

若手のスクールカウンセラーがその職務体験から 得た意識についての質的調査

田 中 玲 衣* ・ 小 嶋 秀 幹**

本研究では、若手のSCがその職務の体験から得ている意識、やりがいに注目し、その多様性と関係性を調査した。対象者は、20代でSC経験5か月～4年の若手SC7名であった。個別に半構造化面接を実施し、その逐語録をKJ法で分析した。逐語録からは362個のラベルが抽出され、59個の小カテゴリー、17個の中カテゴリー、4個の大カテゴリーが設定された。若手SCは、職務の遂行に際して、学校側の位置づけ、勤務形態を受け入れ、学校に1人しかいないSCの立場を意識していた。臨床経験の乏しさから、SCとしての職務に力不足を感じ、自信のなさを抱えながらも、先生との連携を意識しながら職務を遂行していた。先生との連携を経験から学び、SCの経験を積み重ねていく中で、臨床の視野が広がり、臨床技能の向上や、やりがいを意識していた。前任者やSV、先生の支援、生徒や保護者との交流、自らも仕事と仕事外の切り替えを意識することが職務遂行を支えていた。

キーワード：スクールカウンセラー、職務体験、意識、KJ法

1. 問題と目的

スクールカウンセラー（以下、SC）事業が平成7年度に導入されてから20年が経つ。かつては、学校という閉ざされた場所に外部の人間であるカウンセラーが入るといことは、学校側にとって抵抗感のある出来事であった。しかし、現在は学校の中にSCが入ることに対する抵抗感は薄れ、当たり前となりつつある。2013年度におけるSC配置は中学校9, 835校（全校配置）、小学校13, 800校（全校の約65%）である。SCが導入された経緯に少し触れると、SC事業が始まったのは1995年度である。事業導入の背景には、校内暴力の増加、いじめによる自殺、不登校の増加、学習障害など指導困難な生徒への特別支援など、教育現場での多様なニーズが生じたことが大きかった（千原、2009）。近年の動向として2007年3月に、中央教育審議会は、「SCは、子どもに関する相談、教職員への研修、事件・事故や自然災害などの緊急事態において

被害を受けた子どもの心のケアなど、近年ではその活動は多岐にわたっており、学校の教育相談体制において果たす役割はますます大きくなっている。つまり、子どもの状態や子どもめぐる緊急事態への見立て、個別面接、教職員への面接、教職員へのコンサルテーション、関係機関との連携に関するつなぎなど、臨床心理の専門性に基づく助言、援助は学校における組織的な相談体制の中で重要な位置を占める」と答申している。また、宮川（2008）は、「スクールカウンセリングや教師の仕事において、近年、対象となる子どもたちの幅がずっと広がり、以前にもまして幅広い高度な医学や臨床心理学等の専門的知識・判断が求められるようになってきている」と述べている。2013年度には、「いじめ対策等総合推進事業」が実施されることになり、いじめの早期発見・早期対応を図るためにSC配置を拡充することになった（文部科学省、2013）。このようなSCの配置拡充や活動の幅の広がりは、SCに

* 福岡県立大学大学院 人間社会学研究科 心理臨床専攻 修士課程1年

** 福岡県立大学大学院 人間社会学研究科 心理臨床専攻 教授

対する期待や要求が高まっていることを示唆する（伊藤、2014）。増田（2014）は、SCは量的拡大から質的向上の時を迎えているとして、「これまで以上に、SCに対するいじめ防止・早期発見の役割は大きなものとなる」、「SCの今後のいじめ問題への対応が、SCの評価につながると言っても過言ではない。黒子ではなく、いじめ問題解決のキーパーソンとして、限られた勤務時間の中で、活動していく方法が求められている」と述べている。これらのことから、SCの業務が多様化し、重要な役割を担ってきていることが分かる。また、SCの需要が高まるにつれ、ベテランの臨床心理士だけではその供給が追いつかない現状があり、若手のSCが増えている（柏村・安部、2005）。千原（2009）は、SCの年齢と経験年数について、「今後若年層と高年層のSCのあり方の長所と課題について検討する時代に入ることが想定される」と述べた。また、増田（2014）は、「SC活動はパラダイムシフトのときである。量的拡大から質的向上のときである」と述べており、そのために「これからのSCに対する養成教育・研修には、従来の『聴く・見立てる・心理面接を行う』ことから、『話す・伝える・実践する（モデリング学習）』へ、アクティブなものも含んで展開していく必要がある」という。

以上より、SCの活動が広がると同時に、若手SCも導入されるようになってきていることが分かる。では、実際に現場で働くSCはどういった意識を持っているのであろう。これまで、SCの課題や問題点については多くの研究がなされてきた。武井・水野・市川・西口（2012）の研究では、SCの抱える問題点・不満は、「SCを派遣する側の関連機関・大学、教育委員会に対する問題点・不満」、「SCが派遣された側の学校内における、学校管理職や窓口教師・教師、教育相談部会

などの対応への問題点・不満、ならびに、親対策や児童相談所など外部機関への学校側の対応に対する問題点・不満」、「SC自身のカウンセリング対応への問題点・不満」の3つのカテゴリーに分けられた。若手のSCに関する研究として、柏村・安部（2005）は、卒後教育を受ける中でSCとしての変化（成長）、心の切り替えや研修会での心の変化のプロセスを示した。「体験をふりかえることは、スクールカウンセラーとしての力量を向上させるためには非常に有用である」と述べている。

武井ら（2012）の研究では、勤務年数は考慮しておらず、若手カウンセラーを含んでの調査であったのが不明である。また、柏村・安部（2005）の研究では、若手カウンセラーを対象にしているが、そこでは主に不安や孤独感、無力感が取り上げられていた。そこで本研究では、若手のSCがその職務の体験から得ている意識、とくにSCのやりがいに注目し、その多様性と関係性を若手SCへのインタビュー調査により、明らかにすることを目的にした。この研究成果を示すことにより、現在SCをする若手カウンセラーの職務に対する意欲が上がり、結果としてSC自身の力量の向上に繋がると考えたことが本研究の意義である。

2. リサーチ・クエスチョン

「若手のSCが、その職務経験からどのような意識、やりがいを得たか」とした。

3. 研究方法

1) 調査対象

調査対象者は、福岡県でSCを半年～4年経験したことがある方で、臨床心理士の資格を持っている、あるいは臨床心理士の資格を取ろうと考えている方7名

表1 対象者と面接時間

対象者	SC経験年数	SCの頻度	勤務場所	面接時間
A(男性)	2年	週3日、半日ずつ	中学校、小学校	63分
B(女性)	1年	月1回、8時間	高校	44分
C(女性)	5か月	週2回、4時間ずつ	中学校、小学校	47分
D(男性)	5か月	週2回、4時間ずつ	中学校、小学校	45分
E(男性)	5か月	週2回、4時間ずつ	中学校、小学校	53分
F(男性)	4年	週2回、4時間ずつ	中学校、小学校	44分
G(女性)	3年	週2回、4時間ずつ	中学校、小学校	45分

とした。20代で勤務経験年数が5年以下のカウンセラーを「若手SC」とみなして調査を行った。なお、対象者は、筆者らの知人を通じて募り、本研究の趣旨に同意を得られた方とした。対象者をこのような方法で選んだのは、調査者と対象者に少しでも接点があったほうが、深い語りが得られるのではないかと、あるいは対象者が話しやすいのではないかと考えたからである。調査時期は2014年8月～9月であった。対象者と性別、インタビュー時間は、表1の通りである。

