

博 士 論 文

対人関係トレーニングの開発と
実践に関する研究

平成10年1月

吉 田 道 雄

目 次

第1章 対人関係トレーニング研究の意義と展望	1
第1節 対人関係トレーニング研究の意義	1
第2節 対人関係トレーニング研究の展望	2
第3節 本研究の意義と目的	10
第2章 Tグループのプロセスと効果	12
第1節 対人関係トレーニングとしてのTグループ	12
第2節 Tグループのプロセス	15
1. Tグループにおける感情の測定	15
2. Tグループにおける集団発達	21
第3節 Tグループが参加者に及ぼす効果	32
1. 内的・外的統制志向の変化	32
第4節 Tグループの問題と道具的トレーニングの開発	40
第3章 リーダーシップPM理論に基づくトレーニングの開発と実践	42
第1節 リーダーシップPM理論に基づくトレーニングの開発とその目的	42
1. PM理論に基づくリーダーシップ・トレーニングの目的	42
第2節 PM理論に基づくリーダーシップ・トレーニングの位置づけと実際	46
1. PM理論に基づくリーダーシップ・トレーニングの構成	46
2. PM理論に基づくリーダーシップ・トレーニング・プログラムの概要	49
第4章 リーダーシップ・トレーニングの効果	59
第1節 企業集団におけるトレーニングの効果	59
1. 現業部門における監督者を対象にした PMT の効果	59
2. サービス部門における監督者を対象にした PMT の効果	68
3. 企業体組織の PMT における参加者の自己評価の変化	84
第2節 教育集団におけるトレーニングの効果	95
1. 教育実習における実習生のリーダーシップの変化	95
2. 教育実習生のリーダーシップ測定項目の作成と妥当性の検討	103
3. 教育実習生の児童に対する認知の変化	112
第3節 看護集団におけるトレーニングの効果	123
1. 病院における看護婦長のリーダーシップ測定尺度の構成	123
2. 看護リーダーを対象にしたリーダーシップ・トレーニングの効果	136
3. リーダーシップ・トレーニングにおける行動目標の分析	152
第5章 対人関係トレーニングの現状と組織開発	162
第1節 対人関係トレーニングの現状と問題点	162
第2節 組織開発とトレーニング	167
引用文献	170
APPENDIXES	

第1章 対人関係トレーニング研究の意義と展望

第1節 対人関係トレーニング研究の意義

対人関係の改善は、集団の中で生活を送る人間にとって、欠くことのできない重要なテーマである。それはただ単に個々人がより幸福に生きることを保証するからではない。そうした対人関係の改善によって、人間の集合体である組織が強化され、その結果として社会全体の進歩が実現されるからである。対人関係は集団の中で起こる現象であり、その改善は現実の集団関係の中で達成されなければならない。対人関係にかかわる理論的研究や実験・調査に重点を置いた研究成果も、最終的には社会の中で活用されて初めて意味を持つ。対人関係トレーニングは、こうした成果を現実の集団場面に応用する技法である。しかしながら、対人関係トレーニングは、単なる応用技術ではない。トレーニングを実施するプロセスの中で、それまでの研究では気づかれることのなかった問題が明らかにされたり、新しい解決法が発見されることもある。そういう意味で、対人関係トレーニングの実践はアクション・リサーチそのものである。センシティビティ・トレーニング (sensitivity training) やエンカウンター・グループ (encounter group) は、対人関係トレーニング開発初期の代表的なものである。その後も、対人関係やリーダーシップ研究を基礎にした、様々なトレーニングが開発され、今日に至っている。Bass (1981) は、対人関係トレーニングにかかわる研究を、家庭教育・学校教育・成人教育、さらには経営における教育などの視点から、広範な展望を行っている。また、Latham (1988) は、文化的な違いを比較しながら、日本やシンガポールにおけるトレーニングについて言及している。しかしながら、このような実践によっても、組織や集団における対人関係の問題が完全に解消されたわけではない。現実には、時代環境や社会システムの変化に伴って、これまで見られなかった深刻な問題が増加している。職場におけるストレスやバーンアウト、学校でのいじめ、不登校なども、対人関係の在り方と強くかかわる現象である。こうした問題が必ずしも十分に解決されていないことは、人間に対する実践的アプローチの困難さを示している。我々は、さらに対人関係に関する理論的基盤を強化しながら、実践的に機能するトレーニングを開発していく必要がある。

第2節 対人関係トレーニング研究の展望

本節では、これまで行われてきた対人関係トレーニングに関する研究を、5つの領域に整理して展望する。

5つの研究領域とは次のとおりである。

- 領域1 トレーニングの内部プロセスに関する研究
- 領域2 トレーニングの効果に関する研究
- 領域3 トレーニングの内部プロセスと効果を統合する研究
- 領域4 トレーナーに関する研究
- 領域5 新たな方法論を確立し、技法を開発する研究

領域1：トレーニングの内部プロセスに関する研究

トレーニングの中で生起する様々な事象を研究するもので、グループの発達や雰囲気の変化、参加者たちの行動や感情の変化、参加者の地位・勢力関係などを分析する。

Tグループにおける集団発達の位相については、Bradford (1964) が学習動機の観点から、防衛・集団形成・相互学習の3つの位相を設定し、集団発達の各段階において、これら3つの動機のいずれが支配的になるかを考察している。また柏木 (1969) は、Bradfordの位相に対応させて、Tグループにおけるセッション間の変動を分析している。その結果、Tグループが成功したケースでは、相互学習が重要な役割を担っていることを報告している。さらに篠原 (1974b) は、Tグループの発達について分析を行い、Bradfordの提起した位相の存在を確認している。

Burke & Bennis (1961) は、NTL (National Training Laboratories) 主催のトレーニング・プログラムから得られたデータを分析して、次のことを明らかにしている。①トレーニングによって、現実自己と理想自己との類似性が高まる、②現実自己の方が理想自己よりも変化が大きい、③自己認知と他者による認知の類似性が高まる、④現実自己よりも他者による認知の変化が大きい。また藤田 (1975) は、リーダーシップPM理論 (三隅, 1967; 1978) に基づいて開発された、PMT と呼ばれるトレーニングを分析している。それによると、トレーニングの進行とともに、リーダーシップに関する自己認知と他者認知とのズレが縮小することが明らかにされている。また、PMT については、トレーニング内での他者からのリーダーシップ評価が、参加者の自己評価に影響を与えることも報告されている (吉田, 1977b; 1979a; Yoshida, 1980c)。さらに、トレーニング内での勢力関係を

分析した Archer (1974) は、強い勢力を持った成員は自己概念をポジティブに変化させたが、勢力の弱い成員は、それをネガティブに変化させたことを明らかにしている。

このほか、Tグループにおける成員の情緒的側面を、感情を表すことばによって測定した関・吉田・杉万 (1976) の研究や、Tグループの発達過程を分析した研究 (関・吉田, 1977)、トレーニングにおけるリーダーシップ行動測定尺度の開発 (関・吉田, 1978) などこの領域に含まれる。

領域2 トレーニングの効果に関する研究

この領域には、トレーニング後の参加者の行動や態度変化に焦点を当てた研究が含まれる。研究結果は、ポジティブなものもあればネガティブなものもあり、必ずしも一貫していない。

吉田 (1977a)、Yoshida (1980a) は、トレーニングによって、参加者が身近に起こる出来事の原因を、自分に帰属させるようになったことを明らかにしている。Bunker (1965) は、トレーニングの1年後に、参加者本人と同僚を対象に調査を行い、対人関係の技術や社会関係の理解・開放性などの点で、改善が見られたことを報告している。

Oshry & Harrison (1966) は、ミドル・マネジメントを対象にしたトレーニングを分析し、参加者が、自分を人間志向的になったと考え、問題解決に際して自分が重要な立場にいるとの認識を深めたことを見いだしている。技術者を対象にトレーニングを行った Moon & Hariton (1958) は、現場復帰後の監督者が、①部下を個人として理解する、②部下が優れた仕事をしたことに理解を示す、③部下が自分の立場を表明するための機会を与える、④部下の成長に関心を示すなどの点で改善が見られたことを明らかにしている。

トレーニング終了後に、参加者に対する部下からの評定を分析した Baum, Sorensen, & Place (1970) は、参加者が民主的な方向で、統制力を強めたことを見いだしている。Stroud (1959) は、参加者の上司が、部下に対する配慮的行動の改善を評価したことを報告している。

さらに、三隅・城戸崎・草場・葛野・高 (1972) は、トレーニング参加者は非参加者よりも、効果的なリーダーシップを発揮するようになり、上司が参加者のリーダーシップ改善を評価したことを明らかにしている。吉田 (1980b) も上司の評価について分析し、肯定的な評価が80%を超えたことを報告している。

また吉田 (1978) は、職場復帰後の PMT 参加者に対してフォロー調査を行い、参加者

たちがトレーニングで決定した目標行動の実践に努力していることを明らかにしている。

このほか、トレーニングで学習したことに関する評価や、職場において変化した行動・態度を分析した研究（吉田, 1979b）、トレーニング後に参加者のリーダーシップが改善され、部下のモラルが向上したことを明らかにした研究もある（吉田, 1994a）。

こうした研究とは対照的に、トレーニング効果について否定的な証拠を示す研究もある。

Friedlander（1967）は、トレーニング参加者には、問題解決能力に改善が認められたが、人間相互の信頼感や親密さには変化が見いだされなかったことを報告している。Asquith & Hedlund（1967）は、化学工場の管理者に対して調査を行ったが、参加者たちの監督行動や経営に対する態度には変化が認められなかった。

また、トレーニング直後には権威主義的傾向が減少したが、17 か月後にはその変化が確認できなくなったことを報告した研究（Carron, 1964）や、トレーニング直後には自己や他者に対する受容性が高まったが、90 日後には以前の水準に戻ったという報告（Hand & Slocum, 1972）などもある。いずれも、トレーニングの一時的な効果は認めるものの、その持続性については疑問を提起している。

さらに、Lieberman, Yalom, & Miles（1972）は、トレーニング参加者の中には、セルフ・エスティームの低下や他者に対する不信感の増大、問題解決に当たっての自信の喪失など、明らかにネガティブな影響が見られた者がいたことを指摘している。

このほかにも、事故の減少や生産性の向上、職場規範の変化などを、トレーニング効果として分析した研究もある。トレーニング後の行動については、参加者の上司や部下に対するインタビューなどによって、質問紙調査だけでは捉えることができない変化を明らかにすることができる。そういう意味で、トレーニング効果を明確にするキー変数を探求していくことも、この領域の研究に強く求められている。

領域3 トレーニングの内部プロセスと効果を統合する研究

トレーニングの中で起こる事象は、トレーニング効果に決定的な影響を及ぼす。したがって、両者を統合的に分析することがトレーニング研究にとって極めて重要である。しかしながら、現実にはトレーニング内での変化を確認するだけで終わったり、トレーニング後に期待した結果が得られれば、トレーニングのプロセスには関心が向けられないことも多い。こうしたことから、トレーニング研究が、その内部プロセスか終了後の結果のどちらかに偏る傾向がある。野島（1975）は、エンカウンター・グループの領域でも同じよう

な問題が見られることを指摘している。

Miles (1965) は、19 の予測変数とトレーニング後の変化について分析し、トレーニング中の防衛傾向の減少と、トレーニング後における参加者の行動や認知の変化の間に有意な関係があることを見いだしている。

Adler & Goleman (1975) は、トレーニング前に、参加者に5つのカテゴリー（内気・軽率・服従・不安・排他的）を提示し、自分が最も変えたいと思うものを目標として設定させた。その結果、目標にしたカテゴリーでは変化が見られたが、目標以外のカテゴリーでの変化は抑圧された。これは、目標に関係したものは、他者から受けるフィードバックが否定的内容であっても、それを率直に受け入れようとするが、それ以外のカテゴリーでは、否定的な評価が反発や無視という結果をもたらし、変化が起こらなかつたと解釈されている。

Latham (1988) は、トレーニングの効果に影響を及ぼす変数として、自己効力感、リーダーシップ、動機づけ、成長欲求、防衛傾向の減少などが研究されてきたことを報告している。また、Tannenbaum & Yukl (1992) も、トレーニング参加者の達成動機や自己効力感、成功・失敗の原因帰属などが、トレーニング効果に影響を与えることを指摘している。こうした要因の中には、トレーニング前から参加者が持っている特性もあるが、トレーニング期間中に変化するものもある。例えば、吉田・吉山・金城 (1992) は、参加者の自己効力感がトレーニング中に向上することを明らかにしており、成功・失敗帰属についても、参加者がトレーニングを通じて、自分の行動の結果を自らの責任として認識するようになることを報告した研究もある (Gilligan, 1974; 吉田, 1977a)。

この領域で必要なのは、トレーニング内部で生起した事象と効果の因果関係を明確にする条件分析的な研究である。

領域4 トレーナーに関する研究

トレーナーがトレーニングの中でどのような行動をとり、どのような役割を果たすべきかについても研究が必要である。吉田 (1994a) を中心に開発されたトレーニングにおいては、トレーナーは講義によって情報を提供し、リーダーシップのデータを分析する際には、参加者たちがその結果を受容できるように働きかける。グループ・ワークに当たっても、テーマを絞り、時間を制限し、情報交換の道具を与えるなど、積極的に行動する。しかしまた別の時点では、参加者たちの自主的な活動を最大限に尊重する。このように、トレー

ナーは、状況に応じて様々な役割行動をとるのである。トレーナーの役割や機能について分析することは、効果的なトレーニングを実施するために極めて重要である。この領域では、トレーナーの行動がトレーニングのプロセスと参加者に及ぼす影響が研究される。

O'Day (1973) は、トレーナーの行動パターンを分析し、典型的イメージとされている、完全に寛容で、受容的・非指示的な、自分に確信を持ったトレーナーが実在するかどうかについて疑問を指摘している。

Bolman (1971) は、トレーニングに与えるトレーナーの効果を分析して次のような報告をしている。①トレーナーが防衛的でなく、参加者に共感性・安全性を示すことによって、参加者はトレーナーに対して好意的感情を持ち、学習が促進される、②トレーナーが参加者に愛情を示すことで、参加者はトレーナーを好ましく思うようになるが、それによって学習が促進されることはない、③トレーナーの報酬や罰を与えようとする傾向は、参加者たちを不快にし、学習を促進しない、④トレーナーの開放性は、学習とは相関がない。

トレーニングにおけるトレーナーの立場は複雑である。特に、Tグループでは、トレーナーは状況によって、“権威”・“敵”・“メンバーの1人”として認知される。またグループ・ワークを中心に進められるトレーニングでは、主役は参加者であることが強調される。しかしながら現実には、集団を成長・発達させ、トレーニング効果を高めるために、トレーナーは、グループに積極的に影響を与えようとすることも多い。こうしたトレーナーの行動や役割に関する研究は、有効なトレーニング開発のために極めて重要である。

領域5 新たな方法論を確立し、技法や道具を開発する研究

この領域には、新しい方法論や技法の開発を目的にした研究が含まれる。

Schein & Bennis (1965) によれば、対人関係トレーニングの多くは、その学習過程に関する理論的根拠を、Lewin (1958) の態度変化の3位相(解氷・移行・凝結)に求めてきた。これは、特にセンシティブティ・トレーニングに見られる傾向である。一方、産業組織体を中心に、リーダーシップや態度変容に関する研究をベースにした、様々なトレーニングが導入されたが、そこでは多くの方法論が確立され、技法や道具が開発されてきた。講義やグループ・ディスカッションのような基本的技法をはじめ、ロール・プレイング、事例研究、シミュレーション・ゲームなども、トレーニングで活用される技法や道具である。さらに今日では、ビデオを使用したり、コンピュータを導入したトレーニングも行われている(Bass, 1981)。ここでは具体的な例として、技法・道具に当たるものをいくつ

か挙げてみよう。

ペア討論：問題事例の解決策などについて、他のグループメンバーと1対1で対決する。1人1人が所属するグループの考え方や価値観を徹底的に主張し、相手を説得する。いわゆる一種のディベートであるが、最終的には2人で100点を配分しなければならない。その際、50対50は許されず、しかも互いに譲らず配点が決定できなければ、両者とも0点になる。その場合には、グループに対する貢献ができないことになる。こうした状況の中で参加者たちは葛藤を体験するとともに、その解決のための有効な処理手段を考えていくことが求められる。

リーダーシップ相互評価：リーダーシップPM理論（三隅，1978）に基づくトレーニングにおいては、その初期から導入されてきたものである。参加者がトレーニングでのリーダーシップ行動について自己評価するとともに、メンバー同士で相互に評価を行う。結果は直ちにフィードバックされ、その中で自己評価と他者評価のズレが明らかになる。こうしたプロセスを通じて、参加者のリーダーシップに対する感受性が高められるのである。

コンセンサス・ゲーム：集団によるコンセンサスの重要性を体験的に学習するために、様々な課題やゲームが開発されている。基本的には、シミュレーション・ゲームなどを用いてディスカッションを行い、グループで全員一致の結論を出すものが多い。日常の決定場面とは異なり、課題には“正解”がある。そのため、メンバー個々人の貢献度が数値として明らかにされる。このような体験によって、リーダーシップやメンバーシップの重要性や、多数決によらない多面的な分析の必要性を理解するのである。

こうした道具や技法は、トレーニングの成否を決する重要な役割を担っている。参加者に同じ情報を伝える場合でも、使われる道具によって、その効果は違ってくる。例えば、「自分の思っている自分と他人から見られている自分は同じではない」ということを講義で繰り返しても、十分な納得を得ることは容易ではない。しかし、グループ・ディスカッション後に相互評価によって自他の認識のズレを数値で示せば、多くの参加者がそのことを受け入れるのである。

ところで、個々の技法や道具とは別に、トレーニング・スケジュールの研究もこの領域に含まれる。詳細は第3章で述べるが、我々がトレーニングの実践的研究を始めた1970年代には、2泊～3泊のスケジュールで、集中的にトレーニングを実施していた。しかしながら、1回だけのトレーニングでは参加者の持続的な変化を達成できないことが問題になり、吉田（1994a）は、「基礎トレーニング」→「職場におけるリーダーシップ調査」

→「フォロー・トレーニング」→「職場におけるリーダーシップ調査」から構成される新しいコースを開発した。また、このトレーニングで使われるリーダーシップ調査は、当初は、必ずしもトレーニングの必要条件とは考えられていなかった。ところが、トレーニングを実施するうちに、リーダーシップを改善するためには調査を欠くことができないことが明らかになり、それはトレーニングの前提条件になった。こうしてトレーニングと現実の職場がリンクされたのである。これらはいずれもトレーニング方法の重要な変更であった。

各領域に共通した個人的属性の研究

5つの領域に共通したものとして、トレーナーと参加者の個人的属性に関する研究がある。

Fiedler (1972) は、リーダーシップ・トレーニングと集団業績との関連を分析し、トレーニング効果は、個人属性の1つであるリーダーの LPC 得点 (The Least Preferred Coworker Score) と周りの状況との関係によって決定されると指摘している。トレーニングによって状況をリーダーに有利な方向へ変化させる場合、その有利さが中間的な状況になれば、高 LPC リーダーの集団では業績が向上するが、低 LPC の場合には、業績はむしろ低下する。さらに、状況が極めて有利な状況になれば、低 LPC リーダーの集団の方が業績の向上が期待されるというのである。

吉田・白樫 (1975) は、Rotter (1966) の IE (Internal - External Scale) 尺度を用いて、個々人の持つ内的・外的統制志向と、集団の生産性に対する成功-失敗評価やリーダーシップ評価との関連性を分析している。その結果、リーダーシップ PM 理論における P (目標達成: Performance) 行動については、内的・外的志向に関係なく自己評価、他者評価とも成功条件で高く、失敗条件で低かった。また M (集団維持: Maintenance) 行動では、内的統制志向が強い者の自己評価は成功条件で高く、失敗条件で低いが、外的統制志向が強い者は失敗条件下で高い自己評価をしていた。他者から受けた評価についても、内的統制志向が強い者は成功条件で高く、失敗条件で低く評価されたが、外的統制志向が強い場合には条件間に差が認められなかった。こうした結果は、メンバーの個人的属性によって、対人関係にかかわるリーダーシップ行動に違いがあることを示している。

さらに、トレーニングにおけるトレーナーの個人的属性もその効果に影響を与える。まったく同じ道具や技法を用いても、トレーナーによって参加者に与えるインパクトは違っ

てくる。参加者に対する働きかけや接触の仕方についても、トレーナーによる差があり、それがトレーニング効果に影響を及ぼすのである。Lieberman, Yalom, & Miles (1973) は、トレーナーが権威主義的、カリスマ的、攻撃的で自分の考えを押し通す場合には、参加者に心理的問題が生じたことを報告している。トレーニングを効果的なものにするためには、こうしたトレーナーの個人的属性に関する研究も重要な役割を果たすことになる。

以上、対人関係トレーニングに関する5つの研究領域を設定し、これまで行われてきた研究を展望した。対人関係トレーニングは、アクション・リサーチを重視するグループ・ダイナミクスの中でも、とりわけ実践的な試みである。こうした分類を基礎に、トレーニング効果を高めるために、さらに新しい研究と実践を展開することが期待される。

第3節 本研究の意義と目的

これまで見たように、対人関係トレーニングについては、様々な立場から研究と実践が行われてきた。わが国においても、例えば、南山短期大学を中心にした「Tグループ」（南山短期大学人間関係研究センター，1990）や村山・野島らの「エンカウンター・グループ」（村山，1977）、柳原らによる「人間関係訓練（Tグループ）」などは、実績を積み重ねている。このほかにも、経営者の協会や団体などが、独自の教育システムやトレーニング・プログラムを実施している。

本研究では、対人関係トレーニングのプロセスとその効果について検討するが、その中心になるのは、吉田（1994a）らが開発と実践を進めてきたトレーニングである。ここでは、本研究の意義と目的を明らかにするために、このトレーニングの特色をまとめてみよう。

1) リーダーシップに関する独自の理論をベースにしている

対人関係を改善するためには、科学的な研究をベースにした理論が必要である。日常の経験的事実や思いつきをもとにしたプログラムでは、システムティックに人の行動や態度を変えることはできない。ところが現実には、理論的背景を持たないものや、時には「しごき」ともいえる極端な厳しさを強調するものが、トレーニングとして行われている。また、人間行動に関する理論をベースにしている場合であっても、そのオリジナルを外部に求めるものもある。Tグループやエンカウンター・グループなどがこれに当たる。こうした状況の中で、本研究で中心的に取り扱うトレーニングは、わが国の組織に焦点を当てて構築されたリーダーシップ PM 理論に基づいている点で、極めて独自性の高いものである。そして、このトレーニングは、Bass（1981）によるリーダーシップ研究の展望にも、ユニークなものとして引用されている。

2) 妥当性が実証された尺度を用いる

リーダーシップの理論が確立されていても、単に理論的概念を示しただけでは、リーダーシップの改善にはつながらない。そのためには、リーダーシップを測定する具体的な方法が必要である。PM 理論では、リーダーシップ行動を測定するための尺度が構成されており、その妥当性は繰り返し実証されている（三隅，1978）。

3) 現実の組織のデータに基づいてトレーニングが実施される

対人関係に焦点を当てたトレーニングでは、現実の組織における対人関係の状況を正確に把握することが極めて重要である。我々が開発したトレーニングでは、参加者が所属す

る組織で実施した調査データが最も重視される。したがって、トレーニングで提供される情報やデータは、そのすべてが参加者の日常的な行動と直接かかわりを持っている。したがって、対人関係改善の目標が単なる理想や望ましい姿として考えられるのではなく、現実の行動をどのように変えていくかという具体的な課題として検討される。こうしたデータ・ベースによるアプローチによって、日常における対人関係の改善や行動の変容を期待することが可能になるのである。

4) 複数の調査とトレーニングによって継続的な働きかけが行われる

これまで、対人関係トレーニングは集中的に行われることが多かった。これに対して、我々が開発したトレーニングは、「基礎研修－現場での調査－フォロー研修－現場での調査」というシステムティックなスケジュールから構成されている。こうした流れの中で、参加者は自ら実践行動を計画し、実践し、評価するという、いわゆる Plan - Do - See のプロセスを実体験する。このことによって、参加者の行動改善がより確実に達成されることになる。

本研究では、以上のような特徴を持ったトレーニングを中心に、その開発の経過と具体的なプログラムについて、情報を提供するとともに、その効果を検討する。こうした研究によって、集団や組織における対人関係の問題解決に資する、さらに新しいトレーニングの開発を期待することが可能になる。

第2章 Tグループのプロセスと効果

本章では、対人関係トレーニングのうち、Tグループで得られたデータを対象に、そのプロセスと効果について分析する。ここでTグループを取り上げるのは、それが対人関係の改善を目的として初めて実践されたものであり、その後のトレーニング開発に影響を及ぼした点、そのプロセスにおいて、メンバー間の関係やグループの発達などが顕在化しやすく、効果的なトレーニングに求められる要因が明らかにされるからである。

第1節 対人関係トレーニングとしてのTグループ

グループ状況の下で行われる、対人関係やリーダーシップの改善・強化を目的にした試みとして、センシティブティ・トレーニング (sensitivity training) とエンカウンター・グループ (encounter group) を挙げることができる。前者はグループ・ダイナミックス的な視点からのアプローチであり、その創始者である Lewin を中心に構想され実践が進められた (Bradford, Gibb, & Benne, 1964)。このセンシティブティ・トレーニングはTグループ (Training Group) とも呼ばれている。本章では、特に必要でない限り、センシティブティ・トレーニングの代わりに、「Tグループ」という用語を使う。一方、エンカウンター・グループは、クライアント中心療法で知られる Rogers らが実施した、カウンセラー養成のワークショップを契機に生まれた (村山, 1977)。いずれも、1946年に、まったく独立して行われたワークショップに、その起源を求めることができる。両者は対人関係における問題の解決や改善を図ることを目的にしており、そのためにグループを活用する点で共通している。また、特に道具を用いないこと、グループ・プロセスの中で起こっている事象に焦点を当てる点など、表面的には極めて類似している。グループのリーダーはTグループではトレーナー (trainer)、エンカウンター・グループではファシリテーター (facilitator) と呼ばれる。後にも触れるが、Tグループにおけるトレーナーは、グループの中で積極的な行動をほとんどとらない。これに対して、ファシリテーターはグループ・メンバーからの働きかけに進んで対応する。また、創始者の研究上の立場を反映して、両者には若干の違いが見られる。Tグループは、集団の構造やその中で展開する相互作用の在り方などを重視し、対人関係についての「感受性 (sensitivity)」に注目する。一方、エンカウンター・グループは「出会い (encounter)」をキーワードに、ファシリテータ

一は臨床的な視点からグループに対応する。本節では2つの技法のうち、Tグループに焦点を合わせ、それが生まれた背景や目的についてまとめる。

グループ・ダイナミックスの創始者 Lewin は、1946年にコネチカット州の人種問題委員会の要請に応じて、地域社会の人種的・宗教的偏見の解消を目的とした、新しいトレーニング・プログラムを企画し実施した。その中で、グループ・メンバーの行動に関するフィードバックの重要性や、その解釈をめぐる様々な議論が行われた。こうした体験をもとにTグループが生まれることになった。翌1947年には、メイン州ベッセルで最初のトレーニング・ラボラトリーが開催されている (Bradford, Gibb, & Benne, 1964)。その後、この試みはNTL (National Training Laboratories) に継承される。そして、Tグループはリーダーシップや対人感受性の向上、態度・行動の変容をもたらす効果的な技法として、地域社会・教育界・産業界において、研究と実践が展開されてきた (Bradford, Gibb, & Benne, 1964)。

Tグループにはあらかじめ決められた筋書きはない。しかしながら、その導入の仕方や全体の流れにはいくつかの共通する特徴が見られる。トレーナーと参加メンバーたちは、ほとんど椅子しか準備されていない部屋に集まり、「いまここで (here and now)」起きていることに注意を集中しながら、グループ体験を進めていく。トレーナーはグループをリードしたりまとめたりはしない。「このグループの目的は、いまここで起きていることについて考えることです」といった、極めて曖昧な発言でグループをスタートさせるだけである。こうした状況は日常の場面とは極めて異なっている。グループに参加することは了解しているメンバーにとっても、こうした展開は予想もしなかったことである。

「『いまここがテーマだ』と言われても、一体どうすればいいのか。少なくとも誰かがリーダーシップをとるべきではないか」。こうした疑問や不満を感じながらも、あえて発言するのも抵抗がある。これがTグループに参加したメンバーたちの実感である。したがって、Tグループがスタートしてしばらくは、グループ全体を沈黙が支配する。しかしそのうちに発言するメンバーが出始める。そしてそれをきっかけに、コミュニケーションが開始される。しかしながら、テーマが一般的な話題になると、トレーナーは「いまここで」のことに焦点を絞るよう圧力をかける。こうした発言や働きかけは介入 (intervention) と呼ばれるが、これによって、ようやく出始めた発言が抑えられ、再び沈黙の状態に戻ってしまう。また、こうしたトレーナーの介入に不快感をあらわにしたり、批判的・攻撃的な発言をするメンバーが現れる。いずれにしても、その場で生起し

ている事実だけをテーマにするために、メンバー1人1人が、グループでの自分や他メンバーの行動に注意を向けざるを得なくなる。このようなプロセスを通して、参加者たちの、自分自身や他者に対する感受性が磨かれ、自らが他人に与えている影響についても深い洞察を得ることが可能になる。

こうしたTグループの目的として、Benne, Bradford, & Lippitt (1964) は、次の7点を挙げている。

- 1) 参加者たちが、自分及び他者の情緒的反応や、感情の表出に対する感受性を高め、それに気づくようになること。
- 2) 参加者たちが、自分及び他者の感情に注意を払うことによって、自分の行為の結果を理解するとともに、その結果から学ぶ能力を高めること。
- 3) 参加者たちが、社会的・個人的な意思決定や行為の問題に対して、民主的・科学的に対処できる価値観や目標を身につけること。
- 4) 参加者たちが、自分の個人的な価値観・目標・意図を、周りの状況からの要請に調和させることができるように、有効な諸概念や理論的洞察を発達させること。
- 5) 参加者たちが、自分の環境に対して効果的に行動できる力を身につけること。
- 6) 参加者たちが、新しく学習した行動様式を、復帰した集団での行動に結びつけられるようになること。
- 7) 参加者たちが、「学習の仕方」を学ぶ力 (learning "How to Learn") を身につけること。

要するにTグループにおいては、自分の行動が他者に及ぼす影響(結果)を正確に認知すること、また他者の行動をよりよく理解すること、そうした体験を自分のものにし、日常の生活場面にまで転移できることが、その中心的な目標とされているのである。

さて、こうした目的を持ったTグループは、実際にどのようなプロセスをたどり、参加者たちにどのような影響を与えるのだろうか。この点を明らかにするために、次節ではTグループの実践から得られたデータを分析する。

第2節 Tグループのプロセス

1. Tグループにおける感情の測定

Bradford (1964) は、Tグループにおけるメンバーの動機づけが、集団の発達とともに防衛、集団形成、相互学習の順に支配的になっていくことを提起し、篠原 (1974b) も、Tグループにおいて3つの位相が生起することを見いだしている。また、柏木 (1969) は、Tグループが成功したと評価される場合には、メンバーが相互学習に動機づけられていることを報告している。こうした結果は、Tグループが成功するためには、メンバーが不安や葛藤といった否定的な体験をしながら、最終的には自分自身やメンバーに対して肯定的な評価を行うことが必要なことを示している。このようなプロセスの中で、メンバーの感情にも様々な変化が起こることが予想される。篠原 (1974a) は、40個の感情を表すことばからなるチェックリストを作成し、Tグループにおける感情の分析を試みている。その結果、発揚性・抑うつ性・平穏さの3成分を見いだすとともに、Tグループの進行に伴って、否定的な感情を示す項目への反応が減少することを報告している。この結果は、Tグループにおいて肯定・否定の感情が存在するとともに、そうした感情がいくつかの成分から構成されていることを示している。Bradford や柏木の結果も踏まえれば、Tグループでの参加者の感情について分析することは、その成否を評価するための重要な情報を提供するとと思われる。

ここでは、感情を表すことばからなるチェックリストを用いて、Tグループのメンバーに肯定的・否定的な感情が生起することを確認するとともに、その構造について検討を加える。

方 法

Tグループの参加者

看護学校学生 38名 (男子 10名、女子 28名)。参加者は年齢を基準として、相対的に若年・中年・高年の3グループに分けられた。各グループの構成と平均年齢を表 2-2-1 に示す。

コース・スケジュール

福岡市内にある病院の附属看護学校において、1976年7月に2日間のスケジュールで6セッションのTグループを実施した。1セッションは70分である。学校側の事情から、

講義時間のみがTグループに充てられた。5名のトレーナーとリサーチ・スタッフがTグループを進めた。

表 2-2-1 3つのTグループの人数・性別構成と平均年齢

グループ	人数	男	女	平均年齢
若年	13	3	10	20.5
中年	13	3	10	23.8
高年	12	4	8	32.6
計	38	10	28	25.4

Tグループにおける感情の測定

各セッション終了直後にチェックリストを用いて、そのセッションにおける感情の測定を行った。チェックリストは篠原（1974a）が作成したもので、「快い」「あたたかい」「ゆううつな」「情けない」など40項目から構成されている（すべての項目内容については表2-2-2参照）。参加者はそれぞれの項目について、“あてはまる”、“どちらともいえない”、“あてはまらない”の3つの選択肢のうち、自分の気持ちに最も近いものにチェックする。各項目は“あてはまる”に1点、“どちらともいえない”に2点、“あてはまらない”に3点を与えて得点化した。

結 果

Tグループにおける参加者の感情について、その構造を明らかにするために、因子分析を用いることにした。分析の対象になったデータは、参加者38名×6セッションの延べ228名分である。このデータに主成分分析を実施した後、ノーマルバリマックス回転を施した。ここでは、2因子解によって、これまでの研究で報告されている感情の肯定的・否定的側面の存在を確認し、6因子解でさらに詳細な構造を検討することにした。負荷量が.50以上の項目を中心に結果を整理する。

表2-2-2は2因子解の結果である。第Ⅰ因子には、「ほがらかな」から「スカッとした」までの17項目が.50以上の負荷量を示している。いずれも肯定的なものである。第Ⅱ因子に.50以上の負荷量を示しているのは、「ゆううつな」から「もやもやした」までの19項目で、否定的な内容である。「理性的な」から「ドキッとした」までの4項目はいずれの因子にも.50以上の負荷量を示していない。

表 2-2-2 Tグループにおける参加者の感情の2因子解

項 目	I	II	共通性
Q 3 ほがらかな	.66	.17	.46
Q13 ホンワカした	.63	.05	.41
Q14 快い	.72	-.12	.53
Q16 堂々とした	.62	-.03	.39
Q19 はずんだ	.78	-.11	.62
Q21 愉快的な	.73	-.11	.55
Q22 はればれした	.76	-.12	.59
Q24 楽しい	.81	-.11	.67
Q25 あたたかい	.73	.13	.55
Q26 うきうきした	.75	.10	.55
Q28 うれしい	.76	.03	.57
Q29 力強い	.66	-.29	.44
Q32 はつらつした	.82	-.16	.69
Q33 明るい	.71	-.27	.58
Q34 そう快な	.77	.00	.59
Q37 情熱的な	.64	-.02	.41
Q39 スカッとした	.75	-.04	.56
Q 1 ゆううつな	-.35	.69	.57
Q 2 弱々しい	-.15	.62	.40
Q 4 苦しい	-.27	.65	.49
Q 6 よどんだ	-.23	.58	.40
Q 7 情けない	-.10	.77	.60
Q 8 はずかしい	.03	.63	.40
Q10 頼りない	-.18	.59	.38
Q12 カッカした	.13	.60	.38
Q15 悲しい	.06	.66	.44
Q17 くやしい	.01	.72	.52
Q18 いやな	-.25	.76	.64
Q20 おも苦しい	-.34	.65	.54
Q27 腹立たしい	-.06	.72	.53
Q30 いまいましい	.16	.55	.33
Q31 不安な	-.11	.50	.26
Q35 いらいらした	-.11	.72	.53
Q36 つらい	-.17	.65	.44
Q38 さびしい	.16	.57	.35
Q40 もやもやした	-.17	.61	.40
Q 5 理性的な	.20	-.20	.08
Q 9 おだやかな	.45	-.31	.30
Q11 静かな	-.04	.32	.11
Q23 ドキッとした	.08	.43	.19
寄 与 率(%)	24.6	21.45	46.01

表 2-2-3 は6因子解の結果である。第Ⅰ因子では、「ほがらかな」「スカッとした」までの肯定的な内容を持った15項目が.50以上の負荷量を示している。このうち、「力強い」は、第Ⅵ因子にも.50以上の負荷量を示している。以下、第Ⅱ因子では、「ゆううつな」から「つらい」までの9項目、第Ⅲ因子では、「カッカした」から「いらいらした」

までの5項目、第IV因子では、「はずかしい」「ドキッとした」「さびしい」の3項目が.50以上の負荷量を示している。また、第V因子は「静かな」が、第VI因子は「堂々とした」「情熱的な」が.50以上の負荷量を示している。「情熱的な」は第I因子にも.50の負荷量を示している。

表 2-2-3 Tグループにおける参加者の感情の6因子解

項 目	I	II	III	IV	V	VI	共通性
Q 3 ほがらかな	.71	-.17	.03	.15	-.14	-.18	.61
Q13 ホンワカした	.65	.03	-.09	.13	-.20	.06	.49
Q14 快い	.73	-.04	.18	.03	-.10	.12	.59
Q19 はずんだ	.76	-.23	-.07	-.02	.03	.04	.64
Q21 愉快な	.80	-.14	.02	.05	.06	-.22	.71
Q22 はればれした	.75	-.19	-.04	-.00	.17	.05	.63
Q24 楽しい	.81	-.13	.09	-.03	-.03	.09	.69
Q25 あたたかい	.70	-.08	.11	.05	-.00	.31	.60
Q26 うきうきした	.71	-.02	-.02	-.13	.14	.16	.58
Q28 うれしい	.75	-.03	.01	-.10	.01	.10	.59
Q29 力強い	.56	-.09	.01	-.13	.23	.51	.65
Q32 はつらつした	.79	-.16	.12	-.03	.02	.22	.70
Q33 明るい	.70	-.26	.17	.09	-.27	.07	.67
Q34 そう快な	.77	-.10	-.08	-.02	.01	.02	.62
Q39 スカッとした	.72	-.10	-.02	-.06	.18	.18	.60
Q 1 ゆううつな	-.28	.72	-.21	-.13	-.00	.00	.65
Q 2 弱々しい	-.11	.59	-.15	-.20	-.40	-.00	.58
Q 4 苦しい	-.17	.80	-.13	-.07	.11	-.02	.71
Q 7 情けない	-.08	.58	-.38	-.31	-.18	.08	.62
Q10 頼りない	-.12	.55	-.16	-.20	-.31	-.10	.49
Q18 いやな	-.19	.67	-.45	-.07	-.06	-.08	.70
Q20 おも苦しい	-.21	.81	-.16	-.02	.06	-.14	.75
Q31 不安な	-.09	.51	.10	-.49	-.03	.10	.53
Q36 つらい	-.13	.61	-.19	-.32	.16	.05	.56
Q12 カッカした	.07	.11	-.75	-.23	.14	-.00	.65
Q17 くやしい	-.00	.29	-.67	-.29	-.14	-.11	.65
Q27 腹立たしい	-.08	.37	-.74	-.06	.09	.04	.71
Q30 いまいましい	.10	.13	-.75	-.04	-.01	.10	.61
Q35 いらいらした	-.11	.41	-.64	-.15	-.06	-.05	.61
Q 8 はずかしい	-.01	.32	-.21	-.70	-.07	.07	.64
Q23 ドキッとした	.04	.11	-.11	-.69	-.03	-.03	.50
Q38 さびしい	.14	.23	-.28	-.58	-.09	-.04	.49
Q11 静かな	-.07	.16	-.14	-.13	-.76	.04	.64
Q16 堂々とした	.49	-.17	-.05	-.09	-.14	.51	.56
Q37 情熱的な	.50	-.13	-.09	-.04	.03	.63	.67
Q 5 理性的な	.15	.03	.14	.39	-.20	.48	.46
Q 6 よどんだ	-.20	.47	-.31	-.19	-.01	-.06	.40
Q 9 おだやかな	.42	-.32	.16	.12	-.47	.07	.54
Q15 悲しい	.49	-.17	-.05	-.09	-.14	-.11	.47
Q40 もやもやした	-.10	.50	-.43	.01	-.20	-.20	.52
寄与率(%)	22.62	13.87	9.53	6.30	3.93	4.00	60.22

考 察

参加者の感情の 2 因子解

表 2-2-2 に示されたように、40 項目のうち第 I 因子では、「ほがらかな」「ホンワカした」「快い」など 17 項目、第 II 因子では、「ゆうつな」「弱々しい」「苦しい」など 19 項目が .50 以上の因子負荷量を示した。第 I 因子は肯定的な内容を表す項目から、第 II 因子は否定的な内容の項目からなっている。こうしたことから、6 セッションの T グループにおいても、参加者の感情的反応が、肯定・否定の 2 成分に分離されることが明らかになった。この結果は、T グループにおいて、発揚性・抑うつ性・平穏さの 3 因子を見いだした篠原(1974a)の研究と同様の傾向を示している。この場合は発揚性と平穏さが肯定的な、抑うつ性が否定的な因子と考えられる。また、この結果は T グループが、防衛・集団形成・相互学習という段階を経ながら発達するという Bradford (1964) の指摘とも一致している。グループがスタートして間もなくは、自己防衛的・抑圧的な雰囲気全体を支配する。こうした状況では、メンバーは消極的・否定的な視点から、自分自身や集団を認知する。それが T グループの進展とともに、相互理解への動機づけが高まり、集団を作り上げていこうという雰囲気が生まれてくる。こうしたプロセスの中で、メンバーの間に事態を肯定的に捉えようという気持ちや感情が生まれるのである。このように、T グループにおいては、明らかに肯定的感情と否定的感情が存在している。ここでは、データをプールしたため、時間経過に伴う感情の変化は把握できないが、T グループ参加者の感情が、肯定・否定の 2 つの要素に分化することが確認された。

参加者の感情の 6 因子解

2 因子解の分析に加えて、T グループにおける情緒的反応の構造を分析するために、6 因子解を求めた(表 2-2-3)。第 I 因子は、「ほがらかな」「ホンワカした」「快い」などの 15 項目が .50 以上の負荷量を示した。これらは 2 因子解の、「堂々とした」「情熱的な」以外は、第 I 因子と一致している。「堂々とした」「情熱的な」は、第 I 因子と第 VI 因子の両方に高く負荷している。第 I 因子に含まれる項目は、肯定的な反応であるが、その内容から「発揚性の因子」と解釈することができる。第 II 因子は、「ゆううつな」「弱々しい」「苦しい」「情けない」「頼りない」「いやな」「おも苦しい」「不安な」「つらい」の 9 項目が .50 以上の負荷量を示している。これらの項目は、心理的抑うつ状

態を示すもので「抑うつ性因子」と考えることができる。第Ⅲ因子には、「カッカした」「くやしい」「腹立たしい」「いまいましい」「いらいらした」の5項目が含まれる。これらは、Tグループの場において、満たされない感情が鬱積し、爆発しかねない状態を示しており、「攻撃的否定感情」と解釈される。さらに第Ⅳ因子では、「はずかしい」「ドキッとした」「さびしい」の3項目が.50以上の負荷量を示しており、これを「内罰的否定感情」と呼ぶことにする。

第Ⅴ因子で.50以上の負荷量を示しているのは「静かな」の1項目であり、また第Ⅵ因子の「堂々とした」「情熱的な」は第Ⅰ因子にも高い負荷量を示しており、改めて解釈は行わないことにした。

6因子解によれば、Tグループにおける感情的側面は、否定的側面が、「抑うつ性因子」「攻撃的否定感情因子」「内罰的否定感情因子」へと分化している。このうち、「抑うつ性因子」は、Tグループのプロセス全体を通じて体験される感情である。無課題・無構造という、ストレスの多い状況で進行するTグループにおいては、最後まで抑うつ的な気分が持続するからである。また「攻撃的否定感情」は、トレーナーの介入や他のメンバーからの反応によって、様々な試みが阻止される場合に生じる。「抑うつ性因子」と同様に、Tグループのプロセス全体で見られるが、この感情は、特にTグループの中期以降に顕在化すると考えられる。なぜなら、Tグループのスタート時の戸惑いや混乱を経て、参加者たちがようやく行動を起こし始めるのは中期以降であり、そうした行動があつて初めて、それに対するトレーナーからの介入や他者からの反応が出てくるからである。また第Ⅳ因子の「内罰的否定感情」は、「攻撃的否定感情」とは対照的に、グループの中で感じられる不安やいまいましさ、どうしようもないという感情が、表面に出ることなく内面に向けられた時に生起する感情だと思われる。Benne (1964) は、Tグループにおける葛藤事態のキーワードとして、“依存性”と“反依存性”を取り上げている。そして、メンバーが依存・反依存関係を体験しながら、グループが発達していく点を重視している。ここで見いだされた「抑うつ性」「内罰的否定感情」は“依存性”に、「攻撃的否定感情」は“反依存性”に対応していると考えられ、メンバーがTグループ特有の否定的な感情を体験したことが推測される。Tグループにおいて集団が発達するためには、こうした否定的な感情体験が重要なのである。

ところで、Tグループにおける感情を、ア prioriに肯定的なものと否定的なものとの二分することには問題がある。例えば、「静か」さを感じる状態を考えてみよう。この感

情は、一般的に肯定的なものとされている。たしかに、Tグループ初期に見られる防衛段階においては、「静か」であることは精神的な安定を連想させる。その意味では、これを肯定的な感情だと見なすことは可能である。しかしながら、集団が成長した相互啓発の段階においても、「静か」を肯定的に捉えることは必ずしも適切ではない。相互啓発の段階では、「カッカする」（否定的感情）と同時に「スカッとした」（肯定的感情）、「腹立たしい」（否定的）とともに「はればれした」（肯定的）といった、アンビバレントな感情状態が共存している。このような状況の中では、「静か」でないことが集団が発達した指標になるのである。こうした同一の感情が肯定・否定の2つの側面を持っている可能性については、さらに集団の発達と対応させて分析することが必要である。

ここでは、Tグループにおけるメンバーの感情が、肯定的な側面と否定的側面に分離され、否定的側面はさらに3つの側面に分化することが明らかになった。しかしながら、この結果は、同様のチェックリストを用いた篠原（1974a）が見いだした、「発揚性」「抑うつ性」「平穏さ」の3成分とは異なっている。これは対象になったTグループの構成やプログラムに違いがあったためだと考えられる。したがって、参加者に肯定的・否定的感情が体験される点については、Tグループに共通する特性だと認められるが、さらに詳細な構造については、個々のグループによって異なる可能性がある。こうしたグループの違いや、それに伴ってメンバーが体験する感情の違いについても分析を行う必要がある。また、データをプールしたため、参加者の感情を、性別や時間経過の視点から検討することはできなかった。Tグループのダイナミックな動きと個人に与える影響を明らかにするためには、こうした側面についての分析が求められる。

2. Tグループにおける集団発達

ここでは、Tグループにおける集団発達の位相を、参加者の感情的反応を通して分析する。Bennis（1964）は、Tグループが、位相Ⅰ（依存－服従・反依存・解決）から位相Ⅱ（恍惚状態－逃避・覚醒状態－闘争・合意による確認）へ発達していくと指摘している。また、Bradford（1964）は、Tグループにおいて防衛・集団形成・相互学習の3つの位相を設定し、集団の発達とともに、それぞれの位相が支配的になっていくと述べている。我々は本章第2節1において、参加者たちがTグループの中で肯定・否定両面の感情を体験すること、後者の否定的感情は、「抑うつ性因子」「攻撃的否定感情因子」「内罰的否定感情因子」へと分化することを明らかにした。こうした感情的な反応は、Tグループにお

ける集団の発達とともに変化していくと思われる。ここでは、Tグループにおける集団の発達を、参加者の発言記録及び各セッション終了後の感想文、さらに参加者の感情的な反応を対応させながら確認する。

方 法

Tグループの参加者

九州地区に工場を持つ製造会社の職長（現場第1線監督者で職長経験3～4年）の14名。年齢は33歳から52歳にわたっており、平均は39歳である。

コース・スケジュール

1974年8月に2日間にわたって5セッションのTグループを実施した。トレーナーとリサーチ・スタッフ（各1名）でTグループを進めた。リサーチ・スタッフは、参加者の発言を中心に、そのプロセスを記録した。

Tグループは、以下のようなスケジュールで実施された。

第1日目

第1セッション：11:00～13:00

第2セッション：14:30～16:30

第3セッション：18:30～20:30

第2日目

第4セッション：9:00～11:00

第5セッション：12:30～15:00

感情の測定と感想文の記入

各セッション終了後、その時点での感情の測定を行い、自由記述による感想文を書かせた。感情の測定には、篠原（1974a）が作成した、40項目の情緒的なことばから構成されるチェックリストを用いた（本章第2節1参照）。参加者は40項目から、そのときの気持ちに近いと思うものを選択し、チェックする（複数可）。感想文については、Tグループ終了直後の自分の気持ち、他のメンバーやグループの動きなどについて自由に記述するよう求めた。

結 果

Tグループのプロセス

はじめに、リサーチ・スタッフによる、参加者の発言記録と感想文を対応させながら、Tグループのプロセスをフォローする（以下、各セッションを T₁、T₂、…、T₆と略記する）。

T₁：これまで体験してきた会合と異なり、特に決まったテーマや進行方法がないことを知った参加者たちは、話のテーマを探し求める。これに伴って、トレーナーへの依存が見られる。

参加者の発言

- 「何をテーマにしていいのか、分からない」
- 「トレーナーは、どうして何もアドバイスをしないのだろうか」
- 「何かテーマを絞るよう、話し合わなければならない」
- 「何かやり始めるのがいいだろう。間違っていたら、トレーナーが指摘するだろう」
- 「リーダーシップに問題を絞ろう」
- 「このままでは、最後まで何をするのかという話だけで終わってしまう」

感想文

- 「真空状態におかれた立場で、何をすればよいか分からず、自分の発言を堂々と言えずに終わった」
- 「全員の意見が出なくて、一部で進められた感じだった」
- 「話題を絞って話し合いを進める必要性を感じている」
- 「何となくおも苦しい雰囲気、全員がもっと積極的に意見を出してほしかった」
- 「最後まで目標を絞ることができなかった。リーダー（トレーナー）のアドバイスが必要だったと思う」
- 「テーマなしの会合の不安さ、難しさを感じた」

T₂：T₁に続いてテーマを探そうとするが、そのうち発言の多いA、Bの対立が表面化す

る。沈黙の時間も多く、トレーナーに対する発言も依存的なものから、攻撃的で無視するようなニュアンスを帯びたものが増えてくる。

参加者の発言

「目的をつかんでいないので、話題が出ない」

「トレーナーは何もアドバイスしないのだから、我々で勝手にやっていいのではないか」

「こんなことを言うとまずいのではないかという心配がある。役職も年齢も近いのに遠慮があるのはなぜだろう」

「まとめをやりましょう」(Aの発言)

「まとめるといっても目的がないではないか」(Bの発言)

「先の会合といい、今度といいA君がリーダーになっているが、A君はいつ部長になったのだろうか」(Bの発言)

感想文

「他人を意識して“ホンネ”を出してくれない。表面的なものに流されてしまった」

「第1回目の会合よりもやわらかい感じだ。まだ話が途切れる。話題が乏しいようだ」

「全員が腹を割って話せるようにすることが必要だ」

「リーダーのいない会合であり、もう少し気楽に発言するよう、皆がリーダーになった気持ちになることが必要ではないか」

「討議の突っ込みが不足している」

T₃: テーマを求めようという動きは依然としてあるが、グループにおける自分の発言に注意し、それが他者に理解されているかどうかを確認しようとするメンバーが出てくる。発言の少ないメンバーの意見を引き出そうとする試みも見られたが、トレーナーに対する無視は続く。

