

教員養成学と不登校生サポーターの対人専門職への 職業的社会化

—方法論の検討とPAC分析を通して—

“Science of Teacher Education” and Socialization toward the Psycho-social Supporting Profession

—Through Methodological Consideration and PAC Analysis of Personal Experience in Student Supporter to School-nonattendants—

豊嶋 秋彦*・近江 則子**・斉藤 千夏**

Akihiko TOYOSHIMA*, Noriko OHMI**, Chinatsu SAITOH**

要 旨 適応指導教室の通室生に対する適応サポーターとして派遣されている学生の変化を、「対人専門職としての教師」への社会化過程として捉え、その研究を教員養成学の座標軸に位置づけた上で、教員養成学の重要な領域である社会化研究のために、個人に密着しつつ類型化していく方法論を吟味した。それに基づいて、1～2年間、積極的なサポート活動を展開した6事例における体験の構造にPAC分析で迫り、「対人専門職への社会化」進行の共通契機と社会化要件を抽出して、それらを獲得させるための予期的社会化の方法を考察した。

キーワード 予期的社会化、不登校生サポート、社会化研究方法論、PAC分析、自己不確実感

目 次

- I 問題：「対人専門職への社会化」研究方法論と事例からの帰納
- II 「サポーターの社会化」研究の現況と課題
- III 社会化分析の方法論
- IV 社会化過程の個人構造
 - IV-1 目的と方法
 - IV-2 個人構造の事例研究
- V 対人専門職に向けた予期的社会化の焦点と方法
 - V-1 目的：共通項抽出と社会化の方法試論
 - V-2 成功例としてのF1詳論
 - V-3 他5事例における社会化
 - V-4 総合的考察
 - (1) 社会化の契機としての自己不確実感
 - (2) 「斜め」の教師役割の模索と学校的価値からの離脱

- (3) 「内面へのまなざし」と「内面への囚われ」
- (4) クライアント中心的態度と率直な自己開示
- (5) 社会化阻害因としてのエゴグラム低A

I 問題：「対人専門職への社会化」研究方法論と事例からの帰納

森田（1991）は、東京都区部及び全国政令指定都市の公立中学校2年生6,000人調査から、1988年度の1年間で、登校回避感情を抱く不登校潜在群までを含めると、70%弱が不登校傾向にある事実を突きつけた。それは今や大都市圏の問題ではなく、地方中都市の中規模中学校における我々の調査でも、同様の数値を示し（豊嶋ら 2000, 小森 2000, 野村 2001）、中学校では登校回避傾向を有

* 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター教育臨床研究部門／弘前大学大学院教育学研究科学校教育講座教育心理学分野

Department of Clinical Education, Center for Educational Research and Practice, Faculty of Education, Hirosaki University / Department of Educational Psychology, Graduate School of School Education, Hirosaki University

** 弘前大学大学院教育学研究科学校教育専修教育心理学分野大学院生

Graduate Student of Educational Psychology, Graduate School of School Education, Hirosaki University

本稿IV章は、第二・第三著者との共同実践に基づき、平成15年度科学研究費補助金基盤研究(C)（課題番号15530560 代表：羽賀敏雄）による。本稿全体はそれらを含む視点から、平成15年度弘前大学教育学部研究推進計画「教員養成学構築に向けた基礎的研究」の一環として構成された。

する生徒が主流となった今日、教師には不登校問題に対処できる「対人関係職」(花屋ら 2002, p37)、あるいは、「対人専門職 (psycho-social supporting profession)」としての役割が期待され、社会化エージェント (socialization agent) としての教員養成学部には、かかる役割期待を満たす予期的社会化 (anticipatory socialization) を行うことが求められる。それは、中学校教員養成に特に強調されるべきであるが、小中連携の観点に立つと小学校教員養成にとっても重い課題と受けとめねばならない (花屋ら 2001, 豊嶋 2002a)。

本稿全体の目的は、学校教育のこのような危機を突破できる教師に向けた社会化過程を、大数的水準ではなく個に密着した事例研究によって詳細に解明すること、それに基づいて、対人専門職養成学部が行うべき予期的社会化の方途を実証的に探ることに置かれる。

使用される事例は、不登校生対象の適応指導教室 (以下、「A適応教室」) に、通室生の適応支援のために、週半日以上ペースで通年派遣され、教育臨床・心理臨床的な立場で通室生に関わった学生サポーターである。従って、この目的の達成は、教員養成学だけでなく、心理臨床職への予期的社会化研究にも新たな展望を切り拓くことが期待できる。なお、学生サポーターの派遣は、弘前大学教育学部フレンドシップ事業 (豊嶋 1999, 2001a, 2002b, 豊嶋ら 2003a) として行われた。

目的の第二は、教員養成学の4つの軸が作る空間 (豊嶋 2004: 本誌所収) から、「学生学」「対象としての全人的諸変数」「長期効果研究」「生活臨床の学」の象限を切り取った時に、その象限に属する研究が採るべき方法論 (methodology) を明らかにすることにある。それは、論者自身の個人的な経験、乃至は体験の、磨かれない原石の投げ出し、高みからの託宣かに留まりがちであった従来の教師論の統合支点として、原石と託宣の中間点から、教員養成学を実証的に立ちあげていくべきと考えるからであり、さらに、対象者の感想文のせいぜいが現象的分類か、没人格的な数値への解体かに留まりがちであった「教師への社会化」研究の起点として、事例に密着しつつ抽象し事例群から普遍に迫る研究をこそ、教員養成学は着手すべきと考えるからである。それには方法論的自覚が必須の前提になる。

二つの目的の遂行を通して、如上の象限に属す

る研究の1範型を提示することも狙われる。

II 「サポーターの社会化」研究の現況と課題

不登校生に対する学生の長期サポートが、学生サポーターの体験とその変容に及ぼす機能と構造に焦点を当てた、恐らくは最初のインテンシブな研究は、山形大学教育学研究科グループの報告であり (加川ら 1999, 小嶋ら 1999, 野本ら 1999)、不登校生サポートや教員養成に対するPAC分析の適用例紹介として価値がある一方で、学生における変容の構造の考察が平板な限界を持つ。他方、秋田大学教育文化学部による短期集中サポートの効果研究 (本間 2001) は、非指示的で子ども中心な柔軟な構えと対処が取れるようになることを見出し、それをもとに教員養成カリキュラム開発が図られている。これは事前指導の後に不登校生宿泊訓練のリーダー役割をとらせた学生の変容を捉え、学部教育を改革していく本格的な取り組みであり、教員養成学の視点から高く評価できるが、カリキュラム開発という「学部学」 (豊嶋 2004; 本誌所収参照) の研究として已むを得ないとはいえ、変化の構造把握が欠落している。

不登校サポートから、学生による不適応サポートに視野を広げても、豊嶋ら (2002, pp16-17) の文献展望に加えるべき研究は乏しい。ただし、適応指導教室通室生に対する日常的サポートを行った教師の変容の構造を捉えた佐藤 (2004) は、準専門家サポーターの対人専門職への社会化の研究例としても、また、学生サポーターの対照例を提出したという意味でも、出色である。

これに対して我々は、A適応教室におけるサポート事業草創期のサポーターに対する多面的な調査から、以下の知見を積み重ねてきた。

まず、長谷川ら (2001) は、学生サポーターの関与の積極・消極性と、サポート体験による成長感の強弱とを規定するのが、サポート活動中の役割混乱感や被拒絶感等の否定的な感情体験であり、それに囚われたサポーターの活動は消極的となり成長感も得にくいのに対して、否定的感情をもたらした通室生の内面や、通室生との関係性を見つめることに関心焦点を移す「視点転換」に成功すると、関与の構えの強まりと明確な成長感に帰結することを見出した。

次に、長谷川 (2002, pp64-75)、長谷川ら (2002) は、このサポート事業の草創期3年間の学生サポーター全41名に、10~12月時点 (派遣1年目の者

表1 学生サポーター41名における変容の「自然過程」(長谷川ら(2002)から作表。)

第1過程 (多くはサポート1年目)	
不明確な役割像と『異文化体験』への当惑	
→ a	関わり方の模索
→ b	非教師的・尊重的関わりによる良好な関係形成と不登校像の第1次転換(〈明るい不登校〉像の獲得)
→ c	〈素(ス)の自己〉表出への自信
→ d	自他折衷的(アサーティブ)な関係形成
第2過程 (多くはサポート2年目)	
自信とサポート意欲の強まり	
→ e	生徒の内面的感情への共感
→ f	否定的感情・葛藤への気づきによる〈明るい不登校〉像からの再転換(第2次転換)
→ g	内面理解のための個人情報への希求
→ h	より効果的なサポート方法の模索
→ i	サポーター役割と枠の限界への気づき
→ j	教育環境の問題点の確認、自らの教育観の検証と再構築

では6～8月後、2年目の者では18～20月後)に課した内省レポート、『サポート体験によってえた気づきと自分自身の変化』の分析と調査面接とによって、殆どのサポーターの変容過程を覆うことができるフローチャートをえた。それを圧縮したのが表1であり、うち、第1過程の概説は豊嶋(2002c・d)を参照されたい。重要なのは、第1・第2過程とも、過程の展開は“自分の想いから、通室生の想い・通室生との関係への関心焦点移行”、即ち、「生徒の内面と関係性への視点転換」によってもたらされることである。

さらに長谷川(2002, pp76-249)は、ある年度のサポーター全13名に対するPAC分析から、体験と変容の共通項9項(表2)を帰納し、各項の内部構造も詳細に検討した。しかしそれらは、サポート歴の短い事例や消極的関与に終わった事例を含む共通項である。そこで豊嶋ら(2002)は、草創期2～3年目に2年間に亘るサポートを積極的に

表2 学生サポーター13名に対するPAC分析からえた体験と変容の共通項(長谷川(2002)によるが、表現は一部修正。)

1.	「戸惑い」から「ありのままの自分で尊重的に関わる」へ
2.	「戸惑い」から、多様なルートを経た成長へ
3.	「指導員・教師、適応教室・学校の側の問題」の認知と、教師・学校像の再構築
4.	「再びの戸惑い」から「敗北感」、または、「課題に対する積極的構え」へ
5.	通室生への疑問とそれへの対処
6.	教職志向の強まり
7.	サポート体験からえた対人的構えの日常生活への応用・汎化
8.	長期支援への欲求の強まり
9.	「斜めの関係」の体得

展開した全事例3名に対するPAC分析から、対人専門職に向けた社会化の過程進行の契機と共通項を提示した。

過程進行の重要な契機は、役割模索と自他の内面への気づきであり、ここから動き始める社会化過程の所産が、①「斜めの関係」(笠原 1977)への移行、②通室生との支えあいによる成長感、③率直な自己表出による不明確な役割像の乗りこえ、④自他のペースの尊重、⑤異質な存在との出会いによる対人態度の拡がり、⑥自他への態度の好ましい変容感である。

①は増田(1998)が推奨する「斜めの関係もとれる教師」に向けた社会化そのものであり、③～⑥は対人専門職に必要な対人態度・価値態度の獲得そのものである。②の「成長感」も、二つの理由で、対人専門職の要件と見なしうる。その第一は、対人専門職はクライアントを支えるだけではなく、クライアントとの関係の成功によって自我支持され、成長していくべき専門職であると考えからであり、第二は、クライアントの発達的変容のために、不断の自己分析を通して深化発展させたパースナリティ(全人性)と技法とを投入すべき(河合 1995, P8)だからである。

しかしそれらはまだ、“非専門”学生における、試行錯誤を通したナイーブな変容の過程、即ち、「自然過程」の知見に過ぎない。というのは、草創期には、第一に、カリキュラムの制約によって、例えば心理学科など、対人専門職への志向が強い臨床系専攻学生の派遣が不可能だったからであり、第二に、学生による不登校サポートに関する我々自身の実証的知見も乏しかったからである。

そこで、逐次、臨床系専攻学生の投入を図りながら、本事業4年目からは、否定的感情体験への囚われによる消極的関与(長谷川ら 2001)、“再びの戸惑い”から“敗北感”(長谷川 2002)といった自然過程の陥穽を回避し、より速かな過程展開を引き出すこと、即ち、対人専門職に向けた成長を積極的に引き出す予期的社会化を狙って、二つの試みを行った。

その第一は、「斜めの関係」をとるようにとの従前からの指示に加え、“通室生の内面を受けとめ読みとり共有しつつ「素(ス)の自分」を表出できる段階をまず目指す”という表現で、「尊重・共感を基盤とした率直な自己開示」を当面の目標として明示したことである。これは、自然過程に関する表1のb,c,e,f項、自然過程へのPAC分析による

共通項（表2）の1項、豊嶋ら（1992）の「契機としての内面への気づき」、及び③④項から導かれた。

第二は、事前指導、中間指導において、自然過程の詳細を解説し、そこに自分自身を定位させた上で、次の段階に進む方法を提示したことである。

第三は、臨床系専攻の学生・大学院生を、充実した研修体制を持つ別の適応指導教室（以下、「B適応教室」）のスタッフとして派遣しつつ、平行してA適応教室サポーターとして投入したことである。B適応教室は、1993年来、第一筆者と精神科医による月例スーパービジョンシステム下にあり、加えて、学生・大学院生スタッフは教育相談を専門とする多数の常勤スタッフと協同してサポートを行っている。そこで獲得した知識・態度・技法をA適応教室の学生サポーターに伝えさせることを狙った。