2) 質問内容

質問内容は、SCとしての経験年数、勤務状況、職場環境について、「これまでのSCの職務経験からどのような意識、やりがいを得たか」とし、対象者には、質問に対してできるだけ自由に話してもらえるように配慮した。

3) 調査手順

対象者に、研究テーマやプライバシーの保護、録音方法、分析方法、協力は任意であること、データの取り扱いなどについて説明を行い、文書で同意を得た。その後、半構造的面接形式のインタビュー調査を、1人1時間程度実施した。インタビュー内容は、ICレコーダーで全て録音し、逐語録を作成し、それを分析対象物とした。

4) 分析方法

分析は、KJ法(川喜田、1967、1970)を用いて、以下の手順により実施した。①まずは、分析対象をリサーチ・クエスチョンに照らし合わせて1つずつ精読し、リサーチ・クエスチョンの内容に関連するデータを内容のまとまりごとに区切って、その内容を記載した1枚ずつの紙片(ラベル)を作成し、分析データとした。なお、ラベル作成の際は、分析対象物に個人情報記載されるものについては匿名化し、個人情報保護に配慮した。②データ化した全てのラベルを俯瞰できるように並べ、ひとつずつのラベルを精読した。③内容が近いと感じられるラベルを集め、島をつくった。④島の内容を表す一文を考え、表札を作成した。この時点で島を形成しないラベルはそのままにした。⑤島の表札と島を形成しないラベルを俯瞰し、親近性から上位の島をつくり、表札を作成した。⑥前述した作業を繰り返し、島(小カテゴリー、中カテゴリー、大カテゴリー)を作った。⑦ラベル群を空間配置して俯瞰し、各グループの間に何らかの関係が存在するかを検討し、各グループの関係を推測して線を引き、関連を

図示した。なお、第2著者もラベル、カテゴリーと関連図を精読・検討し、必要な修正を行った。係線を引き、関連を図示した。なお、第2著者もラベル、カテゴリーと関連図を精読・検討し、必要な修正を行った。

4. 結果

1) 得られたカテゴリーの説明

分析対象物から、362個のラベルを抽出した。そのラベルの内容の親近性から、59個の島(小カテゴリー)が設定された。さらにその小カテゴリー見出しの親近性から、17個の中カテゴリー、さらに4つの大カテゴリーが設定された。ここからは、得られたカテゴリーごとにその内容を説明していく(表2参照)。カテゴリーを区別するために、大カテゴリーは<>、中カテゴリーを【】、小カテゴリーを《》、ラベルは()で表す。全体図は図1のとおりである。

大カテゴリーは、<職務遂行のため受け入れた認識>、<SCとしての立場の意識>、<臨床技能の向上や、やりがいの意識>、<職務を支えた意識>の4つで構成された。

なお、本研究の中では、「認識」と「意識」を用いている。それぞれの使い分けとして、「認識」は、得た知識、学んだことなど、知識によるものが大きい場合に用い、「意識」は、感情や、認識も気持ちも両方含まれているなど、気持ちによるものが大きい場合に用いた。

2) 職務遂行のため受け入れた認識

<職務遂行のため受け入れた認識>は、【SCの位置づけについての認識】、【勤務形態についての認識】、【学校の状況についての認識】の3つの中カテゴリーから構成された。

(1) 【SCの位置づけについての認識】

【SCの位置づけについての認識】は、《SCの位置づけが学校により異なる》、《保護者に、SCは学校の一部だと見られている》の2つの小カテゴリーから構成された。

《SCの位置づけが学校により異なった》は、(SCを使ってくれる雰囲気があった)、(SCとして使われている感じがなく、居づらかった)、(子どもや先生が、SCに抵抗を持っていた)といったラベルが集まった。《保護者に、SCは学校の一部だと見られていた》は、(学校の中にいるので、保護者にSCは学校の一部として見られていた)といったラベルが見られた。

(2)【勤務形態についての認識】

【勤務形態についての認識】は、《勤務形態になじめない》、《1日のスケジュールが不明瞭》、《学校によってSCの働き方は変わる》、《SVの先生が選べない》、《臨床心理士会からの要求に応えるのは難しい》《給料に満足していた》の6つの小カテゴリーから構成された。《勤務形態になじめない》は、(勤務時間が短く、学校になじみにくかった)、(来年度の勤務がわからず、年度末は落ち着かなかった)といったラベルが集まった。《1日のスケジュールが不明瞭》は、(通常の一日の過ごし方が不明瞭で、不安だった)、(面接がない日、どうしていいかわからない時間があった)の2つのラベルが見られた。《学校によってSCの働き方は変わる》には、(学校によって、仕事のやりやすさ、担当するケースなどが変わる)といったラベルが集まった。《SVの先生が選べない》には、(SVを選べないのがよくない)に代表されるラベルが集まった。《臨床心理士会からの要求に応えるのは難しい》には、(臨床心理士会からの要求に応えるのが、勤務形態的に困難)に代表されるラベルが見られた。《給料に満足していた》には、(お給料は良いので、生活に助かる)、(給料に満足している)、(時給にするとかなり高額取りなので、ありがたい)といったラベルが集まった。

(3)【学校の状況についての認識】

【学校の状況についての認識】は、《学校の文化や地域特性を知った》、《学校に関する知識がなかった》、《先生の仕事を理解した》、《学校でできる関わりには限界があった》の4つの小カテゴリーから構成された。《学校の文化や地域特性を知った》には、(学校には独特の文化があった)、(学校の雰囲気には地域差があった)、(学校文化に溶け込んでいくために勉強した)、(どんな地域なのか知ることが大事だった)、(地域での貧富差が大変だろうと思った)といったラベルが集まった。《学校に関する知識がなかった》は、(学校の制度など知らないことが多かった)、(進学に関する情報が分からなかった)といったラベルが見られた。《先生の仕事を理解した》には、(小学校の先生はとても細やか)、(学校の先生は生徒のことをよく見ていた)、(一生懸命指導して治安を守るといふか、そういうのが先生の仕事なのだと思った)、(規律正しくすることに先生たちは一生懸命になっていた)、(先生たちは勉強させることにエネルギーが向いていた)といったラベルが見られた。《学校でできる関わりには限界があった》は、(しっかり心理療法の枠で見たいと思って学校

ではできなかった)、(学校では心理的、精神的なケアが十分にできないと感じた)、(学校にいじめなどがあっても穏便に済ませようとする雰囲気があり、動きづらかった)、(不登校の子どもにとって、相談室は学校内なので場所が適切でない)、(学校でできることには限界があった)、(学校での限界がもどかしい)、(カウンセリングを続けたくても、卒業で関係が切れてしまう)といったラベルが集まった。

3) SCとしての立場の意識

〈SCとしての立場の意識〉は、【SCは学校に一人しかいない】、【自分の力不足を感じた】、【学校側のニーズに応えることへの葛藤】、【SCのできることに限界を感じた】、【先生を理解し、良い関係をつくろうとした】の5つの小カテゴリーから構成された。

