メンタルトレーニングにおける 三者関係の変容プロセスの検討

伊藤麻由美¹⁾・豊田則成²⁾

Examination of Transformation Processes of Tripartite Relationships in the Mental Training

Mayumi Ito¹ and Norishige Toyoda²

Abstract

The purpose of this study was to qualitatively examine tripartite relationships in the mental training (MT), and to analyze the process of relationship change, in order to suggest directions for future psychological research. Participants were seven female high school athletes who attended MT sessions, one male training coach, and one female MT coach. Expressions used to complete sentences describing impressions of MT were considered as data describing participants' experiences of MT. Participants' verbal utterances during MT sessions (recorded with a voice recorder and transcribed, with their consent) were considered as utterance data. Data were analyzed using the Modified Grounded Theory Approach; concepts and categories were extracted.

Results indicated that the relationships between high school athletes and the training coach were reflected through the following processes: 1) depending on one another, 2) attempting to compromise, 3) development of misunderstanding, and 4) accepting removal. The MT coach's viewpoints toward high school athletes and the training coach were reflected through the following processes: 1) feelings of uncertainty toward the relationship, 2) grasping individual issues, 3) grasping general issues, and 4) recognizing one's role. In addition, a change occurs in the relationship of high school athletes and the training coach with the MT coach due to changes in perceived distance and position, and a gap occurs between them. They work on each problem with a shift in viewpoint.

Key words: Triadic relationships, Mental Training, Qualitative Research, Internal Experience, Gap

1) 京都文教大学大学院
〒611-0041 京都府宇治市横島町千足80
2) びわこ成蹊スポーツ大学
〒520-0503 滋賀県大津市北比良1204番地
連絡先: 伊藤麻由美
E-mail: mayumi731.b@gmail.com

1 Kyoto Bunkyo College Graduate School
80 Senzoku, Makishimacho, Uji-shi, Kyoto, 611-0041
2 Biwako Seikei Sport College
1204 Kitahira, Otsu-shi, Shiga, 520-0503
Corresponding author: Mayumi Ito

はじめに

本研究の関心事は、メンタルトレーニング(Mental Training: 以下, MT)における関係性の変容プロセスを検討することにある。鈴木(2005)は、心理サポートにおいてどのようなプログラムを提供するか、どの心理技法を用いるかということ以上に、スポーツメンタルトレーニング指導士(以下, SMT指導士)と選手の関係性は重要であり、しっかりした信頼関係が築かれていないと、提供されるサービスや指導は生かされにくいとしている。それだけでなく、SMT指導士がチームに介入する際には、コーチや監督などの他領域の専門家との関係性を考慮する必要がある。競技面において、アスリートと監督の関係性はパフォーマンスに大きく関連するとされており(MacKinnson, 2011; Leanne and Jamie, 2013), SMT指導士が監督とどのように関係性を構築するかは、アスリートを支援する上で重要であるとされている。特に、高校生を対象としたMTの場合、監督を通じてMTの依頼を受けることが多く、監督の専門的な立場からアスリートの情報が提供されることもある。このような際に、アスリートの理解において監督からの情報とは違った印象を受けることがあるが、中込(2005)は「むしろギャップがあるなら、そこを選手理解の手がかりにするとよい」と述べている。また、監督自身が指導において葛藤を抱えていることも多く(小谷・中込, 2003), 「MT指導者は選手だけでなく、コーチあるいはコーチと選手の間に位置し、両者の関係に介入することもある」(中込, 2005)。

その一方で、監督とアスリートとの関係性がチームの課題であると考えられた時に、SMT指導士が両者と信頼関係を築くことは簡単ではない。既にできている監督とアスリートとの関係の中にSMT指導士が入ることで、監督がアスリートとの関係が崩れることを懸念し、SMT指導士に陰性感情を向けてくる可能性がある。特に、監督の意向がアスリートの主張と食い違っている時は、SMT指導士が監督とアスリ

トの間で板挟みになりかねず、両者の主張やチーム状況を受け入れながら、その後のサポートの見通しを立てることは難しい。そこで、SMT指導士が三者関係をどのように捉えながら、サポートに繋げていくのかを検討する必要があると考える。

広義での心理援助における三者関係については、母子面接を中心として検討が行われている。小保(2006)は、一人の援助者が親子双方の面接を個別に実施する技法(同一セラピスト親子並行面接) ^(註1) の利点と難しさについて述べている。同一セラピスト親子並行面接では、一人の援助者が子どもと親の双方に会うために、親子それぞれの状態や感情の動きなどの情報が客観的かつ正確にわかり、双方の関係性がより直接的に把握しやすいとされる。また、子どもとの関係の中から生じる親の不安を直接的に解消できると同時に、面接に対する理解も深まり、子どもの症状改善に向けて有効な関わりをもちやすくなる。更に、援助者が双方の気持ちの代弁者となって橋渡し役を担ったり、親子関係の調整役をすることも可能である。このように、一人の援助者による双方に対する働きかけにより、親子の考えのずれや感情的な行き違いを修正することができ、親子のコミュニケーションの改善を図れると同時に、子どもの症状の改善や親の心理的安定に繋がっていくという利点があげられる。つまり、一人の援助者が被援助者間の関係性に着目することで、三者が協力態勢を築きながら問題を一緒になって考えていくことができ、被援助者それぞれの問題や関係性の改善が可能となる。

しかし、一人の援助者が双方に面接を行うことで、問題が生じる危険性もある。例えば、互いの面接での話が援助者を通して筒抜けになってしまうのではないかという危惧を抱かせやすく、信頼関係を構築することが困難になることで、援助者を親と子を取り合う事態にもなりかねない。また、親子の面接を一人の援助者が引き受けることで、それぞれが面接の中で語る話や感情に引っ張られやすいという側面があり、援助者は面接の大きな流れや親子の関係性を俯

瞰して見るという意識を持ち、面接の目的や方針の枠に沿っているかを常に確認しておくことが望ましい。上記のように、三者での面接は関係性の調整や改善という側面から被援助者の心的課題にアプローチできる一方で、援助者は様々な視点から関係性や面接全体を把握しなければならないので、実際にこれを達成することは容易ではない。

