

リーダーシップ行動の研究

タッチザネーチャーからの考察

指導教授 立木茂雄 先生

12002048 大上悟史

リーダーシップ行動の研究

タッチザネーチャーからの考察

12002048 大上悟史

要旨 p.3

第1章 はじめに p.4

第2章 先行研究 p.5

第1節 リーダーとリーダーシップ p.5

第2節 リーダーシップ研究の目的 p.9

第3章 方法 p.11

第1節 方法1 p.11

(1) 調査対象者

(2) 用具

(3) 手続き

第2節 方法1の結果 p.14

第3節 方法2 p.17

(1) 調査対象者

(2) 用具

(3) 手続き

第4節 方法2の結果 p.19

第4章 考察 p.24

第1節 「兄貴分・姉貴分」度尺度とIPAによる分析 p.24

第2節 不明確な結果の分析 p.26

第3節 Gさんの考察 p.27

第5章 おわりに p.28

文献 p.30

要旨

集団には他者により強く影響を及ぼす個人がいる。そのときその個人はリーダーシップをとっている。本論文はそのリーダーシップに関する研究である。リーダーシップの研究はこれまでに数多くなされその定義も多様であるが、これまでの研究でリーダーとは「集団の活動に影響を及ぼす集団の成員」ということがおおむね受け入れられている。またリーダーシップとは「集団目標達成の方向に向かったの集団活動に影響を及ぼす過程」とされている。

今回私はリーダーシップを研究するにあたって広島で行われた無学年制自然体験キャンプ(タッチザネチャー)に同行することにし(全4回)、調査にあたって「このプログラムに参加した高校生は、小学生との相互作用によってリーダーとしての心が芽生え、行動に変化が起きる」と仮説を立ててみた。調査は質問紙調査とビデオカメラを使用しての相互作用過程分析(IPA)を行い、主観的、客観的に分析することにした。

結果は質問紙調査では対象者7人全員がプログラム前よりプログラム後の方で得点が上昇した。また、相互作用過程分析では対象者7人中6人の数値が上昇していた。これらよりタッチザネチャーに参加することによって、高校生の内面、そして目に見える行動の両方にリーダーシップの成長が確認された。

第1章 はじめに

私は2年間ほどアルバイトで塾の講師をしていた。受け持ったクラスは小学生、中学生様々であり、どのクラスも10人から20人くらいの生徒数だった。その生徒たちを2年間も見ていると徐々に生徒たちの性格が見えてくる。そして誰と誰が仲良しなのか、やら、いつもいっしょにいるいわゆる仲良しグループなども分かってくるものである。その子たちを見てもどの輪にも中心になっている子がいることに気づくのである。また、その中心になる子も、別の子と話すときは態度、話し方がまるで異なることがある。そのようなことは彼らに限ったことではなく、私たちにもあてはまる。私たちも普段、様々な人と関わりあい、多様な集団に属している。それは大学にいるときや、高校の友人という時であったり、または家族という時であったりである。だが集団が違えば、自分のその集団におけるポジションも異なってくる。いつも自分が中心になっている集団もあれば、他に中心になる者がおり、おおむねその者が全体の決定を下しているというような集団に属する

場合もある。ここでいいたいのは、どの集団でも、各個人が平等にその構成員全員に影響を与えているというのではなく、他者よりもより強く影響を与える個人の存在があるということである。

より強く影響を与えるということは、その者は集団においてリーダーシップをとっているということである。クラブ活動などでキャプテンに任命される場合もあるが、仲のよい者同士ではいちいちリーダーを決めることなどないので、その中から自然とリーダーシップを発揮する者が出てくるのである。ではリーダーシップをとる者とそうでない者の違いはどのようなものであろうか。そしてリーダーシップを発揮するにはどうすればよいのか。

今回、リーダーシップの研究を行うにあたって、無学年制自然体験キャンプ（タッチザネチャー）というプログラムに参加した。タッチザネチャーは、高校生に小学生キャンパーのリーダーを任せ、計 4 回の野外キャンプを実施し、キャンパーとの相互作用によって彼らの中で自我が成長し、リーダーシップや兄貴分・姉貴分の心に変化が生じるのかを測定する実験プログラムである。

このプログラムに参加するにあたって私は、「高校生がタッチザネチャーに参加し、小学生を引率することによって、彼らにリーダーとしての心が芽生え、行動に変化が起こる」という仮説を立ててみた。タッチザネチャーでは、クラーク国際高校広島分室の高校生男女合わせて 15 名を調査対象とし、彼らに 4 つの尺度からなる質問紙をキャンプ日程開始前と終了後に各 1 回ずつ回答してもらった。またタッチザネチャーに参加していない同高校生徒にも同じ質問紙を同時期に回答してもらった。

また、計 4 回のキャンプでは参加した高校生リーダーをビデオカメラで撮影し、それを Bales の IPA (Interaction process Analysis) を用いて分析・検証した。これによって、高校生リーダーのリーダーシップの変化を主観的・客観的に検証することにした。

第 2 章 先行研究

2 人以上の人が、何らかの意味で、一連の規範・信念・価値・目標などを共有しあい、共通の目標達成に向かって相互作用をしているとき、その人々は集団を構成しているといわれる。そのような集団を構成する成員は、ふつうまったく平等で対等な関係にあるのではない。あらかじめ、その地位・役割・権限ないしは義務などが明確に規定され、自他ともに、成員間の差異が認識されているような集団もある。また、成員同士が相互作用を重

ねているうちに、目標達成と関連して、次第に成員間に種類の役割分化が生じ、相互に対する影響力や勢力などに差異が生じてくるような集団もある。このようにして、組織的に構成された集団であれ、もっとインフォーマルな集団であれ、成員間に種類の分化・差異の見られるのはかなり一般的現象である。そして、一般の成員に比べ、影響力の強い、目標達成に多く寄与する、ある種の地位を占め役割を担う成員を、一般にリーダーと称し、またリーダーのとする特定の行為・機能などに関してリーダーシップということが多い。しかし、きわめて一般的に広く用いられているリーダーとかリーダーシップという言葉は、その概念が必ずしもつねに一義的に明確であるとは言いがたい。

第1節 リーダーとリーダーシップ

そこでまずタッチザネーチャーの検証に入る前に、リーダーあるいはリーダーシップについての先行研究を見ていこうと思う。

まずリーダーの概念に関する主要なものをあげておきたい。

1. 集団の中のある特定の地位・位置・ポストを占めている人。たとえば、クラスの委員長、運動部のキャプテン、軍隊の指揮官、会社の社長や特定部署の長、課長などである。
2. 集団成員の行動の焦点となる人。集団の中心的存在として、他の一般の成員、フォロアーと識別しようとするものである (Redl 1942)。
3. 社会測定的地位 (sociometric states) で人気のある人。集団成員から、一定の基準でより多くの選択を受ける人をもってリーダーとみなす (Criswell 1961)。
4. 集団の全体としての遂行・業績に及ぼす影響の程度の大きい人。この場合には、リーダーとフォロアーとの関係を無視し、また、リーダーシップと支配・優越性などとの区別も特に問題にならない (Cattell 1951)。
5. 他の成員により多くの影響を及ぼす人 (Criswell 1961)。

これらの先行研究を見ると、リーダーを他の成員と切り離して別々に考える場合が多いが、リーダーと他の成員との関係に着目した場合もある。さきほども述べたように、概念が一義的に明確になっているわけではないが、おおむねリーダーとは集団の活動に影響を及ぼす集団の成員ということは言えそうである。

では次にリーダーシップについて見てみようと思う。今日までに、リーダーシップに関する数多くの具体的研究が行われてきたが、ストグディルは「リーダーシップとは何か」という定義については、研究の数だけ存在するといえるぐらいであると述べている。しか

し少なくとも、リーダーシップとは、集団目標達成の方向に向かったの集団活動に影響を及ぼす過程である（Stogdill 1950）との観点は基本的に受け入れられている。第1章ではリーダーシップという言葉は何の前触れもなく使用したが、ここでリーダーシップについてもう少し深く掘り下げてみたい。

日本でこの問題に関して精力的に研究している三隅二不二是、指導者が存在するところにはじめてリーダーシップが見出されるという考えがあるが、指導者が存在しない集団にはいかなるリーダーシップも存在しないのであろうか、ということについて述べている。

指導者がいないグループとして、ごく親しい仲間でのレクリエーションの計画を立てる場面を想像してみよう。その友人関係は……全くのクラスメートである。……さて、この状況の中において、リーダーシップが存在するといえるだろうか。確かに上役が下役に仕事を命ずるようなリーダーシップはこの状況では見出せない。しかしながら、このグループの話し合いでも、特定のメンバーがグループに対して一定の方向づけを与え、グループの目標達成に直接的影響を与えるような発言が生じるだろう。つまりグループの1人の意見が、他のメンバーの意見より、グループ全体の要求、満足に著しく貢献した場合は、その人の意見はグループ全体に対して著しい影響を与えたことになる。それは、リーダーシップの本質的な機能といえるのである（三隅 1978）。

