

学級集団への集団精神療法の適用

Application of Group Psychotherapy to the Classroom

—否定的感情表現とその教育的展開—
The Expression of Negative Feelings
and Educational Development

雨宮 基博
AMAMIYA, Motohiro
● 大月市立下和田小学校
Shimowada Elementary School

井上 直子
INOUE, Naoko
● 桜美林大学
Obirin University

小谷 英文
KOTANI, Hidefumi
● 国際基督教大学
International Christian University



学級集団, 集団精神療法, 感情教育, 否定的感情
classroom, group psychotherapy, emotional education, negative feelings

ABSTRACT

The first objective of this study was to specify the effects of classroom group psychotherapy by focusing on negative emotions, which are regarded as key to the ego development of children / students, and to make a basic documentation of the processes of their expression. Next, the study aimed to analyze the relationship between the expression of negative feelings and the group dynamics of the classroom and the ego development of each individual based on psychoanalytic systems (PAS) theory (Kotani 1993) as well as to examine the educational significance of the expression of negative feelings. To meet these objectives, a basic framework for classroom group psychotherapy was structured based on PAS theory and a case was presented with data focusing on the expression and processes of expression of negative feelings. Examination of the data suggested that the expression of negative feelings is an important function in group development and in the ego development of each individual, and that the therapist needs to actively accept the expression of negative feelings applied in education.

I. 問題の背景と所在

頻発する少年の殺傷事件、校内暴力・学級崩壊等の問題と共に、現代の子どもの特徴を示す言葉として「キレル」がクローズアップされてきた。「キレル」とは、自己の感情及び情動を制御できず、突発的な行動を取ることを示す。この「キレル」行動の要因として、「ムカつく」という言葉の乱用による感情表現の省略化（齋藤，2000）、行動化（acting-out）傾向の増大（小谷，2000）等が指摘されている。これらの指摘は、言葉による感情のコミュニケーション能力の発達、現代の子どもの生育過程において重要であることを示唆するものである。

人間を生命機能体システムとして捉え直してみる時、言葉は、個人システム間の情報とエネルギーの伝達を担うものとみなされると、小谷（1993）は説く。その生命機能体を維持運営するコントロールシステムとしての、「自我システム」の安定性は、保有する情報とエネルギーの組織性、秩序性によるところが大きい。言葉をキャリアーとして、システム内とシステム外の情報とエネルギーが交換されることにより、個人内の混乱度すなわちエントロピーの低下、及びその自己体験の対象化による観察自我システムの活性化がもたらされる。さらに個人内システムの階層システム間の相互作用により前意識・無意識レベルの情報の発掘と意味の創造が可能となる。このように、言葉は自己の安定と成長のために自我システムを有効に働かせる上で極めて重要な意味を持つ。

小谷（2000）は、「キレル」子どもの心理力動理解のために、人格機能水準によって、(1) 高度な機能：キレのいい人、(2) 正常水準：堪忍袋の緒がキレル、(3) 神経症水準の行動化：抑圧のキレ、(4) 人格障害水準の行動化：慢性的な感情と行動の部分的キレ、(5) 精神病水準の行動化：人格統合のキレ、と区別し、「キレル」子どもは(3)から(4)の位相にあり、個人の人格を統制する自我の欲求や衝動に対するコントロール機能のキレによるものであると指摘している。本来、発達過程にある子どもは、自我の衝動制御機能が未熟であり、様々

な感情や欲求不満を行動化や逃避といった形で表わしやすい。これに対して、感情を適切に言語表現をすることにより、自己内のエントロピーが低減し、観察自我システムの起動を促すことができる。この観察自我システムの起動により、本能衝動のスペースが確保され易くなり、その制御統制はより容易なものとなる。言葉による感情表現は、自我の衝動統制機能において重要な機能を果たすのである。

この自我の衝動統制機能及びそれを補助する超自我は、学童期ないし潜伏期である6歳から12歳の時期を通じて、その素地が獲得されるとされている（Jacobson, 1964）。家族集団を越えた社会的組織である学校において、所属集団の規範を受容し、所属集団への同一視を展開していく中で集団同一性を形成すると同時に、自我を鍛え育てていく。その所属集団内で体験する、欲求不満、落胆、失敗、またそれに対応する羨望、ライバル意識、競争心等の敵対的な攻撃性は、自我バウンダリーを明瞭にし、自我同一性の発達を促進する（橋本ら，1999）。このように日常生活でとすれば単純に遺棄、禁止されがちな攻撃性に代表される否定的感情が、児童の心の発達においては欠かすことのできない重要な意味を有している。学校システムにおいて、このような体験を可能にする基礎的な単位集団が、学級集団である。

本研究の学級集団に集団精神療法を適用した試み（学級集団精神療法）は、学級集団に直接介入する心の教育（感情教育）の手法として開発中のものである。通常学級集団は課題志向的であり、否定的感情表現を取り扱うための情緒的な心理相互作用空間の保有が乏しい。そこでわれわれは、(1) 学級集団の情緒的な心理相互作用空間の保有を援助し、学級集団のグループ発達を促すこと、(2) 学級集団の成員である児童・生徒の感情表現を豊かにし、自我機能を活性化することによる心の発達を促すことの2点を主要目的として、学級集団精神療法の試みを展開している。

実践した学級集団精神療法事例において、第1クール（1学期）のグループ形成過程に行動を伴った否定的感情表出が見られ、第2クール（2学

期)ではグループ過程に顕著な否定的感情表現が見られた。集団精神療法において否定的感情表現は治療的展開の鍵になる(小谷, 1998, Scheidlinger, 1998)。これは児童生徒の心の教育(感情教育)においても学級集団精神療法の具体的効用を示唆するものである。改めて児童生徒の心の発達において重要な機能を果たす否定的感情に着目し、学級集団内での否定的感情表現が子どもの心の発達にどう寄与するかを追究していくことには、大きな意味があると考えられる。

