

学校コンサルタントからの知覚されたサポートおよび実行されたサポートが教師のコンサルテーション有効感に及ぼす影響

The Effect of Perceived and Received Support from School Consultants on the Teachers' Sense of Consultation Effectiveness

谷 島 弘 仁*

Hirohito YAJIMA

Abstract : The effect of perceived and received support from school consultants on the teachers' sense of consultation effectiveness was investigated. Secondary school teachers (M = 236, 135 men and 101 women) participated in a survey and responded to questionnaires assessing their perceptions regarding perceived and received support from school consultants and the sense of consultation effectiveness. Exploratory factor analysis of their responses regarding perceived support from school consultants indicated that the scale comprised two factors: Instrumental Support and Emotional Support. A new causal model composed of three levels explaining the influence of perceived and received support from school consultants on teachers' sense of consultation effectiveness was developed by taking previous models into consideration. In the new model, perceived and real support from school consultants was regarded as received support from school consultants, which led to teachers' sense of consultation effectiveness. This analysis indicated a causal relationship between perceived and received support from school consultants and teachers' sense of consultation effectiveness. Implications for future research on teachers' requests for consultation services are discussed.

Key words : school consultant, perceived support, received support, effectiveness as consultants, secondary school teachers

問題と目的

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、

* やじま ひろひと 文教大学人間科学部

同僚、専門家など) から得られる様々な形の援助 (support)」(久田, 1987) 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」(久田, 1987) とされ、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という(森・三浦, 2006)。Barrera (1996) は、サポートを社会的統合の側面と社会的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く、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)。

学校において教師は、児童・生徒や保護者へのサポートの送り手であると一般に認識されている。しかし、教師の多忙化が指摘されている現状(文部科学省, 2017)では、サポートの受け手でもありと考えられている。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(森・三浦, 2006; 諏訪, 2004)、実行されたサポート(森・三浦, 2006; 迫田・田中・淵上, 2004; Taniguchi & Tanaka, 2010)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の自己効力感を高め、バーンアウトを抑制させ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を見いだしている。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、反対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にもなりうる二面性を持つ存在であるといえよう。

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(Brigman, Mullis, Webb & White, 2005; Parsons & Kahn, 2005; West & Idol, 1993; 谷島, 2010a, b)。谷島(2017)は、Rupard (2009) によって作成された学校コンサルタントから受けたサポートを測定するための尺度(School Consultation Support Scale: SCSS)を参考として、中学校教師が学校コンサルタ

ントから実行されたサポートを測定する尺度を開発した。尺度は情緒的サポートと道具的サポートの2つの下位尺度から構成されていた。実行されたサポートが教師のコンサルテーション有効感に及ぼす影響を検討したところ、情緒的サポートと道具的サポートのいずれもコンサルテーション有効感に有意に影響していることが明らかとなった。しかし、谷島（2017）の研究において検討されたのは学校コンサルタントから実行されたサポートが教師のコンサルテーション有効感に及ぼす影響のみであり、知覚されたサポートについては検討されていないことが課題として挙げられる。他の領域のソーシャル・サポートにおいては、知覚されたサポートの方が実行されたサポートより大きな効果を持つことが指摘されている（福岡，1994；福岡，1997）。そのため、学校コンサルタントからのサポートがコンサルテーション有効感に及ぼす影響を検討する場合も、実行されたサポートだけではなく知覚されたサポートの要因を検討する必要がある。

本研究においては、知覚されたサポート、実行されたサポート、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する。具体的には、知覚されたサポート→実行されたサポート→コンサルテーション有効感という影響関係を想定し（図1）、その影響関係を検討することを目的とする。

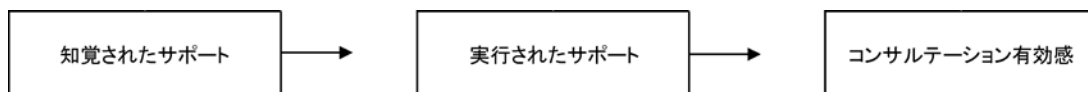


図1 重回帰分析のモデル

方法

調査対象および調査方法

本研究の調査対象は谷島（2017）と同一である。すなわち、公立中学校の教師 342 名が調査対象となった。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（69%）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（31%）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。調査対象者の性別は、男性 135 名、女性 101 名であった。年齢は、20 歳代 27 名（男性 14 名、女性 13 名）、30 歳代 65 名（男性 41 名、女性 24 名）、40 歳代 74 名（男性 44 名、女性 30 名）、50 歳代以上 70 名（男性 36 名、女性 34 名）であった。

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な人数分送付した。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%）。調査の実施にあたっては、学校から教師に調査用紙と返信用封筒が入った封筒を渡してもらい、回答後は各自が返信用封筒で直接返送するよう依頼したため、調査に参加したかどうかについての情報は守秘された。また、調査用紙と返信用封筒はともに無記名式であった。

