

『就実教育実践研究』第9巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2016年3月31日 発行

学校組織における教育相談の定着化に関する研究Ⅱ

— 中学校における校長・教育相談担当者の影響方略認知 —

Establishment of School Counseling & Guidance Systems in Educational Structures Ⅱ: Principal and Teachers' Cognition in Influence Tactics at Junior High School.

鎌田雅史・西山久子・迫田裕子

学校組織における教育相談の定着化に関する研究Ⅱ

— 中学校における校長・教育相談担当者の影響方略認知 —

鎌田雅史・西山久子・迫田裕子

Establishment of School Counseling & Guidance Systems in Educational Structures II: Principal and Teachers' Cognition in Influence Tactics at Junior High School.

KAMADA Masafumi (Department of Infant Education)

NISHIYAMA Hisako (Fukuoka University of Education)

SAKODA Yuko (University of East Asia)

西山(2010)は、学校の教育相談を人的資源に依存せず、経年的に安定して実施していくために、学校システムの中に教育相談を定着化させる必要性を指摘している。しかし、定着化に向けて教育行政や管理職教員の役割の重要性が指摘される一方で、教育相談の担当者(以後、担当者とする)が担うべき役割や働きかけの実態把握や、その有効性および影響プロセスの検討はほとんどなされていない。そこで本研究では、151校の中学校を対象とし、校長及び担当者298名(校長151名、担当者147名)から得られたアンケート結果に基づき、担当者および校長の影響方略認知の探索的な実態把握を試みた。その結果、①教育相談担当者は校長よりも影響方略を複雑に認知している可能性、②議論や情報提示、相談等を用いる影響方略が最も頻繁に使用されるコアタクティクスである可能性、③同一の行動であっても、教育相談担当者と校長による認知の間には隔たりがある可能性、④教育相談担当者によって影響方略の使用傾向が存在し、特に合理的説得・相談が他の影響方略と独立した関係を有し、複数の方略が組み合わせられて実行されている可能性が示された。個々の方略の有効性については、将来的にさらなる詳細な分析と、検証が必要である。

キーワード：影響方略 学校組織 教育相談の定着化

1. 教育相談の定着化

教育相談とはニーズのある子どもに対する特定の個別支援のみを指すのではなく、より包括的な視点から学校教育実践の中核的な概念として捉え直される(西山, 2012)。学校における教育相談とは、“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”(西山, 2012)として定義される。即ち、①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、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み、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（鎌田・西山・迫田, 2015）。

西山とその協働研究者（西山, 2002; 西山・淵上・迫田, 2009; 西山, 2012; 鎌田・西山・迫田, 2015）は、一貫して学校教育システムにおける教育相談活動の実態は、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点を指摘している。そして、学校組織レベルで、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、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認識を、担当者のみならず学校全体で作り上げていくことの重要性が指摘されている（田村・石隈, 2003）。学校組織において、教育相談活動を定着化させていくためには、①学校の教育システムの中で、教育相談の位置づけを再定義していくことと②学校教育に関わる人々（教育相談担当者のみならず学校教職員や児童生徒、保護者まで）の教育相談活動に対する再認識が求められる。

これまで、管理職教員、特に校長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きた。例えば、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。変革的リーダーシップは、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。

同様に、鎌田ら（2015）は社会心理学における先行知見をベースとして、教育相談の定着化を、安定的な学校教職員によるチーム形成のプロセスと捉えた場合において、①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、②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の構築、③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担当者の力量形成、に関する3つの要素を指摘している。また③の求められる力量に関し、西山・鎌田・迫田（2014）は、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点を指摘している。以上の指摘は、担当者の役割を単なる情報提供者、援助者として静的に位置づけるのではなく、情報発信や啓発活動、学内でのネットワークング、信頼確立、意識共有といった社会的資本(Nahapiet & Ghoshal, 1998)の形成について、能動的に活動する活発な役割を求めるものである。同様の指摘は、アメリカにおけるスクールカウンセラーの役割を再定義しようと試みたLanhardt & Young (2001)にも見られる。彼らは学校におけるカウンセリングの質を安定化させるためには常勤化が必要であり、それに至るための方略として、学校関係者のイメージの中のスクールカウンセラーが担うべき役割を定義・明確化することや、学校内での関係構築につとめ(Public relation)、スクールカウンセラーによる貢献を事実に基づいて明示的に示し重要性を実証し(Marketing)、主体的な行動によって関係構築や重要性認知を浸透させていく試み(Advocacy)の重要性を指摘している。

2. 教育相談担当者に求められる潜在的影響力

一方で、担当者による具体的な情報発信や協力要請が、関係者に受け入れられていくためには、担当者が学校内部において潜在的な影響力を所有する必要があると思われる。いくら継続的に、学校教育相談に関する建設的な情報やアイデアを発信し続けたり、学校組織において提供可能な役割を宣伝したりしていても、他の教職員の心に留まらなければ、教育相談の定着化に向けた十分な効果は期待できない。このような、影響力は、心理学の文脈において社会的勢力という構成概念によって定義されてきた。

社会的勢力について、リーダーシップ研究を中心として、膨大な研究知見が蓄積されてきており、その源流の一つとなる理論としてFrench & Raven(1959)が挙げられる。彼らは、主に二者関係において、一方の影響力を、他方にとって重要かつ貴重な資源(社会的勢力資源)を掌握している程度によって定義した。より具体的には、罰、報酬、専門性、正当性、準拠性という5つの資源によって社会的勢力を定義している。さらに、Raven(1965)は、新たに情報勢力という社会的勢力資源についても言及している。関連して、鎌田・淵上(2009)は、学校教育においてFrench & Raven(1959)を基にした、社会的勢力理論の適用について考察を行っている。

これらの社会的勢力資源の中で、組織階層的に管理監督の権限を有していない担当者が比較的所有しやすいものは、専門性、正当性、準拠性、情報勢力である。また、これらの勢力資源は、担当者ではなく他の学校関係者たちに認められて初めて有効性を期待できるものである。これらの勢力資源の概略と、その獲得に関する考察を以下に示す。

第一に、専門勢力とは、担当者の知識、技術、経験などの専門性に対する信頼と他の教員からの依存の程度を示す。医者が健康問題に関する領域について強い影響力を持ちやすいように、担当者の力量に関する認知や信頼は、教育相談に関連する事項についての発言力を下支えする。また、専門勢力を獲得していくためには、実際の学校貢献はもちろんのこと、その成果について説得力をもって公表していく試みが求められる。第二に正当勢力

