

児童・思春期に対するグループ介入の基本問題と展開可能性： 学校でうまくいかない子どもを中心に Basic Issues of Group Intervention for Children and Adolescents and Its Possibility: For The Maladapted Children in School

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

● 国際基督教大学
International Christian University

Keywords グループ介入, 学校不適応児, 活動グループ, グループダイナミクス,
教育相談

Group intervention, maladapted children and adolescents in school, activity group, group dynamics, educational counseling

ABSTRACT

本論文では児童・思春期の子どもに対するグループ介入に関するいくつかの問題を取り上げ、効果的なものにしていくよう基本問題を検討した。そのひとつとして、グループが置かれている文脈に留意することがしばしば欠けてしまっていることを指摘した。状況においてどのようなグループが求められているのかは文脈によるため、目標は全体の状況の理解を踏まえて明確にするべきである。グループ目標を達成するために、グループ介入のいくつかの分類を提示し検討した。もうひとつの問題は、心理社会的発達の問題を実践家が特に軽視しているということである。グループは、子ども達が表面上見せている行動上、および心理学的な問題の背後にある発達の苦闘を克服するのを援助するためにデザインされるべきである。これを踏まえて、グループの意味と児童・思春期の発達課題を簡潔に概観し、発達位相に適した活動内容を提示した。さらに、実践技術の問題、すなわちグループ規範、グループリーダーの役割、グループダイナミクスの重要性を、グループの実践的有効性を検証するために考察した。グループでの抵抗の効果的な取り扱い、精神分析的理解に基づく対話的手法、問題解決と目標達成のためにプログラムをデザインすることに関して、例を示した。最後に、将来の実践に向けて、グループデザインのアイディアを提示し、心理療法訓練生による心理教育的な活動グループの実践例を紹介した。

This article pointed out several problems on group interventions to children and adolescents, and discussed some basic issues so that they might be effective. Among those problems, the lack of focusing on the context of the group was pointed out. Because the kind of group required depends on its context, the goal should be clarified on the basis of understanding the whole situation. For group goal to be accomplished, several classifications of group interventions were presented and discussed. Another problem pointed out here was that the practitioners sometimes make little of psycho-social developmental issues; group should be designed to help those children and adolescents overcome their developmental struggles behind apparent behavioral and psychological problems. On its basis, the meaning of group and developmental tasks in childhood and adolescence were briefly reviewed, and the contents of activity appropriate to developmental phases were presented. Furthermore, issues of practical techniques, i.e., the importance of group norm, role of group leader, and the significance of group dynamics, were considered to validate practical usefulness of groups. Some examples were presented with regard to effective management of resistances in groups, dialogic approach on the basis of psychoanalytic understanding, and designing programs to solve the problems and achieve the goals. In the end, ideas on group design were reviewed toward prospective practice, and an example of psychoeducational activity group run by psychotherapy trainees was introduced.

学校での活動や対人関係がスムーズに行かない子ども、あるいは傷つき、こぼれてしまった子どもに対して、新たなグループを提供することで復帰を図ろうとする試みが広がってきている。(元)不登校児を集めた学校が全国的に作られたり、適応指導教室、相談学級も増えたりしているだけでなく(西村, 2003a, 菊地・西村, 2005), 都市部にはフリースクールや外来デイケアもある。しかし、教育相談機関におけるカウンセリング、心理療法は個人アプローチが主流であり、グループを組織して行うことは少ない。

一方、学校現場では、教師による学級運営の手法としてアサーショントレーニング(鈴木, 2004)や構成的グループエンカウンターといった心理教育的介入が行われつつあり、予防的、教育的成果が報告されている。それに対して、スクールカウンセラーがグループ介入を行うような場面はほとんどない。これは、例えばアメリカのスクールカウンセラーが、問題への対処だけでなく予防のために各種グループを多数行っていることとは対照的である(Holms & Sprenkle, 1996)。アメリカ化やグループに入れこむことが重要だというのではなく、グループという場、関係を活かすための基本的枠組みや方法論が浸透していないことの損失は小さくないと考えられる。

筆者自身、スーパービジョンや研究交流(西村, 2001b; 中川・西村, 2003; 西村, 2003b; 西村, 2004a)を通して、さまざまな実践家が、子ども、集団、リーダー(教師、カウンセラー、指導員など)の関係を深く理解し、その関係性を展開する手法を求めていることを実感している。しかし同時に、グループ介入を有益なものにしていくために必要な視点が、学校現場の内外を問わず、案外欠けていることも痛感する。そこで本稿では、それらの問題を指摘するとともに、児童・思春期に対するグループ介入の基本原則を整理し、実践例をあげて可能性を検討してみたい。

1 グループ構成の問題と基本原則

1.1 文脈の重要性

グループでの生徒指導、心理教育あるいは心理治療を行おうとするとき、どのようなグループがその現場において必要なのかということをもまず考える必要がある。あるいは所与のコミュニティに対して、何らかの介入が求められているという場合には、その文脈をふまえた目標を明確にする必要がある。しかし、この必要性や文脈の問題は案外ややこしい。

例えば不登校や登校しぶりは、その名称からして病気、障害を指すものではなく、状況に対する特殊な反応を意味している。その場合、求められているのは学校に戻る事なのか、治療することなのか、議論が生じる。一般に、教師は学校に戻ることを目標としがちである一方、心理士は病理の治療に関心を持つ傾向があり、このことが教師と心理士との間に葛藤を生み出しやすいと言われている。しかし、葛藤は職種の本質に起因するとばかりは考えられない。と言うのは、復帰か治療かという問題は本質的に二項対立的なものではなくどちらも重要なものは明らかであり、さらにそれは、実践的意味では文脈によって異なるからである。例えば、田嶋(2004)は不登校の段階によって取るべき介入を整理しているが、その段階というひとつの文脈がつかめれば、そこにおいて協働する可能性が見えてくるであろう。

