

# 学校教育臨床に於ける「協働の面接」に関する一考察

目 黒 信 子

## I 本研究の目的

平成9年度から学校現場にスクールカウンセラー（以下 SC）が派遣され、支援の在り方が問われると共に、その成果も評価されてきており、平成14年度には派遣校が小学校2414校・中学校3460校・高等学校498校にまで拡大された。

こうした経過の中で、SCからの支援について「生徒や保護者に対する個別の面接」・「教師へのコンサルテーション」・「学校内での連携」等を中心に様々な事例研究が行われてきた。

学校内でのSCの支援に於いては、非日常空間であるカウンセリングルームでの構造化された個別の心理面接よりも、子ども達が日常的に過ごす学校という場の特質に即した、時間や場所を特定できない、しかも複数による半構造化面接の必要に迫られることが多い。すなわち、当該の生徒を含めて教師・保護者・SCなどが、その支援について何らかの目的をもち、共に話し合う機会をもたざるを得ない状況になり、面接を行なうことがしばしばある。したがって、そのような面接についての事例研究や実践的な研究を行なうことが不可欠であるにもかかわらず、研究としては未だ緒についたばかりである。

筆者は学校教育臨床での人的資源における連携について、各々がただ単にそれぞれの視座を守り連携するというスタンスや、援助・非援助の関係などを重視しているスタンスに疑問をもった。そのため、各々がそれぞれの限界を見極め、しかも専門性を尊重しつつ、援助・非援助の関係を克服しながらそれぞれがどのように協働（コラボレート）していくかを実践的に追及してきた。こうした、実践の途上において実感してきたことは、このような当該の生徒を含めた複数の支援者が参加した面接「協働の面接」は支援の効果の有効性が高いということであった。

相模（2001）<sup>1)</sup>はスクールカウンセリングの実践事例をもとにして、学校システムとの連携のあり方につい

て3つの形に類型化を試み、その手法についての試案を提示している。その中の一つは「合同面接タイプ」というもので、複数の人間が同席で面接を行なう方法である。この方法に関する相模の考察の中で、「合同面接」を行なった事例では面接に参加した人間が協力して問題に関わっていくことで、学校システム内での連携が築かれ問題が解決したと「合同面接」の効果について実証的に論述している。

また相模は、システムズアプローチを用いた合同の面接記録法を記述する方法として、従来から行なわれてきた文章記述法だけでなく、石川（1996）<sup>2)</sup>の「note-system」、亀口（1992）<sup>3)</sup>の「家族境界膜図」を先行研究として挙げた上で、支援の中身を時間軸にそって記録し、それに基づいて自らの治療的介入の意図を分析し、整理することを目的とした「コラボレーション面接記録法」を提示している。しかし、この方法はそれぞれの発言を分類してはいるが、あくまでSC側からみた治療過程の展開のみしか提示しておらず、分類のためのカテゴライゼーションはある意味において主観的にならざるを得ない、という問題を残している。

こうしたことに鑑みて、本研究は「協働の面接」の有効性について、分類のためのカテゴライゼーションの主観性を克服するために、すなわち、主観的なものを、ある程度客観的に実証する方法として、対話者の認知活動や対話者間の「協働」に焦点をあてたアプローチを試みるものである。具体的にはSCが対話者の一人としていかなる介入を行なうかによって、その後の会話の流れがいかに変化し、対話者間の「言語的協働」の様態が変化するか。さらに、対話者同士で、いかなる言語的相互作用が行なわれ、結果としていかなる支援が行なわれたかについて、有効性があつたと思われる「協働の面接1」と有効性が希薄であつたと思われる「協働の面接2」とを比較、分析することによって、学校での子ども支援における「協働の面接」の「協働」の在り方について仮説を構築、検証しようとするものである。

## II 本研究の方法

本研究の目的を遂行するために以下の方法をとることにした。

〈研究1〉「協働の面接1」及び「協働の面接2」における効果の有効性を検証する

2事例の「協働の面接」を当該者の生徒・保護者・教師の許可を得て、テープレコーダに録音し、臨床教育学系の社会人大学院生5名(SC3名・教師2名)にそれぞれの逐語録を読んでもらった。そして林(1989)<sup>4</sup>が考案した「エンカウンター・グループ発展段階尺度」の5項目を採用し、それらの尺度の真意が変わらないように配慮しながら、若干の表現の訂正を行ない考案した「協働の面接」の有効性尺度に5件法(①全くそう思わない②あまりそう思わない③どちらともいえない④まあそう思う⑤全くそう思う)で評定を依頼した。その結果「協働の面接1」と「協働の面接2」の効果の有効性を分析・検証した。

〈研究2〉協働者の相互作用過程の分析および仮説の構築

相互作用過程の分析を行なうにあたっては、以下二つの観点から行なう。

一つは「協働の面接1」と「協働の面接2」において当該の生徒(以下CI)に対して影響を与えるいかなる言葉がCIをも含めた対話者から語られているかを逐語録から拾いあげ、それを量的、質的に比較分析すること。もう一つは、SCが介入するいかなる発話によって、教師にいかなる発話を促し、協働的相互作用の様態が変化し、結果としてそれらが、CIの支援にいかなる意味をもつかを微視発生的・経時的・質的に比較分析することである。具体的には、各面接の逐語録を発話の単位ごとに区切り、各カテゴリーに分類した。そして、上記5名の評定者に発話の区切りとそれらの各カテゴリーへの分類の妥当性の評定を求めた。尚、カテゴリーの決定については、ストラウス(Strauss 1987)<sup>5</sup>の方法を基盤として比較研究のために、開発された質的研究法の「テーマのコード化」を援用して行なった。

発話の単位は話者の交替・発話の意味の変わり目・発話の機能の変わり目を区切りとして分析し、分類した。各カテゴリーはCIにとっていかなる効果があるかという視点から分類した。また、どのカテゴリーに

もあてはまらないと思われる発話はカウントから除外した。さらに意味が連続している発話は複数の発話であっても1としてカウントした。また、CI自身の発話も「吐き出し効果」として、その有効性を検討し、「泣く」動作なども発話としてカウントした。尚、分類しにくい発話もあったが、それらについては評定者間で話し合って分類した。一致率は90.05%であった。

