SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

関係づくり段階における効果的な教師への学校コンサルテーションとは：コンサルティとコンサルタントが評価した姿勢とスキル

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小林, 朋子, 庄司, 一子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007853

関係づくり段階における効果的な教師への学校コンサルテーションとは

－コンサルティとコンサルタントが評価した姿勢とスキル－

A Study of effectiveness of school consultation for teacher in relationship-building stage: consultant's attitude and skills that consultee and consultant evaluated

小　林　朋　子*・庄　司　一　子**
Tomoko　KOBAYASHI and Ichiko SYOJI

（平成25年10月3日受理）

The process of consultation involves the first stage of relationship building wherein the consultant interacts with the consultee. In this research, by focusing on this relationship-building stage, we explain how the two factors of the consultant's attitude and skills for improving his/her relationship with the consultee are related to effective consultation from the viewpoints of both consultee and consultant. As a result, it showed that the effectiveness of consultant's consultation were influenced by their attitude such as radiant and positive. On the other hand, consideration as the specialist was related to the effectiveness of consultant though It did not related in consultee. The skill of the relation promotion which "Sympathized relations to which the teacher was esteemed" was related to consultee's effectiveness of consultation. There was not most influences in the consultant. It is thought that the consultant's receiving the teacher in sympathized attitude, and supporting it are important in the consultation, and there is a necessity that the consultant considers.

Ⅰ．問題と目的

学校における教師へのコンサルテーションのプロセスについては，鵜養・鵜養（1997）が9段階，石隈（1999）が5段階，その他にもMeyers *et al.*（1979）やSugai & Tindal（1993）など，研究者がそれぞれに段階を示している。共通しているのが，まずコンサルティとの関係作りからスタートするということである。コンサルテーションでは，コンサルティおよびコンサルタントは異なる領域の専門家同士であり，コンサルティである教師はクライエントに関わるコンサルタントからの提案を拒否することができる。そのため，この関係作りの段階でコンサルティとコンサルタントの信頼関係作りが適切に行われていなければならない。カウンセリングだけでなくコンサルテーションにおいても最初の出会いは重要なのである（鵜養・鵜養,1997）。

1. 関係作りに必要な要素とは

コンサルティとの良好な関係作りのために必要なコンサルタントの要素（例えば，知識，能

*学校教育講座　**筑波大学大学院人間総合科学研究科

力，スキル等）は様々である。臨床家としての倫理にも非常に密接に関係しており，コンサルタントのあり方を検討する上で省けない要素の1つが，コンサルタントの姿勢である。コンサルタントの姿勢に関することとして，Dougherty（2003）は効果的なコンサルタントの人柄について「個人として，専門家として成長指向であること」，Gallessich（1982）は人間としての魅力や親しみやすさも大切な要素であると指摘している。こうした基本的な要素をコンサルタントがどのくらい身につけているかによって，コンサルテーションが成功するかどうかが決まることも明らかにされている（Kurpius & Rozecki ,1993）。鵜養・鵜養（1997）も，教師の専門性を尊重して関わろうとしていることを笑顔と好意的な雰囲気を伴ってフィードバックできると，場が和みグループ・プロセスが進みやすくなると述べている。このことから，コンサルタントがコンサルティにどのような姿勢で接するかはコンサルテーションの成功に関係する重要な要素であることがわかる。

さらにこうしたコンサルタントの姿勢だけではなく，コンサルタントのスキルにも焦点が当てられ，コンサルタントが持つ様々なスキルの程度が成功するコンサルタントとそうでないコンサルタントを分ける重要な要因であることがわかっている（例えば，Raffaniello,1981; Williams,1972）。多くのスキルの中でも，対人関係とコミュニケーションのスキルの重要性が指摘されている（Dougherty *et al*.,1997; Meyers,2002; Welch,2000）。コミュニケーションスキルはコンサルテーションにおいて最も必須の要素であり（Bergan,1977;Conoley & Conoley,1982），コンサルタントのコミュニケーションと関係作りのスキルがコンサルテーションの成功に大きく関与している（Gutkin & Curtis,1982）。Gutkin（1986）は，14週間のコンサルテーションの最後にコンサルテーションを受けた教師191名に対して調査を行ったところ，コンサルテーションに関する評価と，コンサルタントのコミュニケーションスキルに関する評価が非常に関連していたことを明らかにしている。このことからも，コンサルティとの適切な関係を作り，コンサルテーションが成功するためにコンサルタントには様々なスキルが求められていること，そして，これらのスキルがコンサルテーションの有効感と非常に結びついていることがわかる。

2. コンサルテーションの有効感について

コンサルテーションに関する評価については，コンサルティがコンサルテーション全体を評価するためのスケールとして，Consultant Feedback Questionnaire（Gutkin,1986），そしてコンサルタントの様々なスキル（例えば，関係作り，問題解決スキルなど）に関しての評価は，Consultant Effectiveness Survey（Knoff *et al*.,1991; Knoff *et al*.1995,etc），コンサルタントの関わりに関する全体的な評価については，Consultant Effectiveness Form（CEF）（Erchul,1987; Erchul & Chewning,1990; Witt *et al*.,1991,etc）などが報告されている。また，日本の教師を対象としたスクールカウンセラー（以下SC）活動に関する評価スケールでは，伊藤（1999,2000a,2000b）のSC事業への評価に関する尺度，黒沢・森・有本・久保田・古谷・寺崎（2001）が作成したSCに対するニーズを評価する教職員用包括的ニーズ評価尺度などが報告されている。しかし，これらの尺度は職務内容やニーズに関する評価であり，コンサルテーションを評価する尺度としては妥当ではない。そのため，「コンサルテーション」という概念や特性に合った評価スケールを用いる必要がある。またコンサルテーションサービスに対してより行政上のサポートを得るためには，こうしたコンサルタントの有効感と関連した研究が必要であることも指摘されているのである（Bergan & Tombari,1976）。