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た。

(a) 知覚されたサポート

学校コンサルタントへの知覚されたサポートを測定する尺度は開発されていない。そのため、谷島（2010b）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 項目を知覚されたサポートを測定するために使用した。本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人間関係づくりを表していると考えられる。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。

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○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」。4段階に対して4点～1点を与えた。

(b) 実行されたサポート

谷島（2017）によって作成された教師が認知する学校コンサルタントから受けたサポート尺度

表 1 実行されたサポートの項目

項目
実行された道具的サポート
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。
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。
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。
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。
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。
コンサルタントは、私と問題解決方法を共有してくれた。
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。
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。
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。
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。
実行された情緒的サポート
コンサルタントは、私がもし間違っ何かをしたとき、心配してくれた。
コンサルタントは、私の努力を認めてくれた。
コンサルタントは、私の感情面の問題に対応してくれた。
コンサルタントは、私に自信をつけてくれた。
コンサルタントは、私がよくやっていると認めてくれた。
コンサルタントは、私を励ましてくれた。
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。
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。
コンサルタントは、私の心配事を聞いてくれた。
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。

20項目を使用した。本尺度は2因子構造であり、情緒的サポート因子と道具的サポート因子から構成されている。質問項目を表1に示した。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」。その上で、以下の教示をした。「アドバイスを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○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」。

回答形式は4件法であり、「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。

(c) 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。教示文と評定法は実行されたサポートと同様であった。

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因子を知覚されたサポートを測定するために使用したため、因子構造を検討した。13項目に対して因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行ったところ、2因子が得られた(表2)。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

表2 知覚されたサポートの因子分析結果

質問項目	因子 I	因子 II	共通性
第1因子：知覚された道具的サポート (7項目、 $\alpha = .88$)			
児童生徒の状況を実際に見た上で問題を見立てている。	.79	.00	.62
教師の必要性に応じて迅速に対応してくれる。	.73	.03	.56
コンサルテーションをたやすく受けられることができる体制が整っている。	.70	.04	.53
教師が、児童生徒の問題に多様な方法で関われるように、手助けしてくれる。	.60	.22	.59
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。	.56	.23	.54
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。	.50	.26	.49
児童生徒の問題を具体的に説明してくれる。	.44	.23	.38
第2因子：知覚された情緒的サポート (5項目、 $\alpha = .88$)			
安心感を与えてくれる。	-.04	.85	.68
教師の話をよく聞こうとする姿勢がある。	.03	.77	.63
児童生徒への対応方法を親身になって考えてくれる。	.20	.65	.65
児童生徒の問題を積極的に理解しようとしている。	.29	.59	.67
コンサルテーションの内容についての秘密を守る。	.15	.52	.40
因子間相関		.68	

表3 各変数の平均値、標準偏差、 α 係数および相関結果

変数	平均値	標準偏差	α 係数	①	②	③	④
①知覚された道具的サポート	23.96	3.37	.88				
②知覚された情緒的サポート	17.91	2.34	.88	.75 **			
③実行された道具的サポート	31.73	5.50	.93	.45 **	.53 **		
④実行された情緒的サポート	29.88	5.97	.94	.37 **	.45 **	.82 **	
⑤コンサルテーション有効感	24.76	4.07	.89	.39 **	.43 **	.74 **	.70 **

** $p < .01$

表4 高次因子分析結果

尺度	因子 I	因子 II	因子 III	共通性
実行された情緒的サポート	.98	-.06	.02	.92
実行された道具的サポート	.84	.08	.10	.90
知覚された道具的サポート	-.18	.97	.14	.90
知覚された情緒的サポート	.21	.89	-.15	.88
コンサルテーション有効感	.14	.00	.89	.99
因子間相関				
	因子 II	.49		
	因子 III	.67	.42	

当し、第2因子は5項目が該当した。項目内容から、第1因子は知覚された道具的サポート、第2因子は知覚された情緒的サポートと命名した。信頼性を検討したところ第1因子に負荷の高い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ため、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。知覚されたサポートの下位尺度、実行されたサポートの下位尺度、コンサルテーション有効感の平均値、標準偏差、 α 係数、尺度間相関を表3に示した。

表3に示されている通り比較的高い尺度間の相関が認められたため、高次因子分析を行うことにより尺度の独立性について検討した。知覚されたサポートの下位尺度、実行されたサポートの下位尺度、コンサルテーション有効感の5つの尺度に対して因子分析（主成分法、プロマックス回転）を行ったところ、3因子が得られた。第1因子には実行された情緒的サポートと実行された道具的サポートが高く寄与していた。第2因子には知覚された情緒的サポートと知覚された道具的サポートが高く寄与していた。第3因子にはコンサルテーション有効感が高く寄与していた。このように、知覚されたサポート、実行されたサポート、コンサルテーション有効感の独立性が確認された（表4）。

