集団宿泊時における児童のリーダーシップ[1)]

教育学科（心理学）　宮本正一
白川町立黒川小学校　高橋理恵

Changes in PM leadership behaviors of elementary school children through a three-day camping experience

MASAKAZU MIYAMOTO
Department of Psychology, Faculty of Education, Gifu University, Yanagido, Gifu 501-11
RIE TAKAHASHI
Kurokawa elementary school, Shirakawa-cho, Kamo-gun, Gifu, 509-14

A questionnaire study is conducted to examine the changes of leadership behaviors through a three-day camping experience. Subjects were the fifth-grade 183 pupils from 36 small groups of two elementary schools.They were asked to rate themselves and others who belong to the same groups on performance and maintenance leadership behaviors before and after the camp. Positive changes over time were found both in the performance and maintenance leadership behaviors. Changes in perceiving others' leadership behaviors were greater than changes in perceiving one's own leadership behaviors.

Key words : leadership, PM leadership theory, camping group, self evaluation
キーワード ： リーダーシップ，ＰＭ理論，キャンプ集団，自己評価

学校教育において児童は各教科の学習のほかに様々な活動に参加している。特に近年，社会性を育成するために集団宿泊などの体験学習が強調されている。無藤（1991）は直接的体験の特徴として，①認知機能と情動機能が同時に関与する，②全身的動きと密着した認知と情動が喚起されやすい，③五感が相互に結びつき深い実感が生まれる，④幅広く深い興味や能動的な意欲が喚起される，⑤問題を自ら発見する実感を味わえる，⑥意義深いエピソードが生まれる，等をあげている。また文部省（1989）は「望ましい集団活動を通して，心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに，集団の一員としての自覚を深め，協力してよりよい生活を築こうとする自主的，実践的な態度を育てる」ために「平素と異なる生活環境にあって」「集団生活の在り方や公衆道徳などについての望ましい体験を積むことができるような活動を行うこと」としている。一般に体験的集団（experiential groups）の持つ効果としては，態度や意識，動機づけ，他者の感情に対する感受性，集団過程への理解，等の変化などが期待されている（Show, 1976, p.350)。現在小学校において実施されている集団宿泊体験もこのような効果を期待して行われている。本研究の目的は，小学５年生が集団宿泊合宿体験を通して，対人行動，特に，リーダーシップ行動がどのように変容するかを検討することである。そして集団宿泊に際し，どのようなカリキュラムを準備した

[1)] 本研究の一部は文部省の平成２年度大学教育方法等改善経費（「児童・生徒の個性を配慮した教科教育学の体系化の研究」代表者：宮本正一），平成３年度特定研究経費（「学校教育における児童生徒の学習内容・学習過程の分析に関する実証的研究」代表者：尾崎浩巳）の補助を受けました。ここに記して感謝の意を表します。

らよいかの示唆を得ようとするものである。

Stogdill（1974）によるとリーダーシップ（leadership）の定義は研究者の数と同じくらいの数があるといわれる。しかし「リーダーシップとはある組織された集団において集団の目標設定と目標達成に向かう活動に影響を与える過程・行為である」という定義は広く受け入れられている。

この定義に従うと集団の目標設定とその目標達成に向かう活動に影響を与える行動はすべてリーダーシップ行動ということになる。つまりリーダーシップとは集団の中の，ある特定の地位・ポストに結びついた機能だけに限定されず，集団のメンバーすべてがリーダーシップを発揮していることになる。したがって，リーダーと呼ばれている人とそうでない人との違いは二者択一的なものではなく，影響量の程度の違い・影響量の違いと考えることができる（三隅，1978）。

学校教育の現状を考えると，一人一人の子供はすべてそれぞれの役割を担い，集団活動に参加している。付与された地位や役割は短期間の内に変化している。このような集団状況は，リーダーシップに対するメンバーの役割期待が相互に曖昧であり，三隅（1978）は流動的リーダーシップ状況と呼んでいる。そして「その不確定性と自由の条件のゆえに，その他の条件が一定であるならば，集団成員の自発性が発揮されやすいように思われる」（p.45）と述べている。その意味で，リーダーと呼ばれているある特定の人物のリーダーシップ行動だけを問題にする従来のアプローチでは子供集団のリーダーシップ行動を分析するには不十分なように思われる。そこで本研究では各児童一人一人のリーダーシップ行動を問題にする。そして①児童による自分自身のリーダーシップ行動に対する認知反応と②集団全体のリーダーシップ行動に対する児童による認知反応，の２つを取り上げて分析する。このことによりリーダーシップ行動を集団現象として捉えようと試みた。