とは、担当者の活動が、規範的に正当なものであると他者に認識される程度を意味しており、その資源は学校組織に裏打ちされるフォーマルなもの、私的な相互関係に基づくインフォーマルなものが存在する (Raven, 1992)。フォーマルな正当性資源の獲得のためには、教育行政や教育委員会等による包括的な取り組みも含めて、組織的に担当者の権限・役割の明確化や保証が求められる。インフォーマルな正当勢力資源については、互惠性、平等性、依存性に基づくものが提唱されているが、特に互惠性規範に基づく資源獲得は重要であると思われる。互惠性に基づく正当勢力とは、「私達に良くしてくれた人に対しては、私達も良くしなければならない」という返報性の原理から派生する社会的勢力であり、具体的な学校教育活動への貢献を通して獲得可能な資源である。互惠的な正当勢力の獲得に関連して、Hollander (1958) による“特異性クレジット (idiosyncrasy credits)”理論は示唆的である。この理論は、成員が集団目標に対する有能性や、集団に対する忠誠を示すことで、他の成員から“クレジット”を獲得し、“クレジット”を有する限りにおいて集団規範に規制されない行動が許容され得るメカニズムを理論化している。学校において正当性を持って教育相談の定着化を推進するためには、既存の通常業務における学校貢献と献身が他の教員によって認知されることが必要であることを示唆している。第三に準拠勢力とは、主に尊敬や好意に起因した同一視に基づく社会的勢力である。良好な信頼関係の構築や高度な専門性の提示は、準拠勢力を獲得していくうえでは重要な役割を果たす。最後に情報勢力とは、メッセージそのものが持っている影響力であり、直接的な情報と、間接的な情報に区分される。直接的な情報とは、議論や説明に基づく情報勢力である。合理的なデータや、知識、論理性などは直接的な情報勢力の源泉となる。しかし、理論武装された正論による議論は、時として対象者の心理的リアクタンスを生じさせる (Erchul & Raven, 1994)。それに対し、対象者の気づきを促すような間接的な提案や、相談活動に基づく情報勢力は間接的な情報勢力と呼ばれる。情報勢力は、戦略的な情報収集や蓄積、過不足のない情報選択、理解しやすく納得可能なプレゼンテーション、意思決定プロセスへの関与を促す方法などによって高めることが可能である。

さらに近年、社会的勢力に関する研究において French & Raven (1959) が定義する相互依存関係に捉われない枠組みでの理論的拡張が試みられている (Turner, 2005; Simon & Oakes, 2006; 鎌田, 2013)。これらの理論が指摘するのは、組織内で共有された社会的アイデンティティの重要性である。つまり、担当者自身や担当者の送るメッセージが他の教員にとっての主観的な学校活動の目標や、学校に対して抱いている価値観等に一致する場合には、担当者の影響力は高まり得るということである。その意味では、担当者は自身の活動内容を学校全体の教育活動の中に位置づけて、他の教員が納得可能なように整理して情報発信する試みが求められる。つまり、担当者とそれ以外の教員という境界線を挟んだ相互作用ではなく、共有された価値と利害を有する同胞としての相互作用を目指すことが、特に協働を行う際に求められる (鎌田, 2013)。そのためには、担当者自身が、学校全体の教育方針の理解を深めることや、他の教員との意識共有を図ることが課題となる。

3. 教育相談担当者による影響方略

以上のような社会的勢力に関する理論は、担当者が主体的に教育相談活動の定着化を目指す際の潜在的な素地に関するものである。一方で、教育相談担当者が、具体的に他の教員の協力を取り付けたり、提案を受け入れるように依頼したりといった活動を行う際に実行している行動は、影響方略と呼ばれる。

産業組織において、成員が他の成員もしくは部局に行う具体的な行動について、Yukl (2006) は、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。プロアクティブな方略とは、個別具体的な目標達成に向けた対人影響であり、要求事項や提案への応諾を得ることを目的としている。印象管理方略とは、自身の価値や能力を売り込むことや、自身の権利を擁護することに目的がおかれ、主に他者の認知的な変容を目的とする。政治的方略とは、自身や自分の部局に利益が及ぶように行う戦略的活動で、場合によっては情報操作（有利な情報の誇張、不利な情報の隠蔽、中立的な情報の歪曲など）や、組織における意思決定者に取り入ったりするというように政治的色合いの強い行動も含まれる。一つの影響方略は、副次的に他の方略の効果を生じる場合があるが、主に行動の目的としている事項によって区分される。

どの影響方略についても、教育相談の定着に関連する可能性があるが具体的に他の教員や、管理職教員の協力を得る場合に実行されているのはプロアクティブな方略である。組織研究においては、プロアクティブな影響方略を測定し、その生起プロセスや有効性を検討する試みが多数なされてきた。例えば、Kipnis, Schmidt & Wilkinson (1980) は、自己報告式尺度POIS (Profile of Organizational Influence Strategy) を開発している。同様に Yukl & Falbe (1990) はKipnis ら (1980) を基に、組織における、部下、同僚、上司に対する影響方略を測定するための尺度IBQ (Influence Behavior Questionnaire) を開発している。さらに、IBQは度々改良を重ねられており、Yukl (2013) では、合理的説得（根拠に基づく議論）、鼓舞（価値への訴え）、相談（意思決定プロセスへの参加を促す）、協働（依頼・提案事項による懸念や困難を取り除く）、評価（メリットを説き伏せる）、交換（利益の交換）、迎合（情緒的な取り入りによる懐柔）、正当性（権利・規則・規範の協調）、個人的な要求（友好性や関係の維持を強調）、圧力（強い主張）、結託（集団圧力や有力な第三者の協力を得る）の11種類の影響方略を見出している。特に、Yukl (2013) は、対象者の応諾を促すのに効果的で活用性の高い影響方略（合理的説得、鼓舞、相談、協働）をコアタクティクス (Core Tactics) とし、その他を補完的方略 (Supplementary Tactics) と呼んでいる。これらの研究知見をもとに鎌田ら (2015) は、27項目からなる測定尺度を開発している。

通常、影響方略は個々の場面において、複数の方略が組み合わせられて使用される。今井 (2005) は、影響場面においては、①単純な依頼がなされ、それが応諾されないものである場合、②理由の提示（合理性、論理性）、③資源提供（交換性、制裁性、支援性）、④正当要求（正当性）、⑤情動操作（迎合性、有効性）のいずれか、もしくは複数が組み合わせられて実施されると理論化している。同様に Yukl (2013) においても、合理的説得は最