このように、対人専門職への予期的社会化を意図した体制の下で、学生サポーターに生じた体験と社会化の構造を明らかにすることが、本稿の課題となる。なお、IV章で使用する事例の一部をおおまかに探った予備的検討（近江ら 2003, 豊嶋ら 2003b）では、エゴグラムの低A、及び学校の価値へのこだわりが、洞察と社会化進行を妨げると示唆された。本稿ではその検証も目指される。

Ⅲ 社会化分析の方法論

対人専門職への社会化にアプローチするには、調査と分析の手続きとしての方法を述べる前に、その方法の方法論的吟味が必要であることは、I章で論じた通りである。我々は、サポーター個人の体験と社会化の過程と構造に、事例法で接近することから始める。個人にこだわるのは、対人専門職に限らず教師一般も、知識・スキルのみならず、トータル（全人的）な対人態度や価値態度等々も尽く統合的に投入して、個性的全体的人格として児童生徒に関わるからである。対「人」専門職の社会化を、個性的全体を解体し変数ごとに分析していくのは馴染まない。しかも、サポーターと、通室生・適応教室の状況との関わり（即ち、人格・社会・文化の三者の出会い）から生じる個人の体験も個性的である。従って、旧来の社会学的社会化研究の常套法、個人の個性的体験から離れ各変数ごとにマズデータ进行分析していく方法は、余りにも安易である。個人に焦点を当て、臨床心理学的事例研究法と、人格・社会・文化の出会いの構

造に中層接近法（medium approach）でアプローチしていく、中層接近社会心理学的分析法（安倍 1969）とを統合した事例法が必然となる。

もちろん、個人構造の事例研究には二つの隘路がある。第一は、個別事例の事例研究は普遍に迫りえないことである。その隘路をくぐり抜けるには、事例の共通性と異質性の丹念な積み重ねから、個と普遍を媒介する発生類型（genotype）を求める手法が有効であろう。この手法も中層接近社会心理学の特徴の一つである。

第二の隘路は、個人構造を研究者側の構成概念に沿って構造化していく方法の危うさである。そこからえられるのは、極論すれば、研究者の創作になる対象者の物語に過ぎない。かといって、対象者自身が織りなす物語を投げ出すのは、感想文の提示と同根で余りにもプリミティブ過ぎ、そこから共通性を抽出したり構造を描くのは、物語の上に物語を重ねることとなる。従来の教育実習研究の方法論的限界を鋭く指摘した紅林ら（2001）でさえ、ここで失敗している。問題は、対象者が織りなす物語の前提となる「素材」の構造、即ち、物語化される以前の構造を、客観的に取り出せるのか、という点にある。それを解決しうるのが、「素材」間の近接「感」の個人内多変量解析から始める方法であろう。

こうした要請を充たすのが、内藤（1997）の確立したPAC（個人別態度構造；personal attitude construct）分析である。これは、態度に限らず個人の内面構造に迫り臨床的理解に進めていく技法であって、多変量解析と質的研究の両極から個人の内面構造のアプローチする点が高く評価できる。先ず、提示された刺激語（教示）から自由連想によって反応語（連想項目）を得る。次に、連想項目群の相互関係構造を、連想項目間の主観的類似度得点のクラスター分析によって、デンドログラムとして可視化する。つまり、物語の《素材》の構造が、被検者と研究者双方に客観的に顕現するのである。ここから、被検者自身にクラスター命名と解釈を求める半構造的面接を深めていき、最終的に、刺激語を巡る個人の内面構造を、研究者が解釈・構成（construct）していく。

しかも、各クラスターはそれに属する連想項目群の統合体（Gestalt）であり、クラスター構造は統合体群の全体的な関係構造である。従って、刺激語を工夫すれば、体験統合体の抽出や体験統合体群の構造を可視化できるし、さらに中層接近社

会心理学における人格への接近単位である生活空間 (life-space) の、下位統合体としての生活空間領域や、全体構造としての生活空間構造を可視化する極めて有力な技法にもなる。

こうしてアプローチ法は確定できた。残る問題は、通年にわたるサポートのどの時点で、どのようにデータをとるのが最も有用かという問題である。社会化研究であるからには、サポートの都度都度の感想や体験ではなく、「長期的効果を持つ体験」を拾い出しその構造を捉えねばならない。とすれば、適応指導教室における通年サポートが終了した時点で総括的な洞察と体験を取り上げるのが最も有用ということになる。即ち、回顧法である。回顧法を豊嶋 (1993, p95) は、人格構造 (生活空間構造) に組み込まれ、従って、回顧したその時点においてもなお機能し続けているモメント、即ち、「長期的効果を持つ体験」を探るのに適すると位置づけてきた。

回顧法とPAC分析を組み合わせると、その構造が推定できるし、項目、クラスター、面接陳述の時系列に注目すれば、変化の構造としての過程を解明することも可能となる。

最後に、PAC分析における面接者としての研究者と、構造解釈者 (内藤の用語で言えば「総合解釈」者) としての研究者の間の、乖離の問題と、了解の“かのように”性 (Rogersの、“as if” quality) の精度、乃至はリアリティの問題に触れたい。

内藤 (1997, pp20-22) はこの問題について、研究者 (厳密には、面接者) と対象者の間の「“非”共通主観」を共通化するのが、客観的なクラスター構造を媒介にした間主観的解釈と現象学的了解であるとする。彼は明言はしていないが、「共通主観」には対象者とのそれ以外に、他研究者とのそれの二つがあることが示唆されている。後者は、準拠する学的世界の文化と言語が作る主観であると言ってよいであろう。構造解釈者は面接者として形成した「対象者との共通主観」を、「学的主観」に置き換えていくことが求められることになるが、PAC分析を行うのは研究者であるから、一般に置き換え作業は妥当性が高いと期待できる。

他方で、研究者が対象者のおかれた状況と対象者の体験・経験とを共有していない程度に応じて、“かのように性”のリアリティは低下して、了解の基盤として仮想される「人間としての普遍性」にのみ依存するしかなくなるであろう。そこから

紡がれる解釈が、“研究者の創作になる対象者の物語”構成に終わらぬ保証はない。

しかし、対象者との共通主観、学的主観、“かのように性”の高いリアリティという三者全てを担保することができれば、問題は一気に解決に向かうであろう。解は参与的フィールドワークである。つまり、対象者のおかれた状況と関わり対者に、同じく関わった共通体験を持ち、対象者の陳述をリアルに了解でき、かつ、学的世界の文化と言語を共有する者が、面接と解釈を行えばよいのである。

そこで次章では、心理学研究の素養のあるサポーターが、他のサポーターを対象にする方法が採用される。近すぎる面接者の、巻き込まれや主観的解釈の危険は次の手法で軽減がはかられる。それは、分析対象者の関わった状況と対者のリアリティを適度に共有し、かつ、面接者の個人特性のリアリティも捉えている研究者が、最終的なクラスター分割-命名も含む構造解釈を行うという方法である。この方法は、対象者-面接者-構造解釈者の間でそれぞれの関係が、それぞれの共通主観に結ばれつつ、次第に対象化・客観化の度合いを上げていく特質を持つ。

IV 社会化過程の個人構造

IV-1 目的と方法

1) 対象事例と目的

対象は、予期的社会化を意図したX年度の指導体制の下で、派遣期間中一貫して強いサポート意欲を顕わし、かつ、我々との間で十分なラポートが確立していたサポーター6事例である。各事例のサポート期間は1~2年間であり、うち1名は、派遣に先立つ1年前から、リード色の強い別のフレンドシップ事業 (羽賀ら2003) にも積極的に参加している。また2名は、平行してB適応教室スタッフとして派遣された。

本章の目的は、個別事例に密着しつつ普遍に迫るべき「教師への社会化」研究の起点として、各事例におけるサポート体験と社会化の個人構造を明らかにし、あわせて、V章で遂行される社会化の共通項や共通契機を考察するためのデータを提示することである。

事例の考察に際して、クラスターに注目するのは当然であるが、社会化過程進行の分岐と考えられる役割模索 (豊嶋ら 1992) と、“自分の想い”から“通室生の内面、通室生との関係性”への視

点転換(長谷川 2002, 長谷川ら 2002)に関する連想項目や面接陳述も拾っていく。

2) 分析と記述の手続き・方法

分析は、PAC分析とエゴグラム(TEG第2版、以下、「TEG」)データを総合して行う。

PAC分析は、まず、第二・第三著者が、X年度末からX+1年度にかけて、面接と第一次解釈を行った。第二著者はX-1年度から2年間、第三著者はX年度の1年間、サポーターを務めた。つまり、第二・第三著者は対象事例とはサポーター同期生であり十分なラポートが確立しているだけでなく、A適応教室の状況も通室生の状況も知悉しているから、事例の陳述をリアルに理解できる位置にある。次に、X+1年度に、第一著者が

表3 PAC分析に用いた教示

適応指導教室での活動を通して、どんなことに気づいたか、自分がどう変化したかを考えて下さい。変化や気づきに関することであれば、どんなことでも構いません。思い浮かんだイメージや言葉や文を、思い浮かんだ順に番号を付けながらカードに記入して下さい。
--

原データの再点検を含む最終解釈を行った。

教示は表3の通り、サポート開始からX年度末までを回顧させ、体験と気づきを巡る自由連想項目(以下、「項目」)を収集した。項目の類似度評価は7段階法、クラスター分析はウォード法の統計パッケージ、HALWINによる。

TEGは、毎年度4月、サポーター選抜のために実施し、原則として、NP・FCが50%ile以上の自己肯定型であるか、または、「健全なパターン」

(杉田 1984, p44)からの逸脱度が小さいことを選抜基準にしている。2年目のサポート継続を希望する者も選抜手続きを経るので、TEGが再実施される。また、A適応教室指導員とサポーターのためにX年度2月に開催した事例研究会でも、TEGを一斉実施した。

TEGの安定性は危惧されるところであるが、パターンレベル、自我状態の%ile値レベル、各項目粗点レベルの全てについて、数量化Ⅲ類も使用して分析し、少なくともマスレベルでは、不登校生サポート体験によってそれらの変化が説明できたので、サポート体験による変容を反映すると考えたい(長谷川ら 2000, 長谷川 2002, pp18-50)。

Ⅲ-2 個人構造の事例研究

事例の考察に先立って、各事例の所属専攻、サ

ポート歴、その後の進路動向を記述し、最終的なTEGパターンの本誌読者向け解説も付記した。事例の考察は、TEGデータと関連づけて行う。

以下、FとMは女子と男子、学年はX年度の学年、[]内はクラスター番号とクラスター名、項目番号は重要度順位、CP・NP・A・FC・ACはTEGの自我状態である。また、各自我状態について、50±25%ile値と50±45%ile値で区切った領域のどこに属するかを示したTEGパターン図、PAC分析のデンドログラム、体験と社会化の構造の概念図を、事例ごとに図示する。

事例の配列は、a~dを総合して大まかに見当づけた社会化深度の順による。

- サポート体験からえた主観的成長感。
- 最終的にえられたTEGパターンの、「健全なパターン」、及び、配慮・尊重性を必要とする対人専門職に適するパターンへの近接度。
- 役割模索と、通室生の内面と関係性への視点転換の明確度。
- 著者3名夫々が行った参与観察の印象。

1) 事例F1の構造(図1~3)

2年間サポートした臨床系専攻の4年女子。4年次には併行してB適応教室スタッフも務めた。6事例中、最も強く自己変容-成長を感じており、X+1年度、臨床系専攻大学院に進学し、対人専門職志望を強く堅持した事例である。TEGでは当初の低Aが次第に上昇し、最終的には、「健全なパターン」に近い型に達した。

事前指導で「斜めの関係」が強調されたにもかかわらず、サポート当初、学習に向かわせようと指示的関わりを取ってしまう。これには、X-1年度の低Aが関わっていよう。しかし、それでは通室生との関係が開かないことに気づき、「(高FC・高NPの)素(ス)の自分で通室生と共に行動しよう」という構えに転じて、[Ⅱ. 共行動の楽しさ]を感じるようになる。その中で過度に身体接触してくる男子通室生が現れ困惑するが、コンサルテーションによって、困ることを伝えた上で彼の内面に焦点を当て配慮するアサーティブな表出(対者の欲求や感情を配慮尊重しつつ、自らの欲求・感情を対者に開示していく、といった意味である)を試みて奏功し、他通室生との関わりにも適用していく。[Ⅰ. アサーティブな表出と、通室生との支えあい]の関係の確立であり、ここから[Ⅱ]が一層強まっていく。