これに対し、スポーツ心理学領域は一般臨床の心理支援と同等あるいはそれ以上に、三者関係を考慮しながらサポートをする機会が多いにもかかわらず、三者関係の重要性が指摘されているだけで、三者関係がどのように築かれ、援助者がどのような視点で関わっていくべきなのかが検討されていない。また、一般臨床での三者関係をMTにおける三者関係に置き換えて考えることの可能性についても論じられてきていない。そのため、MTにおける三者関係を築くために必要な示唆は十分に得られていないことが見受けられる。従来、MT指導の実践を分析・提示する方法としては、事例報告が中心となってきた。しかし、武田（2013）は現状として実施報告レベルの事例紹介が少なくはなく、それらは何を行ったかの報告にとどまっており、サポートを受けるアスリートがそれをどのように体験したのかというような、心理的変容のメカニズムに迫ることが求められている。このことから、実際に事例のなかでどのような課題や困難が生じているのかを当事者の視点から振り返り、その構造や事象との関連性を検討する必要がある。以上の内容を踏まえ、チームを対象としたMTにおいて、実際に三者がどのように関わり、変容して行ったのかを三者の視点から検討し、その変容プロセスを導き出すことで、今後のサポートに新たな視点を提示することができるのではないかと考える。

では、MTにおける三者関係の変容プロセスを導き出すために、どのような方法が有効であろうか。臨床心理学の領域では、心理的援助の介入プロセスや関係構造を、質的研究法によって視覚化し、援助を実施するにあたっての課題や困難を提示している（斎藤，2012；吉村，

2012；後藤，2009）。これらの研究は、事例に対し概念を用いて視覚化し、構造化を図ることによって、そこで生じている事象（心理的変容や治療構造など）の理解を深め、援助者が自身の行っている援助の展開や被援助者との関係性を省みる視点を示し、より良い治療へ向けた取り組みへと繋げている。質的研究法は、そこで生じている事象を理解するために有効であり、更に現実の問題の解決や改善に向けて活用することが可能であると考えられる。

上記のことから、本研究は実際に行ったMTの事例に対し、監督と高校生アスリート、MT指導者^{註2)}という三者関係の視点から検討を行うことを目的とする。ここでは、「MTにおける関係性はどのように変容するのか」というリサーチクエスション（Research Question：以下、RQ）を設定し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach：以下、M-GTA）を用いてアプローチを行うことで、三者関係の変容プロセスを視覚化し、MT指導者に求められる視点を明らかにする。

方 法

1. 心理サポートの概要

本研究は、MT指導者（本研究、女性、20代）の介入したサポート事例を対象に分析を行った。介入当初のサポート対象者は、Z高校の高校生アスリート7名^{註3)}（全部員、A～G：女子、平均16.29歳：介入当初、球技系競技種目）であった。

介入の経緯は、Z高校でMTの講習会（本研究と別の者が実施）を行った際、監督（K：男性、40代）から「部活動を見てほしい」と依頼があり、またMT指導者も初学者としてサポートをしたいという思いがあり、両者の希望が重なってMTを行うこととなった。またMT指導者は、不自然に感じるほど監督がMTの介入を強く求めてくる様子と、対照的に、高校生アスリートが周囲の状況に敏感に反応する態度に違和を感じ、MT指導者が得た違和感を読み取っていきたいと考えた。そして、高校生アス

リートへの心理スキル指導のみではMTを継続することが困難となる出来事が生じ、選手だけでなく監督、更に高校生アスリートと監督の関係性も視野に入れながらサポートを行う必要があると考え、サポート対象者を広げた。

監督の当初の主訴は、「今のチームは困難な状況があると弱くなり、相手チームが変わったこと、想定外のことをされると対応できない」であった。MTは、目標としている試合までを契約期間とし、X年Y月～X年Y+5月、全14回（およそ2週間に1回の頻度）にわたって行われた（表1）。サポートは無料で行った。チームは県大会ベスト8レベルで、地区大会出場（ベスト4）を目指していたが、サポート後の結果は昨年と同等で終わった。

サポート内容は、前半に講習会形式で認知の再構成や目標設定を行い（60分程度）、後半は主に、個別セッションを行った（一人当たり30分程度）。講習会形式のMTでは、初めにMT指導者からの心理スキルの指導に従って高校生アスリートは実践を行い、最後にMTの振り返りを行った。個別セッションでは、主に練習や試合の様子について話し合いながら、取り組みを振り返り、課題の明確化を行った。その際、MT指導者は個々の語りを尊重し、傾聴するように努めたが、心理的スキルの指導を必要としていた場合は、その場に応じてアドバイスを

行った。その他に、客観的な評価指標として心理的競技能力診断検査（DIPCA. 3、中学～成人用：徳永・橋本、2000）と情動知能尺度（EQS：内山ほか、2001）を実施した^{註4)}。

高校生アスリートや監督との関係性においては、以下の点に配慮した。高校生アスリートへのMTは高校生アスリートとMT指導者で行い、実施した内容のみを監督に報告した。また、MTの実施後に、監督とのミーティングの時間を設け、練習や試合の様子について話をした（会議などで都合が合わない時は行っていない）。高校生アスリートおよび監督から語られた内容については、双方に開示しないことを説明している。また、双方に対する批判が語られた際は、どちらかの意見に偏ることがないように、両者に対して中立的な立場で介入を行うことを心がけた。MTは、高校生アスリートが実力発揮できることを第一に考えながら、高校生アスリートと監督の関係性にアプローチを行った。

2. データ収集方法

MT内での様子や練習内の事象、監督とのミーティングの内容をMT指導者が観察・記録し、その内容を詳細に記述した。また、MT内で実施した感想文の記入内容を手記データとした。更に、個別セッションにおける発話内容

表1 各セッションの主な内容

No.	内 容
#01	DIPCA. 3の記入、感想文の記入
#02	EQSの記入、認知の再構成、感想文の記入
#03	個別セッション（練習状況により目標設定から変更）
#04	個人の目標設定、感想文の記入
#05	チームの目標設定（マインドマップを用いて）
#06	個別セッション（今までの取り組みの振り返り、練習の様子）
#07	個別セッション（最近の様子、練習の様子）
#08	DIPCA. 3、EQSの記入、感想文の記入
#09	チームで、試合までにすべきことを記入（マインドマップを用いて）
#10	個別セッション（近況報告、練習試合の振り返り、課題の明確化、家族構成の確認）
#11	個別セッション（近況報告、試合の振り返り、課題の明確化、良かった時の試合について）
#12	個別セッション（近況報告、試合の想定、課題の明確化）
#13	DIPCA. 3、EQSの記入、感想文の記入
#14	個別セッション（試合の振り返り、今までの取り組みの振り返り）

