

学生同士のカウンセリングにおける発達心理療法的観点からの考察

山本 眞利子

岡山県立大学短期大学部

近年、大学は研究中心から教育中心へと変化し、教員も学生の人間の成長や発達に携わることが不可欠になってきた。しかし、授業の中でこのような趣旨を実施するには、その科目の専門性等によっても限界がある。ただ、ゼミ等においては幾分か余地がある。そこで、本研究では、ゼミで学生同士によるカウンセリングを行い学生の成長・発達を試みた。

カウンセリングを行う上で、次のような原則が設定された。①秘密は絶対にまもる。②カウンセラーはクライアントの気持ちによりそう。しかし、クライアントのためになる自分の考えは伝えてもよい。③カウンセラーのためにサポーターをおく。④観察者の有無はクライアントが決められる。⑤サポーターと観察者は、できるだけカウンセラーとクライアントから見えないところにいる。⑥グループの組み方は個人の意見を尊重する。⑦クライアントの要求によって、サポーターもカウンセラーになることもあるというものであった。これらの原則に従い、学生同士のカウンセリングを行った。その結果を、Ivey (1991) の発達心理療法の調節と同化の観点からみた。すると、カウンセリングを重ねるに従い、カウンセラーとクライアントのずれも減少し、相手の考えに合わせて調節しそれらから、自分なりの見方や考えが形成でき(同化)問題解決に至っていたことが示唆された。

Key word : 発達心理療法、調節、同化、学生同士のカウンセリング

Study of Student Peer Counseling from the Perspective of Developmental Psychotherapy

Mariko YAMAMOTO

(OKAYAMA PREFECTURAL UNIVERSITY JUNIOR COLLEGE)

Abstract

Students participated in peer counseling in class. The following rules were established for counseling: 1) participants would not disclose information; 2) the counselor would endorse the client's feelings but could also express opinions that might be of help to the client; 3) a supporter would participate in the counseling; 4) the client would decide whether other observers would be present; 5) the supporter and observer were seated such that the counselor and client could not see them; 6) groups were formed based on individual preferences; and 7) the supporter could exchange

roles with the counselor at the request of the client. The results were evaluated from the perspective of Ivey's developmental psychotherapy (1991). The results demonstrated that accommodation and assimilation occurred in peer student counseling.

KEY : accommodation, assimilation, developmental psychotherapy, counseling by students

1 目的

筆者は、短期大学で教育に携わりながら相談活動や臨床活動を行っている。近年、吉良ら（1999）は、カウンセリングと教育を結びつけた教育的カウンセリング活動について述べ、授業の狙いを「一般の学生が自分の対人関係のあり方や自己理解を深める機会」と捉えている。この点、青木（2002）は、心理学の授業で学生の自己理解と他者理解を試みるプログラムを実施した。また、斉藤（2001）も大学教員も学生との直接的な対話をとおり、学生の全人的な人間形成に携わる必要性を述べている。これらの立場を重視し、山本（2002）は、Ivey（1991）の発達心理療法の観点から、ゼミの授業でエンカウンター・グループを行い、学生の自己理解、他者理解、人間的成長・発達を見た。

今回、本研究では、ゼミの授業で学生同士によるカウンセリングを行うことで、学生の成長・発達を発達心理療法的観点から見る。Ivey（1991）は、特に、人間の成長・発達を調節と同化の観点から捉えている。この立場にある山本（2001）は、長期閉じこもり青年とのカウンセリングで、「調節は、（A）、（B）の二者関係において、（B）が（A）の見方を（A）のまま理解することをいう。同化は、（B）が（A）の見方を（A）の枠組みではなく（B）の枠組みから捉えることで、（A）の枠組みを超えた（B）の意味づけを行うことをいう」と述べている。つまり、調節は、相手に自分の考えを合わせるが、同化は相手の考えを自分なりに捉えて自分なりの見方を形成する。そして、人はこのような調節や同化を繰り返しながら、問題を解決し成長・発達すると考えられる。なお、このような調節と同化は、ゼミをとうしての学生同士のカウンセリングにおいても見られると予測した。ただし、ゼミで学生同士によるカウンセリングを行うに際し、いくつか留意しなければならない原則が考えられた。

