

## 親教育をめぐる諸問題

鎌田 穰(大阪)

### 要旨

#### キーワード：

これまでにアドラー心理学にもとづく親教育を、筆者は、その理論と技法（鎌田、1990;1991b）、効用と限界（鎌田、1991c）、およびその実際（鎌田、1991d; 鎌田・萩・野田、1988；萩・鎌田・野田、1988）という点から紹介しつつ、その全体像を把握し、日本で適用していく場合の強調点（鎌田、1992）について考察を加えてきた。

このような一連の論述の中で、親教育を実施していく上で解決していくべき諸問題の存在が明らかとなってきた。それは、各種技法の選択方法、親のタイプによる強調点の違い、他派との連携に関する問題である。本稿は、これらの諸問題について、考察する。

### < 1 > 臨床場面での効率的な親教育実施法

#### 1-1：グループ・プログラムと家族カウンセリングとの使い分け

アドラー心理学にもとづく親教育には、集団でおこなうレディー・メイド的なグループ・プログラムと、親に対する個人的な家族カウンセリングがある。この両者は各々長所と短所を有すると共に、各々補完的關係にある。以下、このような長所と短所を「課題の分離」という点から検討し、親教育をより効果的に実施していくための両者の組み合わせ方について考察を加える。

#### 1-1-1：「課題の分離」にまつわる問題

SMILE（野田監修、1986）は、「誰の課題でしょう」という1章を設定し、アメリカ版のSTEP（Dinkmeyer, D. C. & McKay, G. D., 1976）に較べて、「課題の分離」を重視した構成となっている。それにも関わらず、SMILE 終了時にもなお、親がこどもの責任を背負い込み、あるいはこどもの課題に踏み込むという傾向を相当残していることが、臨床場面で常に観察される。

このような傾向は、日本の親が抱いている親子一体感、あるいは「こどものために」という感覚と、密接に関連しているのだろう（鎌田、1992）。このような親たちは、こどもの状態をなんとか変化させようとし続けるため、こどもの状態を変化させやすい言葉かけを中心とした「勇気づけ」技法に強く関心を示すようだ。一方、彼らは、「こどものために」ではなく、こどもの責任をこどもに返した上で、対等の仲間として「こどもとともに」暮らすことを強調する「課題の

分離」には、抵抗を示すことが多い。

では、なぜ「課題の分離」に抵抗を示すのか。それは、「課題の分離」を理解する過程で、親たちは、「こどものために」と思ってしてきた行動が、実は、親の側の都合から作り出されていることを知るようになり、この段階で多かれ少なかれ苦痛を感じるようになるからだ、と筆者は考える。実際の親教育では、このことを対決的に示すことはなく、課題を分離したあるべき像、すなわち、「共同の課題」を解決志向的に示すのである。それにも関わらず、そのような解決像と現状との差から、親たちは自分の支配性を洞察して必要以上に動揺する、ということが現場では観察される。

このような段階を越えて、「課題の分離」の必要性を真に理解したときにはじめて、親は「こどものために」という感覚から抜け出し、「こどもとともに」という真に対等な立場でこどもを援助できるようになる。

グループ・プログラムは、教育する内容があらかじめ決められており、複数の親たちにたいして、効率よくそれらを教育することが可能である。反面、「課題の分離」については、家族カウンセリングほどきめ細かく扱うことができない。そのため、親は十分「課題の分離」を理解し、身につけることができず、むしろ中途半端な理解から治療抵抗を示すことになる。それだけではなく、彼らは、個々の「勇気づけ」技法と同様に、「共同の課題」を使用することによってこどもの課題に入り込み、結局のところ、こどもを自分が意図する方向に向かわせようとする、といった傾向さえ示すことがある。

ところが、このような問題の存在にもかかわらず、経験的には、親のコミュニケーション技術が全般的に改善されることで、親子間のトラブルは相当程度改善される。特に、こどもが継続的な問題を呈していない場合には、グループ・プログラムへの参加のみで健全な家族機能を発揮できるようになる事例が多い。他方、こどもが継続的な問題をかかえている場合には、親子間のコミュニケーション構造がかなり悪いため、グループ・プログラムのみでは十分効果をあげえないことが多く、個人的な親教育による必要がでてくる。