は、対象者の承諾を得てICレコーダーで録音し、逐語化を行い、発話内容とした。

3. 倫理的配慮

MT開始時に、高校生アスリートと監督に対して、本研究の目的を「MTによる変化をみる」と口頭で説明し、MT内のデータの研究使用とICレコーダーによる発話内容の録音について承諾を得た。本研究は、心理的変容を検討するために語りを分析の枠組みし、今後のサポートに生かそうとしており、語りを詳細に得る必要があった。また、観察記録や感想文、発話内容は個人の名前を符号化することで個人が特定されないようにし、本研究者以外の目に触れることのないよう配慮した。なお、対象者はMT介入時に研究の目的でデータが収集されるということを提示されることで、無意識ながらも語りに制限をかけている可能性があると考ええる。

4. 分析方法

分析方法は、質的研究法の代表的な手法であるM-GTAを用いた。M-GTAは木下（2003, 2007）によって方法論が確立され、データの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を作る方法とされている。M-GTAの特徴として、1）質的研究として分析方法が比較的確立していること、2）研究対象がプロセス的特性を持っている、特に人間を対象にし、ある“うごき”を説明する理論を生成する方法であること、3）自分たちが行っていることの実態の理解だけでなく、現実の課題の解決や改善に向けての方向性を示すことができること、が挙げられる。

本研究は、MTにおける関係性の変容プロセスを明らかにし、今後の実践現場に有益な提言を述べることを目的としていることから、M-GTAが分析方法として適していると判断し採用した。

5. M-GTAの分析手順

M-GTAは、分析データから概念を生成し、

分析ワークシートに概念の解釈や説明を記述しながら、複数の概念間の関連性を検討し、最終的に結果図として提示する。具体的な手続きは、以下の通りである。まず、分析を行うにあたり、分析の大きな方向性が明確になるように、分析テーマを設定した。本研究は、「MTにおける関係性はどのように変容するのか」というRQを基に、三者関係の変容プロセスを導き出すことを目的にしていることから、分析テーマを「MTにおける三者関係の変容プロセス」とした。また、分析上の視点として分析焦点者を設定した。本研究ではMTにおける三者の関係性を検討することから、「MTを専門とする指導者」、「MTを実践する高校生アスリート」、「高校生アスリートへのMTを依頼する監督」の三者を分析焦点者とした。

次に、分析テーマに関連するデータに着目し、それを一つの具体例（ヴァリエーション）として、他の具体例をも説明できるであろう概念を抽出した。また、導き出された概念ごとに分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを書き込んだ。理論的メモには、概念同士の関連や類似例だけでなく、具体例の解釈に対する反対側の対極例を考え、記入した。また概念の生成と同時並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートのヴァリエーションの欄に追加記入をした。分析ワークシートの例を表2に示した。

M-GTAの分析は、具体的なレベルから抽象度を上げたレベルまで、様々な比較を行いながら分析を行う。それは、新たな概念の生成や概念間の関連性について検討を行うオープン化と、概念やカテゴリーの確定を行う収束化の2つに分類される。具体的には、分析テーマに沿ってデータから概念を生成し、他の概念や具体例において類似例および対極例がないか比較を行いながら概念を増やした。加えて、生成した概念同士の関連性を検討しながらカテゴリー（複数の概念）を生成し、概念とカテゴリーの関連性、カテゴリー同士の関連性を検討した。このような比較を繰り返しながら、概念およびカテゴリーの生成を行い、結果図にまとめた。

6. 分析のステップ

本研究は、以下の手順で分析を行った。まず最初に、収集したデータを基に三者の関係構造をセッションごとに視覚化を行った。具体的に

は、中込（2005）の「選手、コーチ、メンタルトレーニング指導士の関係」（図1）を参考にし、高校生アスリートと監督の関係性、MT指導者の直接的な関わりや見立てを詳細に記述す

表2 分析ワークシート例

概念名	共に依存し合う
定義	監督と高校生アスリートが依存的な関係で、互いの存在によって自分自身の存在価値を確認している
具体例 (ヴァリエーション)	<p>● 監督との関係性を振り返り、監督の存在の大きさに気づく（#6にて） M 何か他に練習とか、部活とかで悩んでることとか思ってることとかある？ B やっぱ、・・・あー、<u>先生が来る練習は、みんなやっぱりええ一って、ああたってなるんで、それが、たぶんあるので、んー、やっぱり先生が来られない練習の方が、なんか生き生きしてるので。</u>（中略）<u>やっぱりまだ恐怖感がある、なんかちょっとあるので、そのせいじゃないですけど全部が、やっぱりそれが、それも原因の一つで、思いっきり<プレイ>、その試合とかでも力が出せないとか、練習試合でも固くなるとか、まあその、それも多分原因の一つなんです、たぶん緊張もあると思うんですけど。怒られたくないっていうので、<プレイ>してるというのが強いです。</u></p> <p>M 何かもっとこうしたらいいのになって思うことはある、チームに関して？ C ああ、・・・んー、・・・ちょっと先生とかいなかったら、なんか、結構ゆるくなったりしてしまう。なんか、<u>ちょっとゆるくなりすぎるときもあるの</u>でなんか、そこはだめかなって。</p> <p>● 監督が自分自身の指導によってアスリートの取り組みが変わった（#7） K <u>自分が怒ること</u>で今まで甘かった部分がマイナスからゼロに戻った。 （監督が周囲からのプレッシャー感じていると考えられる語り） K 「もう嫌だ、やってられるか」と思う時もあるし。（中略）・・・<u>失敗した責任</u>を本当は全部負わないといけなくはないけれども、<u>成功しても</u>、なにも返ってこないのかな、 （以下、省略）</p>
理論的メモ	<p>● 高校生アスリートは、監督に怒られる中で何もすることが出来ずにただ耐えることでその場をしのぎ、もうこのような想いをするのは嫌だと思いながらも、競技をすることの楽しさや、仲間の存在によって支えられ、部活動を続ける。</p> <p>● 監督は、高校生アスリートが思うようにプレイが出来ないということに激怒をしてしまう。監督は冷静になった時に自分自身の行動を振り返るが、勝利のためには仕方なく、時には自分の指導が正しいと考え、正当化し、また激怒してしまうというサイクルを繰り返す。 （以下、省略）</p>

図1 選手、コーチ、メンタルトレーニング指導士の関係 中込（2005）より

ることで、セッションごとの関係構造を視覚化した（STEP1）。次に、STEP1の内容を基にM-GTAを用いて概念の生成を行った（STEP2）。分析は、特に監督との関係性が部活動への取り組みや競技成績に影響していると考えられた高校生アスリート（B）のデータから行い、順次、他の高校生アスリートの分析を行った。概念の生成と並行し、具体例や概念同士の関連性を検討し、類似する具体例がない場合は概念を削除し、また、類似する概念が見つかった場合は概念の統合を行った（STEP3）。このような分析ステップを経て、概念およびカテゴリー間の関連性を検討し、結果図にまとめた（STEP4）。

