

「集団」理解における「役割」認識に関する実証的研究

——ゼミ集団を手がかりに学級集団を考える——

田中麻記*

(開沼ゼミ)

キーワード：集団、役割(肩書き・地位)、協調性(汲み取る力)、自己表現(伝える力)、まき・スパイラル

はじめに

人生の中で経験を積む程、様々な人との関わりや繋がりが多くなる。しかし、その多くは対一の「対人」関係であり、「集団」のように多様な人と同時に関わる機会が常に得られる訳ではない。最近、「集団」活動のような様々な人と関わる経験がだんだん乏しくなり、気が付いた事がある。それは、こうしたたくさんの人と関わる時期が「学校教育」という環境でしか経験出来ないという事である。多くの人にとって「集団」による活動を享受できるのは、主に初等中等教育の機会しかない。これは、この時期にしか味わえない「集団」の醍醐味でもある。

現在、世の中で「いじめ」や「不登校」、「学級崩壊」、「体罰」、「自殺」など様々な問題が取り上げられ、学校を取り巻く「病理」的な事象が肥大化する傾向にある。これは、「集団」がうまく成立していない点や、適応できない子どもがいる点など、「集団」の機能不全に起因する問題も少なくない。

「集団」生活のあり方や規範意識の育成については、教育課程においても「道徳」や「特別活動」を中心に学習機会が確保されているが、その

成果を評価する仕組みや、良い「集団」=「理想の集団」、悪い「集団」=「改善対象の集団」の具体的な相違点や内実が何であるのか、明確な定義や判断基準が存在しているわけではない。そのため、結果的に学校における「集団」生活を経た者であっても、社会「集団」の中で不適応を起こす場合もあり、学習の成果を社会において十分に活用できているとは限らない。特に学校の存在意義として「社会性」の涵養が多く掲げられている現実に鑑みると、このように目指すべき道筋が曖昧であることは重大な問題であろう。

これらの問題意識を踏まえ、世の中全てに通用する「理想の集団」における要件や要素は何であるのか。また、そもそもそのような「集団」は存在しうるのか。そのために学校で教育すべき具体的な観点は何であるのか。これらの課題を明らかにすることが本稿の第一の目的である。

以上の諸課題を突き詰めるためには、実際の「集団」活動を対象として、具体的な検証を行う必要がある。子どもは学校における代表的な「学級集団」のみならず、生活していく上で様々な「集団」に所属している。これらの「集団」は恒常的なものだけでなく、特定の授業や学習活動、生活のために一時的に結成される「集団」も存在する。また、同時期に複数の「集団」に所属している場合には、自己との関わりや愛着の度合いによって優先順位が変わり、その結果が行動に

*平成19年度卒業生

影響を及ぼすこともある。筆者も友人集団やアルバイト先での雇用者集団など、社会における様々な「集団」に所属してきた。中でも特に愛着が強かったのは、大学のゼミの仲間との「集団」である。

このゼミ「集団」で活動する中で、大学で様々な個性を持ったゼミのメンバーとの関わりから学んだ事がある。それは日頃の「集団」に対する「無意識」の観察の中から、うまく展開している「集団」の中では、一人ひとりが個性を活かした「役割」が存在するという点である。その「役割」は、いわゆる「肩書き」的なものから、集団外から見えにくい、いわゆる「キャラクター」的なものまで様々である。

「集団」の中の自分の存在が何であるのか、こうした「役割」はどのように発生し、「集団」の中でどのように認知され、形成されるのか。これらを明らかにすることが本稿の第二の目的である。

以上の研究目的に従い、本稿では「理想の集団」における要件および要素について、主として「集団」における「個人」や「対人」関係の関わり、特に「役割」認識のあり方について検証を行う。

具体的には、第一章では「個人」「対人」「集団」の違いに着目し、「理想の集団」がもつべき特徴や要件・要素について、先行研究をもとに整理する。第二章では、前章の整理に従い作成した「理想の集団」のあり方と、その中での「役割」認識について、「ゼミ集団」の構成員に対するヒアリング調査および質問紙調査をもとに分析する。最後に第三章では、前章の結果ならびに小学校における「学級集団」に対する参与観察調査の結果の比較をもとに、「集団」に対する意識を育む教育の必要性およびそのあり方について考察する。

第1章 「集団」の定義と要素に関する検討

第1節 「集団」とは何か

吉田富二雄は、「集団」という言葉がさまざまな対象のさまざまな関係をさし、決して一様な意味を表していないことを指摘している¹⁾。したがって、先行研究における集団の定義については研究の目的や立場に応じて異なっている。そこでまず先行研究における「集団」の定義を検討したい。

まず辞書的な定義から確認しておきたい。『広辞苑』では、「集団」とは「多くの人の集まり」と定義づけている。また「規則的・持続的な相互関係をもつ個体の集合、団体」と定義されている²⁾。

続いて教科書的な定義に目を向けると、一般的に「集団」は「人の集まり」のことと定義づけ、心理学では集団は「何らかの共通の目標をもち、互いに影響し合うような関係にある人々の集まり」と規定している³⁾。加えて、集団には成員にそれぞれの「役割」が必ずあるとされ、集団の特徴については組織としてのまとまりがあること、仲間意識や一体感があること、成員の行動についての集団規範があることが挙げられている。

さらに、個々の研究者における定義についても整理しておきたい。アメリカのクーリーは「集団内で成員の相互作用の仕方に着目」し、集団を直接的な「一次的集団」と間接的な「二次的集団」に分類した。一次的集団とは家族・遊び仲間・近隣の集団のようにいつも顔を合わせている関係者同士の集団である。二次的集団とは学校・政党・国家のように意識的に組織され、成員が間接的な接触をすることを特徴としている集団と述べている。一方、オーストラリアのメイヨーは「集団の成立の仕方」に着目し、集団を「インフォーマル集団」「フォーマル集団」の2つに区分し、学級

集団は成立段階ではフォーマル集団であっても、やがてはインフォーマル集団となる可能性が高いとしている。インフォーマル集団とは仲良しグループのように自然発生的に出来た集団である。フォーマル集団はある目的達成のために人為的に構成され、組織体型を整え成員の役割も分化した集団である。

さらに、個人にとっての所属意識から集団を分類すると、「成員集団（所属集団）」と「準拠集団」の二つの集団に分類される。成員集団とは本人が実際に所属している集団であり、準拠集団は所属の有無にかかわらず自己の行動や判断のよりどころとなる集団である。（一次的集団はもとより直接的な相互作用を特徴とする。したがって本来的に準拠集団となりやすい。）