II. 目的

本研究では、学級集団精神療法の効用を具体化し、技法構成及び介入技術の構成を進めるために、児童・生徒の学級生活における自我発達の鍵となると思われる否定的感情に着目し、基礎資料としての学級集団精神療法過程における否定的感情の表出・表現過程を記述することを第一の目的とする。その上でそれら否定的感情の表出・表現の児童生徒における集団力動との関係、個々人の自我発達との関係を、精神分析的システムズ理論(小谷, 1993)を機軸として分析し、否定的感情表現の教育的意味を検討することを目的とする。

III. 方法と手順

方法と手順は以下の通りである。(1)精神分析的システムズ理論に基づいて構成した学級集団精神療法アプローチの基本枠組みを呈示する。(2)そのアプローチの実践事例を分析・検討する資料として提出する。(3)本論文の目的に沿い、事例資料は否定的感情表出・表現が顕著であったメンバーに焦点を当て、そのプロセスを抽出・記述する。(4)その上で、それら学級内で噴出する否定的感情の集団力動的意味と、児童生徒の個々人の成長としての意味を検討する。(5)学級集団精神療法の効用を確認すると同時に、さらなる可能性と技法の精錬を検討する。

IV. 学級集団精神療法の基本枠組み

われわれの実践している学級集団精神療法技法の基本構造を、以下に目的及び基本技法を整理することによって提示する。

1. 学級集団精神療法の目的

基本的に健常児である普通校の普通学級の子ども達に、感情教育として集団精神療法手法を応用するのであるから、基本的な人格機能能力は高いので、多様な効果が期待される。学級集団という教育的特徴と成長期にある児童を対象とする所から、以下の目的構成をもって現在の実践展開を進めている。

- (1) 言語による自己表現能力を高める。
- (2) 言語による感情のコミュニケーション能力を高める。
- (3) 自我の適応機制のレパートリーを広げる。
- (4) 自己受容感、自己尊重感を増大させ、自我同一性の発達を援助する。
- (5) 他者の欲求や感情を共感的に理解する能力を高める。
- (6) 自分自身及び他者との協力関係における責任性を高める。
- (7) 個人的問題の普遍性に関する感覚を育てる。
- (8) 正常な発達過程の諸問題に対する対処技術及び問題解決技術のレパートリーを広げる。
- (9) 学級集団への所属感、責任感を高め、集団同一性の発達を援助する。

2. 基本技法

学校組織の中の学級に集団精神療法をそっくりそのまま適用することから、組織環境に適應できる技法構造への集団精神療法技法の修正を行なった。

(1) 学級集団精神療法の構造

① 内的構造

- (a) 学級集団精神療法のサイズ：20～30名を適性サイズとする。最大40名までを可能とする大

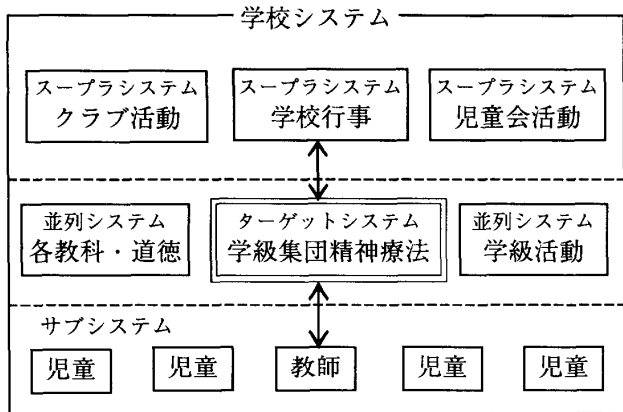
集団精神療法の手法を用いる。

- (b) セラピスト：セラピストの役割を取る男性教諭，女性教諭及び観察者の3名から成るチーム編成が理想的である。本呈示事例では男性教諭1名である。
- (c) セッション構造：「道徳」「学級活動」等の時間を利用し，原則として週1回，45分間の授業時間を，1学期，2学期，3学期の各学期を1クールとして，1年間を通じて展開する期間限定集団精神療法である。

② 外的構造

学級集団精神療法システム構造：「学級集団精神療法」の時間を中核システムとすると，学級の成員である児童や先生といった個人はサブシステムに，「各教科」等は並列システムに，「学校行事」「児童会活動」等，全校的営みはスーブラシステムとなる（図1）。直接の担当者以外に学級集団精神療法の効果的維持運営を可能にするため，サポートシステムとして学校組織環境及び学級内事情に中立な援助／助言者を定めておくことよい。本呈示事例の実践では，学校外に所属するスーパーヴァイザーによる週1回スーパーヴィジョンを設定し，実施した（図2）。

図1 学級集団精神療法システムの構造



(2) 展開技法

① 準備

- (a) 内的環境整備：学級集団の成員に対し，学級集団精神療法の目的，グループ活動のグラウンド・ルールについてオリエンテーションを行う（表1）。

表1 グラウンド・ルール

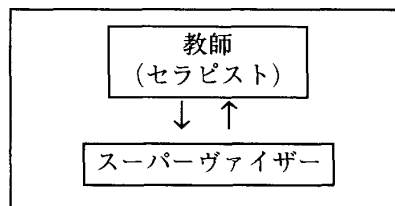
<ul style="list-style-type: none"> ・思ったことは言葉にしてみること。 ・他のメンバーの発言をしっかりと聞くこと。 ・お互いの意見の違いを尊重すること。 ・この時間に話したことは，他の時間には話さないこと。
--

