

学級集団への集団精神療法の適用 (2)

Application of Group Psychotherapy to the Classroom Group (2)

——潜伏期における攻撃性の表現の意義——

— A Study on the Significance of the Expression of Aggression in Latency —

雨宮 基博 AMEMIYA, Motohiro

● 上野原町立四方津小学校
Shiotsu Elementary School

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, 攻撃性, 潜伏期

Classroom Group, Group Psychotherapy, Aggression, Latency

ABSTRACT

Classroom group psychotherapy is a method currently being developed as an application of group psychotherapy to the classroom group. In order to specify the effects of this method, this study focuses on aggression, which plays an important role in the healthy development of the child and classroom group, and assesses how the manifestation and expression of aggression in the classroom group psychotherapy processes contribute to the development of the child's inner world. For this purpose, the study first describes the manifestation and expression of aggression that appeared in the classroom group psychotherapy process. Next, the relationship between the manifestations/expressions of aggression and the group dynamics of the latent child and the ego development of the individual subjects was analyzed based on the Psychoanalytic Systems Theory (Kotani 1993), and the educational significance of the manifestations and expressions of aggressions were examined. Consequently, it was seen that activities, which have a vital function in the development of the latent child, became a channel for the expression of aggression, and as subgroups developed around the two sexes, primal horde dynamics became manifest, thus re-channeling the aggressive impulses of the individual members. It was shown that this process contributes to the emotional growth of the latent child.

1. 問題の背景と所在

子どもたちの「キレル」現象がここ数年問題視され、「校内暴力」等の攻撃的行動化現象、「いじめ」「学級崩壊」等の学級集団の混乱とも重なり合って、深刻な問題を呈している。この現代の子どもたちの「荒れ」に関して様々な観点から検討されてきている中、個人に内在する攻撃性 (aggression) との関連性が指摘されている (小谷, 2000: 鈴木, 2000)

精神分析理論において、攻撃性は人間の根本的な二大本能衝動として性衝動 (リビドー) と同様に位置づけられ、個人的人格発達において不可欠であり、精神内葛藤とその解決の源として重要な役割を演ずるとされている (Storr, 1968)。攻撃性は、その発露により自我の様々な防衛機制を刺激し、自我機能の発達に寄与し、超自我形成においても強い影響を与える (Jacobson, 1964)。潜伏期にあたる6才から12才の時期は、この性衝動と攻撃衝動が自我の統制下に置かれ、学校教育活動の展開と共に、精神内エネルギーが活動仲間集団 (peer group) に注がれ、競争や協同を通じた集団活動の中で、仲間集団を発達させていくと同時に、仲間同士の情緒的闘ぎ合いの中で自我が鍛え育てられていく。

(Sullivan, 1953: Scheidlinger, 1982: 小谷, 1993)

本来、攻撃性は自我機能の発達と共に、行動化から正当な表現による処理が行われるようになるが、衝動統制能力や自己フィードバック機能が未熟な潜伏期児童においては、置き換え、投影、投影性同一視といった防衛機制が十分に精神内反応に留まらず、いわゆる「キレル」事象として総称される攻撃的行動化の問題が起きることもある (小谷, 2000)。また、仲間関係が重要になる潜伏期は、仲間集団の心理的影響が強くなり、仲間集団内の関係性による力動は、個人に対する情緒的負荷を高め、「いじめ」のような攻撃衝動の集団力動的混乱を生じさせやすい (小谷, 1993)。

これらの問題行動の予防及び解決を図るために、小谷 (2000) は「攻撃性の正当な発露を用意すること」「攻撃性に表現を与え磨いていくこと」「個人の攻撃性をより困難なものにする集団力学としての学級集団の集団コンプレックスを解くこと」を上げ、

さらに攻撃性に関わる個人の心理的葛藤やその揺れが教育場面で表現されることの重要性を強調する。

しかし、子どもたちが所属する通常の学級集団は課題志向的であり、攻撃性の表現を取り扱うための心理相互作用空間の保有は乏しい。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) 手法として開発中のものであり、(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点を主要目的とするものである (雨宮他, 2001)。これまでの実践研究によって、学級集団精神療法は、個人の攻撃性に関わる感情表出・表現空間の保有及び攻撃性の混乱を招く学級集団に潜在する集団コンプレックスの顕在化を促すことが見いだされつつある。

そこで、本研究では、改めて児童及び学級集団の健全な発達において重要な機能を果たす攻撃性に着目し、学級集団精神療法過程において、攻撃性の表出・表現が児童の心の発達にどう寄与するか検討し、心の教育処方として展開中の学級集団精神療法の介入技術と効用の具体化を図りたい。

2. 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、潜伏期児童の学級生活における自我発達の鍵になると思われる攻撃性に着目し、基礎資料としての学級集団精神療法過程における攻撃性の表出・表現過程を記述することを第一の目的とする。その上でそれら攻撃性の表出・表現の潜伏期児童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) を基軸として分析し、攻撃性の表出・表現の教育的意味について検討し、学級集団精神療法の技法を明瞭化することを目的とする。

