

非行少年への感情表出トレーニング適用に関する事例研究

稲垣 応 顕

要 約

本研究は、いじめにより登校拒否となり、その後反社会的な非行行動を生じさせた男子中学生に感情表出トレーニングを継続して適用し、経過と結果を検討した事例報告である。トレーニング適用に際しては、彼の歪められた感情に注目し、自己省察の促進に重点をおいた。研究の結果、生徒に①自己の本来性への気づき、②積極的な現実直視と問題の内在化、③適応への意欲と積極的な行動の増加、が認められた。しかし、今後の課題として、指示的また非指示的なオープントークの在り方についての検討の必要性、非行少年のストレスについて検討する必要があること、などが指摘された。

キー・ワード：非行少年 歪められた感情 感情表出トレーニング

I. 問 題

一般に、青年期は子供から大人への移行期ととらえられ、Erikson (1950³⁾) の提唱したアイデンティティの獲得が発達課題とされている。しかし、伊藤(1994¹⁴⁾) が指摘するように、青年期生徒の心理的発達経路は直線的な変化を遂げるわけではない。井上(1980¹¹⁾) は、彼らのノーマルな心性として「冒険心・虚栄心・権威への反抗心・仲間への異常な忠誠心」といった逸脱への傾向性を指摘している。また、稲垣・犬塚(1995⁹⁾) は、青年期生徒の中に理想的自己と現実的自己とのずれから重篤な自我葛藤に陥る者が見受けられると述べ、福島(1985⁴⁾) も、青年期の生徒達が「アイデンティティをつかむ過程での失敗や逸脱」から反抗、暴力などの反社会的問題行動である非行を引き起こしやすいことを指摘している。

ところで、トレーナーは、非行少年達が自我葛藤の中で、権威に対する反抗や、仲間と異常なまでの連帯意識を持つとすることなどを示した前述の先行知見を支持している。そして、これまでの臨床経験も踏まえながら、それら生徒達が観念的には自分に直面する問題を理解しているため、一般論による教示や助言があまり効を奏さないと考えている。したがって、彼らへの支援には、より具体的でかつ彼らの感情に働きかける手法が有効であろう。

この非行問題について水島(1964¹⁵⁾) は、「総合的には社会的環境要因と個体的要因の双方を取り上げなければならない」としながらも、個人への臨床に際しては「社会的人間関係からの自己疎外」の解消という心理面からのアプローチが重要であると指摘している。また、井上(1980¹¹⁾) は、彼らの心理的特徴について「自らの自尊感情を根底から否定されるような経験を持ち、容易に絶望し、自虐的、自己否定的になっている」と述べつつ、「彼らは自分の行為によって他者との関係を破壊しておきながら中略>誰かに理解され受容されることを密やかに、だが強く願っている(井上1974¹⁰⁾)」と述べている。

そこで、そのような生徒への支援としては、稲垣(1995⁹⁾) が述べるように、生徒を受容しつつも自己への直面化を促すという意味での寄り添い(沿い)を前提として、彼らに鬱積している自己また周囲への強度なネガティブ感情としての歪められた感情(distorted emotion)¹¹⁾を表出、解放させること、また現実の自己を見つめるという意味での自己省察を促し、仏教や実存哲学が人間に本来備わっている能力として提示する、健全な方向へ向かおうとする純粋性や意欲をあらわす本来性¹²⁾に気づかせながら、気持ちを外向化させることが必要であると考えている。

II. 研究の目的

本研究では、非行行動を示す男子中学生（以下 T と略記）に対し、感情表出トレーニング (Trainihg for Emotional Expression; 以下 TEE と略記) を適用し、T の感情変容を促し、その過程を明らかにすることを目的とする。

III. 方 法

1. 対象生徒

本研究における対象生徒の概略を表 1 で示した。

2. 指導期間・回数

1995年2月16日～1995年7月25日。TEE による指導回数18回。原則として、週1回約45～50分の TEE を継続して行った。

3. 感情変容分析の方法

(1) T の感情変容を客観的にとらえる目的で、バウ

ムテストとエゴグラム（九州大学方式）を初回面談時、TEE 終結時、追跡調査として卒業を直前に控えた1996年3月7日（TEE 終結から約8か月後）、の3回実施した。

なお、エゴグラムとは、①個人の性格の内に潜む諸力、②性格の様々な状態を移動する心的エネルギー、という面から性格を描写し、自ら行動を修正していく機能分析を目的として作成させるものである（杉田1990¹⁸⁾）。内容的には、性格の働きを CP (Critical Parent), NP (Nursing Parent), A (Adult), FC (Free Child), AC (Adapted Child) という5つの自我状態に分類し、性格傾向や感情の状態を測定しようとする心理テストである。

