

学校において集団を捉える観点について

—設定された集団から集団形成過程へ—

丸山 広人*

(2007年9月28日受理)

The view points of groups in school settings :
from setting group to group- formative processes

Hiroto MARUYAMA

キーワード： 設定された集団 集団形成過程 フィールドワーク 中心人物

本研究の目的は、生徒理解のためのデータをどのような観点から収集するのか、そして、収集したデータをどのように活用するのかを集団との関係から検討することである。学校は学級を中心とする集団生活で成り立っているため、集団からどのようにデータを得て、どのようにそれらを活用するのかということが重要になる。そこで、集団との関係で得られる生徒の情報について検討し、そこには質的に異なる二種類の情報があることを見出した。一つ目は「設定された集団」から得られるデータであり、もう一つは「集団形成過程」から得られるデータである。前者は主に教師が集団の中から得るデータであり、後者は教師だけでなく、スクールカウンセラーやフィールドワークからも得られるデータとなる。Redl,Fは主に後者のデータ収集の際に利用可能な概念を見出しているが、それらについて、フィールドワークで得たデータを例にしながら具体的に検討し、それらの概念が有益であることを確認した。

1. 問題と目的

学校でカウンセリングを行っているとき、しばしば次のような場面に出くわす。

中学生の女子生徒が友人関係の悩みということで、学級担任に連れられてカウンセリングルームを訪れる。この女子生徒の話の聞いてみると、その訴えの中心は「自分には友だちといえるようなひとはいない。学級ではグループが固定化しているため、自分はどのグループにも入っていけない。

* 茨城大学教育学部

だから誰も声をかけてくれない。教室の中では一人でいるか孤立しがちの人たちが集まっている小グループの隅のほうにいる。とても居心地が悪くてもう学校には行きたくない、不登校になってしまいたい」というものである。

予定していた面接時間が過ぎ、彼女も落ち着いてきたようなので次回の予約を決める。それが決まると彼女は「ありがとうございました」と部屋から出ようとし、カウンセラーも見送るために扉近くまで一緒に歩く。そして、彼女が部屋から廊下に出た瞬間、廊下を歩いていた3人の女子生徒たちがいっせいに、「〇〇ちゃん！元気？ねえ、またこんど遊ぼうよ！」などとその生徒に声をかけている。彼女は友だちなどいないはずなのに、友好的に声をかけてもらっているわけである。彼女はじっと下を向いたまま、女の子たちを無視して教室に戻っていく。女の子たちは気まずそうに彼女の背中を見つめた後、話の続きをしながらその場を去る。

このような場面に遭遇したことのないスクールカウンセラーは少ないのではないだろうか。ほかに、カウンセリングルームの窓からふと体育の授業を見ていたら、大嫌いなはずの教師と大笑いしながら楽しそうに話しているクライアント（生徒）の姿を見たりもする。当たり前のことであるが、カウンセリングルームの外には、カウンセリングルームとは全く異なった学校生活がある。そして、そのような日常の中で生徒たちは心のバランスを崩したり、そこから回復したりする。筆者はスクールカウンセラーになる前に、「スクールカウンセラーにはスクールがないんだよなあ」といった声や「個別の面接もいいけど、学校だから集団心理学なんだよなあ、ほんとに知りたいのは」といった教師の声を何度か聞いたことがある。これらの言葉を筆者なりに解釈すると、スクールカウンセラーには、カウンセリングルームとは違った学校の日常場面をもっとよく知ってほしい、そこで生活している生徒のことを一緒に考えてほしいということではないだろうか。

スクールカウンセラーの立場から言うと、友だちがいないという彼女の心的事実に傾聴し、彼女のストーリーを聴くためには、外の世界（教室や家庭など）とは遮断されたカウンセリングルームの内側で、彼女がゆっくりと展開する話に集中することが必要である。筆者はスクールカウンセラーにはスクールカウンセラーの役割があるので、その役割をしっかりとこなさねばならないと考えている。したがって、スクールカウンセラーがわざわざ生徒の教室を観察したり、家庭にまで踏み込む必要はないとも考えている。例外的に、あるいは連携のために必要であれば行うだろうが、基本的には治療構造内でのかかわりを重視すべきであろう。

しかし、カウンセリングルームの外で生徒の心がどのように動くのかという心的プロセスの中にも、有益な情報がたくさんあることも事実であろう。廊下でのあいさつ、友だちとの会話の内容、先生への態度、服装、持ち物などさまざまなことから、子どもの臨床像を形成することはできるのではないだろうか。それらの情報一つ一つは断片的なものであろうが、その断片をつなぎ合わせていくことで、より深い生徒理解が可能となるのではないだろうか。