#### 1-1-2：グループ・プログラムと個人カウンセリングの選択基準

先にも述べたように、グループ・プログラムは、親教育で伝えるべき内容を効率よく提示することが可能である反面、個々の参加者へのきめ細かい対応が難しい。一方、親個人に対するカウンセリング（家族カウンセリング）は、個々の親の個性や問題に応じてきめ細かく対応することが可能である反面、時間的・金銭的・人的負担が大きい。実際の臨床現場では、効率的なサービスを提供する必要があるため、これらを組み合わせて実施していかなければならない。しかしながら、これまでにその明確な選択基準が確立されているわけではない。以下、その選択基準についての試案を提示する。

筆者の考える選択基準は、導入的面接において、Dreikurs,R.(1950)が述べるこどもの問題行動の4つの目的の水準を利用するものである。導入面接時に、その水準を見積もり、それが注目・関心を引く段階までならばグループ・プログラムに導入する。権力闘争に入っている場合には、親が「課題の分離」の概念を容易に理解するようであればグループに導入し、そうでなければ個人カウンセリングをおこなう（鎌田、1991d）。なお、復讐と無気力の段階に入っている場合は、親教育のみでは治療が困難である場合が多く、家族療法やサイコセラピー・モデルへの変更が必要となろう（鎌田、1991C）。

これとは別に、野田俊作は、筆者の学会発表（鎌田、1991d）に対するコメントで、その基準を示した。まず、親にたいして、こどもの問題行動に注目を与えることを一定期間全面的にやめ

るように助言する。それによって、親がそれまでの対応のまずさを洞察した場合には、グループ・プログラムへ導入し、洞察せずに相変わらず子どもに介入し続ける場合には、個人カウンセリングを継続する、というものである。

ただし、先にも述べたように、これらは確立され合意されたものではなく、個々の経験にもとづく基準であり、今後の研究課題となるものである。

### 1-2：サイコセラピーや夫婦カウンセリングとの併用

家族カウンセリングによる親教育をおこなう中で、親本人のパーソナリティー（ライフスタイル）上の問題や、夫婦関係の問題が障害になって、カウンセリングの進展が滞る場合がある。例えば、「課題の分離」の必要性は理解できるが、どうしても一言介入したくなる、とか、口出しをやめて以来、子どもとはスムーズにつき合えるようにはなったが、どうしても腹が立って、自分自身が不快でしかたがない、というような場合である。そのようなときは、サイコセラピーに移行して、ライフスタイルの修正をはかったり、あるいは、夫婦カウンセリングに変更して、夫婦間コミュニケーションの改善を優先する必要がある。

ただし、サイコセラピーは治療モデルであり、心理教育の範囲を越え、また、夫婦カウンセリングは心理教育の範囲ではあるが、親である以前の夫婦という関係を扱うため、話題も親子間のことから離れ、夫婦間のものとなる。そのため、いずれも親教育の範囲から外れるため、本論文ではその詳細には立ち入らない。さて、実際の臨床現場では、これらの治療あるいは教育によって親個人あるいは夫婦の問題が解決すれば、再び親教育に戻ることが多い。また一方、これらの治療あるいは教育が終わった時点で親教育の主題であった問題が解決されていることも多く、親教育を継続する必要がない場合もある。

### 1-3：子どもへの治療や全家族を集めた治療への移行

親教育を進めていった結果、親は十分学び、親の態度も全面的に変わったが、子どもの行動改善につながらなかった、という場合がある。この場合には、子ども自身の個人カウンセリングか、あるいは全家族を集めた治療に移行することがある。

家族カウンセリングの目標は、親自身の態度改善であり、家庭内での協力関係の形成である。その目標が達成されることによって副次的に子どもの問題が解決されるのは、基本的には学童年齢までの子どもであろう。思春期以後の子どもの問題行動としては、家庭内での目的行動だけではなく、刺激を得たい・友だちに受け入れられたい等の家庭外での目的行動（Dinkmeyer, D & Mckay, G., 1983）が増加する。その結果、親子関係が好転したとしても、家庭外での目的行動が持続することは、臨床上しばしば経験するものである。

