

児童・思春期の感情調整におけるグループセラピーの意義

－メンタライジング・アプローチの可能性－

Significance of Group Therapy on Affect Regulation in Children and Adolescents

－Possibility of the Mentalizing Approach－

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12月4日

木村能成

KIMURA, Yoshinari

児童・思春期の感情調整におけるグループセラピーの意義

－メンタライジング・アプローチの可能性－

Significance of Group Therapy on Affect Regulation in Children and Adolescents

－Possibility of the Mentalizing Approach－

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12月4日

December 4, 2021

木村能成

KIMURA, Yoshinari

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

第1章 問題と目的	1
1.1 問題の所在	1
1.2 先行研究の概観	2
1.2.1 感情機能の起源	2
1.2.2 メンタライゼーション	5
1.2.3 感情調整の発達におけるメンタライゼーションの重要性	9
1.2.4 愛着の課題	9
1.2.5 感情調整不全・愛着の課題によって生じる臨床心理学的問題	11
1.2.6 メンタライゼーションに基づく治療 (MBT)	14
1.2.7 子どものグループセラピーの意義	17
1.3 本研究の目的	19
1.4 本論文の構成	21
第2章 研究方法	23
はじめに	23
2.1 児童期グループセラピーについて	23
2.1.1 グループの背景	23
2.1.2 児童期グループの構造	23
2.2 思春期グループセラピーについて	25
2.2.1 グループの背景	25
2.2.2 思春期グループの構造	25
2.3 介入の具体的方針	26
2.3.1 セラピストの姿勢	26
2.3.2 介入のステップ	27
2.4 研究の経緯	29
第3章 研究1	31

はじめに	31
3.1 問題と目的	31
3.1.1 活動集団療法の意義	31
3.1.2 児童期男子の発達	32
3.1.3 現代の児童期と「甘え」	33
3.1.4 子どもの情動発達—精神分析的視点から—	34
3.1.5 脳科学の視点から	35
3.1.6 「よい子」の危うさ	37
3.1.7 本研究の目的	38
3.2 事例	38
3.2.1 本研究で取り上げるメンバーの概要	38
3.2.2 メンバーの参加経緯	38
3.2.3 グループの概要	38
3.2.4 グループのメンバー構成	38
3.2.5 プログラム	39
3.2.6 グループのルール	39
3.3 事例展開の過程	39
3.4 考察	41
3.4.1 Aの背景の理解	41
3.4.2 グループにおけるAの変化過程	42
3.4.3 集団で活動することの意義	43
3.4.4 セラピストとして必要な関わり	43
3.5 結論	44
3.6 追加考察	45
3.6.1 グループにおけるメンタライジングの具体例	45
3.6.2 メンタライジングの土台としての許容的雰囲気の意味	45
3.6.3 今後の展望	47
付記	47
第4章 研究2	48

はじめに	48
4.1 問題と目的	48
4.2 グループについて	50
4.2.1 構造について	50
4.2.2 セラピストの関わり方について	51
4.2.3 倫理的配慮について	51
4.3 事例	51
4.4 考察	56
4.4.1 メンバーの変化	56
4.4.1.1 Bの変化	56
4.4.1.2 Cの変化	57
4.4.2 メンタライジングに基づく子どものグループにおける変化過程	58
4.5 結論	59
付記	60
第5章 研究3	61
はじめに	61
5.1 問題と目的	61
5.2 グループについて	63
5.3 事例	64
5.3.1 Gについて (来談時中学2年生)	64
5.3.2 事例の展開	65
5.4 考察	69
5.4.1 Gの変化	69
5.4.2 セラピストの関わりについて	70
5.4.3 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	71
5.4.4 「甘え」とメンタライジング	72
5.5 結論	73
付記	73

第6章 グループセラピーにおけるメンタライジング・アプローチの実際	74
6.1 はじめに	74
6.2 アセスメントの具体例	74
6.2.1 愛着トラウマについてのアセスメント	74
6.2.2 Gの感情調整の課題についてのアセスメント	80
6.3 メンタライジング・アプローチに基づく介入と変化の具体例	88
6.3.1 プロセス中期における介入と変化の具体例	88
6.3.2 プロセス後期における介入と変化の具体例	102
第7章 総合考察	113
7.1 本研究の成果	113
7.2 グループの変化過程についての定式化	114
7.3 感情調整に課題を抱える子どもに対するグループセラピーのモデル	118
7.3.1 グループ風土	118
7.3.2 アセスメント	119
7.3.3 介入技法	120
7.4 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	124
7.5 本研究の再現可能性	125
7.5.1 子どもの感情調整機能の成長のための6条件	126
7.5.2 6条件についての考察	128
7.6 本研究の応用可能性	129
7.6.1 学校現場への応用	129
7.6.2 その他の支援者への応用	133
7.7 今後の課題と展望	133
7.8 終わりに	135
引用文献	137
謝辞	147

目 次

図1	許容的雰囲気とメンタライジングの関係	46
図2	Gのソーシャルアトム	75
図3	グループでのメンタライジングプロセスと感情調整機能の変化	112
図4	グループの変化過程及び各段階でのグループの課題	115
図5	グループの各段階における、セラピストの対応の特徴	115
図6	グループの各段階における、メンバーの感情調整機能及び特徴的行動の変化	116

第1章 問題と目的

1.1 問題の所在

子どもは、子ども一人で成長を遂げることはできず、長期間にわたる周囲の大人や仲間との関わりを必要とする。そして、子どもの心の問題を取り扱うとき、感情調整 (affect regulation) ⁱ (Schorre, 2003) に関わる問題に直面することが少なくない。

感情調整とは、不快な感情 (不安・恐怖・怒り・悲しみなど) の経験を最小限にするために、自分の気分の状態を変化させ、コントロールすることで安全に抱える能力を指す (Schorre, 2003)。通常、人は自分の感情を変えようと決意するだけでは感情を変えることはできないため、人は感情調整のためのさまざまな方略を用いる。リフレーミングや気晴らしといった認知的手法、リラクゼーションや瞑想といった行動的手法、否認や解離といった無意識的プロセスなどが挙げられる。

成熟した感情調整は、養育者に対する安定した愛着の中で獲得される。Bowlby (1958) は、愛着 (attachment) ⁱⁱ を「特定の他者との間の強い情緒的絆」「危機的状況において、あるいは今後起きる可能性のある危機に備えて、特定対象との近接を求め、これを維持しようとする個体の傾向」と定義した。

児童期や思春期は、仲間関係の中で心理的発達を遂げる時期であり、子どもは養育者と異なる様々な関係性の中で感情調整機能を高める (斎藤, 1986) が、幼少期に不快感情を十分に調整されず、愛着が不安定な子どもは、他者の感情を適切に理解できず、あるいは自己の感情が十分に認識できないために、対人相互作用や仲間関係に困難が生じ、孤立感が高まるといった様々な問題が見出されている (小林, 2014)。Allen (2013) は、これを愛着トラウマと名付け、情緒的苦痛の喚起及び、苦痛を調整する機能の不全という二重の負債 (dual liability) が生じるとした。

現代では、反応性愛着障害という明確な診断がなされるには至らないまでも、感情調整や愛着の課題を抱え、現実場面で不適応を起こす子どもが数多く存在する可能性があるとい指摘されている (山口・細金, 2017)。さらに、学校などでの問題行動の背景に、感情調整や愛着に課題がある事例が増加しているという実感を持つ臨床家は多く (米沢, 2016; 宮内, 2016)、児童虐待の増加や、子どもの貧困が問題となっている現代の日本の様相を鑑みると、こうした子どもに対する支援の検討は有意義であり、急務である。

近年、心理学的問題を抱える児童・思春期の子どもに対する介入方法として、グループセラピーが果たす役割は大きくなっている。子どものグループセラピーは、適応指導教室、特別支援学級といった教育領域（西村・菊地, 2012）、児童養護施設や児童心理治療施設といった福祉領域（塩谷, 2017; 森田, 2006）、児童精神科などの医療機関（斎藤, 2016）など、様々な領域で実践されていることから、グループを用いて子どもと関わり、成長を助けることが求められる機会が増えていると言えよう。したがって、グループセラピーによる、児童・思春期の子どもへの心理的支援の検討には、今日的意義があると考えられる。

1.2 先行研究の概観

はじめに、子どもの感情調整の発達に関する先行研究を概観する。続いて、児童・思春期のグループセラピーについて焦点を当て、先行研究を概観する。

1.2.1 感情調整の起源

子どもの感情調整の発達において、乳幼児期の対人関係が及ぼす影響は非常に大きい。

乳幼児期における子どもの感情調整の発達について、Bowlby (1958)、Spitz (1965)、Emde (1989)、Stern (1985) は養育者の情緒的な応答の重要性を示した。

Bowlby (1958) は、乳幼児から愛着を向けられた養育者の、それに答えようとする自然な欲求から様々な情緒的応答が生まれることを示唆している。遠藤 (2005) は、Bowlby が示した愛着の定義について「危機的な状況に際して、あるいは潜在的な危機に備えて、特別の対象との近接を求め、またこれを維持しようとする個体（人間やその他の動物）の傾性である」とし、「この近接関係の確立・維持を通して、自らが安全であるという感覚 (felt security) を確保しようとするところに多くの生物個体の本性がある」と述べている。したがって、愛着には、喚起された様々な身体感覚や感情を処理する、感情調整の機能が内包されている。

Spitz (1965) は養育者及び養育者—乳児間の相互作用が果たす役割を第一に重視した。彼の考えは、養育者を、子どもに内在する能力を勢いづけ、あらゆる知覚、行動、知識を媒介するパートナーとして捉えた。養育者の感情表出は、子どもをなだめ、子どもの感情状態が安定するように機能すると考えた。

初めて情緒応答性という言葉を用いた Mahler & Bergman (1975) は、養育者の眼差しや表情が、乳児の情緒をキャッチするために向けられていること自体が重要であるとした。Emde (1989) は、情緒的な自己の発達には、喜び、驚き、興味などの肯定的感情が必要で

あり、子どもの社交性、探索、学習といった側面が、養育者の情緒応答性によって促進されるとした。

他にも、情緒応答性に関する研究として、Brazelton & Yogman (1986) は、養育者が乳児に対して応答する時と、応答をやめて無表情になる時の乳児の情緒状態に関する無表情実験 (still face experiment) を行った。この実験では、無表情の、情緒応答性のない母親が、乳児の情緒状態を極めて不安定なものにすることが明らかになった。また、Klennert, Emde, Butterfield & Campos (1986) は、乳児が不確かな状況にあるときに、養育者の情緒応答性を手掛かりに自分の行動を決定する、視覚的断崖の実験を行なった。Emde (1989) はこれを母親参照機能と呼び、これがさらに社会的参照機能へと発達するとした。

また Emde (1989) は、そうした養育者との関係によって発達する、個体の心の世界の中心となるものを情緒的中核自己 (affective core self) と名付け、この情緒的中核によって、人は自己の感情状態をモニターすることができると同時に、他者の感情状態にも共感することができるようになるとした。のちに、この情緒応答性は内在化され、子ども自身の感情反応の一部として用いられ、子どもは安全や危険を知ることができるようになるという (Call, 1984; Emde, 1980)。

こうした乳児の対人関係発達に関わる研究の中で、養育者との情動的コミュニケーションを通じた関係性の発達が、感情調整の獲得の主要な手段であると述べられてきた (Sroufe, 1996)。

Stern (1985) は、乳幼児と母親の情緒的な交流に焦点を当て、乳幼児の主観的情動体験に関する研究を進め、乳幼児が「他者と共にいる感覚を知る」きっかけとなる現象を見出した。これは情動調律 (affect attunement) とよばれる。Stern (1985) は情動を大きく2つに分け、区分のはっきりしたカテゴリー情動と、程度を示す勾配情動に区別した。カテゴリー情動は、いわゆる喜び、怒り、悲しみ、不安、驚き、不快の6つの感情特性 (Darwin, 1874) である。一方勾配情動は、情動の強弱、長短、明暗の度合いやパターン、抑揚、リズム、トーンなどである。これによって伝達されるのは、情動の強さ、深さなどの程度である。こうした情動は生氣情動 (vitality affects) によって伝わるとされる。

カテゴリー情動は言語によって比較的容易に伝達され、理解されるが、言語を用いない勾配情動を記録することは難しいとされる。しかし、Stern は、日常の情緒的交流において最も決定的な情報を伝えるのは、この勾配情動であるとした。区分の明確なカテゴリー情動を読み取ること、例えば自分や他者が怒りを感じているのか、喜びを感じているのかを

判断することに大きな誤りは生じにくい。しかし、自分や他者が喜びや怒りといった情動をどのように表現しているか、あるいはそれを読み取る側がその情動をどの程度の喜び、怒りと受け取っているかは、それぞれに主観的な体験が入り込むことになる。その結果、両者の間にはずれが生じることもあり、逆に情緒的な交流を生む場合もある（森, 2013）。

生氣情動とは、興奮や緊張といった絶え間ない生氣に由来する感情であり、人はその感情を、表情の変化や声のトーンによって、「はつらつ」としているとか「沈んでいる」といったかたちで表現することができる。乳児は、自分や他者の感情状態を「これは怒り」「これは喜び」という形で識別することはなく、他者の示す色々な行動を知覚し、それらがあらかず生氣情動に基づいて行動を感知する。

情動調律では、養育者は子どもの生氣情動に応じて、養育者が別の知覚・行動様式で応答し、情動状態を共有する。例えば、生後9ヶ月の女の子が、うさぎのぬいぐるみを母親から渡してもらい、興奮し喜んで、何度も体を弾ませる。母親はその動きに「わー、うれしいね！わーい！」と声を発する。その時母親の声は、子どもが体を弾ませているあいだ続き、その興奮と喜びは、その子の興奮と喜びと同じ程度のものである。ここで母親は、感情共鳴の体験を他の表現へと変換し、見えている行動の背後にある情動（興奮、喜び）レベルで交流している。その結果、乳児は徐々に自己や他者の情動について気づきを得ていき、それを適切に制御できるようになるとされる。

Stolorow, Brandchaft & Atwood (1987) は、理想化された強さ、安心感などの源である養育者との一体感を幼少期に体験することが、子どもが不安、傷つきやすさといった情動状態を統合できるように成長していく上で大きな役割を果たすと主張した。養育者からのなだめ、なぐさめる反応は、子どもが自分をなだめる能力すなわち感情調整の能力を生み出し、不安耐性と全体的な安寧感に寄与するとされている。こうした理論は、Winnicott (1958) のいう、母性的な没頭にある母親との交流とも共通している。

なお、こうした精神分析や発達心理学からの知見は、現代では脳科学によっても裏付けられる可能性がある。Schorer (2003) は、乳幼児の愛着行動を、不快体験への対処の姿としての「感情調整/ストレス反応システム」として捉えた。乳幼児が不快を感じたとき（主に脳の扁桃体の働きが活発になっているとき）に、養育者に接近し受容され、安心感・安全感の情動が喚起されることによって不快が調整されるという関係性の中で、子どもの感情調整にまつわる脳機能（主に前頭葉の働きによる、自律的な感情・行動の制御）が発達すると考えたのである。

通常、私たちは子どもに対し「暴れてはいけない」「我慢しなくてはいけない」ということを理解させることによるトップダウン型の制御（前頭葉の働きによって扁桃体の働きを抑える）を求める。すなわち高次の認知機能を働かせて、意志の力で感情調整することを子どもに求める対応である。

それに対して、愛着行動を通じた不快体験の処理は、まず子どもに身体的な安心感を与える。そして不快体験を承認してラベリングし、「痛かったね」「怖かったね」といった形で乳幼児の身体感覚に一致した認知情報を提供する。情動に名前をつけることで、子どもは感情の表象を獲得し、言語を用いて「痛い」「怖い」と語るができるようになり、能動的に感情調整を行えるようになる。これは、情動を司る扁桃体と、言語を司る前頭葉の両方への働きかけである。

Schore (2003) は、情動を爆発させている子どもに有効なのは、この安心感による調整であるとし、叱責や説得による調整は、過覚醒状態をエスカレートさせるか、解離反応を引き出すことにしかならないとした。

1.2.2 メンタライゼーション

情緒的な応答性を高めるために、養育者が自身の体験を内省し理解することが必要であるとしたのが Fonagy, Gergely, Jurist & Target (2002) である。

彼らは内省機能 (reflective function) によって、人は自らの体験を、表面的な行動のみならずその根底にある心理状態（行動を理解可能なものにしたたり、行動に意味を与えたりする願望、感情、信念）に基づいて理解し、応答することが可能になるとした。さらに、心理状態を内省する力は、自身の過去に対する「解毒剤」にもなりうるとし、たとえ本人が早期に重要な他者の剥奪経験をしていたとしても、強い内省能力を有することで、愛着が安定した子どもを育てることが可能であることを示した。

Fonagy らは、このような内省活動を包括する概念として、「メンタライゼーション」(mentalization) を定位した。Ainsworth が、愛着スタイルが世代間で伝達することを述べたのに対し、Fonagy は、重要なのは内的作業モデルのようなテンプレートではなく、体験の精査を可能にするメンタライジング能力の深さであるとしたのである。

メンタライゼーションについて、Fonagy は、4つの主観的モードについて記述している。ひとつは「心的等価モード」(psychic equivalence mode) である。このモードでは、内的世界と外的現実とはイコールである。私たちが心の中で考え、感じることは、物理的世界

において私たちに生じていることと同じであるという認識である。夢、フラッシュバック、被害妄想にみられるように、精神状態がそのまま現実として体験される。

2つめの「ふりをするモード」(pretend mode)である。このモードでは、心と外的現実との区別はついていないが、現実と柔軟に結びつけることができず、空想、観念、概念などの世界に入り込み、現実との接点を見失うという特徴がある。これは臨床現場では知性化や専門用語の濫用といった形で現れる。

3つめに、相手の心理状態や意図を、相手の行動のみによって判断する「目的論的モード」(teleological mode)が存在する。欲求や願望、感情といった心理状態は、心理状態として認識されず、行為として表出される。言葉ではなく、行為と、それによって生じる具体的な効果だけが重要である。行動化や自傷行為においてこのモードが見られる。

最後の「メンタライジングモード」(mentalizing mode)においては、行為は心理状態と関連づけられて理解される。内的世界は外的現実と分離しつつ、同時に関係してもいるということを、私たちは認識することができる。ここでは、思考、感情および空想と、実際に起きていることとが、いずれも影響を与えたり受けたりすることについて、内省することができる。また、このモードでは、物事を複数の見方で捉えることができる。

Fonagyによれば、これらのモードは、発達の経過にしたがい、順次展開していく。最初、乳幼児は「心的等価モードの世界」におり、次に子どもは「ふりをするモード」を経験する。この時期の「ごっこ遊び」の中では、現実による制約が存在しない「ふり」をすることができる。最後に、正常な発達であれば、4歳のはじめごろには、メンタライジングモードを獲得する。

何がこれらのモードの発達を促すのかということについて、Fonagyは、愛着関係の中で感情調整を与えられること、そしてその後、メンタライジング機能のある他者のいるところで、遊ぶことであると述べている。以下に、メンタライジングの発達について詳しく述べる。

メンタライゼーションの概念が提唱される以前に、精神分析家 Bion (1962) は、支持的な母親は、乳児の情緒体験を心理的に包容(研究1を参照されたい)すると指摘した。乳児は自らの強烈な不安や恐怖といった情緒体験を自力で管理することはできないが、母親の情緒にそうした気持ちを「投げ込み」、呼び起こすことはできると提案している。母親は、乳児自身は耐えられないさまざまな情緒体験を母親自身のものとして「抱えて」持ちこたえ、処理し、赤ちゃんが耐えられるような形にして赤ちゃんへ返すことで、乳児は心理的

に「包容」され、生き延びることができるとした。

この発想をもとに、Fonagy は、養育者は乳児の情緒を、情動的コミュニケーションおよび身体的ケアを通して包容することが可能であると示した。すなわち、養育者が①子どもが苦痛に感じていることの伝達、②苦痛に対処する方法についての伝達、③子どもの意図に対する養育者自身の理解を伝える応答を通して、子どもの情緒を包容することができるとしている。ここで養育者は、「随伴性」と「有標性」を伴った感情の映し返し（ミラリング）を通して、苦痛への共感や対処を伝達すると述べている。

「随伴性を伴った感情の映し返し」とは、子どもの感情表出に続いて、養育者の応答がなされるということである。乳児は、早期から随伴性を探知し、楽しむことが明らかにされている（Gergely & Watson, 1999）。

「有標性を伴った感情の映し返し」とは、養育者が乳児の感情を、やや大袈裟に表現することである。それがネガティブな感情であれば、それをなだめる態度（声の調子、抱擁、さすり等）を交えて子どもに伝えているというものである。

こうした応答によって、子ども自身の感情についての表象が形成される。そのプロセスを、Bateman & Fonagy (2004) は以下のように述べている。まず、子ども（乳児）から何らかの感情に相当するものが身体的・非言語的な信号として養育者に伝達され、子どもの状態に波長を合わせている養育者は、子どもの状態と似た心身の反応を体験し（共鳴）、それについて内省し、それが子ども側の感情だとわかるような形にして（有標性を伴って）、子どもにわかるような表現で伝え返す。

それにより、子どもは、養育者から示された自分の感情状態のイメージを内在化し、自己状態の表象を形成する。この表象は、自己の感情状態を示す表象として、その感情が喚起されていないときでも活用できるようになる。こうして子どもは、感じ、信じ、欲し、メンタライズする個人としての自分自身を体験しはじめる。

メンタライジングに類似した、他者理解の能力を示す概念の代表的なものとして、心の理論が挙げられる。メンタライジングは、子どもや青年の安定した心的発達に必要と考えられる「心の理論」と強く関係していると考えられている（Allen, Fonagy, & Bateman 2008）。心の理論は、Premack & Woodruff (1978) によって、観察実験のなかでチンパンジーが他者の心を読むような行動を取ることに着目して提唱された概念であり「心の理論を持つということは、個人が自分自身または他者の行動に心的状態を帰属させること」とされる。心の理論は通常4歳から6歳に獲得されると考えられ、誤信念課題（心の理論課題）によ

ってその獲得が測定される (Wimmer & Perner, 1983)。この課題は、回答者が物語中の主人公に、自分の心とは異なる別の心を帰属できるかどうかを調べるものである。

Baron-Cohen は自閉スペクトラム症の子どもの研究から、メンタライジングに関連する2つの用語を掲示している。一つはマインドリーディング (mindreading) 、もう一つはマインドブラインドネス (mindblindness) である。Baron-Cohen (1995) は、子どもの心の理論獲得プロセスとしてマインドリーディングプロセスを提唱した。ここではマインドリーディングとメンタライジングは同義のものと扱われている (Baron-Cohen, 2009)。しかし、上地 (2015) は2つの点で異なる指摘している。第一に、メンタライジングは自己と他者の両方に関係しているが、マインドリーディングは他者に関して使用されており、第二に、マインドリーディングにおいては情動が対象とされていないが、メンタライジングにおいては情動が対象とされている。一方、マインドブラインドネスとは、他者の行動を理解する際に、他者の心理状態を考慮した理解や説明を行う能力が欠如していることを指す。自閉スペクトラム症は、先天的な脳機能障害により、こうしたマインドブラインドネスを伴っていることが指摘されている。Fonagy らは、後天的、発達の要因によるメンタライジングの機能不全もマインドブラインドネスに含んでおり、「力動的マインドブラインドネス」と呼んでいる (Allen, Fonagy & Bateman, 2008)。

心の理論とメンタライジングは、他者の心を理解する際に、自分の経験及び他者の意図の双方を考慮するという点で、また、発達の観点に基づいた理解が求められるという点で共通している。しかし、以下のいくつかの点で異なっている。まず、心の理論は他者理解を目的として用いられるが、メンタライジングでは、ある出来事における自己と他者の両方の心理状態の理解が求められる。心の理論の指標として用いられる誤信念課題は、他者の思考や感情についての理解の正誤を問い、その獲得の有無が測定されるのに対して、メンタライジングは、内省を通じた自己理解・他者理解を指すものであり、その理解の正誤のみならず、理解の程度や内省の質が重視されている。さらに、メンタライジングは、自己と他者の心理状態を推測し解釈するという行為を指すが、心の理論は概念的枠組みである (Allen et al., 2008)。

なお、心の理論が、認知に重点を置き、情緒や関係性の側面への考慮が乏しいことから、自閉スペクトラム症研究者の Frith & Frith (2005) は、メンタライジングという言葉を用いるようになった。この場合のメンタライジングは、「他者の行動を決定する精神状態を読む能力」という、操作的な他者理解の能力としており、Fonagy らのメンタライジングの概

念とは異なっている。

1.2.3 感情調整の発達におけるメンタライゼーションの重要性

養育者によるメンタライジングと、それによる子どものメンタライゼーションの発達は、子どもの感情調整の獲得の上で非常に重要である。

子ども（特に乳児）の感情調整においては、養育者によるメンタライジングが行われている。養育者が子どもの心理状態を推測し、それに応じた対応を行う（有標性を伴ったミラーリング）ことで、子どもの感情が調整され、子どもはそこに映し出されている感情を表象として内在化することができる。感情の表象が生まれることで、子どもは自らの感情を同定し、認識し、調整を行えるようになる。

また、自らの感情を同定し、認識する機能は、注意制御の概念とも関係している。内面から生じる衝動に注意を向け、制御する能力は、メンタライゼーションにとって不可欠の条件（Zevalkink, Verheugt-Pleiter & Fonagy, 2012）であるとされる。注意制御とは、衝動を制御する能力と直接的に結びついているだけでなく、対人的状況で適切に機能する能力とも結びついている（Fonagy & Bateman, 2007）。この能力は、ある刺激に意図的に注意を向けることと、注意を逸らす刺激に反応しようとする衝動を制御することによって、必要な情報に注意を集中し、不要・不適切な情報を排除する能力である。これは、子どもが様々な情報を取捨選択しつつ自身の感情を内省したり、他者の感情を考え、理解したりする際に必要となる。養育者との関係性は、注意制御の発達においても重要な役割を果たしている。Kocahnsca, Coy, & Murray (2001) によれば、生後3年目の母子相互作用のレベルがより高いことは、子どもの自己制御が優れており、母親が制御する必要がより減少するという。

1.2.4 愛着の課題

はじめに述べたように、感情調整機能の発達において重要な概念として、愛着（attachment）（Bowlby, 1958）がある。愛着とは、危機や脅威に際して、個体が特定の愛着対象に近接することで、心理的安定を取り戻す情緒的絆を指す。健全な愛着は目と目を合わせる、微笑をかわす、抱っこ等の身体的相互作用、授乳やおむつ交換などの、継続的な相互作用を通じて形成され、安心感や信頼感の中で子どもの興味・関心が広がり、認知や情緒が発達する。

感情調整は、愛着の中核的な機能である。愛着対象との近接によって、子どもの激しい感情の喚起が和らぎ、安心感と慰めが生じる。不安定な愛着の場合、情動調整は関係性の中で獲得されず、不適切な形をとる（物質乱用など）。ただし、物理的に近接しているだけでは安心感が生じるわけではない。養育者が、子どもの情動調整を助けること（共同調整）により、子どもは安心感を持つことができ、感情の自己調整を学ぶことができる。

また、愛着対象によって自身の感情をミラリングしてもらうことで、子どもは自身の感情状態に関する表象を獲得することができる。愛着対象が機能せず、随伴的・有標的なミラリングが不十分であれば、子どもの感情表象は乏しくなり、感情の認識・理解も不十分なものとなる。したがって、メンタライジングもまた貧困なものとなる。

さらに、愛着の形成不全は、子どもの自己鎮静や衝動コントロールといった自己統制の領域と、共感性といった、対人関係の領域の発達に大きな損傷を与える（繁多, 2012）。場合によっては反応性アタッチメント障害（Reactive Attachment Disorder : RAD）を発症に結びつく。RADを発症した子どもたちの自己肯定感は極端に低く、感情調整の問題を抱えており、深刻な社会的不適応に陥る場合がある。

近年では、DSM-5等の診断基準に添った愛着障害と、広い意味での「愛着障害」、あるいはそれらを包括する「愛着の課題」という概念が提唱されている（山口・細金, 2017）。本研究では、「愛着の課題」とは、適応的で安定した愛着が形成されていない状態と定義する。

愛着の課題がある子どもは、対人的・社会的能力の困難を抱え、発達障害のような行動を見せることがあるとされる（杉山, 2007; 米澤, 2016）。そのため発達障害との鑑別が難しく、本来は愛着の課題があるにもかかわらず、発達障害の問題として扱われ、結果として支援や介入の効果が見られないケースもある（大河原, 2011; 米澤, 2016）。

こうした誤解が生じるのは、児童虐待によって子どもの心理的発達が阻害され、対人コミュニケーションの問題や、行動上の問題など「発達障害」の基準に類似した症状を呈する場合や、生来の発達障害の特性により、保護者から適切な養育行動が引き出せず、愛着の課題も併存する場合があるためである（大河原, 2011）。

こうした子どもの具体的な行動としては、衝動性、多動性、貧困な自己イメージ、友達を作れない、反抗的、慢性的な怒り、攻撃的な行動、虚言等によって出現する（繁多, 2012）。愛着の課題による衝動性や多動性は、AD/HDとの鑑別が難しく、混同が生じやすい。また、友達を作れないといった行動は、対人交流への関心の薄さとして捉えられ、自閉スペ

クトラム症との鑑別が難しさにつながるとされる（米澤, 2016）。

1.2.5 感情調整不全・愛着の課題によって生じる臨床心理学的問題

感情調整や愛着に困難を抱えた子どもには、どのような臨床心理学的問題が生じるのだろうか。Kupersumidt & Dodge (2004) によれば、感情調整が難しい子どもは、他者の意図が曖昧な状況で、他の仲間に比べ、他者の意図を敵意と判断する傾向が強い。さらに、そうした子どもたちは、感情を喚起される状況への反応で、より高い生理的反応や、より大きな生理的反応を経験するという。したがって、彼らは感情の制御をする上でより困難な状況に直面していると考えられる。

① 発達障害を持つ子どもの感情調整

発達障害、特に自閉スペクトラム症の子どもは、他者の表情を理解することの難しさから、感情調整機能の発達が特に難しいとされる（Hobson, 1995）。彼らは、物語の主人公がどのように感じるのかを推測する課題でも成績が低く、その理由付けも極端なものが多いとされる（Rieffe, Terwogt & Stockmann, 2000）。また、自閉スペクトラム症児は、他者の情動理解だけではなく、彼ら自身の情動表出にも特徴がある。それは、自閉スペクトラム症児は統制群よりも平板な情動表出で、ポジティブなものかネガティブなものかわかりづらいというものだった。結果としてこれらの問題は対人関係に大きな影響を及ぼし、友達との間でトラブルになりうる。

他にも、Mundy, Sigman & Kasari (1994) によれば、幼児期の自閉スペクトラム症児の遊び場面では、何かを取って欲しい時に行う要求の指差しは見られても、興味のあるものを養育者に見てもらいたい時に行う叙述の指差しは殆ど見られないという。したがって、自閉スペクトラム症児は、対人関係の中で、自分の興味や関心を伝えて他者と情動を共有する機会が少ないといえる。

注意欠陥・多動性障害（AD/HD）の子どもは、高い衝動性を保つため、感情を抑えたり、隠したり制御することが苦手である。トランプやゲームなどの競争場面では、情動表出を多く行うとされ（Walcott & Landau, 2004）、作戦のために自分の情動を抑えて隠そうとしても、情動表出を抑えきれずに失敗することが多いという。結果として、ゲームや競争に負け続け、自分は能力がないといった自尊心の低下につながりやすいという。ときには周囲の叱責や制止、否定的評価によって、ネガティブな情動が喚起されやすくなるとともに、衝動性や不注意といった気質に拍車をかけ、悪循環を生み出しうる（井上, 1999）。

このように、発達障害を抱えた子どもは、他者との情動的なやりとりをすることは困難であると自明視されてきたが、近年そうした見方に変化が生じている。小林 (2012a; 2015) は、自閉スペクトラム症児の母子臨床を通じて、発達障害を抱えた児童期の子どもと養育者の間に「甘えたくても甘えられない」心性が顕著に見られることを指摘した。

「甘え」とは、親しい二者関係を前提とした、周りの人に好かれて依存したいという感情である (土居, 1971)。

土居 (2001) のいう「甘え」には、「健康で素直な甘え」と「屈折した甘え」がある。まず、健康で素直な甘えとは、「相手との相互的な信頼を軸にした甘え」である。このような良好な関係に根ざした「甘え」は自然発生的であり、無自覚的である (土居, 1971; 2001)。「屈折した甘え」については次のように考えられている。すなわち、人間は「甘えたくても甘えられない」状況に陥ると、うらむ、ひがむ、ひねくれるなどの感情を抱く (土居, 1971) のであり、これが屈折した甘えであり、一方的な要求の形をとった自己愛的な甘えになりやすい (土居, 2001) とされる。

小林・鯨岡 (2005) は、自閉スペクトラム症児がなんらかの危機に際して愛着欲求を活性化され、養育者との近接を希求しつつも、養育者との接触に対する恐れや不安のために、それができずに安全の感覚を満たされないままになってしまうという悪循環を抱えており、そうしたなかでさらに警戒の構えを増強させていく結果、特定事象への没入や、暴発的行動に走る危険性を指摘している。そして、こうした対人的構えを「甘えたくても甘えられない」心性の表れとして理解すること提案した。子どもは養育者に対して相手をしてもらいたい、かまってもらえたいという気持ちからこうした行動をとっているのだが、そうした行動は養育者にとっては受け入れ難いものに映るために、拒絶や叱咤でもって対応することになる。すると子どもは一層激しく養育者の怒りを引き出すような行動をとる。小林 (2016) は、一見して挑発的あるいは破壊的にみえる行動の背後に、子どもの「甘え」を感じ取って対応することはメンタライジングであると指摘し、それによって挑発的・破壊的行動が消退していくことを期待している。そして、子どもの行動パターンや、その意図などについての理解 (メンタライジング) が促されれば、養育者と子どもの愛着関係は修正可能であるとしている。

同様に、小林・鯨岡 (2005) は、発達障害を抱えた子どもに対して向けられがちな「能力を伸ばす」「遅れを取り戻す」という訓練型・矯正型の視点に疑問を投げかけ、発達障害を抱える子どもに見られるわかりにくい行動・言動が、安心を求めるための行動や緊張感・

落ち着かなさの表れであり、養育する側がそうした行動を、その子どもなりの内的状態を表現したものと受け止めることで、子どもの緊張感が徐々に弱まると指摘した。

そして子どもの甘えようとする態度や、安心感を求める行動を「関係欲求」と呼び、治療者がそれを引き出すことが、子どもの好奇心を広げることにつながり、発達障害を抱えた子どもの治療にも有益であるとした。

② 虐待を受けた子どもの感情調整

虐待を受けた子どもにとって、感情調整機能の獲得は非常に困難な問題である。身体的虐待を受けた被虐待児のほとんどは、養育者から適切に情動を制御されず、またいつ虐待をうけるかわからないという不安から、高い覚醒状態に置かれる。その覚醒状態は、些細なことでもネガティブな情動が喚起されやすい状態であり (Davidson & Baum, 2000)、衝動的な攻撃行動となって現れることがある。また、そうした状態になると制御不能になるという特徴も見られるという。被虐待児の泣きに焦点を当てた研究では、彼らが他児の泣いているところをみて、自身が混乱してしまい、却って他児の泣きを強めるということがあり (Main & George, 1985)、結果的に彼らが対人関係の中で不適切な行動をとると理解されてしまうと考えられる。

激しい情動の喚起とは逆に、被虐待児には情動の麻痺・鈍麻が見られるという指摘もある (西澤, 1999)。彼らには、自身が虐待を受けた時の記憶が欠落していたり、自身が被害を受けているときの意識が切り離されたりしている者もいる。これらは、解離性障害とされるものである。ネグレクトを受けた児童の場合は、情動表出は極めて乏しく、また周囲との対人関係についても受け身的であり、結果的に施設や学校においてもネグレクトが繰り返されてしまうということが起こりうる (Music, 2011)。彼らの情動の乏しさは、環境に対して何をしても報われないという無力感を表している可能性がある。

③ 境界性パーソナリティ障害 (Borderline Personality Disorder) との関連

メンタライジングが不十分もしくは不適切な環境で育った子どもは、成人して境界性パーソナリティ障害を発症する可能性が高いと言われる。Bateman & Fonagy (2004) は、境界性パーソナリティ障害 (BPD) の病理の中心的問題として、感情調整の不全を挙げた。BPD のクライアントは、生育歴の中で、自分自身の感情を養育者から随伴的・有標的にミラーリングしてもらった経験が乏しい (不安定な愛着関係) ため、感情についての表象を

十分に獲得できず、自身の感情を繊細にメンタライズし、認識することが難しい。これは、BPD クライエントの感情の不安定さや、ネガティブな感情の体験しやすさといった傾向を生み出す。

感情調整の不全は、メンタライジング能力の不全とも関係している。メンタライジング能力という観点から見た BPD のクライエントの特徴として、考えたこと、感じたこと、想像したことがそのまま現実として理解される傾向（心的等価モード）、情緒的体験とは無縁の語りとなされる傾向（ふりをするモード）、自身の感情や欲求は、目に見える行動や身体的表現によって表出される傾向（目的論的モード）が挙げられる。

BPD のクライエントは、感情調整と関連して「注意の制御」と「覚醒水準の調整障害」という病理を抱えている。

注意の制御とは、特定の対象に注意を向けたり、注意を抑制したりすることである。BPD のクライエントは、それほど重要でない情報への注意を抑制できず、ネガティブな情報に影響されやすくなったり、対人的交流における自己制御が難しく、対人関係にも否定的なものになりやすい。

不適切な養育を伴う親子関係において、子どもが愛着に関する剥奪や傷つきを経験すると、脳神経における情動の覚醒メカニズムの機能が歪む。これにより、通常よりもはるかに低い水準の脅威を重大なものと判断してしまい、不安や緊張が強く喚起される。そして、統制されたメンタライジングを失い、上述した3つの前メンタライジングモードが優勢になる。これが「覚醒水準の調整障害」である。この覚醒水準の不安定さは、愛着システムを活性化させ、愛着対象に接近しようとする欲求と行動を激化させる。しかし、愛着対象が不安定であったり、虐待的であったりすると、情緒的な覚醒は調整されず、さらに愛着システムが活性化する。その場合、愛着対象に安心を求めることが主要な関心事となり、メンタライジングと感情調整は抑制される。

1.2.6 メンタライゼーションに基づく治療 (MBT)

感情調整の不全や、愛着の課題を抱えた子どもに対して、どのような臨床心理学的介入ができるだろうか。

成人を対象とした治療法として、Bateman & Fonagy (2004) は、境界性パーソナリティ障害を対象とした「メンタライゼーションに基づく治療」(Mentalization Based Treatment)を開発した。このプログラムは、個人心理療法と集団精神療法を組み合わせ、