- (b) 外的環境整備：学級集団精神療法システムの安定した構造維持のために，スーブラシステムである学校組織へ学級集団精神療法が如何なるものであるかインフォメーションを行い，共通理解を図る。

② セッション構成

学級集団精神療法のグループ発達に従い，構成的手法から非構成的手法にセッション構造をデザインする。基本デザインとして，初期位相では言語表現を促進するためのアクティビティ(activity)（表2）を導入し，構成的な言語相互作用活動を行う。中期位相からは非構成的な言語相互作用活動への転回を図る。

図2 サポートシステムの構造



③ 基本介入技法

スーパーヴァイザーの主唱する基本介入技法を，学級集団の特徴において選択整理した。（小谷，1994）

- (a) 積極的傾聴：積極的に聴き傾聴内容を発言者とグループ全体に投げ返す。
- (b) 直面化：発言の現実性，真実性に向き合うように勧める。
- (c) 明確化：発言をコミュニケーションとして明確化して投げ返す。
- (d) 感情の反射：感情を鏡映的に正確に投げ返す。
- (e) 感情の明確化：言葉になっていない感情に言葉を当て明瞭化して返す。
- (f) 共感：感情を正確に理解していることを示す。

表2 アクティビティ (activity) の内容

No	アクティビティ名	内 容
(A)	宇宙遊泳ゲーム	教室を宇宙と仮定し、教室内を無言で歩く。①アイコンタクトをせずに歩く。②アイコンタクトをした人と目で挨拶する。③アイコンタクトをした人と握手する。
(B)	宇宙船ゲーム	椅子を宇宙船と仮定し、椅子を持って教室内を動く。①教室内で一番嫌いなところに座る。②教室内で一番好きなところに座る。それぞれの場所で座った感想を聞く。
(C)	伝言ゲーム	グループに分かれ、言葉で伝達することを競争する。
(D)	ブラインドウォーク	全員で輪を作る。輪の中に入る人は目を閉じて歩く。外側の人はぶつかったら、優しく押し返す。
(E)	協力ゲーム	全員で前の人の肩を持ち円の形を作る。一斉に腰掛ける。
(F)	じゃんけんゲーム	教師とじゃんけんをする。最後まで残った人に拍手をする。
(G)	じゃんけん列車ゲーム	教室内を自由に歩き、目が合ったらじゃんけんをする。負けた人は、勝った人の後ろにつき肩を持つ。

- (g) コンテイン (contain)：自我境界によって守られている安全感を保証する。
- (h) サミング (summing)：自我境界を締め、体験自我システム及び観察自我システムの活性化を行う。
- (i) システムング (systeming)：自我境界を緩め、相互作用を促進し、対人・対世界体験自我の活性化を行う。
- (j) 言語化促進：沈黙を最小限にし、言語活動を楽しむことを援助する。
- (k) ゴール確認：学級集団精神療法の目標を機会あるごとに伝える。
- (l) 基本ルール確認：対話及び関係維持のためのルールの形成と随時の確認。
- (m) 小アクティビティ (small-activity)：文章完成ゲーム、連想ゲーム等の言語表現を促す活動を行う。
- (n) ラップアップ (wrap up)：セッション展開におけるメンバー個々の発言を全体テーマとして包み挙げる。

V. 事例資料

内密性を保つため、個々の事象の力動に影響が出ないように、また事例性を逸脱しない程度の修正を加え、実践事例の本論目的にそった資料のみを提示する。

1. メンバー構成

小学校5年生の学級で、男子14名、女子15名からなる。セラピスト (Th) は、学級担任で30代前半の男性教諭である。1年生から4年生までメンバーの変動はほとんどなく、前担任は、全て女性教諭であった。

2. 学級集団精神療法の展開過程

1年間の学級集団精神療法展開過程について、各セッションの特徴を表すメンバーの典型的な行動及び発言を抽出し、各学期（各クール）ごとに表3、表4、表5に示す。セッション数は、第1クールは10回、第2クールは12回、第3クールは4回である。

3. 個人事例資料：S (小学5年生, 11歳, 男子)

本事例では、Sの否定的感情表出・表現を中心に各学期（各クール）ごとに表6、表7、表8に示す。

(1) 児童像

男ばかりの3人兄弟の次男。運動技能に優れ、サッカークラブに所属している。学業成績は中位である。課題に対し早く処理したいという傾向が強い。男女分け隔てなく友人関係を持ち、低学年時から学級内の男子グループのリーダー的地位にいる。1学期は学級会の議長になる。教師に対しては仲間と一緒に近づいてくる傾向がある。

