



# 日本リーダーシップ学会論文集

第3号 (2020)

Transaction of Japan Leadership Association  
No.3 (2020) in Japanese

一般社団法人 日本リーダーシップ学会

## 目次

1. ピアリフレクションによる学生のリーダーシップ行動の向上  
～ e-ポートフォリオによる効果検証～  
Positive changes of student leadership behavior through peer reflection  
Reflection: The use of e-portfolio  
丸山 智子 (愛媛大学), 白石 千遥, 井上 雅裕 (芝浦工業大学) .....1
2. 女子大学でのリーダーシップ教育と英語の使用  
Use of English to Promote Leadership Program Goals at a Women's University in Japan  
奥切 恵 (聖心女子大学) ..... 8
3. 高校のリーダーシップ経験が大学生のリーダーシップ自己効力感に与える影響  
The influence of Leadership experiences in High school on Leadership Self-Efficacy in University  
武田 佳子 (桐蔭学園), 溝口 侑 (京都大学), 溝上 慎一 (桐蔭横浜大学) .....15
4. リーダーシップ理論における危機管理の位置づけについて  
(組織にとって危機とは何か)  
Reconsidering the importance of crisis management in leadership research  
(What Is an Organizational Crisis)  
新井 敏夫 (工学院大学) .....22
5. 大学ゼミ指導を通じたリーダーシップ開発  
Leadership development in Undergraduate Professional Seminars  
保本 正芳 (近畿大学), 西村 太嘉 ((株) ミスキィ) .....28

# 1. ピアリフレクションによる学生のリーダーシップ行動の向上

～ e-ポートフォリオによる効果検証～

丸山 智子\*1, 白石 千遥\*2, 井上 雅裕\*2

## Positive changes of student leadership behavior through peer reflection

### Reflection: The use of e-portfolio

Tomoko MARUYAMA, Chiharu SHIRAIISHI, Masahiro INOUE

\*1 Ehime University, Bunkyo-cho3, Matsuyama-shi, Ehime

\*2 Shibaura Institute of Technology, Fukasaku307, Minuma-ku, Saitama-shi, Saitama

#### Abstract

The leadership education has been carried out to the first year students of the master's program of Systems Engineering and Science over ten years. The leadership education learning cycle consists of 5 modules, knowledge, simulated-training, real action, reflection, and assessment. The students get knowledge, train virtual leadership actions by simulator, apply them in the real situations (Project Based Learning), and reflect their own actions and its results. They turned this cycle for many times to enhance their leadership ability. E-portfolio has been introduced to allow students to review their behavior. In this education program, we introduced peer reflection. The students exchanged reflections with each other based on the behavior written in the portfolio. As an effect of peer reflection, students' positive promotion of leadership behavior was shown.

*Key Words:* Leadership Education, Simulated Experience, E-portfolio, Reflection, Project Based Learning.

## 1. はじめに

教育観のパラダイム変換により、学習と評価に関する考え方や方法などが変化してきた。学習の主体は「教員中心」から「学生中心」に、学習傾向においては「暗記中心の学習」から「経験による学習」へ移り変わってきた。また、評価される対象においては、「テストの点数」から「学習活動のプロセスを通じた学習成果物や記録」が重視されるようになった<sup>(1)</sup>。このような流れの中で、大学教育において育成が必要とされるスキルの一つとして、リフレクション（内省）が注目されるようになってきた<sup>(2)</sup>。Dewy は、真の経験は、行うこととその結果との関連を発見し、両者が連続性をなす意図的な努力によってもたらされるとし、リフレクションの重要性を述べている<sup>(3)</sup>。その後、Kolb は、具体的な経験に対して、内省的観察により抽象的な概念を形成し、これらを基にさらにアクティブな実験を行う経験学習サイクルを構築した。これは現在では教員養成や看護教育で広く活用されている<sup>(4)</sup>。リーダーシップ研究においても経験学習によるリーダーシップ開発が主流を成してきている。多くの研究者が、その育成プロセスにリフレクションが不可欠であると指摘している<sup>(5)</sup>。

芝浦工業大学院理工学研究科修士課程 1 年生（約 80 名）を対象とした必修科目「システム工学特論」の中で、リーダーシップ教育を実施している。本リーダーシップの授業は、体系的なアクティブ・ラーニングで構成されている。まず、ヒューマンスキルに関する知識を座学で習得し、次に対人関係強化を目的に開発されたシミュレータで繰り返しトレーニングした後に、PBL(Project based learning)活動の中で実行動につながるサイクルを回す。行動のリフレクション手段とし

て e-ポートフォリオ（電子的に扱うポートフォリオ）を導入している。本研究では、リーダーシップ行動を記録した e-ポートフォリオを活用した学生同士のリフレクションを実施し、その結果が学生のリーダーシップ行動改善へ効果的に作用したかについて分析を行なった。ここでの学生同士のリフレクションとは、PBL のグループでメンバー同士の行動について良い点や改善点などを相互評価し合う活動を指す。

## 2. 理工学系大学院生に対する体系的なリーダーシップ教育

2008 年度から芝浦工業大学大学院理工学研究科修士課程学生を対象に、リーダーシップ教育を実施してきた<sup>(6)</sup> <sup>(7)</sup> <sup>(8)</sup>。本教育は、リーダーシップを『人間関係のスキルを活用することによって、個々の強みを活かし、人々を巻き込んで物事を達成できる能力』と定義する。また、リーダーシップは、私たち全員に関わることで、そしてリーダーシップの特性とスキルは学び高めることができるという概念を基盤にすすめてきた<sup>(9)</sup>。

### 2.1 学修教育目標

学修教育目標は以下の 3 点である。

- (1) プロジェクト活動を実施する際に必要とされるヒューマンスキルの体系的知識を理解する
- (2) ヒューマンスキル、リーダーシップを技術的な活動の場面で実践できる
- (3) 自己のヒューマンスキルを客観的に理解し、行動目標を設定できる

## 2.2 行動変容を促すシミュレータの活用

本教育は、知識の習得に終わることなく、得た知識を実践に結びつけ、新しいリーダー行動の定着までを目指す。行動変容を促すために、反復練習、疑似体験を積み重ねることができるトレーニングツールとして、シミュレータを活用する。シミュレータでのリーダーシップ行動の反復練習は実践への抵抗感を軽減し、知識と実践を結ぶ橋渡しの役割を果たす。

## 2.3 シミュレータを活用したトレーニング

シミュレータは、対人関係力を強化し、周りのメンバーを巻き込んで目標達成を目指すリーダーシップスキル獲得を目的として、開発されたものである【注釈】。会議形式の5つのシナリオが組み込まれており、様々な場面と人間関係で構成されている。学習者のアプローチの違いによって、シミュレータの登場人物の反応も変化し、リーダーシップ発揮度合いに影響を与えるようになっている。

シミュレータのトレーニングは、繰り返しの思考やアクションが体に定着し、最終的にはそれが実際の行動として意識することなく自然に出てくることを目指している。

また、シミュレータ機能の一つとして、必要に応じて場面を一時停止することができ、日頃無意識にとっている行動を振り返り、起っている状況を把握し、分析する時間を持つことが可能となる。その結果、次の行動を冷静に決定し、実施に移すことができる。現実の世界では時間が刻々と過ぎる中、チームの緊張度を考えたり、相手の感情や意図などをじっくり読み取ったりする時間を持たず、直感的に次の行動を選択している。その場合、パターン化された行動をとりがちで、より良い別の行動を選択する機会を失っている可能性がある。

疑似体験を重ねた後、実際の行動へ移していくが、シミュレータ上では上手くいったことが、実践では様々な制約が加わり想像した結果にならない場面に出くわす。そういった場合、思考を止めてしまわず、シミュレータでトレーニングした過程と同様に、自分の行動をフィードバックすることで改善点を見出し、別角度からのアプローチを実施してみる。シミュレータでのトレーニングと実践の往還によって、徐々に行動を変容させていくことを目指す。

## 2.4 「3-1原理」について

学生は技術的活動の中で、メンバーのやる気を高め、生産性の高いチームを作りプロジェクトを成功に導くことが求められる。そのためには、信頼関係や友好関係が構築できるスキル（パワーと定義する）や、メンバーが生産性高く作業できるよう、彼らの緊張状態をコントロールするスキル（テンションと定義する）が必要となる。また、選択肢の幅を広げるために、自らがアイデアを出したり、メンバーから創造性を引き出したりするスキル（アイデアと定義する）が要求される。本教育においては、これら3つのスキルを使ってメンバーに影響を与え、最終的には結果を出す（ワークと定義する）、といった考え方をリーダーシップ発揮の重要な概念とする。この概念は、3-1原理<sup>(10)</sup>として体系化されており、今回の教育は3つのスキルであるパワー、テンション、アイデアにより、業務（ワーク）を達成するこの原理を基本に実施した。使用したシミュレータはこの原理に基づいて実装されている。

## 2.5 リーダーシップの達成状況スコア

会議が終了するごとに、リーダーシップがどのくらい発揮できたか、達成状況がスコアやグラフで表示され振り返りができるようになっている。リーダーシップ・スコア（図1）は、提案されたアイデアの数、生産性の高いテンションで進めることができたか、学習者のメンバーに対する影響力などを指標にして、リーダーシップがどのくらい発揮できているかの度合いを示している。

また、実施したリーダーシップが指示型であったのか、参加型または委任型であったのか客観的に評価することができる画面では、自分のリーダーシップスタイルの偏りを知ることでもできる。どのタイプのリーダーシップが効果的かは、場面や関わり合うメンバーの気質、能力によっても違ってくる。シナリオを何回も繰り返すことで、状況によってリーダーシップスタイルを変化させることの有効性を体験することができる。

結果が数値化されることは、実施したことがダイレクトに返ってくるので学習者にとって善し悪しを判断しやすい。一方で、数値の高さだけを追い求めるようなやり方は、ゲーム感覚に陥ってしまう恐れがある。そうならないために、他の様々な結果レビュー画面（影響力の発揮度合い、チームのテンションの変化、アイデア創出の状況など）と共に疑似体験の振り返りに時間をかけることが非常に重要である。

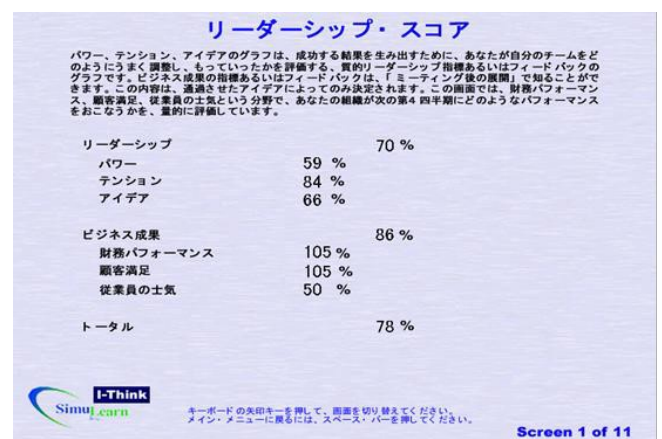


Fig.1 Leadership Score

## 2.6 体系化されたリーダーシップ教育の実施

2008年度から実施してきたリーダーシップ教育では、対象、学修教育目標、時間制約などの条件に合わせて、教育方法を設計し、実施し、学修成果を検証してきた。その結果に基づいて、アクティブ・ラーニングでのリーダーシップ教育の共通モデルを構築した（図2）<sup>(11)</sup>。

本リーダーシップ教育モデルは、5つのモジュールである「知識学習」、「練習」、「実践」、「リフレクション」、そして「学修評価（診断・形成・総括的評価）」で構成されている。「練習」のモジュールでは、疑似体験でのトレーニングができるシミュレータを活用する。更に「実践」のモジュールでは、リーダーシップ演習の成果を、同じ週に実施されているシステム工学特別演習（PBL）<sup>(12)(13)</sup>で実際に実行するよう設定した。

本研究は、「リフレクション」のモジュールの研究にあたる。このモジュールでは、学習者自身、学習者同士協同して、そして教員と一緒にリフレクションを実施し、スキルの修正や追加、挑戦したい行動などを特定することを目指している。

特に本研究では、学習者同士が協同してお互いの成長を促すリフレクションに焦点をあてる。

学生同士の相互リフレクションによるリーダーシップ行動変容への有効性について明らかにする。

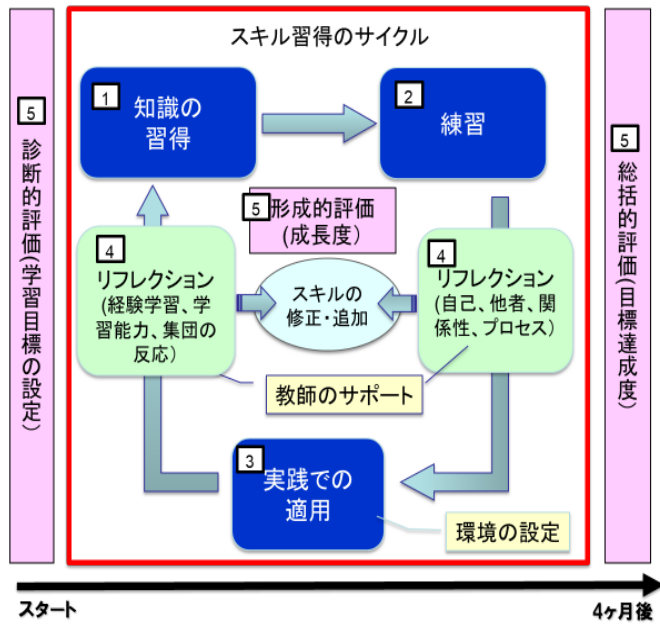


Fig.2 Leadership Education Model

### 3. リーダーシップ開発におけるリフレクションの研究から

八木はリフレクションを「自分が自分を見つめ、理解を深め、変化する」と定義づけ、リフレクションの経験はリーダーとしての有効性を高めるとした<sup>(14)</sup>。Denstenらは、リーダーシップ開発に、リフレクション活動を組み込むことと目的として、リーダーシップの観点から学生が経験の重要性を認識することによって自らのポテンシャルを最大限発揮するためであることを示している<sup>(15)</sup>。さらに彼らは、経験への意味の構築を主体的に行うクリティカルリフレクションが学生に変化をもたらすとし、クリティカルリフレクションとリーダーシップの効果性の関係について更なる研究の必要性を述べている<sup>(15)</sup>。Brookfieldによると、リーダーシップ教育における深い熟慮の学習は、学生に自らの根底に流れる力のダイナミクスについて熟考させ、基本的な仮説と実践に疑問を投げかけることを求めている<sup>(16)</sup>。さらに、学習における意図的なリフレクションは、学習行動自体にも影響を及ぼすとし、メタ認知を促す役割を担うことも言及されている<sup>(17)</sup>。また、米国では大学生のためのリーダーシップ理論やプログラムモデル開発が活発に進められている。その中でも多くの大学がプログラム設計に活用している「Relational Leadership Model」<sup>(9)</sup>や「Social Change Model of Leadership Development」<sup>(18)</sup>では、自己認識を高めるリフレクションを、リーダーシップに必要な能力として位置づけている。一方実証研究において、泉谷は、Critical Reflectionが大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している<sup>(19)</sup>。Critical Reflectionとは、自己の思い込みや価値観に気づき、それらを他者とのより良い関わりや問題解決行動のために、変化させるプロセスを指す。

このように、これまでの研究の多くは、学生の成長に寄与するリフレクションの意義を述べている。今後は、経験を通して自分自身のありようを認識し、解釈し、理解を深めることを経て課題を捉え、次の行動へつなげていくためのリフレクションプロセスの解明が求められている<sup>(20)</sup>。本研究では、

### 4. 大人数クラスでの効果的なリフレクション

他者の成長を促すリフレクションができることは、リーダーシップ開発において重要な要素である。本研究の特色は、e-ポートフォリオを活用した学生同士のリフレクションを通じたリーダーシップ力育成を目指す点にある。また、少人数クラスであれば、教員がe-ポートフォリオに記載してある学修行動を分析し、個々の習熟度にあわせたフィードバックが可能である。しかし、大人数クラスの場合、膨大な量のe-ポートフォリオを読んで、個々へのフィードバックを行うことは、あまり現実的ではない。本研究では、大人数クラスにおいて、教員が指導・サポートしながら、行動改善につながる学生同士の相互リフレクションの可能性を追究する。

#### 4.1 効果的なe-ポートフォリオの活用

教育現場には、e-ポートフォリオ(電子的に扱うポートフォリオ)が浸透してきている。効果的なe-ポートフォリオの活用によって、学生は自身の学習についてリフレクションを行い、継続的な学び方の改善を行うことができる。また、このプロセスを通して、正課授業と正課外活動を繋ぐ学習の統合が促進される<sup>(21)</sup>。

e-ポートフォリオの活用の目的や内容、記載方法などは様々であるが、なにより学生の学びにつながるものでなければならない。特にポートフォリオに記載された学生の体験は、リフレクションがない限りただの出来事で終わってしまう。また、経験を成長に結びつけるためのリフレクションを個人で行うことには限界がある。人は問われると考えるものである。なぜそのようなことが起こったのか、それは何を意味しているのか、他の状況にも適用できるのか、既有的情報と関連づけることができるかなど、人から問われることで深く考え、経験への意味づけが可能になる。

#### 4.2 e-ポートフォリオへの記入プロセス

e-ポートフォリオは、以下の項目を記録するよう構成されている。

- ・シミュレータトレーニングの結果を振り返る。シミュレータでの疑似体験を通して他者への関わり方などについて気づいたこと
- ・システム工学特別演習(PBL)で、具体的にどんなリーダーシップのアクションをとったか。その結果どうだったか
- ・シミュレータトレーニングによる結果スコア
- ・リーダーシップ行動の行動特性を自己評価で点数化する
- ・グループメンバーからのアドバイスをういて改善したかどうかを問う質問への回答

また、e-ポートフォリオへの記入とリフレクションは次のようなプロセスで行なった。

①学生は、疑似体験及び実践でのリーダーシップ行動の結果を、授業と授業間である1週間に1回e-ポートフォリオに記録する。6週間継続する。

②6週間記録を継続する間、2週目の授業において、学生同士のe-ポートフォリオを活用した相互リフレクションを実施する。81名のクラスの学生を6名1グループとして分けて実施する。お互いにe-ポートフォリオの記載内容を共有し、リフレクション手順に沿って相互リフレクションを実施する。

- ③学生は、相互リフレクションによって得られた他者からのコメントを参考にして、リーダーシップ行動の改善点や、取り組んでみたい行動を具体的にポートフォリオに記入する。残り4週間は、そのアクションプランに沿って行動する。
- ④学生は、6週目の行動記録の際、同時に学生同士の相互リフレクションに対する効果についての質問事項に回答する。

### 4.3 学生同士相互リフレクションのプロセス

6週間のトレーニングの2週目の授業で、e-ポートフォリオに記載した疑似体験及び実践での行動について、学生同士のリフレクションを行なった。リフレクションの流れは以下の通りである。まず、個人でリフレクションを行なった後、グループでのリフレクションへ進む。

- ① 個人のリフレクション
  - 何が起こったかを描写する。実際の行動の中で、特にどうしたらよかったのか迷う行動、改善したいと思った行動を記述する。
  - その時、どう思ったか、どのような感覚を得たかを記録する
  - 何が良くて、何が悪かったと思うか評価する
  - こうなってしまった原因は何か分析する
- ② グループでのリフレクション
  - 6名のグループで行なう。順番にファシリテーター役を担い、個々のメンバーのリフレクションをグループ全員で行えるように進行する。
  - ファシリテーターは、リフレクション役のメンバーの行動に対し質問を投げかけ、その意味を深く追求できるように促す。今回の場合はどうすればよかったかを他のメンバーに問いかけ、様々なアイデアを引き出す。
  - 更に次からは、どんな行動をすればいいかを全員でディスカッションする。様々な行動の可能性が模索できるようにファシリテーターには、リーダーシップが求められる。
- ③ 個人作業
  - グループのリフレクションによって得られた、行動の改善策、今後実施していきたい具体的な行動を、ポートフォリオへ記入する。
- ④ 結果発表
  - 最後に、グループごとにリフレクションの結果を発表し、受講者全体で共有する。

## 5. 調査概要

### 5.1 調査対象

必修科目「システム工学特論」の受講者である理工学研究科修士1年生81名を調査対象とした。

### 5.2 調査内容

e-ポートフォリオの学習記録を用いて、3つの観点から調査を行なった。

- ① 評価1：テキストマイニングによる重要・頻出単語抽出  
テキストマイニングでは、IBM社のSPSS Text Analytics for Surveyを用いて、頻出・重要単語を自動的に抽出した。「しかし」「～といった」などの機能語を除外し、演習に係る重要な単語を手作業で抽出し直した。重要単語とは、「3-1

原理」の要素である「パワー」「アイデア」「テンション」「ワーク」である。

- ② 評価2：シミュレータ実施後のスコアの推移  
シミュレータトレーニングの成果は、実施ごとにリーダーシップ発揮度合いをスコアとして確認できる。ここでのスコアの基準値は、80点取れば「3-1原理」に基づいたリーダーシップが発揮できていると評価される。学生は、毎日トレーニングを実施し、週に1回その週の最高得点と最低点を記録する。受講者全員のスコア平均値の変化と、評価1の重要単語の頻出度合いの関係を分析した。

- ③ 評価3：学生同士のリフレクションがリーダーシップ行動に与える影響  
学生同士のリフレクションが、その後のリーダーシップ行動変容に効果的であったかを評価するため、リーダーシップ行動頻度の変化と学生同士のリフレクションの効果について調査した。  
<リーダーシップ行動頻度の変化>  
学生は、PBLの演習の中でリーダーシップの実践を行なった。その結果を、毎週リーダーシップ行動(表1)の観点から行動頻度を評価し、1週間に1回e-ポートフォリオに記録した。6週間継続した。評価基準は、以下の4段階である。  
「1.いつもできる」「2.しばしばできる」「3.ときにはできる」「4.あまりできない」

