

教師が認知するコンサルテーションの特性に関する研究

谷 島 弘 仁*

Teachers' perceptions of characteristics used by school psychologists in school consultation

Hirohito YAJIMA

Abstract: Although school consultations are an effective practice for teachers and school psychologists, only a few surveys have examined the fundamental process of school consultations in Japan. Therefore, this study examined teachers' perceptions of characteristics used by school psychologists in school consultations. A translated version of the Consultation Evaluation Scale for Schools (CESS) was completed by 118 high school teachers. Based on the results of factor analysis, a twenty-five-item scale was constructed that consisted of the following five factors: facilitated support, support for teachers, perceptions of effectiveness of consultations, professionalism of consultant, and understanding of teachers. The present findings suggest that Japanese and American teachers hold different views of the characteristics used by school psychologists in school consultations. Correlational analysis revealed a significant positive relationship between CESS score and help-seeking preference among teachers. Furthermore, a significant positive relationship was observed between CESS score and individual efficacy among teachers.

Key Words: school consultation, school psychologist, teacher, consultant

問 題

小学校や中学校、高等学校の教師は、教科指導の他に教育相談や生徒指導などの生活指導を職務の一部としているため、児童や生徒の心の問題に関わることを要求される場面が多く存在する。しかし、一般的に教師は児童や生徒の心理を専攻してきたわけではなく、学校現場での経験を通して心の問題への対応方法を身につけてきたのが現状であろう。そのため、教師が児童や生徒の心の問題に関わるなかで困難や限界を感じることも少なくないものと思われる。石隈（1999）は、教師に対する調査の結果から、「不登校生徒」、「友達関係のうまくいかない生徒」、「学習意欲のない生徒」の指導や援助に困難を感じている教師が多いことを指摘している。このような現状に対して、学校現場ではスクールカウンセラーや発達障害児のための巡回相談員などの制度が整備されてきており、教師が利用できるリソースは増加している。

スクールカウンセラーなどの学校の外部の専門家から受けることのできるサービスには、直接、児童や生徒の問題に対応する直接的援助（カウンセリングや心理テストなど）と、児童や生徒の問題に直接に対応せず教師が助言を受ける間接的援助（コンサルテーションなど）の二つに大

* やじま ひろひと 文教大学人間科学部

別することができる (Dougherty, 2005)。児童や生徒の心の問題は、スクールカウンセラーなどの直接的援助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。そのような場合、教師が児童や生徒の心の問題に対応するなかで感じる困難や限界に対して、コンサルテーションが支えとなるであろう。このように、教師のコンサルテーションに対する潜在的需要は大きいことが予想される。

しかし、以上のようなコンサルテーションの必要性に関する認識は、コンサルテーションの送り手、すなわちコンサルタントの側からの考え方であり、実際に教師がスクールカウンセラーなどの外部の専門家に対してコンサルテーションを求めるといかにについては明らかにされていない。また、スクールカウンセラーやスクールサイコロジストによるコンサルテーションが盛んに実施されている北米においても (北米の現状については、例えば、Cole & Siegel, 2003 を参照されたい)、コンサルテーションの受け手、すなわちコンサルティにはコンサルテーションに対する様々な抵抗が存在する場合があります、コンサルテーション過程を阻害する可能性があることが報告されている (Gutkin & Hickman, 1990)。さらに、従来、日本の教育現場において、教師は、教育相談や生徒指導などの生活指導を職務の一部としてきた。そのため、児童や生徒の心の問題への対応について、教師が管理職や指導主事、同僚などに指導を受けたりアドバイスを求めることが可能な体制がある程度整っている上に、スクールカウンセラーなどの外部の専門家は導入されてから日が浅く、また、その役割も未だ明確になっていないため、教師が外部の専門家に対して日常的にコンサルテーションを求め得る環境には無いことも考えられる。

