

## 集中講義による対人関係トレーニングの試み\*

吉 田 道 雄

### Development of Human Relations Training for Students

Michio YOSHIDA

(Received September 3, 2001)

学校の教師には、対人関係に関する知識や技術が求められる。教師が教科の内容について十分な情報を持っていることは基本的な要件である。しかし、それも児童・生徒との良好な対人関係が前提になる。各地で「学級崩壊」と呼ばれる問題が起きている。そうした事例の原因が、単に教師の教科に関する知識不足にあるとは考えにくい。それは、教師の対人関係スキルに大きく影響されていると思われる。教師の対人関係は、子どもたちに限られない。教師同士や保護者と望ましい関係を持つためにも、対人関係のスキルが求められる。そして、さまざまな問題が深刻化する中で、教師を対象にした対人関係トレーニングを導入する試みも始まっている(吉田 1994, 1998)。こうした現状を踏まえると、教員養成においても、対人関係スキルをトレーニングすることが重要だと思われる。トレーニングの成果が、ただちに教育の場で生かされるとは限らない。しかし、対人関係に関するトレーニングの経験は、教職に就いた際には有効に働くことが期待される。こうした考えをもとに、吉田(1992, 1995)、吉田・吉山(1997, 1998, 1999, 2001)は教育実習の事前・事後指導として、対人関係スキルの向上を目的にしたトレーニングを実施している。しかしながら、この試みは1日しか取れないという問題を含んでいた。これでは、情報が十分に提供できず、また課題の分析も徹底できない。こうした問題を解決するには、大学における教育課程の見直しも必要だが、その実現は必ずしも容易ではない。こうした状況の中で、国立大学の教員養成学部において集中講義の機会が与えられた。講義では、学生の対人関係スキルを向上させることが目的とされていた。さらに、その時期は教育実習に出かける直前であった。そこで与えられた4日間を、教育実習に向けた対人関係トレーニングとして設計することにした。本研究では、集中講義として実施した対人関係トレーニングのプロセスとその成果について検討する。プログラムを作成する際には、これまで開発してきた道具や技法をもとに、教育学部学生を対象にしたものに構成した。こうした一連の試みについては、吉田・吉山(2001)を参照されたい。

#### 方 法

**実施期間と対象** 1999年8月28日～31日にかけて実施された、国立大学教育学部の集中講義受講者3年生46名、4年生12名。講義題目は、「学級集団の心理学」であるが、学生の対人関係ス

---

\* 熊本大学教育学部附属教育実践総合センター：860-0081 熊本市京町本丁5番12号  
本研究の一部は、日本グループ・ダイナミックス学会第48回大会(2000年 東洋大学)で発表した。

キルの向上を図ることが主要な目的とされた。

コース・スケジュール これまで開発してきたリーダーシップ・トレーニングのコース・スケジュールをもとに、図1に示すプログラムを作成した。とくに、教育実習を含めた学生の対人関係スキル改善に重点が置かれている。プログラムの具体的な内容については、吉田(1992)を参照されたい。

	8月28日(土)	29日(日)	30日(月)	31日(火)
9:30	○ オリエンテーション ● 感受性訓練物語 ● 目的と心構え	○ 1日目の振り返り ● 相互評価集計 ● 相互評価分析 (Free Talk)	○ 2日目の振り返り	○ 自己決定をめざして ● 目標行動の選択(5項目) ● 行動リストの作成
10:00	○ 講義(I) ● リーダーシップの基礎		○ GW(IV) ● われわれに求められる リーダーシップ	● 行動リストの見直し
11:00	● 集団理解の科学	○ 講義(II) ● 集団理解の科学		○ 自己決定 ● 実践行動の決定 ● 自己決定 ○ さよならセッション ● メンバーへのアドバイス ● 3ヶ月後のわたしへ… □ 感想文
12:00	昼 食 ( 休 憩 )			
13:00	○ GW(I) ● 自分を知らせる、 他人を知る  ● イメージ・カード	○ 講義(III) ● リーダーシップの科学		
14:00	○ GW(II) ● 効果的な集団活動(1)			
15:00		○ GW(III) ● 効果的な集団活動(2)	● PM相互評価	
16:00	● PM相互評価  ● 解説	● 課題の振り返り  □ PM相互評価  ● 相互評価振り返り ● 今日の振り返り	○ 講義(IV) ● 集団発達の心理学	
16:30			☒ 3日間を振り返って 最終日を目指して	