加えて、「集団」に類する概念として「小集団」がある。「小集団」とは、「直接的に接触ができ、互いに親密でコミュニケーションの可能な少人数からなる集団」のことを指す。家族、遊び友達、サークル、職場の同僚など、小集団研究はドイツのジンメル of 相互作用の研究、クーリーの第一次集団の研究などの論理的考察に始まる。現在はアメリカのホーソン実験、ソシオメトリーやグループ・ダイナミックス等の手法による研究結果が教育、福祉、集団治療、グループ・ワーク等に利用されている。

こうした集団の特性や分類、とりわけ学校における学級集団の特性をはかるために、二つの集団の測定方法が開発されている。これらは、主観性に頼る従来の手法への限界から考案された客観的なテスト法である。一点目はモレノが考案した「ソシオメトリック・テスト」で、個人の好きな相手、嫌いな相手の名前を書かせることで集団の構造を客観的に明らかにする方法である。もう一点は、ハーツホーンが考え出した「ゲス・フー・テスト」で、集団成員の総合評価で行われる。この方法は教師による評価や児童生徒自身による自

己評価とは異なった特色を持ち、教師は知ることができない性格面を得ることができる。以上の手法を通じて、児童生徒から構成される集団に関する評価をより客観的に把握する指標が開発されてきた。

以上を整理すると、「集団」は「人が集まり、何らかの相互関係をもつ個体の集合」という点ではいずれの定義・主張も共通点を持っていることが分かる。「小集団」との違いは、人数の多寡と「直接的な接触」および「親密なコミュニケーションが可能」な点が挙げられる。このうち前者の人数については相対的な定義でもあり明確な区分は存在しない。また後者についても、たとえば学級集団はいずれの要素も持ち合わせているものの、これを「小集団」と定義づける議論はあまり存在しない。したがって、後者の要素を持つ集団は「小集団」とも呼ぶことができる「集団」という形での分類が妥当であろう。本稿が対象とする「集団」は、まさにこのカテゴリーに属するものである。

さらに、「相互作用」に関する要素については、相互作用自体の「規則性」や「継続性」、相互作用の前提にある「共通の目標」や成員の「役割」、相互作用の過程で生まれる「仲間意識」や「一体感」、「まとまり」、「集団規範」などが挙げられている。これらの要素で、「集団」の質を決定づけるものや理想の「集団」において不可欠なものが何であるのか。次節にて確認していきたい。

第2節 理想の「集団」の構成要素・条件

江川玖成は望ましい集団を形成するには、児童の社会的諸能力を高めること、人間関係を望ましいものとする指導を心がけることと述べ、集団形成に必要な要素を主に3点指摘している⁴⁾。

- (1) 学級が全ての児童にとって「心の居場所」となっていること。

居場所について江川は、援助関係を含む「友情」が確立し、加えて互いに「安心感」があると、自分を出すことができ、皆が集団生活を楽しめると説明している。

(2) 学習や活動に対し諸問題を含むことに「積極的・真剣に取り組む肯定的な雰囲気」があること。

(3) 「規律」と「自治」が確立していること。

積極的で前向きな姿勢は自由で開放的な雰囲気を生む一方で、真剣さは集団の規範意識を高める。規律は児童が自発・自治的な活動として成立させることが必要である。つまり、自分達できまりを作り、守ることが肝要である。

江川は、以上の諸点をもって望ましい集団を形成していくことを論じている。江川は「心の居場所」の中には友情、自分を出す安心感、集団生活を楽しむ、という項目が含まれていると考えている。以上を整理すれば、理想の「集団」の構成要素として「友情」「安心感」「肯定的雰囲気」「規律」「自治」の5点を読み取ることができる。

一方、井上・山下は以下の集団の条件を示し、該当する条件が多いほど、より集団らしいと論じている⁵⁾。

(1) 直接的または間接的にしろ、相互作用を特に重視すること。

(2) 構成員の関係が安定しており、一定期間継続すること。

(3) 構成員がいくつかの目的を共有していること。

(4) 構成員それぞれの地位や役割がはっきりしていること。

(5) 自分自身をその集団に所属しているものとして自覚していること。

以上の5点の条件を整理すると、「相互作用」「安定性」「継続性」「目的共有」「地位」「役割」「所属意識」の7つの要素を導くことができる。

江川、井上・山下双方の条件を重ね合わせる

と、江川のいう「友情」や「安心感」は主として井上・山下の「安定性」と共通しており、他の項目においても何らかの関係性が含まれていることが分かる⁶⁾。また、「地位」と「役割」については、可視的なもの、不可視的なものに分類可能である。したがって、井上・山下の解釈を踏まえ、可視的な役割を「肩書き」とし、不可視的な役割を「地位」と規定したい。

以上を整理した結果、理想の「集団」を構成する要素は以下の10点に集約できると考えられる。

- ① 所属意識
- ② 相互作用
- ③ 安定性
- ④ 継続性
- ⑤ 肯定的雰囲気
- ⑥ 自治
- ⑦ 規律
- ⑧ 目的共有
- ⑨ 肩書き（目に見える「役割」）
- ⑩ 地位（目に見えない「役割」）

これらは、①が個人の次元における要素であり、②③④が対人関係の次元における要素、そして⑤～⑩が集団の次元に関する要素であることがわかるだろう。本稿で抽出・整理したこの10点を、理想の集団に欠かせない要素という意を込めて「まき・エッセンシャルズ」と名付けておきたい。

第3節 構成員個人や相互の対人関係と「集団」の関わり

第1項 個人と「集団」との関わり

集団の一構成員である個人が、「集団」に「所属意識」を持つにはどうしたらよいか。

ほとんどの人は実生活を送る中で多くの集団に参加・所属している。その中でもたとえば家族は本人の意志で家族集団の一員になった訳ではない。しかし、そうしたケースは少数派で、大部分

は本人の意志で集団に所属・参加している。なぜ人は「集団」に所属しようとするのか。理由として以下の諸点が考えられる。

- (1) 他の人々に好意を得たい、注目されたいという心理的要求を集団に所属することで満足させられる可能性があること。
- (2) 一人で成し遂げられない目標の達成を集団が援助してくれる可能性があり、協同で作業することでよい成果があげられる場合もあること。
- (3) 個人の資格では入手できない知識、情報を入手できる可能性があること。
- (4) 集団の外敵への対処によって、自分の身の安全が守れること。
- (5) 肯定的な社会的アイデンティティーが得られる可能性があること。(社会との関係で自己自身を認識できる。)

以上の5点をひとつでも多く満たせる「集団」ほど、構成員個人の「所属意識」は高まるものと考えられる。

第2項 対人関係と「集団」との関わり

「対人関係」の次元における「集団」の構成要素は、前節で述べたように②相互作用、③安定性、④継続性の3点である。対人関係が発生した時点で何らかの②相互作用は働いているものと考えられることから、本項では特に③④と対人関係を左右する諸要因との関連を中心に検討したい。