参加者の発言

「私の言ったことを、皆さんは分かっておられますか」

「発言の少ない人がいるが、その人たちに意見を聞きたい」

「みんながしゃべることが大切で、特定の人がしゃべるのはよくない」

「議論に勝っても負けても、どうということはないという気がしている。自分はそれでいいが、他人がどう思うかと考えると遠慮が出てくる」

「遠慮しなくてもいいと思う」

「私の気持ちは、みんなが分かってくれたと思うので、はっきり言って、トレーナーに分かってもらわなくてもいい」

感想文

「会合は熱を帯びてきて、発言の少なかった人もその理由を述べた。お互いにころも打ち解けて、会合もはずんできたと思う」

「相手がどう受け止めたかをキャッチする必要がある」

「グループの雰囲気や和やかになり、だんだんと理解できるようになった」

「人に気持ちを伝えることが、特に難しく感じられた」

「発言の仕方に、今一步の配慮と工夫がいると思う」

T₄: 2日目を迎え、参加者たちは自発的に座席を変更した。T₃まで一度も発言しなかったメンバーが、ここで初めて口を開いた。またメンバー間にすべてを出そうという規範が醸成されていった。

参加者の発言

「飾らずに発言すればいい」

「何を言っているのかを聞き取り、自分との相違を考えることが大切だ」

「思ったことは、そのときすぐに言わねばならない」

「周りを気にしていますね」

「14名対トレーナーという感じで、トレーナーを意識していた」

「もう一步のところまで妥協しているところがある」

「私は、A君との話の時には、裸になりかけたと感じています。衆人環視のもとで2人だけ裸というのでは、はずかしい」(Bの発言)

感想文

「自分は、考えたことを、そのまま発言している」

「会合の仕方にとらわれ、発言が十分できなかった」

「討議の意味が少し分かってきたが、私はもう少し積極性が必要だと思う。会合の中で個人差が見られる」

「言おうとしていることが伝わらない」

「前の日に発言の少なかった人が、全体のレベルに近づきつつある」

「自分なりに、本音が言えるようになった」

T₆: このセッションは1時間で終了し、後半は緊張解消のために使われた。メンバーからは、それまでの自分の行動を振り返る発言が多く見られた。

参加者の発言

「発言の回数だけでなく、人によって裸になっているかどうかを判断できる発言がある」

「点を取ろうとして観察者に気をとられ、ややもすると発言の回数が気になることがあった」

「発言の回数は問題ではない。話を進めていくためには、発言しなければダメだと思う」

「自分が裸にならなかったのは、話題に対する突っ込みが足りなかったからではないかと考える」

感想文

「会合で発言したことが、グループに強く影響することが、よく分かった」

「自分がグループの中で発言したいと考えながらも、引っ込みがちになり、反省している」

「意見はかなり出したと思うが、人をリードするような発言がなかったことを、反省している。自分なりに最後はスカッとした気持ちである」

「自分で考えていることが、十分に出し切れずに終わった感じである」

Tグループにおける感情の変化

参加者がセッション終了ごとにチェックしたことばを、肯定的なものと否定的なものに分けて分析を行った。この両者をセッション別に図示したものが、図 2-2-1 である。第1セッション (T₁) では、肯定的反応数 21、否定的反応数 52 で、否定的反応が2倍以

上になっている。T₂に移ると、その数は25:27でほぼ同数になるが、T₃では25:17で、肯定的反応が否定的反応を上回る。T₄では肯定・否定が25:24と、再びほぼ同数となり、最後のT₅において37:16と、肯定的反応が否定的反応を大きく上回って終了している。

次に、最も多く選択されたことばを肯定・否定反応に分け、上位3つ（同数を含むため、実際は3つ以上になる場合もある）を取り出した結果を、表2-2-4に示す。これによって、5回のセッションにおける参加者の感情の変化を知ることができる。

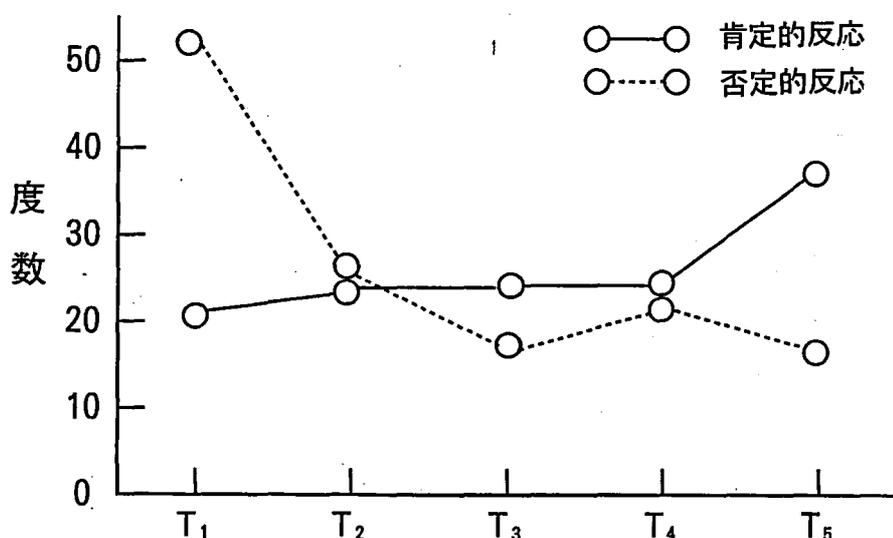


図 2-2-1 5回のセッション後に選択された肯定的・否定的反応の推移

表 2-2-4 各セッションで選択された肯定・否定的反応とその数（上位3項目）

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅					
肯定的 反 応	ほがらかな	3	おだやかな	8	はずんだ	9	はずんだ	8	はずんだ	6
	快い	3	はずんだ	4	楽しい	3	おだやかな	4	スカットした	5
	おだやかな	3	快い	2	快い	2	明るい	2	快い	3
				はればれした	2	情熱的な	2	はればれした	3	
				情熱的な	2			楽しい	3	
								明るい	3	
							そう快な	3		
否 定 的 反 応	おも苦しい	10	おも苦しい	5	ドキッとした	6	カッカした	4	ドキッとした	3
	頼りない	7	不安な	4	おも苦しい	3	苦しい	3	情けない	3
	不安な	7	弱々しい	3			いまましい	3	くやしい	3
			腹立たしい	3			いらいらした	3		
			いらいらした	3						

T₁: 否定的反応である、「おも苦しい」(選択数 10:以下同じ)「頼りない」「不安な」(7)に、50%以上の参加者がチェックしている。これに対して肯定的感情としては、「ほがらかな」「快い」「おだやかな」が挙げられているが、これらは14名中3名が反応しているにすぎない。

T₂: 否定的反応として、「おも苦しい」(5)、「不安な」(4)に続いて、「弱々しい」「腹立たしい」「いらいらした」が3個で並んでいる。肯定的反応には、「おだやかな」(8)、「はずんだ」(4)、「快い」(2)などが見られる。

T₃: このセッションで、初めて肯定的反応が多くなる。このうち、「はずんだ」(9)が、60%以上の参加者からチェックされており、「楽しい」「快い」「はればれした」「情熱的な」が続いているが、その反応数は2~3個にすぎない。否定的な反応としては、「ドキッとした」が、6名のチェックで最も多く、「おも苦しい」が3個で、以下8つのことばが1個ずつ選択されていた。

T₄: T₂と同様に、肯定的・否定的反応が、ほぼ同数選択されている。肯定的なものとしては、「はずんだ」(8)、「おだやかな」(4)が多く、「明るい」「情熱的な」が2個で、これに続いている。否定的反応では、チェック数4の「カッカした」を筆頭に、「苦しい」「いまましい」「いらいらした」が、それぞれ3個選択されている。

T₅: 最後のセッションでは、肯定的反応が否定的反応を大きく上回る。「はずんだ」(6)、「スカッとした」(5)が多く、「快い」「はればれした」「楽しい」「明るい」「そう快な」が、それぞれ3名からチェックされている。否定的な反応には、「ドキッとした」「情けない」「くやしい」(いずれも3)などが見られる。

考 察

Tグループのプロセス

まず、Tグループの経過について検討を行う。T₁では、メンバー間にテーマを決定しようとする動きが見られた。それに伴って、トレーナーにテーマを求める、依存的態度が

メンバーを支配する。T₂に移っても、テーマを求める欲求はT₁と同様に強いが、その中で発言の多い、2人のメンバーの対立が顕在化する。Tグループ初期に見られる leadership struggle である。また、何もしてくれないトレーナーに対する、攻撃的発言や無視するような反依存的動きが出てくる。さらに、2人のメンバーの対立を契機にして、「本音が出ていない」「腹を割った話し合いをやらねばならない」といった反応が見られるようになる(感想文)。T₃に入ると、T₂での腹を割った話し合いの必要性和、発言の真意を伝えることの困難さに気づき、自分の発言に注意し、それが理解されるかどうかを確認するメンバーが現れる。また、発言の少ない者から意見を引き出そうとする試みも見られ、T₄へ移行する。T₄では、メンバー全体に、お互いすべてを出し合おうという、自己露呈の規範が作り上げられ、T₃まで沈黙を守ったメンバーが、ここで初めて口を開いた。本人の自己分析によれば、彼はどもるくせがあり、話しもうまくできないので、意見を言うのに抵抗を感じていた。しかし、T₄まで進んだところで、「何となく話さないといけない」という気がして発言したという。T₅は、最後だという意識もあって、T₄までの自分の行動を分析しようという動きが見られた。

Bradford (1964) は、Tグループの過程を分析し、その初期にはトレーナーに対する依存的な反応と反依存的な反応が生じること、無課題・無構造という極めて不安定な状況の中で、リーダーシップに関して衝突が起こることを指摘している。また、時間の経過とともに、メンバー間に信頼感が生まれ、個人として成長し、他者を援助したいという欲求が顕在化すると述べている。

また、Bennis (1964) は、Tグループが、「依存-服従・反依存・解決」を中心にした位相Ⅰから、「恍惚状態-逃避・覚醒状態-闘争・合意による確認」の位相Ⅱへと発達していくと述べている。位相Ⅰは、主としてトレーナーに対する依存から始まり、それに対する抵抗が現れるが、終盤には目標を追求しようという動きが出てくる。そして、位相Ⅱの初期には、意見の相違を表面化しないよう注意が払われる。続いてメンバー間に不信感が生まれ、葛藤を生じるが、こうした体験を経ながら、相互依存的な問題解決に至るのである。

ここで分析したT₁~T₅の動きは、5回というセッションではありながら、Bradford (1964) の指摘する集団発達のプロセスを踏んでいる。ただ、メンバー間の信頼感や、個人として成長し、他者を援助したいという動機づけが顕在化するまでには至らなかった。また、Bennis (1964) の位相と対応させてみると、このグループは少なくとも、位相Ⅰの

「依存－服従・反依存・解決」の最終段階までは発達していったと考えられる。2人のメンバーの葛藤が表面化する局面もあり、これが、「覚醒状態－闘争」に当たるとも考えられるが、総合的には位相Ⅱまで達したという、十分な確証は得られなかった。これは、Bradford や Bennis が対象としているTグループが、数日から数週間にわたって行われるのに対して、ここで分析したTグループは、2日間5セッションという、極めて短期的なものであったことも影響していると思われる。

Tグループにおける感情の変化

次に、各セッション終了後に行われた、チェックリストの結果について考察する。メンバーによって選択された項目は、Tグループの初期には否定的なものが多く、時間とともに肯定・否定が拮抗し、最終的には肯定的感情が多くなっていく。特にT₁では、否定的反応が50を超えており、最初のセッションが、参加者に大きな影響を与えたことを示している。それまでの体験とは極めて異なった、“無構造・無課題”という状況に加えて、リーダーと思われたトレーナーが積極的に行動しないこともあって、会合がおも苦しい雰囲気を作り、参加者たちの不安が高まったと思われる。こうした傾向はT₂にも引き継がれる。T₁、T₂の状況を示す代表的な項目は、「おも苦しい」「頼りない」「不安な」であり、肯定的反応にしても、最も多いのは、「おだやかな」という静的なニュアンスのものである。これは、Bradford (1964) が提起した、Tグループ発達の防衛段階に当たり、集団として動きの少ない状態である。これが、T₃以降には動的な状態へ移っていく。否定的反応では、「ドキッとした」「カッカした」といったダイナミックなものが多くなる。肯定的反応も、「はずんだ」に代表されるように、動的なニュアンスを持っている。Bradford が指摘する、集団形成段階への移行が認められる。この段階では、なすべきことが分からない、手探りの防衛的状态から脱して、集団として明るく、楽しくやっという気持ちが生まれてくる。「お互いにこころも打ち解けて、会合もはずんできたと思う」「グループの雰囲気が和やかになり、だんだんと理解できるようになった」といったメンバーの感想も、グループが集団形成の段階に入ったことを示している。そして、T₄、T₅においては、何かを求めつつも、それが十分に満たされない状況を表すような、「いまましい」「いらいらした」「情けない」といった項目が出てくる。肯定的反応では、「はずんだ」「明るい」「情熱的な」といった動的なものが選択され、T₆では、「スカッとした」が現れる。こうした結果を見ると、発言記録や感想では明確にできなかったが、

このグループは、Bradford のいう相互学習段階に近づいていたと考えられる。互いに学習を促進しようとするこの段階では、率直な発言に対する否定的感情と、それが自分の気づきに役立ったという、肯定的な反応が混在すると考えられるからである。したがって、5セッションという比較的回数のないTグループでも、典型的な集団発達のプロセスが認められるのである。また、セッションによる肯定的・否定的反応数や内容の質的違いは、メンバーの発言記録とも対応している。したがって、ここで用いた感情表現を中心にしたチェックリストによって、Tグループにおける集団発達の情緒的位相を測定することが可能であることも実証されたと考えられる。

第3節 Tグループが参加者に及ぼす効果

1. 内的・外的統制志向の変化

Benne, Bradford, & Lippitt (1964) は、Tグループの目的として、参加者たちが、自分及び他者の情緒的反応や感情について感受性を高めること、自分の行為の結果を理解するとともに、その結果から学ぶ能力を高めることなどを挙げている。また、Smith (1973) は、sensitivity を他者を理解する力と定義し、その力を育成していくことを、sensitivity training (Tグループ) の基本的な目標だとしている。また、関 (1965) は、Tグループの目的を、人間疎外の状況から脱却し、自己防衛的な体制を克服し、現実と直面しながら生きていく力を身につけさせることだとしている。

いずれも、個々人の主体性に価値が置かれ、Tグループの体験によって、参加者たちが、自分の行動が他者に及ぼす影響や、その結果を正確に認知できるようになること、また他者の行動を理解する能力を高めることを共通の目標にしている。

人は自分の身の回りに起こる出来事の原因を、自らの行動に結びつけることもあれば、他人の行動や運・偶然、あるいは周囲の外的な要因に帰属させることもある。したがって、自分の行動がもたらした結果や他者からの働きかけを、参加者たちが自らの行動と結びつけて認知するようになれば、Tグループは成功したと考えられる。こうした視点から、Insel & Moos (1972) は、エンカウンター・グループの参加者では、自分を記述する際に、外的なものに関係づける「外的準拠」よりも、自分の状況に関係づける「内的準拠」型の表現が増加したこと報告している。また、Gilligan (1974) は、個人の行動志向性を測定する尺度を用いて、トレーニング後に内部志向性が高まることを見いだしている。

こうした結果を踏まえて、ここでは、Tグループ体験が、参加者の身の回りに起こる事象の原因帰属に及ぼす影響について検討する。この目的を達成するために、我々は、Rotter (1966) が作成した、Locus of Control を測定する尺度 (IE 尺度: Internal - External Scale) を用いた。人がある行動を起こせば、それに伴って何らかの結果が生じる。それは本人にとって望ましい場合もあれば、そうでないこともある。心理学的には前者は賞として、後者は罰として認知される。こうした賞罰はその後の行動に影響を及ぼすと考えられる。しかしながら、それが自分自身の行動の直接的な結果だと認知するか、あるいは運や偶然によるものだと捉えるかによって、賞罰の効果は違ったものになる。人は経験を積んだり成長するにしたがって、自分の行動とその結果の間に、一般化された期待を作り上げる。そして、その期待は個々人の社会的行動を規定することになる。

Rotter (1966) は、人を自分の行動と周りの出来事の間因果関係を認める、内的統制志向型 (internal locus of control : 以下「内的」と呼ぶ) と、運や偶然などに依存していると認知する外的統制志向型 (external locus of control : 以下「外的」と呼ぶ) に分類する。そして、個々人の locus of control の程度を測定するために、29 項目からなる調査票を作成した。これが IE 尺度と呼ばれるものである。本研究では、この尺度を用いて、T グループが参加者に与える効果を分析する。具体的な分析に入る前に、IE 尺度を採用する理由を明確にしておこう。

我々の研究目的を達成するためには、まず第 1 に、T グループの体験によって変化するものを変数として選択する必要がある。個々人の身体的属性や、遺伝によって決定されるものは変化を期待できない。locus of control は個人の持つ特性であるが、それは経験によって形成された、物事の因果関係に対する一般化された期待である。自分の回りで次々に起こる出来事や、自分の行動がもたらす結果の原因をどこに求めるかという “ものの見方” ということもできる。したがって、内的・外的統制志向傾向は、経験を積み重ねることによって変化していくと考えられる。

速水 (1973) は、人は年齢とともにより内的になること、30 代までは性差が見られないが、40 代以降は男性の方が、女性よりも内的になることを見いだしている。また、吉田・白樫 (1975) も、相対的に年齢の高い、産業界の第 1 線監督者の方が、大学生よりも内的であったことを報告している。この結果は、自由な立場の学生と、社会的責任を持ち、強い役割期待を持たれている組織の監督者との違いとして解釈されている。しかし、それは同時に環境や年齢の変化、経験の蓄積によって、個々人の “ものの見方” が変化したと考えることもできる。またこの研究では、同じ学生集団においても性差が認められ、男子学生の方がより内的であることが見いだされている。

IE 尺度を用いる第 2 の理由は、それによって測定されるものが、T グループの目的やそのプロセスと深くかかわっているからである。既に見たように、T グループの目的は、自分の行動が他者に与える影響や、他者の行動を正確に理解する感受性を高めることにある。それは、様々な対人関係にかかわる出来事を主体的に捉えることでもある。行動の結果は自分で責任を持ち、他者の行動についても、それを引き起こす理由があることを認識することである。それは参加者たちが、他人との社会的相互作用の中で、主体性を確立させていく過程でもある。こうした点で、行動の結果を自らに帰属させる視点を育成するのが T グループであり、IE 尺度は、このような “ものの見方” を測定していると考えられ

る。そして、Tグループの体験によって、参加者たちは行動の結果の原因を、より強く自分自身に求めるようになることが期待されるのである。それは参加者たちが、より内的な方向へ変化することを意味している。ここではこうした視点から、Tグループの体験が参加者たちのIE得点に及ぼす影響について検討する。

方 法

Tグループの参加者

高等看護学院学生 41 名（全員女性）。参加者はランダムに、21 名と 20 名の 2 グループに分けられた（前者をAグループ、後者をBグループと呼ぶ）。

コース・スケジュール

福岡市内の高等看護学院で、1976 年 7 月に 3 日間のスケジュールで実施された。それぞれのグループに 2 名のトレーナーがついた。

IE 尺度の測定

Tグループがスタートする前と、3 日間のスケジュール終了時に IE 調査を実施した。

IE 得点を測定するために、Rotter の尺度を吉田・白樫（1975）が翻訳したものを使用した（APPENDIX 1 参照）。これは、オリジナルと同じ 29 項目からなり、各項目には内的傾向と外的傾向を示す 2 つの選択肢が用意されている。回答者は自分の考えに近いものにチェックする。例えば、「人生における不幸な出来事の多くは不運による」と「不幸な出来事は、主としてその人が犯したあやまちから生ずる」という項目では、前者が外的、後者が内的選択肢である。個々人の IE 得点は、外的選択肢をチェックした項目数を合計して得られるが、そのうち 6 項目は、ダミー項目で採点の対象にしない。したがって、実際に内的・外的な傾向を測定するのは 23 項目になる。その結果、IE 得点は 0～23 点の間に分布する。得点が高いほど外的傾向が強いことを示している。ただし、項目 5 と 21 は、吉田・白樫（1975）が、項目としての適切さに問題があると指摘していたため、採点から除外した。したがって、今回の調査では、最高得点は 21 点になる。

反応が増加している。このほか、減少したものや変化が見られないものもある。さらに、最初の時点から多くのメンバーが内的選択肢に回答している項目もあり、反応数だけで変化の実態をつかむことは困難である。

表 2-3-2 A・B両グループの内的選択肢に回答したメンバー数
(Tグループ前後の比較)

項目番号	Aグループ		Bグループ	
	前	後	前	後
2	3	8	5	6
3	13	15	17	13
4	6	8	9	8
6	10	15	13	17
7	4	14	4	13
9	13	18	13	17
10	18	20	18	18
11	5	9	6	5
12	14	15	8	13
13	14	14	8	10
15	7	8	7	10
16	17	14	13	15
17	18	20	17	15
18	7	11	7	13
20	17	8	12	9
22	12	16	11	12
23	18	17	15	14
25	3	2	3	3
26	21	20	18	20
28	10	11	7	6
29	15	19	15	17

そこで、Tグループ前後の変化率という指標を考え、それを用いて変化について分析を行った。変化率は次の式によって算出する。

$$\text{変化率} = \frac{\text{Tグループ後の内的反応選択数} - \text{Tグループ前の内的反応選択数}}{\text{Tグループ前の内的反応選択数}}$$

ここで分子は、Tグループ後の得点からTグループ体験前の得点を引いた数字で、内的反応が増加すれば、それだけ数値は大きくなる。それとは逆に、外的傾向が強まれば得点はマイナスを示すことになる。この式を使えば、はじめから内的反応の多かった項目は、Tグループ後に内的反応が増加しても、その値は相対的に小さくなり、変化の割合が大きかったものはその値も大きくなる。これによって、Tグループ前後の変化の度合いを比較

することが可能になる。こうして算出された変化率が表 2-3-3 である。

変化率の大きい上位 5 項目を見ると、Aグループでは大きい順に、7、2、11、18、6 が、Bグループでは7、18、12、15、6、9 が挙げられる。両グループに共通するのは7、18、6 の 3 項目である。

表 2-3-3 A・B両グループのTグループ前後の内的選択肢に回答したメンバー数の変化率

	Aグループ	Bグループ
2	1.67(+ 5)	0.20(+ 1)
3	0.15(+ 2)	-0.24(- 4)
4	0.33(+ 2)	-0.11(- 1)
6	0.50(+ 5)	0.31(+ 4)
7	2.50(+10)	2.25(+ 9)
9	0.38(+ 2)	0.31(+ 4)
10	0.11(+ 2)	0.00(0)
11	0.80(+ 4)	-0.17(- 1)
12	0.07(+ 1)	0.63(+ 5)
13	0.00(0)	0.25(+ 2)
15	0.14(+ 1)	0.43(+ 3)
16	-0.18(- 3)	0.15(+ 2)
17	0.11(+ 2)	-0.12(- 2)
18	0.57(+ 4)	0.86(+ 6)
20	-0.53(- 9)	-0.25(+ 3)
22	0.33(- 4)	0.09(+ 1)
23	-0.06(- 1)	-0.07(- 1)
25	-0.33(- 1)	0.00(0)
26	-0.05(- 1)	0.11(+ 2)
28	0.10(+ 1)	-0.14(- 1)
29	0.27(+ 2)	0.13(+ 2)

考 察

Tグループ前後の IE 得点の変化

Tグループ後に、メンバーの IE 得点は内的な方向へ変化した。したがって、3 日間にわたる Tグループの体験が、メンバーの“ものの見方”を内的な方向へ変えることが明らかになった。こうした結果は、Benne, Bradford, & Lippitt (1964)、Smith (1973)、関 (1965) が提起する、自分の行動が及ぼす影響を自覚し、主体的に行動する個人を育成するという、Tグループの目的が達成されたことを示している。また、Insel & Moos (1972) の、Tグループ後には参加者が自分自身について、より「内的準拠」型の認知をするという結果や、Gilligan (1974) が報告した、参加者はトレーニング後に、より内的な志向を示すという結果とも一致している。

Tグループ前後の内的選択肢の回答者数と内的選択肢への変化率

ここで、どのような点で参加者たちが内的な方向へ変化していったかについて、さらに詳細に検討してみよう。A・B両グループで変化率の大きい順に上位5項目を見ると、Aグループでは、7、2、11、18、6が、Bグループでは7、18、12、15、6、9が挙げられる。両グループに共通するのは7、18、6の3項目である。このうち最も高い変化率を示したのは項目7で、その内容は、「いくら努力してみても、好きになれないという人はいるものだ（外的）」「好きになれない人がいるのは、人に対する対処の仕方を理解していないからだ（内的）」である。結果は、Tグループの体験によって、参加者の考え方が後者の方に変化したことを示している。

項目18では、「人生は偶然の要因によって左右されるものだということを、多くの人はよく理解していない（外的）」が「現実には、運などというものは存在しない。ただ人がそう思うだけである（内的）」へと変化している。

また、項目6でも同様に、外的な「運に恵まれれば、誰かでもリーダーになり得る」から、内的な「有能な人であってもリーダーになれないのは、その人がせっかくの好機をうまく利用しないからである」という意見に変わっている。

Tグループの中で、メンバーたちは自己を露呈し、あるいは他者の行動や自分自身についての洞察を深め、そして時に葛藤を体験しながら成長していく。項目7の「他人の好き嫌い」に関する項目が内的に変化したのは、こうしたTグループの体験によって、他人は努力すれば理解することが可能であり、かつ信頼し合えるのだという感情が生まれたためだと考えられる。また他者との相互作用を通じて、行動の在り方を考えたことによって、項目6のリーダーに関する視点や、項目18の生活一般の行動に対するものの見方が、内的な方向へ変化していったものと思われる。

次に、それぞれのグループで変化した項目を見てみよう。Aグループでは、「人生における不幸な出来事に関するもの」（項目2）、「社会において成功すること」（項目11）がより内的な方向へ変化している。いずれも社会生活において、自分が果たす役割や責任を積極的に認めようとする方向への変化である。

Bグループでは、9、12、15が挙げられる。いずれも、「将来のことは自分で決める」（項目9）、「一般市民も政策に影響を与えられる」（項目12）、「自分の望みがかなえられるかどうかは運とは関係がない」（項目15）という内的方向への変化が認められ

る。こうした項目の変化は、Aグループと同様に、内的な考え方が日常生活における出来事に一般化されたことを示している。

このほかにも内的な方向へ変化した項目もあるが、ここでは、相対的に大きな変化が認められる項目を挙げるにとどめておく。

さらに、今後の課題としては、IE 調査を実施する時期についても考慮すべきだと思われる。Tグループが終了した時点では効果が認められても、時間の経過とともに、それが消失することも少なくない。例えば、Hand & Slocum (1972) は、Tグループ直後には自己や他者を受容する傾向が高まったが、90 日後にはトレーニング前のレベルに戻ったことを明らかにしている。ここで扱った IE 得点も、Tグループ終了後ある程度の期間を経て、その変化を確認することが求められる。

さて、以上の考察をもとに、Tグループの目的に関して新しい視点を提起したい。人は、経験を積んだり、年齢が増すに連れてより内的になること（速水，1973）、大学生よりも企業の監督者の方がより内的であること（吉田・白樫，1975）などは既に見たとおりである。こうした中で、ここで分析したデータは、Tグループの体験によって参加者の“ものの見方”が内的になることを明らかにしている。これはTグループが、日常生活では人々が長い時間をかけて獲得する“ものの見方”の変化を、時間的に圧縮した形で引き出していると考えられる。Tグループによって、人間の行動や態度が根本的に変化するというのは過大な期待である。「Tグループは、時間が経ち経験を積みれば変わるようなものを、様々な対人的関係を集中的に体験させることによって、その変化を促進させる社会的技術」という視点が必要だと思われる。

第4節 Tグループの問題と道具的トレーニングの開発

これまで見たように、対人関係の改善を目的に開発され、実践が積み重ねられてきたTグループは、その所期の目的を達成しているように思われる。しかしながら、いわゆる無構造・無課題という、日常性からかけ離れた集団状況の中で行われるTグループは、その参加者たちに、極度の緊張感とストレスを与えることも事実である。Lieberman, Yalom, & Miles (1973) は、特にトレーナーの不適切な行動によって、参加者に心理的な傷害が起こることを指摘している。Tグループ開発の契機となった、人種や宗教的な問題の解決には、こうしたアプローチはその力を十分に発揮した。人種や宗教にかかわる問題の基本には、文化的背景や宗教的価値観の違いといった、乗り越えることの困難な壁がある。そうした状況では、互いに心の中にあるものを出し合い、相手の立場や本音を知ることによって、相互理解が可能になる。それほど厳しさがなければ、対人関係の改善が期待できないほど、問題は深刻だったのである。実践的な問題解決を目指すグループ・ダイナミックスの立場からも、可能な限りインパクトの強い、大きな効果が期待できるアプローチは望ましいものではある。しかしながら、職場や日常生活における対人関係の改善に当たって、Tグループ体験が、参加者にマイナスの影響を与える可能性があるとするれば、その導入には慎重にならざるを得ない。実践的アプローチにおいては、あくまでプラスの効果が保証される必要がある。最悪の場合でも、効果は「ゼロ」でなければならない。こうした視点に立つと、“無課題・無構造”を基本にしたTグループは、必ずしも期待した効果を上げないのではないかと思われる。Bass (1967) は、この問題を解消するために、Tグループとあわせて、職場でのリーダーシップや組織の問題に関するシミュレーションを導入することを提案している。また、Blake & Mouton (1964) は、参加者のリーダーシップに関する調査と、その結果のフィードバックを中心にしたトレーニングを開発している。ここではフィードバックの機能が道具によって行われるため、Tグループ的なトレーナーの役割はほとんどなくなっている。こうしたことから、人間の行動や態度の変化と対人関係の改善のためには、対人関係に関する理論をベースにした、明確な目標と方向性を持ったトレーニングが必要ではないかと思われる。そうしたトレーニングでは、目的を達成するために、様々な道具や技法が積極的に導入される。使われる道具には、グループによる対人関係ゲームやリーダーシップを測定する尺度なども含まれる。Tグループが道具を使わないトレーニングだとすれば、これは道具的対人関係トレーニングである。もっとも、Tグループの領域でも、Tグループのバリエーションとして、評定尺度やチェックリストを導

入したものを、“道具的Tグループ (instrumented T Group)”と呼ぶこともある (Benne, 1964)。視点を変えればトレーナー自身も、Tグループの道具の1つと考えることもできるし、無課題・無構造で展開するという基本的な枠組みや、“here and now”に焦点を合わせるという方法そのものが「道具的」だという主張もあり得る。しかし、それはあくまで特殊な見方であり、やはりTグループは、“道具のない”集団だと考えるべきだろう。Tグループのプロセスに見られるダイナミックさや、対人関係にもたらす大きな効果は十分に認めるべきである。しかしながら、対人関係改善のノウハウとして、Tグループのみを最善の方法とするのには問題がある。このような視点から、我々は対人関係やリーダーシップに関する理論をベースにした、技法や道具を用いるトレーニングの開発と実践について検討していく。

第3章 リーダーシップPM理論に基づくトレーニングの開発と実践

第1節 リーダーシップPM理論に基づくトレーニングの開発とその目的

1. PM理論に基づくリーダーシップ・トレーニングの目的

リーダーシップ PM 理論は、1950 年代から九州大学においてスタートした研究をベースに、三隅らによって確立されたものである（三隅, 1967; 三隅, 1978）。初期の研究は、実験室的研究と企業の製造部門第1線監督者を対象にした現場研究を中心に行われた。こうした一連の研究を通して、P (Performance) と M (Maintenance) の2つのリーダーシップ行動が措定され、リーダーの行動と職場における生産性や事故防止、部下の意欲や満足度など、集団にとって重要な要因との関係について分析が進められた。PM 理論に関する研究対象は、企業組織体から医療における看護リーダー、学校の教師集団、地方自治体の管理者たち、さらに政党・宗教団体・学生のクラブ組織など、極めて広範囲にわたっている（三隅, 1977; 三隅, 1978）。そして、様々な組織や職種、地位の違いに対応するために、(財)集団力学研究所を中心に、異なる職種や立場のリーダーシップを測定する調査項目が作成されている。これらの項目に部下（教師の場合は児童・生徒）集団のモラルを測定する項目を加えた調査票を PM サーベイと呼んでいる（APPENDIX 2 参照）。

リーダーシップ PM 理論では、リーダーを P 行動と M 行動を発揮している程度に応じて、PM・P・M・pm の4つのタイプに分類する（図 3-1-1）。これまで行われた研究によって、PM タイプのリーダーの場合、部下のモラルや生産性が高く、事故率が低いといった望ましい結果が見られること、M タイプがそれに続き、P タイプ、pm タイプの順にその望ましさが減少することが繰り返し報告されている。

本章では、対人関係トレーニングの中でも、特に PM 理論に基づいたリーダーシップ・トレーニングの開発と実践について、開発の目的、トレーニングの位置づけ、具体的なスケジュールの内容などを中心に検討する。

既に述べた PM サーベイによって、職場におけるリーダー個々人のリーダーシップ・タイプが明らかになると、リーダーに対して結果のフィードバックが行われる。これによって、各リーダーは自分自身のリーダーシップ・タイプを知ることになる。しかし、「タイプを知る」だけでは、調査の目的を十分に達成したとはいえない。なぜなら、個々のリーダーにとっては、調査で明らかになった問題点を分析し、さらに望ましいリーダーシップを発揮するために、積極的に行動することが重要だからである。組織の場合も事情は同じ

である。組織にとって重要なのは、ただ単に「どんなタイプのリーダーがどのくらいいるか」を知ることではない。「職場の中に効果的なリーダーをできるだけ増やすこと」、より具体的には、「個々のリーダーを PM タイプに変容させること」が組織に求められる最大の課題である。そのためには、「リーダーシップあるいはリーダーシップ・タイプは変化する」という基本的な前提が必要である。たとえリーダーシップが集団メンバーに多大な影響を与えるとしても、リーダーシップが変化しなければ、実態を把握する以上のことはできない。それではリーダーシップ調査は、「リーダーとして望ましい人物」と「望ましくない人物」を振り分ける道具にしかすぎないことになる。それはリーダーシップを「変化しないあるいは変化しにくい」特性と考えるアプローチであり、「リーダーシップ決定論」「リーダーシップ運命論」の立場である。これに対してリーダーシップ PM 理論では、リーダーシップを「行動」として捉える。「行動」は本人の努力によって改善することが可能である。必要なことは、行動としてのリーダーシップを改善するための方法を開発することである。我々は、こうした前提のもとに、1960 年代後半から、リーダーシップ・トレーニングに関する研究開発とその実践を開始した。

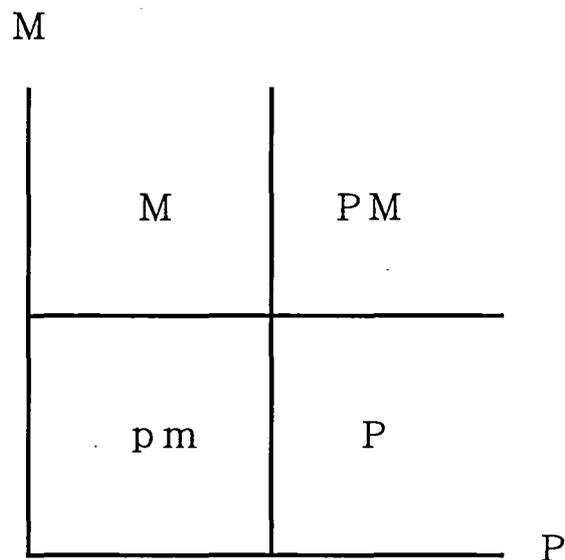


図 3-1-1 PM理論によるリーダーシップ4類型

PM 理論に基づくリーダーシップ・トレーニングの目的として、次の⁵⑤点を挙げる
ことができる。

1) リーダーシップを含む人間関係と集団についての科学的な知識 (*Scientific Knowledge*) を習得する。

我々は人間関係や集団について、経験的知識や知恵を生かしながら、職場生活を送っている。多くの場合、それらは実践的に役立つものが多い。しかしそうした知識や知恵も、思い込みや一方的なもので問題を生じることもある。トレーニングでは、人間関係や集団について行われた研究をベースにした、様々な情報(知識)を提供する。それによって、それまでの行動を振り返り、新しい行動を身につけるための、客観的で科学的な知識を習得することが奨励される。

2) リーダーシップを含む人間関係と集団についての実践的な技術 (*Human Skills*) を体得する。

客観的な知識を習得しても、それを具体化する技術を持たなければ、新しい行動に着手することは難しい。トレーニングでは、グループ・ワークなどを通して、個人の行動や集団を変えるための技術を実際に使用する。データの自己分析、グループ内でのメンバー間の情報提供、目標行動リストの作成、自己決定等、参加者たちのリーダーシップ向上のために準備された様々な技法や道具は、そのまま人間関係と集団についての実践的な技術として活用できる。

3) リーダーシップを含む人間関係と集団についての実践的な意欲 (*Motivation*) を喚起する。

知識と技術が身についても、それを実行に移そうという意欲がなければ、トレーニングに参加した意味はない。トレーニング全体を通して、そうした意欲を高めるために参加者に働きかける。ところで、この動機づけに関しては、トレーナーの個性も少なからず影響を与える。同じスケジュールで、同じ道具を使う場合でも、トレーナーのスキルによって、参加者の動機づけにはかなりの差が出てくるのである。

4) リーダーシップを含む人間関係と集団についての自己学習力 (*Learn How to Learn*) を高める。

Tグループが開発された時代から、“*Learn How to Learn*” はトレーニングのキーワードであった (Benne, Bradford, & Lippitt 1964)。これは、トレーニング内での個々の特殊な体験を基礎に、最終的には対人関係に対する一般的な対処能力を身につけることの重要性

を強調している。トレーニングの中で、参加者たちは様々な体験をし、知識や技術を学ぶ。しかしながら、重要なことはトレーニングの中での体験を通して、参加者1人1人が自分の力で、対人関係について、「どのように学習していけばいいかを学び」「どのように行動すればいいかを学ぶ (*Learn How to Behave*) 」ことである。トレーニングでは、こうした技能を身につけるためにエネルギーが注がれる。

5) 習得した知識や技術を現実の職場で生かしていく力 (*How to Translate into Individual Situation*) を身につける。

「学び方を学ぶ」「行動の仕方を学ぶ」ことの結果として、学んだ知識や技術を、それぞれ自分の職場でどう生かすかについて考えることも重要である。「トレーニングで学習したことを自分語に翻訳」することによって、リーダーシップの改善は現実のものになるのである。

第2節 PM理論に基づくリーダーシップ・トレーニングの位置づけと実際

1. PM理論に基づくリーダーシップ・トレーニングの構成

既に述べたように、PM理論では、リーダーシップをリーダー個人の特性ではなく「行動」として把握し、それを改善・向上することが可能だと考える。こうしたことから、我々は、PM理論をベースにした様々なコース・プログラムを開発し、企業体をはじめ、地方自治体・看護集団・教育現場など、数多くの組織や集団において実践と研究を行ってきた（三隅・城戸崎・草場・葛野・高, 1972; 藤田, 1975; 杉万・吉田, 1976; 三隅, 1977; 藤田, 1982; 吉田, 1988; 吉田, 1992a; 吉田, 1992b）。ここでは、こうしたトレーニングの中でも、吉田（1994a）が開発したリーダーシップ・トレーニングを取り上げ、その全体的な流れを見ていく。このコースは、従来から行われてきた集中型トレーニングに対して、「基礎研修→調査→フォロー研修→調査」を基本的な流れとする、まったく新しいアプローチである（図3-2-1）。約6か月にわたるコースは、次のようなステップから構成される。

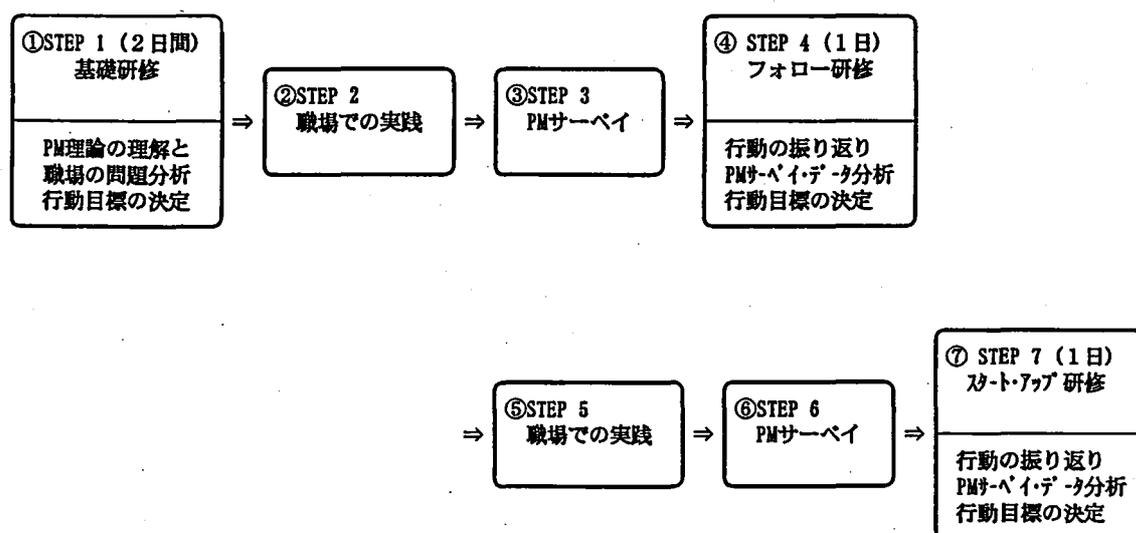


図 3-2-1 PMTコース全体の流れ

STEP1 基礎研修（2日間）

図3-2-1 から分かるように、基礎研修の時点では、参加者たちのリーダーシップを測定するPMサーベイは行われていない。ただし、組織によっては、基礎研修前に第1回目のPMサーベイを実施することもある。

基礎研修では、リーダーシップや集団に関する基礎的な情報が提供される。さらに、グ

ループによる課題解決実習やリーダーシップの自己分析などを行う。こうした2日間のスケジュールの最後に、リーダーシップを向上させるために、職場で実践する行動計画、いわゆる「アクション・プラン」を作成する。この「アクション・プラン」を実行することが参加者たちの最も重要な課題になる。

STEP 2 職場での実践行動

基礎研修で決定した行動計画を職場で実践する。この間は、「決定したことを必ず実行する」という各人の自覚と強い意志が欠かせない。こうした実践活動をバックアップするために、いくつかの手だてや道具が準備されている。例えば、毎週末にはリーダーシップについての自己評価を行い、月末には行動目標の振り返りと新たな行動目標の設定をする。そのために作成されたチェック・シートも使われる（週ごとのチェック・シートは、APPENDIX 3を参照）。こうして、目標行動の実践と、その結果としてのリーダーシップの改善が進められていく。

STEP3 PM サーベイの実施

基礎研修後2か月ほど経過した時点で、職場において「リーダーシップ PM サーベイ」（APPENDIX 2参照）が実施される。この調査は部下評価によって行われる。サーベイでは、各参加者のリーダーシップだけでなく、部下集団の「仕事に対する意欲」「給与満足度」「チームワーク」「コミュニケーション」といった、いわゆるモラルが測定される。この結果は、次に続く「フォロー研修」において中心的な役割を担うことになる。

STEP4 フォロー研修（1日）

フォロー研修は、基礎研修からおおよそ3か月間の、職場における実践の振り返りから始まる。しかし、ここで中心になるのは、「PM サーベイ」結果の個人フィードバックである。フォロー研修は、リーダーシップの改善と組織集団の活性化を目指す、一連のリーダーシップ・トレーニングの中で、最も重要な部分である。リーダーシップの改善を目的に、様々な研修やトレーニングが行われている。そして、トレーニングのスケジュールが終了した時点では、「勉強になった」「やる気が出てきた」「役に立った」といったポジティブな評価が、多くの参加者から聞かれる。しかし、そうした評価は必ずしも持続するとは限らない。日が経つとともにトレーニングの印象は薄れていく。時間の経過に伴って、経験したことやその感動が弱まっていくことは、人間の基本的な特質でもある。したがって、

一度だけのトレーニングで、リーダーシップの改善を実現することは極めて困難なのである。こうした問題を克服するために、我々はリーダーシップ・トレーニングの流れの中に、基礎研修とそれに続く調査とフォロー研修を導入したのである。

さて、フォロー研修では、リーダーシップに関する調査結果がフィードバックされるが、ここで重要な点は、PM サーベイが「部下評価」をベースにしていることである。リーダーシップの評価としては、リーダーによる自己評価も考えられる。しかしながら、PM 理論に基づくリーダーシップ研究の多くが、部下集団のモラルをはじめ、組織における変数を予測するに当たっては、「部下評価」の妥当性が高いことを実証しているのである。こうして参加者たちには、部下評価によるリーダーシップ・データがフィードバックされる。この結果をもとに、参加者たちは新しい行動改善に向けて、分析を進めていくのである。結果は、参加者にとって満足できる場合もあれば、そうでない場合もある。自らの予想が外れ、その結果に疑問を感じることもある。トレーニング・スタッフは、参加者たちの疑問に答えるとともに、アドバイスを行う。こうしたリーダーシップの自己分析とアドバイスが可能なのは、PM 理論がリーダーシップを変容、改善できる「行動」だと考えるからである。サーベイによって明らかにされるのは、職場における P 行動・M 行動であり、十分でない行動があれば、それを発揮するように努力すればいいのである。PM サーベイは、リーダーシップ行動の問題点に気づくための情報を提供する道具なのである。

フォロー研修では、参加者 1 人 1 人が、自らのリーダーシップと、部下たちの意欲や満足度についてデータを分析し、さらにメンバー間で情報交換を行うことによって、より実践的な問題分析と行動目標の設定が可能になる。そうしたプロセスを経て、フォロー研修の最後には、再び職場で実践する行動目標が決められる。

STEP5 職場での実践行動

フォロー研修で決定した行動計画を、職場で実践する。表面的には、基礎研修後の実践活動と変わらない。しかしそれは、部下評価によるデータを分析した後の活動であり、内容はより具体的で質の高いものになる。この間は、基礎研修後の場合と同じように、各種のシートを用いた自己チェックが行われる。さらに実践活動を促進するためには、上司や部下に対して、参加者たちが立てた行動目標を知らせ、彼らの活動に対する理解と援助を求めるなどの働きかけが必要だと思われる。

STEP6 PM サーベイの実施

第2回目の「リーダーシップ PM サーベイ」である。フォロー研修が終了後、2か月から3か月の間に実施される。ここで、再び自分のリーダーシップについて、部下から評価を受ける。こうした実践とフィードバックという一連の流れの中で、リーダーシップの向上・改善が図られる。

STEP7 スタート・アップ研修（1日）

多くの場合、2回目の PM サーベイの分析結果は、個々人に親展として送られ、自己分析が行われる。この段階でリーダーシップ・トレーニングの流れは終了する。しかし、組織によっては、2回目に行われた「PM サーベイ」の結果を分析するために、さらに研修を実施する場合もある。それによって、徹底したデータ分析が行われ、リーダーシップの向上に、より大きな効果があると考えられるからである。この研修は、名実ともに最後のものになるが、「リーダーシップ向上の努力は、この研修の終了とともに始まる」といった意味を込めて、「スタート・アップ」研修と呼んでいる。

2. PM 理論に基づくリーダーシップ・トレーニング・プログラムの概要

ここでは、吉田（1994a）が開発した、トレーニングとリーダーシップ調査を組み合わせた、新しい方式によるプログラムの内容を検討する。

基礎研修

基礎研修のコース・スケジュールの一例を図 3-2-2 に示す。基礎研修は2日間のコースで、多くの場合リーダーシップ調査は行われていない。

《オリエンテーション》トレーニングの意義とコース全体の流れについて解説するとともに、基礎研修のスケジュールの説明を行う。トレーニング中の心構えとして、①職場から離れたトレーニングであり、リラックスしてほしいが、自らの日常行動を見直すという意味では緊張感も必要である、②スタッフは研修の進行役であり、主役はあくまで参加者である、③講義よりもグループによるディスカッションが多く、その進め方や時間などについては、参加者たちが自主管理する、④集団を通して学習が進む。集団を大切に考える、⑤ディスカッション時には、自分がメンバーにどんな影響を与えているか、そのとき自分

	第1日目	第2日目
9:30		☆ 職場分析シミュレーション (2) ⑥われわれのアドバイス 発表とコメント
10:00	☆ リエンション ①研修の意義と位置づけ ②スケジュールの流れ	☆ データ自己分析 ①レダ-チャート ②モラル分析 (個人) ③モラル分析 (集団)
11:00	☆ 自分を知る ①性格の診断、チェック ②結果の解説 ③自己分析	④PM分析
	☆ 集団の中の個人 "自分を知らせる 他人を知る" ①マイクロブック ②印象カード	⑤情報交換
12:00	(休 憩)	
13:00	☆ PM自己評価 モラル・チェック	☆ リダ-の実態 ①個人回答
	☆ リダ-シップと 職場の活性化	②グループ・ディスカッション
14:00	①PM理論概説 ②リダ-シップとモラル	③正解と解説 ④ディスカッションの効果
15:00	☆ 職場分析シミュレーション (1) ①データの見方 ②あなたがアドバイザー	☆ 行動目標の探求 ①実践行動分析シート ②行動リスト作成
16:00	③分析シート ④情報交換 →模造紙まとめ ⑤Q&A	☆ 行動目標の決定 ①行動目標の設定 ②自己決定
17:00		☆ フォロ-研修へ向けて

図 3-2-2 基礎研修コース・スケジュール

はどんな気持ちでいるかといった点に注意する、⑥同じように、メンバーからどんな影響を受けているか、そのとき相手はどんな気持ちでいるかといったことも考える、⑦他グループとも積極的に接触するよう心がける、といったことが伝えられる。トレーニングへの積極的な参加を求めることが最大の目的であるが、集団場面での自分の行動や他人の行動について観察することの必要性を強調し、いわゆる対人感受性に注意を向けさせる意図も込められている。

《自分を知る》いわゆるウォーミングアップとして位置づけられる。メイン・テーマであるリーダーシップを考える前に性格テストを行い、個人的な要因について情報を提供する。これまでのところ YG テストを用いることが多い。これは次の「集団の中の個人」の導入の意味を持っている。基礎研修は、「個人」→「集団と個人」→「集団」→「リーダーシップ」という流れで構成されており、この部分はその導入のステージである「個人」の部分に当たる。

《集団の中の個人》トレーニングでは、6名～7名のグループが構成され、それを中心にスケジュールが進められる。ここでは自己紹介などを通して、グループ活動をスムーズに行うための雰囲気作り上げられる。いわゆる自由な自己紹介とは違って、スタッフがいくつかのテーマを提示し、それぞれについてメンバーが話す時間を設定する。決められた時間内に、自分をどう知らせるかを考えるのである。直前に行った性格テストの結果も話題として取り上げながら、メンバー間で情報交換が行われる。すべてのテーマが終わると、メンバーが互いの印象をカードに記入する。これは「第1印象カード」と呼ばれ、記入後は相互に交換する。グループ活動を始めて間もないこともあり、その内容は表面的なものが多いが、グループの雰囲気は和やかになり、トレーニングへの参加意欲が高められる。

《PM 自己評価、モラル・チェック》参加者は自分のリーダーシップ行動について自己評価を行うとともに、部下の「仕事に対する意欲」「給与に対する満足度」「会社に対する満足度」「精神衛生」「会合に対する満足度」「チームワーク」「コミュニケーション」「業績規範」の、8つのモラルについてチェックする。その内容は、職場で部下が回答した PM サーベイに対応している。この結果は、引き続いて行われるリーダーシップ理論の解説と、2日目のリーダーシップ自己分析に際して、重要なデータとして使われる。

