

学級における資源の活用と友人グループ

- 小学校でのエスノグラフィーをとおして -

池田 曜子*・渋谷 真樹
(奈良教育大学 学校教育講座)

The Practical Use of Resource and The Peer Groups in The Classroom

- From The Fieldwork At The Elementary School -

Yoko IKEDA・Maki SIBUYA

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨：本稿は、小学校でのフィールドワークを通して、友人グループ間の力関係と、グループ内に対して働く機能に注目する。そして、子どもの持つどのような財産が友人グループにとって価値があり資源とされるのか、また、価値を認められずに資源とされないのかについて考察した。

その結果、友人グループ間には力関係が存在し、それは子どもの積極性や自信に影響することがわかった。また、友人グループは、その構成員に対して同質性獲得を促す機能がある。このことから、子どもたちは友人グループの中で、新たに資源を獲得する可能性があることがうかがえた。加えて、各集団は、直接関わることのできる集団に対しては意識的に抵抗することができるが、直接関与しない集団に対しては意識することが少なく抵抗することが困難であることがわかった。

キーワード：友人グループ peer group. 資源 resource. サブカルチャー subculture.

1. はじめに

学校は、教科内容を習得するだけでなく、子どもを同年齢の集団と引き合わせる場でもある。また、子どもたちは、学校や学級などの特定集団内で行動する中で、社会化され、その集団に特有の行動様式や価値観を身につけていく。

しかし、このように同年齢で、日常多くの時間を同じ環境で過ごしていても、子どもは個々に差異がある。学業成績の面では、すでに日本でも多くの先行研究が行われ、学校以外の家庭環境などの影響を、子どもが大きく受けていることが明らかにされている¹⁾。

それでは、学業成績以外の性格特性や技能など個性として分類されてしまうことの多いものはどうか。西本は、小学生と中学生を対象とした統計調査から、子どもが学級内で人気、勢力を得るための資源²⁾獲得は、学級外要因である家庭環境から直接的にも間接的にも有意な影響を受けているとしている。そして、人気には「思いやり」「指導性」が、他の子どもを従わせるなどの勢力には「思いやり」「明朗性」「外見性」「活動性」が、重要な資源であると分析している(西本

1998)。

それでは、このような個人の持つ資源は、学級内で友人グループの一員となり、集団で行動することによって、変化するのだろうか。ハーグリーブスは、子ども個人の持つ資源の価値は、学級ごとに変化し、その原因は学級内のサブカルチャーである友人グループの主流文化によるとしている(Hargreaves 1967)。また、ウィリスは、学校での日常生活における子どもたちの自己選抜過程を描きだし、「野郎ども」の反学校的な日常行動から肉体労働の選択に至る友人グループの影響力を明らかにしている(ウィリス1996)。同様の示唆は、日本の女子高校生の友人グループに対する宮崎の研究からも明らかである(宮崎1993)。これらの研究から、行動の単位や判断の基準が、個人から友人グループなどの集団へと変化することによって、子ども個人の持つ資源の価値が変化し、それによって、子どもたちが選択する行動も変化していることがわかる。また、子どもは影響されているだけの存在ではなく、自ら主体的な力によって抵抗し、文化をつくることもある³⁾。

ここから、子どもたちの自己選抜に対して、これま

* 奈良教育大学大学院研究生

で指摘されてきた家庭環境による影響だけでなく、友人グループという子どもたちが自ら作り上げているサブカルチャーからの影響についても、明らかにされていく必要があると考えられる。しかし、友人グループが子どもに与える影響については、これまであまり注目されてこなかった。

そこで、本稿では、フィールドワークを通して、友人グループの影響として、友人グループ間の力関係、グループ内に対して働く機能に注目する。そして、子どもの持つどのような財産が友人グループによって価値があり資源とされ、価値がなく資源とされないのかについて考察する。

2. 研究方法と対象

本稿では、エスノグラフィーの方法を用いて、友人グループの影響をみる。エスノグラフィーとは、フィールドワークによって集められたデータをもとに分析、解釈されたものである。データは、特殊な出来事を対象とするのではなく、特定の文化集団内で成員の多数が反復する習慣化した行動に内包されている、普遍性・共通性を対象とし収集されたものである（箕浦1999、pp.12 - 13、p.61）。また、今回の調査では、より自然に近い状態で観察するために、ビデオの撮影などは行わなかった。よって、データは、観察記録であるフィールドノートをもとにしている。データの分析に際しては、調査者の主観が入ることを極力避けるために、スプラッドレーの記述的質問一覧表など（Spradley 1980）を参考とした。

フィールドワークの限界として、データはフィールドから観察されたものではあるが、フィールド自体も日々変化していくことから、即座に普遍化できるものではない。しかし、調査対象となる人たちの主体性や意味世界に接近することを可能にするという利点がある。よって、友人グループの影響力や相互作用などをみる本稿に有効であると考えられる。

池田は、2000年9月から2001年9月までの1年間、毎週1～2回の朝から放課後までの教室や放課後の校庭や近くで遊んでいる場面での参与観察、教師へのインタビューを行った。ただし、本稿で主に使用するデータは、進級時に組替えがあったため、2001年3月までのものである。対象は、公立小学校の3年生を選んだ。その理由は、1、2年生と比べ学校にも慣れ、組替えをしたことから交友範囲も広がっていると考えられるからである。また5、6年生と比べて学習塾に通う割合が少ないため、学校内での友人グループの影響に限って観察することが比較的容易なのではないかと予想されたからである。