クライアントに一定期間（18～24 ヶ月）心理療法を提供するものである。

また、メンタライゼーションに基づいてクライアントを理解し、サポートする心理療法を、Allen et al. (2008) は「メンタライジング・アプローチ」と称した。メンタライジング・アプローチは、セラピストが安全基地となり、クライアントの安定した愛着を育てていくことで、自己と他者の行動を、その背後にある心理状態と結びつけて理解する、メンタライジング能力の発達を目指す心理療法のアプローチである。これは、グループセラピーのような、既存の心理療法の枠組みに「上乘せ」して汎用的に用いることが可能である（上地, 2017）。

メンタライジング・アプローチにおいては、それぞれのセラピストが重視している理論的立場、学派に所属したまま、自身の応答のメンタライジング促進的な要素を活かし、非メンタライジング的応答を減らすことで、心理療法の効果をより高めていくことができるとされる。

メンタライジング・アプローチでは、メンタライジング的姿勢と無知の姿勢（not-knowing stance）が重要とされる。メンタライジング的姿勢とは、心理状態に対する、探究心と好奇心を伴う探索的態度であり、無知の姿勢とは、心理状態が不明瞭なものであることを受け入れ、自分は既に理解しているという思い込みを伴わない態度である（第2章にて詳しく述べる）。

メンタライジング・アプローチが、従来の古典的精神分析とは異なる点として、クライアントの無意識を対象とせず、幼年期の記憶を現在の問題と関連づけるような介入や、転移を単純な過去の反復とみなすような解釈も行わないといったことが挙げられる。

Freud の局所論によれば、私たちの心的過程は無意識、前意識、意識に分けられる。そして、無意識は通常抑圧されているため、精神分析の技法によってしか意識化されない。メンタライジング・アプローチでは、クライアントがより生々しいものとして実感している意識・前意識（通常は意識されないが、比較的容易に意識化される記憶）を対象とし、心理療法場面での「いま・ここ」で生じる体験への焦点合わせが重視される。

メンタライジング・アプローチの重要な特徴として、感情調整に着目している点も挙げられる。セラピストは、クライアントの覚醒度（心理的緊張）に着目し、感情調整を積極的に行う。Bateman & Fonagy (2010) は、二重覚醒システムという観点を導入している。それによれば、覚醒度（心理的緊張）が高まるとともに、メンタライジングをつかさどる脳の前頭前皮質のパフォーマンスは向上するが、一定以上の緊張場面においては、本能的

防衛反応をつかさどる後頭葉・皮質領域が活性化するというものである。幼少時の外傷体験をもつクライアントは、この領域が過敏に活発化しやすく、より低い覚醒度でもメンタライジングを失い、本能的・防衛的な行動を取りやすくなるとされる。具体的には「闘う（攻撃する）」「逃走する（その場を去る、電話を切る）」「フリーズ（抵抗できなくなる）」「愛着対象にしがみつくと」いった行動が挙げられる。こうした行動は、従来の精神分析であれば「抵抗・防衛」として理解されうるが、メンタライジング・アプローチでは、緊張が高まりすぎてしまい、メンタライジングが難しい状態になっていると理解する。そして、その状態を精神分析的に解釈するのではなく、情動を調整することで緊張を和らげ、適度な覚醒度に戻すことで、再びクライアントがメンタライジングを行えるように支援するのである。

感情調整や愛着に問題を抱えた子どもに対する心理療法として、子どものためのメンタライゼーションに基づく治療（Mentalization Based Treatment for Children : MBT-C）が Midgley, Ensink, Lindqvist, Malberg & Muller (2017) によって開発されている。この介入法では、子どもと親のメンタライジングを育て、高めることができるように支援することを目的としている。MBT-C では、感情調整に着目しており、心理療法の中核的な目的を、感情を認識し、耐え、調整するための能力を育てることであるとしている。この能力は、自己制御、自己感、主体性を体験するときだけではなく、他者の心に上手に波長合わせができるようになり、複雑な社会的場面を理解する際にも助けになるとしている。心理療法に紹介されてくる子どもたちは、感情調整が乏しいか、逆に過度であり、それは感情が少ししか体験・表出されないか、逆にあまりに多くの感情を体験・表出しているということの意味するという。子どもの場合は、ある感情の調整は乏しいのに、他の感情は過度に調整されていることもある。MBT-C の目的は、子どもが感情を年齢相応の仕方と同定し、調整し、表現する能力を発達させられるよう、助けることであるとされる。

また、Malberg, Fonagy & Mayes (2008) は MBTG-A (Mentalization Based Therapy Group for Adolescent) を提唱している。ここでは、グループセラピーを用いて、子どもにとって情緒的もしくは発達的に関心を抱きやすいテーマに焦点を当てることで、メンバー同士の内的な探索が行いやすくなるとされる。さらにはメンバーの関係性が発達していく中で、お互いが何を感じ、考えているかを安心して探索する「メンタライジング共同体」になるとしている。

他にも、グループセラピーを用いて子どもの感情調整や愛着を扱った研究として、乳幼

児の愛着に基づくグループセラピー (Attachment-Based Group Therapy) (Bate, Nikitiades & Hoffman, 2016) といった、より低年齢の、親子向けの実践が行われている。養育者と子どもとの間で愛着が促進され、子どもの感情調整機能が発達していくという視点は非常に示唆的である。

MBTG-A は現在欧米で実践、検討がなされている試みであるが、本邦での同様の研究は未だ十分とは言えず、現代の日本の子どもたちに対して、メンタライジングに基づくグループセラピーを実施することによって、同様の成果が得られるかどうかは明確ではない。したがって、この点でも考察の余地がある。

また、この取り組みは現在、思春期グループが主な対象となっており、児童期の子どもに焦点を当てたメンタライジングに基づくグループセラピーについては、なお考察の余地がある。

1.2.7 子どものグループセラピーの意義

なぜグループセラピーが、子どもの感情調整発達に有効なのだろうか。

前述のように、児童期までの子どもは、養育者との関わりの中で感情調整を学ぶ。その養育者とは、両親や祖父母、施設のスタッフ、保育園の先生などがその対象であり、周囲の大人であることがほとんどである。

しかし児童期以降、子どもは仲間関係をはじめとするグループの中で様々な対人関係を経験し、感情調整能力を育てることが明らかにされている。

先に述べた Bion や Stern といった精神分析理論においては、乳幼児期の発達が、感情調整において決定的であるとされていたが、Sullivan (1953) は、8歳以降の前思春期、前期青年期も重要な人格発展の時期であるとし、この時期の対人関係発達を理論化した。Sullivan (1953) は、児童期から青年期の友人関係をギャング (Gang)、チャム (Chum) として概念化した。保坂・岡村 (1986) は、エンカウンターグループに関する研究においてこれらの概念を発達させ、ギャング・グループ (Gang-Group)、チャム・グループ (Chum-Group)、ピア・グループ (Peer-Group) という3段階の仲間集団の発達位相の仮説を立てた。

保坂・岡村 (1986) によれば、ギャング・グループ位相は外面的な同一行動による一体感を特徴とするグループである。グループでは、スポーツなど全員で同じ行動をとることによって仲間意識が持てるような状態で、主として言葉のやりとりより行動が優先される。

小学校高学年ころ、親からの分離個体化のために現れる徒党集団である。チャム・グループ位相は、内面的な違いの類似性の確認による一体感を特徴とする。グループでは、お互いの子どもの頃の経験など似たような体験を語り合っ共感しあうような状態である。興味・趣味やクラブ活動などで結ばれ、互いの共通点、類似性を言葉で確かめ合うことが基本となっている。ピア・グループ位相は、内面的にも外面的にも互いに自立した個人としての違いを認め合う共存状態であり、グループでは親のこと、対人関係の持ち方、価値観などを話し合う中で、他の人との違い、自分の中のものの確認が行われていくという。

Sullivan によれば、チャム位相において同性同年輩の親友が生まれる。それまで子どもは「自分が欲するものを得る」という形で親などから愛情を得てきたが、親友を得ることで「彼が幸せになるためには自分が何をすればいいのか」を考えるようになるという。そして、親友とのあいだでの会話は、お互いの体験の見方が正しいかどうか確認し合うようになる。これを相互的妥当性確認 (consensual validation) という。これが形成されることにより、ひとりよがりのゆがんだものの見方が修正されるとし、この体験が、自己認識の相対化、他者への理解、自己評価の安定化といった様々な成長をもたらすとした。

したがって、感情調整の困難を抱えた子どもに対して、他者、特に同年代の仲間との関係性を促進することは、彼らが自身や他者の気持ちに目を向け、内省できるようにする上で大きな意味がある。仲間関係の促進という点については、プレイセラピーといった通常の個人心理療法の文脈で行うことは難しい。ここに、子どもの心理治療における、グループセラピーの意義が見出さる。

グループセラピストたちは、子どもの仲間関係を促進するための様々な実践を試みてきた。

Slavson (1943; 1950) が、家庭・学校・友人たちから居場所をなくした非行少年のために創始したグループは、「活動集団療法」と呼ばれ、許容的な雰囲気の中でセラピストが「非解釈的」に関わるところに大きな特徴があった。Slavson は、グループの中で、子ども同士の関係の変化によって問題が改善していく過程を見出したのである。彼は、このような集団での治療について、個人心理療法や力動的精神医学と同様に正当な治療法であると主張し、適応の範囲を広げながら治療論、技法論を構築していった。それがアメリカでの集団精神療法のひとつの基盤となった。

Scheidlinger (1960) が活動集団療法を修正して開発した体験的集団療法では、グループ環境は恒常性を提供するように慎重に設定され、メンバーがグループに愛着を抱くことで

自我機能が健康的になっていき、自身のネガティブな情動を調整できるようになるとされている。

Grunuebaum & Solomon (1980; 1982) は、集団精神療法の理論と実践の基盤として、乳幼児から成人期までの仲間関係 (peer relationship) の発達を概観し、その段階を治療モデルとして提供した。

それを踏まえ、Siepker & Kandaras (1985) は、仲間関係を促進していく関係志向的グループセラピー (Relationship-Oriented Group Therapy) を提唱した。このモデルは、現代に至る児童・思春期グループセラピーの基本モデルとなっている (西村, 2017; 西村ら, 2020)。近年では Shechtman (2017) が様々な理論を統合し、治療的な活動を用いて自己表現と仲間関係の発展を促進する表現-支持的集団療法を提唱している。

現代では、西村 (2006; 2009) は児童期のグループ活動の意義について①身体的成長への寄与、②情緒的成長への寄与、③知的成長への寄与、④対人関係技能への寄与であると整理した。また、子どもの自他理解や外界への積極性 (滝吉・田中, 2009)、社会性の獲得や他者の情動理解 (遠矢・針塚, 2006) を支援することも可能であるとされている。鍋田 (2007) はこれらのグループセラピーについて「横並びの治療関係と群れ体験」を提供するものであり、子どもが体験を意味ある言葉として語る力を育むとした。さらに、活動を通して得られた物理的な接触は、子どもの愛着形成の上でも重要であると指摘されている (林, 2012)。

このように、グループセラピーは、言語的・非言語的活動を通じて、子どもの仲間関係を促進する。仲間関係の獲得とその発達は、児童期・思春期の子どもの感情調整の成長においても重要な位置を占めていることから、グループセラピーを用いた介入は、子どもの感情調整の改善にも有効であると考えられる。

1.3 本研究の目的

感情調整が適切になされず、愛着に課題を抱える子どもは、メンタライジング機能にも不全が生じる。このことは、児童期・思春期における仲間関係構築に深刻な困難をもたらす。

こうした子どもに対して、メンタライゼーションに基づく個人心理療法が有効とされ、クライアントの認識的信頼 (epistemic trust) を高めることが示唆されている (Fonagy, Campbell & Bateman, 2017)。

その一方で、児童期・思春期の心理的課題は、仲間関係を構築していく中で乗り越えるものであり、グループセラピーが有効であると指摘されている (Grunebaum & Solomon, 1980)。Sullivan (1953) が相互的妥当性確認という言葉で示したように、子どもは仲間との関係の中で、自身の情緒、認知を客観化して内省することが可能になる。この点については、プレイセラピーといった通常の個人心理療法の文脈で行うことは難しく、グループセラピーの意義が見出しうる。したがって、本研究ではグループセラピーを介入手法として用いる。

本邦では、児童期・思春期のグループセラピーが西村ら (2015; 2016) によって実践、検討され、子どもの心理的発達に寄与することが明らかにされている。ここでは、許容的雰囲気 (Slavson, 1943) の中で、セラピストが子どもの行為の背後にある意味を力動的に理解し、より深いつながりの関係性を促進、展開するところに特徴がある (西村ら, 2015)。

このように、関係性に着目したグループセラピーは、子どもの感情調整機能や愛着の促進についても有効であると考えられるが、こうした許容的雰囲気や、グループ風土が、セラピストのどのような関わりや姿勢によって実現されるかについては、検討の余地が残されている。

また、愛着に課題を持つ子どもに対する、グループセラピーによる支援については、海外では Malberg & Midgley (2008) や、Malberg et al. (2017) の MBT-A の実践がなされており、ここでは、子どもにとって情緒的もしくは発達的に関心を抱きやすいテーマに焦点を当てることで、メンバー同士の内的な探索が行いやすくなるとされる。さらにはメンバーの関係性が発達していく中で、お互いが何を感じ、考えているかを安心して探索する「メンタライジング共同体」になるとしている。

このように、児童期・思春期のグループセラピー及び、メンタライジング理論に基づくアプローチは、子どもの感情調整機能の発達や、仲間関係構築に有望な手法であると考えられるが、未だ開発の途上にあり、理論の精緻化や、その治療プロセスの検討は十分ではなく、発展の可能性がある。

そこで本研究は、以下の観点から、感情調整機能に課題を抱えた児童・思春期の子どもに対する、グループセラピーを用いた心理的支援について検討する。①子どものグループセラピーにメンタライジング・アプローチを用いることの意義を検討し、手法に関する示唆を与える。②従来論じられてきた「許容的雰囲気」について、こうしたグループ風土が醸成されるプロセスや、そのために必要なセラピストの介入、姿勢について示す。③児童

期・思春期のグループセラピーにおける、仲間関係を通じた感情調整機能の発達過程について明らかにする。

1.4 本論文の構成

本研究は、以下の構成をとる。まず第1章では、本研究の背景と問題の所在について明示し、子どもの感情調整機能の発達、及び子どものグループセラピーに関する先行研究について概観する。そして、本研究の目的と論文の構成を述べる。

第2章では、筆者が用いた研究フィールドについて説明する。

第3章（木村・那須・西村,2016）および第4章（木村・那須・西村,2020）では、児童期グループセラピーの実践事例について示し、考察する。

第5章では、思春期グループセラピーの実践事例（木村・西村,2021）について提示し、考察する。

第6章では、グループセラピーにおいてメンタライジング・アプローチを用いることで、子どもの感情調整機能にどのような変化が生じたかを示す。素材として、第5章における事例の逐語データを用いる。逐語データから、セラピストの行ったアセスメント、介入、そして子どもの感情調整機能の成長を示したと考えられる語りをそれぞれ抜粋し、考察を加える。

第7章では、これらの研究から得られた知見に関する、総合的な考察と、本研究の課題について述べる。

ⁱ affect regulation の訳語について、本研究では「感情調整」で統一した。affect（感情）に類似の言葉として emotion（情動）が存在する。情動（emotion）は人が個人的に重要な事象や出来事に対処しようとする時に生じる体験的・行動的・生理的な反応（気分や情動状態）の全体を指していることに対して、感情（affect）はこうした反応を体験として感じることを意味している。つまり、感情のほうが「意識された体験」に重点が置かれた概念である。感情調整を高度な水準で行えるようになることで、困難な状況下でも、気分や情動状態に左右されずに（不安や緊張を安全に抱え）対人関係の機能を発揮できる。ただし、後出の affect attunement については「情動調律」という言葉が定訳であるため、「情動」の語を用いた。

ⁱⁱ attachment に訳語については、「アタッチメント」とする研究もあるが、本研究では「愛着」の語で統一した。

第2章 研究方法

はじめに

本章では、筆者が研究を行ったフィールドについて説明する。また、グループの構造について記し、実施の方法について述べる。また、それぞれの研究を実施するに至った経緯について述べる。

2.1 児童期グループセラピーについて

2.1.1 グループの背景

本研究のフィールドの一つとなった児童期グループは、活動集団療法をモデルとした大学院生のボランティア活動から始まった（西村, 2006; 2009）。これは、病理の治療という視点ではなく、「普段と違う勉強をしたり、仲間と楽しく遊んだりして元気になろう」というスローガンをもとに行われた、非治療目的のグループである。グループには、身体障害を持つ子ども、発達障害傾向のある子ども、不適応傾向のある子ども、そして、特に問題のない普通の子どもも在籍していた。スポーツや集団ゲームを楽しむことを主眼としていたため、子どもにも保護者にも参加への抵抗が少なく、初心のセラピストであっても関係が維持しやすいという利点があった。その結果、子どもたちはグループの中で生き生きとし、様々な変化・成長を見せた。その後この活動は、地域でも評判が広まり、参加者も増えたため、大学心理相談室の特別プログラムとして位置付けられるに至った。

グループという場や、個々の活動の魅力に加えて、許容的な雰囲気の中で活動を通じて子どもが発するメッセージを理解し、関係を展開していくことに大きな特徴があり（西村・木村・那須・加本・関戸・天笠・塚瀬, 2015）、活動集団療法の発展形であると言える。筆者は、本グループのスタッフとして参加し、数年間、実践と研究を行ってきた。

2.1.2 児童期グループの構造

西村ら（2015）をもとに、グループの構造について詳述する。

①目的：広く発達を支援し、成長を促進することを目的としている。のびのびと自由に遊ぶこと、仲間と遊んで元気になることを目標として標榜している。現在困っていることと共に、本人がやっていきたいことを重視する。

②対象：対象児童の問題や障害の有無を問わない。ただし、児童が抱えている心理的課題を理解し、支援方針を持つことを重視する。得られた理解は、子どもや親とも各学期の個別面接（後述）などで適宜共有する。

③メンバー構成：小学生男女各1グループ。学業や適応上の問題のない普通の子ども、学校不適応の子ども、不登校や発達障害傾向のある子どもの混合で、男女それぞれ4～7名程度。発達差を考慮し、なるべく3～4学年内にまとまるように構成する。

④導入過程：申し込み経路は保護者や他機関からの口コミが多い。申し込みの電話の中で、親が気にしている点を聞く。その上で、本グループの目的と可能性を説明し、適応上の問題が大きく表面化している場合は医療機関、心理・教育相談、特別支援教育との協働を求める。問題を否認する親に専門的支援の重要性を認識させるためである。インテーク面接では子どもに好きな遊びや得意なこと、困っていることなどを聞き、活動内容を紹介して、合意を得られれば体験参加に導入する。体験参加中の様子に大きな支障がなければ正式参加とする。個人療法が適切と判断されれば、リファーマや併用を提案する。

⑤スタッフ構成：各グループを大学院生、臨床心理士2、3名が担当する。統括責任者（教員、1名）が担当スタッフをスーパーヴァイズしつつ、親グループを適宜行う。

プログラム構成：毎週1回2時間。場所は大学の教室、園庭など。内容は（1）勉強：宿題やドリルに自分で取り組み、必要に応じて指導する。学習に躓きがある場合は取り組み方を教え、少しずつ達成感を得ることで劣等感を緩和し、自尊心を高めることを目指す。慣れれば、教え合うようにもなる。（2）身体活動：主に屋外での粗大運動を中心にを行い、力を出し切って楽しくなることを目指す。競争的な遊びの希望にも応じる（木登り、縄跳び、鬼ごっこ、そり滑り、ドッジビーなど）。運動を楽しめない理由（協応障害など）を同定し、できる遊びを探す機会でもある。（3）自己表現活動：工作（簡単な素材で作る「オリジナルキャラ作り」、段ボールを用いた「グループの家作り」など）、絵画、話し合いのゲーム（カードに書かれた質問に答える「アンゲーム」や、サイコロを振って出た目の質問に答える「サイコロトーク」など）

⑥グループのルール：活動への参加、伝えたいことを言葉で表現する、他者の発言をしっかりと聞くこと、暴力の禁止などをルールとしている。

⑦学期構成：3学期制で、新入メンバーは新学期から受け入れている。各学期の始めと終わりに親子合同での活動（スポーツやゲーム）を行う一方、親子との面接を実施し、成果、参加継続、今後の目標を確認する。小学校卒業時まで在籍することが可能である。夏季に

はキャンプを行う。

⑧料金：無料。ただし、材料費を少額の寄付の形で募るとともに、活動時の傷害保険を一律の額で徴収している。

2.2 思春期グループセラピーについて

2.2.1 グループの背景

本グループは、大学心理相談室を拠点として、地域の公立中学校（とりわけ特別支援学級）と連携しながら、研究プロジェクトとして実施された。男女それぞれに少人数で構成され、活動をしながら対人関係や自己実現の展開を目指していた。筆者は、男子グループの共同セラピストとして実践・研究に参加した。

2.2.2 思春期グループの構造

男子グループについて、西村・木村・那須（2016）、西村（2017）をもとに詳述する。

- ①目的：主に学校場面で対人的な困難がある子どもの孤立感の低減、対人機能の向上を目的とした。
- ②対象：対人的困難、学校不適応（不登校を含む）の子ども。発達障害の有無を問わないが、知的障害、反社会的行動のあるものは除く。
- ③メンバー構成：4～7名程度。
- ④セラピスト：コセラピー（共同治療）形式で、男性臨床心理士2名。
- ⑤場所：大学構内の心理相談室、園庭など。
- ⑥時間・期間：毎週土曜日午後2時間。約半年を1タームとした。中学校卒業時まで在籍可能。
- ⑦セッション構成：導入部に「今の気分」を一言ずつ言い、スポーツ、ゲーム、活動（調理、工芸など）を行ない、気分が和らいだところで自己表現的活動・エクササイズを行い、対話で締めくくる。
- ⑧ルール：a. コミュニケーション関連（何でも思ったことを言葉にしてみよう、仲間の発言を聞こう）、b. 守秘性関連（グループのことは外では言わない）、c. 制限関連（暴力の禁止）、d. 境界関連（グループ外での交流があったときには、次の会合でその話をする）、など。その他、「セッション中はスマホをしない」などの現代的ルールも必要に応じて導入する。なお、グループ外での交流は一般的には禁止されるが、日常生活での交流が有意義な

場合もあり、禁止はしない。

⑨導入過程：参加希望者とその保護者との面接を行い、子どもに現状、好きなこと、困っていること、グループへの期待を聞き、保護者には生育歴・治療歴を聞くとともに、心理検査データなどの提示を求めた。また、両者にグループの内容、事前了承事項（出席のポリシー、欠席の扱いなど際の手続き、危機的状況の場合の対応、研究プロジェクトへの注意事項など）を説明し、質問を受け、合意を得た。それらを基に初期アセスメントを行い、短期的目標（例「グループで楽しみを見つけて、楽にいられること」等）を共有し、参加に導入した。

⑩個人面接：まずはグループで対処していくことを目指すが、グループだけで支えることが難しい場合、それを援助する個人面接の併用を行う。また、危機的状況に際して臨時的親子面接も同様に実施した。

2.3 介入の具体的方針

以下に、Midgley et al. (2017)、Allen et al. (2008)、崔 (2016) を参考に、メンタライジング・アプローチにおけるセラピストの姿勢・介入のステップについて定義した。グループにおいて、セラピストは、以下の姿勢、介入技法を用いて、グループをコンダクトしていく。

2.3.1 セラピストの姿勢

①「無知の姿勢」(not knowing stance) でのいる

子どもに対する問いかけの際に、虚心に問いかけるというあり方 (being inquisitive) がメンタライジング・アプローチの中心的要素である。ここには、心の不明瞭さ (mind's opacity) という概念が基本となっている。セラピストは、他者の心に起きていることをより詳しく、また確実に知っている専門家であると感じることを避けようと努め、「わからない」と思った点や曖昧な点については「もう少し詳しく聞かせて」と伝える。

セラピストは、子どもの体験や心理状態に好奇心を持ち、想像することに懸命に取り組むことが必要とされる。

②セラピスト自身が柔軟でいる

心理療法のプロセスの中では、セラピストも間違えることがある。セラピストも人間であり、間違える場合もあること、その時に自分の間違いに気づけること、また、子どもか

ら指摘されて見直したりするという姿勢を示すことが重要である。

③情熱的すぎず、冷淡過ぎもしない情動的関わり水準を保つ

セラピストは、子どもを圧倒するほど情動に満ちているわけではなく、逆に情緒的に距離を置くことはなく、よそよそしくもないという態度でいる。

2.3.2 介入のステップ

介入には、大きく4つのステップがあるとされる。ここでは、クライアントの不安や、安心感を感じられるレベルに応じて、必要な介入技法が異なることが示されている。高次のステップに移行しても、必要に応じて低次のステップに立ち戻ることが必要である。

①ステップ1：共感・支持・動機づけ

セラピストは、子どもが自由に話せるように、「知ろう、尋ねよう、理解しよう」という姿勢で関わる。「それってこういうことなのかな？」とセラピストの理解をセラピストの言葉で伝え、興味を持っていることを示す。そこで子どもが「そうじゃなくて…」と修正した場合は、それをチャンスと捉える。より子どもの話に興味を示し、セラピストの理解を修正していく。

メンタライジング・アプローチでは、クライアントとセラピストの関係を愛着関係になぞらえている。クライアントは、苦痛に際して、セラピストから安心と慰めを得ることができるため、不安や恐れを伴う探索が可能になる。そのためには、セラピストがクライアントの心に波長を合わせる（メンタライジング）ことが出発点となる。

そのためには、随伴的で有標的な応答を子どもが反復的に体験することが必要である。未分化で、圧倒的な情動について、「怒っている」「喜んでいる」といったセラピストからの伝え返しによって、子どもは感情にまつわる表象を獲得し、強い情動を処理することができるようになる。

セラピストは、養育者が乳児に用いるような顕示的の手がかりの多くを子どもに与える。適切なアイコンタクト（圧倒するほどではなく、関わりを維持するのに必要な程度）、問いかけの際に眉を上げる、声色（情動状態を特徴づけるような、やや大袈裟なふりをしたもの）、内省していることが伝わるように首をかしげる、遠くを見る、といったことである。

②ステップ2：明確化・精緻化・チャレンジ

子どもの行動の背後にある感情に目を向ける。子どもに行動について振り返ってもらい、

その時の気持ちを言葉にしてもらおう。

ある出来事を描写するよう、促し、その時の感情に焦点を当てていく。状況の説明に終始するなど、気持ちに関して語る事が難しい場合は、「その時どんな気持ちだったの？」

「彼はどうしてそんなことを言ったんだろう？」といった言葉を投げかけ、本人の感情を言葉にするよう助ける。どうしても難しい場合は、「そんな状況だったら、私なら腹が立つけど、どうかな？」といったセラピスト視点の言葉かけも、本人の思考を促すとされる。

子どものメンタライジングが途絶えたと感じた場合は、セラピストは前述したような支持的・共感的な応答を行ったのち、メンタライジングの途絶を導いたような出来事が何だったのか、話を止め、その場で子どもと話し合う。セラピストは、考えうるいくつかの仮説を提示し、子どもが感じていることに好奇心を示すことによって、子どもの内省を促すことが可能になる。

例：「(グループセッションにて) 今 A 君がどうしてそうしたのか、誰か分かる人はいますか？」

③ステップ3：基本的メンタライジング

今、ここでどのような気持ちでいるかを言葉にしていく（「今、どんな気持ちかな…？」）。セラピーの場で感情が動いた局面で、その場での一連の出来事を振り返り、何が起こっていたのかということや、どのような気持ちになったかを話し合う。その際、「止める・巻き戻す、探索する」といった技法が用いる。誰が何を感じていたかに焦点づけ、ゆっくりと振り返る。一つの言葉や態度が、どのような感じ・印象を与え、どのように理解されたか、どのような反応が生じたかを探索する。

子どもとのやりとりの中で、その時々の子どもの心理状態にラベルをつけるが、「…なのかな？」「…かもしれないね」といった、留保付きのラベリングであるということが重要である。

④ステップ4：関係のメンタライジング

このステップでは、セラピストと子どもの中で生じた出来事（大抵はコミュニケーションのずれや、協応が欠如した状態）についてメンタライジングを促す。従来、精神分析的な心理療法の中ではエナクトメント（現実の人間関係における出来事がセラピーの場で再演すること）と言われてきたことであるが、それを解釈するのではなく、互いにメンタライジングの能力を回復できるように関わる。これは「亀裂と修復のプロセス」(Safran, Muran, & Eubanks-Carter, 2011) と呼ぶことも可能である。セラピストは、起きたことの

時系列を整理し、亀裂に取り組む方法を考える。ネガティブな体験を関係の中で修復することができる、自己調整のレベルを上昇させる。

この時の有効な手法として、「私が思ったんだけど」という形で、代替的視点を提示することが挙げられる。メンタライジング・アプローチにおいては、私たちが捉えているものは「対象そのもの」ではなく、その「表象」であるため、捉え方は一つには限定されないという視点に立つ。一つの出来事について、複数の視点から捉え、検討し続けることを提案する。

子どもの見方を十分に尊重しつつ、代替的視点をも考慮し、自己開示の形でそれを表明し、子どもの見方と関連させて検討する。この時、誰の視点がより妥当かといった前提は設けずに探索する。

またこのとき、子どもの語ることに對して、それを大袈裟なもの、現実にそぐわないものとみなすのではなく、その語りの背後にある子どもの気持ちに共感的姿勢を示す。「そうだとしたら、あなたはとてもびっくりしたでしょうね」「あなたが怒るのは自然なことだ」といった形で、子どもの主観的な現実について支持的・共感的な応答を行う（共感的妥当視 empathic validation）。こうした支持的・共感的な応答は、覚醒レベルを低下させ、関係の修復を促進することができる。

2.4 研究の経緯

筆者は、上述した児童期・思春期の子どものグループセラピーにスタッフとして参加し、実践、研究を積み重ねてきた。

その中で、グループでのセラピストの関わりについて「行為の背後にある意味を理解し、関係に結びつける」ことが、子どもの心理的成長に寄与することが明らかになった（西村ら, 2015）。筆者は、このように、「行為の背後にあるものを理解する」営みこそがメンタライゼーションであり、こうした姿勢を発展させ、セラピー手法として精緻化したものがMBT（メンタライジングに基づく治療 Mentalization Based Therapy）であると考えた。

MBT の考え方をを用いつつ、介入方法や姿勢を構築し、明確化していくことが必要であると考え、メンタライジングの観点から方向づけたグループセラピーを実施した。

研究1（木村ら, 2016）では、子どもの感情調整の発達を促進する介入方針や、グループ風土について、メンタライジングの観点から介入を行い検討した。

この研究においては、セラピストの、子どもに対するメンタライジングを重視して考察

を行なった。研究の結果、子どもの感情調整を改善するためには①子どもの体験を妥当なもののみなし、②「甘え」を適度に受け入れることが必要と明らかになった。しかし、感情調整や愛着により大きな課題を抱える臨床群の子どもに対しては、セラピストの姿勢や介入について、より精緻なものが必要であると考えられた。さらにこの研究ではあまり問題としなかった、グループにおける仲間関係という要因についても考慮することで、より多角的に子どもの感情調整を支援することが可能になると考えられた。

研究2(木村ら, 2020)では、研究1と同様にメンタライジング・アプローチを取り入れ、仲間関係の発達や、子ども同士でのメンタライジングに着目し、臨床群の子ども(発達障害及び、愛着に課題のある児童期の子ども)の感情調整機能発達について検討した。メンタライジング・アプローチを用いることで、臨床群の子どもの感情調整を促進させることが可能であることが明らかになった。また、研究1の事例と同様、グループの中で観察された子どもの「甘え」は、彼らの感情調整を促進する上で大きな役割があった。一方で、より重度のケースについては、より細かな技法やアセスメントについて検討を要するという課題が残った。

研究3(木村ら, 2021)では、感情調整により深刻な課題を抱えるケースについて、思春期グループセラピーにおける事例を提示し、検討を行なった。本事例は、愛着トラウマを抱えた子どもの事例であった。グループにおいて、「甘え」にまつわる非言語的なレベルでの交流(甘え、身体的接触)が生じる段階から、グループの中で衝突が起こる段階、そして自身の気持ちについて言語的コミュニケーションによって共有し、相互理解(メンタライジング)がなされるまでを整理した。思春期グループでは、児童期グループと異なり、セラピストが直接子どもの「甘え」を取り扱うのではなく、仲間集団へつないでいくように介入することで、感情調整機能が成長し、現実の課題に向き合うことが可能になると明らかになった。

総合考察では、これらの研究で明らかにされた知見をまとめ、子どものグループセラピーにおけるメンタライジング・アプローチの意義について示した。

第3章 研究 1

活動集団療法における「甘え」のあり方と感情調整機能の発達

はじめに

本研究は、子どもの感情調整機能の発達を促進するためのセラピストの介入方針や、適切なグループ風土について検討したものである。本研究が公刊された当時は、筆者はメンタライジング・アプローチについては部分的に取り入れていた段階であり、本文中にはメンタライジングに関する理論・用語は明確に記されていない。

しかし、本研究の中で「許容的雰囲気」といった言葉で説明されているグループ風土や、子どもの「甘え」に対するセラピストの姿勢・介入は、メンタライジング・アプローチと強い関連があり（後述）、研究全体の中で重要な位置を占めていると考えた。本学位請求論文の執筆にあたり、章末に追加考察を設け、本研究についてメンタライジング・アプローチの観点から再考察を付記した。

3.1 問題と目的

3.1.1 活動集団療法の意義

Slavson (1950; 1952) は、家庭・学校・友人たちから居場所をなくした非行少年のためのグループワークを創始した。許容的雰囲気の中でセラピストが「非解釈的」に関わるところに大きな特徴があり、子ども同士の関係の変化によって問題が改善していく過程を見出した。彼は、このような集団での治療について、個人心理療法や力動的精神医学と同様に正当な治療法であると主張してこれを「活動集団療法」と呼び、適応の範囲を広げながら治療論、技法論を構築していった。それがアメリカでの集団精神療法のひとつの基盤となった。

Scheidlinger (1960) が活動集団療法を修正して開発した体験的集団療法では、グループ環境は恒常性を提供するように慎重に設定され、メンバーがグループに愛着を抱くことで自我機能が健康的になっていき、自身のネガティブな情動に対処できるようになるとされている。

さらに、近年わが国では軽度発達障害にも注目が集まり、様々な心理療法的アプローチ

が発表されてきているが、集団精神療法は、子どもの自他理解や外界への積極性（滝吉ら, 2009）、社会性の獲得や他者の感情理解（遠矢ら, 2006）について支援することが可能である。西村（2006; 2009）は児童期のグループ活動の意義についてまとめ、①身体的成長への寄与、②情緒的成長への寄与、③知的成長への寄与、④対人関係技能への寄与であると述べている。鍋田（2007）は、これらの活動集団療法について「横並びの治療関係と群れ体験」を提供するものであり、子どもが体験を意味ある言葉として語る力を育むとした。さらに、活動を通して得られた物理的な接触は、子どもの愛着形成の上でも重要であると指摘されている（林, 2012）。

許容的な雰囲気の中で、子ども同士の関係の変化を促すというセラピストの視点は、現代でも意義深く、活動集団療法は、学業や適応上の問題の有無を問わず、児童の心理的発達を促進、支援する療法としての可能性をもっている（西村, 2006; 西村, 2009; 西村ら, 2015）。

なぜならば、以下に述べる「甘え」と「感情調整」の問題が、単に臨床群のみに当てはまるのではなく、全般的な問題であるためである。また、甘えや感情調整という視点は、現代的な視点から「許容的な雰囲気」や「子ども同士の関係」というものを捉え直す上でも重要であるためである。

3.1.2 児童期男子の発達

児童期は、かつて Freud (1905) が潜伏期と呼んだように、幼児期と思春期に挟まれて、子どもは比較的穏やかに成長する時期であるとされてきた。また Blos (1967) は「潜伏期の中に、価値と重要性の感情を与えてくれる両親の保障への依存は、客観的で社会に是認されるような成就と熟達による自尊心の感覚へ次第に交代していく。」と潜伏期の意義を規定した。特に Blos (1967) は、男子の発達において幾つかの特色が見られることを指摘した。男子は、エディプスのライバルである父親像を取り入れ「お父さんのような男性」という愛着を伴った同一化と理想化を用いることで、エディプス葛藤を抑え込むとされる。また、対人関係においては、人間関係そのものを構築しようとするよりも、不安を否認し、大胆な行動への挑戦といった不安・恐怖に立ち向う仲間集団を目指して徒党を組むという。Sullivan (1953) は8歳以降の前思春期、青春期も重要な人格発展の時期であるとし、この時期の対人関係発達を理論化した。その中で Sullivan は、児童期の友人関係を「ギャング」として概念化した。保坂・岡村 (1986) は、集団精神療法に関する研究においてこれらの

概念を発達させ、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段階の仲間集団の発達位相の仮説をたてた。保坂・岡村(1986)によればギャング・グループとは小学校高学年ころ、親からの分離个体化のために現れる徒党集団であり「外面的な同一行動による一体感を特徴とする。グループでは、コンパやゲーム、スポーツなど全員で同じ行動をとることによって仲間意識が持てるような状態で、主として言葉のやりとりより行動が優先される」とした。

3.1.3 現代の児童期と「甘え」

近年、学校では、授業中落ち着かなくて立ち歩く子ども、「死ね」「殺す」という言葉が飛び交い、「キレて」クラスメートに乱暴をふるうといった、自身の不快な情動をコントロールすることが難しい子どもが増えている(小谷,2010)。また川畑(2012)は、この時期の小学生の中に、腹痛や頭痛などの身体症状を繰り返し訴えて、「世話」を求める子どもが多いことを指摘し、彼らが根底では親からの分離に対する不安を抱いていることを指摘し、それは「甘え」に関連した不安や怒り、悲しみ、恐怖、あきらめであるとした。

「甘え」とは、親しい二者関係を前提とした、相手から好かれて依存したいという感情である(土居,2000;2001)。言い換えれば、相手は自分に対し好意を持っていることがわかっていて、それをあてにして気ままに振舞うことである。ここで肝心なのは、相手の好意を分かっている、すなわち相手との関係の中で安心しているということである。児童期は、学校生活といった、親から離れて暮らすことを余儀なくされる時期であり、子どもたちは自身の甘えとどう向き合って生きるかを突きつけられる。言い換えれば、自身の不快な感情にどのように折り合いをつけるかが求められる時期なのである。生地(2012)によれば、「甘え」を乳幼児期のレベルでいつまでも求めようとすると、対人関係や社会生活に支障をきたし、逆にかたくなに全く甘えないとなれば、人との信頼関係や絆を否定することにつながる。「甘え」との関係の度合いや質をどのようにするかが、その人の生き方、自己感、世界観に大きく影響し、それがうまくなされないと、次に続く思春期での自己と他者との関係をうまく処理することができず、自己の確立が困難となるという。