さらに評価は，コンサルティから捉えた有効感だけでなく，コンサルタントが自身のコンサルテーションについて評価できるコンサルタント評価による有効感の尺度の開発も必要であろう。伊藤（2000a）は，SC配置校の教師とSCを対象とした調査を行い，SC事業評価尺度の効果について教師群とSC群で比較をしている。その結果，SCと教師の間で有意な差が見られ，有用･安心感の因子については教師群の得点が高かったが，教師援助ではSC群の方が高かった。小林（2009）は，コンサルテーションに関する研究は，コンサルタントからの評価だけでなく，コンサルティの評価も合わせて双方の視点から研究される必要があると述べている。このことからも，コンサルティとコンサルタントの双方の立場から評価を比較することが必要であろう。

3.本研究の目的

日本の学校システムや学校風土，コミュニケーションなどは欧米とは異なるため，海外で指摘されているコンサルタントのスキルをそのまま持ち込むことは難しい可能性が高い。そのため，日本の学校現場でのコンサルティである教師，そしてコンサルタントであるSCを対象とした研究調査を行った上で，日本の学校現場に合った関係作りに関するスキルを明らかにする必要があるだろう。そこで本研究では，コンサルテーションの最初のプロセスである関係作りの段階に焦点をあてて，コンサルタントの姿勢，そしてコンサルティとの関係を促進するスキルがコンサルテーションの有効感とどのように関連するのかについて，コンサルティとコンサルタントの双方の視点から明らかにする。

Ⅱ．研究1　コンサルティを対象とした有効感との関連

1. 目的

コンサルティが評価したコンサルタントの姿勢および関係促進スキルとコンサルテーション有効感との関連，さらにコンサルティの職種ごとの特徴についても明らかにする。

2. 方法

(1) 調査対象者

静岡県，千葉県，大阪府内の中学校に勤務する教師（管理職を含む）にアンケート調査を実施し，1252名から回答を得られた（回収率83%）。そのうち，欠損回答が3個以下の回答のみを使用することにしたため946名となった（有効回答率63%）。

(2) 尺度項目の検討

1)コンサルテーション有効感尺度

コンサルテーションが有効であったかどうかをコンサルティに尋ねる尺度であるConsultant Feedback Questionnaire（Gutkin,1986），Consultant Effectiveness Form（CEF）（Erchul,1987; Ercul & Chewing,1990; Witt *et al*.,1991,etc），から14項目が収集された。次にこの14項目について，教育臨床学を専門とする大学教官2名，および大学院生2名，小学校教諭1名により内容的妥当性に関する検討を行い，最終的に尺度の項目を8項目とした。

2)コンサルタントの姿勢および関係促進スキル尺度の項目の収集

Knoff *et al*.（1991），Knoff *et al*.（1995），Dougherty（2003），Bergan（1977），Conoley & Conoley（1982），そして日本のコンサルテーション研究のレビュー（小林，2009），面接調査による予備調査の結果（小林・庄司，2007）からコンサルタントの姿勢や関係作りに関わるスキルについて抽出した。その結果，姿勢に関する項目は43項目，コンサルタントの関係促進スキルに関する項目は40項目となった。これらの項目について，教育臨床学を専門とする大学教

官2名，および大学院生2名，小学校教諭1名により，内容的妥当性に関する検討を行い，姿勢尺度は26項目，関係促進スキルは30項目となった。さらに，コンサルタントとコンサルティの両方を対象とした場合でも，できるだけワーディングを変えるだけで用いることができるよう検討した結果，最終的に姿勢尺度は23項目，関係促進スキルは29項目となった。

(3)調査内容

調査用紙の内容は，表紙にコンサルテーションに関する簡単な説明文を入れ，コンサルテーション，コンサルタントとコンサルティの用語の意味について説明した。次に中井・庄司(2006）の方法を参考にし，コンサルタントへの相談経験のある教師に対して，これまでに接したコンサルタントの中で，ぱっと思い浮かんだ特定のコンサルタント1人について，各尺度の項目について4段階で評価してもらった。このデータを用いて統計解析はSPSS Ver.15およびAmos7により行った。

(4)調査時期　2005年12月上旬～2006年2月中旬

(5)実施の手続き

教育業務への支障を考慮し，事前に教育委員会もしくは管理職にアンケート調査協力依頼書を出し，内容の検討を依頼した。そして，協力が得られた中学校に調査用紙を送る方法と，筆者が担当した教員研修会などに参加した教師にその場で協力を求め，直接配布と回収を行う，2つの方法にて実施した。なお，回答に際しては個人や勤務校が特定されないことや，答えたくない質問には回答しなくてもよいことなどをアンケートの表紙に明示し，回答をお願いした。

3.結果および考察

(1)回答者の概要

コンサルタントへの相談経験については，「相談したことがある」と答えた教師が571名(60.4%)，「相談したことがない」と答えた教師が365名（38.6%）であった。その後の解析は，コンサルタントに相談した経験のある教師の回答を用いて行ったため，回答数は571名となった。回答者の内訳は，男性教師295名，女性教師276名であった。職種については，担任が364名（63.8%)，養護教諭が36名（6.3%)，その他（副担任など級外）120名（21.0%)，管理職48名(8.4%)，不明3名（0.5%）であった。

(2)コンサルティ評価によるコンサルテーション有効感尺度の作成

コンサルティ評価による「コンサルテーション有効感尺度」(Consultant Effective Scale,以下「CES」と略す）の構造を明らかにするために，主因子法による因子分析を行った。すべての項目について因子負荷量が.68以上あること，Erchul（1987)，Erchul & Chewning（1990）の尺度 は12項目の1因子構造であることから1因子が妥当であるとした（Table 1)。Cronbach α 係数は.92であり高い内的整合性が示された。以降の解析には平均値を用いた。

(3)コンサルティ評価による「コンサルテーション姿勢尺度」および「コンサルテーション関係促進スキル尺度」の作成

コンサルテーション姿勢尺度23項目について最尤子法による因子分析を行ったところ，固有値が1以上あるものが2因子であった。さらに，因子負荷量が.40未満の項目を削除し因子分析を行ったところ，最終的に因子負荷量が.43以上で2因子となった。第1因子は気さくで明るく，かつ教師と協力していこうという項目が含まれていたことから「気さくさと協働」(Cronbach α 係数＝.94）とした。第2因子は精神的に安定していて，かつあきらめずに関われるといった項目が含まれていたことから「落ち着きと粘り強さ」(α ＝.93）とした（Table2)。次に，コ