集団への所属意識をもつ個人は、集団への愛着と同様に他の構成員に対して何らかの魅力を感じるようになる。こうした「対人魅力」は、顔をたびたび合わせる場合とそうでない場合の違いなどに作用する「環境要因」、不安・恐怖を感じる時、感じない時の違いなどに作用する「生理的覚醒」、相手の容姿が優れているかどうかの違いの際に作用する「外見要因」、相手と自分の態度が似ていないかどうかの違いに作用する「個人特

徴」などが挙げられる⁷⁾。このうち、「環境要因」は④継続性に繋がるものであり、「生理的覚醒」や「個人特徴」は③安定性ないしは安心感に繋がるものと考えられよう⁸⁾。特に「環境要因」には、距離の近さが魅力を増すことに大きな影響をもつことを明らかにした「単純接触仮説」などが関連しており、集団の構成員同士の接触機会の重要性を傍証するものといえる。他方、「外見要因」は集団の構成員同士の対人関係においてはさほど強い影響を持ち合わせていないものと考えられる。

こうした対人関係における諸要因が望ましい方向に進めなかった場合に、集団においては「仲間はずれ」や「いじめ」に繋がる行動などが生まれてくるものと考えられよう。

第3項 「集団」の形成と構成員の関わり

「集団」の形成には、「計画的形成」「外部的規定での形成」「自発的形成」がある。

「計画的形成による集団」は、特定の人何らかの集団的目標達成のために意図した集団である。集団の目標を最も効率よく追求し、その集団を効率よく運営するために計画的に人員やポジションを意図的に決める。その集団は先述のようにフォーマル集団（公式集団）と呼ばれ、基本的には組織の形態や態度・規則などをあらかじめ決め、そこに具体的な個人を配属するという形態である。

「外部的規定での形態による集団」は、当事者とその周りに存在するある一団の人々で構成されたものである。主として同じような境遇のもとにおかれた人々の間に相互のつきあいが生まれ、まとまってできた集団ともいえる。「自発的形成による集団」は人々が互いに一緒になることで何らかの満足感を得られるのではと期待して自らの意志で集まった集団である。この集団はフォーマル集団と対比して、インフォーマル集団（非公式集

団)と呼ばれる。友達や趣味の仲間はこの集団にあたる。この集団の特徴は、能力や意欲あるものがリーダーになるなど、構成員各人の特徴に依存することにある。以上から、それぞれの集団の形成に伴い、当該集団の雰囲気や特徴には違いがあることから、集団形成の仕方にも注目する必要がある。

一方、構成員が集団から与えられる重要な機能として「役割」がある。集団が存続する限り、各構成員はそれぞれ異なる仕事を与えられようになる。それだけではなく、集団のために各人がそれぞれ異なる仕事をする事も期待されるようになる。これが「役割」である。

構成員は集団目標を最も効果的に達成できるような、各人に適した「肩書き」(目に見える役割)を割り当てられる。肩書きは集団内での各構成員の仕事分担を表している。担当者は割り当てられた仕事と、行う責任や義務を明確にする必要がある。構成員の肩書きは集団の目標を効率的に達成できるように、集団内で密接に関係づけられている。肩書きは集団内で各構成員の行動を規定するため、個人的自由を限定する傾向にある。また、ある程度対人関係がスムーズに運ぶ仲間内では、自然と各人が自身の役割を序々に獲得するようになる。さらに、集団内である肩書きを割り当てられると、自分自身に対するイメージの一部と肩書きとを結びつけて自分自身の一部と考えてしまったり、逆に他の構成員から同様の認識をされたりといった意識付けも生じる。このことから、役割の中でも肩書きはその集団の外で他の人とつきあう場合でも当人の行動に大きな影響を与える。

他方、この集団の構成要素としての⑨「肩書き」と密接な関係にあるのが⑩「地位」である。集団の構造は、集団内にある位置関係で成り立っている。それは空間的な位置関係を意味するものでなく、他の位置(人)に影響を及ぼし合う人間関係の位置を示すものである。集団内の位置関係

においては、すべての位置(人)が互いに同じ大きさの影響を及ぼし合うということはない。位置関係は影響力の強弱などをもとに、構成員の集団における「権威」や「重要性」、集団にとっての「価値」などの点から集団内で評価される。その評価位置を「地位」と言う。つまり地位とは評価の伴った位置である。「地位」と「肩書き」は一致して一体化していることもあれば、全く異なる場合も考えられる。いわゆる会社組織のような縦型の集団においては、「地位」も集団外の人からみてもわかりやすく可視的であり、最高地位はリーダーであってその「肩書き」も一致していることが多いが、学級集団のような横一線の集団では、「ムードメーカー」や「世話役」といったいわゆる「キャラクター」的な位置づけを与えられることも多い。これは必ずしも「肩書き」と一致しているわけでもなく、むしろ肩書きとして目に見える「役割」に対して表には見えず集団外からは判別できないもうひとつの重要な「役割」として機能している場合が多い。こうした目に見える役割と目に見えない役割の両者の関係性を明らかにすることが、⑨⑩における理想の集団の構成要素の最重要課題と考えられるだろう。

さらに、集団で行動していくと、集団の中で構成員に許される行動や範囲を調整し、集団を維持していくため様々な体勢を整えるようになる。結果、集団内には考え方、振る舞い方の標準的な型ができてくる。このような共有化された基準を「集団規範」という。集団規範の中には規約といわれる文章形式もあり、構成員同士が暗黙のうちに受け入れた約束ごとという形の場合もある。いずれにせよ集団規範は、その集団にとって重要な意味を持つ。集団規範の性質を整理すると、次のようになる。

- (1) 集団規範は、その集団の活動にとって重要な意味をもつことだけにつくられる。構成員の思想や宗教、趣味など日常生活に関わる構

成員各自の考え、行動のすべてに直接影響するものではない。

(2) 集団規範には、構成員全員に適用される性質をもつ規範と特定の構成員だけに適用される性質をもつ規範がある。後者はある特定の「地位」を占める者の「役割」を明確にしたものである。

この「集団規範」には、⑦規律が直接的に関与する他、その背景や形成過程において⑤肯定的雰囲気や⑥自治なども強い関連をもつものと考えられる。

最後に、「集団凝集性」について述べておきたい。「集団凝集性」は共通の目標に向かい、気の合う仲間同士と一緒に活動しているような集団の状態を指す。この集団凝集性は「対人的凝集性」と「課題達成的凝集性」の二つの面がある。

