

スクールカウンセラーの治療構造をめぐる体験の検討

— M-GTAによるSCの語りの分析 —

神代 末人

I. 問題と目的

平成7年度に配置が開始されたスクールカウンセラー（以下、SC）は今や周知の存在となった。河合（1999）によれば、SC導入はいじめや不登校ほか様々な問題への取り組みの意味に加え、均質性を重んじてきた日本の学校教育現場へ「個」を尊重する異質な存在が招き入れられた意味でも「実に画期的」な試みであった。しかしここで異質性が指摘されているように、学校での教育と心理臨床は子どもの成長を志向する方向性を共有しつつも、そのアプローチを異にするものでもある。そのためSCにとっては連携（北添ら、2005や緒川、2010など）や協働（佐藤、2006や山本ら、2012など）が大きなテーマとなってきた。そこでは「SCが十分に力を発揮するには、SC自身が学校に居場所を見だし、教師と相互理解・相互受容し、いかに協働できるかに鍵がある」（佐藤、前掲 p.201）と言われるように、学校側との間で互いの役割を理解し合い、尊重し合うことが求められる。異質性を有するSCが学校へ理解されるためには、SCが自らの役割を意識的に把握し、状況に応じ学校へ発信していくことが求められるが、その把握は実践においてどのようにして可能となるのだろうか。心理臨床の役割が最も端的に発揮される活動は個人心理療法における面接だが、学校現場ではその面接を支える枠組みとしての「治療構造」（小此木、1990a）がゆるくなりやすい特徴がある。小此木（前掲）によれば、「治療構造」とはあらゆる心理療法を規定する「欠くことのできない基本的な要因」として存在する。一般には「枠」や「構造」と称され、時間・場所の固定や守秘などの形で設定されるもので、河合（2013）によれば、この制限や区切りによってこそ「心理療法は日常とは異なる空間として成立し」、面接が日常会話の次元を超えた、クライアントの主体的な問題解決の場となっていく。しかし、SC導入時に「教室や職員室の片隅でもカウンセリングはできる」と受け取られがちであったと河合（前掲 p.7）が例示するように、集団の「日常」が展開する学校では、必然的に、個人ののための時間や部屋を確保しにくかったり、面接の秘密は「共同守秘」となったりということになる。配置の進んだ現在では学校からの理解は得やすくなったと思われるが、学校では「枠や守りが弱いという自覚」（河合、前掲 p.8）が求められることには変わりはない。派遣数の増加に伴い若手臨床心理士の従事が増えてきた（割澤ら、2014）とされる今、指定大学院附属の相談室などの個人心理療法の場と学校現場との構造のギャップは、学校に入っていくSCに難しさを体験させていると予想される。SCは協働へ向けて自らの役割を意識することが避けがたい一方、治療構造がゆるいことは、SCの役割の把握を困難にするのではないだろうか。

先行研究では、学校現場に入り、役割を意識しながら連携へ向かう過程で、SCには戸惑いが生じることが述べられてきた。たとえば「あまり歓迎されず、SCとして何をしたらいいのか分からない、連携も難しい」（上田、2010）という感覚や、学校との関係性の中でSCの活動を基盤から揺るがす「違和感」（牧ら、2007）、SCがニーズを引き出す必要が強く、かつ教員との関わりの生じにくい学校での「居心地の悪さ」（吉村、2012）などである。牧ら（前掲 p.354）は違和感を単になくそうとするのではなく『『個』を大事にしながら、ある出来事をどのような視点から見ることができるか、どうコミットしていけるかなどと考える』ことで「定点」を生成しつづけようとする姿勢こそがSCを十分に機能させると述べている。また、SCが学校へ入るプロセスを検討した吉村（前掲 p.545）は、居心地の悪さを「学校の様子が俯瞰できるようになるまで」の「踏ん張りどころ」とし、学校の人間関係や全体を俯瞰する「バロメーター」とする視点を提示している。このように、SCが戸惑うことは単に否定的な体験ではなく、自らの役割と連携について考え、学校との連携を築くための起点ともなりうることが指摘されている。しかし、こうした戸惑いと関連が深いと思われる治療構造のゆるさは学校現場では自明なものと捉えられがちで、治療構造を中心にSCの体験を切り出した研究はこれまでできていない。新たに学校現場へ入るSCが治療構造のギャップや戸惑いに耐え、それを連携の起点とするためには、学校での治療構造がSCにどう体験され、自らの役割について意識がどう変化するか、その傾向を知ることが有益であろう。そこで本研究では、連携に向けSCは自身の役割をどのように意識するのかという問題意識のもと、役割を支える治療構造をめぐるSCがどのような困難を体験し、その体験はどのようなプロセスをもって展開するのかを検討したい。そのために、本研究では若手から熟練者までのSCの体験を聴取・分析することで、SCの治療構造をめぐる体験と役割の意識が辿る変化について、SCに共通の仮説を見出すことを目指す。

II. 方法

調査の設定：近畿地方の3自治体X,Y,ZのSC140名に対し、学校現場での治療構造をめぐる難しさについての面接調査への協力依頼を配布し、同意があった12名（26~55歳、全て女性、平均年齢34.6歳、SD=11.7）に対し調査を実施した。