そこで、本研究では、ゼミという授業の中で、学生同士で行うカウンセリングを進める上で必要となる原則について検討する。また、学生の成長・発達を発達心理療法の調節と同化の観点から見ることを目的とする。

2 方法

(1) 対象者

対象者は、児童福祉を専攻する短期大学部2回生の学生6名と筆者の計7名であった。全員女性で、学生の年齢は、19歳～20歳であった。学生は、就職活動や実習などに直面していた。学生のほとんどは、カウンセリングのゼミを自ら選んで集まった。

(2) 場所

場所は、学生がゆっくり話しができる面接室、研究室、そして学生相談室であった。

(3) 期間

一週間に1回ゼミの時間90分を目安に行った。4月～12月の間であった。活動後は、ゼミ発表を行うことになっているため学生全員でその準備を行った。この間、筆者は若干の助言を行ったのみであった。

(4) 手続き

・準備期

学生同士のカウンセリングを行うに際し、3回～4回簡単に準備を行った。まず、カウンセリングのビデオを見たり、カウンセリング技法（玉瀬，1998）に関する本と一緒に読んだ。また、グループによるカウンセリング練習を行った。例えば、筆者が抱えている問題を学生6名に提示し学生らがそれに応えた。その後で、学生自身が自分の問題を提示し他の学生がそれに応えたりした。この間に、皆で以下のような原則を作った。①秘密は絶対に守る。②カウンセラーはクライアントの気持ちに沿う。しかし、クライアントのために役立つような自分の考えは伝えてもよい。これは、先にあげたグループカウンセリング時に、クライアントとなった学生から、他の人の意見が聞きたいという思いが語られたためであった。③カウンセラーのためにサポーターを置く。サポーターからは意見を言わず、カウンセラーが意見を求めたときに外に出て2人で話す。④観察者（筆者）の有無はクライアントが決められる。⑤サポーターと観察者は、できるだけカウンセラーとクライアントから見えないところにいる。⑥グループの組み方は、個人の意見を尊重するというものであった。

・実施期

先にあげた原則に従い、学生同士によるカウンセリングが行われた。学生は、カウンセリングが終わった後で認知反応評定に関する項目に6段階で評定した。認知反応評定に関する項目は、山本（1998，2002）で、発達心理療法の専門家に概念的妥当性が検討され、その内的整合性が確かめられていたものを参考に設定した。それらの項目は、カウンセラーなりの考えや意味づけが伝えられたと思う「意味づけ」に関する5項目、相手とのずれを感じると思う「ずれ」に関する5項目、相手の意味づけに合わせられると思う「調節」に関する5項目、相手の考えから自分なりの見方や捉え方ができると思う「同化」に関する5項目、問題が解決できると思う「問題解決」に関する5項目であった。評定は、“全然思わない”1点、“思わない”2点、“あまり思わない”3点、“まあまあ思う”4点、“思う”5点、“非常に思う”6点のうち最も当てはまるところに一つに○を付けるというものであった。この時、サポーター役は、カウンセラー役として評定を行った。なお、行われた各カウンセリングの内容は、録音され記録化された。

・実施後

全てのカウンセリングが終了しゼミ発表をまとめる時期になり、全員で各カウンセリング内容を振り返り、感想を述べ合った。

3 結果

以下の内容は、学生A、B、C、D、E、Fが、カウンセラーとして行ったケースから1つだけを選び、まとめ記述したものである。学生のプライバシーを保護するため主な内容についてのみ触れる。それらは、クライアントの主訴、認知反応評定表と学生カウンセラーの考察である。また、学生カウンセラーによって抽出されたカウンセリング内容の一部である。

(1) Aカウンセラーのケース

・内容の要約

クライアントは、初めての保育園実習に不安を抱えていた。

・評定表

回数1回目、時間40分、観察者無

	意味づけ	ずれ	調節	同化	問題解決
カウンセラー	19	18	24	24	17
クライアント	30	16	27	29	27
サポーター	21	19	20	21	22

・考察

クライアントとのずれを感じることはあまりなく、クライアントは、カウンセラーと一緒に考えていくことで、自分の気持ちをいろいろな視点に立って見直したり確かめたりしながら、クライアントなりの解決方法を見出せたようだ。

