

直接経験の省察に基づく職業人を対象としたリーダーシップ開発プログラムの展開：大学院レベルの授業開発におけるアクションリサーチ

著者	佐野 享子
著者別名	Sano Takako
雑誌名	大学研究オンライン
号	3
ページ	1-41
発行年	2016-07
URL	http://hdl.handle.net/2241/00144073

直接経験の省察に基づく職業人を対象としたリーダーシップ開発プログラムの展開－ 大学院レベルの授業開発におけるアクションリサーチ

佐野 享子¹

1. 本研究の目的と背景

組織における活動では、リーダーによるリーダーシップの在り方がその組織文化や業績に大きな影響をもたらすことから、日本においても、リーダーの育成や成長を意図したリーダーシップ開発のための教育実践が、専門職大学院をはじめとする高度専門職業人の養成課程や各種研修等の場において様々に取り組みられてきた。しかしながら、職業人を受講者とする大学院レベルの授業を対象とした授業研究や、リーダーシップ開発に焦点を当てた授業研究は、成果の蓄積が乏しいのが現状である。本研究では、アクションリサーチに基づき、職業人を受講者とするリーダーシップ開発をねらいとした大学院レベルの授業をいかに開発するか、考察することを目的とする。具体的には、アクションリサーチに基づいて実施した授業開発のプロセスを考察することを通じて、係るプロセスから得られた実践知を抽出し、今後の授業開発にとって有益となる示唆を得る。

はじめに、本研究がアクションリサーチに基づいて行われた背景について述べる。筆者がこれまでに実施してきたリーダーシップ開発をねらいとする授業に関する研究は、熟達した大学教員が実施するケースメソッド授業の分析や²、係る大学教員の授業実践に対する持論の分析³など、授業に関わるデータの収集と分析を、当該授業実践に直接関与しない研究者としての立場から行うものが主であった。また、自らの授業実践を対象とした研究⁴においても、特色ある授業の開発と実施で精一杯であり、それらの効果を確かめ、授業改善を行った結果を再度検証するといった段階まで、研究を発展させる機会を持つに至らなかった。熟達した教員の授業分析から学ぶことは多いが、それらの分析から抽出した有効と思われる授業方略を、教育組織のミッションや授業環境、受講者等が異なる条件の中でそのまま実施したところで、授業の効果に結びつくわけではない。

1 筑波大学

2 例えば、ケースメソッドを用いた授業における教師の発話の分析を通して、教師における教授方略の展開過程を明らかにした研究として佐野(2005a, 2007)、係る授業の際に受講者の側でいかなる学習が成立しているのか明らかにすることをねらいとした研究として、佐野(2005b, 2006)、これらの研究成果をもとに、ケースメソッドによる授業の効果を高める原理について考察した研究として佐野(2013a)がある。

3 特色ある授業や研修に取り組んでいる大学教員の持論をインタビューにより収集し、それらの特徴を明らかにした研究として佐野・川口・高橋・柴田(2013)がある。

4 金川・佐野(2009)では、受講者を募集して特色ある2日間の研修プログラムをチームで開発・実施し、効果を検証した。

さまざまな条件の交錯する現実場面における問題を実践的に解決する研究方法として、Lewin(1948)によって提唱されたアクションリサーチがある。アクションリサーチは「社会行動の諸形式の生じる条件とその結果との比較研究」であり、特定の状況での単一事例を、時間的変化をとおして連続的にとらえ、その場の当事者自身が関与する診断的な研究であるという点に特徴がある。

教育の分野においても、教育の実践者である教師の資質向上と実践の改善をめざしてアクションリサーチが実施されてきた。その中で教育変革のためのアクションリサーチについて論じている Elliott(1991) は、Lewin によるアクションリサーチのモデルを修正し、実践当初の課題が解決されたかどうかだけでなく、実践を通じて新たな考えの発見と修正が繰り返されていくアクションリサーチのモデルを提唱している。本研究では Elliott に依拠し、授業開発のアクションリサーチを通じていかなる新たな発見が授業者にもたらされたのかとの視点から、授業者である筆者自身の省察を通じて得られた示唆についても論じていくこととしたい。

以下では、第2節で授業開発のねらいに係る本研究の立場と位置づけ、第3節で研究方法、第4節でアクションリサーチの実際についてそれぞれ述べ、第5節で、本研究を通じて得られた新たな知見について総括する。最後に結語として、以上の検討に基づいて示唆される職業人を対象としたリーダーシップ開発プログラムへの提言を行う。

2. 授業開発のねらいに係る本研究の立場と位置づけ

本研究では、職業人である受講者が経験した直接経験を受講者自ら省察することによって、それまで抱いていたリーダーシップについての考え方に対する意識変容をもたらすことをねらいとした授業開発を行うこととした。以下では、これらを本研究のねらいとした理由について述べるとともに、先行研究の中での本研究の位置づけについて言及する。

職業人を対象としたリーダーシップ開発が実践に資するものとなるためには、組織の中でリーダーシップを発揮する際にいかに振る舞えばよいのか、いかなる行動がいかなる結果をもたらすのかなど、組織における人々の行動そのものに着眼して授業のねらいを設定することが効果的と考えられる。以上の問題意識から、本研究においては、組織における人間行動に関わる学問分野である組織行動論 (Organizational Behavior) におけるリーダーシップ研究の動向を視野に入れて授業開発を行うこととした。

また、人材育成 (Human Resource Development) の分野に、成人の学習特性に着目した成人学習論 (Adult Learning Theory) という研究領域があるように、高度専門職業人を対象とした授業研究においても、職業人である受講者の成人としての特性に着目することが不可欠と考えられる。本研究においても、いかなる授業を開発するか判断する際に、成人学習論などの関連する研究分野から示唆を得ることとする。

以下では、第1に本研究が依拠するリーダーシップ開発の概念について、第2に受講者

の直接経験を省察する意義について、第3にリーダーシップについての考え方に対する意識変容に焦点を当てる意義について、それぞれ述べる。最後に、関連する先行研究を概観し、それらにおける本研究の位置づけについて言及する。

2.1 リーダーシップ開発の概念

現実のリーダーの行動は、フォロワーがそれらを受け入れなければ効果的なものとはならない。リーダーシップ研究においても、1990年代以降から、リーダーシップをリーダーとフォロワーの相互作用として捉える立場が台頭している。例えばリーダーシップ研究のレビューで定評のある Bass and Bass (2008) では、「リーダーシップとは、集団の2者以上の間の相互作用であり、メンバーの状況や知覚や期待の構造化や再構造化を含む」と定義している。リーダーシップとリーダーは異なるものであり、リーダーシップが及ぼす影響は、リーダーとフォロワーの関係性によって異なると考えられているのである。

同様に、リーダー開発 (Leader Development) とリーダーシップ開発 (Leadership Development) を混同しないよう注意を促す指摘も見られる。Day (2001) は、リーダー開発が自己意識や自己管理、モチベーションといった個人内 (intrapersonal) の能力を開発するものであるのに対して、リーダーシップ開発は、社会的な気づきや社会的スキルといった対人関係 (interpersonal) の能力の開発を主眼とするものであると述べている。

本研究においても、これらと同様の立場から、リーダーシップをリーダーとフォロワーの相互作用プロセスとして捉え、フォロワーとの関係性を重視したリーダーシップ概念を取り入れた授業開発を行うこととする。

2.2 受講者の直接経験を省察する意義

これまで成人学習論においては経験からの学習が重視されてきた。例えば Knowles (1980) は、成人の持つ経験の豊かさと多様性が学習の資源となると説き、Kolb (1984) は、経験を通じて知識が創造されるのが理想的な学習であるとして、具体的経験を内省的に観察し、観察した結果を抽象的に概念化し、その結果を確かめて次の経験に活かすといった経験学習サイクルモデルを提唱している。

リーダーシップ開発においても、業務課題と結びつけて実施される活動であれば、業務遂行に伴って体感する現実世界から得た文脈的情報を学習の資源とすることがより容易になると考えられるが、業務の現場から離れた大学院での授業においては、受講者の経験をいかにして学習の資源として用いればよいかのことが授業開発上の課題になると考えられる⁵。

5 リーダーシップ研究を包括的にサーベイして定評のある Yukl (2013) は、リーダーシップ・スキルを開発する方法を、①研修や訓練といったトレーニング・プログラム、②アクション・ラーニングやコーチング等、業務課題と結びつけて行われる開発活動 (developmental activities)、

大学院レベルの授業でしばしば用いられる教育方法にケースメソッドがある。リーダーシップ開発をねらいとする授業の場合には、ケース教材に記述された文字情報を読み取り、自分がケースの主人公だったらどのようにリーダーシップを発揮するか擬似的に意思決定することを受講者に求めるだろう。しかしながら、リーダーシップをリーダーとフォロワーの相互作用プロセスとして捉えるのであれば、自らがリーダーシップを発揮したその時に、フォロワーがどのような反応を示したかなど、直接経験の下で知覚された現実世界のリアリティを伴ったより多くの文脈的情報を学習の資源とする授業が実施される必要があると考えられる。

心理学の分野では、対象との相互作用行動を伴う経験は「直接経験」と定義され、対象との相互作用行動を伴わない「間接経験」と対比されて検討されてきた (Reagan&Fazio,1977)。直接経験に関する研究のレビューを行っている Fazio and Zanna (1978)によれば、間接経験と比較すると直接経験は、利用可能な多くの情報を提供する、後続する行動に焦点を向けさせ態度の決定を容易にすることが明らかになっている*6。また人間は、自分及び自分を取り巻く世界について整合的に理解したいという基本的な欲求を持っている (波多野・稲垣,2006)。このように、理解に対する内発的動機づけの観点から考えても、直接経験の省察が受講者の学習への動機づけを高め、ひいては学習の効果を高めることが推測される。以上の理由から本研究では受講者の直接経験を学習の資源として授業展開に位置づけるととした。

