

学校組織における教育相談の定着化に関する研究 —影響方略測定尺度の開発—

鎌田雅史・西山久子・迫田裕子

Research in Establishment of School Counseling & Guidance Systems in School Structures: Development of the Influence Tactics Scale

KAMADA Masafumi (Department of Preschool Education)

NISHIYAMA Hisako (Fukuoka University of Education)

SAKODA Yuko (University of East Asia)

西山(2012)は、教育相談活動の内容が年度ごとに変容するリスクと問題点を指摘し、教育相談を学校組織に定着化させる必要性を指摘している。教育相談の担当者には校長や他の教員と協働しながら、円滑な実施や、定着化を促していくことが求められる。教育相談担当者の影響方略の実態や有効性について検討するための基礎研究として、本研究では、影響方略測定項目の開発を行った。産業心理学の先行知見をもとに、教育相談担当者の影響方略測定項目を作成し、試験的に56名の教員にアンケートを配布した。得られた回答をもとに、因子構造の検討や、記述統計量や相関分析をもとに項目の信頼性・妥当性について検証を行った。その結果、一定の内容的妥当性、構造的妥当性が示された。

キーワード：教育相談の定着化 影響方略 学校組織

1. 教育相談定着化に向けた教員の役割

1) 本稿における教育相談の定義

学校は、子どもたちのため、学習面、心理・社会面、進路面、健康面において能力を高め、状態を向上させることを目指す組織である(石隈, 1999)。その学校にあって、日常生活場面での指導や助言を通じて、子どもたちが全人格的な成長を遂げられるように行われる活動が生徒指導である(文部省, 1981; 文部科学省, 2010)。そして、生徒指導の一翼を担い、児童・生徒とのかかわりにおいて中核的な視座を与え、かつ方法論的に用いられ、子どもたちの学校生活に重要な役割を果たしているものが、教育相談である(文部省, 1990, 1991)。生徒指導と教育相談の双方が目指すのは、子どもの自律的態度の育成であり、これら2つの概念は重なりあう部分が多く、教育相談が生徒指導の一環である(文部省, 1991)とされることから、実際的には開発的支援等を含めた広義の生徒指導は教育相談とほぼ互換的な概念であり、教育実践において弁別が困難である(西山, 2012)。

西山(2012)は、学校教育実践の変遷や先行知見を展望する中で、教育相談を、「教師を

中心とした学校教育に携わる人々が中心になり、今日的課題の克服までを視野に入れ、現代の学校が求められているヒューマンサービスの内容を質的に統合した活動」と位置づけ、以下のように定義している。

教育相談とは、学校の教職員からなる教育相談の担当者を中心としたチームがイニシアティブを取り、個別から集団までを含めた学校コミュニティを援助対象として、内外の資源を活用して行われる組織的・継続的な児童生徒の教育的援助活動と、その活動体制の構築である。

本研究においても、西山(2012)に則り、①教育相談は、教育相談担当者と相談者という「個と個」の支援関係の枠組みを超えて、教員が主体となって構成されるチームや学校システムによって取り組む活動であり、②学校適応上の問題を解決するための治療的/問題解決的な関わりのみならず、予防的な関わりや、より開発的な関わりを含む活動であり、③子どもの学習面・心理社会面・進路面・健康面に関わる広範な領域にわたり実践され、④活動に必要な体制作りをも含む、包括的な活動であると定義する。

以上から、教育相談には、カウンセリングマインドにより広くすべての教員が担うべき領域と、個別の子どもの適応援助を目的とした関わりのように、特定の専門性を有した教員によって実施されるべき領域の双方を包含する概念と定義する。また、教育相談は常勤の教員（一般教員・管理職・養護教諭等）を内部資源とし、心理や福祉などの専門性をもって学校教育を補助するスタッフを外部資源として、内部資源と外部資源が連携・協働しながら相補的に機能することが求められるものであると考えられる。

2) 学校組織における教育相談の定着化の必要性

子どもたちの学校生活の適応と成長を支えるために、学校においては安定して教育相談が実施され続けることが期待される。しかしながら、西山(2012)は、学校組織において教育相談を安定的に機能させるために検討すべき実践上の課題として、以下の7点を指摘している。

- ①「教育相談」システム（教育相談体制）がない・整っていない。
- ②「教育相談」が担当者・管理職・学校の状況に影響され、内容が年度ごとに変化する。
- ③「教育相談」活動に教育相談担当者が従事しにくい様々な状況がある。
- ④「教育相談」活動の管理者へ、支援方法に関する情報提供が十分になされていない。
- ⑤「教育相談」を何によって標準的に根付かせることができるか明確でない。
- ⑥「教育相談」について教育行政が示す方向性が明確でない。
- ⑦「教育相談」についての一般領域と専門領域の整理が明確になされていない。

