

教師が学校コンサルタントから受けたサポートと 児童・生徒の問題の解決度の関連

The Relationship between the Social Support Teachers Received from School Consultants and the Level of Solving Students' Problematic Classroom Behaviours

谷 島 弘 仁*
Hirohito YAJIMA

要旨：本研究は、教師が学校コンサルタントから受けたサポートと児童・生徒の問題の解決度の関連を検討することである。コンサルテーションを受けたことがある小学校・中学校・高校等の教師 112 名に質問紙調査を行った。質問紙は、教師に関する属性、コンサルテーションを受けた児童・生徒の問題、コンサルテーションにおけるソーシャル・サポート尺度、コンサルテーションを受けた問題の解決の程度を問う質問項目から構成されていた。問題解決の程度を独立変数、ソーシャル・サポートを従属変数として t 検定を行ったところ、児童・生徒の問題の解決度が高い群は低い群より有意に情緒的サポート得点および道具的サポート得点が高いことが明らかとなった。学校コンサルタントから多くのサポートを受けた教師は、児童・生徒の問題に効果的に対応できる可能性が本研究の結果から示された。

キーワード：学校コンサルテーション, 教師, 道具的サポート, 情緒的サポート

問題

現在の日本ではコミュニティにおける人と人とのつながりが希薄化し、コミュニティの力が弱まっていることが指摘されている（高橋, 2011）。このような状況の中でソーシャル・サポート (social support) が一層必要とされている（福岡, 1997; 2006）。ソーシャル・サポートは児童・生徒にとってより一層重要である（谷口, 2007）。学校での児童・生徒へのサポート資源は友人、保護者とならんで教師であるとされることが多い（宮代・中野, 2021）。このように、教師は児童・生徒へのサポートの送り手であると捉えられているが、サポートの受け手としての側面も存在する。教師へのソーシャル・サポートは、主に同僚や管理職からのサポートが検討されてきた

* やじま ひろひと 文教大学人間科学部

(森・三浦, 2006; 迫田・田中・淵上, 2004; Taniguchi & Tanaka, 2010)。しかし、教師の多忙化が問題とされる現在(文部科学省, 2017)、同僚や管理職からのサポートだけでは限界が存在すると考えられる。

このような中、スクールカウンセラ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に注目が向けられている(Brigman, Mullis, Webb & White, 2005; 中央教育審議会, 2015; Parsons & Kahn, 2005)。中央教育審議会(2015)は、『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』において「学校が抱える課題は、生徒指導上の課題や特別支援教育の充実など、より複雑化・困難化し、心理や福祉など教育以外の高い専門性が求められるような事案も増えてきており、教員だけで対応することが、質的な面でも量的な面でも難しくなっている」ことを指摘した上で、スクールカウンセラーなどの専門職と役割分担をする必要性について言及し、スクールカウンセラーの専門性の一つとして教職員への助言をあげている。しかし、一方で教師が積極的に学校コンサルテーションを活用するかどうかについては慎重に検討する必要があるという指摘がされているため(Farrell, Howes, Jimerson, & Davies, 2009; Harris & Cancelli, 1991; Rubinson, 2002; Spratt, Shucksmith, Philip, & Watson, 2006; Thornberg, 2014; 谷島, 2020)、専門職の学校コンサルタントとしての機能をより一層活用するためには、学校コンサルタントからのサポートの有効性について実証的に検討していく必要がある。

Rupard (2009) は、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)を開発している。SCSSは62項目から構成されており、サポートのポジティブな側面に焦点を当てている。因子分析の結果によれば、道具的サポート、情報のサポート、情緒的サポートの3因子構造であり、信頼性と妥当性が確認されている。谷島(2017)は、Rupard (2009)によって作成されたSCSSを参考として、中学校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。ソーシャル・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。谷島(2018)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。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ており、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している。

このように、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・サポートがコンサルテーション有効感に影響を及ぼすことが明らかとなった。しかし、コンサルテーション有効感はいくまで教師の全般的な印象を尋ねているのみであり、教師が児童・生徒のどのような問題でコンサルテーションを希望したのか、問題解決の程度はどの程度であったのかという要因は検討されていない。それらの要因を含めて、教師はどのような場合に学校コンサルタントからどの程度のサポートを受けていたのかを検討することが課題となる。そのため、本研究では、①教師が児童・生徒のどのような問題に対して学校コンサルタントにコンサルテーションを希望したのかに

