

学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発 I

——理論的枠組みを中心に——

学校臨床総合教育研究センター 亀 口 憲 治
同 上 堀 田 香 織

The Development of Family-School Collaboration in School Counseling I : A Theoretical Framework

Kenji Kameguchi, Kaori Hotta

This article described a conceptual framework for the project of a team of university-based clinical psychologists, graduate students, and school counselors to build a family-school collaboration model by developing a program of collaborative action research that addresses the real world of the public schools. Then, peer counseling programs in schools of western countries were reviewed, and possible application of the programs to Japanese schools was discussed.

目 次

- I 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発
 - A 学校と家族の連携
 - B 家族・学校関係モデル
- II 連携を促進するスクール・カウンセラーの役割
 - A スクール・カウンセラーの協働研究推進者としての役割
 - B 新たな教育プログラムの要請
 - C 現実世界での研究に関する諸仮説
- III 子どもにとっての家族と学校の連携
 - A 子どもの視点
 - B 親子関係に及ぼす儒教的文化の潜在的影響
 - C 東京大学教育学研究科附属・学校臨床総合教育研究センターでの取り組み
- IV ピア・カウンセリングの理論的枠組みとわが国の学校への導入可能性
 - A ピア・カウンセリングの理論的枠組み
 - B ピア・カウンセリングの実践
 - C わが国へピア・カウンセリングを導入する際の課題点
 - D わが国へのピア・カウンセリング導入の可能性
- 引用文献

I 学校と家族の連携を促進する スクール・カウンセリングの開発

A 学校と家族の連携

子どもの心身の健やかな成長を促すために、その生育環境を構成する基本的サブシステムとしての、学校、家庭、地域社会の間で有機的な連携が必要であることについて、誰も反論するものはいない。しかし、それはあくまでも「建て前」のうえのことであり、多くの人々の内なる「本音」では、どこかに「主犯」と目すべき対象（仮想敵）を想定し、それに責任転嫁しようとしているのではないだろうか。この半ば、無自覚的な意識の二重構造が大人社会で続く限り、真に実効ある「連携」は達成されないだろう（亀口, 1998b)¹⁾。

学校と家族という、現在では相互に非常に異質な「システム」となってしまった人間集団の間の連携は、普通に考えられている以上にきわめて困難な課題だという理解が浸透していない所に、最大の問題点があるのではないだろうか。戦後、50余年の間に、両システムの質的な差は、縮小するどころか、拡大するばかりであった。学校の現状は、小学校の低学年の学級でも授業が成立しない、「学級崩壊」と呼ばれるような現象が全国各地で報告されるほどであり、不登校生徒の数がついに10万人を突破した（平成9年度学校基本調査による）ことと合わせて、教育荒廃の進行に歯止めはかかっていないと理解してよいだろう。

そもそも学校という文化伝達のシステムは、近代科学といういままでよりいっそう伝えやすい文化の成立とあいまって、近代社会全体に広がり、大きな影響を与えるようになった。それは、たとえば交通運輸システムの発達にみあうほどの巨大なものとなり、今日のわが国でも、全人口の実に4分の1に近い人々が、何らかの意味でフルタイムに関わりをもつほどの巨大なシステムとなっている(大田, 1995)²⁾。

それまでは、子育ては親と地域の人々によるいわば手作りの仕事だったものが、一挙に制度として短期間に発展し、多くの人々がさまざまな利害によって、このシステムを利用するようになることで、予想外の弊害も生まれてきた。とりわけ、国家が教育のシステムの管理にあたるようになると、政治権力がみずからの権力維持に利用する傾向が肥大する危険性が高まることを、大田(1995)は厳しく指摘している。つまり、学校は巨大システムの一部に組み込まれ、家族規模で等身大の人間関係とはきわめて異なるシステムの特徴を持つようになったと理解してよいだろう。

一方、家族の側は、旧民法の規定に基づく家制度の廃止と、欧米流の新民法に基づく家族制度への移行に伴って、核家族化が急速に進行し、現在では平均の世帯構成人員は、3人にも満たない小規模のシステムに極小化してしまった。子どもにとっては、保護装置としての大人は、両親それも実質的には母親だけとなった観がある。その母親も、現代社会が生み出す多くのストレスからわが子を守りきれない不安をかかえている。国家レベルにまで巨大化した学校システムと、母と子の2者関係にまで極小化した家族システムの狭間に立たされた子どもが、引き裂かれそうになっている現状は、不登校児の事例報告で生々しく描写されている(鈴木, 1998)³⁾。

不登校に限らず、いじめや家庭内暴力、非行、あるいは拒食症など、子どもの問題の表われ方は異なるものの、両システムが深部でかかえる問題発生のメカニズムには共通したものがあるのではないだろうか。したがって、これらの問題の根本的な解決を目指すとするれば、学校システムと家族システムという異質なシステムをあえて同時に視野に入れた接近法を模索する以外に道はないのではないだろうか。しかし、それを実現しようとするのがいかに難しい課題であるかは、言うまでもないことである。

B 家族・学校関係モデル

子どもにとって共にかけがえのない家庭と学校の間、深い溝があることを研究者が問題視し始めたのは、

それほど古いことではない(Lightfoot, 1978)⁴⁾。Lightfootは、両親と教師が互いの役割を別々に設定し、家族と学校の境界を超えた接触を最小限にしか持たないようにしていることに着目した。さらに、それは教育や児童発達の研究者にまで拡大し、片方が学校での子どもに焦点化すれば、もう片方は、家庭での子どもにしか焦点を向けようとしなくなっていることに気づいた。例外は、就学前の子どもを対象にした研究であったが、しかし、子どもが小学校にあがるやいなや、ふたつの世界を対象とする研究は分裂してしまっていた。

家族と学校の間を扱った、1978年以前の文献研究を調べた結果、Lightfootの見解の正しさが実証された(Ryan & Adams, 1995)⁵⁾。Ryan(1994)⁶⁾は、学校-家族連携に焦点を当てた約300編の研究論文、臨床事例、および著書を収集した。そのうち、ほぼ3分の2に当たる188編は、何等かの実証的要素を盛り込んだ研究であった。しかし、1978年以前に発表された実証的研究は、わずか26編に過ぎなかったのである。

Child Development誌に掲載されたMilner(1951)⁷⁾の初期の研究は、家族-学校連携に関する児童発達、社会心理学、あるいは家族研究分野における初期研究の動向を知らせるものである。その後20年を経て、ようやく家族過程と読書についてのPeck(1971)⁸⁾の研究が、教育問題を専門とするJournal of School Psychology誌で発表され、その後は家族要因と子どもの学業成績に関する研究が掲載されはじめた。さらに5年後には、Journal of Experimental Education誌に、家庭で培われた達成動機がいかに学校での達成動機へと一般化するかを示した、Swanson & Henderson(1976)⁹⁾の研究が掲載された。1970年代後半には、家族-学校連携に関する研究論文は、教育分野の研究/専門誌と同様に広範な社会科学の領域で、続々と登場するようになった。

このように、Lightfootの著書が発表されて以降に、急成長した研究成果の一群ではあるが、その主題は分散しており、非理論的な特徴を有していることが分かってきた。概して、家族-学校連携に関する研究業績は、首尾一貫し、凝集性のある研究計画に基づいているようには見えない。この分野のおおかたの出版物は、単一事例研究、臨床的事例報告からなっており、明らかに孤立した研究者の短期間の興味に基づくものであった。このように学問的には混沌とした状況にありながらも、部分的に秩序や一貫性の存在を窺わせるものもある。とりわけ、この10年は、多くの研究者や研究グループが有望で有益な研究計画を開発し、子どもの学業成績に与える家族関係の影響に関する確実なデータを蓄積できるようになっ

てきた。

社会学的な視点からは、家族資源についての Amato (1989)¹⁰⁾の研究があり、コミュニティー心理学的な視野からは、Cowen (1984)¹¹⁾らが、リスクおよび個人資源の要因に関心を向けており、Emery (1982)¹²⁾や Forehand (1987)¹³⁾らは、両親間の葛藤に特別の関心を向けている。Epstein (1987¹⁴⁾, 1992¹⁵⁾)は、親が通学にどう関わっているかに注意を向け、Hetherington (1982)¹⁶⁾や Guidubaldi (1986)¹⁷⁾らは、離婚に焦点を合わせ、Hess (1987)¹⁸⁾らは、母子相互作用を探り、Marjoribanks (1979)¹⁹⁾らは、両親や家庭に関わる広い範囲の変数に精神測定的な接近を行い、Steinberg (1992)²⁰⁾らは、子育てのスタイルと実践について調べている。