表3 第1クール(1学期)の展開過程

	セッションの展開過程	各セッションの特徴を示すメンバーの典型的行動・発言
#1	(1) アクティビティ(A), (B) (2) 言語表現活動 ①学級集団精神療法の目的, グラウンド・ルールの説明 ②アクティビティの感想 ③友達の良い所 ④一番楽しかった	・「先生は?」とThに対する興味関心を示す発言 ・「楽しかった」「おもしろかった」等肯定的感情表現 ・「眠い」等不安に対する身体的反応を示す発言 ・「先生の視線が怖い」とThの存在を意識した発言
#2	(1) アクティビティ(C), (B) (2) 言語表現活動 ①「先生は」 ②「男の先生は」 ③「もし女の先生だったら」 ④「A先生(Th)は」	・「先生は」では、女子は女性の前担任に関する発言が多く男子は「宿題を出す」等ステレオタイプの発言が多い。 ・「男の先生は」では、男女共に「怒ると怖い」等ステレオタイプの発言が多い。 ・「女の先生だったら」では、女子は「おしゃべりしやすい」等肯定的表現傾向、男子は「話しかけにくい」等と否定的表現傾向。 ・「A先生は」では、男女共に「結婚している」「おもしろい」等害のない表面的発言傾向。
#3	(1) アクティビティ(D), (E) (B) (2) 言語表現活動 ①「この授業の名前」 ②「いやなこと」	・教室内の嫌いな場所としてThの周りに来た児童の感想「怖い」「恥ずかしい」等。 ・「いやなこと」では、くやしかったこと、喧嘩、からかわれたこと、失敗したこと等の発言が出される。
#4	(1) アクティビティ(E), (B) (2) 言語表現活動 ①学級の長所、短所に関するアンケート結果感想	・教室内の嫌いな場所としてThの周りを数名の女子が囲む。男子は好き嫌い共にThより離れた位置取りをする。 ・「良い点が多い」と肯定的発言がある一方、「無駄口が多い」「まとまらない」等否定的発言も出される。 ・「女子は無駄口が多い」と男子から女子に対し対抗的発言、それに対して女子から「誰ですか」と対抗的発言が出される。
#5	(1) アクティビティ(F), (G) (B) (2) 言語表現活動 ①「友達は」	・教室内の嫌いな場所として女子の多くがThの周りを囲み、「暑苦しい」「こわい」等の感想を言う。 ・「友だちはおもしろい」と害のない発言が多い。特定の友だちを示す発言も出される。
#6	(1) 言語表現活動 ①「怖い話」 ②「怖い」の連想	・「怖い話」をしたいという提案が出される。自殺、幽霊に関わるエピソードが話される。「怖い」から連想することとして、セッション後半「お母さん」「自分」等の現実と関わる連想も出る。
#7	(1) 言語表現活動 ①「A先生(Th)は」	・「臭い話」「A先生は」「林間学校で楽しかったこと、怖かったこと」が話したいこととして出される。結局、「A先生は」をテーマに決定する。 ・「眼鏡をかけている」等害のない発言が多い。「格好悪い」と否定的発言をしながらも親密性を示す発言も多く出る。
#8	(1) 言語表現活動 ①男子メンバーは「女子は」、 女子メンバーは「男子は」 で話す。	・Thの周りを女子が囲み、対峙するように男子が座る。 ・男子から「女子は怖い」「自己中心的」「秘密話が多い」等の発言が出され、女子から「バカ」「気持ち悪い」と男子に対する否定的発言が出される。相互に否定的発言の相互作用が生じる。
#9	(1) 言語表現活動 ①自由連想(ランダム)	・セッションは初め「ゲームをしたい」「暴れたい」「自由にしたい」と規範から自由になりたい欲求が表現される。 ・Thの「順番に言うのではなくしゃべりたい人から話そう。」という発言に対し、意欲を見せるメンバーもいる一方、「自由の方が難しい」「先生から」と不安も見せる。
#10	(1) 言語表現活動 ①「楽しかったこと」を、グループを作りながら(2人組、3人組、5人組、全員)話す。	・同性とグループを形成する。 ・「楽しかった」という肯定的発言が多い中、「つまらなかった」という否定的発言も出る。

表4 第2クール(2学期)の展開過程

	セッションの展開過程	各セッションの特徴を示すメンバーの典型的行動・発言
#1	(1)言語表現活動 「夏休みに楽しかったこと」をグループ作り(2人組, 3人組, 5人組, 全員)をしながら話す。	・同性のメンバーで、親しい友人とグループを形成する傾向が見られる。 ・旅行に行ったこと等夏休みにしたことについて話をする。
#2	(1)アクティビティ(B) (2)言語表現活動 ①「2学期になりたい自分」	・教室内の嫌いな場所で Th の周りを多くの女子が囲み、「暑苦しい」等の感想を述べる。好きな場所では男子が囲む。 ・男子の発言で「パス」が続いたり、発言の内容が似かよる等、サブグループ連鎖が生じる。
#3	(1)言語表現活動 ①自由連想(ランダム)	・「大笑いしたこと」のテーマで、男子メンバーから見知らぬ歩行者をからかった話が出る。人が驚いたり、嫌な気持ちになることを笑う言動が見られる。
#4	(1)言語表現活動 ①自由連想(ランダム) ②自由連想「悔しかったこと」	・芸能人があだ名を言われてからかわれる話をする。からかったり、馬鹿にして笑う言動が見られる。 ・「思ったことを言うと、相手の人が傷ついてしまう」等自分の思いを言うより他者の話をするに関心がある。 ・「えこひいき」等 Th への不満が出始める。
#5	(1)言語表現活動 ①グループを二つに分けて連想ゲーム ②自由連想(ランダム)	・「○○君がおもしろい」と他者の話をする。Th は「人のことを言うには許可が必要。自分が思ったことを言おう」と応答。 ・「外で遊びたい」「他のことをしたい」等授業への不満、Th への反発を表現する。Th は「Th が何かしようとする、反発したい気持ちがあるようだね」と明確化する。
#6	(1)言語表現活動 ①自由連想(ランダム)	・座席配置において女子は Th を囲み、対峙するように男子が座る。 ・女子メンバーからある女子メンバーの座席行動について「好きな場所と嫌いな場所が同じなのはおかしい」と発言。女子メンバー内での対立関係が表に出る。 ・「何で先生はこのクラスに来たのか」等 Th に注目する発言が出る。 ・「男子と女子で注意の仕方が違う」「○○にはなぜ注意をしないのか」等 Th が不公平である、平等でないという発言が出される。
#7	(1)言語表現活動 ①自由連想(ゴーアラウンド) ②自由連想(ランダム)	・男子メンバーが Th の座席位置を取る。 ・「パス」や同調した発言が少なくなり、自由連想において個性が出てくる。 ・男子メンバー内で発言を真似する等モデリングが生じる。 ・「思うことを言ったら喧嘩になる」等相互作用をすることへの恐れを示す。
#8	(1)言語表現活動 ①自由連想(ゴーアラウンド) ②自由連想(ランダム)	・セッション中私語が多く、落ち着かない状態であった。 ・女子メンバー同士で質問したり、否定的な感想を述べたり、相互に敵意を表現する。 ・女子メンバーが占有しだすと、男子メンバーから「腹減った」という発言が出る。
#9	(1)言語表現活動 ①自由連想(ゴーアラウンド) ②自由連想(ランダム)	・内緒話に対し「静かに」と発言するメンバーが多く見られた。Th は「ありがとう」と応じる。 ・色々なメンバーから「つまんない」「早く終わりたい」等の否定的な感情表現が出される。Th は「自分の思ったことが言えたね」と受け取りを述べる。
#10	(1)言語表現活動 ①自由連想(ランダム)	・「個人で話したい」「みんなで話すことが何でおもしろいの」「みんなで話す話題がない」等グループで話すことへの抵抗を示し、隣同士でしゃべりやすい人となら話すことができると発言する。 ・隣に話す人がいない女子メンバーが話題となる。女子メンバーのグループが決まっていること、グループに所属できないメンバーがいることは、個人の問題であり、グループの問題ではないという発言が出される。
#11	(1)言語表現活動 ①自由連想(ランダム)	・Th の「不満に思っていることを話したい」の発言に対して、男子メンバーの笑いが目立ち、グループ全体も騒々しくなる。 ・「うるさくて聞こえないので、話しても無駄だと思う。」という発言が女子メンバーから出る。
#12	(1)言語表現活動 ①「4月からこれまでの感想」	・メンバーの一人ひとりの発言の仕方に個性が生じる。 ・女子サブグループ内で、私語が多いメンバーに対し行動を伴って不満が表出する。 ・授業の感想で「続けた方がよい」という意見に対し、「みんなやっていることと言っていることが違う」と率直な発言も出る。