こうした関係の中で、表面的に関わる限りでは通

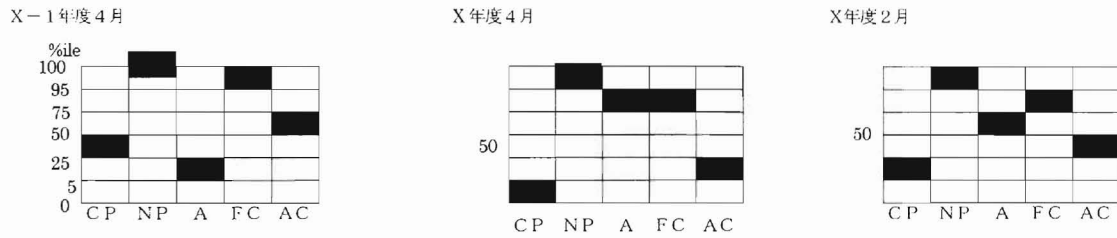


図1 F1のTEGパターン

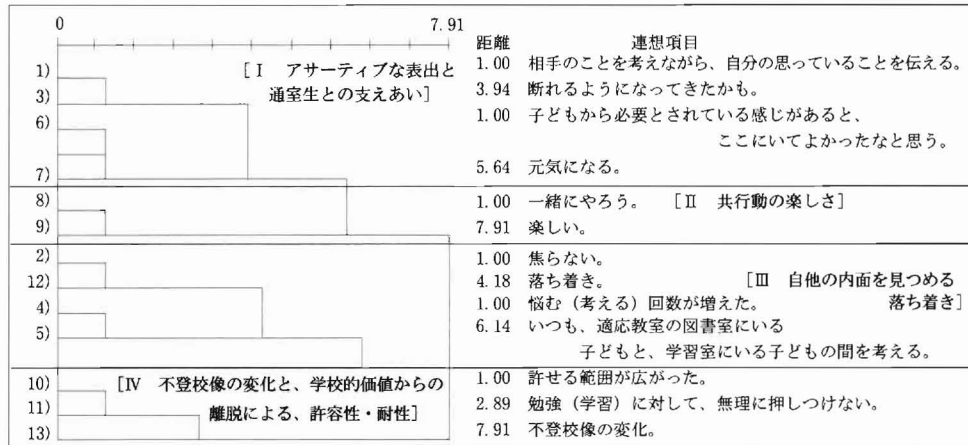


図2 F1のデンドログラム

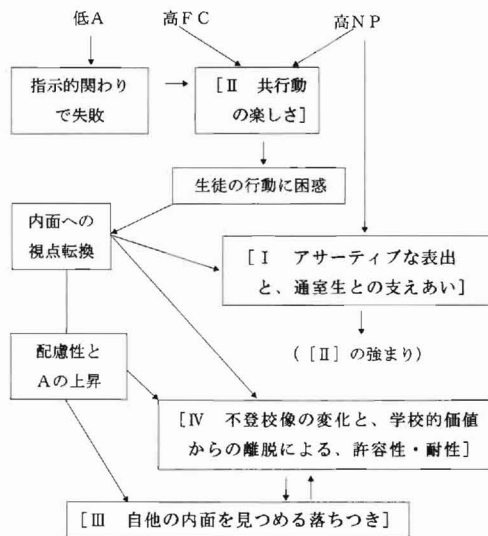


図3 F1における体験と社会化の構造

室生は明るく楽しそうに見えるが、次第に、葛藤を覆う表層の明るさに過ぎぬことに気づいて、「不登校像の第2次転換」が生じる。相俟って、葛藤を抱え学習に向きあえぬ彼等に受容的に関わる構えに転じ、耐性も高まる。〔IV、不登校像の変化と学校的価値からの離脱による、受容性・耐性〕である。

この過程と平行して、項目4) 5) に見るように、自他の内面を見る(考える)視点に転換でき、その結果、一方ではAの上昇、他方では、項目として現

れてはいないが、配慮性・尊重性の高まりがもたらされ、本事例自身の「落ちつき」もえられた。〔III、自他の内面を見つめる落ちつき〕であり、そこから〔IV〕も更に明確化されていく。

2) 事例M1の構造(図4～6)

1年間派遣の臨床系専攻4年男子。X-1年度もサポーターを希望しTEGを受検したが、X-1年度から2年間、B適応教室に関わることとなり、X年度になってA適応教室に派遣された。X年度はA適応教室とB適応教室の二つに並行して派遣されたことになる。この間、教師志望が一層強まり、X+1年度には教育系専攻の大学院に進学した。

X年度2月TEGは受検していないが、X年度4月にはスコアが上下両端に張り付く極端な自他肯定型を呈し、対人専門職として活動するには調整を要するパターンであった。

項目1)は、B適応教室での1年間の経験からえた「関わってみると普通の子」という「第1次不登校像転換」(表1参照)と、A適応教室での再確認であり、ここからM1のA適応教室でのサポートが始まる。また、B適応教室で既に形成されていた、通室生の個性と変化を尊重する構えも急速に確立した(〔I、「普通の子」観と「個性」「変化」の重視〕)。これには、高NP・低CPと、この1年間で高まった

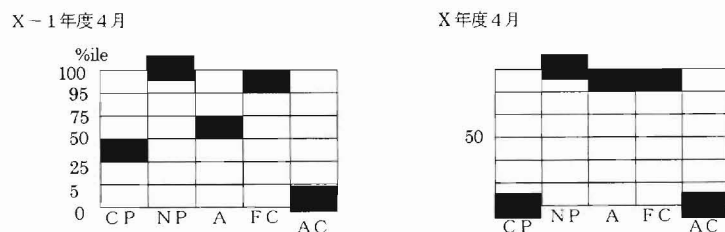


図4 M1のTEGパターン

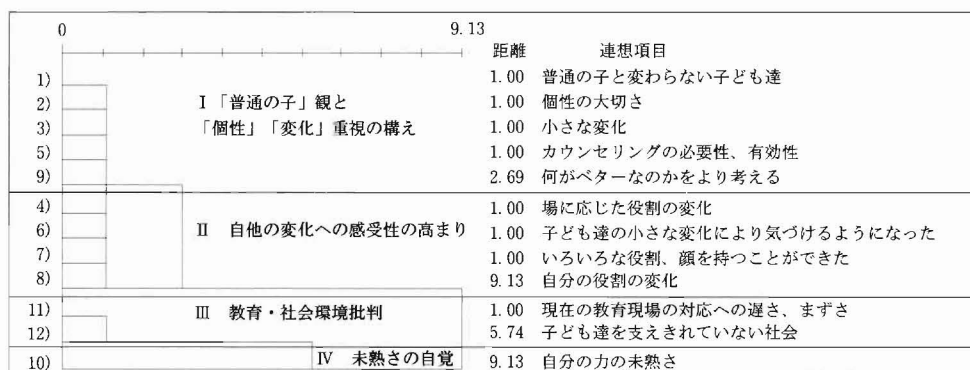


図5 M1のデンドログラム

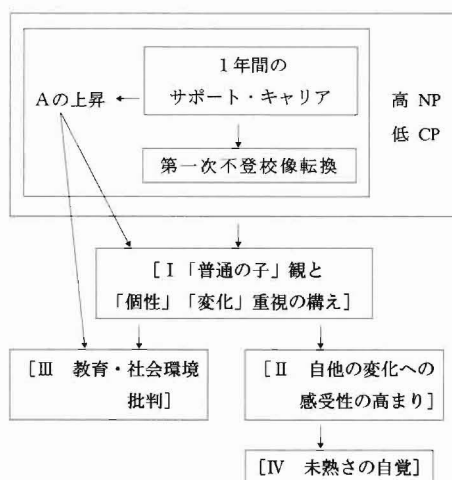


図6 M1における体験と社会化の構造

Aも寄与しているであろう。

〔I〕から〔II、自他の変化に対する感受性の高まり〕が生ずる。4) 7) 8) に注目すると、〔サポーター役割の模索とその結果としての多様な役割取得〕のクラスターと括することもできるが、1) とあわせると、多様な役割取得は、役割行動試演→反応の検索→役割行動調整と新たな役割の模索→反応検索→反応・状況に応じた役割転換、といった過程の所産と解するのが妥当と考えて、〔II〕の命名となったものである。この役割調整・模索も高Aに支えられているであろう。

〔I〕〔II〕と高Aから、「児童生徒の個性と変化」に焦点を当てていないように見える今日の学校に対する〔III、教育・社会環境批判〕を強めていくが、

一方で〔IV、自分の未熟さ〕も痛感し、大学院進学後のサポート継続を強く希望するに至る。

3) 事例M2の構造(図7～9)

1年間派遣の教育系専攻3年男子。派遣に先立つX-1年度から、子どもと関わり指導する別のフレンドシップ事業にも参加し続け、X+1年度もサポーターを務める一方で、平行してその事業にも関わり続けた。ストレートで教職に正採用。X年度2月TEGパターンはM1に準じる。

本事例自身は、図9の1)～11)を1つのクラスターとして扱い「自分のプラスの変化」とまとめているが、2つのサブクラスターに分割した。

「斜めの関係」と「素(ス)の自分の表出」の重要性を事前指導で知らされたが、自己開示に躊躇、通年に亘って、〔III、素(ス)の自己表出への不安・葛藤〕を感じつつのサポートが続く。このクラスターに属する項目数が最も多いのは、別のフレンドシップ事業で《子どもをリードする関わり》に適應してきた本事例にとって、異質の世界への適應が迫られた不連続性の感覚や役割葛藤を頻繁に感じたからであろう。この不安・葛藤が通年持続していることは、不連続性の感覚が体験化されたことをも意味する。

しかしその一方で、高NP・高Aも相俟って、比較的早期に〔I-1、共感的・理解的態度による深い関係形成〕と、項目2) 4) 1) に見るように、視線の転換による〔I-2、個の理解と個にあわせた関わり〕と

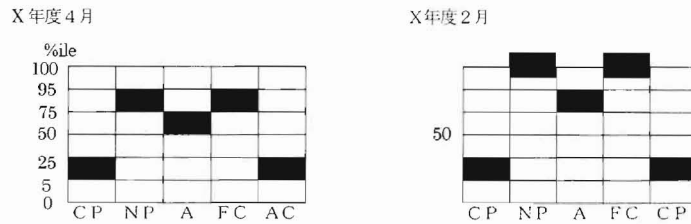


図7 M2のTEGパターン

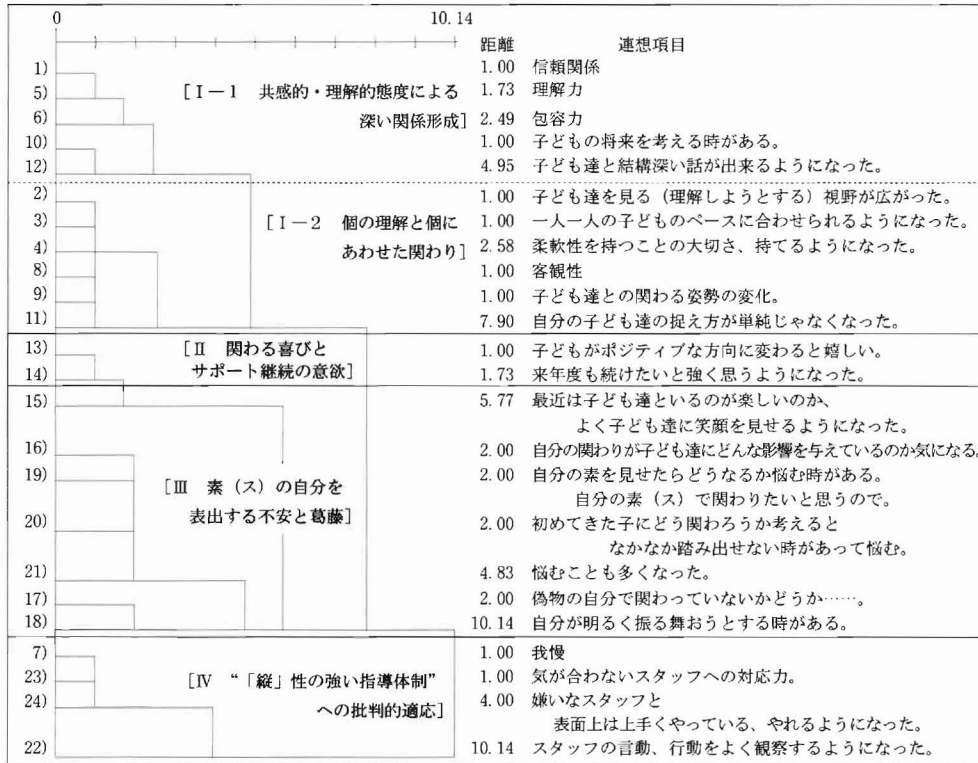


図8 M2のデンドログラム

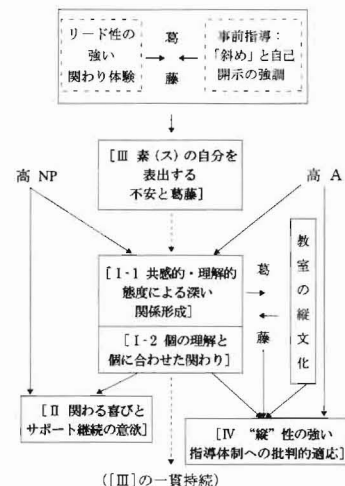


図9 M2における体験と社会化の構造

に成功し、[Ⅱ. 関わる喜びとサポート継続の意欲]を強めていく。

他方、本事例自身が獲得した[Ⅰ-1][Ⅰ-2]に比べて、この適応教室が既成の教員文化から抜けきれ

ず「縦」性の強い指導に留まりがちであると感じて、批判の構えを強めて行く。とはいえ、項目7)23)24)には、この文化とそれを担うスタッフに対する適応努力も窺い知れる。それらの複合が、[Ⅳ. 「縦」性の強い指導体制]に対する批判的適応]である。本事例の低CPを考慮すると、この批判性は高Aに発すると考えてよく、参与観察によっても、指導体制の「縦」性は拭いがたく看取されたから、妥当な批判であると言うしかない。

