

【共同研究】

スクールカウンセラー活動の継続を支える要因 —M-GTAを用いた質的研究—

岡本 かおり* 谷口 清**

Factors supporting continued activity as a school counselor: A qualitative study based on the Modified Grounded Theory Approach

Kaori OKAMOTO, Kiyoshi YAGUCHI

The purpose of this qualitative study was to generate a hypothesis on the continued activity of school counselors (SCs) from the perspective of vocational development. It consists of semi-structured interviews of veteran women's SCs, which were analyzed based on the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA). Thirty-two concepts were generated as a result. These were organized into 10 categories, and a result chart was made. According to this, SCs work at schools, while possessing the entity that is important as an individual and as a clinician. An SC creates an environment which facilitates work at the school, and corrects action so that clinical models from other areas suit the school. In addition, SCs pursue specialization, learning from their surroundings, absorbing what they can acquire, and establishing it as a vocation. There is some leeway to enjoy work at the school, but there are also experiences of being hurt, troubled or confused, and SCs are supported psychologically and functionally by the support network of fellow SCs outside the school.

Key Words: school counselor, vocational development, continuance, Modified Grounded Theory Approach

スクールカウンセラー 職業的発達 継続性 修正版グランデッド・セオリー・アプローチ

I 問題

スクールカウンセラー（以下、SC）事業はH7年度から少しずつ形を変えて現在に至るが、活動時間は1校当たり平均週1回、4～8時間の非常勤職員でありながら、外部性と専門性において高く評価されている（文部科学省、2007「教育相談等に関する調査研究協力者会議報告」）。基本的な仕事は、児童生徒に対する相談・助言、保護者

や教職員に対するカウンセリングやコンサルテーション、校内会議等の参加、教職員研修や児童生徒への講話、相談者への心理的な見立てと対応、ストレスマネジメント等の予防的ケア、事件・事故等の緊急対応における児童生徒の心のケアなどである。

村瀬（2008）はSCに求められるものとして、人間性とバランス感覚、理論や技法を必要に応じて統合的に用いる能力、研鑽を重ね、変転してやまない状況を的確に捉え先を展望する姿勢をあげている。これらの期待される役割を担うには、SC1人ひとりが専門性に対する高い意識を持って、研鑽と臨床経験を積み重ねることが必要不可

* おかもと かおり 東邦大学理学部非常勤講師

** やぐち きよし 文教大学人間科学部臨床心理学科

欠である。そのためには、SCを複数年継続していくことが前提となる。

一方、SCは事業の開始当初から単年度の非常勤であり、雇用上は必ずしも継続を前提としていない。前掲の報告（文部科学省、2007）では、経験を考慮した職務内容と処遇の検討、常勤職を視野に入れた身分の安定化、経験の浅いSCを育てる観点等が指摘されたが、平成21年度現在、大きな改善はなく、関東圏A県では経験年数や職務によって報酬額に段階が設けられた一方、1校当たりの勤務時間数は削減された（注）。

先に行ったA県公立校SCを対象にした全数質問紙調査（回収率62.4%）（岡本、2009）では、「職業的に将来に不安がある」という間に「そう思う」あるいは「強くそう思う」と答えたSCは85.5%に上った。複数年に渡ってSCを継続してきた者は、毎年のように変わる雇用条件の不安を押して、SCを職業として選択してきた。SCの職業的発達を考える際に、長期継続者であるSCが果たした役割は大きいと思われるが、SCの「継続性」に焦点を当てた調査研究は見当たらない。筆者らはSCの専門性を語る前に、長期SC継続者がどのように仕事を継続し、専門性を育む土壌を保ってきたのかという点に注目する。

すなわち、長期に渡ってSCを継続してきたベテランSCを対象に、「継続性」に注目してSCの職業的発達のプロセスを追う。具体的には、職業を継続するにあたっての困難と克服、自身の学校適応のプロセス、SCの専門性に関して半構造化面接を行い、修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAと略）を用いて分析を行う。半構造化面接は、Merriam(1998/2004)によると、個々の回答者が独自の世界観を有していることを前提とし、回答者の世界観やテーマに関する新しい着想に対応しやすい調査法である。M-GTAは、社会的相互作用に関係する人間行動の説明力に優れ、限定された範囲内の分析に力を発揮し、ヒューマンサービス領域に有効な研究法（木下、2003）とされている。半構造化面接によるインタビューをM-GTAによって分析するという質的研究は、取り扱われてこなかったSC継続者の職業的発達過程

を追うのに適した研究法といえる。

加えて、本研究は現職SCとSC経験者によって行われており当事者研究の側面を持つ。当事者研究の利点として調査者の“経験知”の活用が挙げられる（飯牟礼、2007）。本研究のように、これまでに扱われてこなかったテーマを探索的に研究する場合、経験知を活かすことによって現場の声を反映した仮説生成となることが期待される。

[目的]

長期SC継続者の学校適応と仕事の継続に関してM-GTAを用いた質的研究を行う。分析テーマを「SC活動を続けるために行っていること、役立っていること」と設定し、ベテランSCが職業を継続してきた要因とそのプロセスに関して仮説を生成する。