・上記の記述に関する記録

CO：「いい情報を入れてくれる知り合いがいるんだね。もっとその人に頼っていいと思うよ。それで自分にできることを精一杯やればいいから…と思うんですけど、どうでしょう。」

CL：「うん。私にとって、保育士の知り合いがいるっていうのはやっぱり、みんなにはない事だから、すごくプラスになっている。近くに助けてくれる人がいるから…。うん。やっぱりがんばろうかなあ。」

(2) Bカウンセラーのケース

・内容の要約

クライアントは、就職関係について悩みを持っていた。就職先を施設か保育園かで迷っている様子だった。

・評定表

回数1回目、時間30分、観察者無

	意味づけ	ずれ	調節	同化	問題解決
カウンセラー	20	18	20	19	20
クライアント	20	14	24	26	23
サポーター	30	15	28	29	28

・考察

就職関係の相談で、共感もてたので、クライアントのずれに対する数値が低い。そのため、調節や同化の数値も高くなっている。問題解決については、完全な解決はこの場では出来なかったが、解決への方向性は見つかったように思う。

・上記の記述に関する記録

CO：「今、その施設にやっぱり惹かれてるけど保育園もどうしようっていう迷いがあるみたいだから、いろんな施設、いろんな保育園にもっと行ってみたら、やっぱり、こっちがいいかも、こっちが合わんかもって言うのが見えてくるんじゃないかなあと思った。」

CL：「あー。そうよなー。行ってみんとわからんよなあーと思うし～省略～。保育園で実習があつて…うん、いい勉強になると思うし、もう一回考えられるかなあと思います。」

(3) Cカウンセラーのケース

・内容の要約

家庭の事について、今の家族の状態に悩んでいた。特に仕事で帰りの遅い母親に不満を感じていた。

・評定表

回数1回目、時間40分、観察者有

	意味づけ	ず れ	調 節	同 化	問 題 解 決
カウンセラー	16	18	20	19	17
クライアント	22	17	23	21	24
サポーター	19	18	20	20	20

・考察

問題解決の数値を見てみると、カウンセラーが考えるより、クライアントは問題解決への意欲を持っているのだと思った。

調節、同化の数値が高いのでお互いの意見を合わせて解決へ進めると思う。

回数2回目、時間40分、観察者有

	意味づけ	ず れ	調 節	同 化	問 題 解 決
カウンセラー	20	17	22	20	25
クライアント	23	18	23	22	23
サポーター	20	17	21	20	25

・考察

全体的に数値が前回と比べて上がった。この数値を見ると、カウンセラーもクライアントも解決できるという意欲につながると思う。

・上記の記述に関する記録

CO：「お母さんと向き合ってみたら、何か変わる気がするな。」

CL：「変わるかなあ。」

CO：「お母さんに話してみたいかな？」

CL：「うん。」

CO：「お母さんに話してみたい気持ちがあるなら、すぐには変わらないかもしれないけど徐々に変わってくるはずだよ。」

CL：「見方変わるかも…頑張ってみようかなあ。」

CO：「うん！できるよ！」

CL：「よし！！頑張るね！！」

回数3回目、時間15分、観察者有

	意味づけ	ずれ	調節	同化	問題解決
カウンセラー	21	12	25	25	30
クライアント	23	15	17	24	26
サポーター	25	15	25	25	30

・考察

ずれが下がり、問題解決の数値が大幅に上がった。カウンセリングをしてよかったと自信につながる数値でした。

(4) Dカウンセラーのケース

・内容の要約

クライアントは、私立か公立の保育園のどちらにするか決めかねていて、就職活動を進められず焦っていた。

・評定表

回数1回目、時間45分、観察者有

	意味づけ	ずれ	調節	同化	問題解決
カウンセラー	19	21	18	16	14
クライアント	20	19	19	20	18
サポーター	22	17	19	17	18

・考察

意味づけ、ずれ、調節まではCOとCLと数値にあまり差がない。同化、問題解決については、COの数値がCLよりも低い。まだ、相手の考え、思いを自分なりに捉えなおしうまく言葉にできていないようだ。また、カウンセリング中沈黙が多かったのもその表れかと思う。

