学校コンサルテーションを促進する要因に関する研究

（課題番号 22530753）

平成22年度～平成24年度 科学研究費補助金（基盤研究 C）

研究成果報告書

平成 25(2013)年 3 月

研究代表者 谷島弘仁
文教大学 人間科学部 教授
目次

はしがき・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第1章 学校コンサルテーションを促進する要因としてのソーシャルサポート・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ Servlet has encountered a null tree error.
はしがき

本研究は、科学研究費補助金基盤 C（一般）「学校コンサルテーションを促進する要因に関する研究」として平成22年度～平成24年度の3年間にわたって実施された。スクールカウンセラーが導入されて以降、学校コンサルテーションに注目が集まっている。しかし、学校コンサルテーションに関する実証的研究は進んでいるとはいえないと考えられる。そのため、本研究においては、学校コンサルテーションを促進する要因を実証的に解明することを意図した。

とりわけ、コンサルティである教師が学校コンサルタントからどのようなサポートを受け取っているのか、また、教師が学校コンサルタントに期待するサポートや受けたサポートがコンサルテーション有効感にどのような影響を及ぼしているかを検討することとした。

＜第1章＞
平成22年度実施
文献研究
学校コンサルテーションに関する展
望とソーシャル・サポートの概観

→

＜第2章＞
平成23年度実施
研究1
教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートを測定する尺度の開発

→

＜第3章＞
平成24年度実施
研究2
教師が期待するサポートと受けたサポートのコンサルテーション有効感への影響

Figure 1　研究の流れ

本研究の流れをFigure1に示した。第1章において、学校コンサルテーションの基本的要因に関して展望し、学校コンサルテーションにおけるソーシャル・サポートについて概観した。第2章において、教師が学校コンサルタントから受けたサポートを測定する尺度をRupard（2009）に基づいて開発し、信頼性と妥当性を検討した。第3章において、教師が学校コンサルタントに求める援助特性、受けたサポート、コンサルテーション有効感の関係について因果モデルを設定し検討した。具体的には教師が学校コンサルタントに求め
る援助特性→受けたサポート→有効感という影響関係を想定し検討することにより、教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートの特徴について考察した。以上の研究を通して、本研究では学校コンサルテーションを促進する要因としてのソーシャル・サポートについて総合的に検討した。

本研究を遂行するための研究組織をTable 1に示した。科学研究費補助金の交付決定額をTable 2に示した。本研究の研究発表一覧をTable 3に示した。

### Table 1 研究組織

<table>
<thead>
<tr>
<th>研究代表</th>
<th>文教大学人間科学部教授</th>
<th>谷島 弘仁</th>
</tr>
</thead>
</table>

### Table 2 交付決定額（配分額）

<table>
<thead>
<tr>
<th>年度</th>
<th>直接経費</th>
<th>間接経費</th>
<th>合計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>平成22年(2010年)度</td>
<td>500,000</td>
<td>150,000</td>
<td>650,000</td>
</tr>
<tr>
<td>平成23年(2011年)度</td>
<td>500,000</td>
<td>150,000</td>
<td>650,000</td>
</tr>
<tr>
<td>平成24年(2012年)度</td>
<td>500,000</td>
<td>150,000</td>
<td>650,000</td>
</tr>
<tr>
<td>合計</td>
<td>1,500,000</td>
<td>450,000</td>
<td>1,950,000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Table 3 研究発表

谷島 弘仁（2012）。教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャルサポート 日本カウンセリング学会第45回大会発表論文集（麗澤大学）165頁
謝辞

本研究にご協力いただきました茨城県の中学校の先生方に心から感謝を申し上げます。

School consultation support scale を日本語に翻訳することを快くご了承くださいました Melinda Rupard 博士に厚くお礼を申し上げます。また、仲介の労をお取りくださいましたノースカロライナ州立大学教授、William Erchul 博士に深く感謝いたします。

尺度の開発段階では河野護氏、宇留野みどり氏、茅野理恵氏、吉川延代氏にご協力いただきました。ここに記して感謝いたします。
第1章 学校コンサルテーションを促進する要因としてのソーシャルサポート

第1章において、学校コンサルテーションの基本的要因に関して展望し、学校コンサルテーションにおけるソーシャルサポートについて概観した。
I 学校コンサルテーションに関する概観

1. 学校コンサルテーションの必要性

児童生徒が抱える様々な問題に対してスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、心の教室相談員などが直接的介入を行わず、教師や保護者を通じて間接的介入を行うことが学校コンサルテーションである（清上，2006）。児童生徒が抱える問題はスクールカウンセラーやの直接的介入が必要な場合も少なくないが、日常的に生じる多くの問題に対しては教師自身が対応しなければならない場合が多い（石田，2008）。そのような場合、教師が児童生徒の抱える問題に対応するなかで感じる困難や限界に対して学校コンサルテーションが支えとなることが考えられる。事実、教師はスクールカウンセラーに対して学校コンサルテーションの機能を期待していることがこれまでに明らかにされてきた（濱口，2006；熊谷，2001；山本，2012）。また、田淵（2002）は授業の不成立、不登校児童生徒の増加、生徒指導上の困難などが広範囲に存在し、児童や生徒の精神的なケアのために配置されるスクールカウンセラーによるカウンセリングが十分に機能していないことを指摘している。その上で、このような学校の状況に対応するためには、教師に対するコンサルテーションこそが重要な課題であると述べている。このように、現在の日本の教育現場における学校コンサルテーションの必要性は明らかであろう。

2. 学校コンサルテーションの概念定義

学校コンサルテーションは、問題を抱えた当事者であるクライエント、クライエントに対して直接的介入を行うコンサルティ、コンサルティを通じて間接的介入を行うコンサルタントによる三者から構成され、コンサルティとコンサルタントは異なる領域の専門家である。教師が児童生徒の問題に対応することを支援する場合、クライエントが悩みなどの問題を抱える児童生徒、コンサルティがその児童生徒を指導する教師、コンサルタントがスクールカウンセラーなどのカウンセリングや精神衛生等の専門家であることが多い。Erchul & Martens（2002）は学校コンサルテーションを以下のように定義している。「学校コンサルテーションとは、専門家（コンサルタント）が、児童生徒（クライエント）や児童生徒集団の学習や適

- 6 -
応を改善するためスタッフメンバー（コンサルティ）と協働的につき作業する際に、心理的および教育的サービスを提供する過程である。一対一の相互作用の間、コンサルタントは、組織的な問題解決や社会的影響や専門的な支援を通してコンサルティを援助する。同様に、コンサルティは効果的な学校ベースの介入の選択と実行を通してクライエントを援助する。すべての場合において学校コンサルテーションは補償的な機能を提供し、また、予防的な機能を提供する潜在的能力を有する。また、米国におけるコンサルテーションの定義の歴史的変化を概観した向出（1998）は学校コンサルテーションを以下のように定義している。「最近では、『協働的コンサルテーション』の意義がメジャーな位置を占めている。これはコンサルタントとコンサルティ両者が、専門家として専門性を共有し、協働的関係を創造することを協調し合う」。向出の指摘するように、最近のコンサルテーションの定義はコラボレーション機能を重視する立場が主流であるといえる。

3. 学校コンサルテーションの基本的要因に関する概観

スクールカウンセラー制度が導入されて以来、学校コンサルテーションに関する研究報告が行われるようになってきたが、その多くは実践報告が中心であり、学校コンサルテーションの成立のための基本的な要因について検討した研究は少ないのが現状である。学校コンサルテーションを活用するためには技法の開発や事例報告が必要であるが、学校コンサルテーションの有効性、教師がコンサルタントに期待する特性、教師がコンサルタントから受けたサポート、コンサルタントの影響力などの学校コンサルテーションの成立のための基本的な要因について検討することも必要とされる。以下、これらの要因に関する国内外の研究について測定尺度を用いて行われた研究を中心に概観する。

学校コンサルテーションの有効性については、Knoff, Sullivan, & Liu（1995）が幼稚園〜高等学校の教師を対象としてコンサルテーション過程において最も有効な特性と行動を68項目から構成される尺度（Consultant effectiveness scale:CES）によって測定した。その結果、「コンサルテーションの知識、過程、応用技能」、「クオントの対人、問題解決的技術および資質」の2つの因子を見いだした。日本においては、小林・庄司（2007）がKnoff らによって
作成された CES をもとに 8 項目から構成される教師のコンサルテーション有効性を測定するための尺度を作成したところ、単因子構造が確認された。

教師がコンサルタントに期待する特性については、Mucha (1994) が小学校教師および中学校教師を対象としてコンサルテーションにおいて効果的な特性を測定する 25 項目から構成される尺度（The consultation evaluation scale for schools: CESS）を実施したところ＜熟達モデル＞、＜協働モデル＞、＜対人コミュニケーション＞、＜時間管理＞の 4 つの因子を見いだした。Pérez-González, García-Ros, & Gómez-Artiga (2004) は、小学校教師および中学校教師を対象としてコンサルテーションにおいて効果的な特性を測定する 24 項目から構成される尺度 (The consultation evaluation scale for schools: CESS) を実施したところ＜相互作用への熟達した知識と態度＞、＜介入過程における対等性＞、＜主導性と事後介入＞の 3 つの因子を見いだした（Table 1-1）。谷島 (2010) は、Mucha (1994) らの先行研究を踏まえ、教師がコンサルタントに対してどのような援助特性を求めるのかに関して検討し、21 項目から構成される教師がコンサルタントに求める援助特性尺度を作成した。その結果、＜教師への配慮＞、＜信頼できる態度＞、＜問題解決志向＞の 3 つの因子を見いだした。

コンサルタントの影響力については、以下のような研究が行われている。Erchul, Raven, & Ray (2001) は、学校コンサルタントがコンサルティに対してどのように影響を及ぼすかという点について検討したところ、＜情報的な影響力＞、＜専門的な影響力＞、＜正当的地位に基づいた影響力＞、＜依存による影響力＞、＜物質的な報酬的影響力＞、＜準拠的な影響力＞の 6 つの影響力を見いだした。日本においては、棚上・瀬上 (2004) が Erchul らの尺度を用いて検討したところ、＜関係性に基づいた影響力＞、＜情報・専門性に基づいた影響力＞、＜準拠性に基づいた影響力＞の 3 つを見いだし、日本の教師は学校コンサルタントとの人間関係に基づいた行為、信頼感や尊敬に基づく影響力を重要と見なしていることを明らかにした。

以上、学校コンサルテーションの有効性、教師がコンサルタントに期待する特性、コンサルタントの影響力などの学校コンサルテーションの成立のための基本的な要因について国内外の先行研究を概観した。しかし、教師がコンサルタントから受けたサポートにつつ
<table>
<thead>
<tr>
<th>研究者</th>
<th>年代</th>
<th>因子</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mucha</td>
<td>1994</td>
<td>熟達モデル</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>協働モデル</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>対人コミュニケーション</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>時間管理</td>
</tr>
<tr>
<td>Knoff, Sullivan, &amp; Liu</td>
<td>1995</td>
<td>コンサルテーションの知識、過程、応用技術</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>コンサルタントの対人的、問題解決的技術および資質</td>
</tr>
<tr>
<td>Pérez-González 他</td>
<td>2004</td>
<td>相互作用への熟達した知識と態度</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>介入過程における対等性</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>主導性と事後介入</td>
</tr>
</tbody>
</table>
いては質的な観点からの報告はされているものの（本山・羽間, 2004）、ソーシャル・サポートの観点から行われた研究は少なく（Rupard, 2009）、日本においては見あたらない。そのため、次節以降、学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを含む教師へのソーシャル・サポートおよび測定尺度について概観していく。

