

# 集中講義による「対人関係トレーニング」の2ヶ月後の効果

吉田道雄

## The Effects of “Human Relations Training”

— Analysis of Students’ Situation Two Months after the Training —

Michio YOSHIDA

(Received September 2, 2002)

吉田(2001)は, 集中講義による「対人関係トレーニング」を試み, トレーニング実施前と終了時における参加者の反応を分析している. その結果, 参加者たちは, 対人関係改善に意欲的になることが明らかになった. 集中講義が教育実習直前に行われたこともあって, トレーニングでは, 教育実習における行動に焦点が当てられた. そのため, トレーニング終了時の行動目標も具体的なものが多くなった. その結果, 参加者たちの動機づけも高まったと考えられた. しかしながら, そこで得られた結果は, あくまでトレーニング終了時のものである. トレーニングの真価はその後の実践場面における行動の変化で評価される必要がある. この点については, 吉田(2002b)は, 公開講座形式によって行われた「リーダーシップ・トレーニング」の効果を3ヶ月後のアンケート調査によって明らかにしている. 本研究においても, 集中講義を利用した「対人関係トレーニング」が教育実習に及ぼす効果を, 参加者たちに対して行ったトレーニング参加2ヶ月後の調査結果をもとに分析する.

### 方 法

**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. その内訳は, 3年生46名, 4年生12名の合計58名. 講義題目は, 「学級集団の心理学」であるが, 学生の対人関係スキルの向上を図ることを主要な目的とした.

**コース・スケジュール** 集中講義の日程に合わせて, 4日間のスケジュールが組まれた. 詳細については, 吉田(2001)を参照されたい. なお, 3年生については, 講義直後の9月に教育実習に出かけることになっていた. このため, トレーニング終了時には, 教育実習での児童・生徒との対人関係やとるべき行動に焦点を当てた行動目標が立てられた.

**データの収集** 講義終了2ヶ月後に学部事務担当者に質問紙を送付し, 回答の配布と回収を依頼した. 調査紙は, 選択肢による質問12項目と自由記述から構成されている.

**選択肢を用いた質問** 12項目の内容を以下に挙げる.

1. 集中講義で学んだことは9月の実習で役に立ちましたか  
自由記述：役に立った、あるいは役に立たなかったのはなぜですか
2. あなたが最終的に決めた行動目標は達成できましたか  
自由記述：達成できた、あるいは達成できなかったのはなぜですか
3. あなたはリーダーシップについて、どちらの意見に賛成ですか
  - 1) 個々人の持っている資質や性格で決まる
  - 2) 個々人の努力次第で改善される
4. あなたはリーダーシップを改善しようと努力していますか
5. 現在あなた自身は、いろいろな場面でリーダーシップをとっていますか
6. 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
7. あなたは、自分が他人からどのように見られているか知っていますか
8. あなたは、他の人と一緒にうまくやっていますか
9. あなたは、他の人と話すとき、自分の意見や考えをうまく伝えていますか
10. あなたは、他人と話すとき、その人の意見や考えをよく聞いていますか
11. あなたは、他の人の行動について、その背景を理解しようとしていますか
12. あなたは、さらに上級の講座があれば、参加したいと思いませんか

リーダーシップの決定因を聞いた項目3以外は、すべて5段階評定で回答する。いずれも、質問内容を肯定するものほど高得点になる。このほかに、具体的な行動目標と講義で印象に残ったことについて、記述式の質問を追加した。