本論文は、生徒の日常的な学校生活の中から、その生徒を理解するためのデータをどのような観点から得るかについて、特に集団との関係をもとにして考察していく。日常的な学校場面では集団を考えない生徒理解は難しい。また、集団からデータを得るときには、集団と個人の問題が絡んでくるわけだが、ここで対象とするのは、あくまでも一人の生徒を集団との関係から理解することである。集団の中にいる一人の生徒を理解するために、心理学や教育実践の中で集団がどのように研究され、どのように活用されているのかについて検討した上で、これまでとはちがう集団の捉え方

を考えていこうと思う。まずは心理学における集団の捉え方について考えていこう。

2. 集団心理学における集団

Aronson, E. (1992) は、状況的圧力が人間行動に影響することを、同調や宣伝や偏見といった社会心理学的な側面から検討している。その中でおもに集団のことを論じているのが同調あるいは同調実験についてである。この実験はある意味、集団心理学の典型と考えることができ、社会心理学や集団心理学分野の概説書では、必ずといっていいほど解説がなされている。

同調実験を簡単に解説すると次のようになる。この実験では人数が7人～9人の小集団をつくり、メンバーたちに長さの異なる3本の垂直線の画像を見せ、その中のどの線がスクリーンに写しだされている垂直線の長さと同じかと判断させた。この3本の垂直線の長さは明らかに異なっており、どの垂直線がスクリーンの画像の垂直線と同じかについては、ほとんど間違いなく答えられるという状況であった。調査協力者たちに、個別にこの課題を行った場合間違えることはない。しかし、実験状況の中では判断の間違いが起きることがある。実はその小グループのメンバーたちは、一人を残して他の者はみなさくらであり、実験者によってどのように振舞うかということがあらかじめ指示されていた。つまり、グループメンバーの中で本当の被験者は一人だけだったのである（もちろん本人はそのことを知らない）。このようなメンバー構成の中で実験は始まる。三本の垂直線のうち、どの線がスクリーンに映し出された垂直線の長さと同じかという判断を、グループメンバーの見ての前で一人ずつ順番に答えていく。たいていの試行では皆同じ判断をするが、さくらたちはあらかじめ決められていた試行では、みな同じ間違いをすることになっていた。さくらであるメンバーたちのすべてが間違っただけで解答するのを見ていた被験者は、自分の順番になったときどのように答えるかということを見るのがこの実験の目的であった。実験の条件をさまざまに変えて行っているのだが、およそ3分の1の回数、被験者は明らかに自分の解答はまちがいでであると判断しつつも、周囲のグループメンバーと一致する間違っただけの線を答えた。これによって、同調という概念のメカニズムが明らかにされ、さらに研究が進められていった。

集団心理学で捉えられる集団概念は、集団の中で人びとがどのように行動するのかということから捉えられることが多い。そこでは集団の中における人びとの行動（たとえば同調）に焦点をあてて、集団の影響力を捉えていこうとする。その場合、集団を実験的に作り出し、その状況下にある人びとの相互作用を研究するのが一般的である。そこでは、研究として明らかにしたい相互作用のあり方が実験者によって定義され、実験者によって相互作用の状況が意図的に作り出され、ときに集団のメンバーの中にさくらを配置して集団をコントロールするわけである。集団心理学の実験では、条件を操作し、その条件の中で人びとがどのように行動するのかが研究されてきたといえるだろう。ここで本研究との関連で強調したいことは、このような実験では、まず状況や条件を整えることが重要な課題であって、次に、その実験状況の中で人びとはどのように行動するのか、どのように状況を判断するのかということが問題になり、調査協力者たち一人一人の個性はそれほど考察の対象にならないということである。どのようなパーソナリティであれ、状況圧力の影響力がどのようなものなのかということが重要なのである。

もし学校や教室の集団心理を、集団心理学の知見をもとに考えていこうとするならば、集団心理学的な概念を活用できるような状況や条件が、学校生活の中のどこにあるのかというところを踏まえておかねばならないだろう。そこを踏まえておくと、人びとの相互作用をある程度予測でき、予防的な介入を作り出し、結果を予測するといったように集団心理学の知見を有効に活用できるだろう。

ただし、上記のような発想は、集団心理学の知見を学校生活（学級集団）に活かすというベクトルの話であり、本稿のねらいとしている方向とは逆である。本稿は、学校生活（学級集団）の中から学校で有効に活用できる心理学的データを収集し、その中から心理療法や生徒指導といった子ども理解に役立つデータを収集しようということがねらいであった。そのねらいに近いことは、集団心理学の中でよりも、教育実践の中で行われてきたので、筆者のフィールド調査の一場面を用いながら、学校における集団の捉え方について次に考えていこう。

3. 学校における集団

事例1：小学校1年生の教室場面

小学校に入学したばかりの1年生を観察していると、教室の中で集団がどのように形成されていくのかよくわかる。入学直後の2週間くらいの間は、席を立って出歩いたり、廊下に飛び出しトイレにいったり、教室の後ろで寝転んでいたり、エンピツをかじっていたりととても騒がしく集団といったまとまりはほとんどない。担任の先生は「時計の長い針が10のところにくるまで座っているんだよ」、「トイレにはまだ行けないよ。休み時間に行くのだよ」「教室で寝ているとおかしいよ」などその都度、子どもたちに行動の指針をあたえている。

