

児童・思春期の治療的・発達促進的グループにおけるセラピストの姿勢

Basic Stances of Therapist in Group Psychotherapy with Children

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

- 国際基督教大学
International Christian University

木村 能成 KIMURA, Yoshinari

- 国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University

那須 里絵 NASU, Rie

- 国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University

Keywords 児童期, 思春期, グループセラピー, 姿勢, メンタライジング
childhood, adolescence, group therapy, stance, mentalizing

ABSTRACT

児童・思春期グループセラピーにおけるセラピストの基本姿勢について先行研究を概観し、筆者らの実践での知見を踏まえて考察を行った。これまでに議論されてきた、セラピストとしての姿勢、態度、パーソナリティ特性に加え、子どもの愛着を育てる関わりが、子どもの成長を促進すると考え、メンタライゼーション理論を土台とし、メンタライジング・スタンスの意義を紹介した。グループ実践においては、こうしたセラピストとしての基本姿勢を維持することが困難なケースがあるが、その特徴的なパターンを事例で示し、検討した。また、愛着の課題を克服していく際のメンタライジング・スタンスや関連した姿勢の意義について検討した。セラピストは率直な存在感を示しながら、安心感や楽しみのある雰囲気をもとにして、自然な形で愛着の課題を克服することを助け、発達を促進していくことを目指すグループプロセスを論じた。

In this paper, therapist's basic stances in group therapy for children and adolescents were overviewed and discussed based on the authors' clinical experiences. We first discussed current researches which revealed some stances, attitudes, and personality traits of therapist. In addition, therapist's stance which promote attachment is thought to be the key element to facilitate children's and adolescents' psychological growth, and the significance of mentalizing stance was introduced. Several cases were illustrated and discussed where maintaining basic attitude as a therapist is quite difficult. In addition, the significance of mentalizing stance and related stances when overcoming difficulty in attachment was discussed. Lastly, some group processes were proposed for group therapist with a genuine presence to help children and adolescents overcome difficulty in attachment in a natural way and promote development based on a secure and playful atmosphere.

1. はじめに

近年、児童・思春期の心理学的支援法としてグループが果たす役割は大きくなっている。さまざまな機関で実施される狭義のグループセラピー（以下、グループカウンセリングと同義とする）以外にも、あるいはそれ以上に、適応指導教室（教育支援センター）、特別支援学級・特別支援教室、児童養護施設、児童心理治療施設など、グループの中で子どもと関わり、成長を助けることが求められる機会は増えている。しかしながら、グループの中で心理職、心理療法家として、子どもとどう関わればよいのか、具体的な方向性を示した文献が乏しい。

児童のグループセラピーでは、その草創期から、セラピストのパーソナリティや姿勢の重要性が指摘され（Slavson, 1943）、以来、どのような姿勢が有意義であるのかが議論されてきた。グループセラピーは、物理的設定、治療構造、目標、メンバー構成、活動、グループプロセスなど複雑な要因が絡み合ったものであるが、適切に展開しているグループに共通しているのは、メンバーたちが安心して自分たちの思ったことを自由に言えたり、表現できたりしていることである。それは、グループ全体の雰囲気、情動的風土と呼ばれる。そのような風土は、瞬間瞬間のメンバーとセラピストとのやりとりの積み重ねで形成されていくものであり、そこにセラピストのあり方が大きな影響を与えていることは明らかである¹。やりとりを徹視的にとらえることは非常に困難だが、セラピストの関わりの「姿勢」をとらえることは、実

践していく上でも、それを評価する上でも有益であると考えられる。

これまでのセラピストの姿勢をめぐる議論においては、リーダー役割（leader role）、姿勢（stance）、態度（attitude）、パーソナリティ特性といったさまざまな概念が論じられてきた。そのような関わり方の方向性を、ここでは姿勢（stance）として総称することとし、これまでの議論を概観し、整理したい。そして、その姿勢がどのように治療過程を生み出していくのか、現代的な愛着の観点も含めて、考察したい。