《リーダーシップと職場の活性化》ここで初めて PM リーダーシップ理論について、情報を提供する。特に、リーダーシップが部下のモラルに多大な影響を及ぼすこと、リー

ダーシップは行動であり、個人の努力によって改善できることなどを強調する。直前に行ったリーダーシップの自己評価も、PM 理論の理解を助けるために活用される。講義が中心になるが、PM 理論を解説したビデオを使用することもある。

《職場シミュレーション（1）》PM サーベイの個人フィードバック・シートが、サンプルとして提示される。詳しい説明はフォロー研修の解説の際に行うが、シートには部下たちの回答について、細かく記載されている（後掲の図 3-2-4 参照）。シートは3枚構成で、リーダーシップのほかに、部下のモラル8要因についても同じように細かい情報が提供される。PM 理論に関して与えられた情報をもとに、グループでサンプル・データを分析する。参加者たちはそのリーダーの問題点を明らかにし、アドバイスをするためのディスカッションを行う。この分析の時点では、データはあくまで他人のものであり、1つのサンプルにすぎない。したがって参加者たちには、「自分の問題」としての切実感はない。しかしそのために、データを客観的に冷静に見ることが可能になり、大胆な問題分析や創造的なアドバイスも生まれてくる。これが自分のデータであれば、その結果が思わしくない場合には、「部下の意欲が低いから仕方がない」「職場環境を考えると、部下の不満は当然で、自分にはどうしようもない」といった言い訳が多くなる。そうした姿勢で分析を行うのであれば、行動の改善やリーダーシップの向上は期待できない。ここでは、3か月後のフォロー研修の際には、参加者自身のデータがフィードバックされることを強調する。アドバイスがまとめられた時点で1日目のスケジュールが終了する。

《職場シミュレーション（2）》ここから2日目スタートする。前日にまとめられたアドバイスが全体に発表される。発表に対しては、参加者間で質疑応答が行われ、トレーニング・スタッフもコメントする。この分析を通して、参加者たちは、「自分自身のリーダーシップ」を分析するための手掛かりを得ることになる。なお、サンプル・データは、結果がPタイプ、Mタイプ、pmタイプの3種類のものから、ランダムに1つを選んでグループに配布しておく。理論的にはPMタイプは問題がないとされているため、分析用としてはPMタイプ以外のデータが用いられる。このことは分析の時点ではグループに知らされていない。したがって、最初のグループの発表が終了した時点で、そのタイプとは違うデータを分析したグループから、「分析がおかしいのではないか」といった質問が出される。ここでトレーニング・スタッフは、データが互いに違っていることを伝え、改めて分析していないタイプのデータを各グループに配布する。他グループの分析を見ることによって、参加者たちは、自分たちが検討しなかったタイプのリーダーについても、情報を

得ることが可能になる。

《データ自己分析》参加者たちは、自分自身のリーダーシップ及び部下のモラルについて分析を行う。ただしこの時点では、PM 理論で最も重視される、部下評価によるリーダーシップのデータはない。コースの1日目に回答した自己評価データをもとに、自らのリーダーシップと部下のモラルについて分析する。こうした事情から、この段階では、部下評価によるインパクトは期待できない。しかしながら、前日の理論的な情報提供と、データ分析のシミュレーションを体験したことによって、参加者たちは、自己分析に集中する。個人の分析結果は、グループ内での情報交換によってさらに深められていく。

《リーダーの実態》「リーダーの実態」では、リーダーが実際の職場でとっている行動や、部下との関係についてのリストが提供される（APPENDIX 4）。リストに挙げられた1つ1つの項目について、それがどのリーダーシップ・タイプのものであるかを検討する。こうした過程を通して、各タイプの特徴や問題点が明らかになり、リーダーシップを改善・向上するための、具体的な方策について手掛かりを得るのである。スケジュールの中で占めるこのパートの役割は、リーダーシップに関する理論を学習し自己分析をすませた参加者たちに、行動目標を決めるための情報を提供することである。したがって、ここで「リーダーの実態」のリストを使用することにこだわる必要はなく、「集団規範」「リーダーシップと専門性」といった、講義形式の情報提供が行われることもある。

《行動目標の探求》職場で実践する行動目標を決定するための準備をする。2日間のすべての情報、とりわけ自己分析をベースにして、リーダーシップを改善するために、「職場でどのような行動ができるか」を考える。この時点では、実行可能性のある行動をできるだけ多く列挙することが求められる。

《行動目標の決定》トレーニング最後の段階として、「職場で実践する行動」を決定する。「行動目標の探求」で挙げられた行動から、リーダーシップ改善のために、職場に帰ってから実行する行動が1つないし2つ選択される。決定した行動を、グループ・メンバーの前で、必ず実行するという「決意表明」を行う。いわゆる集団決定法でいう自己決定である。こうして基礎研修が終了する。

以上が、基礎研修の典型的な例であるが、トレーニングを導入する組織の要望や参加者の状況などによって、様々なバリエーションがある。また、これは基礎研修のスケジュールではないが、本来基礎研修後2か月から3か経過して実施するPMサーベイを、基礎

研修直後に行う例もある。基礎研修から帰ったばかりであるから、その時点では、参加者のリーダーシップは、トレーニングによる影響を受けていないと考えられる。したがって、この場合の調査は、トレーニング前のリーダーシップの現状を、押さえておくという意味を持っている。調査の結果は直ちに集計され、フィードバックされる。参加者たちは送られてきたデータを自分自身で分析し、リーダーシップの改善に活用する。分析は職場において参加者たちが自分で行うことになるが、ここで基礎研修の中で体験した、分析シミュレーションが役立つのである。この体験がなければ、行動改善に活用できるほどにはデータ分析はできないからである。

ところで、こうした事例の場合には、さらに2か月ほど経過した、フォロー研修直前に再度調査を実施する。その結果はフォロー研修でフィードバックされるが、基礎研修直後の結果と比較することで、職場における実践行動の成果を評価することが可能になる。いずれにしても、トレーニングの具体的なスケジュールについては、状況に応じて柔軟に設計することが重要である。

フォロー研修

図 3-2-3 はフォロー研修の一例である。フォロー研修は1日コースで、データのフィードバックとその分析を中心に進められる。

《実践行動の振り返り》フォロー研修は、「実践行動の振り返り」からスタートする。データ・フィードバックを待つ参加者たちにとっては、データを早く見たいという気持ちが強い。しかし、職場における実践の振り返りを十分に行った上で、その結果としてのデータを分析することが重要である。実際、基礎研修で決定した、行動目標の実践については、参加者全員が「成功」しているとは限らない。「なぜうまくいったか」「どこがうまくいかなかったのか」を冷静に分析しておくことによって、調査データの分析が意味を持つてくるのである。

《データ・フィードバック（1）》実践行動の振り返りが終わると、データのフィードバックが行われる。名前を呼びながらデータが1人1人に手渡される。図 3-2-4 はフィードバック・シートの一部である。これによって、調査されたすべての項目について、詳細な情報が提供される。例えば、質問項目に対する回答は「1」から「5」までの選択肢から選ばれるが、参加者たちはそれぞれの項目について、部下の何人が「1」から「5」に回答しているかを知ることができる。P・M 行動とも 10 項目から構成されており、その

10:00	<p>☆ 挨拶・研修の位置づけ</p> <hr/> <p>☆ 実践行動の振り返り</p> <p>①振り返りシート</p> <p>②情報交換</p> <p>③目標設定の条件</p>
11:00	
12:00	<p>☆ データ・フィードバック (1)</p> <p>①部下モラルチェック</p> <p>②データフィードバック</p> <p>③データの見方 (プロフィール)</p> <p>④+, -分析 (PM)</p> <p>⑤+, -分析 (モラル)</p>
12:30	<p>昼 食</p>
13:30	<p>☆ データ・フィードバック (2)</p> <p>⑥レダ-チャート</p> <p>⑦リダ-シップとモラル (再整理)</p> <p>⑧モラル分析</p> <p>⑨情報交換</p> <p>⑩P, M分析</p> <p>⑪情報交換</p>
14:00	
15:00	
16:00	<p>☆ リーダーシップ向上のポイント</p> <p>①Q&A</p> <p>②リダ-シップ発揮のポイント</p>
17:00	<p>☆ 第2次行動目標の決定</p> <p>①行動目標設定</p> <p>②決定表明</p> <p>③自立のために…</p>

図 3-2-3 フォロー研修コース・スケジュール

合計得点が各リーダーの P 得点、M 得点になる。シートの右下には、両得点をもとにプロットした PM パターン図が示される。これによって、参加者たちは自分のリーダーシップ・タイプを直感的に理解する。図には 3 種類のマークが打たれている。♣ は部下全体の平均であり、この位置がそのままリーダーシップのタイプを示している。また、♥ は自己評価を、さらに ○ は部下 1 人 1 人の結果をプロットしたものである。特に、○ によって、自分のリーダーシップ行動が、部下個々人にどのように認知されているかを知ることができる。多くの部下から同じような評価を受けているリーダーもいれば、部下の回答にばらつきが多い者もいる。こうした詳細な情報を前にして、参加者たちは改めて自分の影響力について考えるのである。ところで、データは詳細ではあるが、部下の誰が回答したかという情報は提供されない。したがって、参加者がマークを見ても、部下を特定することはできない。もっとも、パターン図の ○ は個々の部下に対応しているため、リーダーはそれが誰かのものであるかを予測することはできる。しかしながら、そうした予測は当たることもあれば、外れることもある。あまり個人的な回答にこだわってはいは、データは有効に生かされない。ここで重要なことは、参加者たちが、自分のリーダーシップに関して客観的で正確な情報を得て、行動改善のために具体的なアクションをとることである。トレーニングにおいても、その点が繰り返し強調される。ところで、図 3-2-4 にはフィードバック・シートのうち、リーダーシップの部分だけが挙げられているが、このほかに部下のモラルの結果についても、同じようなフィードバック・シートが提供される。参加者たちはリーダーシップだけでなく、部下のモラルとの関連を検討することで、自らのリーダーシップと職場の問題について分析を深めていくのである。

《データ・フィードバック (2)》フォロー研修の後半は、フィードバックされたデータの自己分析である。自らのリーダーシップ行動、部下のモラルについて分析する。分析の道具として各種のシートが配布され、参加者たちはステップを追って分析を進めていく (APPENDIX 5)。分析が終了すると、その内容について、メンバー間で「情報交換」をする。ここでは、客観的な分析を行うことの重要性を強調する。

《リーダーシップ向上のポイント》リーダーシップ向上のための情報が提供される。データの分析に続いて、最終的な実践行動の決定を行う前の情報提供である。参加者からの質問に答えるとともに、P・M 行動を向上させるための具体的な成功事例や、目標設定の条件などを講義形式で提示する。

グループ集計 [調査実施:] [調査実施:] [グループコード: 34139] [人数: 23] [調査総数: 234] []

リーダーシップP行動 (目標達成行動)

項目内容	1	2	3	4	5	無答	平均	全国
41. 部下に親則にしたがうことをきびしくいう	1	4	10	6	1	1	3.1	3.2
42. 仕事に必要知識や研究のやり方を教える	2	7	11	1	1	1	2.6	3.2
43. 仕事量の必要をきびしく言う	3	6	10	3	0	1	2.2	3.0
44. 必要なきとき臨機応変の処置を取る	3	4	10	3	2	1	2.6	2.6
45. その月の仕事の計画や内容を知らせる	1	4	9	7	1	1	2.9	3.2
46. 毎月の仕事の計画についてやり方や内容を教えるか	2	7	10	1	2	1	3.1	3.1
47. 新しい仕事に申し出た設備の改善に努めているか	3	5	9	4	1	1	2.8	3.2
48. 部下が新しい解決の仕方を示す	1	5	9	6	1	1	3.0	3.5
49. 問題の新しい解決の仕方を示す	2	8	10	2	0	1	2.5	3.2

←マイナス反応 | 中間反応 | プラス反応→

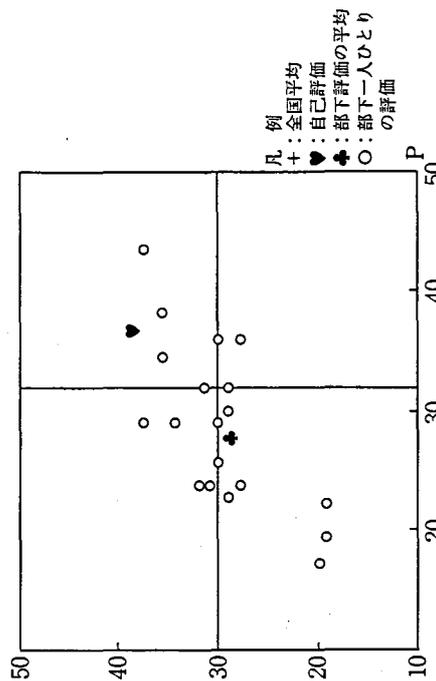
あなたのP行動得点 27.5 31.7

リーダーシップM行動 (集団維持行動)

項目内容	1	2	3	4	5	無答	平均	全国
51. 部下の能力を認めているか	0	3	15	4	0	1	3.0	3.0
52. 部下と気軽に話し合うか	1	0	8	7	0	1	3.0	3.1
53. 全体的に部下を支持しているか	1	0	3	12	6	0	3.0	3.0
54. 部下を信頼しているか	0	0	2	15	5	0	3.1	3.0
55. 部下が気配った仕事をしたときそれを認めるか	3	3	9	6	1	1	3.0	3.0
56. 部下が優れた仕事をしたとき部下の意見を求めるか	1	2	14	5	0	1	3.0	3.2
57. 職場で問題が起こったとき部下の意見を配るか	4	4	11	3	0	1	2.6	3.0
58. 部下の個人的な悩み家庭問題に気を配るか	5	4	9	4	0	1	2.5	2.8
59. 部下の個人的な悩み家庭問題に気を配るか	1	6	11	3	0	2	2.8	3.0
60. 部下が困っている場合それを援助するか	1	3	14	3	0	2	2.9	3.1

←マイナス反応 | 中間反応 | プラス反応→

あなたのM行動得点 28.9 30.2



☆PMリーダーシップ・タイプについて
 リーダーシップ行動は2つの行動に分けられます。
 P行動…職場の目標達成を促進するリーダーシップ行動です。
 M行動…職場集団の維持を促進するリーダーシップ行動です。
 リーダーシップPM理論によるとリーダーシップ行動は次の4つのタイプに分けられます。
 PM型…P行動得点もM行動得点も平均より高い。
 PM型…P行動得点は平均より高いがM行動得点は低い。
 PM型…P行動得点は平均より高いがM行動得点は低い。
 PM型…P行動得点もM行動得点も平均より低い。
 ☆あなたのリーダーシップ・タイプは全国平均と比べるとPM型です。
 (財) 集団力学研究所

図 3-2-4 PMサーベイ個人ファイードバック・シート of サンプル

《第2次行動目標の決定》フォロー研修の最終ステップは、「第2次行動目標の決定」である。基礎研修においても、最終段階で「行動目標の決定」が行われるが、フォロー研修の場合には、「部下の回答」という具体的なデータがある点で大きな違いがある。こうした事情から、フォロー研修での決定は基礎研修時に比べて、より具体的で実行可能性の強いものになる。

ところで、PMT 全体の流れの中で、PM サーベイは、少なくとも2回実施される。1回目のデータによって、自分の行動と部下集団のモラルの現状を正確に把握し、それに基づいて行動目標を設定し、実践に努力する。そして2回目は、実践行動の結果を正しく評価し、新たな行動への指針を得るための情報源として活用する。このように、リーダーシップを実際に改善していくためには、最低2回のサーベイは欠くことができないのである。

以上、基礎研修とフォロー研修の2つのトレーニングについて、その概略を述べた。こうした一連のトレーニング・コースによって、参加者たちのリーダーシップの改善と向上がもたらされるのである。

第4章 リーダーシップ・トレーニングの効果

本章ではトレーニングの対象を、「企業集団」「教育集団」「看護集団」に分け、それぞれの実践から得られたデータを検討する。なお、ここでは対人関係トレーニングの中でも、特にリーダーシップの改善・向上を目的にしたトレーニングを取り上げる。

第1節 企業集団におけるトレーニングの効果

1. 現業部門における監督者を対象にした PMT の効果

PM 理論に基づくリーダーシップ・トレーニング (PMT) のプロセスや効果については、フィールドにおける実践を通して、実証的な研究が行われてきた。三隅・城戸崎・草場・葛野・高 (1972) は、PMT 前後のリーダーシップ調査や、PMT 後の参加者の上役による評価を分析して、次のような報告をしている。① PMT 参加群では、生産性や部下のモラルに望ましい影響を与えるとされる PM タイプの監督者が増加し、望ましくないとされる pm タイプの監督者が減少した。これに対して参加しなかった群では PM タイプの減少と pm タイプの増加が見られた。②参加者の職場復帰後の行動変容に関する上役の評価では、「顕著に改善が見られる」「かなりの改善が見られる」といった、肯定的な評価を受けた参加者が 80 % 近くを占め、「今のところ変わらない」「まったく変わらない」は 20 %、「かえって悪くなった」と評価された者はいなかった。また、PMT と職場における小集団活動をリンクさせて、造船所におけるリーダーシップ改善と、事故率の低下を達成したアクション・リサーチが行われている (高, 1988)。荘司・岸田 (1987) も事故防止を目的に製鉄所に PMT を導入し、災害事故の減少とリーダーシップの向上が見られたことを報告している。さらに、小売店業において PMT を実践した高岡 (1987) は、リーダーシップの改善とともに、職場風土にも望ましい変化が生じたことを報告している。

このような結果は、PMT が参加者に対してポジティブな効果を及ぼしていることを実証している。しかしながら、これらの研究は上司や部下による評価、あるいは事故数の減少などを指標にしており、トレーニング参加者自身のトレーニングに対する評価や現場での具体的な実践行動を分析したものではない。また、PMT においては、職場で実践する行動目標の決定は、参加者個人に委ねられており、それらの内容についてフォローした研究もほとんど見られない。ここでは、特に現業部門で行われた PMT 参加者の視点から、その効果を検討する。

方 法

PMT の参加者

PMT に参加した造船所の第 1 線監督者 215 名。職制上班長と呼ばれ、2 名から 10 名の現場作業員を監督している。最低年齢 28 才、最高年齢 55 才で、平均は 38.5 才である。

PMT のコース・スケジュール

1 コース 2 泊 3 日のスケジュールで、1974 年から 1975 年にかけて、合計 8 回実施した。1 回の参加者は 24 名である。

データの収集

PMT 参加者の PM サーベイやトレーニングに対する評価、現場での具体的な実践をフォローするため、PMT 参加時とトレーニング終了 3 か月後に以下のような調査を実施した。

PMT 参加時の参加者の反応

PMT に対する評価

PMT のオリエンテーション時とスケジュール終了直後に次の 3 つの質問を行った。

PMT のスケジュールがすべて終了した直後、参加者に次の質問に対する回答を求めた。

「PMT にどの程度の期待を持って参加しましたか」（オリエンテーション時）

- 回答選択肢：5. 非常に期待していた 4. かなり期待していた
3. どちらともいえない
2. あまり期待していなかった 1. ほとんど期待していなかった

「PMT にどの程度満足していますか」（終了直後）

- 回答選択肢：5. 非常に満足している 4. かなり満足している
3. どちらともいえない
2. あまり満足していない 1. ほとんど満足していない

「PMT には仕事に役立つものがありましたか」（終了直後）

- 回答選択肢：5. 非常に多かった 4. かなりあった 3. どちらともいえない
2. あまりなかった 1. ほとんどなかった

PMT 終了約 3 か月後

PMT 終了約 3 か月後に、職場において実践活動を振り返る会合を持った。この際に、PMT での体験を通して反省したことや、職場での行動目標の達成に当たって障害になったことなどについて調査を行った。具体的な質問は以下のとおりである。回答はいずれも自由記述方式で行った。

「PMT に参加して、班長としてのそれまでの行動・考え方に関して反省したことを挙げて下さい」

「PMT で決定したチーム育成計画の実践に当たって、最も障害となったことを挙げて下さい」

ここでいうチーム育成計画とは PMT 終了時に、自分の班を改善するために参加者が自己決定した具体的行動計画である。

「PMT 後、特に意識変革したと感じることを挙げて下さい」

「PMT 後、特に態度や行動に変化が見られたと確信が持てることを挙げて下さい」

結 果

PMT 参加時の参加者の反応

8 回の PMT 参加者 192 名のうち、最終日まで参加できなかった者を除く 185 名から回答を得た。はじめに、PMT 参加時の回答結果を表 4-1-1 に示す。

PMT に対する期待

オリエンテーション時に聞いた PMT に対する期待については、「非常に期待していた」「かなり期待していた」を合わせて 50.3 %で、約半数の参加者が期待を持って参加していた。「どちらともいえない」「あまり期待していなかった」は、49.7 %である。「まったく期待していなかった」と答えた参加者はいない。

PMT に対する満足度

次の「仕事に役立つもの」とともに PMT 終了時に聞いた質問である。

「非常に満足」「かなり満足」で、合計すると 96.8 %が満足したと答えている。「どちらともいえない」「やや不満」の両者を合わせても 3.3 %にすぎない。

PMT には仕事に役立つものがあったか

「非常に多かった」「かなりあった」で 94.6 %に達している。「どちらともいえない

い」「あまりなかった」の消極的反応は、合計でも 5.4 %にすぎず、「まったく役に立たなかった」と回答した者はいない。

PMT 終了約 3 か月後の参加者の反応

参加者のうち 159 名 (74.0 %) から回答が得られた。

自由記述による回答

「PMT に参加して、班長としてのそれまでの行動・考え方に関して反省したこと」
(表 4-1-2)

「部下とのコミュニケーション不足」を筆頭に、「作業指示や連絡の不明確さ」「リーダーとしての在り方」「リーダーとしての厳しさの不足」「部下に対する思いやりの不足」などが挙がっている。「消極的姿勢」や「けじめ不足」など、個人的なものもあるが、そのほとんどが部下集団とかかわりを持っている。

表 4-1-1 PMT参加時の参加者の反応(N=185) ()は%

	5	4	3	2	1
1. PMTに対する期待	18(9.7)	75(40.6)	53(28.6)	39(21.1)	0(0.0)
2. PMTに対する満足度	81(43.8)	98(53.0)	4(2.2)	2(1.1)	0(0.0)
3. 仕事に役立つものがあつたか	72(38.9)	103(55.7)	9(4.9)	1(0.5)	0(0.0)

表 4-1-2 「それまでの行動・考え方で反省したこと」についての回答数と回答者全体に占める%

	回答数	%
1. 部下とのコミュニケーション不足	32	17.3
2. 作業指示や連絡の不明確さ	26	14.1
3. リーダーとしての在り方	13	7.0
4. リーダーとしての厳しさ不足	13	7.0
5. 部下に対する思いやりの不足	13	7.0
6. 部下の意欲向上への関心不足	8	4.3
7. 部下に責任を持たせることの少なさ	7	3.8
8. 自己本位の考え方の多さ	7	3.8
9. チーム育成に対する積極性の不足	7	3.8
10. すべてのことに対する消極的姿勢	5	2.7
11. 物事に対するけじめの不足	4	2.2
合計	135	

「PMT で決定したチーム育成計画の実践に当たって最も障害となったこと」

(表 4-1-3)

チーム育成計画は、PMT 終了時に、参加者が自己決定した具体的行動計画である。「仕事に追われて話し合う時間がない」が最も多く、「部下との間の考え方の違い（年齢差等）」が続いている。また、「部下の向上心・意欲がない」「班員に協調性がない」など、障害の原因を部下に帰する回答もある。

表 4-1-3 「チーム育成計画の実践で障害になったこと」についての回答数と回答者全体に占める%

	回答数	%
1. 仕事に追われて話し合う時間がない	19	10.3
2. 部下との間の考え方の違い（年齢差等）	15	8.8
3. 部下の向上心・意欲がない	9	4.9
4. 班の編成替	7	3.8
5. 班員に協調性がない	7	3.8
6. 話し合う場所が少ない	6	3.2
7. 協力職の問題	5	2.7
8. 技量育成の問題	5	2.7
9. 部下の個人的な問題	5	2.7
10. 班内に異業種がある,作業場所が分散している	4	2.2
11. 部下が関心を持っていない	4	2.2
12. 上司の理解不足	3	1.6
13. 部下の責任感の不足	3	1.6
14. 出勤率が悪い	3	1.6
合計	95	

「PMT 後、特に意識変革したと感ずること」(表 4-1-4)

「コミュニケーションの充実」「作業指示・連絡の明確化」が 10 %を超えている。これに、「部下の意見をよく聞く」「積極的な行動をとる」「チームワークの強化」などが続いている。

「PMT 後、特に態度や行動に変化が見られたと確信が持てること」(表 4-1-5)

「コミュニケーションの充実」を筆頭に、「人間関係の見直し」が続き、さらに「部下への思いやり」「ことのよしあしをはっきりさせる」「指示・命令を適確にする」などが挙げられている。

表 4-1-4 「意識変革したと思うこと」についての回答数と回答者全体に占める%

	回答数	%
1. コミュニケーションの充実	24	13.0
2. 作業指示・連絡の明確化	22	11.9
3. 部下の意見をよく聞く	9	4.9
4. 積極的な行動をとる	8	4.3
5. チームワークの強化	7	3.8
6. 自己認知の見直し	6	3.2
7. 意欲の向上をはかる	4	2.2
8. 厳しさを持つ	4	2.2
9. 部下に意見を求める	3	1.6
合計	87	

表 4-1-5 「態度や行動に変化が見られたこと」についての回答数と回答者全体に占める%

	回答数	%
1. コミュニケーションの充実	26	14.5
2. 人間関係の見直し	18	9.7
3. 部下への思いやり	8	4.3
4. ことのよしあしをはっきりさせる	6	3.2
5. 指示・命令を適確にする	6	3.2
6. 安全面の指導強化	5	2.7
7. 部下に責任を持たせる	5	2.7
8. 積極的になった	4	2.2
9. 部下に厳しさを持つ	3	1.6
10. 自分に厳しくなった	3	1.6
11. 仕事に厳しくなった	2	1.1
12. 部下を公平に扱うようになった	2	1.1
合計	88	

考 察

PMT 参加時の参加者の反応

PMT に対する期待と満足度

PMT に対する期待については 49.7 %が、「どちらともいえない」を含めた消極的あるいは否定的な回答をしていた。これは、参加者が自らの意志ではなく、会社の職務命令で

トレーニングに参加したことも影響していると思われる。期待していた者とそうでない者がほとんど同数の状態で、PMT がスタートしたことになる。これに対して満足度を見ると、「非常に満足」「かなり満足」が 96.8 %である。2つの回答結果は、参加者たちは必ずしも全員が期待して PMT に参加したわけではないが、終了直後には、ほとんどの者が満足したことを示している。「不満」と回答した参加者の自己記述によれば、「時間が足りなかった」「夜の終了が遅すぎた」などが理由として挙げられていた。いずれもトレーニングの内容に対する不満を表明したものではない。Miles (1965) は、トレーニング参加前の成功期待と、参加者のその後の行動変化に負の相関を見いだしている。この結果について Miles は、はじめから強い期待を持ったことによる天井効果や、高い期待を示すことの社会的望ましさによって説明している。一般的に事前の期待が強すぎると、現実と期待の差が大きいため、それに対する評価が低下することは十分考えられる。そういう意味で、トレーニング前に、参加者に過度の期待を持たせないことも、トレーニング成功のために必要だと考えられる。

仕事に役立つものがあったか

PMT には、「役立つものがあった」という回答が 94.6 %で、この点からも PMT が有効だったと評価されている。具体的な内容としては、「リーダーの在り方や役割がよく分かった」「自己認知の見直しが大事だと思った」「チームワークの重要性が分かった」などが、多くの参加者によって挙げられた。部下集団に対するリーダーシップの改善を目的にしたトレーニングであるから、「リーダーの在り方や役割」「チームワーク」については、多くの時間をとって情報が提供され、参加者自身もそれをテーマにディスカッションを行う。それがこのような評価になって現れたと思われる。ところで、リーダーシップ改善のためには、自分のリーダーシップ行動について、感受性を高める必要がある。他者に対して影響を及ぼしている自分の行動を、より正確に認識する能力を身につけることが要求されるのである。PMT では「相互評価」と呼ばれる道具を用いて、自己評価と他者評価の間にはズレがあること、リーダーシップ発揮のために、それを縮小することが重要であることを繰り返し強調する。「自己認知の見直し」は、リーダーシップ改善の基本的な条件である(藤田, 1975)。結果は、参加者がその重要性を認識したことを示している。このことが、職場でのリーダーシップ改善につながっていくことが期待される。

PMT 終了約 3 か月後の参加者の反応

「それまでの行動・考え方に関して反省したこと」 (表 4-1-2)

「部下とのコミュニケーションが不足していた」ことを反省した意見が最も多い。PMT を通じて、部下に対する影響力（リーダーシップ）を高めるために、相互のコミュニケーションが欠かせないことを実感したのだと思われる。それは参加者の多くが、PMT で自己決定したチーム育成計画として、コミュニケーションを改善する行動目標を挙げていた事実からも明らかである。また、「リーダーとしての厳しさの不足」と「部下に対する思いやりの不足」の相反する内容のものが同数で並んでいる。トレーニングにおいては、P 行動、M 行動を同時に発揮することの必要性を強調する。したがって、サーベイの結果が P タイプだった者は、「思いやりの不足」を、M タイプだった者は、「厳しさの不足」を、さらに pm タイプと評価された者はその両方の不足を反省したのだろう。また、「部下の意欲向上への関心不足」や「部下に責任を持たせることの少なさ」に対する反省が見られる。参加者たちの多くは、若年の時代からいわゆる「たたきあげ」という形で仕事を自分のものにしてきており、職場にも部下の意欲や責任感などに十分な関心を払うような風土はなかった。トレーニングを導入した当時の造船所では、特にこの傾向が強く、指示や命令はトップ・ダウンで行われていた。こうした状況においては、部下の意欲に関心を示し、仕事の責任を持たせるといった発想は考えられないことであった（岩井, 1987）。PMT では、効果的にリーダーシップを発揮するためには、部下の意欲に関心を持つことや責任を持たせることの重要性が強調される。こうした体験を通して、参加者に若年者層についての新しい人間観が生まれ、それがこのような反省となって表れたのだと思われる。

「チーム育成計画の実践に当たって最も障害となったもの」

参加者たちは、PMT の終了時に、現場で実践する行動目標（「チーム育成計画」）を決める。ここでは、その実践に当たって障害になったものについて質問した。結果を見ると、障害の原因を何らかの形で、部下にあるとする者が多いことが分かる。上役の理解不足は 1.6 % にすぎない。既に見たように、参加者たちは部下とのコミュニケーションの不足を反省し、部下の意欲に目を向けようとしていた。それにもかかわらず、行動計画の実践に際しては、部下の考え方や意欲が障害になったと考えているのである。こうした結果は、部下を理解することの重要性を認識し、努力はしてみるものの、部下は思いどおりに

はついてこない現実を反映していると思われる。現場での参加者の努力を効果的なものにするためには、部下や上司をはじめとした、周りからの理解とサポートを欠くことができない。監督者がトレーニングに出かけて勉強し、リーダーシップ改善に努力しているという情報を部下に伝えることも、参加者たちをバック・アップする方法として極めて重要である。PMT の参加者に新しい人間観を示し、彼らの動機づけを高めることができたとしても、現場の環境が変化しなければ、その効果は期待できないのである。なお、「7.協力職の問題」とは、いわゆる下請けの作業員がいて、意思疎通に欠けるということである。また「8.技量育成の問題」は、部下の技術的向上を達成するための適切な方法がないことを意味している。これらは、「班内に異業種がある。作業場所が分散している」などの回答と同様に、班長レベルでは解決できない問題である。トップを含めた組織ぐるみのバックアップが求められる。

「意識変革したと感ずること」

「態度や行動に変化が見られたと確信の持てること」

2つの質問のうち、一方が意識レベルでの変化を、他方が実際の態度・行動の変化を聞いたものである。両者は必ずしも対応していない。意識は変わっても、それが態度や行動変化にまで結びつくとは限らないからである。こうした中で、両者に共通して最も多い回答が、「コミュニケーションの充実」であることは注目に値する。この結果は、PMT の体験を通じて、コミュニケーションの重要性を認識するとともに、日常においてもその充実に努力していることを示している。そして、リーダーシップの改善にとっては、コミュニケーションの充実は、最も重要で基本的な要件である。それによって部下との意思疎通が図られ、影響を与えることもできるからである。その他の回答では、「厳しさ」というキーワードが2つの表に共通している。このうち、変化が見られたものとしては、厳しさの対象が「部下」「自分」「仕事」へと分化している。そのほか、リーダーシップにかかわる態度や行動に変化が見られたことが報告されているが、回答数の合計は90に達していない。1人で複数の回答をした者がいることを考慮に入れると、159名の参加者のうち、かなりの数の者が意識や態度・行動の変化を報告していない。目に見える変化を実現することの困難さを推測させる結果である。

総合的考察

本研究では、PM 理論に基づいて開発された PMT の効果を、参加者の視点から分析した。その結果、参加者は PMT そのものに満足し、仕事に役立つものがあったと考えていることが明らかになった。PMT を体験することによって、職場での小集団活動を展開し、事故率の低下という成果を達成した成功事例（例えば、高, 1988）も、PMT に対するポジティブな評価があつて初めて実現したと思われる。また、参加者が、特にコミュニケーションに焦点を当て、行動を変えようとしていることも明らかにされた。これまで行われた PMT に関する研究では、結果としてのリーダーシップ得点の上昇や事故率の低下は報告されているが（三隅・城戸崎・草場・葛野・高, 1972; 高, 1988 など）、そうした成果の前提として、ここで見たような参加者の PMT に対するポジティブな評価や意識・行動の変化があったと考えられる。さらに、職場での実践活動の展開に当たっては、上司や部下にも問題があると感じていることが明らかになった。PMT の効果を高めるためには、上司や部下を含めた組織全体に対する働きかけが求められる。

2. サービス部門における監督者を対象にした PMT の効果

本節 1 では、産業組織体のうち、現業部門（造船所）の第 1 線監督者を対象に実施したトレーニングの効果について分析した。スケジュールとしては 2 泊 3 日のコースで、夕食後にもグループ・ワークを取り入れたコースである。トレーニングから 3 か月ほど経過した後、その後の状況を報告する会合を持っているが、基本的には 1 回のトレーニングで完結する集中型のプログラムである。これに対して、より持続的な効果をもたらすために、吉田 (1994a) は、職場におけるリーダーシップ調査をベースに、基礎的研修とフォロー研修を組み合わせたトレーニング・コースを開発した。ここでは、そうした新しい方式によるトレーニングの効果を検討する。

ところで、対人関係トレーニングの効果を考えるに当たって、参加者の特性は重要なキー変数になる。Latham (1988) は、トレーニング効果に影響を及ぼす変数として、自己効力感、リーダーシップ、動機づけ、成長欲求、防衛傾向の減少などが取り上げられてきたことを報告している。また、Tannenbaum & Yukl (1992) も、トレーニング効果を上げるために、参加者の達成動機や自己効力感、成功・失敗の原因帰属などが重要な役割を果たしていることを指摘している。このような変数の中で、特に自己効力感 (self-efficacy) は、トレーニング効果に影響を及ぼす要因として、様々な視点から研究が行われている。

自己効力感は Bandura の社会的学習理論の中心概念で、特定の課題を達成する能力についての個々人の期待・信念である (Bandura, 1977)。人の自己効力感には高低の違いがあり、それによってトレーニングの効果も異なるという研究もあるが、同時にトレーニングによって、それを高めることが可能なことも実証されている。例えば、Schwarzer (1992) は、健康の改善にかかわる態度や行動変容を目的にしたトレーニングにおいて、自己効力感が高まることを見いだしている。Latham (1988) は、トレーニングの成否を予測する要因として自己効力感を取り上げ、それを高めるために、①課題解決に積極的に取り組んで成功体験をし、それまでは困難だと思っていたことにも対処できるという信念を持つこと、②課題を達成したことに満足し、さらに課題解決への動機づけを高めること、③実行可能な目標を設定し、それが達成できるように働きかけることなどが必要なことを指摘している。これは成功体験を通して自己効力感が高まることを示している。

PMT では、参加者たちは自分のリーダーシップ分析に基づいて、行動目標を決定し、職場において実践活動を進める。そして、その評価をリーダーシップ調査の結果として受け取り、さらに新しい実践を展開していく。こうした一連の働きかけは、必ずしもすべてが成功体験をもたらすものではない。しかしながら、参加者が PMT をポジティブに評価し、行動目標の達成に努力することで、リーダーシップが改善したり、事故が減少することは、これまでの研究でも明らかにされている (高, 1988; 三隅・吉田, 1994)。このような結果は、参加者に成功体験として認知され、自己効力感も高まると思われる。

ここでは、参加者のリーダーシップと部下のモラル、自己効力感、さらに参加者のトレーニング後の行動や PMT の評価を分析することによって、トレーニングと調査を組み合わせた、新しい方式による PMT の効果を明らかにする。

方 法

トレーニングの参加者

1993 年から 2 年間にわたって行われた、銀行新任次長対象のリーダーシップ・トレーニング参加者 76 名。

コース・スケジュール

トレーニングは、2 日間の基礎研修と、およそ 3 か月後に行われるフォロー研修から構成される。フォロー研修後にも、職場での実践活動が続けられるため、参加者たちがリー

ダーシップの改善・向上を試みる期間は約6か月である。ただし、当該銀行の都合から、2年目に行われたコース（参加者28名）は、全体の期間がほぼ9か月に達した。

データの収集

1) PM サーベイの実施

基礎研修から職場に復帰して1週間以内に、第1回目のリーダーシップと部下のモラルを測定するPMサーベイを行った（APPENDIX 2 参照）。さらに、基礎研修終了から約2か月後（フォロー研修前）に、2回目の調査を実施し、フォロー研修から3か月ほど経過した時点で3回目の調査を行った。

2) 自己効力感の測定

基礎研修の前後、フォロー研修の前後、フォロー研修後に行われた第3回目のPMサーベイの際に、自己効力感を測定する調査を実施した。特定の課題を達成する能力についての個々人の信念（Bandura, 1977）という自己効力感の定義に基づいて、トレーニングで重要性が強調されるP・M行動と部下のモラル向上について質問した。

具体的には、「あなたは、自分の力で次に挙げることがどの程度できると思いますか」という共通の質問文の後に、次のリストを提示した。

「リーダーシップの効果性」（4項目）

「職場の状況を変える」「職場の問題を解決し、目標を達成する」「職場の業績を向上させる」（P行動）

「職場の人間関係をうまく維持する」（M行動）

「部下のモラル向上」（6項目）

「部下が仕事に対する興味・関心を高める」「部下のストレスを少なくする」

「部下のチームワークをよくする」「部下とのミーティングを仕事に役立つようにする」

「部下とのコミュニケーションを円滑にする」「部下が高い業績を持つようにする」

いずれも、“非常にできる”を5とし、以下、“かなりできる”、“どちらともいえない”、“ほとんどできない”の5段階尺度で回答を求めた。

3) トレーニング及び職場での実践に関する参加者の評価

フォロー研修終了からおよそ6か月後に調査を行い、次の4つの視点から9項目の質問に回答を求めた。選択肢は質問内容によって異なるが、いずれも”非常に当てはまる”を5とし、”まったく当てはまらない”を1とする、5段階尺度を用いた。

トレーニングに対する評価（2項目）

「トレーニングは役に立ったか」「同じような機会があれば参加したいか」

トレーニング後の実践に対する評価（1項目）

「行動目標の実践はうまくいったか」

トレーニング後の参加者自身や部下の変化（3項目）

「自分の仕事の仕方は変わったか」「自分の部下に対する接し方は変わったか」

「部下の行動や反応は変わったか」

リーダーシップ理論の理解と部下評価の受容（3項目）

「PM理論は理解できたか」「部下評価の重要性は納得できたか」

「部下評価は適正になされているか」

結果

PM サーベイの結果

リーダーシップ行動の変化

表4-1-6は、3回実施したPMサーベイの結果である。P・M行動とも5段階尺度10項目からなっており、最高得点は50点である。基礎研修直後の結果には、トレーニングによる影響は含まれていないと考えられる。表から分かるように、基礎研修2か月後には、P・M行動の両者に、若干の向上が見られ、フォロー研修3か月後に得点はさらに向上している。統計的には傾向差にとどまっているが、P行動で5.1%、M行動で3.7%の改善が認められる。

部下モラルの変化

表4-1-7は、「基礎研修直後」「基礎研修2か月後」「フォロー研修3か月後」における部下のモラル得点である（その1：個人要因、その2：集団要因）。PMサーベイで測定される8要因のいずれも数値的には、得点が上昇している。このうち、「精神衛生」は傾向差が認められるが、「仕事満足」及び「コミュニケーション」については、有意差が見いだされていない。しかしながら、全体としては、参加者のリーダーシップと同様に、モラルの向上が認められる。

表 4-1-6 トレーニング期間中におけるリーダーシップ行動の変化(N=76)

調査時期	P 行動	M 行動
基礎研修直後	39.2(5.46)	40.6(5.34)
基礎研修後2か月	40.2(5.84)	41.2(5.59)
フォロー研修後3か月	41.2(4.88)	42.1(4.45)
向上率(%)	5.1	3.7
<i>F</i>	2.72 [†]	2.50 [†]

表 4-1-7 (その1) トレーニング期間中における部下モラルの変化(個人要因)

調査時期	仕事満足	給与満足	会社満足	精神衛生
基礎研修直後	19.3(3.20)	15.8(3.46)	18.3(3.44)	17.0(3.62)
基礎研修後2か月	19.4(3.11)	16.0(3.70)	18.6(2.35)	17.3(4.26)
フォロー研修後3か月	20.0(3.07)	16.9(3.48)	19.4(3.48)	18.0(3.86)
向上率(%)	3.6	7.0	6.0	5.9
<i>F</i>	n.s.	4.11 [*]	5.46 ^{**}	2.39 [†]

表 4-1-7 (その2) トレーニング期間中における部下モラルの変化(集団要因)

調査時期	チームワーク	会合満足	コミュニケーション	業績規範
基礎研修直後	19.3(3.00)	18.2(3.18)	20.3(3.97)	17.5(3.46)
基礎研修後2か月	19.8(3.06)	18.3(3.54)	20.4(3.77)	18.4(3.25)
フォロー研修後3か月	20.3(3.21)	19.3(2.94)	20.8(3.38)	19.0(3.22)
向上率(%)	5.2	6.0	2.5	8.6
<i>F</i>	3.98 [*]	3.49 [*]	n.s.	9.45 ^{**}

()はSD

参加者の自己効力感の変化

表 4-1-8 は、トレーニング期間中の自己効力感の推移を分析した結果である。自己効力感を測定するために、「リーダーシップの効果性」は4項目、「部下のモラル向上」は6項目を合計したものである。「リーダーシップの効果性」「部下のモラル向上」とも、時間の経過に伴って、自己効力感が高くなっている。

表 4-1-8 トレーニング期間中における参加者の自己効力感の変化

効力感	基礎研修		フォロー研修		フォロー研修 3か月後	F
	前[1]	後[2]	前[3]	後[4]	[5]	
リーダーシップ の効果性	15.6 (2.20)	16.7 (1.73)	16.7 (1.51)	16.9 (1.76)	17.8 (1.82)	8.39 **
部下のモラル 向上	23.5 (3.37)	24.4 (2.92)	24.6 (2.40)	24.8 (2.34)	26.5 (2.76)	6.81 **

** $p < .01$ ()はSD

トレーニング及び職場での実践に関する参加者の評価

トレーニングに対する評価（2項目）

「トレーニングは役に立ったか」（表 4-1-9）

「非常に役に立った」「かなり役に立った」が 90.8 %で、「ほとんど役に立たなかった」と回答した者はいない。自由記述による肯定的な回答として、「部下によるリーダーシップ調査の意義がわかった」「リーダーシップ行動に対する意識が変化した」「リーダーシップ行動実践のための具体的方策が提供された」などが挙げられている。一方、「どちらともいえない」「あまり役に立たなかった」といった、消極的あるいは否定的な評価もあった。その理由は「自分の行動管理がうまくいかなかった」「途中で異動があったため、調査結果の妥当性に不安がある」などである。

「同じようなトレーニングがあれば参加したいか」（表 4-1-10）

「ぜひ参加したい」「参加したい」が 81.5 %で、「どちらともいえない」を含めた、消極的あるいは否定的回答は 18.4%である。この結果から、トレーニングが参加者たちからポジティブな評価を受けていることが分かる。

表 4-1-9 「リーダーシップ・トレーニングは役立ったか」に対する回答者数

回 答	N	%
非常に役立った	23	(30.3)
かなり役立った	46	(60.5)
どちらともいえない	4	(5.3)
あまり役立たなかった	3	(3.9)
ほとんど役立たなかった	0	(0.0)
無 答	0	(0.0)

表 4-1-10 「同じような機会があればまた参加したいか」に対する回答者数

回 答	N	%
ぜひ参加したい	15	(19.7)
参加したい	47	(61.8)
どちらともいえない	11	(14.5)
あまり参加したくない	2	(2.6)
参加したくない	1	(1.3)
無 答	0	(0.0)

トレーニング後の実践に対する評価（1項目）

「行動目標の実践はうまくいったか」（表 4-1-11）

トレーニングで決定した行動目標の実践は、参加者たちにとって最も大きな課題である。「非常にうまくいった」「かなりうまくいった」という積極的な回答は、61.9%、「あまりうまくいかなかった」「ほとんどうまくいかなかった」が15.8%である。実践の結果として、「リーダーシップを意識した行動がとれるようになった」「アクションプログラムに基づいて、部下を指導するようになった」「日々の仕事に目標が持てた」「スケジュール化、ミーティング等がうまくいくようになり、勉強会も行われるようになった」「各リーダーが、企画、具体策等の立案まで責任を持って行い、自信を持ちはじめた」など、具体的な成果が報告されている。「どちらともいえない」を含む、消極的あるいは否定的な結果の内容を見ると、「実践目標を継続できなかった」「目標を実践する時間の配分、スケジュールが悪かった」「毎日の行動チェックができなかった」「目標設定と行動の振り返りを実行できなかった」といった項目が挙げられている。

表 4-1-11 「行動目標の実践はうまくいったか」に対する回答者数

回 答	N	%
非常にうまくいった	4	(5.3)
かなりうまくいった	43	(56.6)
どちらともいえない	15	(19.7)
あまりうまくいかなかった	11	(14.5)
ほとんどうまくいかなかった	1	(1.3)
無 答	2	(2.6)

トレーニング後の参加者自身や周りの変化（3項目）

「自分の仕事の仕方は変わったか」（表 4-1-12）

「かなり変わった」が、67.1 %で最も多い。「どちらともいえない」を含めて、消極的・否定的回答が 26.3 %である。変化した内容は、「指示を明確にしたり、計画的に行動するなど、仕事の進め方が変わった」「部下とのかかわりを意識しながら、行動するようになった」「自分からリードするなど、率先垂範的姿勢を持つようになった」「部下の仕事や能力に対する評価など、部下についての考え方や姿勢が変化した」「主張すべきは主張し、抑えるべきは抑えるなど、コミュニケーションに対して配慮するようになった」などである。

表 4-1-12 「自分の仕事の仕方は変わったか」に対する回答者数

回 答	N	%
非常に変わった	4	(5.3)
かなり変わった	51	(67.1)
どちらともいえない	17	(22.4)
あまり変わらなかった	3	(3.9)
ほとんど変わらなかった	0	(0.0)
無 答	1	(1.3)

「自分の部下に対する接し方は変わったか」（表 4-1-13）

「非常に変わった」「かなり変わった」が 67.1 %である。「部下の気持ちや影響を考慮して接することができるようになった」「部下を公平に扱うようになった」「部下1人1人に対して指導するようになった」「部下の話をよく聞けるようになった」など、参加者たちがトレーニングで行った部下評価の分析をベースにして、職場において実践活動を進めたことがうかがわれる。

表 4-1-13 「部下への接し方は変わったか」に対する回答者数

回 答	N	%
非常に変わった	2	(2.6)
かなり変わった	49	(64.5)
どちらともいえない	19	(25.0)
あまり変わらなかった	4	(5.3)
ほとんど変わらなかった	1	(1.3)
無 答	1	(1.3)

「部下の行動や反応は変わったか」 (表 4-1-14)

「非常に変わった」と回答した者はなく、「変わった」が 44.7 %である。「どちらともいえない」が、47.4 %で最も多い。変化した点として挙げられた内容を見ると、「目標達成の意欲が強くなった」「部下の間の仲間意識が高まった」「仕事仲間を負けたくないという気持ちを持った部下が増えてきた」「個人的に相談してくるようになった」などが挙げられている。

表 4-1-14 「部下の行動や反応は変わったか」に対する回答者数

回 答	N	%
非常に変わった	0	(0.0)
かなり変わった	34	(44.7)
どちらともいえない	36	(47.4)
あまり変わらなかった	4	(5.3)
ほとんど変わらなかった	1	(1.3)
無 答	1	(1.3)

リーダーシップ理論の理解と部下評価の受容 (3項目)

「PM 理論は理解できたか」 (表 4-1-15)

トレーニングの理論的なベースになる、PM 理論に対する理解度を聞いたものである。「かなり理解できた」が 57.9 %と最も多く、「よく理解できた」が 31.6 %で続いている。この2つの回答で 89.5 %になる。

「部下評価の重要性は納得できたか」 (表 4-1-16)

「十分納得できた」が 27.6 %、「かなり納得できた」は 56.6 %で、両者を合わせると 84.2 %になる。「どちらともいえない」を含む、消極的・否定的回答は 13.1 %である。

表 4-1-15 「PM 理論が理解できたか」に対する回答者数

回 答	N	%
よく理解できた	24	(31.6)
かなり理解できた	44	(57.9)
どちらともいえない	4	(5.3)
あまり理解できなかった	2	(2.6)
ほとんど理解できなかった	0	(0.0)
無 答	2	(2.6)

表 4-1-16 「部下評価は納得できたか」に対する回答者数

回 答	N	%
十分納得できた	21	(27.6)
かなり納得できた	43	(56.6)
どちらともいえない	7	(9.2)
あまり納得できなかった	3	(3.9)
ほとんど納得できなかった	0	(0.0)
無 答	2	(2.6)

「部下評価は適正になされているか」 (表 4-1-17)

「非常に適正」の 14.5 %と、「かなり適正」の 61.8 %で、肯定的な回答をあわせて 76.3 %である。「どちらともいえない」という消極的反応が 18.4 %、「あまり適正でない」が 2.6 %ある。

表 4-1-17 「部下評価は適正に評価されているか」に対する回答者数

回 答	N	%
非常に適正	11	(14.5)
かなり適正	47	(61.8)
どちらともいえない	14	(18.4)
あまり適正でない	2	(2.6)
ほとんど適正でない	0	(0.0)
無 答	2	(2.6)

考 察

PM サーベイの結果

リーダーシップ行動の変化

PMT では、参加者たちのリーダーシップ P 行動・M 行動を高め、最終的には PM タイプになることを目的にしている。参加者たちのリーダーシップは職場における調査 (PM サーベイ) によって測定される。

得られた結果から、参加者の P・M 得点が、基礎研修から 2 か月後、さらにフォロー研

修3か月後に上昇したことが明らかになった。しかしながら、その変化は統計的には傾向差にとどまっている。(財)集団力学研究所のデータベースによると、これまで行われたPMサーベイの平均値はP得点、M得点とも33点から34点に分布している。これに比べて、分析の対象にした銀行支店次長のデータは最初の時点で、P得点が39.2点、M得点が40.6点である。こうした事情から、数値の絶対的な上昇は、統計的に有意差を認めるほど大きくならなかったと考えられる。しかしながら、最終的には、P得点が5.1%、M得点は3.7%上昇していることから、PMTがリーダーシップ行動の改善・向上にプラスの影響を与えたことは明らかである。トレーニングの場においても、参加者自身が、リーダーシップの向上を実感している様子をうかがうことができる。例えば、フォロー研修は、職場での実践行動の振り返りからはじめるが、その中で、「基礎研修で決定した行動を、自分なりに実行してうまくいった」「私の言うことに対する部下の反応が変わったように思う」「フォロー研修で知らされる、部下のデータを見るのが楽しみだ」といった発言をする者たちがいる。こうした反応は、参加者たちがトレーニングによって、リーダーシップ発揮を意識化し、その実現のために積極的に行動したことを示している。その結果として、職場においてリーダーシップが改善されていくのである。これに対して、「自分はここがうまくいかなかった。だから結果もあまり期待できないだろう」といった分析をする者もいる。こうした否定的な予測が当たることも多いが、これも参加者にとって重要な意味を持っている。なぜなら、失敗体験を十分に分析し、改めてリーダーシップ改善のために目標を決定することが、データを分析するフォロー研修の目的だからである。