先ほど、リーダーとは集団の活動に影響を及ぼす集団のメンバーであると述べたが、三隅はリーダーシップとメンバーシップの相違は、程度の差、量的差異の問題となり、したがって、指導者とそれに対する被指導者ではなく、集団のすべてのメンバーにリーダーシップが程度の差はあれ分有されていることになる、と述べている。

では、人間と人間の全ての関係がリーダーシップであるといえるだろうか。これについて三隅は次のように述べている。

女の子2人がおしゃべりしている人間関係の状況を想定してみよう。その状況で甲乙2人の女の子は全く平等におしゃべりしているとしよう。甲の女の子が一口しゃべれば乙の女の子が直ちに甲に反応してしゃべり出す。乙が終われば、また甲に、それが終われば乙にという具合に、全く対等におしゃべりを続けるならば甲と乙のいずれがその状況で優位であるかが決定できないであろう。このような場合は、たとえ人間関係の状況であっても、リーダーシップ現象を指摘することは困難であろう。

つまり、このような甲乙つけがたい状況に対しては、リーダーシップが存在するとはいわないのが普通であろう。しかし、一般の集団状況において、甲乙つけがたい状況が長期

にわたることはほとんどありえないだろう。したがって、人間関係が存在するところに、程度の差こそあれ、リーダーシップが存在するといわざるをえない（三隅 1978）。

そして三隅はリーダーシップについてこう定義している。リーダーシップとは、特定の集団成員が集団の課題解決ないし目標達成機能と、集団維持機能に関して、他の集団成員達よりも、これらの集団機能により著しい何らかの継続的な、かつ積極的影響を与えるその集団成員の役割行動である。（三隅 1978）

集団の成員だれもが、集団機能に役立つ行為をする限りにおいてはリーダーになりうるということが分かったが、さらに複数のリーダーが出現することもあり、そしてそのリーダーには役割分化がみられることもあるとしたのはベールズである。ベールズは自ら開発した小集団相互作用過程分析の枠組み（Bales 1950）を用いて、2～7名の男子学生からなる小集団で、一定の課題を与えて集団討議を40分間ずつ、4回にわたって行い、分析していった。また討議の後には、質問紙を配布して、各成員に、「問題解決に最上の答えを出したのは誰か」「討論を導き、効果的に進行させたのは誰か」「どれくらい他の成員を好ましく思ったか」などを問い、さらに4週間経過後に、「全体として誰がリーダーであったか」を問うた。出発点においてはリーダーが任命されることなく、各成員が平等な条件であったのが、相互作用の進行につれ、その活動は質・量とも、また活動の持続時間も次第に識別されるようになってくる。そして、一番よい考えを出す人（best idea man）と評定される人と、一番好まれる人（best liked man）とは別の人になる傾向が見られた。前者はベールズの分析の枠組みで言えば、示唆したり意見を述べたりする課題領域に関する活動に集中し、後者は、連帯性を示したり、緊張緩和を示すような、正の社会的・情緒的領域に関する活動に主として従事する傾向が見出されたのである。ベールズは前者を課題領域の専門家（task specialist）、後者を社会的・情緒的領域の専門家（social-emotional specialist）と称したが、この両者には相補的關係も見出された。この両者は他の人々よりも相互作用を行うことが多く、また互いに同意することが多く、一番相互作用をするのはこの人々の間においてであった。

リーダーシップの概念について見てきたが、それでは今度はリーダーシップの効果について最もよく知られた研究を見ていこうと思う。

レヴィンの指導のもとに、リピットとホワイト（1943、1958）によって行われた研究は、その後のグループ・ダイナミクス研究の飛躍的進展に著しい影響を及ぼした古典的研究である。5名一組からなる10才児の4集団を組織し、各集団は相互に近似値的な構造を持

つように配慮され、各集団には1名ずつのリーダーが配属された。あらかじめ定められた、「専制的」「民主的」「放任的」の3種類のリーダーシップのもとで、集団、リーダー、リーダーシップの型を適当に組み合わせることにより、リーダーの個人的特徴や集団の特徴などによる影響を除くように配慮されていた。このような状況下で、お面作りのような工作遊びを一定期間にわたって行い、リーダーと5名の集団成員との間の社会的相互作用や集団の雰囲気を観察され、加えて子供の個人的面接も行われた。

各リーダーがどのような行動をとるかということ、まず専制的リーダーは、活動方針の決定をほとんど自らが行き、活動の段階や技法はリーダーが一つずつ指示していく。また、各成員にとって特定の課題や仲間などを決定して指図をし、仕事の賞賛や批判や命令などの点では客観的でなく、個人的な好みによる傾向が強い。

民主的リーダーは、集団討議・集団決定を重んじて鼓舞激励し、援助を与える。活動の様相は討議を通じて一般の成員に分かるようになり、目標への筋道がはっきりする。リーダーはまた、必要とあれば、2,3の手続きを示唆し、成員はその中から一つを選択できるようになっている。成員は誰とでも一緒に仕事ができ、課題の分業などは集団にゆだねられる。リーダーを賞揚したり批判したりするのは、客観的な事実にもとづいており、成員と同じ基準に立って考え行動する。

放任的リーダーは積極的に参加することなく、集団決定にせよ、個人的決定にせよ、完全に成員の自由に任せる。仕事に必要な素材はリーダーが整え、進んでコメントを与えることもなければ、手続きを妨害したりすることもせず、仕事の進行には一切積極的に関与を試みない。

ではこの結果どうなったのか。まず専制的リーダーのもとでは、集団成員はフラストレーションに陥りがちであり、何らかの形での攻撃的行動によってその解消を図ることが顕著に見られる。敵意の表出が多く、攻撃的行動は他の事態にも一般化する傾向があり、ことに攻撃を加えても差し支えない相手や事物に対する攻撃的行動が目立つ。生徒の自主的・創造的活動は見られず、個性の少ない依存的行動や受動的行動の例が多く見られる。仕事量は多いが、リーダーがその場を去ると、仕事の能率は急速に低下する。成員をリーダーの命令に従いはするものの、その態度とやり方には不満であり、まだ彼を好んでいない。

これに対し、民主的リーダーのもとでは、子どもは仕事をも仲間をもリーダーをも好むようになる。仕事は質量とも優れている。子どもは自主的で自発的に責任を持って行動し、

リーダーがその場にいてもいなくても、それによって彼らの動機づけに影響の及ぶことが少ない。

最後に、放任的リーダーのもとでは、士気が高まらず、仕事はただらとして能率が上がらず、だれも何をどうするべきかがよく分からず、いらだちを示し、攻撃的行動をするものも多く見られた。

これらの結果の成果を三隅・中野（1960）は日本において検証しようとした。被験者に比較的容易な風景画作成と、比較的困難な学校の立体型模型作成の2種類を課し、次のような結果を得た。容易な課題では、民主・専制・放任の順で、民主的集団の絵は生き生きとしていたが、専制的集団のそれは精彩を欠いていた。しかしこれに対し、困難な課題では、1位は専制的集団で、民主的は2位であった。

このように見れば、単純に民主的リーダーこそが最適であると結論づけることは難しいであろう。

第2節 リーダーシップ研究の目的

上ではリーダー、リーダーシップの過去の主要な研究について触れてきたが、次に今回タッチザネーチャープログラムを通してリーダーシップ研究を行うにあたっての目的について述べていきたい。

最近の運動部において指摘されていることは、キャプテンやマネージャーのリーダーシップ能力が低下していることである。この現象は運動部に限らず、若者共通の特徴となっている。また、体育の授業でも以前に比べてリーダーに進んでなる人が少なくなり、グループ学習が難しくなりつつある。

このような現象が出現した背景として、大人になるプロセスの中で人に使われた経験や人を使った経験があまりないことがあげられ、子ども時代の経験が大きな影響を及ぼしているものと思われる。子ども時代の様々な経験の積み重ねが大人になってのリーダーシップの発揮につながるといえよう。そして、このような経験は遊びを通じて体験されてきた。しかしながら、戦後の高度経済成長以降、子どもの遊びは非常に変容した。中でも、子どもの遊びの3つの間、時間・空間・仲間の変化は著しく、特に仲間集団の一つである遊び集団は大きく変わったといえる。遊び集団は異年齢集団から同年齢集団と変化し、その形態も多人数で遊ぶ活動集団から小人数の気の合う人だけで遊ぶ交友集団へと変わり、子ども達を社会化する機能を持つ多人数で遊ぶ規則を持ったゲーム遊びも少なくなってきた。

このような状況のもとで、タテ関係の遊び集団を通して獲得されてきた子どものリーダーシップ能力は低下してきたものと思われる（堺・宇野 1996）。

また、今、学校現場は危機を迎えている。切れる子どもたち、クラスの崩壊、規範を守れない子どもたちなど、それに対して教師たちは最近の子どもたちは何を考えているのか分からないといっている。

このような背景としては、急激な社会の変動に学校現場がついていけないこともあるが、その一つの背景として、子どもたちにみられるコミュニケーションや人間関係能力の低下があげられる。以前には、学校や家庭において子どもたちが受けた各種ストレスを解消する遊びの場という居場所が地域に存在していたのに、現在は、地域共同体の崩壊とともに地域という居場所がなくなりつつある。遊びの場という居場所において、かつてはコミュニケーションや人間関係能力を高めていたのに、今はそのような場が少なくなっている。また、遊びの場という居場所にはガキ大将というリーダーがいたのに、今はいない（堺 2000）。

