

心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み (2)

—— 授業前後における TEG 項目の変化 ——

音山 若穂¹⁾・古屋 健²⁾・懸川 武史¹⁾

1) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

2) 立正大学心理学部

(2012年9月26日受理)

A trial of psychoeducational group leadership training (2)

—— Change of TEG scores before and after the participation of the course ——

Wakaho OTOYAMA¹⁾, Takeshi FURUYA²⁾, Takeshi KAKEGAWA¹⁾

1) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

2) Faculty of Psychology, Rissho University

(Accepted on September 26th, 2012)

問 題

およそどのような集団であっても、集団が抱える課題の達成の成否には、個々の成員の資質が大きく関与する。これは課題遂行能力にとどまらず、集団の関係維持のための能力も求められる。とりわけ、社会的な様々な変化に対して、集団ないし組織として即座の対応が求められる状況の下では、個々の成員が素早く変化を感じ取り、集団が変わりゆくための学習する組織 (Senge, 1994) としての学びの場をいかに保障するかが重要である。そのために何よりも必要なのが、状況に向き合い協調して問題を乗り越えるための個人の知的、感情的成長と対人的スキルである。

現在、教育現場を始め、さまざまな領域においてそうした心理的成長を支えるリーダーシップ訓練プログラムが求められている。そのなかで、大学の授業においてもさまざまな応用が考えられるモデルとして、古屋ら(2010)の心理教育的集団リーダーシップ、ならびに近年注目されている対話的アプローチが挙げられる。本研究ではこの両者に着目し、心理

教育的集団リーダーシップ訓練と、対話的アプローチをベースにして開発したリーダーシップ訓練の2点について、実践的に検討することとする。

1. 心理教育的リーダーシップ訓練

古屋ら(2010)は教員養成教育の中で心理教育的集団リーダーシップを育成することを目的として、授業期間の前半を講義中心、後半は実習中心とする授業を学部の3・4年生を対象に開講し、その効果を検証した。後半8回の授業は、「バースデーライン」「人間知恵の輪」(片野ら, 1996)を始めとする自己理解やコミュニケーションスキル、小集団課題解決スキルの向上を意図した活動および、グループで協力して自己理解やコミュニケーションスキルを高めるための活動を立案し発表する「模擬授業」によって構成された。実習前後でのコミュニケーション能力自己評価尺度の得点は、5つの下位尺度全てにおいて有意差が認められ、特に対集団スキル、対処対面スキル、大集団内スキルでは、実習前は苦手意識を抱いている受講生が多いことが示されるとともに、実習後は大きな改善が認められた。一方、対友

人スキルと小集団内スキルについては相対的に改善の程度は小さかった。古屋ら（2010）はこの結果について、友人とのコミュニケーションは日常的に行われているためもともと自己評価が高かったことと、教育学部での授業であり、小集団での活動機会が高かったことを指摘している。また、実践から得た反省点として、数多くの活動を取り入れた結果、いくつかの活動については説明が十分に行き届かず、ねらい通りの効果が発揮できなかったことを挙げ、実習内容の精選の必要性を指摘している。

以上のように、心理教育的集団リーダーシップ訓練は一定の有効性が確認され、特に自己理解やコミュニケーションスキル、小集団課題解決スキルを高めるといえる点では高い効果が示されているとは言えるが、友人スキルや小集団内スキルの学びの機会になっているかどうかについては、検討の余地が残されたものとなっている。特に小集団内スキルについては、学生生活のみならず、卒後も多くの職種において重要な就業力の要素と考えられることから、効果的な育成方法についての知見が期待されていると言える。すなわち今後の実践においては、活動の数を絞り込んだうえで、友人スキルや小集団スキルについての効果を確認できるような活動を加えることが考えられる。

2. 対話的アプローチによるリーダーシップ訓練

近年、企業や大学、職場などさまざまな集団で、ホールシステムアプローチ（Adams, et al., 1999；2006；香取ら，2011）による対話（dialogue）が取り入れられている。和田ら（2010）はこのアプローチを保育現場や保育士養成校の学びに適用することを提案し、この一手法であるワールドカフェ（Brown, et al., 2005）を保育士養成に関わるさまざまな局面で実践してきた（eg；井上ら，2010；上村ら，2011；Uemura, et al., 2011；利根川ら，2011；Otoyama et al., 2012）。ワールドカフェは、自由でオープンな雰囲気のもとで、テーブル移動を繰り返しながら少人数でテーマに従った対話を重ねることで、創造的なアイデアや知識を生み出したり、互いの理解を深めたりすることをねらいとするグループ対話手法であ