II 学校コンサルテーションにおけるソーシャル・サポートに関する概観

1. 教師へのソーシャル・サポートおよび測定尺度に関する概観

ソーシャル・サポート（social support）とは、「ある人を取り巻く重要な他者（家族、友人、同僚、専門家など）から得られる様々な形の援助（support）」であり、そのような援助は「その人の健康維持・増進に重大な役割を果たす」とされる（久田, 1987）。すなわち、ソーシャル・サポートは対人関係の肯定的な側面に焦点を当てている。これまでに、ソーシャル・サポートが心身の健康に及ぼす影響のしくみを解明することを目的として多くの研究が行われてきた。

ソーシャル・サポート研究においては、家族や友人などの個人が持つ社会的関係に焦点を当てた<構造的サポート>の研究と、個人が周囲から受けるサポートの内容に焦点を当てた<機能的サポート>の研究に大別される（森・三浦, 2006）。Barrera (1996) は、サポートを社会的統合の側面と社会のネットワークの側面から捉える<社会的包絡>、サポートの利用可能性や入手可能性の側面から捉える<知覚されたサポート>、実際にサポートを受けた経験から捉える<実行されたサポート>の3つに分類している。Barrera (1996) の<社会的包絡>は<構造的サポート>に、<知覚されたサポート>と<実行されたサポート>は<機能的サポート>に相当する。<機能的サポート>を大別すると、問題の解決に直接関係する<道具的サポート>と心理的な負担を和らげる<情緒的サポート>に分類されることが一般的である（福岡, 2006）。

つぎに、ソーシャル・サポートの測定について概観する。Cohen & Syme (1985) はソーシャル・サポートの測度を<構造的測度>と<機能的測度>の2つに分類している。福岡 (2006)によれば、<構造的測度>はソーシャル・サポートの測度としてほとんど測定されず、<機能的測度>が主として測定されている。すなわち、ソーシャル
サポートとして測定されているのは、予期（期待）の程度を問う＜知覚されたサポート＞、他者がどれだけのことをしてくれたかを問う＜実行されたサポート＞、資源を提供してくれる人の存在や人数を問う＜サポート・ネットワーク＞であるという。資源を提供してくれる人の存在や人数を問う＜サポート・ネットワーク＞については、あらかじめ同僚や上司などを限定している場合が多い。＜知覚されたサポート＞と＜実行されたサポート＞は、独自のメカニズムで精神的・身体的健康にポジティブな影響を及ぼすことが指摘されている（Cohen, Gottlieb, & Underwood, 2000）。

教師へのソーシャル・サポートは、同僚や管理職からのサポートを中心として、＜知覚されたサポート＞、＜実行されたサポート＞について検討されている（勝倉, 1996; 宮下, 2008; 森・三浦, 2006; 迫田・田中・淵上, 2004; 諏訪, 2004）。

予期（期待）の程度を問う＜知覚されたサポート＞を測定する尺度としては、諏訪（2004）による尺度を挙げることができる。この尺度は、ソーシャル・サポートの種類として＜道具的サポート＞と＜情緒的サポート＞を設定した。また、職場における困難経験領域として＜教科指導＞、＜生徒指導＞、＜職場の人間関係＞、＜保護者との関係＞の4領域を設定した。さらに、サポート源として＜現任校の教員＞、＜現任校以外の教員＞、＜校長＞、＜友人＞、＜配偶者＞、＜家族＞、＜保護者＞の7つを設定している。ソーシャル・サポートの種類・領域・サポート源ごとにソーシャル・サポート提供の期待感について尋ねる形式である。

他者がどれだけのことをしてくれたかを問う＜実行されたサポート＞を測定する尺度としては、迫田・田中・淵上（2004）による校長からのサポートを測定する尺度を挙げることができる。この尺度は校長によって実行されたサポートを尋ねる8項目の尺度である。2因子構造であり、＜道具的サポート＞（3項目）と＜情緒的サポート＞（5項目）から構成されている（Table 1-2）。

＜知覚されたサポート＞と＜実行されたサポート＞の両者を測定する尺度として、森・三浦（2006）により作成された尺度を挙げることができる。この尺度は、学校内でのサポートとして＜情報的サポート＞、＜道具的サポート＞、＜情緒的サポート＞の3つの領域を設定し、1領域につき2項目、合計6項目を作成している。調査実施の際には、この6項目について学校内でのサポーターとして同
Table 1-2 校長からのサポートを測定する項目（迫田・田中・淵上，2004）

<table>
<thead>
<tr>
<th>項 目</th>
<th>道 具 的 サポート</th>
<th>情 緒 的 サポート</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>校長は、あなたが公務分掌で困っていることがあると、解決策を示してくれる。</td>
<td>校長は、あなたが何かうれしいことが起きたとき、それを我がことのように喜んでくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>校長は、あなたが学級経営で困っていることがあると、解決策を示してくれる。</td>
<td>校長は、あなたが元気がないと、すぐ気付いて気づかってくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>校長は、あなたが学校での人間関係で悩んでいると知ったら、解決方法をアドバイスしてくれる。</td>
<td>校長は、あなたがする話にはいつも興味を持って耳を傾けてくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>校長は、あなたの愚痴をよく聞いてくれる。</td>
<td>校長は、あなたが仕事に失敗したと知ったら、一生懸命なぐさめてくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>校長は、あなたの愚痴をよく聞いてくれる。</td>
<td>校長は、あなたの愚痴をよく聞いてくれる。</td>
</tr>
</tbody>
</table>
僚教師、管理職、スクールカウンセラーの3者を設定し、3者から「どの程度サポートがほしいか」という期待するサポートと、「実際にどの程度サポートが供与されたか」という受容されたサポートの二側面について回答を求めた（Table 1-3）。

以上、教師へのソーシャル・サポートおよび主要な測定尺度について概観した。教師へのソーシャル・サポートを測定する尺度の問題点について検討すると、確立された尺度が存在していないため研究ごとに使用される尺度が異なることである。多くの研究では、他もの領域で作成されたソーシャル・サポートを測定する尺度を一部改変して使用している（例えば、武田・朝倉・岡田, 2010）。そのため、教師へのソーシャル・サポートに関する研究を比較することが困難な状況にある。確立された尺度の作成が望まれる。

2.学校コンサルタントからのソーシャル・サポートに関する概観

前述の通り、教師へのソーシャル・サポートは、同僚や管理職からのサポートを中心として、＜知覚されたサポート＞、＜実行されたサポート＞について検討されている。Taniguchi & Tanaka (2010)は、上司および同僚から受け取るサポートが教師自己効力感を高め、パーンアウトを抑制する効果を持つことを報告している。また、迫田ら (2004)は、校長からの＜情緒的サポート＞が教師のストレス反応を減少させることが見いだしている。このように、同僚や管理職からのサポートは教師の精神衛生に寄与することが示されているが、相反に同僚や管理職との人間関係が教師にとってのストレス源であり、ストレス反応を引き起こすことが多くの研究において指摘されている（藤井, 2005; 西村, 2004; 岡安, 2006; 田中, 2008）。教師にとって、同僚や管理職はサポート源にもストレス源でもないうる二面性を持つ存在であるといえよう。

諏訪 (2004)は、教師へのソーシャル・サポート提供者として教育行政関係者や臨床心理家などの専門家を想定する必要があることを課題として挙げている。また、学校コンサルテーションがソーシャル・サポートと関連していることが指摘されてきたにもかかわらず(Erchul & Martens, 2002)、ソーシャル・サポートの観点から行われた研究は数少ない。数少ない研究の一つとして、森・三浦 (2006)を挙げることができる。森・三浦は、教師への学校内でのサポート
<table>
<thead>
<tr>
<th>項 目</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>[情報的サポート]</td>
</tr>
<tr>
<td>いろいろと相談にのってくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td>問題解決のためにアドバイスをくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td>[道具的サポート]</td>
</tr>
<tr>
<td>自分のフォローをしてくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td>一緒に対処してくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td>[情緒的サポート]</td>
</tr>
<tr>
<td>あなたの行動や考えを支持してくれる。</td>
</tr>
<tr>
<td>あなたのことを理解し、認めてくれる。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Table 1-3 敎員へのソーシャル・サポート尺度の項目 (森・三浦, 2006)
－として同僚教師、管理職、スクールカウンセラーの3者を設定し、3者から「どの程度サポートがほしいか」という期待するサポートと、「実際にどの程度サポートが供与されたか」という受容されたサポートの二側面について回答を求めた。その結果、3者から受容したサポートはサポートへの満足度に影響を及ぼしているが、スクールカウンセラーに対するサポート期待は同僚教員や管理職に較べて低いことが明らかとなった。このように、サポート源の一つとしてスクールカウンセラーを扱っている研究は存在するが、学校コンサルテーションの提供者のみに焦点を当てたソーシャル・サポート研究は見あたらない。

ところで、最近、スクールカウンセラーや心の教室相談員、スクールソーシャルワーカーなどの非常勤専門職の学校コンサルタントとしての機能が注目されている（Parsons & Kahn, 2005; Rosenfield, 2012; West & Idol, 1993; 谷島, 2010）。Rupard(2009)は、教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを測定するための尺度（School consultation support scale: SCSS）を開発した。SCSSは62項目から構成されている。因子分析の結果によって、情緒的サポート、情報的サポート、道具的サポートの3因子構造である。しかし、日本においては学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを測定するための尺度は作成されていないため、開発することが望まれる。

### Ⅲ 本研究の目的

本研究は、学校コンサルテーションを促進する要因を多面的に解明することを目的とする。第一に、教師がコンサルタントから受けたサポートを測定する尺度をRupard(2009)に基づいて開発し信頼性と妥当性を検討する。第二に、教師が学校コンサルタントに求められる援助特性、受けたサポート、コンサルテーション有効感の関係について因果モデルを設定し検討する。具体的には、教師が学校コンサルタントに求める援助特性→受けたサポート→コンサルテーション有効感という影響関係を想定し検討することにより、教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートの特徴について考察する。以上の結果から、学校コンサルテーションを促進する要因としてのソーシャル・サポートについて総合的に検討する。
第 2 章 教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを測定する尺度の開発

第 2 章において、教師が学校コンサルタントから受けたサポートを測定する尺度を開発し、信頼性と妥当性を検討した。
I 目的

本章では、教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを測定する尺度を開発し、尺度の信頼性と妥当性を検討することを目的とする。妥当性の検討については、ソーシャル・サポートを測定する尺度とコンサルテーション有効感尺度との関連を見ることにより基準関連妥当性を検討する。森・三浦（2006）によれば、受容するサポートが多いほどサポートに対する満足度は高まることが示されている。そのため、仮説として学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを多く受け取ったと感じている教師ほどコンサルテーション有効感を高く認知していることが考えられる。