これまで集団宿泊の効果を心理学の立場から検討した研究はあまり多くはない。倉本（1981）は小学５，６年生児を対象とした４泊５日の集団キャンプに参加した児童のリーダーシップ行動の変容を研究している。その結果，相互協力を必要とするサバイバル・ハイクという困難な課題を与えると児童のリーダーシップ行動は増大することを見出した。また通常の学校生活に戻った後でも，対人行動の向上，種々の活動に対する建設的・積極的参加が顕著に増大するという結果を報告している。しかしこの研究では児童のリーダーシップ行動は①児童による自分自身のリーダーシップ行動に対する自己認知は測定されているが，②集団全体のリーダーシップ行動に対する児童による認知反応は測定されていない。

リーダーシップ行動を測定する場合，三隅（1978）はＰ機能とＭ機能という２つの集団機能によってリーダーシップ行動を解明しようとしている。Ｐ（performance）機能とは集団における目標達成ないし課題解決へ志向した機能であり，Ｍ（maintenance）機能とは集団の自己保存ないし集団の過程それ自身を維持し強化しようとする機能である。本研究でもこのＰＭ理論に従って児童のリーダーシップ行動を捉えようとした。

方　　法

①被験者

岐阜市内のＡ，Ｂ２つの小学校に在籍する５年生６学級の児童が２泊３日の集団宿泊キャンプに参加した。このうち，事前調査と事後調査の両方の質問紙に回答した男児93名，女児90名の合計183名を分析の対象とした。６つの学級は班と呼ばれる６つの集団に組織化されており，合計36班が集団として分析された。集団内のメンバー数は５～７名である。集団宿泊キャンプは「岐阜市立少年自然の家」で行われた。

②リーダーシップ行動評定尺度

三隅（1978）と倉本（1980）を参考にして，以下の１２項目から成る質問紙を作成した。

1. （自分の班は）仕事はみんなで取り組みます。
2. （自分の班は）仕事をしていない子がいるとき，みんなで注意しあいます。
3. （自分の班は）話し合いのとき，みんなからたくさん意見がでます。

以上が「集団全体のリーダーシップＰ行動」を測定する３項目である。

4. （自分の班は）まとまりのある班です。
5. （自分の班は）困ったときはみんなで助け合います。
6. （自分の班は）楽しい班です。

以上が「集団全体のリーダーシップＭ行動」を測定する３項目である。つまりこれらの６項目は班という集団全体を認知対象としている項目である。

7. （わたしは）班の仕事をよくします。
8. （わたしは）なまけている子がいたら注意をします。
9. （わたしは）班の話し合いのとき，意見を言います。

以上が「本人のリーダーシップＰ行動」を測定する３項目である。

10. （わたしは）班が楽しくなるようにこころがけています。
11. （わたしは）困っている子がいるときは助けてあげます。
12. （わたしは）班の子とよくしゃべります。

以上が「本人のリーダーシップＭ行動」を測定する３項目である。結局、後半の６項目は自分自身を認知対象としている項目である。これらの質問に対して織田（1970）を参考に各児童から５段階で評定を求めた。そして，「いつも」「すごく」に５点，「たいてい」「わりに」に４点，「ときどき」「すこし」に３点，「たまに」「あまり」に２点，「ぜんぜん」に１点を与えて得点化した。

③集団宿泊の内容

Ａ，Ｂ２つの小学校は10月中旬の同じ日に，２泊３日の日程で，各学校毎に集団宿泊を実施した。その内容は，ウオークラリー，キャンプファイヤー，飯盒炊飯，肝試し，等を含んでいた。このような活動の多くは，班という集団を単位にして行われていた。その集団の中で，児童はそれぞれの役割を分担し，目標の達成に向かって活動していた。ただし，寝室は男女別室であり，部屋の中では別な集団が形成されていたものと考えられる。また学級のダイナミズムも働いていたと考えられるが，今回は分析の対象から除外した。