(1)【SCは学校に一人しかいない】

【SCは学校に一人しかいない】には、《自由さと責任を感じた》、《孤独になるのは仕方ない》、《相談相手がない》、《専門職の立場を自覚した》、《SCモードになっていた》の5つの小カテゴリーから構成された。《自由さと責任を感じた》については、(自由にさせてもらっていた)、(心理職としての相談は自分しかいない)に代表されるラベルが集まった。《孤独になるのは仕方ない》は、(SCが孤独な面は仕方ない)に代表されるラベルが集まった。《相談相手がない》は、(困った時に相談できない)、(SCは自分しかいないから、自分で考えるしかない)、(学校内では誰にも相談できない)といったラベルが集まった。《専門職の立場を自覚した》は、(心理の専門家として先生が見てくれた)、(SCは、子どもや保護者の困っていることに寄り添える立場にあった)、(子どもの過ごしやすい環境をつくるのも役割)、(先生の大変さをねぎらうのも仕事)、(校長先生と先生たちの食い違いを調節していくのも仕事)といったラベルが集まった。《SCモードになっていた》は、(SCに行く時は、いつもよりちょっとお化粧もキリッとしていた)、(SCに行く時は、服を着替えながら気合が入った)、(学校に行く時は、SCモードになっていた)といったラベルが集まった。

(2)【自分の力不足を感じた】

【自分の力不足を感じた】は、《子どものきつきを解消できず、落ち込んだ》、《保護者との関わり方に悩んだ》、《うまくできず、悩むことが多かった》、《自分の実力に自信が持てなかった》、《満足に働けていなかった》

若手のスクールカウンセラーがその職務体験から得た意識についての質的調査

表2 カテゴリーの一覧

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	ラベル数
職務遂行のため受け入れた認識 (73 ラベル)	【SCの受け入れについての認識】(9 ラベル)	《SCの位置づけが学校により異なった》	7
		《保護者に、SCは学校の一部だと見られていた》	2
	【位置づけや勤務形態についての認識】 (31 ラベル)	《勤務形態になじめない》	18
		《1日のスケジュールが不明瞭》	2
		《学校によってSCの働き方は変わる》	3
		《SVの先生が選べない》	6
【学校の状況についての認識】(25 ラベル)	《臨床心理士会からの要求に応えるのは難しい》	2	
	《給料に満足していた》	8	
	《学校の文化や地域特性を知った》	11	
SCとしての立場の意識 (148 ラベル)	【SCは学校に一人しかいない】(21 ラベル)	《学校に関する知識がなかった》	4
		《先生の仕事を理解した》	5
		《学校でできる関わりには限界があった》	5
		《自由さと責任を感じた》	6
		《孤独になるのは仕方ない》	2
	【自分の力不足を感じた】 (49 ラベル)	《相談相手がいない》	3
		《専門職の立場を自覚した》	6
		《SCモードになっていた》	4
		《子どものきつさを解消できず、落ち込んだ》	4
		《保護者との関わり方に悩んだ》	3
		《うまくできず、悩むことが多かった》	8
【学校側のニーズに応えることへの葛藤】 (18 ラベル)	《自分の実力に自信が持てなかった》	7	
	《満足に働けていなかった》	8	
	《夢に出てくるぐらい考えた》	5	
【SCのできることに限界を感じた】(28 ラベル)	《精神的にきつかった》	4	
	《給料の良さはプレッシャーになった》	10	
	《学校の制度とSCの対応の兼ね合いが難しかった》	6	
	《SCと学校の考え方の違いを感じた》	8	
	《成果を出さねばならないことが窮屈だった》	4	
【先生を理解し、良い関係をつくらうとした】(32 ラベル)	《ほどほどに忙しかった》	14	
	《できることに限界があった》	9	
	《どうにもできないケースもあった》	5	
	《職場環境や先生との関係はよかった》	8	
	《先生との距離感は程よく保つことを意識した》	12	
	《先生と自分を比較した》	4	
臨床技能の向上や、やりがいの意識 (83 ラベル)	【先生との連携は難しい】 (19 ラベル)	《先生は大変そうで心配になった》	6
		《SCは先生と似ていた》	2
	【SCの経験から臨床の視野が広がった】 (38 ラベル)	《提案が、先生たちに伝わらないと感じた》	2
		《先生との連携を学んだ》	17
		《自分の技術が成長した》	5
《関わりによる変化や成長を見ることができた》		14	
【SCはやりがいのある仕事と感じた】 (16 ラベル)	《自分の内面の変化に気づいた》	3	
	《生徒との関わりが貴重な経験になった》	7	
	《心理以外の知識がついた》	4	
	《学校には多様なアプローチ法があった》	3	
【SCを続けたい】 (10 ラベル)	《SVや研修に行く機会が増えた》	2	
	《お礼を言われると嬉しい》	7	
	《SCは現実を変えられる仕事》	9	
職務を支えた意識 (58 ラベル)	【SVや先生に支えられた】(12 ラベル)	《SCを続けたい》	10
		《SVに支えられた》	4
		《前任者に助けられた》	6
	【仕事と仕事外の意識の切り替え】(17 ラベル)	《先生方がサポートしてくれた》	2
《気持ちの切り替えを心がけた》		13	
【生徒や保護者と話すのが楽しい】 (29 ラベル)	《学外で生徒と会うと困る》	4	
	《生徒と話すのが楽しかった》	12	
	《生徒が可愛く、癒された》	15	
		《保護者と子どもの話をするのが楽しかった》	2

た》、《夢に出てくるぐらい考えた》《精神的にきつかった》、《給料の良さはプレッシャーになった》の8つの小カテゴリーから構成された。

《子どものきつさを解消できず、落ち込んだ》には、(子ども達のきつさを解消してやれず、落ち込んだ)、(少し前まで学校に来ていた子どもが、学校に来なかったとき、落ち込んだ)、(こうしたらこの子はもうちょっと楽かもしれないと思うが、それができなかった)といったラベルが集まった。《保護者との関わり方に悩んだ》には、(親の理解、協力が得られない時、どうすればよいか悩んだ)、(親がある程度協力的じゃないと繋がらなかった)、(保護者との協力体制が高校生は難しかった)といったラベルが集まった。《うまくできず悩むことが多かった》は、(うまくいかず、悩むことの方が多かった)、(できなかったことを感じる事が多かった)、(トラブルが起こると、もっと自分の目が行き届いていれよと思った)、(学校全体に対して自分の力が行き届かないとよく思った)、(お母さんに面接した直後に子どもに面接することは難しかった)、(保護者とその子どもの両者の要求に引きずられないようにするのが難しかった)、(病院などにつなぐ判断が難しかった)、(子ども達の人間関係を介入するのが難しかった)といったラベルが集まった。《自分の実力に自信が持てなかった》には、(子どもや親に別のアプローチができたかもしれない)、(どこまで生徒のきつさをフォローしたらよいか分からなかった)、(自分の判断が正しかったのか悩んだ)、(前任者のようにやれなかった)、(SCとして自分の実力が伴っているのか分からなかった)といったラベルが集まった。《満足に働けていなかった》には、(一年の勤務では、様子見しかできなかった)、(何も実績が残せなかった)、(力不足を感じる事が多かった)といったラベルが集まった。《夢に出てくるぐらい考えた》には、(現場が夢に出てきた)、(家に帰った後も結構考えた)、(出勤の前日は憂鬱だった)といったラベルが集まった。《精神的にきつかった》では、(きついなと思うことが多かった)、(ため込み過ぎるとやっていけない)、(子どもの気持ちをわかろうとするので、きつかった)といったラベルが集まった。《給料は良いが、プレッシャーにもなる》は、(給料はありがたいけどプレッシャー)、(給料に追われている)といったラベルが集まった。