3. 方法と手順

方法と手順は以下の通りである。(1) 学級集団精神療法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。本論文の目的に従い、事例資料は攻撃性の表出・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。(2) その上で、それら学級集団内で噴出する攻撃性の集団力動的意味、潜伏期児童の個々人の成長としての意味を検討する。(3) 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練を検討する。

4. 事例資料

内密性を保つために、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沿った資料のみを提示する。

4. 1. 学級集団の特徴

小学校3年生の普通学級で、男子12名、女子8名からなる。学年一学級で構成され、1年生から2年生までメンバーの変動はほとんどない。前担任は全て女性教諭であった。学力的に著しく劣る児童は見られない。通常の授業では、男子の方が積極的に発言する児童が多く、女子は発言に対し消去的である。

4. 2. 本実践事例の学級集団精神療法システムの構造

学級集団精神療法の基本構造、基本技法等は、雨宮他(2001)に整理されている。本実践事例の学級集団精神療法システムの構造を以下に示す。

(1) グループ目標

学級集団メンバーの発達課題を考慮し、学級集団の成員に共通する課題を選定し、グループ目標を設定した。

- ①活動に伴う気持ちの言語表現を豊かにする。
- ②他者との活動及び言語相互作用を通して、仲間集団体験を豊かにする。

(2) メンバー構成

メンバーは、学級集団の成員全員で、男子12名、女子8名、合計20名である。セラピスト(Th)は、筆頭

著者であり、学級担任である30代の男性教諭である。

(3) セッション構造

「学級活動」「総合的な学習の時間」等の授業時間に、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年間を通じて展開した。

(4) 学級集団精神療法システムの構造

「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(メンバー)や先生(セラピスト)といった個人はサブシステムに、「各教科」等の学級内活動は並列システムに、学校行事等の学級外の学校生活活動はスーパーシステムになる。また、学級集団精神療法の効果的維持運営を可能にするサポートシステムとして学校外に所属する共同研究者が月1回スーパーヴィジョンを実施した。

(5) 学級集団精神療法システムの展開

① 導入技法

学級集団精神療法のメンバーに対し、学級集団精神療法の目的、グループ目標、グラウンド・ルールを話す。メンバーに提示したグラウンド・ルールを以下に示す。

- ・自分の気持ちや考えを言葉にすること。
- ・他のメンバーの発言をよく聞くこと。
- ・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。

② セッション構造

本事例では、メンバーの発達段階を考慮し、潜伏期児童の発達過程において重要な働きをする活動(activity)を学級集団精神療法のセッション構造に積極的に導入し、仲間活動体験の附活、情緒表現の促進をねらった(Slavson, 1943; Scheidlinger, 1982; 小谷, 1990)。導入した活動(activity)を表1に、セッション構造の展開過程を表2に示す。

③ 展開技法

セラピストは、学級集団精神療法の構造維持のための基本ルールを随時確認しながら、メンバーの言語表現を促進した。学級集団精神療法の基本介入技法は、雨宮他(2001)に詳しい。

表1 アクティビティ(activity)の内容

No	アクティビティ名	内 容
(A)	ノンバーバルコミュニケーション	教室内をアイコンタクトもせず無言で自由に歩く。順次、アイコンタクト、会釈、握手等ノンバーバルコミュニケーションを取る。
(B)	好きな場所・嫌いな場所	教室内で好きな場所、嫌いな場所にそれぞれ移動する。それぞれの場所の感想を話す。
(C)	王様じゃんけん	教師とメンバー全員でじゃんけんをする。教師に勝った者だけが勝ち残る。最後まで残った人は教師と握手をする。
(D)	じゃんけん列車	教室内を自由に歩き、目があ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。
(E)	質問じゃんけん	じゃんけんをし、勝った者は負けた者に質問する。但し、相手がいやがることは質問しない等のマナーを守る。
(F)	ブレインストーミング	グループごとに提示された言葉に対し連想することを次々に紙に書く。
(G)	サイコロトーク	メンバーは円形に座る。サイコロの目に合わせて話す事柄を決める。話す人は、サイコロを振り、出た目が示す事柄を話す。
(H)	何でもバスケット	メンバーは円形に座る。鬼を1名決め、中央に位置する。鬼が言った言葉にあてはまる者は移動しなければならない。残った者が鬼になる。
(I)	サッカーじゃんけん	攻撃側、守備側の2チームに分かれて対戦する。守備側はピラミッド型の隊形になる。攻撃側がじゃんけんで勝ち進み、ゴールキーパー役に勝つと、得点になる。
(J)	団結崩し	グループで団結して固まり、崩されないようにする。対戦グループは、その団結を崩そうとする。

4.3. 学級集団精神療法のグループプロセス概要

1年間の学級集団精神療法のグループプロセス概要を、攻撃性の表出・表現過程を中心に記述した。これらを各学期(各クール)ごとに表3, 表4, 表5に示した。学級集団精神療法のセッション数は、第1クールは7回, 第2クールは10回, 第3クールは5回である。

4.4. 個人事例資料(小学3年生, 9才, 男子)