このような状況の下でコンサルテーションを発展させていくためには、コンサルテーションに対する教師のニーズを明らかにし、また、教師がコンサルテーションに対してどのような援助を求めているのか、必要としているコンサルテーションの内容は何なのかについて明らかにすることが必要である。海外では、教師がスクールサイコロジストによるコンサルテーションに対して求める特性について、これまで、Mucha (1994)、Knoff, Sullivan, & Liu (1995)、Pérez-González, García-Ros, & Gómez-Artiga (2004) らにより検討されてきている (TABLE 1)。Mucha (1994) は、116名の小学校教師および中学校教師を対象として、スクールサイコロジストによる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

TABLE 1 先行研究の概観

研究者	年代	因子
Mucha	1994	熟達モデル (expert model) 協働モデル (collaborative model) 対人コミュニケーション (personal communications) 時間管理 (time management)
Knoff, Sullivan, & Liu	1995	コンサルテーションの知識、過程、応用技術 (consultation knowledge, process and application skills) コンサルタントの対人的、問題解決的技術および資質 (consultant interpersonal and problem solving skills and qualities)
Pérez-González, García-Ros, & Gómez-Artiga	2004	相互作用への熟達した知識と態度 (expert knowledge and attitude toward the interaction) 介入過程における対等性 (coordination in the intervention process) 主導性と事後介入 (initiative and intervention follow-up)

consultation evaluation scale for schools: CESS) を実施したところ、「熟達モデル (expert model)」因子、「協働モデル (collaborative model)」因子、「対人コミュニケーション (personal communications)」因子、「時間管理 (time management)」因子の4つの因子を見いだした。また、Knoff, Sullivan, & Liu (1995) は、コンサルテーション過程におけるスクールサイコジストの最も効果的な特性と行動を68項目から構成される尺度 (consultant effectiveness scale: CES) によって測定した結果、「コンサルテーションの知識、過程、応用技術 (consultation knowledge, process, and application skills)」因子、「コンサルタントの対人的、問題解決的技術および資質 (consultant interpersonal and problem solving skills and qualities)」因子の2つの因子を見いだした。さらに、Pérez-González, García-Ros, & Gómez-Artiga (2004) は、157名の小学校教師および中学校教師を対象として、スクールサイコジストによる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を実施したところ、「相互作用への熟達した知識と態度 (expert knowledge and attitude toward the interaction)」因子、「介入過程における対等性 (coordination in the intervention process)」因子、「主導性と事後介入 (initiative and intervention follow-up)」因子の3つの因子を見いだした。以上の海外における研究の結果をまとめると、教師がコンサルテーションに対して求める特性として、技能的側面 (熟達モデル因子、時間管理因子、コンサルテーションの知識、過程、応用技術因子、相互作用への熟達した知識と態度因子等) と、対人的側面 (協働モデル因子、対人コミュニケーション因子、介入過程における対等性因子等) に大別することができよう。

日本においては、スクールカウンセラー制度が導入されてから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ることが指摘されており (小栗, 2006)、教師がコンサルテーションに対してどのような援助を求めているのか、また、必要としているコンサルテーションの内容は何なのかといった基礎的側面について検討した研究は少ないのが現状である。今後、スクールカウンセリングの領域でコンサルテーションを有効に活用するためには、このようなコンサルテーション成立の前提条件についての基礎的な知見を積み重ねていくことが必要とされよう。以上のような問題意識のもとに、本研究では教師がスクールカウンセラーによるコンサルテーションに対してどのような特性を求めているのかについて明らかにすることを目的とする。そのために、試みとして Mucha (1994) が作成した「学校コンサルテーション評価尺度 (CESS)」を使用し、日本の教師を対象としてどのような因子構造が得られるのかについて検討する。CESSを取り上げる理由は、抽出された因子数が多く、項目が具体的であるためである。また、CESSの各因子の特徴をより詳細に知るために、いくつかの教師の特性との関連について検討する。教師の特性を測る指標として、教師の被援助志向性および教師の個人的効力感を取り上げる。被援助志向性が高いほどコンサルテーションを求める傾向があるものと予想され、個人的効力感が高いほどコンサルテーションを求める傾向は低いことが予想される。そのため、CESSと被援助志向性の相関パターンとCESSと個人的効力感の相関パターンには差異が認められることが考えられる。