初に選択されやすい方略であり、状況に応じて他の方略と併せて選択されることを指摘している。

個々の場面で、どのような方略が同時に使用されるかについては、選択スタイルの個人差が存在する。例えば、Kipnis & Schmidt (1983) は、影響方略の使用傾向を訪ねる質問紙調査を行い、クラスタ分析を用いて、産業組織における管理職の影響方略の選択スタイルを、ショットガン (Shotgun)、タクティシャン (Tactician)、傍観者 (Bystander) の3つのタイプに類型化した。ショットガンとは、あらゆる影響方略を総動員して、頻繁に対人影響を試みるスタイルであり、タクティシャンとは、主に議論や説得を用いて他者に影響を及ぼすスタイルであり、傍観者とは、他者に影響を及ぼすのを避け、どの影響方略もあまり用いないスタイルである。Kipnis & Schmidt (1983) の研究によれば、3つの類型の中で、組織において最も社会的勢力を有していたのは、タクティシャンの管理職であった。タクティシャンの管理職は、知識や職務に関するスキルを基礎とした社会的勢力を有しており、自分自身の影響スタイルや職務に対する満足感が最も強いことが示されている。

また、個々の影響方略の使用スタイルは、副次的に同僚や上司から受ける印象管理の効果を有している。Higgins, Judge & Ferris (2003) は、産業組織における従業員の影響方略使用と労働成果 (Work Outcomes) との関連について、31編の先行研究をメタ分析することによって検討した。その結果、迎合性や合理性に関する影響方略の使用は、他者から受ける職務評価と正の関連を示し、労働成果の獲得と正の関連があることを明らかにしている。

以上の点を踏まえると、個別具体的な影響場面において、担当者は影響方略についてより理解を深めることが有効であると考えられる。また、それは潜在的な勢力獲得にも寄与し得る。第一に、影響方略については個人的な使用傾向が認められるため、担当者は自身の方略が特定の方略に偏りすぎていないかどうか内省することが求められる。とくに、Yukl (2013) が指摘する、コアタクティクスの重要性については指針となり得る。第二に、個別の影響場面において担当者の行動可能な選択肢が広がれば、複数の方略を想定し、より戦略的に情報発信することが期待される。最後に、個々の方略の潜在的な有効性や、想定されるリスク、懸念される副次的効果について留意したうえでの行動選択が可能となる。多くの研究知見が、特に強制力をともなう正当性や結託、圧力の実行は個別の場面で応諾を得られたとしても長期的に否定的な印象管理や、心理的リアクタンスの増加、対立的立場の強化を促すリスクを有する点について実証している。また、合理的な説得や相談がポジティブな印象管理や、自身の専門性に対する肯定的なフィードバックをもたらす可能性も指摘されている。

しかしながら、以上のような考察のほとんどは、産業組織における研究知見に基づくものであり、理論的示唆を提示しているに過ぎない。教育相談を定着化するための担当者による影響方略の実行に関しては、その実態把握や、根拠に基づいた課題の明確化が求められる。そこで本研究では、鎌田ら (2015) による影響方略測定項目を用いて、特に主要な

影響対象となりうる校長との関係に注目し、教育相談担当者による影響方略の実態を探索的に検討する。

研究方法

質問紙調査の実施

以下に本調査研究の概要を示す。本研究は、勤務校の教育相談活動の定着化の要因を検討する研究プロジェクト、『教育相談定着化に向けた担当者の影響方略と校長のリーダーシップに関する心理学的研究（研究課題番号：24530827）』の一部として実施しているため、アンケートにおいては、紙面の都合上、本稿においては含まれない他の変数を複数測定している。（勤務校の教育相談活動の定着化に関する認知、一般的な担当者にもとめられる役割認識、学校の協働的風土、担当者の力量に関わる評価（自己評価/校長からの評価）、校長の協働体制づくりに関するリーダーシップ（担当者からの評価/校長による自己評価）、回答者の影響方略に対する校長の対応（担当者からの評価/校長による自己評価）、回答者が教育相談に関わる領域で使用する影響方略（自己評価/校長からの評価）に関する項目）。本稿においては、校長、教育相談担当者による影響方略認知の実態把握に関する事項についてのみ限定して報告を行う事とする。

調査対象者 2014年10月、現職の中学校教員を対象に調査用紙を配布し、151校の校長/担当者298名（校長151名、担当者147名）から回答を得た。得られた回答は学校ごとにまとめられ、ペアデータとして分析を行った。

調査項目 影響方略との関連を模索する目的で、影響方略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、勤務校の規模、教職歴、教育相談担当歴について回答を求めた。学校の規模においては、在籍生徒数の平均は377.40名（標準偏差200.41）であった。

校長においては、141名（93.38%）が男性であり、8名（5.30%）が女性、2名（1.32%）が無回答であり、教職歴の平均値は31.56年（標準偏差4.03）であった。また、1年以上の期間、教育相談・または近接領域（特別支援・生徒指導等）を担当したことのある教員は56名（37.09%）であった。

教育相談担当者については、112名（72.17%）が男性であり、35名（23.18%）が女性であった。教職歴の平均値は20.22年（標準偏差9.18）であり、教育相談・または近接領域（特別支援・生徒指導等）を担当した期間について、範囲は0年から32年、4分位は、2年（25パーセントイル）、5年（中央値）、10年（75パーセントイル）であり、学校ごとにばらつきが大きかった。

②**回答者が教育相談に関わる領域で使用する影響方略** 担当者および校長に対し、鎌田

ら（2015）による27項目に基づき、教育相談担当者がどの程度の頻度で実行してきたかについて、5件法による回答を求めた（1. 全く無い、2. ほとんど無い、3. どちらとも言えない、4. たまにある、5. よくある）。

結果・考察

1. 因子分析による担当者および校長の影響方略認知構造の検討

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）、無償配布（<http://norimune.net/>）しているExcelマクロシートであるHAD（Ver. 14）を使用した。

2) 因子数の決定

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（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。本研究においては、堀（2005）のガイドラインに準じ、固有値、MAP、平行分析、対角SMC平行分析の指標を算出した。

