

思 春 期 女 子 の グ ル ー プ セ ラ ピ ー に お け る
孤 独 感 体 験 の 治 療 的 変 化

Therapeutic Change of Ways of Feeling Loneliness in Group Therapy
with Adolescent Girls

国際基督教大学 大学院
アーツ・サイエンス研究科提出博士論文

A Dissertation Presented to
the Graduate School of Arts and Sciences
International Christian University
for the Degree of Doctor of Philosophy

2021年4月8日

那 須 里 絵
NASU, Rie

思 春 期 女 子 の グ ル ー プ セ ラ ピ ー に お け る
孤 独 感 体 験 の 治 療 的 変 化

Therapeutic Change of Ways of Feeling Loneliness in Group Therapy
with Adolescent Girls

国際基督教大学 大学院
アーツ・サイエンス研究科提出博士論文

A Dissertation Presented to
the Graduate School of Arts and Sciences,
International Christian University,
for the Degree of Doctor of Philosophy

2021年4月8日
April 8, 2021

那 須 里 絵
NASU, Rie

審査委員会メンバー

Members of Evaluation Committee

主査 / Chief Examiner

西村 馨 上級准教授

副査 / Examiner

森島 泰則 教授

副査 / Examiner

直井 望 上級准教授

目 次

1. 本研究の問題	1
1.1 現代思春期の子どもが抱える諸問題	1
1.2 思春期の孤独感	2
1.3 仲間関係の特徴の発達的变化と現代思春期の仲間関係の特徴	4
1.4 学校教育における仲間関係発達の支援と課題	8
1.5 グループセラピーを用いた仲間関係発達支援	9
1.6 大学機関におけるグループセラピーを用いた仲間関係発達支援	13
2. 研究の目的と方法	16
2.1 本研究の目的	16
2.2 本研究の対象	18
2.3 本研究の方法	21
2.4 本研究の意義	22
3. 研究1：グループセラピーの方法論：現代思春期の心理的発達を支援する方法として	23
3.1 はじめに	23
3.2 思春期グループセラピーにおける「仲間関係の発達促進」モデル—歴史的経緯	25
3.3 枠組み	26
3.4 活動の意義とグループ発達段階に応じた利用	28
3.5 セラピストの基本的技法	31
3.6 思春期グループセラピー・プログラムのデザイン例	34
3.7 結論	35
4. 研究2：児童虐待による「隔絶感」の克服に貢献する思春期女子グループの	

意義	37
4.1 はじめに	37
4.2 症例	39
4.3 考察	45
4.4 結論	48
付記	
5. 研究3：孤独感を抱えた中学生女子へのグループセラピー：サブカルチャーから生の人間関係へ	49
5.1 はじめに	49
5.2 症例	51
5.3 考察	58
5.4 結論	61
謝辞	
6. 孤独感体験の治療的变化：逐語データによる詳細な検討と考察	63
6.1 研究のまとめ	63
6.1.1 研究1のまとめ	63
6.1.2 研究2のまとめ	64
6.1.3 研究3のまとめ	64
6.1.4 3つの研究のまとめ	65
6.2 孤独感体験の治療的变化	65
6.2.1 仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感について	66
6.2.2 親密性に関わる孤独感について	71
6.2.3 思春期の発達課題に伴う孤独感について	78
6.2.4 孤独感体験の治療的变化についてのまとめ	80
6.3 個人の心理的課題の変化	81
6.3.1 Aの心理的成長	83
6.3.2 Bの心理的成長	97
6.3.3 AとBの心理的成長のまとめ	110

6.4	仲間関係の関係性変容	111
6.4.1	思春期グループにおける安心感の発達	111
6.4.2	思春期グループにおける安心感の発達と「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」への変化過程	121
6.4.3	chumship 機能の発達, 「chum 的仲間関係」と「peer 的仲間関係」	124
6.4.3.1	チャム・グループ (保坂・岡村, 1989) の再考察と課題	124
6.4.3.2	思春期グループセラピーにおける chumship の発達と意義	125
6.4.4	仲間関係の関係性変容のまとめ	136
6.5	セラピストの臨床的介入	136
6.5.1	安心感の発達に対する臨床的介入	137
6.5.2	自己開示の促進に対する臨床的介入	138
6.5.3	セラピストの逆転移感情について	141
6.6	孤独感体験の治療的变化と 3 つの変数の関連	142
6.7	今後の課題	145
7.	結論	147
	引用文献	152
	謝辞	161
	付録 1 A の心理的成長過程	162
	付録 2 B の心理的成長過程	165

図 目 次

図 1	変数関係	17
図 2	コミュニケーション活動の分類	29
図 3	A とグループの発達変容過程	82
図 4	B とグループの発達変容過程	82
図 5	A の自分画	129
図 6	B の自分画	129
図 7	C の自分画	129
図 8	D の自分画	129
図 9	孤独感体験の治療的变化と 3 つの変数の関連	144

表 目 次

表 1	集団精神療法の定義	10
表 2	グループメンバー概要	19
表 3	実施時期の分類と治療過程上の時期分類の対応表	20
表 4	活動内容と目的	31
表 5	グループセラピーにおける現代的なセラピストの姿勢	32
表 6	グループセラピストのスキル	33
表 7	グループセラピーを通じた孤独感体験の変化と 3 つの変数の関連	142

1. 本研究の問題

1.1 現代思春期の子どもが抱える諸問題

現代社会において思春期の子どもが抱える問題は、貧困、虐待、不登校、非行、発達障害など複合性・複雑性を増している。一方で、子どもを支える地域のつながりは希薄化しており（内閣府，2018）、ほとんど唯一の社会的・共同的な関係世界と言える学校さえも、高度消費社会が育んだ強い「個人意識」を持つ子どもにとっては、ストレスを感じる場になりやすいと言われる（滝川，2013）。これは、子どもが抱える問題は複雑化しているにもかかわらず、それを支える他者（環境）の力や子ども自身の関係性構築の力の低下を示唆している。

文部科学省（2019）の統計調査結果によると、思春期にあたる中学生の不登校数は年々増加傾向にあり、平成30年度は全国の中学生のうち3.65%、実に27人に1人の子どもが不登校という結果が示されている。不登校生徒のうち「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が要因として考えられる生徒は30.1%であり、「家庭に関わる要因」の30.9%とほぼ同じ割合である。「いじめ」、「クラブ活動・部活動等への不適応」、「入学・転編入学・進級時の不適応」といった要因においても友人関係の問題が含まれる可能性を考えると、学校において友人関係に困難を抱え、それが不登校の要因である生徒は相当数存在すると考えられる。また、同年同調査による中学生の自殺者数は、平成30年度は100名であり、昭和54年度の104名に次ぐ大変高い値が報告されている。これは現代思春期の子どもが、死を選択せねばならないほどに、自らの内に孤独感を抱え続けた結果と言えるだろう。

このように、現代思春期の子どもにとって友人関係（以下、仲間関係と同義とする）は、不登校と関わりの深い要因であり、自殺者数からは、孤独感を抱える多くの思春期の子どもの存在が想定される。

では、現代思春期の子どもが抱える孤独感とはどのようなものなのだろうか。仲間関係は思春期の孤独感とどのように関連しているのだろうか。思春期の孤

孤独に対する具体的な支援方法とはどのようなものだろうか。本章ではこれらの点について、先行研究の知見を整理しながら検討する。

1.2 思春期の孤独感

思春期の孤独感とはどのようなものだろうか。Peplau & Perlman (1982) は、孤独感に関する研究で用いられている定義には、①孤独感は個人の社会的関係の欠如に起因すること、②孤独感は主観的な体験であり客観的な社会的孤立とは異なること、③孤独感は不快であり苦痛を伴うこと、という三つの共通点があることを明らかにしている。また、Weiss (1973) は、孤独感を情緒的孤独感と社会的孤独感に分類している。前者は恋人や配偶者などの親しい関係性がないことにより生じる孤独感であり、後者は社会的な対人関係全般が不足していることにより生じる孤独感である。そして後者の社会的孤独感は、集団と関わることによって癒される (Forsyth & Elliott, 1999) と言われている。さらに、Rothenberg (1999) は、孤独感には認知的と情緒的という2つの構成要素があると述べている。認知的要素は、望んでいる社会的関係と実際の社会的関係の食い違いから構成され、情緒的要素は方向性を失った感覚や喪失感、孤独感と言ったネガティブな感情経験から構成される。これらを踏まえると、孤独感とは、個人を取り巻く社会的関係（対人関係）の欠如、あるいは理想の社会的関係と現実の社会的関係の格差によって、個人の内に生じるネガティブな感情であり、ただ1人である感覚を指す孤立感とは異なる概念と理解できる。

このように、一般に孤独感とはネガティブな側面に焦点づけられることが多いが、孤独感のポジティブな側面を主張する研究者もいる。例えば、落合 (1989,1999) は本邦における孤独感研究の第一人者であるが、孤独感には自他融合的なものから、自己の個別性を理解したうえで他者と分かりあおうとする状態で生じるものまで、幅があることを報告している。そして、孤独感とは年齢の発達とともに、より成熟したものへと変化すると述べている。Goossens & Marcoen (1999) は青年の孤独感とアイデンティティ、一人であることへの親和性と内省性には関連があること、この傾向は青年期前期よりも後期において高まることを報告している。これらの結果から、孤独感には成長に伴い現れるポジティブな側面も存在すること、青年期後期における孤独や一人であることへ

の親和性は、青年のアイデンティティ確立や内省性の発達といった青年期の発達課題の達成に重要な役割を果たす可能性が示唆されている。

一方、本研究の対象である思春期にあたる中学生の孤独感の構造は、高校生や大学生のものとはやや様相が異なるようである。

落合（1989,1999）は、中学生の孤独感においては、「個別性への気づき」といった対自己要因よりも、「共感し合えるかどうか」「理解してくれる人がいるかどうか」といった対人的要因が重視されると述べている。すなわち、思春期においては、実際の対人関係の有無や、その関係性の中で共感し合えるのかと言った要因が孤独感を決定づけるものと考えられる。

佐治（1995）は、思春期の孤独を、思春期の発達課題に伴う孤独（第一の孤独）と、その孤独を共有し支え合うための仲間関係を得られないことで生じる孤独（第二の孤独）に分類している。

発達課題に伴う「第一の孤独」は、乳幼児期からの愛着対象であった養育者から自立し、自己を作り上げていく過程から生じる、第2の分離—個体化（Blos, 1979）とアイデンティティ確立（Erikson, 1959）に伴う孤独である。Goossens & Marcoen（1999）の研究からも分かるように、この「第一の孤独」は思春期から青年期にかけて個人が向き合わざるを得ない発達過程において必要な孤独である。なお、アイデンティティ確立が本格化するのは、青年期（青年期中期）にあたる高校生からであるが、思春期はこの準備段階と考えられる。Gallagher & Kerpelman（2012）によると、アイデンティティ探求能力は友人関係と恋人関係の質と関連しており、親密性回避の傾向が低いことが重要な鍵となることが報告されている。

一方、思春期に仲間関係を得られないことで生じる「第二の孤独」は、より深刻である。Parker, Saxon, Asher, & Kovacs（1999）は、仲間集団に受け入れられることは、子どもが友情に関与する可能性を高めること、受け入れられなくとも「親友がいること」は子どもの孤独を和らげること、一方、受け入れられていても「親友がいないこと」は子どもを孤独にすることを述べている。すなわち、思春期において仲間集団に受け入れられないことや、例え受け入れられていても、そこに心を許し合える関係性がないことは子どもを孤独にするとと言えるだろう。これは落合（1989,1999）の「共感し合えるかどうか」「理解してく

れる人がいるかどうか」といった対人的要因に関わる問題である。仲間集団に受け入れられ、かつそこに「共感し合える」人がいるか、また自分を「理解してくれる」人がいるかが重要であり、こうした対象が得られない時に思春期の孤独感が生じるものと考えられる。

以上のように、思春期の孤独には、仲間集団との関わりが深く関与しており、仲間関係を得られないことが発達課題に伴う孤独感の緩和を困難にすると言える。このような思春期の孤独感の理解は、現代思春期の子どもにも共通する心性であると考えられる。一方で、現代の若者の仲間関係の特徴を踏まえた孤独感の理解も必要であろう。したがって、次節では仲間関係の特徴の時代的変遷について述べた上で、現代思春期の仲間関係の特徴、それを踏まえた現代思春期の子どもが抱える孤独感について整理する。

1.3 仲間関係の特徴の発達的变化と現代思春期の仲間関係の特徴

本節では、1980年代から1990年代の仲間関係研究の最盛期に提唱された仲間関係の特徴の発達的变化についての知見を取り上げ、現代の仲間関係の特徴と、孤独感について検討する。

Youniss (1980) は、「友達」の定義が発達段階に伴い変化することを明らかにしている。6歳から8歳ごろは、「友達」は物の共有、一緒に遊ぶ、助け合うことにより定義づけられ、単に「親切であること」と「友達」の区別が難しい。また、物理的な物の貸し借りは見られるが、情緒的交流はあまり見られない。9歳以降には互いの関心や特徴の共有が生じ、互いの問題や精神的健康に注意を払えるようになり、情緒的な互惠関係が見られるようになる。さらに思春期以降になると、何か問題が生じた時だけでなく、真に自分自身であると感じられるような瞬間にも互いを支え合えるようになると言われている。

Selman & Schultz (1990)は、「友情」の理解には、3歳から6歳に見られる自己中心的理解、5歳から7歳ごろに見られる一方的理解、7歳から12歳ごろに構成される互惠的理解、青年期前期までに見られる相互的理解、それ以降に見られる相互依存的理解と、5つのレベルがあることを報告している。自己中心理解では、主観と客観、心理的なものと身体的なものの混乱が見られる。一方的理解では、他者の身体的行為（行動）と心理的特性（思考、感情、意図）は分化でき

るようになるが、関係の片方の主観的経験しか考えられないという限界がある。互恵的理解では、子どもが心理的に自分の立場を超え、自分自身の思考や行為について、内省的あるいは「他者」の観点をとれるようになり、他者にもそれができることがわかるようになる。また、行為の互恵性の理解だけでなく、思考、感情、意図の互恵性の理解が可能になる。一方で、他者の内的観点を読み取るには限界もある。相互的理解では、自己と他者の観点の外から、それらを一つのシステム、全体として考える「第三者」の観点を持つようになる。この「第三者」の観点により、自己と他者の観点や相互作用を互いに協応させ考慮することができるようになり、満足、安全、理解、解決などは相互的であり、調整されるべきであるという信念の基礎が確立される。相互依存的理解では、人間の心の複雑で力動的な相互作用や、深い、象徴レベルのコミュニケーションを理解できるようになる。また、互いが親密であるために互いの自律や独立を容認できるようになると言われている。

Hartup & Stevens (1997) は、友人関係を表面的構造と深部構造に分類している。前者は、現実の関係性における相互作用（手紙やメール、活動や仕事、遊びなど）を指すものである。これらの社会的交換には発達の課題が反映されるため、表面的構造は発達段階による違いが生じる。一方、深部構造とは、関係性の本質を指すものである。例えば、「理想の友人関係とは」という質問への回答を分析することにより導き出される。深部構造は年代を通してあまり変化せず、特に「互恵性¹」はどの年代においても重視され、Hartup & Stevens (1997) はこれを「対称互恵性 (symmetrical reciprocity)」と名付けている。

以上から、発達に伴い子どもの「友達」「友情」の捉え方が変化するにつれ、仲間関係の特徴も変化すると考えられる。Youniss (1980) や Selman & Schultz (1990) の研究からは、思春期の仲間関係には、「真に自分自身であると感じられる」関係性や「第三者」の観点がある相互的理解が見られることが明らかにされている。また、Hartup & Stevens (1997) の研究からは、思春期の仲間関係は、現代的には SNS を通したコミュニケーションや、一緒に活動すること、自

¹ Hartup & Stevens の「互恵性」と Selman & Schultz の「互恵的關係」は異なるものである。前者の「互恵性」は相互的であること指しており、一生を通して友人関係において重視されるものとされている。後者の「互恵的理解」「相互的理解」「相互依存的理解」を含む概念と理解できるだろう。

己開示の交換といった表面的構造と、「同質性」と「互惠性」の重視といった深部構造により特徴づけられる。なかでも、思春期の仲間関係では「同質性」が重視されると言う。

このような Selman & Schultz の互惠的理解と相互的理解, Hartup & Stevens の「同質性」や「互惠性」に関連した概念として, chumship (Sullivan, 1940, 1953) が挙げられる。

chumship とは, 8 歳半ないし 9 歳から 11 歳半位ごろの前思春期に見られる, 何をするにも一緒に特別な同性の友人関係である (Sullivan, 1953)。これは, 「水入らずの親密性 intimacy」や「よそよそしさが全然ない近しさ closeness」により特徴付けられる。

chum (親友) との間には特別な親密性があり, 相手にとっての安全や満足の感覚が, 自己の安全や満足と同じくらい重要なものとして体験され, 安全を脅かさない関係性の中で, 生まれて初めて自由に自己を表現できるようになる。ゆえに, chumship では, 「協力」や「話し合い」, すなわち, 様々な事柄についての語り合い, 互いのデータについての照合, 合意による確認 (Sullivan, 1953) が繰り返して生じる。関係性の中で自分自身を表現できるようになり, 疑問が生じた際にはその意味を尋ねることができるようにもなる。何かに取り組んだり, 考えたりする際には chum との「協力」が生じるようになり, それはくわれわれ >ごととされ, グループの成果とされる。こうした関係性の中で, 人は chum の目を通して自分自身を見つめることができるようになり, この経験の積み重ねが自己構造を広げると言われている。こうした chumship の存在が, 前思春期から思春期にかけて, 仲間関係を互惠的理解から相互的理解を特徴としたものへと発展させるものと推察される。

以上のような 1980 年代から 1990 年代に提唱された仲間関係の発達と思春期の仲間関係の特徴は, 現代においても仲間関係研究の基礎となり, 共通する部分も多く, 十分利用可能な知見である。一方で, 時代の変遷と共に, 思春期の子どもの仲間関係の様相が変化していることもまた事実であろう。

本邦では 1990 年代以降, 「若者の友人関係における希薄化」が指摘されるようになり (千石, 1991; 松井, 1990; 松井, 1996), 一方で, このような「希薄化論」に疑問を呈し, 若者は友人関係を様々な場面に応じて使い分け, 選択し

ているとする「選択化論」も提唱されている。福重（2006）は、「希薄化論」では、2種類の「希薄化」が混在したままに議論されていることを指摘している。すなわち、①友人関係そのものを忌避、軽視する傾向を「希薄化」とする議論と、②友人交際の中で悩みや本音といった自己の内面の開示を避ける傾向を「希薄化」とする議論の混在である。福重（2006）は、「希薄化」を①の意味で捉えるならば、「選択化論」の指摘は妥当であるが、②の意味で捉えるならばその指摘は必ずしも妥当とはいえず、現代の若者は、「親密な関係」を持つことを相当に困難な課題と捉えており、友人関係を常に繊細にマネジメントしていると主張している。

2002年と2012年に、「青少年研究会」により行われた1000名以上の若者を対象とした大規模な質問紙調査の報告（福重，2006；福重，2016）によると、若者の友人数や友人交際のスタイルは、この10年間で変化している。友人数については、「知り合い程度の友だち」が増加している一方で、友人交際のスタイルについては、「友だちをたくさん作るように心がける」（拡大志向）や「友だちと意見が合わなかったときには納得がいくまで話し合いをする」（深化志向）が減少している。すなわち、現代の若者の友人関係は、知り合い程度の友人の数は増加しているものの、自己開示し、互いに分かり合うことができるまで語り合い、相互的理解を深めるといった親密さは減少していると考えられる。

親密な友人関係の減少は、現代的な対人恐怖の特徴と言われる、顔見知りからより親密な関係性の発展における場面で困難を示す「ふれあい恐怖的心性」（岡田，2002）や、過敏型自己愛に近い様相を示す、周囲に昼食を共にする友人がいないと思われること、すなわち周囲からの自己に対する評価や視線に過剰に反応し恐怖を感じる「ランチメイト症候群」（町澤，2001）といった現象に関連している。また、「優しい関係」（土井，2008）や『ぼっち』恐怖と『イツメン』希求」（岩宮，2012）、「同調圧力」（菅野，2008）に見られるように、現代の若者の友人関係は、親密性の困難さと、他者の視線や承認に過剰に反応しなければ生き残れない過敏さゆえの同質性により特徴づけられる。

こうした現代の若者の友人関係の特徴を踏まえると、現代思春期の子どもが抱えている孤独感は、①思春期の発達課題に伴い生じる孤独感、②仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感に加え、③仲間と心を許して語り合えないことで

生じる，親密性に関わる孤独感があると考えられる。

1.4 学校教育における仲間関係発達の支援と課題

思春期の孤独感には，仲間関係が重要な役割を果たしている。通常，子どもが仲間集団の中に身を置けば，自然と相互作用が生じ，仲間関係が発達するものである。なかでも学校は，思春期の子どもにとって学習する場であると同時に多くの時間を過ごす生活の場であり，仲間集団を体験する場であると考えられる。学校教育の場において，仲間関係発達はどのように支援されているのだろうか。

文部科学省は，生徒指導提要（文部科学省，2010）の中で，生徒指導の課題の一つとして，「望ましい人間関係づくりと集団指導・個別指導」を挙げている。

「望ましい人間関係づくり」の達成のためには，豊かな集団生活が営まれる学級や学校の教育的環境の形成が重要であり，こうした環境形成は，各教科の指導に加え，道徳教育や総合的な学習の時間，学級活動やクラブ活動，教育相談を通して行われる。なかでも，「教育相談」は，問題を抱える子どもはもちろん，全ての生徒の「望ましい人間関係づくり」の構築において重要な意味を持つ。その際，「育てる（発達促進的・開発的）教育相談」のポイントとして，①学級雰囲気（学級風土）づくり，②帰属意識（集団への居場所感）の維持，③心のエネルギーの充足（自分の存在を認められ，大事にされていると感じられる学校生活の体験），④児童生徒理解へのかかわり，⑤学習意欲の育成，⑥学業へのつまずきへの教育相談的対応，⑦教員の指導性，が挙げられ，グループエンカウンターやピア・サポート活動，ソーシャルスキルトレーニング，アサーショントレーニング，アンガーマネジメントなどが活用可能と言われている。

特に，「教育相談」で活用できる手法の一つであるグループエンカウンターの中でも，構成的グループエンカウンター（國分，1992；國分・國分，2018）（以下，SGE）は学級に「ふれあい文化（風土）」（國分・國分，2018）を作ることを助け，子どもの居場所感を育てる。また，エクササイズを通して自他理解を深めることで，他者を排除することなく共に居られることが可能になると言われている。これは，エクササイズを通して子ども同士が心を通い合わせ，『対話』ができるようになるためである。

このように、学校教育における仲間関係発達を促進する工夫が挙げられているが、実際の学校現場には様々なニーズを抱えた子どもがいるため、上述したような「教育相談」の枠組みによって支援が可能な子どももいれば、支援からこぼれ落ちてしまう子どももいるのが実情である。

石隈（1999）は、「一人ひとりの子どもが発達し学校で生活するうえで出会う問題状況の解決を援助するサービス」として、「心理教育的援助サービス」という考え方を提唱している。「心理教育的援助サービス」では、援助ニーズの大きさを、全ての子どもを対象とした一次的援助サービス、一部の子どもを対象とした二次的援助サービス、特定の子どもを対象とした三次的援助サービスという3段階に分類する。先述したSGEのような手法は、子どもの対人関係スキルの育成を目的とした一次的援助サービスと言える。不登校など何らかの症状化が見られた子どもは三次的援助サービスの対象となり、スクールカウンセラーなどの専門家が対応することも多い。しかし、その狭間にいる子どもたち、すなわち二次的援助サービスの対象となる子どもたちへの支援、特に、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」子どもへの支援には課題が残されている。こうした子どもに対し、学校内で提供できる具体的な心理的支援法が不足しているのである。また、学校教育の目的が社会的に適応した行動の獲得に焦点づけられていることもあり、自由な自己表現が推奨されにくいこともある。このように、学校での支援からこぼれ落ちてしまう傾向にある「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」子どもへの心理的支援法を検討していく必要があると考えられる。

1.5 グループセラピーを用いた仲間関係発達支援

「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」子どもは、なぜ仲間関係を構築することが難しいのだろうか。それは、仲間関係を構築できない背景に、個人の心理的課題があるためと考えられる。ここでいう心理的課題とは、個人が生育歴の中で受けた様々な傷つきや、生得的な特性などによって、仲間関係発達が阻害される要因となるものを指している。仲間関係構築の困難さの背景に個人の心理的課題があるのならば、単に対人スキルを教育するのみでは不十分であることが想定できるだろう。背景にある心理的課題を捉

え、その課題が仲間関係の中でどのように現れ、どのような臨床的介入が可能であるのかを検討していく必要があると言える。

こうした一連の流れを可能にする具体的な心理的支援法として、グループセラピー（以下、グループサイコセラピーとグループセラピーを同義として用いる）が挙げられる。グループセラピーとは、集団の持つ利点を最大限に活かした治療法であり、3名以上の集団（2名以上のクライアントと1名以上のグループセラピスト）が一定の時間枠で行い、クライアントの症状や行動の改善、心理的問題の解決や緩和、人格的成長を目的とするもの（田辺，2017）と定義される（表1）。

表1 集団精神療法の定義（田辺，2017）

- | |
|--|
| <p>1) 3名以上の集団（2名以上のCT，1名以上のGP）が一定の時間枠で行う精神療法</p> <p>2) 目的は参加するCTの，①症状や行動の改善，②心理的問題の解決や緩和，③人格的成長</p> <p>3) GPは目的に合うように集団を編成する（サイズ，疾患や問題，自我機能のレベルなどを考慮する）</p> <p>4) GPは集団力動（メンバー間のコミュニケーション，集団のこころの動き）を活用する</p> <p>5) GPは集団力動に関する訓練を受けている</p> <p>CT：クライアント GP：グループセラピスト</p> <p>上記のCTを「患者」「メンバー」などに，GPを「治療者」「グループワーカー」などに置換してよい。</p> <p>また「精神療法」を「カウンセリング」などの言葉に置き換えてもよい。</p> |
|--|

「Handbook of child and adolescent group therapy」（Haen & Aronson，2017）では、子どもや青年を対象としたグループセラピーの実践と研究の国際的な動向が網羅されている。国際的な動向としては、特定の診断のついた疾患や問題行動を改善するための短期的なグループセラピーの開発が著しく、認知行動集団療法（CBGT）はその代表例である。CBGTは、不安や抑うつ、怒りや恐怖症、トラウマを抱えた子どもを対象とした、心理教育や認知再構成、リラクゼーション訓練などのプログラムにより構成されている（Christner & Bernstein，2017）

一方、国内では、教室で行われるSGE（國分，1992；國分・國分，2018）やドラマセラピー（尾上，2011）を用いた数回のグループワークのほか、教室外で行われる、別室登校の生徒を対象としたスクールカウンセラーによる言語

を用いたグループ（鎌田，2018）が報告されている。しかしながら，こうしたグループセラピーを用いた報告はごく僅かである。国内における思春期の子どもに対する心理学的支援法は個人療法が主流であり，グループセラピーの実践や研究は少ないと言える。

学校外のグループとしては，多くの自治体が設置している不登校児童生徒の学校復帰への支援を目的にした教育支援センター（適応指導教室）が挙げられる。適応指導教室で通室者が増えることにより生じるグループを，本間

（2001）は「自発的な子ども集団」と定義した。適応指導教室という「安全」と「自由」が確保された空間に形成された「自発的な子ども集団」では，個人面接では表面化しない子どもの対人関係パターンが再現される。そして，時には涙したり，喧嘩したりしながら仲間関係の楽しさと厳しさを経験することが子どもの成長や自立に大きな意味を与える（本間，2001）と言われている。しかしながら，子どもの対人関係パターンを系統的にアセスメントし，介入する方法論が確立されているとは言い難い。

西村（2020）は，適応指導教室に思春期のグループセラピーの知見を取り入れることで仲間関係発達が促進され，その関係性の中で子どもの「育ち直し」が可能になると述べている。通常の学校は「しつけ」で「伸ばす」ことに焦点を当てているが，適応指導教室は「育つ／育ち直す」ことに焦点を当てるのである。子どもが仲間関係の中で「育つ／育ち直す」という視点は，外来の相談機関や医療・福祉の領域においても共通する。仲間関係が発達し，その関係性の中で様々な体験を積み重ねていくことで，心理的課題への取り組みが可能になると言える。なお，医療領域においては児童精神科入院病棟のグループ（渡部，2017），福祉領域においては児童養護施設や児童心理治療施設のグループ（塩谷，2017；早川・上野・日吉，2016）の実践が報告されている。

以上のように，国外では，CBGTのような短期的かつ特定の疾患・問題行動に焦点づけたグループセラピーが実践されている一方で，本邦では，教室や適応指導教室における子ども集団を用いたグループが行われているものの，その集団の中で仲間関係をどのように促進し，発達させていくかということに焦点づけた研究は乏しい。したがって，国内外を問わず，仲間関係発達に焦点を当てたグループセラピーの開発には未だ検討の余地がある。

思春期の子どもは、孤独感と同時に仲間との深い繋がりを渴望している（西村, 2005）のであり、個人療法は思春期の子どもの孤独を幾分か和らげはするが、仲間との相互作用を生み出すことはできないため、仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感や、親密性に関わる孤独感への介入は難しい。グループセラピーでは、子どもが直に仲間と関わることができるだけでなく、仲間関係を経験し、関係性を深めていく過程で現れる個人の心理的課題に介入することも可能である。また、仲間関係があること自体が子どもの孤独を和らげるとも考えられる。したがって、診断名を超えた、様々な子どもたちの繋がりを通して仲間関係を発展させていくというアプローチを構築することが喫緊の課題と言える。

グループセラピーにおける仲間関係発達については、保坂・岡村（1989）が、青年期の大学生を対象としたキャンパス・エンカウンター・グループの事例研究を基に、仮説的モデルを構築している。ここでは、仲間関係にはギャング・グループ、チャム・グループ、ピア・グループという3つの位相があるとされている。

保坂・岡村（1989）の言うギャング・グループとは、児童期後半に保護者からの自立のために仲間関係を必要とし始める際に現れる徒党集団であり、同一行動による一体感が重んじられる。チャム・グループは、思春期前半にみられる仲良しグループであり、互いの共通点・類似点を同一言語で確かめ合うことが特徴的である。ピア・グループは、互いの異質性をぶつけ合い、他者との違いを明らかにしつつ、自立した個人として互いに尊重し合い、共にいられるという特徴を持つ。個人が仲間関係発達のどの段階に課題を抱えているのかにより、グループにおいてどの位相が活性化しやすくなるかが決まると言われている。

保坂・岡村（1989）の知見は、児童精神科の入院治療過程の理解にも活かされている（齊藤, 2015; 齊藤, 2016）。ここでは、不登校や精神疾患の発現により家庭に引きこもり、仲間集団体験が剥奪されていた子どもが、入院治療を通して仲間関係を回復していく過程が描かれている。その際、子どもの仲間関係は、男子の場合はギャングへの退行、女子の場合は二人組への執着が見られる時期があり、周囲の大人（治療者）の助けを得て、チャム、ピアへと発展することが報告されている。齊藤の研究では、ギャング（あるいは二人組）への「退行」という理解されている点が、保坂・岡村と異なると言える。

保坂・岡村（1989）はその後も多くの仲間関係発達に関する研究に引用されているが、概念使用上の課題もある。この点について、林（2010）は、保坂・岡村のいう「ギャング・グループ」は小学校高学年頃の前思春期を対象としており、発達心理学でいう小学校中学年ごろに見られる「ギャング・エイジ」とは年代的に異なることを指摘している。また、Sullivan の考えでは、まず強固な chum 関係が築かれ、その chum の絆を中心に構成されるものがギャング・グループであるため、保坂・岡村と Sullivan の「ギャング・グループ」は意味が異なると言われている。これらを踏まえると、保坂・岡村のいうチャム・グループは、Sullivan の chumship よりもより広い、思春期以降に見られる仲間関係を指すと考えられる。

すなわち、保坂・岡村のいうチャム・グループは、Sullivan の chumship のような「水入らずの親密性 intimacy」や「よそよそしさが全然ない近しさ closeness」に特徴付けられる肯定的側面のほか、同質性を強要することにより生じる否定的側面をも包含するものと言える。この否定的側面は、具体的には、先述したような「優しい関係」（土井，2008）や『『ぼっち』恐怖と『イツメン』希求』（岩宮，2012）、「同調圧力」（菅野，2008）といった現象としてあらわれる。

このような概念使用上の課題から、林（2010）は新たな友人関係の位相仮説を提案している。すなわち、小学校中学年頃の児童期における「ギャング・エイジ」を想定したギャング・エイジ・グループ、小学校高学年から中学生の前思春期から思春期におけるチャム・グループ、高校生ごろからの後期思春期におけるピアグループである。林のチャム・グループには、保坂・岡村のギャング・グループとチャム・グループの両方が含まれている。したがって、本研究においてもチャムやピアという用語を用いる際には、林（2010）の考えを踏襲する。

保坂・岡村（1989）の仲間関係発達の仮説的モデルは、グループにおける仲間関係発達の位相を整理するうえで意義深いものである。しかしながら、キャンパス・エンカウンター・グループを用いた青年期を対象とした研究知見であり、実際の思春期の子どものグループセラピーを基にした仲間関係発達については検討されていないという課題が残されている。

1.6 大学機関におけるグループセラピーを用いた仲間関係発達支援

すでに第4節で述べたように、本邦においては学校現場でのグループセラピーの実施が難しいという現状がある。一方で、大学機関において実施されているグループセラピーは、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」子どもへの支援に一定の効果をもたらしてきたと言える。

大学機関におけるグループセラピーの具体的な実践例としては、九州大学による発達障害の子どもを対象としたグループ（遠矢・針塚，2006）や、国際基督教大学による心理的発達を支援し成長を促進するグループ（西村・木村・那須・加本・関戸・天笠・塚瀬，2015；西村，2017a，那須・西村，2016；那須・岡本・西村，2016；那須・岡本・西村，2017）が報告されている。大学構内における実践ではないものの、大学教員がコミュニケーションに困難を持つ子どもを支援するためのフリースペースを運営している例（平野，2020）もある。

なかでも、国際基督教大学では、児童期の子どもを対象としたグループセラピーの実践と研究に精力的に取り組んできた。この児童期グループでは、対象を特定の病理や問題に絞らず、広く発達を支援し、成長を促進することを目的としており、「のびのびと自由に遊ぶ」「仲間と遊んで元気になる」ことを目標としている（西村ら，2015）。自由な雰囲気の中で、子どもがリラックスして自己表現できるようになることで、自然な形での相互作用が生じやすくなり、仲間関係発達が促進される。こうした枠組みで行われるグループセラピーは、いわゆる「いい子」にとっては無邪気に甘えられる場となり（木村・那須・西村，2016）、愛着に課題を抱え情動調整が難しい子どもにとっては、感情を調節される体験を通じた内的な成長が促進される機会となる（木村・那須・西村，2020）。さらに、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」子どもにとっては、孤立や孤独の背景にある個人の心理的課題が明確に現れ、課題に取り組むことで仲間関係体験が修正される機会になる（那須・西村，2018；那須・西村，2020）。

那須・西村（2018）や那須・西村（2020）は、仲間関係からの孤立や孤独の背景にある個人の心理的課題として、愛着トラウマが見られた児童期女子の事例を報告している。愛着トラウマとは、①愛着関係において生じるトラウマ、②そのようなトラウマが安定した愛着関係を形成する能力に与える悪影響、の2

つにより定義され、養育の中で子どもが耐えがたいほど苦痛な情動状態の中に、心理的に孤立無援のまま放置されることにより生じる（Allen, 2013）ものである。愛着トラウマを抱えた子どもは、児童期以降、仲間関係の中で安定した愛着関係を構築することに困難を示すため、仲間関係からの孤立や孤独が生じやすい。那須・西村（2018；2020）によると、グループセラピーでは、愛着トラウマが、子ども同士、あるいは子どもとセラピストとの間で、関係性構築を回避する行動や、台無しにする行動として現れる。セラピストはこうした行動に巻き込まれながらも、そこで体験される逆転移感情を手掛かりに介入する。これにより、仲間関係の発達と、個人の心理的成長がみられるのである。このように、グループセラピーは集団と個人の発達を促進する発達促進的なアプローチであると考えられる。

このような発達促進的なグループセラピーは児童期を対象としており、思春期の子どもに対する適用可能性、特に、思春期女子の子どもへの適用については、十分な検討が行われていない。また、思春期の孤独感体験との関連についても言及されていない。おそらく、グループセラピーを通じた個人の心理的課題の変化と仲間関係の変容、セラピストによる臨床的介入を通して、孤独感体験の変容が生じると考えられるが、実際の思春期女子のグループセラピーを分析した研究は行われておらず、研究課題が残されている。

2. 研究の目的と方法

2.1 本研究の目的

本研究の目的は、グループセラピーを通じた思春期女子の孤独感体験の治療的变化を明らかにすることである。その際、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入を通して治療的变化について検討する。

思春期の子どもが「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」背景には、仲間関係構築に関わる個人の心理的課題があると考えられる。そのため、思春期の孤独感には、単に仲間と一緒にいることで癒される孤独感と、個人の心理的課題に対する心理的作業により体験される孤独感があると考えられる。

グループセラピーは、思春期の子どもに対し単に仲間関係を提供するだけでなく、仲間関係の中で現れてくる個人の心理的課題に取り組むことを可能にするところに意義がある。つまり、仲間関係の（あるいはセラピストも含めたグループ内での）関係性の変容を通して、孤独感体験の変容が生じるのである。

したがって、グループセラピーを通じた思春期の孤独感の体験様式の変容には、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性の変容、セラピストによる臨床的介入という3つの変数が関連していると考えられる（図1）。本研究では、グループセラピーを通してこれら3つがどのように現れ、展開されるのか、実際の事例で生じた現象を整理し分析することで明確にしたいと考えている。

以上のことから、以下の3つの研究を実施する。

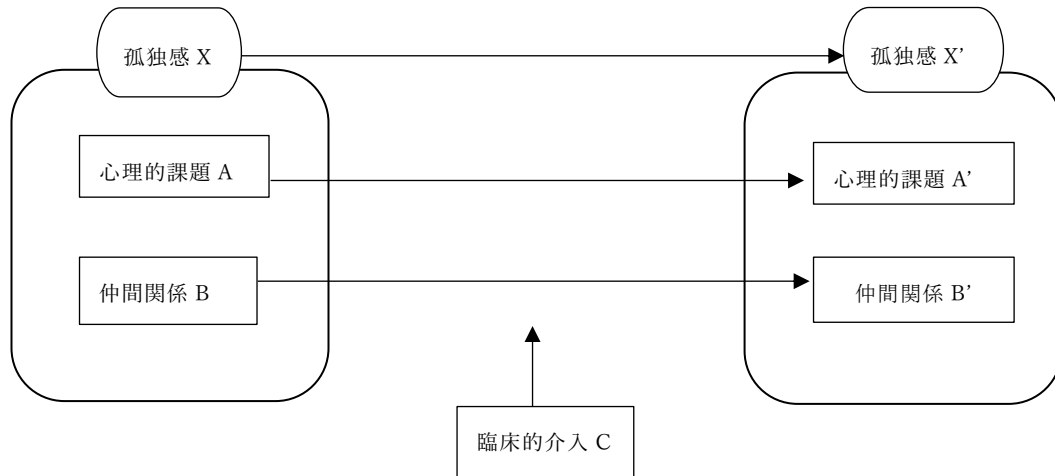


図 1 変数関係

(1) 思春期のグループセラピーの方法論と適用可能性への着目

研究 1 (第 3 章) では、思春期のグループセラピーの歴史を概観し、現代思春期の子どもへのグループセラピーの適用可能性を検討する。具体的な方法としては、思春期グループセラピーにおける仲間関係発達促進モデルの意義について説明した上で、仲間関係発達を促進するパラメーター（枠組み、活動、グループ発達段階、セラピストの基本的技法）を整理し、外来機関で有意義であると考えられるグループセラピーをデザインする。ここでのデザインに基づいたグループセラピーを研究 2 (第 4 章) と研究 3 (第 5 章) で実践する。

(2) 児童虐待によるトラウマを抱えた思春期の子どもへの着目

研究 2 (第 4 章) では、仲間関係発達を阻害する個人の心理的課題の背景に、児童虐待によるトラウマが見られた例を取り上げる。トラウマは、トラウマを抱える人と正常な人との間に体験の「隔絶」という独特の感覚 (Stolorow, 2007)、「隔絶感」をもたらすことが知られている。「隔絶感」は仲間関係における体験の共有を困難にし、自己開示や他者理解を妨げ、親密な関係性の発達を阻害し、孤立と孤独をもたらす。すなわち、虐待によるトラウマを抱える子どもの場合、仲間関係からの孤立に伴う孤独感の背景に「隔絶感」があり、これが仲間関係構築を困難にしていると考えられる。

本研究では、グループセラピーとグループセラピーをサポートする個人面接

の実践を通して、「隔絶感」がどのように現れたのか、またそれに取り組むことで、どのように関係性が変容し、個人の心理的成長が生じたのかを検討する。

(3) サブカルチャーへの没入が見られた発達障害傾向を持つ思春期の子どもへの着目

研究3(第5章)では、仲間関係発達を阻害する個人の心理的課題の背景に、かん黙や書字障害、自閉スペクトラム症(以下、ASD)が見られた例を取り上げる。ASDの子どもは他者に対する自然な関心が芽生えにくく、かん黙や書字障害の子どもは言語的なコミュニケーションが困難になりやすい。その結果、相互的な関係性構築が困難になり、仲間関係からの孤立、孤独が生じると考えられる。仲間関係からの孤立に伴う孤独感への対処策として、サブカルチャーへの没入が見られることもある。

本研究では、サブカルチャーへの没入が見られたかん黙や書字障害、ASDの傾向を持つ思春期の子どもの事例を取り上げる。グループセラピーを通して、他者への関心の向けづらさや相互的な関係性構築の難しさという心理的課題に取り組むことで、どのように関係性が変容し、個人の心理的成長が生じたのかを検討する。