(2) T の感情変容を主観的内容からとらえる目的で、逐語録分析を行った。本稿では、その中から特徴的な発言を後述の感情表出カード（以下カードと略記）と共に掲げた。

4. TEE の手続き

(1) 相談室でトレーナーと T は、机をはさみ対面法の位置関係を取り座った。

(2) カード記入（過去）：前回の TEE から今日までの行動や思ったこと、感じたことなどを、それに対する喜怒哀楽の感情と共に思いつづままカードに記入させた。

(3) カード記入（未来）：(2)と同様に、TEE 終了時から次回 TEE までの行動予定や気になっていること、心配事などを、それに対する期待、不安、恐れ、などの感情と共に思いつづままカードに記入させた。

従来、(2)(3)の制限時間は、犬塚(1989¹²⁾)に依拠して各5分としていた。しかし、T の自己省察を促すことを目的に、TEE の特徴の1つである内観的要素（稲垣・犬塚1994⁷⁾）を重視し、TEE 3以降、上限を10分とした上で T が「書き終えた」と言うまで時間を延長した。また、カードには、単語カード程度の付箋紙を用いた。

(4) グルーピング：書き出されたカードを（＋）と（－）の感情別に分類させた。

(5) 重みづけ：過去、未来それぞれの（＋）、（－）の領域ごとに自分にとって感情レベルの深い順に重みづけをさせた。

(6) 感情表出分類表の作成：大きめの画用紙に、領域別、テーマ別にカードを貼るよう促した。ただし、T がどの領域にカードを分類してよいか迷った場合は、言葉がけによる支援を行った。また、

表 1 対象生徒 (T) の概略

学年・年齢：	公立中学校3年生。15歳。
主 訴：	非行行動の頻発。具体的には、学校への無断欠席、遅刻、早退、授業妨害、教師への暴力、器物破損 など
家庭環境：	祖母、父（会社員）、母（公務員）、弟（小6） 兄弟仲はよい。
生 育 歴：	①出生時…正常分娩。右手が、親指と小指だけという身体障害を有していた。 ②幼児期…友達と接するようになると、自分の障害を意識し、一時消極的になった。 ③小学校…5、6年次に、継続のないじめを受け、6年生2学期から登校拒否となった。 ④中学1年…10月から再登校した。帰宅は遅かったが、両親は黙認していた。11月にN市で仲間6人と共に自転車を盗んだとして補導される。 ⑤中学2年…無断欠席、遅刻、早退、授業妨害が頻発する。2月に教師Aから体罰を受けたとして、翌日仲間6人と一緒にその教師を殴り入院させ、警察に出頭する ^{※3)} 。
性格・特徴：	身長183cm と体格がよい。日常生活のほとんどのことは、左手で行っている。活発。短気。初対面の人に対しては、警戒心が強い。一方で、仲間や弟をかばうなどの正義感も強い。
初回面談時：	無口であり、問いに答える両親を睨んでいた。
の様相	トレーナーとは、視線を合わせようとしなかった。

・ 以上は、両親からの聴取および初回面談時の状況による。

感情の分類が不可能なカードについては、別枠として分類不可能の領域を設けた。

(4)～(6)までに、10～15分を設定した。

(7) 完成した分類表を基に、15～20分間、オープントーキングを行った。

(8) TEE 継続の強化として激励を与え、次のアポイントメントをとり、TEE を終了した。

IV. 結果と考察

本稿においては、T の感情変容の過程を4期に分けて経過を述べていく。なお、以下の文中の「**」**はTにより書き出されたカード、Tの発言中の< >はトレーナーの発言を示している。

初回面談

両親と共に来室したTは、全体としてうつむいた状態で、ときどきトレーナーを下から覗きこんでいた。すなわち、正面から視線を合わせようとはしなかった。トレーナーの問いかけには、小さくうなづくことで反応していた。また、それを代弁する両親を時々睨んでいた。次回以降の来室については、「分からない」と述べた。しかし、面談の終りに「もしよかったら、またおいで」と言いながら差し出した握手には素直に応じた。

一方、この日実施したバウムテスト(図1)では、一見して荒涼とした印象の樹木が描かれ、Tの孤独感が推察された。また、樹木全体が左に傾いていること、幹の左側に下向きの枝が出ていること、右側の枝が中途半端で終わっていることから、過去へのこだわりや成