方 法

調査対象

関東近県の高校教師118名 (男性56名、女性62名) が調査対象となった。

調査内容

本研究で使用した質問紙は、教師の属性等を尋ねるフェースシートおよび以下の3つの尺度から構成されていた。

① Mucha (1994) が作成した「学校コンサルテーション評価尺度 (CESS)」25項目を日本語に翻訳して使用した。② 田村・石隈 (2001) が作成した「被援助志向性尺度」11項目を使用した。本尺度は、「援助の欲求と態度」因子と「援助関係に対する抵抗感の低さ」因子の2因子から構成されている。③ 淵上・西村 (2004) が作成した「個人的効力感尺度」23項目を使用した。本尺度は「生徒指導」因子、「教科指導」因子、「成績向上」因子の3因子から構成されており、それぞれに対する教師の個人的効力感を測定する。

手続き

調査は、研修会等の会場において集団で実施した。調査用紙は無記名式であった。フェースシートの教示文は以下の通りである。「私どもは、学校教育相談の一層の発展のために、スクールカウンセラーの効果的な活用に関する調査研究を進めております。とくに、今回の調査では、スクールカウンセラーが、先生方とどのように協働作業を進めることが望ましいのかという観点からアンケートを実施しますので、どうぞ協力くださいますよう、お願いします。ご回答いただいた結果はすべて数値化し、全体として統計的処理を行います。また、ご回答いただいたアンケート用紙は、数値化後に責任を持ってシュレッダー処理をいたします。さらに、調査結果を公表する際には、すべて全体的に処理された統計結果を使用しますので、個人が特定されることも、個人情報外部に漏洩することもございません。以上、この調査の趣旨をご理解の上、是非、調査にご協力くださいますようお願い申し上げます。」

各尺度の回答形式はすべて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。逆転項目に対しては、反対のスコアリングを行った。

結果と考察

1) コンサルテーションのニーズの分析

フェースシートにおいて、コンサルテーションのニーズについて尋ねた。調査対象は、教師経験が1～5年が34.7% (41名)、6～10年が39.8% (47名)、10年～15年が17.8% (21名)、16年以上が7.5% (9名)であった。教師経験が10年以下の教師が75%弱であり、比較的教師経験の浅い集団である。コンサルテーションのニーズを把握する前に、コンサルテーションの現状について検討する。過去、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かどうか尋ねたところ、47.5% (56名) が「はい」と回答し、52.5% (62名) が「いいえ」と回答した。調査対象の67% (75名) の教師がこれまでスクールカウンセラーの配属された学校に勤務しておりコンサルテーションを受ける機会があったが、コンサルテーションを受ける機会のあった教師のうち55.7% (44名) が実際にコンサルテーションを受けていた。つぎに、今後、スクールカウンセラーからコンサルテーションを受けることを希望するかどうかを尋ねたところ、87.3% (103名) が「はい」と回答し、12.7% (15名) が「いいえ」と回答した。このように、高校の教師のコンサルテーションのニーズは非常に高いことが明らかとなった。過去、コンサルテーションを受けた教師56名のうち、今後もコンサルテーションを希望する者はどの程度か

