

大学生のリーダーシップ養成方略に関する研究：リフレクション活動の効果を中心に

泉谷，道子

<https://doi.org/10.15017/1654614>

出版情報：九州大学，2015，博士（心理学），課程博士
バージョン：
権利関係：全文ファイル公表済

大学生のリーダーシップ養成方略に関する研究
ーリフレクション活動の効果を中心にー

泉谷 道子

目 次

第1章 本研究の目的と理論的枠組みの提示

問題意識と目的

リーダーシップとは

リーダーシップ養成とは

リフレクションとは

米国における学生リーダーシップ・プログラムの普及と社会的背景

米国の大学におけるリーダーシップ・プログラムの特徴

本論文の構成

第2章 日本における学生リーダーシップ養成の効果

問題意識と目的

方法

結果と考察

今後の課題

第3章 リーダーシップ養成における批評的リフレクションの効果

問題意識と目的

方法

結果と考察

今後の課題

第4章 リーダーシップの発達

問題意識と目的

文献調査結果

考察

今後の課題

第5章 日本人大学生のリーダーシップ・アイデンティティ発達過程

問題意識と目的

方法

結果

考察

今後の課題

第6章 リフレクションとリーダーシップの構成要素としての自己への意識の関係

問題意識と目的

方法

結果

考察

今後の課題

第7章 総合考察と今後の課題

各章から得られた知見

総合考察

本論文の限界点

本研究の成果に基づくリーダーシップ養成への提言

引用文献

註

謝辞

第 1 章

本研究の目的と理論的枠組みの提示

第1章の要約

本章では、論文全体における問題と目的を述べ、大学におけるリーダーシップ養成の現状と、効果的なリーダーシップ養成についてレビューを行ない、最後に本研究の構成を示す。具体的には、近年大学においてリーダーシップ養成が普及していることの社会的背景、リーダーシップ・アプローチの変遷に伴うリーダーシップ養成方略の変容、リーダーシップ・プログラムの効果について概観する。更にリーダーシップの発達におけるリフレクションの重要性について言及し、リフレクションを取り入れたリーダーシップ養成方略について実証研究を行うことの意義について述べる。

問題意識と目的

多くの大学で、建学の精神や教育理念、教育目標において、職場やコミュニティに貢献する次代のリーダーを育成することが謳われており、まさに「リーダーシップ」は大学教育を通じて学生が身につけるべき重要な能力（ラーニング・アウトカム）の一つと掲げられてきた。また、日本におけるリーダーシップへの関心は、長引く経済不況や自然災害による社会混乱の中で近年つとに高まっていると言えよう。大学は、地域社会や国家、世界で中核となって活躍する人材を輩出することが期待されており、例えば2008年に中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」が提唱した「学士力」の中では、リーダーシップが大学卒業時まで身につけるべき能力の一つとして挙げられている。

また、2006年に経済産業省が提唱した「社会人基礎力」は、今や多くの大学が学習成果指標としてその能力の育成に力を注いでいるが、その「社会人基礎力」の能力要素である「前に踏み出す力」や「チームで働く力」などは、リーダーシップに欠かせない能力と言える。更に、経済同友会が会員所属企業818社を対象に行った調査（有効回答数225社）においては、新卒採用の際に重視する資質等として、熱意・意欲、行動力・実行力、チームワーク力が3位までに挙げられている。これらもまた、リーダーシップに求められる主要な能力と言えるだろう（経済同友会、2012）。このように、リーダーシップは大学が卒業までに学生に身につけさせるべき重要な学習成果（ラーニング・アウトカム）として広く認識されていると考えられる。

それでは、日本の大学では、学生のリーダーシップを育成するための教育が“意図的”かつ“体系的”に行われているのであろうか。日本学生支援機構が平成22年に行った「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」では、学生リーダーシップ養成の取組状況についても尋ねているが、本調査に参加した大学のうち「実施している」と回答した大学は全体の37.1%であったという（回答校数1,136）。しかし、この「学生リーダーシップ養成を実施している」と回答した大学のうち、取組内容が「宿泊型リーダー研修」や「1日あるいは数時間程度のリーダーシップ研修」であるものが約半数を占め、「体系的なプログラムを有している」と回答した大学は全体の7%程度に過ぎなかった（秦・岸岡・岡田・泉谷、2011）。この結果に対し、秦他（2011:79）は「現代社会においてリーダーシップの養成は多方面から求められているが、特定の領域の学問を除き、学内の全学生を対象としたリーダーシップ養成が体系的に行われている大学が少ない」と分析している。

しかしながら、近年、リーダー/リーダーシップの養成を到達目標に掲げた分野に特化しない体系的なプログラムを新設する動きが広がっている。例えば、筆者は、特定の分野に特化せず、全学に開かれた学部生を対象とした体系的教育プログラムで、タイトルに「リーダー」や「リーダーシップ」を冠したもの、また同じ条件でプログラムの目的にリーダー/リーダーシ

ップ養成を含むものについて、インターネット上の検索結果とリクルートが整理したリーダーシップ・プログラムのリスト（リクルート，2012）を基に、おおよその数をはじき出した。その結果，学内私塾や選抜型グローバル・リーダー育成プログラムなど 10 件あまりが過去 5 年以内に発足していることを確認している。また，2014 年度「スーパーグローバル大学創成支援事業」（文部科学省，2014）に採択された 37 件の事業の内，12 件においてリーダーシップを身につけることをねらいとした教育プログラムの実施が予定されている。

このように少しずつではあるが，リーダーシップ養成の取組みが日本の大学教育に広がる一方で，大学においてリーダーシップをどのように教育することができるかについての理論的検討や実証研究は，日本において十分に行われてこなかった。例えば国立情報研究所の学術論文データベース CiNii を“リーダーシップ, 大学生”のキーワードで検索すると 49 件ヒットした。しかしながら，この内，看護やスポーツなど専門分野に特化したリーダーシップ養成について検討したもの以外の論文数は 24 件であった。更に実証研究はそのうちの 13 件に留まっており，その 13 件中 6 件と 2 件はそれぞれ同一プログラムを対象とした研究である（古屋・懸川，2010；音山・古屋・懸川，2013；古屋・懸川・音山，2013a；古屋・懸川・音山，2013b；古屋・音山・懸川，2014；音山・古屋・懸川，2014；泉谷，2011；泉谷・岸岡・秦，2011）¹⁾。

一方，米国の大学では，リーダーシップは大学教育を受けていれば自然に身につくものではなく，意図的に育むべき重要なラーニング・アウトカムの一つとして明確に位置づけられている（Astin, 1993）。その米国では，1990 年代から大学生のリーダーシップに関わるスキル，知識，能力の開発と向上をねらいとしてデザインされたプログラムや活動 student leadership program（以下「学生リーダーシップ・プログラム」）（Haber, 2006）の実践と研究が盛んに行われており，全米で少なくとも 1,500 以上の正課・正課外プログラムが存在する（Owen, 2012）。

本研究では日本の大学生を対象にした効果的なリーダーシップ養成の方略を明らかにするために，まずはリーダーシップ養成の実践と研究が盛んに行われている米国の先行研究をなぞりながら，今の時代に求められるリーダーシップとその養成方法について紐解く。

次にリーダーシップを養う過程においても，またリーダーが持つべき資質能力としても重要であるとされるリフレクション(reflection)に着目する。リーダーシップ養成の過程におけるリフレクションは，以下の理由から重要であるとされている。まず，リーダーシップに求められる実践力や感情知性の最も重要な要素は自己意識であると考えられており（Day, Harrison, & Halpin, 2009；Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002），リフレクションは自己意識，自信，自己概念を再生する活力を高めるとされている（Morrison, 1996）。また，近年，リーダーシップ研究においては，人生の様々な自己研鑽を通して自己開発を続ける実践能力（practical intelligence）養成への関心が高まっている（Day, Harrison, & Halpin, 2009）。実践能力とは「新しい挑戦を求め，それらの学習機会について内省的な熟考を行う経験を通して自己の学

びを促進する能力」である。このような自己開発プロセスを養成することにより、生涯的に自己のリーダーシップを開発し続ける手だてを備えることが可能となり (Cianciolo, Antonakis, & Sternberg, 2004) , この手だての主要な要素がリフレクションなのである。しかしながら、日本においてリフレクション活動を取り入れたリーダーシップ・プログラムは散見されるものの、リーダーシップ養成におけるリフレクションの意義、効果、効果的なリフレクションのあり方について明らかにする研究はほとんど見られない (八木, 2012)。

本論文では、効果的なリーダーシップ養成方略について先行研究をもとに探索し、リーダーシップ養成において近年重要視されているリフレクションに焦点を当て、リーダーシップの発達におけるリフレクションの役割、効果的なリフレクションの方法について理論的、実証的検討を行なう。それらの結果を踏まえ、日本の大学における効果的なリーダーシップ養成の方略について考察することを目的とする。

まずはこれらを論じるにあたって、主要な概念について以下に定義づけを行うが、ここでは本論文で扱われる学生のリーダーシップ養成という文脈下において必要と思われる最小限の議論をするに留める。

1. リーダーシップとは

「リーダーシップ」という言葉は、政治的影響を指す言葉として 1800 年代に生まれたと言われている (Greenwood, 1993; Stogdill, 1974)。20 世紀に入り、社会科学の発展と共に、リーダーシップは、人類学、経営学、教育学、組織行動学、軍事学、哲学、心理学、社会学等様々な学問分野において研究されるようになった。また、研究分野の広がりと共にその定義は増えていき、1980 年代には、学術研究において 110 の定義が存在することが確認されている (Rost, 1991)。

本研究では、大学教育におけるリーダーシップ養成について米国の事例を用いながら検討を行うにあたり、まず、米国の大学で最も活用されているリーダーシップ理論やモデル (Social Change Model of Leadership Development, Relational Leadership Model, Servant Leadership, Leadership Challenge) が提唱するリーダーシップを構成する要素について整理を行なった。その結果、共通する 3 つの要素を確認した。それらは、「自己認識」、「共有する目的のための協同」、そして「より良い社会のための変化の創造」である。また、権限が分有された倫理的で互恵的なプロセス (集団の作用) であることや、個々人の価値や個性の尊重も特徴の一つであることが分かった。

このことを踏まえ、筆者は、本論文におけるリーダーシップを定義するにあたって、集団に関わる個人の感情、価値、倫理、基準、長期的な目標に働きかけながら、集団の目標達成のための個々人のコミットメントと可能性を高めていく Burns (1978) が示した変革型リーダー

ーシップ (Transformational Leadership) に着目した。その他, Tichy & DeVanna (1986) や Bass & Riggio (2006) などの変革型リーダーシップについての文献を参考にし, リーダーシップを, 「組織の構成員が互いを高め合い, 共有された目標達成のために献身的に関わるプロセス (集団の作用) を可能にする個人の能力」と定義する。尚, リーダーシップ・アプローチの変遷, 定義に用いた理論の概要については本章にて後述する。

2. リーダーシップ養成とは

本研究においては「リーダーシップ養成」を「leadership development」の訳語として用いている。リーダーシップの学習機会として提供されるものには「leadership training」や「leadership education」があり, これらと leadership development は同義として用いられることが多い (Wexley & Latham, 1991)。しかしながら, Eich (2003) は leadership education はリーダーシップ理論などについての知識や理解を高めるもの, leadership training は, リーダーのポジションに就く者に対して, 現場で活用できるスキルや情報を提供するものと定義している。

一方で leadership development については, 受講者に長期的に関わることにより, 行動や認知, 感情的成長をもたらすことをねらいとしており, 活動内容には, 受講生同士の関与 (例えばピア・メンタリング) なども含まれる。また Murphy & Riggio (2003) は, leadership development は, 学習者の人生経験を通じた成長とリーダーシップ能力が統合される長期的なプロセスであり, 特定の仕事や役割に付随する技能や知識を短い機関で教育するものでないという点で他の2つと一線を画すと述べている。

McCauly, Moxley, & Van Velsor (1998) は, リーダーシップ養成を構成する要素としてアセスメント, 試練 (challenge), 支援の3つを挙げている。まず, アセスメントは自己分析ツールを用いた診断やリフレクション, 360度評価を通じたフィードバックなどを通して, 個人の強み/弱みやリーダーシップ能力を把握することである。これによって個人のレベルや理想のリーダーシップに適した学習機会を提供することができる。

2つ目の試練は多様な状況に対応することに求められる資質能力を養うための多様性, 困難, 対立などを伴う経験である。個人が既存する力に対応できる心地よい状況 (comfort zone) から離れた実践経験を課すことが重要だとされている。

3つ目は, この試練によってもたらされた不安定な状態から学びを抽出するための支援である。共感的に寄り添う仲間やメンターのような存在 (メンターについては後述する) が感情的な支えとなり, 試練における失敗経験からをも成長につながる要素を見いだすことを助ける。

これらを踏まえ, 本研究では, この McCauley et al. (1998) の示す leadership development

の3要素を含む長期的な営みをリーダーシップ養成と捉え、その効果的な方法について探究していきたい。また、リーダーシップ養成に携わる「leadership educator」については、「リーダーシップ教育者」の訳語を用いる。

3. リフレクションとは

経験学習の生みの親とも言われる Dewey(1938 市村訳 2004)は、「真の教育はすべて経験を通して生じる」と述べる一方で、真の経験は「われわれがなすことと生ずる結果との間の特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力」すなわち反省的思考(reflective thinking)」によって初めてもたらされると指摘し(Dewey, 1916 松野訳 1975)、自動的に働く意識と思考を制御し事象を省みること(reflection)の重要性を説いている。その後、Kolb(1984)が経験を通した学びのプロセスについて「経験 (concrete experience)」、「省察 (reflective observation)」、「概念化 (abstract observation)」、「実践 (active experimentation)」という4段階の学習サイクルから成る「経験学習モデル」を構築し、本モデルが職場での人材育成や看護や教師教育などの分野において広く語られるようになった(和栗, 2010)。また、リフレクション (reflection) は、「学習者自身が自らの知識や体験、感情などを見つめ、意味を構築するプロセス生み出す」プロセスとして、近年教育現場での注目も高まっている(和栗, 2010)。

日本では「reflection」の訳語として、「反省」、「内省」、「省察」、「振り返り」などがあり、どれを用いるかについては、研究者や実践者が定めた省みる (reflect する) 対象や視点等により異なっている。例えば柳沢・三輪 (2007; 原書 Schon, 1983) は「reflection」の訳語を検討する際、「反省」「振り返り」の過去指向性への偏り、「内省」については内面だけに焦点が当てられていることを指摘し、「省察」を訳語として選んでいる。

他方、八木 (2012) は、「reflection」の対象を「自分が認知している対象とその対象を意味付ける枠組みの総体 (内部モデル)」であるとし、内面への探究を表現する「内省」を訳語として用い、その定義として「内部モデルとしての自己を見つめ、自己に変化を起こす認知」を用いている。また、内省の特徴を以下のように整理している：

- ① 内省とは自己を見つめ、自己に変化を起こす認知である
- ② 内省によって見つめる自己とは自分が認知している対象とその対象を意味付ける枠組みの総体 (内部モデル) である
- ③ 内省が起こす変化とは自覚的かつ自律的な変化である
- ④ 内省が引き起こす変化は構造的に深く、時間軸的に幅広い影響をもたらす
- ⑤ 内省は内と外の2つの環境への適応度を高める
- ⑥ 内省は自己理解および他者理解を深める

- ⑦ 内省は情報に対する開放性を高める
- ⑧ 内省は、肯定的な時間的展望とヴィジョンを与える
- ⑨ 内省は構造的な探究を通じた根本的解決策を生み出す
- ⑩ 内省は、多様性の受容と公平性を高める
- ⑪ 内省は、現実に対する新たな期待を形成し、新たな行動を生み出す

本研究の関心は、リーダーシップ養成の文脈における「reflection」である。経験の意味や自己のありようを熟考しながら外部世界の認識や意味付けを発達させることでリーダーシップ行動をより良いものへ変容させていくというプロセスを仮定しており、八木の定義は本研究で議論したい「reflection」の概念と機能を表現するものであり、本論文でもこの定義を採用する。では、本論文におけるリフレクションは、具体的にどこまでの認知行動を指すのか。それは、ある事象を取り上げ何が起きたのか、なぜそれが起きたのかを検証するだけにとどまらず、その事象における自己の感情、姿勢、行動を司る、自己が持つ内部モデル（認識の枠組み）を客観的に分析するまでを含む。その枠組みとは何を指すのか。それは、これまでの人生経験によって形作られた固定観念、価値観、信念である。それらが自己の言動にどのように作用しているのか、それらはどのように形成されたのか、それらは正しいものかどうか、まで検討する。

外界の認識ツールとして用いている内部モデルを批判的に客観視することは容易ではない。自己のモデルに矛盾や限界を感じるような葛藤がなければ、内部モデルに目を向けることは無いだろう。しかし、試練さえ経験すれば、誰もが内部モデルを分析するまで深いリフレクションを行うとは限らないと考える。むしろ、試練に押しつぶされ、自信を喪失し、自己を全面的に否定し、成長への意欲を失ってしまう可能性すらある。また、自己の内部モデルが正しいものであるかどうかを追究するには、新たな行動による検証プロセスが必要である。これらを支援するためには、パートナーやメンターの役割を担う存在が不可欠である。

メンターとは、被支援者よりも豊富な経験と知識を持ち、被支援者にとって「指導者、理解者、相談者、教育者、支援者や後見人」の役割を果たす存在である（久村，1997）。メンタリング行動は、キャリア的機能と心理・社会的機能の大きく二つに分類される。キャリア的機能には、「スポンサーシップ」、「推薦と可視性」、「コーチング」、「保護」、「挑戦しがいのある仕事の割り当て」という5つの行動が含まれ、それらは、被支援者の能力や地位向上のための適切な機会の提供、目標設定や目標達成の手法の提案、不必要な失敗やリスクの削減、パフォーマンスの評価などである。心理・社会的機能には、「役割モデル」、「受容と確認」、「カウンセリング」、「友好」の4つの行動がある。それらは具体的には、被支援者にとって手本となる行動を取ること、被支援者のあるがままを尊重し受容すること、被支援者が心を開ける環境を提供し、親身に話しを聴く、インフォーマルな場での関係性の構築である（Kram, 1983, 1985 ; 久村, 1997）。メンターが、目の前の目標達成のための支援を行うだけでなく、挑戦や葛藤によって被支援者

が客観的に捉えるようになった内部モデルを検証するための、新たな取組みを長期的に支援することで、本論文が関心を寄せる行動や認知、感情的成長をもたらすリーダーシップ養成が可能になると考える。

本論文では、リーダーシップ養成における「reflection」についての議論が国内においては未だ熟しておらず、「reflection」の意義やプロセス、また異なる用語に伴う理論的整備が充分に行われていない中で特定の訳語を用いることは適切でないと判断し、「リフレクション」という用語を用いて「反省」、「内省」、「省察」、「振り返り」など他の用語を用いた先行研究についても同様に検討を行っていく。

4. 米国における学生リーダーシップ・プログラムの普及と社会的背景

リーダーシップに関する研究は、米国において最も盛んに行われてきた（小久保，2007）。一般的なリーダーシップ理論のほとんどが米国での研究をもとに構築され、現存する実証研究の98%がアメリカ人のリーダーシップ特性を明らかにするものであるとの報告もある（House & Aditya, 1997）。近年では、リーダーシップへの文化の影響やリーダーシップの文化間比較も行われているが、（Caza & Posner, 2014; Dickson, Hartog, & Michelson, 2003; House, Javidan, Hanges, & Dorfman, 2002）それらの研究に用いられている理論や尺度は米国で開発されたものであり、研究結果をもとにプログラム開発が行われることから、米国がリーダーシップ研究の心棒であり続けていることがうかがえる。

大学生を対象にしたリーダーシップ養成や研究についての詳細については後述するが、米国の大学で実践されるリーダーシップ・プログラムは、世界的に広く認知されている理論／モデルだけでなく、大学生のリーダーシップ開発のために構築された新たな理論やモデルをベースにデザインされていることが特徴である。

また、学生支援の専門家集団による学協会が、リーダーシップ・プログラムのスタンダード（基準）やガイドラインを策定している他、大学生のリーダーシップを測定する主要な尺度である SRLS-R2 (Tyree, 1998) , LPI (Kouzes & Posner, 1998) , LABS (Wielkiewicz, 2000) は全て米国で開発されたものである。研究と実践の継続的な往還を通して学生のリーダーシップ養成が体系的に構築されていることから、米国での事例について検討することが肝要であると考ええる。

リーダーシップは、主要なラーニング・アウトカムの一つとして、植民地時代より米国の大学教育において重視されてきたと言われている (Smart, Ethington, Riggs, & Thompson, 2002)。しかし、リーダーシップを養うことをねらいとしたプログラム数が爆発的に増えたのは 1980 年代以降であり、それまでは、一部の優秀な学生を対象にした取り組みや、学内団体のリーダー及び学生寮の学生スタッフを対象にしたプログラムが中心的であった。1970 年代初頭

まで、それら個々の小さな取り組みに共通する言語は存在せず、活動内容や教育手法が広く共有され標準化されることもなかった。

しかし、1974年、リーダーシップ教育に従事する学生支援の専門家たちが、自ら組織する専門職団体である American College Personnel Association (ACPA) の活動を広げ、National Association of Student Personnel Administrators (NASPA) の他、学生支援に関わる複数の専門職団体に働きかけ、リーダーシップ養成に関する特別委員会を組織した。この集団の貢献により、リーダーシップ養成のモデルが構築された他、リーダーシップ・プログラムに関する資料が編纂された。

その後 1990 年代までに、多くの実践家や研究者の取り組みにより、学生リーダーシップ養成は理論的枠組み、概念モデル、プログラムの基準、多様な教育手法を持つ分野へと発展した。1900 年代末頃からは実証的研究も数多く行われ、リーダーシップ・プログラムの有効性や効果的なプログラム内容を示唆する研究結果が明らかにされている (Dugan, 2011)。2004 年から 2005 年に行われた調査では、リーダーシップ専攻を有する大学の数が 70 に上ることも明らかになっている (Brungardt, Greenleaf, Brungardt, & Arensdorf, 2006)。

では、なぜ大学教育におけるリーダーシップ養成はここまでの普及と発展を遂げてきたのだろうか。文献を整理すると、主に 2 つの事柄がその要因として浮かび上がってくる。それらは、1960 年代頃から始まったとされる「脱工業化時代 (Bell, 1974)」の到来に伴うリーダーシップ観の転換と、大学における学習概念の変化である。ここではまず、リーダーシップ養成の普及と発展の背景を捉えるために、リーダーシップ研究の系譜を工業化時代 (industrial period) と脱工業化時代 (postindustrial period) に分けて概観する。

(1) 工業化時代のリーダーシップ・アプローチ

リーダーシップ研究は、過去数十年の間に個人の特性、地位に基づく権限の行使、リーダー行動、リーダーシップが行使される状況、リーダーとフォロワーの相互影響、権限の分有、公益性等へとその対象を広げてきた (Northouse, 2010; Rost, 1991)。それに伴い、リーダーの選抜手法および養成方法は、リーダーに対するトレーニング、選抜された人物に対するリーダー開発、そして対象者の地位を問わないリーダーシップ開発へとその範囲を広げてきたと言われている (Dugan & Komives, 2011)。

これらの変遷を Komives, Lucas, & McMahon (1998/2007/2013) は、1900 年頃から 1970 年代頃の時代区分を指す工業化と、1970 年代以降の時代区分を指す脱工業化の二つパラダイムで捉えている。工業化パラダイムに位置づけられるリーダーシップ・アプローチでは、高い業績を収めるリーダーの特性や行動に焦点が当てられ、リーダーシップはリーダーの地位に着くも

のによる働きかけであり、主にリーダーのみが研究の対象であった。以下に主要なアプローチの概要を述べる。

1) 資質論的アプローチ

リーダーシップ研究初期における研究者らの関心は、「リーダーに共通する資質および特性はどのようなものか」というものであった。政治家や軍人など、偉大な人物 (great man) として認識されている人物らの身体や性格、心理的・社会的特徴について明らかにするこのような研究は、1900年から1940年代に最も盛んに行われた。

例えば Stogdill (1948) は、1904年から1947年に発表された124件のリーダー資質研究を分析・統合し、平均的なリーダーは、平均的なメンバーと比較して以下の8つの資質において異なると報告している：知能、注意力、洞察力、責任感、イニシアティブ、粘り強さ、自信、社交性。しかし、それぞれの特性の定義、測定、集団の目標達成との因果関係などは不明瞭で、Stogdill 自身もリーダーの働きかけが、集団の置かれた状況に対して適切であることと、リーダーシップは、リーダーとメンバーの関係性に基づくものであると報告している (1948, 1974)。

資質論的アプローチを用いた研究はその後も続いていくが、グループ・ダイナミクスや集団が置かれた状況など、リーダーが有する資質に基づく行動の影響範囲を超える要素についての研究が進み、現在では、全ての優れたリーダーが有する資質のリストや、いかなる状況下においても成功を約束する資質は存在しない (Lussier & Achua, 2012) と考えられている。

2) 行動論的アプローチ

1940年代以降研究者らの関心は「リーダーは何を行ない、どのようにふるまうのか」という、リーダーの行動面の特徴に向けられた。米国においては、第二次世界大戦の最中および終戦後、主に軍隊・産業の分野に貢献する潜在的なリーダーを発掘し訓練する必要性が広く認識され、高い業績をあげるリーダーの行動上の要因を明らかにすることで、リーダーシップ養成の方略を見いだすことができるとの期待もあり (Robbins, 1997) 、この頃からリーダー行動測定尺度の開発等、行動科学的探究が盛んに行われるようになった。

行動論的アプローチの代表的研究には、1940年代から始まったオハイオ州立大学での研究「オハイオ州立研究」と、1950年代に実施されたミシガン大学での研究「ミシガン研究」がある (Bass, 1990)。これらの研究では様々な組織に属する個人を対象に、質問紙調査やインタビュー調査がなされ、結果として有効なリーダー特有の行動を大きく2つに分類している。

まず、オハイオ州立研究では、有効なリーダーを特徴づける行動として、良い人間関係の構築や、メンバーへの心配り・支援等で構成される「配慮」(consideration) と、計画、役割

分担、情報収集等、組織運営や課題達成に直接的に関わる行動で構成される「構造づくり」(initiating structure)を抽出している。ミシガン研究においてもオハイオ州立研究と同様の結果が得られ、高業績を挙げるリーダーには、「関係指向行動 (relation-oriented behavior) と「課題指向行動」(task-oriented behavior) の両方が顕著であると報告された (Likert, 1961, 1967)。

日本においては、大戦後のこの時期、教育現場、炭坑、製鉄、造船、交通機関など幅広い分野における有効なリーダー行動の探究が広がりを見せていた (日野, 2010)。この頃九州大学の三隅二不二らによって行われた研究では、前述の米国における研究同様、リーダーシップ機能を集団の目的目標を遂行達成する Performance 機能と集団を維持する Maintenance 機能に類別している (1966)。

その他にも Blake & Mouton が構築したマネジリアル・グリッド論 (1964) 等、リーダー行動を関係性の配慮と構造づくりの2つの軸で捉える研究結果が次々と発表されたが、これら行動論的アプローチ研究における結論は様々で、リーダーの行動パターンと生産性に一貫した結論が見られないとの批判がある (Robbins, 1997; Sadler, 1997)。また、多くの研究がリーダーシップ行動が取られた状況や文脈については検討しておらず (Komives et al., 2013), Yukl (1994) は、複雑なリーダーシップ・プロセスを捉えるには、行動論的アプローチはあまりに単純であると指摘した。

3) 状況論的アプローチ

1960年代頃より、リーダーシップは真空状態で起こるのではなく、置かれた文脈や状況によって求められる働きかけは異なるという考え方を前提とした状況論的アプローチが台頭してきた。代表的な理論の一つは、Fidler が提唱したコンティンジェンシー・モデル (状況適応理論) である (1964, 1967)。

Fidler はリーダーがリーダーシップを発揮しやすい状況の条件変数として、1) リーダーとメンバー間の良い関係性、2) リーダーが持つ権限の強さ、3) 課題・作業手順の明確さを定義した。1977年には Hersey & Blanchard によって、フォロワーの準備性 (コンピテンシーとコミットメントの度合い) に応じたリーダーシップ・スタイルが提唱された (Situational Leadership Theory/SL 理論)。例えば、コミットメントは高いがコンピテンシーが低い未熟なメンバーに対しては、具体的な指示を用いて導く教示的 (directing) なスタイルが求められる。一方でコミットメントもコンピテンシーも高いメンバーに対しては、タスク遂行の責任を委ねる委任的 (delegating) なリーダーシップ・スタイルを取ることが提案されている。

House (1971) が示したパス・ゴール理論もまた状況論的アプローチの一つである。ここではリーダーのタスクとして、魅力的な成果を設定し、メンバーの目標達成の道筋 (path) を明

確にし、支援や報酬を与えることでメンバーのモチベーションを維持することが列挙されている。また、Houseはリーダー行動の効果は、技能、ニーズ、動機づけ等のメンバー特性と、責任体制や組織のあり方等から成るタスク構造によって構成される環境に左右されると述べている。

これら状況論的アプローチは、異なる状況やメンバーの準備性にリーダーが適応することの必要性和その効用を示したという点で評価される (Seyranian, 2012)。しかし、限界もあった。まずは、多様な変数同士の関連や、概念の曖昧さや矛盾である (Graeff, 1983)。また実証研究の少なさも指摘されている (Yukl, 1981)。Fidler に対する批判としては、メンバー同士またはリーダーとメンバーの動的な相互作用について考慮されていないという点が指摘されており (Kennedy, 1982)、パス・ゴール理論については十分な実証研究がなく、またメンバーのコミットメントとコンピテンシーとの関係性も十分に説明されていない (Northouse, 2004)

4) 工業化時代のリーダーシップ・アプローチ応用の限界

工業化時代のリーダーシップ・アプローチをリーダーシップ養成に応用する試みは現在も見られるが、その限界について、複数の研究者が言及している。例えば、資質論的アプローチへの批判としては、知能や性格といった、ある程度定着した心理的枠組みである資質を教育プログラムやトレーニングで養成することは困難だとの見解がある (Northouse, 2010)。

優れたリーダー行動のリスト化を行う行動論的アプローチには、リーダーシップ学習への活用も期待されたが、八木 (2012) は、「特定の行動をリスト化しただけではその行動がどのような文脈や背景によって生まれたのか、あるいは状況や相手に対するどのような認知によって生まれたかがはっきりしない・・・場当たりのリーダーと同じような行動をとっても、たいした成果は上がらないはずである」(P. 25)と述べ、行動論的アプローチが提供した知識には模倣できない側面があり、他者がリーダーシップを成長させるために有用な情報が充分でないと結論づけている。

状況論的アプローチについては、状況に応じた有効なリーダーシップ特性や類型を示しているが、一方でリーダーの柔軟性と適応力も重要視されている (Yukl, 1981)。しかし、リーダーが課題の本質、課題を取り巻く環境、フォロワーの人格などから組織の状況を判断し、それに依りて柔軟に対応を変化させることは容易ではなく、リーダー行動と状況のミスマッチが起こった場合の対応については説明が充分なされていない (Northouse, 2007)。従って、リーダーシップ養成への応用には限界があると結論づけられよう。

これら工業化時代のアプローチに基づく大学でのリーダーシップ養成の例として Dugan & Komives (2011) は、リーダーの役割を担う学生への時間管理、企画立案、会議マネジメント

などの単発型研修を挙げている。Dugan & Komives は、これらの能力がリーダーにとって重要であるとしながらも、リーダーシップ教育者は、リーダー学生の個人的な能力開発に焦点を当てるだけでなく、権限の共有について理解を深めることができるプログラム参加の機会を提供し、集団とコミュニティの利益に目を向けるよう促すことが求められると述べている。

(2) 脱工業化時代のリーダーシップ・アプローチ

ここまで見てきたように、1970年代頃までの工業化時代においては、リーダーシップはリーダーからフォロワーへの一方向的なものであり、リーダーである管理/監督者が従者を操作・管理するという捉え方が主流であった (Rost, 1991)。また、リーダーシップの目的は明確に掲げられた小集団の目標達成および集団の現状維持であり、マネジメントとの差が明確ではなかった。しかし、1970年代後半からの脱工業化時代においては、情報・知識・サービスが重要な役割を果たすようになり、知識を基盤とした経済を支える労働者は、チームで素早い意思決定を行うことで、組織に貢献するようになった。また、他のメンバーの持つ知識を統合し、他の部署（チーム外の人間）とコミュニケーションを取り、より複雑化・高度化する緊急の課題に取り組むことや、大規模な環境の変化に組織としてどのように対処すべきかにまで意識を及ぼせながら活動することが求められるようになった。以前は設定された目標と課題のために、組織が描く筋書き通りに動いていれば良かった労働者たちの働き方が大きく変化したのである (Magliocca & Christakis, 2001)。

脱工業化時代のリーダーシップ観について述べた代表的なものには、Burns の Leadership がある。そこでは、リーダーと従者の関係には互恵性また倫理性が求められるとされている。リーダーと従者が組織やチームの目的を共有し、時には目標やビジョンを共に描き、組織に望ましい結果や利益をもたらすために、互いを高め合いながら協同する価値に基づいたプロセスをリーダーシップと定義している (Burns, 1978)。以下に、脱工業化時代の主要なアプローチとして、この Burns が提唱した変革型リーダーシップの他にオーセンティック・リーダーシップ、適応/複雑系理論 (Adaptive/Complexity Theory) の概要を述べる。

1) 変革型リーダーシップ

変革型リーダーシップ (transformational leadership) は、リーダーシップは「フォロワーのニーズや目標と切り離せない」という考えに基づいている (Burns, 1978, p.19)。また、リーダーシップは、「集団に関わる個人の感情、価値、倫理、基準、長期的な目標が変容するプロセスである」とも定義されており (Northouse, 2004)、変革型リーダーは、フォロワーとビジョンを共有し、フォロワーの関心を押し広げ、可能性を引き出す (Bass & Riggio, 2006)。

Tichy と DeVanna (1986) は変革型リーダーについて 7 つの特徴をまとめているが、それら

には、1)変化の担い手である、2)勇敢である、3)人を信じる、4)価値に基づいて行動する、5)生涯に渡る学習者である、6)複雑生、両義性、不確実性に対処できる、7)ビジョンを抱いている、が列挙されている。

変革型リーダーシップを工業化時代のリーダーシップ・アプローチと比較した場合、特に、フォロワーの意識変容を促し組織へのコミットメントに対する内発的な動機づけを高める点と、外部環境の変化を捉えながら、課題を見極め、ビジョンを打ち出して普及し、変革へと導く点が顕著である。

Burns が提唱したもう一つの概念に交換型リーダーシップ (transactional leadership) がある (1978)。これは成功や失敗に応じて報酬や罰を与えることによりフォロワーを管理したり、動機づけを高めたりするアプローチである。

変革型リーダーシップへの主たる批判にはその構成要素の不明瞭さに起因する効果測定の難しさがある (Northouse, 2013)。また、その影響範囲が組織のみならずフォロワーの価値観という内面の深い部分にまで及ぶことも効果測定が容易でないことの一因として挙げられるだろう。変革型リーダーシップはリーダーの倫理性や価値観を基盤としていることから、リーダー中心志向であるとの指摘もある (Northouse, 2013)。

2) オーセンティック・リーダーシップ

オーセンティシティ (authenticity) という概念は、ギリシャ哲学の「自分に正直であれ (“to thine own self be true”)」に由来すると言われており (Avolio & Gardner, 2005) , 日本語では「真正」「信実」「誠実さ」などと訳される。オーセンティック・リーダーシップ (authentic leadership) は、リーダーシップを行使する人物そのものの核となる側面に焦点を当てている点が特徴である。

オーセンティック・リーダーの人物像について Avolio, Luthans, & Walumbwa (2004) は「自己を取り巻く文脈について深く自覚し、自分の価値観、道徳、知識、能力について他者から知覚され、自信があり、希望にあふれ、楽観的で、粘り強い、道徳的なリーダー」と述べている。その行動には透明性があり、高いモラル、正直さ、高潔さを自らモデルとなって体現することで他者を導く (Avolio et al, 2004)。

また、フォロワーの自己への意識や自制心を高める働きかけによってフォロワー自身のオーセンティシティ (真正さ) を高める。更にオーセンティック・リーダーは、包含的で肯定的な組織文化を築くことでフォロワー自身が組織活動の意義を見いだすことを促し、関与を高めることで組織に抜本的な変化をもたらすのである (Avolio & Gardner, 2005)。Shamir & Eilam (2005) はオーセンティック・リーダーの特徴として以下 4 つを挙げている：

- ① リーダーシップを偽造せず、自己に忠実である (他者の期待に応えるのでなく)

- ② 地位，名誉，その他の個人的な報酬を得ることではなく，自己の信念によって動機づけられる
- ③ オリジナルであり誰かのコピーではない，自己の視点から他者を導く
- ④ 行動は価値と信念に基づいている

これらの資質能力は，自己に対する強い確信や，楽観生，希望，自己効力感，回復力/復元力で構成されるポジティブ心理資本 (positive psychological capital) (Luthans & Youssef, 2004) に起因する。

また，George (2007) は，オーセンティックでかつ成功していると認識される米国の企業，教育機関，NPO のリーダー125 名に対しインタビュー調査を行なっている。その結果，彼/彼女ら全てに共通する特性，技能，リーダーシップ・スタイル等は存在しないことを明らかにした。共通していたのは，常に成長の機会を求め，実体験を重ね，自己への理解を深め，コンスタントに自己のライフ・ストーリーを再構築する生き方であった。

これらを踏まえると，オーセンティック・リーダーシップの発達プロセスは複雑であり，研修等によって促すことは困難であることは想像に難くない。Avolio (2005) は，その発達を促すプログラムは，「生涯に渡るプログラム (life' s program)」だとも述べている。一方で George (2007) は先述の調査結果を踏まえ，自己の強み，価値，関心を追究し続け，支援してくれる仲間を見だし，人生のあらゆる側面を統合し充足感を高めることで，オーセンティック・リーダーシップを育てることが可能だと述べている。

3) 複雑系理論

グローバル化，技術進化，規制緩和，民主化に特徴づけられる知識基盤社会において，組織の成功には，人間関係資本や継続的な学習と変革がより求められるようになったと言われている。このような社会においては，組織構造は直線的に描かれるものではなく，組織内の人やリソースは課題に応じて結び合わされていく。また，リーダーシップについても，属人的なものではなく，複雑な相互作用から創発される原動力およびシステムであると捉えるのが複雑系理論 (Complexity Theory) である (Uhl-Bien, Marison, & McKelvey, 2007)。

Lichtenstein, Uhl-Bien, Marion, Seers, & Orton (2006) は，リーダーシップを「相互作用，テンション，認識や理解を支配するルールのやり取りなどの産物であり，個人の能力を超えた原動力」と定義づけている。リーダーシップはリーダーのポジションを担う者のみが行使用するものでなく，人々やアイデアの間，また組織のどこからでも生まれ得るものであり，そのような組織のあり方が脱工業化時代に特徴的な不確実さや曖昧さを伴う「適応が求められる試練 (adaptive challenge)」に創造的に対応していけると考えられている (Uhl-Bien et al., 2007)。