図1 対人関係トレーニングのスケジュール

## 効果の測定

### 事前・事後調査

事前調査は12問、事後調査は10問から構成される。トレーニング効果を明らかにするため、10問については内容を対応させた。二者択一の1問を除いて5段階で回答する。高得点ほど質問と同じ方向にあることを示す。

- Q1. 事前：この集中講義に期待している  
事後：この集中講義に満足している
- Q2. 事前・事後共通：リーダーシップについて、どちらの意見に賛成か（二者択一）  
1) リーダーシップは、個々人の持っている資質や性格で決まる  
2) リーダーシップは、個々人の努力で改善される
- Q3. 事前：自分のリーダーシップを改善しようと努力している  
事後：自分のリーダーシップを改善しようと思うか
- Q4. 事前：現実の場面でリーダーシップをとっている  
事後：現実の場面でリーダーシップがとれる
- Q5. 事前・事後共通：自分自身のことについて知っている
- Q6. 事前・事後共通：他の人にどのように見られているか知っている
- Q7. 事前：他の人とうまくやっている  
事後：他の人とうまくやっていける
- Q8. 事前：他の人と話すとき、自分の考えをうまく伝えている  
事後：他の人と話すとき、自分の考えをうまく伝えられる
- Q9. 事前：他の人と話すとき、その人の意見や考えをよく聞いている  
事後：他の人と話すとき、その人の意見や考えをよく聞ける
- Q10. 事前：他の人の行動の背景を理解しようとする  
事後：他の人の行動の背景を理解しようとする努力ができる
- Q11. 事前のみ：いつも話している仲間の人数
- Q12. 事前のみ：自分を理解してくれる仲間の人数

## 結果と考察

### 1) 集中講義に対する期待と終了後の満足度（表1）

講義開始時に講義に対する期待度を聞いた。学生たちの反応は否定から肯定まで広がっている。最も多いのは、「3. ある程度期待している」で、全体の63.6%である。ことばの上では「期待」の方向にあるが、この回答はあくまで肯定と否定の「中間」にある反応だと考えるべきだろう。「ある程度」は積極的な気持ちを表明したものではない。そうした視点に立てば、積極的な「期待」を表明したものは、10.9%にすぎない。これに対して、終了後の満足度については、全員が肯定的な回答をしている。

講義前の期待はそれほど高いものではなかった。夏休み後半の集中講義である。学生たちには、「つらいな」といった抵抗感もあったと推測される。しかしながら、そのことが満足度を高める要因になったと考えることもできる。はじめから期待が強い場合、現実の評価は厳しくなりがちである。これに対して期待が低いと、実際の体験に対する評価とのギャップが大きくなる。その結果、参加者たちの満足度が高まるのである。こうした傾向は企業組織体におけるトレーニング

でも見出されている (吉田 1980)。トレーニング効果は多面的に評価する必要がある。その中でもトレーニング終了時の満足度は、その効果を評価する重要な指標である。トレーニング終了時に満足感を与えないのでは、その後の効果を期待することはできないからである。

表 1. 授業に対する期待と満足度 (N=55)

	事前 (期待度)	事後 (満足度)
5	1 ( 1.8)	49 (89.1)
4	5 ( 9.1)	6 (10.9)
3	35 (63.6)	
2	11 (20.0)	
1	3 ( 5.5)	

2) リーダーシップのとらえ方：個々人の特性か、努力で変容可能な行動か (表 2)