## III 事例

事例については背景等に若干の配慮を行なっている。

### 1 「協働の面接1」

クラブ活動での不適応から心身症になった女子中学生A子とクラブ顧問との面接

#### ① 事例の背景および「協働の面接1」までの経過

中学2年生のA子は、学力も高く、すべてに積極的に教師からの評価も良かった。母親がバスケットの選手で活躍していたこともあり、入学後すぐにバスケット部に入った。

一年間は何事もなく、順調に過ごしたが、夏休みになって、3年生が引退するということもあり、いつも熱心に練習しているまじめなA子にクラブの顧問教師は部長になることを頼んだ。A子は母親の影響もあり、試合に強いクラブにしたいと常々考えていたため、すぐに引き受けた。

クラブでの役を決めるに当たって、それまでは、中2のクラブ員が、色々な役割をしてみても、自分に適当と思われる役を引き受けていたが、今回は顧問からの指名であった。また、副部長を引き受ける生徒がいなかったため、二学期からA子ひとりでバスケット部を統率しなければならなかった。

当初はA子もはりきっており、A子自身が非常に熱心なため、クラブのメンバーにもまじめさや熱心さを要求した。そのため徐々にクラブ員がA子の指示を疎ましく思うようになってきたため、A子に反抗しだした。そして、そういう悩みを顧問に相談しても「なんとかうまくやれ」という言葉しか返ってこなかったため、A子は精神的に追い詰められていった。

そうした中でA子の母親は顧問教師に、早く副部長を決めて欲しいということや、クラブの練習が甘すぎることを訴えた。しかし、顧問は母親が口を出しすぎるということでもむしろ母親を批判した。実際に母親

が練習を見学したり、指導することも多く、母親同士で介入していくことが多かった。

こうした中で A 子は身体症状を訴え初め、不登校傾向になった。そのため登校した時に養護教諭が A 子にカウンセリングを受けることを勧めた。その後「カウンセリングを受けたい」という A 子自身からの依頼が養護教諭を通じてあったため、SC が A 子のカウンセリングを行なった。

カウンセリングの中で、A 子は終始涙を流し、今の状態の辛さを話した。「顧問に相談しても埒がわからない、自分の言い分を理解してもらえないので、話している途中でどうしても泣き出してしまい自分の気持ちが伝えられない。とにかくがんばってきたことを少しでも認めて欲しい」ということを訴えた。

そのため SC が橋渡しをして、「顧問と冷静に話ができる場を作ることが必要である」と伝え、A 子に「話し合いをしないか」と提案した。A 子は「SC がいれば安心」と言って了承した。また、顧問に「A 子は十分に自分の気持ちを伝えることができていない。これからのこともあるし、先生と A 子との関係が楽になるように橋渡しをしたい」と伝えた。顧問は少し、躊躇したが、「それならばお願いします」と承諾した。

## ② 「協働の面接 1」のトランスクリプト及び各カテゴリーへの分類

場 所 放課後にカウンセリングルームで行なった。

時 間 約 30 分間

参加者 A 子・顧問教師 T (男性)・SC

トランスクリプト

SC 1 ああこんにちは どうぞ

A 子 1 こんにちは

T 1 オー まあ座れ

SC 2 今日は、A 子さんが困っているということで、3 人で話し合おうということになったね。(促進効果 {事実の表明}) ……どうかな? どんなことで困っているか先生に話せるかな? (つなぎ効果 {調整})

A 子 2 はい、……練習中に、あの一みんながしゃべってばかりいて、注意しても聞いてくれない。(吐き出し効果 {事実の表明}) それで、この前中 2 の 8 人に対してどうして聞いてくれないのかをたずねてみた。(吐き出し効果 {事実の表明}) そしたら、私が朝練にも遅れ

てくるのに「色んなことでみんなを注意するのはおかしい」と言われた。(吐き出し効果 {事実の表明})

<A 子 泣く> (吐き出し効果 {感情表出})

SC 3 うん、なるほどねえ (心理的支え効果 {受容})

A 子 3 私の言うことは聞きたくないと言われた。8 人のうち 5 人がその意見。(吐き出し効果 {事実の表明})

それで、それまでは自分の思いばかりで腹が立っていたけど、「あっ、そうかそう思ってたんや」と思った。(吐き出し効果 {否定的気づき}) ……まあ、わかったことはよかった。(吐き出し効果 {肯定的気づき})

朝が苦手なので、おそいのも本当 [気落ちした感じで] (吐き出し効果 {否定的気づき}) ……それからお母さんが口出し過ぎるとも言われた。(吐き出し効果 {事実の表明})

T 2 そうやな、おまえがみんなに注意してるのもよく知ってる。(心理的支え効果 {支持}) 朝は起き難いか? (促進効果 {直面化})

A 子 4 <少し微笑んで> 起きにくい。……それで残りの 3 人の子がどう思っているかわからなかったけど、お母さんがその子のお母さんに聞いたら、一人の子が「みんなの前で何も言えなかった」と言っていた。(吐き出し効果 {事実の表明})

SC 4 ああーそう言われたんやね。(心理的支え効果 {受容}) でも、そういうことで親同士が入ってくるとややこしくなるね。(心理的支え効果 {同調})

A 子 5 それはたまたま、お母さん同士が仲がよくて、何かの用事のついでに話したんやと思う。(吐き出し効果 {自己主張})

T 3 うん、A 子のお母さんが教えにきてくれてそれはそれで助かっている。(心理的支え効果 {支持})

A 子 <にこっと笑う> (吐き出し効果 {感情表出})

T 4 それでな、A 子は自分でなにかもせなあかんと思っているけど、そう思わなくていい。何かができたらええんや。(心理的支え効果 {安心}) そう思わんか? (促進効果 {明確化}) みんなが考えてることは同じじゃない。クラスの中でもいくら注意しても聞かん子もいる。すぐ聞く子もいる。クラブでも