この問題は発達障害を抱えた子どもに対しても関連する。小林・鯨岡(2005)や小林(2012b)は、子ども、特に発達障害を抱えた子どもに関する問題とされる行動を、「甘え」の欲求に根ざす行動として理解することを提案し、矯正型・訓練型の治療に疑問を投げかけた。発達障害児の子どもに見られるわかりにくい行動・情動表出が、安心を求めるため

の行動や緊張感・落ち着かなさの表れであり、養育する側がそうした行動を、その子どもなりの内的状態を表現したものと受け止めることで、子どもの緊張感が徐々に弱まると指摘した。そして子どもの甘えようとする態度や、安心感を求める行動を「関係欲求」と呼び、治療者がそれを引き出すことが、子どもの好奇心を広げることにつながり、発達障害を抱えた子どもの治療にも有益であるとしたのである。

3.1.4 子どもの情動発達 –精神分析的視点から–

子どもの落ち着かなさ、対人関係における感情のコントロール不全といった問題に対して、治療者や養育者がどのように関わるのが適切であるかということは、「甘え」の視点のみならず、感情発達に関わる精神分析的な視点から数多く論じられてきた（小林、2012a）。

感情調整機能の発達を促す養育者の役割について、従来の心理学では、身体的応答性の意義が重視されてきた。例えば、乳児の不快の程度が強い時、乳児自身が泣いたりぐずったりすることで、養育者に取り除いてもらうように促し、また養育者がそれに対して適切に応答することで、感情調整をはかるというものである。その後乳児は養育者を「助けてくれる相手」とみなすようになり、見知らぬ人が近づくと養育者と身体接触を図り、自分の不安や恐怖を調整するようになるというものである。

精神分析学の観点からは、Winnicott (1958) が養育における母親の機能を、母親が乳児のニードに合わせて適切に乳房を提供するという、抱える環境 (holding environment) を供給することにあるとした。すなわち、乳児は環境から提供されたものをあたかも自分自身が作り出したかのように錯覚して万能感を持つことができる。そこから母親の幼児への小さな不適応が起こり、幼児は次第に脱錯覚して現実を認識することができるようになる。この過程を経て乳児の本当の自己が育つことが可能であると考えたのである。また、Bion (1962) は母親と乳児の交流をコンテイング (containing) と名付けた。乳児が抱いた快・不快といった感情は、母親が夢想 (reverie) という心の状態を受け皿にして母親自身の精神内界に受け止め、乳児が持ちこたえられる形に変えて乳児に返すという二者の精神水準での交流を示した。Winnicott の抱える環境は、身体的に乳児を抱えることで精神的にも抱えるという身体と精神が一体の存在として扱われている点でコンテイングと異なる点を含むが、いずれも重要な視点として現代精神分析臨床の中核をなしている。Winnicott や Bion の述べた母子関係は、必ずしも現実の母親を想定していないという点

で、後述する感情発達理論とは大きく異なっている。

子どもの感情発達を促すものとして、乳児が表出する情緒的なサインを母親が適切に応答するという情動応答性が注目されてきた。Bowlby (1958) は愛着理論において乳幼児から愛着を向けられた母親の中に、それに応えようとする自然な欲求からさまざまな情緒的な応答が生まれることを示唆している。初めて情動応答性という言葉を用いた Mahler & Bergman (1975) は、母親の眼差し、表情が乳児の情緒をキャッチするために向けられていること自体が意味を持つとした。Emde (1989) は、情緒的な自己の一貫した発達には喜び、驚き、興味などの肯定的感情が必要であり、社交性、探索、学習などが母親のこの情動応答性によって促進されるとした。

さらに Stern (1985) は、乳幼児と母親の情緒的な交流に焦点を当て、乳児の主観的情動体験に関する研究を進め、乳児が他者と共にいる感覚を知るきっかけとなる現象を見出した。これは情動調律 (affect attunement) とよばれる。Stern (1985) は、情動には喜び、怒り、悲しみ、不安、驚き (Darwin, 1874) といったカテゴリー情動と異なる、強弱、長短、明暗の度合いやパターン、抑揚、リズム、トーンを示す勾配情動に注目した。勾配情動は絶え間ない「生氣情動」 (vitality affects) によって伝わるとし、人は自身の感情を、表情の変化や声のトーンによって、「はつらつ」としているとか「沈んでいる」といったかたちで表現することができるという。乳児は、自分や他者の感情状態を「怒り」「喜び」という形で識別することはなく、他者の示す色々な行動を知覚し、それらがあらかず生氣情動に基づいて行動を感知すると考えたのである。そして、情動調律によって、養育者は子どもの生氣情動に応じて、別の知覚・行動様式で応答し、感情状態を共有するのである。

Stolorow et al. (1987) は、理想化された強さ、安心感、安全感などの源である養育者との一体感を幼少期に体験することが、不安、傷つきやすさなどをめぐる感情状態の統合において大きな役割を果たすと主張した。その際、養育者からのなだめ、なぐさめる反応は、子どもが自分をなだめる能力すなわち感情調整の能力を生み出し、不安耐性と全体的な安寧感に寄与すると強調している。

3.1.5 脳科学の視点から

これらの精神分析的視点は、脳科学の視点からも裏付けがなされている。Schorer (2003) は、乳幼児の愛着行動を理解するために、愛着行動を不快体験への対処の姿としての「感情調整/ストレス反応システム」と捉えている。乳幼児が不快を感じたときに、養育者に接

近し受容され、安心感・安全感の感情が喚起されることによって不快が調整されるという関係性の中で、子ども自身の感情調整にまつわる脳機能が発達すると考え、以下の内容を示唆した。

Schore (2003) によれば、通常、私たちは子どもに対し「暴れてはいけない」「我慢しなくてはいけない」ということを理解させることによるトップダウン型の制御を求める。すなわち高次な認知機能を働かせて、意志の力で感情調整することを子どもに求める対応である。それに対して、愛着行動を通じたネガティブな情動の処理は、子どものネガティブな情動を承認したり、身体的な安心感を与えたりすることで、子どもが落ち着きを取り戻すように働きかけるといえるものである。これは、情動を司る扁桃体への働きかけであり、ボトムアップ型の感情調整であるとした。感情を爆発させている子どもに有効なのは、この安心感による調整なのであり、叱責や説得による調整は、過覚醒状態をエスカレートさせるか、解離反応を引き出すことにしかならないのである。

遠藤 (2005) は、Bowlby が最初に示した愛着の定義が「危機的な状況に際して、あるいは潜在的な危機に備えて、特別の対象との近接を求め、またこれを維持しようとする個体 (人間やその他の動物) の傾性である」である点に注目し、「この近接関係の確立・維持を通して、自らが“安全であるという感覚 (felt security) を確保しようとするところに多くの生物個体の本性があるのだと考えていた」と述べている。したがって、愛着システムをネガティブな感情を処理するシステムととらえるものの見方は、Bowlby が着目していた愛着概念とも関わっていると考えられる。

さらに、Tucker, Luu & Derryberry (2005) は、愛着の起源を、脳が痛みを生じないように進化したことにあるとした。そして、痛みを予防したいという欲求に基づく行為として、母親が子どもを保護する関係性が生じたという。痛みには発声 (悲鳴、うめきなど) が伴う。情動性発声 (vocalization) といわれるこの発声は、鳥や哺乳類などの仔が母と引き離される時にも発せられ、それにより母親は仔を保護し守るといえる。ヒトにおいても、子は痛みの危機を情動性発声によって知らせ、母親はそれを内臓感覚レベルでキャッチして保護することを通して子どもの命を守り、親子の愛着という親行動の脳内メカニズムを発達させたのである。母との接触により、子の脳内では鎮静物質が分泌され、痛みを緩和するという愛着のメカニズムが発達したのではないかと考えたのである。

前述の情動調律 (Stern, 1985) では内臓感覚レベルと理性的なレベルの両方の共感行動が用いられていると考えられる。母親は内臓感覚レベルで子どもの情動性発声に反応し、

意識的にそれに適した応答を行う。それによって子どもは安心感が喚起され、それによってネガティブな情動は調整されるのである。したがって、Stern (1985) が描いた精神分析的な母子関係の世界と、Schore (2003) や Tucker et al. (2005) が示した脳科学的な視点にも重なりがあると考えられる。

3.1.6 「よい子」の危うさ

感情調整の問題は、虐待等の不適切な養育環境に起因する（遠藤・石井・佐久間、2014）ために注目されてきたが、大河原（2010;2015）は自身の臨床経験から、「よい子」を求められている環境においても同様のことが生じていることを示した。虐待的な養育環境と、過剰に「よい子」を育てる養育環境において共通していることとして、親が子どもの生理現象としての情動（痛い・怖い・不快・不安などによる子どもの「ぐずぐず」の表出も含む）否定するコミュニケーションが展開されている点を指摘した。たとえば「痛い」と感じたときに「痛くない」という形で自分の身体感覚を制御することを求められた子どもは、自身の身体感覚を解離させて適応しているので、自分の中の怒りや憎しみ、恐怖といった不快な感情を抱いても養育者・援助者の前では表出しなくなるのである。さらに、それによって、彼らは対人不安、恐怖感を常に抱えることとなり、自己主張がむずかしくなる。そして、なんらかの不快な感情を抱えていても、そのつらさを解離させて生きることが長期にわたると、封印されていた怒りが爆発するといったことがある。日本においては、虐待などの不適切な養育環境ではなくとも、わが子を「よい子」に育てたいと熱心に関わる育て方においても、結果として情動の発達不全が起りやすいことを指摘しているのである。

したがって、精神分析と脳科学の視点から考えると、自身の情動を統制する機能の発達を促すために必要なことは、子どもが泣いたりぐずったりすることを否定することではなく、その情動を調律していくことで「一緒にいる」という感覚を共有することであったり、叱責ではなく落ち着きを取り戻せるような関わりを行うことであるといえる。そこにおいて子どもは、自身の悲しみが承認されることを知り、不快感情を解離させずともよい状態に導かれるのである。

小林（2012a, 2012b）や大河原（2015）の知見をまとめれば、子どもの情動の調整の難しさは、養育者を中心とした、現実の周囲の人間との関係の中で、自身の情緒を調律してもらう体験が乏しく、うまく甘えることができないことによって生じているのだと言えよ

う。さらにはそういった子どもの精神的危機は、現在の適応上の問題の有無を越えたところにあると言ってよい。

3.1.7 本研究の目的

本研究では、活動集団療法の特色とされる「許容的雰囲気」「関係」の果たす役割について甘え・感情調整の観点から検討する。これらの特色は、未だ明確に論じられてはおらず、考察の余地があるためである。Slavson が活動集団療法の「許容的雰囲気」や子ども同士の関係の変化と呼んだものの中で働いているのは、子どもの情動発達の視点から考えると、子どもが自身の感情の正当性を認められ、彼らの関係欲求が引き出され、子どもが素直に「甘え」を表現できるようになることであると整理されよう。活動集団療法が、このような視点を持つことで、一見「普通」と思われる、すなわち現在適応上の問題を示していない子どもであっても、彼らが抱えている課題や心理的危機を理解し、心理的発達を支援する手法として有効であるということを、事例を基に考察したい。

3.2 事例

3.2.1 本研究で取り上げるメンバーの概要

A(参加時小1):一人っ子で、共働き家庭に育つ。やせ型。おしゃれな洋服を着て参加することが多い。発達障害の診断はない。学校での適応の問題や、学業の問題といったものについても報告されていなかった。むしろ知的な能力は高かった。ただ、遊びは自己完結していて、仲間関係は乏しく、スタッフとの関わりを求めがちな様子が当初から見られた。

3.2.2 メンバーの参加経緯

母親が知り合いから紹介されて参加した。母親の期待としては「のびのびとした子に育てて欲しい」というもので、A本人の希望としては「いろいろ遊びたい」というものだった。

3.2.3 グループの概要

小学生児童を対象とした活動集団療法。X年のスタッフは2名。活動は男女各1グループずつに分かれ、毎週2時間、大学施設や中庭で行われる。学期の始めと終わりに、保護者・子どもそれぞれとの面談を実施している。本グループは「のびのびと自由に遊ぶ」、「仲間と遊んで元気になる」ことを目的とし、問題や障害の有無を問わない。

3.2.4 グループのメンバー構成

X年は男子グループに小学2～5年生が8名在籍。学業や適応上の問題のない「普通の」

子ども、学校不適応の子ども（発達障害を有するものも含む）の混合である。男子グループは、男性の臨床心理士 Th1 と女性の臨床心理士 Th2 がスタッフとして運営している。スーパーヴァイザー（教員、1 名）が各グループのスタッフのサポートや、親グループを務めている。筆者は、X-2 年からスタッフとして参加した。

3.2.5 プログラム

毎週 1 セッション、2 時間行っている。内容は、①勉強（宿題などの教材に取り組み、必要に応じて指導する）、②スポーツなどの身体活動（主に屋外）、③自己表現活動の 3 本立てで構造化されている。

3.2.6 グループのルール

活動に参加すること、伝えたいことを言葉で表現すること、他メンバーの発言をしっかりと聞くこと、暴力の禁止などをルールとしている。

3.3 事例展開の過程

第 1 期（X-4 年～X-2 年）：A は小学 1 年（X-4 年）から参加した。A は参加当初から、グループメンバーと関わることは少ないが、萎縮した様子もなく一人で遊ぶことが多かった。たとえば、工作活動に積極的に取り組むが、道具が必要な際に「誰か取ってー」と言うが、特定の誰かに頼むということはず、孤独な印象を抱いたスタッフが世話をするようなことが繰り返された。

この時期の A は母親との間で独特の関係を繰り返していた。実は参加より少し前に、A と母が自宅マンションにて転落死を目撃したが、母親が混乱して安定を取り戻すまでに時間がかかり、その後も A が目撃したのかどうか確認できないでいた。休暇中に祖父母宅に泊まった際に祖父母にうち明けていたのを母が耳にしたが、その間、A 自身は乱れることなく生活していた。A は、グループの日にぐずりを見せ、母親を困らせていたが、いざ来ると楽しんでいた。そのような様子を、母親は「A には、このグループは楽しくないのかもしれない」と参加の意義を疑問視していた。そのようなことが繰り返されていた。

X-3 年、震災後に母親がしばらく情緒不安定になったが、ここでも A は乱れずに、むしろ母を見守っていた。震災から 2 週間後のセッション^{III}で、A は遊びの中で母をたたくななど攻撃的な様子を示し、グループの活動から外れて走り回っていた。母親は「ここに来ると子どもが悪くなる」と言って参加を止めようとしたが、A は活動に行きたがっていた。その年の夏、母と子で参加したキャンプでも、A は母親に近づいていってはぐずることが

繰り返された。母親はひどく困惑していた。スタッフは（そして、時に行われる親のグループでは他の親御さんも）、それが今のAにとって大切なことであると伝えたが、母はピンとこないままだった。

第2期（X-2年～X-1年）：グループ活動では、他メンバーに対して攻撃的な発言が増え、活動を抜け出したメンバーに対して「だったら帰れ！」と怒鳴ることさえあった。その時Th1は、彼の発言を否定するのではなく、「Aはどんな気持ちだったの？」「他の子が抜けちゃって、活動を台無しにされた感じかな？」と聞くことで、彼が自身の気持ちを言葉にしていくことを手伝った。一方で、A自身が活動を放り出すことも多くなった。2人組になるゲームでは「あいつと組むのは嫌だ」とメンバーに対する不満を口にし、活動に参加しなかった。どんなところが嫌なのか、相手にどうして欲しいのかということは、聞いてみても「なんとなく」といった漠然とした応答であった。Th1、Th2はAに活動に入るよう強要せず、しかし「今はあんまり気乗りしないんだね」適宜声をかけ、こちらがAを常に気にかけていることを伝え続けた。その後Aは、ある年少のメンバーの暴言に、別の年長のメンバーが「そんなこと言うなよ！」と応えた際に「言葉でなら嫌なことも言っていないだよ」と言い、他メンバーのネガティブな表現を受け止めるようになった。

夏のキャンプについては、X-2年は母親が「あの悪夢はもういい」と拒否したが、X-1年に、Aも成長したからと母親が途中参加の形をとった。Aは元気になっていたが、母親が来たとたん急に体調を崩した。帰りの電車に乗る際も母親とTh1の前でぐずり、しゃがみこんでしまった（結局、母親とTh2が世話をし、ぎりぎり乗車できた）というエピソードがある。

第3期（X年）：5年生になり、Aは塾通いが増え、母親は今年で活動をやめたいと言い出した。Aは突然スタッフにおんぶや肩車を要求したり、勉強をみてほしがったりすることが増え、素直に甘えるようになった（同学年の別のメンバーは、頻繁にスタッフにおんぶをねだったが、Aがそれまでおんぶを頼むことはなかった）。おんぶをした際Th1が「お父さんにもこういうふうにおんぶしてもらったりするの？」と聞くと「父さんと遊ぶことはあまりない」と語った。母の日のメッセージ作り活動では、Th1は父、Th2は母だと言った。それらと並行して、活動に対しても積極的に参加するようになり、汗みどろになって仲間と遊ぶ姿が見られた。同学年の複数のメンバーとからかいあったり、身体を使って競争したりすることが増えた。また、これまで、自分の作品を自慢して終わることが多いAだったが、あるセッションでは自らが作った紙飛行機を「すげえ飛んでる、いい

なあー」と羨ましがった他のメンバーに、作り方を教えプレゼントするなど、仲間に対する態度も変化が見られた。夏のキャンプでは、これまで母親に参加を求めていたが、母親がいなくても参加すると宣言し多くの仲間と過ごせた。X年秋には、「誕生日おめでとう」というTh1の言葉に対して「よいしょしてる。そんな関係じゃない」と、大人に対して本気での関わりを求めるようになった。この言葉に対して、Th1はどきりとしつつも「おだてられる、嘘をつかれているような気持ちになるんだね」と伝えると「そう」と答えた。

X年冬、Aは塾通いが増え、めっきり参加が減った。継続について尋ねると「ここは俺にとってOUTRAGE」と黒板に書き「ここは自由にいろんなことが考えられる場所」と言い、参加を続けたい気持ちがあると語った。だが同時に行きたい中学校があると語り、受験の準備のためにグループを卒業することを決めた。Aは、参加時からここに至るまで、親への不満を口にすることが一切なく、この卒業も親の意向が垣間見えたが、自分の選択としてきっぱりと巣立っていったのである。

3.4 考察

3.4.1 Aの背景の理解

Aは、適応上問題ないとされていた「普通の」子どもであり、問題視されることは少なかった。ところが実際には、Aは情緒的に不安定となった母親を支える役目を負っていたことが、グループの中で明らかになった。自殺の目撃事件や震災といった外傷的な出来事の後、Aは母親をなぐさめる立場をとり、自分が怖いと叫んだり、泣いたりすることはしない「いい子」であった。父親は単身赴任、実家も遠方という状態が重なり、Aの情動を調整する大人が周囲に不在となる状態が続いた。震災2週間後のセッションでは、Aは落ち着きなく走り回っていたが、セラピストはこうしたAの動きを、活動を自身の好きなように過ごす場所だと決め、「いい子」をやめようとしていたと考えた。母親がそれを見て、Aのグループ参加を止めさせようとしたことは自然なことである。彼女に対する養育のサポートは乏しく、母親自身が手助けの必要な時でも、周りに甘えず、「いい親」でいなければならなかったためである。ただ、それはAの求めである、いい子以外の自分を認めて受け止めてもらうということとは合致せず、母親は余計に「ここに来ると悪い子になる」と苛立ちを募らせることになった。A自身も、なぜ自分が活動に来ると悪い子になってしまうのか、わからなかったが、これは「悪い子」でいる時の感情を認めてもらう体験が乏しかったためと思われる。グループはAにとって、母親以外の人間から「抱えられる」場所

でもあった。ただし、仲間との関係が展開していくためには母親との葛藤を、時間をかけて解消していく必要があった。

X-3年、X-1年に参加した夏のキャンプでは、母親の前でぐずった。日常では甘えたくても甘えられなかったAは、キャンプという日常とは異なる場面の中で、スタッフのいるところで、ようやく「ぐずる」という形で自身の甘えを表現するようになった。母親は、彼のぐずりに付き合い続けることで、彼の甘えを少しずつ受け入れていった。その後、彼は母親がいなくてもキャンプに来ることができたが、Aなりの折り合いをつけて納得し、自立を選んだと考えられる。

また、彼が母親の前でぐずるようになった理由を考えると、グループの影響は小さなものではなかったと思われる。グループの中で、彼は（のちに彼自身が語っているように）「ここでは、自分は自由にしているんだ」ということをどこかで感じ、母親をその世界に連れてこようとしたと考えられる。グループに来てからの彼のぐずりは、情緒のコントロールができないということよりも、今まで感じないようにしていたものを、感じ取れるようになったことを表現していた可能性がある。グループの中での体験が、彼と母親との関係に変化を及ぼしたのである。

3.4.2 グループにおけるAの変化過程

Aの遊び方にも変化が見られた。それまでのAは、遊びの際は一人で盛り上がり、他メンバーと遊ぶことは乏しかった。ところが、Aは第2期から他メンバーに対して攻撃的な発言（活動を抜け出したメンバーに対して「だったら帰れ！」など）をするようになり、メンバーとの接触を持ち始めた。スタッフは、彼の怒りが正当なものであるということを確認「他の子が抜けちゃって、楽しくやりたかった活動を台無しにされた感じかな？それは怒るよねえ」といった言葉で介入した。攻撃的な発言に対して、「そんなこと言ったらかわいそうじゃないか」といった形でAを「いい子」にしてしまうのではなく、Aの怒りや悲しみを他の言葉で表現できるような機会をその後も設けた。

同時期に、彼はスタッフに対して「おんぶ」など身体を使って思い切り遊んでもらう体験を求めた。彼はその際、「父親からおんぶしてもらうことは少ない」と寂しさをそのまま語った。このとき彼は「いい子」になるのではなく、無邪気に甘え、寂しさを強がることなく語っている。遊びを通して、彼が多くの怒りや寂しさ、甘えられない不満を蓄積していることが理解されたのである。そしてAは「Th1は父、Th2は母」というように、ス

スタッフとの関係の中で安心感を覚えられたからこそ、そこから仲間関係や、愛他性が成長したと考えられる。彼が仲間と泥まみれになって遊んだり、仲間に対してプレゼントを發揮できるようになったことの背景には、まず自身の内にあるさまざまな気持ちが正当であるということ、いい子にならなくてもいいのだということを知ったのだと推測される。A が受験のため卒業を決めたとき、彼は親や希望に流されて受験を選んだのではなく、自分の進みたい学校を見つけ、受験を決意した。主体的に自分の進路を選択したのである。そこには、「いい子」になって親のために頑張ろうとする A の姿はなく、自身のために決断をした A の姿があった。

3.4.3 集団で活動することの意義

A は、スタッフとの関係性を構築したのち、仲間との関係を展開させていった。参加当初は一人で遊び、グループで友達を作る様子はなかった A だったが、同年代のメンバーとともに、徒党を組んで冗談を言い合ったり、汗みどろになって遊ぶようになった。これは A が仲間集団の中で、自ら年齢相応の仲間関係を展開させたことを示している。このような遊び・関わり方の変化は、スタッフや保護者との関わりだけは実現が難しいことであり、集団の中で活動をする意義が認められる。

また、集団の中で、怒りから暴言を発した年少のメンバーに対して年上のメンバーは「そんなこと言うな！」とそのメンバーを責めたが、「言葉でなら嫌なことを言ってもいいんだよ」とその発言を肯定した。ここからは、A 自身が他者のネガティブな感情表現を認められるようになったことが示唆されている。A 自身がそれまでスタッフや他メンバーとの関わりの中で、怒りといった感情の表出を許容されてきたことで、今度は A 自身が他メンバー（特に年少メンバー）の感情の表出を助けるようになったと考えられ、それはグループそのものの安全感をより高める態度でもあった。

3.4.4 セラピストとして必要な関わり

上記のプロセス、考察を踏まえ、セラピストとして必要ないくつかの姿勢を示す。ひとつは、大河原 (2015) が述べているように、怒りや悲しみといった、あつて当たり前の感情が正当であることを認めることである。活動の中で何か不快なことがあつて当然の場面であれば、「大丈夫だった？」とこちらから声をかけることが必要である。怒ったり泣いたりすることが乏しい「いい子」であればなおさらである。本人は「大丈夫だよ」「別に」と

いった応答をするかもしれないが、「今のはすごく嫌な気持ちになっただろうと思ったんだよ」と伝えることで、嫌な気持ちになることもあって当然ということ伝え続けるのである。ただし、実際にそうした関わりが功を奏し、子どもの中に「嫌だった」と言える機能が育っているかどうかは、それだけではわからず、子どもとの関係の中で模索、査定していく必要がある。

ぐずったり、わめいたりといった態度は、歓迎すべきである。彼らは屈折した形で「甘え」を表出しているのであり、「人とつながりたい」「わかってほしい」というメッセージが込められている。セラピストは、彼らの不快感情を承認しつつ、グループの枠組みは変えないという形で彼らの「甘え」を受け止めることが求められる。ここで、グループの枠組みを変えることはしないということも重要である。セラピストは「甘え」をそのまま受け入れるのではなく、甘えを求める背後にどのような心情があるのか、推測して言葉にして返していく必要がある。こちらが彼らの情動を調律していくことで、子どもの中にも自らをなだめる感情調整機能が育つ。そしてそのためには、具体的にどのような場面で情動をコントロールできなくなるのかということや、それは特定の個人との間でおこりうるのかなのか、そしてその個人とどのような関係にあるのかを日頃から観察し、査定する必要がある。彼らの心情を「正当なもの」として認めるための文脈をまずこちらが持つことが求められる。

3.5 結論

本研究を通じて、活動集団療法は、Aのような、適応上の問題を示さない「普通」の子どもに対しても、心理的成長を促す手法として有効であることが明らかにされた。そうした子どもは甘えたくても甘えられない「いい子」という形でグループに参加している可能性があり、問題視されることが少ない場合でも、家族関係のありようや、グループでの遊びの様子を丁寧に観察する必要があることも明らかになった。

「ぐずり」といった屈折した甘えの表出や、他メンバーに対する攻撃的な感情の表出を経て、その子どもの「いい子」の殻はようやく緩んでくる。セラピスト・スタッフはそうした子どもを叱責し、しつけるのではなく、その子どもの怒りや悲しみ、悔しさ、甘えたい気持ちとして理解し、正当なものとして扱う必要がある。ただ、グループでの活動の場合、他のメンバーの存在も重要であることから、特定メンバーのみに関心を向け続けることは望ましいこととはいえない。個々のメンバーの欲求と、それをグループでどのように

扱うかということ、本研究の今後の課題としたい。

3.6 追加考察

本研究をメンタライジング・アプローチの観点から再考察したい。

3.6.1 グループにおけるメンタライジングの具体例

グループプロセスの中で、セラピストは、Aが自身の気持ちを自由に表現し、メンタライジングできるよう介入した。例えば、Aが第2期に、他メンバーに対して攻撃的な発言（活動を抜け出したメンバーに対して「だったら帰れ！」など）をした際には、その発言を不適切なものとして取り扱うのではなく、「Aはどんな気持ちだったの？」と介入し、そのような発言をするAの内的世界に目を向けた。

さらに、その後セラピストは、彼の怒りが正当なものであるということを認め「他の子が抜けちゃって、楽しくやりたかった活動を台無しにされた感じかな？それは怒るよねえ」といった言葉で介入し、Aの感情を「正当なもの」として取り扱った。こうした態度は、共感的妥当視という、メンタライジングに基づく介入と共通したものである。

さらに、セラピストは、言語的介入以外にも、子どもの「志向性」(intention)に目を向けるという、非言語的なメンタライジングを終始行った。Aが今まさにやろうとしていることをそれとなく見守り、子どもの自由な行動や発言を保障したのである。Aのセラピストへのおんぶの求めや、メンバーたちとの交流は、セラピストが促したのではなく、自然発生的に生じたものである。こうした行動を見守ることは、子どもの志向性に目を向けているという点で、非言語的メンタライジングであり、介入であると言える。

そして、そのようなセラピストの姿勢のもとで、子どもの感情調整のパターン、対人関係上の課題が明確になっていった。例えばAの場合は、Aと他メンバーとの遊び場面を観察することで、自分のニードを言葉にして相手に伝えることが難しいことが徐々に理解された。

3.6.2 メンタライジングの土台としての許容的雰囲気の意味

本研究では、感情調整の発達を促す重要な要素として「許容的雰囲気」が挙げられたが、これはメンタライジングの発達の基本的な土台となっている。

許容的雰囲気は、子どもの行動や発言、感情表出に制約がない状態を指す。言い換えれば、子どもの活力がグループの中でそのままに現れている状態である。グループの中で、

あらゆる気持ちを持つことや、語ることが許容されることで、子どもは安心して自身の内的世界を様々な形で表現することができる。グループに許容的雰囲気があることで、自由に表現がなされ、感情が表出されることで、セラピストは子どもを能動的にメンタライジングし、理解することが可能になる。子どもは、セラピストから自身の気持ちをメンタライジングされ、情動を調整され、理解される体験を通じて、安心感を得ることができ、グループの中でさらに情緒を自由に表現することができるようになる。この循環が繰り返される中で、子どもの感情調整機能発達が促進される（以下の図1を参照）。

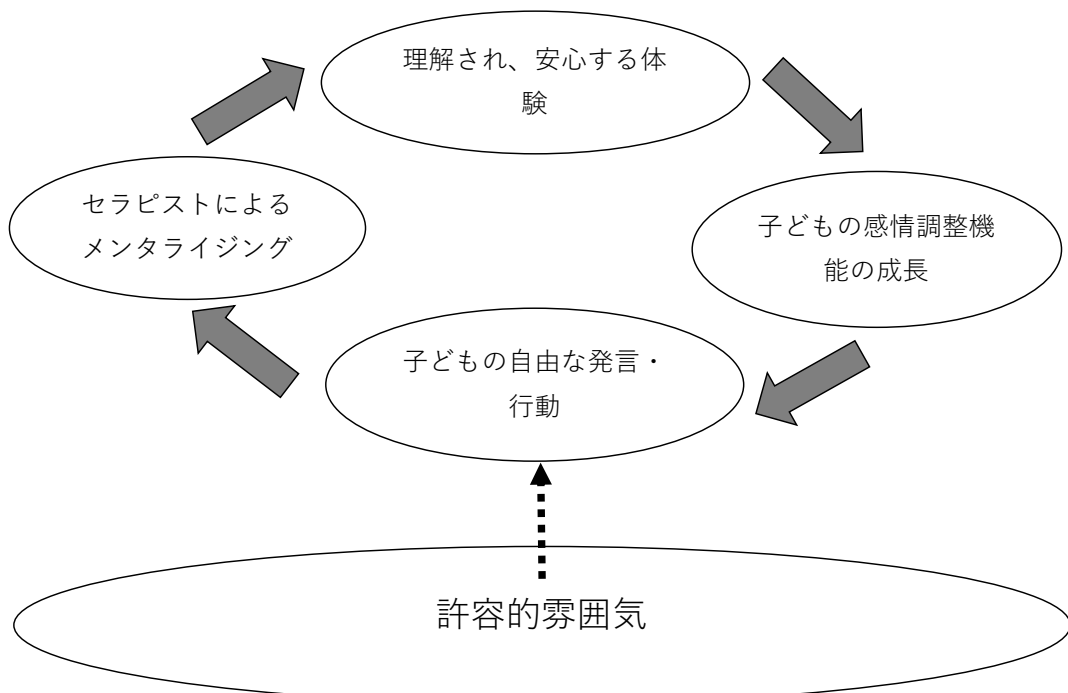


図1 許容的雰囲気とメンタライジングの関係

子どもの行動や感情表出を許容することは、子どもを野放しにしておくこととは異なる。子どもを見守る中で、トラブルや問題が発生した際には、子どもの気持ちについて言語的なメンタライジングを行ったり、状況を整理したりしつつ、彼らの情緒を落ち着かせ、気持ちについて言葉にしていくという、明示的なメンタライジングが求められる。

グループで子どもが示すトラブルは、大抵は感情調整の困難、他者や自己のメンタライジングの途絶として理解することが可能である。そのようなトラブルに対する対応として、本研究を通して明らかになったことは、他者の情動の理解（他者に対するメンタライジング）を促す介入や、教育的な対応よりも、まず子どもが自己の欲求や不安について理解され、言葉にする心理的作業が必要ということである。感情調整が難しくなっている子どもは、こうした自己の感情にまつわる言語化（自己についてのメンタライジング）が困難で

あり、セラピストという他者との関係の中で調整をしてもらうという経験を重ねることで、子どもは自らの情動について理解し、言葉にして調整することを学ぶのである。

子どもが感情調整に困難を抱えていることを理解するために「甘え」という視点は有用である。駄々をこねたり、僻んだり拗ねたりといった「甘えられない」状態は、関係の中で理解されることへの求めであり、換言すれば感情調整への求めである。そして、こうした子どもの求めを推察し、感じ取って対応することがメンタライジングである。許容的雰囲気があることで、そうした求めは一層顕著に現れ、より治療的に取り扱うことが可能となる。

3.6.3 今後の展望

セラピストと子どもとの間で感情調整が長期間にわたってなされ、安定した愛着関係が育つことで、仲間とのコミュニケーションも次第にできるようになり、仲間との関係の中で愛着を促進し、感情調整機能を高めていくことが想定される。しかし、子どもの感情調整機能の発達プロセスにおいて、仲間関係がどのような役割を持つかについては、本研究では十分に明らかにすることはできなかつたため、研究2で検討する。

付記

本研究は、以下の学術雑誌に掲載された。

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.

iii 通常の活動はすでに終了していたが、震災による心理的反応を考慮し、臨時の親子合同セッションを実施した。

第 4 章 研究 2

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： 愛着に課題を持つ子どもの成長に向けて

はじめに

本研究では、研究1と同様にメンタライジング・アプローチを取り入れ、仲間関係の発達や、子ども同士でのメンタライジングに着目し、臨床群の子ども（発達障害及び、愛着に課題のある児童期の子ども）の感情調整発達について検討した。

4.1 問題と目的

子どもは、子ども一人で成長を遂げることはできず、長期間にわたる周囲の大人との関わりが必要不可欠である。子どもの心の問題を取り扱うとき、それは感情調整 (affect regulation) (Schore, 2003) の問題であることが少なくない。感情調整機能とは、不快な感情 (不安・恐怖・怒り・悲しみなど) を、安全に抱える能力を指し、それは養育者との関係性の中で育つ。児童期は、仲間関係の中で心理的発達を遂げる時期であり、養育者とは異なる関係性の中で感情調整機能を高めるが、幼少期に不快な感情を十分に調整されなかった子どもは、他者との間で安心感を抱きにくく、情緒的に落ち着きにくい傾向や、被害的になりやすい傾向があるため (小林, 2014)、その後の仲間関係の中でも孤立しやすい。これは、個人の愛着に関わる問題でもある。現代では、反応性愛着障害という明確な診断がなされるには至らないまでも、愛着の課題を抱え、現実場面で不適応を起こす子どもが数多くいる可能性が指摘されている (山口・細金, 2017)。

そうした心理学的問題を抱える児童期の子どもに対して、グループセラピーはユニークな取り組みを行ってきた。Slavson (1952) は、許容的雰囲気の中でセラピストが「非解釈的」に関わる活動集団療法を提唱した。Scheidlinger (1974) は、グループが母性的で一体感を提供するものとして知覚されるとき、グループ内での葛藤や問題は、メンバー個人を脅かしすぎない不安水準を維持しつつ検討できるようになるとした。Grunebaum & Solomon (1980; 1982) の「仲間関係理論」、Siepker & Kandaras (1985) の発達促進的な関係志向グループセラピーにおいては、仲間関係がパーソナリティの歪曲を修正する力を持

っているとしている。許容的な雰囲気の中で、子ども同士の関係の変化を促すというセラピストの視点は、現代でも意義深く、子どものグループセラピーは学業や適応上の問題の有無を問わず、児童の心理的発達を促進、支援する療法としての可能性をもっていることが示唆されている（西村, 2006; 2009; 西村ら, 2015）。

こうしたグループセラピーの取り組みに、メンタライジング (Fonagy et al., 2002) の概念を導入することで、現代の子どもの愛着や感情調整機能の問題を理解することが一層可能になる。メンタライジングとは、自分の心の中で、自分と他者との精神状態について考え、感じることである。子どものメンタライジング機能の発達には、養育者の情緒的な映し返し、応答が必要であるとされる。子どもは、養育者の応答によって生じた自らの変化を、自身の情緒状態の改善と関連づけるようになる。そして、子どもは自己の情緒を調整する「行動主体としての自己」として経験するようになる。それにより、子どもは心の表象を確立し、感情調整機能を獲得し、愛着を形成していく。Fonagy et al. (2002) は、子どもの感情をセラピストが考え、想像し、メンタライズすることで、子どもは安心感を得られ、やがて自身や他者の感情を推察し、調整できるようになるとしている。一方、養育者をはじめとする大人と子どもとの間で情緒的なコミュニケーションが希薄である場合、子どもは自身の精神状態をありのままに理解されることはなく、「よそ者の自己」 (Fonagy et al., 2002; Bateman & Fonagy, 2004) を発達させる。これは、自身の精神状態に応答してくれない親のイメージを、自己のイメージの一部として内在化することであり、「攻撃者への同一化」と近似している (上地, 2015)。メンタライジングの概念に基づいてクライアントを理解し、サポートする心理療法を、Allen et al. (2008) は「メンタライジング・アプローチ」と称した。これは、グループセラピーのような、既存の心理療法の枠組みに「上乘せ」して汎用的に用いることが可能である。メンタライジング・アプローチにおいては、セラピストが安全基地となり、クライアントの愛着を育てていくことが、行動主体としての自己を発達させるのである。

一方、子どものグループセラピーを愛着の観点から扱った研究では、乳幼児の Attachment-based group therapy (Bate et al., 2016) といった、より低年齢の、親子向けの実践になる。養育者と子どもとの間で愛着が促進され、子どもの感情調整機能が発達していくという視点も重要であるが、児童期の子どもの場合、Sullivan (1953) が相互的妥当性確認という言葉で示したように、仲間との関係の中で、自身の情緒、認知を客観化して内省することが可能になる。したがって、児童期のグループセラピーでは、仲間関係の中

で愛着が育つということを重視する必要があると考えられる。この点については、プレイセラピーといった通常の個人心理療法の文脈で行うことは難しく、ここに、子どもの心理治療における、グループの意義が見出しうる。

グループにおける仲間関係という点では、メンタライゼーションの立場から、Malberg et al. (2008) が MBTG-A (Mentalization Based Therapy Group for Adolescent) を提唱している。ここでは、子どもにとって情緒的もしくは発達的に関心を抱きやすいテーマに焦点を当てることで、メンバー同士の内的な探索が行いやすくなるとされる。さらにはメンバーの関係性が発達していく中で、お互いが何を感じ、考えているかを安心して探索する「メンタライジング共同体」になるとしている。しかし、この取り組みは現在、思春期グループが主であり、児童期の子どもに焦点を当てたグループについてはなお開発の余地がある。