社会心理学においては、凝集性が高いほど集団の成果は優れていると考える。凝集性は集団にどう影響するのか以下に述べる。

協同して解決しなければならない課題では、よい結果のために高い「対人凝集性（構成員が互いに好意をもつことで生じる集団の魅力）」と「課題達成的凝集性（その集団に所属することによって自分の重要な目標を達成できることにより生じる集団の魅力）」の両者が必要である。反対に、構成員が各自一人で仕事をするとき、彼らの間に密接な協力が必要とされない課題の場合は課題達成的凝集性のみ求められる。このうち前者の対人凝集性については、前項で整理した対人関係の重要性が大きく作用するものであるが、後者の課題達成的凝集性については、⑧目的共有に密接な関わりをもつ特性と捉えることができる。

第2章 ゼミ「集団」の構成要素に関する実証的検討

～質問紙調査およびヒアリング調査の結果をもとに

第1節 調査の概要と対象

第1章では、先行研究の整理をもとに、「集団」の構成要素を抽出した。この要素が「集団」への意識や理解等に影響を与える度合いが明確になれば、本研究の目的である（年齢や学年等に関わらず、どんな集団にでも通用する）「理想の集団」の構成要素への示唆が生まれる。そこで本章では、前章で導出した構成要素を分析軸として、実際の集団の構成員がどのように集団全体および他の構成員に対する理解や愛着等を示しているのかを明らかにするため、質問紙調査およびヒアリング調査を実施した。

調査対象は筆者を除く「開沼ゼミ」集団に属する全学生計13名である。本集団は、全員が小学校教員を志し、個々の自我が強い構成員が揃ったゼミ集団である。一つの事を行うにも、他人に流されることなく、自己の意見を述べ、反論し、全員が納得することを目指し、一つ一つに丁寧に時間をかけて物事を解決していく集団である。週一回の定期的なゼミ活動に加え、ゼミで勉強会を半年間共に行い、誕生日会、たこ焼きパーティ、クリスマス会、運動会、全員でアイデアを出し作り上げたゼミTシャツ作成、教員採用試験対策合宿や卒業論文合宿といった様々な活動体験を通して、数多くの集団活動を行ってきた。定期不定期にかかわらず参加率・出席率は非常に高く、時には喧嘩もしながらトラブルや衝突も乗り越えてきた集団である。

質問紙調査は、質問項目を4項目設定し、回収率は100パーセントであった。一方、ヒアリング調査では質問を10項目作成し、聴取の様子をビ

デオ収録した上で、回答を得て、分析を行った。調査時期は2007年8月～10月である。以下、各質問項目について集計結果を説明したい。

第2節 調査結果の検証

まず質問(1)「あなたが担任になった際、『学級目標』はどんな方法で設定しますか」に関する回答傾向であるが、最終的に「担任が学級目標を決定する」という選択肢を圧倒的多数が支持した(12/13)点から、年齢や発達段階の差こそあれ、基本的に学級集団には完全な「自治」を求める者が少ない点がかがえる。前章で述べたように、「自治」は重要な集団の構成要素のひとつである。学級目標については、学校現場においてもその達成状況の曖昧さや形骸化が指摘されることも少なくないが、この「自治」の欠落が、目標達成における集団構成員の当事者意識の低さに影響を与えているとも考えられよう。

続いて質問(2)「あなたが理想とする学級集団を運営するにあたり、大事したいポイントは何ですか」の回答傾向であるが、特に群を抜いて支持が高かった回答が、「集団内に自分の居場所(ポジション)があること」(9/13)である。これは、1章の分類軸で見れば①「所属意識」や⑨「肩書き」、⑩「地位」などに関連する選択肢であるが、他の選択肢との関連をみると、「所属意識」に関連する選択肢(「集団のメンバーが集団に愛着を持つこと」)は回答がある程度集まった(3/13)のに対して、「肩書き」「地位」に関する項目には回答が集まらなかった(0/13)点をあわせて考えると、個人レベルでの「所属意識」に比較的強い意識をもった形で全体の役割を考える姿勢がかがえる。

さらに質問(3)「あなたが担任になった際、『学級目標』にはどんな目標を設定しますか。具体例を一つ以上挙げてください」の回答傾向であるが、ひとつは学年・発達段階を問わないものが

多く、かつ理想的・スローガンのような目標が多い(9/13)傾向がかがえる。これは、理想の学級集団像をイメージ化したキーワードをそのまま目標に設定したいわゆる「理念目標」が中心であり、具体的な到達点や評価基準が明確な「到達目標」として捉えたものがほとんど無いという現場の状況をそのまま反映した結果となっている。「理念目標」の設定自体はあってしかるべき話であるが、その場合であっても「到達目標」を別に設定しなければ、学級集団の成長や進化を体感することはできないだろう。また、集団の目標であるはずの学級目標が、実際には集団の構成員の「個人」や「対人」関係にまつわる目標としてとらえられる傾向が強いことも同時に看取できる。これは、集団全体を意識した目標設定自体が小学校の学級集団のレベルでは難しいのか、あるいは担任自身が集団全体に対する意識を持ち合わせていないのか、さらなる検証が必要である。

最後に質問(4)「自分がこれまで集団に関わってきた経験や課程の中で、理想に最も近いと考える集団と、その集団における自分の役割・位置づけについて、教えてください」の回答傾向であるが、ゼミ集団をはじめ、小学校の学級集団や部活動・サークル集団など、様々な回答が得られた。実際にはここで回答に表れている集団が最も所属意識の高い集団であると解することが可能である。回答の詳細を検討する限り、とりわけ集団における「役割」、すなわち「肩書き」や「地位」が自分の適性やニーズに近い場合ほど、その愛着は高まる傾向にあると考えられる。

続いてヒアリング調査から明らかになった点を挙げたい。項目1.「『集団』を意識してゼミに参加しているか」(意識している…10、意識していない…1、どちらとも言えない…2)に関して、全く意識できていない段階の「無意識」から、何らかの衝撃的な経験・事象を契機とする「意識」の段階へ転換し、最終的に集団に属することが生活

の一部のように自然な「無意識」へと変化している特徴がみられた。したがって、この設問1.の回答として「どちらとも言えない」「意識していない」と答えたものであっても、その内実を慎重に見極める必要がある。

項目2.「『集団』をどういう時に意識するか」(ゼミでやることに関わることで意識する…11、自身との関わりに関すること…2)に関して、まずゼミ集団に関する事象が可視的な場合に意識が明確になる傾向がみられた。また、回答の発言内容を深く精査してみると、ゼミ集団を意識していると回答した者であっても実際は集団自体ではなく、集団の特定の人物を意識した場合が目立った。

項目3.「『時間』を意識することを日頃しているか」(時間を意識する…10、時間を意識しない…2、その他…1)に関しては、「常識の範囲内」という言葉が目立ち、他人に迷惑をかけないという意識が優先度の高い要素として読み取れた。これは項目4.「大学生活でみんなが取り組むことに対して決まりやルールが必要か」(必要である…7、必要でない…4、どちらでもない…2)との関連性も考えられる。項目3.は集団の特性にかかわらず社会常識に照らして時間を意識している。一方、項目4.は、集団内のルールをもとに構成員のことを考えたり、先を見据えたり、集団における「常識」を意識した回答が目立った。

