

実りある「協働」の展開に向けての実践的研究

—意見が対立する協働相手との相互変容過程に着目して—

教育創発学コース 上 間 春 江

A Case Study for Effective Collaboration: A Process of Reciprocal Transformation
among Collaborators with Conflicting Opinions

Harue UEMA

Based on a case study conducted over an year and eight months, this study tries to gain practical insights into the difficulties of bringing about a collaborative effort among practitioners with conflicting opinions towards their practices. Two counselors, the subjects of this study, had conflicting clinical perspectives, and thus, opposing opinions towards their practices. This case study focuses on the reduction, through actual practice, of their initial discomfort due to their differing opinions, and tries to reveal factors enabling their transformation in a reciprocal manner by familiarizing with each other's practice. It is then argued that their reciprocal transformation was enabled by "dwelling in" each other's practice and perspectives through the suspension of their negative emotions and the development of a caring relationship. This study defines the process of "dwelling in" each other as "mutual adaptation," and suggests that "mutual adaptation" is a key factor for effective collaboration among conflicting practitioners. Therefore, it is concluded that in order to bring about collaboration among practitioners with conflicting opinions, it is crucial to enable the process of "mutual adaptation" with suspending negative emotions and caring for and "dwelling in" each other.

目 次

- 1 序
 - A 問題と目的
 - B 用語の定義
 - C 概念的枠組み
- 2 方法
 - A 対象
 - B データ収集と事例記述の方法
- 3 結果と考察
 - A 第一期：意見の対立と不快感情の「包摂」
 - B 第二期：臨床スタイルの対峙と危機
 - C 第三期：「ケア」と「内在化」による馴染み合いの萌芽
 - D 第四期：不快感情の消失と相互の実践の取り入れ
- 4 総合考察
 - A 不快感情の「包摂」と協働の展開
 - B 「ケア」及び「内在化」の試みと相互変容

- C まとめ
- 5 結論
 - A 知見
 - B 今後の課題

1 序

A 問題と目的

近年、教育、医療、福祉、心理臨床等の対人援助に携わる様々な領域において協働(collaboration)に注目が集まっている(亀口, 2002¹⁾)。これは、異職種間の協力形態の一つで、平たく言えば、職種を問わず事例に携わる様々な人々の間で、一つの事例に共に関わる形で協力することであると言われている。これにより、単独の職種だけでは得られない新たな気づきや、既存の実践にはない新しい実践の創出を可能とすると考えられている(宇留田・下山, 2002²⁾)。つまり、協働とは、異なる人々の相互作用により、協働参加者間で学び合い、創造的実践を創出することを本質的特徴とす

る営みであるといえよう。

だが、協働においては、実践者間で意見が対立し、折り合いをつけ難く、協働の展開が困難となる場合が多い(渋沢, 2002³⁾; 木村, 2004⁴⁾など)。このような状況の中で、この問題に対する実践的示唆が求められている。)。

この問題に対して、例えば、教師とSCの協働に関する先行研究では、対立の原因を実践者間の相互理解の欠如(小谷, 1993⁵⁾; 鶴養2001⁶⁾など)に求め、相互理解を促進するためには研修等での学習機会が重要だと提言されてきた(伊藤・中村, 1998⁷⁾; 橋本・塩見, 2001⁸⁾など)。確かに、相互理解の欠如によって、無用な対立が起き、協働がうまくいかないこともあるだろう。その意味で、研修等の学習機会は有用であろう。だが、それだけで協働上の対立は全て解決していくだろうか。

本研究での事例が示すように、協働上の対立時には、職業人としての信念や価値観のレベルでの矛盾が生じ、他者の考えを受容できないことが根底にあることが多いように思われる。こうした事態に陥ると、自らと異なる他者の考えにより、自らの価値観や信念が揺さぶられ、違和感や困惑等の感情が沸き、他者の考えの意義を認められなくなる。対立の打開が難しいのは、仮に相手の考えを知的に理解できたとしても、感情的に納得できず、受容できないことが大きな要因のように思われる。したがって、協働上の対立に関する実践的示唆を導出するためには、自らと異なる他者の実践をどう理解し、受け入れていくかという実践者の心的プロセスを明らかにする必要があるだろう。

本研究では、打開し難い対立に直面した実践者が、時間をかけて実りある協働を展開させた事例をとりあげ、実践者の相互変容過程を描出し、上記困難に見舞われた場合の実践的示唆を導出することを試みる。事例の分析に際しては、意見の対立により、実践者に様々な不快感情ⁱが動きながらも、それに対処する中で、不快感情が減少し、互いの実践に馴染みあっていく過程に着目した。本論では、この相互変容過程が、不快感情と実践者の対処によってもたらされたものと捉え、両者の関連を考察し、実りある協働のために必要な要件の探索を試みる。

B 用語の定義

協働は、近年様々な領域で注目を浴びているが、現状では、さまざまな形式があると同時に定義も定まっていない(亀口, 前掲書)。このような中で、協働の定

義を行うことは、小論の手に余る作業である。そこで、本節では、筆者の実践経験から考える私見としての協働の定義を説明することとする。

先述の通り、協働の本質的特徴とは、異なる人々の相互作用により、協働参加者間で学び合い、創造的実践を創出することであり、又、この点こそが協働の意義であるといえよう。筆者は、この本質的特徴をもたらす要件は、職種の異同や協力形態ではなく、実践の省察ⁱⁱを、単独ではなく自分とは異なる他者と共同で行うことにあると考えている。根拠は以下の通りである。まず、職種の異同に関しては、実践・省察のサイクルが密度濃く継続して行われていれば、同職種との間でも、新たな気づきや学びや創造的実践の創出が可能だと考えられる点を挙げられる(例えば、木村2005⁹⁾)ⁱⁱⁱ。また、そもそも、異職種がある事例に協力して関わる場合、協力形態が事例に先立ってあるのではなく、事例の実情に即す形でそれに適う形態がとられるものと思われる^{iv}。それゆえ、省察の中で、異職種との協力が必要だと判断される場合には、その時点で異職種と適切な協力を行っていくと思われる^v。

