



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	学級リーダーは学級をどのように体験したか : ある中学校の一学級を通しての考察
Author(s)	仲野, 芳恵; 渡邊, 誠
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 140, 309-336
Issue Date	2022-06-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.140.309
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/86268
Type	departmental bulletin paper
File Information	16-1882-1669-140.pdf



学級リーダーは学級をどのように体験したか

— ある中学校の一学級を通しての考察 —

仲 野 芳 恵*・渡 邊 誠**

【要旨】 中学校の学級において、生徒は同年齢の子どもと生活を共にする中で生じる様々な出来事によって心理的発達を促される一方、スクールカースト等の可視化されないルールで縛られていることが先行研究によって示されている。本研究では、中学校2年生時に同一学級に所属して委員長などリーダー的な役割を担っていた大学生3名にグループインタビューを行い、M-GTAの手法を用いて分析を行った。その結果、分析焦点者は学級において「集団の魔力」と表現される非言語的な圧力を体験し、その圧力によって個人のキャラクターの規定や女子グループの防衛が行われると感じていた。またリーダーは教員に対し、対話によって共に学級を作ろうとする協働的な姿勢を求めている。

【キーワード】 中学校、学級、リーダー、対人関係

1. 本研究の目的

本研究の目的は、中学校のある一学級においてリーダー役の生徒たちが体験したことを聞き取り、中学生は学級においてどのような体験をしているのかを考察することで、中学校における学級の理解に寄与することである。

2. 問題

「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」第3条によると、学級編成の人数の上限は中学校において40名となっている。OECDの調査結果によると2018年の日本の中学校における1学級の平均在籍人数は32名である。学校にもよるが、中学校では32人ほどの生徒が一つの教室で学習や生活を共にしているということになる。

また、日本の学校は「教育課程に加え、課外活動、特別活動を実施したり、生徒指導的ケアを行う」（二宮1995）という役割を担っているため、道徳や文化祭などの行事もこの学級単位で行われ、学習だけでなく個々の価値観を共有する場である。掃除や給食配膳などの当番活動なども学級内で分担され、生徒にとって学級は学校生活の大半を過ごす場所であると言える。

中学生はエリクソン（1959）の発達段階説では「アイデンティティVSアイデンティティ拡散」の時期に相当する。本研究ではアイデンティティという言葉のエリクソンの考えに基づき、

* 北海道大学大学院教育学研究院後期博士課程 ** 北海道大学大学院教育学研究院准教授

「社会において自分の斉一性と連続性が他者から認められていると確信し、『単に存在しているという以上の』『自分が存在する』感覚が確立されている状態」として使用する。エリクソンはアイデンティティ拡散を『『人生が掴めない』という感覚』と表現した。思春期の子どもはアイデンティティを決められないことに混乱し、一見するとアイデンティティを喪失したと思われるほど「徒党を組んだり群衆の英雄に過剰に同一化」し、他方で他人を排除することに関しては「不寛容で残酷」になる。しかしこの不寛容や残酷さは、アイデンティティ拡散の感覚に対する防衛のために必要とされるものであるという。エリクソンは思春期に出現する非行や精神病的病態の理由を、身体の根本的な変化、異性との親密化、人生の多種多様な矛盾しあう可能性や選択に戸惑っているような状態が不快であるため、徒党を組んで自身や敵をステレオタイプ化することで一時的に助け合っていることから起こると考える。そして、アイデンティティの確立にはこのような時期を経験することとともに、「自分以外の他者や不特定多数によって構成される社会の存在」が重要であるとした。

この「自分以外の他者や不特定多数によって構成される社会」として、日本では学校がひとつの役割を果たしていると考えられる。中学校はアイデンティティが未確立の時期にある子どもが社会を形成している場所であり、中でも特に濃密な人間関係を形成するのが学級であると言える。

学級をはじめとする生徒集団をモデル化した例として、森口（2007）、鈴木（2012）らの「スクールカースト」、土井（2009）の「優しい関係」などが挙げられる。スクールカーストは学級のメンバーを1軍から3軍までの階層に分けるモデルであり、その分類はコミュニケーション能力や容姿、所属する部活によって決まるとされている。「優しい関係」は仲の良いグループ同士で「島」を形成し、その島同士の間にはある程度の距離を保った「優しい関係」が保たれているというモデルである。

スクールカーストという言葉の由来は明らかではないがインターネットの匿名掲示板で生まれたものとされており（鈴木2012）、学校で差別を感じた人々がその感覚を表現しようとした結果、自然発生的に生まれた言葉であると考えられる。以降スクールカーストが学校の適応感やいじめにどのように関わっているかという研究が数多くなされてきた（作田2016など）。一方でスクールカーストはどの学級においても全員が必ず感じるものではなく、久保田（2018）によると所属するグループ間の影響力に違いがあると感じている中学生は男子で56.8%、女子で49.1%であった。カーストの振り分けを個人単位で行うのか所属するグループ単位で行うかによっても差異があり、水野ら（2015）によると自分は学級内で人気があるかという「人気度」と自分の所属するグループが学級の中心であるという「中心度」は必ずしも一致しない。島宇宙の概念においても、いじめやからかいがグループの壁を越えて行われている実態から、必ずしも「優しい関係」が築かれているとはいえず、これは学級というものがひとつの概念やモデルでは表しにくい複雑さを持っていることを表している。

その他にも、男女差（高坂2010など）や個人の自己効力感（五十嵐・平岩・吉野2012）などが学級の雰囲気や空気感に深く関わっていることが示されている。

では中学生は具体的に学級においてどのような体験をしているのだろうか。学級は学校における集団の基本単位であり、授業や行事などがこの集団によって行われる。生徒は教室という

生活空間を共にする集団の中で人間関係を形成する。前述の通り、エリクソンはアイデンティティの確立には自分以外の他者や不特定多数によって構成される社会の存在が必要であるとした。学級は集団生活や学習を行う中で助け合いや譲り合い、人々の中で自己を活かすことを学ぶ社会的な空間である。一方、いじめやスクールカーストといった問題が発生する空間でもある。

彼らが学級でどのような体験をし、その体験をどのように感じ、意味づけを行っているのか。学級での体験は女子同士の人間関係に着目した研究（黒沢ら,2015）やキャラづけに着目した研究（千島・村上2015）などがなされており、思春期の子どもたちが同級生や友だちと関わる際に重視する要素やストレス要因などが明らかにされてきた。本研究では学級においてリーダーの役割を担った中学生の目から見た「学級におけるメンバーとの関わりの中での体験」を分析することにより、中学校における学級への理解を深める一助となることを目指すものである。

3. 本研究について

本研究は上記のリサーチクエスチョンを解決するため、中学校における学級のメンバーとの関わりの中での体験とその意味をあるひとつの視点から考察することを目的として行われた。

(1) 分析焦点者について

本研究はM-GTAの方法を参考に分析を進めた。M-GTAではある事象についてインタビューを行う際、その事象に関わる人の中で類似した役割を担う複数名を対象として選ぶ。この人たちは「分析焦点者」と呼ばれるが、本研究では分析焦点者を「学級のリーダー」とした。その理由として、次の点が挙げられる。

- (a) 学級全体を俯瞰する機会が多かったと予測できること。これにより、個人の体験を全体の中に位置づけて語られることが期待される。
- (b) 人間関係の中に積極的に関わっていく機会が多かったと考えられること
- (c) ある役割を自覚的に担っていたことから、当時の記憶が他の人たちよりも強く残っているのではないかと期待されること。

研究協力者は生徒会役員や学級委員といったリーダー的な役割を自ら進んで半年以上担っていた3名にお願いした。いずれもインタビュー時は大学生であり、中学校を卒業して5年以内であった。3名に集まってもらって非構造化のグループインタビューを行い、記録を分析した。研究協力者については次のような特徴があった。

- (a) 研究協力者が中学校2年生時に同じ学級に在籍していたこと
- (b) 研究協力者全員が学級でリーダーの役割を担っていたこと
- (c) インタビュアーと研究協力者は、研究協力者の中学校在籍時、教員と生徒の関係（他学年担当）であったこと

インタビュアーは研究協力者たちの担任や教科の学年担当ではなかったが、その学校の規模や地域性、学年の雰囲気などをインタビュアーがある程度理解している前提でインタビューが進められた。インタビュアーは研究協力者たちの中学校在籍当時からリーダーとしての役割や悩みについてよく話し合っており、卒業後も定期的に連絡を取り合う関係であった。本研究においてもその関係性は生かされていた。

また、本研究においてグループインタビューを採用した理由は、インタビュー時点で研究協力者たちが中学校卒業してから数年が経過しており、当時のことを思い出しにくくなっている可能性が高かったためである。記憶を鮮明に呼び起こすには同じ空間・時間を共有した者同士で集まって話し合うことが効果的であると考えた。語り合いによる気持ちの昂揚等から当時の感情とは違った感情が呼び起こされる可能性も考えられたが、インタビュアーが中学生当時の研究協力者たちを知っているため違和感を覚えた場合には質問ができること、研究協力者同士での修正が可能であることを考え、豊かな語りをしてもらうためにグループインタビューが最も適していると判断した。

(2) 本研究に使われたインタビューデータについて

本研究のインタビューは当初、「学級集団の人間関係は個人の心理的な発達にどのような役割を果たしているか」をリサーチクエスチョンとし、「学級のメンバーとの関わりの中で自分が成長を感じたことについて、エピソードを交えながら話し合ってください」というテーマで行われた。

このインタビューを当初のリサーチクエスチョンに従って分析した後、改めて読み直しをしたところ「学級での体験」が生き生きと語られているデータであった。当初のリサーチクエスチョンは「心理的な発達」をキーワードとしていたが、別の切り口で改めてインタビューを読み直してみると、学級という場所で起こっていることを知るための重要な示唆に満ちていると感じた。

そこで研究協力者に了解をとり、このデータをリーダーを分析焦点者とした「中学校における学級のメンバーとの関わりの中での体験とその意味」というリサーチクエスチョンで改めて分析し直したのが本研究である。