る。利根川ら（2011）は保育実習の事後指導においてワールドカフェを実践し、保育者省察尺度と集団雰囲気においてその効果を確認している。おおむね同様の結果は和田ら（2012）でも確認されており、ワールドカフェが実習事後指導において一定の効果を持っていることが示されている。

元来、ホールシステムアプローチ（もしくは large group intervention）は組織変革の概念であり、そのための手法はいずれもメンバーの相互作用を重視する。ワールドカフェ以外にも、AI（appreciative inquiry；Whitney & Trosten-Bloom, 2002）、OST（open space technology；Owen, 1997）などさまざまな手法が含まれるが、いずれの手法も、参加者全員での自由な対話を中心としていること、参加者の主体性と自主性が尊重されていること、そしてポジティブな変化（positive change）を重視するという特徴は共通している。

このうち OST は、与えられたテーマについての対話ではなく、参加者自らが自主的にテーマを発案し、関心やノウハウを持つメンバー同士が自由に集まってグループを構成し対話したり、関心がなくなれば別のグループに移動したりしながら、参加者同士の自己組織化を促す手法であり、ワールドカフェの次のステップとして位置づけ、実践も行われている（音山，2012）。この手法は参加者の主体性が重視されているために、一人ひとりがワールドカフェに比べてより一層のリーダーシップを持つことが求められる。

そこで、まずワールドカフェで問題意識の共有と意欲向上をはかり、次段階に OST を実施する。OST では参加者間の主体的な相互作用を最大限に引き出すとともに、参加者自ら発案したテーマについて、課題を改善し、現状をよりポジティブに変化させるにはどのようにしたらいいかについてのアイデアを共有することを目指す。そして、さらにその次の段階として、OST で組織化されたグループごとにプロジェクトチームを立ち上げ、課題を改善するための実践に取り組み、最終的にその成果を全体で確認し合うという一連の流れが考えられる。このような対話的アプローチによるリーダーシップ訓練は、比較

的少数のグループでの活動が中心であることから、小集団スキルを高めることが予想されるとともに、親密で豊富なコミュニケーションが醸成されることで友人スキルに好影響を及ぼすことも考えられる。

3. 本研究の目的

そこで本研究では、複数の授業を対象として、古屋ら (2010) が試行した中から主要な活動を抽出し、自己理解やコミュニケーションスキル、小集団課題解決スキルの向上を意図した活動を採用する。同時に、ワールドカフェ、OST、ならびにチームによるプロジェクト演習からなる対話的アプローチを実施し、効果を検証する。古屋ら (2010) は測度としてコミュニケーション能力自己評定尺度を用いたが、本研究ではより幅広い側面において対象者の変化をとらえるため、TEG による評価を試みることにした。

方 法

1. 対象

文系大学生 138 (2 回とも測定値を得た対象者数 128、以下同じ) 名。うち 33 (28) 名は教育系 A 大学 3～4 年次の演習科目 (授業 A1)、19 (14) 名は次年度開講の同科目 (授業 A2)、37 (35) 名は B 大

学 2 年次の心理学関連科目 (授業 B)、27 (27) 名は C 短大 2 年次の心理演習系科目 (授業 C)、24 (24) 名は C 短大 2 年次の授業 C とは異なる受講者の心理系科目 (授業 D) における、それぞれの授業の受講生であった。

2. 指標

新版 TEG II (東京大学医学部心療内科 TEG 研究会, 2006)

3. 手続き

授業 A1、A2、B、C については、いずれも半期(1 回 90 分、15 回)の授業のなかで、複数のトレーニングを行ない、トレーニング期間をはさんだ前後の授業時間内で質問紙評定により測定を行った。授業 D は統制群でありトレーニングは行っていない。それぞれの授業の概要は以下の通りである。

1) 授業 A 1

①ガイダンス (1 回目の測定)

②アイスブレイク：バースデーライン、人間知恵の輪

②～⑤コミュニケーションスキル (1)：自己紹介、他己紹介(自分のことを他者が紹介)、伝達スキル(図形を説明する文章を書き、それを頼りに他者が復元

表 1 授業 A1 と授業 A2 における TEG 尺度得点の比較

測定時点	尺度	授業 A1		授業 A2		t
		平均	SD	平均	SD	
1 回目 (実施前)	CP	11.61	4.52	11.50	4.18	-0.231
	NP	14.75	4.94	12.93	2.92	0.964
	A	9.50	5.47	12.57	4.80	-1.236
	FC	13.39	4.54	10.71	4.01	1.844
	AC	13.18	5.64	14.21	3.02	-0.477
	L	0.21	0.63	0.64	0.84	-1.587
2 回目 (実施後)	CP	12.82	5.38	12.21	2.83	0.056
	NP	16.21	3.53	14.00	3.46	1.542
	A	12.18	4.33	13.50	4.35	-1.302
	FC	15.00	3.52	13.07	4.50	1.717
	AC	12.46	5.27	13.43	2.68	-0.510
	L	0.11	0.42	0.29	0.61	-0.950