以上より、本稿では、協働を、「ある事例に対応するために集まった関係者たちの間で、実践に関する密度の濃い省察^{vi}を行い、それに基づいて次なる実践が創出されるサイクルが、当該事例への対応を通じて不断に展開されるプロセス」と定義する。

このように考えれば、協働が実り豊かに展開されていけば、実践・省察サイクルを継続する中で、互いの意見に刺激を得て、当該事例に対する理解を深め、今までの自己にはない新たな実践を創り出して行けるだろうし、逆に、協働がうまく展開していかない場合には、このサイクルが途切れている状態、あるいは、このサイクルが続いていたとしても、参加者間での学び合いや創造的実践が創出されていないで状態であると捉えられる。

C 概念的枠組み

これまでの議論から、協働の成否は、実践・省察サイクルが維持されている点、及び、他者の実践に自らが刺激を得て、今までの自己にない実践を他者と共に創り出していけるかどうかで見えていくことができると言えよう。そして、これを実現するためには、自らと異なる他者の実践の意義を認め、受容することが必要であると考えられる。

事例を分析した結果、協働の展開によい影響をもたらす対処様式は、不快感情の「包摂」、「ケア」、「内在

化」という3つの概念により説明できると考えられた。第一の「包摂」とは、事例から内在的に立ち上がってきた概念的カテゴリーで、後二者の「ケア」および「内在化」は、野中・ゲオルク・一條(2002)¹⁰を参考にした。

【包摂】

実践・省察サイクルの継続が阻害されないための試みで、具体的には、不快感情に流されて相手との関係の中で不快感情を表出するのでもなく、不快感情をないものとして抑圧するのでもなく、相手との関係、あるいは自己の心の中に、その存在を許容することである。これにより、不快感情が協働の継続へ与える否定的影響を少なくすると考えられる。

【ケア】(care)

表1は、野中他(前掲書;84-93p)を参考に、ケアの特徴をまとめたものである。ここから、ケアとは、単なる自己主張ではなく、他者理解や他者尊重を基調としつつ、自らの考えや意見を率直に述べることを重視した相互作用のあり方であるといえる。こうした相互作用を持つことによって、他者との間にケアに根ざした関係を構築することができると思われる。これは、次に述べる「内在化」をもたらす意味で重要な要素である。

表1 ケアの特徴

相互信頼	相手を信じることと、相手が自分の発言に価値を認めることへの信頼がある。ケアの基盤。
積極的な共感	相手の望みを推測、理解できる状態。自ら進んで相手を理解すべく、自己主張ではなく、相手に耳を傾け、気づかう状態。
助け合い	実際の行動において相手を助けること。
寛大な判断	相手が述べた意見等を否定したり、厳しい批判をするのではなく、寛大な態度で聞くこと。
勇気	自らの意見や考えを率直に他者に伝える時や、相手の意見や考えに対するフィードバックを行う時などに必要なもの。

【内在化】(dwell in)

内在化とは、新しいコンセプトを受け入れ、そのコンセプトの内側から物事を観察し、新しいビジョンとともに探っていくことである(野中他, 前掲書;81p)。つまり、あるコンセプトを内在化するとは、あるコンセプト「を」見る状態ではなく、あるコンセプトの中に入り込み、その中「で」物事を見る、考える状態のこと

をいう(野中他, 前掲書;97p)。教育実践に即して考えれば、協働相手の実践枠組みの中に入り込み、その中で当該実践の現実を見たり考えたりすることにより、新しい実践を共に創りだしていく状態といえる。これは、自己と異なる他者の実践を自らの中に受け入れる素地を作り上げ、相手の実践の良さを実感し、不快感情の消失をもたらす作用を持つと考えられる。

2 方法

A 対象

本稿では、ある公立教育相談室における母子への援助をめぐる二人のカウンセラーの協働の展開過程(1年10か月間)を対象とする。本事例は、筆者の自験例であるが、現在も進行中の事例のため、どちらの担当が筆者であるかは伏せることとし、以下、二人のカウンセラーをA、Bと表記する。

本事例は、母親に対してはAがカウンセリングを、子(以下、Ch)に対してはBがプレイセラピーを、合同面接^{vii}の形態で実施したものである。事例の省察の頻度は、基本的に1回のセッションの間に行われた。

AとBは、実践における判断や意思決定の背後に異なる臨床観を持っていた。Aは、病院臨床やデイケア活動から出発し、臨床実践を積んできた。Aは、セラピストとクライアントが、1対1の固有の関係の中で自然と知ることができることや、自然に動いていく状況に、適度な言語化を行う営みが臨床の本質であると考え、まずはクライアントとつきあい、接してみることを重視した実践を行ってきた。一方Bは、学校臨床から出発して臨床実践を積んできた。Bは、現実にあるクライアントの資源やどのような環境の中に置かれているかといった、社会的側面^{viii}に注目することが重要だと考えていた。それゆえ、実践では、クライアントが持つ資源や環境面のアセスメントを初期のうちに積極的に行い、クライアントの置かれている全体状況を把握することを重視していた。こうした違いにより、各々が実践上重要だと思う事柄が、互いの中で各々矛盾する実践として位置付き、省察時にしばしば対立し、調整困難な事態がみられた。

B データ収集と事例記述の方法

本事例のデータ収集は以下の手順で行なわれた。まず、これまでの援助実践の記録をもとに、省察時のやりとりとそこで生じた実践者の感情や対処過程に焦点を当て、筆者が再構成して文書化した。それを本研

究の意図を伝えた上で、協働相手に読んでいただき、相手側の不足情報等を補った^{ix}。こうして出来上がった文書を再度読んで頂き、記述に誤りがないか確認して頂き、ローデータとした。事例の分析は筆者が行い、完成稿には協働相手に目を通していただき、記述の誤り等を確認していただいた。