一方で、複雑系理論のリーダーシップ機能には、ここまで述べてきた相互作用から創発される柔軟な原動力とは異なる側面もあると Uhl-Bien et al. (2007) は述べている。それらは、計画を立て人員を配置し、効率的・効果的に課題に対処する管理者的リーダーシップ (administrative leadership) と、この官僚主義的なリーダーシップとインフォーマルな創発的原動力のリーダーシップ (adaptive leadership) を触媒し最適化する活用リーダーシップ (enabling leadership) である。

このように複雑系理論は包括的なアプローチであるがゆえに理解やその評価は困難とされている (Komives, Lucas, & McMahon, 2007)。また、その養成には大きく分けて2種類のアプローチが存在し、一つは組織構造開発、組織学習文化醸成等のシステムを対象にしたものであり、もう一つは資質能力向上をねらいにした個人を対象にしたものである (Clarke, 2012)。Clarke はこれらを踏まえ、複雑系理論におけるリーダーシップ開発は、社会関係資本の開発と維持と同義であると述べている。

4) 脱工業化時代のリーダーシップ養成

これまでみてきたように、脱工業化時代のリーダーシップ・アプローチにおいては、リーダーとフォロワーは互恵的な関係にあり、リーダーシップ養成はリーダーのみの能力開発ではなく、組織の構成員および組織そのものの開発にもその範囲が及ぶ。このような概念が普及し、多くの大学でより幅広い層を対象にリーダーシップ養成が実施されるようになったのである (Dugan & Komives, 2007)。このことは、本章で後述する大学教育に用いられている主要なリーダーシップ理論やモデルが、どれもリーダーと従者の互恵性や倫理性を重要視していることから明らかである。

脱工業化時代のアプローチに基づいた学生リーダーシップ・プログラムの例としては、サービス・ラーニング・プログラムや、地域の課題に取り組む長期的なプロジェクトなどが挙げられる。これらの活動では、集団での実践活動を通じたチーム形成についての学びと、それに伴う深いリフレクションによる個々人の自己開発の機会を提供している。

(3) 大学における学習概念の変化

過去およそ 30 年間に及ぶリーダーシップ養成の普及と発展のもう一つの要因と考えられるのが、大学教育における教授 (教員) 中心から学習 (学習者) 中心へのパラダイム・シフトである。以下にあるように、これは大学において「何を教えるか」ではなく「何ができるようになるか」、いわゆる「ラーニング・アウトカム」重視への移行である。

ラーニングパラダイムにおいて、大学の目的は、知識を移行することではなく、学

生が知識を自ら発見・構築できる環境と経験を創造し、学生を、課題を発見し解決できる学習コミュニティのメンバーにすることである (Barr, & Tagg, 1995, p. 13)。

この背景としては、まず、米国における大学の大衆化に伴う学生の基礎学力、文化背景、経験、ニーズ、関心などの多様化が挙げられる²⁾。特に、学外においても、仕事や家庭、また活動等において役割と責任を担う学生が増える中、学習者が、教育に対して単なる知識の移転ではなく、所属する組織やコミュニティにおいて実質的な変化をもたらすことができる能力の獲得を求めるようになったのである (The National Association of Student Personnel Administrators & The American College Personnel Association, 2004)。

教授中心から学習中心へのパラダイム・シフトの背景にある別な要因として、1970年代以降の市場経済のグローバル化に伴う求められる能力の多様化・流動化、更に、グローバルな課題に立ち向かう市民リーダーの育成への意識の高まりなどの世界的な動向があると考えられている (日本学術会議日本の展望委員会知の創造文化会, 2010)。これらに 대응するように、1980年代以降、学士課程教育の改革が盛んに行われ、教育の成果として、認知的理解に並び汎用的能力、人格的成熟、アイデンティティ形成など、全人としての発達を支援する教育が求められるようになった。それに伴い、教育手法も一方的な講義スタイルだけでなく、認知的理解と人間的成長の両方を養うことをねらいとした参加型や協同型の手法が導入されるようになった。

また、正課外活動、地域におけるイベントやボランティア活動への参加、アルバイト、寮生活など、学生の生活全体が学びの場として捉えられるようになったのである (The National Association of Student Personnel Administrators & The American College Personnel Association, 2004; 日本学術会議日本の展望委員会知の創造文化会, 2010; Boyer, 1987 喜多村和之・伊藤彰浩・館昭訳 1996)。

このように、学習と人間的成長、また市民リーダーの育成が実質的なラーニング・アウトカムとして同等に求められるようになったことで、社会に肯定的な変化をもたらすことを主要なねらいとした学生リーダーシップ養成へのニーズが高まり³⁾、普及すると同時にプログラム化・体系化が進んだと考えられる。

また、米国において初めて学生向けのリーダーシップ養成のモデルを開発した Astin らは、高等教育におけるリーダーシップ開発の基本的目的は、より効果的に学生の学習と発達を高め、新しい知識を生み出し、地域に奉仕するように、教職員、学生また他のスタッフを教育、奨励することであり、より広い社会において肯定的な変化をもたらす担い手となれるように学生を養うことであると述べている (Astin & Astin, 2001)。このことは、リーダーシップが大学教育の主要なアウトカムの一つであるだけでなく、教育・学習・学生生活に携わるキャンパスの構成員全員に求められる重要な資質能力であることを示唆している。

次節では、現在米国の大学で実施されているリーダーシップ・プログラムの特徴について紹介する。

6. 米国の大学におけるリーダーシップ・プログラムの特徴

学生リーダーシップ・プログラムの目的は、あらゆる場面（状況）における効果的なリーダーシップのための知識、態度、技能を養うこと（Komives, 2011）であり、米国の大学には専攻・副専攻プログラムやコースといった正課のプログラムから、正課外のプログラムまで多種多様な形態が存在する。形態は様々ではあるが、米国の大学におけるリーダーシップ・プログラムの多くは「リーダーシップ理論やモデルに基づいてデザインされるべきである」との共通認識のもと、既存の理論／モデルだけでなく、大学生のリーダーシップ開発のために構築された新たな理論やモデルをベースにデザインされていることが特徴である。

また、学生支援の専門家たちによる学協会が、リーダーシップ・プログラムの構築と実践のためのスタンダード（基準）やガイドラインを策定しており、そのスタンダードやガイドラインを参考にしながら自大学のプログラムを編成しているケースが多いことも特徴の一つといえる（Komives, 2011）。本節では、米国の大学におけるリーダーシップ・プログラムのベースとなっている理論やモデル、代表的なスタンダードやガイドラインについて述べる。

(1) 学生リーダーシップ理論／モデル

前節で述べたように、時代の流れと共にリーダーシップ観が変容し、リーダーシップは「生まれながらの才能」ではなく「身につけることができる」という考え方が浸透していく中で、1990年代にリーダーシップの研究者たちが「大学生のリーダーシップ開発」に着目していった（Dugan & Komives, 2011）。

そこで、リーダーシップ・プログラムの開発にあたり、既存のリーダーシップ理論やモデルを応用するだけでなく、新たに大学生のためのリーダーシップ理論／モデルが考案されていくのだが、前者として現在でも広く受け入れられているものに、「Servant Leadership」（Greenleaf, 1970/1977）や「Leadership Challenge」（Kouzes & Posner, 1987/2007）がある。一方、後者、すなわち大学生に特化して開発された理論／モデルの中で多くの大学のプログラムで活用されているものとしては「Social Change Model of Leadership Development (SCM）」（Higher Education Research Institute, 1996）や「Relational Leadership Model」（Komives et al, 2007）、「Leadership Identity Development Model」（Komives, Owen, Longerbeam, Mainella, & Osteen, 2005）がある（Dugan & Komives, 2011）。これらについては第2章と第4章で詳細を述べる。

リーダーシップ理論やモデルは、一つのプログラムにつき一つの理論／モデルをベースに

する、という類のものではない。自大学の教育理念や建学の精神、および育成人材像（ラーニング・アウトカム）を踏まえ、様々な理論／モデルを組み合わせたリ活用させたりしながら用いられている。例えばミッション系のある大学では、「人類への奉仕」という建学の精神のもと、Servant Leadership や SCM、次項で述べるリーダーシップ・プログラムのスタンダード（SLPs）を参考にしながら独自のリーダーシップ・プログラムを展開している（Dugan & Komives, 2011）。リーダーシップ理論/モデルを基盤としたプログラムと学生の学びとの関連性については、いくつかの実証研究が行われており、その効果が明らかにされている（Eich, 2008; Owen, 2008; Zimmerman-Oster & Burkhardt, 1999）。

(2) リーダーシップ・プログラムのスタンダード／ガイドライン

米国の大学のリーダーシップ・プログラムの多くが参考にしているのが、リーダーシップ教育の専門家たちにより策定されたリーダーシップ・プログラムの基準（スタンダード）やガイドラインである。代表的なものとして、Council for the Advancement of Standards in Higher Education(CAS) による「The Standards for Student Leadership Programs(SLPs)」や International Leadership Association(ILA) の「Guiding Questions: Guidelines for Leadership Education Programs」がある。以下、SLPs について取り上げてみたい。

SLPs は「ミッション (Mission)」「プログラム (Program)」「人的資源 (Human Resources)」など 14 の項目から構成されている。例えば第 1 項目の「ミッション」では、リーダーシップ・プログラムのミッションとして「リーダーシップのプロセスに学生を関与させること」を掲げ、ミッション達成のためにプログラムは「リーダーシップは学ぶ（身につける）ことができるという信念に基づいている」、「明確な原則、価値、仮説に裏づけされている」、「多様なリーダーシップ理論やモデル、方法を用いている」こと等が約束されていなければならないとしている。

第 2 項目の「プログラム」では、先ず大学教育における学生の成長と学習成果（ラーニング・アウトカム）を、1) 知識の獲得・統合・組立て・応用、2) 思考力、3) 自己形成力、4) 対人関係力、5) ヒューマニズム（人道主義）と市民としての責任観、6) 実践力の 6 つの領域として示し、リーダーシップ・プログラムのラーニング・アウトカムもその 6 領域に沿って設定されるべきことが記されている。その上で、リーダーシップ・プログラムの主要な要素として次の 3 つを挙げている：

- ① 効果的なリーダーシップに必要な能力開発の機会が提供されること
- ② 多様なプログラムの形式、方法、コンテキスト（専門教育、キャリア教育、サークルや委員会活動、学内雇用、インターンシップ、サービス・ラーニング、社会活動団体や宗教団体など地域社会の組織の活動）が提供されること

③ 学内の様々な部署・組織との協働, および地域とのパートナーシップがあること特に, ①の「リーダーシップに必要な能力」については, 「リーダーシップの基礎理解」, 「自己の発達」, 「対人関係の発達」, 「グループや組織, システムの発達」の 4 領域に分け, 各領域ごとに細かい能力が記されている。Table 1-1 にそれぞれの能力を例示する。

Table 1-1 CAS によるリーダーシップ能力の基準

リーダーシップの基礎理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ リーダー, リーダーシップ, リーダーシップ養成についての歴史的視点 ・ マネジメントとリーダーシップの違い ・ 多様なリーダーシップ・スタイルとアプローチについての気づきと理解
自己の発達	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個人の価値の探究, リーダーシップ・アイデンティティ開発, リフレクションの習慣を含む, 個人のリーダーシップ哲学の探究 ・ 情報リテラシー, 倫理的判断, 文章によるコミュニケーション, クリティカル・シンキング, 問題解決, 文化適応, 目標設定・ビジョン構築, 動機づけ, 創造性, リスク引受を含むリーダーシップスキルの獲得
対人関係の発達	<ul style="list-style-type: none"> ・ リーダーシップに対する自己効力感の向上 ・ 人種, ジェンダー・アイデンティティ, 性表現, 性別, 社会的階級, 障がい, 国籍, 宗教, 民族性などの多様な側面がリーダーシップに与える影響についての認識
グループ, 組織, システムの発達	<p><u>チーム・ビルディング</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 信頼の構築 ・ 集団における問題解決, 対立マネジメント, 意思決定 <p><u>組織に関わる能力</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 組織の文化, 価値, 方針 ・ 組織の効果性の診断と評価 <p><u>システムに関わる能力</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 連携構築やその他のシステム変革の方法 ・ 市民的社会・地域参画

* CAS(2009)を筆者が一部抜粋

最後の項目(第14項目)の「効果測定と評価(Assessment and Evaluation)」においては, プログラムの効果測定と評価を定期的に行うことの必要性が述べられており, 質的および量的調査法を適宜用いて学生, プログラムのスタッフ(教職員), その他関係者からデータ収集することを奨励している。そして, 評価結果を基に, プログラムの改編や改善を行うことを促している(CAS, 2009)。

以上のように, SLPsにはリーダーシップ・プログラムが備えておくべき基準について細かく記載されており, リーダーシップ教育の専門家が自大学でプログラムを開発する際の参考指標となっている。Owen(2012)が89の高等教育機関対象に行った調査では, 82%の機関がこの

SLPs をプログラム開発およびアセスメントに活用したと答えている。

(3) リーダーシップ養成における学びを促す環境

リーダーシップを個人の特性や技能に依存する能力だと捉える時、集団におけるリーダーシップの醸成は、その役割を担える人物を選出することを意味する。しかし脱工業化時代において、リーダーシップは「ある」「なし」が既定されるものでなく、それを実践したいと願う個人によって学ぶことができるとの見解が研究者や教育者の間で共有されるようになった (Daloz Parks, 2005)。Owen(2011)は、リーダーシップを「学習・理解することができ、多様な状況に応用できる社会的プロセス」であり、リーダーシップ教育者の役割は、リーダーシップを実践したい個人に対して、リーダーシップの実践や知識を捉え、彼/彼女らの人生や社会におけるそれらの意味づけを助けることだと述べている。

では、リーダーシップは具体的にどのように学ぶことができるのだろうか。米国における学生リーダーシップ・プログラムに関する情報を収集・提供する National Clearing House for Leadership Programs (NCLP) がこれまで作成してきた指導者向けハンドブックには、リーダーシップを学ぶ環境に求められる要素 (以下「リーダーシップ学習環境 3 要素」と呼ぶ) として 3 つが挙げられている (Owen, Dugan, Berwager, & Lott, 2006; Owen, 2011)。それらの概要を以下に示す：

① 学びのコミュニティの構築

学習者に全人的な変容をもたらす学び (transformative learning) を実現するためには、学生が思いを表現し、対話に参加し、お互いの学びと成長に責任を抱くことのできる文化が存在するコミュニティを意図的にデザインすることが必要である (Owen, 2011)。コミュニティでの学びを促進する教授法には、相互依存的関係の構築を促すチーム・ベースド・ラーニング (Michaelsen, Knight & Fink, 2002)、教え手と学び手の両方に成長をもたらすピア・エデュケーション (Ender & Newton, 2000)、本物の社会的課題の解決に向けて他者と協同する中で他者との関わりを学び自己への理解を深めるコミュニティ・サービス・ラーニング (Cress, Astin, Zimmerman-Oster & Burkhardt, 2001; Dugan, 2006; Dugan & Komives, 2010; Kezar & Moriarty, 2000; Thompson, 2006) などがある。

② リーダーシップの学習経験に応じた学習機会のデザイン

リーダーシップの学習に限らず、経験的な学習においては、特に学習者の準備性に注意を払うことが求められる。Owen(2011)は、Knefelkamp & Widick(1984)の示す“Developmental Instructional Model”を援用し、学生のリーダーシップ学習経験

に応じて、学習機会の4つの要素を調整することを提案している。1つ目は物事を解釈する枠組みや指示/支援の量である。初学者にはこれをより頻繁に丁寧に提供することが求められるだろう。2つ目の要素はダイバーシティである。これは学習課題とその複雑さの量と多様性を意味している。学習者が与えられた課題に無理なく取り組めるようになった段階で、そのダイバーシティのレベルをより高く調整していく。3つ目は経験学習 (experiential learning) である。初学者にはロールプレイやシミュレーション・ゲームなどを通じた、より直接的な経験からの学びを促し、学習経験を積んでいる者には、ケース・スタディなど、未経験な物事の推察や、特定の事象の社会システムへの影響についての考察機会を提供する。最後の要素はパーソナリズム (personalism) と呼ばれるものである。これは、安全かつ承認を得られると同時に、適切なリスクを取ることにしても奨励される環境である。学習経験の豊富な学生の成長には、より高いレベルの自律やリスクが伴う学習環境を準備することが求められる。

③リフレクション

学習効果を高めるには、経験の質を高める学習環境のデザインが重要であると共に経験から学びを抽出するリフレクションの機会を提供することが不可欠である。学習目標に照らして、何が起こったか、何を意味しているのかについて、学習目標と自己の考え、知識、感情、セオリー、疑問などに関連づけながら深く振り返る行為は、活動の様々な場面で実施することによって効果がもたらされる (Owen, 2011)。また、リフレクションは学習者の資質能力のアセスメントやアウトカム評価にも大いに活用することができる。Freier (1970) は実践 (praxis) を、人類による、世界に変革をもたらすための行動とリフレクションと定義づけているが、Owenはこの実践こそ、変革的なリーダーシップ力の養成に欠かせないものだと述べている。

(4) プログラム例

それでは、実際のプログラムはどのようなになっているのであろうか。Smist (2011) によると、それらは、カンファレンスやワークショップなどの単発的なものから、資格取得につながる長期間に渡る体系的なものまで幅広く存在する。それらのプログラムは、学部教育に準ずるフィールドワークやインターンシップなどもあれば、学生課やキャリア支援課の管轄下にあるもの、学生寮や国際交流に携わる部署が提供するプログラムなど多様である。それら多様なプログラムに一般的とされる要素 (活動) が Haber (2006) によって整理されている。Table 1-2 にその一部を示す。

Table 1-2 一般的なプログラムの要素

プログラム要素	概要	期待される効果
正課授業	リーダーシップ経験や、テーマ、特定の集団（人種やジェンダーなど）に応じたプログラムの開発と提供	リーダーシップの理論やアプローチについての教育、批評的・倫理的思考、リーダーシップについての認知的複雑性を高める
ワークショップ/セミナー	単発的および連続のワークショップ/セミナーの提供	情報共有、気づきの醸成、スキル向上
プログラム内でのリーダーシップの役割	プログラムのコーディネートや企画の機会提供	リーダーシップ能力の応用、プログラムの企画と実施、プロジェクトの開発と管理
リーダーシップ能力/性格など自己分析	Myers-Briggs Type Inventory や Student Leadership Practice Inventory などを用いた診断	自己理解と他者理解
スピーカー	学内外から講師招聘	ロール・モデルを示す、教育
サービス・ラーニング、地域と関わるプロジェクト	教育、サービス、リフレクションに焦点を当てたプロジェクト	市民性についての学びと社会への関与、行動と主張、知識の応用と統合
メンタリング	メンターの役割を担うピア、教員、地域の協力者などと学生のマッチング	成長支援やネットワーキングの助けとなりメンター関係の構築
ポートフォリオ	記録や成果物を用いたリフレクション	リフレクション、経験の分析と統合、将来への準備

参照：Haber (2006) を筆者が和訳・一部修正

米国 31 のリーダーシップ養成プログラムを対象に行った調査では、最も一般的な要素がセミナーとワークショップ（93.5%のプログラムで実施）、次いでメンタリング（90.3%）、ゲスト・スピーカー（82.1%）、サービス/ボランティアへの派遣（82.1%）の順であった（Zimmerman-Oster & Burkhardt, 1999）。

次に、全学部生に開かれ、多くの教職員を巻き込んだプログラムとして米国で注目を集めている2つの取組みについて記す。

まず一つ目は、ニューヨーク州立大学ジェネセオ校の「Geneseo Opportunities for Leadership Development (GOLD Program)」である。本プログラムは、大学内及びグローバル・コミュニティにおけるリーダーシップの役割と責任担うことのできる学生を育てることをねらいとしている。開講されるワークショップの数は年間400件に昇り、学生と地域にある他大

学の学生がいつでも無料で受講できる点が特徴である。受講者は定められた数のワークショップを受講し課題を提出すると、ボランティアリズム、持続可能性、情報リテラシー、キャリア開発、ダイバーシティと文化能力などのテーマに沿った異なる7種類の資格を取得することができる。また、リーダーシップ能力の段階に応じてブロンズ、シルバー、ゴールドの資格が付与される。リーダーシップのモデルであることを示すゴールド資格を取得した学生は「メンター」として他学生に関わり、チームビルディング、タイムマネジメントなど一部のワークショップも担当する。2008年の調査⁴⁾では、全学部生約5,500名のうち2,500名に受講経験があり、その半数がゴールド資格を保持していた。また2013年から2014年の1年間には述べ7000名が受講経験を有していた(SUNY Geneseo GOLD ウェブサイト, 2015)。また、学内の教職員70名が無償で講師を務めているが、これら多様な講師によるワークショップの質維持のために、プログラム・ディレクターが定期的に授業見学を行ない、学生から提出されたジャーナル全てに目を通し、満足度や授業レベルなどの確認を行っている(2008年調査より)。尚、本プログラムは、National Association for Campus Activities と National Association of Student Personnel Administrators の2つの団体から優秀な取組みとして表彰されている。

次に、バージニア州にあるジョージメイソン大学の取組を紹介する。ジョージメイソン大学では、学生のみならず教職員、更には卒業生のリーダーシップ養成を目的とした全学を挙げた取組み—MasonLeads—が行われている。その特徴としては、先ず、学生、教職員から構成される委員会(Task Force)によって学内のリーダーシップ教育が検討されていることである。この委員会で審議された事項は、教学担当副学長と学生担当副学長の両者に報告・提案されており、教学・学生支援の両面にわたって広くリーダーシップ・プログラムが実施されることを目指していることが分かる(MansonLeads ウェブサイト, 2014)。

また、MasonLeads にとっての「リーダーシップの考え方 (Assumptions)」、 「リーダーシップの基盤となる価値観(Values)」、MasonLeads で育成する「リーダーシップ能力(Competencies)」が明文化されており、これらは前項(1)で紹介した Social Change Model of Leadership Development や Relational Leadership Model をベースとして考案されている。なお、このように教育プログラムにとってのリーダーシップの考え方や価値観、育成する能力を明示することは、前項(2)で紹介した The Standards for Student Leadership Programs に規定されていることである。

このような体制のもと、正課教育では各学部・学科がその専門領域に即したリーダーシップ科目を提供し、正課外においては各種センターが独自のプログラムを実施している。特に後者については、学生活動支援センターや学生寮センターの他、ボランティアセンター、カウンセリングセンターといった、学生であれば何かしら利用するセンターにおいてリーダーシップ・プログラムが提供されているため、およそすべての学生がリーダーシップ・プログラムに

参加できる機会が学内に溢れているといっても過言ではない。

これまで見てきたように、米国にはリーダーシップの研究者が構築した大学生に特化したリーダーシップ理論やモデル、リーダーシップ教育の専門家が策定したリーダーシップ・プログラムのスタンダードやガイドラインが存在しており、これが体系的なプログラムの構築の大きな基盤となっている。更には、リーダーシップ・プログラムに関する情報を提供する機関（NCLP など）や資金援助をする財団（W.K. Kellogg Foundation, Rockefeller Foundation など）も数多く存在するなど、米国では大学生のリーダーシップを育成する土壌が整備されているといえる。

(5) 学生リーダーシップ・プログラムの効果

学生リーダーシップについての実証研究は、1990年代から盛んに行われるようになった。リーダーシップを学部での学びに付随して涵養される能力でなく、意図的に養うべき重要なアウトカムとして本格的に研究を始めた先駆者の一人が Astin である (Dugan, 2011)。Astin の個人的な研究および Cooperative Institutional Research Program (CIRP, 米国の最も古く大規模な高等教育システムに関する実証研究プログラム) における研究は、今日のリーダーシップ理論や研究の基盤となる多くの知見を提供している。また、Kouzes・Posner は、ビジネスマンらを対象にしたリーダーシップ研究結果をもとに大学生を対象にしたリーダーシップ尺度 Leadership Practice Inventory (LPI) を開発している (1997)。多くの大学がこの LPI を研修のツールやベンチマーキングの目的に用いている (Dugan, 2011)。大学生のリーダーシップ養成モデルとして初めて開発されたものが Social Change Model of Leadership Development (SCM) である。Tyree (1998) が開発した、この SCM に掲げられるリーダーシップの 8 つの資質能力を測定する尺度 SRLS-R2 (Socially Responsible Leadership Scale - Revised Version 2)⁵⁾ は、全米 52 大学の 50,000 名以上を対象とした大規模なリーダーシップ研究である Multi-Institutional Study of Leadership (MSL) に用いられ、多くの知見を提供している (Dugan & Komives, 2007)。

では、実際に大学生のリーダーシップ・プログラムの効果について、どのようなことが明らかにされてきたのだろうか。すべての研究を網羅することはできないが、主要な結果について見ていきたい。まずリーダーシップ・プログラムそのものの効果については「リーダーシップの可能性はどの学生にも備わっており、大学はリーダーシップ・プログラムや活動でその可能性を開発することができる」、「学生リーダーシップ・プログラムが、個人、所属機関、地域の向上をもたらす」(Zimmerman-Oster & Burkhardt, 1999) 「実施期間の長さに関わらず (例え 1 度のプログラム受講でも) リーダーシップ・プログラムはリーダーシップ能力の向上に貢献する」(Dugan & Komives, 2007) などが明らかとなっている。

「プログラム」というフォーマルな形でなくとも、キャンパスではリーダーシップ養成につながる様々な機会が存在し、教職員が意図的にそれらを紹介・提供することができる。このような機会の効果については、「サービスやボランティアの機会、サービス・ラーニング・プログラムへの参加、協同を通じた活動的学習が学生リーダーシップ養成に貢献する」(Astin & Sax, 1998; Astin, Sax & Avalos, 1999; Cress, Astin, Zimmerman-Oster & Burkhardt, 2001; Kezar & Moriarty, 2000), 「社会的課題やダイバーシティについての議論や、政治的見解や価値観の異なる他者との対話がリーダーシップとリーダーシップの自己効力感に貢献する」(Dugan & Komives, 2007), 「メンターの役割を担う教員との関わりの多さとリーダーシップ能力の高さに相関関係がある」(Astin, 1993; Dugan & Komives, 2010; Kezar & Moriarty, 2000; Komives, Dugan, Owen, & Slack, 2006; Thompson, 2006), 「クラブなどの活動やキャンパスにおけるその他の組織への参加やリーダー経験と、リーダーシップ能力とリーダーシップの自己効力感の間に肯定的な相関がある」(Dugan, 2006; Dugan & Komives, 2010; Dugan, Garlandet, Jacoby, & Gasiorski, 2008; Kezar & Moriarty, 2000; Komives et al., 2006; Renn & Bilodeau, 2005; Smart, Ethington, Riggs, & Thompson, 2002) などがある。Dugan (2011) は、これまでの様々な実証研究結果をもとに、リーダーシップ教育者が参照できる効果的な介入方法について整理している。

(6) 効果性の高い実践

大学生のリーダーシップについて調査した最も規模の大きいものの一つに、Multi-Institutional Study of Leadership (MSL) がある (Dugan, Kodama, Correia, & Associates, 2013)。本調査は、高等教育がもたらす、社会的責任に基づいたリーダーシップ形成への効果について明らかにするものであり、エビデンスに基づいた、より効果的なリーダーシップ養成方略の開発を行うことをねらいとしている。2006年から実施されている5回の調査には250以上の高等教育機関から300,000人以上の学生が参加しており、現在では米国のみならず、カナダ、メキシコ、ジャマイカの大学も参加している (MSL ウェブサイト, 2015)。

Dugan et al., (2013)らはこれまでのMSLの調査から、性、人種などの人口統計学的集団の異なりに関わらず効果的とされる、「効果性の高い実践 (High-Impact Practices)」を導き出している、それらは以下の4つである：

① 仲間との社会文化的対話

異なる文化や社会的背景を持つ人々と、多様な文脈 (社会的課題、人種、習慣、政治的な価値観、宗教など) における違いについて対話する機会。この実践がもたらすものには、自己の見解を明確にすることや、他者が抱く世界観の理解、個人的価値と社会的構造や見解との適合などがある。

② メンターとの関わり

「学生の成長を意図的に援助する。または学生をキャリアや自己開発のための機会と結びつける」(Dugan et al., 2013, p. 10) メンター (大学教職員, 家族, コミュニティのメンバー, 仲間など) との関わり。

③ 地域コミュニティでの奉仕活動

地域コミュニティでの奉仕活動への参加。これがもたらしうるものとしては, 集団活動に求められる能力の涵養, 複雑な社会システムにおいて変化を生み出すレジリエンスがある。

④ キャンパス外の組織に所属する

教会, 市民活動, PTA など, 大学以外の組織活動を通じた実社会での経験。自己のアイデンティティに基づくコミュニティとのつながりや, 支援を通じた学び, 恩恵に報いる能力の涵養が期待される。

また, Dugan et al., (2013) らはこれら 4つの実践と同等に重要な事柄として, リーダーシップ自己効力感 (leadership self-efficacy) を養うことと, 学生の心理的・認知的発達やアイデンティティ形成の程度に基づく準備性やニーズに適応した介入方法のデザインを挙げている。リーダーシップ自己効力感とは, リーダーシップの実践において成功できるという内なる信頼感である (Bandura, 1997; Hannah, Avolio, Luthans, & Harms, 2008)。リーダーシップ自己効力感は, リーダーシップ行動への動機づけ, リーダーシップの能力, 他者からの否定的なフィードバックを拒否する能力を養い, リーダーシップ能力とリーダーシップ自己効力感のどちらが欠けても, 個人はうまくリーダーシップを行使できないと Dugan et al., (2013) は述べている。

これらの実践内容やプログラム・デザインにおいて鍵となるのが, 何を提供するかでなく, いかに提供するかであり, いずれにおいても, その機会や活動の意味とプロセスを振り返ることがより多くの学びを得るために必要であると指摘されている。例えば, 仲間との社会文化的対話の機会をただ提供するだけでなく, 異なる視点に触れることが, リーダーシップ理論の探究, 価値の明確化, 相互依存的関係の構築にいかに関与するかについて考察する時間を持つことが学びを深める。メンタリングについては, その利点について学生の理解を促し, 更に自らメンターを見つけ関係を構築するためのスキルを提供することが求められる。地域コミュニティでの奉仕活動においては, 学生の持つ価値や規範的仮説の再検討を促す批評的なリフレクションの実施が肝要である。キャンパス外の組織での活動については, その活動の持つその他の活動 (例

えばキャンパス内での活動)への影響や、人生における意味について問いかけることが、リーダーシップの養成にはより効果的である (Dugan et al., 2013)。

ここに示した Dugan et al., (2013) の調査結果に基づく知見は、本節第 3 項で示した「リーダーシップ学習環境 3 要素」(Owen, 2011) を裏打ちするものであると考える。

7. 本論文の構成

第 1 章では、まず本研究の全体的な問題と目的を提示し、主要な概念の定義づけを行った。その後、日本におけるリーダーシップ養成を検討するにあたって、大学におけるリーダーシップ養成の取り組みが盛んな米国の事例に着目し、リーダーシップ・プログラムが広く実践されるようになった背景と、それらプログラムの特徴を明らかにすることを試みた。その結果、リーダーシップ・プログラム普及の背景には、社会的変遷に伴うリーダーシップ観の変容と大学教育における学習のパラダイム・シフトが存在するとの結論に至った。また、リーダーシップ・プログラムの特徴として、理論やモデルをベースにデザインされていることに加えて、専門家らによる学協会が構築したガイドラインやスタンダードが存在すること、リーダーシップ養成の効果についても明らかになった。効果的なプログラムの要素としては、仲間やメンターから成る学びのコミュニティ、学習者の準備性に応じた学習機会の提供、実社会での経験などが挙げられ、いずれにおいてもリフレクションを行うことが経験の質を高め、学びを深める鍵であることが明示された。

第 2 章では、日本における効果的なリーダーシップ養成方略を探究するために、まずは、既存の学生リーダーシップ・プログラムの有効性と課題について明らかにする。ここでは、日本において例の少ない全学部が開かれた体系的なリーダーシップ・プログラムに着目する。このプログラムの効果について、「リフレクションや学生同士の関与、教職員の関与などの特徴を持つリーダーシップ養成プログラムによってリーダーシップの資質能力が向上する」という仮説を立て、米国の高等教育機関において広く活用されている SCM の 8 つの要素を測定する SRLS-R2 (Tyree, 1998) と、質問紙調査を用いて、量的、質的の 2 つのアプローチから分析を行い検証する。

第 3 章では、第 2 章の研究で、リフレクションや学生同士の関与、学生に対する教職員の関与などの特徴を持つリーダーシップ養成プログラムによって SCM における自己への意識と協同に関わる全ての資質が養われたとする結果を受けて、同プログラムのどのような側面がリーダーシップに関わる資質能力を高めているかについて浮き彫りにする。そのため、本プログラムの中心的要素であるリフレクション活動の中でも「批評的リフレクション(critical reflection)」に焦点をあて、「大学教育におけるリーダーシップ養成において、批評的リフレ

クションがリーダーシップの資質を高める」ことを仮説とし、2つの異なる質問紙調査の分析を通して検証を試みる。

前章において、批評的リフレクションが学生のリーダーシップの資質を高める一助となることが明らかとなったが、具体的にどのような事象が学生に気づきをもたらし、その後どのように態度や言動の変化が生まれるのか、長期的なプロセスまで明らかにすることには限界があった。SCMにあるように、リーダーシップは協同と社会性に求められるスキルと知識だけから構成されるものでなく、リーダーシップを行使する主体である自己への認識やアイデンティティの形成が重要な要素である。これを踏まえ、第4章では、青年期の認知的・心理的発達とリーダーシップ養成における資質能力の獲得や変容のメカニズムについて捉えるため、米国の先行研究を概観する。

第5章では、前章で捉えたリーダーシップ・アイデンティティ(leadership identity)の発達プロセスが日本人大学生にもあてはまるかについて、日本国内の4大学に所属または所属経験のある12名を対象に実施した調査結果を用いて理論的解釈と検討を行う。ここでは、先行研究に倣いRelational Leadership Modelに列挙される要素である包含性、エンパワーメント、倫理性、目的志向性、プロセス志向性を体現していると考えられる大学生と卒業間もない社会人に対してインタビュー調査を実施し、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて、リーダーシップ・アイデンティティ形成を助けた影響や関与について捉えていく。

第6章では、リーダーシップ養成とリーダーシップ・アイデンティティの発達にリフレクションが重要であるというこれまでの議論を踏まえ、リフレクションの習慣、方法、深さがリーダーシップにおいて重要な要素とされる自己への意識の発達とどのような関係があるかについて、以下3つの仮説を立てて実証的検討を行う: 1) リフレクションを習慣的に行っている学生は自己への意識が高い、 2) リフレクションを他者とも行っている学生は自己への意識が高い、 3) 深いリフレクションを行っている学生は自己への意識が高い。

第7章では、これまでの各研究によって得られた知見を、研究ごとに要約した上で、総合的考察として日本の大学におけるリフレクション活動を用いた効果的なリーダーシップ養成方略について吟味・検討し、本論文の意義を示す。また、今後の課題・展望についてまとめる。

このように本論文は6つの研究を通して日本における効果的なリーダーシップ養成方略を探究するものであるが、これら第1章から6章までの6つの研究は、先述したリーダーシップ養成をねらいとした学習機会(実践を含む)を構成する3要素(McCauley et al., 1998)であるアセスメント、試練、支援に加え、リーダーシップ学習環境3要素である「学びのコミュニティの構築」「リーダーシップの学習経験に応じた学習機会のデザイン」「リフレクション」(Owen, Dugan, Berwager & Lott, 2006; Owen, 2011)それぞれについて日本人大学生に求められる環境・機会・介入方法を明らかにする上で有益な知見を提供している。

これら2種類の3要素を基軸としながら議論構築していくが、先行研究では明らかにされていないより効果的な養成方略について議論を展開していきたい。Figure1-1は、2つの3要素、各研究章、本研究の目的の関連を図示したものである。尚、それぞれの要素を示す円は重なり合っているが、これはすべての要素が統合されて初めて効果的なリーダーシップ養成の環境が整うことを示していると共に、本論文の各章が主に1つの要素に関わる知見を提供しながらも他の要素に関連した知見についても同時に提供していることにも依る。

最後に、本論文の学術的意義について、今一度整理しておきたい。本論文が着目するのは、単なる状況に応じたスキルや知識の獲得ではなく、外界の意味づけやアイデンティティなど、個人の核となる部分の変容である。また、リーダーシップに求められる力を「資質能力」と呼び、個人にもともと備わっている資質にも目を向け、リーダーシップの行使や、更なる成長機会の選択に役立てることの必要性についても検討を行う。このように、個人の資質や特性に焦点を当てる本論文は、全ての優れたリーダーに共通する資質は存在せず、いかなる状況下でも成功を約束する特性は存在しない (Lussier & Achua, 2012) という概念が一般的となり、関係性やプロセスとしてのリーダーシップ研究が盛んに行われる中、時代の波に逆らっているように捉えられよう。しかし、理想的なリーダー像を描き出し、それに近づくために個人のリーダーシップを養成する、かつての資質論的アプローチと、本論文が主張するリーダーシップ養成アプローチは大きく異なる。その点について、以下に整理する。

一番大きな異なりは、組織を取り巻く環境と、組織が取り組む課題の異なりである。資質論や行動論的アプローチが台頭していた工業化時代の米国の産業界においては、経済の高度成長に伴う需要の高まりや、世界大戦に伴う軍需により、管理/監督者としてのリーダーがフォロワーを操作し、安定的に生産性を向上させていくことが最大の関心であった。そのような場面に求められるリーダーシップの資質能力は比較的限定的であり、フォロワーに求められる資質能力とは一線を画していた。では、現代社会はどうか。組織を取り巻く環境は日々変化している。絶え間ないイノベーションを求められ、複雑で新しい課題に素早く対応するために、チームで課題解決を行う場面が増えている。リーダーシップは分有され、個々人が持つ権限も大きくなると共に、継続的な学びと成長によって、自己を開発していくことが求められる。このような状況の中で開発される個々人の資質能力とは、画一的なものではなく、多様なものであることが有効であろう。なぜなら、個々人が組織に持ち寄る多様な資質能力が、組織の課題への適応力や解決能力、また発想力の向上に貢献し、結果的に組織の生産性と発展性を高めていくからである。またこのような環境においてリーダーの立場に着くものに求められるのは、かつてのように、ただ組織の目的・目標にフォロワーを向かわせることだけでなく、フォロワー個々人のリーダーシップ養成に積極的に関与することである。それは、特定のフォロワー像を示し、それに近づけるべく指導することではなく、フォロワーそれぞれの特性や強みを吟味することから始まる。