TABLE 2 CESSの項目と因子分析結果

項 目	I	II	III	IV	V	h ²
スクールカウンセラーは、教師が生徒への様々な支援の方法を試みることを促進すべきだ。	.66	.15	.00	.00	.00	.46
スクールカウンセラーは、生徒の問題に関わっている他の人たちと教師の協働を促進すべきだ。	.59	.19	-.11	.25	.16	.48
スクールカウンセラーは、教師がより客観的な方法で状況を見ることができるようを手助けすべきだ。	.58	.16	.00	.22	.26	.48
スクールカウンセラーの役割は、教師への最初の助言の後で更なる助言をすることであるべきだ。	.00	.65	.00	.12	.16	.46
スクールカウンセラーの役割は、問題に基づいて提案したり助言をしたりすることであるべきだ。	.31	.51	.00	.12	.18	.40
スクールカウンセラーは、教師が問題を解決する際に使用できる資源に気づくことを手助けすべきだ。	.12	.46	.21	.15	.23	.35
いったんスクールカウンセラーと教師が協議して対策を立てた後でも、さらなる助言は有益だ。	.11	.17	.74	.00	.21	.63
いったんスクールカウンセラーから助言をうけたら、次の助言はあまり必要ではない。	.00	.00	-.50	.00	.00	.25
スクールカウンセラーの助言を利用できるのはよいことだ。	.00	.00	.42	.00	-.11	.19
スクールカウンセラーは能率的な時間の使い方をすべきだ。	.00	.00	-.19	.58	.00	.37
スクールカウンセラーは、彼らが行う観察に基づいて生徒の問題を見立てるべきだ。	.00	.19	.00	.48	.00	.27
教師がスクールカウンセラーから助言を受けたならば、後から引き続いて助言を受けるべきだ。	.25	.28	.27	.41	-.22	.43
スクールカウンセラーは、教師の仕事のプレッシャーと時間的束縛を理解しているべきだ。	.00	.18	-.14	.00	.63	.45
スクールカウンセラーは、約束を守ったり時間を守ったりする上で信頼できる存在であるべきだ。	.00	.00	.22	.22	.45	.30
スクールカウンセラーの役割は、教師が問題に対する別の解決法を見つけることを手助けすることであるべきだ。	.23	.11	.00	.00	.43	.25
スクールカウンセラーの役割は、教師が教室で使える生徒への支援の方法を開発することであるべきだ。	.26	.22	-.32	.35	.00	.34
スクールカウンセラーは、生徒に関する微妙な問題を話し合う際に、教師に安心感を与えるべきだ。	.16	.17	.00	.37	.14	.21
助言をしている間、スクールカウンセラーはいつどのように良い質問をすればよいか知っているべきだ。	-.16	.28	.00	.32	.27	.28
スクールカウンセラーと教師は、お互いが集めた資料に基づいて問題を見極め、対策を立てるべきだ。	.41	.29	.44	.16	.26	.54
スクールカウンセラーは、教師に迅速に対応すべきだ。	.18	.18	.00	.35	.28	.27
教室で使用する支援の方法は、スクールカウンセラーと教師のお互いによって開発されるべきだ。	.24	.37	.00	.15	.00	.22
多くのスクールカウンセラーは、生徒の問題を解決する上で、カウンセリングの単一の方法に基づくべきだ。	.00	.11	-.39	.35	.00	.30
スクールカウンセラーはよい聞き手であるべきだ。	.32	-.15	.27	.34	.00	.31
スクールカウンセラーと教師は、これから行う生徒への支援の方法を一緒に考えていくべきだ。	.50	.49	.14	-.10	.00	.52
スクールカウンセラーは、自分の考えを明確に述べるべきだ。	.30	.00	.20	.26	.00	.20
因子寄与率	8.71	7.40	7.18	7.17	5.33	35.80

を調べたところ、94.6% (53名) が今後もコンサルテーションを希望していた。以上をまとめると、高校の教師のコンサルテーションのニーズは非常に高く、コンサルテーションを受けた教師は再びコンサルテーションを希望していることが明らかとなった。

2) CESSの因子分析結果

教師がコンサルテーションに対して、どのような特性を求めているのかを明らかにするために、Mucha (1994) が作成した「学校コンサルテーション評価尺度 (CESS)」25項目を日本語に翻訳し使用した。CESSは米国において作成された尺度であり、日本では信頼性や妥当性は検討されておらず、因子構造も明らかとなっていない。そのために、まず本尺度の因子構造を確認するために因子分析を行った。25項目に対して主因子法により因子を抽出したところ固有値が1以上の因子は9因子得られたが、第5因子と第6因子の間に比較的大きな差が見られたことと解釈可能性の点から5因子を抽出した。抽出した5因子にバリマックス回転を施した。因子を解釈するために、単一の因子の因子負荷量が.40以上であり、複数の因子に高い因子負荷量を示さない項目を選んだところ、各因子とも3項目が該当した。因子分析結果をTABLE 2に示した。

