

# 小学生に対する心理教育グループの課題，デザイン，実践 Tasks, Designs, and Practices of Psycho-educational Groups with Children

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

● 国際基督教大学  
International Christian University

**Keywords** 児童，心理教育，自己表現，グループ活動  
children, psycho-education, self-expression, group activity

## ABSTRACT

本稿では、現代の児童に関する心理社会的発達の問題分析を通して、心理教育的グループの基本的な狙いを明確化し、実践手法の構築とその効果例を示した。現代児童の発達課題として、文明化された快適な生活が引き起こす生活機能・養育機能の低下に伴う感性の衰弱化を指摘し、児童期における心理教育的目標を、「からだ」、「ことば」、「関わり」の基本的はたらきの習得と同定した。それを基に、生活、学び、仲間関係における問題の諸側面を論じ、プログラム化のポイントとして、声を出すこと、対象と話すこと、力を出すこと、ルールを用いること、グループでの達成などを挙げた。さらに、デザイン例としてプログラム実践の具体像を描き、上記ポイントに関する効果の具体的な現れを紹介した。そこでは、上記ポイントが適切に扱われる土台として、カウンセリング訓練生達の子ども一人一人に対する丁寧な関わりやつながりの感覚が、グループ全体を安全空間にする重要な役割を果たしていたことが示唆された。

This article aimed to clarify, through analyzing problems with regard to psycho-social development of children in our times, fundamental objectives of psycho-educational group for children and to construct practical methods, and demonstrated examples of the effects. The author pointed out debility of the sensibility according to the decrease in living function and upbringing function that the civilized comfortable life causes as the developmental problems of the children in our times, and identified, as the fundamental objectives, acquisition of the basic functions of “Body”, “Language”, and “Relations”. On its basis, various aspects of living, learning, and peer-relations were discussed, and ‘speaking loudly’, ‘talking to a real object’, ‘putting forth a maximum physical strength’, ‘use of rules’, and ‘achievement in the group’ were enumerated as key points for constructing a program. Furthermore, some sets of realizable programs were described as examples of program designing, and outcomes and effects as to the points described above were illustrated.

It was suggested that, as a basis for treating those points appropriately, a sense of delicate relation and connection that counseling trainees had to each child, had an important role so as to make the whole group a safe space.

筆者は前拙論において、児童・思春期の心理的発達の現代的問題を主に学校教育を念頭に置いて整理し、それに対処していくためのさまざまなグループ・アプローチのデザインに関する包括的図式を提示した(西村, 2006)。本稿では、その図式と独自のグループ活動実践の成果を基に児童期に対する心理教育的グループの可能性を論じたい。

## 1 心理教育を巡る問題

心理教育とは、何らかの心理的問題に対する教育的側面を含んだ一連の援助法である。児童を対象としたものとしては、学校場面における実践活動が展開している(石隈, 1999, 2002; 國分, 1992など)。個人対象のみならず、学級集団、コミュニティ全体といったシステムへの介入が注目され、問題やニーズによって教師、スクールカウンセラーが保護者と連携して行う手法が開発され、学習面、心理・社会面、進路面、健康面など、子どもの学校生活がトータルに扱われる。そこでは、不適応状態に陥ってしまった個人への対処という考え方から、学校/学級システムとしての予防策、環境的要素に目を向けた「包括的な成長促進的」支援へのシフトが強調されている(伊藤, 2004)。

一方で、現代における児童、青年期の人格構造は「高次機能と低次機能が幅を持ったまま成長することが一般的」(近藤・保坂・岡村, 2000)と言われる。のみならず、高度テクノロジー社会における身体機能の低下、脳機能の低下、それに付随する人間関係体験・集団体験・仲間体験の不足、「反ゆとり教育」の進学熱など、問題は膨大である。その原因と思われる家族や地域の養育機能の弱さは言うまでもないのだが、それらを「悪者」と見なすよりも都市化と文明化がもたらす必然的結果であると認めた方が賢明である。すなわち、現代の生活

様式が心身の成長を養う社会的、生理的経験を必要としなくなった結果、これまでは生活の中で自然に育てていた機能を育めなくなったのである。さまざまなテクノロジーや薬学が生活に入り込み、それが日常を支えるようになっていった結果、もはや人間はそれなしで生きていけない「文明の囲い込み」状態を作り出している(cf. 尾本, 2002)。しかも快適さの蔓延によって我慢することを生活から学ぶことが激減し、それは人間を虚弱化させ、感性と情熱を萎縮させているのである(Lorenz, 1973)。