特性や価値, その人自身が抱く組織活動に参加する目的を踏まえた上で個々人の貢献と成長を促すことは, フォロワーの充足感と関与のレベルを高め, 組織の目的や存在意義をも発展的なものへと変化させていく可能性があるだろう。

リフレクションはこれらのプロセスに欠かすことができないものである。本論文では, リフレクションについて「自己のリーダーシップを発達させる過程（自己に対するリーダーシップの行使）においても, あらゆる状況下で効果的なリーダーシップを行使（他者に対するリーダーシップの行使）する上でも重要な要素」と定義している。状況を適切に意味づけ, 自己と他者の持ち味を見極め, 場に求められる行動を選択すること, また, 組織と自己の未来を見据えながら, 成長機会を求めていく上でも, リフレクションの役割は肝要である。

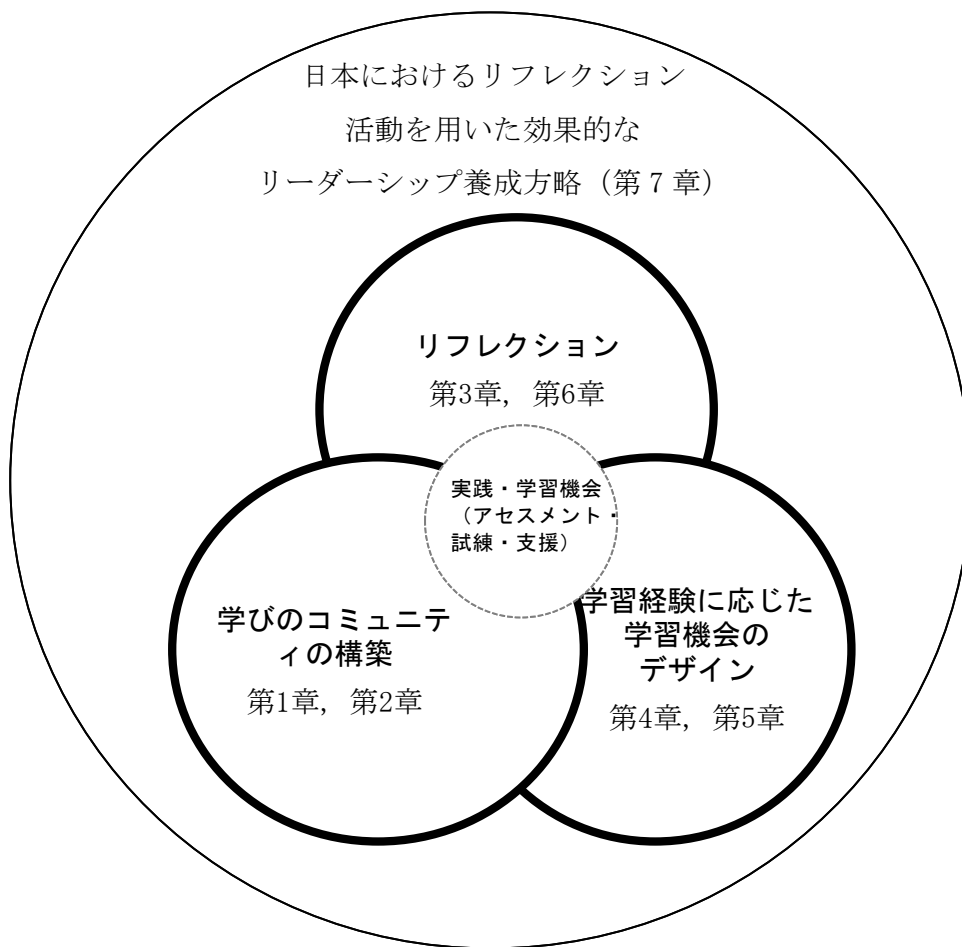


Figure 1-1 本論文における「リーダーシップの学習環境3要素」と各研究章との関係構造図

【付記】 本章第 1 章は泉谷・安野(2015)に収録されているが、ここで示すものはそれを修正・加筆したものである。

第2章

日本における学生リーダーシップ養成 の効果

第2章の要約

本研究では、日本における既存の学生リーダーシップ・プログラムの有効性と課題について明らかにすることをねらいに、日本における分野に特化しない、全学部に開かれた体系的なリーダーシップ・プログラムの効果検証を行う。本プログラムの特徴は、教職員から学生へのフィードバックの多さ、高め合いをねらいとした学生同士の関与、またリフレクション活動の多さがある。そこで、「教職員から学生への関与、学生同士の関与、リフレクション活動などの特徴を持つリーダーシップ養成プログラムによってリーダーシップの資質能力が向上する」という仮説を立て、米国の高等教育機関において広く活用されている Social Change Model of Leadership Development (SCM) の8つの要素を測定する尺度と、質問紙調査を用いて、量的、質的の2つのアプローチから分析を行い検証する。

問題意識と目的

米国では、従来のビジネス分野に特化したリーダーシップ教育とは異なる、主体的に行動する市民育成をねらいとした学生リーダーシップ・プログラムが 1990 年代より急速に普及している。第 1 章の冒頭でも述べたように、我が国においても、所属組織や地域社会において他者を動員しながら積極的に社会形成に携わる人材へのニーズが高まっている。今後、そのような人材を輩出するための日本における取組みについて検討する上で、日本における既存の学生リーダーシップ・プログラムの有効性と課題について検証し議論することが求められる。これが本研究の着想に至った背景である。

本研究では、日本において例の少ない体系的かつ継続的なリーダーシップ養成の取組みに着目した。その特徴としては、学習指導など本来の業務以外の教職員から学生への関与や、お互いを批評し合うなどの学生同士の関与がある。このようなリーダーシップ養成プログラムにおいて、リーダーシップに関わるスキル・知識・態度の変容が起こると仮説を立てた。

方法

調査対象者 本研究では、西日本の国立大学におけるリーダーシップ・プログラムの一部であるゼミナールを対象とした⁶⁾。本プログラムは、「組織の目標達成のために他者を巻き込みながら責任を持って関わることで、所属組織や社会に貢献する学生リーダーの輩出」を目指しており、学部や専門分野を問わない横断的なプログラムであるという点、そして、授業、プロジェクト、短期研修など、学習機会と実践をあわせ持つ体系的かつ継続的なプログラムであるという点において特徴的である。本プログラムでは、輩出する人材像に求められる要素を列挙し定義づけを行っているが、その指針として用いたモデルが、前章で紹介した Social Change Model of Leadership Development (SCM) である。SCM を用いた理由は以下である：

- ① SCM は、大学や地域コミュニティに肯定的な変化をもたらすリーダーシップの開発を目的としており、このことは当該プログラムの理念と合致する
- ② SCM において、リーダーシップは組織の構成員すべてが分有するものと定義されており、このことは当該プログラムにおいても提唱されている
- ③ 当該プログラムでは、リーダーシップの発揮において、自己や他者、そして起こっている事象に対してクリティカルであることと、「be alert」(常に状況に気を配っていること、mindful であること) であることが大切であるとしているが、SCM においても、それらの重要性が提唱されている (HERI, 1996)

本研究の対象であるゼミナールは共通教育科目として年に 2 回開講される集中講義で、開講

期ごとに番号が付されているが、今回対象としたのは第4期生（2008年10月開始）から7期生（2010年5月開始）までの83名である（4期生28名、5期生25名、6期生14名、7期生16名）。

授業概要 Table 2-1 に示すのは調査対象のゼミナールの授業内容である。特徴としては、「自伝史」の執筆や尺度を用いた自己分析、毎時間の振り返りなど、自己を分析し省みる機会の多さ、グループ活動における自己開示や、他の受講生と批評し合える関係（クリティカル・フレンドシップ）を構築することが促される点、教職員による授業内・外における観察やフィードバック、個人面談、振り返りシートへの返信などの学生の内面に入り込む関与がある。

Table 2-1 2010年度前期授業日程

	前半内容 (18:30~19:30)	後半内容 (19:45~21:00)
第1回	開校式, 自己紹介, グループ分け, 役割分担	アイスブレイク, 自己分析①
第2回	リーダーズ・スキルアップ・セミナー (ゲストスピーカー)	
第3回	「リーダーシップ論①」(教員), 自己分析②	リーダーズ・スキルアップ・セミナー① (教員)
第4回	講義「セミナーの進め方」(教員)	講義「セミナーの進め方」(教員)
第5回	リーダーズ・スキルアップ・セミナー②(教員)	リーダーズ・スキルアップ・セミナー③(教員)
第6回	講義「リーダーシップ論②」(教員)	リーダーズ・スキルアップ・セミナー (ゲストスピーカー)
第7回	リーダーズ合宿研修 (学生)	
第8回	学生セミナー①(学生)	学生セミナー②(学生)
第9回	学生セミナー③(学生)	学生セミナー④(学生)
第10回	学生セミナー⑤(学生)	学生セミナー⑥(学生)
第11回	学生セミナー⑦(学生)	学生セミナー⑧(学生)
第12回	リーダーズ・スキルアップ・セミナー④(教員)	リーダーズ・スキルアップ・セミナー⑤(教員)
第13回	振り返り	振り返り, 閉校式

() 内は担当者

測定尺度 本研究では、前章で紹介した SRLS-R2 を日本語に訳したものをを用いた。本尺度は SCM に掲げられる 8 つの要素を測定するための質問紙調査である。「個人の価値」「組織の価値」「コミュニティの価値」に関わる 7 つの尺度と「変化」に関する尺度から構成されている（英語版の信頼性は以下の通り：自己認識 $\alpha = .82$, 自己一致 $\alpha = .82$, 献身 $\alpha = .85$, 協同 $\alpha = .77$, 共通目標 $\alpha = .82$, 丁寧な議論 $\alpha = .69$, 市民性 $\alpha = .92$, 変化 $\alpha = .78$ ）(Table 2-2 参照)。本尺度を用いた理由は 2 つある。まず、前述したように、調査対象のゼミナールが属するリーダーシップ養成プログラムでは、SCM を指針として人材像を描いている。2 つ目の理由は、日本には学生のリーダーシップを測定する尺度が存在しないことである。分析に先立ち、本尺度の日本語版における信頼性係数 (α) を算出したところ、内的一貫性は概ね確認された(事前調査: 自己認識 $\alpha = .75$, 自己一致 $\alpha = .71$, 献身 $\alpha = .74$, 協同 $\alpha = .67$, 共

通目標 $\alpha=.67$, 丁重な議論 $\alpha=.77$, 市民性 $\alpha=.71$, 変化 $\alpha=.79$; 事後調査: 自己認識 $\alpha=.72$, 自己一致 $\alpha=.87$, 献身 $\alpha=.75$, 協同 $\alpha=.76$, 共通目標 $\alpha=.54$, 丁重な議論 $\alpha=.75$, 市民性 $\alpha=.83$, 変化 $\alpha=.80$ 。なお, 一部の低位尺度において低い値がみられたが, 先行研究との対応関係やその内容面から重要であると判断し, 使用することとする。妥当性については, ゼミナールの担当スタッフに SRLS-R2 の項目を提示し, ゼミナールで養成する人材像に照らして内容に偏りが無いことを確認した。妥当性については, ゼミナールの担当スタッフに SRLS-R2 の項目を提示し, ゼミナールで養成する人材像に照らして内容に偏りが無いことを確認した。

Table 2-2 SCM における 3つの価値と 8つの要素

個人の価値	自己認識	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の行動を動機付けている, 信条, 価値観, 姿勢, 感情に気づく ・自己の心理状態, 行動, ものの見方に気づく
	自己一致	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の価値観や信条と一致した行動を取る ・他者に対して, 一貫性, 誠実さをもって, 考え, 感じ, 行動する
	献身	<ul style="list-style-type: none"> ・組織とその目的に対して持続的に情熱を傾け努力する
組織の価値	協同	<ul style="list-style-type: none"> ・目標に向けて他者と責任と権限を共有しながら力を合わせる ・多様な能力や考えを用いて, 組織の機能を倍増させる
	共通目標	<ul style="list-style-type: none"> ・共有されたねらいと価値基準のもとに行動する
	丁重な議論	<ul style="list-style-type: none"> ・見解の相違は必然的であると捉え, 相違点に対しては礼儀を持って明らかにしようとする ・礼儀とは他者を尊重し, 傾聴し, 意見や行動の非難を差し控えることと認識する
社会の価値	市民性	<ul style="list-style-type: none"> ・個人や組織が, 様々な活動を通して, 責任を持ってコミュニティや社会とつながるプロセスを認める ・コミュニティではメンバーが独立しているのではなく, 相互依存の関係にあると認識する ・個人や組織は他者の幸福に対して責任があると認識する

質問紙は 68 項目から成っており, ゼミナール第 1 回目の冒頭 (事前) と授業最終日 (事後) に配布し回答の協力を求めた。回答方法については, 受講生自身が「私は他者の意見を受け入れることができる」「私の行動は, 私の価値観と一致している」などの質問に対して, 「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」までの 5 件法で回答した。

結果と考察

8つの要素それぞれについて, 6 から 11 の質問が設けられている。それらの質問における得点について要素ごとに合計得点を求め, 平均値を算出したところ, Table 2-3 の結果が

得られた。

Table 2-3 SRLS-R2 の平均値と標準偏差

カテゴリー	N	ゼミナール開始時		ゼミナール修了時		t 値	
自己認識	80	29.39	(4.64)	31.95	(4.10)	6.46	***
自己一致	80	25.39	(3.75)	27.01	(4.29)	5.05	***
献身	79	22.58	(3.38)	23.34	(3.45)	2.47	**
協同	80	31.04	(3.95)	32.49	(4.25)	4.50	***
丁重な議論	80	40.39	(4.38)	42.90	(4.69)	5.81	***
共通目的	79	34.84	(4.05)	36.47	(3.54)	4.71	***
市民性	83	28.43	(4.49)	29.47	(6.41)	1.61	
変化	80	37.79	(4.94)	38.11	(4.34)	0.8	
						0	

左側は平均値, 右側は標準偏差

* $p < .1$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

注: 欠損値のあるデータを除いたため, カテゴリーによって N が異なる

ゼミナール開始時と修了時の平均値を比較したところ, 「自己認識」($t(79)=6.46, p < .01$), 「自己一致」($t(80)=5.05, p < .01$), 「献身」($t(78)=2.47, p < .05$), 「協同」($t(79)=4.50, p < .01$), 「丁重な議論」($t(79)=5.81, p < .01$), 「共通目標」($t(78)=4.71, p < .01$) の6つのカテゴリーにおいて, 有意に得点が増加していた。しかし, 「市民性」と「変化」における有意差は確認できなかった。この結果から本ゼミナールにおいて, 表1に示されている「個人の価値」と「組織の価値」に位置付けられている全ての素養が養われたと考えることができる。

この結果については, ゼミナール修了時に実施されるアンケート調査結果によってもほぼ裏付けられている。Table 2-4 は, SRLS-R2 の調査対象者と同じである4期生から7期生に対して行った, 修了時のアンケート結果である。「本ゼミナールであなた自身が最も伸びたと思う点, 学んだ点を具体的に記述してください」という設問に対する解答を記述内容ごとに整理している (N=84, 回収率76%, 総コメント164)。これによると最も伸びた点, 学んだ点として, 自己認識に関するコメントが一番多く, 次いでコミュニケーション・スキルや批評的態度などが多数派である。

Table 2-4 「あなた自身が最も伸びた点, 学んだ点」への回答

項目	コメント数	記述例 (原文通り)
自己認識	50 (30.5%)	「相手に対して本音で話せるようになった。・・・自分が変わらなければ何も始まらないと思った。これが本当の成長だと思った」

コミュニケーション・スキル	38 (23.2%)	「自分の考えを人に伝えるときは、押し付けるのではなく、より理解してもらえるように様々な工夫が必要であると学んだ」
批評的態度	23 (14.0%)	「相手のことを思うとマイナス面でも言うべきであるということ学んだ。リーダーは嫌われても良い。それくらい気持ちで相手とぶつかりたい」
他者理解や他者との関わりへの積極的意識	22 (13.4%)	「今までは自分と似たような、同じ考えを持った人としか関わろうとしなかった。・・・自分と違った考えをしている人は嫌い、話を聞くことができなかった。しかし、で様々な人と出会うことにより、違いを楽しめるようになった。同じ考えより、むしろ違う視点から物事を見れる人とかかわりたいと思うようになった」
物事への積極的意識	10 (6.1%)	「物事に対して取り組む姿勢が変わった。以前は物事に対して受け身な姿勢で、何か仕事や枠組みを与えられないと取り組もうとしなかった。自分から真剣に物事の本質は何なのか探ってみようという気にならなかった。しかし今では・・・何が大事なのか？どうなればいいのか？ということをも自分だけでなく組織のことについても考えられるようになった・・・」
リーダーシップに関する知識 (リーダーシップのスタイル、リーダーの役割など) 目的・目標設定の重要性など)	7 (4.3%)	「チームとしてのあり方、リーダーとしての振る舞いが分かり、リーダーシップの持つ力が今まで以上に深く理解できた」 「リーダーのいろいろなタイプを知り、自分が理想とするリーダー像も具体的に考えることができた」
その他 (時間管理, 目的・目標設定の重要性, 集中力など)	14 (8.5%)	「準備が成功のカギであることがわかった」 「集団で行動する際、目的と目標を持って行動するようになった」

SRLS-R2 とアンケートにおける結果の両方で、本ゼミナールによって、自己認識の深まりがあったことや、他者との協同やリーダーシップに求められる態度やスキルが養われたことが明らかになった。その一方で、社会性やより良い社会創造への態度の向上は確認できなかった。このことは、ゼミナールにおける講義や活動内容を踏まえると、当然の結果と言えるだろう。本ゼミナールでは、リーダーやリーダーシップに関する基本的知識の向上や、基盤的素養としての自己認識、リテラシー、また協同に求められる資質の養成を中心的に行っており、市民意識や社会形成への参画などについて、直接的な働きかけは行っていない。これらについては、本プログラムを構成するリーダーシップ関連授業や、学生自身が企画、立案、運営を行うプロジェクトで養うことをねらいとしている。ただこれらは、ゼミナール受講者全員に課せられるものではないため、実際にどれくらいの学生がリーダーシップ関連授業を履修しているのか、またプロジェクトに携わっているのか正確には把握されておらず、成果の評価についても行われていないのが現状である。

以上の結果から、「教職員から学生への関与や、お互いを批評し合うなどの学生同士の関与があるリーダーシップ養成プログラムにおいてリーダーシップに関わるスキル・知識・態度の変容が起こる」という仮説は立証されたと考えられる。

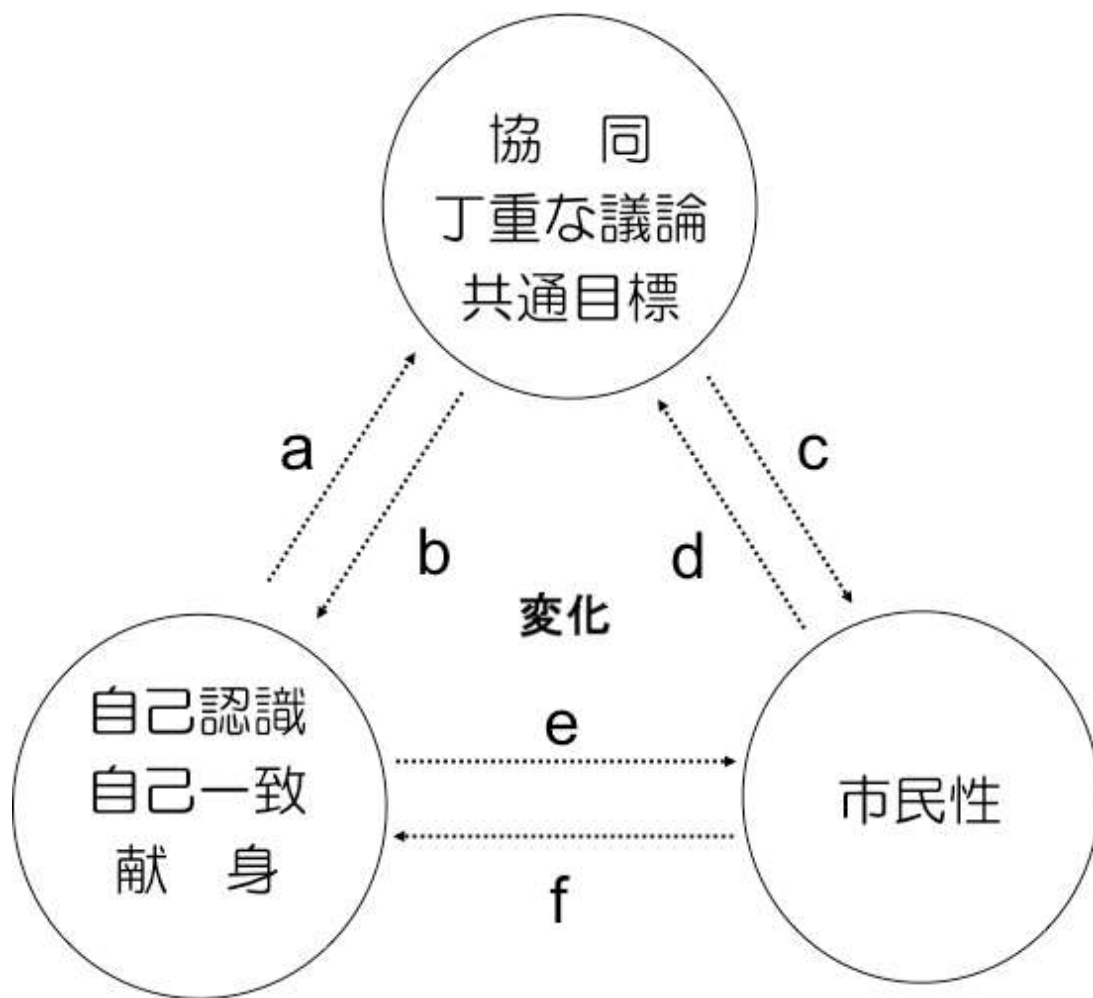


Figure2-1 SCM フィードバック・ループ (HERI, 1996 を筆者が翻訳)

今後の課題

本研究では仮説を立証する結果が得られたが、この結果は、事前と事後調査から得た平均値の単純な比較とアンケート結果によって導き出されたものであり、一般化を行うには、いくつかの課題を残している。また、調査結果は全て自己評価に基づくものであり、客観性を欠いている。より正確に学生の変容や成長を把握するためには、学生の所属する学部ゼミ担当教員、団体のリーダー、先輩や後輩などからの「360度評価」を行うことが求められる。

次に、本調査は、SRLS-R2の内容をそのまま日本語訳して実施したものであり、「学生リーダーシップ」の概念や、それを取り巻く環境における日米の文化的な差異などは考慮されていない。例えば、設問には、「私はコミュニティに変化をもたらす力を持っている」や「私は社会の中で市民としての責任があると信じている」などがあるが、米国に比べて市民団体

や非営利セクターの規模が小さい日本において、ボランティア活動への参加など、社会形成への参画の機会が少ないことをふまえると、受講生が「コミュニティ」や「市民」などという表現に馴染み難さを感じた可能性も考えられる。そういう点でも日本人学生に適した学生リーダーシップ尺度の開発が求められる。

次に、SCMにおける「個人の価値」「組織の価値」「社会の価値」の3つは、それぞれを高めることでお互いをより高めあう「フィードバックループ」の関係にある（Figure 2-1 参照）。このことを考慮すると、ゼミナール受講中に「社会の価値」を高めるようなボランティア活動などの社会貢献活動を行っている学生に社会性の向上が起こったとき、彼または彼女らの「個人の価値」「組織の価値」も引き上げられていることが予測できる。もしもこのようなことが本調査の結果に大きく反映されているとしたら、前述したデータ結果だけを用いて「ゼミナールの成果」とするには限界があるだろう。このことについて明らかにするためには、ゼミナール受講中の社会貢献活動参加の有無について調査を行い、参加した学生とそうでない学生のデータを分けて分析することが必要である。

【付記】本章第2章は泉谷(2011)に収録されているが、ここで示すものはそれを修正・加筆したものである。

第3章

リーダーシップ養成における批評的リフレクシ ョンの効果

第3章の要約

本研究では、第2章で調査対象としたプログラムの一定の効果が見られたことを受けて、本プログラムのどのような側面がリーダーシップに関わる資質能力を高めているかについて浮き彫りにすることを試みる。そのため、本プログラムの中心的要素であるリフレクション活動の中でも「批評的リフレクション(critical reflection)」に焦点をあて、「大学教育におけるリーダーシップ養成において、批評的リフレクションがリーダーシップの資質を高める」ことを仮説とし、2つの異なる質問紙調査の分析を通して検証を行う。

問題意識と目的

本研究では批評的リフレクション (Critical Reflection) に焦点を当て、批評的リフレクションを促す活動がもたらす学生リーダーシップ養成への影響について検討を行う。

振り返りの活動は、学習効果や学習への満足度を高めることから、リーダーシップの授業やプログラムにおいて、日常的に取り入れられるものである (Owen, Dugan, Berwager, & Lott, 2006)。そして、大学生のリーダーシップ養成におけるリフレクションの重要性については、複数の研究者によって指摘がなされている (Owen et al., 2006; Workman, 2009; Komives et al., 2006; Densten & Gray, 2001; HERI, 1996)。中でも Densten & Gray は、「リーダーシップ開発にリフレクションを組み入れることの主たるねらいは、リーダーシップの視点から経験の意義について評価することにより、個々の可能性を最大化することである」とし、「(経験に対する) 認識は、感情、必要性、過去の経験、期待などにより左右される。リーダーが、このようなバイアスについて認識しておくことは大切。したがって、リーダーシップ教育の重要な役割は、学生が、自己の観察を解釈・認識し、理解を深めるためのリフレクションの機会を提供すること。そして更に深いリフレクションが、課題を捉えることや、状況をあらゆる側面から観察し、フォロワーをより深く理解する際に必要な洞察力を提供する」と述べている (Densten & Gray, 2001)。それでは、ここで述べられている「更に深いリフレクション」とはどのようなものだろうか。

Brookfield(1987)は、より深い徹底的なリフレクションを「批評的リフレクション」とし、それには、1) 仮説を確認し疑うこと、2) 文脈 (状況) の重要性を疑うこと、3) 別なアイデアを想像し探ることを試みること、4) 省察的懐疑へ導くこと、の4つの要素が求められるとしている。また、Johns(2000)は、批評的リフレクションは、「実践者が、求めているものと実践した事柄との間に生じる矛盾に向き合い、それを理解し、解決に向けて働きかけるべく、経験の文脈における自己を見つめる窓」という定義を行っている (p. 34)。

大学教育でのリーダーシップ養成における批評的リフレクションについては、Cherrey & Isgar, 1998)が、学生のリーダーシップ養成に取り入れるべき要素として、継続的で批評的なリフレクションを挙げている他、Brookfield(1994)が、リーダーシップ教育における深いリフレクションは、根底にある力の原動力について学生に熟考させ、仮説や実践に疑問を投げかけることを促すと述べている。

このように、批評的リフレクションは、何が起きたのかをただ検証するにとどまらず、その事象における自己の感情、姿勢、行動、そして物事を観る枠組みについてまで分析することである。これら先行研究を踏まえ、本研究では、批評的リフレクションを、「過去の経験を通して蓄積した自己の思い込み、信条、価値観、知識などに気付き、疑い、それらをより良い他者とのかかわりや問題解決行動のために、変化させることで、経験を成長につなげるプロセス」と定義することとした。

SCMにおける批評的リフレクション 本研究が定義する批評的リフレクションとリーダーシップの関連性について、SCMでは、「自己への認識は、他者への認識を発達させることにおいての重要な要素。自己、自己の基準、考え方、取り組み方、存在について気づきを持たない限り、組織の他のメンバーを理解し、共通目標を認識し、礼儀を持って議論に参加するために必要なスキルを欠くことになる」と説明している (HERI, 1996)。SCMにおいて、振り返りは「鏡の中の自分を見つめ、そこに本当に何があるのかを探究すること」と認識されており、リフレクションが自己の学びを様々な方法で促すとしている。その例が以下である (Fincher, 2009) :

- ・他者とどのように関わっているかについて、気づきを深める
- ・自己の価値や背景がどのように行動影響を与えているかについての探究を促す
- ・1つの状況で通用したアプローチが別な状況でも通用するかについて考慮することを促す
- ・同じ状況を他者の視点から見ると促す
- ・自己の性格、文化、世界観、スキルが、自分自身が何に気づき、状況をどのように解釈し、どのような行動の選択をするかにかに影響しているかを認識する
- ・未来の状況にかに異なるアプローチを行うかにかに新しいアイデアを駆り立てる
- ・学び、開発したいスキルやアプローチを認識する

また、「個人が自己認識を高めることは、グループ・プロセスを促進させ、特にグループ・プロセスに焦点を当てたグループのリフレクション活動は、個人の気づきを高める」とも説明し、深いリフレクションが、自己認識の深まりとグループ・プロセス促進の間に肯定的な相互作用を生むことを示唆している (HERI, 1996)。

リーダーシップ養成プログラムにおける批評的リフレクションを促す活動 大学教育におけるリーダーシップ養成をねらいとした授業やプログラムでは、批評的リフレクションを促す活動としてどのようなものが取り入れられているのだろうか。「リーダーシップの授業やプログラムにおいて一般的」とされる活動には、リーダーシップに関連する事象と自己の感情や経験を関連づけて書くジャーナルの執筆や、自己のリーダーシップ経験における問題やジレンマについて、教員や他の学生と分析的に考察し議論を行うケース・スタディなどがある (Owen, Dugan, Berwager, & Lott, 2006)。また、日常のリーダーシップ経験の後や、講義受講後に、「何を行ったか」「それは何を意味するのか」「何を考えるか」「講義で学んだ鍵となる概念を強調する出来事は何であったか」「講義で学んだ鍵となる概念と矛盾する出来事は何であったか」というような質問を自己に問いかけ、グループでディスカッションを行うことなどがある (Owen et al, 2006)。

また、リフレクションは内的なプロセスでもありと同時に、そのプロセスにおいて、他者からのフィードバックを得ることも重要な要素であり、特に自分に対する否定的な意見に心

を開くことが大切である (Fincher, 2009)。このことを促す活動には、自己の長所や短所について率直に伝えることの他に、他者に自分を演じてもらうことを通して自己を知るロールプレイング活動や、リーダーシップ・プロジェクトにおける自分の貢献について、他のメンバーに目の前でディスカッションをしてもらうもの等がある (HERI, 1996)。

このように、批評的リフレクションは、リーダーシップ養成において不可欠ともいえるプロセスであり、その重要性は、多くの研究者により示唆・指摘されている。しかしながら、リーダーシップ養成と批評的リフレクションについての実証的研究は、国内外においてほとんど例がない(八木, 2010)。よって、本研究では、「大学教育におけるリーダーシップ養成において、批評的リフレクションがリーダーシップの資質を高める」ことを仮説とし、SCMを指針としてプログラムの構成を行っている国内のリーダーシップ・プログラムから得た量的・質的データの分析を通じて検証を試みる。

方法

調査対象 本研究では、第2章で調査対象とした西日本の国立大学におけるリーダーシップ・プログラムの一部であるゼミナールを対象とした。調査方法としては、ゼミナール修了生に対する、2つの質問紙調査の結果について分析を行った。

調査1対象者：大学生計64名

ゼミナール第5期生(2009年5月開始)から第7期生(2010年5月開始)

調査2対象者：大学生と社会人51名(大学生42名, 社会人9名)

ゼミナール第1期生(2007年5月開始)から6期生(2009年10月開始)

ゼミナールにおける批評的リフレクション 本ゼミナールにおける批評的リフレクションを促す活動とはどのようなものだろうか。まず入校時には、2500~4000字の自分史の作成を行う他、教職員との1時間の個人面談において、ゼミナールへの入校理由、これまでの経緯、これからの人生における目的・目標などが確認される。また、受講生それぞれが、リーダーシップに最も大切であると考えられるスキル・態度・知識などを1つ選択し、そのことについて自己の経験や理論などを用いて3500字~4000字にまとめる。これは、「リーダーズ読本」として出版される。その他にも、本ゼミナールでは、エニアグラム、エゴグラムに加え、独自に開発した「自己実現チェックシート」の3種類のツールを用いた自己分析を行う。さらに、全授業や授業以外の関わりを通して、「クリティカル・フレンド」(互いの成長を促すことを目的とした、批評し合える関係)の構築と、「be alert⁷⁾」であることを呼びかけており、受講生はこれらを念頭において行動することとなる。また、教職員同士もクリティカルな関係を心がけ、プログラムの理念と自己の言動や態度の一致の大切さを日常的に学生にデモンストレートすることを心がけている(秦・泉谷・山内・久保・岸岡, 2010)。学生同

士のクリティカルな関わりについては、特に、学生自らが講師となっていく「個人セミナー（以下、「個人セミナー」とする）」や、1泊2日で行う「リーダーシップ合宿研修（以下、「合宿」とする）」において、中心的に実践される。個人セミナーとは、学生一人ひとりが講師となって40分間のリーダーシップ・セミナーを行い、その後、独自に開発したルーブリック評価シートを元に、全受講生が口頭で批評をしあうものである。また、合宿では、合宿係が中心となって、研修の全てを受講生自らが企画・運営し、その中でグループ・セミナー等を行う。この合宿においても、独自のルーブリック評価シートを用いて、準備段階から当日に至るまでのチームプロセスにおける個々人の言動について2時間以上の時間をかけてリフレクションを行う。本研究では、これら2つの活動に対する学生のコメントについて分析を行う。

調査内容

① 調査1：「ゼミナール・アンケート」

本ゼミナールでは、毎回修了時にアンケート調査を行っており、第5期生（2009年5月開始）より、個人セミナーおよび合宿の実践と準備を通してどのような力が身についたかを問う自由記述式の調査項目を4つ設けている。調査は無記名で5期生～7期生の64名から回答を得た（回答率80%）。

② 調査2：「追跡調査」

2010年3月、修了生（対象：第1期生～第6期生140名）に対して、調査書を送付し、本ゼミナールが自己成長に結びついたか、どのような力が身についたか、また修了後どのような場でリーダーシップを発揮しているか等を問う自由記述式の調査を行い、51名から回答を得た（回答率36%）。なお、コメントは、個人セミナーおよび合宿に関するコメントのみを抽出して分類した。

結果と考察

結果 まず、調査1で得られた学生のコメントから、「批評的リフレクション」に関するコメントを拾ってみると、「親しみを持ってクリティカルに接していける力がついた」、「批評するにあたって相手のセミナーをきちんと見極める力がついた」など、回答者64名中50名（78%）の学生が肯定的な表現を用いて、批評的リフレクションの効果を述べている。

次に、学生がどのようなリーダーシップの資質を身につけているかを調査するために、調査1のすべてのコメントと、調査2のコメントの中で、個人セミナーと合宿について言及しているものを、表1に記した「SCMにおける8つのリーダーシップ構成要素」のそれぞれの項目にKJ法で分類した。その結果が以下のグラフである（Figure 3-1）。

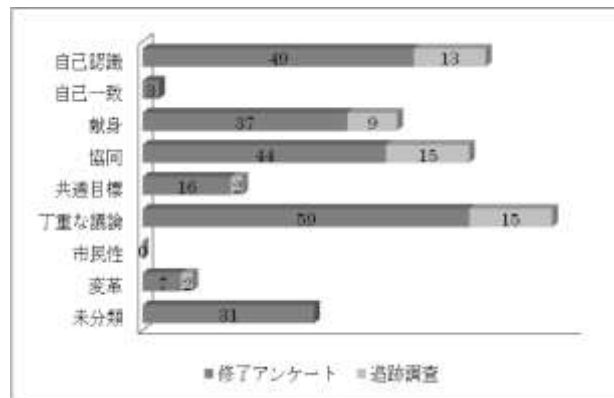


Figure 3-1 学生のコメント分類

※修了アンケートの総コメント数：246（未分類含む），追跡調査総コメント数：55

SCMにおいて「個人の価値」として位置づけられている3つの資質については、「自己認識」と「献身」が高い値を示している。具体的なコメントとしては「考えを深める，深めようとする力。何でそうなったのか、『どうして？』と自分の考えがどこからきているのかを突き詰めようと思うことができるようになった」，「クリティカルなコメントは相手を傷つけるのではなく，相手のことを思いやる気持ちさえ忘れなければ，相手を成長させるためにあるものだ」と認識し，授業の中でも所属する組織でも，相手のことをじっくり見て，気づいた点は思いやりの気持ちを持って伝えるようになりました」といったものが挙げられる。

また，「組織の価値」として位置づけられている3つの資質については，「協同」と「丁寧な議論」が高い数値を示している。具体的なコメントとしては，「補い合う力。一人ひとり得意なことや考えることが違っていてもそれがうまく重なりあうこと・補い合うことでいい（合宿）セミナーを作ることができた」，「周りの人間が何をしたいのか，何を求めているのか，どうしたいのかをしっかりと時間を取って聴くことができるようになった」といったものが挙げられる。一方，「変革」については，全体と比べると低い数値であり，「市民性」については，調査1，2にどちらにおいても一つのコメントも得られなかった。

また，調査1，2における質問項目に若干の違いがあるため並列に記載することはできないが，全期生を対象に行った追跡調査においても，本ゼミナールにおいて，自らの成長（行動・意識の変化や気づきなど）の要因となった上位3つのうち，個人セミナーを要因としてあげている人数が51人中32名，合宿を要因としてあげている人数が51人中25名であり，個人セミナーと合宿が非常に高い割合で選択されている。

考察 本研究では，「大学教育におけるリーダーシップ養成において，批評的リフレクションがリーダーシップの資質を高める」という仮説の検証を試みたが，批評的リフレクションが活動の中心的な構成要素である，本ゼミナールの個人セミナーと合宿に対する学生からのコメント分析から，まず，学生によって批評的リフレクションが実践されていることが明

らかになった。次に、SCMが掲げる資質のうち、「自己認識」「献身」「協同」「丁寧な議論」が養われていることが示唆された。

本ゼミナールでは、SCMの8つの資質を測定する質問紙調査（SRLS-R2⁵⁾）を過去に実施しており、その結果として、ゼミナールを通して自己認識と協同に関わる全ての資質が養われたことが明らかになっている（泉谷，2011）。本研究の結果は、「自己一致」と「共通目標」の項目以外については、SRLS-R2の結果を支持するものとなったと言えるだろう。また、5件法の質問紙調査からは見えてこない、具体的な変化とそのきっかけが少なからず明らかとなった。例えば、協同の重要性が認識されたと思われるコメントとして、「自分の考えやアイデアは、自分以外の人たちを通してさらにブラッシュアップされるのだということを通じて学んだ・・・他人に見てもらおうことがより良いものへの創造の近道であると学んだ」というものがあるが、これはセミナー準備において、他者からの率直なコメントを得ることを通じての気づきであると考えられる。