この営みは、グループセラピーにとどまらず、最初に述べた心理学的支援法としてのグループ一般に、ある程度共通する指針を与える点でも意義を有するものだと考える。

2. 活動集団療法をめぐる姿勢論

先述の Slavson は児童対象の活動集団療法（activity group therapy）を創始したが、許容的雰囲気の中でメンバー同士の関係性が建設的なものに自発的に変化していく過程を見出した。そのため、当時中心的説明理論だった精神分析理論を導入し、セラピストは中立的な位置を取るものの、解釈技法を用いないという立場をとった。その後、後継者によって、話し合いの時間をより重視した思春期対象の活動・面接集団療法が開発され、活動の内容や話し合いにセラピストの解釈が重要視されるようになった（Schiffer, 1977）。セラピストがより積極的に関わっていく手法が歓迎されるようになると、純型の活動集団療法はすたれて

いった。

こうした中で、Phelan (1974) は、思春期のグループ治療において、セラピストが「セラピスト」「親」「教師」の役割を担う必要性を指摘し、セラピストの役割に固執することを「トリレンマ (trilemma)」と呼んだ。Phelan は、精神分析的解釈を与えることにとどまらず、現実志向的で、時として親のように必要な保護を与えたり、ほめたり、教師のように指示を与えたり、教えたりすることも治療上不可欠だと考えたのである。さらに重要なことは、自分の情緒に対する開放性、すなわち、自己統制を失わないで、自分の情緒を適切に表現できることや、セラピストへの同一化を許容することも強調した点で革新的だった。

一方、前後するが、精神分析以外の治療法や研究方法が発展してきた 1960 年代には、児童・思春期のグループセラピストには、成人対象のグループセラピストの特性に加えて、柔軟性、洞察力、活発さ、温かさ、クリエイティビティ、理解力、共感性、自己認識、反応性といった特性が必要だとの見解も現れた (Kymissis & Halperin, 1996)。

その後、発達心理学の知見の蓄積を土台にして、Grunebaum & Solomon (1980) が仲間関係 (peer relationship) の発達モデルを構築し、グループセラピーに適用することを提唱した。そこでは、セラピストの役割はグループにおける仲間関係を発展させるエージェントとして位置付けられ、親、教師、治療者の役割がメンバーの発達課題に合わせて柔軟に用いられる。その影響を受け、Siepker & Kandaras (1985) は、仲間関係の促進していく関係志向的 (relationship-oriented) グループセラピーをマニュアル化した。このモデルは、現代に至る児童・思春期グループセラピーの基本モデルとなっている。

3. 現代的なセラピストの基本姿勢

先行研究の概観と筆者らの実践から、セラピストの基本姿勢として重要なものを挙げ、検討していく。

①存在感：メンバーから見て、存在感がはっきりしていることは重要である。おどおどしていない、表情や反応がはっきりしている、言葉が明瞭で発言がシンプルであることは、子どもが安心して関われるために不可欠である。子どもが、この人なら大丈夫と判断できた場合には、ユーモラスなからかいを込めてあだ名を付けたり、「いじる」こともある。筆者らのグループでは、新参スタッフは継続して在籍している子どもたちによって「縄で縛られる」というイニシエーションが行われる。それはスタッフとして認めてもらえた結果であり、そのような「いじり」に安心していられることが必要である。

②能動性：存在感は、子どもたちの情緒を受け止め、やり取りする明瞭な人間であるという意味がある。児童期には、漠然と他者と話すことが多く、相手と関わっているのか、そうでないのかが判然としないことが、とりわけ集団の中では多い。これを問題視するのではなく、能動的にキャッチし、「どうしたの？」と声をかけていく。セラピストが対象として存在することで、子どもはより明確に心の中に他者像を獲得することができ、活き活きとした声を出せるようになっていく。

③愛情深さ・配慮：ストレートな関心や愛情を向けていくことは、中立的な心理療法では重視されないが、子どもの心理療法、とりわけグループセラピーでは重要である。現代で最も児童・思春期グループセラピーを網羅的に研究している Shechtman (2007, 2017) は、「世話と子どもたちへの熱中 (caring and enthusiasm about the young people)」を重要な姿勢として挙げている。彼女は、純粋な愛情の直接的な表現を行うことは、これまで剥奪的な、あるいは歪んだ環境で育ってきた子どもたちが、自分は愛されているのだということを実感して、自己像が修正されるために必須だと述べている。彼女の同僚で「I love you」を頻繁に言うセラピストのグループでは子どもたちが積極的に自己開示を行い、最も治療成績が良いという例は非常に印象的なものである。