II 方法

調査対象

公立中学校の教師 342 名。

調査方法

2011年の11月に、茨城県の公立中学校からランダムに選んだ172校の校長に郵送で調査を依頼した。その結果、48校から承諾が得られた。質問紙と返信用封筒が同封された封筒を各校に必要人数分送付した。教師に封筒を渡してもらい、回答後は各自が返信用封筒で返送するよう依頼した。2011年12月～2012年1月にかけて594部を発送したところ、361人から回答を得た。回答に不備のあった19名分を除外し、342名分を使用した（有効回収率57.58%）。有効回収した342名のうち、過去にコンサルテーションを受けたことがあると回答した教師は236名であり、過去にコンサルテーションを受けたことがないと回答した教師は106名であった。本研究では、過去にコンサルテーションを受けたことがあると回答した236名を分析対象とした。

調査内容

本研究で使用した質問紙は、以下の質問項目から構成されていった。
(a) 教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャル・サポート
Rupard (2009) は、教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを測定するための尺度 (School consultation support scale: SCSS) を開発した。SCSS は 62 項目から構成されている (Table 2-1)。因子分析の結果によれば＜情緒的サポート＞、＜情報的サポート＞、＜道具的サポート＞の 3 因子構造である。本研究においては、原作者の承認を得た上で SCSS を日本語に翻訳した。翻訳した項目を英語に堪能な者が検討し、不適切な表現を修正した。SCSS の日本語訳 62 項目の内容の妥当性を確認するために、教師 2 名（1 名は教育相談の経験の深い中堅の小学校教師であり、もう 1 名は教育相談の経験の深い中堅の中学校教師）とベテランのスクールカウンセラー 2 名が SCSS の日本語訳 62 項目の内容が日本の現状に適合しているかどうかを独立に評定した。4 名全員が適合していると評定した項目のみを採用したところ 33 項目が残った。これらの 33 項目を日本語版 SCSS 原案として使用した (Table 2-2)。

(b) コンサルテーション有効感

小林・庄司 (2007) は、8 項目から構成される教師のコンサルテーション有効感を測定するための尺度を作成した (Table 2-3)。本研究では、教師のコンサルテーション有効感尺度 8 項目を使用した。

(c) 個人的属性

教師の個人的属性に関する項目として、性別、年齢、経験年数、職種、学校コンサルタントの配置状況、スクールカウンセラーからコンサルテーションを受けた経験について尋ねた。コンサルタントの個別属性に関する項目として、性別、年齢、コンサルタントの立場について尋ねた。その他、コンサルテーションを受けた時期についても尋ねた。

個人的属性を除く各尺度の回答形式はすべて 4 条法であり、「たいへんあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの 4 段階に対して 4 点～1 点を与えた。

教示文は以下の通りであった。「心理学などの専門家が、教師や保護者に対して自分の専門領域に基づいて助言をすることを学校コンサルテーションといいます。助言する専門家をコンサルタントと呼びます。あなたがこれまでに児童生徒の問題への対応に関してアドバイスを受けたコンサルタント（スクールカウンセラーや心の教室相談員、スクールソーシャルワーカーなど）の中で印象に残っ
Table 2-1 SCSSの原項目

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>Did not judge me.</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>Gave me advice about the situation.</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>Described an intervention I had not heard of.</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>Acknowledged my efforts for helping to develop a solution.</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>Provided a demonstration of how an intervention should work.</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>Listened to my concerns.</td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td>Gave me hope.</td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>Gave constructive feedback.</td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td>Told me more about the type of problem my student was having.</td>
</tr>
<tr>
<td>10.</td>
<td>Showed me how to do something I didn’t know how to do.</td>
</tr>
<tr>
<td>11.</td>
<td>Made me feel like I was an equal contributor to the consultation process.</td>
</tr>
<tr>
<td>12.</td>
<td>Made me feel confident.</td>
</tr>
<tr>
<td>13.</td>
<td>Respected me.</td>
</tr>
<tr>
<td>15.</td>
<td>Asked someone else for assistance on my behalf.</td>
</tr>
<tr>
<td>16.</td>
<td>Made me feel like I could successfully carry out the intervention.</td>
</tr>
<tr>
<td>17.</td>
<td>Encouraged me.</td>
</tr>
<tr>
<td>18.</td>
<td>Provided me with feedback.</td>
</tr>
<tr>
<td>19.</td>
<td>Helped me determine the success rate of the intervention.</td>
</tr>
<tr>
<td>20.</td>
<td>Gave me ideas for improving the situation.</td>
</tr>
<tr>
<td>21.</td>
<td>Understood how I was feeling.</td>
</tr>
<tr>
<td>22.</td>
<td>Helped me to pick the “best” solution.</td>
</tr>
<tr>
<td>23.</td>
<td>Helped me to prioritize problems.</td>
</tr>
<tr>
<td>24.</td>
<td>Showed concern if I did something incorrectly.</td>
</tr>
<tr>
<td>25.</td>
<td>Acknowledged my efforts.</td>
</tr>
<tr>
<td>26.</td>
<td>Suggested how I could find out more about a situation.</td>
</tr>
<tr>
<td>27.</td>
<td>Told me how to do something better.</td>
</tr>
<tr>
<td>28.</td>
<td>Expressed interest in my feelings.</td>
</tr>
<tr>
<td>29.</td>
<td>Established a trusting relationship with me.</td>
</tr>
<tr>
<td>30.</td>
<td>Gave me helpful/relevant written information.</td>
</tr>
<tr>
<td>31.</td>
<td>Provided information about other resources.</td>
</tr>
<tr>
<td>32.</td>
<td>Helped me “brainstorm” possible problem solutions.</td>
</tr>
<tr>
<td>33.</td>
<td>Reminded me of something I forgot to do.</td>
</tr>
<tr>
<td>34.</td>
<td>Developed materials used for intervention purpose.</td>
</tr>
<tr>
<td>35.</td>
<td>Suggested a way I might do something.</td>
</tr>
<tr>
<td>36.</td>
<td>Addressed my emotional issues.</td>
</tr>
<tr>
<td>37.</td>
<td>Gave me a summary of the consulting goals.</td>
</tr>
<tr>
<td>38.</td>
<td>Offered a helpful service to me while we were consulting.</td>
</tr>
<tr>
<td>39.</td>
<td>Helped me figure out what I wanted to do.</td>
</tr>
<tr>
<td>40.</td>
<td>Expressed confidence in my ability to develop a solution to the problem.</td>
</tr>
<tr>
<td>41.</td>
<td>Expressed affection.</td>
</tr>
<tr>
<td>42.</td>
<td>Helped me figure out what was going on.</td>
</tr>
<tr>
<td>43.</td>
<td>Scheduled meetings that were convenient for my schedule.</td>
</tr>
<tr>
<td>44.</td>
<td>Made me more confident in my skills as a teacher.</td>
</tr>
<tr>
<td>45.</td>
<td>Was warm.</td>
</tr>
<tr>
<td>46.</td>
<td>Helped me to understand the nature of the problem.</td>
</tr>
<tr>
<td>47.</td>
<td>Acknowledged the information and skills that I brought to the consultation process.</td>
</tr>
<tr>
<td>48.</td>
<td>Encouraged me to “vent” my feelings and frustration.</td>
</tr>
<tr>
<td>49.</td>
<td>Told me about the available choices and options.</td>
</tr>
<tr>
<td>50.</td>
<td>Explained results of a classroom observation to me.</td>
</tr>
<tr>
<td>51.</td>
<td>Was empathetic.</td>
</tr>
<tr>
<td>52.</td>
<td>Helped me to think about problem.</td>
</tr>
<tr>
<td>53.</td>
<td>Acknowledged my own expertise in the classroom.</td>
</tr>
<tr>
<td>54.</td>
<td>Answered my question.</td>
</tr>
<tr>
<td>55.</td>
<td>Told me I was doing a good job.</td>
</tr>
<tr>
<td>56.</td>
<td>Explained the purpose/goals of consultation to me.</td>
</tr>
<tr>
<td>57.</td>
<td>Described a helpful procedure.</td>
</tr>
<tr>
<td>58.</td>
<td>Was attentive.</td>
</tr>
<tr>
<td>59.</td>
<td>Allowed me to express my viewpoints.</td>
</tr>
<tr>
<td>60.</td>
<td>Supported my active participation.</td>
</tr>
<tr>
<td>61.</td>
<td>Explained how a similar problem was solved in the past.</td>
</tr>
<tr>
<td>62.</td>
<td>Gave me suggestions for handling a difficult situation.</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私を批判しなかった。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒の問題の状況について説明してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒が問題をうまく解決できるように支援した私の努力を認めてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の心配事を聞いてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、建設的な意見を言ってくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がやり方を知らなかったことについて、どのようにすればよいかを示してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私に自信をつけてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、問題解決方法を私と共有してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私を励ましてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒への対応について、意見を言ってくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、もしその問題が発生したとき、心配してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の努力を認めてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の問題について、意見を言ってくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、関連する諸機関についての情報を提供してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がし忘れていったことを思い出させてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上でやってみる方が良いことを提案してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の情緒的問題に対応してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上で私が何をしたかと思っているのかを気づかせてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒の問題を解決する上で、私の能力を信頼してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、思いやりがあった。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、今起きていることを理解するのを助けてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の都合に合わせて会議の日程を調整してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、教師としての私の技能に、より自信を持たさせてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、温かい人だった。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がコンサルテーションの場で述べた情報や技能を認めてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、共感的だった。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の質問について考えることを助けてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の質問に対して答えしてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がよくやっていると言ってくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が自分の意見を言うことを認めてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が積極的にコンサルテーションに参加できるように支援してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、以前に同じような問題をどのように解決したかについて説明してくれた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、困難な状況に対応するための提案をしてくれた。</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Table 2-3 コンサルテーション有効感尺度（小林・庄司，2007）

| そのコンサルタントに相談してよかったと思う。 |
| 今後、難しい子どもの問題に出会ったとき、またそのコンサルタントに相談したいと思う。 |
| 子どもの問題解決を進める上での対応方法を身に付けることができたと思う。 |
| 子どもの理解の仕方を身に付けることができたと思う。 |
| 相談した子どもの問題を解決することができたと思う。 |
| 自信を持ってその子どもに関わることができたと思う。 |
| 楽な気持ちでその子どもに関わることができたと思う。 |
| 信頼できるコンサルタントに出会うことができたと思う。 |
っている一人の方について以下の質問にご回答ください。よい印象でも、思わしくない印象のどちらでも結構です」。

Ⅲ 結果

1. 個人的属性および学校コンサルタントの個的属性

236名の回答者の個的属性をTable 2-4に示した。また、学校コンサルタントの配置状況は、スクールカウンセラーが定期的に勤務していると回答した者は233名（98.7％）、いないと回答した者は3名（1.3％）であった。スクールソーシャルワーカーが定期的に勤務していると回答した者は15名（6.4％）、いないと回答した者は221名（93.6％）であった。心の教室相談員が定期的に勤務していると回答した者は120名（50.8％）、いないと回答した者は116名（49.2％）であった。