## 結果と考察

### 調査票の回収率

トレーニング参加者59名のうち、18名から回答が得られた。回収率は30.5%である。対象者に対しては、当該学部の担当者を通して督促を依頼した。この回収率そのものが、トレーニングの効果を現していると考えられる。この時期には単位認定が終わっており、講師と参加者の間には、成績にかかわる依存関係は存在しない。したがって、「回答した方が望ましい」といった意識はあっても、「回答しなければならぬ」という圧力は強くなかったと思われる。また、58名のうち12名は4年生であった。彼等の場合、教育実習を終えた状態で講義に参加した。そのため、終了時の行動目標も実習を前提としたものではなくなった。すでに見たように、2ヶ月後に送付した調査票は、「集中講義で学んだことは9月の実習で役に立ちましたか」ではじまっている。これに対して、4年生の受講者たちが、「自分は回答しなくてもいい」と受け止めた可能性が考えられる。結果としては、2名の4年生が、「実習は終わっていたが」という条件付きで回答した。こうした状況を踏まえて、30.5%という数値を、どのように評価すべきだろうか。基本的には、トレーニングが成功した場合には回答し、うまくいかなかった参加者たちは回答しないという単純な図式は成立しない。本研究で得られたデータからも分かるが、十分な成果を認めていない回答もある。一方で回答しなかった参加者の中にも、トレーニングから望ましい影響を受けた者がいた可能性は皆無ではない。こうしたことから、30.5%という回収率をトレーニング正否の評価と単純に結びつけることはできない。しかし、それらは督促されたものもあるとは

いえ、基本的には自発的に回答されたものである。その意味で、回収率はトレーニングのインパクトを測定する指標ということができる。ここで、30.5%の数値そのものを評価する客観的な基準はない。吉田（2002b）は、公開講座の参加者32名中27名から回答を得たことを報告している。回収率は84.4%である。これに比べると、この結果は相当に低い。しかし、人々の行動や態度に変化をもたらす試みが100%成功するとは思えない。こうした実践を行う者が100%の成功を目指して仕事をしていることは言うまでもない。しかし、その目標達成は至難の業でもある。Lewinらの古典的な集団決定の実験でも、成功率30%という数値が残されている。人の行動変容の試みには30%がマジカルナンバーなのかもしれない。いずれにしても、われわれとしては、回収率をトレーニング効果の指標として把握し、その内容分析に焦点を当てる方が生産的だと思われる。

### 集中講義に対する評価

#### 1. 集中講義で学んだことは9月の実習で役に立ちましたか

トレーニング（集中講義）では、引き続いて行われる教育実習での行動を目標に設定した。その実習にトレーニングが役立ったかどうかを聞いた結果が表1である。「非常に役立った」は2名（13.3%）、「かなり役立った」が8名（53.3%）である。「ある程度役立った」の4名（26.6%）は消極的な回答として除いても、回答した参加者の66.6%が肯定的な回答をしている。これに対して、「あまり役立たなかった」という否定的回答は1名（6.6%）のみである。しかも、この1名は4年生で、「教育実習が終わっていたから」というコメントをつけている。その意味では、否定的な回答は皆無なのである。このことから、トレーニングが目的とした教育実習における積極的行動は実現している。ただし、それは参加者59名のうち、回答した18名の結果であることを確認しておく必要がある。このことは、これから行う分析においても同様である。

#### 自由記述：役に立った、あるいは役に立たなかったのはなぜですか

自由記述の性格上、内容は回答者ごとに違っている。個々人の5段階評価に対応させて、その理由を表2にまとめた。

「役に立った」という肯定的な回答には、トレーニングで決めた「行動目標」に言及したものが多い。また、「リーダーシップが資質ではなく行動（役割あるいは演技）である」との認識が、実習場面での積極的な働きかけの原動力になったことも窺われる。「チームワーク」や「話を聴くこと」「集団の特性」なども、トレーニングの中で焦点が当てられたテーマであった。これらは、一見すると、単なる講義メモの焼き直しのように見える。しかし、こうした回答がなされた時期が集中講義から2ヶ月が経過していることを考慮すべきだろう。さらに、現実の教育実習を経験した後の回答でもある。それは、ただノートを書き写したというのではなく、実体験に基づくものである。この点で、こうした回答は集中講義の効果を明らかにしているのである。

表1 集中講義に対する評価

1.集中講義は教育実習で役に立ったか(N=15)	
5.非常に役立った	2 (13.3)
4.かなり役立った	8 (53.3)
3.ある程度役立った	4 (26.6)
2.あまり役立たなかった	1 (6.6)
1.役立たなかった	0 (0.0)