つまり成長過程で人に使われたり、人を使った経験が乏しいため、リーダーシップを発揮することが出来ないというのである。また、現代ではそもそもリーダーシップを発揮できるような機会または環境そのものも少なくなっている。よってコミュニケーションは不足し、子どもたち自身が自信を持ってないでいる。切れる子どもや、規範を守れない子どもが増えているのはこうしたことが原因のひとつにあるように思われる。そのようななかで、タッチザネチャーは子ども達に人間関係能力を養うよい機会となる。

無学年制自然体験キャンプ（タッチザネチャー）は児童・生徒の不登校克服のために（財）こども教育支援財団によって実施され、同志社大学立木研究室が効果分析を行う研究プログラムである。去年（2002年）はクラーク記念国際高校芦屋分室の高校生が調査対象であったが、今回（2003年）は広島分室に舞台を移して行われた。調査目的は以下の通りである。

1. 不登校経験者が、年少の者のリーダーとなってグループをまとめ、交流することで、心理状態がどのように変化するか。
2. 不登校気味あるいは不登校状態にある者が、不登校の経験のある先輩や見知らぬ人と交流することで、心理状態がどのように変化するか。
3. 親・家族から離れ、家・学校のどれにも属さない場で、異年齢の者とのグループ行動

をとるといふ非日常な時間と空間を経験することが、参加者の自信や自己発見にどのような効果をもたらすか。

4. 自然・農業体験を通して「ものを育てる」経験が参加者の自信や自己発見、ものに対する価値観にどのような効果をもたらすか。

私はこのプログラムで、高校生リーダーがリーダーシップを身につけ、成長していけるかどうかを、主観・客観の両面から分析してみたいと思う。

第3章 方法

今回私はタッチザネーチャーで、2つの調査を行ったのでそれぞれを方法1、方法2の2つに分け1つずつ順に見ていくことにする。

第1節 方法1

(1) 調査対象者

対象者はクラーク記念国際高校広島分室の高校生のうち、タッチザネーチャーにリーダーとして参加した15人の高校生である。その中で今回は方法2でも分析の対象としたAくん、Bくん、Cくん、Dくん、Eさん、Fさん、Gさんに焦点を当てた。また、タッチザネーチャーに参加しなかったクラーク記念国際高校広島分室の生徒にも同じ調査を行った。

(2) 用具

この調査には立木研究室が開発した「兄貴分・姉貴分」度尺度という質問紙を用いた。この尺度は立木研究室がタッチザネーチャープログラムの効果測定のために独自に開発した尺度である。質問数は69問でそれぞれ以下の下位概念に分かれている。

下位概念1 子どもと遊ぶのが楽しくなった

- 小学校低学年の子供たちと遊ぶと元気が出る。
- 子供がはしゃいでいるのを見ると自分もはしゃぎたくなる。
- 初めてあった子供と上手に話すことが出来る。
- 小学校低学年くらいの子供の世話をするのは好きだ。

- 子供の笑い声が好きだ。
- 今まで見ず知らずでも、小学校低学年くらいの子と仲良くなれる。
- 小学生くらいの子に、私はなつかれると思う。
- 小学校低学年の子供たちと遊ぶのは楽しい。
- 子供からよく話しかけられるほうだ。
- 初めてあう小学生は自分になつくと思う。
- 初めて出会う小学校低学年の子供と仲良くなれると思う。
- 小学校低学年の子供をまとめることができる。
- 子供と触れ合うことが多いほうだ。
- 小学校低学年の子供と仲良く出来る。
- 小学生が喜んでいるのを見ると、自分もうれしい。
- 小学生と仲良くすることが出来る。
- 小学校低学年の子供たちと喜びを分かち合えると思う。
- 私は子供が喜びそうな遊びを考えることができる。
- 子供の笑顔をみるとうれしくなる方だ。
- 小学生と協力して運動会などの行事に取り組むことができると思う。
- 年下の子供に恐がられないように服装や髪型を変えるときがある。

下位概念 2 子どもの気持ちが分かるし、合わせようと努めるようになった

- 小学生がうまく仲間関係を持てているか見ていて分かる。
- 小学校低学年の子供が楽しそうにしているかはすぐにわかる。
- 子供が何をしようとしているかすぐに分かる。
- 子供が一生懸命かどうか見て分かる。
- 自分より年下の小学生と接する時は、相手とうまくやれるよう自分の姿勢を変える。
- 自分の行動が小学校低学年の子供に影響を与えているかどうか分かる。
- 小学校低学年の子供の目線に合わせてしゃがんだりすることがある。
- 子供の立場に立って考える必要があると思う。
- 小学校低学年の子供に合わせるために努力するほうだ。
- 年下の子供に親身になって考えることは必要だ。
- 小学校低学年の子供の気持ちがよく分かる。

- 先のことを考えるのは大切だと思う。
- 年下の子供と触れ合うとその見本となる言動をする必要があると思う。
- 子供とスムーズに会話することができる。
- 小学校低学年の子供に合わせて話し方を変えることができる。
- 子供と接することで兄・姉（上の人）の苦労がわかる。

下位概念 3 子どもが苦手だとか、一緒に楽しめないなどとは思わなくなった

- 小学校低学年くらいの子供と、あまり関わりたくない。
- 小学校低学年の子供には、話が通じないと思う。
- 自分より年下の子（小学校低学年くらい）は苦手だ。
- 子供と目を合わせるのが苦手だ。
- 小学生と協力して発表会などの行事に取り組むことができないと思う。
- 小学生と楽しんで話をするのが下手だ。
- 子供が近づいてくると避けるほうだ。
- 年上として子供と触れ合うのは苦労する。
- 小学校低学年の子供たちと一緒に楽しく過ごせない。
- 小学校低学年の子供の考えていることはよくわからない。
- 私は物事を人任せにしてしまうほうだ。
- 初対面の小学生には好かれれないと思う。

下位概念 4 自信・リーダーシップ・自発性・チームワーク・責任感がついた

- 人に言われなくても何か自分からやろうと思う。
- 人に言われなくても自分のやるべき事はわかる。
- 私は自分に自信がある。
- 小学生の前に立って指示を出すことができる。
- 私は人の上に立って指導できる。
- 自分が正しいと思うほうだ。
- 他の人と協力すると早く行動できる。
- 私は責任感があるほうだ。
- 団体行動ができる。

下位概念 5 年上として子供を指導するのが難しいとは思わない

- 子供をリードすることは難しい。
- 指導する方にたってグループをまとめるのは難しい。
- 人に何かを教えるというのは難しい。
- 私がリーダーとして子供を教える立場になるのは大変だ。
- 子供に言うことを聞かせるのは難しい。
- 人をリードするのは簡単だ。
- 小学校低学年の子供を教えることは容易だ。
- 小学校低学年の子供の行動は予測不可能だ。

下位概念 6 人を思いやったり、世話をしたりするのは大事なことだと思うようになった

- 視野の狭さは責められるべきだと思う。
- 私は人の気持ちを思いやることができる。
- 私が何かのグループのリーダーになったら、できる限りメンバーの世話をしようと思つとめるだろう。