表5 第3クール（3学期）の展開過程

	セッションの展開過程	各セッションの特徴を示すメンバーの典型的行動・発言
#1	(1) 言語表現活動 ①自由連想 (ゴーアラウンド)	・座席配置において男子グループ、女子グループに分かれる。 ・「この授業に何か意味があるのか」という質問が出る。Thはこの授業の目的を述べる。「その目的をみんな同じようにできるようにしたいの」との質問には、「みんな同じということではない。個性を大切にしたい」と応答する。
#2	(1) 言語表現活動 ①「児童会役員選挙」	・「落ちて悔しかった」等児童会役員選挙に関わる気持ちが表現される。 ・「家の人から言われてあきらめた」等親と自分の意志との間の葛藤に関わる発言が出る。
#3	(1) 言語表現活動 ①「6年生になること」	・メンバーからの発言は少ない。 ・「さびしい」という発言が出る。出発と別れの時期に関わる情緒的な言葉が出る。
#4	(1) 言語表現活動 ①「できたこと」 ②「残念だったこと」	・卒業式間近で慌ただしく、騒々しい。 ・できたことでは、「パス」「ない」が多く出る。「悪いことができたこと」の発言にThが「悪かったと思う中にできたことがある」と応じる。 ・残念だったことは「うるさかった」などが出る。

表6 Sの感情表現の変化過程（第1クール）

	Sの典型的な発言・行動
#1	・同性メンバーとサブグループを形成する。 ・「サッカー部に入っている」と他のサブグループメンバーに同調した発言をする。
#2	・「先生は先生だ」と発言、グループメンバーから笑いを取る。 ・「もしも女の先生だったら」では「パス」と発言する。 ・「A先生は先生だ」と発言、メンバーからの笑いを取る。
#3	・教室内の好きな場所に移動した感想として「腹減った」と発言する。 ・嫌なこととしてヨーヨーが頭におつかったことを話す。
#4	・教室内の嫌いな場所として窓側に移動し「くさい」と感想を言う。理由として「移動しようと思ったらMが来てできなくなった」と外的理由を述べる。 ・隣席のRと内緒話後、Rが「女子も無駄口が多い」と発言する。女子に対してRを通して敵意を表わす。
#5	・宇宙船ゲームでは、窓側に位置取り、「気持ちがいい」と感想を言う。 ・「友だち」のテーマでは「友だちはいい」「友だちはくしゃみがでかい」とおもしろいが自分にとって害のない発言をし、メンバーから笑いを取る。
#6	・「怖い」で連想することとして「女子」と発言し、メンバーから笑いを取る。 ・「Mがまだ言っていない」と友だちを気遣う発言もする。
#7	・「Mが臭い話をしたいって」と友だちを通して自分の意志を表現する。自分を隠すために同性のメンバーを使う。
#8	・メンバーがざわついているときに、「静かに」と発言する。 ・Rの「女子はパスが多い」という発言に同調して「女子はパス」と発言する。 ・「女子は怖い」と発言する。
#9	・メンバーから自由にゴーアラウンドせずに話したいという発言に対して「自由の方が難しい」と率直に発言する。
#10	・同性のメンバーとサブグループを形成する。

表7 Sの感情表現の変化過程(第2クール)