そのような指導のきがあつて、入学3週間目あたりからは、これまでとは異なった動きをみせる子どもが出てくる。席を離れている同級生に向かって「〇〇君、授業中だから席に着くんだよ」、「教室で寝ているとおかしいよ」などと注意し始めるのである。そういわれた子どもはぼつが悪そうに起き上がり席に着く。このような動きが出てくると、担任の声かけはこれまでとは少し変わってくる。「あれ、〇〇ちゃん、授業中はどうするんだっけ?」「授業中に後ろを向いていいんだっけ?」と今度は、正しいことは何であったかという基準を内面化させるような声かけに変わっていく。指摘された本人は「あ、そうだ」と前を向き、周りからは「授業中は前を向く」「後ろを向いちゃだめ」という声上がる。入学して5週目に入った頃には、このように行為の基準が理解され、授業が成り立つようになっていく。

上に記した学級のプロセスには、集団が形成されるプロセスや集団とは何かということがよく現れている。一般にどのような集団にも、その集団における行動の基準、つまり規範（norm）が生み出される。「授業中には静かに座って先生の話を聞く」という規範であり、人びとはこのような規範にもとづいて自分の行動を調整していく。またここでの関係には、教師と児童という役割（role）が明確に存在するだけでなく、児童の間でも役割が分化していく様子が分かる。小学校に入学して最初の2週間ほどは、どの子も行動はあまり変わらない。しかし、3週間目に入った頃には、注意

する児童—注意される児童といったように、あいまいながら役割も生み出されていく。この注意する側、される側は状況によって容易に逆転するわけだが、そのような役割が生み出されていく。このような教室には教師というリーダーが存在し、そのリーダーシップ (leader - ship) スタイルによって、集団の凝集性は強まったり弱まったりする。

そもそも、集団という用語を辞書的にとらえるならば、二人以上の人々によって形成される集合体であり、①その人びとの間で持続的に相互作用が行われ、②規範の形成がみられ、③成員に共通の目標とその目標達成のための協力関係が存在し、④地位や役割の分化とともに全体が統合されており、⑤外部との境界が意識され、⑥われわれ感情や集団への愛着が存在するという特徴をもつ (中島ほか,1999)。いうまでもなく、学校の中における複数行為者間の相互行為は集団ということができる。教育目標があり、教師、生徒という役割の分化があり、校則に代表されるような行為準則が明文化され、その中でわれわれ意識が生み出されていく。当然、学校の中では集団を通した教育が重要な指導方法になるだろう。それらのやり方は学級づくりや核づくり (大西,1990) あるいは、集団への指示の出し方によって集団を動かすことを法則化する (向山,1984) 運動など、さまざまに論ぜられている。それらの考え方は、集団の力を利用して教育を進めること、クラスを集団としてしつけることを主眼としており、現在の学校の中で行われていることを代表する典型的なものであると思われる。そこで、次に教師の集団へのかかわり方について大西 (1990) を参照しながら考察してみよう。

3-1 学級づくり

大西 (1990) は、学級と集団という章の中で、生徒と集団についての体験を記述しているので、それを少しまとめてみよう。

大西が担任を持ち始めた最初の頃の話。大西の学級には上田といういつも問題を引き起こす生徒がいた。大西は上田が問題を起こすたびごとに職員室に呼んで叱っていたという。その上田は、「わるいとわかっているんだナ。二度としないナ」などと大西に指導され、そのときには神妙に「はい」と返事をしていたという。しかし上田は、神妙な顔をして職員室を出たところで、「だいぶんやられたナ！」と近寄ってきた友人に対して、「なんの、慣れているもん。こたえるこっちゃない！ 気にしない！」と態度を一変させた (p.17)。

職員室内で「はい」と返事したときに限っていうと、上田は決して嘘をついて返事をしていないわけではない、と大西 (1990) は指摘する。しかし、上田は友人が近づいてきたところ態度を一変させてしまった。この事例から大西 (1990) は、「上田をつつんでいるクラス集団もまた、私と一致した方向で上田を変えるように迫っていくような方法」(p.18)を考えなければならないと指摘する。大人の指導がないまま自然にうまれた子ども集団やその集団的な雰囲気は、ほとんどの場合あまりいいほうに子どもたちに影響しないので、「もっと教育的に意図した集団的な関係の中に早く子どもたちを導きこんでいかななくてはならない」(大西,1990,p.p.21-22)と主張する。集団をしつけること、あるいはしつけられた集団が生徒の学習や人間関係の基礎になることは、多くの教育実践家たちの指摘するところである (たとえば大村,1994)。