このように生産的な研究成果が生まれつつあるものの、集積された証拠を統一することはまだできずにいるのが、現状である。1980年代中頃に、ふたつの文献展望が発表された (Hess & Holloway, 1984²¹⁾; Scott-Jones, 1984²²⁾)。両者は、かなり異なっているものの、ともに非常に良く引用され、当時のこの分野での権威ある論文としてみなされていた。興味深いことには、両論文とも主に就学前の子どもを対象とし、双方の著者が重要だとみなしたトピックを扱っていた。1980年代初頭でも、学齢期の子どもについての研究はきわめて限られており、学齢児や青年の研究は、多くの重要な概念的テーマについてなされていなかったのである。ごく最近、Christenson, Rounds, and Gorney (1992)²³⁾は、もっと多くの文献を参考にしながら、学業達成に与える家族の影響の現実をどのように扱えばよいかについて、スクール・サイコロジストに助言している。

Christenson らは、家族過程を焦点化するために社会経済的地位 (SES) のような家族背景の変数を考慮に入れている。1980年代を通じて研究の比重は、状態変数から過程研究へと移行し、研究者はリスク指標に表われるリスクの仕組みを積極的に研究しはじめた (Rutter, 1994)²⁴⁾。

これらの文献展望では有力な研究が紹介されているものの、やはりまだ全体に統合されておらず、十分に成果が活用されているとは言い難い。学校で子どもが学習したり成功するうえで、家族が果たす役割に関連する無数の要因を組織化するためには、幅広い理論モデルや概念的図式が必要であるが、現在でもまだそれは欠けたままである。最近、より包括的なモデルが提出されるようになってきたが (Grolnick & Slowiaczek, 1994)²⁵⁾、これらのモデルは、家族-学校連携に関連があると予想されている潜在要因を、十分には取り込んでいない。

II 連携を促進するスクール・カウンセラーの役割

A スクール・カウンセラーの協働研究推進者としての役割

今日の学校で必要とされている発達、教育、および精神保健に関わる包括的な支援活動を統合し、学校と家族の連携を促進するうえで、臨床心理学者やカウンセリング心理学者の役割は再認識されるべきだとの声が、スクール・カウンセリングの先進国であるアメリカでも高まっている。そこで、スクール・カウンセラーの養成に関しては全米でも屈指の伝統を誇るジョージア大学の改革の取り組みを見てみることにしよう。現在、同大学カウンセリング・人間発達支援学部に籍をおくカウンセリング心理学者、大学院生、およびスクール・カウンセラーによって編成されたチームは、公立学校の現実問題を扱う協働的なアクション・リサーチを目的とする綿密なプログラムを開発中である。彼らは、この難題に取り組むための理論的枠組みを提示しているので、以下にその概略を紹介しておくことにしよう (Hayes & Horne, in press)²⁶⁾。

心理学の歴史が2世紀目に入った時点で、現在の形態のままで心理学が今後も長く存続できるのだろうか、多くの人々が懸念しはじめている (Bevan & Kessel, 1994²⁷⁾; Koch & Leary, 1992²⁸⁾, 亀口, 1998a²⁹⁾)。知的生産のより好ましい様式として、実践よりは研究を上位におく科学者-実践家モデルの肯定的解釈に過度に偏った心理学の姿勢に対しては、とりわけ批評家から厳しい批判が浴びせられてきたところである (Shotter, 1990)³⁰⁾。批評家は、研究方法をもっと多様化すべきであり、また文脈的な変数にもっと敏感に対応できるような研究方法で大学院生を訓練する新たなモデルを開発すべきだと主張してきた (Sprinthall, 1990)³¹⁾。他方、心理学の実践は、心理学の科学研究からますます引き離され、しかも実践家のニーズにはますます応えられなくなりつつあることに、多くの研究者が気づいている (Altman, 1987)³²⁾。

学究的な心理学がよりいっそう現実に適応したものとなり、また職業的な心理学がよりいっそう充実したものとなるためには、ふたつのコミュニティーが、実践科学としての科学的実践における知の本質について互いに理解を深める必要がある (Goldfried & Wolfe, 1996)³³⁾。とりわけ、ホシュマンとポーキンホーン (Hoshmand & Polkinghorne, 1992)³⁴⁾は、「実践知の認識論 epistemology of practicing knowledge (p.59)」を明確にする必要性を唱え、次のように主張している。

「研究の指導と実践の指導の間により良質なつながりが在るべきであり、そのためにも、研究の生態学的な評価や学究的な訓練のすべての側面における理論と実践の相互交流が重要視されるべきである」(p.62)

全国レベルでの学校改革に取り組んでいる教育者 (Glickman, 1993)³⁵⁾がそうであったように、カウンセリング心理学者が実践家—研究者とともに協働的な研究者集団を編成し始めれば、公立学校にはそれを心待ちにしていた人々がいることを発見するだろうと期待している (Hayes, 1993)³⁶⁾。

B 新たな教育プログラムの要請

スクール・カウンセリングの実践については、すでに80年近い歴史を有する先輩格のアメリカの学校での現状を概観することから始めよう。1980年代後半に始まったアメリカの教育改革は、協働(コラボレーション collaboration)を主調とする方向へ歩みを進めたとされている。各地方自治体は、教育改革を推進するために、さまざまな専門家に統合的な支援サービスを要請してきた。そこには、カウンセラー、教育行政家、教師、ソーシャル・ワーカー、学校心理士、看護婦、および地域の代表者が含まれていた。これに呼応して、大学、経済界、政府、および地域の指導者達が共同して冒険的な事業に着手した。同時に、学校管理者も、親との協議や教師・生徒と連携した学校活性化策の開発を通じて、州や国レベルでの改革に歩調を合わせはじめた (Murphy & Hallinger, 1993)³⁷⁾。職業心理学の専門家は、これらの努力を支持しながらも、教育者に次のような注意を促した。「すべての学校関連の活動を下支えしているもの—われわれの教育システムが基礎をおく知識—は、その大部分が教育の分野から持ち込まれている」(Talley & Short, 1995)³⁸⁾, p. 1)。

アメリカ心理学会の代表として、全米の教育者に向けた報告書の中で、Talley & Short (1995) は、「真の教育改革は総合的で複眼的であるべきであり、すべてのコミュニティを包括するものでなければならない」(p.1)と述べている。とりわけ、心理学をカリキュラムのなかに統合することや、総合的な健康、教育、社会的および予防的な支援、人材育成、プログラム評価やシステム・リサーチ、そして学校改革を統合することを援助するために、児童発達専門家として心理学者の助力を求めるように、教育者に要請した。

しかし、Hayes らは、新しい学校職員を拡充するように全国的な論議を巻き起こすことよりも、変化する教育的ニーズや変化する社会的状況にもっと効果的に反応で

き、学生や学校職員を活性化することで、より少ない資源でもってより大きな成果を生み出すようにデザインされた例示的なプログラムの開発こそが求められていると主張した (Hayes, Horne, & Dagley, 1996)³⁹⁾。

方向としては次のような新しいプログラムを創造することが想定されている。(1)学校とコミュニティに直接的な支援を行なう、(2)プログラム開発に関する研究のための機会を提供する、(3)輸出可能なプログラムへと発展させる、(4)意思決定を促進するように工夫された先端技術を活用する、(5)研究—実践家志望の博士課程の院生と、カウンセリングの分野に進もうとしている修士課程の院生の両者を対象にして既存のプログラム内で指導を行なう、(6)活性化と協働のグループ・モデルの要請に応える、(7)既存の資源を有効利用する (Goodlad, 1990)⁴⁰⁾。ジョージア大学カウンセリング・人間発達支援学部の Hayes らは、スクール・カウンセラー養成のモデルとなるプログラムの開発に精力的に取り組んでいる。このプログラムは、地域のニーズに応えるためのものであり、学校職員、学生、保護者、そして地域の指導者の協働によって開発される予定である。また、このプログラムは他の地域にも輸出される潜在的な可能性があり、既存の資源を使うか、もしくは校区、州、あるいは民間企業のような他の機関から導入できる資源を分配するなどして開発、導入実践、評価を行なうことができる。後述するスクール・カウンセラー養成プログラムは、これらの目標を達成することを意図したものである。