④手続き

集団宿泊に参加する１週間前に，リーダーシップに関する事前の質問紙調査を実施した。調査は担任教師に依頼した。筆者らは集団宿泊の期間中，児童達と生活をともにしながら，それぞれが１校ずつの児童達の行動を参加観察した。集団宿泊終了後２，３日以内に，集団宿泊時のリーダーシップ行動の事後調査を実施した。

結　　果

①事前のリーダーシップＰ得点

集団宿泊に参加する前の，通常の学校生活の中でのリーダーシップ認知得点について，Ｐ行動とＭ行動毎に分散分析を実施した。分散分析は篠原（1984）と宮本・山際・田中（1991）に従い，学校（Ａ要因，２水準）×男女（Ｂ要因，２水準）×評価対象（Ｃ要因，班と自分の２水準）の３要因混合計画によった。Ｃ要因は被験者内要因である。

その結果，学校の主効果が有意（$F=7.059$, $df=1/179$, $p<.01$）となった。すなわち図１に示すように，Ａ小学校（$m=9.56$, $N=85$）よりもＢ小学校（$m=10.36$, $N=98$）の方が得

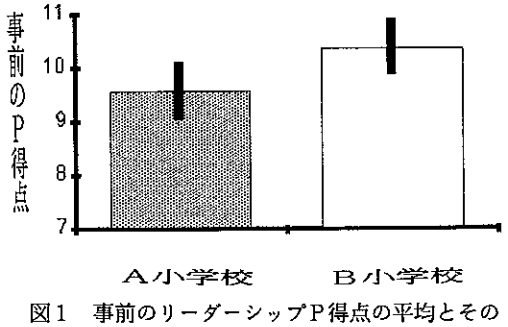

図１　事前のリーダーシップＰ得点の平均とその95%信頼区間

点が高かった。しかし2群の母平均の95%信頼区間は重なりが多い。男女の主効果は有意とはならなかった（F=2.258, df=1／179）。学校と男女の交互作用も有意とはならなかった（F=0.046, df=1／179）。認知対象の違いの主効果も有意とはならなかった（F=0.910, df=1／179）。認知対象と学校との交互作用（F=1.842, df=1／179），認知対象と男女差との交互作用（F=3.309, df=1／179），認知対象と学校と性差との二次の交互作用（F=0.532, df=1／179）も有意とはならなかった。

②事前のリーダーシップM得点

M得点に対しても同様の分散分析を実施した。その結果，学校の主効果が有意（F=24.838, df=1／179, p<.001）となった。すなわち図2に示すように，P得点と同様，A小学校（m=9.88）よりもB小学校（m=11.31）の方が得点が高かった。2つの母平均の95%信頼区間も全く重なっておらず，違いは明かである。男女の主効果も有意となった（F=4.294, df=1／179, p<.05）。図2に示すように，男児（m=10.30, N=93）よりも女児（m=10.39, N=90）の方が得点が高かった。しかし2つの母平均の95%信頼区間は重なる部分もある。学校と男女の交互作用は有意とはならなかった（F=0.595, df=1／179）。認知対象の違いの主効果は有意となった（F=9.612, df=1／179, p<.01）。図2に示すように，班全体のM行動（m=10.31）に対するよりも自分自身のM行動（m=10.88）に対して高い得点を与えている。しかし2つの母平均の95%信頼区間は重なる部分もある。認知対象と学校との交互作用（F=1.627, df=1／179），認知対象と男女差との交互作用（F=0.100, df=1／179），認知対象と学校と性差との二次の交互作用（F=0.463, df=1／179）は有意とはならなかった。

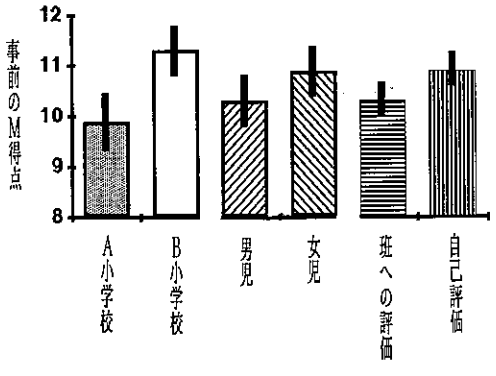

図2　事前のリーダーシップM得点の平均とその95%信頼区間

③事後のリーダーシップP得点

集団宿泊後のP行動とM行動とに対してまず分散分析を実施した。その結果，P行動に関しては学校の主効果のみが有意（F=10.318, df=1／179, p<.01）となった。すなわち図3に示すように，事前の結果と同様，A小学校（m=10.35, N=85）よりもB小学校（m=11.48, N=98）の方が得点が高かった。しかし2群の母平均の95%信頼区間は重なる部分もあ