Table1 Leadership Behavior

3-1原理	NO.	リーダーシップ行動
ワーク	1	PBLの活動の中で自分の仕事を工夫する
	2	何を必要があるかの確に把握し、メンバーを目標達成に向かうように促すことができる
	3	PBLの活動の中で、目標を達成し、成果を出すことができる
パワー	4	メンバーと積極的に知識や技術を共有し、協力できる
	5	問題の原因を見極め、関連情報を得て、解決策を決定する
	6	PBLの進捗活動を積極的に実施することができる
アイデア	7	自分が知らないことに取り組む際は、技術や社会のニーズを図書や論文などで調べてPBLを前進させることができる
	8	自信をもってアイデア(実施事項)をタイミングよく提案する
	9	短期・長期のプロジェクトの成果を見据えた計画をする
テンション	10	高いプレッシャー、急激な環境条件の変化に対し適切にメンバーに働きかけ、緊張度を調整することができる
	11	PBLでのディスカッション、会話にメンバーを巻き込み、積極的に傾聴し共感を示すことができる
	12	メンバーの緊張度を把握し、ほめたり叱ったりすることでモチベーションを高めることができる

- <学生同士のリフレクションの効果>  
2週目の授業で実施した学生同士のリフレクションが、その後のリーダーシップ行動の改善にどのくらい役立ったかを評価した。評価基準は以下の通りである。  
「1.大いに役立った」「2.役だった」「3.少し役立った」「4.あまり役立たなかった」

上記の調査から、学生同士のリフレクションの結果を行動改善に役立てた学生と役立てなかった学生のリーダーシップ行動の自己評価の点数結果を分析した。まず、12項目のリーダーシップ行動（表1）それぞれにおいて、学生が自己評価した1, 2回目と5, 6回目の行動頻度の数値をそれぞれ平均した。次に12項目の行動のうち点数が上がった項目数をカウントし、その結果と学生同士のリフレクションの効果の度合いとの関係性に着目した。

## 6. 評価結果

まず評価1の週ごとの重要キーワードの出現数の推移を表2に示す。シミュレータトレーニングの結果を振り返り、実践を通して他者への関わり方などについて気付いたことを記録したe-ポートフォリオのテキストを分析した結果である。重要キーワードは、どの週にも一定の高い頻度出合いで抽出され、中でも「アイデア」「テンション」を重要視する学生が多く、出現数が特に高くなっている。

次に、評価2のシミュレータのスコア結果の推移を表3に示す。1週目から6週目まで数値は上昇している。特に、学生同士のリフレクションを実施した2週目以降は顕著な伸びを示している。

Table2 Frequency of Important Keywords

1回目	2回目	3回目 ~5 回	6回目	
相手	49 ネガティブ	39	38 ポジティブ	39
ネガティブ	47 意見	35	30 相手	32
自分	33 相手	33	30 ネガティブ	32
シミュレータ	32 ポジティブ	27	29 意見	30
意見	32 自分	26	18 シミュレータ	28
ポジティブ	30 シミュレータ	19	~ 18 自分	26
アイデア	16 テンション	16	17 話し合い	20
テンション	16 緊張	12	15 リーダー	18
否定	16 トレーニング	11	~ 14 テンション	17
リーダー	11 アイデア	11	11 スコア	16
トレーニング	11 話し合い	9	11 アイデア	11
話し合い	10 チーム	7	10 トレーニング	8
パワー	8 パワー	7	9 パワー	7
緊張	8 否定	6	7 グループ	7
コミュニケーション	7 ミーティング	6	6 否定	4
ミーティング	7 リーダー	6	4 コミュニケーション	4

Table3 Simulation Score Average

	1回	2回	3回	4回	5回	6回
最高点	76	75.9	76.4	78.8	79.5	83.7
最低点	64.4	64.5	65.2	70.1	70.3	73.2

最後に、評価3の結果を表4に示す。学生同士のリフレクションが「大いに役立った」と回答した学生は7項目、「役立った」が4.9項目、「少し役立った」が3.7項目、「あまり役立たなかった」が3項目であった。学生同士のリフレクションが大いに役立ったと回答した学生ほど、リーダーシップ行動の頻度が高まった項目が多いという結果が確認された。

Table4 Improvement of Peer Reflection Effect and Leadership Behavior

学生同士の振り返りの効果	1. 大いに役立った	2. 役立った	3. 少し役立った	4. あまり役立たなかった
点数が上がった項目数	7	4.9	3.7	3

## 7. 考察

本研究は、学生が知識の習得にとどまらず、肯定的なリーダーシップ行動変容を促進することを目指した。行動変容を起こす重要な活動として経験のリフレクションを導入し、その促進ツールとしてe-ポートフォリオを活用した。記録されたリーダーシップ行動結果について、学生同士のリフレクションを実施し、その後の学生のリーダーシップ行動変容への効果について確認を試みた。

6週間に渡り、週1回のペースで、学生は自分の経験したリーダーシップ行動についてポートフォリオに記録した。学生が相互リフレクションを実施した2週目以降について、全体的な傾向としては、重要キーワード「パワー」「テンション」「アイデア」の出現数の変化は特に見られなかった。一方で、全週にわたって出現が認められたことは、重要なスキル要素を十分に理解してトレーニングを積んだ結果であると言えるだろう。特に、毎週3つの重要キーワードすべてを記載している学生は、安定してシミュレータでの高いスコアを維持することができている。さらに、学生同士のリフレクションを実施した2週目以降において、必ず前回の反省を活かしてシミュレータに挑んでいることが記録からうかがえた。これらの学生らは、自己のスキルへの見直しを継続して行うことができるようになっており、より良い結果に結びつく行動が増加していった様子から、リフレクションが習慣化されていったと考えられる。

また、学生同士のリフレクション結果を、積極的に自分のリーダーシップ行動改善に役立たせようとした学生は、そうでない学生に比べてリーダーシップ行動頻度が高まっていた。これらの学生は、目標を達成するために他者の助言から感情、考え方、行動を調整する能力を高め、新しい行動へ前向きに挑戦していた。これらの挑戦による小さな成功の積み重ねがリーダーシップ行動への自信を高め、更なる挑戦へと結びつき行動の変容につながっていると考えられる。学生は自らの成長を実感できることで、多少困難な経験へも主体的、継続的に取り組むことができる。

## 8. 課題

行動を変化させるには、比較的長期間の取り組みが必要である。学生にとって、学習への意味を見出せず、主体的な態度も備えていなければ、6週間に渡るリーダーシップ行動の記録自体が、負荷のかかる作業で終わってしまう。そのよう

な学生も一部存在する。一方で、継続的な記録とそのリフレクションが行動変容に結びつく意義あるものと認識し、自己をしっかりと見つめ、新しい行動へ積極的に挑戦し、行動を変化させた学生がいる。行動変容を促した学生の特徴として、目標を達成するためにリフレクションの結果から自分の思考・態度・行動を少しずつ調整することができている。さらに新しい行動への継続的な挑戦によって、自分に対する自信を高めていっている点が挙げられる。これら知見を基に、自分を調整しながら自信を高めていくことができるリフレクションプロセスの解明と、リフレクションの習慣化を可能とする仕組みの構築が課題としてあげられる。

## 9. 今後に向けた取り組み

肯定的なリーダーシップ行動の変容につながるリフレクションプロセスの解明に向けた、今後の研究の視点について述べる。「自己を調整する能力（自己調整学習）を醸成し、自己への自信や信頼（自己効力感）を高めることができる継続的なリフレクション活動は、学生の行動変容を促す」と仮定して進める、

まず、自己調整学習についてであるが、これは学生が深く、持続的で、自立した学習ができるようになることを目指す。単に読んだり聞いたりすることを超えた、認知的、感情的、身体的な活動が必要である。つまり脳の複数の領域の総力活動が必要とされ、十分な注意と、自己意識と内省、変化への解放性、真の自己規律、自己の学習への責任を受け入れること、すべてが含まれる<sup>(22)</sup>。

次に、自己効力感であるが、これは何か行動をする際にうまくできそうだという自己への自信や信頼を指し、人間の動機と達成に著しく寄与するものである<sup>(23)</sup>。Keatingらは、リーダーシップ行動を出現させるための要素として「Ready：リーダーシップ自己効力感」、「Willing：行動へのモチベーション」、「Able：リーダーシップスキル」を挙げ、互いに高め合う関係性であることを示すモデルを構築している<sup>(24)</sup>。また、武田は時間的展望の「認知」から「行動」への視野の拡張には、「リーダーシップ自己効力感」が影響を及ぼす可能性があることを示唆している<sup>(25)</sup>。

バンデューラの自己調整と自己効力感は互いを強め合うという知見によると、学習の成否を自身の学習習慣や努力に帰属することができる学習者は、自己効力感の理論では、課題を行う動機づけを高めることができる。このことは、課題が学習者にとって特段関心を引くものでなくても、自己調整学習は、それ自体人を学習へと動機づける<sup>(22)</sup>。

最後に、経験に対する継続的なリフレクションである。行動を変化させるためには、スポーツのトレーニングと同じように練習が必要である。1回や2回試しただけで簡単に行動を変えることは難しい。スキルの追加や修正を行いながら、新しい行動パターンが身につくまで、粘り強い姿勢で、練習とリフレクションを繰り返すことが要求される<sup>(26)</sup>。その継続を支援するツールとして、e-ポートフォリオの内容及び活用方法をさらに進化させていく。

e-ポートフォリオとは、学生自らが学習のリフレクションを行い、次につながる主体的な学びの過程で生成された学びの記録を電子的に蓄積したものである。e-ポートフォリオは、継続して蓄積・活用していくことで、過去と現在の学習状況を把握・評価し、未来の伸びしろまで見える化できる<sup>(27)</sup>。このポートフォリオによるリフレクションはメタ課題と呼ばれる。自らの認知過程を観察し、モニタリングすることであり、さらに、課題の整理や問題を乗り越えるための方略も必要とされる。必然的に自己の成長について入念に自己評価

することにつながる<sup>(22)</sup>。また、e-ポートフォリオを活用した学習において、仲間同士の学び合い（相互評価活動）を取り入れることで、学習者は、自らの認知活動をコントロールし、他者からの意見を踏まえた自己評価を行うようになることが期待される<sup>(28)</sup>。

## 10. おわりに

芝浦工業大学院理工学研究科修士課程1年生（約80名）を対象とした必修科目「システム工学特論」の中で、リーダーシップ教育を実施した。本教育は、学生が知識の習得にとどまらず、肯定的なリーダーシップ行動変容を促進することを目指した体系的なアクティブ・ラーニングで構成されている。まず、ヒューマンスキルに関する知識を座学で習得し、次に対人関係強化を目的に開発されたシミュレータで繰り返しトレーニングした後に、PBL活動の中で実行動につながるサイクルを回す。行動変容を起こす重要な活動として経験のリフレクションを導入し、その促進ツールとしてe-ポートフォリオを活用した。記録されたリーダーシップ行動結果について、学生同士のリフレクションを実施した。学生はリフレクションの結果を自らの行動改善に役立たせ、肯定的なリーダーシップ行動の変容を促進させた。行動変容を起こした学生は、継続的なリフレクション過程において目標達成に向けて自己を調整する能力に加え、挑戦しようとする行動への自信を高めていっていることが明らかになった。今後は、肯定的なリーダーシップ行動の変容につながるリフレクションプロセス解明のための実証的研究をすすめていく。

【注釈】シミュレータは米国 SimuLearn 社によって開発された「Virtual Leader (VL)」。日本の総代理店であるアイシンク(株)によって日本語化された。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K03032 の助成を受けたものである。

## 参考文献

- (1) 森本康彦, 高等教育における e-ポートフォリオの最前線, システム制御情報誌, No.10, (2011), pp 23-29.
- (2) Russel R. Rogers, Reflection in Higher Education: A Concept Analysis, Innovative Higher Education, Vol.26, No.1, (2001).
- (3) Dewy, J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York: Free Press (1916) (松野安男訳, 民主主義と教育 (上), (1975), 岩波書店.)
- (4) Kolb, D.A, Experiential Learning as the Science of Learning and Development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1984)
- (5) McCauley, C.D. et al., Experience-Driven Leader Development, The Center for Creative Leadership, (2014). (漆嶋稔 (訳), 経験学習によるリーダーシップ開発, 日本能率協会マネジメントセンター, (2016) )
- (6) 丸山智子, 井上雅裕, シミュレータを活用した疑似体験と実行動の組み合わせによるリーダーシップ教育, プロジェクトマネジメント学会誌, Vol.13, No.4, (2011), pp.32-37.
- (7) 井上雅裕, 丸山智子, 永谷裕子, 理論, シミュレータ, ロールプレイング, 実行動をスパイラルに積み重ねるリーダーシップ教育とその評価, 工学教育 (J. of JSEE),



- Vol.61, No.5, (2013), pp 34-39.
- (8) 丸山智子, 井上雅裕, シミュレータによる疑似体験とPBLによる実体験とを結びつけるリーダーシップ教育とその評価, 工学教育 (J. of JSEE), Vol.62, No.6, (2014), pp 75-80.
- (9) Komives, S. R. et al., Exploring Leadership: For College Students Who Want to Make a Difference, (2013) (日向野幹也 (監訳), 泉谷道子, 丸山智子, 安野舞子 (訳), 『リーダーシップの探求-変化をもたらす理論と実践』, 早稲田大学出版部, (2017).)
- (10) Aldrich, C , Simulation and the future of learning:an innovative (and perhaps revolutionary ) approach to e learning, Pfeiffer, USA, (2004)
- (11) 丸山智子, 井上雅裕, 知識, 疑似体験, 実行動, 振り返り, 評価を組み合わせた体系的なリーダーシップ教育, 日本リーダーシップ学会論文集, No.1, (2018), pp 1-8.
- (12) 井上雅裕, 長谷川浩志, 間野 一則, 古川修, 山崎敦子, Anak Khantachawana, グローバル環境でイノベーションを創出するための人材育成プログラムの開発, 工学教育 (J. of JSEE), Vol.64, No.5, (2016) pp.101-108.
- (13) Masahiro Inoue, Hiroshi Hasegawa, Kazunori Mano, Yoshimi Furukawa, Atsuko Yamazaki, and Anak Khantachawana , Development of an Engineering Education Program for Innovation in Global Environment, The World Engineering Conference and Convention (WECC2015), (2015).
- (14) 八木陽一郎, 内省とリーダーシップ, 白桃書房, (2012)
- (15) Ian L, Densten. et al., Leadership development and reflection: what is the connection ?, The International Journal of Educational Management, (2001), pp 119-124
- (16) Brookfield SD, Tales from the dark side: a phenomenography of adult critical reflection, International journal of Lifelong Education, Vol.13, No.3, (1994), pp 203-216.
- (17) Moon, J.(2005). Learning through reflection, Guide for Busy Academics No.4. York UK: HE Academy.
- (18) Higher Education Research Institute (HERI), A social change model of leadership development: Guidebook version III, Los Angeles, CA: University of California, (1996).
- (19) 泉谷道子, 岸岡陽介, 秦敬治, 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, (2011), pp 247-250.
- (20) 和栗百恵, 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. (2010) , pp 85-100.
- (21) 小川賀代, 小村道昭編著, 『大学力を高める e ポートフォリオ-エビデンスに基づく教育の質保証を目指して-』, (2012) , 電気大出版局.
- (22) Linda B. Nilson, Creating Self-regulated learning-Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skill, STYLUS PUBLISHING, LLC, (2013) (美馬のゆり, 伊藤崇達 (監訳) , 学生を自己調整学習者に育てる-アクティブラーニングのその先へ-, 北大路書房, (2017).
- (23) Albert Bandura, Self-efficacy in Changing Societies, Cambridge university press, (1995) (本明寛他 (訳) , 激動社会の中の自己効力, 金子著房, (1995) )
- (24) Kari Keating. et al., Developmental Readiness for Leadership: The Differential Effects of Leadership Courses on Creating “Ready, Willing, and Able” Leaders, Journal of Leadership Education, (2014).
- (25) 武田佳子, 溝上慎一, 大学生のリーダーシップ自己効力感に関する研究-時間的・空間的展望に着目して-. 日本リーダーシップ学会論文集, No.2, (2019), pp 23-30.
- (26) Daniel Goleman, et al., Primal Leadership-Realizing the Power of Emotional Intelligence, (2002) (土屋京子 (訳) , EQ リーダーシップ, 日本経済新聞社, (2002)).
- (27) 森本康彦, 高大接続改革と e ポートフォリオ-資質・能力を多面的・多角的に評価し育成していくために -, 情報処理, Vol.60, No.6, (2019), pp 536-540.
- (28) 伊藤明裕, 森本康彦, 北澤武, 宮寺庸造, e ポートフォリオを活用した学習における相互評価活動の効果, 日本教育工学会研究報告集, Vol.16, No.1, (2016), pp 539-542.

## 2. 女子大学でのリーダーシップ教育と英語の使用

奥切 恵

### Use of English to Promote Leadership Program Goals at a Women's University in Japan

Megumi OKUGIRI

University of the Sacred Heart, 4-2-24, Hiroo, Shibuya-ku, Tokyo

#### Abstract

This case study looks at the use of English in a leadership education program for female students in Japan. It has been crucial for particularly female students in Japan to be able to manage English in communicating with people on the globe to have a better job opportunity. The program emphasizes English use among Japanese learners, teamwork, diversity, and provides an internship experience and opportunities speaking English as a lingua franca, and the whole program including the internship is implemented in English. Student confidence in the use of English was investigated by means of an online questionnaire, asking questions regarding student awareness of accepting cultural differences and diversity in teamwork, and confidence in English use during team communication in two different interlocutor groups: native English speakers and non-native English speakers. Twelve participants answered the questionnaire. The results of this study and the follow-up study indicate that English as a lingua franca can increase confidence in English use, acceptance of personal diversity, and more effective team communication. However, it suggests a possible effect of the English proficiency level of each learner. The findings imply that communication with a English native speaker might not give a positive effect on Japanese learners, instead having more opportunities to communicate with non-native speakers of English might contribute to their proficiency and confidence in English use.

*Key Words:* Leadership, Japanese students, Education, English as a lingua franca, Confidence.

#### 1. 緒言

日本では少しずつ女性の社会進出の遅れについて深刻さに気づく人々も多くなってきた。しかし 2018 年の Global Gender Gap Report (World Economic Forum, 2018) <sup>(1)</sup>によると、日本の保健分野、エンパワーメント、労働市場における男女差は世界の 149 カ国中 110 位という結果であり、日本の人々が想像する以上に女性の社会進出が立ち遅れている。さらに、この Global Gender Gap Report は日本でも知られるようになってはきてはいるものの、実際にこの結果を意識しているのは一部の人口に限られているのが実状である。Usui, Rose, and Kageyama (2003)<sup>(2)</sup>は日本の女子大学のほとんどは 20 世紀初旬に良妻賢母の育成を目的としていたこと、さらには学を積むことにより「お嫁に行けない」と心配する親が多かった事実を指摘しており、現代でも未だ自分の娘に対して、お嫁に行っても良妻賢母となることがいざばんの幸せと考える親も少なくない。Bobrowska & Conrad (2017)<sup>(3)</sup>も、過去 25 年で日本で起業する女性の数が増えていないことから、女性の社会進出が日本においてはほとんど進んでいないことを問題視している。

しかし大学などの高等教育、特に女子大学においてはリーダーシップ教育が、これからの日本における女性の社会進出だけでなくグローバル社会での活躍において、今までになく重要視されており、注目度も増してきている。さらに国外のみならず国内においても、リーダーシップや円滑なチームワークにおいては高いコミュニケーション能力が

必須で、特に英語使用や異文化理解の必要性が高まっている。国内では、楽天やファーストリテイリングなど、Englishnization に踏み切る会社も増え続けている。英語の使用はリーダーシップにおいて、特に女性にとっては社会進出への一つの切り札となる。言語運用能力においても第二言語を学ぶ上で、女性の方が言語習得能力が高いとする研究者もいるが (Li, 2005)<sup>(4)</sup>、Cambridge English Language Assessment (2015)<sup>(5)</sup>のような最近の研究によると、第二言語において英語学習能力における性差はないが、英語を使って社会やコミュニティと繋がるようとする姿勢が女性に多く見られることが言語使用の差につながると結論づけている。さらに、小林(2005)<sup>(6)</sup>と Wang (2015)<sup>(7)</sup>は社会または教育における男女差別が要因で、「理系は男性のもの」という概念が未だはびこり、女性は「理系は私には無理」と自己効力感が弱いことも指摘している。それにより言語や文学を学習分野として選択する女性が多い。日本ではそれが功を奏して英語学習に明るい未来を重ねているのかもしれない。言語運用能力を高ようとする女性の人口がたまたま多いということにより、社会進出に繋がるチャンスも増えるということになる。

しかしながら、実際に英語を使うことができるのに、その使用に自信がない学生が多く、社会の最前線で活躍することを諦める学生もいる。これについては後に過去の研究結果とともに説明するが、本論文は、世界でのリーダーとなるために女子大学生が自信を持って英語を使い、社会で

活躍するチャンスをつかむための状況を作り出す方法を探る。

聖心女子大学においても、2018年よりグローバル・リーダーシッププログラムという英語によるリーダーシップ教育プログラムが立ち上がり、チームワークとコミュニケーションに焦点をあてたサーバントリーダーシップ(Greenleaf, 1998)<sup>(6)</sup>を主とした教育を実施している。このプログラムの履修生は、2年次と3年次の2年間でリベラルアーツや英語コミュニケーションを習得しながらリーダーシップを学ぶ。このプログラムでは強いリーダーを育てることよりも、グローバル時代における Sustainable Development Goals を達成するための多文化におけるリーダーシップの資質やチームでスムーズに働くためのコミュニケーション能力の育成を目的とする。例えば大規模な利益追求型のリーダーよりも、様々な文化や背景を持つチームメイトと上手に協議・交渉・共同し社会貢献するような非営利組織や非政府組織など、規模に関わらずアクティブなグローバルリーダーになるためのスキルを習得することを目的とする。