第1因子は、「スクールカウンセラーは、教師が生徒への様々な支援の方法を試みることを促進すべきだ。」などの項目から構成されており、「促進的支援」因子と名づけた。因子寄与率は8.71%であった。第2因子は、「スクールカウンセラーの役割は、教師への最初の助言の後で更なる助言をすることであるべきだ。」などの項目から構成されており、「教師主体の支援」因子と名づけた。因子寄与率は7.40%であった。第3因子は、「いったんスクールカウンセラーと教師が協議して対策を立てた後でも、さらなる助言は有益だ。」などの項目から構成されており、「コンサルテーションの有効性の認知」因子と名づけた。因子寄与率は、7.18%であった。第4因子は、「スクールカウンセラーは能率的な時間の使い方をすべきだ。」などの項目から構成されており、「コンサルタントの専門性」因子と名づけた。因子寄与率は、7.17%であった。第5因子は、「スクールカウンセラーは、教師の仕事のプレッシャーと時間的束縛を理解しているべきだ。」などの項目から構成されており、「教師への理解」因子と名づけた。因子寄与率は、5.33%であった。5つの因子の因子寄与率の合計は35.80%であった。

各因子を構成する3項目により下位尺度を作成し、3項目の合計得点を下位尺度得点とした。ただし、第3因子の「いったんスクールカウンセラーから助言をうけたら、次の助言はあまり必要ではない。」という項目は、内容的に第3因子の他の項目の反対であることと、因子負荷の方向も他の項目と反対であることから逆転項目として扱った。

各下位尺度の平均値、標準偏差、 α 係数、下位尺度間の相関係数をTABLE 3に示した。 α 係

TABLE 3 CESSの平均値、標準偏差、 α 係数および下位尺度間相関

CESS	平均値	標準偏差	α 係数	①	②	③	④
①促進的支援	8.50	1.34	.70				
②教師主体の支援	8.44	1.13	.65	.37**			
③コンサルテーションの有効性の認知	10.06	1.10	.56	.09	.18*		
④コンサルタントの専門性	7.85	1.37	.47	.26**	.19*	-.06	
⑤教師への理解	9.26	1.23	.44	.28**	.30**	-.01	.04

* $p < .05$, ** $p < .01$

数は、「促進的支援」因子が.70、「教師主体の支援」因子が.65、「コンサルテーションの有効性の認知」因子が.56、であり、これら3つの因子ではある程度の信頼性が認められたが、「コンサルタントの専門性」因子が.47、「教師への理解」因子が.44であり、これら2つの因子では必ずしも高い信頼性は認められなかった。この結果は、各因子を構成する項目がそれぞれ3項目と少ないことが影響していることが考えられる。下位尺度間の相関を見ると、第1因子の「促進的支援」因子は、第2因子の「教師主体の支援」因子、第4因子の「コンサルタントの専門性」因子、第5因子の「教師への理解」因子と有意な正の相関があった。第2因子の「教師主体の支援」因子は、他の4つの因子すべてと有意な正の相関があった。第3因子の「コンサルテーションの有効性の認知」因子は、第2因子の「教師主体の支援」因子とのみ有意な正の相関があった。第4因子の「コンサルタントの専門性」因子、第5因子の「教師への理解」因子は、それぞれ第1因子の「促進的支援」因子および第2因子の「教師主体の支援」因子と有意な正の相関があった。

本研究で得られた5つの因子と、Mucha (1994) による CESS の因子を比較検討する。CESS では、「熟達モデル」因子、「協働モデル」因子、「対人コミュニケーション」因子、「時間管理」因子の4つの因子が見いだされており、「熟達モデル」因子と「時間管理」因子はコンサルテーションの技能的側面を表し、「協働モデル」因子と「対人コミュニケーション」因子は対人的側面を表すと考えられる。一方、本研究では、「促進的支援」因子、「教師主体の支援」因子、「コンサルテーションの有効性の認知」因子、「コンサルタントの専門性」因子、「教師への理解」因子の5つの因子が得られた。これらのうち、「コンサルタントの専門性」因子はコンサルテーションの技能的側面を表し、「促進的支援」因子、「教師主体の支援」因子、「教師への理解」因子の3つの因子は対人的側面を表すと考えられる。「コンサルテーションの有効性の認知」因子は、以上の2つの側面に含まれない因子であると考えられる。このように、本研究の結果では、得られた因子の多くがコンサルテーションの対人的側面に関連しており、コンサルテーションの対人的側面に関わる特性が求められていることが示された。