- そうやと思う。A 子が一生懸命やってみて、だめな人は仕方がない。(促進効果 |明確化|)
- 自分もクラブのキャプテンをしていたこともある。聞かん奴は聞かん。でもな、自分はこれしかできんと思ってやっていた。(促進効果 |明確化|) それでええんと違うか?(促進効果 |直面化|)
- A 子 (沈黙)
- SC 5 うん、なるほどねえ。私もまあそう思うなあ。(促進効果 |直面化|)
- A 子ちゃんが何か一つでもやれたらいいと思うけどね。なんでもトップになって人をまとめるのはすごいむずかしいからね。バスケット部の子もクラブに対する思いもみんなそれぞれ違うからからね。(促進効果 |明確化|) うーん、たとえば、友達を作りたいだけで入っている子もいるし、あなたのように「強くなりたい、勝ちたい」と思っている子もいるしね。(促進効果 |明確化|)
- A 子 6 くにつこり笑いながら(吐き出し効果 |感情表出|)……この前の練習の時、私が行かなかったらみんなが元気に声を出していた。だから自分が行かないほうがいいのかと思って……(吐き出し効果 |自己否定|)(泣く)(吐き出し効果 |感情表出|)
- T 5 あの際は、B 子に対して「声を大きく出せ」と言った。S 子が声を出したんでみんなも出した。(促進効果 |明確化|) ポイントは S 子やと思う。A 子も S 子が声を出すようにもっていったらいいと思う。(促進効果 |指示|)
- A 子 (納得した様子でうなづく)
- T 6 A 子がいなかったら絶対クラブは困るで。(促進効果 |明確化|)
- 一回、A 子が「やめる」って言ってみたらいいけど、「だれかキャプテンになってほしい」と言ってみたら……(促進効果 |指示|) おそらくだれもならへんと思う。(促進効果 |明確化|) A 子がいなくなったら困ると思うので、そう言うってみるか?(促進効果 |直面化|)
- A 子 (沈黙)
- SC 6 どうか?……続けてみる気持ちもあるのかな?(促進効果 |直面化|)
- A 子 7 <あいまいな感じで> うん
- SC 7 A 子さんはとにかくがんばってきたことを認めて欲しいのかな? いままでやってきたことを認めてほしいんやね?(促進効果 |明確化|)
- A 子 (泣く)(吐き出し効果 |感情表出|)
- T 7 ようやってきたと思う。(心理的支え効果 |賞賛|) 今は朝練も遅れんように来てるし、それをみんなも見てるはずや。(促進効果 |明確化|) A 子にだれも何にも言えんと思う。(心理的支え効果 |安心|)
- SC 8 それは A 子さんの力やと思う。(促進効果 |明確化|) みんなから言われてふてくされるんじゃないくて、がんばって朝練にも来てる。(促進効果 |明確化|)すごいと思う。(心理的支え効果 |賞賛|)
- A 子 8 (激しく泣く)……(吐き出し効果 |感情表出|)……この前話し合いをして、みんなの気持ちがわかったのはよかったけど、その分、クラブの中でもクラスの中でもつらくなった。クラスの中にバスケットの子も何人かいるのでその子たちと付き合いにくい。(吐き出し効果 |否定的気づき|)(泣く)(吐き出し効果 |感情表出|)
- SC 9 ああ、そういう辛さがあったんや。(心理的支え効果 |共感|)
- A 子 (泣く)(吐き出し効果 |感情表出|)
- T 8 このごろ、他の子といるなあと思ってた。いつもおとなしい子といるなあ?(促進効果 |事実の表明|)
- A 子 9 (うなずきながら) そうしてる。なんかしんどくて……(吐き出し効果 |事実の表明|)
- SC 10 クラブでもクラスでもしんどいのは、つらいよね。このことが解決するまで A 子はつらいよね?(心理的支え効果 |共感|)
- A 子 (泣く)(吐き出し効果 |感情表出|)
- T 9 ほんとやな。……(沈黙) クラブばかりでもしんどい。(心理的支え効果 |共感|)……(沈黙) 進路は何か考えてるか?(促進効果 |教育的配慮|)
- A 子 (首を振る)
- T 10 高校でバスケットの強いところ行きたかったら、勉強がんばって、色んな選択できるように、選択肢がたくさんあるように、勉強もがんばったらい。(促進効果 |教育的配慮|)

- SC 11 少し元気になったら、そんなことも考えてみたらいいね（促進効果 明確化）
- A 子 （うなづく）
- SC 12 バスケットも続けて、キャプテンも続けるなら、何か一つのことのできて、卒業できたらいいいね。まあたとえば、おしゃべりばかりしてた子がちょっとましになっただけでもいいよ。（促進効果 明確化）全部がんばろうと思ったらしんどいよ。（促進効果 明確化）がんばってうまくいかんかったら、「こうしてみたけどうまくいかない」って言って、先生に相談したらいい。（つなぎ効果 調整）この話し合いをきっかけに先生にも話しやすくなったらいいいんだけど。（つなぎ効果 調整）
- T 11 A 子が困ってたら、先生がみんなに言う。（心理的支え効果 安心）それからみんなには、A 子だけの意見とちがう、先生が「こうしろ」と言ってたから、「こうしてほしい」と言ったらいい。（促進効果 教育的配慮）
- A 子 10 私だけが言ってることだから、「こうしてほしい」ばかり言ってるから聞いてくれないのかもしれない。（吐き出し効果 肯定的気づき）
- SC 13 なるほどね。（心理的支え効果 受容）……うーん、それからキャプテンを続けるか、クラブを続けるかは A 子さんが決めたらいいと思うよ。（促進効果 直面化）あなたのお母さんにも「A 子さんの話を聞いてあげてほしい。でも決めるのは A 子さんに任せてほしい」と言っておいた。（つなぎ効果 調整）悩んだり決めたりするのは、A 子さんしかないよね。（促進効果 明確化）今の状態はすごいしんどいけど、なんとか乗り切れたらいいね。（心理的支え効果 励まし）……またしんどい時は、心の問題は、SC の所に来たらいい。（促進効果 教育的配慮）バスケットのことについては、先生に相談したらいい。（つなぎ効果 調整）
- 44 T 12 そうやな、なんでも相談に来い（心理的支え効果 安心）。
- 45 A 子 11 （にっこりして）（吐き出し効果 感情表出）はいそうします。

## 面接後の感想

（顧問教師）

A 子は十分本音を言えなかったのではないかと思った。A 子が泣いてばかりいたので、自分がいまいけようがよかったのかなとも思った。しかし、SC がいたことでゆっくり話を聴いてみるということができたと思う。どうしても生徒と二人だと、こちらの言い分を聞かせるという感じになるのかもしれない。

それから母親に対する気持ちが本人とだぶっていて冷静になれなかったかもしれないと思った。

（A 子）

SC がいたので話しやすかった。今後も先生に話しやすくなった。何でも相談しようと思った。また、困ったら、SC に相談できると思ったので気持ちが軽くなった。先生にがんばってきたことを認めてもらったので、それが一番うれしかった。

## ③ 「協働の面接」後の経過

その後 A 子はクラブ運営のことで困った時には顧問教師の所に相談に気軽に行けるようになった。さらに、顧問も A 子がキャプテンとして部員を統率しやすいように配慮した。一方、クラブの友人から仲間はずれにされないかという母親の危惧は大きかったが、SC が担任教師と共に母親をサポートしていき、母親が安定したことによって A 子の身体症状も緩和された。そして3年になってからは順調に登校し、クラブのキャプテンとして、活躍し、公立高校へと進学した。その後も A 子はバスケットを続けている。