また、他者のセミナーを批評する経験を通して学んだこととして、ある学生は以下のように述べている。「どういう風に伝えれば相手を落ち込ませずにアドバイスできるかということに注意していたが、（その後）落ち込ませないことより、どうすれば自分のアドバイスが100%相手に届き、変化を促せるかということに変わり、本当に相手のためを思っただけの批評ができるようになった」。これは、最初は、批評的リフレクションを促されるがまま実践していたが、時間が経つにつれ、個人セミナーの実施学生や受講学生の学びに対する責任感と献身の気持ちが生まれてきたからだと考えられる。

今後の課題

本研究では、批評的リフレクションが学生のリーダーシップの資質を高める一助となることを明らかにすることができたが、具体的にどのような事象が学生に気づきをもたらしたのか、その後どのように態度や言動の変化が生まれたのかについてのプロセスまで明らかにすることは限界があった。これらを把握するために、今後インタビュー調査などを行う必要がある。また、批評的な振り返りのリーダーシップ養成に与える影響をより明確にするためには、批評的振り返りを実施するグループと実施しないグループとの比較によって、より客観的な分析を行うことが有効であろう。

【付記】本章第3章は泉谷・岸岡・秦(2011)に収録されているが、ここで示すものはそれを修正・加筆したものである。

第4章

リーダーシップの発達

第4章の要約

本研究では、青年期の認知的・心理的発達とリーダーシップ養成における資質能力の獲得や変容のメカニズムについて捉えるため、青年期以降の意味生成の発達を概念化した「構造発達理論」に焦点をあてる。先行研究をもとに本理論が学生の能力開発にどのように用いられてきたか、またそれらの限界について振り返る。更に、青年期以降の内的発達とリーダーシップ能力開発の関係性について考察し、大学における全人的成長支援としての効果的なリーダーシップ養成についての示唆を得ることを目的とする。

問題意識と目的

市場経済のグローバル化や格差の再生産、少子高齢化など、社会の急激な変化や課題の山積などを背景に、市民として社会形成に参画し、専門知識の活用や協同を通して社会的課題を解決し、変化に対応するために学び続ける人材の育成が強く求められている(中央教育審議会大学分科会, 2012)。そんな中、学生の「成長(development)」をいかに支援するかについて近年高い関心が置かれている。学生の「成長」について溝上・及川(2012)は「大学教育の目的や課題を通して学生をある姿に育て上げること」とし、「学士課程答申」(2008)より、以下のような「成長」指標を導き出している:

- ① 知識を習得すること(「知識・理解」)
- ② 知識の活用力を身につけること(「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」)
- ③ 市民としての社会的能力を身につけること(「態度・志向性」)
- ④ 生涯学習力を身につけること(「態度・志向性」)

これらの中でも汎用的技能については、近年「社会人基礎力」「就業力」などが整理されており、多くの大学が正課教育・正課外活動を通じてその養成に取り組んでいることから、大学が新たに取り組むべき課題として広く認識されていることが伺える。しかし、特定の課題解決に求められるパフォーマンスとしての技能とは異なり、学生の認知的・心理的発達や、価値観・考え方などが大きく関与する「態度・志向性」を構成する要素や、それらの養成方法、成長の基盤と考えられるアイデンティティ形成支援のあり方については、まだ日本の高等教育において議論が深められていない。

学生の成長支援または発達支援について、米国においては「student development」として、主に学生支援の分野で語られてきた(Evans, Forney, Guido, Patton, & Renn, 2010)。Rodgers(1990)は、その定義を「高等教育機関に入学したことによる、学生の成長、進歩、発達能力向上の方法」とし、青年期や成人期における心理的、認知構造的・統合的・社会的アイデンティティについての理論や調査研究を類別する用語として「student development」が用いられてきたことを指摘している。

米国において、成長指標として最も知られているのは、1960年代から学生の成長を大学教育の課題として捉える見解を示して来た Chickering & Reisser(1993)の提唱する「7つの発達のベクトル」である。それは、「専門能力を獲得する」、「感情をコントロールする」、「自立性, 相互依存性を育成する」、「大人としての対人関係を発達させる」、「アイデンティティを確立する」、「目的意識を発達させる」、「全体性を発達させる」から成っている。

このように、心理学・社会学・教育学的理論等に基づいて学生の成長を理解することの発端は1960年代から始まった入学学生の多様化にあると言われている。これまで中流から上流階級の白人男子学生が主流であった学生人口に、女子学生や有色人種などのマイノリ

ティが加わった。この新たな学生層を理解するために、教職員らが情報を求めた先が、Erikson(1950, 1968)、Piaget(1952)やLewin(1936)などが提唱する理論であった。そして現在も、米国における学生支援の実践・研究の多くは、心理学、社会学、教育学などの理論を基盤に展開されており、特にアイデンティティ形成における認知的側面と心理的側面の発達を織り交ぜた統合的アプローチである構造発達理論 (Kegan, 1982, 1994; Baxter Magolda, 1999, 2001, 2007)が近年注目を浴びている (Evans et al., 2010)。

構造発達理論は、生涯を通じた意味生成活動の発達に焦点を当てた心理的働きを説明する成人発達理論の一つである。この理論は、ピアジェが提唱した思春期前期までの認知構造発達を基礎として、青年期以降の発達に応用および発展させたもので (Kegan, 1982)、人は自己の持つ主義、信条、思考パターン、仮説を用いて経験を解釈し意味を構築するという考え方(構造的)と、これらの経験の解釈や意味生成が時を経てより複雑に変容、成長していくという考え方(発達論的)から成っている (Kegan, 1980)。

構造発達理論を大学教育の実践に普及させたのはBaxter Magoldである。そのきっかけとなった自身の長期間に渡る調査研究において、Baxter Magoldaは調査開始当初大学1年生であった被験者ら(調査開始時は大学1年生101名が参加、その内39名が最終調査まで参加)を21年間追跡し、彼/彼女らが外界に対して単純な視野を持ち、物事の意味付けにおいて権威(教員、教科書等)や社会的規範等の外的な事柄に依存する「依存的段階」から、自己の基準や価値に基づき意味付けを行い、他者の意見や思想についても考慮する「独立的段階」へと発達することを明らかにした。また、被験者らの意味生成の発達において、自己定義 (self-definition)が、他者と関わるプロセスでの外的な影響と内的な影響のバランスを保つ重要な働きをすることをつきとめた (Baxter Magolda, 2001)。更に、自己の信条・価値に基づいた意味生成活動の発達が大学教育のラーニング・アウトカムに含まれる「市民性」、「クリティカル・シンキング」、「問題解決力」、「異文化コミュニケーション力」、「倫理性」、「生涯学習力」等を養う基盤となると述べている (Baxter Magolda, 2007)。

このように、学生の学習と成長は切り離されて個別に促進されるものではなく、基盤となる青年期特有の認知的・心理的発達のメカニズムやプロセスに配慮し、教職員が連携しながら働きかけを行い、環境を整備し、機会を提供することで統合的に向上させることができるものとの認識が広がっている。

実際、米国においては、主に学生担当職員をターゲットにした主要な2つの専門職団体であるNASPA(National Association of Student Personnel Administrators)とACPA(American College Personnel Association)が共同で『学生担当職のための優れた実践の原則』(ACPA and NASPA, 1997)をまとめており、学生の学問的な成果、知的発達、社会心理的発達等のために、学生、教員、大学執行部、職員および内外の関係者が連携・協働することの大切さと具体的な実践手法を明記している (中井・齋藤, 2007)。

再び日本の高等教育に目を向けると、先述した通り、近年学生の成長支援への関心が高

まると共に、正課教育・正課外活動を含めた学生生活全体での学びをいかに統合するか、また、それらの学びをいかに生涯学習力へと発展させるかに高い関心が置かれている。本稿では、日本の大学教育における、認知的・心理的発達を考慮した全人的成長を支援する取組みの可能性について検討するために、先述した『学生担当職のための優れた実践の原則』においても取組みが推進されている、学生のリーダーシップ養成に着目した。

米国の高等教育におけるリーダーシップ・プログラムは、日本において想起される経営学で語られるものとは異なり、「あらゆる場面(状況)における効果的なリーダーシップのための知識、態度、技能を養うこと」である。また、リーダーシップはリーダーの立場にあるものだけが保持するのではなく「全ての人に関わるプロセスである」という概念が普及しており(Komives, 2011)、多くの大学で幅広い層を対象にリーダーシップ養成が実施されていることは第1章にて述べた通りである。また、日本においては、専門分野に特化しない体系的なリーダーシップ養成の取組みが普及しているとは言えず、青年期の発達に焦点を当てた、リーダーシップ養成における資質能力の獲得や変容に関する理論的検討はほとんど見られない。

本稿では、リーダーシップ養成という全人的成長・発達支援において、Kegan(1980)が最初に提唱した、「構造発達理論」(Constructive-Developmental Theory)における意味生成活動(Meaning-making activity)の発達段階とリーダーシップ養成の関連性について関連研究領域の文献を振り返る。これによって、これまでの研究の成果と限界を明らかにしながら、日本の大学における学生の認知的・心理的発達を踏まえた効果的な成長支援の指針と方法に関する示唆を得ることを目的とする。

文献調査結果

構造発達理論 構造発達理論については、これまで Kegan の他にも複数の研究者が類似する枠組みを提唱している(Kegan, 1982; Loevinger & Blasi, 1976; Torbert, 1987; Kohlberg, 1969)。それらについて検討を行っている Cook-Greuter (2004) は、構造発達理論が主張する基本的事柄を、以下のように整理している：

- ① 人は自己と外界を意味付けし理解する方法を活発に構造化している(外界をただ取り込んでいるのではない)。
- ② 人には共通する意味生成のパターンが存在し、それらは、「ステージ」、「意識の段階」、「知る方法」、「発達のレベル」、「組織化の法則」、「発達段階」と多様な名称で認識されている。
- ③ 構造発達段階は、特定の不変的な順序で展開し、次の段階がそれ以前の段階を超越し包含する。
- ④ 一般的に段階が後退することはない。一旦ある段階が構造化されると、それ以前の

発達段階は組織化の機能を失うが、参照できる1つの見方として残る。

- ⑤ 後に来る段階はそれまでの段階を「特別なケース」として含むため、それまでの段階よりも複雑である(包括的な理解を支援する)。ただ後の段階がそれまでの段階より絶対的に良いというわけではない。
- ⑥ 1つの段階から次の段階への移行は、現段階の意味生成方法の限界によって促される。これは、人が自己と外界の理解に、以前より複雑な方法が求められる環境に直面した際に起こる。
- ⑦ 構造発達段階は人が何に着目し気づくかに影響を与える。よって何を表現し、何を思考し、何を変化させるかにも影響を及ぼす。

構造発達段階は、個人の意味生成能力と社会や人間関係(家族や職場などにおける)を含む総体としての環境との、継続的で複雑な相互作用から成る。Loevinger & Blasi(1976)によると、人が新しい情報に直面した際、現在依拠する発達段階の意味生成方法を用いてその情報を吸収することを同化(assimilation)と呼ぶ。一方、新しい情報が現在依拠する発達段階の枠組みでは吸収できないため、枠組みそのものを調節することを適応(accommodation)と呼ぶ。適応が次の段階への進展をもたらす一方で、同化はそれを促さないと考えられている。

また、Cook-Greuter(2004)は、新しい環境とそれに伴う挑戦が促す次段階への移行について、異なるものやあいまいさに対する柔軟性・寛容さ・新しい世界観の獲得を伴う複雑で高い段階への発展であると説明し、この発展を「垂直的な成長(vertical growth)」と定義づけている。対照的に、一定の発達段階内で起こる多様な経験(本質的には過去の経験と類似する)を通じたスキルや知識の獲得は、「水平的な成長(horizontal growth)」と呼んでいる。

Table 4-1 構造発達段階とその特徴

	依存的段階	独立的段階	個人間独立的段階
概要：	現実を構成することにおいて他者に依存する。通常、思春期から成人早期にこの段階に達する。	自己を独立したアイデンティティを持つ存在として理解する。多くの成人は中年期かそれ以降にこの段階に達する。自己の基準や価値に基づき、他者の意見や思想を吟味し介入する。	自己のアイデンティティをリフレクションの対象と捉える。自己は人生におけるいくつもの事柄を取り込むことが可能な継続的に修正可能な存在として理解されている。この段階に達する人は稀。
認知スタイル： 情報の獲得,保存,分析,統合における複雑さのレベル	外界に対して比較的単純な視野を持つ。	より広い視点を持ち、多様な要因を考慮しながら課題や状況、個人の問題を分析する。	物事や状況を異なる見方で捉え、それぞれの見解の間に複雑なつながりを見いだすことができる。
対人関係への適応： 他者との関係をどのように捉え理解するか	他者に強い要求をし、管理的。追従や忠誠を求める。リーダーのポジションにある者および権威のみがリーダーシップを発揮すると考える。	他者の自由や多様性を認める。ただ、フォロワーが失敗しないような日々の介入もある。他者との対立は、問題の解明とより良い解決につながるのであれば有益なものとして捉えられる。	人は失敗から学ぶものと認識し、フォロワーの失敗に対して寛容。他者との対立は他者との相互の変容の機会と捉えられている。
意識的関心事： 自己の思考や心を支配する考えや動機	社会的な承認を重要視。物事を滞りなく終えることを大切に考える。	組織の効果と、組織と自己の相互作用を重要視。能力や実績への関心が高い。	自己と他者の継続的な発達が、行動の主要な焦点と動機。
倫理的判断の方法： 道徳的・倫理的判断と衝動をコントロールする方法	社会的望ましさに価値を置く。社会的規範や組織の期待に基づいて物事の良し悪しを判断。	個々の多様性を評価し、自己の方針に基づいて規則や規範を評価する	自己が支持する道徳的基準と価値と実際の行動の違いに気づき、これらの違いを調和させる方法を探索する。

参照:Valcea et al(2011), McCauley et al(2006), Drath et al(2010)を筆者が和訳

リーダーシップ研究における構造発達理論と意味生成発達段階 構造発達理論などの成人発達理論は、もともと学生支援に従事するリーダーシップ教育実践者によって参照されてきたと言われている。しかしリーダーシップの効果はフォロワーの発達によって明らかになるものであり、リーダーシップ養成プログラムにおいては、参加者個々人の発達を促す環境を整えることが重要であるとの認識が産業界や政界においても広がり、リーダーシップ現象の説明等に構造発達理論が用いられているようになった(Valcea, Hamdani, Buckley, & Novicevic, 2011; Drath, Palus, & McGuire, 2010; Phipps, 2010; Komives, Owen, Longersbeam, Mainella, & Osteen, 2005; McCauley, Drath, Palus, O'Connor, & Baker, 2006; Kuhnert, 1994; Kuhnert & Lewis, 1987)。また、多くの実践者によってリーダーシップ養成プログラムのデザインに用いられている(Laske, 1999; Palus & Drath, 1995; Torbert, 1991; Torbert & Associates, 2004; Van Velsor & Drath, 2004; Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, & Helsing, et al., 2006)。

構造発達理論については、複数の研究者がその発達段階を明らかにしているが、ここではリーダーシップ開発の文脈における構造発達段階の全体像を捉えるために、McCauley et

al. (2006)の取組みを参照する。McCauley et al.は構造発達理論研究の中でもビジネス分野のリーダーシップ研究に最も影響を与えているとされる Kegan(1982), Loevinger & Blasi(1976), Torbert(1987), Kohlberg(1969)の提唱する発達段階を統合し、主要な3つの段階にまとめている。それらは「依存的段階(dependent order)」、「独立的段階(independent order)」、「個人間独立的段階(inter-independent order)」である(McCauleyらは、この段階の特徴として、独立的でありながら、人生における偶発事項に依存して自己を変容させる側面を持ち、それら2つが独立しているため inter-independent と呼ぶと述べている)。

このMcCauley et al. (2006)の研究について検討を行った Valcea et al. (2011)は、3つの段階が、認知スタイル(cognitive style)、対人関係への適応(interpersonal orientation)、意識的先入観(conscious preoccupation)、倫理的判断の方法(mode of ethical judgment)の4つの要素によって特徴づけられていると述べている。Table 4-1は、各発達段階の概要とそれらを構成する要素について Valcea らの分類に基づきながら、Valcea et al. (2011)、McCauley et al. (2006)、Drath et al. (2010)による各段階についての解説を参照し筆者がまとめたものである。

Table 4-1 が示す通り、依存的段階において、人は外界に対して単純な視野を持ち、物事の意味付けにおいては、権威、教科書、社会的規範など他者や外的な事柄に依存する傾向にある。リーダーとリーダーシップについては伝統的なイメージを持っており、ポジションに着くもののみが発揮するものと捉えている。独立的段階においては、自己の価値や信条に基づいて行動する一方で、他者の立場や意見も考慮しながら問題解決に臨むことができる。個人間独立的段階において、人は自己を人生の異なる状況や価値に適応するために継続的に、また肯定的に変容できる存在と捉えている。リフレクションの習慣を持つ他、他者の成長に対しても関心を持つ。また、それぞれの段階を構成する4つの要素は独立するものではなく、1つが変化することですべての要素が変化するものとされている(Loevinger & Blasi, 1976)。

構造発達理論を用いた大学生のリーダーシップ実証研究 構造発達段階とリーダーシップ現象の関係性については多くの実証研究が実施されているが、大学生を対象にした実証研究は、リーダーシップ研究が盛んな米国においてもほとんど見られない(Komives, Owen, Longerbeam, Mainella, & Osteen, 2005)。ここでは、それら数少ない研究が明らかにしている事柄について取り上げる。尚、発達段階の測定尺度について、本稿では紙幅の都合上、詳細な説明は割愛するが、例えば Kegan の発達段階であれば半構造化面接である「主体-客体面接(Subject-Object Interview)」、Loevinger の自我の発達段階であれば、主に「Washington University Sentence Completion Test」(Loevinger, 1979) が用いられる。

まず、筆者が調査を行った過去の実証研究(企業人対象の研究含む)の多くは依存的段階と独立的段階の違いによるリーダーの効果に焦点が当てられていたが、その理由には、ほ

とんどの成人が依存的段階もしくは依存的段階から独立的段階の移行段階にあると考えられていることがある(Kegan, 1994)。例えば, Spillett(1995)が行った5名の女子大学生の調査においては, 依存的段階にあるリーダーは代表になることに消極的であり, 他者に責任を課すことを割ける傾向にあった。また, 他者の不満を恐がり, 反対意見を表明することを苦手とし, 大学における権威的存在を審判者やエキスパートと見なしていた。一方独立的段階にあるリーダーは, 標準的なパフォーマンスについてグループ内で討議し, メンバーに責任を与え, 他者の不満を評価していた。また, 反対意見を述べ, 大学の管理者を資源として捉えていた。Lewis, Forsythe, Sweeny, Bartone, Bullis, & Snookは(2005), 陸軍士官学校の学生対象に, 構造発達段階について調べる調査を2年時と3年時の2度実施した。その結果, 学生の発達段階と, 陸軍が学生のパフォーマンス評価に用いる Military Development の等級が著しく合致していた。

また, 52の大学に所属する10,000名以上の大学生を行った調査によると, リーダーシップを相互依存的プロセスであると理解する学生は, リーダーシップをリーダーのみが発揮するものと捉えている学生よりも, 倫理性や互惠性を重視した Social Change Model of Leadership Development (SCM) (HERI, 1996)が示すリーダーシップ能力をより高く有していることが明らかになった(Dugan & Komives, 2007)。

これまでの実証的研究は, 全体的にサンプル数の少ない研究が多数派である。また既存の枠組みについては文化やジェンダーなどの背景は考慮されていない。また, どのような働きかけが発達段階の進展やリーダーシップの向上につながるか, 更に, 構造発達理論を用いてデザインされたプログラムがリーダーシップ能力を高めるかどうかについての研究は進んでいないとの報告もあり(MaCaully et al., 2006)これらが課題として残されている。

構造発達理論を用いた学生の成長/能力開発支援 ここまで, 構造発達理論とそのリーダーシップとの関係性について概観してきた。では, 米国の大学における学生の人間的成長やリーダーシップ養成の支援において, 構造発達理論はどのように用いられているのだろうか。

前述した, 構造発達理論を大学教育の実践に普及させたとされる Baxter Magolda は, 意味生成発達段階を効果的に促進する教職員の指導・支援についての理論と実践方法を Learning Partnership Model(以下 LPM)にまとめている(Baxter Magolda, 2001; Baxter Magolda & King, 2004)。LPMにおいて, 教職員は学生の正課内外での学びのパートナーとして関わるのが重要であるとされており, 発達を促す効果的な関わりとして, 「学生の考えや感情を尊重し, 彼/彼女らの声の持つ価値を認める」「経験は成長の機会であると捉えるよう促す」「抱えている問題を一緒に分析し, 共に学ぶ姿勢で関わる」など, 6つの項目を示している。

また, 学生の発達を促す要素として, 1) 自己の信条や生き方の再評価を迫られるような

認知的不協和をもたらす経験, 2) 経験から今後の展望までを導き出す充分なリフレクション, 3) リフレクションを支援するパートナーの存在, の3つが重要だと述べ, これらの要素を含む経験として, 異文化経験, 寮生活, 奉仕活動, 様々なプロジェクトへの関与を挙げ, それらへの教職員の関与が鍵であるとしている(Baxter Magolda, 2009)。発達を促す主たる要素がリフレクションであり, それを促す教職員の働きかけの重要性について繰り返し述べられているが, Baxter Magold & King(2008)は, 学生のリフレクションを促す問いかけについて, Wabashi National Conversation Guide を作成し, 表面的な質問からより内面を深く見つめる問いかけを段階的に示している(Table 4-2 参照)。

Table 4-2 Wabashi National Conversation Guide

相手を知る	<ul style="list-style-type: none"> あなたの背景について, またなぜこの大学へ来たか教えてください。 今までのところ大学での経験はいかがですか? これまでの経験は期待していたものですか?
リフレクションを促す	<ul style="list-style-type: none"> これまでの大学生活での意義深い経験について教えてください。 これまでの大学生活での最悪の経験は何ですか? これまで経験で困難だったものをいくつか教えてください。 それらにどのように対応しましたか? 新しい観点や視野を得ることができましたか? これまでの経験があなたの観点や視野にどのように影響を及ぼしたかについて話してください。
リフレクションの解釈を促す	<ul style="list-style-type: none"> あなたの大学での経験があなたの価値や信条にどのように影響を与えたと考えますか? どういう点であなたは自分自身が大学入学当所と同じだと考えますか? どういう点であなたは自分自身が大学入学当所と異なると考えますか?
会話を収束する	<ul style="list-style-type: none"> 共有された話の価値を確認し, 日常的なリフレクションを促すコメントをする 尋ねられても自己の見方について述べることは制限し, 学生自身が, 自己の信条, 価値, アイデンティティ, 他者との関係性について探究することの重要性を強調する

出典: Baxter Magolda & King(2008)を筆者が和訳

では, リーダーシップ養成の分野ではどうだろうか。米国におけるリーダーシップ養成プログラムは, 何らかのリーダーシップ理論およびモデルに基づいてデザインされていることが特徴的であることは前述したが, その中でも広く用いられている5つの理論/モデルの内一つが「リーダーシップ・アイデンティティ発達モデル(Leadership Identity Developmental Theory)」(以下LID)である(Dugan & Komives, 2011)。これは, リーダーシップを自己と他者が自分に対して抱く社会的アイデンティティ(心理的・認知的発達とその統合)と捉え, その発達について示した枠組みである(Komives, et al 2005)。本理論は, リーダーシップを「組織や社会における肯定的な変化のための, 関係性と倫理性を重んじるプロセス」と定義する「Relational Leadership Model」(Komives, Lucas, & McMahon, 1998/2007/2013)に基づいて開発されている。

この理論が構築された背景について Komives et al., (2005) はリーダーシップ概念の変遷を挙げている。「脱工業化時代」(Bell, 1974) 以前, リーダーシップの主たる目的は効率的な生産であり, そのよし悪しはリーダーの特性, 行動, 状況などによって判断されていた。しかし, 情報・知識・サービスが重要な役割を果たす情報基盤社会においては, 新しい導き方が求められるようになったのである。素早い技術革新, 拡大するグローバル化, 複雑・多様化する相互依存社会の中で, 協同, 倫理的・道徳的行動, フォロワーをリーダーへと育てる働きかけなど, 組織に望ましい結果をもたらすために, 互いを高め合いながら協働するプロセスがリーダーシップとして定義された(Burns, 1978)。

このような社会の変遷に伴い大学教育の分野においても倫理性や互惠性を重視し SCM や Relational Leadership Model が構築されたが, それらが示す資質能力やリーダーシップに関わるアイデンティティが時を経てどのように発達するかについて示すものは存在しなかった。そこで Komives らは, Relational Leadership Model にて定義されるリーダーシップを実践しているとみなされる大学 2, 3 年生と卒業生 13 名に対し, グラウンディド・セオリー・アプローチを用いた面接調査を行い, その中での, 彼/彼女らのこれまでの集団内での経験やリーダーシップに関わる経験についてたずねた。得られたデータについて, コーディングを用いた継続的比較分析によって整理した結果が学生のリーダーシップのアイデンティティの発達について示した LID である。以下の (Fig 4-1) に示すのは, LID が示す「リーダーシップ・アイデンティティ開発のサイクル」(Komives, et al., 2005) を著者が和訳したものである。

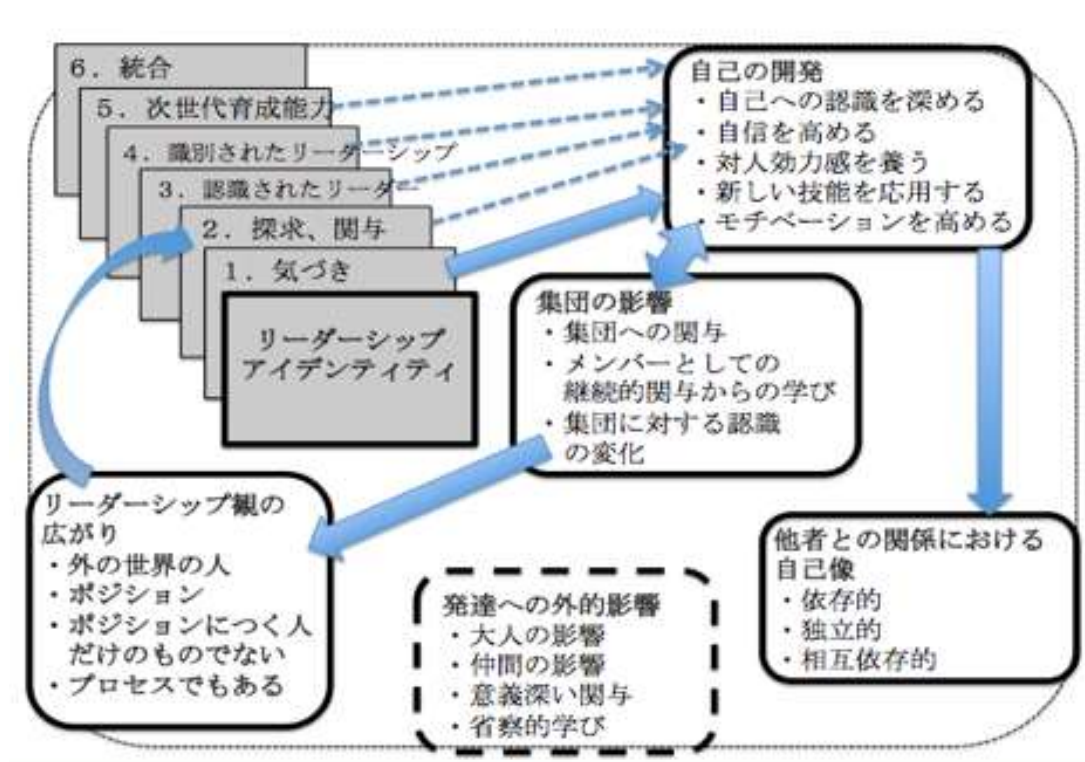


Figure 4-1 LID 発達のサイクル

出典 : Komives, et al., (2005)を筆者が和訳

Fig 4-1 にあるように、LID において、学生のアイデンティティの発達段階は 1 から 6 の「ステージ」で示されている。それぞれのステージにおいて、学生は集団との関わりを通して自己を発達させながら(自己理解を深める→自信を高める→対人効力感を養う→新しい技能を応用する→モチベーションを高める)上のステージへと移行して行くが、それに伴い集団との関わりも変化を遂げていく(友人集団以外の組織への関与→メンバーとしての継続的関与からの学び→集団に対する認識の変化)。また、学生は他者に対する自己像を依存的からフォロワー、独立的からリーダーへ、そして相互依存的存在へと変化させていく。更に自己像の変化とともに、リーダー像についても、大人の権威を持った人から、リーダーというポジションに着く身近な人、そして集団の誰でも持つべきもの、最後には分有する集団のプロセスへと変化する。それぞれのステージの特徴を(Table 4-3)に示す。

Table 4-3 LIDにおけるステージの特徴 (ステージ1~3)

ステージ	ステージ概要	リーダーシップ観の広がり	自己の発達	集団の影響	発達への外的影響	他者との関係における自己像
ステージ1 (気づき)	<ul style="list-style-type: none"> ・周りのリーダーシップ行動に気づき始める ・活動などに触れ始める 	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダーは他の人 ・リーダーはどこか他に存在する 	<ul style="list-style-type: none"> ・国のリーダーや権威的存在に気づき始める 	<ul style="list-style-type: none"> ・関与しない、もしくは、活発的でないフォロワー 	<ul style="list-style-type: none"> ・大人からの肯定 (両親, 教員, コーチ, 所属団体のリーダーや年配者など) 	依存的段階
ステージ1 移行期の特徴, 意識, 気づき	/	<ul style="list-style-type: none"> ・自分はリーダーではない 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達を作りたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・関わりたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・観察 ・承認 ・大人の支援者 	
ステージ2 (探求, 関与)	<ul style="list-style-type: none"> ・スポーツ, 協会ボランティア活動などに意図的に関わり始める ・初めての集団経験 ・責任を担う 	<ul style="list-style-type: none"> ・関わりたい ・私もリーダーになるかもしれない 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の能力を磨く ・自己の強みや弱みを知る ・リーダーシップのために準備する ・自信をつける 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動的なフォロワーもしくはメンバー ・多様な集団との関わり (協会, スポーツ, クラス, 仲間とのプロジェクト) 	<ul style="list-style-type: none"> ・大人からの賛同 ・帰属 (他者が自分をリーダーと見る) 	
ステージ2 移行期の特徴, 意識, 気づき	/	<ul style="list-style-type: none"> ・もっと何かしたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己のリーダーシップの可能性に気づく ・何かを変えたい欲求が生まれる 	<ul style="list-style-type: none"> ・関心の狭さ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロールモデル ・年配者は支援者 ・立場に応じた役割 ・振り返り 	

ステージ3 (認識されたリーダー)	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい役割を試す ・必要な能力を知る ・個々人が担う責任を全うすることの重要性 	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダーは物事を終わらせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ポジションとしてのリーダーの役割, またはメンバーとしての役割 ・自分にとって意味のある活動に絞り込む 	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダーは物事を終わらせなければならない ・集団もやるべきことを担っている ・課題を終えるために物事を整理する 	<ul style="list-style-type: none"> ・責任を負う 	依存的・独立的段階
ステージ3 没入期	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事を終える ・他者を管理する ・異なるアプローチやスタイルを実践する ・リーダーシップを自己や他者が担う立場に依拠するものであると見なす ・リーダーがリーダーシップを発揮する 	<ul style="list-style-type: none"> ・私がリーダーで他の人は私についてくる ・(もしくは)私はフォロワーであり, 私は, 私に道を指し示すリーダーを見ている 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者をモデルにする ・リーダーは代表として苦勞する ・リーダーとメンバーの役割を行ったり来たりしているが, リーダーは役割だと信じている ・個々人の承認に感謝する 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を終えるためにメンバーを巻き込む ・アイデンティティの基盤として最初のグループに執着するも, 他の集団も探索する 	<ul style="list-style-type: none"> ・先輩などをモデルにする ・年上の人を観察する ・大人はメンター, ガイド, コーチである 	
ステージ3 移行期の特徴, 意識気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・より複雑なリーダーシップの課題に挑戦する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ポジションに着いているからと言って私がリーダーだとは限らない 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分一人では何もできないという気づき ・他者の重要性和才能に価値を見いだすことを学ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者と意義ある関わりを持つ ・集団の資源に目を向ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・年上の仲間は後援者でありメンター ・大人はメンターであり意味生成者 ・リーダーシップについて学んでいる 	

Table 4-3 LIDにおけるステージの特徴 (ステージ4~6)

ステージ	ステージ概要	リーダーシップ観の広がり	自己の発達	集団の影響	発達への外的影響	他者との関係における自己像
ステージ4(識別されたリーダーシップ)	<ul style="list-style-type: none"> ・共通の課題のために, 立場に関係なく協同する ・集団活動に求められるスキルの必要性 ・リーダーシップは集団のどこからでも起こるという新しい信条 	<ul style="list-style-type: none"> ・参加的な態度で導かなければならない。組織のどこからでもリーダーシップに貢献できる ・肩書は無くてもリーダーを務めることはできる ・リーダーのポジションに着いていなくても私はリーダー 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の関与に価値と信頼を興ことを学ぶ ・他者の見解に心を開く ・活動的なメンバーとして心地よい導き方を養う ・管理することを手放す 	<ul style="list-style-type: none"> ・物事を俯瞰する ・集団活動に求められるスキルを学ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・現在のピア活動の中でリーダーシップの練習を行う 	相互依存的段階
ステージ4 没入期	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダーのポジションで有る無しにかかわらず, 集団の良いプロセスを促す役割 	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダーシップはどこでも起こっている ・リーダーシップはプロセス 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の影響について学ぶ ・ポジションに着く着かないに関わらず貢献できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・チームに価値を置く ・他者とのつながりに価値を置く ・システムがど 	<ul style="list-style-type: none"> ・意味生成者に(学生支援スタッフ, 主要な教員集団もしくは同じ年のピアメンター)に対応する 	

	を担う ・集団へのコミットメント ・リーダーシップは集団のプロセスという気づき	・自分たちはリーダーシップを一緒に実践している ・皆責任を担っている	・積極的なメンバーとして活動 ・サーバントリーダーシップに価値を置く	のように動いているかに関心を抱く	
ステージ4 移行期の特徴、意識 気づき		・私の次は誰が担うのだろうか？	・情熱、ビジョン、関与に焦点を当てる ・社会貢献に意欲	・プロセスに価値を置く ・組織のビジョンとの適合について考慮	・他者に対するコーチングを始める
ステージ5(次世代育成能力)	・個人的な情熱への積極的関わり ・他者を育てることの責任の受容 ・チームでの学びを促進する ・組織を持続させることへの責任感	・私にはコミュニティのメンバーとして、他者をリーダーとして育て、私たち仲間の人生を豊かにする責任がある	・他者を支援し育てる ・リーダーシップの変容 ・リーダーシップの情報を考慮 ・アイデアの持続可能性を考慮	・組織を継続させる ・情熱と焦点を置く分野の継続に尽力する	・意味生成者(学生支援スタッフ、同じ年のピア・メンター)の期待に応える
ステージ5 移行期の特徴、意識 気づき		・自分に対して正直であるべきで、成長に対して心を開くべき	・アイデアに開かれた心 ・他者から学ぶ	・新しい役割を先読みする	・学びの共有 ・振り返り
ステージ6(統合)	・自己開発と生涯的な学びを続ける ・自己一致と内的自信のために努力する	・組織に変化を生むために私は組織のどんな場所においても他者と効果的に協同することができる ・私はリーダー	・リーダーシップは一生かけて発達するプロセス ・物事を、後世に良い状態で残したい ・私は信頼できる存在であり、価値がある ・私は他者の手本	・状況全体を通して組織の複雑さを見る ・異なる組織とどのように関わるか想像できる	・状況の変化や状況が不明瞭な場合はリーダーシップのステージを再循環する ・リーダーシップのステージを継続的に再循環できる

出典：Komives, et al., (2005) を筆者が和訳し一部修正

LID とその開発者らは、リーダーシップ養成に携わる教職員自身が構造発達の考え方を持つことを重要視しているが、Wagner(2011)は、学生の発達段階に応じた適切な支援とチャレンジ(課する挑戦)について例示している(Table 4-4 参照)。ここでは、学生自身のリーダーシップ能力の向上のみならず、組織内のメンバー育成や組織開発への意識醸成も段階的に行うことが示されている。更に、大学卒業後も自己のリーダーシップ・アイデンティティを意識しながら、新しい環境の中で学び成長続けることができるための働きかけも含まれている。

Table 4-4 LID ステージに応じたチャレンジと支援の例

ステージ	支援	チャレンジ
ステージ2	<ul style="list-style-type: none"> ・集団において責任を担う学生を賞賛する ・自己の価値、興味、能力についてのリフレクションを促す ・特定の課題に取り組み、それに求められる技能を確認し、自己の強みと成長させるべき点を学ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の価値や興味と一致する活動への参加を奨励する ・集団活動の機会をもたらす ・集団活動の中で何が起きているか描写する能力を促進するために、集団のプロセスや役割を説明するための用語を教える ・他者のリーダーシップのアプローチとスタイルについて振り返る機会をもたらす
ステージ3	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の価値や興味に合う組織に参加することで、価値や興味を実践することに気づかせる ・学生の持つ封建的な組織の構造を認め、代表になることを促す（組織の構成員や委員会の階層は、労働力の分割を促すために存在する） ・ネットワークを広げる機会を与え、様々な団体のミッションや価値について学び関与する機会に気づかせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・封建的でない、協同的なリーダーシップ理論と、ポジションとしてのリーダーシップの定義でなく、プロセスを説明する言葉を紹介する ・良いリーダーシップだけでなく、良いフォローアップに気づく ・リーダーがすべてを担うのではなく、多くのメンバーの貢献を得ることが求められる課題をデザインする ・たくさんの集団に浅く関わることよりも、少数の集団への深い関与を奨励する
ステージ4	<ul style="list-style-type: none"> ・トレーニングやコミュニケーションの中で、リーダーという言葉と名義上だけのポジションとしてのリーダーを明確に識別する ・リーダーのポジションに着いていることを条件としないリーダーシップ賞を設ける ・所属集団の仲間のリーダーシップについて優柔不断だと感じたり、仲間が封建的な集団におけるリーダーの権威に敬意を抱いてないと感じるステージ3の学生からの抵抗を受ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・周りに、ステージ4の価値についてはよく説明できるが、集団での行動が伴わない人がいる。その場合、協同的なプロセスとしてのリーダーシップを体現できる年配者や仲間を観察する機会が有効である ・自分たちが去った後も集団が成功し続けることへの欲求を醸成するために、少なくとも一つの集団への継続的な関与が重要であることを伝える
ステージ5	<ul style="list-style-type: none"> ・他者のリーダーシップを育てることは、リーダーの役割をどのように定義するかにおいて重要な部分であることに気づかせる ・自己効力感やLIDモデル等のリーダーシップ開発の課題についてのトレーニングも含め、他の学生に対してのモデルやメンターとしてふるまう機会を与える ・モデルやメンターとして行動している努力を賞賛する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自発的に学ぶことに責任を持ち、内省的である、実践的知性を奨励する（ジャーナルやディスカッションのような課題を課すのではなく） ・所属する団体が、他の学内組織や部局で構成される大きなシステムにどのように位置づけられているかについて、学生に検討させる機会を生む
ステージ6	<ul style="list-style-type: none"> ・より組織的な目標達成のために、他の学生団体や大学運営組織との連携を奨励する ・学生が卒業を迎え、次のステップを検討するにあたって、リーダーシップの効果について学び続ける新しい経験や同じ考えを持つメンターとの出会いにどのように意識的になるかについて指南する 	<ul style="list-style-type: none"> ・特に学生が志望する専門分野に関連した文脈におけるリーダーシップを観察し経験する機会を提供する ・卒業後に所属する場所においては、自己が持つリーダーシップ感が通用しないという認識に基づいて、新しい環境において自己の持つリーダーシップのアプローチがどのように受け止められるか予想させ、新しい組織で不可欠な存在でありながら、自己のリーダーシップ・アイデンティティに対しても真正であり続ける方法について考えさせる