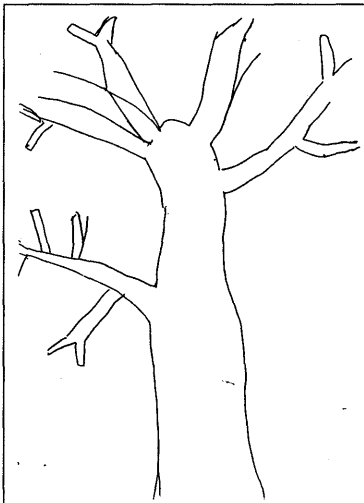


図1 初回面談時のバウムテスト

長への意欲の欠如傾向、将来に対する希望の稀薄さがうかがわれた。さらに、枝の先端が区切られていることや枝の書き直しの線が複数見られることから、周囲への拒否感情や逸脱傾向の強さがうかがわれた。加えて、先端が二股になっている枝が複数見られた。それらは、Tの右手に似ており、彼が自分の障害を意識的、無意識的に強く気にしていることが推察された。

また、エゴグラムテスト(図4)の結果、一般に優柔不断を示すと言われるフラットなパターンが描かれた。それは、CPが最も低い値を示したことからもうかがわれた。また、このテストでTは、A・FC・ACの質問項目を全て「△」で回答している。それが、熟考の結果なのかトレーナーを警戒しての反応なのかは判断がつかなかった。

第I期 ラポート形成の時期(TEE 1～2)

初回面談時の印象とは裏腹に、Tは初回からトレーナーの指示に素直に従い、カード記入では設定された時間の間中ペンを放さずカードを睨んでいた。後半のオープントーキングは、トレーナー主導のクローズドクエッションが中心であったが、問いかけに対しては時間をかけて待てば何らかの反応が得られた。

TEE 1でトレーナーは、面談実施の目的とTEEの概略を説明し、来室の継続を約束した後にTEEを始めた。この回の特徴として、過去(一)に『学校へ行った(感情表明なし)』が書き出された。そして、学校も家も「つまらない」、学校では「先生」が嫌、「仲間」がいるので学校へ行く、などと発言した。

TEE 2でも過去(一)に『学校へ行った(感情表明なし)』が書き出された。そして、学校は「勉強」するところであり、それは自分も「分かっている」が、教師が「むかつく」などと述べた。教師に対してむかつく理由についての問いかけには、足を小刻みに揺るだけで言葉による反応は得られなかった。

第II期 感情表明の時期(TEE 3～8)

この時期になると、ほとんどのカードに感情語が見られるようになった。また、オープントーキングは、相変わらずトレーナー主導のクローズドクエッションが中心であったが、Tの反応には2文節以上の応答がみられるようになった。

TEE 3では、表2で示したように過去(+)に『しごとした つかれた』というカードが書き出され、日曜日に父親が勤める会社でアルバイトをしたことが話された。また、その帰りに本屋で雑誌(マンガ、車、ファッション)を立ち読みした時の解放感が話された。

TEE 4では、過去(一)に『学校に行った つまら

表2 Tの感情表出分類表の例(その1)

	過	去	未	来
ブ ラ ス	<div>仕事をした つかれた 1</div> <div>本屋に行った 楽しかった 2</div> <div>テレビを見た おもしろかった 3</div>		<div>春休み 楽しみ</div>	
マ イ ナ ス	<div>学校に行った つまらない</div>		<div>終業式に行く 別に何も思わない</div>	

* この例は、TEE3で実際に作成されたものである。

表3 Tの感情表出分類表の例(その2)

	過	去	未	来
ブ ラ ス	<div>仲間と遊びに行った 楽しかった</div> <div>本を読んだ 楽しかった</div>		<div>遊びに行く 楽しみだ</div>	
マ イ ナ ス	<div>火曜日2・3 つかれた</div> <div>水曜日3・5 つまらない</div> <div>木曜日2・3・5 つかれた</div> <div>金曜日2・3・5 つまらない</div> <div>土曜日2・3 つかれた</div> <div>月曜日3・4 つまらない</div>	<div>Aにつかまれた いやだ 1</div> <div>帰れっていわれて帰ろうと したらおこられた むかつく 2</div> <div>担任と話した うるさくなった 3</div>	<div>学校に行く つまらなそうだ</div>	

* この例は、TEE13で実際に作成されたものである。

なかった』が書き出された。そして、「春休みも登校日があるの?」という問いかけに対し、新入生歓迎会の準備で登校したこと、当日は「先生に睨まれるから」という理由で遅刻したこと、それまでの「特攻服」といわれる変形服ではなく「短らん」といわれる丈の短い学制服を着て行ったこと、を話した。また、「3学期の終わり」に「担任と学年主任」が「家に来た」、「こ