注：2名は4年生で教育実習はすでに終了

表2 集中講義が実習に役立った程度と、その理由

評価 (5段階)	評価の理由
5) 非常に役立った	リーダーシップが性格でなく行動であるといわれて自信がついた 毎朝、行動目標を見て実践を心がけた
4) かなり役立った	生徒にけじめをつけることができた 「教師は演じるもの」ということばが印象的で、それを心がけた 集中講義で決めたことを守ろうと心がけた 実習メンバーとのチームワーク作りに学んだことが生かされた 子どもとの接し方、仲間との話し合いで、「話を聴くこと」を意識できた クラスをまとめるときに、集団の特性を知っていたので対応できた 講義で決めた目標を守ろうと心がけて、うまくいった 子どもたちと接するときに、リーダーシップの考え方が応用できた
3) ある程度役立った	実習中にもリーダーシップを思い出して行動しよう心がけた リーダーシップは努力でなんとかなると考えることができた 行動目標がはっきりしていたので、落ち着いて対応できた 話し合いのときなどにリーダーシップを発揮するよう努力した
2) あまり役立たなかった	学んだこと、話し合ったことが実習に繋がった 疲れているときに、テンションを上げて振舞えなかった 子どもたちに十分な自己開示ができなかった

一方で、「あまり役に立たなかった」という2件の回答がある。しかし、その内容は「疲れているとき」、あるいは「十分には」できなかったという条件付きのものである。その点では、トレーニングそのものが「役に立たなかった」ということを意味してはいない。

### 行動目標の達成度

#### 2. あなたが最終的に決めた行動目標は達成できましたか

集中講義最終日に、学んだことを教育実習に生かすため個々人の「行動目標」を設定した。表3は、実習終了2ヶ月後に達成度を聞いた結果である。「ほぼ完璧に達成できた」が2名、「かなり達成できた」が4名おり、両者で37.5%になる。回答者の3人に一人以上が実践に「成功」している。さらに、「ある程度」の8名(50.0%)も加わる。こうした、消極的的回答を含めると、4/5の回答者が目標を達成したと回答している。これに対して否定的な回答は、「あまり達成できなかった」「達成できなかった」がともに1名ずつで、12.6%にすぎない。こうしたことから、参加した59名のうち、少なくとも14名(23.7%)は、目標達成の成功を「明確」に報告していることになる。ここでも、この数値がトレーニング効果をサポートするものであるかどうかを検討する必要がある。この点に関しては、必ずしも科学的なデータがあるとは言えない。ただ、実践的な視点から見れば、ほぼ4人に一人が、トレーニングによって態度や行動が変わったことを認識していることは、それなりに評価していいと思われる。しかも取り上げた数値は、「回答しなかった者は、すべてプラスの効果があった」という前提に立っているのである。

表3 目標達成の程度

2.行動目標は達成できたか(N=16)	
5.ほぼ完璧に達成できた	2 (12.5)
4.かなり達成できた	4 (25.0)
3.ある程度達成できた	8 (50.0)
2.あまり達成できなかった	1 (6.3)
1.達成できなかった	1 (6.3)