その際に重要なのは、自らの直接経験を受講者がいかなる視点に立って省察するのかという点であると考えられる。成人の学習においては、過去の経験を通じて身についた習癖や先入観が助長されがちになることから、新しいアイデアや異なる考え方に対して学習者が目を閉ざすことがないよう支援することが重要であるとされている (Knowles,1980)。また実践家の行為は、その実践の中で暗黙のうちに働いている枠組み (フレーム) によって統制され、これらの枠組みが実践家の行為に対する一連の前提を形作っていると考えられ

③自らで修練を積む自助活動 (self-help activities) に分類している。これらは相互に組み合わせられて用いられることが少なくないが、効果を上げるためにどのように相互に関連づければよいのかについては、ほとんど明らかになっていないという。本研究が開発するのは大学院レベルの授業であることから、Yukl の分類ではトレーニング・プログラムに当たるが、受講者が職業人であることを考えると、彼 (女) らの業務課題といかに関連づけて授業を開発することが有効と考えられる。

6 Regan and Fazio (1977) の定義によれば、ケース教材から得られる経験は間接経験に該当すると考えられる。Mintzberg (2004) は、ケースメソッドでは意思決定の前提となるデータはあらかじめ用意されているが、その事例に関する暗黙の知識は全く与えられないとして、ケースメソッドを用いた分析至上主義のマネジャー育成教育に異議を唱えている。

ており、実践家がこれらの枠組みを省察的に検討することが重要であるとされている (Schön,1983)。個人がその職業生活の間で経験できることには限界があることから、過去の職業経験を通じて培った持論を過信せず、その妥当性について再考できるような省察を行う機会が必要になるのである。このような問題意識から、リーダーシップ開発を目的とする本研究においても、リーダーシップに対する考え方（の枠組み）そのものを受講者が省察する機会を授業展開に位置づけることとした。

2.3 リーダーシップについての考え方に対する意識変容に焦点を当てる理由

リーダーシップ開発を個人のスキル^{*7}や職務遂行能力の開発と捉える論者は少なくないが、本研究が開発するのは大学院レベルの授業であるため、特定のスキルを獲得するトレーニングの機会を受講者に与えるような授業ではなく、これまでのリーダーシップ研究の成果に照らしながら、「リーダーシップとは何か」といったリーダーシップに対する考え方を受講者が問い直す機会となる授業を開発することが望ましい。

リーダーシップに対する考え方を問い直すプログラムの例として、リーダーシップ開発を専門とする非営利の国際的教育機関 Center for Creative Leadership (CCL)が開発したフィードバック・インテンシブ・プログラムが挙げられる。このプログラムは、個人が発揮するリーダーシップが、その人の過去の経験や価値観、個人的ニーズや好みの上に形成されたリーダーシップに対する考え方の枠組みに大きく影響されているという前提に立って、各々のリーダーシップ経験を多様な側面から内省するための濃密かつ集中的なフィードバックを、1週間の集合研修を通じて受講者に与えている (Guthrie&Kelly-Radford,1998)。

このプログラムのように、受講者が自ら抱いているリーダーシップについての考え方を受講者自身が省察することの意義について、以下ではリーダーシップ研究の視点から述べる。Lord and Maher (1991)によれば、人は一般にリーダーとはこういうものであるというリーダーに対する一定のプロトタイプ像（以下リーダー・プロトタイプ像）を持っており、それらを用いて、リーダーとそうでない人を区別したり、リーダー当事者の評価を行ったという。このようにリーダー・プロトタイプ像は、リーダーシップに対する考え方の枠組みに匹敵するものと考えられるが、それらがネガティブに作用することがある点に注意する必要がある。フォロワーであれば、自らが暗黙的に抱いているリーダー・プロトタイプ像と異なるタイプのリーダーが発揮しているリーダーシップを認知しなかったり、リーダーの立場にいる人であれば、自らが暗黙的に抱いているリーダー・プロトタイプ像に照らし、「自分はこのようなタイプのリーダーにはなれない」と感じて、リーダーシップを発揮することに対する自己効力感を喪失してしまうといったことが起こり得るからである。

7 篠原(1990)によれば、スキルとは学習によって向上する日常生活のさまざまな活動を指す。

職業人は、過去の職場経験を通じて、望ましいリーダーに対する一定のプロトタイプ像を抱いていることが予想される。特に学校や大学で働く教職員は、「校長の強力なリーダーシップ」や「学長の強力なリーダーシップ」が重視されている昨今の政策や言説等の影響を受け、トップダウンで組織を率いて改革を先導するタイプのリーダーを、「リーダーとはこういうものである」といったプロトタイプ像として認識する傾向にあることが推測されることから、特定のリーダー・プロトタイプ像にしばられずに、彼（女）らが職務に従事することができるようになることが重要と考えられる。

このような問題意識から、本研究では、職業人である受講者がリーダーシップとは何かを考え、自ら抱いているリーダー・プロトタイプ像を認識するとともに、それらが固定化された意識にとらわれているのであれば、それらの変容がもたらされることによって、リーダーシップに対する考え方がより柔軟なものになることを授業のねらいに設定した。Day et al. (2014)による過去 25 年間におけるリーダー開発やリーダーシップ開発に関するサーベイの中には、係る意識変容をねらいとしたプログラム開発に係る先行研究は見られない。しかしながら大学院レベルの授業研究であれば、リーダーシップには様々なタイプがあるということが先行研究から明らかになっているという情報を受講者に伝えることによって、自分のこれまでのリーダーシップに対する理解が不十分であることを受講者が自覚し、自分の知識の不整合に対する認知的葛藤が引き起こされて、関連する知識体系の首尾一貫性を取り戻すべく、リーダーシップに関する知識の再構造化を促す形で意識変容がもたらされるものと考えられる^{*8}。

3. 研究方法

3.1 授業の概要

本研究が対象としたのは、2014 年度及び 2015 年度に実施した、大学職員を受講者とする研修 A と、職業経験のない大学院生に混じって学校の現職教員が受講する修士課程の授業 B である。全受講者数、職位別・経験年数別・学校種別受講者数は表 1 のとおりである。

省察する対象となる直接経験のタイプとしては、研修 A で過去の職場経験を、授業 B で授業内に実施するグループワーク体験を設定した（表 2）。異なるタイプを設定したのは、授業 B で職場経験のない大学院生が受講者の 7 割を占めており、研修 A のように過去の職場経験の省察を授業に位置づけることができなかつたためである。Schön (1983)の理論に照らすと、過去の職場経験を省察する研修 A は、職場経験を事後に省察する「行為につい

8 このような認知的葛藤によって学習者の概念変化が引き起こされることについては波多野・稲垣(2006 ; 95-110 頁)。

での省察（reflection on action）」が、授業内で実施したグループワーク体験を省察する授業 B は、グループワークの最中に行われている出来事をモニターする「行為内省察(reflection in action)」を事後に省察する「行為についての省察」が、それぞれ行われていると解釈することができる。

表 1 実施した授業の概要

<p>A：筑波大学大学研究センターで開講する「リーダーシップ論」の授業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・修士課程レベルの履修証明プログラム（学校教育法105条に規定する特別の課程 夜間・土曜日に現職者対象に開講するのべ120時間のプログラム） ・当該授業は約40科目開講される講義科目の中の1科目。 <p>(1)2014年8月7日実施：受講者10名、うち8名は係長経験がない一般職員。</p> <p>(2)2015年8月7日実施：受講者9名、うち7名は係長経験がない一般職員。</p>
<p>B：筑波大学大学院修士課程 教育研究科で開講している「学校の組織論」の授業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・75分×20コマ、4日間連続の集中科目。 ・リーダーシップ論そのものをテーマとした授業ではないが、授業のテーマと関連するグループワーク（学校におけるマーケティング応用例の提案）を約4時間実施した後、グループワークの省察とディスカッションを計2時間実施。 <p>(1)2014年9月19日実施：受講者48名のうち現職教員11名。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経験校種：小2人、中3人、小中2人、高4人。 ・経験年数：2年2人、8年1人、17~18年4人、21~23年2人、31年1人、38年1 <p>(2)2015年9月17日実施：受講者31名のうち現職教員8名。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経験校種：小1人、中1人、小中1人、高5人。 ・経験年数：5年1人、9年2人、12年1人、14年2人、16年1人、20年1人

表 2 省察のタイプと受講者層

省察の対象となる 直接経験のタイプ	受講者層	
	大学職員	学校の教員
過去の職場経験	A大学職員（研修）	*9
授業内で実施した グループワーク体験	（未実施）	B現職教員（修士課程の授業）

省察の対象とする具体的な直接経験は、クリティカルインシデント法によって各受講者が抽出した。受講者にとって重大な事例は、受講者の記憶がより鮮明に残っていることが多いことから、事例を検討する際に必要となる細部についての情報が想起され易いことが期待されるためである。

授業では、受講者が自らの直接経験を省察することを通じて、それまで抱いていたリーダーシップについての考え方を認識するとともに、授業者からリーダーシップについての

9 本研究では、2014年度の研修 A を実施後、過去の職場経験を省察の対象とする現職の学校の教員（副校長）を受講者とする 2 時間の研修 C を実施し、2015年度の研修 A で改善すべき点を検討する上での参考にした。

新たな考え方を提示したり、他の受講者とディスカッションを行うことによって^{*10}、リーダーシップについての考え方には多様なものがあり得ることを認識し、固定的な自らの考え方に対する意識変容がもたらされることを意図した。

本研究では、省察する直接経験のタイプごとに授業の効果がどのように異なるか探るため、ABともに授業者が授業で取り上げるリーダーシップに関する先行研究を同一のものとし、当該単元の所要時間を120分に統一した。