それでも多くの人々が「リーダー」といえば強くメンバーを想像しがちだが、まず他に奉仕し、その行動が他を導くというサーバントリーダーシップは特に日本の女性が得意とするスタイルだと考えられる。チームで行動し、周囲とのハーモニーを大切にすることはサーバントリーダーシップにおいては大切な要素である。これに積極性や多様性に対する理解があれば、良きリーダーにも良きフォロワーにもなることができる。特にこのスタイルのリーダーシップにおいては、チームメイトまたはフォロワーを理解し受け入れることで信頼を受けることが重要とされる。多様性を理解するには、自分自身が他文化を知ることが多様性理解の第一歩となる。同時に、他文化を知るためには、外国語学習が有益であると考えられる。

聖心女子大学のグローバル・リーダーシッププログラムでは初年度に、サーバントリーダーシップを含む様々なリーダーシップスタイルについて知り、チームワークでの多様性のメリット、英語のスキル向上を中心に学び、2年目では非営利組織や非政府組織を中心としたインターンシップや、独自のイベント開催に向けてのプロジェクト型学習を通して、女子学生が社会貢献しながら社会進出するスキルを身につける。

さらにこのプログラムで強調しているのは、リングフランカとしての英語使用である。リングフランカは、共通の母語を持たないノンネイティブ同士で話す言語のことである。例えば、日本語とタイ語を通常使用している人々が英語でコミュニケーションをとる場合のような言語使用である。このグローバル社会で最も多く話されている言語は英語であるが、英語を第一言語として話す人口よりも、第二言語として、またリングフランカとして使用する人口が世界中で最も多い。具体的には、第一言語として話されている言語で最も多いのが中国語でその人口は約9.2億人、スペイン語が4.6億人、次いで英語が3.8億人だが、ビジネスや留学など、第二言語として使われている言語で最も多いのは英語でその人口は約7.5億人である(中国語は約2億人)(Ethnologue, 2019)<sup>(9)</sup>。リングフランカとしての英語教育ではネイティブのような英語使用レベルを目指すのではなく、多様性を認めつつコミュニケーションツールの一つとして使用する言語を指すことが多い。本研究では、英語ネイティブスピーカーに対する英語使用よりも、日本人同士や英語を第二言語として使うリングフランカとしての英語を使用することにより、女性のリーダーシップ教育の充実を目指すことができ、英語学習者である大学生が英語

使用に対して自信を持つことができる可能性について調査する。

しかし英語習得を進めるにあたって、別の課題もある。英語学習において学習者の英語学習に対しての考え方(ビリーフ)による影響が大きく、時として英語教育の質よりも本人のビリーフに学習自体が左右されることが多い。Tenzer & Pudelko (2015)<sup>(10)</sup>は言語学習においては、かなりの上級者でも自分の語学力に自信が持てない学習者が多いことを明らかにした。上級者ほど、ネイティブスピーカーのような英語を目指し、自分の創り上げた理想に近づこうとすることで、逆にネイティブスピーカーとの差を感じてしまい、英語力が上達すれば上達するほど自信を失ってしまうというジレンマを抱える学習者が多いというのだ。第二言語習得学においても、ネイティブスピーカーと同等の言語力を身につける学習者は全体の5%とも言われてきた(Ellis, 2015)<sup>(11)</sup>。ただし最新の研究では、ネイティブスピーカーと同等の言語力という基準は明確でない上、最近の言語学では正確な言語を話すことでは測れないということが明確にされている。さらに教科書のような文法が正しい英語を使うということよりも、コミュニケーション力が言語の能力として認められることが多く、スピーキング、リスニング、リーディング、ライティングの能力も様々ある上、最近では会話力やプレゼンテーション能力なども言語能力の一つとして認められており、文法の正確さよりも重要視されているコミュニケーション能力の方が教育現場と研究の両面から注目されている。さらに掘り下げると、会話においても相槌の打ち方も言語間で違い(Okugiri, 2002)<sup>(12)</sup>、それがコミュニケーション力や会話力にもつながる。さらに留意しなければならないのは、ネイティブスピーカーだからといって、全ての能力に長けているわけではない。もっともわかりやすいのは、アカデミックライティングの能力など訓練によって洗練されるスキルで、ネイティブスピーカーでも一定の教育を受け、ジャンルに適した書き方や談話構造が求められる。よって、一般的な学習者が理想で描くスピーキング、リスニング、リーディング、ライティング能力をはじめとする全てのコミュニケーション能力を持ち合わせたネイティブスピーカーがどこにでもわけではないので、ネイティブスピーカーの理想像を創り上げ自分と比較することも、学習者の学習において、学習の理由や動機、さらには言語使用に大きくマイナスに影響している可能性が高い。

ゆえにリーダーシップ教育においては、英語学習者が自信を持ちながら英語学習をできるように、教授法においても慎重に考える必要がある。リーダーシップ教育で英語教育も推進する意義は、想像上の幻のネイティブスピーカーを目標にするのではなく、リーダーとしてチームメイトや他の人々とのスムーズで友好的なコミュニケーション能力をつけること、英語を使うことをポジティブに捉え、そして他の言語を知ることによって多様な価値観や考え方を知ることが、リーダーにとって英語学習の目的になるべきである。

多様性とその重要性については、言語学習者も教育者も他の言語を学ぶことにおいて、言語自体の習得の他にもメリットがあることに気づくべきである。McGregor (2012)<sup>(13)</sup>とKrizman, Marian, Shook, Skoc, & Kraus (2012)<sup>(14)</sup>は、他の言語を知ること、他の文化を知ることにつながることで、別の言語を学習することは多文化や多様性を知るべきリーダーにとって大きなメリットであること、また多様性を受け入れ認めることがリーダーにとって、そしてチームを運営する上で大切な素質であることを指摘している。さらに他の言語を学習することにより、多角的な考え方ができるよ

うになるので、リーダーとして意思決定するスキルが向上することもメリットとしてあげている。

これらの過去研究結果もふまえ、日本の高等教育でのリーダーシップ教育において、英語を使って世界の人々と繋がり友好的でスムーズなコミュニケーションをとることやチームワークにおける多様性を知ることにおいて、英語教育が重要であるのは明白で、リンガフランカとしての英語の多様性を学習者の自身がどのように認めながら進めていけるかが、今後の大学におけるリーダーシップ教育においての課題となりそうである。

## 2. 調査方法

本研究では、関東地方のある女子大学でのリーダーシップ・プログラムを例に、学生がリーダーシップ教育を受けたりやチームワークに携わる上で、英語使用や異文化理解についてどのように捉えているか、またそれが教育効果にどのような影響を及ぼしているのかを調査するため、アンケート調査を実施した。

### 2.1 過去の調査

本研究は Okugiri (2019)<sup>(15)</sup>の継続調査の報告である。Okugiri (2019)では、関東地方にある女子大学のリーダーシッププログラムに参加してから4ヶ月の調査協力者15名の学生による英語使用の意識調査について調査し、英語でリーダーシップとチームワークのワークショップを実施することで、学生の英語使用に対する意識がどのように変わったかを報告した。ワークショップは集中講義として2日間に渡り合計約16時間に渡り、教員と学生15名は英語のみを使用言語とし、教員は実際には日本語を話すことはできたがワークショップ中は一切使用せず、学生は教員が英語しか話さないネイティブスピーカーと考えており、学生たちも日本語を使用せずに、英語のみを使って授業に参加し積極的に意見を述べたりすることを要求された。学生は学内でも比較的英語力が高い方で、英語のみで実施される授業内容も十分理解でき、授業中の発言も英語で発話することができるレベルであった。ワークショップ後のアンケート調査で、価値観の多様性やチームワークについての理解は深まったが、英語の正確性を求められることが原因で英語を使用することへの自信はさほど大きくならなかったことがわかった。自分の作り上げた幻想のネイティブスピーカーのレベルに達していないことに欲求不満を感じ、自分の英語では自信が持てないという可能性を示唆している。

### 2.2 本研究について

本研究では Okugiri (2019)の調査から11ヶ月後の第2回目を実施したリーダーに必要とされる英語使用における自信と多様性の受容についてのアンケート調査を報告する。アンケートに回答してくれた研究協力者は全員 Okugiri (2019)と同様の学生である。協力者の英語の習熟度レベルの詳細はアンケート項目に含まなかったため不明であるが、全員が英語による授業を受けたりディスカッションをすることができ、英語ネイティブスピーカーと協働するインターンシップ先で英語ネイティブともコミュニケーションを取ることができるレベルであった。前回から今回の調査の間に協力者が2名減少したため13名となった。協力者は英語によるリーダーシッププログラムの科目を引き続き受講した。そこではリーダーシップに関する短い英語の文献やニ

ュースを講読し、日本人のクラスメイトと英語でディスカッションする形式が取られた。Okugiri(2019)の英語の正確性を求められると自信を無くす可能性があることを鑑みて、今回のリーダーシップ教育では正確性ではなく伝える姿勢に重点をおき、コミュニケーションツールとして英語を使い、伝えようとする姿勢に焦点をあてた教育を実施した。そこでは日本語も使うことが許されていたが、協力者のほとんどは英語を使用することを選んだ。

プログラムの授業の他に協力者全員は、アフリカや東南アジアなど世界中からの参加者と共に農業体験をする施設で4日間過ごしながらリンガフランカとしての英語を使用した。その他にも約3ヶ月に渡って日本国内で英語を主言語として使用するNPO法人や企業でのインターンシップに参加し、実際にそこでのプロジェクトに関わり、英語ネイティブスピーカーと協同し、リーダーシップ、チームワーク、異文化理解について学んだ。インターンシップの仕事内容は、組織により様々であったが、難民に関する法人でファンドレイジングや広告、HPの構成や作成などを担当したり、企業で海外の工場とのオンライン会議や会社内でのグループ会議などに参加し、アイデアを出したりすることが求められた。そこでは主に英語ネイティブスピーカーとのやりとりが求められた。ゆえに、協力者は大学内では日本人同士で英語を使い、農業体験では母語の違うもの同士で使うリンガフランカとしての英語を使い、インターンシップでは英語ネイティブスピーカーとのコミュニケーションをとるという三つの英語使用があったということになる。

以上の授業や活動が終了した後、本研究のためのアンケート調査を実施した。協力者である学生には、回答によってプログラムにおける成績には一切関係がないことが伝えられ、協力者に不利益のないことを伝えた。回答は協力者の意思や考えを尊重できるように、教員によるプレッシャーのないインターネット上のアンケートで、自由な時間に希望者のみ答えられる形式にした。最終的には1名からの回答ではなく、12名の協力者が回答した。

アンケートの質問項目は以下の通りである。

- Q1. インターンシップで英語を使用して、英語を使うことへの自信はつきましたか？
- Q2. リーダーシップセミナーの授業では、日本人同士で英語ディスカッションなどしましたが、その時の授業で英語を使うことへの自信がつきましたか？
- Q3. インターンシップ後、違う文化や考え方を持つ人とチームで働くことに、自信が持てましたか？
- Q4. 英語を母語としない人と話すことについて、リーダーシッププログラムに参加する前はどのように考えていましたか？
- Q5. 英語を母語としない人と英語で話すことについて、今はどのように考えていますか？

Q1と2は、英語を第一言語とする英語ネイティブスピーカーとのやりとりとノンネイティブスピーカー（日本語話者）同士での英語でのやりとりによって、協力者が英語使用に対して自信を持てたか、またネイティブとノンネイティブが相手という二つの対照的な環境における英語の使用についての考え方を比較するためである。

Q3は、インターンシップでネイティブスピーカーと一緒にプロジェクトを遂行するにあたって、英語を使いながら日本人以外の人々と接することで、異文化理解を深められたかどうかを観察するためである。セミナー後についての

同様の質問は、セミナーが大学内で週に一度他のリーダーシッププログラム以外の科目とともに受講しており、机上でのディスカッション方式で実際にプロジェクト遂行などには関わらなかったため、事後の異文化の寛容度を計るには主観性が高すぎると考えられたため、質問には含まなかった。

Q4と5はリーダーシップ教育を受ける前後での英語使用に対する協力者の英語使用についての考え方の変化を調査する目的である。

### 3. 調査結果と考察

この章では、本研究のアンケート調査結果のまとめと考察を記述する。

#### 3.1 アンケート調査結果

Fig. 1~3はQ1~3に対する結果である。

Fig. 1と2の結果から、英語ネイティブスピーカーと関わるインターンシップ後に英語を使用することへの自信がついたのは、たったの16.6% (大きな自信が持てた1人、少し持てた1人(それぞれ8.3%))であった。一方、ノンネイティブの学生同士でのリーダーシップセミナーの後では、大きな自信が持てた16.7%と少し持てた50%の両方を合わせると、合計で66.7%と高い結果が得られた。また、インターンシップで英語を使用することに「前より自信がなくなった」という学生が16.7% (2人) いたのに対し、日本

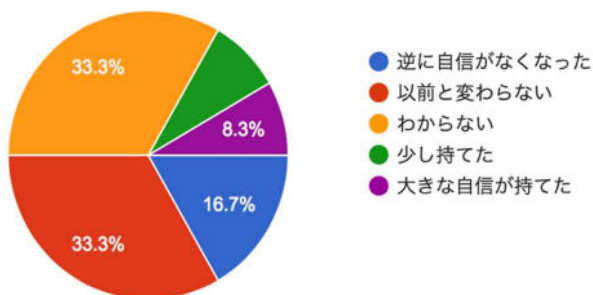


Fig. 1 Responses for Q1 “Are you more confident using English in the Internship experience with the native speakers of English?” (n=12)

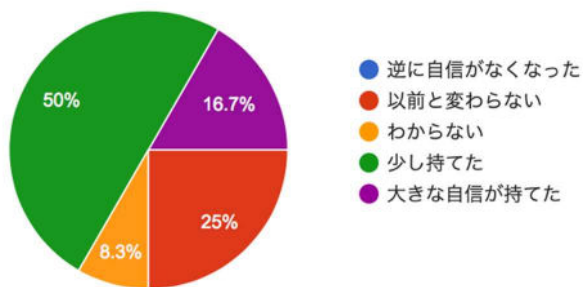


Fig. 2 Responses for Q2 “Are you more confident using English in the seminar with your Japanese classmates?” (n=12)

人同士で英語を使ったセミナーでは自信をなくした協力者は1人もいなかった。日本人同士またはノンネイティブスピーカー同士で英語を話す方が、安心感があり、自分の英語力への自信にも繋がると考えられる。

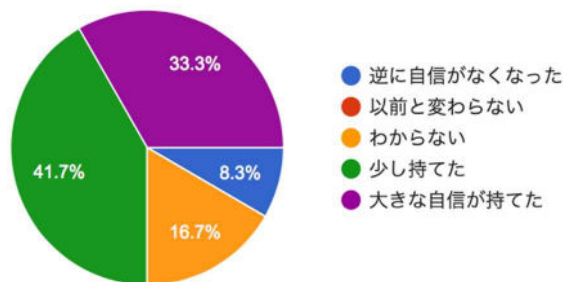


Fig. 3 Responses for Q3 “Are you more confident working with people with different culture or background?” (n=12)

Fig. 3は英語でインターンシップを実施することにより、異文化理解が深まったかどうかについての質問であり英語の使用とは直接関係ないが、インターンシップで組織でネイティブスピーカーと一緒に遂行するプロジェクトに参加することで、違う文化や考え方を持つ人と一緒に働くことに自信をつけた学生が顕著に多いことがわかった (33.3% 「大きな自信が持てた」(4人), 41.7% 「少し持てた」(5人))。この結果はOkugiri (2019)を支持するもので、国際的なリーダーシップ教育を受ける中で、違う文化に触れることにより文化や考え方の多様性を知り、学生は異文化に対して大変寛容になる可能性があることがわかった。また、これが英語を使うことによって起こる現象かどうかは引き続き調査が必要ではあるが、英語を使うことで他の文化を知り、様々な国の人々とコミュニケーションを取る上で多様な考え方に触れることがきっかけとなる可能性は大いにある。

ただし、Fig. 3で特筆すべきは、8.3%が「逆（さか）に自信がなくなった」と回答しており、実際にネイティブスピーカーや海外の人々との直接のやりとりが、学生のチームメイトとのコミュニケーションでの自信を失うこともあるということである。可能性の一つとして、異文化に直接触れることにより、理解しようとしても理解できないままで、周囲からのフォローやフィードバックがなかったのかもしれない。今回のデータのみでは結論づけるのに不十分であり追跡調査が必要であるが、一つの可能性としては、インターンシップ先でのメンターからアドバイスを受けることが解決策となるかもしれない。だが、メンターもネイティブスピーカーで学生が適切に相談することができなかつたりする場合には、周囲のサポートも有効かもしれない。

Q4と5はリーダーシッププログラムを受講する前と受講を始めて約1年半後の英語使用についての意識について問うもので自由記述であった。その中のコメントを以下に記述する (誤字や口語表現については回答のまま)。

協力者番号 「」内はコメント

- 「英語を母語としない人との会話でも難しいと感じていた。しかし英語を母語としない人と話すとき、相手が私にもわかるように喋ってくれるので自分が思っていたよりも話しやすかった。」

2. 「元々そこまで話さなかったのですが、お互い英語が母国語ではないのによく話せるのかと不安を抱いていました。今は、母国語でないからこそあらたなコミュニケーション手段としては良い手段となっていて、お互いに母国語でないことで変に気を使わずに気兼ねなくコミュニケーションが取れるのかなと思います。」
3. 「今は、母国語でないからこそ新たなコミュニケーション手段としては良い手段となっていて、お互いに母国語でないことで変に気を使わずに気兼ねなくコミュニケーションが取れるのかなと思います。それぞれの英語のレベルが違うことや、伝えたいメッセージを相手に伝えるために選ぶ言葉やフレーズの認識の違いによって誤解や理解不足が生じることはあるが、相手にしっかり伝えようとする気持ちや相手の意見を親身に聞こうとする姿勢は英語を使うことによって強くなっていたと思う。」
4. 「参加以前は、完璧に話さなければならない、間違っただけではいけないなど、自分自身の英語力に対してプレッシャーを感じていた。でも完璧を追い求めすぎではなく、今の自分の力で、自分らしく表現することも大切だと思えるようになった。」
5. 「コミュニケーションツールの一つとっていた。コミュニケーションツールだけでなく、そこから相互理解に繋がるツールだと思う。」
6. 「失敗することを恐れ、避けるようにしていました。英語を母語とする人と話すよりも、母語としない人との会話の方が、より自分のことを理解してくれようとしているように感じます。」
7. 「文法が間違っていたとしても、ネイティブではない人と話す時は、そのような文法の間違いは多少目をつぶり、会話をすることに集中しますが、多分ネイティブの人であると、文法の間違いに意識がいきなり、対等に喋ることができないと思います。何よりも大事に感じたことは、自国の文化知識や、自分の意見をちゃんと持つことや相手に興味を持つことなどでした。いくら他国の言語が喋れたとしても、相手に伝えたいまたは伝えなければならない“題材”がなければ、会話は続かないし、相手に興味がなくなってしまう。そうすると言語は人と人を繋げる役割を果たさなくなると思いました。」
8. 「きちんと伝わらないのではないかと考えていた。今はとても楽しい。お互い努力しているのもっと英語を頑張ろうと思える。」
9. 「あまり状況のイメージがわかりませんでした。今までアメリカ人、イギリス人また英語を第一言語とする国に長く暮らしてきた人としか話す機会がなく、いわゆる American English, British のアクセントが英語であるという unconscious bias が自分の中にあっただよように感じます。英語と聞くと、native speaker とされる英語を第一言語とする人をイメージしがちだったのですが、このプログラムを通じて、世界では英語を lingua franca として使っている人が大半であることがわかりました。また故に、発音や正確性に囚われすぎて自分の意見を述べることを恐れてしまったり、障壁になるのは本当に勿体無いことであると思いました。」
10. 「とても緊張しており、英語に自信がなく不安でした。でも今は、間違えを恐れず積極的にコミュニケーションをとるように心がけている。」
11. 「参加する前はあまりコミュニケーションが取れないだろうと憶測で考えていました。英語を母語としな

い人と会話することは明確に意図が通じないだろうと考えてしまっていました。英語を通して、互いに英語を母語としない人と話すことが難しいことではないと考えています。今までは固定概念で決めつけてしまっていたのですが、一つずつ丁寧にコミュニケーションをとることで英語を介して話すことは難しくないと考えています。」

12. 「正直色々な国から来てる方が多く会話が成り立つのかなと思っていました。あまり話してないからわからないんですけど、やっぱり難しいなと思ってます。」

学生の回答からは、12名のうち協力者12を除く11名がノンネイティブスピーカーの日本人のクラスメイトとディスカッションをする、または英語を母語としない人々と英語を使用することによって、英語使用に対する考え方が前向きに変化したことが明らかである。以前は英語を正確に使い失敗を恐れたり、英語を使うこと自体に自信を持っていないことが多かったが、プログラム内の英語使用により、英語の正確さよりもメッセージを伝えることに集中でき、間違いを恐れず積極的にお互いに理解しようとする姿勢を感じ取りながら気兼ねなく英語を使用できたことがわかる。さらには協力者5においては、相互理解に繋がるとまで考えており、サーバントリーダーシップにおいて大切なリーダーとしての素質にも気づいたようである。以上のことから、ネイティブスピーカーと英語を話すのではなく、リンガフランカの環境で英語を使用することが、英語を使うことへの自信に繋がったり、自分らしさの重要さに気づいたり、前向きに異文化や多様性を受容する可能性が観察された。また、リンガフランカでの話し相手は、より自分のことを理解しようとしていると感じるという興味深い記述もある。協力者7は、言語自体よりも、話す内容についての重要性に気づく学生もいた。日本語話者同士で英語を使用したり、リンガフランカで英語を実際に使う機会が増えたことによって、英語使用を前向きに捉え、多様性への寛容性やコミュニケーションの本来の目的を見出すきっかけに繋がると考えられる。

チームワークにおけるリンガフランカの英語使用が及ぼすコミュニケーション上の自信を調べるため、追加の調査として、本研究の協力者とは別の大学生20名を対象にアンケート調査をした。こちらの協力者はタイの少数民族地域を訪れ、10日間サーバントラーニングの短期留学し、英語を使用して現地の学生と子どものいる施設や環境問題を扱う学校へ訪問したり、学習した内容について現地学生と共同で英語プレゼンテーションをしたりした。短期留学が終了した1週間後にオンラインでアンケートを実施し、同意と共に回答を得た。20名中半数の10名が回答した。