担当者による影響方略認知 担当者による影響方略認知に関してスクリープロットを描いた結果、カイザー基準では7因子、平行分析が固有値を下回るのは3因子、MAPが最小になる因子数は8因子、対角SMC平行分析の値が固有値を下回る直前の因子数は8因子であった。MAPが、平行分析よりも多くの因子数を提案している点については、測定誤差が多く含まれている可能性を示唆するものであるが、3因子から8因子構造の間で探索的因子分析（プロマックス回転）を行った結果、下位因子の解釈可能性や信頼性を勘案し8因子による解釈が適切であると判断をした（Table 1）。なお、最尤推定法による推定値は不適解となったので、反復主因子法を用いた推定をおこなったため、モデル適合度は算出できなかった。

校長による影響方略認知 次に、校長による影響方略認知については、カイザー基準では5因子、平行分析が固有値を下回るのは3因子、MAPが最小になる因子数は3因子、対角SMC平行分析の値が固有値を下回る直前の因子数は5因子であった。3因子から5因子構造の間で、探索的因子分析（反復主因子法、プロマックス回転）を行い、下位因子の解釈可能性や信頼性を勘案し、3因子による解釈が適切であると判断した（Table 2）。

担当者および校長による影響方略認知の差異に関する考察 担当者自身の自己報告に基づくスクリーテストからは3因子から8因子構造、校長からの他者評定に基づいたスクリーテストからは3因子から5因子構造による解釈が適合的であることが示された。この点については、いくつかの可能性が想起される。第一に、影響を行う側である担当者は、影響方

略を戦略的に意識して実行するため、より精緻に行動を弁別可能であるのに対し、影響を受ける側の校長はより包括的に認知している可能性が考えられる。特に校長は、教育相談担当者よりも職務上の権限を有していることから、担当者は組織階層的に上方向の影響方略について慎重に精査して実行する傾向が示唆され、教育相談担当者の影響方略については、校長よりも認知構造が複雑である可能性が想定される。第二に、方略の有する特性に基づく解釈可能性がある。例えば、相談を通して意識決定プロセスに巻き込むことで協力・応諾を得ようとする試みや、校長の気分・感情に焦点化して迎合的に要求を伝える方略は、その意図が読み取られると有効性を失う可能性があるため、秘匿的に実行され得る(例えば単なる日常会話や、単純な依頼に装って実施される可能性)。この場合、担当者の影響方略のいくつかは、校長側からの弁別は難しくなるので、担当者よりも同定可能な戦略は少なくなると思われる。第三に、心理統計的な理由による説明が可能である。Yukl & Falbe (1990) は、自己報告式の測定には、社会的望ましきなど様々なバイアスが含まれる可能性があり、客観的に戦術使用を把握する為には他者による評定が望ましいとしてい

Table 1 担当者による影響方略の実行頻度認知 (反復主因子法、プロマックス回転)

項目	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
T1:正当性								
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	.97	-.05	-.08	-.04	-.01	.08	.03	-.04
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	.86	-.04	-.10	.00	-.08	.21	-.08	.04
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	.83	-.02	-.10	-.01	.06	-.12	-.04	.03
応諾するまで何度も何度も依頼・提案を繰り返した	.43	.09	.29	.09	.02	.08	.04	-.07
T2:プレッシャー								
お世辞を言って、その気にさせた	-.12	.95	-.06	.16	-.03	-.04	-.04	.12
断れないような、強いプレッシャーをかけた	-.02	.86	-.08	.13	-.02	-.09	-.09	.09
依頼を断りづらい第三者を介して、依頼・要求をした	.02	.74	-.05	-.14	.08	.18	.16	-.14
強い口調で、応諾を求めた	.26	.67	.10	-.25	.06	.08	.04	-.09
T3:熱意								
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	-.19	-.04	1.06	-.03	-.06	.09	-.11	.06
情熱を持って、熱心に説得してきた	.17	-.18	.72	.00	.03	-.05	.09	.04
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	.19	.09	.62	.09	.02	-.20	-.07	.11
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	.21	.14	.26	.16	-.06	.00	.12	-.16
T4:個人的関係								
個人的に仲が良く、気楽に依頼・提案をした	.01	.07	.04	.79	-.06	-.13	-.09	.00
場の空気をよんで、依頼・提案をした	-.16	-.10	-.01	.73	.13	.24	.04	.00
友好的な関係を強調し、提案事項の応諾を求めた	.41	.03	-.19	.66	.00	-.03	.05	.03
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	-.12	.17	.24	.39	-.04	.10	.02	-.09
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	-.07	-.09	.17	.30	.20	.11	.23	-.15
T5:協働								
応諾後に、校長の業務に支障をきたさないようするための建設的な提案をした	.06	-.04	-.05	.01	1.07	-.11	-.10	.01
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	-.14	.11	.03	.05	.68	.09	-.10	-.05
議論、話し合いによって、合理的な説得を行った	.05	.03	-.03	-.01	.50	-.01	.16	.20
T6:交換								
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	.17	-.02	-.06	.09	-.06	.77	-.06	.18
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	.12	.12	.06	.00	.01	.67	-.08	-.02
T7:相談								
依頼・提案事項に関する相談した	-.05	.08	-.04	.06	-.11	-.10	.92	.08
依頼・提案事項に関係するアドバイスや提案を求めた	-.01	-.06	-.06	-.05	-.01	-.02	.91	.01
T8:合理的説得								
依頼・提案の客観的な根拠を示した	.06	-.01	.04	-.03	.00	.04	-.06	.93
依頼・提案の理由を論理的に説明した	-.08	.06	.01	.01	-.03	.11	.05	.90
依頼・提案の必要性について議論した	.00	-.01	.16	-.07	.12	.03	.22	.55
因子相関行列 (対角行列はクロンバックの α)								
正当性	(.90)	.56	.46	.39	.36	.49	.06	-.02
プレッシャー		(.89)	.30	.46	.28	.54	-.06	-.18
熱意			(.79)	.46	.58	.33	.50	.23
個人的関係				(.79)	.48	.38	.17	-.02
協働					(.78)	.28	.36	.27
交換						(.83)	.10	-.07
相談							(.88)	.35
合理的説得								(.88)