フィールドの周囲の環境は、住宅地であり大きな工場やビルなどはほとんどなく、昔から住む人と、新し

く移住してきた人が混在していた。そして、新しく移住してきた人の多くはマンションと一戸建てに住み、文化住宅のような小さなアパートはほとんどなく、マンションも分譲のものが多く。一方、昔から住む人はかなり大きな家に住む人が多い。また、学校の裏手には児童福祉施設があり、そこに暮らす子どもは全て、フィールドとした小学校へ通ってきていた。その他、駅が近く整備された公園などもいくつかあった。学校規模は、各学年4学級ずつの中規模校であり、フィールドワークを行った学級は校舎の隅に建てられたプレハブ校舎の2階であった。これは、近年学校周辺に住宅やマンションができたことから、子どもたちが増加したためである。また、フィールドとした学級の担任は、50代の女性教師であった。

3. フィールドワークの結果

3.1. 友人グループの種類

子どもたちは、学級内で自由に行動できる休み時間や放課後などの時間、常にいくつかのグループにわかれて行動している。このような状況は、小学校3年生くらいの子どもの友人関係が、近所に住む子どもから同じ学級内に変わり、友人と過ごすことが生活の重要な部分を占めるようになるとする発達心理学での結果（丹羽1995、pp.181 - 186）からも、学級や学校を越えて一般化できると考えられる。このグループは、場面ごとに変化するのではなくほぼ同じ構成であった。また、1つのグループに男女が交じっていることはほとんどなく、常に男女にわかれて行動しており、遊びに関してそれぞれ独自の嗜好を持っていた。ここから、子どもたちは自由に行動できる時は、個人や学級単位で行動するのではなく特定の友人グループを形成し、そこでの基準をもとに行動すると考えられる。そこで、行動を共にしている、同じ遊びを行っている、他の子どもたちと違うお互いの呼び方があるなどによって、子どもたちの集団タイプをつぎの4種類に分類した⁴⁾。

タイプ1 : 男子17人中9人

晴れた日は、ほとんど運動場へ遊びに行き、放課後も公園などで遊んでいることが多い。男子のみで構成されており、互いを姓ではなく名前やニックネームで呼び合う。遊びに行く時も誘い合いながら出ていく。担任や他の子どもたちからは、「元気よくて、ほんまに子どもらしい子が多いね。ま、ケンカしたり問題ある子もあることはあるけど、素直やから…ねえ…」(10月16日:放課後、担任)「一緒におると楽しい。前は、いらんこととかもしてきたけど、今はしてけえへん」(11月6日:昼休み、聡子 4)と認識されている。

タイプ2 : 男子17人中6人/女子16人中4人

天気、季節に関係なく、教室の中で2～3人のグル

ープを作り、本を読んだり、話をしたりしていることが多い。集まる時は、名前を呼び合ったりせず、自然に誰かの机を囲むことが多い。担任や他の子どもたちからは、「おとなしい子は、似たタイプで集まるのかなぁ…。本が好きな子はやっぱり趣味が合うし。」(10月16日：放課後、担任)「ようわからん…。あんまりしゃべらへんし。」(11月6日：昼休み、友子 4)「おとなしい」(11月6日：昼休み、恵子 4)と認識されている。

タイプ3：男子17人中2人/女子16人中2人

ひとりで自分の席に座っていることが多い。本を読んだり、勉強をしたりというのではなく、何もせずにぼんやりと座っているが、時にはタイプ2タイプ4の子どもたちと一緒に行動することもある。しかし、タイプ1の子どもたちとは一緒に行動しない。担任や他の子どもたちからは、「自分勝手なところが少しあるから、[グループに]まぜてもらわれへんのかなぁ…。ええカッコしいの[他の人によく見られたいと考える]所があるから…。」(10月16日：放課後、担任)「入れてって言ってきたら、別に入れてたんで。でも、何も言ってけえへんもん。」(11月27日：休み時間、健 1)と認識されている。

タイプ4：女子16人中10人

マスメディアで流行しているものを持ち寄り、それを媒介にして教室で遊ぶことが多い。特に、人気歌手の「モーニング娘。」「ホワイトベリー」などの音楽CDを流して、歌ったり踊ったりすることが多い。5人ずつ2つのグループにわかれており、一緒に行動することには抵抗を感じるようである。担任や他の子どもたちからは、「お家の人が結構もの買ってくれるから、『こんなにも!?』と思うことも時々あるかな。タイプはいろんな子がいる。しっかりしてる子もいるし、落ち着きない子も…」(10月16日：放課後、担任)「やさしいし、しっかりしてる。」(11月27日：休み時間、哲夫 1)「ちょっとコワイ時…ある…。」(11月27日：休み時間、慎吾 2)と認識されている。

この4タイプは大きく分類したものであり、タイプ内でさらに男女、親しさなどによって小グループにわかれている。子どもたちは、このように共通の嗜好などによる友人グループを作り、価値観を共有し行動を共にしている。そして、タイプ4の子どもたちに限らず、ほとんどの子どもが自分の属する友人グループとその構成員を明確に認識しており、他のグループとの間に違いを見つけ境界線を引いていると考えられる。以降、これらのタイプを基準として、友人グループの影響についてみていく。

3.2.2. 子どもの行動に対する友人グループの影響

3.2.1. 教科授業中の行動

まず、授業中によく見ることのできる行動は、「よく発言する」「黙っている」「ぼんやりしている」「立ち歩く」であるが、この行動を行っている子どもと友人タイプとを重ね合わせてみる。すると、「よく発言する」子どもは、タイプ1の子どもたちと重なることがわかる。同様に、「黙っている」はタイプ2タイプ4、「ぼんやりしている」はタイプ3、「立ち歩く」はタイプ1タイプ4と重なる。そして、この重なりに対しての例外はほとんど見られなかった。