グループ介入が有効となるのは、予防的段階か、早期介入が功を奏さず比較的固定化してしまった時点である。筆者の以前の文献展望(西村, 2003a)では、不登校に対する介入は発生初期段階における指導的・行動療法的な早期復帰プログラムの有効性が見出される一方、比較的長期化した段階での治療的グループの意義を示していた。理想的には、予防的段階での介入が最も望まれるのであるが、それぞれに教師、心理士、保護者、養護教諭などの協働内容が検討される必要がある。

グループ介入においても、定番と呼べる手法

が確立しているわけではない。むしろ、グループ目標が混乱したままおこなわれていることがしばしば見受けられる。例えば、多職種が協働すべき適応指導教室における難しさを指摘できる。ともすると、そこでの教科指導、生活指導とカウンセリングが連携なく遊離し、活動の目標が曖昧になってしまい、さらには、原籍校に通えないこと、戻ること、といった基本的問題を語ることにタブー化され、スタッフの誰もそれを扱わないといった奇妙なことも少なくない。その背景には、適応指導教室が意味を持つか否かの基準がなく、そのため査定が行われていないこと、さらに、希望者を拒むことができないという公教育特有の問題があると考えられる。このことが復帰に向けての介入を難しくしていることは明らかで、特別に考慮すべき問題である。

1.2 グループ手法の分類

グループ手法の分類は、グループをデザインする上で役に立つ。Scheidlinger (1998) は、集団精神療法を4つのカテゴリーに分けている。①臨床的集団精神療法；その実践のために訓練された実践家が行う狭義の集団精神療法。②治療的集団；各種の活動や会合が結果として広い意味での治療的効果をもたらすグループで、幅広い実践家によって行われる。小集団の場合もあれば、共同体を指す場合もある（治療共同体）。適応指導教室、相談学級はこのカテゴリーに入れられるだろう。③心理教育・成長グループ；治療よりも人格成長や教育をめざすグループ。Tグループ、エンカウンターグループなどを含む。学級で担任が行う心理教育もこのカテゴリーに入る（西村，2005b参照）。④自助・相互扶助グループ；専門家のリーダーシップによらない、メンバー相互の援助によって成り立つグループ（AA、NAなどを含む）。これは、子どもを対象としないだろうが、親の会として散見される。

またTrotzler (1999) は、集団精神療法、グループカウンセリング、グループガイダンスの3種類のグループを、病理や人格の機能不全の専

門的治療から、成長、教育、指導に至るスペクトラムにおいて、重なり合う3つの山として表現した。これらは、上の臨床的集団精神療法と心理教育・成長グループという2つのカテゴリーをより包括的にとらえ直したものであると言えよう。

筆者は、特に児童・思春期に関わるグループアプローチ実践のために、これらの分類法に次のような2軸を導入することで、グループ構造の分類を明確化できると考えている。すなわち、学校内（school-based）であるか否か、選ばれたメンバーであるか特定集団全体に対して行われるか、である。これにより、①学校内で、選ばれたメンバーで行われるもの（カウンセリングルームなどで行われる小集団など）、②学校内で、特定集団全体に対して行われるもの（学級全体、学年ないし学校全体、あるいは特定の部を対象とした介入）、③校外で、選ばれたメンバーで行われるもの（外来施設、教育相談所、あるいは入所施設での小集団）、④校外で、特定集団全体に対して行われるもの（コミュニティ集団と呼んでもよいもの；入所施設全体に対して行われる介入、適応指導教室そのもの）の類型ができる。④は、広い意味で、治療共同体と呼ばれるものだろう。

これらは、グループデザインの大枠である。具体的にどのような文脈でどのようなグループをデザインしていくのか、どのようなグループ目標が適切なのかという問題を議論する前に、もう少し基本的問題について触れておきたい。

1.3 心理的発達段階への考慮

グループの目標が混乱するもうひとつの理由は、子どもの心理・社会的発達の視点が欠如していることによる。先の例で言えば、不登校は社会環境との不調和がもたらす学校生活から撤退であるが、早期復帰プログラム以外は、その背後には個人が直面している発達上の課題、すなわち何を乗り越えようとして困っているのかという問題が援助の視野に入るはずである。しばしば、その発達の欲求が大人の視点から否定

的にとらえられ、成長抑止的な働きかけが行われることがある（例えば、徒党を組む欲求、反抗する欲求、性への関心）。グループ介入が子どもたちに有益であるのは、仲間関係を持つこと、グループに所属することそのものが発達の欲求であり、それを促進させるものだからである。むしろ、さまざまな社会病理、家族や学校コミュニティの機能不全は存在している。それへの対処は本稿の趣旨を越えるため、ここでは触れないでおく。発達への注目は、過去の問題を掘り出すためではなく、成長の可能性を探り当てるためである。現在の課題と将来の可能性に目を向けることで、グループでの適切な活動を選びやすくなるのである。

(1) グループの意味

グループに所属する欲求は、根源的には母親とのつながりを体験する欲求から生じ、それは人類に共通していると考えられている (Scheidlinger, 1974)。一方、思春期・青年期に特有な発達の欲求の対象としての仲間集団は、母代理、家族代理の意味を持っている (Grunebaum & Solomon, 1982)。思春期・青年期の「第2の個体化過程」(Blos, 1962)、また自我同一性の確立過程 (Erikson, 1959) において、仲間集団が重要な意味を持っていることはよく知られている。それは、家族からの心理的分離作業の基地となるばかりでなく、異性との親密性を育む準備の場所でもある。グループは、そのように、さまざまな心的対象のプラネタリウム、情緒のプー

ルとして機能するため、過去の傷つきの反復がさまざまに起こるだけでなく、葛藤外の対象や活動領域を提供し、新しい活動技能を習得し、関係性が展開する場である。

ここで、グループ内での仲間関係、異性関係についても簡単に言及しておこう。後でも述べるが、児童・思春期の仲間関係は、本質的に、自己像の確立に貢献する関わりを特徴としており、深い意味で異性との親密性を体験できるものではない (Erikson, 1959)。しばしば、異性とのつきあいが発達の前進を意味すると思われがちだが、むしろ、自己や同性関係の不安定さから異性関係に逃避していると理解してよい。この時期の課題は、異性関係における倫理を学び、自身の性別同一性を探求するところにある。