(3) 研究協力者について

中学校2年生時に同一学級に所属していた女性1名男性2名の計3名（Aさん、Bさん、Cさん）である。インタビュー時点では大学生であり、中学校を卒業して4年以内であった。学級内で所属していたグループは別であり、互いに親交はあるものの学校内外で一緒に遊ぶことはほとんどなかった。

インタビューの前に「中学校時代にいじめの加害・被害経験等は無かったか」「他の研究協力者に対して自己開示をためらう気持ちはないか」を確認した。各研究協力者の情報については表1に示す。

表 1. 研究協力者の概要

研究協力者	性別	役職・部活動・学力・運動
Aさん	女性	生徒会役員。美術部に所属。学力は中位で運動は苦手であった。
Bさん	男性	学級委員長。卓球部に所属。学力は中～上位で運動は苦手でも得意でもなかった。
Cさん	男性	生徒会役員。バスケットボール部に所属。学力は上位で運動は得意であった。

(4) 研究協力者の通っていた学校について

10万人規模の地方都市にある中規模校である。中学校2年生時点での学年人数は約120人、学年の学級数は3であった（特別支援学級を除く）。校区には戸建ての新興住宅地や社宅や団地などがあり、保護者の職業や家庭環境は様々であったが、大部分が核家族であった。学力にばらつきはあるがほとんどの生徒が近隣の高校に進学する。生徒会活動が盛んで運動会や文化祭などの行事を教員の手を借りながら生徒が自ら運営していた。部活動への取り組みも活発であり、運動部文化部ともに上位大会へ出場することもあった。校則は染髪禁止やスマホの持ち込み禁止など一般的なものであり、極端に厳しい・緩いということはない。市内には同規模の中学校が複数あり、部活動のみならず進学の面でも切磋琢磨する雰囲気であった。生徒は校内での友人関係とともに塾や部活動を通じて他校の生徒と知り合い、LINE等のSNSアカウントを交換したり市内の商業施設で一緒に遊んだりする関係を形成していた。

4. 方法

(1) 分析方法

M-GTA（木下2003・2007）の方法を参考に分析を行った。

M-GTAは分析焦点者が経験している日常的な世界の特徴的な点を、中心解釈を軸としてまとめることを目的としており、そのためインタビューの文脈を破壊しないことが重視されている。

本研究をM-GTAで行うに当たっては、以下のような問題点があった。

- (a) 木下によるとM-GTAはプロセスの概念化を目的の一つとしているが、本研究のリサーチクエスションはプロセスを明らかにすることではない。
- (b) 本研究はサンプルがグループインタビュー1本であり、理論的飽和まで導くために多くのサンプルがあることが望ましいとされるM-GTAの方法を完全に行うことができない。

一方で本研究の目的と合致していたのは以下の点である。

- (a) 本研究は教員やスクールカウンセラーなど学校現場にいる人々が「日常的場面において起こっていることが言語化・概念化されている」と感じる（「現実に対して説得力を持っている」）研究を目指すものである。
- (b) 木下が目指す「分析焦点者が経験している日常的な世界の特徴的な点を、中心となる解釈を軸に網羅的にまとめる」という方向性が本研究の目的と合致している。
- (c) 「ある人のある経験の理解」ではなく分析焦点者という一定の共通性のある人たちの経験

の理解を目指すものである。学級は男女、仲良しグループ、所属部活動などいくつかのグループに分けることができるが、今回は「学級のリーダー」という共通性を採用している。

上記のことから、M-GTAで最終的に目指すプロセスのストーリー化・図式化は行わず、その前段階の概念形成とカテゴリー化までを行うことを目的とし、この方法を参考としたものである。

(2) 分析手順

分析はM-GTAで使われる分析シートを参考に作成したシートを作成して行った。分析シートの項目および内容は以下の通りである。

ヴァリエーション：データの中で着目した部分をできるだけ文脈を壊さない範囲で抜き出す

定義2：ヴァリエーションを解釈し、説明を記入する。

定義1：定義2をさらに凝縮して記入する。

理論的メモ：ヴァリエーションを解釈する際に検討した内容、疑問を記入する

また分析にあたり、研究者と研究協力者が教員と生徒の関係にあったことについて特に以下を意識した。

- (a) 研究者が研究協力者やインタビューの中に出てくる人物について評価的にならないこと。
- (b) 「インタビューは両者による生きたやり取りであるがゆえに一回性であり、その内容は共同生成的である」（木下2007）という観点において豊かなデータを得る上で良い方向に働いたが、一方で分析にあたっては主観が必要以上に入る危険性があるため「データはデータである」（木下2007）こと、分析はデータの範囲内で行うこと。

5. 分析過程

(1) ステップ1

目的：データからヴァリエーションを抜き出し、定義1・2の作成を行うこと

- ①インタビューデータを読み込み、リサーチクエスションと分析焦点者に照らしてデータの関連箇所に着目し、分析シートのヴァリエーション欄に記入する。
- ②ほかの類似具体例も説明できると考えられる定義を生成する。
- ③同時並行してデータの他の箇所から、生成した定義に合致すると思われる部分をヴァリエーション欄に追加していく。
- ④その部分に着目した理由を解釈し、理論的メモ欄に記入する。
- ⑤上記の作業を、データからヴァリエーションを十分に抜き出し、考えうる定義がすべて出された（理論的飽和に達した）と判断されるまで繰り返す。このとき、ヴァリエーションが少ない場合も即概念は不成立とせず、その定義を十分に検討した上で、問いに対して重要と考えられるものについては残す。

上記の手続きを繰り返し、最終的に27の定義が得られた。表2に定義とヴァリエーション例を示す。

表2. 定義とヴァリエーション例

定義	ヴァリエーション例
「他人のことを考える」という活動を仲間と共にしたことが自身の成長につながったと感じる。	C: だからこう、真ん中の層をいかに上に上げるかっていう話をしてたんですよ。なんかこう、そういう日常的な議論。集団をまとめるためにはどうするか。他人のこと考えてたじゃないですか、かなり。それが、自分の成長に大きく関わったなって思ってますね。
自らに責任感という負荷をかけた結果、主体的に成長の実感を掴んだことへの誇りを感じる。	B: たぶん、その立場にいる時点で、もうそういうのを受けてて、請け負って、もう自ら自分に負荷を与えてる人たちだから、それが成長になると知ってる人たちっていうか、がむしゃらにやってる人たちだから、負荷をかけられてうれしいって思ってる人もいるんじゃないですか。わざわざ普通行きませんよ、中間層に甘んじる人が多いけど、リーダーとかやって責任感持ってるいろいろやりたいっていうんだったらやっぱり、そういう人が多いんですよきっと。
「いじられキャラ」というキャラづけをされ、その役割に耐えられなくなっても受け止めてもらえず傷つく。(女子グループ)	A: 仲良い友だちだからこそ、そうやって言ってほしくない人だった。え、なんか、一人でも、「だよね」って言ってくれる人がほしかった。でもいちばん仲良いと思ってたその友だちに、「Aだったらしょうがなくなない？」って言われたときの傷つきようはヤバイ。
「いじられキャラ」として仲間内から度を越えたいはずらを受けるが許容する。(男子グループ)	C: あの、たとえば、卓球部の…、…とか、あのあたり。別に、Bをいじめたいわけじゃないんですよ。 (中略) B: みんな俺の反応ありきでやってるんですよね。俺なかなかいじられキャラだと思うんですけど、結構あのときは。だからみんな俺のサドル埋めたりとか(笑)いろいろやってましたよ。
同じリーダーでも「温かさや安心感で信頼感を持たれる」「一線を引き威厳を保つ」という2つのタイプがあると自己分析する。	C: BみたいなパターンとかAみたいなパターンは、信頼があるからこそその関係ができて、Aがその、いじっても潰れないっていうか、メンタル的にやられたりしないっていうのをこっち側が信頼してるから、いじれる。みたいなパターンがあるんですよ。で、プラスして、ガチぎれしてこなかったりとか、自分がちょっとゾッとするよう体験をその人からしたことがないから、いじられるんですよ。で、中学校のときの俺は、生徒会長としてのイメージもあるから、ちょっとなんか、壁があったんですよ。 C: 100パー打ち解けてない。ちょっとどこかで、Cだからちょっとこれはアレだな、みたいになっていうのが周りにあって、で俺もその壁を生徒会長やる上では必要だと思ってたんですけど、
違反行為をする生徒に「価値観を認める」「疑問を持つ」という相反する気持ちを持った結果、直接対決を避け「笑いに流す」ことで自分の心に折り合いをつける。	I: どう思ったの? そのトイレにたまる人たちのことを。 B: いや、なんていうんだろうまあ、あれも一つの楽しみ方っていうか。俺は中学校生活って見たときに、1回しかないわけじゃないですか。だから、まあ、楽しい人と、楽しく? そういうふうにやるっていうのは1つの暮らし方だなあって思いつつも、でも、こういうふうに思う人も性分にいるから、うーんまあ、うまくいかなくてもしょうがないことなのかなあとは思ってましたね。
違反行為を違反者側として経験し、その行為には「反抗によって注目を浴びたい」という意味があると感じる。	C: やっちゃだめなことを、やりたかった。(中略) やっちゃだめなことをやると、「うわ、お前、本当にやるの? うわ、やったよー」みたいな、場が盛り上がるじゃないですか。そういうので注目されたいから、たぶんやってた人が多いんだと思うんですよ。
違反行為をする男子集団に対して意思の疎通ができないために「怖い」と感じる。	B: 俺はあったかもしれない。いや、めっちゃくちゃ怖いっていうわけではなかったけど。 A: 軍団になると怖いみたいなの? B: うん。
快適な空間から一步外に出、リーダーとして主体的に他者と交わることで視野が広がると感じる。	C: なんか、役職持つことによって、普段自分のやらないこと…なんかその、自分の快適な空間から一步外に出るじゃないですか。で、そこで悩んだり、「うわうまくいかなえどうしたらいいんだ」…そういうのの積み重ねで成長していったんってのは実感してます。 A: あ、すごいわかるそれは。 B: 話理解してくれないから。
違反行為をする男子集団に対して意思の疎通ができないために「怖い」と感じる。	B: 俺はあったかもしれない。いや、めっちゃくちゃ怖いっていうわけではなかったけど。

