

中学生の問題行動に対する アドラー心理学的理解と対応

—不登校傾向と集団への不適応を示す女子中学生の事例を中心に—

間 朔 明¹⁾・中 村 このゆ²⁾

¹⁾高崎市立八幡中学校

²⁾群馬大学教育学部学校教育講座教育心理学教室

(平成16年9月22日受理)

Adlerian Understanding and Approaches to Problematic Behaviors by Middle School Students around a case of female student with some difficulties on her school life

Akira MABUCHI¹⁾, Konoyu NAKAMURA²⁾

¹⁾Yawata Middle School in Takasaki City

²⁾Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted September 22, 2004)

Summery

This is a case report given by a middle school teacher who was working with a female student for about 2 years. The student had difficulties on her school life for her problematic behaviors, tendency of school refusal, self-mutilation, violence and unstable emotion. We examined her behaviors from a viewpoint of Adlerian psychology and attempted to make clear how teacher's treatments based on Adlerian thoughts is helpful for her not to develop her problems. Although people used to often ground on client-centered approach at educational arena in Japan, as Adlerian psychology has focused on education specifically, we suggested it might be easier for school teachers to take on Adlerian approaches when they work on students with some problematic behaviors at school.

I 問 題

1 中学生の問題行動の現状

中学生の問題行動の代表的なものとしては、いじめ、暴力行為、不登校などがあげられる。そのうちいじめの発生件数は、平成7年度をピークに発生件数は6年連続で減少している（不登校問題

に関する調査研究協力者会議，2003）。このようないじめ問題の推移について野島（1998）は「最近のいじめは1970年代後半から次第に表面化しはじめた。そして1986年に自殺した鹿川君の事件を契機に社会的にクローズアップされるようになった。しかし、その後‘沈静化’していると思われていた。しかるに、1990年代に入って増加し始めた」と述べている。そして「20年ほどの間にいじめ‘現象’からいじめ‘事件’へ、さらに‘社会問題’へと発展してきている」と述べ、いじめ問題の質的な変化に注目している。

暴力行為は、小学校では減少傾向であり、中学校・高等学校で増加している。また、中学校については学校内、学校外ともに増加している。（不登校問題に関する調査協力者会議，2003）。このような学校内での暴力行為の現状について岡堂（1998）は「中学生が教師に暴力をふるったケースは1996年度に公立中学校595校で1,316件発生（中略）。発生件数は前年度の約5割増である」と述べており、中学校における暴力行為の増加傾向を指摘している。

また不登校について文部科学省の調査によると、国・公・私立の小・中学校で、平成13年度に「不登校」を理由として30日以上欠席した児童生徒数は、調査開始以来最多となっている。このような不登校の問題に関して岡堂（1998）は「10万人に及ぶ不登校小中学生などへの対処はまさに焦眉の急といえる」と述べこの問題の重要性を指摘し、「小中学生の不登校は年々増加し、データを取り始めた91年以降、5年連続で過去最高を更新している」と、その増加傾向を指摘している。

その他、上記のような顕在化した問題行動でなくとも「疲れやすい」「何となく大声を出したい」「何でもないのでイライラする」といった、潜在的な心身のストレスや疲労感などを訴える中学生が、半数近くいるともいわれている（NHK世論調査「中学生・高校生の生活と意識」1992）。

2 課題設定

このように現在の中学校は多くの問題に直面している。そして、そのような状況に対しさまざまな施策が行われてきた。しかし「家族サポートより仲間サポートの重要性、先生サポートの非重要性が述べられている」という森・堀野（1992）の指摘や「ソーシャルサポートの担い手に関する調査では、友人や母親の支援を高く評価している一方、教師はしばしばもっとも低く評価されている」という平石（2002）の指摘もある。つまり、文科省が教師の役割の重要性を述べているにもかかわらず、教師に対する生徒からの信頼感は薄く十分な対応ができていないというのが現状なのである。このような現状に対して文科省は、臨床心理士を中心としたスクールカウンセラー制度を始め、スクールカウンセラー派遣校については一定の効果を上げているとすることができる。しかし、伊藤・中村（1998）は「教師とカウンセラー双方のイメージに対する相互理解の実態調査（伊藤，1994）」から「両者の間には相当なずれが見いだされる」としており、学校としての受け入れ態勢によりスクールカウンセラーの力が発揮できるかどうか左右されてしまうということを指摘している。そのため、スクールカウンセラーの配置以外にも問題解決のための取り組みが必要であるといえるであろう。したがって本論文では、間瀧が関与した症例をとり上げて、学校の中で教師が行うのに有

効なカウンセリングを検討するものとする。

3 アドラー心理学

(1) 基本的概念

オーストリアの精神科医であった Alfred Adler が創始し、その後継者たちが発展させた心理学の理論、思想と治療技法の体系である。個人心理学 (Individual Psychology) というのが正式名称だが、誤解を避けるために日本では一般的にアドラー心理学と呼ばれている。アドラー心理学の基本的概念は、目的論、全体論、対人関係論、認知論である。これらの基本的概念を以下に概説する。

目的論はアドラー心理学の第一の基本的概念であり、Adler,A. (1929) は「目標という観念がなければ、個人の活動はどんな意味も持たなくなる」と述べている。これを受けて野田 (1984) は「人間の行動には全て理由があるというのが 20 世紀の心理学に共通する考え方である」としたうえで、この理由を原因と考えるのが一般的な心理学であると指摘している。そしてアドラー心理学では「理由ということばを、原因ではなく、目的と考える」(野田, 1984) と述べている。

全体論について Adler,A. (1929) は「意識と無意識」という言葉を別の要素として使うことは正しくない、と個人心理学では理解しています。意識と無意識は同じ方向へと一緒に進んでいくのであり、しばしば信じられているように、矛盾するものではありません」と述べている。また野田 (2003) は「精神と身体、あるいは意識と無意識、理性と感情などの間に矛盾が見られるとしても、実はそれは見かけ上のものであって、実際には各要素が分業しつつ協力しながら、ひとつの方向に進もうとしている」と述べている。

対人関係について Adler,A. (1929) は「個人の人生を統一のとれたものと見なすことに加えて、人生を社会的な関係の文脈と関連づけて考察しなければならない」と指摘し「人間の最も強い傾向の一つは、孤立した個人としてではなくて、社会の一員として生きるために、集団を形成することでした」と述べている。Dreikurs,R. (1949) はこのことについて「人間は、共同生活の中で成長する時に果たす役割によって‘自然な素質’を統御する力を与えられています」と述べ、共同生活つまり対人関係の重要性を指摘している。