7. 分析の質の保障

質的研究における分析とは、研究者の解釈であり（桂・星野，2012），研究結果を研究者間で共有していく中で、その妥当性が確認されていくとされている（渡邊，2004）。本研究では、分析の質を保障するために、質的研究の経験を持つ大学教授および大学院生にスーパーバイズを受け、分析方法や導き出された概念について協議しながら、分析を進めた。また、アスリートの心理サポート経験を有する大学教授にサポート事例に対するスーパーバイズを受け、サポート内容の振り返りやMT指導者としての省察を繰り返しながら、介入を行った。

またM-GTAでは、解釈を行う「研究する人間」が全体の基礎にあり、分析が進められるとされている（木下，2003：2007）。本研究者は、質的研究法の勉強会に参加をし、その方法論を学び、質的研究法を用いた研究を4年間行ってきた。また、アスリートの経験とスポーツ指導者の経験を持ち、そのような経験が分析を行う際に、対象者の共感や解釈に影響を与えている。

結果と考察

「MTにおける三者関係の変容プロセス」という分析テーマの基、M-GTAによる分析を行い、生成した概念間の関連性を検討し、概念の削除および統合、概念名の変更を行った結果、

最終的に11個の概念を生成した（表3）。

以下に、導き出された概念および定義を中心に、事例の内容を《高校生アスリートと監督の関係性》と《高校生アスリートと監督に対するMT指導者の視点》に分けて示す。なお、カテゴリーを《 》，概念を【 】，概念の定義を〈 〉，具体例を“ ”，具体例以外の高校生アスリートおよび監督の語りを「 」，MT指導者の語りを『 』，語りの補足説明を（ ）と表記する。また、語りや具体例の後には（発言者・セッション回数）を記載している。

1. 高校生アスリートと監督の関係性

MTの介入当初、監督はMT指導者に「厳しい指導は、本来の競技ではない」、「高校生活を楽しんで欲しい」（K・#1）と語った。しかし、監督は試合が目前に近づく、思うようにプレイのできない高校生アスリートに対し、「（この練習をして）何周目だ！」、「なぜできないんだ！」と激怒し、ウォーミングアップの段階であるにもかかわらず、練習をやり直すように何度も指示をした（K・#3）。中でも副キャプテン（B）は、監督から集中的に指摘を受け、休憩時間になると泣き出してしまい、「頑張っているのになぜ自分だけ怒られるのか」、「監督に怒られるから、顔をうかがって練習をしなければならない。自分のプレイがしたい」（B・#3）と語った。

このように高校生アスリートは、監督に怒られることの怖さから受身的な態度を取り、自身の意思が出せないようになり、思うようにプレイができずにいた。また、監督は「厳しい指導は、本来の競技ではない」と語るも、「失敗した責任を本当は（監督が）全部負わないといけない」と語り、周囲からの評価やプレッシャーを感じているように思われた。そして、監督としての責任感の高まりから、「これ（指導）は大事だからと僕がものすごく思っているから、カッとなってしまう」（K・#7）と、自分自身の感情をコントロールできずに、高圧的な指導態度で指導を行っていた。臨床心理学では、ドメスティックバイオレンスや薬物依存症など

表3 概念リスト (概念名・定義・具体例)

概念名	定義	具体例 (ヴァリエーション)
共に依存し合う	監督と高校生アスリートが依存的な関係で、互いの存在によって自分自身の存在価値を確認している	やっぱりなんか先生が来られない練習の方が、生き生きしているの。(中略)思いつき<プレイ>、試合とかでも力が出せないとか、練習試合でも固くなるとか、まあその、それも多分原因の一つなんです、たぶん緊張もあると思うけど、怒られたくないっていうので、<プレイ>していることが強い。(B・#6)
折り合いをつけようとする	高校生アスリートと監督が、共依存の状態から互いが納得のいく関係になろうと試行錯誤する	(監督が)生徒のことでわからないのは、「行け!」と言っても行かず、「普段通りやれ!」と言っても出来ないことだと語る。生徒にどのように指導をすればいいのか悩んでいる様子。(K・#5) やっぱり<Z高校>に引っ張ってこれたのは先生なので、自分達も引っ張ってもらったので。やっぱり途中で中途半端に辞めるということは、するつもりはないですけど、(B・#7)
行き違いが生じる	高校生アスリートと監督が、相手に対し向き合った状態で互いに近づこうとしているのであるが、気が付くと相手が違う方向に進んでいて向き合えていない	(監督は)自分が怒ることで今まで甘かった部分がマイナスからゼロに戻ったと考えており、ここから(ゼロから)どうやって指導していくかと話していた。(K・#7) 全然先生なにもわかってない、練習全然来てないし、みんなのこと見てないのに、来ていきなり怒られてもそんなこと言われても知らないでしょ みたいなことが 結構起きているから (D・#7)
ズレを受け入れる	関係性をこれまでとは異なる視点から見ること、人と人とのズレを受け入れることが出来る	(監督が)結構自分達のことを、考えてくれるところもあって、一人一人見てくれるところもあるので、なんか、んー、監督がこうしたいというのは、分かるなど、その時思いました。(A・#14) 結構、あの一、強気でやれるみたいな、怒られてもいいかじゃないけど、(中略)ミスしたら怒られるかもしれないけど、まあやってみなだめだなー みたいな、やってみようみたいな、(C・#14)
両者の関係性に疑問を感じる	MT指導者が高校生アスリートや監督の語りや様子から関係に疑問を感じる	(高校生アスリートは)<競技>が楽しく、<競技>がしたいという思いも持っているようだ。しかし、監督がかなり厳しいので、自分らしさが薄くなってしまっているのではないかと感じ、自分のために<競技>をしてないと感じた。監督のことはよく思ってたが、それでも監督のことを立てている。(MT指導者・#3)
個人の課題を捉えようとする	MT指導者が監督や高校生アスリートの個々に視点を向け、それぞれがどのような課題を抱えているのか捉えようとする	感想文はBがかなりぎっしり書いているのに対し、Gはなかなか書きはじめず、周りの生徒の感想文をききよる見ている様子であった。(中略)Gは自分自身の内省をすることが困難であり、MTに積極的ではないのではないかと。(MT指導者・#1)
全体の課題を捉えようとする	MT指導者が高校生アスリートと監督を全体的に見ようとし、関係性にどのような課題があるのか、またMT指導者がどのように関わっていくべきなのか考える	監督は、今まで高校生アスリートの指導に対して、「高校生アスリートは何もわかっていない」「自分たちで考えて気づかない」と話すのみで、なかなか監督の方から指示をし、指導をすることがなかったが、今回は高校生アスリートの課題を指摘し、一緒に練習をしていたことが今までと異なり、印象的であった。(MT指導者・#9)
対象にとっての役割を認識する	MT指導者が監督と高校生アスリートにとってどのような存在で、どのような役割なのかを認識する	(監督は)「メンタルとかいう問題じゃない」と語った。高校生アスリートは「<MT指導者>に頼りすぎてる」と感じているようで、メンタルという問題よりも練習をしっかりとやらないと強くなれないと語っているように感じた。(MT指導者・#10)
他者に対する視点が変化する	これまでと異なる視点から自分自身や他者との関係性を捉える	先生が、怒鳴ったりするから緊張するのかなと思いました。(中略)先生が急に怒鳴り出すから、びっくりして何も出来なくなるので、緊張する理由かなあと。(F・#7)
心理的または物理的な距離の変化	感情や態度などによって生じる心理的な距離、または心理的な距離によって伴う物理的な距離の変化	監督に対し、生徒への期待はありますか?と尋ねると、「ないです、うん、ない!」と答えた。(K・#5) なんかもう、先生が、思い通りにしたいみたいな感じで。それで、自分達も好きなようにしたいと思うし、(E・#7)
心理的な位置関係の変化	MTにおいて自分自身の取り組みを振り返り、気づきを得ることによって、役割や意思の差異を明確にしていくこと	自分の出来る仕事をまず探して、自分が出来る範囲ということ、まず、やっていくようにして(B・#12) 何よりも自分が変わった。(中略)勝っても負けても落ち着けるようになった(K・#14)