日本文化において「君が好きだよ」とストレートに言うことがどの程度適切かという議論もあるだろう。ほどほどのところで見守り、そっとしておいてあげる節度も、不安の高い子どもには必要である。だが、渡部（西村・渡部・橋本，2012）は、現代日本の子どもについて「初めから期待はしないかのように大人に頼ってこない」が「自分の良いところが見つけ出されることをひっそりと待っているようにも思える」と述べている。子どもを気かけ、積極的に愛情を向けていくことをないがしろにしてはならない。

④純粋性・透明性・本来性：言うまでもなく、Carl Rogers が純粋性、あるいは一致性と呼んだ感覚である。子どもと関わる中で、セラピストの嘘のない、率直な感情表現を行うことは、グループに限ったことではないが、子どもとの情緒的結びつきを深め、子どもの感情表現を豊かなものにする。具体的には、子どもとの関わりの中で自身の感覚、情緒が刺激されたときにセラピスト自身の感覚を用いて言葉に乗せて語ること、知識や論理を用いて子どもと接する前に、「私はこう思う」というセラピスト自身のそのまの考えを主体的に伝えていくことなどがある。自分の素を出せて、なおかつ安定していることの重要性は Phelan (1974) が指摘したとおりである。思春期以降は、アイデンティティの模索と形成の発達課題に取り組むことになる。セラピストの真摯な裏表のなさは、目指すべき人間としての重要なモデルになる。

⑤プレイフルネス、ユーモア：グループの許容的な雰囲気を生み出し、自由な表現を促すために、プレイフルネス（遊び心）やユーモアは役立つ。緊張を和らげ、情動の覚醒度を下げるだけでなく、子どもの考えや行動の見方を格段に大きくしてくれる。

⑥自己信頼感：Shechtman (2017) では、「強く主張的 (strong and assertive)」であることと説明されている。これは、子どもにおもねることなく、リスクを恐れずに子どもと関わっていくことであ

る。またグループでは子どもたちの大胆な反抗に出くわすこともあるが、それにひるむことのない強さが求められるということである。

⑦クリエイティビティ：セラピストは、セッションが楽しく、スムーズに進むよう、アクティビティの準備をしなければならない (Shechtman, 2007)。また、グループのプロセスを踏まえて、子どもたちに体験してほしいこと、考えてほしいことなどを検討して、アクティビティを開発していかねばならない。むしろ、グループセッションのプロセスをクリエイティブに、即興的に展開していくことも求められる。遊び、楽しみを求める欲求は禁欲、抑圧すべきものではなく、満たされるべきものであり、問題は満たし方の構造化である (西村, 2016)。遊びたい思いを、どのように実現していくかという試行錯誤を繰り返すことで、社会化の過程が生じる。

⑧甘えを認めること：日本の児童・思春期グループにおいては、メンバーがグループに馴染めばスタッフに対する「甘え」が表現されてくることがしばしばある。ストレートな甘えやわがままもあれば、屈折した甘えもあるが、これらの「甘え」をすぐに分析したり、意味理解を伝えたりするのではなく、身体的接触（おんぶなど）の求めも含めて、それを拒否せずに認め、受け入れる姿勢は重要である。Scheidlinger は、日本の思春期の子どもについて、グループの形成は容易だが、自己開示は容易ではないとして、基盤的な陽性母親転移すなわち甘えに基づいて治療同盟を促進することが課題であるとした (西村ら, 2012)。思春期以降は「甘え」と性的な感情がまじりあうことが多いが、適切に展開したグループでは「自然な甘え」が現れてくる。

⑨注意点：これまでに挙げた姿勢には、度が過ぎると不適切なものが存在する。それは思春期・青年期心理療法における逆転移の問題として論じられてきた (Aronson & Scheidlinger, 2003)。児童・思春期の恋愛感情に対して過度の理想化をして実