このアンケート調査は本研究のものではないため、詳細の報告はここではしないが、本研究に関連する質問への回答を抜粋する。アンケートの主な質問は、リンガフランカ環境下での英語使用についての以下の2つである。

Q6. タイで英語を話すときは英語ネイティブスピーカーと話するときよりも気楽でしたか？また、それはどうしてだと思いますか？

Q7. タイで英語を話す時は、英語ネイティブスピーカーと話するときよりも自信をもって話すことができましたか？またそれはどうしてだと思いますか？

Q6は英語を使うことについての心理的プレッシャーについて、Q7はリンガフランカ環境下で英語を使うことに対しての自信についてである。

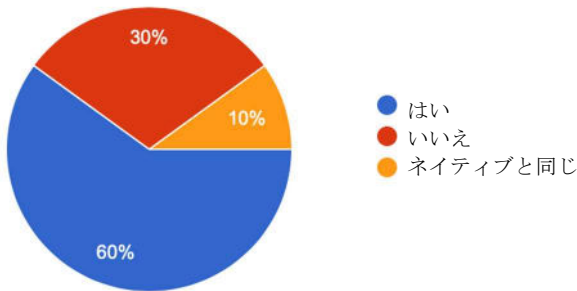


Fig. 4 Responses for Q6 “Were you more comfortable using English with people in Thailand than with native speaker of English?” (n=10)

Fig. 4はQ6「タイで英語を話すときは英語ネイティブスピーカーと話すときよりも気楽でしたか？」に対する回答である。10名中6名は「はい」と回答しており、その理由として「話すスピードが早すぎない。気後れしない。」「お互いにネイティブではないので、会話の相手の言いたいことを汲み取ろうとしてくれる姿勢があったから。」「同じようなレベルだったため劣等感を感じなかった。」「お互いネイティブではないから、相手も間違えることがあるため間違えても恥ずかしくなかった。」「お互い英語は第二言語なので、同じようなレベルであったから。」「お互い母国語ではないから。」といった回答であった。お互いにわかり合おうとする姿勢や、同じ境遇であることで、心理的劣等感を感じず、安心感が得られるようである。

一方、「いいえ」と回答した3名は「英語を話すこと自体に慣れていなかったから。」「お互いネイティブじゃないから本当に言いたいことが伝わってるのか、言えてるのか不安だった。」「英語の発音が聞き取りにくかったため。」という記述であった。一つの可能性として、英語習熟度がこの回答に影響していることが考えられる。この10日間の留学には、英語習熟レベルは特に設定されておらず、経済学部や看護学部など、今まで英語に特化した教育を受けたことがない学生も含まれた。ゆえに、相手が英語ネイティブスピーカーであろうがなかろうが、英語を話すこと自体が不安であるのかもしれない。

以上の結果から、英語を話す上で、一定の英語コミュニケーション力があり、話す相手が自分と同程度の英語力だと感じたり、わかり合おうとする姿勢がわかると、英語話すことに対しての不安感が低く、英語の習熟度が一定レベルに達していないと緊張感が高くなるのかもしれない。ただし、これは協力者の英語コミュニケーション能力を測った上でないと結論を導くことはできないため、今後さらなる調査が必要である。

Fig. 5はQ7「タイで英語を話す時は、英語ネイティブスピーカーと話す時よりも自信をもって話すことができましたか？」に対する回答である。半数の5名のみが「はい」と回答しているが、1名は「ネイティブと話す時と同じ」、そして4名が「いいえ」と回答している。「はい」と回答した5名の理由は、「相手もネイティブじゃないからゆっくり

考えながら話せた。」「お互いにネイティブじゃない分、汲み取ってくれるだろうし、自分自身も相手の言いたいことを汲み取る姿勢があったから。」「相手もネイティブではないため。」「しっかり聞いてくれたし反応が良かったから。」「お互い同じような英語のミスがあるが、頑張っけて聞き合おうとしていたから。お互い同じような英語のミスがあるが、頑張っけて聞き合おうとしていたから。」という記述であった。

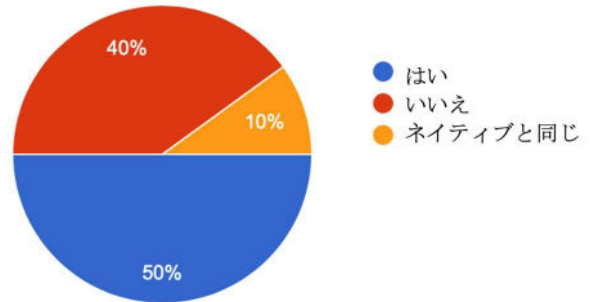


Fig. 5 Responses for Q7 “Were you more confident using English with people in Thailand than with native speaker of English?” (n=10)

「いいえ」と回答した4名の記述は、「タイの生徒の英語が流暢だったから。」「自分の英語力を他の日本人と比べてときに自信が持てると思わなかったから。」「話す相手がネイティブであるか、どうかでは、自信は変わらない。」「お互いネイティブでないため間違っていた場合伝わらないから。」という回答であった。最初の2つの回答から、自分の英語力コミュニケーションをとる相手や周りの人々と自分の英語力を比較していることがわかる。

いずれも結論づけるにはさらに追加の実験や調査が必要ではあるが、このアンケート結果から、日本の学生は海外でもリンガフランカで英語を使用する際、半数以上の学生は英語ネイティブスピーカーと話すときよりも安心感があり、自信が持てることがわかった。さらに、そもそも英語を話すこと自体に自信がなかったり、話す相手と自分の英語力や境遇における共通点を見出すことによって安心感や自信を得られる可能性がある。

#### 4. 結言

本研究の結果から、日本の大学生は英語ネイティブスピーカーとコミュニケーションを取るよりも、ノンネイティブスピーカーとやりとりする方が、英語使用の自信につながることを示唆される。学生が英語ネイティブスピーカーと話す時、文法の正確性など過剰に気を取られ、内容を伝えることに集中できず、心理的負担も大きいようである。しかしリンガフランカ環境下や日本人同士で英語のコミュニケーションを取る際には、学生は自分の英語力と比較しつつも、同じ英語レベルだと感じたり相手が理解しようと努力する姿勢に勇気づけられながら安心感を得て、前向きに英語でのコミュニケーションに取り組めることなのかもしれない。

女性の社会参画とともに女性のリーダーシップ教育も注目され始め、リーダーシップ教育において、英語使用は特

に重要視されてはいるが、その言語教育アプローチについては注意が必要だ。本研究はケーススタディではあるが、日本の大学生がリーダーシップと英語を学ぶ上では、日本人同士で英語コミュニケーションをとったり、リンガフランカというノンネイティブ同士のコミュニケーションを使用することで、他の多様性を認めるだけでなく、自己の英語の多様性に対しても寛容性を形成できる可能性が大いにある。英語コミュニケーション能力をパスポートに、日本の女子学生もリーダーとして自信を持ち社会で活躍することができるよう、英語教育が貢献できるのではなかろうか。

## 謝辞

本研究のアンケート調査の12名の協力者と追加調査の10名の協力者の皆様に、心から感謝申し上げます。また、日本リーダーシップ学会にて貴重な示唆をくださった方々、そして匿名の査読者の方々にお礼申し上げます。

## 参考文献

- (1) World Economic Forum, the Global Gender Gap Report 2018, (2018), [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf)
- (2) C. Usui, S. Rose, R. Kageyama, “Women, Institutions, and Leadership in Japan”, *Asian Perspective*, Vol 27 (3), (2003), pp. 85-123.
- (3) S. Bobrowska, H. Conrad, “Discourses of Female Entrepreneurship in the Japanese Business Press – 25 Years and Little Progress”, *Japanese Studies*, Vol. 37 (1), pp.1-22. (2017), <https://doi.org/10.1080/10371397.2017.1293474>
- (4) L. Li, A study on gender differences and influencing factors of high school students’ English learning. (2005). Fujian Normal University Press.
- (5) Cambridge English Language Assessment. “Is There a Gender Divide in English Language Performance?”, Nov. 12, (2015). Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/news/view/is-there-a-gender-divide-in-english-language-performance/>
- (6) 小林葉子, 『エンパワメントとしての英語力とジェンダー：多学問的視座から TESOL への示唆』, アルテスリベラレス, 第 77 号, (2005), pp. 1-11.
- (7) Q. Wang, “A Study of the Influence of Gender Differences on English Learning of Senior High School Students”, *Higher Education of Social Science*, Vol. 8, No. 6, (2015), pp. 66-69.
- (8) R. Greenleaf, “The Power of Servant Leadership”, (1998). Berrett-Koehler Publishers
- (9) Ethnologue. “What is the most spoken language?”, (2019). Retrieved on Oct. 25, 2019 from <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>
- (10) H. Tenzer, M. Pudelko, “Leading Across Language Barriers: Managing Language-induced Emotions in Multinational Teams”, *The Leadership Quarterly*, Vol. 26 (4), (2015), pp. 606-625.
- (11) Ellis, Rod. “Understanding Second Language Acquisition”, 2<sup>nd</sup> edition. (2015). Oxford University Press.
- (12) Okugiri, M. “On second language acquisition of back-channel behavior”, *Formal Linguistic Circle FLC 02*, (2002), pp. 44-50.
- (13) J. McGregor, “Can Speaking a Second Language Make You a Better Leader?”, *The Washington Post*, Aug. 28, (2012), Retrieved from [https://www.washingtonpost.com/blogs/post-leadership/post/can-speaking-a-second-language-make-you-a-better-leader/2012/08/28/a69a246a-f133-11e1-892d-bc92fee603a7\\_blog.html?noredirect=on&utm\\_term=.db3ab45853c2](https://www.washingtonpost.com/blogs/post-leadership/post/can-speaking-a-second-language-make-you-a-better-leader/2012/08/28/a69a246a-f133-11e1-892d-bc92fee603a7_blog.html?noredirect=on&utm_term=.db3ab45853c2)
- (14) J. Krizman, V. Marian, A. Shook, E. Skoe, N. Kraus, “Subcortical Encoding of Sound is Enhanced in Bilinguals and Relates to Executive Function Advantages”, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, (2012), <https://doi.org/10.1073/pnas.1201575109>
- (15) Okugiri, M. “Building Student Confidence in English as a Second Language and Communication in a Women’s Leadership Program”, *Women’s Leadership and Empowerment Conference 2019 Conference Proceedings*, (2019), pp. 5-13, Retrieved from <http://www.wleconference.org/publications.html>



### 3. 高校のリーダーシップ経験が大学生のリーダーシップ自己効力感に与える影響

武田 佳子<sup>\*1</sup>, 溝口 侑<sup>\*2</sup>, 溝上 慎一<sup>\*3</sup>

#### The influence of Leadership experiences in High school on Leadership Self-Efficacy in University

Yoshiko TAKEDA, Yu MIZOGUCHI, Shinichi MIZOKAMI

<sup>\*1</sup> Toin Gakuen, kuroganecho, Aoba-ku, Yokohama

<sup>\*2</sup> Kyoto University, Yoshida Nihonmatsu-cho, Sakyo-ku, Kyoto

<sup>\*3</sup> Toin University of Yokohama, kuroganecho, Aoba-ku, Yokohama

#### Abstract

This study investigated the influence of leadership experiences in high school on leadership self-efficacy of university students. We examined sources of leadership self-efficacy beliefs: frequency of experiences, the characteristics of experiences (novelty and difficulty), and self-evaluation. And in order to measure leadership self-efficacy, we use Leadership Self-Efficacy scale, which consists of four factors: “change,” “encouragement,” “sympathy” and “accomplishment.” The result of structural equation modeling indicated that self-evaluation has a significant effect on all four LSE factors and frequency on all four factors except “sympathy,” while novelty and difficulties of experiences have no significant effect on any factor.

*Key Words: leadership self-efficacy, leadership experience,*

#### 1. はじめに

##### 1.1 背景と問題意識

2015年よりOECD（経済協力開発機構）によって進められているEducation2030プロジェクトでは、2030年において子ども達に求められるコンピテンシーの検討がなされている<sup>(1)</sup>。本プロジェクトでは、自ら考え、主体的に行動し、責任をもって社会変革を実現していく力を「エージェンシー」と定義づけている<sup>(2)</sup>。エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを意味している。OECDがDeSeCo（「コンピテンシーの定義と選択」）プロジェクトにおいて定義したキー・コンピテンシーに立脚して、OECD Education 2030プロジェクトでは、3つのコンピテンシーのカテゴリー（新たな価値を創造する力、対立やジレンマを克服する力、責任ある行動をとる力）を、「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として特定している。これらは、若者が革新的で、責任があり、自覚的であるべきというニーズに対応するものである。複雑化するグローバル社会のなかで、前述の「エージェンシー」や「変革を起こす力のあるコンピテンシー」は、いまだかつてない変化が訪れている環境や国際社会、地域の問題を解決するすべての人に求められるリーダーシップ能力に他ならない。

2008年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』では、リーダーシップが大学卒業時まで身に付けるべき学習成果である「学士力」の態度・志向性の一つに挙げられている<sup>(3)</sup>。複雑化する現代社会で、多様なメンバーと協働してリーダーシップを発揮できる倫理的・社会的能力の養成が日本の学校現場でも求められているのである。米国の大

学では、リーダーシップ学部や学科が多数あり、熱心なリーダーシップ教育が展開されているが<sup>(4)</sup>、日本の大学では、近年リーダーシップコースの設置は数大学あるものの、学科の設置はまだない。リーダーシップ開発プログラムにおいても、学部単位での取組は徐々に増えてきているが全学的な取り組みはほぼ見られないのが現状である。

##### 1.2 リーダーシップ自己効力感について

リーダーシップ教育が進んでいる米国<sup>(4)</sup>では、リーダーシップ行動の発揮やリーダーシップ能力に加えて、「リーダーシップ自己効力感」(Leadership self-efficacy)に関する研究が多数なされている<sup>(5)(6)(7)</sup>。リーダーシップ自己効力感とリーダーシップの発揮には正の相関関係があり<sup>(8)</sup>。リーダーシップ自己効力感は、資質や特性ではなくトレーニングや教育によって育成できることが明らかにされている<sup>(9)</sup>。米国の大学のリーダーシップ教育の指針であるCouncil for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS)には、リーダーシップ自己効力感を向上させることがリーダーシップ教育の中でも最も重要なプログラムとして挙げられている<sup>(10)</sup>。

PaglisやMcCormickらは、Banduraの自己効力感の概念がリーダーシップ自己効力感にも適応できると述べている<sup>(6)</sup>。自己効力感とは、ある行動をおこなう際に成功できるという自らの確信を概念化したものである<sup>(11)</sup>。自己効力感は、自尊感情 (self-esteem) や有能感 (competence) といった自己や自身の評価感情とは異なり、領域固有の課題を前にした際の行動と認知の関係を学習理論として定式化したものである<sup>(11)</sup>。

Banduraは、行動の重要な先行要因として、結果予期 (outcome expectancy) と効力予期 (efficacy expectancy) をあ

げている<sup>(12)</sup>。前者は、自分がその行動を実践した場合どのような結果が得られるかについての期待であり、後者は、その結果を生ずるのに行動をうまくできるという確信といえる。この効力予期が自己効力感とよばれ、行動と直接的な関連を持つと仮定されている<sup>(12)</sup>。自己効力感の有無は、成功の可否に影響する。つまり、「リーダーシップ自己効力感」とは、リーダーシップ行動の実践・発揮の際に成功できるという自らの確信といえる。そこで、本研究では「リーダーシップ自己効力感」を「集団の目的達成のために、他の構成員に対して共感したり鼓舞したりと能動的に関与しながら、自らの役割や課題を遂行し肯定的な変化をもたらすことに対して自らが成功できるという未来行動への確信」と定義する。

### 1.3 リーダーシップ自己効力感を高める遂行行動の達成

Bandura は、効力予期（以下、自己効力感と表す）を高める具体的な要因として、「遂行行動の達成」「代理的経験」「言語的説得」「情動的喚起」の4つの先行要因をあげている<sup>(12)</sup>。自己効力感は、これら4つの要因で育成することができるが、そのなかの「遂行行動の達成」が自身の個人的経験に基づくことから、自己効力感の獲得に最も効果的な要因であると言われている<sup>(12)</sup>。リーダーシップ自己効力感においても同様にリーダーシップ経験の「遂行行動の達成」、つまり成功したという達成経験がリーダーシップの発揮に効果があることが示されている<sup>(5)(6)</sup>。国内の大学生を対象にした古屋・音山・懸川<sup>(13)</sup>の研究でもリーダーシップ発揮の成功経験は、リーダーシップ自己効力感に正の影響があることが報告されている。

自己効力感は、初期段階で何度も成功すると強固になり、一度確立するとたまに失敗しても影響を受けにくく、いっばう初期段階で何度も失敗すると自己効力感が弱まると言われている<sup>(12)</sup>。リーダーシップ経験においても初期段階で成功経験を数回重ねることは、リーダーシップ自己効力感への正の影響が予測される。

強固な自己効力感を得るには、忍耐強い努力によって障害に打ち勝つ体験が必要である。たやすく成功する体験ばかりでは即時的な結果を期待し、失敗すると落胆し自己効力感を得ることができない<sup>(14)</sup>。リーダーシップの成功経験は、困難に直面した際の耐性や問題解決に対峙し努力する姿勢の獲得に影響を与えることが明らかにされている<sup>(15)</sup>。近年、社会の難解で複雑な問題の解決がリーダーに求められており、困難な問題に取り組み成功した経験は、リーダーシップ自己効力感に影響を与えることが予測される。

急速に変化する時代のなかで、環境・経済・社会など幅広い分野において、経験したことがない新たな問題の解決策の提示が求められている<sup>(2)</sup>。未知の分野において、旧来のやり方ではなく新たな解決策を提示できる能力が求められているのである。池田・古川の社会人対象の研究では、リーダーの自信は既存課題よりも新規課題の項目との相関が高い結果がまとめられている<sup>(16)</sup>。事態を解決するために既存の解決方法ではなく新規戦略を選択するリーダーは、革新行動の得点が高く成果への自信も高いという結果が報告されている。未経験の新しい問題に取り組み成功したリーダーシップ経験も、リーダーシップ自己効力感に正の影響を及ぼすことが予測される。

リーダーシップ自己効力感に関する日本の大学生対象の研究では、リーダーシップ経験と自己効力感との関係を分析した研究は多数あるが、リーダーシップ自己効力感に関する研究は、前述の古屋ら<sup>(13)</sup>の研究があるもののリーダーシップ自己効力感の形成要因に関する研究は十分とは言えない。リ

ーダーシップ自己効力感を身につけるには、どのようなリーダーシップの成功経験が有効なのか、また効果的な経験時期などは明らかにされていないのが現状である。

### 1.4 本研究の目的

以上の議論を踏まえ、本研究では、大学生の「リーダーシップ自己効力感」の形成要因を検討するために、どのようなリーダーシップ経験が有効であることを明らかにすることを目的とする。コンピテンシーの育成の観点では、溝上の縦断研究によると、大学においてはコンピテンシーの発達はあまり見られず、高校までの経験によって大学時代のコンピテンシーが決定される可能性が高いことを示唆している<sup>(17)</sup>。リーダーシップ自己効力感の獲得においても、同様に高校までのリーダーシップの成功経験が影響を及ぼすことが予測される。したがって、本研究では高校時代のリーダーシップ経験が大学生の現在のリーダーシップ自己効力感に与える影響を検討する。

形成要因としての調査項目は、高校時代のリーダーシップ経験の頻度、経験の性質（新しさ、困難さ）、リーダーシップの発揮についての自己評価とする（以下、「経験の頻度」、「経験の新しさ」、「経験の困難さ」、「リーダーシップの自己評価」と表す）。大学4年生次の現在のリーダーシップ自己効力感の測定には、武田・溝上<sup>(18)</sup>のリーダーシップ自己効力感尺度（Leadership Self-Efficacy scale, 以下LSEと表す）を使用した。LSEは「変革力」、「鼓舞力」、「共感力」、「遂行力」の4因子から構成される。LSEの因子は、三隅によって提唱されたリーダーシップPM理論<sup>(19)</sup>を参考にして開発されたものである。PM理論とは、リーダーの行動を集団目標達成機能であるP(Performance)行動と集団維持機能であるM(Maintenance)行動の2次元からとらえ、その行動を發揮している程度によって、リーダーをPM・pM・Pm・pmの4つのタイプに分類し、リーダーシップ能力を測定するものである。このPM行動の概念は、さまざまな組織の特殊性を越えて普遍性があることが報告されている<sup>(20)</sup>。LSEは、「遂行力」と「変革力」がP行動因子、「共感力」と「鼓舞力」がM行動因子として位置付けられている<sup>(18)</sup>。

本研究では、まず、高校時代の「経験の頻度」、「経験の新しさ」・「経験の困難さ」、「リーダーシップの自己評価」とLSEとの関連を検討するために、相関分析を行う。仮説としては、リーダーシップ経験についての項目「経験の頻度」、「経験の新しさ」、「経験の困難さ」、「リーダーシップの自己評価」とLSEの4因子には正の相関関係があると考えられる。なかでも、自己効力感の獲得に最も効果的な要因であると言われている「リーダーシップの自己評価」、つまり成功経験は4因子と強い正の相関があるのではないかと想定される。また、P行動因子である「変革力」は、「リーダーシップの自己評価」に加え池田・古川の先行研究<sup>(16)</sup>により、「経験の頻度」・「経験の新しさ」と強い正の相関があるのではないかと想定される（仮説①）。

つぎに、高校時代のリーダーシップ経験が現在のリーダーシップ自己効力感へ与える影響を明らかにするために、リーダーシップ経験についての項目（「経験の頻度」、経験の「新しさ」・「経験の困難さ」、「リーダーシップの自己評価」）を独立変数に、LSEの4因子を従属変数として共分散構造分析を行う。その際、性差の影響を統制するために性別を統制変数として投入する。

1点目の仮説としては、経験の頻度においてLSEの4因子すべてに正の影響があることが予測される。池田・古川<sup>(16)</sup>の社会人の管理職を対象にした研究によると、M行動（他者

との関係性に関する領域), P 行動 (課題遂行に関する領域) の自信は, いずれも管理職としてのリーダー経験年数が長いほうが高いことが明らかにされている. なかでも, P 行動においては, 経験年数が増すにつれてリーダーの自信の程度が有意に増加することが示されている. 以上のことから, LSE の P 行動因子である「遂行力」と「変革力」においても, 「経験の頻度」からの強い正の影響が予測される (仮説②).