Sの典型的な発言・行動	
#1	・同性メンバーとグループを形成する。
#2	・Thの「2学期になりたい自分」というテーマ提案に対し、「遊びたい」と反対する。Thは「ここはしゃべって遊ぶ場所」と学級集団精神療法のイメージを示す。Sは「まだ始めているよ」と反対する。Thが「もう授業は始められている」と応えると、「回してやった方がよい」と発言する。 ・「なりたい自分」について1回目は「バス」、2回目は「火星に行ってみよう」と発言する。Sに他の男子メンバーも同調した発言をする。
#3	・授業前に喧嘩したTとYについて話したいと発言する。Dから「大笑いしたこと」というテーマ提案が出ると、「大笑いしたこと」に賛成する。
#4	・男子メンバーと内緒話をする。 ・Bの「道徳の時間にこの時間をするのはなぜか」との発言に対して、Thが目的を応答しようとする際、「言わなくていいよ」と言う。Thは目的について再度確認する。
#5	・連想ゲームでは「バス」「おれ」と発言し、連想することに抵抗を示す。 ・Sの「楽しくない」という発言にThは「思ったことが言えたね」と肯定的に回答する。 ・Bの「他のことをしたい」という発言に対し、「やだ。しゃべっている方がいい」と反対する。その後、「けんかをしたい。」と発言する。 ・「何で男子ばかり大きな声で、女子は小さい声で話すのか」とThに対して否定的感情を表現する。「Thが不公平にしていると思っているんだね」とThは受け取りを表わす。
#6	・メンバーからThに反発する発言が出たり、騒然とすると「早く話そう」等と発言したり、「Nが言うんだよ」と友だちの発言を援助したり、Thをサポートする発言をする。 ・女子メンバーが占有しだすと、「腹減った」と発言する。 ・「何で先生はこのクラスに来たのか」と、Thに対して関心を示す発言をする。 ・Thの座席位置が固定されていることが話題になる。Sは「この場所をとられたらどうする?」とThに質問する。Thが「悔しい」と応えると、「いつか取っていい」と発言する。Thの「その時は勝負しよう。もし取ったらどんな感じ」に対し「うれしい」と応える。
#6	・「Thは男子と女子で差別している。男子には大きな声で注意して女子には小さい声で注意する」とThへ挑戦的の発言をする。Thは「それは男子ばかりかわいがって、女子はかわいがっていないということ」と応えると、男子メンバーから「逆」という発言が出る。Sの「女子にはもっと大きな声を出して」の発言にThは「大きな声を出そう。みんな協力しますか」と発言すると、メンバーは「します」と応える。 ・注意についてThは不公平であるということが話題になり、Sは「真ん中にいてください」と発言する。 ・「みんな意見が同じだ」とグループに対して率直に意見を述べる。
#7	・座席配置する際、Thの位置に座る。座った感想を問うと「いつもと変わらない」「Th真ん中に行けば」と応える。 ・Thの「思っていることを言おう」に対し「腹減った」と発言する。 ・Thの「今日は発言が少ないね」に対し、「眠いです」と応える。 ・Thの「今日は協力ができていない気がする」に対し、「できています」と応える。 ・Thの「S、M、Nは仲良しですね」に対し、「男子は全員が仲良しです」と発言する。
#8	・私語が多くなり「ゲームをしたい」等の発言が出る。Thが「自分勝手だなと思う」と発言すると、Sは「うるさいもありますか」と質問する。Thは「それもある」と応える。 ・Sは「Thは娘に何をプレゼントしたの」と質問する。Thが「人形だよ。みんなは自分の子どもにプレゼントするとしたら何にする」と質問すると、Sは「お金」と応える。
#9	・Sが「おでこ」と発言。Thが「Hさんのこと?」と発言すると、メンバーから「Thひどい」という発言。Thが「今の気持ちは?」とHに問うと、Hは「むかつく」と応える。
#10	・「みんなで話すことが何でおもしろいの」と発言し、全員で話すことへの抵抗を示す。 ・隣同士でしゃべれない女子メンバーのHが話題となる。Sは「絵ばかりかいているから、みんなと遊ぶようにすればいい」と発言する。Hの「でもグループに入れてと言にくい」に対し、「それでは絶対無理」と発言する。Hの「入りたいたいと言っても、仲良しグループだから、断られることがある」に対し、Sは「積極的にすればいい」と発言する。女子メンバーの問題解決へ積極的の関心を示す。
#11	・「先生注意してほしい」と発言する。Thは「先生は注意する役目か」と応える。その後、けらけらと笑う男子メンバーを度々注意する。 ・Thの「親しい友だちと話ができるが、他の友だちとは話ができない」という直面化に対し、「眠い」という身体反動的の発言をする。また、Thの「私も寂しいと思うときがある。みんなもないか」という発言に「そんなことはない」と空威張りする。
#12	・「静かに」「今Thがしゃべっているよ」と注意する役目を終始果たす。 ・「この授業をしないと嬉しい」というCの発言に対し、「今の意見に反対」と反対意見を述べる。それに対しThはこの授業の目的、願いを話す。