(4) さらに、これら3つの研究より得られた知見をもとに、逐語データの詳細な検討を行い、グループセラピーを通じた孤独感体験の治療的变化を考察する。

2.2 本研究の対象

研究対象者：中学生女子4名(参加時、中学2年生のA、B、中学1年生のC、D)

対象者の詳細については、グループメンバー概要(表2)を参照。

表 2 グループメンバー概要

メンバー	概要
A	中 2。X-4 年より，母の交際相手からの虐待を理由に児童養護施設で生活。実父を自死で亡くしていた。対人場面における緊張感が高く，学校では同年代と話ができないことに悩み，通級学級を利用していた。その教員の紹介で本グループを知り，施設職員の後押しで来室。グループでの目標について，「コミュニケーション上手になりたい」と話した。X 年 12 月から，グループセラピーの補助面接として Th1 との個人面接を週 1 回 45 分の時間枠で実施した。
B	中 2。書字障害とかん黙様症状，ASD 傾向。コミュニケーションにおける困難があり，通級学級を利用していた。独特の雰囲気があり，学校には親しい友達がいなかった。グループには「趣味のあう友達が欲しい」という期待で参加した。
C	中 1。小学校時にアスペルガー障害（現在は ASD に含まれる）の診断を受けた。大きな問題は起こさないが，クラスの騒がしさや人間関係に対し，我慢することで適応していた。通級学級以外のリラックスできる場所として，本グループを求め参加した。
D	中 1。小学校時より通級学級利用。人前でスカートを持ち上げるなど振る舞いの幼さに起因するいじめを受けていた。しかし解離傾向が強く，本人に問題意識はなかった。本グループへは「新しい友達が欲しい」という理由で参加した。

研究実施者：筆者（以下，Th1 と表記）ともう 1 名のセラピスト（以下，Th2 と表記）により，大学機関の心理相談室で，中学生女子を対象としたグループセラピーを実施した。Th1 と Th2 は共に女性で，20 代後半の若手の臨床心理士だった。思春期のグループセラピーの実践経験はなかったが，数年に亘る児童期グループセラピーの実践経験があった。

研究実施期間：グループセラピーは，X 年 7 月～X+1 年 3 月のⅠ期，X+1 年 4 月～7 月のⅡ期，X+1 年 9 月～X+2 年 3 月のⅢ期，X+2 年 4 月～X+2 年 7 月のⅣ期，X+2 年 9 月～X+3 年 3 月のⅤ期に分けて実施され，各期の前後には成果確認と継続の意思確認のための面接が保護者と本人に対し行われた。グループセラピーの実施時期の分類と研究 2，研究 3 で用いる A，B それぞれの治療過程上の時期分類の対応については，実施時期の分類と治療過程上の時期分類の対応表（表 3）を参照。

表 3 実施時期の分類と治療過程上の時期分類の対応表

実施時期の 分類	Ⅰ期 X年7月～X+1年3月		Ⅱ期 X+1年4月～7月	Ⅲ期 X+1年9月～X+2年3月	
Aの分類	初期 X年7月～X+1年3月		中期 X+1年4月～9月		後期 X+1年9月～X+2年3月
Bの分類	Ⅰ期 X年7月～X+1 年1月	Ⅱ期 X+1年1月～ 4月	Ⅲ期 X+1年5月～10月		Ⅳ期 X+1年10 月～12月
					Ⅴ期 X+2年1月 ～3月

データの記録：グループセラピーの様子は全て、ビデオカメラとICレコーダにより録画・録音された。録画・録音には対象者である本人とその保護者からの許可を得た。

データの分析：全ての対象者が参加したⅠ期、Ⅱ期、Ⅲ期のデータを分析の対象とした。研究2、研究3では、対象者のうち2名（A、B）を中心に分析した。

研究倫理上の配慮：参加の際に、研究内容や目的について説明を行い、対象者である本人とその保護者から研究同意を得た。研究参加にあたっては対象者の自由意思が尊重されること、研究参加はいつでも取り消しが可能であることを説明した。なお、本研究は国際基督教大学研究倫理委員会の承認を受けた（研究課題名：関係性を深める思春期グループの基礎技法整備と研修システム構築）。研究をドロップアウトした者はおらず、全てのメンバーが中学卒業まで参加した。

対象選択の位置づけ：本研究の事例研究である研究2、3の対象として、グループ参加者の2名（A、B）に焦点づける理由は以下のとおりである。

- （1）全ての対象者が参加したⅠ期、Ⅱ期、Ⅲ期のデータを用いる必要があった。
- （2）A、Bは共に在籍校に友人がおらず、学校で孤立し孤独感を抱えていた。また、児童期から思春期の長期にわたり仲間関係を構築できておらず、仲間経験が乏しかった。一方で、強い仲間希求があり、グループセラピーへの参加率が高かったため、グループセラピーの効果が明瞭であると考えられた。
- （3）A（研究2事例）は、仲間関係における緊張の高さから、発言ができず、

関係性を構築する術を持たなかった。その背景には児童虐待によるトラウマがもたらす「隔絶感」があった。これに対し、セラピストによる治療構造の工夫や仲間同士の相互作用の発達により、関係性の変容が見られ、Aの自己理解が進み心理的成長が見られた。B（研究3事例）は、幼少期から、かん黙様症状や書字障害、ASD傾向があった。他者への自然な関心が芽生えにくく、自己の関心（サブカルチャー）について一方的に語るというコミュニケーション様式であった。こうしたBのあり方をセラピストが理解し、介入を工夫することで仲間関係が相互的なものへと変化し、Bの自己理解が進み心理的成長が見られた。

本研究は、2事例のみという限界はあるが、AとBの事例の背景には児童虐待によるトラウマや発達障害傾向などに起因する仲間関係構築における心理的課題があり、長期にわたる仲間体験の乏しさや学校での孤立がみられること、強い仲間希求があることといった共通点がある。一方、Aは「全く話せず他者と繋がれない」、Bは「一方的に話しすぎて他者と繋がれない」という対照的な特徴も見られ、これらは本研究の事例に限らず、仲間関係構築が難しい思春期の子ども一般に典型的な特徴と言える。

したがって、孤独感を抱える思春期の子どもの典型例とも言えるA、Bを対象としたグループセラピーの事例を丹念に描き、仲間関係における相互作用やセラピストの介入を分析することで、こうした子どもの心理的成長と、それに伴う孤独感の体験の治療的变化を明らかにできると考えられる。また、思春期の子ども一般に見られる仲間関係構築の難しさについても、一定程度考察可能ではないかと思われる。

一方で、A、Bの事例からは、仲間希求が低い子どもや、攻撃性が高い子どもの心理を明らかにすることは難しいと考えられる。このような本研究の対象選択の限界を踏まえたうえで、研究を実施する。

2.3 本研究の方法

研究1（第3章）は文献研究とし、思春期の子どもを対象としたグループセラピーの方法論について検討し、現代思春期の子どもに対するグループセラピー適用の可能性について考察する。研究2（第4章）と研究3（第5章）は思春期

のグループセラピーの実践をもとにした事例研究とする。

事例研究法は臨床心理学研究において重視されている研究手法である。鑪・名島（1991）によると、事例研究は、臨床家の個別の経験が吟味され仮説的な一つの発見となり、その発見が定式化され仮説的に表現されること、その後、複数の臨床家によりその定式が検証されていくことにより科学性を得ると言われている。個人レベルでの事例研究の場合は、先行研究や臨床実践から得られた仮説的発見を定式化していくことに意義があると考えられる。

本研究の場合は、I期、II期、III期のグループセラピーのデータをできる限り緻密に分析し考察することで科学性を担保する。サンプル数の少なさという限界はあるが、研究に用いられた全てのデータが録画・録音されたものであること、研究者のほか、もう1名のセラピストがセラピーに参加していたこと、スーパーヴィジョンを受けていたことなどから、客観性が確保されたデータについて、複数の視点からの分析が行われたと言える。

2.4 本研究の意義

本研究により、孤独感を抱える思春期の子どもに対する具体的な心理学的支援法を検討し、臨床実践に役立つ知見を提供できると考えられる。

3. 研究 1

グループセラピーの方法論：現代思春期の心理的発達を支援する方法として²

3.1 はじめに

1990年以降、「若者の友人関係の希薄化」が指摘されている（千石，1991；松井，1990；松井，1996）。1000名以上の若者を対象とした大規模な質問紙調査によると，2002年には約半数の若者の友人関係の希薄化（福重，2006）が，2012年には友人数の増加に対する，親密な友人関係の減少（福重，2016）が報告されている。

こうした若者の友人関係の変容にもかかわらず，文部科学省（2010）の生徒指導提要では，「望ましい人間関係づくり」が主として社会化を育む集団指導の脈絡で論じられ，学校でいじめ等の友人関係のトラブルが生じると「望ましい人間関係づくり」に沿う指導が行われる。それは子どもの適応を助けるかもしれないが，ともすれば「よい子」でいる圧力を強め，表面的な関係性の維持に拍車をかけ，親密性の発達を阻害することにもなりかねない。「望ましい」行動から外れることへの強い恐れや，集団に適応できない子どもの排除により，現代的な友人関係の特徴である「ふれあい恐怖的心性」（岡田，2002）や「優しい関係」（土井，2008），「同調圧力」（菅野，2008）を強める危険性も考えられる。

一方，集団指導に適応できない子どもへの対応として教育相談が位置付けられ，個別指導を中心に，教師のみならずスクールカウンセラーも支援にあたり一定程度の効果をあげている。個別指導は重要であるが，それだけでは集団との乖離が大きくなり，集団の中で遅しく育つ機会が失われてしまう。ここに，子ども同士の情緒的交流を促進し，心理的支援を行う手法としてのグループセラピー³の可能性がある。

本邦における思春期の子どもを対象としたグループセラピーは，1980年代か

² 本研究は，那須里絵・西村 馨（2021）. グループセラピーの方法論：現代思春期の心理的発達を支援する方法として 教育研究，63，113-122. に掲載されたものである。

³ 本稿では Shechtman（2007）に倣い，グループセラピーとグループカウンセリングを同義として扱う。

ら現在に至るまで、医療、教育、福祉の分野において実施され、領域や現場の需要に合わせた手法が取られている。学校現場で実践されるグループセラピーは、すべての子どもに対する一次的援助サービス（石隈、1999）として、学級単位での構成的グループエンカウンター、予防を目的とした心理教育グループがある。しかし、石隈（1999）のいう二次的援助の対象となる「学校生活に苦戦している子ども」や三次的援助の対象となる「特別なニーズのある特定の子ども」に対しては個別支援が中心である。これに対し、海外では学校内でのグループ実践が数多く報告されており（Diamond, Gans, & Mortola, 2017）、仲間関係を通じた成長促進、発達課題への取り組みに対する支援を直接的に促進するという手立てを取れない損失は小さくないと考えられる（西村、2006）。

石隈（1999）の二次的援助、三次的援助について言えば、学校の教職員の努力にもかかわらず、学校内で提供可能な支援には限界があり、支援が行き届かないこともあるのが実情であろう。また、学校における心理的支援は、支援に対する動機づけが高い子どもや、何らかの症状化（不登校など）や行動化（リストカットなど）がある子どもが優先される。そのため、学校内で大きな問題は起こさないが友達ができない子ども、いわば静かに孤独を抱えている子どもは、その苦悩が問題として表面化しないため二次的援助の対象からこぼれ落ちがちである。だがまさにそのような子どもたちは、所属できる場や親密な仲間関係を渴望しており、グループセラピーが最適な支援法となる対象と言える。

本研究では、親密な関係性の構築が難しい現代思春期の子どもへのグループセラピーの有効性を検討する。さまざまな対象がありうるが、上述の通り、心理的介入の必要度が高いが見過ごされがちで、なおかつグループセラピーの必要性、適用可能性が明瞭な、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている子ども」に焦点を当てたい。またその際、学校や教育相談の現場でグループセラピーが用いられていない現状を踏まえ、校外の地域施設、外来機関で可能なグループセラピー・プログラムをデザインする。

手順は以下のとおりである。まず、思春期グループセラピーにおける仲間関係発達促進モデルの意義について説明する。そのうえで、仲間関係発達を促進するパラメーター（枠組み、活動、グループ発達段階、セラピストの基本的技法）を整理し、外来機関で有意義であると考えられるグループセラピー・プロ

グラムをデザインする。

3.2 思春期グループセラピーにおける「仲間関係の発達促進」モデル—歴史的経緯

子どものグループセラピーの歴史は、1930年代に提唱された活動集団療法（Slavson,1943）に始まる。活動集団療法とは、家庭や学校において拒否され対人関係を築けない子どもたちを対象に、許容的な雰囲気の中で、絵画や工作、食事といった活動を媒介として行われる集団療法で、児童期を主対象としていた。そこでは、セラピストは中立性で非解釈的な観察者であり、子どもを否定しない理想的な養育者であることが求められていた。1930年代から1940年代には、活動集団療法は、活動—面接集団療法（Activity-Interview Group Psychotherapy）（Schiffer, 1984）へと発展し、思春期へと対象が広がり、これまでの活動に加えて、より積極的に自分の問題について子どもたちが語り合う時間が重視された。セラピストは能動的であることが推奨され、子どもとの相互作用が増えた。

その後、1980年代には「集団精神療法の仲間関係理論」（Grunebaum & Solomon, 1980,1982）の登場により、理論的基盤が構築され、新たな発展が見られた。仲間集団はすべての子どもの成長と発達において重要な役割を果たし、良いグループ経験は子どもの健康な発達を促進し成長の触媒となる（Kymissis, 1996）という点が強調されるようになった。関係志向的なグループセラピー（Siepker & Kandaras, 1985）の実践はその代表例と言える。

つまり、それ以前の児童・思春期グループセラピーが、暗黙に仲間関係を重視していながら、個人内の無意識的葛藤をどう解決するかに焦点が当てられていたのに対し、年齢相応の適切な仲間関係を持てることを主目的とし、それを困難にする要因をよく理解し、適切に介入していくという、一種の図地反転が生じたのである。それは、仲間関係を適切に形成することが治療的成果に直結しているという経験を踏まえたものでもあった。そして、個人がグループの中で仲間関係を発展させやすいようにという視点から、グループの枠組み・構造、活動や課題の導入、介入姿勢・技法が検討されるとともに、無意識的葛藤のみならず、発達心理学の知見を生かした個人の未発達な（経験不足による）部分

への対処、健康な部分の伸長も含めた自我全体の機能性を視野に入れるようになったのである。こうした仲間志向・関係志向的な視点は、現代の子どものグループセラピーの基礎となっているのである。

3.3 枠組み

仲間関係発達を促進するグループセラピーの枠組みには、メンバーの選定とセラピストの構成、部屋やセッションの構造、ルールの設定や治療同盟などがある。通常、グループセラピー開始前に導入面接の中で、グループの目的やルールについて説明し、個人目標を定め、治療同盟を形成する。

1. メンバーの選定: 慎重なスクリーニングが推奨されている。年齢の幅、性別、教育的地位、知能水準、性格特性などを考慮し、異質性を適度な程度にする「バランスング」(Aronson, 2002)を重視する。性別は、発達段階によって話すテーマや必要なプログラムが異なるため、中学生は同性、高校生以降は異性のグループが望ましい。激しい行動化がある子どもの中に、内向的な子どもを入れないといった配慮も必要である。スクリーニングは、グループの凝集性発達を助け、共通する治療目標を明確にし、プログラムを構成するうえで役立つ。
2. セラピストの構成: 2名のグループセラピストで行う「コ・セラピー(共同セラピー)」モデルであれば、グループ運営のしやすさに加え、セラピストが異なる役割を担えるという利点がある。思春期においては、セラピストの性別は同性同士の方が適用しやすいが、異性の場合はグループにおける家族の再演(Yalom, 1995)が起きやすい。2名のセラピストの性格特性や相性、互いへの信頼感や安心感を検討する必要がある。
3. 部屋の構造: 自由な運動が許容できるくらいの十分な広さで、小綺麗だが丈夫な家具が置かれた、物音を立ててもよい部屋が適している(Aronson, 2002)。
4. セッションの構造: グループ実施の期間は、グループの目標に応じて設定す

る必要がある。グループは継続し、終了するメンバーの分を新メンバーで補充するオープングループと、始めたメンバーで終わるクローズド・グループがある。クローズド・グループは短期もしくは期間制限グループの特徴である。期間制限グループ方式の場合、治療目標が限定的で、類似の課題を持った同質性の高いグループで行うことが一般的である。セッションは週1回、60～120分の時間構造で行うのが標準である。セッションの構成は、活動と話し合いの時間を設けるほか、開始時にグループの反応を探るための「チェックイン」(Aronson, 2002) (例えば、「今日の気分を話す」)を行ったり、振り返りの時間を作ったりもする。こうした構造化は、特に、情動調整が難しく、行動化が激しい子どもにとって有益である。

5. ルールの設定：コミュニケーション関連（思ったことを言葉にする，他者の話を聞く），暴力や破壊の禁止，出席する（自分の出席に責任を持つ），内密性，グループ外での関わりに関する事などが含まれる。グループ外での交流は一般的には禁止されるが，思春期の発達障害児にとっては，日常生活での交流が有意義な場合もある（西村，2017b）。また，グループの目的が「仲間を作ること」である場合には，グループ外での関わりを禁止するというルールは反治療的になる場合もある（Aronson, 2002）ため，メンバー構成やグループの目的を踏まえ精査する。
6. 治療同盟：治療同盟は，セラピストと子ども間だけでなくメンバー同士の間でも形成されることが重要である。それには，子どもがグループに居やすくなること，グループが治療として機能するようになることなどの利点がある。導入面接で子どもと個別に話すことは，セラピストと子どもの最初の絆の形成にも役に立つ。メンバー個人の課題やグループへの期待を踏まえて，行動レベルではなく感情レベルでの治療目標を定め，それに対する支援をセラピストが保証する（西村，2017b）。導入面接でこの点を明確にしておく。さらに，最初数回のグループセッションを試行段階として，グループへの適合性を検討することもありうる（Shechtman, 2007）。

以上のような枠組みは、領域や現場を問わず思春期のグループセラピー全般に共通する理解であり、この枠組みを基盤に、領域や現場における文脈を考慮したグループデザインが必要と考えられる。

3.4 活動の意義とグループ発達段階に応じた利用

活動集団療法を創始した Slavson (1943) は、活動自体の治療的意味ではなく活動を通して生じる子どもの欲求への介入を重視していた。1980年代からの仲間指向的なグループセラピーの発展に伴い、活動自体の治療的意味が着目されるようになり、Bates, Johnson & Blaker (1982) は、グループにおけるコミュニケーション活動を「媒介的活動 (catalytic activities)」と名付け、活動は創造性を生み出すものとした。児童・思春期の場合、活動は感情表出を促進し、ストレスの低減と癒しをもたらすため必須とする見解もある (Shechtman, 2007)。

その後、Trotzer (2006) は、コミュニケーション活動を、焦点（個人内—個人間）とプロセス（言語—非言語）という2軸4種に分類し、自己認識に関する活動と人間関係に関する活動に大別した。個人内—非言語の活動は、個人の内面に触れる作業を伴うため最もリスクが高く、一方、個人間—言語の活動は最もリスクが低いとされている（図2参照）。

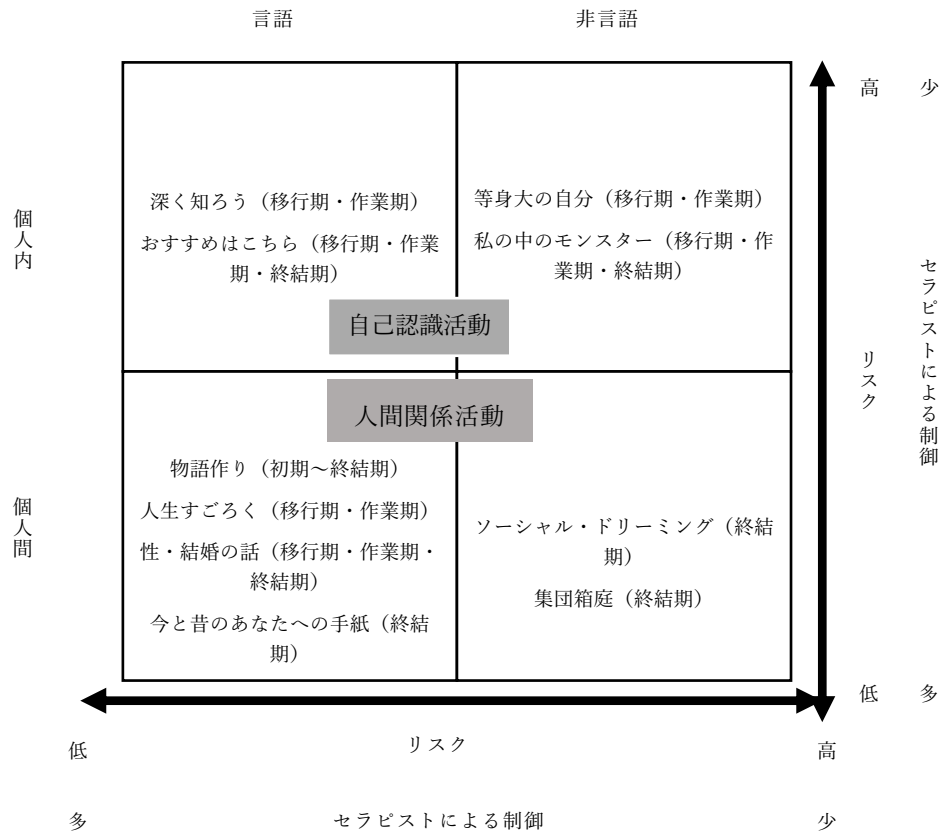


図2 コミュニケーション活動の分類 (Trotzer, 2006) を参考に筆者が訳出・作成

Jacobs, Schimmel, Masson, & Harvill (2015) は「コミュニケーション活動」を用いる7つの理由と目的について、①グループに議論と関与が生み出され、②グループに共通するトピックや問題に集中することが可能になり、③焦点を移したり深めたりできること、④(メンバーたちに)体験学習の機会が提供され、⑤グループをより快適な場にするのができ、⑥セラピストにとって役立つ情報が提供されること、⑦楽しさと癒しが提供されること、と述べている。

要するに、活動にはグループの緊張を和らげ、自然な形で対話を生み、自己理解を深め、関係性構築を助けるという意義があると言えるが、これらの意義をもう少し詳細に検討すると、グループの発達段階に応じて変化するものであると言える。

Shechtman (2007) は、子どもの発達やグループの4つの発達段階(初期, 移行期, 作業期, 終結期)に応じて、活動を調節する必要性を述べている。初期では、関係性の構築や、感情に関する言語の発達、建設的なグループ規範の確立、安心感の生成、移行期では凝集性、帰属、協力、支援、自己開示に関する新しい

規範の確立が課題となる。作業期では自己開示やカタルシス経験，認知的・情動的探索の増加，終結期では，別れを前に，グループを通した個人の成長の確認やメンバーからのポジティブなフィードバックを受けとることが課題となる。セラピストはこれらの課題が達成されやすくなるように活動を調整するのである。

安心感の形成が主題となる初期は，工作や料理といった葛藤から自由な活動を多く取り入れる。活動は媒介物としての意味合いが大きく，グループに楽しみや癒しをもたらす。対人緊張が高い子どもの場合，媒介物としての活動は，喋らずとも場に馴染む隠れ蓑にもなる。グループに対する安心感や信頼感が形成されないままに，「コミュニケーション活動」を行うことは賢明ではない。安心感が徐々に形成されてきた移行期から作業期にかけては，課題への取り組みが主題となるため，「個人間一言語」や「個人内一言語」に分類される自己理解や他者理解を深められるようなコミュニケーション活動を多く取り入れる。言語の使用はセラピストの調整を可能にするが，言語化が苦手な子どもにはチャレンジでもある。セラピストは，子どもに多くの言語化を求めるのではなく，ペースを大切にしながら感情や考えを率直に言語化できるようになること，そのような雰囲気づくりを目指す。別れが課題となる終結期では，「個人間一言語」や「個人内一言語」に分類されるグループ体験を通して，得られた成果を互いに確認し合えるようなコミュニケーション活動を多く取り入れる。言語的・非言語的にメンバー同士が深くつながりを認識し，そこで体験される感情を言語化し合えるような活動が適切である。

それらの課題を踏まえ，実際に用いることができる活動を表 4 に示した。これらの中には，すでに他所で用いられているものも筆者らが考案したものもある。グループ発達段階に加えて，季節的行事（クリスマス，母の日など）を反映したり，メンバーの抱える課題を考慮したりしながら，当該セッションにどう役立つかを踏まえて導入する必要がある（那須・西村，2016）。

表4 活動内容と目的

活動名	内容	目的
粘土	粘土で物を作る	安心感の醸成, 自己表現
お菓子作り	お菓子を作る	安心感の醸成, 自己表現
レジン工作	レジン工作	安心感の醸成, 自己表現
物語作り	皆で1つの物語を作る	連帯感を高める, 自己表現
人生すごろく	すごろくを作成して遊ぶ	ファンタジーを構成し楽しむ力を育てる
深く知ろう	1週ごとに主役を決める。主役以外のメンバーは質問役になり主役に自由に質問する	主役の体験と質問にチャレンジする経験
等身大の自分	大きな模造紙に色マジックを使い「等身大の自分」を描く	自己像の理解
性・結婚の話	性と恋愛に関するクイズをして思ったことを語り合う	自然な形での性教育, 恋愛や性の悩みをグループで語りやすくする
おすすめはこちら	おすすめのものについて紹介する	自己と他者の大切なものを知る
私の中のモンスター	自分の中にいる「モンスター」を自由に作る	自己表現, ネガティブな情緒の表現
今と昔のあなたへの手紙	ペアを作り, 今(終結期)と昔(初期)のメンバーについて互いに手紙を書く。最後にグループで共有する	自己理解, 他者から見た自分の変化を知る
ソーシャル・ドリーミング	それぞれの夢について連想的に語る	無意識レベルでの他者理解
集団箱庭	グループで一つ箱庭を作る	無意識レベルでの他者理解

3.5 セラピストの基本的技法

関係志向的であることを重視する思春期のグループセラピーにおいては、セラピストは背後にいる観察者ではなく、自身がその場において子どもとの情緒的関係を促進する存在でなければならない。そのようなセラピストの姿勢について、Shechtman (2007) は、存在感, 自信, 創造性という三つの特性を備え、率直な愛情を伝えられる人であり、子どもからのチャレンジに対し穏やかに自身

の考えを主張できる必要があると述べている。また、西村・木村・那須（2020）は、児童・思春期のグループセラピーにおける、現代的なセラピストの姿勢について先行研究を基に検討している。ここでは、①存在感、②能動性、③愛情深さ・配慮、④純粋性・透明性・本来性、⑤プレイフルネス、ユーモア、⑥自己信頼感、⑦クリエイティビティ、⑧甘えを認めること、という8つの要素を挙げている（表5）。

表5 グループセラピーにおける現代的なセラピストの姿勢（西村・木村・那須，2020）

	内容
① 存在感	子どもから見てセラピストの存在がはっきりしていること
② 能動性	子どもの行動や情緒を能動的にキャッチし、声を掛けること
③ 愛情深さ・配慮	ストレートな関心や愛情を積極的に向けていくこと
④ 純粋性・透明性・本来性	嘘のない、率直な感情表現を行うこと
⑤ プレイフルネス、ユーモア	プレイフルネス（遊び心）やユーモアを持つこと
⑥ 自己信頼感	子どもにおもねることなく、リスクを恐れずに関わること
⑦ クリエイティビティ	セッションが楽しくスムーズに進むように準備し介入すること
⑧ 甘えを認めること	「甘え」を解釈するのではなく、認め、受け入れること

一方、介入については、Trotzer（2006）によるリアクションスキル、インタラクションスキル、アクションスキルという、グループセラピストの介入の分類が参考になる（表6）。

表 6 グループセラピスト (GP) のスキル (Trotzer, 2006) の一部を筆者が訳出・作成

① リアクションスキル
アクティブ・リスニング： GPにとって最も重要なスキル。「聴くこと」を通して、受容、尊重、共感的理解、ケアすることをコミュニケーションしている。
リフレクション：メンバーが「理解されている」と感じられるように、メンバーのコミュニケーションの意味を表現する。コミュニケーションの内容や感情に焦点づける。侵入的にならないように配慮する。
明確化：メンバーが言おうとしていることを明確にする。グループ過程を阻害しているものに対処するうえでも役に立つ。
要約すること：特定の会話やセッションの重要な要素をまとめて提示する。要約することで、メンバーの新たな反応を引き出すこともある。
② インタラクションスキル
リンキング：メンバー同士の共通の要素を結びつけることでメンバー同士を識別したり、対照的な視点を持ったりする。メンバー間に暗黙に起きているグループ力動を表面化するうえでも役立つ。
ブロッキング：メンバーの望ましくない非倫理的な行動（メンバーの排除など）を防ぐ。“cut off”
限界を示す：グループに構造や方向性を示すことでバウンダリーを明確にする。有害な相互作用を防ぎ、建設的な相互作用のガイドラインを示す。
守ること：批判されたり、スケープゴートにされたり、非治療的なことをされそうになるメンバーを守ること。個人のメンバーや、サブグループを守る。
③ アクションスキル
質問する：効果的な質問（支持的で、適切で、調整された、開かれている質問）をすること。質問は、メンバーが自分自身について考えることを助け、沈黙を生産的な議論に変える。
詳細な探索：メンバーが自分自身についてより深く考えられるように助けること。これはいつも試行的に行われ、かつメンバーにとって脅威になる場合は、探索を一時停止したり、先延ばしにしたりするための道を開いておく必要がある（メンバーが向き合えない時は、その逃げ道を作っておく）。
直面化：メンバー個人やグループが、露骨にまたは微妙に避けようとしている事柄に直面させること。個人やグループの行動における食い違いや矛盾を取り扱う際に役に立つ。信頼や受容の基盤があり、グループの凝集性がある時に行われるべきである。
個人的なことを共有する（GPの自己開示）：GPがグループに対し、グループやメンバーにとって利益があると判断したうえで、個人的なことを打ち明けること。自己開示する内容や量、深さについては慎重に判断する。

リアクションスキルはセラピストの反応に関するスキルで、インタラクションスキルはメンバー同士の相互作用に関するセラピストの介入、アクションスキルはセラピストの行為に関するものである。思春期のグループセラピーの場合は、メンバーの自我発達水準を考慮したうえで、これらを用いる。また、排除されそうなメンバーを「守ること」、望ましくない言動や行動を断ち切る「ブロック」の介入はグループの安心感構築のうえで重要である。さらに、「詳細な探索」や「直面化」は、個人が課題に向き合う上で必要であるが、子どもを追い詰める可能性もあることを配慮し、適度な逃げ道を確保しておく必要がある。このように、思春期のグループは成人のグループよりも一層の配慮が求められるのである。

3.6 思春期グループセラピー・プログラムのデザイン例

これまでの議論を踏まえ、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている子ども」を対象にしたグループセラピーのデザイン例を示す。学校内での実践が困難である現状を踏まえ、外来心理療法機関・教育相談機関での実施を想定している（より具体的には、筆者らが勤務する大学心理相談サービスを想定している）。

1. 目的：グループへの所属感による孤独感の低減と、安心できる関係性の中での情緒的相互作用に基づく自己理解・他者理解の深まり、親密性の向上を目的とする。
2. 対象：上述の特徴を持つ中学生 1～3 年生。同性グループ。発達障害の有無を問わない。緊張感の高さが予想されるため、3～6 名の少人数設定でじっくりとした関わりを目指す。非行傾向、知的障害の子どもは除外する。
3. リファーマと学校連携：地域の中学校教員に対しグループの目的や対象を伝え、対象候補になる子どものリファーマを依頼する。グループ開始後も適宜連携し必要な情報を共有する。

4. 枠組み

期間：半年を 1 タームとし、タームごとに成果確認を行う。中学卒業まで継続

可能とする（思春期の心理的作業を容易にするため、年齢差を広げすぎないようにする意味もある）。

時間構造：週 1 回 2 時間とする。緊張を和らげるため、楽しみの時間を十分に取り、ゆったりとした時間設定で、子どものペースを守りつつ心理的作業を行うため。

セッション内容：トークの時間と活動の時間を設ける。想定している対象児の場合、緊張から生じる沈黙や多弁が見られる可能性が、特に初期にはある。まずは葛藤から自由な活動を用い、楽しくリラックスして参加できるようにする。その後はグループ発達に応じてコミュニケーション活動を取り入れ、自己表現を促す。

ルール：思ったことを言葉にする、他者の話を聞く、暴力・暴言の禁止、出席する、内密性、グループ外の交流はセッション内で共有すること。

フィードバック：タームの終わりに、子どもと保護者と振り返り面接を行う。グループでの成果と継続の意思、次タームの目標を確認することで、治療目標を明確にして方向付ける。保護者も含めた治療同盟を強化する。

導入面接：主訴、特に、学校の友人関係で困難を抱えている点を聴取し、グループでの個人目標を情緒レベルで共有できるようにする。これらを踏まえ、セラピストができる支援を提示し、可能な目標を設定して合意することを目指す。保護者には生育歴、現状の聴取に加え、グループセラピーの意義の理解と子どもの参加、継続への協力を求める。

セラピスト：子どもと同性の 2 名のコ・セラピストとすることで安心感を醸成し、成人ロールのモデルを提供する。特にセラピストが初心で指導を受けながら実施する場合、多角的な観察がしやすくなるとともに、セラピストが協力して実践に当たることができる。

3.7 結論

小論では、学校教育の中でこぼれがちな「静かに孤独を抱えている子ども」に対するグループセラピーによる仲間関係の発達促進を目指した心理学的支援法の可能性を論じた。その際、対象児の対人不安を考慮した上で心理的作業を可能にしていくために、グループ発達段階の課題に適した活動を導入していく

ことの重要性を指摘し、セラピストの能動性を軸とした技法を整理した。それを踏まえて、学校外機関でのグループ例をデザインした。学校外機関でのグループは子どもの生活の場から遠くなるというデメリットがある一方、学校での膠着した対人関係から離れ、新鮮な人間関係を構築できるというメリットもあるだろう。おそらく、こうしたグループセラピーを通して、chumship (Sullivan, 1940, 1953) の形成や発展が生じると考えられる。実践を通して仲間関係の展開プロセスを検証していくことが今後の課題である。

4. 研究 2

児童虐待による「隔絶感」の克服に貢献する思春期女子グループの意義⁴

4.1 はじめに

児童虐待が子どもの心身に与える影響は計り知れない。彼らは発達過程にあり (Keyser, Seelaus, & Kahn, 2000), ト라우マの影響が人格の核となる部分にまで及んでしまう (藤森, 1999)。また, 反復継続的なトラウマ体験は, 長期に渡る否定的影響をもたらす。それは感情面, 行動面, 認知面の問題や, PTSD, うつや不安障害, 「複雑性 PTSD」の診断といった形で現れ (Cohen, Mannarino & Deblinger, 2006), 特に情動制御の困難さは, 養育者からの虐待がある場合に深刻化する (Allen, 1995)。加えて, 虐待をうけた人は体験に対する「恥」の感覚 (Raps, 2009) を持ち, 何を, どこまで, 誰に開示するかという点に困難を感じる。自身のトラウマ体験を話すことが, 他者に恐怖を与えると感じてしまう (Lanyard, 2009)。その結果, 相互的な情緒交流を伴う対人関係から撤退してしまう。

このような虐待によるトラウマの影響に加え, 虐待的な環境から保護され, 児童養護施設で生活する子どもには, 日常的な孤立感・孤独感がある (森田, 2013; 生地, 2017)。施設入所後も親が面会に来なくなるなど, 子どもが「見捨てられた」と感じる事柄が起こる (内海, 2013)。これらの出来事は, 子どもの心に孤立感をもたらす。だが, ト라우マの本質的な弊害は別にあると言える。それはトラウマ体験がもたらす「隔絶」の感覚である。Stolorow (2007) は, ト라우マ体験がもたらす独特な疎外感を考察している。すなわち, ト라우マを抱える人は, 正常な人との間に, 体験の「隔絶」と, 両者の体験の地平は決して交わらないという確信を持ち, それが「隔絶」の溝を深めるとした。こうした「隔絶」は, 虐待によるトラウマの場合, より複雑な様相を呈する。すなわち, 重要な他者から傷つけられ, 存在を無視された事実がもたらす「隔絶」の

⁴ 本研究は, 那須里絵・岡本美穂・西村 馨 (2020). 児童虐待による「隔絶感」の克服に貢献する思春期女子グループの意義 精神療法, 46, 83-92. に掲載されたものである。

感覚と、その後の対人関係の中で繰り返し体験され続ける「隔絶」の感覚である。これは、同じトラウマを抱えた者同士でいる時、すなわち児童養護施設にいる時よりも、外の社会においてより強く体験されると言える。

現在、虐待によるトラウマを持つ子どもへの治療としては、主に個人セラピーが用いられている。具体的には、エビデンスが確認されているトラウマ・フォーカスト認知行動療法 (Cohen, Mannarino & Deblinger, 2006) のほか、多くの児童養護施設でプレイセラピー (永田, 2010; 内海, 2013) が採用されている。これらは、トラウマそのものを治療する試みである。他方、グループセラピーを用いた例もあり、これらの多くは、性行動の改善 (山根・中植, 2013; 塩谷, 2017) やアサーショントレーニング (植原, 2013) を目的とし、トラウマ由来の行動や情動制御の課題に対処することを目指す。しかしながら本来、グループセラピーの効用はより多岐にわたり、対人関係の改善一般に有効である。また、トラウマを抱える人が対人関係の課題に取り組む際にも、有効な手段である。

グループセラピーの治療要因には、普遍性、トラウマ反応への対処法などの情報提供、家族経験の反復を矯正する機会の提供、愛他性や社会性の発達、凝集性の確立、対人関係の重要性の学習が含まれ (Yalom & Leszcz, 2005)、これは子どもや青年においても同様である (Aronson, 2017)。ただし彼らにとっては、社会性の発達は特に重要な発達課題であり、とりわけ重要な治療要因でもある (Shectman, Bar-El & Hadar, 1997)。社会性はグループのなかで、仲間のサポートや情緒的な絆を体験することにより発達する (Shectman, 2007)。しかし先述したように、虐待によるトラウマを有する子どもや青年は、社会性以前に周囲の仲間集団との「隔絶」の感覚、すなわち「隔絶感」を抱えており、関係構築が困難になりやすい。したがってグループセラピーを実施する際には、個人面接でグループセラピストとの愛着を築き、安心の基盤を作る一方で、グループで仲間関係を体験し、再び個人面接で振り返るというサイクルを形成する。この構造はコンバインド・セラピーとして、個人心理療法のみでは対応が難しいクライアントに実施されてきた (小谷, 2014)。しかしながら、心理教育グループを除き、虐待によるトラウマを抱える子どもを対象としたグループセラピーの報告は少なく、特にグループセラピーと個人面接を併用した事例はほとんど見られない。そこで本研究では、虐待によるトラウマを抱えた思春期女子に、グ

グループセラピーと個人面接を併用した事例を提示する。これはトラウマのセラピーを対人関係の問題として捉えなおし、援助方法を構築する試みである。まず始めに、虐待のトラウマによる「隔絶感」がもたらす、仲間関係における困難について検討する。次に、グループセラピーの有効性と、個人面接併用の意義を考察する。

4.2 症例

1. グループについて

大学研究所を拠点に、中学校と連携するセラピーグループだった。料金は無料で、不登校や対人関係に困難を有する中学生を対象とした。対人関係機能改善と孤立感の軽減を目的に週1回2時間行なわれ⁵、年度を2クールに分けたセミ・クローズド形式で中学卒業まで継続が可能だった。参加前に本人と保護者に個別にインテークを実施し、本人を取り巻く環境を確認し目標を共有した。また、1クールごとに本人と保護者に面接を行い、成果と継続の意志を確認した。併せて、必要に応じて補助面接としての個別面接を行った。Aの場合、個別面接は週1回45分の構造で、グループの前日に行なわれた⁶。ここでは前週のグループの振り返りと、翌日のグループでの課題を共に検討することを目的とした。

2. 倫理的配慮と研究同意

参加前に、本人と保護者に対しグループの内容や目的に加え、研究参加には自由意思が尊重され、取り消しが可能であることを説明した。Aの場合は、Aと施設長から同意を得た。また本研究は、国際基督教大学研究倫理委員会の承認を受けている。

3. セラピスト（以下、Thと表記）とメンバー（X年グループ参加当時）について

⁵ 大学行事やセラピスト都合により、週1回の実施が出来ない時期があった。

⁶ 個人面接のセッション数はキャンセルを含む。グループが実施できない週に個人面接を実施した週があり、特に中期・後期におけるセッション数に影響がでている。

Th1, Th2（臨床心理士，20代後半女性）の2名で実施し，セッションごとにスーパービジョンを受けた。また，全メンバーがX年同時期から参加していた（表2）。

4. プログラム構成

活動を媒介に自己表現を行なうグループセラピー（Shechtman, 2007）を行なった。前半60分でフリートーク，後半55分で活動しながら自由に会話し，5分で感想を共有した。活動は，料理，手芸，自己表現や他者理解を促すゲームのほか，グループ発達に合ったものを実施した（例：互いに手紙を書く，タイムカプセルなど）。

5. 面接経過

本研究ではメンバーのうち，Aに焦点を当て検討を行う。これは虐待によるトラウマを有するAが，仲間との関係性を構築する際に様々な困難を示し，試行錯誤を重ねた介入が行なわれたためである。なお，児童養護施設との連携は，1クールごとの本人と施設生活職員（以下，施設職員）との面接の場で行なわれた。その際は，スーパーバイザーであるプロジェクト責任者とTh1が，グループと個人面接を通じたAの理解を施設職員に伝え，施設職員からはAの日常生活の様子が伝えられた。

インテーク面接時（X年グループ開始前）におけるAの見立て

インテークに，Aは施設職員の女性と来談した。職員は入所時からAの世話をしていた（X+1年4月に異動で担当から外れた）。AはTh1やプロジェクト責任者と話す際，声が震え言葉に詰まり涙を流した。声は小さく掠れていたが，必死に言葉を紡いだ。面接の結果，小1か小2頃の実父の自死や小3から小4に受けた母の元交際相手からの暴力の影響はあるように思われたが，明確なPTSD症状は特定できなかった。ただし，新奇の対人場面における安心感の確立しづらさ，児童期からの仲間関係の失敗といった現象は，トラウマの影響が推察された。施設職員から，施設では比較的にリラックスして年下の子と話すこと，学校や通院先の病院では，大人との一対一の場面であれば話しやすいことが報