II 方法

1. 対象者のサンプリング

本調査では理論的サンプリングを行うが、それは次の理由による。第1に、先駆けて行った質問紙調査（岡本、2009）では、女性SCは、SC経験年数とSC機能項目の間に正の相関が見られたが、男性はデータ数も少なく有意差は見られなかった。第2に、非常勤職の継続に関して、社会通念上、本人や周囲の受けとめに性差が存在すると予測される。第3に、経験知を活かした分析をするために、主たる調査者に性別を揃える必要がある。したがって、本研究では女性に限定し、SC経験5年以上という条件で理論的サンプリングを行う。

2. 対象者（インフォーマント）の選定

2006年11月末～12月に実施したA県公立校SC全数質問紙調査の回答者176名のうち、「面接調査に協力してもよい」と回答した者は50名（28.4%）であった。50名のうち、女性で5年以上のSC経験をもつ者は11名であった。この11名に調査を依頼したところ、10名の承諾が得られた（1名は退職年齢となり年度末に退職）。これ以上、人数を増やすと経験年数が5年を切ってしまうため、本研究では10名をインフォーマン

表1 インフォーマント一覧

No.	年代	SC経験年数	臨床経験年数	SC以外の経験臨床領域
1	50代	12年目	20年以上	教育
2	40代	11年目	15～19年	矯正, 医療
3	50代	13年目	20年以上	教育, 福祉, 医療
4	30代	9年目	10～14年	福祉, 保健
5	40代	9年目	10～14年	教育, 福祉
6	30代	6年目	5～9年	医療, 福祉, 大学
7	40代	11年目	15～19年	医療, 福祉, 大学
8	30代	7年目	5～9年	教育, 大学
9	40代	11年目	10～14年	福祉, 医療, 教育
10	30代	8年目	5～9年	教育, 医療, 保健

ト(対象者)に決定した。平均SC経験年数は8.7年であった。インフォーマントの一覧を表1に示す。年齢は30～50代にわたり、SC以外の臨床経験は5年～20年以上であった。10名全員がSC以外の臨床経験を有し、現在も学校臨床以外の勤務先をもっていた。インタビューにかかった時間は最短45分, 最長118分, 平均67.6分であった。最終学歴は, 大学学部5名, 大学院5名(修士4, 博士後期1名), 臨床心理士有資格者9名, 学校心理士有資格者は2名であった。

3. 調査手続き

面接調査を2007年7～8月に実施した。インフォーマントの希望に沿って面接日時と場所を設定した。その際, プライバシーが守られるように, 会話が周囲に届かないこと, レコーダーで音声拾える程度に静かな場所であることを基準に, 合意の上で選定した。開始に当たり調査目的を改めて説明し, 目的以外にデータを使用しないこと, プライバシーに十分配慮すること等のインフォームド・コンセントを行った。

属性等を問うフェイスシートに記入してもらった後, 質問項目を目安にインタビューを行った。質問項目の内容は, SCになって覚えた違和感とその後の適応, SCのやりがいと専門性, 問題や

課題, SCを継続する上で役立ったこと, 助けになった人物などである。

インタビューでは, 話しやすい雰囲気の維持に努め, 事柄の詳細を明らかにするため, 調査者が発言を要約したり質問を挟んだりした。面接は了解を取ってICレコーダーに録音された。質問が一通り済んだところで交通費と謝礼を渡し, 面接の感想や質問を受けつけ, インタビューを通して体験したことを整理し共有する時間を持った。最後に, メンバー・チェックの時期や研究の公表など, 今後の予定を説明して終了した。後日, 逐語記録を各インフォーマントに郵送し, 必要に応じて加筆・修正をしてもらった。最終的にインフォーマントの理解を得たものを分析データに使用した。

4. 分析手続き

本研究で用いたM-GTAの分析手続き(木下, 2003)は以下の通りである。

(1) 逐語録を繰り返し読み, 各インフォーマントの内容と流れを把握する。(2) 一番多彩な内容を語った者を最初の分析焦点者に設定し, 分析テーマと関連する箇所注目して概念の生成を始める。(3) 概念を創る際は, 分析ワークシートを作成する。そこには概念名, 定義, 具体例(ヴァ

リエーション), 理論的メモを記入する。(4) 同時並行的に他の具体例をデータから探して追加する。具体例が豊富に出てきた概念は有効と判断し採用される。(5) 概念の生成にあたって, 解釈が恣意的に偏る危険を防ぐために, 類似例と対極例の2方向で検討し, 絶え間なく継続的比較分析法を行う。(6) 順次, 分析焦点者を移していき, 必要があれば概念を生成し, 最終的に全てのデータ分析を完了する。(7) 生成された概念は, 概念同士で比較を繰り返し, 関係のある概念が複数集まってカテゴリーを形成する。(8) カテゴリー同士の関係は検討され, 全体の関係とプロセスを表わす結果図が作成される。(9) 結果図は, 概念とカテゴリーを用いて説明され, 1つのストーリーラインとして語られる。

5. 理論的飽和化, 質的調査の評価基準について

M-GTAでは分析を終了する際に理論的飽和化の判断を行う。理論的サンプリングに則してデータ数を増やすには, 他都道府県のSCを対象にせざるを得ず, そうすると雇用条件や勤務形態にバラつきが出てしまう。M-GTAでは目安として10ケース以上あれば, 追加データを取らずに結果をまとめることが可能(木下, 2003)だとしており, 後述の結果を見ても, 仮説生成として十分議論に耐える概念が生成されたと考えられたため, 理論的飽和化に達したと判断した。