出典：Wagner, 2011 を筆者が和訳

ここまで、学生の意味生成発達段階とそれに応じた支援のあり方について概観したが、実際、学生がどのリーダーシップ・アイデンティティのステージに依拠するかについて調べる尺度は未だ開発されていない。むしろLIDを構築したKomives et al. (2005)は、学生が様々な事柄をどのように経験し、どのように意味を生成しているのかを時間をかけて観察し、得られた情報を成長支援や、学生のグループ・プロセスにおける事象の解釈と問題解

決等のための情報として用いることが大切であり、細分化されたステージのどこに依拠するのかのみを求め、学生を類別するのは誤りであるとも述べている。

考察

構造発達理論に基づいたリーダーシップ養成は特性、人格、状況に応じたリーダーシップ養成ではなく、思考態度に焦点を当てるという点で伝統的なリーダーシップ養成と一線を画す。状況に応じたスキルや知識の獲得ではなく、外界の捉え方やアイデンティティという、より根本的な「その人自身」の変容や開発に関わることから、高等教育が目指す全人的成長・発達支援のあり方に大きな示唆を与えるものであると言えよう。また、個人間独立的段階に達したリーダーは、「隔たりを越えた協働と多様な価値と見解の包含が求められ、緊急で予測できない結果を生む状況においても、方向性と連携とコミットメントを生むことができる」(Drath et al., 2010)と言われており、今日大学に求められている「変化に対応したり未来への活路を見いだしたりする原動力となる有為な人材の育成」(中央教育審議会大学分会, 2012)の実践における指針として用いることもできるであろう。

本稿では、学生リーダーシップ養成における意味生成の発達段階に焦点を当て、発達の支援についても検討したが、学生の「態度・志向性」は特定のプログラムでのみ養成されるものではなく、正課授業、正課外活動、学生支援を通して継続的・総合的に養われるものであることが様々な文献によって強調されていた。その具体的な方法として、まずは教職員等学生に携わる存在が、学生個々人が現在依拠する発達段階を承認し、外界の意味付けや感情は、自分の中にある価値・信条等から成る認識枠組みによって司られていると学生が認識することを助けることが重要であるとされている。そのことにより学生は、1) より現実の捉え方に意識的になり、2) 真実を追求するために対話に積極的(意識的)に参加し、3) 物事に満足に対応するための能力を養うようになる。すなわち学習や経験において「自己を中心に据える」ようになるのである(Baxter Magolda, 2003)。

また、支援・指導に携わる教職員自身がより進んだ発達段階を生きる存在として学生に接することが求められる。従って、これらを実現する働きかけは、組織的・継続的で、学内外の多様なフィールドで展開されることが理想的であり、その鍵となるのが人的資源であると言えるのではないだろうか。学生に耳を傾け、振り返りを促し、更なる成長への行動を支援する教職員または学生同士の関係性をどれだけキャンパス全体に整備できるかが重要であると考えられる。それを実現するためには、上位の発達段階がもたらす意味生成方法、認知的・対人的側面における態度や資質能力(例えば、リフレクションの習慣、学び続ける姿勢、多様な他者と協同する姿勢など)は学生の学習やキャリア形成においても重要な資質能力であることや社会が求める力であることをキャンパスの構成員全員が共有することが必須であろう。

今後の課題

本研究では、構造発達理論に基づいたリーダーシップ発達について示し、教職員など学生に携わる存在が、学生個人が依拠する発達段階を踏まえ、大学生活のあらゆる場面で支援および教育的介入を行うことの重要性を述べたが、主に米国において提唱・実践されてきた本理論の日本の大学への応用可能性については課題が残る。一つは、米国においては学生担当職が“student affairs educator”として認知されている一方で、日本においては、「教育活動の当事者としての大学職員というコンセプトは想定していない」という点（中井・齊藤，2007）。もう一つは、米国では専門性を持った学生担当職が存在する一方で、日本では部局間の異動があり専門性の開発が困難な点である。これらの課題を解決する方法の一つとして、学生の在学中のいかなる働きかけや環境が成長や学びをもたらしているかについて実証研究を重ねることがあるだろう。得られた結果を踏まえた上で改めて役割やそれぞれの職務の関連性を明確化し、効果的な支援に必要な協働のあり方について検討することが求められるのではないだろうか。

また、構造発達理論が、学生の成長に関わる豊かな視点と成長を促す具体的な手法を提案する一方で、実際の成人の発達は段階的な枠組みでシンプルに説明できる直線的なものではなく、進退の入り交じる複雑なものであるという限界に触れておきたい(Komives et al., 2005)。また、学生のリーダーシップのアイデンティティについての知識的な理解や自己のアイデンティティについての認識と、彼/彼女らの実際のリーダーシップのアプローチが異なる可能性についても常に意識的であることも求められる。構造発達理論を基盤とした学生の学生支援についての検討や実証研究の例が未だ無い日本において、米国で研究されてきた構造発達理論を用いた学生の全人的成長・発達支援の有効性について語るには入念な調査・研究の積み重ねを伴わせることが必須である。

【付記】 本章第 4 章は泉谷（2013）に収録されているが，ここで示すものはそれを修正・加筆したものである。

第 5 章

日本人大学生のリーダーシップ・アイデンティティ イ発達過程

第5章の要約

本研究の目的は、前章で捉えたリーダーシップ・アイデンティティ (leadership identity) の発達プロセスが日本人大学生にもあてはまるかについて明らかにすることである。先行研究に倣い、Relational Leadership Model に列挙される要素である包含性、エンパワーメント、倫理性、目的志向性、プロセス志向性を体現していると考えられる大学生 8 名と卒業間もない社会人 4 名にインタビューを行い、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて、リーダーシップ・アイデンティティ形成を助けた影響や関与について捉えていく。

問題と目的

大学におけるリーダーシップ養成 日本においても分野に特化しない体系的なプログラムを新設する動きが広がっていることは第1章で述べた。それらは、少数精鋭の「学内私塾」型や、学部横断型、大学院プログラム等、形も様々である。このように大学憲章や理念でリーダーの輩出を謳うのみならず、リーダーシップ能力をアウトカムの1つとして掲げる体系的な取組みが生まれている一方で、日本の大学教育におけるリーダーシップ・プログラムの効果について検討する実証研究は少なく、どのような教育的介入が学生のリーダーシップ能力を高めるかについて十分な検討は進んでいない。

筆者は効果的なリーダーシップ教育の方略について明らかにするため、リーダーシップ養成が盛んな米国におけるリーダーシップ開発モデルとプログラム例について調査を行ってきた。その中で、大学におけるリーダーシップ養成には、学生のリーダーシップ・アイデンティティの発達段階に応じた学習機会の提供や、経験の振り返りを促す教職員のメンター的な関わりが継続的に求められることを明らかにしている。これらは日本の大学生にも応用することができるのだろうか。この問いに答えるために、日本の大学生らがどのような過程を経てリーダーシップ・アイデンティティを発達させてきたかについて明らかにすることが有効であると考えられる。

リーダー発達過程への関心の高まり 「リーダーシップがある」と言われる人は、どのような経験や研鑽を経てそのような人になったのだろうか。近年、リーダーの成長過程のメカニズムについて発達心理学や社会心理学の知見を援用して検討するリーダー発達 (leader development) の研究が進んでいる。田中 (2013) は、リーダーの成長過程に関する研究が、教育や機会を与えることでリーダーシップ機能を高める「リーダーシップ開発」とリーダー自身の学びと研鑽によるリーダーシップ機能の成長を指す「リーダー発達」の二つに区分されていることに着目し、リーダー発達過程における自己概念の変容について考察を行った。その中で、学術データベースによって、タイトルに「leader development」を冠した英語による学術論文数について調査を行い、2000年以降にその数が急速に伸びていることを確認している。

リーダーの発達過程については、近年、複数の研究者が成人発達理論の一つである構造発達理論 (Kegan, 1980) を援用し、そのメカニズムについて段階的な枠組みを開発している。泉谷 (2013) は、ビジネス分野でのリーダーシップ・プログラムのデザイン等に用いられている Valcea et al. (2011), McCauley et al. (2006), Drath et al. (2010) の提唱する枠組みについて整理を行い、リーダー発達の3つの段階とそれぞれの特徴についてまとめている。また、リーダーの発達過程について主に米国で関心が高まっている要因の一つとして、個々人の発達を促す環境を整えることが、リーダーシップ養成において重要であるとの認識が、米国の産業界に広がっていることを挙げている。この背景には、リーダーやリーダーシップのあり方の転換があると考えられる。絶え間ないイノベーションや、複雑で新しい課題に素早く対応することを求められる知識基盤社会の進展において、チームで課題解決を行う場面が増えている。組織はよりフラット化し、一人の強力なリーダーシップに依存するのではなく、個々人が主体的に貢献することが以前にも増して求められているのではないだろうか。また、新しい課題に対応し続けるために、リーダーのみならず、組織の構成員それぞれの継続的な学びと成長への期待が大きくなっていると考えられる。

大学生のリーダーシップ・アイデンティティ発達過程 以上のような社会におけるリーダーシップの変容に伴い、米国では、リーダーシップは全ての人に関わるプロセスであるという概念が普及し (Komives, 2011)、1990年代より、分野に特化しない幅広い層を対象にしたリーダーシップ養成プログラムが急速に普及した (Dugan & Komives, 2007)。

そのような中、リーダーシップ養成に携わる実践者や研究者らが、大学生を対象にしたリーダーシップ・モデルを考案しており、その一つに「Relational Leadership Model (RLM)」 (Komives, Lucas, & McMahon, 1998/2007/2013) がある。本モデルでは、リーダーシップを「肯定的な変革を実現するための、人々の互恵的で倫理的なプロセス (集団の作用)」 (p. 74) と定義しており、そのリーダーシップを構成する資質能力として以下の5つを掲げている：1) 目標や活動に献身的に取り組む (目的志向)、2) 多様な人と多様な視点を取り入れる。他者と協力し、組織や社会のためになる共通の目的やビジョンを構築するための共通点を見

い出す（包含的）、3）メンバーをエンパワーする（エンパワーメント）、4）本質的に誠実に道徳的なリーダーシップの価値や基準に基づいている（倫理的）、5）成果と同様に組織の成立から目標の達成に至るまでの過程を重んじる（プロセス志向）。

Komives et al., (2005) は、これらの資質能力をもつリーダーシップが個々人の中に時を経てどのように発達するか、また「自分は他者と協同しながら変化を起こすことができる」との自覚、すなわち「リーダーシップ・アイデンティティ」がどのように発達するかについて関心を抱き、Relational Leadership の資質能力を備えていると周囲が認識する学生ら 13 名に対してインタビュー調査を実施した。そのデータを用いて、リーダーシップ・アイデンティティの発達過程を示すモデル「Leadership Identity Development Model (LID)」(Komives et al., 2005) を構築した。

本モデルでは、リーダーシップを自己と他者が自分に対して抱く社会的アイデンティティと捉え、「リーダーシップ・アイデンティティ」を「自分はいかなる立場（ポジショナルなリーダー、一構成員など）であり、所属する組織の目標達成のために他者と効果的に協働することができる、という自己受容・自己効力感」と定義付けている。このリーダーシップ・アイデンティティの発達を段階的に示したものが Table 5-1 である。

Table 5-1 リーダーシップ・アイデンティティ発達のステージ

ステージ	他者に対する自己像	特徴
6. 統合		<ul style="list-style-type: none"> 多様な文脈におけるリーダーシップ能力について認識し、リーダーシップはポジションではなくアイデンティティであると理解する
5. 次世代の育成	相互依存的	<ul style="list-style-type: none"> 他者のリーダーシップを育てることへのコミットメント、または集団の課題や目的に対する情熱を持つ
4. リーダーシップの識別		<ul style="list-style-type: none"> リーダーシップはポジションに就く人だけのものではなく、集団の相互作用であると認識する
3. リーダーシップの認識	独立的	<ul style="list-style-type: none"> 集団の封建的な性質に気づく
	依存的	<ul style="list-style-type: none"> リーダーシップをリーダーのポジションに就く人の行為とみなす
2. 探究・関与	依存的	<ul style="list-style-type: none"> 集団に（通常は友人を作るために）関わる 他者と関与することについて学ぶ
1. 気づき		<ul style="list-style-type: none"> リーダーは、大統領、教員、母親のように権威を持つ大人の誰か

参照: Komives et al. (2005) を元に筆者らが作成

最初の「気づき」の段階において、リーダーは年上の人物や権威を持った人と捉えられている。その後、集団経験の中でリーダーシップをリーダーのポジションに就く人の行為と見なすようになる。更に意義深い集団経験や自己変革を促す学習機会、ライフ・イベントとの遭遇等を重ねる中で、リーダーシップは構成員の誰でもが行使できるものと認識するようになり、やがて集団の課題や目的達成への情熱をより高め、他者のリーダーシップの成長にも専心するようになる。本モデルの一番成熟した段階においては、いかなる組織や状況においても自分は良い影響を及ぼすリーダーシップ行動が取れるという効力感を抱き、リーダーシップ行動は日常のものであり、自己のアイデンティティであると認識される。

本モデルにおいても前述した Valcea et al., (2011), McCauley et al., (2006), Drath et al., (2010) が提唱しているリーダー発達段階同様、他者に対するリーダーとしての自己像は「依存的（フォロワー）」から「独立的（ポジショナルなリーダー）」、そして「相互依存的」へと変化するものとして示されている。これらの研究結果をもとに、Wagner (2011) は、学生の発達段階に応じた適切な支援とチャレンジ（課すべき挑戦）を整理している。

本研究の目的 このように、近年リーダーの発達過程の心理学的メカニズムについて明らかにする研究報告が増え、米国の大学教育現場においても student development（学生能力開発）やリーダーシップ養成に関わる教職員によって、それらの理論やモデルが参照されている。しかしながら、魅力的なモデルが構築されていく一方で、それらの妥当性を裏付ける実証研究は極めて少ないとの報告がある（田中，2013）。一方、リーダーシップ・アイデンティティの段階的発達を発見した Komives et al. (2005) は効果的なリーダーシップ養成プログラムのデザインや実施には、リーダーシップ・アイデンティティの発達過程を理解することが肝要であると主張している。そこで、本研究では、日本の大学生および大学卒業間もない青年に焦点をあて、周囲から「よきリーダー」と認識される日本の若者が、どのような環境でいかなる経験を経て自己のリーダーシップ・アイデンティティを発達させてきたかについて、インタビュー調査結果を用いて明らかにすることを目的とする。

方法

情報提供者 東日本と西日本に位置する4大学の学部生と20代の卒業生12名（男性7名、女性5名）を対象とした。リーダー経験やリーダーシップ研修受講経験等の情報を含むプロフィールを Table 5-2 に示す。情報提供者の選択においては、Komives et al. (2005) のLID研究に倣い、Relational Leadership Modelに示される5つの資質能力を体現していると思われる人物について、各大学の教職員に推薦依頼を行った。

Table 5-2 情報提供者プロフィール

情報提供者No	性別	大学	学年・立場等	リーダー経験	リーダーシップ 授業、プログラ ム受講経験	組織・プロジェ クト立上経験
1	男	首都圏私立大学	社会人 (20代)	複数回有	なし	有
2	女	首都圏私立大学	4年次生	複数回有	有	なし
3	男	首都圏私立大学	4年次生	複数回有	有	なし
4	女	首都圏私立大学	4年次生	複数回有	有	なし
5	男	首都圏私立大学	4年次生	複数回有	複数回有	有
6	男	地方国立大学	3年次生	複数回有	複数回有	有
7	女	地方国立大学	3年次生	複数回有	なし	なし
8	男	地方国立大学	社会人 (20代)	複数回有	有	有
9	男	地方国立大学	社会人 (20代)	複数回有	複数回有	有
10	女	地方私立大学	3年次生	複数回有	なし	なし
11	女	地方私立大学	社会人 (20代)	複数回有	複数回有	なし
12	男	地方私立大学	4年次生	有	有	有

調査方法 2013年12月から2014年3月にかけて、調査者3名による半構造化面接を情報提供者一人につき3回(1回1時間から1時間半程度)実施した。面接に際しては、事前に依頼書にて目的、概要等を説明した上で全員より了承を得た。面接前に承諾を得て、ICレコーダーにより記録を行った。録音内容については、1回の面接ごとに逐語録を作成し、情報提供者に確認を求めた。面接においては、LID研究(Komives et al., 2005)を元にインタビュー・プロトコルを作成した。まず1回目の面接では、情報提供者の人となりを作る多様な経験を理解するための質問を行った。主な質問には「今のあなたにどのようなようになったのか、一番早い記憶から始めて現在までを教えてください」、「鍵となる人や出来事について考えてください」などがあった。2回目の面接では、自己が持つリーダーシップに影響を与えたと考えられる集団経験(リーダー/フォロワーの経験)について尋ねた。主な質問には、「どのように、『自分は他者と一緒に物事を成し遂げることができる』と考え始めるようになりましたか?」、「リーダーシップ経験を両親やアドバイザーのような人と一緒に検討/整理しましたか?」などがあった。3回目の面接では、主に、情報提供者がこれまで抱いて来たリーダーシップ観の変容と、現在のリーダーシップ観について質問を行った。主な質問には「最初にリーダーシップに気づいた時と比べ、今はリーダーシップをどのように捉えていますか?」、「あなたは今、リーダーシップについてどのようなアプローチを取ろうとしていますか?」などがあった。

分析方法 本研究では、Komives et al. のLID研究に倣い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下, 2007)を用いて、以下の手順で分析を行った。1) 調査者1名が情報提供者1名(情報提供者6)の逐語録を読み込み、分析テーマに関連する箇所を選定し概念を生成。概念を生成する際、1つの概念ごとに概念名、定義、ヴァリエーション(具体例)、理論的メモを記入する分析ワークシートを作成、2) 3名の調査者が順番にそれぞれが担当した他の情報提供者からのデータをについて読み込みながら、情報提供者6のデータを

元に生成された概念を参照し、適合する箇所をヴァリエーションとして加えるか、必要に応じて新しい概念を生成、3) 全員のデータ分析が終了した段階で、出揃った概念を統廃合し、複数の概念を包括的に説明するカテゴリーを生成、4) カテゴリー同士の関連性などを検討し、中心となるカテゴリーを設定しそれ以外のカテゴリーを「サブ・カテゴリー」とする、5) カテゴリー、サブ・カテゴリー、概念の相互関係を現す概念図を作成する。

結 果

分析の結果、最終的に5 カテゴリー、24 サブ・カテゴリー、46 概念が生成された。Figure 5-1 では、概念図を用いてカテゴリー等の相互関係を示す。

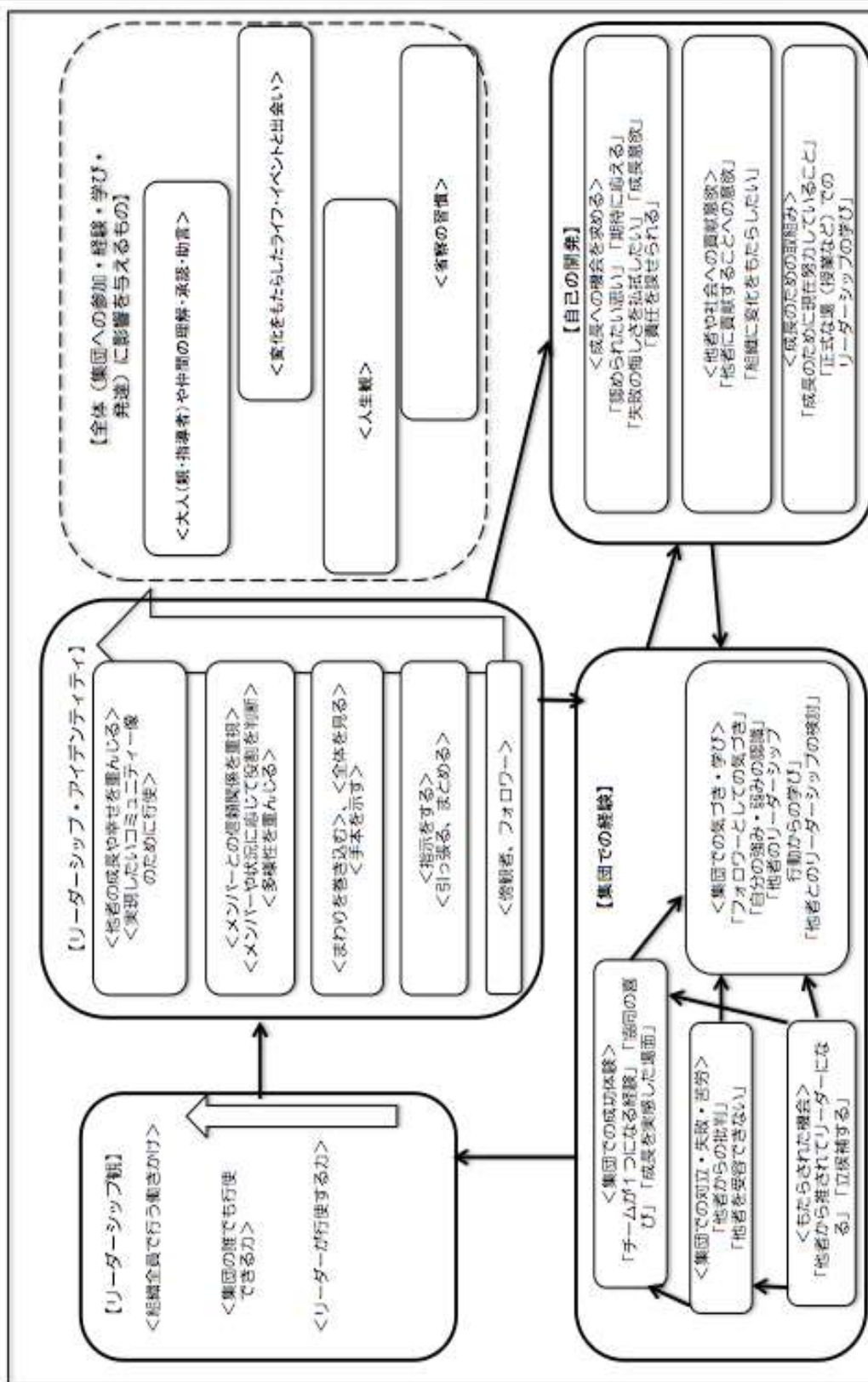


Fig 5-1 リーダーシップ・アイデンティティ発達過程概念図

カテゴリごとの結果 ここでは、情報提供者達が「どのような環境でいかなる経験を経て自己のリーダーシップ・アイデンティティを発達させてきたか」という本研究の関心に関連するカテゴリを中心に結果を述べる。以下の文中では、カテゴリを【 】、サブ・カテゴリを< >、概念を「 」, 情報提供者の発言を“ ”で表記している。また、黒い矢印は影響の方向を示し、白い矢印は発達の順序を示している。

【リーダーシップ・アイデンティティ】

リーダーシップ・アイデンティティの発達段階には5つのまとまりがみられた。Table 5-3に、カテゴリ【リーダーシップ・アイデンティティ】における発達段階のステージ名、サブ・カテゴリの分類結果、発言例、各段階に依拠していたことを示す発言を行った情報提供者の数と割合を示す。

Table 5-3 リーダーシップ・アイデンティティ発達過程のカテゴリ分類

ステージ	サブ・カテゴリ	発言内容例 (○内数字は情報提供者No)	人数(率)
5. リーダーシップの広がり	<他者の成長を重んじる> <実現したいコミュニティー像のために行使>	・その人の可能性が広がっていいなというのが軸にある⑧ ・自分たちの活動の中で皆が本当に仲良くなってくれたらいいなと思って、この大学でよかったなって思ってくれるような学友を作りたい⑧	4(33%)
4. リーダーシップの識別	<メンバーや状況に応じて役割を判断> <メンバーとの信頼関係を重視> <多様性を重んじる>	・何よりも仲間との信頼が最終的に一番いい結果をつくるって考えている⑧ ・ダイダイ引っ張ってくれる人はたくさんいない⑧ ・何かを一つ削っていく時には必ず意見が食い違うのかなと思うし、意見が食い違わない中でつくっているものってすごく崩れやすい⑧	12(100%)
3. リーダーシップの認識	<まわりを巻き込む><全体を見る> <手本を示す>	・引っ張っていききたいんだしたら、周りからどどん巻き込んで自分から変わっていけば組織全体も変わる。組織を変える力や巻き込む力もリーダーシップの一つ② ・自分も頑張ってる、かつみんなに気を配ったり、みんなのこともみれる人が理想のリーダー⑧	12(100%)
2. 探究・関与	<指示をする><引っ張る、まとめる>	・自分の立ち位置が引っ張られる人とか付いていく人から引っ張る人、付いてこさせる人になった⑧ ・誰が下の子に対しては引っ張ってあげないといけないのかなっていうのは思ってた⑧	12(100%)
1. 気づき	<傍観者、フォロワー>	・自分の役を演じるとか、自分の役割を果たすっていうことであ、精一杯⑧ ・ただ上の先輩についていけばいいというか、ついていけば絶対大丈夫っていう楽業②	12(100%)

気づき。まず、情報提供者はいずれも最初は、組織の外から傍観しリーダーの存在を認識する、または組織の中でただ他者についていだけという存在だった。よって、この段階においては、自らがリーダーであることやリーダーシップに関わる存在であるとの認識は、当然のことながら内在化されていない。この<傍観者・フォロワー>の経験時期については、小学校低学年から大学入学後までと、情報提供者によって大きな開きがあった。

探究・関与。 次の段階では、組織の中で立候補や推薦、もしくは自然発生的にリーダーの役割を担うようになる。その際<指示をする><引っ張る、まとめる>というアプローチをまず取ろうとする。“先輩たちが卒業する時くらいから、『ああ、みんなを引っ張って行って何だろな』とか『組織を動かすって何だろな』って思い始め・・・付いてこさせる人になった” (情報提供者 3) というコメントにもみられるように、複数の情報提供者が、リーダーという役職 (ポジション) に求められる行動として指示を出し他者を率いるイメー

ジを漠然と、また当然のように抱き、自分なりの働きかけを行っている。この段階では、リーダーシップとは外から与えられた権限として捉えられており、役職に付随する責任を全うする形で行使されている。よって、その役職から解放されればリーダーシップは自分とは関係の無いものとして捉えられる。なお、この段階ですべての情報提供者が行き詰まりを経験している。例えば情報提供者 9 は、大学時代での初めてのリーダー経験の状況について以下のように述べている。“言うだけでは人はついてこないし、自分が全部やったら間に合わない・・・どうやったらみんなが頑張ってくれるんだろうと考えていた”。自己の懸命な働きかけを自己中心的と捉えられ、周りへの配慮を怠った結果、気がつけばメンバーのモチベーション低下を招いた、といった失敗経験はほとんどの情報提供者に共通していた。

*リーダーシップの認識。*これらの経験を踏まえ次に取るアプローチがくまわりを巻き込む＜全体をみる＞＜手本を示す＞であった。この段階では前段階の教訓を経て、「自らが動く」、集団全体に目を配りながら「目標へ導く」というアプローチが取られている。例えば、情報提供者 4 は、“自然とそういうような場（皆が活動しやすい環境）と言うか雰囲気をつくればいい・・・それも私のリーダーシップに加わった”と述べている。具体的な行動例としては、メンバーへの感謝、フィードバック、不満に耳を傾けるなどが挙げられた。この段階と前段階の大きな違いは、組織全体を導くことをより意識し、自己のリーダーシップ課題を検討し、これまで抱えてきたステレオタイプなリーダー行動（例えば「上からぐいぐい引っ張る」など）でなく、熟慮した自分自身のリーダーシップを行使している点である。ただし、ここでもまだ、リーダーというポジションに就く者だけがリーダーであるという考え方を維持している。

*リーダーシップの識別。*次の段階では＜メンバーとの信頼関係を重視＞＜メンバーや状況に応じて役割を判断＞＜多様性を重んじる＞に表現される言動がみられる。リーダーとしての一方向の働きかけに限界を感じた結果、メンバーとの信頼関係や、メンバー間の良好な人間関係を構築することが、個々のリーダーシップを高め、結果として組織力が高まることを理解し始めたという主旨の発言が見られた。また、多様な人が組織に関わった方が良い結果が生まれ、組織自体が強くなると考える情報提供者が複数いた。つまり、この段階になり、リーダーシップはリーダーというポジションに就く者だけが発揮するものではなく、組織の構成員すべてに関わるものであるとの認識が生まれている。

*リーダーシップの広がり。*最後に、本研究において一番発達していると考えられたリーダーシップ・アイデンティティの特徴は＜他者の成長や幸せを重んじる＞＜実現したいコミュニティー像のために行使＞である。この段階に達していると考えられる情報提供者は 4 名確認された。彼・彼女らは、組織の目標達成のみに関心を置かず、「一人一人の力を発揮させる」ことでメンバーそれぞれが成長し、大学生活そのものがより良いものになることを願って働きかけを行っていると述べている。また、組織の枠を超えた実現したいコミュニティー像を具体的に思い描いて組織活動に専心しているという点で、前段階までのリーダーシッ

プ・アイデンティティと大きく異なっている。つまりこの段階においては、リーダーシップの行為が自分の信念と一致している、すなわち、自分のアイデンティティとして内在化していることを意味している。

【集団での経験】

【集団での経験】は、リーダーシップ・アイデンティティの発達に影響をもたらす主たる要因と考えられる。その理由には、すべての情報提供者が、自己のリーダーシップ・アプローチやリーダーシップ観が変容する要因として集団経験を挙げていることがある。Table 5-4にカテゴリーの分類と発言例を示す。

Table 5-4 【集団での経験】カテゴリー分類

カテゴリー	サブ・カテゴリー	発言内容例 (○内数字は情報提供者No)
【全体（集団への参加・経験・学び・発達に影響を与えるもの）】	<大人（親、指導者など）や仲間からの理解・承認・助言>	・ちょっとでも暗かったりとか、悩むときは暗くなりそういうのを母の方が敏感に察知して「どうしたん？」と聞いたくれた⑦。・リーダーは引っ張っていくもんだと考えていた僕に、「いや、そんなことはないよ」って言ってくれたのは〇〇先生だったし、〇〇先生もそんなことを言ってくれていた。他の先生方にもリーダーシップ像については色々教えていただいた⑧
	<省察の習慣>	・「あの時あだったよな」っていうことを何回も何回も考える。2回同じ失敗を繰り返すってことが嫌い⑩。・本当の答えは自分の中にあって、いろんな経験とかいろんな機会を経ることによって、いろんな角度でその答えを見つめることができる。⑩
	<人生観>	・何か失敗しても、次のためにこれがあつたんだろうと、その境遇を受け止める⑩。・一人生は学びだと僕は思ってるので、学びが終わった時点で生きる意味は無い⑩
	<変化をもたらしたライフイベントと出会い>	・寮生活だったので共同生活で、部屋に先輩がいるという中で洗濯も自分でやる。で、それ以上に隣との関係も考えなきゃいけないっていうのは、今の自分の糧になっている⑪。・高校のときにけがをして野球が出来なくなった。抜け殻のようになっていたとき親に留学を進められてオーストラリアへ。今までの自分の悩みが小さく思えて、超ポジティブになって帰って来た⑩

まず、<集団での気づき・学び>はどのように生まれ、そこでは具体的に何を得ているのだろうか。情報提供者の発言からは<集団での成功><集団での対立・失敗・苦労><もたらされた機会>（新しい役割）の中で、他者の行動の観察、他者からの評価、省察の促し等を得て、より良いリーダーシップ行動についての教訓、自己の強み、弱み等について学んでいることが読み取れる。“同級生からも悩み相談を受け、やっぱり『〇〇だと話せる』って言われるとすごく嬉しいし、やり甲斐を感じる・・・そこが僕自身のアイデンティティじゃないですけど”（情報提供者3）のように、具体的な場面や他者からの言葉を用いて、自己のイメージや物事の捉え方が変化するきっかけが語られていた。

集団での役割を担うきっかけについては<もたらされた機会>にまとめられた。リーダーの役割や後輩指導の立場には、他者からの推薦、立候補、学年が上がったことなど、情報提供者によって様々なきっかけがみられた。自分が望んで役割を担ってもうまくいかない場合や、その逆もあった。

<集団での対立・失敗・苦労>については「他者を受容できない」ことや「他者からの批

判」が述べられている。メンバーとの対立、モチベーションの低さや離脱には、すべての情報提供者が同様に頭を悩ませている。具体的には前頁の【リーダーシップ・アイデンティティ】の説明で述べた通りである。

＜集団での成功体験＞としては、「チームが1つになる経験」を通して、チームとしての目標を達成し、次の活動へのモチベーションを高めている。また、お互いの言動について評価をし合い、弱みを補い合うなどの行為を通して「協同の喜び」を感じている。

【リーダーシップ観】

【リーダーシップ観】は、個人がリーダーシップをどのように認識しているかを示すものであり、その人なりのリーダーシップの定義である。情報提供者らのリーダーシップ観は、＜リーダーが行使する力＞＜集団の誰でも行使できる力＞＜組織全体で行う働きかけ＞と段階的に変化をしていた。Table 5-5 にカテゴリーの分類と発言例を示す。

Table 5-5 【リーダーシップ観】カテゴリー分類

カテゴリー	サブ・カテゴリー	発言内容例 (○内数字は情報提供者No)
【リーダーシップ観】	＜組織全員で行う働きかけ＞	・リーダーシップは組織のみんなが行う働きかけというのがすごくしっくりきて、リーダーだけが活動してるわけではないので⑩ ・「俺がこのグループを動かすんだぞ」という気持ちを一人一人が持つことで真のグループワークになる、初めて組織が動き出す⑩
	＜集団の誰でも行使できる力＞	・リーダーになっている時にフォロワーの気持を考え、フォロワーになっている時にいかにリーダーの気持を考えるかというのは、いつもつながっているんじゃないか⑩ ・リーダーは頑張ってほしいけど、でも俺たちだってこの中の一員なんだからつくってこようよ、何かやっつけてこよう⑩
	＜リーダーが行使する力＞	・その人がいるから人がその人に勝手に集まってきたり、その人が行動するからみんなも「あ、私もやりたい」って、組織が動いていく⑩ ・その人の引きつける力、人を巻き込む力がすごくそれはその人しかできないと思った⑩

リーダーやリーダーシップを認識し始めた初期の段階では、人がついていく現象を生んでいる人物をリーダーシップのある人と判断し、リーダーシップは＜リーダーが行使する力＞と捉えている。また“○○先輩は・・・人を巻き込む力がすごくて、多分それはその人にしかできない”（情報提供者2）と、属人的特性と認識している者もいた。

次の段階では、より良い集団活動のために＜集団の誰でも行使できる力＞と捉え始めるようになる。情報提供者8は“リーダーって先頭に立つイメージしかなかったけど、どこに立っててもいいんじゃないかな・・・自分のあり方を役立てることがリーダーシップかな”と述べ、メンバーそれぞれのスタイルで、状況に応じた働きかけを行うことをリーダーシップと認識していた。

最後の段階は＜組織全員で行う働きかけ＞である。リーダーシップを組織全員の相互作用と捉え、メンバーや状況に応じて変化しうる総合的な力と認識していることが窺えた。例えば情報提供者4は組織の活動について“皆がこう上手に活かし合って進んでいる”と述べ、リーダーが引っ張る必要性を感じないと説明している。また、組織を船に例え、引っ張る、

押す、高いところから状況をみるなどの役割を、メンバーが状況をみながら担うことで船が動き出すと表現している。

【自己の開発】

情報提供者たちは、集団経験やその他の出来事を経て、成長意欲、貢献意欲、学習意欲を高めている。Table 5-6 にカテゴリーの分類と発言例を示す。

Table 5-6 【自己の開発】 カテゴリー分類

カテゴリー	サブ・カテゴリー	発言内容例 (○内数字は情報提供者No)
【自己の開発】	<他者や社会への貢献意欲>	・留学生から感謝されるっていう、自分が認めてもらえたっていう、自分に返響がありますし、これが組織であれば、組織のメンバーが可能性を上げていけば、最終的に、その組織が強くなる◎ ・震災ってたまたま遠くで起きる。大切なのは来通しするのではなくて、これを機に、大切なものとか人生とかを見直す必要があるんじゃないかな◎
	<成長への機会を求める>	・こんなに人とぶつかり合ったり色々関わりあったのは久しぶりだなと感じ、なんだこれすごいな、って思ったのがリーダーシップ・プログラムで勉強しようと思ったきっかけ◎ ・常に期待され続けたいと思う。そのためには変化し続けなければならない◎
	<成長のための取組み>	・リーダーとして正しい像とか、リーダーというのをもっと科学的に捉えて、それで自分の取る行動を肯定して自信を持って、主体的に自らリーダーシップを発揮したい◎ ・しっかり自己分析をして、もっとたくさん人の話を聞きたい◎

<成長の機会を求める>を構成するものには「認められたい思い」「期待に応える」「失敗の悔しさ」があった。特に「認められたい思い」は多くの情報提供者に共通しており、組織内の人物だけでなく、大学全体で認知されたいという願望や、ライバルよりも秀でた存在であるために自己啓発に努めている者もいた。

<他者や社会への貢献意欲>は、「組織に変化をもたらしたい」「他者へ貢献することへの意欲」から成る。“僕の原動力が『人の為に』っていうのが直結している”（情報提供者 6）や“人のためなら苦ではない”（情報提供者 10）とあるように、自分の働きかけによって人や環境が変化することを喜びとし、他者や組織に変化をもたらしたいという意欲を持って、日常の中でも社会貢献活動や人助けを行っている者が複数いた。

より良い集団での関わりや自己の成長を求めて<成長のための取組み>に身を投じた情報提供者が7名いた。「成長のために現在努力していること」としては、様々な人との出会いを求めて行動することや読書が挙げられていた。「正式な場（授業など）でのリーダーシップの学び」を経験した情報提供者の発言からは、メンバーのモチベーションの管理や組織理念共有の重要性を学び、リーダーシップ行動に以前より意識的になったという発言があった。また、教員に自分のことを肯定してもらえた喜びについて述べているものもいた。