告された。グループでは、少人数の空間でメンバーやセラピストと安心できる関係性を築きながら、A が自分のペースで感情や考えを伝えられるよう援助することを目標とした。のちに開始した個人面接はグループの補助的位置づけとし、グループでの表現を助けることを目的とした。

初期 (X 年～X+1 年) 7 月～3 月 個人#1-8, グループ#1-20

A はグループ内でほとんど発言できず、かろうじて笑顔を浮かべていた。料理の活動には積極的だったが相互作用が発達することはあまりなく、特に言葉を使った活動が苦手だった。またグループを、母との面会や施設の用事で休んだり、遅刻したりした。A はその理由をそのままに話したが、誰も言及しなかった。A が 9 回目のグループを無断欠席したことを受け、グループ 10 回目 (X 年 12 月) にグループで話すことを考えられる場とグループを振り返る機会の提供、A の環境の理解のために個人面接を提案した。A は Th1 と個別に話す機会を歓迎した。当初 A は、施設では個人セラピーを受けていないと言ったが、Th1 が施設職員に確認したところ、プレイセラピーを受けていた。Th1 は施設セラピストと連絡を取り、面接の目的を明確にし同意を得た。施設セラピストは A の過去を含めたトラウマ治療を行っていた。したがって、そのプロセスを阻害しないように Th1 と A の個人面接では過去は取り扱わず、グループや日常の対人関係で A が困難に感じることにについて内省を深め、次のグループにつなげることを目的とした。

A は個人面接では初回からよく喋り、母が A の誕生日に彼氏と結婚したことや実父の自死のことを話した。Th1 は A の話にショックを受けたが、A が自分の身に起きた事柄を話せることに驚いた。また A は学校で同級生に敬語で話しており、学校の先生に「会話は卓球だから、ポンポン返さなきゃ」と言われたが出来ないと言った。個人面接導入後、グループでは A の発言時間が増えていたが、活動に積極的であることを Th1 が褒めると A は「自分ばかり活動して申し訳ない」と答えた。

中期 (X+1 年～A が自己開示を行うまで) 4 月～9 月 個人#9-27, グループ#21-

X+1年4月、Aは中3になった。個人面接ではAがクラスの転校生に積極的に話しかけていることが報告された。Th1が転校生のことをグループで話すよう勧めるとAも乗り気だったが、結局その前に転校生とは疎遠になってしまった。Aは個人面接で「友達になれるなら」と思い転校生を施設に招待したが、転校生は驚いた様子で、その後は遊びに誘うも断られると報告した。この時期Aは、個人面接を何度もキャンセルしたがグループには出席していた。Th1から個人面接について尋ねるとAは「続けたい」と答えた。7月、夏休み前最後のグループを控えた個人面接で、Aは「今度のグループは施設の用事で行けない」と話し、Th1がメンバーに伝える欠席理由を尋ねると「施設の用事って伝えて」と答えた。Th1がAの言葉をグループに伝えると、Bは「“施設”って、何かワケありなの?」、Cは「前も“お母さんとの面会”って。すごい気になるけど、聞いちゃいけないって思った」と発言した。Cの「聞いちゃいけない」という気持ちについて尋ねるとCは「Aが落ち込んじゃいそうだから」と言い「Aはグループで話せてない気がする」とつぶやいた。Th2が「Aに関心があるんだね」と言うと、聞きたいが聞けなかったこと、何か事情があるのかと思い、自分の家族の話をしなかったことが話された。Th1は直後のスーパービジョンでこれを話し合い、休み明けの個人面接でAにメンバーの気持ちを伝え、曖昧にされていた“施設で暮らしていること”をグループで話すよう提案する方針を立てた。この提案についてTh1は葛藤したが、スーパーバイザーやTh2と話すなかで、繰り返されてきたAの対人関係パターンに気づいた。それは事情があることを「察して」もらい、触れられない代わりに関係性が深まらないというものだった。このパターンから脱却するためにもTh1は提案を決めた。

休み明けの個人面接で、Th1の提案について話し合うなかでAは「施設の話は話せるが経緯（虐待）は話せない」と言った。またAは、自分のことを話すのは転校生の件があったので不安だが、グループの子は「話せばわかってくれるのでは」という気持ちと「色々疑問に思われるのでは」という気持ちがあると話した。Th1は、経緯を話す必要はないこと、困った時は助けることを約束した。直後のグループでAは夏休みに「施設」の人たちと遊びに行ったと話し、助けを求めるようにTh1を見た。Aのさりげない自己開示をどう取り扱えばよいのか戸惑ったTh1は、うまく助けられなかった。Aに対し質問をするメンバ

一もおらず、グループには気まずい雰囲気の流れた。直後の個人面接で、再度 A と話し合い、次回のグループでは Th1 から話題を切り出し A が話すことにした。翌グループで Th1 は A の話題を持ち出したが、いざ伝えようとする A は言葉に詰まった。その時 C が「A がつらくならないなら、A のことを聞いてみたい」と穏やかに言った。そして A は「事情があって、施設で暮らしている」ことを伝えた。メンバーは「そうなんだ」「A の話を聞いてよかった」と答えた。また A は、この日のグループで初めて転校生の話をした。その直後の個人面接では「施設のことはもう少し早くみんなに話してもよかったかも」と言い、転校生のことは「無意識に喋ってた」と笑った。

後期 (A が開示を行ってから～卒業まで) 9 月～3 月 個人#28-45, グループ#35-50

X+1 年秋、施設のことを話したのち、A はグループでリラックスして過ごすようになった。メンバーは A に気を遣わずに話すようになり、相互作用が増えた。ある日のグループに A が現れなかった際、メンバーに頼まれ Th1 は A に電話をした。電話口で A は「忘れてました」と言い、泣きながら来室した。初めは「大丈夫」と言っていた A だったが、C が「話せそう？」と問いかけると、施設職員との関係の難しさについて話し始めた。A は出かける前に課題をやっていたが終わらなかったため、一度中断し出かけたいと職員に伝えたかったこと、しかし職員同士が話をしており話し掛けるタイミングをつかめず遅れてしまったことを話した。そして Th1 からの電話に、とっさに「忘れてました」と答えてしまい、話を聞いていた職員に怒られ泣いてしまったと言った。これに対し、メンバーは各々が感じたことを述べた。それから A は、進路を自由に選べない辛さや、施設生活は楽しいと思う一方で、自分のペースで暮らせない大変さがあると話すようになった。こうした A の話を、セラピストは施設を批判するのではなく、他のメンバーの家族の話を聞く時と同じように、A の生活における難しさとして聞くよう心掛けた。同時期、グループでメンバーの印象について話す活動で、C が A の印象を「癒される」と言い、個人面接で A は「私しゃべんないし、癒されるのかな？って意外だったけど嬉しかった」「最近、グループで何話そうかなって考えながら来るようになった」と報告した。一方、

グループ内で自分の話をするにつれ、個人面接では「私の話でみんなの時間を奪いたくない」「重い空気になる」と不安を語るようになった。Th1は「重い空気のなかに皆でいることも大事」と伝え不安を抱えた。Aは「私も昔は一般家庭にいて、何かの間違いでここにいる...（グループでは）みんなとの時間を大事にしたいし、みんなにも気を使わないで欲しい...私も言えることは（施設のことを）言ってもいいけど、自分が言葉足らずで伝わらない部分もあるのかな...学校ではなんか気まずいから、家族の話とかあんまり聞きたくないって思うけど...」と話した。

1月のグループセッションでは、Aはメンバーに平等にコメントできず、涙を流した。Th2は「Aが関心をもったことをそのまま伝えてくれたら、私たちは嬉しいんだよ」、メンバーに「優しいなあと思うけど、気を使って疲れちゃうのかも」と言われ、個人面接では「私の考えすぎだったのかも」と言う一方で「みんなは成長しているのに自分は...って思う」「泣きたくて泣いてるわけじゃないけど、真剣な話に限って泣いちゃう」と話した。Th1が「Aは気を使っている」という話があったことについて個人面接で問うと、Aは沈黙し、やがて口を開いた。「私は『考える時間を減らして答えなさい』『会話は卓球だよ』、って言われて...。でも人を傷つけることを言うてはいけなくて...。やっぱり考えちゃう。考えて、黙っちゃう。なおしたいって思うけど人を傷つけてもだめだし。（話すことは）楽しい時もあるけど、やっぱり難しい」とAは言った。Th1は「Aなりのあり方で、グループに居てくれたらいい」と答えた。

その後Aは個人面接で、進路の悩みを話すことが増えた。気持ちが追いつかないまま志望校が決まったことや「私立は受かって当然」と言われたことに怒りを示した。Th1はAと施設との間にすれ違いがあったのだろうと思いながらも、泣いてばかりいたAが他者に対する怒りを語ったことに成長を感じた。グループでAがこの話題を話した際には、CやDは「自分の気持ちを話したほうがいい!」と言ったが、Aと同じ受験生であったBは「そもそも、話を聞いてもらえる感じじゃないんじゃない...?」とつぶやいた。Th1は、メンバーが、Aの率直な表現を受け入れ、励ましているように感じた。この時期Aは「何があんでもグループに行く」と、グループに強い愛着を持っていた。個人面接では「（施設では）『話を聞くよ』っていう雰囲気欲しい」「ルールはわかるけど、

助けて欲しい時もある」「生活態度どうこうじゃなくって（私立合格を）祝って欲しかった…」と寂しさを語った。A の言葉は施設を批判するものではなく、あるがままの自分の気持ちを聞いてほしいという、率直な他者への求めの表れであった。

互いに手紙を書きあう活動を行った際には、C は A に対して「家のことを話してくれて嬉しかった。A が心を開いてくれたと感じたし、実は私は心を開いてなかったんじゃないかと思った」と話し、A は「自分が心を開かなかったら、こんな言葉をかけてもらえることはなかった。自分から心を開いていくことは大事だと思った」と答えた。B は同年代の A に対して「悩みは尽きないかもしれないけど、これからも相談してほしい」と言い、A は「B は以前、私が話しきれないことを分かってくれた。それが嬉しかった」と伝えた。グループ卒業後、最後の個人面接で A はグループを振り返り「最初は話ができなかった。すごく緊張していた…施設のことを話さないで、自分から壁を作っていたのかも…。話したあとは楽に話せるようになった。グループは、もう一つの家みたいだった」と感想を述べた。一方、これからも向き合い続けねばならない課題は多く「これ以上、自分の人生を大人に振り回されたくない」と覚悟を言葉にした。A の面接終了後、施設職員に対し、Th1、プロジェクト責任者がフォローアップ面接を行なった。その際、施設職員からは A が自分の意見を主張することが増え、時には職員とぶつかる「わがまま」な子になったという話がなされた。グループで施設生活の大変さと、虐待によって人生をあるがままに生きられなかった苦しさを語っていた A のことを思い、Th1 とプロジェクト責任者は、A の「わがまま」は成長と共に生じた甘えの表出だという理解を伝えた。施設職員は、A の主治医からも同様の見解を伝えられたと言い、A の「わがまま」の意味を共有し面接は終了した。

4.3 考察

本研究では、虐待によるトラウマを抱える思春期の女子に対するグループセラピーの事例を取り上げた。以下にまず、A の理解について考察する。次に「隔絶感」に対するグループセラピーの有効性と個人面接を併用する意義を述べる。

1. A の理解と「隔絶感」

A が虐待のために施設で暮らしているという状況は、周囲の人々に暗黙裡に理解されていた。A は背景を知る大人との関係性を築くことはできたが、施設外の仲間関係を築けなかった。また、A は転校生に施設のことを打ち明けたが、試みは上手くいかなかった。この時に A は、自身が経験した事柄を施設外の子どもが受け入れることの難しさを実感したのだろう。またグループ参加当初、A は自身の課題を「コミュニケーションの問題」と認識し、グループを通して素早く会話できるようになることを目標としていた。しかし実際にグループでの様子を観察すると、A とメンバーの間には「隔絶感」があり、それをつなぐ手立てが不足していた。これこそが A の仲間関係における課題であり、グループセラピーで取り組めることであった。この「隔絶感」は、A の言う「施設」や「面会」という言葉について、メンバーが疑問に思いつつも質問できないという形で表れた。ゆえに、A のいう「施設」や「面会」という話題に触れずに、仲間関係を構築することは困難であった。実際、グループでは凝集性の高まりとともに、A の背景が語られないことや発言が少ないことに疑問の声があがった。これはグループから A への関心の高まりであり、相互的な仲間関係発達のためには「隔絶感」に取り組めるようセラピストが援助する必要があった。この点について、A とセラピスト、グループは共通の認識を持った。個人面接で A は、施設のことを伝える際には、その経緯も語らねばならないのではないかと、という不安があると言語化した。言語化が可能なほどに A の内省が豊かであったことも大きな利点ではあるが、施設に住んでいるという“事実”と、虐待という“事情”が結びついているために不安が喚起されるという理解を A とセラピストの間で共有できたことは意義深い。自己開示に伴う葛藤を共有できたことで、セラピストはそれを取り扱えたのである。

実際には背景を無遠慮に聞くメンバーはおらず、グループはただ A の話を受けとめた。こうしたグループのあり方は、A の安心感を強め、リラックスして話すことを助けた。A は自ら、施設で生活する大変さや職員に対する気持ちについて話し、グループは A を支えようとした。この時 A には「自分の話で皆の時間を奪っている」という不安も生じたが、これはセラピストやメンバーらによって抱えられ徐々に和らいでいった。このように A と仲間関係における「隔

絶感」はメンバーの自主的な A への関わりと、セラピストとの個人面接が架け橋となることで和らぎ、A はグループで安心して感じた事を話せるようになったと考えられる。こうした「隔絶感」は、本グループが外来で、施設という背景を持たない子どもとの混合形式で行なわれたことにより、浮き彫りになったと言えるであろう。

2. 「隔絶感」に対するグループセラピーの有効性と個人面接併用の意義

グループセラピーと個人面接のプロセスを鑑みると、虐待によるトラウマを抱える子どもや青年の支援においては、仲間集団とセラピスト各々に役割があるように思われる。A は同世代の子どもと話せなかったが、仲間を求める気持ちは強かった。グループセラピーは、仲間を求めながらも関係性を構築できない A の仲間関係の課題を浮き彫りにし「隔絶感」の表れを明確にした。

こうした「隔絶感」に関連する自己開示は、信頼感が構築される段階 (Johnson & Johnson, 1987) の後に行なわれる必要がある。早急な自己開示の促しは、傷つきを深める可能性もあるので注意を要する。本事例では、A が「話せばわかってくれる」という気持ちと「色々疑問に思われる」という気持ちを話したように、グループで話をすることには不安と希望があったと推察される。一方で初期の段階から、喋らずともグループに居られることや、メンバーが互いに傷つけ合う恐れがないことは体験できており、グループへの信頼感は育まれていた。このようにグループには、そこが安全な場であれば繊細な話題を皆で抱えられ、心ない発言があった場合にはセラピストがメンバーを守りながら、その意図を明確にできるという利点がある。コミュニケーションを調整しながら仲間関係における課題に取り組めるのは、個人セラピーにはないグループの醍醐味である。

一方、A のような子どもや青年のグループセラピーを実施する場合、個人面接はいっそう重要になる。本事例では、A はグループのなかで発言ができず、積極的に取り組んでいる活動についても「自分ばかりがやって申し訳ない」と言った。中期になり、セラピストが転校生の話題をグループで話すよう促すと、A の不安は高まり、個人面接のキャンセルが続いた。この時、セラピストは A がなぜ転校生の事を話せないのかについて、十分に考察できていなかった。し

かしグループで A の事が話題になり、セラピストは「隔絶感」の存在を認識した。A とグループの「隔絶感」について、まずは個人面接で A と話し合い、セラピストがグループと A の架け橋となった。一度は話題を取り扱うことに失敗したが、後に A は施設のことを話すことができ、不安と「隔絶感」は解消されていった。このように、グループで取り扱っていくべきテーマは、メンバーが教えてくれる。それを安心基地としての個人面接で整理し、対処していくことが重要である。加えて、グループのなかにセラピストがいることで、A の不安を調節しつつ、メンバーの話し合いを調整することが可能になる。以上のようなプロセスを経ることにより、A の「隔絶感」は解消され、懸案であった転校生の話題も取り上げられた。こうした構造は、試行錯誤を重ね構成された。個人面接開始時には A はグループ外の事柄を多く話し、セラピストもそれをグループに還元できずにいた。グループに還元するための個人面接という流れが出来た後は、グループは自らの力で展開し、個人面接は、A が自主的に自身の考えや感情を整理する場となった。これは A のグループへの愛着が強まり、安心基地が個人面接からグループへと移行したためと考えられる。以上のように、個人面接は A とメンバーの間にある「隔絶感」をつなぐ橋の役割を果たした。その橋は、セラピスト一人により構成された心許ないものから、グループに支えられた強固なものへと変化していったと考えられる。

4.4 結論

本研究では、虐待によるトラウマを抱える思春期女子への介入を検討した。その結果、外来グループではトラウマを抱える子どもの「隔絶感」が浮き彫りになりやすく、それに対する介入が求められることが明らかになった。また、グループセラピーは仲間関係を直に体験しながら自己と他者を理解する場として、個人面接は安心感と内省の促進を提供する場として機能することが示された。

付記

本研究は、日本心理臨床学会第 36 回大会発表に加筆・修正を加えたものである。公表を承諾し、多くのことを教えてくれた子どもたちに感謝します。

5. 研究 3

孤独感を抱えた中学生女子へのグループセラピー ：サブカルチャーから生の人間関係へ⁷

5.1 はじめに

思春期臨床において、仲間集団への適応が難しい子どもに出会うことがある。彼らのなかには、過去の仲間関係での傷つきを有する子どもや、不登校や発達障害、虐待などの影響により安定した関係性を築くこと自体が難しい子どももいる。

児童期から青年期における仲間の存在は、情緒の安定性、親密性と社会性の発達において重要な役割をもつ。友人関係における合意による確認（*consensual validation*）の経験は子どもの自己構造を発達させ、相互的な関係性の構築は後の発達段階における親密性の基盤を作る（Sullivan, 1953）。また、友人がいること自体が仲間内で迫害されるリスクを減らし、モラルを育て、関係性の調節を学習させる（Bukowski, Motzoi & Meyer, 2009）。以上を踏まえると、思春期の発達においては、仲間関係を持つこと自体が彼らの孤独感を軽減させ、愛他性を育てると言える。

一方、仲間関係に適応出来ず孤独感を抱える思春期の子どもは、サブカルチャーへの没入をみせることがある。セラピーを受ける代わりにサブカルチャーに没入することで、何とか社会に適応できることもある（細澤, 2013）。近年では、特にアニメや漫画、ゲームを『2次元』という愛称で呼び、これを好む者も見受けられる。彼らのなかには、本来的には仲間を求める気持ちがあるにも拘らず、周囲からは『2次元』が好きな子」と認識され、ますます孤立してしまふ者もいる。このような傾向を持つ思春期の子どもを支援するうえでは、安全が保障された場で、彼らのペースを脅かさずに仲間体験を積み重ねる必要がある。

⁷ 本研究は、那須里絵・西村 馨（2021）. 孤独感を抱えた中学生女子へのグループセラピー：サブカルチャーから生の人間関係へ 思春期青年期精神医学, 30, 120-131. に掲載されたものである。

そのような点においてグループセラピーは、孤独感の軽減や仲間関係の修正体験に効果的な治療法である (Aronson, 2017)。子どもや青年を対象としたグループの歴史は、活動集団療法 (Slavson, 1943) やグループアセスメント (Redl, 1944) の試みに始まり、女子を対象としたグループは Gabriel (1944) によって創始された。ここでは、友人を求める気持ちはあるが社会適応が難しく、また家庭内の葛藤を抱えている 10 代の女子たちが、グループセラピーを通して様々な話題を語り合えるようになる過程が描かれている。グループセラピーは、当初は、個人療法の適応が難しい子どもや青年への治療とされることが多かったが (Scheidlinger, 1982)、現代では、教育や医療、福祉等の領域において、特定の疾患や症状に焦点づけたグループから、広く適応を助け成長を促進するグループまで様々な目的で実践されている。

グループセラピーのなかで、仲間関係はどのように発達していくのだろうか。菊地 (2004) による不登校の子どもを対象とした中学校内の相談学級における取り組みでは、構造が比較的緩やかな「学級」のなかで、活動を通じた対人交流の日常的経験を積み重ねることにより、過去の仲間集団における傷つきが修正されることが報告されている。また、西村 (2017a) による特定の症状や障害によらない大学機関における外来グループの実践報告では、グループセラピストが子どもの安心基地として機能しながら、許容的な雰囲気の中のなかで、子どもが自由に自己表現していくこと、それをセラピストが理解し、子どもの同士の相互理解を手助けすることで仲間関係が発達することが述べられている。これらを踏まえると、グループセラピーにおける仲間関係の発達には過程があり、これを経るためには、グループがセラピストとメンバーによって育てられる必要がある。そしてグループを育てる際には、セラピストの介入や姿勢が重要な鍵となる。

では、思春期のグループでは、どのようなセラピストの介入や姿勢が求められるのだろうか。Haen & Webb (2019) は、思春期のグループの実践においては、大人のグループとは異なる手法と臨床技法が求められると述べている。セラピストやメンバーとの関係性はより大きな価値を持ち、セラピストの意図的な介入によって発達する凝集性やグループ風土が、重要な治療基盤になる (Shechtman, 2017)。セラピストの介入には、グループで共有できる経験を持つ

こと、ブリッジング、共感やメンタライゼーションを促進することが含まれ (Haen, 2019)、これらの介入に加え、セラピストが寛容で愛情深い姿勢でいることも、また重要である (Shechtman, 2007)。しかし、単に許容的であるだけでは不十分であり、セラピストは必要な際には限界設定を設け、教育的な関わりを持つこともある。そのため、思春期のグループセラピストには、親と教師とアナリストという3つの役割 (Phelan, 1974) と、これらのバランスを保つこと (Hurster, 2017) が求められる。結果的に、成人のグループのように「分析的であること」とは異なる介入や姿勢をとるため、思春期のグループセラピストには「セラピストとして機能しているのだろうか」という不安が生じやすくなると言える。

本研究では、参加時にサブカルチャーへの没入が見られ、グループセラピーを通して顕著な変化が見られた B に焦点を当て検討を行う。B の過程を通して、サブカルチャーへの没入が見られる思春期の子どもの仲間関係の発達過程を明らかにすることを目的とする。また、仲間関係を通して対人関係における課題がどのように修正されたのかについても検討する。さらに、こうした子どもと関わるうえで、セラピストに求められる介入や姿勢、生じうる逆転移感情についても言及する。これらの点について検討することは、思春期心性に対する理解を深め、思春期のグループセラピーの手法を確立していくうえで意義があると考えられる。

5.2 症例

グループセラピーの構造

1. グループについて

大学研究所を拠点に、中学校と連携するセラピーグループ（名称：アナグマ倶楽部）だった。料金は無料で、不登校や対人関係に困難を有する中学生を対象とした。対人関係機能改善と孤立感の軽減を目的に、週1回2時間、年度を2クールに分けたセミ・クローズド形式で中学卒業まで継続可能とした。参加前に本人と保護者に個別面接を実施し、本人の環境を確認し目標を共有した。また、1クールごとに本人と保護者に面接を行い、成果と継続の意志を確認した。必要に応じて補助面接を行った。

2. 倫理的配慮と研究同意

参加前に本人と保護者に本プロジェクトの内容や目的を説明し、研究参加には参加者の自由意思が尊重され、取り消しが可能であることを説明し、同意を得た。また本研究は、国際基督教大学研究倫理委員会の承認を受けて行なわれた。

3. セラピスト（以下、Th と表記）

Th1, Th2（共に臨床心理士、20代後半女性。Th1が筆者）の2名で実施し、セッションごとにスーパービジョンを受けた。

4. メンバー（X年グループ参加当時）

全メンバーが、X年同時期から参加していた（表2）。

5. プログラム構成

活動を媒介として自己表現を行なうグループセラピー（Shechtman, 2007）を行なった。前半60分でフリートーク、後半55分で活動しつつ自由に会話し、5分で感想を共有した。活動は、料理、手芸、自己表現や他者理解を促すゲームのほかグループ発達に合わせたものを実施した。

インテーク面接時（X年グループ開始時）におけるBの見立て

Bはインテーク面接に母と来室した。グループには「趣味の合う子と話したい」という希望で参加し、趣味は「実況動画（インターネット上で動画の配信者がゲームしながら解説する動画）を見ること、『2次元』と言った。学校生活については「(学校では)話さない。挑戦しない」「(同世代の)流行にのれない。ディズニーとか興味ない」「趣味の合う子もいるけど、その子は人気者で話せない」と話した。Bは、現実世界への不充足感や、同世代の女子に対する劣等感を持っていた。一方で、Bの好きな実況動画は、数名の動画配信者が和気藹々とした雰囲気ゲームを解説するというもので、Bはこれを見ることを通して擬似的な仲間関係を体験していた。家庭については、1人で動画を見て過ごす事が多く、それは「家の中では休みたい」からだと話した。一方、母は面接でよく

喋り、Bには幼いころから緘黙のような症状があったこと、書字障害を疑い小学校から通級学級を利用していることが話された。ただし、通級学級は男子の割合が高く、同性の仲間関係を経験できなかったという。母は「Bは（周囲に）合わせようとしなさい」と言い、それが課題であると考えていた。面接の結果、Bは仲間を求める気持ちは強いが、他者に対する関心が生じにくく、相互的な仲間関係が発展しづらいことが分かった。Bには年齢相応の事柄に関心を向けることの難しさと、何でも話し合える仲間を求める気持ちがあるようだったが、周囲からは「他者に関心が無い子」と認識されていた。医療機関は受診しておらず、書字障害や自閉スペクトラム症（autism spectrum disorders ASD）の医学的診断はなかったが、他者への関心の低さを踏まえASD傾向を考慮し関わることにした。グループでは、まずは同世代のメンバーと出会いを通して、他者に対する興味や関心の幅を広げることを目指した。そして関心の広がりや基盤に、相互的な仲間関係を構築していくことを目標とした。セラピストの姿勢としては、Bの趣味の話や制限するのではなく、許容的なグループ風土を醸成しながら、Bの対人関係のパターンを捉え、仲間関係の発達を助けるよう支援することを目指した。

グループの展開

I期：『2次元』の話題が中心に話された時期（X年7月～X+1年1月）

Bは初回の自己紹介で「Bです。『2次元』好きです」「あだ名で呼んでほしい」と言い、自身の個性的なあだ名を紹介した。一方で、好きなホラーゲームの話や語り、一度語り始めると止まらず、ホラーが苦手なDが怖がる様子を見せながらも構わずに話し続けた。また、始終恋愛の話をしているDが「イケメンで頭が良くって、運動神経もいい男子が好き」と言ったことに対し、「（そういう人）いるかな？妄想好きな人って、なかなか（彼氏）できないですよ」とコメントした。この時期Th1は、緊張が高まりやすい沈黙の時間が減りメンバー同士の相互作用が増えるように、積極的に質問を投げかけるようにしていた。その結果メンバーたちは、ホラーゲームや実況動画について語るB、緊張が高くほとんど発言しないA、『2次元』好きだが現実では規範に厳しいC、恋愛の空想を語るDというように、各々が好きなように振る舞っていた。そのためグルー

ブは混沌とした状態であったが、活動を通しての交流は見られていた。また、メンバー同士の話の内容は噛み合っていなかったが、皆で一つの場にいる楽しさや、友達になれるという期待といった情緒は互いに共有しあっているようだった。そのため、Thはこの混沌とした空間を制さず、自由な雰囲気は保たれるように努めた。こうした雰囲気とは対照的に、Bは早い段階からグループからの卒業を意識していた。研究所の入り口にある大きなもみの木を「アナグマ（グループの愛称）の木」と名付け「このグループは永遠じゃない」と寂しそうにつぶやいた。Th2はそれをTh1やスーパーバイザーとの間で話題にした。その話し合いの結果、Bの一方的な『2次元』の話の背景には、仲間との強い一体感の求めと分離への不安があるため、グループにおいてはメンバーとBの現実の対人関係が充実するようにサポートすることを目指した。

II期：『2次元』を中心に話題が拡がり交流が見られた時期（X+1年1月～4月）

Bは好きなホラーゲームの原作本を持ってくるようになり、休み時間にDがそれを読む様子を見て喜んだ。この時期、Bの興味はホラーゲームから、コメディアニメに変化した。アニメの話を始めると止まらなかったが、Th1が「それ以外はどうか」と尋ねると「最近、学校で男友達ができたと話し、その男子と話しているため、周囲からどのように思われているかが気になると言った。学校の女子については、大方の女子は仲が良いフリをして裏で悪口を言っており、それを聞くのが苦痛だと述べた。Bの話を受け、グループでは女子の言う悪口についての議論が展開した。Bは自身の学校の修学旅行が近いことも話題にし「部屋で他の部屋の子の悪口を聞かされるのが嫌」と話した。Cはそれに同意したが、結局はBとCが「こういう女子は無理」という話題で盛り上がった。

グループでは、メンバーが互いの世界に関心に向け、現実で困っていることを話すようになった。BとCは学校の女子達の悪口が嫌だと言っていたが、グループのなかで「こういう女子は無理」と悪口を言い合うなど、グループが「ウチ」として機能し始めたように感じた。また、21回目のセッション（4月）でBは「みんなで秘密基地を作りたい」と言い、メンバーたちはその話題で盛り上がり、グループの凝集性の高まりが顕在化した。

Ⅲ期：悩みや不安が言語化され始めた時期（X+1年5月～10月）

長期休み前、Bは「行きたくない修学旅行を、どう乗り切るか」という悩みをグループで話し、「アニメキャラを思い浮かべて乗り切る」というCの助言を聞いて元気になった。施設の用事でAが欠席したセッションでは、BとCは、Aが時に口にする「施設」や「面会」という言葉が気になると話した。Aは初期の頃から「施設」や「面会」という言葉を口にしてはいたが、明確には説明しておらず、これに対しメンバーも質問できずにいた。Th1がBとCの質問の背景にある気持ちを問うと、以前からAのことが気になっていたが、何か事情があるのかと思い聞けなかったことを話した。Thらはこれを、発言が少ないAへの関心の高まりと理解した。Bはその日の感想で「前より悩みを言えるようになった」「グループが終わった後も、集まることができる場所を求めている」と話した。またこの時期、BはThをからかうことが増えた。Th1の年齢を当てようとし、Th2を毒突きながら甘える様子も見られた。さらに、イラストの得意なCに対し、Bが考えたゲームストーリーに出てくる“喋れなくてイライラしている主人公”と“それをガイドする星座”というキャラクターの話をし、そのキャラクターデザインをしてほしいと頼んだ。これをCは快く引き受けた。Th1は、この主人公はB自身であり、ガイドする星座がグループであるように感じていた。Aが施設に入所していることをグループで打ち明けた際には、Bは「そんな事情があったんだ」と驚きつつも、Aが話をしたことを喜んでいた。

その後Bは「グループでは話せるようになったけど、学校では2人組を作る時には、未だに必ず孤立する」こと、学校には色々と不満が溜まっているが「そこで言っちゃあ、色々崩れそう」であることを話した。何とか修学旅行を終えた直後のセッションでは、初日の朝は気分が悪く大変だったと言いつつも「みんなにお土産を渡すことを楽しみにしてきた」と、大量のお土産を持って来た。この日遅れてきたAが遅刻の理由として、出かける直前に施設で怒られたことを泣きながら話すと、Bは「今は落ち着いて、帰って言えるなら（気持ちを）言えればいいんだよ」と励ました。この時期Bは、隣室の中学生男子のグループへの関心が高まり、「イケメンいますか?」「向こうは私たちのこと気になってないのかな」とTh1に尋ねた。Th1が<Bがリアルな人に関心を持ってくれてい

ることが嬉しい。その話をここでしよう>と伝えると、Bは「っていうかいつ（私は）現実に興味ない子になってたんだよ」と不満を述べた。しかしメンバーたちから、Bは初め『2次元』の話が多かったこと、最近話題の幅が広がったことを伝えられると、「いやあ～そんなに『2次元』に入っていたんだ。無意識だったから、言われないと分からない」と照れ笑いし認めた。Th1が<『2次元』の方が、はじめのBには話しやすかったのかな>と思った。今は、いろいろな話ができるようになったね>と伝えると、Bは嬉しそうに同意した。

IV期：積極的な関わりを試みた時期（X+1年10月～12月）

Bは活動（粘土で“私のなかのモンスター”を作る）で、真っ黒な“人を食べているモンスター”を作り「私のどす黒い感情かなあ。人間が（口から）入って出せる」と説明した。Th1が、<（現実では）Bのどす黒いダークな部分は、どんな時に強くなるの？>と尋ねると「うまくはまらないときとか、（やつあたりとして）あたるものがあるとき。嫌なことがなかなか消えない。（そういう時に）ダークな部分が出てくる」と答えた。

別の日の“お互いに手紙を書く”活動では、Dと手紙を書き合った。Bは、参加当初は恋愛の話題が好きで趣味が合わなかったDについて「はじめは違う趣味持ってるのかなって思ってたけど、話していくうちにちよつとずつ、それぞれの趣味も分かるようになった」「話してるうちに、分かり合える事があるって分かってきた」と伝えた。DはBの言葉を喜び、Th1はBに<共通のこと以外でつながれることもある。大きな発見だね>と伝えた。

ロールプレイの活動では、苦手な子に絡まれた場面を演じたDに「ある程度後でつかかかれるのは覚悟して、無視し続けるのがいいかなって。私に嫌がらせしてた相手も構って欲しさに（やってた）」と助言した。また、学校で無遠慮に会話に入ってくるDをCが「幼い」と責め、Dが号泣した際には「でも、Dが自分から話しかけられるのはすごいと思う。私は気悪くさせちゃうかなって思ってできない。Dはこれから成長できるから大丈夫だよ」と励ました。学校でアニメの話がされた時に内容が分からず困ってしまうと言うAには「アニメを知っている同士だったら語り合いたいし、知らない子がいたら説明して布教したい」「聞いてくれるだけでも、嬉しいんだよね」と熱く語った。

V期：別れの不安と寂しさが言語化された時期（X+2年1月～3月）

受験シーズンになると、Bには受験とグループ卒業、高校入学後の不安が一気に押し寄せてきた。セッション中にお腹を壊しトイレに行く事もあり、活動のなかで『将来』について尋ねられると「今は入試でいっぱいいっぱい考えられない」「(入試への緊張感)は)解決方法が見つからないほど重い」「入試が終わっても、きっとまた別の不安がくる。高校で友達できるのか?とか」と話した。Dは「案ずるより、産むが易しっていうし」「神社でBの合格祈願しておくよ」と言い励ました。Bは素直に「ありがとう」と応えた。高校に合格した後は、グループの卒業を意識した発言が増えた。Bは「ここで遊べるのも、もう終わるんだなあ」としんみりと述べ、メンバーも口々に「寂しいね...」と語り合った。「高校では、人間関係が心配」と言うBに、Th2は女子が多い環境で生き残る術を伝えた。それを受けBは「興奮しない程度に、自分の好きな物とか伝えてみようかな」と言った。Bは「私はそこらの女子とは違いますから」と言いながらも「来週で、ここで会えるのが最後だと思うと...さみしいなあ...」とつぶやいた。最後のセッションでは「グループは楽しくて、終わるのがもったいない...」「グループに入る前は積極的じゃなかったけど、今では(人を)からかえたりもできる...成長を感じてる」と述べた。同学年のAからは「Bは、自分の世界を持ってると思った。私が言わなかったことを、感じ取ってくれたことがあった。本当に優しい子で、人を思う気持ち強い子だと思う」と言われ、Bは「これからも、この関係を大事にしていきたい」と応えた。

フォローアップ面接

全てのセッションが終了した後、スーパーバイザーとTh1が、母とBにフォローアップ面接を行なった。Bはグループでの成果として「みんなと出会えたこと、悩みを聞けるようになったこと、趣味が合わずとも話せば仲良くなれると思えたこと」を挙げた。また以前の自分については「学校での嫌な事が溜まって『2次元』に自分から籠っていたんだと思う」と言い、段々と『2次元』から抜けられ、母とも話せるようになったと言った。一方、母は、最近Bが自分の世界を広げようとしていること、母に対しても以前より心を開いていること

を嬉しそうに語った。最後に B は Th1 に「高校でも、友達作るの頑張ります」と言い卒業した。

5.3 考察

1. B のグループでの変化

B は幼い頃から緘黙のような症状が見られ、言語表出が苦手であった。また、他者と興味や関心を共有しづらかった。その結果、学校における同世代の集団では、親密な仲間関係を築けなかった。発達早期からの仲間集団への不適応は、B の孤独感を強め、仲間関係を築くことへの自信を喪失させ、サブカルチャーへの没入を促進したと考えられる。B はサブカルチャーの世界で擬似的な仲間関係を体験し、グループにおいてもI期やII期では、その話題を用いて仲間への接近を試みた。そのため、出会ったばかりの D の理想の男性像の話に対し辛辣なコメントをするといった、不躰とも思える発言も見られた。しかし、グループでの安心感が確立するにつれて、B はサブカルチャーの話題を用いずとも、仲間と関わり、自身の悩みや不安を話せるようになった。また、III期ではセラピストをからかったり、他のメンバーの悩みに対し助言をしたり、隣室の男子メンバーの存在に関心を向けたりと、B はグループの中で様々な自己を表現するようになっていった。こうした B の自己表現の変化は、B 自身の『『2次元』に入っていたんだ』という気づきや、どのような時に「ダーク」になるのかといった自己理解が促進したことの表れと言える。このように、安心感を基盤としたグループにおけるメンバーやセラピストとの相互的な関わりを通して、グループに B の内的な感情や思いが表れるようになった。そして、その自己表現をグループのなかで B 自身が試すことにより、B はサブカルチャーの話題以外でも人と関わることができるという体験を積み重ね、仲間関係における自信を取り戻していった。こうした自信の回復は、B がさらに新しい対人関係パターンを試すことを助け、他者との相互的な交流を促進したと考えられる。

2. グループセラピーの治療機序

グループセラピーには、B の仲間関係の発達を促進させる役割があったと考えられる。以下に、その治療機序を述べる。まず、グループ参加当初、B はサブ

カルチャーで空想的に関係性を充足するというパターンに完結し、現実には仲間関係を築くことが難しかった。しかし、グループが安全な場として機能すると、B はグループを安心基地としながら社会（学校）を探索し、グループで新しいパターンを試す（セラピストをからかう、メンバーに悩みや不安を語る、メンバーに助言する）ようになった。このように、グループは社会という「ソト」に対し「ウチ」としての機能を果たしたと言える。次に、グループは、B が自己表現できる場を保証し、他者と出会うための場としての役割を果たした。この自己表現については、グループにおいて安心感が確立する前後で異なる様相を呈した。I期からII期の始めにおいては、メンバーたちの中で、仲間関係に参加することへの不安と友達ができるかもしれないという期待が入り混じった感情から、過度に自分の好きなものについて話すといった軽躁状態がみられ、グループは混沌とした状況に陥った。しかし、こうした彼らのあり方は批判されず、不安はグループによって抱えられ、安心感が提供された。そして安心感が構築されたのちは、より相互的な自己表現や自己開示が行われるようになっていった。さらに B は最後に、同世代の仲間集団における自身のあり方を「そこらの女子とは違う」と位置づけていた。これは、自分のままでいい、という B の気付きであり、同質性を重視する *chum* から異質性を受け入れる *peer* への関係性発達の萌芽であったと考えられる。このように、グループが安心基地になるという愛着の安定性の横糸と、B 自身の成長という個人の自我発達の縦糸が折り合ったところに、*chum* の発展と *peer* の入り口への到達が見られた。ただし本事例においては、B が *peer* への一步を踏み出したところでグループが終結しており、その関係性が安定していく過程や、グループ外の関係性への汎化についてはさらなる検討が必要である。以上を踏まえると、グループには、B のようなメンバーをグループの「ソト」から守る「ウチ」としての安心基地の機能や、自己を表現し他者と出会うための場としての機能、*chum* から *peer* の入り口へと仲間関係を発達させる機能があると言えるだろう。

3. セラピストの介入と姿勢、逆転移感情について

I期では、セラピストはメンバーたちがグループに居られるよう、安心感を育てることに力点をおいた。セラピストは積極的に質問をすることで、グループの

緊張を減じ、メンバー同士の相互作用を生み出す呼び水としての役割を果たしていたと言えるだろう。そのようななか展開したBのサブカルチャーの話については、制止せずに、ふわりと受け入れるような態度でいるよう心掛けた。この時セラピストには、サブカルチャーの話を聞くことはセラピーなのか、という疑問が生じた。どのような話題もBによってサブカルチャーの話に収束されることについては、苛立ちを覚えることもあった。しかし、Bの「アナグマの木」の発言の意味をセラピスト間で共有していたことで、早い段階からBには分離に対する繊細な一面があることが想定できた。また、Bのサブカルチャーの話をメンバーたちは特に気に留めておらず、寧ろ楽しんでいるようだった。この時にセラピストは疑問や苛立ちなど逆転移感情を抱くこともあり、混沌とした状態のように感じることもあった。だが結果的に、セラピストとメンバーは共に混沌のなかに居続けられた。これがグループの安心感の基盤となり、凝集性を高め、後の展開を生み出したと言える。

グループにおける安心感が確立された後は、セラピストは介入を部分的に探索的なものへと切り替えた。本事例の場合、サブカルチャーの話はBにとって安心感を提供する機能があったため、Bがそれを持ったままサブカルチャー以外の部分を探索できるような介入（サブカルチャーの話を聞きながら、＜それ以外はどう＞と問う）をし、少しずつ対人関係における課題を取り扱えるように工夫した。Ⅲ期やⅣ期においては、セラピストは、メンバーの話を聞いて何を感じたかについて別のメンバーに問いかけるブリッジング（Haen & Webb, 2019）の手法を多く用いた。加えて、メンバー同士の言葉が足りない場合は、適切に通訳（西村, 2017a）する必要もあった。例えば、Aの背景についてBとCから疑問の声が上がった際に、セラピストは質問の背景にあるAへの関心や、近づきたいが近づけずにいた気持ちを明確にできるよう介入した。このように、ブリッジングや通訳は、思春期の子どもが現実課題に向き合うことを助けると言える。また、Ⅲ期で異性に関心を向けたBに対しTh1が介入した際、はじめBは不満を述べていたが、メンバーの発言により「サブカルチャーに没入していた自分」を受け入れることができた。このように、セラピストが子どもの成長を肯定的にフィードバックすることに加え、メンバー同士の声を聞き合うことは、子どもの発達を促進するうえで重要である。Ⅴ期では、手紙を書き合うと