Manaster,G.J と Corsini,R.J (1982a) は「あなたの現実、あなたがそれについて持つ印象—それがあなたにとって意味すること—である (中略) とすれば現実とは、あなたの印象、あなたの見解、あなたの知覚である」と述べている。また野田 (2003) は「人間は主観的な意味づけの世界に生きていて、ありのままの客観的な世界を知らない。(中略) 刺激に対して、その人独特の意味づけを与え、その意味づけにもとづいて行動を決定する」と認知論を説明している。

上記の基本的概念に加えて、Adler,A. (1927) が「今日の社会における家庭教育というものは (中略) 期待するようなことを遂行するには不適切である」と家庭教育の不備を指摘した上で「われわれを救う助けになりうる唯一の場は学校であろう」と期待しているように、アドラー心理学は教育と深い関わりを持つているという特徴ももっている。

(2) 子どもの行動の理解

Dreikurs,R. (1949) は「Adler は、すべての生き物は行動するということ、そしてそのすべての行動には目的があるにちがいないという事実を強調している」と指摘した上で「特に人間に関していえば、その人の目標を知らなければその人の行為や行動を理解することはできない」と述べている。そして、子どもの好ましくない行動の目標を「①注目を引く（注意獲得）②力を誇示する（権力）③復讐する（復讐）④無気力・無能さを示す（無力）」(Dreikurs,R., 1972) と4つに区別している。①は、有益な貢献によって集団での地位を得る機会を奪われていると感じている子どもがとる行動で、教師は子どもに悩まされていると感じる。②は、親や教師が不都合な注目への欲求を止める正しいやり方で対処しなかった場合に子どもがとる行動で、嘘をついたり勉強を拒んだり、明らかな反抗を示したりするものである。教師は自分の指導性が脅かされていると感じる。③は、②の段階でひどく打ちのめされたと感じた子どもがとる行動で、権力闘争の勝ち負けには関係なく、相手を傷つけ仕返ししようとするものである。教師は傷つけられたと感じる。④は、所属感を勝ち取るためにこれらの行動をとったにもかかわらず、結局は落胆し絶望した子どもがとる行動で、できないふりや見込みがないふりをするものである。教師は諦めの感情を持つ。そして子どもの目標がどの段階にあるかを判断する手がかりとして Albert,L. (2001) らは、具体的な4段階のプロセスを示している。第1段階は「仲間や家族を含む生徒の状況についての情報を観察し収集する」こと。第2段階はその情報に基づき「隠された目標が生徒によって持たれていることを仮定または推測する」こと。第3段階は「生徒の行為の結果として、教師の内面にどんな感情が起きるかをよく考える」ことであり、その結果として第2段階の仮定や推測が確かめられるというのである。そして最後に4つの質問を生徒に問い、「生徒の認識反射を探すこと」により確かめられるとしているが、この4つの質問については本論で活用していないので詳細については割愛することとする。

このような行動の目的は無意識的である場合が大部分であり、問題行動の目的の背景には「集団へ所属したい」という人間の基本的な願望があると考えられる。鎌田ら (1988) も「人が不適切な行動をするのは、不適切なことを学んだからではなく、適切な問題解決法を学んでいないから」と述べている。つまり学校における子どもの問題行動は、学校やクラスという集団への所属を目標とした無意識的な行動であり、所属するための適切な手段や方法を子どもが身につけていないためにとられる行為であると考えられるのである。

(3) 子どもの問題への対応

① 勇気づけ

アドラー心理学における子どもへの対応の全ての基本である。「勇気づけ」とは「勇気づけのエッセンスは、子どもが自信を持つためにあるべきものではなく、まさに『そのまま十分よい』ということ子どもに伝えることです」と Dreikurs,R. (1972) が述べている。そして「何を言うのか、何をやるのかが問題ではなく、『どのようにするか』が問題なのです」と述べている。また Chew,A, L. (1998) は「子どもたちが自信を持つことを助ける」ことであり「内面的な動機の発達を促すこと」

であると述べている。一見すると勇気づけは誉める（賞賛する）ことと似ているが、勇気づけはその過程に着目し、賞賛はその結果に着目している点が大きく違うところである。また Dreikurs,R. (1972) は「賞賛は（中略）ほんのわずかな子にしか必要がない。（中略）勇気づけはあらゆる子どもに必要です」と、その違いを述べている。

② 注意獲得行動に対する対応

「教師は、その子が求めている時には決して注目せず、他の時にたくさんの注目をするべきである」と Dreikurs,R. (1972) は述べている。そして「すべての好ましくない言動の修正方法は、その子を勇気づけること」としている。また破壊的なやり方を用いている子どもには「建設的なやり方をする援助をして、それから集団に有益な貢献をすることで居場所を見つけるようにさらに勇気づける」としている。具体的には注目を最低限に押さえるために、「私」を主語とした話し方である「私メッセージ」で話したり、適切な行動に着目するために「生徒に感謝」したり、また生徒の注意をそらすために「活動を変え」たりすることなどである（Albert,L., 2001）。

③ 権力に対する対応

Dreikurs,R. (1972) は「その子の間違った信念を正すのを援助するために、その子に力があることを、その子とクラスに向かって認めた方がよい」と述べている。そして「教師は子どもとの権力闘争にはいることを避けるべきである」としている。また Albert,L. (2001) らは「教師は、権力闘争の結末を取り除くよう試みるべきであり、行為に対する別の目標を探すよう生徒をし向けるべき」としている。具体的には「生徒の権力を認め、いったん棚上げ」にしたり、「休息期間」をとらせたりして権力闘争から教師側が手を引くのである（Albert,L., 2001）。

④ 復讐に対する対応

注意すべきこととして「罰は、さらに復讐を作り出す」ことがあげられている。教師としては「その子を引きつけて、その子が仲間に好かれるように説得する」ことを主なねらいにするべきであると Dreikurs,R. (1972) は述べている。具体的には「クラスに援助を要請」し「グループ討議」で「相互の理解と援助」を促進することであると述べている。そしてその中で、これらの「行為の結末を示し、自らにその結末を選択させる」のである（Albert,L., 2001）。

⑤ 無力に対する対応

Dreikurs,R. (1972) は「所属感を勝ち取るために注目集めという消極的な方法を試みている子どもは、結局深く落胆します」とし「絶望的だと感じたり、あるいは困惑とか屈辱を与えられるようなその先の状況はどのようなものでも避けたい」と述べている。そして「守りの盾として自分の無能さを使う」と指摘している。この段階の子どもに対して教師は、諦めという反応をしてしまいがちだが、諦めずに「たくさんの勇気づけ」をする必要がある。具体的には「失敗も認め、その過程を評価」したり、「必ず一步は進む」ような学習方法の修正を行ったりすることである（Albert,L., 2001）。