【全体（集団への参加・経験・学び・発達）に影響を与えるもの】

情報提供者のリーダーシップ・アイデンティティ発達に関わる思考、感情、行動の選択や、生き方等に長期に渡って影響を与えていると考えられる要素が複数浮かび上がった。Table 5-7 にカテゴリーの分類と発言例を示す。

Table 5-7 【全体（集団への参加・経験・学び・発達）に影響を与えるもの】

カテゴリー分類

カテゴリー	サブ・カテゴリー	発言内容例（○内数字は情報提供者No）
【全体（集団への参加・経験・学び・発達に影響を与えるもの】	<大人（親、指導者など）や仲間の理解・承認・助言>	・ちょっとでも暗かったりとか、悩むときは暗くなりそうというのを母の方が敏感に察知して「どうしたん？」と聞いたくれた⑦ ・リーダーは引っぱりついていくもんだと考えていた僕に、「いや、そんなことはないよ」って言ってくれたのは〇〇先生だったし、〇〇先生もそんなことを言ってくれていた。他の先生方にもリーダーシップ観については色々教えていただいた⑧
	<客観の習慣>	・「あの時あだったよな」っていうことを何回も何回も考える。2回同じ失敗を繰り返すっていうことが嫌い⑩ ・・本当の答えは自分の中にあるって、いろんな経験とかいろんな機会を経ることによって、いろんな角度でその答えを見つめることができる。⑧
	<人生観>	・何か失敗しても、次のためにこれがあったらだろうと、その境遇を受け止める⑨ ・一生涯は学びだと僕は思ってるので、学びが終わった時点で生きる意味はない⑨
	<変化をもたらしたライフイベントと出会い>	・寮生活だったので共同生活で、部屋に先輩がいるという中で洗濯も自分でやる。で、それ以上に隣との関係も考えなきゃいけないっていうのは、今の自分の糧になっている⑪ ・高2のときにけがをして野球が出来なくなった。抜け殻のようになっていたとき義に留学を進められてオーストラリアへ。今までの自分の悩みが小さく思えて、超ポジティブになって帰って来た⑫

まず<大人（親、指導者など）や仲間の理解・承認・助言>については、すべての情報提供者が言及している。親、先生、仲間からのアドバイスや評価、相談を通して自己の言動や自分自身について理解を深めている。

起こったことを受容する楽観的姿勢や、自分の価値に基づいて行動すること、学び挑戦することの大切さ等の<人生観>について述べている情報提供者が4名いた。情報提供者12は“常に変化しなければだめだなと思っていますね。止まったら終わりっていうのが僕はありますね。絶対何か追っていかねばだめ”と述べている。

価値や生きる姿勢、他者との関わり方、人生観を変える<変化をもたらしたライフ・イベントと出会い>として、10名が留学、親の病気、被災地でのボランティア活動、教員との出会い等の経験について述べていた。新しい出会いによって視野や人脈が広がり、新しい価値観や、関係ないと思っていたことと自分とのつながりを見いだせたことに喜びを感じ、新しい集団に関与することを決めたものも複数いた。

全体プロセスの解釈 まず、情報提供者らは、最初は単なるフォロワーや傍観者として他者に依存する存在であるが、【集団経験】の中でリーダーとしての役割を認識し、成功、失敗、気づきを繰り返しながら【リーダーシップ観】を変容させていく。その【リーダーシップ観】に基づいて行動する中で、リーダーシップ行使への自己効力感（【リーダーシップ・アイデンティティ】）が高まり、元のもしくは新しい【集団経験】において他者や目標へのアプローチを変化させていく。その新たなアプローチの方法として、他者と相互依存の関係

を構築したり、中には他者の成長支援やより広い社会への責任感を高めていく者もいた。また、【集団経験】の狭間で、意義深い出会いや学びの機会に遭遇し、それらが次のリーダーシップ経験に良い影響をもたらしている。なお、高められたリーダーシップ行使への自己効力感【自己開発】に向かうこともあり、【自己開発】しつつ、もしくはそれを経て新たな【集団でのリーダーシップ経験】をしていく場合もある。そこからまた新たな【リーダーシップ観】を構築し、リーダーシップ行使への自己効力感を更に高め・・・というように、【リーダーシップ・アイデンティティ】はサイクルを描きながら発達していく (Fig 5-1)。ただし、そのサイクルは常に上昇するとは限らず、進退を繰り返す場合もある。なお、いつどのリーダーシップ・アイデンティティの発達段階に到達するかは、個々人によって様々である。

考 察

本研究におけるリーダーシップ・アイデンティティの発達過程は、Komives et al. (2005)の先行研究と類似していた。異なる点としては、Komives らが示す6つ目の発達段階に挙げるいくつかの特徴が、本研究の情報提供者の発言からはほとんど見られなかった点がある。例えば、いかなる場所でも自分はリーダーシップを行使できるとの認識や、リーダーシップを一生かけて発達させる姿勢を示す発言は確認できていない。この違いは何を意味しているのだろうか。日野 (2010) は、リーダーシップの文化特殊性について検討しているが、その中で日本人の特徴として、集団や個人との関係において自己を定義しがちであることと、関係に基づく集団主義が強く現れやすい点を指摘している。これらを踏まえると、本研究の情報提供者らは先行研究の米国大学生に比べ、特定の集団内での自己のリーダーシップ行動については自己効力感を抱くことができても、それらが新しい場所でも同様に行使できる汎用的な能力、あるいはアイデンティティの一部として自己に備わっているという感覚を持ち得ていない可能性が推測される。

本研究では、集団経験がリーダーシップ・アイデンティティ発達のプロセスの中でも主要な要素であったことが明らかになった。リーダーシップ・アイデンティティは、「・・・他者と効果的に協同することができるという自己受容感と自己効力感」(Komives et al., 2005)と定義されているが、【集団での経験】におけるサブ・カテゴリーには、Bandura (1995, 1997)が示す自己効力感向上の要因が複数含まれている。Bandura が理論化した自己効力感向上の要因は、成功体験、代理経験、社会的説得、生理的・情動的状態である。まず、成功体験は自己効力感を作り上げる上で最も効果的とされているが、困難や障害を乗り越えることが自己効力感をより強固なものにするとの報告がある (Luthans, 2002)。これらは、本研究の「集団での成功体験」「集団での対立・失敗・苦労」に挙げられる経験と合致する。代理経験は、他者の物事の達成や成功を観察することだが、本研究の情報提供者らも「他者のリーダーシップ行動からの学び」についてリーダーシップに関わる主要な経験として語っている。社会

的説得は、自己の能力について言語的に説明されたり、奨励されたりすることである。これについては、集団活動メンバーのフィードバックからも、集団以外で長期的に関わる大人や仲間とのやり取りでも得られていることが確認できた。このことから、本研究の情報提供者らのこれまでの経験には、自己効力感を高める要因が大いに含まれていたと結論づけることができるだろう。

また、Baxter Magolda (2009) は、青年のアイデンティティ発達や人間的成長を促す環境として、自己の信条や生き方を再評価するような痛みを伴う出来事への参加、痛みの原因を追究する振り返り、耳を傾けるパートナーの存在を挙げている。これら3つに関連する経験は、本研究で抽出された複数のカテゴリーに散見される。このことを用いて、情報提供者らの経験がリーダーシップ・アイデンティティ発達の要因であったことを説明することができるだろう。

人の成長や発達進退を繰り返す複雑なものであり、提供された情報だけを基に、個人が依拠するリーダーシップ・アイデンティティの発達段階を特定することは適切ではない (Komives et al., 2005)。しかし、発言内容を基にある程度の到達段階を予測することは可能である。今回の情報提供者の中には、最も高い5番目の段階に到達していることを示唆する発言を繰り返す情報提供者が4名確認されたが、それ以外の者は4番目の段階に依拠しているように見受けられた。この2つの集団が有する経験は、主に以下のような点で異なっている。5番目の段階まで達している情報提供者全員が、自ら組織やプロジェクトを立ち上げており、リーダーシップ・プログラムなどの受講経験が1回または複数回あった。リーダー経験においては、大規模集団や学外での活動の代表、もしくは大きな責任を伴う役割を担っている。一方、5番目の段階まで達していない情報提供者のほとんどは、これまでの教育機関内での部活やサークルなどの小規模集団での経験を有し、リーダーシップ・プログラムには1回程度の参加経験があった。前述したBaxter Magolda (2009) は「自己の信条や生き方を再評価するような痛みを伴う出来事」をアイデンティティや成長に必要なものとして挙げているが、自己の信条や価値が問われるような経験は、おそらく同年代の少人数集団での活動では得られ難いのではないだろうか。異質性が高いメンバーの中で、既存の能力だけでは対処できない困難に対峙した時にこそ、自己のあり方を問い直し自己像や行動を変容させていけるのだとすれば、最も高い段階に達しているとみられた情報提供者らの活動内容の規模や関与する人々の異質性の高さは、それらの条件に合致していたと考えられる。

本研究は、大学生のリーダーシップ養成を考えるにあたり、リーダーシップ・アイデンティティがどのように発達するのかを探求することが目的であった。それでは、リーダーシップ・アイデンティティ発達という内面の成長と、リーダーシップ発達という外的な機能の発達にはどのような関係があるのだろうか。Komives et al. (2005) は、リーダーシップ・アイデンティティのステージ移行が考え方の変容をもたらし、徐々にこれまでの考え方や行動を手放すことにつながり、新しいあり方 (being) への試みが生まれると述べている。新し

いあり方への試みが受容され、肯定的なフィードバックが得られた時、自己効力感が増し、その試みはリーダーシップ能力として個人に定着するのではないだろうか。

今後の課題

本研究において、学生のリーダーシップ・アイデンティティが、様々な経験や介入を通して、時間をかけて発達する過程が確認された。しかし、今回調査の対象となったのは、教職員に推薦された「よきリーダー」のみであった。今回彼/彼女らのリーダーシップの実際の効果については把握していない。「よきリーダー」であると判断するには、所属集団の仲間の評価や、組織全体の生産性なども考慮に入れる必要があっただろう。

また、彼/彼女らがもともと有していた素質のようなものは、発達に影響を及ぼしていないだろうか。別な言い方をすれば、集団経験が乏しく、リーダーシップ・アイデンティティが低いと判断される個人に、前述した自己効力感や人間的成長を促す環境や機会を提供すれば、同様に自己のリーダーシップ・アイデンティティを発達させることができるのだろうか。より効果的なリーダーシップ養成方法について考察するためには、より多くの多様なデータに基づいた理論の精緻化が求められるだろう。

最後に、本研究の成果は、成人の内面的発達という複雑なプロセスを段階的に示し、その要因について検討するものであり、学生理解や、学生への教育的介入を行う際の手がかりに成りうると思う。しかし、概念図の矢印が示すように、人の発達は常に直線的ではなく、進退の入り交じるものである。その事実を踏まえることが、学生個々人の発達プロセスを尊重した支援の実現において重要だと考える。

【付記】 本章は未発表である *産業・組織心理学研究に現在投稿中

第6章

リフレクションとリーダーシップの構成要素 としての自己への意識の関係

第6章の要約

本研究では、リーダーシップ養成とリーダーシップ・アイデンティティの発達にリフレクションが重要であるというこれまでの議論を踏まえ、リフレクションの習慣、方法、深さがリーダーシップにおいて重要な要素とされる自己への意識の発達とどのような関係があるかについて、以下3つの仮説を立て、西日本の私立大学に通う377名の学生（1年生326名、2年生27名、3年生8名、4年生4名、不明12名）を対象に実証的検討を行う：1) リフレクションを習慣的に行っている学生は自己への意識が高い、2) リフレクションを他者とも行っている学生は自己への意識が高い、3) 深いリフレクションを行っている学生は自己への意識が高い。

問題意識と目的

リーダーシップを高めるリフレクションと自己への意識に関する理論的検討 リフレクションは、「学習者自身が自らの知識や体験、感情などを見つめ、意味を構築するプロセス」であり、経験から学びを生むための重要な能力として近年教育現場での注目が高まっている(和栗, 2010)。八木(2012)は、リフレクションの対象を「自分が認知している対象とその対象を意味付ける枠組みの総体(内部モデル)」であるとし、その定義として「内部モデルとしての自己を見つめ、自己に変化を起こす認知」を用いている。単に何が起こったかを省みる行為でなく、経験の意味や自己のありようを熟考しながら外部世界の認識や意味付けを発達させ行動をより良いものへ変容させていくプロセスとしてのリフレクションは、自己のリーダーシップを発達させる過程(自己に対するリーダーシップの行使)においても、あらゆる状況下で効果的なリーダーシップを行使(他者に対するリーダーシップの行使)する上でも重要な要素であるという指摘や示唆は、複数の研究者によってなされている(八木, 2012)。特に組織における環境や課題がより複雑化・多様化する現代社会において効果的に機能し続けるために、自己の言動や思考を司る価値や信条等の枠組みを批判的に検討しながら学び続ける姿勢はリーダーシップに求められる鍵となるコンピテンシーであると言われている(Roberts, 2008)。

リーダーシップ養成が盛んな米国にて、最も多くの大学でプログラムのデザインや指針に用いられているリーダーシップ・モデルである「Social Change Model of Leadership Development (SCM)」では、自己への意識(Consciousness of Self)が土台となる構成要素として位置づけられており、自己への意識を高める方法として、リフレクション(日記をつける、他者と話す、一人で考えるなど)、他者からの率直なフィードバック、今現在の自己の思考、感情、行動を正確に観察する「mindfulness(マインドフルネス)」を実践することが有効とされている(Higher Education Research Institute, 1996; Komives & Wagner, 2009)。

Huber(2002)は、リーダーシップ教育の目的、内容、指導者の役割などについて検討し、リーダーシップ教育者は、学習者をリフレクションに促すことによる学習プロセスのファシリテーターであり、未来のリーダーが自己の価値を明らかにするために自己の内面を見つめることと、組織や社会との関わりについて理解するために外界を見つめることを促進する役割を担っていると述べている。またMoon(2005)は、「学習者の経験を深く変容的な学びに変換するために、リーダーシップ教育者は学習者に対して彼・彼女らの経験を、自己の考え、過去の経験、既存の知識、アイデア、感情、理論、疑問に照らして考慮するように促すこと

が必要である」と述べている。

近年注目されている「オーセンティック・リーダーシップ」について整理している柏木(2009)は、その定義として「自己を取り巻く文脈について深く自覚し、自分の価値観、道徳、知識、能力について他者から知覚され、自信があり、希望にあふれ、楽観的で、粘り強い、道徳的なリーダー」(Avolio, Luthans, & Walumbwa, 2004)を示し、これらの心理的能力は1つの状態であり、誰でも開発可能であると述べている。その方法として「能動的な内省を伴う経験の積み重ね」とリフレクションを通じたライフ・ストーリーの組み立てや見直しを挙げている。

このようにリーダーシップ養成におけるリフレクションの重要性は広く認識されてきており、大学教育におけるリーダーシップ養成が盛んな米国においては、リフレクションを行う活動は学習効果や満足度を高めるという理由で、リーダーシップ関連の授業やプログラムに日常的に取り入れられている(Owen, Dugan, Berwager, & Lott, 2006)。

リーダーによるリフレクション活動がリーダーシップ行動にもたらす影響については、経営の分野において複数の実証研究がある。例えば Daudelin (1996) は、48 名のマネージャーを対象に行った調査によって、職務経験を多く振り返っているリーダーほど、その経験から豊富な教訓を得ていると報告している。国内の取組としては、古川・池田(2003)および Ikeda & Furukawa, (2004) が、管理者としての厳しかった経験に比べて嬉しかった経験をより多く振り返っているリーダーほど自信を獲得していることを明らかにした。また、八木(2010)は、経営者約 3500 人を対象にした調査を行ない、自己理解、他者理解、自己変革といった内省に取り組むことによって、リーダーとしての資質が高まることを確認している。更には、「リーダーは内省の経験を深めることによって、リーダーとしての有効性を高められる」について理論的根拠を示し、社会人 192 名に対する調査結果を用いて明らかにしている(八木, 2012)。しかしながら、現在のところどのようなリフレクションの活動がリーダーシップ養成に効果をもたらすかについての実証研究は、ほとんど見当たらない(八木, 2012)。また、リフレクションの方法とリーダーシップに関わる自己の側面との関連についての研究は筆者の管見の限り無い。

そこで、本研究では、多くの研究者によってリーダーシップの要となる要素であると報告されている自己に対する意識に焦点をあて、リフレクションの習慣や方法が自己への意識とどのように関係しているのかについて、量的調査をもとに明らかにすることを目的とする。

リフレクションがもたらす自己への意識の発達とリーダーシップ行動への影響 前述したリーダーシップ・モデル「SCM」において、自己への意識は2つの側面があるとされている。一つは、「人格」と呼ばれるものを形成する、比較的安定した、才能、興味、願望、価値観、関心、自己概念、限界や夢等の自己概念についての認識である。二つ目は自己の行動や心理状態を正確に観察する注意深さである(Higher Education Research Institute, 1996)。

Covey (1989) は自己への気づき (self-awareness) を「思考のプロセスについて考える

ことができる能力」とし、「自己への気づきは、私たちを一步退かせ、離れたところから自己を観る方法」であり、自己の思考や行動を司る枠組みを分析することが他者の見方にも影響を及ぼすと述べている。また Covey は、自己への気づきは、個人の限界という点において特に重要とし、「気づきを欠く人は、自己の限界や、受け入れられない信条を他者にも適応するため、他者の本当の姿を見たり、聞いたりする能力を損なう」と述べている。

リフレクションがどのように他者へのリーダーシップを高めるかについて、八木 (2012) は認知科学、心理学、教育学などの知見を援用し、2つの側面から議論している。1つはリフレクションによって内部モデルの変化が起こり、他者に対する期待が生み出され、新たな行動を生み出し他者に影響を与えていくというものである。このメカニズムの説明にはピグマリオン効果と自己成就的予言の効果が用いられている (Rosenthal & Jacobson, 1968; Merton, 1968)。2つ目に、リフレクションによって、自己が認知している対象だけでなく、その対象を意味付ける枠組みに対しても批判的検討がなされる点を挙げている。八木は、コミュニケーションにおける個別の認知対象をコンテンツ (内容)、意味付けを行う枠組みとなるメタレベルの情報をコンテキスト (文脈) とし、「内省は、コミュニケーションにおけるコンテキスト・レベルの理解力と発信力を高め、他者と共有するコンテンツの意味形成に影響を及ぼすことを通じ、他者の認識と行動への影響力を高める要因となる」と報告している。

本研究では、これまでの議論を通して、リフレクションが効果的なリーダーシップ行動を生む重要な要素である自己への意識を発達させることを主張してきた。ここで言う「リーダーシップ」とは、リーダーのポジションに就く者のみが行使するものでなく「いかなる立場であれ、所属する組織やコミュニティのために他者と効果的に協働することができる資質能力」のことを指す。このようなリーダーシップ観に基づく理論やモデルを参照しながら、リーダーシップの土台となる自己への意識を構成する要素を以下に整理する。

自己への意識の構成要素 1つ目の構成要素は、自己の思考、感情、言動を司る信条、価値、願望、才能等の認識と受容である。このことは組織において自己や他者を効果的に活かし、信頼関係を構築する上においても重要であることは先述の通りである。また、リーダーシップは真正な (authentic) 自己に基づいた行動であるためアイデンティティの発達が重要であるとされている (Wagner, 2011)。これらについて検討を行うために、自己のありのままを受容し、肯定的に捉える態度である「自己受容」と、「私は私である感覚」と、それが社会的な自分とも合致している安心感、安定感、自信を示すアイデンティティ (Erikson, 1959) に着目しその達成度について検討を行う。

2つ目の構成要素は、自己の行動や心理状態を正確に観察する注意深さである。Fenigstein, Scheier, & Buss (1975) は、自意識は2つの側面に分化すると考えたが、1つは私的自意識 (private self-consciousness) であり、自己の内面、感情、気分等、他者からは直接観察されない自己に対する意識である。もう1つは公的自意識 (public self-

consciousness) と名付けられた、自己の外見や行動、他者に対する言動等、他者が観察しうる自己に対する意識である。リーダーシップにおいては、自己の行動や心理状態を正確にモニタリングすることが求められるが、齊藤（2006）は、公的自意識が高い人ほどセルフ・モニタリング傾向が高いと報告している。本研究では Fenigstein et al. (1975) の作成した自意識尺度を菅原（1984）が訳したものをを用いる。

自己への意識を構成する3つ目の要素は、自己や組織の夢、願い、目標実現のために、自己の考え、感情、特性等を大事にしながら他者と関わり、集団活動や自己啓発に専心 (commit) する態度である。これらの測定には、平石（1990）の自己肯定意識尺度における自己実現的態度因子と、自己表明・対人的積極性の項目、加藤（1983）の同一性地位判定尺度を用いる。

以上、リフレクションが自己への意識を発達させること、自己への意識が効果的なリーダーシップ行動を生むことについて考察してきた。これらをふまえ、本研究では以下3つの仮説を立て、実証的検討を行う。＜仮説1＞リフレクションを習慣的に行っている学生は自己への意識が高い、＜仮説2＞リフレクションを他者とも行っている学生は自己への意識が高い、＜仮説3＞深いリフレクションを行っている学生は自己への意識が高い。

方法

調査対象と実施方法 四国地区の私立大学1～4年生377名。主な内訳はTable 6-1の通り。2013年1月上旬に「心理学」の授業時間内にて一斉配布・回収。

Table 6-1 対象者の内訳

	1年生	2年生	3年生	4年生	合計
男性	130 (35.6)	11 (3.0)	4 (1.1)	2 (0.5)	147 (40.3)
女性	193 (52.9)	16 (4.4)	4 (1.1)	2 (0.5)	215 (58.9)
不明	3 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (0.8)
合計	326 (89.3)	27 (7.4)	8 (2.2)	4 (1.1)	365 (100.0)

注) カッコの数値は全体の割合(%), 学年・性別ともに不明が12名。

調査内容 本研究で使用する主な調査内容(尺度)は以下の通り。

1) 自己肯定意識尺度

自己意識の肯定的側面を捉えるために開発された自己肯定意識尺度(平石, 1990)の中から、対自己領域における「自己受容(評価意識的側面)」(4項目)と「自己実現的態度(動機的側面)」(7項目)、そして対他者領域における「自己表明・対人的積極性(対人行動的側面)」(7項目)の3つの下位尺度を使用する。評定は「5. あてはまる」から「1. あてはまらない」までの5件法。

2) 自意識尺度

Fenigstein et al. (1975) が開発した自意識の個人差の強さを測定する尺度をもとに作成された日本語版の自意識尺度（菅原，1984）を使用する。自己の内面や感情，気分など，他者からは直接観察されない自己の側面に注意を向ける「私的自意識」（10 項目）と，自己の服装や髪型，他者に対する言動など，他者が観察しうる自己の側面に注意を向ける「公的自意識」（11 項目）の 2 つの下位尺度を用いる。評定は「7. 非常にあてはまる」から「1. 全くあてはまらない」までの 7 件法。

3) アイデンティティ尺度

アイデンティティの達成度を図る目的で開発されたアイデンティティ尺度（下山，1992）の中から，主体性や個性，社会性といった青年期後期の発達課題である「アイデンティティの確立」（10 項目）を使用する。評定は「4. よくあてはまる」から「1. 全くあてはまらない」までの 4 件法。

4) 同一性地位判定尺度

アイデンティティの確立度を特徴的に把握するアイデンティティ尺度に対し，同一性の状態（ステイタス）を典型的に把握するために開発された同一性地位判定尺度（加藤，1983）を使用する。その中から，特に疑問・迷いと決断を示す「過去の危機」（4 項目）と，意欲と探索を示す「将来の自己投入の希求」（4 項目）を用いる。評定は「6. まったくそのとおりだ」から「1. 全然そうではない」までの 6 件法。

5) リフレクションに関する質問

a. リフレクションの頻度・・・日常的にどの程度リフレクションを行っているのか。日記，ブログ，Facebook や Twitter などの SNS，友人・家族・先輩・恋人等と話しをする，大学の教職員と話しをする，一人で考える，その他の 7 つの項目を設定し，それぞれについて頻度と 1 回の所要時間について聞いている。ここでは，合計の頻度・所要時間から「a. なし～週 1 時間未満」，「b. 週 1～2 時間」，「c. 週 2 時間以上」の 3 つに分類して分析を行う。

b. リフレクションのスタイル・・・誰とリフレクションを行っているのか。上記 7 つの項目から，「a. 誰ともしていない」（該当なし），「b. 自分 1 人で行っている」（日記，ブログ，一人），「c. 他者で行っている」（SNS，友人等・教職員と話す），「d. 自分と他者と両方行っている」（両方）の 4 つに分類して分析を行う。

c. リフレクションの深さ・・・どのような方法でリフレクションを行っているのか。ここでは，Hatton& Smith(1995)や Gibbs(1988)を参考に，「a. 何が起こったか描写する」，「b. 気持ち，思いを表現する」，「c. 過去の知識や体験と関連づける」，「d. 出来事を複数の視点から捉えようとする」，「e. 自分の言動を評価する」，「f. 教訓を抽出する」，「g. 将来に向けての計画をたてる」の 7 項目を設定し，それぞれについて実施の有無を聞いている。

結果と考察

結果

(1) 各尺度の基本統計量

各尺度の基本統計量（信頼性係数および平均得点）は Table 6-2 の通り。

Table 6-2 各尺度の概要と基礎統計量

因子	因子名（項目数）	得点範囲	平均（SD）	α 係数
自己肯定意識尺度	自己受容（4）	5-20	16.5（2.3）	.66
	自己実現的態度（7）	7-35	22.3（5.7）	.84
	自己表明・対人的積極性（7）	7-35	22.7（5.5）	.84
自意識尺度	私的自意識（10）	10-70	45.5（10.1）	.90
	公的自意識（11）	11-77	52.6（11.3）	.86
アイデンティティ尺度	アイデンティティの確立（10）	10-40	26.0（4.8）	.83
同一性地位判定尺度	過去の危機（4）	6-24	15.5（2.7）	.41*
	将来の自己投入の希求（4）	6-24	15.4（2.7）	.34*

* 信頼性係数は低い値を示しているが、内容的妥当性の観点から本研究では先行研究に依拠して使用する

(2) リフレクションの「頻度」による自己への意識の差異

まず、仮説1「リフレクションを習慣的に行っている学生は自己への意識が高い」ことを明らかにするため、リフレクションの頻度（3タイプ）を独立変数、自己への意識に関する各尺度（8個）を従属変数とした一要因分散分析を行った。しかし、いずれにおいても有意差はみられなかった。このことより、必ずしもリフレクションの頻度が自己への意識の高低とは関連していない可能性が示された。

(3) リフレクションの「スタイル」による自己への意識の差異

次に、仮説2「リフレクションを他者とも行っている学生は自己への意識が高い」ことを明らかにするため、リフレクションのスタイル（4タイプ）を独立変数、自己への意識に関する各尺度（8個）を従属変数とした一要因分散分析を行った。その結果、自意識尺度の「私的自意識」、「公的自意識」の2つで有意差が認められたため、多重比較（TurkeyのHSD）を行った（Table 6-3）。

Table 6-3 リフレクションのスタイルによる自己への意識の差異

	0.していない (9名)	1.自分 (79名)	2.他者 (63名)	3.自分・他者 (227名)	F 値 (p 値)	多重比較 (HSD)
私的自意識	40.9 (11.3)	44.5 (11.5)	41.8 (8.7)	46.9 (9.7)	4.98 (p<.01)	3 > 2
公的自意識	47.9 (11.5)	51.9 (11.9)	48.9 (11.9)	54.0 (10.7)	4.10 (p<.01)	3 > 2

注) カッコの数値は標準偏差

リフレクションを他者とのみ行っている学生（タイプ2）は、自己への意識について特に自他ともに行っている学生（タイプ3）より有意に低い値を示していた。このことより、リフレクションを他者と行うことは、自己への意識の高さと結びついているものの、自分とのリフレクションの双方をバランスよく行うことが重要であることが示唆される。

(4) リフレクションの「深さ」による自己への意識の差異

最後に、仮説3「深いリフレクションを行っている学生は自己への意識が高い」ことを明らかにするため、リフレクションの深さ（7項目）を取り上げて分析を行う。まず、深さの数（量的側面）に着目する。ここでは、「何が起こったか描写する」および「気持ち、思いを表現する」といった表面的な2項目を除き、それ以外の5項目を対象とする。便宜上、「0個」「1個」「2個」「3～5個」の4タイプに分け、これを独立変数、自己への意識に関する各尺度を従属変数とした一要因分散分析を行った。その結果、8つの尺度中「自己受容」を除く7つで有意差がみられたため、多重比較（TurkeyのHSD）を行った（Table 6-4）。これより、リフレクションをより深く多角的に行っている学生ほど、そうでない学生に比べて自己への高い意識を有していることが示された。

Table 6-4 リフレクションの深さ（数）による自己への意識の差異

	0.0個 (106名)	1.1個 (105名)	2.2個 (90名)	3.3～5個 (75名)	F 値 (p 値)	多重比較 (HSD)
自己実現的態度	21.0 (5.1)	21.7 (5.4)	23.1 (5.7)	24.0 (6.1)	5.09 (p<.01)	3 > 0, 1 / 2 > 0
自己表明・対人的積極性	22.6 (5.7)	21.6 (5.7)	23.0 (5.0)	24.1 (5.4)	3.14 (p<.05)	3 > 1
アイデンティティ確立	24.7 (4.4)	25.7 (4.6)	26.8 (4.6)	27.3 (5.3)	5.37 (p<.01)	3, 2
将来の自己投入	15.0 (2.6)	15.3 (2.6)	15.4 (2.8)	16.2 (2.9)	3.15 (p<.05)	3 >
過去の危機	14.9 (2.5)	15.2 (2.7)	15.8 (2.5)	16.6 (2.8)	7.21 (p<.001)	3 > 0, 1
私的自意識	40.8 (10.1)	43.3 (8.8)	47.6 (9.2)	52.3 (8.5)	25.02 (p<.001)	3 > 2 > 1, 0
公的自意識	49.8 (11.8)	53.0 (9.9)	54.2 (11.1)	54.0 (12.1)	3.16 (p<.05)	2 > 0

注) カッコの数値は標準偏差。

次に、深さの質（質的側面）に着目する。ここでは、リフレクションの深さの質について、設定した7つの項目ごとに自己への意識の差異をみていく。まず、それぞれの項目の実施率について確認してみる。

出来事を描写したり（58.4%）、気持ちを表現したり（57.6%）といった比較的表面的なアクションは6割近い学生が行っていると回答している一方、知識や体験を関連付けたり（36.3%）、複数の視点から捉えたり（29.4%）といった認知的側面については3割程度にとどまっている。また、経験から教訓を抽出したり（15.6%）、将来に向けて計画を立てたり（21.5%）といった創造的思考に関連するリフレクションは2割程度と少数となっている。

次に、リフレクションの各項目について実施の有無による差異を検討するため、t検定を行った（Table 6-5）。なお、リフレクションの「何が起こったか描写する」については、いずれの差異もみられなかった。ただ出来事を記載するという行為は、必ずしも自己への意識の高さと関連していない可能性が示された。一方、最も自己への意識の高低を左右しているリフレクションの方法は、「出来事を複数の視点から捉えようとする」ということ（8個中6個）。これはBieri (1955)が提唱した認知的複雑性とも関連していると思われる。認知的複雑性とは、特定の個人がどれほど他者を多次元的に認知しているかを示すパーソナリティの一変数（山口・久野，1994）とされる。このことは、深い自他理解を可能にするとともに、多様な価値観を持つ人々との間で協働していく上でのリーダーシップの高さとも関連していると推察される。

また、「将来に向けての計画をたてる」ことについても多くの項目で有意差がみられ、自己への意識の高さと関連していた。未来について準備することは、自己受容やアイデンティティの確立、過去の危機といった過去や現在を肯定的に捉えることとも関連していた。逆に言えば、未来について準備するためには、過去の危機の体験や現在の自己の肯定化が必要であるというように解釈することもできる。そして、全てのリフレクションの方法と私的自意識との間に関連性がみられた。自己へ関心・注意を向けることは、自他や物事を深く捉えることと結びついていることが示唆された。

Table 6-5 リフレクションの深さ（内容）による自己への意識の差異

実施の有無 (N=)	気持ち・思いを表現する		過去の知識や体験を 関連づける		出来事を複数の視点から 捉えようとする		自分の言動を評価する		教訓を抽出する		将来に向けての 計画を立てる	
	○(217)	×(160)	○(137)	×(240)	○(111)	×(266)	○(166)	×(211)	○(59)	×(318)	○(81)	×(295)
自己受容	16.7 (2.2)	> 16.2(2.4)	16.6(2.3)	16.4(2.3)	16.9 (2.1)	> 16.3(2.4)	16.4(2.4)	16.5(2.3)	16.7(2.0)	16.4(2.4)	17.0 (2.0)	> 16.3(2.4)
自己実現的態度	22.4(5.7)	> 22.0(5.5)	22.9(2.8)	21.9(5.5)	23.6 (5.9)	> 21.7(5.4)	22.7(5.8)	21.9(5.5)	23.6(6.5)	22.0(5.5)	25.0 (6.0)	> 21.5(5.3)
自己表明・対人的積極性	23.0(5.4)	> 22.2(5.7)	23.1(5.6)	22.4(5.5)	24.0 (5.1)	> 22.1(5.6)	22.6(5.3)	22.7(5.8)	23.8(5.3)	22.5(5.6)	23.8(5.7)	22.4(5.5)
アイデンティティ確立	26.1(4.8)	> 25.8(4.8)	26.6(5.1)	25.6(4.6)	27.2 (4.9)	> 25.5(4.7)	26.4(5.1)	25.6(4.5)	27.4 (5.1)	25.7(4.7)	27.1 (4.9)	> 25.7(4.7)
将来の自己投入	15.7 (2.8)	> 15.1(2.6)	15.5(3.0)	15.4(2.6)	15.7(2.9)	15.3(2.7)	15.8 (2.6)	> 15.2(2.8)	15.9(2.9)	15.3(2.7)	16.6 (2.9)	> 15.1(2.6)
過去の危機	15.7 (2.7)	> 15.3(2.7)	16.0 (2.8)	> 15.3(2.6)	16.0 (2.6)	> 15.4(2.7)	16.0 (2.5)	> 15.2(2.8)	15.8(3.1)	15.5(2.6)	16.8 (2.9)	> 15.2(2.5)
私的自意識	46.6 (9.9)	> 44.1(10.2)	48.7 (9.9)	> 43.6(9.8)	49.5 (9.4)	> 43.8(9.9)	49.3 (8.3)	> 42.4(10.4)	48.2 (11.0)	> 45.0(9.9)	49.8 (10.1)	> 44.3(9.8)
公的自意識	53.5 (10.9)	> 51.4(11.8)	53.7 (11.4)	52.0(11.2)	54.1 (12.0)	52.0(11.0)	55.8 (10.6)	> 50.1(11.3)	51.4(11.8)	52.8(11.2)	52.7(11.9)	52.5(11.1)

注) カッコの数値は標準偏差、> は p<.05

考察

本研究では、リフレクションの習慣、方法、深さがリーダーシップにおいて重要な要素とされる自己への意識の発達とどのような関係があるかについて検討を行った。以下、設定した仮説に沿って結果の考察を行う。

仮説1「リフレクションを習慣的に行っている学生は自己への意識が高い」に対しては、リフレクションに費やす時間数の違いと、自己への意識を構成する要素の高さに相関関係はみられなかった。これは、ただやみくもに過去の出来事や自己のありように思いを巡らせるだけでは自分についての認識を高めたり、目指すべき方向へ向かう意識などを高めたりすることはできないことを示唆していると判断される。辻(2004)は、森田(1972)やBuss(1980)の研究に基づき、内省を能動的な内省と受動的な内省の2種類に整理している。能動的な内省が将来の計画や自己のアイデンティティなどについて現実的・論理的に考えるプロセスである一方で、受動的な内省では、挫折や失敗などに伴う否定的な雑念や感情が自然と浮かび、ぬぐい去れない状態に置かれる。この受動的な内省に多くの時間が費やされている場合、リーダーシップの基盤となる自己への意識を高めることは期待できないと考えられる。

仮説2「リフレクションを他者とも行っている学生は自己への意識が高い」について検討を行った結果、リフレクションを自分一人だけでなく他者とも行うことと、私的自意識、公的自意識の間に有意な関係が見られた。このことは他者と一緒にリフレクションを行う学生の公的自意識の高さを説明している可能性がある。一方、私的自意識は内省や瞑想によって高められ、そのことで自己の価値、感情、信念、アイデンティティなどへの注意が促される(Buss, 1980)。船津(2001)は、他者とのコミュニケーションの中で「自己内省化」がなされ、自己の在り方の検討が起こると述べ、他者と自己に同様の反応をもたらす言葉やジェスチャーなどの「意味のあるシンボル (significant symbol)」(Mead, 1934)を用いることが内的コミュニケーションの展開を促すとしている。これらのことは、本研究の結果を説明するものであると言えよう。

最後に、仮説3「深いリフレクションを行っている学生は自己への意識が高い」について検討した結果、日常的に深いリフレクションを行っている学生の私的自意識、公的自意識、自己実現的態度、自己表明・対人的積極性、アイデンティティ確立、将来への自己投入、過去の危機について、有意に高い値が示された。杉村(2005)は、アイデンティティについて「世界を解釈し人生の経験を意味づける仕方を決定づける自我と、外的世界の相互作用の中に現れる。それゆえ、自分にとって重要な要素をどのように意味付け、解釈し、統合するかを決定する枠組み」と述べ、その枠組みは「アイデンティティの発達によってより洗練された方向へと変容する」と述べている。本研究では、体験を描写するだけの表面的なリフレクションに留まらず、複数の視点を用いた事象の意味付け、自己の言動の評価と教訓の抽出まで行う学生のアイデンティティが高かった。このことは、アイデンティティの高い学生の体

験の意味付け、解釈、統合に用いる枠組みがそうでない学生の用いる枠組みと比較してより発達していたことを示唆している。リーダーシップの基盤となる自己への意識を高めるためには、単に経験を省みるのではなく、認知を複雑化させる営みを意識的に盛り込むことが有効であると結論づけることができるだろう。

今後の課題

本研究では深いリフレクションと、リーダーシップの基盤となる自己への意識についての関連が明らかにされた。自己への意識を効果的に深めるリフレクションの方法について一定の示唆を得ることはできたが、リフレクションは極めて個人的な営みであり、常に不確実性が伴う。その深さやそれによってもたらされた気づきや学びの程度を把握することは容易ではない。リーダーシップの基盤と位置づけた自己への意識がリフレクションによって高められ、そのことによりリーダーシップという他者に対する働きかけに肯定的な変容がもたらされたという現象を捉えるには、今後長期に渡る質的調査が求められる。

