、誰かがどこかで仕事していることがわかれば、あ、皆自分がいけないときにも、仕事をしてくれてるんだとか、相手を知るために、こう全部、こういうのを貼ったりとか。(中略) で、さっきも言ったように、[行事の準備が] 出来る子って少数派なのね。(中略) 皆やっぱ経済的に厳しいから、バイトしちゃうのね。塾にもいかないし。なので、そういう子は、真面目な子は部活もやり、クラスの代表もやり、会計もやり。で、当日なんか係の受付になっちゃったりとか、全部かぶっちゃっていなくなるから、ちゃんとその流れも見なさいとか。っていうのも、考えさせたりとか。(中略) 係別に [行事の準備を] やるんだだけ。[はい、じゃあ準備しなさいー] って [教師が] 言っても [え、わかんないー] ってなっちゃうから、毎回、この人達毎に、メモをあげて (へー)、まず、白紙の紙を渡して、今日の仕事は何って自分たちで書かせて、で、「こご足りないよーね。このスケジュール見てごらん。」って、「お化けはどこまで何をしなきゃいけない。足りないよーねー」 ってそこで、私が書き足してやって (へー)、で、また戻して、で、その1日の仕事が終わったら、紙と全員集合で、かいさーんって、で、「皆早く帰りたいからやるよーねー」 って、で、黒板、さっきの黒板じゃないけど、こういう、「必要なものはこういうものですよー」 って書くじゃん。そうすると、誰かが持ってくるんだよね。そしたら、消していく。(中略) 彼らは責任がないから、「いいやー」 ってなっちゃう。だから、そこをいかに責任をもたせるかっていうのが、結構うちの学校なんかは大変です。(id11)
		価値づけ	全員が規律を守るよう互いに責任をもつよう注意/先生に反発しても損をするという話をする リーダーに事前に守ってほしいことを言う/準備に関わらなければ許さないという態度を示す/今の応援団はかっこよくないと言う
		問いかけ	指示や注意ではなく問いかけ
		思考促進	なぜルールがあるのか考えなさいと言う
		見守る	見守って生徒の進捗状況をきちんと把握する
	共同作業の一員 としての関わり	ルール化	【行事の活動内容に対して】「変な」って思ってる先生は間違いないくるしね。(うーん。生徒さんにもそれを割と正直に話される?) うんそうですね。そうしないとい生徒は納得しないし、「なんでダメなの?」って言って、「いや、実は外でもきびしいし、中でもいらん意見があるから、その中で俺は任せてもらってやりますって言うてるんだから、悪いけど、いうこと聞いてくれよ」っていう (うーん)。そういう風にちょっと下手に出たりすることも必要なと。一方的にはあつてダメだこれはってやってても聞かない場合もあるし、「まああつとて考えて、俺もちょっと悩んでるからさ」って、(うーん) そういう風に行くのも一つの手だなと思いまね。(id21)
			【ルールや基準をあえて設定しない】 生徒を見ているうちに、曖昧な部分を残しておくことが、結果的には、その子の成長につながっていくっていうのを、一回 [生徒を] もって [学校を] 出すと、わかってくるんですけどね。(それは、どんな成長につながるんですかね?) うーん、例えば、自分を自分で律するとか見つめるとか (中略)。あとは、結局は他人の価値判断に押し付けられてしまつて、内面的なものじゃなくて、外的なものによつての、取り決めになってしまうけども、そうじゃなくて、ない、内面から、あの、そういう動きに、つながるってところにあるのかなって思いますよ。(id36)
	教師の態度	価値づけ	(だんだんこう生徒が [教師の] いうことを聞いてくれるプロセスの中には何があつたんですかね。) うんと、まあしょうがねえやつという気持ちもあつたんじゃないかな、生徒の中に。で、僕も去年3年目なので (中略) [まあいうこと聞かないというがねえかな] とは思ってるんじゃないかな。他の人、先生にはこう反発しても、こっちでは反発しないとかね。(中略) それれはもう担当者だからでしょうね。(id21)
