

スクールカウンセラーの抱えるストレスラーが ストレス反応に与える影響 —サポートに着目して—

清田 皐月¹ 根津 克己²

スクールカウンセラー（以下SC）事業が拡大していく一方、課題や問題が多く指摘されるようになった。それがSCのストレスラーとなりストレス反応を起こしている。しかし、そのストレスラーはSC仲間によるサポート・ネットワークにより気持ちの分かち合いが行われることで、いくらか緩和されるとの研究がある（岡本・谷口, 2009）。そこで本研究の目的は、SCの抱えている様々なストレスラーはどのようなストレス反応をSC自身に引き起こすのか、その影響のプロセスをサポートに着目して検討することとした。

方法として対象者73名のSCにSCのストレスラー尺度、SCのサポート尺度、ストレス反応尺度で構成した質問紙に回答してもらった。SCのストレスラー尺度、SCのサポート尺度は因子得点を求め、ストレスラー→サポート→ストレス反応の流れを見るためにパス解析によるモデルを作成した。また、そのモデルを実際に働いているSCの発言内容からも照合するためインタビュー調査も行った。インタビュー調査の内容は解釈学的現象学を参考にまとめた。

その結果、パス解析では上記の想定した過程は見られなかった。しかし、ストレスラー→ストレス反応、ストレスラー→サポート、サポート→ストレス反応の流れは見られた。よって、本研究においてはストレスラーによって影響があるストレス反応は違うといえることのみが改めて示された。また、インタビュー調査よりSCはサポート以前に自分なりのストレス状況に合った対処を行っている発言が多く得られたことから、個々のストレス状況に合った対処を行っている可能性がある。今後の課題としては、現在のSCに合った尺度を新しく作り、分析対象者を増やして研究を行うことが求められるだろう。また、ストレス状況に応じて対処を行う中、SCはどのようなサポートを求めているのか具体的に明らかにする必要があるであろう。

キーワード：スクールカウンセラー、ストレスラー、サポート、ストレス反応、対処

問題と目的

1995年に文部科学省（当時は文部省）がスクールカウンセラー（以下SC）活動調査研究委託事業を導入し始めて19年が経った。SCが学校に入ることは当時、学校現場に教職員以外の職業が入る点で画期的であった（高取・中山・池田, 1999）。しかしSC事業が拡大していく一方、課題や問題も多く指摘されるようになり、その問題や課題はSCのストレスラーとなっている。

瀬戸・下山（2003）によるとコンサルテーションは従来の個人心理療法とは異なり学校という場に特有の援助形態を象徴していると示し、学校において必要な方略であろうと述べている。しかし、SCの特に新人はコンサルテーションの方法などの理解不足で上手く

使用できず苦しんでいる現状がある（仲田, 2009）。それにも関わらず、SCのサポートや指導、スーパーヴィジョン体制が十分整っていないことが指摘されている（仲田, 2009）。

また、カウンセラーは心理学の専門家であり、教師の教育の専門的立場とは異なる視点を持っていることから、SCと教師の間には認識のズレがあると推察できる。SCは教師との認識や感情のズレを修正または、つなぐ役割がある。以前はSC制度の情報が学校内で上手く浸透していなかったことがズレの原因と指摘されていた（伊藤・中村, 1998）。しかし、近年の教師によるSCの評価研究によると、SCの評価は一方では高く、他方では低いとばらつきがあることが示されていた（吉村・田嶋, 2013）。このことから、依然としてSCと教師との認識のズレは残っていると考えられる。さらに、萩野・今津（2000）の研究によると、教師・児童生徒との関係がバーンアウトに強く関係することが示されていた。つまり多くのSCは教師、児

1 東京成徳大学大学院

2 東京成徳大学

童生徒との関わりに問題を抱えると言える。

また、仲田 (2009) によると新人の SC は、学校教育の素養のないまま学校に入ると学校文化を理解するまでに大きな苦悩を抱えると指摘している。さらに石原 (2012) によると「個別の相談を行いつつも、日常レベルに関わるという SC のスタイルが生徒にも認識される SC 活動としてできあがりつつある」と述べている。高取ら (1999) によると SC は、立ち位置をつかめなければ学校内で孤立し活動が機能しにくくなる場合があると指摘している。つまり、SC のスタイルを確立するためにも SC は学校内での自分の立ち位置や役割などを理解し、行動しなければならないと言える。

他にも SC の問題や課題として、SC はそのシステムの中で感じる学校内での存在の薄さが自分自身に対する不満につながっていることや週に1、2日の数時間という勤務体制が SC のストレスサーとなっていることが指摘されている (山田・菊池, 2007)。

以上のように SC にはコンサルテーションの難しさや教師との認識のズレ、孤独感、勤務体制など様々な問題・課題があり、それらがストレスサーとなっている。SC はそのストレスサーがかかることで、ストレス反応としてバーンアウトや自尊心の低下、自信の喪失などが現れると考えられる。しかし、そのようなストレスサーは 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ることで、いくらか緩和されるとの研究がある (岡本・谷口, 2009)。その一方で、萩野・今津 (2002) は経験の浅い SC は SC 自身がバーンアウトしてしまう場合が多いことや経験が長い SC は学校内でのサポートも受けられていると指摘している。つまり、SC はサポート・ネットワークがまだ十分に確立されていない時、学校内で上手く立ち位置を確立できないため学校内からのサポートも満足に受けられず、多くの困難を抱えている状態であると考えられる。

