

スクールカウンセラーにとっての予防教育の 意義：TAEを用いた質的分析を通して

小高, 佐友里

(出版者 / Publisher)

法政大学大学院

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

大学院紀要 = Bulletin of graduate studies

(巻 / Volume)

83

(開始ページ / Start Page)

17

(終了ページ / End Page)

29

(発行年 / Year)

2019-10-31

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00022422>

スクールカウンセラーにとっての予防教育の意義

—TAE を用いた質的分析を通して—

人文科学研究科 心理学専攻

博士後期課程3年 小高 佐友里

本研究では、スクールカウンセラー（以下 SC）にとっての予防教育の意義を検討することを目的とし、予防的な関わり（授業）を実践したことのある SC 4 名を対象に、半構造化面接を行った。そこで得られた語りは、TAE (Thinking At the Edge) の手法を用い分析を行った。その結果、SC が児童生徒の前で授業をすることは、本来の目的である子どもたちへの心理教育的援助を行うことに加え、教員との協働を通して、学校の一員として受け入れられたという SC 自身の自己効力感を高め、その後の活動の広がりには肯定的な作用を与えることが示唆された。したがって、SC が実践する授業を通じた予防教育は、SC が児童生徒および教員と適切につながり、有効に機能する体制づくりに貢献する活動の一つとして捉えることができると考える。

キーワード：スクールカウンセラー (school counselor)、心理教育的援助サービス (psycho-educational services)、ユニバーサル予防教育 (universal prevention education)、チーム学校 (team school)、TAE (Thinking At the Edge)

問題と目的

SC に求められる心理的援助

スクールカウンセラー（以下 SC）は、平成 7（1995）年に日本の公立学校に初めて導入された制度である。当時、国家予算で心の専門家を学校に入れるという決断は、日本のスクールカウンセリングの歴史において画期的であった（村山、1988）。それから 20 年以上の継続および発展により、SC は全公立中学校への配置が原則となり、平成 31（2019）年度中には全国の全小中学校に SC の配置を完了することが、計画されるなど（文部科学省、2018）、公立学校への SC 配置は定着化している。また、平成 27（2015）年には、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（文部科学省、2015）により、SC は「専門性に基づくチーム体制の構築」に貢献する教員以外の専門スタッフとして、スクールソーシャルワーカー（以下 SSW）と共に学校組織の一員に位置づけられるまでになった。さらに、平成 29（2017）年には、学校教育法規則の一部を改正する省令（平成 29 年文部科学省省令第 24 号）により、法律に明文化されるなど、常勤化に向けての取り組みが進んでいる（西井、2016）。その際、SC および SSW の職務内容は「不登校、いじめ等の未然防止、早期発見及び支援・対応等」に加え「不登校、いじめ等を学校として認知した場合又はその疑いが生じた場合、災害等が発生した際の援助」であるとされ、特に SC においては、従来の個別的なアセスメントやカウンセリングおよびコンサルテーションだけでなく、学校アセスメントからニーズを把握し、ソーシャルスキルを育てる心理教育プログラムの実施や、学校づくりへの助言や提案を行う学級や集団に対する援助が求められている（八並、2017）。

教育現場におけるこの SC の専門的援助は、学校心理学では「心理教育的援助サービス」と呼ばれており、「三段階の援助サービス」が提唱されている。「心理教育的援助サービス」とは、子どもたちが学校生活を通して出会う様々な課題に取り組む際、問題解決を促進することを目的とした教育活動であり、子どもの学習面、心理・社会面、進路面および健康面における援助である。具体的な援助方法として、入学時の適応、学習スキル、対人関係スキルの向上といったすべての子どもを対象とした「一次的援助サービス」、登校しぶりや学習意欲の低下など、つまづき始めた一部の子どもや不適応が危惧される子どもの援助ニーズに応じる「二次的援助サービス」、さらに不登校やいじめ、障害や非行といった特別の援助ニーズをもつ特定の子どものサポートする「三次的援助サービス」がある（石隈、1999）。したがって、これからのスクールカウンセラーに求められるのは、これまで実践を重ねてきた、個別のアセスメントやカウンセリングおよびコンサルテーションといった「二次・三次的援助サービス」に加えて、児童生徒の健全な発達と良好な学校適応を支えるための「一次

的援助サービス」, すなわち予防的な関わりを想定した取り組みであると言える。

公認心理師の養成と予防教育の在り方

全国に派遣されている SC は、臨床心理士や教育カウンセラー、学校心理士、認定心理士といった心理の専門家によって構成されている。そのうちの約 84%を臨床心理士が占めるなど（文部科学省, 2015）、これまでの SC 活動の中心は臨床心理士が担ってきたと言っても過言ではない。カウンセリングやアセスメントといった個別支援のスキルを背景に、限られた勤務時間の中で、教員へのコンサルテーションや保護者へのガイダンスといった心理的援助の手法を通して、学校で活動する心の専門家としての SC の在り方を形作ってきた。一方で、臨床心理士は、その養成課程において、予防的な対処についての知識やトレーニングを十分に受けてきたとは言い難く（吉村, 2011 ; 山崎, 2019）、一次的援助サービスが目標とする全ての子どもたちへの予防的な関わりについては、研修や実践の積み重ねといった自己研鑽の過程の中で、個々の SC が独自に習得してきたものである。その中で、SC として必要な予防的活動の基準が明示されているわけではないため、個々のスキルについては差が大きいことが予測される。したがって、「チームとしての学校（以下、チーム学校）」の構想の下に、今後の SC が予防教育の中心的な役割を担っていくことを期待するのであれば、どのような内容の援助をどの程度実践すれば、必要な支援がなされていると言えるのかについて、指針を示していく必要がある。こういった状況の中、SC の採用については、平成 29（2017）年に施行された公認心理師法により、今後の採用基準と SC の活動方針に変動が見られることが確実である。例えば、第 1 回の公認心理師試験で新たに誕生した公認心理師は、臨床心理士と同様に、その実績も踏まえ都道府県又は指定都市から選考され、SC として認められることが各都道府県の募集要項に記載されている。公認心理師の養成においては、資格取得のための大学院カリキュラムで「心の健康教育」に関連した授業が設定されることとなっており、移行期間を経た今後の公認心理師養成課程では、予防的な観点からの教育やトレーニングが実施されることが期待される（山崎, 2019）。こういった公認心理師における流れは、SC による予防的活動の新たな広がり貢献していくであろう。