上記の課題から、現状の学校教育相談の実践は、担当者の個人的な力量や、学校を取り巻く地域社会の状況、管理職の方針や、職場の風土に依存し、多様な価値観・解釈のもと

で単発的に実施されるケースが多く、経年的に、もしくは個々の学校を超えて安定的に実施しつづけることが困難となっている現状がうかがえる。学校組織レベルで、個々の教育相談担当者の主体性を保証しながら、(相談担当者や管理職教員が変わったとしても)経時的に、教育相談の質を安定させる(教育相談を学校組織に定着化させる)ためには、まずは教育相談を、担当者による個業ではなく、チームや組織として取り組むべき課題であるという共通認識を作り上げていくことが喫緊の課題である(田村・石隈, 2003)。教育相談をチーム課題と捉えた場合、集団心理学領域におけるチーム理論を適応することが可能である。山口(2008)は、チームが優れた成果を収めるための3要素として、①目的達成への明確な道筋と戦略、②適切な能力を有する人材の確保と配置、③チームワークを挙げている。教育相談を組織的に安定させるためにも、この3つの要素について配慮する必要があることが示唆される。

第一に、目的達成への道筋と戦略の明確化について、学校組織内での教育相談担当者の役割および求められる専門性の明確化と、役割遂行における学校システムによるバックアップの必要性が挙げられる。学校組織は、教育活動において個々の教員の権限と裁量が相互尊重される専門職モデルとしての組織特徴と、行政や規則に基づいた官僚的な組織特徴の二面性を同時に有する複合的な組織特徴を有している(淵上, 2005)。教育相談の定義の曖昧さや、職域の多様な解釈は、教育相談担当者の役割を不明瞭にし、混乱を生じさせている可能性がある(西山, 2012)。学校組織の祖結合構造は、他の教員への過度の干渉を相互に嫌う特質を持ち、他の教員から越権行為にとられかねない行為は自重される傾向が強い。職域の多様な解釈は、教育相談に関する抱え込み、もしくは他の援助者への責任転嫁という両極における問題を引きおこす危険性を秘めている。組織レベルでの、教育相談担当者の役割認識の明確化と共有、そして実践の保障が、教育相談活動を円滑化し、学校組織に定着化させるための重要な要因となり得る。この点においては、学校組織作りの先頭に立つ、管理職教員によるリーダーシップの重要性が指摘されている(西山・淵上・迫田, 2009)。

第二の要因として、適切な能力を有する人材の確保と配置に関し、教育相談活動の多様性を鑑み、教育相談事業の有効な実践のための役割分担を、特定の教員個人ではなく、組織レベルで配分するシステムを構築する必要性が示唆される。教育相談を、学習面・心理社会面・進路面・健康面に渡る、治療的/問題解決的、予防的、開発的関わりと包括的に捉えた場合、膨大な事案について、どのようなメンバーに割り当てるのかについて役割配分する必要がある。この役割配分について、特定の教員(主に教育相談担当者)の個人に委ねるのではなく、学校組織として役割分担の基準を明確にし、教員間で合意していく取り組みがなければ、人事的変動の激しい(特に公立の)学校組織において経年的な教育相談活動の定着は難しくなると考えられる。

第三の要因として、教育相談事業の実務を有効に機能させるためのチームワークづくりに関する力量を、教育相談担当者が身に付けていくことの必要性が示唆される。教育相談

担当者には、既存のインフラに基づき、援助チームをマネジメントしながら、同時にチームワークを維持・醸成しながら、時に管理職や外部資源との折衝を行い、リーダーシップを発揮し、援助チームを機能させていくことが期待される。西山・鎌田・迫田(2014)は、学校適応援助を担うものが取るべきリーダーシップ行動について、32編の先行研究および論考に基づき、①教育相談のプログラムデザイン、②教育相談のシステム構築、③教育相談関連の校内ネットワーク作り、④心理教育的プログラムの実践、⑤教育相談のマネジメントの管理職等との折衝、⑥教育相談関連の校外資源とのネットワークづくり、⑦課題改善に向けたアドボカシー、⑧学校適応に関する実態把握とデータ分析、⑨学校と学齢期の子どものための危機予防・対応という9つを分類整理している。こうした、教育相談担当者のチーム形成に関する視点や、チームマネジメントの力量形成を保証していく試みについても、学校組織に教育相談を定着させていくためには必要であると思われる。

3) 教育相談の定着化を促す諸要因

学校組織として教育相談活動を経年的に安定して実践していくことは、すべての子どもたちにとって重要な課題である。しかしながら、現在の教育相談は、学校組織の中での位置づけが不明確である傾向が認められ(西山, 2003)、以下に示すような問題点が指摘されている(西山, 2002)。①多くの場合、教育相談を職務として行う人やそれを育てる養成機関がない、②多くの場合、教育相談活動を職務として管理する職が何であるか定められていない、③担当者が変わると、校務分掌で割り振られた仕事の内容が変わることが多い、④その担当者の考えている教育相談の定義によってサービス内容が異なる、⑤教育相談を全体像として捉える評価システムがない。このように、教育相談の枠組みそのものが教員個人に委ねられる傾向は看過できず、学校システムの中の教育相談の位置づけを明確化する必要性がうかがえる。