の前、家裁(=家庭裁判所)に行った」と述べ、それについて担任教師が「何もしゃべらなかった」ことで居心地が悪かったと述べた。

TEE 5では、過去(一)、未来(一)に『学校に行った(行く) 何も思わない』というカードが書き出された。しかし、TEE 後半のオープントーキングでは、比較的好印象を持っている教師(男性)が担任だった

ことで「少しほっとした」と発言した。しかし一方で、ヘルメットをかぶらずに自転車通学をしていることについて女子から嫌味をいわれ口喧嘩をしたこと、それを教師 A に見られ、女子をいじめたとして「怒られた」ことを話し、「今でもムカつく」と述べた。それに対しトレーナーは、彼が暴力的な行動を起こさなかったことに注目し、その感情抑制を賞賛した。

TEE 6 では、未来(+)『修学旅行(感情表明なし)』が書き出された。そして、それに向けて「髪の毛、切った」「今までより、学校、早く行ってる」などと述べた。しかし、「それについて先生は?」という問いかけには「何も言わない」「別にいいけど」と答えた。さらに、教師から「仲間、<うん>全員、<うん>呼び出された。<それで?>保護者、<うん>一緒にないと、<うん>駄目って…」と話した。「T 君、旅行には行きたいの?」という問いかけには「行きたい」と答え、「そうかあ、それで、どうする?」という問いかけには「仲間と相談中<うん>親、<うん>一緒にだったら、<うん>行かない」と述べた。

TEE 7 でも、未来(+)に『修学旅行(感情表明なし)』が書き出され、どうしてよいのか分からない状態で悩んでいることがうかがわれた。「旅行に行ったら、きまり守れる?」「何か気に入らないことがあっても、暴力は使わないで我慢できる?」などの問いかけには、その都度「うん」「守る」などと答えた。この問題については、両親との面談において、①規則を守ること、②守れない場合は親が引取りに行くこと、を T に約束させた上で、両親が学校に T だけの旅行参加をお願いに行くことを提案した。結局、母親がトレーナーの提案通りに学校へ出向いたことで、T は保護者の同伴なしでの旅行参加を認められた。

TEE 8 では、未来(+)に『修学旅行 たのしみ』が書き出された。そして、旅行を明日に控え、両親からこずかいを学校で決められた額よりも 1 万円多くもらったと報告した。そこでトレーナーは、TEE 7 での約束を T に再度確認させた。

TEE 9 は、修学旅行をはさみ 2 週間後に行われた。T は、ディズニールランドで買ったというキャンディーを土産として持って来た。また、TEE のカードに修学旅行の記述は見られなかったが、「旅行のカードが無いけど、どうだった?」という問いかけに「〇〇に行った」と答え、それ以降修学旅行の思い出が話された。

第Ⅲ期 感情爆発の時期(TEE10~13)

この時期になると、鬱積していた歪められた感情の表出(解放)による自己表現ともとらえられる爆発的

な感情を伴う言動がみられるようになった。また、TEE においては、自己の感情をトレーナーに伝えようとする努力も見受けられた。

TEE10では、その2日前に母親から、学校で先生を殴り両親共々警察に出頭したとの電話が入っていた。TEE におけるカードでは、それについての記述は見られず、過去、未来の(一)に『学校に行った(行く)何も思わない』、過去(一)に『どうとく つまらなかった』が書き出された。トレーナーは、それらのカードを媒介に母親から電話があったことを伝え、「どうしたのか教えてくれる?」と問いかけた。それに対し T は、①その日は10時位に登校した、②一旦教室に入ったのだが、先生に嫌味をいわれたので教室を出た、③隣のクラスに入れてもらい VTR を見ていた、④教師 A が巡回に来て怒鳴られたので廊下に出た、⑤外に出ようと歩き始めると教師 A に首を乱暴につかまれた、⑥頭にきて殴った、という趣旨をとぎれとぎれに話した。また、仲間 6 人と一緒に 1 階男子トイレの小便器をこごとく壊してきたと話した後で「何で俺たちばっかし…、何で先生は暴力いいんだ…」と興奮気味に述べた。さらに、警察で正面と両側から写真が撮られたことへのショックを、目に涙を浮かべながら話した。それを受けた「T 君は、これからの自分をどうしたいと思ってる?」という問いかけには、「…分からない」と答えた。そこでトレーナーは、「そろそろ、進路のことも考えようか。自分の事、もっと大事にしようよ」と指示的な反応をした。

TEE11では、未来(一)に『じゅぎょうにでる つまらないけどでようと思う』と、感情というよりも決意を示すようなカードが書き出された。しかし、このカードを媒介として「最近、6 時ぐらいいに目が覚める」「でも、学校のことを考えると疲れて、また寝てしまおう」と述べた。一方、過去(一)に書き出された『英語と数学に出た なにもしなかった』について賞賛すると、「体育も出た」と微笑に笑った。