表8 Sの感情表現の変化過程（第3クール）

	Sの典型的な発言・行動
#1	<ul style="list-style-type: none"> ・「静かにしているのに叱られるのは嫌だ」と発言する。Thは「静かにしていない人が叱られると、静かにしている人も嫌な気持ちがあるね」と応答する。 ・Thがこの授業の目的を説明する。聞いていないメンバーに「聞いていない」「聞いて」と発言する。 ・Thの「発言しないのはThに対抗したい気持ちがあるからか。」という発言には「僕は対抗するならしゃべって対抗するけどな」と発言する。
#2	<ul style="list-style-type: none"> ・「ひいきしていいのですか」と発言する。「Sがそういうことを言うときは、先生に反抗したい気持ちがある時だよ」と応答する。 ・「Yがいい」と発言する。Thの「Sがそういう時は逃げる時だよ」の問いに「違う」と応える。「Thは誰にやってほしいのか」とThに依存的な発言をする。 ・「勇気があるよ」と発言Thは「勇気があることだね」と反応し、受容する。 ・「おれがやる」と発言。Thは「立候補するの?」と質問すると「やりたいから」と応える。 ・Thの「メンバーの中には、安心した気持ちと悔しい気持ちがあるかもしれない」という発言に、「やらない。悔しい人がいるから」と発言する。Thは「遠慮することはない。競争をしてほしい」と発言する。競争すること、責任を担うことに対する葛藤が見られる。
#3	<ul style="list-style-type: none"> ・「話を大失敗した」と発言。Thは「そういう謙虚さも大事」と応える。続いて「Mが来られなくて残念だった」と発言する。 ・Thの「みんなにとってこの時間は無意味か?」の問いに、「無意味じゃありません」と応える。
#4	<ul style="list-style-type: none"> ・「静かに」と注意する。 ・残念だったこととして「うるさかった」と発言。

(2) アセスメント

男性グループに対する集団同一性が強い。自己責任性が弱く、投射機制 (projection) を多用する。パーソナリティスタイル (小谷, 1993) は、自己愛スタイル、演技スタイルが優勢である。

(3) 学級集団精神療法における個人目標

- ・ 欲求不満や葛藤状態において言葉による感情表現を行う。
- ・ 他者の欲求や感情を共感的に理解する。
- ・ 自分自身及び他者との協力関係における責任感を持つ。

VI. 考察

1. 学級集団精神療法展開過程の検討

(1) 男女サブグループ化の果たした意義

本事例の学級集団精神療法メンバーは、小学校5年生であり、身体発達の前に前思春期に位置し、第二性徴の発現に内的に適応していく発達課題を持つ。また社会発達のには、ギャンググループ

(gang-group: 外面的な同一行動による一体感を特徴とする) からチャムグループ (chum-group: 内面的な互いの類似性の確認による一体感を特徴とする) への移行課題を有する時期にあたる (保坂ら, 1986)。

本事例に見られた男女を軸としたサブグループ化現象は、ギャンググループからチャムグループへの移行期現象を描くものとして注目される。学級集団レベルで同性グループを形成することは、異性間バウンダリー (境界) を閉鎖し、同性グループ内の凝集性を高めることになる。この状況は、メンバーがサブグループ内メンバー相互の類似性を認識すると同時に、サブグループ外メンバーとの異質性の感覚を強くすることを促進する。このような過程は、子供達の性別同一性・性的同一性発達の刺激となり、同性同士の内的レゾナンスを強調するチャムグループの基礎体験を提供するものと評価される。

またこの事象は、いまだ十分に自我同一性が確立されておらず、自我境界に状況依存性が高く曖昧な部分を多く残している前思春期の児童におい

て、自己の独自性を脅かす異質性に対して、同性グループというより大きなシステムに依存して、自己を守ろうとする健全な働きが機能したと考えられ、同性グループに対する集団同一性が高まりをみたことが推測される。Rackman (1995) が指摘した集団同一視による性別同一性獲得の促進の意味が大きいと考えられる。

(2) 否定的感情表現の集団力動的意義

上記に考察したように、第 2 クールの中期過程 (#3 ~ #9) において、男女のサブグループ化が顕著となった。セッション 5 において授業及び Th への不満等の否定的感情が頻繁に表現され、学級集団は顕著な反依存—逃避の様相 (Bennis and Shepard, 1956) を露にした。セッション 6 においては、「男子と女子で注意の仕方が違う」等の不満及び葛藤を表す否定的感情が直接的に Th に向けて発せられている。男女サブグループ間葛藤から生じる否定的感情が、グループ内で最も権威があり安全な存在である Th にむけて表現されることは、集団の葛藤処理としてむしろ望ましいことである。Bennis and Shepard (1956) は、「葛藤の解決と生産的なグループ発達において、リーダーへのグループ反抗は重要な指標的出来事である」ことを指摘している。

Th への否定的感情表現は、権威者である Th に対する感情、グループ活動に対する感情を認識させる。実際本事例の学級集団メンバーは Th が責任を果たしているかどうかという責任性の軸で Th との関係を検討し始め、Th との権威関係に関わる問題を責任性を軸として捉えようとする流れを生んだ。そこにはまた依存欲求の裏返しとしての反依存の態度が重なっていることも見のがせない。学級の児童達は、自立を強調して教師である Th に反抗しつつ、頼るに頼れない怒りの放出を得、それがまた同性グループの結束感を強めると同時に、その行為の責任についてグループ内で共有できるとき、自立に伴う責任を学ぶことになる。本事例の児童たちが、メンバー個々の責任性の検討に学校行事の責任も含めて意識していったことは、この集団力動過程が基底にあったものと考えられ

る。第 3 クールで、スーブラシステムの「児童会役員選挙」「6 年生を送る会」等の学校行事と並行 (isomorphism) して、各メンバーの責任が注目され、責任を担っていく上での葛藤が表現された。

Th への否定的感情の氾濫の底流を流れる反依存の心理過程を顕現化させることが、すなわち否定的感情を表で取り扱うことによって自立への葛藤を浮上させることが、児童の自我発達における個人の責任性、自立性を促進する上で重要な機能を果たしたと、考えられる

