

「学びと発達」の支援としてのカウンセリング ポジショニング理論による事例研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 綾城, 初穂 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00029088

「学びと発達」の支援としてのカウンセリング

ポジショニング理論による事例研究

綾城 初穂

1. 目的

文部科学省中央教育審議会（2015）の「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、これからの変化の激しい社会を生きる子どもたちが多様な力を身につける上で、また、複雑化・多様化する教育上の諸問題を解決する上で、もはや教員だけでは限界があることが指摘され、それゆえに教員と教員以外の専門家が協働することが必要であると論じられている。本答申の中では、スクールカウンセラーといった心理職もまた、「チームとしての学校」の専門スタッフの一員として明確に位置づけられている。このことは、教育現場においてカウンセリングにこれまで以上の期待がかけられていることを表していると言えるだろう。

家族療法やグループカウンセリングといった方法もあるものの、実際に実施されるカウンセリングの多くは、カウンセラーと相談者の一対一関係を軸として面接室内で行われる個人カウンセリングである。カウンセリングは、一度で終結することもあるが、たいていの場合、一・二週間に一度、決まった曜日の決まった時間に一時間程度、数回から数十回実施される。具体的にどういった心理援助を行うかについては、当然のことながらクライアント本人のニーズや状態が重視されるものの、実質的にはカウンセラーに委ねられる面が大きい。例えば対人恐怖を訴

えるクライアントに対して、特定の心理療法を行うのか、傾聴とアドバイスで対症療法的に対応するのか、家族などへの働きかけによる環境調整を重視するのか、カウンセリングよりも薬物療法を優先するのかといった、いわば援助方針は、クライアントに基づくものでありながらも、そのクライアントのニーズや状態についてのカウンセラーの見立ての上に作られるものだからである。

とはいえ、カウンセラーの援助方針には、そのカウンセラーの力量や採用する理論的立場¹⁾だけが影響するわけではなく、カウンセリングの場もまた影響する。例えば、ある企業でカウンセラーとして働いている場合、その援助方針には、「そのクライアントがその企業の中でより良く（あるいは、何とか）働いていけるか」という点が大きく影響する。言い換えれば、企業のカウンセリングは、職場への「適応」を重視するような援助方針となる。一方で、医療機関に従事しているカウンセラーの場合、不安や抑うつといった何らかの精神症状を重視した援助方針が採用されやすいと考えられる。こうしたカウンセリングは、「適応」というよりは、「治療」を目指したものと表現できるだろう。もちろん、企業内のカウンセリングで精神症状の「治療」が扱われることも、医療機関のカウンセリングで社会生活への「適応」が重視されることもままあるが、カウンセリングが実践される場から見れば、そうした援助方針は二次的なものと言える。このことから分かるように、

カウンセリングには実践の場が大きく影響する。

それでは、教育現場におけるカウンセリングはどういった援助方針を重視するものとなるだろうか。スクールカウンセリングの視点から学校づくりについて記した Winslade & Williams (2012) は、教育におけるカウンセリングは「学びと発達」に関係するもの、すなわち「どのように生き、どのように他者と関係するかを学ぶ」ために行われるものであると論じている。確かに、学校教育は最低でも9年、多くの場合は高等学校までの12年という長い年月をかけて行われるものである。そして、その長い歳月を過ごす学校は、級友、教師、先輩・後輩、事務職員、地域の人々など、多様な人々との関係する場でもある。それゆえ、教育におけるカウンセリングが、児童生徒の発達を支え、他者との関係の学びを支援することを重視するのは、学校の持つ時間的・空間的要素から考えれば当然の帰結であると言えるだろう。こうした視点は、冒頭にあげたチームとしての学校という在り方とも、その力点を同じにするものと言える。

しかし一方で、カウンセリングを「学びと発達」の支援であると位置づけると、疑問もまた生じてくる。日常から切り離された場で、多くても週に1度程度実施されるカウンセリングによって、そうした「学びと発達」は達成できるのだろうか。仮に相談室の中で「学びと発達」が生じたとしても、それはカウンセラーとの間で展開したに過ぎず、相談室の外の現実とは乖離してしまうのではないだろうか。もしそれでも「学びと発達」の支援が可能だとするならば、それはどのようにしてであろうか。こうした疑問は、教育の場で実施される「学びと発達」としてのカウンセリングが一体どのように展開するのかという問いとして集約することができるだろう。この問いに答えるためには、実際に行われた具体的なカウンセリング事例を検討する必要がある。そこで本研究では、筆者が携わったある男子生徒とのカウンセリングの事例を分析し、「学びと発達」としてのカウンセリングの展開を明らかにする。

ポジショニング理論の利用

本研究では分析枠組みとして、社会心理学者の Rom Harré が中心となって発展させたポジショニング理論を採用する。ポジショニング理論は、社会構成主義の立場から関係性を記述する理論的枠組みであり、従来「役割」として記述されてきた個人の在り方を、日常のやりとりや社会一般の言説の中で暗黙に当たり前のこととされている不文律（これはモラルオーダーと呼ばれる）に沿ったポジションとして捉え直そうとする (Harré & van Langenhove, 1999; van Langenhove & Harré, 1999)。

例えば、小学校の算数の授業場面を思い浮かべてみたい。この時、授業を担当している大人は教師ポジションを取っており、子どもたちは生徒ポジションを取っていると言える。しかし、算数の課題が早めに終わった何人かの子どもたちが、まだ課題の終わっていない他の子どもたちのところに行き、彼らに課題の解き方を教える時、課題の解き方を教えている子どもたちは生徒ポジションではなく、教師ポジションを取っている。このように子どもたちが生徒という役割から教師へとポジションを移すことができるのは、私たちの社会において、「分かる人が教師であり、分からない人が生徒である」「教える権利（義務）を持つのは生徒ではなく教師である」という不文律が当たり前のこととされているからである。それゆえ仮に、教えに行った先の子どもの自分よりも課題を理解できていることが分かった場合、教えに行った子どもはバツが悪そうにするか、あるいは逆に教えてもらおうとするだろう。これは、教師ポジションを取っていた子どもが、他の子どもとの関係の中で教師ポジションを維持することが（不文律上）難しくなり、教師ポジションを降りた、あるいは生徒ポジションへと移った行動として捉え直すことができる。逆に、例えば家に帰った子どもが、その親に学校で習ったばかりの単元についてしたり顔で話した時、親はその内容を子ども以上に理解していたとしても、知らないふりをして、子どもの話をまるで初めて知ったかのように聞いたとしよう。この場合、親が生徒ポジションを取ったため、その子どもは教師ポジションを維持することができたと見なすことができる。このように、ポジションとは、

（「教師」や「親」といった）固定的・静態的な役割とは違い、関係性の中で維持あるいは変化するものである（van Langenhove & Harré, 1999）。カウンセリングを分析する視角は多種多様なものが存在するが、ここまでの説明から分かるように、ポジションという鍵概念を用いることで、関係性の中で生じる個人の変化、本研究の言葉を使えば、カウンセリング内で生じる子どもの学びと発達に着目することができる。このことから、本研究ではポジショニング理論を分析枠組みとして採用する。

なお、ポジショニング理論は、不文律やポジションの背景にある社会一般の言説を分析の主眼に据える場合もある。例えば、上述した算数の授業場面において、どのような子どもが教師ポジションを取りやすく、どのような子どもが教師ポジションを取りにくいのかといったことを検討する場合や、「教師には教える権利（義務）があり、生徒にはない」といった不文律が学級内でいかに維持されているかを検討する場合などには、単に生徒や教師の関係性を分析するだけではなく、授業や学校といった制度を維持する社会一般の言説を分析することが必要不可欠になってくる。もちろん、カウンセリングの展開と意味を事例から明らかにしようとする本研究もまた、社会一般の言説と無関係であるということはない。カウンセリングには必ず社会の支配的言説が関与しているからである（White, 2011）。しかし、そうした分析は本稿の主目的ではなく、紙幅の関係からも本稿に含めることが難しい。このことから、本事例における社会言説との関連については、稿を改めて執筆することとし、本稿では扱わない。

2. 方法

本研究では、筆者がカウンセラーを担当した男子生徒 A への心理援助の過程を検討する。カウンセリングは、ある市町村に設置された教育相談室で行われた。この相談室は、市町村の教育委員会のもと、主に市町村の公立学校に通う児童生徒及び保護者に対して無料で提供される自治体サービスの一つであった。本事例を検討するのは、カウンセリングが教

育分野で行われたものであること、そして、カウンセリング期間が約 4 年半と比較的長期にわたることから、「学びと発達」としてカウンセリングを捉え直すようとする本研究の目的に照らして適当だと考えられたためである。

本節では、まず (1) で事例の概要について記述したうえで、(2) において分析手続きについて示す。なお、ここからはカウンセリング過程を記述するため、筆者についてはカウンセラー（以下、Co）と記述する。また以下では、年月によって個人が特定されることのないよう、A と筆者とのカウンセリングが開始された年は X 年と表現している。

(1) 事例の概要

A の母親によれば、A は乳幼児期からかなり活発な子どもで、乱暴と表現できるほどであったという。A の母親は、A への対応にたびたび苦慮し、育てにくさを感じてきた。近所の家へのいたずらや、友達を過度にからかうなどの対人関係上のトラブルに加えて、小学 4 年生頃までは夜尿も見られていた。こうしたことから、これまでに母子は何度かカウンセリングを利用したことがあった。カウンセリングを 1 年ほど続けると、A の問題行動は減少し、母親自身も A に肯定的な見方ができるようになり、その後 1 年ほどは顕著な問題が生じないということがこれまで少なくとも 2 度繰り返されてきた。

本稿で検討するカウンセリングは、中学 1 年生になった A が、年下の男子数人に命令して、自分のクラスメートの一人に向けてエアガンを撃たせ、そのクラスメートの親から“いじめではないか”と問題視されたことをきっかけとしたものであった。この時にカウンセリングを希望した A の母親の主訴は、「反抗的で自分勝手な A の言動に振り回され、育て方が分からない」というものであった。A の母親から、乳幼児期からの育てにくさや年齢に比しての幼稚さといった問題が指摘されていたことから、知的能力の傾向を把握し、支援につなげる目的で、カウンセリングを開始する前に A に対して知能検査（WISC-III）が実施された。検査の結果、平均的な言語性 IQ に比して動作性 IQ が低いことや、各検査