3) CESS と被援助志向性および個人的効力感との関連

CESS の各因子の特徴をより詳細に知るために、いくつかの教師の属性との関連について検討した。教師の特性を測る指標として、教師の被援助志向性および教師の個人的効力感を取り上げた。田村・石隈 (2001) によれば、教師の被援助志向性とは、「学校教育の3領域 (学習面、心理・社会面、進路面) において、教師が児童生徒・保護者に対し指導・援助サービス上の困難に直面した場合、同僚教師や管理職あるいはスクールカウンセラー等の心理教育的援助サービスの専門家に援助を求めるかどうかの認知的枠組み」であり、「援助の欲求と態度」因子と「援助関

TABLE 4 CESS と被援助志向性および個人的効力感の相関

CESS	被援助志向性		個人的効力感		
	援助の欲求と態度	抵抗感の低さ	生徒指導	教科指導	成績向上
促進的支援	.31**	-.07	-.10	-.04	.10
教師主体の支援	.20*	-.03	.17*	.16	.10
コンサルテーションの有効性の認知	.31**	.20*	.02	.17*	-.16
コンサルタントの専門性	.01	-.01	.05	-.04	.25**
教師への理解	.05	-.17*	-.04	-.01	.02

* p<.05, **p<.01

係に対する抵抗感の低さ」因子の2因子から構成される。また、教師の個人的効力感とは、淵上・西村（2004）によれば、「望ましい教育的結果を遂行できるという教師の信念」であり、「生徒指導」因子、「教科指導」因子、「成績向上」因子の3因子から構成されている。CESSの各因子と教師の被援助志向性の「援助の欲求と態度」因子、「援助関係に対する抵抗感の低さ」因子、および教師の個人的効力感尺度の「生徒指導」因子、「教科指導」因子、「成績向上」因子との相関をTABLE 4に示した。

CESSと教師の被援助志向性との相関について検討する。CESSの「促進的支援」因子と教師の被援助志向性の「援助の欲求と態度」因子に1%水準で有意な相関が認められた。CESSの「教師主体の支援」因子と教師の被援助志向性の「援助の欲求と態度」因子に5%水準で有意な相関が認められた。また、CESSの「コンサルテーションの有効性の認知」因子と教師の被援助志向性の「援助の欲求と態度」因子に1%水準で有意な相関が認められ、「援助関係に対する抵抗感の低さ」因子との間に5%水準で有意な相関が認められた。CESSの「教師への理解」因子と教師の被援助志向性の「援助関係に対する抵抗感の低さ」因子との間に5%水準で有意な負の相関が認められた。以上の結果から、被援助志向性の高い教師ほど学校コンサルテーションに多くの特性を求める傾向があること、援助に対する抵抗感の高い教師ほど、コンサルタントにより多くの教師への理解を求めることが明らかとなった。

つぎに、CESSと教師の個人的効力感との相関について検討する。CESSの「教師主体の支援」因子と教師の個人的効力感尺度の「生徒指導」因子に5%水準で有意な相関が認められた。CESSの「コンサルテーションの有効性の認知」因子と教師の個人的効力感尺度の「教科指導」因子との間に5%水準で有意な相関が認められた。CESSの「コンサルタントの専門性」因子と教師の個人的効力感尺度の「成績向上」因子に1%水準で有意な相関が認められた。生徒指導に高い効力感を持つ教師ほど、コンサルテーションに教師主体の支援を求める傾向があること、教科指導に高い効力感を持つ教師ほど、コンサルテーションの有効性を理解していること、生徒の成績向上に高い効力感を持つ教師ほど、コンサルタントに対しても高い専門性を求めていることが明らかとなった。このように、教師の個人的効力感の領域ごとにコンサルテーションに対して求める特性には違いがあることが示された。とりわけ、生徒指導に高い効力感を持つ教師が教師主体の支援を求めていることが明らかとなった意味は大きい。なぜなら、生徒指導と教育相談は相異なる領域であると一般的には捉えられがちであるのに対して、生徒指導に高い効力感を持つ教師ほど問題を自力で解決するためにコンサルテーションの必要性を理解していることが明らかとなったためである。瀬戸（2006）は、生徒指導を積極的生徒指導と消極的生徒指導に分類しているが、とりわけ教師が積極的生徒指導を行う上でコンサルテーションが有効である可能性を本研究の結果は示唆している。