(2) 児童期・思春期の発達課題

子どもの発達段階によって、言語能力、身体能力、対人関係性が異なるため、グループでの適切な活動内容が変わってくる。Eriksonが図式化した児童期から思春期にかけての心理社会的発達課題を概観しておこう。通常、遊戯期は児童期（学童期）とは区別されるが、本稿で問題とする児童においては遊戯期の課題を色濃く残している場合が少なくないため、考慮の必要があると思われるので挙げておく（表1参照）。

ここで注目しておく必要があるのは、「率先性→勤勉性→同一性」という発達課題の流れである。自分を社会の中で位置づけるという作業（自我同一性の確立）は、基本的知識、生活技能、

表1 Eriksonによる心理・社会的発達課題（抜粋）

段階の名称	年齢	心理的発達課題	内容
遊戯期	3～6	率先性 対 罪悪感	積極的、主導的に活動すること。基本的道徳を獲得すること。
学童期	7～12	勤勉性 対 劣等感	正業に取り組むこと。知識・技術の習得。同質的活動集団の形成。道徳観の展開。
青年期	12～18	同一性 対 同一性拡散	自分を定義づけ、社会的職業とのつながりを見出すこと。客観的・抽象的言語思考の展開。性的成熟への適応。

身体技能などの「世の中の基本的手続き」とも呼べるものの基礎がなければ難しい。学童期は、その手続きの習得を促進する重要な時期である。グループ所属を経験すること、そこでの活動に親しむこと、規則に従うこと、他者との関わりを学ぶことは、治療的介入であるか否かを問わず、教育的に不可欠なものである。逆に言えば、これらの項目を習得することそのものが心理治療的活動に大きく貢献する。

もうひとつの留意点は、そのような学童期的勤勉性の基礎には遊戯期の率先性があるということである。遊びは常に内発的な動機から生まれ、楽しみを伴う。その感覚なしに、仲間、労働、勤勉はありえない。これらの流れは、不登校児の回復における「休→遊→学→働」のステップ(倉光, 2004)や「①遊ぶこと→②共同で達成活動をする→③将来の希望を持つようになること・進路の目標を持つようになること」(田島)と表現されたりするものの基礎であると考えられる。一方、青木(2001)は、児童期の発達課題における負けることを学ぶことの重要性を指摘している。遊びの中で負けることを十分体験していないと、実生活の中での競争は過酷なものにとらえられ、回避されがちになり、それが青年期の課題を乗り越える際の難しさを生み出しやすくなるのである。筆者の経験では、負けることを十分学べるようになるためには、遊戯期の主導感覚を幅広く楽しみながら体験することが必要であるように感じられる。とりわけ、男児にとっては、この時期に父親を代表とする同性年長者と遊びながら競う体験の意味が

大きいと思われる。

(3) 発達段階に即したグループ活動内容

さて、そのことをふまえてグループでの活動内容をもう少し具体的に描いてみよう。いくつかの発達区分に関する見解(Sullivan, 1953; Blos, 1962)とあわせ、時期に適切なメンバー構成と活動内容を整理したものが表2である。

メンバーの構成はあまり考慮されないことがらではあるが、心理的な作業をそれなりの深さで行おうとするときには重要な要因となる。とりわけ、思春期(思春期前期・思春期中期)においては言語能力を始めとする発達のずれ、性的成熟などの要因のために男女別にすることが求められる。児童期における活動においても、性別ごとに好まれる活動が異なっていたり、身体運動能力の違いがあったりするため、また前思春期での発達のずれのために、男女を別にして行う方がよい。

その意味で、ある年齢幅の中でメンバーを構成することは重要である。思春期中期のメンバーの中に前思春期メンバーが一人入るということは、その逆と同様、望ましいことではない。知的能力、社会経済的背景なども大体似通っている方がよいが、一方、パーソナリティは多様性がある方がお互いから学び合える。そのような同質性と多様性を十分に保証できないという施設もあるであろうが、一番留意すべきは、何らかの属性において少数派となってしまうメンバーがグループからこぼれてしまう危険性である。それぞれの個性をどう維持していけるかがポイントとなる。

表2 年齢とグループ活動の内容・メンバー構成

段階	児童期(7~12)		思春期(12~16)		青年期(16~18~)	
詳細区分		前思春期 (10~12)	思春期前期 (12~14)	思春期中期 (14~16)	思春期後期 (16~18)	
メンバー構成	男女別が望ましい		男女別を原則とする		男女混合 必要に応じて男女別	
内容	遊戯 活動(身体・工芸)				言語	

さまざまな活動が行われるにしても、関わりや教育、心理的成長のための作業の主要な手段は言語である。活動は、むしろそれ自体に意味があるものの、言語能力を補い、体験を賦活するものとして用いられる。逆に言えば、活動だけが行われ、そこに言語による表現や理解のやりとりが行われなければグループ介入としての意味が見出しにくくなってしまふ。青年期においては言語的相互作用のみのグループでも十分に心理治療が可能であるが、それ以前の年齢あるいは発達水準においては活動の意味が大きい。その中でも、発達水準やグループの成熟が高まるほど、苦勞して達成することの意義が大きくなっていく。その共同して達成することは、これから述べる遊戯と活動の最も大きな相違点である。

遊戯は想像を基盤とし、生産を伴わないその都度一度きりのものである。従って、過程に意味があり、自由さを体験すること、その中で自己表現をすることで心的機能を高める。遊戯療法はそれを心理治療に活かしている。また、遊ぶことの中にはゲームやスポーツなどの競争を特徴とするものもある。それには、楽しみや人と競い合うこと（逆に言えば、時々負けること）を養うことが備わっているが、そればかりでは偏りが生じ（自由さを体験できないという意味があるかもしれない）、注意を要する。家で過ごすことが多く、運動を苦手としている子が、競争を意識することなく身体運動の楽しみを体験できることは重要である。一方、活動は現実に重点があり、過程だけでなく目標、達成、産物に意味がある。従って、忍耐や衝動のコントロールが求められる。本気で取り組むことは、苦しみだけでなく大きな喜びもまたもたらすということを提供するのである。