そこで本研究では、筆者らが活動集団療法の形式で行っているグループに、メンタライジング・アプローチを取り入れ、関係の持ちにくさ、感情調整の困難といった愛着の課題を抱えた児童期の子どもに対し関わり、その治療プロセスや適切な介入について考察することを目的とする。

4.2 グループについて

4.2.1 構造について

西村ら (2015) の報告をもとにグループの概略を述べる。

1. グループの目的：保護者や子どもに対しては「のびのびと自由に遊ぶ」「仲間と遊んで元気になる」ためのグループと説明している通り、グループを通して子どもの発達や成長を支援・促進することである。
2. グループの位置付けと構造：大学心理相談サービスの一環として、地域在住の小学生を対象に大学キャンパス内で毎週土曜日に2時間の活動を行っている。
3. メンバー構成：小学2～6年生の児童が在籍し、男女別に活動している。男女それぞれ6～8名程度在籍している。グループの対象は、定型発達児、自閉スペクトラム症 (ASD) や注意欠如・多動症 (ADHD) といった発達障害児、神経症水準の不登校児である。
4. スタッフ構成：男女別のグループを、大学学部生、大学院生 (臨床心理士) 3、4名が担当する。統括責任者 (教員、1名) がスーパービジョンと親グループを行っている。
6. プログラム構成：毎週1回2時間。場所は大学キャンパス内の教室や園庭である。プロ

グラムは、①学習、②スポーツなどの身体活動、③絵画や工作といった自己表現系の活動を行っている。

7. グループのルール：暴力の禁止、相手の話を聞くこと等を挙げている。

4.2.2 セラピストの関わり方について

グループでのセラピストは西村 (2006)、西村ら (2015) の報告を参考にして、①子どもの話を最後までよく聞き、彼らが体験していることを明確にし、どうしたら良いかを一緒に考えること、②セラピストが「私としての」情緒や欲求の表現をし、子どもたちのモデルとなること、③遊びやユーモア、冗談を言える雰囲気や大事にすること (スタッフ自身もリラックスしていることが必要となる)、④グループのプロセスを重視して、新たなアクティビティを作り、導入することを基本的な姿勢として心がけた。

さらに、上記に加え Malberg et al. (2017) 、Allen et al. (2008) の提示したスタンスや技法を取り入れ、①無知の姿勢 (not knowing stance)：メンバーに対して探究的で好奇心のある姿勢を示すこと (特に、メンバーに起こった出来事や、心理状態に対して関心を寄せる。スタッフ自身が感じた他者の心理状態や、グループで起こっていることへの理解を、「私はこう思う」という伝え方でグループで共有する)、②覚醒度の調整 (management of arousal)：過度な情緒的覚醒や不安を調整することを重視すること (興奮し、情緒的に覚醒度が高い子どもに対しては、積極的な声かけよりも、スタッフが物理的に近くにいることを通して、彼らが落ち着くことを優先する。身体をさする、おんぶといった身体的接触も、必要に応じて行う)、③止める、巻き戻す (stop and rewind)：ある時点での出来事に焦点を当てて「あの時どんなことを考えていたと思う？」といった言語的な介入を個人・グループに対して行うこと、④共感的妥当化 (empathic validation)：メンバーの主観的な体験が妥当なものであるという共感的視点に立つことを心がけた。

4.2.3 倫理的配慮について

学術目的での発表について、保護者からの同意を得た上で研究を行い、個人情報に配慮して記述する。

4.3 事例

本研究では、愛着に課題のあるメンバーB、C君、Y年からの4年に亘るグループでの

様子を、転回点となった出来事を中心に、取り上げる。以下に、BとCの概要と、愛着における課題を記す。

B (来談時小学2年)：父母、兄、本人、弟の5人兄弟。ほっそりとして色白、整った顔立ち。小2(Y年)から2歳年上の兄と一緒にグループに参加した。学習障害という明確な主訴があった兄とは異なり、母親は「ついで」のような形でBをグループに参加させたが、学校生活では友達は多くなく、勉強も得意不得意の偏りが見られた。外出する時、クマのぬいぐるみをカバンの中に持ち、グループにも持参していた。グループへの導入を検討する事前面接では明確に「行きたい」と話したが、グループ初参加のセッションでは母親との別れ際にぐずり、スタッフに「帰りたい」と話し、参加できないことがあった。その時、母親はうんざりしたようにBを連れて帰った。

Bの愛着に関する課題：ぬいぐるみをカバンの中に入れて持ち歩き、分離に対する強い不安が窺えた。母親との分離に際してBが寂しくなり、Bはぐずる形で母親を求めるが、母親はパニックになりBを安心させることは難しく、Bは情動を調整されない経験をしていた。スタッフは、Bの傷つきの体験がグループでも再現されることを予想し、粘り強く関わることにした。

C (来談時小学2年)：父、母、兄、本人の4人家族。小2のとき、学校でカツとなってクラスメイトに怪我を負わせたことから、両親によってグループに連れてこられた。「釣りに行きたい」「バスケットをしたい」と活動には意欲を見せたが、それがこのグループでは実現できないとわかると、途端に活動に対してネガティブな反応を示した。両親は問題視していなかったが、AD/HDが疑われた。落ち着きがなく、衝動的であり、集中力が切れると「つまらない」となり、一転してふらふらと歩き、ぼんやりとしていた。父は包容的だったが、母は疲れ切っているという印象。

Cの愛着に関する課題：愛情を注いでくれる人物に対して回避的になる傾向が見出された。保護者の話から、人に自分の話を聞いてもらう体験が乏しく、孤立してしまうパターンがあるとわかった。また、本人の行動から、外界のみならず、自身の身体感覚に対しても注意を向けることが難しいと明らかになった。それらの結果、感情調整に課題が生じていると考えられた。

Y年

Bは活動に夢中になれなかった。特に描画に対しては抵抗感を示し、描けないことがあ

った。競争的な遊びには参加するが、負けそうになるとすねたように活動を飛び出した。Bは主張が受け入れられない恨めしさを全身で表現していた。このようなとき、スタッフは、B自身が落ち着きを取り戻せるまで待つことにし、活動に引き戻すというよりも、Bに付き添って一緒に散歩をしてグループに戻った。散歩をすると、Aは黙って歩き続け、スタッフはそれについていき、Bが道に落ちている何かに関心を抱くと、一緒にそれを眺めた。時々男性スタッフにおんぶを求め、スタッフはこれを受け入れた。「汗臭い！」と悪態をつきつつも、離れようとはしなかった。

Cも活動に否定的で「ここで遊んで何になるの」と話していた。表情も乏しく、Cの求めていることや感じていることはスタッフには分かりづらかった。C自身は「僕は（このグループでは）友達がいらない」と話すなど、なじめなさを感じていた様子だった。スタッフがCの話を聞こうとするものの、Cはふらふらと立ち上がって部屋の備品に興味を示して立ち歩いた。スタッフは何らかの指導をするというよりも、Cが落ち着くことが必要と考え、その都度Cのそばに行きCが落ち着くよう関わった。

Y+1年

当初は心理的な距離が感じられたCだったが、Bと同様、スタッフにおんぶを求めたり、甘えるようにくっついてきたりすることが増えた。家庭でもこれまで要求しなかった添い寝を求めるといった変化が見られた。それに驚いた両親からの話によれば、Cが両親との接近の中で、安心感を感じることに乏しい子どもだったということが推察された。愛着行動が分かりづらい幼いCを目の前にして、両親は困惑し、それによってCはますます安心感を抱きにくくなったのではないかとスタッフは感じた。特に、母親との添い寝が難しかったことは、Cと母親との間で情緒的なコミュニケーションが生じにくかったということ象徴していたように感じられた。

BとCは部屋で過ごせるようになったものの、2人とも他メンバーとの仲間関係はなかなか作れず、孤立していた。Bは黒板にうんちやおしっこの絵を描きながら、粘土遊びでは、絵具と粘土を丸めて「よくわかんない、カオスです」と発言した。スタッフは、B自身にも整理しきれない気持ちが表現されていると理解したが、他メンバーからは「汚いからやめろ」と言われてしまった。Cは、自分に有利なようにルールを変えようとする様子が見られ、メンバーから「自分のことばかり」と指摘されていた。

あるセッションでは、2人が教室内で木の枝を振り回して遊んでいたのが喧嘩になり、

他メンバーたちは「こんなのあるからいけないんだ」「どっちも悪い」と厳しく指摘し、杖を捨て、2人は泣いた。彼らにとって、仲間関係を築くことは容易ではなかった。スタッフは「2人とも杖がぶつかって嫌だったみたい」「楽しくなってきた、周りのことが見えなくなっちゃったのかもしれないね。でもわざとじゃないと思うよ」とBやCが表現したかったであろうことを他メンバーに伝え、彼らの居場所を確保することに努めた。その一方で、「みんなからすると、活動を止めないでくれって思うよね」と言い、他メンバーの思っていることを言葉にした。このようにして、それぞれのメンバーが思っていることをメンタライズし、言語化した。

Y+2年

ASDを抱えた年少メンバー(D、E:共に小3)が入り、グループの雰囲気はより活発なものとなった。B(小4)とC(小4)とDが椅子を取り合うことが度々あった。この椅子は、教員用の回転する特別な椅子であった(セッションは大学構内の教室で行われるが、メンバーは普段学生用の椅子を使っている)。あるセッションでは、じゃんけんがCが勝ったが、Bはスタッフにじゃんけんのやり直しを求めた。Cは「なんで?今は俺が勝ちじゃん」と落ち着いて反論した。スタッフは懇願するBに対して「恨みっこなしだよ、今日はCに譲ってあげよう」と伝えた。Bは泣き、椅子を蹴飛ばした。スタッフが「なんでBは嫌な気持ちになったのかな」とグループ全体に聞くと、メンバーたちは「椅子に座れなかったから?」と口々に述べたが、Bは首を振った。Cが「じゃんけんをやらせてもらえなかったから、(スタッフに)怒ってる」と言うとBは頷き、落ち着いた。Cはその後、途中から部屋に入ってきた別のスタッフに対して、Bがどうして泣いていたのかといった一連の流れを冷静に説明し、トラブルを収束させたのだった。

一方C自身は、冬のホッケー遊びで、新聞紙を使って大きいけれども壊れやすそうなスティックを作り、メンバーからの「壊れるよ」という忠告も聞かず強がって参加した。遊びの中で、Bのスティックが偶然Cのスティックに当たり、折ってしまった。Cは「わざとだ!」「壊した!」と激しく泣いた。スタッフはお茶を飲ませCを落ち着かせようとした。他メンバーは「だから言ったのに」とCを宥め、あるメンバーは「しょうがないな、痛いのはわかるけどさ、それやったら壊れるよ」と伝えた。Bも「わざとじゃないんだけど、ごめんね」とつぶやき、Cはメンバーが見守る中、スティックを修理して再度参戦した。BもCも、仲間とのやり取りの中で、自分の情緒を落ち着かせることができるように

なるとスタッフは感じた。

Y+3年

B(小5)は以前に比べ、他メンバーに対する攻撃的な発言が減り、メンバーを理解しようとするようになった。スライム作りでE(小4)やF(小4:ASD)がウンチを形づくっているのを見て「ここだけだよ、ウンチで笑いを取れるのは！学校でやったら終わりだよ！」と笑った。ある時、Dが活動から離れてしまい、スタッフが困っていると「あんまり怒らないでよ、学校が大変だから、ここで自由にしてるんだよ」と話した。夏のキャンプには学校の友人を連れて参加し、のびのびと過ごしていた。以前は描けなかったイラストも上手に描けるようになり、自分のオリジナルのキャラクター(死神のゆるキャラ)を考え出し、様々な作品に登場させるようになり、作品を自信を持ってメンバーに見せるようになった。スタッフには、Bの描いた死神のゆるキャラは、悪態をつきつつも愛されるB自身を象徴しているように感じられた。

Y+3年秋、ダンボールで秘密基地をCやDたちと夢中になって作り上げ、そこにはBが考えたルールが記され、Bの主導性、リーダーシップが育っていることを気づかされた。その後、BはCと一緒に活動を考え、スタッフに提案するようにもなった。

Cは、父の日に手紙を書く際、「お父さんは昼まで寝ていて心配」と語った。夏のキャンプでは、火の取り扱いに強い興味と集中を示し、メンバーから頼られた。

秋の活動では、年少のD、Eと木登りをし、降りるときに「怖いよ」と怯える彼らに対して降り方を説明した。大声を出さず、具体的に指示を与えるCをスタッフは見守っていた。Y+3年冬には自分で活動を提案し、ルールを自ら説明した。DやEに対しては、ハンディをつけることを提案し、Bたちメンバーもそれに納得していた。その後、塾で親友ができたことをグループで語るようになった。Cはルールを真面目に守ろうとする場面が増え、これまでの衝動的な姿とは反対に抑制的に振る舞うようになった。あるセッションでは、ハンモックで遊んだところ、スタッフに「怒られるからやめたほうがいいんじゃない？」と恐る恐る発言した。スタッフが理由を聞くと、数年前のセッションで、ハンモックを大学構内の木に結びつけて遊んだ時に、警備員から「木が傷つくのでやめてください」と注意されたことを強く覚えており、強い不安を感じたようだった。スタッフはCの真面目すぎる一面を心配したものの、Cは受験に専心するべくグループを卒業した。

Y+4年

Bは、6年生となり、同学年で不登校のメンバー（不安障害の疑い）と仲良くなり、学校がいかに大変かということ互いに話し合うようになった。セッション開始時と終了時に、メンバーが一言ずつ話をする部分の司会をし、グループをまとめるようにもなった。年下メンバーが、かつての自分と同じようにうんちやおしっこを殴り書きをしている様子を見て「俺が卒業した後も、こういうことをしてる子どもがいたって、これから入ってくるやつらに言ってよ」とスタッフに話した。Bはすっきりとした表情で過ごすことが増えた。最後のセッションでは、Cも挨拶にやってきて、グループではお互いの進路について話し、応援しあった。Bは別れ際「最後に何かクサイこと言ってよ」とスタッフに言い、スタッフは、Bと会えて一緒に活動出来てうれしかったことを伝え、終結した。

4.4 考察

4.4.1 メンバーの変化

4.4.1.1 Bの変化

BもCも共に、情動の調整機能が不全であり、仲間関係の中で孤立していた。Bは当初、両親に構ってもらいメンタライズされた経験が乏しく、養育者との関係の中で「話を聞いてくれない」「自分はダメだ」という感覚が根強く存在していたと考えられる。

スタッフは当初、それをBの関係への欲求と捉え、Bの行動を邪魔せずに関わり、Bが自分で言葉を発するのを待った。Bがその都度体験していること、関心を持っていることに、スタッフもまた注意を向け、Bの気持ちを落ち着かせようと試みた。そのプロセスの中で、Bは悪態をつきつつもおんぶを求めた。これは、スタッフとの関係の中で、理解され愛される自分を作ろうとするBの試みだったと考えられた。

Bはうんちの絵を黒板に描きなぐった。これは、Bが、グループ外で「よそ者の自己」優位で適応的に振舞わなければならないことへの怒りや反発を表現していたと考えられ、攻撃的かつ、象徴的な形ながらも、Bの行動主体としての自己が立ち上がりつつあったことを示していたのではないだろうか。

その後、CがBの気持ちを考え、理解し、伝えようとするプロセスが生じた。このことはBが仲間関係を構築していく上で重要な転機となった。メンバーによるメンタライジングを経て、グループでの安心感を得たBは、徐々に他の子どもに対しても寛容な態度を示し、他メンバーの行動が、どういった心理的背景から生じたものか考えるようになった。

B自身が他者にメンタライジングを行うようになったのである。学校でも友人ができ、Bは自然と甘えられる仲間を作ることができた。グループ内外でのBの人間関係の変化は、Bの行動主体としての自己の発達を促したと考えられ、それによってBは主体的に活動に取り組み、メンバーと「秘密基地」を完成させるとともに、創造的に活動を考案するに至った。ここに、セラピストやメンバーとの相互関係によって培われた、B自身の行動主体としての自己の確立のプロセスが見られるのではないだろうか。Bが活動を放棄して飛び出していた初期の頃、Bがどうにか取り組んだ工作の作品はぐちゃぐちゃで、形にならなかったが、次第に固形化し、よりはっきり形をなすようになった（オリジナルのゆるキャラ等）。これは、B自身の「愛される自分」としての自己像がより明確になっていったことを示していると考えられる。その後、Bは現実の大変さをメンバーと共有するようになり、仲間関係をさらに深め、情緒をすっきりと表現できるようになった。

4.4.1.2 Cの変化

Cは当初、表情による情動表出が乏しく、何を感じているかを読み取ることが難しかった。メンバーのトラブルがあっても帰ってしまおうとするなど、他メンバーとの情緒的なつながりを獲得することも難しく、Bと同様孤立していた。内面的な事柄について表現する活動には参加せず、彼の体験は「つまらない」という一言に集約されていた。

グループに参加する中で、Cはスタッフにおんぶを求めて甘えたり、家庭の中でも添い寝を求めるといった、愛着行動を示すようになった。メンバーとの関係の中でも、不注意による失敗をしても責められないという出来事が生じた。特に、Cが木の枝を振り回したり（Y+1年）、ホッケー遊びでスティックを壊した際（Y+2年）は、他メンバーはCの失敗についてたどり直したり、Cの行動がどのような帰結をもたらすかという忠告を伝えたりして、Cが自分で注意をコントロールできるように助けた。

このような「自身の情動を周囲に理解される」体験の積み重ねにより、Cはグループで安心して過ごすことができ、泣いたBを理解しようとするなど、他者の視点に立って物事を考えるようになり、葛藤を感じる場面でも、自身の感情を調整して相手と話をしたり、あるいは気分を切り替えてもう一度遊びに戻るということが可能になっていった。これこそが感情調整能力であり、この機能の獲得は、Cが年少メンバーの視点に立って彼らを助けるといった行動も可能にしたと考えられる。

その後、Cは自分がどうしたいかを言葉にするようになり、リーダーシップを取って活

動を主体的に変えていこうと試みるようになった。そうしたCの姿はグループの中で肯定的に受け取られ、特に年少メンバーからは頼られるようになった。Cは、仲間を得ると共に、それまでのように衝動的に情動を表出して失敗するパターンから脱却し、程よく自身の情動を抑制できるようになったのである。

ただしCについては、セラピストが扱いきれなかったことが残っていると考えられる。Cはルールや規範という概念を取り入れるようになったことで、仲間と上手に付き合っていくことが可能になった。しかしその一方で、「人に迷惑をかけるのではないか」という不安も高まり、やや萎縮するようにもなっていた。そうしたCの不安を取り扱う必要があったのだが、それについては十分になされていたとは言いがたく、今後の課題である。

4.4.2 メンタライジングに基づく子どものグループにおける変化過程

メンタライジングに基づく子どものグループでは、愛着に課題を持つ子どもには、以下のような変化過程が見出されると考えられ、4段階に整理し以下に記述した。

まず、「①情動を調整し、安心感を育む段階」が見られた。スタッフは、感情コントロールを失った子どもに対して、身体レベルでの感情調整を行った。それは、おんぶといった身体的接触の形をとることが多かった。Smith et al. (1998) や Courtney et al. (2017) が指摘するように、愛着の形成に失敗したクライアントにとって、彼らの愛着スタイルを十分に査定した上での身体的接触は効果的である。BもCも共通して、スタッフにおんぶを求めてくる時期があったことは興味深い。Cのように、養育者に上手に甘えられなかった子どもや、Cのように、発達特性に由来した愛着の難しさを抱えた子どもの場合、こうした身体接触は、身体感覚に根ざした安心感を提供するものであり、これらの非言語的な関わりが、その後の感情調整機能の内在化を支えたと考えられた。また、様々な遊びを活動として行い、メンバーが楽しみや喜びを見出すことで、グループ全体の緊張感が下がり、安全感を抱くことを可能にしたと考えられた。

続いて、「②行動主体としての自己による探求の段階」へと移った。スタッフとの関係の中で安心感を抱き、子どもはグループの中で能動的に自分の感じたことや考えたことを表現するようになった。強いられて行う適応的な行動（それはよそ者の自己に由来する行動である）ではなく、学校や家庭といった他の場所、親や教師といった他の関係性のなかでは現実化できなかったそのままの行動主体としての自己に基づく情緒が表現された。それは、直接的にというだけでなく、象徴的なやり方で表現されることもあった。外では忌避

されるネガティブな（奇怪な、グロテスクな、性的な、攻撃的な）欲求、思考、感情を、うんちやおしっこを描いて表現するといったことである。これは他メンバーからは「わがまま」とも捉えられ、煙たがられることもあるが、スタッフは子どもの言い分を否定せず、耳を傾け、グループでの居場所を確保した。

その後、グループは「③仲間関係を模索する段階」へと移行した。メンバー同士のぶつかり合いが生じたが、それをグループの中で解決することで、情緒を調整できるようになった。ここではセラピストは、子どもらの落ち着きを取り戻し、状況の整理をサポートすることで、情緒的な作業を行う心理的スペースを作った。そのためには、彼らの言い分を十分に聞く必要があった。そうした作業を通して、彼らの情緒的な覚醒度や不安感は低減し、自身や他メンバーの情緒について内省することが可能になったのである。

最終的に「④仲間関係の中でメンタライジングを行うグループ風土の醸成」の段階へと移った。メンバーたちは、互いにメンタライジングに基づいて関わる、すなわち、他メンバーの行動の背後にある心理状態を理解し、親密な関わりを形成できるようになった。また、主体性が高まり、互いの行動主体としての自己に基づいた協力によって共同作業・共同制作ができるようになった。例えば、この時期の秘密基地作りには、そうした変化が顕著に現れていた。さらに B は、「俺が卒業した後も、こういうことをしてる子どもがいたって、これから入ってくるやつらに言ってよ」と言うなど、新たな仲間に対しても、グループの風土を伝え、維持しようとしていた。

セラピストは、メンバーが「楽しい」と思える活動を提供しつつ、メンタライジングスタンスに基づいて、それぞれのメンバーの心理状態や愛着の求め、課題を理解し、関係性を促進していくことが求められると考えられる。

4.5 結論

B や C のように、愛着に課題があり、感情調整が難しい子どもであっても、グループで活動をしていく中で、スタッフやメンバーから感情を調整してもらい、やがて自分自身で感情を調整することができるようになることを示した。おんぶといった愛着行動が理解され、スタッフやメンバーから受け入れられることは、彼らがグループに安心して居られるようになることの下支えとなる。そこから、彼らの関心は仲間関係へと移っていく。仲間関係の中でも、トラブルを通じてなだめてもらったり、理解してもらったりという感情調整の体験を通じて、彼ら自身が他メンバーの感情調整やメンタライジングを行えるように

なる。このように、グループには、子どもが愛着行動を理解され、さらにスタッフや仲間との関係の中で、感情を調整され、自分自身で感情を調整できるようになることで、内的な機能の成長を促す大きな意義があると考えられる。

付記

本研究は、以下の学術雑誌に掲載されたものである。

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.

第 5 章 研究 3

グループセラピーにおける愛着に課題を抱えた思春期男子の成長： 「甘え」からメンタライジングへ

はじめに

研究 3 では、感情調整により深刻な問題を抱えるケースについて、思春期グループセラピーにおける事例を提示し、検討を行なった。本事例は、愛着トラウマを抱えた思春期男子の事例である。グループにおいて、「甘え」にまつわる非言語的なレベルでの交流（甘え、身体的接触）が生じる段階から、グループの中で衝突が起こる段階、そして自身の気持ちについて言語的コミュニケーションによって共有し、相互理解（メンタライジング）がなされるまでを整理した。

5.1 問題と目的

思春期の子どもの、養育者や仲間との愛着の質は、彼らの心理的安定を左右する。愛着 (Bowlby, 1969) とは、危機や脅威に際して、個体が愛着対象に近接し、心理的安定を取り戻すことを可能にする、情緒的な絆を指す。不安定な愛着は、感情調整とメンタライジング (Fonagy et al., 2002) に深刻な不全を引き起こし、仲間関係での挫折を生む。感情調整とは、不快感情（不安・恐怖・怒り・悲しみ等）を安全に抱える能力であり、メンタライジングとは、自身や他者の行動を、心的なプロセスに基づくものとして理解しようとする姿勢を指し、直感的、自動的に行われる暗示的メンタライジングと、意識的、内省的に行われる明示的メンタライジングに大別される。これらは、いずれも養育者との情緒的相互作用の中で獲得される。現代では、反応性愛着障害という明確な診断がなされないまでも、愛着に課題を抱え、現実場面で不適応を起こす子どもが数多くいる可能性がある（山口・細金 2017）。

愛着の課題を抱えた個人に対しては、メンタライジング・アプローチ (Bateman & Fonagy, 2004) が有用とされる。このアプローチでは、セラピストは安全基地となり、彼らの愛着やメンタライジングがより安定的、適応的なものに発達するよう支援する。

思春期の子どもの場合、有意義な仲間関係の形成は発達課題の一つであり、それ自体が

愛着対象となり、メンタライジングを発達させると指摘され、グループセラピーを用いた介入がなされている (Malberg, Fonagy & Mayes, 2008; Malberg et al., 2017; Midgley et al., 2017)。本邦では、愛着に課題を抱えた児童期の子どもを対象としたグループセラピーは報告されてきた (西村, 2017) が、思春期グループの研究は十分ではない。

グループセラピーは思春期の子どもにとっても有用であるが、愛着に課題がある子どもが仲間集団に加わることで自体が容易ではない。生地 (2012) は、こうした子どもを「甘え」 (土居, 1971; 2001) の観点から理解することを提案した。それによれば、仲間関係における挫折は、青年期の発達を遅延させ、退行を生じさせるとし、「甘えた声や赤ちゃん声で喋る」「家の中で親にまとわりつく」といった行動や、不登校、摂食障害、自傷行為などの臨床症状が生じるという。生地は、個人面接の中で、彼らの挫折に伴う不安や、甘えたい気持ちに共感しつつ、この時期の発達課題である仲間関係に戻していくために、グループセラピーや思春期デイケアへの参加を促す必要があるとした。小林 (2012, 2014) も、先述のような臨床症状を呈する子どもを、「(愛着対象に) 甘えたくても甘えられない」というアンビヴァレントな心性から理解する必要があると論じた。子どもはかまってもらいたいという「甘え」から、挑発するような行動をとるが、それは養育者の叱咤や拒絶を引き出す。すると「甘え」を突き放された子どもはより一層このような行動を繰り返さざるを得ないという。小林は、一見して挑発的あるいは破壊的な行動を矯正するのではなく、子どもの「甘え」を感じ取って対応することで、そうした行動が消退していくとした。そして、子どもの「甘え」にまつわる情動に着目し、セラピーの中で活かす営み自体が、メンタライジングであるとした (小林, 2016)。

一方、安村 (2016) は自己心理学的理解から、セラピープロセスを「甘え」の文脈で捉え直した。それによれば、プロセスの初期に、これまで抑圧されていたクライアントの「甘え」が賦活され、「理想化」といった形でセラピストに向けられるが、それは完全には叶わないため、クライアントの「甘えたくても甘えられない」葛藤が再燃するとした。このような自己のありようは、主体性の欠如した状態であるが、セラピーのある時点で、甘えたい心理をクライアントが自覚し、しかもそれは思うように満たされないという現実と直面し、主体的に耐えることができ初めて、安定した自己の意識が生まれるとした。なお、思春期の子どもの場合、このような「理想化」は仲間集団に対しても生じるとされるため (Wolf, 1988)、思春期グループセラピーでは、こうした「理想化」はグループメンバーに対しても生じる可能性が高い。

木村ら（2020）による児童期の子どもを対象としたグループセラピーでは、「甘え」は子どもの情動を観察し理解する一つの観点（センサー）として用いられ、同時に彼らの愛着の課題をアセスメントするために用いられている。また、「甘え」を示す子どもに対する、具体的な対応について、グループセラピーの研究において十分に議論されていないが、メンタライジング・アプローチを取り入れたことで、健康的な「甘え」の成長を促すことができる可能性が示されている。

こうした先行研究を踏まえ、筆者らは、メンタライジングを重視した思春期グループを実践してきた。その中で、愛着に課題がある思春期の子どもが、グループの中で「甘え」を見せつつ、次第に仲間との関係を築き、過去のトラウマ体験に向きあったケースが見られた。本論文では、愛着の課題を抱えた思春期の子どものグループセラピーの意義と、そこでの「甘え」が果たす役割について検討する。

5.2 グループについて

西村（2017）をもとに概略を述べる。

目的：主に学校場面で対人的な困難がある子どもの孤立感の低減、対人機能の向上。

対象：対人的困難、学校不適応（不登校を含む）の子ども（中学生）。自閉スペクトラム症、ADHDの有無を問わないが、知的能力障害、反社会的行動のあるものは除く。

メンバー構成：中学生男子5名程度

セラピスト（以下Thとする）：男性臨床心理士2名（Th1、Th3）

場所：大学付属の心理相談室

料金：無料

時間・期間：毎週土曜日に1セッション2時間。中学校卒業時までグループに参加可能。

プログラム構成：導入部に「今の気分」を言い、スポーツ、ゲーム等の活動を行い、その後自己表現活動を行い、フリートークで締めくくる。

ルール：a.コミュニケーション関連（思ったことを言葉にしてみよう、仲間の発言を聞こう）、b.守秘性関連（グループのことを外で言わない）、c.制限関連（暴力の禁止）、d.境界関連（グループの外での交流があったときには、次のセッションでその話をする）等。

倫理的配慮：学術目的での発表について、保護者から同意を得た上で研究を行い、個人情報に配慮して記述する。

グループメンバーについて：

G：Z年時中学2年生。不登校、H：Z年時中学3年生。場面緘黙、I：Z年時中学3年生。自閉スペクトラム症（以下ASD）、J：Z+1年から参加。中学3年生。不登校、起立性調節障害。

Thの関わり方について：活動（自己表現活動やフリートーク）を通じて、自身や他者の情緒に関心を向けるよう方向付け、メンタライジングを促す。Malberg et al. (2017) の提示したスタンスや技法を取り入れ、メンバーに対して探究的で好奇心のある姿勢を示すこと、過度な情緒的覚醒や不安を調整すること、ある時点での出来事に焦点を当て「あの時どんなことを考えていたと思う？」といった言語的な介入を行うこと、メンバーの主観的体験が妥当なものであるという共感的視点に立つこと、を心がけた。

5.3 事例

5.3.1 Gについて（来談時中学2年生）

Z年夏に来談。色白で血色は良く、体格は肥満気味。小、中学校でいじめられ、中学1年の冬から不登校。通級指導学級に通い、スクールカウンセラーとも面接していた。小児科にも通院し、継続的なカウンセリングを受けていた。父母と3人家族。母親は受理面接で、Gが幼い頃、保育園などで母親の近くにいたり仲間集団に入れなかったこと、集団の中で先生のような役割を取ろうとし、浮いてしまうことがあったと語った。現在は、母親はGから夜中に突然買い物に連れていくように言われる等、振り回されているようだった。Gは、母親を「美人、優しい、何でもやってくれる」、父親を「エンジニア、えらい」と表現し、家族のトラブルはないと話した。GはTh1との受理面接で、時々死にたくなると語り、それは先生や親には相談しづらいと話した。学校で暴力を振るわれ、「死ね！」と言われたりもしたと語った。

見立て：父母や家族についての語りから、回避型愛着や、問題を表面的にしか語れない傾向があると思われた。不安や安心の求めを言葉にできず「まわりつく」といった、身体レベルで安心感を求めており、上手に甘えることが難しい。母親は、本人の不安や甘えを言葉にして安心させることは難しく、行動で対処しがちである。「先生のようにふるまう」ことから、権威者（保護するが指導的な人）に同一化することで、仲間とうまく関われないことを、補償していると考えられた。父親との情緒交流は薄く、家庭の中で情動を調整される経験が乏しい。さらに、同年代の仲間集団の中で対人トラウマを経験。愛着の不安定さに加え、こうした体験が、ますます人との関わりを難しくしていると推察された。

5.3.2 事例の展開

Z年夏～秋

この頃、G以外のメンバーは全員中学3年生であった。新メンバーの参加を楽しみにしていたHをはじめ、グループに歓迎され、G自身もワイドショーの話題などを積極的に出し、活発に話していた。感情を語るのは苦手な、セッションの導入部分での、「今日の気分」を話す時も、Gは始めのうち「特に無い」と答えていた。Th3が、その日何をしてきたのかを問い、どんな感じかを丁寧に聞いていくと、少しずつ自分の気持ちを語るようになった。緊張すると、軽い吃音が出たり、声が裏返ったりしていたが、誰もGをからかたりしなかった。

セッション中、Th1の隣に座りたがり、もたれかかったり、くすぐったりすることがしばしばあった。それにとどまらず、「そこの助手、働け!」「不倫してんだろ」とからかうこともしばしばあった。Th1が「腹立つなあ」と真顔で返したり、冗談で返したりすると、「訴えますよ!」と傷ついたような表情で大声を出した。Th1は戸惑い、ストレートに怒ったりして、メンタライズできなくなっていた。

ときおり、トラウマ体験について触れることもあった。「自分の人間関係を図にする」活動で、Gは過去のいじめに言及した。その中心的人物のみならず、クラスの多くから拒絶された中、話を聞いてくれた教師によって救われたことを語った。

その後のセッションで、カードに書かれた質問に答える市販のゲームで、メンバーが自身や他者の気持ちを理解しようとする活動を行った。Iが「なぜ人を殺してはいけないのか」と発言したとき、Gは、以前殺意を感じても押さえ込んでいたこと、Iの話でそのことを思い出すので聞きたくないと話した。Thたちは、Iの思いについて考えてみることを促したが、Gは自分がつらいという理由で拒否した。別のセッションでは飲酒の話題になり、Gは「父親が酒を飲んでいるのが嫌だ」と言葉少なに語った。他にも情緒的な話になるとはぐらかすこともしばしばあり、未消化の苦しい事柄が多々あると推察された。

Z年冬

Gはグループを楽しみにし、セッション開始30分前に来室し、準備作業中のTh1にまとわりついておしゃべりをしようとしていた。また様々な活動を通じて、自分の感情を語れるようになり始めた。これまでの学校生活を振り返る活動(3年生の卒業を踏まえ、苦

しかったこと、良かったことをグループで分かち合うことを目指した) では、G は中1の頃に体育祭の練習で失敗し、クラスメートから吊し上げられたと、いじめ体験をより具体的に語った。メンバーの共感的な応答に安心したのか、G は畳み掛けるように過去の嫌な体験を話し、グループにはG の話を受け止めきれない困惑した雰囲気が生じた。G は自分が良くないと思ったのか「マイナス発言減らそう」と話した。

年度末のセッションでは、他メンバーの卒業を祝おうと、飾りを作って持参した。

Z+1年春～夏

G は3年生になり、2年生メンバーが2名参加した。G はグループを盛り上げようと、Th 3を真似てグループの司会進行をするようになった。そうさせながら、Th たちは、メンバーそれぞれに対してメンタライジングを促す介入を続けていたのだが、A は他のメンバーの体験に耳を傾け、共感することができなかった。さらに、G はグループで遊ぶゲームも発案するようになったが、他のメンバーが躊躇しても、やや強引に続けるところがあった。Th は、G のリーダーシップを能動性の成長と捉える一方、G の動きに水を差すと、G の傷つきやすさを刺激するのではないかという不安を感じてもおり、動きが取りにくく、フラストレーションを感じていた。それもあって、Th が少しユーモラスに「突っ込み」を入れてG をからかってしまうことがあったが、G はこれを冷たく突き放したり、馬鹿にしたりしていた。G は、かっこ悪いところを見せないように必死に頑張っているように見えたが、情緒的交流が回避されてしまうことになり、Th は当惑していた。

6月に同学年のJ がグループに参加した。J はG と同じく不登校で希死念慮を持っていたが、通級や適応指導教室は利用せず、スクールカウンセリングと本グループを併用していた。J はG とは好対照で、痩せていて、知的な印象があり、スポーツも馴染みがあったが、対人緊張が強く、はしゃぐことは苦手だった。G が待ち続けていた同級生だったが、G の反応はよそよそしく、鈍かった。J が初めて参加した回、G は、リズムに合わせて即興で歌を作るゲームを提案した。だが、J には視線を合わせず、他の下級生メンバーを巻き込み、盛り上げようとした。メンバーは「緊張する」と言いつつも、G に従っていた。Th は、G のリーダーシップを見守りつつ、J たちが緊張しすぎないように見守っていた。

翌週、G はセッション前にTh 1に「学校でのトラブルを解決した」と意気揚々と話した。それは、2週前に報告された教員とのトラブルについてだったが、他の生徒を助けようとして、先生に止められ、注意を受けたというものだった。Th 1は、グループでG が

自身の体験を語ることで仲間関係が深まると考え、皆の前で話をしてほしいと伝えた。Gは抵抗感を示したが、Th1が説得したところ「授業形式ならやってもいい」と話したため、それを受け入れた。Gは、ホワイトボードに事情を列挙し、ところどころ空欄を入れて、「授業形式」で話をしたのだった。そこでは、教員とのトラブルについて何が問題だったかを力説し、自分も改めるべきところがあったと語った。するとJが「自分も学校が嫌だった」と言い、他メンバーも学校生活の大変さをそれぞれ語った。

だがその回の終わりに、Gはニヤニヤしながらゴミ捨て、Th1に片付けを命じるようになった。このパターンは幾度か繰り返されていた。このTh1は、Gのセッション内での主体的な姿と、その場の幼児的な様子に戸惑い、「赤ちゃんじゃないんだから、自分でやろう！」とやや冷たい口調で突き返すと、Gは、「ひどーい！やれよ、おい！」としつこくせがみ、引き下がらなかった。

その後もGは、自分の考えてきた遊びをやりたがり、あるセッションでは即興の寸劇をやりたがった（以前実施したロールプレイを真似たのであろう）。Gは酔っ払い役としてメンバーに絡んだ。その後の振り返りで、グループの話題が「自分の欲求」や「お酒」となったときに、Th3がGに対して「お父さんがお酒飲むのが嫌だって言ってなかったっけ」と指摘すると、Gの表情はこわばり「あれはもうなんでもない。大丈夫になった」と答えた。Th3が「君が苦労したんじゃないかとずっと心配だったんだ。Gもお父さんのことが心配だったのでは？」と言うと「なんとも思わない、自業自得」ときっぱり話した。メンバーたちもGに対して質問すると「何なのこの質問ぜめ！」「俺は、よく知らん人から家のことをどうこう言われたくない！」と激昂した。Th1は「色々聞かれて嫌だったね」と言い、Th3は「Gを傷つけるつもりはなかった。申し訳ない」と伝えつつも、父親のことはもう大丈夫というGの反応に納得できず、しばし関わりを続けようとし、その結果険悪な雰囲気になった。しまいには、Iは「相手が嫌がっていることは、もう言わない方がいいですよ」と言い、Jは「険悪な雰囲気～」とこぼした。セッションを終え、メンバーが去る時、Gは持参していたゲームを一人でやり、ぽつんとしていた。Gは帰り際、再びTh1に「これ捨てといて」とゴミを押し付けた。Th1はGがもうグループに来ないかもしれないと思っていた。