SC が実践する予防への取り組みの概要

ここで、SC による予防的活動について、実践されている取り組みを概観してみると、日々の SC 活動の中で個々に対応する児童生徒については、予防を想定した対応や声かけは当然になされているものと予想される。一方で、クラス、学年、学校単位といった、ユニバーサルな視点での予防教育に SC はほとんど関与していないことが報告されている（西井, 2008 ; 中根, 2012）。この点について、学校全体を対象とした予防教育を導入しようとした場合、こういった実践は教師と複数の専門家で構成されたチームによる大がかりな取り組みを要するため、SC の通常勤務内での実施は困難であるとの指摘がある（荒木・窪田・小田・阿部・白井・安達, 2010）。実際に、荒木他（2010）では、実施の対象となった小学校に通常配置されている SC は、実践には関与しておらず、臨床心理士 6 名から構成された外部の心理士がチームを組み、役割を分担しながら教員と共に実施した様子が報告されている。こういった制約もあり、SC による実践報告はその実践数自体が少ない上に、客観的なデータを引用し実践の効果まで検討した報告は非常に限られている現状にある（松岡, 2011 ; 鈴木・川瀬, 2013 ; 小高, 2018a）。しかし、学校全体を対象とした大がかりな取り組みではなくとも、子どもたちの前に立ち、心の発達や良好な仲間関係の在り方を伝える授業、保護者を対象に児童・思春期の子どもたちの心の発達について知識を伝える講話、教職員への校内研修を通じた心理的視点の伝達といったように、SC は業務の中で、予防に関連した取り組みを行っているのが通常である（文部科学省, 2017）。そこで、個々の SC の活動を細やかに振り返り、予防に関連する取り組みを拾い上げる中で、今後の予防的活動につながる有効な視点が得られるのではないかと考えた。小高（2018b）では、SC が行う「予防的实践への課題意識」として SC34 名を対象とした質問紙調査を行った。その結果、SC の予防的な実践を滞らせる要因として、「SC 自身のスキルへの不安」「物理的・心理的な余裕のなさ」「教員側の意識の低さ」の 3 因子が抽出された。さらに、これら課題意識と一次的教育援助サービス実践における自己効力感の関連を検討したところ、実践を滞らせる一番の課題は、SC 自身が感じる予防教育への知識不足や、実践に必要なスキルへの不安にあることが報告されている。知識やスキルに不安があるのであれば、それらを補うための援助をしていけばよいであろうし、知識やスキルがあったとしても、それを実践につなげていくためのきっかけがつかめないのであれば、こういったアプローチをすればよいのかについて助言すればよいだろう。その際、知識やスキルの不足については、公認心理師の養成課程における訓練や研修によって、習得のための強化が図られることが今後期待される。その一方で、どのような取り組みの工夫によって実践が

なされ、そのような活動をすることで得られる肯定的な結果があるとすれば、それは何であるのかについての報告は限られている。そういった現状を踏まえ、日々の実践の中で積極的に活動している SC の話しに耳を傾け、今後の予防教育につながる示唆を得ることに意義があると考えた。

本研究の目的

以上より、本研究では「チーム学校」の下、SC が予防的取り組みを実践していく上での課題や、実際の取り組みにつながる有益な示唆を得ることを目的に、インタビュー調査を実施することとした。その際、SC 自身の自己効力感に焦点を当て、特に学校に入った際の“居心地の悪さ”を手がかりに検討を進めていくこととする。先行研究では、SC が学校で活動を展開していく過程の中で、初期の段階で多くの SC が“居心地の悪さ”を感じているとの指摘がある。この“居心地の悪さ”は、本来、学校の風土や学校が抱える課題と関連していることが多いというが、経験の少ない SC は自らの力量不足などの自責的な理解に捉われた結果、勤務校での SC 活用が進まずに悪循環に陥りやすいことが指摘されている(吉村, 2012)。谷口(2017)の報告では、小学校 SC としての初任の頃を振り返り、授業中の教室に入ることで先生や子どもたちの迷惑になるのではないかと躊躇に加え、相談を受けずに校内を巡回したり職員室にいたりすることは、SC としての役割を果たしていないと思われるのではないかと不安から“居心地の悪さ”を感じ、思い悩む日々であったと振り返っている。その後、担当したケースでの教員との関わりを通して、SC としての仕事が確立され居場所ができていく感覚を得るわけであるが、当時の“居心地の悪さ”の背景には、面接以外の時間に自分が SC としての仕事をしたと思えるほど、学校に対して実りのある関わりができていなかったこと、自分自身の仕事に自信が持てなかったことによる自己効力の低下がもたされていたことが述べられている。

こういった感覚は、経験の浅い SC に報告されることが多いようであるが、SC 自身と学校の関係や、校内体制の現状を“俯瞰して見る”ことにより“居心地の悪さ”を越えて、教員との関わりや相談の循環が生まれる段階へと発展していくことも報告されている(吉村, 2012)。このような“居心地の悪さ”を検討する際には、“居心地”が、他者から承認されているというという実感を含んでおり、「自分が社会の中で生きる上で大切なものは何か」という心理社会的価値観と関連しているという、アイデンティティの視点から「居場所」を捉えようとする小沢(2002)の考察が参考になる。また、渡辺(2019)は、自分らしさを感じることでできる愛着のある「居場所」は、単なる物理的な空間ではなく、目に見えるものから、見えない雰囲気までを含めた「空間」であると述べている。こういった「空間」を捉える視点は、“鳥瞰図的な視点から着地して見る視点”であり、“居心地が悪い”という実感は、“そこに自分の居場所を探そうとしても見つからない”といった価値観や見方があってこそ生じる違和感である(小沢, 2002)。このように捉えた場合、“居心地が悪い”という感覚は、その場所において自分が周りから承認され、自分らしく存在するための“居心地のよさ”を追求する非常に前向きな感覚であると捉えることができる。したがって、“居心地の悪さ”を手がかりとすることで、SC が予防的取り組みを実践していく際の有効な示唆を得ることができるのではないかと考えた。

また、本研究では分析方法として TAE (Thinking At the Edge) を採用することとした。TAE は、心理臨床家であるロジャーズ(Rogers, C)の後継者で、現象学の流れを汲む哲学者のジェンドリン(Gendlin, E)が、ヘンドリクス(Hendricks, M)と共同開発した「わかっているがうまく言葉にできない「意味感覚(フェルトセンス)」を言葉にする系統だった方法」(得丸, 2018)である。質的な研究に対しては、「主観的すぎる」とか、「研究者の先入観に左右される」という批判もあるが、特に人間を対象とする研究においては、対象の理解においても分析者自身にとっても経験を構成する「主観(性)」は、研究を進める上で除外することはできないものである(末武, 2016)。こういった点を十分に理解した上で、メタ的な視点を持ちながら考察を深めていくことによって、研究者自身が抱く先入観は、研究の鍵となりうることを諸富(2016)も指摘している。TAE にはこうした「先入観」が、有益な「暗黙知」として抑制的に働くために必要な厳密な手順が組み込まれている点、また、ジェンドリン(Gendlin, E)の『体験過程と意味の創造』で展開している意味創造理論に基づいて、思考過程を具体的な方法として分析が手順化されているため、「なぜそうするのか」の説明が容易である点に加え、手順が可視化できることで、他者が分析過程を追体験できるという点においても、信頼のおける分析方法である(得丸, 2010)。そこで、本研究では、研究協力者の内面のプロセスを捉えることに加え、データの「意味感覚(フェルトセンス)」に焦点を当て、系統立った手順に基づいてデータの含意を引き出す TAE による質的分析を行うこととした。

方法

データの収集 A 県臨床心理士会主催の研修会（2017年6月18日開催）に参加した SC34 名（男性5名、女性29名）を対象に、SCの予防的取り組みの現状と課題についての質問紙調査を実施した（小高, 2018b）。その際、具体的な取り組みの内容や、実践の際の工夫等についての聞き取り調査への協力依頼を行った。そこで了解の得られた4名（男性2名、女性2名）を対象に、2017年7月～2018年8月に半構造化面接を実施した。協力者はいずれも臨床心理士を取得しており、協力者C以外は併せて教員免許も取得していた。また、協力者CおよびDは、実際に教員としての勤務経験も有していた（協力者の内訳及び活動内容については Table 1 に概要を示した）。