いったメンバーが気持ちを伝え合うことを助ける活動を取り入れた。別れの寂しさとグループで得られた成果について、メンバーが存分に語り合えるような雰囲気を作り出したことも、セラピストの重要な仕事であったと言えるだろう。

以上のように、グループセラピーにおいては、時期に応じたセラピストの介入や姿勢の工夫が求められる。AGPA (2007) は、グループには5つの発達段階があり、特にグループ発達の初期段階である「形成期」には、セラピストが信頼感をもたらす必要があると述べている。本事例においては、信頼感の形成にあたり、まずセラピストがグループ全体の緊張を下げる介入を行い、のちにメンバーたちが自由に自己を表現し始めた際には、それを抑制せず見守ったことが功を奏したと言える。こうしたセラピストの介入や姿勢は、Bのような子どもがいるグループを実践する場合に、より重要となる。彼らは、現実における傷つきを恐れ、サブカルチャーに没入することを選んでいく。したがって、まずはグループに居る彼らなりのあり方を尊重する必要があるだろう。そして、子どもが安心してグループに居られるようになったのちに、少しずつ課題に直面することを助けていくのである。こうした段階を経ることにより、子どもはまず、グループに居ることに楽しさと喜び、安心を感じ、やがて傷つきを伴う課題に直面できるようになると言える。

5.4 結論

以上、サブカルチャーへの没入が見られた思春期の子どもであるBに焦点を当て、グループセラピーを通じた仲間関係の構築過程と、セラピストの介入や姿勢について検討した。Bはグループセラピーを通して、さまざまな自己を表現するようになり、自己理解を深め、仲間関係における自信を取り戻していった。またグループセラピーは、安心基地としての機能や、自己を表現し他者と出会うための場としての機能、chum から peer の入り口へと仲間関係を発達させる機能があることが明らかになった。さらに、セラピストの介入と姿勢については、グループの発達段階に応じた工夫が求められることが分かった。一方、グループが安心基地になるという愛着の安定性の横糸と、B自身の成長という個人の自我発達の縦糸が折り合ったところに、chum の発展と peer の入り口への到達が見られたという点については、今後も思春期のグループセラピーの知

見を積み重ね検証していく必要があるだろう。また，対人希求が顕在化しなかったり，攻撃性が強かったりする子どもへのグループセラピーの適応可能性についても検討の余地があり，今後の課題としたい。

謝辞

本研究は，日本思春期青年期精神医学会第 32 回大会の発表に加筆・修正を加えたものです。司会の笠原麻里先生，フロアの皆様，多くのことを教えてくれる子どもたちに感謝します。

6. 孤独感体験の治療的变化：逐語データによる詳細な検討と考察

本研究では「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」思春期の子どもに焦点を当て、グループセラピーを通じた思春期女子の孤独感体験の治療的变化を明らかにすることを目的とした。その際、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入という3つの変数と、孤独感体験の治療的变化の関連を整理した。

本章では、まず、6.1節で研究1、研究2、研究3の研究のまとめを示す。次に、6.2節で本研究の主題である思春期女子の孤独感体験の治療的变化について考察する。さらに、6.3節で個人の心理的課題の変化、6.4節で仲間関係の関係性変容、6.5節でセラピストの臨床的介入を取りあげ、6.6節で孤独感体験の治療的变化と6.2節から6.5節で取り上げた変数の関連を整理する。

6.2節から6.5節では、実際の逐語データを用いながら、研究1、研究2、研究3で得られた知見について、再度詳細に分析する。研究2、研究3の事例研究では、紙幅の限界から逐語データをそのままに記述することが難しかったため、第6章で逐語データを補完することで、より詳細で、根拠づけられた記述を目指すものである。

逐語データは、①インテーク面接、②フィードバック面接、③セッション、④セラピスト(Th1)とAの個人面接、の四種類に分類され、これら全ての逐語を用いる。なお、以下に記述する時期は全て、表3の実施時期分類(I期、II期、III期)を用いている。

6.1 研究のまとめ

6.1.1 研究1のまとめ

研究1では、思春期グループセラピーにおける仲間関係発達促進モデルの意義について説明し、仲間関係発達を促進するパラメーター(枠組み、活動、グループ発達段階、セラピストの基本的技法)を整理し、外来機関におけるグループセラピー・プログラムをデザインした。その結果、発達促進モデルでは年齢相応の仲間関係が発達すること自体が治療とされ、仲間関係発達を可能にす

るための構造、活動、介入姿勢、技法の検討の必要性が示された。なかでも、活動はグループの発達段階に応じた調節 (Shechtman, 2007) が必要であった。対人緊張が高まりやすく安心感の形成が主題となる初期には、工作や料理といった葛藤から自由な活動が求められ、徐々にコミュニケーション活動を取り入れるといった工夫が求められることが明らかにされた。一方、セラピストの基本的技法については、「存在感、自信、創造性」(Shechtman, 2007)、プレイフルネスや甘えを認めること (西村・木村・那須, 2020) といったスタンスに加え、リアクションスキル、インタラクションスキル、アクションスキル (Trotzer, 2006) といった具体的な介入が求められた。研究 1 では、これらを踏まえ、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている子ども」を対象としたグループセラピー・プログラムのデザイン例を示した。実際のグループ実践が不足していたため、研究 2、研究 3 ではこのデザイン例を用い、事例研究を行った。

6.1.2 研究 2 のまとめ

研究 2 では、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」思春期の子どもの中でも、児童虐待によるトラウマを抱えていた A に焦点づけ、事例研究を行った。また、虐待のトラウマによる「隔絶感」がもたらす仲間関係における困難とグループセラピーの有効性と個人面接併用の意義を考察した。その結果、A の仲間関係からの孤立感・孤独感の背景には、児童虐待によるトラウマに起因した他者との「隔絶」(Stolorow, 2007) の感覚、「隔絶感」があった。それはグループセラピーでは、A の「施設」や「面会」という言葉についてメンバーが疑問に思いながらも言及できないという形で現れた。このように仲間関係を通して形態化した「隔絶感」について、セラピストとの個人面接を併用しながらグループ全体で取り組むことにより、A の自己開示が可能になった。やがて「隔絶感」は解消され、個人の心理的成長と仲間関係の発達が見られた。

6.1.3 研究 3 のまとめ

研究 3 では、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えてい

る」思春期の子どもの中でも、仲間関係からの孤立からサブカルチャーへの没入が見られた B に焦点づけ、事例研究を行った。B の変化と仲間関係発達過程、臨床的介入について考察した。B は相互的な仲間関係の発達に困難が見られ、かん黙様症状や書字障害、ASD 傾向に関連する言語表出の難しさや一方的なコミュニケーションが特徴的であった。一方的な語りは、特にグループ I 期において顕著であった。セラピストはこの時期に B のサブカルチャーの語りを統制しないことで、B 及びグループ全体の安心感の高まりが見られ、徐々に B は、サブカルチャーの話題を用いずともメンバーと関わられるようになった。B は徐々に学校の悩みや不安を話したり、メンバーの悩みに助言したり、自己の独自性を認められるようになった。こうした B の心理的成長は、仲間関係の発達と相互作用し生じていた。仲間関係の発達については、グループが安心基地となるという愛着の安定性の横糸と、個人の自我発達の縦糸が折り合ったところに、同質性を重視する *chum* から異質性を受け入れる *peer* の入り口への到達が見られることが示された。

6.1.4 3つの研究のまとめ

以上3つの研究により、グループセラピーを通して仲間関係体験が回復し、関係性のなかで個人の心理的課題が浮き彫りになることや、臨床的介入によりこうした課題への取り組みが可能になることが明らかになった。この時、個人の心理的成長と仲間関係の変容は、相互作用しながら生じていた。また、研究2、研究3の事例からは、グループの安心感の発達と共に個人の心理的課題が現れやすくなること、トラウマを抱えている子どもの場合、他の子どもとの間に「隔絶感」が生じやすいため、心理的課題の現れが複雑化することが示された。

これらの研究結果を踏まえたうえで、以下は、逐語データを用いながら、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入という3つの変数と孤独感体験の治療的变化の関連を整理する。

6.2 孤独感体験の治療的变化

本節では、グループセラピーを通じた孤独感体験の治療的变化について考察する。

本研究では、先行研究を概観した結果、現代思春期の子どもが抱える孤独感を、①思春期の発達課題に伴い生じる孤独感、②仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感、③仲間と心を許して語り合えないことで生じる、親密性に関わる孤独感の三種に分類していた。

なかでも、②仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感は、思春期の子どもの孤独感に深刻な影響をもたらすと考えられる。仲間関係を構築できないことにより、③親密性に関わる孤独感が生じやすくなり、①思春期の発達課題に伴い生じる孤独感が緩和されないことが想定されるためである。

6.2.1 仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感について

本研究の対象であった A と B は、グループ参加以前、②仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感を抱えていた。これは、以下に示すインタビュー面接における A と B それぞれの語りに特徴的に現れている。

逐語 1 A が在籍校での様子を尋ねられた場面 (A のインタビュー面接)

Th: 今、*中 (在籍校) で、楽しいこと、困っていることって、どんなことですか? 一個ずつ、いこか。楽しいことがあるとしたら

(A, 沈黙)

A: なん・・・だろ・・・(泣く)

Th: なんだろ、って感じ?

(A, 頷く)

Th: ...うん。困ること、困ることは?

A: (泣きながら) なんか・・・なんか・・・1年生のときは・・・なんか・・・
2年生の・・・クラス替えで・・・なんか・・・他の子は・・・他のグループってわけじゃないけど・・・いて・・・グループが・・・あって・・・で・・・グループ、の中に・・・入れ、入れなくて・・・ほとんど・・・一人。一人。
本とか・・・なんか・・・

Th: そりゃ寂しいなあ

(A, 泣きながら頷く)

A の上記の語りでは、在籍校で孤立しており仲間関係を築けないことが報告されている。また、セラピストから在籍校での様子を聞かれた途端、沈黙し涙したことからは、A 自身、孤立を自覚しながらも、学校に居続けなければならないつらさ、寂しさを感じていることが理解できる。さらに、セラピストに対する A の語り方からも、対人場面における緊張の高さ、話をすることの難しさが読み取れる。

一方、以下はインタビュー面接における B の語りである。

逐語 2 B が在籍校での様子を尋ねられた場面 1 (B のインタビュー面接)

Th: ああ、そうですか。この**** (グループ名) って、お母さんから話聞いたかもしれないけど、B さんとしては、どういうことしたいなって思って、今日来てくれたんですか

B: ん、やっぱり、趣味の合う子と話したいなって

Th: ああ、なるほど。*中 (在籍校) や*中 (通級) には、いないですか

B: ん～、*中 (通級) は男の子で、*中 (在籍校) は趣味の合う子はいても、うん・・・まあ、違うクラスだったり、人気だったり・・・して

Th: ああ、人気?

B: まあ、別の子とね・・・まあ、話してたりして、まあ、入りづらいというか。でまあ、その別の子がね、あんまり趣味合わなかったり・・・

逐語 3 B が在籍校での様子を尋ねられた場面 2 (B のインタビュー面接)

Th: そうなんだね。自分のクラスの子はどうなの?

B: ん～・・・あんまり喋らない

Th: なんでだろう

B: 挑・・・戦しないんですよ

Th: 超、センスない?

B: え、いや (笑)。挑戦しない

Th: ああ! B さんが、挑戦しない。でも、それを自覚してるんだね

B: うん

Th：チャレンジして、話しかけて、仲良くなろうっていうことに挑戦しない。
なんか、難しい感じ？

(B, 頷く)

Th：仲良くなりたいとは、思ってるみたいだね

逐語2と逐語3のBの語りからは、在籍校の趣味の合う子とは話せるが、趣味の合わない子とは話せないこと、趣味が合う子とも親しくなれずにいることがわかる。Bは、趣味であるサブカルチャー(Bのいう『2次元』)という安心できる共通の話題がない限り、仲間と安心して関われないと感じているようである。また、仲間希求はあるものの、自ら仲間に接近すること(Bのいう「挑戦」)は難しく、クラスで孤立していることが分かる。

以上のように、グループ参加前のAとBは、仲間希求があるにもかかわらず在籍校で孤立しており、仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感を抱えていたと言える。

AとBが抱えていた仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感は、グループセラピー終了後に変化が見られた。以下に、グループセラピー終了後のフィードバック面接におけるAとBの語りを示す。

逐語4 グループを振り返る場面で(Aのフィードバック面接)

Th1：OK。じゃあ、ちょっと話変わるんだけど、活動のこと。特に、どんな活動が楽しかったとかある？

A：特に・・・？え、全部(笑)

Th1：全部(笑)

A：一番最後の、私とBの卒業の日は、すごい、なんだろう。一人一人のコメントが多くって。****(グループ名)女子の絆っていうか。絆が生まれた感じ

Th1：絆が生まれた感じがしたよね。私もそういう感じがした。最後、手紙書いてた？あれは、メンバーに？

A：うん

Th1：渡したんだ？

A：うん

Th1：わかりました。じゃあ・・・Th先生

Th：****（グループ名）やって、これ難しかったなーとか、これきつかったなーっていうことはある？

A：なんか、**（施設）の話をする前の、話す前の（時期）。楽しいけど、自分が楽しめてなかった。活動とかはやってたけど、実際やってみると楽しめてなかったんだなって感じ。話してなかったし

Th：それはやっぱ、**（施設）のことが、どっか引っかかっていたからなの？

A：**（施設）は別に。**（施設）もちよっとあるけど・・・自分が話せなくて

Th：Aさんの方が話せなかったんだ

A：うん、一回も話せなかった。わかんないって言って、逃げてた感じだった

Th：じゃあやっぱり、**（施設）のことを話せたっていうことが大きかったんだね？自分が楽になったんだね

A：うん

以上のように、グループを振り返る場面で、Aは自分とBの卒業を迎えたセッションで、グループの「絆」が生まれたように感じたと言っている。一方、「施設」について話すまでは、グループで過ごすことに難しさを感じていたことが分かる。この点については、Aが「施設」の話をする事、として、別途後述する。

続けて、フィードバック面接におけるBの語りを示す。

逐語5 グループを振り返る場面で（Bのフィードバック面接）

Th：OK。やって楽しかったことは？

B：楽しかったこと・・・みんなで話したことはもちろん、作ったこととか、遊んだこととか・・・。そうだな、やっぱりレジン作りとかが特に楽しかったな

Th：レジンは何か、持ってきてくれたんだっけ？

Th1 : 型を持ってきてくれたよね

B : うん

Th : B さんがやってみたいこと、楽しいことを（グループに）持ってきてくれた

B : うん

Th : 逆に、しんどかった事、難しかったことは？

B : 難しかったことは、手紙とか、感謝を伝えることが、あんまりなかなかやらないことというか。言葉がでることが苦手だから、何書けばいいのかわかんなかったり、そんなに長く書けなかったり、簡単な言葉しかでなかったりしました

Th : ああ、なるほどね。それは、その場所で、ってことですか？それとも、今でも？

B : 今でも苦手ですかね

Th : じゃあ、書いたものとか、伝えたことについては、十分に言い尽くせなかった感じも？

B : ああ、はい

Th : 言い尽くせてはいないけど、感謝の気持ちはある？

B : あります

Th : なるほど。言葉で言うのは難しいことだと思うけれど、そういう気持ちを持てるようになったのは大事なことだね

(B, 頷く)

以上のように、B はグループを振り返る場面で、言葉で他者に気持ちを伝えることはグループ参加前も今も変わらず苦手であるが、グループに対する感謝の気持ちがあることに同意している。

A がグループの「絆」を感じていること、B がグループに対し感謝の気持ちを表していることから、グループ終了後には、グループの凝集性や帰属意識の高さが見られたと言える。このように、グループセラピー参加以前に体験されていた仲間関係からの孤立に伴う孤独感は、グループセラピーを通じた仲間との出会い、関係性の構築により、グループの凝集性と帰属意識が高まることで、

一定程度緩和するものと考えられる。

6.2.2 親密性に関わる孤独感について

仲間関係が構築されたのち、親密性の形成・深化の過程においては、どのような変化が見られるのだろうか。これは、思春期の親密性に関わる孤独感に関連する事柄であるとも考えられる。仲間関係で親密性が発達しなければ、孤独感が生じやすくなるためである。この点について検討するために、まず、Aの語りを示す。

逐語6 「施設」の話をしたこと (Th1 と A の個人面接 #45)

(AのBに対する印象が、グループ参加当初からどう変わったかという話の文脈で)

A: (略) 私が** (施設) のこととか、まあみんなもそうだけど、** (施設) の話をしたら、そっからか分かんないけど、すごい打ち解けられた。もしかしたら最初から打ち解けられてたのかもしれないけど、私から壁を作ってた。その壁がなくなっただわかんないけど、話せるようになった。心配とかも・・・ああ、陰では(メンバーたちは)心配してくれてたんだろうけど。私が曖昧な感じだったから、あんまり聞けてなかった。私が、聞けてなかったかなって。だから・・・

Th1: そうか、** (施設) のことを話した後から変わったなって言う感じがあったのかな?

A: うん

Th1: Bもきっと、何かを感じてたんだろうけど・・・みんなそうかもしれないね。「これは、この壁は入っていいのかな?」って。みんなちょっと分からなくて。Aが勇気を出して話せたことで、距離が近くなったっていうことがあるのかもしれないね。勇気があることだったと思うけど

A: うん

逐語7 「施設」の話をしたこと (Aのフィードバック面接)

A: 他の子が、** (施設) のことを聞いてくれて。面談 (Th1 との個人面接)

の時に話したように、壁がなくなった感じがして。そこからは、みんなと遠慮なく話したり、活動したり。そこから話せるようになった

Th1：**（施設）のことをみんなに話せたのが、一つの山を超えたっていう感じだったんだね

A：うん

Th1：そうだね。**（施設）のことをみんなに聞いてもらうのは、大変なことだった？

A：なんか、話すのは多分、不思議に思うだろうから。疑問に思うなら話そうと思ったけど、そこまで、話さなくっても話しても、多分みんなは、話しかけてくれるだろうけど。でも、（施設のことを）話した方が、自分は楽に話せる。気が楽になったから。だから話してよかった

Th1：自分の気持ちが楽になるっていうのがあったんだね

A：うん

逐語8 他者に心を開くこと（セッション#39）

（「今と昔のあなた（他者）へ手紙を書き合う」という活動で、Cからの手紙を読み、感想を述べる場面で）

A：すごい・・・なんだろう、この、「今は、優しくとおしゃれな可愛い友達だと思っています」って書いてあって・・・なんかすごい・・・なんだろう、昔、会った時は、自分出せてなかったから。自分って言うか、話せてなかったから。なんだろう、すごい、もし、今、（自分が）昔のままだったら、なんか、こんな、こんなことっていうわけじゃないけど、こういう、なんだろう、文章、なんか、面白い子だなとか、書かれてなかったと思うし。自分、出すことは良いことなんだなって思って・・・すごい、嬉しかったです

以上のように、Aの個人面接とフィードバック面接の語りからは、「施設」の話をするのが関係性の深まりにおいて必要な過程であったこと、「施設」の話をする前は「自分から壁を作っていた」こと、メンバーは心配をしてくれていたのかもしれないが、自分が「曖昧な感じ」で「聞いていなかった」こと、「施設」の話をしたことで「壁がなくなった」「自分が楽に話せるようになった」と

感じていることが分かる。また、セッション中の A の語りからは、A が他者に心を開き、積極的に自己を語るようになったことで、他者からの肯定的なフィードバックを受け取れるようになったことが分かる。このように、自己を語れるようになることで安心して場に居られるようになり、安心できる場があることで自己を語りやすくなるのである。すなわち、場の安心感と自己の語りやすさは相互作用し発展するものと考えられる。

次に、B の語りを示す。

逐語 9 他者の関心に目を向けること (B のフィードバック面接)

Th: OK。じゃあ、**** (グループ名) での経験を踏まえて、今後、目標にしていきたいこととか、気をつけた方が良くなっていうような課題はどうですか？新しいところ (環境) でできるようになりたいこと

B: うん、やっぱり、なんだろ・・・**話題合わせが苦手**、苦手というか、あまりやらないので、そういうのは**やったほうがいいのかな**って思ってます

Th: なるほど。ほどほど、と言うか。他の人に合わせて、話題を合わせたりするのも**やったほうがいい**かもしれない？

B: うん

Th: 逆に言うと、自分の知らない世界の人とでも、**話ができる**かもしれないと感じているのかな

B: うん

(略)

Th: **** (グループ) のことで他に言いたい事ありますか？良かったなと思ってることとか？

B: **やっぱり、みんなに会えたこと**ですね・・・なんか、**趣味のあわない人でも、話せば仲良くなれる**んだなあって

Th: そうだね、それは大きな発見だね。さっき Th1 先生が言ってくれてたけどね。共通の話題がない人とも分かり合えると言うこと。じゃあ、学校はどう変わった？

B: まあ、さっき言ったように、**関わりが増えた**というか。**自分からでもいける**

ようになった。(中学) 1～2年のときは、自分から関わりにはいけなくて。

相手から。3年になったら、自分から関わりにはいけるようになった

Th: それは自信だね。**** (グループ) の体験は学校での変化になんか影響与えたと思いますか?

B: うん

Th: 人と関わっていけるっていう自信に

B: うん

逐語 10 他者の関心に目を向けること (セッション#39)

(「今と昔のあなた (他者) へ手紙を書き合う」という活動の後, B が書いた D への手紙について, D が感想を述べる場面)

Th1: どうですか, B と D は。(B からの手紙には) どんなことが書いてあった?

B: えっと・・・

D: なんていうの・・・最初は, ちょっと違う趣味持ってるのかなって思ってたけど, 話していくうちにちょっとずつ, それぞれの趣味とかもわかるようになって, 最近では, ゲームのキャラクター作りに協力してくれてありがとう, みたいなことが書かれていました

Th1: どう思ったの

D: 読んだ時, (B は) 最初はこう思ってたんだ, っていうことが自分でも知れて良かった

Th1: それで, B が「正直に書いていいのかな」って (手紙書く前に) 言ったことだったの?

B: まあ, うん

Th1: 言ったら傷つけちゃうかなって思ったの?

B: うん。まあ, でも (D と) 話してるうちに, 男子とのもめ事とかのことでちょっと, 自分も, もめてたから。そういう同じところもあって

Th1: 分かり合えることも色々あるんだなってことに気がついたの?

B: うん

Th1: で, 今ではゲームの話とかを色々したりもする

B: うん

Th1 : D も？最初よりも共通点があるような気がする？

D : うん

Th1 : どんなことが？

D : えっと、私・・・B も猫好きだし、私もかわいいなって思ってるところとか。

私も B も、恋愛でちょっと悩んでるふうなことを話してた

B : ん？ことが・・・勘違いっていうか。恋愛、してないのにしてるってちゃかされるので悩んでた。昨日もちゃかされた

D : あ、私も・・・ちゃかされました

Th1 : 似てんじゃない（笑）

B のフィードバック面接の語りからは、B がグループを通して、他者の関心に目を向けていくことの重要性を認識し始めたこと、初めから共通点がなくとも他者と話ができるという期待を持つようになったことが分かる。これは、セッション中に B 自身が語っているように、他者と話す過程で、徐々に共通点があることに気付けたことが影響していると推察される。このように、B の場合、仲間関係を構築する際の要素として、初めは自己と他者の共通性（『2次元』の話題について話せるか）が重視されていたが、次第に自己と他者の異質性を認識した上で、他者の関心に目を向けつつ対話を続けていくことが重視されるようになったと言える。また B は、グループを通して、学校での仲間関係に「挑戦」できるようになったと感じていることを報告している。

以上のような A や B の変化は、単に「施設」について話すこと、他者に質問するスキルを習得することで生じるものではない。表面的な言語のやり取りではなく、言語・非言語的に表現される情緒の表出とその交換が親密性の形成・深化を促進し、親密性に関わる孤独感を減じると考えられる。このような親密性の形成・深化については、個人の心理的課題の変化と関連したより詳細な分析が必要であろう。この点については、6.3 節において考察したい。

ところで、グループ終了後のフィードバック面接において、A と B に共通して見られた語りとして、「他者の悩みを聞くこと」があった。この点について、

当初、研究者は予想していなかったが、A や B にとってグループの中で「他者の悩みを聞くこと」は特別な意味を持っていたようである。以下に A と B の語りを示す。

逐語 1 1 他者の悩みを聞くことについて (A のフィードバック面接)

Th1 : そうかそうか。他の子の話を聞いて、印象に残ったことはある？

A : なんか、ほとんどみんな、学校の友達関係で・・・友達ができるのかなとか、
そういう。私が思ったりしたことが、みんなにもあって。自分と似た悩みを、
みんなが話していた。私も含めて、他の子が時間をかけて自分の悩みを話して
いたり。それがいいなって

Th1 : メンバーが話してたことが、A 自身も考えてた悩みだったりして、それを
聞いたのもよかった？

A : うん

以上の A の語りからは、A が他者の悩みを聞くことを好意的に捉えており、
他者の悩みを聞くことで自身の悩みが一般化されていたことが分かる。

次に、フィードバック面接における B の「他者の悩みを聞くこと」について
の語りを示す。

逐語 1 2 他者の悩みを聞くことについて (B のフィードバック面接)

B : なんか、昔、というか、最初と比べて、人の悩み事とかが、どんどん聞ける
ようになった。私はそういうのを、出す側だったんじゃないかなって思う。

自分では、悩んでいる人間関係は捨てるので、悩んでないというか

Th : ああ、なるほど

B : (思った事を) ちゃんと出せたかなって思います

Th : **** (グループ名) の子たちが悩んでいることをしっかり聞いて、(B
は) 何か出していくっていうことができたなっていう感じ

B : はい

Th : Th1 先生はどう思う？

Th1 : はい、本当にそうだと思います。特にね、最後の半年間は

B：うん

Th1：みんなの話を聞いてあげていたなって思うし

Th：それは、なんていうかな・・・Bさんにとっては、嬉しいこと、新しいこと
だったの？

B：うん。あんまり人の悩みを聞くっていうのがなくて。まあそれで、**新鮮な
感じ。成長はしたのかな**

Bの語りからは、他者の悩みに対して自分が思ったことを「出せ」たことを、「新鮮」な体験と感じており、他者の悩みを聞けるようになったことが「成長」の実感へと繋がっていることが分かる。

先行研究では、グループにおいて他者の悩みを聞くことの意義については、あまり重視されていなかった。しかし、AとBの語りからは、他者の悩みを聞くことは、自己の悩みの普遍性を実感できる経験であり、他者の役に立つ自己を発見できる経験と言える。また、個人が他者に悩みを話すことは、他者に対する信頼の証でもある。悩みを話される側からすると、「信頼に値する他者」として選ばれることである。このように、「信頼に値する他者」として選ばれる経験は、子どもの自尊感情と仲間関係における自信を高めると考えられる。

以上より、仲間関係の中で積極的に自己を語ること、他者に関心を向け理解することを通して、言語的・非言語的な情緒的交流が促進されることにより、仲間関係における親密性の形成・深化が生じる。これにより、思春期の親密性に関わる孤独感が減じるものと推察される。

加えて、「他者の悩みを聞くこと」は情緒的交流を促進するだけでなく、自己の悩みの普遍性や、他者に対する愛他性を体験するうえでも役立ちうる。また、悩みを話せる「信頼に値する他者」として選ばれること自体が、子どもの自尊感情や仲間関係における自信の向上につながると考えられる。これらの要素も、親密性の深化に関連していると推察される。

このように、親密性に関わる孤独感は、情緒的交流が促進された仲間集団の中で親密性の形成・深化が生じること、自己の悩みを話すだけでなく、他者の悩みを聞くことにより、自尊感情や仲間関係における自信の向上が見られることで減じられるものと言える。

6.2.3 思春期の発達課題に伴う孤独感について

思春期の発達課題に伴う孤独感は、仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感と親密性に関わる孤独感が緩和されることにより、第2の分離—個体化（Blos, 1979）やアイデンティティ確立（Erikson, 1959）といった思春期の発達課題に取り組むことが可能になり、体験されるようになる孤独感である。

これは、研究3で報告されているBの「私はそこらの女子とは違いますから」という発言にも現れている。Bの語りからは、他者とは異なる個性を持った自分を、同世代集団の中にどのように位置づけていくのか、というアイデンティティ探求の始まりが示唆される。また、Bは、フィードバック面接で、グループ参加当初サブカルチャーに没入していた自分について、「自分で2次元の方にこもってた感じだった。まあ、学校のこととか、色々溜まってたんだと思う」と振り返っていた。

以下に示すAの語りには、思春期の発達課題であるアイデンティティ確立に伴う孤独感が部分的に現れている。

逐語13 「施設」にいる自分（Th1との個人面接 #38）

A: 私も昔は一般家庭にいて、何かの間違いでここ（施設）にいるから。みんな（グループメンバー）との時間を大事にしたい。みんなにも気を使わないでいて欲しいし、私も言えることは**（施設）のこととかを言ってもいいかなとも思うけど、自分が言葉足らずだから、伝わらない部分があるのかなと思ったりもする

逐語14 将来のための最善の選択（Th1との個人面接 #45）

（公立高校の合格をTh1に報告したのち、公立と私立のどちらを選択するかという文脈で）

A: やりたいことはあるけど、狭めちゃうと、専門学校みたいになっちゃうから。だったら普通の高校行って、その後、専門学校とか。**（公立）で基礎を固めて、その後、専門で学ぶ。どっちも、早い段階でやるか、3年後、4年

後とかに（専門の勉強を）やるかだから。だったら、喜んでくれたから・・・喜んでくれる人たちがいるなら、**（公立）行って。（保育士には）なりたいたいけど、他にもあるかもしれないから、見つけに行く、みたいな。プラスで、もし、やるなら、コレって。（**（公立）に）探しに行くのもいいかなって思って

Th1：そうか。じゃあ今聞いた感じだと、**（公立）の方が

A：うん。もう、書類とか書いてる。（施設の）先生たちが。今は言うこと聞いて、言うこと聞いて。大学で自分の行きたいところに行こうかな、みたいな。（施設には）お世話になんないわけではないけど、生活面では。それで頑張ろうかな、みたいな感じで

Th1：うん、そうかあ・・・そうかあ・・・Aとしては、やりたいこともあるけど、**（公立）は）それに絞りすぎずにやれるっていう良さもあるし。まあ、今、すぐに保育士の勉強するか、4年後にやるかっていう違い

A：**（公立）も、ちょっとは、保育（の授業）はある。基本中の基本みたいな。それはちょっとだけ自分の中でおさえといて。他のもあるから、自分に似合いそうな。保育士以外にも。多分、最終的には保育士だけど、こういう仕事もあるんだっていうのを、自分の中でおさえて

Th1：他のものも見てみて、っていう良さもあるよね。そうか～・・・ほいだら、明日もみんなに（グループで）言ったらいいと思うんやけど。Aとしてはどういう感じで言うかなって

A：この紙（公立の合格証書）とか持って行って、見せて。相談とかのってくれて・・・最終的にここに行くっていう。さっき言ったみたいに、保育士になりたいけど、他の仕事も見つけないっていうことを言えば、みんなは分かってくれると思うから。まずは、感謝と、ありがとうと、これから頑張るという気持ちを

Th1：そうか。感謝と、これからの決意表明と・・・

A：うん

A は、「施設」のことをメンバーにどのように説明するかという話を通して、「何かの間違い」で「施設」にいることになった自分を、一般家庭で暮らす同

世代の子どもたちの中にどう位置付けていくのかを考えている。また、進路選択を通して、Aが自身の将来や職業について考えている様子もうかがえる。Aは「保育士」という夢を持っているが、「他にもあるかもしれない」という気持ちもあること、公立を選択することは「(施設の)言うことを聞く」ことになるが、施設で生活する以上は従う必要もあること、高校以降の進路で好きな方向を選びたいことなど、自身の置かれた環境を受け入れつつ、将来に繋がる最善の選択を模索している。

AやBが思春期の発達課題に取り組み始める以前には、グループにおける仲間関係の発展とその関係性の深化が生じており、②仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感や、③仲間と心を許して語り合えないことで生じる、親密性に関わる孤独感の減少が見られていた。このように、まず、仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感が減少し、次に、親密性に関わる孤独感が減少することで、思春期の発達課題に取り組むことが可能になる。その際に、他者と自己の違いを認識し、アイデンティティを模索する中で生じる、①思春期の発達課題に伴う孤独感が実感されるようになると考えられる。

6.2.4 孤独感体験の治療的变化についてのまとめ

「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」思春期の子どものグループセラピーを通じた孤独感体験の治療的变化については、以下のように考察される。まず、グループの凝集性や帰属意識の高まりにより、②仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感の減少が見られる。次に、仲間関係における情緒的交流の促進、関係性の深化により、③親密性に関わる孤独感の減少が見られる。これらの孤独感の減少に伴い、アイデンティティ確立の過程で生じる孤独感、すなわち思春期の発達課題に伴う孤独感が明確になる。

思春期の発達課題に伴う孤独感は、個人が思春期を通してそれぞれに対峙しながら取り組む必要があるものである。それは自己についての実存的な問いであり、人間の本質的な孤独感である。この種の孤独感が明確化し、実感を持って体験されることは、思春期発達における個人の心理的成長と考えられる。

では、上述したグループセラピー通じた孤独感体験の治療的变化は、どのよ

うにして生じるのだろうか。2章では、孤独感体験の治療的变化には、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性の変容、セラピストの臨床的介入という3つの変数に関連していることを予測していた(図1)。したがって、以下の6.3節から6.5節では、これらの変数について、逐語データを分析しながら検討する。そのうえで6.6節では、3つの変数と孤独感体験の治療的变化の関連を考察する。

6.3 個人の心理的課題の変化

本節では、グループセラピーを通じたAとBの個人の心理的課題の変化について検討する。

まず、本研究で焦点づけたAとB、それぞれの個人の心理的成長過程とグループの関係性変容過程を整理し、図3・図4にグループの関係性変容過程を提示する。次に、逐語データを合わせてAとBの個人の心理的成長過程を分析する。最後に、これらを踏まえ、AとBの心理的成長のまとめとして、両者の共通点、相違点について考察する。

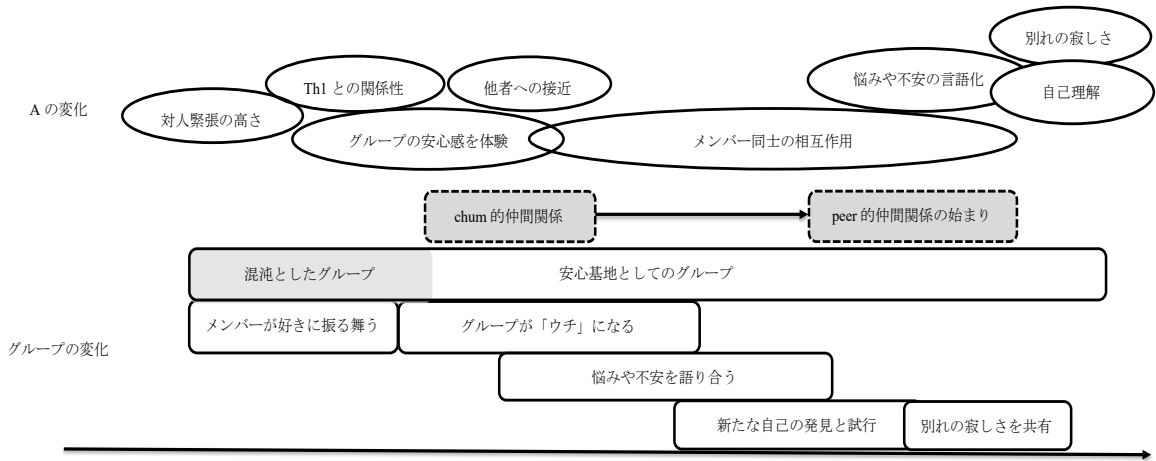
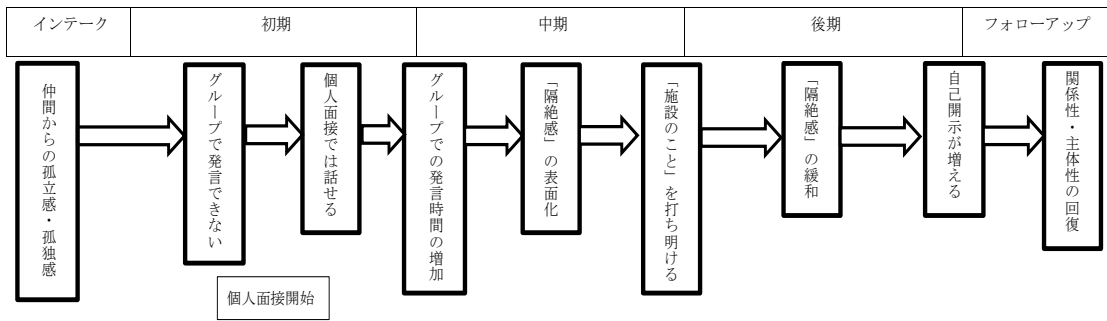


図3 Aとグループの発達変容過程

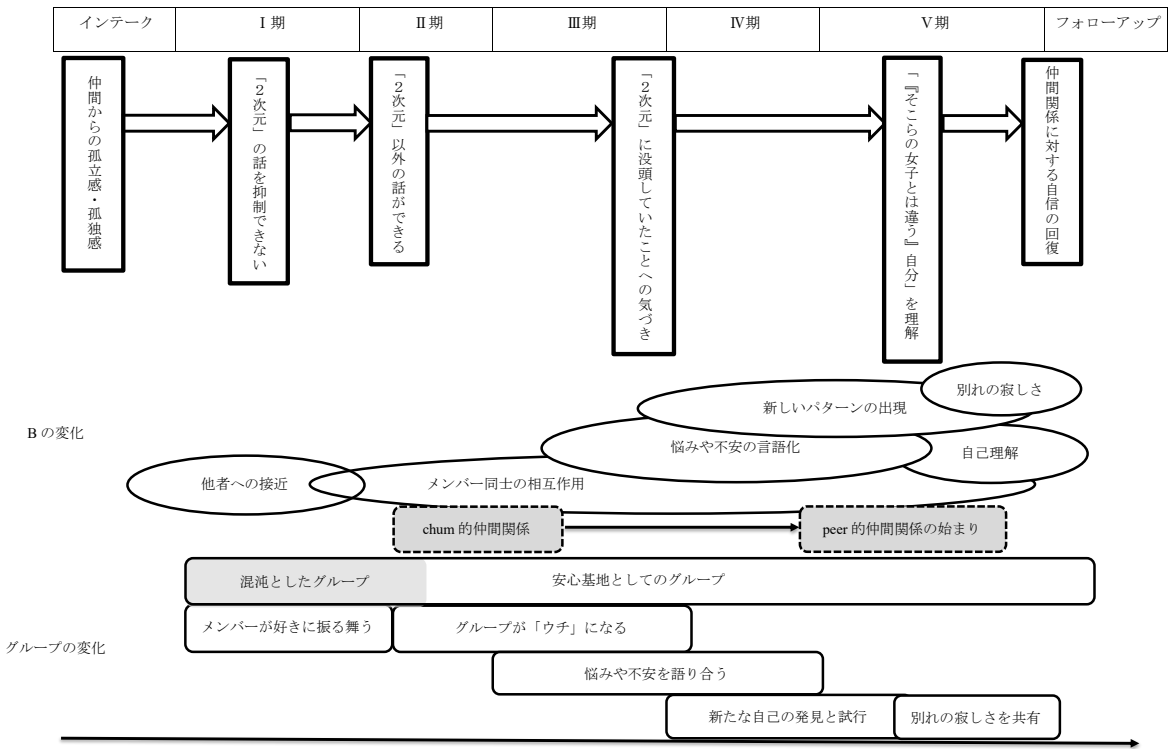


図4 Bとグループの発達変容過程

6.3.1 A の心理的成長

図 3 に示されるように、グループ参加以前、A には、新奇の対人場面における強い緊張と在籍校での孤立が見られていた。グループに参加した直後の I 期では、グループ内でほとんど発言できなかった。また、セラピストから発言を促された際には、うなずきや簡単な一言で答えていた。この時期の A の発言の例を以下に示す。

逐語 1 5 I 期における A の応答 1 (セッション#1)

Th1 : よし。じゃあ (A に) 自己紹介してもらお

A : A です

Th1 : うん。A。なんて呼ばれたいとかある？

A : . . . A で

逐語 1 6 I 期における A の応答 2 (セッション#3)

Th1 : じゃ、始めましょっかね。夏休み、どうだった？ A は、海行ったって言うてたけど

(A, うなずく)

Th2 : 焼けた？

(A, うなずく)

以上のように、I 期の A は発言の少なさが目立ったが、以下に示すように、グループセッションの欠席や遅刻の理由として、唐突に母との「面会」の話をすることがあった。メンバーたちは A の「面会」という言葉に触れられず、セラピストもどのように取り扱えば良いのか分からず、戸惑った。A が欠席したセッションでは、A と同学年の B が唯一、A の発言に関心をむけたが、深くは言及しなかった。このように、I 期では、A は所々で「面会」と発言するものの、その内実が明らかにされることはなかった。

逐語 1 7 I 期における A の「面会」発言 1 (セッション#10)

Th1 : A の今日の気分を。先週は . . . ?