大西(1990)は集団をしつめるには「学級の核づくり」を目指して、さまざまな状況の中で核を発見し、核を育てながら集団に影響力をしみこませていくことを目指した学級経営を明らかにしているが、ここでは、これ以上、学級づくりの話には立ち入らないことにして、学校における集団がどのように捉えられるのか大枠を提示してみよう。学校における集団の捉え方はカリキュラムを学習させるということが主眼となるので、それを効率的に行うためには、どのように集団をしつめるかということが重要視される。教師と生徒は教育プログラムを土壌にした上での関係であり、特に教師はそのプログラムに生徒を乗せるために、集団に指示を与え、逸脱を調整し、核を作りながらその場その場を条件づけ、その条件に対する子どもたちの反応をデータとして、さらに指導を進めていく。誰がいつもとちがう行動をとっているか、標準的な子どもの状態からどのくらい逸脱しているのか、子どもグループがどのような関係にあるのか、という日々の指導の中からデータを収集して、子どもに対応しているといえるだろう。

集団心理学における集団が、実験状況の中でヒトはいかに行動するのかを研究するための集団であったのに対して、学校における集団は、教育カリキュラムを子どもたちに効率的に学ばせ人間性を培う道具的な機能としての集団であるといえるだろう。

ところで近年、学校の中でグループアプローチが盛んに取り入れられ、子どもたちの人間関係スキルの向上を目指した取り組みがなされている。これらは、集団心理学を学校における集団の中うまく組み込んだ例として注目に値する。そのことを次に考えてみよう。

3-2 心理教育的集団

心理教育分野でしばしば活用されるのがグループアプローチというものである。構成的エンカウンターグループ(国分,1996)やグループワークトレーニング(横浜市学校GWT研究会,1989)などでは、グループの中での人間関係の活性化や、グループの中の自分に焦点をあててみるという活動が実施される。グループアプローチには、全体を統括するファシリテーターがおり、そのファシリテーターの指示のもと、参加者たちは与えられる指示を受け取り実行することを基本にする。学級の中で行う場合は、普段あまり話さない人とグループになったり、普段あまり話さないような内容を学級の人々に話してみることになるので、新鮮さや不安などが喚起されることが多い。そのような状況の中で、メンバーたちは自己表現を促される。そのとき、メンバーたちはお互い他者の自己表現を尊重し、相手を批判することなくまずは受け入れることを要求される。つまり、たとえ不安を感じていても、人から批判されたり悪口をいわれないという信頼感を基盤にして、普段あまり話さないクラスメイトと話し、あまり話さないような内容を表現し、それを受け入れてもらうことによって安心感を獲得できるわけである。そしてそこでは、人間関係が活性化し、相手に対する信頼感や安心感が醸成されるので、学級の雰囲気もよくなることが多い。

この心理教育的集団は、学級づくりとして活用されることがあり、そこでは、たとえば、あまり話をしない人とグループを組むというように状況がコントロールされ、その状況の中に人々の活動をはめ込んでいくことで交流を促していく。ある状況の人々がどのように交流するのか、集団の中で何を感じるであろうかという予測があらかじめできるので、ファシリテーターはその状況のコントロールが大切になる。その状況をうまく作り出し、予想通りに集団を導いていくファシリテーターの力が何よりも大きい影響力をもつことになる。

心理教育的集団は、先に挙げたような集団心理学における発想と似ており、あらかじめ状況をコントロールして、人びとの交流が起こりやすい条件を整えつつ、それを学級作りに活用しているといえるだろう。教師（ファシリテーター役）が学級づくりとして、集団心理学のように状況をコントロールしながら、生徒同士の人間関係を活性化させることで、生徒が信頼や安心を獲得する手助けになる集団なので、学級集団のなかで集団心理学がうまく利用されている例と考えられるだろう。

4. 設定された集団

これまで述べてきた集団の捉え方や活用の仕方は、それぞれ力点の置き方は異なっているものの、いくつかの共通点も見られる。それは、集団には①リーダーがいて、②そのグループには何らかの共通の目標や関心ごとがあり、③その集団にはある程度の持続性や規則がある。当然、④ある程度固定化したグループのメンバーがいる。そしてリーダー（教師、ファシリテーター）は、グループメンバー（生徒）をある一定範囲の規則の中に枠づけ、目標に向かって持続的に方向づけ、メンバーたちが一定の基準に従って行動できるようにまとめあげていく。どのような場合も、集団を考えるとときにはこのような捉え方が一般的である。また、このような共通性をもたない集まりは集団というよりも群集と呼ばれるものになるだろう。