における依存関係を「共依存」とし、「問題を起こすことで相手を支配しようとする人」と、その人を世話することで相手を支配しようとする人との二者関係（信田，1999）であるとしている。本研究では、監督は支配的な指導によって高校生アスリートをコントロールしようとし、高校生アスリートは監督がいなければ競技を行うことができず、監督の指導に頼りながら関係を維持しようとしていることから、【共に依存し合う】関係であると考えた。

そのような状況の中でチームは試合に負け、監督はチームに対し「こんなことやってられない」、「一歩引いてやっている」（K・#7）と語り、練習に来なくなった。一方で、高校生アスリートは「自分たちの思うように練習ができる」（B・#6）と語り、主体的に練習に取り組もうとしている様子であったが、「監督がいないことで練習が甘くなり、厳しくない」（A・#6）とも語り、監督がいないとチームがうまく機能していないようでもあった。

監督が練習に来なくなってから一ヶ月が経ち、監督は部活動の指導に対する学校や親からの責任を感じ始め、練習に参加するようになった。この頃、高校生アスリートから“（監督から）怒られるのは期待されているのだ”（C・#7）や、“監督が練習に参加してすごく厳しい練習になると思っていたけど、（中略）監督から練習のアシスタントをしてくれた”（B・#9）といった語りが見られるようになり、監督に対する見方が変わってきた。また監督も、以前と同様に高校生アスリートの課題に対し“「言ってもわからないだろうな」と言いながらも、丁寧に指導をする様子”が見られた（#9）。このように、高校生アスリートと監督がお互いをポジティブに捉えようとするようになり、以前とは異なる関わりをすることで、対立していた者同士が関係を良くしようと試行錯誤しながら、【折り合いをつけよう】していた。

しかしながら、監督が参加した練習中に、高校生アスリートは声が出ていないと怒られてしまい、「監督がいなかったら何もできない」と

言われたことに腹を立て、“なぜそのようなことを言われるのか分からない”（D・#7）と怒りを表した。一方で監督は、自分自身が練習に参加し、高校生アスリートに怒ったことで、“（チームが）やっと普通に戻った”（K・#7）と満足げに語った。このように、折り合いをつけようとした両者の関係性は再び対立し、お互いを理解することができず、【行き違いが生じ】ていた。

このような【行き違いが生じ】るなかで、高校生アスリートと監督は〈これまでと異なる視点から自分自身や他者との関係性を捉える〉ようになった。監督は、“（練習中に）正しいことを言っているのに、なぜわからないのだろうと相手を攻めてしまう”（K・#7）と自身の指導を振り返り、“（高校生アスリートが）監督の評価を気にしてばかりで、自分たちでやろうとしていない”、“褒められたいと思っているんですかね？”（K・#10）と、高校生アスリートの心境を理解しようとし始めた。更に、高校生アスリートは“（監督に）怒られるのは、もう正直仕方がないと思って、やっぱり怒られても、自分のなかで良いと思っているプレイができたらい”（B・#12）と、試合では自分のできる範囲のことを確実にやろうと決心した。このように、高校生アスリートと監督の関係性に《視点の変化》が生じることで、それぞれの目標達成に向けての思いやプレイスタイルのズレに気づき、完全になくなることのないズレの中で、自分に何ができるのかという様なチーム内での役割を明確にし、実力発揮へ向けての取り組みを見定めていった。つまり、依存的な関係性から折り合いをつけることはできないが、【ズレを受け入れる】ことで、互いのプレイや指導力を発揮できる関係性に変容していった。

そして、監督は「前までは怒るとき怒って、あれは駄目これは駄目と言っていたが、相手のいいところ伸ばすというように、方向性を揃えようと考えようになった」（K・#14）と、自身の指導観の変化を語った。また、高校生アスリートは試合でのプレイを振り返り、「絶対勝てる自信があった」（F・#14）、「強気でブ

レイできた」(B・#14),「楽しかった」(C・#14)と語った。

2. 高校生アスリートと監督に対するMT指導者の視点

介入を始めたばかりのMT指導者は、監督の依頼を受けてMTを実施し、高校生アスリートの様子を観察した。その中で、「高校生アスリートが監督の指示に素早く動く姿」(#1)や、「監督がいない時にかなりリラックスしている様子」(#2)から、監督の「高校生活を楽しんで欲しい」(K・#1)という語りと異なる印象を受けた。このようにMT指導者は、高校生アスリートと監督の語りや様子から【両者の関係性に疑問を感じる】ようになり、その問いを基にチーム内の関係性にどのような問題があるのか考えるようになった。