Table 1 コンサルティ評価によるコンサルテーション有効感尺度(CES)の因子分析結果

	因子負荷量	共通性
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	.86	.74
そのコンサルタントに相談してよかったと思う	.83	.69
子どもの理解の仕方を身につけることができたと思う	.82	.68
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	.82	.67
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	.76	.58
自信をもってその子どもに関わることができたと思う	.75	.56
相談した子どもの問題を解決することができたと思う	.71	.50
楽な気持ちでその子どもに関わることができたと思う	.68	.47
累積寄与率	61.10%	
因子抽出法: 主因子法　信頼性係数　α= .92		

Table 2 コンサルティ評価によるコンサルテーション姿勢尺度の因子分析結果

	Ⅰ	Ⅱ	共通性
Ⅰ　気さくさと協働　(11項目　α＝.94)			
学校の環境の中に上手にとけこんでいた	.98	-.17	.72
エキスパートというよりチームの一員として支援してくれていた	.87	-.11	.61
自分から積極的に教師の輪の中に入ろうとしていた	.71	.06	.58
話しかけやすい気さくな雰囲気を持っていた	.70	.17	.70
人と話をすることが好きな人だった	.68	.08	.56
熱意のある人だった	.64	.18	.62
学校教育と心理の専門性との共通点・相違点について理解していた	.61	.17	.57
明るく話をしていた	.60	.23	.63
教師や子どもに我慢強く接していた	.57	.25	.62
誠実に教師や子どもに接していた	.54	.34	.69
専門家としての意見を話しすぎることがなかった	.52	.16	.43
Ⅱ　落ち着きと粘り強さ　(9項目　α＝.93)			
物事を前向きに考えていた	-.02	.92	.82
社会人としての言葉遣いができていた	-.13	.88	.61
物事を途中であきらめずに次を考えようとしていた	.07	.82	.77
感情の波がなく安定していた	-.03	.78	.57
ストレスに上手に対処できる人だった	.25	.56	.60
いつもにこやかにあいさつしていた	.26	.51	.55
気長に待つことができる人だった	.20	.51	.45
教師や子どもにゆとりを持って接していた	.35	.45	.57
専門家としての立場にともなう責任を自覚していた	.30	.43	.48
因子間相関		.84	
因子抽出法: 最尤法 回転法:ﾌﾟﾛﾏｯｸｽ法			

Table 3　コンサルティ評価によるコンサルテーション関係促進スキル尺度の因子分析結果

	Ⅰ	Ⅱ	共通性
Ⅰ　教師を尊重する共感的な関わり　(17項目　α＝.97)			
教師が努力している部分を理解していた	.94	−.16	.68
教師の話を最後まで聴いていた	.91	−.14	.65
教師の話を聞こうという姿勢ができていた	.90	−.08	.71
教師の話に対して批判的に返してこなかった	.85	−.14	.55
教師の考えや思いに共感していた	.81	−.02	.63
教師のプライドを傷つけないことばかけをしていた	.81	−.05	.59
教師が今、置かれている状況やこれまでの背景を理解していた	.71	.16	.72
話をしていて教師の気分を楽にしていた	.71	.14	.68
子どもにこうなってほしいという教師の思いを理解していた	.70	.17	.70
教師の忙しさに対して理解があった	.69	.19	.72
教師と一緒に対応を考えようという姿勢だった	.66	.23	.72
校内での立場を理解してくれていた	.63	.26	.72
教師経験からくる教師の考えを尊重してくれていた	.58	.14	.49
教師の得意なことなど教師一人ひとりの持ち味を理解しようとしていた	.56	.21	.54
教師が何をしていて、どのくらい忙しいか雰囲気を察していた	.56	.28	.63
学校特有の構造・役割、それに伴う価値観などを理解していた	.47	.41	.69
Ⅱ　主体的かつ積極的なコミュニケーション　(11項目　α=.91)			
学校行事などに積極的に参加して子どもや学校の様子をつかんでいた	−.10	.77	.49
時間があるときは校内を歩いて子どもたちに声をかけていた	−.08	.77	.51
時間があるときは職員室にいて教師と話をしていた	.01	.71	.51
地域や子どもたちの話など教師に積極的に尋ねてきた	.06	.70	.57
学校の動き（行事や日課）などをつかんで動いていた	.10	.65	.53
教師の名前や職員室の席を覚えようとしていた	.02	.63	.42
教師同士の校外の会合（例えば、忘年会など）に参加していた	−.15	.63	.27
状況にあった適切なユーモアを使い、教師の気を和ませていた	.14	.62	.55
数分の立ち話でも教師との情報交換をしていた	.24	.55	.57
保護者に積極的にかかわろうとしていた	.16	.54	.46
教師が子どもを叱ることに対して理解があった	.28	.48	.52
		.80	
因子抽出法：最尤法　回転法：ﾌﾟﾛﾏｯｸｽ法			

ンサルテーション関係促進スキル尺度29項目についても同様に最尤法による因子分析を行い，最終的に因子負荷量が.47以上の2因子となった。第1因子は，教師の経験や努力している部分，忙しさなどを理解した関わりが含まれていたことから「教師を尊重する関わり」（α＝.97）とした。第2因子は，コンサルタントから積極的に教師とコミュニケーションをとろうとする関わりが含まれていたことから「主体的かつ積極的なコミュニケーション」（α＝.91）とした（Table3）。いずれの尺度も内的整合性が極めて高かったことから，コンサルティ評価による「コンサルテーション姿勢尺度」（以下「姿勢」と略す）とコンサルティ評価による「コンサルテーション関係促進スキル尺度」（以下「関係促進スキル」と略す）とした。以降の解析は下位尺度ごとの平均値を用いた。

Table4　職種ごとの比較

		N	MEAN	SD	F		
CES	担任教師	353	3.11	.66	3.72	**	管理職＞担任,その他
	管理職	44	3.44	.48			
	養護教諭	33	3.23	.58			
	その他	115	3.10	.67			
気さくさと協働	担任教師	334	3.14	.63	.35		
	管理職	44	3.15	.57			
	養護教諭	34	3.20	.55			
	その他	106	3.21	.54			
落ち着きと粘り強さ	担任教師	349	3.63	.46	.21		
	管理職	46	3.68	.36			
	養護教諭	34	3.63	.49			
	その他	117	3.64	.48			
教師を尊重する共感的な関わり	担任教師	330	3.44	.54	.07		
	管理職	45	3.43	.50			
	養護教諭	34	3.48	.47			
	その他	109	3.44	.55			
主体的かつ積極的なコミュニケーション	担任教師	334	3.14	.63	.35		
	管理職	44	3.15	.57			
	養護教諭	34	3.20	.55			
	その他	106	3.21	.54			