2. 重回帰分析結果

知覚されたサポート→実行されたサポート→コンサルテーション有効感という影響関係を検討するために一括投入法による重回帰分析を行った。

知覚された情緒的サポートと知覚された道具的サポートを外生変数とし、実行された情緒的サポートと実行された道具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た。知覚されたサポートと実行されたサポートの間では、知覚された情緒的サポートと知覚された道具的サポートを説明変数、実行された情緒的サポートと実行された道具的サポートを目的変

数として重回帰分析を行った。知覚されたサポート、実行されたサポートとコンサルテーション有効感の間では、知覚された情緒的サポート、知覚された道具的サポート、実行された情緒的サポート、実行された道具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も想定されたが、VIF はいずれの回帰式でも 10 未満であり、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パス図的に表現した結果を図 2 に示した。その結果、知覚された情緒的サポートから実行された情緒的サポートと実行された道具的サポートに 1%水準で有意なパス係数が認められた。知覚された道具的サポートから実行された情緒的サポートと実行された道具的サポートへの有意なパスは認められなかった。つぎに、実行された情緒的サポートと実行された道具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。知覚されたサポートからコンサルテーション有効感への直接効果は認められなかった。この結果は、知覚された情緒的サポートから実行された情緒的サポートと実行された道具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。相関関係を分割し総効果を算出したところ、知覚された情緒的サポートから実行された情緒的サポートを経たコンサルテーション有効感への総効果は .13、知覚された情緒的サポートから実行された道具的サポートを経たコンサルテーション有効感への総効果は .19 であり、知覚された情緒的サポートから実行された道具的サポートを経たコンサルテーション有効感への総効果の方が大きいことが明らかとなった。

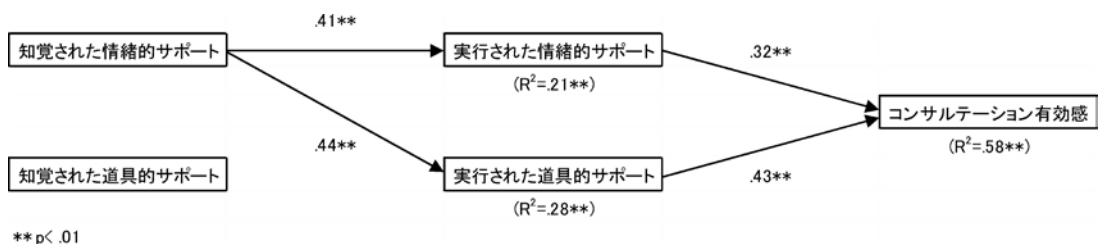


図 2 重回帰分析結果のパス図的表現

考察

本研究は、知覚されたサポート→実行されたサポート→コンサルテーション有効感という影響関係を想定し、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、知覚された情緒的サポートから実行された情緒的サポートと実行された道具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ターとして同僚教員、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、期待するサポートは影響を及ぼさないことが明らかとなった。森・三浦（2006）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、期待するサポートすなわち知覚されたサポートは、受容されたサポートすなわち実行されたサポートに先行することが考えられる。そのため、本研究では知覚されたサポートを実行されたサポートの説明変数と捉え、知覚されたサポート→実行されたサポート→コンサルテーション有効感という影響関係を設定した。その結果、知覚された情緒的サポートから実行された情緒的サポートと実行された道具的サポートを経てコンサルテーション有効感への間接効果が認められたが、知覚された情緒的サポートから実行された道具的サポートを経たコンサルテーション有効感への総効果の方が大きいことが示された。

この結果は、教師が学校コンサルタントに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実行された道具的サポートおよび実行された情緒的サポートをより多く認知することができコンサルテーション有効感が高まることを示唆していると解釈した。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」って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」、「解答をくれるのではなくて、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。本研究の結果は本山・羽間（2004）が示唆するように、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ことが示唆されたものと考えられる。

ところで、知覚された道具的サポートから実行された道具的サポートおよび実行された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。項目内容から知覚された道具的サポート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。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実行された道具的サポートおよび実行された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。言い換えれば、教師が学校コンサルタントに問題解決のノウハウのみを期待しても効果を実感することは困難であることが示唆されている。問題解決のノウハウのみを求める教師は、自分で問題に対応するより他者に依存する傾向があると捉えることができるかもしれない（谷島，2010a）。他者に頼りたい強い欲求をもつ人は、サポートを与えてくれる相手への強い不満感を持ちやすい傾向にあることが示唆されていることから（福岡，2006）、学校コンサルタントに解決を依存しようとする傾向のある教師はサポートに不満を抱きやすく、結果としてコンサルテーション有効感を感じるものが困難であるのかもしれない。ただし、本研究では教師の他者依存傾向については変数として採用していないため、今後、改めて検討する必要がある。