現させようとしてしまったり、ユーモアのつもりで子どもを馬鹿にして傷つけてしまったり、子どもの性的な不安を払拭しようとして露骨な性的なジョークを頻発したり、といったことは慎むべきである。

4. メンタライジング・スタンス

以上の基本姿勢に加えて、メンタライジング・スタンス、すなわちメンタライジング的姿勢についての理解を持つことは、心理的理解や関係性の深化にとって有益であろう。メンタライジングについての詳細な説明は成書に譲るが、ひとことで言えば、心で心を思うこと、すなわち、自分の心の中で、自分の他者との精神状態について考え、感じることである (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002; Allen, Fonagy, & Bateman, 2008)。誰しもがすでにやっていることであるし、誰しもが、覚醒水準が高くなりすぎたり低くなりすぎたりするとできなくなることである。

自分や他者の心を思うことは常に想像と推測の過程であるため、「正しい答え」をつかみ取ることではない。したがって、メンタライジング的姿勢とは「無知の姿勢 (not-knowing stance)」だと言われる。つまり、自分が他者や自分の心理状態を正確に知っているとは決めつけず、他者に対して好奇心を持って、探究的に、辛抱強く、嘘なく、思慮深く、繊細に関わる姿勢である。これは、児童・思春期にかぎったことではない。

メンタライジングの視点から言えば、(領域を問わず) 心理学的支援とは、個人のメンタライジング能力を高めることだと言える。グループでは、メンタライジングをしやすくするように、対象に応じたアクティビティや話題などを通して表現できるよう、工夫して、導入する。だが、難しい情緒はメンタライジングできにくい。メンタライジングが停止してしまっただけのところを一緒に検討し、再びメンタライズすることを繰り返す。

これまでの姿勢論が方向性を示すものであるのに対して、メンタライジング・スタンスは実際の「心の作業」の展開過程をガイドしようとするも

のである。

5. 事例

グループの事例を提示して、その姿勢の観点から検討する。なお、事例はすべて個人が特定できないように記号化し、内容を一部修正している。

事例1: A子(小5)はいつもやってきたときも、帰るときも表情が淡々としており、しばらく休むことがあった後もいつものような淡々とした表情で現れていた。それがしばらく繰り返されていた。スタッフも淡々と迎え入れてしまっていたが、ある時から「A子がいなくて寂しかったよ〜!」とストレートに愛情を向けるようにしていったところ、初めのうちはきよんとしていた表情が徐々に動き始め、再会を喜ぶようになっていった。

考察: 淡々とした様子の子どもには、セラピストも反応がないことになってしまい、反応がおろそかになってしまう。だが、実はそれこそ子どもが「愛されていない」と体験していることの表れなのである。愛情深さ・配慮の姿勢が求められていたのである。

事例2: B子, C子, D子(小4)は、ハンモックとシャボン玉を用いて遊んだ際に、B子とC子が自然発生的に「王様ごっこ」を始めた。B子とC子は、セラピストに、身分が低い“ぎゅうぞう(牛乳をふいた後のぞうきんのように臭く汚い役という意味)”役を演じるように言った。セラピストが惨めな“ぎゅうぞう”を演じると、B子とC子は王様として「ぎゅうぞうは、ハンモックにのるな!」「この葉っぱでも食べてなさい!」と楽しげに言った。その後のセッションでも“ぎゅうぞう”の話は、たびたび子どもたちから持ち出された。長期休み前のセッションでは、“ぎゅうぞう”であるセラピストとグループメンバーたちおよび他のスタッフたちが「戦争ごっこ」をすることになった。B子, C子, D子が作戦を立て、セラピストに一斉に襲いかかったが一筋縄では倒れない

“ぎゅうぞう”に対し、メンバーたちは「ぎゅうぞうを倒せなかった！」と楽しそうに悔しがった。考察：許容的な雰囲気の中で行なわれるグループセッションでは、子どもたちが自由な遊びのなかで感情を表現することを可能にする。3人の女子メンバーは、学校の友人関係が上手く行かず不登校だったり、きょうだいや学校の同級生からいじめを受けていたりしていた。遊びの中でその傷つきをセラピストとの間で共同して再演（リエナクトメント）していたと考えられる。セラピストは孤立させられ、集中攻撃を受けて傷ついたが、裏を返せば、最も存在感のはっきりした、安定した存在だったため、安心して攻撃できたと考えられる。セラピストは、子どもたちの行動が、傷つきの再演だと理解して、自己信頼感を持ってプレイフルにやり通すことを決めた。子どもたちは傷つきを乗り越える体験を十分にやりつくし、遊びの中で笑って一区切りをつけた。