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

する課題；松島ら，2007 による）、アサーショントレーニング、能動的傾聴

⑥～⑦コミュニケーションスキル (2)：グループ対話 私の出会ったリーダー・リーダーとしての私、私の取り扱い説明書

⑧～⑨グループワーク (集団での課題解決：おもしろ村、おもしろレジャーランド(星野，2007)、集団合意形成 (スリーテンス)

⑩～⑭チームプロジェクト演習とグループ発表

⑮最終評価 (2 回目の測定)

2) 授業 A 2

①ガイダンス (1 回目の測定)

②アイスブレイク

③～⑤コミュニケーションスキル (1)：自己紹介、他己紹介、伝達スキル、能動的傾聴

⑥～⑦グループワーク (集団での課題解決：おもしろ村、おもしろレジャーランド)

⑧～⑨ダイアログ：ワールドカフェ、OST

⑩～⑭チームプロジェクト演習とグループ発表 (OST で集まったグループごとに、教育実習に向けての自分たちの課題をテーマに、それを解決するための具体案を作成し、グループ発表を行った。)

⑮最終評価 (2 回目の測定)

3) 授業 B

①ガイダンス：リーダーシップの重要性の講義、「私の出会ったリーダー」「リーダーとしての私」についての小レポート。

②～④リーダーシップ理論の講義

⑤自己理解 (1 回目の測定)

⑥～⑧コミュニケーションスキル：伝達スキル、アサーショントレーニング、能動的傾聴(フィードバックトレーニング)

⑨～⑩グループワーク：(集団課題解決：おもしろ村、集団合意形成：スリーテンス)

⑪ダイアログ (ワールドカフェ)

⑫OST とプロジェクト立ち上げ (これまでの学生生活の振り返りと、新入生のために自分たちができることについて考える)

⑬～⑮チームプロジェクト演習とグループ発表 (次年度の新生ガイダンスの企画立案、発表)

⑮最終評価 (2 回目の測定)

4) 授業 C

①ガイダンス

②～③コミュニケーションスキル：伝達スキル、アサーショントレーニング

④～⑤ダイアログ (ワールドカフェ)

⑥～⑧グループワーク (集団での課題解決：おもしろ村、集団合意形成：スリーテンス、共感的理解(星野，2003)

⑨～⑪ダイアログ (AI インタビュー：2 人一組になり、心に残った出会いと、その人から受けた影響についてインタビューし、発表)

⑫～⑭チーム・プロジェクト演習とグループ発表(集団のモチベーションアップのための活動を企画し、発表)

⑮最終評価 (2 回目の測定)

5) 授業 D

通常の講義形式による心理学の概論授業であり、心理教育トレーニングは行わず、解説も行っていない。心理測定のトピックを取り上げた授業のなかで、第 4 および第 15 回目の講義で 2 回測定を行った。

結 果

1. 授業 A におけるトレーニング実施前後の比較

授業 A1、A2 のトレーニング実施前(1 回目測定)、実施後 (2 回目測定) それぞれ測定した TEG 尺度得点の平均および SD を表 1 に示す。授業 A1 と A2 の各尺度得点の平均の差を比較した結果、L 尺度を含む全ての尺度において有意差はみられなかった (t-test、1 回目 $df=48$ 、2 回目 $df=42$ 、いずれも $p>.05$: n.s.)。

そこで A1 と A2 のデータを合併し、1 回目測定と 2 回目測定がともに揃っているデータのみを抽出した上で、トレーニング実施前後における TEG 尺度得点の比較を行った結果を表 2 に示す。CP、NP、A および FC 尺度においては、いずれも 1 回目よりも 2 回目の平均点が高く示されており、トレーニング実施後には得点が有意に上昇することが示された (paired-t test, $df=41$)。AC 尺度および L 尺度にお

表2 授業Aのトレーニング実施前後におけるTEG尺度得点の比較

尺度	測定時点				D	SE	t
	1回目(実施前)		2回目(実施後)				
	平均	SD	平均	SD			
CP	11.57	4.36	12.62	4.66	1.05	0.508	2.063*
NP	14.14	4.42	15.48	3.62	1.33	0.530	2.517*
A	10.52	5.40	12.62	4.33	2.10	0.564	3.715**
FC	12.50	4.51	14.36	3.93	1.86	0.352	5.279**
AC	13.52	4.91	12.79	4.56	-0.74	0.477	-1.547
L	0.36	0.73	0.17	0.49	-0.19	0.109	-1.747