## 2 「協働の面接 2」

学校不信から不登校傾向になった女子中学生 B 子と担任との面接

## ① 事例の背景および「協働の面接 2」までの経過

B 子は小学校6年の時にいじめに会い、2学期から全欠状態となり、卒業式だけ出席できた。その時のクラスは児童が担任に反抗的であり、落ち着かなかつたせいか担任にも余裕がなく、B 子へのいじめは解消されなかった。そのため担任や学校側の対応に母親も本人も不信感を抱いていた。

中学入学と共に B 子は気持ちを新たにしがんばり、中1はほぼ順調に登校できた。しかし、中2になり、クラスに小学校の時のいじめっ子が何人かいたため、B 子は再度不登校傾向になった。さらに、しばしば欠席することが多い B 子の行動が、いじめっ子の

気持ちを煽り、B子はきつい言葉を投げかけられることが多くなり、6月頃からは全欠状態となった。こうした中で、SCが母親面接とB子への面接を継続していき、担任も本人の回復を根気よく待つ対応をしたため、B子は少しずつ元気になり、中3になってからは断続的に登校をしはじめた。しかしこのクラスは小学校の時と同様に騒がしかった。そのため「遅れた勉強を取り戻したい」というB子の前向きな気持ちがあるにも拘わらず、クラス運営に困り果てている担任を見て、小学校でのB子の辛い経験が蘇り、再度傷つくことを恐れたB子は「登校しても意味がない」と言って家で勉強し、ほとんど登校できなかった。

そんな中で修学旅行を目前に控えていた。担任は何とかB子連れて行きたいという希望をSCに伝えた。B子自身は修学旅行に行くことを決めかねていたが、とりあえず修学旅行の「しおり」が欲しい、そしてどんな班になったか知りたいとSCに訴えたため、旅行について担任と話すのに良い機会だと考え、それを担任に伝えた。それならばと担任は了承した。また、B子も「修学旅行に行けないかもしれないので、SCと一緒にいてくれたほうが担任と話しやすい」と言って了承した。

## ② 「協働の面接2」のトランスクリプト及び各カテゴリーへの分類

場 所 学校のカウンセリングルーム

時 間 約30分間

参加者 B子・担任教師T(男性)・SC

- T1 おお、久しぶりやな。これが「しおり」<B子に「しおり」を渡す>
- B子1 すみません<「しおり」を開けて見る。自分の班のメンバーを確かめながらじっと見ている>
- T2 S君がおるやろ。S君は大丈夫やで色々やってくれると思うよ。(心理的支え効果 |安心|) まあ他のクラスでは知ってる子おるしな。ああおるおる。Hさんとかな。大丈夫大丈夫。色々教えてくれると思うし、むしろな、そんなに心配することないと思うわ。(心理的支え効果 |安心|) うーん、もうみんな班の用意もできあがってるからな。心配せんでいいと思うで。(心理的支え効果 |安心|) うん実は昨日、なんかKさんに聞かれたんかな？あの一「修学旅行行ける？」とかいうて。
- B子2 うん
- T3 「何か用事ができるかも」ってなあ言っといたんや。(心理的支え効果 |安心|) それでなあ、あの子ら心配してたんや。みんなで一緒に行きたいいうてなあ。(促進効果 |事実の表明|) 絶対きてほしいいうてな。同じ班やないけどな。(促進効果 |事実の表明|) 「また聞いとくからな」と言ったところなんや。(促進効果 |事実の表明|) まあ本人らはきてほしいと思ってるで。(促進効果 |直面化|) 絶対そらみんながおるほうが楽しいし。うれしいと思ってると思う。(促進効果 |直面化|) だからなにも心配せんでいいし、良く仕事が出来たりとか完璧にできたりとか、そんなこと全然ないで。(心理的支え効果 |安心|) そこにおるってことが一番大事やで。(促進効果 |指示|) (B子はずっと「うん」と合いづちをうっている。) 全然気にせんと来て欲しいと思うねん。(促進効果 |指示|)
- SC1 ほんとに困ったらね、先生はB子のこいつも見てくださっていると思うよ。(心理的支え効果 |安心|) 何でもまた困った時、言ったら色々考えてくださるやろうしね。(心理的支え効果 |安心|) うん、まあ行けたらね一番いいけどね。(促進効果 |直面化|) 大体旅行の班とか感じいうのはそれでわかった？先生に聞くことはない？(つなぎ効果 |調整|)
- B子3 うん
- SC2 他に心配なことはない？どうしたらいいのか困っていることはない？(つなぎ効果 |調整|)
- B子4 うん、Hさんが同じ班にいるんやったらなんとかしてくれるやろうと思って。(吐き出し効果 |肯定的気づき|)
- SC3 ああそうか、他のクラスだけどね。でもそれはよかったね。(心理的支え効果 |共感|) それであとはどう？修学旅行についてもしも行けなかった場合に聞いておくことはある？(つなぎ効果 |調整|)
- B子5 なんかも母さんの話しでは、旅行に行けなかったら学校に来て、どっかで勉強していいってきいたんですけど(吐き出し効果 |自己