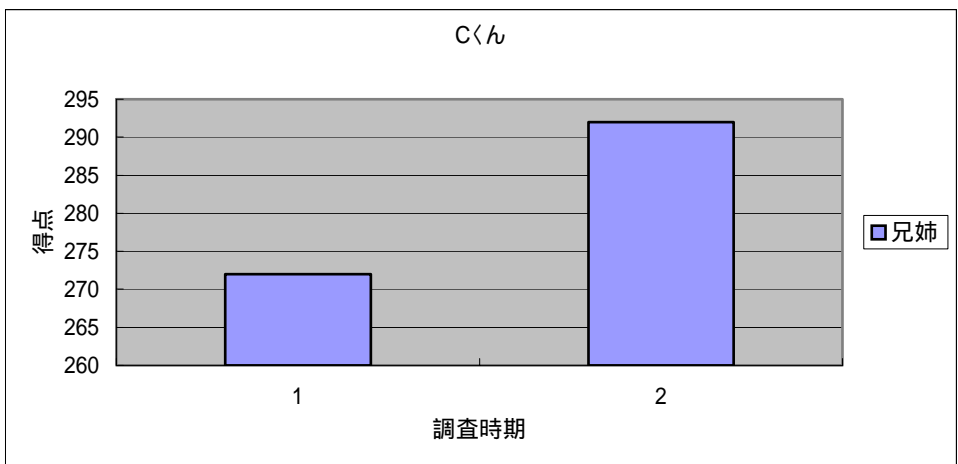
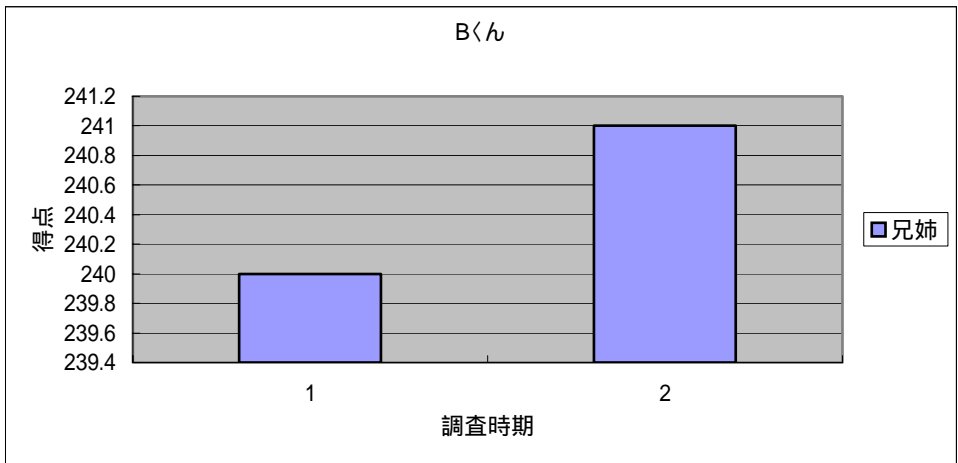
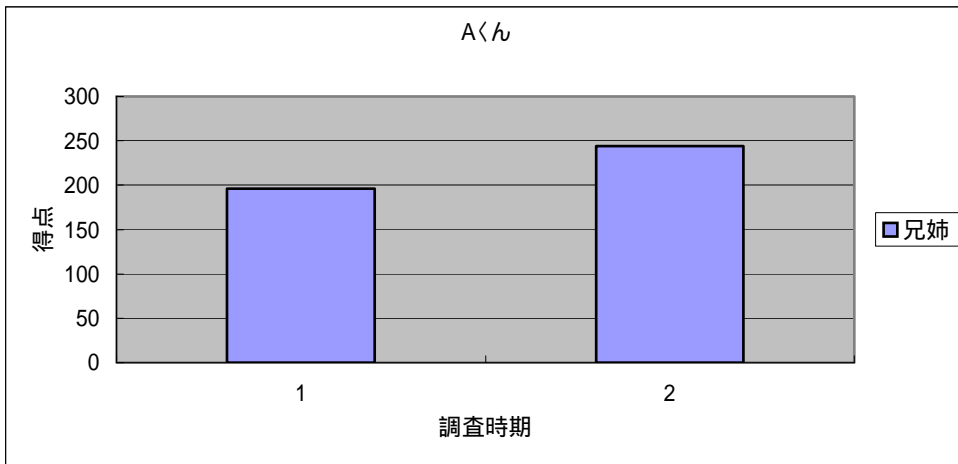
...逆項目

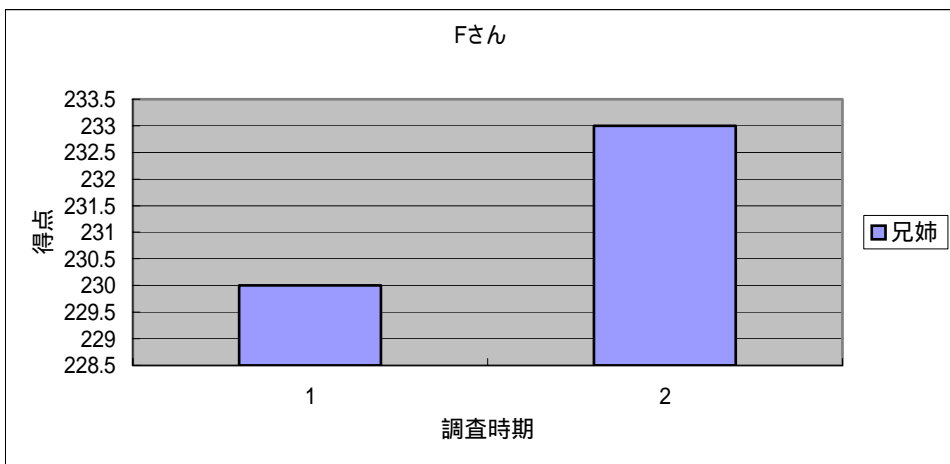
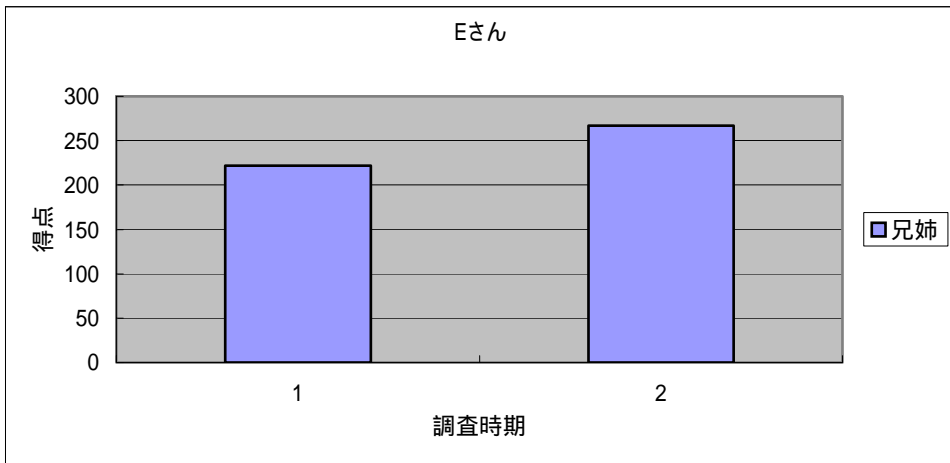
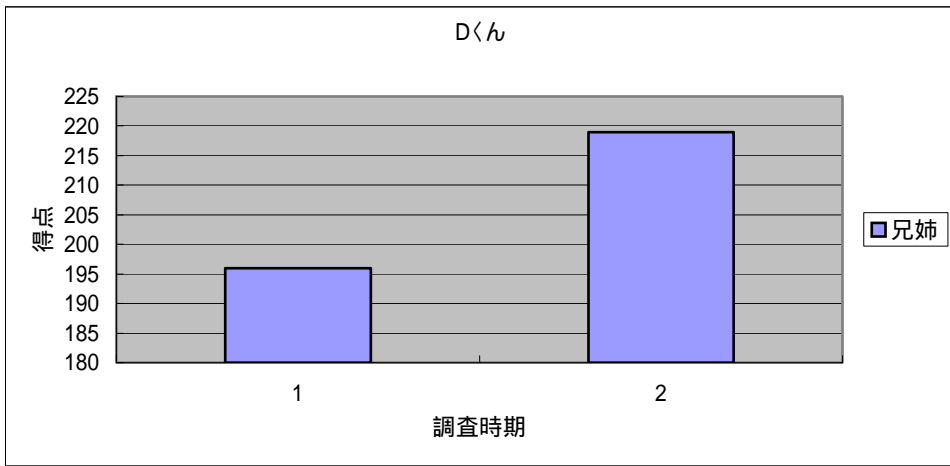
(3) 手続き

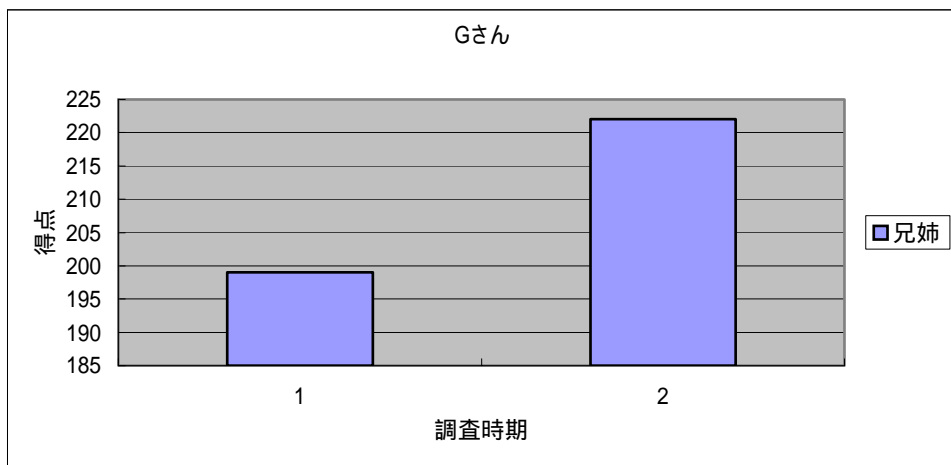
これらの得点が高くなれば「兄貴分・姉貴分」度が成長したとする。私は今回の調査ではこの6つの概念を分けて検証することはせず、全69問で満点は345点、取り得る最低点は69点として、タッチザネーチャー参加者15人と参加していないクラーク記念国際高校広島分室の生徒に、プログラム前とプログラム後にそれぞれ回答してもらった。

第2節 方法1の結果

下のグラフは調査時期に関しては1がプログラム前、2がプログラム後に行った質問紙の得点結果である。







集計の結果、全員の高校生リーダーの得点がプログラム前よりプログラム後の方で高い値を示していた。しかしBくん、Fさんに関してはそれぞれ1点、3点と微増にとどまり、その他のリーダーは、おおむね約20～40点の増加となった。