事例の記述に際して、不安や困惑といった当事者の感情を形容する言葉は、対話時に語られた本人の言葉をそのまま使用した。また、現在も進行中のケースであることへの倫理的配慮により、AやBの省察内容は書くが、クライアントの問題状況に関する具体的情報は記載しないが、これは、本論の目的に照らして、支障とならないと思われる。以下、省察時等での実際の発言は「 」で、実際のやりとりには出てこなかったが、当事者が心の中で感じていたことは“ ”で示すこととする。

なお、当該教育相談機関及び協働相手には、本論文の執筆に対する許可を頂いている。

3 結果と考察

表2は、本事例の協働過程を、感情(不快度)、対処法、及び、実践の帰結に焦点を当て、その変遷をまとめたものである。当初は、双方の意見が違うことから様々なレベルでの不快感情が生じていたが、それに対処する中で、次第に、互いに対する不快感情が消失し、同時に、両者は、互いに互いの実践を取り入れるように変容していった。以下では、協働における両者のありように照らして、4期に分けて記述する。

A 第一期：意見の対立と不快感情の「包摂」(X年11月～X+1年2月)
相談開始初期の頃は、お互い同じ時間、同じ空間、

同じ対象を共有しているにも関わらず、互いに見えているもの、感じられるものが、全く異なり、互いの意見を理解することはおろか、違いをすりあわせることが難しく、様々な不快感情に見舞われた。

例えば、相談初回時のことである。ChはBと遊んでいて、終始黙ってニコリともしなかったが、Bは不思議と“楽しい”と感じており、Chとこの先も遊んでいける手応えを感じていた。それゆえ、BはChに対して、“とても怒っていて、外に対して拒否的に行っているが、本当は芯の強いので、ChがBに対して拒否的なのは、Bからの関わりに、拒否という怒りで対応できる子”という印象を持った。それゆえ、BからはChの他者への拒否的な状態に、あまり遠慮せずに、積極的に関わろうと思った。

だが、母親からの話を聴きながらChの姿を見ていたAは全く異なる印象を抱いた。Aは、Chに対して、“外界に対する強い不安とおびえを持つ子”という印象を抱いた。それゆえ、Bの積極的な関わり方を見てみると、“そんなことして大丈夫か！この先、この親子が来なくなったらどうするのだ！”という強い不安を感じていた。Bの対応に強い不安を抱いたAは、セッション終了直後、「Bさんのやり方にドキッとしたり」と伝えた。この発言の背景には、Bのやり方では、ケースが続かなくなるのではないかという強い危機意識があった。

その後の省察で、両者は、印象から方針に至るまで、様々な点で異なることが明らかとなった。Bは、Aとのあまりの考えの違いに直面し、“自分のやり方が間違っていたのか”と不安と動揺が起こった。だが、様々なことを話し合う中で、両者は、この違いを「Chの持つ側面の両極をそれぞれが片方ずつ見ているのではないか」と意味づけることでなんとかおさめた。そして、両者は事例への対応にあたっては、「性急に両者の見

表2 協働の展開過程－感情、対処法、実践の帰結に焦点を当てて

時期	第一期			第二期	第三期								第四期								
	11	12	1		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Aの感情(不快度)	強い不安 “ドキッと” “がけつぷち”			強い不満	緊張感・「案外悪くない」信頼感 Bの負担への配慮								好感 Bの実践の良さの実感								
	(やや高い) → (高い)				→ (低い)								→ (消失)								
Aの対処法	不快感情の「包摂」 (「覚悟」→ “hold & contain”)			Bに表出	「ケア」「内在化」の試み																
両者の実践の帰結	「同化を急がない」「違いの尊重」			対峙と危機	Aの実践原理に即した実践 (Bの変容)								Bの実践を真似てみる (Aの変容)								
	不安 動揺 困惑 不満			怒り 諦め	「やれることもあるかも」信頼感								好感・嬉しい Aの実践の良さの実感								
Bの感情(不快度)	(やや高い) → (高い)				→ (低い)								→ (消失)								
Bの対処法	不快感情の「包摂」 (「括弧にくる」「抱える」)				「ケア」「内在化」の試み																

方をどちらか一方に収斂するようなことはせずに、むしろ、この不協和音を大事にしよう」とのスタンスで合意した。これらの合意は、互いの意見は異なるが、お互いの意見や実践方針が間違っているのではなく、それはそれとして尊重していこうと考えたことから導出された。ここには、相手の意見を自らが受け入れることは難しいものの、だからといって、互いの考えを否定するのではなく、尊重する態度は保持しようとしていたことが窺える。

二人の違いは、初回時以降も、様々な点で見られた。例えば、親面接での情報収集のあり方についてが挙げられる。Bは、Chがなぜ、相談機関に訪れるような状態にならざるを得なかったのかに対して、Chが生活してきた過程の全体像を把握したいと考えていた。それゆえ、父親の子育てへのコミットメントや母親のサポート資源として何があり得るかなどといった現実の全体状況を知りたいと考え、Aに伝えた。だが、Aは、まだそのような情報を聞くのは難しく、Bの主張は“正しい”と思いつつも、今までの自らの実践スタイルと異なる^xことから受け入れ難く、「今は、母親との信頼関係の構築など、他にできることはあるから、全体状況を聴くことはできない」とだけ伝えた。Aにとっては、正しいと理解しながらも、Bの意見を受け入れられないことは、まさに“がけっぶち”に立たされた心境だったが、そうするしかできない現実があった。だが、Bには、Aの発言の背後にある真意がわからず困惑し、“どうして自分の考えをわかってくれないのか”と不満を感じた。