だが翌週Gは現れた。Th3が前回の話題を持ち出すと、Gはばつが悪そうに、しかしきっぱりと「あれは水に流そう」と話した。Th3が「水に流してここに来たのはエライ！」と言うと、Gは「来た来た」と笑った。これまで培ってきた安心感や愛着関係を土台に、

被害感をコントロールしたのだと思われた。

セッションの終わり、Th たちは G をキャンプに誘った。このキャンプは、セラピストたちが主催している小・中学生のセラピーグループ参加者を中心としたもので、このグループからも数名参加を表明していた。G にも少し前に誘ったが、「川遊び嫌、参加費高い…」と抵抗感を示していた。G が運動や野外活動が苦手なのはわかっていたが、このグループで積み重ねた自信を土台にして新たなことに挑戦してもらいたかったのである。すると G は、申し込み用紙をその場に投げ捨てた。その態度に Th 3 は怒りも感じたが「ここまで一緒にやってきたし、君はグループを引っ張ってきた。他のメンバーも楽しくやろうと言っているのだから、君のペースでできる範囲で参加したらどうか」と言うと、「川には行かずに、ずっと部屋にいるからね!」と言いながら、ついに参加を決意した(後日 G の母親に聞いたところによると、G はその時まで親と離れて外泊をしたことがなかったのだった)。

果たしてそのキャンプ中、G は宣言通り野外活動には参加しなかったが、屋内の工芸プログラムに積極的に参加し、「スタッフ」と手書きした T シャツを着て、手伝いなども積極的に行った。小学生から信頼されたり、女子参加者と仲良くなったりしたのだった。

Z+1 年秋

休み明けの回で、G は、キャンプで友達ができ自信になったこと、フリースペースや塾で友達が増えたことを語った。その後 G は、今までやりたがらなかったスポーツに取り組むようになり、メンバーや Th と冗談を言い合い盛り上がるようになった。

ある回で、フリースペースで同級生女子と仲良くなり、交際することになったと嬉しそうに報告した。そのセッションの後半、J が「死にたいと思っている」ことを打ち明けた。G は「そんな話関係ないから」と横になっていたが、J が死にたい気持ちについて語り続けると、途中からもぞもぞし始めた。それを指摘すると起き上がり、「俺はもう辛いから聞きたくない、話さないでほしい」と話した。Th 3 は、「G が辛くなるから聞きたくないのはわかる、でもそれを話すのがこのグループだ。J に話すなどは言わないでほしい」と伝えた。G は「俺も死にたいことあったよ。でも、周りの人が悲しむって思ったから死ななかつたんだ」と涙をうっすら浮かべながら訴えた。J は、死にたい気持ち自体は変わらないと言いつつも、真剣に G の話を聞いた。そして、グループでこういうやりとりができて良かったと話した。

その後、家族のことを話すようになったJに対して、Gは自分が勉強した親子関係についての心理学の知識を伝え、サポートしようとした。Jは「明るいGにもいろいろあったんだ」と応えた。その後もGとメンバーとの情緒的交流は展開していった。

Z+1年冬

冬から春にかけて、グループは鬼ごっこやカードゲームといった、無邪気な遊びを楽しむようになった。

12月のセッションで、Gは、その後入った中1のKから「先輩は、時折平日に『農業体験』とかしてたりしますが、あれは何なんですか?」と聞かれ、「俺不登校なんだ。週2日通級、3日フリースペース行ってる」とあっさり答えた。Kが「いじめられたとか?」と聞くと「あった。筆箱に刃物を入れてたよ」と応じた。すると、Jが同級生から絡まれ、ナイフを見せて追い払ったという話をし始め、Gは「俺も実はナイフを制服の裏に隠し持ってた!」と嬉しそうに話した。それは、どちらがよりカッコいいナイフを持っているかを競うかのようだった。

2月、Gは努力を重ねた甲斐もあり、志望校に合格し大いに安堵した。別離に向けて、お互いに対する感謝を伝え合う活動をした際には、Gはメンバー一人一人に対して、印象に残ったエピソードを伝え、「Jも頑張っているから俺も頑張ろうと思った。合格できたのはJの力もある。サポートしてくれた先生やみんなのおかげ」と語った。Th3が「そののないやり方だね」と突っ込むと、Gは「いや、本当に」と笑い、和やかな雰囲気生まれた。Gはこの話をしながら、寂しくなったのかTh1に隣にくっついていて、それは以前のような、フラストレーションを喚起させる感じではなく、Th1は「Gも寂しいのだろう」と理解した。Th1が自身の寂しさを言葉にすると、「アンタいいこと言うね」としんみりし、寂しさを共有している様子だった。

卒業時には、再び飾り付けを持ってきてグループの卒業式を演出した。グループでJのように自分とは性格が真反対の人間と仲良くなったことが良かったと語り、卒業した。

5.4 考察

5.4.1 Gの変化

Gの変化について、「死にたい」気持ちと、仲間関係構築という観点から述べる。

Gは不安を感じると、親にまわりついたり、教師の真似をすることで、安心感を作り

出してきたが、このパターンはグループでも現れた。セラピストは、こうした動きがGなりの不安の対処法であり、安心の土台になると理解し、制止しなかった。だが、Gが仲間関係を展開していくためには、セラピストとの安心した関係だけでは不十分であり、様々な活動や遊びを通じて、メンバーと楽しみといった情緒を共有する必要があった。Gは上級生との関わりの中で、自身の「死にたい」気持ち（トラウマ体験）について、不安を抱えながらも、少し語れるようになった。Gの被害感が強かったが、グループはGの気持ちを妥当なものとして扱い、共感的に応答した。

Gが中3になってからは、新しいメンバーとの間でグループを引っ張ろうとし、積極的に取り組んでいたが、そこで生じる「トラブル」を被害的に受け止める傾向が強かった。しかし、自分で距離を取り、時間をかけて内省し、感情を調整し、自分ができる対処を考え出すようになった。その後、キャンプなど、不安を喚起する未体験の活動にも主体的に取り組めるようになり、現実の経験に根ざした自信が生まれた。

一方、新たなメンバー（J）との出会いを通して、再び「死にたい」思いについて向き合うようになっていった（トラウマ体験の克服については後述）。Jがあけすけに語る希死念慮は、それを回避してきたGを内側から揺さぶった。しかしGはそのことをグループの中で率直に語り、Jに対しても情緒的に関わることで、自身の死にたい気持ちと折り合いをつけた。扱いにくいトラウマ体験が、グループの中で他者との体験の共鳴を通して揺さぶられ、対人的出来事として扱われたことで、Gはその体験を自分自身で抱え、メンタライズできるようになった。

甘えるパターンそのものは大きく変わらなかったが、メンバーへの共感性や温かみ、自分に対するジョークやユーモアが見られるようになった。

5.4.2 セラピストの関わりについて

グループの中で、セラピストは、安心感の要になること、仲間関係の促進の2つ（Grunebaum & Solomon, 1982）に重点を置いた。

安心感の要であろうとする中には、じゃれつきを許容し、解釈したり禁止したりしないということが含まれていた。Smith, Clance & Imes (1998) や Courtney & Nolan (2017) によれば、愛着の形成に失敗したクライアントにとって、彼らの愛着スタイルを十分に査定した上での身体的接触は効果的とされる。Gがじゃれつくのは、不安やフラストレーションが高まったときであるが、当初セラピストはこの点を見落とし、苛立ったりメンタライ

ジングを失うこともあった。しかし、Gがグループの中で仲間と自信を持って過ごせるようになり、セラピストとの関わりは相撲といった自然な遊びに変化した。さらに、こうした遊びがひと段落すれば、仲間とのやり取りに戻ることができるようになった。「かまってもらおう」ための攻撃的な発言やまとわりつきは減り「屈折した甘え」は消退した。

また、仲間関係を発展させるために、セラピストはメンタライジングによってコミュニケーションを促進しようとしたが、これはGの不安を強く喚起してしまい「質問ぜめ」になるなど、失敗することもあった。その後のセッションでこのことを取り扱おうとすると、Gはそれを「水に流そう」と提案した。これは、それ以上出来事について扱わず、なかったことにしようという「甘え」だが、セラピストたちはメンタライジングの視点から、Gが時間をかけて、自分自身で自己調整したことを評価した。家族や飲酒に関することは扱えないことを暗に示し、覚醒が高まりすぎたことで生じたトラブルを、それ以上追求しないでほしいというGの非言語的メッセージをそのまま受け取った。ここでGの提案を受け入れず、Gの態度や、前回セッションでの出来事を改めて言葉でメンタライズすることは、Gの健康的な「甘え」を損ね、関係が修復できなくなる可能性があった。

さらに、セラピストは、Gが回避している課題（運動やキャンプといった活動）に取り組むよう促し、仲間集団につなごうと試みた。ただ、Gができないと言うことはそれ以上やらせず、Gの劣等感や不安を刺激しすぎないようにした。

Gは最終的にグループメンバーやセラピストとの間で「寂しさ」を語るに至った。セラピストは、Gの「甘え」もまた、人への求め、寂しさを埋めようとする試みだったと理解し、じゃれついてくるGを相手にしながら別れの寂しさについて言葉にしたところ、Gは、以前のように無闇にはしゃいだり、無関心を装うのではなく、「しんみりした雰囲気」を共有することができた。

5.4.3 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

グループでは、お互いが情緒的に理解することを目標とした。それは、セラピスト自身がモデルになり、活動や対話によって、情緒的な対話、お互いの心理状態を理解しようとする仕掛けを作ることで、対人関係を促進するというものであった。その際、具体的な問題解決ではなく、メンタライジングを通して、対人関係を通じた自己調整能力、問題解決能力を高めることを目標とした。その土台があって、トラウマ体験を受け止めることができる（後述）と考えられた。

愛着に基づく治療や支援では、治療者が子どもの体験の語りに耳を傾ける行為が重要な関係促進要因とされる(森, 2011)。安心感を持った他者(セラピストやメンバー)に話を聞いてもらうことは、自身の体験を整理し、同志になることにつながる。そのような他者の存在は、トラウマを持つ個人にとって、共同体の感覚を回復するための核となる(van der Kolk, McFarlane & van der Hart, 1996)。

Gもまた、Jとの仲間関係を発展させていく中で、自らの「死にたい」思いや、いじめられた経験を話せるようになり、尚且つそれを仲間から受け入れてもらうことができた。

ここで促進された仲間関係への愛着は、トラウマを緩衝するものとして働く。トラウマの体験は、語られないことで強烈な情緒を伴う自伝的記憶となり、しばしば解離される。だが、愛着を体験できる対象に対して安心して語ることができ、情緒的安心感を体験するとともに、出来事が整理されることで、自分の中の体験として「心に収める」ことができるようになる。逆に、そのような個人的体験を語って安心感を体験することで愛着を発展させることもある。Gが、Jのことを最初恐れているが、Jが頑張っていることが支えになった、と言ったとおり、トラウマ体験がグループの中で2人の間で語り合われ、それが受け止められたことで、特別な間柄として相互に成長をもたらすことができた。グループは、そのような体験のプロセスをもたらす「容器」(森, 2011)となったのである。

5.4.4 「甘え」とメンタライジング

メンタライジングを行う上で、「甘え」への感受性は重要である。ここでいう感受性は「黙示的メンタライジング」にあたり、それが適切に機能する場合もあった(「水に流そう」というGの提案を受け入れたこと等)。

ただし、「屈折した甘え」に対しては、黙示的に(反射的に)反応してしまうと失敗する。子どもの挑発的な行動に、セラピストはさらに反応しやすくなり、再演を起こしてしまう。しかし、セラピスト自身が失敗を認め、関係を修復する試みが重要である。

さらに、子どもの甘えについて直感的に理解するという黙示的プロセスでは十分ではなく、セラピストが内省し、言葉でGの「甘え」について話し合うことも必要である。また、「甘え」を本人の言うままに受け入れるだけではなく、Gのあり方に「挑戦」し、能動的な取り組みを促すことも必要である(Jの死にたい気持ちを聞きたくないというGに対して、セラピストは理解を示しつつも、Jのしんどい話を聞くようにGに毅然と促した)。

安村(2016)が述べたように、Gは、グループから理解されていると感じたことで、「甘

え」が賦活されグループに対する「理想化」が起こった。しかし、この「理想化」は、いつ自分が排斥されるか分からないという不安とも隣り合わせであり、不安定なものであった。それは「屈折した甘え」として現れ、セラピストやメンバーとトラブルが起こった（「何この質問ぜめ！」）。これは「甘えたくても甘えられない葛藤」が再燃した瞬間だが、Gはこれまでの活動で培った関係性や安心感を土台に、葛藤に自ら折り合いをつけた。ここでセラピストは、Gの「水に流そう」という、関係を維持するための「健康的な甘え」を否定せず受け入れ（黙示的メンタライジング）、さらに、本人が仲間関係にチャレンジしていくことを後押しした。その後Gは、仲間集団の中で自信を深め、対人関係における不安が低減した。

このように、愛着の課題や対人トラウマを抱えている子どもは、メンタライジングを基盤としたグループの中で、以下のような過程を経て成長すると考えられる。まず、グループの中で安心感を得られることで、「屈折した甘え」が出てくる。そして、その背後にあるトラウマ体験が、対人関係の中で反復され、形象化する。それを扱い、安全に乗り越え、率直に語り合う関係を築くことで、屈折した甘えに折り合いがつけられるようになり、素直な甘えへと変化する。

5.5 結論

グループプロセスにおいて、愛着の課題や、トラウマを抱えた子どもの傷つきの反復は様々な形で発生するが、こうした反復をグループで乗り越える体験は、子どもの安心感を回復させ、トラウマによって壊された安全と信頼の問題を扱っていく土台となる機能を果たす。その際、子どもが非言語的に示す「甘え」を理解し、程よく受け入れることも、彼らの安心感を回復する一助となる。そして、こうした関係性を基に、メンバー同士の仲間関係の中でのメンタライジングを促すことで、子どもは自身の対人関係上の課題と向き合い、乗り越えていくことが可能になる。

付記

本研究は、以下の学術雑誌に掲載された。

木村 能成・西村 馨 (2021). グループセラピーにおける愛着に課題を抱えた思春期男子の成長—「甘え」からメンタライジングへ— 思春期青年期精神医学, 31, 44-54.

第6章 グループセラピーにおけるメンタライジング・アプローチの実際

6.1 はじめに

本章では、グループセラピーにおいてメンタライジング・アプローチを用いることで、子どもの感情調整機能にどのような変化が生じたかを示す。素材として、研究3における事例Gの逐語データを用いた。逐語データから、セラピストの行ったアセスメント、介入、そして子どもの感情調整機能の成長を示したと考えられる語りをそれぞれ抜粋し、考察を加えた。

6.2 アセスメントの具体例

以下に、研究3で取り上げた事例Gの逐語データをもとに、感情調整の課題と、愛着トラウマの問題を、セラピストがどのようにアセスメントし、理解したかを示す。

6.2.1 愛着トラウマについてのアセスメント

まず、Gが過去に愛着トラウマを経験していたことを表しているデータを示す。

① 参加当初のセッションから

Gは中2の夏からグループに参加していたが、この時期に行われた「ソーシャルアトム」というアクティビティでは、Gの対人トラウマの存在が示唆されている。このアクティビティは、自分と関わりのある人々について、それぞれの関係性を図示するものである。Gの描画を以下の図2に示した。

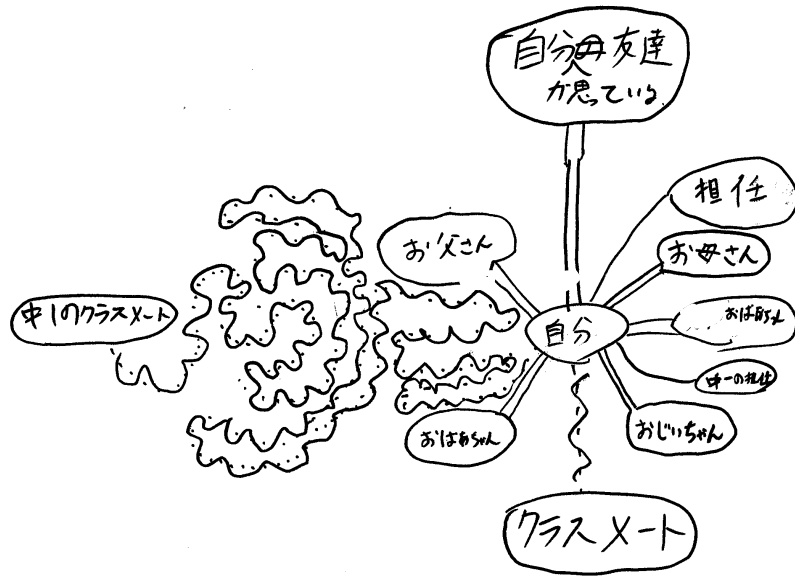


図2 Gのソーシャルアトム

G:これが私です。自分、父、母、おじいちゃんおばあちゃん、ここに1年生の担任、えーと、えーと、〇〇県のおばあちゃんと今の担任。で、自分が友達と思っている友達。

Th3:一人?

G:何人か。あと、中1のクラスメートは…ものすごく

Th3:ものすごく?

G:遠くした。遠くしたかった。

Th3:複数いるの

G:たくさんって言ったらいいかな

L(中3メンバー):こっちも?

G:今のクラスメートも。こっちは、まあまあだけど、これ(中1のクラスメート)はもう、絶交!!(紙を叩く)

L:友達と思ってる人少なくて?

G:そう!1、2、3、4…

L:自分が友達と思ってる人は全員クラスメート外ということかい?

G:うん、そうかな

Th1:自分の友達は、クラスの中にはなくて、外にいるんだ

G:あ、えっと、中1では、違うんだけど、今一緒に言う人も一人います。

Th 3：大事な人だね

G：多分先生がどーたらこーたらしてくれたんだと思う

Th 3：あ、先生が同じクラスにしてくれたんじゃないかって

G：はい

Th 3：質問、感想は？

L：うーん、因縁深い

Th 3：因縁深い

Th 3：そういう状況ってどう思う？

M(中3メンバー)：一緒の小学校の人とかと、関わったら？

G：関わっていたんだけど、崩落しちゃった。

Th 3：怖いねえ

(LとMが何か話して笑っている)

Th 3：どういう気持ちだと思う？こういう状況だったら。中1の時のクラスメートは遠ざけておきたいっていう

H(中3メンバー)：まあでも、友達って思える人がいるのは幸せなことですよ

ここでは、Gが中1の時のクラスメイトに対して現在でも強い怒りを抱いていることが明らかにされた。現在の友達についても「自分が友達と思っている友達」と語っていることから、相手も自分を友達と思っているかどうかは確信が持ちにくいと感じている様子である。ここには、Gの他者に対する信頼感の薄さ、持てなさが現れている。

また、このデータからは、親戚、家族が心の支え(愛着対象)となっていることも伺える。安定した愛着対象が存在するという点で、Gの心理的健康さを示すものでもあるが、仲間集団の中で愛着対象を見出すという、思春期の発達課題は未だ途上であることがわかる。

一方で、Gにとっては先輩である、中3メンバーL、M、Hは、Gの置かれている状況についてそれぞれ感じたことを発言するものの、Gの気持ちを理解し、メンタライジングして応答することは難しい様子である。G自身の課題のみならず、メンタライジングを互いに行うことが難しいという点で、グループ全体の課題が明らかにされた。

② 中学2年生の終わり頃のセッションから

Gが中学2年生の年度末のセッションでは、グループでは中学校生活の振り返りが行われていた。セッションの中で、Gは自分がいじめられた時の経験について語った。以下にその逐語を記した。

G：友達がね、約2週間ほどね、ずっとおっきい声で死ねーって

M：2週間ずっと？

G：うん

Th 3：毎日のように言われた？

G：うん

Th 3：いつ？

G：笑いながら死ねーってこともあったけど、1年の時、あれは放課後だったかな、掃除の時に死ねーって言われた

Th 3：誰に？

G：他クラスの子かな

Th 3：なんで他クラスの子が死ねって言うの？

G：前日に、主犯格の子とトラブったの。通信ゲー（ゲーム）やってて。

Th 3：どういうトラブル？

G：覚えてないよ。思い出したくもない。その次の日から学校来ても死ねー、死ねー、言われて。

Th 3：他クラスの誰？

G：なんだっけ名前。それで大声で死ねって言った子がね、今ね、同じクラスのクラスメートになっちゃった。

L：どんなトラブルが起こったんだ。そっちが気になる

Th 3：一人の子とトラブルになったの？

G：十数人。

Th 3：ええー？

G：主犯格の子が、いやらしい子で、自分が死ねって言わないんです。だから、自分の仲の良い人に言わせるんです

Th 3：なんで主犯とわかるん？

G：前日にトラブった子だから。次の日から言われるようになった

Th 3：なんの時間に？

G：廊下で結構言う

Th 3：すれ違った時にか

G：まあすれ違うとか僕を見つけた時とか。昇降口とか。それが確か2月。

M：死ねって言う子がいるじゃないですか。それに関わっている子も、法律的には犯罪になる。

Th 3：そうだよな。

M：関係してたら…

Th 3：加害者、関係者になるし、そのトラブルと関係なくても、死ねって言ったら責任があるよな

G：なんで主犯が彼かと分かったかというと、死ねって言ってきた人が、主犯格の仲の良かった子なんです。だから絶対あいつだなーって確信した！

Th 3：じゃあ、本人には確認してなくて、君がそう思ってるってことなんだ

G：で、先生に言って、先生が確認して、一件落着となったんだけど、それが2学期だったかな。1学期には、幼稚園小学校からの幼馴染に叩かれたり殴られたり蹴られたりした。

Th 3：何があって？

G：なんもない。いきなり

Th 3：そんなことあるまい

G：ある。何もしてないの。ほんとに。

Th 1：すれ違った時にやられるの？

G：そうだね。すれ違い様殴ったりすんの。

Th 3：どこで？どういう状況？

G：廊下でね、蹴られたりね、びっくりしたもん。まさか幼馴染にやられるとは思わない。

Th 3：怪我は？

G：怪我したりはしてないけど。腫れたぐらい。手首とか。

Th 3：叩かれたの？蹴られたり？

G：叩かれたり、蹴られたり、あと技かけられたり。グイーってやられて倒された。それが中1の1学期。

Th 3：それは先生には？

G：先生には相談して

Th 3：やり返さなかったの？

G：引っ掻いた。手の甲だったかな。爪が長かったんですよ。ガーッとやったんです。

Th 3：そしたら？

G：そしたらもっとヒートアップして、逃げたんすよ。

Th 3：なんていう名前なの？

G：なんで名前聞くのー？！

Th 3：君のこともっとよく分かりたいから

G：○○ってやつ。

Th 3：よく覚えてるね。昔からの友達で、ヒートアップして

G：で、3学期に

Th 3：ちょっと待って、3学期？1学期の時は先生に相談して、引っ掻いたことは謝った。それでどうなったの？

G：そしたら担任が、お前もっと怒れよ、なんで被害者が謝ってるんだってもっとヒートアップした。1ヶ月前にもうしませんって○○は言ったけど、またやったからヒートアップしたみたい。それでまあ解決して。それで3学期になぜか友達が激減して、3学期の2月後半くらいから不登校になった。学校に行かなかった。そんだけ。

Th 3：1年の3学期の途中から行かなくなった。未だに行っていない。

G：2年生の時に、学校行かなかった。始業式は出て。数ヶ月たって、運動会練習の時に全ての責任を擦りつけてくるんすよ。ムカデ競走の責任をぐいぐい押し付けてくる。それが嫌になって逃げ出した。

Th 3：ムカデ競走うまく行かなかったんだな

G：で、全ての責任を押し付けられて、嫌になって。逃げ出して。今こういう状況。

(中略)

M：親友とか幼馴染から裏切られる。

Th 3：彼はどんな気持ちかな？

M：ショックだと思う。

Th 3：今のMの顔も、そんな感じだね

このセッションでは、Gのトラウマ体験として、4つの出来事が語られている。1つ目は、同級生とゲームでトラブルになった翌日、その同級生の友人たちから「死ね」と言われ続けたことである。2つ目は、幼馴染から暴力をふるわれたことである。3つ目は、なぜか友達がなくなってしまったこと、4つ目は、体育祭の練習で、クラスメートから責められ逃走したことである。いずれも、Gにとっては、仲間集団から拒否されるトラウマ的な出来事として体験された。

セラピストは、これらの出来事について、明確化を試みているが、Gが答えられる内容は断片的であった。なぜ暴力を振るわれたり、友達がなくなるのかが分からないという、出来事への理由づけの難しさは、トラウマの整理及び苦痛の調整を困難なものにする。

1つ目のゲームのトラブルについても、Gは何があったかを忘れており、語ることができず、2つ目のトラブルも、なぜ幼馴染が暴力を振るってくるかは分からない様子だった。3つ目のトラブルも「なぜか友達がなくなった」と語っている。さらに、多くの出来事を語ったにも関わらず、最後には「sonだけ」とあたかも些末な出来事であるかのように締めくくっている。

これらの出来事について、Gは思い出せない事柄もあった様子だが、これは、一連の出来事が、Gにとってあまりに苦痛であるために、解離され、詳細な想起ができなくなっていたためであると思われる。Gの感情調整機能の乏しさ（これは両親との関係や、幼児期・児童期の人間関係に由来）及び、Gのその当時の人間関係（情動を調整してくれる他者の不在）は、この傾向をさらに強化したと考えられる。

また、このセッションでのGは、笑いながら一気にこれらの出来事を語る一方で、セラピストからの質問には答えられない場合があった。ここには情動的反応性の麻痺という、PTSDの特徴が現れている。トラウマの諸側面を思い出せないということや、情動の回避が生じている。

メンバーは、Gに対して直接言葉をかけることは無かったが、セラピストに促され、Gがどのような気持ちだったかを想像することはできた。前述の「ソーシャルアトム」を実施した時に比べて、グループメンバーのメンタライジング能力も一定程度成長が見られると考えられる。また、苦痛な出来事を語る事ができたという意味で、グループがGにとって安全な場所として機能していることを示している。

6.2.2 Gの感情調整の課題についてのアセスメント

Gの感情調整の課題について、以下にアセスメントの具体例を示す。

①メンバーとの心理志向的、情緒的な対話を回避する（関係構築への言語的回避）

グループの中でセラピストは、Gの内省、自己や他者に対するメンタライジングを促そうと関わったが、Gが心理的な対話を行うことは難しかった。このセッションでは、「世話になった人に感謝の言葉を考える」という活動を行った。

Th3：お世話になった人に感謝の言葉を浮かべて、その人にふさわしいプレゼントを浮かべてください。

G：感謝?! ひひひー

Th3：真面目に。笑いを取る練習ではありません。思い浮かびますか。

G：えー、現実にいる人にありがとう?

G：俺いつも言ってるからー、言う相手いない。

Th3：Lは?

L：思い当たらない

Th3：思い当たらないかー

G：誰に?

L：プレゼント?

G：車とか、買えないのはだめですか?

Th3：構わないよ

G：地球とか

Th3：構わないんだが、感謝の気持ちに…

G：関係するような

Th3：そう

Th1：何かその人が喜ぶような

G：なんだろうなー（GもLも2人とも寝転びる）。自由な芝居ならできるけどな。誰に言えっていうんだ。いないよそんなのー。

Th3：なかなか、やってみようと思うと難しいよね

G：無し!

Th1：今会えてなくてもいいんですよ

Th 3：構わないよ。前、死んだおじいちゃんに会うってあったよね。

Th 1：はい

G：悲しい～（笑う）

Th 3：でもお世話になったので、お礼を言いたいってことはあったよね

G：うーん。やっぱりダメだあー

Th 1：現実だと見つからないの？

G：空想の世界だったらいけるんだけど、シナリオがないと！

L：劇だし

G：演劇演劇。

Th 3：どうすつかねえ

L：プレゼント思いつかない

Th 3：人はいた。

G：先生、人もいない。あ、いた！中1の担任！

Th 3：おおー。いいと思うよ。

G：あーけど、プレゼント。

Th 3：気持ちが伝わればいい。

G：あの人の好きなもの…。うーん、ピラニアとか？

Th 1：魚好きなの？

G：メダカとか。メダカといえば〇〇（店名）！98円すよ！

Th 1：ずいぶん話が飛ぶねえ

G：この前、〇〇（店名）にサメがいた。あれプレゼントしよう。

Th 3：普通に…

L：成長した自分にしよう

Th 3：成長した自分でもいいけど、あげるわけにもいかないからね。写真とか

（中略）

Th 3：じゃあLからやってもらいましょうか

G：練習ないの。ひど。

（Lが「塾の先生」への感謝の気持ちを伝えた。その後Gの番となった。Gは中1の担任に感謝の気持ちを伝えた。Gが本人役、Lが担任役を演じた。以下はその劇の内容）

G：あの、これ、どうぞ。これはクマノミです。

L：ありがとう。何でこれを

G：俺が不登校の時に、家に毎日電話をしてくれたからです。そのお礼です。（笑う）

L：気にしなくていいんだよ、仕事だから。G 君が元気にやってくれてるなら私は嬉しい。何か困ってない？

G：最近、また、いろいろあります

L：頑張ってるね。

（劇終わる）

Th 3：よく頑張った！！

Th 1：なかなか言いづらいことだし、勇気がいることだったと思うから、笑っちゃうこともあるよね。そういうことを話す場所だと思うし。なかなか言わないけど。

このプログラムは、自身の過去を振り返り、安心できる愛着対象を思い浮かべ、メンタライジングを深めることを意図している。ところが G はそれが思い浮かばないことから、回避型愛着であることが想定された。

また、G はこの話題を笑いに換えようと躁的に振る舞ったり、全く異なる話題をセラピストに持ちかけたりしていることから、情動をコントロールしつつじっくりと内省することが難しい様子である。しかし、セラピストたちが、本人が考えることを邪魔せずに待つことで、感謝の対象（中 1 の担任）を思い出すことができた。G は、愛着対象を完全に回避するわけではなく、時間をかけることで想起できるという、一定の健康さを持つことが明らかになった。

②身体的には無気力だが、警戒する様子を見せる（関係構築への身体的回避）

G は、なんらかの理由で不安や緊張が高まると、身体的に無気力になったり、落ち着かなくなった。

以下のセッションでは、中 3 メンバーの一人 (I) が、なぜ人を殺してはいけないのか、自分は人を殺しても良いと思っているという話をしている。L や M が自分の考えを言うものの、I は意に介さず「人を殺してもいい理由」を延々と語る。G は寝転んで聞いていたが、Th 1 が応答していると、G も自分の考えを話し始める。

(Iが、「人を殺してもいい理由」を長々と話している。Gはずっと寝転んでいる)

Th 1：では、I君、そんなところでいいですか。答えの出ない議論になりましたが。

I：(椅子に座ってゲームをしながら) まー答えなんてあるわけないでしょ。

G：(寝転びながら) 俺ね、そういう関係の話には、もうズバって言うけど、苦手。パスです。これからそういう話が出てきたら、誰もいないと思ってください。

Th 1：そう言う話になるとなんか…

G：無理なんすよ

Th 1：どういう感じなの？

G：俺中1でほんとにキレて殺したいと思ったけど、何かがだめだよと言ってくれた。それで俺はそのまま。

Th 1：なるほど

G：そう言う話聞いちゃうと、その殺意が蘇ってきちゃうんです。あの時あんなことしてくれたよね～って。

Th 1：その当時のことをね

G：おりゃー！って

Th 1：そう言う話はできればしたくない。今のこのやりとりは、G君に昔の嫌なことを思い出させる感じになっちゃったかな。人を殺したいっていう気持ち。

G：はい

Th 1：じゃあキツかったね。

G：うん。

このセッションでは、Gは過去のいじめられた体験や、加害者に対する強い殺意という、トラウマにまつわる強い情動が喚起されている状態だったと思われる。Gは寝転び、クッションに座っていることが難しい様子だった。このとき、Gはトラウマの症状の一つである「回避反応」を示していたと考えられる。

Asmundson et al. (2004) は、トラウマ症状の「回避反応」には、「情動麻痺」と「回避」の2種に区別されるとし、情動麻痺が自動的に苦痛を鈍麻させるものであるのに対して、回避はより意図的なコーピング方略であるとしている。

Gはきっぱりと、殺意に関する話題を拒否し、今後もそうした話題が出た場合に、自分はいないものとして扱うよう主張した。これは、トラウマにまつわる話題や、他者との対

話を拒否しようという姿勢であり、トラウマの記憶を呼び起こす活動を意図的に回避していると理解できる。

一方で、このエピソードは、Gの感情調整の課題を示すと同時に、Gが部分的に感情調整を試みているという観点からも理解できる。Gはこの状況に対して、自動的かつ受動的な態度（鈍麻）で苦痛をやり過ごすのではなく、意図的にコーピング（回避）を行い、セラピストに働きかけ、自らの主体的にコントロール感覚を取り戻そうともしているとも考えられる。

Allen et al. (2008)によれば、クライアントに最も必要とされるものは、情動喚起に直面しても、とりわけ愛着欲求が高められ脅威にさらされていても、メンタライジングすることができるという能力であるという。この段階では、GはメンバーIや、自身に関するメンタライジングを行うには至らないものの、Gはその場に居続け、グループに対して自身の言いたいことを能動的に主張することができた。セラピストは、そのようなGの態度を否定せず、Gに関心を示した。そして、Iとのやりとりが、Gの苦痛を喚起することは不思議ではないという妥当性承認を行い、Gの感情調整を行なった。

上記のやりとりは、Gにとっては、情動が喚起されていても、グループという空間の中で安全に相互交流を行うことができた体験でもあったと考えられる。こうした体験の積み重ねによって、Gは情動が喚起された状態でも自己や他者のメンタライジングを行えるようになったと予想される。言いたいことが言えるという感覚を子ども自身が持てるようになることが、プロセス初期には特に重要になると考えられる。

③他者に身体的にまわりつき、安心感を得ようとする（接近行動）

Gはセッション中、メンバーとやりとりができないと、セラピストやメンバーに相手をしてもらおうと身体的接触を行うことが見られた。以下に、Gが中2の冬のセッションのデータを示す。

以下の場面では、メンバーたちがホワイトボードで双六をやることになり、マスに書き込んでいる。Gもメンバーたちに混じってホワイトボードに書こうとするが、メンバーたちが先に双六を書き込んでしまい、Gが書くことはほとんどない。Gは集団から抜け出し、グループを離れて見守るセラピストの方にやってきた。

G：うりゃー！（Th1にフラフラと近づき、お腹にゆっくりパンチする）

Th1：うわー（Gの腕を軽く掴む）

G：訴えますよ！！

（Gは再び双六作りをやっているグループメンバーたちのところに戻るものの、Gに特に意見を聞くことはない。Gは黙って見ていたが、しゃがんで靴紐をいじる）

H：ああー、疲れたー（横になる）

（Gは横になっているHの頭を突ついたり、くすぐる様子を見せる）

H：なんだよ（起き上がって床の上に体育座りをする）

G：（肩を押してHを倒そうとする）

H：（そのままひっくり返って受け身をとるように転がり、また起き上がる）

G：（Hの後ろにまわり、背中を押して肩をマッサージするような動きをする）

この場面では、Gは先輩メンバー達が主導する遊びに入ろうとしているものの、メンバーの動きについていくことができずに、手持ち無沙汰な状態である。Gは、上記のような、特段自分に役割が与えられていない状況や、対人コミュニケーションに入っていけない状況に対して、不安が喚起しやすく、それに対する感情調整の一つとして、他者への身体的な接近行動を行っていたと考えられる。

このとき、GはTh1に近づいてきて、Th1の腹に向かってパンチをする動きを突然見せ、Th1に身体的に接触してきた。Th1は、反射的にGの腕を掴むと、Gは「訴えますよ！！」と発言した。Gとしては、比較的安心できそうな他者に接近し、身体的にじゃれつくことで、感情調整を試みたものの、Th1のやや拒否的な態度（Gの相手をするというよりは、制止する）に直面し、より不安が喚起され「訴えますよ！！」という攻撃的な発言になったものと思われる。

このように、愛着の求めが、迫害的・攻撃的な態度に転じてしまう点に、Gの愛着トラウマの存在が示唆されている（相手のペースを無視して接近し、相手は驚き、身構えると、それを相手の戸惑いとして理解できず「拒否」として捉えるため、攻撃的な態度となり、結果的に本当に相手から拒絶されてしまう）。

Gはその後、仲の良い先輩メンバーであるHのところへと向かった。Hが疲れて横になっているが、Hにじゃれつき、一緒に遊んでもらおうとした。HはGを拒否せず、程よく応じて遊んでくれたことで、Gは落ち着いた。

④他者に対する被害的・攻撃的な態度

Gは、情動が喚起されると、他者に対して被害的・攻撃的な態度に出る傾向が見られた。

このパターンは、前述した「③他者に身体的にまとわりつき、安心感を得ようとする（接近行動）」に記されたエピソード（セラピストにまとわりついてパンチをし、セラピストが腕を掴むと一転して攻撃的な発言をする）にも現れている。

以下に、プロセス初期の逐語データから、同様のエピソードを示す。このセッションでは、「叩いてかぶってじゃんけんぽん」という遊びをしている。じゃんけんをして、勝った方がおもちゃの音の出るハンマー（プラスチック製）で相手の頭を叩き、負けた方は風呂桶（プラスチック製）で頭を守るというものである。このセッションでは、Gの発案により、Th1、Th3、Gの3人でこの遊びを行っていた。Gはじゃんけんが終わっていないのにハンマーや風呂桶などを持とうとし、セラピストたちから「まだだよ」と注意されながら遊んでいる。

Th1・G：じゃんけんぽい

（Th1が勝ち、Gは負ける。Th1がハンマーを持つ）

G：（おもちゃのハンマーを持ってTh1の頭を叩く）

Th3：違う違う違う！

Th1：ははは（ハンマーを大袈裟に振り上げ、叩く素振りを見せる）

G：（Th1がハンマーを振り上げたのを見て、クッションから転げ落ちるようにして後ろにひっくり返って逃げる）

Th3：反則！

Th1：ははは

Th3：お前の負け！

G：何で？！何でさー！？（Th1を指さす）なんでチョキ出すの？！ひどい！

Th1：なんでチョキ出すのって言われてもさあ…

Th3：お前ちょっとよく見てろ（Th3とGが交代）

上記のやりとりは遊びの中での様子であるが、Gの感情調整の課題が示されている。この遊びはGが関心を持ってやり始めたことであるが、Gにとって、強い緊張や不安を喚起

するものであった可能性がある。じゃんけんを負けて叩かれることは、仲間集団に馴染めなかったGにとっては、強い恥の感覚を生じさせるものであった。Gは、じゃんけんを負け、風呂桶を持つべきところを、ハンマーを持ってTh1を叩くという動作に出た。Gがどこまで意図的に攻撃しようと考えていたかは不明であるが、この一連の動きには、叩かれるかもしれないという状況下で、Gは冷静な判断が難しくなり、自己制御（effortful control）ができなくなるという感情調整の課題が示されている。