表1 調査協力依頼時の質問項目

-
- ・1人のクライアントとの面接が、必ずしも一定の時間帯・ペース（週1回など）で設定できないこと
 - ・個人面接において、十分な長さの面接時間（例：50分）が確保され難いこと
 - ・面接室の位置や設備などの状態が、常に一定に保たれるわけではないこと
 - ・面接室が、面接中は侵入されることのない場として確保できるわけではないこと
 - ・面接室以外の場所でも、セラピストがクライアントと接触をもちうること
 - ・クライアントの秘密について、第3者（例：教師）にセラピストから伝える必要が生じうること
 - ・クライアントの語りや表現の内容について、セラピストが校内ゆえに中立の価値観を保ちづらいこと
 - ・セラピスト自身に関する情報が秘密として十分に隠しておけない場合があること
 - ・校内ゆえに、クライアントの語りや表現の自発性を尊重しづらいこと
 - ・面接の料金を、クライアントから直接受け取れないこと
 - ・面接が常にクライアントの自発的な希望により開始されるとは限らないこと
 - ・生徒との面接の場合、面接を継続する期間は生徒の在籍年限に限られやすいこと
 - ・セラピストの主な業務が個人面接のみに限られないこと
-

調査依頼時には、調査者が聴取しようとしている「治療構造をめぐる難しさ」について協力者の理解を助け、また「治療構造をめぐる難しさ」の体験について面接調査の事前および最中

に想起してもらいやすくするため、表1に示す質問項目についても尋ねた。これらの項目は、小此木（1981, 1990a, 1990b, 2003）による「治療構造」についての記述を参考に筆者が作成したものである。これにより、本研究における治療構造を「SCに共有されているもののうち、質問項目の文章によって協力者が思い浮かべた、カウンセラーとクライアントの交流を

規定する要因群」と定義し、以降「構造」と称することとする。項目への回答は、「勤務校において、以下の文章の内容が難しさとして感じられる程度はどのぐらいですか」と教示のうえ、「強く感じられる」～「全く感じられない」までの4つよりいずれかを選択してもらった¹。

面接調査協力者の属性（SCおよび個人心理療法の経験年数、勤務地、勤務校種）については表2に示す。協力者12名のSC勤務経験および個人心理療法経験の平均年数はそれぞれ5年1ヶ月、10年4ヶ月であった。面接調査より、12名はいずれも個人心理療法の経験の後にSCとしての勤務を始めていた。

データの収集：筆者が調査者となつて60分～90分の半構造化面接を行い、協力者の語りを聴取した。面接では、調査依頼の際の回答内容を適宜参照してもらいつつ、インタビューガイド(表3)に沿って進めた。質問は適宜順番を入れ替え、協力者に応じて自発的な語りが促されるよう留意した。やり取りは録音され、調査者はそのデータをもとに逐語録を作成した。なお、調査者

は調査前に、調査協力と録音の拒否権について、調査者によるデータの厳重な管理と個人情報の保護について説明し、協力者の同意を得た。面接調査は、調査での質問が協力者への過剰な負担とならぬよう配慮しつつ行った。

分析法：語りの分析には、木下（2003, 2007）による修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAと略記）を用いた。この方法は、分析テーマ・分析焦点者を設定したうえで、それに基づき着目したデータの一部を抜き出して概念を生成する作業を繰り返し、複数の概念間の関係を解釈しつつまとめた概念関係図を提示することで、質的データの分析・解釈を行う方法である。M-GTAは面接調査での使用を想定されており、社会的相互作用におけるブ

表2 面接調査協力者の属性

No.	年齢	SC経験	個人経験*1	勤務地	主な勤務校種*2
1	35	7年3ヶ月	10年	X	小学校、中学校、高校
2	30	3年5ヶ月	5年5ヶ月	X	中学校(1中1小)
3	不明	13年6ヶ月	23年6ヶ月	X	中学校(1中1小)
4	55	15年6ヶ月	30年	X	中学校
5	29	1年7ヶ月	4年	Y	中学校
6	35	3年5ヶ月	7年10ヶ月	X	中学校
7	26	1年5ヶ月	2年6ヶ月	X	私立中高一貫校*3
8	26	5ヶ月	3年6ヶ月	Z	中学校
9	32	3年6ヶ月	7年	X	中学校
10	38	6年6ヶ月	10年	X,Y	中学校
11	43	4年2ヶ月	18年	X	中学校
12	32	6ヶ月	4年6ヶ月	X	高校

*1 「個人心理療法の経験」の略。大学院での訓練も含めた期間とした。

*2 面接調査で話題に上った勤務校の校種。「私立」と記載したものの以外はすべて公立。

*3 常駐のSCとして、週5日勤務。

表3 インタビューガイド

- 質問紙の振り返り
 - 個人心理療法はどんなところで経験したか
 - 勤務している学校の種別（小中高）、「勤続年数
 - 勤務日の流れ
 - 質問紙に回答しての感想
 - 調査者から、調査の主旨、問題意識の説明
- 個人心理療法の経験とのギャップについて
 - 質問紙の設問6について、どんなことを思ったか（学校での経験で思い当たる難しさはあったか）
 - 学派やスタンスについて、学校に入ってから意識したり、調整することはあったか
- 役割を果たしている実感、居心地について
 - 学校での居心地や役割について、どう感じているか
- 面接調査の感想

¹ これらの項目を尺度とした数量的分析も実施したが、紙幅の都合上割愛する。

ロセス性のある現象の「動き」を説明・予測する理論の生成を目指す方法とされる。またそのために研究結果を実践現場に還元しやすく、実践する人間によって研究結果の検証・修正がなされていく特性を有していると言われる（木下，2003）。以上より，SCの語りを通じ，SCの実践上の問題である「SCは自身の役割をどのように意識するのか」を取り上げ，そのプロセスを明らかにしようとする本研究において，M-GTAの使用が妥当であると考えた。