トレーニングの前提として、リーダーシップが変容可能な行動だと考える。これは、これまで行われた研究によって支持されている (吉田・三隅・山田・三角・桜井・金城・松田・松尾・徳留, 1995)。こうした前提がなければ、トレーニングそのものが成立しない。トレーニング前の回答を見ると、「資質・性格」と「行動・努力」の両者に2分されている。これに対して、事後では52名 (94.5%) が「行動・努力」へ変化している。この結果から、受講者たちのリーダーシップに対する認識が変わったことは明らかである。トレーニングでは、リーダーシップが行動・役割であり、個々人の努力によって変容可能であることを繰り返し強調する。そのことが受講者のリーダーシップ認識を変化させたと考えられる。しかしながら、この結果は言語的メッセージによるものだけではない。受講者たちは、さまざまな局面でリーダーシップを発揮することが求められる。その代表がグループ・ワークである。グループワークが終了すると、各人のリーダーシップ行動について、相互に評価を行う。そこで得られたデータはグループで共有化され、全員で分析を行う。こうした手続きを踏むことで、リーダーシップが行動であり、自らの努力で変化し得ることを実体験するのである。トレーナーからのメッセージと実体験が相乗的に作用して、「資質・性格」観が「行動・努力」観に転換したのである。こうした認識の変化が、そのまま現実場面での行動変化に直結する保証はない。しかしながら、トレーニング体験によってリーダーシップのとらえ方に変化が起こったことは事実である。それは、リーダーシップの向上にとって基本的な要件である。

表 2. リーダーシップに対する認識の変化 (N=55)

	事前	事後
個人の資質・性格	28 (50.9)	3 ( 5.5)
個人の行動・努力	27 (49.1)	52 (94.5)

3) リーダーシップ改善に対する現状と意欲 (表3)

事前では「自分のリーダーシップを改善しようと努力している」現状を、事後には「改善しよう」という意欲の程度を聞いた。「ある程度」という中間的な反応を消極的なものと捉えれば、現状として積極的に「努力している」回答者は2名にすぎない。受講生たちは、「リーダーシップ」を意識して改善する状況にはなかったのである。それが受講後には、積極的に「改善したい」が81.8%になっている。最も肯定的な「5. 強くそう思う」がほぼ半数に達している。トレーニングによって、リーダーシップに対する理解が深まっただけでなく、その改善意欲が高まったことを示している。

表3. リーダーシップ改善の現状と意欲 (N=55)

	事前 (現状)	事後 (意欲)
5		27(49.1)
4	2( 3.6)	18(32.7)
3	26(47.3)	8(14.5)
2	19(34.5)	2( 3.6)
1	8(14.5)	
平均・SD	2.4(.78)	4.3(.85)

$t=12.4 \quad df=54 \quad P<.01$

4) リーダーシップの現状と今後の効力感 (表4)

「いろいろな場面でリーダーシップをとっていますか」が事前の質問である。日ごろの現状が聞かれている。積極的な回答をした「4. かなりとっている」は8名(14.5%)である。ここでも、「3. ある程度とっている」を含めると、85.5%が消極的な回答をしている。事前には、「リーダーシップ」を積極的にとっているという認識は低い。事後の結果を見ると、回答が積極的な方向にシフトしていることが分かる。「5. 十分とれる」は1名だが、「4. かなりとれる」は、15名(27.3%)に増加している。最も多いのは、消極的な回答である「3. ある程度とれる」の63.6%である。Q3の「改善の意欲」と比較すると、消極的な回答が多い。

表4. リーダーシップの現状と効力感 (N=55)

	事前 (現状)	事後 (意欲)
5		1( 1.8)
4	8(14.5)	15(27.3)
3	27(49.1)	35(63.6)
2	15(27.3)	3( 5.5)
1	5( 9.1)	1(1.8)
平均・SD	2.7(.84)	3.2(.66)

$t=5.7 \quad df=54 \quad P<.01$

事前に消極的が多かったのは、個々人によってリーダーシップの理解や解釈が違ったこともあるだろう。それが、トレーニングによって明確に認識されるようになった。しかし、「リーダーシップ」は行動そのものである。したがって、現実場面で行動できるかと問われると、きわめて積極的な回答をする確信は持てなかったのではないか。それが、中間反応が最も多い結果として現れたものと思われる。