その意味で、「包括的」と称される心理教育プログラムの方向性には検討の余地がある。個々の発達課題への対処を構想することは時系列的には予防となるが、本質的には問題志向的であり、成長促進的とは言えない。むしろ、「からだ」、「ことば」、「かかわり」の**基本的はたらきを習得する介入**が求められていると考える方が適切ではなからうか。

## 2 児童期発達の今日的課題

人間は本能から解放された動物である。すなわち、言語によって学習することができ、さまざまな創造性を発揮することができる。一方、自分の身体を使うことも言葉を使うことも人と関わることも長期に亘って学ばなければならない。そのように人間が自然から隔離される危険があるために、自分の中の「自然」を知り、使えるようになることが教育のひとつの目的となる。児童期はそれを学校教育によって促進しようとする時期であるが、ともすれば知的教育に偏り自分を表現することを育てることに熱心でなかったところから心理教育が求められる大きな理由がある。

この点に関しては別のところ(西村, in press)で詳しく論じているので、ここでは簡単に紹介するにとどめる。

## 2. 1 身体性の育成とことば

「からだ」と「こころ」との結びつきを作っていく作業の基礎は身体性の育成にある。身体は最も身近な「自然」である。身体感覚、基本的欲求の喚起、充足、遅延の体験は乳幼児期の課題である。児童期においてはより大きい、より激しい、より微細な動きが可能になるため、運動を習得することで、衝動のこれまでより規模の大きい高度な利用が可能となる。特定スポーツの運動技能の習得も役に立つが、心理的発達にとって意味を持つのは衝動や感性を思い切り用いることで内的な世界に馴染むことである。それによって身体同一性が涵養される。

「ことば」はそのような衝動や行動の土台があって初めて生き生きしたものになる。衝動に「言葉が乗る」という感覚を体験でき、ことばと身体の一貫感が高まる。「ことば」が自分のものとなってくる。これはRogersの言う一貫性 (congruence) や純粋性 (genuineness) の感覚である。自分の感覚とことばが遊離したものにならないために、知識や論理を扱う以前にその基盤体験が十分に欲しい。

本来これは生活、遊び、活動 (および労働) の中で展開されるものである。しかし、繰り返されるが、自分の身体をフルに使って遊びや活動を行うには、現代の生活スタイルはあまりに快適さに満ち、かつ窮屈である。その体験を与えることは、十分に心理教育的意義があると考えられるのである。

## 2. 2 生活と学び

自分を思い切り使う体験の機会を、本来、生活の中にあると述べた。そして、それは「からだ」だけでなく「こころ」を磨く機会でもある。Erikson (1959) の心理社会的発達理論では、児童期の発達課題を「生産性 対 劣等感」と置いている。その要点は、遊ぶことに飽きたらず、他者の役に立つものを生産すること (industry) ができるようになるところにある。それは労働する存在としてのアイデンティティの基礎を作る。これがスムーズに進展するためには、幼児期の終わりにおける親への同一化が十分行われ、規範感覚が培われている必要がある。

が、農業、手工業が中心であったかつての時代は、生活が生産であり学びであり自己形成そのものであった。しかし、現代家庭は子どもが経済活動に従事する場ではなく、学びと生活の解離は不可避的である。しかも、他者の役に立つことよりも、自分自身の達成に周囲の関心も集まっている。

一方、「ことば」は児童期でその範囲を知識、概念、論理へと拡大する。その訓練が行われる場が学校である。学びの機会は知的な作業に偏りがちである。学校における教科教育は、機械論的発想に基づく学習指導法 (典型例はプログラム学習法) が長年にわたって取り入れられている (森, 2004)。それは、学びを日常生活から切り離して形式論理の世界に閉ざすことを助長してきた。知識や論理を運用することだけでなく、生産のテクノロジーを知り、技術を習得することも「ことば」と「からだ」の発達の延長上にあることである。何かを作り出すということは、実用的なところもあるが、実は自己表現の要素をも含んでいる。児童期は、この実用知と自己表現の両方を学ぶ時期であると言ってよいだろう。

鈴木 (2004) はアサーショントレーニングの小学校での工夫に満ちた適用実践を通して、ここでいう関わりのことばの習得によって学級雰囲気は向上することを報告し、国語教育の本来の意味について提言している。また金子 (1992) は、学校でのさまざまなロールプレイングの魅力を実践を報告しているが、それが国語のみならず、社会科、道徳教育などにまで応用可能であることを主張している。このように、知識や概念であってもそれを**体験の中で**学ぶこと、生活的文脈から学ぶことは可能である。いや、むしろ必須である。

ことばを存分に用いられるようになることで、「こころ」の広がりを自分のものにでき、社会ともつながれる。その意味で、それは本来自己形成プロセスでもある。学びと自己形成プロセスの関連性に教科教育と心理教育の原理的一致点を見出すことができよう。