質的研究における評価基準として, 本研究では省察性(やまだ, 2007)を高めるために次の手続きを取った。第1に, 大学院生の参加するゼミにおいて調査結果を定期的に報告して意見を仰いだ。第2に, 複数の大学によって構成される発達科学に関する研究会, および臨床心理学に関する学会において口頭発表を行い, 内外の研究者から意見を求め, 理論の検証に努めた。第3に, インフォーマントに調査結果を伝えるメンバー・チェックを行い, 4名から「日ごろの活動を認められ, エンパワーされた感じ」「貴重な体験だった」など好意的な感想が寄せられ, その他の疑問や異論は出なかったことを確認した。

6. 概念生成の例「気持ちの分かち合い」の生成「」: インフォーマントの言葉, ()の数字: 対象者No., (): 文脈からの補足, _____: 分析の際に重要視した部分, …: 省略を表す。

この概念はNo.2から生成され, その後6事例から10個の具体例(ヴァリエーション)が収集された。具体例が豊富に収集できたことから, 説明概念として妥当性があると判断された。具体例を見ると, 「私から見たらバリバリのリーダーシップをとってるような男の方が『学校行く時に, 薬局によって栄養ドリンクを1本飲まないといけない』って言われて, 私がスーパーに寄って行くのもそういうことだったんだって。…私だけじゃないんだ(って), その一言がすごく支えになっているんですよ(2)」「研修会は本当にありがたいです。…本当に困ったり, 嫌な思いをした時に, その場で聞いてもらったりするっていうことがすごく救いになりました(4)」「だって, 普通の友達じゃそんなの分かんないし, そうそう言える話題でもないから, やっぱりね, 同じ(S.Cの)友達にしか言えませんよね(9)」のように, SC同士が互いの感情を吐露し, 共感し, 支え合う様子が語られた。そこで, 「自主的にSC同士が交流する。同じ立場の者同士によって苦労や感情が分かち合われ, 支えになっている」と定義し, 概念名を「気持ちの分かち合い」とした。以下, 同様の手続きを踏んで概念を生成した。

III 結果

1. 分析テーマ「SC活動を持続するために行っていること, 役立っていること」の結果

M-GTAによって, 32概念が生成され10カテゴリーにまとめられた。プロセスを考慮して概念とカテゴリーの関係が検討され, 結果図(図1)が作成された。まず, 結果図から作成したストーリーラインを述べ, 次にカテゴリーごとに概念の説明に移る。

下線部: 概念名, ゴシック体: カテゴリー名, 「」: インフォーマントの言葉, ()内の数字: 対象

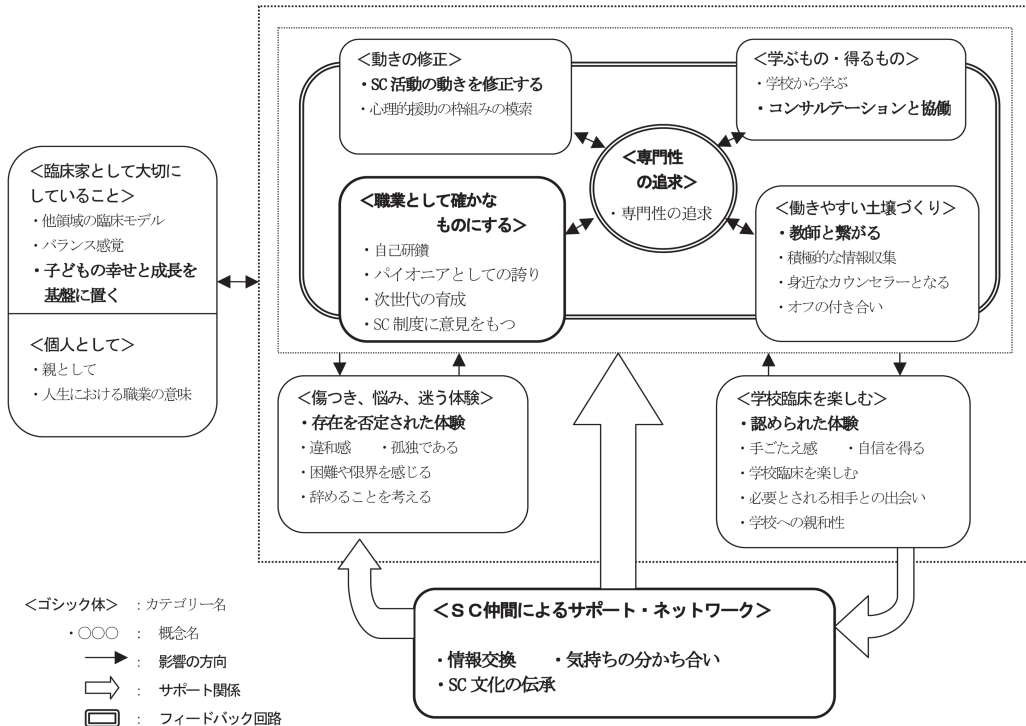


図1 「スクールカウンセラー活動を続けるために役立っていること」の結果図

者No., () : 文脈からの補足, ~~~~ : 分析の際に重要視した部分, … : 省略, < > : 調査者の発言を表す。

2. 全体のプロセス (ストーリーライン)