	A：軍団になると怖いみたいなの？ B：うん。 A：あ、すごいわかるそれは。 B：話理解してくれないから。
快適な空間から一步外に出、リーダーとして主体的に他者と交わることで視野が広がると感じる。	C：なんか、役職持つことによって、普段自分のやらないこと…なんかその、自分の快適な空間から一步外に出るじゃないですか。で、そこで悩んだり、「うわうまくいかなえどうしたらいいんだ」…そういうのの積み重ねで成長していったんってのは実感してます。
リーダー以外の級友と双方向的な意見交換ができないという経験をする。	C：こいつらをどうにかしないとなって考えたことに学びはありますが、「Cそれ何じゃね？」みたいなことをここから言われることはなかなかないです。
活動の中で変化する級友を見て、自分の熱意が人に伝わった喜びを感じる。	A：でもさ、(友達が) 小学校の集団にいたときは「絶対にやらない」っていう気持ちで中学校に入ってきたのに、中学校の中で「やりたい」ってなって副委員長になったっていうことは、(自分が) 何かしらのアクションを中学校の中で何かで起こせたのかなって。いう気持ちがある。
自分も級友も「自分と違うものを見る」ことで視点が拡大し、行動の変化や他者理解が促進されたと感じる。	C：自分と違うものを見る。 B：大事だね、うんうん。 C：学級ってだいたい30人だったり40人だったりするじゃないですか。たとえばそれを、5、6人に小さくしたら、別のものが生まれないじゃないですか。同調だったりとかで、それがひとつのかたまりで。でもクラスってなかなか1つにはならなくて、中にはボコボコといろんなものがある。そういう中で自分と違うものを見て、それこそ歌わなかったやつらが歌ってるのを見て、「今、一緒にやってんだ。俺もちょっと歌ってみよかな」みたいなので歌ったりとか。そういうことですかね。
グループから染み出して他者と対話することで新たな価値観を知り、相互理解は深まると感じる。	B：クラスが一緒に一緒にいれば、たぶんグループの壁から染み出す機会はあるだろうし、そういう垣根を全部取っ払うではないけど、多く染み出せるのはやっぱり行事っていうもので、多くのグループがいて、一応一致団結しながら、いろんな価値観がそのとき一気にかかるから、成長したし印象に残るのが、やっぱり行事なんだと思います。
グループ間の壁はリーダー同士の仲の良さによって崩すことができ、それが個人の視野を広げ価値観の変化につながると感じる。	B：いや、絶対交流あった方が成長はすると思う。だから価値観取り入れることは大事だと思うし、それがなおさら異性であれば、想像できない範囲なんですよ。 A C：うん。うん。 B：だからやっぱり、男子だったら女子の友だち、女子だったら男子の友だちがいた方がたぶん価値観、新しい価値観絶対取り入れられるから、そういう意味では絶対成長だと思うので。ね。
グループ内やグループ同士にある「暗黙の共通理解」によって個人の行動が制限される「集団の魔力」の存在を感じる。	B：群れるっていうだけで、っていうのはあるんじゃないですかね。みんな思ってたなくても、グループっていうのはもはや魔法みたいなもんだから、群れてるってだけで、その集団でいるだけで、ことは群れちゃいけないみたいなの、ここでいつも一緒にいなきゃいけないみたいなの。 A：あるある。 B：暗黙の共通理解っていうか。 A：あるあるある。 B：それは絶対あるんで。それを破ってまで「今はこっちと一緒にいるね」っていうのは、なかなか抜け駆けみたいな感じになるじゃないですか。そうすると、そっちのグループにもう戻ってこれないし。 A：そう、いけないんだよね。 B：それが成長の足かせになるときは絶対あって、なかなか広げられないのもきっとそのせいだし、でもグループっていうのはないと普段のときもそうだけど、学校生活でないと困っちゃうんで、なきゃいけないし、あったら障害されるし。集団の魔力です。
リーダー同士の方向性が違うとクラスが分裂し、まとまらなさと感じる。	B：たぶん。我が道行ってるってことは、もう乱すってわかってますよね。わかってるから、我が道行きたいだけなんだけど、乱すのわかってるけど我が道行ってる。
クラス内で友達の多い「力持者」がどんな人かが学級の雰囲気を決める重要な因子だと感じる。	C：だからその、ね、結局力持者がどっち行かっていう話にはなるよね。 B：ほんとそれ。 A：あー。

	I：力もつってというのは何で決まるの？ B：ぱっと言われてもわからないなあ。 C：周りにいる人数。 A：うん。だと思う。
クラス内にリーダーとは別の「力持つ者」がいた場合、その人と担任がうまくいかはクラスにとって重要であると感じる。	C：クラスのトップの生徒と、担任の先生がうまくいかは、すごい重要だと思います。 B：あー。 C：そこが合わない、ちょっとクラスは厳しいと思う。 (中略) C：だから結局、その、Bが確かに力ありますよ。けど、Bを上回る影響力をもつ奴らがきたら、結局そいつらがリーダーなんですよ。で、それは別に単体としてじゃなくて、あの集団としてBに勝っちゃうんです。そうになったら、そいつらと先生がどうにかしないとクラスが変わらなくて。
クラスのグループ内にはカーストがあるケースもあり、その下層には「いじられキャラ」がいると感じる。	C：まあ、単純にいちばんわかりやすく表現すれば、いじられる人がやっぱ損な役回りするじゃないですか。あとはなんか、笑いのネタになるような人？が、ちょっと低いかなっていうか、かわいそうな思いしてるなっていうのは、側からみて思いましたね。
グループのカースト下層にいるいじられキャラが取った行動のエスカレートに対し、止めないという選択をする。	C：(Dは)火薬で爆弾づくりは中学のときからやってました。 (中略) C：何やってんだあいつー、みたいな。 B：あはは、みたいな。 I：あはは、なんだ… C：本気で止めようとする人はいなかった。
学級のグループは校内でつるむメンバーであり、校外ではグループが解体されると考える。	C：仲良くはないと思いますよ。仲良いつていうか、一緒にいる、みたいな。仲良くないんだ。一緒にいるだけ？ C：だって、別に放課後一緒に出かけたりとかするわけじゃないんですよ、別に。今言ってるのは、たとえば、…とか。 B：あー、ちょっとわかるわー。あと、Dとか？ A：遊んでるイメージない、確かに。 C：Dとかも、うん。わかります？そういう感じの人たちと、あとは普通に、誰だろな、…、…とかのあの。 B：やんちゃだなあ (笑) C：とが違うのはわかるじゃないですか。そこが分かれてるんですよ。そこ同士でつるんではいるけど、結局別物なんですよ。
女子グループのいじめの原因は「1人になるのが怖い」という感覚だと感じる。	A：他の人たちは別に奇数でも偶数でもいい人たちなんですよ。でもあの人は数字にこだわるんですよ。1人になりたくないから。奇数になって、2人ペアのとき1人になることがいやなのさ。だからみんなで1人をハブらない？みたいな。そしたらたぶんみんなは、自分がはぶられたくないから「いいよ」って言っちゃうんじゃない？ B：いやもう、絶対それだよな。
女子は属するグループと自分を同一化し、それが生活と密接に結びついているため、個としての関係を作るには互いがグループから離れた状況である必要があると感じる。	A：え、でも女子って、軍団になったらだめなんですよ。軍団になったらもう、軍団としての壁ができちゃうっていうか、もうその軍団の壁は乗り越えられないんですよ。でも一人一人としゃべると、めっちゃなってるんですか、そういう壁がなくなるんですよ。だから「染み出す」ってなったら、ひとりひとりのとき。じゃないと、できない。個人の関係。
教員を「反感を持たれる威圧的な指導」「ソツとするような怖さがあるのでなめられない」「寄り添うことでなめられる」という3タイプに分ける。	C：なんかめっちゃさわりでるときに、「お前らそろそろ静かにしろよ」みたいな感じで、そういうちょっとぞつとするような怖さが、あるかないかで生徒がなめるかなめないかわかります。
違反者に注意する教員の姿に「教員は絶対的な指導者ではなく注意の影響力は小さい」と感じる。	B：やっぱりあややって見ちゃうと、先生、どうせ大人の人が言っても反抗するだけだから、(中略) なんか、先生たちが注意することに対しての影響っていうのは、俺はあんまり大きくないなあと思ってました。 (中略) I：(先生たちは) 絶対的な指導者っていうふうに見えてた？ C：それはないです。 A B：うん。

リーダーに対する教員の期待のかけ方に理不尽さを感じる。	I：正直さ、先生たちが逃げてるって思うことはなかったの？その、たとえば、本当は担任の先生が言うべきことを、あ、今俺に言わせようとしてる、とか。 C：うん。 B：あった。しょっちゅうじゃないですか。
教員に対して対話を求める気持ちを持つ。	C：なんか別に、先生の独裁政治を作れっていうわけではないんですけど、なんかやりかたが、なんか下手だなあっていうか。集団があって、抑えなきゃいけないキーマンがいるじゃないですか。その人たちとしっかり信頼関係を作っておけば、うまくいくのに、そこの信頼関係を作る努力、1対1の対話とかをおろそかにして、その下の人たちばっか生徒指導してるじゃないですか。だから、うまくいかないのかなって。 A：わかるー。わかるよー。 (中略) B：信頼されるって意外と嬉しいですよ、先生から。先生からってなると、ちょっと特別だし。 C：ね。保証もありますしね、先生がついてくれてるっていう。そしたらちょっと行動に勇気が出て、集団から一歩外れて自分の意思で動くことができるきっかけにはなと思う。

(2) ステップ2

目的：関連が深いと考えられる定義同士で中カテゴリーを生成し、カテゴリーを説明する名前をつける。

- ①ステップ1で得られた定義とヴァリエーションを解釈し、関連が深いものの同士で中カテゴリーを生成する。
- ②定義同士を凝縮して抽象度を高めたカテゴリー名をつける。