3.2 研究方法

ABともに2014年度と2015年度に授業を実施し、2014年度の授業成果を踏まえて2015年度に授業改善を行い、成果を確かめるアクションリサーチを行った。

授業の効果を把握する方法としては、授業を通じてどのような意識変容が見られたか確認するため、授業実施前に提出された事前課題と、授業後に記入された振り返りシートの内容の変化を比較することを計画した。また、授業で重要となった局面を授業者が事後に確認できるよう、受講者の同意を得て授業の様子を録音・録画した。

本研究は、筑波大学大学研究センターにおけるプロジェクト研究の一環として実施したものであり、学外の研究協力者を招いて2014年度の授業実施前、2015年度の授業実施前、2015年度の授業実施後の3回にわたって研究会を開催し、当該授業開発に関する意見交換を行って、授業者の授業改善に役立てた。加えて授業Bは、日頃から授業改善を業務としている現職教員が受講者になっていることから、授業直後に係る受講者全員に授業の感想を求め、授業改善に役立てた。

4. アクションリサーチの実際

4.1 大学職員を受講者とする研修Aにおけるアクションリサーチの実際

4.1.1 2014年度の取り組み

4.1.1.1 成果

実施した授業の概要は付表1左欄のとおりである。実施に先立ち、アクションリサーチ

10 集団討論など他の人々と相互交渉する社会的な営みによって、提供される新たな知識によって生み出された自らの知識との不整合を、無視したり局部的な理解の修正ですませてしまわないことが促進されるという。(波多野・稲垣,2006;106頁)。

のためのリサーチクエスチョンと授業の効果を確認する方法については表3のように定めた。2014年度は先行研究に依拠し、リーダー・プロトタイプ像に対する意識変容に焦点を当てたリサーチクエスチョンを設定した。授業の効果については、授業後に提出された振り返りシートから、リーダー・プロトタイプ像と関わる記述を抽出し、KJ法を用いて内容が類似するものを同じカテゴリーにした。

分析の結果、リーダー・プロトタイプ像に係る意識変容のレベルを3つの段階に分類することができた(表4)。いずれも回答した受講者の割合が比較的高かったことから、振り返りシートの記述を見た限りでは、直接経験の省察を位置づけた研修Aが、リーダー・プロトタイプ像に対する意識変容の契機となったことが推測された。

表3 研修Aで2014年度に設定したリサーチクエスチョンと研究方法

<p>【リサーチクエスチョン】 RQ1 受講者の直接経験を学習のリソースとする授業の効果を高める要因は何か RQ2 受講者が持つリーダー・プロトタイプ像の再考をもたらす要因は何か</p> <p>【授業の効果を確認する方法】 ①事前課題と授業後の振り返りシートの内容の比較 ②授業の様子を録音し、受講者の発話内容が変化するトリガーとなった要因を抽出 ③上記の方法で実施した後、授業展開をどのように変更すれば効果が高まるのか 仮説を立て、次に実施する授業において検証する。</p>
--

表4 2014年度に実施した大学職員を受講者とする研修Aの効果(複数回答)

項目	回答者
① 自分が特定のリーダー・プロトタイプ像を持っていることに気づいた	9名(90%)
② 過去の直接経験においてどのように対応すべきだったのか、特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われないで考えることができた。	6名(60%)
③ 今後どのように行動するか、特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われないで考えることができた。	7名(70%)

注 %は全受講者10名に占める割合

4.1.1.2 課題

2015年度に向けての課題としては以下の点が挙げられた。第1は内容の精選である。ペアワークで検討した事前課題を、授業で取り上げたリーダーシップの考え方に照らして再考するためのディスカッションの時間がとれず、各自で振り返りを行ってシートに記入するよう、授業の終盤で授業展開の変更を余儀なくされた。

第2に、授業で取り上げたリーダーシップの考え方をを用いて、過去の直接経験の課題解決の手がかりを掴むことが受講者にとって若干困難であった。問題状況とその結果をもたらした理由について理解を深めるため、授業では先行研究で示されたリーダーシップの考え方をを用いて、全体討論で発表された事例を解釈することで、授業で取りあげた考え方を実践の場面でどのように活用するか受講者が範示したが、授業後の振り返りシートの記述

では、「過去の直接経験においてどのように対応すべきだったのか、特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われないで考えることができた」の категорияに分類された受講者の割合は6割に留まった。

第3に、リサーチクエストおよび授業効果を確認する方法の再考である。当初本研究では表3のとおり、授業改善に役立てるために当該授業の効果を高める要因を明らかにすることをリサーチクエストとして設定していた。しかしながら、業務で多忙な受講者が、事前課題や振り返りシートの記入時間を十分に確保することができない制約がある中で収集したデータを分析に用いても、授業の効果を高める要因を特定することが難しく、授業を録音・録画したデータに基づく談話分析を行っても、説得力のある根拠を示すデータを得ることが容易でないことに気づかされた。新たに開発された授業においては、授業開発の当初には予想していなかった思いがけない授業の効果が表れることも考えられる。2015年度は、当初定めた授業の効果を高める要因を明らかにするという視点ではなく、当初設定した授業のねらいが達成されたのか、またそもそもどのような授業の効果が当該授業に看取されたのかを問う視点から、リサーチクエストと授業効果を確認する方法を再考することとした。

4.1.2 2015年度の取り組み

実施した授業の概要は付表1右欄のとおりである。アクションリサーチのためのリサーチクエストと授業の効果を確認する方法については、2014年度の反省点を踏まえて表5のように変更し、リーダーシップについての考え方の意識変容を促すことをねらいとした授業で得られる効果と、係る効果を上げるための授業展開方法を探ることをねらいとした。

表5 研修Aで2015年度に設定したリサーチクエストと研究方法

<p>【リサーチクエスト】</p> <p>RQ1 受講者の直接経験の省察に基づいて、リーダーシップについての考え方の意識変容を促す授業では、どのような効果が得られるのか。</p> <p>RQ2 受講者の直接経験の省察に基づいて、リーダーシップについての考え方の意識変容を促す授業の効果を高めるためには、どのような授業展開を図ればよいのか。</p> <p>【授業の効果を確認する方法】</p> <p>①事前課題と授業後の振り返りシート、及び事後アンケートの内容の分析</p> <p>②上記の方法で実践した後、授業展開をどのように変更すれば効果が高まるのか仮説を立て、次に実施する授業において検証する。</p>

4.1.2.1 改善点

2015年度の授業の改善点は以下のとおりである。第1は内容の精選である。2014年度は、

事前課題で「リーダーとして困った経験」に加えて「リーダーに対して困った経験」についても提出を求めた。管理職経験のない一般職員の受講者が多いためであったが、ディスカッションすべき課題が多くなり、時間が不足した。リーダーとしての役職についていないためにリーダーシップを発揮した経験がないと考える受講者に対しても、職位に関わらずリーダーシップを発揮することができるといった新たな気づきを与えることができると考え、2015年度は事前課題の問いを「リーダーとして困った経験」に絞って提出を求めた。

また2014年度の事前課題では、各自が抱えているリーダー・プロトタイプ像についても回答を求めたが、字数制限があったにも関わらず長文で回答したり、重要なキーワードにアンダーラインをひくことを求めても、ほとんど全ての文章にアンダーラインをひく受講者が見られた。頭に思い浮かんだ内容を短い時間で記入してもらう方がリーダー・プロトタイプ像抽出の目的に沿うと考え、2015年度は、各受講者にリーダー・プロトタイプ像を表すキーワードのみカードに記入することを、授業の冒頭で求めた。

第2は、授業で取り上げたリーダーシップの考え方をを用いて、過去の直接経験の課題解決の手がかりを受講者が掴むことができるよう、授業者が支援した点である。具体的には、リーダーシップの考え方について先行研究に照らして説明する際に、事前課題として提出された過去の職場経験の事例がどのようにそれらの考え方に当てはまるか授業者が説明するのみならず、理論の説明の後に説明したリーダーシップの考え方をどのように過去の職場経験に活かすか再考を促す際にも、授業で取り上げたどの考え方をを用いれば問題解決が可能になるのかとの視点から、課題解決に資する考え方を授業者が範示した。

第3は、評価の視点としての職場経験への活用である。先に述べたように Kolb (1984) の経験学習サイクルモデルでは、具体的経験→内省的観察→抽象的概念化→能動的実験→具体的経験→・・・といった、経験を起点とするサイクルに基づく学習のモデルが提案されている。2014年度は、職場経験を省察し、事前課題の執筆やディスカッション、振り返りシートの記述を通じて言語化することにより、職場で得られた具体的経験を内省的観察し抽象的概念化を促していた。しかしながら、職場に戻ってからの能動的実験以降のモードについては一連の展開に位置づけられていなかった。2015年度は、授業の成果を職場に活かしたかどうか、半年後に受講者に尋ねるアンケートを新たに実施して、授業の場での抽象的概念化以後の、能動的実験→具体的経験→内省的観察→抽象的概念化に至るサイクルを経てもらうとともに、それらに関して記述された内容に基づいて授業の効果を測ることとした。次節では、表5に掲げたりサーチクエスチョンに即し、研修Aの実践を通じて明らかになった点について述べる。

4.1.2.2 成果

4.1.2.2.1 授業の効果

授業効果の分析に用いたのは、授業後に提出された振り返りシート及び研修後半年間の

職場での実践における授業成果の活用に関するアンケートであり、いずれも KJ 法を用いて内容が類似するものをカテゴリー化した。提出者は振り返りシートが 9 名、アンケートが 7 名であり、以下の 3 点を評価の視点とした。第 1 にリーダーシップに関する考え方の授業前後の変化、第 2 に授業内容の理解とそれら理解に基づいた職場での課題解決に向けての応用志向の程度、第 3 に授業後半年間における授業成果の活用の程度である。