ついて明らかにし、②児童・生徒の問題の解決の程度を独立変数、学校コンサルタントから受けたサポートを従属変数としてt検定を行い、児童・生徒の問題の解決の程度と学校コンサルタントから受けたサポートの関係について検討する。児童・生徒の問題が解決できた場合はサポートをより多く受けていたことが考えられる。そのため、以下の仮説を設定し、検討する。

仮説：児童・生徒の問題の解決度が高い群は低い群より多くのサポートを得ているだろう。

方法

1. 調査対象

埼玉県、千葉県、茨城県、東京都を中心とする幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教師で、今まで学校コンサルテーションを利用したことがある者112名（男性34名、女性78名）が調査対象となった。対象者の年齢は、20歳代6名、30歳代56名、40歳代18名、50歳代以上32名であった。勤務校の種類は、幼稚園2名、小学校42名、中学校37名、高校27名、特別支援学校2名、その他・複数回答2名であった。

2. 調査時期

2017年8月～2019年2月にかけて質問紙調査を行った。調査は、研修会等で協力を依頼し、無記名式の質問紙にその場で回答を求め回収する方法と、公立の高等学校の校長に調査を依頼し許可が得られた学校1校の教師に対して質問紙を配布し回答を求める方法を併用した。研修会で回収する際には回収箱に任意で投函してもらった。郵送での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。

3. 調査内容

本研究で使用した質問紙は、教師の属性を尋ねる質問項目に加え、3種類の質問項目から構成されていた。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。コンサルタントは、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です。コンサルタントの活用について伺います」。

1) 教師がコンサルテーションを受けた児童・生徒の問題

Alderman & Gimpel (1996)、石田 (2008)、岩田・大芦・鎌原・中沢・蘭・三浦 (2009)、谷島 (2014) において取り上げられた項目を参考にし、また、教員への面接調査の結果から30項目を作成し、使用した。回答者にはコンサルテーションを受けた項目を1つ選ぶように求めた。

2) 問題の解決度

コンサルテーションを受けた問題がどの程度解決したかについて尋ねた。質問項目は、「この問題をどの程度解決できたと思いますか。一つ選んでください」であった。選択肢は、「まったく解決できなかった」、「解決できなかった」、「どちらでもない」、「解決できた」、「完全に解決できた」であった。

3) 教師が学校コンサルタントから受けたサポート

谷島（2017）によって作成された教師が学校コンサルタントから受けたサポート 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。

表 1 学校コンサルタントから受けたサポートの項目

項目
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。
情緒的サポート
コンサルタントは、私もし間違っって何かをしたとき、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言ってくれた。
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、私がし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。

結果

1) 教師がコンサルテーションを受けた児童・生徒の問題

教師がコンサルテーションを受けた児童・生徒の問題は、先行研究で取り上げられた項目を参考に作成した項目および教員への面接調査の結果から 30 項目を作成した。回答者にはコンサルテーションを受けた問題を 30 項目の中から 1 つ選ぶように求めた。表 2 に項目と選択された度数を示した。ただし、度数には複数選択された結果も含まれている。不登校の選択頻度が 33 で最多であり、以下、情緒不安定が 23、人間関係のトラブルが 18、ADHD が 13、学習障害が 10 という順であった。

2) 問題の解決度と教師が学校コンサルタントから受けたサポートの関連

問題の解決度を尋ねる項目の選択肢は、「まったく解決できなかった」、「解決できなかった」、「どちらでもない」、「解決できた」、「完全に解決できた」であったが、「まったく解決できなかった」と「完全に解決できた」の選択度数が少なかつたため、「まったく解決できなかった」と「解決できなかった」を「解決できなかった」群として一つのグループにまとめた。同様に、「解決できた」と「完全に解決できた」を「解決できた」群として一つのグループにまとめた。本研究では、「解決できなかった」群と「解決できた」群の差異を明らかにすることを目的としているため、以降の分析では「どちらでもない」群を分析に使用せず「解決できなかった」群と「解決できた」群の比較を行う。