の結果得点の間にばらつきがあることが示された。この検査結果の分析から、Aには状況理解の苦手さと、他者と関わる場面の苦手さが推察された。

検査結果をAにフィードバックし自己理解を促すとともに、Aの困り感について共有し、一緒に解決を目指すことを当面の目的として、母親へのカウンセリングとともにAのカウンセリングも行うことになった。そして、筆者がAのカウンセラーを、筆者とは別の臨床心理士がAの母親のカウンセラーを、それぞれ担当することになった。

Aに対しては、3回にわたる中断をはさみ約4年半で計97回のカウンセリングが実施された。後述するように、Aのカウンセリングは、母親の育てにくさを主訴としたものから、いじめの被害、両親との対立、高校の退学と新生活への適応と、様々な時期を辿った。終結時（Aは高校2年生）には、Aはそれまでのカウンセリング過程を自ら振り返るとともに、将来のために大学進学を考え、受験勉強を始めるようになっていた。

(2) 分析手続き

本研究で分析対象とする事例記録は、カウンセリングの毎セッション後に、筆者が記憶に基づいてセッション内容を記した筆記記録である。ポジショニング理論を用いた先行研究では、録音された細かい会話のやり取りや新聞などの文章の分析は行われているが、本研究のような長期にわたるカウンセリングの事例記録を分析したものはほとんど見られず、そのための方法も提案されていない。そこで、筆者のこれまでの研究（Ayashiro, 2015; 綾城, 2015, 2016）を参考に、次のような手続きで分析を行った。

まず、Aの事例記録（A4用紙88ページで約9万字）を数回熟読し、Aのカウンセリング過程の概略を把握した。次に、Aのカウンセリング過程を要約しながら、その変遷に着目して5つの時期（後述）に区切った。

その後、ポジショニング理論を用いた分析として、ストーリーラインの検討から始めた。ポジショニング理論では、ポジションを検討する上での分析のしやすさといった観点から、まずはストーリーライン

に着目することを勧めているためである（Harré & Moghaddam, 2003）。ストーリーラインは、厳密には「社会的エピソードが展開したりポジションが出現したりするような、語りにおける慣習の緩やかなまとまり」と定義されるが（Moghaddam, Harré & Lee, 2008）、簡単に言えば、エピソードの展開する話の流れや脈絡のことである。例えば、あるクライアントが野球大会での自身の活躍を自慢気に話すとすれば、その野球エピソードのストーリーラインは「自分の活躍」といったものとなる。

このストーリーラインの分析では、まず、Aのカウンセリングにどのようなエピソードが見られるかを集約することから始めた。具体的には、各回の事例記録をエピソードと思われる部分ごとに区切り、それぞれのエピソードに、その内容を一文程度でまとめたラベルを付与した。この際、Aが展開する語りだけではなく、Aが相談室の中で展開する“遊び”も一つのエピソードを表すものと見なして、ラベル化を行った。Aはカウンセリングの中で野球やサッカーのボードゲーム、卓球など様々な遊びを行ったが、この遊びという行為が、語りと同様、Aのその時々での在り方を雄弁に表していると考えられたからである²⁾。具体的には、例えば野球のボードゲーム（以下、野球盤）を実施した場面で、AがCoに対して自分の強さをアピールした場合、「自分を強くと主張する」というエピソードとしてラベル化したといった手続きを踏んだ。ただし、「野球盤実施」と記録されただけのものなど、記録自体の問題でエピソードの内容が定かではないものについては、この段階で分析から除いた。

次に、Aのカウンセリングにおけるエピソードを共通性からまとめていき、代表的なエピソードを明らかにする分析へと移った。こうした分析を行ったのは、事例記録をラベル化しただけでは、個々のセッションの内容は把握できても、事例の展開は把握できないためである。具体的な手続きとしては、類似したラベルを集約し、幾つかのラベルのまとまり（エピソード・カテゴリー）を形成した後で、見出されたエピソード・カテゴリーが各セッションにおいてどのような脈絡で出現しているかを確認しながら

ら、類似したエピソード・カテゴリーをさらにまとめていった。こうして集約されたエピソード・カテゴリーのまとまりは、エピソードの背後にあるストーリーの筋と考えられる。そこで本研究においては、これをストーリーラインと見なした。例えば、「親が『うざい』』というエピソード・カテゴリーは、“親が問題であり、自分は問題ではない”と主張される際に出現していた。また、「馬鹿にする親戚への不満」というエピソードも、“親戚が問題であり、自分は問題ではない”という話として語られていた。他にも“他者が問題であって、自分は問題ではない”という脈絡の中で展開するエピソード・カテゴリーがいくつか見出された。そこで、こうしたエピソード・カテゴリーを集め、エピソード・カテゴリー間の整合性を取り、「自分ではなく周りが問題である」という一つのストーリーラインとしてまとめた。このような分析手続きを通して、エピソードが展開する話の筋をまとめたもの、すなわちストーリーラインを複数見出していった。

次に、あるストーリーラインを語る（あるいは、あるストーリーラインに沿って遊ぶ）際に、A がどのようなポジションを取っているかという観点から、A のポジションを推測した。例えば、A が「自分ではなく周りが問題である」というストーリーラインに沿って語る場合、A は“問題ではない自分”というポジションを取っていると推測したということである³⁾。

その後、以上の手続きを経て見出されたポジション（およびストーリーライン）が、各時期でどの程度見られるのかについて、数量的に確認した。こうすることで、ポジションの変化から事例の展開をおおよそつかむことができると考えられたからである。具体的には、次のような手順を踏んだ。まず、各回におけるポジションの割合を計算した。例えば、ある回で3つの異なるポジションがみられた場合、それぞれ0.33（ $=1 \div 3$ ）として計算した。そして、各時期ごとのポジションの割合の総和を出し、それを各時期のセッション数で割った。たとえば、第1期（第1回～第7回）の「問題ではない自分」ポジションの比率の総和は2.81であった。これを第1期の

セッション数である7で割ると0.402、百分率で40.2%となる。こうした算出方法をすべてのポジションに対して行い、各時期にどのポジションがどの程度見られるのかを数量的に確認した。例えば、「問題ではない自分」ポジションについて上記の計算を行うと、第1期では40.2%、第2期では14.1%、第3期では33.3%、第4期では3.6%、第5期では0%となる。ここから、A は第1期のセッションの約4割で「問題ではない自分」ポジションを取っていたが、その後、第3期でいったん増えるものの、最終的には全く取らなくなったということが確認できる。ただし、当然のことながら、分析対象となる筆記記録がAの言動全てを記載しているわけではない。そのため、上記した計算によって算出したポジションの割合は、あくまで事例の展開の全体的な傾向を読み取るための便宜的な参考資料に過ぎないことに留意されたい。

3. 結果と考察

本節では、まず(1)でカウンセリングの流れを5期に分けて記述した上で、(2)でストーリーラインおよびポジションに関する質的・量的分析の結果を示す。そして、(3)でポジショニング理論から事例の展開を解釈していく。(4)および(5)では、これらの議論を踏まえて、本事例のカウンセリングの展開について「学びと発達」の支援という視点から考察する。

なお、以下では「」がAやAの親の語り、<>がCoの語りを示している。

(1) カウンセリングの流れ

a. 第1期：両親への不満（第1回～第7回：X年8月3日～X年10月19日）

第1回で、Coが<母親からどのように言われて相談室に来たのか>と尋ねると、Aは「何も言われていない。“行くよ”と言われただけ」とぶっきらぼうに答え、相談室への来室について不満そうにしていた。Coは来てくれたことを労いつつ、知能検

査のフィードバックと検査結果から推測される A の苦手な部分を伝えた上で、そうしたことについて日常で困っていないかと尋ねた。しかし、A は首を横に振るだけであった。Co は、これ以上知能検査の話題を続けてもカウンセリングに対する A の動機づけを下げただけだと判断し、知能検査の話題を切り上げ、雑談を交えながら A の日常について話を聞くことにした。すると A は、「サッカーのために新しいシューズを買ってほしいが、良い成績を取らない限りダメだと言われた」と、自分の望みを交換条件によってしかかなえてくれない両親への不満を語った。また A は、両親の出した条件を達成しようとして勉強に励んでいることや、家事を手伝ってシューズの代金を稼げるよう親と交渉しようと考えていることも話した。そこで Co が、<その交渉について相談室で一緒に考えていくこともできるが、継続的に来室してみないか>と伝えると、A はややはにかむ顔をして頷いた。

第 2 回以降のセッションでも、A は自分の望みを聞いてくれず高い要求をする両親への不満を多く語ったが、一方で、家事の手伝いから得た小遣いが溜まったことを Co に嬉しそうに報告したり、将来サッカー選手になりたいと夢を語ってくれたりすることもあった。また、時には話だけでなく、サッカー盤や野球盤といったスポーツを模したボードゲームを希望することもあった。

こうして A は、2 か月ほどの間、シューズを手に入れるために、両親に交渉してお小遣いを貯めるとともに、これまでの授業態度を改め、夜遅くまで勉強する努力を重ねた。しかし、その甲斐も空しく、一つの目標にしていた中間テストに失敗したことが、第 7 回に A から語られた。この時 Co は、A の自己理解を促進する良い機会だと考え、テストの失敗を知能検査の結果と結びつけながら、第 1 回で中断した知能検査のフィードバックを再度試みた。しかし、検査結果に見られるような困り感があるかと尋ねられた A は、第 1 回と同様に「困っていない」と述べた。