古典的文献（Slavson, 1964）では、木工、革細工、金属工芸、料理、裁縫などが好んで用いられていたようである。それらには、ある程度の筋力が求められる上、そのコントロールが必要であり、同時に忍耐を要求する細かい作業も求められるために攻撃性の生産的活用を学ぶと考えられていた。また生活スキルにも応用できる。現在、それらが用いられることは少ないのだが、その意義は

変わっていないどころか、「生活の実感」が薄れている現代においては一層の意義があるかもしれない。また、近年の勉学優先傾向やジェンダーフリーの流行のためか、従来「男の子らしい」、「女の子らしい」とされた活動の両方を体験しないまま成長することも少なくない。それらを体験することで、自他のジェンダーについて考え、その特性を伸ばす機会を与えることは、現代の子ども全般に必要なことと言えるかもしれない。

また、子どもたち同士で企画して活動（例えば、遠出、何かのパーティ、大きな制作物）を行うのはちょっとしたチャレンジである。共同・協働・協力が求められ、その達成感を仲間と分かち合うことができる。大人は、子どもたちが体験するトラブルを自分たちで解決していくことを援助する。そのような体験は、上に述べたように、それは学業や対人関係が難しくなった子どもの成長過程には非常に重要な意味を持っている。

さて、このような各種活動は非常に魅力的であるが、心理・教育的介入としてのグループ活動は、それらの体験を用いて心理的成長をもたらすところに目標があり、活動は触媒であることを忘れてはならない。小学校の高学年になれば、自分の考え、不安、困っていることなどをより直接的に言語で表現したいという意志が強まる。このような意志や欲求を妨げず、表現することを促進し、理解を深め、新たな地平を提供するものとして活動が機能するよう配慮されるべきである。

2 グループ運営技法の基本問題

人が集まればグループになるのではない。ある種の役割を持ったものになるためには、グループを作り上げていくための作業と援助が必要になる。理想的には、グループに子どもたちを入れるのではなく、子どもたちひとりひとりがいられるグループを作っていくことである。しかし、それへの誤解もあり、成長促進的グループの生成は決して容易なことではない。

(1) グループ規範

いじめ、学級へのなじめなさ、落ち着きのなさ、

これらは学級のグループ規範との関連で生じる。学級に戻ることを強要されて傷ついた子どもは、グループそのものに恐怖と嫌悪を抱くようになる。確かに、そのような子どもたちがホッとできる居場所としてのグループには再生の重要な意義がある。上述の言葉で言えば、休んだり、遊んだりする部分と言える。しかし、現代の特徴なのか、学級の規範そのものが非常に緩くなり、凝集性が持ちにくくなっているのと並行して、学級に馴染みにくい子どもの報告が増えている。一部の「活発な」メンバーの言動に、他の多くのメンバーが迷惑に感じていても規範の乱れに馴染んでしまっているかのごとく関わりを絶ち、リーダーもそれがグループの許容性だとして、放任する場合も少なくない。グループが成長促進的機能を果たすために、グループ全体の規範が重視されるポイントがここにある。

グループの規範には、明示的なものと潜在的なものがある。前者は、口頭で伝えられるか文章化されたルールであり、後者はメンバーが暗黙に共有している規則、風土、習慣などである。上述のような現代的特徴は、活発な振る舞いをする側も、それを無視して耐えている側も、「自分の手に負えないもの、気に入らないものは無視して、欲求を感じられることをしていればよい」という、非常に個人的な価値観が暗黙に規範として共有されているとも言えるかもしれない。言ってみれば、電車内の文化に近く、グループというよりただの集まりである。意義のあるグループ介入は、他者との関わりを作り出し、深め、共生 (conviviality)

体験をもたらすものである。

そのようなグループにするために、ルールを積極的に用いることを勧めたい。小グループを開始するとき、あるいは施設にメンバーが入る時にルールを共有し、それを一貫して用いるのである。明示的規範の具体像である基本ルールを用いることは、児童期の教育目標、発達課題であるグループ内行動の習得だけでなく、グループ目的の実現に向けてメンバーを方向付けるものである。グループサイコセラピーやグループカウンセリングでは、多くの場合、表3のような項目を基本ルールとしている (Siepker & Kandaras, 1985)。これらは、グループでの活動達成というよりも人との言語による相互交流を深めるために有効なものである。行動そのものに問題がある子どもには、具体的行動を習得、抑制するためのルールを含んでおく(あるいは個人目標として具体的に設定、共有する)ことが有効である。また、グループの境界(枠と言ってもよい)を明瞭にし、それを守りことも重要である。心理的表現をより自由に行うためには、強制は少ないほどよいのは言うまでもなく、「枠は明確に、中は自由に」を目指したい。

基本ルールは、行動を強制したり、守れなかったメンバーを罰するためのものではない。メンバーに求められる行動基準を共有し、グループの密度を維持し、関係性を深めるためである。また、ルールからの逸脱は必ず生じる。その中に子どもからの重要なメッセージがひそんでいる。ルールは、逆説的だが、逸脱を通して子どものメッセージを理解するための道具にもなると言ってもよい。

表3 心理的介入としての小集団の基本ルール

- 思ったことは何でも話そう
- 人の話すことは最後まで聞こう
- 物を傷つけたり、人に暴力をふるわない
- 時間の間は部屋にいよう
- グループの話はグループの中で解決しよう
- デートはやめよう¹
- <応用的細則>
- 人との違いを認めて、「私は」で話そう
- 自分で変えられないことを悪く言うのはやめよう
- 外で関わりがあったらそれをグループで話そう
- 部屋に5分間いてみよう²

1:思春期以降の場合。2:子どもによって。徐々に時間を長くしていく

(2) リーダーの役割

グループのリーダーは、まず何よりグループの課題と目標を定義する責任を持っている。小集団による介入の場合、メンバーの選定やグループの設定を行い、所与のグループが、個々のメンバーにとって、具体的にどのように利益をもたらすのかの見込みを持っていなければならない (Rutan & Stone, 2001; Aronson & Scheidlinger, 2002)。また、グループがメンバーに利益をもたらすようなものになるよう、グループの用い方を教育しなければならない。言うまでもなく、グループの物理的・心理的境界を適切に維持する必要がある。すなわち、時間、場所を確保し、ルールを公平に運用する中心人物である。