ベテランSCは、他領域の臨床モデルやバランス感覚を持ち、子どもの幸せと成長を基盤に置くという信念があるなど、臨床家として大切にしていることを明確に持っていた。同時に、親として、あるいは人生における職業の意味を模索する個人としての側面を持つ。また、校内では積極的な情報収集を行い、教師と繋がることを心がけ、声をかけて貰いやすい身近なカウンセラーとなる工夫をしている。あるいは、業務外でオフの付き合いをするなど、働きやすい土壌づくりに努めていた。しかし、学校独特の文化に違和感を覚えたり、SCの存在を否定された体験に遭遇したり、立場の違いから孤独であると思悩むこともあった。目まぐるしく動く学校、次々と現れる問題に、困難

や限界を感じ、時には仕事を辞めてしまうことを考える。こうした傷つき、悩み、迷う体験は、SC仲間によるサポート・ネットワークによって、気持ちの分かち合いが行われ支えられていた。ここでは、情報交換やSC文化の伝承といった現実的な援助もなされ、一人職場のSCにとって大きな拠り所となっていた。学校臨床を楽しむ場面としては、学校への親和性の高さ、SCとして認められた体験、必要とされる相手との出会い、手ごたえ感、経験から自信を得たことがあり、学校臨床を楽しむ余裕が仕事を続ける活力の1つになっていた。

学校臨床への応用として、既に持っていた臨床モデルをSC活動の動きに修正し、心理的援助の枠組みの模索といった動きの修正があげられる。さらに、SCと教職員の双方向的なやり取りから生まれるコンサルテーションと協働や、素直に心を開いて学校から学ぶ姿勢から、学ぶもの・得るものを吸収していた。加えて、パイオニアとして

の誇りや、自己研鑽、経験を次世代の育成に生かし、SC制度に意見をもつといった職業として確かなものにするという意識も高い。職業の確立を目指し、校内に働きやすい土壌を作り、優れたものを吸収し、自らの動きを修正するといった一連の流れは作用しながら専門性の追求に向かうと考えられた。

3. カテゴリーごとの説明

①臨床家として大切にしていること

ベテランSCは、他領域の臨床モデルを持っていた。「(前の仕事で)自分なりに作ってきたものはすごく役立っている。…それなしには(SCの)応募もできなかった(2)」というようにSCを始める前に自分なりの臨床スタイルを確立していた。「児相は助かりました。…もう(心理検査の取り方を)全部そこで教えてもらいました(9)」「学校からリファーした、あの子たちは医療機関でどういう風な支援をもらえるのかということを知りたくて(7)」「発達障害と精神疾患が多いので(アセスメント能力を高めたかった)(10)」というように、力量を高めるためにSCになってから医療機関や福祉施設に勤めた例もあった。バランス感覚というのは、「自分の、無理のないようなペースを作るというか守る(6)」「あんまり自分に自信を持ってどんどんやれるっていうのは、ちょっとおかしいこと。そういう時に、いろんな人の話を聞いていくっていうのは、変な方向に進まないでいい(4)」などのように、自分なりのペースを保ち、過信せずに力量にあった仕事を行うよう心掛けるものである。

子どもの幸せと成長を基盤に置くというのは、心理援助職としての自分の役割、あるいは使命のように思い、大切にしている部分である。「方向として子どもの幸せ。子どもの幸せ=(イコール)学校生活というところを見た時に、うまくいくためには、やはり担任、顧問の先生との関係は大きいから、そこが上手くいくように(6)」「中学生はほんとに…好きですね。いい方向にも、悪い方向にも、劇的に変わるので。<やりがいを感じていらっしやるんですね>あと、勉強が好きなので、勉強をさせたい…中学生が勉強とか部活とか。自

分の力を発揮できるような場を作りたい(8)のように、それがSCであり続けることへの強い動機づけになっている。「(家庭が大変厳しい生徒に対して、何もできないけれど)そばにいるよ、見ている人がいるよというメッセージだけは伝えることができるでしょ(1)」「基本的にはやっぱり子ども。子どもが好きだっていうことは役に立った。あと親から、傷つけられている子どもたちに対する、すごい思いがあります(10)」など各SCの仕事に向ける情熱が篤く語られた。

②個人として

このカテゴリーは日常生活や人生における経験が、臨床に役立つ部分である。主に、親として経験した子育てや学校との関わりを仕事に生かしたいと願っている。また、人生における職業の意味では、「(数年間、専業主婦をしていたのでSC制度がなかったら)心理の仕事をもたできることはなかったかも。…SCができることが単純に嬉しかった(2)」「年だから辞めてもいいのかなと思うけど、(社会から)引っ込んだじゃう自分が怖い(1)」「職業でやっぱり人間って成長するんだなってというのは、働いていなかったら分らなかった(9)」というように、ライフサイクル上、SCをしていることが大きな意味をもつ。彼女達には、結婚や出産、子育てあるいは介護のために家庭に入った経緯があった。SC制度の開始によって、新しい分野で活躍する機会が与えられ、自己実現のチャンスが到来したと感じていた。