項目5.「みんなで取り組むことは自分を優先するのか、それとも他人(他の構成員)を優先するのか」(自分優先…6、他人優先…5、どれが優先ということはない…2)については、自分優先という回答が目立ったが、当該構成員が集団全体を意識した上での言動であった場合、一概に自分優先=自己中心的と決めつけるべきでないことを考慮すべきである。逆に、他人を優先する構成員についても、単に集団に関心が無く自分の意志をもたない、いわゆる「どうでもいい」立場の表れ

になっている場合が存在する点に注意する必要がある。この点については、項目9.「集団内で他の構成員を気にするか」(気にする…11、気にしない…2)との関連性にも着目しておきたい。項目9.の回答で、人のことを気にして集団内で発言がしづらい等人の目が気になる回答者は、項目5.の回答において他人の意見を優先する傾向にある場合が多い。この点から判断できるのは、項目2.と同様に集団全体への意識よりも、構成員への意識の方がより強いという特徴である。

項目6.「学校生活(ゼミ活動)、ボランティア、私生活、サークル(クラブ)の4項目で優先順位の高いものを選択してください」(サークル…1、私生活…6、学校…3、ボランティア…3)に関しては、集団を意識するには学校だけでなく、サークル集団、バイト集団、友達集団、と共通の仲間意識が強い集団で集団意識が強化されている点が明らかになった。さらに詳細をみると、役職=肩書きがあって、自身の役割や存在意義を感じられる集団を回答している傾向が強い。

項目7.「ゼミはまとまるべきか、それともまとまらなくていいか」(まとまるべきである…8、まとまらなくていい…5)は、たとえまとまるべきと考えていても、大人の集団であれば、個々で今まで培ってきた社会常識の範囲内で行動することを原則とし、常識から外れた構成員にも自身の常識は押しつけずに自由にゆだねればよいとの見解が多数を占めた。中には、トラブルを避けるために事を穏便に済ませようとの対応もうかがえる。項目4.との関連でみると、大人なのだからこれまでの過程から個々の常識の範囲内で自分達各々に考えて責任をもって行動すべきという立場において、共通性がうかがえる。同様に項目8.「ゼミ一人一人(全ての構成員)に『役割』はあるのか」(役割がある…10、役割がない…1、わからない…2)も項目7.と連動しており、「役割」認識においても、本来の自分とは異なる集団に関する

「役割」を自ら演じ分け、何事も穏便に済ませ、他の構成員にとって居心地のいい環境にすべく自らを調整する傾向が読み取れる。

項目 10. 「集団の中で自分をどうとらえているか、また自分が他の構成員からどう捉えられているか。ゼミ生全員の存在や役割について、各人に対する認識をそれぞれお答えください」に関しては、13名中8名が大まかではあるが、自己認識と他者認識の内容が一致していた。これはゼミ集団内で構成員が互いに分かり合う状況にあることを示唆している。この段階に至るための相互理解には、自身（個人）が「思いを正確に伝える」必要、他者（対人）は「思いを汲み取る力」が必要と考察される。それぞれの力をどう育むのかを検討する必要がある。

第3節 まとめと考察

集団に属しているだけで、所属意識が芽生え、集団に愛着を感じるには限らない。集団では「肩書き」や「地位」が存在し、自己認識と他者認識が大まかに一致しているケースと大幅に取り違えられている場合とがあった。自身で「地位」が明確に認識されている成員は自己認識と他者認識がほぼ同等であった。反対に自己認識もあまり深くない構成員は、他者認識との共通性も十分ではなかった。集団で行動する際、集団に馴染めないと判断したら、二通りの行動が見られる場合がある。それは、ひとつは自ら集団を離れ、心地よい環境に自らの意志で進む場合である。もう一つは集団に適応しようと試行錯誤し、カメレオンのように自らの性質を自在に変化し、（本意ではなくても）集団での自分を変えてでも自身が居心地の良い場所を見つけようと努力する場合である。

両調査を通じて顕著にみられたのは、大人になればなる程、自然と衝突や困難を回避し、自らの意志や本質を伏せてしまっても集団の他の構成員の意向に合わせるよう、自己の特性を調節する

傾向である。こうした傾向を集団における「協調性」として重んじる意識が非常に強い。

ここで、前章で整理した「まき・エッセンシャルズ」の分類軸をもとに、本調査から得られた知見について考察したい。多くの回答者の集団への意識は、個人レベルでの①「所属意識」からはじまり、対人レベルにおける②「相互作用」③「安定性」④「継続性」に留まるものであった。たとえば、集団全体に呼びかけた連絡や相談については反応や応答がなくても、構成員個人に直接宛てた連絡相談であれば考えや意見が出てくるという状況は、こうした特徴を如実に反映している。上に述べた「協調性」は、必ずしも集団全体の方向性などを意識した性格のものではなく、あくまでも集団の構成員に対する意識である。集団レベルにおける⑤「肯定的雰囲気」は、皆が小学校の教員を目指すという⑧「目的共有」を通じて形成されてはいるが、⑥「自治」や⑦「規律」については、暗黙の了解・約束の範囲、すなわち「常識」の範囲で作用している一方で、それらが強制力として作用することに強い危機感を抱く者も多く、結果として集団全体の凝集性が常時確保されているとは言い難い。そのため、⑨「肩書き」がある構成員以外については、⑩「地位」に関する認識は当該構成員同士の対人関係で規定されることとなり、自己認識と他者認識の間の一致率の差の拡大につながっている。この⑩地位は、質問紙で多くの支持を得た「居場所」につながるものであり、しかもそれは特定の対人関係の上に成り立つポジションでは集団における真の「居場所」にはなり得ないのである。

こうした集団に対する意識の形成は、主に集団生活をはじめ本格的に体験する小学校段階で特に影響づけられることが多い。その中心となるのは学級集団であるが、実際には班などの小集団、学年集団、クラブ活動や生徒会活動などの異年齢集団など、様々な集団に関わる機会が存在する。