以上のようなアドラー心理学的観点に立ち、間潤が対応した症例を検討していく。

II 症例提示

1 事例の概要

〔症例〕 A 子 中学1年女子

〔問題〕 授業に参加できない、集団不適応、粗暴な言動

(1) 家族

父方の祖父 (72)・祖母 (71)、父 (47)、母 (44)、姉 (16)、本人の6人家族。父親は自宅から車で40分ほど離れた場所にある小さな工場を経営しており早朝より働いている。帰宅も夜8時以降。休日に出勤することもある。母親はその工場を手伝っており、従業員は他にいない。本人も長期休業中や休日の出勤時などに同行し手伝うことがあった。父親は仕事中心の生活で、家庭や学校におけるA子の状況についてあまり関心を示していなかった。A子の問題に対しても本人の甘え程度にしか受け止めていなかった。母親はA子の様子について心配していると述べてはいるものの、来校を促す連絡になかなか応じようとしなかった。

(2) 生育歴

小学校中学年までは、体格もよく言動も活発であったためグループのリーダー的な存在であり「いじめっこ」であった。ところが高学年になり、それまで自分がまとめていた仲間が反抗するようになった。また、それまでいじめられていたクラスの児童たちも集団でA子に反抗するようになり、A子自身がいじめられるようになった。その頃から集団には不適応気味になったようであるが、小学校時代は教室で過ごしていたということである。しかし、それまでの活発な言動は影を潜め、無口で暗い性格に変わったという。中学入学当時のA子は、身長が高くやや太り気味。表情はあまり豊かでなく、ときどき「目がすわった」ような表情になることがあった。

(3) 問題の経過

中学校の入学式後2週間ほどして、A子は1日を教室で過ごせなくなった。登校は必ずするものの授業の途中で教室を出てしまったり、始業時から行方不明になったりということを繰り返した。最初はそのつど手のあいた教師がA子を探し授業への参加を促したり、やや強制的に教室へ戻したりしていた。しかし、改善が見られず学年の職員で対応を協議した結果、相談員がいる「心の教室」へ通級するよう指導した。なお心の教室とは、学校生活に課題を持つ児童生徒が相談に訪れたり通級したりする部屋のことであり、相談員が週4日来校している。心の教室でのA子は、教室に自由気ままに出入りし「他に居場所がないからしかたなくいる」というような様子であった。最初の相談員とは気が合わない様子で、指示に従わず、時には暴言を吐くこともあった。また自分が所属するクラスの教室に入り、気に入らない相手の机やいすにいたずら書きなどをすることがあった。

2 事例の経過

以下、手紙の内容については【 】を用いて表記し、間瀬の言葉を〈 〉、A子の言葉を「 」を用いて表記する。また、A子と関わりを持つ教師及び生徒を示す。

B子……間瀬が初年度に担任していた女子生徒。2学期よりA子と同じ心の教室に通級となる。

C子……A子が信頼する数少ない友人。

T ……間瀬。

X ……特殊学級担任。教育相談担当。A子とA子の母親のカウンセリングを行う。カウンセリングの経験が長い。

Y ……A子が2年に進級した年に心の教室に着任した女性の相談員。

(1) 第一期（中学1年2学期～3学期）

2学期になりTのクラスのB子が心の教室に通級することとなり、TとA子のつながりがうまれた。TはB子に会いに心の教室に出入りする時、一緒にいるA子にも声をかけた。返事がないことが多かったが、それまでほとんど接したことがなかったのでA子との人間関係ができればいいと思いをかけることを続けた。また、時々授業へ参加する素振りを見せた時には、強制することなく本人の意思を確かめながら待つ態度を示した。

この時期のA子は、イライラすると物を壊す行動に出ることがあった。廊下にある掃除用具用のロッカーを蹴飛ばしたり棒で廊下の天井に穴を開けたりした。また気に入らない相手の靴を隠したり、下駄箱から投げ出したりすることもあった。同室のB子とは表面的に仲が良さそうであったが、何人かの友達には【気に入らない】という旨の手紙を渡していた。

(2) 第二期（中学2年1学期）

この年A子からTへの手紙が増加し、その中でA子の悩みが打ち明けられた。内容は行事に関すること、友達に関すること、勉強のことなど様々であった。小さなメモ帳のような紙に、A子【今日、時間がありますか】というようなことが書かれていることもあれば、便箋2～3枚にびっしり書かれていることもあった。そして、長短を考えなければ多い時期にはほぼ毎日、少ない時期でも週に3通程度は手元に届いた。相談事については空き時間や放課後になるべくすぐに相談に応じるよう心がけた。

4月下旬、自傷行為があった。左手の薬指をカッターナイフで傷つけ、そこに絆創膏を貼っていた。Yよりその話を聞いたTは授業終了後の廊下で声をかけた。T〈指、けがでもしたの？〉A子「(無言)」その時は別に何も答えなかった。その後A子から、A子【絆創膏に気がきましたか？】という手紙を受け取った。その時の返事には、T【ケガでもしたのかと心配しました】とだけ書いて届けた。

6月、心の教室から抜け出し、気に入らない生徒の運動靴を隠すという行為を行った。また7月には心の教室の他の生徒に対し、上履きを隠したりかばんの中身を出したりという行為を行った。この月の初めには、A子は「友達に押されたり引っ張られたりして教室に入るのは嫌だ」とYに訴え

た。そこで会って話を聞いた。T〈教室に無理矢理入れられるのは嫌なんだって?〉A子「(頷く)」T〈A子としては、どうにしてほしいのかな?〉A子「(沈黙)」T〈A子の希望するようにしてあげたいのだけれど?〉A子「(沈黙)」。A子との面接はほとんどがこのような状態であり、A子の言葉を聞くことはほとんどなかった。

(3) 第三期 (中学2年2学期~3学期)