その次の回に予定されていた日に A は来室しなかった。その後、母親から「A は『もう絶対に行かない』『当初はちょっとだけで良いという話だったのに、ずっと行かされて嫌だった』と言っている」という電話があり、ここでカウンセリングは中断となった。

b. 第 2 期：いじめと高校受験（第 8 回～第 31 回：X+2 年 1 月 19 日～X+2 年 12 月 12 日）

中断から 1 年半余りは、当初の母親の主訴であった A の生活態度や授業態度に顕著な問題は見られず、母親曰く「調子が良い」時期が続いた。しかし、1 年半後の X+2 年 1 月（A は中学 2 年生）、「友達関係で悩んでおり、Co に相談したい」と A 自身からカウンセリング再開の希望があった。A によれば、所属していた地元サッカークラブのチームメイトに殴られるといったいじめを、X+1 年の夏ごろから断続的に受けてきたという。A はサッカー推薦で高校受験をしようと考えていたため、しばらくは耐えていたが、推薦入試にクラブ所属が必須ではないということが分かったので最近になって退会したと話した。そして「自分一人でも、練習すればサッカーの名門校の試験を通ることができる」と述べて、ハードな個人練習プランを Co に語った。この時 A からは、名門校に受かりたいのは、両親、特に母親を見返したいからであるという理由も語られた。そこで Co から<友人や母親との関係について、どういうことができそうか一緒に考えていくために、相談室に継続的に来室するのはどうか>と提案したところ、A もそれに同意した。

A は、再開した第 8 回ではサッカーによる推薦を狙っていると話していたが、直後の第 9 回では、サッカーよりもマラソンの方が入試の倍率が低いことや、マラソンの授業で学校一足の速い生徒に勝ったため、マラソンの方が両親の理解を取りやすい雰囲気があるといったことから、サッカーではなく陸上競技で高校の推薦入試を受けようと考えていると述べた。以降しばらくの間、A は一日に 30 km 以上走るといった日々のハードなトレーニングについて、ほぼ毎回 Co に報告した。しかし、第 9 回から 2 か

月後の第15回(X+2年4月18日)には、「両親から『名門公立校に受ければ自由にサッカーをしよう』と言われたと話し、偏差値の高い名門高校を一般入試で突破するという目標に変えた。その後は、第22回(X+2年7月25日)まで、睡眠時間を削って猛勉強しているという報告が続いた。

第22回と第23回の間、Aはサッカークラブで自分をいじめてきた生徒と塾の夏期講習中に偶然再会した。この日は自宅に戻ってからもAの気分は沈んだままであり、ほどなく「彼らが自分のことを悪く言っている」と母親に訴えた。そして、胸痛や腹痛、息苦しさから、A自ら「精神科に行きたい」と希望して、近隣のメンタルクリニックを受診した。Aを診察したメンタルクリニックの医師はAをアスペルガー症候群と診断するが、この診断名は両親だけに伝えられ、Aには伝えられなかった。第23回で、Aはこの経緯をCoに話してくれた。Aは、「加害者の生徒に会って苦しくなり、メンタルクリニックを受診した」と簡単に述べるとともに、それだけ苦痛を感じても塾を辞めさせてくれない母親への怒りを多く語った。

第2期のカウンセリングは友人や母親との関係について考えるという目的で開始されたが、第2期全体を通して対人関係に関する相談はあまりみられなかった。対人関係に関する話題が出ることもあったが、塾での出来事を除けば、ほとんどが両親への不満であり、友人関係についての言及はほとんどなかった。第2期のセッションの大半の時間は、サッカー盤をはじめとする対戦型のスポーツゲームに費やされた。当初はこうした遊びにおけるAとCoの実力は拮抗していたが、Aの上達はめざましく、最終的にCoがほとんど勝てなくなるほど強くなった。すると次第にAは、自分が勝ち続けていることをアピールしたり、Coが負けていることを強調したりするようになった。

第30回(X+2年12月5日)に、Aから突然「高校に受かった」と報告がなされた。詳しく経緯を尋ねると、「専願推薦枠での受験が決まった。この受験

形式で落ちることはまずないので、受かったと同じ意味である」と説明してくれた。受験する高校はそれまでAが言及してきたような名門校ではなく、それほど難易度の高くない私立高校であった。その後、X+2年の年内最後となる第31回(X+2年12月19日)にも、Aは第30回と同様の話をした。その次の回として年明けに予約していたセッションはAの希望でキャンセルとなった。以降、中学校を卒業するまで2か月の間、Aの来談は無く、カウンセリングは実質的に中断となった。

c. 第3期:「暗黒期」(第32回～第45回:X+3年3月29日～X+3年11月5日)

Aのカウンセリングが中断していたX+3年2月に、Aへの対応に苦慮した両親が相談室に来室した。Aと母親の口論をきっかけに興奮したAが祖父母のもとで暮らすと強く主張したため、事態を収束しようとした父親が「Aはアスペルガー症候群の診断を受けているから、祖父母の元で暮らすのは無理だ」とAに伝えたという。これに対してAは「自分はアスペルガーではない」と否定したが、両親はこれまでのAの生活態度の悪さや、他者の言動の意図の汲めなさから、診断は間違いないと考えていた。そして、Aの将来の社会生活を不安に思い、どう対応したらいいかわからないので相談したいということであった。

こうした両親の相談を受けたCoは、アスペルガー症候群の診断よりも、Aと両親との対立を危惧し、Aに電話をした。そして「中断になっていたカウンセリングをどうしたいと思うか」とAに尋ねたところ、Aは「とりあえず春休みだけ」と述べて来室した。だが、来室したAは両親とのトラブルについては全く言及しなかったため、Coもまたその話題を取り上げることは避けた。この時Aは、進学する高校への期待を語るとともに、対人関係の不安を口にして「高校に入ってから来室したい」と述べた。Aは「高校では部活をしたいので」と来室の時間帯の変更を希望したが、Coの予約がすべて埋まっていたため、希望時間に予約がとれるよう

になる夏ごろまでカウンセリングの再開が延期された。

しかし、それから一か月後のゴールデンウィーク明けに、Aの母親から「Aはサッカー部に入部したが、友人関係で失敗して行けなくなった。今は“陰で悪い噂をされているように感じ、死にたくなるほどつらい”と話し、特に胃痛を訴えている。Aは学校のスクールカウンセラーには相談したくないが、Coになら話せると言っている。ある講演会で認知行動療法が良いと聞いたので、お願いしたい」と電話があった。この電話の直後（第34回）に来室したAは、「サッカー部のクラスメートに悪口を言われているような気がする。胃痛がするのでサッカー部を退部して陸上部に入ったがつまらない。胃が痛くならないようにするために認知行動療法をしたい」と述べた。しかし、第34回直後からAは高校に行かなくなり、続く第35回では「円滑な友人関係が結ばず、胃痛も強いので、退学したい」と語った。そして、次の第36回には退学を早々に決めたことを語り、高校入学から2か月後のX+3年6月に通信制高校へと転校した。

カウンセリング再開当初は、Aの希望通り認知行動療法を実施することもあったが、不登校から退学、通信制高校への編入に至る過程の中でAと両親の対立は深刻になり、以降、各セッションの大半は「両親のもとを離れたい」という強い主張が怒りとともに語られることが続いた。また、両親とぶつかって興奮したAが相談室のCoのもとへ電話をし、両親への怒りを訴えることも何度かみられた。一方で、思考の誤り⁴⁾を検討する中で、「自分がアスペルガーであるために、友達に悪口を言ってしまい、嫌われた」と話すなど（第38回）、自分がアスペルガー症候群であることが問題の原因であると語ることもみられた。この中でAは、「受験期に行けもしない高校ばかり選んだり、プロのサッカー選手になると言ったこと」がアスペルガー症候群の証左であると親から言われたとも話した。

精神的に不安定な日々が続くため、第2期と同

様、Aはメンタルクリニックを受診して投薬治療を受けた。しかし、服薬しても特に改善せず、A曰く「埒があかなかった」ため、大学病院の心療内科を再度受診したところ、そこでソーシャルスキルトレーニングを勧められた。その直後の第42回（X+3年8月7日）のセッションでは、Aからソーシャルスキルトレーニング実施の希望が出された。Coがワークブックを見せながら概要を説明すると「もっと早く知りたかった」「図書館で借りる」と、高いやる気を示して取り組んだが、この回以降、Aからソーシャルスキルトレーニングの話題が出ることはなかった。

第42回以降のAは、祖父母の自宅に短期滞在したり、地元のサッカークラブに入部したりすることで徐々に精神的な落ち着きを取り戻していった。精神的な不調から編入した通信制高校へも当初はあまり登校していなかったが、この頃から、徐々に学校への出席も増えていった。第44回（X+3年10月29日）には、Aからサッカークラブの試合に出られたことが嬉しそうに報告された。また、「偶然ある運動理論を知り、関連する本を何冊も図書館で借りて熱心に読んでいる」こと、そして「サッカーのトレーニングに応用するために、有料で開催されている講座にも出ようと思っている」ことが、Aから語られた。続く第45回（X+3年11月5日）では、「サッカーの試合には負けたが、運動理論のおかげでレベルアップしたように思うので、これからもトレーニングを続けていこうと思う」とAは話した。そしてAから、「調子が良くなってきたので精神的にまた落ち込んだら相談に来たい」とカウンセリング中断の希望が出された。

Aは、この精神的に混乱していた第3期のことを、後に「暗黒期」と表現した。

d. 第4期：日常についての相談（第46回～第86回：X+4年1月18日～X+4年12月26日）

第3期中断から約2か月後のX+4年1月、「アスペルガーについて知りたい」という主訴で、A自らカウンセリング再開の申し出があった（第

46回)。来室したAは「アスペルガーの人の中には集中力の強い人がいると聞いた。自分にもそうした得意な部分もあるのではないか。それを考えていきたい」とカウンセリングへの希望を語った。同時にAは「自分がアスペルガーであるために、友人関係が苦手になっているのだと思う」とも話した。そこでCoからくアスペルガー症候群の特徴を知ってどうなりたいたのかと聞くと、Aは「陸上選手になりたい」と話した。第3期の終わり頃に入会した地元サッカークラブはどうなったのかと聞くと、Aは、チームが「雑魚であった」ため退会したと答えた。

Aの希望に沿い、アスペルガー症候群の特徴が書かれた本と一緒に読みすすめると、Aからは「友人と良い関係を築くのが苦手である」「高校の退学をすぐに決めたことを後悔しており、今後はそうした突発的な行動を避けたい」といった自分の特徴についての振り返りが話された。そこで、Coからく自分とどう付き合うか相談室で考えていくのはどうかと提案すると、Aも承諾した。