Table 2 校長による影響方略の実行頻度認知（反復主因子法、プロマックス回転）

項目	P1	P2	P3
P1: 主張的方略			
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	.95	-.06	-.11
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	.89	-.08	-.14
応諾するまで何度も何度も依頼・提案を繰り返した	.81	-.01	.09
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	.70	.14	-.01
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	.70	-.01	.15
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	.69	.16	-.01
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	.63	.03	.12
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	.58	-.09	.34
強い口調で、応諾を求めた	.57	.29	-.16
依頼を断りづらい第三者を介して、依頼・要求をした	.44	.44	-.22
P2: 迎合的方略			
お世辞を言って、その気にさせた	.05	.83	-.17
友好的な関係を強調し、提案事項の応諾を求めた	.14	.73	-.02
個人的に仲が良いので、気楽に依頼・提案をした	-.06	.73	.09
校長の気分を害さないように気を遣いながら依頼・提案をした	-.12	.58	.36
断れないような、強いプレッシャーをかけた	.28	.57	-.26
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	.12	.39	.33
もし応諾した場合、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	.27	.34	.19
P3: 論理的方略			
依頼・提案事項に関係するアドバイスや提案を求めた	-.10	-.06	.78
依頼・提案の客観的な根拠を示した	-.11	.00	.70
情熱を持って、熱心に説得してきた	.32	-.20	.67
依頼・提案事項に関する相談した	-.14	.08	.64
依頼・提案の理由を論理的に説明した	-.21	.03	.63
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	.29	-.05	.61
議論、話し合いによって、合理的な説得を行った	.05	.10	.58
依頼・提案の必要性について議論した	.18	-.17	.51
場の空気をよんで、依頼・提案をした	-.14	.42	.50
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	.19	.23	.41
因子相関行列（対角行列はクロンバックの α ）	主張的方略 (.93)	.63	.35
	迎合的方略 (.84)	.84	.23
	論理的方略		.86

る。もし本調査においても、このようなバイアスが、特定の項目間に相関のある測定誤差を増大させていけば、担当者による因子数が見かけ上増えてしまっている可能性は否定できない。

3) 因子分析の結果と考察

担当者による影響方略認知 担当者による影響方略の実行頻度に関する探索的因子分析結果をTable1に示す。第一因子は、職務遂行上の権利、職務上の義務、依頼事項の正当性に関する項目が負荷していたため正当性と命名した。第二因子は、校長の応諾を比較的強くコントロールしようとする方略が負荷していたためプレッシャーと命名した。第三因子は、校長の感情面や価値観に訴えかける方略が負荷しており熱意と命名した。第四因子は、迎合的な行動や個人的な関係性にもとづく方略が負荷しており個人的関係と命名した。第五因子は、応諾に付随する校長の負担を軽減する配慮を中心とした方略が負荷していたため、協働と命名した。第六因子は、利益の交換や社会的衡平を求める方略が負荷しており交換と命名した。第七因子は、意思決定のプロセスに校長を巻き込む方略であり相談と命名した。第八因子については、合理的な議論、根拠に基づく説得に関する項目が含まれて

おり、合理的説得と命名した。

校長による影響方略認知 校長による影響方略の実行頻度に関する探索的因子分析結果をTable2に示す。第一因子には、教育相談担当者の権利、校長の義務にもとづく規範的な方略や、強い主張、交換条件といった校長の応諾に関する意思決定を外的にコントロールしようとする方略が負荷していたため、主張的方略と命名した。第二因子は、校長のよい気分や、好意的な感情面に訴えかける方略が負荷しており、迎合的方略と命名した。第三因子は、根拠に基づく議論、論理的な説明、相談といった説得・交渉に基づく方略が負荷していることから論理的方略と命名した。

因子分析結果に関する考察 担当者による因子分析は、Yukl (2013) による11の影響方略と類似した結果となった。彼らの分類に準じると、第一因子は、Yukl (2013) の指摘する正当性に相当する。同様に、第二因子は迎合と圧力、第三因子は鼓舞および評価、第四因子は迎合および個人的な依頼、第五因子は協働と合理的説得、第六因子は交換、第七因子は相談、第八因子は合理的説得に関する項目により構成されている。本研究では、個別の場面を想起するのではなく、全般的な使用頻度を尋ねているため、組み合わせで使用される傾向のある戦略は同一因子に負荷する可能性が示唆される。迎合と圧力、迎合と個人的な依頼、協働と合理的説得が同時に、もしくは段階的に使用される傾向については、Yukl (2013) による指摘と一致している。

校長による影響方略の評価に関する因子分析については、同僚教員による評価に基づく鎌田ら (2015) の結果と類似している。第一因子は、応諾を外的にコントロールしようとするHard、第二因子は迎合・懐柔を意図するSoft、第三因子は情報の吟味、説得を目的とするRationalに類似した項目構成となった。

また担当者による因子分析結果と比較すると、第一因子は正当性 (4/4項目)、交換 (2/2項目)、プレッシャー (2/4項目) と熱意 (2/4項目) によって構成されていた。第二因子については、個人的関係 (4/5項目) とプレッシャー (2/4項目)、熱意 (2/4項目)、協働 (1/3項目) によって構成されていた。第三因子は、相談 (2/2項目)、合理的説得 (3/3項目)、協働 (2/3項目)、熱意 (2/4項目)、個人的関係 (1/5項目) によって構成されていた。

正当性と交換 (第一因子: 主張的方略に負荷)、相談と合理的説得 (第三因子: 論理的方略) は単一の因子にすべての項目が負荷しており、担当者と校長の認知傾向が類似している可能性が示唆される。しかし、複数の戦略に負荷したプレッシャー、熱意、個人的関係、協働に関しては、担当者の意図と異なる認知を引き起こす可能性がある。

例えば、「断れないように強いプレッシャーを与える」行動は、校長の視点からは迎合的方略因子に負荷していたことから、校長は担当者による強い主張よりも、インフォーマルな関係性に基づく暗黙の圧力を想定している可能性がある。同様に、「依頼・説得事項に関連する、学校や教員集団のメリットについて説明する」行動は、担当者の認知では理想を描き熱意を示す行動群に認知されるが、校長からはむしろ主張的方略として捉えられる傾向が認められた。これは、一種の交換条件の提示として認識されている可能性が推察

される。つまり、担当者の行動は意図のまま校長に理解されているとは限らないことを意味しておりこの点についてはKipnis (1984) による指摘と一致する。担当者は送ったメッセージのニュアンスが誤解される可能性について留意する必要があると思われる。