分析手順：まず，分析テーマと分析焦点者を設定した。分析テーマとは，SCは自身の役割をどのように意識するのかという本研究のテーマに対し，grounded on dataの分析がしやすくなるよう設定するテーマであり，それにより「どのような角度で分析に入るか定める」意味がある（木下，2003）。本研究では分析テーマを「構造と役割の意識のプロセス」と設定した。これは，構造が心理臨床家の役割を規定するものであることから，二つがSCの体験とその語りにおいて深く結びついていると想定されるためである。また，構造に関しては，学校現場での経験が少ないほど個人心理療法とのギャップとして意識に上りやすいと思われる。逆に経験を重ねるほど体験の語りにおいても表立っては構造が話題にされなくなると予想されるが，その一方で，SCの役割の意識の変化を示すには経験を重ねた協力者についても分析に組み込む必要がある。役割の意識も分析テーマに含めたのはその必要からでもあった。分析焦点者の設定とは「特定の人間に焦点を置いて解釈をする」（木下，2003 p.138）ため行われるもので，「結果の適用可能範囲」（木下，2007 p.157）を示すものでもある。本研究では，調査協力者の属性より「個人心理療法の経験の後に勤務を始めたSC」と設定した。分析作業はすべて，データ収集が完了した後に行われた。実際の分析作業の流れは以下の通りであった。①分析テーマと分析焦点者に照らしてデータの関連箇所に着目して，それをひとつの具体例（ヴァリエーション）とし，かつ他の類似例をも説明可能と考えられる説明概念を生成した。②概念を創る際に，分析ワークシートを作成し，概念名，定義，最初の具体例などを記入した。③データ分析を進める中で，新たな概念を生成し，分析ワークシートは個々の概念ごとに作成した。④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欄に追記していき，具体例が豊富に出てこなければ，その概念は有効でないと判断した。⑤生成した概念の完成度は類似例の確認だけでなく，対極例についての比較の観点からデータをみていくことにより，解釈が恣意的に偏る危険を防いだ。本研究では9名分の分析が終了した時点で新たな概念の生成が無くなったため理論的飽和に達したと判断したが，類似例と対極例の検証及びヴァリエーション欄の充実のため，12名分までデータの分析を継続した。⑥生成した概念と他の概念との関係を検討した。⑦複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し，カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ，その概要を簡潔に文章化して（ストーリーラインの作成），概念関係図を作成した。

概念生成プロセスの例示：本研究における概念生成のプロセスを例示する。協力者(1)は，当時SCが初めて配置された小学校での体験として，「学校でほんとにこう，配置はされたけれども，何者かわからん，っていうところからスタートしたときっていうのは，ほんまに孤独やし，ほんまにどうしていいかわかんないから。」と語った。筆者は初めこれを，学校での役割のわからなさが語られていると解釈した。その後，続けて他のヴァリエーションを探中，たとえば協力者(10)の「役割をどう…うーん…どう自分の役割を，あの…作ってっていうか。自分でも認識して。どうやってそれを学校の中に広めていくか，っていうのが…（中略）そこがい

ちばん難しい…ですね。」という語りなど、類似例が複数見出だされていった。協力者(10)の語りからは、この概念には自らの役割が見えにくいこと・周囲に対して役割が示しにくいことの両側面が含まれているとわかった。このように分析が進むにつれ概念が精緻化していった。最終的に、筆者はこの概念を〈個人心理療法の場合とは異なる学校において自らの立ち位置がはっきりせず、役割が自分に見えにくかったり、周囲に示しにくかったりすること〉と定義し、《学校での役割の見えにくさ》と名づけた。他の概念についても同様の手順により生成した。

Ⅲ. 結果と考察

M-GTA による分析の結果、SC の「構造と役割の意識のプロセス」について、9 つの概念と、概念間の関係からなる 4 つのカテゴリーが生成された。なお 4 つのカテゴリーは当初概念として生成されたが、その後概念間の関係の検討によりカテゴリーとしての解釈が妥当であると判断された。それらの概念とカテゴリーについて概念関係図を作成し、またストーリーラインとしてまとめた。以下ではまず生成された概念とカテゴリーについて紹介し、その後ストーリーラインと概念関係図を示す。概念名は《》，カテゴリー名は【】、概念およびカテゴリーの定義は〈〉、面接調査時の調査者の発言は『』を用いてそれぞれ表す。

1. 各カテゴリーと概念

1) カテゴリー I 【SC のなじみにくさ】

本カテゴリーには、〈関わる人や学校に対し、SC の存在や個人心理療法のスタンスがなじみにくいこと〉に関連する 4 つの概念（①～④）が集まった。

まず、概念①《構造設定の現実的限界性》は、その定義を〈個人心理療法と同じ構造は現実的制約から実現され得ないという状況に直面すること〉とした。具体例：「高校って授業を抜けるっていうことが…（中略）単位の問題とかがあって。けっこう厳しいねん」（協力者 1）、「区切るのが難しいなって…（中略）保健室であの一、結局カウンセリングみたいになるときもあるんです」（協力者 5）。