9月の半ば過ぎ、A子が授業中行方不明になり2~3名の教師で探した。見つけた時A子は、カッターナイフを持って廊下に立っていたとのことであった。カッターナイフは、見つけた教師とYの説得でYに手渡した。その後も続けて刃物を持っているとの情報が寄せられ、Tも刃物を持っていた場面に出くわしたことがあった。Tが見つけるとA子は、刃物をすぐ隠し背中を向けていた。TはA子が刃物を持っていることに気づいたが、そのことには触れず次のように話しかけた。T〈いたいた。どこに行ったかと思って心配したよ〉A子「(無言で俯く)」T〈授業に行こうか?〉A子「(無言)」T〈じゃあ、心の教室に行く?〉A子「(頷く)」。この日の放課後、A子【ナイフを持っている。持っている落ち着くが、使ってしまうそうで怖い。どうしたらいいだろう】という手紙を受け取ったのでA子と心の教室で話をした。T〈ナイフを持っているんだって?〉A子「(無言)」T〈どうしてナイフなんか持ち歩いているの?〉A子「(無言)」。その時A子は何も語らなかったが、先の手紙で持っていることにA子自身不安を抱いていると述べていたので、Tから解決策を提案した。T〈もし持っているのが心配ならTがあずかるけど、どうだろう?〉A子「(沈黙)」。答えはなかったが、翌日、A子【預かってほしい】というA子からの返事とともにナイフが届けられた。その後、刃物を持ち歩くことはなくなった。

10月中は不安定なことが多く、心の教室で角材のようなものを持ってすごんで見せるということがあったり、Yに対し悪態をつくこともあったとYから話を聞いた。また、作り話のように思える話を手紙で知らせてくることがあった。A子【通りすがりの人に1万円もらった】T【1万円?すごいな。でも、何でくれたんだろうね?】A子【何ででしょう?】T【知らない人からお金をもらうのはあまり感心しませんね】。別の手紙では、A子【この前夕方散歩していたら、男の人にナンパされちゃった】T【ナンパ?どこで】A子【霊園の近くの通りです。ついて行こうかと思ったんだけど、怖いからやめました】T【それで良かったと思うよ。いろいろな人がいますから】。このような話は何度か手紙の交換をしたり一、二度会って話をするとその話題は出てこなくなった。

また学期末になろうという頃には痴漢にあったという相談ももちかけられた。T〈どんな相談かな?〉A子「(沈黙。下を向いている)」T〈何かあったの?〉A子「(無言)」T(しばらく待つ)A子「変な人にあった」T〈変な人?どこで?〉A子「あっちの〇〇の方の坂のところの道」T〈どんな変な人?〉A子「・・・。触られた」T〈触られたって、痴漢?〉A子「(頷く)」。細部については話をしたがらなかった。また、警察への通報や家庭への連絡も拒んだ。そのため、暗くなってから外出しないこととその場所に近づかないよう約束してもらった。しかしその後も、A子【昨日また行ったら、同じ人がいた】T【近づかない約束だよ。危ないから暗くなったら外出しないでね】。

また、A子【また行っちゃった。今日は少し話をしてきた】T【感心しませんね。どんな人かわからないから、近づかないように】というように、一週間ほどこの話題は続いた。しかし、休みに入るとともに自然に消滅していった。

年が明け、1月中頃に心の教室の電話線を切断するというできごとがあった。また2月には、A子【むしゃくしゃするので何かするかもしれない】というようなイライラ感を表した手紙が届いたので、その日のうちにA子と話をした。T「何かむしゃくしゃするようなことがあったの？」A子「(無言)」T「気になることがあるなら、話を聞いてみたいのだけど？」A子「(無言)」。特に言葉を発することもなくうつむいたままなので、最近のT自身の近況や進路に向けての話などを15分ほどして別れた。翌日、Yに「夜、学校まで来て保健室のガラスを割ろうとしたけどやめた」と告げたという。

(4) 第四期 (中学3年)

新年度が始まった当初は、Yに「今年は教室で過ごす」と宣言した。最初の1週間は授業よりも学級組織の立ち上げや身体測定、写真撮影などの行事が多い。A子はかなりの時間、教室で過ごす努力をしていたが、徐々に教室から遠のいてしまった。そのような状況の中、5月の修学旅行に向け、参加するかしないかという相談が頻繁にもちかけられた。Tは、そのことを題材にA子と接する時間を増やすよう努めた。これは、年度の初めでもあり、気分的に不安定なA子を少しでも落ち着かせようという意図からであった。また、中学校最大の行事である修学旅行にどうしても参加してほしいという思いのためであった。

新年度が始まって1か月ほど経った頃、A子に変化がみられた。これは、A子に関わる他の教師たちも同様の感触を得ていたらしいが、A子との会話が長続きするようになった。それまでは、文字を通してのコミュニケーションが大部分であったが、A子自身が関心を持つ教師とは言葉を介したやりとりができるようになった。また、Tとの会話においては、自分から話をするようになっていたり、言葉数自体が大きく増えたりした。その後、言葉によるコミュニケーションはずっと維持された。

6月になり消火器のピンを抜くはずが行われた。A子は、昨年度も消火器のピンを隠したことがあったので聞いてみると、T「消火器のピン、どこにあるの？」と尋ねると「どこでしょう。見つけてください」という答えが返ってきた。率直に自分の行為を認めるA子に、昨年度との違いを感じた。その後もA子は、落ち着いた状態であった。参加できる授業に限りはあるものの、Tの授業にはほぼ全て参加した。また学年主任の授業、昨年の担任の授業にはかなりの時間出席できた。破壊行為や自傷行為もなく、手紙のやりとりやちょっとした立ち話程度の接触で満足していたようであった。

3月、卒業式の練習をきちんと行い、しっかりと式に参加することができた。志望する高校に進学することはできなかったが、通信制の高等学校の卒業資格が得られるサポート校に進学した。

3 症例の考察

(1) 所属を求めての問題行動

A子が所属していた学年には各種の問題行動をとる生徒が数名存在していた。小学校時代は、教師の関心がどうしてもそれらの児童に集中しがちであり、その他の児童は置き去りにされたような状態であった。つまり、A子からすると望むような注目を得られない、学校という集団に所属できない状況であったと考えられる。そのような環境の中でA子が注目を得るための方法としてとったのが「いじめっこ」になることであった。中学年頃まではそれが成功していたが、高学年になると逆転現象が起きた。それまでいじめの中心にいて注目を得、学校内での居場所を獲得していたA子は、いじめられる立場になることによって学校での居場所を失ってしまったと考えられる。Adler,A. (1929)は「人間の最も強い傾向の一つは、孤立した個人としてではなく、社会の一員として生きるために、集団を形成すること」であると述べている。これは裏を返せば、集団を形成できない場合には人間は弱いものであるということで、「人間の中心となる動機付けは、所属すること」であり「人間は、最も社会的な生き物である」というAdler,A.の主張するところである。また野田(1989)は「子どもたちのニーズは、学校やクラスの中に自分の居場所を見つけること」であると述べ、「居場所を見つけることに失敗した子どもが問題を起こしているものと考えている」と指摘している。そして「子どもがクラスの中で自分の居場所を見つけるニーズについて考えると、子どものいろいろな問題行動が理解できる」としている。所属は人間の基本的な欲求であり、それを失ってしまったためにA子は登校への意欲が薄れてしまったと考えられるのである。