③学校臨床を楽しむ

認められた体験とは学校に存在が受け入れられ、SCとして認められた経験である。SC制度導入時に「待ち構えてくれたのは、養護の先生。『あー来てくれて良かった』(3)」と存在を認めてくれる人物との出会いが励みとなった。「私の考えを、立ち話じゃないけれどもお喋りをして、100%じゃなくても理解は得られることが、そういう経験とそういう先生がいたということが続ける要因になった(6)」「(調査活用事業では2年ごとに移動だったため)2年でいなくなられては困るから、3年目までいて下さいって言われた

(2)」など、教職員に認められる体験が大きな糧となっていた。

学校への親和性は、教員免許がある、学校が好き、思春期の子どもに興味・関心があるなどの理由から、学校に親近感がある。学校臨床を楽しむは、学校に所属することで、得られるやりがいや喜びを味わうことである。「健康な子どもに会える(1)」「よく社会の縮図なんていうけどね。全部ある場所にいられるっていうのが、やりがいではないけど、面白く思っている(5)」「実際に学校生活の場面で(子どもの様子を)見られるのがいい(10)」など、学校というコミュニティで子どもと過ごす喜びが語られた。

必要とされる相手との出会いとは、クライアントがSCの来校を心待ちにしていることによって、自分の存在意義を認識できる。生徒が自主的にSCに会いに来たり、キーパーソンの先生が橋渡しをして、心理的援助が必要な子どもと出会う。それは「子ども達が変わっていく姿がものすごくはっきり見えること。…あの保護者が、その先生が、こんな風に入って動くんだね、変わるんだねっていうのを見れる(5)」という手ごたえ感につながったりする。また、荒れた学校やSC導入期の困難を経験したり、多くのケースに対応し、学校での見立てに自信が持てるようになったことなど、経験の蓄積から自信を得る。これらは肯定的な体験として、学校臨床を楽しみ、やりがいにつながると考えられた。

④働きやすい土壌づくり

「保健室によく出入りしましたので…大変いい養護の先生達だったので…養護の先生を通しているんな問題が入ってくる(1)」というように、キーパーソンとなる教師と繋がることで、学校のニーズを把握でき、動き方のコツが分かってくる。「連絡係をしてくれた先生が学校心理士を持ってらっしゃる方で、非常に相談に対して積極的で、すごくよくサポートしてくれた。…最初の2年間の分らないところを、この先生がカバーしてくれた(5)」のように、経験の浅い時期はキーパーソンと繋がるのが大きな助けとなる。

積極的な情報収集は、学校の状況を把握し、ア

セスメントに繋がる情報を取り込むものである。SCは週に1回程度しか勤務できないため、積極的に情報を収集する方策を持っていた。「例えば、校門で立っていたとするでしょ。(その日の立哨指導の先生と)自然と話が出るじゃない。(SCが自ら)そうすることによって、自然に(情報が)入ってくる。(1)」「(高校は職員室ではなく教科ごとに研究室があるので)主任の部屋なんか大体回ってる。1年、2年、3年の主任の部屋は大体行きます。(9)」のように、情報収集のために積極的に校内を回るアウトリーチの態勢もっていた。

また、できるだけ多くの先生に話しかける、授業を見学する、専門用語を使わずに話すなど、身近なカウンセラーとなる工夫を重ねていた。さらには勤務時間外に、食事や懇親会に参加するなどオフの付き合いをすることで「同僚の一人」になるなど、SCはさまざまに働きやすい土壌づくりを行っていた。

⑤傷つく、悩み、迷う体験

学校に勤務して覚えた違和感は、大規模校の人間の多さ、SC制度やSCそのものが学校に根付いていないこと、「荒れた学校」の騒々しい日常、生徒の個性が軽んじられた出来事などであった。これは入職して間もない時期に仕事への理想と現実の落差を感じるリアリティ・ショック(Shecin,1978 二村他訳1991;岡本,2007)と同様の性質をもつと考えられた。それは、存在を否定された体験となってしまうこともある。「最初に行った日に『SCを希望していません』って言われちゃったんです。(2)」「わたしを人間的にじゃなくて、SCが嫌だっていうのがはっきり分かる(9)」など、SC導入期によく見聞きされた現場の拒否反応である。あるいは「もう学校はいいわ!」と学校臨床から去っていく先輩SCの一言(10)であった。

また、学校や地域の現状、大変厳しい状況にあるクライアントに接して、自らの仕事に困難や限界を感じる。その困難さは組織や制度の問題であったり、SCの個人的な課題であったりする。加えてSCは一人職場であるので、日ごろの苦勞

を共有できる相手がいない。仕事で知り得た内容は周囲に話せないことが多く、基本的に孤独である。このような面や、年齢や体力、雇用条件を付き合わせると、辞めることを考える。これらは否定的な体験として傷つき・悩み・迷う体験というカテゴリーにまとめられた。

⑥ S C仲間によるサポート・ネットワーク

気持ちの分かち合いでは、自主的に S C同士が交流し、苦労や気持ちを分かち合う様子が語られた(具体例はⅡ、6参照)。S Cが集まって顔を合わせることで、ストレス発散や安心感に繋がっていた。そこでは、学校や地域の状況、S C活動のコツ、技術や知識、関連機関の情報等の情報交換がなされる。これらは連絡会議等をきっかけに自主的に行われていた。また、年度初めの引き継ぎをきっかけに行われるのが、S C文化の伝承である。これは、経験の豊かな S Cが経験の浅い者に、S Cの心得やノウハウ、仕事のコツ等を伝えることである。文章化しにくい内容を含むため、マニュアル化されるというよりは口承の形をとるようであった。