** : p<.01, * : p<.05

表3 授業Bにおける尺度得点の事前・事後比較

尺度	測定時点				D	SE	t
	1回目(実施前)		2回目(実施後)				
	平均	SD	平均	SD			
CP	12.03	4.35	12.97	4.25	0.94	0.622	1.517
NP	14.51	4.70	16.51	4.72	2.00	0.462	4.329**
A	11.17	4.98	12.23	5.28	1.06	0.568	1.861
FC	12.54	4.36	14.63	4.35	2.09	0.589	3.542**
AC	13.94	5.01	13.40	5.53	-0.54	0.522	-1.039
L	0.37	0.73	0.37	0.77	0.00	0.159	0.000

** : p<.01, * : p<.05

表4 授業Cにおける尺度得点の事前・事後比較

尺度	測定時点				D	SE	t
	1回目(実施前)		2回目(実施後)				
	平均	SD	平均	SD			
CP	11.11	4.88	11.85	4.83	0.74	0.295	2.509*
NP	13.67	3.68	15.56	2.85	1.89	0.382	4.939**
A	9.63	4.50	10.41	4.37	0.78	0.284	2.738*
FC	13.04	3.90	15.15	2.85	2.11	0.382	5.520**
AC	13.63	5.02	12.89	4.89	-0.74	0.323	-2.294*
L	0.07	0.38	0.11	0.32	0.04	0.100	0.372

** : p<.01, * : p<.05

表5 授業D(統制群)における尺度得点の事前・事後比較

尺度	測定時点				D	SE	t
	1回目(実施前)		2回目(実施後)				
	平均	SD	平均	SD			
CP	11.83	4.44	12.42	4.84	0.58	0.518	1.127
NP	13.96	4.27	14.63	4.15	0.67	0.488	1.367
A	10.96	5.62	11.21	5.59	0.25	0.235	1.064
FC	13.58	4.78	14.13	4.01	0.54	0.413	1.313
AC	13.13	4.85	13.04	5.15	-0.08	0.345	-0.241
L	0.17	0.48	0.17	0.64	0.00	0.060	0.000