(3)【SCのできることに限界を感じた】

【SCのできることに限界を感じた】は、《ほどほど

に忙しかった》、《できることに限界があった》、《どうにもできないケースもあった》、の3つの小カテゴリーで構成された。

《ほどほどに忙しかった》には、(面接が詰まっているときは忙しかった)、(体力的に大変だった)、(面接によっては担任の先生をすぐに呼びに行くなど、忙しかった)、(ゆっくり座ってということはほとんどなかった)、(4時間で仕事をまとめあげるといのは大変だった)、(月に1回行って、ケースをこなすだけで精一杯だった)、(今、関わっている人たちを見るので精一杯だった)、(不登校などの厳しい子まで目が行かなかった)といったラベルが見られた。その一方で、(自分はそのままで忙しくなかった)、(SCの仕事は忙しいが、そんなにバタバタしている感じでもない)といったラベルも見られた。《できることに限界があった》には、(聞いてあげること、考えを整理してあげることしかできなかった)、(親のきつさとか辛さを理解できても、結局子どもに関わるのは親で、親が何とかしなきゃならない)、(関わろうと思っていたが、関われないまま子どもが卒業した)、(多くの生徒と関わるのは難しかった)、(まだ子どもと関わることに積極的でなかった)、(落ち込んでいたり、きついとかが、いじめられたと言われても、何もできなかった)、(自分があんまり役に立っていないと思った)、(100%解決してスッキリというわけにはいかなかった)、(関わっても必ずしも解決できるわけではなかった)といったラベルが集まった。《どうにもできないケースもあった》は、(親にも子にもつながらず、何もできなかった)、(現実では何ともしようもなく、保護者や子どもと一緒に苦しむ体験もあった)、(家庭的に厳しい子は難しく、どうしていいか分からなかった)といったラベルが集まった。

(4)【学校側のニーズに応えることへの葛藤】

【学校側のニーズに応えることへの葛藤】は、《学校の制度とSCの対応の兼ね合いが難しかった》、《SCと学校の考え方の違いを感じた》、《成果を出さねばならないことが窮屈だった》の3つの小カテゴリーで構成された。

《学校側の要望とSCの対応の兼ね合いが難しかった》には、(学校側の要望でSCが子どもを刺激しなければいけなかったことに葛藤した)、(教室に入ることを無理に促したくないが促さないわけにもいかなかった)、(学校のことが優先で、カウンセリングができないことがあった)といったラベルが見られた。《SCと

学校の考え方の違いを感じた》には、(自分から見て子どもが良くなったと思っても、学校側から見るとそう思われていないこともあった)、(子の対応に、かなり時間がかかりそうだと感じることで、先生方には理解してもらえなかった)といったラベルが見られた。《成果を出さねばならないことが窮屈だった》には、(成果を意識しなければならぬのが、窮屈な感じがした)、(学校に居る限り、成果を出さないといけないと思った)、(不登校の人数がこれだけ減ったとかを学校側はたぶん求めている)といったラベルが見られた。

(5)【先生を理解し、良い関係をつくろうとした】

【先生を理解し、良い関係をつくろうとした】は、《先生との距離感は程よく保つことを意識した》、《職場環境や先生との関係はよかった》、《先生と自分を比較した》、《先生は大変そうで心配になった》《SCは先生と似ていた》の5つの小カテゴリーから構成された。

《先生との距離感は程よく保つことを意識した》には、(SCは先生と、程よく距離を取らなければならないと思った)、(先生との距離は、近すぎないように意識した)、(先生達との距離感が遠すぎでないか心配だった)、(先生との距離は、ある程度、距離を近く保っていた)、(活動しやすくなるよう、先生に挨拶して覚えてもらおうとした)、(積極的に先生に接していた)、(先生たちと仲良くなることはSCにとって大事だが、なかなか難しかった)、(先生たちと雑談が出来なかった)、(先生たちと程よい距離を保つのは苦痛ではなかった)といったラベルが見られた。《職場環境や先生との関係はよかった》には、(職場環境は良いと思った)、(先生との関係も悪くなかった)、(職員室のなかも、居心地は悪くなかった)、(いい先生ばかりで、職場環境は悪くはなかった)、(学校と自宅が程よい距離でよかった)といったラベルが見られた。《先生と自分を比較した》には、(先生たちとの距離感はあった)、(先生たちが学校で毎日働くのはいいなと思った)、(生徒一人一人の情報量において、担任の先生にかなわない)、(先生と比べて、自分の至らなさを感じた)、(卒業してからも生徒が会いに来てくれるのがうらやましい)といったラベルが見られた。《先生は大変そうで心配になった》には、(先生は親に電話して、なだめたりしていて、大変そう)、(先生達は忙しく、事務的な連絡を忘れていたりする)、(先生たちはいつ休んでいるのか不思議)、(先生自身の健康面が心配)といったラベルが見られた。《SCは先生と似ていた》には、(SCは先生と近い動き方をして、先生と違う視

点を持つという感じ)、(SCは先生と近いところがあった)といったラベルが見られた。

4) 臨床技能の向上や、やりがいの意識

〈臨床技能の向上や、やりがいの意識〉は、【先生との連携は難しい】、【SCの経験から臨床の視野が広がった】、【SCはやりがいのある仕事と感じた】の3つの中カテゴリーから構成された。

(1)【先生との連携は難しい】

【先生との連携は難しい】は、《提案が先生たちに伝わらないと感じた》、《先生との連携を学んだ》の2つの小カテゴリーから構成された。

《提案が先生たちに伝わらないと感じた》は、(学校側に関わり方を伝えても、なかなか動かない時がもどかしかった)、(私の言ったことが伝わっていないと思った)(連携がうまくいかず、「違う見方は」と言われて反発した)、(対応の理解に乏しい先生達とも連携を取らねばならないときに、もやもや感があつた)、(校長に対応の理解があつても、先生達には対応するエネルギーがなかった)、(校長先生と先生たちに意見の食い違いがあつた)といったラベルが見られた。《先生との連携を学んだ》は、(先生との連携が上手くいかなかった)、(先生と最初は連携がうまくいかなかった)、(連携がうまくいかなかった時は、自分の見え方しか分からなかった)、(先生としては、結局どういふ対応をすればいいのかわかりたいのだと連携をする中で分かってきた)、(先生の立場を考えながら話すようになった)、(先生なりにいろんな視点を持って関わっていると思った)、(日頃から話している方が先生と連携しやすかった)、(先生の信頼がないと、上手くいかない)、(先生の立場を考えるようになってから、連携がうまくなった)、(連携は継続してやっていかないとあまり意味がない)、(先生たちの人間関係をつかむのも連携の時、いいと思った)、(先生たちの会話を聞きながら、先生同士の関係性を見れた)、(先生に見立てを伝えるという部分も大事だった)といったラベルが見られた。

(2)【SCの経験から臨床の視野が広がった】

【SCの経験から臨床の視野が広がった】は、《自分の技術が成長した》、《関わりによる変化や成長を見ることができた》、《自分の内面の変化に気づいた》、《生徒との関わりが貴重な経験になった》、《心理以外の知識がついた》、《学校には多様なアプローチがあつ