これらのエピソードからは、互いの実践が、自らの臨床スタイルと矛盾するために、双方ともに相手の実践を受け入れ、自らの実践に統合することが困難であったこと、及び、その状態が双方に様々な不快感情をもたらしたことが窺える。だが、両者は次に示すように、各々のやり方で、不快感情に対処した。

Aは、何度かのセッションを経て、次第に対立を“やりあう覚悟”として腹をくくり、実践に臨もうと考えた。この覚悟とは、その時々で出てくる違いを、二人の中で“hold & contain”（抱えて包み込む）することにより、発展的に利用することを意味していた^{xi}。それはあたかも、純度の良い化合物を作り出すために、管の中に不純物が入ってこないよう真空状態にするイメージだった。ここでいう“hold & contain”は、純度の良い化合物を生成するために真空状態を保つ装置のイメージだった。この背景には、この事例を継続させ、責任を果たすにはそうするしかないという強い意

識があった。

一方、Bは、意見の違いにより生じた不快感情を、心の中で“括弧にくくり”，それを“抱える”イメージで事例にあたろうと考えた。“括弧にくくり”とは、自分自身の不快感情に流されないように、それはそれとして心の中にしっかりとおさめておくことであり、“抱える”とは、自身の不快感情を押し殺すでもなく、圧倒されて相手と距離を置いたり嫌ったりするでもなく、心の中で共存させておくことを意味していた^{xii}。Bは、自らの不快感情に耐えられないと、Aとの対話関係の継続が難しくなると考え、これらの試みにより、この事例を乗り切ろうと考えていた。

このように、両者の不快感情への対処様式への表現は微妙に異なるものの、その意図には共通点があると思われる。即ち、不快感情を相手との関係や心の中に「包摂」することにより、実践・省察サイクルの維持を意図した点である。ここには、不快感情が相手との対話関係の継続を阻害しないように対処しようとした姿が窺える。

B 第二期：臨床スタイルの対峙と危機(X+1年3月)

様々な違いが明らかとなり、知的にも感情的にも両者の実践の意図や意義を認め難い状態ではあったが、互いに自身の不快感情に対処しながら、互いのありようを尊重すべく努力しようとした。だが、それは想像以上に困難であった。

この頃のBは、Aに自らの考えを理解し、取り入れてもらうことで、実践がよりよいものになる考えを捨てきれずにいた。そのため、折に触れて、自分の考えの意図や意義を理解してもらうよう話していた。一方のAは、Bのそうした考えを“ピンピンと感じて”はいたものの、「まあそういわずにこのままでやっついこう」とBの話しを受け流し、自身の実践方針を強調した。Aには、このケースの中で自然と動いてくる状況に適度な言語化を与え、その動きの世界の中に身を投じていけばケースが展開していくという、経験に裏打ちされた確かな手応えがあった。だが、こうした考えやその根拠の説明は困難だったため、Bの意見を受け流していた。自身の実践スタイルを継続する中で、いずれBがAの実践の良さをわかるようになっていた。ここには、両者が互いを理解しようとするのではなく、自らの実践スタイルに固執し、それを相手に理解させようとしたことが窺える。

こうした中で、両者は互いに非常に心理的に負荷の

高い状態においこまれていった。Aには、Bの実践方針を受容するよう期待されていることへの苦しさ、Bには、自身の実践の意義を理解してもらえない不満が募った。そうして、相談開始から半年が経過した頃、二人の対話が決裂した局面に見舞われた。

あるセッションの省察時、例によって、互いの意見が合わなかった。それまでであれば、二人の意見に違いがあっても、「やはり二人はこの点が違うし、ここが折り合えない点だね」と確認しあって話しを終えていた。だがその時は、Aは、“こっちのこともわかってくれ”と言わんばかりに、強く不満を顕わにした。その後、Bの話しを聞こうとせず、対話をやめてしまった。Aは、Bが自分の意見を押しつけてくる状況を変化させられないかと思い、思い切って自分の不満を表出したのだ。だが、Bには、Aの態度の背後にある気持はわからず、ただ、話し合いから“逃げられた”と感じ、その態度に強い怒りを抱いた。怒りはしばらく続いたが、次第に、Bは“Aはあくまでも自分のスタンスを変えようとしないうし、こちらの意見を受け入れることがとてもしんどいようだ…もう、怒っていても仕方ない”とAを思いやるような、半ば諦めるような感情を持った。そして、Aはあくまでも自分のスタイルでないと実践できないのだから、臨床スタイルの異なるAとの間でBができることは何かを模索していくしかないと思うようになった。

C 第三期：「ケア」と「内在化」による馴染み合いの萌芽(X+1年4月～X+1年12月)

危機を経て、Bは、この事例に対応するためには、Aに自らの主張を受け入れてもらう期待を捨て、Aの変容を望む対話の在り方を変えるほかにないと考えた。そして、Aとは違うという現実をありのままに受け入れ、Aの考えの背後にある臨床観を理解し、それに即した形で自分の実践を創るとしたらどうありうるかを考えることにした。これらの試みは、Bにとっては職業人としての自己の信念を変えるほどの大きな転換でもあり、当初は、違和感を持つこともあった。だが、ケースの進展に伴い、“Aさんのやり方でも子どもは変化していくんだな”という肯定的感触から、Aの実践への信頼感が芽生え始めた。このことから、Bが、Aの考えに「積極的な共感」を示し、Aの臨床観を理解しようと努める中で、その臨床スタイルの「内在化」を試みた結果、当初の違和感から信頼感へと変化していく様子が窺える。