第7章

総合考察と今後の展望

第7章の要約

本章では、まず、第1章から6章までの各研究によって得られた知見をまとめる。次に、総合考察として、第1章に示したリーダーシップ養成を構成する3要素とリーダーシップ学習環境3要素の2つの枠組みを用いて、リーダーシップ養成において重要な要素であるリフレクション活動を用いた効果的なリーダーシップ養成方略について吟味・検討し、本論文の意義を示す。その後、今後の研究の課題・展望についてまとめる。

各章から得られた知見 本論文では、日本の高等教育における効果的なリーダーシップ養成方略の探究を、以下のような論理的手続きによって進めて来た。まずはリーダーシップ養成が盛んな米国での取組みとその背景について概観し、リーダーシップ養成におけるリフレクションの重要性を確認した。また、リフレクションを用いたリーダーシップ養成を議論する上で基軸となる枠組みを提示した。それらの枠組みを用いて、日本の大学生に適した方略を検討するにあたって、まずはリフレクションが主要な活動として位置づけられているプログラムを対象に実証研究を行ない、その効果について確認した。次に、リーダーシップ養成は、学習者の人生経験を通じた成長とリーダーシップ能力が統合される長期的なプロセスであることを踏まえ、リーダーシップの長期的な発達メカニズムについて文献調査を行ない、そのメカニズムが日本人学生にもあてはまるかについて、質的調査を用いて検討を行った。最後に、質問紙調査をもとに、具体的にどのようなリフレクションの習慣・方法がリーダーシップの重要な要素である自己への意識に作用するかについて検討を行った。以下では、本論文の目的と照らし合わせながら、各章から得られた知見を整理する。

第1章では、日本の大学における効果的なリーダーシップ養成方略を考察するにあたって、リーダーシップ養成が盛んな米国の大学における取組みに着目した。文献調査の結果、米国におけるリーダーシップ・プログラムの特徴として、理論やモデルをベースにプログラム・デザインが行われている他、専門家らによる学協会が構築したガイドラインやスタンダードが存在し、多くの大学がそれらを指針として用いていることが明らかとなった。その他、先行研究の調査では、リーダーシップ・プログラムや、その他サービス・ラーニングなどの協同活動が、学生のリーダーシップ能力向上に効果をもたらすことが明らかにされた。最後に本章では、リーダーシップ養成を構成する3要素とリーダーシップ学習環境3要素を用いて、効果的なリーダーシップ養成における介入方法・機会・環境について整理を行った。これらはリフレクションの重要性を示すと共に、本論文の目的である日本の高等教育における効果的なリーダーシップ養成方略を考察する上での基軸となる枠組みであることが示唆された。

第2章では、西日本の国立大学におけるリーダーシップを学ぶゼミナールに着目し、その効果について検討を行った。調査では、SCM (Social Change Model of Leadership Development) に掲げられる「個人の価値」「組織の価値」「コミュニティの価値」「変化」を測定する SRLS-R2 が用いられ結果、「個人の価値」と「組織の価値」に位置付けられている全ての素養が養われていることが示唆された。また、このことは、ゼミナール修了時に実施されるアンケート調査結果によってもほぼ裏付けられた。よって、教職員から学生への関与や、お互いを批評し合うなどの学生同士の関与があるリーダーシップ養成プログラムにおいてリーダーシップに関わるスキル・知識・態度の変容が起こると結論づけることができ、リフレクションを取り入れた効果的なリーダーシップ養成方略について議論する上での有益な知見が提

示された。

第3章では、再び第2章で取り上げたゼミナールを対象に研究を行った。ここでは、同ゼミナールのどのような側面がリーダーシップに関わる資質能力の向上に作用しているかについて浮き彫りにするため、2つの異なる質問紙調査の分析を通して検証を行った。その結果、自己に対する批評的リフレクションや、他者とのフィードバックのやり取りがリーダーシップ能力を高めることが示唆された。

第4章では、リーダーシップの長期的な発達メカニズムについて明らかにするために、青年期の認知的・心理的発達を概念化した「構造発達理論」に焦点をあて文献調査を行った。ここでは、大学生のリーダーシップ・アイデンティティの発達メカニズムを示した枠組みであるリーダーシップ・アイデンティティ発達モデル(Leadership Identity Development Model)に着目した。本モデルには、大学生が集団経験、学びの応用、メンター的存在との関わりなど様々な経験を得ながら、他者に対する関わり方、自己像、リーダーシップ観を変容させて結果的にリーダーシップ・アイデンティティを発達させることが示されていた。また、発達を促す存在としての教職員等学生に携わる存在の重要性が明らかとなった。本研究によって、長期的なリーダーシップ養成におけるリフレクションの位置づけと、教職員の具体的な介入方法が明らかとなった。

第5章では、前章で提示したリーダーシップ・アイデンティティ発達モデルが日本のリーダーシップ養成においても応用可能であるか検討するため、先行研究に倣い、同様のインタビュー調査を行った。結果、情報提供者らは、集団経験とその狭間の意義深い出会いや学びの機会を通して、リーダーとしての役割を認識し、成功、失敗、気づきを繰り返しながらリーダーシップ観を変容させ、リーダーシップ行使への自己効力感を高めていくことが示された。また先行研究と類似した発達ステージをたどっていることも明らかとなった。

第6章では、まず、文献調査によって、リフレクションが効果的なリーダーシップ行動を生む重要な要素である自己への意識を発達させることを確認した。次に、実際にどのようなリフレクション習慣・活動を促すことが効果的かについて検討するため、学生を対象に質問紙調査を実施した。結果から得られたリフレクションを用いた効果的なリーダーシップ養成への示唆には、主に以下のような事柄が挙げられた。一つ目は、将来の計画や自己のアイデンティティなどについて現実的・論理的に考える「能動的内省」を促すこと。次に、他者と一緒にリフレクションを行う習慣付けを行うこと。最後に、複数の視点を用いた事象の意味付けや自己の言動の評価と教訓の抽出を伴う深いリフレクションを促すことである。

総合考察 ここでは、上記で得られた諸研究の知見をふまえ、第1章に示したリーダーシップ学習環境3要素(①学びのコミュニティの構築、②学習経験に応じた学習機会のデザイン、③リフレクション)と④実践・学習機会(アセスメント、試練、支援)の2つの枠組みを用いて、日本の大学生を対象にした、リフレクション活動を用いた効果的なリーダーシップ養成方略について吟味・検討し、本論文の意義を示していく。その全体像をまとめたものが

Figure7-1 である。①から④までの番号を付したそれぞれの要素に照らし合わせる形で、本論文の諸研究における議論を、仮説を交えながら再評価していく。尚、リーダーシップ学習環境3要素については、学びのプロセスで新たな気づきを得て変容していく学習者を捉えながら、常に調整することが求められると考える。従って④で示される学習者個々人のアセスメント、アセスメントに基づいた試練、試練からの学びの支援から成る、実践・学習機会は、デザインに組み込まれる形で常に存在している。よって、その具体的な方法については、①から③の議論の中で適宜対応する箇所を示す形で提示していく。それらを合わせながら、日本人大学生を対象にしたリフレクション活動を用いた効果的なリーダーシップ養成方略の全体像を描いていく。

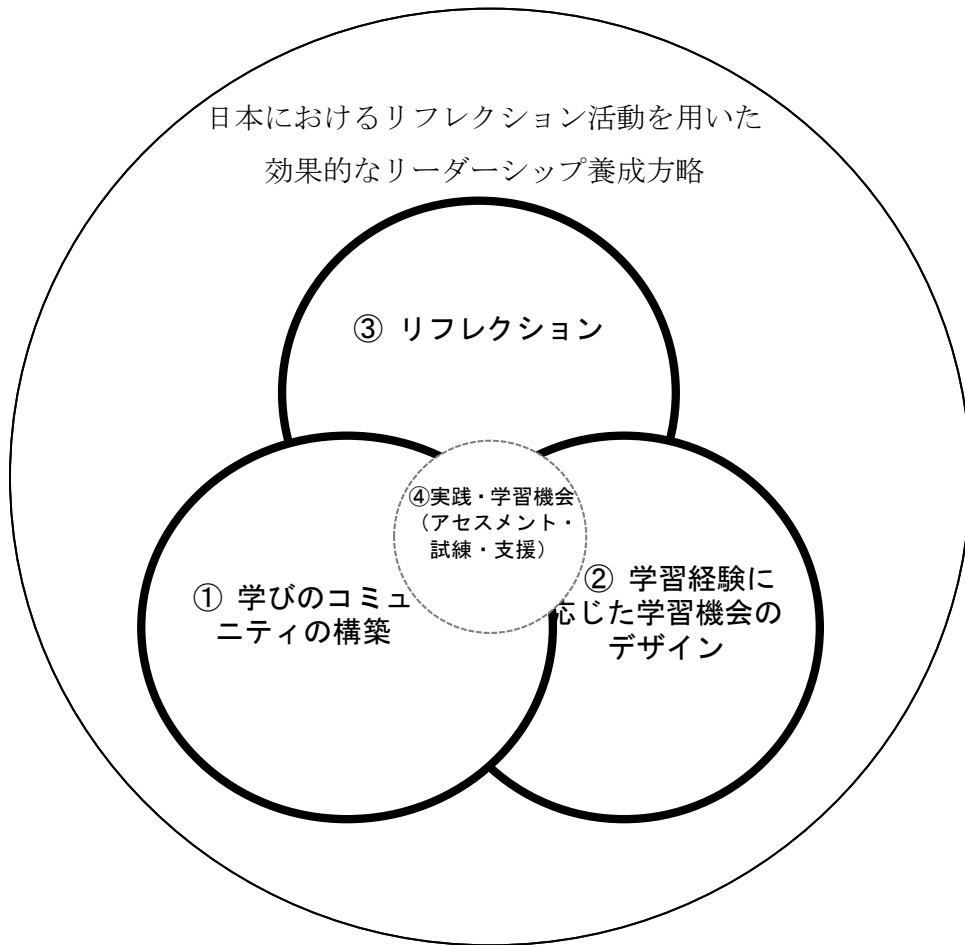


Figure7-1 本研究全体の鳥瞰図

(1) リーダーシップ学習環境3要素

① 学びのコミュニティの構築

第1章に示したように、ここでの学びのコミュニティとは「学生が思いを表現し、対話に参加し、お互いの学びと成長に責任を抱くことのできる文化が存在する」学習者に全人的な変容をもたらす学び (transformative learning) を実現する場である。第2

章では、教職員から学生への関与や、お互いを批評し合うなどの学生同士の関与があるリーダーシップ養成プログラムにおいてリーダーシップに関わるスキル・知識・態度の変容が起こることが確認されたが、この教職員から学生への関与と学生同士の関与こそ、学びのコミュニティの特徴である「お互いの学びと成長に責任を抱く」行為ではないだろうか。では、リーダーシップ養成に貢献する学びのコミュニティにおいて、具体的にどのような関与が求められるか明らかにするため、今一度当該ゼミナールの活動内容を振り返る。まず、なぜゼミナールを履修したかについて、過去から遡って綴る「自分史」の執筆と執筆内容についての仲間と教職員との共有がある。お互いどんな経験を経て、どんな課題や希望を持ってここへ来たのかを確認する。教職員は学生に対して、自分史や活動から学び取れるお互いのニーズに基づいて、鼓舞し合い、批評し合うことを促す。また、教職員自身も個々人の学生の背景やニーズに基づいた関与を心がける。更に、グループ活動での自己開示を促すために、尺度等を用いた自己分析を行ない、対人コミュニケーション・スキルの指導も行われる。教職員から学生への関与としては、授業内・外における行動観察やフィードバック、個人面談、リフレクション・シートへの返信などの学生の内面に入り込む関与がある。

また第3章では第2章と同じ授業を調査対象としたが、その結果、自己に対する批評的リフレクションや、他者とのフィードバックのやり取りがSCMにおける「自己認識」「献身」「協同」「丁寧な議論」を高めていることが示唆された。これらには、自己への理解、組織への持続的専心、多様な能力の活用による協同、尊重や傾聴の姿勢などが含まれ、個人の成長だけでなく学びのコミュニティ構築に求められる資質能力も養われていると結論づけることができるだろう。

これらを整理すると、まず個々人が自己への理解を深め、なぜリーダーシップを学ぶのかという目的と背景を明らかにし、それを他者と共有することで、お互いの成長に責任を抱く下地ができるのではないだろうか (Figure 7-1④の「アセスメント」に対応)。その下地を踏まえた「思いの表現」と「対話への参加」方法について教職員が指導を行なう。更に行動観察や面談、リフレクション・シートなどを通して、学生の学びと成長をモニタリングし、適宜介入することで、個々人の成長と、学びのコミュニティ創造が実現されていくのではないだろうか (Figure 7-1④の「アセスメント」と支援に対応)。効果的な学びのコミュニティに構築に求められるアクションを Figure 7-2 に示す。

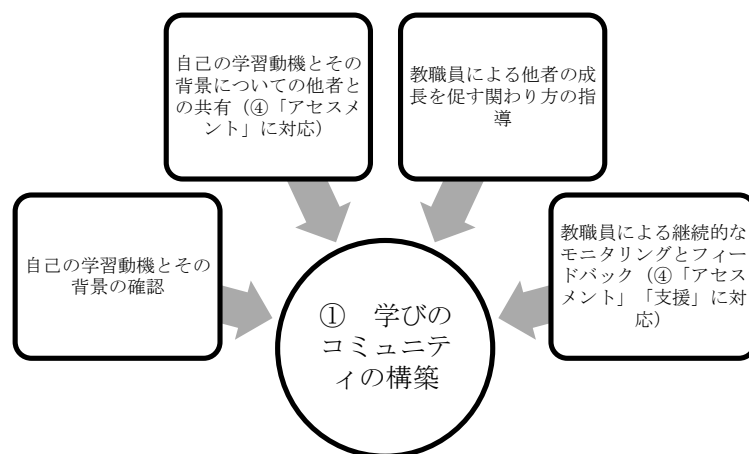


Figure7-2 学びのコミュニティ構築のためのアクション

②学習経験に応じた学習機会のデザイン

リーダーシップの学習機会デザインでは、特に学習者の準備性に配慮することが指摘された。準備性に応じて指示/支援の量、学習課題におけるダイバーシティのレベル、経験学習における経験の質、リスクの量が調整することが求められる。では、準備性の度合いはどのように把握できるのだろうか。学習経験、リーダーシップ経験の多さだろうか。この問いに答えるための有効な知見が第4章と第5章で提供された。

第4章では青年期の認知的・心理的発達とリーダーシップ養成における資質能力の獲得や変容のメカニズムについて捉えるため「構造発達理論」に焦点をあて文献調査を行った。その結果、リーダーシップの発達は、スキルや知識の獲得ではなく、外界の捉え方やアイデンティティという、より根本的な「その人自身」の変容や成長であることが明らかとなった。その発達プロセスは、個人の意味生成能力と社会や人間関係を含む環境との、継続的で複雑な相互作用から成っており、進退を繰り返しながらも段階的に進んでいく。複数の研究者が提唱するリーダーシップ発達段階が示す、発達したリーダーシップの特徴をまとめると、主に、1) 自己の基準や価値に基づきながらも常に学びとリフレクションを行ないながら行動する、2) 失敗や他者の対立を肯定的に捉える、3) 複雑な物事や状況を多面的に捉え、それぞれのつながりや課題の解決方法を模索する、などが挙げられている。これらをリーダーシップ学習の準備性という視点で捉えると、この発達した段階に達した個人は、指導者の支援に依存せず、多様性やリスクを良い学習機会として活用し、経験の無い予測不可能な事柄にも主体的に取り組むなど、新しい学習への準備が十分に整っていると言える。他方、より低い発達段階の特徴には、1) 物事の意味づけにおいて他者に依存する、1) 外界に対して単純な視野を持つ、2) 物事を滞りなく終えること、社会的望ましさに価値をおく、3) 年長者からの指示や承認を必要とする、などがあげられ、これらは、第1章で示した準備性の低い初学者のニーズの背景にある心理的・認知的あり様を描いていると考える。このことを踏まえると、本研究で示した発達段階はリーダーシップ

養成に関わる教職員が、メンタリングやアセスメントを通して学生の準備性を把握し、個々人の発達により適した効果的な学習機会をデザインする上で有効な指標を提供していると結論づけることができる。また、同章で示した発達段階に応じた課すべきチャレンジについてもデザインを行う上での助けになるであろう (Figure 7-1④のアセスメントと試練に対応)。

第5章では、日本人大学生のリーダーシップ・アイデンティティの発達プロセスを紐解いた。ここまでの議論を踏まえ、学習者の準備性とリーダーシップ/リーダーシップ・アイデンティティの発達を同様のものと捉えた時、その発達を促すには、授業、正課外活動、その他の自己研鑽、メンターの関わりなど、様々な経験を通じた継続的・統合的プロセスが不可欠であり、よって、リーダーシップの学習機会のデザインには多様なセッティングが求められると考えることができる。では多様なセッティングとは具体的にどのような場であり、そこにはどのような要素が求められるのだろうか。本研究では、集団経験がリーダーシップ・アイデンティティ発達を促す主要な要素であることを確認したが、そこには自己効力感の向上を促す、成功体験、代理経験、社会的説得、が大いに含まれていた。学習者の準備性に配慮した学習機会をデザインする際、成功体験へとつながるように、指示/支援の量、学習課題におけるダイバーシティのレベル、経験の質を調整することが求められるだろう (Figure 7-1④のアセスメントと試練に対応)。またやみくもに集団に放り込むのではなく、他者からの学びや自己の能力を確認しながら励ますリフレクションが重要である (Figure 7-1④の支援に対応)。効果的な学習経験に応じた学習機会のデザインに求められるアクションを Figure 7-3 に示す。

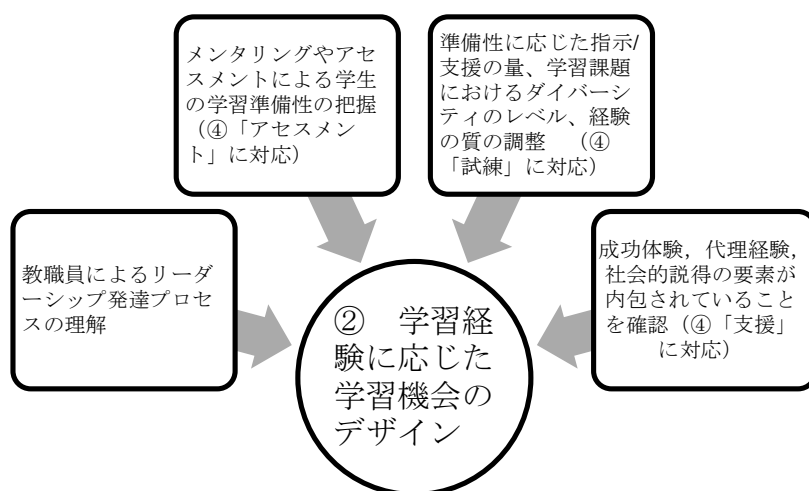


Figure7-3 学習経験に応じた学習機会デザインのためのアクション

③リフレクション

リーダーシップ学習の効果を高めるためには、経験から学びを抽出するリフレクシ

ョンの機会を提供することが不可欠である。第1章で提示した先行研究では、効果的なリフレクションは、「学習目標と自己の考え、知識、感情、セオリー、疑問などと関連づけながら深く振り返る行為」であることが示され、活動のいろいろな場面で実施することが効果的であることが指摘された。第3章において調査対象とした授業では、「過去の経験を通して蓄積した自己の思い込み、信条、価値観、知識などに気付き、疑い、それらをより良い他者とのかかわりや問題解決行動のために、変化させることで、経験を成長につなげる」批評的リフレクションを実践しており、参加学生のリーダーシップ能力の向上に貢献していることが示唆された。具体的な活動としては、リーダーシップについて自己の経験や理論などを用いて「読本」としてまとめる活動、自己分析、クリティカル・フレンド」(互いの成長を促すことを目的とした批評し合える関係)の構築、個人発表やグループ発表の相互評価などがある。授業後に一人で静かに行うジャーナルの執筆を通したリフレクションもあるが、活動の中に、自分自身のあり方や、リーダーシップ行動のモニタリングを仲間や教職員とインタラクティブに省みる活動が組み込まれている。

第6章では、リーダーシップ行動を生む重要な要素である自己への意識を発達させるリフレクションとして、学生に将来の計画や自己のアイデンティティなどについて現実的・論理的に考える「能動的内省」を促すこと、他者と一緒にリフレクションを行う習慣付けを行うこと、最後に、複数の視点を用いた事象の意味付けや自己の言動の評価と教訓の抽出を伴う深いリフレクションを促すことが示された。単に自己のあり様や経験を省みるのではなく、体験の意味付け、解釈、統合に用いる枠組みの発達や複雑化をもたらすような営みを盛り込むことが有効であることも指摘された。

これら第3章と第6章で得られた知見を整理すると、まず、リーダーシップ学習の効果を高めるためには、研修/授業や活動のあらゆる場面で、異なる手法を用いながらインタラクティブに行うことが求められる。次に、対象となる事象について、何が起こったか、どう感じた/考えたか、次にどうすれば良いかという表面的なリフレクションだけでなく、その事象を意味づける、自己が持つ内部モデルそのものを検証することが鍵となる (Figure 7-1④の支援に対応)。この深いリフレクションを促すには、事象をどのような視点で何を省みるかについて明示する問いの設定が鍵となるであろう。それら問いの例としては、Table 4-2で示した「Wabashi National Conversation Guide」の「リフレクションを促す」「リフレクションの解釈を促す」に列挙されている問いかけが参考になる。学習者が自己の言動を司る内部モデル/枠組み、価値、信念などに目を向けることが重要である一方で、これらについて日常的に意識を及ばせていない場合、これらを捉え、検証することは容易ではない。従って、Table 4-2にあるように段階的に問いかけを行うことが重要となる。効果的なリフレクションに求められるアクションを Figure 7-4に示す。

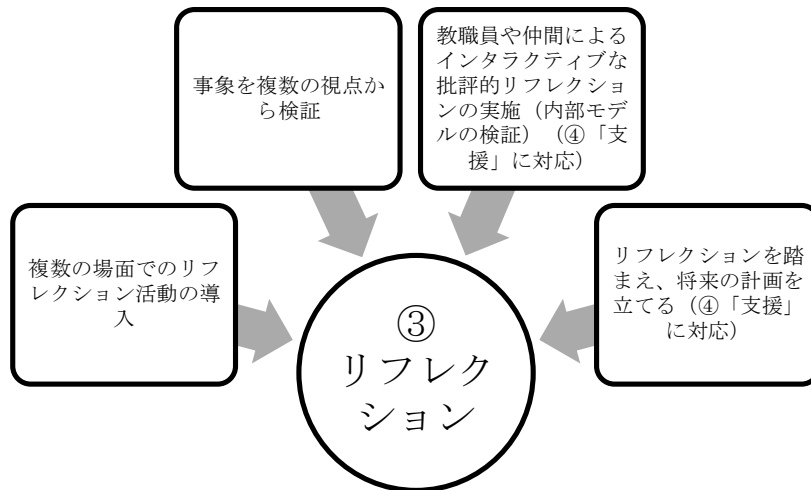


Figure7-4 リフレクションのためのアクション

本論文では、ここまで効果的なリーダーシップ養成の手だてとしてリフレクションの意義や手法について検討を行ってきたが、最後にリフレクションの注意すべき点についても触れておきたい。リフレクションのような自己に注目する活動が、抑うつを招き維持することが複数の研究で明らかにされている（関・児玉，2012）。その背景には理想自己と現実自己の不一致があり（Smith, Ingram, & Roth, 1985），結果的に自尊感情の低下につながるとの指摘もされている（坂本，1997）。本論文では、リフレクションを行うことと、公的自意識・私的自意識の高さの間に有意な関係を確認したが、私的自意識は自己反芻と自己内省に分類され、自己反芻は抑うつを増強させる効果を持つことが確認されている（森・丹野，2013；高野・丹野，2009；Takano & Tanno, 2009）。中嶋・服部・丹野（2015）はその要因について、先行研究を概観し、自己反芻が自己受容を低めること、自己反芻の高さと他者の視点取得能力の低さ、自己反芻と対人スキルの低さとの有意な関係性を確認している。一方で自己内省については、自己受容を促す他、他者の視点取得能力の高さ、高い共感的配慮、高い対人スキルとの関連が示されている（中嶋・服部・丹野，2015）。自己内省が自己反芻を誘引するとの指摘もある中で（中嶋・服部・丹野，2015）、自己反芻にならない、好ましい自己内省を促す働きかけについて確認しておく必要があるが、これについての議論はまだ十分にされていない。自己内省は自己への好奇心や興味によって動機づけられ、自己理解を促し、問題解決や感情のコントロールなど、自己反芻と異なり適応的である（高野・丹野，2008）との指摘を鑑みると、リフレクションには適切な問いを準備することが重要だと考える。自己の弱みに着目することや、失敗の原因を自己の能力や努力といった内的なものに原因帰属させるような問いかけを避け、自己の強み、可能性に焦点を当て、問題解決に適した行動の選択など、外的世界や未来を見据えながら自己に注目させる支援が求められるだろう。このことから、リフレクションを他者で行うことが、抑うつに発展するリスクの軽減につながると結論づけること

ができる。また、本論文で指摘してきた、パートナーやメンターが関わることの意義を説明することにもなるであろう。

ここまで、本論文の諸研究から得られた知見について、リーダーシップ学習環境3要素とリーダーシップ養成を構成する3要素の2つの枠組みを用いながら、仮説を交えて整理を行い、日本の大学生を対象としたリフレクション活動を用いた効果的なリーダーシップ養成方略を描くことを試みた。ここで再びリーダーシップ養成(leadership development)の定義に触れておきたい。それは「学習者の人生経験を通じた成長とリーダーシップ能力が統合される長期的なプロセス」である。従ってここまで議論してきた「リーダーシップ学習環境」の諸要素を一つの授業やプログラムで整えるべき事柄と捉えるのではなく、授業、プログラム、課外活動、ライフ・イベントなど、大学生生活を構成する様々な機会を活用しながら、継続的に整備していくものと捉えることが求められる。では、実際にリーダーシップ養成をねらいとした授業やプログラム、および課外活動以外に、学生にどのような機会への関与を促すことが効果的であろうか。

答えの一つとしてあげられるのは、社会的活動への参加である。第2章で取り上げた SCM (Social Change Model of Leadership Development) では、大学や地域コミュニティに肯定的な変化をもたらすリーダーシップ養成において「個人の価値」「組織の価値」「社会の価値(市民性)」を高めることが重要であることが示されているが、これらは、それぞれを高めることでお互いをより高めあう「フィードバック・ループ」の関係にある。言い換えれば、学生が自己への意識を高めるリフレクションや、コミュニケーション力を高める集団活動に勤しんでも、他者や組織に対する責任を伴ったコミュニティでの協同活動を通して社会の価値を高めることがなければ、リーダーシップをより豊かに発達させることには限界がある。

また第5章では、日本人大学生のリーダーシップ・アイデンティティの発達プロセスについて質的調査をもとに検討を行ったが、一番高い発達段階に依拠すると考えられた学生の特徴として、他者の成長や幸せを重んじ、実現したいコミュニティー像のためにリーダーシップを行使していることがあった。この段階に達していると考えられる情報提供者は、組織の目標達成のみに関心を置かず、組織が存在するコミュニティーの肯定的変化を視野に入れて活動していたことが特徴であった。このことから、大学生のリーダーシップ養成には、市民性を養う活動を盛り込むことと、学生が既に所属している組織の社会的存在意義についても意識させることが肝要であると考えられる。尚、第4章のTable 4-4「LIDステージに応じたチャレンジと支援の例」では、リーダーシップ・アイデンティティ発達の高いステージにおける課すべきチャレンジおよび支援として、所属団体を越えた大学コミュニティでの位置づけを意識させることや、他大学や大学運営組織との連携があげられている。

最後に、リフレクションが個々人のリーダーシップの発達にどのような影響を及ぼすかについて本論文の知見をもとに整理しておきたい。まず、第2章と第3章で用いた SCM におい

ては、「個人の価値」「組織の価値」「社会の価値（市民性）」のそれぞれを高めることでお互いをより高めあうと述べたが、その高め合いには、それぞれの価値をつなぎ合わせるリフレクションが必須である。例えば、組織の価値を学習・実践する協同活動においては、「個人の価値」に含まれる、個々の才能や限界についての把握や、自己一致や献身性が求められる。事前に個人の価値を確認してから協同活動を行うことも重要だが、集団経験のプロセスの中で適宜リフレクションを行ない、自己への気づきを高めていくことが有効であろう。また、SCMでは、人は協同行動の中で丁寧な姿勢と尊重を持って評価された時に一番学び、共通目標を伴う協同は、個人の献身性を高めると考えられており、集団活動における個人のパフォーマンスを観察し、フィードバックを行うことによるリフレクションがリーダーシップを養う要素となる。このように、チャレンジを課すだけでなく、意識的に「個人の価値」「組織の価値」「社会の価値（市民性）」を結びつけるためのリフレクションを随所で行うことが、成長のループを持続的に回し続ける原動力となる。また、第5章で明らかにしたリーダーシップ・アイデンティティ発達過程も複数のフェーズを繰り返し辿りながら、より高い段階へと成長をしていくものであり、ここでもリフレクションが成長の原動力となっていた。リーダーシップの発達とは、知識やスキルを学ぶことで、突然これまでに出来なかったとかができるようになることではない。第5章の研究協力者たちには、リフレクションを促すパートナーやメンターが存在し、彼・彼女らと経験を共有・吟味することで、考えや物事への意味づけの変容がもたらされ、少しずつこれまでのあり方や行動が手放されていた。新しい行動には失敗もあれば成功もあるだろう。それらに一喜一憂せず、長期的な成長過程の大事な一要素として丁寧に検討し、自己の内部モデルを検証し、更なる行動を選択していくことが、リーダーシップの発達への確実な一歩になると考える。

以上、日本の大学生を対象とした効果的なリーダーシップ養成方略について考察を行い、リーダーシップ養成における重要な要素であるリフレクションを用いた学習機会や介入方法について、明らかにした。リーダーシップ養成という経験学習が中心的な構成要素となる学びのプロセスにおいて、リフレクションが重要であることは、レビュー論文や実践書などでこれまでも広く提唱されてきた。しかし、実証的な研究を通して、リフレクションとリーダーシップ発達の関連を探り、その結果を踏まえて学習環境のあり方や、介入方法について明らかにしようとする試みは、これまであまり見られなかった。また、学習者の人生経験を通じた人間的成長とリーダーシップ能力の獲得をねらいとする、大学での長期的な介入方法について研究結果に基づいて整理した国内の例は、筆者の管見の限りではない。これらの点において、本論文の知見は意義のあるものであろう。

本論文の限界点 これまで本論文で述べて来た知見の一般化のためには、検討し克服すべき複数の課題がある。ここでは、二つの主要な課題について述べる。

まずひとつめは、本論文が日本人の大学生を対象にした効果的なリーダーシップ養成方

略について検討するものであるにも関わらず、すべての研究において米国で構築された理論や概念に基づいて議論がなされているという点である。本論文の関心である大学生のリーダーシップや、リフレクション活動を用いたリーダーシップ養成についての研究が日本において極めて限られているという現況はあるものの、文化的・人種的な差異を十分に考慮せず、米国で生まれた理論や概念の上に日本で得た知見を用いて新たな理論を構築していくことには限界があるだろう。一方で、日本における研究がある程度蓄積されていかなければ、米国の研究と比較対照し、日本独自の理論を構築していくことは困難であることもまた事実である。今後も常にこの限界を考慮しながら、本論文で導き出したリーダーシップ養成方略の実践と効果検証を重ねると共に、日本のみならず日本と文化的規範等を共有する他のアジア諸国のリーダーシップ研究にも関心を寄せていくことが求められるだろう。

二つ目の課題は、本研究において展開されている議論が、異なる学生を対象にした複数の実証研究に基づいて展開されているという点である。第2章で取り上げたリーダーシップ・プログラムの参加者、第5章の情報提供者、第6章の質問紙調査の参加者は、それぞれ異なる集団である。本論文はそれぞれから得た結果を先行研究に基づいて解釈し、それらを米国で構築されたリーダーシップ学習の3要素と、リーダーシップ養成を構成する3要素に基づいて整理し、日本の大学生を対象にした効果的なリーダーシップ養成方略を提案している。日本の大学においては、リーダーシップ理論等についての知識や理解を高める leadership education や、リーダーのポジションに就く者に対して、現場で活用できるスキルや情報を提供する leadership training の実践とそれらについての効果検証は複数存在するが、本論文が関心を寄せる、受講者に長期的に関わることにより、行動や認知、感情的成長をもたらすことをねらいとしたリーダーシップ養成 (leadership development) の実践は限られており、研究については見当たらない。従って、現時点では実際のリーダーシップ養成の取組みを実証的に研究することは困難であり、今回は複数の異なる集団を対象にした研究結果を繋ぎ合わせて理論を展開するに留まった。今後、本論文によって導き出されたリーダーシップ養成方略を実践しながら、複数の学生を長期的に追跡することで、その有用性と有効性について検討を行ない、より効果的な方略を開発していくことが求められる。

本研究の成果に基づくリーダーシップ養成への提言 本論文では日本の大学生を対象とした効果的なリーダーシップ養成方略について考察を行うにあたって、リーダーシップ養成が盛んな米国での事例について調査を行ない、そこで得た知見を下敷きに議論を行ってきた。第1章では、米国においてリーダーシップ養成が普及した要因について記したが、それら社会の変遷は、当然ながら米国だけのものではない。1970年代以降の、科学・技術の発展、政治・経済・社会の流動的变化やグローバル化の中で、人々が互いの違いを認め尊重し、協同することによって対応・解決すべき課題が増大傾向にあることから、民主的社会を支える「市民のリーダー」を大学で養成することの重要性の強調や、人間形成や能力形成面での大

学教育への期待の高まりは、世界的な流れであると言われている。また日本においては、米国の大学同様、近年大衆化が進み、学生の持つ大学への期待やニーズ、学習経験も多様化している（日本学術会議，2010）。これらを踏まえると、現代の日本の大学教育において求められているリーダーシップの養成を検討する上において、米国の大学教育で普及している理論／モデルとそれらを基盤としたプログラム・デザインを参考にすることが有効であると考えられる（泉谷・安野，2015）。

第1章では、米国において、リーダーシップ・プログラムのラーニング・アウトカムとして「知識の獲得・統合・組立て・応用」，「思考力」，「自己形成力」，「対人関係力」，「ヒューマニズム（人道主義）・市民としての責任観」，「実践力」の6領域が示されていることに触れたが、これらは正課・正課外教育を通じて養われる資質能力であるとの認識が広がっている。他方、日本においては、冒頭でも述べたように、近年、「社会人基礎力」や「学士力」などにおいて、社会の変化や諸問題・諸課題に対応し、社会形成に主体的に関わる人材に求められる資質能力が明示・整理されてきている。これらを養う方法として、「講義そのものを魅力あるものにする」とともに、体験学習を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる」（文部科学省，2008）ことや、問題解決場面や協働場面に具体的にに関わり、そこでの経験や獲得した知識を操作し構造化する中で社会人基礎力を養成することが提案されている（経済産業省，2010）。しかし、これまで分けて考えられてきた正課教育での学習と、それ以外の諸活動での学びを統合し、学生の認知的および感情的発達、また行動的変容を伴う全人としての成長を促す組織的な取り組みについては、まだ議論が深まっていないと言えるだろう。この点においても、大学生活全体を長期的なリーダーシップ養成のフィールドと捉え、リフレクションとアクションの往還を通して成長を促す方法について示したことは本論文の意義としてあげられる。

しかしながら、効果的なリフレクションは個人の深い部分への働きかけが伴うため、様々な配慮が求められる。また個々人のリーダーシップの発達段階を把握した上での介入が重要であることを指摘したが、未発達なものを引き上げるという視点よりも、リーダーシップは、「ある」「なし」ではなく、多様な経験を経て誰の中にも育つものだと認識を持ち、学生の現在のあり様をまずは承認することが重要である。これらを踏まえると、リーダーシップ養成のための支援と介入は、大学生活のあらゆる場面において実践されることが望ましいとしながらも、関与する側に様々な知識・技能・態度を有することが求められるため、全学的な取り組みとして導入することは決して容易ではないと言える。

この対策としては、まずはリーダーシップ養成を行う意義について学内で共有することが肝要であろう。従来型の特定の個人（地位や肩書きをもったリーダー）やグループを対象としたリーダーシップではなく、すべての学生が身につけるべき現代社会の担い手としてのリーダーシップとはどのようなものか、なぜ今それが求められるのか、また、それを構成する資質能力について明示することが求められる。加えて、時代に即したリーダーシップ

観の構築と共に、今後日本の高等教育に求められるものとして、各大学が、自らの教育理念や建学の精神、育成人材像（ラーニング・アウトカム）に合致したリーダーシップ養成プログラムをデザインする際に指針となるような、日本人学生に適応したガイドラインと効果測定方法を開発することが急務の課題であると考えます。そのためにも、今後の実証的研究の積み重ねが不可欠であると共に、学生の学びと成長に関与する様々なステークホルダーが実践や研究の知見を持ち寄り対話を重ねることが肝要であろう。

日本におけるリーダーシップ研究の第一人者と言われる金井は、リーダーの成長プロセスを旅になぞらえ「リーダーは、なろうと思ってなるのではなく、旅の結果、帰還、生還した時に結果としてリーダーになる」（p. 46）と述べている（野田・金井，2007）。野田はそれを受け、旅のプロセスを三つの段階で表現している。それらは、「リード・ザ・セルフ（自らをリードする）」、「リード・ザ・ピープル（人々をリードする）」、「リード・ザ・ソサエティ（社会をリードする）」である。このリーダーシップ養成の筋道は、本研究で取り上げた「Social Change Model of Leadership Development (SCM)」（HERI, 1996）と同様である。野田は、一般的なリーダーシップ論が「リード・ザ・ピープル」と「リード・ザ・ソサエティ」に焦点を当て過ぎていることを指摘しているが、このことは、大学で広く提供されるリーダーシップ・プログラムにも当てはまるのではないだろうか。グループワークやプロジェクトに取り組む中で、プロセスを振り返り教訓を抽出し、新たな実践に関与する。これらを通して集団活動に求められる技能を高め、社会についての理解を深め、ある程度の社会貢献を実現することはできるだろう。

しかし、本研究が示してきたように、リーダーシップ養成は、学習者の人生経験を通じた行動や認知、感情的成長とリーダーシップ能力が統合される、正に長い旅であり、その主人公は自分自身である。野田（2007）は、誰のものでもない、自分自身が抱く大望、情熱、野心等が、リーダーシップの旅の出発点である「リード・ザ・セルフ」の原動力であり、旅の継続を支援するという点で何より重要であると述べている。この「リード・ザ・セルフ」においては、自己への継続的な問いかけが必要であり、それを促すものがリフレクションであると結論づけることができるだろう。

リフレクションを行う場面、リフレクションを行う方法、リフレクションを行う対象と視点、リフレクションから抽出できる事柄、それらの活用方法等、一言にリフレクションと言っても、効果的なリフレクションは多くの要素から成る。本研究ではそれらについて検討を行ってきた。迅速に結果を出すことが求められ、立ち止まるのが難しい実社会に出て行く前に、学生達にリフレクションの意義と方法について指南し、長く続く希望に満ちたリーダーシップの旅に送り出したい。

引用文献

- American College Personnel Association & National Association of Student Personnel Administrators. (1997). *Principles of Good Practice for Student Affairs*.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. W. K. Kellogg Foundation. Retrieved from <http://www.naspa.org/leadership%20reconsidered.pdf> (December 12, 2012)
- Astin, A. W., & Astin, H. S. (2001). Principles of transformative leadership. *AAHE Bulletin*. Retrieved from http://www.aahea.org/bulletins/articles/transformative_leadership.htm (January 20, 2013)
- Astin, A. W. & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, **39** (3), 251-263.
- Astin, A. W., Sax, L. J., & Avalos, J. (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, **22**(2), 187-202.
- Avolio, B. J. (2005). *Leadership development in balance: Made/born*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, **16**, 315-338.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the processes by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, **15**, 801-823.
- Avolio, B. J., Luthans, F., & Walumbwa, F. O. (2004). *Authentic leadership: Theory building for veritable sustained performance*. Working paper: Gallup Leadership Institute, University of Nebraska-Lincoln.
- Bandura, Albert (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, **84** (2), 191-215.
- Bandura, Albert (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge university Press. (バンデューラ, A. 本明寛他訳 (1995) 激動社会の中の自己効力 金子書房).
- Barr, R. B. and Tagg, J. (1995). A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, **27**(6), 13-25.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, **18**(3), Winter, 19-31.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah,

- NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baxter Magolda, M. B. (1999). Constructing adult identities. *Journal of College Student Development*, **40**, 629-644.
- Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus.
- Baxter Magolda, M. B. (2003). Identity and learning. Student affairs' role in transforming higher education. *Journal of College Student Development*, **44**, 231-247.
- Baxter Magolda, M. B. (2007). Interview strategies for assessing self-authorship: Constructing conversations to assess meaning making. *Journal of College Student Development*, **48**, 491-508.
- Baxter Magolda, M. B. (2009). *Authoring your life: Developing an internal voice to navigate life's challenges*. Sterling, VA: Stylus, P. 251.
- Baxter Magolda, M. B., & King, P. M. (Eds.). (2004). *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*. Sterling, VA: Stylus.
- Baxter Magolda, M. B. & King, P. M. (2008). Toward reflective conversations: An advising approach that promotes self-authorship. *Peer Review*, **10**(1)8-11, P. 10.
- Bell, D. (1974). *The coming of post-industrial society*. New York, NY: Harper Colophon Books.
- Bieri J. (1955). Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, **51**, 263-268.
- Blake, R. and Mouton, J. S (1964). *The Managerial Grid*, Houston: Gulf Publishing Company.
- Boyer, E.L. (1987). *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row. (ボイヤー, E. L. 喜多村和之・伊藤彰浩・館昭訳 (1996). アメリカ大学教育改革への提言 (改訂版) アメリカの大学・カレッジ 玉川大学出版部)
- Brookfield SD. (1987). *Developing critical thinkers*, Milton Keynes, Open University Press.
- Brookfield SD. (1994). Tales from the dark side: a phenomenography of adult critical reflection, *International Journal of Lifelong Education*, **13**(3), 203-16.
- Brungardt, C., Greenleaf, J., Brungardt, C., & Arensdorf, J. (2006). Majoring in leadership: A review of undergraduate leadership program. *Journal of Leadership Education*, **5**, Issue 1 - Summer 2006, 4-25.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Buss (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: Freeman.
- Caza, A., & Posner, B. Z. (2014). *Growing Together: Evidence of Convergence in American*

- And Singaporean Sources of Satisfaction with Leaders*. Presented at the Western Academy of Management Conference Napa, California (USA) March 22.
- Cherrey, C., & Isgar, R. (1998). Leadership education in the context of the new millennium, *Concepts and Connections: The Future of Leadership Education*, National Clearinghouse for Leadership Programs, **6** (1), 5-11.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 中央教育審議会 (2008) . 学士課程教育の構築に向けて (答申) Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2012年10月10日).
- 中央教育審議会大学分科会(2012). 予測困難な時代において、生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (審議まとめ) Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185_1.pdf (2015年4月7日)
- Cianciolo, A. T., Antonakis, J., & Sternberg, R. J. (2004). Practical intelligence and leadership: Using experiences as a “mentor” . In D. V. Day, S. J. Zaccaro, & S. M. Halpin (Eds.), *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 211-236.
- Clarke, N., A. (2012). A Model of Complexity Leadership Development: Leadership Development in 2020 and Beyond. University Forum for Human Resource Development Conference Archives. Retrieved from <http://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/UFHRD2012Leadership14.pdf> (February 16, 2015)
- Cook-Greuter, S.R. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial & Commercial Training*. **36**(6/7), 275-281.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (2009). Leadership competencies enumerated in the 2009 CAS standards for student leadership programs. In *CAS Professional Standards for Higher Education* (7th ed.). Washington DC: Authour.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (2011). *The Role of Student Leadership Programs*. Retrieved from <http://www.cas.edu/getpdf.cfm?PDF=E86F4088-052E-0966-ADCB25F2A9FE7A70> (October 11, 2012)
- Council for the Advancement of Standards. (2012). *CAS Professional Standards for Higher Education* (8th ed.). Washington, D. C. : Council for the Advancement of Standards.