第 1 に、リーダーシップに関する考え方の授業前後の変化について述べる。授業前後の受講者の考え方の変化についての記述を抽出し、KJ 法を用いて内容が類似するものを同じカテゴリーにした結果が表 6-1 である。2015 年度の受講者は、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方そのものが変容した「意識変容」と、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方に新たな考え方が加わった「視野拡大」の 2 タイプに分類することができた。このうち「リーダーシップ概念の意識変容」タイプが 5 名 (55.6%) と最も多く、リーダーは 1 人とは限らない、柔軟なスタイルでリーダーシップを発揮すればよいといった記述が複数名で見られた。このように、リーダーシップに関する考え方の変化としては、昨年度に想定していたリーダー・プロトタイプ像に対する意識変容以外の考え方の変化についても、認識している受講者が認められた^{*11}。

表 6-1 リーダーシップに関する考え方の変化に見られる省察のタイプ (2015 年度研修 A)

(タイプ 1) 意識変容タイプ	6 名 (66.6%)		
タイプ 1-1: リーダーシップ概念の意識変容	5 名 (55.6%)		
(内訳) 複数のリーダーが可能		2 名	
リーダーシップ柔軟に		2 名	
役職は無関係		1 名	
タイプ 1-2: リーダー・プロトタイプ像の意識変容	1 名 (11.1%)		
(タイプ 2) 視野拡大タイプ	3 名 (33.3%)		
タイプ 2-1: リーダーシップ概念の追加	1 名 (11.1%)		
タイプ 2-2: リーダー・プロトタイプ像の追加	2 名 (22.2%)		

注 %は全受講者 9 名に占める割合

以上のように 2015 年度は受講者全員が、リーダーシップに関するそれまでの考え方に対する授業後の変化を認識していた。この評価項目は 2014 年度の①に該当するものであり、

11 認知科学の立場から学習者の概念変化について論じている波多野・稲垣(2006,98 頁)は、授業で提示された新たな知識によって認知的葛藤が引き起こされたように見える場合でも、知識の大幅な組み替えのような骨の折れる作業をせずに、部分的な修正や付加で終わってしまう場合が多いと述べている。本研究における「意識変容」を知識の大幅な組み替えと考えれば、「視野拡大」は知識の付加にあたると思われる。

①の受講者の割合が全体の9割であったことを考えると、2015年度は2014年度よりも、リーダーシップに関する考え方の変化が認識された程度がわずかに高まったと考えられる。各タイプの特徴は以下のとおりであった¹²。

【タイプ 1-1】 「リーダーシップ概念の意識変容」

リーダーとは何か、リーダーシップとは何かとの視点に立ったリーダー及びリーダーシップの概念定義に関わる授業前の意識が、授業後に変容したと推測されるタイプである。内訳は、リーダーシップは1人のリーダーが発揮するという意識から、複数人が発揮すればよいとの意識へと変容がもたらされたと推測される受講者が2名（例1）、特定のリーダー・プロトタイプ像を持っていたがそれらを固定せず柔軟にリーダーシップを発揮すればよいという意識へ変容がもたらされたことが推測される受講者が2名（例2）、リーダーシップは役職が上位の者が発揮するという意識から役職に関わらず発揮することができるという意識へと変容したことが推測される受講者が1名であった（例3）

〔例1〕 かつての私は、常にその部署の管理職、チームであればグループレADERの怠惰が目につき、それが主な要因であると決めつけていたが、今回の講義で取り上げられた事例での意見交換を通して、ある一つの業務において、年齢、規模、業務の課程において、さまざまなリーダー的な役割を担う人物が複数存在し、各担当がそれぞれのリーダーシップを発揮することによって、その業務がうまく遂行されることに気づいた。

〔例2〕 講義を聴き、参加メンバーの皆さんとディスカッションするうちに、「リーダーとはこうあるべき！」という理想を上司に押し付け過ぎていたかもしれないと感じた。人それぞれ様々なリーダーシップのスタイルがあり、足りない部分を補い合えることが組織を作ることの利点なのだから、無理に相手を変えようとしたり、1人で完璧にやろうと思わない方が良いのだと感じた。

〔例3〕 これまでリーダーシップは管理職など人の上に立っている人のみに必要なものだと考えていたが、フォロワーが目的に向かって自発的に動きだすのに影響を与えるプロセスであり、肩書きがなくても発揮することが可能ということがわかった。

【タイプ 1-2】 「リーダー・プロトタイプ像の意識変容」

リーダー・プロトタイプ像が授業前後に変容したと推測されるタイプである。このタイプでは、リーダーシップにとって最も重要となる本質的な要素が何かとの視点から、それまでのリーダー・プロトタイプ像が変容したことが推測される（例4）。

¹² 本稿で以下に掲載した振り返りシートの記述例は、いずれも引用する本文を各受講者に提示し、理解を得た上で引用したものである。

〔例4〕リーダーとして重要なことは、信頼ができることが最も重要であると思いました
が、講義と全体討議を通して、全員がリーダーシップを発揮できる環境を作ることが、最
最終的に重要であることを改めて感じました。

【タイプ 2-1】 「リーダーシップ概念の追加」

このタイプでは、リーダーとは何か、リーダーシップとは何かとの視点に立ったリーダ
ー及びリーダーシップの概念定義に関わる新たな考え方が、これまでの考え方に追加され
たことが推測される。例5ではリーダー役割とフォロワー役割が入れ替わることへの気づ
きが指摘されている。この受講者は中間的な職位に位置する管理職であり、係る職位で仕
事をしてきたことが、リーダー役割とフォロワー役割が入れ替わることへの気づきを促進
したのではないかと推測される。

〔例5〕これまでリーダーとは、業務に精通し、幅広い人脈をもち、組織全体を俯瞰でき
る人材であると考えていました。今回のペアワークでは、自分がリーダーとなる時もあれ
ば、フォロワーになる時もあることに気づきました。

【タイプ 2-2】 「リーダー・プロトタイプ像の追加」

このタイプでは、新たなリーダー・プロトタイプ像がこれまでのリーダー・プロトタイ
プ像に追加されるといった意識の変化が推測される。

〔例6〕一般的にリーダーは指示を出し、間違えた場合には修正をすることでゴールに導
き出すイメージがあった。しかし、リーダーには様々なタイプの種類があり、その中でも
特に印象に残ったのがサーバントリーダーシップであった。

第2は授業内容の理解とそれら理解に基づいた職場での課題解決に向けての応用志向
の程度である。係る内容と関連する振り返りシートの記事を抽出し、KJ法を用いて内容が
類似するものを同じカテゴリーにした結果が表6-2である。授業で取りあげられた内容の理
解に基づいて、それらを過去の職場経験へいかに応用できるか(2014年度の効果②)、今
後どのように行動するか(2014年度の効果③)を、授業後に考えることができた受講者(以
下「理解・応用志向」タイプ)は3名(33.3%)であった。係る受講者の割合が2014年度
に比べて低いのは、2015年度は授業内容を理解していたか否を評価の指標に加えたことが
理由として考えられる。

表 6-2 授業内容の理解・応用志向の程度と省察のタイプごとの人数 (2015 年度研修 A)

		【省察のタイプ】			
		1-1	1-2	2-1	2-2
理解・応用志向タイプ3名 (33.3%)	(内訳)	2	1	0	0
理解・応用困難タイプ6名 (66.7%)	(内訳)	3	0	1	2

注 %は全受講者9名に占める割合。省察のタイプ：1-1 リーダーシップ概念の意識変容 1-2 リーダー・プロトタイプ像の意識変容 2-1 リーダーシップ概念の追加 2-2 リーダー・プロトタイプの追加

「理解・応用志向」タイプの受講者は、いずれもリーダーシップ概念やリーダー・プロトタイプ像に関する「意識変容」タイプに分類された受講者であった。このうち「リーダーシップ概念の意識変容」タイプ (1-1) であった受講者は、変容したリーダーシップ概念を用いて今後とるべき行動について次のように記述していた (例1)。

〔例1〕 今回の講義で取り上げられた事例での意見交換を通して、ある一つの業務において、年齢、規模、業務の課程において、さまざまなリーダー的な役割を担う人物が複数存在し、各担当がそれぞれのリーダーシップを発揮することによって、その業務がうまく遂行されることに気づいた。(中略) 現在私の配属されている部署は、あまりにも業務が多くかつ複雑なため、管理職は実務に携わることができない状況です。(中略) 我々中堅、若手職員を中心にできる範囲でのリーダーシップをとり、課を盛り上げていきたいと思えます。

「理解・応用困難」タイプは、固定的なリーダー・プロトタイプ像の影響を受けたり、概念の理解そのものが困難になっていた受講者であった。「リーダーシップ概念の意識変容」タイプ (1-1) に分類された受講者であってもその例外ではない。例えば、職場でムーディーメーカーの役割を果たしている係員はリーダーシップを発揮していると捉えることができるとの授業内容を受け、「肩書きがなくてもリーダーシップを発揮することが可能だとわかった」と振り返りシートに記述していたことから、「リーダーシップ概念の意識変容」タイプに分類された受講者であっても、職場での課題への応用に関する記述では、リーダーシップは学長や副学長が発揮することが重要であるとの内容に終始し、自身がどのように行動するか具体的な言及がない例が見られた。そこには本授業の授業者以外の研修講師の話が引用されており、他の授業で取り上げられた内容が当該受講者のリーダー・プロトタイプ像を強固にしていることが推測された。

このように、授業を通じてリーダーシップ概念やリーダー・プロトタイプ像に対する意識変容がもたらされたと自己評価していた受講者であっても、過去の職場経験への応用と今後の職場での行動について考える段階に至ると、リーダーシップに対する固定的な考え方の影響を排除することが容易でないことが推測された。