この結果、タッチザネチャーに参加することで高校生リーダーの内面の成長に影響を及ぼすことが確認された。つまりこれはプログラム後で、彼らにリーダーとしての自信がついたことを示している。では彼らのどのような行動がこの結果をもたらしたのであろうか。さらに次の分析を行いたい。

第3節 方法2

(1) 調査対象者

対象者はクラーク記念国際高校広島分室の高校生のうち、タッチザネチャーにリーダーとして参加した15人の高校生である。うち、4日間参加した者は9人、3日間参加したものは3人、2日間参加した者は2人、1日だけ参加したものは1人であった。また15人のうち、男子は11人、女子は4人であった。

今回の方法2では4日間参加した9人のうち、撮影したビデオカメラに不具合があったものを取り除いた、7人の計4回のデータを用いることにした。この7人の性別の内訳は男子4人、女子3人である(Aくん～Gさん)。

(2) 用具

この研究はビデオカメラで対象者を撮影し、分析にはベールズの相互作用過程分析(IPA)を用いた。

分析の尺度としてベールズの相互作用過程分析(IPA)を使用した。ベールズのこの尺度は12のカテゴリーに分類されているが、今回の分析ではこれを大きく次の4領域に分類し、測定を行った。それぞれの領域とそのカテゴリーは次の通りである。

1. 課題領域・応答の行動・発話

示唆を与える、指示する、自立性を暗示する、意見を述べる、評価する、分析する、感情や願望を述べる、方向づけをあたえる、情報をあたえる、繰り返す、明らかにする、確認する

2. 課題領域・質問の行動、発話

方向付けを求める、情報・繰り返し・確認を求める、意見を求める、評価や分析の気持ちの表明を求める、示唆を求める、行動の方向や可能な行動の方向を求める

3. 社会的情緒的領域・正反応の行動、発話

連帯性を示す、他者の地位を高める、援助・報酬を与える、緊張の解消を示す、冗談、笑い、満足を示す、同意する、受身の受容を示す、理解する、賛同する、承諾する

4. 社会的情緒的領域・負反応の行動、発話

不同意を示す、受身の拒否を示す、形式にこだわる、援助の手を引っ込める、緊張を示す、援助を求める、その場から逃避する、対立を示す、他者の地位を低める、自己防衛・または自己主張

この4領域8項目に各高校生リーダーの全ての行動、発話を記録しそれぞれに振り分けていく。分析は、各リーダーを撮影した時間5分間に行った相互作用の平均値を出し、グラフとしてまとめた。ベールズのいう相互作用の過程は、行為、言語、象徴、反応および動作などの継続的な流れと考えられている。この流れは、グループの全てを含むこともあれば、グループのほんの一部のみを含みといった場合もある。また、速やかに滑らかに流れることもあれば、流れが分裂したり、断片的になることもある。また第2章で三隅(1978)について述べたが、三隅はリーダーシップの効果測定に「PM理論」を提唱している。P(Performance)は「集団の目標達成機能」でこれはベールズのIPAでは課題領域に当てはまる。そしてM(Maintenance)は「集団維持機能」で、これをベールズでは社会的情緒的領域のカテゴリーに当てはめることができる。よってベールズのIPAで分析をするこ

とによって、三隅の PM 理論にも当てはめることができる。しかし今回の分析では先でも述べているとおりベールズの IPA で統一することにする。そして高校生のリーダーシップ行動を分析するため、上の 4 領域の中でも特に課題領域に注目し、その変化を追った。

(3) 手続き

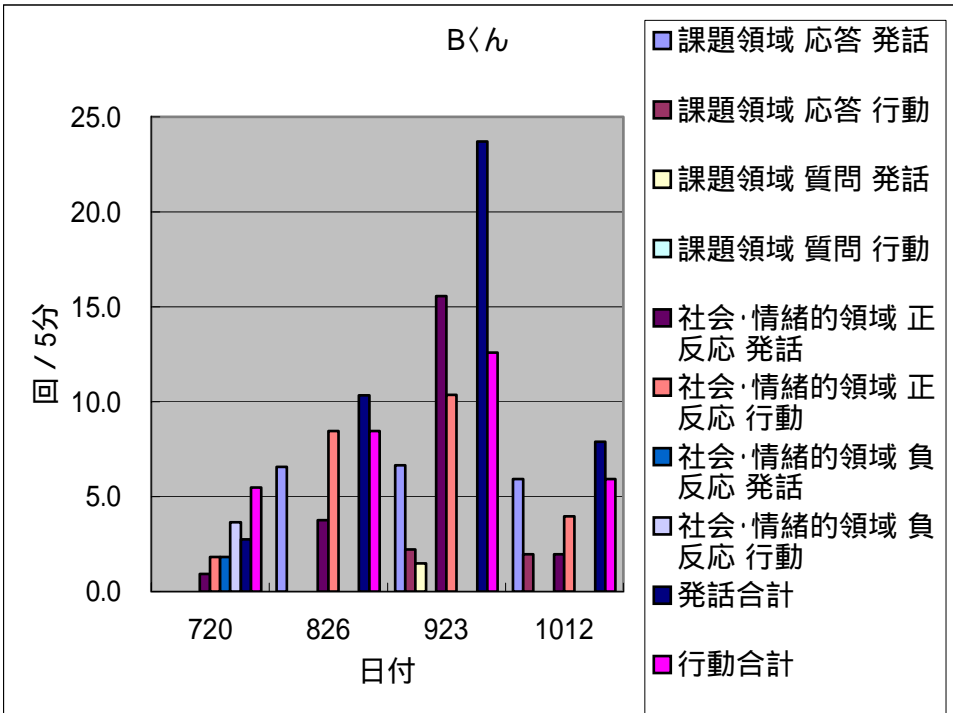
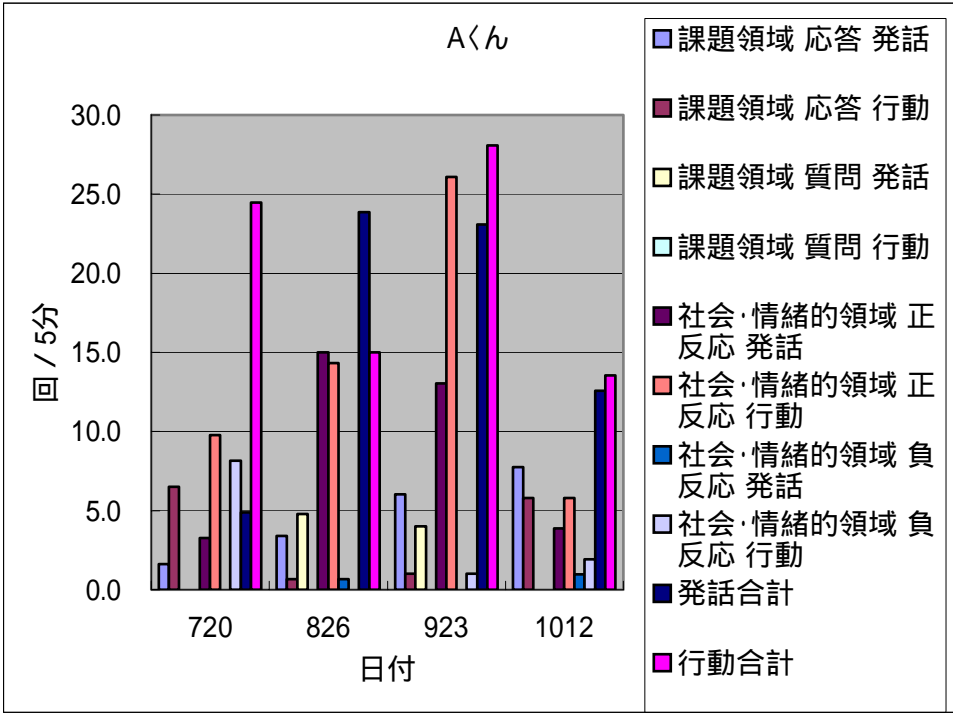
タッチザネーチャーは広島市安佐南区の IWAD 環境福祉専門学校伴農園で行われた。このキャンプでは高校生リーダーを 1 班 2~3 人に分け、彼らを 1 人のリーダーと 1~2 人のサブリーダーに任命する。このときリーダーとなるのは学年が上位の者である。そしてそれぞれの班に 3~5 名の小学生キャンパーを配属させ、高校生リーダーたちはその班員の面倒を見つつ、行事をこなしていくことになる。