## 2. 3 仲間関係

児童期の仲間関係は、親に保護されながら親か

ら離れて独自の世界を作る、いわば自立の準備的な意義を持つ。だが、塾や習い事への没頭、遊び空間の喪失、テレビゲームの普及によって地域の仲間集団は解体され、ギャングエイジは消滅したと言われる。児童期なりの規範意識の醸成に子どものタテ集団が必要であるとする考えもあるが、「やんちゃ坊主」はすでに懐かしみとともに思い出されるものとなってしまった。個人志向の高まり（塾や習い事も家族による囲い込みと同心円の現象である）も仲間関係、仲間集団の形成を難しくしている。

ギャングエイジは反社会性だけが特徴だったのではない。排他的集団の中で、規範の遵守、集団への忠誠心、自主性、年長児童への尊敬と同一視、対人関係の持ち方、そして活動スキルなどを学ぶ機会を提供していた。情緒の充足感の源泉であるとともに発達促進的機能を果たしていた。「関わり」が下手な子どもでも集団にいさせてもらえ、厳しい批判を受けながらも、さまざまなこと（ルールという「ことば」など）を教えてもらいながら「関わり」を学んでいた。

さらに、児童期中期あるいは前思春期辺りから子ども同士は親友関係（chumship）を形成し始めるようになる（Sullivan, 1953）。親友関係の中で、水入らずの近さを体験し、お互いの情緒を認め合い、相手のために良いことをしようとする。ここにおいて「ことば」は純粋な「こころ」に突き動かされて生まれ、「関わり」を深めるための道具となる。この時期の親友がほとんど同性愛的関係にも近いという意味では、「からだ」の衝動と「ことば」を結びつける重要な出来事と言える。それはまた、後に続く異性との「関わり」への架け橋ともなる。言うまでもなく、異性関係には「からだ」、「ことば」、「関わり」の高度なまとまりが必要である。

### 3 課題の整理からプログラムのデザインへ

#### 3.1 課題の整理

児童期の心理的発達課題を概観し、今日の問題を指摘したところで、心理教育において問題とすべき課題を整理してみよう。

#### ①ことばとからだ

- a. ことばはからだを目一杯使うことで生き生きとした自分を伝えるものになる。からだの生き生きとした動きを通して衝動を馴染ませ、それにことばを乗せる訓練が求められる。
- b. 知識や論理のことばの訓練は、その生命力の感覚を言葉にする訓練とつながっていなければならない。それらは生活的文脈で体験でき、それによって学習する可能性、必要性がある。
- c. 生産において、ことば（知識）はからだ（技能）を通して社会との関わりを作り出す。
- d. 衝動、情緒、ことばには、それを受け止める明確な対象が必要である。聞いてくれる体験、見てくれる体験、「あなたという相手」がつながりの感覚を養う重要な要素であり、次のポイントにつながる。

#### ②ことばと関わり

- a. 他者との「関わり」を深める訓練が減り、ことばは自閉的、自己中心的になりがちである。からだを基盤に、ことばで関わる訓練が必要である。上で述べたように、関わりは具体的な他者、すなわち「あなた」が存在していなければ、そして、「伝える」という努力がなければ成立しない。それは訓練を要する事柄である。
- b. 集団における関わりの中で、子どもは社会の仕組み（ルール）を学ぶ。親しい他者との関わりを深めることで、人とのつながり方（情緒的關係）を学び、自尊心を高める。

#### ③生活の問題

ことば、からだの貧弱化は諸々の理由があろうが、看過できないのは日常生活の貧弱化である。塾通いのために睡眠時間を削らせ、コンビニおにぎりと栄養ドリンクを与え、冷暖房の整った清潔な部屋で勉強させるという現代的な光景には生命力の躍動が感じられない。それどころか、人工物の中に適応する学習をしているとさえ言える。日常生活の中に「自分の中の自然」という躍動をどう作り出すか、

そしてそれをどう掘り起こして、ことばにしていくのか、が課題であろう。

### 3. 2 プログラム化へのポイント

#### ①声を出すこと

ことばを支えるものは、まず声である。いきいきとした情動を伝える声には必ず生気が宿っている。一方、不安や緊張などは声のトーンから伝わるし、通常意識してなくても語られた内容とは別の微かな情緒を声の調子で感じ取ることさえしている。このような情緒のやりとりの割合は決して少なくない。つまり、声はことば、からだ、こころの結び目である。