次に、概念②《構造による守りのなさの実感》は、その定義を〈構造のゆるさに起因する SC の居場所のなさ、守られなさや、ケースの守られなさが実感されること〉とした。具体例：「面接中、放課後やったら…（中略）前の廊下で野球部が練習してたりとか…（中略）完全になんか守られてる安全な場ではないのかな、って」（協力者 2）、「先生がこうガラッと扉開けはって。急にこう、保護者の人に挨拶しはったりだとか」（協力者 8）。

続く概念③《イメージにない活動内容への戸惑い》は、その定義を〈個人心理療法のような面接が満足にできないなど、既存の経験・知識と活動内容が違い、戸惑うこと〉とした。具体例：「生徒にも会えなかったし、授業見て回るっていうのも私の視点に無かったときとかは、やっぱり何してんのかな、っていうのは、んーすごくあったよね」（協力者 1）、「大学院で…学んできたというか、自分が持ってたイメージって、クライアントは外からこられて、ちゃんと場所とか枠がけっこう確立されてて。でその中での取り扱いっていうような自分の印象はあったんですけど」（協力者 2）。

最後に、概念④《学校での役割の見えにくさ》は、その定義を〈個人心理療法の場合とは異なる学校において自らの立ち位置がはっきりせず、役割が自分に見えにくかったり、周囲に示し

にくかったりすること〉とした。具体例：「中間報告で、実績をやらんとダメなんですよ…（中略）不登校の子が登校できるようになったとか、こういう子を病院につないだ、とか…（中略）そんなんが、実績なんです。でも私たちの仕事ってちょっと違うじゃないですか」（協力者 8），「先生方はそれぞれに忙しいから、見向きもしないし、どっちかって言ったら、誰やねん、っていう目線を投げかけられるし。ほんとに、立ち位置が向こうにも不明、自分自身にも理解されてない、っていう、辛い状態だった」（協力者 10）。

このカテゴリーⅠ【SC のなじみにくさ】では、個人心理療法の場と学校との構造の違いが現実的な状況（概念①）としてあることが意識され、それにより自身やケースが守られないことが実感されたり（概念②），立ち位置の不確かさ（概念④）や戸惑い（概念③）といった寄らない感覚が喚起されることが示された。構造と役割をめぐる学校での SC の異質性が際立ち、それはときに否定的なものとして体験されることが示唆された。また、「なじみにくさ」の感覚には、現実的な背景としてある構造設定の違い（概念①）とその主観的な体験（概念②）や、未分化な感覚としての戸惑い（概念③）と、比較的分化した客観的把握としての役割の見えなさ（概念④）などの類型があり得ることが見出された。

2) カテゴリーⅡ【対応の幅の広がり】

本カテゴリーには、〈勤務する学校の状況に合わせて周囲との接し方や活動内容に幅をもたせること〉に関連する 2 つの概念（⑤、⑥）が集まった。

1 つ目に、概念⑤《個人面接を守る》は、その定義を〈個人面接の時空間を確保し、しっかりと取り組もうとする意識〉とした。具体例：「色んな人にきくと、（勤務時間内では多くの面接を）入れれないから 30 分とか 40 分にしてるよ、っていう人もいますけど。最初 50 分で会ってて、その人を日によって減らすっていうのはしたくないな、と私は思うので」（協力者 5），「カウンセリングルームの中では、きちっとした、自分の今までこう習ってきたような心理士になろうと。なるべきやと思ってて」（協力者 7）。

2 つ目、概念⑥《活動内容の調整》は、その定義を〈構造や役割について、関わる人とやり取りをしながら能動的に決めていこうとすること〉とした。具体例：「枠は使いこなすものだと思うのね。だから、相手とここにエネルギーためたいな、と思うと…（中略）（時間や頻度、内容などの）負荷も色々、調整できるじゃないですか」（協力者 4），「カウンセラーは何をして人間なんかかっていうことも含めて、（校内の）研修でそういう話をさせてもらって…（中略）（SC の）意義とか意味とかから手ごたえを持ってもらって、学校全体が活発っていうか、快活になってくるっていうか…（中略）をするのが、私は SC やと思ってる」（協力者 11）。

このカテゴリーⅡ【対応の幅の広がり】には学校での実際の活動内容に対する SC の意識として、個人心理療法と最も近い活動への志向性（概念⑤）から、学校現場に沿う活動に取り組んだり、さらに学校側へ自ら構造や役割を呈示していったりというあり方へかけて、SC が学校に対しとりうる関わりについての意識が広がりをもって示されたといえよう。概念⑤はカテゴリーⅠの【SC のなじみにくさ】と関連して体験される場合も多いと考えられ、そのような場合には SC に相談室にこもるような動きを取らせうるが、一方で、SC にとって重要な役割を守っていこうとする意義もあると考えられた。

3) カテゴリーⅢ【自分は何をしていくのかという問い】

本カテゴリーには、〈活動内容や大事にしたいことについて、学校のニーズと個人心理療法のスタンスとの間で葛藤すること〉に関連する3つの概念（③，④，⑧）が集まった。概念③《イメージにない活動内容への戸惑い》および概念④《学校での役割の見えにくさ》の2つについてはカテゴリーⅠにおいて既に述べたため、ここでは残り1つの概念について述べる。

3つ目の概念⑧《定点の確認》は、その定義を〈多様な活動に共通する自らの根本的なスタンスをつかみ、それを自らの活動の定点として確認すること〉とした。具体例：「時間とか変わっても、きき方変えへんかったらええやんか、とか。何を自分が一番大事にしてるかなっていうところを考えたときに、まあそこはぶれてへんやんか、とかいう風に思うと、うん。ああ、大丈夫かなあ、みたいな感じで思えたところがあります」（協力者1）、「その人たちの役に立つにはどうしたらいいか、っていうのを最優先に思うと。学校、っていうその状況を…有効に使うことも十分可能やと私は思う」（協力者9）。