4) 事例F2の構造(図10~12)

2年間派遣の臨床系専攻4年女子。面接で「2年間のサポートを振り返ってまとめた言葉」と述べているように、項目は絞り込まれたものであった。その後、臨床系の職に就くが辞し、教職への指向を強めていった。X-1年度4月のTEGは、過剰なNPが抑えられれば「健全なパターン」に一致するものであったが、X年度2月には、他者肯定

X-1年度4月

X年度4月

X年度2月

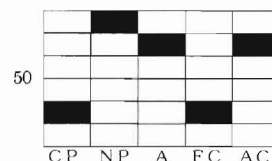
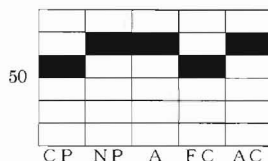
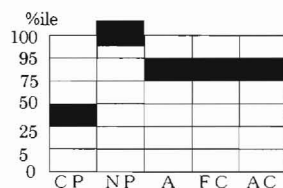


図10 F2のTEGパターン

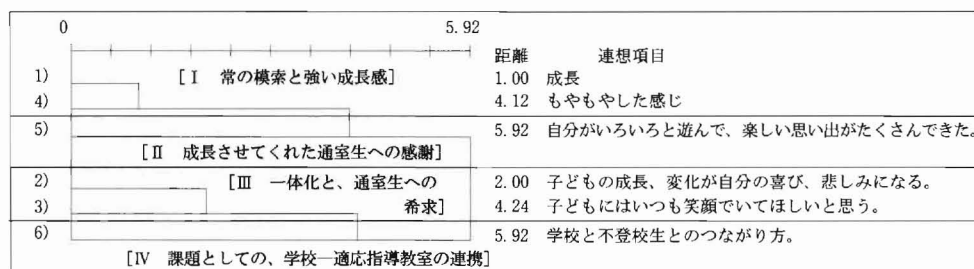


図11 F2のデンドログラム

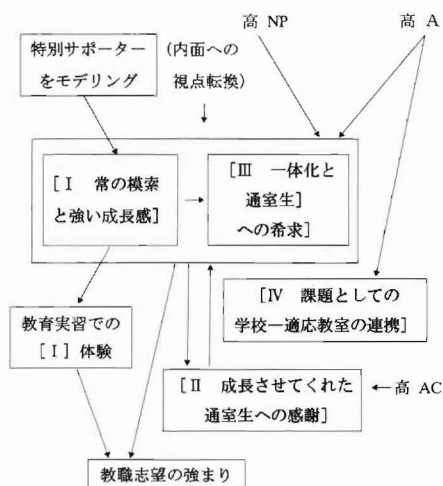


図12 F2における体験と社会化の構造

性が際立つ反面で、抑圧と自己主張性の抑制を窺わせるパターンに変化している。

項目4)の“モヤモヤ”には、次の経緯がある。コンサルテーションも担った特別サポーターをモデルとし、「子どものことを真剣に考え」、「子どもの笑いがみられない時も、子どもがうまくいっている時も、子どものために自分にもっと何かができないか?」と、常に通室生の内面に焦点をあてながら、個と状況に応じたサポートの模索を常に行うが、それでも、クリアカットな解がえられない“モヤモヤ”である。しかし“モヤモヤ”を保ちつつ、「身構えず、ゆったり、素（ス）で、率直に」関わられるようになったとして、強い成長感を持つ。これが【I. 常の模索と強い成長感】であり、本事例自身による命名は【成長過程】であった。“子どものための配慮”

を支えたのが高NP、持続する模索を支えたのが高Aであろう。

教育実習でも、サポート事態で獲得した“配慮・模索・ゆったり・率直”な対人態度による関わりに努め、教育実習成功感と成長感をえて、この対人態度が一層確立されると共に、教職志望も強まっていく。この対人態度と、通室生の感情を共有・一体化しながら通室生の成長を願う【III. 一体化と、通室生への希求】は、相互に支えあう関係になる。

【I】と【III】から、“新しい学校・教師”像を模索した本事例は、“個”と“内面”を重視した学校・教師が必要。そのためにまず、学校と適応指導教室の連携が課題”と考える。それが項目6)の意味であり、【IV. 課題としての、学校-適応指導教室の連携】である。また、クラスターとして教育界への提言が現れることにも、高Aが関与しているであろう。

【II】の本人命名は、【(2年間のサポートを終えた後の)思い出】であり、サポート体験の総括クラスターであることが窺える。しかし、項目5)は「通室生が自分を楽しませてくれ、成長させてくれた」という意味であることが面接から明らかになったので、命名については、【II. 成長させてくれた通室生たちへの感謝】の方が妥当である。この感謝の背景には、一貫した高ACに由来する謙虚さがあるように思われる。

この間の著しいFC低下の背景は不詳である。

5) 事例F3の構造(図13~15)

2年間派遣の教育系専攻4年女子。サポート体験を通して、早期完了的な教職志望が解除され、

X-1年度4月

X年度4月

X年度2月

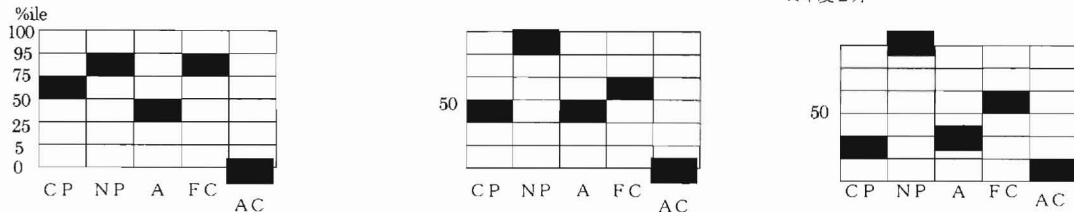


図13 F3のTEGパターン

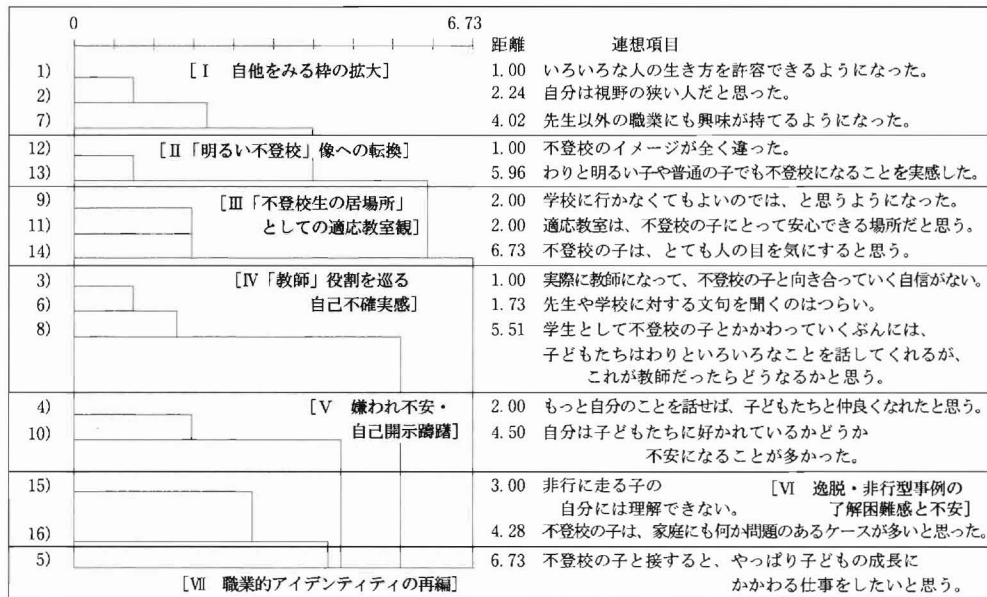


図14 F3のデンドログラム

対人サポート職に向かっていった事例である。TEGでは、2年間一貫した低A、著しい低ACが特徴的であり、客観視や論理性の明らかな弱さと、抑圧・妥協的な在り方への馴染めなさ、乃至は拒否感が示唆されるパターンである。

サポート初期に〔II、「明るい不登校」像への転換〕があった。ここから〔III、「不登校生の居場所」としての適応指導教室観〕が形成される。項目14)は、「学校では人の目が気になるがここでは気にしないで済む」という意味である。

一方、関わり方を巡る自己不確実感があり自己開示に躊躇し、「居場所のはずの適応教室なのに、通室生との親密度が他サポーターに比べて低い」という認知から、「通室生に好かれない」欲求が現れ、一層開示が抑えられる。〔V、嫌われ不安・自己開示躊躇〕である。「早くから素の自分をもっと出せば良かった」との反省を意味する項目4)からは、〔V〕と自己不確実感の慢性的持続が示唆され、ここから許容的構えが作られる。

教師志望も早期から固く、「学校に行くのは当たり前」と言う本事例は、〔III〕と〔V〕から、自分の進路志望も「生徒のあり方」観も転換し始める。〔I、自他をみる枠の拡大〕である。

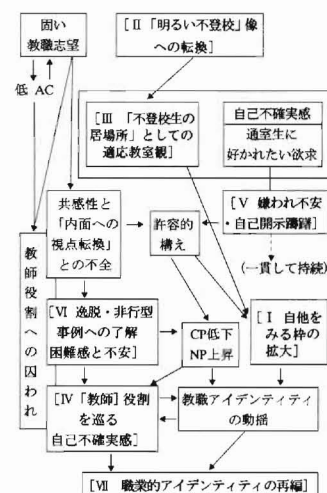


図15 F3における体験と社会化の構造

進路志望枠の拡大が、〔IV、「教師」役割を巡る自己不確実感〕と相俟って、職業的アイデンティティを動揺させる。

〔VI〕は〔逸脱・非行型事例への理解困難感と不安〕と解釈できる。というのは、項目15)について、「〔許容的構えで接しても〕通室生が自分の目の前で逸脱行動をしたり、「悪いこと」を自慢げに話してくる」ことへの理解困難感が面接で語られ、項目16)で

は、「非行型生徒に教師として関わる時には、家庭との連携が欠かせないのに、“問題のある家庭”との連携は困難」という認知が語られたからである。

〔VI〕の背景には、内面に視線を向ける構えが未獲得で許容的構えに留まっていたことと、〔IV〕に見るような、既成の教師役割への囚われがあらう。

しかしこうした動揺は、項目7)の通り、「子どもの成長に関わる仕事」という拡大した進路展望の形成によって解消に向かっていく。

なお、項目と面接陳述には二つの特徴があった。第一は、本事例の側からの理解、本事例自身の欲求は多く語られるが、通室生の視点に立つ表現が乏しいことであり、これは、“逸脱・非行の了解困難感”

〔VI〕や“許容性”とも符合する。つまり、〔自我をみる枠の拡大〕(I)はえられたが、通室生の視点への転換や共感性が不十分だったのである。その背景には、一貫した低Aがあると考えられる。第二の特徴は、「教師として」、「教師になった時に」といった表現の多用であり、既成の教師役割と上から見る視線への囚われを感じさせた。背景に、早期完了(foreclosure)的な教職志望と一貫した著しい低ACがあると解された。

またこの間、CP低下とNP上昇が著しいが、自己不確実感(IV・V)の慢性的持続と進路展望の崩れがCP低下をもたらし、その補償と許容的構えの固着

がNP上昇をもたらしたと解される。

6) 事例M3の構造(図16~18)

2年間派遣の教科系専攻4年男子で、自己変容感が薄い事例である。既成の教師文化に立つ関係者からは高く評価され続け、教職にも正採用となった。TEGではX-1年度に50%ile値だったAが低下し、X年度には自己対象化・客観視が不十分なまま自己肯定性が際だち、自分の欲求・想いで動きがちなパターンを呈した。

派遣初期に「明るい不登校」像をえ、「明るい通室生が“ネガティブな反応”をしている。それをどうリードするか?」という発想に立ち、対応行動を探していく。2年間持続する〔IV,「普通の子」観から表面的対応の模索へ〕である。

こうして、〔II, (教室が定めた) 既定の活動プログラムに乗せる努力〕が始まる。併行して、本事例の個性を生かした関わり方に通室生に乗せるための模索が始まり、「下手(シタデ)に出る」方法を考えつく。〔I, 自分らしさの追求と、乗せるために「低みに立つ」努力〕である。