事例3：E男（小2男子、自閉症スペクトラム障害）はグループ参加当初、野球やサッカーなどのスポーツ活動から逸脱し、参加できなかった。メンバーとは関わらず、メンバーもE男には関心を示さなかった。だが毎回のセッションを鉄道に例えて説明（休んだ日を通過駅、参加日を停車駅で表現する）等、独特な表現を示していた。やがて、休日を嫌がっていることがわかった。また、E男は「透明人間がお腹を壊して、トイレにいるから一緒に来て」とセラピストに話し、セラピストともに部屋を抜けたりしていた。セラピストはE男の表現に関心を示し続け、透明人間は認めにくい感情を分け持たせたもう一人の自分であるらしかった。E男は小3から仲間とのスポーツに少しずつ参加し始めた。次第にE男の発言や表現に対して、メンバーも「面白いね～」と関心を示すようになった。

考察：E男は当初他のメンバーに関心がなく、共同作業ができず、グループにとって不思議な存在であった。しかし、E男の表現について思いを巡らせつつ（メンタライジング・スタンス）、グループの中でE男のあり方をひとまず許容して安心

感を守った。鉄道の路線図は、休みの空白を「つなごう」とする試みのようなだった。安心感を基点に、次第にE男自身への関心がグループに向き始め、他者に対する恥ずかしさの気持ち（トイレに行きたい透明人間）も見られるようになった。セラピストが、E男の発言や逸脱行動を「問題」「変な表現」として捉え矯正しようとするのではなく、E男の「関係への求め」として理解したことに意義があったと考えられる。親は行動の矯正を求めていたが、大切なのは、彼との「情緒的交流」だった。彼の行動の背後にある心理を理解すること（メンタライジング）は、自閉症児であっても重要な成長資源なのである。そしてそれが他のメンバーに伝わると、「おもしろい子」として意味付けられ、子どもにとってもいやすくなり、親にとっても救いになった。学校では「あなたのお子さんはおかしい」と言われ、親子ともに叱責され、傷ついているからである。

事例4：F子（中1）は、盗みや虚言があって友達ができないでいた。グループに参加するようになって、F子は会話を独占したり、セラピストに対して暴言を言うなど、傍若無人な振る舞いが目立った。一方、帰り際になると別れがたい表情を見せ、帰るのを渋った。ある日、F子はセラピストが母親のことが好きだといったのに過剰に反応し、貶める発言をした。セラピストは腹が立ち、思わず口論になった。だがその日の別れ際、セラピストは「私は絶対にF子のことを嫌いにならないから」と伝えた。F子はセラピストをじっと見つめた。数回後、F子は初めてセラピストに肩車をねだった。「家では誰もやってくれない」とつぶやくF子に、セラピストは「寂しいね」と応えた。この時セラピストもまた、F子の「空っぽで寂しい気持ち」を感じていた。

考察：F子は、表面的には攻撃的な振る舞いが目立っていたが、セラピストはこうした振る舞いの背後に甘えが含まれていると考えていた。それは、愛着が適切に発達しておらず、受け入れてもらいたいが、それを意識すると怖くなるという課題と言えた。肉親をなじられたときは統制を失ったセ

ラピストだが、口論の間、そのようにしか気持ちを表出できないBのことを捨て置けない気持ちを感じた。そして分離時にセラピストが率直に「私」としてのメッセージを伝えたことから（愛情深さ、純粋性）展開がみられ、F子は素直にセラピストに甘えるようになった。セラピストもまた、F子の寂しさや空虚感を感じ取れるようになった。