教育相談を学校組織に定着化させていくための、重要な要因として校長をはじめとする管理職による、リーダーシップや学校組織マネジメントの在り方の重要性が指摘されている。西山・淵上・迫田(2009)は、校長による変革的リーダーシップおよび配慮的リーダーシップという2種類のリーダーシップ行動が、異なるプロセスを経て教育相談定着化に寄与する効果を検証している。変革型リーダーシップは、円滑な教育相談を実施するために必要な、校内の教育相談システムの構築を促し、教育相談の定着化を促進し、配慮的リーダーシップが、校内の協働的な風土を醸成することで、教育相談の定着化を促進する効果を明らかにしている。教育相談を、学校組織の重要な課題として、役割や業務内容を明確化し、教育相談に携わる各々の教員の裁量と安全を保障していくには、管理職教員による理解と協力が不可欠であることが推測される。

4) 本研究の目的

以上のように、教育相談の定着化について、管理職の役割や、学校組織でのシステム形成、協働的風土の醸成などが重要な要因であることは、先行研究によって示されてきており、教育相談の定着化における管理職によるリーダーシップの重要性が指摘されている。

しかしながら、リーダーシップのプロセスは、リーダーとフォロワーの相互作用の視点から検討する必要がある(淵上, 2002)、管理職教員が一方向的に、学校組織を構築し、風土を醸成しているわけではないと思われる。学校組織開発に関し、教育行政や管理職によるトップダウン式の組織変革と、教員の自律性によるボトムアップ式の組織作りとの相互調整と相互尊重の重要性が指摘されており(佐古, 1996)、教育相談の定着化についても、教育相談担当者の役割について再検討する必要があると思われる。

教育相談の実務について、実際の方向性は、教育相談担当者によって方向づけられる傾向がある。教育相談担当者には校長や他の教員と協働しながら、円滑な実施や、定着化を促していくことが求められる。教育相談の実務から、教育相談担当者や管理職もしくは、他の教員との相互作用の中にリーダーシップが生起し、その積み重ねによって教育相談の定着化が実現していくプロセスについても検討する必要があると示唆される。

しかし、教育相談担当者が、教育相談のよりよい実践や安定を目的として、具体的にどのようなメッセージを発信し、管理職や他の教員に働きかけているのか(影響方略)や、管理職との相互作用はどのようにして教育相談の定着化に寄与するのかといった点(影響方略の有効性)について、実証的研究は行われていない。そこで本研究では、将来的に影響方略の有効性や定着化のプロセスを検討するための基礎研究として、教育相談担当者が使用する影響方略を測定するための項目を開発することを目的とする。

研究方法

1. 影響方略測定項目の開発

これまで、学校組織において教育相談活動を定着させるために教育相談担当者がどのような影響方略を用いるのかについて検討されてこなかった。本研究では、主に産業組織研究における先行知見に基づき、Yukl, Seifert & Chavez (2008)による拡張版IBQ(Influence Behavior Questionnaire)によって提唱されている11の影響方略の構造(Table 1)を参考にしながら、元校長経験者、元担当者を含む4名の関連領域の研究者で演繹的に項目作成を行った。作成された項目群について、教育相談担当者が行い得る項目として妥当であるかどうか議論を行い、表現を調整しながら最終的に27項目が選定された。

Table 1 産業組織研究に認められる11種類の影響方略 (Yukl, Seifert & Chavez, 2008)

Core Tactics	合理的説得 (Rational Persuasion)	影響者は、論理的な議論や事実に基づく根拠を挙げ、重要な課題目標を達成するために提案や要求事項が妥当であることを示す。
	鼓舞 (Inspirational Appeals)	影響者は、提案や要求事項についてのコミットメントを得るために、価値観や理想に訴えたり、対象者の情動を喚起させるように働きかける。
	相談 (Consultation)	影響者は、提案事項の遂行を対象者自身が提案するのを促したり、対象者の支援や援助が求められる場合に、活動や変革の計画に対象者の参加を求める。
	協働 (Collaboration)	影響者は、対象者が提案事項を承認、もしくは履行する場合には、その遂行に必要とされる、妥当な資源や、援助を行うことを提案する。
	評価 (Appraising)	影響者は、提案事項を対象者が受け入れることが、対象者自身のキャリア発達にどのような恩恵をもたらすのかについて説明したり、対象者個人にどのような利益をもたらすのかについて説明する。
Supplementary Tactics	交換 (Exchange)	影響者は、対象者が影響者の要求を受け入れた場合の見返りとなる報酬物を提案したり、将来的に喜んで恩に報いるように申し出る。
	迎合 (Ingratiation)	影響者は影響を及ぼそうと試みる際や、その事前に、対象者を褒めたりお世辞を言ったり、もしくは困難な要求事項を遂行するだけの有能性を対象者が持ち合わせている点について述べる。
	正当性 (Legitimizing)	影響者は、ルール、ポリシー、契約、慣例などを取り上げ、要求事項の正当性を確立したり、そうするための権力を正当化したりする。
	個人的な要求 (Personal Appeal)	影響者は、友好関係に訴え、対象者に要求事項を遂行したり、提案を支持するように求めたり、要求事項を行う前に個人的な頼みごとであることについて言及する。
	圧力 (Pressure)	影響者は、強い要求、脅し、要求事項遂行に関する頻繁な確認、執拗な催促などを用いて、対象者が要求事項を履行させる。
	結託 Coalition	影響者は、対象者が要求事項を受け入れるよう、第三者の支援をとりつれたり、合意を得るための理由として、第三者の支持を用いる。