まず、MT指導者はMT実施時や練習での様子を観察する中で、「高校生アスリートが(MTに)取り組み始めるのが遅く、周りと話をしたり、気にしていたりする様子」(#4)や、「個別セッションであり自分について話をせず、(MT指導者と)少し距離をおいて座っていた」(#6)ことに目を向けるようになった。そして、高校生アスリート個々によって心理的課題やMT指導者との関わり方に違いがあることに気づき、内省できる内容や取り組むべき課題を個々に合わせるように心がけた。また、個々への関わりが増える中で、「高校生アスリートはなぜこれほど厳しく指導されながらも競技をしたいのか」(#4)と思いを巡らすようになった。そして、MT指導者は高校生アスリートの監督に対する思いや不満に対し、監督への不信感が強まらないように聞き入れながら、『なぜ監督はそう言ったのだろう?』、『監督とどう関わればいいか?』(#7)と、監督との関わり方やMT指導者としてできることを丁寧に振り返るようにした。すると、高校生アスリートはプレイの振り返りや目標設定を行う中で、「怖がってプレイをしていると思う、自分のためにプレイをしたい」(A・#4)という思いや、「もう先生のためにやっているみたい」(F・

#7)と競技をする思いや目的について省みるようになり、自分自身が納得のいくプレイをするために何をすべきなのか考えていくようになった。

また、監督が練習に来なくなった際には、「高校生アスリートの理解だけが進み、監督に対する理解が薄くなっていったのかもしれない」(#3)と考え、指導方針や指導上の困難について耳を傾けるようになった。すると、監督はMT指導者との話し合いの中で、「(高校生アスリートに)行け!といっても思うように行かず、普段通りやれ!といってもできない」(K・#5)と、高校生アスリートへの理解できなさを語り、「一生懸命頑張りますぐらいで何もわかってないんじゃない?」(K・#4),「(高校生アスリートへの期待は)ないです、うん、ない!」(K・#5)というような呆れた様子や期待の薄れ、指導へのモチベーションの低さをみせた。また、監督から高校生アスリートへの批判などが語られるようになったが、それを否定するのではなく、『それはプレイを見ていて思ったのですか?』(#7)というように、監督の思いや行動を整理していくようにした。そして、高校生アスリートに厳しく当たってしまう監督の言動の背後にある心理について理解しようと話を聴くことで、監督が学校や高校生アスリートの親からプレッシャーを感じていることを知り、「俺は高校のために何をしているのだろう」(K・#7)と悩みながら指導していることが明らかとなってきた。このように、MT指導者は個々の語りやMT内の様子、練習中での取り組みを観察するなかで、個々に介入の方法やペースを合わせながらサポートし、〈それぞれがどのような課題を抱えているのか捉えようとする〉ことで、【個人の課題を捉えようとする】ことを試みた。

更に、MT指導者は高校生アスリートの「自分のプレイがしたい」(B・#3)という語りと、監督が「失敗した責任を本当は(監督が)全部負わないといけない」、「これ(指導)は大事だからと僕がものすごく思っているから、カッとなってしまう」(K・#7)という語り

から、部活動内に“高校生アスリート自身が納得するプレイをして折り合いをつけたいという思いと、監督の勝たなければいけないという都合があるのではないか”（＃7）と、考えるようになった。そして、MT指導者は高校生アスリートと監督の不満や主張を聞くに留めて、それぞれの役割や取り組むべき課題を明確にするように働きかけることで、高校生アスリートと監督が双方の関わり方やチームの在り方について気づきが深まることを期待した。すると、監督は「MT指導者と話している時のように、（高校生アスリートとは）こんなに落ち着いて話ができない」（K・＃10）と語り、MT指導者との関わりを通じて自身と高校生アスリートとの関係性について理解を深めているようだった。また、高校生アスリートに対し「自分たちで考えて気づかない」と話すのみで、具体的な指導をすることがなかった監督が、高校生アスリートの課題を指摘したり、一緒に練習をすることが増えた。そのような監督の指導態度の変化から、指導に対する主体性が増し、練習に重点を置き始めていると感じ、MT指導者は高校生アスリートに対して試合中の流れや自身の役割、試合へ向けての気持ちの変化を聞き取り、取り組むべき課題を明確にするように働きかけていった。そして、高校生アスリートは試合で勝つための流れについて語り、「自分が調子良いと、みんなの調子も良くなる」（C・＃12）と、それぞれ自分自身の役割や責任を見出すようになっていった。このように、〈関係性にどのような課題があるのか、またMT指導者がどのように関わっていくべきなのか考える〉ことで、チーム全体の関係性を俯瞰し、それぞれの語りや取り組みを関連付け、【全体の課題を捉えようとする】ことを試みた。

このようなMT指導者の関わりは、【個人の課題を捉えようとする】ことで個人の歩みに合わせながら、個々がどのような悩みに直面しているのか、どのように競技と向き合いたいのかを共に考える「添う」関わりと、【全体の課題を捉えようとする】ことでチーム全体の課題や個々の変容を広い視野や時間の流れに沿って検

討することで、高校生アスリートと監督の双方に関わり、心理的変容や両者の関係性の変容を「見守る」関わりに通じていると考える。そして、MT指導者の「添う」と「見守る」といった関わりが、高校生アスリートと監督の関係性の変容に影響をしていたと考える。

その後のMT指導者は、高校生アスリートと監督の関係性に《視点の変化》が生じる中で、〈監督と高校生アスリートにとってどのような存在で、どのような役割なのかを認識する〉ようになった。介入開始時のMT指導者は、高校生アスリートの“（監督には）あまり言ったらいけないかもしれない”（G・＃7）という語りから、高校生アスリートと監督が互いに直接伝えることのできない思いや本音を受け止めながら、双方の橋渡しをしていると認識していた。しかし、監督の“メンタルとかいう問題じゃない”，“（高校生アスリートは）MT指導者に頼りすぎている”（K・＃10）という語りから、高校生アスリートの不満や弱音を聞き入れるだけでなく、自立的に競技に取り組むことができるようサポートする必要があると気づいた。高校生アスリートや監督との関わりを振り返るなかで、MT指導者が高校生アスリートや監督の仲を取り持つのではなく、両者が不満や嫌悪感を抱きながらも、自分自身の悩みや役割に向き合うための存在でもあると認識するようになった。そして、MT指導者は【対象にとっての役割を認識する】ことで、サポート対象者への関わり方と介入の見通しを見定めた。

3. 三者関係の変容

MTにおける三者の関係性は、心理的時間の流れに沿って《距離感の変化》と《立場の変化》によって変容していった。ここでの心理的時間は、MTにおいて過去の体験や課題を振り返り、目標へ向けての課題に取り組むため、時間的展望（Time Perspective）の概念を含んでいる。時間的展望とは、「ある一定の時点における個人の心理学的過去および未来についての見解の相対」（Lewin, 1974/1951）を言い、いわゆる「みとおし」を指す。つまり、時間とい