- <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Interpreting-the-CAS-Advising-Standards-.aspx#sthash.ZRluQnL7.dpuf> > (April 6, 2015)
- Covey, S.R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.
- Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, **42**, 15-27.
- Daloz Parks, S. (2005). *Leadership can be taught*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S.M. (2009). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. New York, NY: Routledge.
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, **24**, 36-48.
- Densten L. L. & Gray J.H. (2001). Leadership development and reflection: what is the connection? *The International Journal of Educational Management*, 119-124.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Free Press. (デューイ, J. 松野安男訳 (1975), 民主主義と教育(上) 岩波書店)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Simon & Schuster. (デューイ, J. 市村尚久訳 (2004). 経験と教育 講談社学術文庫)
- Dickson, M. W., Hartog, D. N., & Mitchelson, K. (2003). Research on leadership in a cross-cultural context: Making progress, and raising new questions. *The Leadership Quarterly*, **14**, 729-768.
- Drath, W. H., Palus, C.J., & McGuire, J.B. (2010). Developing interdependent leadership. In C.D. McCauley, E. Van Velsor, & M.N. Ruderman (Eds.) *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*, (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dugan, J. P. (2006). SRLS-Rev2: *Third revision of SRLS*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. p.3.
- Dugan, J. P. (2011). Reserch on college student leadership development. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E., Owen, C. Slack, & W. Wagner (Eds.). *The Handbook for Student Leadership Programs* (2nd ed., pp.35-57). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dugan, J. P., Bohle, C. W., Gebhardt, M., Hofert, M., Wilk, E., & Cooney, M. A. (2011). Influences of leadership program participation on students'

- capacities for socially responsible leadership. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, **48**(1), 65-84.
- Dugan, J. P., Garland, J. L., Jacoby, B., & Gasiorski, A. (2008). Understanding commuter student self-efficacy for leadership: A within-group analysis. *NASPA Journal*, **45**, 282-310.
- Dugan, J. P., Kodama, C., Correia, B., & Associates. (2013). *Multi-Institutional Study of Leadership insight report: Leadership program deliverly*. College Park, MD: National Clearing House for Leadership Programs.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, **51**, 525-549.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2011). Leadership theories. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E., Owen, C. Slack, & W. Wagner (Eds.). *The Handbook for Student Leadership Programs* (2nd ed., pp.35-57). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Edwards, E. K. (2006). Approaches, Lenses, and Models. In Komives, Dugan, Owen, Slack, Wagner. *Handbook for Student Leadership Programs*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs, 3-14.
- Eich, D. (2003). Developing Foundational Undergraduate Leadership Courses. *Leadership Insights and Applications Series*, 17. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Eich, D. (2008). A grounded theory of high-quality leadership programs: Perspectives from student leadership development programs in higher education. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, **15**, 176-187.
- Ender, S. C., & Newton, F. B. (2000). *Students helping students: A guide for peer educators on college campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the Life Cycle. *Psychological Issues Monograph*, **1**(1). New York: International Universities Press. (エリクソン, E. H. 小此木啓吾(訳編) (1973). 自我同一性: アイデンティティとライフ・サイクル 誠信書房)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student*

- development in college: Theory, research, and practice, second edition.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **43**, 522-527.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fincher, J. (2009). Consciousness of Self, In Komives, Wagner & Associates, *Leadership for a Better World : Understanding the Social Change Model of Leadership Development*, San Francisco, Jossey Bass.
- Freeman, J. P., & Goldin, A. (2008) The increasing importance of student leadership development programs in higher education. NASPA: NASPA Net Results. Retrieved from <http://wlaleader.blogspot.jp/2008/05/increasing-importance-of-student.html#!/2008/05/increasing-importance-of-student.html> > (January 20, 2013)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- 船津衛 (2001). 自我のコンストラクション理論の展開, (東洋大学社会学部紀要) **39**(3), 27-37.
- 古川久敬・池田浩 (2003). 企業組織におけるリーダーの自信は何から生まれるかー経験の省察と他者および自己期待を充足することの効果ー 産業・組織心理学会第19回大会発表論文集, 128-131.
- 古屋健・音山若穂・懸川武史 (2014) . 心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み(5) 自記式評定尺度による訓練効果の評価 立正大学心理学研究年報, **5**, 27-36.
- 古屋健・懸川武史・音山若穂 (2013a) . 心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み(3) 訓練プログラム思案 立正大学心理学研究所紀要, **11**, 25-44.
- 古屋健・懸川武史・音山若穂 (2013b) . 心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み(4) リフレクション報告のテキストマイニング分析 立正大学心理学研究年報, **4**, 21-32.
- 古屋健・懸川武史 (2010) . 心理教育的集団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.
- Geneseo Opportunities for Leadership Development (2015) Retrieved from <http://gold.geneseo.edu/index.php> (February 26, 2015)
- George, B. (2007). *True North: discovering your authentic leadership/Bill George with Peter Sims; fore waorded by David Gergen*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gibbs, G. (1998). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning*. London: Further

Educational Unit.

- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Graeff, C.L. (1983). The situational leadership theory: a critical view. *Academy of Management Review*, **8** (2) April:285-291.
- Greenleaf, R. (1970/1977). *Servant leadership*. New York, NY: Paulist Press.
- Greenwood, R.G. (1993). Leadership Theory: A historical look at its evolution. *The Journal of Leadership Studies*, **1**(1), 4-19.
- Haber, P. (2006). Structure, Design, and Models of Student Leadership Programs. In Komives, Dugan, Owen, Slack, Wagner. *Handbook for Student Leadership Programs*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. 29-51.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., Luthans, F., & Harms, P. (2008). Leadership efficacy: Review and future directions. *Leadership Quarterly*, **19**, 669-692.
- 秦敬治・泉谷道子・山内一祥・久保研二・岸岡洋介 (2010) . 学生リーダーシップ養成とチューデント・アシスタント活用に関する考察 —学生支援とピア・エデュケーションの視点から— 学生支援の現状と課題—学生を支援・活性化する取組みの充実に向けて— 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部, 大学等における学生支援取組み状況調査研究プロジェクトチーム中間報告書, 67-75.
- 秦敬治・岸岡洋介・岡田準郎・泉谷道子 (2011) . 学生リーダーシップ養成と課外活動支援に関する考察—学生リーダーシップ養成と課外活動を取り巻く環境の現状分析— 学生支援の現代的展開:平成22年度学生支援取組状況調査より 大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム報告書 日本学生支援機構学生生活部学生生活計画課, 79-91.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher Education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, **11** (1), 33-49.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1977). *Management of Organizational Behavior 3rd Edition- Utilizing Human Resources*. New Jersey/Prentice Hall.
- 日向野幹也 (2013) . 大学教育アントレプレナーシップ—新時代のリーダーシップの涵養— ナカニシヤ出版
- Higher Education Research Institute. (1996). *A social change model of leadership development: Guidebook version III*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.

- 日野健太 (2010) . リーダーシップとフォロワー・アプローチ 文眞堂
- 平石賢二 (1990) . 青年期における自己意識の発達に関する研究 (1) , 名古屋大学教育
学部紀要(教育心理学科), **37**, 217-234.
- 久村恵子 (1997) . メンタリングの概念と効果に関する考察 — 文献レビューを通じて—
経営行動科学, **11** (2), 81-100.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science
Quarterly*, **16**, 321-338.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo
vadis? *Journal of Management*, **23**, 409-473.
- House, R. J. Javidan, M., Hanges, P., and Dorfman, P. (2002). Understanding Cultures
and Implicit Leadership Theories Across the Globe: An Introduction to Project
GLOBE. *Journal of World Business*, **37** (1), 3-10.
- Huber, N. S. (2002). Approaching Leadership Education in the Millennium. *Journal of
Leadership Education*. **1**, Issue 1- Summer.
- Ikeda, H., & Furukawa, H. (2004). *Sources of leader's confidence in work
organizations*. Paper presented at 28th International Congress of Psychology,
China. International Leadership Association.
- International Leadership Association. (2009) *Guiding Questions: Guidelines for
Leadership Education Programs*. Retrieved from
<http://www.ilanet.org/communities/LC/GuidingQuestions Final.pdf>
(October 11, 2012)
- 泉谷道子 (2011) . 学生リーダーシップ養成の効果測定に関する考察—社会的責任リーダー
シップ・スケール/ 改訂版2 データ結果より— 大学教育実践ジャーナル vol.9 愛媛大
学教育・学生支援機講, 79-91.
- 泉谷道子 (2013). 学生の成長支援活動に関する研究展望—構造発達理論を用いた学生リー
ダーシップ養成を中— 産業・組織心理学研究, **27**(1), 31-44.
- 泉谷道子・岸岡洋介・秦敬治 (2011) . 大学教育における リーダーシップ養成に関する考
察—批評的振り返りに焦点を当てて— 大学教育学会誌 大学教育学会, **33**,
247-250.
- 泉谷道子・岸岡洋介・安野舞子(2014). リーダーシップ・アイデンティティとその発達過
程に関する考察 大学教育学会第36回大会発表要旨集録, 286-287.
- 泉谷道子・安野舞子(2015). 大学におけるリーダーシップ・プログラムの開発に関する考察
—米国の事例を手がかりに— 大学教育研究ジャーナル, **12**, 38-47.
- Johns, C. (2000). *Becoming a reflective practitioner*, Oxford, Blackwell Science.
- 柏木仁 (2009) . “本物” のリーダーになること —オーセンティック・リーダーシップの理

- 論的考察-, (亜細亜大学経営論集), **45**(1), 61-81.
- 加藤厚 (1983). 大学生における同一性の諸相とその構造 教育心理学研究, **31**, 20-30.
- Kegan, R. (1980). Making meaning: The constructive-developmental approach to persons and practice. *The Personnel and Guidance Journal*, **58**, 373-380.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (1984). Adult leadership and adult development: A constructionist view. In B. Kellerman (Ed.), *Leadership: Multidisciplinary perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 199-230.
- 経済同友会 (2010). 企業経営に関するアンケート調査の結果 - 『新・日本流経営』の進化・発展に向けた指針- Retrieved from <http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2010/pdf/100804a.pdf> (2015年4月7日)
- 経済同友会 (2012). 「企業の採用と教育に関するアンケート調査結果」 Retrieved from <http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2012/121128a.html> (2013年1月15日)
- 経済産業省(2006)「社会人基礎力」 Retrieved from <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm> (2013年1月15日).
- 経済産業省 (2010). 社会人基礎力育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために—, 河合塾
- Kennedy, J. K., Jr. (1982). Middle LPC leaders and the contingency model of leadership effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, **22**, 375-403.
- Kezar, A. J., & Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A study exploring gender and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, **41**(1), 55-69.
- 木下康仁(2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて 弘文堂
- Kneflekamp, L., & Widik, C. (1984). *Developmental instruction model*. Unpublished paper.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization theory and research*. 347-480. Skokie, IL: Rand McNally.
- 小久保みどり (2007). リーダーシップ研究の最新動向 立命館経営学, **45**(5), 23-34.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and*

- Development. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Komives, S. R. (2011). Advancing leadership education. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, & W. Wagner (Eds.), *The handbook for student leadership programs* (2nd ed., pp. 1-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Komives, S. R., Dugan, J., Owen, J. E., & Slack, C. (Eds.). (2006). *Handbook for student leadership programs*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (1998/2007/2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, **46**, 593-611.
- Komives, S. R. & Wagner, W. (Eds.). (2009) *Leadership for a better world: Understanding the social change model of leadership development (2nd Ed)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1987/2007). *The leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1997). *The Leadership Practices Inventory: Facilitator's Guide*, Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco.
- Kouzes J., & Posner, B. (1998). *Student leadership practices inventory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, **26**, 608-625.
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kuhnert, K. W. (1994). Transforming leadership: Developing people through delegation. B. Bass & B. Avolio (Eds.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. 10-25. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuhnert, K. W., Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A Constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, **12**, 648-657.
- Laske, O. E. (1999). An integrated model of developmental coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, **51**, 139-159.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Lewis, P., Forsythe, G B., Sweeney, P., Bartone, P., Bullis, C., & Snook, S. (2005). Identity development during the college years: Findings from the West Point Longitudinal Study. *Journal of College Student Development*, **46**, 357-373.
- Lichtenstein, B. B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., & Orton, J. D. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Emergence:Complexity and Organization*, **8**(4), 2-12.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Loevinger, J. (1979). Construct validity of the Sentence Completion Test of ego development. *Applied Psychological Measurement*, **3**, 281-311.
- Loevinger, J., & Blasi, A. (1976). *Ego development: Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2012). *Leadership: Theory, application, and skill development*. (5th ed.). Mason, OH: South-Western Pub.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strength, *Academy of Management Executive*, **16**, 57-72.
- Luthans, F., & Youssef, C.M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage, *Organizational Dynamics*, **33**(2), 143-160.
- Magliocca, L. A., & Christakis, A. N. (2001). Creating transforming leadership for organizational change: The CogniScope System approach. *Systems Research and Behavioral Science*, **18**(3), 259-277.
- MasonLeads (2014). Gearge Mason University. Retrieved from <http://masonleads.gmu.edu> (January 15, 2014)
- McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. P., M.G. & Baker, B. A. (2006). The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *The Leadership Quarterly*, **17**, 634-65.
- McCauly C. D., Moxley, R. S., & Van Velsor, E. (1998). *The center for creative leadership handbook of leadership development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society* (ed. By C.W. Morris), The University of Chicago Press. (稲葉三千男(他訳) 1973 精神・自我・社会 青木書店).
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York, NY, US: Free Press.
- Michaelsen, L. K., Kight, A. B., & Fink, L. D. (Eds.). (2002). *Team-based learning: A transformative use of small groups*. Westport, CT: Praeger.

- 三隅二不二 (1966) . 新しいリーダーシップ ダイアモンド社
- 溝上慎一・及川恵 (2012) . 学生の学びと成長・支援 京都大学高等教育開発推進センター
(編) 生成する大学教育学 ナカニシヤ出版, 119-164.
- 文部科学省 (2008). 中央教育審議会学士課程教育の構築に向けて (答申) Retrieved from
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
(2013年1月15日)
- 文部科学省 (2014) . 平成26年度スーパーグローバル大学事業, スーパーグローバル創成
支援 Retrieved from
<http://www.jsps.go.jp/j-sgu/kekka.html> (2014年12月18日)
- Moon, J. (2005). Learning through reflection. *Guide for Busy Academics*, 4. York
UK:HE Academy.
- 森正樹・丹野義彦(2013). 抑うつとストレスの関連に対する省察の調整作用 パーソナリ
ティ研究, 22, 189-192.
- 森田正馬 (1972). 神経質の本能及療法 森田正馬全集, 2, 279-442.
- Morrison, A. M. (1996). *The new leaders: Leadership diversity in America*. San Francisco,
CA: Jossey-Bass.
- Multi Institutional Study of Leadership (2015). Multi Institutional Study of
Leadership Retrieved from <http://leadershipstudy.net> (July 9, 2015)
- Murphy, S. E., & Riggio. R. E. (2003). *The future of leadership development*.
Psychology press.
- Nadler, L. (1984). *The Handbook of Human Resource Development*. New York: John
Wiley & Sons.
- 中井俊樹・齋藤芳子 (2007) . アメリカの専門職団体が描く学生担当職員像—学生担当職の
ための優れた実践の原則— 名古屋高等教育研究, 7, 169-185.
- 中島実穂・服部陽介・丹野義彦 (2015) . ハーディネスを媒介して自己内省が抑うつに与え
る影響 心理学研究 86, 347-353
- The National Association of Student Personnel Administrators & The American
College Personnel Association (2004). *Learning reconsidered: A campus-wide
focus on the student experience*. Retrieved from
<http://www.myacpa.org/pub/documents/learningreconsidered.pdf>
(November 25, 2012)
- 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造文化会 (2010) . 日本の展望—学術か
らの提言 2010: 21世紀の教養と教養教育 Retrieved from
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>
(2012年11月25日)

- 野田智義・金井壽宏 (2007). リーダーシップの旅 見えないものを見る 光文社新書
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*, (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Press.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*, (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Press.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*, (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Press.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*, (6th ed.). Thousand Oaks: CA: Sage Press.
- 音山若穂・古屋健・懸川武史 (2013) . 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 群馬大学教育学部紀要, **62**, 169-178.
- 音山若穂・古屋健・懸川武史 (2014) . 心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み (6)AI ミニ・インタビューによる授業・研修プログラム試案 立正大学心理学研究所紀要, **12**, 65-75.
- Owen, J.E. (2008). *Towards an empirical typology of collegiate leadership development programs: Examining effects on student self-efficacy and leadership for social change* (doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations and theses (ProQuest). (AAT3324779)
- Owen, J.E., (2011). Considerations of student learning in leadership. In Komives, Dugan, Owen, Slack, Wagner. *Handbook for Student Leadership Programs*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. 109-133.
- Owen, J.E. (2012). *Findings from the Multi-Institutional Study of Leadership Institutional Survey: A National Report*. College Park, MD: National Clearing house for Leadership Programs.
- Owen, J.E., Dugan, J. P., Berwager, S. W., & Lott, M. K (2006). Lesson plans for leadership educators. In Komives, Dugan, Owen, Slack, Wagner. *Handbook for Student Leadership Programs*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. 55-90.
- Palus, C. J., & Drath, W. H. (1995). *Evolving Leaders: A model for promoting leadership development in programs*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Phipps J.D. Kelly A. (2010). Servant Leadership and Constructive Development Theory: How servant leaders make meanings of service. *Journal of Leadership Education*, **9**(2), 151-170.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

- リクルート (2012) . 「選抜型リーダーの最前線を追う」『カレッジマネジメント』 173, Mar-Apr, 28-32.
- Renn, K. A., & Bilodeau, B. L. (2005). Leadership identity development among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Student Leaders. *NASPA Journal*, **42**, 342-367.
- Robbins, S. P. (1997). *Essentials of Organizational Behavior* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Roberts, C. (2008). Developing Future Leaders: The Role of Reflection in the Classroom. *Journal of Leadership Education*, **7**, Issue1- Summer.
- Rodgers, R.F. (1990). Recent theories and research underlying student development. In D. G. Creamer and Assoc. (eds.). *College student development: Theory and practice for the 1990' s*. (pp. 27-79). Alexandria, VA, ACPA.
- Rost, J. (1991). *Leadership for the 21st century*. Westport, CT: Praeger.
- Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development'*. New York: Rinehart and Winston.
- Sadler, P. (1997). *Leadership*. London, UK: Kogan Page in association with Coopers & Lybrand.
- 齊藤勇 (2006). 日本人の自己呈示の社会心理学的研究 誠信書房
- 坂本真士(1997). 自己注目と抑うつの社会心理学 東京大学出版会, 53-187.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. (シヨーンD.A. 柳沢 昌一・三輪 建二 (監訳) (2007). 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房)
- 関博美・児玉憲一 (2012) . 自己注目における省察及び反饋と自己効力感, 自尊感情, 抑うつ感 との関連 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 **11**, p. 86-96.
- Seyranian, V. (2012). Contingency theories of leadership. *Encyclopedia of Group Processes & Intergroup Relations*, 152-56.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" a life-stories approach to authentic leadership development. *Leadership Quarterly* **16**, 395-417.
- 下山晴彦 (1992). 大学生のモラトリアムの下位分類の研究ーアイデンティティの発達との関連でー 教育心理学研究, **40**, 121-129.
- Smart, J. C., Ethington, C. A., Riggs, R. O., & Thompson, M. D. (2002). Influence of institutional expenditure patterns on the development of student' s leadership competencies. *Research in Higher Education*, **43** (1), 115-132.
- Smist, J. A. (2011). Cocurricular Programs. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, & W. Wagner (Eds.), *The Handbook for Student Leadership Programs* (2nd ed. , pp. 287-304). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Smith, T. W., Ingram, R. E., & Roth, D. L. (1985). Self-focused attention and depression: Self-evaluation affect and life stress. *Motivation and Emotion*, **9**, 381-389.
- Spillett, M. (1995). Women student leaders' constructions of leadership: A developmental perspective. *Dissertation Abstracts International*, **56**, 06A. (UMI No. 9534635).
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, **25**, 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, NY: Free Press.
- 菅原健介 (1984). 自己意識尺度 (self-consciousness scale) 日本語版作成の試み 心理学研究, **55**, 184-188.
- 杉村和美 (2005). 関係性の観点から見たアイデンティティ形成における移行の問題 梶田 叡一(編) 自己意識研究の現在 2 ナカニシヤ出版
- SUNY Geneseo GOLD (2015). The State University of New York Geneseo Retrieved from <http://gold.geneseo.edu> (April 2, 2015)
- Takano, K., & Tanno, Y. (2009). Self-rumination, self-reflection, and depression: Self-rumination counteracts the adaptive effect of self-reflection. *Behavior Research and Therapy*, **47**, 260-264.
- 高野慶輔・丹野義彦(2008). Rumination-Reflection Questionnaire 日本語版作成の試み パーソナリティ研究, **16**, 259-261.
- 高野慶輔・丹野義彦(2009). 抑うつと私的自己意識の 2 側面に関する縦断的研究 パーソナリティ研究, **17**, 261-269.
- 田中堅一郎(2013). リーダー発達過程における自己概念の変容についての社会心理学的考察 立教大学心理学研究, **55**, 79-88.
- Thompson, M. (2006). Student leadership process development: An assessment of Contributing college resources. *Journal of College Student Development*, **47**(3), 343-350.
- Tichy, N. M., & DeVanna, M. A. (1986). *The transformational leader*. New York: Wiley.
- Torbert, W. R. (1987). *Managing the corporate dream: Restructuring for long-term success*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Torbert, W. R. (1991). *The power of balance: Transforming self, society, and scientific inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Press.
- Torbert, B. & Associates. (2004). *Action inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Kohler.

- 辻平治郎 (2004). 自己意識と自己内省：その心配との関係 甲南女子大学研究紀要
9-18.
- Tyree, T. M. (1998). Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the social change model of leadership development. *Dissertation Abstracts International*, **59**(06). (AAT 9836493).
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, **18**, 298-318.
- Valcea, S., Hamdani, M. R., Buckley, R. M., & Novicevic, M. M. (2011). Exploring the developmental potential of leader-follower interactions: A constructive - developmental approach. *The Leadership Quarterly*, **22**, 604-615.
- Van Velsor, E., & Drath, W. H. (2004). A lifelong developmental perspective on leader development. In C.D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development*. 383-414. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wagner, W. (2011). Considerations of Student Development in Leadership. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, & W. Wagner (Eds.), *The handbook for student leadership programs* (2nd ed.) (pp.85-107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L., Lemons, R. W., Garnier, J., & Helsing, D., et al. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 和栗百恵 (2010). ふりかえりと学習—大学教育におけるふりかえり支援のために— 国立教育政策研究所紀要, 第139集, 85-100.
- Wexley, K., & Latham, G. P. (1991). *Developing and Training Human Resources in Organizations*. New York: Harper Collins.
- Wielkiewicz, R. M. (2000). The leadership attitudes and beliefs scale: An instrument for evaluating college students' thinking about leadership and organizations. *Journal of College Student Development*, **41**, 335-347.
- Workman, N. (2009). Change, In Komives, Wagner & Associates, *Leadership for a Better World : Understanding the Social Change Model of Leadership Development*, San Francisco, Jossey Bass.
- 八木陽一郎 (2010). 内省経験が変革型リーダーシップに与える影響—中小企業後継者を対象にした実証分析を通じて— 日本政策金融公庫論集, 第7号, pp.67-80.
- 八木陽一郎 (2012). 内省とリーダーシップ 白桃書房
- 山口陽弘・久野雅樹 (1994). 認知的複雑性の測度に関する多面的検討 (東京大学教育学部

紀要), 34, 279-299.

Yukl, G. (1981). *Leadership in organizations* 1st ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations* 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (1999). Leadership in the making: A comprehensive examination of the impact of leadership development programs on students. *Journal of Leadership Studies*, 6(3/4), 50-66.

註

- 1) 筆者が2015年2月2日にインターネットの検索エンジンを用いて調査を実施した。
- 2) 2002年には高校卒業者の大学入学率は75%に達した。Association of American Colleges and Universities (2007). *College Learning for the New Global Century: A Report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise*.

<http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf>

(December 11, 2014)

- 3) 米国の学生リーダーシップ・プログラムで用いられる主要なリーダーシップ・モデルすべてにおいて、「より良い社会創造」がねらいとして挙げられている。
- 4) 筆者が2008年9月20日に行ったTom Matthews (Geneseo GOLD program Program Director) へのヒアリング調査に基づく。
- 5) 学生のリーダーシップ能力を測るために開発された。68の設問から成る。詳しくは以下を参照されたい。

National Clearinghouse for Leadership Program (2008) SRLS Research Guidebook Revised 6 University of Maryland, College Park, Maryland.

- 6) 筆者は本ゼミナールの担当教員及びアシスタント教員として指導に携わっていた。
- 7) 本ゼミナールにおいて「be alert」はSCMが提唱している「mindfulness」(注意を払う, 気を配る)と同義に用いられていた。

謝辞

本論文『大学生のリーダーシップ養成方略に関する研究 —リフレクション活動の効果を中心に—』は、九州大学大学院人間環境学府に平成27年度博士学位授与申請のため提出したものです。本論文は、平成20年からのリーダーシップ養成の実践と、それらに基づいた研究の集大成です。どの実践・研究も決して一人では成し遂げることができなかったものばかりであり、そういう意味でも、本論文は、多くの方のご支援・ご指導に支えられたもので

あると考えます。ここに紙面の許す限り感謝の意を記したいと思います。

まず、本研究の過程において、終始切なる御指導とご鞭撻を賜り、本論文をまとめるにあたり、親身にご助言をいただいた九州大学人間環境学研究院山口裕幸教授と日本経済大学古川久敬教授（前九州大学人間環境学研究院教授）に深く感謝しております。まず山口裕幸教授は、社会心理学における物事の捉え方や研究方法、また、論文執筆に関わる様々な手続きを辛抱強く、優しくご指導くださいました。そのご指導がなければ、論文を完成させることは困難でした。次に古川久敬教授には、博士後期課程の最初の2年間に渡りご指導いただきました。研究とは何かについて基礎から丁寧に指導いただき、駆け出し研究者として、貴重な学びを得ることができました。

また、学位論文審査において貴重な数々のご助言とご指導を賜りました、九州大学人間環境学研究院中村知靖教授、加藤和生教授、増田健太郎教授に深謝申し上げます。心理学の学位にふさわしい論文に仕上げることができるよう、懇切丁寧なご指導をいただきました。

本論文は、リーダーシップ養成の実践に支えられています。その実践機会を与え続けてくださり、それらのプロセスの中で、リーダーシップを養うことの意味や効果的な方法について常に問いかけてくださった追手門学院大学副学長秦敬治教授（前愛媛大学教育学生支援機構教育企画室教授）に心より感謝申し上げます。実践と研究の往還は、時に投げ出したくなる困難さを伴いましたが、秦先生は、時に厳しく時に優しく、私自身の強みを用いて、成果を出し続けることを促して下さいました。秦先生の語りや、秦先生とのリーダーシップ・プログラムの実践から得た多くの知識は、研究の中で示してきた多くの理論や実証研究結果と結びつくものであり、そのことによって、研究への関心がより高められました。

大阪大学教育学習支援センター准教授の佐藤浩章先生との出会いが無ければ、私は大学教育という世界にも、リーダーシップ養成という分野にも出会うことはありませんでした。37歳で初めて大学での勤務を始めた私に、「学習（ラーニング）」という概念や、人を育てるための理論と方法、教育改革の重要性を教えてくださいました。また、教育に携わる者として自らが成長し続けることに価値を置き、常に新しいことに挑戦し続ける姿勢から大きな刺激を得ることができました。深謝申し上げます。

そして、過去7年間の研究活動において、多大なご支援・ご助言をいただきました、横浜国立大学教育総合センター准教授の安野舞子先生に心より感謝申し上げます。安野先生は、私の関心や主張に常に熱心に耳を傾けて下さり、物事を多面的に捉えることや、言葉を丁寧に選択することの重要性を教えてくださいました。また文章を生み出す苦しいプロセスにおいても、粘り強く伴走して下さったおかげで、忍耐力の無い私ですが、逃げ出すことなく、最後まで走り切ることができました。

京都大学高等教育研究開発推進センター准教授の山田剛史先生（前愛媛大学教育学生支援機構教育企画室准教授）との対話によって、本論文のリサーチクエストは浮き彫りになりました。山田先生からの問いかけにより、私自身の内面を深く掘り下げることができ、自分自身が大事にする価値や信念と研究テーマを結びつけることができました。また、統計上の数字を読み、ストーリーを紡ぐ楽しさも垣間見ることができ、論文執筆への動機づけが一気に高まりました。山田先生のこれらの導きに、深謝申し上げます。

京都外国語大学外国語学部講師の岸岡洋介先生に感謝の意を述べたいと思います。岸岡先生の前向きさと諦めない姿勢のおかげで、過去7年間、一つ一つの実践と研究を重ねることができました。特に学生の成長支援に対する熱意は、私に欠けるものであり、尊敬申し上げます。

本論文完成に欠かすことのできなかつた、もう一つの大事な存在は、リーダーシップ・プログラムに参加してくれた学生達です。彼・彼女らが、提供されたプログラムに真摯に取り組んでくれたからこそ、私の教員としての経験は示唆に富み、それらより豊かな学びを得ることができました。ありがとうございます。研究協力者として、調査に参加し、自己のリーダーシップ経験を長時間に渡り語ってくれた学生達にも感謝の意を述べたいと思います。

過去7年間の職場である、愛媛大学教育学生支援機構教育企画室、同大教育学生支援部教育企画課能力開発室、松山大学学生支援室の皆様にも感謝の意を記したいと思います。本論文を執筆した過去7年間は、子育て・業務・研究活動のバランスが一番困難な時期でありました。そのような私の状況を考慮し、皆様には、公私にわたり様々な手助けを頂きました。特に愛媛大学の松本章雄氏、猪崎たみ氏にいただいた数々のお心遣いによって、日々どれだけ前向きな気持ちになれたかは、言葉に尽くせません。心から感謝を申し上げます。

そして、立教大学経営学部の日向野幹也教授に深謝申し上げます。日向野先生には、現代社会に求められるリーダーシップについて、インプットとアウトプットの機会をたくさんいただきました。リーダーシップ教育者としての私のキャリアについて常に気にかけてくださり、本論文執筆についても何度となく励ましのお言葉をいただきました。本論文に意義があるものと信じることはできたのは、日向野先生の継続的な働きかけがあったからこそと感じております。

メリーランド大学名誉教授スーザン・コミブズ先生から得た学びは図り知れません。コミブズ氏の研究活動や著書から伝わるリーダーシップ養成への情熱と学生への愛情に引込まれ、同氏の展開する概念や手法を日本に伝えたいと思うようになりました。また、リーダーシップ・アイデンティティに関する研究を進める上では、度重なるメールでの相談にも関わらず、常に迅速に、快いご対応をいただき、研究の行き詰まりを何度と無く回避することができました。心より感謝申し上げます。

お茶の水女子大学プロジェクト教育研究院教育開発センター講師の中里陽子先生に感謝の意を述べたいと思います。中里先生は、博士後期課程の同期として、本論文の進捗状況を常に気にかけていただき、統計分析についても多大なご支援をいただきました。

ユニティガードシステム株式会社代表取締役社長であり、前香川大学大学院地域マネジメント研究科教授の八木陽一郎先生に深謝申し上げます。リフレクションとリーダーシップについての実証的研究に限られる中、内省とリーダーシップの関係性について明示された八木先生のご著書は、本論文の支えとなりました。また、香川大学を訪問させていただいた際も、温かく迎えていただき、その後もフェイスブックを通して励ましのメッセージをお送りいただきました。

本論文執筆の過程では、多くの友人に助けられました。特に越智香織氏には、子ども達の面倒を見ていただき、たくさんのエールを送っていただきました。丸山智子氏からは、挑戦し続ける姿勢、物事を計画通りに成し遂げる生き方など、多くを学びました。

最後に、家族に感謝の意を述べたいと思います。常に私の思いを一番に尊重し、前に進むことを応援してくれた原口良武と原口京子、深い優しさで温かく見守ってくれた泉谷元と泉谷礼子に心より感謝します。お互い同時期に新しい仕事を始めた兄の原口靖夫には、状況を受け入れ、動じず、物事に真摯に取り組む姿勢を学びました。母のことや我が子達の面倒をみてくれた義理姉の原口由香の心の広さに感謝しています。自分の定めた目標を必ず成し遂げ、研究者として活躍する原口信也は、私のロールモデルです。義理姉の田中くるみは、いつも離れた場所から励ましの言葉かけてくれました。子ども達を我が子のように受け入れてくれたことにも感謝しています。長女笑美の家族に対する愛情と、新しい環境で挑戦する姿勢は、私の精神的支えでした。長男時代の日々の優しい声かけによって、家庭は常に一番安らげる場所でした。次男いぶきの好奇心と活発さは、私の活力です。そして最後に、夫の泉谷昇に深謝します。これまで、私の喜びや悲しみを自分のことのように感じ、手薄になってしまう子育てや家事を担ってくれました。おかげで日々楽しみながらここまで来ることができました。彼との日々の対話により、リーダーシップ養成は単なる仕事ではないと捉えるようになり、自分自身の生き方と人生のミッションとして、今後も取組み続ける覚悟ができました。

ここに挙げるができなかった多くの人々を含め、皆様に衷心より感謝申し上げます。

2016年2月3日 泉谷 道子