ここから、子どもの授業中の行動と友人グループとが密接に関係しているのではないかと考えられる。そして、授業中の行動に関して、目に見え耳に聞こえる行動が伴われているのは「よく発言する」と「立ち歩く」という行動である。そこで、この動作を伴う行動に注目してみると、タイプ1の子どもたちは全てあてはまり、反対にタイプ2タイプ3の子どもたちは全くあてはまらないことがわかる。

なぜ、タイプ2とタイプ3の子どもたちは、授業中黙っていたり、ぼんやりしたりと、ほとんど動作を伴う行動を起こさないのだろうか。授業が理解できないためではない。そうであれば、「黙っている」「ぼんやりしている」には、タイプ1以外の全てのタイプが含まれてしまう。すると、女子は全員含まれてしまい、担任の「うちの学級は女の子は男の子に比べてかなり[勉強が]できる子が多い。」(10月2日：昼休み、担任)という言葉と食い違ってしまう。しかし、行動を起こさない子どもの全てが授業を理解しているとも言い切れない。よって、要因は授業の理解の有無だけではない。

むしろ、前述の4タイプは単に学級内に並列に存在しているのではなく、グループ同士がお互いに対して何らかの影響を及ぼしていると考えられる。また、子どもの行動は、学級内の子ども同士の認識や、グループの力関係に影響されているのではないか。たとえば、タイプ1は男子の中で一番多数を占めているグループである。そして、他の子どもたちの認識も、「健君1たちは友達も多いし、おも[し]ろい。」(12月4日：休み時間、真美 4)「うるさい時とか、いらんことする時もあるけど、楽しいし、ゲーム[体育での]とかめっちゃうまい。」(12月4日：休み時間、聡子 4)「好き。おも[し]ろいし。」(12月4日：休み時間、崇 2)と、学級の中で目立つ存在である。多少嫌なことをされても、それを上回る好意的な感情を持たれており、運動ではリーダー的な立場に立つこともあることがわかる。それに対して、タイプ2タイプ3は、男女とも少数であり、その中でさらに2~3人のグループにわかれていることから、タイプ1タイプ4に比べると、数の上では

かなり差がある。そして、他の子どもたちの認識も、「おとなしいし、本ばかり読んで。」(12月4日：休み時間、哲夫 1)「やりたいこととか違うし、あんまりしゃべらへんし…」(12月4日：休み時間、雅子 4)と、おとなしく、学級の中でもあまり目立たない存在である、とされていることがわかる。また、タイプ4 は タイプ1 と同様、女子の中では一番多数を占めているグループである。他の子どもたちの認識は、「あたまいいし、親切。」(12月4日：休み時間、健 1)「勉強とか教えてくれたりするし、やさしいし、ものとか忘れても貸してくれたりする。」(12月4日：休み時間、俊 2)「テレビのこととかよく知ってる。私はあんまり知らんから、一緒にいても楽し[く]ない。」(12月4日：休み時間、菜穂 3)と、成績や面倒見が良く、親切で流行にも敏感であると好意的な感情を持たれている。タイプ1 と違いタイプ内でははっきりと2つのグループにわかれているが、他の子どもたちの認識はどちらのグループに対しても変わらないので、同じ立場であると考えられる。

このように、タイプ1 タイプ4 と タイプ2 タイプ3 の間には、人数の差だけではなく、学級内の他のタイプの子どもたちに与えている印象が大きく異なる。また、タイプ1 タイプ4 の子どもたちに対する印象として担任や子どもたちがあげている特性は、西本の調査によって個人の資源として抽出された人気、勢力の資源(西本1999、2000)とほぼ重なっている。ここから、この学級内での人気、勢力の資源がこの学級に特有のものではなく、他の学校、学年とも共通のものであると考えられる。このような子どもたちのお互いの認識は、「発言する」などの行動の有無以外の子ども同士の評価にも影響してくる場合が、授業の中では多くみられる。つぎに示すのは、次週に控えた参観日のために、国語の本読みなどの発表リハーサルをしている場面である。発表練習は男女5人ずつ行った後に評価を行う、という繰り返しで行われた。そして、教師はAを一番良いとするA、B、Cの3段階で子どもたちにお互いを評価させ、なぜそのような評価をしたかについて発言させている。

《1月19日》2・3時間目

(健 1 に対しての評価を行う)

担任： じゃ、次。3番、健君 1。Aやと思った人[0人が挙手]

健 1： シーン!

担任： 自分でもAやと思わへんかったやんな。Bと思った人[10人] Cと思った人[22人] じゃあBと思った人言ってあげて。

久之 3： もうちょっと声を大きくしたらいいと思った。

勝 2： 止まらずに読んだらいいと思った。

順子 4： 漢字のところで止まってると思った。
担任： ほんまやね。漢字の所は横にちょっと読み方でも書いといたらいいよね。じゃ、Cをつけた人どうぞ。

英樹 1： 健君 1、漢字のとことかで止まらんともっとスラスラ読んだら上手やと思う。

淳 1： 健君 1 はちゃんと読めんねんけど、もうちょっと声をはっきりした方がいいと思う。

ここでは、タイプ1 の子どもについての評価が、他の子どもたちによってされている。発表の出来自体に関しては、本人も担任もあまり良くないと感じており、他の子どもたちからの評価もCがほとんどである。しかし、他の子どもたちからの意見に関して見てみると、タイプ1 以外の子どもたちはBをつけ、Cの評価をしたタイプ1 の子どもたちも、本当はできるのだからということをも前提として意見している。これは、実際の出来を評価しているのではなく、これまでの学級内での立場、印象などが、評価に大きく影響していると考えられる。タイプ4 の子どもにも同様のことがいえる。それでは、逆に子どもが学級内で弱い立場にある場合の例をみる。

《1月19日》2・3時間目

(真人 3 に対しての評価を行う)

担任： じゃ、8番。真人君 3 の。私もちゃんと書いてるんですよ。みんな後ろ向いたりゴチャゴチャしてたから書いてないんでしょ。8番のとこ。はい、Aって書いた人[3人] Bって書いた人[10人] Cって書いた人[19人] C-?!なんで?上手やったよ。でもね、Aって書いた人はなんで?