このように、SC はストレスサーを感じ、ストレス反応が出現するまでにサポートの介在など一連のプロセスが存在すると考えられる。しかし、SC のストレスサーの研究は多く見られるが、そのストレスサーがどのようなサポートを経てストレス反応に影響を与えているのかの研究は少ない。さらに SC のサポートに関する研究も少ない。そこで、本研究では SC の抱えている様々なストレスサーが SC 自身にどのようなストレス反応を引き起こすのか、そのプロセスをサポートに着目しながら検討することを目的とする。

方 法

2014年6月から10月頃まで縁故法により、SC に質問紙を配布して質問紙調査を行った。また、実際に働いている SC の発言内容と質問紙から得られた結果と

照合するためインタビュー調査を行った。質問紙の回収は個人情報に配慮し、返却用の封筒を質問紙と同時に渡して郵送によって回収を行った。回収された質問紙93名から記入漏れがなかった73名を分析の対象とした。

質問紙調査

SC と心の教室相談員のストレスサー尺度 (山田・菊池, 2007) を参考にして SC 用のストレスサー尺度 50項目を作成して使用した。ストレスを感じる状況についての頻度 (「全く感じない」「たまに感じる」「しばしば感じる」「頻繁に感じる」とその不満度 (「全く不満ではない」「どちらかというと不満である」「やや不満である」「とても不満である」) をそれぞれ4件法で回答を求め、それを掛け合わせたものをストレスサーとした (0～9点)。ストレス反応尺度は心理学的ストレス反応尺度 (小杉・田中・大塚・種市・高田・河西・佐藤・島津・島津・白井・鈴木・山手・米原, 2004) を5件法で回答を求めた。SC のサポート尺度は、教師のサポート資源の利用についての尺度 (関山・園屋, 2005) を参考に作成し、4件法で回答を求めた。また、インタビュー調査の協力者を募集するために、任意で名前とメールアドレスの記入も求めた。

インタビュー調査

質問紙から得られる結果よりモデルを作り、そのモデルを実際に働いている SC の発言内容と照合するためインタビュー調査を行った。質問紙調査の参加協力者の中からストレスサー尺度とストレス反応尺度のそれぞれの平均値を基準とし、ストレスサーが高くストレス反応が高い者、ストレスサーが高くストレス反応が低い者、ストレスサーが低くストレス反応が低い者、ストレスサーが低くストレス反応が高い者をそれぞれ SC 歴が短い人 (0-3年を基準) から各1名ずつ、SC 歴が長い人 (8-13年を基準) から各1名ずつを対象とした。また、SC 歴の短い人の中にストレスサーが高くストレス反応が低い者の該当者はいなかった。そのため、合計7名に2014年9月末から10月にかけてインタビュー調査を行った。

質問内容は、SC をしている時に感じたストレス状況を3つ挙げてもらい、その状況についてと日頃のサポーター、SC を行って良かったこと楽しかった経験について半構造化面接を実施した。ただし、SC を行って良かったこと楽しかった経験については分析対象から外した。

結果と考察

SC のストレスサー尺度、SC のサポート尺度の因子構造

SC のストレスサー尺度と SC のサポート尺度は、

質問項目の内容を一部変えているため最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。SCのストレスラー尺度では、スクリープロットによる固有値の減衰状況や解釈可能性から5因子が抽出された。負荷量が小さい項目を削除し、再び同様に因子分析を行った。SCのストレスラー尺度は、最終的に.3以下の因子負荷量16項目を削除し34項目を採用した。因子名は項目内容から「1. 力量不足による役割不全感」「2. SCの役割認識のズレ」「3. SCの存在感の薄さ」「4. 対管理職関連」「5. 学校での相談環境」と命名した(Table1)。同様にしてSCのサポート尺度も因子分析を行ったところ5因子が抽出されたが、第4因子が「研修会に参加」の1項目のみだったためその項目を削除し、最終的に4因子が抽出された。因子名は項目内容から「1. 専門家への相談」「2. 学校内の人への相談」「3. 専門家以外への相談」「4. 書籍やインターネットで調査」と命名した(Table2)。SCのストレスラー尺度とSCのサポート尺度に単純構造の解が得られなかったため、因子得点を求めた。以降の分析ではSCのストレスラー尺度、SCのサポート尺度は因子得点を用いた。小杉ら(2004)のストレス反応尺度は「抑うつ」「イライラ感」「身体不調感」「緊張感」「疲労感」の5因子を使用した。

SCのストレスラー、SCのサポート、ストレス反応の相関

SCのストレスラーおよびSCのサポートとストレス反応の関係を見るため相関係数を求めた(Table3)。同じく、SCのストレスラーとSCのサポートの関係を見るため相関係数を求めた(Table4)。ストレス反応の「抑うつ」とSCのストレスラーの相関を見ると、全ての因子に正の相関が見られた。同じく「緊張感」と「力量不足による役割不全感」「対管理職関連」に正の相関が見られた。また、「イライラ感」「身体不調感」「疲労感」のストレス反応は、SCのストレスラーとの間に相関は見られなかった。