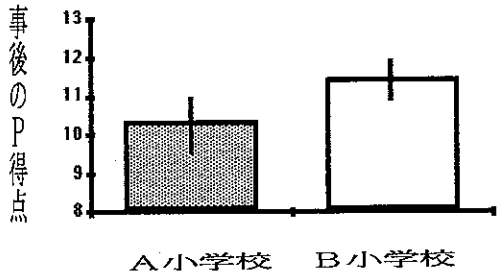

図3　事後のリーダーシップP得点の平均とその95%信頼区間

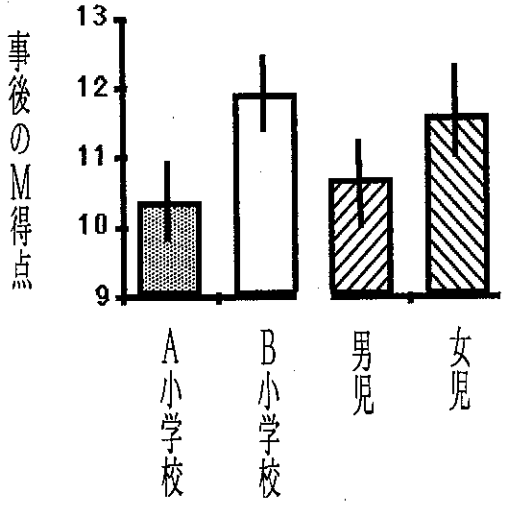

図4　事後のリーダーシップM得点の平均とその95%信頼区間

る。男女の主効果は有意とはならなかった（F=1.479, df=1／179）。学校と男女の交互作用も有意とはならなかった（F=0.018, df=1／179）。認知対象の違いの主効果も有意とはならなかった（F=2.082, df=1／179）。認知対象と学校との交互作用（F=0.002, df=1／179），認知対象と男女差との交互作用（F=0.342, df=1／179），認知対象と学校と性差との二次の交互作用（F=0.282, df=1／179）も有意とはならなかった。

④事後のリーダーシップM得点

同様の分散分析の結果，学校の主効果が有意（F=22.237, df=1／179, p<.001）となった。すなわち図4に示すように，A小学校（m=10.37）よりもB小学校（m=11.92）の方が得点が高かった。2つの母平均の95%信頼区間も全く重なっておらず，この差は明かである。この点は事前の結果（図2）と同様であり，P行動の場合（図3）とも同じパターンを示している。男女の主効果も有意となった（F=7.851, df=1／179, p<.01）。図4に示すように，男児（m=10.68, N=93）よりも女児（m=11.60, N=90）の方が得点が高かった。しかし2つの母平均の95%信頼区間は重なりの部分もある。これらの相対的な差は事前のものと違ってはいない。学校と男女の交互作用は有意とはならなかった（F=0.345, df=1／179）。認知対象の違いの主効果も有意とはならなかった（F=0.345, df=1／179）。つまり事前に認められた有意差が全く消滅してしまったことになる。認知対象と学校との交互作用（F=1.659, df=1／179），認知対象と男女差との交互作用（F=0.441, df=1／179），認知対象と学校と性差との二次の交互作用（F=0.032, df=1／179）も有意とはならなかった。