集団を理解し、集団性を学ぶ場として、特に小学校の学級集団ではどのように役割を認識したり、他の構成員のことを考えたりしているのか。次章にて検討していきたい。

第3章 学級「集団」の構成要素 に関する実証的検討

～観察調査をもとに

第1節 学級集団の概要

本研究で対象とする学級は、K市立小学校第3学年3組の32名（男18名・女14名）である。特別支援学級で学習する児童が1名在籍し、他の児童も多くが個々人にそれぞれ問題を抱えてはいるが、毎日楽しく過ごそうとしている。年度当初から半年を経て、遊ぶ時の決まりを自分達で確認して遊ぶなど工夫する姿勢がだんだん芽生えてきた。集団の中で意見の対立などからけんかをしてしまい、時には暴力をふるってしまう事もあったが、一つひとつ順序立てて話し、解決してきた。集中力が持続せず、馴れ合いの関係になりがちだったため、遠足や運動会、前期終了証書授与式の際に集合写真を撮るなど、節目を実感できるメリハリのある活動をしてきた。この学級集団を筆者が担任として半年間参与観察した調査の結果得られた定性的なデータをもとに、前章で検討したゼミ集団との比較を通じて、各構成要素について検討を行う。なお、参与観察調査は2009年4月～9月まで実施したものである。

第2節 調査結果の検証

本節では参与観察調査の結果について、「まき・エッセンシャルズ」の10要素に依拠しながら検証してみたい。

①所属意識

ほぼ全ての児童が「3-3」というフレーズだけでも強い所属意識を実感している。「好意を得た

い、注目されたいという心理的要求」「目標達成に関する援助」「新知識、情報の入手」「外敵への対処・安全確保」などは、日常的に見られる。一方、「他の学級はこうやっている」などと比較の視点を出しても、「自分達は自分達」という姿勢が強い。運動会の徒競走のように、他の学級集団と双肩以上の成果が期待できる活動の場合には自分の所属意識や集団への貢献度を肯定的に意識するケースもあるが、実際は「自分達にはできない」といった否定的な受け止め方が多く、「肯定的な社会的アイデンティティー」が成立しているとは言い難い。

②相互作用

ペア学習や班学習で人との関わりを授業や朝学習の中で積極的に取り入れる中で、ほぼ全ての児童が「3-3」で活動する過程で相互作用が働いていると考えられる。特別支援学級で学習する児童1名は、国語の授業と給食の時間のみ学級の児童と共同で作業を行っているが、朝学習で担任手作りの「あいうえお」や「いろ」や「数字」の演習プリントなどの学習をするなど、児童・教員ともに関係の断絶は見られない。

③安定性

初対面の転入生に対し、大半の児童がクラスメートとして恐怖心をなくそうと自発的に話しかけたり、相手を知ろうと質問したり、日替わりで学校を案内したりする姿が見られた。性格的におとなしい児童など数名は消極的な態度も散見されるが、担任から促されると話すことが多い。全体的に集団内のどの相手とも安心感や連帯感が得られる関係は形成されており、「生理的覚醒」はある程度成立しているものと考えられる。一方、意見の相違や対立が生じた際にはすぐに喧嘩に発展することも多く、「個人特徴」が十分に機能しているとは言い難い。

④継続性

ほぼ全ての児童が、班行動が基本であるにもか

かわらず、授業時のペア学習などで相手と話す機会があると、「もっと話したい」という欲求から、男女問わず給食時にテレビ番組の話をしたり、休み時間に教員を介して休日の話をしたり、班の枠を超えて話が弾む事が多々あり、小集団活動などの「環境要因」を超越して学級集団内で互いに関わる姿勢が強く見られる。

⑤肯定的雰囲気

基本的に明確に可視的な目先の利益などがあれば集団に協力する児童は多いが、半数近くの児童は自分に利益がある場合のみ協力できる「利己的」な行動である。集団の利益のために協力できる児童も3分の1程度は存在しているが、これらの児童も自発的に思考したり行動したりすることはあまりない。自発的に物事を考え、集団や級友を思いやった考えや行動ができる児童は10名弱ほどであり、結果として集団全体で前向きに物事に取り組む姿勢は乏しい。

⑥自治

自分の身の回りの行動であれば自力でできる児童が多いが、忘れ物が目立ち身の回りの整頓ができない児童が3分の1ほど存在する点などを勘案すると、自ら考えて自発的に行うわけではなく、保護者や周囲に一声かけられて取りかかる姿勢が強く見られる。自ら集団に必要な自身の行動や選択を考え、係活動で休んでいる級友のために動いたり、食べられない給食を誰かの為に食べたり、自主的に学級集団に貢献する児童は数名に限られている。学級集団で話し合い、物事を決定する際にもこうした姿勢が影響しており、基本的には自治の土壌は十分には整っていない。

⑦規律

自分で決めた規律は守り、級友が行っている規律などには興味を示すが、集団の決め事や目標などになると自分には関係ないと考える児童が多い。自分たちで守るべきルールを集団の話し合いで決定する際にも、意思表示をすることすら少な

い。明示的な集団の規律を意識して行動する児童は数名に過ぎない。加えて、暗黙の了解・約束のような暗示的な規律についても意識はほとんどなく、言われないと分からない児童が大多数である。

⑧目的共有

小学校生活が3年目となり、学校の目標を改めて守ろうという姿勢は薄れつつある。学級の目標は多くが抽象的で守れたかどうかの基準も定かではない。したがって、守ってもメリットもなく、守らないから罰があるわけでもない。その結果、児童の多くは学級の目標はあってないようなものだと感じている場合が多い。その一方で、「残飯0運動」など、基準や成果が明確な目標では達成感を明確に実感できることから頑張れる児童が多い。入学以来唯一守られている目標が「友達に『さん』をつけて呼ぶこと」という結果などを見ても、抽象的な目標にはほぼ全ての児童が関心を示さないのに対して、具体的な目標にはほぼ全ての児童が意欲的かつ熱心に関わる。この差は非常に顕著である。しかしながら、具体的な目標であっても自分の努力でどうにもならない場合にはすぐにあきらめる場合も多く、この点についても自己との関わり、すなわち「利己性」を越える段階には至っていない。以上の特性を「集団凝集性」の観点から確認すると、「対人凝集性」のみで目的共有に至ることは困難だが、成果が可視的な課題に対する「課題凝集性」は非常に高い集団と判断できよう。

⑨肩書き（目に見える「役割」）

学級集団における「肩書き」認識の最たるものは「係活動」であるが、これは可視的なものであり、(他人の係の仕事まで手を出す一部の児童を除いて)ほぼ全ての児童が意識している。しかし、その活動が何のための活動なのかを考えて携わるわけではなく、あくまで自分のノルマであり自分のためにやっている児童がほとんどであるた

め、その仕事を遂行すること、もしくは遂行しないことが集団にどのような影響を与えるかに対する意識や理解は乏しい。すなわち、集団の「役割」としての認識は薄いものと判断できる。

⑩地位（目に見えない「役割」）

児童固有の性格や特徴から「お調子者」などのキャラクターを付与・理解されている児童は学級の3分の1程度存在する。しかし、それが学級集団に貢献する「役割」と捉える向きはほとんど無く、むしろ集団内で何か問題が生じた際に「あの子だから仕方がない」と諦めの見方に作用することが多い。総じて「地位」認識には乏しい。