中学入学後も男子の数名、女子の2~3名に問題行動が顕著であった。授業への遅刻、授業中の出歩き、おしゃべり、暴言、エスケープなどである。中学校ではこれらの生徒の指導を中心に生徒指導が考えられた。また、入学前の様子ではA子の問題行動は教師の関心を引くには至らず、A子に対しては特別な対応はされなかった。そのためA子は相変わらず居場所のない生徒の一人であったと考えられる。A子とった「授業に参加できない」という行動は、このような状況の中、A子が自分自身に注目をしてもらい居場所を確保するという目的を達成するためにとられたものと考えられる。A子としては、教室においてこれ以上の行為で注目を集めることはできない以上、「教室から出る」ことによって注目を集めようとしたのであろう。

(2) 注意獲得から権力へ

2学年の1学期、A子とった問題行動は自傷行為、ガラスの破損、物を隠すなどであった。それぞれの行為については、本人が認めており、教師側が注意をすればはくは影を潜めた。また、指導や片づけ、物探しなど教師側の手を煩わせることを行っている。子どもの行為と態度の中で、教師を忙しくさせ続けるのは注目を得るためである。また注意獲得の段階では教師側の内面にイライラしたた気持ちが生じるとされている。A子への対応について教師達は、繰り返されるA子の行為に忙しくさせられており、「またか」という気持ちを抱いていたことは確かである。

以上のことから、この時期のA子は注意獲得の段階であり、周囲からの注目を得るために手段と

して問題行動を使用したものと考えられる。そのような A 子に対し教師側は、心の教室に出向いて A 子に声をかけたり日常的に接する機会を作らずに、A 子に何か問題が起きた時に状況を聞いたり指導をしたりしていた。このような教師の対応は、問題行動を起こすことにより自分自身に注意が向くことを A 子に学ばせたのではないだろうか。萩 (1989) は「問題行動と思われるものでも、行動の結末が当の子ども自身にしか起こらないことについては、原則的に問題行動に注目しない方がよい」と述べている。また、Albert, L.ら (2001) も同様の指摘をしている。注意獲得段階の生徒に対しては、問題行動のような不適切な行動には着目せず、勇気づけを行うのが原則である。しかしこの時期の教師側は、T を含めその逆の行動をとっていた。そのために A 子の教室への復帰が難しくなってしまうものと考えられるのである。

夏休み過ぎになり、A 子の行動に変化が見られた。カッターナイフや彫刻刀を持ち歩いたり Y を威嚇したり鉄製の角材を持ち歩いたりしたのである。また、見知らぬ人からお金をもらったとか痴漢に出会ったなどという作り話ともとれる話をするようになった。これらの行為は「反抗的な態度」、「行為の過激化」、「大人への挑戦の態度」などと捉えられることから、Albert, L.ら (2001) の基準から権力闘争の段階であると判断することができる。つまり、1 学期に行われていた A 子の問題行動の目的を教師側が適切に判断することなく対応したために、A 子の行動の目的を注意獲得から権力闘争へと進めてしまったものと考えられるのである。

(3) 権力から注意獲得へ

2 学年の 3 学期になり、A 子の問題行動はその数が減少した。教室への復帰には至っていないものの、問題行動として指摘されたり指導を受ける場面が少なくなったのである。この時期に見られたのは、心の教室の電話線を切ったことや窓ガラスを割ろうとして思いとどまったといったできごとであり、2 学期に見られたような権力闘争段階の問題行動は見られなくなったのである。つまり、権力闘争から注意獲得の段階に改善されたと考えられるのである。

この変化の背景には次のことが上げられる。一つは T の A 子に対する対応である。例えば 2 学期に A 子が刃物を持ち歩くというできごとがあったが、刃物自体を使って何かいたずらをしたということにはなかった。以前から筆箱にはカッターナイフが入っており、それを使って何かをしようと思えばいつでもできた。それでも行わなかったということは、刃物を使って何かするつもりがなかったものと考えられる。2 学期全体の様子からは、この時期の A 子の行動の目的が権力闘争であることが指摘できるが、刃物で人を傷つけたり物を壊したりするような様子はいくつかえなかった。にもかかわらず刃物を持ち歩くできごとが続いたのは、最初に発見された時の教師側の反応が過剰であったために「刃物を持っていることで教師が驚く」「刃物を持っていればたかさんの教師が関わってくれる」ということを A 子が学んだためと考えられる。その点 T は、できるだけ A 子の問題行動には着目せず日常の A 子自身を認めるよう対応していた。A 子が刃物を持っている場面に遭遇した際も、T は刃物自体には着目せず A 子を心配する言葉かけとその後の時間の過ごし方について A 子と話をした。これまでの教師と違う対応に対して A 子は自分から刃物を持っていることを告白

し、対応策を相談する時間を求めてきたのではないかと考えられるのである。刃物で危害を加えることがなかった以上、刃物を持ち歩くこと自体に注目する必要はなかったであろう。またもう一つには、手紙を通しての交流が A 子には効果的であったのではないかということである。お金をもらったり、男性に声をかけられたりといった話に対する T の対応にみられるように、A 子の手紙に対しては必ず返事を返していた。手紙は、言葉によるコミュニケーションが苦手な A 子にとっては、数少ない自己表現の方法であると考えられた。これまで A 子は、問題行動（「好ましくない言動」 Dreikurs,R., 1972）で注目を集めていたが、T は A 子の問題行動に注目しないだけでなく、A 子の手紙に確実に返事を送るということで、手紙が注目を得る好ましい手段であることを学ばせたと考えられるのである。Lundin,R.W.(1989) は、アドラー派の心理療法を紹介する中で「再方向づけ」をとりあげ、「もし心理療法が成功しているなら、洞察が十分ではなくとも、実際の行動がきつと起きる時がくる」としたうえで、セラピストが「正常な行動のモデルの役をしている」と述べている。また、セラピストが示す「暖かさに関心」は「患者の行動を変えたり改善する上で勇気づけの一つになる」と述べている。つまり不適切な行動をしていた A 子は、T の対応から手紙が適切な問題解決法であることを学んだものと考えられるのである。また、素早く確実に届けられた T からの返事は A 子にとって「暖かさに関心」であり、大きな勇気づけになっていたものと考えられるのである。そのため問題行動を行う必要が減少したものと考えられるであろう。さらに T がとった A 子への態度や語りかけた経験談、エピソードなどは、再方向づけにおける正常なモデルの役を果たしたとも考えることができるのである。

