

「スキル先行型」リーダーシップ教育における初年次の学習 :共立女子大学「リーダーシップ行動目標」の変容から Learning through a skill-based curriculum for leadership development of first-year students

齊藤 萌木[†], 岩城 奈津[†], 森 理宇子[†]
Moegi Saito, Natsu Iwaki, Riuko Mori

[†]共立女子大学

Kyoritsu Women's University
mosaito@kyoritsu-wu.ac.jp

概要

本稿では、共立女子大学1年生前期科目「リーダーシップ開発入門演習Ⅰ」の学習記録をもとに、Project Based Learning (以下、PBL) に先行して理論やスキルを学ぶリーダーシップ開発の初期段階の学習効果把握を試みた。受講者が期末と中間に作成した「リーダーシップ行動目標」の変容を、「リーダーシップ最小三要素」及び「具体性」の2観点から分析した結果、「率先垂範」「相互支援」の二要素について理解が深まること、目標の具体性が向上することが明らかになった。

キーワード: リーダーシップ, 学習分析, スキル育成, 大学教育

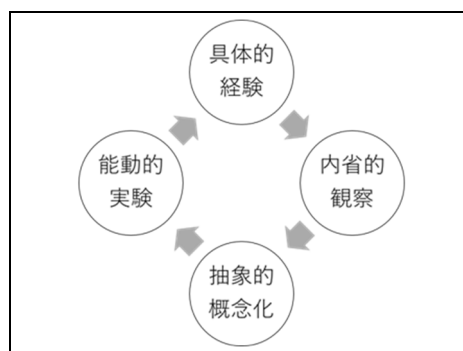


図1 「経験学習サイクル」(Kolb,1984)

1. はじめに

グローバル化と高度情報化の加速により、激しい変化と複雑で答えのない課題への対応が求められる21世紀の社会では、市民一人ひとりに、主体的に考え・行動し、他者と協調しながら納得のいく解を構築していくことが求められている(Griffin, et.al.2012)。大学において、こうした力の育成のためにいま注目されているのがリーダーシップ開発である。日本では、2000年代半ばからビジネスや経営に関する学部においてリーダーシップ開発を掲げた授業が始まり、近年では、それらの学部以外でも、実践が積み重ねられつつある(日向野, 2022)

リーダーシップ開発においてリーダーシップは、権限や生まれ持った素質に依存したものではなく、開発が可能な資質と位置づけられている。資質の核となる構成要素は「目標設定・共有」「率先垂範」「相互支援」の3つであり、まとめて「リーダーシップ最小三要素」と称される(日向野, 2018)。「目標設定・共有」とは、明確な成果目標を自分で設定するか引き受けること、「率先垂範」は自分から行動すること、「相互支援」は自分だけでなく他人にも動いてもらえるようにすることである(日向野, 2022a)。一人ひとりが21世紀社会に市民として十全に参画するには、コミュニティの問題解決場面において、こうした行動をとる

表1 リーダーシップ科目の授業デザインパターン
(日向野(2022b)をもとに筆者作成)

- 1 授業の場で課題やプロジェクトを設定し、リーダーシップを発揮する経験とその振り返りをとおして、リーダーシップを開発する(経験構築型)
- 2 インターンシップや部活動など、授業と並行して現在進行するリーダーシップ発揮の経験を材料として、授業をその経験の共有と今後の各自の行動計画策定の場所とする(経験活用型)
- 3 過去のリーダーシップ経験を使い、授業でその振り返りと再解釈を行う
- 4 知識をつけてから、リーダーシップ経験を積む

ことが課題となる。そこで、リーダーシップ開発のための科目では、学生がこの3つの行動のためのスキルを身につけ、授業中だけでなく、大学内外のより多くの場面で目指す行動をとれるようになることを目標とする。

近年、リーダーシップ開発のための授業デザインについても、知見が整理されつつある。日本の大学におけるリーダーシップ開発を先導してきた日向野(2022b)によれば、リーダーシップ科目の授業は「経験学習サイクル」(図1)を中心にデザインされる必要があるという。他方、四つの要素のいずれから授業を始めるかといった授業デザインのパターンについては四つの類型(表1)があり、対象とする学生によって使いわけら

とが提案されている。立教大学をはじめとした先行のリーダーシップ開発における実践では、企業との連携によるプロジェクト型学習 (PBL) を柱に、主にパターン1「経験構築型」,2「経験活用型」を中心とした事例が示されている (館野, 2018)。