Bのスタンス転換の試みの後に、Aにも徐々に態度

の変容がみられていった。相談開始から1年が経過し、所属校への訪問観察を行った時のことである。この時の観察の仕方にも、AとBでは違いがあった。Aは、Chの様子を邪魔しないように、こっそり遠くから見ている。一方Bは、遠くからも見ていたが、タイミングを見計らってChのすぐ近くでも見ていた。Aはその姿を見て、“あんなに近くで見ている大丈夫か？”と冷や冷やする感じを持ちつつも、改めて「これがBさんのやり方なんだよな」と思った。そして自分も同じように観察してみようと思い、緊張感を持ちつつもBと同じ位置で観察してみた。すると、思っていたほどの心配はなく、Bのやり方も“案外悪くない”と感じ、また、学校での子どもの成長した姿からも、Bの実践のあり方に対する信頼感が芽生えた。ここにも、B同様、AがBの観察の仕方を「勇気」をもって「内在化」した結果、当初感じた緊張感や不安が和らぎ、Bの実践を肯定的に捉えられるよう変化した姿が窺える。

このような中で、両者は互いの臨床観に徐々に馴染み合っていた。訪問観察から間もない時のことである。Aは、これまでの母子合同面接における4人の関係性に関する自身の考えを、Bに図示して説明した。その図は、A独自の世界観が現れた独特な図で、Bには容易には理解しがたかった。だが、BはAの言葉が示す具体的な意味を、これまでの実践の経緯に照らして一つ一つ確認しながら、理解しようと努めた。そして、Aの独自論理に即してBの実践を考えるならばどうなるか、Bなりの意見を考えて述べた。その意見が、Aの考えにスポっとはまったようで、目を丸くして嬉々とした表情を浮かべ、「それぞれ！そうだよ」と言い、しみじみと頷いた。Aのその態度は、“ようやくこちらの考えをわかってもらえたか”と言わんばかりであった。Bは、Aの態度から、わかりあえた感覚を少し持て、嬉しく感じた。

とはいえ、この頃のBは、まだ完全にAの臨床観に馴染んでいたわけではなかったので、“随分変わったこと考えるな”と、少しひいたところからAの考えを眺める感じもあった。Bにしてみれば、このケースのためにこそ、Aの考えを理解しようとは努めるが、そうでなければこんな大変なことはしないという感覚もあった。そのため、Bは、自分の変容努力の負担に耐え切れず、頑固なAに対する不満を同僚相談員に述べたこともあった。

Bが同僚相談員に不満を述べたことは、室内の雰囲気からAにも伝わった。そしてAは、“Bが自分との対話にしんどさを感じているのかもしれないが、この

ままではまずい。やりあうプロセスを諦めてもらっちゃ困る^{xiii}”と考へ、対話の在り方を変えようと考えた。具体的には、“自身の考えをすぐに変えるつもりはないが、Bさんの話しをもっとたくさん聴いて、Bさんが今起きていることをどう感じているかを知ってあげよう”とすることでBの負担の軽減を意図した。ここには、AがBの負担に配慮し、相手の状態を理解しようとしている姿が窺える。これは、AがBのありように「積極的な共感」を図ろうとしたと捉えられる。

D 第四期：不快感情の消失と相互の実践の取り入れ (X+2年1月～X+2年8月)

このように、両者は、自身の実践スタイルに固執していた当初のあり方を変えるべく、各々、「ケア」や「内在化」を試みた。両者のその試みは実を結び、X+2年1月頃から、互いに、自分が伝えたいことが相手に理解される感触を得はじめ、互いに相手にわかってもらえる嬉しさが芽生えていった。具体例をあげると、BがAの実践スタイルに即した考えを表出できるため、Aが違和感をもたずに済むようになったことや、Bの変化を敏感に察知したAが、Bの意見を好意的に受けとめる発言が増えたこと等を挙げられる。

こうしたやりとりを通じて、両者は、互いの良さを実感したと同時に、不快感情が徐々に消失していった。そして、互いに互いの実践観に馴染み合っていた。これは、知的なレベルで論理的に相手の臨床観や実践スタイルを理解するというよりは、感情的レベルで相手の臨床観や実践スタイルに馴染む感覚に近く、自身の実践スタイルの中に相手のそれが違和感なく溶け込むような感覚であった。

このことは、互いに互いの実践を取り入れることへの抵抗感を減らしていった。その結果、両者は次第に、相手の実践スタイルを取り入れ、相手の視点に立った考え方ができるように変化していった。例えば、X+2年7月の省察時に、Aが、今後の課題として、「このケースをとりまく現実場面での全体状況を立体的に聴いていくことが重要」と述べたことが挙げられる。これは、初期の頃、Bが要求した考えであった。この時、Bは、何度伝えても受け入れられなかった意見をAが述べたことに驚き、なぜそのように考えたのか、理由を尋ねた。すると、「今がその時期だと感じるから。あの時は、同室だったし、まだ難しかったよ。だから、そろそろ別室面接を考えてもいいかなと思ったり…」と返ってきた。これを聞いて、Bの頭の中では、“母の脇に子どもがすぐいる場面で、一方では親との

信頼関係も作りつつ、子どもの動向にも気を配りながら母親から話を訊いていくのは確かに大変かもしれない。色々な面に配慮しながら進めようとするればこそ、まずは、今までの自分のやり方で母と信頼関係を作ろうとするのは確かにもっともだし、そんな中で、自分(B)があれこれ要求していたのは、しんどかっただろう”といった、初期の頃のAの心境や、Bからの主張がAにどう感じられていたかについての想像がふくらんだ。そして、このことを、率直にAに確認すると、Aは笑いながら「そうだよ」と答えた。

このエピソードは、相談開始当初と比べると大きな変化を窺わせる。初期の頃は、Aは、Bの実践を取り入れることを頑なに拒んでいた。一方、Bは、Aが拒む理由を想像することができなかった。ましてや、B自身の実践方針が相手の視点からどう見えるかについて考える視点もなかった。だが、両者は、様々な経過の中で互いに相手を「ケア」し、相手の実践の「内在化」に努めたことにより、互いに対する不快感情が減少し、相手の見方を取り入れることへの抵抗が減じた。その結果、自身の主張や対応を相手の視点から見直し、互いの実践を各々の中に取り込むように変化していったと考えられる。