待つことも、教室のプログラムや自分らしい関わりに乗せる技術となる。さらに、「子どもを立てる」

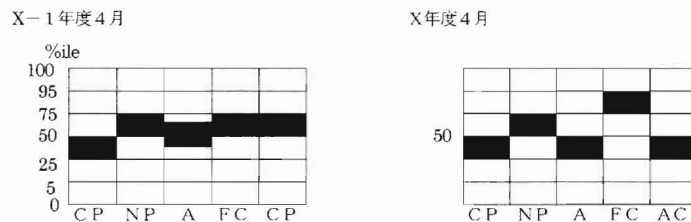


図16 M3のTEGパターン

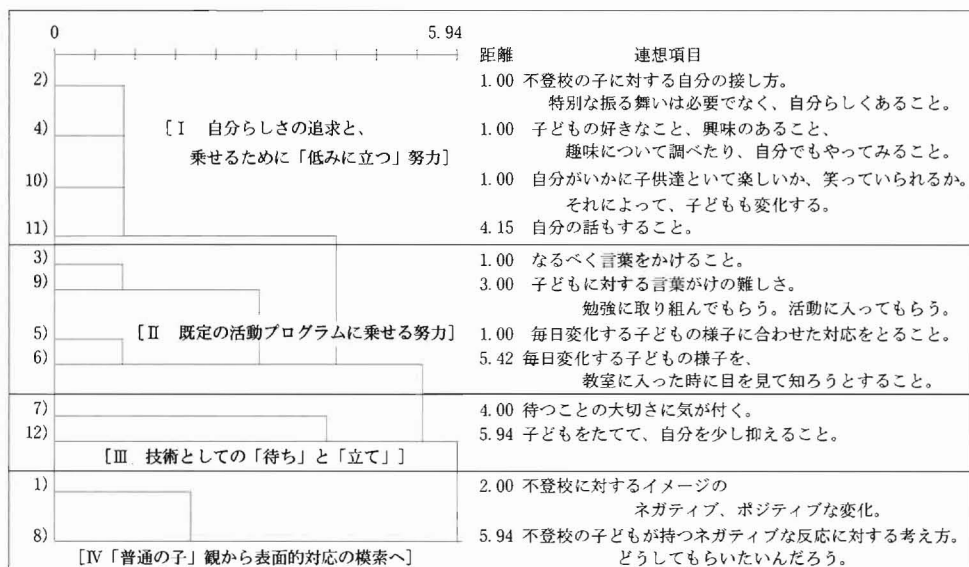


図17 M3のデンドログラム

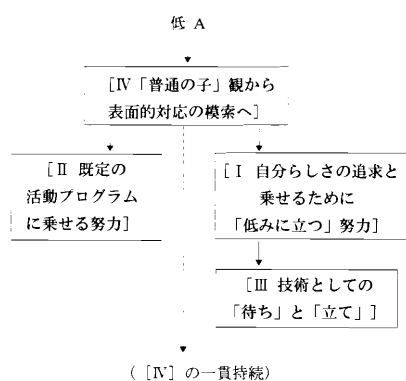


図18 M3における体験と社会化の構造

ことも、[I]の「低みに立つ」から発展した「自分の個性に乗せるスキル」である。このように、[III、技術としての「待ち」と「立て」]が早期から使われていった。

[I]～[IV]を通して、通室生の反応の背景に関心焦点をおいてそれに適した反応・役割を模索調整する通室生指向・内面指向の構えが微弱で、通室生を巻き込み乗せるための行動レパートリーを増やそうとする、行動指向的で、“自分の想い”中心の構えが前景化している。このことはサポート場面の観察でも読みとることができた。こうした特徴が一貫した低Aに起因することは、サポーターに課した総括レポートが簡明な感想文に終わっていたことから推察できたが、同時に、第一筆者の参与観察からは、多くの通室生にとって、一貫して人気の的であったことも記しておく。

V 対人専門職に向けた予期的社会化の焦点と方法

V-1 目的：共通項抽出と社会化の方法試論

個人構造のデータから出発して、対人専門職養成のための予期的社会化の焦点と具体的方法を明らかにするには、個と普遍を繋ぐ中間水準の構成体としての発生類型を得るアプローチを採用することを意味する。もちろん6例で発生類型に達するのは至難であるから、本章では、発生類型化のための観点（規準）となりうる共通契機・共通構造を抽出して、それをもとに、対人専門職への予期的社会化のエージェントたるべき教員養成学部が、とりうる方途を探りたい。

そのために、次第に対人専門職に相応しいにTEGパターン変化し、サポート活動による成長感も最も明確であった事例F1の過程と構造を吟味し、次に、F1との対比で他事例の特徴を位置付けていく手法をとる。

さらに、《社会化阻害因としてのエゴグラム低

A》(近江ら 2003, 豊嶋ら 2003b)と、《社会化阻害因としての学校的価値へのこだわり》(豊嶋ら 2003b)の仮説検証も試みられる。

また、考察を進めるために、「斜めの関係」の二つの規準を、事例分析の記述概念として使用していく。それは、①「自他を見る視点と、関わる軸、乃至は座標系の転換」(以下、「視点転換」と略記)、②通室生との“逆ナメ”の関係)を受け入れること(田中ら 2002)や、通室生との間の“支えあい”、通室生との地位差をを括弧に入れて、同じ立場で共に活動する「共行動」なども含む「地位標高差変換」である。実は、長谷川ら(2001, 2002)、長谷川(2002)が、サポーターの発達～社会化過程進行の重要な契機であると指摘した、「通室生の内面や、通室生との関係性を見つめることへの関心焦点移行」も、「視点転換」の一型なのである。

「斜めの関係」の二つの新規準は、笠原(1977)以来、不登校や青年期不適応症例の治療～再適応にとって鍵概念・鍵戦略とされてきたこの概念の再考を通してえられたものであり、その詳細は本誌別稿(豊嶋 2004)に譲る。但し、「地位標高差変換」の概念規定は別稿でも明示していないが、以下の考察に一部必要なので概述したい。それは、サポーターとサポーター間の地位(社会学的概念の地位である)の落差(標高差)を、解消あるいは逆転しようとする関係性、または、解消・逆転した関係に入っていくことを、サポーターやサポーターが受容(accept)、あるいは願望する関係性である。

V-2 社会化の成功例としてのF1詳論

1) 社会化進行の起点と契機：自己不確実感への直面化と役割模索、及び「内面へのまなざし」

F1の過程には二つの起点がある。第一の起点は、事前指導で禁じられた指示的関わりをいつとてしまい、関係形成に失敗したその困惑に直面化(confrontation)できたことである。ここから、関わり方の模索が後続し、事前指導で強調された“素(ス)の自己表出による「共行動」”(クラスターII：以下、ローマ数字はクラスター番号)に転じた。失敗によって指示的リード的役割の不適切性を漸く体験し、それを脱構築した「素の自己表出」からサポーター役割の再模索過程に入り、共行動者役割への転換がなされたのである。

第二の起点が、“通室生からの身体接触による困惑”への直面化であり、とるべき対人態度の模索

が後続し、通室生の内面に焦点を当てる「他者の内面へのまなざし」が確立されていく。そして二つの困惑への直面化は、「自己の内面へのまなざし」が可能にしたと考えられる。これ以降のF1の全過程は、「自他の内面へのまなざし」が撚り糸となり、過程進行の契機になっていく。

なお、“通室生からの身体接触による困惑”に際しては、第一著者によるコンサルテーションが行われているが、困惑への直面化と役割の模索・再模索がコンサルテーションを求めさせたと考えられ、コンサルテーションがF1の社会化過程進行の主要因と見るべきではない。

2) 「内面へのまなざし」の内化・定着

葛藤を抱える通室生に対する受容性・耐性(IV)や、全過程の到達点と考えられる、自他の内面を見つめる落ちつき(Ⅲ)は、自らの困惑・自己不確実感といったネガティブな感情をも含む「自他の内面に向かうまなざし」が、異和感なく、自我親和的に内化(internalization)・定着したことを示唆する。ちなみに社会化とは、当該社会・文化・役割セットに対する適応要件の内化過程を謂う。

3) 「内面へのまなざし」から「視点・座標系転換」へ

「内面へのまなざし」は、まず、自他の内面を尊重したアサーティブな関係を作る構えへの「視点転換」(I)をもたらし、次に、不登校像の第2次転換と学校的価値からの離脱(IV)という「視点転換」に展開した。加えて、共行動(Ⅱ)も支えあい(I)も、地位標高差の平準化としての「地位標高差変換」である。実は、1)項で見た役割転換も、「他者の内面へのまなざし」も、困惑を機にした「視点転換」そのものである。

これら多くの「視点転換」が波状的重帖的に体験されたことがF1の特徴である。F1が最も成長感が強いのも当然であろう。しかも、これらの転換がそれぞれクラスターとして現れたことは、「斜めの関係」構築の十分な条件が、明瞭なゲシュタルトを持つ体験統合体として構造化されて内化していることを示す。

4) クライアント中心的価値態度への転換と、尊重・共感を基盤とした率直な自己開示

「他者の内面へのまなざし」は、他者の感情に焦点を合わせ、受け留め・読みとりを可能にするまなざしである。これは、自他の内面を尊重したアサーティブな関係(I)や、葛藤を抱える通室生に対する受容性(IV)と併せ、Rogersの言うクライアント中心的(client-centered)態度への転換

とすることができる。この転換を基盤とした、「素(ス)の自分での関わり」、即ち、率直な自己開示が、通室生との「楽しみながらの共行動」(Ⅱ)を可能にさせたようである。

5) 学校的価値からの離脱

「内面へのまなざし」は、一見明るい通室生の背景に学習に向きあえぬ葛藤を感知させ、不登校像の第2次転換をもたらしただけではない。確立した「内面へのまなざし」と尊重的構えが、その対極としての、個の尊重を欠いたまま外面に対して規範で迫る学校的課題、学校的価値を相対化させる。それが「IV. 不登校像の変化と学校的価値からの離脱による、受容性・耐性」として現れたと解される。

6) F1の総括とエゴグラムAの意味

要するにF1では、指示・指導者役割で関わった失敗感や通室生の反応による困惑といった自己不確実感への直面化と、それに後続する役割模索とを起点に、学校的価値からの離脱も含め、多くの面で「視点転換」が生じ、「斜めの関係」もとれる対人専門職、即ち、《不登校や学校不適応に有効に対処できる対人専門職としての教師》への社会化が進行したと言える。この過程を、「内面へのまなざし」の発見と定着を通じた、指示・指導者役割から共行動者役割へ、さらにクライアント中心のカウンセラー役割への役割転換の過程と括することもできるであろう。

さて、サポート初期にTEG低AであったF1が指示的役割をとってしまったのは、「斜めの関係をとるように」という事前指導の理解とそれに沿った自己統制が困難だったことを意味する。これは、《社会化阻害因としてのエゴグラム低A》の例証である。にもかかわらず、F1では、失敗を起点に社会化過程が進行しただけでなく、派遣2年目の4月には、Aの上昇が認められた。失敗—自己不確実感への直面化も、「内面へのまなざし」も役割模索も、Aに由来するものであるが、Aの促進要因でもある。自己不確実感への直面と役割模索が、失敗感からの回復のみならず、Aの上昇をもたらしたと考えてよいであろう。

V-3 他5事例における社会化

ここでは、①社会化進行の契機としての自己不確実感への直面化と役割模索、②「内面へのまなざし」の内化・定着、③多くの「視点転換」、④クライアント中心的価値態度への転換と、尊重・共

感を基盤とした率直な自己開示、⑤学校的価値からの離脱、というF1に見出された5特徴を観点とし、エゴグラムAの機能もおさえながら、F1以外の5事例の社会化過程を検討していく。以下、事例記述内のローマ数字は、各事例のクラスター番号である。

M1 B適応教室で1年間のサポート歴があるM1では、A適応教室での自己不確実感は体験しなかったようであるが、「Ⅱ. 自他の変化に対する感受性の高まり」は、サポーター役割の模索と状況に応じた多様な役割行動のクラスターでもあった。さらに、「自他の内面へのまなざし」も内化され、自我親和的に定着したことは、3つのクラスター、「Ⅰ. 通室生の個性と変化を見る構えの急速な確立」「Ⅱ. 自他の変化に対する感受性の高まり」「Ⅳ. 自分の未熟さの痛感」から明らかであろう。Ⅳは、「自らの内面に向かうまなざし」無くしてはもたらされようがない。ⅠとⅡも、「通室生の内面へのまなざし」によってもたらされたクライアント中心的態度である。このように、M1でも、「自他の内面へのまなざし」が全過程を導いていき、そこから、児童生徒の個性と変化に焦点を当てていないように見える今日の学校に対する批判を強めていった(Ⅲ)。模索と「内面へのまなざし」を支え、既成の学校批判に展開した要因として、一貫した高Aがあると考えられる。