また、ハンマーで叩いてきたGに対して、Th1もまたハンマーを構えると、それだけでGはひっくり返り、座っていた場所から転げ落ちてしまった。そして、じゃんけんに勝ったセラピストを非難し、あくまで自分は被害を受けた側であるという態度であり、このような、強い被害的態度に出ることも、感情調整の課題であると考えられた。

以上のデータを踏まえると、Gの感情調整に関する課題として、以下が挙げられる。

- ①メンバーとの心理志向的、情緒的な対話を回避する（関係構築への言語的回避）
- ②身体的に無気力な様子を見せたり、落ち着きのない様子を見せる（関係構築への身体的回避）
- ③他者に身体的にまとわりつき、安心感を得ようとする（接近行動）
- ④他者に対して被害的・攻撃的態度を取る

次節では、アセスメントの結果明らかにされた感情調整の課題に対して、セラピストが行なった介入について示す。

6.3. メンタライジング・アプローチに基づく介入と変化の具体例

本項では、前項で述べた姿勢、方針が、具体的にどのようになされていたかを、事例Gのプロセス中期（Gが中学3年になってから夏頃まで）からプロセス後期（中学3年秋から中学卒業まで）までの逐語データをもとに示す。

また、「6.2 アセスメント」の項で述べた、感情調整の4つの課題がどのように変化したかを記す。

6.3.1 プロセス中期における介入と変化の具体例

例1

以下に、Gが中学3年生の春に行われたセッションのデータを示す。

この日、Gは、セッションが始まる1時間ほど早くに来室し、別の部屋で仕事をしているセラピストたちにしつこく話しかけていた。セラピストたちからグループを行っている部屋で待つように言われ、Gはずっと横になって過ごしていた。

このセッションでは中学生メンバーの参加が無く（学校行事が重なったため）、OBであるN（高校生）のみが参加。GとNと一緒に活動するのは2回目である。セッション開始後、Gは、学校の体育祭練習の声がうるさいという話をしている。

G：ムカデ競走、わーわーやってて。正直言ってるさいですね。

Th1：〇〇中学校の近くに家があるの？

G：通級の近くにある。勉強に集中できないですね。

Th3：通級で勉強がしている時にそういう声が聞こえたら、すごく落ち着かないだろうね。自分はその中に入れたいのは、なんというか、悲しいというか。

G：そやな

（中略）

G：今日はですね、暇。今週、学校で孤独だったんですよ。

Th3：ほう

G：水、金、で通級行ってるんですけど、生徒一人。で先生5、6人なので。

Th3：平均年齢高そう。仲間がおらんと寂しいな。

G：金曜は生徒が3人。3年生はたった一人。今日はここでも中学生が一人しかいないので、孤独。今週は一言で言うと、最悪な週。金曜日に先生と衝突しまして。

Th3：肩から？

G：そういうんじゃない

Th3：頭から？

G：しつこい（笑う）

Th1：後ろから

G：帰ろうかな俺。ぶん殴ろうかな。それでですね、中1の理科の担当だった先生。その先生はみんなから嫌われていまして、1、2、3年とも、2年生になった時に通級の担当になっちゃった。3年間一緒だった。それで今までの我慢というか、イライラが全部爆発して先生と衝突した。

Th 3：何があって？

G：言われたんですよ。俺が3年生として後輩をリードしようとしていたら、先生から、超嫌なことを言われて。

Th 3：なんて？

G：覚えてない。言いたくない。

Th 3：どっちやねん

G：あんま言いたくない。

Th 3：すごく傷つくようなこと

G：そう。全部積み重なってダムが決壊。っていうことが起こった。

Th 3：何したん？

G：俺は何もしていない。でも、通級のもう1つの部屋に閉じこもった。

Th 3：何も言わないでバーンって出て行ったの？

G：そう。そういうことがあった。

Th 3：ダムが君の心の中で決壊したんで、誰かに何かやったりはしていないんだ。

G：それは全然してない。

Th 3：それはショックやったねえ。やってられない感じ。

G：来週の火曜に通級の3者面談があるので、最初は先生方とそこで話すということが決まった。以上。

Th 3：わからん。先生同士が話すってこと？それとも君が先生と話すってこと？

G：えっと、三者面談の時に詳細を話し合う。

Th 1：親御さんも一緒に

G：そう。

Th 3：そういうことか。別の先生が君のことを思って、話し合おうと。

G：そう。なので今日の気分は最悪。

Th 3：最悪やったんやな。

この後、Nが一晩中寝られずに過ごしているということを話す。Gは「寝なきゃダメだよー」と発言。Th1、Th3も寝られなかった体験を話す。Gは黙って聞いている。その後、前半の活動を定めることになるが、Gは決めることができない。

G：何すんの一、ねえ。

Th1：Gは何したいの？

G：眠い。どうしますか？なんか決めてよ。

Th1：やりたいことないの

G：ないよ。もっと人がいたらパーってなるけど。なんかある？したいこと。

Th1：うーん

Th3：時々あるね、そういうこと。何もしたくない、寝る、みたいなこと。

G：今何にも思いつかないのよ。そういう時は、寝る。オーケー？何しますか？

Th3：確かにみんながいるってときは大丈夫だけど、一人のときはそうなるね。今日はNもいるよ。

G：ええー。俺はね、相手が提案したことに対してどうたらこうたらってするから、あんま自分でどうしようこうしようとかいう人ではない。

Th1：そうかな。いつも卓球とかやろうって言うじゃない。

G：同級生いないから。どうする？何する？ゲームする？ねー考えてよー（Th1の膝を叩く）

その後、木琴を叩いたり、歌を歌ってセッション前半を終えた。

セッションの後半は、自分の持つ夢を語るようにセラピストから言われるが、Gは抵抗を示した。

G：夢？

Th3：夢がもし見つからなければ、今これどうしようかなってことを話そう

G：来週やんない？それ…

Th3：何で

G：もっといっぱい人がいたほうが、楽しいじゃん。と、俺は思うよ。

Th1：もっとたくさんの人に夢を聞いてほしいってこと？

G：そうじゃなくて、もっといたほうが、あ、そういう夢があるのかとか、それは難しいだろうとか

Th3：そうじゃないんだ。僕はGとNが、仲良くなってほしい。

(G、水を飲む)

Th 3：トピックは変えていい。しかし G と N でわかり合ってほしい。どんなトピックがいい？

G：さあ？好きなこと、趣味とかでいいんじゃない？

Th 3：構わんよ。ただそれは…じゃあこうしよう、さっき体育祭の音を聞いていると勉強に集中できなくなると言ってたよね。それと先生にひどいことを言われて爆発して

Th 1：ダムが決壊して衝突…

Th 3：そう、それに対して N がどう思ったのか、N が何か思い出したことがあれば言ってくれたら

G：ふはー（水を飲み干す）

（N は沈黙して固まる）

N：なんだっけ、体育祭で、勉強が手がつかなくなって

G：いや、ほんとはそんなことないですよ。（Th 3 を見て言う）

Th 3：彼に言って

G：さっきの話はうまく説明ができなさそうだから、ちょっと大袈裟に言ったのであって、だから、本当に勉強できないほどわーってことはないんで。勉強ができなくて困っているっていうよりも、勉強はしてるし、困ってもいないし、俺も参加したかったなっていう気持ちも一切ございません。

N：うーん

（G は両手で顔を抑えたり、目を擦って閉じる）

G：こういうことでいいんですか、つまり

Th 3：彼の顔を見て

G：話し合いの方向性を確認したい

N：うーん

G：議題ちょっと変えませんか？

Th 3：待ってて

G：オーケー。

N：自分の答えに整理ついてないから、ごめん

G：びっくりした。議題がちょっと難しかった？

Th 3：難しくない。G が言ったことに対して、N がどう思ったかを言ってほしい。

N：なんだろう、自分の視点が整理ついてなくて。答えが出てない。

Th3：思ったことでいいよ

(沈黙)

N：まあ、うーん、ダメだなー。最近自分の感じたことが出てこなかったりすることがあるんですよ。

Th3：今日寝てないしな。

N：そっかーそれもあるか。

G：どうします？

Th3：心配しないで。

N：思ったこと…

G：心配しないでいいなら、寝てよー (G、クッションを敷いて横になる)

Th3：最初になんて思った？運動会の話、ダムが決壊した話、寂しくもなんともございませんっていう話、3つあると思うんだけど。

N：運動会で気が散るっていうのは、わかる。なんていうか、他の気が進まないものとか、声っていうか、なんだろう、そんなに興味のないものの声って聞かなくていい。入れなくてもいい情報なのに耳に入っちゃうことってあるし、そういうのはすごいわかる。共感できる部分はある。

Th3：それが一つな。

N：ダムが決壊したっていうのは、すごい…わかる。自分も気持ちっていうか、自分が思っていることとか、怒りとか、そういうのをあまり外に出せない。そういうタイプなんだけど、本当はその人にぶつけたかったりとか、先生に怒ってぶつけないけどぶつけられないみたいなのもすごいよくわかって。なんだろう、自分の中に溜め込んでしまうことはとてもよくあるかなーって。相談したいけど相談できなかったりとか。んー。辛い気持ちにもなると思ってる。

(Gは爪をいじる)

N：俺はすごくよくわかる、と思う。

Th3：溜め込んでしまって、言えなくて、それがまたしんどくなってみたいな。Nにもあって、Gが溜め込んできたっていうことがわかる感じがした。決壊したっていうのはどう思った？

N：すごいありますね！

Th3：Nもあるの？

N：しょっちゅうではないですけど。感情のぶつけどころ、ストレスの発散するところが見つけられてない。わからないけど。そういうことが多いのかなって。そうやってくると自分の中で溜まって行っちゃって。それが本当に溜まり切っちゃうと爆発して、どうにもならない感情が。でも、それをぶつけることはない。人にぶつけてってことは本当に無くて。自分の中にイライラだったりとか、そういうのを、もっと落ち着くまでずっとイライラしている、みたいな。そういうことはあるかな。うーん。その状態ってすごく辛い。

(G、背後の時計を見る)

Th3：一旦切ろうか。N自身もそういうことを体験するし。

N：同じタイプなのかな。

Th3：N自身も体験したし、ぶつけられなくて、それでまた自分が辛くなって、それは辛いだろうなって。ありがとう。G君、どんなふうに今の彼の話を聞いた？

G：ひとまず、なんですけど。ちょっと失礼に値するかもしれませんが、自分自身今まであんまり関係性も無い人、先輩みたいに週1回しか会わない、今まで2回しか会ったことがない人とか、そういう人に対して、相談するというのを、きっぱり言って、ちょっと、嫌なんです。学校のカウンセラーとか資格を持った人とか、学校の先生みたいに毎日会う人に対して相談するタイプなんです。でも、先輩が、今も、えー、おんなじ経験をしてきたのかな、と思うんですけど、そういう人の意見もとても大切だなと思いました。

Th3：今までは、専門家に相談する気持ちはあるにせよ、2回しか会ったことのない先輩に話をするという気持ちはならない。一方で、同じような体験をした人を分かち合うことには意味があると思った。

G：うん。

N：結局というとおかしいけど…

Th3：何か言いたそう

G：今回衝突した先生は、生徒からも保護者からも嫌われていた先生でして、その先生と実質3年間一緒だったんです。俺の1年生の教科が理科の担当だったんですけど、そこで色々あったりして、けど、それを心の中でとどめておいたんです。3年間溜まって溜まって、溜まったものが放出したので、3年間分のされたことに対して、我慢

するのとても重要なんですけど、やっぱり我慢、イライラのはけ口って言うのかな、それをどうしても作れなかったですよ。中2で学校の大半行かなくて、担任も怖い先生で、とても安心できて相談できる先生もありませんでしたし、その先生の1番最初に出会ったことから今回のことは始まってんじゃないかなって思います。

Th3：中1の時に行かなくなったことと、その先生とのことは繋がっているかも、とも思う。

G：そこまでは思わないけど

Th3：何と繋がってる？

Th1：昨日の衝突？

G：昨日の衝突。

Th3：ああ、それはそうだろう。ずっと溜まってたんだな。

G：ざっくりいうと、昨日の学校の給食中に、その日の日直さんが後輩の中2の女の子だったんですよ。その子のキャラが、恥ずかしがり屋みたいなの。喋りたくても喋れない、そういう子で、給食の時間でお手伝いを頼めるんですよ。その子が全く言わないので、3年生として手本を見せようと。周りの先生に配膳を手伝ってほしいんですけどって言ったときに、その先生（理科の先生）以外の先生は手伝ってくれそうだったけど、その先生は「ふつーそれって日直の仕事だよ。だから君って横取り君だよ。ねって」横取り君っていうのは、何人かでするものをばってやっちゃう。ザクってきた。その後びっくりした。それに賛同した先生もいて、食器を戻したんです。だから、ざっくり言うと、私は、その先生に、怒ってますけど、もっと怒りたいのは、「そうだよ。ね」っていう他の先生の言ったことと、もっと言うと、食器を戻すっていうあの行動が一番イラってきた。持った食器を、戻した先生がたくさんいた。それについて俺は怒った。3年生のせっかくの行動がだよ、その先生の一言で、他の先生に広がって、その先生の味方が増えたわけ。それに怒ってる。

Th3：それでその後出て行ったんだね。何も言わずに。どうですか？

N：なるほど。すごいよくわかるなって。

(Gは前後に体を揺さぶる)

N：先生全体の雰囲気は…なんだろう、ちゃんと言葉にできたらいいんだけど。先生としては正しいと思ってる行動かもしれないけど、他の人たちは全然違う、正義が悪になる瞬間、そういうのをみた時は、それに対する憤りは、僕からしたら正しいこと

って思う。

Th3：Gのやったことは正しい？

N：やったことというより、感じたことは間違っていない。でもそれをぶつけられないのもよくわかるし。あー。正しいかどうかはわからないんですけど。

Th3：何か言いたいことある？

G：いや、無いよ

Th3：無いの？

G：言いたいことあるよ

Th3：彼が言ったことどう感じた？いや、彼が一生懸命話してる間、ずっと俺の方見てるのはなんでなんだろうって思って。

G：聞ってるよ。

Th3：聞ってるけど、こっちを見ていて、何度も…

G：いや、もう、（時計を指さす）

Th3：それが言いたいのかなって思った。もう時間だから終わりにしようって言いたいのかなって思った。それを俺の方に向けてるのかなって。

G：ちょっとね。

Th3：ちょっとね。もう終わりたいですか？

G：いや、大丈夫

Th3：よし。彼がいうことはどう感じる？応援されてる感じ？怒りが湧いてくる感じ？

G：えー、先輩から、出される、いろんなもの、感想や言葉に対して、俺はとても応援だなんてとても思っています

Th3：そしたらそう言って

G：（Nの方を向き）思ってます。俺がはあー？って思ったのは、先生が僕のお母さんに伝言をして、その時に、「先生と衝突して」っていうと思うんですけど、スクールカウンセラーと今少しお話ししています。けど、ちょうど先生がカウンセラーを呼んだんですよ。一応合ってるっちゃ合ってる。でもなんでそうなったかを言っていない。それに対して俺は、なぜ大事なことを言わないんだと。その時思ったのが、先生たちは、全員、（Nの方を見る）先生の味方で、俺の意見に賛同する先生はいないんだなって思った。

N：あー

G：普通だったら、先生が言ったことに対して何か反応したので、カウンセラーと話していますとか言うはずなのに、何があったかって言うのも先生の口から口頭で言わない。三者面談でお話ししますっていうことだったので、おかしいんじゃないかなって思う自分がいました。

N：自分が伝えてほしいことを、話してくれなかった。

G：そうですね。

N：重要視してるのに全然話さないから怒ってる

G：しかも、俺が言いたいのは、先生と何かあったっていう文章が欲しかった。俺が先生を蹴った殴った、っていう話プラス今は先生とカウンセリングを受けてますって文章にもとれちゃうし、先生がしたことに対して俺が嫌だなんて気持ちを持ってカウンセリングをしますとも取れるし、カウンセリングプラス、何があったのかを言ってほしかった。

N：俺の感想なんだけど、正義感強いのかなって。Gが。真実を伝えてほしいっていうのは、正義感を感じさせる。

Th3：…だって。どう感じる？

G：確かに強いのかなって思う。僕はそこで何があったのかをちゃんと伝えて欲しかったと思う。

Th3：そういうことを言ってくれるNのことをどう思いましたか？

G：しっかり話を聞いてくれて、的確に答えてくれる、いい先輩だなと思いました。

セッション開始前、Gはセラピストにまわりついていて、その週、学校で傷ついた体験があったことを踏まえれば、これはGの不安を和らげるための方略だったのであろう。セラピストたちは、Gに部屋で待つように伝えたが、これはGにとっては見捨てられる不安を喚起したと思われる。後輩メンバーも参加しておらず、馴染みのない先輩メンバーと活動することになり、Gの不安はさらに高まっていたと予想される。「今日はここでも、中学生が一人しかいないので、孤独」という発言には、Gの心細さが現れている。セラピストは、Gが語れる範囲で学校での出来事を説明させ「ショックやったねえ。やってられない感じ」「最悪やったんやな」とGの抱いた感情を映し返し、妥当なものとして保証した。その後、活動を決めることになるが、Gは頻繁に「眠い」と訴えた。この時期は、後輩メ

ンバーに対して積極的に活動（遊び）を提案していた様子とは真逆で、活動をセラピストたちに決めてほしいと委ねていた。情動が過剰に抑制され、他者と関わる楽しみを見出すことも難しい様子である。Gは木琴を出してきて叩いたりし、次第に歌を歌うなどして遊びを作っていた。

セッション後半では、Th 3が提案したテーマ（学校での出来事について、NとGと一緒に話し合う）に抵抗感を示した。GはNと話をすることへの緊張感が非常に強い様子だった。Gの「しきりに水を飲む」「身体や顔をNの方には向けない」「目を擦って閉じる」といった行動からは、この話題をNと語り合うことに対する、Gの強い緊張や不安が非言語的に示されていると思われる。不安や緊張を関係の中で調整することができないために、非言語的な回避的行動を示すことで、対処しようとしていると考えられた。また、不安や緊張を言葉にできず、「専門家に話すことにしている」と発言するなど、目の前のメンバーに対して拒否的な態度に出ることがGの特徴である。このような発言は、仲間からの共感やメンタライジングを与えられる機会を低減するものである。ここでセラピストはGに対して、Nに対して話をするように介入し、Gの仲間関係を促進しようとした。

Nは、Gの語ったことに対して、非常に共感的な応答を行なっているが、Gはそれに対してすぐに応答することはできず、「爪をいじる」「時計を見る」といった行動を示している。その後もNが共感的な応答を続けたため、Gの緊張は緩和し、情動は調整され、言語的な応答を行うこともできるようになった。

このように、Gは感情調整が難しくなっている場合に、非言語的なメッセージを通じて表現し、他者との情緒的コミュニケーションが停止することがあっても、セラピストやメンバーの関わりによって、自身の体験や感情について語るできるようになった。

例2

夏のあるセッションでは、メンバーが「お酒って怖い」という話をし、グループでは「自分の欲望」が話題となった。セラピストが、以前のセッションでGが「父親が酒を飲むので、自分は飲みたくない」と話していたことを取り上げ、どのように思うかを尋ねた。しかし、Gは「覚えていない」と話し合うことを回避しようとしている。以下、セッションでの逐語を示す。

Th 3：酒飲んで、不愉快なことをする人っていうのは、見えてすごく嫌だろうなと

思うよ。

G：別にそうは思わないよ。

Th3：そういう人になりたくないっていう気持ちはとても自然だと思うよ。

G：変わったんだよ！今、酒じゃないんだよ！タバコなんだよ。だからもう酒はいいの。

Th3：じゃあお父さんが酒飲んで荒れ狂ってても君はいいのかい？

G：今まで、荒れ狂ったことない！

Th3：俺は今でも気にしている

G：しなくていい（シッシッと手を振る）

Th3：それは、すぐに変わることじゃないし、気にしなくていいと言われたことはそれはそれで覚えておくけど、全くしなくて解決するとも思っていない。

G：そうだけど俺は別にどうなってもいい。全部自己責任。全部自業自得ね。肺炎でも俺は知らん。交通事故起こしても知らん。全責任はあっちにある。

Th1：勝手にしろと

G：そう

Th3：勝手にしろっていう感じ。それはよくわかる。

I：あの一、質問いい…？

G：何なのこの質問ぜめは？！

Th3：責めてるつもりはない。関心がある

G：どこに関心が？！

Th3：楽しくやってる部分もあるけど、引っ掛かる部分も

G：いーじゃん別にそんなのよ！

Th1：G君が大事だから

G：そういうのいらない！

Th3：嫌なんだったら、俺たちは責めるつもりはない

G：家庭のことだからさ！あんまり知らない人にガタゴトガタゴト言われたくないのよ！

I：それはわかる、すみませんでした

Th3：批判しているように感じた？

G：…ああ

I：すいませんでした

G：あんまり知らない人に、うちのことをビシバシ言われたくないってことよ

Th3：知らない人って誰？言ってるのは、俺だけど

G：知らないでしょ。

Th3：君のこと？

G：朝何時に起きてとか、知らないでしょ

Th3：5時50分に起きてもう一度10時に起きたんだろ。

G：で？そのあと何したって？知らんやんけ。ええ？！

Th3：そういう話じゃなくてさ

G：知らんやんけ。ええーっ？

I：そろそろやめにした方がいいんじゃないですか。人が嫌がっていることだけはあんまりやらない方がいいです。

Th3：そうだな。ただ、攻撃するつもりはなかったんだ。ただ、酒に関しては気にしてたから。

G：えー、話してないよ？

Th3：言ったからさ

G：いつ？

O：矛盾してね？

G：なんて言ってた俺は？じゃあ

Th3：お父さんが酒飲むのが嫌だから、俺は絶対酒飲まないって。そのことを僕はすごく重く受け止めているよ。

G：なんでか。金が無駄だから

Th3：だとは思わない

G：どんなにー

Th3：いや、もうやめよう。それ以上どうこう言うつもりはなくて、ただすごく心配したから言ったのであって、責めるつもりもないし、ただそれを「知らない人に言われた」って言われると僕はちょっとショック。

G：だって知らないやん。

Th3：それは、君のこととしてあったんだね。君を責めるつもりはない。ごめんねって感じ。それを言ったら知らない人に言われたって感じになるんだってということ

が今わかった。

Th 1：お節介って感じ？

G：（うなずく）1対全員じゃん。それはおかしいとか矛盾しているとか…

Th 3：責めてないって

I：これ以上喋ること自体が良くない

Th 3：わかったわかった、やめよう

（この後、Iがその日の感想を延べ、帰る。Gはイヤホンを付け、スマホをずっと触っている。）

このセッションでセラピストは、以前Gが話していたこと（父親の飲酒）を話題にし、Gが自身の気持ちについてメンタライジングした。ところが、この話題はGにとっては情動が過剰に喚起されるものであり、それはGの調整能力を超えるものであった。セラピストは、Gの情動をそれ以上覚醒させないよう関わり（「攻撃するつもりはなかったんだ」）、Gの気持ちをメンタライジングし（「お節介って感じ？」等）、情動を調整した。

また、上記のやりとりは、Gの自己に対するメンタライジングの難しさだけでなく、感情調整不全が生じやすい状況を示している。このセッションでは、参加して間もないJ（中3）やI（高校生メンバー）、N（卒業生）といった、馴染みのないメンバーが多く参加していた。そのことを踏まえると、この時Gの対人緊張は強く喚起されていると考えられ、「父親とお酒」という、Gにとってセンシティブな話題を語れる状況では無かったということが推察される。また、それは了解可能なことでもある。しかし、ここでセラピストに対して、「よう知らん人」と発言し激昂する点に、Gの独特の対人関係パターンの歪みが現れている。Gは、見知らぬ人がいると感情調整の不全が生じ、甘えられなくなるため、「ちょっと今は話せないです」といった、適切な表現で切り抜けることも難しくなる。

さらに、Gはそのような状況で、JやNに対して「知らん人」と直接言うことはできず、セラピストに対して攻撃的な態度に出るため、セラピスト自身もメンタライジング機能が脅かされ、Gが不安なこと（見知らない人に対して、自分の気持ちを語ることはハードルが高いということ）を見落としてしまう。

通常、メンタライジング・アプローチの観点からは、上記のGの態度は「闘争-回避反応」として理解され、セラピストには覚醒水準の調整を行うことが求められると考えられ

る。セラピストは、Gの覚醒水準を調整し「責めるつもりはない。ごめんねっていう感じ。…それを言ったら知らない人に言われたっていう感じになるんだっていうことが今わかった」と発言し、謝罪している。このような姿勢は、メンタライジング的姿勢の強力な構成要素であるとされ (Midgley et al., 2017)、以下のようなあり方のモデルとなる。それは、私たちは、誰でも物事を間違っただけで受け取る可能性があるが、一度立ち止まり、そのことを省察し、関係を修復しようとする事ができるというあり方である。

一方でセラピストは、Gに対し「知らない人って誰？言っているのは、俺だけだ」と明確化し、Gが攻撃性を表出する道筋を与えてもいる。西村ら (2005) は青年期アイデンティティグループの実践の中で、グループ、メンバー、リーダー、怒り、愛情に対する安全感がプロセスに伴って上昇することを見出した。これまでGは、直接的に苛立ちや怒りをグループ、セラピスト、メンバーに向けること無かったが (拒否的、回避的態度は見られたが)、この場面では、Gはセラピストに対する怒りを明確に表出することができた。このプロセスは、必ずしもグループの停滞やセラピストの失敗を意味するのではなく、Gが強く抑制していた父親に対する怒りをセラピストに向けて表出する体験でもあったと考えられる。

この出来事の翌週、Gはセッションに現れ「前回のことは水に流そう」とセラピストに和解を頼むのであるが、これはGにとって、激しい怒りを受け止める器や対象としてグループやセラピストのことを理解し始めたということを示していると考えられた。

その証左として、Gはそれまでは忌避していたキャンプに参加を決意し、そこで楽しく過ごし、仲間集団の中で安心して過ごせるようになっていった。もしグループに対する不信が決定的なものであれば、Gはグループに戻ったり、キャンプに参加したりはしなかったと考えられる。メンバーへの怒りは、プロセス後期に、直接言語化され、グループの中で取り扱われることとなる (後述)。

6.3.2 プロセス後期における介入と変化の具体例

例1

Gが中学3年生の秋のセッションでは、同級生のJが、グループに対して「死にたい」と思っていることを打ち明けた。生きる手応えがないというJに対して、Iが「人を殺してみたら」と提案した。

J:でも人ともものも傷つけないから、イライラした時に、反射的に自傷行為をするようになった。

(Gは横になっている)

Th3:どうするの。自分を何処か傷つけるの。

J:最近はずっと首絞めています。

Th3:ええっ。最近はってことは今もしているの。

J:しています。

I:つまりあれ、自分は他の人より下って?自分の価値が低いって

J:そうは思わないですけど

I:そしたら自分のことは大切にしなよ

J:自分は自分の体は自分のものなんですから、回復能力もあるし、ひどい傷でなければ残らないし、それ以上ストレスの発散方法がない

I:えー、

Th3:ちょっとストップ(Gに対して) どう?

G:んー。ちょっといい?確かにさ、痛いのは自分だけかもしれない。それは良くわかる。けどそういうことを聞かされて、心がすごく痛い。今。ね。自分だけだからって思っちゃダメ。家族もいるし、ここにもいっぱいいるんだよ。それをしゃべってさ、他の人のことも考えてみようよ。

J:うーん。

Th3:しゃべったらダメっていうわけでは

G:そうだけど。俺は、そういうことを聞かされるのは嫌。嫌だし、自分を…

Th3:申し訳ないけど一言だけ言う。これが〇〇(グループ名)だ。

G:うーん

Th3:彼が命懸けで、しんどい思いをしていることをあなたも心を痛めながら聞くのが〇〇(グループ名)だ。楽しいだけではない。だからそのことを話さないでほしいとは言わないでほしい。ただ、受け入れるにはしんどすぎる話だということはわかった。それくらい、彼もしんどい思いをして生きてきたんだということを君にお伝えしたい。それを我々で分かち合いたい。

G:一旦整理するよ。もう一回言うけど、俺も死にたいということある。

Th3:今でも?

G：今はないよ。でも前はあった。自分を傷つけたこともあった。

Th3：おお、そうか。何したん？

(Jが手首のあたりをさするのをGが見る)

G：それもあるし、学校でね、制服の裏に護身用としてカッターナイフとか持ち歩いてたし。

Th3：防御してた

G：そう。部屋のものも壊したり。死にたいと思ったこともある。今までここでも言ってきたと思う。多分。

Th3：そこまでダイレクトではなかったけど

G：あ、まあね。でも死にたい思ったことは何回もあるよ。けど、何でか死ねないんだよね。何でか考えた。それで一番考えたのは、家族。

O：悲しませたくない？

G：そう！自分が死ぬのは別にいいとして、問題はその後。本当に俺が死んで悲しむのはだれかなって思ったら、先生とか、あとは家族。

O：友達？

G：んー、中学生の友達いなかったけど…

(涙ぐむ。Th3がティッシュを渡し、Gはそれを受け取る)

G：大事な人。中1の頃は友達いなかったけど、やっぱりまだ死んじゃいけないなって。その時。

Th3：ああ！中1の時の担任の先生がよかったって言ってたな。それで悲しんだらって思ったんだな。

G：そうそう。それもあるし、まだ死ぬには早いなって。こっから自分で何とか頑張ってる、その人たちを驚かせるっていうか。俺はまだ負けてないぞっていう主張？をしたかった。確かに死にたいって思ったこともあるし、死にたいって言ってもまあ実行したことはないけど、やっぱり俺が死んだら悲しむ人って絶対一人はいるなーって思った。だから今は、そういうふうに思ってるのかもしれないけど、絶対いると思うよ。自分が死んで悲しんでくれる人。絶対。そう俺は思ってる。だから生き続けている。それだけ伝えたい。

Th3：よく言った。どう思う？

J：確かに、家族を悲しませるのは嫌っていうのはある。それでもある程度悲しみを和

らげるような死に方をしたいっていう気持ちはあって、結局死ぬっていうやつから離れられない。

Th3：離れられないんだな。そういう考え方から。

J：少なくとも、死んだ後もできる限り迷惑をかけたくないし、家ではなくてできれば海とかそういう方まで行って死んだ方が行方不明になるんで、だいぶマシかなって。そういう方向に考えちゃって。

Th3：まだ話の途中何だけど、この人 (G) が言ったことにどう感じた？

J：うーん。いい人だと思います。そこまで家族とか先生とか、つながりのある人を思えるっていうのは、いい人だと思います。

O：僕も、G みたいにお世話になった人を泣かせたくないという思いもありますし、小学校の時の先生が、命はバトンだとおっしゃってくれたんですね。先祖、自分、子孫って命をわたしていくって。教えてくれたんで。将来子孫にバトンを渡すって思ってます。

Th3：自分一人の命やないんやって思うんだね。

O：はい

Th3：ちょっと戻るんだけど、何にイライラしたりするの。

J：結構場合による

Th3：例えば

J：腹立った時。妹、母親とか。

Th3：言い換えると、怒りをぶつけることが難しいんだな。

J：無理。

Th3：無理なんだな。そこで反動で自分が死んでしまうって感じ。

J：そうですね。

Th3：だから、死んでほしくないんだけど、君がもっと、怒っていることを怒っているって言えたらいいのになって部分はある。俺らとしては思う。それくらい、あなたの怒りには意味があるし、正当性があるし、あなたはやっぱり生きていてほしいって我々は怒っている。怒るくらいで死ぬのは筋違う。それは怒ればいいことであって。…でもそれは無理なんやな。どう思う？

J：今まであの一、物はありましたけど、物を使って人に悪意を持って攻撃することが怖いというか、嫌というか。そういうのがずっとあって。

Th3：小学校3年生の時から死にたいと言っていたけど、逆に言えば小学校3年生の時から、嫌なことがあっても何だこいつってするのが怖かったのかな。

J：前は陰口みたいな形で発散していた。でもそれで自分も「うわー」みたいになって…

(この後、GはJに対して「自分の言いたいことは主張した方がいい」とはっきり伝えた)

Gにとって、Jの希死念慮は、自分自身の辛い気持ちを強く喚起させたと考えられる。当初、Gは起き上がることができず、黙って聞いていたが、セラピストから発言を促されると、自分自身が辛い気持ちになっていること、これ以上話をしないでほしいと主張した。この発言そのものは、Gがメンバーに対して直接自身の感情をぶつけたという意味で、心理的成長と捉えることも可能である。前述の攻撃性についての考察を踏まえると、Gはこのような主張をすることが難しい子どもであった。グループに対する安心が育っているからこそ、このような発言も可能となったのであろう。Th3は、Gのつらさを理解していると伝え、同時に、グループの中でこの話題について考え続けることをGに提案した。

Gは涙ぐんでおり、高い水準で情動が覚醒していたと思われるが、その情緒的覚醒度を維持した状態で、対話を続けることができた。Gは、自分が不安になる話題であっても、グループに居続け、過去の体験を語りつつ、メンバーに「死なないでほしい」という気持ちを伝えることができた。また、自分自身の死にたい気持ちについても、グループの中で率直に打ち明けることができ、メンバーとの情緒的な対話が可能になったことが示されている。

例2

中3の冬のセッションでは、Gは後輩から質問され、自分が不登校であることを打ち明けた。また、Jが学校への恐怖から、ナイフを持ち込んでいたことを話すと、G自らも類似の体験があったことを打ち明けた。

G：体育の授業に、何かあって、俺は別室に。で、その時は担任じゃなくて保健体育の先生と一緒にいたんだけど、担任の先生がクラスの全員を引き連れて「帰りの会にG君を出させよう！」って。マジ担任クソだなって。

Th 3：そっとしといてほしかった

G：そう。ドアが開いて、クラスメイトが戻ろうって。あの時「え？」って。あのですね、きっと先生は悪気はないと思うんだよ。G君どうしようって。みんなで行こうってなったんだろう。考えてくれたのはありがたい。いいんだけど、やりすぎじゃないって。あれはトラウマ。

(その後、Jが学校に行くことへの恐怖と、それに対する対処として刃物を持ち歩いていたことを話した)

J：カッターとか、裁縫道具の刃物とか、身につけて。体育館の入り口、人が全然来ないところがあって、3人に絡まれたんですけど、刃物いっぱい見せたら、びっくりしてどっか行きましたね。

Th 1：撃退したんだ。

G：Jがこんな刃物出したら怖いな！

(中略)

G：私もね、一時期、制服の内ポケットにハサミを入れててね。それをさっきの話にできた保健体育科で見つけて、保健体育科ってめんどくさい。生活指導主任みたいな。だいたい保健体育の先生になるでしょ。ベテランの先生で、今年で定年退職する先生だったんだけど。その先生に言われてやめたけど。で、制服の中にハサミを持つなって言われて、わかりましたって言って。じゃあどうしようかなって思って、「制服に入れなきゃいいんだよ」と思って、筆箱の中に入れて、筆箱を持つっていう。

Th 3：合法や。

G：ね？筆箱に入れて、持って歩いた。大変でしたね。

このセッションでは、後輩メンバーやJとのやりとりが活発になされている。セラピストがあまり話をせずとも、メンバー同士での相互作用が自然と起こり、自身の体験について語る事が可能になっている。

上記のやりとりでは、JとGが学校に刃物を持参したという、共通の体験が語られている。両者とも、学校という場で傷ついた経験を持つ。Gは、後輩やJといった、安心できる仲間と対話をしながら、人生における困難な時期を振り返り、それを言葉にすることができた。このような語りは、「メンタライジング・ナラティブ」と呼ばれる (Midgley et al, 2017)。個人の感情調整機能が成長し、仲間関係が促進されることで、メンバー同士でメン

タライジング・ナラティブを構築していくことが可能になる。ナラティブを積み重ねること
で、より一層仲間関係は安定したものとなり、個人の感情調整を支えるものとなる。

例3

卒業間近のセッションでは、セラピストやメンバーに対する気持ちを率直に言葉にすることができるようになった。以下にその逐語を示す。

Th 3：今年1年を振り返って、思いついたところから、こういうところ変わったね、
とか、ありがとうを伝えよう。

G：ありがとうって伝えたくてー（歌う）

O：じゃあ、J先輩に。人狼ゲーム、ありがとうございました。

Th 3：おお、そうじゃのう

（グループ一同笑う）

Th 3：楽しい企画でしたね。はい、そんな感じで。他にも。

I：とりあえず1年間ありがとうございました。

O：ありがとうございました～。

G：私は、1年半、ありがとうございました。（腕で顔を拭う）

Th 3：誰に？

G：みんなに。まず。ありがとう。感謝の気持ち一人一人伝えなきゃって。

Th 3：はいはい。

G：えーと、えーと…。Th 1 だけど、えーと、優しいじゃん。で、頼りになって。多
分俺が1年半楽しく通えたのは、もうね、今はいない先輩もそうだけど、やっぱり Th 1
が大きいって思うしね。俺がボケて、しっかり突っ込んでくれるのもすごく楽しかつ
たし、ありがとう。Have a nice day！

Th 1：ありがとう！

O：You, too！

G：ずっと言っていていい？

Th 3：どうぞ。

G：じゃあ N は、N 先輩との最初の出会いは、他己紹介のペアになって親交があった
んですけど。なんていうんでしょうね、今年から私と初めて会って、自分より高学年

という人はいないと思ったんです。なので、N先輩がいらっしゃる時に、高校生だから、怖いんじゃないかと思ってた。ですけど、仮面ライダーが好きだと分かって、戦隊ヒーロー系は全く見たことない人間なので、どういうふうに話していけばいいのかわかんなかったんですけど、純粹に笑っている笑顔が素敵でしたね。ありがとうございました。Have a good day.

N：ありがとう。

G：O はね、今年最初の時、俺が玄関ガチャって開けた時出会ったかな？接点としてはOの前の担任の先生が、今の俺の担任の先生。嬉しかったのは、趣味が一緒だったこと。車集め。今はいないP君もそうでしたけど。

O：すごく懐かしい。

G：〇〇（グループ名）に来てくれてありがとう。Have a good day.