う基準は、対象者の過去および未来の相対的な見解によって理解を図ることができる。

監督は、MT指導者がチームに関わり始めたことで、“(高校生アスリートに対する期待は) ないです、うん、ない!” (K・#5) というように、高校生アスリートへの関心の薄れを漏らすようになり、練習に来なくなるということが生じた。そのような中で、監督は“「言ってもわからないだろうな」と言いながらも、丁寧に指導をする” (#9) ようになり、高校生アスリートとの関わりを変容させていた。また、高校生アスリートは監督の厳しい指導を批判しながらも、“(私たちを) 引っ張ってくれたのは監督なので” (B・#7) と、監督に対する尊敬や信頼感を言葉にし、理解を示そうとしていた。このように、高校生アスリートと監督は互いの【心理的または物理的な距離の変化】をさせることで、適切な関係を測っていたと考える。

またMT指導者は、高校生アスリートの“自分のプレイがしたい” (B・#3) という語りに共感しようと関わりを深めていたが、監督が練習に来なくなった際に“高校生アスリートの理解だけが進み、監督に対する理解が薄くなっていたのかもしれない” (#3) と気づき、監督の語りにも耳を傾けるようになった。更に、高校生アスリートが“個別セッションであまり自分について話をせず、(MT指導者と) 少し距離をおいて座っていた” (#6) ことを振り返り、個々の課題や内省する様子に合わせて関わりを変えるようにした。このように、MT指導者は高校生アスリートや監督との関わりを客観的に見ながらチームの状況を俯瞰することで、両者との【心理的または物理的な距離の変化】を変化させながら関わっていた。

すなわち、高校生アスリートと監督は互いの《距離感》を変化させながら、自分自身の課題や相手との関係性の振り返りを行った。また、MT指導者もその両者の《距離感》に目を向けながら、サポートを行った。長岡 (2009) は援助者と被援助者との距離感を重視することが今後の援助をどのようにしていくかの手がかりに

なると主張しているが、MT指導者とアスリートおよび監督との関係 (援助者と被援助者との関係) だけでなく、アスリートと監督 (被援助者間) の距離感にも目を向けながら介入を行うことで、被援助者間の関係性に生じる問題やそれに対する対応について見通しを持つことができた。

更に、高校生アスリートと監督は、それぞれの《立場》を変化させることで、自分自身の意思や役割を明確にして行った。例えば、「ずっと受け身」であった高校生アスリートが、練習や試合の振り返りを行うなかで、競技やチームについて考えや今すべき課題について考え始め、“結構一人で考えることも多くなった” (A・#6) というように、自分自身の意志や考えを大切にするようになった。また、“Cがプレイしやすかったら、BとかFも良いプレイがしやすいから、自分自身は守備でカバーする” (G・#11)、“自分ができる範囲ということ” (B・#12) というように、自身の役割を明確にしていくような変化がみられた。このように、高校生アスリートおよび監督は、MT指導者と共に〈MTにおいて自分自身の取り組みを振り返り、気づきを得ることによって、役割や意思の差異を明確にしていくこと〉が可能となり、関係性の間に生じるズレを受け入れることに繋がったのではないかと考える。

またMT指導者は、介入当初は高校生アスリートの“(監督には) あまり言ったらいけないかもしれない” (G・#7) という語りから、双方の橋渡しの役割をしていると思っていたが、監督の“(高校生アスリートは) MT指導者に頼りすぎている” (K・#10) などの語りから、両者が自立へ向けての悩みや自身の役割に向き合うための存在でもあると認識するようになり、MT指導者としての《立場》を明確にしていったと考える。

総じて、MTにおける三者関係は指導者が三者関係を目を向けて関わることで、高校生アスリートと監督は互いの《距離感》を変化させ、更にそれぞれの《立場》を明確にした。そし

て、《距離感の変化》と《立場の変化》によって、高校生アスリートと監督の関係性におけるズレが浮き彫りになった。また、MT指導者は【個人の課題を捉えようとする】ことと【全体の課題を捉えようとする】ことによって、両者との適切な《距離感》を図りながら関わることを心がけ、MT指導者としての《立場》を認識していった。更に、高校生アスリートと監督が関係性に生じるズレを基に、互いの関係性や自分自身の役割や取り組みを様々な視点から振り返ることで、【ズレを受け入れる】に至った。MT指導者の介入によって生じたズレは、三者が互いの関係性や自身の取り組みを振り返るきっかけとなり、高校生アスリートと監督の自立的な取り組みや、MT指導者としての役割の認識に繋がっていたと考えられる。また、《距離感の変化》《立場の変化》《視点の変化》は、三者関係の変容を生じさせている重要な要素であると考え、概念の抽象度を上げてカテゴリーとした。

4. 概念およびカテゴリーの動き

以下に、生成された概念とカテゴリーを中心に、ストーリーラインおよび結果図を示す。

介入当初、《高校生アスリートと監督の関係性》は、互いの存在によって自分の存在価値を確認しているというような【共に依存し合う】状態であった。監督は周囲からの評価やプレッシャーによって勝敗にこだわり、支配的な指導によって高校生アスリートをコントロールしようとし、高校生アスリートは監督がいなければ競技を行うことができず、監督の指導に頼りながら関係を維持しようとしていた。このような依存的な関係性に対してMT指導者は、【両者の関係性に疑問を感じる】ようになり、《高校生アスリートと監督に対するMT指導者の視点》から高校生アスリートと監督がそれぞれに抱える課題について考えながら、高校生アスリートが自分自身で課題に対し主体的に取り組むことができるようにMTを行った。

すると、《高校生アスリートと監督の関係性》に心理的および物理的な《距離感の変化》

が生じた。高校生アスリートと監督は《距離感の変化》が生じたことで、離れ合った距離を修正するように互いの関係性に【折り合いをつけようとした】。しかし、両者は折り合いをつけることができず、関係性に【行き違いが生じた】。

この時、《高校生アスリートと監督に対するMT指導者の視点》は、【個人の課題を捉えようとする】ことと【全体の課題を捉えようとする】ことを繰り返し、なぜ高校生アスリートと監督の関係性に変容が生じているのかを理解しようと試みた。そして、MT指導者は高校生アスリートおよび監督との関わりを振り返ることで、【対象にとっての役割を認識する】ようになった。