** : p<.01, * : p<.05

いては、有意な差は認められなかった。

2. 授業B、授業C、授業Dにおけるトレーニング実施前後の比較

1回目測定と2回目測定がともに揃っているデー

タのみを抽出した上で、トレーニング実施前後におけるTEG尺度得点の比較を行った。

授業Bにおいては、NP尺度とFC尺度に有意な差が認められ、いずれも1回目よりも2回目の平均点が高く示されており、トレーニング実施後には得

表6 TEG 下位尺度項目のトレーニング実施前後の比較

尺度	項目	測定時点				D	SE	t	p
		1回目(実施前)		2回目(実施後)					
		平均	SD	平均	SD				
CP	2 納得のいかないことに抗議をする	1.35	0.83	1.385	0.816	-0.038	0.080	-0.483	0.630
	14 良いと思うことは貫く	1.55	0.81	1.635	0.683	-0.087	0.061	-1.412	0.161
	23 自分に厳しい	0.69	0.87	0.740	0.848	-0.048	0.081	-0.592	0.555
	24 一度決めたことはやりとおす	0.98	0.87	1.144	0.841	-0.163	0.085	-1.913	0.059
	26 責任感が強い	1.38	0.83	1.519	0.737	-0.135	0.056	-2.385	0.019*
	29 他人に指図されるより指図するほうが多い	0.83	0.91	0.846	0.845	-0.019	0.074	-0.261	0.794
	41 良くないことは指摘する	1.24	0.83	1.356	0.799	-0.115	0.067	-1.713	0.090
	50 言うべきことは言う	1.38	0.80	1.577	0.692	-0.192	0.072	-2.656	0.009**
	51 ついリーダーシップを取ってしまう	0.77	0.84	0.875	0.855	-0.106	0.062	-1.692	0.094
	53 常に向上心を持つ	1.43	0.79	1.462	0.762	-0.029	0.078	-0.371	0.712
NP	5 寛大である	1.13	0.88	1.260	0.848	-0.135	0.063	-2.147	0.034*
	8 心が広い	1.13	0.88	1.231	0.839	-0.106	0.084	-1.257	0.212
	13 人の気持ちがよくわかる	1.27	0.83	1.471	0.750	-0.202	0.082	-2.450	0.016*
	21 何気ない気配りをする	1.49	0.75	1.702	0.573	-0.212	0.062	-3.405	0.001**
	25 人の気持ちがなごむように話を	1.39	0.72	1.721	0.530	-0.327	0.066	-4.942	0.000**
	32 人助けをすることに喜びを感じる	1.67	0.61	1.788	0.552	-0.115	0.057	-2.030	0.045*
	35 親身になって行動する	1.45	0.74	1.702	0.573	-0.250	0.064	-3.923	0.000**
	40 人に優しい言葉をかける	1.53	0.70	1.654	0.635	-0.125	0.067	-1.880	0.063
48 人には暖かく接している	1.62	0.61	1.740	0.502	-0.125	0.051	-2.473	0.015*	
52 人の役に立つよう	1.47	0.80	1.577	0.720	-0.106	0.070	-1.520	0.131	
A	6 他人の話を聞くときに根拠を	1.02	0.93	1.212	0.878	-0.192	0.087	-2.223	0.028*
	11 物事には常に原因があるから	1.06	0.95	1.250	0.890	-0.192	0.077	-2.485	0.015*
	12 理屈っぽい	0.67	0.83	0.702	0.811	-0.029	0.062	-0.467	0.642
	15 議論を好む	0.85	0.87	0.923	0.878	-0.077	0.069	-1.111	0.269
	16 なにかを始める前には情報を	1.48	0.82	1.587	0.732	-0.106	0.078	-1.349	0.180
	33 物事を言葉できちんと説明で	0.93	0.88	1.183	0.833	-0.250	0.086	-2.902	0.005**
	38 事実の確認を行う	1.42	0.78	1.538	0.762	-0.115	0.076	-1.509	0.134
	39 予測して行動する	1.33	0.84	1.462	0.736	-0.135	0.076	-1.768	0.080
	42 論理的である	0.69	0.80	0.798	0.829	-0.106	0.062	-1.692	0.094
	43 筋道立てて考える	1.06	0.86	1.260	0.848	-0.202	0.070	-2.877	0.005**

** : p<.01, * : p<.05

点が有意に上昇することが示された (paired-t test, df=34)。CP、A、AC および L 尺度に有意な差は認められなかった (表 3)。

授業 C においては、L 尺度を除く全ての尺度に有意差が認められ (paired-t test, df=26)、CP、NP、A および FC 尺度では 1 回目よりも 2 回目の平均点が高く示されており、トレーニング実施後には得点が有意に上昇することが示された。一方、AC 尺度では 1 回目よりも 2 回目の平均点が低く示されており、トレーニング実施後には得点が有意に低下することが示された (表 4)。

授業 D (統制群) においては、L 尺度を含む全ての尺度において、有意差は認められなかった (paired-t test, df=23; 表 5)。

3. TEG 下位項目のトレーニング実施前後の比較

授業 A、B および C のデータを合併した上で、TEG 下位尺度項目それぞれについて、トレーニング実施前後における得点の比較を行った結果を表 6 に示す。

その結果、CP 尺度では「責任感が強い」「言うべきことは言う」の 2 項目において、NP 尺度では「寛

表6 TEG 下位尺度項目のトレーニング実施前後の比較 (続き)

尺度	項目	測定時点				D	SE	t	p
		1回目(実施前)		2回目(実施後)					
		平均	SD	平均	SD				
FC	3 ユーモアのセンスがある	0.82	0.84	1.125	0.821	-0.308	0.067	-4.589	0.000**
	10 いつも楽しめることを探している	1.60	0.76	1.837	0.485	-0.240	0.073	-3.296	0.001**
	17 新しいことをやってみることが多い	1.16	0.93	1.308	0.789	-0.144	0.075	-1.914	0.058
	18 のびのびと振る舞うことができる	1.28	0.89	1.500	0.724	-0.221	0.081	-2.737	0.007**
	22 人見知りしない	0.84	0.89	1.010	0.887	-0.173	0.070	-2.463	0.015*
	30 人を笑わせることが得意である	0.92	0.90	1.250	0.821	-0.327	0.078	-4.201	0.000**
	37 つねにその場を楽しむことができる	1.11	0.87	1.423	0.784	-0.317	0.094	-3.378	0.001**
	44 みんなとにぎやかにさわぐのが好きだ	1.71	0.60	1.760	0.566	-0.048	0.048	-1.000	0.320
	45 明るい	1.46	0.77	1.615	0.687	-0.154	0.067	-2.309	0.023*
	49 よく笑う	1.76	0.51	1.827	0.471	-0.067	0.034	-1.968	0.052
AC	1 他人の言うことに左右されやすい	1.28	0.84	1.125	0.889	0.154	0.075	2.064	0.042*
	4 他人の評価が気になる	1.69	0.64	1.731	0.627	-0.038	0.049	-0.783	0.435
	7 他人の目を気にして行動することが多い	1.36	0.84	1.442	0.786	-0.087	0.071	-1.216	0.227
	9 一度決めたことがよくぐらつく	1.30	0.90	1.279	0.853	0.019	0.077	0.249	0.804
	19 他人に指図されることが多い	0.69	0.85	0.510	0.763	0.183	0.069	2.634	0.010**
	28 しばしば人から言われた通りに行動してしまう	1.15	0.92	1.067	0.884	0.087	0.090	0.965	0.337
	31 人の顔色をうかがってしまう	1.75	0.62	1.654	0.650	0.096	0.057	1.681	0.096
	34 人の言うことが気になる	1.76	0.62	1.625	0.713	0.135	0.060	2.257	0.026*
36 優柔不断である	1.54	0.80	1.490	0.812	0.048	0.062	0.779	0.438	
46 決断することが苦手である	1.17	0.92	1.096	0.909	0.077	0.074	1.033	0.304	
L	20 夜ふかしをすることが全くない	0.16	0.50	0.192	0.504	-0.029	0.052	-0.555	0.580
	27 夢を見たことがない	0.00	0.00	0.000	0.000				
	47 風邪をひいたことがまったくない	0.13	0.43	0.029	0.218	0.096	0.048	1.989	0.049*