G：去年、I先輩は私が中2の頃、初めてきてから、3、4週間くらい経ってから会ったので、知ってることは少ない。一番最初会った時は、すごく、行動が早いというか、スタスタ歩いて定位置に行くっていうか。

Th 3：靴脱いで。

G：そう、靴脱いで。スマートフォンばっかいじってるっていう印象しか残ってないので。

I：自覚あります。

（一同笑う）

Th 3：自覚あったのか。

I：スマートフォンいじりながら、話聞いてたり、寝てたり。歩くスピードもやたら早いと家族から言われます。

G：なんなんだろうあの人は？っていう疑問が多かったんですけど、しっかり人の話を聞いていて、私はそういう力がないので、すごいなって思いました。

I：聞こえすぎるのもめんどくさいけどね。悪口とかも。学校でも落ち着いていられるところがないんですよ。

G：去年は、中高一貫校だったんですけど、受験して。すごいなど。きっと私だったら、そのまま、楽しんで高校に進むんだらうと思うんですけど、そこは挑戦…

I：そういうのじゃなくて、残り続けるのがつらいなって

G：私はそう思ったんですよ。1年半ありがとうございました。Have a good day.

(笑う)

G: Th 3 先生は、関西弁じゃないですか。一応私の父親の故郷も関西なんですけど。だから、関西弁喋る人は怖いっていうイメージが。口調強いっていうか。だから最初ちょっと怖いなど。声も低くて。笑い声とかも怖かった。この人大丈夫かなーと思っていたんですけど、やっぱり楽しいジョークとか、面白かったし、だいぶスルーしたけど(笑う)。1年半ありがとうございました。Have a good day.

G: で、Jは…。私、同学年の人去年いなかったじゃないですか。で、今年の1番最初の日、後輩はいたけれども、同学年はいなかったから、今年もひとりぼっちかなと思ったけど、夏に来てくれて。それで、これは何回もいうんだけど、1番最初の日、砂とかのやつ(箱庭)をやって、フィールドのど真ん中に墓を置いて、その価値観が、新鮮で、すごいなって思って。高校も、合格したっていうのも、同学年として嬉しかったし、やっぱり、国数英勉強してるでしょ? Jも頑張ってるから俺も頑張ろうって。で、合格できたのはJの力もある。サポートしてくれた〇〇(グループ名)の先生たちのおかげでもある。

Th 3: そつのない挨拶だね～

G: いや、本当に! (笑う) 高校でも頑張ってください。Have a good day. 以上。全員に。

(中略)

J: (Gに対して) 性格が真反対だったので、刺激になりましたし、元気もらったりすることもありましたし。楽しかったですね。ただ、でもテンションの違いから色々。最初の頃の歌作りは、ちょっとついていけなかった…

G: (笑う)

N: ちょっと雰囲気はまだ… (笑う)

G: 今度やるかー?! (笑う)

(中略)

Th 3: 今年の人たちは正直にありがとう、ここが良かったよと素直に言えてすごい。昔はみんな、こんななっちゃって(横になる)、言えなかったんだよね。

O: 恥ずかしがり屋だったんですね。

Th 3 そう。すごい恥ずかしがり屋だったの。

G: (メンバーが互いに話し合う中、GはTh1にもたれかかり、時々目のあたりを拭

いながら話し合いに参加)

(中略)

Th 3 : G は、スッキリしたね。前も元気は元気だったけど、芸能人の薬物みたいな、気持ちの悪いネタで笑うことが多かったじゃない？

G : ははは、言い方！ (笑う)

Th 3 : このハゲー！とか。芸能ネタとか、汚いネタで笑うことが多かった (グループ一同笑う)。今は爽やかなことで笑うことが多くなった。農業体験とか。スッキリした感じが出てきていいなと思った。苦手なことでも自虐できたりとか。

G : ねー。

Th 3 : 素直な感じがあっていいね。

上記のやりとりには、前述した G の感情調整の 4 つの課題それぞれが肯定的に変化したことが明確に現れている。

まず、G は自身の感情について内省して言語化し、メンバーに伝えることができている。G が伝えた内容も、メンバーと G との間で起こったエピソードを踏まえており、G の中で、各メンバーとの関係性を大事にしていたことが示されている。他メンバーに対するネガティブな印象も、率直に言葉にすることができている。これは、相手との安定した信頼関係が土台となっていると考えられる。

また、この活動は、別れの作業であり、言葉にしたり考えたりすることが難しいものでもあった (逐語の中で、Th 3 が述べているように、他メンバーへの感謝や気持ちを表現することは、G 以外の思春期の子どもにとって難しい作業であった)。しかし、G は寝転んで無気力な状態になることもなく、その場でメンバーとのやりとりに参加し続けることができた。

さらに、身体的接触 (セラピストにもたれかかる) についても、プロセス初期のような攻撃的な色彩が和らぎ、セラピストもそれを拒否せず受け入れることが可能であった。また、落ち着くと自然とセラピストから離れて、活動に戻ることができた。

そして、J や Th 3 から昔の自分について指摘されても、G はそれを笑いに変え、受け入れることができた。被害的・攻撃的にならずに、冗談で応じることができている。

このように、グループセラピーにメンタライジング・アプローチを用いることで、子どもの愛着を促進し、感情調整の成長を支えることが可能である。さらにグループでは、他

メンバーとの関係性が深まるにつれ、互いに傷ついた体験を語り、メンバー同士で理解し合い、感情調整がさらに安定したものになるという循環が生じる。感情調整が安定していくことで、子どもは自己や他者へのメンタライジングをより精緻に行うことができるようになり、結果的に仲間関係も深まることが明らかとなった。以下の図3に、メンタライジングプロセスと感情調整機能の変化について示した。

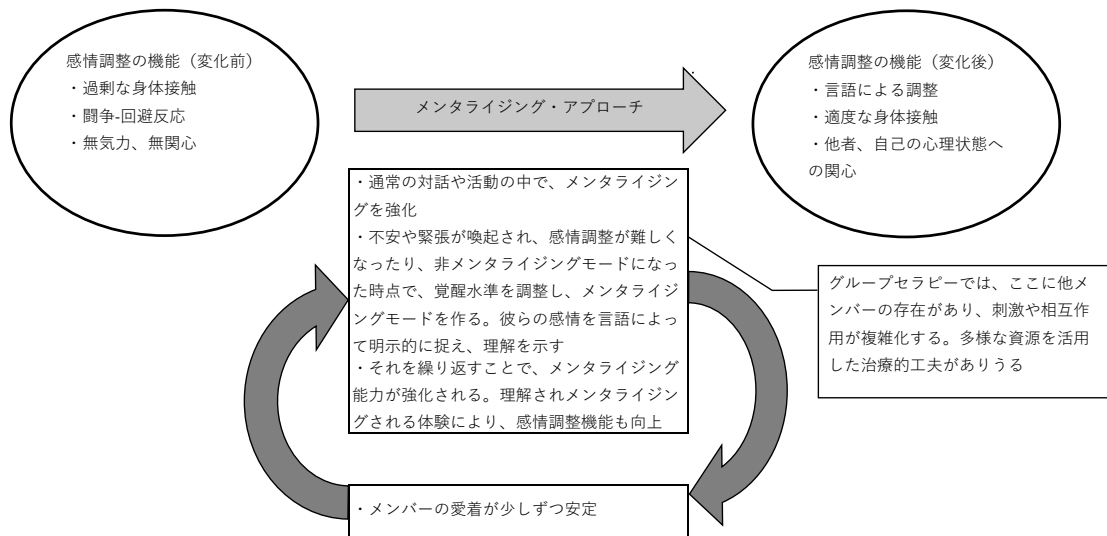


図3 グループでのメンタライジングプロセスと感情調整機能の変化

第7章 総合考察

はじめに

本章では、これまでの研究を通して明らかとされた知見を示す。それを踏まえ、児童・思春期グループセラピーにおける、子どもの感情調整機能の成長をいくつかの段階に分け、定式化を試みる。最後に、子どものグループセラピーの一つのモデルを提示し、介入技法やアセスメントの観点を中心とした、グループの枠組みについて示す。最後に、本研究の課題と、今後の展望について示す。

7.1 本研究の成果

はじめに、本研究の成果を述べる。

まず研究1からは、以下の事柄が明らかになった。許容的雰囲気は、子どもとの関係性を展開させるための重要な基盤となった。そして、許容的雰囲気を生み出すためには、子どもの体験を妥当なものとして認め、「甘え」に基づく関係欲求を適度に満たすことが必要であることが明らかになった。また、適応上の問題を示さない、比較的「普通」と言われる子どもであっても、グループの中で気持ちを理解され、自己表現の機会を与えられることで、子どもは自身の心理的課題を自ずから示し、またそれを緩やかに克服することが可能となると明らかになった。

研究2では、児童期グループセラピーにおいて、メンタライジング・アプローチを取り入れた関わりを行うことで、臨床群の子どもに対しても、感情調整機能の発達と愛着の課題の修正を促すことが可能であることが明らかになった。子どものグループセラピーにおいては、子どもの感情をセラピストが考え、想像し、メンタライズすることで、子どもは安心感を得ることができる。ここで生じた安心感こそが、以前より論じられてきた許容的雰囲気の本質である。また、グループの中では、子どもが自発的に行動するようになるにつれ、数々のトラブルが発生するが、セラピストのメンタライジング機能が子どもに内在化されることで、仲間同士の関係の中で互いの心を理解し、情動を調整しようとする力動が生じることも明らかとなった。その際、子どもたちはセラピストが想定していた活動とは異なる遊びや対話を主体的・創造的に行うようになった。

研究3では、思春期グループセラピーにおいて、メンタライジング・アプローチを取り

入れることで、愛着トラウマを抱えた子どもに対しても、感情調整と愛着の課題の修正が促すことが可能となることが明らかとなった。愛着トラウマを抱えた思春期の子どもの場合、彼らがそれ以前に体験してきた傷つきは、グループの中で様々な形で再演され、繰り返される。しかし、こうした反復をグループで乗り越える体験は、子どもの安心感を回復させ、トラウマによって壊された安全と信頼の問題を扱っていく土台となる機能を果たす。セラピストが、子どもの愛着トラウマの反復を失敗として捉えるのではなく、信頼関係を再構築していく機会として取り扱うことに意義があった。そして、こうした関係性を基に、メンバー同士の仲間関係の中でのメンタライジングを促すことで、子どもは自身の対人関係上の課題と向き合い、感情調整を成長させていくことが可能になった。

また、これまでの研究と同様に、子どもが非言語的に示す「甘え」を理解し、程よく受け入れることも、彼らの安心感を回復する一助となった。しかし、愛着トラウマを抱えた子どもの「甘え」は、時に攻撃的で、セラピストの不安や怒りを強く引き出すものであった。それに対しては、セラピストと子どもの中でそうした問題を解決するというよりは、子どもを仲間関係につなげる介入を積極的に行い、仲間関係を発展させることで、自然と消退していくことが明らかになった。

7.2 グループの変化過程についての定式化

本研究を通じて、児童・思春期のグループセラピーは、子どもの感情調整の発達を促すことが明らかになった。それぞれの研究のグループプロセスを踏まえ、以下のような変化過程が見出されると考えられたため、いくつかの段階に整理して記述した。

次ページの図 4 に、グループの段階と、それぞれの段階における課題について示した。図 5 には、各段階におけるセラピストの対応の特徴について示した。図 6 には、各段階における子どもの感情調整機能の変化と、特徴的行動について示した。

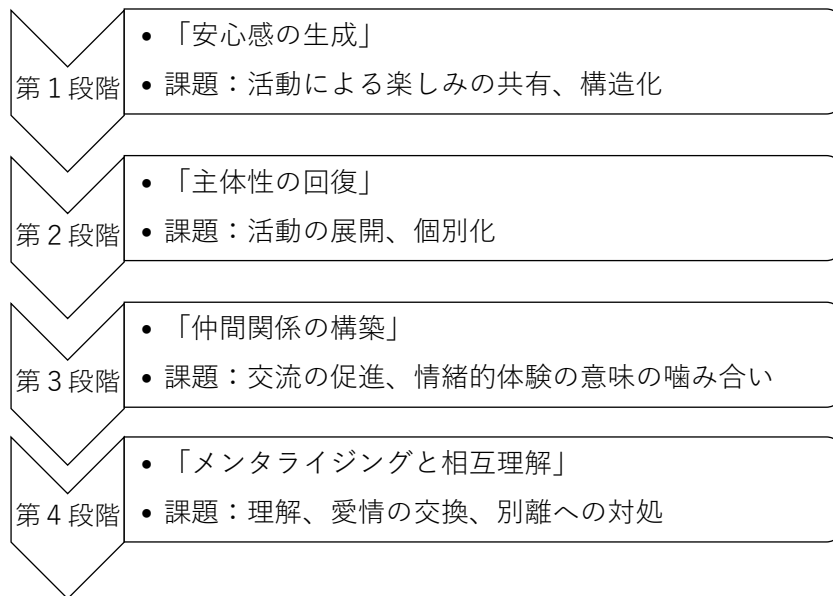


図4 グループの変化過程および各段階におけるグループの課題

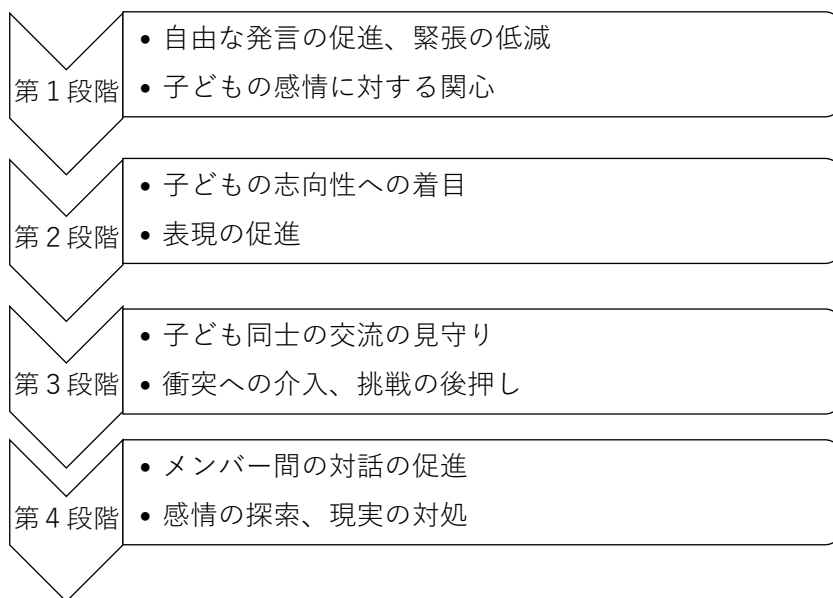


図5 グループの各段階における、セラピストの対応の特徴

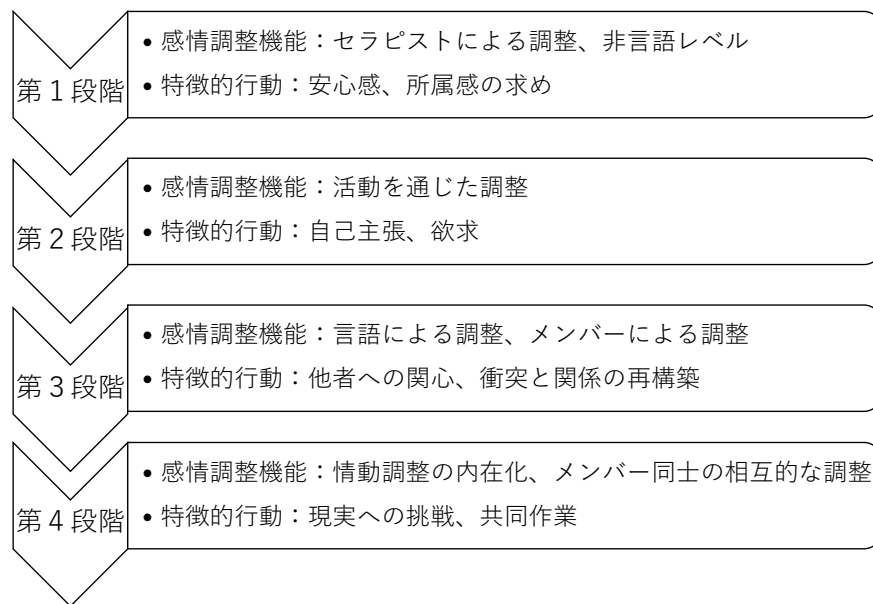


図6 グループの各段階における、メンバーの感情調整機能および特徴的行動の変化

まず、「第1段階：安心感の生成」である。この段階では、子どもは不安や緊張感を抱えてグループに参加しており、その緩和が短期的目標となる。筆者は、感情コントロールを失った子どもに対して、身体レベルでの感情調整を行った。それは、おんぶといった身体的接触の形をとることが多かった。児童期のケース（研究1、2）では、共通して、スタッフにおんぶを求めてくる時期があったことは興味深い。また、思春期ケース（研究3）においても、こうした身体接触を伴うまとわりつきが見られた。養育者に上手に甘えられなかった子どもや、発達特性に由来した愛着の難しさを抱えた子どもの場合、こうした身体接触は、身体感覚に根ざした安心感を提供するものであり、これらの非言語的な関わりが、その後の感情調整機能の内在化を支えたと考えられた^{iv}。

また、このような子どもの態度は、子どもの中で抑圧されてきた「甘え」が、賦活されたことを示している。彼らは、関係を築きたいと思ってこのような行動に出るのであるが、このときの「甘え」は、必ずしも適応的で、無邪気なものではない。悪態をついたり、しつこくしがみついたりといった形で「甘え」は表現される。

この段階では、様々な遊びを活動として行い、メンバーが楽しみや喜びを見いだすことで、グループ全体の緊張感が下がり、安全感を抱くことが可能となる。これは思春期グループであっても同様である。制限を最小限にし、遊びやゲームを通して、緊張感や不安を

低減し、情動を調整してもらった経験が、愛着の形成を促し、その後のメンタライジングの成長の土台となる。

続いて、「第2段階：主体性の回復」へと移る。この段階では、スタッフとの関係の中で安心感を抱き、子どもはグループの中で能動的に自分の感じたことや考えたことを表現するようになる。強いられて行う適応的な行動ではなく、学校や家庭といった他の場所、親や教師といった他の関係性のなかでは現実化できなかったそのままの情緒が表現される。それは、研究2のように、作品作りといったアクティビティの中で象徴的なやり方で、グループ外では忌避されるネガティブな（奇怪な、グロテスクな、性的な、攻撃的な）欲求、思考、感情を、うんちやおしっこを描いて表現するというパターンもあれば、研究3の事例のように、セラピストを真似てグループのリーダー役割を担い、アクティビティを提案するといったパターンである。いずれにしても、自分というものの主体性を取り戻そうとする試みであった。こうしたありようは、場合によっては他メンバーからは「わがまま」とも捉えられ、煙たがられることもあるが、子どもの言い分を否定せず、能動性・主体性の現れとして理解する必要があると考える。一見すると「落ち着きがない」と見られる行動は、子どもが主体性を獲得するために必要なプロセスである。愛着の観点から述べれば、この段階ではセラピストは安全基地となり、子どもの探索を後押しすることが求められる。

その後、グループは「第3段階：仲間関係の構築」へと移行する。この段階では、メンバー同士のぶつかり合いが生じるが、それをグループの中で解決し、乗り越えることで、情緒を調整できるようになる。ここではセラピストは、子どもの落ち着きを取り戻し、状況の整理をサポートすることで、情緒的な作業を行う心理的空間を作る必要がある。そのためには、まず彼らの言い分を十分に聞くことが求められる。そうした作業を通して、彼らの情緒的な覚醒度や不安感は低減し、自身や他メンバーの情緒について内省することが可能になる。これまでのような、身体的接触に基づく感情調整ではなく、言語を用いた調整がなされることがこの段階の特徴である。

最終的に「第4段階：メンタライジングと相互理解」へと移る。メンバーたちは、互いにメンタライジングに基づいて関わるようになる。すなわち、他メンバーの行動の背後にある心理状態を理解し、親密な関わりを形成できるようになる。また、主体性が高まり、互いの行動主体としての自己に基づいた協力によって共同作業・共同制作をするというプロセスが生じる。例えば、研究2における秘密基地作りには、そうした変化が顕著に現れていた。研究3においても、互いに関心を向け、過去のトラウマ体験を語り合うといった、

それまでの段階では見られない相互作用が生じた。

グループがこれらの段階を推移していくためには、数ヶ月から数年の継続的なセッションが必要と考えられる。これらの各段階は、発達段階と同様、ある程度安定しているが、時々低次の段階に移る場合がある。子ども達の心理状態や、そのセッションの活動内容によってその都度変化する。

また、グループが高次の段階に進む際に、それまでの各段階で行われてきた関わりが不要になるということではなく、継続的に行われる必要がある。例えば、その時点でのグループが、メンバー同士の相互理解が積極的に行われる段階（第4段階）であると思われたとしても、セラピストによる緊張を低減し安全感を作り出す介入（第1段階）や、子どもの能動的・主体的な表現を促す態度（第2段階）は必須である。

重要なことは、関係性が深まり、段階がより高次のものに変化するに従い、個々の子どもたちの持つメンタライジング機能の最大値が高まり、この最大限のメンタライジングを発揮しつつ相互作用を行うことのできる時間が増加していくということである。

セラピストは、メンバーが「楽しい」と思える活動を提供しつつ、メンタライジングスタンスに基づいて、それぞれのメンバーの心理状態や愛着の求め、課題を理解し、関係性を促進していくことが求められる。

7.3 感情調整に課題を抱える子どもに対するグループセラピーのモデル

本節では、感情調整に課題を抱える子どもに対する、グループセラピーのモデルを提示する。

7.3.1 グループ風土

まず、どのようなグループを目指すかという点について述べる。西村ら（2015）によれば、許容的な雰囲気の中で、関係性を促進させることが成長につながるということが述べられている。グループでの活動というと、課題遂行のために規律を正しくすることを求めがちであるが、臨床的視点のグループでは、「個人がそこにいられる」ことが最重要であり、それゆえに許容性を重視する。そのような許容的な雰囲気の中で、子どもは活動や関係性を通して自分の心理的課題を自然と表すのであり、これを心理療法的に扱うのである（西村ら, 2015）。

これは子どもの感情調整機能の発達を支える上で、極めて重要な要素であると考えられる。なぜなら、感情調整は、「望ましい形」になるように強いられる関係性の中で育つもの

ではなく、子どもが自身の情緒を自由に表出できる場があり、なおかつそれが理解され、受け入れられることで獲得されるためである。

許容的雰囲気の中では、感情の表出が「許容」される。子どもの様々な感情の表出を妥当なものとし、否定しないことが、子ども同士の関係性を育て、互いを受け入れ、許容することにつながる。本研究で取り扱ったいずれのケースにおいても、自由に情緒を表現することを保証したことが、子どもの安心感を生じさせるきっかけとなった。また、グループの活動は、スポーツや工作（自己表現）、話し合いを主とすることで、子どもの幅広い情緒表現を可能にする。こうした感情の表出が保証されることは、子どもの自発性を許容することにつながる。子どもは、グループの中で自分のあり方が否定されないということに気がつく、グループの外（家庭、学校等）では忌避されている思考・欲求・感情を表現する。Mikulincer & Shaver (2007) は、安心 (security) が、探索、養護、所属、性といった他のシステムを最適に機能させる発達の基盤であるとみなすとしている。子どものグループセラピーにおいても、感情が許容されることで、安心が生じ、主体性に基づく行動が現れてくる。これは Bowlby の述べた安全基地 (secure base) の概念と重なるものである。

7.3.2 アセスメント

次に、子どものアセスメントについて述べる。本研究ではアセスメントにあたり、何らかの検査を実施するのではなく、本人や保護者から得た情報や、セラピストが面接の中で得た情報をもとに、愛着のスタイルや、その課題を明確にすることをを行った。

育ちの中での、一貫性のない、もしくは応答性を欠いた養育の経験は、愛着トラウマを生み、感情調整機能の不全を生み出す (Allen, 2013)。メンバーの個々の生育歴における愛着の課題に関する理解に加え、グループの中での行動によって示される、各メンバーの優勢な感情調整のパターンや、メンタライジングのスタイルについて検討することは、関わりの方針や、どのような活動を導入するかを決める判断材料となり、グループセラピーを通じた変化の可能性を検討する一助となる。

筆者らが実践していたような、子どもが長期にわたり在籍可能なグループにおいては、参加前の事前面接、さらには学期が始まるにあたって個別面接を実施したことは有益であった。そこでは、保護者や本人と、現時点での心理的課題について話し合い、本人がこれからどうしていきたいかを検討した。

その際の留意点としては、行動上の問題のみに焦点を当てるのではなく、対人関係上の課題について話し合うことを心がけた。これはメンタライジングの課題 (Midgley et al., 2017) を明らかにするということでもあった。子ども自身が「困っている点」を明確にすることは、グループ内でセラピストが本人に対してどのように支援ということにつながる。セラピストが見立てた課題も重要であるが、子ども自身が困難を感じている点をサポートすることができれば、本人のグループでの安心感につながり、さらには対人関係における不安を乗り越える体験につながる。

7.3.3 介入技法

本研究を通じて、グループセラピーにおいて、許容的な雰囲気醸成し、子どもの感情調整の成長を促すために、セラピストにはいくつかの介入のポイントがあることが明らかになった。

まず「①安心感の要となること」である。そのためには、いくつかの方法があると思われるが、大きく3つに大別される。一つは、子どもの行為が、どのような気持ちを表しているかを理解しようとすることである。この観点から言えば、ぐずったり、喚いたりといった問題とされる行動も、歓迎すべきである。彼らの、「人と繋がりたい」「理解してほしい」という志向性 (intention) に目を向け、不快な感情を承認しつつ、グループの枠組みは変えないという形で彼らの気持ちを受け止める。身体的接触についても、解釈したり禁止したりしないことが、愛着の再形成に寄与する (Smith et al., 1998; Courtney and Nolan, 2017)。愛甲 (2016) や神田橋 (2016) は、愛着障害の特徴の一つとして身体的な過緊張を挙げ、その治療の糸口として、保護的雰囲気 (退行を妨げない) の中で身体を緩めることを指摘した。そして、その一環として体操や、整体、ダンスといった身体へのアプローチを取り入れることを提案した。したがって「おんぶ」といった身体接触を治療関係の中で取り入れることは、愛着に課題を抱えた子どもの緊張を和らげ、健康的な愛着を形成することにつながると考えられる。

Gergely & Watson (1999) は、乳児の情動の表現に対して、養育者による慰めやなだめの言葉、行為が伴われることにより、乳児は自らの情動を認識することが可能になるとした。養育者の応答は、乳児の情動表出に随伴的に生じ、なおかつ有標性 (やや大げさに表現され、情動を調整する態度) を備えているとされる。メンタライジング理論では、言語的交流による随伴的かつ有標的な応答が重視されるが、身体的・非言語的な信号を治療者

がキャッチし、応答することもまた重要であると考えられる。

このような非言語的・身体的な応答を、Shai & Belsky (2011) は身体に基づくメンタライジング (Embodied Mentalizing) と呼んだ。Shai & Belsky (2011) によれば、養育者のメンタライジング能力は、乳児が使用するコミュニケーション手段である非言語的・運動感覚モードを、親も用いているかどうか反映されているという。身体に基づくメンタライジングとは、(a) 乳幼児の全身の運動感覚表現から、幼児の精神状態 (願望、欲求、嗜好など) を暗黙のうちに想像し、理解し、(b) それに応じて自分自身の身体運動パターンを調整する能力のことを指す。この能力は、乳幼児の苦痛や不安の身体的表現や、探索や遊び心の表現を認識したり、注意を向けたり、調節したり、無視したりする親の能力を決定する (Gratier & Trevarthen, 2008)。乳幼児は、身体を通して、親がどの程度自分の身体に顕在化した心理状態に注意を払っているかを記録し、それによって、親がどの程度まで自分の内的世界に注意を払っているかを記録する。身体に基づくメンタライジングの能力が高い親との関係は、自分の行動が内的状態によって動機づけられ、それゆえに意味のあるものであるという感覚を乳幼児に生じさせ、また、親に対する安心感と信頼感を育む。このように、非言語的・身体的メンタライジングを通じて、情動への意識的認識が可能になり、子どもの心理的自己が形成されていく。

ただ、身体接触が有効である事例については、今後も検討が必要であろう。筆者らは、グループ実践の中で身体接触を行う際、いくつかの点に留意した。①性的なニュアンスを帯びていないかを検討すること、②その子どもに必要な退行として理解する一方で、退行させたままではなく、発達段階に応じた関わり (言語的応答や、他メンバーとの仲間関係構築を意図した介入) を行うことである。

本研究の事例を、こうした観点から振り返ると、以下のようになる。

まず、研究1のAが身体接触を求めたのは、プロセスの中盤以降である。それまでセラピストは、Aに対して、気持ちをメンタライズし、Aの言うことを否定せずに見守るという関わりが中心であった。彼はスタッフに対して「おんぶ」など身体を使って思い切り遊んでもらう体験を求めた。彼はおんぶをしてもらいつつ「父親からおんぶしてもらうことは少ない」と寂しさをそのまま語った。このとき彼は無邪気に甘え、寂しさを強がることなく語っていた。セラピストには、おんぶといった身体的遊びを通して、彼の中に怒りや寂しさ、甘えられない不満を蓄積していることを理解した。

なお、こうした交流は、グループの活動の合間や移動中に発生することが多く、興味深

い。おんぶを通じた、親密な雰囲気の中での情緒の交流が、グループの「ウラ」での交流（メインの活動が「オモテ」とするならば）だったからこそ、本人が普段表現しない、しづらい情緒（弱み）をストレートに表現することを可能にしたと思われる。研究2で明らかにされたように、仲間関係の中で親密な関係性を体験することがグループの一つの目標である。しかし、そこに到達するためには、「合間の時間」のようなグループの裏側の時間に着目する必要があると思われる。

女子グループでは、外遊びから室内での活動に移動する合間の時間に、創造的な活動がなされることがあり、それは「かくれんぼ」といった形を取ることがあるとされる（西村ら, 2015）。これは身体接触とは異なるが、子どもの関係欲求の一つの表現であると思われる。セラピストはさまざまな意図を持ってプログラムを実施するのだが、こうしたセラピストの意図、思惑から外れた子どもの行動に付き合うことには、親密で安心な関係性を構築する上で意義がある。

研究2のBは、グループ参加の初期に身体接触が見られた。Bは、愛着の課題を抱える子どもであった。グループ参加当初まで、Bは両親に構ってもらいメンタライズされた経験が乏しく、養育者との関係の中で「話を聞いてくれない」「自分はダメだ」という感覚が根強く存在し、グループの中では「思うようにならないと活動を飛び出す」といった逸脱行動が現れた。Bがその都度体験していること、関心を持っていることに、スタッフもまた注意を向け、Bの気持ちを落ち着かせようと試みた。そのプロセスの中で、Bは悪態をつきつつもおんぶを求めた。これは、スタッフとの関係の中で、理解され愛される自分を作ろうとするBの試みだったと考えられた。これは、身体接触を通じた、プリミティブな感情調整でもあった。

一方、Cについては、愛着回避的な傾向にあった。両親からの情報によれば、Cは幼少時添い寝を求めたり、身体接触を求める傾向が薄かったとされる。子ども自身の身体に基づくメンタライジングが乏しい（非言語によってコミュニケーションを図る能力が乏しい）場合、養育者もまた、非言語的に子どもをメンタライジングしたり、言葉によって落ち着かせたり、随伴的な応答を行うことは難しい。Cは、グループ参加当初、メンバーとの関わりが難しいのと同じように、セラピストに対しても、よそよそしい雰囲気が見られた。落ち着かず、部屋をフラフラするCに関心を向け、Cを落ち着かせようと関わるうちに、Cはスタッフにおんぶを求めたり、甘えるようにくっついてきたりするようになった。家庭でもこれまで要求しなかった添い寝を求めるといった変化が見られた。グループの中

で、身体的に接触し、そして落ち着くという体験をスタッフとの間で何度も繰り返すうちに、安心感がより強固なものとなり、Cは家庭でも非言語的なモードでの情緒的交流（添い寝）を求めるようになるという変化を示した。

B、Cどちらも、こうした身体接触は、グループの中で発達段階に応じた仲間関係を形成していくための重要な基盤となった。他者の心理状態（内的世界）に関心を持って関わるためには、まずは自身の行動が、内的世界によって動機づけられ、意味あるものとして取り扱われることが必要であり、この場合の身体接触は、個人の愛着・メンタライジングの発展にとって有意義に働いたと考えられる。

研究3のGについても、研究1、研究2同様、身体接触を求めてくる場合があった。しかし、この事例の身体接触は、それまでのケースとは異なる対応が求められた。Gの身体接触には、他の事例と同じように、安心感の求めの表れという意味があると考え、セラピストは許容し、制限は最小限にした。しかし、Gはそれで安心する様子を見せるというより、むしろより激しく幼児的かつ攻撃的な「甘え」を示すようになった。Gが身体接触を求めるのは、不安やフラストレーションが高まったときであるが、当初セラピストはこの点を見落とし、苛立ったりメンタライジングを失うこともあった。ここには、身体接触の限界があると思われた。Gのような、愛着トラウマを抱える子どもにとって、身体接触が不安やフラストレーションを低減することには結びつかず、むしろいっそう退行を助長し、しがみつき攻撃的になる傾向を生じさせる可能性がある。そこでセラピストは、Gが抱えている不安を乗り越えることを助けた。具体的には、スポーツや、他者との関わりといった、Gが劣等感を抱えている領域についてサポートし、動機付ける介入を行なった。Gがグループの中で仲間と自信を持って過ごせるようになると、セラピストとの身体接触は、相撲といった自然な遊びに変化した。さらに、こうした遊びがひと段落すれば、Gは落ち着いて仲間とのやり取りに戻ることができるようになり、「かまってもら」ための攻撃的な発言やまとわりつきは減った。このように、身体接触が治療的に作用しないケースの場合、子どもが身体接触によって、どのような情緒を非言語的に伝達しているかをメンタライズし、それと向き合えるように関わるのがセラピストの役割である。

また、しばしば感情的に混乱した状態の子どもと関わる際には、Siegel & Bryson (2012) が推奨したような「まずは右脳（感情）に接続し、それから左脳（論理）」という関わりが必要である。まずは子どもが体験している感情をそのまま受け入れ、落ち着いてから整理し、一緒に話し合うという方式である。

次に、「②仲間関係を促進すること」が挙げられる。今回実施したグループでは、お互いが情緒的に理解することを目標とした。これは、セラピスト自身がモデルになり、活動や対話によって、情緒的な対話、お互いの心理状態を理解しようとする仕掛けを作ることで、対人関係を促進するというものであった。子ども同士の対話を促進する際には、具体的な問題解決ではなく、メンタライジングを通して、対人関係を通じた自己調整能力、問題解決能力を高めることを目標とした。その土台があって、感情調整機能の発達が促され、トラウマ体験を受け止めることができると考えられた。

愛着に基づく治療や支援では、セラピストが子どもの体験の語りに耳を傾ける行為が重要な関係促進要因とされる（森, 2011）が、本研究においては、仲間同士で体験を互いに語り合うことが、感情調整機能を成長させ、傷つきを和らげる力があるということが明らかになった。安心感を持った他者（セラピストやメンバー）に話を聞いてもらうことは、自身の体験を整理し、同志になることにつながる。そのような他者の存在は、トラウマ、すなわち情動を調整されることなく孤独であり続けるという体験を持つ個人にとって、共同体の感覚を回復するための核となる（van der Kolk, McFarlane & van der Hart, 1996）。仲間関係への愛着は、トラウマを緩衝するものとして働く。トラウマの体験は、語られないことで強烈な情緒を伴う自伝的記憶となり、しばしば解離される。だが、愛着を体験できる対象に対して安心して語りことができ、情緒的安心感を体験するとともに、出来事が整理されることで、自分の中の体験として「心に収める」ことができるようになる。逆に、そのような個人的体験を語って安心感を体験することで愛着を発展させることもある。トラウマ体験がグループの中で2人の中で語り合われ、それが受け止められたことで、特別な間柄として相互に成長をもたらすことができた。グループは、そのような体験のプロセスをもたらす「容器」（森, 2011）となる。

7.4 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

本節では、これまでの議論を踏まえ、本研究の目的である、子どものグループセラピーにおけるメンタライジング・アプローチの意義を示す。

- ①メンタライジング・アプローチを取り入れることで、様々な水準の子どもの対人関係における課題が明確にすることが可能になる。
- ②特に、愛着に課題を持つ子どもに対しては、愛着の修正体験を提供する。子どもはセラピストから理解されるという体験を通して、セラピストを安全基地とし、徐々にグループ

の中で主体的な行動を試みるようになり、やがては、仲間関係の中で感情調整ができるようになる。愛着の課題を抱えた子どもは、グループの中でも、愛着の傷つきを体験する場合があるが、こうした失敗や傷つきをメンタライズし、整理することで、仲間関係を促進することが可能になる。

③子どもの感情調整発達を促進する重要な要因として、グループの許容的雰囲気存在が示された。これは非常に重要な発見であるが、ここには子ども同士が理解しあい、主体的に情緒を共有するといった意味合いが乏しい。メンタライジング・アプローチを取り入れることで、ここから一歩進んで、グループが「メンタライジング共同体」へ質的に変化していくことを明らかになった。ここでは、子ども同士が自身の気持ちや思考を言葉にし、互いの志向性に関心を向けることが可能になった。

④子ども自身に、他者と関係を築く力が育つ。これは、他者と情緒的交流が可能になるということであり、社会性を育てることにつながる。近年、子どもの社会性を高める介入方法として、ソーシャルスキルトレーニング (SST) といった、状況ごとに応じた適切な発言、思考を子どもに教え、それを実践させるものがあるが、こうした手法にも、より一層効果が見込まれる。

⑤セラピストにとって、過度な情緒的覚醒や不安を調整すること、ある時点での出来事に焦点を当て「あの時どんなことを考えていたと思う？」といった言語的な介入を行うこと、メンバーの主観的体験が妥当なものであるという共感的視点に立つことといった基本的姿勢は、素朴なものである。しかし、それゆえに、様々な理論に上乘せして用いることが可能であり、様々な子どもを対象として関係を構築することができる。それは、子どもとの作業同盟を促進し、心理療法へのモチベーションの維持につながる。

⑥逆転移感情の取り扱いについては、セラピストに沸き起こってきた怒り、傷つき、不安といった感情が、子どもの一部分が投影されたものとして引き受けるというよりは、セラピスト自身の感情として内省することで、逆転移の理解の幅が広がる。

7.5 本研究の再現可能性

本研究の再現可能性について述べる。本研究で示されたような、子どもの感情調整の成長を再現するために必要な条件として、以下の6条件が挙げられる。これらのうち①～④は、必須の条件であり、個人・グループを問わず生じる必要がある。⑤、⑥については、グループを用いてメンタライジング・アプローチを行う上で考慮すべき、補足的な条件で

ある。

7.5.1 子どもの感情調整機能の成長のための6条件

① 心理療法の導入時、子どもは、感情調整の課題を抱えていること

子どもは、感情調整が難しい状況にあり、成長のための何らかの課題を抱えている。感情調整が難しい子どもは、メンタライジングに課題を抱え、自己や他者の心理状態の理解が不十分な状態であったり、愛着に課題を抱え、他者との安心した関係が作りづらいといった状態にある。