(1) 児童像

大家族で、男ばかりの四人兄弟の四男。三男の兄とは10才近く離れ、末っ子として家族からかわいがられて育つ。体格は小さく、幼児的雰囲気を残す。学習塾に通い、学業成績は中位である。授業中は私語が多い。挙手をするが、自分の意見をはっきり表現できないことが多い。低学年時より集団行動から外れたり、遅れてしまうことが度々ある。

(2) アセスメント

学級集団精神療法適用以前のAの学級内行動の様子、母親との面談からアセスメントを行った。Aは授業中のルールが守れなかったり、集団行動から外

れたりする等学校規範への適応に課題を持つ。また、不適切な行動をとって、教師や友だちの注目を浴びる演技性の行動化傾向も見られる。家族内では常にかわいがられる対象であり、家族内でも友だち内でも男子として身体でおつかっていき付き合いができず、幼児的振る舞いで回避する傾向が見られる。攻撃衝動に対して退行及び行動化機制が優勢に機動し、攻撃衝動を前進的エネルギーとして変換する昇華機制の機動が脆弱であり、男根性覇気(小谷, 2001)の脆弱性が認められる。パーソナリティスタイル(小谷, 1993)は、演技スタイル、依存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

- ・グラウンド・ルールを守り、グループ構造に適応する。
- ・欲求不満や葛藤状態を言葉による感情表現を行う。
- ・協力して活動する体験を通して、自己責任性を育てる。

(4) 学級集団精神療法過程におけるAのプロセス概要
本事例では、Aの攻撃性の表出・表現過程中心に各学期(各クール)ごとに表3, 表4, 表5に示す。

表2 学級集団精神療法のセッション構成の展開過程

第1クール (1学期)	#1	(1)目標, グラウンドルールの共有 (2)アクティビティ (A)(B) (3)言語相互作用活動 (座席位置は Th 指定) ①好きな物
	#2	(1)アクティビティ (F) (Th 指定の5人組) (2)言語相互作用活動 (座席位置は Th 指定) ①気持ちを表す言葉
	#3	(1)アクティビティ (A)(F) (2)言語相互作用活動「アクティビティの感想」
	#4	(1)アクティビティ (C)(D) (2)言語相互作用活動 (サイコロトーク) ①うれしい ②困った ③恥ずかしい ④悲しい ⑤おもしろい ⑥怒った
	#5	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (C)(D) (3)言語相互作用活動 (サイコロトーク) ①うれしい ②困った ③楽しい ④悲しい ⑤くやしい ⑥怒った
	#6	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (C)(D) (3)言語相互作用活動 (サイコロトーク) ①きまり ②掃除 ③挨拶
	#7	(1)アクティビティ (J) (2)言語相互作用活動「1学期の感想」
第2クール (2学期)	#1	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (A) (3)言語相互作用活動「夏休みの思い出」(グループ作り: 2人組→3人組→5人組→10人組→全員)
	#2	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (I) (3)言語相互作用活動 (サイコロトーク) ①遊び ②勉強 ③決まり
	#3	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (H) (3)言語相互作用活動 (サイコロトーク) ①友だち ②クラス ③先生
	#4	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (E) (グループ作り: 2人組→3人組→5人組) (3)言語相互作用活動 (サイコロトーク) ①友だち ②クラス ③先生
	#5	(1)アクティビティ (A) (2)言語相互作用活動 ①「学校内の好きな場所・嫌いな場所」(グループ作り: 5人組→全員)
	#6	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (A) (3)言語相互作用活動「好きな人・苦手な人」(グループ作り: 5人組→全員)
	#7	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)これまでのセッションの振り返り (3)アクティビティ (A) (4)言語相互作用活動「好きな人・苦手な人(学校外)」(グループ作り: 5人組→全員)
	#8	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (A) (3)言語相互作用活動「家族」(グループ作り: 5人組→全員)
	#9	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (A) (3)言語相互作用活動「親」(グループ作り: 5人組→全員)
	#10	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)アクティビティ (A) (3)言語相互作用活動「2学期の思い出」(グループ作り: 男女混合2人組→男女混合5人組→全員)
第3クール (3学期)	#1	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)これまでのセッションの振り返り (3)言語相互作用活動「私」(グループ作り: 全員→男女混合2人組)
	#2	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)これまでのセッションの振り返り (3)言語相互作用活動 ①それは ②あなたは ③私は ④私たちは (グループ作り: 2人組→全員)
	#3	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)これまでのセッションの振り返り (3)言語相互作用活動 ①「男が偉い側」「女が偉い側」に場所移動する。 ②「男が偉いか, 女が偉いか」について全員で話す。
	#4	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)前回のセッションの振り返り (3)言語相互作用活動 ①「男が偉い側」「女が偉い側」に場所移動する。 ②「男が偉いか, 女が偉いか」について全員で話す。
	#5	(1)目標, グラウンドルールの確認 (2)1年間のこれまでのセッションの振り返り 言語相互作用活動「3年生を振り返って」