共立女子大学では、2017年度にリーダーシップ科目を試行的に導入し、当初はパターン1「経験構築型」に近いデザインで授業を実施していた。しかし、2年間の実践を経て、PBL を行いながらでは自己開示が進みづらい学生がみられる、実践的な場でのリーダーシップ発揮の前提となる主体的、対話的な学習のイメージをうまく描けない学生がみられるといった課題が見出されたため、現在ではパターン4のデザインに移行している (岩城, 2022)。企業や地域社会との連携によるプロジェクトやインターンシップ、実習等、実際に成果目標の達成を目指すチームでの活動を行うことに先駆けてリーダーシップの理論やスキルを学ぶこのデザインは、表1のパターン4にあたる。本稿では以下このパターン4を「スキル先行型」と呼ぶ。

このように事例は蓄積されてきているものの、どのパターンの場合に受講者にどういった学習プロセスが生じるのかを示した例は少なく、適切なデザインパターンを選択するのに十分な知見があるとは言にくい。今後、実践の拡大に伴い、学習者の実態に応じたカリキュラム開発を進めていくうえでは学習のプロセスについて実証的な知見が必要である。これらの知見を得るためには、学習プロセスの観察データから認知過程を解釈する認知科学の研究が有益であろう (Pellegrino, et. al. 2001)。

そこで本稿では、「スキル先行型」でデザインした共立女子大学ビジネス学部1年生前期科目「リーダーシップ開発入門演習I」を対象に、学生が作成した「リーダーシップ行動目標」の記述内容を分析することでその学習プロセスの把握を試みる。

2. 「リーダーシップ開発入門演習I」のデザイン

表2に、共立女子大学ビジネス学部1年生前期科目「リーダーシップ開発入門演習I」のカリキュラムを示す。

本授業は、リーダーシップ開発の授業として100分×14回で「スキル先行型」でデザインされている。授業の目標は、リーダーシップの発揮に必要な一連のス

表2 「リーダーシップ開発入門演習I」の流れ

回	内容
1	オリエンテーション&「自分らしいリーダーシップ」「自己紹介」
2	リーダーシップ実践スキル「論理思考」①「最も大切なことを伝える」
3	リーダーシップ実践スキル「論理思考」②「物事のしくみを読み解く」
4	リーダーシップ実践スキル「論理思考」③「リーダーシップの発揮を促すしくみ」
5	リーダーシップ実践スキル「論理思考」④「リーダーシップを活かす領域」
6	リーダーシップ実践スキル「コミュニケーション入門」①「8つの基本スキル」
7	リーダーシップ実践スキル「コミュニケーション入門」②「質問の力を知る」
8	リーダーシップ実践スキル「コミュニケーション入門」③「DESC法を学ぶ」
9	リーダーシップ実践スキル「コミュニケーション入門」④「質問力を高める」(クラス内学生編)
10	リーダーシップ実践スキル「コミュニケーション入門」⑤「質問によって問題解決する」(クラス内学生編)
11	リーダーシップ実践「問題解決」①「質問によって問題解決する」(社会人・他大学学生編1)
12	リーダーシップ実践「問題解決」②「質問によって問題解決する」(社会人・他大学学生編2)
13	リーダーシップ開発として、自分らしいリーダーシップの探究を行う。
14	これまでの学びを踏まえて、自分らしいリーダーシップとは何かを探り、リーダーシップ宣言を行う。

キルを学び、「自分らしいリーダーシップ」の観点から自己理解を深め、自信を整えることである (岩城, 2022)。第8回までに講義と演習のセットに取り組み、リーダーシップの発揮にどのようなスキルが必要なかを学ぶ。第9回～第12回では、実際に学んだスキルを活用して、問題提示者 (社会人・他大学生含む) から持ち込まれた問題に対し、グループでの思考・コミュニケーションによって解決案を構築していく実践 (質問会議) を行う。最終回では、それまでの学習を振り返り、もう一度自分らしいリーダーシップのあり方と、リーダーシップを発揮するための目標を言語化する。一連の授業をとおして、リーダーシップの理論やリーダーシップの発揮に必要なスキルを、講義演習と実践をとおして学んでいくデザインとなっている。