部下モラルの変化

PM理論に関する研究は、リーダーシップが部下のモラルに影響を与えることを実証している(三隅, 1978)。したがって、トレーニングによってリーダーシップが改善されれば、それに伴って、部下のモラルも望ましい方向に変化することが期待される。PMサーベイで測定される部下モラルのうち、「仕事意欲」「給与満足」「会社満足」「精神衛生」は個人要因、「チームワーク」「会合満足」「コミュニケーション」「業績規範」は集団要因と呼ばれている。結果を見ると、「精神衛生」「仕事満足」及び「コミュニケーション」については有意な差は見いだされていないが、全体の傾向としては、参加者のリーダーシップ行動と同様に、モラルの向上が認められる。このことは、トレーニングによって、リーダーシップが向上し、従属変数である部下モラルに影響を与えたことを示している。

参加者の自己効力感の変化

「リーダーシップの効果性」「部下モラルの向上」の両者において、有意な上昇が認められた。トレーニングの効果に関しては、自己効力感が重要な役割を果たすことが指摘されている（Latham, 1988; Schwarzer, 1992）。我々は、ある状況で効果的な行動ができると確信すれば、積極的に対応する。特定の課題を達成する能力についての期待や信念を自己効力感と呼ぶ（Bandura, 1977）。職場においても、自分が影響力を発揮できると考えれば、人は積極的にリーダーシップを発揮すると思われる。したがって、トレーニングによって、様々な事態で効果的なリーダーシップが発揮できるという自信（確信）を持たせることができれば、それが、職場での行動改善をもたらすことになる。こうした自己効力感を高めるためには、成功体験が欠かせない。トレーニングの場合には、自分のリーダーシップについてプラスのフィードバックを受けることは、参加者にとっては成功体験だと考えられる。PMT では、リーダーシップは行動であり、自らの意志と努力によってリーダーシップを改善できることが強調され、さらにフォロー研修では部下によるリーダーシップ評価のフィードバックが行われる。その際、部下評価の結果が否定的な場合もある。したがって、部下評価のフィードバックが、すべての参加者にとって「成功体験」になるとは限らない。しかしながら、既に見たように、PMT 体験とその後の実践活動によって、参加者のリーダーシップは改善されており、多くの者が、「成功体験」をしている。また、トレーニング・コースの中で、少なくとも2回のリーダーシップ調査が行われる。これによって、最初の実践でリーダーシップ改善に失敗した場合でも、改めて再評価の機会が与えられ、成功を体験する可能性が高まることになる。こうした点で、PMT とそれに伴う一連の働きかけは、「自己効力感」を高める条件を備えていると考えられる。結果を見ると、トレーニングの初期よりも、フォロー研修後の伸びが大きいことが分かる。行動改善による効果は短期間に顕在化することはない。データのフィードバックと2回のトレーニングが、継続的なリーダーシップ向上への努力をもたらし、多くの参加者が、最終的には部下からのリーダーシップ評価と部下モラルの向上という「成功」を体験し、その結果として「自己効力感」が徐々に高まっていったと思われる。

ところで PMT では、学習したことをベースに具体的で実践可能な目標が設定される。Latham (1988) は、具体的な目標を設定することが、自己効力感を高める重要な要件だと指摘している。さらにこうした目標は個々人の能力や置かれた状況に応じて設定される必要がある。現実を無視した目標はかえってネガティブな結果をもたらす（Bandura,

1982)。PMT では、参加者はリーダーシップについての具体的なデータを分析しながら、自らの目標を決定する。その際には、「具体的で実行可能であること」「実践がうまくいっているかどうかをチェックできること」など、目標設定の条件も明示される（吉田, 1989）。このように、職場で実践する具体的な目標設定が行われることも、PMT 後の自己効力感の向上に望ましい影響を及ぼしていると考えられる。トレーニングを通して参加者たちの自己効力感が高まれば、その結果として職場におけるリーダーシップ行動が改善され、それが成功体験となって、さらにリーダーシップ改善の意欲が高まるといった、望ましい循環過程が生み出されることになる。こうして高まった自己効力感によって、参加者は、職場で起こる問題についても柔軟に対処できる力をつけていくのである（Tannenbaum & Yukl, 1992）。自己効力感が高まれば、トレーニングという外部からの働きかけが終わった後も、参加者1人1人が、自律的にリーダーシップ改善のために積極的に努力していくことが期待される。しかしながら、ここで得られたデータからは、自己効力感の向上が、職場における行動や態度の変容に対して及ぼす具体的な影響については明確にされなかった。さらに、自己効力感と参加者の行動変化との関係についても分析していく必要がある。

トレーニングに対する参加者の評価

トレーニングに対する評価（2項目）

「トレーニングは役に立ったか」

参加者の90%以上が、トレーニングは役に立ったと回答した。自由記述の内容を見ると、参加者は、自分たちのリーダーシップに対する意識が高まったこと、具体的な行動の指針が提供されたことなどを評価している。消極的な回答をした者も、その理由は参加者自身が目標を実行できなかったことや、異動が理由として挙げられており、トレーニングを否定したものではない。自由記述は参加者の主観的な気持ちを述べたもので、必ずしもトレーニングの客観的な評価としての妥当性は保証されない。しかしながら、実際にトレーニングに参加し、職場における行動改善に努力した参加者たちの評価として、トレーニング効果の一面を伝えている。

「同じようなトレーニングがあれば参加したいか」

こうした質問に対する回答によって、トレーニングが参加者に与えたインパクトを、間接的に知ることができる。「参加したい」という回答は、トレーニングに対するポジティ

ブな評価である。たとえ周到に準備していても、「参加したくない」という回答が多数を占めるようであれば、トレーニング効果を期待することはできない。結果を見ると、「参加したい」が80%を超えており、PMTの内容や全体のアプローチが、参加者たちから好意的に評価されたことを示している。

トレーニング後の実践に対する評価（1項目）

「行動目標の実践はうまくいったか」

60%以上の参加者が「非常にうまくいった」「かなりうまくいった」と回答しているが、「どちらともいえない」という消極的反応も少なくない。トレーニングで決めた、行動目標の内容は明らかではないが、目標達成に失敗する原因としては、「目標の具体性」や「実行可能性」に問題があることが多い。トレーニングの中でも、目標が備えるべき条件について情報を提供しているが（吉田，1989）、参加者たちが決定した行動目標の内容と実践結果の関係については、さらに分析、検討を進める必要があるだろう。

トレーニング後の参加者自身や周りの変化（3項目）

「自分の仕事の仕方は変わったか」

「非常に変わった」「かなり変わった」と回答した者が70%を超えている。自由記述による具体的な内容は多岐にわたっている。これは、参加者の状況に応じて、リーダーシップ発揮の仕方も異なってくるためだと思われる。「どちらともいえない」が22.4%あるが、その理由は、「研修でそれまでの行動が間違っていなかったことが分かったために、仕事のやり方も変わらなかった」「自分は変わったと思うが、判断するのは部下なので、今のところ分からない」といったものであった。PMTの内容や方法にかかわる指摘は見られなかった。

「自分の部下に対する接し方は変わったか」

部下に対する接し方を変えることは、リーダーシップ・トレーニングの目標そのものである。67.1%が「非常に変わった」「かなり変わった」と回答している。「どちらともいえない」「あまり変わらない」「ほとんど変わらない」という否定的に思える回答もあるが、「それまでの行動がトレーニングの趣旨と一致していた」といった内容で、トレーニング自身を否定的に捉えたものはなかった。

「部下の行動や反応は変わったか」

トレーニング後にリーダーシップが向上し、部下のモラルにも改善が認められることから、部下の行動や反応にも変化が期待される。しかしながら、「非常に変わった」と回答した者はなく、「かなり変わった」が 44.7 %であった。自分自身の「部下への接し方」の変化と比べると、積極的な回答が少ない。「自分は変わっても、部下は単純にはいかない」と感じているのである。こうした中で、自由記述では、参加者の半数近くが部下の具体的な変化を挙げていた。これは、参加者が積極的に行動したことによる成果であり、トレーニングの効果として評価することができる。部下の変化が見えることは、リーダーにとっては、「自分の努力が実を結んだ」という「成功体験」として受け止められ、それによって、参加者たちの「自己効力感」が高まる。また、「どちらともいえない」については、「今のところ分からない」といった内容が多く、トレーニングそのものに対する否定的な評価は見られない。また「変わらない」も、「それまでの行動を変える必要がなかった」ために、結果として部下の行動も変わらなかったという趣旨の回答である。

リーダーシップ理論の理解と部下評価の受容（3項目）

「PM 理論は理解できたか」

「よく理解できた」「かなり理解できた」が 89.5 %で、数値を見る限り、PM 理論は参加者たちに理解されていると考えられる。トレーニングの中で PM 理論を解説する時間は 2 時間程度にすぎない。参加者たちは講義だけでなく、自らのリーダーシップについてのデータ分析を通して、PM 理論の理解を深めていったと思われる。

「部下評価の重要性は納得できたか」

PMT では、部下によるリーダーシップ評価を重視する。それは、部下評価の方が、自己評価や上司評価よりも、妥当性が高いことが実証されているからである。その事実は認めながらも、日頃は上司として監督している部下から、自分の行動について評価を受けることには抵抗があると思われる。しかしながら、部下評価の意義と重要性が理解されなければ、トレーニングの目的は達成できない。結果は、「十分納得できた」「かなり納得できた」が 80 %を超えている。多くの参加者が部下によってリーダーシップ評価を行うことを了解したのである。

「部下評価は適正に行われているか」

部下による評価は納得したとしても、参加者たちは回答結果をどのように考えているのだろうか。特に自分にとって望ましくない結果が得られた場合に、「部下の評価そのものが間違っている」といった解釈をするのでは、その後の行動改善を期待することができない。結果は、「非常に適正」「かなり適正」だと評価する回答があわせて76.3%であった。こうしたことから、参加者の多くは、部下評価を正しいものとして受け入れたと思われる。しかし、「どちらともいえない」を含めた消極的・否定的反応も21.0%ある。こうした回答をした参加者たちは、部下から否定的な評価を受けた可能性が高い。回答を匿名にしたため、回答者とそのリーダーシップ・タイプとの対応はとれないが、この点についてはさらに詳細な分析が必要だと思われる。

総合的考察

本研究では、基礎研修、リーダーシップ調査（PMサーベイ）、フォロー研修を組み合わせた、新しいトレーニング・システムが参加者に及ぼす効果を3つの観点から検討した。その結果、次の点が明らかにされた。

1) トレーニングによって参加者のリーダーシップ及びその部下のモラルに改善が見られた。この結果は、これまで行われた研究結果と一致するものであるが、PMTが参加者のリーダーシップ改善を促進することが実証された。

2) トレーニングによって参加者の自己効力感が向上した。自己効力感とはトレーニング後の行動や態度の変容に影響を及ぼすキー変数として、その重要性が指摘されている。PMTは、そうした参加者の自己効力感を高めることが明らかになった。特に、トレーニングの初期よりも、フォロー研修後に伸びが大きい点が注目された。職場における実践活動は最初からスムーズに行くとは限らない。しかしながら、リーダーシップや部下モラルに関するデータ・フィードバックと2回のトレーニングが、リーダーシップ向上への努力をもたらし、それが「成功体験」になって、「自己効力感」が高まったと思われる。

3) 参加者はトレーニングの内容や職場での実践、自分や部下の変化、部下評価をすることなどについて、基本的にはポジティブな評価をした。

以上の結果から、集中型の問題点を克服するために開発した、新しいトレーニング・システムが参加者に与える効果が明らかにされた。

3. 企業体組織の PMT における参加者の自己評価の変化

ここでは、トレーニングにおける他者からの評価が、参加者の自己評価に及ぼす影響について検討する。

トレーニングの成否に影響を及ぼす要因の1つに、参加者の自己効力感がある。トレーニングによって自己効力感が高まれば、参加者は意欲的に自分の行動や態度を変えようとする (Latham, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992; Schwarzer, 1992)。我々の研究でも、トレーニングが自己効力感を高めることが明らかにされた (第4章第1節2)。自己効力感の基礎には、自分に対するポジティブな評価がある。したがって、トレーニングの中で、自分自身に対してポジティブな評価ができるようになれば、そのことが自己効力感を強化すると思われる。それでは、自己評価をポジティブなものにするにはどうすればいいのだろうか。自己評価に影響を与えるものに、他者からの評価がある。人は他者からポジティブな評価を受ければ、自分の行動に自信を持ち、自分に対する評価を高める。逆にネガティブな評価が続けば、自己に対する評価は低下すると思われる。こうした視点から、ここでは、トレーニングにおける自己評価の変化について、特に他者からのリーダーシップ評価との関係を中心に検討する。

ところで、Tグループや対人関係トレーニングにおける「自己評価」については、多くの研究が行われている。Burke & Bennis (1961) は、NTL 主催のTグループにおいて、自己に関して3つの次元から測定を行っている (現実の自己についての自己評価、Tグループの中でこうありたいと思う理想の自己についての評価、他者からの評価)。測定は3週間のTグループの、第1週目と第3週目に実施された。その結果、現実の自己と理想の自己の差が減少し、現実の自己についての自己評価と他者からの評価も一致する傾向が認められた。

Bass (1962) はTグループの期間中5回にわたって、その時の自分の気持ちを記述するよう参加者に求めた。その結果、懐疑心がセッションを通じて減少し、抑圧感は最初のうちは増大するが、後には減少していくことを見いだしている。

French, Sherwood, & Bradford (1966) は、他者からのフィードバックの総量が、それを受けた参加者の自己評価に及ぼす影響について分析して、次のような結果を報告している。①自己に関する他者からのフィードバックの総量が多いほど、自己評価のポジティブな変化は大きい。②自分が変わりたいと望んでいる事柄についての自己評価が低い参加者ほど、自己評価はポジティブに変化しやすい。

これらの研究結果に共通しているのは、Tグループの経験によって、参加者の自己評価がポジティブな方向へ変化することである。

これに対して Archer (1974) は、自己評価の変化が見いだせなかった研究も少なくないことを指摘し、Tグループにおける参加者の自己評価は、そこで獲得する勢力によって影響されるとの仮説を立て、参加者の勢力と自己評価の変化との関連を分析している。その結果、Tグループの中で強い勢力を得た参加者は、自己評価をポジティブな方向へ変化させるが、勢力の弱い参加者は自己をネガティブに評価する傾向があることを報告している。

リーダーシップ PM 理論をベースにした PMT では、参加者が自分のリーダーシップ行動を振り返ること、自分を率直に表現すること、職場ではできない実験的行動を試みる事が奨励される。PMT のスタート時から、そうした行動が可能な許容的・支持的な雰囲気を作られる。このような状況の中で、参加者は自分のリーダーシップの現状を認識し、監督者としてどのようなリーダーシップをとればよいかについて学習する。こうした PMT の支持的雰囲気は、基本的には参加者の自己評価をポジティブな方向に変容させると考えられる。しかしながら Archer が指摘するように、自己評価の変容は、トレーニングにおける参加者の勢力によっても影響を受けると思われる。PMT では、ディスカッションをはじめとしたグループ・ワーク時に、参加者のリーダーシップ行動について相互に評価を行う。その結果は、直ちに集計され、参加者にフィードバックされる。フィードバックの際には、最も望ましい影響を与えるリーダーシップ・タイプは PM タイプであり、順に M、P と続き、pm タイプが最も影響力が少ないという研究結果が説明される。したがって、相互評価において PM タイプと評価された参加者たちは、他のメンバーから高い評価を受けたと認知し、自己評価を高めるだろう。一方 pm と評価された者は低い評価を受けたと認知するために、自己評価をポジティブに変化させることは難しいと考えられる。

ここでは、PMT における他者からのリーダーシップ評価が、参加者の自己評価に及ぼす影響を検討する。そのため、トレーニングの体験によって変容すると思われる自己評価の側面として次に示す 10 個の変数を取り上げる。

①討議に率直な態度で参加する程度（開放）、②他者に与えた魅力度（魅力）、③グループに成功をもたらした度合い（成功）、④他者からの信頼度（信頼）、⑤自主的に行動している程度（自律性）、⑥グループの中での自己に対する満足度（満足）、⑦グループを統制できる程度（統制）、⑧目標を達成している程度（目標）、⑨課題に打ち込んでい

る程度（課題）、⑩トレーニング内で感じている問題の程度（問題）

それぞれの末尾のカッコ内は各変数の略称であり、今後はこの略称を用いる。

さて、ここで検討される仮説は、以下の4つである。

仮説1 PMT を経験した参加者は、総体的に自己評価をポジティブに変化させる。

仮説2 (a)PMT において PM タイプと評価された参加者は、自己評価をポジティブな方向へ変化させる。

仮説2 (b)PMT において pm タイプと評価された参加者は、自己評価をポジティブな方向には変化させない。

仮説2 (c)したがって、PMT 終了時の自己評価は PM タイプの参加者の方が pm タイプの参加者よりも高い。

方 法

PMT の参加者

PMT に参加した某造船所の第1線監督者120名。職制上班長と呼ばれ、2名から10名の現場作業員を監督している。

PMT のコース・スケジュール

1コース2泊3日のスケジュールで、当該企業の保養所において実施された。1コース当たりの参加者は24名であるが、本研究で用いられるデータは、PMT コース5回分の参加者から得られたものである（ただし、総計120名のうち7名についてはデータが不十分なため対象から除かれた）。

データの収集

《自己評価データ》分析の対象となった自己評価データは、PMT 期間中2回実施された質問紙調査によって得られた。

1回目はスケジュール第1日目の最初の事例研究（与えられた事例に対してあらかじめ参加者が準備した個人回答を持ち寄って、グループとしての解決策をまとめるディスカッション）の終了直後に行われた。

2回目は、全スケジュールの終了直後（3日目後半）に実施した。質問項目は以下のとおりである（8段階尺度）。

- 1.今あなたは、グループの中で自分のすべてを出して率直に討議に参加できたと思いますか。
- 2.今あなたは、グループのメンバーに対してどの程度魅力的な印象を与えたと思いますか。
- 3.今あなたは、グループ討議の中でどの程度成功をもたらすような行動をとりましたか。
- 4.今あなたは、グループの中で他のメンバーからどの程度信頼されていると思いますか。
- 5.今あなたは、グループの中で他のメンバーに頼らず自主的に行動していると思いますか。
- 6.今あなたは、グループの中での自分にどの程度満足していますか。
- 7.今あなたは、グループを統制する力をどの程度持っていると思いますか。
- 8.今あなたは、自分の目標をどの程度獲得していると思いますか。
- 9.今あなたは、グループの課題にどの程度打ち込んでいると思いますか。
- 10.今あなたは、自分自身に対してどの程度問題を感じていますか
(高得点ほど問題を感じない)。

《他者からのリーダーシップ評価》

コース全体を通じて、事例研究が3回行われた。各ディスカッション終了直後に、その間のリーダーシップ行動について、参加者全員が相互に評価した。評価に際しては、集団討議におけるP行動・M行動を測定するために三隅・関・篠原(1969)が作成した尺度を使用した(P・M行動各10項目、5段階尺度)。測定結果は、集計後直ちに参加者にフィードバックし、各人のリーダーシップがPM・M・P・pmのどのタイプであるかを明らかにする。フィードバックでは、全員の結果が掲示されるため、参加者は他メンバーの評価も知ることになる。

結 果

10項目からなる質問のそれぞれに対する、113名の回答の結果を表4-1-18に示す。表中の「前」は最初のグループ・ディスカッション直後の回答であり、また「後」は全スケジュール終了後の結果である。表によれば、①開放性、⑩問題の2項目を除く8項目において、前後の間に有意差が見いだされた。PMTを経験することによって、参加者の自己評価が向上している。

表 4-1-18 PM T前後における参加者の反応(N=113)

	前	後	t
①開 放	6.4 (1.30)	6.5 (1.15)	n.s.
②魅 力	5.4 (1.44)	6.2 (1.09)	4.68 **
③成 功	5.5 (1.25)	6.2 (1.14)	5.04 **
④信 頼	4.9 (1.21)	5.9 (1.17)	8.04 **
⑤自律性	5.6 (1.50)	6.1 (1.36)	3.12 **
⑥満 足	6.1 (1.21)	6.5 (1.15)	2.94 **
⑦統 制	4.8 (1.39)	6.0 (1.06)	7.98 **
⑧目 標	5.2 (1.31)	6.3 (1.18)	7.20 **
⑨課 題	6.4 (1.18)	6.7 (1.10)	2.350 **
⑩問 題	5.0 (1.66)	5.0 (1.89)	n.s.

** $p < .01$ ()はSD

表 4-1-19 は、同じ回答を参加者のリーダーシップ・パターンによって分類したものである。本研究では、特に参加者の自己評価に影響を与えると思われる、PM タイプと pm タイプの2つのリーダーシップ・パターンを対象に分析した。3回にわたる相互評価の間にはタイプが変化する参加者もいるが、ここでは、3回を通じて PM タイプまたは pm タイプと評価された参加者のみを分析の対象にした。表 4-1-19 を見ると、PM タイプと評価された参加者については、自己評価が有意に上昇したのは、②魅力、③成功、④信頼、⑦統制、⑧目標の5項目である。また統計的有意性を無視すると、①～⑨ではすべて自己評価がポジティブな方向に変化しているのに対して、⑩問題だけは、自己評価が低下していることが分かる。

また、pm タイプと評価された参加者 20 名の場合には、10 項目のいずれにも自己評価の有意な変化は見いだされなかった。数値だけ見ると、PM タイプでネガティブに変化した唯一の項目である、⑩問題については、pm タイプではむしろポジティブな方向に変化している。

表 4-1-19 PMT 期間中 PM タイプ及び pm タイプと評価された参加者の反応

	PMタイプ(N=28)			pmタイプ(N=20)		
	前	後	t	前	後	t
①開 放	6.7 (1.16)	7.0 (0.76)	n.s.	6.0 (1.73)	5.8 (1.25)	n.s.
②魅 力	5.4 (1.21)	6.4 (0.82)	4.16 **	5.8 (1.66)	5.8 (1.34)	n.s.
③成 功	5.7 (1.10)	6.5 (0.78)	3.57 **	5.5 (1.20)	5.7 (1.24)	n.s.
④信 頼	5.1 (1.22)	6.1 (1.01)	4.16 **	5.1 (1.40)	5.7 (1.42)	n.s.
⑤自律性	6.0 (1.49)	6.5 (1.18)	n.s.	5.5 (1.77)	5.5 (1.60)	n.s.
⑥満 足	6.3 (1.06)	6.7 (1.03)	n.s.	6.1 (1.43)	6.1 (1.20)	n.s.
⑦統 制	5.2 (1.26)	6.3 (0.85)	4.30 **	4.6 (1.60)	5.4 (1.39)	n.s.
⑧目 標	5.8 (1.12)	6.6 (0.97)	2.80 **	5.0 (1.48)	5.9 (1.01)	n.s.
⑨課 題	6.7 (0.96)	6.9 (0.88)	n.s.	6.4 (1.20)	6.3 (1.14)	n.s.
⑩問 題	5.1 (1.58)	4.3 (1.96)	n.s.	5.4 (1.82)	5.9 (1.55)	n.s.

** $p < .01$ ()はSD

表 4-1-20 は、前後 2 回の回答について、PM タイプと pm タイプと評価された参加者の自己評価の差を検定した結果である。結果としては、前では⑧目標以外の 9 項目で有意差が認められず、後では④信頼を除く 9 項目に有意差が認められる。このうち PM タイプの自己評価が pm タイプのそれよりも低いため有意差が認められた項目は、⑩問題である。

表 4-1-20 PMタイプとpmタイプと評価された参加者の反応の差（*t*検定）

	前	後
①開放	2.012	4.09 **
②魅力	0.869	7.02 **
③成功	0.825	2.88 **
④信頼	0.062	n.s.
⑤自律性	1.194	3.94 **
⑥満足	0.714	2.11 *
⑦統制	1.776	4.44 **
⑧目標	2.220*	2.66 **
⑨課題	1.019	3.13 **
⑩問題	0.718	4.12 **

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

考 察

全体的変化

全体の結果としては、10 項目中 8 項目で自己評価のポジティブな変化が認められ、仮説 1 は支持された。T グループにおいては、自己評価がネガティブな方向へ変化するという報告もある (Goodall, 1971)。明確な構造・課題のない状況でグループが進行することに伴うストレスなどが、そうした結果をもたらしていると思われる。これに対して、ここ

で分析した PMT の対象者は一般の企業人であり、トレーニングの目標も明確に規定されている。さらにその目標は、人格の変容といったパーソナリティの根幹にかかわるものではなく、新しい行動や役割の獲得にある。したがって、参加者が PMT の基礎となる理論を受け入れ、トレーニングに積極的にコミットする限り、参加者の自己評価はポジティブな方向に変化すると考えられる。ここでも、そうした方向への効果が認められた。有意差の見られなかった①開放性、⑩問題については、後のリーダーシップ・タイプとの関連で改めて検討する。

期間中 PM タイプと評価された参加者の自己評価の変化

10 項目中 5 項目で自己評価がポジティブな方向へ変化した。したがって、②魅力、③成功、④信頼、⑦統制、⑧目標の 5 項目については、仮説 2 (a)が支持された。

トレーニングを通じて、他者から PM タイプと認知された参加者は、トレーニングの終了時には相対的に自己を高く評価している。この結果は、他者からのリーダーシップ評価が自己評価に影響を与えることを明らかにしている。PM タイプと評価された参加者は、トレーニングがスタートした時点よりも、自分が他者に魅力的で、グループに成功をもたらし、他者から信頼され、統制力を持ち、自己の目標を達成できると評価するようになったのである。このような結果が得られた理由を、参加者たちの自己効力感の高まりによって説明することができる。自己効力感は、成功体験によって高められる (Latham, 1988) が、トレーニングの中で、リーダーとして最も効果的な PM タイプと評価されることは、参加者にとっては成功体験として認知される。その結果、高いリーダーシップ評価を受けた参加者は、他者にも力を与え、グループに成功をもたらすといったことについて、「自分にはそれができる」という自己効力感を強めることになる。

しかしながら、解放性をはじめ、5つの項目については有意差は認められなかった。このうち①開放性、⑤自律性、⑨課題については、次のような解釈が可能である。第1に、これらはトレーニング前の時点で、既に得点が高かったことである (8段階尺度で6を超えている)。このような結果が得られた理由としては、トレーニング開始前のオリエンテーションの影響が考えられる。オリエンテーションでは、ディスカッションに際しては率直な気持ちで発言すること、自主的に行動すること、課題に対して積極的に取り組むことが強調される。したがって、参加者たちは、トレーニングのスタート時から、実際にそのような行動をとるように努力し、満足感も高い評価になったと考えることができる。また、

有意差が見いだされた5項目は他者の存在を前提としており、他者との相互作用の結果として自己評価が形成されるものである（ただし、⑧目標についてはこのことは必ずしも当たらない）。これに対して有意差が見いだされなかった項目は、自己内部の状態を評価したもので、これらについては、他者からのリーダーシップ評価が、前者ほどには強い影響を与えなかったと思われる。

もっとも、最初から評価が高かったという解釈については、pm タイプの⑤自律性には適用できない。また第2の解釈を採用するにしても、他者との相互作用が自己評価に及ぼす影響について、さらに検討する必要がある。

⑩問題には有意差は見いだされていないが、数値的にはネガティブな方向へ変化している。これを見ると、リーダーシップに関してポジティブなフィードバックを受けるほど、参加者は問題を感じるように見える。しかし、この結果を必ずしも否定的に捉えるべきではない。なぜなら、トレーニングの中でより積極的な行動をとり、それが他者からも高く評価されることで、参加者は成長していく。そして、そのことによって、それまでに気づけなかった、新たな問題を意識し始める可能性が考えられるからである。その意味では、「問題を意識する」ことはポジティブな側面を持っているのである。

期間中 pmタイプと評価された参加者の自己評価の変化

10項目のすべてにわたって有意な変化が見いだされておらず、仮説2(b)は支持された。終始 pmタイプと評価された参加者は、トレーニングの中で自己評価をポジティブに変化させることはなかった。しかしながらネガティブな方向の変化も見られなかった。PMTにおける相互評価は道具の1つであり、スケジュール全体では、参加者のリーダーシップを高めるための様々な働きかけが行われる。これらはいずれも支持的なものであり、トレーニング・スタッフも、参加者がリーダーシップ改善の意欲を高めるように働きかける。このようなトレーニングでは、pmタイプの評価を受けた参加者は、自己評価をポジティブには変化させなかったが、自己をネガティブに評価することもなかったと思われる。

期間中 PMタイプ、 pmタイプと評価された参加者の自己評価の差

トレーニング初期の時点では、⑧目標を除けば、PMタイプと pmタイプの間には有意差が見られないが、2回目には④信頼を除く9項目に有意差が認められた。⑩問題では pmタイプの参加者の方が PMタイプよりも高い自己評価している。したがって、④信頼、⑧目標、⑩問題を除く7項目については仮説2(c)が支持された。要するに、トレーニング

終了時での自己評価は、PM タイプの参加者の方が pm タイプよりも高いことが明らかになった。これによって、他者からのリーダーシップ評価が PMT 参加者の自己評価に影響を及ぼしていることが確認された。

④信頼については有意差は見いだされなかったが、その原因の1つに他メンバーから「信頼されている」と回答することに対する心理的な抵抗があったのではないかと思われる。PM タイプの2回目の評価も必ずしも高いとはいえないからである。⑩問題については、先にもふれたが、この項目だけは、pm タイプの方が PM タイプよりも問題を感じない方向へ変化していた。こうした結果は、トレーニングの在り方を考えるとき、極めて示唆的である。トレーニングにおいて高いリーダーシップ評価を受ければ、それなりの満足を感じるだろう。しかし、そうした満足感は、結果として自分の行動を進んで振り返り、見直していこうという積極的な態度を生み出すと考えられる。そして、自分の行動を真剣に振り返ったとき、新たな問題が意識化されるのではないかと思われる。一時的に高い評価を受けて安心するのではなく、それまでは気づかなかった問題が数多くあることを改めて認識することは、トレーニングの最終目的でもある。

総合的考察

ここでは、PMT における他者からのリーダーシップ評価が、参加者の自己評価に与える影響を検討した。その結果、参加者の行動や態度の変化は、トレーニング内での参加者の相互作用によって影響を受けていることが明らかにされた。そうした要因を考慮に入れなければ、トレーニング効果を十分に説明できないのである。この結果は、トレーニングにおける自己評価は、参加者の持つ勢力によって影響されるという Archer (1974) の結果とも一致している。

ところで、低いリーダーシップ評価を受けた参加者が、自己評価をポジティブに変化できないとすれば、そのことが行動に及ぼす影響を考えなければならない。それがネガティブなものであれば、それらの人々を救う手だてが必要である。もっとも、ここでは、ポジティブな変化が見られなかっただけで、マイナスの影響は認められない。しかしながら、トレーニングの実践にかかわる問題として、この点について若干の考察を加えておこう。PMT では、トレーニング前に、参加者が部下からリーダーシップ評価を受けていることがある。そこで pm タイプと評価されたリーダーが、トレーニングの中でも低い評価を受ければ、リーダーシップ改善の意欲を阻害する可能性もある。PMT では、相互評価の場

になるグループ編成に当たっては、現場でのリーダーシップ・タイプを考慮しないことが多い。こうしたことは、トレーニングにおけるグループ編成についての問題を提起する。Harrison & Lubin (1965) の研究をはじめ、一般的には、集団は等質よりも異質なメンバーで構成される方が効果的だという報告が多い。しかしながら、それはメンバーの文化や価値観の多様性を強調しているのもであって、リーダーシップのような勢力については、その違いの大きいメンバーによる構成が望ましいとは考えられない。さらに、吉田 (1996) は、看護リーダーを対象にしたトレーニングにおいて、参加者の自己評価が極めて低いことを見いだしている。こうしたことから、参加者の職種や性別などによっても、その構成を考慮することが必要だと思われる。また、トレーニング後との関連では、トレーニングで低い評価しか得られなかった参加者のフォロー、再教育の問題がある。低い評価のまま現場に復帰した参加者が、積極的にリーダーシップをとるようになるとは考えにくい。トレーニングの中で受けた行動評価と復帰後の行動に関して、さらに詳細な分析が求められる。

第2節 教育集団におけるトレーニングの効果

本節では、教育実習をリーダーシップ・トレーニングの視点から捉え、その効果について検討する。本来、教育集団におけるトレーニングとしては、現職教師に対するものを取り上げるべきであるが、我々が進めてきた、児童・生徒による教師のリーダーシップ評価と、それに基づくリーダーシップ・トレーニングという発想と方法論には抵抗も大きく、学校現場に受け入れられるには至っていない。このような試みに理解を示し、積極的に導入しようとした教師はいたが、それが学校全体のリーダーシップ・トレーニングの実践といった、組織的な働きかけにまで進むことはほとんどなかった。しかしながら、近年では、教育における問題の深刻さを反映して、学校における様々な対人関係問題の解決を目的にした、組織的な試みが導入され始めている。今後こうした動きはさらに強まって、教師に焦点を当てたアクション・リサーチが増加していくことが期待される。そうした状況になれば、これまで蓄積されてきたトレーニングのノウハウが教育の領域でも活用されることになる。

さて、ここでは教育実習を、リーダーシップ・トレーニングの視点から分析する。教育実習は文字どおり実習であり、トレーニングであるが、それをリーダーシップや対人関係のトレーニングとして分析した研究は、必ずしも多くはない。しかしながら、教育実習は教科にかかわるテクニカルなスキルだけを訓練するものではない。そこで最も重要なのは教室にいる児童・生徒とのかかわりである。したがって、彼らとの関係を作り上げていくスキルの訓練は、教育実習における重要な目標である。そうした意味で、教育実習においては、子供に対するリーダーシップを含めたヒューマン・スキルの育成が求められているのである。

1. 教育実習における実習生のリーダーシップの変化

教育実習の効果を上げるために様々な試みが行われている。マイクロ・ティーチングと呼ばれる、教授スキル向上のための訓練手法が開発され、実習前教育にも積極的に取り入れている大学もある。そこでは、現実の教授行動の中から重要な要素が選び出され、それらを身につけるための訓練が行われる。こうして、実習生は教師に求められる重要なテクニックを身につけていくのである（吉良・佐藤・吉田，1980；吉田・吉良，1982）。このマイクロ・ティーチングは教授技術の訓練に重点を置いている。しかしながら、望ましい教師になるためには、児童・生徒に対する影響力、いわゆるリーダーシップ能力を身につ

けることが欠かせない。ここでは、教育実習をリーダーシップ育成の視点から捉え、実習期間中における実習生のリーダーシップの変化を分析する。また、現職教師と教育実習生のリーダーシップの違いについてもあわせて検討する。

ところで、我々が開発してきたリーダーシップ・トレーニングでは、自分の行動に関する他者からのフィードバックを重視する。他者からの評価を知ることによって、行動の変容や新しい行動の獲得が可能になると考えるのである。ここでは、実習期間中における実習生のリーダーシップの変化を追跡するだけでなく、リーダーシップに関するフィードバックの効果についても検討する。実習生のリーダーシップ評定に当たっては、PM論に基づいて三隅・吉崎・篠原（1977）が作成した測定尺度を使用した。三隅らはこの尺度を用いて、小学校における教師のリーダーシップ行動と、児童らの学級連帯性・規律遵守・学習意欲・学校に対する満足度との関連を分析している。その結果、PMが最も効果的で、以下M、P、pmと続くことを明らかにしている。また、吉崎（1978）は教師のリーダーシップが、学級における勢力構造の集中化や学級連帯性、規律遵守の意識に影響を与えることを報告している。佐藤（1980）は小学校において、教育実習生のPMリーダーシップと実習成績について分析し、リーダーシップと、「生活指導」「学級経営」との間に有意な相関があることを見いだしている。また実習生は全体的にM行動が高く評価される傾向があることも報告されている。

方 法

教育実習生

1983年度熊本大学教育学部教育実習生（小学校課程4年生）で、附属小学校において教育実習を受けた者のうち、4年2組（生徒数43名）に配当された17名。実習は前班と後班に分けて、それぞれ4週間にわたって実施された。前班の9名、後班の8名が調査の対象になった。男女の内訳は前班では男子6名、女子3名、後班では男子5名、女子3名である。なお、対象者に対しては、リーダーシップ発揮の意欲を高めるために、実習開始日にPM理論に関する講義を行った。

リーダーシップ測定尺度

教師のPMリーダーシップ測定項目のうちから、佐藤（1980）が選択したものと同一のP・M各7項目を使用した。

P 行動測定項目

1. 教生の先生は、勉強（予習、復習）をしっかりとやるように、やかましく言われますか。
2. 教生の先生は、規則やきまりをまもるように、やかましく言われますか。
3. 教生の先生は、授業中きびしく教えられますか。
4. 教生の先生は、掃除や日直の仕事ぶりが悪いと叱られますか。
5. 教生の先生は、漢字の書きとりや、算数の計算などを毎日きまただけするように言われますか。
6. 教生の先生は、物を大切に使うように言われますか。
7. 教生の先生は、忘れ物をしないように注意されますか。

M 行動測定項目

1. 教生の先生は、何か困ったことがあるとき相談にのってくださいますか。
2. 教生の先生は、いろいろなことを決めるとき、みんなのいいぶんや希望を聞いてくださいますか。
3. 教生の先生は、ほめたり、勇気づけたりしてくださいますか。
4. 教生の先生と気軽に話せますか。
5. 教生の先生は、あなたによく話しかけてくださいますか。
6. 教生の先生は、「えこひいき」しないで、みんなをおなじようにつかってくださいますか。
7. 教生の先生は、あなたがまちがったことをしたとき、すぐに叱らないでなぜそうしたのかを聞いてくださいますか。

各項目とも、「5.非常にそう思う」～「1.まったくそう思わない」の5段階尺度から構成される。

リーダーシップの測定

実習生のリーダーシップの測定とともに、現職教師との比較を行うため、次の2種類の測定を実施した。

①児童による教育実習生のリーダーシップ評価

クラスに配当された実習生は5～7名の児童を中心に受け持っていた。児童は自分たちを担当している実習生の行動について回答した。

②児童による現職教師のリーダーシップ評価

実習生と同じ項目を用いて、児童が自分たちの担任教師のリーダーシップ行動を評価した。項目内容はまったく同じで、「教生の先生は」の部分を「あなたの先生は」と読み替える。

測定は4週間にわたる実習期間中の週末に行われた。したがって、実習生・現職教師ともに、児童から合わせて4回の評価を受けたことになる。なお、現職教師の行動評価は教育実習の後班の期間中に実施した。さらに、後班の実習生には実習終了後にリーダーシップ測定に関する自由記述を求めた。

測定結果のフィードバック

リーダーシップに関するフィードバック効果を分析するために、後班の実習生には測定後2、3日以内に、児童による評価結果をフィードバックした。これに対して、前班の実習生はコントロール条件とし、リーダーシップを測定するだけで、結果についてはフィードバックを行わなかった。なお、前班の実習生に対しては、実習期間終了後にすべてのデータをまとめてフィードバックした。

結 果

現職教師と教育実習生のリーダーシップ

児童が行った現職の教師と教育実習生のリーダーシップ P 行動、及び M 行動についての評定結果（7項目とそれらの合計得点）をそれぞれ表 4-2-1、表 4-2-2 に示す。表中の N は4回の調査回答数の合計である。欠席などのため、必ずしも学級人数の4倍にはなっていない。また「フィードバック無」群の N が学級人数の4倍を越えているのは、8班に9人の実習生が割り当てられたため、一部の児童が2人の実習生について回答したことによっている。結果を見ると、P 行動の場合には、すべての項目で現職教師が圧倒的に高い評価を受けている。

M 行動については、「4.気軽に話せる」「5.よく話しかけてくれる」「7.まちがったことをしたとき、すぐに叱らずになぜそうしたかを聞く」を除いて各条件間に差が見られない。しかも項目4、5の場合にはむしろ実習生の方が現職教師の得点を上回っている。また項目7では、現職教師は3群の中では最も高い評定を受けているが、それでもフィードバックのない群との間にのみ有意な差が認められるにすぎない。

表 4-2-1 現職教師と教育実習生のリーダーシップ (P行動)

被評定者	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	計	N
現職教師	4.3 (0.73)	4.4 (0.85)	3.9 (1.10)	4.0 (0.94)	3.9 (1.00)	4.3 (0.88)	4.4 (0.90)	29.3 (3.24)	168
実習生 フィードバック有	3.0 (1.02)	3.1 (0.81)	3.1 (1.24)	2.9 (1.34)	2.8 (1.31)	3.5 (1.33)	3.5 (1.49)	21.8 (4.22)	164
実習生 フィードバック無	2.7 (1.37)	2.8 (0.72)	2.8 (1.17)	2.8 (1.40)	2.4 (1.20)	3.2 (1.29)	3.3 (1.53)	20.0 (4.21)	185
$F(df=2,514)$ 多重比較	147.14** all	119.04** all	51.83** 1-2,1-3	73.12** 1-2,1-3	110.24** all	49.97** all	54.58** 1-2,1-3	136.14** all	

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ ()はSD

多重比較はライオン法による。表には5%水準で有意差が認められた組み合わせを示す。

allは条件間のすべての組み合わせに有意差が見いだされたもの。

(現職教師：1, フィードバック有：2, 無：3) 表記はいずれも表 4-2-2と共通

表 4-2-2 現職教師と教育実習生のリーダーシップ (M行動)

被評定者	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	計	N
現職教師	4.0 (1.10)	4.4 (0.90)	4.0 (1.12)	3.5 (1.33)	3.3 (1.54)	4.1 (1.00)	4.3 (1.16)	27.4 (4.52)	168
実習生 フィードバック有	4.1 (0.99)	4.2 (1.03)	4.1 (0.97)	4.2 (1.16)	3.8 (1.56)	4.1 (0.95)	4.1 (1.25)	28.7 (4.10)	164
実習生 フィードバック無	4.1 (0.97)	4.2 (0.96)	4.0 (1.13)	4.1 (1.08)	3.5 (1.52)	4.0 (1.23)	4.0 (1.53)	27.7 (4.47)	185
$F(df=2,514)$ 多重比較	n.s.	n.s.	n.s.	23.90** 1-2,1-3	9.74* 1-2	n.s.	4.20* 1-3	n.s.	

実習期間中の変化とフィードバックの効果

次に実習生のリーダーシップ行動に対する児童の評価結果を、実習期間中の変化とフィードバック効果の観点から見てみよう。図 4-2-1 は実習期間中における P 行動の変化を、フィードバック群とフィードバックのない群とに分けて表示したものである。2 要因の分散分析の結果、主効果及び交互作用ともに有意差が認められた。まず、実習期間中に P 行動は向上している ($F=4.75$, $df=3/341$, $p < .01$)。フィードバックの有無にも差が見られるが ($F=8.65$, $df=1/341$, $p < .01$)、これは図からも明らかのように、主として第 1 回目の評定値に差があったことによる。時間の経過とともにフィードバックを与えられなかった群もフィードバック群とほぼ同じ水準に達している。したがって、P 行動について

は、フィードバック効果を確認することはできない。個々の項目についても、多くが合計得点とほぼ同じ傾向を示している。すなわち、「1.勉強をしっかりとやるように、やかましく言う」「2.規則をまもるように、やかましく言う」「3.授業中きびしく教える」「5.漢字の書きとりや、算数の計算などを毎日きまっただけするように言う」の4項目では主効果、交互作用ともに有意差が認められた。さらに、「6.物を大切に使うように言う」ではフィードバックの有無と交互作用には有意差が見られたが、実習期間中の評価には変化が認められなかった。また、「4.掃除や日直の仕事ぶりが悪いと叱る」「7.忘れ物をしないように注意する」についてはフィードバックの効果、実習期間中の変化のいずれにも有意差は見られなかった。

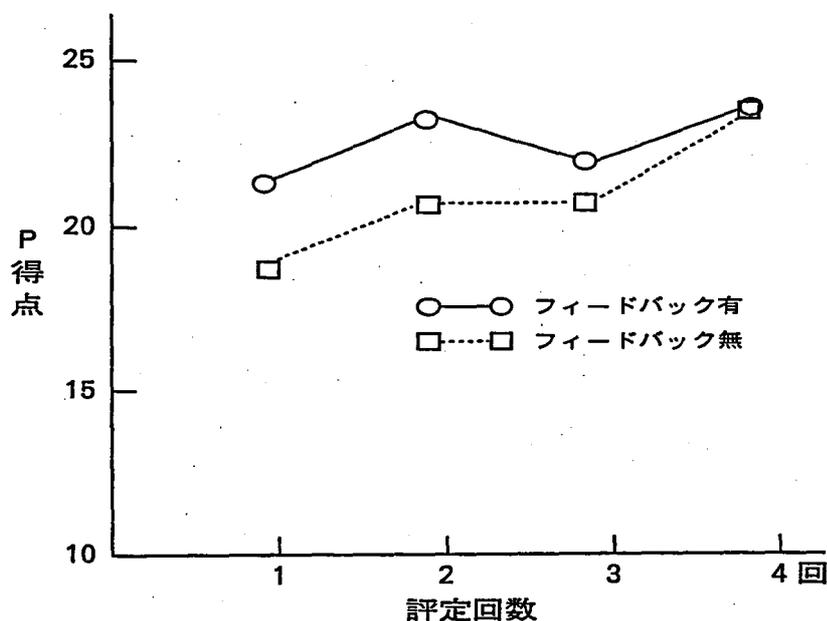


図 4-2-1 フィードバック条件の有無とP行動の変化

次にM行動について見てみよう。図4-2-2にその結果を示す。2要因の分散分析の結果、実習期間中の変化のみに有意差が認められた($F=2.86, df=3/341, p<.05$)。つまり、P行動と同様に、実習期間中にM行動が向上したのである。フィードバックの条件については、2つのグループは、ほとんど同じ水準でスタートしたが、その後の推移を見る限りフィードバックの効果は認められない。個々の項目では、「5.よく話しかける」のフィードバック条件にのみ有意差が認められる($F=6.12, df=1/341, p<.05$)。その他の項目ではいずれも有意差は見いだされなかった。総体的に言えば、M行動の場合には、実習期間中にわずかな向上が認められるが、フィードバックの有無はほとんど影響を与えていない。

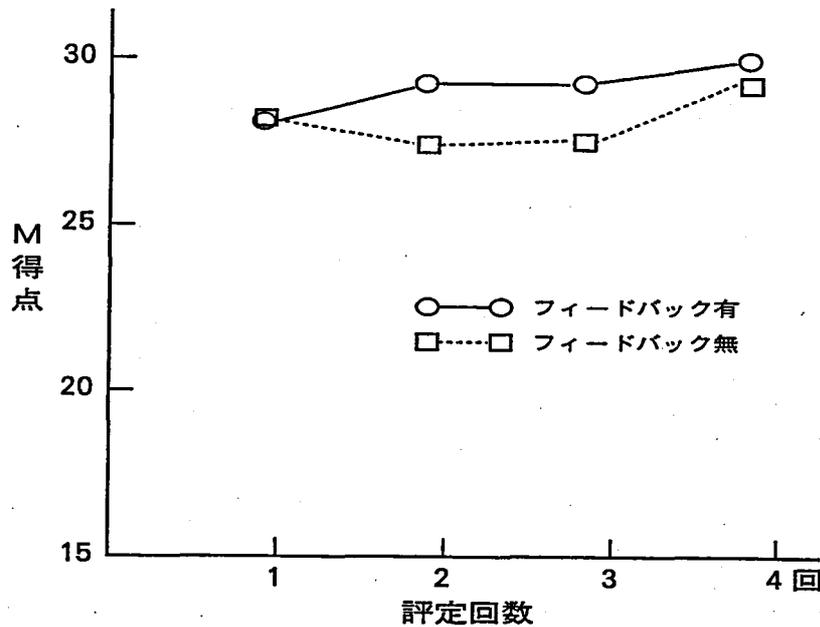


図 4-2-2 フィードバック条件の有無とM行動の変化

考 察

現職教師と教育実習生のリーダーシップ

目標達成に志向した P 行動では、現職教師がすべての項目で実習生よりも高い評価を受けている。勉強をしっかりとったり、きまりをまもるようにやかましく言うなどの、学校での目標達成にかかわる行動においては、現職教師と教育実習生との間には歴然とした差が認められた。しかし、このことから直ちに実習生に対して圧力をかけるように指導するのは適切ではない。なぜならこの種の行動は専門知識やそれに基づいた計画能力などの裏付けがあって初めて影響力を持つのであり、一方的に圧力をかけるだけでは、むしろ反発を招いてしまうからである。したがって、教育実習生に対しては、P 行動の意義を理解させるとともに、その発揮の困難さを認識させることが必要だろう。

M 行動については、3 項目以外では、現職教師と教育実習生の間には差が認められなかった。特に項目 4、5 については、実習生の方が現職教師の得点を上回っていた。この結果は P 行動とは対照的で、人間関係に重点を置く M 行動に関しては、実習生でも現職教師に劣らない行動がとれることを示している。具体的な数値を見れば明らかなように、

現職教師の得点が低いのではなく、むしろ実習生の得点が高いのである。相対的に M 行動が高く評価されるという傾向は佐藤（1980）の結果とも一致している。しかしながら、このことから、教師に求められるリーダーシップ M 行動が、実習生に最初から身につけていると判断することはできない。実習生の M 行動が教育実習のはじめから高く評価されたのは、子供たちから、「優しいお兄さん、お姉さん」として認知されたからであって、教師に要求される、人間関係的な能力が積極的に評価されたとは考えにくいからである。PM 理論によれば、P 行動と M 行動が相乗的に作用することによって、望ましいリーダーシップの効果が得られる。単に、M が強いだけでは十分ではないのである。

実習期間中の変化とフィードバックの効果

P・M 行動それぞれの結果を見ると、いずれも実習期間中にリーダーシップ得点が向上した。ただし、個々の項目では、実習期間中の変化、向上が認められないものがあり、特に M 行動の場合には、いずれの項目もプラスの変化を見いだすことができなかった。その理由として、M 行動の場合、最初から評定得点が高かったことが考えられる。この種の測定では、準拠枠に偏りがあって、はじめに高い評定がなされると、その後の行動の変化を得点上からは把握できないことがある。こうした問題を解決するためには、回答者である児童へのインストラクションにも配慮することが求められる。また、フィードバックの効果については、P 行動では統計的にはその効果が認められたが、その直接の原因は最初の測定時点でフィードバック群が有意に高い評定を受けていたことによっていた。したがってこれらの結果からフィードバックの効果を確認することはできなかった。また、M 行動については、フィードバックの効果そのものが統計的には認められなかった。一般的に、自分の行動についてのフィードバックが、その後の行動改善につながることは、トレーニングを対象にした研究でも明らかにされている（吉田，1996）。しかしながら、フィードバックの内容によっては、むしろマイナスの効果をもたらす場合もある。Adler & Goleman（1975）は、自分自身が改善しようと考えていない行動について、ネガティブなフィードバックを受けると、その行動が抑圧されることを指摘している。ここで行われた教育実習生に対するフィードバックのうち、特に P 行動についてのフィードバックは必ずしもポジティブなものではなかった。こうしたことから、フィードバックが行動の改善意欲に結びつかなかった可能性もある。また、要求された行動をすることが困難なものとして認知された場合には、たとえフィードバックを受けたとしても、行動の改善にはつながら