** : p<.01, * : p<.05

大である」「人の気持ちがよくわかる」「何気ない気配りをする」「人の気持ちがなごむように話をする」「人助けをすることに喜びを感じる」「親身になって行動する」「人には暖かく接している」の7項目において、A尺度では「他人の話を聞くときに根拠を求める」「物事には常に原因があるから結果があると考える」「物事を言葉できちんと説明できる」「筋道立てて考える」の4項目、FC尺度では「ユーモアのセンスがある」「いつも楽しめることを探している」「のびのびと振る舞うことができる」「人見知りしない」「人を笑わせることが得意である」「つねにその場を楽しむことができる」「明るい」の7項目において、それぞれ有意差が認められ、いずれも1回目よりも2回目の平均点が高く示されており、トレーニング

実施後には得点が上昇することが示された (paired-t test, df=104, p<.05)。

AC尺度においては、「他人の言うことに左右されやすい」「他人に指図されることが多い」「人の言うことが気になる」の3項目において有意差が認められ、いずれも1回目よりも2回目の平均点が低く示されており、トレーニング実施後には得点が低下することが示された (paired-t test, df=104, p<.05)。

また、L尺度については「風邪を引いたことが全くない」において2回目の測定では得点が有意に低下した。

考 察

本研究では、心理教育的集団リーダーシップを育成することを目的に、異なる4つの授業を対象としてトレーニングを行い、その教育効果の測定を試みた。トレーニングの実施前後に TEG を測定し、別に設けた対照群と比較した。

その結果、いずれの授業においても TEG の複数の尺度について、実施前後の得点に有意な変化が認められ、NP、FC 尺度ではトレーニング実施後の得点が上昇するという結果については、全ての授業で共通していた。一方、対照群（授業 D）ではこのような変化は一切認められず、全ての尺度において有意差が示されなかった。

このことから、各授業において今回確認された TEG 得点の有意な増減は、一連のトレーニングの影響を何らかの形で受けた成果であると考えることができる。後述するような課題は残るものの、本研究で実践したトレーニングについては期待された教育効果が示されたと判断することができるであろう。

1. 授業ごとの結果の違いについて

本研究では、NP、FC 尺度では共通の結果が得られた一方で、CP 尺度と A 尺度については、授業 A と授業 C ではトレーニング実施後には得点が増加したものの、授業 B では有意差が示されなかった。また、AC 尺度については授業 C のみ、トレーニング実施後には得点が低下するという結果が示された。

授業ごとに一部異なる結果が示されている点については、それぞれ大学が異なるため学生の資質に差がある可能性や、担当教員が異なること、トレーニングの内容が必ずしも統一されておらず、一部の内容や進め方に違いがあるなどの要因が考えられる。特に授業 B ではチームプロジェクトのテーマが1年生歓迎会の企画を立てるというものであり、自己の資質や能力の現状を分析し個人が課題を設定するというものではなかった。そうした直近のテーマの影響を受け、CP や A といった目標遂行に関わる側面での得点の変化を抑制した可能性があると考えられる。