$^{**}p<.01$

(4)職種ごとの比較

コンサルティの職種を独立変数，CESと各下位尺度を従属変数とした1要因分散分析を行った（Table4）。その結果，CESのみ有意であり（$p<.01$），管理職は担任教師および他の教師よりもCESが高かった。コンサルタントが最もコンサルテーションするコンサルティは担任教師と考えられるが，その担任教師では他の教師よりも有効感が低かった。つまり，コンサルテーションに対して厳しい評価が向けられていると言えよう。また，姿勢と関係促進スキルでは職種ごとで評価に差がなかったことから，コンサルタントの姿勢や関係促進スキルに対する評価には職種は関係しないと考えられる。

(5)CESと各下位尺度との相関

CESと姿勢および関係促進スキルの下位尺度との相関を算出したところ，姿勢の2つの下位尺度とCESの相関係数は.64と.61（$p<.01$），関係促進では.64と.56（$p<.01$）であった（Table5）。

Table5　CESおよび各下位尺度間の相関

	気さくさと協働	落ち着きと粘り強さ	教師を尊重する共感的な関わり	主体的かつ積極的なコミュニケーション
CES	.64	.61	.64	.56
気さくさと協働		.84	.87	.78
落ち着きと粘り強さ			.77	.62
教師を尊重する共感的な関わり				.80
＊すべての相関係数は$p<.01$				

(6)姿勢と関係促進スキルがコンサルティの有効感に及ぼす影響

姿勢および関係促進スキルがコンサルティの有効感に影響を及ぼすことを仮定して，共分散構造分析によるパス解析を行った。なお，内海（2010）の手法に基づいて，リストワイズ削除ではなく完全情報最尤推定法を用いた。その結果，有意でなかったパスを削除していったとこ

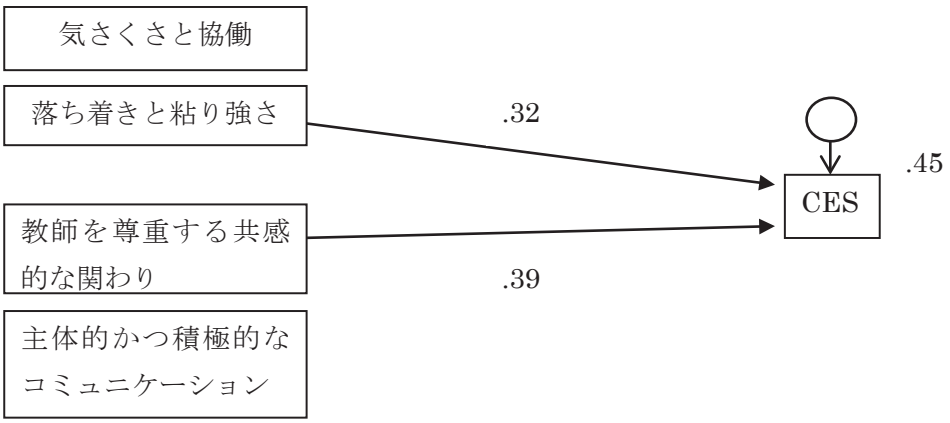

Fig.1　コンサルティの有効感に関連するモデル
注）下位尺度間の相関係数は省略してある

ろ，最終的にFig.1となった。モデルの適合度は，CFI=.997，RMSEA=.072であった。RMSEAは，.05未満であることが望ましいとされているが，山本・小野寺（2002）は.08以下であれば許容範囲と報告していることから，本モデルでも妥当であると判断した。このモデルでは，CESに対して「姿勢」の「落ち着きと粘り強さ」が標準化推定値.32,「関係促進スキル」の「教師を尊重する共感的な関わり」が.39となり，共に正の有意なパスであった。つまり，学校行事への出席や教師に積極的に教師に話しかけるといったコミュニケーションや，チームの一員としてやっていこうとする姿勢が必ずしもコンサルティの有効感につながっていないことがわかった。

山本（1986）はコンサルタントについて,「他人の土俵に来て振るまう常識人としてのセンス，状況把握の適切さ，幅広いものの見方，節度を持った距離をおいた関係の中での適切で率直な発言，誠実な人柄，ほっとさせる人柄，つまり人間の幅がすべて含まれる」と述べている。落ち着いた，かつゆとりをもって教師や子どもの話に耳を傾け，気持ちを理解していく姿勢やコミュニケーションが教師の有効感につながっていくと考えられる。

Ⅲ．研究2　コンサルタントを対象とした有効感との関連

1. 目的

コンサルタントが評価したコンサルタントの姿勢および関係促進スキルと，自身のコンサルテーションの有効感との関連について明らかにする。

2. 方法

(1)調査対象者

静岡県，広島県，新潟県，大阪府，三重県，千葉県，北海道，東京都，神奈川県，茨城県，栃木県内の学校と相談機関に勤務するコンサルタント（SCと相談員など）にアンケート調査を実施し，304名から回答を得られた（回収率77%）。欠損回答が3個以下の回答のみを使用することにしたため295名となった（有効回答率97%）。

(2)尺度項目の検討

研究1で作成された尺度は，コンサルティの立場から作成されたものである。そのためコン

サルタントが答えられるようワーディングに修正を加え，これを研究1と同様に内容的妥当性に関する検討を行った。その結果，姿勢尺度は23項目，関係促進スキル尺度は20項目となった。

(3)調査内容

コンサルティと同様に調査用紙にコンサルテーションに関する簡単な説明文をいれてから回答を求めた。次に，今までのコンサルテーション活動を振り返り，3つの尺度の各項目について4段階のいずれかにマークをしてもらった。データ入力や解析方法は研究1と同様であった。