#### 5) 自分自身のことを知っている (表5)

対人関係は文字通り他者との関係の中で成立する。その際に、「自分」について知っていること、「自分が与えている影響力」を正確に把握することは、望ましい関係を作るために欠かせない。表5は、「あなたは、自分自身のことについて、どのくらい知っていますか」に対する回答である。トレーニング前では、「ある程度知っている」が61.8%で最も多い。「十分知っている」(7.3%)、「かなり知っている」(23.6%)といった肯定的回答も30%を超えている。この点は、これまでに見た結果と違った傾向が認められる。これが事後になると、さらに肯定的な回答が増加する。「知らない」という最も否定的な回答がなくなる。また、「ある程度知っている」も減少している。それらの分が、肯定的な回答に移動している。これについても、トレーニング期間中に交わされる相互作用が貢献していると思われる。グループによる課題や分析活動には、メンバー間のコミュニケーションが伴っており、自他の態度や行動についてはさまざまな形でのフィードバックが行われているからである。

表5. どのくらい自分を知っているか (N=55)

	事前	事後
5	4 (7.3)	7 (12.7)
4	13 (23.6)	18 (32.7)
3	34 (61.8)	26 (47.3)
2	2 (3.6)	4 (7.3)
1	2 (3.6)	
平均・SD	3.3 (.80)	3.5 (.81)

$$t=2.3 \quad df=54 \quad P<.05$$

#### 6) 自分が他人からどのように見られているか知っている (表6)

「自分のことを知る」ためには、「他人からどう見られているか」を正確に把握することが欠かせない。これは「対人感受性」とも呼ばれ、感受性訓練 (sensitivity training) においても重要な力だとされている。事前には、「ある程度知っている」が56.4%で最も多い。これに、「あまり知らない」が32.7%でつづいている。これまでと同様に「ある程度」を消極的の反応と考えれば、積極的の回答は9.1%にすぎない。これが事後には、積極的の回答が29.1%に増加している。また、「あまり知らない」が大きく減少し、それを吸収する形で、「ある程度知っている」が61.8%を占めるようになる。わずかな変化ではあるが、事前には「よく知っている」が3名であったのに対して、事後には1名へと少なくなっている。全体的には、ここでも自分に対する他者の見方につ

いての感受性の高まりが認められる。

表6. 他者からどう見られているか知っている (N=55)

	事前	事後
5	3( 5.5)	1( 1.8)
4	2( 3.6)	15(27.3)
3	31(56.4)	34(61.8)
2	18(32.7)	5( 9.1)
1	1( 1.8)	
平均・SD	2.8(.79)	3.2(.63)

$t=3.8$   $df=54$   $P<.01$

7) 他者とうまくやっていく (表7)

事前には「うまくやっている」現状を、事後には「うまくやっていける」という今後の予測について聞いた。現状認識として最も多いのは、「ある程度うまくやっている」の60.0%である。全体的に否定的回答は少なく、「非常にうまくやっている」「かなりうまくやっている」が34.6%ある。事後には否定的な回答がなくなる。そして、「かなりうまくやれる」が61.8%と最も多くなっている。トレーニングの雰囲気は許容的で、さまざまな行動を試みることが奨励される。こうした中で、メンバーたちは総体的に成功体験を味わうことが多くなる。それが、「他者とうまくやっていける」という気持ちを高めたと思われる。

表7. 他者とうまくやっていく (N=55)

	事前 (現状)	事後 (今後)
5	3( 5.5)	5( 9.1)
4	16(29.1)	34(61.8)
3	33(60.0)	16(29.1)
2	3( 5.5)	
1		
平均・SD	3.3(.67)	3.8(.59)

$t=4.3$   $df=54$   $P<.01$

8) 他者と話すとき、自分の意見や考えをうまく伝える (表8)

事前では「ある程度伝えている」が61.8%、「あまり伝えていない」が21.8%で、合わせると83.6%になる。「非常にうまく伝えている」「かなりうまく伝えている」の積極的回答は16.3%である。事後には「かなりうまく伝えられる」が45.5%に増加する。また、「あまりうまく伝えられない」という否定的回答は12名(21.8%)から1名へと大きく減少している。ここでも、ト