このカテゴリーⅢでは、SCが学校での現実的な状況へ対応する傍ら、戸惑い（概念③）や役割の見えにくさ（概念④）から何を大事にしていくのかという葛藤に至ったり、そこから自らの活動に通底するスタンスを見出したり（概念⑧）というように、SC自身に役割との自己一致をめぐる内省が生じることが考えられた。漠然とした感覚（概念③）から内省を経たはつきりとした把握（⑫）に至るまで、問いの深まり具合にも幅があることが示唆された。

4) カテゴリーⅣ【学校になじむ感覚】

本カテゴリーには、〈SCの活動の意義や役割が、内省や、関わった人・SC仲間によるフィードバックにより確認され、存在が認められている感覚が生じること〉をめぐる3つの概念（⑦～⑨）が集まった。概念⑧についてはカテゴリーⅢにおいて既に述べたため、ここでは残り2つの概念について述べる。

まず概念⑦《構造に対する態度の柔軟化》は、その定義を〈経験を経て構造の捉えかたが柔軟になり、個人心理療法との構造の違いにとらわれにくくなること〉とした。具体例：「（小学校で授業へ入る活動を始めた当初は）個人のなんていうのかな、心理的な問題にすごい目が行って。そう考えるとなかなか学校でやりにくいな、って思ってたんだけど。まあその学校っていう中で、先生を助けて、子どもさんも自分なりに生きていけるようにっていうのを助ける、って意味では、ほんと教室の中に自分が飛び込んでいくっていうのは、ああなんか、いいやり方なんやろうな、っていうのは、思ってきたかな。」（協力者1）、「（SCから自己開示を積極的に行った事例について）相談室で（訓練期間中に）そういう人来てても、そんなやり方したらめっちゃ怒られるやん。ふふふ…（中略）『学校にいるからこそ、なんかそういうところからちよっと、なんていうか、自由になれたというか』そうそうそう。…（中略）雑で自由な場でもあるよね」（協力者10）。

次に概念⑨《学校での役割の受容》は、その定義を〈活動を続ける中で、個人心理療法の経験にない動きも含まれる個別の学校での役割が自らのものとして受容されること〉とした。具体例：「（面接が）とりあえず現状維持の感じで、あまり触れずに、でもこう崩れないような方向だけのちよっとこう、手助けで終わるとか…（中略）でもまあ、その場合は自分がしんどくなったらまた別のところでも行くかな、っていう風にも思えるようになってきたので」（協力者5）、「面接室以外で私がうろろろしているのをその生徒さんが見てしまうっていうのも…（中略）

彼らにとっては非常に…落ち着かなかったり、自分のことを誰も見てくれないように感じていたりする場所に、泣いてる自分でも静かにいっしょにいてくれた、っていう人がいてるんだ、っていう意味もありますよね…（中略）それはある意味お守りみたいな部分もあるん違うかなあ、とか」（協力者 9）。

このカテゴリーⅣ【学校になじむ感覚】ではカテゴリーⅠとは対照的に、学校での勤務において構造に対するとらえ方に柔軟性が生じたり（概念⑦）、学校での役割に意味が見出されたり（概念⑨）する中で、構造や役割が変わっても一貫するものが SC の内面に確かめられるようになり得ることが示され（概念⑧）、それらの体験により SC には学校へなじむ感覚が生じることが考えられた。その感覚が生じる過程には、自分自身あるいは他者によるフィードバックによって体験の新たな意味づけがなされることが重要であると思われた。

以上より、SC の構造と役割の意識のプロセスの概略を考えてみよう。SC はまず、【SC のなじみにくさ】を感じながら学校現場での勤務を始められると思われる。それまでの個人心理療法では経験することのなかった活動内容に取り組む中で、SC は【対応の幅の広がり】を意識するようになるが、個人心理療法の体験との比較からは【自分は何をしていくのかという問い】が生じ、SC は何を大事にするのか、自らのスタンスを問い直すことにもなる。しかし、なじみにくさを抱えながらも学校現場での関りを模索するうち、内省や、関わる相手・SC 仲間の言葉などにより肯定的なフィードバックを得、活動において大事にしたいポイントがつかめてくると、SC には徐々に【学校になじむ感覚】を積み重ねていくのではと考えられる。このような複数の意識が交錯しつつ SC の内面に展開するプロセスについて、以下ではそれがどのような動きとして捉えられうるか、生成した概念とカテゴリーにより概念関係図およびストーリーラインを記述することを通して検討したい。

2. ストーリーラインと概念関係図

概念関係図は図 1 の通りとなった。個人心理療法の経験の後に勤務を始めた SC の構造と役割の意識のプロセスには、次のようなストーリーラインが考えられた。個人心理療法とは構造の異なる学校現場に勤務することで、SC には《構造設定の現実的限界性》が感じられる。それはケースや SC 自身が守られないという《構造による守りのなさの実感》につながる。また、個人面接がスムーズにできず、それ以外の活動にも取り組まざるを得ない中で、《イメージにない活動内容への戸惑い》が生じうる。しかしそれでも学校で周囲と関わるうち、SC 自身の感覚としての戸惑いは、自分にも周囲にも SC の役割は見えづらいのだという《学校での役割の見えにくさ》として、客観的な状況理解を含むものへと変化してくることがある。