(4)調査時期　2006年11月上旬～2007年1月下旬

(5)実施の手続き

県と市教育委員会に依頼をし，協力が得られた委員会が管轄している学校に勤務するSCと相談員に対して勤務校に調査用紙と返信用封筒を送り郵送にて回答を求める方法と，筆者が担当した研修会などに参加したSC・相談員にその場で協力を求め，直接配布と回収を行う，2つの方法にて実施した。なお，依頼方法やプライバシーの保障については研究1と同様に行った。

3.結果および考察

(1)回答者の概要

性別で見るとコンサルタントの男性は24.4%（72名），女性は72.9%（215名）であった。年代は，20代14.6%（43名），30代28.5%（84名），40代21.0%（62名），50代19.0%（56名），60代以上14.6%（43名），不明が2.4%（7名）であった。学校での臨床経験年数は，1年未満が12.9%（38名），1-3年未満が20.7%（61名），3-5年未満が23.7%（70名），5-7年未満が16.3%（48名），7-9年未満が11.2%（33名），10年以上が13.2%（39名），不明が2.0%（6名）であった。

(2)コンサルタント評価によるコンサルテーション有効感尺度（Consultation Effective Scale for Consultant:CESC）

固有値1.0以上という基準で主因子法による因子分析を行ったところ1因子となり，すべての項目について因子負荷量が.64以上あった。Cronbach α係数を算出したところ.92であり，研究1と同様に1因子が妥当であると判断した（Table6）。

Table 6　コンサルタント評価によるコンサルテーション有効感尺度

	因子負荷量	共通性
教師が「信頼できるコンサルタントに出会うことができた」、と思う支援ができたと思う	.83	.68
教師が自信をもって、その子どもに関われるようになる支援ができたと思う	.81	.66
教師が安心して、その子どもに関われるようになる支援ができたと思う	.78	.60
教師の子ども理解の幅を広げるような支援ができたと思う	.76	.57
教師から「相談してよかった」と言われるような支援を提供することができていたと思う。	.74	.54
適切に子どもの問題解決を進める対応方法を、教師が身につける支援ができたと思う	.74	.55
「教師から相談された子どもの問題」を、コンサルテーションによって解決することができたと思う	.70	.48
教師が必要な時に、いつでも相談したくなる関係作りができていたと思う	.64	.42
	56.30%	
因子抽出法: 主因子法　信頼性係数α=.92		

(3)コンサルタント評価による「コンサルテーション姿勢尺度」および「コンサルテーション

Table 7　コンサルタント評価によるコンサルテーション姿勢尺度

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	共通性
Ⅰ　ゆとりと前向きさ　（7項目　α=.85）					
ストレスに上手に対処できている	.75	.15	−.19	−.03	.52
感情の波がなく安定している	.74	.04	−.01	−.04	.55
教師や子どもにゆとりを持って接している	.59	−.01	.00	.17	.46
物事を途中であきらめずに次を考えようとしている	.56	.18	.10	−.06	.53
気長に待つことができている	.55	−.19	.15	.08	.36
物事を前向きに考えている	.51	.28	.05	−.09	.51
社会人としての言葉遣いができている	.45	.05	.11	.18	.45
Ⅱ　気さくな明るさ　（5項目　α=.79）					
教師と明るく話をしている	.08	.79	.02	−.06	.70
自分から積極的に教師の輪の中に入ろうとしている	−.07	.77	−.21	.24	.50
人と話をすることが好きである	.04	.54	.21	−.18	.45
学校の環境の中に上手にとけこんでいる	.11	.52	−.04	.20	.43
いつもにこやかにあいさつしている	.10	.42	.13	.00	.34
Ⅲ　チームの一員としての誠実さ（6項目　α=.82）					
専門家としての意見を話しすぎていない	−.01	−.17	.68	.12	.41
教師や子どもに我慢強く接している	.18	−.06	.64	−.11	.49
他者を尊敬する気持ちと姿勢を持っている	.09	.05	.61	.03	.52
誠実に教師や子どもに接している	.00	.20	.57	.07	.56
エキスパートというよりチームの一員として支援している	−.23	.19	.57	.16	.40
熱意を持って活動している	.00	.40	.43	−.07	.52
Ⅳ　専門家としての意識　（3項目　α=.67）					
研修などを積極的に受け、コンサルタントの専門性を高めようとしている	−.18	.20	.07	.59	.39
専門家としての立場にともなう責任を自覚している	.25	.06	−.02	.56	.53
コンサルタントとしての立場と、その限界をわきまえている	.23	−.20	.15	.52	.44
因子間相関　Ⅰ		.61	.63	.49	
Ⅱ			.62	.39	
Ⅲ				.45	

Table 8　コンサルタント評価によるコンサルテーション関係促進スキル尺度

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	共通性
Ⅰ　理解と共感　（6項目　α=.77）					
子どもにこうなってほしいという教師の思いを理解している	.78	−.13	−.03	.07	.54
教師が子どもを叱ること、について理解している	.68	−.04	−.13	.10	.40
校内でのコンサルティの立場を理解している	.65	.12	.05	−.04	.52
教師が努力している部分を理解している	.56	.00	.16	.04	.47
教師の考えや思いに共感している	.44	.05	.10	−.07	.26
状況にあった適切なユーモアを使い、教師の気を和ませている	.43	.38	−.05	−.08	.38
Ⅱ　積極的なコミュニケーション　（6項目　α=.75）					
PTA集会で講話をするなど、保護者に積極的にかかわろうとしている	.08	.67	−.12	−.21	.36
時間があるときは職員室にいて教師と話をしている	−.07	.65	.09	.08	.49
教師同士の校外での会合（例えば、忘年会など）に参加している	−.16	.51	−.09	.29	.41
数分でも立ち話をするなど、教師と積極的に情報交換をしている	.18	.49	.04	.17	.51
地域や子どもたちの話など教師に積極的に尋ねている	.15	.46	.17	−.06	.36
学校行事などに積極的に参加している	−.17	.41	−.02	.36	.39
Ⅲ　傾聴　（3項目　α=.79）					
教師の話を最後まで聴いている	−.10	.07	.93	−.08	.74
教師の話を聴こうという姿勢でいる	.06	−.07	.72	.08	.60
教師の意見や考えに対して批判的に返していない	.22	−.10	.51	.04	.42
Ⅳ　状況把握　（2項目　α=.70）					
教師の名前や職員室の席を覚えている	.04	−.07	.10	.73	.57
学校の動き（行事や日課）などをつかんで動いている	.13	−.01	−.07	.69	.50
因子間相関　Ⅰ		.40	.53	.32	
Ⅱ			.25	.45	
Ⅲ				.33	