た)、《SVや研修に行く機会が増えた》の7つの小カテゴリーから構成された。

《自分の技術が成長した》には、(先生に説明するのが上手くなった)、(担任の先生に、生徒のことをどうやって理解してもらおうかを経験できた)、(沢山のケースをみれた)、(SCになって見えるもの、できることがたくさんあった)、(保護者や先生など、全体を見るということがカウンセラーとしての自分にプラスになった)、(子ども達との関わり方、親への関わり方が勉強になった)、(SCの体験がとても勉強になった)といったラベルが見られた。《関わりによる変化や成長を見ることができた》は、(自分が具体的に動いて居場所ができて、そこで守られていきながらその子が育っていくのを見られた)、(具体的に動いて、その子が登校できるようになった)、(発達障害の子の行動が、関わりで変化した)、(子の成長を見られたのが楽しかった)、(一度しか面接できなかつた子どもが、学校で楽しそうにする姿を見て、嬉しかった)、(自分の関わった子どもが、笑顔で過ごしているのは癒し)、(ふさぎ込んでいた子どもが笑顔になり、良かった)、(関わった子どもが学校内で楽しそうにしている良かった)、(環境が変わったらすごくいきいきしているというのが分かり、良かった)、(子どもがちゃんと自分の中で問題を解決していった)、(子どもの変化、成長をみられることがやりがいになった)、(不登校の子を引きずって学校に来るような親の考えが変わった)といったラベルが見られた。《自分の内面の変化に気づいた》には、(あきらめない、粘り強さがでた)、(できるところをみつけていく、やれているところを広げていく視点を身につけられた)、(強くなった)といったラベルが見られた。《生徒との関わりが貴重な経験になった》は、(健康な生徒と関わったのが貴重な経験だった)、(高校生にかかわる経験は、とても勉強になった)といったラベルが見られた。《心理以外の所の知識がついた》には、(精神疾患の知識がついた)、(地域資源、社会福祉の知識が増えた)、(教育場面の知識がついた)、(子ども達の考え方や好きなものについて知れてよかった)、(母親の話を聞き、ママ友同士で大変だと思った)といったラベルが見られた。《学校には多様なアプローチ法があった》は、(学校では、子どもと関わる時にいろいろな方法を使って、目的に向かって実行する)、(子どもと関わる方法がいろいろあることを知った)、(いまどきの子どもの文化を取り入れ、どう接するかを考えた)、(こちらから行かないと、子どもには関われない)、(SCは臨機応変さを求められ

る仕事)、(転学した生徒がうまくいっていると聞き、学校だけがすべてじゃないと思った)といったラベルが見られた。《SVや研修に行く機会が増えた》には、(研修の機会が増えた)、(頻回にSVに行き、勉強になった)の2つのラベルが見られた。

(3) 【SCはやりがいのある仕事と感じたと感じた】

【SCはやりがいのある仕事と感じた】は、《お礼を言われると嬉しい》、《SCは現実を変えられる仕事》、の2つの小カテゴリーから構成された。

《お礼を言われると嬉しい》は、(目に見えるお礼が嬉しく、頑張ろうと思った)、(お礼がやりがいに繋がった)、(嬉しいのは、直接お礼を言われたり、手紙をもらったとき)、(自分と関わった子が元気になり、嬉しかった)、(お礼を言ってくれるのが嬉しかった)、(専門家として先生が見てくれたことが、やりがいに繋がった)といったラベルが見られた。《SCは現実を変えられる仕事》は、(働く現実が変わっていくので、やりがいを感じた)、(環境を実際に動かすため、やりがいが感じられた)、(臨機応変さが求められるので、やりがい、喜びも大きかった)、(現実的なところで動き、現実が変わっていった)に代表されるラベルが見られた。

(4) 【SCを続けたい】

【SCを続けたい】は、《SCを続けたい》の1つの小カテゴリーから構成された。(SCをもうちょっとやってみたい)、(SCは面白いなと思えることもあったので、機会があればさせてもらいたい)、(ある程度役に立つまでは、SCを続けたい)、(今、会っている子どもたちの来年の変化を見たい)、(SCを頑張りたい)に代表されるラベルが見られた。

5) 職務を支えた意識

〈職務を支えた意識〉には、【SVや先生に支えられた】、【仕事と仕事外の気持ちに切り替え】【生徒や保護者と話すのが楽しい】の3つの中カテゴリーから構成された。

(1) 【前任者やSV、先生に支えられた】

【SVや先生に支えられた】は、《SVに支えられた》、《前任者に助けられた》、《先生方がサポートしてくれた》の3つの小カテゴリーから構成された。

《SVに支えられた》には、(SVがあるから、なんとかやれた)、(SVで落ち込みを解消できていた)とい

ったラベルが集まった。《前任者に助けられた》は、(前任者の方の力に助けられた)に代表される、前任者が、すでに学校内でSCとしての位置づけをしてきていたので助かったという内容のラベルが見られた。《先生方がサポートしてくれた》には、(可愛がってくれる先生が多かった)、(不登校対応教員と一緒に仕事をしていて、とてもやりやすかった)、(日頃からよくお話しする先生方は気にかけて下さった)、(気になることがあったら先生と共有できた)といったラベルが見られた。

(2)【仕事と仕事外の意識の切り替え】

【仕事と仕事外の意識の切り替え】は、《気持ちの切り替えを心がけた》、《学外で生徒と会うと困る》の2つの小カテゴリーで構成された。

《気持ちの切り替えを心がけた》は、(仕事が終わったら切り替えて、ひきずらないようにした)、(気持ちの切り替えは意識的にやっていた)、(仕事のことは引きずらず、仕事は仕事と割り切っていた)、(オフの時とは全然違って、着替えながらスイッチを入れ替えて出勤という感じだった)、(上手くやれることは少ない仕事だから仕方ないと思い、そんなに引きずらなかった)、(家に帰ってなかなかオフになれなかったら、散歩してオフになっていた)、(結構オン・オフを分けていた)、(落ち込んでも、落ち込んだままにはならなかった)といったラベルが見られた。《学外で生徒と会うと困る》は、(休みに学校外で自分の勤務している学校の生徒を見て、ちょっと困った)、(仕事場での自分とオフの時の自分がかなり違って見えると思うので、学外で見られると恥ずかしい)、(帰るときに、バス停でSC先の子ともすれ違って気まずかった)といったラベルが見られた。

(3)【生徒や保護者と話すのが楽しい】

【生徒や保護者と話すのが楽しい】は、《生徒と話すが楽しかった》、《生徒が可愛く、癒された》、《保護者と、子どもの話をするのが楽しかった》の3つの小カテゴリーから構成された。

《生徒と話すが楽しかった》には、(学校で子ども達と話すが楽しかった)、(生徒に自分にない趣味を教わり、楽しかった)、(生徒たちから教えてもらって知識が広がり、楽しかった)、(マンガ、本、映画、インターネットを生徒に教えてもらった)、(生徒にその子の特技を教えてもらい、自分もうまくなった)、(面白い子ばかりで楽しかった)、(不登校の生徒とキャン

プに行き、若返った気がした)といったラベルが見られた。《生徒が可愛く、癒された》には、(面接した生徒が声をかけてくれて、可愛いと思った)、(中学生はかわいらしいところもいっぱいあった)、(生徒が可愛いかった)、(高校生って面白い)、(生徒に挨拶されるだけでも癒された)、(生徒が挨拶してくれるので、居心地は悪くなかった)、(自分がSCだということを知っている子に会うと癒された)といったラベルが見られた。《保護者と、子どもの話をするのが楽しかった》には、(保護者と一緒に子どものことを考えるのが楽しかった)、(保護者と話をするのが楽しかった)の2つのラベルが見られた。