なお、本研究は法政大学大学院人文科学研究科研究倫理委員会による承認を受けている（承認番号17-0014）。

Table 1 研究協力者の内訳および予防的取り組みの概要

協力者	性別	経験年数	資格・免許	予防的取り組みの内容
A	女	2年目	臨床心理士, 教員免許	「思春期の気持ちの発達について」の授業（中1・4クラス）
B	男	7年目	臨床心理士	グループエンカウンターの実施（小1～小6・単学級全年生）
C	男	8年目	臨床心理士, 教員免許（経験あり）	「ストレスへの対処方法について」の授業（中1・4クラス）
D	女	15年目	臨床心理士, 教員免許（経験あり）	グループエンカウンターの実施（中1・3クラス）, 「思春期の発達」についての講話（小6児童・保護者）

分析を始める前に、得られた音声データを文字に起こした。その際に、重複する内容や雑談も含まれていたため（前の語りの内容をより詳しく深く語った内容や、質問項目を導く流れとしては必要な会話であったが、分析の対象とはならないものなど）、筆者の判断で再構成した第一案を作成した。その上で、研究協力者に内容を確認してもらい、加筆修正した原稿を第二案とし、後者を分析データ（以降、文字化資料と記す）とした。

予防的な取り組みの実践経験があると答えた SC（協力者 A～D）は、「安心感や受け入れられている感が学校にどれだけあるか、安心できる人がどれくらいいるか（協力者 A）」「未然に防ぐこと、表面化させないこと（協力者 B）」「子どもたちを“孤独”にさせないこと、何かあったときにすぐ胸の内を話したりできる存在であること（協力者 C）」「問題が起きなかったときに役に立ったという感覚はなく、起きたときにやっておけばよかったという感じ。それをやっておくことでよいことがあるという実感のようなもの（協力者 D）」といったように、予防の定義を一次的援助サービスの考えを想定し、捉えていることが確認された。したがって、本分析では一次的援助サービスにおける SC の語りを分析の対象とした。

分析方法 得られた言語データは、「わかっているがうまく言葉にできない「意味感覚（フェルトセンス）」を言葉にする系統だった方法」である TAE（Thinking At the Edge）を用い分析を行った。TAE は自己のアイディア、他者観察、文字化資料など、「意味感覚（フェルトセンス）」が得られる対象に対して広く適用することが可能で、質的研究にも応用されている（得丸, 2018）。日本では質的研究のデータ分析法として得丸（2010）によって定式化され、分析シートが提供されている（得丸・小林, 2015）。

分析過程 ウェブサイト「TAE Reflection」（得丸・小林, 2015）で公開されている「TAE シート」を用い、得丸（2010）による TAE ステップに沿って分析を進めた。ジェンドリンの開発した TAE は3つのパートから構成されており、パート I で、分析する意味感覚の全体を大雑把に捉え、パート II で、重要部分ごとに要点を出し部分間の関係を検討し、パート III で、意味感覚全体の骨格を、概念（表現の要となる重要語）を配置した論理的文章として記述する。また得丸（2016）では、最後に TAE による分析の結論と元データの対応を確認する手順を加えており、「意味感覚（フェルトセンス）」を適切に読み取ることができると、元データと無理なく照合させることができると述べられている。そこで、本研究も上記手順を踏み、分析を行うこととした。分析過程において作成した「TAE シート」は、分析の過程がイメージできるように、できるだけ本文中に掲載することとした。

結果

パート I : フェルトセンスを感じマイセンテンスとして把握する (フェルトセンスの実体化)

注)「太字明朝体」は分析により抽出された語句, 下線は特に重要なキーワード, 使用した分析シートは「ゴシック体」で示した。

はじめに, 各協力者の文字化資料を繰り返し読み, 研究目的と文字化資料から感じる“何かを知っている感覚”を手がかりとしながら, 頭に浮かんでくる言葉を挙げていった (Table 2)。その中で, 特に重要であると感じられた言葉は「SCとしての自信」「子どもたちとの緩やかな関係性」「うまくいっているときは意識されない」であった。これらの語句から受け取った“この感じ”から「SCの曖昧さで子どもたちを支える」という仮マイセンテンスを得た。なお, 得丸 (2019) は“この感じ”を「前言語的データ理解」と呼び, すなわちそれは, 身体的に感じられる「意味感覚 (フェルトセンス)」であると述べている。したがって, 以降は“この感じ”を「意味感覚 (フェルトセンス)」として記述することとする。次に, 仮マイセンテンスの中でもっとも重要だと感じられた「曖昧さ」の「意味感覚 (フェルトセンス)」を探った。これらの過程を経て, 「意味感覚 (フェルトセンス)」の核心を「確かに存在しているが曖昧に感じる存在」と捉え, マイセンテンスとした。その上で, マイセンテンスに込められている「意味感覚 (フェルトセンス)」を書き留めた。なお, ここでのメモは, データを読み込んだ時点での「意味感覚 (フェルトセンス)」の素描であり, 意味の領域を大まかにつかむことによって, 以降の分析を深めていくためのウォーミングアップの役割を担っている。

Table 2 マイセンテンスシートの例

①テーマ ※テーマを1つ選び, 「この感じ」として持つ。テーマを下にメモする スクールカウンセラーにとっての予防教育の意義		
②浮かんでくる言葉 ※「この感じ」のフェルトセンスを感じながら書く 安心感, 受容感, 孤独にさせない, わかってくれる大人がいる, みんな一緒なんだ, こうすればいいんだ, SCとしての自信, 面接だけではない, 小学校から中学校につながっていく, 子どもたちとの緩やかな関係性, 困ったときにはいつでもつながることができる, うまくいっているときは意識されない, … ※大事な言葉に下線を引く		
③仮マイセンテンス ※フェルトセンスを短い1つの文にする。語も文型も自由に作る この感じは, 【 SCの曖昧さが子どもたちを支える 】という感じである。 ※最も大事な言葉に二重線を引く		
④空所のある文 ※仮マイセンテンスの二重線の部分を空所にした文を書く この感じは, 【 SCの()で子どもたちを支える 】という感じである。 ※空所に入る言葉をフェルトセンスから引き出す		
キーワードの通常の意味と, フェルトセンス独自の意味を書く		
⑤キーワード1 曖昧さ	⑦キーワード2 緩やかに支える	⑨キーワード3 役に立てるように準備しておく
⑥通常の意味 曖昧: はっきりしないこと。まぎらわしく, 確かでないこと。	⑧通常の意味 厳しくなくおさえとめて, 落ちたり倒れないようにする。	⑩通常の意味 用をなすに足りるように必要な物や態勢を前もって整えておくこと。
⑪フェルトセンス独自の意味 確かに存在しているが, 関わる必要がある人となない人がある。困ったときの駆け込み場という感じで, 子どもたちの学校適応を目指には見えないもので側面から緩やかに支える立場, …	⑫フェルトセンス独自の意味 確かに存在しているが前面には出ずに, そつとさりげなくサポートしていく感じ。手を抜いているわけではない。気づかれないうようにいつでも役に立てるように準備しておく感じ, …	⑬フェルトセンス独自の意味 押しつけがましくなくさりげなくそつとという感じ。でもいざというときのために, 細心の注意を払い計画的にしっかりと整えておくというイメージ, … ※大事な言葉に波線を引く
⑭拡張文 ※空所に, すべてのキーワードと波線を引いた言葉を並べる この感じは, 【 曖昧さ, 緩やかに支える, 役に立てるように準備しておく, 確かに存在している, 目には見えない, 前面には出ず, さりげなくサポート, さりげなくそつと, 計画にしっかりと整えておく 】という感じである。		
⑮マイセンテンス ※フェルトセンスを短い1つの文にする。語も文型も自由に作る この感じは, 【 確かに存在しているが曖昧に感じる存在 】という感じである。		
⑯マイセンテンスの補足説明 ※ほかの人にもわかるように説明する SCは学校の中にいるが前面には出てこない曖昧な存在である。しかし, この曖昧な存在の仕方がとても大切である。目には見えない曖昧なものであるが, 確かに存在していることを認識してもらう必要があるため, 伝え方には努力と工夫が必要。何か困ったことがあればいつでもサポートしてもらえるという安心感が, 子どもたちの健康な心の育ちを側面から支えていく。		