アメリカのスクール・カウンセラー養成のモデルは、1920年代初期にまで遡るが (Aubrey, 1982)⁴¹⁾、社会および経済状況の変化によって、もはや時代遅れとなっている。新たな養成と支援提供のモデルを開発するためには、今日の公立学校で見られる独特の関係を視野に入れることが必要とされている。これらのモデルは、社会的、経済的、政治的、および教育学的な現実と鋭敏でなければならないし、また、多文化的で、高度に技術化が進み、急速に変化する社会に取り囲まれた生徒の発達上のニーズにも応じる必要がある (Ivey, Ivey, & Simek-Morgan, 1997)⁴²⁾。そのようなモデルの開発に当たっては、有効な教育的および心理療法的実践の知識があり、かつ、子どもたちのために総合的な心理的援助の統合を促す立場にある心理学者の有する専門的な学識は必須のものである (Paavola, et al., 1995)⁴³⁾。

C 現実世界での研究に関する諸仮説

この分野の研究者は、検証済みでかつ自然条件での応用が可能な効果的实践を具体的に示すように迫られてき

た (Robinson, 1993)⁴⁴⁾。Hayes らは、研究を推進する上で、有益であること、そして何よりも個人にとって実行可能であることに重きをおいた (Hayes & Oppenheim, 1997)⁴⁵⁾。さらに、彼らの理解では、「知」は、観察者と被観察者との相互関係によって生じるものであり、現実認識にかかわる両者の協働的な構築作業の結果である。研究成果を読んだ読者が、それまでの現実認識を変容させるような刺激を受け、他者である研究者が経験したことの意味を自分の心の中で統合できたときにこそ、初めてその研究は有益なものとなるのではないだろうか。

研究者が研究を進めていく上で、常に心がけておかねばならないのは、研究成果を一般化して利用しようとする人々の物の見方を考慮することである。この視点に立って、Torbert (1981a)⁴⁶⁾は、次のように述べている。「それが個人であれ組織であれ、もしくは、＜学生＞、＜教師＞、＜研究者＞、＜管理職＞、＜学校＞、あるいは、＜ビジネス＞などさまじまに呼ばれようとも、すべての社会的行為者は、より無駄なく機能しようとして、切れ目のない、多少とも欠陥のある調査活動に従事している」(p. 145)。読者の経験と認識論的な調和を図ろうとするこのような試みは、Lincoln & Guba (1985)⁴⁷⁾が、「自然主義的な一般化 naturalistic generalizations」と称してきたことと似ている。

Hayes らのアクション・リサーチのモデルは、Dewey (1910)⁴⁸⁾によって提示された初期の定式化に基づいている。このような実践の認識論的な根拠としては、その研究が有益か否かの基準に合致するためには、現実世界での実践に裏付けられたものでなければならないからである。しかし、これまでのカウンセリング心理学ではありがちなことであるが、研究を行なう場合に、実践的妥当性を犠牲にしてでも、実験的な「統制」に固執し、人為的なカウンセリング過程の類似物に焦点化する傾向が強かった。むしろ、カウンセリング研究は、その世代でのクライアントと背景の文脈との間に内在する相互依存性やカウンセリングに関連する現実問題の解決に、関心を向けるべきだろう。そのような現実世界研究は、研究に参加する人々の生々しい体験から発生するものである。関係者全員が研究課題の定義に関わり、代替案の定式化を助け、どのようなことが明らかになったにせよ、その分析や解釈に完全に参加する。

主に実践に基づく研究手法を使い、理論と実践との間に生産的な交流がなされる場合にのみ、科学者－実践家としての心理学者は、いわゆる実践知なるものを十分に理解できるようになる。Hayes らは、研究を推進するに

当たって協働的なアクションリサーチの手法を採用し、デューイが公式化した初期の問題解決モデルを拡張して、研究者と被験者が占める二重の役割について説明しようとした。彼らは、Lewin (1946⁴⁹⁾, 1947⁵⁰⁾によって予見されたシステム内人間アプローチを使うことで、一般知を生み出しながら特定の問題解決を重視する立場を取った。学校の現実に基づいた研究は、実践的な有用性を持つことが期待されるために、彼らは、スクール・カウンセラーの実践のなかで生じる現実的な問題の中から、研究課題を定式化しようとした。

研究と活動とは実践において不可分にかみあっていて、それに関わる知は、絶えず活動そのもののなかから掘み取られる。この視点に立って、Torbert は、「社会的知の妥当性を問うことは、活動についての反省的な科学をいかに発展させるかというだけでなく、活動科学をいかに実行するかについての、つまり、本当に情報が十分に開示された活動をいかに発展させるかを、問うことでもある」[強調は原著者による] (p.145) と述べている。このようにして、「被験者」と研究者はともに、研究を双方から定義することに参加者として加わり、問題が何であるかを確認し、代替策を考え、計画を立案し、プログラムを実行し、参加者のためというより、参加者の手で成果を評価する。したがって、研究者と参加者はいかなる研究デザインの側面においても、密接不可分である。研究者の役割は、職業的な実践家が自己反省的に実践過程を振り返ることを刺激する、専門的な協働者として機能することにある。

問題を、その影響を直接に受ける人々と協働して解決することの重要性に気づけば、学校で研究を行なうカウンセリング心理学者は、いずれ協働的なアクション・リサーチに従事するようになるだろう (Hayes & Lunsford, 1994)⁵¹⁾。このようにしてカウンセリング心理学者と協調することで、実践的なスクール・カウンセラーも自らの実践の一部としてより即応性のあるアクション・リサーチを行なうことを学ぶことができる (Sexton, Schofield, & Whiston, 1997)⁵²⁾。同様に、大学院での訓練の一環として学校に関連する問題の研究に直接参加することで、大学院生も自らの研究を、卒業後に従事する臨床実践により適合したものへと近づけられる。

III 子どもにとっての家族と学校の連携

A 子どもの視点

ここで、視点を日本の学校に移し、その主役である日本の子どもにとって、学校や家族、あるいは両者の連携

がどのように写っているのかを考えてみたい。象徴的な例を挙げれば、数年前まで続いていた校長などの管理職と組合所属の教師との対立は、小学生の子どもの目にも、「連携」とは程遠い、大人同士のあらわな敵対関係として認知されていたはずである。中・高校生ともなれば、その背後に全国規模の巨大システムを構成している文部行政と教職員組合の対立の構図があることを理解していた者は、少なくない。しかし、子どもがその対立の構図に何らかの直接的な言及をすることは、きわめて危険であり、不適切な言動とみなされた。子どもにとっては、タブー視する以外になかったのである。

片や、子どもたちの日常生活の基盤である家庭での連携を、彼らはどのように見ていたのだろうか。大多数が核家族化した現状では、家庭の中の大人といえば両親のみであり、家庭での連携は夫婦関係の良否と密接に絡み合ってくる。この問題は、まさに「大人の問題」であり、子どもの踏む込む世界ではない。しかし、子どもがその影響からまぬがれる保証は何もなく、現実には養育の主たる責任を担っている母親の言動を通じて、直接・間接の心理的影響を子どもは受けている。中には、あまりの影響の大きさに見動きが取れず、拒食症や不登校などの形で心身に障害が生じる子どもも少なくない。

しかも、われわれ大人が示してきた無数の責任転嫁の言動は、すでに感受性の強い子どもの目には鋭敏にとらえられてきたにちがいない。さまざまな機会を通じて、われわれ大人は子どもたちが目撃してきた事実の証言に耳を傾ける必要があるだろう。大人が作り上げた巨大システムの運営上の弊害と子どもたちが受けてきた被害について、子どもたちは何らの発言権も行使できていないからである。とりわけ、家庭や学校という子どもが生活する場での「連携しない大人」の姿を直視した証言を集めたいと考えている。

それらの証言は、家族と学校の連携という決して容易ではない実践的研究分野の、重要な研究課題となるにちがいないからである。大人同士の連携と同時に、大人世代と子ども世代との間の世代を超えた連携も視野に置いておかねばならない。

B 親子関係に及ぼす儒教的文化の潜在的影響

ここで、心理臨床家を含む専門家の間でもこれまであまり本格的に取り上げられなかった、「戦後の日本の家族や学校に潜在する儒教的文化の影響」についてごく手短かに言及したい。その動機としては、今後、わが国において家族と学校という異質なシステム間の連携を促進するうえで、欧米とは違って儒教的文化の潜在的な影響と直

面することが避けられないのではないかという想いが強くなってきたからである。筆者は、この問題に並々ならぬ関心を持つ儒教研究者が公刊した最近の著書（下見，1997）⁵³⁾に大きな刺激を受けた。ここでは著者の主張の一部を紹介しておくことにしよう。