コンサルタントの個的属性に関する項目として、性別、年齢、コンサルタントの立場、コンサルテーションを受けた時期について尋ねた。性別では、男性が115名、女性が120名、無回答が1名であった。年齢は、20代が13名、30代が68名、40代が98名、50代が46名、60代以上が9名、複数回答が1名、無回答が1名であった。コンサルタントの立場は、スクールカウンセラーが217名、スクールソーシャルワーカーが4名、心の教室相談員が7名、複数回答が8名であった。コンサルテーションを受けた時期は、1年前未満が118名、1年前以上2年前未満が40名、2年前以上3年前未満が19名、3年前以上4年前未満が12名、4年前以上5年前未満が8名、5年前以上が21名、現在コンサルテーションを受けていると回答した者が5名、随時受けていると回答した者が2名、無回答が11名であった。このように、1年前未満にコンサルテーションを受けたと回答した者の割合が最も多かった。

2. 日本語版SCSSの項目分析および因子分析

日本語版SCSS原案33項目の平均値と標準偏差を検討したところ、フロア効果は認められなかったが8項目に天井効果が認められたため、これらの項目を除外したところ、25項目が残った(Table 2-5)。

以上の操作から、日本語版SCSSは原尺度より大幅に項目が減少

- 23 -
Table 2-4 分析対象者の属性

<table>
<thead>
<tr>
<th>属性</th>
<th>合計</th>
<th>年齢</th>
<th>経験年数</th>
<th>領域</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>20代</td>
<td>30代</td>
<td>40代</td>
<td>50代以 上</td>
</tr>
<tr>
<td>性別</td>
<td>男性</td>
<td>135</td>
<td>14</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>女性</td>
<td>101</td>
<td>13</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>年齢</td>
<td>20代</td>
<td>27</td>
<td>15</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>30代</td>
<td>65</td>
<td>32</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>40代</td>
<td>74</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>50代以上</td>
<td>70</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>経験年数</td>
<td>0~4年</td>
<td>19</td>
<td>15</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5~9年</td>
<td>44</td>
<td>30</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>10~14年</td>
<td>20</td>
<td>17</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>15~19年</td>
<td>30</td>
<td>24</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>20~24年</td>
<td>41</td>
<td>26</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>25~29年</td>
<td>45</td>
<td>18</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>30年以上</td>
<td>35</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>領域</td>
<td>管理職</td>
<td>144</td>
<td>5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>养護教諭</td>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>その他</td>
<td>65</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(注)経験年数を記入しなかった者が2名いたため、合計は236名になる。
Table 2-5 日本語版SCSSの項目分析結果

<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>*コンサルタントは、私を批判しなかった。（道具）</td>
<td>3.64</td>
<td>0.60</td>
</tr>
<tr>
<td>*コンサルタントは、児童生徒の問題の状況について説明してくれた。（道具）</td>
<td>3.44</td>
<td>0.64</td>
</tr>
<tr>
<td>*コンサルタントは、児童生徒が問題をうまく解決できるよう援助した私の努力を認めてくれた。（道具）</td>
<td>3.34</td>
<td>0.68</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の心配事を聞いてくれた。（道具）</td>
<td>3.23</td>
<td>0.75</td>
</tr>
<tr>
<td>*コンサルタントは、建設的な意見を言ってくれた。（道具）</td>
<td>3.33</td>
<td>0.68</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がやり方を知らなかったことについて、どのようにすればよいかを示してくれた。（情報）</td>
<td>3.20</td>
<td>0.73</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私に自信をつけてくれた。（情報）</td>
<td>3.03</td>
<td>0.75</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私と問題解決方法を共有してくれた。（情報）</td>
<td>3.26</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が心配していたことについて助けてくれた。（情報）</td>
<td>3.15</td>
<td>0.74</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の児童生徒への対応について意見を言ってくれた。（情報）</td>
<td>3.22</td>
<td>0.70</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が心配していたことについて、心配してくれた。（情報）</td>
<td>2.90</td>
<td>0.78</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の努力を認めしてくれた。（情報）</td>
<td>3.17</td>
<td>0.70</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の心配事を聞いてくれた。（情報）</td>
<td>3.23</td>
<td>0.70</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、関係する施設についての情報を提供してくれた。（情報）</td>
<td>2.83</td>
<td>0.90</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が錯誤していたことを思い出すってくれた。（情報）</td>
<td>2.66</td>
<td>0.83</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上で私を助けてくれた。（情報）</td>
<td>3.20</td>
<td>0.68</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の感情面の問題に対応してくれた。（情報）</td>
<td>2.71</td>
<td>0.76</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が児童生徒の問題に対応する上で何をしたいと思っているのかを気づかしてくれた。（情報）</td>
<td>2.82</td>
<td>0.73</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の努力を信頼してくれた。（情報）</td>
<td>3.12</td>
<td>0.62</td>
</tr>
<tr>
<td>*コンサルタントは、思いやりがあった。（情報）</td>
<td>3.45</td>
<td>0.61</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、現在生じていることを理解するのに励めてくれた。（情報）</td>
<td>3.30</td>
<td>0.60</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の教員としての技術に自信を持たせてくれた。（情報）</td>
<td>3.02</td>
<td>0.85</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の教師としての技術を信頼してくれた。（情報）</td>
<td>2.84</td>
<td>0.74</td>
</tr>
<tr>
<td>*コンサルタントは、温かい人だった。（情報）</td>
<td>3.51</td>
<td>0.63</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が話した情報や対処法を認めってくれた。（情報）</td>
<td>3.29</td>
<td>0.57</td>
</tr>
<tr>
<td>*コンサルタントは、共感的だった。（情報）</td>
<td>3.45</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が問題について考えることを助けてくれた。（情報）</td>
<td>3.29</td>
<td>0.63</td>
</tr>
<tr>
<td>*コンサルタントは、私の質問に答えてくれた。（情報）</td>
<td>3.38</td>
<td>0.63</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がよくやっていると言ってくれた。（情報）</td>
<td>3.02</td>
<td>0.80</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が自分の意見を言うことを認めてくれた。（情報）</td>
<td>3.32</td>
<td>0.58</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が積極的にコンサルテーションを受けられるよう支援してくれた。（情報）</td>
<td>3.00</td>
<td>0.79</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、以前と同じような問題をどのように解決したのかについて説明してくれた。（情報）</td>
<td>2.80</td>
<td>0.83</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、困難な状況に対応するための提案をしてくれた。（情報）</td>
<td>3.10</td>
<td>0.72</td>
</tr>
</tbody>
</table>

天井効果が認められた項目に*を付した。

（道具）は原尺度における道具的サポート、（情報）は情報的サポート、（情緒）は情緒的サポートを示す。
したうえに、Table 2-5 に示されている通り原尺度では複数の因子に負荷の高い項目がある。そのため、残った項目で原尺度の因子構造が再現されるかどうかを検証的因子分析により検討することは適切ではないと考え、残った 25 項目に対して探索的因子分析を行った。最尤法により因子を抽出したところ、初期解の固有値が 1 以上の因子は 3 因子であった。また、累積寄与率を検討したところ、2 因子で全体の分散の 62.9%、3 因子で 67.1%が説明可能であった。このように、固有値の変動状況からは 3 因子解が、累積寄与率からは 2 因子解が採用可能であったため、2 因子および 3 因子を指定してプロマックス回転を施した。その結果、因子の解釈可能性から 2 因子解を採用することとした。因子負荷が一つの因子について .55 以上であり、複数の因子に .55 以上の因子負荷を示さない項目を選んだところ、第 1 因子・第 2 因子ともに 10 項目が該当した（Table 2-6）。得られた 20 項目に対して、再度、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果（因子パターン行列）を Table 2-7 に示した。項目内容から、第 1 因子を<道具的サポート>、第 2 因子を<情緒的サポート>と名づけた。信頼性を検討したところ第 1 因子に負荷の高い 10 項目の α 係数は .93、第 2 因子に負荷の高い 10 項目の α 係数は .94 であり信頼性が認められた。

つぎに、探索的因子分析結果に基づき、20 項目を対象とした因子モデルを構成し、検証的因子分析を行った。その結果、適合度指標は CFI= .94、RMSEA= .07 であり、十分とはいえないと考えられる度の適合度は確認された。一方、構成概念から観測変数への影響指標は .63 ～ .83 であり、構成概念と観測変数は適切に対応しているものと考えられる。

各因子に負荷の高い 10 項目の合計得点を下位尺度得点として使用した。各下位尺度得点に対応する各観測変数の t 検定を行ったところ、<道具的サポート>の得点が<情緒的サポート>の得点より 1% 水準で有意に高かった（Table 2-8）。

3. 個人的属性との関係

回答者の個別の属性ごとの各下位尺度の平均値と標準偏差を Table 2-9 に示した。個別の属性の各項目を独立変数、日本語版 SCSS の各因子を従属変数とする t 検定および一元配置分散分析を行った。その結果、すべての個人的属性において有意差は認められなかった。
### Table 2-6 日本語版 SCSS の因子分析結果

<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>因子Ⅰ</th>
<th>因子Ⅱ</th>
<th>因子Ⅲ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>道具的サポート</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上で試みる方がよいことを提案してくれた。（情報）（道具）</td>
<td>0.80</td>
<td>0.04</td>
<td>0.68</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が自分の意見を言うことを認めてくれた。（情報）</td>
<td>0.80</td>
<td>0.04</td>
<td>0.69</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が問題について考えることを助けてくれた。（情報）</td>
<td>0.78</td>
<td>0.05</td>
<td>0.67</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、困難な状況に対応するための提案をしてくれた。（情報）（情報）</td>
<td>0.70</td>
<td>0.13</td>
<td>0.63</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、現在生じていることを理解するのを助けてくれた。（道具）</td>
<td>0.64</td>
<td>0.18</td>
<td>0.61</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私と問題解決方法を共有してくれた。（情報）</td>
<td>0.60</td>
<td>0.25</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がやり方を知らなかったことについて、どのようにすればよいかを示してくれた。（情報）</td>
<td>0.59</td>
<td>0.17</td>
<td>0.52</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の児童生徒への対応について意見を言ってくれた。（情報）</td>
<td>0.58</td>
<td>0.17</td>
<td>0.52</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、以前同じような問題をどのように解決したのかについて説明してくれた。（情報）（情報）</td>
<td>0.56</td>
<td>0.17</td>
<td>0.49</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の都合や合わせてミーティングの日程を調整してくれた。（情報）</td>
<td>0.55</td>
<td>0.14</td>
<td>0.44</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が話した情報や対処方法を認めてくれた。（情報）</td>
<td>0.51</td>
<td>0.34</td>
<td>0.63</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私との間で信頼関係を築いてくれた。（情報）</td>
<td>0.50</td>
<td>0.38</td>
<td>0.67</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、関連する施設についての情報を提供してくれた。（情報）</td>
<td>0.36</td>
<td>0.30</td>
<td>0.38</td>
</tr>
<tr>
<td>情緒的サポート</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がもし間違って何かをしたとき、心配してくれた。（情報）</td>
<td>0.10</td>
<td>0.74</td>
<td>0.66</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の努力を認めてくれた。（情報）</td>
<td>0.11</td>
<td>0.74</td>
<td>0.66</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の感情面の問題に対応してくれた。（情報）</td>
<td>0.04</td>
<td>0.73</td>
<td>0.57</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の自信をつけてくれた。（情報）</td>
<td>0.15</td>
<td>0.70</td>
<td>0.66</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がよくやっていると言ってくれた。（情報）</td>
<td>0.03</td>
<td>0.70</td>
<td>0.52</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私を励ましてくれた。（情報）</td>
<td>0.18</td>
<td>0.67</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の教員としての技術に自信を持たせてくれた。（情報）</td>
<td>0.21</td>
<td>0.66</td>
<td>0.69</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がし忘れていたことを思い出させてくれた。（情報）</td>
<td>0.15</td>
<td>0.62</td>
<td>0.54</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の心配事を聞いてくれた。（道具）</td>
<td>0.20</td>
<td>0.59</td>
<td>0.57</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上で私の能力を信頼してくれた。（情報）</td>
<td>0.23</td>
<td>0.56</td>
<td>0.58</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が児童生徒の問題に対応する上で何をしたいと思っているのかを気づかせてくれた。（道具）</td>
<td>0.36</td>
<td>0.49</td>
<td>0.62</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私があ情节的にコンサルテーションを受けられるよう支援してくれた。（情報）</td>
<td>0.41</td>
<td>0.44</td>
<td>0.63</td>
</tr>
</tbody>
</table>