事例5：男子G男（小5）は母子家庭の一人っ子で不登校だった。攻撃的な突込みがしばしばあったが自分のことはあまり語りたがらず、斜に構えたような発言も多かったため、他メンバーとの関係もなかなか築くことができなかった。あるセッションで、父の日の手紙を書くアクティビティを例年通り実施したところ、「俺父親いない」「父親のことを絶対許さない」と語った。セラピストが「お父さんに何か言いたいことある？」と聞くと「お前なんか言うわけないだろ！」と初めて激しい気持ちをぶつけた。セラピストは、今までクールに振舞っていたG男に潜んでいた、やり場のない怒りを感じた。「そうか、それくらい許せないんだな。それなら無理に言うことないよ」と言うと、G男は帰り際にセラピストに父親のエピソードを憤りを込めて語った。セラピストは「G男がそう思うのは自然なことだ」というメッセージを伝え続けた。秋以降、セラピストに対して、自分の日常生活を語るようになったり、おんぶを頼むようになった。6年生になると、同級生や年少のメンバーたちと、学校や勉強がいかに苦しいかを話すようになったり、黒板に下ネタを書いてメンバー同士で笑ったりするようになった。その頃から、学校へ登校するようになった。

考察：G男が父親と同居していないことはわかっていたが、妙に配慮して撤回するのではなく、G男との関係を信頼して、例年通り父親への手紙のアクティビティを導入した。果たしてG男は、初めて「人に対する」怒りを表現した。セラピストは能動的に、自己信頼感を持って受けて、メンタライジングを試みた。それは、セラピストとの関係を深め、甘えを表出し始め、セラピストも甘

えを受け入れた。セラピストとの関係が安定してくると、今度は仲間関係を築き、「いい子」として無理をする必要のないそのままの自分をグループで自ら受け容れるようになっていった。

6. 考察

6.1 「姿勢」論の意義

事例によって示された通り、グループにおけるセラピストの姿勢は全般に能動的なものであり、自ら子どもとの心理的、情緒的関わりを作り出そうとするものである。そして、純粋性を保って率直なやり取りをしていくところで、子どもからの心理的衝撃も受ける。その衝撃を、子ども自身の体験の断片として理解し、子どもの全体像の理解へと結びつけ、再び治療的関わりを作り出していくのである。「姿勢」の理論は、このような治療的過程、発達促進的過程を作り出す方向性を照らし出すものである。メンタライジング・スタンスは、その他の姿勢といくらか重複する部分があるが、関わりの一連の過程が含まれており、技法論的要素が含まれている。そのため、具体的な動きをわかりやすく伝えるものであろう。

6.2 「愛着の課題」を抱えた子どもに対するアプローチ

現代では、愛着障害という明確な診断がなされるには至らないまでも、愛着にまつわる課題を抱えている現実場面で不応答を起こす子どもが少なくない。山口・細金（2017）はこのような心理的課題を「愛着の課題」と総称している。親や教師との情緒的相互作用が困難であったり、仲間集団での挫折、傷つきを繰り返したりしている。

グループセラピーの実践においては、事例のA子、F子が顕著に示す通り（B子、C子、D子、G男もある程度示しているが）、仲間関係を形成する以前に、セラピストとの関係が非常に厄介なものになりやすい。それこそが、個人の心理的課題を表している。だが、つかみどころがなかったり、逆に衝撃的すぎたりするため、メンタライジングしていくことがまさに肝要となる。メンタラ

インジグの獲得と愛着は相互に影響している。メンタライジングされることで愛着が育ち、愛着が育つことでメンタライジングがより一層精緻なものとなり、健康な愛着関係を築きやすくなる。セラピー場面でも、子どもの感情をセラピストが考え、想像し、映し返すことで、子どもは安心感を得られ、愛着が育ち、やがて自身や他者の感情を推察できるようになる。セラピストは、どのポイントがメンタライジングを停止させてしまうのか、よく観察検討し、そのポイントへのメンタライジングすることが必要になる。それらの過程が成功裡に進めば、おんぶといった身体的な甘えの求めが生じることは興味深い。セラピストは、このような甘えをいったん受け入れ、理解を続けていく必要があるのである。