そうした【SC のなじみにくさ】がある傍らで、時間設定や守秘などにより《個人面接を守る》ことが意識される。これは役割の見えにくさと呼応して SC を相談室にこもるようなスタンスへ導きうるが、SC が学校で専門性を活かすための基本となる活動を確保しておく動きでもある。その一方で、SC は学校のニーズに合う活動の模索を進めていくことが多く、それは【対応の幅の広がり】につながる一方、多様な対応をする SC の中で《④学校での役割の見えにくさ》や《③イメージにない活動内容への戸惑い》の意識を改めて賦活しうる。そうした状況で SC は、活動に共通して大事にしたいことを巡り、【Ⅲ 自分は何をしていくのかという問い】を抱えていく。

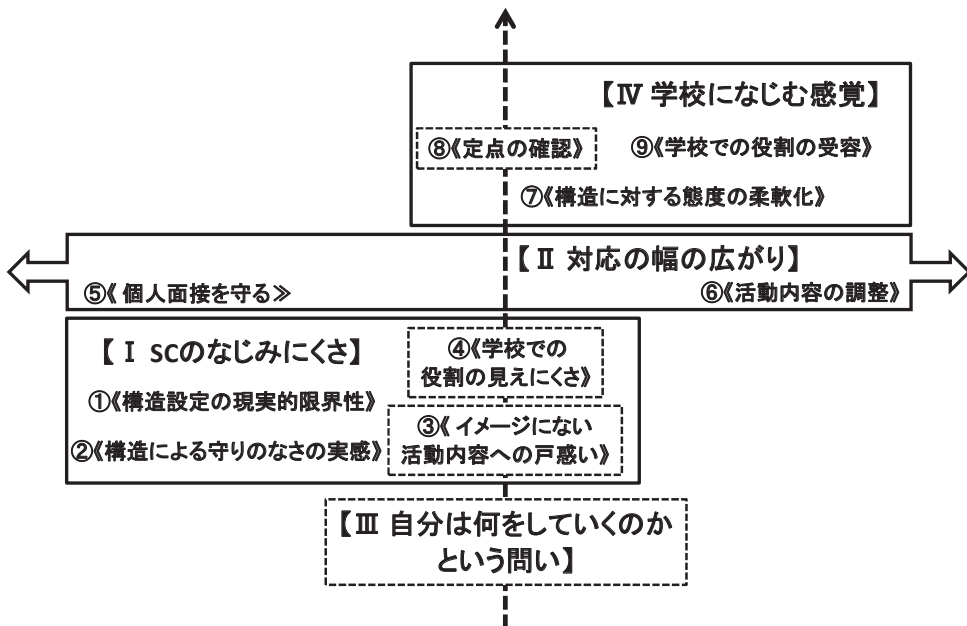


図1 SCの「構造と役割の意識のプロセス」の概念関係図

【II 対応の幅の広がり】の傍ら、活動は違っても共通する自らの姿勢に気づく体験が積み重なると、それは《⑦構造に対する態度の柔軟化》へつながる。構造へのとらわれが小さくなることで、構造や役割の違いを越えて共通する自らの根本的なスタンスを見出したり確かめたりしていくこと、つまり活動において《⑧定点の確認》をすることが可能になると思われる。多様な役割の中でも変わらないものが見出されることでSCは《⑨学校での役割の受容》がしやすくなり、また、構造や役割を自ら決めようとする《⑥活動内容の調整》にも積極的に向かっていく。このようにして【IV 学校になじむ感覚】が増し、かつ【III 自分は何をしていくのかという問い】が深められたことで、SCは校内にいながら外部の専門家として、自らの定点のぶれなさを確認しつつ活動に従事することができると思われる。ここに至っては相談室での面接は役割の基本となるものとして重視されつつも、学校に対し過剰にこもるニュアンスは帯びず、教師や保護者らへの適度なコンサルテーションやフィードバックなどの情報共有とともに、より学校全体の利益が意識されつつ実施されるものとなると思われる。そのように、情報共有と個人面接との両方に目を向け幅広い対応をとる意識の中で、SCは繰り返し【自分は何をしていくのかという問い】へ立ち戻り、何を大事にするのか、《定点の確認》を繰り返していくのではないだろうか。

IV. 総合考察

1. 異質性を見つめること

結果と考察より、学校へ入るSCは学校現場ならではの活動に取り組み、それにより学校になじむ感覚を得るという学校への適応のプロセスと並行して、自分自身が何を大事にしていきたいのか、【自分は何をしていくのかという問い】を内面において深めていくプロセスをも展開

させ、その中で自身の役割を見出すことが可能になると考えられた。以下ではそれらのプロセスの端緒として、【SCのなじみにくさ】として体験されうる《イメージにない活動内容への戸惑い》や《学校での役割の見えにくさ》が示された点に注目したい。このことは、先行研究において「違和感」を単になくそうとせず、そこから「個」を大事にしつつ新たな見方やコミットの姿勢を探っていく姿勢の重要性（牧ら，2007）や、「居心地の悪さ」を「バロメーター」として活かすという視点が提示されてきたように、SCの有する異質性から生じるネガティブな体験を無理に減じたり否認したりするのではなく、むしろ積極的に感じ取り、見つめていくことが肝要であると示されているといえよう。