因子間相関 | 0.73 |

（道具）は原尺度における道具的サポート、（情報）は情報的サポート、（情報）は情緒的サポートを示す。
<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>因子Ⅰ</th>
<th>因子Ⅱ</th>
<th>共通性</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>第1因子: 工 具 的 サポート</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上で試みる方がよいことを提案してくれた。</td>
<td>0.85</td>
<td>-0.01</td>
<td>0.72</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、困難な状況に対応するための提案をしてくれた。</td>
<td>0.75</td>
<td>0.09</td>
<td>0.66</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私自身の意見を言うことを認めてくれた。</td>
<td>0.71</td>
<td>0.13</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私が問題について考えることを助けてくれた。</td>
<td>0.70</td>
<td>0.12</td>
<td>0.64</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私がやり方を知らなかったことについて、どのようにすればよいかを示してくれた。</td>
<td>0.65</td>
<td>0.12</td>
<td>0.55</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の児童生徒への対応について意見を言ってくれた。</td>
<td>0.64</td>
<td>0.14</td>
<td>0.55</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、現在生じていることを理解するのを助けてくれた。</td>
<td>0.60</td>
<td>0.22</td>
<td>0.60</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私と問題解決方法を共有してくれた。</td>
<td>0.60</td>
<td>0.26</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、以前に同じような問題をどのように解決したのかについて説明してくれた。</td>
<td>0.58</td>
<td>0.16</td>
<td>0.50</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルタントは、私の都合に合わせてミーティングの日程を調整してくれた。</td>
<td>0.52</td>
<td>0.17</td>
<td>0.43</td>
</tr>
<tr>
<td>因子間相関</td>
<td></td>
<td></td>
<td>0.72</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<p>| 第2因子: 情緒的 サポート | | | |
| コンサルタントは、私がよくやっていると言ってくれた。 | -0.05 | 0.78 | 0.56 |
| コンサルタントは、私の努力を認めてくれた。 | 0.08 | 0.77 | 0.70 |
| コンサルタントは、私がもし間違って何をしたとき、心配してくれた。 | 0.14 | 0.71 | 0.66 |
| コンサルタントは、私の感情面の問題に対応してくれた。 | 0.09 | 0.68 | 0.55 |
| コンサルタントは、私に自信をつけてくれた。 | 0.19 | 0.67 | 0.66 |
| コンサルタントは、私を励ましてくれた。 | 0.20 | 0.66 | 0.66 |
| コンサルタントは、私の教師としての技術に自信を持たせてくれた。 | 0.23 | 0.64 | 0.67 |
| コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上で、私の能力を信頼してくれた。 | 0.22 | 0.58 | 0.57 |
| コンサルタントは、私の心配事を聞いてくれた。 | 0.24 | 0.56 | 0.56 |
| コンサルタントは、私が忘れていたことを思い出させてくれた。 | 0.24 | 0.54 | 0.53 |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>N</th>
<th>得点範囲</th>
<th>平均値 (SD)</th>
<th>最小値</th>
<th>最大値</th>
<th>t 値 (df=215)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>道具的サポート</td>
<td>224</td>
<td>10～40</td>
<td>31.73(5.50)</td>
<td>10</td>
<td>40</td>
<td>7.84**</td>
</tr>
<tr>
<td>情緒的サポート</td>
<td>223</td>
<td>10～40</td>
<td>29.88(5.97)</td>
<td>10</td>
<td>40</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

** p < .01
### 表2-9 教師の個人的属性ごとのソーシャル・サポートの平均値と標準偏差

<table>
<thead>
<tr>
<th>性別</th>
<th>ソーシャル・サポート</th>
<th>年齢</th>
<th>経験年数</th>
<th>職種</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>道具的サポート</td>
<td>20代</td>
<td>0~4年</td>
<td>管理職</td>
</tr>
<tr>
<td>男性</td>
<td>32.44(5.41)</td>
<td>30代</td>
<td>5~9年</td>
<td>養護教諭</td>
</tr>
<tr>
<td>男性</td>
<td>32.62(5.91)</td>
<td>40代以上</td>
<td>10~14年</td>
<td>その他</td>
</tr>
<tr>
<td>女性</td>
<td>31.16(6.59)</td>
<td>20~24年</td>
<td>15~19年</td>
<td>30~29年</td>
</tr>
<tr>
<td>女性</td>
<td>32.07(5.02)</td>
<td>30年以上</td>
<td>30年以上</td>
<td>道具的サポート</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Table 2-9 教師の個人的属性ごとのソーシャル・サポートの平均値と標準偏差
かった。つぎに、コンサルタントの個人的属性ごとの各下位尺度の平均値と標準偏差を Table 2-10 に示した。個人的属性の各項目を独立変数、日本語版 SCSS の各因子を従属変数とする t 検定および一元配置分散分析を行った。その結果、すべての個人的属性において有意差は認められなかった。

3. 妥当性の検討

コンサルテーション有効感との関連を見ることにより日本語版 SCSS の基準関連妥当性を検討した。コンサルテーション有効感尺度 8 項目に対して主成分分析を行ったところ、第 1 主成分の寄与率が全体の分散の 57.79％であり、単因子構造であることが確認された (Table 2-11)。また、α 係数は .89 であり信頼性が認められた。

つぎに、日本語版 SCSS とコンサルテーション有効感との相関を検討したところ、Table 2-12 の通り第 1 因子の<道具的サポート>とは .74、第 2 因子の<情緒的サポート>とは .70 であり、どちらも1%水準で有意であった。このように、日本語版 SCSS には基準関連妥当性が認められた。

IV 考察

1. 因子分析結果について

因子分析の結果から、教師が認知する学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートは<道具的サポート>と<情緒的サポート>から構成されることが示された。Rupard (2009) によって開発された SCSS は、<情緒的サポート>、<情報的サポート>、<道具的サポート>の 3 因子構造であった。しかし、日本語版 SCSS では<情報的サポート>因子が見出されなかった。この差異については以下の二つの可能性が考えられる。

第一に、SCSS と日本語版 SCSS の項目数の違いが影響していることが考えられる。すなわち、本研究においては SCSS の日本語訳 62 項目の内容的妥当性を確認するために、教師 2 名とスクールカウンセラー 2 名が SCSS の日本語訳の内容が日本の現状に適合しているかどうかを独立に評定し、4 名全員が適合していると評定した項目のみを採用した。この過程において多数の項目が削除され、また、項目分析の過程において天井効果が認められた項目を削除したと
Table 2-10 コンサルタントにおけるソーシャル・サポートの平均値と標準偏差

<table>
<thead>
<tr>
<th>ノーシャル・サポート</th>
<th>性別</th>
<th>年齢</th>
<th>立場</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>男性</td>
<td>女性</td>
<td>20代</td>
</tr>
<tr>
<td>道具的サポート</td>
<td>31.69(5.47)</td>
<td>31.70(5.49)</td>
<td>32.01(4.90)</td>
</tr>
<tr>
<td>情緒的サポート</td>
<td>29.17(6.15)</td>
<td>30.32(5.74)</td>
<td>31.00(6.74)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

SC:スクールカウンセラー、SSW:スクールソーシャルワーカー、心の教室:心の教室相談員
<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>第1主成分</th>
<th>共通性</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>信頼できるコンサルタントに出会うことができたと思う。</td>
<td>.85</td>
<td>.72</td>
</tr>
<tr>
<td>そのコンサルタントに相談してよかったと思う。</td>
<td>.84</td>
<td>.70</td>
</tr>
<tr>
<td>子どもの問題解決を進める上での対応方法を身につけることができたと思う。</td>
<td>.81</td>
<td>.65</td>
</tr>
<tr>
<td>子どもの理解の仕方を身につけることができたと思う。</td>
<td>.81</td>
<td>.65</td>
</tr>
<tr>
<td>今後、難しい子どもの問題に出会ったとき、またそのコンサルタントに相談したいと思う。</td>
<td>.77</td>
<td>.60</td>
</tr>
<tr>
<td>楽な気持ちでその子どもに関わることができたと思う。</td>
<td>.70</td>
<td>.50</td>
</tr>
<tr>
<td>自信を持ってその子どもに関わることができたと思う。</td>
<td>.65</td>
<td>.43</td>
</tr>
<tr>
<td>相談した子どもの問題を解決することができたと思う。</td>
<td>.62</td>
<td>.38</td>
</tr>
</tbody>
</table>

寄与率 57.79%
Table 2-12 相関結果

| 道具的サポート | .74** |
| 情緒的サポート | .70** |

** p < .01
ころ最終的に25項目に減少した。このような項目数の減少が因子構造に影響した可能性があるものと思われる。第二に、日本においては教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートは、本来、＜道具的サポート＞と＜情緒的サポート＞の2因子構造であるという可能性を指摘することができる。教師が同僚教師や上司から受けたソーシャル・サポートに関する研究を概観すると、＜道具的サポート＞と＜情緒的サポート＞の2因子構造である場合が多く（勝倉，1996；迫田・田中・瀬上，2004；諏訪，2004）、＜道具的サポート＞、＜情報的サポート＞、＜情緒的サポート＞の3因子構造を想定しているのは森・三浦（2006）などごく少ない。教師は、＜道具的サポート＞と＜情緒的サポート＞を明確に区別して把握するのではなく、両者を一体として捉えている可能性が考えられる。

むしろ、本研究において＜道具的サポート＞と＜情緒的サポート＞の因子間相関が.72と高い値だったことから示されるように、教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートを2因子構造として捉えるか、1因子構造として捉えるかが問題となる。教師が受けたソーシャル・サポートを1因子構造として捉える研究も存在する（宮下，2008）。