学校場面に目を向けると学級や部活動という集団は、リーダーやその集団の中での活動プログラムという大枠があらかじめ設定されている。学級には担任がおり教材があり活動内容が設定されている。部活動には顧問やコーチがいて活動内容が設定されている。そこにグループメンバーたちが参入していき、グループが展開していくという一つの流れが想定されている。また、集団心理学で研究されてきた集団も、研究者があらかじめ実験状況を設定して、その状況に参入する人々の行動を調査する。このようにその集団や集団状況がどのようにあるべきかの大枠が、教師なり実験者なりに想定されているといえるだろう。このような集団は、あらかじめリーダーの役割や活動内容や場の条件が設定されているという意味で、「設定された集団」と名づけることができるだろう。学校では「設定された集団」があるので、そこからの逸脱が問題となり、その逸脱をどの方向に修正してゆけばよいのかという方向性を見出すことができる。集団をこのように「設定された集団」の位置からみるということは、その集団を監督する視線でもって集団を捉えることであり、学校においては多くの場合、教師からみる集団の捉え方と考えられるだろう。その時々状況の中で、学級集団を一定方向に条件づけながら、反応内容を捉え、いつもと違う表情や逸脱行動を察知し、生徒の状態を把握するということが、学級集団の中から生徒に関するデータを得る一つの方法であろう。たとえば、欠席状況や早退状況から生徒の異変に気づくことが重要なデータとなる。

筆者は学校でのフィールドワークを通して、「設定された集団」から得られるデータとは質的に異なったデータを収集することができると考えている。それは主に生徒が体験する集団の立場にたった、より生徒の集団経験に近い立場から得られるデータである。次の事例2は、学校ではそれほど珍しくない一場面についてであるが、この例を参照しながら考えを進めていこう。

5. 集団形成過程への注目

事例2

小学校1年生たちがブランコ付近でなにやら言い争いをしている。いつまでもブランコを占領している一人に対して、順番待ちをしている数人の子どもたちが抗議しているようだ。ブランコは一人20回こいだら次の人に譲るという約束があるのだが、それを守っていないのだろう。ブランコを占領している男の子は、そしらぬ顔でこぎ続けている。抗議の勢いが徐々に弱まってきたところへ、たまたま一人の教師が通りかかった。すると、順番待ちをしていた数人がいっせいに「先生、〇〇君が順番を替わってくれない」「もう50回くらいこいでるんだよ!」「ずるいよ」と口々に訴えていた。先生は「〇〇君、約束は守ってちょうだい。はい、あと3回こいだらおしまい」といい、その後、男の子は3回で切り上げ、言い争いは解消した。

このような場面はそれほど珍しいものではない。むしろよくある出来事であろう。ここには数人の登場人物が出てきているが、この一場面の中で展開することは集団の中の出来事と呼べるのだろうか。ここにはリーダーはいない。教師はたまたま通りかかったのであり、役割上声かけはしたが、自分が中心となって子どもたちを積極的にグループ化しようとしたわけではい。むしろ巻き込まれたとあってよいだろう。この集まりに持続性があるわけではなく、時間にするとおよそ1、2分の出来事であった。そこには固定的なメンバーはおらず、たまたまブランコ付近で順番待ちをしていた子どもたちがいただけである。この出来事のあと、子たちはそれぞれ別々の遊びに移って行って場面は解消した。

筆者は、子どもたちがある磁場に巻き込まれながら一つの場面を形成するプロセスの中に、子どもたちの不安や罪悪感、恥や怒り、嫉妬や反抗心といった情動を含んだ心理が働くきっかけがあると考えている。そして、その場面に注目することで、観察対象の子どものデータを収集できると考えている。事例2の場面は集団と呼ぶにはふさわしくないが、一つの問題状況であり、複数人が関わっている力動的な集まりである。「設定された集団」のように明確な枠組みや持続性はないが、瞬間的に場面化する人びとの集まりがあったことはまちがいない。とくに、生徒を観察していると、ある生徒はどこに行っても似たような場面に遭遇するし、また別の生徒はその生徒で似たような場面に繰り返し遭遇している。生徒を観察するときには、生徒が形成し繰り返し遭遇する場面がデータとなることは少なくない。そのような場面に巻き込まれている子どもの心理力動を、研究者自らもその場面に巻き込まれながらアセスメントし、介入し、結果を評価し、介入方法を修正していく方法論があつていいのではないだろうか。このような方法論の考察については後の機会にゆずるとして、ここでは、生徒の形成する集団という観点から、「設定された集団」とはちがった集団の捉え方について考えていくことにしよう。

「設定された集団」とは異なる、瞬間的に場面化する人びとの集まりを、自らの教師生活や青年へのキャンプを通して考察した人物に Redl, F がいる。Redl, F (1966) は、精神分析的にグループが形成されつつあるその力動性を考察し、それを「集団形成過程」(group-formative processes)として概念化している。集団形成過程は、人びとの集まりが、集団のようにまとまるプロセスに注目するのだが、Redl, F (1966) は集団形成プロセスを分析するにあたって、いくつかの用語を作り