われわれにはなじみの少ない中国女性史という分野の研究者である下見は、中国の『列女伝』などの伝記資料や種々の女性教導関係資料の分析・整理による研究を続け、儒教社会における女性の存在意義や役割について考察している。そして、親への服従・奉仕を本質とする「孝」の観念の形成に、母（母性）が重要な役割を果たしていることをつきとめた。下見は、その要点を次のように整理している。

「儒教社会における母は、母性による慈愛・保護を通して、まず子のところに親への信頼・依存・親愛の情を形成する。さらには、母は、この母性の威力に依拠して、厳正な管理・教訓指導で子に対応して、親への服従奉仕たる「孝」を教示する。孝の精神を確立した子は、成人して妻を迎えて家長となる。妻は、母の母性をさらに発展的に展開して夫に施行する。すなわち、貞節と女卑従順を自覚し、この姿勢を堅持して夫を支援し、夫に男尊の自覚を持たせて、独断専行をうながし許容する。このようにして、彼を家族制における主導責任者に定め置き、家と親（祖霊）への「孝」である服従・公への忠義実践を促し導くのである。また、娘と父との間にも、親子の関係としての「孝」の要素が混在するが、基本的に、妻と夫の対応にほぼ類似した関係が認められる。「孝」（忠）は、母性によって養成される観念であり、それは子においても夫や父においても、個の権利や主張を抑圧して、家や一族・血縁（また公の権力）のために奉仕する精神として機能している」（pp.12-13）。

要するに、下見の結論によれば、「孝」の実践を要請する儒教社会は、本来、子の自立・独立を拒絶して抑圧して、個の権利の主張を許容しない社会であり、したがって、基本的に子が親に従属・依存して、これから自立しないことを人間的理想とした社会だということになる。

以上のような視点に立つと、忠孝による社会の構築を企図した儒教社会である、とくに近世の日本で、なぜ母なるものへの特殊の扱いが必要とされ、母系社会と称されるのかが理解できそうだ。そこから、下見は、教育問題である過保護や子の親からの精神的自立、家庭や夫婦関係などの諸問題の根底に潜在する諸因にはおおむね、意外にもなお「孝」観念を中核とする儒教の人間観がなんらかの関わりを持っているのではないかと仮説を導き出している。戦後の社会の発展・変化を推進した個人

の力も、実は、儒教社会的な母性につちかわれる「孝」と同様の服従・奉仕の精神に発するものであったろうと推測している。

実は、下見の着眼は孤立したものではなく、また唐突なものでもない。経営学者の三戸(1994)⁵⁴⁾は経営学の観点から、日本的経営の本質が「家の論理」にあるとし、経営システムの分析から同様の主張を行っている。ドイツ人ジャーナリストのファーレフェルト(Vahlefeld, H. W.)も、現代の日本人がいまなお儒教的な雰囲気の中に無意識的にどっぷりつかっている構造を、明確に分析している(ファーレフェルト, 1992)⁵⁵⁾。さらに、オランダ人ジャーナリストのウォルフレン(Wolferen, K.)は、儒教文化という概念や言葉を直接には用いていないものの、まさに同種の特性を日本的システムのなかに見出し、個人や家族の幸福追求が阻害されてきた経緯を解き明かしている(ウォルフレン, 1994)⁵⁶⁾。また、心理臨床の領域での類似の主張が、河合(1976)⁵⁷⁾によってなされていることも良く知られている。

ここで、ふたたび家族と学校の連携の問題に論点を戻すことにしよう。論議のポイントは、両者の連携にとって儒教文化の潜在的影響との直面化がなぜ必要なのかということである。下見の主張にしたがって儒教文化の根底が母性によって支えられていると仮定すれば、文化伝達システムとしての学校システムも、母性によって支えられていると理解できるのではないだろうか。今では使い古された「教育ママ」という言葉にも、母性と学校教育との密接な関連が象徴的に示されている。つまり、儒教社会では、家族システムのみならず、学校システムを根底で支えている原理も、実態は母性が支配的だということになる。

このような理解に立てば、子どもたちが家庭では母親そのものに保護的に支配され、加えて学校でも母性原理による教導を受けてきたメカニズムが浮かび上がってくる。そこには、父性原理が入り込む余地はない。現実的に見て、学校教育への個々の父親の影響力は微々たるものではないだろうか。「存在感の薄い父親」というのは、何も不登校児の父親に限ったものではなく、わが国全体に広がった現象であろう(亀口, 1998b)⁵⁸⁾。

筆者は、家族と学校の連携をはかるうえでの問題点は、母性原理に独占された子育てや教育の現状に、いかにして父性原理を「適切に」持込むかという課題につきると考えている。具体的には、父親とその子どもの学級担任とがさまざまなレベルで交流を深めるプログラムを構想中である。その手始めとして、担任が受け持ちクラスの子どもたちに、自分の父親が担任の名前を正確に記憶し

ているか否かを確かめさせるのである。いくつかの調査結果から予測される父親の正答率は、50%代だと見てよいだろう。筆者としては、この数字の意味する所を、家庭や学校あるいは職場で話し合うことから、連携を阻む「儒教文化の見えざる壁」の存在と、それを打破する父性原理の導入の可能性が次第に明らかになるのではないかと期待している。たとえその成功の見込みがわずかであるにしても、十分に挑戦する価値のある課題である。

C 学校臨床総合教育研究センターでの取り組み

筆者らは、これまで家族療法やスクール・カウンセリングの実践を通じてとりわけ「連携できない両親(夫婦)」の問題に直面し、幸いその解決の糸口をいくつか手にすることができた。今後は、本学に新設された「学校臨床総合教育研究センター」という新たな臨床実践の場で、学校システムの中で子どもたちが目撃してきた「連携できない大人」の目撃証言や訴えに耳を傾けることになるだろう。このセンターの基本理念と目的について詳述する紙面の余裕はないので、ここでは図示するにとどめたい(図1, 図2を参照のこと)。

これまで類似の公的機関がなかっただけに、本センターがどれほどのことを達成できるのか、見通しは定かではない。しかし、少なくとも「連携」を政治的なスローガンにとどめず、臨床実践の一形態として確立しようとするについては、関係者の合意を得ている。その第一歩として、現在東大附属学校でのピア・ヘルパー(ピア・カウンセリング)活動の立上げを準備中である(図3を参照)。いずれ、その成果を報告する予定であるが、次章では、その基本的な概念的枠組みと導入上の問題点を整理しておく。

IV ピア・カウンセリングの理論的枠組みとわが国の学校への導入可能性

当初、わが国のスクール・カウンセラーは、個人対個人という心理臨床モデルを学校現場に持ち込み、不登校や非行などの問題を抱えた個々の生徒に対するカウンセリングを主な業務としていた。その後近年では、生徒集団・教師集団、さらにはそれらを包む学校コミュニティ全体を視野に入れて、コンサルテーションやコーディネートを行うことの重要性が指摘されるようになった(山本 1986⁵⁹⁾, 東山・藪添 1992⁶⁰⁾, 鶴養・鶴養 1997⁶¹⁾)。