#### 自由記述：決めた行動目標、達成度の理由

設定した行動目標とその達成度の理由を対応させながら見ることにしよう。「達成度の理由」

とは、成功・失敗を問わず、回答者が挙げたそれぞれの理由である。

成功事例（「ほぼ完璧に達成できた」「かなり達成できた」）

「相手の意見を聞いた後に自分の意見を述べる」→「立場が違えば、それなりの考え方があるという理解の仕方に徹した」

「人の話をよく聞いて行動する」→「いつも目標をこころにとどめていた」

「あきらめない、自信を持つ、遅刻をしない、子どもの名前を憶える」→「いつも行動目標を念頭に置いていた」

「教育実習生と積極的に情報交換、相談をする」→「いつも目標を念頭に置いて行動した」

「休み時間に子どもと遊ぶ」→「休み時間だけではならず、毎朝30分早く学校に行った」

「子ども全員と同じように接する、声をかける」→「子どもたちと早く仲良くなりたくて積極的に行動した」

「男子とは体を使って、女子とはコミュニケーションを中心に対応する」→「実践ボランティアの体験を生かした」

「教育実習に主体的に取り組む」→「集中講義で実習に参加する消極的な気持ちが一変した」

「充実した教育実習にする」→「子どもたちだけでなく、担任や実習仲間に恵まれた」

「教育実習を頑張ってクリアする」→「子どもとのコミュニケーションがうまくとれた」

「子どもの目線に合わせて、しゃがんで話す」→「子どもとたくさん話そうと努力した」

「遅刻をしない」→「きちんと寝たから。ただし、学校の時計が3分ほどすすんでいて、遅刻にされたことがある」

中間事例（「ある程度達成できた」）

「恥ずかしがらずに自信を持って授業に臨む」→「こころのどこかに目標を忘れずにいた」

「前向きの気持ちで、楽しい気持ちを外に出し、あいさつを欠かさない」→「毎日、何か一つ楽しいこと、嬉しいことを見つけるようにした」

失敗事例（「あまり達成できなかった」「達成できなかった」）

「みんなと話す」→「全員と話せなかった。自分から積極的に話せなかった」

「給食時に子どもたちの中に入って行く」→「実践の場がなかった」

目標行動は具体的なものから抽象的なものまで、さまざまなバリエーションが認められる。その達成度に対する理由づけも多様である。講義の最終段階で目標を設定する際には、「具体性」「実行可能性」といった、目標が備えるべき条件について情報を提供した。それを踏まえながら、参加者たちは個々の目標を作成したのである。その後、グループメンバーの前で「目標行動」の実践を宣言して、集中講義を終えた。前向きのエネルギーを萎縮させないために、決定された目標の「具体性」や「実現可能性」についてはチェックしなかった。それは、現実の場で実践を試みることによって、その問題点を体感することに意味があると考えたからである。ただし本研究の事例では、その後に再び集まって、振り返りをする事ができない。その点では、目標設定後に、コメントを与えたり修正を求めることも必要だろう。もっとも、4日だけのトレーニングで、その後のすべての目標達成行動を成功させたいというのは過大な期待である。われわれは、失敗も含めた多様な体験を積み重ねることで、はじめて行動の変革も実現するのである。

### リーダーシップの決定因（資質や性格対努力）

#### 3. あなたは、リーダーシップについて、どちらの意見に賛成ですか

リーダーシップの決定因について、「個々人の持っている資質や性格で決まる」と「個々人の努力次第で改善される」から選択する。その結果が表4である。講義終了時には、すべての参加者が「努力」によると回答していた。表は、そうした認識が2ヶ月後も続いていることを推測させる。有効回答者の全員が「個々人の努力で改善される」と考えているからである。われわれは、リーダーシップを対人関係スキルと捉え、それが改善できることを前提にしている。したがって、集中講義においても、個々人の「意欲」と「努力」の重要性を繰り返し強調した。そのことをメッセージとして伝えるだけではない。それを実感するためのグループ・ワークも導入される。こうした中で、参加者たちは、「リーダーシップは自分の力で改善・向上できる」と考えるようになる。その気持ちが講義終了直後だけでなく、2ヶ月経過した後も維持されていた。これも、集中講義が参加者に与えた持続的影響の一つである。

表4 リーダーシップの決定因

3. リーダーシップは, (N=18)	
1. リーダーの資質・特性で決まる	0 (0.0)
2. リーダーの努力で改善される	18 (100.0)

### 集中講義開始時・終了直後と2ヶ月後の比較

ここでは、2ヶ月後の結果を、集中講義開始時および終了時に得られた回答と比較しながら分析を行う。回答を求めた8項目の結果を表5に示す。表中の( )は、終了時の質問内容である。集中講義が終わった時点では日常行動の現状ではなく、そうした行動が「できる」かどうかを聞いた。