以上の10要素の検証を総括すると、概ね⑤を分岐点として到達している児童の割合が大きく減少している。特に注目すべきは⑥～⑧の「集団規範」の段階、とりわけ「目標達成の可視化」と「利己性」に関わる観点である。まず目標の可視化についてであるが、学級目標については、年度当初に自分達で決めたことにも関わらず、ほとんど意識されることはない。これは学級目標を決めるのが担任教諭も児童も互いのことをほとんど知らない年度当初に行われることで、児童の実態も踏まえられず伸ばしたい力も具体的に見えないという事情が大きく影響しているものと考えられる。その結果、この学級では(1)約束を守るクラス(2)進んでお手伝いをするクラス(3)時間を守るクラス(4)けんかをしないクラスという、ありきたりな目標となってしまう、すぐに形骸化してしまった可能性が高い。この点については、月に一度目標を振り返り、達成する手立てを具体的に話し合うなどの課題をクリアできないとそのまま翌年度以降もただの「飾り」となってしまうだろう。これは、前章で指摘した「理念目標」と「到達目標」の関係が図らずもそのまま結果として表出する結果となっている。

続いて「利己性」についてであるが、例えば学

校全体の目標や決まりを見ても、実際には可視的な成果が期待できるものであっても守られている項目と守られていない項目がある。前述のように「友達に『さん』をつけよう」は守られている一方で、「あいさつをしよう」に関しては自分の知らない先生・関わりのない友達には挨拶しないという姿勢が見られる。学級集団の活動をみても、毎日一つ具体的な目標を決めるという活動でも、努力をしようとしなないことが多い。例えば、「給食を残さず食べる」目標は自分の努力と多少の協力さえあれば達成可能であることから、熱心に取り組む姿勢が見られる。時には「ピーマン〇〇さん嫌いだけど、僕は好きだから〇〇さんの分も食べよう」というやさしさも感じられる。一方、「忘れ物をしない」目標は、自分が忘れ物に気をつけても他者の生活習慣まで補えないからどうしようもないとはじめからあきらめる場合が多い。その結果、いらだちから忘れ物をした児童を責めたり叩いたりする行動も散見される。これは、忘れ物の多い級友に対して自分が何を貢献できるかといった視点から具体的な手立てが明確に自覚できれば解決できる課題と考えられるが、そのためにも「利己性」を越えた意識がどれだけできるようになるかが重要である。

第3節 まとめと考察

～ゼミ集団と学級集団の比較から

第2章で整理した「ゼミ集団」と、本章で検討した「学級集団」を比較した結果を踏まえれば、以下の特徴と課題を指摘できる。

まず、両集団の違いを「まき・エッセンシャルズ」に沿って検証すると、10要素のうち、⑤「肯定的雰囲気」の段階以降に大きな差異がみられる。特に⑥「自治」⑦「規律」の側面では、ゼミ集団では自分のやりたいことと集団の利益・方向性などを勘案しながら暗黙の了解、すなわち「常識」の範囲内で行動するとともに自ら積極的

に自己表現し、(しない者には無理矢理意見を表明させてでも)互いに意見をぶつけ合い、時には喧嘩をしてでも自分達の力で一つの答えや方法を導いていた。その結果、⑤「肯定的雰囲気」や⑧「目的共有」の面でも、皆が納得した上で前向きに1つの目標に向かって一致する姿がみられた。その一方で、学級集団では意見を主張することはわがままで頑固というイメージがあるのか、主張できる者は少数に限られている。こういった集団の特徴は児童に限らず、ある程度の成熟した集団でもよくみられる光景である。

他方、②~④の対人関係の次元においては、学級集団は全員で分け隔て無く関係を築ける能力には長けているものと考えられる。例えば、級友が休みの時に「家は○組の○○さんが近いけれど、私も帰り道近いから連絡帳持って寄ってくるよ。」といった情報を自発的にくれる児童も多い。多くの人と抵抗なく関われるのは、中学年の児童が最も適した段階ではあり、この後は発達段階が上がっていくにつれて薄れてくるものと考えられる。ゼミ集団くらいの成人集団になると、暗黙の意識としての関係(=「常識」)は集団全体にみられるものの、特定の間人関係に固定化することが多く、明示的に分け隔て無くコミュニケーションをとることは少なくなる。

以上の2点の相違に共通する課題として、集団における「協調性」のあり方が大きく影響していると考えられる。「協調性」とは「異なった環境や立場に存する複数の者が互いに助け合ったり譲り合ったりしながら同じ目標に向かって任務を遂行する素質」と定義され、学校教育はこの「協調性」を重視した教育が進められてきた⁹⁾。これが、日々の学校における「相手や周囲の気持ちや考え、思いを汲み取る」活動の重要性へと直結し、「意見を述べるべき状況か」「この意見を述べたら相手や周りはどう感じるか」などといった配慮、すなわち「空気を読む」ことが大切だとい

意識が刷り込まれる。その結果、自分の意見を所構わず奔放に表明するような、いわゆる「空気が読めない」構成員は集団から爪弾きにされ、対人関係も疎遠になってしまう状況も多々みられることとなる。「空気が読めない」といった評価を恐れる多くの子どもは、集団における自分の評価を下げる危険を犯してまで自己表現をしたいという意識は次第に薄れ、無意見・無関心となる場合が目立っているのが現状である。これも立派に「空気を読んだ」学校教育の成果であり、発達とともにそれが「常識」化するわけだが、集団性・社会性を育む手段として現在の手法は妥当といえるのだろうか。

以上の考察から判断できるのは、集団生活の初期段階としての小学校生活では、まず「空気を読む」力、「汲み取る」力よりも、自己表現できる力、すなわち「伝える力」を育成する事が最優先に考えることであり、どんな場面であってもまず自身の思いを言葉にすることを大事にすべきという点である。小学校段階では、中学年以上でも「利己性」に留まる者も多数いる中で、言葉にしないと他者や周囲の考えをくみ取ることができなかつたり、そもそも理解しようとしなかつたりする場合も多い。この時点で「空気を読む」指導を行っても逆効果であり、まずは互いに葛藤や対立が生じても構成員全員が自身の意見を表明して全員が互いの思いを体感できることが必要である。

すなわち、暗黙の助け合いや譲り合いといった一般的な「協調性」は、相当成熟した集団においてはじめて成り立つものであって、小学校の学級集団に最初から必要なものではない。発展途上にある学級集団に求められる「協調性」は、各自の自己表現からはじめ、担任教諭が意見を集約する中で、全員が自らの意見や意志が関連していることを自覚することが出発点である。加えて、安易に人に任せたり流されたりする多数決に頼らず、新たな折衷案を導出したり、互いに妥協できる条