また、少し離れた距離で声を出すということは子どもの生活では非常によくあることであり、健康な子どもであれば大きな声を出すことに興奮に満ちた心地よさを伴ったり、自信を持って人を呼んだりすることができよう。一方、大声を出すことにためらいや羞恥心を伴ったり、人に声を向けること、呼ぶことに躊躇があったりする子どももいる。そのような場合、二つの問題が考えられる。

- a. 攻撃性の問題:羞恥心には攻撃性表出の問題が関わっている。声は、攻撃性表出のルートとして用いられる。適応的、不適応的、どちらにもなり得るが、適切に大きな声が出せるということは健康な攻撃性の表出の重要な訓練になり、覇気を養う重要な手段となる。
- b. 関係性、愛着の問題:躊躇は対人関係上の不安、緊張と関連している。人との関係を作ることには、人それぞれに葛藤がある。自分の思いを受け取ってもらえないのではないかという不安で口ごもったり、反対にその不安を隠して闇雲にぶつかっていたり、おどけたりということがある。これには、もしかすると愛着関係との関連性があるかもしれない。また近年情緒や意識水準の自己制御 (self-regulation)<sup>1</sup>の研究が乳児期を中心に盛んになされているが (Beebe & Lachmann, 1998 など)、相互制御 (mutual regulation) が十分に獲得されておらず、過剰な抑制による自己制御に偏っている場合、

自己境界を超えて関係性を作り出すことに躊躇を感じやすくなると考えられるかもしれない。

#### ②対象と話すこと

声の対象に明確に届くということに加えて、その内容がかけがえのない「あなた」との生のやりとりになることは、自己表現の基礎として訓練を要することである。

- a. 対象と話す:間違いなく、自分と異なる対話の相手である特定の他者と話すこと。相手のかけがえのなさを知っており、厳密な意味で「対象愛」であり、ブーバーの言う、そして Rogerian が重視する「我-汝」の関係であると言える。「あなた」に対して話しができているときは、一般的に、メタメッセージがもたらす潜在的意味に深みがあり、言語メッセージ内容との不調和が少ない。言い換えれば、相手も、第3者も、情緒的響きをストレートに感じるができる。内容から、情緒の深みまでが一本の線につながる感じである。
- b. 自分 (の一部) と話す:相手の主体性が見えなくなった状態、すなわち相手の個性よりも機能が重要になる状態で話すこと。自己対象 (Kohut) や環境としての母親 (対象) (Winnicott) といった、成長や自己の心理的存在に必要な場合もあれば、親表象の転移、自分の中の認めがたい部分の投影によって相手をとらえることもある。いずれにせよ、対象とのつながりは部分的であり、実際には自分と話しをしているだけか、悪質な関係を作り出してしまうことになる。
- c. 漠然とした他者と話す:児童期に多いのはこのタイプの話し方である。この場合、自分の中の一般化された他者像を通して相手と関わる。あるいは関わっているのかそうでないのかがはっきりしない声かけをすることが、とりわけ集団場面では多い。それそのものが問題というよりも、対象への接近の可能性を持った前段階にあると理解される。

### ③からだの力を使うこと

非常に単純な話しだが、力を出すという行為そのものでからだの心地よさを知ることができる。学校における体育ではほとんどの場合、優劣を評価されるため、自分の衝動を使うことそのものの面白みを体験しないことになる。技巧不要で楽しみがあり、なおかつスリルを伴う運動は、声を出すことと同様に「自分の自然」を体験するには適切なものである。

### ④ルールを用いること

児童の規範意識の乏しさについては至る所で指摘されているし、ここでも触れている。上に述べたように、子どもたちは規範を十分学ぶ機会に巡り会っていないものの、規範を学習する能力がないのではない。心理教育プログラムにおいて重要な介入ポイントのひとつはルールを積極的に用いて規範意識を学ぶことにある。Freud (1923) は、子どもが親からの愛情が失われることを怖れて親の教えに聞き従うようになることを指摘しているが、このことは、規範・道徳心には愛情関係が先行すること、しかし「気に入る・気に入られる」という二者的関係ではなく、機嫌・感情を越えた守るべきものがあり、それには親も従っているという三者的關係を学ぶことにあることを意味している。

心理教育グループにおいてルールはしばしば軽視されるが、不可欠である。少なくとも適切に用いることで大きな教育的効果を持つ。それは罰のためでなく、自己表現を最大化するために設定されるのである。また愛情の源泉がリーダー（親的存在）だけでなく、メンバーやグループ全体に及ぶため、ルール遵守の動機は高くなる。ルールを守ってグループにいられるようになるだけで日常生活が変わる子どもも少なくないのである。