表5 事前・事後の質問内容と差の比較 (N=18)

項	目	講義前	講義終了時	2ヶ月後	F
4)	リーダーシップ改善の意欲 (改善できる)	2.3(.89)	4.3(.89)	3.7(.83)	25.16**
5)	リーダーシップを発揮している (発揮できる)	2.7(.91)	3.1(.87)	3.2(.86)	1.60
6)	自分自身のことを知っている	3.1(.94)	3.4(.86)	3.1(.68)	1.16
7)	自分がどのように見られているか知っている	2.8(.99)	3.2(.83)	2.7(.89)	1.54
8)	他人とうまくやっている (やっていける)	3.2(.65)	3.9(.58)	3.3(.46)	7.61**
9)	人に意見や考えをうまく伝えている (伝えられる)	3.1(.73)	3.7(.69)	3.3(.69)	3.45*
10)	人の意見や考えをよく聞いている (よく聞ける)	3.4(.91)	4.0(.84)	3.5(.71)	2.80†
11)	人の行動の背景を理解する (努力できる)	3.4(.78)	3.7(.77)	3.3(.77)	.87

注：Q7 終了時の有効回答数は 17

### リーダーシップ改善の努力

#### 4. あなたはリーダーシップを改善しようと努力していますか

事前から終了後に得点が上がり、2ヶ月後に低下している。しかし、統計的には2ヶ月後も事前よりは有意に高い数値を示している。こうしたことから、集中講義によってリーダーシップ改善の意欲が高まったこと、その効果が2ヶ月後も持続していることが明らかになった。ただし、終了時の質問は「改善できると思うか」である。この点を考慮すると、むしろ事前と2ヶ月後の結果に差が認められたことの方が重要である。

### リーダーシップ発揮の程度

#### 5. 現在あなた自身は、いろいろな場面でリーダーシップをとっていますか

数値的には時間の経過とともに得点が上昇している。しかし、いずれの間にも有意な差は認められない。現実にはリーダーシップをとることの困難さを窺わせる。また、「リーダーシップ」の定義の曖昧さも、有意な変化が得られなかった要因と考えられる。集団の中で、抜きんでた影響力を及ぼすことだけがリーダーシップではない。その時々、立場や状況に応じて適切な対人行動をとることも、リーダーシップとして欠かせない役割行動である。この点については、集中講義の中でも、繰り返し強調した。しかし、そうした趣旨が十分に伝わったかどうかについては明確に押さえていない。また、わが国では、自分がリーダーシップをとっていると声高に主張することは憚られる風土もある。こうした反応傾向は、精神構造までもが変わってきたと言われる今日の若年層においても、いまだに認められる。平均値の絶対値が、中間反応というべき3点の周辺に集まっていることは、そうした文化的風土の影響も窺わせる。

### 自分自身のことを知っている程度

#### 6. 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

これについても、時期による違いは認められない。「自分自身について知る」ことは、トレーニングにおける重要な目標の一つである。良好な対人関係を維持・構築するに当たっては、「自分」と「他者」との関わりを理解する必要がある。その際には、「自分自身を知っている」ことが欠かせない条件である。その点では、数値的には、所期の目標は実現されなかったように見える。しかし、このことが直ちにトレーニング効果を否定することには繋がらない。なぜなら、「自分自身を知っている」という認識が、対人関係にかかわる体験によって、影響を受けるからである。それまで、「自分のことは自分が一番知っている」と漠然と考えていた。ところが、対人関係の問題に真剣に取り組むことを通して、それまで「自分のことを知らなかった自分」を発見する。こうした変化がトレーニング後に認められることが少なくない。そうした意味で、教育実習は「対人関係の問題」に直面する実体験なのである。その中で、「自分自身」を再発見することもある。それは、肯定的なこともあれば、否定的なニュアンスを帯びていることもあるだろう。こうした体験によって、自分自身を評価する基準に変化が起こることも十分に考えられるのである。