前期のこうした学びを基盤に、学生は後期の授業において、企業との連携によるプロジェクト型学習 (PBL) に取り組み、成果目標の達成を目指すチームでの活動

という、より実践的な場でリーダーシップの発揮を目指すことになる。

「スキル先行型」のリーダーシップ開発は、リーダーシップを発揮するための「準備」に時間をかけるデザインであり、リーダーシップの発揮に類する経験が少なく、リーダーシップの発揮についてイメージがわきにくい学生、リーダーシップの発揮に抵抗を感じる学生などを対象とした場合、特に有用な授業デザインパターンとなる可能性がある。

そこで、こうした学生が、授業をとおしてリーダーシップという資質がどのようなものであるかをどのように理解し、リーダーシップを発揮した姿として望まれる行動の具体像をどこまで描けるかが本稿における学習成果把握の要点となる。

3. 研究方法

(1) 分析対象

本稿で分析対象としたのは、共立女子大学ビジネス学部1年生2021年度前期「リーダーシップ開発演習Ⅰ」2クラス分63名（1組31名、2組32名）の「リーダーシップ行動目標」の内容である。クラス分けはランダムである。また授業はすべて表2の流れで同じ展開で実施され、ファシリテーションについても指導教員の間で方針の合意が取れていた。そこで、まずは2クラス分を合わせて分析する。

「リーダーシップ行動目標」は第7回と14回の事後課題である。この課題では、リーダーシップを発揮するための各自の行動目標を、表形式で3項目作成して提出させる（図2）。そこで、作成した目標の内容を分析することで、学生がその時点でリーダーシップの発揮について、どのような認識を持っているかの把握が可能である。また、第7回と第14回の内容を比較することで、リーダーシップについての理解深化のプロセスについて知見を得ることもできる。

(2) 分析指標及び手順

分析は「リーダーシップ最小三要素」と「目標の具体性」の2観点で行う。「リーダーシップ最小三要素」の分析では、学生のリーダーシップについての認識が育成したいリーダーシップの構成要素に即して行われているかを確認する。また、「目標の具体性」を合わせて分析することで、リーダーシップ最小三要素についての認識が行動の具体像とどの程度結びついているかを確認する。各観点の分析指標と実際の学生の記述例を

行動目標		
意見が出ないときに積極的に出す。	色々な視点になって考える。	チームで動くときには自分から進んで行動して動く

図2 提出された「リーダーシップ行動目標」の例

表3 「リーダーシップ最小三要素」の分析指標

項目	定義	記述の例（抜粋）
目標設定・共有	行動の目的や目標に言及	フィードバックの材料にする。理解を深める。よくない点を明確にする。
率先垂範	自分単独でできる行動に言及	1回以上挙手する。自分から積極的に発言する。
相互支援	他者に対する行動に言及	相手の目を見て話したり相槌を打つ。互いを尊重。質問をする。

表4 「目標の具体性」の分析指標

項目	指標	記述の例（抜粋）
具体度高	行動の中身や目的について具体的に言及	今までの意見から繋がる発言をし、他者を巻き込むような発言を必ず一回以上する
具体度低	行いたい行動のみに言及	自分から積極的に発言する。

表3・4に示す。

分析では、各学生が3項目の行動目標のなかで、「リーダーシップ最小三要素」のどれに言及しているか（分析1）、「具体度高」と判断できる目標を3項目のうちいくつ設定したか（1項目、2項目、3項目すべて）を確認した。手続は、本稿の筆者のうち1名が中心に行い、3名で協議のうえ結果を決定した。

4. 分析結果及び考察

表5に示したのは、「リーダーシップ最小三要素」についての分析結果と「目標の具体性」についての分析結果を統合したものである。

表5によれば、「スキル先行型」のデザインによる共立女子大学ビジネス学部1年生前期科目「リーダーシップ開発入門演習Ⅰ」では、「リーダーシップ最小三要素」に関して「率先垂範」「相互支援」の2要素が「目標設定・共有」に比べて強く認識されていることがわかる。また、第7回と第14回を比較すると、「率先垂範」「相互支援」の二要素について、具体性の高い記述が

表5 分析結果

項目	第7回		第14回	
	言及有	うち 具体性高	言及有	うち 具体性高
目標 設定・ 共有	15	8	15	8
率先 垂範	56	18	59	29
相互 支援	57	31	60	37