そして、高校生アスリートと監督は、MT指導者との関わりの中で自分自身の取り組みを振り返り、課題に向けて取り組むことで、自分の役割や意思を明確にし、それぞれの《立場》を変化させた。このような《立場》の変化が、高校生アスリートと監督の役割や意思の違いを明確にさせていることから、両者の関係性に【行き違いが生じた】ていたのである。更に、このような【行き違いが生じる】という経験を契機に、相手への批判や不満を表出していた高校生アスリートと監督が、自分自身や相手に対する理解や認識を異なる視点から振り返るようになった。このような《視点の変化》（網掛け部分）が起こることで、高校生アスリートと監督は関係性に生じる【ズレを受け入れる】ことができ、実力発揮へ向けて取り組むべき課題を見定めた。

上記のことから、MT指導者との関わりの中で高校生アスリートと監督の関係性は、《距離感の変化》と《立場の変化》によって変容していることが考えられ、更にそれらの変容に伴って関係性にズレが生じ、行き違いが起こることから、三次元構造によって結果図をまとめた（図2）。また、MT指導者は高校生アスリートと監督、更に両者の関係性に対して介入を行っていることから、両者をつなぐ直線として示されている。そして、高校生アスリートと監督の

依存的な関係（くっついている状態）に対しMT指導者が介入したことで、高校生アスリートと監督は《距離感の変化》と《立場の変化》をしながら自立的な取り組みを目指すようになった。

総 括

本研究は、「MTにおける関係性はどのように変容するのか」というRQのもと、高校生アスリートと監督、MT指導者の関係性に対し質的研究法を用いてアプローチを行い、三者関係の変容プロセスを導き出した。その結果、「MT指導者との関わりの中で高校生アスリートと監督の関係性は、時間の経過とともに一律に変容するのではなく、距離感の変化と立場の変化を伴いながら歪むように変容する。MT指導者が両者の関係性の変容を捉えることで、MT指導者は自らの役割を認識するようになり、同時に、高校生アスリートと監督は視点の変化が起こることによって互いのズレを受け入

れる」という仮説的知見が導き出された。

上記の結果を基に、今後の実践現場への提言を示す。本事例のようにチームへの心理サポートにおいて監督とアスリートの関係性が実力発揮に影響していることが想定される場合には、SMT指導士は三者関係の変容過程に目を向ける必要があり、アスリートと監督の距離感と立場の変化を把握する視点を求められる。そして、SMT指導士が監督の視点からアスリートを理解し、同様にアスリートの視点から監督の理解を深めることで、より多面的な視点からチーム内の関係性や課題を見立てることができる。更に、アスリートはSMT指導士を通して監督への認識を変化させ、同様に監督もSMT指導士との関わりを通じてアスリートへの認識を変化させた。そのような三者の関わりを積み重ねることによって、アスリートと監督の自立的な取り組みが支えられるのではないかと考える。

図2 MTにおける関係性の変容プロセス

謝 辞

本研究にご協力頂きました対象校の監督および生徒の皆様、またご指導いただきました先生方に心より感謝申し上げます。

注

- 注1) 主な母子面接の形態は、二人のセラピストが親子を別々に面接する親子並行面接、一人のセラピストが親子双方を個別に面接する親子並行面接、親子合同で面接を行う親子同席面接などがある。
- 注2) 本研究におけるMT指導者は、SMT指導士の資格を有しておらず、指導士を目指して訓練中である。
- 注3) 本研究では、高校生アスリートと監督、MT指導者の三者関係の変容プロセスを検討することを目的としているため、7名をまとめて「高校生アスリート」としている。高校生アスリート間の関係(集団内の力動)は、三者の関係性に影響していると思われるが、高校生アスリート間の関係までを踏まえて三者関係を検討することはできなかった。集団内の力動を踏まえて、集団やその集団と指導者、MT指導者との関係を検討していくことは今後の課題である。
- 注4) 本研究は、MTにおける関係性がどのように変容するのかを検討しているため、客観的な評価指標の変化については検討を行っていない。

引用文献

- 後藤かおる (2009) 不登校を通してアイデンティティ発達に取り組んだスクールカウンセリングの事例“エコシステム・モデル”を用いたアセスメントと介入. 心理臨床学研究, 27 (3): 289-300.
- 桂 敏樹・星野明子 (2012) 質的研究とその研究デザインはこう使おう. かんたん看護研究. 南江堂: 東京, pp. 111-147.
- 木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い. 弘文堂: 東京.
- 木下康仁 (2007) ライブ講義M-GTA実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのす

べて. 弘文堂: 東京.

- 小谷克彦・中込四郎 (2003) 運動部活動において指導者が遭遇する葛藤の特徴. スポーツ心理学研究, 30 (1): 33-46.
- Leanne, N. and Jamie, F. (2013) Understanding how high performance women athletes experience the coach-athlete relationship. International Journal of Coaching Science, 7 (1): 3-24.
- レヴィン: 猪股佐登留訳 (1974) 社会科学における場の理解. 誠信書房: 東京 (Lewin, K. 1951 Field theory and social science. Harper NewYork).
- MacKinnon, V. (2011) Techniques for instructing female athletes in traditionally male sports: A case study of LPGA teaching professionals. The International Journal of Sport and Society, 2 (1): 75-87.
- 長岡由紀子 (2009) 対人援助における関係性の変容について. スポーツ心理学研究, 36 (1): 1-12.
- 中込四郎 (2005) スポーツ選手との関係づくり. 日本スポーツ心理学会編, スポーツメンタルトレーニング教本. 大修館書店: 東京, pp.32-36.
- 信田さよ子 (1999) アディクションアプローチもうひとつの家族援助論. 医学書院: 東京.
- 小俣和義 (2006) 親子面接のすすめ方—子供と親子をつなぐ心理臨床—. 金剛出版: 東京.
- 齋藤暢一郎 (2012) 不登校・ひきこもりへの訪問援助に関する一考察—三者関係構造によるつながりの再構築—. カウンセリング研究, 45 (2): 89-98.
- 鈴木 壯 (2005) メンタルトレーニングに活かすカウンセリング. 日本スポーツ心理学会編, スポーツメンタルトレーニング教本. 大修館書店: 東京, pp.37-40.
- 武田大輔 (2013) 臨床スポーツ心理学の現状と課題. スポーツ心理学研究, 40 (2): 211-220.
- 徳永幹雄, 橋本公雄 (2000) 心理的競技能力診断検査用紙 (DIPCA. 3, 中学生～成人用). トーヨーフィジカル.
- 内山喜久雄・島井哲志・宇津木成介・大竹恵子 (2001) EQSマニュアル. 実務教育出版.
- 吉村隆之 (2012) スクールカウンセラーが学校に入るプロセス. 心理臨床学研究, 30 (4): 536-547.

(2015.3.27 受稿, 2016.12.27 受理)