することもできるだろう。

また、授業 C では AC 尺度において得点の低下が認められた。このことも同様に学生の資質差などが考えられるが、一方では、この授業では全体の3分の1の時間をダイアログに充てており、ワールドカフェや AI インタビューを通して、自分のアイデアや考えをお互いに出し合い、共有するトレーニングを重点的に行っている。このことが自我の成長を促し、自己否定的な側面がポジティブに捉えられ直される契機となったと推測することもできるだろう。

このように授業によって結果が異なる点については、ある程度の推測は可能なものの、現時点では実践例が不足しており、明確な解釈は難しい。今後も実践例を追加しながらデータを蓄積し、大学差や教員差などの要因を排除して検討を進める必要があるだろう。

2. TEG 下位項目における比較

本研究では、対象とした3つの授業のデータを合併した上で、下位項目それぞれについて実施前後の得点を比較した。その結果、複数の項目に有意差が認められ、CP、NP、A および FC に属する項目では実施後の得点が増加した。

これらの項目をトレーニングの内容から見てみる。コミュニケーションスキルでは、CP の「言うべきことは言う」「人の気持ちがなごむように話をする」という点はアサーショントレーニングで、A の「他人の話を聞くときに根拠を求める」「物事を言葉できちんと説明できる」「筋道立てて考える」は伝達スキルトレーニングに関わりが深いと考えられる。グループワークでは、CP の「責任感が強い」、A の「物事には常に原因があるから結果があると考えられる」「物事を言葉できちんと説明できる」「筋道立てて考える」は集団課題解決と深く関わるであろう。

ダイアログでは、NP の「人の気持ちがよくわかる」「人には暖かく接している」や、FC の「いつも楽しめることを探している」「のびのびと振る舞うことができる」「人見知りしない」「つねにその場を楽しむことができる」が関わるであろうし、ダイアロー

グの経験を通して、「他人の言うことに左右されやすい」「他人に指図されることが多い」「人の言うことが気になる」といったネガティブな側面は弱まることが期待される。

プロジェクトでは、コミュニケーションスキルやグループワークの要素の他に、「何気ない気配りをする」「人助けをすることに喜びを感じる」「親身になって行動する」といった役割も求められるであろうし、「ユーモアのセンスがある」「人を笑わせることが得意である」「明るい」といった集団雰囲気に関係する項目が関与するものと考えられる。

以上のように、有意差が示された項目とトレーニング内容にはある程度の概念的な整合性が認められる。本研究におけるそれぞれのトレーニングがポジティブな効果を及ぼし、その結果が全体としてこれら項目の得点の変化に表れていると解釈することができるであろう。

ただし、この点についても3つの授業データを合併しているという点で解釈は限定的であり、個々のトレーニングの効果については明確ではない。また、L尺度の「風邪を引いたことが全くない」に有意差がみられ、これは授業期間中に風邪を引いたということであろうが、このように今回の測定は安定した個人特性というよりも直近の経験を反映しているという見方も否定できない。この点についてはトレーニングの目的、例えば大学であれば就業力育成や、教育実習などの実践力、大学生活のモチベーションアップなど、それぞれの課題に合わせた具体的なoutcome指標を用意する必要があるだろう。

3. まとめと今後の課題

本研究では対照群を用いたTEGの比較により、大学生を対象とした心理教育的リーダーシップを伸ばすためのトレーニング・プログラムに一定の効果が認められることが確認できた。今回は自己・他者理解、コミュニケーションスキル、集団活動スキルを意図した活動に加えて対話的アプローチを導入し、小集団スキルや友人スキルを高めることをも意図したが、これらがそれぞれ役割を果たし全体として一定の効果となって示されたものと考えられよ

う。今後は、さらに実践を重ねた上でデータを蓄積し、全体的効果のみならず、プログラムを構成するそれぞれの活動ごとの効果について検討することで、参加者の特性に応じて適切なプログラムを選択し組み合わせることを可能にすることが期待される。

また、今回導入したワールドカフェ、OST、ならびにOSTをベースとしたプロジェクト演習については、ともに対話を中心としている特性上、効果を得るためには十分な時間が必要とされ、今回のように複数回の授業を割り当てる必要がある。15回の講義全体の構成や、授業外活動も含めるなど工夫の余地があると思われる。