TEE12では、過去(一)に『おれのことだけ注意するからどうとく出た(感情表明なし)』のカードが書き出された。そして、道徳の時間に T を含む複数の生徒が無断で席を変えて座っていたところを、担当の教師が T のみに注意をしたため、頭にきて教室を出たという内容をとぎれとぎれに話した。また、初めて自ら前回の TEE を引き合いに出し「この前…<何?>俺…<くん?>言った…、<うん?>授業…<うん>出るって…」と述べ、自分の書いたカードに責任を示した。

TEE13では、表3で示したように過去（－）に『○曜日○限○○ つかれた（つまらなかった）』というカードが6枚書き出され、毎日の出席時数が報告された。ただし、1限目の出席は1度も書き出されなかった。そこで、オープントーキングでトレーナーは今週の目標として「遅刻を減らす」ことを提案し、Tも了承した。ただし、一方で教師Aとトラブルがあったこと、今まで好印象を持っていた担任教師に対しても「その時その時で言うことが違う」「他の先生が一緒だと態度が変わる」と不満を話し、さらに「頭にきた」「でも、我慢した」などと述べた。

第IV期 自己省察の時期（TEE14～18）

この時期になると、毎回のTEEで未来（＋）ではあるが、『学校に行く つまらなそうだ』『授業に出る つまらなそうだ』というカードが書き出された。そして、自己省察の深化と共に、ポジティブな意味での気持ちの外向化や行動化が認められるようになった。

TEE14では、事前に母親から学校に呼び出しを受けたとの連絡が入っていた。その内容は、Tの登校時間や出席時数に多少の改善が認められるものの授業態度が悪く他の生徒に悪影響を与えているので、保護者同伴の登校をするよう言われた、とのことであった。一方、来室したTはそれを知らなかった。TEEの特徴として、これまで過去（－）で示されていた『○曜日○限つまらなかった』のカードが、過去（＋）に移動されていた。これは、後半の発言から、自分の努力に対する振り返りであることが明かとなった。ただし同時に、未来（－）に『学校に行く つまらなそうだ』『授業に出る つまらなそうだ』のカードが書き出され、自我葛藤の中にいることがうかがわれた。「授業中はどうしてるの?」という問いかけに「何もしてない」「寝てる…ウォークマン」などと答えた。そこで、トレーナーはTの自己省察の深化を目的に、あえて前述の母親からの話を伝えた。すると、Tは泣き出した。それに対し、「T君が頑張ってるのは、すごく伝わるよ」と受容・共感の態度を示した上で、人にはTの心の中は見えないこと、人はTの行動を見てTを評価することを伝え、「もう少し、もう少しだけ頑張ろうよ」と指示的な励ましを行った。

なお、この回のTEEは、時間を延長して約90分間行われた。

TEE15では、過去（＋）に『○曜日1限～○限 つかれた』というカードが6枚、未来（－）に『授業に出る つまらなそうだ』というカードが書き出された。そして、「えっ、全部1限から出たの? えらいけど…」

という反応には「疲れた」「あいつの授業は、ウォークマン」と答えた。

TEE16では、過去（感情分類不可能）領域に『木曜日さいごまで出た つかれた』というカードが書き出された。トレーナーが、それを賞賛すると「でも、…金曜日、起きなくて遅刻した」と述べた。そして、それに対して笑いながら「そうかあ、でも、頑張ったね。ただ、無理はしないでいいんだからね」と反応すると「先生、この前言ったのと話が違う」と笑いながら答えた。

TEE17では、過去（－）に『A（＝先生の名前）むかつく』が書き出され、教師Aとトラブルがあったことが話された。また、この回ではカードに書き出されなかった話題として、「今、何か気になっていることある?」という問いかけに「先生、高校どこ行った?」と問い返し、進路について不安を抱き始めたことをうかがわせた。

TEE18では、未来（＋）に『夏休み たのしみ』というカードを書き出した。そして、夏休みの目標を作ろうといった提案に対し、『早寝、早起き』と書き出し、規則正しい生活リズムの回復を掲げた。これは、中学3年生の目標としてとらえれば極めて幼稚なものであろう。しかし、これまでの経過から、Tの感情が次第に整理されてきており、ポジティブな意味での外向化が示されたあらわれだととらえている。また、TEE最終時に実施した第2回目の各テストの結果、バウムテスト（図2）では、全体が何度も書き直されており、周囲への適応に不安を抱いていることがうかがわれた。また、幹自体が二股に分かれて描かれた。それは、