一方、規範は明示的なものだけでなく暗黙の規範（「あいつに逆らってはいけない」、「ルールを破ったら攻撃してもよい」など、言葉にはされないが多くのメンバーが思っていること）もある。暗黙の規範が破壊的なものであれば、当然介入しなければならない。言動であれ、非言語的なものであれ、グループやメンバー自身を壊す働きを持っている場合

には、行動の制止以上に対話による相互理解を進めなければならない。上に述べた「対象と話す」ことの延長にあることである。この辺りの技術的な詳細は西村（2006）を参照していただきたい。

### ⑤学習

あえて学習を心理教育プログラムに組み込むのは、これまで述べてきたように知的学習と体験との間の解離、からだとことばの断絶をつなぐことに心理教育的意味があるという点と、学習への関心が高い日本において活動プログラムとしての学習にやり方次第では可能性が秘められていると考えるためである。<sup>2</sup>

- a. 学習姿勢・態度を作る：自分の力で学習に取り組めるようになることである。とりわけ低学年においては、できないことに出会ったときに取り組む前に逃避してしまうことが習慣化してしまうことが往々にしてある。落ち着いて、自分で取り組む体験が求められる。声を出す、身体を使うという「動」の活動に対して「静」の活動であると言える。
- b. からだで覚える：体験を通して知識を広げ、その運用を可能にすること。要するに手続的知識であるが、日本語ではこれを「からだで覚える」という。かつて算盤が普及していたときには数的操作を文字通りからだで覚えることに多くの日本人は馴染んでいた。素読も然りである。単純練習は思考力を育てないと言う批判は果たして正しかっただろうか。やり方を身につけることは、抽象的思考の段階にない小学生には非常に意味あることに思われる。機械的に身につけるといっただけでなく、体験的学習を通して生きたことばを使えるようになることは国語、社会科、道徳の学びになる。ルールを用いること、深く関わることもやはり「からだで」覚えることである。
- c. 動機を育てる：学習の成果に敏感になる子どもは少なくない。それは失敗に対する敏感さでもあり、幼児期の主導性の発達、勤勉性・劣等感の発達を困難にする要因となる。子どもは成果が出ることに喜びを見出すのも事実

だが、成果のみを目標とすると遂行目標優位となり、失敗への怖れや競争心を助長する。学習そのものの楽しみと自分自身がやろうとしたこと、新たに身につけたことといった習熟目標を重視することで、学習への意欲を形成していくことが求められる。

#### ⑥情緒的やりとり

仲間とのやりとりができるようになるという児童期の発達課題を考えれば、このポイントは最も重要なもののひとつである。これまで述べてきたように自分の声を届かせる、自分の考えや欲求を伝えるといったことを基本として、やりとりに発展させていかなければならない。ルールの項で述べたが、「どんな気持ちもことばにしていく」、「それを聞く」、「聞いたら反応する」といったルールを設定して、自己表現を促進するグループ風土を醸成していきたい。

- a. プログラム内容として:相手の感情を行動、表情、文脈から推測すること、そしてそれをことばにすること、さらにその相手に対して関わること、といった事柄をそのままプログラムとして構成する可能性がある。おそらく、ロールプレイングが最適な手法であろう。発言の適否もさることながら、自分の感じ方をことばにすることの練習として、慣れていくことに重点を置くことにコツがある。前思春期の子どもになれば、話し合いという枠の中でこれを行っていくことができるようになるだろう。
- b. グループ内の関わりで:子どもたちが集まれば情緒的相互作用は始まっている。つながる関わりもあれば衝突する関わりもある。とりわけ、この衝突に関しては学びの日常的なチャンスである。しばしば謝らせることを身につけさせようとしがちであるが、まずは言い分を十分表現すること、相手の言い分をよく聞くこと、怒りを表現すること、受け止めること、をめざしたい。一方、男児はポジティブ感情のやりとりに馴染みがない。よいところ、好きなところを伝え、自分の思いを

ことばにすることも大変意味がある。

- c. スタッフの態度:これまで述べてきたような事柄は、知識や情報の伝達によって達成されるのではなく、まさに「からだで覚えた」手続的知識である関わりによってなされる<sup>3</sup>。そのためにスタッフは自分の感情を率直に表現できる必要がある<sup>4</sup>。情緒的相互作用のプロセスを抑え込み、道徳的知識だけを押つけようとするのは、「ことば」が社会的ルールとして機能することをからだで覚えることの妨げになる。それは、しばしば多くの親が困難を感じている陥穽と同様のものになってしまう。