パートⅡ：実例からパターンを見つける（側面を立ち上げ、パターンで表現し立体化する）

パターンを見出す 「パターン抽出シート」(Table3)を用い、文字化資料から、「マイセンテンス」に照らし、「意味感覚（フェルトセンス）」を感じて重要だと感じられた部分を取り出し、実例として集めた (Table3)。

Table 3 パターン1の抽出例

パターン1 問題が表面化しないように、事前に準備しておくのが予防である	
実例	未然に防ぐこと、表面化させないこと(B) [※]
類似例	何となくにもなかったではなく、こうやって取り組んできたからよかったんだと学校全体が感じることが予防(B) 心理的な孤独への対応は予防的な側面が強い(C)…孤独＝不適應→そうさせないのが予防 問題が起きなかったときに役に立ったという感覚はなく、起きたときにやっておけばよかったという感じ(D) それをやっておくことでいいことがあるという実感のようなもの＝結局は予防になる(D) …そうならないようにやっておくのが予防
メモ	予防は問題が表面化しないように未然に防ぐこと。したがって、何もないということが目標を達成したということ。何もなければ役に立ったと実感されることはないものである。

※()内は協力者のアルファベット

集めた実例から、細部を含めた全体をよく感じ、「意味感覚（フェルトセンス）」を感じながら類似例を挙げ、パターンを見出す作業を繰り返し行った。最後に、グループごとに意味の類似性の要点を、短い一文（パターン）としてまとめ、最終的に10パターンを抽出した。以下に「パターン一覧シート」の形式に従い、得られたパターンを示す (Table 4)。

Table 4 抽出された10パターン

No.	前半部	後半部
P1 ^{※1}	問題が表面化しないように	／ 事前に準備しておくのが予防である
P2	知識を伝えるというよりも	／ 孤独ではないという安心感を伝えたい
P3	子どもたちそれぞれの思いを受け止め	／ その子なりの成長を後押ししていきたい
P4	困ったときはいつでも話せる場所があることを	／ 子どもたちに伝えたい
P5	子どもたちとのやり取りを通して	／ SCが校内で認知されたことを実感した
P6	小学校から中学校に	／ SCとの関係がつながっていく
P7	予防的な取り組みは目に見える効果や関係の深まりに	／ 直接的に作用しない
P8	面接以外にも活躍できる場所があることが	／ SCとしての自信や喜びにつながる
P9	授業を媒介とした協働作業を通して	／ SCが学校の一員として機能していく
P10	SCが授業を行うためには	／ 学校のニーズが必要である

※1 P1はパターンを示している

パターンの交差 「交差シート」を用い、取り出された10のパターンをそれぞれ交差させた。交差とは、パターン1の前半部分を観点1とし、観点1が「パターン2」で表現されている意味内容と、どのような関係があるかを検討する作業である。異なるパターンを交差させているため、一見、意味を成さない文であっても、浮かんでくるアイデアをメモしていく作業を通して要所を探り、うまくつかみ取ることができれば新パターンとして一文で書き取っていく (得丸, 2016)。この作業により、新たに8パターンを取り出した (Table 5)。

Table 5 交差によって取り出されたパターン

交差のパターン	抽出されたパターン
P1 ^{※1} × P10 ^{※2}	問題が表面化しないように予防的な視点を学校が持つ必要がある
P2 × P6	子どもたちへの細やかな声かけや配慮は長期的に作用していく
P3 × P7	小学校から中学校にわたるSCの支援が安心につながる
P5 × P2	授業を通して幅広く子どもたちの成長を支えていくことができる
P6 × P2	授業を通して子どもたちとSCの関係が繋がっていく
P6 × P9	やり取りは孤独をほぐし安心感を与える
P9 × P3	学校段階を越えてSCがチームの中で機能していく
P9 × P5	授業はSCと教員と子どもをつないでいく

※1 パターン1の前半部

※2 パターン10の後半部

パートⅢ：理論を構築する（概念の構造体である理論を創っていく）

「用語選定シート」（Table 6）用い、これまで書かれたメモやシートを繰り返し眺めながら「意味感覚（フェルトセンス）」が表現できると感じた語を書き取り、そこから浮かんでくるイメージを書き留めた。さらに、大きな三角形を描く感覚で、なるべく広い範囲が含まれるようにイメージを広げ、A:「よるべなさ」、B:「よすが」、C:「空中に浮かぶ眼」の3語（ターム）を選定した。

Table 6 用語選定シートの例

① テーマを書く。 スクールカウンセラーにとっての予防教育の意義		
② 「5. 再把握シート」「7. パターン一覧シート」と「8. 交差シート」をながめながら全体を感じる。ここまでで気づいたことを、重要語（句）を拾い上げる方法で、書きとめていく。意味の近い語（句）は近い位置におく。図を描いてもよい。完全にまとめあげてしまわず、浮かんでくることを置いていく感覚でおこなう。 授業は子どもとSCをつなぐ(直接やり取りするという共同作業を通して) → SCとのつながりは子どもたちの孤独をほぐし安心をもたらす 授業は教員とSCをつなぐ(授業を作るという協働作業を通して) → 一人職場のSCは孤独な立場(外部生が保たれていることが大切) → 面接だけではない、学校の一員になれたというSCの自信を支える。教育と心理が折り合っていくためには対等な立場での協働が必要である。その際、指導案を作成するという過程を通して教員とSCをつなぐ共通言語を持つことで、対等な立場で協働することができる。孤独な立場であるSCが教員に受け入れられる(同じ視点で一緒に取り組む)ことは、SCの安心(自己効力感から自信)につながる。 …子どもとSC、先生とSC→こうして学校でのそれぞれの関係がつながっていく 授業は子どもと教員とSCをつなぐ → 教員とSCがそれぞれの専門性を活かして子どもとつながり、共に支えていく協働関係を作る → そのことで子どもたちは二重に守られる → そのことが子どもの心と体の成長を支えていく		
③大きな三角形を描く感覚で、なるべく広い範囲が含まれるよう、重要語（句）を、3つ選び、用語とする。複数語（句）をまとめる新しい語（句）を考えてもよい。 「よるべなさ(たのみとするとところがない、よりどころがない)」から「よすが(たよりとなること);新たな展開の助けとなるもの」への立ち位置が変わっていく→最後は「空中に浮かぶ眼」として学校全体を俯瞰していく。		
用語	よるべなさ	よすが
		空中に浮かぶ眼

なお、このタームの選定において、当初は A:「つながる」、B:「安心」、C:「支える」の3語(ターム)を選定し、その後の分析作業を進めていた。しかし、4名の文字化資料の内容を包括的に捉え、「意味感覚(フェルトセンス)」を十分に表現しているといえる結果が得られなかったため、再度、選定作業を行うこととした。TEA分析では、分析ステップにおいてガイドを伴うことがあり、そのことによりステップの進行が促進されることが指摘されている(得丸, 2010)。そこで、本研究でもガイドを採用し、研究の目的や、文字化資料から読み取れる協力者の思い等、分析者自身の語りを通してガイドと「意味感覚(フェルトセンス)」を共有した。ガイドからの質問に分析者が応答するというやり取りを繰り返す行い、その結果、新たに A:「よるべなさ」、B:「よすが」、C:「空中に浮かぶ眼」の3語(ターム)を選定した。その際、手がかりとなったのが、文字化資料を読み進める中で、筆者が感じた SC が学校に入った際に感じる“居心地の悪さ”という感覚であった。