関係促進スキル尺度」の作成

コンサルタント評価による「コンサルテーション姿勢尺度」および「コンサルテーション関係促進スキル尺度」についても同様の基準で最尤法を用い，因子分析を行った。姿勢尺度では，因子負荷量が.40未満の2項目を削除し解析を進めていったところ，最終的に因子負荷量が.42以上で4因子が抽出された。因子は，「ゆとりを前向きさ」（α =.85），「気さくな明るさ」（α =.79），「チームの一員としての誠実さ」（α =.82），「専門家としての意識」（α =.67）であった（Table7）。

次に，関係促進スキル尺度でも因子負荷量が.40未満の3項目を削除し解析を進めたところ，因子負荷量が.41以上で4因子が抽出された。因子は，「理解と共感」（α =.77），「積極的なコミュニケーション」（α =.75），「傾聴」（α =.79），「状況把握」（α =.70）であった。いずれの尺度も内的整合性が高かったことから，これらの尺度を，「コンサルタント評価によるコンサルテーション姿勢尺度」（以下，「コンサルタントの姿勢」と呼ぶ）および「コンサルタント評価によるコンサルテーション関係促進スキル尺度」（以下，「コンサルタントの関係促進スキル」と呼ぶ）とした（Table8）。以降の解析では，各下位尺度の平均値を用いた。

(4)学校臨床経験年数ごとの比較

コンサルタントの学校臨床経験年数を独立変数，CESCと各下位尺度を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果，CESC（p<.001）と「ゆとりと前向きさ」（p<.05）で有意であり，いずれも1年未満のコンサルタントで最も低かった（Table9）。CESCの推移を見ると，3年未満が一つの区切りとなり，経験の浅いコンサルタントの有効感が低かった。このことから，特に3年未満のコンサルタントに対するスーパービジョンが非常に重要であると考えられる。

Table9　学校臨床経験年数ごとの一要因分散分析

		学校臨床経験年数						F		多重比較
		①1年未満	②1-3年未満	③3-5年未満	④5-7年未満	⑤7-9年未満	⑥10年以上			
	N	39	61	71	47	34	39			
CESC	MEAN	2.46	2.73	2.79	2.96	3.06	3.16	9.48	***	①②<⑤⑥、①<③<⑥、①<④
	SD	.68	.51	.47	.41	.46	.53			
ゆとりと前向きさ	MEAN	3.06	3.24	3.25	3.37	3.32	3.36	2.61	*	①<④、⑥
	SD	.51	.44	.43	.43	.44	.46			
気さくな明るさ	MEAN	3.09	3.23	3.26	3.28	3.36	3.35	1.60		
	SD	.53	.53	.43	.48	.45	.50			
チームの一員としての誠実さ	MEAN	3.18	3.35	3.35	3.43	3.39	3.38	1.66		
	SD	.50	.38	.44	.45	.37	.42			
専門家としての意識	MEAN	3.03	3.34	3.20	3.10	3.16	3.10	1.64		
	SD	.67	.56	.61	.63	.65	.64			
理解と共感	MEAN	3.03	3.10	3.18	3.27	3.29	3.21	2.27		
	SD	.43	.42	.45	.42	.36	.44			
積極的なコミュニケーション	MEAN	3.03	3.34	3.20	3.10	3.16	3.10	1.64		
	SD	.67	.56	.61	.63	.65	.64			
傾聴	MEAN	3.46	3.62	3.56	3.60	3.57	3.59	0.70		
	SD	.52	.46	.45	.43	.43	.40			
状況把握	MEAN	3.03	3.34	3.20	3.10	3.16	3.10	1.64		
	SD	.67	.56	.61	.63	.65	.64			

***p<.001，*p<.05

(5)CESCと各下位尺度間の相関

次に，コンサルタントの姿勢および関係促進スキルの評価とCESCの相関係数を算出した。姿勢とCESCの相関係数は.41～.54（p<.01），関係促進スキルとCESCは.27～.46（p<.01）となった。しかし，「状況把握」ではCESCとの相関は有意ではなかった（Table10）。

Table 10　コンサルタント評価による各下位尺度間の相関係数

	ゆとりと前向きさ	気さくな明るさ	チームの一員としての誠実さ	専門家としての意識	理解と共感	積極的なコミュニケーション	傾聴	状況把握
CESC	.54	.49	.41	.50	.46	.30	.27	0.04$^{n.s}$
ゆとりと前向きさ		.61	.63	.49	.56	.36	.46	.22
気さくな明るさ			.62	.39	.55	.56	.40	.35
チームの一員としての誠実さ				.45	.52	.33	.52	.30
専門家としての意識					.50	.27	.34	.20
理解と共感						.41	.53	.32
積極的なコミュニケーション							.25	.45
傾聴								.33