本章では、学校コミュニティの中にあり、生徒たちの心の成長をサポートするもうひとつの新しい可能性を

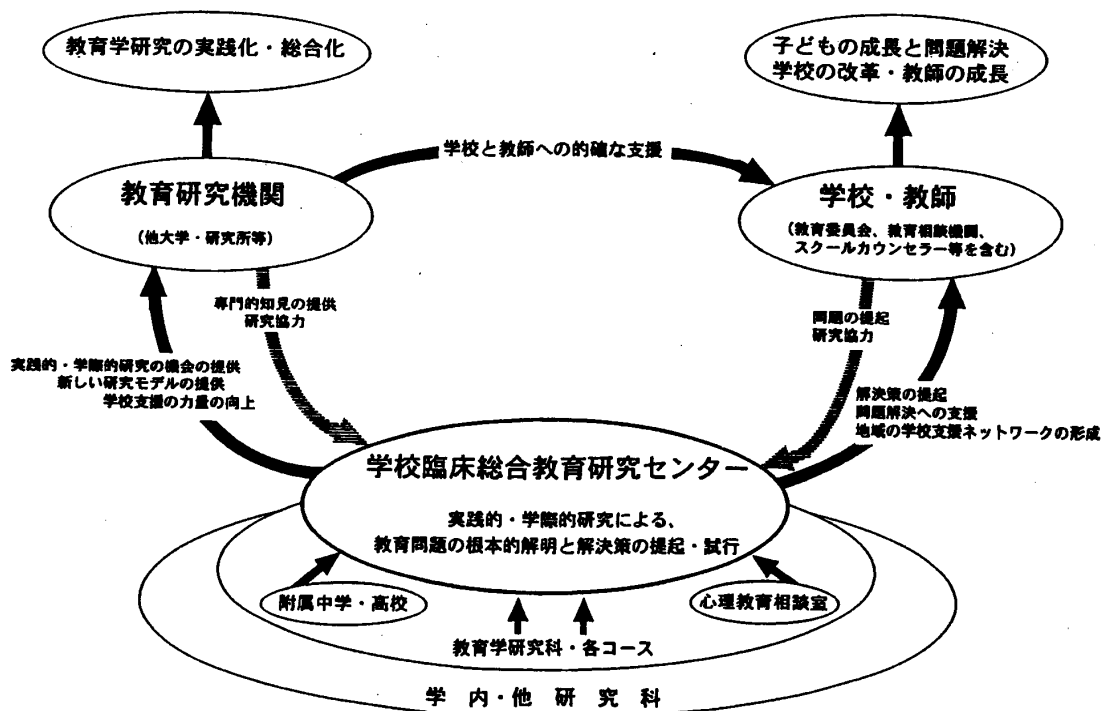


図1 諸機関との連携と本センターの活動概要

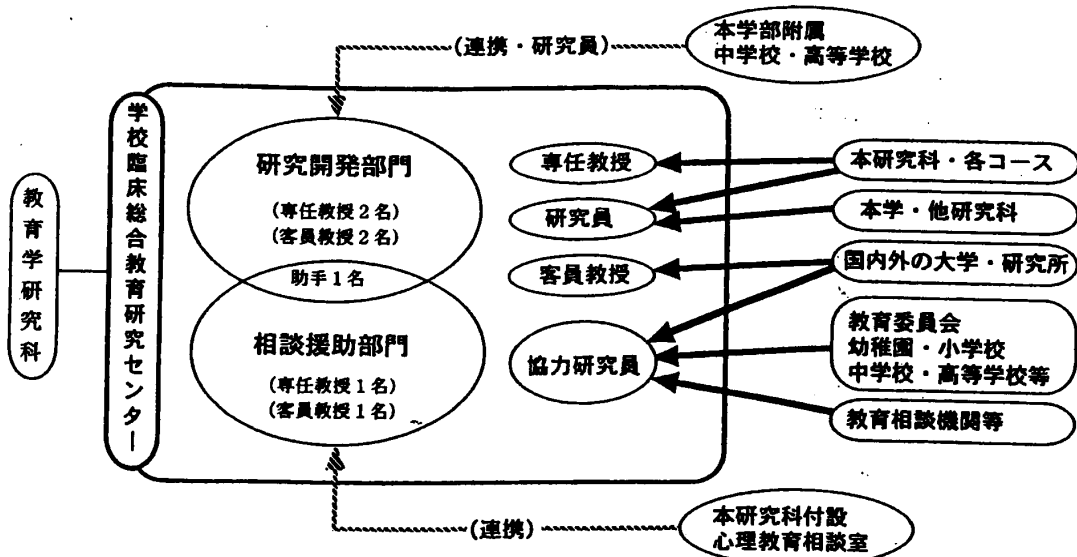


図2 本センターの組織図

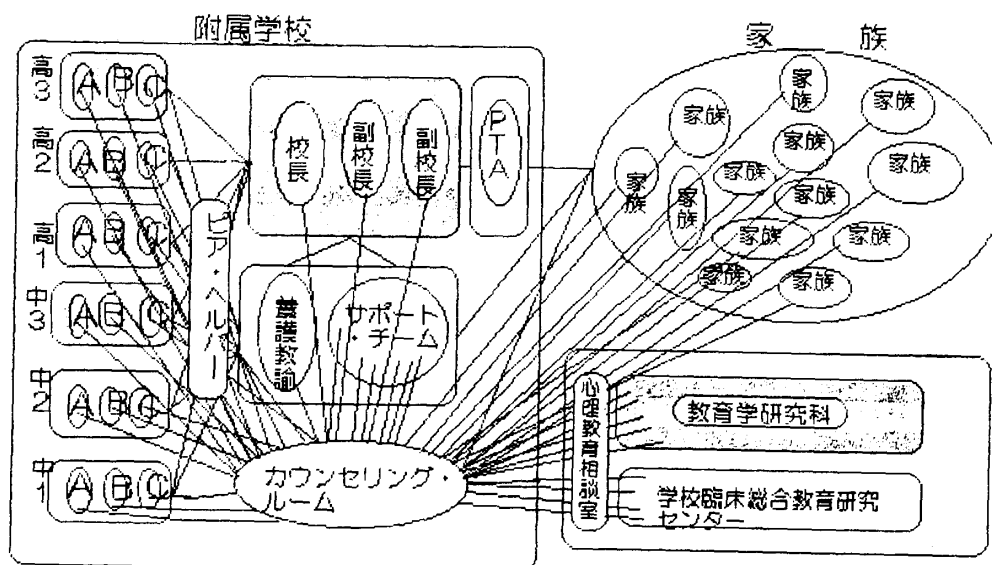


図3 東京大学附属学校カウンセリング・システム

持った方法として、ピア・カウンセリングを取り上げる。

ピア・カウンセリングとは教育の場においてスクール・カウンセラーによるカウンセリングだけでなく、生徒自身を他の生徒のカウンセラーとして活用する方法のことである（近藤 1995）⁶²⁾。

本章では①ピア・カウンセリングの理論的枠組みをまとめ、②国内外の実践研究報告のレビューを行った上で、③わが国独自のピア・カウンセリングを考える際の留意点について考察した。

A ピア・カウンセリングの理論的枠組み

ピア・サポート・システムのアイディアは新しいものではなく、イギリスなどで行われてきたものである（Kaye, 1996⁶³⁾, Charlton and David, 1997⁶⁴⁾）。アメリカにおいては、大学における生徒同志のチューター・プログラムが、1960年代後半に広まっている。当初は学業に関するサポートが主であったが、次第に個人的な相談へと活動が広がり、ここに“ピア・カウンセリング”が始まっている（Richard et al, 1993）。そして学生は教師よりもむしろピア・カウンセラーに個人的な悩みを相談しやすいことが報告されている（Murray, 1972）⁶⁵⁾。

このような成果をあげたのを受けて、1970年代に入るとピア・カウンセリングは高校に導入される。始めは集団によるピア・カウンセリング（Hamburg and Varenhorst, 1972）⁶⁶⁾、その後、個人的なピア・カウンセリングも高校に導入されている（Liebowitz and Rhoads, 1974）⁶⁷⁾。高校生についても、生徒は大人ではなく、同輩の仲間（peer）を信じて問題を打ち明けることが報告さ

れている（McDowell, 1983）⁶⁸⁾。そしてさらにピア・カウンセリングは中学、小学校へと広がっている。

またピア・カウンセリングの種類も、いわゆる“個人的な問題の相談”，職業・進路相談，電話相談，小学校から中学校に移行する際の新生入生オリエンテーション，自己主張訓練のファシリテーター，紛争解決・調停など様々なプログラムが開発されている（Robinson, S.E., 1991⁶⁹⁾, Bowman, 1996⁷⁰⁾）。

こうした展開の背景には、学校における暴力、薬物、自殺、十代の妊娠といった問題が、増悪、低年齢化し、それに対してスクール・カウンセラーや教師だけでは対処に間に合わない、という深刻な事態がある。そうした苦境に対して、より日常的な、コストのかからないサポート方法として、このピア・カウンセリングが受け入れられていったわけである。

イギリス、アメリカ以外でも、オーストラリア、カナダ、ニュージーランドなどの国々で実践報告やその評価が行われている。わが国では学校に導入された例はまだ少ないが、横浜の錦台中学や本郷中学での実践報告がなされている（境 1996⁷¹⁾, 酒井 1998⁷²⁾）。

このピア・カウンセリングの長所としては①問題をかかえる生徒が、スクール・カウンセラーや教師や親といった大人に対してよりも、同年代の仲間（peer）に対して心を開くことを好む、②信頼できる友人に悩みを打ち明けた後に、その友人にスクール・カウンセラーへの相談を進められた方が予後も良いという知見、③クライアントの生徒だけでなく、ピア・カウンセラー自身の人間成長をはかることができる④学校における生徒間

の相互援助能力全体を向上させる、⑤これによって当該学校の提供するスクール・カウンセリングのプログラム全体を生徒たちに知らしめることができるといったことが、近藤(1995)によって指摘されている。

B ピア・カウンセリングの実践

1 組織

a. 全校的組織化の重要性

ピア・カウンセリングの組織化については、それを全校的指針の中に位置づけることの重要性があげられている(Cowie and Sharp, 1996)⁷³⁾。

下記のいずれの実践も全校的組織化された報告であるが、それぞれ、①スクール・カウンセラー、②管理職(副校長)、③外部から雇われたプログラム・コーディネーターを中心となっている。