ない。P 行動の場合、現職教師との差も大きく、実習生たちがそうした行動をとることを難しいと感じたために、フィードバックが効果を持たなかったとも考えられる。M 行動については、当初から比較的高水準の評定を受けていたために、フィードバック効果が明確にならなかったと思われる。このほか、フィードバックの効果が明らかにならなかった理由として、リーダーシップの重要性が十分に認識されていなかった可能性も指摘される。実習終了後の自由記述の中には、リーダーシップ評価の重要性を理解していないと思われる意見や、児童の評価が信頼できないといった内容の回答が見られた。事前にリーダーシップに関する情報提供は行っていたが、さらにその重要性を明確に強調すべきだったと思われる。

2. 教育実習生のリーダーシップ測定項目の作成と妥当性の検討

本章第2節1では、小学校の実習期間中における教育実習生のリーダーシップの変化について検討を行った結果、リーダーシップ P 行動及び M 行動の両方において、得点の上昇が認められた。しかしながら、その変化はあらかじめ予想されたよりも小さく、両行動を構成する個々の項目（P・Mともに各7項目で測定）には、変化が認められないものもあった。こうした結果が生じた原因として、使用されたリーダーシップの測定項目が、現職教師を対象にしたものであったことが考えられる。そうした状況を踏まえ、ここでは教育実習生のリーダーシップを測定尺度を作成する。項目整理のベースとして、三隅・吉崎・篠原（1977）が、現職教師のリーダーシップ測定尺度を作成する際に用いた46項目を使用する（項目の内容は表4-2-3参照）。はじめに実習生に対して予備調査を実施し、実習生にとって実行可能なリーダーシップ行動を明らかにし、その結果に基づいて項目の集約・整理を行う。さらに選択された項目を用いて、児童・生徒に対して調査を実施し、リーダーシップ行動と実習成績との関連、一定期間後に実習生を記憶している程度を分析することによって、測定尺度の妥当性を検討する。

方 法

リーダーシップ測定項目の集約

1) 実習生に対する予備調査と因子分析

調査対象者は1984年度熊本大学教育学部教育実習生105名（4年次生 男子48名、女

子 57 名)。熊本大学教育学部附属小学校での約 1 か月間の実習を終えた時点で、46 項目からなる教師行動のリストを提示し、実習期間中を振り返って、それらの行動を実践に移すことがどれほど可能であると思うかについて回答を求めた。いずれも「非常に簡単にできる」(5)、から「ほとんど不可能」(1)までの 5 段階による評定を行った(項目の内容と回答結果は表 4-2-3 参照)。さらに予備的資料とするために、現職教師(附属小学校教員)に対しても、それぞれの項目が、実習生にとってどの程度実行可能だと思うかについて回答を求めた。この結果に基づいて、「実行可能」という回答が得られた項目を対象に因子分析を行い、項目の集約・整理を進めた。

集約された項目の妥当性の検討

1) 児童に対する調査と実習成績の分析

実習生から得られた回答に基づいて項目の集約・整理を行ったのち、それらの項目の妥当性を検討するために、先の実習生調査の翌年(1985 年)に附属小学校児童に対して、実習生のリーダーシップに関する調査(20 項目)を実施した。対象児童は 5 年生及び 6 年生で、自分のクラスに配当された、8 名の実習生 1 人 1 人のリーダーシップ行動について評定を行った。調査時期は 1 か月の実習終了直後で、対象となった実習生は 48 名であった。この結果に基づいて、実習生を 4 つのリーダーシップ・タイプに類型化し、そのタイプと実習成績との関連を分析した。

2) 児童に対する実習生の想起調査

上記の調査では時間等の制約もあって、児童からは実習生のリーダーシップ行動に関する評定しか得ることができなかった。実習時のリーダーシップが児童に与えた影響との関連を明らかにし、選択された項目の妥当性を検討するために、第 2 回目の調査を行った。実施時期は、実習終了から 2 年後(1986 年)で、教育学部附属小学校から進学した附属中学校生徒に対して、2 年前の実習生の名前と、その印象を想起するよう求めた。該当者は 1 年生 88 名、2 年生 87 名であった。

結果と考察

リーダーシップ測定項目の集約

1) 実習生に対する予備調査

46項目からなるリーダーシップ行動を実習終了直後の実習生に提示し、自分たちにとって、それらの行動を発揮することがどの程度可能であるかについて回答を求めた結果が表4-2-3である。現職教師の回答結果も挙げている。

表 4-2-3 リーダーシップ行動の発揮しやすさに関する教育実習生及び現職教師の回答結果（平均値）

項目の内容	全体 (N=105)	男子 (N=48)	女子 (N=57)	現職教師 (N=16)
* 1) 児童の気持ちをわかる	3.0(1.37)	3.0(1.31)	2.9(1.46)	2.3(0.90)**
2) 児童と同じ気持ちになって考える	3.1(1.26)	3.0(1.18)	3.2(1.37)	2.2(0.88)**
3) えこひいきせずに、同じように扱う	3.3(1.10)	3.3(0.96)	3.3(1.29)	2.7(0.92)**
4) 児童が話したいことをきく	3.8(1.09)	3.8(1.05)	3.8(1.11)	3.4(1.17)*
* 5) 勉強の仕方が分かるように教える	2.6(1.24)	2.6(1.17)	2.6(1.36)	2.4(0.78)
6) すぐにカットならない	3.7(1.34)	3.9(1.31)	3.6(1.37)	3.5(1.06)
7) 間違っただけをしたとき、理由を聞く	3.5(1.23)	3.4(1.19)	3.5(1.27)	3.6(1.17)
8) 困ったとき、相談にのる	3.8(1.14)	3.8(1.10)	3.8(1.15)	3.6(0.93)
* 9) 勉強が分かるように説明する	2.7(1.38)	2.8(1.29)	2.7(1.07)	2.8(0.63)
10) いつまでも、くどくど叱らない	4.0(1.32)	4.0(1.32)	4.0(1.28)	3.6(1.00)
* 11) チャイムがなったらすぐ学習をやめる	3.1(1.40)	2.9(1.36)	3.2(1.45)	3.2(0.39)
12) いいことをしたとき、ほめる	4.1(1.34)	4.0(1.35)	4.2(1.28)	3.3(0.75)**
13) 忘れ物をしたとき注意する	3.7(1.30)	3.7(1.32)	3.6(1.24)	3.4(0.93)
14) 忘れ物をしないように注意する	3.8(1.39)	3.7(1.39)	3.9(1.37)	3.4(0.60)
15) 家庭学習(宿題)をするよう厳しくいう	3.1(1.43)	3.3(1.45)	3.0(1.40)	2.4(0.70)
* 16) 名札・ハンカチなど細かいことに注意する	3.0(1.35)	3.0(1.31)	3.0(1.42)	2.4(0.78)
* 17) 勉強するように厳しくいう	2.7(1.39)	2.9(1.49)	2.6(1.20)	2.9(0.97)
18) 机の整理やカバン、帽子の整頓など注意する	3.2(1.33)	3.1(1.30)	3.2(1.39)	2.6(0.70)**
* 19) テストを両親に見せるよういう	3.1(1.44)	3.3(1.43)	2.9(1.43)	3.3(0.46)
* 20) テレビを見すぎないように注意する	3.1(1.45)	3.1(1.45)	3.0(1.46)	3.1(0.70)
21) 当番や係の仕事を手伝ったとき、注意する	3.9(1.42)	3.9(1.40)	3.8(1.44)	2.8(0.66)**
22) 家庭学習(宿題)を出す	3.3(1.28)	3.3(1.22)	3.3(1.38)	3.3(0.66)
23) 児童と遊ぶ	4.0(1.20)	4.1(1.13)	3.9(1.27)	3.9(0.75)
24) 児童のノートを見る	3.8(1.45)	3.8(1.44)	3.9(1.44)	3.2(0.39)**
25) 机間巡視をして一人一人に教える	3.5(1.31)	3.4(1.29)	3.6(1.32)	2.2(0.53)**
26) 給食時間、児童と話しながら食べる	4.1(1.27)	4.0(1.28)	4.1(1.22)	4.4(0.70)
27) 家庭学習(宿題)を見る	3.7(1.42)	3.7(1.36)	3.6(1.51)	3.1(0.43)**
28) 放課後、一緒に残って勉強を教える	3.2(1.39)	3.2(1.36)	3.1(1.43)	2.8(0.73)
* 29) 学習中、学習と関係ない話をする	3.0(1.51)	3.1(1.54)	3.0(1.46)	2.8(0.95)
* 30) おもしろいことをいって笑わせる	3.1(1.55)	3.3(1.59)	2.9(1.46)	3.2(0.53)
31) 机の上をきれいに整理する	3.5(1.39)	3.2(1.40)	3.7(1.32)	3.3(0.46)
32) 物を大切に使うよういう	3.5(1.38)	3.5(1.35)	3.5(1.42)	3.1(0.70)
33) 学級みんなが仲よくするよういう	3.3(1.47)	3.3(1.46)	3.3(1.48)	3.0(0.87)
34) 自分の考えをはっきりいうよういう	3.4(1.44)	3.6(1.41)	3.2(1.47)	2.9(0.83)
35) きまりを守るよう、厳しくいう	3.3(1.45)	3.5(1.46)	3.2(1.41)	2.6(0.70)**
36) 友達同士助け合って勉強や運動するよういう	3.5(1.48)	3.6(1.52)	3.4(1.40)	3.0(0.50)
37) 人を差別しないよういう	3.5(1.30)	3.6(1.31)	3.4(1.28)	2.8(0.66)**
38) 教室の空気を入れ換えに気をつける	3.7(1.07)	3.6(1.04)	3.8(1.08)	3.1(0.33)**
39) わからないことを調べたり、人に聞くよういう	3.7(0.96)	3.5(0.91)	3.8(0.98)	2.8(0.66)**
40) 給食で好き嫌いなく食べるよういう	3.3(1.19)	3.3(1.16)	3.4(1.22)	2.8(0.90)**
41) 間違っただけ友達に笑われないよういう	3.5(1.15)	3.5(1.12)	3.6(1.17)	2.7(0.68)**
42) 食事の仕方について注意する	3.2(1.29)	3.1(1.22)	3.3(1.40)	2.8(0.66)
43) 発表の仕方について教える	3.2(1.41)	3.3(1.44)	3.1(1.36)	2.3(0.90)**
* 44) 勉強に役立つテレビ、新聞、本を見るよういう	3.1(1.27)	3.2(1.31)	2.9(1.18)	2.6(0.70)
45) 「おはよう」や「さよなら」をいう	4.4(1.22)	4.3(1.24)	4.5(1.11)	3.9(0.78)
46) 学習中のおしゃべりや手遊びを注意する	3.8(1.32)	3.8(1.26)	3.7(1.40)	2.8(0.66)**

項目番号左の * は、男女とも、あるいはそのいずれかで、回答が3以下の項目 () はSD
教師回答右は、教師と実習生の回答(男女込み)の差のt検定(* $P < .05$, ** $P < .01$)

男女に違いが見られる項目もあるが、全体として実行が容易だと認知されている項目（平均が4点以上のもの）は、「10.いつまでもくどくど叱らない」「12.いいことをしたとき、ほめる」「23.児童と遊ぶ」「26.給食時間、児童と話しながら食べる」「45.『おはよう』や『さよなら』をいう」の5項目であった。一方、実行が困難だという回答が多かったもの（全体平均が3点未満の項目）は、「1.児童の気持ちを分かる」「5.勉強の仕方が分かるように教える」「9.勉強が分かるように説明する」「16.名札・ハンカチなど細かいことに注意する」「17.勉強するように厳しくいう」の5項目であった。実行が容易だと認知された項目は、内容が具体的で、客観的にも実行に移しやすいと思われるものである。これに対して、実行が難しいと考えられている項目では、児童の内面にまで入り込む必要のあるものや、自信を持っていなければ実行することが困難な行動からなっている。ここではこの5項目に、男女のいずれかの平均が2点台の6項目を加えた合計11項目（表4-2-3の項目番号の左に*を付したもの）を、実習生にとって実行が困難な行動として項目選択のためのリストから除外することにした。その結果35項目が検討の対象として残された。このように、ここでは項目選定の基準を実習生の「実行可能性」の評価においた。これについては、より客観的な基準を設けるべきだという指摘も考えられる。しかしながら、現実に行動を変えていく場合には、本人たちの納得が極めて重要になる。リーダーシップに必要だといわれても、「実行が困難だ」と思われるものに対しては、改善意欲は起こらない。こうした行動は児童からもネガティブに評価され、むしろ行動は抑圧されるのである。このような理由から、ここでは、教育実習生自身の「実行可能性」に重点を置いて分析を行うことにした。

ところで、現職教師は、こうした行動が実習生にとって、どの程度実行可能だと評価しているのだろうか。実習生と現職教師との認知に有意な差が認められたものを、表4-2-3の教師回答の右上に*で示している。現職教師の回答では全項目の半数の23項目が2点台であり、4点台は1項目にすぎない。このうち18項目については有意差が見いだされている。教師は教育実習生に対して極めて厳しい見方をしていることがわかる。

2) 予備調査結果に基づいた項目の整理

項目の検討を進めるため、35項目を対象に因子分析を行った。主因子法によって因子を抽出し、ノーマルバリマックス法による回転を施した。その結果を表4-2-4に示す。1つの因子に.50以上の因子負荷量を示し、他の因子には.40以下の負荷量を示す項目を中心に整理を行い、4因子解を採用した。この4因子で全体分散の45.7%を説明している。

表 4-2-4 教育実習生の回答に基づく因子分析結果 (N=105)

項 目 の 内 容	I	II	III	IV	共通性
◎ 2) えこひいきせずに、同じように扱う	.61	-.04	.13	-.28	.47
◎ 3) 児童が話したいことをきく	.61	.10	.23	-.13	.46
4) すぐにカッとにならない	.61	.08	-.11	.08	.39
◎ 5) 間違っただけをしたとき、理由を聞く	.56	.05	.12	-.12	.35
◎ 6) 困ったとき、相談にのる	.50	.08	.32	-.26	.43
◎ 7) いつまでも、くどくど叱らない	.59	.07	.06	-.02	.36
◎ 9) 忘れ物をしたとき注意する	.11	.71	.17	.04	.55
◎ 10) 忘れ物をしないように注意する	.22	.66	.23	-.07	.55
◎ 11) 家庭学習(宿題)をするよう厳しくいう	.05	.56	.02	-.19	.35
◎ 12) 机の整理やカバン、帽子の整頓など注意する	.07	.62	.19	-.33	.53
◎ 21) 机の上をきれいに整理する	.20	.66	.05	-.04	.48
28) 教室の空気の入替えに気をつける	-.08	.59	.32	.02	.46
◎ 29) わからないことを調べたり、人に聞くよういう	-.04	.53	.15	-.31	.40
◎ 15) 児童と遊ぶ	.34	-.01	.60	-.14	.50
◎ 16) 児童のノートを見る	.17	.01	.73	-.16	.58
◎ 17) 机間巡視をして1人1人に教える	.22	.01	.51	-.17	.34
◎ 19) 家庭学習(宿題)を見る	.07	.19	.59	-.04	.39
◎ 33) 発表の仕方について教える	.14	.12	.51	-.36	.42
◎ 13) 当番や係の仕事を怠けたとき、注意する	.23	.22	.24	-.54	.45
◎ 27) 人を差別しないようにいう	.38	.12	.14	-.67	.63
◎ 30) 給食で好き嫌いなく食べるよういう	.02	.03	.21	-.56	.36
◎ 31) 間違っただけ友達に笑われないよういう	.25	.07	.34	-.53	.46
32) 食事の仕方について注意する	-.15	.15	.34	-.61	.52
1) 児童と同じ気持ちになって考える	.46	-.00	.27	-.23	.34
8) いいことをしたとき、ほめる	.44	.26	.52	-.07	.53
14) 家庭学習(宿題)を出す	.01	.48	-.15	-.09	.26
18) 給食時間、児童と話しながら食べる	.45	.11	.60	-.07	.57
20) 放課後、一緒に残って勉強を教える	.11	.24	.50	-.32	.42
22) 物を大切に使うよういう	.15	.47	.03	-.41	.41
23) 学級みんなが仲よくするよういう	.46	.28	.15	-.58	.65
24) 自分の考えをはっきりいうよういう	.26	.40	.15	-.44	.44
25) きまりを守るよう、厳しくいう	.10	.41	-.03	-.55	.48
26) 友達同士助け合って勉強や運動するよういう	.43	.33	-.04	-.59	.65
34) 「おはよう」や「さよなら」をいう	.39	.28	.41	.18	.43
35) 学習中のおしゃべりや手遊びを注意する	.09	.44	.33	-.26	.38
寄 与 率 (%)	11.19	12.10	11.03	11.34	45.66

第Ⅰ因子は、「えこひいきせずに、同じように扱う」「児童が話したいことをきく」「すぐにカッとにならない」などの6項目からなっており、「児童に対する配慮」の因子である。また第Ⅲ因子は「児童のノートを見る」「机間巡視をして1人1人に教える」「家庭学習を見る」など5項目からなっている。このうち、「児童と遊ぶ」以外は、「学習活動に関する配慮」の因子と考えられる。この2つの因子は三隅・吉崎・篠原(1977)のM行動に対応している。

第Ⅱ因子は7項目であるが、「忘れ物をしたとき注意する」「忘れ物をしないように注意する」「家庭学習をするよう厳しくいう」など、「学習に関する指導行動」から構成されている。また、第Ⅳ因子は、「当番や係の仕事を怠けたとき、注意する」「人を差別し

ないようにいう」「給食で好き嫌いなく食べるようにいう」などの 5 項目が含まれ、いずれも、「学習外での指導行動」に関する項目からなっている。第Ⅱ、第Ⅳの 2 因も三隅・吉崎・篠原（1977）の P 行動に当たるものである。

以上のように、第Ⅱ、第Ⅳ因子の 12 項目が P 行動、第Ⅰ、第Ⅲ因子の 11 項目が M 行動に対応するものとして整理された。最終的な項目の選定に当たって、実習担当の現職教師と協議を行った。その結果、「28)教室の空気の入替えに気をつける」は対人関係の意味合いが弱いこと、「32)食事の仕方について注意する」は、ほかに「給食」の項目があることから、採用しないことにした。ここで、P・M の項目数を 10 個に統一するため、P 行動については、現職教師から、実習では起こりにくいと指摘された、「すぐにカッとならない」を除くことにした。こうして、最終的にリーダーシップ P 行動、M 行動それぞれ 10 項目が選択された。表 4-2-4 の項目番号の左に◎印をつけたものがそれらの項目である。測定尺度の信頼性について検討するために α 係数を算出したところ、P 項目で、0.779、M 項目で、0.725 が得られ、P・M ともに、その内的整合性は確保されている。

こうして、実習生のリーダーシップを測定する項目として、三隅・吉崎・篠原（1977）とは異なった項目が選択された。

まず、P 行動については、「名札・ハンカチなど細かいことに注意する」「きまりを守るよう、厳しくいう」「物を大切に使うようにいう」「学級のみんなが仲よくするようにいう」「自分の考えをはっきりいうようにいう」の 5 項目が実習生では選択されなかった。このうち、「名札・ハンカチなど細かいことに注意する」は実習生の回答では、はじめから実行しにくい（平均が 2 点台）行動として認知されている。これに代わって、「机の上をきれいに整理する」「当番や係の仕事を怠けたとき注意する」「人を差別しないようにいう」「給食で好き嫌いなく食べるようにいう」「間違ったとき友達が笑わないようにいう」が実習生の項目として挙がってきた。現職教師と項目は異なっているが、P 行動を構成する、「学習に関する指導行動」「学習外での指導行動」の 2 つの因子は、三隅・吉崎・篠原（1977）の「生活・学習における訓練・しつけ」「社会性・道徳性の訓練・しつけ」と対応している。

M 行動については、「勉強が分かるように説明する」「勉強の仕方が分かるように教える」「児童の気持ちを分かる」「児童と同じ気持ちになって考える」の 4 項目が削除され、「いつまでも、くどくど叱らない」「児童のノートを見る」「家庭学習を見る」「発表の仕方について教える」が挙がってきた。選択されなかった 4 項目のうち、「勉強が

分かるように説明する」「勉強の仕方が分かるように教える」「児童の気持ちを分かる」は、最初から「実行が難しい」行動として除外された項目である。そして残された項目は、行動としては、より具体的で実行可能であるように思われる。M 行動については、「児童に対する配慮」と「学習活動に関する配慮」の2つの因子から構成されているが、三隅・吉崎・篠原（1977）の研究では、「教師の児童に対する配慮」「教師の児童への親近性」「学習場面における緊張緩和」の3因子が見いだされている。これは、分析対象の項目数が三隅らの46に対して、ここでは35と少なかったためだと思われる。また、教育実習が短期間に行われること、現職教師と比較すればその行動の幅が狭いことも、このような結果をもたらしたと考えられる。

集約された項目の妥当性の検討

1) リーダーシップ・タイプと実習成績

児童から得られた回答をP・Mそれぞれについて集計し、平均値を基準に、PM、P、M、pmの4つのタイプに分類した。各タイプの人数は、PMタイプ19名、Pタイプ5名、Mタイプ8名、pmタイプ16名であった。

このタイプと実習成績との関連について分析を行った。まず表4-2-5は、実習成績の総合点との関連を見たものである。検定の結果、実習成績とリーダーシップ・タイプの間には有意差が認められた（ $F=2.814$, $df=3/44$, $p<.05$ ）。多重比較による検定では有意差が認められなかったが、PMタイプが最も高く、以下Mと続き、P、pmタイプが相対的に低く評価されている。さらに詳細に、「勤務状況」「学習指導」「生活指導」「学級経営」「研究報告」の5つの観点から見た成績との関連も分析した（表4-2-6）。ここでは、「学習指導」についてのみ有意差が見いだされた（ $F=2.840$, $df=3/44$, $p<.05$ ）。多重比較による検定では有意差が認められなかったが、PMタイプが高い評価を得ている点では一貫している。現職教師用の項目を用いた佐藤（1980）の場合には、「総合成績」「生活指導」「学級経営」において、PM－M－P－pmの順に評価が高かったことが見いだされている。ここで得られた結果はこうした報告ほど明確に、実習成績とリーダーシップ・タイプとの関連を示すものとはならなかった。

表 4-2-5 教育実習生のリーダーシップ・タイプと実習成績（総合点）

タイプ	実習成績
P M(N=19)	41.0(5.89)
P (N= 5)	31.2(9.00)
M (N= 8)	37.8(6.59)
p m(N=16)	34.8(9.36)

()は SD

表 4-2-6 教育実習生のリーダーシップ・タイプと実習成績（観点別）

タイプ	勤務状況	学習指導	生活指導	学級経営	研究報告
P M(N=19)	4.3(0.57)	4.4(0.48)	4.0(0.56)	4.2(0.49)	4.2(0.59)
P (N= 5)	4.6(0.49)	3.6(0.49)	4.0(0.63)	3.8(0.40)	3.8(0.75)
M (N= 8)	4.3(0.43)	3.9(0.78)	4.3(0.43)	4.1(0.33)	3.8(0.43)
p m(N=16)	4.1(0.43)	3.9(0.66)	4.2(0.53)	3.9(0.48)	3.8(0.66)

()は SD

2) 生徒に対する実習生の想起調査

想起調査の回答は、2年前の実習生を正確に記憶しているもの、「忘れた」というもの、さらに名前が書いてはあるが誤っているもの、そして白紙に分けられた。このうち各タイプの実習生が、どの程度正確に想起されているかを知るために、下式を使って、それぞれの想起指数を求めた。

各リーダーシップ・タイプの実習生に対する生徒の想起指数＝

$$\left(\frac{\text{被選択数}}{\text{生徒数} / \text{各タイプ数}} \right) \times 100$$

ここで被選択数とは実際に名前が書かれた実数であり、生徒数とはその実習生が配当されたクラスの生徒数である。附属小学校の児童全員が附属中学校に進学しないため、その数は小学校時代よりも減っているが、全員から思い出されれば（被選択数／生徒数）は1になる。各タイプの人数が違うため、その数で割って1人当たりの被想起指数とした。

その結果を示したものが、表 4-2-7 である。1 年生の場合（実習当時 5 年生）、その想起の順位は、PM - M - P - pm となった。特に PM の 10.3 は、他のタイプと比較すると極めて高い。2 年生（実習当時 6 年生）では P と M の順位が逆転しているが、PM が最も想起率が高く、pm が最低であることは共通している。1 年生の方が相対的に想起率が高くなっているが、その理由は明らかではない。この結果は、リーダーシップの違いが、2 年後の記憶にまで影響を与えていることを明らかにしている。

さらに、その「思い出した実習生の親しみやすさ」についての回答（表 4-2-8）を見ると、ここでも PM タイプが最も「親しみやすかった」という印象を与え、以下、M - pm - P との順になっている。P タイプが最も「親しみ」の程度が低い人物として思い出されていることがわかる（ $F=10.663, df= 3/70, p<.01$ ）。

表 4-2-7 実習 2 年後のリーダーシップ・タイプと生徒の想起率

タイプ	中学 1 年生	中学 2 年生
PM(N=19)	10.3	5.9
P (N= 5)	5.2	4.6
M (N= 8)	8.6	2.3
p m(N=16)	4.1	0.7

表 4-2-8 リーダーシップ・タイプと「親しみやすさ」に対する回答

タイプ	平均値 (SD)
PM(N=44)	4.7 (0.51)
P (N= 7)	3.3 (1.09)
M (N= 9)	4.3 (0.52)
p m(N=14)	4.0 (0.92)

総合的考察

教育実習生のリーダーシップ測定尺度を作成し、その妥当性を検討した。実習成績、及び一定期間後の想起率等に基づいて、リーダーシップ・タイプとの関連を分析した結果、従来の PM 理論に関する研究と一致する関係が見いだされた。したがって、実習生の「実

行可能性」についての認知に基づいて選択された項目によって、実習生のリーダーシップ測定が可能だということが明らかになった。しかしながら、ここでは児童の「学習に対する動機づけ」「学級雰囲気」「学級に対する満足度」などの、いわゆるスクール・モラールとの関係は検討されていない。吉崎（1978）は教師のリーダーシップと児童の「連帯性」や「規律の遵守の程度」との関連を分析しており、三隅・矢守（1989）は、中学生を対象にした研究で、教師のリーダーシップが生徒の「授業満足度・学習意欲」「学級への帰属度」「学級連帯性」「生活・授業態度」に影響を及ぼすことを明らかにしている。ただこれらの要因は、現職教師の長期間にわたる働きかけによって影響を受けるものである。極めて短期間で終了する、実習期間中の実習生のリーダーシップが与える要因については、さらに検討する必要がある。

3. 教育実習生の児童に対する認知の変化

教育実習は実習生に対して、それまでには体験したことのない、様々な影響を与える。実習生たちは、児童・生徒に対する教育や学校経営についての知識を身につけるだけでなく、具体的な教育方法や教授技術を体得していく。しかしながら、その過程は決して安定したものではない。児童・生徒との対人関係がうまくいかなかったり、あれこれと失敗もし、「本当に自分は教師になれるのだろうか」と不安になることもある。こうした体験は実習生の行動や態度に様々な変化をもたらす。「実習前と後では確実に違いがある」という評価は、実習校や大学の教員のみならず、実習生自身からも聞かれることが多い。それでは、具体的にはどのような変化が起こるのだろうか。吉良・佐藤・篠原（1974）は、実習後には、「教職として適性を持っているという意識」が強まり、教職をよりポジティブに評価する傾向があることを見いだしている。さらに、実習前にあった不安や緊張が、実習後には低減されること、また、そうした変化の多くが、「教職志望度」によって影響を受けていることを明らかにしている。佐藤・井島（1976）は、「教職志望度」が実習開始から2、3週間後には低下し、4週間後は再び上昇すること、「不安や緊張」は実習の初期に高く、実習の進行とともに次第に減少すること、「子供の理解」「子供との信頼関係」などは時間とともに高まっていくことなどを報告している。さらにこうした要因と、教職志望度や教育実習成績との関連についても分析を行った結果、教職志望度が強いほど、また実習成績が良好なほど、実習後にはポジティブな変化を示すことが認められた（佐藤,1978; 佐藤, 1979）。このように、教育実習は実習生の態度や行動に様々な影響を与え、

変化をもたらす。こうした変化は、実習生の「子供観」にも起こると考えられる。実習期間中、絶え間なく接触する児童・生徒の行動や態度、意識についての認知、さらに、「子供とはこういうものだ」という、児童・生徒観も実習を通して変化していくと思われる。実習前に持っていた、「子供というもの」に対する期待やイメージと、現実の実習体験後のそれとでは、様々な面で違いが見られることが予想される。そして、こうした「子供観」の変化は教育実習の成否を左右する重要な契機になり、実習生のリーダーシップにも大きな影響を与えらると思われる。

ここでは、実習前、実習中、実習後の3つの時点における、実習生の「子供観」の変化について分析・検討を行う。

方 法

調査項目の作成

はじめに、1984年度までの教育実習において収集した資料に基づいて調査項目を作成した。具体的には、「実習の体験を通して、今強く感じていること、考えていること」について、実習生が自由に記述したものを検討・整理し、最終的に45の項目（表4-2-9参照）にまとめた。

集約された45項目の質問に対して、それぞれ、「5.非常にそう思う」「4.かなりそう思う」「3.どちらともいえない」「2.あまりそう思わない」「1.まったくそう思わない」の5つの選択肢をつけた質問票を作成した。

調査対象

1985年度の熊本大学教育学部教育実習生（小学課程4年次）で、教育実習前、実習開始2週間後及び4週間後に調査を実施した。

結果と考察

項目の整理

調査票の回収数は実習の時期によって異なり、実習前239名、2週間後203名、4週間

後 139 名から回答が得られた。調査の時期によって回答数にばらつきが見られる。すべての時期について実習生全員からの回答を得ることが望ましいが、ほぼ全員を対象に調査を実施することができたのは実習生が一堂に会した実習前の調査だけであった。実習は前班と後班の 2 班に分けられ、それぞれの調査時期に若干の欠席者が出たため、2 週間後は回答者がやや減少した。また、実習のスケジュールの制約から 4 週間後についてはさらに少数の実習生からしか回答を得ることができなかった。

項目の整理を行うために、主因子法によって因子を抽出し、ノーマルバリマックス法による回転を施した。その結果が表 4-2-9 である。因子としてまとめられた項目内容の検討を行い 6 因子解を採用した。以下、1 つの因子に .50 以上の負荷量を示し、他の因子の負荷量が .40 以下の項目を中心に分析を行う。

第 1 因子には、「自己中心的な行動をする」「思ったより大人である」「相手のことを思いやれる」「1 つのことに集中できる」「感情のコントロールができない」「甘えが多い」「自制心がある」の 7 項目が含まれる。このうち、「自己中心的な行動をする」を筆頭に、「感情のコントロールができない」「甘えが多い」は否定的な行動傾向を、「思ったより大人である」「相手のことを思いやれる」「1 つのことに集中できる」「自制心がある」は肯定的な傾向を示す項目である。これらの回答分布を見ると、前者の否定的な項目については、そうした傾向が子供たちに認められるというものが多く、後者については、逆にそのような傾向が見られないという回答が多くなっていた。こうしたことを考慮して、第 1 因子を「自己中心性の因子」と呼ぶことにする。なお、因子ごとの集計に当たっては、後者の肯定的な項目は逆スケールとして取り扱う。

第 2 因子は、「創造力を持っている」「活発である」「自己主張が強い」「かわいい」「豊かな個性を持っている」「思ったことをはっきりいう」の 6 項目からなる。「かわいい」を除けば、「創造性・積極性の因子」と命名することができる。ここでは、「自己主張が強い」「思ったことをはっきりいう」も積極的な側面として評価されている。

第 3 因子は 2 項目で、「不平等なことに敏感である」「えこひいきに敏感である」が含まれる。「公平さの要求の因子」と呼ぶことにする。

第 4 因子は、「反抗的である」「協力する気持ちがうすい」「非常に現実的である」「生意気である」「友達づきあいがクール」の 5 項目である。「反抗的・現実的態度の因子」とまとめられる。

表 4-2-9 教育実習生の「子供観」についての因子分析結果 (N=581)

質 問 項 目	I	II	III	IV	V	VI	共通性
1. 自己中心的な行動をする	.63	.17	.15	.27	.06	-.03	.52
10. 思ったより大人である	-.50	.01	.27	.19	-.16	.18	.42
14. 相手のことを思いやれる	-.51	.16	.11	-.37	-.02	-.05	.44
19. 1つのことに集中できる	-.51	.15	.03	.04	.02	-.24	.34
29. 感情のコントロールができない	.59	.01	.15	.06	-.01	.35	.50
35. 甘えが多い	.50	.29	.04	.27	.07	.15	.43
36. 自制心がある	-.57	.06	-.04	-.01	-.00	-.18	.36
2. 創造力を持っている	-.17	.60	.05	-.20	-.10	-.01	.44
3. 活発である	.06	.68	.00	-.17	-.05	-.07	.51
5. 自己主張が強い	.28	.63	.00	.18	-.05	-.12	.52
22. かわいい	-.00	.55	-.02	-.38	-.23	-.03	.50
23. 豊かな個性を持っている	-.10	.69	-.05	-.35	-.20	-.02	.64
26. 思ったことをはっきりいう	.06	.57	-.18	.13	-.27	.03	.46
7. 不平等なことに敏感である	.13	.25	.60	-.10	-.18	.04	.49
13. えこひいきに敏感である	-.03	-.03	.81	.05	-.16	.09	.69
18. 反抗的である	.26	-.16	.08	.60	.08	.20	.50
31. 協力する気持ちがうすい	.37	.03	-.05	.52	.05	.26	.48
32. 非常に現実的である	-.10	.01	-.08	.57	-.23	.01	.39
34. 生意気である	.19	-.02	.20	.56	.05	.20	.43
39. 友達つきあいがクール	.07	-.08	-.10	.60	-.00	.08	.39
41. ごまかしがきかない	-.15	.17	.07	.07	-.63	.15	.48
42. 真実を見通す目を持っている	-.23	.17	.05	-.06	-.68	-.06	.56
44. 小さなミスやルーズさを見逃さない	.17	.08	.16	.11	-.52	.14	.36
9. 行動の予測ができない	.21	.02	.15	.05	-.06	.54	.36
21. 考えていることがわからない	.06	-.09	-.02	.23	-.06	.64	.47
43. 自分の意思がそのまま伝わらない	.16	-.02	.02	.07	.01	.52	.30
4. 大人をよく見ている	.03	.15	.41	-.00	-.41	-.18	.39
6. わがままである	.59	.12	.15	.40	.12	.12	.57
8. 集団になると怖い	.08	-.18	.34	.36	-.14	.16	.32
11. 個人差が大きい	-.22	.52	.18	.07	.24	.41	.58
12. 性への関心が強い	-.19	-.41	.46	.31	.03	.01	.51
15. 興味が持続しない	.40	.11	.06	.07	.04	.42	.36
16. 思ったよりも子供である	.46	.18	-.11	-.22	-.01	.04	.30
17. 仲間はずれをする	.19	-.25	.39	.39	.09	.10	.42
20. 騒がしい	.29	.45	.17	.16	.01	.21	.39
24. 社会性がない	.36	-.18	-.09	.27	-.08	.29	.33
25. 自分の非を認めない	.43	-.03	.06	.48	.00	.26	.49
27. 無限の可能性を持っている	.02	.43	.17	-.20	-.39	-.08	.41
28. 注意が散漫である	.51	.10	.13	-.01	-.09	.43	.48
30. ものの見方がせまい	.37	-.04	.18	.20	.10	.30	.31
33. 精神発達の差が大きい	-.07	.35	.33	.12	.28	.36	.45
37. 集団行動がとれない	.33	.01	-.13	.17	-.16	.49	.42
38. 成績が生徒の価値を決めている	-.05	-.28	.25	.42	.06	.10	.33
40. ライバル意識が強い	-.11	.01	.28	.47	-.04	-.00	.32
45. 行動と心のバランスがとれていない	.22	-.06	.38	.26	-.01	.35	.38
寄 与 率 (%)	9.98	8.67	5.64	8.76	4.53	6.36	43.93

第5因子は3項目で、「ごまかしがきかない」「真実を見通す目を持っている」「小さなミスやルーズさを見逃さない」が挙がっている。「事実を見通す力の因子」と命名する。

第6因子は3項目からなる。「行動の予測ができない」「考えていることがわからな

い」「自分の意思がそのまま伝わらない」は、「理解の困難さの因子」ということができる。

なお、各因子で採用された項目について、その尺度としての信頼性を確認するために α 係数を算出した。その結果、第1因子 0.686、第2因子 0.765、第3因子 0.554、第4因子 0.847、第5因子 0.660、第6因子 0.628 が得られた。このうち第3因子は選択された項目が2つだったこともあって、その値が低くなっている。

実習の時期及び性別による分析

各因子で採用された項目を用いて6つの尺度を構成し、実習前、実習開始2週間後、4週間後の実習時期と、実習生の性別に分けて分析した結果が表 4-2-10 である。各尺度はそれに含まれる項目の得点（5段階評定）を合計することによって算出した。以下、6つの尺度について検討を行う。

第1の尺度、「自己中心性」の結果をまとめたものが図 4-2-3 である。実習の時期と性別の2要因の分散分析の結果、実習の時期について有意差が認められた ($F=7.705$, $df=2/575$, $p<.01$)。得点が高いほど、「自己中心性」の傾向が強いことを示している。

「思ったより大人である」「相手のことを思いやれる」「1つのことに集中できる」「自制心がある」は逆スケールとして取り扱う。結果を見ると、実習前と実習開始後4週間では得点が低く、実習2週間後に有意に高くなっている。つまり、実習前には子供というものを、それほど「自己中心的で、感情のコントロールができない」とは考えていなかったものが、実習の経過とともに変化し、2週間後には、相対的に「自己中心的だ」という見方に変ったのである。そして、さらに2週間たつと、再び「必ずしも自己中心的」だとは考えなくなる。子供に対する漠然とした「期待」と「楽観的な評価」を持って臨んだ実習も、現実には子供を前にすると、人間関係を作り上げたり、スムーズなコミュニケーションを行うことが想像以上に難しいことが分かってくる。実習開始2週間後という時期は、不安や緊張が高まり、一時的な落ち込みの状態にあるということができる。ところが、それから、さらに2週間の体験が加わることによって、「子供は自己中心的だ」という気持ちは少なくなっていく。実習開始から不慣れなことを繰り返し、様々な困難に直面して一時的には落ち込むが、さらに子供との触れ合いを持つことで、再び高い評価をするようになる。これは、実習生自身が成長した結果だということもできる。

表 4-2-10 実習時期と性別による各因子の結果

			自己 中心性	創造性 積極性	公平さの 要求	反抗的 現実的態度	事実を見 通す力	理解の 困難さ	N
実 習 前	男	平均値	23.0	23.7	8.1	14.7	10.8	9.1	97
	子	SD	4.90	4.01	1.73	3.48	3.13	1.94	
2 週 間 後	女	平均値	23.7	23.9	8.0	14.8	10.4	8.9	142
	子	SD	4.30	3.78	1.38	3.16	3.19	1.84	
4 週 間 後	男	平均値	24.6	21.5	7.8	15.8	11.0	9.2	100
	子	SD	5.86	3.06	1.65	3.03	3.74	2.20	
2 週 間 後	女	平均値	25.1	21.2	7.6	16.1	10.7	9.4	103
	子	SD	5.39	2.57	1.42	3.04	3.36	2.05	
4 週 間 後	男	平均値	22.7	24.6	8.1	13.9	11.1	9.1	60
	子	SD	5.75	4.58	1.80	3.03	3.64	2.22	
2 週 間 後	女	平均値	23.0	24.3	7.8	14.1	10.3	8.9	79
	子	SD	4.85	4.31	1.45	3.13	3.45	2.05	

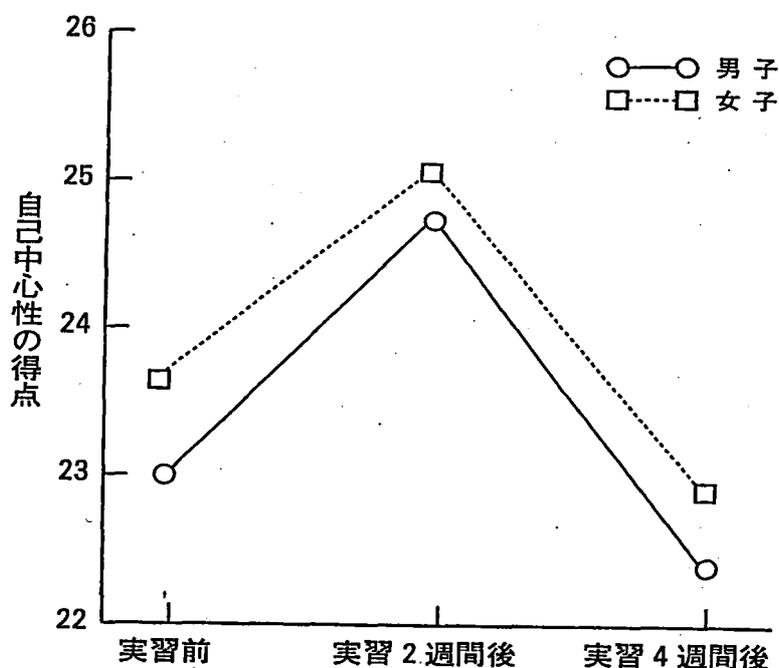


図 4-2-3 児童の「自己中心性」に関する教育実習生の評価の変化

第2の尺度、「創造性・積極性」の結果を図 4-2-4 に示す。実習前と4週間後の得点が高く、実習2週間後の得点が低くなっている。この尺度でも、実習の時期に有意差が見いだされた ($F=34.624$, $df=2/575$, $p<.01$)。実習中に、子供の「創造性」に対する評価が一時的に低下している。実習前には、子供の「創造性」を比較的高く評価していたものが、実習中に気持ちの変化が生じている。この変化の様子は、得点の上ではまったく逆であるが、全体的に「自己中心性」の結果と類似している。つまり、「自己中心性」におい

でも、実習前には楽観的であった評価が2週間後に厳しい評価になり、4週間後には再び高い評価をする傾向が認められる。子供たちに対する評価が、相対的にポジティブなものからネガティブなものへと変化し、再度ポジティブな評価に安定するというパターンに共通性が認められる。

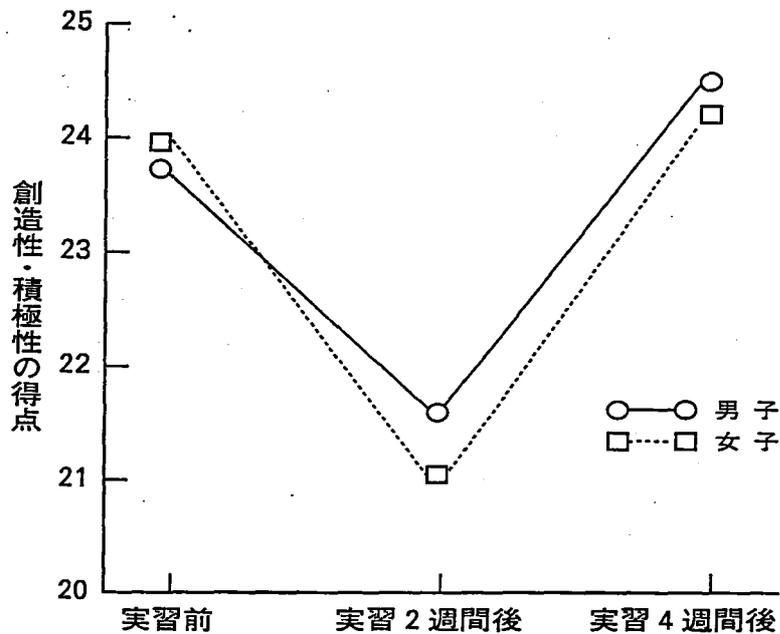


図 4-2-4 児童の「創造性・積極性」に関する教育実習生の評価の変化

第3の尺度は「公平さの要求」である(図 4-2-5)。これまでの2つの尺度とは異なり、実習の時期による違いは認められないが、性別に傾向差が見られる($F=3.294$, $df=1/575$, $p<.10$)。男子の実習生の方が、子供たちを、「不平等やえこひいきに敏感である」と認知する傾向がある。得点を見ると3回の調査すべてにわたって、男子が女子よりも高くなっている。

第4の尺度は、「反抗的、現実的態度」と呼んだものであるが、「自己中心性」と同様に、子供たちの態度や行動をネガティブに評価する項目からなっている(図 4-2-6)。実習の時期による差が認められる($F=17.258$, $df=2/575$, $p<.01$)。実習前には楽観的な評価をしているが、途中で否定的な評価に変わり、実習終了時には再びポジティブな評価に戻るというパターンは「自己中心性」や「創造性・積極性」と共通している。やはり子供との触れ合いを通して、子供への見方が変化し、最終的にはポジティブな評価を行うようになるのである。

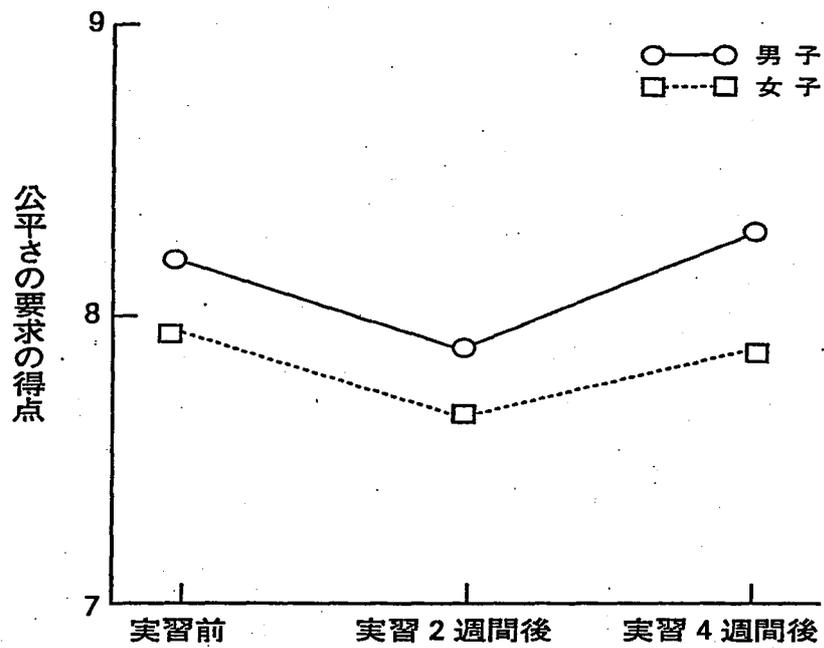


図 4-2-5 児童の「公平さの要求」に関する教育実習生の評価の変化

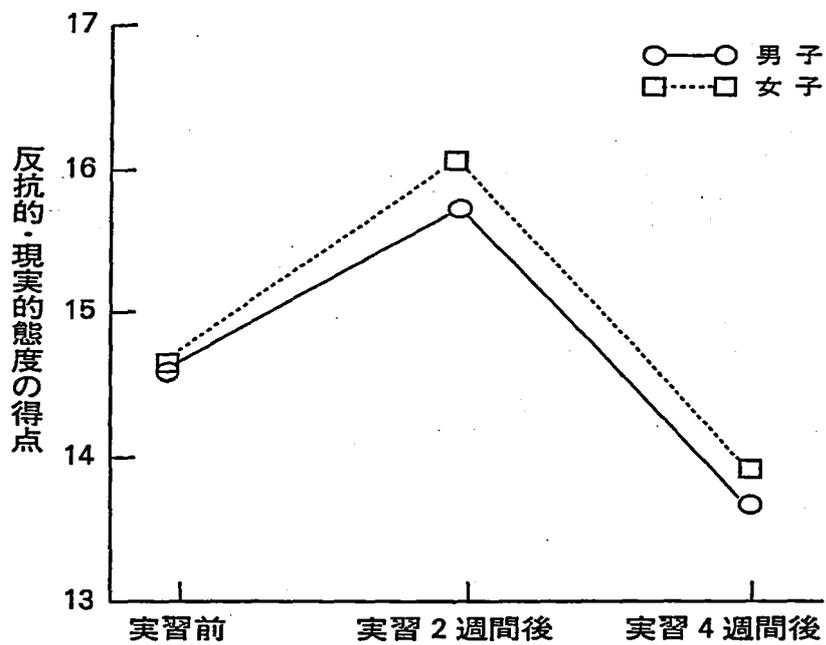


図 4-2-6 児童の「反抗的・現実的態度」に関する教育実習生の評価の変化

第5の尺度は「事実を見通す力」である（図 4-2-7）。この尺度においては、実習の時期には有意差は認められないが、性別には傾向差が見いだされている（ $F=2.991$, $df=1/575$, $p<.10$ ）。女子に比べると、男子は、子供たちは「真実を見る目を持っており、ごまかしがきかない」と認知する傾向がある。これは、「公平さの要求」の場合と類似している。こうした結果をもたらした理由の1つに子供の反応の違いを挙げることができる。子供たちが、男子の実習生に対しては、よりストレートに反応し、女子の実習生に対しては相対的に穏やかな方法で対応している可能性が考えられる。現実には、男子の方が、より「えこひいき」をし、「ごまかす」ことが多いとは考えられない。また、男子の方が子供の反応に対して感受性が高いという根拠もない。子供自身の対応の違いが、性別の違いとなって表れたのではないかと思われる。

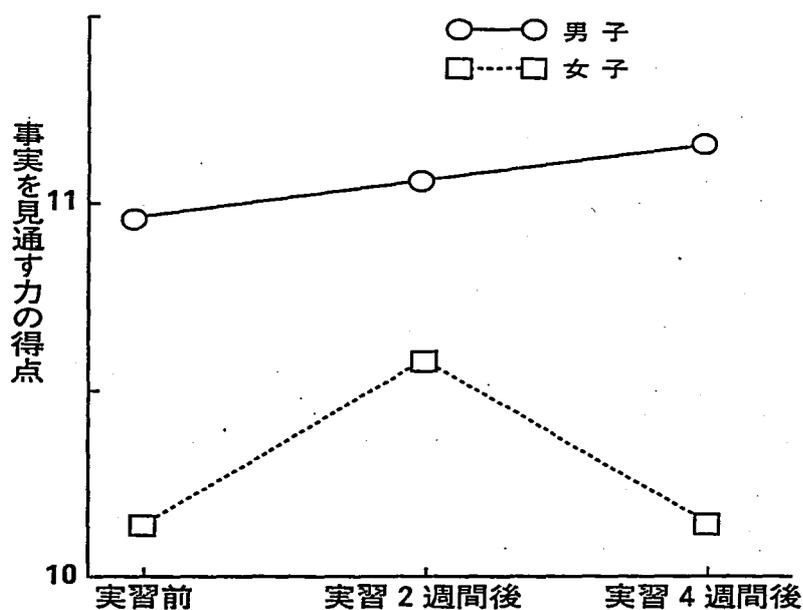


図 4-2-7 児童の「事実を見通す力」に関する教育実習生の評価の変化

第6の尺度は、「理解の困難さ」である。実習の時期、性別とも有意差は認められなかった。図 4-2-8 を見ると、女子の場合には、2週間後に得点の上昇傾向が見られる。この場合も、他の尺度と同じように、ポジティブ（楽観）、ネガティブ（悲観）、ポジティブ（再認識・再評価）というパターンを示している。