III 総合考察

1 学校現場における来談者中心療法活用の難しさ

文部省(当時)は、昭和 40 年の文部省編『生徒指導の手引き』で教育相談について定義づけを行った。そして昭和 45 年からの『中学校カウンセリング養成講座』、同 50 年からの『カウンセリング指導者養成講座』、『生徒指導主事講座』へと教育相談を担当する教師の資質向上をねらいとした取り組みを行った。また、平成 2 年の生徒指導資料集『学校における教育相談の考え方・進め方—中学校・高等学校編』、同 4 年の『学校不適応対応策調査研究協力者会議報告』の「児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して」においては「教育相談を生徒指導の一環としてその中心的な役割に位置づけた」(上野, 2002)。このような流れの中で学校現場で取り入れられてきたカウンセリング理論は、Rogers,C.の来談者中心療法であったといっていよう。来談者中心療法の基本は、周知の通り受容と共感である。この点について岡村(1998)は「受容・共感するといった doing ではなく、受容・共感体験をしているというカウンセラーの being が言われている」と述べている。しかし学校現場では doing が受容であり共感であると誤認されたまま児童生徒への対応が続けられている。また野田(1999)は、「解釈投与は有効な技法か」を論じる中で Andrews,G.&Harvey,R.の研究をとりあげ、「各種の心理療法の治療効果」について紹介している(表 1 参照(野田, 1999))。この表からは、

来談者中心療法はプラセボよりも効果が低いという結果を読みとることができる。これはあくまでも一つの調査・研究の結果であるが、専門家が治療に関わったにもかかわらず効果が低いということは、受容・共感することがいかに難しいものであるかを物語っているともいえる。だとすれば十分な知識や技能、経験などを有しない教師がとる理論・技法としては、あまり適当ではないということができるとはならないだろうか。

表1 各種の心理療法の治療効果

	件数	効果
洞察的治療	95	.74±0.05
行動療法的治療	110	.97±0.06
来談者中心的治療	56	.35±0.06
プラセボ	28	.55±0.06

注) 数値が高いほど治療効果が優れている。件数は治療効果報告の数。患者人数は2,202人。効果の数字は標準偏差単位で治療前後のレーティング・スコアの差

(野田, 1999より転載)

また國分(1995)は、Rogers,C.の来談者中心療法の限界として「受身的姿勢」と「現象学的観点」をあげている。そして「ロジャーズの来談者中心療法が長く『君臨』してきたが、この方法がすべての生徒のすべての問題にすべての状況において有効であるとはいえない」と述べ「教師やカウンセラーはたくさんの技法が使いこなせる方が便利である」(國分, 1997)として折衷主義を主張している。これは来談者中心療法や精神分析を否定しているのではなく、一つの理論や技法がオールマイティではないことを意味しているわけであり、来談者中心療法的な対応にのみ偏ってしまった学校現場の問題点を指摘していると言えるであろう。さらに岡村(1998)はRogers,C.のいう建設的な方向に人格が変容するのに必要な条件を示した上で「カウンセラー—クライアント関係こそが成否を分かつ要因である」と述べ「さまざまな療法のさまざまな技法は、それらが以上述べた条件のどれかを実現するための通路としてどの程度役立つかという点で重要なのである」と加えている。このことは、どのような理論や技法を活用しても人格の変容に役立てばよいということを述べているのであり、学校の相談活動が受容と共感だけに重点を置く必要がないことを物語っているといえるであろう。

2 精神分析的な原因論の問題点

これまでの学校における相談活動では、問題行動に対してその原因を求める傾向がある。例えば、不登校の問題に対して「不登校行動が生じる原因は、学校場面でのなんらかの不快な経験にあると考えるのが妥当である」(小林, 1994)というような具合である。また暴力行為については「中学生は、発達段階から見て(中略)精神的に不安定な状態になる。これに、幼児期より虐待を受けてきた経験や、欲求不満耐性の低さ(中略)などの条件が加わると(中略)暴力行為につながる」(藤川, 1997)と、発達課題や育成過程に原因を求めている。しかし、実際の教育現場では、クラス替えや転校によって不登校が改善することは少数であり、不快な経験という原因を取り除いたとしても問

題の解消にはつながっていないと感じられるのである。また発達については、Adler,A(1930)の「思春期はすべての人が通らなければならない成長の一つの段階に過ぎません」や、本城・村瀬(2000)の「多くの子どもはそれほど大きな問題を体験することなく経過していく」という指摘もあり、発達課題に原因の多くを求めるとあまり有効だとはいえないのではないだろうか。さらに幼児期の経験や成育過程にいたっては、過ぎ去ったできごとでありやり直しはきかないのである。にもかかわらず原因を家庭に求めるような考え方に固執すると、学校と家庭の関係はあまり良好なものにはならず子どもに対し連携して取り組むことが難しくなってしまうであろう。以上のような点から、学校現場では原因論的な立場による理解より、アドラー心理学のような目的論の立場をとるほうがより適切であると考えられるのである。

3 アドラー心理学的対応の有効性

(1) 教育との関わり

Rogers,C.の理論も精神分析理論も精神的な疾患の治療を前提として確立されたものであり、それらの理論や技法を独自に解釈し取り入れたのが現在の学校教育相談であるといえる。そのためこれらの理論や技法は、学校現場で有効に働いているとはいえない部分がある。これはこれらの理論に問題があるのではなくこれらの理論が教育を前提として開発・発展させられたものではないからである。鶴養(1998)は「教師と臨床心理士、双方の専門性を生かした解決策が望ましい」と述べているが、このことは教育現場での相談活動と心理療法などによる治療には違いがあることを間接的に指摘したものと見える。そして学校教育と他の隣接領域との比較を次のように示している(表2)。