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 20 項目は情緒的サポート 10 項目、道具的サポート 10 項目から構成されている。情緒的サポートと道具的サポートの α 係数を算出したところ、情緒的サポート 10 項目の α 係数は .95、道具的サポート 10 項目の α 係数は .92 であり信頼性が確認されたため、情緒的サポートと道具的サポートを構成する項目の合計得点を下位尺度得点として使用した。

問題解決の程度を独立変数、教師が学校コンサルタントから受けたサポート（情緒的サポートと道具的サポート）を従属変数として t 検定を行った結果が表 3 に示されている。情緒的サポートと道具的サポートで児童・生徒の問題の解決度が高い群は低い群より 1% 水準で有意に得点が高いことが示され、仮

表 2 児童・生徒の問題の
選択された度数

児童・生徒の問題	選択度数
不登校	33
情緒不安定	23
人間関係のトラブル	18
ADHD	13
学習障害	10
自傷行為	9
家庭のしつけ	8
知的な遅れ	8
学業不振	7
自閉症	7
暴力行為	6
授業妨害	6
家庭での虐待	6
部活でのトラブル	5
精神疾患の疑い	4
いじめの被害	4
保護者からのクレーム	3
突発的事故への対応	3
教師への反抗	3
学級崩壊	2
SNS でのトラブル	2
喫煙・飲酒	2
万引き	2
不純異性交遊	2
他機関連携	2
その他	15

注：選択度数 2 以上の問題を記載。

表 3 問題の解決度における受けたサポートの平均値と標準偏差および t 検定結果

受けたサポート	問題の解決度における平均値と標準偏差		t 値
	解決した	解決しなかった	
情緒的サポート	31.76 (5.39) (N=29)	26.64 (6.95) (N=25)	3.05**
道具的サポート	29.26 (7.45) (N=27)	23.40 (6.63) (N=25)	2.99**

** $p < .01$

説は支持された。

考察

本研究では児童・生徒の問題の解決度が高い群は低い群より多くのサポートを得ているだろうという仮説を設定した。この仮説を検討するため、問題解決の程度を独立変数、教師が学校コンサルタントから受けたサポート（情緒的サポートと道具的サポート）を従属変数としてt検定を行った結果、情緒的サポートと道具的サポートともに児童・生徒の問題の解決度が高い群は低い群より1%水準で有意に得点が高いことが示され、仮説は支持された。この結果は、児童・生徒の問題の解決度が高いほど教師は学校コンサルタントからより多くのサポートを受けていることを示しており、学校コンサルタントによるサポートと問題解決に関連があることが明らかとなった。すでに、学校コンサルタントから受けたサポートが教師のコンサルテーション有効感に影響を及ぼすことが谷島（2017, 2018）によって示されているが、本研究は教師が児童・生徒のどのような問題に対して学校コンサルタントにコンサルテーションを希望したのかについて明らかにし、問題解決の程度と学校コンサルタントから受けたサポートの関連を検討した点で新たな知見が得られたと考えられる。ところで、学校コンサルテーションの有効性だけではなく、コンサルティである教師が学校コンサルテーションを利用しない理由についても研究されている。教師が専門家の助言を求めず、教師たちのみで問題を話し合うことを好む傾向にあること（Rubinson, 2002）、教師の中には学級で教えた経験のない専門家から助言を受けることが妥当かどうか疑問を持つ者がいること（Spratt, *et al.*, 2006）、教師の中には自分たちの教育方法や教育実践に疑問を持つよう専門家から促される時に脅威を感じる者もいること（Farrell, *et al.*, 2009）などが報告されており、Thornberg（2014）は、このような不信が学校コンサルテーションにおいて障害になってきたことを指摘している。また、学校コンサルテーションを利用した教師であっても、教師が必ずしも積極的にコンサルテーションを受けるわけではなく、自発性にも様々な程度があることが指摘されている（Harris & Cancelli, 1991）。このような指摘に対して、学校コンサルタントから多くのサポートを受けた教師は児童・生徒の問題に効果的に対応できる可能性が本研究の結果から示されたことは、教師が適切に学校コンサルテーションを利用すれば効果があるという根拠となると考えられる。