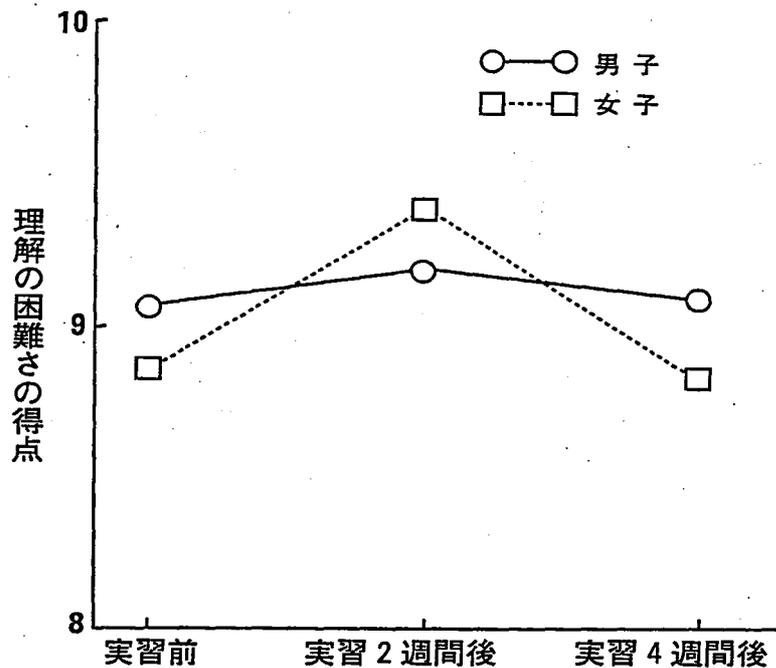


図 4-2-8 児童の「理解の困難さ」に関する教育実習生の評価の変化

総合的考察

ここでは、教育実習の時期及び性別が、教育実習生の「子供」に対する認知に与える影響を分析した。具体的には、教育実習生に対する予備調査をもとに質問紙を作成し、「子供の態度や行動・属性」に関して6因子を抽出した。これらの因子のうち、「自己中心性」「創造性・積極性」「反抗的・現実的態度」では、実習前の子供に対するポジティブな評価（楽観的評価）が、実習2週間後にはネガティブな評価に変化し（悲観的で厳しい評価）、最終的には再びポジティブな評価をする（再評価、再認識）という一貫した傾向が認められた。

実習前に楽観的でポジティブな評価をする理由としては、実習生が子供の実態について十分な情報を持っていないことが考えられる。しかし、佐藤・井島（1976）は、実習の初期には不安や緊張が見られること、時間の経過とともに子供についての理解が深まり、信頼が強化されることを指摘している。こうしたことを考慮すると、単なる情報不足ではなく、実習初期の不安や緊張を解消するために、楽観的な評価をしがちになることも考えられる。また子供はこうあってほしいという、学生たちの一般的な期待もあるだろう。こう

した中で、実際に子供たちと接触してみると、彼らの反応は様々で思いどおりにいくことはほとんどない。自分の意思もなかなか通じない。場合によっては反発されたり、いやがられたり、露骨に批判されるような事態も起こってくる。このような体験によって、実習生は現実の子どもの厳しさを知る。思い悩み、自信をなくし、「教師になれるのだろうか」という不安もこの時期に強くなる。こうしたことから、実習開始から2週間程度たったころに、子供に対する評価も相対的にネガティブで悲観的なものになってくるものと思われる。

しかし、実習が終わりに近づくと、その評価は再びプラスに変化し始める。データの平均値そのものは、実習前の評価と類似しているが、その内容は質的に異なっているはずである。不安と緊張、成功や失敗、喜びや悲しみなど、様々な体験を通して、子供に対する認識、評価が明らかに変化していることは、退任式に見られる感動的な雰囲気からも推測することができる。実習期間中に触れ合った子供たちから、「お別れのことば」を贈られるとき、男女を問わず多くの実習生が感激した表情をする。この時実習生は、「子供を再評価」し、以前にも増して、「教師になりたい」という意欲を高めていると思われる。佐藤・井島(1976)は、実習開始から2、3週間後に教職志望度が一時的に低下し、最終的にはそれが回復することを見いだしている。ここで見られた実習生の児童観の変化は、このような結果とも一致している。こうした実習生の心理的な「揺れ」は、教育実習を効果的なものにするための必要な過程だと思われる。Tグループにおける集団発達に関する研究においても、メンバーは不安や対人的な葛藤を体験しながら成長していくことが指摘されている(Bradford, 1964; Bennis, 1964)。このようなメカニズムは、教育実習における実習生の成長についても機能すると思われる。

「公平さの要求」「事実を見通す力」の2つの尺度については、性別による違いが認められた。いずれも男子の実習生の方が、子供たちは、「不平等やえこひいきに敏感」で、「ごまかしがきかない」と認知する傾向が見られた。実習生の性別によって、子供が反応の仕方を変えている可能性が考えられる。実習生の性別と子供たちの関係の在り方についても、さらに分析を進めていくことが必要だろう。

第3節 看護集団におけるトレーニングの効果

1. 病院における看護婦長のリーダーシップ測定尺度の構成

病院は「患者」に対する医療行為を目的として、医師・看護婦・その他の医療スタッフや事務スタッフから構成され、それぞれが重要な役割を果たしている。しかしながら、中でも看護婦と患者の関係の在り方は、病院の目標達成にとって、最も重要な要因の1つである。こうした視点から吉田（1994b）、吉田・内川・成田（1995）は、患者に対する看護婦のリーダーシップ測定項目の作成を試み、その妥当性の検討を行っている。その結果、看護婦の行動が患者の「病院に対する満足度」や「入院生活に対する満足度」などに影響を与えることが明らかにされている。このように、看護婦の行動が患者に対して重要な役割を果たしていることについては、ほとんど議論の余地がないと思われる。しかしながらここで重要なことは、患者たちから求められている行動を看護婦が自ら進んでとることである。そのためには看護婦自身が、勤務している病院や仕事に満足していることが必要である。それによって看護婦たちの意欲が向上し、質の高い看護サービスが期待できるからである。それでは何が看護婦の満足度に影響を与えるのだろうか。病院の勤務体制や給与体系、仕事の内容など、様々なものが考えられるが、その中でも特に直接の上司である婦長のリーダーシップは、看護婦の満足度に決定的な影響を与えていると思われる。もちろん婦長には、部下である看護スタッフの満足度を高めることだけが求められているのではない。管理・監督者として、部下に積極的に働きかけ、指導を行うとともに、部下の育成に努めなければならない。このような一連の行動はリーダーシップそのものであり、婦長のリーダーシップによって、看護婦の知識や技術が向上し、仕事に対する満足度も高まるのである。それはそのまま患者に対する看護婦の望ましい働きかけとして実現し、結果として病院の目標が達成されることになる。

このように看護婦長のリーダーシップ向上は、病院組織の活性化にとって欠くことのできない重要な要因である。事実、こうしたことは当事者たちにも強く認識されており、看護集団を対象にしたトレーニングが盛んに行われている。そこで本節では、看護リーダーに対して行われたトレーニングの効果について分析を進める。

ところで、トレーニングの実施に際しては、リーダーシップについて具体的な情報を提供することが重要である。既に見た企業におけるトレーニングでも、PM リーダーシップ理論に基づくリーダーシップの行動リストが提示され、参加者たちはそれを手掛かりにして行動目標を決定する。それでは具体的にどのような行動が看護婦長のリーダーシップに

求められているのだろうか。こうした点が明らかにされて初めて、婦長のリーダーシップを向上するための、実践的なトレーニングが可能になる。ここではまず、看護リーダーとしての婦長のリーダーシップを測定する尺度構成を試みる。

方 法

基礎項目収集のための予備調査

尺度の作成に当たっては、看護婦長のもとで勤務している看護スタッフ自身からデータを収集することにした。こうした目的のために、吉田（1995）は、婦長が日常とっている行動を収集するため、一般のスタッフに対して自由記述方式による基礎的調査を行った。さらに、その結果に基づいて作成された600項目からなるリストを用いて、個々の行動を看護スタッフがどの程度重要だと考えているかについて分析している。ここでは、重要度が高いと評価された行動を選択し、婦長のリーダーシップを測定する最終的項目を決定する。第1段階としては600項目の行動から上位100項目を選択し、看護を専門とする研究者を中心に検討を行った。その過程の中で、実践的な観点から欠くことができないと思われるものは、重要度にかかわらず検討の対象として残された。こうした手続きを経て、最終的には124項目を、看護婦長のリーダーシップ測定尺度の基本項目として、分析の対象にした。具体的な項目の内容は後掲の表4-3-1に挙げる。

項目決定のための本調査

予備調査（吉田，1995）によって整理された124項目について、熊本市内及び横浜市内にある2つの病院の看護婦に対して、項目決定のための本調査を実施した。調査は、1992年10月から11月にかけて行われた。この際、測定項目の妥当性を検討するための外的基準項目として「看護スタッフの満足度」に関する18項目もあわせて回答を依頼した。具体的な内容は後の表4-3-2に挙げる。この項目は、調査対象になった病院の1つで看護スタッフの意識を知るための調査として用いられていたものである。こうした項目を追加した結果、本調査を構成する項目数は、「婦長のリーダーシップ行動」124項目と、「看護スタッフの満足度」18項目の合計142項目になった。いずれも、項目の内容に応じて、「5.非常に・いつも～する」「4.かなり～する」「3.ある程度・ときには～する」「2.あまり～しない」「1.ほとんど～しない」の選択肢を準備し、回答は無記名方式で行った。この調査で得られた結果をもとに、看護婦長のリーダーシップを測定するための項目作成を試みた。

結果と考察

調査票の回収状況

熊本市内及び横浜市内の2つの病院に勤務している看護婦 331 名から回答が得られた。回答内容を検討した結果、無答の多い項目があることが分かった。こうした項目は内容的に婦長の行動としては評価できない、あるいは評価しにくいものだと推測される。そこで、無回答率が 20 %を超える項目は分析から除外した。

項目別分析結果

1) 看護婦長のリーダーシップ行動

「看護婦長のリーダーシップ」（以下「リーダーシップ」という）124 項目の平均値と標準偏差を表 4-3-1 に示す。得点が高いほど、その行動が強く発揮されていることを示している。124 項目中 4.0 以上のものが 18 項目あり、最も高いのは「58.看護職にプライドを持っている (4.3)」である。これに続いて、「91.時間を守る (4.2)」「116.病棟の管理責任者であるという自覚がある (4.2)」「71.何事も自分の態度をはっきりと示す (4.1)」「120.物品修理等の依頼にすぐに対応してくれる (4.1)」「103.問題のある患者を優先的に見回る (4.1)」「19.スタッフや患者の秘密を守る (4.1)」「46.スタッフに明るく挨拶する (4.1)」などが挙げられる。一方、得点の低い項目としては、「50.スタッフの言葉使いを注意する (2.9)」「10. スタッフの私的な相談に乗る (3.0)」「37. スタッフに仕事をする上で目標を持つように言う (3.1)」「38. スタッフをうまく段階的に指導する (3.1)」などである。もっとも、得点の高低は相対的なもので、平均得点 3.0 は、回答選択肢の「3.ある程度・ときには～する」を中心に回答が分布していることを示している。

2) 看護スタッフの満足度

18 項目からなる「看護スタッフの満足度」の平均値と標準偏差を表 4-3-2 に示す。これらのうち相対的に高い得点の項目は、「17. 一日の業務量が多い (3.8)」「11. 看護の仕事が好き (3.7)」「4. 病院内の人間関係に満足している (3.2)」などである。「業務量」については、満足度を測定しているというよりも仕事の実態に対する認識である。これに対して、得点の低い項目には、「9. 人員に満足している (1.9)」「3. 給与に満足している (2.1)」「2. 休暇に満足している (2.2)」などがある。人員や給与・休暇などは組織や制度にかかわるものである。こうした結果から、看護職の厳しい状況がうかがわれる。ただし、人員や給与についての回答は、職場の違いを問わず、一般的に得点が低い傾向がある。

表 4-3-1 (その1) スタッフの回答による看護婦長のリーダーシップ行動 (N=331)

婦長のリーダーシップ行動	平均値	SD
1. スタッフをまとめる	3.3	(0.83)
2. 仕事をしやすい雰囲気をつくる	3.3	(0.88)
3. スタッフが意見や考えを言いやすい雰囲気をつくる	3.2	(0.91)
4. スタッフの意見に対して冷たい態度をとらない	3.3	(0.84)
5. スタッフに対して優しく接する	3.4	(0.85)
6. スタッフの個別性を見極めている	3.4	(0.90)
7. スタッフの立場を理解する	3.3	(0.87)
8. 何かを決定するき、スタッフの気持ちを考慮する	3.3	(0.95)
9. スタッフの業務に関する意見を尊重する	3.5	(0.81)
10. スタッフの私的な相談に乗る	3.0	(1.01)
11. スタッフの仕事上したいことを理解する	3.4	(0.87)
12. スタッフの計画をかき乱さない	3.5	(0.84)
13. 仕事に対するスタッフの考えを十分聞く	3.5	(0.86)
14. スタッフの不満を聞く	3.3	(0.90)
15. 喜びや失敗をスタッフ全員で共有できる機会をつくる	3.2	(1.00)
16. スタッフに任せられる事は任せて見守る	3.4	(0.90)
17. スタッフと一緒に患者の問題を考えている	3.8	(1.00)
18. スタッフが問題点を見過ごさないように注意する	3.6	(0.97)
19. スタッフや患者の秘密を守る	4.1	(0.87)
20. カンファレンスでスタッフの意見を聞き、まとめる	3.5	(0.93)
21. カンファレンスで一方的に意見を言わない	3.4	(1.04)
22. カンファレンスでいいアドバイスをする	3.6	(0.95)
23. 専門分野の知識をスタッフに伝える	3.5	(1.07)
24. 仕事や患者に関する情報を早めに知らせる	3.8	(1.00)
25. 病院の考えをスタッフに伝える	3.5	(0.95)
26. 指示を出すときスタッフの仕事の状況を考える	3.2	(0.95)
27. はっきりと指示をする	3.9	(0.97)
28. 処置やケアの方法をアドバイスする	3.3	(1.03)
29. 患者へのかかわり方をアドバイスする	3.2	(0.93)
30. スタッフの誰にでも平等に指導的注意をする	3.3	(1.02)
31. 仕事についてスタッフが納得いくように指導的注意をする	3.3	(0.86)
32. 申し送りで不十分な点があればそれを指導する	3.2	(1.05)
33. 努力した人を評価する	3.5	(0.92)
34. スタッフの仕事ぶりを評価してから指導する	3.3	(0.84)
35. プライマリーナースとして自覚するように情報を流す	3.4	(1.00)
36. スタッフの教育に力を入れている	3.5	(1.01)
37. スタッフに仕事をする上で目標を持つように言う	3.1	(1.07)
38. スタッフをうまく段階的に指導する	3.1	(0.85)
39. スタッフが困っているとき素早く対処する	3.4	(1.01)
40. スタッフが忙しいとき手伝う	3.5	(1.12)
41. スタッフ間のチームづくりをする	3.3	(0.92)
42. スタッフとコミュニケーションを図る	3.6	(0.87)
43. スタッフ間の調和を保つように努める	3.3	(0.89)
44. スタッフと信頼関係を築こうとする	3.4	(0.95)
45. スタッフを信頼している	3.5	(0.82)
46. スタッフに明るく挨拶する	4.1	(0.89)
47. 一人のスタッフでできる仕事量を把握している	3.3	(0.93)
48. スタッフの意見、提案に答えを返す	3.8	(0.94)
49. スタッフの業務について責任を持つ	3.7	(0.85)
50. スタッフの言葉使いを注意する	2.9	(1.00)
51. スタッフに危険防止を心がけるよう言う	3.9	(0.99)
52. スタッフの頼みを忘れない	3.6	(0.80)
53. 仕事に支障がないようにスタッフの勤務の調整をする	3.5	(0.97)
54. スタッフの体調が悪いとき早めに対処する	3.6	(1.07)
55. スタッフの待遇改善を積極的にする	3.2	(0.99)
56. 自分の看護観を確立している	4.0	(0.93)
57. 看護婦としての向上心を持っている	4.0	(0.95)
58. 看護職にプライドを持っている	4.3	(0.71)
59. 看護技術に優れている	3.7	(0.95)
60. 患者に急変が起きたとき冷静に対処する	3.8	(1.01)
61. 何事も冷静に受け止め、的確な判断をする	3.7	(0.92)
62. 多数の意見・考え方をまとめることができる	3.6	(0.90)

表 4-3-1 (その2) スタッフの回答による看護婦長のリーダーシップ行動 (N=331)

婦長のリーダーシップ行動	平均値	SD
63. 行動力がある	4.0	(0.97)
64. 諸々の事柄について確認しながら仕事を進める	3.7	(0.86)
65. 常に落ち着いて周囲に目を向けている	3.6	(0.86)
66. 視野を広く持っている	3.6	(0.93)
67. いろいろな問題に適切に対応する	3.7	(0.81)
68. 依頼されたことは責任を持って対処する	4.0	(0.80)
69. 専門知識を得るために努力する	4.0	(0.92)
70. 大事なことを忘れない	3.7	(0.77)
71. 何事も自分の態度をはっきりと示す	4.1	(0.84)
72. 物事を曖昧にすることはしない	3.8	(0.78)
73. 自分の考えを分かりやすく説明する	3.6	(0.82)
74. 説明の仕方に説得力がある	3.6	(1.04)
75. 相手の気持ちを考えてものごとを言う	3.3	(1.01)
76. 患者・スタッフ・ドクター 各々の立場を考えた言動をする	3.6	(1.00)
77. 言葉と行動が一致する	3.6	(0.87)
78. 自分の考えを他に強制しない	3.2	(0.91)
79. 同じ間違いを繰り返さない	3.7	(0.74)
80. 明るく人に接する	4.0	(0.82)
81. 明るい雰囲気を持つよう心がけている	3.7	(0.82)
82. 頼れそうな安心感がある	3.6	(1.17)
83. 強調性がある	3.5	(0.98)
84. 話しやすい雰囲気を持っている	3.4	(1.03)
85. 公私を混同しない	3.8	(0.91)
86. 感情のコントロールができる	3.4	(1.02)
87. 思いやりがある	3.5	(0.92)
88. 柔軟性がある	3.3	(0.93)
89. ころに余裕を持っている	3.5	(0.90)
90. 自らの健康管理をきちんとする	4.0	(0.83)
91. 時間を守る	4.2	(0.74)
92. 患者のことを把握する	3.9	(0.91)
93. 患者のわがままや一方的な訴えを受け入れて理解しようとする	3.7	(0.87)
94. 患者の訴えをよく聞く	4.0	(0.86)
95. 患者一人一人、どの人にも目を向けている	3.8	(0.89)
96. 患者だけでなくその家族にも目を向けている	3.9	(0.86)
97. 患者やその家族の信頼を得ている	3.7	(0.84)
98. 患者の意見を聞いてそれを活かす	3.6	(0.87)
99. 患者中心の看護をする	3.8	(0.85)
100. 常に患者の安楽を考えている	3.9	(0.82)
101. 患者の予測される症状など一歩先を考えている	3.8	(0.92)
102. 患者に対して責任を持っている	4.0	(0.84)
103. 問題のある患者を優先的に見回る	4.1	(0.87)
104. 患者が快適な入院生活を送れるように心がけている	3.9	(0.80)
105. 患者とのコミュニケーションをよくとっている	3.9	(0.84)
106. 患者に退院後の生活の仕方を指導する	3.4	(0.99)
107. 患者の精神的不安を除くように患者に接する	3.7	(0.84)
108. 患者に優しく接する	3.9	(0.83)
109. 患者に対することば使いに気を配っている	3.9	(0.86)
110. ドクターとナースの話し合いや連携の場づくりをする	3.2	(1.01)
111. ドクターに対してナースの立場を主張する	3.6	(1.02)
112. ドクターや他部門とのトラブルが起きた時、かばってくれる	3.6	(0.98)
113. 他部門との連携を図っている	3.4	(0.90)
114. 他部門との関係の中で「看護」という立場を明確に表現する	3.7	(0.90)
115. 人員不足の現状を理解している	3.8	(1.00)
116. 病棟の管理責任者であるという自覚がある	4.2	(0.87)
117. 病棟運営に関していいと思うことに積極的に取り組んでいる	3.9	(0.91)
118. 病棟内の設備や危機に異変がないかどうか確認する	3.6	(1.04)
119. 医療上のミス、危険の有無の確認をする	4.0	(0.85)
120. 物品修理等の依頼にすぐに対応してくれる	4.1	(0.87)
121. 看護ケアの内容の充実を図ろうとする	3.9	(0.88)
122. 看護業務の適切な分担をする	3.5	(0.85)
123. スタッフの仕事が時間内に終わるように努力する	3.3	(0.93)
124. 自分の非を素直に認める	3.4	(0.99)

表 4-3-2看護スタッフ満足度 (N=331)

項目内容	平均値	SD
1. 複利厚生施設に満足している	2.4	(0.88)
2. 休暇に満足している	2.2	(0.87)
3. 給与に満足している	2.1	(0.88)
4. 病院内の人間関係に満足している	3.2	(0.95)
5. 職場に満足している	3.1	(0.94)
6. 院内の看護教育に満足している	3.1	(0.87)
7. 院内外の研修に満足している	3.0	(0.79)
8. 勤務時間に満足している	2.4	(0.89)
9. 人員に満足している	1.9	(0.84)
10. 結婚後も仕事を続けようと思う	2.7	(1.23)
11. 看護の仕事が好き	3.7	(0.86)
12. 現在の仕事が楽しい	3.1	(0.93)
13. プライマリナースとしての役割はとれている	2.9	(0.77)
14. 患者さんとの時間はとれている	2.8	(0.82)
15. 看護婦は自立した職業として認められている	2.8	(0.97)
16. 仕事のストレスはうまく発散できている	2.9	(0.86)
17. 一日の業務量が多い	3.8	(0.98)
18. 毎日の仕事がマンネリ化している	3.0	(1.01)

リーダーシップ行動の因子分析

「リーダーシップ行動」124 項目の回答結果から、「婦長のリーダーシップ測定尺度」を作成するために因子分析を行った。主因子法によって因子を抽出した後、バリマックス回転を施した。因子数については、3 から 10 までの因子解を求め、項目内容の整合性について順次検討を加えた結果、6 因子解を採用することにした。因子分析の結果を表 4-3-3 に示す。これら 6 つの因子の分散は全分散の 61.5% を占めており、十分な説明力を持つと思われる。以下、1 つの因子に .50 以上の因子負荷量を示し、他の因子に .40 以下の因子負荷量を示す項目を中心に各因子の解釈を行う。

第 1 因子に高い負荷量を示す項目は、「37. スタッフに仕事をする上で目標を持つように言う」「36. スタッフの教育に力を入れている」「32. 申し送りで不十分な点があればそれを指導する」「38. スタッフをうまく段階的に指導する」「35. プライマリナースとして自覚するように情報を流す」などである。教育や指導行動が中心になっていることを踏まえ、「積極的教育・指導の因子」と命名した。

第 2 因子に高い負荷量を示す項目として、「8. 何かを決定するとき、スタッフの気持ちを考慮する」「13. 仕事に対するスタッフの考えを十分聞く」「21. カンファレンスで一方的に意見を言わない」「4. スタッフの意見に対して冷たい態度をとらない」「3. スタッフが意見や考えを言いやすい雰囲気を作る」などが挙げられている。部下の立場を考えた行動が中心になっており、「9. スタッフの業務に関する意見を尊重する」などもある。こうしたことから、第 2 因子を「スタッフ尊重の因子」と命名した。

表 4-3-3 (その1) スタッフの回答による看護婦長のリーダーシップ行動の因子分析結果

項目内容	I	II	III	IV	V	VI	共通性
◎ 37. スタッフに仕事をする上で目標を持つように言う	.73	.13	-.09	.13	-.11	-.03	.59
◎ 36. スタッフの教育に力を入れている	.72	.25	-.17	.13	.13	.11	.66
◎ 23. 専門分野の知識をスタッフに伝える	.68	.29	-.27	.19	.15	.01	.68
◎ 32. 申し送りで不十分な点があればそれを指導する	.67	-.02	-.02	.25	.14	.06	.54
◎ 62. 多数の意見・考え方をまとめることができる	.66	.27	-.24	.06	.34	.04	.69
◎ 35. プライマリ・ナースとして自覚するように情報を流す	.65	.24	-.19	.18	.08	.07	.56
◎ 38. スタッフをうまく段階的に指導する	.66	.24	-.19	.08	.14	.12	.57
◎ 29. 患者へのかかわり方をアドバイスする	.65	.27	-.16	.16	.03	.21	.59
◎ 28. 処置やケアの方法をアドバイスする	.63	.17	-.22	.13	.16	.21	.56
◎ 56. 自分の看護観を確立している	.62	.07	-.33	.26	.21	.04	.61
◎ 69. 専門知識を得るために努力する	.60	.13	-.28	.31	.28	.07	.64
◎ 74. 説明の仕方に説得力がある	.60	.27	-.34	.06	.29	.15	.66
◎ 57. 看護婦としての向上心を持っている	.59	.09	-.31	.31	.32	.06	.65
101. 患者の予測される症状など一步先を考えている	.56	.11	-.39	.32	.31	.00	.68
◎ 18. スタッフが問題点を見逃さないように注意する	.54	.34	-.26	.23	.31	.06	.63
◎ 67. いろいろな問題に適切に対応する	.53	.31	-.39	.24	.39	.05	.74
◎ 50. スタッフの言葉使いを注意する	.50	.03	-.10	.20	-.02	.00	.30
◎ 8. 何かを決定するき、スタッフの気持ちを考慮する	.07	.79	-.09	.12	.18	.05	.69
◎ 13. 仕事に対するスタッフの考えを十分聞く	.20	.75	-.17	.16	.06	.06	.66
◎ 21. カウンシルで一方的に意見を言わない	.06	.75	-.18	.06	.15	.01	.63
◎ 4. スタッフの意見に対して冷たい態度をとらない	-.01	.74	-.05	.10	.21	.18	.64
◎ 3. スタッフが意見や考えを言いやすい雰囲気をつくる	.11	.74	-.15	.10	.04	.20	.63
◎ 9. スタッフの業務に関する意見を尊重する	.07	.73	-.22	.22	-.01	.02	.64
◎ 7. スタッフの立場を理解する	.24	.71	-.13	.25	.08	-.07	.65
◎ 12. スタッフの計画をかき乱さない	-.11	.70	-.22	.05	.31	-.08	.66
◎ 11. スタッフの仕事上したいことを理解する	.19	.68	-.21	.26	.15	.01	.63
◎ 78. 自分の考えを他に強制しない	-.14	.67	-.21	-.08	.04	.29	.61
◎ 20. カウンシルでスタッフの意見を聞き、まとめる	.34	.67	-.25	.01	.19	.03	.66
14. スタッフの不満を聞く	.16	.66	-.17	.33	-.08	.14	.63
124. 自分の非を素直に認める	.05	.65	-.30	.13	.08	.31	.63
43. スタッフ間の調和を保つように努める	.34	.64	-.19	.25	-.06	.29	.71
16. スタッフに任せられる事は任せて見守る	.17	.62	-.08	.16	.17	.13	.49
5. スタッフに対して優しく接する	.06	.62	-.08	.19	.01	.35	.55
45. スタッフを信頼している	.23	.62	-.02	.25	.06	.28	.58
26. 指示を出すときスタッフの仕事の状況を考える	.29	.61	-.06	.19	.23	-.06	.55
75. 相手の気持ちを考えてものごとを言う	.19	.60	-.34	-.08	.14	.35	.66
30. スタッフの誰にでも平等に指導的注意をする	.30	.58	-.06	.15	.17	.23	.53
2. 仕事をしやすい雰囲気をつくる	.31	.58	-.21	.24	.13	.16	.58
15. 喜びや失敗をスタッフ全員で共有できる機会をつくる	.32	.57	-.13	.21	.06	.07	.50
41. スタッフ間のチームづくりをする	.34	.57	-.17	.27	-.08	.26	.62
89. ころに余裕を持っている	.25	.56	-.36	-.01	.22	.34	.67
10. スタッフの私的な相談に乗る	.31	.56	-.08	.14	.03	.12	.45
76. 患者・スタッフ・ドクター 各々の立場を考えた言動をする	.19	.55	-.39	.04	.27	.24	.62
44. スタッフと信頼関係を築こうとする	.35	.54	-.20	.36	-.07	.31	.69
◎ 99. 患者中心の看護をする	.32	.32	-.70	.18	.12	.05	.74
◎ 96. 患者だけでなくその家族にも目を向けている	.30	.23	-.68	.25	.29	.07	.76
◎ 97. 患者やその家族の信頼を得ている	.39	.23	-.67	.17	.19	.09	.73
◎ 94. 患者の訴えをよく聞く	.24	.26	-.66	.22	.24	.18	.70
◎ 102. 患者に対して責任を持っている	.35	.22	-.64	.26	.23	.15	.72
◎ 100. 常に患者の安楽を考えている	.28	.22	-.62	.29	.20	.21	.68
◎ 105. 患者とのコミュニケーションをよくとっている	.34	.24	-.62	.28	.18	.18	.70
◎ 98. 患者の意見を聞いてそれを活かす	.38	.31	-.62	.18	.16	.11	.70
◎ 93. 患者のわがままや訴えを受け入れて理解する	.22	.28	-.61	.18	.15	.23	.61
◎ 107. 患者の精神的不安を除くように患者に接する	.35	.34	-.60	.31	.08	.14	.72
104. 患者が快適な入院生活を送れるように心がける	.35	.24	-.60	.35	.27	.14	.76
108. 患者に優しく接する	.09	.38	-.57	.21	.08	.33	.64
95. 患者1人1人、どの人にも目を向けている	.30	.31	-.57	.26	.29	.20	.70
109. 患者に対することば使いに気を配っている	.18	.29	-.55	.15	.05	.26	.51
◎ 120. 物品修理等の依頼にすぐに対応してくれる	.18	.21	-.24	.58	.37	.03	.61
◎ 55. スタッフの待遇改善を積極的にする	.36	.31	-.16	.57	.18	.15	.63
◎ 115. 人員不足の現状を理解している	.27	.21	-.32	.55	.18	.03	.56
◎ 117. 病棟運営にいいと思うことに積極的に取り組む	.38	.15	-.24	.54	.25	-.02	.58
◎ 54. スタッフの体調が悪いとき早めに対処する	.20	.34	-.01	.53	.15	.27	.53
◎ 123. スタッフの仕事が時間内に終わるように努力する	.33	.22	-.31	.52	.05	.17	.56
◎ 118. 病棟内の設備や危機に異変がないかどうか確認する	.36	.14	-.34	.51	.21	.13	.59
◎ 51. スタッフに危険防止を心がけるよう言う	.35	.05	-.16	.50	.03	.07	.41
◎ 119. 医療上のミス、危険の有無の確認をする	.35	.14	-.37	.50	.33	.07	.64

表 4-3-3 (その2) スタッフの回答による看護婦長のリーダーシップ行動の因子分析結果

項目内容	I	II	III	IV	V	VI	共通性
◎ 52. スタッフの頼みを忘れない	.26	.20	-.15	.26	.60	.10	.57
◎ 79. 同じ間違いを繰り返さない	.20	.20	-.37	.14	.59	.08	.59
◎ 70. 大事なことを忘れない	.24	.23	-.18	.24	.57	.15	.55
◎ 72. 物事を曖昧にすることはない	.38	.09	-.09	.22	.57	.22	.58
◎ 68. 依頼されたことは責任を持って対処する	.30	.19	-.30	.33	.53	.11	.62
◎ 60. 患者に急変が起きたとき冷静に対処する	.38	.15	-.34	.15	.51	.03	.57
◎ 80. 明るく人に接する	.12	.36	-.23	.09	.21	.68	.71
◎ 46. スタッフに明るく挨拶する	.09	.30	-.08	.18	.17	.61	.54
◎ 90. 自らの健康管理をきちんとする	.03	.20	-.29	.14	.25	.52	.48
◎ 81. 明るい雰囲気を持つよう心がけている	.37	.41	-.13	.18	.05	.63	.75
63. 行動力がある	.61	.04	-.27	.33	.41	.08	.73
31. 仕事についてスタッフが納得いくように指導する	.60	.42	-.28	.05	.14	.14	.66
121. 看護の内容の充実を図ろうとする	.56	.13	-.43	.25	.27	.04	.65
114. 他部門との間で「看護」の立場を明確に表現する	.56	.08	-.32	.46	.11	-.03	.65
22. カフェテリアでいいアドバイスをやる	.54	.48	-.28	.18	.28	-.01	.71
59. 看護技術に優れている	.53	.15	-.34	.24	.43	.08	.67
34. スタッフの仕事ぶりを評価してから指導する	.53	.44	-.09	.29	.05	.27	.64
27. はっきりと指示をする	.52	.09	-.11	.28	.44	.14	.58
71. 何事も自分の態度をはっきりと示す	.50	.25	-.02	.25	.48	.15	.63
61. 何事も冷静に受け止める確かな判断をする	.50	.37	-.29	.01	.46	.12	.70
66. 視野を広く持っている	.50	.42	-.36	.01	.30	.13	.66
88. 柔軟性がある	.20	.62	-.40	.08	.11	.34	.72
86. 感情のコントロールができる	.07	.60	-.24	.20	.22	.47	.73
87. 思いやりがある	.18	.58	-.36	.14	.04	.44	.71
83. 強調性がある	.14	.56	-.31	.04	.11	.50	.69
84. 話しやすい雰囲気を持っている	.15	.55	-.27	.07	.03	.58	.74
39. スタッフが困っているとき素早く対処する	.45	.51	-.23	.27	.24	.18	.68
47. 一人のスタッフでできる仕事量を把握している	.41	.50	-.06	.36	.22	.06	.60
17. スタッフと一緒に患者の問題を考えてる	.36	.50	-.41	.15	.26	.11	.65
6. スタッフの個別性を見極めている	.44	.50	-.15	.26	.13	.05	.55
92. 患者のことを把握する	.39	.21	-.54	.18	.42	.07	.70
91. 時間を守る	.23	.12	-.27	.23	.46	.43	.59
42. スタッフとコミュニケーションを図る	.31	.46	-.14	.34	.01	.41	.61
48. スタッフの意見、提案に答えを返す	.36	.34	-.18	.33	.29	.35	.59
77. 言葉と行動が一致する	.28	.45	-.30	.06	.46	.32	.69
33. 努力した人を評価する	.42	.43	-.13	.43	.04	.31	.66
85. 公私を混同しない	-.10	.43	-.29	-.08	.37	.30	.52
112. ドクターや他部門とのトラブルが起きたときかばう	.28	.32	-.37	.40	.12	.28	.57
73. 自分の考えを分かりやすく説明する	.38	.32	-.12	.21	.25	.27	.44
82. 頼れそうな安心感がある	.49	.37	-.38	.15	.30	.25	.70
49. スタッフの業務について責任を持つ	.41	.27	-.31	.39	.25	.24	.61
110. ドクターとナースの話し合いや連携の場づくりをする	.38	.49	-.33	.03	.02	.20	.54
24. 仕事や患者に関する情報を早めに知らせる	.37	.37	-.29	.27	.33	.20	.58
65. 常に落ち着いて周囲に目を向けている	.44	.41	-.27	.03	.46	.17	.68
53. 仕事に支障がないようにスタッフの勤務の調整をする	.25	.28	-.15	.46	.29	.16	.49
25. 病院の考えをスタッフに伝える	.43	.41	-.12	.41	.09	.15	.57
19. スタッフや患者の秘密を守る	.30	.42	-.18	.04	.21	.14	.36
64. 諸々の事柄について確認しながら仕事をすすめる	.46	.27	-.33	.21	.39	.13	.61
106. 患者に退院後の生活の仕方を指導する	.46	.20	-.49	.05	.02	.12	.51
113. 他部門との連携を図っている	.41	.39	-.21	.45	.09	.10	.59
40. スタッフが忙しいとき手伝う	.07	.27	-.24	.40	.19	.09	.34
122. 看護業務の適切な分担をする	.37	.35	-.31	.49	.19	.07	.64
103. 問題のある患者を優先的に見回る	.35	.26	-.46	.30	.38	.06	.64
58. 看護職にプライドを持っている	.43	.06	-.25	.26	.24	.05	.38
111. ドクターに対してナースの立場を主張する	.44	.08	-.14	.48	.13	.02	.47
1. スタッフをまとめる	.49	.49	-.15	.31	.19	.01	.64
116. 病棟の管理責任者であるという自覚がある	.40	.11	-.34	.48	-.29	-.03	.60
寄与率 (%)	15.12	17.11	10.27	7.47	6.52	4.98	61.47

第3因子では、「99. 患者中心の看護をする」「96. 患者だけでなくその家族にも目を向けている」「97. 患者やその家族の信頼を得ている」「94. 患者の訴えをよく聞く」など、患者や家族とのかかわりを中心にした行動が多い。そこで、第3因子を「患者理解・配慮の因子」と命名した。

第4因子では、「120. 物品修理等の依頼にすぐに対応してくれる」「55. スタッフの待遇改善を積極的に行う」「115. 人員不足の現状を理解している」「117. 病棟運営に関していいと思うことに積極的に取り組んでいる」などが高い負荷量を示している。こうしたことから、第4因子を「積極的病棟管理」と命名した。

第5因子で高い負荷量を示す項目は、「52. スタッフの頼みを忘れない」「79. 同じ間違いを繰り返さない」「70. 大事なことを忘れない」「72. 物事を曖昧にすることはない」などである。これらの項目内容をもとに、第5因子を「責任遂行の因子」と命名した。

最後の第6因子は、「80. 明るく人に接する」「46. スタッフに明るく挨拶する」「81. 明るい雰囲気を持つよう心がけている」などが高い負荷量を示している。こうしたことから、第6因子を「対人配慮の因子」と命名した。

看護スタッフの満足度の因子分析

婦長の部下である「スタッフの満足度」についても因子分析を行い、3因子解を採用した。因子分析の結果を表4-3-4に示す。これら3つの因子の分散は全分散の65.3%を占めており、十分な説明力を持つと思われる。

以下、リーダーシップと同様に、1つの因子に.50以上の因子負荷量を示し、他の因子に.40以下の因子負荷量を示す項目を中心に検討を加える。

第1因子は「4. 病院内の人間関係に満足している」「12. 現在の仕事が楽しい」「3. 給与に満足している」「5. 職場に満足している」などが含まれている。その内容を踏まえて、「職場満足因子」と命名した。

第2因子に高い負荷量を示す項目は、「1. 福利厚生施設に満足している」「6. 院内の看護教育に満足している」「2. 休暇に満足している」などである。「18. 毎日の仕事がマンネリ化している」「17. 一日の業務量が多い」といった項目も含まれているが、前者の内容を考慮して、「福利厚生・教育満足因子」と命名した。

第3因子では「14. 患者さんとの時間はとれている」「10. 結婚後も仕事を続けようと思う」「16. 仕事のストレスはうまく発散できている」「11. 看護の仕事が好き」などである。広義の仕事に関する項目であり、第3因子を「仕事満足因子」と命名した。

表 4-3-4 看護スタッフの満足度の因子分析結果

項目内容	I	II	III	共通性
◎ 4. 病院内の人間関係に満足している	.80	.16	-.24	.72
◎12. 現在の仕事を楽しむ	.72	.16	-.19	.58
◎ 3. 給与に満足している	.69	.27	-.36	.68
◎ 5. 職場に満足している	.69	.24	-.33	.64
◎ 1. 複利厚生施設に満足している	.37	.74	-.17	.71
18. 毎日の仕事マンネリ化している	.07	.84	-.21	.76
17. 一日の業務量が多い	.27	.66	-.38	.65
◎ 6. 院内の看護教育に満足している	.22	.65	-.37	.61
2. 休暇に満足している	.39	.62	-.21	.58
◎14. 患者さんとの時間はとれている	.37	.19	-.75	.74
◎10. 結婚後も仕事をつづけようと思う	.14	.33	-.69	.61
◎16. 仕事のストレスはうまく発散できている	.37	.33	-.50	.50
◎11. 看護の仕事が好き	.39	.38	-.57	.62
13. プライマリナースとしての役割はとれている	.49	.27	-.68	.78
9. 人員に満足している	.50	.24	-.60	.67
8. 勤務時間に満足している	.54	.28	-.56	.68
15. 看護婦は自立した職業として認められている	.16	.51	-.53	.57
7. 院内外の研修に満足している	.45	.43	-.52	.66
寄 与 率 (%)	22.11	20.72	22.39	65.25

婦長のリーダーシップ測定尺度の妥当性

1) 看護婦長のリーダーシップ及び看護スタッフの満足度測定項目の選定

因子分析の結果に基づいて、看護婦長のリーダーシップ及び看護スタッフの満足度を測定するための項目を選択した。まず、リーダーシップについては、項目数の少ない第Ⅳ、第Ⅴ、第Ⅵ因子はすべての項目を採用した。項目数の多い第Ⅰから第Ⅲ因子までは、負荷量の高い項目から10項目を順次選択することにした。ただし、第Ⅱ因子の「自分の考えを他に強制しない」は、「カンファレンスでスタッフの意見を聞き、まとめる」と入れ替えた。これは、項目選択に当たった看護研究者を含む3人のメンバーが、日常業務の中でのカンファレンスの重要性から、既に挙がっている、「カンファレンスで一方向的に意見を言わない」だけでは十分でないという指摘をしたからである。この項目が結果的には、「自分の考えを強制しない」の内容もカバーできると考えられる。こうして、最終的に選択された項目は、第Ⅰ因子～第Ⅲ因子：各10項目、第Ⅳ因子：9項目、第Ⅴ因子：6項目、第Ⅵ因子：4項目の合計49項目になった。既に見た表4-3-3に◎をつけたものが該

当する項目である。また、スタッフの満足度に関しては、各因子に負荷量の高い項目を選択することにしたが、第Ⅱ因子は、「福利厚生・教育満足」に重点をおいて解釈したこともあり、「福利厚生施設」及び「看護教育」に直接言及している2項目を選択した。したがって、満足度については、第Ⅰ因子及び第Ⅲ因子が4項目、第Ⅱ因子は2項目になった。リーダーシップと同様に、表4-3-4で◎がつけられたものが選択された項目である。

次に、各因子に含まれる項目の得点を合計し、妥当性の検討を行うことにした。表3-2-5は看護婦長のリーダーシップ行動とスタッフの満足度との関係をまとめたものである。

それぞれの因子に含まれる測定項目の信頼性を評価するために、 α 係数を算出した。リーダーシップ、満足度各因子についての結果が表中に示されている。リーダーシップの第Ⅰ因子の0.832が最も高く、最低でも看護スタッフの満足度の第Ⅱ因子で、0.704であった。こうしたことから、婦長のリーダーシップ、スタッフの満足度とも、測定尺度としての信頼性を備えていると考えられる。

2) 測定尺度の妥当性の検討

これまでに行われた研究によって、リーダーシップ行動がフォロワーの意欲や満足度に影響を与えることが明らかにされている。特に、三隅(1978)らのPM理論に基づく諸研究では、リーダーシップ・タイプが部下の満足度や意欲に違いを生じることが、繰り返し実証されている。ここでも、婦長のリーダーシップとスタッフの満足度との関係を分析することによって、リーダーシップ測定尺度の妥当性について検討を行う。このために、各因子ごとに選択された項目(表4-3-3参照)について、その合計得点を算出した。これをすべての回答者の平均値をもとに、平均値よりも高い群と低い群に分け、それぞれの群について満足度を集計した。その結果が表4-3-5である。高得点群と低得点群の差を検討するためにt検定を行った。

表から分かるように、スタッフの満足度のうち、「職場満足」についてはすべてのリーダーシップ要因との間に有意差が認められた。つまり、「積極的教育・指導」をはじめとした婦長のリーダーシップ行動が、スタッフの職場満足に影響を及ぼしているのである。また「福利厚生・教育満足」では、「対人配慮」とスタッフの満足度との間に有意な関係が見いだされていない。しかし全体としては、やはり婦長のリーダーシップが十分に発揮されていれば、スタッフの「福利厚生・教育」に対する満足度も高くなるのである。さらに、第3の要因である「仕事満足」を見ると、リーダーシップのいずれの要因にも有意差が認められなかった。この結果を見ると、特に重要だと思われる「仕事満足」と婦長のリーダーシップとの間には関係がないように思われる。そこで、「仕事満足」の得点を、同じ4項目からなる「職場満足」の得点と比較してみた。表からも明らかなように、「仕事

満足」は相対的に得点が高いことが分かる。例えば、リーダーシップ要因の1つである「積極的・教育指導」の場合、「職場満足」では高得点群 12.0、低得点群 10.8 であるのに対して、「仕事満足」では、低得点群の場合でも 11.9 とかなり高い。「仕事満足」については、婦長のリーダーシップとはかかわりなく、相対的に高い回答をしているのである。この因子に含まれる項目を見ると、「結婚後も仕事を続けようと思う」「看護の仕事が好き」「患者さんとの時間はとれている」「仕事のストレスはうまく発散できている」という内容である。特に「看護の仕事が好き」は 3.7 と高く、多くの看護婦に共通した気持ちを表しているように思われる。こうした、いわゆる「天井効果」のために、「仕事満足」に関してはリーダーシップの影響が見いだされなかったと考えられる。

表 4-3-5 看護婦長のリーダーシップ行動とスタッフの満足度 (N=331)

	職場満足 $\alpha=.828$	福利厚生・教育満足 $\alpha=.704$	仕事満足 $\alpha=.791$
積極的教育・指導 $\alpha=.832$			
高得点群(N=157)	12.0 (2.24)	5.7 (1.34)	12.2 (2.38)
低得点群(N=122)	10.8 (2.90)	5.1 (1.42)	11.9 (2.70)
<i>t</i>	3.637**	3.62**	n. s.
スタッフ尊重 $\alpha=.805$			
高得点群(N=146)	12.2 (2.90)	5.8 (1.37)	12.2 (2.43)
低得点群(N=133)	10.6 (2.59)	5.1 (1.35)	11.9 (2.62)
<i>t</i>	4.92**	4.29**	n. s.
患者理解・配慮 $\alpha=.785$			
高得点群(N=154)	11.9 (3.03)	5.6 (1.40)	12.3 (2.37)
低得点群(N=125)	10.9 (2.57)	5.1 (1.36)	11.8 (2.68)
<i>t</i>	2.84**	3.00**	n. s.
積極的病棟管理 $\alpha=.777$			
高得点群(N=146)	12.0 (3.04)	5.7 (1.42)	12.3 (2.52)
低得点群(N=133)	10.9 (2.56)	5.1 (1.32)	11.8 (2.52)
<i>t</i>	3.20**	3.55**	n. s.
責任遂行 $\alpha=.760$			
高得点群(N=150)	12.0 (2.76)	5.7 (1.38)	12.0 (2.39)
低得点群(N=129)	10.8 (2.86)	5.1 (1.35)	12.1 (2.67)
<i>t</i>	3.70**	3.96**	n. s.
対人配慮 $\alpha=.729$			
高得点群(N=158)	11.9 (3.00)	5.5 (1.48)	12.1 (2.41)
低得点群(N=121)	10.9 (2.60)	5.3 (1.28)	12.0 (2.67)
<i>t</i>	2.86**	n. s.	n. s.