最終的に10の中カテゴリーが生成された。表3に示す。

表3. 中カテゴリーと定義

中カテゴリー	定義
リーダーとしての活動による成長を感じる	「他人のことを考える」という活動を仲間と共にしたことが自身の成長につながったと感じる。
	自らに責任感という負荷をかけた結果、主体的に成長の実感を掴んだことへの誇りを感じる。
「キャラ」と「リーダーのタイプ」には結びつきがあると感じる	「いじられキャラ」というキャラづけをされ、その役割に耐えられなくなっても受け止めてもらえず傷つく。(女子グループ)
	「いじられキャラ」として仲間内から度をを超えたいずらを受けるが許容する。(男子グループ)
	同じリーダーでも「温和さや安心感で信頼感を持たれる」「一線を引き威厳を保つ」という2つのタイプがあると自己分析する。
違反行為を受け止めようとする	違反行為をする生徒に「価値観を認める」「疑問を持つ」という相反する気持ちを持った結果、直接対決を避け「笑いにして流す」ことで自分の心に折り合いをつける。
	違反行為を違反者側として経験し、その行為には「反抗によって注目を浴びたい」という意味があると感じる。
	違反行為をする男子集団に対して意思の疎通ができないために「怖い」と感じる。
他者と交流して影響を与え合う	快適な空間から一歩外に出、リーダーとして主体的に他者と交わることで視野が広がると感じる。
	リーダー以外の級友と双方向的な意見交換ができないという経験をする。
	活動の中で変化する級友を見て、自分の熱意が人に伝わった喜びを感じる。

	自分も級友も「自分と違うものを見る」ことで視点が拡大し、行動の変化や他者理解が促進されたと感じる。
「集団の魔力」の存在とその解体を経験する	グループから染み出して他者と対話することで新たな価値観を知り、相互理解は深まると感じる。
	グループ間の壁はリーダー同士の仲の良さによって崩すことができ、それが個人の視野を広げ価値観の変化につながると感じる。
	グループ内やグループ同士にある「暗黙の共通理解」によって個人の行動が制限される「集団の魔力」の存在を感じる。
リーダー以外の影響力を持つ人の存在感を感じる	リーダー同士の方向性が違うとクラスが分裂し、まとまらないと感じる。
	クラス内で友達の多い「力持つ者」がどんな人かが学級の雰囲気を決める重要な因子だと感じる。
	クラス内にリーダーとは別の「力持つ者」がいた場合、その人と担当がうまくいかはクラスにとって重要であると感じる。
グループ内カーストによるトラブルを目撃する	クラスのグループ内にはカーストがあるケースもあり、その下層には「いじられキャラ」がいると感じる。
	グループのカースト下層にいるいじられキャラが取った行動のエスカレートに対し、止めないという選択をする。
	学級のグループは校内でつるむメンバーであり、校外ではグループが解体されると考える。
女子グループ特有の難しさを感じる	女子グループのいじめの原因は「1人になるのが怖い」という感覚だと感じる。
	女子は属するグループと自分を同一化し、それが生活と密接に結びついているため、個としての関係を作るには互いがグループから離れた状況である必要があると感じる。
指導者としての教員を評価する	教員を「反感を持たれる威圧的な指導」「ゾッとするような怖さがあるのでなめられない」「寄り添うことでなめられる」という3タイプに分ける。
	違反者に注意する教員の姿に「教員は絶対的な指導者ではなく注意の影響力は小さい」と感じる。
生徒と教員の信頼関係構築のあり方を考える	リーダーに対する教員の期待のかけ方に理不尽さを感じる。
	教員に対して対話を求める気持ちを持つ。

(3) ステップ3

目的:概念同士を検討してカテゴリーを生成し、さらに抽象度を高めたカテゴリー名をつける。

- ①ステップ2で得られた中カテゴリー同士を、定義とヴァリエーションも合わせて見比べて検討し、関わりの深いものをまとめて大カテゴリーを生成する。
- ②さらに抽象度を高めたカテゴリー名をつける。

最終的に「自分自身に関すること」「自分自身と学級のメンバーの関わりに関すること」「学級のメンバーに関すること」「教員に関すること」という4つの大カテゴリーが生成された。表4に示す。

表 4. 大カテゴリーと中カテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー
自分自身に関すること	リーダーとしての活動による成長を感じる
	「キャラ」と「リーダーのタイプ」には結びつきがあると感じる
自分自身と学級のメンバーの関わりに関すること	違反行為を受け止めようとする
	他者と交流して影響を与え合う
	「集団の魔力」の存在とその解体を経験する
	リーダー以外の影響力を持つ人の存在感を感じる
学級のメンバーに関すること	グループ内カーストによるトラブルを目撃する
	女子グループ特有の難しさを感じる
教員に関すること	指導者としての教員を評価する
	生徒と教員の信頼関係構築のあり方を考える

(4) ステップ 4

目的：考察を行う

ステップ 3 で生成された大カテゴリーごとに中カテゴリー・定義・ヴァリエーションを改めて俯瞰し、「学級リーダーを分析焦点者とした学級での体験とその意味」について考察を行った。

6. 結果

分析によって得られた結果をカテゴリーごとに説明する。以下、研究協力者の発言は斜体で記す。

(1) 大カテゴリー 1：自分自身に関すること

このカテゴリーには、リーダーとして学級に存在した自分自身に対する自己認識に関係することとして、2つの中カテゴリーがまとめられた。

【リーダーとしての活動による成長を感じる】

「成長」は身長や体重など量的な増大を指して使用されることが多いが、本インタビューの研究協力者は「ポジティブな質的变化」という意味でこの語を使用した。

ここでまず語られたのは、「仲間」の存在である。リーダーとして意見を発信し、行動したことが必ずしも伝わらない、人が思ったように動かないという体験の中で、同じ立場で同じ立場の仲間で構成される内集団の中で悩みを語り合ったことが、集団を率いる上でポジティブに働いたという体験をしていた。また、リーダーに立候補するということは他の生徒よりも重い責任を持つことを主体的に選択したということであると認識しており、自分の質的な変化が受け身ではなく主体的な選択の結果もたらされたという実感を持っていた。

【「キャラ」と「リーダーのタイプ」に結びつきがあると感じる】

ここではパーソナリティとリーダーの類型が結びついているという体験をもとに、学級のリーダーとして「いじられキャラ型」「威厳型」といえる2つの型が示された。

AさんとBさんは安心感を持たれ、甘えられると感じさせるパーソナリティを持っていたために「いじめられキャラ型」であり、日常生活の中で傷ついたりいたずらを受けたりしながらもその安心感ゆえに信頼感を保っていたと考えられている。Cさんはリーダーには威厳が必要だと考え、意図的に周囲と一線を引く「威厳型」のリーダーであった。また、Cさんは学習面や身体能力面で優れていたことも威厳型となることに関係していると考えられていた。

(2) 大カテゴリー2：自分自身と学級のメンバーの関わりに関すること

このカテゴリーには、自分自身と学級メンバーの間にどのような関係が成立していたかに関わって、4つの中カテゴリーがまとめられた。

【違反行為を受け止めようとする】

学年の中でトイレにたまってお菓子を食べるような規律を乱す行動をする生徒(違反行為者)をどのように感じ、対応したかが語られた。Aさん、Bさんは違反行為者に「怖い」という感情を持ち、その感情が生起する原因を「話が通じないから」と考えている。やるべきことではないことをしている同級生に対し、リーダーとして模範的な行動(注意など)は取らなかったが、内心に「学校でやるべきことじゃない」という規律を持ち続けていた。しかしあえて注意はせず、「トイレでティータイムかよ」「優雅ですねー」といった言葉でその行動を笑えるものに変換していた。また、Cさんは違反行為者と仲がよく、時に彼らとトイレにたまることもあった。その行為自体についてはAさんBさんと同様善悪の区別はついており、その上で「やっちゃだめなことを、やりたかった」「わかりやすい反抗」という分析をしていた。3名はいずれも規律を守る気持ちは持ちつつも、違反行為者と直接的に敵対するような積極的行動を取らないという方略を取っていた。

【他者と交流して影響を与え合う】

ここでいう「他者」とは自分が所属するグループ(内集団)とは別のグループに所属する者のことである。たとえばAさんにとっては「学級でいつも一緒にいる女子」「生徒会役員」という2つのグループには所属しない生徒を「他者」と呼ぶ。

学校生活においてグループ間には見えない壁が存在し、別のグループに所属する生徒と深い関わりを持つ機会がほとんどないという実態が語られた。グループは似たような価値観を持つメンバーが集まる快適な空間であり、そこから外に出なくても学校生活で困ることはないが、質的な変化ももたらされにくいという。リーダーになるということは文化祭等の活動の中で半ば強制的に他者と関わる機会が増えるということでもあり、その体験は自身の価値観の変化に影響を与えたと研究協力者全員が感じていた。他者から自分への積極的なコミュニケーションがないと感じながらも、自分から能動的に他者と関わることで他者の行動に変化がもたらされたことに喜びを感じるという経験をしていた。また、その活動によって今まで気づかなかった一面を発見して他者認識が変わったり、グループの壁から外に出ることで視野が広がった感覚があった。相互に影響を与えるという点でコミュニケーションは一方通行ではないと感じていた。

【「集団の魔力」の存在とその解体を経験する】

「集団の魔力」という言葉が出てきたのは、女子の人間関係について語る文脈の中においてで

あったが、この力は男女関係なくグループに働くものと考えられていた。「ここでいつも一緒にいなきゃいけない」「暗黙の共通理解」が存在する状況をもたらす雰囲気「集団の魔力」という名前をつけたものである。いつものグループを抜けて他のグループのメンバーと遊ぶことは「抜け駆け」であり、抜けたときには「もう戻ってこられない」。グループは必ずしも悪いものではなく、居場所や味方が欲しいときに心強いものであると同時に、価値観の違う他者と交流する機会が少なくなるため「成長の足かせ」となるものでもあった。

この魔力が弱まる場面として、2つの例が挙げられた。1例は行事である。演劇や合唱を創り上げていく過程で自然にグループが解体され、「いろんな価値観がそのとき一気にわかる」という体験をしたことが語られた。もう1例はグループのリーダー同士の仲がよい場合である。グループにはリーダー格の生徒がおり、双方の仲がよいとグループ同士の交流が促進され、新しい価値観を取り入れる機会が増えたという体験が語られた。この現象は男子と女子という異性同士の間でも起こり、中学3年生時の学級ではAさんとCさんは男女それぞれのリーダーであったため、互いの信頼関係が男女の交流促進、さらには視野を拡張することにつながったと捉えられていた。