第3に授業後半年間における授業の成果の活用程度である (表 6-3)。授業で取りあげ

たリーダーシップに対する考え方を授業後の実践に活かすことができたと半年後に実施したアンケートに記述した受講者（タイプ1及び2）は4名（アンケート提出者の44.4%）であり、内訳は「理解・応用志向」タイプと「理解・応用困難」タイプが半数ずつを占めていた。授業直後の振り返りシートの記述で「理解・応用困難」タイプに分類されたにも関わらず、授業後半年の間に授業内容を実践に活かすことができた受講者は、振り返りシートに書かれた内容に対する授業者からのコメント内容をその後の実践に活かしていたことが、アンケートの内容から推測された。その一方で、リーダーの職位にない一般職員の中には、リーダーシップについての考え方が授業前と同じレベルに戻っている例も存在した（タイプ4）。

表 6-3 授業成果の活用の程度と授業内容の理解・応用志向の程度との関係(2015年度研修 A)

		(内訳)
(タイプ1) 振り返りシートの提案を実践	3名	理解・応用志向2名 理解・応用困難1名
(タイプ2) 状況に応じ適宜活用	1名	理解・応用困難1名
(タイプ3) リーダーシップ意識が向上	1名	理解・応用困難1名
(タイプ4) 変化なし	2名	理解・応用困難2名

以上のように2015年度の実践では、リーダーシップに関する考え方の変化に対する受講者の記述が4つのタイプに分類された。しかしながら、授業内容の正しい理解に基づいて過去の職場経験への応用と今後の行動について考察できた受講者は3割と少なく、リーダーシップ概念やリーダー・プロトタイプ像に対する「意識変容」がもたらされたと自己評価していた受講者であっても、過去の職場経験への応用と今後の行動についての考察を行う段階に至ると、リーダーシップに対する固定的な考え方の影響を排除することが容易でないことが推測された。このような受講者に対しては、授業内容をいかに理解し職場の実践に応用するか、学習者の理解の程度に応じて授業者が個別にフィードバックすることによって、授業内容を職場の実践に活かすことが可能になるものと示唆された。

4.1.2.2.2 授業の効果を得るための授業展開

以上のように、授業で取り上げたリーダーシップの考え方をを用いて、直接経験の課題解決の手がかりを120分の授業でつかむことは、初学者にとって容易でないと考えられるので、いかにこれらの考え方を実践に活かすかとの視点から、受講者を授業者が支援することが必要と考えられる。2015年度は、リーダーシップの考え方について先行研究に照らして説明する際に、事前課題として提出された過去の職場経験の事例がどのようにそれらの考え方に当てはまるか授業者が説明するのみならず、理論の説明の後に、説明したリーダーシップの考え方をどのように過去の職場経験に活かすか再考を促す際にも、授業で取り上げたどの考え方をを用いれば問題解決が可能になるかとの視点から、課題解決に資する考

え方を授業者が範示した。このように、抽象的な概念を用いて考える際のモデリングの役割を授業者が果たすことは、授業で取り上げる抽象的な概念が、現実世界のリアリティを伴って理解されるよう、受講者の直接経験と抽象的な概念とのマッピング（写像）を授業者が支援する営みであると捉えることができる。

普段と異なる側面から物事を見ようとするときには、類推（analogy）が行われると考えられている^{*13}。一般的に類推とは、問題状況（ターゲット）に、類似した既知の知識（ベース）をマッピングすることによる推論であるとされ、マッピングとはベースのどの要素がターゲットのどの要素と関連しているかを決定するプロセスであるとされている。本授業における問題状況（ターゲット）は、受講者の直接経験から導き出された解決すべき課題であり、それらと類似した既存の知識（ベース）とは、授業で取り上げられた抽象的な概念（リーダーシップの考え方）に当たる。リーダーシップの考え方を説明する際に、事前課題として提出された過去の職場経験の事例が、それらの考え方にもどのように当てはまるのか授業者が説明することによって、ベースのどの要素がターゲットのどの要素と関連するのか示されることになる。

現実社会において具体的な課題の解決を行う際には、ターゲットと関連するベースを、記憶している多くの知識から検索することが必要になるが、記憶している多くの知識の中から有用なベースを人の力で検索することは容易でないとされている。本授業においては、過去の職場経験に対して授業で取り上げたどのリーダーシップの考え方をいけば問題解決が可能になるかとの視点からも授業者が説明を行っている。これにより、問題解決に際して、ターゲットに即しどのようなベースを検索すればよいのかを授業者が範示することになる。

このように授業においては、ベースがターゲットにどう関連するか、すなわちリーダーシップの考え方が直接経験から導き出された解決すべき課題とどう関連するかを授業者が示すのみならず、ターゲットから関連するベースをいかに検索するか、すなわち直接経験から導き出された解決すべき課題と関連するリーダーシップの考え方をいかに選び出すかを授業者が示すことによって、受講者の直接経験と抽象的な概念とのマッピング（写像）がより促進されると考えられる。また、授業後の振り返りシートに記述された内容に対するコメントを受講者に個別にフィードバックすることによって、固定的なリーダー・プロトタイプ像の影響が残っている受講者に注意を促したり、リーダーシップの考え方そのものの理解を促すなど、リーダーシップの考え方に対する受講者の理解の程度に応じて、受講者のマッピングを個別に支援することが可能になると考えられる^{*14}。

13 以下本段落においては、鈴木(1996)における類推とマッピングの説明に基づいて解釈を試みた。

14 受講者に見られた傾向を勘案すると、リーダーシップの基本原則と言われているサーバントリーダーシップについてよりわかりやすい具体例を提示しながら概念の理解を促すこと、リーダーの職位にない受講者が多い授業では、フォロワーの概念とリーダーシップの概念の混同が生じ

4.1.2.3 課題

最後に今後の授業改善に向けての課題について述べる。2015年度の授業実施後のプロジェクト研究会で出された意見として、リーダー・プロトタイプ像について問う以前に、組織の中で仕事をするとはどういうことなのかといった視点から受講者の組織観について問うことで、それまで固定的だった組織観が授業を通じて変わることが重要なのではないかと指摘があった。組織において発揮されるリーダーシップが受講者の組織観に規定されることは確かに予想されるが、120分の授業では受講者の組織観を問うところまで踏み込む時間の余裕がなかった。

2016年度は授業時間を150分に延長して科目名を「組織行動とリーダーシップ」に改め、受講者が自らの組織観についても省察する機会を設定して、組織の中で発揮されるリーダーシップについて考えることができる授業に改善することとした。

4.2 現職教員を受講者に含めた授業Bにおけるアクションリサーチの実際

4.2.1 2014年度の取り組み

4.2.1.1 成果

実施した授業の概要は付表2左欄のとおりである。アクションリサーチのためのリサーチクエスチョンと授業の効果を確認する方法については、2014年度の研修A(表3)と同様である。実施後に確かめた授業の効果は表7のとおりである^{*15}。授業後に提出された振り返りシートから、自らのリーダー・プロトタイプ像と関わる記述を抽出し、KJ法を用いて内容が類似するものを同じカテゴリーに分類した結果、リーダー・プロトタイプ像に係る意識変容のレベルを4つの段階に分類することができた。2014年度の研修Aでは、受講者ごとにタイプが分かれていたが、授業Bでは複数のタイプを併せ持つ受講者が存在していた。このようにリーダーシップに対する考え方について多面的に省察している受講者が存在していた要因としては、授業Bが大学院での授業であったことが考えられる。

このうち、③のリーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況や発揮されるための条件に関する気づきは、研修Aでは見られなかった。具

ないよう説明を加えることが大切になると考えられる。

15 受講者には、学校経営を専門とする専攻の学生と教科教育を専門とする専攻の学生が混在していたが、分析の結果に両者の差は認められなかった。

体的には、リーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況に関する気づきとして「リーダーが存在せず支持的雰囲気にあるグループの人間関係は“ウェブ状”になっていると感じた」との記述が見られ、リーダーシップが発揮される条件に関する気づきとして「メンバーのモチベーション」「メンバーのパーソナリティ（まじめさ）」「メンバーのリーダー経験やフォロワー経験」がリーダーシップ発揮の条件になっているとの記述が見られた。グループワークに参加しながら、うまくいった場面／うまくいかなかった場面をモニターする「行為内省察」を行うよう事前に受講者に指示したことにより、係る気づきが得られたことが推測される。

表7 2014年度に実施した現職教員を受講者に含めた授業Bの効果

項目	回答件数
①自分が特定のリーダー・プロトタイプ像を持っていることに気づいた	5件(38.4%)
②グループワークの過程で、これまでのリーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されていることに気づいた	2件(15.4%)
③リーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況や発揮されるための条件に気づいた	3件(23.1%)
④今後どのように行動するか、特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われないで考えることができた	3件(23.1%)

※現職教員 11名の回答を分類した。複数のタイプ¹⁾の記述が認められた受講者は該当する全てのタイプに1件ずつカウントした。%は出現した全件数(13件)に占める割合

4.2.1.2 課題

2015年度に向けての課題としては以下の点が挙げられた。第1は、グループワークにおけるリーダーの位置づけである。授業ではリーダーを決めたグループと決めないグループに分かれてグループワークを行ったが、リーダーを決めたグループでは、リーダーシップの発揮についての新たな気づきを得られなかった。リーダーシップに関する考え方の説明では、リーダーとフォロワーの役割が交代することがあるという点について取り上げており、そのような事象がグループワークのプロセスで見られたか全体討論の場で授業者より問いかけたが、リーダーを決めた各グループともストレートマスターの学生をリーダーにしたためか、リーダーとなった学生を各メンバーがよくフォローしており、リーダーの役割が交代する場面が発現しなかった。また、グループワークの過程でこれまでのリーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されていることに気づいた受講者2名は、いずれもリーダーを決めないグループに所属していた。