出している。その用語について以下に述べてみよう。

5-1 集団情動

集団情動というときの集団という用語は、「情動を喚起する条件」(conditions for the arousal of emotions) といった意味であり、集団が形成される圧力のもと、個人内に引き起こされる情緒を意味する (Redl,F,1966,p.159)。たとえば、ブランコは20回までという約束で順番待ちしている子供たちは、「・・・18、19、20!はい終わり交代!」という文脈の中で生活しているわけだが、それが引き続き、21、22とこぎ続けられたときにわきあがる情動である。集団情動は、集団の状況に巻き込まれながらわきあがるものであり、蜘蛛ぎらいの人が蜘蛛を見て恐怖を喚起されるといったような個人的なものとは区別される情動体験である。あくまでも集団とのかかわりの中で刺激され、集団とのかかわりで誘発される情動である。

Redl,F (1966) は、集団を考察するにあたって Freud,S (1921) による「集団心理学と自我の分析」を検討し、その一部分を批判的に論じている。その批判は集団と個人の関係が主なテーマになっているのだが、その批判を要約すると次のようになる。Freud,S (1921) は集団やリーダー、あるいはそのグループメンバーの関係を教会や軍隊を例に挙げながら考察している。教会や軍隊を一つの集団と捉えるならば、教会であればキリストがリーダーであり、軍隊であれば司令官がリーダーということであるが、Redl,F (1966) によると、このリーダーとグループメンバーの関係を Freud,S (1921) は固定的に論じているという。例えば、軍隊のメンバーである兵士たちは、司令官を自分の自我理想の位置に置くというのが Freud,S (1921) の分析なのだが、その分析では、兵士たちがみな同じように同じ司令官を同じ自我理想の位置にすえることを前提にしている。つまり Freud,S (1921) は、メンバーには一人一人異なった個性があるとは分析せず、司令官に対する意味づけはどの兵士にも違いがなく、同じ意味づけされた司令官を同じように機能する自我理想に位置づけると分析しており、集団の中の個人については考えていないような印象をあたえてしまっているという。集団やリーダーに対する意味づけは、人によって異なるであろうし、パーソナリティの構造も人それぞれであるはずなのに、そのことが含意されないまま、集団と自我が論じられているというのである。

Redl,F (1966) は実践面で集団を分析するにはより複雑であると指摘している。そのことを鑑みると、集団や集団情動を考察するさいには、他者との相互作用の中でさまざまな対象(人、物、イメージ、地位など)を欲望したり、排除したり、攻撃する個人同士の集まりとしての集団という捉え方や、その中で、生み出されていく情動といった具合に、力動的な場において形成される集団と集団情動を考える必要があるだろう。Redl,F (1966) はそのことを可能にするためには、集団には必ずリーダーがいるという発想をとる必要はないとしている。もちろん、人びとの相互作用が集団を形成するプロセスには、一つの磁場を必要とするが、Redl,F (1966) はそれをリーダーと呼ばず「中心人物」と呼んでいる。そして、中心人物の周辺で起こることが集団形成過程であるとする。次に中心人物についてみていこう。

5-2 中心人物と潜在的集団メンバー

集団形成過程という場合、そこには必ずしも明確なリーダーを必要としない。また、固定的なメ

ンバーもいる必要がない。集団形成過程においては、リーダーという明確な役割ではないが、人々を巻き込む中心人物 (central person) を必要とする。そして、その中心人物の周りで起こるプロセスが集団形成過程として考えられている。中心人物というのは、その人の周りで集団形成過程が起こり、全体的な出来事の結晶化するポイントという意味である。中心人物と集団形成過程について、次のような場면을例に検討してみよう。

事例3

太郎 (仮名) は学級内のトラブルメーカーであり、人に嫌がらせをすることもあれば、されることもあり、特に物の貸し借りで同級生ともめる男子生徒である。次郎 (仮名) は学級内でいつもこずかれたりする生徒である。二人は同じ学級の生徒であるが、それほど親しいという間柄ではなく、時々話す程度である。放課後、スクールカウンセラー (筆者) は次郎とともに、グラウンドで行われている野球部の活動を、部屋の中から見ながら雑談していた。そこへ、たまたま太郎がやってきて、不意に次のような発言をすることで、一つの場면을形成した。

太郎：おい、次郎、あのバッター、ヒット打つと思うか？賭けようぜ。俺は打つほうに賭けるからな。お前は打たないほう、いいな？100円かけたぞ。

次郎：いやだよ、俺はやらねーよ (と知っているうちにバッターがヒットを打つ)