6) カテゴリー間の関係

筆者らが推測した、カテゴリー間の関係は、図1の矢印に示したとおりである。若手のSCは、職務の遂行に際して、位置づけが学校によって異なり、その勤務形態になじめないと感じていた。しかし、そういった学校側の受け入れや位置づけ、勤務形態を、学校でできる関わりには限界があるなど、学校の状況によるものなので仕方ないと受け入れ、業務を遂行しているようであった。また、学校側の受け入れや位置づけ、勤務形態より、心理職は自分だけだと責任を感じるなど、【SCは学校に1人しかいない】と、SCの立場を意識していた。以上のように、<職務遂行のため受け入れた認識>は、<SCとしての立場の意識>に影響していた。また、それぞれの学校により文化や地域特性が異なり、SCに求めるものには違いがあった。位置づけや勤務形態も異なるため、【学校の状況についての認識】や【位置づけや勤務形態についての認識】は、SCと学校側の考え方に相違を生み、学校のことが優先でカウンセリングができないなど【学校側のニーズに応えることへの葛藤】につながっていると考えられた。SCの受け入れも学校によって異なり、受け入れが良くないと、【SCは学校に一人しかいない】という専門職である意識がプレッシャー、あるいは自身のなさとなって、職務に対して【自分の力不足を感じた】、【SCのできることに限界を感じた】という認識が強まるようであった。逆に、学校の受け入れがよいと、専門職の立場をほどよく自覚しながら、安心して職務に取り組めるようであった。先生との関係が良いこと、先生がSCを使ってくれることによって、学校の受け入れが良いと感じるようであった。

【SCは学校に1人だけしかいない】、【学校側のニーズに応えることへの葛藤】、【自分の力不足を感じた】

という認識は、【先生を理解し、良い関係をつくろうとした】と関連していた。これは、1人の心理専門家としての自覚を持ち、先生との考えの相違をどうすり合わせるかを考え、うまく伝わらないことも経験しながら、職務上、先生と良い連携を持つようとしていることから、これらのカテゴリーが関連していると考えた。先生と良い連携を持つ必要を若手のSCはよく意識しており、先生との程良い距離感を保ちながら職務のバランスをとっていた。そして、先生との関係を意識した勤務を続ける中で、【先生との連携は難しい】と感じていた。また、【自分の力不足を感じた】り、勤務形態上、どうにもできないケースもあるなど【SCのできることに限界を感じた】といったマイナスな意識も体験していた。これらには、気持ちを切り替えたり、先生への関わり方を工夫するなどして若手SCは対応しており、それによって【SCの経験から臨床の視野が広がった】という意識を得たようだった。このように職務体験の中で学びを得たり、自分の動いた分だけ現実が変わっていくことから、やりがいを感じていた。生徒や保護者から直接お礼を言われることもやりがいとなっていた。そして、【SCはやりがいのある仕事と

感じた】では、関わった生徒が元気になると嬉しい、目に見えるお礼が嬉しく、頑張ろうという気持ちになるというデータがあった。これらは、今関わっている生徒や保護者の変化が見たい、SCを頑張りたい、などを含む【SCを続けたい】という認識を生んでいると考えられた。

若手のSCは、＜職務を支えた意識＞に含まれた、前任者やSV、先生の支援、生徒や保護者との交流、自らも仕事と仕事外の切り替えを意識することで、落ち込みを解消できていた。先生方が気にかけてくれた、SVがあるからなんとかやれたなどのデータに見られるように、それらは若手SCの職務遂行を支えていた。さらに【生徒や保護者と話すのが楽しい】では、SCは生徒や保護者に癒される体験をしており、職務中に落ち込んだ時にも、そうやって癒されていると考えられた。また、面接した生徒に学校で声をかけられると可愛いと思う、というデータは、関わった子どもが元気になると嬉しい、と関連していると思われる。そのため、【生徒や保護者と話すのが楽しい】はSCを支える他に、【SCはやりがいのある仕事と感じた】にも関連していると考えられた。

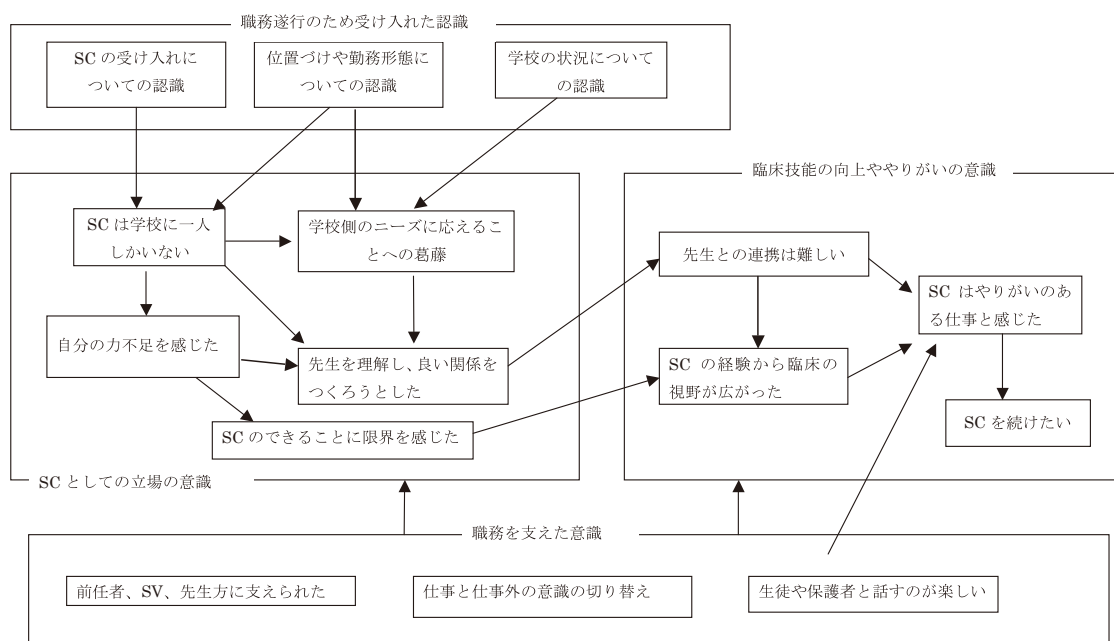


図1 若手スクールカウンセラーが職務経験から得た意識

5. 考察

本研究は、若手のSCがその職務の体験から得ている認識、とくにやりがいに注目し、その多様性と関係性を示すことを目的として行った。若手のSCを対象

にインタビュー調査を行った結果、多様な意識を得ることができた。その中でも主に、若手のSC、ポジティブな側面、やりがいに注目し分かったことを考察していく。

1) 葛藤を抱えつつも、意識を切り替え柔軟に対応する

本研究のインタビュー調査から、若手のSCは多様な葛藤を抱えていることが分かった。【SCの位置づけについての認識】においては、生徒が挨拶をしてくれたり、先生がSCを使ってくれれば、安心感を持って勤務できたという意識があった。しかし、仕事が来ず、使われている感じがないと、学校に居づらくなり、役に立っていないならSCをやめた方がいいのではないかという意識が生まれるようであった。また、保護者や先生、子どもがSCに抵抗を持っていたり、保護者がSCを学校の一部であるとみているからか、情報を詳しく教えてくれない、と若手SCは感じていた。対外的に印象の悪い事は穏便にしようとするなど、そういった閉じた学校の雰囲気も敏感に感じ取っていた。【学校の状況についての認識】と【学校側のニーズに応えることへの葛藤】では、学校という環境に縛られSCができることに限界がある、学校の制度との兼ね合いで子どもを刺激しなければならない、カウンセリングより学校のことが優先になってしまう、といった認識があった。これらのことから、SCとして、こうしたい、という思いがあるのに、それが十分にできない学校の状況があり、葛藤を抱えていることが分かった。