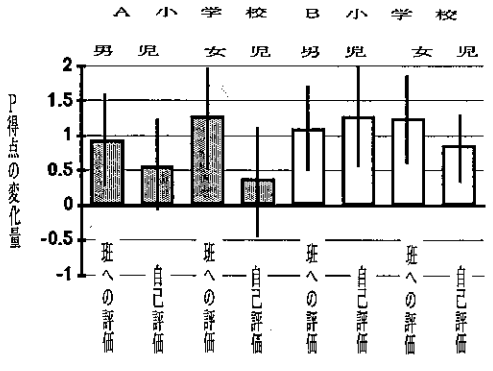

図5　集団宿泊により生じたリーダーシップP得点の変化量の平均とその95%信頼区間

⑤リーダーシップP得点の変化

集団宿泊後のP得点から事前の得点を引き，その値を変化量とみなして，変化は0であるという帰無仮説のもとにt検定を実施した。図5に示すように多くの下位集団において有意差が得られ，P得点は集団宿泊の後に上昇したと言える。すなわちA小学校の男児では班への評価（t=2.695, df=47, p<.01），女児でも班への評価（t=3.732, df=38, p<.01）が有意であった。B小学校の男児では班への評価（t=3.511, df=46, p<.01），自己評価（t=3.788, df=46, p<.01）とも有意であった。女児でも班への評価（t=4.090, df=52, p<.01），自己評価（t=3.438, df=52, p<.01）とも有意であった。上昇量の相対的大きさを検討するために，分散分析を実施した。その結果，対象の違いの主効果のみが有意（F=3.859, df=1／179, p<.05）となった。すなわち図6から，班に対する得点の上昇量（m=1.15）の方が自分自身に対する自己評価の変化量（m=0.78）よりも大きいことがわかる。2つの母平均の95%信頼区間は共に0を含まず，班に対するP得点も自分自身に対するP得点も明らかに上昇したと言える。しかし2つの母平均の95%信頼区間は重複する部分も多い。学校の主効果は有意とはならなかっ

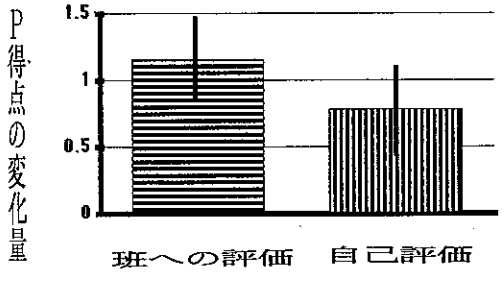

図6　P得点についての班への評価・自己評価の変化量（平均とその95%信頼区間）

た。A小学校（m=0.80）よりもB小学校（m=1.13）の方が変化量が大きいのは天井効果とも考えられる。男女の主効果は有意とはならなかった（F=1.479, df=1／179）。学校と男女の交互作用も有意とはならなかった（F=0.172, df=1／179）。認知対象と学校との交互作用（F=1.961, df=1／179），認知対象と男女差との交互作用（F=2.136, df=1／179），認知対象と学校と性差との二次の交互作用（F=0.001, df=1／179）も有意とはならなかった。

⑥リーダーシップM得点の変化

M得点についてもP得点と同様の変化量を求め，t検定を行った。その結果，図7に示すように，A小学校女児の班への評価（t=3.012, df=37, p<.01）とB小学校女児の班への評価（t=2.257, df=37, p<.05）だけが有意となった。変化量の相対的違いを見るために分散分析を実施した。その結果，P得点の場合と同様，対象の違いの主効果のみが有意（F=5.875, df=1／179, p<.05）となった。すなわち図8から，班に対する得点の上昇量（m=0.79）の方が自分自身に対する自己評価の変化量（m=0.31）よりも大きいことがわかる。班に対する認知得点の変化量の95%信頼区間は0を含まないが，自分自身に対する95%信頼区間は少し0にかかっている。しかも2つの母平均の95%信頼区間は少し重複している。学校の主効果（F=0.182, df=1／179），男女の主効果（F=1.245, df=1／179），学校と男女の交互作用（F=0.910, df=1／179）は有意とはならなかった。認知対象と学校との交互作用（F=0.030, df=1／179），認知対象と男女差との交互作用（F=0.053, df=1／179），認知対象と学校と性差との二次の交互作用（F=0.255, df=1／179）も有意とはならなかった。

⑦班を単位とした分析

1つの班にはリーダーシップ認知の異なる個人が集まっていると思われる。ここでは班という集団に対する認知と自分自身に対する認知の差を取り上げる。この認知の差がPM両次元においてどのようになっているか，班全体としてどのように変容していくかを問題にする。つまり班全体のリーダーシップ行動を自分自身の発揮するリーダーシップよりも高く評価している児童は，どちらかと言うとフォロワーとしての意識が強く，逆に，自分自身の発揮するリーダーシップの方が班全体のリーダーシップ行動よりも多いと認知している児童は，積極的にリーダーシップをとっている児童，あるいは逆に，班全体のリーダーシップに対して何らかの不満を持っている児童と考えられる。