表3 第1クォール（1学期）のグループプロセス概要及び抽出メンバーのプロセス概要

#	グループプロセス概要	抽出メンバー(A)のプロセス概要
#1	Thのアクティビティの説明に何度も質問するメンバーが現れ、アクティビティへ不安を示す。アクティビティ(B)の嫌いな場所で男子メンバーの数名がThの前を位置取り、他メンバーも笑い出す。アクティビティの感想をゴー・アラウンド(順次発言)すると、Thの回りに座った男子メンバーは「おもしろかった」と話す。他メンバーは「パス」が多く、自己表現に対して回避的。「好きなもの」でメンバー数名が食べ物について話す。	セッション初め、鉛筆と消しゴムを持ったままだったので、Thに取り上げられ、足をばたつかせ、抵抗する。Thの話を聞かない場面が度々見られ、Thから話を聞くように度々注意される。言語相互作用活動場面では、Thの発言を真似て、所構わずしゃべり出す。
#2	メンバーはThにアクティビティ(F)について何度も質問する。アクティビティ(F)は「うれしい」「怒った」についてプレレンストーミングを行う。各グループ共に競争意識を顕わに積極的に取り組む。「怒った」のプレレンストーミングの方が多くの連想が出され、「ハカ」「ドジ」等のたくさんの攻撃的言語表現が目立つ。Thから攻撃的言語を使用した時の気持ちを聞かれると、メンバーから「むかつく」「腹が立つ」といった否定的感情表現が話される。	Thのアクティビティの説明に絡み、他メンバーから「うるさい」と注意される。Thは「話は最後まで聞くものだ。話す人も口を挟まれると怒る」と怒る。メンバーの「怒られた」体験の話から、怒られた連想をしゃべり出す。座っている感想が問われ、女子メンバーの隣に座る男子メンバーの「やだ」という発言に刺激され、「気持ち悪い」と話す。Thから「何気持ち悪いの」と問われ、「えっ、ちよっ」と戸惑う。
#3	メンバーは、アクティビティ(F)では競争意識を顕わに活動する。アクティビティの感想を問うが、最初は断片的な言葉の応答が多く、Thがさらに意味や気持ちを聞いても答えられない。他グループの回答を非難するメンバーも生じる。鬼の真似をするメンバーが現れ、Thが鬼から連想することをメンバーに問うと、前担任教師、テレビアニメのキャラクター等が男性メンバーから出される。Thがさらに鬼から想起する気持ちを聞くと、「怖い」「戦いたくなる」といったことが男性メンバーから語られる。「ハンカチ落とし」をしたという男性メンバーの発言に、Thは「ここでは言葉を使って遊ぶ」と介入する。	アクティビティ(A)に素直に取り組む、Thの指示にも従順に応答する。アクティビティ(F)では、グループのメンバーと共に積極的に取り組む。アクティビティの感想では、「運動会」と発言するが、Thから「どういうこと?」と問われ、詰まる。次に「○○はおかしい」「わからない」と他グループを非難する。鬼の連想で真先に前担任教師の名前を挙げる。ハンカチ落としに関わり、「言葉は落とすとしたら」というThの問いに、「こちら」と答える。チャイムが鳴ると「4校時ほしい」と話す。
#4	メンバーはサイコロトークの活動に意欲を示し、積極的に手をし、発言に意欲を示す。女子メンバーも自発的に発言するようになるが、積極的に発言するメンバーは男子の方が多い。「怒った」の話で、メンバーから兄弟に対する不満が多く語られる。サイコロが振れないで、泣き出すメンバーも現れる。	アクティビティ(D)でふざけ、他の男子メンバーに叫ばれ泣く。サイコロトークの「怒った」話で、言うことを聞かない男に対して怒った体験を話す。何度か円の中心に移動し、他のメンバーから注意される。女子メンバーが発言に躊躇していると、「早く言え!ふざけるな」と言う。Thが「早く言ってほしいだけだ。ひどいぞ」と言うと、「助けてくれ」と応える。
#5	メンバーはサイコロトークの活動に意欲を示し、女子メンバーの発言も増える。メンバーの発言に刺激され、兄弟、母親との間で困ったり、怒ったりした個人的体験が連鎖的に語られる。	目標・グラウンドルールの確認場面で、ふざけて発言し、他のメンバーから注意される。他メンバー話に刺激されて、しゃべり出すことが多い。メンバーから兄弟喧嘩の話が語られ、「兄から叩いてこい」と言われた体験を話す。他メンバーの話に敏感に反応している様子を示す。
#6	男子メンバー数人が、授業時間に遅れ、Thから注意される。Thはグラウンドルールについて注意する役割を学級役員の男子メンバー3名に任せる。セッション全体を通して、男子メンバーの方が意欲的に発言するメンバーが多い。女子メンバーは自発的に発言する場面が少なく、言語表現に消極的。私語で注意されるメンバーも見られる。「掃除」について好き・嫌い等の意見が出て、Thは「色々な考え方があっていい」と個性を尊重する介入を行う。	セッション初め、Thの言葉を柔化し、Thから注意される。Thから「相手の話をよく聞く」ようにメンバーを注意する役割を任される。私語の注意を度々言い、役割を忠実に遂行する。
#7	男女ともにアクティビティには積極的。1学期の感想として、男子メンバーは「楽しかった」という肯定的発言が多いが、女子メンバーは「パス」が多く言語表現に対し消極的。	アクティビティ(J)で、Aはグループの友だちと協力して活動する。他のメンバーから注意されることなく活動する。