討 論

日本の小学校や中学校、高等学校では、増大する児童や生徒の心の問題への対応が急務となっている。しかし、前述した通り、日本の学校制度においては教員免許は教科の免許であり、教師は児童や生徒の心理を専門に専攻してきたわけではないことがほとんどである。このような現状の下では、生徒指導や教育相談に関する研修を受ける機会は用意されているものの、教師は学校現場での経験を通して児童や生徒の心の問題への対応方法を身につけてきたという実

態がある。メールやインターネットを使ったいじめやリストカット、急増する児童や生徒のうつ病、家庭の崩壊など、児童や生徒に生じる問題は急速に深刻化かつ複雑化しており、教師がこれらの問題に関わるなかで困難や限界を感じることも多い。教師のうつ病が急増している現状も、以上のような教育現場の問題と密接に関わっているであろう。そのため、教師の心の専門家に対する援助ニーズが高まっている（田村・石隈，2001）。このような状況に対して、スクールカウンセラーなどの外部の専門家によるコンサルテーションが有効であることが指摘されている（田淵，2002；小林，2003）。本研究では、コンサルテーションのニーズの実態について調査したが、その結果、調査対象となった教師の87.3%がスクールカウンセラーからコンサルテーションを受けることを希望していることが明らかとなった。また、過去にコンサルテーションを受けた教師のうち、94.6%が今後もコンサルテーションを希望していた。このように、教師のコンサルテーションのニーズは非常に高く、コンサルテーションを受けた教師は再びコンサルテーションを希望していることが明確に示された。

しかし、コンサルテーションのニーズが高いにもかかわらず、日本の学校現場においてはコンサルテーションの位置づけや具体的な方法論などが確立されているとは言い難い。とりわけ、コンサルテーションの過程においては、コンサルタントとコンサルティが対等の立場で協働してクライアントの問題に対応していくことが求められるにもかかわらず、スクールカウンセラーと教師の間でスムーズに対等な関係を構築することは必ずしも容易ではないであろう。このような問題を克服し、今後、スクールカウンセリングの領域でコンサルテーションを有効に活用するためには、教師がコンサルテーションに対してどのような援助を求めており、必要としているコンサルテーションの特性は何なのかを明らかにする必要がある。

そこで、本研究は、日本の教師がコンサルテーションにどのような特性を求めているのかを明らかにするために、Mucha（1994）によって作成された「学校コンサルテーション評価尺度（CESS）」を使用し、日本の教師を対象としてどのような因子構造が得られるのかについて検討し、CESSの各因子の特徴をより詳細に知るために、教師の被援助志向性および教師の個人的効力感との関連について検討した。その結果、第1因子の「促進的支援」因子、第2因子の「教師主体の支援」因子、第3因子の「コンサルテーションの有効性の認知」因子、第4因子の「コンサルタントの専門性」因子、第5因子の「教師への理解」因子の5つの因子がCESSの下位因子として得られた。これらの5つの因子とMucha（1994）の研究において得られた因子の比較検討を行った。つぎに、得られたCESSの各因子の特徴をより詳細に知るために、教師の特性を測る指標として教師の被援助志向性および教師の個人的効力感を取り上げ、CESSとの関連について検討した。その結果、被援助志向性の高い教師ほどコンサルテーションに多くの特性を求める傾向があること、援助に対する抵抗感の高い教師ほど、コンサルタントにより、多くの教師への理解を求めることが明らかとなった。また、生徒指導に高い効力感を持つ教師ほど、教師主体の支援を求める傾向があること、教科指導に高い効力感を持つ教師ほど、コンサルテーションの有効性を理解していること、生徒の成績向上に高い効力感を持つ教師ほど、コンサルタントに対しても高い専門性を求めていることが明らかとなった。このように、CESSの各因子と教師の被援助志向性および教師の個人的効力感の関連について検討したところ、CESSの各因子の特徴が示された。