そのように子どもの問題行動が維持される場合でも、経験的には、親が全面的に態度を変えたならば、親との関係が改善する。その結果、親の勧めに従い、子どもが進んで治療者を訪れることが多くなる。このようなときには、子ども自身への治療的関わりをもつことが可能となる。また、子どもが出てきた時点で、全家族を集めた治療に結びつけることも考えられる。ただし、そのいずれの場合でも、子どもがみずから進んで治療に参加してきたときにしか、治療を開始することはできない。なぜなら、親なり治療者なりが子どもを強制的に治療に参加させたならば、治療者と子どもは縦の関係に陥ってしまい、治療的な展開は望めないからである。

## ＜2＞親の育児姿勢に関する問題

親教育を実施していく場合、親の育児姿勢の違いによって、その進み方が異なるようだ。そのため、より効率的な親教育の実施のためには、その実施方法を親の育児姿勢によって変えていく必要がある。親の育児姿勢には、大きく分けて3つのタイプがあると考えられる。第1は、こどものことが気がかりでしかたがなく、過保護・過干渉的に接するタイプである。第2は、こどもを過度に信頼して、放任してしまうタイプである。第3は、自分のことのみを優先させ、こどもを疎ましく思い、いわば子捨てをしたいと望むタイプである。このように異なった育児姿勢を持つ親にたいして、筆者が強調してきた「課題の分離」を画一的におこなうことができない。

以下、この点について、「課題の分離」と「勇気づけ」の技法的側面から考察する。しかしながら、その前に、この「課題の分離」と「勇気づけ」は複雑に関連しているため、この関連について整理しておきたい。

### 2-1：「課題の分離」と「勇気づけ」について

この「課題の分離」と「勇気づけ」をとりあげるのは、これらがアドラー心理学的親教育の中で特別な意味をもち、これを特徴づけていると考えられるからである。その理由のひとつは、「協働 cooperation」を実現する上で、なくてはならない技術だからである。いまひとつの理由は、既存の個人療法に関する治療理論で、これらに相当する明確な概念を提示し、強調しているのを見たことがないからである。辛うじてシステム型の家族療法理論において、「課題の分離」に相当する「世代間境界 (Foley, V. D., 1974、日本版 pp48)」という概念を認めるのみである。三つ目の理由は、アドラー心理学的親教育の中においても、「課題の分離」の扱われ方は、日米においてかなり差があるように思われるからである。これは、日本での適用に際して、重要なポイントになることは先に示した通りである (1992)。

#### 2-1-1：勇気づけ

アドラー心理学では、不適切な行動をするのは勇気を失っているからだ、と考えられ、この勇気とは、どのような状況でも、共同体感覚にもとづいた行動を自ら進んで行おうとする意志である、と Griffith. J. & Powers, R. L.(1984)は定義している。そこで、治療および教育の目的は、勇気を失った患者やこどもを勇気づけていくこと、と考えられている (Adler, A., 1956, pp342, 362 ; 野田俊作, 1991, pp154)。これは、治療的・教育的な関わりは全て勇気づけである、ということの意味する。また、「勇気づけ」が単にテクニックを指し示すだけではなく、態度そのものに言及していることも意味する。つまり、他者の状態に関わらず、他者と共存していく態度自体が、相手を勇気づけるからである。

以上から、この親教育自体も、親に対する勇気づけ過程として定義づけることが可能である。また、技法という点から考えると、「勇気づけ」の技法とは、主に言葉かけによる、適切な行動にたいする注目の与え方を指している、といえよう。

#### 2-1-2：課題の分離

「課題の分離」は、「勇気づけ」と並び、親教育の中で特に重要なものと考えられる。なぜなら、親教育の手続きの中でみられる内容、すなわち、相互尊敬と相互信頼、責任性、協力的関係、こ

どもの行動の目的、罰と褒美の弊害、罰する以外におこなうこと、言葉かけなどの勇気づけ技法、共同の課題、結末の体験、家族内コミュニケーションのあり方、家族会議、ルールの作り方は、全て「課題の分離」に関係していると考えられるからだ。

相互尊敬と相互信頼、責任性、協力的関係は、態度および関係に関するものである。これらを具現化するためには、こどもが自分と同じ権利をもち同じ価値がある対等な存在であることを、親自身が認める必要がある。そして、これらが身につけている程度は、「課題の分離」の程度によって判断することができる。つまり、こどもを信頼し、尊敬すればするほど、不当にこどもの課題に踏み込む必要はなくなるだろう。逆に、「この子にはできないにちがいない」とか、「私がやってあげなくては」というような、こどもの課題に踏み込んだ親の考えは、こどもにたいする尊敬と信頼が不足していることを意味する。