表 4 第 2 クール (2 学期) のグループプロセス概要及び抽出メンバーのプロセス概要

	グループプロセス概要	抽出メンバー (A) のプロセス概要
#1	メンバーは、Th の指示に従順。2 人組、3 人組、5 人組共に活動的で、10 人組では司会者を決めて話し合う。Th が入りメンバー全員で行う言語相互作用活動になると、消極的になり、ゴ-・アラウンドしても断片的な単語の遣り取りのみ。	Th の指示に従い、課題に積極的。ゴ-・アラウンドした場面では、夏休みに楽しかったこととして、「海に行った」と断片的に話す。
#2	アクティビティ (I) では、どのメンバーも積極的に活動する。負けて悔し泣きするメンバーも見られる。言語相互作用活動では、数名の男子メンバーが積極的に発言する。Th がゴ-・アラウンドするが、メンバーの発言は「パス」が多く、言語表現は抑制的。	アクティビティ (I) の感想で、発言を積極的に要求し、「負けて悔し泣きしたけど、最後までいけてうれい」と話す。Th が「勉強」から連想を求めると、最初に「国語が得意でないけど、おもしろい」と話す。話を聞くようにメンバーを注意し、「注意をする」といい気持ちだ」と感想を語る。
#3	アクティビティ (H) では、どのメンバーも積極的に活動する。言語相互作用活動で「友だち」についてゴ-・アラウンドすると、男子メンバーから「友だちに何かかされて嫌だった」といった否定的感情に関わる話、女子メンバーから「友だちと遊ぶと楽しい」といった肯定的感情に関わる話が出される。	アクティビティ (H) で競争関係になる男子メンバーともめ、泣く。「友だち」に関わり、「喧嘩して嫌だったけど、うれい」と応える。ゴ-・アラウンドの際、騒がしくなると、「静かにして」とみんなを注意する。
#4	アクティビティ (E) の感想で、初めは「楽しかった」「おもしろかった」という肯定的感情が多かったが、徐々に「つまらなかった」という否定的感情が語られる。また、男子メンバーは「楽しかった」等の肯定的感情、女子メンバーは「つまらなかった」等の否定的感情が多く、男女を軸としたサブグループ連鎖が生じる。	アクティビティ (E) の感想で、発言を積極的に要求し、「2 回も勝った」、「1 回も勝てなかった」と情緒的な話より、勝ち負けにこだわった話を。言語相互作用活動に入る時にふざけてきちんと座らず、男子メンバー数名から注意される。
#5	「好きな場所」について Th がゴ-・アラウンドすると、全てのメンバーが学校内の好きな場所を話す。男子は「校庭」等屋外が多く、女子は「図書室」等室内が多い。「嫌いな場所」について Th がゴ-・アラウンドすると、男女共「トイレ」が多い。好きな場所で、男女の軸でサブグループ連鎖が生じる。	私語をする児童に Th が注意すると、「区別する」と Th をサポートする。Th が「好きな場所」について話した感想を聞くと、「校庭が多い」「○○がおもしろい」と感じたことを積極的に発言する。Th の投げかけに対して積極的に応答したり、友だちを注意したりする。
#6	男子メンバーは積極的に発言し、女子メンバーは自発的に発言しない。「好きな人」で Th がゴ-・アラウンドするが、女子メンバーは「パス」が多い。男子メンバーはスポーツ選手の名前を挙げるメンバーが多い。「苦手な人」で、男子メンバー数名から特定女子メンバーの名前が出る。Th はその女子メンバーに気持ちを聞きながら、男子メンバーに「男子は特定の人をいじめめるのか」と介入する。男子メンバーは「いじめではない」と応答するが、クラス内は騒々しくなる。	目標・アラウンドルールの確認時、Th の問いに積極的に応答し、Th をサポートする発言をする。男子メンバーから特定の女子メンバーの名前が挙がり、Th が「相手の気持ちを考えることも大切」と話すと、「苦手な人を言うんでしょ」と応答し、納得しない様子を見せる。「言葉が暴力になることもある」という Th の発言にも、「口ならいいんでしょ」と Th に対し積極的に反論する。「自分自身が言われたらどう感じる」という Th の問いに、「怒ってぶっ飛ばす」と応え、「気持ちを考えることも大事だよ」と話すと、反論を止める。
#7	Th はこれまでのセッションを丁寧振り返り、メンバーにできたこと、できなかったこと等を聞く。積極的に発言しようとするメンバーは男子メンバーである。「好きな人」で Th がゴ-・アラウンドすると、男子メンバーから芸能人、スポーツ選手等様々な答えが出るが、女子メンバーは「パス」が多い。「苦手な人」では、男女共芸能人の名前を挙げた応答が多いが、「父が嫌い」と発言するメンバーも見られる。	初めのセッションの振り返り場面では、課題点として「相手の話をよく聞くことと区別すること」と語る。私語をすることもなく Th の発言に積極的に応答する。「好きな人」のゴ-・アラウンドでは、兄の名前を挙げる。グループ内で安心して発言する様子が感じられる。
#8	言語相互作用活動では、「家族」についてグループに安心感を持ち始めた男子メンバーは、個人的な話題を話すようになる。しかし、女子メンバーは、依然自発的な発言が少なく、Th がゴ-・アラウンドしても「パス」が多い。	「家族」について、最初に発言し、自分の大家族について語る。グループで兄弟が話題になり、年上の兄について語る。「兄から叩かれた」というエピソードに Th が「兄に向かっていかないの」と問うと、「できないよ」と応答する。