【リーダー以外の影響力を持つ人の存在感を感じる】

他の生徒に対して影響力の強い生徒は、本インタビューにおいて「力持つ者」と表現された。学級においては、影響力の強い順に学級委員長などの役職に就くわけではなくあくまで自主性に任されており、そのため力持つ者とリーダーの方向性が違うときには学級が分裂するという現象が生まれることが語られた。

力持つ者の基準は「周りにいる人数」であるという。周りにいるとは所属グループを構成し、行動を共にする集団であると考えられる。たとえば「トイレ組」と呼ばれる生徒たちは、休み時間にトイレに集っておしゃべりをしたりお菓子を食べたりするという行動をするグループのことであった。自分たちリーダーが「こっちに行こうとしてるとき」に、力持つ者が「俺こっち行くわ、ってブチってちぎれる」ことで学級が分裂し、「全体っていうイメージがなくなる」。研究協力者たちは自分たちもまた力持つ者であることを自覚した上で「結局力持つ者がどっち行かかっていう話にはなるよね」と語るなど、特に自分たちとは違う方向性に行こうとする力持つ者の影響力の大きさを強く感じていた。

(3) 大カテゴリー3：学級のメンバーに関すること

このカテゴリーには、研究協力者自身は当事者として直接関わっていないが印象的だった人間関係に関わることで、2つの中カテゴリーがまとめられた。

【グループ内のカーストによるトラブルを目撃する】

3名とも学級全体にはカーストはなかったという意見が一致した一方、「トイレ組の中にはありました」という語りや女子グループ内の諍いから、グループによってはグループ内カーストが存在していたと認識していた。

ここでは特に、トイレにたまるという違反行動をするグループ内でのカーストについて語られた。カースト上位層は勉強ができる、部活でレギュラーを取るなど目立つ生徒であり、下位には「いじられキャラ」の生徒がいた。ここでいう「いじられキャラ」は、AさんとBさんの

ような人に安心感や信頼を持たれるタイプではなく、「笑いのネタになるような人」という別のタイプを表現する言葉として使われた。

このグループ内にはいじられキャラが上位層にいじられ「かわいそうな思いをしている」関係が成立していた。また、「そこ同士つるんではいるけど、結局別物なんですよ」等の語りに表れた通り、このグループは学校内に限定されており、上位層同士は学校外でも遊ぶが下位層が遊びに誘われることはないという関係だった。たとえばCさんはこの上位層とつかず離れずの関係にあったが学校外の遊びには誘われ、逆にこのグループのいじられキャラであるDさんは誘われなかったという。

Dさんの笑いのネタになるような行動は次第にエスカレートし、最終的には小さな火薬物を作るところにまで発展した。BさんやCさんはその行為を知っていたが、Cさんは「あんなっちゃたらしうがないかなあ」Bさんは「仮に俺が周りにいたら」「マジで何してんの？ってなる」と言いつつも周りに反応してしまう者がいると「そういうこと」になるとして、Dさんの選択やこのグループの在り方にいずれも積極的な介入をしていなかった。

【女子グループ特有の難しさを感じる】

女子グループについては、主に2つの要素が語られた。1つは自分の所属するグループが自分の生活と「イコール」であること、2つはグループを取り巻く壁は高いためそこから染み出すことは難しく、グループを越えた個人同士の関係は「ひとりひとりのとき。じゃないと、できない」ことである。

女子グループにこの2つが成立する理由には、「1人になりたくない」という気持ちがあるという。それを象徴するある女子グループの出来事として、修学旅行前に中心格の女子が1人のメンバーをグループから外したエピソードが挙げられたが、その理由は偶数にしたかったからであるという。「奇数になって、2人ペアのとき1人なることがいや」だから事前に1人を外したのであり、外された者とトラブルがあった等ではなかった。また、同グループのメンバーたちも「自分がはぶられたくないからいいよって言っちゃう」、もしもそれに疑問を呈すると「それは絶対その人に矛先行く」という状態になるという。また、女子は「軍団になるとだめ」「性質が違う」と表現され、個人よりもグループを尊重する雰囲気があることが示された。これに対して男子のグループはそれほど凝集性が高くなく、BさんとCさんは「男子に生まれてよかったと思ってる」「そういう生き方したくない」と語り、女子グループは男子グループに比べ、束縛が少ないと認識していた。

(4) 大カテゴリー4：教員に関すること

このカテゴリーには、教員に対してどのような思いを持っていたかということについて、2つの中カテゴリーがまとめられた。

【指導者としての教員を評価する】

違反行為者への指導の現場を見て、「どうせ大人の人が言っても反抗するだけだから」「先生たちが注意することに対しての影響っていうのは、俺はあんまり大きくないなあと思ってました」など、教員の注意や指導はあまり効果が大きくないと感じていた。また、ここから教員は絶対的な指導力を持つ存在ではなく、反抗期の生徒を従わせることは難しいと考えていた。

しかし教員を軽蔑していたわけではなく、「(指導を簡単に受け入れさせるのは)無理ですって」と一定の理解を示し、生徒への対応に苦慮する教員の大変さを汲み取る心情も見られた。

一方、指導の仕方を見て各教員を冷静に類型化し、「寄り添う」「威圧的」という2つのタイプはなめられたり反抗心を煽ったりすることから指導効果が低いと感じていた。効果が高いと感じていたのは「ゾッとするような怖さ」を持つ教員の指導であった。これははしぎすぎなどある一線を越えたときに出される許さないという雰囲気であり、身体的な反応として感じられていた。

【生徒と教員の信頼関係構築のあり方を考える】

リーダーと担任の関わりの中で、担任が言うべきことを自分に言わせようとしていると感じることがあり、それに対して「ずるいなって思ってた」「理不尽」という感情を持つことがあった。また、リーダーとして「もちろんがんばるんですよ。がんばるけれども」「察してくれだった」と自分に期待することを言葉にしてくれない担任に対し、不信感を抱くこともあった。

また、「なんか、もっと、一対一の対話」を求める気持ちが語られた。学級の雰囲気が下がる原因は担任と自分たちを含む学級の中で影響力のある生徒の対話不足であると感じ、リーダーと担任が学級づくりについて話すだけでなく、違反行為者の中にいる「押さえなきゃいけないキーマン」と担任が信頼関係を作るためにも対話を求める気持ちが強かった。

対話の効果として、一対一で話したという経験は違反行動を取る生徒には「変わんなきゃ」という抑止力になるとともに、リーダーにとっても「信頼されるって意外とうれしいですよ」「保証もありますしね、先生がついてくれてるっていう」という気持ちを持てるものになる、という理由が挙げられた。

7. 総合考察

本研究の目的は、リーダーを分析焦点者として学級の中での体験を聞き、その体験を考察することによって、中学校における学級の理解に寄与することであった。分析の結果、「自分自身に関すること」「自分自身と学級のメンバーの関わりに関すること」「学級のメンバーに関すること」「教員に関すること」という4つの大カテゴリーが得られた。

これまで学級における人間関係はさまざまな切り口で概念化されてきた(森口2007, 土井2009など)。そのどれもが学級における人間関係を説明するものである一方で、ひとつの概念では説明しきれないのが学級における人間関係でもあるということが示唆された。本研究で語られた学級では、ある程度固定化されたグループが互いに干渉し合わないという点で「島宇宙」「優しい関係」が成り立っていたと考えられる一方、「その集団にただで、こことは群れちゃいけない」という暗黙の共通理解があったと語られたことから、グループ間の関係性は「優しい関係」というより島同士の牽制によって緊張感を持って成り立っていたのではないかと考えられる。スクールカーストは学級全体にはなかったがグループ内にはあったと語られた。学級は自分・他のメンバー・教員が関わり合って成立している場所である。その関わりは自分自身や自分の所属するグループ(内集団)を中心とし、自分とは直接的に関わりのない人間関係も観察によって自分自身の中に意味づけされていたものと考えられる。

カテゴリー、定義、ヴァリエーションを改めて俯瞰し、考察を行う。

(1)「集団の魔力」と「キャラ」

「集団の魔力」と表現されたものについて、研究協力者は「その集団にいただけで、こことは群れちゃいけないみたいな」「暗黙の共通理解」とであると説明した。

これに近い概念として同調圧力があるが「集団の魔力」においても、その暗黙のルールは空気として存在し、言語化されないにも関わらず学級全員が知っており、それによって行動を規制して縛り合いが行われる。グループ同士の均衡を保つために行動は規制されるのであり、自由に場を行き来することは均衡を崩すため許されない。これが発生する原因について、研究協力者は「この集団に自分が属してないと、っていう危機感」と語った。「自分が生きられる範囲はここしかないって思ってる」ために「グループのために自分の意見を押し殺したりとか、グループ内で媚売ったりとか」をする。自分が生きる場所をできるだけ安定的なものとしたという気持ちがあり、そのバランスを崩す他者の介入をできるだけ避けたいと考えているのではない。また特に女子に関しては、誰かがグループに入ってきたために関係性の均衡が崩れ、一人になってしまうかもしれないという不安を煽る行為と受け取られている可能性もある。

ここで想起されるのは、いじられキャラとしての行動がエスカレートし、発火物を作るという行動をしたDさんである。いじられキャラを続けていたDさんとメンバーの間には学校外では遊ばないという薄い関係しか成立していなかった。落合・佐藤（1996）は、高校生・大学生と比べて中学生は友達とのつきあい方が自己防衛的であることを示した。落合らは「友達とのつきあいの中で自分が変わっていくことは期待せず、むしろ自分の地を出して仲間外れになることを恐れている」「中学生では、一緒にいる仲間として、友人関係を意味づけていると考えられる」と考察する。Dさんとそのグループのメンバーは「一緒にいる仲間」でしかなく、しかもその関係も仲間と呼ぶには希薄だったのではない。Dさんはグループという単位で見れば学級に対する影響力の強いグループに属しており、スクールカーストモデルの中にあてはめると学級の中の「1軍」であったかもしれない。しかしDさんは学校の外ではグループに遊びに誘われることはない。グループの1軍メンバーにとってDさんは友だちではなく、一方でグループに完全に所属していないが1軍に外での遊びに誘われるCさんは友だちである。岩宮（2012）は生徒に悩み事について話を振るとき『友だち』との関係をきくのではなく『いつも一緒にいる人たち』というきき方をしたほうが、話が出てくる確率は高い」と述べている。これはDさんとそのグループの関係にあてはまる。