2 点目として, 「リーダーシップの自己評価」から LSE への影響は, 古屋ら<sup>(13)</sup>の先行研究からも LSE の 4 因子全てに対して強い正の影響があることが予測される (仮説③).

3 点目として, 「経験の新しさ」から LSE に対しては正の影響があることが予測される. なかでも, 「変革力」は前例にとらわれず, 新しいやり方を取り入れ改革していくことについての効力感を捉えようとする因子であることから, より強い影響が予測される (仮説④).

最後に, 「経験の困難さ」についても LSE の 4 因子全てに正の影響が予測されるが, なかでもより広い視野を持つリーダーシップについての効力感を捉える「変革力」と「鼓舞力」<sup>(16)</sup>に強い影響があることが考えられる(仮説⑤). 困難な課題を解決する状況でのリーダーシップを発揮する経験は, 強固なリーダーシップ自己効力感の醸成につながるものが予測される.

以上の観点から, 大学生の「リーダーシップ自己効力感」の形成要因を検討するなかで, 高校時代にどのようなリーダーシップ経験をすることが有効であるかを明らかにするとともに, 学校現場への教育的示唆を得る.

## 2. 方法

### 2.1 調査時期・対象

2018年12月にマクロミルインターネットリサーチを利用し, 4 年制大学に通う大学 4 年生を対象に文系・理系, 男女ともに半数ずつになるように回答してもらった. 不適切な回答と判断される 1 名を除く 1031 名 (男性 468 名; 女性 563 名) のデータで分析した. 平均年齢は 22.02 歳 ( $SD = 0.79$ ) であった.

### 2.2 調査項目

デモグラフィック変数 (性別, 年齢, 所属学部) 及びリーダーシップ自己効力感, 高校でのリーダーシップ経験に関する質問を尋ねた (年齢と所属学部については今回の分析では使用していない).

リーダーシップ自己効力感の測定は, 武田・溝上<sup>(18)</sup>の LSE を使用した. LSE の項目については Table1 にまとめた. 教示文は, 「グループワークや複数の人と協同して活動を行なう際に, 以下の項目に対してどの程度 自信がありますか」とし, 「(1)まったく自信がない」「(2)やや自信がない」「(3)どちらともいえない」「(4)やや自信がある」「(5)非常に自信がある」の 5 段階で回答してもらった.

高校でのリーダーシップ経験については, 「高校時代にリーダーシップを発揮した出来事を思い浮かべてください. この場合のリーダーシップとは『グループの他の人たちと一緒に, 活動を成功させるために能動的に動くこと』をいいます」と教示し, 「(1)全くなかった」「(2)一度だけあった」「(3)数回あった」「(4)しばしばあった」「(5)よくあった」の 5 段階で経験の頻度を尋ねた.

そのあと, そのような経験が「全くなかった」と回答した人を除いた 666 名に対して, 自身がリーダーシップを発揮し

た経験のなかで最も重要だと思うものを 1 つ挙げてもらい, ①「経験の新しさ, ②「経験の困難さ, ③自分の「リーダーシップの自己評価」について 6 段階で回答してもらった. リーダーシップの経験についての教示と選択肢は以下の通りである.

#### ① 「経験の新しさ」

教示「その活動はどの程度, 自分にとって新しいことでしたか」を与え,

選択肢「(1)以前やったことと全く同じだった」「(2)おおよそ以前にやったことに似ていた」「(3)どちらかといえば以前やったことに似ていた」「(4)どちらかといえば新しいことだった」「(5)まあまあ新しいことだった」「(6)新しいことだった」の六件法で回答してもらった.

#### ② 「経験の困難さ」

教示「その活動はどの程度, 自分にとって難しいことでしたか」を与え,

選択肢「(1)全く難しくなかった」「(2)それほど難しくなかった」「(3)「どちらかといえば難しくなかった」「(4)どちらかといえば難しかった」「(5)まあまあ難しかった」「(6)非常に難しかった」の六件法で回答してもらった.

#### ③ 「リーダーシップの自己評価」

教示「グループのなかで, あなたはリーダーシップを発揮できましたか」

選択肢「(1)全く上手くできなかった」「(2)やや上手くできなかった」「(3)どちらかといえば上手くできなかった」「(4)どちらかといえば上手くできた」「(5)まあまあ上手くできた」「(6)非常に上手くできた」の六件法で回答してもらった.

Table1 Means, Standard Deviations for LSE

No	因子名	項目	M	SD
3	変革力	作業や活動がうまくいかないときに, その原因や解決策を考えること	a 3.63	0.97
5		外の世界から情報収集し, 活動の改善に役立てること	b 3.58	0.98
7		課題の重要度や緊急度で, グループとしての優先順位を決めること	c 3.48	1.03
11		進行状況をみて, 必要に応じて計画の軌道修正をすること	b 3.54	1.00
14		過去にとらわれず, 新しいやり方を取り入れること	c 3.30	1.09
16		作業の改善をすること	a 3.60	0.92
4	鼓舞力	将来の目標や方向性について, 他のメンバーが共感できるように話すこと	a 3.46	1.06
6		グループ全体に呼びかけて, 奮起をうながす話をする	3.01	1.16
12		グループの目的や方針の意義を, 他のメンバーに伝えること	b 3.48	1.03
13	共感力	グループの活動に活気をもたらすために, 今までと違うことを仕掛けること	a 3.03	1.11
15		みんなのところが一つになるように, 夢や希望を語る	b 2.98	1.16
1	遂行力	他のメンバーが成果を上げたとき, ころから喜ぶこと	3.70	1.00
8		一緒に活動する他のメンバーを信頼すること	3.69	1.05
10		グループの活動に貢献した他のメンバーを賞賛すること	3.84	0.96
2	遂行力	グループの話合いで進行役を務めること	2.97	1.16
9		役割分担を決めること	3.45	1.00

Note. 各項目の右欄のアルファベット (a~c) はそれぞれの因子の小包化を表す.

### 3. 結果

#### 3.1 リーダーシップの経験と LSE の相関分析

Table2 は各変数の平均値と標準偏差および変数間の相関係数を示したものである。まず「経験の頻度」と「経験の新しさ」、「経験の困難さ」にはかなり弱い相関しか見られなかった (順に  $r = .10, .16$ ; いずれも  $p < .01$ ) が、「リーダーシップの自己評価」とは比較的強い相関が見られた ( $r = .31, p < .01$ )。また「経験の困難さ」と「経験の新しさ」には比較的強い相関が見られた ( $r = .48, p < .01$ )。「自己評価」と「経験の新しさ」にはかなり弱い相関が見られたが ( $r = .16, p < .01$ )、「経験の困難さ」とは有意な相関関係は見られなかった。

次に、リーダーシップ経験の頻度と LSE の「遂行力」、「変革力」、「鼓舞力」とは比較的強い正の相関が見られたが (順に  $r = .44, .42, .43$ ; いずれも  $p < .01$ )、「共感力」とは弱い正の相関しか見られなかった ( $r = .26, p < .01$ )。「経験の新しさ」と LSE の間には有意ではないか、有意であってもかなり弱い相関しか見られなかった。「経験の困難さ」と LSE の間には有意な相関は見られなかった。「リーダーシップの自己評価」と LSE の「遂行力」には比較的強い正の相関が見られ ( $r = .42, p < .01$ )、「変革力」、「鼓舞力」の間には弱い正の相関が見られたが (順に  $r = .32, .38$ ; いずれも  $p < .01$ )、「共感力」の間にはかなり弱い相関しか見られなかった ( $r = .15, p < .01$ )。

の右端に付記されたアルファベットが同じ項目を小包化した)。

潜在変数を構成した後、「性別」と、リーダーシップの経験として「経験の頻度」、「経験の新しさ」、「経験の困難さ」、「リーダーシップの自己評価」を独立変数として、LSE の 4 因子に対してすべてのパスを仮定し、独立変数間および LSE の因子間に共分散を仮定し分析を行った。モデル全体の評価には  $\chi^2$  値、GFI、AGFI、RMSEA、AIC を用いた。最尤法による母数の推定を行った結果、適合度は  $\chi^2 (73) = 162.72 (p < .001)$ 、GFI = .970、AGFI = .945、RMSEA = .043、AIC = 29607.30 であった。ただし「性別」から「遂行力」と「変革力」、「経験の頻度」から「共感力」に対するパス係数は有意でなかった。また「経験の新しさ」と「経験の困難さ」からのパス係数は全て有意ではなかった。そこで「経験の新しさ」、「経験の困難さ」と有意でなかったパスを削除し、再度分析を行った。その結果、適合度は  $\chi^2 (62) = 155.38 (p < .001)$ 、GFI = .968、AGFI = .946、RMSEA = .048、AIC = 25511.81 であった。GFI、AGFI は 1 に近いほど、RMSEA は 0 に近いほど、AIC は小さいほどモデルの説明率が高く、良いモデルであると判断される。また RMSEA は 0.05 以下であれば適合度が高いと判断される。一方 0.10 以上であれば適合度は低いとされ、モデルは採用しない<sup>(22)</sup>。これらの基準に照らし合わせて本モデルの適合度は十分高いと判断された。最終的に採用したモデルを Fig.1 に示す。

「遂行力」に対しては「経験の頻度」と「リーダーシップの自己評価」からの有意な影響が見られた (順に  $\beta = .35, .47$ ;

Table2 Means, Standard Deviations, Reliability Coefficients and Correlations for all variables

変数名	$\alpha$	$M$	$SD$	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) リーダーシップ経験の頻度 <sup>a</sup>	—	2.59	1.39							
(2) 経験の新しさ <sup>b</sup>	—	4.40	1.23	.10 **						
(3) 経験の困難さ <sup>b</sup>	—	4.29	1.21	.16 **	.48 **					
(4) リーダーシップの自己評価 <sup>b</sup>	—	4.11	1.03	.31 **	.16 **	.01				
(5) LSE_遂行力 <sup>a</sup>	.59	3.21	0.91	.44 **	.05	.01	.42 **			
(6) LSE_変革力 <sup>a</sup>	.83	3.52	0.73	.42 **	.09 *	.02	.32 **	.67 **		
(7) LSE_共感力 <sup>a</sup>	.77	3.74	0.83	.26 **	.12 **	.07	.15 **	.43 **	.49 **	
(8) LSE_鼓舞力 <sup>a</sup>	.84	3.19	0.86	.43 **	.04	-.01	.38 **	.66 **	.73 **	.49 **

Note. a)  $N = 1031$ , b)  $N = 666$   
\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

#### 3.2 リーダーシップ経験がリーダーシップ自己効力感に与える影響の検討

リーダーシップの経験がリーダーシップ自己効力感に与える影響を検討するために、共分散構造分析を行った。また潜在因子 (LSE) を構成する上で、複数の項目を一つの顕在変数にまとめる小包化を行った<sup>(21)</sup>。まとめた顕在変数はパーセルと表す。小包化を行う際、項目間の相関関係を検討し、その中から無作為に項目を選出した。「遂行力」は 2 項目で潜在変数を構成し、「変革力」は、6 項目を 2 つずつまとめた 3 パーセル、「共感力」は 3 項目、「鼓舞力」は 2 パーセルと 1 項目からそれぞれ潜在変数を構成した (Table1 の項目名

いずれも  $p < .01$ )。「変革力」に対しては「経験の頻度」、「リーダーシップの自己評価」からの有意な影響が見られた (順に  $\beta = .24, .29$ ; いずれも  $p < .01$ )。「共感力」に対しては「性別」と「リーダーシップの自己評価」からの有意な影響が見られた (順に  $\beta = .18, .20$ ; いずれも  $p < .01$ )。「鼓舞力」に対しては「性別」と「経験の頻度」、「リーダーシップの自己評価」からの有意な影響が見られた (順に  $\beta = -.07, .21, .36$ ; いずれも  $p < .01$ )。

それぞれの決定係数 ( $R^2$ ) の値は「遂行力」「変革力」「共感力」「鼓舞力」で .45, .19, .07, .23 であった。

## 4 考察

### 4.1 リーダーシップ経験と LSE の相関について

高校時代のリーダーシップ経験と LSE の相関関係において、仮説では LSE のすべての因子が、リーダーシップ経験に関する項目すべて（「経験の頻度」、「経験の新しさ」、「経験の困難さ」、「リーダーシップの自己評価」と）正の相関関係を示すことを想定した。しかし、全体的に見ると「経験の頻度」と「リーダーシップの自己評価」とのみ有意な正の相関が見られ、経験の「新しさ」と「経験の困難さ」とはほとんど相関が見られず、仮説①は部分的にしか支持されなかった。また経験との関係を考慮すると 4 因子の中で「共感力」のみが他の 3 因子（「変革力」、「鼓舞力」、「遂行力」と）とは異なる性質をもつ可能性が考えられる。まず、頻度との関係においては、「変革力」、「鼓舞力」、「遂行力」は、比較的強い正の相関を示したが、「共感力」は弱い正の相関しか示さなかった。また、「リーダーシップの自己評価」との関係においても、「変革力」、「鼓舞力」、「遂行力」は比較的強い、もしくは弱い正の相関があったが、「共感力」はかなり弱い正の相関しかみられなかった。「変革力」、「鼓舞力」、「遂行力」を身につけるには、Bandura が提唱するように、遂行行動の達成が有効に働くことが示唆されたが、「共感力」は過去にリーダーシップ経験を重ねたり、成功経験を積んだりしていても、育成にそれほどつながらない可能性が示唆された。リーダーシップの自己評価、頻度ともに P 行動 2 因子との相関が高く、M 行動因子では、「鼓舞力」のみとの相関が高かったことから、「共感力」と「鼓舞力」の違いは今後明らかにしていく必要がある。

次に、経験の性質において、「経験の困難さ」と「経験の新しさ」には高い相関があり、学生にとって新しい経験を困難な経験であると感じていることがうかがえる。仮説では、「経験の困難さ」や「経験の新しさ」は、LSE と正の相関があり、因子のなかでも「変革力」は双方と強い正の相関があるのではないかと想定していた。「経験の困難さ」は LSE の 4 因子全てと有意な相関関係が見られず、「経験の新しさ」

も有意ではあったが弱い相関が「変革力」と「共感力」で見られただけであった。この結果から、単に新しい経験や困難な経験をするだけでは、リーダーシップ自己効力感に直接的な効果がないことが考えられる。

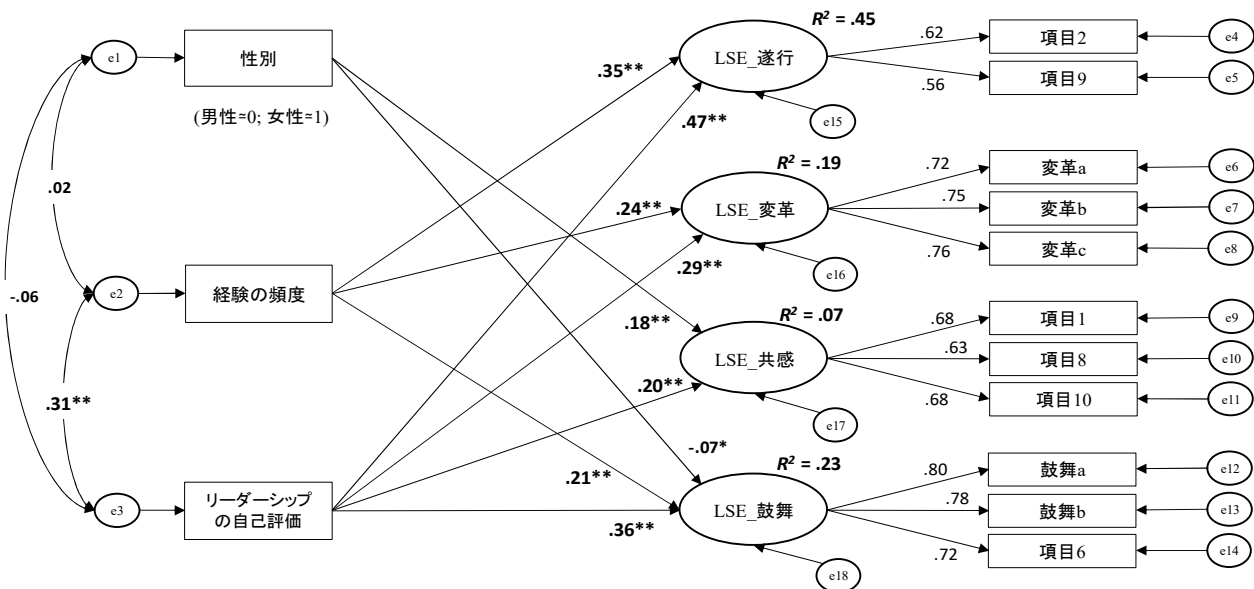
### 4.2 リーダーシップ経験が LSE に与える影響

リーダーシップの経験がリーダーシップ自己効力感に与える影響を共分散構造分析によって検討した。

「性別」は M 行動である「共感力」と「鼓舞力」に対して有意な影響を与えていたが、「鼓舞力」に対する影響力は小さかった。また「共感力」は女性のほうが高かったが、「鼓舞力」では男性のほうが高かった。いっぽう、P 行動である「遂行力」と「変革力」では性差は見られなかった。

まず仮説②では、「経験の頻度」から LSE4 因子に対して正の影響がみられると想定した。なかでも P 行動である「遂行力」と「変革力」に対しては強い影響があると予測された。しかし共分散構造分析の結果、「変革力」「鼓舞力」「遂行力」に対しては有意なパスがみられたが、「共感力」に対しては有意なパスがみられなかった。「遂行力」に対しては、仮説通り回数を重ねることが比較的強い影響がみられたが、同じく P 行動因子である「変革力」に対しては、M 行動因子である「鼓舞力」と同程度の影響しかみられず、仮説②は部分的にしか支持されなかった。因子の性質上、P 行動因子である「遂行力」と「変革力」に対しては、リーダーシップ経験の回数が有効に働くことと予測していたが、「変革力」はただ単に回数を重ねるだけでは育成することが難しいと考えられる。一方、M 行動因子である「鼓舞力」も、グループのメンバーや周囲の人たちを活動に巻き込む力であることから、経験を積むことも必要ではあるものの「変革力」と同様に単に回数を重ねるだけでは育成には限界があることが予測される。「共感力」に対して頻度からの有意な影響がみられなかったことから、他のリーダーシップ自己効力感のように経験を積むことによって高くなるわけではなく、他の要因が影響している可能性が考えられる。

次に仮説③では、「リーダーシップの自己評価」から LSE4



Note. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

数値はすべて標準化係数を表す。また図の煩雑化を避けるため従属変数間の共分散のパスについては省略した。

Fig.1 The effect of leadership experiences on Leadership Self-Efficacy

因子への強い正の影響を想定した。「遂行力」に対しては、仮説通り比較的強い影響があることが示された。「変革力」・「鼓舞力」・「共感力」に対しても「遂行力」ほど強い影響ではないが有意な影響が認められ、仮説③は支持された。相関分析では、「リーダーシップの自己評価」と「共感力」の間には、かなり弱い相関しか認められなかったが、共分散構造分析によって性差と経験の頻度の影響を統制することで、リーダーシップをうまく発揮することができたという経験が「共感力」に与える影響を明確にすることができた。

そして仮説④では、「経験の新しさ」から LSE に対しては正の影響があり、なかでも「変革力」に対しては強い影響を与えると想定した。しかし共分散構造分析の結果、いずれの因子に対しても有意な影響が見られず、仮説④は支持されなかった。単に新しい経験をするだけでは、LSE のいずれの因子にも影響がないことが明らかになった。

最後に仮説⑤では、「経験の困難さ」が LSE の 4 因子全てに対して正の影響があり、なかでも「変革力」と「鼓舞力」に対しては強い影響があると想定した。しかし分析の結果、いずれの因子に対しても有意な影響が見られなかった。経験の新しさ同様に、単に困難な経験をするだけではリーダーシップ自己効力感のいずれの因子にも影響がないことが明らかになった。

### 4.3 総合考察

リーダーシップ自己効力感のなかでも因子によって、形成要因が異なることが示唆された。リーダーシップ自己効力感に有効に働くと想定されたリーダーシップの自己評価や頻度は、「共感力」以外の 3 因子（「遂行力」・「変革力」・「鼓舞力」）の有効な形成要因であることが示されたが、今回の調査項目は「共感力」の有効な形成要因ではないことが考えられる。また単に新しい経験や困難な経験をさせるだけでは、リーダーシップ自己効力感にはいずれも効果がないことが示唆された。

### 5. 今後の課題

本研究は、大学生のリーダーシップ自己効力感に対して、高校時代のリーダーシップに関わる経験がどのような影響を与えているのかについての一部を明らかにすることができたと考えられるが、検討が十分になされていない点もある。本研究に関わる今後の課題は以下のとおりである。

まず、LSE のなかで他の 3 因子とは形成要因が異なると考えられる「共感力」について、本研究の調査項目からでは影響が見られにくかったことから、どのような経験が有効であるのかを検討していきたい。

つぎに、経験の性質に加え、どのような関係のメンバーとどのような場面で経験したかも検討する必要があると考えられる。Bandura によると、行為決定の先行要因として、「場所や行動の対象となる人など他の要因によって、しばしば異なる結果をもたらす」と言われている<sup>(12)</sup>。例えば、熟知している仲間との活動であれば、困難なことや経験のないことであつたとしても、リーダーシップを発揮すること自体は容易になる可能性が考えられる。一方で、容易なことや過去に何度も経験したことがある活動であっても、初めて会ったメンバーや関係性が良くないメンバーのなかでリーダーシップをうまく発揮できない可能性もある。場所も同様で、同じ活動であっても慣れ親しんだ場所か否かなどさまざまな環境要因の影響が考えられる。個人がリーダーシップを発揮する場面における複数の要因の組み合わせの影響を想定して

検討する必要がある。場所や人などいかなる環境においても、リーダーシップを発揮できるようになるためには、どのような力が必要なのかも併せて検討していきたい。

さらに、本研究では、経験の性質自体の困難さや新しさがリーダーシップ自己効力感に影響を与えると想定していたが、活動自体の困難さや新しさなのか、リーダーシップを発揮すること自体の困難さや新しさなのか、どちらともとれる教示文になっていた可能性がある。そのため「経験の困難さ」や「経験の新しさ」から LSE へ影響がみられなかった理由が、実際に経験自体の困難さや新しさとリーダーシップ自己効力感に関連がみられないせいなのか、回答が混在してしまったせいなのか不明である。したがって、経験自体の性質と、リーダーシップを発揮する場面の性質を弁別できるような教示へと改良することで、リーダーシップ自己効力感との関連を明確にする必要がある。

経験の性質については、こちらから特定の活動に限定をしなかったため、全員が同じ経験（例えば、体育祭でのリーダーや生徒会役員等）ではなく、回答者それぞれが別々の経験を想定して回答した。そのため、経験がリーダーシップ自己効力感に対して与える影響については、学生がどのように経験を捉えたのかという認知の問題に起因することも考えられる。つまり、客観的にみれば同程度の困難さであっても、難しいと感じるか簡単と感じるか、個人のパーソナリティや過去の経験に依存しているということである。

例えば、近年リーダーに必要とされるレジリエンスとの関連も想定される。米国の大学生に関する研究では、レジリエンスが高いリーダーは、高い成果やパフォーマンスをあげ、リーダーシップ自己効力感とレジリエンスは正の相関関係があることが報告されている<sup>(23)</sup>。経験自体に要因があるのか、それを捉える側に要因があるのかも今後の検討課題である。

今後は社会人においても同様の結果が得られるのか、縦断調査を行い高校・大学のリーダーシップ経験の影響を明らかにしていく必要がある。リーダーシップ自己効力感の育成に効果があると考えられる経験を明らかにしていくことで、複雑化する現代社会で、多様なメンバーと協働してリーダーシップを発揮できる人材の育成を目指す教育活動に示唆を与えることができるのではないかと考えられる。

### 6. 参考文献

- (1) The future of education and skills Education 2030 ([https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)) , (2019 年 9 月 30 日)
- (2) OECD Education 2030 プロジェクトについて ([https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf)) , (2019 年 9 月 30 日)
- (3) 中央教育審議会 『学士課程教育の構築に向けて（答申）』 ([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)) , (2018 年 1 月 8 日)
- (4) 泉谷道子・安野舞子, 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 , (2015), pp38-47.
- (5) Paglis, L. L., & Green, S. G. , Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of organizational behavior*, 23(2), (2002), pp215-235.