4 総合考察

本研究では、意見が異なり折り合いをつけ難い他者との協働が、実りあるものとして展開するために必要な諸条件を探索することを目的とし、ある協働困難事例をとりあげ、当事者の変容過程を描出した。

その結果、各期のプロセスには、以下の4点の特徴的な事柄を見出せると思われる。第一は、初期(第一期～第二期)において、自らの実践と異なる実践に出会った当事者の中に様々な不快感情が生じ、自らの実践に固執した点、第二は、不快感情は、実践・省察サイクルの断絶をもたらしかねなかったが、それを「包摂」することにより、実践・省察サイクルを継続させようとした点、第三は、初期の膠着状態を打破すべく、一方が「ケア」と「内在化」を試みた結果、他方にも同様の変化がみられた点、第四は、そうした相互変容が実を結び、互いに互いの実践を自らの中に取り入れようとする変容を遂げた点である。このように、両者は自らの実践と異なる実践に出会い、様々な不快感情にさらされながらも、「包摂」により実践・省察サイクルの維持を図り、かつ、「ケア」や「内在化」を行う中で相互に変容していった。

以下では、不快感情や「包摂」が協働の展開にどのように影響したのか、また、「ケア」と「内在化」が、なぜ両者の変容をもたらしたのかを考察することで、実りある協働の展開のために必要な諸条件を探索していく。

A 不快感情の「包摂」と協働の展開

協働の初期の頃は、互いに互いの実践に対して、様々なレベルでの不快感情が生じ、自らの実践に固執していた。不快感情は、互いの実践が互いの中で矛盾するものとして位置付けられるため、互いの実践の意義を認められなかったために生じたと考えられる。そのため、不快感情が自分とは異なる実践を受け入れることを阻害する要因として働き、相手の実践を受け入れられず、自らの実践に固執したと思われる。

この事態に対し、両者は、不快感情を「包摂」することにより、実践・省察サイクルの継続に努めた。協働とは、実践・省察サイクルが密度濃く継続することであると考えると、協働で生じる不快感情を「包摂」することは、協働の基礎的要件であると考えられる。

だが、「包摂」は、いわば、不快感情に耐える試みであるため、実践・省察サイクルの維持はできても、不快感情そのものは消失せず、その後も、両者共に自らの実践に固執することが続いた。その結果、一時的であったにせよ、実践・省察サイクルが途切れそうになる危機を迎えた。

このことから、不快感情があり続けることは、他者の実践を理解し、自らの中に受容することを阻害するなど、協働の展開にとって負の影響をもたらすことが示唆される。そのため、協働が実りあるものへと展開するためには、不快感情を減らし、自らの中に他者の実践を受け入れていく土壌を整える必要があると考えられる。

B 「ケア」及び「内在化」の試みと相互変容

第二期の転機におけるBのスタンスの転換、及び、第三期におけるAの対話のありようの転換以降、両者は、「ケア」を試みたと捉えられる(表3参照)。また、「ケア」に引き続く形で、相手の実践スタイルを「内在化」する試みもみられた。その結果、両者は次第に互いのありようから影響をうけて、変容していった。なぜ、「ケア」と「内在化」の後に、両者に変容がみられたのだろうか。

両者の変容を導いた大きな要因は、「内在化」だと思われる。「ケア」は、「内在化」を導くための基礎的要因として働いたと思われる。「内在化」が起こるためには、自分が「ケア」することと相手から「ケア」されることの二つが絡み合っていることが重要だったと思われる。すなわち、自分自身が他者を尊重しようと努力することにより、相手の実践を「内在化」する素地となると同時に、他者から「ケア」されることにより、相手の実践を「内在化」することへの抵抗を減らすことが考えられる。これは、「内在化」を行うためには、他者に対する高いケアが必要だとされていること(野中他、前掲書；99p)とも合致すると思われる。

では、「内在化」は、なぜ、相互変容をもたらしたのだろうか。相手の実践「を」内在化するとは、相手の実践原理や世界観に即してその考えの中で物事を見たり考えたりすることである。つまり、自分自身の実践原理の枠組みを脇において、相手の枠組みで物事を見たり考えたりすることである。先述の通り、不快感情は、相手の実践を自らの実践と相手のそれが矛盾したために生じていた。つまり、このような時点では、実践者は、自らの枠組みを通して他者の実践を見たり判断を行ったりしていたと考えられる。だが、「内在化」は自分自身の枠組みを介さずに、相手の枠組みに即して物事を認識することであるゆえ、不快感情の要因となる矛盾が生じなくなると考えられる。その結果、無理に

表3 ケアがみられた具体的エピソードの一例

	相互信頼	積極的共感	進んで助け合うこと	寛大な判断	勇気
A	第三期訪問観察でBの観察方法を真似たことにより、信頼が得られた点	第三期後半におけるスタンス転換後のBとの対話の在り方	第三期後半におけるスタンス転換の動機(Bのしんどさへの配慮は、助け合いと捉えられる)	第三期訪問観察で、Bの観察方法を否定しなかったこと	第三期訪問観察、Bを真似たことや、自分自身の独自の考えを率直に伝え続けたこと
B	第三期前半で、子どもの成長からAの実践への肯定的感触が得られた点	危機(第二期)におけるスタンス転換後のAとの対話の在り方	第二期でのスタンス転換に見られた動機(Aを思いやる気持は、助け合いと考えられる)	Aの独特な図に批判や否定をせず、理解しようとしたこと(第三期)	危機(第二期)におけるスタンスの転換

自分の考えの中に矛盾した考えを統合するのは別に、相手の原理はそれとして、受け入れていく素地が自らの中に出来上がっていくと思われる。こうして、「内在化」を続けることにより、相手の実践原理を自分の実践原理と無理なく馴染ませることができると同時に、互いに互いの実践の良さを実感し、不快感情が消失するのだろう。こうした変化の連鎖が、両者の間で、お互いの実践の意義を共有することにつながり、両者は相互に実践を取り入れる等の変容をしていったと思われる。