次に、親教育の内容の後半部分は、具体的な技法について言及されたものである。これらの技法がこどもとの協力関係を形成するために有効となるには、「課題の分離」が十分おこなわれている必要がある。もし、十分なされずに前述の技法のみが使用されると、結局のところ、それらはこどもを巧妙に支配するための道具になってしまう。すなわち、それらの技法を駆使して、親は自分の望む方向へこどもを導こうとするのである。逆に、親自身がこどもとの課題を十分分離できるようになると、たとえ、こどもが自分の望む方向に向かわなかったとしても、親はそれを対等な立場で認めることができるはずである。

ただし、「課題の分離」が十分なされ、こどもと親が各々の課題の責任をとるような関係になったからといって、親がこどもの課題に全く無関心になり、拒否的になっては、親教育が目標としている親子間の協力関係を形成しているとはいえない。協力関係を形成できた状態は、「共同の課題」を親子双方でこなせるようになった状態である。親子間の共同の課題とは、親子双方がそれぞれの課題の責任を果たし、個人では解決困難な課題を共同の課題として取り上げ、共に勇気づけあいながら共存していく関係といえるだろう。それ故、「課題の分離」のみが強調され、「共同の課題」や「勇気づけ」がなおざりになることは、むしろ弊害を産み出すこととなる。

「課題の分離」を技法的側面から考えると、最もその技法が必要となる場面は、こどもが不適切な行動をしたときであろう。その場合、本来、親子は別々の存在であるのだから、こども自身がその行動の責任を担う必要がある。また、共同の課題としてとりあげられない限り、親からの手だしは控えられる必要がある。以上から、「課題の分離」の技法としては、不適切な行動に注目を与えないことが中心となるだろう。また、そこには、どの問題は誰の責任であるのか、と実際に個々の課題を分離していく作業が含まれる。

### 2-1-3 : 「課題の分離」と「勇気づけ」の関連

親子間にトラブルが生じている場合、通常、親は、こどもを勇気づける以前に、こどもの勇気をくじく働きかけをおこなっている。そのような働きかけは、概して、こどもの課題に踏み込むこんだものである。このような場合に、親が個々の課題を分離し、こどもの課題に侵入することを控えていくにつれ、こどもの勇気をくじく機会が減少する。その結果、こどもは自らの力で課題に立ち向かう勇気を回復することが多い。これは、「課題の分離」自体がこどもを勇気づけることを意味しており、ここから、「課題の分離」と「勇気づけ」は、密接な関係にあることが理解できよう。

このように、「課題の分離」は、お互いが対等な協力関係を形成する上で、必要不可欠な条件と考えられ、また、協力関係形成の程度を示すひとつの指標と考えられる。「勇気づけ」との関連では、「課題の分離」はその必要条件であるとともに、それ自体が「勇気づけ」の機能を有し

ていることが理解できる。

以上、「課題の分離」と「勇気づけ」の関連をまとめると、まず、両者は、単なる技術としてではなく、親の根本的な態度・姿勢に関連しているといえる。次に、この両者は密接に関わりあい、重複する部分が多いことである。すなわち、「課題の分離」は「勇気づけ」の必要条件であり、また、「課題の分離」自体が勇気づけ機能を有しているのである。最後に、技術的側面では、「課題の分離」は問題行動に注目を与えない、「勇気づけ」は適切な行動に注目を与える、と便宜上分けることができる。

## 2-2：親の育児姿勢の違いによる強調点の違い

以上述べてきた『課題の分離』と「勇気づけ」の技法的側面から、親の育児姿勢の違いによる強調点の違いを論じていく。

### 2-2-1：過保護・過干渉タイプ

このタイプの親は、こどもの問題行動に過度の注目を与えがちである。そのような親が親教育を受けると、適切な行動に注目を与えるという技術に親和性を示す。なぜなら、この技術はこどもへの働きかけを強めることを目的としたものだからである。

しかし、このタイプの親は、もともとこどもへの関心が強いので、問題行動に注目することをやめることができない。その結果、こどもは親が注目を与える限り、問題行動を続けるのである。なぜなら、問題行動は、そもそも親の関心を引くことを目的として形成されているか、あるいは、親の手だしに対する権力闘争として形成されているからである。過保護・過干渉タイプの親が、適切な行動へ注目を与える方法を学び実行したとしても、一方で問題行動にも注目を与え続けるとすれば、こどもの問題行動は持続するだろう。