・上記に関する記録

CO：「保育士になりたいんだなって本当に思うよ。」

CL：「うん。」

CO：「公立か私立かって言ってるけど、どっちにしても就職は保育士、保育士っていうのはあるから、ちゃんと一本通ってる気がするよ。」

学生同士のカウンセリングにおける発達心理療法的観点からの考察

回数2回目、時間20分、観察者有

	意味づけ	ずれ	調節	同化	問題解決
カウンセラー	25	19	18	21	19
クライアント	22	16	20	19	21
サポーター	26	11	25	21	26

・考察

前回から一週間の時間もあり、CO、CLとも整理して臨めた。全体的に評価も前回に比べ上がっていて、お互いの差も縮まっている。実際、CLの就職の捉え方が柔らかくなった様に感じた。人に話すことはもちろん、時間も解決への強い見方であることがわかった。

・上記の記述に関する記録

CL：「先週、保育士になりたいのがすごくよくわかって言ってくれて、どっちも保育士でしょうって言われたような気がして、公務員だから偉いとか言うのではないと思うようになったっていうか。保育士になれたらなって思う。」

CO：「ちょっと、就職に関しての考え方がわからなくなったような感じ？」

CL：「うん。うん。」

(5) Eカウンセラーのケース

・内容の要約

クライアントは、人間関係について悩みを持っていた。自分の居場所がないと思っているが、自分から行動をおこせず悩んでいた。

・評定表

回数1回目、時間30分、観察者無

	意味づけ	ずれ	調節	同化	問題解決
カウンセラー	24	15	24	23	22
クライアント	30	13	25	25	26
サポーター	29	15	25	21	17

・考察

カウンセラーの意味づけに対して、クライアントはずれを感じていなく、カウンセラーの考えに合わせて調節することができクライアントなりの考えができた。そして、問題解決にすすめることができた。

・上記の記述に関する記録

CO：「自分が動かないと何も解決しないってことがわかっているなら、1回試しに行動をおこしてみるっていう方法もあると思うよ。」

CL：「わかった。わかった。それでやってみるっていうか、ちょっと頑張ってみる。頑張ってみる。」

・ 評定表

回数2回目、時間30分、観察者無

	意味づけ	ず れ	調 節	同 化	問 題 解 決
カウンセラー	19	11	29	17	19
クライアント	26	11	26	30	26
サポーター	22	10	28	17	19

・ 考察

1回目に比べずれの数値は下がり、調節、同化の数値が高くなっている。このことから、カウンセラーとクライアントの考えにずれがなく、より問題解決につながっていることがわかる。

・ 上記に関する記述

CO：「前より結構自分から行動におこせるようになったって言っていたよね。それはすごいことだなと思うんよ。～省略～自分で行動におこせるようになったし、それは、やっぱりすごいことだと思うから、そのままのやり方を続けて欲しいと思う。」

CL：「それはそれで、私は不安になるかもしれないけど、今は大丈夫と思えるんよ～省略～そういうときが来ても大丈夫な自信がある。」

(6) Fカウンセラーのケース

・ 内容に要約

クライアントは、友達についての悩みを持っていた。しかし、自分の中でどのような悩みなのかはっきりせずにいた。いろいろな人の意見が聞きたいというクライアントの希望で、1回目の途中からサポーターもカウンセラーとして参加するようになった。

・ 評定表

回数1回目、時間35分、観察者無

	意味づけ	ず れ	調 節	同 化	問 題 解 決
カウンセラー	7	21	20	17	11
クライアント	11	18	19	18	11
サポーター	22	19	18	17	18

・ 考察

カウンセラーが、しっかりと自分の意見を伝えることができなかったことが、カウンセラーとクライアントの間にずれを感じる結果となった。その結果、問題解決に関する項目の点数が低くなってしまったのだと思う。

・ 評定表

回数2回目、時間15分、観察者無

	意味づけ	ず れ	調 節	同 化	問 題 解 決
カウンセラー	19	18	23	23	24
クライアント	18	16	20	26	29
サポーター	18	17	21	18	25