件提示を行うなどの工夫も並行する必要がある。多数決は民主的な手段で常に適切な手法と考えられがちだが、これも成熟した集団、すなわち「まき・エッセンシャルズ」の要素を全て満たした集団でないと形骸的なものになる危険性が高い。限られた時間で結論を求められる学校では全ての構成員が納得いくまで意見をぶつけ合うことは困難かもしれないが、その場合にも担任教諭が全構成員の意見や思いを汲み取った上で決定権を持つなどの手段をあらかじめ集団ごとに決めておくことで、それなりに理解を得ることは可能である。いわゆる「空気を読む」ことも確かに追々必要となってくる力であるが、まずは以上のような形で優先順位を見直すことが先決と考えられよう。

おわりに

本稿では特に「理想の集団」における要件および要素について、主として「集団」における「個人」や「対人」関係の関わり、特に「役割」認識について検証を行った。その結果、「まき・エッセンシャルズ」として10の要素を抽出した。この要素を理論軸として、ゼミ集団ならびに学級集団の事例調査を実施し、比較分析を行った結果、以下の諸点が明らかになった。

ひとつは、「集団」の中では、一人ひとりが個性を活かした「役割」が存在するという点である。その「役割」は、いわゆる「肩書き」的なものから、集団外から見えにくい、いわゆる「キャラクター」的なものまでである。複数の「集団」に所属している場合には、自己との関わりや愛着の度合いによって優先順位が変わり、結果が「集団」における行動に影響を及ぼすこともあるが、うまく展開している「集団」の中では、多くの構成員に1人ひとりが個性を活かした「役割」が存在している。この「役割」については、ある程度成熟したゼミ集団では全員が何らかの形で「役

割」を意識していた一方で、未成熟の学級集団にはそれほど強い意識はみられなかった。

学級での「役割」、学級の仕事で言い換えれば「係活動」などの「肩書き」の分担は、誰もが小学校で一度は経験し、共感出来る体験であろう。当時は大半の人が責任や役割意識を持って職務を全うしていた記憶がある。しかし、本稿で整理したような「肩書き」と「地位」の両面にわたる「役割」認識を果たして当時からできていかというと、疑問も多い。学校教育における「集団」性育成の柱としての「道徳」や「特別活動」の項目には評価基準や判断が困難な観点が少なからず含まれており、教師はその結果曖昧な判断基準で子どもを測り、評価する。これでは全く子どもに「役割」認識について説明も指導もできず、子どもは「役割」やそれにつながる行動を意識できないままになっている。序論でも述べたように、大部分の時間を集団で過ごす活動は、学校教育ではほぼ終了する。だからこそ「まき・エッセンシャルズ」に対する明確な意識付け、特に⑨「肩書き」の認識を契機として、⑩「地位」認識を重視すべきものだと考えている。この⑩地位には2通りの集団位置関係がある。1つは、他の位置（人）に影響を及ぼし合う人間関係の位置を示すもの。2つめに評価の伴った位置を示すものである。「地位」と「肩書き」は一致して一体化していることもあれば、全く異なる場合も考えられる。学級集団のような対等な構成員の集団では、「ムードメーカー」や「世話役」といったいわゆる「キャラクター」的な位置づけが発生するケースが多い。これは必ずしも「肩書き」と一致しているわけではなく、「肩書き」は目に見える「役割」に対して、「地位」は表には見えず集団外からは判別できないもうひとつの重要な「役割」として機能しているケースが多い。こうした目に見える役割と目に見えない役割の両者の関係性があることを意識しなければ集団の中で互いが分かりあうことはで

きない。

以上の認識を進めるにあたっては、学級集団の中でリーダーシップを発揮し、集団をリードする立場の子どもは、そのリーダーシップの発揮の仕方を改良していかなければならない。集団からはみ出た部分を排除ではなく、またはみ出たから集団円に押し込むのではなく、集団円で互いを認め合う部分で円を広げ、集団円自体を大きくすることが重要なのである。個々を認めるその後の切り口がいつもとちがう視点になれる事で、究極的に言えば、すべてを受容できる集団=いじめのない集団ともなりうる。集団内でどんな人でも受け入れられるようになるためには、自分の意見をしっかり持った上で、時には色々な人を頼り、相談できる事も必要である。もし、特定の人に頼って対人関係内で問題を解決してしまうと、その結論は多様な切り口の視点からの意見ではない危険性が生じる。様々な人と関わり、自身で考える意見の良し悪し等から、問題点を自ら考察し、多様な意見を取り入れる力が必要となってくる。最終的にはすべての構成要素はこの「地位」の認識を全構成員が共有できる状態をもって、本稿が目指す「理想の集団」は完成を迎えることとなる。したがって、他の構成要素は、目に見えない「役割」としての「地位」の認識を全構成員ではかるためにスパイラル（渦巻き）状に関連づけられる構造となっているのである。本稿で明らかになった「まき・エッセンシャルズ」の相互関係によって構成されるこの法則を、「まき・スパイラル」と名付けたい。

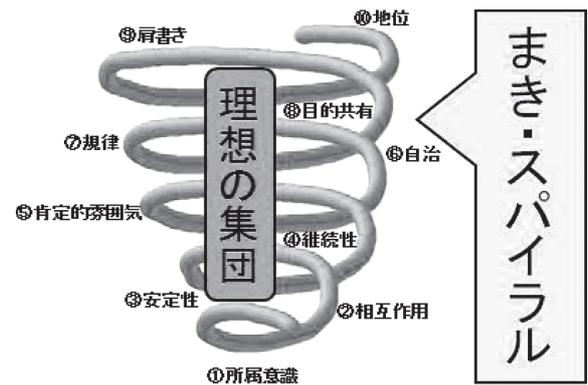


図1 「まき・スパイラル」概念図（筆者作成）

本研究で明らかとなった「まき・スパイラル」を活用しながら、理想の集団意識を育成するため、今後とも教育現場で旋風を「まき」起こしたいと考える。

注

- 1) 堀洋道・吉田富二雄・山本真理子編『新編 社会心理学』福村出版、1997年、205頁。
- 2) 新村出編『広辞苑 第5版』岩波書店、1998年。
- 3) 東京アカデミー『オープンセサミシリーズ 教職教養Ⅱ 2008年度版』七尾出版、2007年。
- 4) 江川玫成編『教師養成研究会 教職課程講座7 生徒指導の理論と方法 改訂版』学芸図書、2004年。
- 5) 井上隆二・山下富美代『図解雑学 社会心理学』ナツメ社、2000年。
- 6) 堀・山本・吉田『新編 社会心理学』でも、江川や井上・山下と同様の要素を挙げている。
- 7) 井上・山下、前掲書、76頁。
- 8) 井上・山下、前掲書、76頁。
- 9) ウィキペディア「協調性」の項参照 (<http://ja.wikipedia.org/wiki/協調性>)。