⑦ 学ぶもの・得るもの

S Cは学校から学ぶ経験も多い。例えば「私自身もやっぱり1年目で、うまくできないところもあったので、『こういう話はこの先生のところに持っていったほうがいいわよー』とアドバイスももらったり、学校の中の動き方に関して教えていただいたこともあった。(8)」「その子は学校で居場所がなかったと思うのですが、先生が上手くクラスの中で仲間を使って。この子は1人になりそうと思ったら、根回しして1人にならないように動いて貰ったりとか。そういう(ことが上手な)先生達と出会った(2)」というように、校内での具体的な動き方や子どもへの援助の方法を教職員から学び、取り入れていた。

コンサルテーションと協働では、教職員と一緒に事に当たり、共同作業をする中で達成感を得た経験である。例として、校内教育相談の体制を確立した(2)、コンサルテーションが子どもの変化に結びついた(3)、予防的な活動を先生方と

一緒に行った(5)、関係機関との連携を一緒に行った(10)などで、教職員と協力して物事に当たり変化を起こした経験から得るものがあった。

⑧ 動きの修正

S C活動の動きを修正するとは、従来の心理臨床のスタイルを学校に受け入れられるように動きを修正していくことである。「最初は伝えるのにすぐ肩に力が入っていたと思いますね!(笑)今は割と立ち話的に…ぼろぼろ、ぼろぼろって伝えられるようにはなった。…そうですね、こういう形の方が、先生達には通じるのかな?(2)」と、このS Cは、初めのうちは以前の職場に似せて子どもの「見立て」をきちんと説明しようとしたが、その方法では担任に拒否されてしまった。その後、短く何回かに分けて伝えるスタイルに変えたところ、良い感触を得ていた。また、「学校って一括りじゃない。行った先によって大分違う。管理職が替わるとまた違う。だから、それに合わせていく。…相手を変えるんじゃなくてこっちが変わる(1)」と、勤務校によって動き方を変える。忙しい学校ではコンサルテーションを職員室の会話に加わる形で気軽に行う(3)、保護者面接では医療機関でのやり方から、徐々に学校に合った面接スタイルに変えていった(6)などである。

心理的援助の枠組みの模索は、心理面接や相談室の「枠」に関する取り組みである。学校は、面接室だけで相談が終わらない「枠のなさ」と、学校のルールを優先させなければならない「枠の弱さ」がある。例えば、卒業生からの「会いたい」というリクエストにどこまで答えるべきか(2)、授業や最終下校時刻よりもカウンセリングを優先させるべきか(3)、相談室の遊具の扱いや自由来室をめぐる問題(3)、守秘義務のあり方(5)といった課題である。これらは、学校や地域の状況、その年の生徒の様子によっても変更が求められる。対応としては、無理のない範囲で卒業生に応える(2)、授業中は生徒が先生に断ってから来室し、S Cは事前に関係者の許可を取る(3)、相談室のルールを決める(3)、集団守秘義務を適用する(5)などで、S Cは試行錯誤しつつ、

校内のコンセンサスを取りながら対応していた。

⑨職業として確かなものにする

S Cを職業として確立するための努力や社会的責任に関するカテゴリーである。自己研鑽に挙げた内容は多岐にわたる。例として、書籍や論文を読む、学校臨床に関する研修やスーパーヴィジョンを受ける、臨床心理学に関する学会や地域の研修会、発達障害やアサーション等の研修への参加、学校心理学の研究、精神保健福祉士の資格取得などが挙げられた。パイオニアの誇りは、S C導入期に何もなかったところから作り上げてきた喜びである。「土台作りの時だと思うので、そこに居られたのは嬉しい(2)」「試行錯誤しながらやってきている。…これだけS Cが役立つんだよって実績をやる(示す)しかないのかな。始めからやっているから、すごく感じる(3)」というように、S C事業そのものが大きく育ったことを喜び、貢献できたことを誇りに思っている。次世代の育成では、後輩を育てることでS C事業を確かなものにし(5)、それが自分を育ててくれた先輩や社会に恩返しになり(2)、自分の成長につながる(7)と捉えている。そしてS C制度に意見をもっていた。具体例としては、雇用条件の改善、S Cの養成、専門性の評価、各S Cの適性を活かした配置などで、それぞれが現時点での問題点と改善案を詳細かつ具体的に語った。

⑩専門性の追求

S Cは専門性の追求をしており、まだ流動的ではあるが自分なりのS Cイメージを持っていた。例えば、生徒と先生、親と先生など人と人の関係を「つなぐ」(2)、個人や学校を関係機関に「つなぐ」(5)、何でも幅広く対応できる能力(3)、母性的ケアの提供(1)、見立てる力(7)、学校心理学に基づく立場(8)、人間性(9)である。この過程をあるS Cは「トロリとした液体を練っているうちに、何となく形になってきた(6)」と表現した。