・考察

1回目よりカウンセラーの意味づけが出来たので、ずれも小さくなった。また、ずれが少なくなった分、お互いが合わせ合うことができ問題解決に大きく前進した。カウンセリング中に、クライアントが自分の中での悩みをしっかりと自覚できたことが問題解決への大きな起点になったのだと思う。

・上記の記述に関する記録

CL：「なんか、今、話を聞いてって友だちってことに執着しすぎたのかも…しれんとか思った。」

SU：「自分の友だちに対する考え方みたいなのをおしつける…みたいな！」

CL：「そう、そう。絶対そうだ。それだ！」

SU：「友だちに対する理想像みたいなものがあるのかなあ…?!」

CL：「そうだと思う。だけなんんで一とか思うかも。」

CO：「わかる。わかる。そういうのあるかも。」

CL：「それが自分と違うけえ、自分の中で嫌な気持ちになって嫌な顔してみたりとかしたのかも、そうさ…そうだよ！今、はっきりした。」

4 全体の考察

(1) 原則について

予め①～⑥の原則が作られていた。②の原則を設定することによって、学生は自分なりの考えを大事に自分らしく動けた。学生後の報告では、「型にはまったカウンセリングではなく、自分たちなりのカウンセリングができた。カウンセラーという立場でカウンセリングをしてみても、私たちは話しをじっくり聞くことの大切さやクライアント自身が解決策を見つけられるように導くことの重要さと難しさがわかりました。そのためには、カウンセラーは型にはまらず、柔軟に対応することが必要であると思います。そうすることで、相手も心を開いてくれるしその場が心地よいものになりよりよい関係が築けるのだと感じました」と述べられた。筆者は、当初、この点をとても大切にしたいと考えていた。既存の知識や考えを伝えることではなく、相手のために学生自身が感じそしてそこで考えたことを恐れず伝え自分なりのカウンセリングを模索してほしかった。この原則を設定したことによって、学生は失敗を恐れず、カウンセラーとしての内的資質や資源を自らの内に見いだせ、なんとかカウンセラー役をこなせたといえる。③のサポーターの存在については、筆者が観察する限りにおいても必要だったといえる。カウンセリングを行っていくうちに沈黙が生じるが、学生は沈黙が怖いのか沈黙が生じると落ち着きを失った。また、同じところをぐるぐると回り行き詰まることもあった。このようなとき、カウンセラーはサポーターの意見を求めた。そして、サポーターはそれに冷静に応え、再びカウンセリングが再開された。学生後の報告でも、「サポーターがいることにより、カウンセラーは安心してカウンセリングを行うことができた。カウンセリングの流れをしっかりとつかんでくれていたので、焦点がずれはじめた時にサポーターと話し合うこ

とで修正し、前に進めた」と述べられた。④の観察者の選択についてであるが、筆者は当初、学生同士によるカウンセリングが本当に無事に進むのか心配であった。学生同士が混乱してしまうのではないかと不安でもあった。そこで、観察者の選択を学生に任せることにした。観察者である筆者は、サポーターとカウンセラーとの話し合いでも、どうにもならないときのみ発言するつもりであった。だが、観察者が発言を求められることはなかった。学生達は、自分たちのあり方でカウンセリングをすすめられた。それは、小さな船をゆっくりとゆっくりと漕ぎ出すような感じであった。その漕ぎ方は、一見ごちないようにも見えたが、こんなにもできるとはという印象で幾分安堵した。なお、カウンセリングの回数が進につれ、観察者の参加の必要も少なくなり学生の成長が実感できた。

この他、実施中に新たな原則⑦ができた。F子のケースでは、クライアント役の要求で、サポーター役の学生がカウンセラーの役をとるようになり、カウンセラーが2名となった。もともと、このケースではカウンセラーとクライアントがとても仲良くお互いの意見が分かりあえていた。このような親密性により、クライアントは別な新たな考えが聞きたかったのだ。後の報告では、「クライアントが混乱せず、1対2になることに抵抗を感じないのであれば、同時に2人の意見を聞いてよいと思う。カウンセラーとサポーターの意見が同じであればよい」と述べられた。この点、F子のケースを見ても、サポーターが述べた意見に対しカウンセラーも同意できていた。