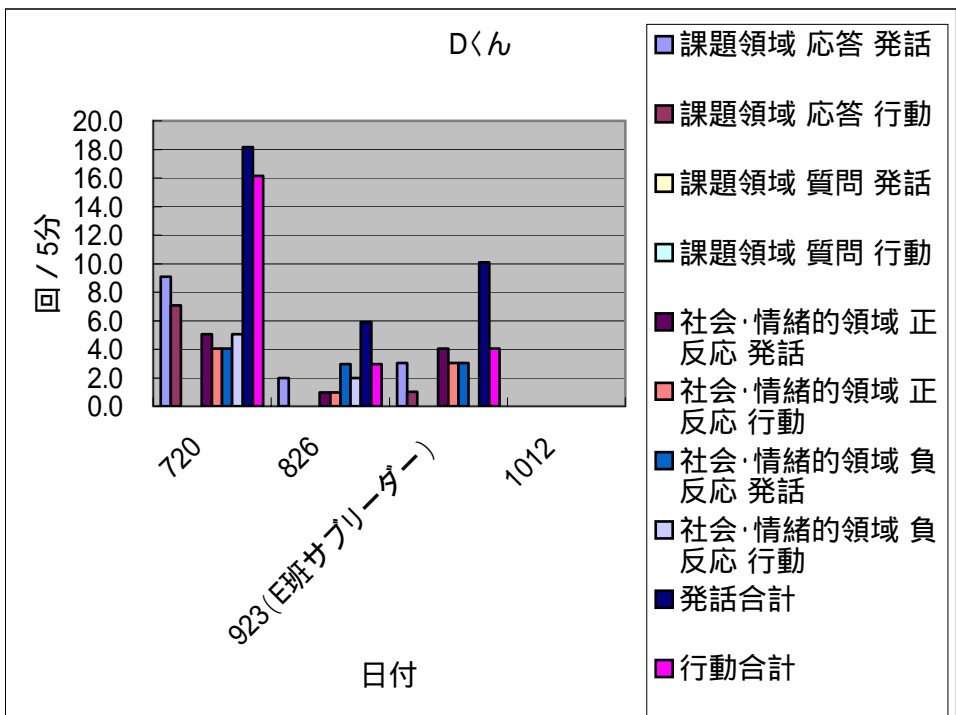
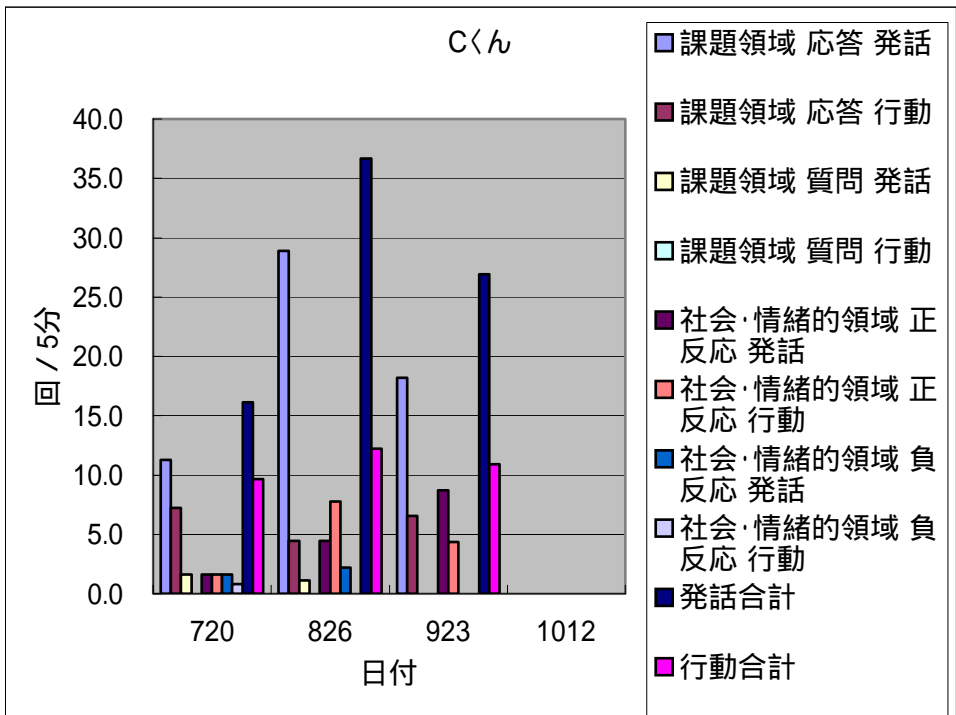
研究班は私を含む同志社大学文学部立木研究室の 4 回生 5 名に同立木研究室の大学院生 1 名の計 6 人で、それぞれが各班ごとに 1 人ずつ付き、各リーダー、サブリーダーを 5 分交代で順次ビデオカメラで撮影していく。撮影はタッチザネーチャー全日程ともほぼキャンプ中を通して行ったが、今回の分析の際、各回に結果の差が生じないように、畑仕事と食事の準備で撮影したテープを使用することにした。よって、各回で分析に使用したのは次の場面であった。

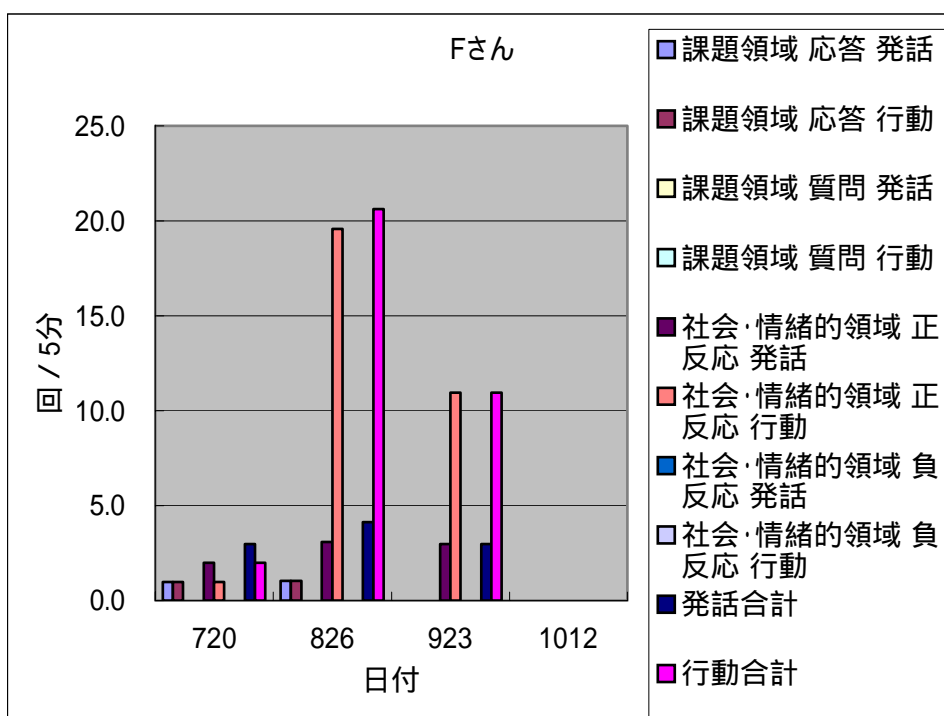
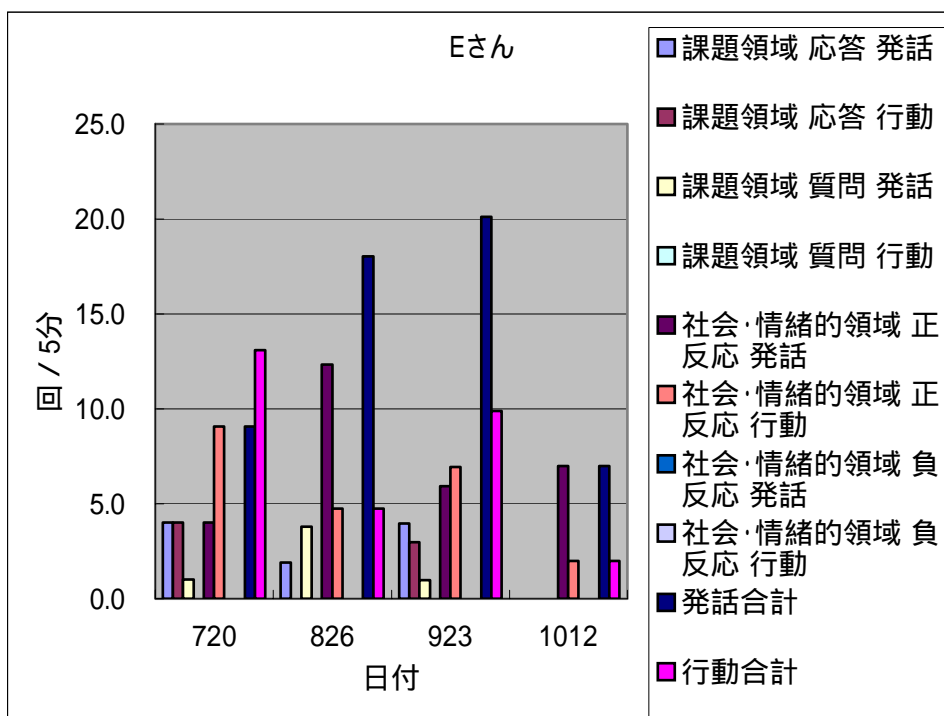
- 第 1 回 7 月 20 日 夏野菜の収穫 サラダとスープ作り
- 第 2 回 8 月 26 日 畑の手入れ カレーライス作り
- 第 3 回 9 月 23 日 フラワーアレンジメントのための花摘み スパゲティ作り
- 第 4 回 10 月 12 日 どんぐり拾い サンドイッチ作り