各下位尺度得点に対し対応のあるt検定を行ったところ、＜道具的サポート＞の得点が＜情緒的サポート＞の得点より1%水準で有意に高いことが明らかとなった。この結果は、教師が＜情緒的サポート＞よりも＜道具的サポート＞を多く受け取っていたことを示している。スクールカウンセラーセンターを中心とする学校コンサルタントは非常勤職員であり限られた時間しか学校にいないため、学校コンサルタントが教師と接触する時間は管理職や同僚と比較すると、きわめて少ない。また、教師が学校コンサルタントからコンサルテーションを受ける問題は、かなり具体的かつ明確であることが考えられる。このように、教師が学校コンサルタントからコンサルテーションを受けるのは具体的な問題の解決を目的としていることがほとんどであるため、教師は学校コンサルタントから＜情緒的サポート＞より＜道具的サポート＞を多く受け取っていたものと解釈した。

以上の通り、教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートにおいて教師は＜情緒的サポート＞よりも＜道具的サポート＞を有意に多く受け取っていたことや、2因子構造として捉え
る方が、教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートを多面的に把握することが可能であることから、本研究においては2因子構造を採用することが妥当であると判断した。

2. 個人的属性との関係について
先行研究においては、性差や校種差は認められず（貝川, 2009）、教師が同僚等の周囲から受けるソーシャル・サポートには年齢差が認められ、若い教師ほど多くのサポートをより受け取っている（諏訪, 2004）ことが明らかにされてきた。一方、サポート源がスクールカウンセラーの場合、性差も年齢差も認められなかったとする報告がある（森・三浦, 2006）。

本研究では、教師の個人的属性（性別、年齢、経験年数、職種）について、ソーシャル・サポートに有意差は認められなかった。性差が認められなかったことは先行研究と一致している。年齢差と経験年数による差が認められなかったことは森・三浦（2006）と一致している。若い教師は周囲から多くのサポートを受け取っていることが先行研究の結果から示唆されているが、それは学校コンサルタントからコンサルテーションを受けることが可能な場合であっても、コンサルテーションを受けることなく、先輩教師や上司からサポートを受けている可能性があることを示すものと考えられる。職種についても有意差は認められなかったが、職種間の人数の偏りが大きい上に「その他」には多様な職種が含まれており一つにまとめることが適切かどうか検討の余地がある。そのため、職種における結果については考察せず、今後、職種間の人数をそろえたうえでより詳細に検討することを課題としたい。

コンサルタントの個人的属性（性別、年齢、立場）について、ソーシャル・サポートに有意差は認められなかった。コンサルテーションを受けた教師はコンサルテーションの内容をサポートとして捉えているため、コンサルタントの個人的属性に有意差は認められなかったと考えられる。この結果は、教師が学校コンサルタントから＜情緒的サポート＞より＜道具的サポート＞をより多く受け取っていたことと符合する。

ところで、土居・加藤（2011）はスクールカウンセラーからコンサルテーションを受けた頻度が高い教師ほどスクールカウンセラーの特徴を認識していることを報告していることから、本研究では取
り上げなかったコンサルテーションの頻度などの要因を検討することにより、異なる結果が得られることが考えられる。

3.妥当性について
森・三浦（2006）は、受容するサポートが多いほどサポートに対する満足度は高まることを指摘している。サポートに対する満足度とコンサルテーションに対する有効感尺度は、項目内容から近い概念であると考えられる。そのため、本研究においては学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを多く受け取ったと感じている教師ほどコンサルテーション有効感を高く認知しているという仮説を設定した。仮説通り、学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートを高く認知するほどコンサルテーションに対する有効感が高いことが明らかとなった。この結果は、日本語版 SCSS が、教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャル・サポートを測定するための尺度として使用可能であることを示している。

ただし、学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートはコンサルテーションに対する有効感に先行する要因であることが予想されるため、両者の影響関係を検討することが必要である。

4.今後の課題
本章においては、教師が学校コンサルタントから受けたサポートを測定する尺度を Rupard（2009）に基づいて開発し、信頼性と妥当性を検討した。その結果、＜道具的サポート＞と＜情緒的サポート＞の 2 因子が認められた。検証的因子分析の結果、2 因子構造にある程度の適合度が認められた。また、教師が＜情緒的サポート＞よりも＜道具的サポート＞を多く受け取っていたことが示された。

項目分析の結果＜道具的サポート＞10 項目と＜情緒的サポート＞10 項目が得られた。しかし、北米の学校と日本の学校には多くの差異が存在していることが指摘されている（高原, 2006）。今後、日本の学校独自の項目が存在するか検討し、存在するならば新たに項目を追加することも必要であろう。

つぎに、本章で検討した妥当性はコンサルテーション有効感との基準関連妥当性のみであるため、今後、教師用ソーシャル・サポート尺度等との仮定的妥当性の検討が必要とされるよう。
第3章 教師が学校コンサルタントに求める援助特性、知覚されたソーシャル・サポートおよびコンサルテーション有効感の関係

第3章において、教師が学校コンサルタントに求める援助特性、知覚されたサポート、コンサルテーション有効感の関係について因果モデルを設定し検討した。
I 目的

本章においては、中学校の教師が学校コンサルタントに求める援助特性、知覚されたソーシャル・サポート、コンサルテーション有効感の関係について因果モデルを設定し検討する。具体的には、教師が学校コンサルタントに求める援助特性→知覚されたソーシャル・サポート→コンサルテーション有効感という影響関係を想定し（Figure 3-1）、パス解析を用いてその影響関係を検討することにより教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートの特性について考察することを目的とする。

II 方法

調査対象および調査方法

第2章と同一。

調査内容

本研究で使用した質問紙は、以下の質問項目から構成されていった。
(a) 教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャル・サポート

第2章で作成した日本語版SCSS20項目。
(b) 教師が学校コンサルタントに求める援助特性

谷島(2010)によって作成された教師が学校コンサルタントに求める援助特性尺度21項目のうち、<信頼できる態度>7項目、<問題解決志向>6項目を使用した。本来の尺度は<教師への配慮>8項目、<信頼できる態度>7項目、<問題解決志向>6項目から構成されている。<教師への配慮>は、コンサルテーションの受けやすさや、コンサルタントと教師の関係づくりと関連しており、コンサルテーションの前提として的人間関係を表しているとされる。<信頼できる態度>は、コンサルテーションの関係を進展させるための核となる因子であるとされる。<問題解決志向>は、問題解決に向けたコンサルタントのより積極的かつ具体的なサポートを表すとされる。本研究では、項目数の問題から、<信頼できる態度>7項目と<問題解決志向>6項目を使用した。
Figure 3-1 パス解析のモデル

教師が学校コンサルタントに求める援助特性 → ソーシャル・サポート → コンサルテーション有効感
コンサルテーション有効感
小林・庄司（2007）によって作成された教師のコンサルテーション有効感尺度 8 項目。
各尺度の回答形式はすべて 4 段階であり、「たいへんあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの 4 段階に対して 4 点～1 点を与えた。
日本語版 SCSS とコンサルテーション有効感の教示文は第 2 章と同一であったが、教師が学校コンサルタントに求める援助特性を測定する尺度の教示文は以下の通りであった。「つぎの質問は、特定のコンサルタントについての質問ではありません。あなたが児童生徒のことでコンサルタントにアドバイスを求めるとしたら、コンサルタントのどのような点を重視しますか。以下の文章の中で、あなたの考えに最も近い数字を選んで〇で囲んでください。1 は「まったくあてはまらない」、2 は「あてはまらない」、3 は「あてはまる」、4 は「たいへんあてはまる」を表します」。

III 結果
1. 因子分析結果
本研究では、教師が学校コンサルタントに求める援助特性尺度のうち「信頼できる態度」と「問題解決志向」の 2 因子のみを使用したため、改めて因子構造を検討した。13 項目に対し因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行ったところ、2 因子が得られた（Table 3-1）。2 因子で全体の分散の 62%が説明可能であった。因子負荷が一つの因子について .40 以上であり、複数の因子に .40 以上の因子負荷を示さない項目を選んだところ、第 1 因子は 7 項目が該当し、第 2 因子は 5 項目が該当した。項目内容から、第 1 因子は「信頼できる態度」、第 2 因子は「問題解決志向」、第 2 因子は「信頼できる態度」に相当すると判断した。ただし、谷島（2010）による原尺度では「信頼できる態度」に含まれていた項目「教師が、児童生徒の問題に多様な方法で関わるよう、手助けしてくれる」が第 1 因子の「問題解決志向」に高い寄与を示したため、本研究では第 1 因子として扱った。また、谷島（2010）による原尺度では「信頼できる態度」に含まれていた項目「教師が的確な質問をすることができる」はどちらの因子にも高い寄与を示さなかったため削除した。信頼性を検討したところ第 1 因子に负荷の
Table 3-1 教師が学校コンサルタントに求める援助特性の因子分析結果

<table>
<thead>
<tr>
<th>質問項目</th>
<th>因子Ⅰ</th>
<th>因子Ⅱ</th>
<th>共通性</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>第1因子：問題解決志向（7項目、α=.88）</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>児童生徒の状況を実際に見た上で問題を見立てている。</td>
<td>.79</td>
<td>.00</td>
<td>.62</td>
</tr>
<tr>
<td>教師の必要性に応じて迅速に対応してくれる。</td>
<td>.73</td>
<td>.03</td>
<td>.56</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルテーションをたやすく受けることができる体制が整っている。</td>
<td>.70</td>
<td>.04</td>
<td>.53</td>
</tr>
<tr>
<td>教師が、児童生徒の問題に多様な方法で関わるように、手助けしてくれる。</td>
<td>.60</td>
<td>.22</td>
<td>.59</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルテーションが終わった後でも、その問題を気にかけてくれる。</td>
<td>.56</td>
<td>.23</td>
<td>.54</td>
</tr>
<tr>
<td>児童生徒の問題を把握した上でコンサルテーションを行っている。</td>
<td>.50</td>
<td>.26</td>
<td>.49</td>
</tr>
<tr>
<td>児童生徒の問題を具体的に説明してくれる。</td>
<td>.44</td>
<td>.23</td>
<td>.38</td>
</tr>
<tr>
<td>第2因子：信頼できる態度（5項目、α=.88）</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>安心感を与えてくれる。</td>
<td>-.04</td>
<td>.85</td>
<td>.68</td>
</tr>
<tr>
<td>教師の話をよく聞こうとする姿勢がある。</td>
<td>.03</td>
<td>.77</td>
<td>.63</td>
</tr>
<tr>
<td>児童生徒への対応方法を親身になって考えてくれる。</td>
<td>.20</td>
<td>.65</td>
<td>.65</td>
</tr>
<tr>
<td>児童生徒の問題を積極的に理解しようとしている。</td>
<td>.29</td>
<td>.59</td>
<td>.67</td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルテーションの内容についての秘密を守る。</td>
<td>.15</td>
<td>.52</td>
<td>.40</td>
</tr>
</tbody>
</table>