SCのサポートでは、「書籍やインターネットで調査」のみにストレス反応の「抑うつ」「身体不調感」「疲労感」に負の相関が見られた。

SCのストレスラーとSCのサポートの間には、どの因子の間にも相関は見られなかった。

パス解析とインタビュー調査による検討

SCのストレスラーがストレス反応にどのような影響を与えているのか、SCのサポートの作用も見つめるためストレスラー→サポート→ストレス反応を想定したモデルを作り、階層的重回帰分析によるパス解析を行った(Figure1)。また、インタビュー調査は解釈学的現象学を参考にインタビュー協力者7名それぞれのストレス状況と行った対処、対処した結果の発言をま

とめた。また、インタビュー協力者の属性をTable5に示した。パス解析により得られた結果とインタビュー調査からの発言を照らし合わせながら検討を行った。なお、引用した発言後の丸数字はインタビュー協力者を表し、その後の数字はストレス状況を表す番号を示し、「,」の後は発言した番号を表している。日頃のサポーターとしての発言の引用に関しては、インタビュー協力者の番号、日頃のサポーター、発言した番号の順に表した。

パス解析では、「力量不足による役割不全感」が強いほど「抑うつ」が強くなる($\beta = .502, p < .01$)。また、「緊張感」が強まること示された($\beta = .342, p < .05$)。インタビュー調査から「どう理解してもらおうか頑張んなきゃ ⑥-1, 54」などの発言があることを考慮すると、SCは学校での役割を齒たるため、多くの努力をしていると考えられる。また、「抑うつ」はすべてのストレスラーに正の相関が見られたことから、SCはどのようなストレス状況においても自分自身の力量不足により役割が果たせないことを責める傾向があるのかもしれない。その一方で、人はストレスがかかると生体に対して様々な影響を与えることが知られている。インタビュー調査からSCは、ストレス状況が続く勤務学校に行く時「この学校行く時身体化しますからね。④-3, 325」「足取りが重いです

②-1, 35」など身体に不調を感じるなどの発言がある。しかし、パス解析ではストレスラーからサポートを通した「身体不調感」への影響もストレスラーから直接「身体不調感」に影響があることも見られなかった。Selye(1936 春木他訳 2007)は外界からの様々な要求であるストレスラーが続くと身体に非特異的生理反応であるストレスが起こると示している。SCの身体化現象は本人が学校に行く時のみのため、本研究ではストレス反応として測定されなかったこと、SCをしている人の一部であることも影響していると考えられる。そのため、今後はストレス状況を感じやすい学校に絞ったSCに対する研究を行う必要があるだろう。

また、パス解析より「力量不足による役割不全感」が強い時、サポートに対しては「学校内の人への相談」が弱まると示された($\beta = -.289, p < .05$)。インタビュー調査から、「やって下さいみたいなことは言えないので、あぁじゃあまあ学校としてできないんだったらしょうがないですけども私はこう思いましたっていうのは伝えましたってとこまでしかできないんですね最終的に。⑤-2, 169-171」「何をどう助言したらいいのかすら分からない…先生方それで使えないな一つ判断したのかどうか分かんないんだけども、もう相手にしてくれなくなりましたね。⑦-1, 43, 44-45」の発言があることより、先生との対応時にストレスラーを感じやすいため相談しにくくなるのではないかと

Table 1 SCのストレスサー尺度の因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転，N=73）

項目内容	I	II	III	IV	V	共通性
1. 力量不足による役割不全感						
45 教師とうまく連携がとれていない。	1.06	-.07	-.14	.09	-.09	.91
46 学校のことをよく知らずに、現場に入っている。	.86	.15	-.05	-.21	-.17	.71
44 力量不足を感じる時がある。	.80	-.05	-.01	-.08	-.21	.50
25 生徒に関する教師との情報交換が不十分である。	.78	-.15	.04	.14	.02	.64
49 自分がいることでかえって教師の仕事を増やしている気がする。	.69	.11	.02	-.14	.11	.61
43 学校に対して、もっと何かできるのではないかとという焦りがある。	.69	-.07	.25	.02	-.34	.57
47 教師が忙しすぎて、話をする時間がない。	.65	.10	-.10	.10	-.02	.45
50 困ったときに相談できる人が校内にいない。	.61	.04	.03	.02	.18	.55
17 いつも気持ちよく迎え入れてもらえる、雰囲気がない。	.58	-.18	.38	.02	.06	.66
48 職務にははっきりした目標や目的がない。	.50	-.30	.32	-.22	.16	.45
2. SCの役割認識のズレ						
34 生徒の話聞き取り、整理するのが大変。	.03	.90	-.26	-.06	.12	.77
35 自分の考える役割と保護者の期待する役割が異なる。	-.01	.89	-.07	.06	.00	.74
10 自分の考える役割と生徒の期待する役割が異なる。	-.16	.87	.15	.05	-.05	.7
49 相談することに意味がないと思っている生徒がいる。	-.21	.80	.27	-.02	-.17	.64
19 教師から心理臨床活動についての不満を言われたことがある。	.50	.61	-.22	.07	.07	.81
36 保護者への対応が難しい。	.41	.52	-.31	-.07	.10	.51
33 問題を持つ生徒以外の生徒に接する機会が少ない。	-.05	.49	.03	.19	-.28	.27
3. SCの存在感の薄さ						
11 SCの存在が、生徒に周知されていない。	-.07	.04	.95	-.13	-.17	.7
26 職務内容についての説明がしっかりなされていない。	-.07	-.28	.72	-.06	.07	.42
12 生徒の自発的な来談が少ない。	-.15	.33	.68	-.13	-.08	.52
7 SCの存在が生徒に受け入れられていない。	.02	.33	.65	.03	-.52	.66
14 学校内で特別扱いされる。	.26	-.05	.64	-.02	-.22	.52
15 学校内でのSCの存在が薄い感じがする。	.23	.28	.54	-.10	-.02	.68
40 管理職への対応と担任教師への対応との兼ね合いが難しい。	.33	-.09	.43	.21	-.02	.53
4. 対管理職関連						
4 管理職がSCの職務内容に寛容ではない。	-.16	.04	-.04	.87	-.07	.68
2 自分の考える役割と管理職の期待する役割が異なる。	.17	.15	-.26	.85	-.16	.70
1 管理職と考え方が合わない。	-.07	.04	-.12	.68	.16	.45
3 管理職がSCの活動に興味・関心がない。	.03	-.32	.40	.52	.21	.72
5. 学校での相談環境						
24 相談に関することをSCまかせにされる。	-.02	.06	.25	.18	.69	.79
23 相談室の運営をまかせっきりにされている。	.09	.25	.30	-.07	.64	.90
8 保護者がSCの存在をよく知らない。	.12	.12	.26	-.05	-.56	.30
13 保護者に働きかける機会が少ない。	.17	.13	.25	.26	-.56	.39
26 学校内で「相談」のシステムが確立されていない。	.11	.14	.21	.09	.47	.56
22 養護教諭との関係が良好ではない。	.12	.30	.33	.04	.45	.80
因子寄与	9.53	7.05	7.82	3.64	4.21	
因子相関行列						
I	-	.48	.57	.29	.38	
II		-	.37	.04	.22	
III			-	.35	.36	
IV				-	.23	
V					-	