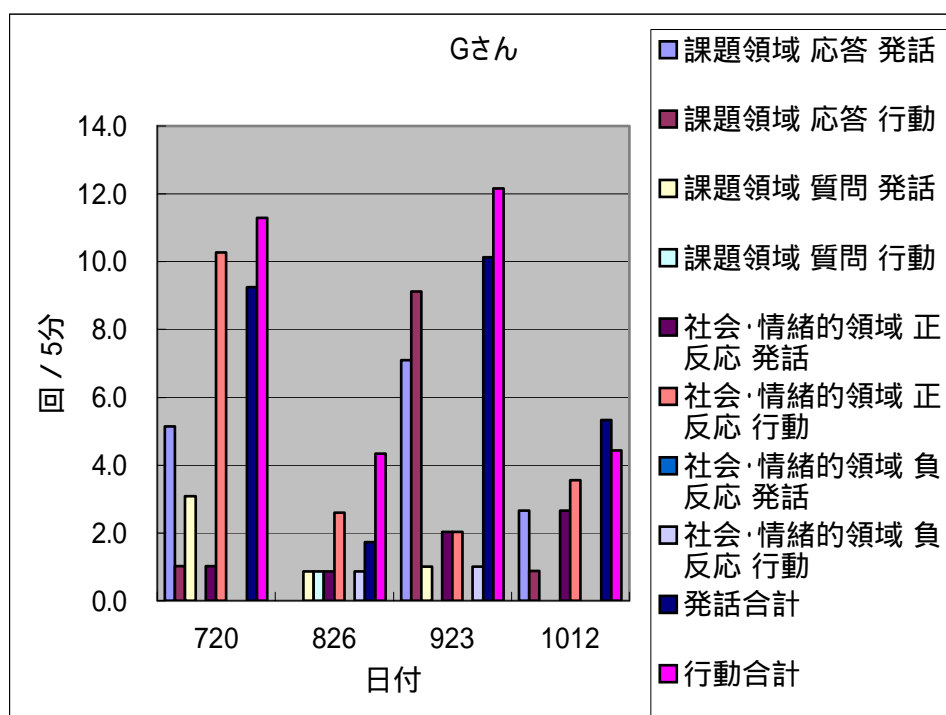
第 4 節 方法 2 の結果

高校生リーダーの 7 人の分析結果を次のようにグラフで示した。高校生リーダーはそれぞれ A くん~G さんである。









結果を見ていく前に、上のグラフにある通り、10月12日のデータはどの高校生リーダーも全体的に値が低いことに気がつくだろう。この原因については後の章で述べるので、今節では7月20～9月23日についての結果報告を行いたいと思う。

まず、Aくんであるが、全体の発話回数がキャンプの回を重ねるごとに増え、第2, 3回では第1回の4～5倍である。その理由に社会情緒的領域・正反応の増加が著しいことが見て取れる。彼の場合、行動の領域では初めから頻度は高く、負反応の領域は回を重ねるごとに減っている。

Bくん、Cくんは回を重ねるごとに負反応領域を除くほぼすべての項目が増加するという結果が得られた。特にBくんにはその傾向が顕著に見られた。

Dくんは逆に1回目の発話合計・行動合計の値が一番高く、2回目、3回目とも低い値となった。また、負反応領域の頻度が各回とも同じように見られた。

Eさんは発話合計に目立った増加が見られ、逆にFさんは発話の数こそ少ないものの、第2回目以降の行動合計に著しい増加が確認された。

Gさんは第1回るとき、高い値だった社会情緒的領域・正反応の行動が2回目以降減少

したが、その分課題領域に増加が見られた。また、1, 3 回目に比べ、2 回目の値が全体的に低かった。

第4章 考察

考察の前に全章で述べなかったことについて触れておきたいと思う。

タッチザネーチャーは全体で4回行われたが、今回の調査で分析の対象としたのは初めの3回だけで、最終回(10月12日)については調査の対象外とした。それは方法2のグラフを見てもらうと分かるが、調査したリーダー全員の値が第3回(9月23日)の値に比べて、各段に落ちている。これは最終回のキャンプが10月の中旬にも関わらず、厳しい暑さの続いた1日であり、小学生キャンパーはおろか高校生リーダーもぐったりしており、皆に覇気がなかったという事実があったため、相互作用の頻度が減ったためと思われる。ビデオカメラを1日中回していた私たちもこの暑さには苦勞させられた。よって最終回のデータは正確さに欠けるものと判断し、今回の分析には用いないことにした。

第1節 「兄貴分・姉貴分」度尺度とIPAによる分析

第3章の方法1, 2より、タッチザネーチャーに参加することにより高校生はリーダーシップを身につけるという結果を得た。つまり高校生リーダーは内面的にも、また目に見える行動としてもその成長を確認できる結果となった。以下でそれぞれの分析について見ていきたい。

方法1はタッチザネーチャーの効果測定のために立木研究室が開発した「兄貴分・姉貴分」度尺度を用いた質問紙調査である。第3章第2節で述べたとおり、7人全員にプログラム前と後で得点の上昇が確認された。各高校生の上昇した値は次の通りで、Aくん50点、Bくん1点、Cくん20点、Dくん20点、Eさん50点、Fさん3点、Gさん23点であった。よってタッチザネーチャーに参加することにより、リーダーシップに対する彼ら自身の内面の成長があったと見る事が出来る。

方法2はベールズの相互作用過程分析(IPA)により高校生リーダーのリーダーシップ行動の変化を客観的に分析したものである。今回注目していた課題領域の値だが、各個人ともその変化に差があるもののほぼ全員の数値が上昇し、タッチザネーチャーでリーダーシップ行動を身につけていることが分かる。ではもう一度結果を再確認しながら1人ずつ順

に見ていきたいと思う。

まず A くんであるが、彼は回を追うごとに相互作用の数が増えている。行動の領域は初めから多かったが、発話数は 1 回目にくらべ、2, 3 回目では 4~5 倍に増えている。そして 1 回目 5 分につき 5 回ほどの社会的情緒的領域の負反応行動が見られたが、2 回目以降それがなくなり、代わって社会的情緒的領域の正反応行動が右肩上がりで増えていっている。この結果から彼のリーダーシップ行動は増加しているといえる。

B くんは、発話回数が回を追うごとに飛躍的に伸びている。また、行動数も徐々に増加しており、その増加分がそれぞれ社会的情緒的領域・正反応の増加につながっている。第 1 回で 5 分間に 5 回程度みられた負反応領域についても第 2 回以降ほとんど見られなくなった。よって、B くんリーダーシップ行動も増加したといえる。

C くん分析結果で顕著に変化が見られるのは発話の増加である。特に課題領域・応答の発話の増加が特徴的である。その他の変化は増減ともあまり見られなかったが、この場合もリーダーシップ行動は増加したといえるだろう。

さて D くんであるが、彼の場合、全日程でみてもほぼ全てにおいて第 1 回の値が 1 番高いという結果になった。行動数、発話数が極端に減少し、それに伴い、課題領域が特に減少している。また、負反応行動は徐々に減少しているものの負反応発話に関してはほぼ減少しておらず、この場合、D くんリーダーシップ行動が増加したとは言い難い。

次に E さんだが、発話回数の増加が著しく、第 3 回では第 1 回の 2 倍の値を示している。彼女の場合負反応行動は初めからほとんどなかった。その他にはそれほど目立った変化は見られなかったが、リーダーシップ行動は増加したといえるだろう。

F さんは第 1 回では全ての領域でかなり低い値だったが、第 2、第 3 回では行動数が大幅に増え、それに伴い大きく上昇したのは社会的情緒的領域・正反応の行動の値であった。よってリーダーシップ行動が増加したと言える。

最後に G さんである。G さんは少し特徴的で第 1、3 回の発話数、行動数の値は同じように高い。しかし第 2 回の結果は第 1 回、第 3 回に比べて極端に低くなっている。そして第 1 回の行動で多かったのは社会情緒的領域・正反応だが、第 3 回ではそれが減少し、代わって課題領域・応答の行動が増えている。ただ第 1 回と第 3 回を比較すると行動数、さらに課題領域・応答の発話などの上昇が確認されるため、G さんについてもリーダーシップ行動は増加したと考える。また、G さんについては後の節で少し詳しく述べようと思う。

以上より、D くんを除く 6 人の高校生にリーダーシップ行動の増加が確認された。先

ほども述べたが、この結果はタッチザネーチャーに参加することによって高校生リーダーに客観的に目に見える変化が生じていることを物語っている。つまり彼らはキャンプに参加することでリーダーシップがとれるようになってきているということである。分析結果をみると、大体の高校生が初めは、つまり第 1 回ではコミュニケーションが取れておらず、相互作用がないので全体的にグラフの値が低いことが分かる。しかし第 2 回、3 回では、程度の差こそあれほぼ増加の傾向が伺える。また逆に、第 1 回では負反応領域の回数が比較的多かった高校生に関しても回を重ねるごとに減少した。

第 2 節 不明確な結果の分析

方法 1、2 を分析した結果、素直にリーダーシップ行動が成長したと言いきれないものをここで考察したい。方法 1 で目立った上昇のなかった B くん、F さんと方法 2 で特徴的なデータを示した D くんである。