A：面会・・・

Th1：ここで話しても、大丈夫？

A：多分・・・

Th1：どうかなって

A：大丈夫です

Th1：うん。面会が、おかん、おかんだっけ？

A：はい

Th1：そう、入って、（グループに）遅れてくることとかあるんですよ。

（一同、沈黙）

D：今日のお茶、なんの匂いですか？

（Dが話題を逸らし、お茶の話になる）

逐語18 I期におけるAの「面会」発言2（セッション#17）

（最近の出来事を尋ねられた場面で）

A：最近・・・？あ、このあいだの****（グループ名）の次の日に、日曜に
面会した

Th1：あ、お母さんと

A：はい

（略）

Th1：どこいったの？

A：**（場所名）・・・

Th1：**（場所名）

D：**（場所名）

Th1：そっかそっか・・・（Dに）行ったことある？

D：はい

Th1：（Aに）そこで、なんか食べたりした？

B：（Aに）ピクニック？

A：お弁当持って行って・・・自分たちで・・・

Th1：お弁当持って行ったんだ。そうか・・・

（一同、沈黙。Th1だけがブツブツとつぶやいている）

逐語 19 I期における A の「面会」に対するメンバーの反応 (セッション#11)

(母との「面会」で A が欠席していたセッションで)

Th1 : ん, そっか。で, 今日, A は, 先週ちょっと話をしていたように, 面会があります。で, それ聞いた時, 質問とか, みんななかったけど, なんか聞いてみたいことあるかね?

D : ないです

B : よく・・・してるんですかね

Th1 : ん?

B : 面会・・・

Th1 : あ, そうだね。土曜日に入ることが多いみたいで

B : うん

C : ああ

同時期, Th1 と A が開始した個人面接では, 以下のように, A のコミュニケーションに対する考えや学校生活の様子が語られている。

逐語 20 コミュニケーションに対する考え (Th1 と A の個人面接#2)

(Th1 と A の間で, 長い沈黙が生じたあとに)

Th1 : ...なんかこう, シーンってなってる時さ, どう思ってる?

A : なんか, (担任の) 先生とかにも「言われたら, 返せるようになりな」って言われているんですけど, 私が先生の質問に答えて, 「卓球みたいに, スピーディに返せるようにしな」って言われてるんですけど・・・

(略)

A : なんか言わないと, って思って・・・沈黙に・・・

逐語 21 学校生活の様子 (Th1 と A の個人面接#2)

A : なんか・・・(学校では) 他の子には敬語使っちゃって。気にしないで, って言われるけど, なんかわかんないけど敬語使っちゃって・・・自分から距離, 置いちゃってんのかなあ, みたいな・・・敬語使って・・・

上記のように、A は「何か返さなければ」と思いながらも沈黙してしまうこと、同級生に敬語を使うことで「自分から距離、置いちゃってんのかなあ」と思うことなど、自身のコミュニケーションのあり方について考えている。

一方、A には、「面会」や「施設」という発言についてメンバーが疑問に思いながらも触れられないという課題が見られていた。この時期、A が自身の背景を明確に説明しないまま、さりげなく自己開示をすることで、かえってメンバーがその話題に触れづらくなり関係性が深まらない、という対人関係パターンが生じていたと考えられる。

注目すべきは、このような対人関係パターンについて、A 自身認識できていないという点である。A はコミュニケーションが難しい理由として、素早い応答ができないことや自分から仲間と距離を置いていることを挙げていたが、関係性の中で生じているパターンについては認識していなかった。

Ⅱ期になると、B や C から A に関心が向けられるようになり、それを契機に、Th1 と A との個人面接で直接的に「施設」「面会」といった発言を取りあげられるようになった。この時、Th1 と A の個人面接で行われた話し合いは、A が自身の背景を、どのように、どこまで説明していくのかを模索し、上述した対人関係パターンから脱却するプロセスの始まりであったと言える。以下に、Th1 と A の個人面接における、「施設」「面会」発言に関する A の語りを示す。

逐語 2 2 学校での体験 (Th1 と A の個人面接#23)

Th1 : えっと、(グループの) みんなが言ってたのは、A が「施設」の用事で休みます、とか、お母さんとの「面会」で休みます、っていうのは、結構前から伝えてるわけじゃない？C と B から、「きっと何か事情があるんだろう」と思っていたけど、それはどういうことですか？」っていう質問があって。でも、それは部分的なもので、A が好きなものをもっと知りたいとか、そのなかの一つとして、「面会」とか「施設」っていうのは、どういう意味があるのかを知りたいっていうことみたい

(略)

Th1 : ……こういうこと (グループで起きていること) って、今までもあった

りした？

A：えっと，（施設の子どもは学校に）何人かいて。みんな馴染んでるっていうか。**（施設）の先生もコーチとして行ったり。学校とか。ほとんど，あんまり，悪い意味っていうか，変なこと言う人は，「あそこは，知能的な・・・頭のなか，知能的な，障害・・・」。（施設の子どもは）勉強とかが，あんまりできないんですけど。みんな。家の状況で，少し遅れてたり。他の，通常のクラスじゃなくて，**（特別支援学級）っていうクラスに通ってる子が多いんですよ，**（施設）の子。それで，私の，クラスの男子とかが，（知能的な，障害と）言ってたんですけど。違うし，って思って

（略）

A：（施設の子は）別に普通。生活してると，普通の子たちで。家の事情とかで，（勉強）できなかった子が多いだけで。家の事情だから，それもしょうがないし。私も，家の事情で（勉強）できなかったから。それだと，えっ？（苦笑）ってなるし

Th1：そうか，うん。そういう，誤解をされているっていうことに対して，なんか・・・腹が立つ？

A：なんで？みたいな

Th1：うん

A：だから別に，**（施設）のことは，どういうところなのか，みんな一応知ってるから（学校では）あんまり聞かれない

Th1：なるほど。なかには，そのクラスの男の子たちみたいに，誤解してる子もいるけど，多くの子は家の事情があって，**（施設）に住んでいるんだっていうことを知ってるから，あえて聞かれることもないし，あえてAが説明する機会もない

逐語22では，Aの学校における「施設」の子どもとしての体験が語られている。Aは学校では施設のことはあまり聞かれず，あえて説明することもないと話している。一方で，同世代の子どもから向けられる「施設」に対する偏見については，「なんで？」と怒りを感じている。

学校ではあえて「施設」のことを話さないAだが，Ⅱ期の初めに，自ら学校

の転校生を施設に招待したことがあった。Th1 と A の個人面接では、後にその体験を振り返り、以下のように語っている。

逐語 2 3 転校生との間での体験 (Th1 と A の個人面接#23)

A : . . . (略) 事情, 「お家の人の事情があって, ここ (施設) にいるんだよ」
っていうのは, まあ, ** (転校生) とかには説明して。「ああ, そうなんだ」
だ」っていう。それで終わった

Th1 : ああ。** (転校生) には, 話をしたことがあるんだね

A : ちょっとだけ, 一回, 家 (施設に) 来てもらった時に, 「うるさくてごめん
ね」って言って, 事情を少し

Th1 : なるほど。A は, そういう, 自分でちゃんと, 説明をしたことがあるんだ
ね

A : うん, 「(転校生は施設に来た時) えっ? なにこれ?」ってなってて . . .

Th1 : 初めて話したの?

A : ** (転校生) は初めてで。お家 (施設) に呼ぶこと自体, 初めてだったん
ですよ。だから, 友達になれるんだったら, 話をしてもいいかなって思った
んですけど, 今は . . . みたいな

Th1 : 今はあんまり話す機会がない

A : うん

上記のように, A は転校生に対し「友達になれるんだったら, 話をしてもいいかな」と期待を抱き, 自身の背景 (施設) について話をしたものの, 関係は疎遠になってしまった。これは A が自ら積極的に同世代の子どもに心を開こうとした結果, 受け入れられず, 距離を取られた体験だったと言える。

これらの体験から, グループで「施設」の話をすることについて, A は不安と希望を持っていたと考えられる。以下に, グループで「施設」の話をすることに対する A の語りを示す。

逐語 2 4 グループで話をすること (Th1 と A の個人面接#23)

Th1 : 「(転校生との間で) 友達になれるなら, 話してもいいって思った」って

うのは、****（グループ名）の子たちにも、同じような気持ちがあるのかな？それとも、まだ少し早いって感じる？どっちもあっていいと思うんだけど

A：（グループが始まって）1年・・・1年くらいたったから。みんなのことはわかるけど、私が話してないから。確かに、なんか話さないとなとは思ってたんですけど、そこで、CとBが話してくれて、あっ、やっぱ話さないとなあってなって

Th1：そうか、話したら、2人はどういう反応しそう？

A：なんか、分かってはくれると思うけど、まだ、疑問とかはいっぱい出てくると思う。お母さんのこととか面会のことだったら、別に・・・別についていうのもあれだけど、話してもいいけど。ここ（施設）にくる前のこと（虐待）は、話さないで、ここ（施設）に来たあと、その理由・・・お母さんあれで、っていうのは・・・

Th1：まあ、そこは・・・説明が難しかったら、私も手伝う。Aがまだ、自分のなかで整理できていないことまでは、話すことないと思うし。それはまあ、一部分。他にも色々、なんか、「Aにもっと話してほしいなあ」とか、「Aはこういうことが好きなのかなあ」とか、そういう話題が（BとCの間で）結構でてたね。Aへの仲良くなりたいう気持ちで、CとかBはもっと強くなってるのかなって感じがしたから。それ自体は、嬉しい・・・嬉しいのかな？

A：うん

Th1：（自分に関心を）持ってもらえて、嬉しいなって感じ？

A：うん

上記のように、AはBやCから関心を向けられたことで、「話さないとなとは思ってた」と言いながらも、背景を説明することで色々と疑問に思われ、「施設」で暮らすようになった事情（虐待）についても説明しなければならないのではないかと不安を感じていたことが語られている。ここでTh1が「Aが自分のなかで整理できていないことまでは、話すことない」と明言し、「施設」のことはAに向けられた関心の一部であると伝えたことは、重要な介入であったと

言える。

以下に、実際にグループで「施設」の話をした後の A の語りを示す。

逐語 2 5 グループでの体験（セッション#33）

（A が「施設」について話をした後で、グループで感想を求められた場面）

Th1：A はどうですか？

A：もうちょっと、前ってわけじゃないけど・・・もうちょっと前から、みんなが悪いわけじゃないけど、話していれば、もうちょっと気楽・・・ってわけじゃないけど、率直に？なんか、遠慮とかしないで、話せてたかなって思いました

逐語 2 6 グループでの体験（Th1 と A の個人面接#26）

（グループで「施設」について話をしたことを振り返って）

Th1：（略）実際、言ってみて、その時には、どういう・・・感じだったのかな

A：なんか、うまくまとめられたっていうか、伝わったかなって思って。でも、話、分かりづらかったかなって思って。急にまとめたから。みんなに、ちゃんと伝わったかな、って

Th1：うんうん、伝わったかなって・・・思う？

A：多分

Th1：うんうんうん、私も、伝わったと思うし、話してくれてよかった、聞けてよかったっていうふうに、みんなも言っていたように思っているんだけど
（略）

Th1：前に、クラスに（施設のことを）誤解している子がいるっていう話をしたよね

A：まだ、今は、私しか、私しか、ここのみんなに会ってないから・・・他の＊
＊（施設）の子とかも、まだ知らないから・・・（グループの子たちは）そういうことを言う子たちじゃないっていうのも、わかってる

（略）

Th1：ただ、そのこと（施設のこと）をみんなに話すことによって、A の中に悲しい気持ちが起こるかもしれない、っていうことは、考えた・・・？

(A, 頷く)

上記のように、Aはグループで「施設」の話をしたことで、遠慮せず気楽に話せるようになったこと、学校では誤解されることもあったが、グループのメンバーは「そういうことを言う子たちじゃない」と分かっていたことが語られている。これらのAの語りから、Aは、「施設」の話をすることでメンバーに傷つけられることを恐れていたというよりは、事情を細かく聞かれた際に、A自身の中でトラウマの記憶が活性化され「悲しい気持ちが起こる」ことを恐れていたと推察される。実際は、Aの「事情」を不躰に尋ねたメンバーはおらず、Aが自己開示したことを喜び、感謝を伝えていた。これはAにとっては、同世代の仲間集団に、ありのままの自己を受け入れられた体験となったと言える。

さらにAは、Th1との個人面接のなかで、グループで「施設」について話した体験を振り返ったのちに、転校生に対する思いを語っていた。以下に示す。

逐語27 疎遠になった転校生に対する思い (Th1とAの個人面接#26)

(施設に招待し、事情を話した後に疎遠になった転校生について)

A: なんか、最後に、(転校生と)一緒に帰った日。運動会の次の週の水曜日。

(転校生と)習い事の話をした日、あったじゃないですか

Th1: ああ、「何の習い事をしているの」とAが転校生に尋ねて)「秘密～」って言われたやつか

A: そう。その時、なんかもう、ああ、関わりたくないんだなって思って。そこから。私は、必要とされてないっていうか、いらないっていうか。そんな感じで・・・そんな感じでした・・・

(略)

A: ** (転校生)は、私が「一緒に帰ろう」とか誘っても、私のことは誘ってくれないし。考えても、何も変わらないっていうか。変わらない・・・変わらないし、** (転校生)が別にいなくても、私は苦しい思いはするかもしれないけど、** (転校生)が楽しければいいのかなって思ったりもした。でも、ちょっとは、なんで?とかも、考えたりもした

A はグループで「施設」の話をする事、その体験を Th1 と共に振り返る事を通して、転校生に「施設」の話をした時に体験した悲しみや怒りの感情を自発的に言語化することができた。上記の A の語りに見られるように、グループと A の間で見られるより以前に、転校生と A の間では、体験の地平が異なる感覚である「隔絶感」が体験されていたと考えられる。それは A にとって、「考えても何も変わらない」ことであるが、「苦しい」体験であったと語られている。このような「隔絶感」は、A の「面会」「施設」の発言を通して、グループにも現れた。だが、転校生との体験とは異なり、グループでは「隔絶感」が適切に取り扱われ、A はグループに受け入れられた。結果として、A の「隔絶感」が解消されたと考えられる。

実際、A はⅢ期から、グループでリラックスして過ごすようになり、積極的に施設生活や進路の悩みについて話したり、他者の悩みに対し意見したりするようになった。以下に、このⅢ期のグループでの A の語りを示す。

逐語 28 施設で怒られたことをグループで語る (セッション#35)

(A が遅れて来室したセッションで)

C: ええっと、ここで。A の今日の気分

Th1: あ、そうか。(A に対し) どうすか。(A が泣いているのに気づき) ど、ど、ど、どうした? どうした? というか・・・

(A, 天井を見上げ、涙を流さないように必死で堪える)

Th2: なんか、しんどそうだね? なんかね・・・

(Th1, C にティッシュをとってもらう)

Th1: ほいっ (ティッシュを A に渡す)

(A, 前髪を何度も触る)

Th1: なんか、やなこと、あったの?

A: いや・・・

(A, 涙。鼻をすする)

A: 大丈夫です・・・

Th1: 大丈夫・・・? なんか、でも、しんどいことがあったみたいね?

(A, ティッシュをとり鼻をかむ)

(略)

Th1：なんか、怒られちゃったん？

A：いやなんか・・・怒られ・・・た・・・

Th1：怒られちゃったんかあ

A：けど、う～ん・・・

(A, うなずく)

(沈黙)

(A が鼻をすする音)

Th1：うん・・・うん・・・うん・・・怒られたっていうのは、何で怒られたん？

今日のこと？

A：今日・・・のこと

Th1：うん・・・今日、(グループがあることを) 忘れちゃってたんだっけ？

A：忘れては・・・(Th1：うん) 忘れてはなかった・・・(Th1：そうか, うんう

んうん) 先生たちが, ** (施設) の先生たちが・・・

Th1：うん, ** (施設) の先生たちが

A：なんか, いなくて・・・(Th1：ああ, いなかったんだ) いた・・・んですけど

ど・・・なんか, 話とか, なんか, してて。(Th1：うん) 話す, 「(グループに) 行く」って言うタイミングをつかめなくて・・・

Th1：ああ～そうなんだあ

A：・・・本当は行きたかったんですけど・・・言い出せなかった・・・

Th1：A としては覚えていたし・・・覚えていたけど, なんか・・・** (施設)

の先生同士がなんか, 話をしてたのかな？

(A, 頷く)

A：で, なんか・・・先生たちの前では (注：Th1 が施設に電話を掛けた際に,

A は電話口で「グループを忘れていた」と言っていた) 嘘・・・嘘っていうか, ついちゃったんですけど・・・なんか・・・でも, 忘れてなかった・・・

Th1：うん, 先生たちが話してて, A は「**** (グループ) ってきます」

っていうタイミングを逃しちゃったんだけど, 私がさっき電話したときには, その理由を先生たちの前では言えなかったってことか。は一は一

Th2：言えなくって, じゃあ** (施設) の先生に, 「忘れてたんじゃないか」

っていうので、怒られちゃったっていうこと？

(A, 頷く)

逐語 2 9 進路について (セッション#48)

(施設職員と進路について話し合うことの難しさを語る中で)

A: 私は、私立受かっても、公立受かっても、最終的には公立に行く事になって
るのかなって思ってたんですけど。なんか、前にお母さんと会って。お母さ
んが、「私立と公立、どっちも受かったら、どっちになるんですか？」って
(職員に) 聞いてくれたんですけど、私も初めて聞いたんですけど「どっち
も受かったら、どっちか選べる」ってなって。で、(職員に)「どっち？」っ
て聞かれて、「えっ、公立じゃないの？」ってなって(答えて)。私立でも公
立でもどっちでもいいってなって。でも、「公立って今言ったから、多分、
公立になるのかな」って言われて・・・「えっ」ってなって・・・

Th1: ええええ?! そこで、「どっちでもいいなら、私、私立がいいんやけど！」
とは、やっぱり言いづらかったの？

A: 「えっ、じゃあ私立がよかった！」って言いたかったんですけど、その話は
すんじやったから。言いづらかった

Th1: うーん・・・もう一押し!

D: もう一押し!

一同: はははは

C: A, もっと、ガンガンいっても大丈夫だよ。あの、なんか、嫌われたりはし
ないから、うん

B: うん, うん

A: 受かってから、変わって「私立にいきたい」って言うか、あと、一応その時
は大人の言う事聞いといて、大学は一人っていうか、大学は行くかはわか
ないけど、でも、好きな、好きなっていうか。とこ行って

Th1: 公立でも、国立でも、私立でも

A: うん。行けるから。それでも良いかなって思って、自分で決めて。大学は・・・

Th1: 高校は・・・とりあえず大人の言う事聞いといて、いうことを考えてもい
ると

A：うん

C：でも、自分の意志も大事よ？

Th1：うん、自分の意志も大事よね。やっぱ、高校で道が変わっちゃうっていうことも、あるからね

B：うん！

Th1：ね

B：うん

A：保育士だけど、もしかしたら、他にもやりたいことはあるかもしれないから。なんか、公立でいって、それでも変わらなかったら専門学校とかいって。で、他にもやりたいことがあったら、やりたいことを・・・本当に一本でいいのかっていうことも考えて、探して、公立も受けてみるっていう感じかな

上記のように、Ⅲ期ではAはグループの中で施設職員に怒られたことや、進路に関して自分の意見を率直に主張できなかったことをグループで言語化できるようになった。

次に、メンバーの悩みに対する意見を述べた場面を示す。

逐語30 メンバーの悩みに対するコメント（セッション#42）

（Bが教室のドアを閉めない同級生に腹が立つという悩みを話した際に）

Th1：（Aが発言したい様子に気づき）何、何、なんか、Aが

A：教室には、暖房とか入ってるの？

B：入ってる

A：入ってるの。うちのクラスも、そういう時たまにあるけど、なんかみんな、閉めてくれる人は・・・あっ、Bと同じ席（の位置）に居た子は、閉めてたし、なんだろう。なんか、廊下行って、他の人も出てって、何人か行って。なんか、結構出てったり入ってたりするんだけど、最後らへんの人が閉めてった・・・

B：みんながそういう系になってくれたらいいんだけど・・・

A：そういう、暖房入ってるから寒いのかなって。なんだろう。なんか・・・全員が全員、私たちの学校みたいなわけじゃないと思うけど、そう思ってくれ

ればいいなって。その人たち

Th1：誰かがちゃんと閉めてくれて・・・

A：その人も悪いと思うけど。その人が一人だけだったらあれだけど、何人も居るんだったら。その人たち・・・

Th1：そこにたまたま近くに居た人とかが、閉めてもいい・・・

A：そうそう。Bだけじゃなくて。他の子が閉めてくれてもいいと思う

上記のように、Aはグループで「施設」の話をする事により、施設生活や、施設職員とのやり取りの中で感じたこと、考えたことをグループで率直に言葉にできるようになった。また、自身の悩みについて話すだけでなく、他者の悩みに対し質問したり、自分の意見を述べたりするようになった。

Aはグループ参加当初、関係性が深まらない対人関係パターンを繰り返していた。それはAの親密性に関わる孤独感と関連していた。このような対人関係パターンの背景には、「施設」のことを施設外の子どもの説明することの難しさがあり、児童虐待によるトラウマによる「隔絶感」の課題があった。Aはグループセラピーを通して、これまで曖昧にされていた「施設」のことをメンバーに説明する際に、自身が何に不安や恐怖を感じるのかをTh1との個人面接で整理したうえで、自身の背景を可能な範囲でメンバーに伝えることができた。これは、Aがトラウマにより生じていた「隔絶感」を乗り越え、施設外の子どものメンバーと同じ地平に立ち、あらゆる体験を共有できるようになるうえで重要なプロセスであったと言える。この時、Aはメンバーから傷つけられず、むしろ、勇気を伴う自己開示を感謝され、共感的に理解された。これにより、Aのグループにおける安心感が高まり、より積極的に自己を語るようになった。Aの積極的な自己の語りは、Aの自己開示を促進し、自己理解の幅を広げたとと言える。また、Aは自分から心を開いていくことで、他者に自分を理解され、相互的な関係性を構築できることを体験的に理解した。このように、グループセラピーを通してAの「隔絶感」は解消され、他者との相互的な関係性を築けるようになった。また、率直に自己を語る事により、親密性の構築が可能になったと言える。

6.3.2 B の心理的成長

図 4 に示されるように、グループ参加以前、B にはサブカルチャーへの没入と仲間関係における孤立が見られていた。その背景には、B の言語表現の苦手さや他者との関係性構築の難しさがあった。インタビュー面接では、B は、仲間希求はあるものの、学校では他者との関わりに「挑戦しない」ことを話していた（逐語 3）。

グループに参加した直後の I 期では、グループの会話を B の関心であるサブカルチャー（子どもたちはサブカルチャーの総称を『2次元』と呼んでいた）に引きよせ、一方的に話す様子が特徴的であった。当時の B の語りを以下に示す。

逐語 3 1 I 期における B の応答 1：サブカルチャーの語り（セッション#4）

（Th2 が恋愛ゲームをやっているという話の中で）

C：妄想ですか？妄想はいいですよ

B：私、妄想っていうか、**2次元**入って、いろいろ壊してみたい。物を壊してみたり

D：怖い怖い怖い

B：人を・・・

D：進撃の巨人？

C：三メートル級??

B：いやいや、そういう最強キャラじゃないですよ。普通のキャラとして、壊したい。民家入って物漁ったりとか

Th1：実際できないことをやってみたいんだ？

B：はい。ゲームだからできる

Th1：そういえばポケモンとかも、普通に民家入ってるよね

B：そうです。でも、ポケモンはポケモンに戦わせてるんですよ。快感が得られない・・・

Th1：ポケモンに戦わせてんじゃね～！！ってこと？

B：そうです。なんか武器ほしい。銃でも、斧でもいいからさあ

D：私でも、妄想は恋愛系が多いです

Th1 : ああ

Th2 : どんなの？

Th1 : おっ、なんかすごい食いついてきたよ（笑）

D : 付き合ったらどんな風になるんだろうなあって

C : それは思う

B : 現実ならいいですけどね。2次は・・・

逐語3 2 I期におけるBの応答2 : サブカルチャーの語り（セッション#6）

（今日の気分について話している時に）

Th1 : Bは？

B : 明日**（地名）の温泉行くんで、楽しみです

Th2 : 3連休だもんね

B : 羊肉楽しみです。実況者の人が美味しいって言ってるんで。マグマの近くの羊肉って、死んだ人いますからね

Th1 : おっ、怖いね～

B : なんていうか、サイコパス？

上記のように、I期のBは「今日の気分」を話している時に唐突に自身の好きなゲームや実況者の話を始めるように、話題を自身の関心に引き寄せて語る様子が特徴的である。こうしたBのサブカルチャーの語りに対するセラピストの介入については、6.5セラピストの臨床的介入で考察したい。

一方、I期には、唐突に学校での嫌な体験を話し出すこともあった。以下に示す。

逐語3 3 I期におけるBの応答3 : 学校での嫌な体験（セッション#17）

B : (略) もっとひどい奴もいる。何もしてないのに、色々言われたり。そういう男子は見えないことにしてる。自分のなかで**存在を消した**

Th1 : 見えないことにしてる

B : そうです

Th1 : それって、Bがすごい嫌な思いしたから、見えないことにしたってことだ

よね？

B：はい。そうです

Th1：何言われたの？

B：何言われてたっけ・・・もう覚えてないです

このように、B は学校での嫌な体験について語るものの、ひどいことを言う男子については「存在を消した」と言い、具体的に何を言われたのかは「覚えていない」と話している。この時期のB はサブカルチャー（『2次元』）に没入し、出来事について語ることや考えることを回避していた。このようなB のあり方は、親密な関係性構築を困難にし、孤立を強めていたと考えられる。

Ⅱ期の終わりにもB のサブカルチャーの語りは続くが、グループに対する強い愛着が感じられる語りが見られるようになった。また、セラピストがB にサブカルチャー以外の話題について語るように促すと、学校の出来事をより詳細に話すようになった。以下に示す。

逐語3 4 Ⅱ期におけるB の応答1：グループへの愛着（セッション#21）

B：（グループの活動予定表を見て）あっこの日、運動会被ってるじゃん！ヤダ！先生（Th）！****（グループ名）行きたい！****（グループ名）行きたい！！****（グループ名）行くために、運動会サボっちゃダメですか？！（詰め寄る感じで）運動会なんて！！

逐語3 5 Ⅱ期におけるB の応答2：サブカルチャー以外の語り（セッション#22）

B：今日は****（ゲーム名）のゲームをやった

Th1：****（ゲーム名）つくしだね。****（ゲーム名）以外はどう？

B：どういう系ですか？

Th1：最近とか

B：最近、友達と話ができるように。異常に男子と話してる率が高い。だから周りから見るとどう見えてるのかなあって

Th1：どう見えますかね

D：はあ

B：男好きと思われたくないし

Th2：気になりますよね

逐語35にあるように、Bから学校で男友達ができたと報告されている。グループ参加前は友人関係に「挑戦しない」と言っていたBが学校で友人と話せるようになったことは、Bの変化であり成長と言える。また、「男好きと思われたくない」と周囲の視線を気にしていることから、Bの中で他者視点が発達していることが分かる。

一方、Ⅱ期にはBが他者(C)の言葉の意図を取り違える様子も見られた。以下に示す。

逐語36 Ⅱ期におけるBの応答3：他者の意図を確認する（セッション#25）

C：Bの意見って面白い

Th1：そうそう、面白い。Bの一言、結構面白い

B：うん、どういう意味ですか？

Th1：え、どういう意味だろう

C：なんだろう、興味深いっていうのと、ユーモア的な面白さ

B：ユーモア・・・

C：ユーモアっていうのは・・・

B：褒められてるのかな・・・けなされてるのかな・・・

C：えええええっ！？けなしてないよ！

上記は、Bが他者の発言の意図を取り違えている場面であるが、Bが他者の意図を確認することに「挑戦」している場面とも捉えられる。このような他者の意図の確認は、Bにとって重要な意味を持つと言える。なぜなら、他者に「面白い」と言われた時に、Bの中で「けなされてる」という考えが浮かんだ背景には、Bの過去の傷つき体験が想定されるからである。例えば、学校での傷つき体験について、Bは以下のように述べている。

逐語 3 7 II 期における B の応答 4 : からかいに敏感になる (セッション#26)

B : まあ, その, (嫌いな人は) 今, 思い出してもムカつく奴だからな

Th1 : うん, その, なんでムカついたのか, っていうのは考えない?

B : いや, 思いあたりしかないから

Th1 : 思いあたりしかない。嫌なところもあるけど, いいところもあるみたいには

B : ない!

Th1 : ないんだ。嫌な思いをしたから?

B : うん

(略)

Th1 : (いい人は) 話しかけてくれる人, って, B も言ってたね

B : うん, ちゃんと, からかいじゃなければ, ですよ

Th1 : 確かに。からかつてるな, っていうのは分かるもんね

B : うん

I 期では考えることを回避していた学校での体験が, II 期では思い出されるようになり, その体験をグループで共有している。また, 「からかいじゃなく」話しかけてくれる人を求めていることが語られている。

B は同世代の子どもと比較すると独特さが感じられる子どもであるが, 本人は自然に振る舞っている。それにもかかわらず, 同世代の子どもから「からかい」目的で近づかれることに対し, B は傷ついてきたのだろう。逐語 3 6 に見られるように, C の発言に対し B が「けなされてる」と反応しているのは, 他者からの親しみの表現に含まれる「からかい」を警戒しているものと考えられる。実際は C にそうした意図はなかったのであり, B が C の意図を確認できたことにより, B の不安は減じられたと言える。

II 期の終わりになると, B は修学旅行参加に対する不安をグループで話すようになった。この時, B は率直に不安や寂しさを語り, グループは B が修学旅行を乗り切るための最善の方法を考えていた。以下に示す。

逐語 3 8 II 期における B の応答 5 : グループで不安を語る (セッション#30)

(修学旅行で部屋に話せる子がいないと B が悩みを打ち明けた場面で)

D: 別のクラスには、仲良い子はいないの?

C: いるんだって

D: じゃあ、別のクラスの部屋に行く

B: それができない

D: 同じクラスはできるけど、別のクラスの

Th1: 部屋には入れないんだ

D: 困ったものだね・・・

Th1: 困ったものだ・・・

C: 一人でボーっとしてる・・・

Th1: うーん、せっかくの修学旅行でそれは寂しいよね・・・

B: え、大丈夫。自然教室で、一人で談話室いたから

Th2: じゃあ、泊まるところに談話室的なところはないの?

B: うーん・・・部屋の隅っこ?

Th2: あー・・・

Th1: スペースがないんだ

C: 座禅組んで瞑想・・・

Th1: まあ、** (地名) っぽいっちゃ** (地名) っぽいが (笑)

D: 先生のところに行く

B: いや・・・それ、かなり問題だと思うよ?

Th1: お、というのは?

B: 先生のところ行ったらさ、「その部屋辛くって耐えられない子」だと思われる

Th1: ああ、そう思われるのもちょっとやだし・・・って感じなのかな

B: それとなんかさ・・・今回泊まる宿、出るらしいよ? 幽霊。それが**唯一の救**いだよ?

C: え!? 救いになっちゃってんの?

B: その宿で自殺した人の霊がいるんだって。まあ噂だけど。見れたらいいなあ
って思ってる

C: あんま見ないほうがいいと思う

Th2：見たいんだ

B：できたら嫌いなやつ，呪い殺して欲しい

D：怖い怖い怖い怖い

C：それは，無理だと思う

B：うん・・・

Th1：まあそれくらい，Bは今，結構，気が重いつてことね？

B：うん・・・

Th1：うーん，どうしたらいいかねえ・・・Th2先生。（部屋）変えてもらうのはもう無理なんだよね？

B：うん。そこまでやる気もないし

D：携帯持って行っていいなら，メールして過ごすとか？

B：いや，ダメだよ・・・携帯持ってっちゃいけない

Th1：ああ・・・

C：寝る！！

Th1：寝る！Aだったら？

A：ええ・・・

Th1：なんか，一人で何とかする？それとも，誰かに話しかけたりする？

D：でも大体旅館とかって，部屋の隅に電話とか置いてあるもんだよ

Th1：まあそれが使えるかっていう問題もあるね

Th2：事前に他のクラスの子と約束して，廊下で話して，充電して部屋に戻るとか。そういうのはできるのかな？

B：どうだろ・・・そもそも廊下に出る自由時間とかあるのかな・・・

Th1：ああ，戻りなさいとか言われちゃうかな

B：うん・・・うーん，廊下でいいの，トイレとか。隣の別の部屋に行くとか，それくらいだから

C：トイレで待ち合わせ

D：なるほど

B：それは迷惑だよ，見てても迷惑する

C：そうだよなあ

B：トイレ臭いし

Th1：いい匂いのトイレがあればねえ
B：間がわるい
D：お庭とかないのかな
C：いや、出れないと思う。廊下すら出れないんだから
D：夜とかこっそり抜け出す
B：いや、だからダメだよ。めんどくさい。その後、めんどくさい！
C：幽霊さんに出会っちゃうかもしれない
B：あっ
（一同、爆笑）
Th1：もうこの際、幽霊さんでもいいから話ができたらいいのって感じ？
B：うん
C：言葉、伝わるかな？
D：そっちかい！
B：降霊術あるかな？
Th1：そこはジェスチャーで
C：その前に襲われるかも
B：もういいよー
C：我慢して、****（グループ）で吐き出す！
Th1：ああ、それいいかもね
D：ああ！うん、うん
C：ひたすら、我慢して我慢して、****（グループ）でバーン！って
Th1：いつでもOK。そうかあ。まあ、それは確かに、いい考えかもしれないね
B：なんだろう・・・（クラスの）うるさい人が私を欲しがったのかなあ・・・
Th1：前もそういうこと言ってたね
B：また・・・本当に意見くらい聞いてほしいよ
Th1：「一緒になりたい」って言ったのかもね？
B：なりたくないんだよ。こっちは
Th1：「なりたくない」って言うのもちょっと難しい？
B：うん・・・
Th1：なるほど・・・

B：本当，2年生の時最初，静かなほうがいいって言ったよ。相手も何回言っても・・・で，当の本人は逃げてるしさ。本当，どうなん・・・

Th1：え，どういうこと？

B：私を欲しがっても，私とはあんまり遊ばないし・・・うん・・・

上記の語りに見られるように，Bの修学旅行に対する不安に対し，メンバーやセラピストはどうすればBが仲間集団に居やすくなるのかを話し合った。Bの孤独は切実であり，学校の先生に助けを求めることに対する恥の感情も見られた。CやDからは，修学旅行を乗り切るための様々なアイデアが提案されたが，Bは助言をそのままに受け取ることが難しかった。だがこの時，グループでは，Bの悩みについて話し合うことを通して，Bの意見が尊重されていた。これはBにとって，自身の意見を尊重され，グループに支えられる経験であったと言える。

このように，個人がグループに尊重され支えられることで，個人にとってグループが何を語っても許される「ウチ」となると考えられる。その「ウチ」の中で個人が支えられることで，グループの「ソト」で体験される不安を抱えられるようになる。そして徐々にではあるが，「ソト」の探索も可能になると考えられる。このようなグループの「ウチ」と「ソト」の区別，「ソト」の探索の広がり，グループが安心基地として機能していることにより生じると推察される。こうしたグループの安心基地としての機能，安心感の発達については，6.4 仲間関係の関係性変容で，より詳細に考察したい。

Ⅲ期になると，Ⅱ期よりも，より率直に学校での孤立の寂しさが語られるようになった。一方，サブカルチャー（『2次元』）の語りはあまり見られなくなった。以下に，Ⅲ期のBの語りを示す。

逐語39 Ⅲ期におけるBの応答1：友達の1番になれない（セッション#33）

B：私は，仲いい子同士が，クラスが分かれてて・・・うん・・・（前は）違うクラスだから着替えとかの時によく話してくれたけど，同じクラスになると別の仲いい子がいて・・・

Th1 : その子にね

B : うん、だからあまり話さなくなった

Th1 : 同じクラスになったら、その子にも仲がいい子がいて、自分とはあまり話してくれなくなった

B : うん・・・

Th1 : 切ないね

逐語 40 III期における B の応答 2 : グループは話せる場所 (セッション#33)

Th1 : (略) あのさ、楽しいことも一緒にやりたいけどさ、自分がさ、なんか、この間こんなことあった、本当に嫌だったんだよ、とかさ。そういうことも話したいなとか、あんま思わないの？そういうのを分かってくれる友達も欲しいなあとか

B : え。いや、それは、ここ (グループ) じゃないんですか？

Th1 : ああ、ここ (グループ) でできるからいいか、って思ってるんだ

B : うん

Th1 : それはいいね。とてもいいと思うよ

B : うん。いや、学校自体に不満溜まってるから、そこで言っちゃあ、色々崩れそうだから

上記のように、III期で B は学校の仲間関係で体験した孤立の寂しさを語っている。こうした寂しさが回避されることなく、率直に語られるようになったのは、グループにおける仲間関係の発達と B の心理的成長の相互作用によるものと言えるだろう。すなわち、グループが「ウチ」、すなわち、安心基地として機能するようになることで、B は自身の仲間関係における傷つき体験を振り返り、言語化できるようになったと言える。そして、このような B の語りグループに受け入れられることで、B のグループに対する安心感が増したと考えられる。

また、III期では、B が他のメンバーの悩みを聞き、励ます場面も見られた。以下は、施設職員にうまく自己主張できず誤解され、怒られたという A に対し、B が自己主張をするよう、A を励ます場面である。

逐語 4 1 III期における B の応答 3 : A への励まし (セッション#35)

(施設職員に理由を説明できずに怒られたという A に対し)

B : うん。だから、とりあえず今言っても、まああんま無駄だから、後で落ち着いて苦情を言っときゃ良いんだよ。だから (施設に) 帰ったあとに、うん

Th1 : こういう理由だったんです、って？

B : うん。まあ、言えたら

(略)

B : まあ、ある程度少しでもぶつけられたら、って感じですね

Th1 : まあまあ、そうね。苦情っていうかまあ、説明・・・だよな？

B : うん。まあそれだったら別に、半ギレでもよし

(略)

Th1 : 半ギレで言うんだ！

B : まあ、しょうがないって。相手もしょうがないよ！ (笑)

Th1 : 相手もしょうがないと

B : しょうがないよ！

Th1 : はい

B : ぶつける！ぶつける！

Th2 : ぶつける！っていう、B からの励ましが

上記のように、B はたとえ「半ギレでも」自分の気持ち (苦情) をぶつけることが大事、と A を励ましている。これは、他者の存在を消して不快な情動を回避するという I 期における B のあり方とは異なり、自分の意志や感情を他者に伝え、時には他者とぶつかることさえ厭わないという、新しい対人パターンの現れである。

さらに III 期では、メンバーから B の変化について指摘があり、B 自身が成長を実感する様子も見られた。以下に示す。

逐語 4 2 III期における B の応答 4 : 自己の変化への気づき (セッション#37)

(男子グループと活動したいという B からの要望に対し、Th の意見を述べる場面で)

Th2 : Th (研究責任者) からのメッセージは、B が実況者とかね、色々そういう話もしてたけど、リアルな人に関心を持ってきてる。そこが嬉しいと
(略)

B : っていうかいつ、(私は) 現実に興味ない子になってたんだよ・・・

Th2 : でも確かにさ、B はここでも、最初はゲームとか実況の話してたけど、だんだん

Th1 : しなくなってきたよね

Th2 : 話が変わってきたなあって

B : うん

C : うん。学校のこととか、自分のこととか

D : うん

B : けど、フリーゲームいつか作ってみたいって言い始めてるけどな～

C : また、それとこれとは別だよ

Th1 : その実感はあるの？

B : う～ん、なんか、無意識に話してってるからなあ

Th1 : みんなからみたら、どうなの？

D : 確かに最初は、**** (ゲーム実況者) だけ？

B : **** (ゲーム実況者)

D : ああ、そういう、なんだろ、自分の趣味の話ばかりしてたけど、最近は学校の話とか、身の回りの話とか色々してくれるようになったなあって思う

Th1 : C は？

C : 同じく。最初は2人 (B と C) でしか通じないような会話とか、話題とかが多かったんだけど、みんなも聞けるような話題が増えてきた。それになんだろう。ゲームとかじゃなくて、自分のこととか、周りの世界のこととか、言ってくれるようになった。です。以上

Th1 : そういう声も、ありますが

B : いやあ、そんなに、2次元に入ってたんだ (笑)
(一同、爆笑)

B : まあ**** (ゲーム実況者) は3次元だけどさあ
(略)

Th1：確かに，2次元に埋没してたとまでは言わないけど

B：うん（笑）

Th1：2次元の方が話しやすかったのかなとは思った

B：うん，そうだね

Th1：今はそれだけじゃなくって，いろんな話ができるようになったんだろうな
って

B：うん

上記のように，Bの一方的なサブカルチャー（『2次元』）の語りは，セラピストやメンバーに指摘されるまで，Bにとっては無意識に生じていた現象であった。Bには，一方的にサブカルチャーについて語っているという認識がなかったと言える。他者に指摘されることにより，Bはサブカルチャーに没入していたことやその語りが多かったことを認め，自己の語りの変化を認めることができた。このように，グループ参加当初と比較すると，Bの語りはサブカルチャーの語りから学校や修学旅行の悩みに変化し，話題の広がりが生じていた。また，他者の意見や助言を参照したり，他者の悩みを聞き助言したりと，相互的な語りが見られるようになった。

以上のように，Bはグループ参加当初，対人希求はあるものの学校で孤立しており，サブカルチャーへの没入が見られていた。グループにおいても，I期では自分の関心のあるサブカルチャーの話題に関する一方的な語りが特徴的であった。これには，Bの言語表出の苦手さや他者との自然な相互作用の発展の難しさが関連していたと言える。サブカルチャーの話題はBにとって話しやすく，他者と安心して語り合えるものであったのだろう。ゆえに，当初グループで見られた一方的なサブカルチャーの語りは，Bなりに人と関わることに「挑戦」した結果であったとも考えられる。一方，Bは学校で体験した嫌な出来事については考えることを回避していた。このようなBの対人パターンは，自己理解や他者理解の深化を妨げ，親密な関係性構築を困難にし，孤立を強めていたと考えられる。

グループに対する愛着が育まれると共に，自然とサブカルチャーの話題は減り，学校の仲間関係で体験される不安，寂しさ，1番の友達になれない悲しみ

が語られるようになった。また、率直に感情を伝え、他者とぶつかることの大切さをメンバーに助言することもあった。このようなグループを通した B の語りの変化は、無意識に生じていた。しかし、メンバーやセラピストから指摘されることにより、B 自身も変化や成長を実感できた。最後のフィードバック面接では、グループを通して学校で自分から話しかけることに「挑戦」できるようになったと感じていることが語られていた（逐語 9）。

以上から、B の心理的成長は、一方的なサブカルチャーの語りが見られた時期に、そのような B のあり方を批判したり意見したりせず、グループで抱えることにより生じたと考えられる。こうしたグループのあり方そのものが、B のグループに対する安心感を育み、話題の広がりや B の心理的課題への対峙、成長を可能にしたと言える。