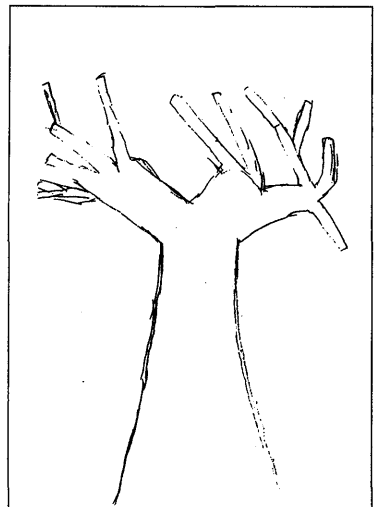


図2 TEE最終時のバウムテスト

前述のとおり彼の右手の形によく似ていることからその象徴ととらえられると同時に、成長への意欲と逃避との間で感情の葛藤があることを示しているようにも思われた。さらに、枝の先端が全て閉じられていることから、周囲に対する警戒心が解けていないことも推察された。しかし、枝の配置に注目すれば、樹木右側の1本を除き上向きに変化しており、Tが不安を抱きながらも心理的成長を志向していることがうかがわれた。一方、エゴグラム(図4)は、1回目のパターンと比較して、CP、ACの上昇とAの下降が見られた。これについては、周囲への適応意欲という観点から、若干の変容ではあったが、ACの上昇したことが注目される。

なお、TEEの終結については、TEE17の終了時にトレーナーがTに提案した。それは、①Tに自己の本来性を基盤とした感情表出がなされるようになったこと、②自己省察の深化と共にポジティブな感情の外向化が促進されていること、③Tの心理的自立に向けて、進路を前提とした次のステップに移る時期にきていると思われること、からの判断であった。それに対してTも「少し、自分で考えてみる」と述べ終結を了承した。

V. 全体的考察と今後の課題

本事例は、いじめを受けたことで約1年間の登校拒否となり、その後一転して反社会的な非行行動を示している。そこで、Tの対人関係における自我葛藤による歪められた感情に注目し、TEEの適用を試みた。トレーナーは、本研究においてTの歪められた感情に対しては、それを受容し共感するという意味での寄り添いを、問題行動に対しては彼を見守りつつ自己省察の深化を促がす目的で心理的距離を置くという寄り添いを重視した。特に寄り添いに関しては、TEEの回数を重ねるに従いカード記入の時間を延長し、またオープントークンにおいて意識的に指示的な応答を多く行った。そして、18回にわたるTEE継続の結果として、Tに①自己の本来性への気づき、②現実直視と問題の内在化、③適応への意欲を感じさせる積極的な行動の増加、が示された。これらは、前述したバウムテストの変容からもうかがわれるところである。そこで、以下にTの感情の変容過程を具体的に考察する。

井上(1980¹¹⁾)は、臨床場面の非行少年について「心の中では敵か味方かを必死で読み取ろうとする」と述べているが、面談開始当初のTにもトレーナーへの警戒心がうかがわれた。それは、彼が正面から視線を合

わせようとしなかったことや、彼の行っていた単純反応から推察される。しかし、初回面談の最後に握手に応じたことから、友好的な対人関係を志向していることも推察された。また、修学旅行への全行程参加は、Tの両親やトレーナーに対する信頼を深めることに役立ったと思われる。一方、TEEが進むに連れ、Tは自分に直接影響のない外在的な話題への反応を経て、周囲の大人(教師)への恨み、不満、抗議などを発言するようになった。それは、歪められた感情の表出(解放)であると考えられる。さらに、その後のTEEでは、問いかけに応じて自分の行動を告白し、泣く、笑うといったノンバーバルかつダイレクトな感情表出を行うようになった。それについては、感情の自己へのフィードバックと自己省察が促進されているあらわれであると考えられた。ただし、Tには、その後も教師Aの授業中に教室を無断で出る、ウォークマンを聞く、などの現実逃避的な問題行動や、教師Aを殴るという反社会的な問題行動が示された。しかし、TはTEE終結後もフォローアップとしておこなった月に1度の面談日には必ず来室し、2学期以降は遅刻、早退、欠席が皆無となった。また、教師Aとのトラブルを除けば、非行行動は激減した。したがって、この時期に示された彼の反抗は、初回面談時に見られた非行行動とは質の異なるものであると考えられる。また、同時に教育現場で、教師と生徒の信頼関係がいかに重要であるかを示唆している。