因子間相関 .68
高い7項目のα係数は.88、第2因子に負荷の高い5項目のα係数は.88であり、信頼性が認められた。各因子に負荷の高い項目の合計得点を下位尺度得点として使用した。

2.パス解析結果

教師が学校コンサルタントに求める援助特性尺度の「信頼できる態度」と「問題解決志向」、日本語版SCSSの「道具的サポート」と「情緒的サポート」、コンサルテーション有効感の相関をTable 3-2に示した。

教師が学校コンサルタントに求める援助特性→知覚されたソーシャル・サポート→コンサルテーション有効感という影響関係を検討するために一括投入法による重回帰分析を行った。教師が学校コンサルタントに求める援助特性尺度の「信頼できる態度」と「問題解決志向」を外生変数とし、日本語版SCSSの「道具的サポート」と「情緒的サポート」を内生変数、コンサルテーション有効感を最終内生変数として教師が学校コンサルタントに求める援助特性と知覚されたソーシャル・サポートの間では、「信頼できる態度」と「問題解決志向」を説明変数、道具的サポートを目的変数として重回帰分析を行った。同様に、「信頼できる態度」と「問題解決志向」を説明変数、情緒的サポートを目的変数として重回帰分析を行った。教師が学校コンサルタントに求める援助特性および知覚されたソーシャル・サポートとコンサルテーション有効感の間では、「信頼できる態度」・「問題解決志向」・道具的サポート・情緒的サポートを説明変数、コンサルテーション有効感を目的変数として重回帰分析を行った。変数間の相関が比較的高いため、多重共線性により回帰式が不安定になる可能性が想定されたが、VIFはいずれの回帰式でも10以下であり多重共線性の影響は認められなかった。

有意であった標準偏回帰係数と決定係数を記入した結果をFigure 3-2に示した。その結果、「信頼できる態度」から道具的サポートおよび情緒的サポートに1%水準で有意なパス係数が認められた。「問題解決志向」から道具的サポートおよび情緒的サポートへの有意なパス係数は認められなかった。つぎに、「道具的サポート」および「情緒的サポート」からコンサルテーション有効感に1%水準で有意なパス係数が認められた。この結果は、
<table>
<thead>
<tr>
<th>変数</th>
<th>N</th>
<th>平均値</th>
<th>標準偏差</th>
<th>α係数</th>
<th>問題解決志向</th>
<th>信頼できる態度</th>
<th>道具的サポート</th>
<th>情緒的サポート</th>
<th>コンサルテーション有効感</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>問題解決志向</td>
<td>233</td>
<td>23.96</td>
<td>3.37</td>
<td>.88</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>信頼できる態度</td>
<td>234</td>
<td>17.91</td>
<td>2.34</td>
<td>.88</td>
<td>.75**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>道具的サポート</td>
<td>224</td>
<td>31.73</td>
<td>5.50</td>
<td>.93</td>
<td>.45**</td>
<td>.53**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>情緒的サポート</td>
<td>223</td>
<td>29.88</td>
<td>5.97</td>
<td>.94</td>
<td>.37**</td>
<td>.45**</td>
<td>.82**</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>コンサルテーション有効感</td>
<td>236</td>
<td>24.76</td>
<td>4.07</td>
<td>.89</td>
<td>.39**</td>
<td>.43**</td>
<td>.74**</td>
<td>.70**</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**: p < .01

Table 3-2 各変数の平均値、標準偏差、α係数および相関結果
Figure 3-2 パス解析結果

**: p<.01
信頼できる態度から道具的サポートおよび情緒的サポートを経てコンサルテーション有効感に間接効果があったことを示している。

IV 考察

1. パス解析結果について

本章では、教師が学校コンサルタントに求める援助特性→知覚されたソーシャル・サポート→コンサルテーション有効感という影響関係を想定し、重回帰分析を用いてその影響関係を検討することにより中学校教師が学校コンサルタントから受けたソーシャル・サポートの特徴について検討した。その結果、信頼できる態度から道具的サポートおよび情緒的サポートを経てコンサルテーション有効感に間接効果が認められた。

森・三浦（2006）は、教師への学校内でのサポート源として同僚教師、管理職、スクールカウンセラーの3者を設定し、3者から「どの程度サポートがほしいか」という期待するサポートと、「実際にどの程度サポートが供与されたか」という受容されたサポートの二側面について回答を求めた。期待するサポートと受容されたサポートを説明変数、サポートへの満足度を目的変数として重回帰分析を行った結果、3者から受容されたサポートはサポートへの満足度に影響を及ぼしているが、期待するサポートは影響を及ぼさないことを見いだした。森・三浦は期待するサポートと受容されたサポートを同一次元として扱っているが、期待するサポートは受容されたサポートに先行することが考えられる。本研究で取り上げた教師が学校コンサルタントに求める援助特性は、内容的に学校コンサルタントに期待するサポートを表していると考えられるため、教師が学校コンサルタントに求める援助特性→知覚されたソーシャル・サポート→コンサルテーション有効感という影響関係を設定した。

谷島（2010）によれば、信頼できる態度はコンサルテーションの関係を進展させるための核となる因子であり信頼関係の成立に関わるとされる。信頼できる態度から道具的サポートおよび情緒的サポートを経てコンサルテーション有効感に間接効果があったことは、学校コンサルタントに対して期待するサポート
として＜信頼できる態度＞を期待することが＜道具的サポート＞および＜情緒的サポート＞を受けることにつながり、最終的にコンサルテーション有効感を規定することを表している。すなわち、教師が学校コンサルタントに対して問題について一緒に考え対応してくれる存在としての側面を期待し、学校コンサルタントがその期待に応えることができれば、教師は学校コンサルタントから＜道具的サポート＞および＜情緒的サポート＞を受けることができ、結果としてコンサルテーション有効感が高まるといえよう。本山・羽間(2004)は、教師に対する面接調査の結果から、教師が必要としている学校コンサルタントの特徴を調べた。その結果、「専門的・客観的立場からのアセスメント」と「支持（サポートと一緒に）」の二つの要因を見出した。後者には、「肯定される中で「ここは」と言われる方がためになる。認められながら伸ばして貰えるようなもの」、「解答をくれるのでなくて、一緒に考えてくれるならば内部でも外部でも」などの意見が含まれていた。本章において見いだされた結果は、教師が学校コンサルタントと問題について一緒に考え解決していこうとする姿勢を持つことが重要であるという先行研究の知見を実証的に裏づけたものと考えられる。

＜問題解決志向＞から＜道具的サポート＞および＜情緒的サポート＞への有意なパス係数は認められなかった。谷島(2010)によれば、＜問題解決志向＞は問題解決に向けた学校コンサルタントのより積極的かつ具体的なサポートを表すとされる。そのため、学校コンサルタントに対して問題解決に直結するようなサポートを期待している教師は、十分に＜道具的サポート＞および＜情緒的サポート＞を受けることができず、結果としてコンサルテーション有効感につながらないことを示している。このような教師は学校コンサルタントと問題について一緒に考え解決していこうとするよりも、問題を解決することを最優先にしていることが予想される。問題の解決を優先するあまり学校コンサルタントと問題について一緒に考え解決していこうとするプロセスを省略するならば、問題を解決できても教師が自ら問題を解決したという達成感を得ることはできず、また、問題への対応能力を向上させることも困難であろう。そのために、学校コンサルタントからサポートを受けたという感覚を得ることができず、コンサルテーション有効感につながらないことが考えられる。
以上、本章では教師が学校コンサルタントと問題について一緒に考え解決していこうとする姿勢を持つことにより<道具的サポート>および<情緒的サポート>を受けることができ、結果としてコンサルテーション有効感が高まることを明かとなった。すなわち、教師が学校コンサルタントと問題について一緒に考え解決していこうとする姿勢を持つことが、学校コンサルテーションを促進する要因の一つである可能性が示唆された。

2. 今後の課題

今後の課題について検討する。調査票において日本語版SCSSとコンサルテーション有効感については過去にコンサルテーションを受けた特定の学校コンサルタントを想定して回答してもらったが、教師が学校コンサルタントに求める援助特性については特定の学校コンサルタントをするのではなく、学校コンサルタント全般に対するサポート期待を測定した。このようにすることで、教師が学校コンサルタントに求める援助特性→知覚されたソーシャル・サポート→コンサルテーション有効感という影響関係を設定することが可能となった。しかし、日本語版SCSS、コンサルテーション有効感尺度、教師が学校コンサルタントに求める援助特性尺度は一度の調査で測定したため、過去に受けたコンサルテーションが教師のサポート期待に影響を及ぼしている可能性も考えられる。この点が本研究の限界であり、今後、測定方法を検討する必要があろう。

つぎに、先行研究においてはソーシャル・サポートが精神的健康に及ぼす影響について検討されてきたため、教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャル・サポートが精神的健康に及ぼす影響について検討することも必要とされる。
引用文献


濱口まち子 (2006). 学校現場におけるコンサルテーションモデ
ルの動向－スクールカウンセラーによるコンサルテーションモデルの構築に向けて－ お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要, 8, 25-36.


勝倉孝治 (1996). 教員の学校ストレスと心身の健康に関する実証的研究 平成6・7年度科学研究費補助金(一般研究 C)研究 成果報告書


高原晋一 2006 アメリカのスクールカウンセリング一人の子どものニーズに応えるシステム ほんの森出版

武田文・朝倉隆司・岡田加奈子 (2010). 養護教諭における仕事満足感の関連要因－職業ストレスサ－ソーシャルサポート・自尊心に関する検討－ 民族衛生, 76(6), 253-263.