Table2 サポート尺度の因子分析結果（最尤法，プロマックス回転，N = 73）

項目内容	I	II	III	IV	V	共通性
1. 専門家への相談						
10 スクールカウンセラーをしている友人に相談	.87	-.06	.01	-.02	.73	
11 スクールカウンセラーをしている知人に相談	.72	.03	.07	-.01	.58	
8 同僚に相談	.54	.14	.12	-.09	.43	
4 学校の指導主事に相談	.48	.00	-.19	.09	.22	
7 その分野の専門家に相談	.47	.12	-.06	.11	.29	
6 大学または大学院時代の恩師に相談	.45	.03	-.08	.05	.20	
16 研究会やサークルのメンバーに相談	.41	-.04	.09	.05	.20	
5 教育センターに相談	.27	-.15	.18	-.09	.14	
2. 学校内の人への相談						
12 担当学校の教員に相談	.00	1.00	-.10	.00	.98	
13 担当学校の養護教諭に相談	.06	.58	.12	-.03	.40	
9 担当学校の管理職に相談	.26	.26	.03	-.04	.19	
3. 専門家以外への相談						
17 家族に相談	-.13	.08	.96	.04	.88	
15 教員でない友人に相談	-.02	.09	.41	.08	.19	
14 教員をしている友人に相談	.09	-.14	.40	.01	.18	
4. 書籍やインターネットで調査						
1 関係図書を読んで調査	-.01	-.01	1.00	1.00		
2 インターネットで調査	.20	-.06	.15	.46	.28	
因子寄与	3.10	2.06	1.79	1.36		
因子相関行列		I	II	III	IV	
	I	—	.36	.35	.07	
	II	—	—	.16	.24	
	III	—	—	—	-.01	
	IV	—	—	—	—	

Table3 SCのストレス、SCのサポートとストレス反応の相関係数(N = 73)

SCのストレス尺度	ストレス反応尺度				
	抑うつ	イライラ感	身体不調感	緊張感	疲労感
SCのストレス尺度					
力量不足による役割不全感	.55**	.16	-.04	.33**	.17
SCの役割認識のズレ	.27*	.04	-.10	.16	.09
SCの存在感の薄さ	.35**	.11	.00	.10	-.06
対管理職関連	.34**	.18	.14	.33**	.22
学校での相談環境	.31**	.22	-.14	-.05	-.08
SCのサポート尺度					
専門家への相談	.00	.02	.02	-.16	.11
学校内の人への相談	-.07	.15	-.19	-.19	-.02
専門家以外への相談	.07	.06	.15	.09	.15
書籍やインターネットで調査	-.24*	.12	-.41**	-.11	-.24*

** p < .01 * p < .05

Table4 SCのストレスとSCのサポートの相関係数(N = 73)

SCのストレス尺度	SCのサポート尺度			
	専門家への相談	学校内の人へ相談	専門家以外への相談	書籍やインターネットで調査
SCのストレス尺度				
力量不足による役割不全感	-.16	-.16	-.14	-.05
SCの役割認識のズレ	.09	.09	-.02	.11
SCの存在感の薄さ	-.16	-.09	-.05	-.08
対管理職関連	.05	.00	.10	-.20
学校での相談環境	-.07	.00	-.12	.02