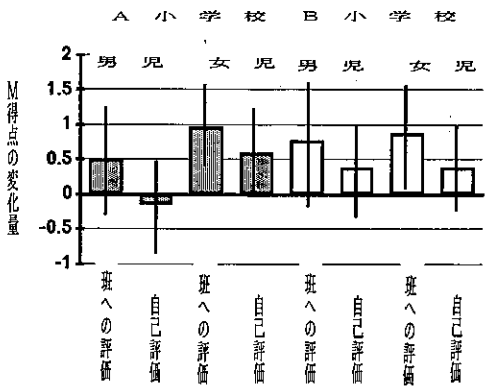

図7　集団宿泊により生じたリーダーシップM得点の変化量の平均とその95%信頼区間

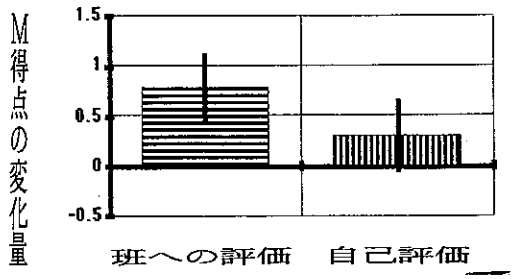

図8　M得点についての班への評価・自己評価の変化量（平均とその95%信頼区間）

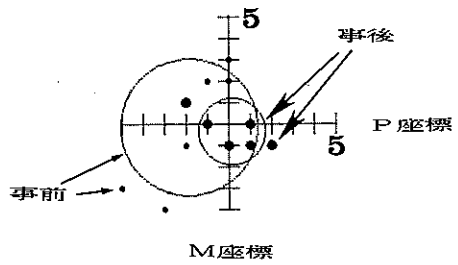

図9　ある集団（班）におけるPM評価に関する認知的不一致の変容の様子

そこで自己評価得点より班全体に対する認知得点を引き，その差をPM両得点について求める。さらに集団宿泊の効果を検討するために，事前と事後とでこれらの差を比較することにする。図9はこのようにして得られた，ある1つの班集団の変容を示したものである。この例の場合，第3象限に小さな円で表される児童が3人位置していることから，事前にはあまりリーダーシップを発揮しない依存的なメンバーが半数を占めていた集団であったことが推測される。それが集団宿泊を体験した後ではそれぞれが大きな円で表された6人全員が原点付近に位置するようになり，メンバー間に存在したリーダーシップ行動認知上の差異は減少したものと考えられる。図9の2つの円は重心を中心，この中心から各点までの距離の平均を半径として描いたものである。したがって円の大きさはメンバーの座標の散布度を意味する。すなわち，ある集団内におけるまとまりの程度，一種の集団凝集性（group cohensiveness）を示すとも考えられる。この円の大きさも事前よりも事後の方が小さくなっていることが分かる。

このようにして，すべての集団について重心の位置と円の半径の変化を求め図10に示した。それぞれについてt検定を行ったところ，重心のP座標は0.259から-0.171へと移動したが，統計的に有意ではなかった（t=1.881, df=35）。これに対しM座標は0.603から0.058へとより中心の位置に移動し，この変化は統計的にも有意であった（t=2.183, df=35, p<.05）。母平均の95%信頼区間も重複していない。

同様にして円の半径についても求めた。その結果，事前の円の半径は2.974から，事後には2.251へと縮小し，この変化も統計的にも有意であった（t=4.192, df=35, p<.001）。図11に示すように，母平均の95%信頼区間も重複していない。