なお、「尊重・共感を基盤とした《率直な自己開示》」は明瞭に現れては来なかったが、サポーター役割の模索と、状況に応じた多様な役割行動のクラスター(Ⅱ)に見るように、《率直な自己開示》を越えた段階からA適応教室でのサポートが始まったためと考えられる。ちなみに、尊重・共感的関係そのものは、A・B双方の適応教室における第一筆者の参与観察で確立していることが確められている。

反面、“通室生も普通の子”観(Ⅰ)は、通室生の内面的葛藤に気づく「不登校像の第2次転換」の不十分性、「視点転換」の不徹底性を窺わせる。M1の「自他の内面へのまなざし」は、幾分表層的と評しえよう。

M2 1年前から継続し、サポート活動とも平行して関わっていた別のフレンドシップ事業におけるリード役割に対する適応が、サポート活動で求められた「斜めの関係」「素の自己開示」との間

で、不連続感と役割葛藤を生み、M2は常にその感覚に直面化していた([Ⅲ 素の表出への不安・葛藤])。第一筆者や他の臨床社会心理学専攻教官によるコンサルテーションをしばしば受けたにもかかわらず、自己不確実感は通年持続した。これは、自己不確実感から解放された新たな座標系に、自分自身を連れ出すのが困難だったことを意味するが、その一方で、自我異和的ながらも「自己の内面へのまなざし」が内化・定着したこと、それ故の不断の自己精査と役割模索があったことをも意味しよう。これを換言すると、M2にとってX年度の1年は、児童生徒と関わる存在としてのアイデンティティを模索する、本来のモラトリアム期間だったと言えよう。

M2は、自己不確実感と共存しながら、通室生の内面と通室生との関係性に関心焦点を合わせる「視点転換」を、急速かつ着実に行って、共感的・理解の態度(Ⅰ-1)と、個の理解と個に合わせた関わり方の構え(Ⅰ-2)を形成した。参与観察でも、1年目のサポーターとしては抜群の共感的関係の確立を認めた。クライアント中心的態度への転換に成功したのである。

以上の3クラスターはいずれも項目数が多く、M2のサポート体験の多くを集約した「視点転換」体験の統合体と言える。こうした転換に成功したから、根強く“縦”性が残る指導体制に批判の構えを強めて行ったと思われる(Ⅳ)。

引き続きサポーターを務めたX+1年度には、初盤で長い自己不確実感から抜けだし、他サポーターのみならず適応教室全体をサポートできるほどの著しい発達を見せた。X年度中には困難だった「自分自身との関わり」を新たな座標系につれだすことに成功し、適応教室全体をさえ新たな座標系につれだしたのである。

一貫した高Aが、不断の自己精査・役割模索と、自我異和的に持続した自己不確実感と共存しつつの「内面へのまなざし」を支え、“縦”性の強い指導体制への批判とその体制の改革を可能にしたと解される。

F2 早い段階での「通室生の内面へのまなざし」の確立が、通室生の内面に焦点をあてたサポートを常に模索させ(Ⅰ)、配慮性を高めクライアント中心的態度を確立させた。この対人態度は教育実習にも汎化適用されるほど定着したと言える。「通室生の内面へのまなざし」と常の模索は、他

方では、恒常的な“モヤモヤ”感を生み、“モヤモヤ”感に直面化する「自己の内面へのまなざし」が、再び、模索と「通室生の内面へのまなざし」とに向かわせる循環を生んで、“モヤモヤしつつもゆったり”できる成長感（Ⅰ）に達した。自我親和化した“モヤモヤ”感との共存に至ったのである。

「常の模索」とは、高Aが必要な《常の「視点転換」》と同義であり、総括クラスターであるⅡ（自分を成長させてくれた通室生たちへの感謝）は、「地位標高差変換」に当たる。「斜めの関係」の基盤が、十分に確立たと解される。

さらに、新しい学校・教師像を模索し、個と内面を重視した学校・教師が必要（Ⅳ）との認知にも達したが、これは、学校的価値からの離脱や批判を越えた提言であり、高Aによると解される。

なお、「率直な自己開示」については、言及がなかった。

F 3 学校的価値と既成の教師役割へのこだわりがあった。サポート早期に、不登校像の第1次転換（Ⅱ）と、“不登校生にとっては、学校ではなく適応指導教室が居場所なのだ”との認知に達して（Ⅲ）、教師に固く定めたアイデンティティと、“生徒が学校に来るのは当たり前”とする生徒像の双方が、緩んでいったのである（Ⅰ. 自他をみる認知枠の拡大）。ここから、二つの自己不確実感が生ずるが、F 3はそれに直面化し受け留めるのではなく、自己不確実感と共に、いわば“漂流”していくことになる。

自己不確実感の第一は、教師役割そのものを巡るものである（Ⅳ）。ここから、早期完了的な職業的アイデンティティの拡散化が始まる。

第二は、第1次転換でえた「明るい不登校」像から発した。“明るい通室生に嫌われる不安”と他サポーターに比べた自己卑小感から、自己開示の躊躇が持続し（Ⅴ）、自己卑小感の補償と思われる“好かれない”という即自的（an-sich）な欲求に焦点化してしまう。

このように、「通室生の内面へのまなざし」も、役割模索も不十分なまま、共感的態度ではなく、「好かれるための許容性」形成に留まったF 3には、クライアント中心的態度への「視点転換」も、「尊重・共感を基盤とした率直な自己開示」も進行しなかったが、主因が、即自的（an-sich）欲求への焦点化であり、その背景因として、一貫した

低Aがあると解される。

これらの自己不確実感は、自らの進路展望枠の拡大（Ⅰ）と職業的アイデンティティ再編（Ⅶ）に見るように、アイデンティティの拡散を経た再編に帰結した。なお、教師への固執が解除され新しい進路展望が現れた点は、学校的価値からの離脱を含意するであろう。

M3 自己不確実感は語られず、早期に不登校像の第1次転換がえられたが、その後の「視点転換」に乏しいまま、次の二つを前提として、サポート活動が展開されていく。

第一の前提は、M3自身の素（ス）のパーソナリティである。ここから、率直な自己開示をしながら、通室生を自分の素に乗せるテクニックの模索が始まり、早期に、乗せるために低みにたつこと（Ⅰ）と、技術としての待ちと立て（Ⅲ）を確立、駆使していく。第二の前提が、A適応教室の指導プログラム・指導体制であり、ここから、教室に適応させる努力（Ⅱ）が尽くされた。第一筆者の参与観察では、通室生のM3に対する適応の良好さと、通室生のA適応教室での「明るい」生活をM3が支えていることが認められた。その一方で、「自他の内面へのまなざし」も、クライアント中心的態度への転換も、学校的価値からの離脱や批判も、現れなかったが、二つの前提から出発すれば当然であろう。こうした全過程は、高くない水準であったTEGのAが一層低下していく過程と、相互規定的であると見られる。

V-4 総合的考察

（1）社会化の契機としての自己不確実感

1）自己不確実感と模索から見た社会化レベル

F1・M2・F2・F3は、サポート初期に、自己不確実感に苦慮し、そこから、通室生との関係性や自らの役割在り方の模索が始まって、社会化過程がダイナミックに動いていった。

F1は、自己不確実感への二度に亘る鋭い直面化・受け留めを通して、コンサルテーションも活用し、速やかな解決と次段階への移行を達成した。M2・F2・F3では、自己不確実感と関わり方の模索が長期持続して、あたかも“暗い、苦悩するサポーター”像を呈したが、自己不確実感への対処に注目すると、その後の展開はさらに2群に別れる。直面化し受け留めながらも低減しない自己不確実感と共存しながら、関わりと自己表出の

仕方を模索し続けたM2・F2と、自己不確実感と共に漂流し、アイデンティティ拡散へ向かったF3である。

以上の4事例に対して、M1・M3は自己不確実感も模索の構えも不明確な、“明るいサポーター”像を呈し、社会化過程の構造図(Ⅲ章図6・18)も単純である。M1の場合、1年前に派遣されたB適応教室で自己不確実感と模索を克服した可能性もあるが、M3では、適応教室の指導体制と自らのパースナリティを前提としたために、自己不確実感が語られず、前提に通室生を適応させる操作の手法を短期模索するに留まった。

このように、自己不確実感と模索という観点に立つと、6事例は明確に4つのレベルに分類でき、この観点は、社会化発生類型を構成する際の規準として有望と思われる。即ち、レベル1がM1とM3、レベル2がF3、レベル3がM2とF2、レベル4がF1である。

そこでレベル分化の要因を探ることが必要であるが、それは本節最終項で展開することとして、ここでは、「自己不確実感を持つとは人格非適応を生じさせたことになるから、予期的社会化としての事前指導やコンサルテーションの失敗である」という見解も成立しうるので、以下ではその検証を行う。

2) 社会化の失敗か、契機か？

社会化の「自然過程」の分析(長谷川ら, 2002)によれば、我々による指導が不十分な体制下でサポート活動が行われた草創期には、サポーター全員に、不明確な役割像と“異文化体験”に発する当惑、サポート中盤以降の「再びの戸惑い」と模索といった段階が見出され、消極的関与に終わったサポーターも現れた。即ち、自己不確実感は過程進行の契機でもあるが、岐路としての危機(crisis)なのである(Ⅱ章、表1)。

また、レベル2に属するM2で、頻回のコンサルテーションが一見奏効せず自己不確実感が持続したのに対して、自己不確実感が弱いレベル1に属するM1さえ、「自他の内面へのまなざし」の内化・定着も、クライアント中心的態度への転換も達成できていた。

これらは、危機としての自己不確実感を低減・予防する予期的社会化を要求するかに見える。学生サポーターにおける自己不確実感の低減という視点は、櫻井(2000)にも見ることができる。櫻井は、心理臨床とは無縁の専攻の大学院修了者を

学部学生の学習相談担当者に雇用し、任期満了後に当該専攻の研究者として展開させていくシステムを持つ大学において、相談担当者が相談学生と出会った「異文化体験」をどう和らげるかが、彼等をサポートする専門家の課題であるとした(p59)。不登校生キャンプのサポーターとして教員志望学生を派遣した秋田大学教育文化学部(本間 2001)は、クライアント中心的態度等の周到的な事前指導を行ったが、自己不確実感に揺れ模索する時間のない、超短期サポートにおける自己不確実感予防法として意味深い。

しかしだからといって、危機回避戦略を択るのは、単純すぎる。不登校生との出会いはサポーターにとって「異文化体験」(櫻井 2000)であり、学校期・大学期との連続性を奪われ学校期・大学期に形成していた予期を越え、あるいは齟齬するリアリティ・ショックから始まる職業への参入(豊嶋 1993, p134, p139 1995, p63-66)と同様に、それまでの体験やアイデンティティとは非連続な、異質の事態であって、それに完全に対処できる程に周到的な事前指導は、組みにくいであろう。

逆に、佐藤(2004)は、適応指導教室に長期派遣された教師サポーター6事例の変容過程に対するPAC分析によって、連続性が容易に補償された事例を提示している。教師サポーターの場合、先輩(2年目の教師サポーターや専任指導主事を指す)からのアドバイスとその受認が、非連続性や自己の内面への直面化、模索、不登校像の第2次転換への進行を不徹底にするのである。即ち、「初期の戸惑いを、試行錯誤ではなく先輩からのアドバイス等によって、仮の受容・共感的態度を身につけ…(中略)…、自己の内面構造に直面化しない傾向」や、「(通室生も)普通の子だよ」というアドバイスによって、不登校像の第1次転換が容易になされる一方で、第2次転換に達しにくかったのである。そして、こうした教師サポーターの特徴は、模索・不登校像第2次転換・視点転換の不徹底性と、「普通の子」観が併存していたM1と酷似している。

要するに、通室生にとって有害な対応を回避する事前指導やアドバイスは必要であるが、サポーターの自己不確実感を回避する目的で行われる事前指導・アドバイスは、サポーターの過程進行を妨げると言えよう。

3)「自己不確実感－模索－転換」への予期的社会化

安易な連続化がサポーターの発達を阻害する一方で、それまでとは非連続な事態への移行一般が深い自己不確実感を伴うとしたら、サポーターの自己不確実感に脅え、予め緩和しようとする発想や、直ちに和らげようとする発想から転換し、自己不確実感への焦点づけ・直面化を、社会化過程の進行契機と位置づけ、社会化を進行させる方法を検討する方が遙かに有益であろう。

組織心理学者Schein,E.(1968, 1980) は、新状況との出会い事態では、“不快感”に直面させることが社会化を進展させることを見出した。新状況には非適切な、固く保持されていた価値態度・役割像・自己像を解凍 (unfreezing) し、適切なものの内化と自己変容を動機づける起点が、“不快感”なのである。さらに彼は、組織参入時に組織の側が、不快体験を仕掛けて解凍する方法を例示し (1968)、解凍の後に、新役割モデルの提示と主体的環境精査を促すことを通して、新視点に基づく態度・行動を発展させ、次に、承認を通して、それらと自己像の統合をはかり、変化を定着させる変革プログラムを提出した (1980)。