② セラピストは、子どもと比較して、より成熟した感情調整の機能を保持していること

心理療法を行うセラピストは、子どもと比べ、より成熟した感情調整、そしてメンタライジングの機能を持っていることが必要である。すなわち、自己や他者の心理状態をある程度理解することができ、他者との安心した関係を構築できる能力がある。

③ セラピストと子どもとの間に、一定程度の安心感が継続して存在すること

セラピストと子どもとの間には、安心感が必要である。子どもが、自分の考えたことや感じたことを表現（言語的か、非言語的かを問わず）しやすい雰囲気が、2人の間に存在するということである。これは直ちに生じるものではないが、セラピストがメンタライジングの姿勢で関わる中で、安心感が次第に醸成されていく。重要なことは、この安心感が、継続するという点であり、子どもとセラピストとの時間をかけた関わりが必要であるということである。

④ セラピストは、メンタライジングの姿勢を保持していること

セラピストは、子どもの心理状態に関心を向け続けるという、メンタライジングの姿勢でいる。善悪の判断、問題行動の矯正といった姿勢ではなく、子どもが何を考えて感じているのか、理解しようとする姿勢（無知の姿勢）で、子どもと関わる。

セラピストの具体的な介入技法については、第2章で論じた通りである。ただし、セッション中にステップ1~4の全てを行わなければならないということではない。ステップ1、2といった低次の介入を丁寧に行うことによっても子どもの変化は生じうる。また、ステップを順番に行わなければならないということでもない。さらに、常にメンタライジン

グに成功していなければならないということではない。メンタライジングの途絶は必然的に生じる。しかし、途絶しても姿勢を立て直していく。

⑤ グループのメンバーは、選定（構成）されていること

グループのメンバーは、目的に即した適切な人数、性別（の組み合わせ）、年齢幅によって構成されている。また、知的発達の水準については、同程度であることが望ましい。

本研究で行なったグループでは、対人関係の困難を抱え、心理・教育、医療による専門的なケアを必要とする水準の子どもから、比較的適応度の高い「元気になりたい」子どもを対象としていた。

人数は、児童期・思春期グループいずれも5～8名程度で構成されていた。年齢差が開きすぎないように、考慮する必要がある。

特定学年に偏らないようにすることも望ましいとされる（西村, 2017）が、研究3の事例Gについては、一つ上の学年が多かった時期や、後輩メンバーが増えた時期があるなど、特定学年に偏る場合もあった。しかし、Gのグループプロセスを振り返ると、複数の先輩メンバーから自分のことを理解され、自分のことを少しだけ語れるようになったり、後輩メンバーたちに対してリーダーシップを発揮しようと試みたりするなど、このメンバー構成がGにとっては肯定的に作用した可能性がある。このように、メンバー構成の偏りが生じたとしても、その偏りが個々のメンバーにとってどのように作用しているかを検討することが重要である。

メンバー構成の詳細についてはグループセラピーの成書に譲るが、グループが成果を上げるためには、こうした条件が適切に検討されている必要がある。

⑥ グループは構造化されていること

グループは、セラピーを行う安全な場として境界付けられ、ルールに基づいて守られ、構造化されている必要がある。セッションを行う時間や場所、スタッフ構成といった諸条件を定めるほか、感情表現を促進するようなアクティビティを工夫して作り、導入していくことが有効である。

本研究では、セッションの頻度は、週に1回というものだった。これは、メンバーの安定した人間関係の構築を促す上で重要であった。

場所は、大学校内（教室や広場）で、静かで人通りが少なく、なおかつ子どもたちが身

体を十二分に用いて活動することのできる空間が用意されていた。

アクティビティは非言語的なものと言語的なものをバランスよく実施し、特定のアクティビティに偏らないことが必要であった。

また、スタッフ構成について、セラピストは一人ではなく、複数存在することが望ましい。セラピストはチームとして作業し、メンタライジングを「稼働」させておくことができるように、互いを助け合う。セラピストの協働は、子どもにとって、メンタライジングを行うモデルとしても役立つ。

こうした構造化は、グループが競争や評価から自由な安全な空間として、言動を善悪で判断されることなく自分を表現しやすくする。それを通して、グループがメンタライジングを行うための時間であり場所であるということを明確にするのである。

7.5.2 6条件についての考察

上記の6条件が、本研究を再現する上で必須要素である。中でも重要な点として、条件③の「安心感」が挙げられる。本研究における安心感とは、「失敗しても理解してもらえるから大丈夫」という感覚であり、子どもの意欲、主体性を開花させるものである。安心感を持てる対象にしがみついたり留まったりする場合は、子どもに不安があるということの意味しており、十分な安心感を獲得できていないと考えられる。

条件①では、子どもは他者との関係の中で安心感を持ちにくいということが示されている。安心感の持ちづらさは、メンタライジングや感情調整の困難と密接に関連している。条件②では、セラピストは、子どもに比べてメンタライジングや感情調整をより適切に行うことができ、安心感を提供する存在であることが示されている。

セラピストはメンタライジング・スタンスによって子どもと関わり、子どもが安心感を体験できるよう、介入していく（条件④）のであるが、メンタライジングの途絶は不可避免的に起こりうる。しかし、途絶したことで安心感が完全に失われ、関係性が崩れるということではなく、セラピストがメンタライジングの途絶に気づき、子どもとの関係を修復しようと試みることで、安心感を再び高める（場合によっては、より強固なものにする）ことが可能になる。この時、セラピストが複数人いることは、メンタライジングの途絶と修復を行う上で利点が多い。セラピスト同士で互いの気持ちを理解し、メンタライジングを取り戻しやすくなるためである。

こうした安心感を維持していくためには、枠組みが必要である。日常生活での子どもと

の関わりの中では、善悪の判断や、「〇〇してはいけない」「〇〇しなさい」といった行動の指示、方向づけが必要になり、常に子どもの心理状態に焦点つけてメンタライジングを行うことは難しい。

心理療法の設定や、グループの構造は、「この時間・この場所はあなたの心に焦点を当てるためのものだよ」という境界を設け、メンタライジングの土台となるものである。また、グループの中では、感情を表現しやすくなるような仕組みを適宜用意する必要がある。言語的・非言語的を問わず、子どもの感情を生き活きと表現できるアクティビティが必要がある。グループのルール（伝えたいことは言葉で言う、暴力の禁止等）も、集団の規律を生み出すことよりもむしろ、感情表現を促す仕組みの一つである。条件⑤、条件⑥については、子どもの感情表現と、それを理解する土台（メンタライジング）をより着実に再現するためのものである。

これらの6条件が一定期間続くことで、子どもの自由な感情表出と、それに対するメンタライジングがなされる「場」が生まれる。セラピストや仲間からメンタライジングされることで、子どもはやがては自ら感情調整を行うようになり、本研究の成果が再現される可能性が高まると考えられる。

7.6 本研究の応用可能性

メンタライジング・アプローチは、心理臨床家といった専門家のみならず、子どもと関わり、支援するさまざまな立場の人間が用いることができる。前述の再現可能性に基づき、本研究でもたらされた知見をどのように応用することが可能であるかを検討する。

7.6.1 学校現場への応用

メンタライジング・アプローチを応用しうる領域として、学校現場が挙げられる。

生徒指導提要（文部科学省, 2010）では、「児童生徒への理解」と、「関係づくり」の重要性が強調されているが、具体的にどのような関わりが「児童生徒への理解」や「関係づくり」を促進するかは検討の余地がある。

「児童生徒の理解」と「関係づくり」は循環的關係にある。児童生徒との関係づくりが進むことで、その児童生徒への理解が進み、理解が進むことで、教師と子どもの関係性も、より子どもの成長に資するものとなる。

しかし、関係づくりは容易ではない。特に発達障害や愛着の課題を抱えた子どもの場合、

教師もまた情緒的に巻き込まれたり、彼らの表面的な問題行動への対応に終始しがちである。そこで、子どもの「心理状態」への着目が重要となる。心理状態に焦点を当てメンタライジングを行うことで、子どもの感情調整が育つ。感情調整は、トップダウン型の指示、声かけや、問題行動の矯正によって行えるようになるものではない。

子どもの感情調整が育つためには、支援者が「安心感」を提供し、子どもと関係性を構築していくプロセスが必要である。「人の気持ちがわかる」といった社会性は、後から獲得されるものであり、まずは大人が「子どもの背後にある気持ちを理解する＝メンタライズする」必要がある。他者から理解されたと感じることで、子どもは安心し、自己の気持ちや、他者の気持ちについて考えることができるようになる。メンタライジング・アプローチは、子どもに安心感を提供し、感情調整の成長を促すために有効であり、学校風土にも活かしていくことが可能と考えられる。

これまでの、教師と子どもとの関係づくりを論じた研究として近藤（1994）や西村・菊地（2012）の研究がある。これらの研究は、メンタライジング・アプローチを用いているわけではないが、メンタライジング・アプローチと共通する点が多々見られる。

近藤（1994）は、学校の教師に対する研修を行い、カウンセリングの考え方や技法を伝え、教師の変容の過程と方向について報告を行なった。この研修には、1989年～1991年間に、122名の教員が参加した。研修の時間数は、1回3時間を年間30セッションであった。

研修の方針として、カウンセリングの理論や技法を一方向的に教えるという方針を取らず、それぞれの教師が、教師としての自分、子どもとの関係、親との関係、あるいは学校の中での自分の位置等に関して具体的に悩んだり行き詰まっている問題を出発点とし、その解決の一つの糸口としてカウンセリングを提示するというものだった。さらに、教師がカウンセラーの「真似」をするのではなく、教師が自信の持ち味を活かしつつ、子どもと良い関係を築いていくかを模索することを援助することを主眼としていた。プログラムは、カウンセリングに関する概論や、ロール・プレイ、面接の録音を聞きながらの事例検討、事例研究といった内容で構成された。

参加した教師の特徴的変化として「行動の背後にある要因（子どもの生き立ち等）や、行動の背後に隠れている子どもの気持ちを考えるようになった」「子どもに距離を置いて、いったんは見守ろうとするようになった」「子どもの話を最後まで聞くようになった」「色々な考えを受け止めるスタンスに変化した」といったものが挙げられる。

こうした特徴的变化は、メンタライジング・スタンスと共通している。行動の背後にある要因について考えるプロセスは、メンタライジングそのものであるし、自分の心の動きを見ることは自己についてのメンタライジングであると言い換えることができる。また、一度距離をとって見守るという姿勢は、メンタライジングと言える（自分と相手の視点が違うということを理解する）。さらに、相手の話を最後まで聞くという姿勢は、無知の姿勢とも関係しているであろうし、「色々な考えを受け止める」というのは、物事を多面的に見るという、メンタライジングの目標の一つと重なっている。相手のあり方そのものを承認し、是認するというスタンスは、共感的妥当視である。

この研究は、適切なプログラム、介入が行われることによって、教職員（あるいは子どもと関わる様々な支援者）がメンタライジング・スタンスを獲得する、あるいは取り戻すことができる可能性が高いことを示唆している。また、前述した、子どもの感情調整の成長を促す6条件のうち、条件④（セラピストは、メンタライジング・スタンスによって子どもと関わること）や、条件②（セラピストは、子どもと比較して、より成熟した感情調整の機能を保持していること）が、教職員にも実現可能なものであることが示されている。

また、西村・菊地（2012）の研究では、教師が中心となって運営する中学校通級指導学級がどのように不登校経験のある生徒を支援していくのかに関する心理臨床的視点からの考察であり、原籍校での対人葛藤を抱えた女子の事例が提示された。彼女たちは、通級指導学級の中で担任を軸として安心感を見出し、仲間関係の衝突を起こすところから、個別相談での支援を通じて、仲間関係を持つことができるようになり、さらにはグループ全体で自発的な活動を展開させるに至った。仲間関係によって思春期の心理的発達が促進することが指摘されるとともに、活動の背後にある心理的意味をスタッフ（教員や心理士）が理解し、グループ（学級）の展開に結びつけることの重要性が指摘されている。

この「活動の背後にある心理的意味をスタッフが理解する」という姿勢はメンタライジングと共通している。そのために、スタッフが具体的に何をすべきかということについては、大きく6つのことが指摘されている。①生徒が相互に関わる機会、場を設定し、そこでの安全を保障し、守る、②生徒個々人のペースを尊重する、③生徒各自が自由に感情表現や行動ができるように配慮する、④危機状況に対処していく生徒の潜在力を信じ、それを発現させる環境を整える、⑤不安や緊張を生じさせる偏った認知を修正する、⑥対人緊張の背後にある心情や関係への欲求を「通訳」する、の6点である。

これらを、メンタライジング・アプローチの観点から再考察すると、以下のようになる。

①について：安全な空間を保証することは、子どもの感情の覚醒度を適切な水準に保ち、メンタライジングを促すことにつながる。そのために、スタッフは子どもと自身の両方の感情を調整できる必要がある。また、スタッフが子どもの覚醒度を調整することは、子どもの安心感につながる。これは、先述の「子どもの感情調整を促す条件②、③」と関連している。

②について：安全に基づいて子どもの主体性を尊重する。

③について：行動ではなく心に関心を向ける。これは、メンタライジング・スタンスであり、「子どもの感情調整の成長を促す条件④」と重なっている。

④について：本人を理解することで、主体的自己やレジリエンスが育つ。

⑤について：認知についての代替的視点を提供する。

⑥について：思春期の子どもは、親密な関係を築きたいと欲していても、その時期特有の自意識のためか対人関係に敏感になりやすい。特に傷つき（愛着トラウマ）がある場合にはそれが激しくなり、感情調整の問題（子どもの感情調整の成長を促す条件①）が生じやすい。彼らの気持ち、欲求を理解し共有するという試みはメンタライジングそのものであり、「子どもの感情調整の成長を促す条件③、④」（子どもとスタッフの間で安心感が一定期間継続すること、メンタライジングの姿勢を保持していること）を満たすものである。

こうした研究は、メンタライジング・アプローチの考え方や原理が、一部の人間を対象とした特殊な姿勢、介入を示すものではなく、あらゆる人間の心理的な成長にとって重要な、普遍的な原理であることを示していると思われる。

ただ、メンタライジング・アプローチに基づいて学校教員が子どもと関わるためには、一定の訓練、研修は必要であろう。前述の近藤（1994）のプログラムは、年間30セッションという集中的なものであった。

さらに、子どもが自分のことを語るのはデリケートなことであり、安心感＝守られているという感覚が必須である。したがって、そうした「場」を作るためのトレーニングもまた重要である。

グループという手法を用いることは、一つの可能性であると思われる。本研究でも示されていたように、グループは安心感を下支えに、メンバー同士の相互交流や、各メンバーの様々な探求を可能にするものである。しかし、メンバー一人一人が安心感を抱き、仲間関係を育てていくためには、事前の準備や、アセスメントが必要である。子どもの感情調整を促す条件として、「⑤ グループのメンバーが選定されていること」「⑥ グループは構

造化されていること」を先に述べた。グループのメンバー構成や、グループの構造化、さらにはアクティビティを具体的にどのように実施していくかということ、研修を通じて習得していくことで、これらの条件を満たすことができると考える。

また、研修を実施する際にも、グループの形式を用いることは、彼ら自身が支えられているという感覚をより確かなものにすると思われる。それと同時に、教師が子どもと関わる際に、子どもの「安心感」を確保することがいかに大切か、体験的な理解が進むと考えられる。

7.6.2 その他の支援者への応用

メンタライジング・アプローチは、支援する側（セラピスト等）と、支援を受ける側（子ども、養育者など）の間で行われるだけではない。支援者同士が互いを情緒的にサポートする上でも、メンタライジング・アプローチは応用される。

近年、メンタライジング理論を他職種連携に応用した AMBIT (Adolescent Mentalization-Based Integrative Therapy) と呼ばれるアプローチが開発されている (Fuggle, Bevington, Duffy & Cracknell, 2016)。AMBIT は、精神疾患や薬物乱用、学校の退学、犯罪、ホームレスといったさまざまな苦境に立たされている、支援の行き届きにくい若者を対象としたアプローチである。

AMBIT では、支援者同士が仕事の中でお互いのメンタライジングをサポートすることの重要性が強調されている。支援につながりにくい子どもとの関わりは、支援者自身が強く疲弊する可能性が高いためである。そのための構造化された対話の形式として、Thinking Together と呼ばれるものがある。これは支援者が自身のケースについて述べ、他の支援者が「その支援者が何を感じていたか」「それが支援者のメンタライジング能力にどのように影響しているか」といったことを話し合い、理解を深めるというものである。

支援者の精神的疲労、燃え尽きを防ぐとともに、支援者が安定してメンタライジングを行えるようするために、支援者もまたメンタライジングされ、理解される必要がある。

Thinking Together の手法は、児童養護施設や刑務所、病棟といった対人援助職が働くさまざまな職場で応用することができる。カンファレンスや研修の中で行うことができるため、今後我が国でも広まっていくことが望まれる。

7.7 今後の課題と展望

最後に、本研究の課題と今後の展望について述べる。本研究ではグループセラピーによる子どもの感情調整の成長について論じ、一定の成果を挙げたが、今後、研究を発展させていく上で、以下の点について検討する必要がある。

まず、本研究の対象となった子どもは、児童期・思春期の男子であり、女子については除外されている。したがって、性差について偏りが見られる。いうまでもなく、男子と女子では心理的発達ที่異なり、感情調整や愛着の課題、さらには「甘え」の現れ方は異なってくるであろう。そして、その取り扱いについても、異なるアプローチが必要となる可能性が高い。今後は、児童期・思春期の女子の感情調整と愛着の発達や、仲間関係に着目したグループセラピーの研究が望まれる。

さらに、本研究の対象は、感情調整や愛着に課題を抱え、仲間関係や現実適応に問題を抱えた子どもであった。発達障害 (AD/HD、ASD) 傾向のある子どもに対するグループセラピーの効果や、介入のポイントについては、今後も検討を続ける必要がある。

Malberg (2021) は、ASD の子どもと保護者に対するメンタライジングに基づくセラピー (MBT-C) を実践している。このセラピーでは、体や顔、音や言葉を使ってインタラクティブなリズムを作ることが重視される。子どもとセラピストが感覚や身体運動レベルで「共にいる」パターンを見つけていくことで、メンタライジングが可能になるという。そして、治療の結果、ASD 児の自閉傾向そのものは変わらない (自分が不安定になるパターンそのものは変わらない) が、そうなった場合に気持ちを落ち着かせる方法を見つけることができるようになることが治療目標になるという。また、子どもの注意制御と感情調整が可能になることで、明示的メンタライジングによる介入が可能になると指摘されている。セラピストは子どもに対して好奇心を持ち、子どもや自分の内側で起こっていることを想像する方法を親と共有することで、「共にいる」という新しいスタイルを学ぶことを助けるのである。

本研究も、グループでのさまざまな遊びを通じて、子どもと大人、子ども同士の感覚・身体運動レベルでの相互作用を活性化するという介入を行っており、発達障害傾向の子どもに対して、一定の成果も見られた (西村ら, 2015)。発達障害の子どもに対する、メンタライジング・アプローチを用いたグループセラピーの効果について検討することは、今後の課題であると考えられる。

次に、個人心理療法との併用についての可能性である。筆者らが実践していたグループでは、必要に応じてグループセラピーと個人心理療法を併用する場合があった (西村ら,

2015)。研究3のケースでは、外部機関（医療機関）での個人心理療法が並行して行われていた。しかし、本研究では、その効果については検討しておらず、限界がある。今後、個人心理療法との併用が適切な対象や、併用によるプロセスを検討することは、より効果的なグループ実践を検討する上で今後必要である。また、臨床実践を行う中では、外部機関や、家族との連携が必要となるケースも存在する。こうしたグループ外の資源を、どのように活用し、子どもを支援していくかを検討することも必要である。

グループでの活動の内容についても、本研究では十分に扱うことが叶わなかった。関係性を通じた変化に焦点を当てたためである。しかし、グループセラピーの中で、子どもとの関係構築や、相互理解の実現を可能にする活動（プログラム）を検討することには意義があり、今後検討されるべきである。メンタライジング機能を高めるプログラムについても、研究3で導入していたものの、開発の余地が残されている。

さらに、本研究の方法についても課題が挙げられる。本研究では事例研究を用いたことから、今回明らかにされた知見は、暫定的なものに留まっている。今後、より多くの事例を検討し、セラピストの介入や、グループプロセスについての妥当性を高めていく試みが必要である。また、グループセラピー介入前後に、客観的指標を用いて子どもの感情調整の課題、成果を明確にすることで、よりグループセラピーの効果を明確化できると考えられる。

7.8 終わりに

本研究を通じて、メンタライジング・アプローチを用いたグループセラピーは、臨床群を含む、子どもの感情調整機能を促進することが一定程度可能であることが示された。メンタライゼーションや愛着理論を援用することは、見立てや介入の方針をより明確にする上で、意義が認められた。

こうした理論や技法、そして筆者の実践の根底にある理念として、子どもの主観的世界をいかに尊重し、理解するかということがある。ここでは、「私」が何を感じ、何を考えているか、ということが重視される。個別性が徹底され、社会的な望ましさや規範といったことは一旦棚上げされる。個人を尊重することと、グループによる介入を行うことは矛盾しない。むしろ、集団の中で、互いの個別性が尊重されて初めて、他者に対する関心や理解、共感が生じることが、本研究を通じて明らかになったと考えている。

今後も、子どもの感情調整をはじめとする、様々な臨床心理学的課題を支援するための

グループセラピーの手法や、メンタライジング・アプローチの精緻化が望まれる。

iv 身体接触については、子どもの求めが、性的なニュアンスを帯びたものとは異なるということを、十分に理解し、アセスメントした上で受け入れた。実践においては、共同セラピストとも意見を交換し合うことも必要であろう。

引用文献

- 愛甲 修子 (2016). 愛着障害は治りますか？－自分らしさの発達を促す 花風社
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Allen, J. (2013). *Restoring Mentalizing in Attachment Relationships: Treating Trauma with Plain Old Therapy*. Arlington: APA Publishing.
- Asmundson, G. J., Stapleton, J. A. (2004). Are avoidance and numbing distinct PTSD clusters? *Journal of Traumatic Stress, 17*, 467-475.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The empathizing-systemizing (E-S) theory. *The Year in Cognitive Neuroscience*, 68-80.
- Bate, J., Nikitiades, A., Hoffman, S., Allman, B., Steele, M., & Murphy, A. (2016). Attachment Based Approaches. In Haen, C., & Aronson, S. (Eds.), *The Handbook of Child and Adolescent Group Therapy*. Oxford: Taylor and Francis.
- Bateman, A., Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for Borderline Personality Disorder: Mentalization-Based Treatment*. New York: Oxford University Press.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2010). Mentalization based treatment for borderline personality disorder. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 9, 11-15.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from Experiences*. London: Heinemann. (ビオン, W. R. 福本 修 (訳) (1999). 経験から学ぶこと 精神分析の方法 I –セブンセーヴァンツ 法政大学出版局)
- Blos, P. (1967). *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*. New York: The Free Press. (ブロス, P. 野沢 栄司 (訳) (1971). 青年期の精神医学 誠信書房)
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis, 39*, 350-371.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1 Attachment*. London: Hogarth Press. (ボ

- ウルビィ, J. 黒田 実郎・大羽 葵・岡田 洋子 (訳) (1976). 母子関係の理論①愛着行動. 岩崎学術出版社)
- Brazelton, T. B. & Yogman, M. W. (1986). *Affective development in infancy*. Norwood: Ablex Publishing.
- Call, J. D. (1984). From Early patterns of communication to the grammar of experience and syntax in infancy. In Call, J. D., & Tyson, R. L. (Eds.) , *Frontiers of infant psychiatry*, (pp. 15-29) . New York: Basic Books.
- 崔 炯仁 (2016) . メンタライゼーションでガイドする外傷的育ちの克服 星和書店
- Courtney, J. A. & Nolan, R. D. (2017). *Touch in child counseling and play therapy: An ethical and clinical guide*. New York: Routledge.
- Darwin, C. (1874). *The Descent of Man*. New York: Hurst (ダーウイン, C. 石田周三 (訳) (1949). 人間の由来 改造社) .
- Davidson, L. M. & Baum, A. (2000). Traumatic stress and posttraumatic stress disorder among children and adolescents. In Smeroff, A. J. Lewis, M. & Miller, S. M. (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*, 2nd ed. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- 土居 健郎 (1971). 「甘え」の構造 弘文堂
- 土居 健郎 (2000). 土居健郎選集2 「甘え」理論の展開 岩波書店
- 土居 健郎 (2001). 続「甘え」の構造 弘文堂
- Emde, R. N. (1980). Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and parents with implications for prevention of psychosocial disorders. In P. M. Taylor (Ed.), *Parent-infant relationships* (pp. 87-115). Orlando: Grune & Stratton.
- Emde, R. N. (1989). Towards a psychoanalytic theory of affect II: Emotional development and signaling in infancy. In Greenspan, S. & Pollack, G. H. (Eds). *The Course of Life, Vol.1*. Madison: Int, Univ. Press.
- 遠藤 利彦 (2005). アタッチメント理論の基本的枠組み. 数井 みゆき・遠藤 利彦 (編) アタッチメント 生涯にわたる絆 ミネルヴァ書房
- 遠藤 利彦・石井 佑可子・佐久間 路子 (2014). よくわかる情動発達 ミネルヴァ書房
- Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current Biology*, 5, 644-645.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization*,

and the development of the self. New York: Other Press.

- Fonagy, P., Campbell, C., & Bateman, A. (2017). Mentalizing, Attachment, and Epistemic Trust in Group Therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, *67*, 176-201.
- Freud, S. (1905). Three Essays on the Theory of Sexuality. (フロイト, S. 懸田 克躬 (訳) (1969). 性に関する三つの論文 フロイト著作集第5巻 人文書院)
- Fuggle, P., Bevington, D., Duffy, F. & Cracknell, L. (2016). The AMBIT approach: Working with hard-to-reach youth. *Mental Health Review Journal*. *21*. 61-72.
- Gergely, G., & Watson, J. S. (1999). Early socio-emotional development: Contingency perception and the social-biofeedback model. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (pp. 101-136) . Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gratier, M., & Trevarthen, C. (2008). Musical narrative and motives for culture in mother-infant vocal interaction. *Journal of Consciousness Studies*, *15*, 122-158.
- Grunebaum, H., & Solomon, M. (1980). Toward a peer theory of group psychotherapy, I: On the developmental significance of peers and play. *International Journal of Group Psychotherapy*, *3*, 23-49.
- Grunebaum, H., & Solomon, M. (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.
- 繁多 進 (2012). 虐待と乳幼児期の愛着形成不全 心理臨床の広場, *5*, 18-19.
- 林 もも子 (2010). 思春期とアタッチメント みすず書房
- Hobson, R. P. (1995). *Autism and the Development of Mind*. Psychology Press. (ホブソン, R. P. 木下 孝司 (監訳) (2000). 自閉症と心の発達-心の理論を超えて 学究社)
- 保坂 亨・岡村 達也 (1986). 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*, 15-26.
- 井上 とも子 (1999). 注意欠陥・多動性障害への教育的アプローチ 発達障害研究, *21*, 192-201.
- 上地 雄一郎 (2015). メンタライジング・アプローチ入門 愛着理論を生かす心理療法 北大路書房

- 神田橋 條治 (2016). 治療のための精神分析ノート 創元社
- 川畑 友二 (2012). 「甘え」理論と臨床実践 学童期 小林 隆児・遠藤 利彦 甘えとアタッチメント (pp.138-149) 遠見書房
- 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感情調整機能の発達 教育研究, 58, 33-43.
- 木村 能成・那須 里絵・西村 馨 (2017). 活動集団療法における子どもの「屈折した甘え」とその変化過程 集団精神療法, 32, 318-321.
- 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.
- 木村 能成・西村 馨 (2021). グループセラピーにおける愛着に課題を抱えた思春期男子の成長—「甘え」からメンタライジングへ— 思春期青年期精神医学, 31, 44-54.
- 小林 隆児・鯨岡 峻 (2005). 自閉症の関係発達臨床 日本評論社
- 小林 隆児 (2012a). 関係から見た発達障碍 金剛出版
- 小林 隆児 (2012b). 「甘え」(土居)と”Vitality Affects”(Stern) —「甘え」理論はなぜ誤解や批判を生みやすいか 精神分析研究, 56, 134-144.
- 小林 隆児 (2014). 甘えたくても甘えられない 母子関係の行方、発達障碍の今 河出書房新社
- 小林 隆児 (2015). あまのじゃくと精神療法 弘文堂
- 小林 隆児 (2016). 「甘え」から見たメンタライジング 乳幼児医学・心理学研究, 25, 123-131.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111.
- 近藤 邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 小谷 英文 (2010). 現代心理療法入門 PAS 心理教育研究所出版部
- Klennert, M. D., Emde, R. N., Butterfield, P., & Campos, J. J. (1986). Social referencing: The infant's use of emotional signals from a friendly adult with mother present. *Developmental Psychology*, 22, 427-432.
- Kupersumid, J. F. & Dodge, K. A. (2004). *Children's Peer Relations: From Development to Intervention*, American Psychological Association. (クーパーシュミット, J. F. &

- ダッジ, K. A. 中澤 潤 (監訳) (2013). 子どもの仲間関係 発達から援助へ (北大路書房)
- Mahler, M. S. & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic books.
- Main, M., & George, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddler to distress in agemates: A study in the day care setting. *Developmental Psychology, 21*, 407-412.
- Malberg, T. N., Fonagy, P., & Mayes, L. (2008). Contemporary psychoanalysis in a pediatric hemodialysis unit: Development of a mentalization based group intervention for adolescent patients with end-stage renal disease. *The Annual of Psychoanalysis, 36*, 101-114.
- Malberg, T. N., & Midgley, N. (2017). A mentalization-based approach to working with adolescents in groups. In Haen, C. & Aronson, S. (Eds.), *The handbook of child and adolescent group therapy*. Oxford: Taylor and Francis.
- Malberg (2021). Working with Autistic Children and their Families from a Mentalization Based Therapy for Children (MBT-C) Approach, *Psychoanalytic Perspectives, 18*, 22-42.
- Midgley, N., Ensink, K., Lindqvist, K., Malberg, N., & Muller, N. (2017). *Mentalization-Based Treatment for Children: A Time-Limited Approach*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Reflections of security dynamics: core constructs, psychological mechanisms, relational contexts, and the need for an integrative theory. *Psychol Inq, 18*, 197-209.
- 宮内 英里子 (2016). 子どもの問題行動に「愛着」という視点を 学校教育相談, 28-32.
- 森 さち子 (2013). かかわり合いの心理臨床 誠信書房
- 森 茂起 (2011). 児童養護施設における子どもたちの自伝的記憶：トラウマと愛着の観点から ト라우マティックストレス, 9, 43-52.
- 森田 良治 (2006). 児童養護施設と被虐待児—施設内心理療法家からの提言— 創元社
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要
- Murray, L., & Trevathen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between

- two-month-olds and their mothers. In Field, T. M. & Fox, N. A. (Eds.), *Social Perceptions in Infants* (pp.177-197). Norwood, NJ: Alex Publishers.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, 6, 389-401.
- Music, G (2011). *Nurturing natures: Attachment and children's emotional, sociocultural and brain development*. New York, Psychology Press.
- 鍋田 恭孝 (2007). 思春期臨床の進め方・考え方—新たなる視点・新たなるアプローチ 金剛出版
- 西村 馨・西川 昌弘・ジェイムス 朋子・中村 有希 (2005). 現代青年のアイデンティティ形成のための心理教育プログラムの開発と整備、およびプログラム指導者の育成 第 21 回 (2005 年度) 財団法人マツダ財団研究助成—青少年健全育成部門—報告書 (pp.13-23)
- 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, 47, 161-174.
- 西村 馨 (2009). 児童期グループ 小谷 英文編, グループ・セラピーの現在 現代のエスプリ 7月号 (pp.169-178) ぎょうせい
- 西村 馨・菊地 雅彦 (2012). 中学校通級指導学級がもつグループの力 心理臨床学研究, 30, 467-477.
- 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—関係性の視点からの考察と可能性 心理臨床学研究, 33, 309-314.
- 西村 馨・木村 能成・那須 里絵 (2016). 思春期男子のグループセラピー—別れと旅立ちのプロセス— 集団精神療法, 32, 362-368.
- 西村 馨 (2017). 小学生・中学生のグループ 藤 信子・西村 馨・樋掛 忠彦 (編) 集団精神療法の実践事例 30 創元社
- 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, 137-144.
- 西澤 哲 (1999). ト라우マの臨床心理学 金剛出版
- 生地 新 (2012). 「甘え」理論と臨床実践 思春期・青年期 小林 隆児・遠藤 利彦 甘えとアタッチメント (pp.138-149) 遠見書房

- 大河原 美以 (2010). 教育臨床の課題と脳科学研究の接点 (1) - 「感情制御の発達不全」の治療援助モデルの妥当性- 東京学芸大学紀要総合教育科学系 I, 61, 121-135.
- 大河原 美以 (2015). 子どもの感情コントロールと心理臨床 日本評論社
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The behavioral and brain sciences*, 4, 515-526.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Stockmann, L. (2000). Understanding atypical emotions among children with autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, 30, 195-203.
- Safran, J. D., Muran, J. C., & Eubanks-Carter, C. (2011). Repairing alliance ruptures. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based responsiveness* (pp. 224-238). Oxford University Press.
- 齋藤 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, 147-15.
- 斉藤 こずゑ (1986). 仲間関係 無藤 隆・斉藤 こずゑ・内田 伸子 (編) 子ども時代を豊かに (pp.59-111) 学文社
- Scheidlinger, S. (1960). Experiential group treatment of severely deprived latency-age children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 30, 356-368.
- Scheidlinger, S. (1974). On the concept of the 'mother group'. *International Journal of Group Psychotherapy*, 24, 417-428.
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and disorders of the self*. New York: W. W. Norton & Company.
- Shai, D., & Belsky, J. (2011). When words just won't do: Introducing parental embodied mentalizing. *Child Development Perspectives*, 5, 173-180.
- Shechtman, Z. (2017). Bridging the gap between research and practice: How research can guide group leaders. In Haen, C., & Aronson, S. (Eds.) *Handbook of child and adolescent group therapy: A practitioner's reference* (pp. 52-65). New York: Routledge.
- 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 創元社
- Siegel, D. J. & Bryson, T. P (2012). *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to*

- Nurture Your Child's Developing Mind*. New York: Bantam.
- Siepkers, B. B., & Kandaras, A. M. (1985). *Group therapy with children and adolescents: A treatment manual*. New York: Human Sciences Press.
- Slavson, S. R. (1943). *An introduction to group therapy*, New York: The Commonwealth Fund. (スラブソン, S. R. 小川 太郎・山根 清道 (訳) (1956). 集団心理療法入門 誠信書房)
- Slavson, S. R. (1950). *Analytic group psychotherapy*. New York: Columbia University Press.
- Slavson, S. R. (1952). *Child Psychotherapy*. Columbia University Press.
- Smith, E. W. Clance, P. R. & Imes, S. (1998). *Touch in psychotherapy: Theory, research, and practice*. New York: The Guilford Press.
- Spitz, R. A. (1965). *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of The Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic books. (スターン, D. N. 小此木 啓吾・丸田 俊彦 (監訳) (1989/1991) 乳児の対人世界 理論編, 臨床編 岩崎学術出版社)
- Stolorow, R. D., Brandchaft, B., & Atwood, G. E. (1987). *Psychoanalytic Treatment: An Intersubjective Approach*. New York: Analytic Press. (ストロロウ, R. D., ブランドシャフト, B. & アトウッド, G. E. 丸田 俊彦 (訳) (1995). 間主観的アプローチ コフォートの自己心理学を超えて 岩崎学術出版社)
- 杉山 登志郎 (2007). 子ども虐待という第四の発達障害 (ヒューマンケアブックス) 学研プラス
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton (サリヴァン, H. S. 中井 久夫・宮崎 隆吉・高木 敬三・鑪 幹八郎 (訳) (1990). 精神医学は対人関係論である みすず書房)
- 滝吉 美知香・田中 真理 (2009). あるアスペルガー障害者における自己理解の変容過程-心理劇的ロールプレイングを通して 心理臨床学研究, 27, 195-207.

- 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
- Tucker, D. M., Luu, P. & Derryberry, D. (2005). Love hurts: The evolution of empathic concern through the encephalization of nociceptive capacity, *Development and Psychopathology*, 17, 699-713.
- van der Kolk, B. A., McFarlane, A. C., & van der Hart, O (1996). A General Approach to Treatment Posttraumatic Stress Disorder. In van der Kolk, B. A., McFarlane, A. C., & Weisaeth, L. (Eds.), *Traumatic Stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body, and Society*. New York: Guilford Press.
- Walcott, C. M., Landau, S. (2004). The relation between disinhibiting and emotion regulation in boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 772-782.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected Papers: Through Pediatrics to Psycho-Analysis*. Tavistock, London. (ウイニコット, D. W. 北山 修 (監訳) (1989/1990) 小児医学から児童分析へーウイニコット臨床論文集1 児童分析から精神分析へーウイニコット臨床論文集2 岩崎学術出版社)
- Wolf, E. S. (1988). *TREATING THE SELF: Elements of Clinical Self Psychology*. New York: The Guilford Press.
- 山口 貴史・細金 奈奈 (2017). 反応性愛着障害と脱抑制型対人交流障害 (DSM-5) の概念と診断 精神療法, 43, 486-491.
- 安村 直己 (2016). 共感と自己愛の心理臨床: コ福特理論から現代自己心理学まで 創元社
- 米澤 好史 (2016). 愛着の問題を抱えるこどもの理解と支援 愛着障害と発達障害の違いと対応 学校教育相談, 22-27.
- Zevalkink, J., Verheugt-Pleiter, A., & Fonagy, P. (2012). Mentalization-informed child psychoanalytic psychotherapy. In A. W. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (pp. 129-158). American Psychiatric

Publishing, Inc.

謝 辞

本論文は、筆者が国際基督教大学大学院アーツサイエンス研究科心理学専攻博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものである。同専攻上級准教授西村馨先生には、指導教官として本研究の実施の機会を与えていただき、その遂行にあたって終始ご指導をいただいた。ここに深謝の意を表す。同専攻客員教授磯崎三喜年先生、並びに同専攻教授森島泰則先生、同専攻上級准教授直井望先生には副査としてご助言をいただくとともに、本論文の細部に亘りご指導をいただいた。ここに深謝の意を表す。

また、研究実施にあたり、国際基督教大学大学院アーツサイエンス研究科心理学専攻博士後期課程の那須里絵さんには、研究遂行にあたってご協力をいただくと共に、有益なご助言をいただいた。ここに感謝を申し上げます。さらに、国際基督教大学教養学部生の佐藤航平さん、榎本雄さん、仲程早貴さんには、研究の遂行に際してご協力をいただいた。ここに感謝申し上げます。

最後に、研究を通じて関わった多くの子どもたちの今後の幸福を願う。