①スクール・カウンセラーを中心として

英国において反いじめ運動を成功させたウォルトン高校では(Cartwright, 1995)⁷⁴⁾、スクール・カウンセラーによる提言で生徒たちとともに、1日の“反いじめワークショップ”をおこない、生徒たちが全校的な反いじめ指針を造り上げた。その指針は、学校がいじめを定義し、全ての生徒が反いじめ契約に署名することから始まり、全校生徒のためのピア・カウンセリング・サービスを行うことまで網羅されている。そしてスクール・カウンセラーを中心にピア・カウンセリング・プログラムが造り上げられている。

②副校長を中心として

同じく英国にあるアクランド・バーリー校では、ある女子生徒がいじめ事件をきっかけに自殺を図ったのを機に、大学理事長がシェフィールド大学に要請して、シェフィールド大学の開発したいじめアンケートを全校で実施した。さらにこれを出発点に、副校長は大学と連携を取りながら、生徒たちの新たな生徒協議会を発足させ、全校で反いじめ指針をつくり、ピア・カウンセリング制度へと発展させ、成功をおさめた実践報告がなされている。(Paterson, 1996)⁷⁵⁾そして反いじめ指針をつくる際には、教職員と保護者との協議というかたちで、保護者も参加している。

③外部から雇われたプログラム・コーディネーターを中心として

Powell, K.E. (1995)⁷⁶⁾は、多発する暴力事件への対応策として、4つの州の行政機関によって援助され、9校で実施された生徒同士による葛藤解決・調停プログラムの実践・評価研究を報告している。この葛藤解決・調停プログラムとは、ピア・カウンセリングの中でも特に生

徒たち同士による生徒自身の紛争の解決を目的としたものである。9校の内のひとつ、メリーランドにおける実践報告では、このプログラム推進のために常勤のコーディネーターが雇われている。コーディネーターはまず全校生徒に対して、紛争解決の理論を役割演技を交えて教え、さらに調停者のトレーニングも行っている。またボランティアで教師や保護者がこのシステムを支援している。このプログラムはPTA、地元の商店連合の役員、地域計画役員、地方警察、州立大学、地域の行政官と連携して行われたものである。

b. ピア・カウンセラーの選抜方法

ピア・カウンセラーの選抜方法としては、①教師やスクール・カウンセラーが選抜する方法、②「相談するとしたら誰に相談したいか」というアンケートやソシオグラムに基づいて、スクール・カウンセラーやプログラム・コーディネーターが選抜する方法、③全校生徒にピア・カウンセリング・プログラムの趣旨を説明した上でボランティアを募り、スクール・カウンセラーやプログラム・コーディネーターが面接した上でピア・カウンセラーを選抜する方法などがある。

Bowman, R.P. (1986)は前者2つの方法について、労力がかかるわりには、成功する保証がないとし、むしろより成功する方法として、ボランティアからのカウンセラー養成をあげている。(全員にプログラムを説明し、応募用紙を配り、希望者はボックスに投函し、それらの希望者にカウンセラーが面接を行い、選考する。カウンセラーから選考の結果を通知するのだが、その際に漏れた生徒にはalternate helpersになることを呼びかけておく)こうした方法を採用することによって、ボランティアの熱意が生かされ、プログラムを推進すると考えられる。

またWalsh, S.M. (1996)⁷⁷⁾らは学校全体の成績の不振、欠席率の増加、貧困化がすすむ中で、そうした成績が振るわなかったり、休みがちだったり、成績が下がってきていたり、貧困家庭だったりといった、不適応を起こしかねない生徒にピア・ファシリテーターとしてのリーダーシップを体験させ、そのことで彼ら自身の自尊心を回復しようという“プロジェクトSAVE”を実践し、その成果が報告されている。

c. トレーニング

ピア・カウンセラーのトレーニングに関しては、そのトレーニング方法もトレーニング期間も様々であるが、専門家によるトレーニングを導入することが重要である。一般的にはカウンセリングの手法としての“傾聴”が訓練される。さらにより実践的なプログラムでは明確

化、要約、質問の手法、サポートや強化、援助プラン、問題解決までの訓練も取り入れられている (Topping, 1996)⁷⁸⁾。

先に挙げた英国のウォルトン高校では、トレーニングの理論的支柱を再評価カウンセリングにおき、コ・カウンセリングという形態をとりいれている。コ・カウンセリングとは二人がペアとなり、カウンセラーとクライアントの役割を交替しながら行う相互カウンセリングのことである。

また紛争解決・調停型のプログラムでは、怒りの制御、攻撃的な反応のコントロール、暴力的な直面の回避が全校生徒に教えられ、さらに調停者には傾聴、コミュニケーション・スキル、問題の同定、問題解決、リーダーシップ、チームワーク、和解、葛藤調停プロセスについてのトレーニングが行われる。

d. ピア・カウンセリング・サービスの実際

ピア・カウンセリング・サービスのひとつのあり方は、スクール・カウンセラーが個別カウンセリングをしているクライアントに必要であると認めた場合に、適切だと思われるピア・カウンセラーを紹介して、ピア・カウンセリングを行う方法である (Bowman, 1986)。

しかしさらに挑戦的な方法は、生徒による自主管理のもとづくサービスの運営である。申し込みの受付、カウンセリングの担当を生徒が行い、スーパーバイザーとしてスクール・カウンセラーやプログラム・コーディネーターがつくわけである。こうした方法は初め教師の側にその責任を生徒に任せる勇気が必要としたが、むしろピア・カウンセリングの本領を発揮するに至ったのである。

先にあげたウォルトン高校ではピア・ヘルパー (=ピア・カウンセラー) が週に1回担当クラスに赴き、傾聴とコ・カウンセリングのスキルを教え、個別カウンセリングの申し込みがあれば受けている。またピア・ヘルパー同士が支援グループを形成し、お互いにコ・カウンセリングを行い、助け合っている。

ア克蘭ド・バーリー校では、週3回昼休みに4人一組のピア・カウンセラーによって、受付・予約・カウンセリングを行い、4人一組のピア・カウンセラーたちは順次交替しながら、カウンセリングにあたっている。

先に紹介したメリーランドの紛争解決型のピア・サポート・システムでは、トレーニングを修了した調停者はパトロールベルトをかけて2人組で校内をパトロールし、紛争を見つけると、調停を必要としているか否かを確かめ、必要性が確認されれば介入するというシステムをとっている。そして、コーディネーターは生徒の活動をモニターし、指導している。

生徒の自主運営するピア・カウンセリング・システムにおいて、問題となるのは守秘義務についてである。チョーサー総合制中等学校では「いじめ110番」の実践をおこなっているが、ここではピア・カウンセラーたちは“守秘義務”を約束しないことになっている (Sellors, 1996)⁷⁹⁾。それはひどい傷を負っている場合、性的虐待を受けている場合などの対応として、ただちに担当教師に連絡することをシステム化していたからだ。

先に述べたア克蘭ド・バーリー校では守秘義務をうたっているが、a.非常に深刻な場合 (例えば生命が脅かされるか、虐待が絡んでいる場合、その他児童保護のための法律にふれるような状況である場合)、b.カウンセラーの個人的な判断がカウンセリングを左右しそうな場合 (例えばカウンセラーの個人的な事柄に関わる場合や、カウンセラーの友人に関わる場合など) をその例外としている。

C わが国へピア・カウンセリングを導入する際の課題

上に述べたようにピア・カウンセリングは欧米を中心に着実な効果をあげて、広まっている。しかし、こうしたピア・カウンセリングがわが国ではなかなか導入されてこなかった。その理由として、以下に列挙するとく、わが国にはピア・カウンセリングという援助方法が適合しないのではないかという懸念のあることが挙げられる。

1 わが国のように、目に見えない形で“和”を重んじる集団文化の中で、特に生徒達は“等質であること”、“等質であることで仲間であることを確認する”といった風潮を持っている。このようなわが国には、ピア・カウンセラーといった特別の役割の人間を設置することは適合しないのではないか、最悪の場合にはむしろピア・カウンセラーがいじめの対象にさえなりかねないのではないかという心配がある。

2 わが国ではまだスクール・カウンセラーの制度も始まったばかりで、学校に根をおろすべく試行錯誤の段階である。“カウンセリング”という言葉が日常的なレベルで受け入れられている欧米と比べて、わが国ではまだ“カウンセリング”はなじみのない、特別な問題を持った生徒“精神的に病気になった生徒”というイメージをもった言葉であり、生徒たちに浸透しないのではないかという懸念される。