SC が学校で活動を展開していく際に多くの SC が感じる“居心地の悪さ”は、SC 自身と学校の関係や、校内体制の現状を“俯瞰して見る”作業を通して、教員との関わりや相談の循環へと発展していくことが報告されている(吉村, 2012)。ガイドとのやり取りを繰り返すうちに、4名の協力者が「授業」を行う取り組みを通して、“居心地の悪さ”を越え、自分自身を含めた学校全体を“俯瞰して見る”ことができる段階に移行していくイメージが浮かんできた。次に、この“俯瞰して見る”という視点から、“空中に浮かぶ眼”が連想された。“空中に浮かぶ眼”は、面接している自分は、今ここに存在し、相手の話に聴き入り相手に応答しているが、その意識の一部である観察する自己が空中に舞い上がり、自分を斜め上方から見下ろしているイメージである(神田橋, 1994)。このような「意味感覚(フェルトセンス)」を感じながら、“居心地の悪さ”という感覚を、頼みとするとところがない、拠り所がないという意味を持つ A:「よるべなさ」と置き、それを越えて活動を展開するきっかけをつかんでいく様子を、たよりとなること(新たな展開の助けとなるもの)を示す B:「よすが」であると捉え、自分自身も含めた学校全体の動きを C:「空中に浮かぶ眼」によって俯瞰していくことで、SC としての自信の存在意義や役割を確認することができ、そういった視点が機能することで、学校の現状に即した取り組みが提案できるようになると考えた。

次に、選択した ABC3 語(ターム)の関係性を明らかにするために「用語関連シート」を用い、「A は B である」「B は C である」「C は A である」という文を作成した(Table 7)。

Table 7 用語関連シートにより作成した文

組み合わせ	作成した文	メモ
AB	「よるべなさ」は「よすが」である	「よるべなさ」が「よすが」を求める気持ちを引き出す。
BA	「よすが」は「よるべなさ」である	「よすが」は「よるべなさ」があることで引き出される。
BC	「よすが」は「空中に浮かぶ眼」である	「よすが」はやがて「空中に浮かぶ眼」への道筋となる。
CB	「空中に浮かぶ眼」は「よすが」である	「空中に浮かぶ眼」は「よすが」を経て学校の中に広がっていく。
CA	「空中に浮かぶ眼」は「よるべなさ」である	「空中に浮かぶ眼」を持つことは、「よるべなさ」を抱えた自分ができるように存在し行動すべきかについての支えとなる。
AC	「よるべなさ」は「空中に浮かぶ眼」である	「よるべなさ」を抱えた自分は、救いを求める。その救いが SC としての役割を外れないように、「空中に浮かぶ眼」は常に自分に問いかける役割を担う。

さらに、ABC3 語(ターム)の関係性をさらに深く探るために「用語探索シート」を用い、「○は○の性質をもつ」の文型を使い、2語間に位置づく新用語を探索した。その結果、新たに D:「安定して存在する」、E:「役割を果たす」、F:「適切な距離」、G:「学校に根づく」、H:「隔たり」、I:「折り合う」の新用語を得た(Table 8)。

Table 8 用語探索シートにより浮かび上がった新用語

組み合わせ	作成した文	メモ	新用語
AB	「よるべなさ」は本来、「よすが」に由来する性質をもっている	「よるべなさ」は「よすが」に至ることで薄れていく。そのことがわかっていけば、馴染みのない空間であっても安定して存在することができる。	→ D: 安定して存在する
BA	「よすが」は本来、「よるべなさ」に由来する性質をもっている	「よるべない」気持ちは「よすが」を求めていく。その際に、環境に原因を求めると、与えられた役割を果たすことができない。「よすが」を求める気持ちは専門家としてのSCが、自分の役割をいかに果たしていくべきであるのかを常に自分自身に問うイメージで、これができるようになると楽に存在することができるようになる。	→ E: 役割を果たす
BC	「よすが」は本来、「空中に浮かぶ眼」に由来する性質をもっている	「空中に浮かぶ眼」はSCとしての自分が学校の中にスタッフとして存在しながらも、心理の専門家として教育と適切な距離を保ちながら存在する際の助けとなる。その際、「よすが」を得ることは非常に重要で、不安定な状態では「空中に浮かぶ眼」を意識することはできない。	→ F: 適切な距離
CB	「空中に浮かぶ眼」は本来、「よすが」に由来する性質をもっている	「よすが」はSCが学校での役割を適切に果たしていく際の助けとなる。「よすが」に到達したSCはやがて「空中に浮かぶ眼」を持ちながら、学校の中に自然に根づいていく。外部性と専門性を持ちながら学校に存在していくためには、そのよりどころとなる「よすが」が重要となる。	→ G: 学校に根づく
CA	「空中に浮かぶ眼」は本来、「よるべなさ」に由来する性質をもっている	「よるべなさ」は外部から内部に入っていく際の違和感に近いものである。馴染んでいくためには違和感を解消していくことが大切だが、初めに感じた違和感を忘れてはいけない。しかし、違和感は内部と折り合う際には隔たりとなる。違和感を感じながらも内部に入り安定して存在していくためには、「空中に浮かぶ眼」を持つ必要がある。	→ H: 隔たり
AC	「よるべなさ」は本来、「空中に浮かぶ眼」に由来する性質をもっている	「空中に浮かぶ眼」により、「よるべなさ」は包み込まれていく。「空中に浮かぶ眼」を常に意識しておくことで、外部から内部に入っていく際の不安や違和感、疎外感(アウェイ感)と折り合いを付け、安定して存在していくことができる。	→ I: 折り合う

その上で、新たに非論理的な中核を構築するために「用語組込シート」の「用語リスト」の欄に、ここまでの作業で得た用語と新用語をリストアップした。作業で見出してきたことを表現しようという構えで、リスト全体を眺めた。なお、このパートでの最終的な目標は、理論の構築であり、一般化された表現をつかみ取る作業が求められている。したがって、隠喩的な表現として選定したABCの3語(ターム)は除くこととし、新たに抽出した新用語から、表現の要となりそうなO:「隔たり」、P:「折り合う」、Q:「適切な距離」の3語を選択し、相互に組み込んでいった。

次に、データ理解の「意味感覚(フェルトセンス)」をよりよく表現することを目的に、「相互定義文セット」に1語ずつ重要語(句)(R:「安定して存在する」、S:「役割を果たす」、T:「学校に根づく」)を追加していった。T:「学校に根づく」を組み込んだ段階で、データ理解の「意味感覚(フェルトセンス)」が表現されている感覚が強まり、同一のことを繰り返し表現している飽和感が生じてきたため、分析を終了した(Table 9)。最後に、SCが学校に入った際に感じる“居心地の悪さ”をどのように超えていくのかという視点から、最も適切であると感じられる語(P:「折り合う」)を主語としたものを「骨格文」とすることとした。