太郎：よっしゃー。打った。100円だ。次郎100円出せよ。賭けていたんだからな。

次郎：ふざけるな、やらねーっていったらろう。

太郎：きたねーぞ。負けたからって卑怯だぞ！いいな、100円ツケだからな。

次郎：ふざけるな、誰が払うか。

太郎：分かったな、100円明日もってこいよ。

カウンセラー：学校で賭けなんかしないで。今のはまったく賭けは成立していない。

ここでは突然、太郎が中心人物になり、次郎とスクールカウンセラーは一瞬にしてこの場面に巻き込まれた。ここでは3人の情動が高まり集団情動が喚起された。太郎は次郎を卑怯者とののしり、次郎は不当な要求に反発し、スクールカウンセラーは太郎の要求を認めずにその場を解消しようとした。太郎が賭けの話をもちかけるまで、この三人の間に集団といえるようなつながりはなかった。しかし、太郎の吸引力に巻き込まれるように、三人は集団のグループメンバーの位置に強制配置されてしまったといつてよい。このときの太郎は中心人物といえるが、次郎とスクールカウンセラーは突然巻き込まれてメンバーとなった。Redl,F (1966) は、このような次郎とスクールカウンセラーを、いつでもグループメンバーになりえる人という意味で、集団の潜在的メンバー(potential members of a group)と名づけている (Redl,F,1966,p.160)。太郎は金銭的トラブルの場面ばかりを引き起こすのだが、そのプロセスはこのようにして開始されるのである。

「設定された集団」というのは、授業や行事など、あらかじめどのような方向に向かうのかということが素描されている集団である。そして、その集団を方向づけたり軌道修正を行うリーダー (教師) がおり、役割があり、メンバーは一定程度に固定化されて、どちらかという教師の目から見た集団という捉え方であった。それに対して集団形成過程というのは、明確なリーダーではなく中

心人物によって、あるいは固定的なグループメンバーではなく流動的な潜在的メンバーによって形成される集団であり、必ずしも教師の立場からの集団の捉え方ではない。突発的に吸引力をもつ磁場で繰り広げられる、人々の集団形成プロセスを捉えるための考え方である。「設定された集団」の中で人々が繰り広げる人間関係の一場面を捉えるためには、「集団形成過程」と名づけることのできる集団の捉え方も必要である。この力動的に形成される集団は、同時に集団情動を喚起する条件といえるだろう。集団形成過程は、人々の集まりが、集団化されつつ、同時に情動も喚起されるようなプロセスとして考えられる。学校には「設定された集団」を基盤にしながらも、その中で繰り広げられる相互作用のプロセスを「集団形成過程」として捉えるというように、重層的な集団の捉え方がありえるだろう。子どもたちのデータを生活場面（学校場面）のなかから収集し、そのデータから子どもをアセスメントするためには、観察するポイントとして「設定された集団における集団形成過程」を提案することが出来るであろう。

6. 中心人物の機能

Redl,F (1966) は中心人物を表1のように10タイプに分類し、この10タイプの中心人物が集団形成過程においてどのように働くのかを分かりやすく示すため、それぞれに名前をつけている。そして、どのようにしてその人物が潜在的グループメンバーにとって中心人物になり、影響力を発揮するのかについて考察している。

表1 中心人物の10タイプ

タイプ1 (家長的な君主)	良心と協力する中心人物
タイプ2 (リーダー)	自我理想と協力する中心人物
タイプ3 (暴君)	攻撃者としての中心人物
タイプ4 (愛の対象)	愛情欲動の対象としての中心人物
タイプ5 (攻撃の対象)	攻撃欲動の対象としての中心人物
タイプ6 (組織者)	欲動を満足させる手段を与える中心人物
タイプ7 (誘惑者)	罪悪感と不安を緩和することを通して、葛藤状況を緩和する中心人物
タイプ8 (英雄)	欲動を防衛するサービスを行う中心人物
タイプ9 (悪影響)	無葛藤パーソナリティの布置を葛藤的なパーソナリティの布置の上におくことによって欲動を満足させる中心人物
タイプ10 (模範例)	欲動を防衛するサービスを行う中心人物

Redl,F (1966) p.p.174-175 をもとに作成

ここでは、すべてのタイプについて解説することはできないがいくつか検討してみよう。タイプ1は、「良心と協力する中心人物」ということであるが、これは、潜在的メンバーたちの良心（超自

我)と協力する中心人物ということになる。たとえば、小学校3年生の教室を例に考えてみよう。この学級を担任している教師は、年配でしっかりした価値観をもっているがそれほど頑なというわけでもなく、柔軟でマイルドな人物であるとしよう。休み時間を終えて、その担任が教室に入ったとき、ざわついていた児童たちが、いっせいに自分の席に着くならば、それは、生徒の良心(超自我)と協力する教師が中心人物になっているということである。そのとき、子どもたちは先生の価値を受け入れており、先生がいることでメンバーたちの良心は活性化する。先生がいる前では悪いことをしようという気持ちなど起こらないのである。

この教室の担任がとても厳しく、子どもの行動をいつも監視し厳しくしかりつけている人物であった場合にも、このような場面は形成されるが、そのときの担任は攻撃者としての中心人物ということになる(タイプ3)。この教師が教室に入ってきたときに子どもたちがいっせいに席に座るのは、教師から厳しくしかられるからであり、子どもたちは攻撃者への同一視によってその不安や教師に対する敵意を防衛するからである。このような教室では子どもたちは情動的な強い関係を作ることはないだろう。親密になってしまうと、抑圧している担任に対する敵意を友だちとの間で意識化してしまう可能性があり、そうすると、何も対抗できない自分がいかに臆病かということを実感化してしまうからである。お互いに表面的な付き合いをしているほうが敵意の抑圧がうまくいくのである。