Table 3 記述統計量および、“3：どちらともいえない”を基準とした1標本のt検定

変数名	記述統計量		”3:どちらともいえない”を基準とした1標本のt検定結果						
	平均値	標準偏差	標準誤差	95%下限	95%上限	95%精度	差	df	t値
P1:主張的方略	2.22	(.83)	.07	2.08	2.35	.14	-.78	144.00	-11.36 **
P2:迎合的方略	2.08	(.74)	.06	1.96	2.20	.12	-.92	147.00	-15.18 **
P3:合理的方略	3.42	(.68)	.06	3.31	3.53	.11	.42	143.00	7.45 **
T1:正当性	2.11	(.88)	.07	1.97	2.26	.14	-.89	143.00	-12.10 **
T2:プレッシャー	1.47	(.66)	.05	1.36	1.58	.11	-1.53	144.00	-27.86 **
T3:熱意	2.82	(.87)	.07	2.68	2.97	.14	-.18	144.00	-2.45 *
T4:個人的関係	2.40	(.83)	.07	2.26	2.53	.14	-.60	142.00	-8.69 **
T5:協働	2.73	(.98)	.08	2.57	2.89	.16	-.27	143.00	-3.36 **
T6:交換	2.06	(1.04)	.09	1.89	2.23	.17	-.94	145.00	-10.88 **
T7:相談	3.70	(.89)	.07	3.55	3.85	.15	.70	144.00	9.51 **
T8:合理的説得	3.66	(.85)	.07	3.52	3.80	.14	.66	145.00	9.40 **

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

1. 全く無い、2. ほとんど無い、3. どちらともいえない、4. たまにある、5. よくある

Table 4 尺度得点間の単相関

	教職歴	相談歴	P1	P2	P3	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
教職歴	—												
相談歴	.24 **	—											
P1:主張的方略	-.06	-.07	—										
P2:迎合的方略	.05	-.07	.68 **	—									
P3:合理的方略	-.01	-.07	.42 **	.45 **	—								
T1:正当性	.10	-.03	.02	.09	.07	—							
T2:プレッシャー	-.03	-.16 +	.19 *	.25 **	.11	.57 **	—						
T3:熱意	-.08	.08	.01	.09	.16 +	.54 **	.33 **	—					
T4:個人的関係	.00	-.08	.18 *	.20 *	.18 *	.45 **	.44 **	.53 **	—				
T5:協働	.02	-.04	.21 *	.27 **	.24 **	.32 **	.28 **	.48 **	.47 **	—			
T6:交換	.05	-.11	.08	.11	.00	.60 **	.59 **	.34 **	.44 **	.26 **	—		
T7:相談	.00	.16 +	-.08	.04	.07	-.05	-.12	.31 **	.13	.21 *	-.07	—	
T8:合理的説得	.12	.06	-.10	-.03	.05	.07	-.09	.32 **	.06	.35 **	.07	.41 **	—

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

4) 尺度得点の記述統計的特徴と相関

記述統計的特徴 各因子に属する項目の平均値を算出することで尺度得点を求めた。尺度得点の記述統計量および、1標本のt検定の結果をTable3に示す。

担当者の視点からは、最も実行頻度の少ない影響方略はプレッシャーであり、“1：まったく無い”から“2：ほとんどない”の間に、95%信頼区間は分布している。この結果はYukl & Falbe (1990) に一致している。また、相談、合理的説得に関しては、“3：どちらともいえない”よりも有意に得点が高かったのに対し、それ以外の項目は、“2：ほとんどない”と“3：どちらともいえない”の間に95%信頼区間が分布していた。校長の視点からも、同様の結果が認められ、“3：どちらともいえない”よりも有意に得点が高かったのは、合理

的方略のみであった。

以上の結果は、最も頻繁に用いられるコアタクティクスとして、相談および合理的説得が挙げられ、その他の方略が必要に応じる形で使用されていることが示唆された。

相関行列 教育相談担当者の教職歴、相談歴および影響方略に関するピアソンの相関係数をTable 4に示す。まず、担当者の教職歴、相談歴のほとんどは影響方略の実行と有意な関係を示さなかった。その中で、相談歴に関しては、プレッシャーと負の関係傾向 ($r=-.16, p<.10$)、相談と正の関係傾向 ($r=.16, p<.10$) が認められた。校長からの認知とは相関関係が認められていないため解釈に注意を要するが、少なくとも担当者の立場からは、経験豊かな担当者はプレッシャーを避け、相談を意識している傾向が見て取れる。

第二に、担当者による自己報告と、校長による評定という視点の違いがあれど、同一の測定項目で回答を求めたにも関わらず、担当者と校長の方略認知との間には、有意ではあっても比較的弱い相関のみ認められた ($r_s=-.10\sim.27$)。これは、担当者と校長の間での影響方略の認知には隔たりがある可能性を示している。例えば、担当者による合理的説得と、校長による合理的方略認知の相関は $r=.05$ ($p=.53^{ns}$) でありほぼ無相関である。なぜこのような結果になるかについては推測の域を出ないが、本研究における質問尺度は使用頻度に関する印象を聴いているものである点から考察可能であると思われる。影響方略は、多くの場合、単一ではなく組み合わせたり、時系列的に連続的に使用される。例えば、担当者が合理的説得をベースにして、交換に関する方略を併用した場合、校長が受ける印象の大部分は交換条件の提示に向き、合理性に意識が向けられにくくなる可能性が示唆される。また、単に担当者が合理的説得を行ったと考えているだけで、校長にとっては不十分に感じる状況も想定可能である。以上のような結果は、伝えた内容と伝わった内容は同一であると限らないという前提の下で、丁寧な関わり方の見直しが必要であることを含意している。

第三に担当者による方略認知について、全体的に影響方略間の相関が認められていることから個人特性としての活発さが関係していると推察され、かつ合理的説得は最も使用頻度が高い行動であるにも関わらず、合理的説得と正当性、プレッシャー、個人的関係、交換との間には有意な相関が見られなかった。また、相談と合理的説得に対して有意な関係を示さなかったすべての方略は、それらの間で有意な正の相関が認められた。これは、理論、根拠、議論、相談に基づく方略と、それ以外の方略の独立性を意味している。一方で、合理的説得は、熱意 ($r=.32, p<.01$)、協働 ($r=.35, p<.01$)、相談 ($r=.41, p<.01$) との間には有意な正の相関が認められた。これは、合理的説得とこれらの戦術の併用に関する親和性が高い可能性を示している。以上の記述統計的特徴のうち、影響方略の組み合わせについては留意が必要である。Kipnis & Schmidt (1985) は、影響方略は個人間で使用傾向があり、非生産的な行動 (例えば、心理的リアクタンスを伴うような圧力) であっても、無自覚的に繰り返される可能性を指摘しており、実行可能な行動の幅を広げることと、各行動の有効性とリスクについて知識を得ることの必要性を指摘している。