### 自分がどう見られているかを知っている程度

#### 7. あなたは、自分が他人からどのように見られているか知っていますか

「自分がどのように見られているか知っている」ことも、対人関係改善にとって重要である。しかし、これについても数値の一時的な向上は見られるものの、2ヶ月後には低下している。そして全体として有意差も見出されなかった。また、この項目に対する反応は、他の結果と比較して低いことが分かる。講義前後とも2点台である。それだけ、「自分がどう見られているか」について知ることはむずかしいと感じているのである。これについては、その程度を物理的に測定する道具や指標はない。しかし、トレーニングの体験によって「一時的」には高まるかには見えたものの、時間の経過とともに原状に戻ったことは事実である。ただ、そのことが教育実習といった体験によって、「逆戻り」したと考えるのは、一面的な見方だろう。それは、すでに見た「自分自身を知っている」に対する回答と同じ事情が働いた可能性が少なくないからである。



### 他人と一緒にやっている程度

#### 8. あなたは、他の人と一緒にうまくやっていますか

得点は講義終了直後に上昇し、2ヶ月後にはもとの水準に戻っている。検定結果に有意差が認められるが、これは講義終了時が他の時期よりも高いことによっている。このことから、トレーニング体験直後の「うまくやれる」という気持ちが、現実の行動に反映しているとは言えない。

### 自分の意見や考えをうまく伝えている程度

#### 9. あなたは、他の人と話すとき、自分の意見や考えをうまく伝えていますか

この場合は、終了直後の得点が講義前よりも高い点で有意差が認められる。数値的に見ると、2ヶ月後は最初の状況と変わらない。やはり、終了時の「できるぞ」という気持ちの高ぶりが目立っている。ここでも、トレーニングで学んだことを現実行動に定着させることの困難さを感じられる。

### 他人の意見や考えをうまく聞いている程度

#### 10. あなたは、他人と話すとき、その人の意見や考えをよく聞いていますか

ここでも、終了直後が講座前および2ヶ月後よりも高くなっているが、三者の間に有意な違いは見られない。対人関係においては、自ら積極的に話しかけるだけでなく、他人の意見を聞くことも欠かせない。トレーニングの中でも、その点について強調された。そして、グループ・ワークを通して、聞くことのスキルも学習した。しかし、それも数値的に見る限りでは、2ヶ月後も講義前の状況と変化は見られなかった。

### 他人の行動の背景を理解しようとする程度

#### 11. あなたは、他の人の行動について、その背景を理解しようとしていますか

講義前、終了直後、2ヶ月の結果に有意差は見出せなかった。これまで見た項目と同様に、終了直後の得点が一時的に高まっている。終了時は行動の現状ではなく、「できる」という心情的反応を聞いている。そのため、他の2つの質問とは違った基準で回答が行われている。いずれにしても、この場合もトレーニング前後に、意味のある変化は見出すことができなかった。

### 上級講座への参加希望

#### 12. あなたは、さらに上級の講座があれば、参加したいと思いますか

対人関係の改善を目的にしたトレーニングの評価は、さまざまな観点から行われている（吉田1998, 1999, 2001, 2002b）。その中でも、トレーニング前後における参加者の行動を評価した研究は、その効果を客観的に明らかにしている。本研究の対人関係トレーニングは、集中講義を活用したものである。その性格から、事後の教育実習中や、2ヶ月後の行動評価を実施することは、きわめて困難であった。そうした指標に変わる次善の方法として、「上級の講座」に対する参加意欲を測定することにした。この回答によって、トレーニングが与えた参加者に対する影響の側面を明らかにすることができる。実施した講師は外部の人間であり、すでに単位の認定も終えている。その点で、参加者たちは、講師に対する「弱み」を持っていない。それだけに、質問に対しても率直に回答できると思われる。こうした状況の下で得られた回答の結果を表6に示す。「ぜひ参加したい」が8名（44.4）で最も多く、これに「かなり参加したい」の3名（16.7%）を合わせると、61.1%になる。消極的な回答ではあるものの、「できれば参加したい」も7名