- 主張)
- T 4 ああ、それはどうなんやろ。林間行っている間に？
- B 子 6 その間に保健の先生とかが会議室とかで。朝ちょっと遅れ気味に来て、早く帰って、先生とかが見てくれるかもしれないって。(吐き出し効果 |事実の表明|)
- T 5 それはちょっとわからない、全然聞いてないので。多分保健の先生も林間には行かれるので。もちろん学年の先生も行くし、教頭先生も行かれるので。  
それは聞いてみないとわからないけど、あいてる先生はね……全員の先生が行っているからね。だからまあちょっと聞いてみるわ。うん、(促進効果 |教育的配慮|)
- B 子 7 お母さんが手のあいてる先生がみてるいうてたからね。(吐き出し効果 |事実の表明|)
- SC 4 ああそうか。お母さんがそういう風に思っておられる部分もあるのかな？だれから聞いたとか、卒業した人から聞いたとかそんな感じかな？
- B 子 8 うん
- SC 5 それであなたは勉強したいの？(促進効果 |明確化|)
- B 子 9 うん
- SC 6 ああ勉強の意欲出てきたね。(心理的支援効果 |賞賛|) 遅れているのをとりもどしたい気持ちがあるからね(促進効果 |明確化|)。それができるかどうかまた先生に聞いていたでいて、だれか見てもらう人が必要かもしれないから、無理やったら仕方ないしね。(つなぎ効果 |調整|)
- B 子 10 うん
- SC 7 で、その返事はどうする？まだ一週間あるしね。……(つなぎ効果 |調整|) あとはどう？旅行に関しては？……(つなぎ効果 |調整|)
- B 子 (首を振る)
- SC 8 ない？
- B 子 11 うん
- SC 9 それとあとね、先生。彼女と話していたのが、まあ……今ね教室に入るのに、本人もがんばって入ろうとしているけど、まあ入れないということだね、お家にいるんじゃないくっ
- て、学校に来てね、たとえば、保健室とか、別室で勉強して、たとえば入りやすい授業の時には入るという、要するに別室に来て勉強できるかどうかということをね、本人が聞いてるんですけどもね。(つなぎ効果 |調整|)
- T 6 ああ……
- SC 10 それでいいかな？
- B 子 12 はい
- T 7 あの一できるんじゃないかなあ。一歩ずつねひとつづつね。この時間は行けるなあとか、今日は一時間行けたなあとかそんな風にして一歩ずつ進んでいくのは大事なことやと思うしね。(促進効果 |明確化|)
- SC 11 別室やったらね、まあほとんどだれも来ないし。(心理的支援効果 |安心|) 少し元気になったらがんばって、また保健室と行き来してもいいしね。(促進効果 |直面化|)
- T 7 先生も近いしなあ。ちょくちょく会いにいけるしな。(心理的支援効果 |安心|)  
でもいいですね、それもね(心理的支援効果 |支持|)
- SC 12 勉強する気持ちがあるから、その時間大事に出来るしね、家でやったら一人で勉強はなかなかね(促進効果 |明確化|)
- T 8 うーん
- SC 13 そういう時、先生からは課題とかほしいの？自分でやっていけるの？(つなぎ効果 |調整|)
- B 子 13 一応自分で(吐き出し効果 |自己主張|)
- SC 14 うん、また先生からもね、こんなプリントどうかってね言ってくださるかもしれないからね。(つなぎ効果 |調整|)  
このことについてはどうしましょう？先生からまたご返事いただいたらいいのですね？(つなぎ効果 |調整|)
- T 9 そうですね。今日ちょうど学年の会議がありますから聞いてみます(心理的支援効果 |承認|)
- SC 15 はいはい。
- T 10 旅行の方は人数の関係もあると思うけど、多分勉強に来るのはいけると思うよ。(心理的支援効果 |支持|) 意欲があることだし、それはいいことだと思うよ。(促進効果 |明確化|)

- SC 16 まあできたら旅行がんばって行けたらいいね。(促進効果 |直面化|)
- T 11 まあほんまにみんな行って欲しいと思っているからね。(心理的支え効果 |安心|) 全員そろって3年1組やしね。だから行ったらまた違う面が見えてくるからな。いやな面もあるかもしれへんけど。(促進効果 |直面化|)  
いいこともいやなことも両方引き受けていかんと、ほんまのところついていかれへんからな。(促進効果 |指示|)
- B 子 14 うん
- T 12 でも自分を追いこんでガッツとならんでいいからな。ゆったりした気持ちで。(心理的支え効果 |安心|)  
今日しゃべれたのがほんとにうれしい。(心理的支え効果 |共感|) 前向きに勉強しようとかね。そういうことを感じるので、うれしいし。(心理的支え効果 |支持|) ここんとこ途中からやったり、途中から帰ったりするけど、自分ではがんばって来てるねんなあ。(心理的支え効果 |受容|) 自分なりに、だからすごいようがんばってると思うよ。だから自分をほめたって。(心理的支え効果 |賞賛|) うん、うん、だからできれば、B 子と全く会えないという日が少なくなっていくやんか。たとえ教室いなくても別室で会ったり話したりできるから、僕としてもこれができればめっちゃくちゃうれしい。うん、うん、(心理的支え効果 |受容|) その後はその後で……  
B 子の気持ち大事にして、これ思い切って学年の先生に頼んでみるわ。(心理的支え効果 |支持|)
- SC 17 卒業に向けてね普通の生活ができるようになるようにがんばっていったら、将来自分の思いもかなえられるから。(促進効果 |明確化|)
- T 13 じゃあ先生授業やからな。授業に出ない？(促進効果 |直面化|)
- B 子 15 今日は帰る。(吐き出し効果 |自己主張|)
- T 14 そうか、じゃあな……

#### 面接後の感想

〈担任教師〉SC がいるので少し緊張した。なんだか励ますばかりになったような気がする。修学旅行にどうしても行って欲しいという気持ちは大きいですが、そういう思いはあまり伝えられなかった。それから別室で

勉強することもいいけど、やっぱり旅行も行って欲しくて、教室にも入ってほしい。まあ、別室登校のことは学年の先生と相談しておくが……。

#### 〈B 子の感想〉

修学旅行の班がよかったので安心したが、やっぱり行けないと思う。先生は行って欲しいと思っているみたいだけど、行きにくい。でも旅行中も学校の別室には行けるかもしれない。先生になにをしゃべったらいいか少し緊張した。でもこれからも自分が言えない事は SC がいるところで一緒に話したらいいと思った。

### 3 「協働の面接」後の経過

B 子は修学旅行には行けなかったが、その間学校に来て別室で勉強した。そして、その後別室登校をはじめた。クラスはあまり落ち着いていなかったが、担任はどうにかして教室に入って欲しいという思いを持っていた。B 子とのカウンセリングを継続していく中で、友人を作りたいという B 子の自発的な気持ちが生じ、それを SC が担任に伝えた。担任は B 子がいる別室にクラスの友人に連絡物を持っていかせたり、教室に来ないかと誘わせたりした。そうするうちに B 子は友人に心を開き、2 学期には教室に徐々に入るようになった。そして学力的には優れていたのも、希望の高校に入学した。

## IV 結果および考察

### 1 〈研究 1〉の結果および考察

有効性の尺度は上位 3 項目「自己開示」「相互信頼性」「面接の効果」；下位 10 項目に分類し、5 名の評定者の評定値を得点化して、平均点及び各合計の標準偏差 (SD) を求めた。下位 10 項目は「自己開示」(A 自発的で活発な発言ができている B 思いが十分伝えられている C 感情が十分伝えられている)・「相互信頼性」(D 他者に対する傾聴ができている E 他者に対する自由で自発的なフィードバックができている F それぞれの立場を尊重できている G 相互に信頼感をもって話している)・「面接の効果」(H 面接の当初の目的が達成できたと思っている I 面接してよかったと思っている J 面接後の方が気持ちが軽くなったと感じている)である。(TABLE 1)