成人学習論においては、混乱するジレンマが学習者の意識変容の契機になると言われており (Mezirow,1991)、当授業でも、リーダーが定められていない状況下でリーダーシップについて考えるというジレンマが、受講者の意識変容の契機になることが予想される。以上から2015年度においては、全てのグループでリーダーシップを決めずにグループワーク

を行うこととした。

第2に、受講者による直接経験の省察が、リーダー・プロトタイプ像に対する意識変容の契機に必ずしもなっていなかったという点である。自分自身が特定のリーダー・プロトタイプ像を持っていることに気づいた4名のうち3名は、グループワーク経験からではなく、事前課題を持ち寄ってリーダー・プロトタイプ像についてグループ討論したことや、授業者の授業内容が気づきの契機となっていた。また、今後どのように行動するか特定のリーダー・プロトタイプ像に囚われずに考えることができた3名のうち1名は、グループワーク経験の省察ではなく、授業者の授業内での発話を契機として省察を深めていた。以上から、自身が抱えている課題の解決に結びつく内容ならば、授業者の発話やグループワークそのものによっても新たな気づきが得られることがあり得、直接経験の省察が受講者の意識変容と必ずしも結びつかないということがこれらの例から推察された。

以上のように考えると、当授業が設定した授業の効果をj得るためには、グループワークによる直接経験の省察を必ずしも授業に位置づける必要がないとの見解も成り立ち得る。しかしながら成人学習論によれば、学習がもたらされるスタイルは各人によって異なり、経験からの省察による学習を得意とする者もいれば、概念的な学習を得意とする者も存在することから(Kolb,1984)、異なるタイプの受講者にも対応し得るよう、授業の中に複数の授業スタイルを取り入れることが望ましいと考えられる。2015年度は、全てのグループでリーダーを決めずにグループワークを行うことにより、直接経験の省察が受講者の意識変容の契機となるのか、改めて確認することとした。

第3は事前課題の見直しである。授業では、事前課題で各自が抱えているリーダー・プロトタイプ像について回答を求めたが、2014年度の研修Aで見られたように、この授業においても、字数制限を守らずに長文で回答したり、キーワードではなくほとんど全ての文章にアンダーラインをひく受講者が見られた。2015年度の授業では2015年度の研修Aのように、リーダー・プロトタイプ像を抽出するという目的に即した改善を行うこととした。

第4は受講者の人数についてである。受講者が48名では、大学院の授業に相応しい質の高い討論が行うことが容易でないと感じられた。このため2015年度は、他研究科所属の学生の受講を制限するなど、履修要件に変更を加えることにより、受講者の総人数を減らすこととした。

4.2.2 2015年度の取り組み

実施した授業の概要は付表2右欄のとおりである。アクションリサーチのためのリサーチクエスチョンと授業の効果を確認する方法については、2015年度の研修A(表5)と同様である。

4.2.2.1 改善点

2015年度の授業の改善点は以下のとおりである。第1に全てのグループでリーダーシップを決めずにグループワークを行い、直接経験の省察が受講者の意識変容の契機となることを促した。第2に事前課題の見直しを行い、リーダー・プロトタイプ像については2015年度の研修Aと同様に、リーダー・プロトタイプ像を表すキーワードのみカードに記入することを、授業の冒頭で受講者に求めた。第3に受講者の人数を制限した結果、全受講者数が2014年度の48名から31名に、1グループの人数が8名から5名にそれぞれ減少した。次節では、表5に掲げたリサーチクエスションに即し、授業Bの実践を通じて明らかになった点について述べる。

4.2.2.2 成果

4.2.2.2.1 授業の効果

授業効果の分析に用いたのは、現職教員の8名が提出した振り返りシートであり、いずれもKJ法を用いて内容が類似するものを同じカテゴリーに分類した。授業結果を踏まえた今後とるべき行動については、全員が振り返りシートに記述していたので、本稿では、リーダーシップの考え方について授業者が説明した前と後でリーダーシップに関する考え方がどのように変化したかに焦点を当てて論じる。

第1に、リーダーシップに関する考え方の授業前後の変化について述べる。授業前後の受講者の考え方の変化についての記述を抽出し、KJ法を用いて内容が類似するものを同じカテゴリーに分類した結果が表8である^{*16}。2015年度においても、研修Aでは受講者ごとに省察のタイプが分かっていたが、授業Bでは複数の省察のタイプを併せ持つ受講者が存在していた。

具体的には、2015年度の研修Aと同様に、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方そのものが変容した「意識変容」と、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方に新たな考え方が加わった「視野拡大」のタイプが見られた。このうち最も多く見られたのは、「リーダー・プロトタイプ像の追加」タイプの8件であり、全ての受講者にこのタイプが見られた。2015年度の研修Aに見られなかったタイプとしては、それまでの自分のリーダー・プロトタイプ像が正しかったことを「再確認」するタイプが認められた。このタイプの記述が見られた2名はいずれも、本授業に先だってリーダーシップについての勉強を書籍等で個人的に行っていた受

16 受講者には、学校経営を専門とする専攻の学生と教科教育を専門とする専攻の学生が混在していたが、省察のタイプに係る両者の差は認められなかった。

講者であった。

表8 リーダーシップに関する考え方の変化に見られる省察のタイプ (2015年度授業B)

(タイプ1) 意識変容タイプ	
タイプ1-1: リーダーシップ概念の意識変容	5件 (29.4%)
(内訳) プロトタイプは多様	
リーダーシップは自然発生する	1件
リーダーシップとリーダーは異なる	1件
役職は無関係	1件
タイプ1-2: リーダー・プロトタイプ像の意識変容	1件 (5.95%)
(タイプ2) 視野拡大タイプ	
タイプ2-1: リーダーシップ概念の追加	1件 (5.9%)
タイプ2-2: リーダー・プロトタイプ像の追加	8件 (47.0%)
(タイプ3) 再確認タイプ	リーダー・プロトタイプ像の再確認 2件 (11.8%)

※現職教員8名の回答を分類した。複数のタイプの記述が認められた受講者は該当する全てのタイプに1件ずつカウントした。%は出現した全件数(17件)に占める割合

このように2015年度は、受講者全員がリーダーシップに関するそれまでの考え方に対する何等かの変化を認識していた。この評価項目は2014年度の①に該当するものであり、2014年度に係るタイプの記述を行った受講者が5名(現職教員11名のうちの45.5%)であったことを考えると、2015年度は2014年度よりも、リーダーシップに関する考え方の変化が認識された程度がわずかに高まったと考えられる。各タイプの特徴は以下のとおりであった。

【タイプ1-1】「リーダーシップ概念の意識変容」

リーダーとは何か、リーダーシップとは何かとの視点に立ったリーダー及びリーダーシップの概念定義に関わる意識が変容したと推測されるタイプである。内訳は、受講者のリーダー・プロトタイプ像が偏っていると思っていたが実は多様であったことに気づいた例が2件(例1)、グループワークでリーダーを決めないことに不安を持っていたが、実際にはリーダーシップが自然発生していることに気づいた例が1件、リーダーとリーダーシップが異なるものである点、リーダーシップが役職と無関係であるという点に気づいた例がそれぞれ1件であった。

〔例1〕リーダーシップという概念については比較的偏った考え方になっている人が多いのではないかと思ったが、そんなこともなく、それぞれが思い描いているリーダーシップという概念が多様であることに驚いた。

【タイプ 1-2】 「リーダー・プロトタイプ像の意識変容」

リーダー・プロトタイプ像が変容したと推測されるタイプである。例 2 は抱いていたリーダー・プロトタイプ像が今の時代に求められるものではないということに気づいた例である。

〔例 2〕 今の時代に求められているのは、一人の人間が引っ張っていくタイプのリーダーではないということが本日のセッションの意見でわかりました。

【タイプ 2-1】 「リーダーシップ概念の追加」

このタイプでは、リーダー及びリーダーシップの概念定義に関わる新たな考え方が、これまでの考え方に追加されたことが推測される（例 3）。

〔例 3〕 リーダーとフォロワーの相互作用によって生じるリーダーシップという視点は自分にとって新たな視点であった。

【タイプ 2-2】 「リーダー・プロトタイプ像の追加」

このタイプでは、新たなリーダー・プロトタイプ像がこれまでのリーダー・プロトタイプ像に追加されたことが推測される。授業 B では、現職教員の受講者全員にこのタイプに分類される記述が見られた。新たに追加された内容の詳細については後述する。

〔例 4〕

講義前：目立ってリーダーシップを発揮している人はいなかったが、それぞれが自分の強みや気づきを活かして意見を出し合い、総意を得ながら議論を進めることができた。

講義後：（他の受講生が望ましいリーダーシップとして事前課題で挙げたリストにあった）「活動の方向性を示せる人」は、私の中ではリーダーシップと関係ないところにいる人と思っていたが、議論が発散し収集がつかなくなったときにうまくまとめたり、重要なキーワードを抽出して議論を展開していくことができれば、こういった人を良いリーダーだと呼ぶのだとわかった。

【タイプ 3】 「リーダー・プロトタイプ像の再確認」

このタイプでは、自ら抱いていたリーダー・プロトタイプ像の意味を授業者の説明を通じて再確認していることが推測される。

〔例 5〕（望ましいリーダーシップとして自分が考えていた）調整能力の中に、人の話を聞いたり、率先した行動をとったり、まわりをとりもったり、必要に応じて引いたりなど、あらゆるものを含んでいると思う。

第2に「リーダー・プロトタイプ像の追加」タイプで具体的にどのようにリーダー・プロトタイプ像が変化したのか考察する。先に述べたように、このタイプは授業Bにおける現職教員の受講者全員に確認されていた。以下ではリーダーを決めないグループワークにおいて発揮されていたと受講者が記述していたリーダーシップのタイプが、授業者によるリーダーシップに関する考え方の説明の前後でどのように異なっていたのかとの視点から、振り返りシートの記述を分析した結果を示す。