IV. 考察

「S C活動を続けるために役立っていること」をテーマに、S C継続者10名のインタビューをM-GTAを用いて分析したところ、生成された32概念は10カテゴリーに分類された。概念とカテゴリーの関係は結果図に表わされ、S Cが学校に適応し専門活動を続ける支えとなっている要因をプロセスの中で捉えることができた。ここで、臨床家としての基盤と臨床モデル、フィードバック回路、サポートネットワークの3点について考察する。

1. 臨床家としての基盤と臨床モデルの必要性

子どもの幸せと成長を基盤に置くという概念では、インフォーマントから仕事を通してやりたいこと、使命のように思っていて大切にしていることが篤く語られた。これは職業生活全般に渡って貫かれる“キャリア・アンカー”(Schein,1978 二村他訳,1991)の概念に近いと考えられた。仕事へのやりがいであり、強い動機づけとなって、“人生全体を引っ張る目標”(金井,1997)になり得るものである。そのための手段としてS Cという職業を選択している様子が窺われた。

職業として比較的新しいS Cを選択した後の動きとして、ベテランS Cは他領域で獲得した臨床モデルを学校に合うように動きの修正を行っていた。これは、S C事業導入期の経緯を反映した現象であり、S C経験の長い者をインフォーマントにしているのが当然の結果といえる。しかし、注目すべきことは、現在においてもインフォーマントは他領域の臨床経験に重きを置いている点である。それぞれのS Cは、他領域の経験がS C活動に役立つという認識を持っている。反対にいうと、学校臨床の経験だけでは体得することが困難な知識や技術があり、S C達はそれらを必要としている。

あるいは、S Cの専門性からすると別の解釈も成り立つ。S Cは自らの専門性について、「つなぐ」という表現をしばしば用いたが、そこには人と人をつなぐという意味と、人を他機関に「つなぐ」

という意味があった。他機関を紹介するには、紹介先の状況をよく知る必要がある。そのためにSCは“他機関の状況を知るには勤めてみる”こと”という判断を下していた(No.2, 7, 9, 10)。また、SCは学校以外の仕事を兼任している者が多いので、サポート・ネットワークを通して多くのSCと知り合うことは、それだけ多くの専門家とつながることになる。

これはSCの職業的安定と矛盾するが、SCが仕事を兼任できることで他機関と「つながる」機能が強化され、兼任先での臨床経験がSCの専門性を高めている可能性がある。SCが兼任によって得られる臨床経験を意識している点は軽視できない。SCを独立した専門職として考える際、SCに求められる機能、専門性、養成や訓練、研修のあり方に一考を促す側面である。

2. フィードバック回路

結果図に表されたように、SCは学校に適応し良い形で存在し続けるために、働きやすい土壌をつくり、教職員から学ぶもの・得るものを習得し、動きの修正を行っていた。そして職業として確かなものにするという意識をもっており、これら4カテゴリーは互いに影響してフィードバック回路を形成し、このフィードバックのループ内に良い循環が生じている場合、SCの専門性が追求され、精練されていくと考えられた。

そして、学校臨床を楽しむ余裕や喜びが学校に勤務することを強化し、傷つき、悩み、迷う体験が否定的な影響を及ぼしていた。これはピアジェ派のいう「同化-調節」の動きに他ならず、「同化-調節」のバランスが崩れた際に生じる不均衡を解決するときプロとしての発達を促進されるとするNeufeldt(1999/2003)の考えにも通じる。否定的な経験は、「このままではいけない」という危機感になり、SCに“継続的で専門的な内省”(Skovholt & Rønneestad, 1995)を促し、その葛藤が臨床家としての成長につながると推測される。

3. サポート・ネットワーク

フィードバック回路が校内に存在しSCを支えるのに対し、校外にありSCを背後から支え

るのがサポート・ネットワークの存在と考える。Lambie(2007)は、アメリカ・スクールカウンセラー協会の会員を対象にした調査で、職業的サポートが高く評価されるほど、個人的な達成感が高く、情緒的消耗感と脱人格化は低く抑えられ、結果としてバーンアウト得点下がったと報告している。アメリカと日本では状況が異なるため一概に比較することはできないが、職場環境のサポートが篤くなされていると感じている者は、バーンアウト得点・下位尺度ともに低く抑えられるという結果は示唆に富む。また、看護師を対象にした研究(久保, 1999)では、職場内に強いネットワークを持つ者ほど、脱人格化や情緒的消耗感を経験しにくく、そうでない者はネットワークからはずれていく可能性を指摘している。

働きやすい土壌づくりというカテゴリーは、SCにとって職場を働きやすい環境に調整することであり、それによって校内でサポートを得ることが可能となる。SC仲間によるサポート・ネットワークは、気持ちの分かち合いによって情緒的共有が行われ、それがバーンアウト予防に寄与していると考えられる。また、サポート・ネットワークは、情報と文化を伝えるという実際面においても機能しており、ピア関係の機能を果たすと考えられる(Kram, 1988/2003)。Kramは良好なメンター(職業上の指導者)が得られない場合に、ピア関係が発達支援的機能を担うと主張している。学校臨床は歴史が浅いため、SCは経験豊かなスーパーヴィザーと巡り合う機会が少ない。SCにとって、サポート・ネットワークはメンターの代替物として存在し、SCの継続を心理的・機能的に支えてきたと考えられる。