続く第47回では、Aから「運動理論の実践講座に参加し、とても満足した」ということが報告された。そして、「これからも講座に通いトレーニングを続けるためには自分の小遣いでは足りない。そのためにアルバイトをしたいが、アルバイト先を自分で決めるとうまくいかない気がする。だからCoと相談して決めたい」と希望が出された。次の第48回では、「アルバイトや運動理論のトレーニング、学校生活など日常のことを話すペースメーカー的な形でカウンセリングを利用したい」と、アルバイトだけではなく日常のことを相談する場としてカウンセリングを位置づけたいという希望がAから聞かれた。

以降は、運動理論講座やトレーニングへの熱心な取り組み、アルバイト経験、そして気乗りしない高校生活についてCoに語り、時に相談するセッションが続いた。第3期と同様、アスペルガー症候群の診断を受けたことや通信制高校に通っているという

事実を引き合いに出しながら「自分が問題である」と語ったり、両親に対する怒りが強く主張されたりすることもあった。しかし、第4期でのAの語りの多くは、運動理論への熱心な取り組みや、アルバイト経験を通しての自分自身の成長、渋々ではあるがきちんと課題をこなす学校生活に関するものであった。こうした語りの中では、しばしば、運動理論講座やアルバイト先で出会った人たちとうまく関係を取れたことが報告された。また、どうしたら両親との間にケンカにまで発展しない適切な距離を取れるかということについて、Coに尋ねることもあった。加えて、運動理論を自分なりに咀嚼し、両親への怒りやアルバイトで落ち込みといったネガティブな感情状態に対処する自分なりのリラクセーション法を身に付けてもいった。さらに、第4期後半には、以前にトラブルを起こしたままであった旧友への謝罪のメールをCoと一緒に考え、最終的に連絡を取るなど、実際の対人関係への働きかけも見られた。

このように第4期は、第3期と違い、落ち着いた日常が続く中でAにいくつもの良好な変化がみられ、A自身「メンタルが強くなった」と述べるように、アルバイト先での大きなトラブルや両親との不和があっても、不安定になることもほとんど見られなくなった。また、第3期のように調子が良くなってもカウンセリングを中断することはなく、「アルバイトが入る前には一度カウンセリングを入れたい」と述べるなど、面接相談をペースメーカー的に利用することを意識しているようであった。

第71回(X+4年8月1日)で、Aは「大学受験の準備を始めた」と語った。初めて大学進学への希望に言及した第49回では、「親を見返したい」ということをその理由として語っていたが、この頃には、「自分の時間が欲しい」「部活など大学生活を楽しみたい」という理由へと変わっていた。この第70回には「大学に入ったら卒業」と面接相談の終結についても初めて語った。第70回以降、第4期は受験勉強の相談が主なものとなった。

第1期や第2期と同様、第4期でもAは、相談と

ともに、ホッケーやサッカー盤をはじめとした Co と対戦する遊びをほぼ毎回希望した。A は「カウンセリングで実施したゲームのおかげで日常を耐えることができた」と述べるほど、こうした遊びを重視していた。遊びの場面では、「おれ最強」「Co は弱すぎる」と述べるなど、Co より自分が優位であることを主張することがしばしばみられ、相談場面での振り返りや日常の落ち着きとは対照的な言動が目立った。しかし、第 72 回 (X+4 年 8 月 16 日) で A は、サッカー盤をしている途中「急に家族のことを思い出した」と言って泣き出した。そして、「この年(17 歳)でサッカー盤をしている自分は本当に頭がおかしいのではないか。アスペルガーと言われてから普通になろうと努力してきたが、うまくいかない」と、その苦しさを涙ながらに語った。このセッション以降、A がサッカー盤をすることはなくなり、代わりに、A 自身「あまり得意ではない」と述べる卓球を選択するようになった。最初は Co と自分の力量の間にかかなりの差を感じ、早々に止めようとしたが、Co がいくつかの難易度を設定するハンデを提案すると、「Co は強すぎる」と言いながらも、より高い難易度に挑戦しようと、ほぼ毎回卓球を希望するようになった。

e. 第 5 期：振り返りと終結 (第 87 回～第 97 回：X+5 年 1 月 16 日～X+5 年 3 月 27 日)

年度末 (X+5 年 3 月) に Co が相談室から退職することが決まると、A は、「終結を見据えて今までのカウンセリングの振り返りをしたい」と希望した (第 87 回)。A は、振り返りを希望した理由について、中学校で部活動を辞めたことや高校を中退したことを「後悔」しており、「これまでは目の前のことしか考えてなかった」ので「先のことを考えて選択したい」ためだと語った。

A の希望にしたがって、その後数回にわたり、Co が当時の記録を読み返すセッションが続いた。この中で A は、第 1 期中断について「相談室にきているということは自分が精神病であることを認めることになるような気がしたから」と自分の行動

を意味づけたり、第 3 期でアスペルガー症候群の診断を受けたことについて「自分が普通ではないと知って衝撃を受けたが、アルバイトを経験する中で自分も普通に人と接することができることが分かった」と自分を捉え直したりしていた。

第 90 回で実施した「暗黒期」の振り返りでは、A は「当時は自分のことでいっぱいだった」と述べるとともに、「先生も大変でしたよね」と Co を労ってもいた。この回で A は「暗黒期の振り返りは長いと思うので、ゆっくりやりたい」と述べていたが、その次の回 (第 91 回) では「その時のことは思い出しても意味がない」と話し、その後数回にわたって振り返りを避けた。しかし、第 94 回では再び「暗黒期」の振り返りを希望した。この回で A は、「当時のことを思い出すと気分が暗くなる」と述べて、第 72 回以降ほとんど実施しなかったサッカー盤を手元に置き、ひとりサッカー盤を触りながら Co の記録の読み返しを聞いていた。「暗黒期」の振り返りが終わると、A は「思ったより問題がなかった」と安堵したように述べ、「祖父母の自宅に行ったのが良かったんだと思う」「里親を希望したのも、親から離れたかったんだと思う」と自分について省察していた。＜大変な時は距離を置くと良いつてことかな?＞と Co が尋ねると、A は「そうだと思います」と肯定した。

こうした振り返りと並行して、アルバイトや運動理論のトレーニング、学校生活などに関する報告や相談もみられた。A は高校生活について、スラムダンクという少年漫画を引き合いに出し、「部活って良いな。ああいう高校生活を送りたいかった」と述懐し、大学で部活をしたいと話した。受験する大学については、中学の時に無理して勉強したことを振り返り、「頑張らないで行けるところ」を希望したいと話し、模試を受けながら決めていこうと思うと話した。

また、第 4 期から引き続き取り組んでいた卓球では、「Co にゲームでここまで圧倒されたのは初めて」と話す一方で、「負けるから面白い」(第 89

回)とも述べ、第4期と対照的に、Coよりも優位ではないことが遊びの楽しさにつながっていると語った。最終的には第92回で「Coが強すぎて勝てない」と述べて卓球をすることはなくなり、その後は最終回までサッカー盤を希望したが、サッカー盤を実施する際も、第4期のように勝ち誇ることはなく、Coと拮抗する勝負を「ちょっと気を抜くとやられる感じがするけど面白い」と楽しんでいた。

最終回でAは「(第3期の終わりに入会した)サッカークラブを(第4期直前に)辞めたのは自分がプロになれると思い込んでしまったから」と述べ、「自分は思い込むと周りが見えなくなる。そういう時にはまたカウンセリングを利用したい」と自分の特徴を振り返るとともに、その対応方法としてカウンセリングを位置づけた。さらにAは、「Coに話を聞いてもらえると考えたからアルバイトを頑張ることができた」と、相談室の自分にとっての意味を語った。その後、「人との別れでこんなに悲しかったことはない」とCoとのかかわりがなくなる悲しさを涙ながらに述べ、「可能性は低いかもしれないけれど、運動理論のトレーニングを続け、大学で有名なサッカー選手になりたい。そうしたら、先生(Co)がどこかで自分をみてくれるかもしれないから」と話した。

(2) 質的・量的分析の結果

以上のカウンセリングの事例記録をポジショニング理論の観点から質的にカテゴリー化したところ、385個のラベルから34個のエピソード・カテゴリーが見出された。ここから、次の7種類のストーリーライン/ポジションが推察された(エピソード・カ

テゴリーとストーリーライン/ポジションの関係については表を参照)。すなわち、“自分ではなく周りが問題である”ストーリーライン/“問題ではない自分”ポジション、“未知のものや苦痛をもたらすものに挑戦する”ストーリーライン/“チャレンジャー”ポジション、“カウンセラーとの相互交流を楽しむ”ストーリーライン/“友人”ポジション、“自分には能力がある”/“有能な自分”ポジション、“自分が問題である”ストーリーライン/“問題である自分”ポジション、“困り感や問題解決についての相談”ストーリーライン/“クライアント”ポジション、“過去を捉え直す”ストーリーライン/“省察者”ポジション、である。なお、【友だちとうまくいかない】というエピソード・カテゴリーについては、語りの文脈によって“自分ではなく周りが問題である”“自分が問題である”“困り感や問題解決についてカウンセラーに相談する”の3つのストーリーラインのいずれかの構成要素となることが示された。そこで、【友だちとうまくいかない】エピソード・カテゴリーについては文脈に応じて3つのストーリーラインに振り分けた(以上、表参照)。さらに、質的にカテゴリー化したそれぞれのストーリーライン/ポジションが、5つの時期でどのような比率で出現したかということについて数量的に検討した結果は図に示した。

(3) ポジショニング理論からみた事例の展開

それでは、ここまで示した事例の流れとポジションの質的・量的分析から、Aのカウンセリングの展開についてどのようなことが言えるであろうか。本項では、ポジショニング理論の観点から各時期のカウンセリングの展開を読み取っていく。