2. 個人事例の検討

S は課題に対し、自己責任能力が弱く、自己の問題や課題を外在化する投射機制 (projection) を多用する傾向があった。学級集団精神療法過程において、S は男女のサブグループ化のリーダー役を担い、男性グループのリーダー的地位を占めていた。第 2 クールの中期過程において、男女の対立に関わり、それまで間接的にしか表現していなかった否定的感情を直接 Th に表現した。この否定的感情表現が S の自己責任性を高める重要な契機となったと思われる (表 9)。否定的な感情をそれまでのように投射による外在化によって他人のせいにしたり歪曲するのではなく、直接表現するようになったことがかえって教師への親密性や信頼感を増し、かつ学級内のみならず学校全体レベルでの責任を担う力になっていったことが読み取れる。

3. 学級集団力動と個人力動との関連

本事例における学級集団精神療法のグループ発達プロセスは、Bennis and Shepard (1956) が示したグループ発達過程の展開を表わしていたと理解される。

以下に Bennis and Shepard (1956) の示したグループ発達過程を示す。

位相 I：依存 (第 1 下位位相：依存—逃避, 第 2

表9 Sの否定的感情表現の教育的展開過程

①	演技スタイルの機動による学級集団精神療法構造への適応
②	同性メンバーとサブグループ形成
③	男性グループへの集団同一性の高まりと女性グループとの競争（「腹減った」）
④	学級集団精神療法の枠組みへの否定的感情表現（「遊びたい」）
⑤	セラピストへの否定的感情表現（第2クールの#5「Thは不公平」）
⑥	セラピストとの言語相互作用の活性化（第2クールの#6）
⑦	セラピストへの興味関心・親密性の高まり
⑧	セラピストへの超自我同一視
⑨	メンバーとしての責任（グラウンド・ルールを共有）（「静かに」）
⑩	スーパシステムでの責任（「児童会役員選挙」）

下位位相：反依存—逃避，第3下位位相：解決—カタルシス），位相II：相互依存（第4下位位相：魅惑—逃避，第5下位位相：魅惑喪失—闘争，第6下位位相：合意的了解）

本事例の学級集団過程は，第3クール終了時点で第3下位位相にあることが推測される。その発達プロセスにおいて，Sは男性グループのリーダー的地位に位置づけられ，グループ発達を次の位相に押し進める触媒者（catalyst）的役割を担っていたことが伺われる。否定的感情発言のリーダーになることによってグループに有効なコミュニケーション展開への起動力を与え，かつその反応過程の責任を担っていたと考えられる。その意味では，触媒者以上の経験的意味がSにはあったと考えられるが，実際にはグループは位相IIへの展開には至らず，S個人の内的成長の過程が表にあら

参考文献

- W. G. Bennis and H. A. Shepard (1956). A Theory of Group Development. *Human Relations*, 9, 415-437 (キッセン, M. 編著, 佐治守夫・都留春夫・小谷英文訳: 集団精神療法の理論, 誠心書房, 1669, 第10章)
- 橋本和典・西川昌弘・河野貴子 (1999). E. H. Erikson の集団同一性概念の治療的仮説構成—青年期集団精神療法理論における有効性の検討— *集団精神療法*, 15, 63-72

われるまでのプロセスを追うことはできなかった。

4. 否定的感情表現に関わるセラピストの技法上の留意点

否定的感情表現の教育的展開を可能にするには，否定的感情表現に対し，メンバーのスペースを形成し保持するためのセラピストの積極的受動性（小谷, 1993）が要求される。そのセラピストの積極的受動性の発動には，セラピストの安定感が不可欠であり，この安定感保持において本事例のThにとっては週1回のサポートシステムが大きく寄与していた。また，否定的感情表現に対する単調な直線的対話から両者の対話を豊かにし教育的展開を図る技法上の留意点は，両者にスペースを作り豊かな感情表現を促す対話の立体化が鍵になり，小谷 (2000) に詳しい。

VII. 結論

否定的感情表現を基軸に，感情教育における処方として学級集団精神療法の効用を集団過程と重要個人メンバーの過程の記述分析によって検討した。一事例検討ではあるが，学級集団精神療法過程において，否定的感情表現に安全な空間を与えることの意義が見出された。さらに実践事例を重ね，学級集団のグループ発達過程，グループ力動，教育的展開要因，体験要因に関する理論と技法の妥当性を確認し，その学級経営に資する諸点の明確化に努めたい。

保坂亨・岡村達也 (1986). キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討—ある事例を通して— 心理臨床学研究 N. 4(1)

Jacobson, E. : The Self and The Object World. International Universities Press, Inc., New York, 1964 (伊藤洸訳 (1981): 自己と対象世界—アイデンティティの期限とその展開—. 現代精神分析双書 6, 小此木啓吾, 西園昌久監修, 誠心書房)

小谷英文 (1993). ガイダンスとカウンセリング 北樹出版

小谷英文・小沢良子・井上直子 (1994). 力動的集団精神療法の手引き 山口隆, 浅田護, 菊池寿奈美 (編著) 集団精神療法的アプローチ—治療集団と学習集団の続け方—集団精神療法叢書

小谷英文 (1998). 小集団精神療法の臨床的基礎 集団精神療法, 14(1), 20-30

小谷英文 (2000). 心理教育プログラム教育的対話力—応答構成による挑戦— (未公判)

Rachman, A: Identity Group Psychotherapy with Adolescents: Jason Aronson Inc., New Jersey, 1995.

齋藤孝 (2000) . 「ムカつく」と「キレル」のメカニズム 児童心理, No.727, 11-17

Scheidlinger, S. (1998). Basics of Psychoanalytic Group Psychotherapy as Practiced in the Western World (能幸夫監訳: 西洋世界における実践処方としての精神分析的集団精神療法の基礎 集団精神療法, 14(1), 11-19)

付記: 本研究は, 日本集団精神療法学会第16回大会において発表した原稿に加筆修正を加えたものである.