以上、本研究において、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、実行された道具的サポートおよび実行された情緒的サポートをより多く認知することができ、結果としてコンサルテーション有効感が高まることが明らかとなった。

本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題について検討する。第一に、本研究では実行されたサポート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た回答であったが、知覚されたサポートについては特定の学校コンサルタントではなく、学校コンサルタント全般に対するサポートを測定した。このようにすることで、知覚されたサポート→実行されたサポート→コンサルテーション有効感という影響関係を設定することが可能となった。しかし、全ての尺度を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知覚されたサポート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るため、今後、測定方法を検討する必要がある。第二に、知覚されたサポートの測定のために谷島（2010b）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 項目を知覚されたサポートを測定するために使用し、因子構造を確認した。得られた因子は概ね知覚されたサポートに相当すると考えられたが、本尺度は本来知覚されたサポートを測定する目的で開発されたわけではないため、知覚されたサポート測定尺度としての妥当性について再度検討する必要がある。

引用文献

- Barrera, M. (1996). Distinction between social support concepts, measure, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2005) *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school personnel*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (谷島弘仁 (訳) 2012 学校コンサルテーション入門—よりよい協働のための知識とスキル— 金子書房.)
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press. Pp.3-25. (田中健吾 (訳) (2005). 社会的関係と健康 小杉正太郎・島津美由紀・大塚泰正・鈴木綾子 (監訳) ソーシャルサポートの測定と介入 川島書店, pp.3-36.)
- Cohen, S. & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen, & S. L. Syme (Eds.) *Social support and health*. Orlando: Academic Press. Pp. 3-22.
- 藤井義久 (2005). 中学校教師の怒り経験とメンタルヘルスに関する調査研究—尺度開発の試み— 学校メンタルヘルス, 8, 93-102.
- 福岡欣治 (1994). 友人関係におけるソーシャル・サポートの効果—受け手かつ送り手としての個人— 日本社会心理学会第 35 回大会発表論文集, 410-411.
- 福岡欣治 (1997). 友人関係におけるソーシャル・サポートの入手と提供—認知レベルと実行レベルの両面から見た互恵性とその男女差について— 対人行動学研究, 5, 1-12.
- 福岡欣治 (2006). ソーシャル・サポート研究の基礎と応用—よりよい対人関係を求めて 谷口弘一・福岡欣治 (編著) 対人関係と適応の心理学—ストレス対処の理論と実践— 北大路書房, pp.97-115.
- 久田満 (1987). ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題 看護研究, 20, 170-179.
- 小林朋子・庄司一子 (2007). コンサルティである教師が捉えたコンサルテーションに有効感が高いコンサルタンとは 日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集, 724.
- 文部科学省 (2017). 教員勤務実態調査 (平成 28 年度) の集計 (速報値) について 文部科学省初等中等教育局
- 森慶輔・三浦香苗 (2006). 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の開発と信頼性・妥当性の検討—公立中学校教員への調査を基に— 昭和女子大学生活心理研究所紀要, 9, 74-88.
- 本山智子・羽間京子 (2004). 現職教員が受けるコンサルテーションについての—考察—コンサルテーションを受けた側の体験から— 千葉大学教育実践研究, 11, 239-249.

- 西村昭徳 (2004). 教職員間の人間関係に対する認知的評価—教職員間ストレス評価尺度の作成と信頼性・妥当性の検討— 学校メンタルヘルス, 7, 65-73.
- 岡安孝弘 (2006). 中学校の組織的特性と教師の心理的ストレス反応に関する研究 明治大学心理社会学研究, 1, 2-11.
- Parsons, R. D. & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Rupard, M. (2009). *A measure of social support for school consultation: Background research, development, and validity data*. Saarbrücken: VDM
- 迫田祐子・田中宏二・淵上克義 (2004). 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究 教育心理学研究, 52, 448-457.
- 諏訪英広 (2004). 教員社会におけるソーシャルサポートに関する研究—ポジティブ及びネガティブな側面の検討— 日本教育経営学会紀要, 46, 78-92.
- 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.
- Taniguchi, H. & Tanaka, K. (2010). Social support, self-efficacy, and burnout among teachers in Japan. *Doshisha Psychological Review*, 56, 62-70.
- West, J. F., & Idol, L. (1993). The counselor as consultant in the collaborative school. *Journal of Counseling and Development*, 71, 678-683.
- 谷島弘仁 (2010a). 教師が学校コンサルタントに求める援助特性と教師自己効力感の関係 学校心理学研究, 10, 41-52.
- 谷島弘仁 (2010b). 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.
- 谷島弘仁 (2017) 学校コンサルタントからの中学校教師へのサポートがコンサルテーション有効感に及ぼす影響 コミュニティ心理学研究, 20, 198-210.

付 記

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