6.3.3 A と B の心理的成長のまとめ

A と B のグループセラピーを通した心理的成長過程を比較すると、A や B の心理的課題は、グループセラピーを通して対人パターンとして現れ、介入が可能になったと考えられる。したがってセラピストは、心理的課題の現れを参与観察しながら分析・理解し、臨床的介入へと活かす必要があることが見出せた。

次に、心理的課題はグループの安心感の発達とともにその現れが明確になったと言える。心理的課題は、個人が安心してその場にいられる時に現れやすくなるのであり、そのためにも、グループにおける安心感の発達は必須と考えられる。また、A のように、個人の心理的課題に取り組んだのちに、グループに対する安心感が急激に増加することもある。

さらに、心理的課題に対する心理的作業の際には、A の場合は「隔絶感」の取り扱いという明確な分岐点があったが、B の場合はより自然にサブカルチャーへの没入が和らぎ、解消されていた。このような A と B の心理的課題の解消過程の違いは、愛着トラウマ（Allen, 2013）の有無、あるいは、程度の差により生じると考えられる。

愛着トラウマとは、愛着関係において生じるトラウマと、そのようなトラウマが安定した愛着関係を形成する能力に与える悪影響を意味する。安定した愛着関係を形成する能力とは、情動的苦痛を調整する能力と定義される。A の場

合、児童虐待や実父の自死など、愛着関係におけるトラウマが想定されたが、「施設」や「面会」の話はその周辺にある事柄であった。このように、トラウマの周辺には、他者が触れることにより個人のトラウマが刺激される、トラウマ記憶を喚起するトリガーとなる事柄がある。そして、トラウマそのものと、そのトリガーとなる事柄に触れられないことが、他者との「隔絶感」や関係性発達の困難を生み、孤独を生じさせる。また、このような「隔絶感」や孤独感に加え、愛着関係におけるトラウマが引き起こす安定した愛着関係を形成する能力の不足は、過度の対人緊張や不安が生じた際の情動的苦痛の調節を困難にする。その結果、「隔絶感」を解消する手立てが一層損なわれてしまうのである。

以上のことから、愛着トラウマが想定される子どもがグループセラピーに参加する際には、グループセラピストは子どもの愛着関係におけるトラウマだけでなく、トラウマの周辺にあるトラウマ記憶を喚起するトリガーを理解し、それが仲間関係の中でどのように形態化していくのかを分析する必要がある。Aの「施設」の話はトリガーの一例であり、グループ参加以前には、A自身も周囲も認識できていなかった。グループを通して、セラピストがAのトラウマのエナクトメントにより引き起こされる「馴染みの混沌」(Grossmark, 2007)を捉え、そこに介入することで、「隔絶感」の解消が可能になったものと考えられる。

6.4 仲間関係の関係性変容

6.3節で述べた個人の心理的課題の変化が生じる際には、並行して仲間関係の関係性変容が生じていた。心理的課題の変化と仲間関係の関係性変容は相互作用しながら変化するとも考えられる。本節では、個人とグループの関係性変容過程を示した図3、図4を参照しながら、グループセラピーを通じた仲間関係の関係性変容について考察する。なかでも、グループの安心感の発達と、グループが「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」へと変化する過程、chumshipの発達と「chum的仲間関係」と「peer的仲間関係」については、グループセッションの逐語を用いながら詳細に考察したい。

6.4.1 思春期グループにおける安心感の発達

6.3で述べたように、メンバーのグループに対する安心感の発達と個人の心理

的課題の現れには関連がある。そして個人が心理的課題に取り組み、心理的成長が見られる過程では、様々な水準での自己開示が生じている。例えば、A の場合は、「施設」の話という A のトラウマに関わる事柄についての自己開示が行われた後に安心感が急激に増加し、自発的な自己開示の増加が見られていた。一方、B は一方的なサブカルチャーの語りが統制されないことで、徐々に話題の広がりが見られ、自己開示が増加した。このように、A と B の事例を踏まえると、グループに対する安心感の発達が個々の自己開示を促進し、親密な仲間関係の発達を助けると考えられる。したがって、グループにおける安心感の発達は、仲間関係の深化において重要な鍵であることが推察される。

では、思春期グループにおける安心感は、どのように発達していくのだろうか。この点について検討するために、本節では、初回セッションからグループで B や C により A の「施設」のことが話題にされた 3 1 回目のセッションまでに焦点づけ、グループにおける安心感の発達について考察したい。

まずは以下に、初回のグループセッションの会話を示す。

逐語 4 3 初回の会話（セッション#1）

Th1：あ、あと一人来るんだけど、今日はちょっと用事あって、もう少ししたら来る。じゃあ、始めましょうか。早めにね、B さんとか申し込んでくれたけど、もう一人の子もそうなんだけど、無事に始められて良かった。まず、自己紹介のためにも、名札作ろうかなって思います。あだ名と、好きなもの、好きな動物、お菓子、なんでも構いません。それを描くところから始めたい。ペンは好きに。

C：これ・・・下敷き・・・

（隣室から、男子グループの盛り上がる声が聞こえる）

Th1：すごいね

D：男子はそんなもんですよ

（隣室から、ノック音）

B：何色が目立つかな・・・

（Th2、文房具を取りに退出）

B：修正液・・・修正テープ

(Th2, 戻る)

Th2 : 修正液あったよ

C : ペンケース見てください

Th1 : いっぱい入って, いいね

(B, 独り言を言っている)

このように, 初回のセッションではメンバー同士の相互交流は生じず, C や D のように, メンバーはセラピストに話しかけていた。また, B のように, 独り言も多く見られた。メンバーは互いに緊張が高く, 相互的な会話が生じづらかった。

3 回目のグループセッションでは, 活動に調理 (団子づくり) を取り入れたことで, メンバー間に相互作用が生じ始めた。セラピストは意図していなかったが, 偶然にも調理道具がうまく揃えられていなかったことで, グループで工夫しながら調理する必要性が生じた。一つの鍋を囲み固まる餡の様子を眺めたり, メンバーの中で特に対人緊張が高かった A が調理が好きで活動に積極的に取り組んだりしたことも, グループの緊張の緩和に関係したと思われる。また, このときに, グループは初めて「秘密の共有」について言語化していた。以下に逐語を示す。

逐語 4 4 秘密の共有 (セッション#3)

(皆で団子を作り, 食べた後に)

Th1 : じゃ, 片付けして, 帰りましょっかね

Th2 : はい

D : ああ! お母さんに何て説明しよう!! (注: グループには「グループのことを外で話さない」というルールがあり, メンバーには予め共有されていた)

Th2 : えっ, なんで?

D : だって, 何も食べてないと思って, お菓子, 用意してるかもしれない

Th1 : 確かに!

B : おやつも, お団子だったら?

D : ここのこと, 話しちゃいけないから, どうやろう!

B：買い食いしたって言えばいいのかな？

Th1：なんて説明するか・・・

B：***（グループ名）いく前に、おやつ食べたって言おうかな！？

Th1：うん，うん

このようにグループで「団子を食べた」という、ささやかな内容ではあるが、メンバーにとっては初めての秘密を共有する体験であった。BやDの盛り上がりからも、同世代の仲間関係の中で家族に言えない秘密を共有する楽しさが、グループの緊張を和らげていると言える。

7回目のグループセッションでは、Aを除くメンバー同士の相互作用が活発に生じている。初回のセッションと比較すると、メンバーが連想的に話をしており、話される話題が頻繁に変わることが特徴的である。以下に示す。

逐語 4 5 連想的な会話（セッション#7）

Th1：（Aに）元気？

（A，頷く）

Th1：なんか，久々に全員揃った感じ

D：最初から揃うのは，最初の時以来ですよ

Th1：そっか，そうだね

Th2：C，髪切った？

C：はい。テスト終わったんで

Th1：ああそっか。みんなテスト終わった？

（全員，頷く）

C：全体的に下がった

D：私もそうかも

Th1：そうか。Aは？

A：上がった・・・

Th1・Th2・D：おおお～

（A，照れている）

Th1：Bは？

B : ボロボロですよ
D : 私, 一番悪くて 7 1 点
C : それは, 悪いのか! ?
D : 一番いいのは社会で 8 5
B : 社会とかボロボロですよ。漢字が無理
C : なぜか苦手な国語が良かった
Th1 : A は?
A : 副教科でもいいですか?
Th1 : もちろん
A : 音楽
Th1 : ああ! いいねえ, 音楽
D : 私も, 音楽 9 3 点
Th1 : そうなんだ。テストって筆記?
D : はい
Th1 : (A の方を見て) 歌ったりとかも, あるの?
D : 授業内で。だよな?
C : 実技
Th1 : A も, 歌好きなの?
(A, 頷く)
Th1 : 私も好きだよ
C : 私も好きだけど, 音痴
Th1 : Th2 先生は?
Th2 : 私は美術とか
Th1 : 苦手なのは?
Th2 : 日本史
B : 世界史は?
Th2 : 好きだった
B : 私, 漢字無理だ
(略)
Th1 : みんな (来週) これるの?

D・C：私たち，学校公開
B：私も。でも来ますよ
（A，無言）
Th1：うん，うん
C：（来週の調理活動は）かぼちゃの砂糖づけとか
Th1：おお！かぼちゃプリンとか
Th2：パンプキンケーキ
Th1：オーブンが，ない！みたいな（笑）
B：プリンって聞くと，（実況）動画の影響で色々入れたくなる
Th1：そうです。何を？
B：ブルーハワイとか，レバー，海鮮・・・
（一同，笑う）
Th1：B，プリンは食べられるの？
B：はい
Th1：海鮮プリンは？
B：食べませんよ！（笑）
C：プリン食べる時は，クリームとチョコたっぷりかけて食べる
D：私の妹，好きそう
C：練乳は嫌いです
D：私，いちごかき氷にかけるの好き
C：嫌なことあって嫌いになった。ここでは言えないけど・・・
Th1：えっ，気になるな
B：ここ（グループ）だし，言っても大丈夫

以上のように，グループの相互作用が活発になる一方で，喋れないAに対してTh1が意識的に質問しているが，Aが答えられない時にはDやBが自身の話題に引き寄せたり，Aの代わりに答えたりする様子の特徴的である。この時期のグループは，他者の話を聞くというよりは，自分の関心や興味がある話題をそれぞれが連想的に話している。その結果，Aの沈黙や一言で答えるというあり方も許容されている。

また、Bの「ここ（グループ）だし、言っても大丈夫」という発言からは、Bがグループという場に対する安心感を持っており、これをメンバーと共有し、心理的作業に取り組むよう促していることが分かる。このような場に対する安心感は、比較的初期の段階から、Bには感じられていたようである。

21～25回目のグループセッションでは、グループで「秘密基地」の話がなされた。以下に25回目のセッション逐語を示す。

逐語46 秘密基地（セッション#25）

（秘密基地を作りたい、という話の中で）

B：いつまで残るんだろう、その秘密基地って

Th1：あー、Bは結構、気にしてる

B：いつか、誰かが発見したり

D：****（グループ名）が終わっても行きたい時に行ける
（略）

C：土日みんな連絡取り合って、勉強会

B：いいんですか？使って

Th1：どうかな・・・

C：その前に、大学がOKしてくれるかっていうのもある

Th1：（グループが）終わった後のことをみんな結構・・・

C：あと自然災害とか、どうするか。その場合、土台どうするか

Th1：絶対壊れないやつがいいんだね

C：やっぱり、煉瓦

D：マンションみたいに、下に杭打つか

C：そこまでしたら結構費用もかかるし。それに・・・ん～、だとしたらどうしよう。倉庫を買ってそれをリメイク・・・

（一同、爆笑）

（延々と、どのような秘密基地がいいかという話が続く。Cが移動式秘密基地を作るという提案をする）

Th1：折りたためる方がいいかもね

B：でもそれじゃあ，誰にも発見されませんよ
Th1：発見されたいんだ？
D：秘密基地なら，誰にも発見されない方がいいんじゃないの？
B：ん～・・・ただ・・・
C：じゃあ迷彩の
D：迷彩の？
Th1：いいかも
B：いつか，「ナニコレ珍百景」に登録されそう。ってか，されて欲しい
C：投稿する？
D：大学の中に秘密基地？（笑）
B：投稿させないと！
Th1：誰に？
B：誰でもいいけど，見つけた人が！

このように，B，C，Dを中心に，グループが「秘密基地」の話題で盛り上がる背景には，グループの凝集性の高まりと，永続性を願う気持ちがあると考えられる。「秘密基地」はグループの「絆」や「家」の象徴であり，「秘密基地」の話題は，グループの安心感が発達し，グループが「私」の場から「私たち」の場，すなわち，メンバー皆の安心基地として機能し始めたことを示している。これは，メンバーの緊張が和らぎ，セラピストから自立して活動に取り組むことができるようになったことの現れとも言えるだろう。結局，様々な事情により「秘密基地」が実際に作られることはなかったが，メンバーたちは，「秘密基地」の構造やその中でやりたいこと，周囲からの位置付けといった空想を語り尽くすことで満足感を得ていた。実際に「基地」を作るのではなく，「基地」を共有できる関係性をメンバー同士で確認し合うことが，この時期のグループにとって重要であったと考えられる。

グループが安心基地として機能するようになり，メンバーのグループに対する安心感の増加が見られるようになると，Aがセッションを休んだ際に，B，CからTh1に対し，Aへの疑問や関心が話された。これは逐語17～19で示されたように，I期からII期にかけてグループで取り上げることが躊躇されてい

た話題であった。以下、31回目のグループセッションを示す。

逐語47 Aに対する関心の高まり (セッション#31)

C: なかなか、Aは話してないような気がする

Th1: そうだね

C: あんまり話したくないのかな・・・

Th1: う～ん、どう思う？

C: 秘密主義・・・？

Th1: ん、Bは？

B: う～ん・・・どうなんだろう。単に話せないのか、意見がないのか

Th1: 何か考えてるけど、言えないでいるのか、考えてないのか、ってこと？

B: うん

Th1: そうねえ・・・考えてるんだよね、彼女は。私は、個別に、みんなともそうだけども、話したりするじゃん。で、彼女も考えてるんだなっていうのはわかるんだけど、なかなか、まとめるのが難しいっていうか

C: ああ・・・(頷く)

Th1: でなんか、本人もそこで、色々、もどかしい思いもしてるみたいだけどね。そういうの、わかる？

C: うん、なんか、言葉・・・結構言葉、考えて、選んでる感じ

Th1: ああそっか。Aが？

C: うん。話してる時、聞いてても

Th1: 二人とも気になってはいるんだ

C・B: うん

(略)

C: じゃあまだ後30分くらいあるから、ここで**作戦会議**しよう

B: すげーな

C: Aについて

Th1: Aについてね。どんなことを聞いてみたいとか、ある？

C: 1番聞いちゃいけないけど、気になるのが、「施設」？

(略)

B：うん。さっきも、(Aの休みの理由として)「施設の用事」って言われて。引
っかかっていた

C：前にも結構、「お母さんとの面会」とか。すごい気になるけど聞いちゃい
けないやつだなあって

B：そうそう。どんなに親しくっても、NGのところはたくさんあるから

Th1：はいはい・・・そうだよ。気になるけど聞けないっていうこともきつと
あるよね・・・そうかそうか。お母さんとの「面会」って言われると、「お
母さんと日常的にあってないんだろうな」っていうこととか

C：うん

Th1：でも、聞けないっていう

C：うん、多分聞いたら絶対ダメなやつだ！って

Th1：なんかやっぱ、聞いたら、どうなりそうな気がするの？

C：ちょっとなんか、(Aが)落ち込んでいそう

Th1：ああ～

C：それに、(Aは)なんかまとめるのが苦手だったり、言葉詰まって気まずい
雰囲気になったりして・・・だからなんか、聞かないほうがいいのかなあつ
て。でも気になるなあって・・・

B：うん、うん

このように、BとCは、Aがグループを休んだ際にAの「施設」「面会」とい
う言葉についてTh1に尋ね、曖昧にされてきたAの背景に対し、関心を向ける
様子が見られた。この時期はAの話題に取り組めるほどにグループの安心感の
高まりが見られていたと考えられるが、Aがいない場所でセラピストに対し質
問していることから、未だAに対する遠慮があったのだろう。その後、32
回目、33回目のセッションを通して、メンバーはAに対し「施設」や「面会」
といった言葉の意味について、質問することができた。そして、逐語25～2
6でAが述べているように、33回目のセッション後、Aはグループに楽にい
られるようになり、遠慮せず率直に話せるようになった。この点については、
6.4.3でchumship機能の発達との関連を踏まえながら考察する。

6.4.2 思春期グループにおける安心感の発達と「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」への変化過程

以上から、思春期グループにおける安心感の発達は、以下のように述べられる。まず、メンバーの緊張が高く、セラピストへの依存が見られる時期がある。これは、メンバーがメンバー同士ではなく、セラピストに話しかけることや、独り言といった現象としてあらわれる。次に、グループにおける秘密の共有が見られる。秘密の共有は、グループのバウンダリーを明確にし、各々のグループに対する信頼感を高める。さらに、メンバーの緊張が緩むにつれ、相互作用が活発になり、連想的会話が生じやすくなる時期がある。この時、グループは他者の話を聞くというよりは、自身の興味や関心についての語りが多いこと、話題が移り変わりやすいことが特徴的であり、沈黙することも許容される。研究3では、このような特徴を示すグループを「混沌としたグループ」(図3・図4)と定義していた。「混沌」という言葉は、この時期のメンバーの不安と期待が入り混じった結果、過度に自分の好きなものについて語るという軽躁状態が見られたことから名付けられている。

「混沌としたグループ」が生じた理由の一つとしては、本グループの対象とした思春期の子どもの特徴が関連していると考えられる。本グループの対象は、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」思春期の子どもであった。また、思春期に限らず児童期の仲間経験も乏しく、関係性を構築するための手立てが不足していた。一方、長年抱えた孤独感の結果、仲間希求は強かった。このような特徴を持つメンバーが、それぞれに自我親和的な方法で仲間集団に加わろうとした結果、メンバーが好きに振る舞い、個々が無秩序に混ざり合う「混沌としたグループ」が生じやすくなったと考えられる。

「混沌としたグループ」では、メンバー個々が好きに振る舞い、連想的な話が展開されており、互いの話の内容は噛み合っていないことも多かった。しかし、メンバー同士は、皆で一つの場にいる楽しさや友達になれる期待といった情緒を共有していた。この時期の仲間関係においては「互いに分かり合えている」という「錯覚」(Winnicott, 1971)が生じており、グループに幻想的な一体感があつたと考えられる。幻想的な一体感とは、「友情」理解の発達という主観と客観の混乱が見られる「自己中心的理解」の段階 (Selman & Schultz, 1990) である。

セラピストがこれを敢えて「錯覚」と指摘しないことが、結果的にグループの安心感を増し、後の「安心基地としてのグループ」への発展を可能にしたと考えられる。

一方、21～25回目のグループセッションで取り上げられた「秘密基地」の話題は、グループの安心感が高まり、グループが「私」の場から「私たち」の場として機能するようになったことを表している。これは、グループが「私」から「私たち」のものとなり、メンバーに生じることが「私たちごと」となることを意味している。これを本研究では、グループが「ウチ」となること、と定義したい。グループが「ウチ」となること、すなわち、グループが安心基地となることにより、グループの「ソト」の探索がしやすくなり、「ウチ」と「ソト」の区別がより明確になると考えられる。

このように、グループの安心感の高まりとともに、グループは「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」（図3・図4）へと発展する。そして、グループが安心基地となることにより、以前は取り扱えなかったAの「施設」の話題にBやCが関心を向けられるようになったと言える。すなわち、「安心基地としてのグループ」では、メンバー同士の情緒的な相互作用が生じやすくなり、メンバーは互いについての、より深い自己開示を求め合うと考えられる。また、Aが実際に「施設」の話をした以降は、Aのグループに対する安心感の高まりも見られ、グループがより「ウチ」としての結束を強めた。その結果、Aのより深い水準での自己開示が増加し、メンバー同士の情緒的なやりとりが促進されたと言える。

ただし、グループの安心感とは単に増え続けるものではなく、取り扱う話題により、増減するものであると考えられる。本グループにおいても、例えば36回目のセッション、43回目のセッションでは、CとDが衝突したことがあったが、一時的にグループの緊張が高まり安心感の低下が見られた。43回目のセッションの様子を、以下に示す。

逐語48 安心感の低下（セッション#43）

（「中二病」とは何かという話の文脈で）

D：私は中二病、患ってないような気がするけど、実際どうなのか

C：中二病ですね
D：うふっ。思いつき言われた
Th2：2人とも？
C：一緒にしないで（きっぱりと）
Th2：あっ，一緒にしないで・・・
C：ん～でもDは，中二病というよりは，小二病？
Th2：どのへんがそう思った
C：うーん，ちょっと幼いなって
D：ちょっと幼い？
C：中～2にしては
D：そう？（苛立った感じで）
C：うん。幼いです
Th2：どの辺が幼いと思うの？
C：やっぱり，空気読めてないところ
Th2：ん～
C：あの，なんだろう，テンションが幼いまんま。ん～
B：なんか，制御できてないって感じ？
C：学校で，あの・・・学校場面で多く見られる
Th2：ん～なんかこう，Dが盛り上がって，夢中になって気持ちができるときとか
ってこと？
C：なんか，うーん。普段からなんか・・・(Dに) すっごい悲しそうな目でこ
っちを見ないで！なんか・・・うーん，これ以上は・・・
B：ここ（グループ），こういう場所だから

43回目のセッションでは，CがDに対し日頃から思っていた「幼い」という印象を率直に話した結果，Dが苛立ちをあらわにした。グループの緊張は高まり，Cは話を切り上げようとするが，Bが「ここ，こういう場所だから」と発言し，グループは互いに思っていることを伝え合い，話し合う場であることを示し，Cの発言を促した。

この後，Cは学校で以前から気になっていたDの幼さについて言及し，Dは

号泣した。CはDを責めることを意図していたのではなく、Dが周囲に「幼い」と言われ距離を置かれていることを心配していると伝えた。CのDに対する指摘を契機にグループの対話は深まり、学校で空気を読むことの難しさや、Dの積極的に声をかけられるという良い部分の発見といった話題へと展開した。

このように、取り扱われる話題によっては、「安心基地としてのグループ」へと発展した後も、グループの緊張感が高まり、一時的に安心感が低下することもありうる。しかし、グループはすでに情緒的に対話すること、それにより、互いをより深く理解し合えることを経験的に学習している。そのため、対話を続けることで安心感は回復していくと考えられる。

また、グループの安心感は、個人がセラピストに対し感じるもの、個人がメンバーに対し感じるもの、グループ全体に感じられるもの、といった水準がある。そして、AとBの安心感の発達に相違が見られるように、個人にとっての安心感の高まりは個人の心理的課題と関連していると考えられる。

グループ全体に感じられる安心感については、「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」への発展が重要である。安心感は常に高まり続けるものではなく、取り扱われる話題により一時的に低下することもある。しかし、グループが安心基地として機能しているならば、グループが対話を続けられることで安心感は再び回復する。このように、グループで対話を続けられることには、安心して率直に話ができるというグループの風土が関連している。このようなグループ風土を継続していくことがグループ全体の課題であり、一時的に低下した安心感の回復を助ける基盤となると考えられる。

6.4.3 chumship 機能の発達、「chum 的仲間関係」と「peer 的仲間関係」

6.4.3.1 チャム・グループ（保坂・岡村，1989）の再考察と課題

本邦における先行研究では、仲間関係発達は、同質性が特徴的なチャム・グループ、異質性を認め合うピア・グループという位相があることが主張されてきた（保坂・岡村，1989；齊藤，2015；齊藤，2016）。そして、思春期から青年期の仲間関係については、チャムからピアへ、同質性から異質性へという定式が用いられてきた。保坂（2010）においても、チャム・グループには違いの共通点・類似性を言葉で確かめ合うことが基本とされており、「私たちは同じね」と

いう確認に意味があることが主張されている。また、本論文の研究3でも、グループセラピーを通したBの変化として、同質性でつながりあうchumから、「そこらの女子とは違う」自分を理解し認めるという異質性の受容が生じたこと、これはchumからpeerへの関係性発達の萌芽であったことが考察されている。

一方で、本邦における仲間関係研究は、チャム・グループは同質性、ピア・グループは異質性という点が注目されるあまり、chumshipの本質的特徴や、chumshipがもたらす仲間関係発達における意義が見過ごされてきたとも言える。保坂(2010)によると、チャム・グループには、Sullivan(1953)のchumの考えが含まれている。Sullivan(1953)のいうchumshipには、特別な親密性があること、他者にとっての安全や満足の感覚が自己の安全や満足と同じくらい重要なものとして体験されること、安全を脅かさない関係性の中で、生まれて初めて自由に自己を表現できるようになること、といった特徴がある。すなわち、chumshipにおいては、他者との同質性はもちろん、異質性も許容し合えるようになることが含まれていると考えられる。

以上を踏まえると、思春期の仲間関係においては、同質かどうかという視点だけでなく、chumshipの本質とも言える、安心できる関係性の中での自己表現と、他者からの合意による確認(consensual validation)の経験(Sullivan, 1953)が生じることが重要と考えられる。したがって、思春期グループセラピーにおいては、こうした現象がどのように生じるのか、それはchumやpeerといった関係性の変容にどのように影響しているのかといった点について着目し、分析する必要があると言える。

6.4.3.2 思春期グループセラピーにおけるchumshipの発達と意義

6.4.2節では、グループが対話を続けられるようになるうえでは、安心して率直に話ができるグループの風土が存在し続けることが重要と述べた。こうしたグループ風土は、Sullivan(1953)の定義したchumshipの特徴とも一致している。chumshipにおいては、「水入らずの親密性intimacy」や「よそよそしさが全然ない近しさcloseness」が特徴的な関係性の中で、自由に自己を表現し、仲間同士が互いに様々な事柄を語り合えるようになる。また、疑問が生じた際には

質問し、互いのデータについての照合、合意による確認 (consensual validation)

(Sullivan, 1953) が繰り返し生じると言われている。こうした chumship の持つ特徴を一種の機能、すなわち、chumship 機能と考えるならば、思春期グループセラピーにおいて、この機能はどのように発達するのだろうか。本節では、この点について検討したい。

6.4.2 節で述べたように、21～25 回目のセッションで「秘密基地」の話がなされる以前の I 期においては、グループは連想的な会話が特徴的であった。そしてこの時期のグループを「混沌としたグループ」と定義した。「混沌としたグループ」では、逐語 45 に示したように、メンバー同士が思いつくままに自由に語り合う様子が見られた。加えて、以下の逐語 49 に示すように、メンバーは自由に語り合う中で、自然な形で自己について話をしていった。ここでは、対人緊張が高い A も、自ら、明日が自分の誕生日と開示していることが印象的である。また、メンバーだけでなく、セラピストも積極的にグループの会話に参加している様子が見られている。以下、逐語 49 を示す。

逐語 49 メンバーの自己開示とセラピストの積極性 (セッション#12)

(D が Th2 の髪型の変化を指摘し、C がその新しい髪型を褒める。A は新しい靴を履いてきており、B がそれを指摘する)

Th1 : (略) 今日はどう? Th2 先生、気分は?

Th2 : 髪のこと (メンバーに)褒めてもらえて嬉しい

Th1 : うん、B は?

B : なにもない。いつも通り、ネット徘徊してました

Th1 : そうか。A は? 新しい靴と・・・

A : 明日、誕生日なんです・・・

一同 : え～～!!

Th1 : おめでとう!!

(一同、拍手)

Th1 : いくつ (になる) ?

A : 14 です

Th1 : あ、もしかして、(靴は) 誕生日プレゼントだった?

A：違います

Th1：いいねえ・・・

D：14歳・・・私，来年かあ

B：私の誕生日の前日に，****（グループ名）っていう日，ありましたよね

D：私（の誕生日）は夏休み

Th1：Th2先生は？

Th2：5月です

Th1：ああ，5月っぼい。Th2先生，14歳の時のこと，覚えてる？

B：何年前ですか？

Th2：それはねえ。夢こわしちゃうもんねえ

Th1：もしかしたらBは（Th2を）18歳って思ってるかもしれないもんねえ

B：（ニヤニヤしてTh2に）何年前の出来事ですか？

D：Th2先生，好きな人いたんですか？

Th2：少年漫画に夢中でしたね～

このように，メンバーが自由に話をする中で，Aのように緊張の高いメンバーが自ら誕生日の話をしたり，それを受けて，BやDが自分の誕生日の話をしたりしている。また，Th1の質問によりTh2の14歳の頃に話題が焦点づけられ，BはTh2の年齢を当てようとからかい，Th1とTh2はユーモアを交えながら応答している。Th2は自身の14歳の頃について自己開示（「少年漫画に夢中でしたね～」）をする。こうしたやりとりは，一見，何気ない会話であるように思えるが，「混沌としたグループ」においては，メンバーが互いに好きなことを語る中で，自然な形での自己開示が頻繁に行われ，互いのデータの交換が行われていることが特徴的である。

以上のように，「混沌としたグループ」においては，chumship機能のうち，自由に話をする事，自然な形での自己開示が行われること，がみられている。自己開示の内容は，好きな教科や食べ物（逐語45），誕生日（逐語49）と，自己に関連した表層的なデータである。また，互いのデータの交換は行われているが，自己や他者の探求は行われていないことが特徴的である。一方で，互いのデータの交換を通して，メンバー同士やメンバーとセラピスト間，セラピ

スト同士で、言語的な「じゃれつき遊び」が生じ始めている。逐語49で、BがTh2の年齢を当てようとし、Th1とTh2がユーモアを交え答えていることは、この好例であろう。

以上を踏まえると、「混沌としたグループ」には、chumship機能の中でも、メンバーの不安や緊張や期待が入り混じるなか、互いが好きなことを語り、自然な形での自己開示が生じるという機能のほか、言語的な「じゃれつき遊び」を通して互いの安心感を確かめ合うという機能があると考えられる。研究3で用いた「混沌」という言葉の中には、こうした「遊び」の要素も含まれていることを、ここに再定義したい。

一方、グループⅡ期では、21回目からグループで秘密基地のテーマが話されるようになり、安心感の高まりとともに「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」への発展が見られた。こうした関係性の発展とともに、chumship機能はどのように発達したのだろうか。ここでは、28回目のグループセッションの活動（「自分画を描く」）の中で、メンバーによって描かれた自己像（図5～図8）を提示し、検討する。



図 5 A の自分画

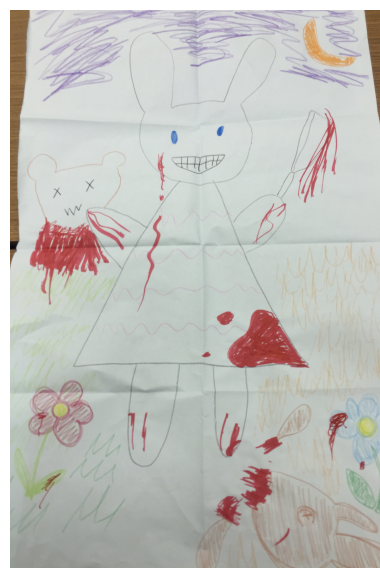


図 6 B の自分画

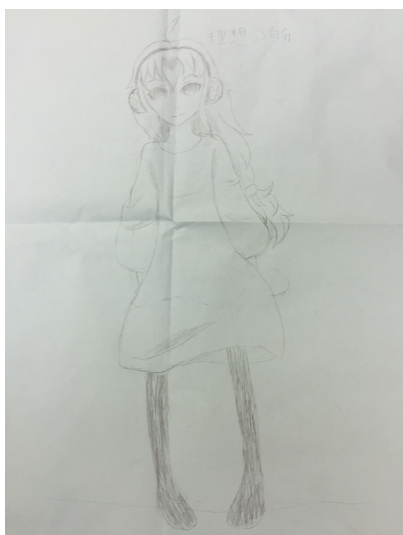


図 7 C の自分画

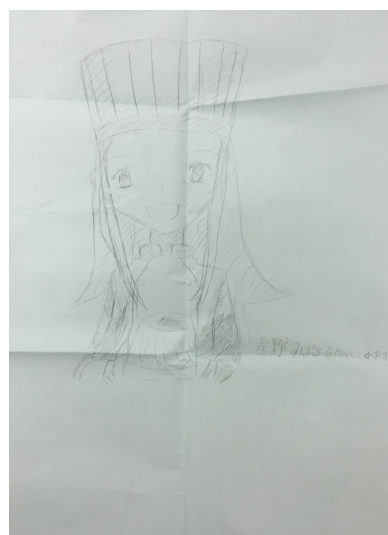


図 8 D の自分画

4名のメンバーによって描かれた自分画を比較してみると、Aの自己像（図5）は、か細く背中に隠された手、折れそうな足、顔のパーツのない頭部、対照的に、線がはっきりと描かれたワンピースが特徴的である。全体として痛々しい印象のある自己像であり、ワンピースの際立ちが全体のアンバランスさを強調している。Bの自己像（図6）は、ホラーゲームが好きというBの世界観が表現されている。ウサギがクマの首を持つという、一見すると残酷な場面であるが可愛らしい絵である。キャラクターそのものを自己像とするところもBの

特徴と言える。Cの自己像(図7)は、頭身のバランスが良く、全体として収まりが良いながらも、独自性を感じさせる。描かれているヘッドフォンは、聴覚過敏を持つCが、学校の騒がしさに苦勞していることの現れとも言えるだろう。Dの自己像(図8)は既存のイラストをそのまま模写していること、全身が描かれていないことが特徴的である。深い水準での自己理解や他者理解が難しく、小学校からのいじめの事実と解離で対処しているように、表面を取り繕うことにより現実適応するDの特徴が現れている。いずれの自分画も、メンバーの自己像が自由に、かつ的確に表現されている。メンバーは、秘密基地という「ウチ」の中で自己表現しており、自分画は、非言語的自己開示の一例と言える。

また、自分画についての説明の中で、Aは洋服が好きで、雑誌の切り抜きを保管していることを述べていた。一方、Bは自分画に関する細かな設定を話していた。この時のBの語りの様子を以下の逐語50に示す。

逐語50 Bの自分画の説明(セッション#28)

(Bの自分画を見て)

D: 可愛い

Th1: 可愛いけど、狂気

D: 熊が怖い

Th1: これは何なんですか

B: え。とりあえず、これ、物語の始まりの。行っちゃいけないって言われた原っぱにきた熊が、狂気のウサギに殺されたんですよ

Th1: 狂気のウサギがいるから、(熊は)行っちゃいけないって言われてたの?

B: え、いや狂気のウサギっていうのはまだわかってないけど。一部赤いところがある、気を付けろ、って言われてて

Th1: あ～

B: で、それを探索しにきた熊が、あっけなく殺される。その後、熊が殺されるもしくは帰ってこないで。そのうち主人公が出てきて。ウサギを(と)対決する、逃げる、そういう系

Th1: どうですか、みなさん

C: Bらしい。ホラゲ(ホラーゲーム)思考

D：原っぱが、緑とオレンジに分かれてるのはなぜ？
Th1：なぜ？
B：赤い・・・ところ
Th1：血が混じってる？
D：マジか。怖いな
C：血を吸って育った葉っぱたち
B：そう
Th1：この、釘と、体は違う人が描いたのかな？
B：まあ違う人が描きましたけど
Th1：なるほど。Aはどうですか？
A：Bらしい（笑）
C：Bイコール、ホラーゲーム
Th1：ウサギの～歯がね
B：その歯がいいって言ったの、Th2です
Th1：ああ、Th2が選んだんだ。なんでウサギなの？
C：可愛いなかに、恐怖を感じさせるため？
B：そう。熊の理由は、ぬいぐるみの代表格といえ、ウサギと熊。まあ、下克上って感じで
Th1：なるほど。確かにそうだね～
（略）
C：ウサギはなんで殺すの？
B：だから。なんか今まで他の動物たちに襲われたウサギの因縁によって。このウサギが誕生した。ただしその、恨んでたウサギ一族は全滅したよ
C：怨念的なもの？
B：そう。絶滅した、殺した魂によって、このウサギはさらに凶暴化するっていう設定を、今付け加えたから

逐語50に見られるように、Bの自分画の説明は、Bの考えたキャラクターとストーリーについての説明である。Bの説明にグループは関心を向け続け、質問したり、コメントしたりしている。このように、自分画という非言語的自

己開示を通して、B は言語的に自己の内的世界を語り、セラピストやメンバーに関心を向けられること(例:「なんでウサギなの?」「ウサギはなんで殺すの?」)を通して、自己の内面が探究されている。

このように「安心基地としてのグループ」への発展が見られ始めたⅡ期においては、chumship 機能のうち、メンバーからの質問を通した自己と他者の探究が見られ始め、Ⅰ期よりも深層の自己開示が生じていると考えられる。

Ⅲ期になると、より一層、深い水準での自己と他者の探究、自己開示が可能になる。この例として、逐語5 1を取り上げる。これはAの「隔絶感」と結びついていた「施設」の話題をめぐって、グループの中でAが「率直に話せるようになりたい」と述べ、CがAの「家のこと」を尋ね、Aが答えた場面である。

逐語5 1 Aの「施設」の話(セッション#33)

A: うん、率直に、話せるようになればいいと思う・・・あんまり、うまくは話せないかもしれないけど、質問があったら、質問っていうか、聞きたいことがあったらなんか、聞いてくれたら、話せることは話す。だから、聞いて欲しいです

(略)

Th1: うん、(Cに) どんなことを聞いてみたい?

C: やっぱり、お家のこととか。でなんか、前からその、聞いて・・・なんか、深入りしていいのか・・・って思ってて。やっぱりなんかその、そういうことは話さないほうがいいのか・・・でもちょっとやっぱり気になるとは思っていた

Th1: うん、知れば知るほど、気になるよね

C: うん。でも、それによってAが悲しくなっちゃうならだめだし

Th1: そうだね

C: で・・・

Th1: うん、(Cに対し) ちょっと待ってね。(Aに対し) それは、悲しくなる? 悲しくなるような気がする?