同様に、Mansfield,R. (1972) は、組織への参入期のアイデンティティ・ストレスが、引き受けた職務役割の選択と、組織のエージェントによるその追認などによって軽減することを明らかにした。豊嶋 (1991, 2001b) は、大学への移行に伴う不本意感が、学生としての在り方や新価値の模索、キーパーソンによる模索行動の承認によって解決することを見出した。

サポート当初に指示的役割をとったF 1、リード役割や既成の教師役割への囚われから出発したM 2・F 3は、当初の「縦」の役割とは異なる役割を模索する時期を持つ。当初から尊重的共感的態度に関わったM 1・F 2も、サポーター役割(「斜め」役割)の枠内で、通室生と状況に即応した細かな模索調整を常に行った。M 3の《前提にのせる手法》模索も、手法論に傾きはするが役割模索に違いなく、その結果、「逆ナナメ」役割に類縁の、低みの位置に立つ手法を開発した。

このように、長短や頻度、「縦」の役割からの距離の違いはあれ、全事例が、役割模索と新役割取得を行っている。そして、F 1を典型に全事例に見出された様々な「視点転換」も、新たな役割像を生むから、役割模索に結びつくであろう。

要するに、自己不確実感と模索に関して教員養成学部が行うべき予期的社会化は、次のように定式化できる。サポート活動が通室生とサポーター自身の双方に及ぼす逆機能 (dysfunction)を明確化した上で、逆機能を最小化しつつ、まず、非連続性に気づかせ、自己不確実感に揺れるサポーターを支えること、次に、関係性・役割の模索と状況精査を促すこと、そして、模索行動と新態度を承認しつつ、過程進行に向けコンサルトしていくことである。事前指導・アドバイスによって自己不確実感を回避する戦略は、“明るいだけのサポーター”輩出に墮す危険さえあろう。

(2)「斜め」の教師役割への模索と学校的価値の相対化

1)「斜め」の教師役割に向けた模索

自己不確実感に発する模索行動は、通室生との間の関係性、通室生に対する行動の模索に留まらず、「教師としての役割」の模索に及んで行く。一方、学校組織参入後の新任教員の社会化過程は「単なる同化ではなく、役割緊張や役割葛藤をおびた過程」であり、「学校の組織規範との関わりの中で、役割規定 (role definition) を再規定していく」過程であることは、早くから指摘されていたところである (田中 1975, p139)。役割緊張・役割葛藤が予期できるとし、教員養成学部の行う予期的社会化では、教員役割の模索と葛藤、その克服と統合の過程を予め体験させることが肝要となる。

特に、不登校傾向や学校不適応が一般化した学校状況では、予期される多様な役割緊張・葛藤の中でも、既成の一般的な教師役割である「縦」の役割と「斜め」役割の間の役割葛藤が極めて重要であろう。

「縦」の役割とは授業や指導の専門職としての教師役割であり、「斜め」役割とは対人専門職としての教師役割である。増田 (1998) は、この状況においては、「縦」の教師役割のみでは児童生徒との関係がとれないとして、「斜めの関係もとれる教師」を期待する。「縦」と「斜め」の双方の役割がとれ、どちらにも転換できる教師が必要、とする主張である。これに基づけば、「縦」と「斜め」の役割葛藤をくぐり抜けること、二つの役割を統合することが、教師にとっての(新たな社会化要件)となろう。

しかし、「斜めの関係もとれる教師が求められている」ということは、逆に、学校文化・教師文化

が「縦」役割を中心に固く構造化されていることを意味する。とすれば、「斜め」役割構築への模索や、「縦」と「斜め」の役割葛藤を経た統合は、教師になった後には困難と言わざるを得まい。つまり、学生期に「斜め」役割への模索と役割葛藤をくぐり抜け統合に至る過程を踏ませることができれば、それこそが〈新たな社会化要件〉の予期的社会化となる。我々の全事例は、事前指導で「斜めの関係を構築すること」という役割期待を与えられ、それに応じて「斜め」役割の模索と試演を行った。そして、F3・M3以外は、縦と斜めの役割葛藤と「斜め」役割取得の、双方または一方に達している。これは、我々の枠組みによるサポート活動が、「斜めの関係もとれる教師」への予期的社会化機能を持つことを示す。ただし、F3・M3のように、縦と斜めの役割葛藤や「斜め」役割取得が不十分なサポーターを出さないために、「斜めの関係」構築のための事前指導、コンサルテーションを強めることが課題となる。

2) 学校的価値からの離脱・相対化、提言・改革

「斜め」役割の取得のためには、サポーターも教師も、「縦」の教師役割や学校的価値へのア・プリアリな囚われから“解凍”されねばなるまい。M3とM2・F3では、「縦」の教師役割・リード役割への囚われや、「前提」化が認められ、M3には“解凍”がなく、M2・F3には、囚われ故の葛藤期や、囚われと自己像が共に崩れていく拡散期が長く続いた。それに対して、囚われが弱かったF1・M1・F2は、サポート初盤で、個や内面の尊重を欠いたまま学校の課題で迫る在り方から離脱し、「斜め」役割の取得に成功していった。以上から、《社会化阻害因としての学校的価値へのこだわり》仮説（豊嶋ら 2003b）は支持されたと見えよう。

その後、M2とF3は、囚われや「前提」化から抜け出していった。F3は、「自分自身を縛る学校的価値」を最終的には相対化して、次項で詳論する新たな進路展望を見出した。一方、X-1年度1年間、B適応教室や別のフレンドシップ事業に適応してきたM1・M2は、学校的価値の相対化に留まらず、既成の学校批判に及んでいく。

F2では、相対化や批判を越えて、「個と内面を重視した学校・教師が必要」との認知に達した。M1の批判的構えも「個性と変化に焦点を当てよう」という提言を含意する。

さらにM2では、X+1年度、批判と提言の域さえ越えて、適応教室の準学校的な組織文化の変容を目指して適応教室をサポートしていくまでになった。「縦」世界への同化としての社会化ではなく、「縦」世界を理想型に向けて変革していく「創造的個人主義（creative individualism）」という社会化パターン（Shein 1980）に立つ教師が求められるからである。

このように、学校的価値への構えは、「1. “前提”化と囚われ」「2. 離脱・相対化」「3. 批判」「4. 提言」「5. 環境側への働きかけ（改革）へ」という連続体上に、全事例を位置づけることができる。その両極がM3とM1である。しかも全事例が教職志望や臨床職志望を強めていった。つまり、M3以外は、萌芽的とはいえ、「縦」中心の学校文化や教師役割を変革する契機を内在させて、対人専門職に向かつていったのである。

サポーターの変容の自然過程でも、「教育環境の問題点の確認、自らの教育観の検証と再構築」（表1の第2過程j項）という段階や、「“指導員・教師、適応指導教室・学校の側の問題”の認知と、教師・学校像の再構築」というクラスターが抽出されていた（表2の3項）。これらは、自然過程においてさえ、「3. 批判」「4. 提言」の段階に達することを示す。従って、批判・提言に関しては、教員養成学部が意図的にそれを目指す予期的社会化を促す必要性は弱く、以下の3点に焦点を当てればよいと思われる。

第一は、学校的価値への囚われの解除が進行しにくいサポーターに対して、相対化できる視点を提供すること、第二は、批判の段階に留まるサポーターに対して、縦関係の必要性を示しつつ、統合を促すこと、第三は、適応教室の「縦」性を緩和するためのスーパビジョンや提言を、適応教室に対して行っていくことである。

（3）「内面へのまなざし」と「内面への囚われ」

1) 「内面へのまなざし」の内化・定着

自己不確実感から模索に至る流れは、教師役割という社会学、乃至は社会心理学的水準での模索に至る一方で、自らの内面探索を始動させる。これを本稿では「自己の内面へのまなざし」と呼んできた。F1・M1・M2・F2では、その内化・定着が確認できた。またこの4事例では、通室生の言動の背景に焦点を合わせる「通室生の内面へのまなざし」も確立されていった。

「通室生の内面へのまなざし」は、4) 項で触れるクライアント中心的态度の基礎でもあるが、我々の事例では、確立は二つの経路からもたらされている。第一は、自己不確実感への直面化から出発して、自らに自己不確実感を与えた対者の内面に視点転換していく経路であり、F 1・M 2がこれに該当する。第二が、他教室でのサポート体験とスーパービジョンや、先輩サポーターをモデルにするなど、外的手がかりによって確立していく経路であり、M 1・F 2がこれに属する。

しかしF 3では、自己不確実感等の負の感情への直面化と受け留めではなく、自己の負の内面への「囚われ」であり、F 3は、自己不確実感と共に漂流し、自己不確実感の自我異和的な持続とアイデンティティ拡散に向かった。さらにF 3は、自己の負の内面をバランスすべく、「通室生に好かれない欲求」が前景化し、「通室生の内面へのまなざし」も未成立に終わる。なお、最終的には抜出したものの、M 2にも、葛藤への囚われ期が持続していた。

M 3では、全般に「内面へのまなざし」への転換が不明確で、いわば、「外面に固着したまなざし」のままであった。

不登校生サポートには、通室生をサポートし通室生も内面の変容を引き出しつつ、自らを「斜め」の関係がとれる存在に変容させていくことが求められる。そのためには、「内面へのまなざし」、換言すると、「自分自身と通室生の内面とその変化を拾い上げる眼」(豊嶋ら 2003b) の獲得が望まれる。「自己の内面へのまなざし」が「内面への囚われ」に変質する事態への対策は本節の2) で、「通室生の内面へのまなざし」を形成する方途は(4) 節で述べる。

2) 「内面への囚われ」：自己像動揺とアイデンティティ模索

内面探索が不確実な内面への囚われに進み、アイデンティティ模索にまで進んだのがM 2とF 3である。役割模索も「内面へのまなざし」も、それ自体、アイデンティティの揺らぎや積極的モラトリウムと密に関連するが、明確に役割模索を行ったF 1・M 1・F 2は、アイデンティティ模索にまでは至っていない。両事例における、「縦」の教師役割やリード役割の自我中核性と囚われ、それを脅かす体験に発した自己像の動揺が、アイデンティティ模索と、自己不確実感の自我異和化と

長期持続をもたらしたと考えられる。

ちなみに、F 2でも自己不確実感は長期持続したが、F 2には「縦」の教師役割の自我中核的定位も、囚われもなかった。それが、自己像動揺からアイデンティティ模索へという流れを防ぎ、逆に、自己不確実感が役割模索のエネルギーに転化され、「常の模索」を可能にしたと見られる。

M 2では、リード役割への適応に由来する率直な自己開示の不安と葛藤が持続した。F 3では、固い教師志望の一方で、自己卑小感と「通室生に好かれない」欲求への焦点化とに由来する自己開示躊躇が持続し、加えて、教師役割そのものを巡る自己不確実感も後続した。《自己像の動揺を伴う自己不確実感の長期持続》であり、アイデンティティが脅かされたのである。

M 2は積極的モラトリウムに突入し、1 年かけて、アイデンティティを強固に再確立したが、自己卑小感も持ち早期完了的であったF 3は、早期完了概念の提出者Marcia, E. (1966) の指摘の通り、拡散に向かっていく。その後、進路展望の調整によって漸く再確立に向かったのである。

積極的モラトリウム者に対しては、模索それ自体を受け留め、承認することが支持的に働く。M 2の頻回のコンサルト希求も積極的モラトリウム者の模索行動であり、積極的モラトリウムであるからにはその都度のコンサルテーションが速効しないのは、むしろ当然である。それよりも、コンサルト希求にその都度応じていったことが、拡散化を阻み、強固な再確立を準備する機能を持っていたと見るべきであろう。これに対してF 3は、自己不確実感と模索がもたらす過程進行(長谷川ら 2002)も、通室生の内面や関係性への関心焦点移行がもたらす積極的関与の構え(長谷川ら 2001)も弱いまま、コンサルト希求も現さなかった。これらは全てアイデンティティ拡散の徴候と見てよい。コンサルト希求のないまま過程進行が停滞しているサポーターに対しては、まず積極的モラトリウム地位への上昇を目標にしたカウンセリング色を強めたコンサルテーションが望まれる。ただし、これらは予期(anticipate) 的社会化の方法ではなく、教職志望の固い学生に予測できる社会化の停滞(乃至、後退)に際して行うべきケアの方法に過ぎない。

(4) クライアント中心的态度、率直な自己表出 F 1が到達した「クライアント中心の価値態度

への転換と、尊重・共感を基盤とした率直な自己開示」は、予期的社会化を意図したX年度に、我々がサポーターに提示した目標であった。このうち、尊重・共感等のクライアント中心的态度は対人専門職一般に要求される基底的态度であり、学校生徒指導・教育相談の基礎であるから、教員養成学部はそれに対応した教職必修科目を組んで来ている。しかし学部での講義・演習は臨場性を欠き、対人専門職への予期的社会化装置としては極めて不十分である。サポート初盤からこれが確立していたM1の場合、別の適応教室での1年間のサポートとスーパービジョンを通して、臨場的な獲得がなされたと考えられ、また本間（2001）の、不登校生キャンプ・サポーターに対するクライアント中心的态度の事前指導が成功した要因の一つに、「異文化体験」を控えた臨場性があったと思われる。