- (6) McCormick, M. J., Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), (2001), pp22-33. [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/1095](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/1095), (2019年9月30日), pp.123-135,153-162
- (7) McCormick, Michael J., Jesús Tanguma, and Anita Sohn López-Forment. Extending self-efficacy theory to leadership: A review and empirical test. *Journal of Leadership Education* 1.2, (2002), pp 34-49.
- (8) Dugan, J. P., & Komives, S. R., Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), (2010), pp525-549.
- (9) Dugan, J. P., Kodama, C., Correia, B., & Associates., Multi-Institutional Study of Leadership insight report: Leadership program delivery. College Park, MD: National Clearing House for Leadership Programs, (2013), p22-23
- (10) "Council for the Advancement of Standards in Higher Education, [http://www.leadershipeducationresources.com/uploads/1/7/1/7/17175640/cas\\_standards\\_lead\\_programs.pdf](http://www.leadershipeducationresources.com/uploads/1/7/1/7/17175640/cas_standards_lead_programs.pdf), (2018年9月28日)
- (11) Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (1977), pp191-215.
- (12) バンデューラ, A. (1977) & 原野広太郎 (監訳). 『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—(オンデマンド版)』, (2012), pp65-104, 金子書房.
- (13) 古屋健・音山若穂・懸川武史, 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, (2014), pp27-36.
- (14) バンデューラ, A., (1997). 本明寛・野口京子監訳. 『激動社会の中の自己効力』, (2017), pp 1-41, 金子書房.
- (15) Patterson, J., & Patterson, J. H. Resilience in the face of imposed changes. *Principal Leadership*, 1(6), (2001), pp50-55.
- (16) 池田浩・古川久敬, リーダーの自信に関する研究—自信測定尺度の開発およびマネジメント志向性との関連性—, *実験社会心理学研究*, 44(2), (2005), pp145-156.
- (17) 溝上慎一, 『大学生白書 2018 : いまの大学教育では学生を変えられない』, (2018), pp8-12, 東信堂.
- (18) 武田佳子・溝上慎一, 大学生のリーダーシップ自己効力感に関する研究—時間的・空間的展望に着目して—日本リーダーシップ学会論文集, 2, (2019), pp23-30.
- (19) 三隅二不二, 『リーダーシップの科学 指導力の科学的診断法』 15, (1986), pp65-94, 講談社.
- (20) 吉田道雄・三隅二不二・山田昭・三角恵美子・桜井幸博・金城亮・徳留英二, 『リーダーシップ PM 理論に基づくトレーニングの開発』, *INSS JOURNAL*, 2, (1995), pp214-248.
- (21) 星野崇宏・岡田謙介・前田忠彦, 『構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について: 展望とシミュレーション研究による新たな知見』, *行動計量学* 32, (2005), pp.209-235.
- (22) 豊田秀樹, 『共分散構造分析[入門編]: 構造方程式モデリング』, (1998), pp170-177, 朝倉書店,
- (23) Kodama, Corinne Maekawa, "A Structural Model of Leadership Self-Efficacy for Asian American Students: Examining Influences of Collective Racial Esteem and Resilience" (2014). Dissertations. 1095.

## 4. リーダーシップ理論における危機管理の位置づけについて

(組織にとって危機とは何か)

新井 敏夫 \*1

Reconsidering the importance of crisis management in leadership research

(What Is an Organizational Crisis)

Toshio ARAI

\*1 Toshio ARAI, Kogakuin University, Nishi-shinjuku1-24-2, Shinjuku-ku, Tokyo

### Abstract

Crisis management has long been studied and developed a rich field of literature. However, much of the crisis management research is focusing on crisis coping strategies and underscores the categorization of organizational crisis. The purpose of this study is to identify and categorize different types of crisis, specifically for a profit-oriented organization. By understanding the type of crisis, each levels of organizational leaders (i.e., executives, project managers) can take prompt and accurate initial responses toward the crisis.

*Key Words:* Leader, Leadership, Crisis Management, Crisis,

### 1. 緒言

リーダーシップ論の中には危機管理について触れられていないものも多く存在するが、ノール・M.ティシーらは「決断、本物のリーダーシップの核心にあるもの。臨機応変に意思決定を重ねていくプロセスであり、これが展開されるのは、人事、戦略そして危機の三つの領域だ。」<sup>(1)</sup>と、リーダーシップ発現の場として危機管理を重要視している。

実際、危機に際してリーダーの果たす役割は大きく、優れたリーダーが危機対応を行った場合と危機管理に適さないリーダーが危機対応を行った場合とでは、被害のレベルに格段の差が出る。

危機管理はリーダーに期待される大きな役割でありながら、リーダーシップ理論の中で危機管理論の位置づけは、必ずしもはっきりしない。リーダーシップ理論の中で、危機管理をどのように扱うべきなのか、明快に述べた著作は少ない。

むしろ危機管理論とリーダーシップ論はこれまで別個に議論されてきた。危機管理については様々な研究が行われ、成果として様々な論文、出版物が刊行されている。ところが危機管理に関するほとんどの出版物は、危機の対処法に関するものであって、危機に際してリーダーの果たす役割、リーダーの行動といった観点からの議論は少ない。

リスクマネジメント、危機管理およびコミュニケーションについて優れた分析を行いながら、経営者のリーダーシップについてはあまり触れられていなかったり（井上 2015）<sup>(2)</sup>、企業の危機対応としてBCP（Business Continuity Plan）策定の重要性を説きながら、この中で果たす経営者の重要な役割については記述が少なかったり（仲間 2008）<sup>(3)</sup>、従来の危機

管理論では、リーダーの果たす役割・機能について議論が十分に展開されているとは言えない。

本研究は、組織にとって危機とは何か、特に営利組織である企業にとって危機とは何か、何が対処すべき危機なのかを明らかにし、これをリーダーシップ理論の中に位置づけることを目的としている。

これによって、企業のそれぞれの組織段階のリーダーが、対処すべき危機とは何かを把握することが容易となり、危機への初動対応が素早く行われることが期待できる。

### 2. 研究方法

リーダーシップ論をどのように展開するにしても、出発点はリーダーシップの定義になると考えられる。リーダーシップをいかに定義づけるかによって、その後の議論は大きく異なる。リーダーシップをこういうものだとして定義づけてしまえば、このことによって、議論の対象が限定されるからである。

リーダーシップ理論における危機管理の位置づけについても、リーダーシップの定義との関係で、理論的な位置づけを把握することができれば、体系的な議論をすっきりさせることができる。

そこで本論では、まず代表的なリーダーシップの定義について調査を行う。ところが、結論から言うと、代表的なリーダーシップの定義の中には、明示的に危機管理を含んでいるものはない。

そのため、実際の企業危機について調査を行い、理論的な観点から、リーダーが危機管理を行う必然性について検証を行う。



### 3. 調査方法

まず代表的なリーダーシップの定義について調査を行い、それぞれの定義を構成する要素に分解する。この中で、危機管理論について触れているものがあるかどうかを検討する。

次に、実際の企業危機について具体的に調査・分析を行い、これを類型化して、どのような事件や事故が危機管理の対象になるのかを分析する。

さらに、リーダーの危機管理行動を分析し、最終的にリーダーシップの定義とリーダーの危機管理行動の関係を明らかにし、危機管理はリーダーシップの重要な発現の場であることを明らかにする。

### 4. リーダーシップの定義に関する先行研究と分析

リーダーシップの定義に関して既存の文献を探していくと、リーダーシップを明確に定義づけているものは意外と少ない。これはリーダーシップの定義とリーダーの役割論・機能論を分離することが難しいからではないかと考えられる。リーダーの機能・役割はこういうものだという議論はそのままリーダーシップの定義になりやすい。

世に出版されているリーダーシップ論はどうしてもリーダーの機能論・役割論を直ちに展開しており、リーダーシップの定義から出発しているものは少ない。

こうした中で、Katz and Kahn (1966) (4)は、「リーダーシップは、影響力を行使する人と影響される人びと、という二つの対象を示唆する関係概念である」と、リーダーシップの定義を対人関係・対組織関係から記述し、リーダーの役割論・機能論から分離している。

ドラッカーも「リーダーに関する唯一の定義は、付き従う者がいるということである」(5)とリーダーシップについて、主として人間関係の面から定義していることがある。これをドラッカーの第一の定義としよう。

「リーダーシップとは、率いる者と率いられる側との対人関係である。非公式集団ではふつう、人はリーダーの肉体的なパワーやカリスマ性についていく。公式組織では、リー

ダーは上から任命されており、マネジャーは自分の役職に付与されたパワーにたよらねばならないことがよくある。」

(Henry Mintzberg 2014) というミンツバーグの定義も同じ方向にある。

ミンツバーグは、リーダーシップについて以上のように把握したうえで、リーダーの役割を、(1)対人関係に関連するもの、(2)情報伝達を扱うもの、(3)本質的に意思決定にかかわるもの、と三つに分類し、さらに三つの分野で10の役割について詳述している(6)。

これらに対して、「リーダーとは、目標を定め、優先順位を定め、基準を定めて、それを維持するものである」というP.F.ドラッカーの第二の定義(7)や、「リーダーシップとは、ビジョンと戦略を作り上げる、戦略の遂行に向けてそれに関わる人々を結集する、あるいは、ビジョンの実現をめざして人々に対してエンパワーメントを行うなど、障害を乗り越えてでも実現する力のことであり」というジョン・P.コッターの定義(8)は、リーダーの役割論・機能論を大きく取込んでいる。

C.バーナードも「必要欠くべからざる社会的な本質的な存在であって、共同目的に共通の意味を与え、他の誘因を効果的ならしめる誘因を創造し、変化する環境の中で、無数の意思決定の主観的側面に一貫性を与え、協働に必要な強い凝集力を生み出す個人的確信を吹き込むものである」(9)と、集団の結集、一貫した活動に関するリーダーの機能を定義に取り込んでいる。

Table1は、リーダーシップに関する代表的な定義を表にまとめると同時に、それぞれの定義内容を、対人関係・対組織関係に関する記述と、リーダーの機能・役割に分解したものである。

リーダーの役割・機能に関する記述は、意図的に目標の設定、戦略・戦術の策定・実施、チーム能力の維持・向上に分解したのではなく、機能の種類別に分解したら、たまたまこの範囲に収まったものである。

Katz and Kahn やドラッカーの第一定義では、リーダーシップに関する定義を、対人関係・対組織関係に関する記述に限

Table 1 Analyzing Definitions of Leadership

	対人関係・対組織関係に関する記述	目標の設定	戦略・戦術の策定・実施	チーム能力の維持・向上
Katz and Kahn	リーダーシップは、影響力を行使する人と影響される人びと、という二つの対象を示唆する関係概念である			
P.F.ドラッカー 1	リーダーに関する唯一の定義は、付き従う者がいるということである			
Henry Mintzberg	率いる者と率いられる側との対人関係			非公式集団では人はリーダーの肉体的なパワーやカリスマ性についていく。公式組織では、マネジャーは自分の役職に付与されたパワーにたよらねばならないことがある。
P.F.ドラッカー 2	リーダーとは、目標を定め、優先順位を定め、基準を定めて、それを維持するものである	目標を定め		優先順位を定め、基準を定めて、それを維持するものである
ジョン・P.コッター	リーダーシップとは、ビジョンと戦略を作り上げる、戦略の遂行に向けてそれに関わる人々を結集する、あるいは、ビジョンの実現をめざして人々に対してエンパワーメントを行うなど、障害を乗り越えてでも実現する力のことであり	ビジョン	戦略を作り上げる	戦略の遂行に向けてそれに関わる人々を結集する。ビジョンの実現をめざして人々に対してエンパワーメントを行う。
C.バーナード	必要欠くべからざる社会的な本質的な存在	共同目的に共通の意味を与え		他の誘因を効果的ならしめる誘因を創造し、変化する環境の中で、無数の意思決定の主観的側面に一貫性を与え、協働に必要な強い凝集力を生み出す個人的確信を吹き込む
本稿の立場	集団を率いて目的・目標を達成する行為である	目的・目標を達成する		
	集団を率いる行為である			

定している。ミンツバーグの定義は、対人関係・対組織関係に関する記述に限定しながらも、非公式集団と公式組織のリーダーの求心力の違いについて触れている。

ドラッカーの第二定義とC.バーナードの定義は、戦略・戦術の策定・実施には触れていないが、ジョン・P・コッターの定義は、三つの機能それぞれに触れている。

本稿の立場は、組織及び組織目標はリーダー以前に存在するものであり、リーダーシップは、対組織関係と目的・目標の設定の両面から、定義されるべきだと考えている<sup>(10)</sup>。

以上の代表的なリーダーシップの定義では、危機管理に正面から触れたものは存在しない。

## 5. 実際の企業危機に関する事例研究

それでは危機管理をリーダーシップ理論の中でどのように位置付ければ良いのだろうか。実際の企業危機について具体的に例示・分析を行い、どのような事件や事故が危機管理の対象になるのかを分析する。

### 5.1 社内・社外の事件・事故

具体的に殆どの危機管理論で想定しているのは事件・事故である。ところが相場の格言では「事故は買い、事件は売り」などと言われている。突発的な事故は、短期的には悪影響があるかもしれないが、いずれ業績は回復する。だから相場の押目では買いということである。

事件はその背後にある企業の根本的な体質が現れたものと考えられる時は売りということだが、事件と事故の境は必ずしもはっきりしない。

もちろん、危機管理を担当するセクションにとっては事件でも事故でも危機に違いないが、通常の事故は現場で対応できるものであり、事件はもはや社会性を帯びており、現場だけの対応では不十分になる可能性が高い。

### 5.2 犯罪行為

犯罪行為は事件の典型である。トップマネジメントの絡む経済事犯は勿論のこと、窃盗や横領といった財産犯でもその金額によっては大ごとになるし、単純な傷害事件であっても、犯人がその組織の上級職員である場合には社会的に大きく騒がれる可能性がある。

しかし、トップマネジメントが関わった経済事犯以外は、ほとんどの場合、広報等の現場対応が可能である。企業業績は多くの企業人の真摯な経済努力によって支えられているのであって、多くの場合企業業績に決定的なダメージを与えることはない。

### 5.3 製品の瑕疵

製品の瑕疵も典型的な危機管理の事例として取り上げられるが、これは雪印乳業（社名は事件当時）の事例に影響を受けていると考えられる。

2000年の雪印乳業の食中毒事件では、6月27日に食中毒の最初の届出がなされて以降、大阪市が6月28日に製造自粛、回収、事実の公表を指導したものの、翌6月29日になって雪印乳業が食中毒事件の発生を公表、6月30日に大阪市が製品の回収を命令した。

しかし社告の掲載、記者発表、製品の自主回収などが遅れたために、7月10日までに14,780名の有症者数が報告されてい

る。適切な危機対応であれば、6月27日に全てが実行されるべきであった。

最終的に北海道大樹工場が製造した脱脂粉乳から黄色ブドウ球菌の毒素が検出され、原因が特定されたのは8月18日である。

評判の失墜を恐れるあまり正確な情報を適時に公表せず、被害の拡大を防ぐ努力を二の次にしたために、事故であったかもしれないものを事件にまで発展させ、ブランド価値を傷つけ、企業の存続を不可能にした事例である<sup>(11)</sup>。

この事例以降、食品業界では食中毒事案が発生した場合には即時に、事実の公表、関係政府機関への届出、製品の販売中止、流通過程からの製品の回収が行われるようになっている。

雪印乳業の事例は、企業の対応によっては、ブランド価値を棄損し、企業の存続にまで発展することがあることを示したものである。

これに対して、最近の大和ハウス工業の建築基準法違反事案では、全国で独立基礎の仕様が不適合な物件を、3,763棟（2019年6月18日公表）も供給しながら、ブランド価値の棄損にまでは至っていない。

以上は危機管理論の想定する典型的な危機であるが、大規模なシステム障害も企業の危機として対応が必要である。

### 5.4 大規模なシステム障害

2002年4月のみずほファイナンシャルグループのシステム障害では、統合システムの開業初日からATMの障害が発生し、250万件もの口座振替の遅延が発生しただけでなく、約3万件の二重引き落としが発覚した<sup>(12)</sup>。

企業活動にとって、金融システムは言わば血液の循環であり、これに対する信頼の欠如は、みずほファイナンシャルグループに対する信頼の喪失につながりかねない事件であった。

### 5.5 大口取引先の政策変更

これも企業危機を引き起こしかねない事案である。代理店による販売政策を採っていた企業が、インターネットによる直接販売に舵を切れば、販売代理店にとっては重大な危機となる。

### 5.6 大口取引先の担当者の変更

小さな企業にとっては、大口取引先の担当者が代わっただけでも、企業としての危機を迎えることがある。

営業上の人間関係でしっかりした絆を築き上げたと思っただけでも、取引先の上司が代われば、現場同士の人間的なつながりは、公正な取引を歪める癒着と映ることも少なくない。その上司は従来の担当者をそれまであまりつながりのなかった者に変更するかもしれない。

### 5.7 政策当局によるレギュレーションの変更

政策当局によるレギュレーションの変更が、企業業績に決定的な影響を与えることも少なくない。大気汚染に対するマスキー法の施行がこの例である。期限までにマスキー法の示す有害物質の排出基準を達成できない車は、最大の市場である米国で販売することはできなくなった。

実際にはマスクー法をベースにした日本の昭和 53 年排出ガス規制が、世界で最も厳しい規制となったが、対応できない自動車メーカーにとっては、大きな脅威となった。

## 5.8 市場にプラットフォームとして君臨している企業のレギュレーションの変更

例えば GAF A と呼ばれるインターネット上の巨大企業のレギュレーションの変更が小さなインターネット企業群の業績を直撃することもある。例えば facebook が、広告の配信に関するレギュレーションを変更すれば、広告会社は広告主に約束した広告の露出回数を満足することができないといったケースも発生する。

## 5.9 ライバル会社の攻勢・新製品の開発

ライバル会社が思い切った値引き攻勢や魅力的な新製品の開発を行うことによって、大幅に市場シェアを奪うこともありうる。競争の相手企業は、それだけで危機に陥ることになる。

## 5.10 市場のあり方を覆すような新技術の開発・普及

例えば、ダイソンの掃除機はそれまでのフィルター型の掃除機とは全く異なっている。一度ダイソン型の掃除機（ダイソン社の掃除機及びダイソン社からライセンスの供与を受けて製作した掃除機）を使った消費者が、フィルター型の掃除機に戻ることは考えられない。

この一・二年で、家電の量販店は様変わりした。ダイソン型でない掃除機を探すことの方が難しくなっている。

## 5.11 当社キーマンの病気・退職など

当社の基幹技術を担っていた技術者の技術承継がうまくいかず、病気等で退職した場合には、それだけで企業は危機を迎える。営業上のキーマンが他社に引き抜かれただけで、倒産に追い込まれた企業もある。

## 5.12 経営者の未熟

経営者の未熟さのために、企業が危機を迎えることもある。(畑村 2002) には、会社法に関する知識の不足を突かれ、イトマンに「つば八」を乗っ取られた経営者の事例がまとめられている<sup>(13)</sup>。