5) 影響方略の使用傾向

担当者による、影響方略の使用傾向を検討するため、担当者が自己評価した8つの影響方略（正当性、プレッシャー、熱意、個人的関係、協働、交換、相談、合理的説得）の素点に基づく、階層的クラスタ分析（ウォード法、ユークリッド距離）を行った。デンドログラムを基に、4つのクラスタによる分類を試みた。各クラスタの特徴を示すために、8つの影響方略の標準得点を示したグラフをFigure 1に示す。

第一クラスタ（CL1）については、どの方略の使用も比較的少なく相談に関しては一定行っている担当者44名（31%）が分類されており相談群と命名した。第二クラスタ（CL2）は、どの方略の使用も比較的少なく、特に相談の標準化得点の平均値が1標準偏差以上小さい（ $z=-1.72$ ）特徴を有しており、校長に対して消極的な関わりが示唆されるため消極群と命名した。消極群には、19名（13.4%）の担当者が該当した。第三クラスタ（CL3）はどの影響方略も一定行っているが、比較すると相談や合理的説得の頻度が少なく、それ以外の方略に頼る傾向が示唆され、比較的正当性の主張やプレッシャー、交換を辞さない特徴があるため主張性群と命名した。主張性群については55名（38.7%）の担当者が該当した。最後に第四クラスタ（CL4）は、どの方略も一定程度使用するが、比較的プレッシャーや交換を自重し、相談や合理的説得の使用頻度が高い特徴を持っていることから合理性群と命名した。合理性群には24名（17.00%）の担当者が該当した。本研究で得られた消極群、主張性群、合理性群のクラスタの特徴は、それぞれKipnis & Schmidt（1983）による、傍観者スタイル（Bystander）、ショットガンスタイル（Shotgun）、タクティシャンスタイル（Tactician）、の3分類に類似している。

校長の影響方略認知と、各クラスタの関係を検討するために、校長による方略認知（主張的方略、迎合的方略、合理的方略）を従属変数とし、クラスタを独立変数とした一元配置分散分析を行った。その結果、主張性方略の認知のみ有意な主効果が認められた（ $F(3,128)=3.62, p<.05$ ）。4つのクラスタについて、Holm法による多重比較を行った結果、相談群（ $M=1.89, SE=0.13$ ）と主張性群（ $M=2.43, SE=0.12$ ）の間にのみ、有意な差が認められた（ $t(128)=-3.13, adjust\ p<.05$ ）。主張性方略に対する校長の認知がどのような意味を持つのかについて未検討であるため考察に留意する必要があるが、一般には否定的な印象形成や、心理的リアクタンスの助長などが危惧される。

クラスタ分析結果についての考察 影響方略の組み合わせについて、合理的説得の使用が比較的高い群は合理性群のみであり（ $z=0.56$ ）、その他の群については相談、合理的説得と、それ影響方略の使用傾向が独立している傾向が認められた。第一クラスタは相談・合理的説得が標準以上の群、消極群は相談・合理的説得と、それ影響方略すべての使用傾向が低い群、主張性群は相談・合理的説得以外の方略の使用傾向が高い群と解釈可能であり、合理性群以外において、相談・合理的説得と、それ以外の方略の使用傾向は連動している。合理性群については、合理的説得と熱意、協働、相談の併用傾向を示していると思われる。

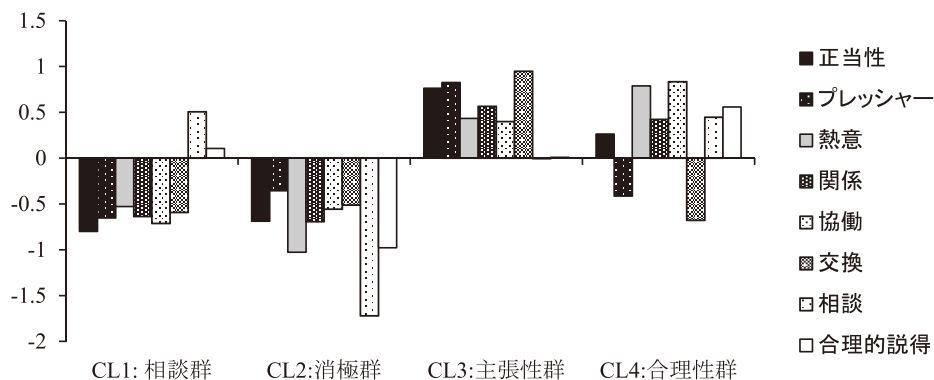


Figure 1 担当者による影響方略の使用傾向（標準化得点の平均値）

Figure1では、標準化得点に基づきクラスタの特徴を検討しているため、調査協力者間の相対的な方略使用頻度を比較しており、合理的説得の絶対的な頻度が少ないことを意味している訳ではないが、影響方略の使用傾向について、教育相談活動は本来、説明責任を伴う専門的活動であるにもかかわらず、合理性群に該当した担当者は24名（17.00%）のみであった。さらに、方略の使用傾向として相談や合理的説得以外の方略を多用する傾向のある主張性群が最多の55名（38.7%）であった点も鑑み、より有効に合理的説得や相談を行い、専門性を発揮する資質や意識の向上は、実践上の課題であると思われる。

Table5に、各クラスタ影響方略使用に関する記述統計量と、一元配置分散分析によるクラスタ比較の結果を示す。特に、主張性群と合理性群の差異に注目すると、主張性群は正当性の主張、プレッシャーおよび交換の使用得点が有意に高く、合理性群は相談、合理的説得の得点が有意に高かった。熱意、関係性、協働については、差異が認められなかった。

全体平均値が最も大きく、また専門職の見地からはその重要さが示唆される、合理的説得に関しては、合理性群以外の3つの群の平均値は、“3：どちらともいえない”から“4：たまにある”の間に分布しており、4を基準とした1変量t検定においても、4よりも有意に低い値となった（相談群 $t(43)=-2.53, p<.05$; 消極群 $t(18)=-10.50, p<.001$; 主張性群（54）