2. 質問紙調査の実施

影響方略測定項目の妥当性を検討し、将来的な研究可能性を模索する目的で以下の調査を行った。

1) 調査対象者 現職教員を対象に調査用紙を配布し、56名(男性20名、女性36名)の回答を得た。調査協力を得る際は、本研究の概要、回答の任意性、匿名性、データの取り扱いと結果公表に関するガイドラインを提示した後、郵送法で回答を求めた。

2) 調査項目 影響方略と教育相談定着化の関連を模索する目的で、影響戦術測定項目と同時に以下の内容についても、回答を求めた。

①フェイスシート項目 回答者の性別、校種、勤務校の規模、教職歴、教育相談担当歴、過去に経験した分掌について回答を求めた。

②勤務校の教育相談活動の定着化 西山ら(2009)で使用された、教育相談の定着化尺度の8項について5件法リッカート尺度を用いて回答を求めた(1.全くそう思わない、3.どちらとも言えない、5.非常にそう思う)。

③一般的な担当者の役割認識 瀬戸・石隈(2002)のシステムに関するコーディネーション項目を参考としながら、①マネジメント、②広報活動、③情報収集、④ネットワークの4因子を内容を含む役割認識に関する項目を作成した。各項目について、教育相談担当者自身が、教育相談のシステムづくりや、コーディネーションの役割をどの程度認識しているのかについて、5件法リッカート尺度を用いて回答を求めた(1.全くそう思わない、3.どちらとも言えない、5.非常にそう思う)。項目は、「枚内体制や組織改善について、管理職に自分の意見を言うべきだ」「児童生徒援助の活動について、管理職にこまめに報告すべきだ」「他の教員から児童生徒の状況・関わり・課題について日常的に知らされておくべきだ」等、8項目によって構成している。

④学校の風土 淵上・小早川・下津・棚上・西山(2004)で使用された、学校組織風土測定項目6項目について、5件法リッカート尺度を用いて回答を求めた(1.全くそう思わない、3.どちらとも言えない、5.非常にそう思う)。

⑤回答者の教育相談に関わる自己評価 瀬戸・石隈(2002)で示された、教育相談担当者のコーディネーション行動に関する能力・権限項目を参考にして、①状況判断、②専門的知識、③役割権限、④援助チーム形成、⑤話し合い能力の各因子の内容を含む、教育相談に関わる自己評価に関する14項目を作成し、5件法リッカート尺度を用いて回答を求めた。

⑥校長の協働体制づくりに関するリーダーシップ 校長のリーダーシップに関し、松原・吉田・藤田・栗林・石田(1998)等の先行研究を参考にし、協働体制づくりに関連するリーダーシップ行動を、どの程度校長が示しているかに関する12項目について5件法のリッカート尺度を用いて回答を求めた(1.全く当てはまらない、3.どちらとも言えない、5.非常に当てはまる)。項目には、「独自の学校経営方針を示している」「何かを決める時、職員会議での話し合いを重視する」「教員たちが協力してなし得た実績で良かったと思うことは、進んで評価し、教員や周りに伝えている」「教員たちと管理職が互いに協力し合えるような職場の雰囲気づくりには、進んで協力するように努めている」などが含まれる。

⑦回答者の影響方略に対する校長の対応 教育相談等に関する相談・報告に対して校長の対応の内容と頻度を訪ねる8項目について、5件法リッカート尺度で尋ねた。(1.全くそうしていない、3.どちらとも言えない、5.常にそうしている)。具体的には、「教育相談など学校適応援助の話を親身になって聞いた」「先生や他の教員の仕事に役立つ情報や指針を教えた」「先生や他の教員の教育相談など学校適応援助をすすんで応援した」「先生や他の

教員の教育相談などに対する相談を真剣に受け止め援助した」「先生とたとえ意見が違っても校長は理解しようとしてつとめた」などの項目が含まれる。

⑧回答者が教育相談に関わる領域で使用する影響方略 本研究において作成した27項目に関して、過去に教育相業務上の依頼や提案を行った際に、どのような働きかけをしたことがあるのかについて、使用頻度について5件法リッカート尺度により回答を求めた（1.全くない、3.どちらとも言えない、5.よくある）。

結果・考察

1. 因子分析

1) 使用したソフトウェア 分析には、清水裕士氏が開発し(清水・村山・大坊, 2006)、最新版を自身のホームページ(<http://norimune.net/>)で無償配布しているフリーのExcelマクロシートである、HAD(Ver. 12)を使用した。HAD(Ver.12)は、因子決定にあたり、固有値、累積寄与率、MAP、平行分析、対角SMC平行分析が同時に出力可能である。また、清水氏が提案する、IK_h2という非反復因子分析の共通性の和の変曲点を求める因子決定法の指標(清水氏のホームページ参照<http://norimune.net/660>)も同時に出力される。