トレーニングにおける他者とのコミュニケーション体験が、評価に影響を与えていると考えられる。

表 8. 意見や考えをうまく伝える

	事前 (現状)	事後 (今後)
5	1 ( 1.8)	4 ( 7.3)
4	8 (14.5)	25 (45.5)
3	34 (61.8)	25 (45.5)
2	12 (21.8)	1 ( 1.8)
1		
平均・SD	3.0 (.67)	3.6 (.66)

$$t=7.4 \quad df=54 \quad P<.01$$

9) 他者と話すとき、その意見をよく聞く (表 9)

「他者の意見を聞く」ことは、「自分の意見をうまく伝える」とことと並んで対人関係の基礎である。それらは共に、良好なコミュニケーションに欠かせない。この質問に対して、事前には「ある程度聞いている」が43.6%と最も多い。「あまり聞いていない」「聞いていない」の否定的回答は、5.4%である。「非常によく聞いている」「かなり聞いている」という積極的肯定が50.9%と半数を超えている。事後になると、「非常によく聞ける」が32.7%に増加する。これに、「かなり聞ける」の40.0%がつづいている。この2つの回答で、72.7%になる。はっきり否定的な回答をしたものは、1名になっている。トレーニング中の他者とのコミュニケーションの機会を通して、他人の話聞く力が身についたと感じていることが分かる。

表 9. 他人の意見をよく聞く

	事前 (現状)	事後 (今後)
5	5 ( 9.1)	18 (32.7)
4	23 (41.8)	22 (40.0)
3	24 (43.6)	14 (25.5)
2	1 ( 1.8)	1 ( 1.8)
1	2 ( 3.6)	
平均・SD	3.5 (.84)	4.0 (.82)

$$t=4.1 \quad df=54 \quad P<.01$$

10) 他者の行動の背景を理解する (表 10)

他者の行動を自分の主観だけで判断することは、対人関係において問題を生じさせる。その行動の背景にある要因を探求することで、他者の理解も深まっていく。これに対しては、事前には「ある程度そうしている」が50.9%、「あまりそうしていない」が10.9%である。これまでと同じ



考え方をすれば、消極的回答が61.8%になる。「いつもそうしている」(7.3%)、「かなりそうしている」(30.9%)の積極的肯定は38.2%である。事後では「かなりできる」が58.2%と半数を超えている。「いつもできる」は1名増えただけである。これに対応して、「ある程度できる」「あまりできない」の消極的回答が32.7%に減少している。他者の行動の背景を理解することの重要性は、トレーニング中の講義でも再三にわたって強調した。こうした情報提供とグループにおける相互作用によって、「他人の行動の背景を理解する」ことの意味が体感されていったと思われる。

表 10. 他者の行動の背景を理解する

	事前 (現状)	事後 (今後)
5	4 ( 7.3)	5 ( 9.1)
4	17 (30.9)	32 (58.2)
3	28 (50.9)	16 (29.1)
2	6 (10.9)	2 ( 3.6)
1		
平均・SD	3.3 (.78)	3.7 (.68)

$t=3.7$   $df=54$   $P<.01$

11) いつも話す仲間の数とリーダーシップに対する見方 (表 11)

トレーニング開始前に「いつも話している仲間の人数」を書くように依頼した (Q11)。無答あるいは0と回答した者が16名いた。これを除いて、5人以下と6人以上の2グループに分け、リーダーシップの「資質・性格論」「努力論」とクロスさせた (事前回答 Q2)。その結果が表 11 である。5人以下の場合、「資質・性格論」が多く、それ以上になると、「努力論」が多いことが読みとれる。他者との相互作用が多いほど、リーダーシップが「努力によって改善される」と考えているのである。これこそがリーダーシップ向上に求められる基本的視点であり、トレーニングはこうした見方を育成するために行われる。その意味で、日ごろから話を交わす仲間を増やすことは、リーダーシップの改善にとっても重要な条件になることが分かる。