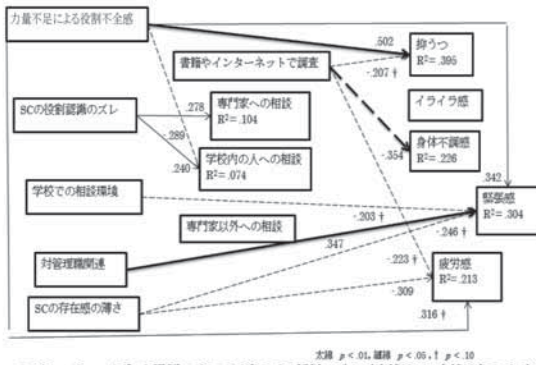


Figure 1 ストレッサー，サポート資源，ストレス反応のパス解析モデル（実線は正，点線は負のパス）

と考えられる。その対処としては、「別に嫌われてもいいと思って、話しかけに行ってもそれはそうじゃないと思うんですよねっていうことをやっぱり伝えていく ⑥-1, 68-69」「自分から責めないっていうか、責めるような言い方をしない ⑦-1, 231」と話していた。さらに、「コーディネーターの先生と養護教員の先生と仲よくして、そっからなのかなー ⑥-3, 252-253」との発言もあることから学校内の元々の信頼関係がSCの仕事に影響するため、SCは学校内の信頼関係を構築することにも労力を使用することが考えられる。パス解析では、「力量不足による役割不全感」から他のサポート「専門家への相談」「専門家以外への相談」に有意なパスは見られなかった。このストレスラーは、どのようなサポートでストレス反応を軽減できるのかさらなる研究が必要だろう。

パス解析より「対管理職関連」が強いほど「緊張感」が強くなる ($\beta = .347, p < .01$)。管理職の仕事は効果的な教育を行うことができる学校システムの構築である。SCにとって管理職は学校内で行う面接や学校内で起こった出来事を報告すること、教師にSCの仕事内容を説明してもらうことなどの役割を担う相手である。インタビュー調査でも「現場的にそれ無理だよっていうことをやっぱりしっかりその一食止めるのも管理職の重要な役割なんですけど、それをやらないんですね。 ②-1, 81-82」「管理職はどういう人かが、まあ僕に限らず、かなりスクールカウンセラーをやっている人にとっては死活問題。 ②-3, 283-284」と、管理職がSCに与える影響も話されていた。さらに、「管理職に言って、管理職からあの人はそういう人じゃないよっていう話をしてもらって。 ④-2, 160-161」とサポーターの役割を担うことも語られていた。つまり、管理職はSCと学校を繋ぐ役割となる人であるため、SCにとってはとても重要な人物と言える。また、子どもに直接援助を行うのは教師であるが、管理職は教師に直接援助を行う役割も担っている。インタ

ビュー調査では、「あなたたちが動かないと下も動けないんですけどみたいな。のもどかしさとかもありあります ④-3, 373」「管理職とかがそうか、そうは言ってもね、と思えば、突破ができないんですね。」

⑤-2, 168-169」そのようなストレス状況があることも話されていた。つまり、子どもに援助を行う時、たとえSCが援助を行ったとしても管理職が動かないと教師への指示も通りにくく、学校全体に向けた援助への動きや対応も鈍くなると言える。このように、SCは管理職とやり取りが多く影響も大きいいため、管理職に対して「緊張感」を抱くのかもしれない。

インタビュー調査より、対処としては「同じ仲間、SCのその集まりで、言うっていうのがまずあります ②-2, 136」「別のSCの方もいらしたので、そこと一緒にちょっとこうしゃべって、うん。解消したって感じですかね。 ④-1, 50-51」「自分自身で納得させて、でも結局何かしらで動いていく ⑤-2, 196」などSC仲間に話すこと、自分で納得することが対処であった。SCは管理職に自身の意見をを通してもらうのではなく、管理職の意向を受け入れて納得するようにするしかない様子が見られた。対処の中には、SC仲間に話すなどSCのサポート因子の「専門家以外への相談」に当てはまるだろう発言が見られたが、パス解析からそのパスは示されなかった。また他のストレス反応にもパスは示されなかった。これはSCのサポート尺度に管理職に対する具体的なサポート方法が無かったためと考えられる。

パス解析では、「SCの役割認識のズレ」が強いと「専門家への相談」「学校内の人への相談」が強まること示された ($\beta = .278, p < .05, \beta = .240, p < .05$)。

萩野・今津 (1999) によると、SCの役割がSC自身や教師・生徒等に明確に認識されていないことが指摘されていた。さらに、仲田 (2009) によると、新人は特に学校という組織の中でどう動いたらよいのか戸惑いを感じることや立ち位置がわからないことがあるとの指摘がある。SC事業が始まり、時が経っても未だ学校内でSCの立ち位置や役割を確立、認識することは難しいと言えるだろう。

インタビュー調査でも「SCの役割認識のズレ」はストレス状況が一番多く語られたストレスラーである。インタビュー調査より「どうしても学校の範囲で

Table5 インタビュー協力者の属性

No.	SC 歴	ストレスラー	ストレス反応
①	13年	低い	低い
②	11年	低い	高い
③	8年	高い	低い
④	1年	低い	高い
⑤	8年	高い	高い
⑥	3ヵ月	低い	低い
⑦	3年	高い	高い