以上より、「ケア」と「内在化」により、互いの実践の意義の共有や実践・省察サイクルを途切れさせる方向に作用しやすい不快感情の消失をもたらし、互いの中に互いの実践を受け入れていくよう相互に変容していったことができたと考えられる。

C まとめ

相手と意見が異なり、相手の考えに対する意義を認められない場合や、自分自身がその考えを取り入れることに抵抗がある場合、様々な不快感情が生じる。この状況に対して、その感情を「包摂」し、「ケア」に根ざした関係性の構築を試みる中で、相手の実践や考えを「内在化」ができるようになる。こうした過程の中で、他方に対する不快感情は徐々に減少すると同時に、互いに互いの実践の意義を共有でき、他者の実践に刺激を得て自らの実践が変容すると考えられる。

本論では、この相互変容過程を「相互馴化」^{xiv}過程と定義することとする(図1参照)。これは、互いの考えや実践観に相互に馴染みあう過程の全体で、具体的には、一方の変容が、他方の変容をもたらし、その他方の変容がまた一方の変容に寄与するといった循環的な相互変容プロセスである。ここでの実践者の変容は、劇的に意識されるものではなく、気づいたら変容しているといった漸次的な質のものである。

5 結論

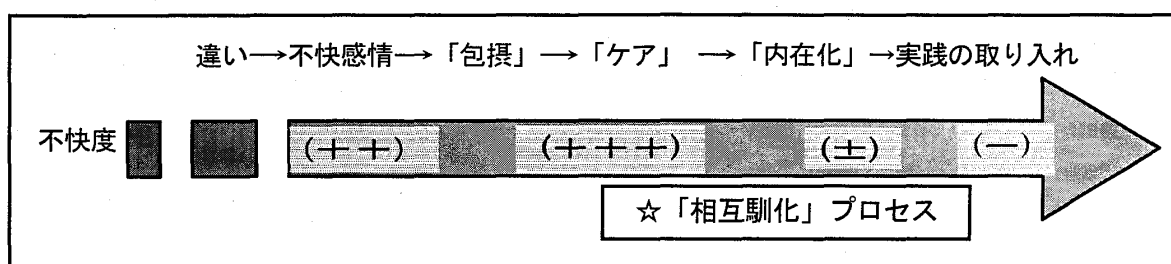
A 知見

以上の考察をふまえ、意見が対立し、かつ、その意見の意義を理解できない協働相手と実りある協働を展開するためには、「相互馴化」過程の展開を大切にすることが重要ではないかという仮説を生成する。

さらに、協働実践において「相互馴化」過程を展開させるための実践的示唆として、以下の四点を挙げる。第一は、他者の実践が自分自身のそれと異なるからといって、それがその実践に価値がないわけではないという点をしっかりと意識し、自分と異なる他者の実践を尊重する態度を持つことであろう。第二は、そうした違う事態によって、不快感情が生じる場合には、その感情を「包摂」しながら、実践・省察サイクルの継続に努めることである。具体的には、不快感情を心の中でしっかりとおさめ、不快感情を押し殺すでもなく、あるいは、圧倒されて相手との距離を置いたりするでもなく、心の中でその存在を許しておくよう努めることである。第三は、意見の異なる相手との間でケアに根ざした関係の形成に努めることである。そのためには、単なる自己主張ではなく、協働相手を理解し尊重しつつ、自らの考えや意見を率直に述べあえる関係を構築することである。第四は、相手の実践のありようを「内在化」することである。具体的には、相手の実践原理の中に入り込んで、その枠組みの中「で」物事を見る、考える等により、協働相手と実践を共に創り出していくことである。

このような取り組みができるまでには時間がかかるが、そのプロセスの展開を大切に歩むことにより、次第に、相手の実践の良さを実感し、相手の世界観や実践観に違和感なく馴染むことができ、実り豊かな協働を展開させていけると考えられる。

図1 当事者の感情と対処法、および、不快度の変遷



B 今後の課題

本稿では、協働の展開要因を個人の感情とその対処過程に焦点を当て、協働の展開に必要な諸条件を探索することを試みた。だが、こうした対処過程を可能としたのは、個人的努力のみならず、当事者が所属していた組織的な下支えもあったように思われる。野中他(前掲書; 100p)によれば、「内在化の実現のためには、時間、空間が必要であり、又、経営者らが内在化のプロセスにコミットしなければならない」とあるように、内在化は、個人の努力のみならず、組織環境の下支えが必要とされるといわれる。この組織環境についての考察は本論の目的の範囲を超えるため、本論では触れなかったが、実際には当事者の変容を導いた背景には、組織要件が少なからずあったように思われる。

例えば、本事例では、省察を気軽に行える時間や空間が確保されていた。また、本相談室は、事例検討会など他者の実践を見聞きする機会が豊富にあったが、そうした場面で、他者の実践が頭ごなしに否定されることはなく、当該実践者の良い点を積極的に見出し、直面している課題を共に考える姿勢が室員全員の中にいきわたっており、相談室全体の人間関係は大変良好であった。実際、AとBも、実践においては対立していたが、それ以外の場面では、良好な人間関係を築いていた。このような組織の下支えのもとに、両者の実践が行われていたことは想像に難くない。今後は、協働の展開を支える組織要件について明らかにすることが必要であろう。

従来、協働においては相互理解の重要性が説かれ、“研修機会の充実”といった知的な学習が強調されてきた。この取り組みが重要であることには異論はない。だが、これに加え、本論の知見からは、事例を媒介として様々な感情が動いていく協働実践の中で、他者との「相互馴化」過程を大切にすることにより、知的な学習とは異なる仕方での質的他人の実践理解が可能ではないかとも考えられる。