			【思考促進】「今問題は何か?」で、「[全校生徒に徹底するべきことは何か?]>と。[それ]と自分たちで考えなさい」と。これを生徒会執行部に言うのね (ふんふんふん)。「で、そう、そういうことが問題にあるの。じゃあ次は、全校生徒に伝えるためにするためには、まず、クラス代表を集めて、そこに君等の方針を説明しなければいかな、違うか?」と。うん、まあこういう形でいることが多いですね。(id37)
	学校の評判形成	価値づけ	今の1年は全然質が違う。制服入るぞ、頭髮指導するぞってわかつて入ってきてるので。(なるほど。高校だと結局入試があるというか、自分で選んで入るっていうのでまたやっぱ違うんですかね。) そうですね。そういう宣伝はもう夏ごろからやりましたから、それで知らないって入ってきてる子の方が圧倒的に少ないですよ。普通は今の時代みんな学校見学してきますから。(id21)
			【思考促進】「今問題は何か?」で、「[全校生徒に徹底するべきことは何か?]>と。[それ]と自分たちで考えなさい」と。これを生徒会執行部に言うのね (ふんふんふん)。「で、そう、そういうことが問題にあるの。じゃあ次は、全校生徒に伝えるためにするためには、まず、クラス代表を集めて、そこに君等の方針を説明しなければいかな、違うか?」と。うん、まあこういう形でいることが多いですね。(id37)
生徒主体で活動する 風土の形成	支援者としての 生徒への関わり	事前の生徒の意向調査	【一緒に活動する】 ここは、割と自由と自治を上手くコントロールしながらって言い方はおかしいけれど、それを前に出しながらやってきた学校で (はい)。だから、なるべく教員は表立って関わらない、ようにしてるんですよ。むしろ共同作業って考え方だね。(中略) (共同作業っていうのは) うん、だから、誰かが指導してっていうことではなく、文化祭に関しては、先生側も一つの構成団体、運営団体になる。(なるほど。その、一緒に作業なんかをしていくっていう) そういう場面なんかもありますよ。(id38)
		任せると 示は出さない	【ルールの設定について】 それもはばかっちゃうんだよね。逆に (中略)。校則もないって言ったじゃないですか (はい)。だから、校則もないのになんで、[文化祭で] こういうルールをって言わなきゃいけないの (ああ)。文化祭のときだけ。まあもちろん、周りにね、迷惑をかけないようっていう、最低限の (はい)、申し合わせとかは幾つかは作りますよ、そんなの (うーん)。最近、うるさくなっているからね、周りが (うん)。音は何時までにしよう、とかねえ (ふんふん)。でも内容面については、特に何か) 内容面でチェックすることはまずないです。(id38)
		困った時に手を差し伸べる	【教師の意向を通す】 [担任をしている生徒に教師から提案した文化祭の企画を] 猛反対されたんですけど (あ、そうなんですか)、[そんなの大変じゃん] だって。だけど、色々裏で手を回し (裏で手を回すっていうのは、具体的に) 手を回すっていうのは、賛成してくれる人を探したりとか、文化祭実行委員集めて、「これ絶対良いから」って、で、その子達を、「あ、先生これ良いね」って、まず言わす。で、「どうですか?」って [クラスに] 提案させて、それでも [クラスの生徒は] ぶーぶー言ってたから、僕は最後頭下げて、「ゴメンやらせてくれ」って、無理やり [教師の提案した企画を] やりましたけど。(id12)
		話し合いの最後に生徒に考えてほしい点を提示する/現在、問題になっていることやすべきことを考えさせる	【継承のシステム構築】 舞台装置設置委員会の中の (はい)、ちゃん、継承のシステムが出来ているの。(それは、どんなシステムなんですか?) どんなって言うのは、要するに、その舞台装置設置委員会の大將って呼ばれる人たちが仕切るわけですよ。で、大將がうの大將を指名していくってやり方。(id38)
		生徒同士の 関係促進	先輩や部活動の生徒が学校行事の流れの説明をする/先輩が手本になる
		思考促進	過去の行事で良かった部分の強化
	共同作業の一員 としての関わり	価値促進	教師の意向を通す
			継承のシステム構築
	共同作業の一員 としての関わり	価値促進	本格的な舞台設定
			本格的な舞台設定