健 1： シーン。C-。[小さな声で]

雅子 4： 声が大きかった。

担任： …。じゃ、Bって書いた人は?どうぞ。

崇 2： 間違ったりしてたから。

担任： みんなちゃんと本見ながら聞いてあげてますか?そんなに間違ってたよ。

英樹 1： もう少しゆっくり読んだら、良くなると思った。

担任： そうね。もう少しゆっくり読んだら、もっと上手になるね。

俊 2： 声が少し小さいところがあった。

淳 2 : 点や丸ができてないところがあった。
担任 : そう?でも上手でしたね。私はAで書いてる。

ここからも、実際の出来には関係なく、子どもたちが評価を下していることがうかがえる。真人 3 は、ひとりである時以外は タイプ4 の女子たちと共に行動することもあるため、タイプ4 の女子の少数からはAと評価されているが、普段一緒にいることのない男子からはあまりよい評価が出てこない。真人 3 に対して、彼がどの友人グループに属しているかが大きく評価に関わっているということである。

結果、【表】は子どもと担任の国語の音読評価の結果である⁵⁾。

表 国語の音読評価

子どもの属するグループと名前	評価を下した子どもの数			担任の下した評価
	A	B	C	
1 哲夫	15	15	2	B
	18	14	0	B
	0	10	22	C
2 崇	26	6	0	A
	28	6	0	A
	22	10	0	A
	6	21	5	A~B
	0	10	22	B
	20	12	0	B
	0	32	0	B
3	29	0	B	
3 真人	3	10	19	A
	7	18	7	B
4 聡子	29	3	0	A
	20	10	2	A
	24	8	0	A
	12	20	0	B
	22	10	0	B
	22	10	0	B

注) 単位は人数である。

ここから、授業中は子ども個人に対する評価が求められており、行動も個別に行われているにも関わらず、周囲の認識、評価にはどの友人タイプに属しているかということが大きな影響を及ぼしていることがわかる。加えて、属するタイプが学級内でどのような力関係にあるのかということが、大きく関係してくるのである。すなわち、力の強い タイプ1 タイプ4 の子どもに対しては、同じタイプ以外の子どもたちからは好意的な評価がなされ、同じタイプの子どものみからは本当はできるのだということを前提とした助言や援助が与えられる。それに対して、弱い立場にいるタイプ3 の子どもに対しては、時々行動を共にするタイプ2 タイプ4 の少数の子ども以外のすべてのタイプから、実際よりも厳しく評価されるのである。

3.2.2. 特別活動の行動

つぎに、学級内での「朝の会」「帰りの会」などでは、子どもたちはどのように行動しているのだろうか。

以下は、「帰りの会」で子どもたちが発表している場面である。

《12月4日》帰りの会

俊 2 : 他にありませんか?今日、嫌なことがあった人。
理沙 2 : えーっと、いつもじゃないけど…。時々、真人君 3 が嫌なこと言ってくる。順子さん 4 とかにも言った。
担任 : ちょっと、みんなこの話だけ終わらしとこう。順子さん 4 ほんと?
順子 4 : え?でも、言ってもうち[私]なんも気にしてない。
担任 : え?でも、気にしてなくてもよ、そんなん嫌なこと言う癖ついたら困るよ、真人君 3 が。
健 1 : えー!?そんなん言っていないでー。
担任 : 健君 1、関係ない時に口出しすんのやめて!どういふこと言われたの?
真美 4 : 私も言われたことある。
担任 : えー!?女の子に顔とか体のこととか言ったらあかんよね。あんた知らん間にみんなに言ってもてんねんわ!
真人 3 : でも、言っていないもん。
担任 : でも、言っていないのになんで何人もの子が言ったって言うの?
真人 3 : だって、いっつもどっか行けって言われる。
担任 : 当たり前やないの!嫌なこと言われたら、どっか行けって言うわ。
真人 3 : ゆって[言って]ない。
聡子 4 : 今日の給食の時にもタレ目って言われた。
五郎 1 : タレ目って何?
担任 : 聡子さん 4 にも顔のこと言うの?ほら、うんって言ってるじゃないの。真人君 3 は親しい子同士の軽口のつもりで言ってるかもしれないけど、そんなんもうやめよな。健君 1 は余計なこと言わないの。
真人 3 : [泣きながら]でも、健君 1 も何もしてないのに僕のこと蹴ってくる。

この例からは、まず、タイプ1 からタイプ4 までの全てのタイプの子どもの発言していることがわかる。しかし、発言内容に注目してみると、健 1

や真美 4 のように積極的に発言する子と、真人 3 や理沙 2 のように教師に促されて発言することが多い子がいることがわかる⁶⁾。さらに、理沙 2 は順子 4 を、真人 3 は健 1 をというように タイプ 2 タイプ 3 の子どもは、他にも自分と同じことをされていた(していた) タイプ 1 タイプ 4 の子を例に出すことが多い。逆に、タイプ 1 タイプ 4 の子どもが他の子どもを引き合いに出す傾向はなかった。