しかしこれらと同様の臨場性を有するにもかかわらず、M1以外の5事例では、クライアント中心的态度と率直な自己開示の一方、または双方の獲得度が不十分であった。F1は、初期に指示的役割をとって失敗した。M2とF2は、比較的早期に、尊重・共感等のクライアント中心的态度への転換に成功したが、率直な自己開示が1年間進行しなかったり（M2）、率直な自己開示への言及がなかった（F2）。F3では、通室生への対人态度は許容性に留まり、率直な自己開示も困難だった。M3では「率直な自己開示」を手段にして通室生を自分の素（ス）に適応させようとする特異な方向に進み、手法開発には成功したが、クライアント中心的态度への転換は認め難かった。

要するにこの点に関しては、我々の指導やサポートのシステムが不十分だったのである。自然過程の「第1過程」において、サポーターが、長い「被教育体験」（佐藤 1997, p306）や家庭教師経験をもとに準教師役割をとって失敗する経路や、受け身的に聞くだけの「第1次共感（fake empathy）」に留まって失敗する経路が見出されていたが（豊嶋 2002c・d, 長谷川ら 2002）、F1・M2は前者、F3は後者の失敗経路に陥っていたのである。F3・M3では、「クライアント中心、尊重・共感」の基礎である「通室生の内面へのまなざし」の不十分性が、クライアント中心的态度への転換を阻害したと解されるが、「第1過程」の二つの失敗経路も、このまなざしの不全が導いたと思われる。

この問題を解くには、《「通室生の内面へのまな

ざし」を伴う率直な自己開示と、クライアント中心的态度》を形成する事前・中間指導、事例研究会を設定していけばよい。そのような体制はX+2年度から構築され済みである。

（5）社会化阻害因としてのエゴグラム低A

V-2節では、後にAを上昇させていくF1が、サポート初盤の低A期に、事前指導にもかかわらず失敗したのは、低Aに起因すること、その後の自己不確実感への直面化、「内面へのまなざし」、役割模索と、高Aとの間には、相互促進的關係が想定できることを指摘した。実は、負の感情の直面化と受け留め、自他の「内面へのまなざし」、様々な模索も、視点転換も、“対自（für-sich）”化（自己対象化）する動きであり、それは、客観化する自我状態Aの機能である。特に、「内面へのまなざし」とは、現象（顕型）としての表面的言動と、“即自”的認知との双方から離脱して、背景の構造（原型）に達しようとするまなざしであって、その獲得には、高Aが必須であろう。

また、F1において通室生からの身体接触への困惑がコンサルテーションを求めさせたが、これも、知的機能としてのAの機能によるであろう。ちなみに、一貫した低AのF3・M3には、コンサルト希求も弱かった。

一方、“対自（für-sich）”化とは“即自（an-sich）”性からの離脱である。通室生に対する即自的欲求が過程を主導したF3・M3が、そこに転換できなかった主因が低Aであり、さらにM3では、通室生と双方の即自的欲求の充たしあいであった可能性も否定できない。

要するに、本節（1）～（4）項で全事例について照合してきた社会化の契機や要件は、全て、高Aの所産と考えられ、高A者がそれらを獲得でき、低A者や低A期では達成できないという関係が示された。「社会化阻害因としてのエゴグラム低A」仮説は概ね支持されたと言えよう。

さらに、（1）～（4）項でそれぞれの観点から全事例を位置付けても、自己不確実感と模索に注目して仮説的に提示した社会化レベル（レベル1がM1とM3、レベル2がF3、レベル3がM2とF2、レベル4がF1）とほぼ対応した位置どりが得られた。

対応が乱れるM1は、一貫した高Aでありながら、自己不確実感自体が弱く、模索や不登校像の第2次転換。「視点転換」が、サポート期間中には

不明瞭であった。そのうち、自己不確実感と模索の不明瞭さは、サポートに先立って派遣されたB適応教室で既に体験して克服済みであったとも考えられるが、不登校像第2次転換や「視点転換」の不徹底性は、先輩からのアドバイスが不登校像第1次転換を容易にする一方で、第2次転換に達しにくい教師サポーターの特徴(佐藤 2004)とも符合する。

以上から、高Aの負の機能である冷徹さを免れつつ、感情の共有と自尊尊重といったクライアント中心的態度を“伴う”「内面へのまなざし」が、対人サポートには必須であると括りたい。我々のサポーターは、“CP<NP、かつ、NP>50%ile”という派遣規準によって一定の共感性は保証されているから、クライアント中心的態度とAの高まりとをもたらすこと、それに加えて、自己不確実感への直面化と模索については、尚早なアドバイスを控えてそれを促しつつ支えていくことが、我々の行う予期的社会化に要請されることになる。

文 献

- 1) 安倍淳吉 1969, 社会心理学研究法, 北村・安倍・黒田編『心理学研究法』誠信書房, 463-493.
- 2) 羽賀敏雄・清水紀人・豊嶋秋彦 2002, 地域の社会教育施設及び公立学校と連携したふれあい活動ー平成13年度弘前大学フレンドシップ事業の意義と展望ー, 弘前大学教育学部研究紀要クロスロード 6 (通巻46), 43-54.
- 3) 花屋道子・豊嶋秋彦 2001, 卒業しても気になる子ー『移行期における支援者』としての小学校教師ー, 児童心理(金子書房) 55 (16), 127-131.
- 4) 花屋道子・小森(立原)聖子・加川真弓・豊嶋秋彦 2002, 研究室コミュニティに対するグループアプローチの適用, 弘前大学保健管理研究20-3(弘前大学保健管理概要23, 36-43).
- 5) 長谷川恵子 2002, 不登校通室生との関わり体験が適応支援者に及ぼす機能, 平成13年度弘前大学大学院教育学研究科教育心理学分野修士論文(未公刊).
- 6) 長谷川恵子・豊嶋秋彦 2000, 適応指導教室におけるフレンドシップ事業の効果研究, 東北心理学研究50, 46.
- 7) 長谷川恵子・豊嶋秋彦 2001, 不登校生徒支援が適応支援者に及ぼす機能, 東北心理学研究 51, 11.
- 8) 長谷川恵子・種市聡・豊嶋秋彦 2002, 非専門家学生サポーターの専門職への社会化過程ー不登校支援活動を通してー, 東北心理学研究52, 41.
- 9) 本間恵美子 2001, 学生スタッフの訓練効果につ
- いての調査, 秋田大学教育文化学部編『不登校問題に対処する学社融合プログラムへの参加を取り入れた教員養成カリキュラムの開発・研究(平成11・12年度文部科学省「教員養成カリキュラム改善に関する研究・開発」報告書)』, 71-109.
- 10) 加川真弓・児島健・野本タ子・松崎学・出口毅 1999, 不登校児と関わった学生の個人内変容ー(1) 障害を持ち、教員を目指す大学生A男の事例ー, 東北心理学研究 49, 9.
- 11) 笠原嘉 1977, 『青年期ー精神病理学からー』中央公論社(中公新書).
- 12) 河合隼雄 1995, 臨床心理学概説, 河合監. 山中・森野・村山編『臨床心理学1 原理・理論』創元社, 3-26.
- 13) 児島 健・野本タ子・加川真弓・松崎 学・出口 毅 1999, 不登校児と関わった学生の個人内変容ー(3) 中学校教員を目指す大学生C子の事例ー, 東北心理学研究49, 11.
- 14) 小森聖子 2000, 不登校生徒における動機づけ要因と衛生要因(2)ー中学生の登校回避感情と「出来事レベル」の動機づけ・衛生要因ー, 東北心理学研究50, 30.
- 15) 小森聖子・豊嶋秋彦 1999, 不登校の学校要因と人格要因(2)ー不登校生徒における動機づけ・衛生要因ー, 東北心理学研究 49, 14.
- 16) 森田洋司 1991, 『「不登校」現象の社会学』学文社.
- 17) Mansfield, R. 1972, The initiation of graduates in industry: The resolution of identity-stress as a determinant of job satisfaction in the early months at work, Human Relations 25(1), 77-86.
- 18) Marcia, J.E. 1966, Development and validation of ego identity status, Journal of Personality and Social Psychology 23(5), 551-558.
- 19) 増田健太郎 1998, 教師と子どもの関係ー「斜めの関係」の構築をー, 教育と医学46 (7), 61-63.
- 20) 内藤哲雄 1997, 『PAC分析実施法入門: 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- 21) 野本タ子・加川真弓・児島健・松崎学・出口毅 1999, 不登校児と関わった学生の個人内変容ー(2) 小学校教員を目指す大学生B子の事例ー, 東北心理学研究49, 10.
- 22) 野村友美 2001, 中学期における登校回避感情の関連要因ー家族関係を中心にー, 弘前大学大学院教育学研究科平成12年度修士論文(未公刊).
- 23) 近江則子・斉藤千夏・清藤真紀子 2003, 不登校生徒の大学生サポーターにおける変化過程, 弘前大学教育学部心理学科教室平成14年度卒業研究(未公刊).

- 24) 櫻井由美子 2000, 学習指導に従事する心理臨床の非専門家から見た学生相談活動－「学習相談室」に勤務する「学習相談員」を対象に－, 学生相談研究 21(1), 50-60.
- 25) 佐藤昭雄 2004, 不登校児童生徒との関わり体験が教師に及ぼす機能, 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要2 (通号16), 83-97.
- 26) 佐藤学 1997, 『教師というアポリアー反省的实践へー』 世織書房.
- 27) Schein, E.H. 1968, Organizational socialization and the profession of management, Industrial Management Review 9, 1-16.
- 28) Schein, E.H. 1980, "Organizational Psychology (3rd ed.)" Prentice-Hall.
- 29) 杉田峰康 1984, エゴグラム, 桂・杉田・白井『交流分析入門』チーム医療, 34-51.
- 30) 田中一生 1975, 新任教員の職業的社会化過程－学校組織論的考察－, 九州大学教育学部紀要(教育学部部門) 20, 137-151.
- 31) 田中未央・久米川浩子・豊嶋秋彦 2002, 適応指導教室に通室する不登校生徒の適応－非適応要因, 東北心理学研究 52, 4.
- 32) 豊嶋秋彦 1991, 入試ゲームと不本意入学の構造, 全国学生相談研究会編『キャンパス・カウンセリング・シリーズ1 キャンパス・カウンセリング〈現代のエスプリ293〉』, 135-147.
- 33) 豊嶋秋彦 1993, 学校期における適応要因と非適応要因－高校生の場合－, 弘前大学教育学部教科教育研究紀要18 (通巻29), 91-108.
- 34) 豊嶋秋彦 1995, 働く若者の生活と危機, 寺田・岡堂監菊池編『おとなのメンタルヘルス・エッセンス 働くこと、楽しむこと』日本文化科学社, 59-84.
- 35) 豊嶋秋彦 (編) 1999, 学校適応指導教室の不登校児童生徒に対する「ふれあい活動」(A事業), 豊嶋・大坪編『ふれあい活動を通して生きた指導力を：平成10年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書』, 5-23.
- 36) 豊嶋秋彦 (編) 2001a, 学校適応指導教室の不登校児童生徒に対する「ふれあい活動」－新しい試みと効果の概観, 羽賀編『平成12年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書』, 5-15.
- 37) 豊嶋秋彦 2001b, 不本意入学からの脱出, 国立大学等保健管理施設協議会編『学生と健康 改訂第2版』南江堂, 228-229.
- 38) 豊嶋秋彦 2002a, 生徒指導の小中連携のあり方－スクールカウンセラーからの提言－, 生徒指導の手引き (弘前市教育委員会) 19, 63-66.
- 39) 豊嶋秋彦 (編) 2002b, 事業2 ふれあい支援活動－学校適応指導教室の不登校児童生徒に対する「ふれあい活動」, 羽賀編『平成13年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書』, 26-36.
- 40) 豊嶋秋彦 2002c, フレンドシップ事業2 ふれあい支援活動 (シンポジウム報告), 羽賀編『前掲報告書』, 58-60.
- 41) 豊嶋秋彦 (編) 2002d, 不登校児童生徒の適応指導教室における「ふれあい支援活動」の諸問題 (シンポジウム分科会記録), 羽賀編『前掲報告書』, 77-90.
- 42) 豊嶋秋彦・小森聖子 2000, 不登校生徒における動機づけ要因と衛生要因 (1)－中学生の登校回避感情と「生活空間領域レベル」の動機づけ・衛生要因－, 東北心理学研究50, 29.
- 43) 豊嶋秋彦・長谷川恵子・加川真弓 2002, 非専門家学生における適応支援者としての社会化過程－不登校生徒の長期支援学生に対するPAC分析－, 弘前大学保健管理研究20-2 (弘前大学保健管理概要23, 15-35).
- 44) 豊嶋秋彦・田名場忍 (編) 2003a, 事業1 学校適応指導教室の不登校児童生徒に対する「ふれあい支援活動」, 羽賀編『平成14年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書』, 12-27.
- 45) 豊嶋秋彦・近江則子・斉藤千夏 2003b, 不登校生徒の適応支援サポーターにおける職業的発達の構造, 東北心理学研究53 (印刷中).