表 事例A のポジション・ストーリーライン・エピソードカテゴリー

ポジション	ストーリーライン	エピソード・カテゴリー (エピソード数) ((総数))
問題ではない 自分	自分ではなく周りが 問題である	親が「うざい」(15)、自分の望みを聞いてくれず高い要求をする親への不満(10)、学校への不満(9)、親の意向でしたいことができない／したくないことをさせられている(8)、友だちとうまくいかない(5)、困っていることはない(4)、馬鹿にする親戚への不満(1) ((52))
有能な自分	自分は能力がある	自分が強い／他者が弱いと主張する(17)、運動に熱心に取り組んでいる(10)、サッカーが好きで、やり続けたい(9)、スポーツ推薦で名門校合格を目指す(7)、陸上競技の選手になりたい(7)、親を見返したい(4) ((54))
友人	カウンセラーとの 相互交流を楽しむ	勝負を楽しむ(37)、日常生活についての話(13)、Thへの関心(9) ((59))
問題である自分	自分が問題である	自分には心理面に問題がある(23)、自分は負け犬である(8)、友だちとうまくいかない(2) ((33))
クライアント	困り感や問題解決につ いてカウンセラーに相 談をする	治療契約や日程変更など相談の枠組みに関する言及(23)、大学に行きたい(19)、対人関係がうまくいった(14)、サッカーに関して嫌なことを考えてしまう(8)、友だちとうまくいかない(7)、相談しながらの遊び(6)、遊びで息抜きをする(2)、勉強がうまくいかない(1) ((80))
チャレンジャー	未知のものや苦痛をも たらすものに挑戦する	運動理論のトレーニングに精を出す(24)、親と交渉して自分の望みを達成する(21)、勉強に精を出している(16)、遊びにチャレンジする(14)、アルバイトに耐えながら取り組んでいる(12)、自分は成長した(7) ((94))
省察者	過去を捉え直す	これまでのことを振り返る(7)、失敗や問題があつて良かった(6) ((13))

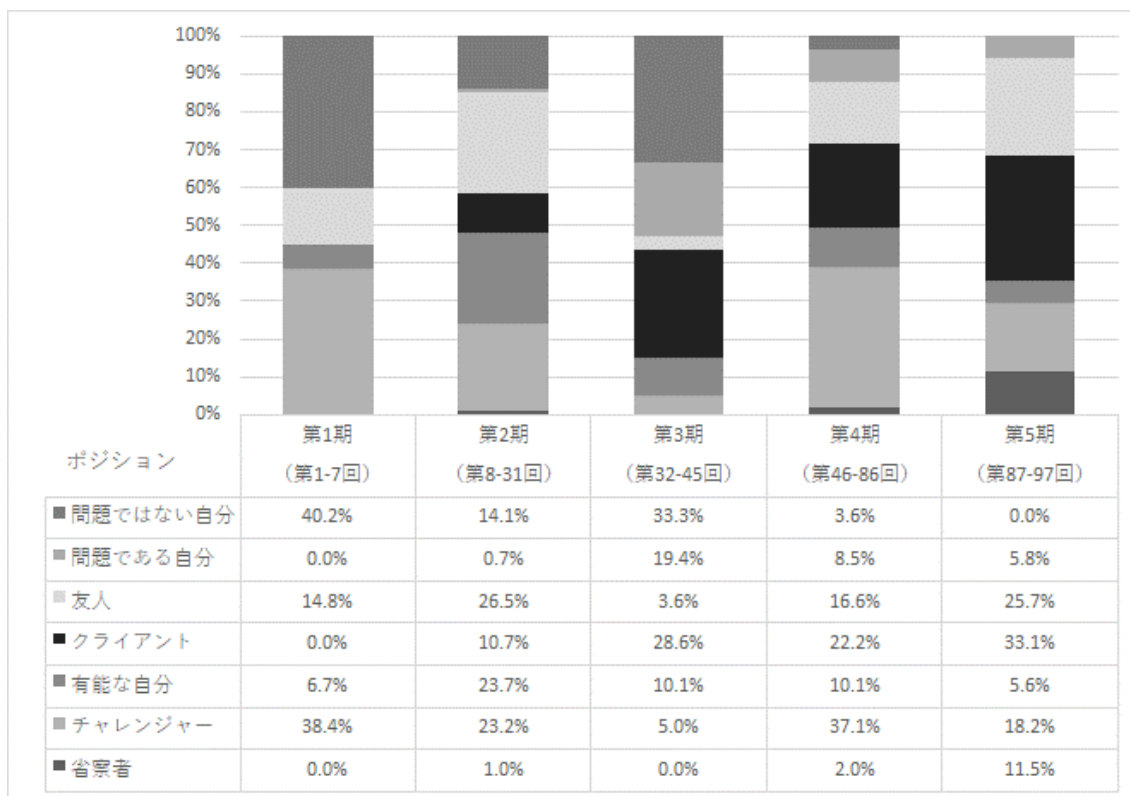


図 A のカウンセリングの各時期におけるポジションの変遷

a. 第1期：“問題でない自分”と“チャレンジャー”ポジション

図からも分かるように、A のカウンセリングでみられた7つのポジションの現れ方は時期によって異なっている。第1期では“問題ではない自分”というポジションが多くみられているが、これは、A が主体的に相談室に来室したわけではないことを反映していると考えられる。第1回で困っていることを聞かれたA が「ない」と否定しているように、A 自身はカウンセリングを求めていなかったからである。それゆえ、“問題ではない自分”ポジションは、自分をカウンセリングに来室させて「問題」扱いする両親、および、知能検査のフィードバックを通してA の「問題」を探ろうとするCo に対する反応として解釈することができるだろう。

一方でA は、家事の手伝いや夜遅くまでの勉強を続け（サッカーシューズを買うという）自分の望みを叶えようとする努力についても語っていた。こうしたA の語りは“望みを叶えるために課題に挑戦している”という文脈（ストーリーライン）に沿ったものとして解釈することができるだろう。それゆえ、ここでのA のポジションは“チャレンジャー”と表

現することができる。

図から明らかなように、第1期でA が取ったポジションの約8割は、“問題ではない自分”と“チャレンジャー”の二つである。このことから第1期のA は、両親やCo といった自分を「問題」とする他者に抵抗しながら（“問題ではない”自分ポジション）、自らの望みをかなえようと日々奮闘する自分（“チャレンジャー”ポジション）をCo に示していたということになる。

A は第1期中断の理由について、相談室に来ていることで「自分が精神病であることを認めることになるような気がした」ためだと第5期に述懐している。つまり、A にとってカウンセリングを受けることは、A が精神病であること、言い換えればA が「問題」であることを示すことであつたと言える。それゆえ、第1期の最後でCo がA のテストの失敗を知能テストの結果から説明したことは、A にとっては、自己理解を促すという文脈で理解されるものというより、自分に（知的に）「問題」があるという文脈で理解されるものであつたと考えられる。この意味で、A のカウンセリングの中断もまた「問題」とする他者への抵抗、すなわち“問題ではない自分”へのポジショニングであると理解することができる。

仮に Co が、A のテスト勉強の頑張りそのものを強く肯定し、A の“チャレンジャー”ポジションの方に反応するような応答をしていれば、中断は生じなかったかもしれない。

b. 第2期：“有能な自分”、“クライアント”、および、“友人”ポジション

第1期とは異なり、第2期では“有能な自分”と“クライアント”の2つのポジションが目立って増えている。このうち特に“クライアント”ポジションが多くなっているのは、いじめに悩んだAが、自らカウンセリングを希望したことと関係していると考えられる。第2期でもAは“親が問題である”と語っており、第1期同様“問題ではない自分”ポジションもみられていた。しかし、“問題ではない自分”ポジション以上に“クライアント”ポジションが多くなっていることから、Aがカウンセリングを、自分を「問題」とする場所というよりも、自分の悩みを相談する場所として捉えていたと推測することができるだろう。この意味で、第1期と第2期では、Aにとってカウンセリングの意義が変わっていたと考えられる。

第2期で“有能な自分”ポジションが増えているのは、第2期のAの語りの多くが受験についてであったことに関係していると考えられる。Aが受験の話をする際には、「練習すればサッカーの名門校の試験を通過することができる」と述べるなど、自分に能力があるとする“有能な自分”ポジションに立って語っていたからである。この“有能な自分”ポジションは、サッカー盤などの遊びの中でも見られており、その意味でこのポジションは、第2期のAの日常だけでなく、相談室の中でもみられていたと言える。

ただし、第2期で最も多くみられたのは“友人”ポジションであった。これは、Coとの間で日常のことを話したり、対戦ゲームするといった相互交流をストーリーラインとするものである。“友人”ポジションが最も多かったということは、いじめを理由に始まり、受験について語ることの多かった第2期のAが、カウンセリング全体としてはCoとの相互交流を楽しんでいたということを示していると言えるだろう。

c. 第3期：“問題である自分”、“問題でない自分”、および、“クライアント”ポジション

第3期では、“有能な自分”や“友人”ポジションが減少し、代わりに再び“問題でない自分”ポジションが増加している。これはこの時期に、Aと両親の対立が悪化し、Aが“自分ではなく親が問題である”というストーリーラインを展開させたことを反映したものである。一方、“問題ではない自分”ポジションと対照的に、第3期には“問題である自分”ポジションも高い割合でみられている。これは、アスペルガー症候群という診断を受けていることを知ったAが、今までの問題の原因を自身の発達の問題に求め、その対策を講じようとしたことが反映されていると考えられる。このように、“問題でない自分”と“問題である自分”の二つの相対立するようなポジションが同時に展開していたことから、「暗黒期」とAが呼ぶ第3期のAの葛藤を読み取ることもできる。さらに、“有能な自分”や“友人”といったポジションが少なくなったことから、第2期と異なり、Aにとって相談室が自分を（有能であると）肯定的に位置づけたり、Coと相互交流を楽しんだりする場となっていなかったことを反映していると考えられる。ただし、第2期同様に“クライアント”ポジションが依然高いため、こうした「暗黒期」の中でも、Aは依然としてカウンセリングを自身の悩みを相談する場として位置付け続けていたことも同時に推察することができる。

d. 第4期：“クライアント”“チャレンジャー”“友人”ポジション

第4期に入ると、“問題である自分”ポジションと“問題ではない自分”ポジションは一転して減少し、“クライアント”ポジションとともに、“チャレンジャー”ポジションや“友人”ポジションが多くみられている。第4期は、アスペルガー症候群である自分を理解したいというAの希望から始まっており、時には「自分は異常ではないか」と語ることもみられるなど、「問題」にまつわる語りもみられた。しかし、全体としてはこうした話題が展開することはあまりなく、日常について語る落ち着いたセッションが続いた。特に第4期は、運動理論のトレーニングやアルバイト、学校生活、さらには大学受験など、Aにとっての新しい挑戦が生じた時期でもあった。Aはこうした挑戦についてCoに一方向的に語るだけではなく、しばしば自覚的にCoへの相談を行っていた。こうしたことが、「問題」にまつわるポジションの減少と、“チャレンジャー”および“クライ