こういった様々な葛藤を抱えながらも、若手SCはそれを否定的な態度では受け止めず、仕方ない、というふうに受け止めて、自分にできることを一生懸命行っているようだった。そして、学校は、地域により校風や家庭環境の違いがあるため、SCの出会いやすいケースも違うこと、それにより仕事のやりやすさも変わってくることを、若手SCは意識していた。

【勤務形態についての認識】では、SCの位置づけの曖昧さによって動きづらかったり、経済的、心理的な不安定さや、1人職場で相談相手がいない、臨床心理士会からの要求に応えるのが勤務形態的に難しい、などの意識を、若手SCは持っていた。武井ら(2012)は、SCの抱える問題点・不満の中に「身分・待遇の不安定さ」を挙げているが、今回調査した若手SCにも同じように感じている者があった。しかし、勤務形態や位置づけについて対象者の中には、位置づけや勤務形態に対して否定的な気持ちではなかったと語る者もいた。変わってほしいとは思いつつも、しかたないと意識を切り替えていることがうかがえた。また、学校によってSCの働き方は変わる、学校との相性が悪いときついだらう、といったカテゴリーから、学校環境とSCの職務が強く結びついていることを若手SCは実感

していると思われた。学校の環境に合わせて柔軟に対応することの必要性を感じているようだった。さらに、学校が変われば、また新しい経験をするだろう、と、違う学校で働く経験を楽しみにしている意識も語られた。葛藤を抱えつつも意識を切り替えて職務に臨むところから、若手SCの真摯さと、対応の柔軟性を感じた。違う学校で働くことも見据えているところからは、そこのSCとしての成長を期待しているようにも思えた。学校の状況や雰囲気、保護者や先生からSCへの抵抗感を敏感に感じ取っていることから、若手SCの感性の鋭さがうかがえた。

【仕事と仕事外の意識の切り替え】では、若手SCが意識的にSCの時と私生活では意識を切り替えていたことが語られた。切り替えのための方法として、(気になったことは未消化にしない)、(休みの日は意識的に遊ぶ)などを行っていた。《SCモードになっていた》のカテゴリーも、意識の切り替えの方法だと思われた。家に帰っても気持ちがなかなか切り替わらない時は、散歩をしてオフになっていたという人もいた。また、落ち込んだ時には、「まだ若手だから」というふうに、(若手ということに甘えて理由にしていた)という語りも見られた。気持ちの切り替えをしているつもりでも、SCのことが夢に出てくるという人はいて、その時は、そんな自分を客観的に見て、夢に出てくるぐらい自宅でも考えるような自分を知ること大事だと受け止めていた。業務がうまくいかないといった、多様なネガティブな意識も、切り替えを行うことで、そのままにせず済み、次回の職務に向かえんと考えられた。このことから、職務への気力を自分で引きだそうとしていることがうかがえた。学校外で抱く気持ちには、(学校外で勤務校の生徒と会うと戸惑う)という認識や、(自宅でもSCの仕事のことを思い出し考え込む)という認識があった。気持ちの切り替えをしているからこそ、学校外で生徒と会うと気まづくなったり、服装などもSCのとときと変えているため、オフの時の自分を見られるのは恥ずかしいと感じるのだろう。ケースが続くときは、次はあの子、次はこの子というふうな気持ちの切り替えを意識している人もいれば、一貫の流れで動いているという人もいた。ケースごとの切り替えは、意識する人、意識していなくても自然としている人がいるようであった。

2) 若手SC特有の意識

若手のSCは、週2回、4時間で、曜日や午前か午後かをSCが組み合わせられるため、時間の融通がきく

ことは利点と感じていた。《1日のスケジュールが不明瞭》では、(ケースがたくさん入っている方が働いている感じがかった)という意識が見られた。若手SCにとっては、多少忙しくてもスケジュールが定まっている状況の方が、専門職として認められていると感じられ、安心して勤務できたのかもしれない。安心して勤務できた要因の1つとして、若手だからこそ、先生が可愛がってくれたことや、先生から歩み寄ってもらえたり、受け入れられやすいとSCが感じていたことも挙げられた。給料に関しては、給料の額には満足をしており、足りないと感じている人はいなかった。しかし、給料をもらう分働かなければ、というプレッシャーにもつながっていた。【SCは学校に1人しかいない】では、SCが1人職場であることに対して、自分だけで考えるのが大変、良くも悪くも自分の力で決まってしまうことがプレッシャーだが、1人職場だからこそ自由にさせてもらっているところも多い、と肯定的に捉えた意識もあった。

孤独感はさほど感じておらず、先生と程よい距離を保っていることが分かった。SCの孤独感に関して、柏村・安部(2004)は、「学校では自分だけが違う職種のため自分の意見や考え方が支持されにくいことがあり、そのことで不安を感じたり落ち込んだり、時には孤独感に押しつぶされそうになっていた」と、初心のSCが感じていたことを報告しているが、今回の調査での若手SCは、孤独感よりも一人職場の肯定的な面を語っていた。

【先生を理解し、良い関係をつくらうとした】では、先生に対して若手SCは、(先生は面白い)、(尊敬している)といった意識を持っており、(先生との関係は良い)と感じていた。しかし、(先生方と一定の距離がある)との語りもあり、先生との距離感は程よく持つことを意識しており、SCの外部性が保たれるように留意していたと思われた。また、(先生たちが学校で毎日働くことがうらやましい)とも感じていた。(生徒のことを先生はよく見ている)、(先生に比べて自分は生徒の情報量が少なく、落ち込む)といった語りから、若手SCは先生と自分を比較しやすく、《先生がうらやましい》という認識は、孤独感として意識されてはいるが、一人専門職としての孤独や自信のなさからも生じやすいものと考えられた。(先生たちは忙しく、余裕がなさそう)、(先生達のことを心配)といった意識は、多忙なため(SCの提案が先生達に伝わらない)という認識にも関係していると考えられた。これは、学校側にSCが提案をしても、先生達に余裕が

なく、提案を実行できない状況を経験したことによるものであった。その他に、(校長と先生の食い違いを感じた)、(先生の仕事を理解した)という語りから、若手SCは先生をよく見て、その仕事を理解しようとしていたことがうかがえた。

【自分の力不足を感じた】では、職務の中で自信がないこと、職務がうまく行かないことが多いと感じており、落ち込みや悩み、無力感、きつきなどが語られた。子どもと関わって上手くいかなかったときに落ち込んだり、保護者の理解や協力を得られないなど、支援が難しいケースに当たった時に悩んでいた。(子ども達の間関係に介入するのが難しい)、(病院などに繋ぐ判断が難しかった)などの語りがあった。