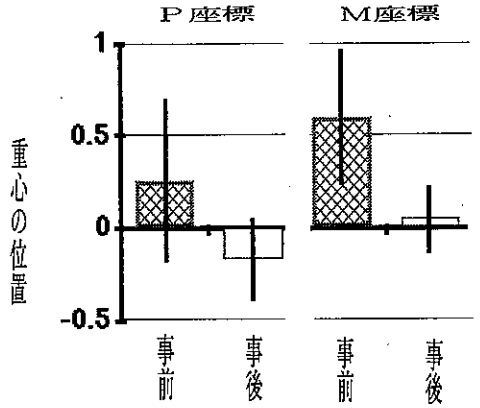

図10　集団（班）を単位としたPM得点の認知的不一致の平均とその95%信頼区間

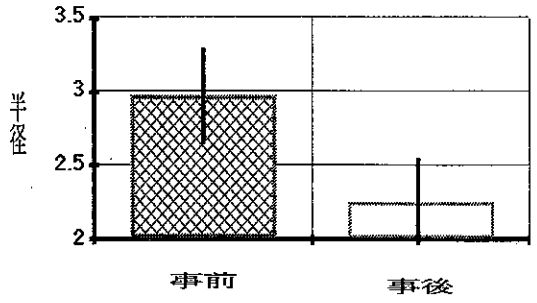

図11　集団（班）を単位とした認知的不一致の大きさ（半径）の平均とその95%信頼区間

考　　察

以上の結果は以下の5点に要約できる。

①リーダーシップP行動とM行動に対する認知において学校差が認められ，この差は集団宿泊後においても消失しなかった（図1，図2，図3，図4）。

②集団の対人関係を維持していくリーダーシップM行動の認知に関して，女児の方が男児よりも好意的に評価していた。この傾向は集団宿泊の事前（図2）に限らず，事後（図4）も同様であった。

③児童は，事前（図2）には，「班の他のメンバーよりも自分の方がM行動を多くとっている」と認知する傾向にあったが，集団宿泊を体験することにより「班の他のメンバーも自分と同様，M行動を発揮している」と集団全体に対する評価がプラスの方向に変容した。

④集団宿泊の後にはリーダーシップP行動（図5）とM行動（図7）とに対する認知得点はともに上昇した。特にP行動について著しかった。相対的には集団全体に対するプラスへの変化量は自己に対するそれよりも大きかった（図6，図8）。

⑤班を単位として分析した場合，集団宿泊の前には集団全体のリーダーシップに対する評定と自分自身のリーダーシップへの評定とは食い違いの程度が大きかったが，集団宿泊を体験することによりその食い違いが小さくなった（図9，図10，図11）。

ところで児童期は集団内における人間関係の技能を学習させ，向上させる重要な時期であると考えられる。このような時期に集団宿泊などを体験すると，長時間にわたって様々な人間的接触を直接に体験することになり児童は多くの対人行動を学習・体得していると思われる。本研究では自分自身に対する評価よりも集団全体のリーダーシップ行動への評価の方が顕著に増大した。つまり他者評価が肯定的な方向に変容したのである。その原因として次の2つの過程が考えられる。1つは集団宿泊体験が集団内の他のメンバーについての直接情報を増大させ，その結果，対人認知も正確になり，児童間相互の推測や誤解が減少するいう過程である。ここでは通常の学校生活では得ることのできない別の次元の情報が入ってくるので対人認知の次元が多元的になるという点と曖昧さの少ない情報が入ってくるという点とが指摘されなければならない。その2つは，集団メンバーが共同してある目標の達成に成功すると，そのことが次にお互いの対人魅力も増大させるように機能する。その結果，他のメンバーに対する認知も好意的になっていくという過程が考えられる。

P行動に対する認知の変容量とM行動に対するそれとを比べてみると前者の方が大きい。M行動への認知はそれまでは自己評価得点を集団全体に対する評価よりも高く評定をしていた（図2）。しかし，集団宿泊を体験することによりその差がなくなつていった。

どのような変化が参加者の内面に生じているかという問題は感受性訓練（Burke & Bennis, 1961）やPM式リーダーシップ訓練などでも注目されてきた。後者ではまたP行動とM行動のどちらが変容しやすいかという問題も検討されている。このような訓練では自己評価と他のメンバーからの他者評価との食い違いを問題にしており，両者の差を個人が意識化し，自覚するとともに，その差がなくなるようにと訓練が行われる。まず三隅（1978）はP行動に対する自他認知の差は訓練期間中の討議を重ねるにつれて有意に減少したが，M行動に対するそれはあまり変容しないとしている。しかし藤田（1975）の研究ではP行動，M行動とも自他認知の差は訓練により有意に減少したとしている。本研究の結果は三隅（1978）の結果に近い。しかし本研究での集団宿泊の内容とリーダーシップ訓練での内容とは直接には比較できないのでさらなる検討が必要である。