アント”ポジションの増加として表れていると考えられる。

加えて、第4期における“チャレンジャー”ポジションの増加には、相談室内での遊びの変化も影響していると考えられる。第4期の遊びにおいて当初みられたAのポジションは、落ち着いた日常とは対照的に、自分をCoよりも優位に置く“有能な自分”ポジションであった。しかし第73回以降、Aは自分が苦手とする卓球を選ぶようになり、Coに挑戦するような遊びへと変わった。こうした遊び内での“有能な自分”ポジションから“チャレンジャー”ポジションへの移行が、第4期全体の“チャレンジャー”ポジションの多さに影響していると考えられる。

e. 第5期：“省察者”ポジション

第4期の展開を反映するように、第5期では“有能な自分”ポジションはほとんど見られなくなった。一方で、“クライアント”“チャレンジャー”“友人”ポジションの割合は、増減はあるものの、依然として一定の割合で見られた。第5期では、運動理論のトレーニングやアルバイト、学校生活などの語りや相談が展開すると同時に、遊びにおいても、Coへ挑戦したりCoとの相互交流を楽しむことが見られていた。こうしたことがこれら3つのポジションの割合の高さとして表れていると考えられる。

また、第5期では、“省察者”ポジションも特徴的である。このポジションは数としては必ずしも多くみられたわけではないが、その割合は他の時期に比べて第5期に圧倒的に多い。これは、第5期にAがカウンセリングの終結に伴ってこれまでのセッションを振り返ったことを反映している。この“省察者”ポジションは、これまでに展開してきたAのポジショニングをまた別のものとして位置付けることを可能にさせたと考えられる。例えば、第3期の「暗黒期」は、“省察者”ポジションから語られることで“親から離れたかった”という別のストーリーとして捉え直されていた。このような振り返りがなければ、「思い出すと気分が暗くなる」暗黒期を意味づけ直すことは難しかっただろう。このことからAにとってカウンセリングは、第4期以降、悩みを相談し、Coと相互交流を楽しみ、そして、できないことに挑戦する場として位置づくとともに、最終的には、これまでの自分を振り返り、意味づけ直す場として

も位置づいたと考えることができる。

(4) ポジションの展開から見る「学びと発達」の支援

時期によってカウンセリングの目的が変わっていたことから、一貫した展開として本事例を捉えることは難しいものの、いじめや両親との不和、退学といった様々なネガティブな出来事を経ながらも、それらを乗り越え、最終的に落ち着いた日常生活へと至ったことから、本カウンセリングが少なからずAにとって意義あるものとなったと言えるだろう。それでは、本カウンセリングは、Aにとって「学びと発達」、すなわち「どのように生き、どのように他者と関係するかを学ぶ」(Winslade & Williams, 2012) 支援につながったと言えるだろうか。

前項で示したポジションの変遷を簡単にまとめるならば、カウンセリングの進展とともに、“問題でない自分”“問題である自分”“有能な自分”の3つのポジションが減り、“チャレンジャー”“友人”“クライアント”“省察者”の4つのポジションの割合が高くなったと言える。ここから分かるように、第1期から第3期のAのポジショニングは、他者を問題とするか(問題ではない自分)、他者から問題とされるか(問題である自分)、自分を優位あるいは他者を劣等とするか(有能な自分)の3つに特徴付けられていたと言える。こうしたポジショニングは、自分が相手のどちらかを否定するものであると言え、その意味でいずれも他者との良好な関係を構築する上では問題含みのものである。それゆえ、カウンセリングを通してこうしたポジショニングが減ったことは、他者とどう関わり、どう生きていくかをAが学んだことを間接的に示していると言えるだろう。

このことは事例の展開からも裏付けられる。第1期や第3期には、Aが両親と対立することがよくみられた。特に第3期は「両親のもとを離れたい」と強く主張するほど、その対立は深刻になっていた。しかし、第4期以降のAは、「メンタルが強くなった」という発言に端的に示されているように両親との対立をはじめとしたトラブルに精神的に大きく乱されるということはなくなった。また、第5期でのAは、これまでのセッションを振り返りながら、自己理解を深めるとともに、カウンセリング終結後の生き方についても考えていた。このように事例から読み取ることのできる具体的な変化からも、どのように他者と関わるか、そして今後どのように生きていくかについて、A自身が学びを深めていたことをう

かがい知ることができる。もちろん、A のこうした変化は、運動理論講座やアルバイトなど、カウンセリング外の状況によって生じた面も大きいのは確かである。しかし、第5期にAが「Coに話を聞いてもらえると思えたからアルバイトを頑張ることができた」と述べているように、カウンセリングもまた「学びと発達」の支援としてAに寄与していたと考えて差し支えないだろう。

(5) 「学びと発達」としてのカウンセリングを可能にさせた条件

(4)の議論から、本カウンセリングは、Aにとって「学びと発達」の支援になっていたと考えることができる。ここで重要なのは、そうした支援が、カウンセリングのどのような側面によって可能になったのかという点である。こうしたことを考えるのは、本事例に限らず、教育という場における有益なカウンセリングの在り方を考える上で助けになると思われる。そこで以下では、本カウンセリングが「学びと発達」の支援として機能した条件を考察してみたい。

a. クライアントとしての主体的関わり

まず指摘できるのは、カウンセリングに対するAの主体的な取り組みである。図を見ると分かるように、Aは第1期以外の全ての時期で“クライアント”ポジションを一定の割合で取り続けており、特に第5期にはその割合が最も高くなっている。ここからは、第2期以降、Aが自分の悩みを相談する場として、言い換えれば主体的な問題解決の場として、カウンセリングを位置付け続けていたことを推察することができる。実際、母親によって強制的にカウンセリングを始めさせられている第1期とは対照的に、第2期以降のAは、いじめについて相談したい(第2期)、アスペルガー症候群について知りたい(第4期)といったように、自らの意志でカウンセリングを始めている。もしもAが主体的にカウンセリングに利用していなければ、第1期中断以降カウンセリングが再開されなかった可能性もあったであろう。仮にカウンセリングが再開されたとしても、第1期のAが中断理由として「ずっと行かされて嫌だった」と述べていたように、カウンセリングは受動的なものとなり、結果としてAにとって意義ある「学びと発達」は生じにくかったであろう。

また、自らの問題を相談しようという主体的な来室が続いたからこそ、第5期においてAが自らカウンセリングの振り返りを提案するに至ったと考えられる。もしも受動的な来室が続いていたとすれば、Aが「これまでは目の前のことしか考えてなかった」と自らを省察し、「先のことを考えて選択したい」と振り返りを希望することはなかったであろうし、「思い出すと気分が暗くなる」「暗黒期」を振り返ることなどまずできなかったであろう。その意味で、Aがクライアントとしてカウンセリングに主体的に取り組んだことは、カウンセリングがAにとって「学びと発達」の支援となる条件の一つになっていたと考えられる。

b. カウンセリングの振り返り

前項aと関連して指摘できるのが、Aが第5期に“省察者”ポジションを取ったこと、つまり、Aがこれまでのカウンセリングを振り返ったという点である。先に述べたように、“省察者”ポジションは、それまでのAの在り方をまた別のものとして意味づけ直すことを可能にさせた。こうした意味づけ直しは、自分を客観視することにつながったと言える。例えば、最終回でAは、サッカークラブを辞めた理由について「自分がプロになれると思い込んでしまった」ためだと述べ、自分の思い込みの強さについて省察している。こうした思い込みの強さについての気づきは、振り返るという行為がなければ不可能であっただろう。このことから第5期のAが、自分を“問題ではない自分”や“有能な自分”ポジションにほとんど位置づけなくなったのは、こうした“省察者”ポジションの出現によるところが大きいと推察できる。端的に言えば、自分を客観視するようになったことで、自己正当化や過大評価をしなくなったという可能性を考えることができる。

こうした振り返りは、自分を客観視するという意義だけでなく、今後のAにとっての予防的な意義もあったと考えられる。最終回でAは、思い込むと周りが見えなくなるという自分の特徴を踏まえ、今後そういう場合にカウンセリングを利用すると述べている。これは、Aがカウンセリングから学んだことを今後の生き方につなげようとしていることの証左の一つと言えるだろう。A自身、振り返りを希望する理由として述べているように、これまでの行動を振り返ることは、カウンセリング終了後にAがいかに行動するかに影響する

ものとしても役立つのである。こうしたことから、カウンセリングの振り返りもまた本カウンセリングが「学びと発達」の支援となった条件の一つと言えるだろう。

c. 現実を乗り越えるポジションの遊びの中での展開

次に指摘できるのが、“遊び”の中で、日常を乗り越えるためのポジションが展開していたという点である。

そのポジションの一つとして挙げられるのが、第2期における“有能な自分”ポジションである。このポジションに立ったAの言動は、両親からは「受験期に行けもしない高校ばかり選んだ」「プロのサッカー選手になると言った」など、夜郎自大なものとして受け止められている。確かに、現実的な側面から見れば、部活動や学業で華々しい成績を上げていないAが名門高校に進学したり、プロのスポーツ選手として活躍するというのはやや非現実的かもしれない。実際、A自身も第5期の振り返りで、この“有能な自分”ポジションの言動を自分の「思い込みの強さ」を表すものとして否定的にみている。

しかし第2期のAは、このポジションに立っていたからこそ、苦しい状況にもかかわらず、サッカーや高校進学への熱意を失わずにいられたのではないだろうか。もしも“自分は有能である”と考えることができなければ、サッカークラブのいじめを受けて退会せざるを得なかったAがそれでもサッカーをし続けようとしたり、高校の推薦入試に希望をつないだりすることは難しかっただろう。同様に、サッカーをあきらめてマラソンへとその思いをつなげたことも、いじめの加害者に塾で会ったにもかかわらず、高い目標を掲げて勉強を続けたことも、“有能な自分”へのポジショニングなしには難しかったと思われる。この意味で、自分を客観的に見つめることができていたかどうかはともかく、当時のAを取り巻く苦しく困難な状況を乗り越えるためには、“有能な自分”ポジションは重要な機能を担っていたと考えることができるだろう。