Table 9 用語組込シートの例

3つの用語を選び、OPQとする。	
O:「隔たり」、P:「折り合う」、Q:「適切な距離」	
一つの用語を主語とし、他の用語(順不同)を使って文を続ける(相互に組み込む)	
O	「隔たり」は、「折り合う」ことで「適切な距離」を取りながら近づけていくことができる。
P	「折り合う」は「隔たり」と「適切な距離」を取ることである。
Q	「適切な距離」は「隔たり」と「折り合う」ことで保たれる。
R,S,T...と新用語を加えていく。上の文に新用語を加えた後に、新用語を主語とする文を作る。	
O	「隔たり」は「折り合う」ことで「適切な距離」を取り、「安定して存在する」ことで近づけていくことができる。そのことによりSCが求められる「役割を果たす」ことができるようになり、「学校に根づいて(く)」いくことができる。
P	「折り合う」はSCが「役割を果たす」ために、「隔たり」を越えて「適切な距離」を取り、「安定して存在する」ことで「学校に根づく」ことである。
Q	「隔たり」と「折り合う」作業を通して保たれるものであり、SCが「役割を果たす(す)」「安定して存在する」ことで「学校に根づく」ための関係性である。
R	「安定して存在する」は「隔たり」と「折り合う」ことで保たれる「適切な距離」を持ちながら、SCとしての「役割を果たす」ことで「学校に根づく」ことである。
S	「役割を果たす」は「隔たり」と「折り合う」ことによって「適切な距離」を取り、「安定して存在する」ことで「学校に根づく」ことである。
T	「学校に根づく」は「隔たり」と「折り合う」作業を通して保たれる「適切な距離」を持ちながら、SCとしての「役割を果たす(す)」「安定して存在する」ことである。

本分析はSCの予防教育の意義を聞き取りのテーマとしており、それを“居心地が悪い”という感覚を手がかりに、TAEステップを踏んでいくというものであった。そこで、予防教育の意義を取り上げたものであることがわかるように、「骨格文」に肉付けを行い、以下を「結果文」とした。

SCが学校に入った際に感じる“居心地の悪さ”と「折り合う」ためには、SCが自らの専門家としての「役割を果たす」ために、児童生徒および教員との「隔たり」を越えて「適切な距離」を取り、「安定して存在する」ことで「学校に根づく」必要がある。その際、SCが実践する授業を通した予防教育は、SCが児童生徒および教員と「折り合う」ための手段となりうる。

考察

骨格文の文字化資料との照合

注)「」内は文字化資料から得られた実例および類似例の引用部分であり、()内は理解を促進するために、筆者が補った部分である。アルファベットは協力者を示す。

得丸(2016)は、パートIIIの最後に、TAEによる分析の結論と元データの対応を確認する手順を加えており、データの「意味感覚(フェルトセンス)」を適切に読み取ることができた「骨格文」は、元データと無理なく照合させることができると指摘している。そこで、文字化資料から抽出された実例や類似例を引用し、文章が不自然にならないように()内に肉付けを行った上で、考察を進めていくこととする。

「チーム学校」の一員として、SCは今まで以上に学校教育に深く関与している立場に移行していくことが求められている(文部科学省, 2015)。しかし、SCは教員ではないため、SCがその役割を適切に果たすためには、“同調しつつも教師と異なる立場を保つ”という距離感をいかに保つかが課題となる(小林, 2012a)。この課題をクリアしていく過程の中で、専門性の異なる教員との間でSCとしての在り方を模索する段階が生じるのは当然である。その際、「勤務を重ねることによる信頼関係の深まりはもちろんあるが(協力者A~D)」, それに加えて、SCが教員と協働して授業を作るということの意義は大きいと思われる。インタビュー調査における授業実践後の変化についての語りからは、「教員との関係性(協力者B, D)」や「子どもとの関係性(協力者C)」の深まりに加えて、「面接だけではなくて授業もできるという自信を持つことができたことが大きかった(協力者C)」といった自己効力感についての言及がなされている。日常の活動の中で「SCは学校に“いる意味がある”と周りから言われることはない(ため)、自分で考えて意味のあることを伝えられたかということを考えながら仕事をしていかないとダメだと思っている(協力者A)」が、そのような中で、授業への取り組みを通して「SCが授業もやってくれる人であるということを学校が理解してくれたことがうれしかった(協力者A)」。また、「授業を作る際に、先生方から“子どもたちに話をさせるような内容は無理だ”と言われたが、どの程度無理なのか先生方から聞き取りをし、グルーピングやリーダーの動き、メモの取り方など、しっかり枠(組)を作った上で(エンカウンター)の手法を用いて授業を)やってみたところ、先生方からは“意外に話せるんだね”という感想があった(協力者D)」。協力者Dからは、この取り組みをきっかけに、SCが実践する授業が校内で評価され、学年間さらには学校を越えて他学区にも広がっていったとのエピソードが語られている。

吉村(2012)は、学校での活動を展開していく上で、多くのSCが感じる“居心地の悪さ”は、学校全体を俯瞰するという視点により、活動の展開につながることを指摘している。しかし、どのように展開していけば俯瞰的な見方につながっていくのかについては、検討が必要であると述べている。この点について、研修やコンサルテーションを通した間接的な援助によって、教員との協働関係を構築していく取り組みの有効性(伊藤1998;伊藤, 1999)や、課外活動に参加した際の、生徒との関わりが教員側から肯定的に捉えられたことで、SCが認知され活動の広がりにつながった(伊藤, 1998)等の報告がなされるなど、教員との関わりの広がりが、SCとしての活動に展開をもたらすきっかけとなることが報告されている。こういった報告に加えて、SCが行う授業も、教員との関係に深まりもたらし、活動の展開につながる機会となりうるものであると、本研究での結果から提案ができるのではないかと考えている。この点について、「一緒に授業を作っていくというプロセスを踏み、授業案を通して先生方から意見をもらうことができ、協働することができたこと、先生方からも授業への評価を得ることができ、学校の一員になれた気がした(協力者C)」との語りを得られている。

予防的取り組みの本来の狙いである子どもたちへの心理教育については、SCが行う授業は、知識を伝えるというより

も、子どもたちが孤独にならないように、安心感を伝えていきたい(協力者C)、「思春期は誰でもモヤモヤするもの、人それぞれ色々なストレスや思い、反応や対処方法がある。これが正しいというものではなく、それぞれ幅があるものであることを伝え、難しいものや曖昧なものがあること、形にならなくてもそこにあつていいと、みんなが聞いているところで大人であるSCが公然と伝えることが大切である(協力者A)」ことに加え、「SCが普段から子どもたちの目に触れ、認知され、気軽に接することができ、何かあったときにすぐに話をしたり、胸の内を話したりできる存在になれば(協力者C)」との語りが得られた。実際に、子どもたちと授業を通して交流したことで、「授業へのポジティブな感想を得たり、生徒が廊下で声をかけてくれるなど、相談室外で生徒と話をする回数が明らかに増え、SCが学校の中で自分たちを見てくれる大人の一人として認識してもらえたと肌で実感することができた(協力者C)」とのことである。中学生はSCに相談したいと思いつつも、SCに対する情報不足や接解経験の少なさから、相談に繋がりにくいという報告があるが(水野・山口・石隈, 2009; 稲野邊・工藤, 2017)、相談を躊躇する生徒を後押しするために、“人に相談することは恥ずかしいことではなく、健康的な生活のためには自然でとても大切”であることをSCが心理教育を通して伝えることで、相談につながるケースがあることも報告されている(鈴木・川瀬, 2013)。したがって、SCの授業を通じた子どもたちの関わりは、SCの存在を広く子どもたちに認知させ、困った時に相談できる体制を作るという役割も果たしていることがわかる。また、「子どもたちとのやり取りを通して、気になる子をピックアップできるのもよかった。子どもたちが中学校に進学してきたときに、“あの時の先生だ!”となり、授業の話で生徒と交流できたりと、小学校から中学校にSCとの関係が繋がっていく(協力者D)」ことも実感できた。小学校で関わりを持った「子どもたちが中学校に進学した際には、なじみのあるSCであることもあり、相談につながるが多くなったように(も)感じる(協力者B)」との話しもあった。この点について、小学生の時のSCへの関わりや相談経験が、中学生以降の援助要請行動に作用することで、継続的な心のケアにつながる(鈴木・大塚・肥田・向井・廣浦, 2019)との指摘もあるように、より早期段階でSCが子どもたちに関わる機会を増やしていくことも、予防的な活動としての役割を果たすと考えることができるであろう。