方法 2 で明確なリーダーシップ行動の増加が確認できた B くん、F さんはそれぞれ 1 点、3 点とごく微増にとどまった。その逆に D くんには IPA によるリーダーシップ行動の増加は確認されなかった。しかし「兄貴分・姉貴分」度尺度において彼は 20 点の上昇で比較的明確な値が出た。

この 3 人には何が言えるだろうかと考え、キャンプでの出来事を思い起こしてみた。まず D くんである。彼は今回の高校生リーダーの中では言動が比較的目立つ生徒であった。というのも彼は声が大きかったので、IPA の分析過程でのテープおこしのときも遠くの D くんの声が近くの対象者の声よりもはっきり聞こえるということがよくあった。また彼はやや口が悪かったというのも印象的である。それは高校生どうしの時だけでなく、小学生キャンパーと話すときも同様であった。それゆえ小学生キャンパーには比較的命令口調が多く、それは撮影したビデオでも確認している。さらに私は彼がキャンプ中に「俺には小学生がなついてくれん。」と何度か話しているのを覚えている。

つまり D くんは先ほど第 2 章で述べたリピットとホワイト(1943、1958)の研究でいう専制的リーダーのタイプに当てはまると思われる。D くんは命令口調が多く、また口も少し悪いため、小学生キャンパーは彼の言うことは聞くものの、彼に多少なりとも恐怖・脅威を感じていたのかもしれない。だから、キャンパーは D くんにはあまりなついていなかったのだろう。D くんが「小学生が自分になつかない」と言っていたのもそのためだろう。そうすると、D くんは IPA の結果が、第 1 回では他の高校生リーダーよりも高い値を示し

ていたのに回を重ねるごとに数値が下がっていったのは、小学生が彼になつかず、そしてそれを知った D くんも次第にキャンプへのモチベーションが下がっていったからだと推測する。

では B くん、F さんの場合はどうだろうか。彼らは D くんとは逆に客観的調査の IPA では典型的な数値の上昇を見せ、私たちの目には明らかにリーダーシップ行動の成長が見えた。しかし、彼らの主観に左右される質問紙調査では、微増にとどまった。確かに微増だが増加は増加であるので、リーダーシップに対する内面の成長があったことに間違いはないだろう。では微増にとどまった理由は何であろうか。

質問紙調査は彼らに直接話を聞いたわけではなく、あくまで彼らの主観的な回答である。B くんも F さんも IPA ではっきり分かるように、今回のタッチザネーチャーで確実にリーダーシップ行動が成長した。しかし、この質問紙調査で分かるとおり、私たちが思ったほどに彼らの内面でのリーダーシップの成長はなかったのかもしれない。もっと言うと、彼らがまだ自信を持っていないということだろう。それが今回の質問紙調査の結果への表れであると推測する。

第 3 節 G さんの考察

ここでは先ほど後で述べるとして、G さんに焦点を当てて述べてみようと思う。今回のタッチザネーチャーで、私は全日程を通して G さんをビデオカメラで撮りつづけてきた。G さんは質問紙調査こそ明確に成長を確認できたが、IPA の方でかなり特徴的な結果を示している。よってここで第 1 回から順に、私が見てきたキャンプでの様子について私の感じたことを交えながら考察していきたいと思う。

第 1 回の G さんの IPA は発話数、行動数ともに頻度は高く、特に社会情緒的正反応領域の行動の値が高かった。確かに第 1 回の彼女は、初回ということもあり何とか小学生キャンパーとコミュニケーションを図ろうとしているのが私にも感じられた。IPA の結果だけを見るとうまく相互作用できているように映るが、まだどう接してよいかがつかめておらず、ギクシャクしているようだった。また、発話、行動数は多いが、自分の班員をうまくまとめきれておらず、よく班員の誰かを見失って困惑している姿が印象的だった。班員全体に対する指示はほとんどなく、相互作用はもっぱら個人的なものだった。第 1 回終了後の振り返りの会で「班員の人数を減らして欲しい」と言っており、本人としてもリーダーの難しさを痛感していたようである。

初めて会った G さんはおとなしい子という印象だった。声も小さく、正直、リーダーは大変だろうなと私は感じていた。G さんはもともとあまり他の高校生リーダーと親しくなかったようで、全体を通じて女子高校生リーダーの E さん、F さんと話している場面はほとんど見るのがなかった。しかし第 2 回では男子高校生リーダーとかなり親しくなっていた。実はそこに第 2 回の IPA の結果においての原因があるように思う。

G さんの班はリーダーの G さんにもう 1 人、今回の調査では分析の対象としなかったサブリーダーの男子高校生がいた。第 2 回の IPA で G さんの数値が下がっているのは、このサブリーダーと親しくなり、その彼と話す機会が増えたためである。IPA ではあくまでキャンパーとの相互作用だけをカウントするため、単純にサブリーダーとの会話が增え、その結果 IPA の数値の低下につながった。研究側の私たちには変則的なデータ結果は頭の痛い問題だが、彼女が第 1 回に比べ、リーダーシップ行動に減少傾向が見られたかといえればそれはむしろ逆であった。班員の名前を覚え、そして名前と呼ぶことなど第 1 回ときには見られなかったのが、私には G さんが確実に成長しているように見えた。またこのときの彼女は他班の男子高校生リーダーともかなり仲良くなっていた。

第 3 回のときの G さんに会った私は、今までと明らかに違う印象に正直戸惑った。別人といっても過言ではないくらいはつつとしていて、「こんなに声が大きかったっけ」と思うくらい大きな声で笑っていた。IPA から分かるように数値は今までで一番高く、特に課題領域・応答の頻度の多さが目立っている。これまでほとんど見られなかった班員全員への呼びかけや指示をしばしば行うようになり、畑への花摘みの場面で、彼女が指示しながら班員を引き連れていくその姿をビデオカメラで撮りながら、私はこんな短時間で人はこうも変わるのかと感動せずにはいられなかった。

この変化はもちろんタッチザネーチャーに参加したことによって起こるものだと考える。小学生キャンパーとの相互作用はもちろんのこと、他の高校生リーダーと接することによって、G さんは徐々に自分に自信を持っていったのだと思う。特に彼女の場合、初めは親しい者がほとんどいない状態だったのでこの変化が際立って表れたのだろう。

第 5 章 おわりに

方法 1, 2 の結果、タッチザネーチャーに参加することで高校生リーダーたちにリーダーシップに関する成長があることが、客観的にも主観的にもおおむね確認された。この研究

でリーダーシップは持って生まれた才能ではなく、後天的にも成長しうるということが分かった。そして第 3 節でも述べたように、リーダーシップは自分への自信からくるところが大きいように思われる。7 人のほとんどの IPA にもあるように、初めは相互作用の頻度が少ない。いつもと異なる環境、見知らぬ大勢の人のなかでは、むしろ初めからリーダーシップを発揮するほうが難しいのではないだろうか。ただ自分が自信を持つためには、その本人の努力が不可欠である。今回参加した高校生リーダーはほぼ皆積極的にプログラムに取り組んでいたもので、それがこのような結果につながったのだろう。

人には性格があり、どうしても人の会話することが不得手な人もいるはずである。今回分析した 7 人の高校生にも、例えば、F さんのように発話回数が回を重ねても増えてこない場合もある。しかし F さんの場合はその分、行動回数をはっきりと増加しており、たとえ発話による相互作用がなくてもリーダーシップは発揮できうることを証明した。

またこのタッチザネーチャーで私が思ったことは、小学生キャンパーの存在である。高校生リーダーがこのプログラムを最後までやり遂げたのは、リーダーががんばることで、キャンパーの子どもたちの喜ぶ顔が見れたことに他ならない。子どもたちの笑顔を見ているリーダーは皆、明らかにうれしそうだった。そしてその笑顔をもう一度見るため、彼らはがんばっていたように思う。自分がしたことを子どもたちが喜んでくれること、これが彼らに自信を与えたのではないだろうか。

たった 4 回のキャンプでこれだけの成果を見ることが出来るのは、まだ彼らが心身的に成長過程にあるからだろうと思われる。もし、対象の年齢がもっと上がっていればここまで明確な結果はなかったかもしれない。このプログラムは高校生リーダーだけでなく、これからリーダーシップを身につけていくであろう小学生キャンパーにも刺激があるのは間違いないだろう。

字数 20474 字

[文献]

- 倉本満枝 1981 「キャンプ集団におけるリーダーシップ行動の変容」『実験心理学研究 第20巻(2)』
- 三隅二不二 1978 『リーダーシップ行動の科学』有斐閣
- 永田良昭ほか編 1986 『集団行動の心理学』有斐閣
- 野口和行 2001 「キャンプ経験による自己概念の変容 男子高校生を対象として」『体育研究所紀要 第40巻(1)』
- 堺賢治・宇野さおり 1996 「子どもの遊びと仲間集団に関する研究 リーダーシップを中心に」『愛媛大学教育学部紀要 第1部 教育科学 第43巻(1)』
- 堺賢治 2000 「子どもの遊び集団とリーダーシップに関する研究」『愛媛大学教育学部紀要 第1部 教育科学 第46巻(2)』
- 谷口優 2003 「リーダーシップの基本原則」『四日市大学論集 第16巻(1)』