Dさんの作った煙玉は、おもちゃとはいえ単なる不要物というだけではなく、学校で使用すれば報知器が作動して消防など外部まで巻き込む事件に発展するものである。Dさんの行動がそこまでエスカレートした背景には、DさんがAさんやBさんのような安心感や信頼感を持たれない中で「盛り上げキャラ」を演じなくてはならなかった切実さが表れているとも考えられる。さらに学級のリーダーであるCさんもBさんもDさんの行動を知っているが、それをDさんが選択した生き方として容認し、口を出したり教員に相談したりということはしていない。無関心や恐れというよりは、「集団の魔力」で行動を規制しあっている学級において、外部から手を出して均衡を壊すことでDさんの居場所が失われ、行き場がなくなる可能性を考えていたようである。しかし、その結果がDさんの行動のエスカレートだったのであれば、「集団の魔力」は学級における問題行動の種を育てる温床としても機能していることになる。

土井は「優しい関係」について、刺激を欲したときには自分たちのグループ内部の関係をいじり回すことでしか関係を活性化させる手段がないという考察を述べている。Dさんがこの学級の人間関係について助けを求めていたかは不明であるが、いじり回される側にいたDさんにとって、グループに居場所がなくなることは学校に居場所がなくなるということと同じ意味を持っていたかもしれない。「自分が生きられる場所はここしかないって思ってる」という語りの通り、Dさんにとってグループからの離脱は学校における居場所の喪失と同様の意味を持っていたのではないか。

Dさんがいじられキャラというポジションにしながらグループを離れなかった理由は不明であるが、その1つの可能性として考えられることが水野・太田（2017）の研究に示唆されている。スクールカーストを個人単位ではなく「友だちグループ間の格差」と定義し、SDOによるグループ間の地位から学校適応感への間接効果を検討した（SDO=Social Dominance Orientation:社会支配志向性。集団間の平等・階層・関係に対する個人の価値観）。その結果、所属するグループ自体の地位が高いことは学校適応感を高める傾向があることが明らかになった。Dさんはこのグループに所属していることで集団支配志向性を満足させ、それによって学校適応を行っていた可能性もある。

「キャラ」という言葉は、リーダーについて語る文脈においても何度か登場した。「キャラ」とは「小集団内での個人に割り振られた役割や、関係依存的な仮の自分らしさ（千島・村上2016）」等と定義され、これは土井（2009）が「外キャラ」と呼ぶものである。土井は個人のキャラ化について「価値観の多元化によって流動化した人間関係の中で、それぞれの対人場面に適合した外キャラを意図的に演じ、複雑になった関係を乗り切っていくとする行為」がその根底にあるとする。キャラは関係性の中で発生するものであり、その関係性の中でキャラが定まっていることは人間関係の中で起こるストレスを軽減する行為であるという考察であるが、中学生に限定して見た場合、キャラ化が必ずしもストレスを軽減するとは言いきれない。千島・村上（2016）は自分に付与されたキャラの受容度を中学生と大学生で比較し、中学生は大学生に比べてキャラの受容度が低いこと、キャラに沿った振る舞いもあまりしないことを明らかにした。これは中学生の友人との同調性をより重視する傾向から、キャラを受け入れることで個性や人と違う特徴が強調されることを避けるためと考察されている。また、高坂（2010）の研究も被異質視不安は高校生や大学生に比べて中学生が最も高いことを示している。

本研究においては、中学生がキャラを受容しない傾向にあっても現実的に中学生の中に「キャラ」は存在していること、そのキャラが個人のストレスを時に高めている様子が語られた。「いじられキャラ」であったAさん・Bさんは付与されたキャラを受け入れて生活し、本当に我慢できないときにも「しょうがない？って言われたときの傷つきようはヤバイ」と言いながら我慢したり、いじめ行動とも取れる自転車へのいたずらを笑って容認していた。AさんとBさんは「キャラ化＝人間関係で起こるストレスの軽減（土井2009）」を認識しつつも、完全にそのために生きることはできない。ここには集団の安定的なダイナミズムを保つために個人にしわ寄せが行くという構図がある。これは友だちに「しょうがない」という言葉で流されて傷ついたAさんに対してCさんが言った「人権ねえじゃん」という言葉に端的に表れている。Cさんが「安心していじれる」と分析した通り、AさんとBさんがいじられキャラであった理由は周囲の甘えを容認してくれる存在であったことであるが、AさんやBさんの受けた言動は甘えていたという言葉で説明され、看過されるべきものであるかには疑問が残る。

キャラには自分が決定するものではなく、相互関係性的に決定され、自分がそれを認識することで作る自己という側面があると考えられる。しかしそれは決して自分が望んで手に入れた自分ではない。他者によって決定されたキャラに個人が乗ることで、メタ的に見れば学級集団やグループでの生活は円滑になっている一方、個人の中にストレスが溜まっていく。その様子は、AさんやBさん、Dさんに見て取ることができる。

千島・村上（2016）はキャラへの無関心は本来感（ありのままの自分でいられるという感覚）と正の関連があること、キャラの積極的な受容と心理的な適応に正の相関があることを示している。本研究では「キャラ」は集団のバランス維持のために利用されることがあり、自己認識と他者認識の不一致が個人のストレスを溜めた経験が語られた。「集団の魔力」という言葉によって表される現象には、集団としてのまとまりを守るために個人が本来の自分の気持ちを押し隠して行動することが無言のうちに強要され、ストレスを増大させるはたらきがあるのかもしれない。

（2）行事～グループ壁を染み出して新たな価値観に触れる機会

同じ学級にいても、自分の所属するグループの外にいる生徒とは表面的な交流しかない。しかし行事ではグループの壁を越えて交流することが新たな価値観に触れ、視野を広げる機会となることが語られた。

普段の生活の中で同じ教室内という空間を共有していても、見えない壁によって隔てられた関係の中では交流が促進されるわけではない。その壁を出ることは本研究において「染み出す」という表現で語られた。インタビュー全体を通してグループについての語りは島宇宙の存在を感じるものであったが、その島を隔てる見えない壁から染み出すことは、授業を受け、休み時間には友だちと交流する単調な生活の中では起こりにくい。成長とは「自分の視野が広がる」感覚であると言い、その原動力が「自分とは違うものを見る」であるという。研究協力者たちはトイレにたまるという自分たちの価値観とは合わない生徒を日常的に見ていたが、それに忸怩たる思いを抱きつつ、校則に違反してトイレで飲食する生徒たちに対して「トイレでティータイムかよ」というような笑いで流す方略をとり、それ以上歩み寄ることはしなかった。これは学級において、違和感を感じたものから心理的な距離をとることはある程度可能であることを示している。しかし「見る」だけで価値観の変革はなく、相互理解は深まりにくい。他者に対してのステレオタイプな見方が固定化するのではなく、「他人の別な一面を発見する」「自分のはたらきかけによって人の行動が変化したのを見る」等の現実的な体験が彼らの価値観に変容を与え、「成長」を感じさせるものであったなら、行事の果たす役割は大きい。

行事などの機会に、自分がリーダーという立場で普段関わらない人と関わろうとすることを、Cさんは「自分の快適な空間から一歩外に出る」ことだと表現した。さらに他者に対して「自分がどう影響できるか」を考えたとき、相手との関係性が「しっかり実感を持って目の前に現れる」。自分の行動を見て相手が仕事をしたり今まで就こうとしていなかった役割を担ったりすることに喜びを感じ、またそれによって相手を見る自分の目も変化する。この相互作用の喜びを感じたのが行事であるという。

人の行動が変化したのはなぜだと思うかという問いに対して、CさんやBさんは「自分と違うものを見る」だと言った。「クラスってなかなか1つにはならなくて、中にはボコボコといろんなものがある。そういう中で自分と違うものを見て」行動が変化する、という言葉には学

級の持つ役割が表現されている。自分と違うものを見るためには、「快適な空間から一步外に出る」ことが必要だが、普段の生活の中で集団の魔力に縛られている子どもたちにとって、その機会はなかなか得られない。その機会となったのは、この学級の場合、行事であった。

学校教育法に定められた中学校の標準授業時数は年間1015時間である。この時数の中に行事は入っていない。学校ごとに年間の教育計画を作成するにあたっては災害や流行性感冒による臨時休校や学級閉鎖を見越した上で標準授業時数を満たすことを優先するため、行事の時数確保は大きな課題となる。文部科学省（2015）は行事についてその教育的効果とともに教職員の業務負担となっていると述べ、行事同士の抱き合わせや行事自体の縮減などの提案を行っている。また、標準時数1015時間は教員がついて実際に指導を行う授業時数であり、このための準備時間はこの時間外である。それを踏まえると時数に含まれない行事が教員の負担過多の原因であることは文科省の提言の通りであり、そのために縮減を求めることは現実的な判断である。また、本研究においては行事のポジティブな面が強調されたが、横山・古田（2012）による体育大会が中学生の自己効力感に与える影響についての研究では、「何も感じなかった」と答えた男子が女子よりも有意に高かった。これは中学校において「運動ができる男子はカッコいい」という一般論に嵌まらなかった男子の自己認識の結果であるとも考えられる。しかし一方で同研究では、体育大会の経験を通して自己肯定感低群の生徒に自己効力感への変化が見られた。また、自己肯定感中群の生徒は行事によって自己効力感が変化しやすく、周囲の影響を受けやすいことが示された。

このように行事は劣等感を刺激するというネガティブな側面がある一方で、生徒が互いに影響を与えあい、自己効力感を変化させるポジティブな側面もある。五十嵐・平岩・吉野（2012）は中学生の学校生活スキルを学習や社会など4領域に分類し、それぞれの項目と自己効力感の関係を調査した。その結果、1領域でも高いスキルを持つ生徒の方が全領域が低い生徒より自己効力感が高いという結果が得られた。学習や健康の領域に自信がなくても、友だちとコミュニケーションが取れるなど社会性への自信が自己効力感を高めるのであれば、それが学校適応感を間接的に高めることも考えられる。また、勉強や運動に自信がない生徒も、行事の活動としてのづくりや合唱などの文化的活動で活躍の場を与えられることで、学校適応感が高まる可能性もある。