SCが予防教育を実践する意義

以上を踏まえ、SCが教員と協働して「授業」を実践するという活動について改めて考えてみたい。子どもの問題解決や成長の促進を図る介入を日常的な教育活動に即して考えた場合に、活動の中心に置かれるべきは、やはり「授業」である(近藤, 1994)。また、授業は相談室では見られない子どもの一面を見ることができ、学年の雰囲気や肌で感じることができると、多くの気づきや情報を得ることができるという利点もある(小林, 2012b)。さらに、伊藤(1999)は、SCの役割についてSC89名を対象とした質問紙調査において、教師と連携することの重要性に関する「連携」因子、SCへのニーズやキー・パーソンの把握に関する「把握」因子、教師と子どもとの接触に関する「接触」因子の3因子を抽出している。この3点をSCが行う予防教育に当てはめてみると、子どもたちの学びの中心である「授業」づくりに教員と協働して取り組み、実際に子どもたちとやり取りをしながら、クラスの雰囲気や子どもたちの様子を感じ取っていく過程は、SCに求められている「連携」「把握」「接触」を可能とする構造となっていることがわかる。

さらに、スクールカウンセラー導入の経緯を振り返ると、平成7(1995)年に「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」が開始された当時、学校に派遣されたスクールカウンセラーの多くは、心理臨床家として自立した職業人であり、多様な臨床現場での実務経験を背景に、外部性を保った上で、現場のニーズを把握し、学校を見立て、支援計画を立てて教職員と連携協働し、状況に応じて柔軟に対応する発想や技能が高く評価されていた(福田, 2011)。こういった評価が、その後のSC事業の拡大と継続に有効に作用したことは言うまでもないが、こうした対応が当たり前求められるとするならば、大学院を修了したばかりの経験の浅いSCは、非常に苦しい立場に置かれるであろう。しかし、一方でSCがその養成課程において心理教育を実践するためのスキルを習得した上で、学校に入ることができるのであれば、経験の少ない若手であっても、大幅に自己肯定感を低下させることなく、活動のきっかけをつかむことができるかもしれない。このように考えると、SCが子どもたちの前に立ち、専門家の立場から行う心を扱う「授業」は、子どもたちの健康な心の育ちを支え、教員との関係性の広がりをもたらすだけでなく、SC自身が前向きに活動を展開していくための自己効力感を支える、非常に有意義な活動であると捉えることができるのではないかと考える。

TEAを用いた分析を通しての展望

本研究では、SCにとっての予防教育の意義について得られた研究協力者4名の語りを、「わかっているがうまく言葉に

できない「意味感覚(フェルトセンス)」を言葉にする系統だった方法」(得丸, 2018)であるTAEを用いて分析を行った。TAEの3つのステップを通して、子どもたちの前で「授業」をしたことによるSCの内面に生じた変化を捉えていくことに加え、背後にあるデータの含意を引き出すことができるのではないかと考えたためである。分析過程におけるTAEの膨大な作業に圧倒される中、自らの「意味感覚(フェルトセンス)」を頼りに、分析シートを作成していくという過程の中で、文字化資料を作成した時点では捉えることのできなかつた気づきを新たに得ることができた。特に印象的であったのは、ステップⅡにおける「交差」と、ステップⅢにおける「用語選定」の作業であった。「交差」では、作業を通して、インタビューをしながら漠然と感じていた協力者の思いが、意味のある語(ターム)として立ち上がってくる感覚を通して、協力者4名の思いを集約する表現をつかみ取りたいという思いがより強くなり、分析過程に深く引き込まれていった。しかし、その直後、4名の思いを包括する3語を選定する「用語選定」作業において、全く進むことができないという事態に直面することとなる。協力者それぞれの思いは受け止めているという感覚がありながらも、4名の思いの中心を捉えていると実感できる納得のいく語(ターム)を抽出することができず、分析は停滞した。何度も分析シートや文字化資料を読み返し、イメージを広げてはみたものの、抜け出すための糸口をつかむことができず、最終的にガイドを活用することとなった。文字化資料から読み取った自分の思いをガイドに伝え、それに対する質問に答えるというやり取りを繰り返し、自分の思いに当てはまる用語を探していく過程の中で、頼りとなったのが「居心地が悪い」という言葉である。「授業」をすることの意義として、子どもたちとの関係や教員との関係への肯定的な効果があるであろうことは当然に予測していたが、実際の協力者からの語りからは、そのようなメリットを感じつつも、それ以上に「授業をやってくれる人であるということ」を学校が理解してくれたことがうれしかった(協力者A)、「自分自身が面接だけではなくて授業もできるという自信を持つことができた(協力者C)」という強い意志が伝わってきた。その一方で、小学校から中学校にSCの関係がつながっていくという内容に言及したBとDの協力者については、導入後の活動の広がりについての語りを中心となり、その中に「居心地の悪さ」を感じる取組はなかった。そこで、この「居心地の悪さ」を越えて、活動の広がりにつながる何か「授業」をするという取り組みにはあるのだろうという視点から、できるだけ具体的なエピソードを想起させない、隠喩的な言葉を選択することとし、新たなイメージを広げる作業に入っていた。そこで立ち上がったのが「よるべなさ」「よすが」「空中に浮かぶ眼」という3語(ターム)であった。以降は、この3つの言葉のイメージを感じながら、常に4名の語りと照らし合わせてステップを踏み、最終的な結果文を得るに至った。質的分析は客観性に欠けるとの指摘もあるが、TAEには、分析者の「先入観」が有益な「暗黙知」として抑制的に働くために必要な厳密な手順が具体的に可視化できるよう組み込まれているため、ステップを踏むことで分析者の主観と距離を取りながら、背景にある含意を汲み取ることができるという点において、新たな方向性や視点を導く奥深い分析であると感じている。

一方で、TAEのステップを踏んだとはいえ、分析者自身の主観的な思い入れが結果に影響していることは否定できない。また、4名という限られた人数の語りから得られた結果を一般化することも当然できないであろう。しかし、得丸(2010)は、質的研究の結果は実践の場で役立てられることで検証され、修正に向かっていく推進力を持っていると指摘しており、今後は本分析により得られた視点が、量的な分析においても確認されるものであるのかについて、さらに検討を進めていく必要がある。SCが予防教育に主体的に関与することへの期待が寄せられている中で、実践が児童生徒、教員との関係に肯定的な結果をもたらすのみならず、SC自身においても、活動への自己効力感を支える効果が期待できるとするならば、導入を積極的に後押しする動きにつながると考えるからである。加えて、若手のSCにとって、アセスメントや面接等の専門的技術に加えて、心理教育(授業)を実践するスキルを携えて学校現場に入ることが、SCとしての自信を支え活動の広がりをもたらすとするのであれば、養成段階において心理教育に役立つスキルを積極的に獲得していこうとする動機づけを支えていくことができると思われる。

引用文献

- 荒木木代・窪田由紀・小田真二・阿部悦子・白井祐浩・安達都那子(2010). 学校全体を対象とした心理教育導入・実践過程—ある小学校での「対人スキルアップ・プログラム」の実践の検討から— 心理臨床学研究, 28, 172 - 183.
- 福田憲明(2011). 大学院における養成プログラム 臨床心理学増刊, 3, 57 - 62.
- 稲野邊 友・工藤浩二(2017). 中学生のスクールカウンセラーに対する援助要請を抑制する要因の検討 東京学芸大学紀要総合教育学科系, 69, 257 - 266.
- 石隈利紀(1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 伊藤亜矢子(1998). 学校という「場」の風土に着目した学校臨床心理士の2年間の活動過程 心理臨床学研究, 15, 659 - 670.