そのグループリーダーとしての基本的態度として、言葉のやりとりのできる人物であることがあげられる。これらは対話を成り立たせることと言ってもよい (西村, 2003b, 2004a, 2005a; 西川他, 2001)。すなわち、最後までよく聞く、しっかりと相手の体験していることを明確にし、なぞる (聞く技術)、どうしたらよいか一緒に考える「同盟関係」を作る、他者の気持ちや自分の行動の結果を予想させる、子どもができると思うことを吟味する、「負けなしコミュニケーション」を行う (共同作業の技術)、自己開示をする、「私としての」情緒や欲求の表現をし、子どもたちのモデルとなる (話す技術)、などである。リーダーは、漠然とグループ全体と関わるのではなく、一人一人としっかり関わる必要があるのである。アサーション能力が問われるとも言える。

また、ルールの活用も重要である。すなわち、一度決められたルールは、小さいところから一貫して行い、ルールにはリーダーも従う (平等性)。ルールを変更したり、「今回は特別」を乱発したり、中心人物に対して甘くしたりせず、どちらかを悪者にしない (一貫性)。小さなところで丁寧に行っておくことは、大きな事件の予防になるだけでなく、一貫性を見やすくし、子どもの信頼を得やすい。ルールは、メンバーを窮屈にするものではなく、コミュニケーション

を明瞭にするために役立つものである。

グループリーダーの特性は母性的か父性的かが議論になるが、言うまでもない。両方必要である。また思春期のグループでは、対人恐怖的心性、対人不安が喚起されやすい。リーダーの対人不安がグループをそちらに追い込んでしまったりするため、リーダーがリラックスしていること、積極性、ユーモアも重要な特性となる。

(3) グループダイナミクス

実践家の関心が高いにもかかわらず普及していない知識の最たるものがグループダイナミクスである。グループダイナミクスは、これまで述べてきたようなグループの規範やリーダーのあり方が織りなす関係の力学の総体である。例えば、学級で生じるいじめは、単に加害者、被害者間の問題ではなく、傍観者やリーダーも関与したグループ全体の結果として生じるものであり、学級集団、あるいは学校全体で対処することが求められるものである (Twemlow, 2000)、その理解と対処は容易なことではない。ここでは、特に留意すべき特徴的なダイナミクスを提示し、対処の可能性を示唆したい。

反抗的な子どもは厄介な問題と考えられがちである。しかし、グループダイナミクスの視点から言えば、集団全体の欲求不満や不安の代弁者である場合がある。リーダーシップを明瞭に発揮して、グループ全体を落ち着かせてほしいという欲求が含まれているかもしれない。場合によっては、親からの独立欲求を置き換えて表現している場合もある。ある程度は健康な側面があると言える。それらに対して、他のメンバーが暗黙に荷担する傍観者となっている場合には、その可能性を考慮した方がよい。何にせよ、リーダー (大人) に力や注目が向かっているのであるから、対処の可能性も広い。他方、表面的には反抗が現れず、弱い者をいじめる場合はスケープゴートイングとして注意を要する。上述の通り、これらには傍観者も暗黙に関与しており、グループ全体の不全感、苛立ち、無力感が根底に存在している。あるいは、いくつかの分派 (サブグループ) に別れてしまう場合も、

全体としてのグループに何らかの葛藤があることを示唆している。例えば、小学校高学年辺りで男女が分裂してしまうのは、発達と性に対する不安を表している。

それらはどれも個人的特性によって生じている部分があるものの、グループから「割り当てられた」役割を演じている側面もある。ネガティブな個人特性だけで特定の子どもを見ようとするのは、子どもの成長可能性を封じ込めるだけでなく、グループ全体を窮屈に一極化させることにもなる。グループ全体の葛藤や課題の理解を通して個々人を理解することで、メンバーの多様性を認めていけるかどうかは鍵となる。基本的に、グループは一人一人が成長する場であるため、リーダーとの個人的つながりをそこなわなければならない必要がある。

それぞれのグループにはその**焦点葛藤**テーマがある。メンバー達に共通する葛藤のテーマである。それは、グループを行うことのメリットでもある。すなわち、同様の苦闘を体験している他者とともに語り合うことで、「自分一人が大変なのではない」と気づく安心の体験をもたらす。これは、**普遍性**の要因と呼ばれている。メンバーを選び構成された小グループでは、この共有葛藤がグループ目標の中核部分となる。例えば、対人恐怖、不登校、虐待、犯罪、親の離婚などである。適応指導教室は不登校児ばかりが集まっており、それが重要な共有テーマであることは明らかである。しばしばそのことが意図的あるいは無自覚的に無視されることがあるが、**タブー**として遠ざけられている場合にはグループ全体が不安を抱え解消できないであることを示している。

グループのルールに背く行動が行われるときは、精神分析の**抵抗**の概念が適用できる場合がある。Rosenthal & Rosenthal (1991) は、高校教員の授業運営を精神分析的な視点から理解し、対話を重ねることで生徒理解と行動改善をもたらした事例を報告している。ほとんどの生徒達が日々行う遅刻と宿題をしてこないことに対し、威嚇や励ましは効果をもたらさなかった。

それを抵抗として理解し、葛藤を解釈するのではなく、教師は生徒達と対話を始めた。客観的に事実を描き、「何がそれを妨げるのか」と中立的に問い始めたのである。生徒達は、言い訳も交えて事情を話し始めた。教師は、そこで個々人が抱えている生活上の苦労を知ることが初めて知ったりもした。そこからともに、遅刻をなくし、宿題を行うための現実的方略について考えるようになり、事態は改善されていったという。勉強ができないことは神経症的葛藤の産物であるというより、現実生活のさまざまな要因に対する未熟な対処、あるいはこう言ってよければ、神経症的現実対処の結果であることが明らかにされた。このように、ルールは、子どもが困っていること（未熟な、ないし神経症的対処方略）を浮かび上がらせる働きをし、抵抗は対処の行き詰まりや変化への無力感を示すメッセージと理解できる。これらの介入は、臨床心理学的視点を持ちながらも、本質的に教育的行為である。