Iの3(1)で述べたように、アドラー心理学は教育と関わりが深い。「個人心理学を教室において適用した主要な提唱者は、Dreikurs,R.であった」(Manaster,J.G.&Corsini,JR., 1982b)。彼は「教室におけるアドラー派心理学のテクニックをさらに発展させた」のであり「アドラー派の原理を学校ベースで適用」できるよう展開させたのである。つまりアドラー心理学には教育を前提とした理論の展開があり、その上に立った技法が存在しているのである。そのような点から考えると、教師には理解しやすく受け入れやすいということができよう。また、Manaster,J.G.とCorsini,JR.(1982a)が述べているように「複雑な用語や奇抜な考えを用いたりしない」のがアドラー心理学である。またManaster,J.G.とCorsini,JR.(1982b)の「アドラーは子どもを効果的に扱うために必要な知識と理解においては、素人とプロをあまり区別しなかった」という言葉が示すように、理論や技法の難易度を考えてもアドラー心理学が心理学の専門家でない教師にも理解しやすいものであることがわかるであろう。

表2 学校教育と他の隣接領域との比較

	学校教育	心理療法	精神科医療
担当者	教師、集団としてのチーム	臨床心理士	医師、医療チーム
接触形態	子ども個人、集団としての子ども	悩みを持っている個人	自分を患者だと思っている個人
接触場面	生活する中での観察・指導、さまざまな場面	面接室・遊戯室 (実験的な非日常場面)	診察室
対処方法	現実的・具体的な事実をもとに積極的に指導し、援助する 現実復帰の促進のしやすさ	内面に添いながら、本人が自分を見つめ、確かめ、受け入れ、成長していく プロセスを援助する 現実復帰への具体的援助のやりにくさ	症状の軽減と発達上の問題のある時点からの育て直し

(鶴養, 1998 より転写、改変)

(2) 折衷主義

野田 (2003) は「アドラー心理学と現代心理療法の接点」の中で技法的な比較を行っている。そしてその中で「現代のアドラー派治療者は、技法的には折衷的であるが、アドラー心理学の理論と矛盾する技法は用いない」と指摘している。つまり、理論的にはアドラー心理学という一つの柱に基づきながら、理論に反しない有効な技法は積極的に取り入れているのである。その結果「認知療法・家族療法・心理劇・解決志向療法などに類似した技法が多く用いられている」が「それらの技法は、最近になって他派から輸入したのではなく、Adler, A. が在世の時代から使われていたものが多い」という逆転現象が起きているというのである (表3 参照)。これはアドラー心理学の技法上の柔軟さを示したものと見え、学校教育相談の現状を改善させる新しい考え方であると思われる。

またアドラー心理学は能動的に対応するため、社会化センターとしての学校現場に非常に適応するものと考えられる。例えばこの表3の治療技法にあげられている「代替案の提示」は、國分が指摘した受け身的姿勢の問題点に対応していると考えられる。アドラー心理学に基づくカウンセリングでは、「行動に対する指示」は「重要なカウンセリング技法」とされている (野田, 1986)。これは、表2に示された学校教育での対処方法に適合する部分であり、現在の学校現場の取り組みを理論的に裏付けるものであるといえるであろう。さらに、アドラー心理学に基づくカウンセリングでは、クライアントとのやりとりの中で「推量」と「確認」を繰り返す (野田, 1986)。つまり、カウンセラー側から積極的に働きかけることができるのである。これも、これまでの生徒指導を中心に進められてきた学校現場の生徒理解に馴染みやすい形のものであり、教師にとっては受け入れやすいということができるであろう。

表3 さまざまの短期療法とアドラー心理学

上:療法名下:理論家	適 応	治療回数	治療目標	治 療 技 法
認知療法 Beck	不安・抑うつ 物質依存 妄想性障害	不定	症状軽快 認知の改善	認知構造の改善 行動療法・ロールプレイ 宿題
家族療法 Weakland	広範囲	10	症状軽快・課題解決 家族システム改善	助言・代替案提示 リフレーミング・逆説指示
解決志向療法 de Shazer	広範囲	6-10	症状軽快 課題解決	解決目標の発見 リソースの発見
アドラー心理学 Adler	広範囲	1-20	症状軽快 課題解決能力の改善 共同体感覚の育成	性格分析・認知改善 逆説指示・行動療法 助言・代替案提示

(野田, 2003 より転写、改変)

(3) 目的論の有効性

岡村 (1998) は「問題行動が見られた時、問題は、どうやってその行動を矯正したらよいか、ではなく、なぜそんな行動を必要としているのか、どんな欲求阻止や葛藤を解決しようとしているのか、どうしたらもっと適切な方法を援助できるのか、と考えを進めることである」と述べている。通常、なぜ=原因という捉え方をするが、アドラー心理学では、なぜ=目的と考える。これは、過去の原因に遡ってもその時に戻ってやり直すことはできないからである。それよりも問題行動が向けられている目的に着目することにより適切な援助を考えた方が有効だという考え方である。先の岡村の言葉にも、行動の目的を捉えようとするプロセスが述べられている。また萩 (2000) は、「親子関係が原因とみてしまうと学校での子どもの課題が見えにくくなる」と述べ、原因論的対応の問題点を指摘している。例えば本事例で、問題の原因を家庭と考えた場合、T は A 子の担任でもなく、校務分掌における教育相談などの担当でもないため、A 子自身にはアプローチすることができるが、家庭に介入する機会はほとんどないであろう。原因を家庭に求めたにもかかわらず、家庭とのつながりが持てないのでは、A 子との人間関係が確立した T であっても、何ら対応策を見つけだすことができず、A 子との関わりも徐々に少なくなってしまったのではないと思われる。そうなった場合、A 子の問題行動はエスカレートしたかもしれない。本事例の場合は、A 子の行動をその目的という観点から捉え家庭との関係を求めなかったために、II の 3 (3) で述べたような A 子の問題行動の変化に関与できたと考えられるのである。

4 教師がおこなうアドラー心理学に基づくカウンセリング

以上、学校現場でのアドラー心理学に基づくカウンセリングの有効性を述べてきたが、以下にその要旨を提示する。

個人に対しては、捉えにくい児童・生徒の内面や過去の原因などに注目するのではなく、現在表出されている行動に着目しその目的を考える。その際、行動の目的が無意識の場合があり、その行動の背景には集団に所属したいという欲求があることを認識しておく。そして、誤った行動は誤ったことを学んだために行われているのではなく、正しい方法を学んでいないために行われると考え、

正しい考え方や行動を積極的に助言したり、代替案を提示したり、再教育したりするのである。なお教師はこの時、治療者ではなく援助してくれる友人といった立場をとり、子どもの行動や人格や環境から肯定的な要素を見つけ出して評価し、問題解決に向けて動機づける必要がある。それが勇気づけである。勇気づけは問題行動を見せている児童・生徒に対しては治療的な効果があり、特別な問題行動を見せていない児童・生徒に対しては予防的な効果が期待でき、日常生活のあらゆる場面を通して行うことができる。