るのかを認識させることにつながると考えられる。特に〈役割意識の涵養〉で実質的に想定されていたのは、リーダーという役割意識をいかにつけるのかという点であった。中学の知見と同様（河本, 2015）²⁴⁾、高校においても、学校行事において、他者を統率する能力、ならびにリーダーに必要とされる行動やパーソナリティが強化されるよう、教師が生徒に関わっているようであった。

差異化を促す構造・関わり これらを意図した構造・関わりとしては、〈支援者としての生徒への関わり〉と〈構造化〉がみられた。この結果を中学の教師の差異化の知見（河本, 2015）²⁵⁾と比較すると、中学校教師に見られた中学校教師にしかみられなかった〈目標設定〉や〈反省させる〉、〈全員に役割を体験させる〉、〈個別指導〉といったカテゴリは、高校教師には得られなかった。これは、これらの関わり方が高校の教師にとって負担が大きいために、実施しがたいという可能性の他、実際の関わりとしては行っていたとしても、そこに差異化を促すという意図が意識されていなかったからという可能性もある。たとえば中学校教師にしかみられなかった〈目標設定〉について、id 13の教員は、差異化を促すという意図は言及されなかった

ものの、学校行事で生徒の企画のテーマを決めさせ、目標設定を行うことはある、と言及していた。教師が差異化促進を意図していなかったとしても、意図せぬ教師の関わりが、実際には生徒の差異化を促している可能性もあるため、この点については、今後の検討が必要であろう。

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、学校行事において、高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。高校の学校行事の研究蓄積が乏しい現状において、いかに高校教師が学校行事に関与しているかを明らかにした点で、本研究の知見は有用であると考えられる。

その一方で、本研究には限界・課題もある。まず、対象とした教師が熟練教師に偏っていた点である。本研究では20代の教師は1名のみで、その他は全員30代以上、平均年齢も45.46歳であった。熟年教師を対象としたことで、長年の教員生活の中で、有用であると

Table 3 生徒の集団内での差異化を促す構造、関わり

意図・帰結 (上位カテゴリ)	集団内での差異化を促す構造・関わり 上位カテゴリ	カテゴリ	発話例
集団内での個人のステータス向上 定義：ある個人が集団内で認められる地位に上昇するよう働きかけること	支援者としての生徒への関わり	生徒にその子の得意な仕事を与える	【生徒にその子の得意な仕事を与える】この年は、お化け屋敷だったのね。で、最初に、私がネットで、なんか色々お化け屋敷を作るための資料があるじゃん。で、その中から自分たちの出来るものをピックアップさせて（中略）で、デザイン画を、絵が得意な子がたまたまいたから、デザイン画を描かせて（中略）あげた。(id11)
		賞の設定	【目立つことのできる活動の設定】例えば、もう文化祭だけじゃなくて、体育祭なんかもそうだし、レクリエーションってクラスでやるものもそうだし、まあ色々、遠足に行ったり、修学旅行に行ったりとかもそうですけど、この子はなににがすごくうまいっていうこう、パーツパーツがあるんですね。だから、食事の準備をさせたら、びちっと綺麗にできるとか、レクリエーションで盛り上げさせたらピカーとか、話術がすごいとか、皆でカラオケで盛り上がろうとかいって、夜レクをやらせると、歌がすごく良かったとか、なんでも良いんですけど、細かい、そういうパーツパーツで、自分たちで人にすごいなって思われる場面があれば、他のところにもちょっと良い影響があるのかなって思います。(id33)
	構造化	目立つことのできる活動の設定	ちょっと「普段とは」違う子とかが「リーダーを」出来る機会じゃないですか。(中略) 別にこう、能力のあるなしってそんなに関係なくて、やる気のありなしだと思うので（なるほど）。それで、まあ出来無いことは周りに相談したりとか、そういうことも出来るので、それを学んでくれば、一番良いんですけどねえ。なかなかそうはいかないですね。(id13)
		やる気のある生徒がリーダーになれる構造	「まずリーダーが、お前ら責任もって、責任あるんだから【生徒への注意を】言え」って感じですね。こっちが言う前にね。そういう立場なんだよって。(id21)
役割意識の涵養 定義：所属集団で、ある役割に期待される行動が何かという認識を、ある役割についた生徒個人、あるいは、生徒集団全体に、浸透させること	支援者としての生徒への関わり	教師が関わる前にリーダーに行動させる	
	構造化	指導組織を作る	リーダーと、その幹部になる子たちを呼んで、そこでのコミュニケーションをして、そこから、その子たちが指導している風な体制を作らせて。(id14)

教師側の目から考えられる関わり方は抽出できた。しかし、たとえば、20代の教師の方が生徒との年齢が近いために、学校行事において、有用な関わり方が異なるかもしれない。