これには、教科授業中の行動でも出てきた、他の子どもの評価が関係していると考えられる。子どもたちは、学級内で自己がどの友人グループに属し、他の子どもたちからどのように評価されているかについて認識しており、それが、このような行動の背景にあるのではないだろうか。ここから、「朝の会」「帰りの会」などの自由に発言できる場は、全てのタイプの子どもの発言し合う場ではあるが、その発言の方法、態度には友人グループの力関係が影響していると考えられる。

つぎに、初めから学級全員の前で自己を表現するという前提が、子どもたちに明確に認識されている「お楽しみ会」についてみていきたい。これは、学級内の他の子どもたちと担任に対して、子どもが自由に発表を行うための場である⁷⁾。しかし、実際会が始まってみると、発表は友人グループ単位で行われ、演目はタイプに関係なく「なぞなぞ」「リコーダー演奏」と同じ演目が続く。しかも、「なぞなぞ」は学級の共有本棚の本による出題が多く、「リコーダー演奏」は音楽の授業で練習した曲のみである。それ以外の演目は、テレビなどのメディアから得た「日常での発見」「手品」「ダンス」が多い。

ここから、子どもたちが自由に選択するものに対して、学校とメディアが大きく影響を及ぼしていることがわかる。「お楽しみ会」では、自己と他者との違い、すなわち個人差を表すことに対して、日常よりも強く他の子どもたちの視線や態度が意識されると考えられるが、こうした機会に、子どもたちは、学級の他の子どもたちの前で個人差を出そうとしていない。むしろ、学級内やメディアでの共通の経験から得た、学級内全員が熟知し、共有できると前提できるものばかりを発表したがるのである。つまり、子どもたちは、学級内の他の子どもたちと同じ部分を表現することを主体的に選択しているのである。そして、これは授業中積極的に発言し、自己に関することもあまり抵抗なく発言することのできた タイプ 1 の子どもたちも含め、全てのタイプの子どものあてはまる。

それでは、なぜ、子どもたちは与えられた機会に、他の子どもたちと似通った行動を選択するのだろうか。教科授業中には、友人グループを同じくする子どもは類似する行動をとり、友人グループ単位で差異を

表現していたが、「お楽しみ会」の場合は、子どもたちが意識する準拠集団が友人グループから学級へと変化したために、学級全員によって共有されていることを前提とした演目ばかりが選択されたと考えられる。ここから、子どもたちは自己の持つ他者との違いを表現したいと考える前に、まず、その場で自己が含まれていると認識できる単位の、集団構成員との同質性を獲得しようとするのがわかる。

3.2.3. 授業外の行動

それでは、タイプごとの力関係は、自由時間の行動にはどのように影響しているのだろうか。

ここでは、学校における自由時間である、休み時間の教室での居場所についてみていきたい。

タイプ 1 の子どもたちは天気の良い日以外は、必ず教室の外へ遊びに出かける。結果、教室に残っているのは、タイプ 2 タイプ 3 タイプ 4 の子どもたちになる。一番教室内で目を引くのは、タイプ 4 の子どもたちである。これまでにあげたように、タイプ 4 の子どもたちは 2 つのグループにわかれているが、両方とも流行曲をラジカセで流したり、ダンスを踊ったりしている。よって、音に関しても、教室のスペースに関してもかなりの範囲を占めている。そして、必ず担任の机の近くに場所をとり、常に担任とコンタクトが取りやすい場にいる。

反面、タイプ 2 タイプ 3 の子どもたちはひとりではぼんやり座っていたり、2～3人の友人たちと自分たちの机に座って話をしていることが多い。担任の机に近づいていくこともあるが、自分たちの興味のあるものを共有しようとするのではなく、リコーダーのテストを受けたり、宿題を見てもらったりする場合に限られる。

ここから、教室のスペースの配分、担任との関わり方においても、タイプによる優先順位が、暗黙のうちに了解されていることがわかる。しかし、雨などの天候不良で タイプ 1 の男子たちが外で遊べない場合、スペース配分は一転し、タイプ 1 の男子が タイプ 4 の女子に取って代わって教室内のスペースの多くを占めることになる。

このように、学校での自由時間においても、子どもたちの行動や考え方の選択に友人グループが影響を及ぼしていることがわかる⁸⁾。

4. フィールドワークの考察

4.1. 友人グループ間の関係

つぎに、フィールドワークの結果をふまえて、友人グループの影響について考察していく。

まず、学級内における個々の友人グループ形成時は、子ども個人の所有する資源が影響していると考えこ

とができる⁹⁾。そして、形成後の友人グループには、共通の行動様式や価値規範が既に存在しており、形成後にグループに入ろうとする子どもに対しては、それを受け入れることが要求される。子どもたちは、先行研究でもみられたように、自己が属する友人グループと他の友人グループの差異をはっきりと認識し、互いに境界線を引いていた。これは、日常ははっきりと言葉にされることはなくても、誘う合う子が決まっていたり一緒に行動したりしていることからわかる。