最後に、本研究の限界と今後の課題について考察する。本研究の限界として、第一に質問項目の問題がある。本研究では、教師のコンサルテーションのニーズを測定し、因子構造を先行研究

と比較検討するため、あえて Mucha (1994) によって作成された「学校コンサルテーション評価尺度 (CESS)」をそのまま翻訳し使用したが、米国の教育の現状と日本の教育の現状には大きな差異が存在するのは当然である (高原, 2006)。そのため、今後、日本の現状に応じた尺度を開発することが必要である。第二に、調査対象の問題である。本研究では高校の教師を調査対象としたが、日本の現状ではスクールカウンセラーが多く配属されているのは中学校であり、今後は学校の種類を広げて調査を行う必要がある。また、本研究では調査対象の規模が118名と小さいため、今後、より大規模な調査を行うことが必要とされよう。

付 記

本研究は、日本学校心理学会第9回大会において発表した内容を再分析し、新たなデータを加えてまとめたものである。本研究を行うにあたって、茨城県教育研修センター生徒指導部教育相談課課長加倉井正先生、茨城県立那珂湊第一高等学校校長和田トシ子先生 (当時)、同教育相談部長柴裕一先生 (当時) をはじめとする先生方のご協力を得ました。心より深くお礼を申し上げます。

引用文献

- Cole, E. & Siegel, J. A. (Eds.) 2003 *Effective consultation in school psychology* (2nd ed.). Toronto, Canada: Hogrefe & Huber.
- Dougherty, A.M. 2005 *Psychological consultation and collaboration in school and community settings* (4th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- 淵上克義・西村一生 2004 教師の協働的効力感に関する実証的研究 教師学研究, 5・6, 1-12.
- Gutkin, T. & Hickman, J.A. 1990 The relationship of consultant, consultee, and organizational characteristics to consultee resistance to school-based consultation: An empirical analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 111-122.
- 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
- 小林朋子 2003 スクールカウンセラーによる学校システムを対象としたコンサルテーションの試み— 適応生徒のための小集団活動の導入を通して— 学校心理学研究, 3, 11-18.
- Knoff, H., Sullivan, P., & Liu, D. 1995 Teachers' ratings of effective school psychology consultants: An exploratory factor analysis study. *Journal of School Psychology*, 33, 39-57.
- Mucha, L. 1994 A survey of teacher perceptions of school psychologists as consultants: A factor analytic study of evaluation in consultation process. Paper presented at the 26th Annual Meeting of the National Association of School Psychologists. Seattle, WA, 15 March.
- 小栗貴弘 2006 学校コンサルテーション場面のコミュニケーションに関する研究—スクールカウンセラーはどのように学校コンサルテーションを行うのか— 日本コミュニティ心理学会第9回大会プログラム・発表論文集, 81-82.
- Pérez-González, F., García-Ros, R., & Gómez-Artiga, A. 2004 A survey of teacher perceptions of the school psychologist's skills in the consultation process. *School Psychology International*, 25, 30-41.
- 瀬戸健一 2006 消極的生徒指導と積極的生徒指導の検討の試み—生徒指導連絡協議会に参加した教師の認識に着目して— 学校心理学研究, 6, 53-65.
- 田淵久美子 2002 教師の教育実践に対するコンサルテーションの課題—生活指導を中心に— 活水論文集, 45, 81-92.
- 高原晋一 2006 アメリカのスクールカウンセラー—一人の子どものニーズに応えるシステム— ほんの森出版
- 田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究 教育心理学研究, 49, 438-448.