残された問題として次のようなものが指摘できる。まず第1は，事前の段階で認められた学校差が事後でも消滅することはなく存在しているという点である。しかもどちらかというと事前において高得点を示した学校の方が変化量も大きかった。このことは集団宿泊のもたらす効果もそれまでの集団が持っている社会的風土により影響を受けることを意味している。したがって集団宿泊においても同一のカリキュラムではなく，社会的風土に応じたいくつかのメニューを検討しておく必要があると思われる。

第2は，P得点の上昇は顕著であり，その変化量も大きかったが，M得点のそれは必ずしも有意な上昇とはならなかった点である。これは集団宿泊のカリキュラムの問題点を示唆しているとも考えられる。リーダーシップのM機能をもっと重視した内容を加えていくことも検討すべきであろう。そのことは井上（1974）が指摘しているようにリーダーシップ技能の向上にとって重要であろう。

第3は，リーダーシップ認知得点が上昇していく条件とそのメカニズムを明確にする必要があるということである。我々は何らかの対人行動をし，その結果に関する知識を得ることにより行動修正を行っている。しかしこのプロセスはBandura（1977）が指摘するように，それほど明晰で筋の通った形で成されるわけではない。リーダーシップ認知が変容する過程も同様なものであるが，条件分析を加えてその変容プロセスを解明する課題が残されている。

最後の第4は，本研究で採用した自己報告インベントリーは児童が自分や友達の行動について正確かつ客観的に認知し，回答することができるという前提に立っている。しかしMichelson, Sugai, Wood, & Kazdin（1987）が指摘するように回答者の希望・願望等に影響されるという短所も持ち合わせている。従って，自然観察の結果などとの併用により内的妥当性を高めていくことが必要である。

要　　約

近年，児童の社会性を育成するために集団宿泊などの体験学習が強調されている。本研究の目的は，小学5年生が集団宿泊合宿体験を通して，対人行動，特に，リーダーシップ行動がどのように変容するかを検討することである。2つの小学校の5年生が36の小集団に分かれて2泊3日の集団宿泊に参加した。目標達成機能と集団維持機能に関する質問紙が集団宿泊の前後に実施された。その結果，集団宿泊時には目標達成機能への評価得点が上昇した。また自分自身のリーダーシップ行動への評価得点よりも自分の属する小集団への評価の方が顕著に高くなった。リーダーシップの集団維持機能をも高めるカリキュラムを工夫する必要性が指摘された。

引　用　文　献

Bandura, A. 1977
Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.
Psychological Review, **84**, 191-215.

Burke, R.L., & Bennis, W.G. 1961
Changes in perception of self and othes during human relations training.
Human Relations, **14**, 165-182.

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.

井上祥治　1974
PM式指導条件の変容が集団成員の生産性とモラールに及ぼす効果に関する実験的研究
九州大学教育学部紀要，**18**，75-85.

倉本満枝　1981
キャンプ集団における児童のリーダーシップ行動の変容
実験社会心理学研究，**20**，127-135.

文部省　1989
小学校学習指導要領
大蔵省印刷局

三隅二不二　1978
リーダーシップ行動の科学
有斐閣

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E.（著）高山巌・佐藤正二・佐藤容子・園田順一（訳）　1987
HAND BOOK 子どもの対人行動—社会的スキル訓練の実際—
岩崎学術出版社

宮本友弘・山際勇一郎・田中敏　1991
要因計画の分散分析において単純主効果検定に使用する誤差項の選択について
心理学研究，**62**，207-211.

無藤隆　1991
健やかな心を育てる体験
児童心理，**45**，1121-1130.

織田揮準　1970
日本語の程度量表現用語に関する研究
教育心理学研究，**18**，166-176.

Show, M.E. 1976
Group dynamics: The psychology of small group behavior. 2nd ed.
New York: Mcgraw-Hill.

篠原弘章　1984
行動科学のＢＡＳＩＣ　第２巻実験計画法
ナカニシヤ出版
Stogdill, R.M.　1974
Handbook of Leadership: A survey of theory and research.
New York: Free Press.

（1992年２月12日　受理）