このような友人グループというものは、学級の中に1つや2つしかなく、その他の子どもは仲間に入れてもらえないのだとする考えもあるだろう。しかし、本稿では、同じ学級内には異なる人数、力を有する友人グループがいくつも存在していると考え。そして、友人グループ間の力関係は、子どもの態度や自己選択、次項で考察する友人グループの機能に対して大きく影響を及ぼしている。また、今回のフィールドワークで観察された友人グループは、調査を行った9月の時点で既にある程度形成されており、タイプ1 タイプ2 タイプ4 の子どもたちには、翌年組替えが行われるまで大きな変化はみられなかった。一方、複数の友人グループ間の移動の多い子どもは、そもそもタイプ3 として別に分類していたため、本稿はそうした子どもの行動を包含しうると考える。また、本稿で明らかになった子どもの資源の活用の仕方が、組替え後どのように友人グループの再形成に関わってくるのかは、改めて分析したい。

それでは、この友人グループ間の力の差とは、どのようなものなのか。フィールドワークの結果でみたように、子どもたちは、お互いがどの友人グループに属しているかによって、態度や評価を変化させる。換言すれば、子どもたちは学級内での自己の立場、また自己の属する友人グループの占める位置を認識することによって、自己の態度や他者に対する態度などを選択しているのである。例えば、タイプ1 タイプ4 の子どもは、学級での人気や発言量、遊び方などで、他のタイプよりも優位であった。それに対して、タイプ2 タイプ3 の子どもは、学級内での活動量や生徒間の評価も低かった。このような態度や評価は、学級内での様々な場面ごとに変化するのではなく、ほぼ一定であったことから、子どもたちが友人グループごとの境界線、力関係を認識していることがわかる。このような子どもたちの行動によって、はっきりと口にされることのない友人グループ間の境界線、力関係が可視化される。そして、その境界線や力関係は、そのたびに学級内の子どもたちに再認識されることによって、さらに強化されていくことになる。

以上のような、友人グループ間の力関係は、どのようにして作り上げられるのか。

まず、子ども個人が所有する資源があげられる。学

級内での勢力に関して価値を持つ資源を、多少の程度の差はあっても有している子どもが、タイプ1 タイプ4 には集まっており、優位な立場を得ることができると考えられる。

つぎに、友人グループ間の力関係において、学校の日常実践におけるジェンダーをめぐる非対称な構造が存在していることが挙げられる。これは、フィールドワークでの各友人グループに対する担任のコメントや学級内で優位な立場にある友人グループの特徴からも再確認することができる。すなわち、男子の中での最大グループであるタイプ1 は、女子の最大グループであるタイプ4 よりも学級内で優位な立場にある。そして、このような友人グループの異性間の力関係は、授業中だけでなく、休み時間も観察することができる。また、教師の指示で子どもが自由に一定数のグループを作る場合、タイプ3 に分類される孤立しがちな男子は、女子最大のグループであるタイプ4 または少人数でグループを形成するタイプ2 の男子グループへ入る。そしてタイプ3 の女子はタイプ2 の男子または女子のグループに入ることが観察された。ここからも、異性間の非対称的な力関係を見ることができる。

よって、学級内での友人グループ間の関係には、同性間の力関係に加えて、男子が女子より優位な立場にある異性間の力関係も存在することがわかった。そして、この関係は、外部者には容易に認識することができなくても、友人グループに属する子どもたちにとっては、常に互いの行動によって確認され可視化されている。また、この力関係は、学級でのほぼすべての活動に適用され、子どもたちの自己選択や他者に対する態度や評価などに影響を及ぼしているのである。

4.2. 友人グループの機能

それでは、友人グループ自体の機能はどのようなものか。また、その機能と友人グループ間の力関係はどのように関わり合っているのだろうか。

友人グループが構成員に対して持つ機能は、まず、自己選択の際に友人グループ内での価値基準や行動様式を子どもが個別に持っているものよりも優先させるという、同質化の機能があげられる。これは、子どもたちが常に友人グループ単位で行動しており、友人グループのもつ行動様式や価値規範がグループの構成員全員のもと同じであることはあり得ないことから、子どもたちが自己選択の際、友人グループの持つ行動様式や価値規範を自ら主体的に獲得、更新し、個別に持つものよりも優先していると考えることができる。ここから、子どもたちがグループ形成時に自己が所有していた資源に加えて、グループ内で求められる資源を新たに獲得しようとしていると考えられる。また、授業中の発表者に対する評価場面での同グ

グループの子どもたちの発言から、同じ友人グループの構成員に対しては、資源がその時点で実際に獲得できていなくても、本当は獲得できるのだということを前提として援助しようとする態度がみてとれる。

つぎに、子どもの積極性や自信に対する影響があげられる。これは、授業中の発言の有無や子ども同士の評価の違い、「帰りの会」などでの発言方法の差などからみることができる。このような子ども同士の態度や評価の違いは、上にあげた新たな資源の獲得に加え、資源の価値基準を強化する。それ以上に重要なことは、この違いは実態に即していないということである。子どもたちは、資源の所有と獲得に関して、その子どもの属する友人グループが自己と同じか異なるかによって、評価を変えるのである。

これは、友人グループの力関係と大きく関わっている。子どもたちは、自己の属する友人グループとそれより優位な友人グループに属する子どもに関しては、好意的な態度で接し、評価するが、それ以外の子どもに関しては、冷遇し、時には実際よりも悪く評価することさえある。学級内での様々な場面でみられるこのような子どもたちの行動は、自己が周囲にどれだけ認められているか、自己の学級内でどのような立場にいるかを常に認識させる。そして、これは子どもの自信や積極性なども密接に関わってくる。加えて、今後重視されつつある意欲や態度に対する、担任などからの評価にも影響してくる可能性すらあるのである。