A: あ、でも最近はなんかもう、前までは、ここ(グループ)とかに来るまでは、思い出すとちょっと、ああ・・・ってなったけど、でも今は、なんか、面談

とかの時までは、できれば話したくないかなって思ってたんですけど、今は、別に。そこまでみんなも・・・そこまでじゃないや・・・みんなも、私が、悲しいとかは、今はあんまり。話してる間に、悲しくはなってくるかもしれないけど、でも今は、そこまで、話したくないっていう気持ちはあんまりないから。今だったら、今、この場だったら、話せるかなって思います

Th1：うん、(C に対し) ごめんね、とめちゃってね。という感じみたいなんだけど

C：うん、その、(A の) お家のこととか聞いてみたい・・・

Th1：どういうところに暮らしてるのか？とかっていうことかな？

C：うん。聞いてみたい

A：えっと、今、養護施設の、**っていう養護施設があるんですけど。そこにいて。なんだろう、なんか、なんだろう・・・私は、小学校*年生から来たんですけど。なんて言うの、その養護施設は、なんか・・・色んな事情っていうか、お家の事情とかでお家に帰れなかったり。みんなみたいに、お母さんたちとか家族？自分の家族とか家庭に帰れなかったりして。何だろう・・・あ、帰れないんですけど。でも、最初は、不安だったけど、なんか、帰りたいたとか思ったんですけど。なんか、今はこうやって話せる・・・話せる？あんま話せてはないけど、なんか、こうやって、(みんなと) 知り合える環境だったりとか、勉強とかも、なんか、私の家ではあんまりできなくて。なんか・・・でも、勉強が出来る環境がなかったんですけど、今は勉強できる環境とか、なんか、出来たから。今は、ここに、施設・・・施設だけど、***(地名) にこれてよかったなって、私は思っています

Th1：落ち着いて暮らせるし、勉強もできるし、最初は不安だったけど、今はここに來れてよかったなっていう気持ちがあるんだね

A：うん

(略)

Th1：C は、聞いてみてどう？最初は、傷つけちゃうかなあって思って色々考えてたから、聞いてみたいけど聞けなかったっていうことだったけど

C：でも、こうやって思い切って聞いてみて、それで話してくれて。なんだろう・・・A のことも1つ知れたし、話してくれて、すごい、嬉しかった

逐語 5 1 からは、グループ全体として「何を言っても大丈夫」という感覚が発達しており、グループが A を排除することなく、A の「隔絶感」の課題に直面している様子が分かる。A の「率直に、話せるようになればいいと思う」「聞いて欲しい」という発言からは、仲間希求の高まりが読み取れる。そして、C の「深入りしていいのか」「やっぱり気になるとは思っていた」といった A に対する自己開示を受けて、A は「今、この場だったら、話せる」という気持ちであることを述べている。A の自己開示を受けた C は「思い切って聞いてみて」、A のことを知れて「嬉しかった」と述べている。A と C の対話は、相互的な情緒の表出と交換が生じた結果、A が率直に自己を語れるようになった瞬間を捉えている。

このように、Ⅲ期には、より個人的で、内面的で、個人の心理的課題と関連した、深い水準での自己開示が行われていた。これは **chumship** 機能の中でも、より成熟した自己と他者の探究であると言える。A の「隔絶感」に関連した「施設」の話題は、A の児童虐待のトラウマに関連したデータの開示、交換であり、A にとってはリスクを伴う自己開示である。このような自己開示は、グループにおける安心感の発達や、Ⅰ期やⅡ期で見られた、何気ないやりとりの中での自己開示、交換が基盤となり、取り扱いが可能になるものと考えられる。このように、グループのなかで **chumship** 機能が発達するにつれ、メンバーは安心感を持って互いに率直に自己を語るようになり、より成熟した自己と他者の探究が可能になる、**chum** 的仲間関係が生じると考えられる。

また、Ⅲ期の後半には、**chumship** 機能の一つである合意による確認 (**consensual validation**) が頻繁に見られるようになった。合意による確認 (**consensual validation**) とは、**chum** との間で批判や恥に脅かされることなく、あらゆる事柄を照合しあいながら、その意味や正しさを承認し合うことであり、これにより他者との間に相互的な理解が成立するという体験を得る (Sullivan, 1940) と言われている。児童期から思春期においては、**chum** との間で繰り返される合意による確認 (**consensual validation**) を通して自己のものの見方が修正されたり、強化されたり、他者の見方を取り入れたりすることが可能になる。

グループにおける合意による確認 (**consensual validation**) の例としては、逐語

29が挙げられる。ここでは、施設職員と進路について話し合う難しさを語るAに対し、Cが「A、もっと、ガンガンいっても大丈夫だよ」「嫌われたりはしないから」と励ましている。また、高校選択は妥協しその先の進路に期待したいというAに対し、Cは「でも、自分の意志も大事よ?」と述べている。さらに、逐語41では、施設職員に出かける理由を説明できず怒られたというAに対し、Bが「後で落ち着いて苦情を言っときゃ良いんだよ」「別に、半ギレでもよし」と述べている。このように、仲間関係の中で事柄を共有し、それに対するメンバーからの保証や励ましを通して、あなたの感じている感情は、もっともなことだよ、と共感され、それにより何を語っても良いという感覚が共有され、強化されていたと言える。

グループにおいて *chumship* 機能が発達する中で、合意による確認 (*consensual validation*) が繰り返し生じると、メンバーに自己の広がりが見られるようになった。これは、Ⅲ期にAが「自分、出すことは良いことなんだな」と自己開示の大切さを理解したことや、施設で職員に自己主張できるようになったこと、Bが「そこらの女子と違う」自分を認めつつも、他者の関心に目を向け「話題合わせ」をしようと思えるようになったこと、といった変化で現れている。

このように、グループの中で *chum* 的仲間関係が生じ、それが一定期間継続し、合意による確認 (*consensual validation*) が繰り返し生じていく中で、自己の広がりが見られるようになり、個人の心理的成長が生じるものと考えられる。そしてそれは、自己のあり方を承認し、他者との違いを認識し、他者のあり方に関心を持つという、*peer* 的仲間関係への発展と言える。

Grunebaum & Solomon (1982) は、仲間関係は発達段階に応じて一方向的 (*unilateral*) なものから双方向的 (*bilateral*) なものへと変化すること、双方向的な関係性の発達には前思春期にあたる12歳までに生じること、より親密で相互的な友情は思春期以降に生じることなどを述べている。この双方向的な関係性の発達を *chumship* 機能の発達、と言い換えることもできるだろう。これまで、こうした仲間関係の発達は、発達の中で自然に生じると考えられてきた。しかし、本研究の対象者であった「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」子どもの場合、こうした仲間関係発達は自然には生じていなかった。だが、入念に準備され計画されたグループ構造の中で、子どもたちが交

流し、セラピストが介入することによって、仲間関係の発達が生じたと言える。

要するに、思春期のグループセラピーは、孤独を抱えている子どもの仲間関係の発達を助け、chumship 機能を発達させるうえで役立ちうると考えられる。

6.4.4 仲間関係の関係性変容のまとめ

6.4.1, 6.4.2, 6.4.3 を踏まえると、グループセラピーを通じた仲間関係の関係性変容過程は、以下のように考察される。思春期のグループセラピーにおいては、安心感の発達とともに、「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」への発展が見られる。「混沌としたグループ」では、chumship の機能のうち、自由に話をする事、その過程で自然な形での自己開示が行われる。この自己開示の内容は、表層的なものであり自己や他者に対する探究はあまり見られない。しかし、「混沌としたグループ」は、その後のより深層的な自己開示、自己と他者の探究を可能にする基盤となると考えられる。そのため、「混沌としたグループ」において、メンバーが自由な自己表現を否定されないこと、話すことの楽しさや安心を感じられるグループ風土が生じ、それが持続することが重要と言える。

「安心基地としてのグループ」への発展は、深層的な自己開示と、自己と他者の探究を可能にする。「安心基地としてのグループ」では、グループのメンバーに生じることは、「私ごと」から「私たちごと」となる。これは、Sullivan (1953) のいう chumship の特徴とも一致するものである。このようにして、グループで個人の心理的課題に取り組むことで、グループ内での chumship 機能が発達し、chum 的仲間関係の発達が生じる。また、chum 的仲間関係の中で、メンバー間に合意による確認 (consensual validation) が繰り返し生じ、言語を通じた体験の共有、情緒の理解や承認、保証、励ましが生じることで、個々の自己の広がり、peer 的仲間関係への発展が生じると考えられる。

6.5 セラピストの臨床的介入

最後に、本グループにおけるセラピストの臨床的介入について取りあげる。その際、本研究の主題である孤独感体験の変容において有効と考えられる臨床的介入に焦点づけ考察する。

研究1では、仲間関係発達を促進する思春期のグループセラピーにおいては、メンバー選定やセラピスト構成といった枠組み、活動の意義やグループ発達段階に応じた工夫、セラピストの基本的技法といった点に着目する必要があることを述べた。そして、本研究の研究対象であった「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」思春期の子どもに対する、グループセラピー・プログラムのデザイン例を示した。研究2、研究3では、実際にデザイン例を用いたグループセラピーを実施した。さらに、6.2節から6.4節までの考察を通して、本研究の主題である孤独感体験の治療的变化には、安心感の発達、それに伴う自己開示の促進が関連していることが見出された。これらにより、言語的・非言語的な情緒的交流や仲間関係の親密性の形成・深化が促進され、親密性に関わる孤独感の低下が生じ、思春期の発達課題に伴い生じる孤独感の明確化がもたらされると考えられる。したがって、本節では安心感の発達と自己開示の促進に有効と考えられるセラピストの臨床的介入に焦点づけ、考察する。

6.5.1 安心感の発達に対する臨床的介入

安心感の発達においては、グループ全体を通して間断なく行われている定常的介入が基盤となると考えられる。

定常的介入には、グループの枠組みやセラピストの姿勢、セラピストのアクションスキルに関するものが含まれる。グループの枠組みについては、グループの目的に応じたメンバー選定やコ・セラピーモデルの適用があげられる。加えて、活動の選択も重要である。例えば、グループのI期に工作や料理といった葛藤から自由な活動を取り入れたことで、対人緊張が高いAがグループに居やすくなり、逐語44のような一体感や秘密の共有が可能になった。このように、グループの初期において葛藤から自由な活動を取り入れることは、グループの安心感の発達において重要と考えられる。さらに、セラピストの姿勢に関しては、グループ全体を通して Shechtman (2007) や西村・木村・那須 (2020) の考えが用いられていた。なかでも、セラピストが子どもの行動や情緒を能動的にキャッチし声を掛ける「能動性」や、ストレートな関心や愛情を積極的に向けていく「愛情深さ・配慮」、「プレイフルネスやユーモア」を持つことは、グ

ループの安心感の発達において重要と考えられる。一方、アクションスキルについては、グループのI期では Trotzer (2006) の「質問する」が用いられていた。セラピストがメンバーに積極的に質問することで、グループの緊張を減じ、メンバー同士の相互作用を生み出す呼び水としての役割を果たしていたと考えられる。

以上のように、グループを通して定常的に行われる臨床的介入には、グループの枠組みやセラピストの姿勢、セラピストのアクションスキルに関するものがある。これらは特に、グループ初期における緊張感の緩和とグループの安心感の発達を助け、それを維持することに貢献すると考えられる。

6.5.2 自己開示の促進に対する臨床的介入

自己開示の促進に対する臨床的介入の中でも、深層的な自己開示に関わる介入は、主に個人の心理的課題を取り扱う際に用いられている。本グループでは、A の場合は「隔絶感」、B の場合は「サブカルチャーの話題」に対し行われた介入と位置付けられるだろう。

A については、Th1 と A の個人面接のなかで「施設」の自己開示に伴う葛藤を整理している。具体的には、逐語 2 4 の Th1 の発言「『(転校生との間で) 友達になれるなら、話してもいいって思った』っていうのは、**** (グループ名) の子たちにも、同じような気持ちがあるのかな？それとも、まだ少し早いっていう感じ？どっちもあっていいと思うんだけど」のように、グループで「施設」の話をするることについての A の感情の明確化を促す介入があげられる。このように、心理的課題に関わる話題を取り扱う際には、Trotzer (2006) のリアクションスキルの「明確化」を用い、体験される感情に焦点づけ、探索を促す介入が用いられている。

また、実際にグループで「施設」の話題を取り扱う際には、セラピストがコ・セラピーモデルを活用しながら、グループ全体に対し、グループで起っていることを示し、A の心理的課題を取り扱う様子が見られた。以下に示す。

逐語 5 2 心理的課題の取り扱い (セッション#33)

Th1 : (略) それで、私と Th2 先生が、みんなこんな感じだよね、って話してた

のは、なんかこう、みんな大分仲良くなってきて、お互いの話とかできるようになってきてさ。話せるようになってきたと思うんだけど、何かこう、まだちょっとお互い、遠慮してるところがあるのかなあと思ってて。まあその、メンバー同士のことであつたりとか。これ聞いてみたいなあとか、これどうなんだろうなあとか、思っているんだけど、なかなか聞くのは難しかったりとか、逆に話すのが難しかったりとか。そういうのがあるように思えるんだけど。なんか、ピンときますか？どうですか、まず、ここまで

(一同、沈黙)

Th1：聞いたらどう思うかなあ、話したらどう思われるかなあっていうことがあるのかなって。それは、あつていいんですけど。聞けない、話せないことがあつていいんですけど、え～、私がですね、思ってるのは、聞けないから、聞かないままに納得してるじゃないですか。自分のなかで。きつこうなんだろうな、きつとあなんだろうなって。それで、自分のなかで納得しちゃって、本当にその子のことを知らないままに終わっちゃうっていうことが、起こってしまいがちなんですよ。そういう時って。それが、ない方がいいなあって。本当に聞いてみないと分からないことだから。それで、話せないなあ、話しづらいなあっていう方も、全部話す必要はない。自分が、これは言っていていいっていうことを話せばいいと思うし、そこで自分を分かってもらうっていうことがあるから。だから、是非、それを皆さんに****（グループ名）のなかでやってみてほしいと思うし、私とTh2先生が、助けますので。カレーに・・・華麗に・・・なんていうんだっけ・・・？

Th2：アシスト・・・(笑)

Th1：そうそう、アシストしますので是非聞いてみてほしい。(Th2 に対し) ね？

Th2：はい。ここまで仲良くなってきた。もっと仲良くなるために、お互いのことを率直に話ができるといいなって

Th1：あ、それぞれ。率直にね。聞かないと分からないことがあり、話さないと分かってもらえないこともある。なんとなく、じゃなくて、ちゃんと分かってもらうためには。で・・・どうですか。ここまでの話は、(グループ全

体に対し) どう思う？

以上のように、セラピストは、メンバー同士がより率直に話ができるようになるために、触れられずにいた A の心理的課題について取り組めるようグループを励まし、この課題に焦点づけられるよう介入している。実際、この介入の後に、BCD は「気になるが聞けないことがある」と話し、A は「率直に話せるようになりたい」と述べ、A の「施設」についての自己開示へと繋がっていたのである。

また、逐語 5 1 で C が A の話題に踏み込み、家のことを尋ねることで A が悲しくなるのではないかと話した時に、Th1 が C の発言を一度とめて、A の気持ちを A に尋ね、確認した介入も重要である。Th1 が A に「悲しくなるような気がする？」と確認したことで、A は「今、この場だったら、話せる」という A の気持ちをグループに伝えられたからである。

このように、個人の心理的課題に対する介入を行う際には、セラピストがグループに生じていることを「要約」し、触れられない話題に「直面化」し、情緒的表出を促進する介入が求められる。また、Th1 が A に気持ちを確認したように、セラピストが立ち止まり、メンバーがどのように感じているのかに焦点づける「詳細な探索」の介入も重要と言える。

一方、B については、I 期における B の一方的な「サブカルチャーの話題」をセラピストが制止せずに、受容的態度を心掛け、徐々に探索的な介入を取り入れた。このような介入は、B にとって侵襲的にならずにグループに自己を受容される経験となり、その後の自己開示を促進したと言える。具体的には、逐語 3 2 で今日の気分を尋ねられ、唐突に実況動画の話をはじめた B に対し、Th1 が「おっ、怖いね～」と応答している例がある。これに対し B は「なんていうか、サイコパス？」と答えている。このように、時にセラピストはユーモアを交えた応答を行うことで、B のグループにおけるあり方を許容しており、B もそれを感じ取っている。一方、III 期になると逐語 4 0 のように、Th1 は B に対し「(略) あの子、楽しいことも一緒にやりたいけどさ、自分がさ、なんか、この間こんなことあった、本当に嫌だったんだよ、とかさ。そういうことも話したいなとか、あんま思わないの？そういうのを分かってくれる友達も欲しいな

あとか」と、より直接的に介入している。これに対し B は、そのような話ができるのがこのグループであると思っていること、学校で不満を言うと「色々崩れそう」であることを述べている。

逐語 40 のような介入を初期の段階から行くと、B の仲間とのコミュニケーションのあり方を批判することにもなりかねず、B 及びグループの自由な自己表現が抑制される可能性もある。一方で、ユーモアを交えた応答のみでは、真剣な話題を取り扱いづらく、成長が生じづらいグループとなる可能性もある。したがって、自己開示を促進する介入については、グループの発達段階を考慮したセラピストの介入の調節が重要と考えられる。

6.5.3 セラピストの逆転移感情について

個人の心理的課題に対する介入を行う際には、セラピストの逆転移感情に対する理解と対処も重要と考えられる。例えば、A の経験してきた児童虐待や実父の自死の話聞いた際には、セラピストは A の孤独の深さに圧倒され、また、個人面接とグループの間に挟まれ、苦悩した。また、I 期で B のサブカルチャーの話題を取り扱う際には、セラピストにはサブカルチャーの話聞くことがセラピーなのか、という疑問や、あらゆる話題が B のサブカルチャーの話題へと変換されることに対し、苛立ちを覚えることもあった。このような時には、A と同世代の子どもの間にどのような困難が生じているのか、B がなぜこれほどまでにサブカルチャーの世界に没入しているのか（没入する必要があったのか）、スーパーヴィジョンを通してセラピストが自身の感情を振り返る機会を設けることが重要であった。加えて、コ・セラピーモデルによって他のセラピストの視点を得ることが有効に機能していたと考えられる。

これらの手法は、セラピストに生じた情緒的混乱を沈静化し、関係性の中で生じた自身の逆転移感情を探究し、整理することを通して、個人の理解を深めることを助けたと言える。このようなグループセラピーを通したセラピストの逆転移感情の理解と対処は、逆転移感情への埋没を適度に和らげつつ、複合的な視点を取り入れ、他者と協働しながら自身の体験や情緒を振り返る訓練になる。そのため、特に若手セラピストの成長において、大きな利点をもたらすと考えられる。

6.6 孤独感体験の治療的变化と3つの変数の関連

本節では、6.2 節から 6.5 節までの考察を踏まえ、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」子どもの孤独感体験の治療的变化と、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入という3つの変数の関連について考察する。

6.2 節から 6.5 節までの考察のまとめを、表 7、図 9 に示す。

表 7 グループセラピーを通じた孤独感体験の変化と3つの変数の関連

<p>孤独感体験の変化</p>	<p>①思春期の発達課題に伴い生じる孤独感：②や③の孤独感の緩和が生じることで、体験されるようになる</p> <p>②仲間関係からの孤立に伴う孤独感：グループ参加による凝集性と帰属意識の高まりにより緩和する</p> <p>③親密性に関わる孤独感：言語的・非言語的な情緒の表出と交換、他者の悩みを聞くことを通じた普遍性の体験と「信頼に値する他者」の体験により緩和する</p>
<p>心理的課題の変化</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・孤独感を作り出している個人の心理的課題が、関係性の中に現れる ・その個人の心理的課題は、グループの安心感の発達とともに、現れが明確になる <p>→臨床的介入の可能性が生じる：その際生じる感情（不安・恐怖など）について、メンバーやセラピストと共に検討できる</p> <p>→関係性の変容、新たな関係性のパターンの創成：当初の課題解決＝新たな、より健康的、適切な課題への認識や情緒的、対人関係的パターンへの展開と定着</p>
<p>仲間関係の関係性変容</p>	<p>グループにおける安心感の発達の過程では、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「混沌としたグループ」 ・セラピストへの依存 ・内密性の維持によるバウンダリーの強化・連帯感の高まり ・連想的会話：（連想的会話や）言語的な「じゃれつき遊び」

	<ul style="list-style-type: none"> ・「安心基地としてのグループ」 ・信頼感・連帯感の高まりとともに、仲間が困っていることを協同で考えようとする姿勢 ・問題に対する情緒的やりとり（共感的理解, サポート）の増加 <p>←chumship 機能が発達</p> <p>chum 的仲間関係の中では,</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・一方向的（unilateral）な楽しみ方から双方向的な親密性の形成や合意による確認（consensual validation）が活発に行われるようになる ・表層から深層へと自己開示の深まりが生じる ・自己と他者の探求が見られる </div> <p>→個人の問題, 課題を協同で理解し, 対処しようとする関係（パターン）</p> <p>→peer 的仲間関係（個々人が自我同一性を確かなものにし, 違いを尊重する関係）発展への土台となる</p>
臨床的介入	<p>安心感の発達には定常的介入, 自己開示の促進には, 個人の心理的課題に対する部分的で個別的な介入が求められる</p> <p>セラピストに生じる逆転移感情への理解, 対応も重要である</p>

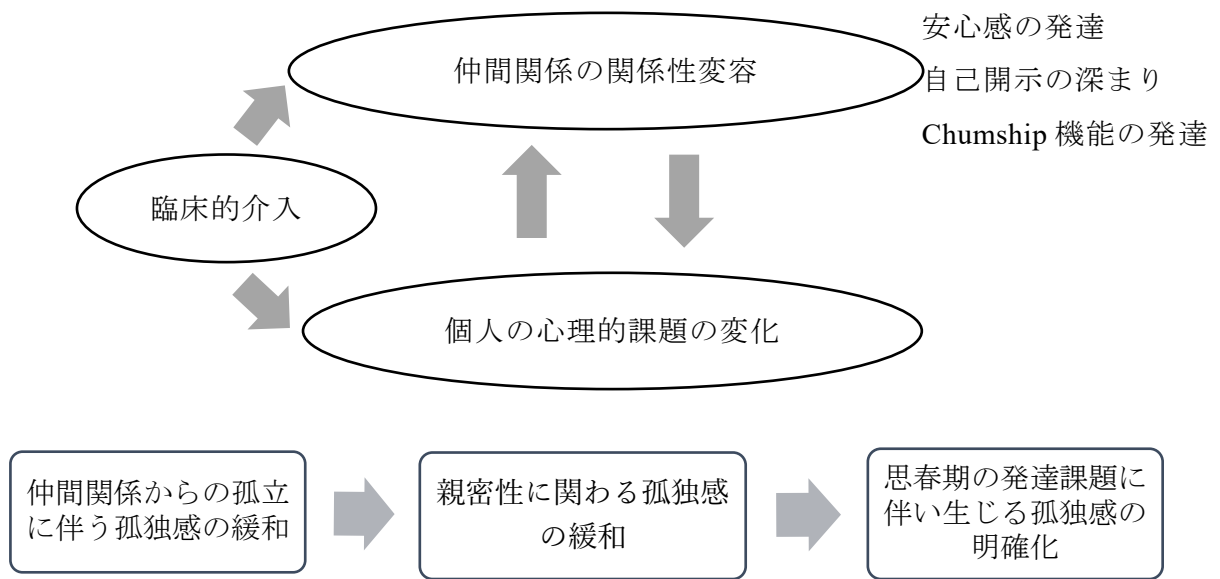


図9 孤独感体験の治療的变化と3つの変数の関連

表7に示した通り、仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感は、グループ参加による凝集性と帰属意識の高まりにより緩和した。この種の孤独感は、子どもが安全な場で仲間関係を体験することにより、一定程度減じられると考えられる。一方、親密性に関わる孤独感の緩和については、以下のように考えられる。グループセラピーでは、関係性を通して個人の心理的課題が現れ、関係性の変容を通して個人の心理的成長が可能になる。個人の心理的成長は、他者と出会い、対話を重ねていく過程で生じ、その過程では、並行して仲間関係の関係性変容も生じている。このように、個人の心理的成長と仲間関係の関係性変容は相互作用しながら生じていた。

仲間関係の関係性変容において、本研究が見出したのは chumship 機能の発達の重要性である。グループにおける安心感の発達過程において、メンバーの自己開示が表層から深層へと深まりを見せ、自己と他者の探索が生じていた。これは、Sullivan (1953) のいう chumship の機能がグループの中で発達し親密性が発展していくプロセス、あるいは、Grunebaum & Solomon (1982) のいうように、仲間関係が一方向的 (unilateral) なものから双方向的 (bilateral) なものへと発達するプロセスと言える。

このように、仲間関係の関係性変容と個人の心理的成長が相互作用しながら生じる過程で、言語的・非言語的な情緒の表出と交換、他者の悩みを聞くことを通した普遍性の体験と「信頼に値する他者」としての体験が生じた。こうした体験を通して、個人の心理的課題への取り組みが可能になった。その結果、他者との親密性が発展し、親密性に関わる孤独感の緩和が生じた。

さらに、仲間関係の中で、**chumship** 機能の一つである合意による確認 (**consensual validation**) が繰り返し生じることで、個人の自己の広がりが見られた。これにより、**chum** 的仲間関係から **peer** 的仲間関係への発展が生じた。仲間関係の発展は、子どもが思春期の発達課題に向き合うことを可能にし、発達課題に伴い生じる孤独感を明確にするとと言える。

したがって、セラピストの臨床的介入は、グループにおける安心感の発達を促し、互いの自己開示と、それを通して自己と他者の探索が可能になるように行われる必要があると考えられる。具体的には、安心感の発達には定常的介入、自己開示の促進には部分的で個別的な介入が求められる。自己開示される事柄には、表層から深層まで幅があるが、深層的な自己開示は個人の過去の傷つきや愛着トラウマ (Allen, 2013) に関連している。そのため、より個別的な介入が求められるのである。

以上のように、グループセラピーを通して「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」子どもの孤独感体験の治療的变化と、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入という3つの変数の関連について考察できる。

6.7 今後の課題

今後の課題としては、まず、**chum** 的仲間関係の先にある、**peer** 的仲間関係における孤独感体験の変容を明らかにすることが挙げられる。本研究のグループは、思春期にあたる中学卒業までを対象とした、期間限定的なグループであった。そのため、**chum** 的仲間関係の発達の検討が主となり、**peer** 的仲間関係が発展し安定していく過程と、そこで生じる孤独感体験の変容については十分に検討できなかった。この点については、「孤独感を抱えた子ども」を対象とした、より長期的なグループセラピーの実施や、高校生や大学生のグループセラピー

の実施により精査していく必要があると考えられる。

次に、本研究で取り扱えなかった種類の思春期の孤独感を抱える子どもへのグループセラピーの適用可能性の検討についてである。本研究で取り上げた事例の A と B は共に、仲間希求があるにもかかわらず、児童期から仲間経験が不足しており、学校で孤立し、孤独を抱えていた。したがって、仲間関係を持っていないことにより生じる孤独感については、十分に検討できたと言えるだろう。しかし、仲間集団に所属してはいるものの、仲間のなかにも心が休まらない、安心できない、心を許して語り合えないことで生じる孤独感については、十分に取り扱えなかった。現代思春期の友人関係が、親密性の困難と他者の視線や承認に過剰に反応しなければ生き残れない過敏さゆえの同質性が特徴的であることを踏まえると、今後は、このような子どもたちの抱える孤独感を取り上げ、グループセラピーを用いた仲間関係発達モデルを構築していく必要があると考えられる。

最後に、本研究で得られたグループセラピーの知見を学校教育の現場に生かす方法についての、より詳細な検討が必要である。学級運営の際にグループセラピーの臨床的介入のエッセンスを用いることや、学内の相談室や特別支援教室（特別支援学級）、適応指導教室の中で短期間のグループセラピー・プログラムを実施することなど、様々な活用方法が考えられる。この点については、学校現場の実情と照らし合わせながら、現場のニーズに応えられる実現可能なグループを試行していく必要がある。その際、学校に対しグループセラピーの効果を明瞭に示すための、研究方法の工夫も求められる。例えば、子どもの **chumship** 機能がグループセラピー前後でどのように変化したのか、グループセラピーを実施しなかった子どもとの比較や、グループ外の汎化に関する効果研究を、セラピー実践と併せて実施していく必要があるだろう。

今後も学校適応上の困難を抱えている子どもや、学校で孤立し静かに孤独感を抱えている子どもを含む、より多くの子どもの対する、グループセラピーを用いた支援の実現が期待される。

7. 結論

本研究では、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」思春期の子どもに焦点を当て、グループセラピーを通した思春期女子の孤独感体験の治療的变化を明らかにすることを目的とした。そして、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入という3つの変数と、孤独感体験の治療的变化の関連を整理した。

研究1では、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」思春期の子どもに対する、仲間関係発達を促進するグループセラピーの方法論が検討された。仲間関係を促進するパラメーターを整理し、1つのデザイン例が示された。

研究2、研究3では、研究1のデザインを適用したグループセラピーの事例研究を行った。対象選択について検討した上で、事例研究では、児童虐待のトラウマにより「隔絶感」を抱えたAと、サブカルチャーへの没入が見られたBに焦点づけた。

研究2で取り上げたAは、児童虐待によるトラウマを抱え、同世代の子どもと話ができなかった。そのため、グループ参加当初、Aは「卓球のように」素早い応答ができないことが自身の課題と考えていた。しかし、Aの発言の難しさの背景には、児童虐待によるトラウマに起因した他者との「隔絶」(Stolorow, 2007)の感覚があった。この「隔絶感」は、Aが他者と率直に、自由に話をすることを困難にしていた。グループ全体の安心感の発達とともに、「隔絶感」が形態化した。これは、Aの「施設」や「面会」という言葉について、メンバーが疑問に思いながらも言及できないという形で生じた。この「隔絶感」について、セラピストとの個人面接を併用しながら、グループ全体で取り組んだことで、Aの自己開示が可能になった。Aの「隔絶感」は解消し、心理的成長と仲間関係発達が見られた。

研究3で取り上げたBは、幼少期からかん黙様症状や書字障害、ASD傾向が見られていた。Bは学校では仲間関係に「挑戦」せず、友達を作る上では趣味で

あるサブカルチャーの話題が共有できることを重視していた。その背景には、児童期からの長期に亘る仲間関係からの孤立と、孤立について考えることを回避しサブカルチャーに没入した結果、親密性の発達に阻害されるという心理的課題があった。グループ初期は、サブカルチャーについての一方的な会話が特徴的であった。この時期、セラピストには様々な逆転移感情が生じたが、B が仲間関係に「挑戦」していると捉え、B のあり方を統制せず、許容した。その結果、B 及びグループ全体の安心感が発達し、B は徐々に学校の悩みや不安を話したり、メンバーの悩みに助言したり、自己の独自性を認められるようになった。また、こうしたB の心理的成長は、仲間関係の発達と相互作用し生じていた。

これらの研究により、グループセラピーを通して仲間関係体験が回復し、関係性のなかで個人の心理的課題が浮き彫りになることや、臨床的介入によりこうした課題への取り組みが可能になることが明らかになった。この時、個人の心理的成長と仲間関係の変容は、相互作用しながら生じていた。また、研究2、研究3の事例からは、グループの安心感の発達と共に個人の心理的課題が現れやすくなること、トラウマを抱えている子どもの場合、他の子どもとの間に「隔絶感」が生じやすいため、心理的課題の現れが複雑化することが示された。

さらに6章では、①インタビュー面接、②フィードバック面接、③グループセッション、④セラピストとAの個人面接という4種類の逐語データから、研究1、研究2、研究3で得られた知見を、再度詳細に分析した。

まず、本研究の主題であった「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている」思春期の子どものグループセラピーを通じた孤独感体験の治療的变化については、以下のように考察された。

「仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感」については、グループ参加前のAやBは、仲間希求があるにもかかわらず在籍校で孤立し、孤独を感じている語りが目立った。だが、グループセラピー終了後には、グループの「絆」を感じていることや、グループに対する感謝の気持ちを示すなど、グループの凝集性や帰属意識の高まりを示す語りが見られた。以上から、グループセラピーを通してグループの凝集性や帰属意識の高まりが生じたことで、仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感の減少が見られたと考えられた。

「親密性に関わる孤独感」については、A はセラピー終了時、「施設」の話をしてからグループに「打ち解けられた」と感じたこと、それ以前は A 自身が「壁を作っていた」が、グループの中で自己開示することが重要と考えるようになったと語った。一方 B は、グループで話をする中で、趣味が合わないメンバーとも共通点があることに気づき、分かり合えるようになるという気づきを得たことや、他者の関心に目を向けていくことの重要性を語った。以上から、仲間関係における情緒的交流の促進、関係性の深化により、親密性の形成・深化が生じ、親密性に関わる孤独感の減少が見られたと考えられた。

「思春期の発達課題に伴う孤独感」については、A の「施設」にいる自分の位置づけや、将来や職業について最善の選択を模索する語りに現れていた。一方、B は「そこらの女子とは違う」個性を認め、その上で他者と関係性を築くあり方を模索するように変化した。また、グループ参加時にサブカルチャーに没入していた自分を振り返る語りが見られた。

以上より、思春期の孤独感体験については、グループセラピーに参加することで、まず、仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感が減少し、次に、親密性に関わる孤独感が減少することで、次第に思春期の発達課題への取り組みが可能になると考えられた。その際に、他者と自己の違いを認識し、アイデンティティを模索する中で生じる、思春期の発達課題に伴う孤独感が実感されることが見出された。

次に、思春期の孤独感体験の治療的变化が生じる際に、本研究が着目した個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入という3つの変数については以下のように考察された。

心理的課題については、A の「面会」や「施設」という発言、B のサブカルチャーに関する一方向的な語りのように、グループセラピーを通して対人パターンとして現れることが示された。また、心理的課題はグループの安心感の発達とともに現れが明確になることが示された。さらに、A の事例で見られたように、心理的課題の変化過程は個人の持つ愛着トラウマ (Allen, 2013) の有無や程度により異なること、愛着トラウマが想定される場合には、トラウマ記憶を喚起するトリガーが仲間関係の中でどのように形態化するかを分析する必要があることが見出された。

仲間関係の関係性については、個人の心理的課題の変化と相互作用しながら変化していた。安心感の発達過程では、始めはメンバーの緊張が高く、セラピストへの依存が見られ、次第にグループにおける秘密の共有が生じ、メンバーの緊張が緩む中で相互作用が活発になり、連想的会話が生じた。こうした時期を、本研究では「混沌としたグループ」と定義した。その後、メンバー同士が自発的に「秘密基地」を作ろうとする等、メンバーの緊張が和らぎ、セラピストから自立して活動に取り組もうとする時期があった。この時期は、メンバーにとってグループが「ウチ」となり、安心感の高まりが見られた。この時期以降を本研究では「安心基地としてのグループ」と定義した。

このようにグループでは安心感の高まりと共に「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」への変化が生じた。こうした変化の鍵となったのが、*chumship* (Sullivan, 1953) 機能の発達であった。「混沌としたグループ」では、好きな食べ物や誕生日など、自己に関連した表層的なデータの交換が行われ、自己や他者の探求は行われなかった。B はセラピストの年齢を当てようとし、言語的な「じゃれつき遊び」が生じ始めた。「安心基地としてのグループ」では、他者への質問や自己と他者の探索が見られるようになった。メンバーは、タブー視されていた A の「施設」のことを率直に尋ね、A はグループに対し話げできた。その後は、高校選択に悩む A をメンバーが励ますなど、グループの中で合意による確認 (*consensual validation*) が頻繁に生じた。以上のように、*chumship* 機能の発達とともに、グループでは一方向的 (*unilateral*) な楽しみ方から双方向的な親密性の形成が生じ、合意による確認 (*consensual validation*) が活発に行われるようになった。また、表層から深層へと自己開示の深まりが生じ、自己と他者の探求が見られた。

孤独感体験の変容に有効と考えられる臨床的介入は、グループセラピーを通して定常的に行われる介入と、個人の心理的課題への介入に分類された。前者は、特にグループの初期に工作や料理など、葛藤から自由な活動を取り入れるといった、グループの枠組みに関するものと、セラピストが積極的にメンバーに質問し緊張を緩和するなど、セラピストの姿勢に関するものが含まれていた。一方、後者はより部分的で個別的で、個人の心理的課題に関連した介入であり、A の場合は「隔絶感」、B の場合は「サブカルチャーの話題」に対し用いられた。

例えば、A の自己開示が行われる際に、セラピストがグループを励まし、A の課題に焦点づけられるよう介入したこと、B のサブカルチャーの話題に対しては、時期に応じて探索的な介入を取り入れたことがあげられる。さらに、A の「隔絶感」や B のサブカルチャーの話題を取り扱う際に、セラピストの自身の心の中に生じる不安や苛立ちについて検討したように、逆転移感情に対する理解と対処も重要であった。

以上のように、グループセラピーにおいては、仲間関係の関係性変容と個人の心理的成長が相互作用しながら生じる過程で、個人の心理的課題への取り組みが可能になり、その結果、他者との親密性が発展し、親密性に関わる孤独感の緩和が生じると考えられた。

今後の研究課題としては、peer 的仲間関係における孤独感体験の変容の検討、本研究で取り扱えなかった種類の思春期の孤独感を抱える子どもに対するグループセラピーの適用可能性や、グループセラピーの知見を学校教育の現場に生かす方法の検討が考えられる。

引用文献

- Allen, J. G. (1995). *Coping with trauma: a guide to self-understanding*. Arlington, VA, US: American Psychiatric Association.
- (一丸藤太郎 (訳) (2005) . ト라우マへの対処—トラウマを受けた人の自己理解のための手引き 誠信書房)
- Allen, J. G. (2013). *Restoring mentalizing in attachment relationships: treating trauma with plain old therapy*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- American Group Psychotherapy Association. (2007). Clinical practice guidelines for group psychotherapy. Retrieved from <https://www.agpa.org/home/practice-resources/practice-guidelines-for-group-psychotherapy>
- (日本集団精神療法学会 (監訳) 西村 馨・藤 信子 (訳) (2014). 集団精神療法実践ガイドライン 創元社.)
- Aronson, S. (2002). Organizing the group. In S. Aronson, S. Scheidlinger & F. Hajal (Eds.), *Group treatment of adolescents in context: Outpatient, inpatient and school*. (pp.23-36). New York: International Universities Press.
- Aronson, S. (2017). Origin of group therapy with children and adolescents an overview and introduction In C. Haen & S. Aronson (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Group Therapy A Practitioner's Reference* (pp.1-5). London: Routledge.
- Bates, M., Johnson, C. D. & Blaker, K. E. (1982). *Group leadership: A manual for group counseling leaders* (2nd ed.) . Denver: Love.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. New York: International Universities Press.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.217-231). New York: Guilford Press.

- Christner, R. W. & Bernstein, E. R. (2017). Cognitive-behavioral group therapy. In C. Haen & S. Aronson (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Group Therapy A Practitioner's Reference* (pp. 110-123). New York and London: Routledge.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2006). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Diamond, E., Gans, D., & Mortola, P. (2017). Group in schools. In C. Haen & S. Aronson (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Group Therapy A Practitioner's Reference* (pp. 205-216). New York and London: Routledge.
- 土井 隆義 (2008). 友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル ちくま新書
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Fonagy, P. (1991). Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *International Journal of Psycho-Analysis*, 72, 1-18.
- Forsyth, D. R. & Elliott, J. P. (1999). Group dynamics and psychological well-being: The impact of groups on adjustment and dysfunction. In R. Kowalski & M. R. Leary (Eds.), *The social psychology of emotional and behavioral problems: Interfaces of social and clinical psychology* (pp. 339-361). Washington, DC: American Psychological Association.
- (フォーサイス, D. R. & エリオット, T. R. 安藤清志・丹野義彦 (監訳) (2001). 臨床社会心理学の進歩—実りあるインターフェイスをめざして—北大路書房)
- 藤森和美 (1999). 子どものトラウマと心のケア 誠信書房
- 福重 清 (2006). 若者の友人関係はどうなっているのか 浅野 智彦 (編) 検証・若者の変貌—失われた10年の後に (pp. 115-147) 勁草書房
- 福重 清 (2016). 2000年代の都市青年の人間関係：友人関係をめぐる10年間の変化 専修人間科学論集, 社会学篇, 6, 113-120.
- Gabriel, B. (1944). Group Treatment for Adolescent Girls. *American Journal of Orthopsychiatry*, 14, 593-602.
- Gallihier, R. V., & Kerpelman, J. L. (2012). The intersection of identity development and

peer relationship processes in adolescence and young adulthood: Contributions of the special issue [Editorial]. *Journal of Adolescence*, 35, 1409–1415.

Goossens, L. & Marcoen, A. (1999). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity: from individual differences to developmental processes. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Ed.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 225-243). Cambridge: Cambridge University Press.

Grossmark, R. (2007). The edge of chaos: Enactment, disruption and emergence in group psychotherapy, *Psychoanalytic Dialogues*, 17, 479-500.

Grunebaum, H., & Solomon, L. (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.

Grunebaum, H., & Solomon, L. (1982). Toward a theory of peer relationships. II: On the stages of social development and their relationship to group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 32, 283-307.

Haen, C. (2019). Creative arts-based approaches to adolescent group therapy the state of the art. In C. Haen & B. N. Webb (Eds.), *Creative arts-based group therapy with adolescents: theory and practice* (pp.24-45). NewYork: Routledge.

Haen, C. & Aronson, S. (Eds.) (2017). *Handbook of Child and Adolescent Group Therapy A Practitioner's Reference*. New York and London: Routledge.

Haen, C. & Webb, B. N. (2019). Engaging adolescents in group work: principles for effective practice. In C. Haen & B. N. Webb (Eds.), *Creative arts-based group therapy with adolescents: theory and practice* (pp.3-23). NewYork: Routledge.

Hartup, W. W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355–370.

早川 洋・上野陽弘・日吉真樹 (2016). ソーシャル・ネットワーキング・サービス (SNS) を用いた思春期グループの取り組み-時空を超えてつながる試み- 集団精神療法, 32, 369-376.

林 もも子 (2010). 思春期とアタッチメント みすず書房

平野直己 (2020). コミュニケーションに課題を持つ子ども達にとっての支持的な環境—フリースペースと親子キャンプでの実践を通して— 思春期青年

- 期精神医学, 30, 17-25.
- 本間友巳 (2001). 事例から見た適応指導教室の分析 京都教育大学教育実践研究紀要, 1, 33-43.
- 保坂 享 (2010). いま, 思春期を問い直す: グレーゾーンにたつ子どもたち 東京大学出版会
- 保坂 享・岡村達也 (1989). 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 心理臨床学研究, 4, 17-26.
- 細澤 仁 (2013). 実践入門 思春期の心理療法: こころの発達を促すために 岩崎学術出版社
- Hurster, T. (2017). Ethically informed group practice. In C. Haen & S. Aronson (Eds.), *Handbook of child and adolescent group therapy: A practitioner's reference* (pp.66–78). New York: Routledge.
- 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
- 岩宮恵子 (2012). 「ぼっち」恐怖と「イツメン」希求 精神療法, 38, 233-235.
- Jacobs, E. E., Schimmel, C. L., Masson, R. L., & Harvill, R.L. (2015). *Group counseling: Strategies and skills*. (8th ed.). Boston: Cengage.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (1987). *Joining together: group therapy and group skills* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 鎌田明日香 (2018). 学校を「心理学的」にする—学校における集団精神療法の可能性— 集団精神療法, 34, 23-29.
- 菅野 仁 (2008). 友だち幻想: 人と人の<つながり>を考える ちくまプリマ—新書
- Keyser, J. L., Seelaus, K. & Kahn, G. B. (2000). Children of trauma and loss: their treatment in group psychotherapy. In R. H. Klein & V. L. Schermer (Eds.), *Group Psychotherapy for Psychological Trauma* (pp. 209-238). New York: Guilford Press.
- 菊地雅彦 (2004). 相談学級の現場から *International Journal of Counseling and Psychotherapy*, 2, 42-45.
- 木村能成・那須里絵・西村 馨 (2016). 活動集団療法における甘えのあり方と情動調整機能の発達 教育研究, 58, 33-43.

- 木村能成・那須里絵・西村 馨 (2020). 子どものグループセラピーにおけるメンタライジングアプローチの意義：アタッチメントに課題を持つ子どもの成長に向けて 集団精神療法, 36, 95-104.
- 國分康孝 (1992). 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝・國分久子 (2018). 構成的グループエンカウターの理論と方法：半世紀にわたる探究の成果と継承 図書文化
- 小谷英文 (2014). 集団精神療法の進歩：引きこもりからトップリーダーまで 金剛出版
- Kymissis, P. (1996). Developmental approach to socialization and group formation In P. Kymissis & D. A. Halperin (Eds.), *Group therapy with children and adolescents* (pp.21-33). Washington D.C. : American Psychiatric Press.
- Lanyado, M. (2009). Psychotherapy with severely traumatized children and adolescents 'far beyond words' In M. Lanyado and A. Horne (Eds.), *The Handbook of Child and Adolescent Psychotherapy* (pp. 300-315). London: Routledge.
- 町澤静夫 (2001). 子どもの心の健康にとりくむ (19) ランチメイト症候群について 学校保健のひろば, 23, 84-87.
- 松井 豊 (1990). 友人関係の機能 菊池章夫・斎藤耕二 (編) ハンドブック社会化の心理学—人間形成と社会と文化 (pp.283-296) 川島書店
- 松井 豊 (1996). 親離れから異性との親密な関係の成立まで 斎藤誠一 (編) 青年期の人間関係：人間関係の発達心理学 4 (pp.19-54) 培風館
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 文部科学省 (2019). 平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果. Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf (2020 年 8 月 2 日)
- 森田喜治 (2013). 児童養護施設児の日常とところ：施設内心理療法家の観点から 創元社
- 永田悠芽 (2010). ある被虐待児の心理療法で展開された「生きる意味への問い」心理臨床学研究, 28, 196-206.
- 内閣府 (2018). 子供・若者育成支援推進大綱概要 Retrieved from https://www8.cao.go.jp/youth/suisin/pdf/taikou_gaiyou.pdf (2020 年 8 月 2 日)

- 那須里絵・西村 馨 (2016). 思春期女子における活動集団療法の初期過程—活動を媒介物とした関係性構築の過程— 日本集団精神療学会第 33 回大会論文集, 43.
- 那須里絵・西村 馨 (2018). 児童期女子のグループセラピーにおける子どもの嘘と甘えの意味 日本集団精神療学会第 35 回大会論文集, 36.
- 那須里絵・西村 馨 (2020). 愛着トラウマを抱える子どものグループセラピー 日本集団精神療学会第 37 回大会論文集, 37.
- 那須里絵・岡本美穂・西村 馨 (2016). 思春期女子のグループセラピーの初期段階—対話を生み出す関係性の始まり— 日本心理臨床学会第 35 回大会論文集, 231.
- 那須里絵・岡本美穂・西村 馨 (2017). 思春期女子のグループセラピーにおける直面化と逆転移 日本集団精神療学会第 34 回大会論文集, 38.
- 西村 馨 (2005). 中学生に対する自己表現心理教育の可能性 現代のエスプリ別冊, 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, 48, 161-174.
- 西村 馨 (2017a). 子どもの成長促進的なグループ ころの科学, 192, 41-45.
- 西村 馨 (2017b). 思春期グループセラピーの基礎技法—マニュアル— 教育研究, 59, 159-168.
- 西村 馨 (2020). 学校教育相談の周辺資源としてのセラピーグループ—「心を理解する」連携・協働に向けて— 集団精神療法, 36, 31-37.
- 西村 馨・木村能成・那須里絵 (2020). 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 教育研究, 62, 137-145.
- 西村 馨・木村能成・那須里絵・加本有希・関戸直子・天笠ジェイムスジョンソン・塚瀬将之 (2015). 児童活動集団療法の一手法 心理臨床学研究, 33, 309-314.
- 落合良行 (1989). 青年期における孤独感の構造 風間書房
- 落合良行 (1999). 孤独な心—淋しい孤独感から明るい孤独感へ— サイエンス社
- 生地 新 (2017). 児童福祉施設の心理ケア—力動精神医学からみた子どもの心

— 岩崎学術出版社

岡田 努 (2002). 現代大学生の「ふれ合い恐怖的心性」と友人関係の関連についての考察 性格心理学研究, 10, 69-84.