#### ⑦グループでの達成

中学年以降になると仲間同士での話し合いによって活動を自主的に決定し、運営していくことの可能性が出てくる。また、協力することが可能になり、達成を伴う活動を行うことができるようになる。すなわち、ただ一時的に楽しい遊戯とは異なり、子どもたちなりに何かを作り出していくことが可能になる。このような活動による成成感は生産(industry)の感覚の産物である。協力、民主性、技術、計画性、忍耐は、子どもの知識(ことば)を技術(からだ)によって形にしていくことの具現であるのみならず、社会性(関わり)の発達に大きく貢献する。一人でできないこともグループになれば達成可能であることを知ることで自分の能力の可能性と限界を知るとともに、仲間に対する忠誠心やグループの凝集感を学ぶ。

リーダーは、子どもたちが議論できる枠組み(時間、場所、ルール)を設定し、子どもたちなりの話し合いの展開を見守るとともに、議論の仕方、協力の仕方を教えていく。

#### ⑧親との協力・親への影響

このような児童への心理教育プログラムには親の協力が不可欠である。とりわけ、学校外プログラムとして行う際、その比重は大きい。プログラムの主旨・内容・意図、協力してもらいたい事柄など事前・事後の面接によって共有することが望ましい。心理教育プログラムに「丸投げ」する危険から始

まり、協力関係が維持できない、子どもの成長を評価できない、といったことはプログラムの阻害要因となる。生活についてはプログラム実践者の手の及ばない領域である。生活に関する姿勢をともに考えていくことが理想的であろう。親による見学あるいは共同プログラムも効果的である。普段の自分の関わりとは違う子どもへの関わり方によって子どもが生き生きしてくることを観察したり、子どもとの新たな関わり方を学んだりすることもある。プログラムの成果は、日常をともにする親にはよくわかる形で表れやすい。そこから親が自分の姿勢を問い直すこともある。

#### ⑨訓練としての意味

これらのプログラムは、教育、カウンセリング、リクリエーション活動などの諸要素を含むものであり、それらの訓練生、候補生にとって、子どもとの関わりを学んでいくための訓練としての意味がある。そのためにはむしろ適切な指導者が必要である。

## 4 デザインの例と実践

ICU大学院臨床心理学専修在籍中の修士課程大学院生および修了生（ICU心理相談室相談員）による、地域の子どもの対象とした心理教育プログラムを紹介し、上記ポイントの実践例を描写する。

### 4.1 プログラム構造

1. この心理教育プログラムは週1回2時間で行われる。
2. 低学年グループ（小学校1年生から3年生まで）、高学年グループ（小学校4年生から中学校1年まで）の2グループがあり、それぞれ男女ほぼ同数で5～8名程度いる。
3. メンバーは一般公募で集まり、クライアントはごくわずかである。学校での適応度は過剰適応と思われる子どもからやや適応不良と思われる子どもまでの幅を持つ。きょうだい、友達同士の参加もある。
4. 3学期制で、学期ごとに在籍の意思確認と目

標の共有・振り返り面接が行われる。その際、親も同席する。

5. 新規受け入れは学期ごとの受付とし、事前面接を行う。適応機能水準が査定されるが、プログラムのルール（後述）が守れることが目安となる。お試し期間を設けることもある。
6. 学期の最初と終わりには低学年、高学年、さらには親も含めた合同プログラムが行われる。また、年に1～2度、親子交流と参加者の新規募集の意図もこめた拡大プログラムを行っている。
7. スタッフはそれぞれのグループに対して3～4名で一部の継続スタッフを除いて1年毎に入れ替わる。
8. ルールは、試行錯誤を経て現在6項目になっている。①活動に参加しよう、②伝えたいことは言葉で言おう、③人の話は聞こう、④人とものは傷つけない、⑤時間を守ろう、⑥校内では静かにしよう<sup>5</sup>。

### 4.2 プログラム内容・構成

低学年向けのプログラムスケジュールは表の通りである。高学年向けになると活動①がその日全員で行う活動の内容を決める話し合いにし、活動②で実際にそれに取り組み、それを振り返るという流れを作ることできる。

表 心理教育プログラムのスケジュール例

始めの会 (5分)
勉強 (30分)
振り返り① (5分)
休憩 (5分)
活動① (運動) (20分)
休憩 (5分)
活動② (自己表現) (35分)
振り返り② (10分)
終わりの会 (5分)

### 4.3 実践例

#### ①声を出す

活動の中で声を出すエクササイズを試みる。竹



内(1998)を参考に、背中を向けた状態で数名を前に立たせ、それに向けて一人ずつ声を出していく。子どもにもこのエクササイズはわかりやすい。自分が呼ばれたと感じるかどうかはピンとくるのである。声を出している方も、自分のやっていることよさ、悪さがわかりやすい。声は大きいが誰に向けているかはっきりしない子、声が小さい子ども、伝わりはするが今ひとつはっきりしない子。それらの経験からスタッフ達は、a. 強さ、b. ベクトル性(方向性)、c. 凝集性(まとまり)という3次元が見出されるのではないかと考えている。それぞれの子どもには、得意な次元、不得手な次元があり、さらにそれぞれの次元における特徴が見いだせるという。興味深い観察である。