ここで特筆すべきなのが、第2期のAが、スポーツや高校受験に関する語りの中だけではなく、Coとともに取り組む遊びの中でも“有能な自分”ポジションを取っていたという点である。名門高校の推薦入試や一般入試の受験が認められず、両親からは自信過剰だと咎められ、塾ではいじ

めの加害者から否定的なことを言われているかもしれないと感じさせられる現実の出来事は、Aにとっては、言うなれば“有能ではない自分”へとポジショニングされるものであったと言える。そうした外圧を踏まえれば、“有能な自分”を維持できる相談室の遊びは、Aが“有能な自分”を維持し、現実を乗り越える上で有用であったと考えることができるだろう。

一方で、図から分かるように、第3期以降、“有能な自分”はあまり見られなくなる。これは、“有能な自分”ポジションでは現実を乗り越えるのが難しくなったためかもしれない。このことは、第2期の中断が私立高校の合格と並行していたことや、第3期に“問題である自分”ポジションが多く現出していたことから推察することができる。第2期のAは、やや非現実的な目標や自己評価を掲げていたと言えるかもしれないが、学校一足の速い同級生と肩を並べるなど、“有能な自分”ポジションを取る根拠となる日常の出来事もあった。その意味で、第2期のAは日常においても、少なからず“有能な自分”を維持できる文脈があった。一方で、第3期以降のAの日常は、アスペルガー症候群の診断や高校の中退など、“有能ではない自分”を強く感じさせるものであったと考えられる。

この端的な例が、第4期で、Aがサッカー盤をしている自分について「頭がおかしい」と泣いた回である。第4期は、その落ち着いた日常とは対照的に、遊びの中でだけ“有能な自分”ポジションが見られていた。この時期の“遊び”は、“有能ではない自分”を感じさせる日常を生きる中で、ほとんど唯一、Aに“有能な自分”を感じさせるものであったのかもしれない。こうした可能性は、「カウンセリングで実施したゲームのおかげで日常が耐えられた」というこの時期のAの発言からも推察できる。しかし、この“遊び”においても、「17歳になってまでサッカー盤をする自分は頭がおかしい」「普通になろうと努力しても普通になれない」と涙ながらに語った第72回以降、“有能な自分”ポジションが出現することはほとんどなかった。このことは、“有能な自分”というポジションが相談室の“遊び”のみで維持されていたわけではなく、その背景にある日常と不可分なものであることを示していると言えるだろう。

こうして減少した“有能な自分”ポジションに代わったと考えられるのが、“チャレンジャー”ポジションである。本ポジションは、第3期を除き、第1期から一定の割合で見られており、この意味ではカウンセリング全体を通して見られていた。両親から提示された交換条件（第1期）、名門高校への受験（第2期）、運動理論のトレーニング、アルバイト、そして大学受験（第4期・第5期）と、様々なことに挑戦してきたAにとって“チャレンジャー”というポジションは常に重要な意味を持っていたと言えるだろう。その意味では、本ポジションはカウンセリング全体を通してAが日常を乗り越えるのを支えたポジションであるとも言える。

ただし、カウンセリングの流れから分かるように、第1期と第2期では、本ポジションは、両親の出した交換条件を達成しようとする語りや高校受験に関する語りの中で出ていただけであり、遊びの中で展開することはなかった。一方で第4期以降は、本ポジションは、運動理論のトレーニングやアルバイト、大学受験の語りの中で展開すると同時に、卓球に代表される“遊び”の中でもみられていた。つまり、第4期以降は、Aが日常を乗り越える上で立っていた“チャレンジャー”ポジションが“遊び”の中でも示されたわけである。第3期以降、“有能な自分”ポジションがAの日常において採用困難なものとなったことや、第4期の後半以降、遊び上でも“有能な自分”ポジションが見られなくなったことを踏まえれば、遊びの中で“チャレンジャー”ポジションが示され続けていたのは、Aが困難な日常に“挑戦”し、乗り越えていく上で重要な意味を持っていたと言えるだろう。

以上の議論から分かるように、日常を乗り越えるためのポジションである“有能な自分”と“チャレンジャー”は、語りの中だけではなく、Coとの遊びの中でも展開していた。この視点から見れば、日常を乗り越えるポジションが語りだけではなく遊びの中でも展開し続けたことは、Aにとって、遊びは単なる気晴らしやリラックスではなく、日常を乗り越えるためのポジションをCoとの対人関係の中で確認し、維持し続けるための象徴的な行為として捉え直すことができるだろう。第5期の「暗黒期」の振り返りをする時に、Aがそれまで触れずにいたサッカー盤を手元に置いたのは、Aにとっての遊びの意義を示す一つの例とも言えるだろう。この時

遊びは、（振り返りたくないことを振り返るという）Aの困難な状況を乗り越えるための、いわば安全装置として機能していたと考えられるからである。

実際、これらのポジションが維持されなければ、Aが困難な日常を乗り越えることは難しく、「学びと発達」の支援を達成することは難しかったと考えられる。この意味では、「学びと発達」の支援に寄与した“有能な自分”と“チャレンジャー”ポジションの維持が、遊びを通して行われたことは、本カウンセリングが「学びと発達」の支援として機能した条件の一つであったと言えるだろう。

d. カウンセラーによる非規範的实践

最後に指摘できるのが、前項とはちょうど対照的なものとなるが、日常で展開するAのポジションをCoが相談室の中で展開させなかったという点である。第1回で知能検査の果に基づいて「困っていることがないか」と尋ねたCoの質問にAが首を振った時、Coはそれ以上検査について話題にするのはAの来室動機を下げるだけだと判断し、日常についての質問に切り替えた。こうしたCoの実践は、“問題ではない自分”とポジショニングするAを“友人”ポジションへと位置付け直すものである。言い換えれば、ここでのCoの実践は、（Aの親がAに行うように）“Aが問題である”とポジショニングすることを“しなかった”実践であったと言える。

また、第2期において最も多くみられたのは、“有能な自分”や“チャレンジャー”ではなく、“友人”ポジションである。このことは、非現実的とも思える受験に挑戦しようと奮闘していた第2期において、Aが相談室内で最も採用したポジショニングが、Coと相互交流を楽しむものであったことを示している。こうした“友人”ポジションの高さは、Aの日常がAに対して行うポジショニング、具体的には、過大評価であるとか（いじめを受けるような）弱者であるといったポジショニングとは対照的なものである。同様のことは、第3期においても同様にみられる。第3期は、「アスペルガー症候群であるAにどう対応したらいいか」というAの両親の相談から始まっている。しかしCoは、Aと両親の対立を危惧し、診断とは無関係に「中断になっていたカウンセリングをどうするか」という方向からAに連絡を取っている。こうした連絡の取り方は、Aを

「問題」としてポジショニングするものではなく、それまでのAとCoとの関係性を基盤にしたものである。その意味でAを“友人”としてポジショニングする実践であると言えるだろう。このように、第1期から第3期にかけては、Aを“有能ではない”とポジショニングするAの日常に反するように、CoはAを“友人”としてポジショニングする実践を行っていたと考えられる⁵⁾。

さらに、第4期のCoは、A自ら“有能な自分”ポジションを見直すまで、遊びの中で“有能な自分”ポジションを維持するようなかかわりを行っている。つまり“有能ではない自分”と感じさせられる日常の中に生きる当時のAは、Coとの間では“有能な自分”としてポジショニングできていたわけである。先にも触れたように、第3期以降、Aが日常の中で“有能な自分”ポジションに立つことは難しく、むしろ“有能ではない自分”を感じさせられることが多かったと考えられる。そうした中で、遊びという象徴的な次元ではあるが、Aが“有能な自分”ポジションに立てるようなやり取りをCoが維持したのは、やはりAの日常と一致しないポジショニング実践であると言えるだろう。

ここまで論じてきたCoの実践は、Aを「問題」としてポジショニングするAの日常とは対照的に、Aを「問題ではない」とポジショニングするものと言い換えられる。こうした言動は、非規範的实践(White, 2011)と呼ばれる。非規範的实践とは、一般的に価値があると見なされる生活様式を単純に肯定したり承認したりしない言動や態度のことである。Aは、知能検査から知的問題が疑われ、夜郎自大と思われる発言をし、アスペルガー症候群という診断を受け、高校を中退している。こうした背景を持つ人が「問題」としてポジショニングされることは、一般的な判断基準から言えば、ほとんど避けられない。仮に当人が自身を“有能な自分”と位置付けたとしても、それは、客観性の乏しい誤った自己認知、あるいは異常な自己認知だとみなされるか、良くてせいぜい未熟な人格の表れと見なされることになるだろう。

しかし、こうした一連の判断基準は、結果として最も困っているはずのAを「問題」として位置付けてしまうのも確かである。このことからWhite(2011)は、社会の一般的な判断基準によってクライアントを捉えることは、クライ

アントの問題解決につながるものというより、社会の価値規範から外された存在としてクライアントを否定するものであり、クライアントの自己否定につながると指摘している。実際、「自分は本当に頭がおかしいのではないか」という第4期のAの語りには、こうした影響をうかがい知ることができる。こうしたAの語りの中では、特にアスペルガー症候群のためにいじめが生じたと述べる第3期の発言が注目すべきものである。これは、本来責められるべきいじめ加害者よりも、被害を受けた自分の中の「問題」がいけなかったという結論をAが下しているということを表している。こうしたAの解釈は、発達の視点から見ても教育的視点から見ても、非常に問題含みであると言えるだろう。

White(2011)は、カウンセラー側が、こうした社会の一般的な価値規範を再生産しない関わり、すなわち非規範的实践によってクライアントに関わっていくことで、クライアントの自己否定が和らぐだけでなく、クライアントの持つ可能性が見出されていくと指摘している。この意味で、CoがAを「問題」として扱わず、“友人”や“有能な自分”としてポジショニングした非規範的实践は、Aが「学びと発達」を達成していく上で重要な意義を持っていたと言えるだろう。この視点から見れば、「Coに話を聞いてもらえると思えたからアルバイトを頑張ることができた」というAの最終回の発言は、“カウンセリングは一般的な価値規範から自分を扱う場ではない”とAが考えていたことの反映とも解釈することができる。