2) 因子数の決定 因子数の決定において、従来、固有値1以下になる直前の因子数を採択するカイザー基準が多く用いられている。しかし堀(2005)は、固有値1を基準にした場合、標本誤差が大きい場合には因子数を過剰推定してしまう問題点や、因子間相関が強い場合に、反対に因子数を過少推定してしまう不安定さを指摘している。また同様に、堀(2005)は、スクリーテストについても、カイザー基準よりも優れていることが人工データに対するシミュレーション研究などで示されているものの、カイザー基準と同様の不安定さを孕んでいる点を指摘し、MAP、平行分析など複数の指標に基づく因子決定を推奨している。

MAPは因子を統制変数とした観測変数間の偏相関を求め、その二乗値の平均を最小とする因子を採択する手法である。平行分析とは、観測されたデータと同数の変数、サンプル数のランダムデータ行列を複数生起させ、測定データから得られた固有値がランダムデータ行列の固有値の平均を下回る直前の因子数のモデルを採用する手法であり、標本誤差によって生じる固有値の増加を勘案しながら、因子モデルの妥当性を検討する手法である。また、他にも、最尤法による推定であれば、 χ^2 値と自由度の値を用いて算出するAICやBICなどの適合指標をもとに因子数を検討することも可能である。

堀(2005)は、因子数の決定において、簡易的なガイドラインとして、まずスクリープロットによる簡易検査を行い、比較的まとまった因子（最小数の因子）を提案する傾向の強いMAPを下限の因子数とし、第一因子の固有値が極めて大きい場合は対角SMC平行分析、そうでない場合には平行分析が提案する因子数を上限の因子数として、探索的因子分析を実施し、因子構造の内容が理論モデルから解釈可能で各因子に一定数の項目が負荷してい

る構造を採用するという基準を提案している。

本研究では、影響方略の使用頻度に関し、固有値、*MAP*、*IK_h2*、平行分析、対角*SMC*平行分析の指標を算出した。その結果、カイザー基準では8因子、対角*SMC*平行分析が固有値を下回るのは4因子、*MAP*が最小になる因子数、*IK_h2*の変曲点、平行分析の値が固有値を下回る直前の因子数は3因子であった (Table 2)。質問紙は、Yuklら(2008)の提案する11種類の構造分類に基づき行動頻度を訪ねる手法をとったが、Mel& Michael (2003)は、因子分析モデルで行動頻度の背景因子が抽出された場合、それは行動傾向といったパーソナリティ変数に近いものであることを指摘している。影響方略の行動傾向に関して、Kipnis & Schmidt(1988)は、クラスター分析を用い、産業組織における部下の上司に対する影響方略の選択スタイルの類型化を行い、ショットガンスタイル、タクティシャンスタイル、迎合者スタイル、傍観者スタイルという4スタイルを見出している。このうち、傍観者スタイルは、対人影響場面を回避するスタイルを示すため、影響方略の使用に関しては3つのスタイルが指摘されてきている。同様に、Kipnis & Schmidt (1985)は、影響戦術の特性は概ねハード、ソフト、ラショナルの3つのメタカテゴリーで捉えることが可能であることを指摘しており、多くの先行研究が3因子モデルを採用してきている (i. e., Blickle, 2003; 鎌田・淵上, 2007)。以上の理由により、本研究においても3因子による解釈が妥当であると判断した。

3) 影響戦術測定項目の因子分析 3因子構造を固定し、最尤法(promax回転)によって推定したパターン行列をTable 3に示す。第1因子は、義務的な規範に訴えたり、校長の応諾を強く得ようとする項目が強く負荷しており、**Hard**と命名した。第2因子は、関係性や、時には迎合的にふるまう控え目な影響方略に関する項目が強く負荷していることから、**Soft**と命名した。第3因子は、論理的な説得、メッセージの納得による応諾を求める項目が強く負荷しており、**Rational**と命名した。これらの、**Hard**、**Soft**、**Rational**方略という3因子構造は、鎌田・淵上(2007)とも符合している。

3つの因子のクロンバックの α 係数は、**Hard**($\alpha = .892$)、**Soft**($\alpha = .734$)、**Rational**($\alpha = .855$)であり、信頼性係数は十分な値を示している。また、各因子の相関が $r_s = -.204$ -.394と正の相関が認められるが、同様の傾向は先行研究の因子相関に認められる (Blickle, 2003; 鎌田, 2011)。適合指標については、十分な値とは言えないが($\chi^2(273) = 431, p < .001$; $CFI = .663$; $RMSEA = .138$)、行動頻度を尋ねる形式での質問項目は、行動の生起する文脈的要因や、記述のワーディングの影響を受けやすく誤差を含みやすい傾向が指摘されている点から (Mel& Michael, 2003)、一定やむをえない側面を有しているものと思われる。また、被験者数が、56名と少ないため、推定値が不安定であるといった懸念もある。

Table 2 平行分析および、因子数決定のための指標 (HAD(Ver12)の出力)