無記号はすべて $p<.01$

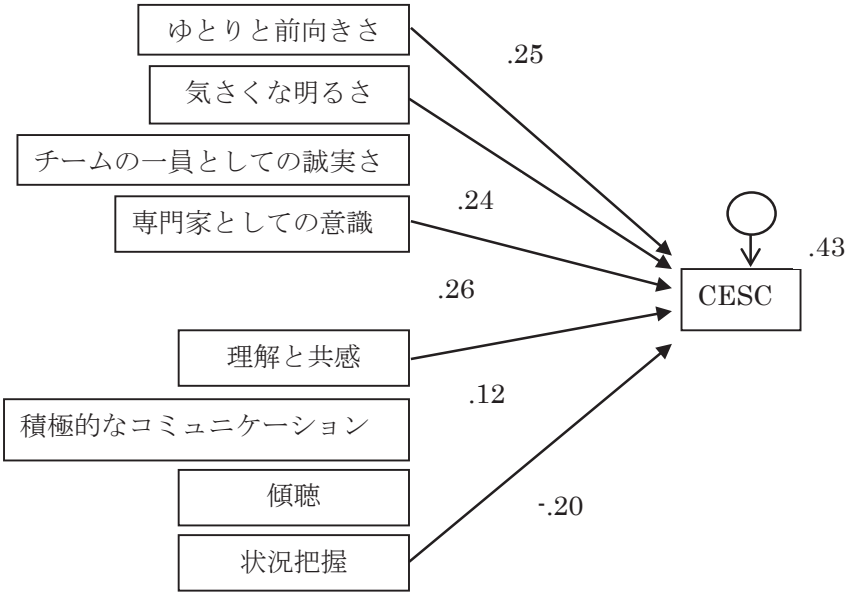

Fig.2　コンサルタントの有効感に関連するモデル
注）下位尺度間の相関は省略してある

(6) 姿勢と関係促進スキルがコンサルタントの有効感に及ぼす影響

コンサルタントの姿勢および関係促進スキルがコンサルタント自身の有効感に影響を及ぼすことを仮定して，研究1と同様の手法で共分散構造分析によるパス解析を行った。有意でなかったパスを削除していったところ，最終的にFig.2となった。モデルの適合度は，CFI=.999, RMSEA=.033であった。CESCに対して有意になったパスは，姿勢では「ゆとりと前向きさ」「気さくな明るさ」「専門家としての意識」が標準化推定値.25，.24，.26となり，正のパスであった。関係促進スキルでは「理解と共感」が.12であったが，「状況把握」は-.20と負のパスであった。

関係促進スキルの4因子のうち，「積極的なコミュニケーション」と「傾聴」は有意ではなく，「状況把握」は有効感に対して負のパスであった。このことから，コンサルタントの関係促進スキルは自身のコンサルテーションの有効感に対して十分な影響を及ぼしていないと考えられる。一方で，姿勢では4因子のうち3因子が中程度の有意な正のパスであり，教師へのコンサル

テーションにおける自身の姿勢への評価が，自らのコンサルテーションの有効感につながっていると考えられる。

Ⅳ．総合考察および今後の課題

Sheridan（2000）やZins & Erchul（2002）は，コンサルテーションは助け合いの関係であり，コンサルタントにはこうした人間関係に関するスキルが高いレベルで必要であるとしている。さらに，こうしたコンサルタントとコンサルティの人間関係がより強くなることによって，コンサルテーションに対するコンサルティの動機付けが高くなり，変化へのコミットメントが得られ，コンサルテーションに対して肯定的な態度になることが指摘されている（Curtis & Stollar,2002）。そして，Gutkin（1986）もコンサルタントのコミュニケーションスキルとコンサルテーションの評価が非常に関連していたことを明らかにしている。本研究では，日本の学校現場において，こうしたコンサルテーションに必要な姿勢やスキルと，コンサルティとコンサルタントの双方から具体的に明らかにし，それぞれの有効感との関連を示すことができた。

本研究では，姿勢および関係促進スキル尺度の因子がコンサルタントでは共に4因子であったが，コンサルティでは2因子であった。それぞれの因子の項目が完全に一致していたわけではないが，因子数をふまえると，コンサルティはコンサルタントに比べ，姿勢および関係促進スキルの要素がより集約されていると考えられる。

例えば，姿勢ではコンサルティは前向きさやにこやかさなどが含まれている「落ち着きと粘り強さ」がCESと正のパスであった。これは，Dougherty（2003）の言う「個人として，専門家として成長指向であること」や，Gallessich（1982）の「人間としての魅力や親しみやすさ」と共通した要素であり，コンサルテーションの成功につながることが指摘されている。つまり，本研究でも同様の結果が示されたと言える。そのため，日本の学校現場でも，コンサルテーションの質を高める一つのポイントとして，コンサルタントがこうした「落ち着きと粘り強さ」といった姿勢でコンサルティに関わることが重要であると言えよう。また，コンサルタントでもこのコンサルティの「落ち着きと粘り強さ」と同じ意味の項目が含まれていた因子（「ゆとりと前向きさ」）では，CESCに対して正のパスであった。このことからも，こうした姿勢はコンサルティだけでなく，コンサルタントの有効感も高めることができると考えられる。

その一方で，コンサルティでは専門家としての意識などの項目が含まれている因子はCESと関連していなかったが，コンサルタントはCESCと関連があり，両者の違いが見られた。そのため，コンサルタントは教師とのコンサルテーションでは，石隈（1999）の言う「横の関係」で教師に関わることが望ましいと言える。

次に，関係促進スキルでは，コンサルティで「教師を尊重する共感的な関わり」が有意なパスであった。その因子項目と同様の意味を持つ項目が，コンサルタントの関係促進スキル尺度では「理解と共感」「傾聴」に主に含まれていたが，それらがCESCにほとんど影響を及ぼしていなかった。つまり，コンサルティの有効感につながる関係促進スキルが，コンサルタントでは自身の有効感につながっていなかった。教師と明るく話をしながら，教師の大変さやつらさに対して共感し，時には教師をねぎらったり，勇気付けたりすることが必要であることはすでに指摘されている（森,1999a;片平・十島,2001）。つまり，コンサルタントがコンサルテーションでは教師を共感的に理解し支えることも非常に重要であり，かつこの点がコンサルテーションの成否に関わる重要な点であることを十分認識できていない可能性があると考えられる。一

方で，コンサルタントから話しかけるなど教師とのコミュニケーションも指摘されているが（伊藤,1998,etc），こうした積極的なコミュニケーションはコンサルティとコンサルタント双方で有効感にはつながっていなかった。このことからも，コンサルタントが教師に対して共感的な態度で接し，支えていくことがコンサルテーションにおいて重要であり，これがコンサルテーションの質を高め，コンサルタント自身の自信にもつながっていくと考えられる。

また，コンサルタントの学校臨床経験が少ないと，コンサルタントとしての姿勢や関係促進スキル，CESCも低かった。コンサルタントとしてのあり方が十分に養成段階や研修でも学ぶことができない（森,1999b）という日本の実情から考えると，多くのコンサルタントがコンサルタントとしての意識や理解がないままに学校現場に入り，試行錯誤しながら経験を積み重ねることによってコンサルタントとしてのあり方やコンサルティとの関係の作り方などを学んでいると考えられる。日本の大学・大学院の臨床心理士の養成課程，さらに初任者スクールカウンセラーを対象とした研修プログラムにおいて，「コンサルテーション」に関する講義や実習の充実を早急に図る必要があるだろう。

引用文献

Bergan,J.R.（1977）. *Behavioral Consultation*. OH:Merrill.