3 欧米では集団の中で問題が起きた際に、それを組織的に、あるいはルールにのっとってオープンにし、組織的に解決するという社会的行動パターンがある。しか

しわが国のように長い単一民族の歴史をもつ文化の中では、むしろ集団内で秘密裡に“穏便に”ことを済ませようという体質を持っている。従ってピア・カウンセリング制度が全校的に組織化されたとしても、そうしたところに深刻な問題は持ち出されずに、小集団内に留め置かれるのではないかという心配がある。

4 わが国では学級担任制度が定着しており、誰よりも担任がクラスの生徒のことを個人的な事柄も含めて把握し、指導する存在であるという意識が学校の中にある。そのような学校風土の中で、教師の側に、生徒にカウンセリングの権能を与えることに抵抗があるのではないかという心配がある。

D わが国へのピア・カウンセリング導入の可能性

ここで、わが国にピア・カウンセリングを導入する際に上記の問題点を解決するためのいくつかの示唆を提示したい。

1 組織化

ピア・カウンセリングをいかに制度化するかという問題に関しては、a. 錦台中学校に見られるように既存の生徒会によって運営する、b. 既存の教育相談担当を中心とし、スクール・カウンセラーがアドバイザーとなって行う、c. 本郷中学校に見られるように、有志による委員会活動として行う、d. スクール・カウンセラーが中心となって、カウンセリング・ルームでおこなう、といった可能性が考えられる。

どこを中心として組織するかは、現在その学校のそれぞれの部門が学校の中で実質どのような位置づけにあり、どのような機能を担っているかによるので、その学校にあった組織化を検討する必要がある。そしてどこを中心に組織化するにせよ、全校的な指針の下に制度化することが重要となってくるのである。

錦台中学でのピア・カウンセリングが成功したのは、まさに生徒会組織が生徒たちの中で信頼される力を持っていたこと、それを支援する教師集団の力があつたこと、学校全体がそれらを中心に学校を良くしていこうという気運に盛り上がっていたことが、背景としてあつたからである。本郷中学の場合にも、同様のことが言える。

カウンセリング・ルームを中心とする場合を考えるならば、そのカウンセリング・ルームがいかに学校に根付いているかが焦点となる。いまだカウンセリング・ルームが学内の機関として全校的に認識されている学校の少ない現状のもとでは、様々な障壁が予想されるのである。けれども反対に全校的なピア・カウンセリング制度を実施していく中で、カウンセリング・ルームの存在が全校

的に認識されるものになっていく好機になる可能性もはらんでいる。

2 ピア・カウンセラーの選抜

ピア・カウンセラーの選抜方法にいくつかの方法があることを先に述べたが、ピア・カウンセラーが学校内で“特別な存在”になるのを防ぐためにも、ボランティアによるピア・カウンセリングが望ましいと筆者は考える。昨今の忙しい生徒たちにとって、「自分がやってみたい」という意欲を持っていることがプラスに働くと思われるからでもある。

また錦台中学では、ピア・カウンセラーのプロフィールのみをクライアントに公開し、名前は匿名にするという方法を新たに考案している。

ボランティアの場合には様々な生徒が応募してくる。あるいは学級での存在が浮いて居場所のない生徒、自分の中に問題を抱えるが故に他の生徒を助けたいと思う生徒、また軽いのりでなついてくる生徒などが含まれてくるであろう。しかしどの場合にも、ピア・カウンセラーとして効果をあげられるかどうかよりも、ピア・カウンセリングのトレーニングがそれらの生徒にプラスの影響を残すことが望まれる。ピア・カウンセリングの利点のひとつはまさに、クライアントのみならずカウンセラーの成長に役立つという点なのである。

本郷中学でもボランティアによる生徒・教師集団がピア・サポート委員会を結成しているが、ここでは生徒がピア・サポートのトレーニングを体験した後、“カウンセリングを行う”のではなく、日常生活の中にもどり、そのピア・サポートの輪を広げてゆくという実践を行っている。

3 ピア・カウンセリング・サービスの実施

ピア・カウンセリングが全校的に認識されるために、かつピア・カウンセラーが“特別な存在”になるのを防ぐためにも、ピア・カウンセリングのトレーニングをコミュニケーション・スキル・トレーニングとして、全校生徒を対象に行うことが望ましいと考えられる。これは全校的な生徒の成長促進あるいは問題発生の予防効果を持つだろう。

その上で、ボランティアの先輩による“先輩が後輩の面倒をみる”という色彩の異年齢間のピア・カウンセリングを導入するのが、わが国には自然なあり方であると思われる。“テスト対策”“勉強の仕方”“進路の決め方”から始まり、“友人関係”“クラスや部活動での人間関係”“個人的な問題”へと徐々に浸透させていくことが望まれる。

また同年齢間で行う場合には、上記のような各テーマ

について、ピア・サポート・グループをつくり、コ・カウンセリングを導入することも考えられる。コ・カウンセリングにおいてはお互いに対等な立場をとるため、どちらかが“特別な存在”になることを防ぎ、かつどちらかが依存し、それがピア・カウンセラーの負担になることも予防することができるのである。

ピア・カウンセリングのわが国への導入には様々な懸念もあるが、今後工夫と創意によって、わが国の学校風土になじむピア・カウンセリングを実践していくことが望まれるのである。学校生徒集団の中に潜在的に存在している、相互を理解し合い助け合おうとする力を引き出し、生徒たちを“エンパワー”する手法として、わが国にも生かせる可能性が大きいと考えられるからである。

引用文献

- 1) 亀口憲治 1998b 家族と学校の連携は可能か？ 家族療法研究 第15巻3号 pp.198-202
- 2) 大田堯 1995 なぜ学校へ行くのか 岩波書店
- 3) 鈴木浩二 1988 登校拒否 金剛出版
- 4) Lightfoot, S. L. 1978 World apart : Relationships between families and schools. New York: Basic Books.
- 5) Ryan, B. A. 1995 The family-school relationships model. In B. A. Ryan (Ed.), The family-school connection : Theory, research, and practice (pp.3-28). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- 6) Ryan, B. A. 1994 Family relationship processes and children's school achievement and adjustment : A bibliography of research and comment. Unpublished manuscript, Department of Family Studies, University of Guelph, Guelph, Ontario.
- 7) Milner, E. 1951 A study of the relationship between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction. Child Development, 22, 95-112.
- 8) Peck, B. 1971 Reading disorders : Have we overlooked something ? Journal of School Psychology, 9, 182-190.
- 9) Swanson, R., & Henderson, R. W. 1976 Achieving home-school continuity in the socialization of an academic motive. Journal of Experimental Education, 44, 38-44.
- 10) Amato, P. R. 1989 Family processes and the competence of adolescents and primary school children. Journal of Youth and Adolescence, 18, 39-53.
- 11) Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., & Weissberg, R. P. 1984 Risk and resource indicators and their relationship to young children's school adjustment. American Journal of Community Psychology, 12, 353-367.
- 12) Emery, R. E. 1982 Interparental conflict and the children of discord and divorce. Psychological Bulletin, 92, 310-330.
- 13) Forehand, R., McCombs, A., & Brody, G. H. 1987 The relationship between parental depressive mood states and child functioning. Advances in Behavior Research and Therapy, 9, 1-20.
- 14) Epstein, J. 1987 Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement. In K. Kurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), Social intervention : Potential and constraints (pp. 121-136). New York : Aldine de Gruyter.
- 15) Epstein, J. 1992 School and family partnerships. In M. Alkun (Ed.), Encyclopedia of educational research (pp. 1139-1151). New York : Macmillan.
- 16) Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. 1982 Effects of divorce on parents and children. In M. E. Lamb (Ed.), Nontraditional families : Parents and child development (pp. 233-288). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- 17) Guidubaldi, J., Clemminshaw, H. K., Perry, J. D., Nastasi, B. K., & Lightel, J. 1986 The role of selected family environment factors in children's post-divorce adjustment. Family Relations, 35, 141-151.
- 18) McDevitt, T. M., Hess, R. D., Kashiwagi, K., Dickson, W. P., Miyake, N., Azuma, H. 1987 Referential communication accuracy of mother-child pairs and children's later scholastic achievement : A follow-up study. Merrill-Palmer Quarterly, 33, 171-185.
- 19) Marjoribanks, K. 1979 Families and their learning environments. London : Routledge & Kagan Paul.
- 20) Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. 1992 Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. Child Development, 63, 1266-1281.
- 21) Hess, R. D., & Holloway, S. D. 1984 Family and school as educational institutions. In D. Parke (Ed.), Review of Child Development Research, Vol. 7 : The family (pp.179-122). Chicago : University of Chicago Press.
- 22) Scott-Jones, D. 1984 Family influences on cognitive development and school achievement. Review of Research in Education, 11, 259-304.
- 23) Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. 1992 Family factors and student achievement : An avenue to increase student's success. School Psychology Quarterly, 7, 178-206.
- 24) Rutter, M. 1994 Family discord and conduct disorder: Cause, consequence, or correlate ? Journal of Family Psychology, 8, 170-186.
- 25) Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. 1994 Parent's involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, 65, 237-252.
- 26) Hayes, R. L., & Horne, A. M. in press The research-collaborator role for counseling psychologists in schools : Conducting real world research.
- 27) Bevan, W. & Kessel, F. 1994 Plain truth and home cooking : Thoughts on the making and remaking of psychology. American Psychologist, 49, 505-509.
- 28) Koch, S., Leary, D. (Eds.) 1992 A century psychology as science. Washington, DC : American Psychological Association.
- 29) 亀口憲治 1998a 家族心理学研究における臨床的接近法の展開 心理学研究, 第69巻第1号 pp.53-65
- 30) Shotter, J. 1990 "Getting in touch" : The methodology of a postmodern science of mental life. In S. Kvale (Ed.), Psychology and postmodernism (pp. 58-73). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- 31) Sprinthall, N. 1990 Counseling psychology from Greystone to Atlanta : On the road Armageddon ? The Counseling Psychologist, 18, 455-463.
- 32) Altman, I. 1987 Centripetal and centrifugal trends in psychology. American Psychologist, 42, 1058-1069.