5 名の評定者による各項目の平均値から A・B・C の「自己開示」のカテゴリーでは「面接 1」と「面接 2」の教師に関しての評定値ではそれほど差がみられ



TABLE 1 評定者 5 名の評定値の平均及び各合計の標準偏差 (SD)

		教師	CI			教師	CI
面接 1	A	3.6	3.8	面接 2	A	2.6	1.6
	B	4.0	4.6		B	3.0	1.6
	C	3.4	4.8		C	3.0	1.2
	D	3.8	4.6		D	3.0	2.8
	E	3.2	4.0		E	3.4	1.4
	F	4.2	3.6		F	2.6	2.0
	G	4.0	3.2		G	3.0	2.0
	H	4.0	4.8		H	2.2	3.0
	I	4.0	4.8		I	3.2	3.2
	J	3.4	4.6		J	2.0	3.4
	平均	37.6	43.2		平均	27.4	22.2
	SD	2.42	1.36		SD	2.42	2.56

ないが、CI に関しては両方の面接の評定値に大きな差が見られる。すなわち「面接 1」では CI は十分に自分の思いや感情を伝えることができていると推測される。また「面接 1」での教師は自発的で活発な表現が十分できているとは言い難いが、教師の思いは十分に伝えられており、教師としての A 子に対する、肯定的な感情も伝わったと思われる。それに比して「面接 2」では教師からも十分な「自己開示」がなされたとは言い難いが、CI からの「自己開示」は A・B・C 共にかなり低値となっている。

D・E・F・G の「相互信頼性」のカテゴリーでは「面接 1」については、教師も CI もすべての項目で比較的高い平均値を示している。しかし、「面接 2」では両者とも他者に対する傾聴はある程度できているが、自由で自発的なフィードバックについては CI において極めて低い平均値を示している。

H・I・J の「面接の効果」のカテゴリーでは、「面接 1」では CI にかかなり高値が出ており、「面接の効果」は十分であったろうと推測される。しかし、「面接 2」では CI も教師も面接したことで気持ちが軽くなったとは言い難い。特に教師の値は低値となっている。検定の結果 1% 水準で教師、CI とも有意な差がみられた。(T t=6.4, p<.001; CI t=25.1, p<.001)

したがって面接後の経過も踏まえ、「協働の面接 1」は有効性が高く、「協働の面接 2」は有効性が希薄であると、判断することが妥当であると考えられる。

## 2 〈研究 2〉の結果および量的分析

有効性があったと思われる「協働の面接 1」および有効性が希薄であった「協働の面接 2」について、教師と SC の発話が CI にとってどのような効果があるか、という観点からテーマ的コード化を援用した手法

TABLE 2

心理的支え効果	安心効果 励まし	受容 同調	共感	賞賛	支持
つなぎ効果	調整				
促進効果	事実の表明 教育的配慮	明確化	直面化	指示	
吐き出し効果	事実の表明 肯定的気づき	自己主張 感情表出	否定的気づき		

で分析を行ない、以下の上位 3 カテゴリー「心理的支え効果」・「つなぎ効果」・「促進効果」と下位 13 カテゴリーに分類した。また、CI の発話に対しては「吐き出し効果」というカテゴリーを設け、5 つの下位カテゴリーに分類した。尚、

事実の表明；実際に起きていることや背景を話すこと  
受容；CI の表明に評価や判断を加えず、それをそのまま受け取ろうとする言葉

共感；CI の私的な世界をあたかも自分自身のものであるかのように感じる事

明確化；CI のはっきり意識化（言語化）されていない潜在意識レベルのところを先取りして、言葉で表現してみる事

直面化；CI の問題に直接向き合うこと

教育的配慮；教育的視点からの配慮

という意味として分類した。(TABLE 2)

そして、各発話タイプの出現頻度・割合を求めた。尚、「心理的支え効果」「つなぎ効果」「促進効果」に関しては、SC と教師の発話をカウントし、その合計に対するそれぞれの発話の出現率を求め「面接 1」と「面接 2」との出現率を比較検討した。また、「吐き出し効果」に関しては、CI の全発話数からそれぞれの出現率を求め、同様に 2 つの面接の出現率を比較した。(TABLE 3)

発話の割合から「面接 1」と「面接 2」を比較して特徴的な点は、

(1)「面接 1」では教師からの「安心」の発話もある程度あるが、(8%) SC の「受容」「共感」の介入の出現率が多いことである。(10%) また、「面接 2」では教師も SC も「安心」の出現率が高い。(18.7%・7.5%) 特に教師の発話に「安心」の出現率が高くそれに比して「受容」「共感」が十分なされていない。(5.7%) 特に SC の「受容」「共感」がほとんどなされていない。CI を安心させるという教師の過剰な気遣いが感じられるが、こうした対応は結果として、CI 自身がマイナス感情を表出する機会を阻止し、自然な感情の発露が阻止されてしまうとも言え

TABLE 3 各発話タイプの出現頻度・出現率 (%)

## ① 心理的支え効果

	n=50	安 心	受 容	共 感	賞 賛	支 持	励 まし	同 調	計
協働の面接1	Tの発話数	4	0	1	1	2	0	0	8
	発話の出現率	8.0	0	2.0	2.0	4.0	0	0	16.0
	SCの発話数	1	2	3	1	0	1	1	9
	発話の出現率	2.0	4.0	6.0	2.0	0	2.0	2.0	18.0
	合計発話数 全発話の出現率	5	2	4	2	2	1	1	17 34.0
協働の面接2	Tの発話数	10	2	1	1	4	0	0	18
	発話の出現率	18.7	3.8	1.9	1.9	7.5	0	0	34.0
	SCの発話数	4	0	1	1	0	0	0	6
	発話の出現率	7.5	0	1.9	1.9	0	0	0	11.3
	合計発話数 全発話の出現率	14	2	2	2	4	0	0	24 45.3

## ② つなぎ効果

	n=50	調 整	計
協働の面接1	Tの発話数	0	0
	発話の出現率	0	0
	SCの発話数	4	4
	発話の出現率	8.0	8.0
	合計発話数 全発話の出現率	4 8.0	4 8.0
協働の面接2	Tの発話数	0	0
	発話の出現率	0	0
	SCの発話数	9	9
	発話の出現率	17.0	17.0
	合計発話数 全発話の出現率	9 1.0	9 17.0