ここまでしかできませんよとか ①-2, 126」「先生とは違ったアプローチをするのは当たり前だし、したいと思っているんですよ。…気をつけないと甘やかしてるとね、見方をされることが、やっぱりある ③-3, 89-90, 97-98」など SC が児童・生徒の対応方法を話しても教師に受け入れてもらえないことや対応が教師にとって児童・生徒を甘えさせているとみなされてしまうなど SC の役割による支援の限界や具体的な役割認識のズレがあることが語られた。また、「立場がそれぞれ違う…自分がどちらかに傾いてしまうと、こう巻き込まれちゃうというか、あの一ダメなんです。 ③-1, 25, 26-27」と SC の立場の違いによりストレスを感じるの発言も見られた。対処としては、「ネットワーク作ったり、自分でやれる範囲のところはどんどんやると。 ①-2, 143」「担任の先生には自分で精いっぱい説明して、んーだったけれど、分かってもらえなかったら、まあそれはそれでまあしょうがないと。 ③-3, 162-163」など学校の校風を受け止め、その中でどのような活動ができるのか考えることや先生方に説明していくことが共通する対処であった。また、立場の違いでは「冷静に聴こう ③-1, 218」が挙げられていた。瀬戸ら (2003) によると、コミュニティの中で他職種と連携しながら援助を行う方法については、未だ十分に議論されていないとの指摘がある。このように、SC も学校コミュニティの中で適応しようと試行錯誤している現状があると言えるだろう。石隈 (1999) によると SC に期待される役割には、子どもの問題状況を必要に応じて子どもから情報収集を行うこと、援助チームにおいてリーダーシップを発揮し、問題解決のための援助方針の決定や個別の援助プロセスを促進することと指摘されている。加えて、その援助案によりカウンセリング、教師・保護者への個別コンサルテーションを行うことがあげられている。つまり、SC はその役割を達成するために勤務学校を理解しようと学校内の人へ働きかけたり、SC として学校に対してどんな支援を行えるのか専門家に相談をしたりと試行錯誤しながら仕事を行っていると考えられる。そのため、「SC の役割認識のズレ」のストレスが生じると「専門家への相談」「学校内の人への相談」が増えるのかもしれない。しかし、サポートからストレス反応へのパスが見られなかったため、サポートを求めるがそれがストレス反応を弱めることに繋がるかは不明確である。「専門家に相談」や「学内の人への相談」の具体的なサポート方法がどのようなストレス反応を弱めることに結び付くのか今後、研究していく必要があるだろう。その時、本研究で得られた対処内容も参考になるであろう。

パス解析から「SC の存在感の薄さ」が強いほど「疲労感」が弱まること、「緊張感」は有意傾向であるが弱まることが示された ($\beta = -.309, p < .05, \beta = -.246,$

$p < .10$)。

インタビュー調査を見ると、「集団に入り、その、お客様みたいな感じかもしれない。いつまでたってもなんか、お客様みたいな。⑥-3, 229-230」の発言があることから、やることが少ないため疲れを感じにくいこともあるのかもしれない。また、「孤独感みたいなのはあると思います。…宿命ですね。 ⑤-3, 294, 296」「同じこの立場で解ってくれる人がいるとは限らないので ①-1, 70-71」の発言も見られたことより、SC はある程度学校内では存在感の薄さがあることを覚悟している人もいるようである。対処を見てみると、「まずはちょっと偉い人と仲良くなんなきゃな—と思って ⑥-3, 285」「他の先生たちが結構サポーターになっててくれて ④-2, 224」など他の教師たちと仲よくするとの発言が見られた。石原 (2012) によると、SC との関わりがなければ SC が理解されにくい面があるとの指摘がある。教師と信頼関係を築くことは「力量不足による役割不全感」の対処でも語られていたことから重要であると考えられる。つまり、SC は積極的に学校内の人へ話しかけに行き、信頼関係を築くことがサポートに結び付き、様々なストレス反応を弱める要因になるのかもしれない。

パス解析から「学校での相談環境」が強いと「緊張感」が弱くなると示された ($\beta = -.203, p < .10$)。しかし、インタビュー調査では「7時間中6ケースやって1時間会議だとかだと、それが普通にストレス。⑥-2, 136-137」「ちょっとこれは明日に回しちゃうとか、というのができにくい ⑤-3, 251」との発言が見られたことから不満を感じている SC もいると考えられる。この違いは、インタビュー調査から「自分自身への怒りとあとやっぱ、もーだったらもういいや—って諦め? ⑦-2, 276」「学校の使い方が悪いから、僕は仕事ができないんです。…考え方を変えてみて、楽じゃないかと思って ⑦-2, 373 ~ 375」との発言が見られたことから SC が学校内の環境に対して、改善することを諦めてしまっていると推測される。その中でも相談環境を改善するための対処としては「5ケースまでにしてくださいとか、4ケースまでにしてくださいとか、は言いました。…コーディネーターの先生とか養護教員と信頼関係を作っておけば、たぶんそういうことも言える ⑥-2, 186-187, 197-198」「メモを置く ⑤-3, 275」との発言が見られ、しかるべき人に改善を直接求めるなどが解決につながっている事実があることがうかがわれた。