Tは、中学卒業に至っても、教師Aや担任教師との関係修復が成されなかった。一般に、中学校社会は、Peterson(1987¹⁰⁾)が述べるように、課題中心の学校運営がなされる傾向が強い。それは、中学教師が父性原理による「積極的で、かつ従順なよい子」という生徒役割を子供達に求める傾向の強いことを示している(Fenzel, 1989⁹⁾)。しかし、本研究で取り上げたような生徒は、Blackburn & Papalia(1992¹¹⁾)が、「後形式的思考(post-formal thought)」として示した現実生活の実践的な問題に対処する思考、すなわち、社会の矛盾や不確定性を受容し自己意識を変容させる思考が未熟であると考えられる。Tの問題行動は、一般的なとらえからすれば、現実逃避や我がままに他ならない。しかし、管理的、権威的な態度や自分たちの獲得している道德観の押しつけは、要求的ではあれ応答的、相互調整的な関係とはならず、世代間のギャップによる葛藤しか生み出さない(竹内1989¹⁰⁾; 平石1995⁵⁾)。そうであれば、それらの生徒にとって教師は、反抗の対象でしかなくなってしまう。稲富(1995⁹⁾)は、「指導=

訓練を強要して我々の範疇に生徒を組み込む働きかけは、必要ではあるが最優先されてはならない」と述べている。本研究の結果においても、Tは、初回面談時やTEE10で明らかにされた教師への暴力など、教師から一方的な説論を受ける度に、問題行動を起こしていることが明かとなった。このことは、青年期生徒の特性や不安定な感情を無視し、問題行動を表面的に押さえ込もうという対処療法的な指導（矯正）が、彼らの心理的成長を考えた場合に何ら根本的な解決にはならず、効果的な結果をもたらさないことを示している。換言すれば、生徒の指導に際しては、その順序性が必要であることを示している。すなわち、生徒を受容し寄りそいつつ、歪められた感情の表出と自己省察を促がすTEEの有効性が示唆されたと考えられる。

ただし、本研究の課題として、以下のような課題も出てきている。

- ① TEE14において、トレーナーはTの感情の流れを止めるような反応をしてしまっている。すなわち、Tがそれまで過去（-）で示していた『○曜日○限〜』のカードを、過去（+）に書き出した際に「授業中はどうしているの？」と反応している。これは、母親から学校に呼び出されたとの連絡を受けたことで、Tの適応行動に向けた自己省察を促すことを目的とした応答ではあったが、Tの感情を無視し母親に迎合してしまったことも否めない。今後の面談において、充分に考慮しなければならない課題である。
- ② 本研究では、自己省察の促進、すなわちTEEの効率化をねらい、多くの指示的応答を試みた。しかし、それによりオープントーキングがトレーナー主導になってしまっている。生徒の自主性を考慮した場合、今後

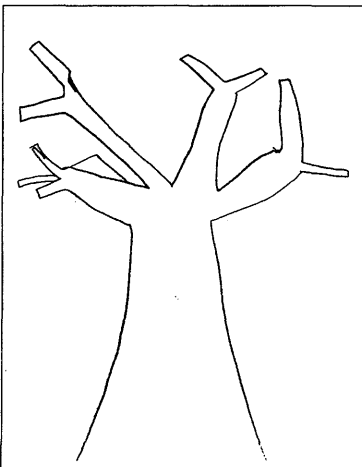


図3 追跡調査時のバウムテスト

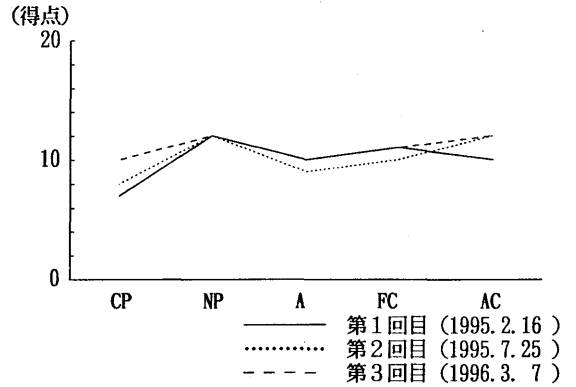


図4 Tのエゴグラム変化

さらにオープントーキングの在り方について検討して行く必要がある。

- ③ TEE 継続の中で、Tには結果で述べたように、その言動やバウムテストに変容がみられた。ところが、それらに比べエゴグラムではさほど大きなパターンの変容はみられなかった。このことについては、今後更に検討する必要がある。

- ④ Tは、教師からの強い説論の後、そのストレスを発散するかのように問題行動を起こしている。そして、このことはTに限定された事象ではないと考えられる。すなわち、反社会的な非行行動を起こす生徒は、周囲に対して強いストレスを有していると思われる。そこで、今後、彼らの抱くストレスについても考察が必要であろう。