(4) 対話的手法

上の例がよく示しているように、グループダイナミクスを理解するのは、メンバーの葛藤を解釈するためではない。一人一人との率直な対話を行っていく土台を得るためである。

Twemlow (2000; Twemlow and Sacco, 1996; Twemlow et al., 2001) はコミュニティに対する精神分析的介入の手法として計略的葛藤モデル (Engineered Conflict Model) を提唱し、貧困地域や荒れた学校に対する系統的介入を行い成果を挙げた。すなわち、問題の精神分析的査定を基に、メンバー達の欲求、願望、目標を明確にする精神分析的な対話を行い、目標に適い、問題を解決するような介入をデザインするのである。この「対話」の目標は、他者との差異に耐え、衝動的に反応しないで否定的感情に耐えることを学ぶ、葛藤的問題以外のところに関して協力的習慣を育てる、個人的関係やお互いのとらえ方を発展させ、人々やそのやりとりが人間的なものになるようにする、人種、宗教、ジェンダーに関するお互いのステレオタイプのとらえ

を扱う、などであった。さらに、荒れた小学校の内外でいくつかのプログラムを開始した。「いじめ、いじめられ、傍観ゼロ運動」(いじめを発見し、修正するためのポスター制作やディスカッションを行う)、「優しい勇士プログラム」(体育を補う格闘技系のスキル・トレーニング)、「ピア・メンター、ピア・リーダー・プログラム」(ケンカを解決するのを年上の子どもが援助する)、「ブルーノ・プログラム」(教室外で大人の指導者がケンカの解決スキルを教える)というものだった。これらは、集団活動、身体教育を取り込んだ心理教育プログラムと呼べるだろう。そしてそれは、子どもたちが対話的關係を形成することができるように教育するものと言えるだろう。子ども同士のいさかいは、集団全体が不穏になっている時に生じやすい。そうでなくとも、ちょっとしたやり取りのすれ違いによって争いになりやすい。聞き方、話し方を覚えることで集団全体は落ち着く傾向を見せるようになる。コミュニケーションのちょっとしたコツを、この対話や心理教育は提供するのである。

ここで、このような荒れた環境を体験した子どもとの関わりにおいて留意すべきことをひとつ挙げておきたい。それは、「怒り」の感情を表現することと、「傷つける」ことの違いを明瞭にしておくことである。時に、正当な怒りを「相手を傷つけるから」抑制したり、逆に「怒ったから」と言って相手を不当に傷つけたりすることがある。感情を自由に体験すること、それを表現することは、グループ作業にとって非常に重要なことではあるが、行動化は容認できない。対象関係の脆弱なメンバーには、情緒反応への**防衛**として敵意や憤怒が生じやすく、他者の存在が見失われてしまいやすい。その違いを知り、自分の中で区別が付けられるようになることそのものが治療的意義を持つ。さらに、敵意・憤怒から健康な攻撃性、主張性へという変化を援助することは非常に重要である。そのためにリーダーは、情緒のプロセスに理解を提供することが求められるであろう。それには、他者の行動と存在そのものを分けること、自分の反応

と他者の行動を分けることが有効な場合がある。

このように、対話的手法は丁寧なコミュニケーションを作り出す地道な作業に他ならない。それを実現させるために、リーダーは自分のリーダーシップスタイルや子どもへの関わり方を見直し、自分自身の感情の振り返り、これまで見落としていた子どもの特性を洗いなおし、これまで捉えていなかった子どもの部分への働きかけてみることなどが求められよう(西村, 2001a, 2004a, 2005a)。新たな視点でのプログラムを構成することは、そのような子どもにとらえ直しに貢献する。

3 今後の実践に向けて

3.1 グループのデザインの可能性

どのようなグループを作っていけばよいのかという問題は、具体的には、誰に、何のために、何をするかという問いに言い換えられる。何をするかという問いには、理論的オリエンテーションに基づく活動内容だけでなく、グループのサイズ(メンバー数)、時間・場所といった枠組み、構造が含まれている。さらには、成果評定の具体的な手法を含むべきであるとする見解もある(Furr, 2000)。成果評定は、グループが目指していることをどの程度実現したかという内的妥当性に偏りがちだが、学校を取り巻くさまざまな問題を考えると、外的な評価視点が考慮されてよいだろう。Sheckman (1993)は、小学校で行われたグループカウンセリングが児童の行動改善と成績向上に寄与した例を報告している。Lastら(1998)は、不登校生徒の対応として、認知行動療法と情緒的サポートグループを比較して、ほぼ同等の成果を認めた上で、脱落率を考慮するならば後者が優位であることを示唆した。まだ十分な実証データがあるわけではないが、具体的な小目標は文脈に応じて設定されるべきであるものの、自己表現の機会を与え、情緒的つながりを回復することを中核目標とすることが、学校でうまくいかない子ども達には大変有効であると考えられる。

これまで述べてきたように、児童・思春期においては活動の意義が大きい。また、教育的意味や子ども自身の自尊心の点からも学業は無視できない。児童期の子どもにとっては、学業をひとつの活動として活用することも可能だろう。その意味で、自己表現・情緒交流、活動、課題遂行は柔らかな境界線で区切られた連続体と考えた方がよいかもしれない。また、関わりを深めるための手法はひとつだけでなく、治療的介入、教育・指導的介入、技能訓練的介入などが複合的に用いられることで効果の相乗性が期待できる。それらは、集団のサイズごとに適切な内容・目標を持っている。それを試みにまとめてみたものが表4である。この表は特定の現場を想定しているわけではないが、さまざまな場所で応用可能であろうと思われる。また、子ども達の中集団までしか描いていないが、より大きな集団、あるいは親や地域の人々が関与したプログラムの可能性もあろう。学級の場合、担