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

総合的考察

看護婦長のリーダーシップ測定項目を作成するために、600 項目の婦長行動をベースにして項目の整理を行い、6 因子からなる 49 項目の測定項目を選定した。各因子と部下である看護スタッフの満足度との関連を分析し、項目の妥当性を検討した。一部の満足要因との関係は明確にはならなかったが、総体的には選定された項目の妥当性が実証された。ところで、リーダーシップに関しては、PM 理論（三隅，1978）に基づいて様々な領域において研究が行われている。それらの多くは、複数の因子を統合して P・Mそれぞれの測定項目を作成している。表 4-3-6 は、それらの内容をまとめたものである。ここで見いだされた 6 因子のうち、「積極的教育・指導」「積極的病棟管理」「責任遂行」は P 行動に、「対人配慮」「スタッフ尊重」は M 行動に対応するものと思われる。しかしながら、「患者理解・配慮」については、これまでの P と M には分類ができない要素を持っている

表 4-3-6 PMリーダーシップ研究で整理された諸因子

組織体・集団の種類	P 行動に関する因子	M 行動に関する因子	文 献
民間企業体 (第 1 線監督者)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 計画性の因子 ・ 圧力の因子 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団維持の因子 	三隅・白樫・武田 篠原・関(1970)
地方官公庁 (係長)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実行計画の因子 ・ 規律指導の因子 ・ 自己規律の因子 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団維持の因子 	三隅・篠原・杉万 (1977)
教師 (小学校高学年)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生活・学習における訓練しつけに関する因子 ・ 社会性・道徳性の訓練・しつけに関する因子 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師の児童に対する配慮に関する因子 ・ 教師の児童への親近性に関する因子 ・ 学習場面における緊張緩和に関する因子 	三隅・吉崎・篠原 (1977)
教師 (中学校学級担任教師)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業への厳しさの因子 ・ 熱心な学習指導の因子 ・ 生活・学習に対する規律指導の因子 ・ 学級活動促進の因子 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 配慮の因子 ・ 親近性の因子 	三隅・矢守(1989)
教師 (中学校教科担当教師)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業への厳しさの因子 ・ 学習に対する圧力の因子 ・ 学校生活に対する規律・指導の因子 ・ 社会性育成の因子 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 配慮の因子 ・ 親近性の因子 	

る。患者に対する対応の在り方を示すという側面は、P 的な「率先垂範」行動と見ることもできる。また、リーダーとしてモデルの役割を果たしているとも考えることも可能である。一方、人間的な配慮の姿勢に重点を置けば、直接スタッフに対するものではないが、M 的要素が大きい行動でもある。このように両義的な因子が見いだされたため、ここでは、因子を P あるいは M にまとめなかった。これまでのリーダーシップ研究においては、看護における患者のように、第三者に対する働きかけを視点に置いた項目はほとんど見られない。リーダーシップについては、こうした側面からの分析も必要だと思われる。さらに、企業組織体等ではリーダーシップが生産性や事故率の減少、あるいは職場小集団の凝集性やチームワークなどに及ぼす影響についても分析が行われている。病院においては、変数としての生産性はなじまないが、医療事故は、看護においても強い関心が持たれている問題である。また、チーム医療を重視する今日の動向を考えると、職場におけるミーティングに対する満足やチームワークなど、リーダーシップと集団的要因とのかかわりについても検討を進める必要がある。

2. 看護リーダーを対象にしたリーダーシップ・トレーニングの効果

ここでは、看護リーダーを対象に実施したリーダーシップ・トレーニングの効果について、参加者の自己評価と部下評価に焦点を当てながら検討する。

看護集団においても、リーダーシップの重要性は十分に認識されている。看護リーダーの中には、高額を受講料を必要とする研修にも自己負担で参加する者が多い。こうした事実は、彼らがリーダーシップをはじめとした人間関係の問題に、強い関心を持っていることを示している。また、医療関係の研究を集めたデータベース Medline で検索した結果、1992 年から 1996 年 9 月の間に、nurse and leadership のキーで 132 件の研究がリストアップされた。研究の領域においてもリーダーシップが重要な領域を占めているのである。

看護に従事する人々のリーダーシップの改善・向上は、看護の質の向上をもたらすだけでなく、医療サービス全体の向上にとっても欠かせない。このような認識から、多くの医療組織において、リーダーシップ改善を目的にしたトレーニングも盛んに行われるようになってきた。そして、その効果に関する研究報告も次第に増加してきた。しかしながら、それらの中には、研修後の単なる感想文の集約や、担当者の自己満足的なまとめにすぎないものも少なくない。より効果的なリーダーシップ・トレーニングを開発し実践していくためには、さらに客観的で条件分析的な研究が求められる。このような状況を踏まえ、こ

ここでは、トレーニングの効果について複数の視点から分析を行う。まず第1の視点は、トレーニング終了時の参加者たちの評価である。これはトレーニング全体に対する評価であるが、それによって、トレーニングが参加者たちに与えた影響を知ることができる。第2の視点は、トレーニング期間中、2回にわたって実施されたリーダーシップ評価の変化である。リーダーシップ・トレーニングが成功裏に終われば、参加者たちのリーダーシップの改善が期待される。第3の視点は、この2つの視点を交差させたものである。具体的には、部下からのリーダーシップ評価が、トレーニング終了時の参加者の評価に及ぼす影響を分析する。先に述べたように、終了時のアンケートを分析するだけでは、トレーニングの効果を生み出しているダイナミックな要因は明らかにされない。トレーニングにかかわる様々な要因と、それがもたらす効果との関係を明確にすることができれば、より有効なトレーニングを設計することが可能になる。さらに我々は、参加者たちのリーダーシップについての自己評価データも収集した。自己評価や自己概念はリーダーシップ行動に影響を与える重要な要因の1つである。ここでは、自己評価についても、部下評価とのかかわりを踏まえて分析を行う。

方 法

リーダーシップ・トレーニングの流れ

トレーニングは、熊本大学医学部附属病院において、新たに任命された副看護婦長に対する教育の一環として実施された。そのスケジュールを図 4-3-1 に示す。1994年2月に第1回目の基礎トレーニングをスタートし、その後2回のフォローを挟んで11月に最終的なまとめのトレーニングを実施した。それぞれの内容の概略は以下のとおりである。

①基礎トレーニング(1.5日)

集団の影響やリーダーシップの重要性などについて、主としてグループ・ダイナミクスの研究成果を中心に情報を提供した。特に、看護に求められるものとして「テクニカル・スキル」と「ヒューマン・スキル」があること、とりわけリーダーシップにとっては、「ヒューマン・スキル」の向上がキーになることなどを強調した。こうした情報をもとに、グループ・ワークに重点を置きながら「職場におけるリーダーシップの課題」について分析を行った。さらに、各人が「個人目標」を設定するとともに、その成果を挙げるために努力することを、グループ・メンバー全員で確認して基礎トレーニングを終えた。

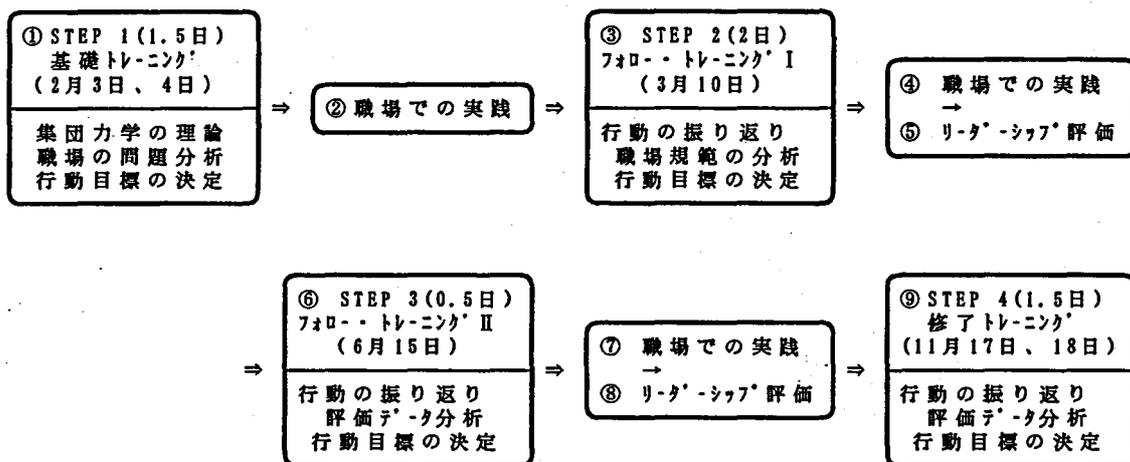


図 4-3-1 トレーニング・コース全体の流れ

②職場での実践(約1か月)

「基礎トレーニング」で意思決定した目標を念頭に置きながら、職場でのリーダーシップ向上を目指す期間である。3月に行われるフォロー・トレーニング I までが当面の達成目標とされた。

③フォロー・トレーニング I (1日)

職場で実践した行動について振り返りを行う。結果的には、成功した者も失敗した者もいる。経験的には、成功事例よりは失敗事例の方が多い。しかし、参加者のほとんどが、「基礎トレーニングで決めたことがいつも気になっていた」ことを認める。

さて、フォロー・トレーニングでは、行動の振り返りと、成功・失敗の条件分析を行い、それに基づいて新たな行動目標を立てる。このフォロー・トレーニング I では、吉田(1995)、吉田・内川・成田(1996)が作成した看護婦長のリーダーシップ行動リストを提示し、目標として改善したい行動を、最低 10 個選択させた。リストには 6 因子からなる 49 項目の行動が含まれている。参加者たちは、選択した行動を実践するための目標を決定しフォロー・トレーニング I を終了した。なお、参加者たちには、実践の程度を評価するために、6月に行われるトレーニング前に、部下に対して調査を行うことを伝えた。

④職場での実践(約3か月)

「基礎トレーニング」後の実践と表面上は変わらない。ただし、この時は自分の行動に

ついて、部下から評価されることが決定していた。そのため、参加者たちは、行動目標の実践に、より積極的に取り組むことが期待された。そのことは、次のフォロー・トレーニングⅡでの参加者たちの感想でも確認される。

⑤リーダーシップ評価

フォロー・トレーニングⅡの約2週間前に、各参加者の部下に対して、参加者たちが決めた行動が実践されているかどうかを確認する調査を実施した。回答者の秘密が守られるように、各人が封筒に入れて返送する手続きをとった。実際に調査を行う前に、回答するスタッフに対して調査の主旨を説明する会合を持ったため、スムーズに調査を実施することができた。

⑥フォロー・トレーニングⅡ(0.5日)

図には0.5日と記されているが、実際の時間は3時間である。この間に、3か月間の振り返り、部下評価のフィードバックとその分析、さらに新たな目標設定が行われる。目標とした行動がはっきりしていたため、職場では、そのことをいつも意識しながら実践したという声が、多くの参加者から聞かれた。もっとも、努力したことが部下の評価に結びついたかどうかは、参加者の間に違いが出てくる。しかし、いずれにしても、行動目標を決めて実践し、それを部下から評価され、その結果を分析するという、ほとんど初めての体験を、参加者たちは冷静に受け止めていた。もちろん自分の期待どおりの結果を手にした者もいれば、そうでない者もいる。前者は満足を感じただろうし、後者は失望感や部下に対する疑念を抱いたことも考えられる。これに対してトレーニングでは、結果はあくまで調査時点での事実であり、その後の実践によって改善もすれば、逆に望ましくない方になってしまう可能性もあることを強調した。トレーニングの最後には、再び新たな目標を決定し、職場においてさらに実践を続けることになった。

⑦職場での実践(約5か月)

11月に行われる「修了トレーニング」までの長期にわたる実践期間である。この間に、さらに効果を上げるために、面接を行うことも検討されたが、実現には至らなかった。

⑧リーダーシップ評価

2回目の部下に対するリーダーシップ調査である。既に経験していたこともあり、特に大きな混乱もなく、データが収集された。

⑨修了トレーニング(1.5日)

最後のまとめのトレーニングである。内容は既に行われたものと大きな違いはない。実

践活動の振り返りと、その成功・失敗の分析、さらに部下評価データの分析が中心になる。終了時には、それまでと同様に、3回目の行動目標の決定も行われた。また最後のトレーニングということもあって、「患者に対する看護婦のリーダーシップ」「リーダーシップ発揮のポイント」などをテーマにした情報も提供した。

トレーニングの参加者

トレーニングの参加者は熊本大学医学部附属病院において新たに任命され、かつリーダーシップ等の教育を受けていない副看護婦長たちである。最初は51名でスタートしたが、当該年度中に新たに任命された者が11月のトレーニングに参加した。ただし、ここでは、トレーニングとリーダーシップの変化について分析することを目的にしたため、分析の対象は、すべてのコースに参加したメンバーに限られる。

分析対象データ

分析の対象になるデータは次の機会に収集された。

①参加者のリーダーシップに関する自己評価

参加者たちは、フォロー・トレーニングⅡ及び修了トレーニングで、改善目標として選んだリーダーシップ行動について、自己評価を行った。行動の選択は自由に任されたが、吉田・内川・成田(1996)が作成した49項目のリーダーシップ行動リストから、改善したいと思う行動を、少なくとも10個は選択するという条件が付けられた。部下による評価の影響が出ないようにするため、評価は部下からの回答結果がフィードバックされる前に実施された。

②参加者のリーダーシップに関する部下評価

第1回目はフォロー・トレーニングⅡの前に、第2回目は修了トレーニングの前に実施された。回答者は参加者たちの部下であるが、同一病棟に複数の上司がいるため、1人の部下が複数の上司を評価した。その結果、それぞれの延回答者数は、第1回目599名、第2回目582名になった。なお、既に見たように部下評価の項目は、改善したいという視点から参加者自身が選んだ行動である。

③参加者のトレーニング後の各種評価

トレーニング全体の評価やリーダーシップ改善への自信、部下評価に対する賛否などについて、次の7項目からなる質問紙調査を修了トレーニング直後に実施した。

1. あなたが参加した研修は役に立ちましたか

2. 同じような研修の機会があれば、また参加したいと思いますか
3. 研修前と比べて、リーダーシップを改善できる自信ができましたか
4. 研修前と比べて、職場でうまくやっていける自信ができましたか
5. あなたのリーダーシップを部下が評価することに賛成ですか
6. あなたのリーダーシップについての部下評価は当たっていると思いますか
7. あなたは自分が変われば部下も変わるという意見に賛成ですか

質問内容によって表現には違いがあるが、基本的には「5. 非常にそう思う」「4. かなりそう思う」「3. ある程度そう思う」「2. あまりそう思わない」「1. ほとんどそう思わない」の5段階の選択肢を用いた。

結 果

リーダーシップ・トレーニングの全体的な効果

トレーニング終了時の質問に対する回答

まずはじめに、トレーニングが与えた全体的な効果を、トレーニング終了時に実施した質問紙の回答結果から見てみよう。表 4-3-7 は、各質問に対する参加者たちの回答結果である。

① トレーニングは役に立ったか

「非常に役立った」「かなり役立った」が圧倒的に多く、両者で 80%を超えている。また、否定的な回答である、「あまり役立たなかった」「ほとんど役立たなかった」はまったく見られない。

② 同じような機会があれば、また参加したいと思うか

「ぜひとも参加したい」「できる限り参加したい」が 65%に達している。しかし、「参加してもいい」というやや消極的な意見(14名)や「あまり参加したくない」という回答(2名)をした者もいる。

③ トレーニングに参加する前と比べて、自分のリーダーシップを改善させる自信が果たしたか

「あまり自信がつかなかった」「まったく自信がつかなかった」と回答した者はいない。ほぼ 60%の参加者が、リーダーシップの改善に自信を持ったと回答している。「ある程度」というやや消極的な回答もあるが、全体としては、参加者たちにリーダーシップの改善について積極的な気持ちを持たせることができたと思われる。

④トレーニングに参加する前と比べて、職場で仕事をうまくやっていた自信がついたか

全体としての肯定的な傾向は変わらないが、リーダーシップの場合とはやや異なっている。「非常に自信がついた」の回答者はおらず、2人が「やや自信がなくなった」と回答している。最も多いのは「ある程度自信がついた」で、全体のほぼ 2/3 を占めている。

表 4-3-7 (その1) トレーニング終了時の質問に対する回答 (N=47)

	①研修は役立った	②また参加したい	③リーダーシップ改善の自信がついた	④職場でうまくやれる自信がついた
5.	10(21.9)	7(14.9)	14(29.8)	0(0.0)
4.	28(59.6)	24(51.1)	14(29.8)	15(31.9)
3.	9(19.2)	14(29.8)	19(40.4)	30(63.8)
2.	0(0.0)	2(4.3)	0(0.0)	2(4.3)
1.	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
平均	4.02	3.77	3.89	3.28
S D	0.64	0.75	0.83	0.53

() は%

⑤自分のリーダーシップに関して、部下からの評価を求めることについて

ほぼ半数が「非常に」あるいは「かなり」賛成している(51.1%)。「あまり賛成できない」は1名である。「ある程度」賛成という回答も 40%を超えている。

⑥部下の評価は当たっていると思うか

「非常に当たっている」と回答した者はいない。最も多いのは「ある程度当たっている」の 63.8%である。「当たっていない」が2名いる。

⑦「自分が変われば部下も変わる」という考え方についてどう思うか

「非常に」そう思うがほぼ半数(48.9%)で、これに「かなり」(36.2%)を加えると、85%以上の参加者たちが、この考え方に積極的に賛成している。否定的な回答はまったくない。

表 4-3-7 (その2) トレーニング終了時の質問に対する回答 (N=47)

	⑤部下評価に賛成	⑥部下評価は当たっている	⑦自分が変われば部下も変わる
5.	2(4.3)	0(0.0)	23(48.9)
4.	22(46.8)	15(31.9)	17(36.2)
3.	22(46.8)	30(63.8)	7(14.9)
2.	1(2.1)	2(4.3)	0(0.0)
1.	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
平均	3.53	3.28	4.34
S D	0.61	0.53	0.72

リーダーシップ得点の変化

トレーニング体験を通してリーダーシップが改善・向上することは、PMT に関する研究においても実証されている（三隅, 1978; 高岡, 1987）。ここでもトレーニング期間中に参加者たちのリーダーシップについて2回（6月と11月）の調査を実施し、その変化について分析を行った。調査項目は参加者が選択したため、その内容や質問数は参加者によって異なっている。このため、リーダーシップの変化を明らかにするために、2回のリーダーシップ得点を比較し、プラスに変化した者とマイナスに変化した者の数を集計した。その結果、プラス群が32名、マイナス群が14名で、プラス群が統計的に多いことが認められた($F^2=7.044, df=1, p<.01$)。

リーダーシップ評価に影響を及ぼす要因

はじめに、最終的評価である、第2回目のリーダーシップ部下評価に影響を及ぼす要因について分析を行った。

①第1回目評価と第2回目の評価の関係

第1回目の評価をもとに、参加者がほぼ同数になるように低群・中群・高群に分け、各群の第2回目の評価との関係を分析した。表4-3-8の上段が、その結果である。表は、第1回目に低い評価を受けた参加者たち(低群)の第2回目の評価の平均値は34.4、中間の群が38.9、高群は44.0であることを示している。既に述べたように、参加者たちは、目標とする行動を自分の意志で選択している。そのため、行動項目の内容もその数も参加者ごとに異なっている。したがって、単純に参加者の1回目と2回目の結果を合計して、その平均値を比較することはできない。そこで、集計に当たっては、それぞれの参加者のリーダーシップ得点を1項目あたりに換算し、全員が最低10項目は選択していることから、これに10を掛け合わせる変換を行った。また、終了後の質問紙については47名が回答していたが、部下評価に関しては46名のデータが分析の対象になった。

さて、表から分かるように、第1回目評価と第2回目の評価については、2回目のリーダーシップ得点が、1回目の得点と対応しており、高・中・低の3群間で有意差が認められた。1回目に高い評価を受けた参加者は2回目も高く、最初の評価が低い者は、2回目でもやはり低い評価を受けている。

②第1回目の自己評価と他者評価の認知のズレと第2回目の評価の関係

第1回目のデータをもとに、リーダーの自己評価と部下評価のズレ(差)を算出し、そ

の絶対値の大きさと第2回目のリーダーシップ得点を分析したものが、表 4-3-8 の下段である。これによると、差の絶対値が大きい群と小さい群の間に傾向差が認められる。具体的には、第1回目の調査で自己評価と部下評価のズレが大きい参加者の方が、2回目の調査でリーダーシップを高く評価されている。この結果は、自己評価の過大・過小を問わず、部下評価との差が大きいほど2回目に高い評価を受けたことを示している。

表 4-3-8 第2回目の部下評価に及ぼす要因(N=46)

		第1回目部下評価			F
		低	中	高	
第2回目部下評価	平均	34.4	38.9	44.0	43.59**
	SD	2.38	3.23	2.79	
	N	15	16	15	
		第1回目自己評価と部下評価のズレ(絶対値)			F
		小	中	大	
第2回目部下評価	平均	37.0	39.2	41.1	3.06†
	SD	3.09	4.82	5.55	
	N	15	16	15	

** $p < .01$, † $p < .10$ 各群間の検定はライオン法による多重比較

終了時の評価に影響を及ぼす要因

研修終了時に、リーダーシップ改善への自信、部下評価に対する賛否など7項目の質問調査を行った。それらの回答に影響を及ぼす要因として2回の調査結果との関係进行分析した。その結果、第2回目のリーダーシップ部下評定と、「リーダーシップを改善できる自信」「職場でうまくやれる自信」「部下評価の妥当性」について、有意な関係が見いだされた(表 4-3-9)。なお、終了時の評価はいずれも1問(5段階評定)に対する回答であるため、得点もそのまま1桁の粗点で集計した。

①第2回目の評価とリーダーシップの自信との関係

「トレーニングに参加する前と比べて、自分のリーダーシップを改善させる自信がついたか」に対する回答結果が表 4-3-9 上段である。これによると、第2回目のリーダーシップ評価が高かった者は、中・低群よりもリーダーシップを発揮する自信を強めていることが分かる。

②第2回目の評価と職場でうまくやれる自信との関係

「トレーニングに参加する前と比べて、自分の仕事をうまくやっていたか」に対する回答である(表 4-3-9 中段)。第2回目評価の高群が中・高群よりも高い回

答をしている。

③第2回目の評価と部下評価の妥当性

部下評価の妥当性について聞いた結果である（表 4-3-9 下段）。リーダーシップや仕事の自信とまったく同じように、第2回目の評価が高い群では、部下評価を妥当だと評価していることが分かる。

表 4-3-9 終了時の評価と第2回目の部下評価の関係(N=46)

		第2回部下評価			F
		低	中	高	
リーダーシップの自信	平均	3.3	3.8	4.5	10.95** 低・中<高
	SD	0.62	0.66	0.83	
	N	15	16	15	
		第2回部下評価			F
		低	中	高	
職場でうまくやれる自信	平均	3.1	3.1	3.6	4.35* 低・中<高
	SD	0.52	0.50	0.51	
	N	15	16	15	
		第2回部下評価			F
		低	中	高	
部下評価の妥当性	平均	3.1	3.2	3.6	4.62* 低・中<高
	SD	0.46	0.54	0.51	
	N	15	16	15	

** $p < .01$, * $p < .05$ 各群間の検定はDuncan法による多重比較

考 察

リーダーシップ・トレーニングの全体的な効果

トレーニング終了時の質問に対する回答

トレーニングについては、「トレーニングは役に立った」と「同じような機会があれば、また参加したいと思う」という回答が多く、総体的にはトレーニングがポジティブな評価を受けている。これは、第4章第1節で見た、企業組織体でのトレーニングと同様の結果である。

また、参加者の60%が、リーダーシップの改善に自信を持ったと回答している。このことは、参加者たちがリーダーシップ改善に対する自己効力感を高めたことを示している。これまでにも繰り返し見てきたように、トレーニングの中で自己効力感を高めることによ

って、その後の行動改善の可能性が高まる (Latham, 1988)。自己効力感はトレーニング効果にとって中心的な役割を果たすのである (Tannenbaum & Yukl, 1992)。したがって、ここで行われたトレーニングは参加者のリーダーシップ改善を促進したと考えられる。

職場で仕事をうまくやっていると自信についても、全体的には肯定的な回答傾向は変わらないが、「やや自信がなくなった」が2名おり、「非常に自信がついた」と回答した者はいない。「ある程度自信がついた」が全体のほぼ 2/3 である。リーダーシップの結果と合わせて考えると、参加者たちは、「自分が行動するリーダーシップ」についてはある程度自信をつけたが、それと「職場でうまくやっていく」ことは別の視点で評価していると思われる。トレーニングではリーダーシップの改善が強調されるが、その結果として、仕事面でも望ましい変化が起こることが期待されている。しかし、それはトレーニングを実施する立場からの期待である。参加者にとっては、リーダーシップの改善と仕事をうまくやることにはギャップがあるのかもしれない。もっとも、リーダーシップの改善と、その結果として、職場や仕事が望ましい方向に変化することの間には、タイムラグがあると思われる。したがって、トレーニングの終了直後に、こうした回答が見られるのはむしろ当然の結果だと考えることもできる。

自分のリーダーシップに関して、部下からの評価を求めることについては、参加者の半数が賛成しているが、「ある程度」賛成という消極的な回答も 40%を超えている。これは否定的ではないが、必ずしも積極的な回答ではない。上司による評価は一般的に行われているが、部下からの評価は日常的・常識的なものとは言えない。しかしながら、リーダーシップの測定に当たっては、部下評価の妥当性が高いことは三隅 (1978) の研究などによって実証されている。部下評価を受け入れることが、リーダーシップの改善に決定的な影響を及ぼすのである。ここで得られた結果は、やや消極的な回答が見られるとはいえ、参加者たちが部下評価を受けることを肯定的に考えていることを示している。

部下評価の妥当性については、「ある程度当たっている」が 63.8%で最も多い。トレーニング中の参加者たちの発言から推測すると、「当たっているものもあれば、そうでないものもある」という気持ちが本音に近いと思われる。参加者たちが自ら選んだ行動項目は最低 10 個である。事実、このすべてについて、部下が上司の行動を客観的に評価しているという保証はない。そうした意味では、この結果は自然なものとも思われる。もちろん、トレーニングの参加者にとって重要なのは、部下が自分の行動を「正確に」評価しているかどうかよりも、思い込みやゆがみを含みながらも、自分の行動を「そのように認知

している」という事実を認めることである。部下に誤解があれば、それを修正するために行動することが求められる。自分と部下の認識との間に違いがあるとき、「部下の評価が当たっていない」といって、それを無視したり軽視すれば、リーダーシップの改善は難しくなる。この点については、トレーニング中にもしばしば強調しており、参加者たちも十分理解していると思われる。したがって、参加者たちが部下の評価を「当たっていない」とか「誤解している」と考えることはあっても、最終的には自らの行動が部下から理解されるように積極的に対処していくことが期待される。

「自分が変われば部下も変わる」という考え方については、85%以上の参加者たちが賛成している。リーダーシップを向上するためには、リーダーが進んで自らの行動を変える必要がある。身の回りの様々な問題の原因を、環境や部下など、自分以外のものに帰属させていては行動の変化は期待できない。「まずは自分が変わる。部下はそれについて来る」ということがリーダーシップ・トレーニングの基本理念でもある。ここで得られた結果は、参加者たちがそうした考え方を受け入れていることを示している。

以上、トレーニング終了時の質問紙調査結果について検討を加えたが、参加者たちがトレーニングそのものに対しても、またリーダーシップの改善や部下評価についても、肯定的な評価をしていることが明らかにされた。

リーダーシップ得点の変化

2回行われたリーダーシップ調査の結果は、プラスに変化した参加者の方がそうでない者を上回っていた。こうしたことから、トレーニングが参加者のリーダーシップを向上させたことが認められた。PM理論をベースにしたトレーニングにおいては、リーダーシップのP・M両行動を同時に高めることが求められる(三隅, 1978)。したがって、リーダー本人が問題意識を持っていない行動についても、改善を求められる事態も起こる。これに対してここでは、目標行動は参加者本人の選択に任せた。したがって、トータルとしてリーダーシップの向上を目指すのではなく、Latham(1988)が指摘する、自らの意志で実現可能な下位目標を設定したことになり、行動改善が成功する可能性も高まることが期待された。実際に得られた結果では、参加者全員がリーダーシップの改善に成功はしなかったが、こうした個々人の状況に応じた目標設定は、PMTをはじめとした特定のリーダーシップ理論に基づくトレーニングにおいても効果を発揮すると思われる。

リーダーシップ評価に影響を及ぼす要因

これまでに見た結果から、トレーニングによって参加者のリーダーシップの向上が認められた。しかし個々人に注目すれば、リーダーシップ得点が大きく上昇した参加者もいれば、逆に低下した者もいる。実際、約 15%得点が上昇した参加者がいる一方で、10%以上得点が低下した者が4名いた。したがって、単にプラスに変化した者が多いというだけで、トレーニングの効果を議論することはできない。特に、参加者はトレーニング期間中に部下からリーダーシップ評価を受けており、こうした評価結果が、参加者のその後の行動やトレーニング終了時点での意識に影響を及ぼすと考えられる。そこでまず、トレーニング期間中の最終的評価である第2回目のリーダーシップ部下評価に影響を及ぼす要因について分析を行った。

①第1回目評価と第2回目の評価の関係

初めからリーダーシップ評価が高い者はトレーニングによってさらにリーダーシップが高まるのだろうか。それとも、低い者の方がリーダーシップを改善することができるのだろうか。結果は、高・中・低の3群間で有意差が認められた。1回目に高い評価を受けた参加者ほど2回目の評価も高いことが明らかになった。これは、日頃からリーダーシップを発揮している人々は、トレーニングを体験することによって、さらに大きな改善が見られることを示している。トレーニングは劇的な変化をもたらすものではなく、その効果は参加者の基礎的な力に対応しているのである。また、第1回目の部下評価が高いことは、参加者にとっては明らかな成功体験である。こうした体験は参加者の自己効力感を高め、それがさらに現実の行動として実現され、結果としてリーダーシップの向上をもたらしたと考えられる。評価結果は外的なものであるが、それが参加者の満足感を高め、リーダーシップを改善させるという内的な動機づけに結びついたのである。Bandura (1977) も指摘するように、具体的な行動に関与し、その実現に成功することによって、内的な動機づけが高まるのである。

②第1回目の自己評価と部下評価の認知のズレと第2回目の評価の関係

トレーニングの中で、参加者たちは自分のリーダーシップについて自己評価を行った。自己評価と部下からの評価が一致することは、それだけ、自分の影響力に対する認識が正確だということである。それは、リーダーとしての感受性が高いことを意味している。しかし、自己評価は部下評価と一致するとは限らない。そして、そのことがリーダーシップ

発揮にも大きな問題を生じることになる。したがって、自己評価と部下評価の違いを認識させることは、トレーニングにおける重要な目的の1つである(藤田, 1975)。さて、第1回目におけるリーダーの自己評価と部下評価のズレと、第2回目の部下評価を分析したところ、差の絶対値が大きい群と小さい群の間に傾向差が見いだされた。具体的には、第1回目のズレが大きい参加者の方が、2回目の調査で高いリーダーシップ評価を受けていたのである。この結果は、「部下からの評価を比較的正確に認識している者よりも、差が大きい者ほどリーダーシップは高い評価を受ける」ことを示している。これは、「差が小さいほど感受性が高く、リーダーとして望ましい」というトレーニングの前提とはまったく相入れない。そこで、さらに詳細にデータを分析した結果、次のような事実が明らかになった。それは、ここで対象になった参加者たちの自己評価が極めて低かったことである。46名のうち、(自己評価-部下評価)の得点がプラスになった者は13名(28.3%)にすぎず、2/3以上は、自分を低く評価していた。これは他の組織で得られた結果とはかなり異なっている。例えば、企業組織体で得られたデータでは、P行動、M行動ともに、自己評価が部下評価よりも高いことが報告されている(三隅, 1978)。

したがって、ここで得られた結果は、部下評価よりも自分を低く評価する傾向の強い参加者ほど、次の評価で高い評価を受けることを示している。事実、自己評価と部下評価のズレの大きさとリーダーシップ評価の関係を分析したところ、自己評価が低いほど得点が相対的に高いという負の相関が認められた($r = -.404, p < .01$)。こうした結果になった理由として、参加者の成功体験が考えられる。つまり、自分が考えていた以上に高い評価を受けた参加者たちは、それを成功体験として受け止めたと思われる。事実、「自分が思ったよりもちゃんと評価してくれている」「自分も結構やれるものだ」「見るところは見てくれるものだ」といった意見や感想を述べる参加者も見られた。こうした「成功体験」が、「自分もやれる」という自信につながり、その後の行動の動機づけになったと考えられる。一方、そのズレが小さかった者は、自分の評価がそれなりに正しいことを知り、その時点で得られた評価から、さらに大きく行動を変えようという動機づけが起こらなかった可能性がある。なぜなら、ズレが小さいということは、本来の低い自己評価が部下評価によって確認されたことになるからである。ただ、ここで分析した副看護婦長の自己評価は他の組織におけるデータとはかなり違った傾向を示している。高田(1987)は、日本人が他者からの評価に敏感で、自己卑下的傾向が見られることを示唆しているが、こうした傾向は性別や職業的な環境によっても影響を受ける可能性がある。したがって、「自己評価と部

下評価のズレが大きいほど、その後のリーダーシップの改善が期待できる」という結論を一般化することはできない。今後さらに詳細な研究が求められる。

終了時の評価に影響を及ぼす要因

終了時の参加者の評価のうち3つの要因と、第2回目のリーダーシップ評価との間に関係が見いだされた。

①第2回目の評価とリーダーシップの自信との関係

第2回目のリーダーシップ評価が高かった者は、リーダーシップを発揮する自信を強めていた。これについては第1回目の評価との関連も分析したが、一貫した関係は見いだされなかった。一連のトレーニングの最後に部下評価が高かったことが、参加者に自信を持たせたと思われる。こうした人々は、職場においても積極的なリーダーシップをとることが期待される。

②第2回目の評価と職場でうまくやっていく自信との関係

第2回目評価の高群が中・高群よりも「仕事をうまくやっていける自信がついた」と回答している。「リーダーシップを改善する自信」に比べると、「仕事に対する自信」の程度が弱いことは既に見たが（表 4-3-7）、2回目のリーダーシップ評価が高かった者は「仕事に対する自信」を強めるのである。トレーニングの目的である、リーダーシップの改善が具体的な形として表れた部下評価のうち、特に2回目の評価の影響が大きいことが分かる。

⑤第2回目の評価と部下評価の妥当性

リーダーシップや職場でうまくやれる自信とまったく同じように、2回目の評価が「部下評価の妥当性」についての認識に影響を与えている。部下からの評価が高ければ、それを「正しい評価」だと考えるのは当然だとも言える。結果を見ると、相対的に低い評価を受けた者も、評価の信頼性を否定しているわけではない。部下評価の妥当性と重要性を認め、それに応じて行動を変えていくことが、リーダーシップ改善の基礎的条件である。職場で調査すれば、一般的には部下評価が高い者も低い者も出てくる。部下評価の低い参加者たちに対して、その妥当性を受け入れさせるための方法を考慮する必要がある。

総合的考察

トレーニング全体としては、参加者は「役立つ」ものがあり、「同じような機会があれ

ば参加したい」と評価している。トレーニングが参加者にとって極めて新鮮な体験だったことが、終了後の自由記述から明らかになった。中でも期間中にトレーニングが繰り返し行われ、その都度データ分析をしたことが印象的だったようである。こうした参加者のポジティブな反応は、本章第1節で見た産業界で行われたトレーニングの場合と同じである。

期間中2回にわたって実施したリーダーシップ調査と、全体のスケジュール終了時に得られたデータとの関係についても分析を行った。その結果、2回目の評価が1回目の評価と対応していること、自己評価と部下評価のズレが大きいほど2回目の評価が高くなること、全体スケジュール終了後のリーダーシップ発揮についての自信や、部下評価の妥当性の評価は、2回目のリーダーシップ評価結果と関係があることが明らかになった。これらの結果に共通しているのは、参加者たちの「成功体験」だと思われる。高いリーダーシップの評価は、参加者にとってポジティブなフィードバックであり、これを成功体験だと考えることができる。Latham (1988) は、トレーニングにおけるこうした体験が自己効力感を高めることを指摘しているが、それがリーダーシップ改善の原動力になるのである。ところで、Deci (1975) は、実験的研究において、ポジティブなフィードバックが内発的動機づけに与える影響が性によって異なることを報告している。男子ではポジティブなフィードバックによって内発的動機づけが高まるが、女子の場合はそれが低下したのである。内発的動機づけは行動変容にとっても重要な要因である。ポジティブなフィードバックがそれを低める可能性があれば、トレーニングにおいてもフィードバックの在り方を検討する必要がある。しかしながら、既に見たように、本研究ではこうしたマイナスの影響は認められず、リーダーシップについてのポジティブな評価が、実際の行動の改善に結びつき、2回目に行われた調査にもプラスの影響を及ぼしたのである。しかし、すべての参加者がこうした成功感を味わうとは限らない。評価をすれば低い結果が出ることも避けられないからである。こうしたネガティブな評価に関連して、Adler & Goleman (1975) は、トレーニングにおいて自分が変えたいと思う目標については、他者からのネガティブな評価を受け入れ、行動改善をもたらすことを報告している。ネガティブなフィードバックは内発的動機づけを低下させると思われる (Deci, 1975) が、自分が十分でないと認識している行動については、ネガティブなフィードバックも、その改善にプラスの影響を与えるのである。トレーニングにおいては、参加者が成功体験をする状況を作ることが重要であるが、ネガティブな体験や情報を、行動の改善に結びつけるような働きかけも考慮する必要がある。

3. リーダーシップトレーニングにおける行動目標の分析

リーダーシップ・トレーニングの目的は、現実の職場においてリーダーシップ行動を改善することである。そのために、トレーニングでは自分のリーダーシップに関する各種の分析や振り返りを行いながら、職場で実践する行動目標を設定する。この方法は、基本的には Lewin (1953) の集団決定法を取り入れたものである。わが国においても、三隅・原岡 (1958, 1960) が、中学校において集団決定法を導入した実験を行い、集団討議後の自己決定が最も効果的であったことを報告している。その後、この方法は企業組織体におけるトレーニングにも組み込まれ、リーダーシップの改善や、職場における事故率の減少などにおいて効果を上げることになった (三隅, 1978; 高, 1988)。しかしながら、こうした研究でも、自己決定の内容と得られた成果の関係についてはほとんど分析されていない。集団決定においては、特にメンバー一人一人の自己決定が重要だとされる。そして、各自が決定した行動目標が実行されれば、トレーニング参加者のリーダーシップが向上し、職場風土の改善も期待できる。しかしながら、現実にはトレーニング参加者全員が行動目標の実践に成功するとは限らない。様々な理由からその実現に失敗することも多い。「分かっていることを実行に移す」ことの必要性はだれもが認識しているが、その実行は容易ではない。それでは、自ら決定した目標が実行できない原因はどこにあるのだろうか。実践的で実行可能な行動目標を立てるための条件はあるのだろうか。こうした条件を明らかにするためには、現実の行動目標を検討し、どのようなものが実行されやすく、どのようなものが実行されにくいのかを検討する必要がある。ここでは、病院の婦長・主任クラスに対して行ったリーダーシップ・トレーニングで決められた行動目標と、その実現度を検討することによってそうした条件を明らかにする。

方 法

トレーニングの参加者とスケジュール

熊本市内にある総合病院の婦長及び主任を対象に、1987年12月から翌年2月にかけて、

リーダーシップ・トレーニングを実施した。婦長と主任それぞれ別の日程で、午前8時30分から午後5時までの1日のスケジュールである。参加者数は婦長28名、主任22名であった。

トレーニングはリーダーシップに関する講義とグループによる問題分析を中心に進め、職場で実践する行動目標を自己決定して終了した。

実践結果（1か月後）の振り返りと自己評価

研修終了1か月後に、研修で決定した行動目標について、その実践の程度を振り返りながら自己評価を行った。研修参加者は記入用紙に自分が決めた行動目標を書き、続いてその実行の程度について、5段階（「非常にうまくいった」「かなりうまくいった」「どちらともいえない」「あまりうまくいかなかった」「うまくいかなかった」）の評定を行うとともに、100点満点で自己採点を行った。さらに、その点数をつけた理由を自由記述法で回答した。本研究ではここで得られた自己評価データに基づいて、成功しやすい行動目標の条件を明らかにする。

結果と考察

振り返りの会合に欠席者がいたこと、決定した目標や採点の理由が明確に記入されていないものや採点されていないものがあったことから、最終的には34名分のデータを分析の対象とした。分析に当たっては、目標達成について、「非常にうまくいった」「かなりうまくいった」を「成功群」、「どちらともいえない」を「中間群」、「あまりうまくいかなかった」「うまくいかなかった」を「失敗群」とした。これを自己採点に適用すると、「成功群」は71点以上、「中間群」は51点から70点、「失敗群」は50点以下に分布していた。得点は最高80点、最低20点であった。

表4-3-10から表4-3-12は各群の対象者が決めた行動目標と、その実践の成否に対する理由である。「成功群」においては目標達成が成功した理由が、「失敗群」ではうまくいかなかった理由が挙げられている。Weiner(1972)は、達成課題の失敗成功の原因帰属として、能力、努力、課題の困難さ、運の4つの要因を挙げ、外的・内的及び安定・不安定

の2次元から分類している。それぞれの群で、どのような帰属がなされるかにも注意しながら内容を検討する。

成功群（表 4-3-10）

成功群は数にして7つしか挙がっていない。行動目標を実行することが困難なことを示している。

成功群では、他者からの理解や協力、あるいは援助がその成功の大きな要因として働いている。また前々からやらなければならないと思っていたことや、多くの者がその必要性を感じていたことを実行に移した例もある。そして、目標を達成するために、「メモを回して」その趣旨を徹底するという具体的な方策を挙げた者もいる。このように、達成を実現しやすい行動目標は、①基本的に必要だと考えられている切実感がある（実行者個人だけでなく、関連のある人たちにとっても同様である）、②その達成のための具体的な方策が明確である、③関係のある他者の理解・協力・援助が得られやすい、といった条件を備えていることが分かる。「活字が大きく読みやすい本」を選んだという例も挙げられている。こうした配慮は、細かいことではあるが、目標達成を促進するためには重要な要件である。自分自身の努力を評価する一方で、スタッフや上司など周りのバックアップといった、外的要因も挙がっている。

表 4-3-10 「成功群」の行動目標と自己評価の理由

-
- 1) 退院時サマリーを1週間以内に書かせる
メモを回して趣旨が徹底するようにした
 - 2) 仕事に関する用語の解説の本を読む
目標が具体的で自分自身必要に迫られていた
 - 3) 関係のある本をみんなで読んで勉強する
活字が大きく読みやすい本を選んだ
スタッフが知りたいと思っていたことについての本であった
 - 4) 仕事に関するマニュアルを作成する
やりはじめるきっかけをつかむとうまくいった
スタッフが理解してくれた
 - 5) 専門知識を得るため、患者の病名について調べる
何かを得たいという気持ちが行動を起こさせた
こんなことも知らないのかと思われる不安も動機づけに役立った
 - 6) ミーティングで指名してスタッフの意見を聞く
一人一人に声をかけたことで意見が出るようになった
上司も呼び掛けをして助けてくれた
 - 7) 外来患者の待ち時間を短縮する
医師が協力してくれた
-

中間群（表 4-3-11）

「どちらともいえない」と回答した中間群の場合、努力の成果は認められるが、結果に満足できないものが挙がっている。その理由として、「時間がなかった」「忙しかった」などが多い。「仕事をうまくやったときには、ほめようと決めていたのに、そのチャンスがなかったという」回答もある。部下をほめるという行動は重要なリーダーシップ行動の1つである。したがって、リーダーとしては、ただ漫然と部下がほめることをするのを待っているのではなく、少しでも部下をほめる状況を作り出すことが必要である。この回答

表 4-3-11 「中間群」の行動目標と自己評価の理由

-
- 1) 全室を毎日巡視する
努力する気はあったが、時間外になってしまい完全にはできなかった
 - 2) 問題のある患者の記録を読み、朝のカンファレンスにそなえる
ときに時間がなく読めなかったことがあった
 - 3) 感染防止に努め、消毒を完全にする
消毒の%や時間をカンファレンスで確認したが、カンファレンスに集まるナースが少なかった
 - 4) 外来日誌を翌日記入する
職員の欠勤や突発的な処置が必要になったとき実践できなかった
 - 5) 機材のリストアップをする
年末で忙しく時間がとれなかった
無理をすればできたと思う
 - 6) スタッフがよいことをしたときにはほめる
ほめる機会がなかった
 - 7) 夜勤時の患者の受持ち割振りを、早めに出勤して患者の状態を見て行う
できることからやってみようという意識を維持できた
 - 8) 専門書を読む
本を読まなくても一日の業務はすむことが多い
忙しかった
 - 9) スタッフの意見をよく聞く
ただ聞くだけで、それに十分な理解、対応をしなかった
 - 10) 自分の意見をはっきり言う
自分ではやったつもりだが、周りの人には理解されていない
 - 11) 入院中、退院時のサマリー記載を徹底させる
カルテ係を中心に全員に働きかけた結果、以前よりも多少心がけるようになった
 - 12) 新しい検査や分野について勉強会をし、マニュアルを作成する
勉強会は全員が希望していたので、実行しやすかったが、マニュアルまではできなかった
時間的余裕がなかった
 - 13) 1日1回専門書を読む
努力はしたがつい眠ってしまう
 - 14) 患者に病室で話しかける
忙しくて時間がとれなかった
 - 15) 既存の勉強会に参加を働きかける
業務が忙しかった
 - 16) 新人が基本的技術をマスターしているかチェックする
いっしょに処置をする機会が少なかった
 - 17) 自宅で専門書を10~30分読む
年末年始の多忙な時期になって実行ができにくくなった
-

者にはそうした自覚はなく、ひたすら待ちの状態でいたように思われる。また、部下がほめるようなことをしなかったというのは事実なのだろうか。実際はそうした行動をしていても、リーダーが気づかなかった可能性もある。リーダーには、それに気づく感受性が求められるのである。「ほめる機会がなかった」ことが事実だとすれば、期待した事象が起こらなかったことになる。行動目標は、期間内に実現できるものでなければならない。リーダーにとって重要な行動であっても、それを実践する機会がなければ、決定する意味がなくなる。また、「意見をはっきり言う」という目標を決め、自分では実行したつもりだが、それが周りの人には理解されなかったというものもある。実際に行動することと、それが他者に認められることとは必ずしも同じではない。他者に対する働きかけは、それが相手に通じて初めて意味を持つ。自分で努力したと満足するだけではなく、他者からも評価される具体的な方策を決めることが、行動目標の要件である。「専門書を読む」という目標に対して、「読まなくても1日の業務はすむことが多い」という回答もある。しなくても仕事に支障をきたさない行動であれば、忙しいときに軽視されるのは当然だろう。部下や患者から質問されて答えに窮したり、業務が進まなくて困ったりした体験があれば、専門書で勉強せざるを得なくなる。漠然とした「専門知識」ではなく、自分の仕事に求められているものを発見し、行動目標として選び出すことがその成否を決めるポイントになる。また、特に失敗の原因としては、自分の努力不足もあるが、時間の不足や多忙さ、周りから協力が得られなかったなど、外的なものに帰する傾向が見られる。

失敗群（表 4-3-12）

失敗群では、様々な理由が挙げられている。ここでも中間群と同様に、「時間がなかった」「忙しかった」という回答が多い。婦長の場合、研修時期が12月であったことから、「年末」だったという理由も挙げられている。しかしながら、そのことは過去の経験から予測できるはずである。そうした状況の中でも実行できるものを発見しなければ、失敗するのも当然だろう。また、「努力不足」を理由として挙げた者もいる。行動目標を立てる際には、「一所懸命にやってみよう」という気構えが必要である。「努力不足」になるのは本人の意欲や意識の問題もあるだろう。しかし同時にテーマそのものが時間的に、量的に実現することが困難だった可能性もある。そのほか、「思い切って指摘できなかった」「周りが必要性を感じていなかった」「抽象的だった」なども、成功例とは逆の要因である。失敗の原因の多くが外的なものに帰されている。目標達成が十分にできなかった理由として挙げられた、「決めたことを公にしなかった」という回答も重要である。既に見たように、Lewin（1953）が行った集団決定の研究においても、メンバーの前で行う「自己

決定（決意の表明）」が、現実の行動を変えるために重要であることが指摘されているからである。また、「自分の仕事に対して興味を持てなかった」という回答は、行動目標の議論をする以前の問題である。自分の仕事を振り返って、自らの動機づけを高める必要がある。

表 4-3-12 「失敗群」の行動目標と自己評価の理由

1) 症例に関するビデオを見て、看護の再検討を行う 年末の業務多忙のため、勉強会の希望者（出席者）が得られなかった 時間外にまで会合を開く勇気がなかった
2) 1週間に1回医学雑誌の抄読会を行う 年末で忙しかった 時間外にはスタッフが集まらなかった
3) ことばづかいに注意する ことばづかいが乱れていることをはっきりと指摘できなかった 注意してなくて、指摘するタイミングを失った
4) 専門知識を身につける 日数が足りなかった 努力不足
5) カンファレンス時に全員が気軽に平等に発言できるような雰囲気を作る 努力不足 テーマに経験不足の参加者が多かった
6) 専門知識を身につける 自分の仕事に対して興味を持てなかった
7) 行動計画表を作成する 計画表は作ったが、実行しなかった 公にしなかったので、周囲からも何も言われなかった
8) 約束が守られていないときはあっさりとする 相手次第では自分自身が不愉快になりたくないため、つい黙ってしまう
9) 職場の整理整頓をする やかましくいうのに疲れて自分でやってしまう スタッフが必要性を感じていない
10) スタッフに対してほめてから注意する 忙しい中ではすぐに注意することが必要で、今までどおりにした 目標が抽象的だったと思う

以上、行動目標の実践結果を、「成功」「中間」「失敗」の3群に分けて分析を行い、より有効な目標を設定するための条件を検討した。ただ、これらはいくまで自己評価であり、現実の実行度や成功度を反映しているとは限らない。実践のために努力した者ほど、その達成度を厳しく評価し、結果的には「失敗群」に入ることもある。これとは対照的に、「うまくいった」という自己満足だけで、自己評価が高くなることもある。ここで分析したデータもこうした可能性があることを十分に認識しておく必要がある。

さて、ここで分析した結果に基づいて、行動目標が備えるべき要素、条件をまとめてみよう。

1) 具体的であること

行動目標は具体的でなければならない。意思疎通に問題があるからといって、「コミュ

ニケーションをよくする」といった目標を立てても、実際の行動にはつながらない。単なる問題の裏返しでは不十分なのである。「リーダーシップを強化する」といった目標も、スローガンとして、あるいは組織の最終目標として挙げられることは問題ないが、個人の実践目標としては極めて抽象的である。こうした目標に対しては、「抽象的だった」「目標が大きすぎた」といった反省が出てくる。「いつ」「どこで」「何を」「だれに」「どのように」といったことばで表現されていれば、目標は具体性を持つてくる。

2))実行可能であること

具体的に表現されていても、実行できるとは限らない。例えば、「専門的な知識がないことを反省して専門書を毎週1冊読む」という目標を考えてみよう。専門書の対象や範囲、あるいは著者などまで決めていけば、具体性においてはその条件を十分に満たしている。しかし、この目標は途中で挫折する可能性が強い。具体性に関しては問題がなくても、実行は容易ではないからである。行動や意識の変革にとっては、成功を体験して自信を持つことが重要である。初めから理想的なことに挑戦しても結局は失敗する。実行可能であることは、最終的な目標達成のための第1ステップなのである。

3) ある程度の達成期限があること

目標によってはすぐに達成できるもの、時間が必要なものと様々である。しかし、目標達成へのエネルギーを持続させるためには、ある程度の達成期限を設ける必要がある。どれほど具体的で実行可能であっても、いつ達成できるか分からない目標では気持ちが持続しない。ある程度期限を区切って、それまでの評価を行い、さらに新しい目標を設定し直すことによって、達成への意欲も強められる。

4) 小さな失敗をしても、取り返しがきくこと

実行可能な目標で、できることしか決めないことと矛盾するが、実行できると思って始めたことでも失敗することはある。そうした場合に、それまでの努力がまったく無駄になってしまうのであれば、人は達成への意欲を失ってしまうだろう。決定的な失敗はやむを得ないにしても、小さな失敗はすぐに取り戻せるという気持ちを持つことは、達成へのエネルギーを持続させる重要な条件である。

5) 目標達成が順調に進んでいることを確認できること

具体的で実行可能であれば、目標達成が順調に進んでいるかどうか確認できるだろう。常に自分の行動についてのフィードバックが得られることが、目標達成を確実なものにする。実践を進めていくその時々に応じて、「順調にいつている」実感があれば、それがさ

らに目標達成を促進する力になる。

6) 目標達成時のイメージが明確であること

順調に進んでいることが確認できることと並んで、目標が達成されたときに自分や周りの環境に起こる変化について、具体的で明確なイメージを持っていることも重要である。それが目標を達成したときの指標になるとともに、目標達成の期間中も、自分が目標に近づいたかどうか判断できる。

ここまでは、主として個人的な行動目標に求められる条件である。組織においては個人だけでなく、集団全体で決める目標もある。本研究で分析したデータからも、グループとして目標を決定するに当たっては、さらにいくつかの必要な条件が示唆されている。以下にそれらを挙げてみる。

7) メンバー全員が目標を受容していること

集団を単位として目標を達成するのであるから、メンバー全員が、その目標を受け入れていなければならない。目標が押し付けられたり、特定の少数者だけが実行すればいいと考えられたりしては、円滑な目標達成は期待できない。

8) メンバーの意思、個性が生かされていること

集団で目標を決定する際に重要なことは、メンバーがすべて同じ目標を立てる必要はないということである。集団目標は共通でなければならないが、その目標を達成するためにできることを、メンバー個々人が決めることが必要である。「遅刻をしない」といった簡単な目標についても、電車で通っている者は、「一本早い電車に乗る」ことは合理的な目標だが、自転車に通っている者には目標になり得ない。メンバーの立場・状況・個性が生かされることが重要である。

9) 互いの目標について知っていること

メンバー各人の具体的な目標が同じでないため、そのままでは、ほかのメンバーの目標は分からない。メンバー間で目標を表明し合うなど、互いの目標を知ることが必要である。それによって他人の行動を監視し、実践していなければ追求するのではなく、目標の実践に行き詰まっているときに、それをいち早く察知し、援助するのである。そのことでメンバー間の結びつきも高まり、目標行動の達成にもプラスの効果を期待することができる。

10) メンバー間で援助し合う必要があること

互いに援助することは、挫折しがちな目標達成を支える力になる。個性を重視しつつも、

一方では2人以上のメンバーが協力して達成できるような目標を作る、あるいは発見することも重要だろう。そういう意味で、目標は作るもの、探すものであり、外から与えられるものではない。日常生活、仕事の中から目標を発見していく能力（目標発見能力）の育成もまた重要な課題である。

総合的考察

看護集団を対象にしたトレーニングで参加者が決定した行動目標と、その実践結果を分析し、より実現可能な目標設定に求められる条件を検討した。対人関係トレーニングに限らず、行動目標を決定し、その実践を進めることは日常的に行われている。しかしながら、こうした目標は必ず成功するとは限らない。Lewin（1953）が行った集団決定の研究でも、牛の内臓を食卓に供するという主婦たちの実行率は30%台である。こうした結果は、児童・生徒を対象にして、漢字の書き取りについて行われた三隅・原岡（1960）の研究でも、学年や課題によっては高い実行率を示した群もあるが、低いものでは20%から30%の成功率である。それほど人の行動や態度を変えることは困難だということである。しかし、この方法が講義や単なる集団討議よりも優れている事実も繰り返し実証されている。集団決定を導入したバス会社や造船所における事故防止のアクション・リサーチは成果を上げた具体的な例である（大屋, 1987; 岩井, 1987）。しかしながら、こうした研究においても行動目標についての詳細な分析は行われていない。ここでは、こうした目標が実行されるために必要な条件をトレーニング参加者から得られたデータに基づいて明らかにした。

ところで、組織における管理方式に目標管理と呼ばれるアプローチがある。これは従来のトップダウン方式から、上司と部下が協議の上で目標を設定するものであるが、大藤（1993）は、目標が備えるべき8つの条件を挙げている。この中には、「目標は具体的であること」「目標は本人の能力ベースよりもやや高いものであること」「期間を決めた目標にすること」「達成基準を明確にすること」などが含まれている。同様に、幸田（1989）も目標の条件として、「達成成果を具体的に示すこと」「努力すれば達成できること」「共同目標で連携すること」など、9つの条件を挙げている。ここで得られた結果もこうした条件と共通するものを含んでおり、現実のトレーニングをベースにしたものとして、その妥当性も高いと思われる。さらに、目標設定はトレーニングにおける自己効力感の向上にも必要な要件として重視されている。例えば、Latham（1988）は、自己効力感の向上には目標設定が重要なことを指摘している。具体的には、より大きな目標を達成