それでは、どのようにすれば教師が学校コンサルタントからサポートを受けるようになるであろうか。本研究では、教師が学校コンサルタントから受けたサポートに焦点を当てたが、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, 1997）。前述した通り、谷島（2018）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、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。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ており、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情緒的サポートおよび実行された道具的サポートをより多く認知することが可能となり、コンサルテーション有効感が高まることが示された。谷島（2018）の調査では中学校教師を対象としており本研究の対象は小学校・中学校・高校等の教師であり対象が異なるため比較する

上で限界が伴うが、学校コンサルタントが親身になって話を聞いてくれる、教師の立場を理解してくれるというような情緒的サポートの送り手としての期待を得ることが重要であると考えられる。一度も学校コンサルテーションを利用した経験のない教師でも、学校コンサルテーションを希望する教師は希望しない教師より被援助志向性が高いことが示されていることから（谷島、2020）、学校コンサルタントは教師との日常の関わりの大切さにより注意を向ける必要がある。

今後の課題について検討する。第一に研究対象の問題である。本研究の対象は小学校・中学校・高校等の教師を対象にしたが、人数が少ないため学校種による比較はできなかった。今後、より大規模な調査を行う必要がある。つぎに、教師が対応している児童・生徒の問題である。本研究では教師が児童・生徒のどのような問題に対して学校コンサルタントにコンサルテーションを希望したのかについて明らかにしたが、個々の問題について教師がどのようなサポートを受け、どの程度有効であったかについては検討していないため、改めて検討することが求められる。第三は教師が受けたサポートの内容の問題である。本研究では教師が受けたサポートの量的側面に焦点を当てたが、どのような問題に対して具体的にどのようなサポートを受けたかという質的側面を検討することも意義があろう。以上の点を今後の課題としたい。

引用文献

- Alderman, G.L. & Gimpel, G.A. (1996) The interaction between type of behavior problem and type of consultant: Teachers' preferences for professional assistance. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7, 305-313.
- 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)
- 中央教育審議会 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)
- Farrell, P. T., Howes, A. J., Jimerson, S. R., & Davies, S. M. (2009) Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology* (4th ed., pp. 821-839). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- Harris, A.M. & Cancelli, A. A. (1991) Teachers as volunteer consultees: Enthusiastic, willing, or resistant participants? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2, 217-238.
- 石田美清 (2008) 教師の抱える教育実践上の問題—課題への対応に関する調査—総合的な学校コンサルテーションの構築に向けて— 中国四国教育学会教育研究紀要, 54, 318-323.
- 岩田美保・大芦治・鎌原雅彦・中沢潤・蘭千壽・三浦香苗 (2009) 現職教員が教育現場で現在直面している問題とスクールカウンセラーに対するニーズに関する調査報告 千葉大学教育学部研究紀要, 57, 103-107.
- 宮代こずゑ・中野学 (2021) 中学生を取り巻くストレスとソーシャル・サポートに関する調査生徒指導と校内支援の在り方についての一考察 日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集, 436.
- 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.
- Parsons, R.D. & Kahn, W.J. (2005) *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Rubinson, F. (2002) Lessons learned from implementing problem-solving teams in urban high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 185-217.
- Rupard, M. (2009) *A measure of social support for school consultation: Background research, development, and validity data*.

Saarbrücken: VDM

- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006) Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20, 391-402.
- 追田祐子・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.
- 高橋尚也 (2011) 社会的貢献の社会心理 齊藤勇 (編) 図説社会心理学入門 誠信書房, pp. 238-246.
- 谷口弘一 (2007) ソーシャルサポートと発達 水野治久・谷口弘一・福岡欣治・古宮昇 (編) カウンセリングとソーシャルサポート ナカニシヤ出版, pp. 34-49.
- Taniguchi, H. & Tanaka, K. (2010) Social support, self-efficacy, and burnout among teachers in Japan. *Doshisha Psychological Review*, 56, 62-70.
- Thornberg, R. (2014) Consultation barriers between teachers and external consultants: A grounded theory of change resistance in school consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24, 183-210.
- 谷島弘仁 (2014) 教師がコンサルテーションを希望する児童生徒の問題に関する検討 文教大学生生活科学研究, 36, 43-51.
- 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.
- 谷島弘仁 (2018) 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 文教大学生生活科学研究, 40, 23-32.
- 谷島弘仁 (2020) 教師が学校コンサルテーションを利用しない理由とその背景 文教大学生生活科学研究, 42, 21-28.