さらに社会化センターとしての学校では、内面の変容よりも問題行動の軽快や消失により集団への適応を高めることをねらいとして対応する。学校は治療機関ではなく教育機関であり、教育機関としてできる対応を考えるべきである。そのためには、集団づくりや学級づくりに有効な技法、例えば構成的グループ・エンカウンターやソーシャルスキル・トレーニング、アサーション・トレーニングなどを取り入れることも必要である。人間の欲求の根元に所属がある以上、一人でも多くの児童・生徒が学級への所属感を高めることにより、問題行動の軽快や消失につながると考えられるのである。

教師と子どもに人間的な価値の違いはない。このことを前提に、教師と子どもが上下関係ではなく「横の関係」をつくる必要がある。教師と子どもは、一つの目的に向かって共同行動している仲間であり、役割や機能が異なっているだけなのである。そして、よりよいクラスを構築するためのコーディネーターのような役割を教師は担うのである。アドラー心理学は、アドラー自身が教育に関心を持ったことから教育現場に取り入れやすい性質を持ち合わせている。理論的なわかりやすさや技法的な折衷性、また教育現場を前提とした理論や技法の発展など、その他の心理学の理論や技法にはない特徴を有している。そのため、これまでの学校教育での相談活動に見られたような問題が起こりづらいと考えられるのである。また、アドラー心理学の基本である「勇気づけ」を学校の教育場面に取り入れれば、大きな問題や課題を持った児童生徒のみならず、特にそのようなものを持たない普通の児童・生徒に対しても、継続した心理的サポートを行うことができるであろう。学校は教育機関であり治療機関ではない。教師は児童・生徒を理解するために心理学的な素養を身につけることは大切ではあるが、学校で行うべきことと専門機関に任せるべきことはしっかりと分別する必要がある。Adler,A. (1929) は「治療よりも予防が大切である」と述べており、教育現場は治療よりも予防に適した場所である。そしてその予防のためには、学校の教育活動全般を通して児童・生徒を勇気づけることが必要なのであり、それを可能とするのがアドラー心理学であると考えられるのである。

引用文献

- Adler,A. 1927 *Menshenkenntnis*, Fischer-TB.-Vlg., Ffm (高尾利数(訳) 1987 人間知の心理学 春秋社)
Adler,A. 1929 *The Science of Living* (*The Science of Living*, Introd. & ed. H.L.Ansbacher, Doubleday Anchor Books,1969) (岸見一郎(訳) 1996 個人心理学講義 一光社)

- Adler,A. 1930 *The Education of Children*, Gateway (岸見一郎(訳) 1998 子どもの教育 一光社)
- Albert,L., Nelson,J., Lott,L. & Glenn,S. 2001 The social discipline model of RUDOLF.DREIKURS
—ADLERIAN in Charles.H.Wolfgang 2001 *Solving Discipline and Classroom Management Problems* John Wiley & Sons,Inc.
- Chew,A,L. 1998 *A Primer on Adlerian Psychology*, A Humanics Publication (岡野守也(訳) 2004 アドラー心理学への招待 金子書房)
- Dreikurs,R. 1949 *The Fundamentals of Adlerian Psychology*, Adler School of Professional (宮野栄(訳) 1996 アドラー心理学の基礎 一光社)
- Dreikurs,R. 1972 *Discipline Without Tears*, Penguin USA (松田荘吉(訳) 1991 やる気を引き出す教師の技量 一光社)
- 藤川章 1997 暴力的な子 國分康孝(監)スクールカウンセリング事典 東京書籍
- 不登校問題に関する調査協力者会議 2003 今後の不登校への対応の在り方について(報告) 文部科学省
- 萩昌子 1989 クラスの中に治療的人間関係を アドレリアン, 5,17-27.
- 萩昌子 2000 母子分離不安説からの脱却 アドレリアン, 13,135-142.
- 平石賢二 2002 心の問題をどのようにサポートするか 梶田正巳(編)学校教育の心理学 名古屋大学出版会
- 本城秀次・村瀬聡美 2000 思春期の危機にどう対応するか 児童心理, 743,13-18,金子書房
- 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.
- 鎌田穰・萩昌子・野田俊作 1988 アドラー心理学にもとづく家族カウンセリング(2) 心理臨床学研究, 6,68-74.
- 小林正幸 1994 不登校 児童心理学の進歩 1994年版 金子書房
- 國分康孝 1995 学校カウンセリングの基礎 現代のエスプリ, 330,176-186,至文堂
- 國分康孝 1997 カウンセリングの技法 國分康孝(監)スクールカウンセリング事典 東京書籍
- Lundin,R.W. 1989 *Alfred Adler's Basic Concepts and Implications*, Accelerated Development Inc.
(前田憲一(訳) 1998 アドラー心理学入門 一光社)
- Manaster,J.G. & Corsini,JR. 1982a *Individual Psychology Theory and Practice*, F. E. Peacock Publishers,Inc. (高尾利数・前田憲一(訳) 1995 現代アドラー心理学上 春秋社)
- Manaster,J.G. & Corsini,JR. 1982b *Individual Psychology Theory and Practice*, F. E. Peacock Publishers,Inc. (高尾利数・前田憲一(訳) 1995 現代アドラー心理学下 春秋社)
- 森和代・堀野緑 1992 児童のソーシャルサポートに関する一研究 教育心理学研究, 40,402-410.
- 野田俊作 1984 アドラー心理学の基本前提(1)目的論 アドレリアン, 1,5-7.
- 野田俊作 1986 実践カウンセリング ヒューマン・ギルド出版部
- 野田俊作 1989 子どもの課題、親の課題、そして教師の課題 アドレリアン, 3,61-70
- 野田俊作 1999 野田俊作論文集 アドラーギルド
- 野田俊作 2003 アドラー心理学と現代療法の接点 精神療法, 134,55-60.
- 野島一彦 1998 いじめ問題とグループ・アプローチ 岡堂哲雄(編)スクール・カウンセリング 新曜社
- 岡堂哲雄 1998 スクール・カウンセリングの理念 岡堂哲雄(編)スクール・カウンセリング 新曜社
- 岡村達也 1998 学校心理臨床の理論 岡堂哲雄(編)スクール・カウンセリング 新曜社
- 上野和久 2002 学校現場で生かすカウンセリング 朱鷺書房
- 鶴養美昭 1998 教師とのコンサルテーション 岡堂哲雄(編)スクール・カウンセリング 新曜社