Table 5 クラスタ群ごとの影響方略使用得点の記述統計および群間比較

	CL1:相談群			CL2:消極群			CL3:主張性群			CL4:合理性群			平均値の群比較 (一元配置分散分析)
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	
正当性	44	1.41 ^d	(0.56)	19	1.51 ^c	(0.64)	55	2.78 ^a	(0.63)	24	2.34 ^b	(0.70)	$F(3,138) = 46.54, p<.001$
プレッシャー	44	1.04 ^b	(0.16)	19	1.24 ^b	(0.36)	55	2.02 ^a	(0.74)	24	1.20 ^b	(0.28)	$F(3,138) = 36.74, p<.001$
熱意	44	2.36 ^b	(0.95)	19	1.92 ^c	(0.67)	55	3.20 ^a	(0.48)	24	3.51 ^a	(0.45)	$F(3,138) = 31.67, p<.001$
関係	44	1.87 ^b	(0.83)	19	1.82 ^b	(0.50)	55	2.87 ^a	(0.59)	24	2.75 ^a	(0.70)	$F(3,138) = 24.45, p<.001$
協働	44	2.02 ^b	(0.85)	19	2.18 ^b	(1.06)	55	3.12 ^a	(0.62)	24	3.54 ^a	(0.74)	$F(3,138) = 28.32, p<.001$
交換	44	1.44 ^b	(0.73)	19	1.53 ^b	(0.77)	55	3.04 ^a	(0.68)	24	1.35 ^b	(0.48)	$F(3,138) = 62.19, p<.001$
相談	44	4.14 ^a	(0.54)	19	2.16 ^c	(0.76)	55	3.68 ^b	(0.65)	24	4.08 ^a	(0.60)	$F(3,138) = 48.43, p<.001$
合理的説得	44	3.74 ^{ab}	(0.67)	19	2.82 ^c	(1.23)	55	3.66 ^b	(0.67)	24	4.13 ^a	(0.71)	$F(3,138) = 10.47, p<.001$

1. 全く無い、2. ほとんど無い、3. どちらともいえない、4. たまにある、5. よくある
添え字^{abcd}は、Holm法による多重比較の結果を示している。
同一の添え字のない群間において5%水準の有意差が認められる。

=3.78, $p < .001$)。そもそも、担当者が校長に影響方略を使用する頻度が全体的に少ないということも関連すると思われるが、養成校における教育や現職者に向けた研修等によって合理的説得の素地となる、情報収集、情報発信に関する基礎的な技術や態度を向上させていく必要性が認められる。

6) 今後の検討課題 本研究においては、担当者の影響方略認知自己認知と、校長による認知構造の検討を行った。その結果、①担当者による方略認知は、校長による評価よりも複雑性を有している可能性、②議論や情報提示、相談等を用いる影響方略が最も頻繁に使用されるコアタクティクスである可能性、③同一の行動であっても、教育相談担当者と校長による認知の間には隔りがある可能性、④教育相談担当者によって、影響方略の使用傾向が存在し、特に合理的説得・相談が他の影響方略と独立して、複数の方略が組み合わせられて使用されている可能性が示された。これまで、校長および教育相談担当者による影響方略認知に関して、帰納的手法を用いて実証的に把握する試みはほとんどなされてこなかったため、本研究で得られたこれらの知見は、担当者養成において有益であると思われる。しかしながら、本研究においては以下の点について、十分に検討することができていないため、将来的な検討が求められる。

第一に、本研究においては影響方略に関する認知構造面に焦点をあてて実態を検討したため、その認知構造の差異が何を意味するのかについては根拠を持った言及ができない。学校教育相談における個々の影響方略の有効性や影響プロセスの解明、学校システムへの定着化との関係性については、今後さらなる検討が望まれる。

第二に、本研究で用いた、鎌田ら(2015)による影響方略測定項目は、産業組織心理学における先行知見に基づき演繹的に作成されたもので有り、産業組織と文脈の異なる教育相談担当者による影響方略の主要な分類を網羅している保証はない。また、自己報告式尺度において懸念されるバイアスの影響を小さくするための、測定上の工夫が必要であると思われる。尺度の文言の精緻化や、内容妥当性の再検討が求められるといえるだろう。

引用・参考文献

- Erchul, W. P. & Raven, B. H. (1997) Social Power in School Consultation: A Contemporary view of French and Raven's base of power model, *Journal of School Psychology*, 35, 137-171.
- French, J. R. P. & Raven, B. (1959) The bases of social power. . Cartwright, D. (Ed). *Studies in social power*. Oxford, England: Univer. Michigan
- 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.

- 今井芳昭 (2005) 依頼・要請時に用いられる影響手段の種類と規定因, *心理学評論*, 48, 114-133.
- 鎌田雅史 (2013) 学校組織における社会的勢力に関する理論的考察 *就実教育実践研究* 7, 19-29.
- 鎌田雅史・西山久子・迫田裕子 (2015) 学校組織における教育相談の定着化に関する研究—影響方略尺度の開発— *就実教育実践研究*, 8, 35-50.
- 鎌田雅史・淵上克義 (2009) 教師の影響力に関する理論的研究 I —影響プロセスと社会的勢力の観点からの考察— *岡山大学大学院教育学研究科研究集録* 141, 135-142.
- Kipnis, D. (1984). The use of power in organizations and in interpersonal settings. *Applied Social Psychology Annual*. 5, 179-210.
- Kipnis, D., & Schmidt, S. (1985) The language of persuasion. *Psychology Today*, 4, 40-46.
- Kipnis, D., & Schmidt, S. M. (1983). An influence perspective on bargaining within organizations. In M. H. Bazerman & J. L. Roy (Eds.), *Bargaining inside organizations*. Beverley Hills, CA:Sage
- Kipnis, D., Schmidt, S. & Wilkinson, I. (1980) Intraorganizational influence tactics: explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, 66, 440-452.
- Lenhardt, A. C., & Young, P. A. (2001). Proactive strategies for advancing elementary school counseling programs: A blueprint for the new millennium. *Professional School Counseling*, 4, 187.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage, *Academy of Management Review*, 23, 242-266.
- 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.
- 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.
- Simon, B. & Oakes, P. (2006) Beyond dependence: An intergroup theory of social power and domination. *Human Relations*, 59, 578-596.

- 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.
- Turner, J. C. (2005) Explaining the nature of power: A three process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35, 1-22.
- Yukl, G. & Falbe, C. M. (1990) .Influence tactics and objectives in upward, downward, and lateral influence attempts *Journal of Applied Psychology*. 75, 132-140.
- Yukl, G. (2006) *Leadership in organizations*. 6th, Pearson/Prentice Hall
- Yukl, G. (2013) *Leadership in organizations*. 8th, Pearson/Prentice Hall