文 献

- Adams, W.A., & Adams, C. 2006 The Whole Systems Approach: Using the Entire System to Change and Run the Business (In: Holman, P., Devane, T. & Cady, S The Change Handbook: The Definitive Resource on Today's Best Methods for Engaging Whole Systems. Berrett-Koehler Publ.), 441-448.
- Adams, W.A., Adams, C. & Bowker, M. 1999 The Whole Systems Approach: Involving Everyone in the Company to Transform and Run Your Business. Executive Excellence Pub.
- Brown, J., Isaacs, D. & World Café Community 2005 The World Café: Shaping our futures through conversations that matter. Berrett-Koehler Publ. (香取一昭・川口大輔 (訳) 2007 ワールド・カフェ, 一カフェの会話が未来を創る。ヒューマンバリュー)
- 古屋 健・懸川武史 2010 心理教育的リーダーシップ訓練の試み—「心理教育的指導論」の実践と成果—群馬大学教育実践研究, 27, 245-254.
- 星野欣生 2003 人間関係づくりトレーニング. 金子書房, 90-99.
- 星野欣生 2007 職場の人間関係づくりトレーニング. 金子書房, 74-88.
- 井上孝之・上村裕樹・河合規仁・和田明人・音山若穂・安藤節子・三浦主博 2010 “ワールド・カフェ”による保育現場の学び支援—現任保育者研修への適用—全国保育士養成協議会第49回研究大会発表論文集, 288-289.
- 片野智治 (編集)・国分康孝 (監修) 1996 エンカウンターで学級が変わる 中学校編—グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり, 図書文化.

- 香取一昭・大川 恒 2011 ホールシステム・アプローチ 1000人以上でもとことん話し合える方法. 日本経済新聞出版社.
- 松島一利・佐藤浩一 ★ 読み手意識は説明文の質を高めるか. 群馬大学教育実践研究, 24, 373-385.
- Otoyama, W & Inoue, T. 2012 A Study on Effectiveness of a Group Dialogue Approach for Nursery Teacher Education. The 13th PECERA's Annual Conferences (Singapore).
- 音山若穂 2012 職場でのポジティブな雰囲気づくり. In: 中小企業における人材の採用と定着—人が集まる求人、生きいきとした職場/アイトラッキング、HRM チェックリスト他から. 労働政策研究・研修機構 労働政策研究報告書, 147, 319-336.
- Owen, H. 1997 Open Space Technology: A User's Guide. Berrett-Koehler Publ. (ヒューマンバリュー (訳) 2007 オープン・スペース・テクノロジー ～5人から1000人が輪になって考えるファシリテーション～. ヒューマンバリュー)
- Senge, P.M. 1994 The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization, Doubleday Business (枝廣 淳子・小田理一郎・中小路佳代子 (訳) 2011 学習する組織—システム思考で未来を創造する 英治出版)
- 利根川智子・井上孝之・和田明人・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・音山若穂 2011 保育実習事後指導における対話的アプローチの一実践と効果検証についての基礎研究. 保育士養成研究, 29, 21-30.
- 東京大学医学部心療内科 TEG 研究会 2006 新版 TEGII 解説とエゴグラムパターン. 金子書房.
- 上村裕樹・井上孝之・三浦主博・和田明人・河合規仁・利根川智子 2011 “ワールド・カフェ”のFD研修会への試行—保育者養成校と保育現場の合同研修に向けた取り組み—. 全国保育士養成協議会第50回研究大会発表論文集, 70-71.
- Uemura, H., Otoyama, W., Miura, K., Inoue, T., Ando, S., Wada, A., Kawai, N. & Tonegawa, T. 2011 Support of learning in combination training of nursery teacher and teacher of nursery teacher training school: Content analysis of harvesting in the World Café. The 12th PECERA's Annual Conferences (Japan).
- Whitney, D & Trosten-Bloom, A. 2002 The Power of Appreciative Inquiry: A practical Guide to Positive Change. Berrett-Koehler Publ. (ヒューマンバリュー (訳) 2006 ポジティブ・チェンジ～主体性と組織力を高めるAI～. ヒューマンバリュー)
- 和田明人・音山若穂・上村裕樹・利根川智子・青木一則・君島昌志・駒野敦子・日野さくら 2012 保育実習指導における対話と共同 (1) ワールド・カフェの試行と効果. 東北福祉大学研究紀要, 36, 235-250.
- 和田明人・井上孝之・上村裕樹 2010 対話による集合知の創生に関する研究—ホールシステム・アプローチの適用・試行—. 全国保育士養成協議会第49回研究大会発表論文集, 194-195.
- 柳原 光 2006 Creative O.D. 第4巻, プレスタイム

注

本研究のうち、授業C、Dの実践を除く全てについては2010年度～2012年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(C) 22530669「心理教育的リーダーシップ訓練プログラムの開発と有効性の検討」(研究代表者・古屋健)を得て実施された。授業C、Dの実践に関わる部分は2012年度独立行政法人日本学術振興会学術研究助成基金助成金 基盤研究(C) 24500887「対話型アプローチに基づく保育研修プログラムの開発と評価法の検討」(研究代表者・音山若穂)の助成を受けた。