また、中学生でタバコに興味があるけれど、それを調達できずにいる生徒たちがいるとする。かれらは、タバコを盗んだり、買いに行くという気持ちにまではなかなかない葛藤状況の中にいる。この生徒たちの中に、たまたまタバコを調達してきた生徒がいた場合、その生徒を中心に一気に集団情動が喚起され、禁じられた行為を行うということもある。タバコを調達してきた生徒は、普段はまったくこの少年たちとは行動をともにしていないので、教師から見るとなぜこのようなグループができたのかと不思議な場合もある。このときの中心人物は欲動を満足させる手段を与え、結果的にその集団をタバコを吸う集団に組織化したために、中心人物になったのである(タイプ6)。

先ほどの事例3の太郎は、この分類でいうとタイプ5の「攻撃欲動の対象としての中心人物」ということになる。次郎は太郎への反発心を喚起され、スクールカウンセラーも太郎の要求が通ることを禁止した。結果的に太郎は、次郎の攻撃欲動を刺激し、スクールカウンセラーが太郎を抑える力を引き出すことによって対立的な場面を構成したのである。金銭的なトラブルの多い太郎は潜在的グループメンバーたちの攻撃欲動をあちらこちらで刺激し、そのような場面における中心人物になっていたにちがいない。つまり、攻撃欲動の対象としての中心人物になっていたというわけである。その後しばらくたってから、太郎は「みんなにいじめられる、攻撃される」という理由で一時不登校になってしまった。自分が周りの人の攻撃欲動を刺激しているということに、おそらく彼は気がついていなかったのだろう。太郎の言い分は太郎にとっては何も間違いのないことである。ただし、そのような周囲の攻撃欲動をコントロールしているのは太郎自身であることにどう気づかせていくか、ということがここでの重要なかわり方になるだろう。

以上のように、中心人物が潜在的メンバーを巻き込んで一つの場面を生み出していくプロセスを「集団形成過程」として観察し、その観察データを蓄積していくことで、観察対象としている生徒の一定のパターンを把握することができると思う。そのようなデータは生徒に対応しているどんな人でも収集できるものであり、また、ほかの人と共有できるものであろう。それらのデータを統合

しながらの生徒理解は、学校ではすでに行われているだろうが、そこからその生徒にあった指導の計画を立てるといふことまではなされていないように思う。そのような地点から得られた情報をもとにしてアセスメントや介入の計画を立てていくという取り組みは、今後ますます必要とされる学校心理学の仕事となるだろう。

7. おわりに

教育分野でのフィールドワークにはさまざまなものがあるが、本研究では、情緒的な問題のある子どもたちを対象にしたときのフィールド調査について、特に学校における集団という観点から行ってきた。基本的には情緒的な問題のある子どもたちに対して学校生活の中で介入するために、それを可能としてくれるデータを学校の中から収集したいという発想がある。学校生活は集団生活であるが、その集団を二つに分け、一つを「設定された集団」としてみることに、もう一つを「集団形成過程」としてみることを検討してきた。ここでは「設定された集団」を主に教師側からみた集団として、「集団形成過程」は主に子どもが形成する問題場面からみた集団として考えている。子どもたちの力動的な集団形成の中には、その子どもの対人パターンが繰り返し出現するので、そのパターンの把握とそのパターン解消に向けた取り組みをするためには、「集団形成過程」の中からデータを収集することが必要となるだろう。その方法と介入の実際については後の課題として残っているが、学校の中での取り組み（見立て・介入・介入の修正）のためには、設定された集団における集団形成過程の点をさらに考察していく必要があるだろう。

引用・参考文献

Aronson,E. 1992. *The Social Animal*. W.H.FEWMAN AND COMPANY, New York.

古畑和孝監訳.1994.『ザ・ソーシャル・アニマル』.サイエンス社.

Freud,S. 1921. *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag. 井村恒郎・小此木啓吾他訳. 1970.「集団心理学と自我の分析」『フロイト著作集6』人文書院 p.p.195-253.

国分康孝. 1996.『エンカウンターで学級が変わる』 図書文化社.

向山洋一.1984.『子どもを動かす法則と応用』 明治図書.

中島義明ほか編. 1999.『心理学辞典』 有斐閣.

大村はま. 1994.『新編 教室をいきいきと1』 ちくま学芸文庫.

大西忠治. 1990.『集団教育入門』 国土社.

Redl,F. 1966. *When We Deal with Children*. The Free Press. New York.

横浜市学校 GWT 研究会. 1989.『学校グループワークトレーニング』 遊戯社.