表 11. 話す仲間の数とリーダーシップ

	資質・性格	努力
1～5人	14	6
6～10人	6	13
計	20	19

$\chi^2=5.8$   $df=1$   $P<.05$

## 12) 自分を理解してくれる仲間の数と自分がどう見られているかの認識 (表 12)

表 12 は、「自分を理解してくれる仲間の数」(Q12) と「他の人にどのように見られているか知っている」(Q6) の回答 (いずれも事前) をクロスさせた結果である。ここでも、両群に明らかな違いが認められる。人数が多い群の方が「自分が他人からどう見られているかを知っている」と考える者が多い。他者との相互作用が多いほど、対人感受性が高くなることを示唆している。「自分が他人からどう見られているかを知っている」こともリーダーシップや対人関係の改善にとって欠かせない。その点で、「自分を理解してくれる」人々を増やすことは、それだけリーダーシップ向上の機会を増やすことにつながっているのである。

表 12. 理解してくれる仲間の数と他人からの視点

	知っている	知らない
1～5人	9	14
6～10人	15	6
計	24	20

$$\chi^2=4.68 \quad df=1 \quad P<.05$$

## 総合的考察

対人関係の改善を目的に実施したトレーニングの結果について検討した。ここでは集中講義として与えられた4日間を対人関係トレーニングとして構成した。トレーニング前後に得られた結果を中心に12の視点から分析を行った。全体として、参加者の対人関係スキルが向上したことは明らかである。これは、数値として現れるだけではない。すべてが終了した際に学生たちから拍手が起きた。一般の集中講義では、体験することが少ない現象である。また、参加者たちの表情も実施した立場からは、「明るく意欲に満ちた」状態に見えるのである。いずれにしても、こうしたプログラムが、少なくとも一時的には講義形式を上回るインパクトを与えたことは明らかである。

しかしながら、本研究にはいくつかの課題が残されている。まず第一に、トレーニングの影響が継続的なものなのか、さらに具体的な現実場面での対人関係の向上にまで結びつくのかについては明確にされていない。さらに、採用された質問はいずれも主観的な評価に基づくものに限られている。「他者とうまくやっていく」にしても、「自分がどう見られているかを知っている」にしても、「自分」がそう認知しているにすぎない。こうした対人関係にかかわる事実を客観的に測定する方法を開発することが期待される。

## 引用文献

- 吉田道雄 (1980). 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.  
 吉田道雄 (1992). 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 (1994). 教育におけるリーダーシップ・トレーニング. 公開シンポジウム：学校適応とグループ・ダイナミクス, 日本グループ・ダイナミクス学会第42回大会発表論文集, 4-5.
- 吉田道雄 (1995). グループ・ワークによる教育実習生トレーニングの効果. 日本グループ・ダイナミクス学会第43回大会発表論文集, 144-145.
- 吉田道雄 (1998). 中学校教師を対象にしたリーダーシップ・トレーニング. 日本グループ・ダイナミクス学会第46回大会発表論文集, 86-87.
- 吉田道雄・三隅二不二・山田昭・三角恵美子・桜井幸博・金城亮・松田良輔・松尾英久・徳留英二 (1995). リーダーシップPM理論に基づくトレーニングの開発. *INSS Journal*, 2, 214-248.
- 吉田道雄・吉山尚裕 (1997). グループ・ワークを用いた教育実習事前指導の効果. 熊本大学教育学部紀要(人文科学), 46, 343-350.
- 吉田道雄・吉山尚裕 (1998). グループ・ワークを用いた教育実習事前指導の効果. 日本教育心理学会第40回大会発表論文集, 170.
- 吉田道雄・吉山尚裕 (1999). グループ・ワークを用いた教育実習事後指導プログラムの開発. 日本グループ・ダイナミクス学会第47回大会発表論文集, 84-85.
- 吉田道雄・吉山尚裕 (2001). グループ・ワークを用いた教育実習事後指導プログラムの開発. 熊本大学教育実践研究, 18, 7-14.