また、【SCのできることに限界を感じた】では、職務の忙しさは、学校によって様々であったようだが、忙しい学校での勤務経験からは、(ゆっくり座っていることがほとんどない)、(体力的に大変)、(4時間なのに20ケース分ぐらい関わったこともある)などの語りを得られた。自分が直接クライアントの悩みを解決できず、クライアントの話を聞くことや考えを整理することしかできなかった時、関わろうと思っても結局は関われないまま、子どもが卒業してしまった時に、若手SCは無力感を感じていた。こういった余裕のなさや無力感は、若手SCにとって、《気持ちの面できつい》という認識につながっていると思われた。

若手SCは自分の力不足を感じる事が多く、自信がないという意識を持っていた。しかし、SCの積極性について土居・加藤(2011)は、「SCが認識しているほど、教員はSCの積極性を強く認識していない」と述べている。また、若手SCは、職務を続けることについて、(ここでやめれば仕事を投げ出すことになる)、(関わっている子どもや保護者を見捨てるような形になってしまう)というような意識があり、それがSCをやめたいと思わない、という語りにつながっていると考えられた。【SCは学校に1人しかいない】という立場が、若手SCの責任感や葛藤を生んでいるように思えた。SCと先生の連携を円滑に行うために、もっとSCが積極的に行動することが求められているならば、SVの充実等により、若手SCであっても、自信を持って職務に臨めるような支援が必要と思われ、若手SCの責任感や葛藤を支えるようなSVや、先生との関わりなど、周囲のサポートが必要と考えられた。

3) 若手SCの得ているもの、やりがいと活力が変わる

【先生との連携は難しい】では、先生と連携する中で、

最初は自分の見え方しか分からず上手くいかなかったが、連携する中で先生の求めていることを理解できるようになり、先生の立場になって考えることで連携が上手くいくようになったというように、自身の成長・変化を感じていた。また、学校環境を上手く利用することで、子どもにアプローチする際に様々な方法があることも学んでおり、職務の中に活かしていることがうかがえた。

【SCの経験から臨床の視野が広がった】では、(子ども達との関わり方、親御さんへの関わり方が勉強になった)、(たくさんのケースを持った)など、現場経験から臨床心理士としての技術の成長を認識していた。職務を通じて、《心理以外の知識がついた》という認識も語られた。(教育場面の知識を得た)、(学校独特の文化、地域差があることを知った)といった語りがあり、SCをしていく上で、学校という組織の文化を理解して、溶け込んでいく必要を意識していた。また、クライアント以外の生徒と関わることができたことが貴重な経験だと感じており、さらにSCになってから、SVや研修に行く機会が増え、それが勉強になっているとも意識していた。

【SCはやりがいのある仕事と感じた】では、やりがいに繋がる語りとして、関わった保護者や先生、子どもに成長や変化が見られることがあげられた。子どもに関しては、面接室の中での成長や変化だけでなく、学校で楽しそうにしている姿を見たり、成長した姿を見ることがやりがいや喜びにつながるようだった。SCは臨機応変さが求められる仕事で、環境を実際に動かしていくことで現実が変わるので、やりがいや喜びは大きい、直接、お礼を言われたり、手紙をもらうこともやりがいに繋がると語られた。こういったやりがいの中で、若手SCは自身が学校にとって重要な存在であることを認識していくと思われた。やりがいや楽しさを体験することにより、若手SCの中に、SCを継続したいという思いが生まれるのだと考えられた。

【SCを続けたい】では、(関わっている子どもたちの変化が見たい)、(1年だけじゃなく、もうちょっとやってみたい)、(ある程度役に立つまでは、SCを続けたいという気持ちはある)などがあった。やりがいなどのポジティブな意識だけが、必ずしも【SCを続けたい】という意識に繋がっているわけではなく、上手くいかなかった、十分に役に立てなかったといったネガティブな意識も、つぎは頑張ろうという活力を生んでいることが示唆された。

【前任者、SV、先生に支えられた】では、働きやす

い環境をつくってくれた前任者の力に助けられているとの語りがあった。前任のSCが学校と確立した関係は、若手SCに引き継がれ、それが働きやすさに繋がっていると思われた。

【生徒や保護者と話すのが楽しい】では、先生や生徒の元気な姿から、安心や癒しを得ていたという語りがあった。「生徒と他愛のない話をするのが楽しい」、「保護者と子どもの話をするのが楽しい」、「生徒に自分にない趣味を教わり、楽しかった」といった語りに見られるように、学校で生徒と接する中で、生徒の可愛さを感じたり、生徒の元気そうな姿からSC自身も元気をもらっていた。若手SCは雑談や子どもと自由にふれあっているような時にも楽しさを感じており、その時は、SCとしての職務を超えた自分自身を感じられるからなのではないかと考えられた。

6. 本研究の限界および今後の展望

本研究は、20代で勤務経験が5か月～4年の若手のSCを対象にインタビュー調査を行った。その結果、多様な認識と、それぞれのカテゴリーの関係性を明らかとすることができた。しかし、研究者がインタビュー調査に慣れていなかったこと、あるいは学生であることや、SCについて詳細を知らないことから、話にくく、今回語られなかったデータがある可能性がある。しかし、本研究にて、若手SCがその職務にどのような意識をもち、またどのようなことがやりがいにつながっているかについての調査ができ、多様な意識を確認できたこと、それらの相互関係をみることができたことは調査の意義と考えている。

今回の調査で得た若手SCの語りからは、職務に対する熱意が感じられた。SCだけにかぎらず、職場では「若手は頼りない」というイメージを持たれがちだと思われるが、今回調査させていただいた若手SCは吸収力や環境への適応能力に優れ、日々精進されていることが分かった。

今後は、若手とベテランの定義をしたうえで、若手のSCとベテランのSCが得ている意識の違いについての調査を行うことや、若手SCの成長プロセスを経時的に調査していくことなどから有意義な知見が得られるものと思われた。

謝辞

インタビューに快く協力して下さった若手SCの皆様に、心から感謝いたします。

引用文献

- 千原美重子 (2009). 学校臨床心理士の発達支援に関する研究—活動内容, 連携, 緊急支援についての分析. 奈良大学紀要, **38**, 127-136.
- 土居正城・加藤哲文 (2011). スクールカウンセラーと教員のコンサルテーション頻度と相互認識の関連. 日本メンタルヘルス, **14** (1), 37-49.
- 伊藤嘉奈子 (2014). 女子大学生によるスクールカウンセラーに対する認識と要望. 鎌倉女子大学紀要, **21**, 77-86.
- 柏村雪子・安部順子 (2005). スクールカウンセラー・キャンディデイトの研修に関する一考察——西九州大学大学院における卒後教育. 永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要, **35**, 45-51.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために. 中公新書.
- 川喜田二郎 (1970). 新・発想法—KJ法の展開と応用. 中公新書.
- 増田健太郎 (2014). スクールカウンセラーの歩みと今後の展開—SC活動のイノベーションのために. 教育と医学, **62** (2), 4-13.
- 宮川充司・津村俊充・中西由里・大野木裕明 (編) (2008). スクールカウンセリングと発達支援. ナカニシヤ出版.
- 文部科学省 (2013). 平成25年度概算要求「いじめ対策関連事業」.
 〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/〉
- 武井倫子・水野康樹・市川哲・西口利文 (2012). スクールカウンセラーは学校での相談活動において, どのような問題点・不満を抱えているか—スクールカウンセラーの視点からみた問題点. 鈴鹿国際大学紀要, **19**, 81-93.