するためには、実現可能な下位目標の設定が必要であり、その達成によって自分が前進していることを実感し、そのことが自己効力感を高めるのである。また、目標は個々人の状況に応じて設定されるべきで、あまりに高い目標は失敗感をもたらし、自己効力感にもマイナスの影響を及ぼす。Latham は、トレーニングにおいては、実行可能な目標を設定するよう働きかけることがトレーナーの役割だとしている。今回のデータ分析によっても、こうした指摘と共通する条件が見いだされている。このほかにも、Elliot & Dweck (1988) は、学校の子供を対象にした研究から、目標を達成目標と学習目標に分けることを提唱している。前者は自分たちの能力に対するポジティブな評価の維持を、後者は新しい課題に対する能力を伸ばすことを目的にしたものである。トレーニングにおいては、学習目標に重点が置かれることが多いが、目標の違いによって備えるべき条件も異なると思われる。トレーニングにおける目標設定を考えるに当たっては、こうした点についての検討も必要だろう。

また、ここでは看護集団を対象にしたトレーニングで得られたデータを分析したが、その結果は、他の集団にも一般化できると思われる。

第5章 対人関係トレーニングの現状と組織開発

本研究では、第1章から第4章までを通して、対人関係トレーニングの意義を考えるとともに、その効果について検討を行い、対人関係トレーニングが参加者の行動や態度に変化をもたらすことを明らかにした。しかしながら、人間の行動や態度を変容させることは極めて困難な試みである。周到に準備されたトレーニングであっても、参加者の実際の行動に及ぼす影響を100%にすることは不可能に近い。しかし、それにもかかわらず、対人関係改善の試みに対しては、今後ますます期待が高まると思われる。こうした現状を踏まえ、本章では、対人関係トレーニングの現状について検討する。さらに、経験的事実も踏まえながら、トレーニングの実践に当たって、組織に求められる条件について提案を行う。

第1節 対人関係トレーニングの現状と問題点

1940年代に、Lewinらによって開発されたTグループ（Bradford, Gibb, & Benne, 1964）は、複雑化する人間関係の問題、高度化した技術革新の結果としての人間疎外の問題などが深刻化し、人間としての生き方が問われる中で展開されてきた。米国においては、産業界はもとより、医療界・教育界、ケースワーカーがかかわりを持つ地域社会などにおいて積極的に実践と研究が行われた。わが国においては、その初期には主として産業界に受け入れられたが、その後は看護におけるリーダー教育にも利用される等、その対象は広範囲にわたっている。こうして、Tグループを含む対人関係トレーニングが普及し、それに対する理解も深まってきた。しかしながら、その実践の現状を顧みると、参加者の感受性やリーダーシップ能力の向上という目標だけが前面に出され、「何かすれば何かが変わる」といった、実践偏向の傾向も見られる。このような状況の中で、トレーニングの開発や実践に際して、必ずしも十分な理論化や、それに基づく妥当なプログラムの研究は行われていない。この点に関してエンカウンター・グループが参加者に与える影響を分析したLieberman, Yalom, & Miles (1972) は次のように述べている。「個々人の成長のためにエンカウンター・グループを使用し、非常に多くの状況にこの技法を応用していくことがあまりにも急激に広がったために、実践されていることと、これまでに何が分かっているかということの間のギャップが心配になるほど大きくなっている」。

本節では、対人関係トレーニングの現状とその課題を5つの視点から検討する。

1) 初めての体験による効果の存在

講義法は、新しい知識や情報を伝える手段として、教育において中心的な役割を担ってきた。人間の態度や行動に変化を起こそうとする場合にも、講義による情報提供は重要な部分を占めていた。ところが、Lewin (1953) らの集団決定の研究によって、知識を与えるだけの講義では、人間の態度・行動の変容が困難なことが明らかにされた。そして、彼らが開発したTグループの隆盛ともあいまって、集団中心、参加者中心の研修が取り入れられるようになったのである。わが国において、こうした考え方が定着し始めたのは1970年代であった。参加者の主体的な活動に焦点を合わせたトレーニング・プログラムの導入は、それまで講義中心の研修を受けてきた人々に新鮮な影響を与えた。「これまでのものとは違う」という印象が参加者たちに広がったのである。この初めて体験したということが、トレーニングの効果に大きく貢献することになった。その当時は参加中心のプログラムであれば、トレーニングの内容や質にはかかわりなく、何らかの効果が期待できたのである。今日でも、講義中心の大学教育にトレーニング形式の授業を導入すると、学生たちから「こんな経験は初めてだった」とポジティブな反応が返ってくる。「参加」することのインパクトは、想像以上に強いのである。これは、“初めての体験”がもたらす効果である。こうした“初めての体験”によって学習が促進するのであれば、それをトレーニング効果を高めるために利用すべきだろう。しかしながら、トレーニング効果を“初めての体験”だけに依存するのは問題がある。それはいわば見かけの効果であり、トレーニングの内容によるものではないからである。今日の企業組織体等においては、参加に重点を置いたトレーニングが大半を占めている。したがって、トレーニング参加者も参加的あるいは体験学習的な方法を、特に新しいものとは感じなくなっている。こうした状況では、“初めての体験効果”を期待することはできない。参加者を満足させ、態度・行動の変容をもたらすためには、対人関係の理論に基づいて周到に準備されたトレーニングが求められる。

2) 参加することが恩恵だと認知されることによる効果

わが国においては、参加者の間に、トレーニングに「参加させてもらった」という意識が強い時代があった。それは特に製造業の第1線監督者に対するトレーニングの場合に顕著に見られた。「会社は自分たちに対して期待を持っており、トレーニングに参加させてくれるのだ」と認識することによって、トレーニング参加前のモチベーションが極めて高い人々がいたのである。製造業の第1線監督者には長い経験を通じて、自分の力でその地

位を獲得した人々が少なくない。いわゆる“たたきあげ”と言われる人々である。したがって、その地位は彼らにとって到達できる最終的で最高のものである。こうした人々は自らの仕事に誇りを持ち、組織に対する忠誠心も強い。その地位と仕事にも十分満足している。こうした人々にとっては、会社が費用を負担し、勉強の機会を与えられることは、自分たちに対する配慮と期待の表れであり、組織からの恩恵だと認知される。こうした状況の中で参加者たちは、トレーニングで学ぶことがなければ、会社に対して申し訳ないという気持ちになる。少なくとも過去の一時期には、参加者たちをこうした気持ちにさせる心理的効果がトレーニングの中に存在していた。これは、いわば“恩恵効果”とも言うべきものである。今日ではトレーニングや研修が盛んに行われるようになり、このような効果は期待できなくなってきた。しかしながら、既に見た“初めての体験による効果”と同様に、“恩恵効果”もトレーニングを成功させるために有効であれば、積極的に利用すべきだろう。トレーニング参加前に目的意識を持たせ、トレーニングに対するモチベーションを高めておくことは、その効果に重要な影響を与える（Adler & Goleman 1975）。その点では、“恩恵効果”は事前のモチベーションを高めるための有効な手段になり得るのである。ただ、トレーニング効果を分析する際には、こうした参加前の心理的要因が及ぼす影響を明確に分離しておく必要がある。

3) プログラム内で使用される技法・道具及びその位置づけの持つ効果

いわゆるTグループやエンカウンター・グループと呼ばれるものでは、参加している人間や集団そのものが分析の対象とされ、道具的なものは用いられないことが多い。しかし、今日行われている対人関係トレーニングの多くが、ロール・プレイングなども含めて、様々な技法や道具を使用する。それらはいずれもトレーニングの効果を生み出すために導入されるのである。しかしながら、そのもたらす効果は必ずしも十分には検討されていない。「おそらく効果があるだろう」「これまでも参加者の評判がよかったから」といった推測や経験的事実に基づいて使われることが多い。そうした技法や道具が実際にトレーニングの効果を上げるために役立っているのか、人間の態度・行動変容のどのような側面に影響を与えているのかといった点について分析を進める必要がある。その中には、プログラムのどこでどのように使うかといった位置づけや方法の研究も含まれる。

ここでは技法・道具とはその性質がやや異なるが、基礎的知識を与えたり、情報提供のために行われる講義を例にして、トレーニングでの時間的な位置づけの影響について考え

てみよう。トレーニングの初期のうちに講義を行うと、その中で使われる“用語”が表面的理解だけで使用される傾向が出てくる。例えば講義で集団決定について解説すると、職場の問題を議論するディスカッションの結論が、「“集団決定”をすれば問題は解決する」といったものになることがある。この場合、集団決定が体験的に理解されたのではなく、単なるスローガンとして使われている。基礎的情報を与えるために、講義は重要な役割を果たす。しかしながら、講義によって詳細な情報を提供すればするほど、参加者に模範回答を与えることになってしまうのである。こうしたことから、講義もその効果を考慮してプログラムの中に配置される必要がある。ここでは、道具としての講義を例に挙げたが、Tグループやエンカウンター・グループにおけるトレーナー（ファシリテーター）が行う介入についても同様である。メンバーの行動の意味づけやその場の解釈などのために介入が行われるが、この時トレーナーが細かい点まで指摘すると、それがメンバーに方向性を与え、自由な行動の可能性が押さえ込まれることがある。しかし一方では、詳細な介入が求められる場合もある。このように、トレーニングで用いられる技法や道具については、その配置や位置づけなど、様々な視点からの分析が必要とされている。

4) 統制群の問題

対人関係トレーニングの効果を測定した研究を検討すると、統制群を採用していないものが少なくない（Campbell & Dunnette 1968）。またトレーニング前後で変化が報告されている変数の中には、必ずしもトレーニングの効果だと考えられないものもある。さらにトレーニング参加者の中には、自ら進んで参加する、動機づけの高い人々もいる。こうした参加者に生じた変化を、トレーニングの効果として一般化してしまうことには問題がある。統制群を設定していない場合には、それが真のトレーニング効果と確認することができない。もっとも、わが国においては、この統制群を設けることが予想以上に困難なことがある。それは、多くの組織がトレーニングの導入を決定すると、同じ立場や地位にある者を全員参加させることが多いからである。その場合には、該当するすべてのメンバーがトレーニングを体験することになり、統制群を設定できないことになる。また、仮に統制群が確保できたとしても、様々な要因の影響を受ける現実の集団においては、トレーニング以外のすべての要因をコントロールすることは不可能である。しかしながら、そうした困難な問題はあるにしても、トレーニング効果を厳密に分析するのであれば、統制群の問題は解決しなければならない。

5) 実験的分析の欠如

対人関係トレーニングが実践的な試みであることを反映して、この領域の研究報告には実験的研究が極めて少ない。技法・道具やその位置づけを検討する必要性は既に指摘した。こうした技法・道具、あるいはトレーニング内で生起する個々の事象が与える影響、その適切な位置づけなどを分析するためには、実験室的実験を欠くことはできない。ところが、対人関係トレーニングでは、様々な方法を試行錯誤的に試みることが多い。そうした方法もトレーニングの開発には重要な役割を果たすが、一方で、実践が先行して理論的研究が少ないという批判を受けることになる。ある特定のトレーニングで得られた結果が他の場合に一般化できる保証がなく、実践されたトレーニングの数だけ研究の数があるということになる。トレーニングという集団内で起こる事象については、実践的な研究とともに、いわゆる実験室的実験による条件分析を進めることが強く求められている。

6) 既存の理論的枠組との統合の必要性

対人関係トレーニングでは、その中でしか通用しない意味を持った用語を用いることがある。Tグループにおけるトレーナーやエンカウンター・グループのファシリテーターといった呼び方はその例である。集団の発達や個人の成長に対しても“Tグループにおける”といった形でその特有なダイナミクスに焦点が当てられる。しかしこれらのグループはあくまで対人集団であり、そこに生起することは対人間の相互作用である。Bales & Strodtbeck (1951) の古典的研究をはじめとして、集団内での相互作用を分析した研究は数多く行われている。トレーニングの状況を特殊なものとして分析するだけでなく、既存の理論的枠組を用いて、その中で生起する事象を分析する試みも必要だと思われる。

以上、対人関係トレーニングの現状を踏まえ、その問題点や課題について検討した。要約すれば、実践的研究を重視するグループ・ダイナミクスの中でも、とりわけアクション・リサーチ的なトレーニングには、実践と研究のバランスがとれた統合的アプローチが欠かせないのである。

第2節 組織開発とトレーニング

これまで、リーダーシップ・トレーニングを中心に、対人関係トレーニングについて様々な分析と検討を行ってきた。最後に組織の活性化を図り、特にリーダーシップ・トレーニングを有効なものにするために、いくつかの提案を行う。

1) トップの理解と決断

単にトレーニングを実施するというのであれば、ある程度の時間と費用をかければ、実施はいつでも可能である。しかし、「事故・災害の減少」を目標にしたアクション・リサーチなどは、単なる小手先の技術導入ではその目的は達成できない。こうした試みが成功するためには、まずトップ層が組織や人間に対する理解を示し、成果を得るためには必要なコストはかけるという決断が欠かせない。事実、長崎造船所における「全員参加による安全運動」(高, 1988)においては、小集団活動のために膨大な時間を費やしている。これを時間単価で換算すれば巨額の負担になるが、当時のトップ層は、「安全」をキーワードにその決断を下したのである。このようなトップの理解と決断がなければ、行動や態度の変容を目的としたプロジェクトは成功しない。

2) トータルな変革システムに組み込まれること

トレーニングは単に参加者のリーダーシップの向上だけを目的にしているのではない。監督者の教育のために、彼らをトレーニングに送り込みさえすればいいという考え方では、組織の変革は期待できない。組織をどのように変革していくかという明確な展望に基づいて、トレーニングが企画され導入されなければならない。1泊2日の研修を何回か行えば、それで何かが変わるだろうという発想では、組織の変化はもとより、参加者のリーダーシップさえも変わることはないだろう。それでは、トレーニングは特定の階層を対象にした一時的な働きかけに終わり、トップや参加者たちの上司、あるいは部下からのバックアップは期待できない。トレーニングを体験し、自らの行動や職場の改善に取り組もうとしても、上役から「そんなことしても意味がない」「自分の経験では、それはやめた方がいい」「もっとやることはたくさんあるだろう」といった反応をされれば、リーダー自身が意欲を失ってしまう。組織全体でトレーニング参加者をバックアップする体制を確立しておかなければならないのである。

また、参加者の部下に対するフィードバックも重要である。職場で参加者と直接接触するのは部下である。PM理論に基づくトレーニングでは、リーダーシップ調査が重要な役割を果たすが、これに回答するのも部下である。調査データは分析され、結果はリーダー

本人にフィードバックされるが、回答者である部下たちに情報が提供されることは少ない。部下1人1人にフィードバックをすることは困難だとしても、少なくとも結果の概略を伝え、またトレーニングが行われ、自分たちの上役がリーダーシップ向上に努力している事実を知らせる必要がある。「あなたがたの上司も頑張っていますよ。だから皆さんもそれを応援して下さい」といったメッセージを送ることによって、部下からのバックアップも期待できるのである。こうした働きかけも、組織全体としてのトータルなシステムに組み込まれていなければ実現できない。

3) 組織スタッフによる展開

組織活性化の試みは最終的には組織のスタッフによって展開される必要がある。一定期間は、組織やトレーニングについての専門家集団がかかわりを持つとしても、長期にわたって組織と深いコンタクトを取り続けることは困難である。それは専門家集団の数が限られていることもあるが、トレーニングを通して基本的なノウハウを提供すれば、後は個々の組織が自分自身の力によって成長していくことが最も重要で理想的だからである。こうした状況は学校の持つ役割にたとえることができる。学校は基本的な教育を行う場所であり、一定の課程を終了すれば、その後は個々人が自立していくことが求められる。組織スタッフ自身が、「自分たちで組織を変えていく」という意識を持ち、積極的に組織変革を目指して学習を進めていくことが重要なのである。

4) 継続する意思

組織の活性化には持続的な働きかけを欠くことができない。数回のトレーニングで対人関係が飛躍的に改善されることはありえない。それは「健康維持と人間ドック」の関係にも似ている。1度の検査と医師のカウンセリングで、その後の健康が保証されるわけではない。その維持のためには、日常的なチェックと継続的な努力が求められる。組織の場合もこれとまったく同じである。リーダーシップをはじめとした組織の健康診断を定期的の実施し、トレーニングをはじめとした積極的な働きかけを継続することが、最も基本的であり重要なのである。

5) 適度の危機感の持続

過度の危機感組織にとっても個人にとってもマイナスである。しかし、「いつまでもこのままでいい」という状態の中からは変化へのエネルギーは生まれにくい。組織活性化や成長にとって、「このままではいけない」という一種の危機意識が必要である。そうした意識があって初めて、トレーニングや組織活性化の試みが、組織のメンバーから受け入れ

られる。表現は必ずしも適切ではないが、「適度の危機意識」の醸成が組織の活性化を成功させるのである。

6) 対人関係は改善できるという確信

最も基本的なことであるが、「対人関係は努力することで改善できる」という確信を持つことが重要である。トレーニングの中では、このことを再三にわたって強調するが、参加者だけでなく組織のすべての人々が、「自分の努力で対人関係を変えられる」という事実を受け入れることが、トレーニングの成功に欠くことができない。

7) トレーニングは技術ではなく思想・哲学であるという信念

最後に、トレーニングは単なる技術やテクニックではなく、その基礎に人間についての思想、哲学があることを認識する必要がある。ホーソン研究によって“小集団”が発見され、集団に対するプライドや決定への参加、柔軟なリーダーシップの重要性などが明らかにされた。ホーソン研究は“小集団の発見”を通して、“新しい人間観”を発見したのである。こうした流れの中で、McGregor (1960) のY理論も生まれた。また、決定に対する参加の重要性の認識から、小集団活動も生まれることになる。特に、後者の小集団活動は、1970年代に産業界を中心に導入された。しかしながら、こうした動きがすべての職場で成功したとは思われない。そうした活動を、単なる技法として導入しても、組織で働く人々のモラルや生産性の向上、事故の減少といった成果は達成できなかった。そこには、人間やその能力に対する信頼と理解が求められていたのである。こうした事情はトレーニングにも当てはまる。対人関係は単なる技術ではなく、リーダーシップの改善・向上によってリーダー自身はもちろん、その部下を含めた、組織全体の人々の幸福と成長につながるという認識がなければならない。既に、トレーニングの成功には、トップの理解と決断が求められることを強調した。ここでは、組織の開発に当たっては、その基本に確固とした人間観が欠かせないことをさらに強調しておきたい。

引用文献

- Adler, N. E., & Goleman, D. 1975 Goal setting, t-group participation, and self-rated change: An experimental study. *Journal of Applied Behavioral Science*, **11**, 197-208.
- Archer, D. 1974 Power in groups: Self-concept changes of powerful and powerless group members. *Journal of Applied Behavioral Science*, **10**, 208-220.
- Asquith, R. H., & Hedlund, D. E. 1967 Laboratory training and supervisory attitudes. *Psychological Reports*, **20**, 618.
- Bales, R. F., & Strodtbeck 1951 Phases in group problem solving. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **46**, 485-495.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Bandura, A. 1982 Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, **37**, 122-147.
- Bass, B. M. 1962 Mood changes during training laboratory. *Journal of Applied Psychology*, **46**, 361-364.
- Bass, B. M. 1967 Social behavior and the orientation inventory: A review. *Psychological Bulletin*, **68**, 260-292.
- Bass, B. M. 1981 *Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Baum, B. H., Sorensen, P. F., & Place, W. S. 1970 The effect of managerial training on organizational control: An experimental study. *Organizational Behavior and Human Performance*, **5**, 170-182.
- Benne, K. D. 1964 History of the t-group in the laboratory setting. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K.D. Benne (Eds.), *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley. Pp. 80-135.
- Benne, K. D., Bradford, L. P., & Lippitt, R. 1964 The laboratory method. In L. P. Bradford, J. R., Gibb, & K. D. Benne (Eds.), *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley. Pp. 15-44.
- Bennis, W. G. 1964 Pattern and vicissitudes in t-group development. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.), *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley. Pp. 248-278.
- Blake R. R., & Mouton, J. S. 1964 *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf.

- Bolman, L. 1971 Some effects of trainers on their t-groups. *Journal of Applied Behavioral Science*, 7, 309-325.
- Bradford, L. P. 1964 Membership and the learning process. In L. P. Bradford., J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.), *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley. Pp. 190-215.
- Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. 1964 *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley.
- Bunker, D. R. 1965 Individual application of laboratory training. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 131-148.
- Burke, R. L., & Bennis, W. G. 1961 Changes in perception of self and others during human relations training. *Human Relations*, 14, 165-182.
- Campbell, J. P., & Dunnette, M. D. 1968 Effectiveness of t-group experiences in managerial training and development. *Psychological Bulletin*, 70, 73-104.
- Carron, T. J. 1964 Human relations training and attitude change: A vector analysis. *Personnel Psychology*, 17, 403-422.
- Deci, E. L. 1975 *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. 1988 Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fiedler, F. E. 1972 Predicting the effects of leadership training and experience from the contingency model. *Journal of Applied Behavioral Science*, 56, 114-119.
- French, J. R. P., Sherwood, J. J., & Bradford, D. L. 1966 Changes in self-identity in a management training conference. *Journal of Applied Behavioral Science*, 2, 210-218.
- Friedlander, F. 1967 The impact of organizational training laboratories upon the effectiveness and interaction of ongoing work groups. *Personnel Psychology*, 20, 289-307.
- 藤田正 1975 PM感受性訓練: 組織変革のためのトレーニング 集団力学研究所 (編) 組織変革とPM理論 ダイヤモンド社 Pp.72-98.
- 藤田正 1982 小売業組織体におけるPM組織開発の効果に関するアクション・リサーチ 実験社会心理学研究, 21, 93-111.
- Gilligan, J. F. 1974 Sensitivity training and self-actualization. *Psychological Reports*. 34, 319-325.
- Goodall, K. 1971 Casualty lists from group encounters. *Psychology Today*, 5, 28.
- Hand, H., & Slocum, J. W. 1972 A longitudinal study of the effects of a human relations training program on managerial effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 56, 412-417.

- Harrison, R., & Lubin, B. 1965 Personal style, group composition, and learning. Part I. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 294-301.
- 速水敏彦 1973 IE スケールの構成概念妥当性についての予備的検討 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 20, 77-91.
- Insel, P., & Moos, R. 1972 An experimental investigation of process and outcome in an encounter group. *Human Relations*, 25, 441-447.
- 岩井和夫 1987 三菱重工業(株)長崎造船所に於ける経営参画システムの導入と展開 集団力学研究所 (編) 経営とグループ・ダイナミックス 集団力学研究所 Pp.177-203.
- 柏木繁男 1969 核因子マトリックスによるTグループの学習動機の研究 心理学研究, 10, 1-11.
- 吉良僕・佐藤静一・篠原弘章 1974 教育実習体験に関する研究 -教師観及び教職意識の変化- 熊本大学教育学部紀要, 23, 人文科学, 166-182.
- 吉良僕・佐藤静一・吉田道雄 1980 教授訓練におけるマイクロティーチング的手法の研究 熊本大学教育学部紀要, 29, 人文科学, 221-236.
- 高禎助 1988 事故予防とグループ・ダイナミックス 三隅二不二・丸山康則・正田亘 (編) 応用心理学講座2 事故予防の行動科学 福村出版 Pp.124-143.
- 幸田一男 1989 最新 目標による管理 産業能率大学出版部
- Latham, P. L. 1988 Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Lewin, K. 1953 Studies in group decision. In D. Cartwright, & A. Zander(Eds.), *Group Dynamics: Research and theory*. Evanston, Ill.: Row Peterson. Pp. 285-301.
- Lewin, K. 1958 Group Decision and Social Change. In E. E. Maccoby, T. Newcomb, & E. L. Hartley(Eds.), *Readings in Social Psychology* (3rd ed.). New York: Holt. Pp. 197-211.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. B. 1972 The impact of encounter groups on participants : Some preliminary findings. *Journal of Applied Behavioral Science*, 8, 29-50.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. B. 1973 *Encounter groups: First facts*. New York: Basic Books.
- McGregor, D. 1960 *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Miles, M .B. 1965 Changes during and following laboratory training: A clinical experimental study. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 215-242.
- 三隅二不二 1967 新しいリーダーシップ: 集団指導の行動科学 ダイヤモンド社

- 三隅二不二 1977 リーダーシップ論 加藤富子・三隅二不二（編著）新しいリーダーシップ 学陽書房 Pp. 95-139.
- 三隅二不二 1978 リーダーシップ行動の科学 有斐閣
- 三隅二不二・原岡一馬 1958 集団決定に関する実験的研究Ⅱ 九州大学教育学部紀要, 5, 61-81.
- 三隅二不二・原岡一馬 1960 集団決定に関する実験的研究Ⅲ 教育・社会心理学研究, 1, 136-153.
- 三隅二不二・城戸崎雅崇・草場敏幸・葛野友一・高禎助 1972 リーダーシップの訓練と評価 三隅二不二（編著）現代経営学全集 リーダーシップ ダイヤモンド社 Pp. 219-304.
- 三隅二不二・関文恭・篠原弘章 1969 討議集団におけるPM機能評定尺度作成の試み 教育社会心理学研究, 8, 173-191.
- 三隅二不二・篠原弘章・杉万俊夫 1977 地方官公庁における行政管理者のリーダーシップ行動測定法とその妥当性 実験社会心理学研究, 16, 77-98.
- 三隅二不二・白樫三四郎・武田忠輔・篠原弘章・関文恭 1970 組織におけるリーダーシップの研究 年報社会心理学, 11, 63-90.
- 三隅二不二・矢守克也 1989 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37, 46-54.
- 三隅二不二・吉田道雄 1994 安全確保のための科学的アプローチ. 電気評論, 79 巻5号, 電気評論社, 10-15.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- Moon, C. G., & Hariton, T. 1958 Evaluating an appraisal and feedback training program. *Personnel*, 35, 37-41.
- 村山正治（編） 1977 エンカウンター・グループ 講座心理療法 7 福村出版
- 南山短期大学人間関係研究センター 1990 Tグループ再考 人間関係 第7号.
- 野島一彦 1975 エンカウンター・グループにおけるPFスタディの変化と関係認知 九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）, 20, 9-15.
- O'Day, R. 1973 Training style: A content-analytic assessment. *Human Relations*, 26, 599-637.
- 大藤裕康（編著） 1993 これからの目標管理 ぎょうせい
- Oshry, B. I., & Harrison, R. 1966 Transfer from here-and-now to there-and-then: Change in organizational problem diagnosis stemming from t-group training. *Journal of Applied Behavioral Science*, 2, 185-198.

- 大屋麗之助 1987 西日本鉄道(株)における完全輸送・完全整備運動 集団力学研究所 (編) 経営とグループ・ダイナミックス 集団力学研究所 Pp.148-176.
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1-28.
- 佐藤静一 1978 教育実習体験に関する教育心理学的研究(Ⅱ) - 教職志望度と教育 (共感) 体験 - 熊本大学教育学部紀要, 27, 人文科学, 229-238.
- 佐藤静一 1979 教育実習体験に関する教育心理学的研究(Ⅲ) - 教育実習成績と教育 (共感) 体験 - 熊本大学教育学部紀要, 28, 人文科学, 219-228.
- 佐藤静一 1980 教育実習に関する教育心理学的研究(Ⅳ) - P M式指導類型と教育実習成績 - 熊本大学教育学部紀要, 29, 人文科学, 277-283.
- 佐藤静一・井島志保里 1976 教育実習体験に関する教育心理学的研究 - 教育実習体験の変化過程 - 熊本大学教育学部紀要, 25, 人文科学, 311-342.
- Schein, E. H., & Bennis, W. G. 1965 *Personal and organizational change through group methods*. New York Wiley.
- Schwarzer, R. 1992 *Self-efficacy: Thought control of action*. Hemisphere Publication Corporation.
- 関文恭・吉田道雄・杉万俊夫 1976 討議集団の発達過程の実証的研究 (Ⅰ) - Tグループにおける位相の測定 - 九州大学医療技術短期大学部紀要, 3, 49-58.
- 関文恭・吉田道雄 1977 討議集団の発達過程の実証的研究(Ⅱ) - Tグループにおける感情の測定 - 九州大学医療技術短期大学部紀要, 4, 37-41.
- 関文恭・吉田道雄 1978 討議集団の発達過程の実証的研究 (Ⅲ) - P M評定尺度の検討 - 九州大学医療技術短期大学部紀要, 5, 27-32.
- 関計夫 1965 感受性訓練 誠信書房
- 篠原弘章 1974a 討議集団における会合雰囲気の測定 (Ⅰ) 熊本大学教育学部紀要, 23, 第2分冊, 183-193.
- 篠原弘章 1974b Tグループのプロセスに関する心理学的研究 (Ⅳ) 日本心理学会第38回大会発表論文集, 658-659.
- 荘司栄徳・岸田朗 1987 川崎製鉄(株)千葉製鉄所におけるP M活動の導入と展開 集団力学研究所 (編) 経営とグループ・ダイナミックス 集団力学研究所 Pp. 204-222.
- Smith, H. C. 1973 *Sensitivity training*. New York; McGraw-Hill.
- Stroud, P. V. 1959 Evaluating a human relations training program. *Personnel*, 36, 52-60.
- 杉万俊夫・吉田道雄 1976 P M式リーダーシップ訓練の効果測定に関する試み 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 21, 11-14.

- 高岡章一 1987 (株)アマノの組織開発とPMリサーチ 集団力学研究所(編) 経営とグループ・ダイナミックス 集団力学研究所 Pp. 128-146.
- 高田利武 1987 社会的比較による自己評価における自己卑下的傾向 実験社会心理学研究, 27, 27-36.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. 1992 Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 14, 399-441.
- Weiner, B. 1972 *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand MacNally.
- 吉田道雄 1977a Tグループにおける成員の内的・外的統制志向傾向の変化 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 21, 13-18.
- 吉田道雄 1977b PM式感受性訓練における他者からの行動評価が参加者の自己評価におよぼす効果 日本グループダイナミックス学会第25回大会発表論文集, 28-29.
- 吉田道雄 1978 PM式感受性訓練が参加者におよぼす効果 -参加3ヶ月後のデータ分析- 日本グループダイナミックス学会第26回大会発表論文集, 85-87.
- 吉田道雄 1979a PM式感受性訓練における参加者の自己評価の変化 -他者からの行動評価の影響について- 実験社会心理学研究, 18, 87-93.
- 吉田道雄 1979b リーダーシップ・トレーニングの効果に関する実証的研究 鹿児島女子短期大学紀要, 14, 27-34.
- Yoshida, M. 1980a Change in I-E scores during t-group. 鹿児島女子短期大学紀要, 15, 287-295.
- 吉田道雄 1980b PM式リーダーシップ・トレーニングの効果 鹿児島女子短期大学紀要, 15, 297-302.
- Yoshida, M. 1980c The effects of behavioral ratings by others on participants' self-ratings in PM-style sensitivity training. 熊本大学教育学部紀要, 29, 人文科学, 343-351.
- 吉田道雄 1988 リーダーシップとトレーニング 安藤延男編 人間関係入門 ナカニシヤ出版 Pp. 226-236.
- 吉田道雄 1989 リーダーシップトレーニングにおける自己決定の分析: 自己決定の内容とその実践結果について 熊本大学教育学部紀要, 38, 人文科学, 295-302.
- 吉田道雄 1992a 教育実習におけるグループ・ワーク導入の試み 熊本大学教育実践研究, 9, 127-136.
- 吉田道雄 1992b 教育実習生に対するリーダーシップトレーニング 日本教育心理学会第34回大会発表論文集, 301.

- 吉田道雄 1994a リーダーシップ・トレーニングの効果に関する実証的研究 日本グループ
ダイナミクス学会第 42 回大会発表論文集, 68-69.
- 吉田道雄 1994b 病院における患者に対する看護婦の行動分析 熊本大学教育学部紀要,
43, 人文科学, 339-345.
- 吉田道雄 1995 病院における看護婦に対する看護婦長の行動項目の収集と分析 熊本大学
教育学部紀要, 44, 人文科学, 363-374.
- 吉田道雄 1996 リーダーシップ・トレーニングにおける参加者の評価 熊本大学教育学部
紀要, 45, 人文科学, 293-302.
- 吉田道雄・吉良僕 1982 マイクロティーチングにおけるモデリングの機能 熊本大学教育
学部紀要, 31, 人文科学, 279-287.
- 吉田道雄・白樫三四郎 1975 成功-失敗条件および成員の統制志向傾向が成員行動の認知
におよぼす効果 実験社会心理学研究, 15, 45-55.
- 吉田道雄・内川洋子・成田栄子 1995 看護場面における看護婦のリーダーシップ行動測定
尺度作成の試み(1) 日本看護研究学会雑誌, 18(4), 7-16.
- 吉田道雄・内川洋子・成田栄子 1996 病院における看護婦長のリーダーシップ行動尺度の
構成 日本看護研究学会雑誌, 19(4), 29-42.
- 吉田道雄・吉山尚裕・金城亮 1992 PM式リーダーシップ・トレーニングにおける参加
者の効力感 九州心理学会第 53 回大会発表論文集, 47.
- 吉崎静夫 1978 教師のリーダーシップと学級の集団勢力構造に関する研究 心理学研究,
46, 22-29.

APPENDIXES

APPENDIX 1 IE 調査票

回答選択 a・bのうち○をつけた方が外的選択肢で、採点はこれを合計することによって行われる。番号の左にFがつけられている6項目はダミー項目で採点しない。

- F 1. a 子どもが問題行動を起こすのは、両親があまりひどく罰するからである。
b 現代の子どもの問題の原因は、第1に両親が子どもに安易に対処していることである。
2. a ○人生における不幸な出来事の多くは不運による。
b 不幸な出来事は、主としてその人が犯したあやまちから生ずる。
3. a 戦争が起こる主要な原因の1つは、人々が政治に対してあまり関心を持たないからである。
b ○人々がいかに戦争防止に努力してみても、戦争というものはやはりなくなるならない。
4. a 価値ある人は、遅かれ早かれ世の中の人々の尊敬を受けるようになるものである。
b ○たとえいっしょうけんめい努力しても、その人の価値が認められないことがしばしばある。
5. a 学生の成績に関して教師が不公平である、などということはあまり考えられない。
b ○なんらかの偶然的な出来事によって学生の成績が左右されるということがしばしばある。
6. a ○運に恵まれれば、誰でもリーダーになり得る。
b 有能な人であってもリーダーになれないのは、その人がせっかくの好機をうまく利用しないからである。
7. a ○いくら努力してみても、好きになれない人というものはいるものだ。
b 好きになれない人がいるのは、人に対する対処の仕方を理解していないからだ。
- F 8. a 人の性格を決定するうえで遺伝は重要な役割を果たす。
b 人の特徴を決めるのは人生における経験である。
9. a ○将来起こるであろう事柄は、実はすでに決まっているのであり、ただわれわれに見えないだけである。
b 将来についても、はっきりとした意思決定をすれば、運にまかせるなどということはある得ない。
10. a よく準備のできた学生にとってみれば、試験問題が公平であるかどうかなどは、あまり問題にならない。
b ○試験問題は当たりはずれが多いので、まじめに勉強してもあまり役に立たない。
11. a 社会において成功するのは、熱心に仕事をしたためであって、運などはあまり関係ない。
b ○よい仕事をなし得るか否かは、かなり偶然的な要素によるところが大きい。
12. a 一般市民も選挙などを通じて、政府の政策決定になんらかの影響を与えることができる。
b ○現実の社会は権力を持つ少数の人々によって動かされているので、一般市民のできることはまったく限られている。
13. a 将来の計画を立てるとき、私には常に実行可能の見通しがある。
b ○あまり先の計画を立てても、不運に見まわることが多いのであまり役に立たない。
- F 14. a この世の中には善良でない人々が確かに存在する。
b どんな人間にも、どこかよいところがあるものだ。
15. a 私の場合、いろいろな望みがかなえられるかどうかについて、運はあまり関係ない。
b ○われわれはクジ引きやうらないなどを頼りにして決断を下すことがしばしばある。
16. a ○昇進にはつねに運がつきまとう。
b 人がすばらしい仕事をなしとげ得るか否かは主としてその人の能力による。

17. a ○社会的事象の多くのものに対して、われわれはほとんど統制することができない。
b 政治的ないし社会的事象のあるものに対しては、われわれは活動に積極的に参加することによって、ある程度まで影響を与えることができる。
18. a ○人生は偶然の要因によって左右されるものだということを、多くの人々はよく理解していない。
b 現実には、運などというものは存在しない。ただ人がそう思うだけである。
- F 19. a 人間はあやまちを犯すものである。そのことを認めなければならない。
b 人間のあやまちはできるだけ表面に出ないように処理されるのが望ましい。
20. a ○ある人がなぜあなたを好きになるのか、その理由を知ることが実際にはむずかしい。
b 友だちの数が多いか少ないかは、その人の性格による。
21. a ○長い目でみれば人生にはよいこともあれば悪いこともあり、その両者はだいたい釣り合いがとれているものだ。
b 不幸の原因の大半は、その人の能力の欠如、無知、怠惰などである。
22. a われわれが監視などに十分な努力をすれば、政治的汚職を減らすことも可能だ。
b ○政治屋が役所の中で行うことに対してわれわれが口をはさむことはむずかしい。
23. a ○なぜ教師がそのような成績をつけたのか理解できないことがしばしばある。
b いっしょうけんめい努力した結果は、だいたい成績に反映する。
- F 24. a よいリーダーはなすべき事柄を自分たちで決定できるように導いてくれる。
b よいリーダーはどのように進めていったらよいかをみずから示してくれる。
25. a ○自分の身にふりかかってきたことに対して、自分では何も統制できないと思うことがある。
b 偶然とか運とかというものが人生において重要な役割を演じるなどということは信じられない。
26. a 孤独なのは、他者に対して友好的態度をとるよう努めないからである。
b ○人を好きになろうと努力しても何の役にも立たない。もともと自分を好きだと思っただけが仲良くなってくれるのである。
- F 27. a 大学ではもっと体育に重点を置くべきである。
b チーム・スポーツは性格形成のよい方法である。
28. a 人生において起こってくる事柄は、実はその人の行為の結果であると言える。
b ○人生において起こってくる事柄を十分統制することはむずかしいと感じることがある。
29. a ○政治家の行動には理解しにくいところがある。
b 国家や地方の政治について、われわれ市民にもかなりの責任がある。

PM SURVEY 職場に関するアンケート

(指示があったときだけ記入して下さい)

あなたのグループ番号

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<p>各質問には、5つの選択肢が用意してありますので、もっともあてはまるものを1つ選んで、その番号を○でかこんで下さい。</p>	<p>6. 現在の昇給についてどう思いますか。</p>	<p>11. あなたはこの会社に入社してよかったですか。</p>	<p>16. 一般的に言って、あなたは上司から無理な圧力を覚えることがありますか。</p>	<p>21. あなたの仕事仲間がチーム・ワークがとれていると思いますか。</p>	<p>あなたの上司が主催するあなたの会の会合(朝礼、点呼、会議など)についてどうかがいいと思います。</p>
<p>1. あなたは今の仕事に興味がありますか。</p>	<p>7. 仕事の性質、負担を考へあわせて今の給料に満足していますか。</p>	<p>12. 会社は従業員の幸福にほんとうに関心を持っていますか。</p>	<p>17. あなたは自分の職務の責任範囲がはつきりしないと思いますか。</p>	<p>22. あなたは今の仕事仲間とうまくやっていますか。</p>	<p>26. その会合での話し合いは役に立っていると思いますか。</p>
<p>2. あなたは毎日の仕事にはりあいを感ずしますか。</p>	<p>8. ボーナスについてどう思いますか。</p>	<p>13. 会社は労働条件(設備、待遇など)の改善に意欲的だと思いますか。</p>	<p>18. あなたは、これからの人生を、あれこれと考へてみて「将来ほとんど不満足」というような気がしますか。</p>	<p>23. あなたは今の仕事仲間の一員でいたいと思いますか。</p>	<p>27. その会合にあなたはどの程度満足していますか。</p>
<p>3. あなたは今の仕事を自分のものに感じていると思いますか。</p>	<p>9. これまで行なわれている昇進の実情は公平だと感じますか。</p>	<p>14. 家族の方は、あなたがこの会社で働いていることについてどう思っていますか。</p>	<p>19. あなたは今の会社をやめてしまいたいと思うことがありますか。</p>	<p>24. 仕事仲間はあなたにアドバイスをつくすようにお互いに励まし合いますか。</p>	<p>28. 一般的に言ってその会合はうまく運営されていると思いますか。</p>
<p>4. あなたは自分の担当する仕事に誇りを感じますか。</p>	<p>10. 全般的にみて会社の福利厚生施設についてどう思いますか。</p>	<p>15. 全体的にあなたは他の会社と比較してこの会社をどう思いますか。</p>	<p>20. あなたは何となく落着かぬ心理状態に悩まされることがありますか。</p>	<p>25. 仕事の上のことで必要に応じて、仕事仲間にはあなたを助けてくれますか。</p>	<p>29. その会合ではお互いに気軽に話し合える雰囲気ですか。</p>
<p>5. 非常に誇りを感じる</p>	<p>5. 非常に満足</p>	<p>5. 非常に意欲的</p>	<p>5. まったく思わない</p>	<p>5. 非常によくできている</p>	<p>5. 非常に役に立っている</p>
<p>4. かなり誇りを感じる</p>	<p>4. かなり満足</p>	<p>4. かなり意欲的</p>	<p>4. たまには思う</p>	<p>4. かなりよくできている</p>	<p>4. かなり役に立っている</p>
<p>3. どちらともいえない</p>	<p>3. どちらともいえない</p>	<p>3. どちらともいえない</p>	<p>3. たまには思う</p>	<p>3. どちらともいえない</p>	<p>3. どちらともいえない</p>
<p>2. あまり自分のものとなっていない</p>	<p>2. やや不満</p>	<p>2. あまり意欲的でない</p>	<p>2. かなり思う</p>	<p>2. あまりどれでもない</p>	<p>2. あまり役に立っていない</p>
<p>1. ほとんど自分のものとなっていない</p>	<p>1. 不満</p>	<p>1. 意欲的でない</p>	<p>1. しばしば思う</p>	<p>1. どれでもない</p>	<p>1. 役に立っていない</p>

★版權についての注意 本調査は集団力学研究所の許可なく使用はできませんのでご注意ください。

<p>31. 会社はあなたの方に会社の計画や経営の状況などを知らせてくれますか。</p>	<p>5. いつも知らせる 4. しばしば知らせる 3. ときには知らせる 2. あまり知らせない 1. ほとんど知らせない</p>	<p>36. あなたの職務では、仕事仲間がお互いに仕事のことについて自由に情報し合ったり、批評し合うようなことがありますか。</p>	<p>5. よくある 4. かなりある 3. どちらともいえない 2. あまりない 1. ほとんどない</p>	<p>41. あなたの上司は、仕事の進み具合について報告を求めますか。</p>	<p>5. いつも求める 4. かなりしばしば求める 3. ときには求める 2. あまり求めない 1. ほとんど求めない</p>	<p>42. あなたの上司は、仕事の進み具合について報告を求めますか。</p>	<p>5. たいへんきびしくいう 4. かなりきびしくいう 3. どちらともいえない 2. あまりきびしくいわない 1. ほとんどきびしくいわない</p>	<p>43. あなたの上司は、仕事の進み具合について報告を求めますか。</p>	<p>5. いつも求める 4. かなりしばしば求める 3. ときには求める 2. あまり求めない 1. ほとんど求めない</p>	<p>32. あなたの上司は、職務間の連絡をうまくとっていると思いますか。</p>	<p>5. 非常にうまくとっている 4. かなりうまくとっている 3. どちらともいえない 2. あまりとっていない 1. とっていない</p>	<p>37. あなたの職務では、お互い仲間同士の間に張りつめて働くようなきびしい雰囲気を感じますか。</p>	<p>5. 非常に強く感じる 4. やや強く感じる 3. どちらともいえない 2. あまり感じない 1. ほとんど感じない</p>	<p>38. あなたの仕事仲間の中には、他の職務に責任がなくて、という気持ちで働いている人がいますか。</p>	<p>5. 非常に多くあると思う 4. かなりあると思う 3. どちらともいえない 2. あまりないと思う 1. ほとんどないと思う</p>	<p>39. あなたの仕事仲間の大多数は、仕事の目標の達成について、どのように感じていますか。</p>	<p>5. 目標以上に達成すべきだと感じている 4. 目標だけは必ず達成すべきだと感じている 3. できる限り目標を達成したいと感じている 2. かならずしも目標を達成する必要はないと感じている 1. 目標など達成する必要はないと感じている</p>	<p>40. あなたの上司は、仕事の目標の達成についてどう感じていますか。</p>	<p>5. 目標以上に達成すべきだと感じている 4. 目標だけは必ず達成すべきだと感じている 3. できる限り目標を達成したいと感じている 2. かならずしも目標を達成する必要はないと感じている 1. 目標など達成する必要はないと感じている</p>	<p>44. あなたの上司は、仕事の進み具合について報告を求めますか。</p>	<p>5. たいへんきびしくいう 4. かなりきびしくいう 3. どちらともいえない 2. あまりきびしくいわない 1. ほとんどきびしくいわない</p>	<p>45. あなたの上司は、業務上の決断をすばやく行ないますか。</p>	<p>5. いつもすばやく行なう 4. どちらかといえばすばやく行なう 3. どちらともいえない 2. どちらかといえば遅い 1. 遅い</p>	<p>46. あなたの上司は、仕事についていつも問題点を検討していますか。</p>	<p>5. いつも検討している 4. かなりしばしば検討している 3. どちらともいえない 2. あまり検討していない 1. ほとんど検討していない</p>	<p>47. あなたの上司は、その地位にふさわしい専門的、技術的知識をどの程度持っていると思いますか。</p>	<p>5. すぐれた専門知識を持っている 4. かなりの専門知識を持っている 3. どちらともいえない 2. あまりない 1. ほとんどない</p>	<p>48. あなたの上司は、問題がおこったとき、迅速に解決の処置をとりますか。</p>	<p>5. いつもとる 4. かなりしばしばとる 3. ときにはとる 2. あまりとらない 1. ほとんどとらない</p>	<p>49. あなたの上司は、緊急問題が発生したとき、率先して指揮にあたりますか。</p>	<p>5. 常にそうする 4. かなりしばしばそうする 3. どちらともいえない 2. あまりそうしない 1. まったくそうしない</p>	<p>50. あなたの上司は、仕事に対して明確な方針を持っていますか。</p>	<p>5. 非常に明確な方針を持っている 4. かなり明確な方針を持っている 3. どちらともいえない 2. あまり持っていない 1. ほとんど持っていない</p>	<p>51. あなたの上司は、職務にあまり興味がないとき、それをとまげますか。</p>	<p>5. いつもとまげる 4. かなりしばしばとまげる 3. ときにはとまげる 2. あまりとまげない 1. ほとんどとまげない</p>	<p>52. あなたの上司は、あなたの立場を理解しようとしていますか。</p>	<p>5. 十分理解しようとする 4. かなり理解しようとする 3. どちらともいえない 2. あまり理解しようとしめない 1. ほとんど理解しようとしめない</p>	<p>53. あなたの職務で問題が起きたとき、あなたの上司はあなたの意見を求めますか。</p>	<p>5. いつも求める 4. しばしば求める 3. ときには求める 2. あまり求めない 1. ほとんど求めない</p>	<p>54. あなたの上司は、あなたが仕事を任されたとき、それを認めてくれますか。</p>	<p>5. 非常によく気を配ってくれる 4. かなり気を配ってくれる 3. どちらともいえない 2. あまり気を配ってくれない 1. ほとんど気を配ってくれない</p>	<p>55. あなたの上司は、あなたが仕事を任されたとき、それを認めてくれますか。</p>	<p>5. 十分に認めてくれる 4. かなり認めてくれる 3. どちらともいえない 2. あまり認めてくれない 1. ほとんど認めてくれない</p>	<p>56. あなたの上司は、個人的な問題について気を配ってくれますか。</p>	<p>5. よく気を配ってくれる 4. まあ気を配ってくれる 3. どちらともいえない 2. あまり気を配ってくれない 1. ほとんど気を配ってくれない</p>	<p>57. あなたの上司は、あなたを信頼していると思いますか。</p>	<p>5. 非常に信頼していると思う 4. かなり信頼していると思う 3. どちらともいえない 2. あまり信頼していないと思う 1. ほとんど信頼していないと思う</p>	<p>58. あなたの上司は、昇進や昇給など、あなたの将来について気を配ってくれますか。</p>	<p>5. 非常によく気を配ってくれる 4. かなり気を配ってくれる 3. どちらともいえない 2. あまり気を配ってくれない 1. ほとんど気を配ってくれない</p>	<p>59. あなたの上司は、あなたが仕事を任されたとき、それを認めてくれますか。</p>	<p>5. 十分に認めてくれる 4. かなり認めてくれる 3. どちらともいえない 2. あまり認めてくれない 1. ほとんど認めてくれない</p>	<p>60. 全般的にみてあなたの上司はあなたを支持してくれますか。</p>	<p>5. 非常に支持してくれる 4. かなり支持してくれる 3. ときには支持してくれる 2. あまり支持してくれない 1. ほとんど支持してくれない</p>
--	--	--	---	---	--	---	---	---	--	---	--	--	---	---	--	---	--	---	--	---	---	---------------------------------------	--	---	--	---	--	--	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---	---	--	---	--	--	--	--------------------------------------	--	--	--	---	--	--	--

APPENDIX 4 リーダーの実態に関するチェック・シート

日常の職場におけるリーダーの行動の実態

下に日常の職場におけるリーダーの行動や部下との関係が挙げられています。あなたに当てはまるものか、例がみられるように、右の欄にPM, P, M, pmのいずれかを記入して下さい。

リーダーの行動、部下との関係	あなた	職場	タイプ
1) 部下のリーダーへの依存が大きい			
2) 情勢に応じた柔軟な行動ができる			
3) トラブルが起こっても知らん顔をしている			
4) 責任意識に欠け、決断力に乏しい			
5) 仕事のやり方に戦略を持っており、目標や方法が明確である			
6) 逃げの態度が多く、自分で責任を取らない			
7) 部下の意見を聴かず、自分の意見を押し付ける			
8) 部下を育成しようとししない			
9) 部下を全体と個人の両側面で把握している			
10) 指示や命令は一方通行で言いっぱなし			
11) 部下に対して、明確な目標・計画・期待を示さない			
12) 部下の状況をよく理解している			
13) 部下の改善提案を不満とみなす			
14) 仕事上のミスをその場で指摘しない			
15) リーダーとして自分の哲学を持っている			
16) 自分の枠組みからはずれようとししない			
17) 細かいことに口を出し、バックアップをしない			
18) 対人感受性が豊かである			
19) 失敗を恐れて臨機応変の措置をとらない			
20) 周囲の情勢に無関心			
21) リーダーと部下が1対1の関係である			
22) 部下を支持してくれるが、頼りない			
23) 専門知識を身につけている			
24) 自分の職務に自信を持っているが、部下には教えない			
25) 部下に仕事を任せようとししないで、かかえこむ			
26) 問題意識を持っていない			
27) 部下に対しては好意的である			
28) 人の管理に関心を示さない			
29) 自分のことだけ考える			
30) 大声でどなりたてるだけ			
31) 部下の育成に計画的である			
32) 部下の能力に応じた仕事を任せる			
33) 忙しそうにしていることに自己満足している			
34) リーダーとメンバーの間で意思疎通がなされていない			

APPENDIX 5 リーダーシップ・サーベイ結果の分析シート

[分析シート]

【 データが語るものを正確にくみ取りましょう 】

☆ P 行動

1) 計画力 関連項目 22,23

問題点 (自己評価とのずれ - 0 +) ----- なぜ問題か、どこが問題か ----- 具体的な改善策 (行動)	問題点 (自己評価とのずれ - 0 +) ----- なぜ問題か、どこが問題か ----- 具体的な改善策 (行動)
---	---

2) 率先性・垂範性 関連項目 25,26,28,29,30

問題点 (自己評価とのずれ - 0 +) ----- なぜ問題か、どこが問題か ----- 具体的な改善策 (行動)	問題点 (自己評価とのずれ - 0 +) ----- なぜ問題か、どこが問題か ----- 具体的な改善策 (行動)
---	---

3) 厳格性・圧力 関連項目 21,24,27

問題点 (自己評価とのずれ - 0 +) ----- なぜ問題か、どこが問題か ----- 具体的な改善策 (行動)	問題点 (自己評価とのずれ - 0 +) ----- なぜ問題か、どこが問題か ----- 具体的な改善策 (行動)
---	---