尾上明代 (2011). 子どもの心が癒され成長するドラマセラピー—教師のための実践編 戎光祥出版

Parker, J. G., Saxon, J. L., Asher, S. R., & Kovacs, D. M. (1999). Dimensions of children's friendship adjustment: implications for understanding loneliness. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Ed.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 201-221). Cambridge: Cambridge University Press.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: John Wiley & Sons.

(ペプロロー, L.A. & パールマン, D. 加藤義明 (訳) (1988). 孤独感の心理学 誠信書房)

Phelan, J. (1974). Parent, teacher, or analyst: the adolescent-group therapist's trilemma. *International Journal of Group Psychotherapy*, 24, 238-244.

Raps, C. S. (2009). The Necessity of Combined Therapy in the Treatment of Shame: A Case Report. *International Journal of Group and Psychotherapy*, 59, 67-84.

Redl, F. (1944). Diagnostic group work. *American Journal of Orthopsychiatry*, 14, 53-67.

Rothenberg, K. J. (1999). Childhood and adolescent loneliness: an introduction. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Ed.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 3-8). Cambridge: Cambridge University Press.

齊藤万比古 (2015). 子どもの精神科臨床 星和書店

齊藤万比古 (2016). 児童精神科における入院治療の精神療法性 集団精神療法, 32, 147-156.

佐治守夫 (監修) (1995). 思春期の心理臨床 日本評論社

Scheidlinger, S. (1982). *The concept of latency. Implications for group treatment*. In S. Scheidlinger (Ed.), *Focus on Group Psychotherapy. Clinical Essays*. (pp.125-132). New York: International Universities Press.

Schiffer, M. (1984). *Children's group therapy: Methods and case histories*. New York:

Free Press.

Selman, R. L., & Shultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago: The University of Chicago Press.

千石 保 (1991). 「まじめ」の崩壊：平成日本の若者たち サイマル出版会

Shechtman, Z. (2007). *Group counseling and psychotherapy with children and adolescents: theory, research, and practice*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Shechtman, Z. (2017). Bridging the gap between research and practice. In C. Haen & S. Aronson (Eds.), *Handbook of child and adolescent group therapy: A practitioner's reference* (pp. 52–65). New York: Routledge.

Shechtman, Z., Bar-El, O. & Hadar, E. (1997). Therapeutic factors in counseling and psycho-educational groups for adolescents: A comparison. *The Journal for Specialists in Group Work*, 22, 203-213.

塩谷隼平 (2017). 児童養護施設における集団精神療法の実践. 藤 信子・西村馨・樋掛忠彦 (編) 集団精神療法の実践事例 30 : グループ臨床の多様な展開 (pp. 97-109) 創元社

Sieper, B. B. (1985). Children's and adolescents' group therapy literature. In B. B. Sieper & C. S. Kandarar (Eds.), *Group therapy with children and adolescents: a treatment manual* (pp.35-53). New York: Human sciences press.

Sieper, B. B. & Kandarar, C. S. (1985). *Group therapy with children and adolescents: a treatment manual*. New York: Human sciences press.

Slavson, S. R. (1943). *Introduction to group psychotherapy*. New York: The Commonwealth Fund.

Stolorow, R. D. (2007). *Trauma and human existence: autobiographical, psychoanalytic, and philosophical reflections*. New York: Routledge.

Sullivan, H. S. (1940). *Conception of Modern Psychiatry*. New York: Norton.

(中井久夫, 山口隆 (訳) (1976). 現代精神医学の概念 みすず書房)

Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

(中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鑪幹八郎 (訳) (1990). 精神医学とは対人関係論である みすず書房)

滝川一廣 (2013). 思春期の理解とそのケア, *そだちの科学*, 20, 24-31.

- 田辺 等 (2017). 集団精神療法の基本事項と実践の概要 日本集団精神療法学会編集委員会 (監修) 集団精神療法の実践事例 30 (pp. 25-36) 創元社
- 鑓幹八郎・名島潤慈 (1991). 事例研究法論 河合隼雄・福島章・村瀬孝雄 (編) 臨床心理学大系 第1巻 臨床心理学の科学的基礎 (pp. 271-288) 金子書房
- 遠矢浩一・針塚 進 (2006). 軽度発達障害児のためのグループセラピー ナカニシヤ出版
- Trotzer, J. P. (2006). *The counselor and the group: Integrating theory, training and practice. (4th ed.)*. New York: Routledge.
- 植原美智子 (2013). 児童養護施設児童に対するアサーショントレーニングの適用の試み: 入所児の対人関係に影響を及ぼすプロセス 心理臨床学研究, 30, 922-933.
- 内海新祐 (2013). 児童養護施設の心理臨床: 「虐待」のその後を生きる 日本評論社
- 渡部京太 (2017). 子どもへの集団精神療法 日本集団精神療法学会編集委員会 (監修) 集団精神療法の実践事例 30 (pp. 239-251) 創元社
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: the MIT press classics.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy (4th ed.)*. New York: Basic Books.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy (5th ed.)*. New York: Basic Books.
- 山根隆宏・中植満美子 (2013). 性問題行動のある児童養護施設入所児童への集団心理療法の効果 心理臨床学研究, 31, 651-662.
- Youniss, J. E. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: The University of Chicago Press.

謝辞

本論文は、筆者が国際基督教大学大学院アートサイエンス研究科アートサイエンス専攻博士後期課程に在学中の研究成果をまとめたものです。

同専攻上級准教授である西村馨先生には、博士前期課程の頃より指導教官として、臨床や研究のご指導をいただきました。子どもと関わり、心を理解することについて、一からご指導いただいたこと、心から感謝申し上げます。また、同専攻客員教授である磯崎三喜年先生、同専攻教授である森島泰則先生、同専攻上級准教授である直井望先生には、本論文の副査としてご助言をいただくと共に、それぞれのご専門領域からのご指摘をいただきました。ここに深く、感謝申し上げます。

立教大学学生相談所の岡本美穂さんには、本研究のグループセラピーの実践にご協力をいただきました。彼女の協力なしには、本研究は成立しませんでした。また、国際基督教大学大学院博士後期課程の木村能成さんには、日々の臨床と研究を支えていただきました。両者に、心より感謝いたします。

長い博士生活を支えてくれた家族、友人、職場の皆様、ありがとうございます。ありがとうございました。

高校生の頃、私の話をよく聞いて、授業に引っ張りこんでくださった国語科の波多野典子先生、地理の面白さを教え、大学進学之道をさりげなく示してくださった社会科の清水嘉隆先生には、格別の感謝を伝えたいです。

最後に、私に多くのことを教えてくれた、出会った全ての「子どもたち」に、心からの尊敬と感謝を伝えたいです。

付録1 Aの心理的成長過程⁸

実施時期の分類	導入面接（インタビュー面接）	I期 X年7月～X+1年3月	II期 X+1年4月～7月	III期 X+1年9月～X+2年3月
Aの分類	グループ開始前	初期 X年7月～X+1年3月	中期 X+1年4月～9月	後期 X+1年9月～X+2年3月
	<p>児童虐待のトラウマ</p> <p>児童期に実父の自死、母の元交際相手からの暴力を経験</p> <p>「施設」のこと</p> <p>児童養護施設に入所している</p> <p>Aの対人関係の特徴</p> <p>対人関係場面における強い緊張感</p> <p>安心感の確立しづらさ</p> <p>児童期からの仲間関係の失敗</p> <p>学校で孤立</p> <p>学校で同世代の子どもと全く話せず、辛うじて話す</p> <p>時には敬語を使う</p> <p>Aの事情を知る大人とは話せる</p> <p>施設内の子どもとは話せる</p> <p>新奇場面での強い緊張感</p> <p>導入面接で言葉につまり涙を流す</p> <p>必死に言葉を紡ごうとする</p>	<p>発言の難しさ</p> <p>緊張からほとんど発言できない</p> <p>活動（料理）には積極的、言語化が苦手</p> <p>グループに居ることはできる</p> <p>「面会」「施設」</p> <p>母との面会や施設の用事でグループを欠席・遅刻</p> <p>Aは「面会」「施設」というが、誰も言及しない</p> <p>個人面接の開始</p> <p>Th1との個人面接では話せる（個人）</p> <p>「会話は卓球」</p> <p>学校で「会話は卓球だから、ポンポン返さなきゃ」と言われたが出来ないと話す（個人）</p> <p>申し訳なさ</p> <p>Th1→Aに活動に積極的であることを褒めると、「自分ばかり活動して申し訳ない」（個人）</p>	<p>学校でのチャレンジ</p> <p>学校で転校生に積極的に話しかける（個人）</p> <p>Th1→Aに転校生の件をグループで話すよう勧める（個人）</p> <p>転校生を施設に招待した後、疎遠になる（個人）</p> <p>Th1とAの間の「隔絶感」の表れ</p> <p>個人面接のキャンセルが続く（個人）</p> <p>グループには出席している</p> <p>メンバーとAの間の「隔絶感」の表れ</p> <p>グループの欠席理由を「施設の用事って伝えて」とTh1に頼む（個人）</p> <p>BやCから、Aの「施設」や「面会」という発言への疑問・Aへの関心が言語化される</p> <p>「隔絶感」への介入</p> <p>Th1→Aに「施設」のことを話すよう勧める（個人）</p> <p>A→Th1「施設のことは話せるが経緯（虐待）は話せない」「転校生の件があったので不安」「（グループメンバーは）話せば分かってくれるのでは」「色々疑問に思われるのでは」（個人）</p> <p>Th1→Aに経緯を話す必要はないと伝える（個人）</p> <p>Th1,Aの自己開示の取り扱いに失敗</p> <p>翌週のグループで、Th1からグループにAの話題を切り出す</p> <p>自己開示</p> <p>Cに励まされ「施設」のことを話す</p>	<p>安心感の増加</p> <p>リラックスして過ごすようになる</p> <p>メンバーもAに気を使わなくなる</p> <p>自己開示の増加とメンバーからの共感</p> <p>泣きながら来室し、施設での出来事を話す。</p> <p>メンバーからの共感を得る</p> <p>他者からみた自己</p> <p>Cから「癒される」と言われる</p> <p>「私しゃべんないし、癒されるのかな？って意外だったけど嬉しかった」（個人）</p> <p>グループへの帰属意識</p> <p>「最近では、グループで何話そうかなって考えながら来るようになった」（個人）</p> <p>自己開示に伴う不安</p> <p>自己開示が増えるにつれ、不安も増加。「みんなの時間を奪いたくない」「重い空気になる」（個人）</p> <p>互恵の関係を望む</p> <p>「みんなとの時間を大事にしたいし、みんなにも気を使わないで欲しい」（個人）</p> <p>「学校ではなんか気まぐずいから、家族の話とかあんまり聞きたくない」（個人）</p> <p>メンバーに平等に発言できず涙を流す</p> <p>自己嫌悪</p> <p>「みんなは成長してるのに自分は…」「泣きたくて泣いてるわけじゃないけど、真剣な話に</p>

⁸ 個人面接で観察された事象や話された内容には（個人）を付けた

				<p>限って泣いちゃう」</p> <p>自己理解の深まり 「『考える時間を減らして答えなさい』『会話は卓球だよ』って言われて…。でも人を傷つけることを言うてはいけなくて…。やっぱり考えちゃう。考えて、黙っちゃう。なおしたいって思うけど人を傷つけてもだめだし。(話すことは) 楽しい時もあるけど、やっぱり難しい」(個人)</p> <p>自己開示の深まり 進路決定や施設生活の大変さ、寂しさを話す</p> <p>グループへの強い愛着 「何がなんでもグループに行く」(個人)</p> <p>他者への求め 「(施設では)『話を聞くよ』っていう雰囲気が欲しい」「ルールはわかるけど、助けて欲しい時もある」「生活態度どうこうじゃなくて(私立合格を)祝って欲しかった…」(個人)</p> <p>自己開示の大切さを理解 C→A「家(施設)のことを話してくれて嬉しかった。Aが心を開いてくれたと感じた」 A→C「自分から心を開いていくことは大事だと思った」</p> <p>*卒業後のフィードバック</p> <p>成長を実感 A→Th1「最初は話ができなかった。すごく緊張していた…施設のことを話さないで、自分から壁を作っていたのかも…(施設のことを)話したあとは楽に話せるようになった。グループはもう一つの家みたいだった」</p> <p>主体性の回復 「これ以上、自分の人生を大人に振り回されたくない」</p>
--	--	--	--	---

				Aの成長(職員からみたA) 施設職員→Th1に時に職員とぶつかる「わがまま」な子になったことが報告される
--	--	--	--	---

付録2 Bの心理的成長過程

実施時期の分類	導入面接 (インタビュー面接)	I期 X年7月～X+1年 3月	II期 X+1年4月～7月	III期 X+1年9月～X+2年3月		
Bの分類	グループ開始前	I期 X年7月～ X+1年1月	II期 X+1年1月～4 月	III期 X+1年5月～10月	IV期 X+1年10 月～12月	V期 X+2年1 月～3月
発達障害・かん黙 書字障害 ASD傾向 かん黙様症状 通級学級を利用 男子が多く、同性の仲間関係を経験できず サブカルチャー(『2次元』) サブカルチャーへの没入 実況動画を通じた疑似的な仲間関係の体験 Bの対人関係の特徴 児童期からの仲間関係の失敗 学校で孤立 現実世界への不充足感 同世代女子への劣等感 仲間希求は強いが他者へ関心が向きづらい 周囲からは「他者に関心が無い子」と認識される	サブカルチャーの話題を用いた積極的接近 「あだ名で呼んで欲しい」 自分の趣味(サブカルチャー)を一方向的に延々と語り続ける 自己中心的理解 Bの話題についていけなかったり、話題が苦手だったりする他者(AやD)の反応が見えない 分離不安 「このグループは永遠じゃない」	趣味を共有 趣味を共有しやすくなるように工夫し始める(趣味に関連した本を持参→Dに見せる) 話題の広がり Th1が水を向けると、サブカルチャー以外の話題(学校のこと)を話せる 一方的理解 学校で男友達ができると同時に、他者からみた自己が気になり始める 自己開示(互恵的理解) 「学校の女子」に対する不安・不満を言語化 共通の悩みを持つCと「女子」の悪口で盛り上がる	Cからの励まし 行きたくない修学旅行に対し、Cの助言を受けて元気になる Aへの関心 Aの「施設」発言への関心を、グループで言語化する 成長を実感(悩みを話せる) 「前より悩みを言えるようになった」 分離不安 「グループが終わった後も集まれる場所を求めている」 新しい対人パターンの出現 Th1,Th2へのからかい Cに自作ゲームのキャラクターデザインを依頼する 学校では孤立 「グループでは話せるようになったけど、学校では2人組を作るときにはいまだに必ず孤立する」 「(学校には色々不満が溜まっているが)そこ(学校)で言っちゃあ、色々崩れそう」 グループを支えに修学旅行へ 修学旅行をなんとか乗り切る グループに大量のお土産を買ってくる Aへの励まし 施設生活の大変さで泣くAを励ます 「今は落ち着いて、帰って言えるなら(気持ちを)言えればいいだよ」 隣室の男子グループへの関心 「イケメンいますか?」「向こうは私たちのこと気になってないのかな」 成長を実感(関心の広がり) 「(これまで)そんなに『2次元』に入っていたんだ。無意識だったから、言われないと分からない」と照れ笑いし認める。話題の広がり、関心の広	自己表現の深まり “私のなかのモンスター”作りを通して 「嫌なことがなかなか消えない」 他者理解の深まり (相互的理解:異質性の受け入れ) Dに対し、 「はじめは違う趣味持ってるのかなって思ってたけど、話しているうちにちょっとずつ、それぞれの趣味も分かるようになった」 「話しているうちに、分かり合える事があるって分かってきた」 Dへの励まし Dの友人関係の悩みに、B自身の経験を交えながら助言し	不安の高まり 受験、卒業後の友人関係への不安を言語化 「(入試への緊張感)は)解決方法が見つかからないほど重い」 Dからの励まし 「神社でBの合格祈願しておくとくよ」というDからの励ましの言葉に、素直に「ありがとう」と答える 分離の寂しさ 「ここで遊べるのも、もう終わるんだなあ」 「グループは楽しくて、終わるのがもった	

				<p>がりを認識，自身の心理的成長を喜ぶ</p>	<p>励ます 「でも，Dが自分から話しかけられるのはすごいと思う。私は気悪くさせちゃうかなって思っている。Dはこれから成長できるから大丈夫だよ」</p>	<p>いない」</p> <p>新しい環境に向けた心の準備 「(高校では)興奮しない程度に，自分の好きな物と伝えてみようかな」</p> <p>自己理解の深まり(異質性の受け入れ) 「私はそこらの女子とは違いますから」</p> <p>成長を実感(積極的になった) 「グループに入る前は積極的じゃなかったけど，今では(人を)からかえたりもできる...成長を感じてる」</p> <p>* 卒業後のフィードバックグループでの成果</p>
--	--	--	--	--------------------------	--	---

					<p>「みんな出た会えこと、悩みをけるうったこと、趣味が合わず話せば仲良くなるなと思えたこと」</p> <p>自己理解 (サブカルチャーに没入していた理由) 「学校での嫌なことが溜まって『2次元』に自分か籠っていたんだと思う」</p> <p>新たな環境での決意 「高校でも、友達作る頑張ります」</p> <p>Bの成長 (母からみたB) 母→Th1に、最近Bが自分の世界を広げようと努力していること、</p>
--	--	--	--	--	--

						も開 いて よう じら るが さが る
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------

論文要旨

文部科学省（2019）の調査では、中学生の不登校の要因として「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が想定される子どもが 30.1%いること、中学生の自殺者数が 100 名という高い値であることが報告されている。これらの数値は、友人関係（以下、仲間関係と同義とする）に困難を抱える子どもや、死を選択するほどに孤独感を抱えた子どもが、数多く存在する可能性を示唆している。

思春期の子どもにとって、仲間関係は発達課題そのものであり、発達を促進する要因でもある。そしてグループセラピーは、仲間希求はあるが仲間関係を築くことが難しい子どもに最適な支援方法である。しかし本邦においては、思春期の子どもを対象としたグループセラピーの実践と研究は少なく、特に思春期女子への適用については、十分な検討が行われていない。また、思春期の孤独感体験との関連についても言及されていない。

そこで本研究では、「仲間希求があるにもかかわらず学校で孤立し、孤独を抱えている思春期の子ども」を対象に、グループセラピーを通じた孤独感体験の治療的变化を明らかにすることを目的とした。その際、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入を通して、孤独感体験の治療的变化について検討した。先行研究から、思春期の孤独感には①思春期の発達課題に伴い生じる孤独感、②仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感、③仲間と心を許して語り合えないことで生じる、親密性に関わる孤独感の 3 種があると考えられた。したがって本研究では、グループセラピーを通じたこれらの孤独感体験の変化を検討した。

具体的には、3 つの研究を行った。研究 1（第 3 章）は文献研究とし、思春期のグループセラピーの方法論について検討し、現代思春期の子どもに対するグループセラピー適用の可能性を考察した。研究 2（第 4 章）と研究 3（第 5 章）は事例研究とした。第 6 章では、①インタビュー面接、②フィードバック面接、③グループセッション、④セラピストと A の個人面接という 4 種類の逐語データから、研究 1、研究 2、研究 3 で得られた知見を再度詳細に分析した。そして、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入という 3 つの変数と、孤

独感体験の治療的変化の関連を整理した。

研究1では、思春期グループセラピーの仲間関係発達促進モデルの意義を述べ、仲間関係発達を促進する上でのパラメーター（枠組み、活動、グループ発達段階、セラピストの基本的技法）を整理し、グループセラピーのデザインを試みた。適切にデザインされたグループセラピーの適用は思春期の子どもに居場所を提供し、孤独感の低減と仲間関係の改善をもたらすことが示された。

研究2、研究3では、研究1のデザインを適用したグループセラピーの事例研究を行った。事例研究では、AとBという2名のメンバーに焦点づけた。AとBは共に在籍校に友人がおらず、学校で孤立し孤独感を抱えていた。一方で、Aは緊張から全く話せず、Bは一方的に話しすぎてしまい、他者と関係性を構築できないという特徴があった。AとBには、異なる心理的課題が想定された。

研究2で取りあげたAは、児童虐待によるトラウマを抱え、同世代の子どもと話ができなかった。そのため、グループ参加当初Aは「卓球のように」素早い応答ができないことが自身の課題と考えていた。しかし、Aの発言の難しさの背景には、児童虐待によるトラウマに起因した他者との「隔絶」(Stolorow, 2007)の感覚があった。この「隔絶感」は、Aが他者と率直に、自由に話をすることを困難にしていた。グループ全体の安心感の発達とともに、「隔絶感」が形態化した。これはAの「施設」や「面会」という言葉について、メンバーが疑問に思いながらも言及できないという形で生じた。「隔絶感」について、セラピストとの個人面接を併用しながらグループ全体で取り組んだことで、Aの自己開示が可能になった。Aの「隔絶感」は解消し、心理的成長と仲間関係発達が見られた。

研究3で取りあげたBは、幼少期からかん黙様症状や書字障害、ASD傾向が見られていた。学校では仲間関係に「挑戦」せず、友達を作る上では趣味であるサブカルチャーの話題が共有できることを重視していた。その背景には、児童期からの長期に亘る仲間関係からの孤立と、孤立について考えることを回避しサブカルチャーに没入した結果、親密性の発達が阻害されるという心理的課題があった。グループ初期は、サブカルチャーについての一方向的会話が特徴的であった。この時期、セラピストには様々な逆転移感情が生じたが、Bが仲間関係に「挑戦」していると捉え、Bのあり方を統制せず許容した。その結果、B及びグループ全体の安心感が発達し、Bは徐々に学校の悩みや不安を話したり、メンバーの悩みに助言したり、自己の独自性を認められるようになった。また、こうしたBの心理的成長は仲間関係の発達と相互作用し生じていた。

これらの研究により、グループセラピーを通して仲間関係体験が回復し、関係性のなかで個人の心理的課題が浮き彫りになることや、臨床的介入により課題への取り組みが可能になることが示された。研究2, 研究3の事例からグループの安心感の発達と共に個人の心理的課題が現れやすくなることが示された。

以上の研究結果を踏まえ、第6章では上述した4種類の逐語データから、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、臨床的介入という3つの変数と孤独感体験の治療的变化を再度分析し、その関連を整理した(図9)。

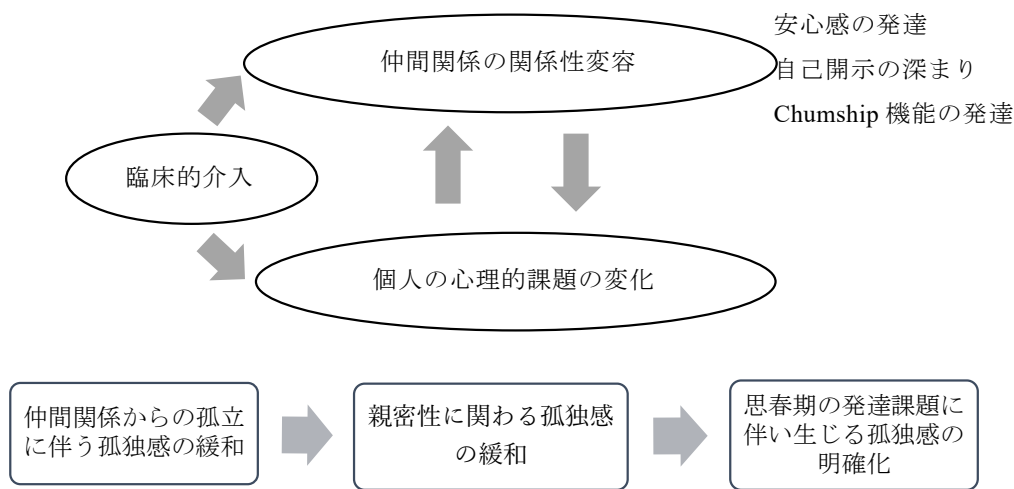


図9 孤独感体験の治療的变化と3つの変数の関連

まず、本研究の主題であった孤独感体験の治療的变化については、以下のように考察された。「仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感」については、グループ参加前のAやBは孤独感を示す語りが目立った。しかし、グループ終了後はグループの凝集性や帰属意識の高まりを示す語りがみられ、仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感の減少が示された。「親密性に関わる孤独感」については、グループ終了後の語りから、仲間関係における情緒的交流の促進、関係性の深化により、親密性の形成・深化が生じ、親密性に関わる孤独感の減少が示された。「思春期の発達課題に伴う孤独感」については、グループセッションやセラピストとAの個人面接において、将来や職業選択に関する語りや自身の個性を認めた上で他者との関係性を築く方法を模索する語りがみられた。以上より、思春期の孤独感体験は、グループセラピーに参加することで、まず仲間関係からの孤立に伴い生じる孤独感が減少し、次に親密性に関わる孤独感が減少し、次第に思春期の発達課題への取り組みが可能になると考えられた。

次に、個人の心理的課題の変化、仲間関係の関係性変容、セラピストの臨床的介入という3つの変数については、以下のように考察された。まず、個人の心理的課題は、Aの「面会」や「施設」という発言、Bのサブカルチャーに関する語りのように、グループセラピーを通して対人パターンとして現れた。また、心理的課題はグループの安心感の発達とともに明確化した。次に、仲間関係の関係性変容は個人の心理的課題の変化と相互作用し生じた。仲間関係における安心感の発達過程では、始めはメンバーの緊張が高くセラピストへの依存が見られ、次第にグループにおける秘密の共有が生じ、緊張が緩む中で相互作用が活発になり連想的会話が生じた。この時期を本研究では「混沌としたグループ」と定義した。その後、メンバー同士が自発的に「秘密基地」を作ろうとする等、メンバーの緊張が和らぎ、セラピストから自立して活動に取り組む時期があった。この時期は、メンバーにとってグループが「ウチ」となり安心感の高まりが見られた。本研究では「安心基地としてのグループ」と定義した。このようにグループでは安心感の高まりと共に「混沌としたグループ」から「安心基地としてのグループ」への変化が生じた。そして、この変化の鍵となったのが、**chumship** (Sullivan, 1953) 機能の発達であった。「混沌としたグループ」では自己に関連した表層的なデータの交換が行われ、自己や他者の探求は行われなかった。また、言語的な「じゃれつき遊び」が見られた。「安心基地としてのグループ」では、他者への質問や自己と他者の探索が見られた。メンバーはタブー視されていたAの「施設」のことを率直に尋ね、Aはグループに対し話げできた。その後は、高校選択に悩むAをメンバーが励ますなど、グループの中で合意による確認が頻繁に生じた。以上のように、**chumship** 機能の発達とともに、グループでは一方向的な楽しみ方から双方向的な親密性の形成が生じ、合意による確認が活発に行われるようになった。また、表層から深層へと自己開示の深まりが生じ、自己と他者の探求が見られた。さらに、孤独感体験の変容に有効と考えられる臨床的介入は、グループセラピーを通して定常的に行われる介入と個人の心理的課題への介入に分類された。前者にはグループの枠組みに関するものとセラピストの姿勢に関するものが含まれた。一方、後者はより部分的で個別的で、個人の心理的課題に関連した介入であった。また、心理的課題を取り扱う際には、セラピストの逆転移感情への理解と対処も重要であった。

以上のように、グループセラピーにおいては、仲間関係の関係性変容と個人の心理的成長が相互作用し生じる過程で、個人の心理的課題への取り組みが可能になった。その結果、親密性が発展し親密性に関わる孤独感の緩和が生じた。今後の研究

課題としては、本研究で取り扱えなかった種類の思春期の孤独感を抱える子どもに対するグループの適用可能性や、グループセラピーの知見を学校教育の現場に生かす方法の検討などが考えられる。

引用文献

- 文部科学省 (2019). 平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果. Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf (2020 年 8 月 2 日)
- Stolorow, R. D. (2007). *Trauma and human existence: autobiographical, psychoanalytic, and philosophical reflections*. New York: Routledge.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- (中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鑑幹八郎 (訳) (1990). 精神医学とは対人関係論である. みすず書房) Summary of Doctoral Dissertation

Summary of Doctoral Dissertation

According to a survey by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2019), it was reported that 30.1% of junior high school students were assumed to have "problems with friendships, excluding bullying" as a factor in their non-attendance at school, and that the number of suicides among junior high school students was as high as 100. These figures suggest that there may be a large number of children who have difficulties with friendships (hereafter referred to as peer relationships) or who feel so alone that they have to choose death.

For adolescents, peer relationships are both a developmental task and a developmental facilitator. Group therapy is the best way to help children who have needs that they eager to make friends with other people, but who have difficulty in establishing peer relationships. However, in Japan, there are few practices and studies of group therapy for adolescents, and the application of group therapy to adolescent girls in particular has not been sufficiently examined. In addition, the relationship between group therapy and adolescents' experience of loneliness has not been mentioned.

Therefore, the present study aimed to clarify the therapeutic changes in the experience of loneliness through group therapy for adolescents who are isolated and lonely at school in spite of their desire to get along with their peers. The therapeutic changes in the experience of loneliness were examined through changes in the individual's psychological challenges, relational changes in peer relationships, and the therapist's clinical intervention. From previous studies, it was considered that there were three types of loneliness in adolescence: (1) loneliness associated with developmental issues in adolescence, (2) loneliness associated with isolation from peer relationships, and (3) loneliness related to intimacy, which is caused by the inability to talk openly with peers. Therefore, this study examined the changes in these loneliness feelings through group therapy.

Specifically, three studies were carried out. Study 1 (Chapter 3) was a literature review, examining the methodology of adolescent group therapy and the potential for applying group therapy to contemporary adolescents. Study 2 (Chapter 4) and Study 3 (Chapter 5) were case studies. In Chapter 6, the findings of Studies 1, 2, and 3 were again analyzed in detail using four types of verbatim data: (1) intake interviews, (2) feedback interviews, (3) group sessions, and (4) individual interviews between the therapist and A. We then summarized the relationship between three variables, changes in individual psychological challenges, changes in peer relationships, and therapists' clinical interventions, and therapeutic changes in the experience of loneliness.

In Study 1, we described the significance of the model for promoting peer relationship development in adolescent group therapy, arranged the parameters (framework, activities, stages of group development, and basic techniques of the therapist) in promoting peer relationship development, and attempted to design group therapy for institutions for outpatients. The application of appropriately designed group therapy was shown to provide a place for adolescents, reduce loneliness, and improve peer relationships.

In Study 2 and Study 3, we conducted case studies of group therapy applying the design of Study 1. The case studies focused on two members, A and B. They both had no friends at their schools and felt isolated and lonely at school. A was unable to talk at all with her peers because of her high interpersonal tension, and B was unable to make friends because she talked too much about her own interests. Different psychological challenges were assumed for A and B.

A, who was the focus of Study 2, had been traumatized by child abuse and was unable to talk to her peers. Therefore, at the beginning of the group, A considered her inability to respond quickly "like a ping-pong player" to be a challenge for her. However, behind A's difficulty in speaking out was a sense of "alienation" (Stolorow, 2007) from others caused by the trauma of child abuse. This "sense of alienation" made it difficult for A to speak openly and freely with others. With the development of a sense of security in the group as a whole, a 'sense of alienation' morphed. This occurred in the form of

members being unable to ask questions about A's statements about “foster home” and “visits (to see their mothers)”, even though they had questions about them. This 'sense of alienation' was addressed by the whole group, in conjunction with individual interviews with the therapist. This enabled A to self-disclose; her 'sense of alienation' dissolved, and psychological growth and peer relationship development were observed.

B, who was the focus of Study 3, has had selective mutism, dysgraphia and ASD (Autism Spectrum Disorders) tendencies throughout her childhood. She has not 'challenged' by peer relationships at school, and in making friends she relied on whether they shared her interests in subcultures. She had been isolated from her peers since childhood. As a psychological challenge, she avoided thinking about her isolation and immersed herself in subcultures, which prevented her from developing intimacy. In the early days of the group, she talked unilaterally about subcultures. During this period, the therapist experienced a range of countertransference feelings, but understood that B was 'challenging' peer relationships and allowed her attitudes, expressions, rather than control them. As a result, a sense of security developed in B and in the group as a whole, and B gradually became able to talk about the worries and anxieties she was experiencing in school life, to give advice to the worries expressed by the members, and to recognize her own uniqueness. In addition, this psychological growth of B interacted with the development of peer relationships.

These studies have shown that peer experiences can be restored through group therapy, that individual psychological challenges can be highlighted in relationships, and that clinical interventions can help to address these challenges. At this time, the psychological growth of the individual and the transformation of peer relationships were interacting with each other. The cases in Study 2 and Study 3 showed that individual psychological challenges became more likely to emerge as the group's sense of security developed, and that the emergence of psychological challenges was more complex for traumatized children because they were more likely to have a 'sense of alienation' from other children.

Based on the results of the above studies, in Chapter 6, from the four types of

verbatim data mentioned above, the three variables of change in individual psychological challenges, change in peer relationships, and clinical intervention, and the therapeutic change in the experience of loneliness were analyzed again, and the relationships were organized (Figure 9).

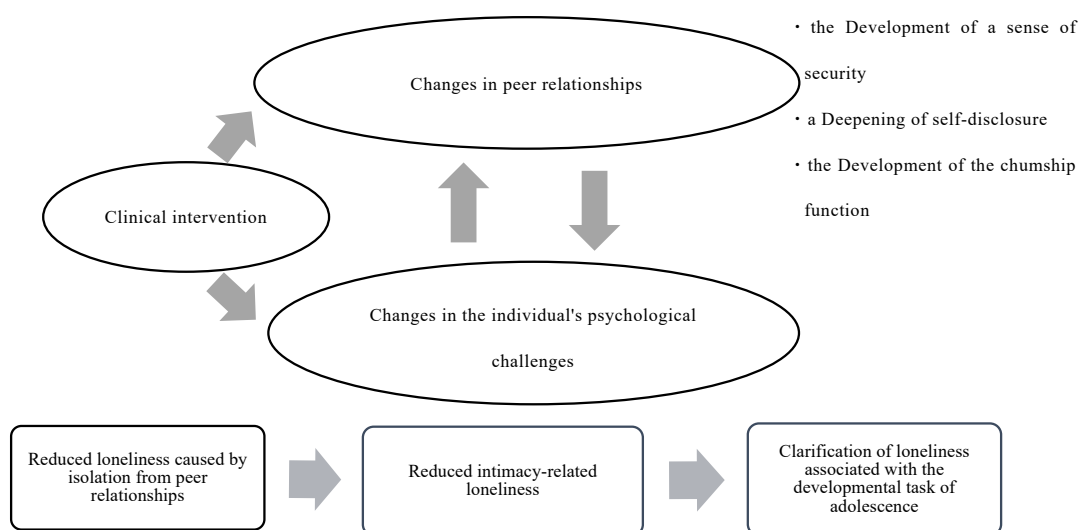


Figure9. Association of three variables with therapeutic change in the experience of loneliness

Firstly, the therapeutic changes in the experience of loneliness through group therapy for adolescents who are isolated and lonely at school despite their need for companionship, which was the subject of this study, were discussed as follows.

As for "loneliness caused by isolation from peer relationships," the narratives of A and B before joining the group indicated that they felt isolated and lonely at their schools despite their desire for peers. However, after the end of group therapy, the narratives showed a greater sense of group cohesion and belonging, with members feeling "bonded" to the group and expressing gratitude to the group. These findings suggest that group therapy may have increased group cohesion and a sense of belonging, and thus reduced the loneliness associated with isolation from peer relationships.

Regarding 'intimacy-related loneliness', A said that at the end of the therapy she felt 'more at home' in the group after talking about the "foster home" and that before

this she had 'put up walls', but that she now felt it was important to disclose herself in the group. B, on the other hand, talked about how, through talking in groups, she had come to realize that even members who did not share the same interests had something in common and that they could understand each other, and about the importance of paying attention to the interests of others. These results suggest that the formation and deepening of intimacy occurred through the promotion of emotional exchange and the deepening of relationships in peer relationships, and that there was a decrease in loneliness related to intimacy.

The "loneliness associated with the developmental task of adolescence" was shown in A's narrative about her own position that she had to live in "foster home", and her search for the best choice for her future and career. On the other hand, B acknowledged her individuality "different from the majority of girls" and changed to seek her own way to build relationships with others. She also reflected on why she had become overly absorbed in the subculture when she joined the group.

In conclusion, it was thought that the experience of loneliness in adolescents, by participating in group therapy, firstly decreased the loneliness associated with isolation from peer relationships, and secondly decreased the loneliness associated with intimacy, which gradually enabled the adolescents to work on their developmental tasks. In this process, it was found that the loneliness associated with adolescent developmental tasks was felt as they recognized the differences between others and themselves and searched for their identity.

Secondly, the three variables that this study focused on when therapeutic changes in adolescents' experiences of loneliness occur, namely changes in individuals' psychological challenges, changes in peer relationships, and therapists' clinical interventions, were discussed as follows.

It was suggested that the psychological challenges emerge as interpersonal patterns through group therapy, such as A's comments about "foster home" and "visits", and B's one-sided talk about subcultures. It was also shown that psychological challenges became more apparent with the development of a sense of security in the

whole group. In addition, it was found that, as in the case of A, the process of change in psychological tasks depends on the presence or absence and degree of attachment trauma (Allen, 2013), and that, when attachment trauma is assumed, it is necessary to analyze how triggers that evoke traumatic memories are morphed in peer relationships. In the case of attachment trauma, it is necessary to analyze how triggers that evoke traumatic memories morph in peer relationships.

Peer relationships changed in interaction with changes in individual psychological challenges. In the process of developing a sense of security, at the beginning members were highly tense and dependent on the therapists, and gradually the sharing of secrets in the group occurred, and as members became less tense, interactions became more active and associative conversations occurred. These periods were defined as "chaotic groups" in this study. After that, there was a period when the tension of the members eased and they tried to work independently from the therapist, for example, they tried to make a "secret base" spontaneously. In this period, the group became "home (*Uchi*)" for the members, and their sense of security increased. In this study, we defined the period after this as "the group as a secure base".

Thus, with the increase in the sense of security in the group, there was a change from a 'chaotic group' to a 'group as a secure base'. The key to this change was the development of the chumship function (Sullivan, 1953). In the "chaotic group", there was an exchange of superficial data related to the self, such as favorite foods and birthdays, but no exploration of the self or others; B tried to guess the therapist's age, and verbal "joking play" began to occur. In the 'group as a secure base, questions to others and exploration of self and others began to occur. Members of the group asked openly about A's "foster home", which had been a taboo subject, and A was able to talk to the group. After that, consensual validation frequently occurred in the group, for example, the members encouraged A who was worried about her choice of high school. As described above, with the development of the chumship function, from unilateral enjoyment to interactive intimacy formation occurred in the group, and consensual validation was actively performed. In addition, there was a deepening of self-disclosure

from the surface to the depths, and an exploration of self and others.

The clinical interventions that were found to be effective in transforming the experience of loneliness were categorized into those that were regularly delivered through group therapy and those that addressed individual psychological issues. The former included those related to the framework of the group, such as the inclusion of conflict-free activities such as crafts and cooking, especially at the beginning of the group, and those related to the therapist's attitude, such as the therapist's willingness to ask questions of the group members to reduce tension. On the other hand, the latter interventions were more partial, individualized, and related to the individual's psychological challenges, and were used for "sense of alienation" in A's case and for "subcultural topics" in B's case. For example, when A's self-disclosure took place, the therapist intervened to encourage the group to focus on A's issues, and when B's subcultural topics were discussed, exploratory interventions were introduced at appropriate times. In addition, it was important to understand and deal with countertransference feelings, as in the therapist's consideration of the anxiety and frustration that arose in her own mind when dealing with A's 'sense of alienation' and B's subcultural topics.

As described above, in group therapy, the process of interaction between relational transformation of peer relationships and individual psychological growth enables individuals to address their psychological issues, resulting in the development of intimacy with others and the alleviation of intimacy-related loneliness.

Future research should examine the transformation of the experience of loneliness in peer relationships beyond chum relationships, the applicability of group therapy to adolescents with loneliness of a kind that could not be treated in this study, and how to apply the findings of group therapy in school education.

References

Allen, J. G. (2013). *Restoring mentalizing in attachment relationships: treating trauma*

with plain old therapy. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

文部科学省 (2019). 平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果. Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf (2020 年 8 月 2 日)

Stolorow, R. D. (2007). *Trauma and human existence: autobiographical, psychoanalytic, and philosophical reflections*. New York: Routledge.

Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

(中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鑪幹八郎 (訳) (1990). 精神医学とは対人関係論である. みすず書房)