### ②力を出す

押し合いをして、足が動いた方が負けというゲーム(1対1)や、綱引き・棒引きゲーム(グループ戦)は力を出し切らなければならない。あまり力を出す経験のない子どもも必死になって取り組む。それぞれの子どもには力が入りにくくなる姿勢をとってしまうようなからだの歪みがあり、入りやすい姿勢を教えることでからだの感覚、力を出し切る感覚を学んでいく。

### ③ルールを用いる

A男はプログラム参加中に席に座っていることができず、活動に参加することにも消極的だった。最初の1学期間、スタッフはA男に対して頻繁に注意していたものの笑ってやり過ごされ、行動は改まらなかった。2学期目も継続契約を望んだA男に対して、以前の通りでは契約できないことをきっぱりと告げ、グループルールの遵守が参加条件であることを共有した。A男は涙ながらに継続を求め、ルールを守ることを約束した。その後、しばしばルールを破りそうになるA男であったがルールのことを思い出させると、にやりと笑って守り始めた。そうした変化は学校での態度の変化として表れた。これまで学校でも他の児童と同じように学習しようとしなかったA男が学習し始め、協調性を示すようになったのである。

### ④学習の姿勢を作る

このプログラムの30分間の学習は、学校などの勉強を持ってきて行うことを基本とし、沈黙の中で行われる。スタッフが積極的に教えるにいたりしない。この手法は不親切に見えるが、低学年児童には意外な程に効果を見せた。落ち着いて自分の勉強に取り組む集中力を養ったのである。それは家庭においても、勉強に自分から取り組もうとする変化として現れ、多くの親が驚いたのであった。

### ⑤グループでの達成感を体験する

高学年グループにおいて、グループ凝集感の高まりを実感していたスタッフは、これまで自分達がプログラムを提供していたやり方から一歩進んで、子どもたちで自主的に活動を動かしていくことに挑戦しようとした。子どもたちは、誰かが提案すると誰かが反対するということを繰り返し、活動内容を決められないままに1回終わってしまったりもした。そのプロセスには、傍観的になるメンバーがいたり、ジャンケンで決めればよいと言って意見を交換することをはなから諦めるメンバーもいたりした。個別の遊びに慣れ、グループでの遊びを決めるディスカッションの経験がなかったのである。スタッフは、全く子ども任せにすることで決着が付かないという現状を認識し、少し積極的に介入して、話し合いの進め方を教えていった。時間切れ間際、なんとか話はひとつにまとまり、全員で活動することができた。忍耐と協力を要する活動そのものの達成感とはいかなかったが、話し合いでひとつの結論を得るというのは貴重な体験であったと思われる。というのも、情緒的危機を体験したとき初めて発動する動機、言語化への意欲、関わりへのエネルギーがあるからである。

## 5 終わりに

これまでの問題指向の心理教育から、育てるための心理教育へと転換していく考えは、馴染みのない読者には違和感を与える向きもあるかもしれないが、現代の文明社会が養育能力を失いつつあることを考えれば、可能性を持つプログラムとして今

後の展開を一層模索していく必要があると考えられる。実践例ではわずかしか紹介できなかったが、攻撃性が強く抑制されている、あるいは対象性を持たずに拡散しがちであったということ、関わろうとする相手に対して明瞭なメッセージを発することができないでいたことなどは一般的な傾向であった。彼らの大半は「普通の子ども」である。筆者の観察では、同様の課題を同世代のスポーツクラブの子ども、学級での子どもにも見出すことが容易である。からだをしっかりと使ってこころを動かし、人と関わっていくことについて、子どもが学ばなければならないこと、大人が教えていかねばならないことは極めて多い。

実践例として紹介したプログラムにおいて注目されるべきことは、週1回2時間のグループプログラムでありながら目に見えて変化をもたらしたその効果性である。その背景には、セッションごとに子どもたち一人一人のことを理解しながら次に備え、有意義なプログラムを構成していこうとしたスタッフの諸々の大きな労力と熱意があった。また、失敗しながら学んでいった箇所も多々あった上、上に挙げたプログラム化のポイントに関してまだまだ実現していくべき課題も多い。しかしカウンセラー/セラピストの訓練段階にあった者が中心であったことを考えるならば、このことの意義は一層評価されるべきであろう。