子どもの心理的な発達に与える影響を考えたとき、行事の優先順位が時数としてカウントされる教科より落ちるかどうかについては慎重に検討する必要があると考える。

（3）女子の人間関係の複雑さ

本研究では、「集団の魔力」は男子より女子に顕著なものであることが、グループの凝集性の高さ、壁の厚さによって語られた。また、教員の指導に対して抱く感情も男女で差異が見られた。男女の差異は量的に有意なものであっても必ずしも個人にあてはまるとは限らないが、一方思春期は異性の存在を身体的にも感覚的にも敏感に意識する時期であるため、中学生について検討するにあたって性差は一つの重要なカテゴリーであると考えられる。

性差によってグループや教員の指導の捉え方に違いがあることは、先行研究でも示されている。平井・水野（2017）は学級の風土と教員の指導態度の関連の研究の中で、男子においては教員の受容的指導態度が授業中に教員の指導に従わないなどの潜在的逸脱行動に正の影響を与えること、女子においては要求的指導態度が潜在的逸脱行動に加えて授業中の他者の発言を冷

やかすなどの顕在的逸脱行動にも正の影響を与えることを示した。男子においては受容的な指導は必ずしも有効ではない一方で、女子においては指示的な指導が反発を招き、受容的な指導の方が効果が高い可能性が示唆されたものである。これは本研究の中の語りで得られた、トイレにたまる男子に受容的態度の教員の指導効果が薄く、威圧的な行動で指導を行った教員に女子からの反発が強かった現象とも重なる。

久保田（2018）は学級内に存在するグループについての研究において、中学生に「優等生グループ」「ヤンキーグループ」など8つのグループの中から学級に存在していると思われるグループを選択させた。その結果、女子は男子と比べて存在するグループを多く上げたことから、女子では男子以上にグループが分化し、その差異に敏感であるのではないかとこの考察を示している。また、榎本（1999）は中学生の活動の男女別の検討において、男子は友人と遊ぶなどの共有活動を重要視しているのに比べ、女子は自己開示や親密性を重視した相互理解活動・親密確認活動・閉鎖的活動を好むことを明らかにした。特に中学生女子は高校生や大学生に比べて移動教室やトイレに一緒に行くという「親密確認活動」を重視しており、感情を安定させるために固く親密な絆を友人との間で築き、男子より強く感じている不安や懸念を拭おうとしているのではないかとこの考察がなされている。

分化したグループの中に集まって壁を高くし、自分たちの中で絆を確認しあうことが中学生女子のグループの役割であるなら、その根底にある「不安」とは何か。本研究の中で、Aさんはグループの人数を偶数にしようとしてEさんという生徒を外したFさんという女子について語った。Fさんがその行動に出た理由は、Aさんの解釈によると「2人ペアのとき1人になるのが嫌」だからだと言う。また、グループ内でFさんの提案は受け入れられ、Eさんは外された。グループのメンバーは奇数偶数にこだわりはないが、「自分がはぶられたくないから」「そういうのやらないって言っちゃったらまともじゃなかった場が崩れてその人に矛先が行くから」、グループの中で立場の弱いEさんを外すことに賛成したのだとAさんやBさんは解釈している。Fさんやメンバーたちに共通しているのは「自分がひとりになるかもしれない」という不安である。Fさんは日頃から親密性を確認しているグループ内において、たとえ一時的であっても自分がひとりになることに耐えられない。またグループのメンバーは「Eさんをハブくこと」で自分がひとりになることを避けられる。また、ハブくという行為そのものが親密確認活動としてグループの凝集性を一層高めていたとも考えられる。

Aさんは女子に比べてグループの壁が薄い男子に「ズッ友いないよね」と語っている。「ズッ友」とは「ずっと友達だよ」と確認し合っている友人との関係性を示すスラングであるが、Fさんたちのグループが「ズッ友」であるためには誰かを犠牲にする必要があった。Eさんは何らかの言動がきっかけで「ハブられ」といういじめに遭ったわけではない。グループの親密確認活動が生んだ犠牲という側面が強く、その閉鎖性を守るためにEさんは外された。また、共謀してEさんを外したという後ろめたさがグループの凝集性を高めるために一役買った可能性もある。このような流れの中で見れば、外されるのはEさんでなくてもよかったということになる。壁を守り、閉鎖的な環境の中で親密性を確認しあっている関係が「ズッ友」であれば、その言葉自体に強迫性が含まれるのであり、この言葉は女子たちに「1人ではない」という安心感を与えるとともに、その関係から疎外されることへの恐れや怯えをも与える両価的な言葉である。

またインタビューにおいては、教員と話す際に女子は「何で私だけ」という気持ちを持つこ

とがあり、1対教員よりグループ対教員の方が有効な場合もあるということが語られた。これは「仲間がいる」という安心感から教員に対して素直になりやすいということに加え、グループの内部で「何を話したのか」という疑念が生まれることを避けるための行為であるとも考えられる。疑念は不安を引き起こし、その不安が対象を疎外するという行動につながる可能性があるからである。高坂（2010）の中学生の友人満足度に関する研究では、女子は「異質拒否傾向」と「被異質視不安」に正の相関があることが示された。異質拒否傾向という言葉は「周りから浮きたくないという気持ち」とも表現できるかもしれない。女子はみんなと同じであることを求め、周りと違うと見られることを恐れる傾向があることがこの研究で示されている。児玉・南（2017）の調査においても、女子のスクールカーストでは好感度や魅力などの基準がすべて中程度である群が上位であるという認識の生徒が40%を占めていることが示されている。一方男子では、異質拒否傾向や被異質視不安と友人満足度には有意な関連は見られなかった（高坂2010）。

黒沢・有本・森（2005）の中・高校生女子の研究によると、仲間集団への同調圧力を示すピア・プレッシャー指標が高い中学生女子群はストレス反応が高い傾向がある。また、ピア・プレッシャー単体だけが低い群よりも、それにギャング・チャム指標（親密さを示す）、ピア指標（個人の尊厳と異質性の尊重を示す）のいずれかが組み合わさっている群の方がストレス反応が高い傾向にあった。高校生になり、学年が上がるにつれてピア優位の仲間関係に移行していくものの、中学生女子は女子グループの付き合いにストレスを抱きやすい傾向があると言える。また、複数の指標が高い生徒ほどストレス反応が高かったことから、「同調圧力の効用を認識しながらも個人の尊厳や親密さを求める」など真逆の行為によってストレスが増大する可能性が示された。

本研究で得られたデータを先行研究を踏まえて考察すると、女子同士のトラブルによる生徒指導においては、「起こった事実」の根底に女子グループ特有の不安や圧力があること、話を聞く際には当該生徒の心を最も落ち着かせ、素直になれる状況を作ることなどの重要性が再確認される。女子では、いじめ等の人間関係のトラブルが個人同士の憎み合いよりも根底にある不安によって引き起こされることがある。また、異質であるということそのものが女子集団に不安を与え、親密確認活動や閉鎖的活動はその不安を解消したいという切実な欲求からの行動であることも予測される。女子において不安は行動に非常に大きな影響力を与える因子であることを再確認し、その理解の上で成長を見守り支援する必要があると考えられる。

（4）対話による教員との信頼関係の構築を求める気持ち

生徒と教員の関係についての質的研究は多くない（新元・蘭・越2021,川村・高野2021など）。これは双方にとって悪口や批判となってしまうのではないかという恐れや罪悪感などの精神的負担、教員の守秘義務等が関係していると考えられる。本研究においては生徒と教員の関係として「自分と教員」「力持つ者と教員」の2点について関係が語られた。

本研究においては、「力持つ者」と呼ばれる集団への影響力が高い生徒と教員の関係が学級の雰囲気ダイレクトに関わると語られた。「力持つ者」が学級で本当に力を持つためには、その周囲に賛同する生徒が必要であること、つまり「学級を協力や思いやり行動のできる方向へ導こうとする者とその賛同者の数>個人志向で規則を軽視する者とその賛同者の数」である必要があることが語られた。いくら個人が力を持っていたとしても、1人または少数でできることに

は限界があり、学級で過ごす時間の経過とともに自然発生的に現れる志向性がプラスのものであるためには、ある程度の「数」が必要であるという理解である。本研究のインタビューの中では、クラス分けの際にはその見極めの上で生徒を配置することを教員に求める語りが得られた。更にマイナスの力持つ者の存在を排除するのではなく、教員が当該生徒と対話することによりその変容を促していくことの必要性も語られた。学級のリーダーが担任とのビジョンの共有を求める姿、何かしたいと思ったとき、その意欲を担任が汲み取って共有することで後ろ盾を得られ、勇気を持って踏み出せるという語りから、担任の「力持つ者」への影響力は大きいと考えられる。

中学校において担任がどのような姿勢で生徒と向き合うかに正解はなく、平井・水野（2017）の研究において教員の指導に対する反応の差は男女間で有意であったが、現実的な個人レベルで見れば必ずしもこの傾向に当てはまらない生徒がいることも同時に予測される。現場の教員はこの男女の差を想定しつつ、個や個の所属するグループを観察し、細やかな気遣いのもとで指導を行わなくてはならないという緊張状態を常に持っているのではないかと考えられる。

日本の教員における多忙さは他国の教員と比較して大きい。国立教育政策研究所によると、OECD国際教員指導環境調査（TALIS）において、日本の中学校教員の一週間当たりの仕事時間は平均56.0時間であり、48か国の中で最長である（参加国平均は38.3時間）。また、一般的な事務作業にける時間や課外活動の指導にける時間も平均より3～5時間多い。一方で職能開発活動にける時間は参加国平均2.0時間に比して0.6時間である。

片山（2019）は中学校教員の多忙感が「子ども理解への不安」を増長させる傾向があり、この不安は子どもの意見を聞くほど抑えられることを示した。幅広い業務を担う日本の教員、特に部活動指導が入ってくる中学校の教員は8時間以内に収まるとは考え難い仕事量を担っている。共働き家庭の増加によって不登校対応等に伴う家庭訪問や電話連絡等が時間外に行われる実態もあるであろう。