以上のように、友人グループ自体の機能は、グループ内での価値基準や行動様式などを個別に持つものよりも優先させる同質化の機能があった。これは、子どもが個別に所有していた資源に加えて、新たな資源を獲得するということであり、たとえ獲得されていなかったとしても、その可能性があるものとしてグループ内から接してもらうことができる。ここに、家庭環境によって直接的、間接的に影響を受けている資源の獲得に加えて、友人グループの機能による資源の獲得の可能性を示唆することができるのではないかと考えられる。換言すると、子どもたちが個々に所有する資源は、家庭環境からの影響を大きく受けていることから、学業成績などと同様に再生産されていると考えることができるが、これに対して友人グループの機能によって新たに資源が獲得できるということから、抵抗の可能性が期待できるのではないかとということである。

4.3. 友人グループが資源に及ぼす影響

これまで、学級内における友人グループ間の力関係と、友人グループの機能について考察した。本節では、子どもの所有する資源が個人から集団へと変化することによって、また、集団の規模が変化することによって、子どもの資源に対してどのように影響を及ぼすのかについてみていく。

フィールドワークの結果、子どもたちは集団の単位が変わることによって、異なる資源の価値基準を採用していた。例えば、「お楽しみ会」では、友人グループ内の共通知識ではなく、学級の子どもや教師にも理解可能なメディアや学校から得られた財産が、資源として認められていた。また、子ども個人やその家庭では、資源であると考えられる財産が、友人グループという集団では資源として認められないこともあるだろう。しかし、資源の価値基準は、集団が変化することによって、すべて変化するわけではない。メディアなどの大衆文化やジェンダーなどのより大きな社会的価値基準は、ほとんど変化することなく友人グループの価値基準として採用されている。

また、子どもは家庭（および家庭からの影響を受ける個人）、友人グループ、学級、学校、社会などの規模の異なる集団に属しており、これらの集団は入れ子構造で規模の大きい集団の中に小集団が順に存在すると考えられる。そして、集団の中に入っている集団は1つずつとは限らない。例えば、学校の中には複数の学級が、学級の中には複数の友人グループが、友人グループの中には複数の子どもがというように、各集団の中には並列的、系列的に複数の集団が存在しているのである。

そして、各集団は、それぞれの構成員に対して同質化の圧力を働かせている。これは、子どもたちの集団規模が変化した際の行動からもわかる。しかし、各友人グループの特徴や、学級内で優位な立場を獲得している友人グループは、教師などによって求められる学校的価値とは合致していない。このことは、すでにウイリスや宮崎の研究からも指摘されていることである。友人グループ独自の特徴を表現しているのは、反学校的な友人グループであり、そこにはメディアの影響が強いと考えられる。これは、タイプ1 タイプ4の学級内で優位な立場を得ていた子どもたちにもあてはまる。また、友人グループに一時的に入ることによって、家庭環境があまり学校の価値とは適合的ではなかった子どもも、良い成績を得るという例外も観察された。

ここから、各集団は、直接日常関わることができる可視的な集団の価値基準に対しては、意識的に抵抗できるのではないかと考えられる。これには、各集団の同質化の機能と、資源所有の想定による援助や評価などによって、ある程度均一的な価値基準や現状を得ていることが、影響しているだろう。

しかし、前述したように、メディアなどの社会的価値は、友人グループの価値基準において影響を及ぼしている。よって、各集団は、直接関わることのできる集団に対しては互いに意識的に抵抗することができるが、直接関与しない集団に対しては意識することが少なく抵抗することが困難であるということができる。

これを、友人グループに関してしてみると、友人グループは、直接関わることのできる集団である学校や家庭環境からの価値基準の影響に対しては、意識的に抵抗する可能性を持ちうるが、日常直接関わることがなく意識されることの少ないメディアやジェンダーなどからの価値基準の影響は、浸透しやすく再生産が促されやすいと考えられるのである。

5. おわりに

以上のことから、子どもの自己選択や積極性、自己有能感などには、友人グループが大きく関与していた。その影響力の内容は、所属する友人グループの学級内の力関係によって異なってくる。よって、学校における日常実践の多くの場面で、友人グループの影響を受けて子どもたちは行動しており、教師が評価する子どもたち個々の態度や発言についても、既に友人グループの影響を受けているのである。加えて、今後重視されつつある意欲や態度として、このような子どもの自己選択や積極性は、教師が行う評価により大きく影響してくる可能性がある。それでは、主体性が脅かされがちな女子や学級内で立場の弱い友人グループに属する発言力の弱い子どもたちは、本当に自由な自己選択や行動ができるかといえるだろうか。

今回のフィールドワークと先行研究を併せて考えると、それはかなり困難であると考えられる。彼/女らが本当に自由に自己選択し行動するためには、1つめに、教師による理解と配慮が必要である。すなわち、本稿でみられた友人グループの関係は不変のものではなく、教師の対応によって友人グループのあり方は変えることができるのである。よって、子どもたちが構成する友人グループが及ぼす影響について教師が意識し、子どもの発言方法や行動などから子どもの学級内での位置を確認し、配慮することが重要なのである¹⁰⁾。そして、学級内で多様な価値観を承認することによって、弱い立場の子どもたちに対する学級内の支持を促すことである。さらに、友人グループの影響をうまく用いることができるならば、新たな資源の獲得など子どもにさまざまな効果を及ぼすことが可能であると考えられる。

2つめに、学校内にも既に浸透している社会的価値に教師が意識的になり、かつそれにとらわれないようにしていくことである。子どもたちは、全てのタイプにおいてメディアやジェンダーなどの社会的価値の影響を受けていた。そして、それは友人グループ内の価値基準に対しても無自覚のまま浸透していた。友人グループは、学校文化など直接関わることのできるものに対しては意識しうるが、もっと大きな社会的価値に対してはかなり無頓着なのである。この理由として、現在の学校文化が現実の社会と隔離している状況があ