	固有値	累積寄与	対角SMC	MAP	IK_h2	平行分析	SMC平行
Factor1	7.431	27.523	7.205	.0524	5.369	2.685	2.153
Factor2	3.867	41.844	3.669	.0403	8.583	2.402	1.905
Factor3	2.492	51.073	2.261	.0360	10.230	2.137	1.619
Factor4	1.784	57.680	1.553	.0365	11.131	1.940	1.443
Factor5	1.495	63.218	1.210	.0387	11.967	1.774	1.293
Factor6	1.322	68.113	1.046	.0407	12.750	1.632	1.138
Factor7	1.220	72.632	0.913	.0435	13.769	1.511	1.005
Factor8	1.050	76.520	0.790	.0454	14.355	1.386	0.907
Factor9	0.844	79.647	0.593	.0480	15.315	1.256	0.785
Factor10	0.827	82.709	0.562	.0509	15.896	1.156	0.687
Factor11	0.683	85.238	0.443	.0554	16.546	1.062	0.582
Factor12	0.606	87.482	0.355	.0579	17.152	0.971	0.492

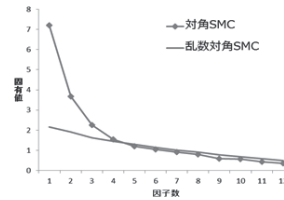
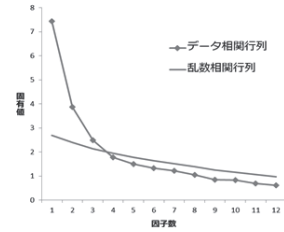


Table 3 影響方略測定項の因子分析結果 (最尤法, promax回転)

	Hard	Soft	Rational	共通性
8 依頼・提案事項は、規定上、応諾が、校長としての義務役割であると訴えた	958	-188	079	837
9 依頼・提案事項は、教育相談者の正当な権利であると訴えた	866	-007	015	751
13 強い口調で、応諾を求めた	783	-103	019	565
15 依頼を断りづらい第三者を介して、依頼・要求をした	716	-072	-064	466
5 過去の献身を訴え、その見返りとして応諾を得ようとした	701	-158	-122	425
4 魅力的な交換条件を提示することで応諾を得ようとした	696	-162	036	429
11 依頼・要求事項は、校長にとっても有益であることを説明した	641	163	161	609
14 依頼・要求事項に関連する他の教員の合意を得たうえで、結託して交渉した	605	137	000	450
20 お世辞を言って、その気にさせた	486	204	-192	324
12 応諾するまで何度も何度も依頼・提案を繰り返した	331	192	195	290
26 場の空気をよんで、依頼・提案をした	-091	804	-047	572
24 依頼・提案事項に関係するアドバイスや提案を求めた	-336	632	066	373
21 個人的に仲が良いので、気楽に依頼・提案をした	102	562	-155	321
22 友好的な関係を強調し、提案事項の応諾を求めた	368	562	-249	528
23 依頼・提案事項に関する相談した	-235	518	043	243
25 議論、話し合いによって、合理的な説得を行った	200	460	212	463
17 応諾後に、校長の業務に支障をきたさないようにするための建設的な提案をした	241	404	165	393
19 校長の気分を害さないように気を使いながら依頼・提案をした	020	306	-076	086
16 もし応諾した場合の、校長の負担が少なくなるようあらかじめ準備をしてから依頼・提案をした	262	305	077	257
18 依頼・要請事項について校長にしか頼めないと、頼りにした	146	252	128	163
27 断れないような、強いプレッシャーをかけた	071	- 144	133	024
1 依頼・提案の理由を論理的に説明した	-022	-227	1038	938
2 依頼・提案の客観的な根拠を示した	-023	-094	913	768
3 依頼・提案の必要性について議論した	-066	-008	810	634
7 情熱を持って、熱心に説得してきた	-112	367	515	506
6 依頼・提案事項の意義や、価値について熱く語り、共感をもとめた	013	293	490	446
10 依頼・要請事項による、学校や教員集団のメリットについて説明した	276	057	372	289
	(892)	394	204	
		(734)	393	
			(855)	

乖離度 = 10.238 CFI = .663
 χ^2 値 = 431.702 RMSEA = .138
 DF = 273 AIC = 708.851
 p = .000 BIC = 865.423

4) その他の測定項目の因子分析結果 測定した、影響戦術測定項目以外の項目の因子分析結果および、信頼係数を簡潔に示す。なお因子数決定法については、影響戦術測定項目と同様の手法を用いた。

i) 勤務校の教育相談活動の定着化 (定着) 1因子構造による解釈が妥当であると判断した。8項目のクロンバックの信頼係数は、 $\alpha = .902$ であった。

ii) 一般的な担当者の役割認識（役割認識） 1因子構造による解釈が妥当であると判断した。9項目のクロンバックの信頼係数は、 $\alpha = .836$ であった。

iii) 学校の風土（協働的風土） 1因子構造による解釈が妥当であると判断した。淵上ら(2004)では、協働的風土および、同調的風土の2因子構造が示された尺度であったが、本調査においては協働的風土に関する項目が強く負荷する1つの因子として抽出された。よって、今回の分析では、協働的風土の測定項目と解釈した。6項目でのクロンバックの信頼係数は、 $\alpha = .811$ であった。

iv) 回答者の教育相談に関わる自己評価（評価） 1因子構造による解釈が妥当であると判断した。11項目のクロンバックの信頼係数は、 $\alpha = .900$ であった。

v) 校長の協働体制づくりに関するリーダーシップ（協働促進） 1因子構造による解釈が妥当であると判断した。12項目のクロンバックの信頼係数は、 $\alpha = .941$ であった。

vi) 回答者の影響方略に対する校長の対応（相談者への対応） 1因子構造による解釈が妥当であると判断した。9項目のクロンバックの信頼係数は、 $\alpha = .933$ であった。