以上のことから、「学びと発達」の支援として本カウンセリングが機能した条件として指摘できるのは、Aが主体的にカウンセリングに臨んだこと、Aがカウンセリングを振り返ったこと、日常を乗り越えるためのポジションがカウンセリングの中で、特に遊びを通して展開したこと、そして、Coが非規範的实践を行ったことの4つであったと考えることができる。より端的にまとめるならば、一般的な価値規範を生産しないカウンセラーとの関係の中で、クライアントが主体的にカウンセリングにかかわり、日常を乗り越えるための在り方を維持し、自らを振り返ること、これが「学びと発達」の支援としての本カウンセリングが機能した条件であったと言える。

4. まとめ

本研究では、教育という場におけるカウンセリングを「学びと発達」の支援として捉え、ある男子生徒のカウンセリング事例の展開を検討した。そして、ポジショニング理論を通じた分析によって、クライアントが「どのように生き、どのように他者と関係するかを学ぶ」(Winslade & Williams, 2012) 上で、本カウンセリングが機能していたことを明らかにした。そして、そう機能した条件として、クライアントの主体的なかわり、クライアントの振り返り、日常を乗り越える在り方の遊びの中での展開、そして、クライアントの日常を追認しないカウンセラーの実践の4つが指摘された。

本研究によって提示された「学びと発達」としてのカウンセリングの展開は、一言で述べるならば、クライアントとカウンセラーの関係性の展開であったと言える。ポジションは関係性の中で生じるため、カウンセリングの進展とともにクライアントのポジションが変化したということは、クライアントとカウンセラーの関係性が変化したということを示しているとも言えるからである。このことは、最終回のAの語りから推察することができる。

Aは、最終回で「大学で有名なサッカー選手になりたい。そうしたら、先生(Co)がどこかで自分をみてくれるかもしれないから」と語っていた。有名なサッカー選手になるという語りは、一見すると自己を過大評価した「問題」発言にも見える。しかし、この語りは、「人との別れでこんなに悲しかったことはない」というAの語りとともに見られていることから明らかなように、Coとの良好な関係性の終わりを惜しみ、また、いつか会える日を願うものである。ここから、この時にAが立っていたポジションは、「有能な自分」ではなく、「友人」であったと言えるだろう。カウンセリング全体を通しての変化として捉え直せば、一見、過大評価的にも見える「有名なサッカー選手になる」という発言は、当初のように自分の能力を中心に置いたストーリーラインではなく、Coとの関係性を中心に置いたストーリーラインの中で語られているのである。

つまり、当初Coとの間で「問題」や優劣をめぐる関係性を通して自分を位置づけていたAは、最終的に、良好な関係性の中で自分を位置づけるようになっていたわけである。この意味では、Coとの相互作用を楽しむ“友人”ポジションが、第3期を除いた全期間で変化することなく一定の割合で

見られたことも重要である。なぜなら、“友人”ポジションがほぼ全期間で維持されたということは、Coとの間で、自分や相手を否定しない良好な対人関係が維持されたということを示しているからである。Aが最終的にCoとの良好な関係性から自分を位置づけるようになったことも踏まえれば、Aはカウンセリングを通して、良好な対人関係の中で自分を捉え、その中で生きていくことの重要性を学んだとも言える。この視点から見れば、「大学で有名なサッカー選手になりたい。そうしたら、先生(Co)がどこかで自分をみてくれるかもしれないから」と涙ながらに述べた最終回のAの発言は、Aがカウンセリングを通して「どのように生き、どのように他者と関係するかを学んだことを示す象徴的な出来事として捉えることも可能だろう。こうしたことから、「学びと発達」としての本カウンセリングの展開は、クライアントとカウンセラーの関係性の展開であったと言えるわけである。

以上の議論から浮かび上がってくるのは、子どもたちが自分を変えていく上で必要なのは誰かとの良好な関係性であるという、ある意味で当然とも思える帰結である。こう考えるならば、子どもたちの心理支援を担えるのは、カウンセリングを担う心理の専門スタッフだけではないということになる。教師が生徒との間に良好な関係性を作り出し、それを維持した時、それはすでにその生徒の「学びと発達」につながっているからである。もちろん、「教師」や「生徒」という役割を越えた非規範的な関係性が、常に「学びと発達」を生むと結論付けることはできないし、それを勧めることもできない。実際、教師や生徒という役割を越え出ることは様々な点から困難な場合が多いだろう。こうした意味では、スクールカウンセラーをはじめとした心理の専門スタッフが「学びと発達」の支援を担える可能性は高い。なぜなら、そうした専門スタッフは、学校にいながら生徒の評価を担わない、いわば外部性を持った存在(文部科学省中央教育審議会, 2015)だからである。しかし、本研究から示唆されたように、自分を否定しない誰かとの間で関係を結ぶことは、長期的に見れば、児童生徒の学びへとつながる可能性は十分に期待できる。その意味では、教員と心理の専門スタッフが協働して児童生徒の心理支援を行う時、児童生徒との間に良好な関係性を作ることは、「学びと発達」を達成する上で非常に有益だと考えられる。

謝辞

本カウンセリングの過程を研究することを快諾してくださったAさんとAさんの保護者に心より御礼を申し上げます。また、一緒にAさんと関わってきた保護者担当のセラピストの方にも、この場を借りて御礼申し上げます。加えて、分析においては東京家政大学平野真理講師にも多大な示唆を頂いた。記して感謝申し上げます。

註

- 1) 理論的立場と一口に言っても、そこには様々な次元が存在する。例えば、採用する心理療法の次元 (e.g. 認知行動療法やパーソンセンタードアプローチ、精神分析的な心理療法、ナラティブセラピーなど)、援助対象の次元 (e.g. 個人のみを対象とするか、家族など周囲の人も対象とするか、地域や社会まで直接の介入対象と考えるか)、認識論の次元 (e.g. 精神分析学、現象学、システム理論、論理実証主義、社会構成主義、ポストモダン哲学など)、一貫性の次元 (e.g. 同じ理論的枠組みに立つか、臨機応変に理論的枠組みを変えるか、ある学派の立場を採るか、折衷ないし統合的な立場を採るか)、などを挙げるができる。
- 2) ポジショニング理論において「行為 act」とは、発話や行動によって達成される意味ある行動と見なされ、分析もストーリーラインとは別に行う (この説明については、Ayashiro, 2015; 綾城, 2015, 2016 を参照)。しかし、本研究の場合、遊びという行為をエピソードの反映としてストーリーラインの

分析に組み入れるため、別個に行為を分析することはしない。

- 3) 本分析においてはストーリーラインとポジションは一対一対応の関係にある。これはあくまで分析上の制約である。全く同じストーリーラインを展開する場合に、異なったポジションがみられることも十分想定できる。しかし、そうした点を考慮に入れた検討を行うには、録音記録などを用いて、かなり短時間に展開するミクロな相互作用を分析する必要がある。こうした分析は、筆記による事例記録を対象とし、長期の展開の意味を探ろうとする本研究においては困難であるばかりか、不適切であるとも考えられる。そのため、本研究においては便宜上ストーリーラインとポジションを一対一対応の関係にあるものとして扱った。この分析でも事例の展開をおおよそつかむことはできたと考えられる。ただし、本分析によって捨象されてしまった側面については、今後別途検討する必要があるだろう。
- 4) クライアントが展開する、偏ったものの見方のこと (Curwen, Palmer, & Ruddell, 2000)。
- 5) もちろん、第1期中断のやり取りに顕著なように、Coは、Aを「問題」にしようとするポジショニング実践も行っていたと考えられる。この点では特に、第3期のアスペルガー症候群という診断にまつわるやり取りが重要である。なぜなら、こうした精神医学的な診断は欠損ディスコースを喚起し、診断を受けた人々を弱体化するからである (Gergen, 1994)。ただし、この点については紙幅の関係でより詳しく検討することが難しいため、別稿で扱うことにする。

[引用文献]

- Ayashiro, H. (2015). Deconstructing dominant discourse using self-deprecating humor: A discourse analysis of a consulting with Japanese female about hikikomori and NEET. *Wisdom in Education*, 5(2). <http://scholarworks.lib.csusb.edu/wie/vol5/iss2/2>
- 綾城初穂 (2015). 「受動的」な子どもをどう援助するかーポジショニング理論による事例研究ー *教師教育研究* 8, pp. 167-176.
- 綾城初穂 (2016). 対人関係構築が難しい子どもをどう援助するかーディスコース分析的な事例研究を通じた学びとしての心理支援の検討ー *教師教育研究* 9, pp. 207-220.
- Curwen, B., Palmer, S., & Ruddell, P. (2000). *Brief cognitive behavior therapy*. Sage Publication. [下山晴彦 (監訳) (2004). *認知行動療法入門：短期療法の観点から* 金剛出版.]
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [永田素彦・深尾誠 (訳) (2004). *社会構成主義の理論と実践ー関係性が現実をつくる* ナカニシヤ出版.]
- Harré, R., & Moghaddam F. (2003). Introduction: The self and others in traditional psychology and in positioning theory. In R. Harré, & F. Moghaddam. (Eds.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport: Praeger. pp. 1-12.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). The dynamics of social episodes. In R. Harré, & L. van Langenhove. (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Massachusetts: Blackwell. pp. 1-13.
- Moghaddam, F. M., Harré, R. & Lee, N. (Eds.). (2007). *Global conflict resolution through positioning analysis*. New York: Springer.
- 文部科学省中央教育審議会 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) 平成27年12月21日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm> (平成28年1月29日)
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. van Langenhove. (Eds.), *Positioning Theory: Moral Contexts of International Action*. Oxford: Blackwell. pp. 14-31.
- White, M. (2011). *Narrative Practice: continuing the conversations*. NY: W. W. Norton. [小森康永・奥野光 (訳) (2012) *ナラティブ・プラクティスー会話を続けよう* 金剛出版.]
- Winslade, J., & Williams, M. (2012). *Safe and peaceful schools: Addressing conflict and eliminating violence*. Thousand oaks, CA: Corwin. [綾城初穂 (訳) (2016). *いじめ・暴力に向き合う学校づくりー対立を修復し, 学びに変えるナラティブ・アプローチ* 新曜社.]