げられるのではないかと考えられる。たとえば、現実の社会に存在するジェンダー差や階層差などは学校では一見ほとんど排除されているようにみえる。しかし、反面、表面的に平等にみえるからこそ、教師や子どもたちはそれに無関心になり無頓着になるのではないかと考えられる。子どもたちは、直接関わることのできる学校文化や互いの家庭環境の差異等に対しては意識し、友人グループ単位で対応した行動をとるが、それらを媒介として影響を及ぼす社会的価値に関しては、ほとんど意識することなく再生産システムに寄与していた。これは、ほぼ全てのタイプの子どものことである。教師は、これまでの学校文化を再度考え直し、もっと外部との関わりを持つようにし、偏ることがないように配慮しながら情報を子どもに提供することが必要である。そのことによって、子どもたちの作り出す主体的な友人グループが、現存する社会的システムを批判的に再検討できるようになり、そこに潜む不平等に抵抗する可能性も広がるのではないかと考えられる。

註

- 1) 詳しくは、竹内1995、苅谷2001などを参照。
- 2) 資源の概念について、西本はハーグリーブスの資源概念(Hargreaves 1972, pp.103 - 110)を援用している。資源とは、集団にとって価値があるとされる財産のことである。また、この場合の財産とは、個人の所有する性格特性、技能、所有物などのことである。よって、資源を多く持っている者ほど、その集団の中で人気、勢力があると言える。本論文で使用する資源概念もこれと同じものとする。
- 3) 詳しくは、ウィリス1996、山ノ内1999などを参照。
- 4) 以降、発言者の後に [] によってグループ番号を付する。[] 内の補足、下線は、筆者によるものである。また、使用している名前は、仮名である。
- 5) 発表内容が音読ではない子どもがおり、学級人数の33人より表の人数は少なくなっている。
- 6) なお、タイプ3の子ども場合は積極的に発言した場合に、反論され賛同されなかったり、誰も反応しなかったりすることが多かった。
- 7) これは、「子どもがやりたいことを自分たちで決めて、自分たちで用意してるから、私は当日まで何も知らないことになってるんです。」(12月11日：担任)という担任の言葉からもうかがえる。
- 8) 休み時間以外の放課後の教室や学校外での行動からも、同様のタイプ差を確認することができる。
- 9) 子ども所有する資源はひとつではない。友人グループ形成時は個人の資源が影響しているが、学級の中で優位に立つ友人グループの構成員が、そ

の学級内で求められるすべての資源を所有しているとは限らない。

- 10) 友人グループは、教師などの子どもたち以外の他者が介入する場合以外は解体されにくく、解体されたとしても、より大きな社会集団の持つ価値を再生産することになってしまう。よって、教師の子どもたちに対する理解と配慮とは、教師が介入し友人グループを解体して、学級内で弱い立場にある子どもを力を持っている友人グループに入れることをいうのではない。むしろ、学級内で日常目立たず認識されにくい子どもたちの長所などが、他の子どもたちにも認識されるようにバックアップしていくことである。フィールドの例としては、「菜穂ちゃん 3 は本もよく読むし、勉強はよくできますよ。他の子とかは、菜穂ちゃん 3 のこと [勉強が] できへんと思ってるから、応用問題とか自分よりも [菜穂 3 の方が] 早くできるの見てびっくりしている子も多いし。」(2月23日:放課後、担任)と教師が認識し、実際に子どもたちへの気付きを促す場面などがあった。このように、立場の弱い子どもに対する教師の配慮から、他の子どもたちの認識が少しずつ変化するのではないかと考えられる。

参考文献

- ウィリス, P、熊沢誠・山田潤訳 『ハマータウンの野郎ども - 学校への反抗・労働への順応 - 』ちくま学芸文庫、1996年。
- 苅谷剛彦 『階層化日本と教育危機 - 不平等再生産から意欲格差社会へ - 』有信堂高文社、2001年。
- Spradley, J.P.: *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- 竹内洋 『日本のメリトクラシー - 構造と心性 - 』東京大学出版会、1995年。
- 西本裕輝 「学級におけるインフォーマル地位と家庭環境の関連性に関する実証的研究」『実験心理学研究』第38巻、1998年、1 - 15頁。
- 「学級における子どもの資源と地位ヒエラルヒー」『琉球大学教育学部紀要』第56集、2000年、115 - 128頁。
- 丹羽洋子 「教室内の人間関係 - 教師と子ども・子ども同士の間関係 - 」『子ども時代を生きる - 幼児から児童へ - 』金子書房、1995年、171 - 206頁。
- Hargreaves, D.H.: *Social Relation in a Secondary School*, Routledge & Kegan Paul, 1967.
- 『*Interpersonal Relations and Education*, Routledge & Kegan Paul, 1972.
- 箕浦康子編 『フィールドワークの技法と実際 - マイクロ・エスノグラフィー入門 - 』ミネルヴァ書房、

1999年。

宮崎あゆみ 「ジェンダー・サブカルチャーのダイナミクス - 女子校におけるエスノグラフィーをもとに - 」『教育社会学研究』第52集、1993年、157 - 177頁。

山ノ内裕子 「在日日系ブラジル人ティーンエイジャーの『抵抗』 - 文化人類学と批判的教育学の視点から - 」『異文化間教育』第13号、1999年、89 - 103頁。