6.3 グループプロセスとの関連

セラピストとの安定した愛着関係は、健康な仲間関係を支える基地となり、仲間関係が成熟していくにつれて少しずつ変化していくものである。仲間との関係においては、強いられて行う適応的な行動ではなく、他の場所、他の関係性の中では現実化できなかったそのままの行動主体自己 (agentive self; Fonagy et al., 2002) に基づく情緒が表現される。それは、言語を用いて直接的に表現されることもあるが、児童期の場合は、より象徴的なやり方で表現されることもある。「うんち」や「おしっこ」といった表現は、外では忌避される、ネガティブな (奇怪な、グロテスクな、性的な、攻撃的な) 欲求、思考、感情を表現している可能性がある。それを解釈しないで付き合うことは、発達促進に貢献することである。さらには、子どもたち同士がメンタライジング・スタンスで互いに関わりあえるようになるのである。

7. 結論

筆者らが実践しているアプローチは、特定の病気を「摘出」して治療していったり、特定のソーシャルスキルを身につけさせたり、特定のトラウマ体験を想起して、書き換えていくといったこと

を目指すのではない。むしろ、楽しみをベースにして、ごく自然な形で心理的課題を克服することを助け、発達を促進していくことを目指すものである。そのプロセスは、必ずしも直線的に、スムーズに進んでいくものではなく、セラピストもまた試行錯誤を繰り返すことを求められるが、セラピストも悩み、しかしいきいきと関わろうとする姿勢が、子どもたちのエネルギーを賦活する。このようなグループでの支援者の姿勢がさまざまなグループにおいて普及し、またさまざまな手法が開発されることが一層望まれる。

注

¹ 現代では、成人のグループセラピーにおいて、セラピストのパーソナリティがメンバーに最も影響を与えられ、その具体的特性として、存在感、強さ (自己信頼)、勇気 (リスクを冒したり、感情的に繊細になる能力)、自己認識、誠実性、本来性、アイデンティティ感覚、創造性、グループプロセスへの信頼が挙げられている (Corey & Corey, 2006)。

引用文献

- Allen, J.G., Fonagy, P., & Bateman, A.W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing. (狩野力八郎 (監修) 上地雄一郎・林創・大澤多美子・鈴木康之 (訳) (2014). *メンタライジングの理論と臨床* 北大路書房)
- Aronson, S., & Scheidlinger, S. (2003). *Group treatment of adolescents in context: Outpatient, inpatient, and school*. New York: International Universities Press.
- Corey, M.S., & Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Grunebaum, H., & Solomon, M. (1980). Toward a peer theory of group psychotherapy, I: On the developmental significance of peers and play. *International Journal of Group Psychotherapy*, 30, 23-49.
- Kymissis, P., & Halperin, D.A. (Eds.) (1996). *Group therapy with children and adolescents*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press Inc.
- 西村馨 (2016). 人はグループの中でどう成長するか—地域でおこなう児童活動集団療法への統合的視点— *集団精神療法*, 32(2), 288-293.

- 西村馨・渡部京太・橋本和典 (2012). 思春期・青年期
集団精神療法の視座—Saul Scheidlinger 博士追悼
ワークショップ— 集団精神療法, 28(2), 184-189.
- Phelan, J.R.M. (1974). Parent, teacher, or analyst: The
adolescent group therapist's dilemma. *International
Journal of Group Psychotherapy*, 24, 238-244.
- Schiffer, M. (1977). Activity-interview group psychotherapy:
Theory, principles, and practice. *International Journal
of Group Psychotherapy*, 27, 377-388.
- Shechtman, Z. (2007). Group counseling and psychotherapy
with children and adolescents. Mahwah, New Jersey:
Erlbaum.
- Shechtman, Z. (2017). Bridging the gap between
research and practice: How research can guide
group leaders. In C. Haen & S. Aronson (Eds.),
*Handbook of child and adolescent group therapy: A
practitioner's reference* (pp. 52-65). New York:
Routledge.
- Slavson, S.R. (1943). *Introduction to group therapy*. New
York: Commonwealth Fund and Harvard University
Press.
- Sieper, B.B., & Kandaras, A.M. (Eds.). (1985). *Group
therapy with children and adolescents: A treatment
manual*. New York: Human Sciences Press.
- 山口貴史・細金奈奈 (2017). 反応性愛着障害と脱抑制
型対人交流障害 (DSM) の概念と診断 精神療法,
43(4), 486-491.