## 6. 危機管理論の位置づけ

以上見てきたように、企業にとって危機は、事件、事故、製品の瑕疵に止まらない。

それでは、企業経営者、中間管理職等リーダー職にある者は、企業危機をどのようにとらえればよいのだろうか。5. に挙げた事例研究は、すべてが企業危機にまで至った事例ではない。5. に掲げた事例のうち、企業危機は、次のような段階に至ったものであり、危機管理とはこのような段階に至ることを防止する活動である。

企業にとって危機とは、

- (1) 企業・組織の目的・目標の達成に重大な障害となるもの

企業組織はそれぞれ特有の目的・目標を有している。事件の発生や重大なシステム障害によってこれを達成することが不可能になった場合は、組織はその存在意義を失う。

- (2) 企業の採用する戦略・戦術の実施に重大な障害となるもの

5.10 に示すように、ダイソンの掃除機の出現に対しては、従来のフィルター型の掃除機を製造販売しているメーカーは、販売戦略そのものを見直さなければならぬ。その上で、ダイソンに負けない画期的掃除機の開発を行うのか、ダイソン社から技術供与を受けるのか、技術戦略の見直しも迫られることになる。

従来の製品では販売成果が上がらない、技術開発が不可能である、技術供与が受けられないなどの理由で、戦略・戦術の立案実施に重大な障害が起これば、企業は目的・目標を達成することができなくなる。

- (3) 企業組織の維持・向上を危うくするもの

5.11 に示すように、技術承継が上手く行かず、技術セクションが機能しなくなる事例や、優秀な営業マンが多数引き抜かれたことにより、営業体制に重大な支障が生じるようなケースである。

企業組織が維持できなければ、目標の達成は不可能になる。

- (4) 企業・組織の存続そのものを危うくするもの

5.11 に示す事例のように、企業が乗っ取られたような事例や 5.3 に示す雪印乳業の事例のように、企業・組織そのものの存続が危うくなった場合には、もはや目標達成どころではない。

目の前に起こった事象が、そのようなものに拡大する可能性があるのかどうか、そういう目で見れば即座に危機管理行動を起こすべきか否かの判断は比較的容易になる。また目の前に起こった単なる事件や事故を、企業危機にしないための方策も思いつくに違いない。マスメディア対策も慎重に織り込んだ発言を考えることになる。

筆者は 2018 年の論文の中で、リーダーの機能を、

- (1) 目的・目標の明示
- (2) 戦略・戦術（計画）の立案・実施
- (3) 組織能力の維持・向上

に分類し、このリーダーの三つの機能から出発すれば、科学的なリーダーシップ論が展開し易くなることを説明している<sup>(14)</sup>。

上述した企業にとっての危機とは、このリーダーの三つの機能が果たせなくなる状態、三つの機能の遂行を危うくする状態を示している。とすると、この状態に陥ることを防止する危機管理も、当然のことながらリーダーの役割である。

4. のリーダーシップの定義に関する分析との関係で言えば、いずれの定義を探るにしても、リーダーシップの定義に予定されたリーダーの行動が実施できなくなる状態が、企業にとっての危機状態である。

とすると、このような危機状態に陥ることを防止する危機管理活動は、当然リーダーの担うべき役割として、リーダーシップ理論の中に位置づけられなければならない。

## 7. 危機対応の実際

企業組織に対する重大な危機はいずれもライン組織の活動の周辺で発生する。スタッフ部門の活動が重大な企業危機を引き起こすことも全くないわけではないが、数は少ない。本来スタッフ部門はリスクをコントロールする使命を負っているからである。

したがって危機を収束に向かわせるのもラインの仕事である。危機に際しては、トップの指揮命令に従い、ラインの組織が総力をあげなければ解決しない。

大事なことは、危機管理室などというスタッフ部門を設置して危機管理を任せても意味がないということである。スタッフ部門は、実際の危機に際しては代表取締役のアドバイザーとしてしか機能しない。そのようなアドバイザーが必要なのかどうかについては、別稿に譲ることとしたい。

### 7.1 危機発生時のクライシスマネジメント

発生した危機に対する危機管理の目標は、



Fig. 1 Crisis Management in the event of a crisis

の二点である。

危機管理セミナーに行ってみたらマスメディア対策だったという事が良くある。確かにマスコミの対応に失敗すれば評判が失われ、実際の危機以上に企業の存続が危うくなる。マスメディア対応は非常に大切な危機管理の要素である。

しかし順番を間違えてはいけな。何よりも被害の拡大を防ぐ事が危機管理の第一の目的である。まずこれを誠実に実施しなければならない。

被害の拡大を防ぐためには正確な原因を究明する必要がある。正確な原因を究明できれば正しい対応と被害の拡大を防止するための正確な対策を立てることができる。

しかしこれよりも大事なのがスピードである。被害が深刻であるか、急速な拡大が予想される場合には、原因が特定される前であっても即時に全商品の販売停止、市場からの回収が行われるべきである。何よりも、被害の拡大の即時の防止が危機管理の第一の目的である。先述したように、食品の場合などはむしろこれが正しい手順となった。

被害の拡大防止は報道の目的にも合致しており、被害の拡大を防止するための誠実な努力は必ずマスメディアもわかってくる。

危機管理に重要なのはスピードである。どんなに小さな危機でも即刻対応しなければならない。危機は放置すれば拡大する性質がある。小さな危機に対する対応が遅れたばかりに大きな被害をもたらす事は良くある。

## 7.2 日常のクライシスマネジメント

危機対応は実際に危機が発生してしまってからでは遅い。危機にスピーディーに対応するためには普段の危機分析、危機予測が重要である。

### 7.2.1 危機予測

大切なことは、リーダーは自分が率いる組織を取り巻く危機について日頃から分析しておく事である。これは組織・職能の各階層で行われなければならない。

5.で例示したように、実際の危機は業務の数だけ存在する。さらに時間とともに、経済環境や技術革新とともに変化する。これをいかに把握するかが問題である。

組織が大きくなればなるほど、トップは全容を把握することが難しくなる。

そこで定期的に、「各組織で起こっては嫌だと考えること」「こういうことが起こると大変なことになると思うこと」について、社内の各組織に可能な限り調査・列挙させる必要がある。

会社を取巻く危機については、株主も経営側も心配事は共通である。今後起こるべき経営環境の変化にどのように対応するのかは、的確に方針を示さなければならない。

そのために各組織の抱える危機情報を吸い上げ、経営陣が会社を取巻く危機について、残らず認識できるようにしておく必要がある。

### 7.2.2 危機回避策の検討

前項で全社の危機予測を行う方法について説明したが、そのうちの危険性の高いもの（起きる可能性の高いもの、起きた場合に想定される害悪が大きなもの）については、危機回避策を検討しておかなければならない。

まずは起案した当事者（現場の社員のこともあれば、所属長のこともある）に、回避策・解決策を立案させる。次にその上長に回避策・解決策を立案させる。上長は別の情報源や必要な知識を持っている可能性もあるからである。

これに基づいて役員会で議論を行う。実際の危機対応のシミュレーションを行うと同時に、危機分析や対応策を共有・修正するためである。新たな投資が必要になったり、新たな提携関係が必要と考えられる場合は、必要な意思決定が行われる。



Fig. 2 Preparing for the crisis

## 7.3 リーダーの果たすべき役割としての危機管理

リーダーの役割としての危機管理は、(5.に示したように)業務に対応して発生する事件・事故等を、日常のCrisis Management, 危機発生時のCrisis Managementを通じて、6.に示した組織の危機にまで拡大しない努力である。

企業に発生した危機が企業・組織の目的・目標の達成に重大な障害となる場合、企業の採用する戦略・戦術の実施に重大な障害となる場合、企業組織の維持・向上を危うくするも

のである場合、企業・組織そのものの存続を危うくする場合には、リーダーはその活躍の場を失うことになる。

したがってそのような状態に至ることを防ぐ危機管理はリーダーの果たすべき重要な役割であって、リーダーシップ論の一部として、危機管理論を当然に展開することができる。

危機発生時でも日常の危機管理でも、企業リーダーは、危機を引き起こしかねない事象に対して、自分が今何に対峙しているのか、望ましい結果は何で、自分の言動で何を引き起こしかねないのか、常に意識するのは当然のことである。

危機を引き起こしかねない事象を放置すれば、リーダーは自らの率いる組織を消滅させることになるか、自らの機能を発揮することができなくなるからである。

## 8. 結言

本研究では、従来は位置づけがあいまいであった危機管理論を、リーダーシップ理論の中で展開する理論的な根拠の一部を提示することができたと考えている。

今後はリーダーの役割・機能論の後に、これを遂行することを困難にする事態として危機を位置づけ、これに対する対応としての危機管理論を展開したいと考えている。

## 参考文献

- (1) ノール・M.ティシー, ウォレン・ベニス著「優れたリーダーの思考と行動 決断力の構造」(2009)ダイヤモンド社
- (2) 「リスクマネジメントと危機管理—コミュニケーションの観点から—」井上邦夫 経営論集 86号 pp101-111 2015
- (3) 「危機管理の理論—事業継続のための経営戦略—」仲間妙子 千葉商大論叢 45巻4号 PP35-59 2008年
- (4) Kats D. and Kahn R.L.(1966) The Social Psychology of Organizations, New York: Wiley
- (5) P.F.ドラッカー「未来企業」, ダイヤモンド社
- (6) Henry Mintzberg 「マネジャーの仕事」奥村哲史, 須貝栄訳 白桃書房 2014
- (7) P.F.ドラッカー, 「未来企業 生き残る組織の条件」(1992), pp147
- (8) ジョン・P.コッター, 「リーダーシップ論」, (1999), ダイヤモンド社
- (9) Bernard Chester I. 「経営者の役割」(山本安次郎他訳) 1956 ダイヤモンド社
- (10) 新井敏夫「リーダーシップの定義とリーダーの役割・機能論の関係に関する試論」JLA 第2回研究講演会講演論文集 pp11-12
- (11) 失敗知識データベース失敗百選「雪印乳業の乳製品による集団食中毒事件」
- (12) 失敗知識データベース失敗百選「みずほファイナンシャルグループ大規模システム障害」
- (13) 畑村洋太郎編著 「社長のための失敗学」 日本実業出版社
- (14) 新井敏夫「リーダーの三つの機能に関する事例研究」JLA 論文集 第一号 (2018) pp31-38

## 5. 大学ゼミ指導を通じたリーダーシップ開発

保本 正芳\*1, 西村 太嘉\*2

### Leadership development in Undergraduate Professional Seminar

Masayoshi YASUMOTO and Hiroyoshi NISHIMURA

\*1 Kindai University, 3-4-1 Kowakae, Higashi-Osaka, Osaka

\*2 Misky Co.,Ltd, 1-3-17 Minami-Senba, Chuo-ku, Osaka

#### Abstract

In recent years, an increase in the turnover rate of new graduates has been a problem. The biggest factor is mismatching with companies that have found a job as a result of working on their job hunting activities without being able to recognize their strengths correctly, despite thinking about their own life and being unable to think about themselves. Seems to be happening. Leadership has become important as one of the abilities to acquire before graduating from the university at the 2008 Central Education Council. Leadership can be demonstrated by understanding the differences between yourself and others and utilizing the “strengths” that you take for granted.

In this paper, we show the method and results of seminar guidance focusing on improving the leadership ability of each “strength” based on the results of the strength finder conducted at undergraduate professional seminars since 2014.

*Key Words:* Strengths-Finder, Leadership, Professional Seminar, Education

#### 1. はじめに

経営学者 P.F.ドラッカー氏は、著書『プロフェッショナルの条件』において、リーダーシップとは組織の使命を考え抜き、それを目に見えるかたちで確立することとし<sup>(1)</sup>、フォロワーシップがあって初めて成立する「対話的な行為」とも捉えている。リーダーシップの手法は、時代や環境によって様々に変化しているが、「共通の目標（成果）を達成するためにメンバーの力を引き出す」という考えは変化していない。現在のグローバル社会において、企業は様々な状況の変化に対して、素早い対応が求められており、組織の中での「リーダーシップ」はトップだけが持てば良い能力ではなく、組織に属する全ての人に求められている。

さらにドラッカー氏は、著書『経営者の条件』の中において、「成果を上げるには、利用できるかぎりの強み、すなわち同僚の強み、上司の強み、自分自身の強み、を使わなければならない。強みこそが機会である。強みを生かすことが、組織の特有の目的である」と述べている<sup>(2)</sup>。経営者と従業員の相互で、他者との違いを理解し、自分では当たり前となる「強み」を活かすことで、それぞれの「リーダーシップ」を発揮することが出来、組織や集団を成果に導くことが出来ると考えられる。

「強み」は、一般的に人が活躍し最善を尽くすことを可能にさせる特性と定義されている。強みを測定する尺度として代表的なものが、米国 Gallup 社のストレングス・ファインダーである<sup>(3,4)</sup>。筆者らは、日本リーダーシップ学会論文集第2号にて、本テストを活用した社会人のリーダーシップの習得について報告し、組織の改善には、経営者が従業員の資質を知った上で、相互理解を深め、経営者だけでなく、全員の「強み」を発揮させることが必要であることを示した<sup>(5)</sup>。

さらに、2008年の中央教育審議会答申「学士力」の中で、大学卒業時まで身に付けるべき能力としての一つとして、リーダーシップが挙げられており、大学でのリーダーシップ教育が重要となっている。また、2006年から経済産業省が提唱している「社会人基礎力」は、3つの能力（12の能力要素）、「前に踏み出す力（アクション）」、「考え抜く力（シンキング）」、「チームで働く力（チームワーク）」から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」とされている。リーダーシップには「前に踏み出す力」や「チームで働く力」を発揮することが求められるとも言える<sup>(6)</sup>。

本論では、2014年より大学3年次から配属される専門ゼミにて実施した、ストレングス・ファインダーの結果を元に、それぞれの「強み」によるリーダーシップ力の向上を意識したゼミ指導と、その結果について報告する。

#### 2. ゼミの運営

「ゼミ」とは「ゼミナール」の略称であり、大学入学時に共通教養科目として実施される「基礎ゼミ」から、高学年時に教員の指導のもと研究を進める「専門ゼミ」などがある<sup>(7)</sup>。ここでは、「専門ゼミ」を対象とし、3年前期から「卒業研究ゼミナール」という名称で、学生達が配属され、2年間実施される。学生は、2年次の2月上旬までに希望を提出し、それら結果をもとに、12名前後の学生が配属される。すべての学生が第1志望の年度もあれば、そうではない場合もある。

筆者の保本は文系学部属するが、担当する「卒業研究ゼミナール」では地理情報システム(GIS)の使用や衛星データの解析などを行う学生もおり、文理融合のゼミナールとなっ

ている。3年次は、前・後期で週1回(90分)のゼミを行い、下記を行う。

- ① グループディスカッション・グループワーク  
教員が用意したテーマ対して、各グループで調べ、意見をまとめ、パワーポイントで発表、その後、報告書の作成を行う。グループは3,4人で、毎回メンバーが異なる。
- ② 4年生との交流：月1回程度  
4年生の卒業研究進捗報告会や3年生のグループワーク発表会などで交流する。
- ③ 社会人ゲストの講演：不定期  
様々な分野の社会人のゲストを招き、仕事や学生時代の話聞く。
- ④ 各自で卒業研究のテーマの検討(後期)  
4年で実施する卒業研究のテーマを教員と相談しながら検討する。

3年次ではグループワークを取り入れているが、メンバー内でお互いを認め合い、協力することが出来ないと、非常に低調なゼミ運営となる。教員の働きかけは、もちろんだが、学生達がそれぞれの強みを理解し、グループの向上を図らなければならない。また、保本は3年ゼミ生に対して、過去の体験などを基にした自己分析(自分の長所・短所)や価値観分析をさせ、自分を客観視することを心がけるように伝えたが、自分の過去の経験に対する考え(想い)を整理できず、なかなか自己分析が進まない状況が見られた。近年の新卒社員の離職率が高い要因は、就職活動時に正しく自分の強みを認識出来ない上で活動した結果、就職した企業とのミスマッチングが最も大きな要因として考えられる<sup>(5)</sup>。

4年次は、前・後期で週2回のゼミで、研究作業や教員とのディスカッション、進捗報告などを行い、1年間の研究成果として、卒業論文にまとめ、2月に発表を行う。その間、学生たちは、インターンシップの参加を経て、就職活動を行うことになる。2年間で教員と学生の間や学生同士での結びつきは強くなる。ゼミ活動(グループディスカッションやグループワークなど)は「専門教育」だけでなく、「キャリア教育」としても重要である。

そこで、2014年から、自己分析ツールの一つである米国Gallup社のストレンクス・ファインダー・テストをゼミ指導に活用することにした。

### 3. ストレンクス・ファインダーの結果

ストレンクス・ファインダー・テストは、200万人の成功者のアンケートをもとに作成されており、非常に信憑性の高いものとされている。2017年末の段階で、全世界1700万人以上が本テストの結果を活用している。Webサイト上で、177問の質問を所要時間30-40分で答えることにより、34種類の資質(表1参照)の内、最も強く表れている上位5つの資質が示される。本テストを受講することで、客観的に自分の才能や、自分に合った働き方、どんなことにモチベーションを感じる等を知ることができる。自己理解の必要な学生には最適と言える。

米国Gallup社では、34の資質を「リーダーシップ」の観点から、下記4種類に分類している<sup>(6)</sup>(表1参照)。

- ① 実行力(アイデアを「捕まえて」現実のものにする能力)
- ② 影響力(グループの主張を確実に周囲に伝える能力)
- ③ 人間関係構築力(グループ全体をまとめ、より大きな力へと変える能力)、

- ④ 戦略的思考力(常に先を読み、筋道を立てて集団を導く能力)

Table 1 The 34 StrengthsFinder themes and the 4 distinct domains of leadership strength

実行力	影響力	人間関係構築力	戦略的思考力
アレンジ	活発性	運命思考	学習欲
回復志向	競争性	共感性	原点思考
規律性	コミュニケーション	個別化	収集
公平性	最上志向	親密性	戦略性
慎重さ	自我	成長促進	着想
信念	自己確信	調和性	内省
責任感	社交性	適応性	分析思考
達成欲	指令性	包含	未来志向
目標志向		ポジティブ	

図1は、大学生60名(2014~2018年度3年ゼミ生、資質総数300)の上位5つの資質を集計した結果(資質数)を示す。学生達には、この結果を元に強みの活かした方について説明するが、ここでは事前に彼らの特徴を把握するため、まず社会人の結果との比較を行った。表2,3は、図1と同様に中小企業経営者391名(資質総数1955)とベンチャー企業経営者48名(資質総数240)、一般従業員2166名(資質総数10830)の結果を元にしたグループ毎の資質数のランキング(17位まで)を示す。表2は中小企業経営者とベンチャー企業経営者、表3は一般従業員と大学生60名の結果を示す。図1及び表2,3の色分けは、表1のリーダーシップ4分類の色に対応する。

中小企業経営者の上位には、着想や学習欲、戦略性、未来志向といった戦略的思考力の資質があり、ベンチャー企業(ここでは新しい技術、新しいビジネスモデルを中核とする新規事業により、急速な成長を目指す新興企業と定義)経営者に比べ達成欲が多いことも特徴である。実行力の資質の一つである達成欲は、経営者に多い資質(スタミナが有り、多くのタスクをこなし働き続けることにモチベーションがある)である<sup>(6)</sup>。

一方、ベンチャー企業の経営者は、中小企業経営者と比べ、下記が挙げられる。

- ・着想や活発性、目標志向の資質が多い
- ・調和性の資質が少ない
- ・達成欲の資質が少ない

これは、ベンチャーに求められるアイデア(着想)、チャレンジ精神(活発性)、PDCAサイクル(目標志向活発性)などの要素が比較的高いと考えられる。調和性は物事を円滑に進める資質であるが、ベンチャー企業は特性上「既存の枠組みや世間」と必然的に衝突することになり、新しい道を切り拓く際には様々ないざこざが発生する可能性も高い。そういった側面から全体順位が下位になったと考えられる。また、ベンチャー企業経営者は、中小企業経営者より「思考」に比重があるため、達成欲の順位が下位になったと考える。新しい技術やビジネスモデルを創出する為には、思考を止めて作業を行うよりも、常に考え続けられることが求められる。

一般従業員の上位には調和性やポジティブ、共感性といった人間関係構築力がある。また、最上志向(何事に対してもより良くしたいと、更に上を目指し向上させる資質)は中小企業経営者やベンチャー企業経営者と共に資質数が多い。こ

れは、仕事（業務）を積み重ねたことで、より良くしたいという意識が高まり、強みとして目覚めて来たと考えられる。

保本ゼミ所属の学生達（3年次）は、調和性、適応性、共感性などの人間関係構築力が高い。特徴的なところは、レア資質と言われる「自我」（2016年の世界約1500万人の結果で資質数32位：全体の6.3%）が上位にある。ゼミ生達の中には、学外の課外活動（環境イベントや地域活性化活動の運営・参加、ボランティアやインターンシップの参加など）を行う者が多い。「自我」は人の役に立つことを喜ぶ資質であ

るため、行動を起こし、称賛や承認、感謝などが有ると、さらに頑張ることができる。積極的に課外活動を行う学生ほど、「自我」の高い可能性がある。また、「分析思考」、「収集心」などの社会人の上位にない項目があるのも特徴である。ゼミ生達は、地理情報システム(GIS)や画像処理、統計学（データ分析）、社会調査に関する演習などを必修科目として受講している。社会人に比べると、全体的に戦略的思考力が低い傾向を示すが、様々な演習を受講したことによって、上記2つが強みとして表れたと考える。