また、インタビュー調査から同じ学校に他の SC や相談員がいることによる仕事のしにくさがストレス状況であると語られた。相談員とは、SC とは異なる機能を持つ者である (石隈, 2012)。「本音をもっているんだけど、その本音を言わずに隠して、意見を求めてくるわけですよ。 ②-2, 173-174」「2人で分担する

のに、もう向こうは確立してる中で何をやっていいかわかんなかったです ⑤-1, 50-51「やりづらいいんじゃないんですかね、もう一人いると。俺もやりづらいいと思います。 ⑦-2, 355-356」など、他のSCの元々確立している立場やその人との考え方の違い、相談員に関しては認識のズレがあると考えられる。対処としては、「できるだけ怒りをイライラ、モヤ、イライラをです、ストレートにぶつけないように、でも、ちゃんと気持ちは出して、アサーティブに行こうと思って、言った ②-2, 224-225」「最終的には張り合わなくしました。 ⑤-1, 94」「開き直ればなんか楽になりましたね。 ⑦-2, 385」とそれぞれ、その場に合った対処をとっており、お互い良い関係で仕事ができるようなやり方を探しているようである。

以上のことから、SCが複数体制になることや他の相談員が導入される時に新たな課題があると推測される。しかし、「愚痴も言い合えるし、心理的な具体的な手立てってことも共有できる…パートナーって感じですね。 ④-2, 248-249, 251」のようにお互いがサポートし合えることもあるため、一概にストレスサーになるとは言い難いであろう。彼らの立ち位置や役割をより明確にしていくことがストレスサーを弱める対策につながるのかもしれない。

パス解析によるサポートからストレス反応の影響は、「書籍やインターネットで調査」が強いと「身体不調感」が弱くなることが示された ($\beta = -.354, p < .01$)。また、「抑うつ」「疲労感」が弱まることが示された ($\beta = -.207, p < .10, \beta = -.223, p < .10$)。この結果より、ストレス反応を弱めるサポートとして「書籍やインターネットで調査」は使用され、ある程度の効果がある可能性が示唆された。本などから得た知識や出来事の対処方法を知ることができるため、安心するのかもしれない。インタビュー調査でも「資料調べて、その中で自分が困っている点についてのものを探す。 ①-1, 20-21」との発言がある。しかし、「身体的不調感」が弱まったかどうかは明確ではない。また、インタビュー調査から、調べた内容を行ったところ「その他の先生方はまあ、不服って感じですよ。 ⑦-1, 99」「担任の先生もプライドがあるから…学校に入って来た新参者にそんなアドバイスされたくないというそういう雰囲気丸だし ⑦-1, 102-103」と対処に繋がらなかったケースも示された。今後は書籍やインターネットの活用の仕方がどのように役立ったのか、より詳細な研究が必要であると考えられる。

サポート因子である「専門家以外への相談」、ストレス反応因子である「イライラ感」にはどの因子にも影響は見られなかった。関わりの中で「疲れもそうだし、イライラも、不快感もそうだし、疲労感もそうだし ④-1, 129」のように「イライラ感」を感じている状況や「身近にいるみんなそんなようになるのかな? ⑤

日頃のサポーター, 381」のように「専門家以外の相談」がサポートになっていることがうかがえた。つまり、SCは学校内で様々なことを考えながら教師や生徒などと関わっており、SCそれぞれによって感じ方、対応のやり方が違うことが考えられる。

また、インタビュー調査から様々なストレスサーへの対処を見ると「学外を、えーそこでネットワーク繋ぐっていうのが一つ。 ①-1, 42-43」「同じ仲間、SCのその集まりで、言うっていうのがまずあります

②-1, 136」「修士の時の院のえっと同期と話す。 ⑤-1, 128-129」など誰かに話すことが多かった。今後は相談関係者は誰なのかを明らかにし、それはどのようなストレス反応を軽減するのかさらなる研究が必要だろう。

総合的考察

本研究では、パス解析によるモデルからストレスサー→サポート→ストレス反応の流れの影響は見られなかった。ストレスサー→ストレス反応を見ると「力量不足による役割不全感」が強まると「抑うつ」が強まること、「対管理職関連」が強まると「緊張感」が強まると、それぞれ特に強めに示された。その結果より本研究において、ストレスサーによって影響があるストレス反応は違うと言えることのみが改めて示された。今後はストレスサーがなぜそのストレス反応に影響を与えたのかを具体的に研究する必要があるだろう。また、ストレスサー→サポートでは、「SCの役割認識のズレ」が強まる時のみサポートの「専門家への相談」「学校内の人への相談」が強まると示されたが、ストレス反応に影響は見られなかった。しかし、インタビュー調査から、例えば教師に説明するも対応を受け止められない時は伝えるのみに留まるが、その中でSCとして何ができるのか模索する様子が見られた。つまり、SCは毎回それぞれのストレス状況に対してサポート以前に自分なりのストレス状況に合った対処を行っていると考えられる。本研究ではストレスサーを軽減する方法をサポートと位置づけていたが、インタビュー調査などから対処という方が当てはまる可能性が高まったと言えるだろう。ストレス状況に対して対処を行う時に、学校内で仲の良い教師などからサポートを得るためには多少なりとも時間を要する。また、理解ある教師がいない場合もあることがインタビュー調査から考えられるため、SCのサポート研究を行う際はその点において慎重に研究する必要があるだろう。