最後に、このプログラムを成功に導く中心的要因について、スタッフの重要な観察を述べておこう。子どもたちが喜んでプログラムに参加しようとするものの最も大きな原因は、子ども一人一人がスタッフにしっかりと関わってもらっているという実感であるようだ。一人一人の発言が尊重され、反応をもらい、より建設的なものへと導いてもらえる体験は、子どもたちにとって自分のこころの存在を安心して感じられる安全空間の体験であったと思われる。関わりのミクロな箇所として報告の困難な、からだで感じる関わりの体験こそが、子どもたちを成長に至らせる重要な土台であることは明らかである。

## 文 献

- Beebe, B. & Lachmann, F. L. (1998). Co-constructing inner and relational processes: self- and mutual regulation in infant research and adult treatment. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 480-516.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and life cycle*. N. Y. : International Universities Press.
- Freud, S. (1923). Das Ich und das Es. G. W. XIII: 235-289. 小此木啓吾他(訳)(1970). 自我とエス. フロイト著作集 6, 人文書院 pp.263-299.
- 石隈利紀(1999). 学校心理学・教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 石隈利紀(2002). 学校における心理教育的援助サービスの現状と展望 沢崎俊之・中釜洋子・齋藤憲司・高田治(編) 学校臨床そして生きる場への援助 日本評論社 pp.23-56.
- 伊藤亜矢子(2004). 学校コミュニティ・ベースの包括的予防プログラム—スクールカウンセラーと学校との新たな協働に向けて— 心理学評論, 47 (3), 348-361.
- 金子賢(1992). 教師のためのロールプレイング入門 学事出版
- 國分康孝編(1992). 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 近藤邦夫・坂本亨・岡村達也(2000). 子どもの成長 教師の成長・学校臨床の展開 東京大学出版会
- Lorenz, K. (1973). *Die Acht Todsünden Der Zivilisierten Menschheit*. München: R. Piper & Co. 日高敏隆・大羽更明(訳) 文明化した人間の八つの大罪 新思案社
- 森俊昭(2004) 心理学が教科教育にもたらしたもの 心理学評論, 47 (3), 270-283.
- 西村馨(2005) 中学生に対する自己表現心理教育の可能性 小谷英文(編著) [現代のエスプリ]別冊 心の安全空間:家庭・地域・学校・社会 至文堂 pp. 140-148.
- 西村馨(2006). 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 教育研究(国際基督教大学学報1-A), 48, 161-174.
- 西村馨(in press) 児童・思春期に見る青年期発達の課題 小谷英文編 安全空間の喪失と生成-明日の青年期臨床-(ICU高等臨床心理学研究所モノグラフ1)
- 尾本恵市(2002). 人類の自己家畜化と現代 人文書院
- Stern, D. N., Sander, L. W., Nahum, J. P., Harrison, A. M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Brusweilerstern, N., & Tronick, E. Z. (1998) Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: the 'something more' than interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 79, 903-921.

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. N. Y.: Norton & Co.  
鈴木教夫 (2004) 小学校におけるアサーショントレーニング 集団精神療法, 20 (1), 27-31.  
竹内敏晴 (1988). 日本語のレッスン 講談社現代新書

- \* 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」の一部として行われたものである。
- \* グループ実践についてともに考え、苦心して実践を重ねて「子どもの学びとふれあい支援ネットワーク (SNACLE)」のスタッフ、古出裕子、出村宣子、玉井としみ、齋藤栄二、花井俊紀、大野尚子、石田絵理、伊藤裕子、石崎由貴子各氏にこの場を借りて敬意と感謝の意を表したい。(URL: <http://subsite.icu.ac.jp/people/kotani/snacle/content/>)

## 注

- 1 自己制御理論は、情緒の一定範囲での調整を研究対象とするが、大きな声を出して関係を作り出していくことは、一時的であるにせよその範囲を超えてなお適応的であることが求められる。このポイントは自己制御理論では扱われていない視点であり、注目されるべき領域であると考えられる。
- 2 児童期・思春期の活動集団療法 (Activity Group Therapy) の大家Saul Scheidlingerがかつて来日したときに、この考えを示していた。実際、相談学級、適応指導教室、フリースクールなど、勉強を媒介として集団を形成するやり方が日本では普及しているが、そこでの学習の心理発達の意義、方法論について論じたものは見受けられない。
- 3 Stern et al. (1998) は、精神分析と乳幼児コミュニケーションの相互比較研究から、このようなタイプの知識を“Implicit Relational Knowing”と呼んでいる。
- 4 詳しくは西村 (2005, 2006) を参照のこと。
- 5 大学の校舎を借りて活動していたため。