異質性から生じるネガティブな体験を無理に減じたり、否認したりするとどのようなことが生じうるだろうか。前者の場合は、【学校になじむ感覚】を性急に求め、学校へ迎合・一体化してしまうような事態が生じうる。そうなれば、牧ら（2007 p.353）が危惧したように、SCが「学校に所属しながら外部のものであることの意義が失われ」、学校現場に異質性を導入することで「新しい道を考え出す」（河合，1999 p.8）という役目を果たすことができなくなるだろう。そしてSCの内面においては、《学校での役割の見えにくさ》は対外的には減じるものの、自分自身が志向していたはずの心理臨床家としての役割からどこか離れていくように感じられるのではないだろうか。また後者のように否認する場合、《イメージにない活動内容への戸惑い》は漠然とした違和感や居心地の悪さに留まるだろう。それにより学校への関わりが消極的になったり、SCが相談室にこもっていったりすると、SCは学校とは切れた存在となり、この場合も学校に外部の専門家が入ることでのSCの意義は期待されにくくなる。異質性から生じるネガティブな体験を見つめることは一見すると内へこもる動きにも思われるが、【自分は何をしていくのかという問い】を深め、《定点の確認》から【学校になじむ感覚】を増して、SCをむしろ連携や協働へと開くためのポイントであると考えられる。このことについて、再び構造を手掛かりとして述べたい。

2. 構造の意義を点検すること

個人心理療法の経験の後に学校現場に入るとき、SCには《構造設定の現実的限界性》や《構造による守りのなさの実感》が感じられやすい。「枠とはわれわれを取りまいてる空気のようなもので、それが存在している時には気づかないし、なぜ重要であったり、必要であったりするのかわからないけれども、それを守れなくて、さまざまな問題が生じてきたときにはじめて気づかされるのである」（河合，2013 p.9）と言われるように、学校現場で構造のゆるさに直面して初めて構造の大事さや意味が感じ取られることは少なくないだろう。特に若手の多くが体験する指定大学院附属の相談室での心理療法では、治療構造は相当に整備されている。それは心理療法を体験から学ぶ訓練の支えとなる一方、小此木（1990a）が「治療者が意図的に設定するもの」と「治療者の意図を超えて与えられるもの」、および「治療経過中に自然に形成されるもの」とに分類した治療構造のうち「意図的に設定する」側面を見失わせやすくしうる。学校現場では構造をアプリオリに与えられたものとみなすのではなく、守られない構造がある場合にはその構造設定の目的は何か、構造が変わることでの影響はどのようなものかと点検していく態度が要求されると言えよう。たとえば面接調査での「時間とか変わっても、きき方変えへんかったらええやんか、とか。何を自分が一番大事にしてるかなっていうところを考えたときに、

まあそこはぶれてへんやんか、とかいう風に思う」(協力者1)という語りにみられるのは、「きき方」という態度としての「内的な治療構造」(小此木, 1990a)が不変であることを確かめる対応の一例である。そしてこの例には、このような点検を重ねることが、自らが心理臨床において何を大事にしようとしているのかの気づきへつながりうることも示されている。

3. 個人面接から全体の把握へ

また、治療構造には、上の引用にもあるように、治療者個人の意図と無関係に形成されるものも含まれる。治療構造を通して認識されうる無意識は、「個を超えた無意識の世界」、すなわち「治療者・患者間、あるいは集団、家族病棟の治療スタッフ相互などの間に成立する無意識の世界」であるという(小此木, 1990a p.38)。学校現場においても、構造を介してSC・クライエント関係のみを見るのでは不十分であり、それを取り巻く状況全体を見据えていく必要があると思われる。たとえば面接調査において、「先生がこうガラッと扉開けはって。急にこう、保護者の人に挨拶しはったりだとか」(協力者8)という語りが見られた。このときのSCは、面接中にまさか教師が挨拶に来ると思ってもいなかったのだという。個人心理療法においては、面接の時間はその人だけの時間として守られることが構造として前提となっているためであろう。しかしこのとき扉を開けた教師にはその構造が共有されていなかったとすると、教師としては、同僚と保護者が話をしている所に自分も挨拶に行ったというほどの感覚だったのかもしれない。あるいはもしそのような傾向がほかの教師にも見られるのであれば、その学校ではSCという存在の理解が浸透していない可能性や、個を尊重する姿勢がなじみにくい背景がある可能性を想定することができる。このように、構造をめぐる反応をみておくことで、教師や学校にどのような姿勢や傾向があるのか、そしてSCは其中でどう位置づけられているのかを推し量ることが可能になるのではなかろうか。つまり、学校現場やケースの全体的な状況へと目を向けるための契機としても構造は役立ちうるといえよう。若手SCは、学校での居心地の悪さに対し経験のなさや力量不足といった「自責的な原因帰属」を行いやすいといわれるが(吉村, 2012)、構造を介して学校の状況全体へ目を向けていく姿勢を持つことは、特に若手SCの心理的負荷を軽減し、連携や協働に向かわせやすくする一助となるだろう。

4. まとめと今後の課題

本研究では、SCの体験の語りを構造という視点から分析し、学校現場へ入ったSCが役割を見出すプロセスについての探索的検討を行った。分析により描き出されたプロセスは、SCが学校現場へ入っていく過程の把握や、学校でのネガティブな体験を抱えつつ臨床家としての成長へ活かすことへ寄与すると考える。また、構造への着目により、SCは学校への外的な適応の傍らで自らの臨床観を深めうると示せた点は、特に若手のSCに意義が大きいのではないだろうか。しかし治療構造への着目にあたっては、「自己自身の感情やパーソナリティ上のゆがみをすべて治療構造のせいにするという心理が働くこともある」(小此木, 1990a p.60)とも言われる。あくまで自身の目的を点検し、学校全体の理解に寄与するために構造をみていく態度が求められよう。今後の課題としては、SCの勤務の中で見出される臨床観にどのような個性や共通性が見出されるのかについて、より焦点を絞った調査が必要と思われる。また、今回の協力者が全員女性で、かつ近畿地方での勤務経験について語っていたことを考えると、地域や性別の異なる場合に本研究の仮説がどの程度有効かということも、今後の検証を要する点である。