一方で、本研究で示されたのは生徒が「教員と生徒の対話」を求める姿であった。従来、対話の重要性はいじめなど問題行動の加害・被害生徒への対応等という側面から指摘されてきたが、本研究では「居心地のよい学級を作るために必要な行為である」という学級リーダーのメタ的な視点から見た現実的な必要性が示された。これによって生徒個々の学級適応感が高まることが期待でき、いじめ等の問題行動が起こる抑止力にもなることが予想される以上必要な時間であるが、教員の業務荷重による時間のなさが対話を妨げている可能性がある。インタビューにおける「ずると思っていた」という語りに表現されているように、対話の時間が確保できないことは、本来学級をプラスの方向に引っ張って行く力のある「力ある者」の教員に対する不信感を招く。また、プラス方向に動きたいが発信力に自信が持てず、勇気を出したいのに出せないという切実な感情を持つ生徒に諦めを植え付ける結果に繋がっている可能性もある。「もし俺のことを頼るのであれば、頼ってるってことをわかりやすく示せるような、たとえば相談室で一時間くらいしゃべったりとか。クラスどうする？みたいな、話をしたりとか、そういう時間を設けてくれてよかったのかなって」という言葉にも、対等な対話の上に教員との信頼関係を築きたいという願いが現れている。

また、本研究において研究協力者が求めていたのは「なんか、もっと日常的」な対話であったことは重要であると考え。生徒アンケート等から対話が必要という結果が認められたときには「学期ごとに個人面談を実施する」などの対策が取られがちであるが、それは「日常的」

というニーズから外れている。ここで研究協力者が求めたのはあるダイナミズムの中でリアルタイムで必要になる対話であり、小さな日常の積み重ねが学級の指向性を作るのだという認識である。生徒指導的な事項が表面化したときや、年間指導計画によって定められた個人面談の日程まで待つのではなく、感覚的に「対話が必要だ」と双方が感じたときに対話ができる環境を求めていることが、本研究の語りでは示された。ただしこの感覚は「現場の感覚」であり、言語化することが難しいものかもしれない。相互主観性の働きによる二者の空気感の微妙な揺れを感じ、「対話が必要だ」と直感したとしても、現実的な業務に埋もれてしまうのが学校の現状であることが、TALISの結果にも表れている。

小田(2010)はエスノグラフィーにおける現場論として、「現在進行性・予測不可能性・即興性・具体性・複雑性」という5つの代表的な性質があると示した。学校もまた人間関係が複雑な環境である。例を挙げると、伊藤(2017)は中学生におけるいじめの被害加害経験の調査において、中学生の48.3%が被害・加害のどちらも経験していること、特に加害経験のある者の多くが被害経験も持っていることを示した。冷やかしかからかい、インターネットでの誹謗中傷を含めると被害者と加害者の境界は曖昧であり、それが指導に困難をもたらしている現状が考えられる。ある一場面を切り取ればはっきりしている被害-加害の構図も、より広い時間空間軸で見れば単純に割り切れないことが多く、それが生徒指導の難しさを生み出している可能性がある。

生徒の「対話」というニーズに応えるためには、このような現場の現実が教育行政との間で共通理解され、対応することが必要と考えられる。

(5) おわりに

学級での生活はサバイバルである。グループ内でうまくやり、グループ間は空気を読んで交流し、自分の役割や立ち位置を認識して時にものごとをスルーする。ひとりになることに不安を感じて人を外し、教員からかけられる期待に理不尽さを感じながら自分の心に折り合いをつける。

重要なことは、それらすべてを包括して成り立っているこの学級は、崩壊している学級ではなかったことである。ある程度の授業規律が維持され、文化祭や体育祭で合唱を作り上げ、大縄跳びで何十回も跳んで喜び合っていた学級である。給食準備や掃除当番が時間内に行われ、最低限の社会的なルールが成り立っていた。それは、ここで取り上げられたひとつひとつのエピソードは学級の力動を形成する一つの要素でありつつも、学級の社会的な側面に対して決定的に打撃を与えるものではなかったことを示している。

ひとつひとつのエピソードを取り上げ、ポジティブ/ネガティブな評価を付けるのは簡単である。しかし、その価値づけと学級に与える意味の大きさは必ずしもイコールではない。ポジティブな出来事だけを積み重ねることが学級での体験の目標になるかということ、そこには疑問が残る。学級という大きなうねりの中において研究協力者たちがした体験とそこから掴んだ意味の数値化は不可能であるが、ひとつひとつの語りは学級という場で生きる中学生への理解を深めるための示唆に富むものと思われる。

8. 本研究の限界と課題

本研究では学級リーダーの視点から学級での体験について分析を行った。

一つの学級にリーダーという同じ立場で所属していた人々のグループインタビューという点においては貴重なデータであり、臨床的な意義もある。しかし一方でリーダーという立場ゆえに学級への帰属意識や自己効力感が高く、学校に適応的であったと考えられることから、得られた情報には限界があると考えられる。また、本研究で取り上げた学級は一つであるため、ここで得られた結果を一般化することについては疑問が残る。

しかし一方で、領域密着的な質的研究は現場に対してリアリティのある理論を構築するという大きな役割を担っている。教育現場で起こっている「普通の日常」を写し取り、現場理解を促進するため、今後もさまざまな視点からデータを得て検討していく必要がある。

謝辞

本研究にご協力くださいましたAさん、Bさん、Cさんに心より感謝申し上げます。また、北海道大学大学院教育学院の守屋淳、加藤弘道各先生からは有益な助言と示唆をいただきました。記して感謝致します。

引用参考文献

- 千島雄太・村上達也（2015）現代青年における“キャラ”を介した友人関係の実態と友人関係満足度の関連－キャラに対する考え方を中心に－ 青年心理学研究26, p.126-149
- 千島雄太・村上達也（2016）友人関係における“キャラ”の受け止め方と心理的適応 教育心理学研究62, p.1-12
- 土井隆義（2009）キャラ化する/される子どもたち 岩波書店
- Erikson.E（1959）Identity and the Life Cycle（エリク・H・エリクソン 西平直・中島由恵訳（2011）「アイデンティティとライフサイクル」誠信書房）
- 五十嵐哲也・平岩あゆみ・吉野成美（2012）中学生における学校生活スキルの各領域と自己効力感との関連愛知教育大学保健環境センター紀要11, p.11-16
- 岩宮恵子（2012）「ぼっち」恐怖と「イツメン」希求 精神療法38, 2, p.81-83
- 伊藤美奈子（2017）いじめ・いじめられる経験の背景要因に関する基礎的研究－自尊感情に着目して－教育心理学研究65, p.26-36
- 片山悠樹（2019）「子ども理解」を妨げる教員の多忙感－中学校教員を事例に－愛知教育大学研究報告 教育科学編2019, 68, p51-58
- 経済協力開発機構（2020）図表でみる教育2020
- 木下康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い 弘文堂
- 木下康仁（2007）ライブ講義M-GTA 弘文堂
- 児玉真樹子・南晴佳（2017）周囲からみたスクールカースト上位者の特徴－社会的勢力に着目して－広島大学大学院教育学研究科学習開発研究11, p.3-12

- 国立教育政策研究所（2019） TALIS2018報告書－学び続ける教員と校長－ ぎょうせい
- 高坂康雅（2010） 青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向－青年期における変化と友人関係満足度との関連－ 教育心理学研究58, p.338-347
- 久保田真功（2018） クラス内ステイタスの構造とその発生メカニズムの検討：中学生を対象とした質問紙調査をもとに 関西学院大学教職教育研究センター紀要23, p.43-54
- 黒沢幸子・有本和晃・森俊夫（2005） 女子中学生の仲間関係のプロフィールとストレスとの関係について 目白大学心理学研究 1, p.13-21
- 水野君平・太田正義（2017） 中学生のスクールカーストと学校適応の関係 教育心理学研究65, p.501-511
- 水野君平・加藤弘通・川田学（2015） 中学生における「スクールカースト」とコミュニケーション・スキル及び学校適応感の関係－教室における個人の地位と集団の地位という視点から－ 子ども発達臨床研究7, p.13-22
- 森口朗（2007） いじめの構造 新潮社
- 文部科学省（2015） 学校現場における業務改善のためのガイドライン～子供と向き合う時間の確保を目指して～ 文部科学省
- 二宮皓（1995） 世界の学校 学事出版
- 落合良行 佐藤有耕（1996） 青年期における友達とのつきあい方の発達の变化 教育心理学研究44, 55-65
- 小田博志（2010） エスノグラフィー入門<現場>を質的研究する 春秋社
- 作田誠一郎（2016） 「スクールカースト」における中学生の対人関係といじめ現象 佛教大学社会学40, p.43-54
- 鈴木翔（2012） 教室内カースト 光文社
- 横山里沙・古田真司（2012） 体育大会が中学生の自己効力感や学校適応感に及ぼす影響についての検討－自己肯定感の違いに着目して－ 東海学校保健研究36（1）, p.71-80
- 榎本淳子（1999） 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化 教育心理学研究47（2）, 180-190
- 平井尚美・水野治久（2017） 中学生の授業逸脱行動を抑制する要因の検討 大阪教育大学紀要第IV部門教育科学65（2）, 271-283

付記

本論文は、筆者の一人である仲野が、北海道大学大学院教育学院に提出した2019年度修士論文の一部に大幅に加筆したものである。

How do Junior high school students experience classroom group – From the perspective of classroom leaders

Yoshie NAKANO, Makoto WATANABE

Key Words

Junior high school, classroom leader, Human relation

Abstract

In the junior high school classroom, students' psychological development is stimulated by the various events that occur during their life together. On the other hand, previous studies have shown that they are bound by rules that are not visualized, such as school caste.

In this study, group interviews were conducted with three college students who were in the same class and had leadership roles such as committee chairperson when they were in the second year of junior high school, and the results were analyzed using the M-GTA method. The results showed that there is an implicit pressure in the classroom, described as "group magic," that preserves the strength of individual character and group defenses. The leader also asked the teachers to try to build the classroom together through dialogue.