できる学生が増えている。そこで、第8回～第14回の学習をとおして、「率先垂範」と「相互支援」の具体像がより明確になってきていることが推測される。

以上の学習プロセスが生じた要因について、詳細な分析は今後の課題となる。以下では考察の出発点として、カリキュラム(表2)の影響に着目した考察を示す。

今回分析対象とした1年生前期科目は、リーダーシップの発揮に必要なスキルを、講義・演習と実践をとおして学んでいくデザインとなっている。講義・演習や実践は、コミュニティの問題解決という文脈で設定されているものの、問題は教員や問題提示者によって導入されるため、学習者は問題を前提として解決のための活動に注力することになる。その結果、学習者の視点は問題解決の過程における自身やメンバーの行動に向きやすく、「目標設定・共有」の重要性が自覚される機会は相対的に少なくなったのではないかと考えられる。

また、第7回に比べて第14回では「率先垂範」と「相互支援」について具体性の高い言及が増えているところから、問題解決過程で取るべき行動については、実践と結びついた深い理解が形成されつつあることが伺われる。表4の記述例のように、具体性の高い言及は各自の経験に根差していると解釈できるものが多い。そこで、具体性の向上は「リーダーシップ最小三要素」が各自の経験と結びついた結果とも考えられる。

更に、理解深化の一要因として、第9回～第12回に実施された「質問会議」の影響を指摘できる。「質問会議」では、リーダーシップの発揮に必要な行動のうち特に「質問する」活動に焦点を当て、問題提供者から提示された問題の解決に取り組む活動をとおして、実際に自身でも「質問する」活動を実践しながら、教わったことを経験的にとらえ直す機会が準備される。

この部分については、自分が質問し他者から応答を得るといった経験や観察、内省に加え、他者同士の質問と応答の観察や内省の機会も増えるため、「質問する」と

いう活動について「経験学習サイクル」(図1)が回りやすく、また3人以上の学習者の重層的な相互作用をとおして理解を深める「社会的建設的相互作用」(Saito & Miyake, 2011)が起こりやすいプログラムになっていることを指摘できる。そこで、「質問」を例として「率先垂範」と「相互支援」についてより具体的で豊かなイメージが形成されていった可能性がある。実際に行動目標でも、「グループ活動で問いかける質問会議で皆に問いかける大切さを知ったので…」など、質問会議の影響に言及する例がみられた。

なお、本授業を経て、学生は後期の授業において、PBLに取り組み、成果目標の達成を目指すチームでの活動というより実践的な場で、リーダーシップの発揮を目指すことになる。「リーダーシップ最小三要素」で言えば、おそらく、今回分析した前期の学びを基盤に、「目標設定・共有」の重要性について認識が進み、「目標を設定し、共有すること」の具体的なイメージも明確になっていくことが予想される。今後、この点について特に検証を進めることで、「スキル先行型」の学習プロセスの特徴をより詳細に把握していきたい。

文献

- [1] Griffin, P., McGaw, B. & Care, E., (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. NY: Springer-Verlag. (三宅なほみ監訳 益川弘如・望月俊男訳, (2014), 『21世紀型スキル-学びと評価の新たなカタチ』. 京都: 北大路書房.)
- [2] 日向野幹也, (2018), 『高校生からのリーダーシップ入門』, ちくまプリマー新書, 筑摩書房.
- [3] 日向野幹也, (2022a), “学習成果目標としての新しいリーダーシップ”, 日向野幹也編著, (2022), 大学発のリーダーシップ開発, ミネルヴァ書房, 第1章.
- [4] 日向野幹也, (2022b), “リーダーシップをどのように身に付けるか”, 日向野幹也編著, (2022), 大学発のリーダーシップ開発, ミネルヴァ書房, 第2章.
- [5] 岩城奈津, (2022), “女子大初の学部必修と全学副専攻: 共立女子大学”, 日向野幹也編著, (2022), 大学発のリーダーシップ開発, ミネルヴァ書房, 第6章.
- [6] Kolb, D. A., (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.
- [7] Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., & Glaser, R., (2001). *Knowing what students Know: the science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- [8] Saito, M., & Miyake, N., (2011) “Socially constructive interaction for fostering conceptual change,” *Proceedings of the 9th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL2011)*, Hong Kong, pp.96-103.
- [9] 館野泰一, (2018), “リーダーシップ教育の理論と設計”, 館野泰一・高橋俊之(編)『リーダーシップ教育のフロンティア【研究編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』, 北大路書房, 第2章