任以外の方がリーダーを行うこと、あるいは共同で行うことなどの独自の意味もある。

メンバーの選定について付言しておきたい。わが国ではグループを行う際にメンバーを選び、不適當と思われる者を排除するという考え方には抵抗感が強いようである。しかし、これがむしろグループ運営を難しくさせているひとつの要因ともなっている。まずは自分の扱えるメンバーとグループを行うこと、構成されたグループを成功に導くこと、グループに入れなかったものに対しては別の処方を提供することは、実践者としての責任である。

3.2 実践例

「学校不適応傾向を持った小・中学生たちのための心理教育的活動グループ」

このグループは、臨床心理学専攻の大学院生および修士修了後の訓練生からなるボランティア

表4 介入の焦点と次元ごとの具体的内容

	個人介入	小集団 (4~7名)	中集団 (10名程度から学級サイズ)
自己表現・情緒交流	◇言葉を交わす ◇話を聞く ◇否定的感情も受ける ◇カウンセリング	◇心理教育・自己表現グループ： 話し合い、創作、ロールプレイ、社会的問題解決技能、アサーショントレーニングなど ◇グループカウンセリング	◇コミュニケーションに関するルール設定 ◇心理教育レクチャー：自己・他者への探究心、集団力動、身体変化や同一性探求などの発達的問題をテーマとして
活動	◇読書 ◇日記 ◇生活習慣の指導	◇身体運動やゲーム：攻撃的傾向を技能に変えるプログラム ¹ ◇性別・発達段階に応じた工芸 ◇発表できる出し物 ²	◇パーティ ⁴ ◇遠足・探検 ⁵ ◇共同制作 ◇生活技能の指導
課題遂行 (学業、学級活動)	◇係を分担する ◇個人ペースでの学習	◇テーマ学習 ³	◇学級としての課題・目標設定(学び、学校内行事での)

1;例えば、Twemlow らが行った「優しい勇士プログラム」 2;学級サイズで行われるパーティなどの中で行われるとよい 3;ティームティーチングも有効であろう 4;新しいメンバーが入った時など 5;大人の監督の下で自分達で企画を立て実行計画を練られるとよい

アスタッフによる大学施設を利用したグループである(無料)。スタッフは通常男女3名で、メンバーは3名ほどで推移していたが、現在は10名を越えている。男女は約半々である。メンバーは、口コミやHPによる広報で集まってきた。「普段と違う勉強をしてみたり、仲間と楽しく遊んだりして元気になろう」がキャッチフレーズである。

毎週1回、3学期制で行われ、1学期ごとに各人とスタッフが面談し、個人目標を確認の上契約が行われる。各期の最初と最後には親も出席し、成果の確認や個別面談が行われる。1回2時間のプログラムは、始まりの会、勉強、各種活動、勉強、話し合い、で構成されている。「思ったことは何でも言葉にしてみよう」、「人の話をしっかり聞こう」、「思いっきりココロ、カラダ、アタマを使ってみよう」などをルールとしている。数年前から、年1、2度、週末の半日を用いた「親と子の心理教育プログラム」を行うようになり、スタッフたちの地道な地域広報が実って、多くの参加者を得るに至った。そこからウィークリーのグループに参加を希望するものが増えてきている。

参加者は、学校適応が困難な児童だけでなく、むしろ過剰適応気味で伸びやかさを求めている子、心身の障害のために学校を楽しみにくい子などであるが、きょうだいのうちどちらかが不適応気味できょうだいそろって参加ということもある。

子ども達は、キャンパスの広々とした自然の中で思いっきり遊べること、仲間と話せること、スタッフ達に勉強を教えてもらえること、また、心理教育プログラムで自分の感情表現をすることを楽しみにしている。紙幅の関係でごく簡単に変化の過程を紹介したい。

A男は、勉強の苦手な小学校2年生で、グループで遊べることは楽しみにしていたが、勉強にはなかなか手がつかなかった。しかし、スタッフが勉強にまつわる彼の不安を聞き、達成目標や楽しみをともに見つける中で初めて自分から楽しみを見つけて勉強に取り組むことを始めた。

宿題にも自発的に取り組むようになり、学校でも教師に質問をしたりするようになって驚かれた。勉強の能力そのものよりも、楽しみを見つけて取り組むという姿勢そのものに意味があったと考えられる。

B男は、他者に皮肉めいた事柄をしばしば一方、運動に自信がなく、仲間を作りにくい小学校5年生だった。途中から、グループだけで彼の問題を支えることが困難であると考えられ、カウンセリングにも通い始めた。徐々に、優劣ではない身体活動の楽しみを見出すようになり、体を動かすことが楽しめるようになった。また、スタッフから年長児として下級生の面倒を見るよう指導され、誇りを感じながら世話をするようになり、時にはしっかりした自己主張もできるようになっていった。思春期の変動の中で、まだまだ学校で元気に過ごすということには至らず、休みもあるが、グループには元気で通ってきて、活動、関わり、勉強に取り組んでいる。

このグループは外来でメンバーを選定して構成されたものであり、主に身体活動の活発化と勉強への姿勢を形成することを目標としている。勉強という活動に「抵抗」を見せるA男の例はRosenthalの事例と年齢は違えど共通点が多い。そこに、スタッフやメンバー同士の心理的つながりの形成、深まりとの並行的展開を見たことは非常に興味深い。とはいえ、メンバーが選べるほど多くない時には、グループ性を生かすというよりも、個別介入の方が重点として大きくならざるをえなかった。また、困難なメンバーの乱雑ないし不可解な言動に振り回される時には、丁寧な対応が難しくなり、グループも混乱することが見られた。だが、メンバー達のグループに対する思い入れや所属への欲求は非常に強く、それを梃子に、ルールを用いて発言を促進していくことで、新たな活動目標の設定へと展開を見ることができたこともしばしばあった。学校での適応にすぐ結びつかずとも、子ども一人一人の遊び、活動、将来展望形成の安全空間として、支援していくことの意味が今後もありそうである。