以上から、過保護・過干渉タイプの親には、問題行動に注目を与えない方法、すなわち、「課題の分離」を中心に教育していく必要があると考えられる。

### 2-2-2：放任タイプ

このタイプの親は、こどもの不適切な行動のみならず、適切な行動にも注目を与えることは希である。そこで、こどもは親の注目・関心を引く目的で、また、親に要求を聞き入れさせる目的で、問題行動をおこすようになり、さらには、権力闘争をしかけるようになる。

このような放任タイプの親が問題行動に注目を与えない方法を学ぶと、ますますこどもとの関わりは減少するであろう。もともと、こどもの問題行動は、無意識的にはあるが、親子のコミュニケーションを増やすことを目的として形成されていると考えられる。それ故、このような場合に、問題行動に注目を与えない方法を用いると、逆効果を引き起こし、こどもの問題行動がさらに激化する危険性が高くなるのである。このようなタイプの親には、適切な行動に注目を与える方法を重点的に教育し、親子間コミュニケーションの安定を計る必要があるだろう。すなわち、ここでは、「課題の分離」よりも、「勇気づけ」の技法を優先的に教育する必要があるといえる。

### 2-2-3: 子捨てタイプ

このタイプの親は、親教育に対する動機づけも低く、治療困難であると考えられる。特に、警

察・裁判所・児童相談所などでよく見かけるタイプである。このタイプの親は、こどもを厄介者として扱い、できる限り自分の生活から遠避けておこうとし、上記のような機関に足を運ぼうとさえしないことが多い。それ故、親教育のきっかけ自体を作ることが不可能であり、このタイプの親は親教育の限界を越えた対象といえよう。

### 2-3：この節のまとめ

このように、親のタイプによって、親教育の重点を変える必要性が理解できよう。もっとも、先に述べたように、「課題の分離」と「勇気づけ」は密接に関わっており、このように注目の与え方の違いで全てを割り切れるものではない。すなわち、適切な行動に注目を与える場合でも、課題の分離ができて初めて有効なものとなり、一方、問題行動に注目を与えない場合でも、その基礎にこどもを勇気づけようとする態度が存在しないと、単なる冷たい無視になってしまう。

アドラー心理学の親教育の基本は、親がこどもおよび自分自身を勇気づけることである。それ故、「課題の分離」は、単なる技法として学ぶのではなく、態度として身につけてこそ意味をなすのである。もし、態度として「課題の分離」が身についたときには、それ自体が勇気づけの機能を発揮し、「共同の課題」をこなすことが可能となるだろう。

### < 3 > 他派の治療技法との併用

本論で扱った親教育は、原則的には IP (Identified Patient) がどのような症状を呈している場合においても有効であると考えられる。ただし、IP の状態に合わせて、親教育の内容を変化させる必要がある。なぜなら、IP の状態によって、親からできる援助内容に差が生じるからである。また、IP によっては、介護を必要とする場合もあるだろう。たとえば、IP が自閉症児であったり器質疾患患者であったりするような場合である。そのような場合、親教育は、IP の疾患に関する知識・情報などを提供し、親にできる適切な援助方法を提示することをも含む必要があるだろう。

その一方で、IP に対する治療が必要であるが、アドラー心理学にもとづく治療は、自閉症などの症状改善という点では、それほど有効ではない。このようなことを治療目標とする場合、他派の治療者に依頼した方がより効果的と考えられ、ここに、他派との協力をどのようにおこなうか、という問題が生じる。しかしながら、現在のところ、その明確な基準はなく、また、研究もおこなわれていない。ひとつの実践例としては、アメリカのオレゴンにおける、精神発達遅滞児に対する行動療法とアドラー心理学にもとづく親教育の併用が知られている (Bullard, M., 1982) ぐらいであろうか。また、野田俊作は、精神病院に入院中の精神分裂病者の親に対する親教育をしばしばおこなう、と事例検討会で述べていた。

このように、他派の治療技法との併用は、今後の研究課題として取り上げられる必要があり、その成果を期待するものである。

### < 4 > まとめ

以上、親教育を実施していく上で生じてくる諸問題について、考察を加えてきた。技法的には、家族カウンセリングとグループ・プログラムとの併用が、より効果的に「課題の分離」を進める結果につながり、親教育を実施する上で有効と考えられる。しかしながら、技法の組み合わせの