る。

(2)「面接2」では「面接1」と比較してSCからの「つなぎ効果」としての「調整」の出現率が高くなっている。(17.0%・8.0%) SCはCIと教師との橋渡しにかなり神経を使っている。

(3)「面接1」では教師もSCも「促進効果」としての「明確化」の発話の出現率が高い。(16.0%・18.0%)それに比して、「面接2」では両者ともに「明確化」の発言率が低く(3.8%・9.4%)CIの問題がほとんど「明確化」されない状況で「直面化」を迫られているためCIの気づきがない。

(4)「面接1」では「面接2」に比して、教師の「教育的配慮」の発言が多い(6.0%・1.9%)

CIの「吐き出し効果」に関していえば、両面接の相違は「面接1」のCIの発話量が多いにも拘わらず「面接2」では殆どCIは発言していないことである。

## ③ 促進効果

	n=50	事 実 の 表 明	直 面 化	明 確 化	指 示	教 育 的 配 慮	合 計
協働の面接1	Tの発話数	1	2	8	1	3	15
	発話の出現率	2.0	4.0	16.0	2.0	6.0	30.0
	SCの発話数	1	3	9	0	1	14
	発話の出現率	2.0	6.0	18.0	0	2.0	28.0
	合計発話数 全発話の出現率	2 4.0	5 10.0	17 34.0	1 2.0	4 8.0	29 58.0
協働の面接2	Tの発話数	3	4	2	2	1	12
	発話の出現率	5.7	7.5	3.8	3.8	1.9	22.6
	SCの発話数	0	3	5	0	0	8
	発話の出現率	0	5.7	9.4	0	0	15.1
	合計発話数 全発話の出現率	3 5.7	7 13.2	7 13.2	2 3.8	1 1.9	20 37.7

## ④ 吐き出し効果

	事 実 の 表 明	感 情 表 出	自 己 主 張	肯 定 的 気 づ き	否 定 的 気 づ き	計
協働の面接1 n=24	7 30	9 38	1 4	2 8	5 21	24 100%
協働の面接2 n=5	1 20	0 0	3 60	1 20	0 0	5 100%

(n=24・n=5) また、「面接1」ではCIの感情表出がかなりされており(38%)、否定的な気づきと共に肯定的な気づきもたらされていると思われる。

## 3 〈研究2〉における言語的相互作用の質的分析

「協働の面接」においてSCが面接にいかに入介入するかによって面接の流れは大きく変化すると思われる。

## ① 介入の主導権について

「面接1」においては、まず、SCが初期介入を行なって(面接1 SC2)、教師とCIとの「つなぎ効果」としての「調整」を行なっている。しかし、「面接2」では教師が初期の介入を行なっており(面接2 T2)、その後も教師の思いばかりが先行しており(面接2 T3)、CIの自発的発話の介入を阻止している。

## ② 心理的支え効果のマイナス面とプラス面について

「面接1」ではCIの感情表出に対してほぼ毎回SCの「心理的支え効果」としての「受容」がなされているため(面接1 SC3・SC4・SC9・SC10)、CIはその後十分に感情や思いを表出しやすい。それに比し

て、「面接2」では教師がCIを「安心」させる発話が多い（面接2 T2・T3）、かえって、CIが生（児童）の感情や思いを表現することを阻止していると考えられる。

### ③ SCの発話が教師の発話に与える影響について

「面接1」ではSCが「受容」・「共感」的にCIに関わっているため、SCの関わりに影響されて、教師も支持的にCIに関わっている（面接1 T2・T3）。それに比して、「面接2」ではSCはつなぎ役に徹したり教師の発言をサポートすることに気をとられている傾向があるため（面接2 SC1・SC3・SC6・SC9・SC14）、CIの受容を十分に行なえていない。

### ④ 促進効果としての「明確化」と「直面化」の影響について

「面接1」の後半では教師やSCがCIを十分に支持し、「受容」「共感」した後に「促進効果」としての「明確化」や「直面化」の発話をしているため（面接1 T4・T5・T6・T7・SC5・SC6・SC7・SC8・SC11・SC13）CIに肯定的な気づきをもたらしている。（面接1 A子10）それに比して「面接2」ではSCや教師から「明確化」をCIに求めることなく直接「直面化」をCIに求めているため（面接2 T3・T11・SC1・16）、CIが発話できない状態を作り出している。

### ⑤ 教師の専門性ならではの関わりについて

「面接1」では教師がSCに影響されて、CIを受容すると共に（面接1 SC10・T9）、教師ならではの対応である、CIへの肯定的な「指示」や「教育的配慮」を行い（面接1 T9・T10・T11）、促進効果として機能している。

## IV 総合考察

有効性があつたと思われた「協働の面接1」と有効性が希薄であつた「協働の面接2」との比較から以下のことが示唆された。

### 1 目的の共有

「協働の面接」を広く「グループアプローチ」として捉えるならば、「協働の面接」を行なうに当たって、まず面接の「目的」を明確にしておくことが必要であろうと思われる。野島（1998）<sup>6)</sup>もグループアプローチについて「まず明確にしなければならないのはその目的であり、どのような状況で、何のために、どのような対象に実施するかということを企画にあたってよく考える必要がある」と述べている。こうしてみると

と「面接1」では、SCが「協働の面接」を行なうにあたって、CIと教師に「お互いがうまくコミュニケーションできるようになることが目的」とその主旨を明確にして伝えていたため、SCとしても介入しやすい場面が多く、教師やCIがその目的に向かって会話が進展できるように導くことができたと思われる。一方、「面接2」では「しおりを見せる」という曖昧な目的であつたため、SCの介入の方向性も曖昧なものとなり、適切な介入ができなかったと思われる。教師は「なんとかCIを修学旅行に連れて行きたい」という思いを内に秘めており、CIは「別室登校をしたい」という思いが優先していた。そのため面接の目的が拡散し、面接自体の会話もまとまりのないものとなり、特に教師に物足りなさが残つたと思われる。

こうしてみると「協働の面接」を行なうに当たって、必要不可欠なことはまず「面接の目的」を明確にし、さらにその目的を協働者同士が共有した上で面接を行なうことであろう。共通の目的とその共有によって協働者同士も子どもの適応と発達の援助の確認をすることができるのであろう。

### 2 協働者の背景を見通した介入

「面接2」の教師の学級はまとまりがなく、教師自身が学級経営に自信のない中で面接を行なった。そのため教師は教師自身やCIが葛藤を起しそうな話題を避け、CIを「安心」させる発言が多く、CIへの過剰な気遣いが先行したため、CIはむしろ感情表出ができず、生き生きとした相互作用が希薄になったと思われる。こうした時に教師が抱えている背景や教師の心情を敏感に感じ取り調整しながら介入していくSCの力量が問われるのであろう。