(38.9%)であり、否定的な回答はまったく見られない。この結果は、少なくとも2ヶ月後の調査に回答したすべての者が、トレーニングを肯定的に評価していることを示している。

表6 上級講座への参加意欲

12.さらに上級の講座があれば参加したい(N=18)	
5.ぜひ参加したい	8 (44.4)
4.かなり参加したい	3 (16.7)
3.できれば参加したい	7 (38.9)
2.あまり参加したくない	0 (0.0)
1.参加したくない	0 (0.0)

### 総合的考察

本研究では、集中講義を用いて実施した対人関係トレーニングの効果をもとに検討した。基本的には2ヶ月後も、複数の側面でトレーニングの効果を確認する結果が得られた。その具体的な内容は、「集中講義に対する評価」「行動目標の達成度」「リーダーシップに対する認識（行動か性格か）」「リーダーシップ改善の意欲」「再度トレーニングに参加する意欲」である。その一方で、回答率30.5%であることも留意すべきである。回答しなかった70%については、そのすべてが「効果が認められなかった」と考える必要はない。しかし、トレーニングを実施する立場からは、この70%の参加者には「積極的に回答するほどの影響」を与えきれなかったという前提で議論を進めるべきだろう。それでは、トレーニングを実施した意味がどれだけあったといえるのだろうか。まず第一に、終了直後には、本トレーニングがきわめて大きなインパクトを与えたことを強調したい。吉田（2001）は、本研究で対象にしたものと同じトレーニング終了時のデータを分析し、参加者に非常に大きい影響を与えたことを明らかにしている。参加者たちの自由記述においても、ほぼ全員がトレーニングを評価している。その程度も、日常語でいえば「絶賛」に近いものであった。その点で、トレーニングが「集中講義」として高い評価を受けたことは事実である。したがって、いわゆる授業の「自己評価」的な視点からは、講義は一定の評価を受けたということが出来る。ところが、2ヶ月後には回答率30.5%となり、そのインパクトは低落したように見える。しかし、この数値の絶対的評価はきわめて困難である。それは「評価」をどのように捉えるかの問題と関わってくる。われわれは、対人関係やリーダーシップの改善を目的にした教育やトレーニングに100%の効果を期待する。それが基本的姿勢であり、そうした意気込みでプログラムを設計し実施する。しかし、その期待を「100%」実現することは、ほとんどない。人間の行動や態度は、それほど容易に変わるものではない。数日の体験で参加者の100%が「永久に」あるいは、「長期にわたって」行動を変えることはあり得ない。しかし、それは100%にこだわるからであって、「決定的」「宿命的」な変化を体現する参加者がいることも客観的な事実である。そこで、問題は30%程度の数値をどう評価するかに移ってくる。これに対して、絶対的あるいは標準的な基準があるとは思われない。現時点では、われわれは30%という数値も一つの評価できるものとして考えたい。それは、「人の行動や態度を変える試みだから3人に1人くらいがうまくいってくれば満足していいだろう」といった、きわめて心情的な発想である。それは、非科学的な態度だと批判されるかもしれない。しかし、こうした試みを積み重ねていくことが、研究の実践化なのである。目標の100%達成にこだわって、何もしないのでは、研究そのものの存在意義が疑われる。「人を変える」ことは、

それほど簡単ではない。それができると考えることほど不遜なことではない。

### 引用文献

- 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・ダイナミックス学会第46回大会発表論文集, 86-87.
- 吉田道雄 (1999). 公開講座「リーダーシップ・トレーニング」の効果. 熊本大学教育実践研究, **16**, 19-24.
- 吉田道雄 (2001). 集中講義による対人関係トレーニングの試み. 熊本大学教育学部紀要 (人文科学), **50**, 243-253.
- 吉田道雄 (2002a). 教師の対人関係トレーニングの試みと学校組織の活性化. 教育と医学, 第50巻3号, 慶應義塾大学出版会, 70-76.
- 吉田道雄 (2002b). 公開講座「リーダーシップ・トレーニング」の効果 参加後3ヶ月の状況分析. 未発表原稿.