基準は、未だ定説がなく、今後の課題である。また、アドラー心理学的治療技法が適用できない場合、他派の治療技法と併用する必要があるが、これについても、今後の課題として残されている。

親のタイプには、過保護・過干渉タイプ、放任タイプ、子捨てタイプがあり、各々にたいして、親教育の方法を幾分変える必要性が見いだされた。過保護・過干渉タイプの親には、不適切な行動には注目を与えないという「課題の分離」の技法を中心に教育し、放任タイプの親には、適切な行動に正の注目を与えるという「勇気づけ」の技法を中心に教育することが、効果的な親教育の進め方であると考えられる。子捨てタイプの親はそもそも治療への動機づけが不足しており、親教育の限界を越えた対象と考えられる。

しかし、いずれの場合でも、アドラー心理学的親教育は勇気づけが基本であるため、「課題の分離」も勇気づけの機能を発揮し、「共同の課題」もこなしてこそ意義があるものとする。

## < 5 > 文献

- 1) Adler, A. (1956): THE INDIVIDUAL PSYCHOLOGY OF ALFRED ADLER, (H. L. & R. R. Ansbacher Ed.), Harper Torchbooks, New York
- 2) Bullard, M. (1982): BEHAVIORISM AND ADLERIAN PSYCHOLOGY, 15th Congress of International Association of Individual Psychology, Vienna Carich, M. S. & Welborn, W. (1987): THE ROOTS OF FAMILY SYSTEMS THEORY IN INDIVIDUAL PSYCHOLOGY, Individual Psychology, 43 (1), 71-78
- 3) Dinkmeyer, D. C. & McKay, G. D. (1976): STEP-Systematic Training for Effective Parenting, Circle Pines, MN: American Guidance Service (日本版、柳平記、発心社、1982)
- 4) Dinkmeyer, D. C. & McKay, G. D. (1983): STEP/TEEN-Systematic Training for Effective Parenting of Teens-parent's GuideBook, American Guidance Service Inc. (日本版、柳平記、発心社、1987)
- 5) Dreikurs, R. (1950): THE IMMEDIATE PURPOSE OF CHILDREN'S MIS-BEHAVIOR-Its Recognition and Correction, International Zeitschrift fuer Individualpsychologie, 19 (4), 70-87 (in Child Guidance and Education, Alfred Adler Institute of Chicago, 1974, 5-25)
- 6) Foley, V. D. (1974): AN INTRODUCTION TO FAMILY THERAPY, Grune & Stratton, Inc. (藤縄他訳、家族療法—初心者のために、創元社、1984)
- 7) Griffith, J. & Powers, R. L. (1984): AN ADLERIAN LEXICON, The Americas Institute of Adlerian Studies, Ltd., Chicago
- 8) 鎌田 穰 (1990) : 母親カウンセリングにおける親教育、大阪市大児童・家族相談所紀要、7, 19-32
- 9) 鎌田 穰 (1991a) : 個人カウンセリングにおける再教育の実際—親子関係と夫婦関係を中心にあつかったケースを通して—、アドレリアン、4 (2), 86-95、日本アドラー心理学会
- 10) 鎌田 穰 (1991b) : アドラー心理学にもとづく親教育、アドレリアン、5 (1), 23-33、日本アドラー心理学会
- 11) 鎌田 穰 (1991c) : アドラー心理学にもとづく親教育技法の効用と限界、アドレリアン、5 (1), 3-13、日本アドラー心理学会
- 12) 鎌田 穰 (1991d) : アドラー心理学にもとづく家族カウンセリングの実際—その日本での強調点—、阪市大児童・家族相談所紀要、8, 65-74



- 13) 鎌田 穰(1992) : アドラー心理学的親教育の日本の実施法 , アドレリアン , 5(2), 86-90, 日本アドラー心理学会
- 14) 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)ーアドレリアン・カウンセリング・トークの技法ー, 心理臨床学研究、6(1), 68-74
- 15) 野田俊作監修(1986) : SMILE、ヒューマン・ギルド出版部、東京
- 16) 野田俊作(1991) : 続アドラー心理学トーキングセミナー、星雲社

#### 更新履歴

2012年6月1日 アドレリアン掲載号より転載