Bergan,J.R., & Tombari,M.L.（1976）.Consultant skill and efficiency and implementation and outcomes of consultation. *Journal of School Psychology*,14,3-14.

Curtis,M.J., & Stollar,S.A.（2002）. Best practices in sstem-level change. In A.Thomas and J. Grimes（Eds.）, *Best practices in school psychology*（4th ed.）: National Association of School Psychologists.

Conoley,J.C. & Conoley,C.W.（1982）. The effects of two conditions of client-centered consultation on student-teacher problem descriptions and remedial plans. *Journal of School Psychology*,20,323-328.

Dougherty,A.M.（2003）. *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. brooks/cole.

Dougherty,A.M., Henderson,B.B., & Lindsey,B.（1997）. The effectiveness of direct versus indirect confrontation as a function of stage of consultation: Results of an exploratory investigation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*,8,361-372.

Erchul,W.P.（1987）. A relational communication analysis of control in school consultation. *Professional school psychology*,2,113-124.

Erchul.W.P., & Chewning,T.G.（1990）. Behavioral consultation from a request-centerd relational communication perspective. *School Psychology Quarterly*,5,1-20.

Gallessich,J.（1982）. *The Profession and Practice of Consultation – A Handbook for Consultants and Consumer of Consultation Services*. San Francisco,CA: Jossey-Bass.

Gutkin,T.B.（1986）. Consultees' perceptions of variables relating to the outcomes of school-based consultation interactions. *School psychology Review*,15,375-382.

Gutkin,T.B., & Curtis,M.J.（1982）. School-based consultation: Theory and techniques. In

C.R.Reynolds & T.B.Gutikin(Eds.), *The handbook of School Psychology.* New York:Wiley.
石隈利紀（1999）. 学校心理学　誠信書房.
伊藤亜矢子　（1998）.　学校という「場」の風土に着目した学校臨床心理士の2年間の活動過程　心理臨床学研究,15,659-670.
伊藤美奈子（1999）. スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連　教育心理学研究,47,521-529.
伊藤美奈子（2000a）. スクールカウンセラーに対する派遣校養護教諭の意識と評価　カウンセリング研究,33,30-39.
伊藤美奈子（2000b）. スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価　心理臨床学研究,18,93-99.
片平眞理・十島雍蔵　（2001）. スクールカウンセリングにおけるコンサルテーション　志學館大学文学部研究紀要,23,1 － 13.
Knoff,H.M., Hines,C.V., & Kromrey,J.D.（1995）. Finalizing the consultant effectiveness scale: An analysis and validation of the characteristics of effective consultants. *School Psychology Review*,24,480-496.
Knoff,H.M., McKenna,A.E., & Riser,K.（1991）. Toward a consultant effectiveness scale: Investigating the characteristics of effective consultants. *School Psychology Review*,20,81-96.
小林朋子・庄司一子（2007）. コンサルテーションにおいてコンサルタントに求められる姿勢とスキル－コンサルティとコンサルタントそれぞれの立場からの比較検討　障害理解研究,9,37-48.
小林朋子（2009）. 学校での教師へのコンサルテーションに関する研究の動向と課題－コンサルテーションの”方法”を中心に－　心理臨床学研究, 27,491-500.
黒沢幸子・森俊夫・有本和晃・久保田友子・古谷智美・寺崎馨章（2001）. スクールカウンセリング・システム構築のための包括的ニーズ調査（その1）　目白大学人間社会学部紀要,1,11-25.
Kurpius,D.J., & Rozecki,T.G.（1993）. Strategies for improving interpersonal communication. In J.E.Zins, Kratochwill,T.R., and S.N.Elliot（Eds.）, *Handbook of consultation services for children*,Jossey-Bass.
Meyers,J.（2002）. A 30 years perspective on best practices for consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*,13,35-54.
Meyers,J., Parsons,R.D., & Martin,R.　（1979）. *Mental health consultation in the schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
森俊夫（1999a）. コンサルテーションの実際（2）　学校教育相談に役立つコンサルテーションの話（第3回）月刊学校教育相談,6,60-67.
森俊夫（1999b）. コンサルテーションとは何か　学校教育相談に役立つコンサルテーションの話（第1回）月刊学校教育相談,4,62-69.
中井大介・庄司一子（2006）. 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因　教育心理学研究,53,263-272.
Raffaniello,E.M.（1981）. Competent consultation: The collaborative approach. In M.J.Curtis &

J.E.Zins (Eds), *The theory and practice of school consultation*. IL: Charles C Thomas.

Sheridan,S.M. (2000). Considerations of multiculturalism and diversity in behavioral consultation with parents and teachers. *School Psychology Review*,29,344-353.

Sugai,G.M. & Tindal,G.A. (1993). *Effective School Consultation*, Brooks/Cole,CA,USA.

鵜養美昭・鵜養啓子 (1997). 学校と臨床心理士　ミネルヴァ書房.

内海しょか (2010). 中学生のネットいじめ，いじめられ体験－親の統制に対する子どもの認知，および関係性攻撃との関連－,教育心理学研究,58,12-22.

Welch,M. (2000). Collaboration as a tool for inclusion. In S.E.Wade (Ed.), *Inclusive education: A case book and readings for prospective and practicing teachers*. Lawrence Erlbaum. NJ.

Williams,D.L. (1972). Consultation: A broad, flexible role for school psychologists. *Psychology in the Schools*,9,16-21.

Witt,J.C., Erchul,W.P., Mckee,W.T., Pardue,M.M., & Wickstrom,K.F. (1991). Conversational control in school-based consultation: *Journal of educational and psychological consultation*, 2,101-116.

山本嘉一郎・小野寺孝義 (2002). Amosによる共分散構造分析と解析事例（第2版）ナカニシヤ出版.

山本和郎　(1986). コミュニティ心理学－地域臨床の理論と実践－　東京大学出版会.

Zins,J.E., & Erchul,W.P. (2002). Best practices in school consultation. In A.Thomas and J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (4th ed.) : National Association of School Psychologists.