V. 文献

- 河合隼雄 (1999) : 学校における心理臨床 小川捷之・村山正治 (責任編集) 心理臨床の実
際 2 学校の心理臨床 金子書房 pp2-10.
- 河合俊雄 (2013) : I 解説編 河合俊雄 (編著) ユング派心理療法 ミネルヴァ書房 pp1-89.
- 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
- 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
- 北添 紀子・渋谷 恵子・岡田 和史 (2005) : 学校臨床における守秘義務および他職種との連
携に関する意識調査—教員, 臨床心理士, 精神科医の比較 心理臨床学研究, 23(1),
pp118-123.
- 牧剛史・安立奈歩・久米楨子・鳴岩伸夫・古屋敬子・高嶋雄介・須藤春佳 (2007) : 学校臨床
における「定点」について—「個」に寄り添う姿勢を通して見えてくるもの 岡
田康伸・河合俊雄・桑原知子 (編) 京大心理臨床シリーズ ; 5 心理臨床における
個と集団 創元社 pp351-360.
- 緒川和代 (2010) : 解離性障害男子生徒との援助面接と理解—スクールカウンセリングの連携
における共有と守り 心理臨床学研究, 28(1), pp39-49.
- 小此木啓吾 (1990a) : 第Ⅱ章 治療構造論 河合隼雄ほか (編) 心理療法 1 (臨床心理学大
系 7 巻) 金子書房 pp38-63.
- 小此木啓吾 (1990b) : 治療構造論序説 岩崎徹也ほか (編) 治療構造論 岩崎学術出版社
pp1-44.
- 小此木啓吾 (2003) : 第 2 章 治療構造論の実際 小此木啓吾 (編著) 精神分析のすすめ : わ
が国におけるその成り立ちと展望 創元社 pp117-149.
- 佐藤仁美 (2006) : スクールカウンセラーと教師の協働—合同面接から見えてきたもの 心理
臨床学研究, 24(2), pp201-211.
- 上田亜弥 (2010) : SC 初心の声 (3) —実際に学校に出てみて思うこと 臨床心理学, 10(4),
p546.
- 割澤靖子・曾山いづみ・須川聡子・山本渉 (2014) : 小学校の若手スクールカウンセラーは教
師とどのように関係を構築するのか—経験年数 5 年未満のスクールカウンセラー
へのインタビュー調査から 臨床心理学, 14(2), pp244-255.
- 山本渉・須川聡子・曾山いづみ・割澤靖子 (2012) : 小学校における教師とスクールカウンセ
ラーの協働のあり方の現状分析—国内の研究動向の概観と, 文献から抽出された
記述の分類・整理から 心理臨床学研究, 30(4), pp583-593.
- 吉村隆之 (2012) : スクールカウンセラーが学校へ入るプロセス 心理臨床学研究, 30(4),
pp536-547.

(心理臨床学講座 博士後期課程 3 回生)

(受稿 2014 年 9 月 1 日、改稿 2014 年 11 月 20 日、受理 2014 年 12 月 26 日)

スクールカウンセラーの治療構造をめぐる体験の検討

—M-GTA による SC の語りの分析—

神代 末人

本研究では、スクールカウンセラー（以下、SC）が学校でどのように自らの役割を見出していくのか、治療構造を手掛かりとしてそのプロセスを検討することを目的とした。若手から熟練者までの 12 名の SC を対象として治療構造をめぐる体験についてのインタビュー調査を行い、そこで得られたデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによって分析した。その結果、治療構造の違いや自身のなじみにくさを感じながら学校での勤務を始める SC は、学校ならではの活動に取り組む傍ら、何を大事にしたいかについても内省を深めることで自身の役割を見出し、徐々に学校になじんでいくと考えられた。また、治療構造をめぐる体験が内省の端緒となり得ることや、治療構造を手掛かりとすることで SC が自らの活動を点検し、学校全体を見据えた関わりを模索していくことが可能となることが示された。

How the School Counselors experience the Therapeutic Structure in the school : Analysis of Interviews by the M-GTA

KUMASHIRO Suetō

This study was performed to discuss the process by which school counselors (SCs) determine their roles in the school system. In particular, this study focused on the therapeutic structure. Interviews were conducted with 12 SCs from young to experienced, and they spoke how they experienced the therapeutic structure in the school. The data were analyzed by the Modified Grounded Theory Approach. The results showed that SCs start their work sensing a difference in therapeutic structure and the difficulty in adaptation. Then, they become engaged in various works in the school. On the other hand, they reflect on what to cherish in their activities. Finally, they determine their roles and gradually adapt to the school. For SCs, the experience of differences and the difficulties could be chances to reflect. Through the therapeutic structure, SCs will be able to examine how their activities are and seek to concern themselves viewing the whole school.

キーワード： スクールカウンセラー、治療構造、M-GTA

Keywords: School counselor, therapeutic structure, M-GTA