いずれにしても、原則①～⑦により学生同士によるカウンセリングが進んだ。そして、それは学生のカウンセリング力を高めたのか、ゼミ活動以外でもお互いに教室の隅で学生の名付けた「プチカウンセリング」を自発的に行うまでになった。

(2) 認知反応について

まず、カウンセリングが2回～3回継続されたケースのクライアント評定得点を見る。クライアントから見たカウンセラーの意味づけ得点は、事例Cで22点から23点、23点に、事例Dで20点から22点、事例Eで30点から26点、事例Fで11点から18点にほとんど増加した。唯一、事例Eにおいて、1回目から2回目にかけて大幅な減少が見られたのみであった。クライアントのずれ得点は、事例Cで17点から18点、15点、事例Dで19点から16点、事例Eで13点から11点、事例Fで18点から16点に減少した。クライアントの調節得点は、事例Cで23点から23点、17点、事例Dで19点から20点、事例Eで25点から26点、事例Fで19点から20点にいいいほとんど増加した。唯一、事例Cで1回、2回から3回にかけて大幅な減少が見られたのみであった。クライアントの同化得点は、事例Cで21点から22点、24点、事例Dで20点から19点、事例Eで25点から30点、事例Fで18点から26点にほとんど増加した。唯一、事例Dで減少が見られたが若干であった。クライアントの問題解決得点は、事例Cが24点から23点、26点、事例Dで18点から21点、事例Eで26点から26点、事例Fで11点から29点にほとんど増加した。

これらから、クライアントは、回を重ねるにつれ、カウンセラーの意味づけにあまりずれを感じず、それに合わせて調節し、そしてその意味づけを自分なりに捉え（同化）問題解決に至ったことが示

された。だが、このような所見と一致しない部分もあった。特に、事例Cにおけるクライアントの調節得点では、1回、2回から3回で大幅な減少が見られた。しかし、これは、筆者も観察者として参加していたのだが、クライアントがカウンセラーの意味づけに合わせられなかったことを意味しない。すなわち、家庭のことで悩んでいたクライアントは、1回と2回のカウンセリングで、カウンセラーの考えに合わせて調節し、自分の気持ちを母親に伝えようと決めそれを実行した。そのため、既に問題解決が3回までに進み、3回目はわずか15分間の報告で終了したためである。なお、事例Eにおけるクライアントから見たカウンセラーの意味づけ得点が、1回から2回にかけて大幅に減少したが、これについての考察は後で触れる。

次に、カウンセリングが2回～3回継続されたケースのカウンセラー評定得点を見る。カウンセラーの意味づけ得点は、事例Cで16点から20点、21点に、事例Dで19点から25点に、事例Eで24点から19点に、事例Fで7点から19点にほとんど増加した。唯一、事例Eでのみ1回から2回で大幅な減少が見られた。カウンセラーのずれ得点は、事例Cで18点から17点、12点に、事例Dで21点から19点に、事例Eで15点から11点に、事例Fで21点から18点に減少した。カウンセラー調節得点は、事例Cで20点から22点、25点に、事例Dで18点から18点に、事例Eで24点から29点に、事例Fで20点から23点にほとんど増加した。カウンセラー同化得点は、事例Cで19点から20点、25点に、事例Dで16点から21点に、事例Eで23点から17点に、事例Fで17点から23点にほとんど増加した。唯一、事例Eでのみ1回から2回で大幅な減少が見られた。カウンセラー問題解決得点は、事例Cで17点から25点、30点に、事例Dで14点から19点に、事例Eで22点から19点に、事例Fで11点から24点にほとんど増加した。唯一、事例Eでのみ1回から2回で大幅な減少が見られた。

これらから、回数を経るに従い、カウンセラーがクライアントの考えにずれを感じず、それに合わせて調節し、自分なりに捉えて（同化）、カウンセラーの意味づけをクライアントに示し問題解決に至っていることが示唆された。唯一、事例Eにおいてのみ、カウンセラーの同化得点、意味づけ得点、そして問題解決得点の減少が見られた。また、クライアント認知反応でも上記したように、クライアントによるカウンセラーの意味づけ得点の軽減が示されていた。これは、事例Eのカウンセリング内容を見ると、人間関係で悩んでいたクライアントに、1回目のカウンセリングで、カウンセラーが「1回試しに動いてみる」という見方を示すことでクライアントにより変化が生じ、2回目で、カウンセラーはそれを支持することで十分だったためと考えられる。この見解は、事例Eのクライアントの調節得点、同化得点、問題解決得点の増加によっても裏付けされよう。