本事例が示すように、協働実践における省察には、知的な側面での相互作用だけではなく、感情的側面での相互作用も存在する。そうであれば、省察の中で他者を理解するには、理性的側面での「理解」と、感情的側面での「馴じみ」が必要だと考えられる。こう考えれば、知的な側面での「理解」の深化を研修等で図ると同時に、感情的な側面での「馴じみ」を個別具体的な実践の中で図ることで、より深い次元での他者理解ができるかもしれない。だが、この点は、本論のデータのみからは断定できず、今後の検討が望まれよう。

注

- i 快-不快といった原初的な感情のことではなく、相手の実践と自らの実践との矛盾により生じる、相手への違和感、困惑、受け入れ難さ等の感情の総称を指す。
- ii これは、ショーン(1983=2001)¹³⁾の言う「行為についての省察」、「状況との対話」に該当するもので、実践の後に実践をふりかえる過程である。
- iii 木村(2005)では、ある公立教育相談室において、学級崩壊事例に際して、教育相談員同士の密なる省察を基調として対応する中で、当該相談室の従来の実践にはない新しい実践を創出していった事例が報告されている。これは、同一職種同士においても、密度の濃い省察により創造的実践の創出が可能であると示唆する。
- iv 例えば、学校に忌避感情を抱く不登校生徒が教師を拒絶し、教師が直接的対応を行えない場合などは学校臨床などでしばしばみられる。この時、その子どもの心情を理解し、当該教師は直接的な関与を行わずとも、主な対応者との省察に加わり、子ども理解を深めるプロセスを共有し、実践の創出に参加するならば、それは協働と捉えてよいだろう。
- v 実際、本論文での事例も実践・省察サイクルの展開の中で、子どもの所属校教師との協力を図っていた。
- vi 「密度の濃い」省察とは、実践者が考えること感じることなどを協働相手に迎合せず、本音で率直に語り合う様子を指すものとする。
- vii 保護者と子どもが一つの同じ部屋で、セラピーを行うもの。これとは別に、別室に分かれて行われる「別室面接」あるいは「並行面接」という面接形態もある。
- viii Bの実践の背景には、従来の精神医学を批判する形で登場したbio-psycho-socialモデルや、従来の個人心理臨床を批判する形で登場したコミュニティベースドの考え方があった。
- ix 協働相手の考えや筆者との対話時に生じた感情などを窺うために、2回の対話時間を設けた。対話の中では、主に、相手側のその時々状態を語ってもらったが、それに応答する形で、筆者自身のことも述べ、相互の実践理解の深化を図った。対話の録音は行わず、メモにとり、それを頼りに文書化することとした。このような設定にした背景には、本研究が、事例の遂行に対して役に立つよう、これまでの実践の省察の一つとして位置づけたため、普段の省察と同じ形式にすることが望ましいと両者で判断したからである。
- x Aが「臨床」の本質であると捉えていたことからすれば、Bの主張はそれとして「正しい」と理解できるものの、意図的な情報収集によって現実の状況を把握することは、自然な流れを損ねるものとして作用することになる。そのため、Aは、どうしてもBの考えを受け入れることができず、自然に知ることができる状況それ自体を大切にしたいと考えていた。
- xi “hold & contain (抱えて包み込む)”は、A本人の表現による。
- xii 「括弧にくくる」「抱える」は、B本人の表現による。
- xiii Aは、関係者双方の間で違いを「包摂」することが、このケースへの対応には重要なことだと考えていた。Aにとっては、別の

担当者との間に不満が漏れ出る事態は、「真空の中での化学反応ができなくなる」、つまり、「純度の悪い化合物」ができあがることを意味しており、「ケースの存続のために良くない」と考え、二人の間で対立関係を持ちこたえる方法を考えた。

- xiv 本来、馴化とは、「生物が環境に適応する」(広辞苑)という意味の言葉であり、一方が他方に同調する意味合いが強い印象をうける。だが、本稿で用いる「相互馴化」では、そのような一方的な適応や同調を意味するのではなく、「相互」と「馴染む」の意を強調した。

参考文献

- 1) 亀口憲治 2002 コラボレーション—協働する臨床の知を求めて 現代のエスプリ 419 5-19
- 2) 宇留田麗・下山晴彦 2002 学生相談をめぐるコラボレーションの実践—学生相談の教育的機能の充実に向けて 現代のエスプリ419 200-209
- 3) 渋谷田鶴子 2002 対人援助における協働 精神療法 28(3) 270-277
- 4) 木村春江 2004 教師とスクールカウンセラーの「連携」モデルの検討 日本教育心理学会第46回総会発表論文集 p576
- 5) 小谷英文 編著『ガイダンスとカウンセリング』北樹出版, 1993 14-26
- 6) 鶴養美昭 2001 スクールカウンセラーと教員との連携をどう進めるか 臨床心理学 1(2) 147-152
- 7) 伊藤美奈子・中村健 1998 学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査 教育心理学研究 46 121-130
- 8) 橋本秀美・塩見邦雄 2001 スクールサイコロジスト(学校心理士)と教育実践 教育心理学年報 40 177-80
- 9) 木村春江 2005 地域教育相談室の組織構造と実践の諸相—臨床心理実践における「非個人化」した問題対応— 日本教育社会学会第57回大会発表要旨集 9-10
- 10) 野中郁次郎・ゲオルク・フォン・クロー・一條和生 著『ナレッジ・イネープリング』東洋経済新報社, 2002
- 11) ドナルド・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版, 2001

謝辞

本論文の執筆を快諾してくださった協働相手、ならびに、本論文の執筆許可に向けて尽力くださった教育相談室常勤相談員のお二人に、感謝申し上げます。お名前を出すことができず残念ですが、お忙しい中、様々な面で御協力下さり、大変感謝しております。最後に、本論文の執筆中に有益なご助言を丁寧にご下さりました、慶応大学の伊藤美奈子先生、及び、秋田喜代美先生に厚く御礼申し上げます。

(指導教官 秋田喜代美教授)