棚上奈緒・淵上克義 (2004). 学校コンサルテーションにおける教
師によるスクールカウンセラーの社会的勢力認知に関する研究
対人社会心理学会論集，4，157-163。

田中輝美（2008）．中学校教師の精神的健康に関する研究 筑波大学学校教育論集，30，1-6。


谷島弘仁（2010）．教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する検討 教育心理学研究，58，57-68。

山本涉（2012）．担任教師にスクールカウンセラーとの協働の開始を促す状況-グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成- 教育心理学研究，60，28-47。
調査票
アンケートへのご協力のお願い

私たちは、学校教育相談の効果的な方法に関する調査研究を進めております。アンケート調査にどうぞご協力くださいますよう、お願いいたします。
ご回答いただいたアンケートは、すべて数値化し統計的処理を行います。また、アンケート用紙は、責任を持って処分いたしますので、安心してご回答ください。

文教大学人間科学部
教授 谷島 弘仁

Ⅰ. 先生ご自身のことに関してお尋ねします。あてはまる数字に○、もしくは必要事項をご記入ください。

| 1. 所属都道府県 ( ) 都・道・府・県 |
| 2. 性別 | 1. 男性 | 2. 女性 |
| 3. 年齢 | 1. 20代 | 2. 30代 | 3. 40代 | 4. 50代以上 |

4. 教師経験年数（常勤講師を含む）
   1. 0～4年 | 2. 5～9年 | 3. 10～14年 | 4. 15～19年 |
   5. 20～24年 | 6. 25～29年 | 7. 30年以上

5. 勤務校の種類 | 1. 小学校 | 2. 中学校 | 3. その他 ( )

6. 職種
   1. 担任 | 2. 管理職 | 3. 養護教諭 | 4. その他 ( )

7. 勤務校に教育委員会等から派遣された以下の職種が定期的に勤務していますか。あてはまる数字に○をつけてください。
   1. スクールカウンセラー | 2. スクールソーシャルワーカー |
   3. 心の教室相談員 | 4. その他 ( )

8. 今までに、児童生徒の問題に関してスクールカウンセラーや心の教室相談員、スクールソーシャルワーカーなどからアドバイスを受けたことはありますか（管理職や同僚などの教員関係者は除きます）。
   1. ある | 2. ない |

   質問8に「2. ない」と回答された方は、これで質問を終了します。アンケート用紙をご返送ください。ご協力ありがとうございました。
   質問8に「1. ある」と回答された方は、次ページ以降の質問にお進みください。
このページ以降の質問には、前ページの質問8に「1.ある」と回答された方のみお答えください。

II. 心理学などの専門家が、教師や保護者に対して自分の専門領域に基づいて助言をすることを学校コンサルテーションといいます。助言する専門家をコンサルタントと呼びます。

あなたがこれまでに児童生徒の問題への対応に関してアドバイスを受けたコンサルタント（スクールカウンセラーや心の教室相談員、スクールソーシャルワーカーなど）の中で印象に残っている一人の方について以下の質問にご回答ください。よい印象でも、思わしくない印象のどちらでも結構です。

1. コンサルタントの性別 1. 男性 2. 女性
2. コンサルタントの年代 (おおよそで結構です) 1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代 5. 60代 6. 70代以上
3. コンサルタントの立場 1. スクールカウンセラー 2. スクールソーシャルワーカー 3. 心の教室相談員 4. その他（ ）
4. アドバイスを受けたのはいつことですか。約（ ）年（ ）ヶ月前

III. アドバイスを受けたコンサルタントについて、以下の質問にどの程度あてはまるか最も近い数字を選んで〇で囲んでください。1は「まったくあてはまらない」、2は「あてはまらない」、3は「あてはまる」、4は「たいへんあてはまる」を表します。

<table>
<thead>
<tr>
<th>まったくあてはまらない</th>
<th>あてはまらない</th>
<th>あてはまる</th>
<th>たいへんあてはまる</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. そのコンサルタントに相談してよかったと思う。
2. 今後、難しい子どもの問題に出会ったとき、またそのコンサルタントに相談したいと思う。
3. 子どもの問題解決を進める上での対応方法を身につけることができたと思う。
4. 子どもの理解の仕方を身につけることができたと思う。
5. 相談した子どもの問題を解決することができたと思う。
6. 自信を持ってその子どもに関わることができたと思う。
7. 楽な気持ちでその子どもに関わることができたと思う。
8. 信頼できるコンサルタントに出会うことができたと思う。

- 57 -
IV. アドバイスを受けたコンサルタントについて、以下の質問にどの程度あてはまるか最も近い数字を選んで〇で囲んでください。1は「まったくあてはまらない」、2は「あてはまらない」、3は「あてはまる」、4は「たいへんあてはまる」を表します。

<table>
<thead>
<tr>
<th>まったくあてはまらない</th>
<th>あてはまらない</th>
<th>あてはまる</th>
<th>たいへんあてはまる</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. コンサルタントは、私を批判しなかった。
   1 2 3 4

2. コンサルタントは、児童生徒の問題の状況について説明してくれた。
   1 2 3 4

3. コンサルタントは、児童生徒が問題をうまく解決できるよう援助した私の努力を認めてくれた。
   1 2 3 4

4. コンサルタントは、私の心配事を聞いてくれた。
   1 2 3 4

5. コンサルタントは、建設的な意見を言ってくれた。
   1 2 3 4

6. コンサルタントは、私がやり方を知らなかったことについて、どのようにすればよいかを示してくれた。
   1 2 3 4

7. コンサルタントは、私に自信をつけてくれた。
   1 2 3 4

8. コンサルタントは、私と問題解決方法を共有してくれた。
   1 2 3 4

9. コンサルタントは、私を励ましてくれた。
   1 2 3 4

10. コンサルタントは、私の児童生徒への対応について意見を言ってくれた。
    1 2 3 4

11. コンサルタントは、私がもし間違って何かをしたとき、心配してくれた。
    1 2 3 4

12. コンサルタントは、私の努力を認めてくれた。
    1 2 3 4

13. コンサルタントは、私との間に信頼関係を築いてくれた。
    1 2 3 4

14. コンサルタントは、関連する施設についての情報を提供してくれた。
    1 2 3 4

15. コンサルタントは、私がし忘れていたことを思い出させてくれた。
    1 2 3 4

16. コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上で試みる方がよいことを提案してくれた。
    1 2 3 4
17. コンサルタントは、私の感情面の問題に対応してくれた。
   1  2  3  4
18. コンサルタントは、私が児童生徒の問題に対応する上で何をしたいと思っているのかを気づかせてくれた。
   1  2  3  4
19. コンサルタントは、児童生徒の問題に対応する上で、私の能力を信頼してくれた。
   1  2  3  4
20. コンサルタントは思いやりがあった。
   1  2  3  4
21. コンサルタントは、現在生じていることを理解するのを助けてくれた。
   1  2  3  4
22. コンサルタントは、私の都合に合わせてミーティングの日程を調整してくれた。
   1  2  3  4
23. コンサルタントは、私の教師としての技術に自信を持たせてくれた。
   1  2  3  4
24. コンサルタントは、温かい人だった。
   1  2  3  4
25. コンサルタントは、私が話した情報や対処法を認めてくれた。
   1  2  3  4
26. コンサルタントは、共感的だった。
   1  2  3  4
27. コンサルタントは、私が問題について考えることを助けてくれた。
   1  2  3  4
28. コンサルタントは、私の質問に答えてくれた。
   1  2  3  4
29. コンサルタントは、私がよくやっていると言ってくれた。
   1  2  3  4
30. コンサルタントは、私が自分の意見を言うことを認めてくれた。
   1  2  3  4
31. コンサルタントは、私が積極的にコンサルテーションを受けられるよう支援してくれた。
   1  2  3  4
32. コンサルタントは、以前に同じような問題をどのように解決したのかについて説明してくれた。
   1  2  3  4
33. コンサルタントは、困難な状況に対応するための提案をしてくれた。
   1  2  3  4
たずねる質問は、特定のコンサルタントについての質問ではありません。

V. あなたが児童生徒のことでコンサルタントにアドバイスを求めるとしたら、コンサルタントのどのような点を重視しますか。

以下の文章の中で、あなたの考えに最も近い数字を選んで〇で囲んでください。1は「まったくあてはまらない」、2は「あてはまらない」、3は「あてはまる」、4は「たいへんあてはまる」を表します。

<table>
<thead>
<tr>
<th>まったくあてはまらない</th>
<th>あてはまらない</th>
<th>あてはまる</th>
<th>たいへんあてはまる</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. 児童生徒の問題を具体的に説明してくれる。
2. 児童生徒の問題を把握した上でコンサルテーションを行っている。
3. 教師が、児童生徒の問題に多様な方法で関わるように、手助けしてくれる。
4. コンサルテーションが終わった後でも、その問題を気にかけてくれる。
5. コンサルテーションをたやすく受けることができる体制が整っている。
6. 児童生徒の状況を実際に見た上で問題を見立てている。
7. 教師の必要性に応じて迅速に対応してくれる。
8. コンサルテーションの内容についての秘密を守る。
9. 児童生徒への対応方法を親身になって考えてくれる。
10. 児童生徒の問題を積極的に理解しようとしている。
11. 教師の話をよく聞こうとする姿勢がある。
12. 安心感を与えてくれる。
13. 教師に的確な質問をすることができる。

※これで質問は終わりです。返信用の封筒でご返送くださいますようお願いします。

ご多忙のところ調査にご協力いただき、まことにありがとうございました。

- 60 -
研究発表

教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャルサポート

日本カウンセリング学会第45回大会発表論文集（麗澤大学）165頁
（平成24年10月28日）
教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャルサポート

谷島 弘仁
（文教大学）

問題と目的
これまで、教師が周囲からどのようなソーシャルサポートを受けるかについての研究が行われてきた（貝川, 2009; 森, 2006; 迫田・田中・淵上, 2004）。しかし、サポート源として同僚教師や上司を取り上げている研究がほとんどであり、スクールカウンセラー（SC）等の学校コンサルタントからのソーシャルサポートを得たかについての検討はなされていない。そのため、本研究ではRupard(2009)が開発した教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャルサポートを測定するための尺度（SCSS）を日本語に翻訳する。複数の教師およびSCが内容的妥当性について検討した上で日本語版 SCSS 尺度の原案を作成・実施し、信頼性と妥当性を検討することを目的とする。

方法
1. 調査対象：関東地方のある県の公立中学校からランダムに選んだ172校の校長に調査を依頼した。その結果、48校から承諾が得られた。質問紙と返信用封筒が同封された封筒を各校に必要人数分送付した。教師に封筒を渡してもらい、回答後は各自が返信用封筒で返送するよう依頼した。594部を発送し、361人から回答を得た。回答に不備のある19名分を除外し、342名分を使用した（有効回収率57.58%）。
2. 調査時期：2011年11月～2012年1月。
3. 調査内容
1）教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャルサポート
Rupard（2009）は、62項目から構成される教師が認知する学校コンサルタントからのソーシャルサポートを測定するための尺度（the School Consultation Support Scale: SCSS）を開発した。原作者の承認を得た上でSCSSを日本語に翻訳した。内容的妥当性を確認するために、教師2名、SC2名がSCSSの日本語訳62項目の内容が日本の現状に適合しているかどうかを独立に評定した。4名全員が適合していると評定した項目のみを採用したところ33項目が残ったため、日本語版SCSS原案として使用した。
2）コンサルテーション有効感
小林・庄司（2007）により作成されたコンサルテーション効果尺度8項目を使用した。

結果と考察
有効回収した342名のうち過去にコンサルテーションを受けたことがあると回答した教師は236名であり、過去にコンサルテーションを受けたことがないと回答した教師は106名であった。以下の分析では、過去にコンサルテーションを受けたことがあると回答した236名を対象とした。日本語版 SCSS 尺度33項目の項目分析を行ったところ8項目に天井効果が認められたため、除外した。残った25項目に対して因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。解釈可能性の点から2因子解を採用した。項目内容から第1因子を道具的サポートと名づけた（10項目）。第2因子を情緒的サポートと名づけた（10項目）。第1因子のα係数は93、第2因子のα係数は94であり信頼性が認められた。コンサルテーションによるコンサルテーション有効性とその相関を検討したところ、第1因子の道具的サポートとは.74、第2因子の情緒的サポートとは.70であり、どちらも1%水準で有意であった。このように、併存的妥当性が認められた。以上の結果から、教師が認知する学校コンサルタントから受けたソーシャルサポートを高めることへの有効性があることが明らかとなった。

付記
本研究は科学研究費補助金（課題番号22530753）の助成を受け行われた。

キーワード：コンサルテーション、学校コンサルタント、ソーシャルサポート、教師