#9	目標確認時、積極的に発言しようとするメンバーが多く見られる。5人組では各メンバーそれぞれ話をしますが、全員で話す場面で、積極的に発言しようとするメンバーは男子メンバーの数名。「親から叱られた時のこと」「親の仕事を見て感じたこと」等が語られる。	目標確認時、「先生の話は聞きましょう」とThをサポートする発言をしたり、グループに働きかける動きをする。他メンバーとThとの遣り取りに逐次反応し、真似をしたり、口を挟む。「親」について「父親が好きだから手伝いをした」と語る。
#10	二学期できたことでは、「話を聞くこと」「この時間を大事にすること」等が挙がる。男女混合2人組、5人組で話し合いに集中できないうメンバが見られる。セッション後半、マフラーを持っていてAを巡り、喧嘩が生じ、クラス内も一層騒々しくなる。	セッション開始時、準備が遅いので、他メンバーから何度が注意される。全員で話す場面で、男子メンバーからマフラーを持っていることをからかわれ、からかった男子メンバーを叩く。Thが訳を聞くと「母親に買ってもらったから」と話し、マフラーを抱えていることに固執する。

表5 第3クール（3学期）のグループプロセス概要及び抽出メンバーのプロセス概要

グループプロセス概要		抽出メンバー(A)のプロセス概要
#1	セッション開始時、落ち着きがなく、授業の準備に手間取る。男子メンバー数名がThの語に積極的に応答する。「私は」についてThがゴー・アラウンドするが、男女共に「パス」が多い。男子メンバーの私語が多く、Thの働きかけに対して非協力的な態度を示すメンバーも見られる。	セッション初め、徐々にThの言葉に反応する。クラス内が騒々しくなり、Thがグループに注意を言うと、それに応じてグループに注意を言う。Thが「私は」についてゴー・アラウンドすると、Thを真似て「私は男」と話す。Thの働きかけに、逐次応答する。
#2	セッション開始時、Thはクラス内の喧嘩について語る。また、節分の連想から人間には善と悪の両面があるといった内容の話を語る。2人組の言語相互作用活動で、「私は」等の主語を文頭に連想したことを話し合う活動をする。徐々に活発に話し合うようになり、活動に意欲的になる。メンバーからの感想も、「おもしろい」「楽しい」等の発言が出される。しかし、活動後の感想を問うと、急に言語表現が消極的になる。	Thがクラス内の喧嘩について「他の友だちがしているからとか、やり返してこないから」という理由でしていないか」と話すと、率直に「そういう気持ちを持っている」と応える。Thが節分についての連想を語る場面では、相手を打つように逐次応答する。2人組の言語相互作用活動も積極的に活動する様子が見られる。Thが2人組での話し合いの感想を問うと、「おもしろかった」と感想を語る。
#3	Thは男女のテーマを取り上げる。男子メンバーは「男が偉い」、女子メンバーは「女が偉い」に分かれ、男子メンバーも女子メンバーも積極的に発言する。相手の悪い所を言っで、けなし、相手を攻撃する発言が目立つ。Thは「自分のこと、自分たちを自慢することをおおう」と介入する。	セッション開始時、Thが「自分が思ったことを言う」と馬鹿にされると思うことがある」と問うと、「思ったことがある」と率直に発言する。男女のテーマに関する話し合いでは、男子グループの一員として、積極的に発言する
#4	Thはセッション最初に「相手の駄目な所をでなく、良い所、自慢できることを言う」と話す。男子メンバーの方が発言が多く積極的、女子は発言が少なく消極的。男女共にサブグループ内の凝集性が高まり、声をそろえて言う場面もある。	セッション開始時、Thの発言に逐次応答する。目立った発言はないが、男子メンバーとして、他のメンバーの反応に逐次反応する。
#5	これまでのセッションを振り返り、アクティビティ(I)をしたという希望が出て、実施する。3年生の勉強を振り返ると、「楽しかった」等の意見が出て、Thは「4年生でも頑張ろう」と括る。	アクティビティ(I)後、日常Aと喧嘩しがちな男子メンバーから「Aがルールを守らなかつた」という発言があり、Aと口論になり泣く。Thは審判が見ているので、文句を言わないと介入する。一年の振り返りでは、感想として「楽しかった」と話す。