- 33) Goldfried, M., & Wolfe, B. 1996 Psychotherapy practice and research. *American Psychologist*, 51, 1007-1016.
- 34) Hoshmand, L., & Polkinghorne, D. 1992 Redefining the science-practitioner relationship and professional training. *American Psychologist*, 47, 55-56.
- 35) Glickman, C. 1993 *Renewing America's schools : A guide for school-based action*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 36) Hayes, R. L. 1993 A facilitative role for counselors in restructuring schools. *Journal of Humanistic Education and Development*, 31, 156-162.
- 37) Murphy, J. & Hallinger, P. 1993 *Restructuring schooling*. Newbury Park, CA : Corwin Press.
- 38) Talley, R. C., & Short, R. J. 1995 *Reforming America's schools : Psychology's role*. Washington, DC : American Psychological Association.
- 39) Hayes, R. L., Dagley, J. C., & Horne, A. M. 1996 Restructuring school counselor education : Work in progress. *Journal for Counseling and Development*, 74, 378-384.
- 40) Goodlad, J. 1990 Studying the education of educators : From conception to findings. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 698-701.
- 41) Aubrey, R. F. 1982 *A house divided : Guidance and counseling in 20th century America*. The Personnel and Guidance Journal, 61, 198-204.
- 42) Ivey, A., Ivey, M. & Simek-Morgan, L. 1997 *Counseling and psychotherapy : A multicultural perspective (4th ed.)*. Boston : Allyn and Bacon.
- 43) Paavola, J. C., Cobb, C., Illback, R.J., Joseph, H.M., Torruella, A. & Talley, R. C. 1995 *Comprehensive and coordinated psychological services for children : A call for service integration*. Washington, DC : American Psychological Association.
- 44) Robinson, D. 1993 Is there a Jamesian tradition in psychology? *American Psychologist*, 48, 638-643.
- 45) Hayes, R. L., & Oppenheim, R. 1997 Constructivism : Reality is what you make it. In Sexton, T., & Griffin, B. (Eds.), *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training*. (pp.19-40). New York : Teachers College, Columbia University Press.
- 46) Torbert, W. 1981a Why educational research has been so uneducational : The case for a new model of social science based on collaborative inquiry. In P. Reason, & J. Rowan (Eds.), *Human inquiry : A sourcebook of new paradigm research* (pp. 141-171). New York : John Wiley & Sons.
- 47) Lincoln, Y. & Guba, E. 1984 *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- 48) Dewey, J. 1910 *How we think*. Boston : D.C. Heath.
- 49) Lewin, K. 1946 Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- 50) Lewin, K. 1947 Group decision and social change. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York : Holt, Rinehart, & Winston.
- 51) Hayes, R. L., & Lunsford, B. 1994 Elements of empowerment : Enhancing efforts for school renewal. *People and Education*, 2(1), pp. 83-100.
- 52) Sexton, T., Schofield, T., & Whiston, S. 1997 Evidence-based practice : A pragmatic model to unify counseling. *Counseling and Human Development*, 4(30), pp. 1-18.
- 53) 下見隆雄 1997 孝と母性のメカニズム——中国女性史の視座 研文出版
- 54) 三戸公 1994 「家」としての日本社会 有斐閣
- 55) ファーレフェルト, H. W. 出水宏一訳 1992 儒教が生んだ 経済大国 文芸春秋
- 56) ウォルフレン, K. V. 篠原勝訳 1994 人間を幸福にしない 日本というシステム 毎日新聞社
- 57) 河合隼雄 1976 母性社会日本の病理 中央公論
- 58) 亀口憲治 1998 家族における父親役割の変遷と機能 家族療法研究 第15巻第2号 pp. 71-79
- 59) 山本和郎 1986 コミュニティ心理学 東京大学出版会
- 60) 東山・藪添 1992 システマティックアプローチによる学校カウンセリングの実践 創元社
- 61) 鶴養・鶴養 1997 学校と臨床心理士 ミネルヴァ書房
- 62) 近藤邦夫 1995 平成7年度文部省特定研究報告書3 中学校・高等学校におけるスクール・カウンセリング
- 63) Kaye, P. G. 1996 'A little help from my friends' : A secondary school peer support programme. *Pastoral Care in Education*, 14(2), 21-25.
- 64) Charlton, T. and David, K. 1997 Orchestrating success in personal, social and educational areas : Using peer support. *Pastoral Care in Education*, 15(1), 22-29.
- 65) Murray, J. P. 1972 The comparative effectiveness of student-to-student and faculty advising programs. *Journal of College Student Personnel*, 13, 562-566
- 66) Hamburg, B. A. and Varenhorst, B. B. 1972 Peer counseling in the secondary schools : A community mental health project for youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 42(2), 566-581
- 67) Liebowitz, Z. and Rhoads, D. J. 1974 Adolescent peer counseling. *The School Counselor*, 21, 280-283
- 68) McDowell, C. A. 1983 Adolescent perceptions of help-intended acts of peer helpers. *Canadian Counsellor*, 18, 21-30
- 69) Robinson, S. E., Morrow, S., Kigin, T. and Lindeman, M. 1991 Peer counselors in a high school setting : Evaluation of training and impact on students. *The School Counselor*, 39, 35-41.
- 70) Bowman, R. P. 1986 Peer facilitator programs for middle graders : Students helping each other grow up. *The School Counselor*, 33, 221-229.
- 71) 境光春 1996 子どもの権利条約が生きる学校づくりと生徒会による「いじめ」克服の取り組み いじめ防止教育実践研究 第1巻 pp.89-98 広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター
- 72) 酒井 徹 1998 2 仲間同士で支え合う「ピア・サポート」活動を試みて ぱすてる書房 編集 少年たちのシグナル pp. 136-155
- 73) Cowie, H. and Sharp, S. (Ed.) 1996 *Peer Counseling in Schools*. David Fulton Publishers. 高橋通子訳 1997 学校でのピア・カウンセリング 川島書店
- 74) Cartwright, N. 1995 Combating bullying in a secondary school in the United Kingdom. *Journal for A Just and Caring Education*, 1(3), 345-353
- 75) Paterson, H., Bentley, M., Singer, F. and O'Hear, P. 1996 In Cowie, H. and Sharp, S. (Ed.) *Peer Counseling in Schools*. (前掲)
- 76) Powell, K. E., Muir-McClain, L., and Halasyamani, L. 1995 A review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. *Journal of School Health*, 65(10), 426-430
- 77) Walsh, S. M. 1996 Project SAVE : Promoting mental health for disadvantaged rural youth. *The School Counselor*, 43, 218-223.
- 78) Topping, K. 1996 Reaching where adults cannot. *Peer education and peer counselling*. *Educational Psychology in*

Practice, 11(4), 23-29.

- 79) Sellore, A. 1996, In Cowie, H. and Sharp, S. (Ed.) Peer Counseling in school. (前掲)