2. 尺度得点の記述統計

各因子の尺度得点の平均値、標準偏差、標本平均の95%信頼区間の上限・下限の推定値をTable 4、Figure 1に示す。Hardは、標本平均の信頼区間に“2:あまりない”が含まれ、ソフト戦術には“3:どちらともいえない”が含まれており、Rationalは、下限が3.30、上限が3.67の領域で推定された。上方向の影響戦術で、最も使用頻度が高いのはRationalであり、Softは時折、Hardはまれに使用される傾向は、Yukl & Tracey(1992)とも符合し、本測定項目に対する回答傾向は、妥当であると判断できる。

Table 4 記述統計量・95%信頼区間

	平均値	標準偏差	標準誤差	95%下限	95%上限
Hard	1.99	(.74)	0.10	1.79	2.18
Soft	3.04	(.61)	0.08	2.88	3.20
Rational	3.49	(.70)	0.09	3.30	3.67
定着	3.48	(.72)	0.10	3.29	3.67
協働的風土	3.34	(.68)	0.09	3.16	3.52
協働促進	3.71	(.69)	0.09	3.53	3.90
相談者への対応	3.76	(.69)	0.09	3.57	3.94
役割認識	4.30	(.52)	0.07	4.17	4.44
評価	3.40	(.64)	0.08	3.23	3.56

(1:全く 2:あまり 3:どちらともいえない 4:少し 5:非常に)

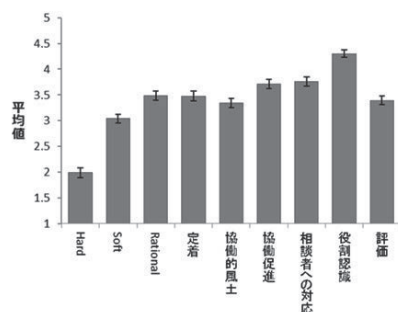


Figure 1 平均値および標準誤差

Table 5 測定項目の相関行列

	影響方略			定着	組織要因	校長の要因		相談者の要因	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I Hard	-								
II Soft	.426 **	-							
III Rational	.254 +	.375 **	-						
IV 定着	-.066	.151	.165	-					
V 協働的風土	-.151	.145	.179	.682 **	-				
VI 協働促進	-.108	.139	.116	.588 **	.623 **	-			
VII 相談者への対応	-.086	.145	.228 +	.513 **	.592 **	.900 **	-		
VIII 役割認識	-.214	-.013	-.028	.306 *	.162	.124	.136	-	
IX 評価	.174	.497 **	.453 **	.309 *	.316 *	.165	.244 +	.157	-

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

3. 測定尺度間の相関

影響方略が使用される文脈は、大きく分けて、影響者の要因、状況的要因、被影響者の要因に分類可能である(Raven,1992)。本研究によって、測定した項目では、影響者の要因として役割認識と評価、被影響者の要因として校長の協働促進および(日常的な)相談者への対応、文脈的要因として協働的風土が挙げられる。教育相談に関する自己評価と、Soft ($r=.497, p<.01$) やRational($r=.453, p<.01$)の使用頻度との間には正の相関が認められた。校長にメッセージを発信するための基礎的な資源として、教育相談に関する自己評価が機能していると推測され、この結果は(Raven,1992)の提唱する、影響戦略選択過程の内的プロセスをモデル化したPower Interaction Modelと符合する。また、協働的風土($r=.179$)や校長の協働促進のリーダーシップ($r=.116$)とは比較的相関値が小さな値となっているが、影響場面を静的に捉えた場合、文脈的要因や校長の要因が、影響者自身の要因ほど影響方略の使用に直接的な関係を示さないことも頷ける。

本調査は、56名を対象としたものでサンプル数が少なく、またすべての回答者が教育相談の分掌を受け持っているわけではないので、あくまでも参考にとどめておくべき結果であると思われるが、測定変数との相関もある程度理論的に解釈可能であり、本研究によって提案した影響方略測定項目は、一定の妥当性を有していると思われる。

補足として、影響方略以外の変数については、本研究プロジェクトのテーマである教育相談の定着化と強い相関がみとめられ、特に協働的風土($r=.682$)や校長の協働促進($r=.582$)が、教育相談定着化に寄与する重要性が認められた。今回の調査では、影響方略は直接的には、教育相談の定着化と有意な相関は認められなかったが、校長や他の教員に働きかけることで、間接的に教育相談の定着化を促進する可能性については、将来的に検討が必要であると思われる。