5. 考察

5.1. 学級集団精神療法の展開過程の検討

本論の目的に従い、児童の攻撃性 (aggression) を基軸に学級集団精神療法の展開過程を検討する。

本事例では、比較的初期段階から攻撃性の表出行動が見られた。第1クール#1のアクティビティ (activity) で嫌いな場所として男性メンバーがセラピストの前を位置取るが、この行動はアクティビティを発露とした攻撃性の表出行動と考えられる。また、第1クール#1～#4で、メンバーはセラピストがルールとして呈示した「パス」を多用し、セラピストのゴー・アラウンド (順次発言) の介入に対し、言語表現を回避する。この行動は、セラピストに対する攻撃性の受動的表現とも理解できる。

この攻撃性の受動的表現の展開と共に、本事例では比較的早期段階 (第1クール#6～) から潜伏期児童の発達の指標となる男女サブグループ化現象が展開する (雨宮他, 2000)。この男女を軸としたサブグループ化現象は、メンバーに同性サブグループ内での仲間集団体験を附活し、所属感や感情的支援を提供するものと考えられる。

本事例では、男子サブグループメンバーは、同性セラピストの呈示する課題に積極的態度を示す一方、女子サブグループメンバーは、異性セラピストの呈示する課題に回避的態度を示す。

女子サブグループメンバーの発言回避行動は、女子思春期集団にしばしば典型的に見られるエディプスコンプレックスに対する集団反応とも捉えられる。すなわち、異性の親に対する欲求不満に伴う怒りを潜在化した反応と考えられる。あるいはまた、権威対象である男性セラピストへの不適応感、感情表現・自己表現が求められる学級集団精神療法構造への不適応感とも考えられる。男女のサブグループ形成により、一時的に各メンバーの攻撃衝動がサブグループ内にコンテイン (保持) されたと言っよう。しかし、第2クール#4の「つまらなかった」等の否定的応答のサブグループ連鎖に示されるように、このコンテインされた攻撃性も一人では表現しきれないが、同性サブグループを形成することにより、同性サブグループの所属感、連帯感の助け

を借りて、攻撃性の表現が促進されたと考えることができる。

一方、男子サブグループメンバーは活動 (activity) に積極的に取り組むことを通して、サブグループ内メンバー間の競争関係が促進され、サブグループ内のエントロピーの高まりと個々のメンバーへの情緒的負荷が強くなる。個々の情緒的負荷の高まりは、分裂や投影性同一視機制の起動を促し、第2クール#6で見られたような特定の女子メンバーを批判するスケープゴート (scape goating) を生じさせている (M, Day., 1967; Scheidlinger, 1982)。本事例では、このスケープゴート事象に対してセラピストが「男子は特定の人をいじめめるのか」と直面化したことにより、男子サブグループと対立する力動が生じる。この男子サブグループのセラピストに対する行動は、原始群 (primal horde) (Freud, 1965) の原始群リーダーに対する反抗を彷彿させる現象であり、エディプス反応を原初的な形で表したと解してよからう。確かに本事例のセラピストは男性であり、日常の学級生活場面でもメンバーの学級担任をしており、原始群的リーダーとしてメンバーの原始群反抗を招きやすい対象であった (kissen, 1976)。#6のスケープゴートに対するセラピストとメンバーとのやりとりを通して、メンバーに攻撃対象としてのセラピストの存在が認識され、メンバーの攻撃衝動の方向が定まり、それが顕在化した。攻撃衝動が方向付けられたことにより、グループ内のエントロピーが下がり、グループの安全感も促進されたと考えられる。この対立以降、セラピストの提示した#8の「家族」、#9の「親」の話題に対し、メンバーからの個人的話題も増えたことから、グループの安全感が高められたと考えられる。グループ内の原始群 (primal horde) 力動の顕在化により、個々のメンバーの攻撃衝動の再方向付けが促され、児童の情緒的成長に寄与したと考えることができる。

5.2. 個人力動過程の検討

Aは、集団行動から逸脱することが多く、学校システムへの適応を課題として持っていた。また、小谷 (2001) が指摘する男根性覇気・エディプス同一視の脆弱性の課題を有していた。

本事例でも、第1クールの初期過程(#1~#4)に、学級集団精神療法システムからの逸脱行動が見られる。Aの逸脱行動は、攻撃衝動の行動化(acting out)と理解できる。本事例では、学級集団精神療法の活動(activity)へ積極的に取り組む行動を示し、活動(activity)が攻撃衝動の発露となる。また、男性メンバーとの競争関係が刺激され、この競争関係は、Aの攻撃衝動の健康的な発露を生み出す対人相互作用として働き、潜伏期児童の健康な防衛機制である昇華機制を促進する機能も果たしていると考えられる。

また、学級集団精神療法過程において、攻撃衝動の行動化に対してセラピストが言語化を促進する介入を通して、未分化な攻撃衝動が整理され、自我のエントロピーの低下と共に自律機能が回復し、学級集団精神療法システムへの適応を可能にした。メンバーによるセラピストの模倣行動は、セラピストに対する同一視機制の顕れであり、模倣することにより、学級集団精神療法システムへ適応していった流れも読み取ることができる。

第2クール#6に特徴的に見られたセラピストに対する反抗・主張的行動は、男性グループへの所属感、安心感の助けを借りて初めて可能となった事象であり、彼の攻撃衝動の表出・表現を磨き、積極性・主張性への転換を促す契機となったと考えられる。