本研究の限界と課題

本研究の課題としては、使用したSCのストレスサー尺度、SCのサポート尺度には複数体制の時に起こるストレスサーが含まれていなかったことやSCの

サポートが網羅されている尺度ではなかった。そのため、それらの尺度を再度作り使用することや今回は分析対象者が少なかったことがパス解析の結果に影響していると考えられる。そのため、尺度を新しく作り、分析対象者を増やして研究を行うことが求められるだろう。

また、インタビュー調査から得られた発言は、SCの一部のケースであるため対処に関してさらなる研究が必要である。今後は、ストレス状況に応じて対処を行う中、SCはどのようなサポートを求めているのか具体的に明らかにする必要があるであろう。

謝辞

本研究を作成するにあたり、ご指導頂きました根津克己先生、質問紙調査にお力を頂きましたすべての先生方にこの場をお借りして厚く御礼申し上げます。またお忙しい中、質問紙調査、インタビュー調査にご協力頂きましたスクールカウンセラーの先生方、スクールカウンセラーの先生との仲介を手助け下さいました先輩や友人にも深く感謝を申し上げます。

参考・引用文献

萩野佳代子・今津芳恵 (1999). スクールカウンセラーのストレスに関する研究Ⅰ - ストレス要因の検討 - 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 655.

萩野佳代子・今津芳恵 (2000). スクールカウンセラーのストレスに関する研究Ⅱ - バーンアウトとの関係 - 日本教育心理学会総会発表論文集, 42, 516.

萩野佳代子・今津芳恵 (2002). スクールカウンセラーのストレスに関する研究Ⅲ - 勤務形態および個人属性との関係 - 日本教育心理学会総会発表論文集, 43, 612.

春木豊・森和代・石川利江・鈴木平 (2007). 健康の心理学 - 心と身体の健康のために - サイエンス社

生田純子 (2000). 学校教育相談の進め方 - スクールカウンセラーや教育相談コンサルタントを経験して - 東海女子大学紀要, 20, 89-103.

石原みちる (2012). スクールカウンセラーに対する大学生の認識 - スクールカウンセラーとの関わり経験による比較 - 山陽論叢, 19, 1-15.

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.

小杉正太郎・田中健吾・大塚泰正・種市康太郎・高田未里・河西真知子・佐藤澄子・島津明人・島津美由紀・白井志之夫・鈴木綾子・山手裕子・米原奈緒 (2004). 職場ストレススケール改訂版作成の試み (I): ストレッサー尺度・ストレス反応尺度・コーピング尺度の改訂 産業ストレス研究, 11, 175-185.

水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子 (2013). よくわかる学校心理学 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 (報告) スクールカウンセラーについて 2007年7月

<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308/002.htm> (2014年10月)

仲田洋子 (2009). コンサルテーション技法を含むカウンセラー養成プログラムの開発 (その1) - 新米心理士の抱える苦悩と課題 - 駿河台大学論叢, 39, 139-160.

岡本かおり・谷口清 (2009). スクールカウンセラー活動の継続を支える要因 「人間科学研究」文教大学人間科学部, 31, 161-172.

大久保功子 (2005). 解釈学的現象学による看護研究 インタビュー事例を用いた実践ガイド 日本看護協出版会

Richard, S. L., & Susan, F. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, Inc. (本明寛・春木豊・織田正美 (監訳) (2000). ストレスの心理学 [認知的評価と対処の研究] 実務教育出版)

関山徹・園屋高志 (2005). 小学校教師におけるサポート資源の利用と心理的ストレスとの関連 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編, 56, 207-218.

瀬戸瑠夏・下山晴彦 (2003). 日本におけるスクールカウンセリングの現状分析 - 文献レビューによる活動モデル構築への展望 - 43, 133-145.

高取義行・中山叢・池田行伸 (1999). 教育相談におけるスクール・カウンセラーの役割 佐賀大学研究論文集, 4, 27-37.

山田美里・菊島勝也 (2007). スクールカウンセラーと心の教室相談員のストレス - 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 56, 125-131.

吉村隆之・田嶋誠一 (2013). 公立中学校の教員によるスクールカウンセラーの活動の評価 - 満足度をもとにした質的調査研究 - 九州大学心理学研究, 14, 59-70.

-2015. 1.30受稿, 2015. 3. 7受理-

The Effects of stressors on the stress responses in school counselor :Focusing on social support

Satsuki KIYOTA (*Bulletin of Clinical Psychology, Tokyo Seitoku University*)

Katsumi NEZU (*Tokyo Seitoku University*)

This study examined process of stress in school counselors. A question naire survey was conducted with 73 school counselors and interviewing 7 school counselors. A path analysis that based on the assumption of 3 step model (stressors, social supports, stress responses) showed that stressors correlated with social supports and social supports correlated with stress responses, but 3 step model was not able to confirm. According to interview investigation, theses results are derived by coping behavior of school countelor on their own. wher they encounter stressors, they accept the situation or they take coping behaviors instead of seeking social supprts. Therefore, it requires the measure whic reflects the recent situation of school counselor, an analyzing more research participants. In addition, school counselor would have to make it clear what kind of support is asked.

Key words: school counselor, stressor, social supports, stress responses, Coping.

Bulletin of Clinical Psychology, Tokyo Seitoku University

2015, Vol. 15, pp. 93-102