### 3 受容・共感の必要性

心理療法において、「受容」・「共感」はカウンセリングの分野ではロジャーズ、精神分析の分野ではコフートをはじめとして、その重要性が認知されてきた。個別のカウンセリングにおいてはいうまでもないが、グループアプローチにおいてもファシリテータの「受容」・「共感」の能力がグループの凝集性や相互関係の促進に影響を与えるといわれてきている。

「協働の面接1」においては、SCの「受容」・「共感」が十分になされており、「受容」「共感」によって、優劣の関係ではなく、自由で開放的、許容的な雰囲気なかで、A子や教師の会話が進行している。特にそれらはA子の感情表出を促進的に導き、それ

が教師の「受容」「共感」能力をも導き出していると思われる。そして他者にわかってもらった体験によってA子の自己評価が回復していると思われる。すなわち、CIはSCや教師の「受容」「共感」によって、今まで潜在していた心の葛藤を顕在化させられ、その対決を責任をもって受止め、CIみずから克服するのである。

それに比して「面接2」ではSCから殆ど「受容」「共感」がなされていないため、B子の感情表出を停止させており、教師とSC主導の面接となっている。そのため、相互作用に偏りがみられ、流動性に欠けていると思われる。

#### 4 協働者の役割分担と相補性

SCの支援で最も必要なことは、学校や教師が本来もっているはずの問題解決能力や心理的治癒機能を引き出す方向で援助することであると言われている。教師は教育する専門家としての「教える」「指導する」という特性から子どもに対して「あるべき姿」「守るべき規範」を提示せざるを得ない立場をとる場合も多い。しかしこうした教師の子どもへの見方や接し方をSCが否定するのではなく、お互いの専門性を尊重しながら、役割分担をして、教師の力を引き出すことが求められているといえる。

「面接1」では、教師が「共感」しながらも、「促進効果」としての「明確化」や「直面化」「教育的配慮」を行っており、CIの成長しようとする力（自己治癒力）が刺激されている。しかし、「面接2」では、「心理的支え効果」としての「安心」の発話が多いため、B子の自己治癒力を促進できない状況を作り出している。また、教師・SCの発話共、感情や思考の「明確化」が行なわれずにB子の問題に直面させる「直面化」が先行しており、B子に緊張感を与え、許容的な雰囲気醸し出すことに失敗していると思われる。学校教育臨床においては、SCや教師が受容・共感的に生徒に関わることは必要であるが、それと同じくらい自我の力の発達を促す成長促進的働きかけを行なうことも重要なことであろう。しかし、両者が同じ働きかけをするのではなく、教師の「教育する」という志向的専門性とSCの「寄り添う」という受容的専門性の役割分担を行なった上で、自我の発達を異なった方向から促し、相補的な中で支援することが必要とされるであろう。

山本(1998)<sup>7</sup>は心の問題へのアプローチとして「修理モデルを」支えている自然科学的「知」である「働

きかけの知」と「成長モデル」を支えている「受身の知」という二つの「知」を提示している。そして生徒の問題行動に対する時、原因を見つけ働きかけ対処する「働きかけの知」と問題行動を当該の生徒にとって、どういう意味があるのか、本人はどう理解し、感じ、教師や学校に何を問い掛けているのかという本人の心の成長・発達の視点で捉え直し、子ども自身の気づきと心の成長を促進するアプローチをとる「受身の知」の両方を重視している。さらにこの二つの「知」は排他的な関係ではなく、両方が相補うものであり、SCは二つの「知」を使い分けていくことが必要であるとしているが、教師とSCがそれらの「知」をいかに分担し、いかに相補的に協働していくかが問題となるであろう。

グループアプローチにおいては、相互作用過程の中で、新しい人間関係が具体的に経験され、以前と違った文脈で自己および自己の考え方・感じ方を定義しなおすことが特徴である。同様に「協働の面接」においても、「SCからのCIへの働きかけ」が「教師からCIへの働きかけ」のモデルとなり、「教師からCIへの働きかけ」が、「CIと教師の相互作用」を促し、心の交流が生まれて、こうした相互作用のフィードバックによって次第に統合されたCIなりの自己概念のマップをつくり、自己認知の質の変化や心の成長が生まれるのである。

#### V ま と め

「協働の面接」の効果的な要素が抽出されたが、さらにいえば、「事例1」においても「事例2」においても「協働の面接」以前に子どもについてSCと教師がよく話し合い、「イメージの共有」を行なっておくことが必要であったと思われる。

ヘイズ・高岡・ブラックマン(2001)<sup>8</sup>は「協働」の要素として相互性・目的の共有・リソースの共有・見通しをもつこと・対話の発展の5つをあげているが、その中の「リソースの共有」が「当該の子どものイメージの共有」に対応するひとつの項目であろう。SCと教師との「協働」をミクロに捉えた「協働の面接」においても相互性の中で、「子ども支援」という共通の目的をもちながら、「子どもイメージの共有」を行なった上で、見通しをもち、対話を重ね、発展させることが必要といえる。

本研究において、学校教育臨床での支援の中で「協働の面接」の有効性が認知され、二事例の面接の比較

によって、有効性に効果的な因子が抽出されたが、今後は事例の蓄積と活用技法の系統的な分析や検討が課題である。

## 注

- 1) 相模健人 2001 スクールカウンセリングにおけるシステムズアプローチを導入した学校システムとの連携に関する研究 鳴門教育大学博士論文, 140-146
- 2) 石川瞭子 1996 家族面接の記録法に関する研究—創造的で即興的な治療を組織し, 構成する note-system の提案 家族心理学研究 10(1), 31-46
- 3) 亀口憲治 1992 家族システムへの臨床的接近 九州大学博士論文

- 4) 林もも子 1989 エンカウンター・グループの発展段階尺度の作成 心理学研究 60-1, 45-52
- 5) Strauss, A. L 1987 *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 6) 野島一彦 1998 教師と生徒のためのグループアプローチ『スクールカウンセラー』ミネルヴァ書房, 130-131
- 7) 山本和郎 1998『スクールカウンセラー』ミネルヴァ書房, 7-8
- 8) R・ヘイズ, 高岡文子, L・ブラックマン 亀口憲治編 2001 学校臨床と家族支援「現代のエスプリ 407」至文堂, 99-112