5.3. 個人力動と学級集団力動との関連

本事例の学級集団精神療法過程において、男女のサブグループ化に伴い、セラピストに対する反抗は、女子メンバーにおいては潜在化し、男子メンバーにおいては顕在化する力動を見せた。男子サブグループの攻撃衝動の顕在化する動きは、第2クールの#6に顕著に見られ、原始群(primal horde)力動の顕在化がセラピストの存在感をメンバーに認識させ、グループの安全感を高めた。この過程において、Aはセラピストへの反抗を示す原始群(primal horde)力動の顕在化を推進する一翼を担っている。また、Aは男子サブグループの一員として同調行動をとる中で、同性集団への帰属を発展し、男子としての性別同一性が刺激され、集団同一性の獲得へと発展し

ていった流れも読み取ることができる。

5.4. 攻撃性に関わる技法上の留意点

本事例の学級集団精神療法システム構造は、潜伏期の発達課題を考慮し、活動(activity)が積極的に取り入れられている。この活動(activity)が攻撃衝動を開放する発露となり、攻撃衝動の表出を促し、表現へと導く経路となったことが認められる。

また、本事例のセラピストは、攻撃性表現を促す際に、文脈に沿った丁寧な明確化、明細化を行ったが、逆に、この介入は攻撃性の表現を抑制する効果をもたらした。潜伏期児童の攻撃性表現を促すセラピストの技法エッセンスをここに見出すことができる。潜伏期児童における攻撃性の表現を促すには、攻撃性を受けて立つ懐の深い元気で力強いセラピストの存在感が不可欠であり、セラピスト自らも児童の攻撃性表現のモデルとなるべく気軽に攻撃性を表現できること、愛情で中和化された攻撃性(小谷他, 2001)を表現できることが何よりも必要となる。これは、学級集団精神療法が、単に心の教育(感情教育)の一手法という位置づけを越えて、教師が児童の内的過程を表現する能力を指導する専門的技術と態度を訓練によって身に付けることの必要性を裏付けるものであると言える。

6. 結論

学校環境における潜伏期の健常児に対して集団精神療法を適用し、攻撃性を基軸に、心の教育処方としての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を記述分析によって検討した。一事例検討であるが、学級集団精神療法が攻撃性に関わる感情表現のための安全な心理空間を提供することの意味が見いだされた。また、本事例で示された潜伏期児童の発達において重要な事象である同性サブグループ形成、原始群(primal horde)力動の顕在化といった事象が、潜伏期児童の攻撃性の健康な表現に連なる過程において重要な事象であることが指摘された。さらに実践事例を重ね、学級集団精神療法のグループ発達過程、教育的展開要因、個人の体験要因に関する理論と技法の妥当性を確認し、児

童・生徒の心を育てる学級経営に資する諸点の明確化に努めたい。

pp.131-143.

Slavson, S. R. (1943). *An Introduction to Group Therapy*. Common Wealth Fund, New York.

鈴木康平 (2000). 学校におけるいじめの心理. 誠心書房.

参考文献

Anthony Storr. (1968). *Human Aggression*. Allen Lane The Penguin Press Ltd. England. (高橋哲郎訳: 人間の攻撃心. 晶文社, 1973)

雨宮基博・井上直子・小谷英文: 学級集団への集団精神療法の適用—否定的感情表現とその教育的展開— (2001). 国際基督教大学学報 I-A 教育研究43 ,pp.133-145.

Freud, S. (1965). *Group Psychology and The Analysis of The Ego*. Bantam Books, New York. (井村恒郎, 小此木啓吾他訳: 集団心理学と自我の分析, フロイト著作集 第6巻., 人文書院, 京都. 1970).

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

H. S, Sullivan. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, Norton & Company Inc., New york. (中井久夫, 宮崎隆吉, 高木敬三, 鐘幹八郎訳: 精神医学は対人関係論である. みすず書房, 東京, 1990).

小谷英文 (1990). 「情短」における集団心理学的視点と集団心理療法. 杉山信作 (編). 子どもの心を育てる生活. 星和書店. pp.289-295.

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 (2000): 心理教育プログラム教育的対話カー応答構成による挑戦—. ポールパークコーポレーション.

小谷英文・中村有希・秋山朋子・橋本和典 (2001). 青年期アイデンティティグループ—性愛性と攻撃性の分化統合を中核作業とする技法構成—. 集団精神療法17. pp.27-36.

Kissen, M. (1976). Notes on Freud's "Primal Horde" Concept and its Relevance For contemporary Group Psychoanalysis. In M. Kissen (ed.), *From Group Dynamics to Group Psychoanalysis*. pp.203-215, Hemisphere, Washington. (モートン・キッセン編著, 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, 東京, 1996. 所収).

M, Day. (1967) *The Natural History of Training Group*, *Int. J. Group Psychother.*, 17. pp.436-446. (モートン・キッセン編著, 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, 東京, 1996. 所収)

Scheidlinger, S. (1982). On scapegoating in group psychotherapy. *Int. J. Group Psychother.*, 32,