V. 課題と限界

本稿は、A県のベテラン女性SC10名を対象にした質的研究である。事前の調査で面接調査に協力すると回答した者からサンプリングしているため、SCの職業的地位や専門性に関心を持つ者が選ばれた可能性がある。また、面接担当者がA県のSCであるので、インフォーマントにとって会話が通じやすく、調査者にとっても経験知と照

らし合わせて臨床現場に則した分析ができた反面、互いの関係性を考えてインフォーマントの発言が抑えられたことも予想される。今後は、男性 S C、さまざまな経験年数の S C、他自治体の S C とインフォーマントを広げ、仮説の一般性を検証していく必要がある。また、この結果を踏まえて、S C の専門性について更に探究を進めることが求められる。

注：平成21年度 A 県 S C の1校当たりの勤務時間は196時間。S C の報酬額は、経験年数・臨床心理士資格等の有無・職務内容によって4段階に設定されている。次年度も S C の継続を希望する場合は11月に申請書類を提出し、採用の可否が決定するのは1～3月である。

謝辞：本論文は文教大学大学院人間科学研究科に提出した学位（博士）請求論文の一部を加筆修正したものです。ご指導いただいた文教大学大学院の諸先生方に感謝いたします。またお忙しい中、貴重な時間を割いて面接調査に協力してくださった10名の S C の皆様に厚くお礼申し上げます。

引用文献

飯牟礼悦子 (2007)：第9章「当事者研究者」の流儀——2.5 人称の視点をめざして 宮内洋・今尾真弓 (編著) あなたは当事者ではない——<当事者>をめぐる質的心理学研究 北大路書房 pp.111-133.

金井壽宏 (1997)：キャリア・デザイン論への切り口——節目のデザインとしてのキャリア・プランニングのすすめ 季刊ビジネス・インサイト 現代経営学研究会, 17, 34-55.

Kaslow F (1986)：スーパーヴィジョン, コンサルテーション, およびスタッフの訓練——精神保健の専門職業領域における創造的な教え方と学習過程 Kaslow F (ed.) Supervision and training: Models, dilemmas, and challenges. The Clinical Supervisor, 4 (1/2). 岡堂哲雄・平木典子 (訳編) (1990)：心理臨床スーパーヴィジョン 誠信書房 pp.3-23.

木下康仁 (2003)：グランデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い 弘文堂

Kram KE (1988)：Mentoring at work : developmental relationship in organization life. University press of America. 渡辺直登・伊藤知子 (訳) (2003)：メンタリング——会社の中の発達支援関係 白桃書房

久保真人 (1999)：ヒューマンサービス従事者におけるバーンアウトとソーシャル・サポートとの関係 大阪教育大学紀要第IV部門, 48 (1), 139-147.

Lambie GW (2007)：The Contribution of Ego Development Level to Burnout in School Counselors : Implications for professional School Counseling. Journal of Counseling & Development, 85, 82-88.

Merriam SB (1998)：Qualitative Research and Case Study Applications in Education. San Francisco : Jossey-Bass. 堀薫夫・久保真人・成島美弥 (訳) (2004)：質的調査法入門 ミネルヴァ書房

文部科学省 (2007)：児童生徒の教育相談の充実について——生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり 教育相談等に関する調査研究協力者会議報告

村瀬嘉代子 (2008)：スクールカウンセラーの課題 現代のエスプリ別冊 臨床心理士によるスクールカウンセリングの実際——コラボレーションを生かす時代へ 村山正治 (編) 至文堂 pp 135-138.

Neufeldt SA (1999)：Supervision Strategies for the First Practicum. 2nd ed. American Counseling Association. 中澤次郎 (監訳) (2003)：スーパーヴィジョンの技法 倍風館

岡本かおり (2007)：心理臨床家が抱える困難と職業的発達を促す要因について 心理臨床学研究25 (5), 516-527.

岡本かおり (2009)：心理臨床家の職業的発達に関する研究——スクールカウンセラーの専門性の確立 文教大学大学院人間科学研究科2008年度博士論文

Schein EH (1978)：Career Dynamics : matching individual and organizational needs. Massachusetts : Addison Wesley. 二村敏子・三

善勝代（訳）（1991）：キャリア・ダイナミクス 白桃書房

Skovholt TM& Rønnestad MH（1995）：The evolving professional self : Stages and themes in therapist and counselor development. Chichester, West Sussex, UK : Wiley.

やまだようこ（2007）：質的研究における対話的モデル構成法——多重の現実，ナラティブ・テキスト，対話的省察性 質的心理学研究6（6），174-194.

[要旨]

本研究の目的は、質的研究法によって、スクールカウンセラー（SC）の継続性に関して職業的発達の見点から仮説を生成することであった。ベテランSC10名を対象に、半構造化面接を行い、修正版グランデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。生成された32概念は10カテゴリーにまとめられ結果図に表わされた。それによると、SCは個人として、また臨床家として大切なものをもって学校に勤務している。校内に働きやすい土壌を作り、他領域の臨床モデルを学校に合うように動きを修正し、周囲から学び、得られるものを吸収し、職業として確かなものになろうと、専門性を追求していた。そして学校臨床を楽しむ余裕もあるが、傷つき、悩み、迷う体験もあり、校外に存在するSC同士のサポート・ネットワークによって心理的・機能的に支えられていた。