では、全体をまとめると以下のようにいえる。つまり、多くの事例では、カウンセリングを行うにつれて、カウンセラーもクライアントも、お互いによりずれを感じず、相手の考えに合わせて調節でき、それを自分なりに捉え（同化）共に問題解決に至ったといえる。このように、学生同士のカウンセリングにおいて、カウンセラーとクライアントの調節と同化が生じた背景としては、学生は同じ状況や環境にあるがゆえに、お互いに相手の立場や気持ちが理解でき、自分なりの見方が形成しやすかったといえる。これは、事例Aのカウンセラーが行った、「クライアントとのずれを

感じることはあまりなく」、事例Bのカウンセラーが行った、「就職関係の相談で、共感がもてたので」等の記述からもわかる。

以上、今回の研究では、原則を設定することにより、ゼミの授業での学生同士のカウンセリングが可能となり発達心理療法的観点からの検討が行えた。しかし、その相互作用過程までは扱えなかった。若干、事例Bのカウンセラーが、「就職関係の相談で、共感がもてたので、クライアントのずれに対する数値が低い。そのため、調節や同化の数値も高くなっている」、事例Eのカウンセラーが、「カウンセラーの意味づけに対して、クライアントはずれを感じていなく、カウンセラーの考えに合わせて調節することができクライアントなりの考えができた。そして、問題解決にすすめることができた」と述べている。これらから、カウンセラーの示す意味づけによって、クライアントがあまり大きいずれを感じないとき、クライアントはその意味づけに合わせて調節し、自分なりの捉え方をし（同化）問題解決に至ると言えるかもしれない。しかし、これらの記述は、カウンセラーによるクライアントについての考察であり、クライアント自身のものではなかった。今後、クライアントとカウンセラーによる、カウンセリング過程での相互作用について詳細に調べ検討する必要がある。

引用文献

- 青木万里 2002 心理学の授業に用いた文章完成法の試み 学生相談研究23, 73-86.
- Ivey, A.E. 1986 Developmental therapy. California : Jossey-Bass
(福原真知子・仁科弥生共訳 1991 発達心理療法-実践と一体化したカウンセリング理論-丸善).
- 吉良安之・窪内節子・鶴田和美 1999 大学相談の立場から大学教育を考える
-大学における人間教育等をめぐって- 学生相談研究 20, 192-210.
- 斉藤憲司 2001 学生相談の質的充実と量的拡大を目指して-4つの大学における経験から-
第39回全国学生相談研修会シンポジウム配付資料.
- 玉瀬耕治 1998 カウンセリング技法 教育出版.
- 山本眞利子 1998 カウンセラーの原因帰属スタイルがカウンセラーと来談者の認知的
反応評定に及ぼす影響 カウンセリング研究 31, 237-246.
- 山本眞利子 2001 長期閉じこもり青年への発達心理療法に基づくカウンセリング過程
モデルの実践的適用 カウンセリング研究 2001 180-191.
- 山本眞利子 2002 発達心理療法的観点によるエンカウンター・グループの発展過程
学生相談研究 23, 156-165.

謝辞

本論を行い作成するに際し、青木真衣子さん、出口絵美さん、藤井裕美さん、西村知恵さん、上田知佳さん、山本理恵さんのご協力を得ました。彼女達が行った報告を承諾を得て記載させて頂きここに御礼申し上げます。なお、日々、見守り励まして下さっている奈良教育大学教授 玉瀬耕治先生、Allen Ivey先生、法政大学教授 清水幹夫先生、香川大学教授 小柳晴生先生、中野クリニック院長 中野善行先生、鎌田メンタルクリニック院長 鎌田一郎先生に心からのお礼を申し上げます。ありがとうございます。

2003年10月31日受付

2003年12月25日受理