また、本研究においては、教員の所属校にも偏りがみられ、中高一貫校の高校教員については分析の対象としなかった。中高一貫校では、中学から高校まで広範な発達段階の生徒が同じ学校に集まるため、例えば〈生徒同士の関係の促進〉といっても、中学から高校までの6学年の集団と、高校のみの3学年の集団とでは、その集団サイズや先輩後輩との関わり方の質が異なる可能性もあり、教師の関わり方が異なる可能性がある。

最後に本研究の限界点として、本研究で得られた結果は、教師が有用であろうと想定している関わり方であり、本研究で得られた関わり方が実際に、活動集団内での同化と差異化、さらには生徒の発達に長期的な意味でも有用であるのか、またどのような生徒集団に有用であるのかについては、明らかにできていない点があげられる。例えば、規範意識の養成に対して、ルール化を行う場合とあえてルールを設けないと語った教師の両方がみられたが、それは実際のところ、どちらが効果的なのだろうか。ここには、生徒集団の特徴などの調整変数があるのだろうか。今後は、量的な調査手法も用いて、どのような教師の関わり方が生徒に有用であるか、さらに、そこに調整効果はみられるのか、学校行事の効果的な運営や指導方法を研究していく上で、明らかにしていく必要があるだろう。

謝辞

お忙しい中、ご協力くださった学校の先生方に深く御礼申し上げます。なお、本研究は、科学研究費補助金・特別研究員奨励費（課題番号14J11072）の助成を受けて分析が行われました。

注・引用文献

- 1) 『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』文部科学省、平成21年7月。
- 2) 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.
- 3) 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.
- 4) Harris, J. R. 1995. "Where is the child's environment? A group socialization theory of development." *Psychological Review*, 102:458-489.
- 5) Harris, 前掲論文 (1995)
- 6) Harris, J. R. *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. W.W. Norton, 2006.
- 本研究でHarrisは所属集団に適切な方向に行動するための心的システムとして関係システム、社会化システム、地位システムという3つの概念を提唱しているが、その内容をみると、集団内での同化に関わるシステムは社会化システム、集団内での差異化に関わるシステムは地位システムに相当すると考えられる。そのため、本研究では、社会化システムに関する言及は集団内での同化、地位システムに関わる言及は集団内での差異化とみなし、知見を引用した。
- 7) Simpkins, S., Eccles, J., & Beceal, J. 2008. "The Medial Role of Adolescents' Friends in Relations Between Activity Breadth and Adjustment." *Developmental Psychology*, 44:1081-1094.
- 8) Harris, 前掲論文 (1995)
- 9) Harris J. R. 2009. "Do Parents Matter?" *Scientific American*, <http://www.scientificamerican.com/article/parents-peers-children/>
- 10) 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.)
- 11) 河本愛子 2015.「中学校教師の学校行事における関わり方の質的検討：集団社会化学理論の視座から」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55号, pp.217-226.
- 12) 石隈利紀『学校心理学：教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房, 1999.
- 13) 樽木靖夫『学校行事の学校心理学』ナカニシヤ出版, 2013.
- 14) このうち、中学校教師を対象にした分析結果をまとめたものが河本 (2015) である。
- 15) 河本, 前掲論文 (2015)
- 16) 関東圏外の学校に所属する教師3名 (長野県・大阪府) については、遠方の学校であったため、電話により面接を行い、その内容を録音した。電話により面接を行った教師も、その面接時間は平均59分と対面で実施した場合と大きく変わらない情報量が得られたと判断されたこと、また、本研究においては、面接での教師への質問事項が構造化されており、対面的な情報を利用して面接の流れを形成する非構造化面接の性質はもたないため、分析の対象者に含めることとした。
- 17) 面接における質問内容は、河本 (2015) と同様である。
- 18) 佐藤郁哉『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社, 2008.
- 19) Harris, 前掲論文 (1995)
- 20) Harris, 前掲著書 (2006)
- 21) 河本, 前掲論文 (2015)
- 22) Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. 2006. "Organized activity participation, positive youth development, and the overscheduling hypothesis." *SRCD Social Policy Report*, 20: 1-31.
- 23) 河本, 前掲論文 (2015)
- 24) 河本, 前掲論文 (2015)
- 25) 河本, 前掲論文 (2015)

(指導教員 遠藤利彦教授)