終わりに

グループ活動を一層有意義なものにしていくためには、何らかの介入が求められている子どもに対する介入方略や活動内容を明確にしていく必要がある。グループが心地よいものになりすぎると、「学校への復帰」が遠ざかってしまうという矛盾も生じる。おそらく、学校など原所属の場との連携手法が問題となるであろう。今回は示唆にとどまったが、特定の目標を有するグループ実践例を蓄積し、さらなる検討を進めていきたいと思う。

また、メンバー選定や査定のポイントについてはほとんど扱うことができなかった。また、グループの実践と個人介入（教員、保護者、個人面接を行うカウンセラー）がどのように連携していくのか、子どもがその家庭で示す反応をどのように理解していけるのか、といったテーマも重要である。むろん、対話的手法の具体的技法水準を高めることも急務といえる。

子ども達が、自分を育て、伸ばす安全空間、人間的環境（ミリュー）を求めていることは明らかであり、「旅立ちのための居場所」のために多くの職種が協力することの意義は極めて大きい。

参考文献

- 青木省三 (2001) 思春期の心の臨床 金剛出版
- Aronson, S. & Scheidlinger, S. (2002). *Group treatment of adolescents in context*. NY: International Universities Press.
- Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. NY: Basic Books.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and life cycle*. NY: International Universities Press.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal For Specialists In Group Work*, 25 (1), 29-49.
- Grunebaum, H. & Solomon, L. (1982). Toward a peer theory of group psychotherapy, II: On the stages of social development and their relationship to group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 32 (3), 475-513.
- Holms, G. R. & Sprenkle, L. T. (1996). Group interventions in schools. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 6 (4), 203-223.
- 菊地雅彦・西村馨 (2005) 「相談学級」と学校—学校における子どもの安全空間作りの視点から. 小谷英文 (編) [現代のエスプリ] 別冊 心の安全空間—家庭・地域・学校・社会—. 161-169, 至文堂
- 倉光修 (2004) 「誌上シンポジウム：グループで対話を作り出す」へのコメント. *International Journal of Counseling and Psychotherapy*, 2 (in press).
- Last, C. G. et al. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school phobia. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 404-411.
- 中川剛太・西村馨 (2003) グループカウンセリングワークショップのプログラム構成と成果 教育研究, 45, 83-92.
- 西川昌弘・中川剛太・小谷英文・佐柳信男 (2001) 教育的対話能力開発の臨床心理学的研究 (1) —教育的対話シナリオの事例研究— 教育研究, 43, 109-124.
- 西村馨・小谷英文・井上直子・西川昌弘・石黒裕美子・中川剛太・能幸夫 (2001a) 教師の対人ストレス対処方略に関する臨床心理学的研究 (4) —児童・生徒との関係のけるストレスと対処方略の類型化の試み— 教育研究, 43, 69-79.
- 西村馨 (編) (2001b) シンポジウム記録「思春期のグループアプローチ—現状と課題」 ICU臨床心理士指定大学院申請準備委員会編 ICU大学院臨床心理学プログラム報告書 (2000年度), 81-96.
- 西村馨 (編) (2003a) 誌上シンポジウム：思春期不登校児に対するグループアプローチ *International Journal of Counseling and Psychotherapy*, 1, 69-96.
- 西村馨 (2003b) 対話を作り出す鍵としての学級集団力動理解 教育研究, 45, 73-82.
- 西村馨 (2004a) 教育的な対話空間を広げるためにできること 教育研究, 46, 113-124.
- 西村馨 (編) (2004b) 誌上シンポジウム：グループで対話を作り出す *International Journal of Counseling and Psychotherapy*, 2, 41-56.
- 西村馨 (2005a) 心の安全空間を作るための教育的対話に向けて 教育研究, 47, 87-101.
- 西村馨 (2005b) 中学生に対する自己表現心理教育の可能性 小谷英文 (編) [現代のエスプリ] 別冊 心の安全空間—家庭・地域・学校・社会— 140-148, 至文堂.
- Rosenthal, R. & Rosenthal, L. (1991). An approach to resistance in the classroom. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 1 (3), 209-217.
- Rutan, J. S. & Stone, W. (2001). *Psychodynamic Group Psychotherapy* (3rd ed.). NY: The Guilford Press.
- Scheidlinger, S. (1974). On the concept of

- "Mother-Group." *International Journal of Group Psychotherapy*, 24, 417-428.
- Scheidlinger, S. (1998). 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.
- Shectman, Z. (1993). School adjustment and small-group therapy: An Israeli study. *Journal of Counseling and Development*, 72, 77-81.
- Sieper, B. B. & Kandaras, C. S. (eds.) (1985). *Group Therapy with Children and Adolescents: A Treatment Manual*. NY: Human Science Press.
- Slavson, S. R. (1964). *Analytic group psychotherapy with children, adolescents, and adults*. NY: Columbia University Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. NY: W. W. Norton.
- 鈴木教夫 (2004) グループは「争い」にいかにして対処するかー小学校におけるアサーショントレーニングの実践ー *集団精神療法*, 20 (1), 27-31.
- 田嶋誠一 (2005) 不登校の心理臨床の基本的視点 *臨床心理学*, 5(1), 3-14.
- Trotzer, J. P. (1999). *The counselor and the group: Integrating theory, training, and practice* (3rd ed.). Philadelphia, PA: Accelerated Development.
- Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (1996). Peacekeeping and peacemaking: the conceptual foundations of a plan to reduce violence and improve the quality of life in a midsized community in Jamaica. *Archives of General Psychiatry*, 59, (pp.156-174)
- Twemlow, S. W. (2000). The roots of violence: converging psychoanalytic explanatory models for power struggles and violence in schools. *Psychoanalytic Quarterly*, 69, 741-785.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. 2001 Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808-810.

*本研究は、文部科学省21世紀COEプログラム「『平和・安全・共生』研究教育の形成と展開」における研究プロジェクト「心理的安全空間の生成とその意味」の一部として行なわれたものである。

*グループ実践例についてレポートをまとめてくれた「こどもの学びとふれあい支援ネットワーク (SNACLE)」のスタッフ、OGに感謝する。