4. 今後の検討課題

本研究においては、将来的に教育相談担当者が学校組織にどのように働きかけ、主に管理職と相互影響しながら、教育相談を定着化させていくことができるのかという点について検討するための基礎研究として、教育相談担当者による影響方略測定項目の作成を試みた。開発した測定項目について、56名の教員について調査を実施し、因子構造や、尺度得点の平均値、他の測定変数との相関値の値を基準に検討した結果、一定の妥当性が示されたといえる。今後、本研究で作成した項目を用い、より大規模な調査研究が求められる。

Yukl(2006)は、影響方略を、①プロアクティブな方略、②印象管理方略、③政治的方略と分類している。また、Higgins, Judge,& Ferris(2003)も影響方略の使用の印象管理的側面についてメタ分析によって実証している。教育相談担当者による影響方略が、校長や他の教員を介し教育相談の定着化を促すプロセスとして、幾つかの可能性が想定される。

まず、第一に想定される経路は、教育相談担当者による依頼・要請事項が、直接的に学校組織の中で受け入れられ、定着化が促進されるといったプロアクティブな経路である。第二に想定される経路は、教育相談担当者が、管理職教員や同僚と相互作用することによって、教育相談の必要性や、教育相談担当者の役割認識を高めたり、教育相談担当者に対する好意的な評価がなされたりすることによって、学校システムの教育相談の定着化が促されるという印象管理を経た経路である。これらを検討するには、複数の学校に対する大規模調査や、時系列的な調査が求められる。

最後に、本研究においては、学校組織風土や管理職の協働促進型のリーダーシップと、教育相談定着化との間に高い正の相関値が認められた。これらの、風土形成や管理職のリーダーシップの動因に関しても、教育相談担当者はどのような寄与が可能であるのかについても合わせて検討する必要があると思われる。

引用・参考文献

Blickle, G. 2003. Some Outcomes of pressure, ingratiation, and rational persuasion used with peers in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 648-665

淵上 克義 2002 リーダーシップの社会心理学 ナカニシヤ出版

淵上 克義 2005 学校組織の心理学 日本文化科学社

淵上克義・小早川裕子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子 2004 学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究 - 職場風土、コミュニケーション、管理職の影響力一 岡山大学教育学部研究集録, 123, 179-194.

Higgins, C. A., Judge, T. A., & Ferris, G. R. 2003 Influence tactics and work outcomes: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 89-106.

堀 啓造 2005 因子分析における因子数決定法 - 平行分析を中心として - 香川大学経済論叢 77, 35-70.

- 石隈 利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 鎌田雅史・淵上克義 2007 影響戦術スタイルが友人からのサポートの入手可能性に及ぼす影響 心理学研究 78, 70-76.
- 鎌田雅史・淵上克義 2011 児童の社会的勢力認知と影響戦術使用の循環的関連に関する研究 心理学研究 81, 240-246.
- Kipnis, D., & Schmidt, S. 1985 The language of persuasion. *Psychology Today*, 4, 40-46.
- Kipnis, D., & Schmidt, S. M. 1988 Upward-influence styles: Relationship with performance evaluations, salary, and stress. *Administrative Science Quarterly*, 33, 528-542.
- 松原敏浩・藤田達雄・石田靖彦・吉田俊和・栗林克匡 1998 管理職・主任層のリーダーシップが学校組織行動プロセスに及ぼす影響, 実験社会心理学研究 38, 93-104.
- Mel E. S., & Michael P. D. 2003 Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behaviour research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 283-301.
- 文部科学省 2010 生徒指導提要 教育図書
- 文部省 1981 生徒指導の手引き 大蔵省印刷
- 文部省 1990 学校における教育相談の考え方・進め方 - 中学校・高等学校編 大蔵省印刷
- 文部省 1991 小学校における教育相談の進め方 大蔵省印刷
- 西山 久子 2002 わが国の最近1年間における教育心理学の研究動向と展望—日本の心理教育的援助サービスとしての学校心理学の実践と, そのシステム構築への貢献について— 教育心理学年報 42, 139-14
- 西山 久子 2012 学校における教育相談の定着を目指して ナカニシヤ出版
- 西山久子・迫田裕子・鎌田雅史 2014 教育相談定着化に向けた担当者のミドルリーダーシップに関する検討 日本教育心理学会総会発表論文集 56, 327.
- 西山久子・淵上克義・迫田裕子 2009 学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす相互関連性に関する実証的研究 教育心理学研究 57, 99-110.
- Raven, B. H. 1992 A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7, 217-244.
- 佐古 秀一 1996 学校経営における「協働化」の意味と課題 日本教育経営学会紀要 38 161-163.
- 清水裕士・村山綾・大坊郁夫 2006 集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析 (1) コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用 電子情報通信学会技術研究報告, 106, 1-6.
- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開 - 援助者としての保護者に焦点をあてて - 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 山口 裕幸 2008 チームワークの心理学 サイエンス社
- Yukl, G., & Tracey, J. B. 1992 Consequence of influence tactics used with subordinates, peers,

and the boss. *Journal of Applied Psychology*, 77, 525-535.

Yukl, G., 2006 *Leadership in organizations* ^{6th}, Pearson/Prentice Hall.

Yukl, G., Seifert, C., F., & Chavez, C. 2008 Validation of the extended influence behavior questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 19, 609-821.