授業者がリーダーシップの考え方に関して説明する前に、グループワークにおいて1名又は複数名がリーダーシップを発揮していることを見出していた受講者は、「率先する」「提案する」「方向性を示す」「提案する」「まとめる」「着地点を見つける」といったワーディングを用いて、見出したリーダーの行動を表現していた。これらは総じて、「チームを引っ張る」タイプのリーダーの行動であると解釈することができる。

授業者によるリーダーシップの考え方に対する説明の後に、これらの受講者は、説明前に気づかなかったリーダーの行動に対する新たな気づきを得ていた。具体的には、グループワークで発揮されていたリーダーの行動を、「コミュニケーション」「仲間を信頼」「活動しやすい環境づくり」などのワーディングを用いて表現していた。これらは総じて、グループの雰囲気をよくするなど、チームが活動しやすい環境を整える支援型リーダーシップであると解釈することができる。

先に述べたように先行研究では、具体的なリーダーの行動を認知する枠組みとしてリーダー・プロトタイプ像が機能していると考えられている。振り返りシートに記述されていたワーディング自体は多様であったが、上記の事例から、授業者による説明前にチームを引っ張るタイプのリーダー・プロトタイプ像を抱いていた受講者であっても、授業者による説明を通じて、支援型タイプのリーダー・プロトタイプ像を新たに追加することが可能になると推測される。

第3に、リーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況や発揮されるための条件に関する気づきについて述べる。授業Bでは2014年度と同様に、振り返りシートに係る気づきに関する記述が見られた。2015年度に係る記述を行っていた受講者は3名（現職教員受講者の33.3%）であった。2014年度に係る記述を行っていた受講者の割合は現職教員受講者の27.3%であったことから、2015年度はこの点についても、わずかに授業の効果が向上したと推測される。

〔例1〕では、他の受講者が事前課題で提示していたリーダー・プロトタイプ像を取り上げ、該当するリーダーの行動を具体的にイメージすることを通して、メンバーが活動しやすい環境づくりのためのリーダーシップについて考察するに至った様子を読み取ることができる。〔例2〕〔例3〕は、新たに認識したリーダー・プロトタイプ像に基づくリーダーシップが発揮される条件に対する気づきが得られた例である。

〔例1〕 「自分が一番めだたない人」は、他の人が活動を積極的に行っているということなので、あえて意見を言ったり目立った行動をしなくても、仲間の力を信じてまかしたり、たくさんあいづちをうつなど仲間が活動しやすいような環境をつくったり、整えたりすることもリーダーシップの一つだと思った。

〔例2〕 (リーダーを決めなくてもグループワークで) 自発的なリーダーシップが発揮されたのは、グループメンバーの質が高かったからだと思う。

〔例3〕 (望ましいリーダーシップとして事前課題で挙げたリストにあった) 「コミュニケーション能力」には、話の方向性を作る上での視点も必要と思われる。

4.2.2.2 授業の効果をj得るための授業展開

第1に挙げられるのは、リーダーを決めないグループワークを省察することの有効性である。受講者の授業後のアンケートにも、リーダーを立てずにグループワークをしたことで、色々なリーダーシップの発揮の仕方があることを考えることにつながったとの意見が書かれており、授業者の予測どおり、リーダーが定められていない状況下でリーダーシップについて考えるというジレンマが、受講者の意識変容の契機になっていたことが推測された。

第2に挙げられるのは、直接経験の直後に、係る経験を共有したメンバーで省察することの有効性である。受講者の授業後のアンケートに、直前に実施されたグループワーク経験をグループで省察することにより、具体的な直接経験の場面を挙げて受講者が相互にイメージを共有しあいながらディスカッションすることができたとの意見が書かれていた。係る展開により、個人レベルの省察では気づけなかった新たな気づきを得ることが容易になったと推測される。

第3に、今回の授業から明らかになった、直接経験を省察する必要性について述べる。今回の授業では、リーダーシップに関して書籍で勉強していた受講者が、望ましいリーダーとして「支援的な人」を授業前に挙げていたにも関わらず、支援的なリーダーシップがグループワークのプロセスで発揮されていたことについて自ら認知できず、グループ討論によってはじめて、係るリーダーシップが発揮されていたことに気づいた例が見られた。このように、受講者自ら明示したリーダー・プロトタイプ像と同じタイプのリーダーシップが、受講者の直接経験の中で必ずしも認知されるとは限らないということが例証された。書籍での学びや授業で講義された抽象的な概念が、現実世界のリアリティを伴って理解されるためには、直接経験と抽象的な概念とのマッピングを授業者が支援することが、このようなタイプの受講者に対しても不可欠になると考えられる。

4.2.2.3 課題

最後に今後の授業改善に向けての課題について述べる。重要になるのは、授業でのグループワーク経験を契機として得たリーダーシップに対する考え方を、いかにして実践へ結びつけるのかという点である。受講者の事後アンケートには、リーダーを決めないグループワークが有効に機能したのは、グループのメンバーの質が高かったからではないかとの意見が見られた。学校現場には自発性に乏しいメンバーが少なくないので、そのような時にはどうすればよいのか疑問が生じたと振り返りシートに記述していた受講者も2名見られた。

授業で学んだ内容を現実の職場の状況下でどう活かすのかとの視点に立って更に踏み込んだディスカッションを行うことが、現職教員のニーズに沿う授業になると考えられるが、授業 B では教員経験のない受講者が大半であり、かつ時間の制約があったため、今回はこのような授業展開を行うことができなかった。2016年度においては、2015年度の研修 A で実践したように、授業後の振り返りシートに記述された内容に対するコメントを現職教員の受講者に個別にフィードバックすることにより、授業内容をいかに理解して職場の実践に活かすか、受講者個々の疑問により丁寧に対応することで、受講者の更なるニーズに応えることとしたい。

5. 総括

本節では、本研究を通じて得られた新たな知見として、第1に授業の効果について、第2に効果的な授業展開について、第3に授業開発における効果的なアクションリサーチについて、それぞれ総括する。

5.1 授業の効果に関して得られた知見

明らかになった主な点として第1に挙げられるのは、リーダーシップについての考え方の授業前後の変化が「意識変容」と「視野拡大」の2つに大別されたという点である。係る変化に関して授業後に受講者が明示していた内容は、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方そのものが変容した「意識変容」と、リーダーシップ又はリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方に新たな考え方が加わった「視野拡大」の2タイプに大きく分類することができた。そのほかに、授業に先だってリーダーシップについての勉強を個人的に行っていた受講者においては、それまでの自分のリーダー・プロトタイプ像が正しかったことを「再確認」するタイプが認められた。

第2に挙げられるのは、チームを率いるタイプのリーダーシップは認知されやすいが、リーダーシップに対する新たな考え方があることについて授業を通じて知ることにより、支援型タイプのリーダーシップについても新たに認知することが可能になるという点である。グループワークの最中に発揮されていたリーダーシップとして、授業前に受講者の多

くが認知していたのがチームを引っ張るタイプのリーダーシップであったが、授業者による説明の後には、支援型タイプのリーダーシップが発揮されていたことについても、新たな気づきが得られていた。このことから、授業者による説明前にチームを引っ張るタイプのリーダー・プロトタイプ像を抱いていた受講者であっても、授業者による説明を通じて、支援型タイプのリーダー・プロトタイプ像を新たに追加することが可能になると示唆された。

第3に挙げられるのは、直接経験の省察においてリーダーシップに対する固定的な考え方の影響を排除することの困難性である。授業を通じてリーダーシップについての考え方が変化したと授業後に明示していた受講者であっても、授業内容の正しい理解に基づいて過去の職場経験への応用と今後の行動について考察することが困難であったり、自ら明示していたリーダー・プロトタイプ像と同じタイプのリーダーシップが、直接経験の中で必ずしも認知されるとは限らない事例が見られた。

5.2 効果的な授業展開に関して得られた知見

第1に明らかになったのは、職業人の直接経験と抽象的な概念とのマッピングを授業者が支援する必要性である。先に述べたように、直接経験の省察においてリーダーシップに対する固定的な考え方の影響を排除することが困難であることを考慮すると、授業者から一方的に概念を講義するスタイルの授業では、職業人がそれらの概念を現実の実践で活かすことが難しくなるものと考えられ、授業で獲得された抽象的な概念が、現実世界のリアリティを伴って理解されるために、職業人である受講者の直接経験とこれらの概念とを結びつけるマッピングを受講者が行えるよう支援することが、授業効果を高める要因になると推測される。具体的には本研究で実施したように、リーダーシップの考え方が直接経験から導き出された解決すべき課題とどう関連するかを授業者が示すのみならず、直接経験から導き出された解決すべき課題と関連するリーダーシップの考え方をいかに選び出すかを授業者が範示する（モデリングの役割を果たす）ことによって、受講者の直接経験と抽象的な概念とのマッピングがより促進されると考えられる。

第2に明らかになったのは、授業の効果を高めるためのいくつかの授業方略である。1点目は、混乱するジレンマを引き起こすことが受講者の意識変容の契機になるという点である。本研究では、リーダーが定められていない状況下でリーダーシップについて考えるというジレンマを課すことが、受講者の意識変容の契機になっていたことが推測された^{*17}。

17 この方法は直接経験の省察に基づく授業のみならず、ケースに基づくディスカッション形式の授業でも応用が可能と考えられる。職業人が日々直面する実践の現場は複雑性に満ちており、書籍等を通じて抽象的な概念を獲得した職業人が、それらの概念を実践の現場で活かすことが難しいと感じる事態に直面することが少なくないことから、獲得した抽象的な概念やこうあるべきとして語られてきた諸言説の前提を問い直すジレンマを与えるような状況を設定したケース教材