- 伊藤美奈子 (1998). 特集 スクールカウンセラー学校からの報告高等学校から S 高校での一年目を振り返って 発達, 19, 49 - 54.
- 伊藤美奈子 (1999). スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連 教育心理学研究, 47, 521 - 529.
- 神田橋條治 (1994). 追補 精神科診断面接のコツ 岩崎学術出版社
- 小林朋子 (2012a). 第 20 講 スクールカウンセラーの役割 小林朋子・徳田克己 (編著) ここだけは押さえない学校臨床心理学 文化書房博文社 pp.162 - 167.
- 小林朋子 (2012b). 第 21 講 子どもに対するカウンセリング 小林朋子・徳田克己 (編著) ここだけは押さえない学校臨床心理学 文化書房博文社 pp.168 - 175.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり—学校臨床心理学— 東京大学出版会
- 小高佐友里 (2018a). 中学校におけるスクールカウンセラーの予防教育への取り組み—SEL (Social and Emotional Learning) の実践と効果— 教育実践学, 21, 27 - 50.
- 小高佐友里 (2018b). 児童生徒の問題行動に対するスクールカウンセラーの予防的取り組み—現状と実現への課題— 法政大学大学院紀要, 81, 29 - 35.
- 松岡靖子 (2011). 心理教育プログラムが中学生の相談要求および相談室イメージに及ぼす影響—ある公立中学校の 3 年生を対象とした実践から— 学校心理学研究, 11, 3 - 13.
- 水野治久・山口豊一・石隈利紀 (2009). 中学生のスクールカウンセラーに対する被援助志向性—接触仮説に焦点をあてて— コミュニティ心理学研究, 12, 170 - 180.
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afildfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2019 年 5 月 31 日)
- 文部科学省 (2017). 児童生徒の教育相談の充実について—学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり— (報告) (https://www.pref.shimane.lg.jp/izumo_kyoiku/index.data/jidouseitonokyouuikousoudannjyuujitu.pdf) (2019 年 5 月 31 日)
- 文部科学省 (2018). 2019 年度 概算要求主要事項 文部科学省初等中等教育局 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afildfile/2018/08/30/1408721_07-1.pdf) (2019 年 5 月 31 日)
- 諸富祥彦 (2016). 第 14 章 TAE を用いた患者インタビューの分析へのコメント 末武康弘・諸富祥彦・得丸智子 (さと子)・村里忠之 (編著)「主観性を科学化する」質的研究法入門—TAE を中心に— 金子書房 pp. 313 - 314.
- 村山正治 (1998). 新しいスクールカウンセラー—臨床心理士による活動と展開— ナカニシヤ出版
- 中根由香子 (2012). 教師との協働による心理教育プログラムにおけるスクールカウンセラーの役割と課題 お茶の水女子大心理臨床相談センター紀要, 14, 1 - 13.
- 西井克泰 (2008). 子どものコミュニケーション・スキル—スクールカウンセリングの課題— 村山正治 (編) 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活かす時代へ— pp. 81 - 89.
- 西井克泰 (2016). 「チーム学校」とスクールカウンセラー 村山正治・西井克泰・羽下大信 (編) 子どもの心と学校臨床, 15, 8 - 15.
- 小沢一仁 (2002). 居場所とアイデンティティを現象学的アプローチによって捉える試み 東京工芸大学工学部紀要, 25, 30 - 40.
- 末武康弘 (2016) 1 章 「主観性を科学化する」研究とは 末武康弘・諸富祥彦・得丸智子 (さと子)・村里忠之 (編著)「主観性を科学化する」質的研究法入門—TAE を中心に— 金子書房 pp. 2 - 14.
- 鈴木美樹江・大塚敬子・肥田幸子・向井麻美子・廣浦美穂 (2019). 小学生の学校適応感がスクールカウンセラーへの関心に与える影響 心理臨床学, 36, 635 - 645.
- 鈴木美樹江・川瀬正裕 (2013). 中学生に対する自尊感情を高めることを主眼とした心理教育実践—スクールカウンセラーと教師の連携を通して— 小児保健研究, 5, 699 - 705.
- 谷口由香莉 (2017). 若手 SC としての「育ち」(特集: スクールカウンセラーの「育ち」と「育て方」) 子どもの心と学校臨床, 17, 10 - 17.
- 得丸さと子 (2010). ステップ式質的研究法—TAE の理論と応用— 海鳴社
- 得丸智子 (さと子) (2016). 第 10 章 TAE の理論と実際 末武康弘・諸富祥彦・得丸智子 (さと子)・村里忠之 (編著)「主観性を科学化する」質的研究法入門—TAE を中心に— 金子書房 pp. 112 - 131.
- 得丸智子 (2018). TAE (thinking at the edge) 能智正博・香川秀太・川島大輔・サトウタツヤ・柴山真琴・鈴木聡志・藤江康彦 (編) 質的心理学辞典 新曜社 pp.208.
- 得丸智子 (2019). 日本語独習者の研究—アニメ視聴から始まった日本語学習— 開智国際大学紀要, 18, 1 - 20.
- 得丸智子 (さと子)・小林浩明 (2015). TAE Reflection 質的研究法 TAE (<http://qua.taejapan.org>) (2019 年 5 月 31 日)
- 渡辺弥生 (2019). 感情の正体—発達心理学で気持ちをマネジメントする— ちくま新書
- 山崎克之 (2019). 公認心理師としての学校予防教育から教育臨床へのかかわり方 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 85 - 94.
- 八並光俊 (2017). チーム学校と今後の生徒指導の方向性 生徒指導学, 16, 16 - 23.
- 吉村隆之 (2011). スクールカウンセラーが学校に行きたくないとき 臨床心理学増刊, 3, 68 - 72.
- 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, 30, 536 - 547.

付記

本論文は、教育実践学会第 26 回大会 (2018 年 12 月 2 日) で口頭発表した内容について、データを再分析し加筆修正したものです。本論文の執筆に際し、分析のガイドをくださった法政大学現代福祉学部臨床心理学科の末武康弘先生並びに、TAE の実施方法についてご意見をいただいた開智国際大学国際教養学部の得丸さと子先生に心より感謝いたします。また、論文の構成につきましては法政大学文学部心理学科の渡辺弥生先生、同じく法政大学文学部心理学科の吉村浩一先生にご助言をいただきました。最後に、お忙しい勤務の中、貴重なお時間をいただき、インタビューにご協力いただいたスクールカウンセラーの先生方に厚く御礼申し上げます。