<追跡調査>

Tが卒業を控えた1996年3月7日に、本研究で感情変容の評価尺度として用いたテストを再度実施した。その結果、バウムテスト（図3）では将来への不安としてとらえていた樹木右側の下向きの枝がなくなり、これからの生活への期待感が僅かながら推察された。ただし、相変わらず樹木全体は何度も書き直されており、枝も先端が閉じられたままとなっていた。今後、周囲との良好な人間関係をいかにスムーズに構築するかがTの課題であると思われる。またエゴグラム（図4）では、CPとAに若干の上昇が見られた他に変化はなかった。すなわち、Tの感情が、さほど大きく揺れ動かず、比較的安定していたことがうかがわれた。

なお、この時点でTは、自らの意思で専門学校を受験し、合格した。

注 釈

- 注1)具体的には、犬塚・稲垣(1994)に依拠し、学習された孤独感、劣等感、無力感、他者不信(憎悪)、などをとらえている。
- 注2)大乘仏教(如来蔵思想)や実存哲学(存在論)では、人には人を人たらしめる善なる性質が、時間や空間に制約されずに、本来的に内在していると主張されている。
- 注3)仲間と授業をサボり自転車小屋でガムを噛んでいるところを教師Aに見つかり、『出せ』と言うので吐き出したところ、態度が悪いとして体罰を加えられた、という内容がTEE継続の中で、Tから話された。

文 献

- 1) Blackburn, J. A., & Papalia, D. H. (1992) Adult cognition from a Piagetian perspective. In R. J. Stenberg & C. A. Berg (Eds.), Intellectual development. New York: Cambridge University Press.
- 2) Erikson, E. H. (1950) Childhood and society. New York: W. W. Norton.
- 3) Fenzel, L. M. (1989) Role strains in early adolescence—A model for investigating school transition stress—. Journal of Early Adolescence, 9, 13-33.
- 4) 福島 章(1985) 非行心理学入門. 中公新書.
- 5) 平石賢二(1995) 青年期の教育的かわり. 梶田正巳編 成長への人間的かわり—心理・教育学的理解—. 有斐閣. 125-154.
- 6) 稲垣応顕(1995) 登校拒否の孤独感に関する一考察—感情表出トレーニング適用事例の検討を通して—. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要. 1, 1-9.
- 7) 稲垣応顕・犬塚文雄(1994) 登校拒否—感情表出トレーニング適用に関するカウンセリング研究, 27, 11-20.
- 8) 稲垣応顕・犬塚文雄(1995) 登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究(2)—共通感覚の欠如に着目した事例検討—. カウンセリング研究, 28, 78-86.
- 9) 稲富正治(1995) 学生援助の課題. 心理臨床, 8(3), 147-152.
- 10) 井上公大(1974) 矯正教育の原理. 山口透編 少年保護論. 有斐閣. 140-141.
- 11) 井上公大(1980) 非行臨床—実践のための基礎理論—. 創元社.
- 12) 犬塚文雄(1989) 時間と心の健康—メンタルヘルスの一指標としての時間の統合化—. 関東学院大学人文科学研究所紀要, 12, 41-50.
- 13) 犬塚文雄・稲垣応顕(1994) 登校拒否生徒の心理特性に関する一研究—感情表出トレーニング適用事例を通して—. 上越教育大学研究紀要, 14(1), 67-80.
- 14) 伊藤美奈子(1994) 理想像の分化と内面化に見る非行少年の心理的特徴. 教育心理学研究, 42(4), 1-10.
- 15) 水島恵一(1964) 非行少年の解明. 新書館.
- 16) Peterson, G. W. (1987) Role transitions and role identity during adolescence—A symbolic interactionist view—. Journal of Adolescent Research, 2, 237-254.
- 17) Rogers, C. R. (1961) On becoming a parson. Boston: Houghtton Mifflin.
- 18) 杉田峰康(1990) 医師・ナースのための臨床交流分析入門. 医師薬出版.
- 19) 竹内常一(1987) 子どもの自分くずしと自分づくり. 東京大学出版会.

A Case Study on the Training for Emotional Expression Applied to Antisocial Juvenile

Masaaki INAGAKI

This is a case study of the application of training for emotional expression administered to a junior high school boy who had developed antisocial behavior subsequently to having been bullied.

The emphasis of this training is on the subject's achieving insight into his own distorted emotion.

The following results were ascertained. ① The subject became aware of his genuine self. ② The subject learned to face reality with a positive attitude and internalize problems. ③ The subject improved his social adjustment and developed positive behavior patterns.

This study will furthermore focus attention on practical problems of therapy, such as the need to weigh the values of directive and non-directive "open talkings" for relieving the juvenile delinquent's stress.

Key Words : antisocial juvenile, distorted emotion, training for emotional expression.