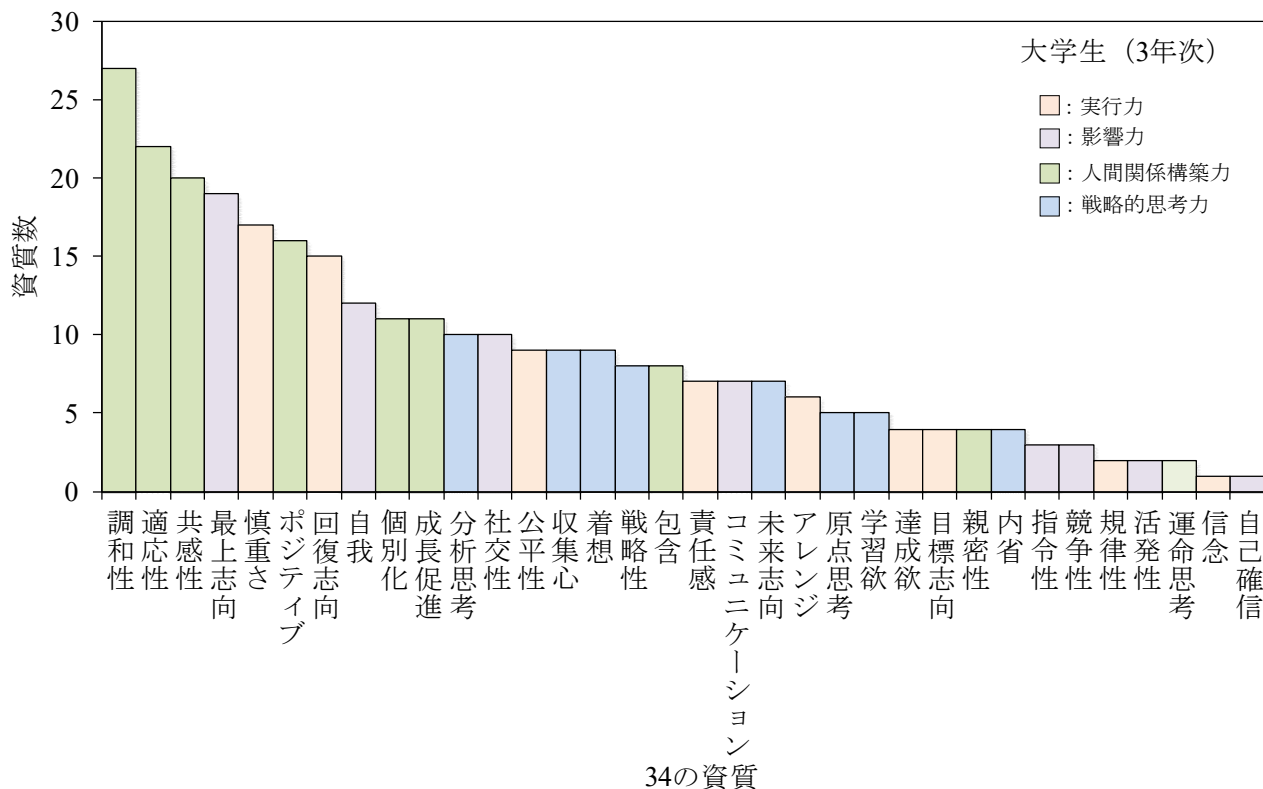


Fig. 1 Results of Strength-Finder test for undergraduate students

Table 2 Ranking of qualities Strength-Finder test for managers

順位	経営者（中小）	経営者（ベンチャー）
1	最上志向	着想
2	ポジティブ	最上志向
3	着想	未来志向
4	学習欲	ポジティブ
5	戦略性	戦略性
6	達成欲	活発性
7	未来志向	学習欲
8	個別化	個別化
9	調和性	コミュニケーション
10	コミュニケーション	収集心
11	共感性	責任感
12	社交性	目標志向
13	活発性	社交性
14	自我	達成欲
15	親密性	運命思考
16	責任感	親密性
17	適応性	調和性

Table 3 Ranking of qualities Strength-Finder test for employees and undergraduate students

順位	従業員	大学生（3年次）
1	最上志向	調和性
2	調和性	適応性
3	ポジティブ	共感性
4	共感性	最上志向
5	着想	慎重さ
6	適応性	ポジティブ
7	回復志向	回復志向
8	個別化	自我
9	学習欲	個別化
10	戦略性	成長促進
11	達成欲	分析思考
12	社交性	社交性
13	慎重さ	公平性
14	成長促進	収集心
15	未来志向	着想
16	収集心	戦略性
17	責任感	包含



図2は、リーダーシップの4分類で集計した結果を元にした平均資質数（4分類での資質数/人数）を示す。経営者（中小企業+ベンチャー企業）は、影響力と戦略的思考力の資質数が多い。ゼミ生達は、社会人より戦略的思考力は低いですが、人間関係構築力と実行力が高い。目標に向けて、チームで協力し、やり遂げるのが得意なゼミ生が多いと言える。課

外活動に積極的に参加していたゼミ生は、様々な世代の方々と交流して意見を交わし、働きかけて、働きかけられるような環境に入るため、社会人基礎力で定義される能力の「前に踏み出す力」や「チームで働く力」が身についていると考える。

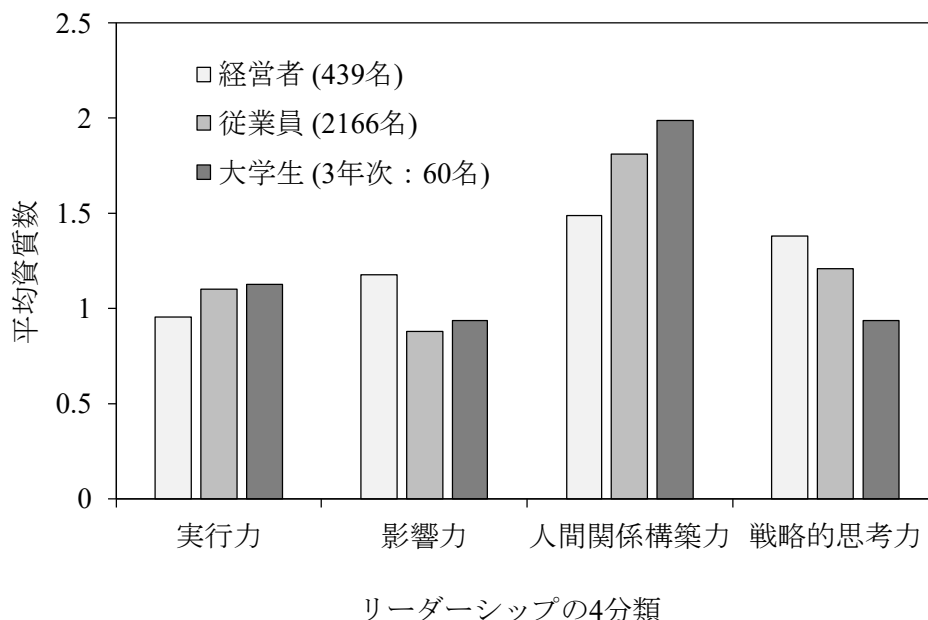


Fig.2 Averaged counts of classification results of 4 domains of managers, employees and undergraduate students

#### 4. ゼミ指導でのリーダーシップ開発

ストレンクス・ファインダーが示す資質の結果は、被験者の価値観や特性（特に、本人が意識的に自覚することが難しいもの）であり、それを元に、被験者が他者に貢献することによって「強み」となる。つまり、その特性を客観的に知ることによって自らの強みを考える機会となる。さらに、その資質を活用してリーダーシップを発揮することが肝要であると考えられる。資質は単独ではなく複合的に掛け合わせて、使用することが多い（例：戦略性と着想では、新しいビジネスモデルを考える能力に長けるが、戦略性と慎重さではリスク管理能力に長ける）。つまり、1つの資質が同じでも組み合わせによって多様な活かし方が可能となる。また、同じ資質を所有している先人達の様々な実績や知恵を学ぶことも可能であり、自分なりのリーダーシップスタイルを見つけるヒントとなる。

リーダーシップの発揮をする上で大事なことは、一般的な「リーダー像」に適合しようとするのではなく、それぞれに合ったリーダーシップ発揮方法を学ぶことである。一人で何でもこなせる「絶対的なリーダー」や「卓越した個人」がいるチームよりも、それぞれの領域に秀でた力を持った「個人の組み合わせ」によって団結した強固なチームは、はるかに高い成果を上げるとされ、一人一人が万能である必要は無く、チームとして万能であることが必要だと考えられている<sup>(8)</sup>。

米国では、1990年代から、立場的優位性（上司と部下の関係）が無い状況でも発揮できるリーダーシップも重要であると考えられるようになった。このことを踏まえ、ストレンクス・ファインダーを活用した大学教育も実践<sup>(9, 10)</sup>されており、「強み」を学び、発揮することは、自分の未来に対しての自信が高まるとも考えられている。

これまでの日本の教育では、学習者に課題に取り組みさせるなかで、各自の弱みを見出し、それを克服させることが主流であったため、強みに磨きをかけることは行われてこなかったが、近年では学生指導での強みの活用も行われている<sup>(11-13)</sup>。

ここでは、ゼミ指導において、ストレンクス・ファインダーの結果（図1参照）を活用したリーダーシップ開発を図った。ゼミ生達に34の資質とリーダーシップの4分類について説明した上で、下記の流れで実施した。

- ① 結果を元にした自己分析
- ② ゼミ生全員の資質一覧表を元に、特徴的な資質について解説（自分だけでなく他者の強みを理解することを伝える。）
- ③ 個々のメンバーの特徴を解説（メリット・デメリットを伝える。その上で資質に優劣はなく、どう扱っていくかが重要だと何度も伝える）
- ④ 個人セッション（強みを活かすためのアドバイス）
- ⑤ 資質に応じたリーダーシップ発揮方法を解説（上記4種類の各領域それぞれに優れた世界的に超一流とされる企業のリーダー達が、それらを活かして如何に成功したかについて<sup>(8)</sup>伝える）
- ⑥ ⑤で世界的企業の経営者が強みを活かした結果について説明したが、学生にとって、「自分ごと化」しにくい場合があるため、中小企業やベンチャー企業経営者が強みを把握した上での組織改善を行った結果<sup>(5)</sup>についても解説
- ⑦ 表2の社会人の結果とゼミ生達の違いを示し、自分達の価値や強みを活かす重要性を認識させる。
- ⑧ 強みを活かした大学生活（ゼミでのグループワーク、卒業研究、課外活動など）を解説
- ⑨ 強みを活かしたキャリアの検討（インターンシップなどで強みの活用）

⑩ 強みを活かした就職活動（エントリーシートや面接で強みをアピール）

表4は学生4名のリーダーシップの4分類結果（資質数）を示す。学生1は戦略的思考力が高い。計画作成や情報収集・分析力に長けているため、ゼミのグループワークでは、計画を立てチームがよりよい決断を下せるよう協力する（考える）ことを意識させた。卒業研究では衛星データ解析を行い、強みの向上を図った。学生2は影響力が高い。自分の意見や要望を周囲に伝える能力に長けている。グループワークでは、より良いプレゼン資料を作成し、チームを代表して発表することを意識させた。学生3は人間関係構築力が非常に高い。チームのまとめ役として欠かせない存在である。グループワークでは、メンバーたちの力を合わせてチームとしての力を発揮することを意識させた。学生4は全項目を持つバランスのとれたタイプである。グループワークでは、全員が賛同出来るような提案をすることや、議論を「合意」の終着点へ持っていくことを意識させた。グループワークは3年時に数回実施し、毎回メンバーを変え、その都度、各自の役割を認識させた。終了後には、毎回、各自で振り返りを行わせた。「自我」の強みを持つゼミ生が多いこともあり、筆者は、ゼミ生達の振り返りシートを元に、学生自身が強みを活かしていたと感じる事例に対して、褒めることに努めた。

ゼミ生達が自身の資質を知り、「強み」として発揮できていると考えているかどうかについて、別途、表5に示す10項目のアンケート（5段階評価、5：非常に当てはまる、4：当てはまる、3：どちらでもない、2：当てはまらない、1：全く当てはまらない）を実施した。質問は、強みの自覚感を測定する項目(No.1-5)と強みの活用感を測定する項目(No.6-10)から主観的な感覚について測定している<sup>(14, 15)</sup>。表5は3, 4年終了時に実施した時の平均値（47名）も示す。4年での値は3年での値より上昇を示し、有意水準5%で検定を行うと、項目2-4以外は有意差が見られた。2-4以外の項目では2年間での成長があったと言える。強みの自覚感では、自分の強みは把握できているが、自分の周辺の人達に、自分の強みを理解（把握）されていないと感じており、強みの活用

感では、活用することの意識付けは出来ているが、発揮できている感覚は低いと言える<sup>(16)</sup>。

Table 4 Classification results of 4 domains of undergraduate students

	実行力	影響力	人間関係構築力	戦略的思考力
学生1	1	1	0	3
学生2	1	3	1	0
学生3	0	1	4	0
学生4	1	1	2	1

Table 5 Results of ten questionnaire items for undergraduate students

No.	質問項目	3年	4年
1	自分の強みが何なのか気付いている	3.38	3.49
2	自分の強みをよく知っている	3.34	3.43
3	自分の強みは何が一番なのか知っている	3.23	3.32
4	周りの人は、私の強みを把握している	2.38	2.43
5	自分が、どんな時に強みを発揮できるか知っている	2.91	3.06
6	自分の強みを常に使おうと心がけている	3.11	3.21
7	自分の強みを使うことは自分にとって自然である	3.00	3.13
8	自分の強みを活用する機会が沢山ある	2.68	2.85
9	自分の強みを様々な状況で使うことが出来る	2.64	2.79
10	自分の強みを様々な方法で活用することが出来る	2.60	2.74

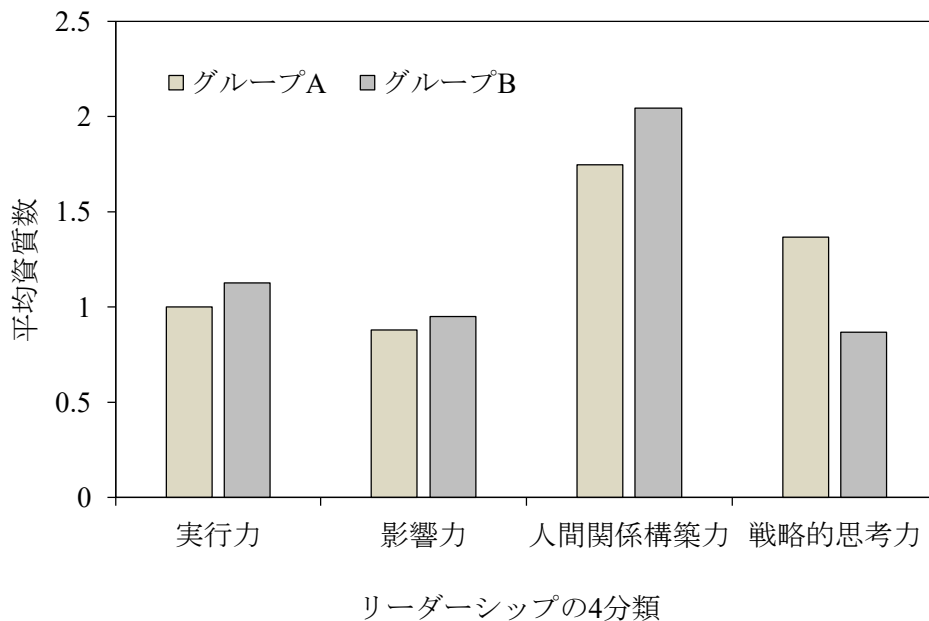


Fig.3 Averaged counts of classification results of 4 domains of group A and B undergraduate students

図3は、表5の10項目で3年での値が平均3.5以上（Aグループ：8名、全平均3.59）と未満（Bグループ：39名、全平均2.79）で集計したリーダーシップ4分類での平均資質数を示す。Aグループは、Bグループに比べ、戦力的思考力の高いことが特徴で、強みを理解し、活かしていると感じているグループである。つまり、新たな物事を学習し、得た知識をもとに分析・思考する上で重要な能力であるため、大学の授業（上記演習科目）において「強みを活かしている場面を想像しやすい」と考えられる。

一方、4年時での値は、Aグループは変化がなく、Bグループは平均が2.93で成長が見られた。Bグループの学生達は、就職活動の面接で課外活動が評価されたことや、グループワークでは自分の得意な役割を率先して担当できるため、人間関係構築力と実行力が強みとして発揮していることが自信となり、値が上昇したと考える。

卒業後の進路では、Aグループの学生達は、大学ではシステム開発などの経験は無いが、情報系企業でのシステムエンジニアを選ぶ場合が多いのも特徴であった。ゼミでの活動を経験したことで、自分の強みを理解し、自己分析を行った結果、文系職より理系的な専門職を選んだと考える。

## 5. おわりに

本論では、まず個々の「強み」に注目し、米国 Gallup 社の自己分析ツール：ストレンクス・ファインダーを用いて社会人（経営者と従業員）と大学生（文系学部3年次のゼミ生）の資質結果について紹介した。経営者は資質の上位に戦略的思考力の高い人が多い。ゼミ生は戦略的思考力の資質数は少ないが、人間関係構築力が高い人が多く見られ、「自我」や「分析思考」、「収集心」などの資質が社会人より上位に有るのが特徴であった。中小企業とベンチャー企業の経営者では、資質の特徴が異なる可能性があるために区別したが、中小企業経営者の中にも2代目や3代目だけでなく、創業社長が多く含まれている。ここでは、新しい技術やビジネスモデルをもとに創業した企業の経営者だけをベンチャー企業としているが、数十年前のベンチャー企業（当時の新しい技術やビジネスモデル）に関しては明確に分類することが出来ない。さらに大企業の経営者のデータが少ないため、本論では割愛している。学生にとって、様々な経営者が従業員と相互理解を経た上での組織改善を行った課程を知ることは、リーダーシップを学ぶ上で参考となるため、引き続きデータの収集を図りたい。

学生達には、ストレンクス・ファインダー実施後に「強み」を活かしたリーダーシップ力の向上を意識したゼミ指導を行った。その後、強み自覚度及び活用度アンケートを実施した。戦略的思考力の高い学生は、自分の強みを理解し、発揮していると考えている場合は多い。一方で、自分の周辺には自分の強みを理解してもらっていないとも感じており、学生全体の問題として、相互理解が不十分であることがわかった。企業では、経営陣が従業員の強みに着目できていないと、従業員が仕事に熱意を抱く確率は僅か9%だが、強みに注目していると73%と大きく上昇する<sup>(8)</sup>。他者との違いを理解し、お互いの「強み」を活かすことで、組織は成果に導くことが出来る。今後は、ゼミのグループワークにおいて、お互いの違いを理解し尊重しあう事を意識させるなどの改善が必要である。現代社会においてダイバーシティ・インクルージョンといった多様な価値観や能力が相互に影響を与え合い成果を出すことを求められる中で、画一的なリーダーシップ像を追いかけるのではなく、それぞれが自己の特性を活かしたリーダーシップを発揮する必要がある。

強みの把握と活用は、リーダーシップの開発だけでなく、自信が高まるとも考えられており、大学生活（授業）に対する取り組み方などにも変化が生まれると考える。今後は、「社会人基礎力評価」と強み自覚度、活用度の関係などについても検証したい。

社会（企業）では、一般的に「こういう人物が望まれる」という様々な情報が存在するが、それらはいくまでも数ある事例の1つであることを認識しておく必要がある。企業が求める人材は、会社の事業体の違いによって異なるため、「自分の強みを最大限発揮している人」と言える。つまり、自身の強みにフォーカスし、さらに可能な限り伸ばし、それらの強みを求める企業とのマッチングが求められている<sup>(6)</sup>。今後は、学生が自分の強みを認識した上で企業とのマッチングができるシステム開発にも取り組む。

## 参考文献

- (1) P.F.ドラッカー、上田惇生（翻訳）、プロフェッショナルの条件、(2000)、ダイヤモンド社。
- (2) P.F.ドラッカー、上田惇生（翻訳）、経営者の条件、(2006)、pp.134-135、ダイヤモンド社。
- (3) マーカス・バックingham、ドナルド・O・クリフトン、田口俊樹（翻訳）、さあ才能に目覚めよう：あなたの5つの強みを見出し活かす、(2001)、日本経済新聞社。
- (4) トム・ラス、古屋博子（翻訳）、さあ才能に目覚めよう 新版 ストレンクス・ファインダー2.0、(2017)、日本経済新聞出版社。
- (5) 保本正芳、西村太嘉、日本リーダーシップ研究論文集、2、(2019)、pp.31-36。
- (6) 泉谷道子、安野舞子、大学教育ジャーナル、12、(2015)、pp.38-47
- (7) 柴原宜幸、開智国際大学紀要、16、(2017)、pp.163-178。
- (8) トム・ラス、バリー・コンチー、田口俊樹（翻訳）、加藤万里子（翻訳）、ストレンクス・リーダーシップ — さあリーダーの才能に目覚めよう、(2013)、日本経済新聞出版社。
- (9) L. A. Schreiner and E. C. Anderson, NACADA Journal, 25(2), (2005), pp.20-27.
- (10) S. J. Lopez and M. C. Louis, Journal of College and Character, 10(4), (2009), pp.1-8.
- (11) 大森 守、専修商学論集、90、(2009)、pp.79-85。
- (12) 大石加奈子、支援対話研究、2、(2014)、pp.24-35。
- (13) 三牧純子、桑垣隆一、荻巢崇世、新海尚子、名古屋大学国際教育交流センター紀要、1、(2014)、pp.57-66。
- (14) 高橋 誠、森本哲介、パーソナリティ研究、24(2)、(2015)、pp.170-172。
- (15) 高橋 誠、森本哲介、感情心理学研究、22(2)、(2015)、pp.94-99。
- (16) 保本正芳、西村太嘉、第5回国際ICT利用研究研究会講演論文集、(2019)、pp.56-59。



一般社団法人 日本リーダーシップ学会

日本リーダーシップ学会論文集  
第3号(2020)

2020年(令和2年)2月1日発行

発行所：一般社団法人 日本リーダーシップ学会

〒160-0023 東京都新宿区西新宿 4-14-7-1107

メール：[jimukyoku@leadership-association.jp](mailto:jimukyoku@leadership-association.jp)

Website：<http://leadership-association.jp/>

定価 1,000 円 (本体 909 円)