2 点目に挙げられる授業方略は、直接経験の最中に行われている出来事をモニターする「行為内省察」を行うことによって、直接経験のプロセスで発生している事象についての新たな気づきが促されるという点である。本研究では、授業内で実施したグループワークのプロセスで「行為内省察」を行うことを受講者に求めたところ、リーダーシップが発揮される時の状況や条件に対する気づきが得られるという授業の効果が認められた。

この方法は、職場での直接経験を持ち寄って授業内で「行為についての省察」を行うタイプの授業においても応用が可能と考えられる。例えば、あなたが職場でリーダーシップを発揮している状況で何が起きているのか観察してきて下さいといった事前課題を課すことで、実践の場での「行為内省察」の成果を持ち寄り、授業内で検討することが可能になると考えられる。

5.3 授業開発におけるアクションリサーチを通じて得られた知見

第1に得られた知見は、実践当初の課題が解決されたかどうかだけでなく、実践を通じて新たな考えの発見と修正が繰り返されていくアクションリサーチのプロセスの重要性である。具体的には、1 点目として、アクションリサーチにふさわしい問いの立て方の重要性が挙げられる。本研究において当初設定したリサーチクエスションは、授業の効果を規定する要因を明らかにすることを通じて、授業改善を行うことを意図していた。しかしながら新たに開発された授業においては、当初予想していなかった思いがけない授業の効果が表れることも予想される。本研究においても、当初設定した授業の効果を高める要因を明らかにするという視点ではなく、当初設定した授業のねらいがそもそもどうであったのか探ることとし、当該授業に見られる効果そのものを問う視点から、リサーチクエスションに改良を加えていった。

先に述べたような問いを実践当初に立てたのは、授業者である筆者が研究者として研究に携わる際のこれまでのアプローチの影響が、少なからずあったのではないかと考えられる。因果的説明を目的とし、ある特定の側面についての一般化可能な仮説検証を行うことを目的とした実証的アプローチに立つ研究ではなく、時間的変化の中で、現実の文脈で起

を開発して授業で活用することが例として挙げられる。また、本研究の一環で別途実施した教育委員会主催の校長研修では、直接経験の省察を行う事前課題を課すことができなかったため、研修の冒頭で、こうあるべきとして語られてきた諸言説の前提を問い直すジレンマを与えるような状況を設定する展開を設定し、学習の動機づけへとつなげることを意図した。具体的には、望ましいと考えられる校長のリーダー行動のタイプをいくつか挙げる一方で、実際には教職員がこれらの行動に対し「仕事がしづらい」と感じているというインタビュー結果を紹介し、なぜこのようなことが起きるのかとの視点からディスカッションを行った。

きていることに対して応答的に探索するアクションリサーチのアプローチに、大学教員としても馴染む必要があると思われた。

2点目に、授業の効果に対する見方及びそれらの分析の視点の変化が挙げられる。リサーチクエストに合わせて、測定する授業の効果に対する考え方が変わることは言うまでもないが、本研究では、授業の効果測定の際のデータの収集の仕方と分析の手法が、授業者にとって負担がなくかつ効果的な方法を工夫する方向へと変わっていった。先に述べたように、本研究では当初、授業改善に役立てるために当該授業の効果を高める要因を明らかにすることをリサーチクエストとして設定し、事前課題と授業後の振り返りシートの内容の比較や、授業の様子を録音して受講者の発話内容が変化するトリガーとなった要因を抽出する談話分析の実施を考えていた。しかしながら、業務で多忙な受講者が、事前課題や振り返りシートの記入時間を十分に確保することができない制約がある中で収集したデータを分析に用いても、授業の効果を高める要因を特定することが難しく、授業を録音・録画したデータに基づく談話分析を行っても、説得力のある根拠を示すデータを得ることが容易でないことに気づかされた。

最終的には、提出された振り返りシートやアンケートのデータをもとに受講者のタイプ分けを行って、受講者ごとに意識と行動がどのように変化しているか探っていった。以上の分析を子細に行うことで、リーダー・プロトタイプ像のみならずリーダーシップ概念そのものに対する「意識変容」や「視野拡大」といったリーダーシップについての考え方の変化を新たに確認するとともに、それらの変化がその後の実践とどのように関係するのか明らかにすることができた。アクションリサーチが、日々の実践の改善を継続的に行う取り組みであることを考えると、実践研究に費やす労力と得られる成果とを勘案し、継続的な実行の可能性がより高い分析方法を工夫することが現実的と考えられる。

アクションリサーチを通じて得られた第2の知見は、授業のねらいの前提の問い直しの重要性である。本研究は、リーダーシップ開発の授業研究のためのプロジェクト研究の一環で実施し、そのプロセスにおいて定期的な研究会を開催したが、その場において、受講者による直接経験の省察が果たして必要なのか、リーダー・プロトタイプ像を問う以前に組織自体を問うことが必要ではないのか、といった本研究の前提となる点について再考を促す問いがプロジェクトメンバーより投げかけられた。このことが、授業のねらいと効果及び授業展開についてあらためて吟味する契機となったことを考えると、アクションリサーチに際しては、同僚の実践者・研究者と相互に実践研究の交流を図ることが、授業者の持つ固定化された考え方の枠組みを再考する上で不可欠と考えられる。

5.4 残された課題

最後に、本研究の今後の課題について述べる。第1に挙げられるのは、直接経験の省察のタイプごとの授業の効果の比較である。本研究では、直接経験を対象とした「行為についての省察」を課した研修Aに比べると、「行為内省察」を課した授業Bの方が、リーダ

ーシップに関する考え方が授業前後に変化した受講者の割合が高く、リーダーシップに対する考え方について多面的な省察を行っている受講者が存在した。また、リーダー・プロトタイプ像に囚われないリーダーシップが発揮されている時の状況や発揮されるための条件に関する気づきといった、研修 A に見られない授業の効果も授業 B には表れていた。しかしながらこれらの差が、直接経験の省察のタイプによってもたらされたものなのか、研修と大学院の授業といった授業／受講者のタイプの違いによってもたらされたものなのか厳密に検証されたわけではない。直接経験の省察のタイプごとの授業の効果を比較するためには、授業／受講者のタイプといった条件を同一にし、実験法など今回と異なる研究方法を用いて検証することが必要になる。

第 2 に挙げられるのは、職業人の直接経験と抽象的な概念とのマッピングにとってより効果的な支援の在り方についての検討である。本研究では、係る支援の有効性について示唆されたが、本研究で実施した方法以外にどのような授業方略が効果を高めるのか、認知心理学における研究成果を手がかりとしながら、今後明らかにしていくことが必要と考えられる。

第 3 に挙げられるのは本研究の限界である。本研究が実施したアクションリサーチは 2 年間のみの実践であり、更なる改善を行って授業開発を継続する必要がある。また、授業の所要時間が 120 分と少なく、効果を測定する対象となった受講者も 10 名程度と少ない人数であった。サイズが小さかったからこそ効果の分析を子細に行うことができたが、受講者の人数が多い授業や、所要時間が長い授業、教育委員会主催の研修など受講者自身の意思で参加しているわけではない研修等を対象として、本研究で明らかになった点を応用することが可能なのか、更なる検証が必要と考える。

6. 結語：効果的なリーダーシップ開発プログラムへの提言

最後に、本研究を通じて明らかになった点を踏まえ、効果的なリーダーシップ開発プログラムを開発するために重要となる点について提言する。

個人がその職業生活の間で経験できることは限られている。このため、過去の職業経験を通じて培った持論を過信せず、その妥当性について再考できるような省察を行う機会が必要になる。優れた成果を上げてきた（と評価されている）実践家が語る持論も、彼（女）らの限られた経験に基づくものである点に変わりはない。

リーダーシップに対する考え方についても、その妥当性について再考できるような省察を行う機会が必要である。職業人は、自身の過去の職場経験を通じて、あるいは優れている（と評価されている）実践家が語る持論や、啓蒙書などで流布している各種の言説等の影響を受け、望ましいリーダーに対する一定のプロトタイプ像を抱いていることが予想されるからである。しかしながら、望ましいリーダーとはどのようなリーダーなのか、そもそもリーダーシップとは何なのか、といったリーダーシップに対する考え方が固定化され

た枠組みで捉えられていると、自らがリーダーシップを発揮する際においても、このような行動が望ましいのだ、このようなリーダーシップをとるべきだと固定的に捉え、成果が現れずに自己効力感を喪失してしまうことにつながりかねない。

したがって、職業人のリーダーシップ開発に際しては、次のようなプログラムが有効と考えられる。第1に、職業人の直接経験を省察する機会を設定することである。現実のリーダーの行動は、フォロワーがそれらを受け入れなければ効果的なものとならないため、リーダーシップはリーダーとフォロワーの相互作用プロセスとして捉えられなければならない。したがって、自らがリーダーシップを発揮したその時に、フォロワーがどのような反応を示したかなど、自らが直接経験の下で知覚した現実世界のリアリティを伴ったより多くの文脈の情報に基づいて学習を行うことが有効と考えられる。

第2に、直接経験の最中に行われている出来事をモニターする「行為内省察」を行うことを職業人に促すことによって、リーダーシップが発揮されている際の条件や文脈に対する新たな気づきを促進することが可能になる。

第3に、リーダーシップには様々な考え方があることを職業人に提示するとともに、提示された抽象的な概念が、現実世界のリアリティを伴って理解されることが重要である。このため、職業人の直接経験とこれら概念とを結びつけるマッピングを職業人が効果的に行うための支援をすることが有効と考えられる。

第4に、リーダーシップとはそもそも何なのか問い直さざるを得ないようなジレンマを感じる機会を設定することによって、リーダーシップに対する考え方の妥当性について職業人が再考する省察の機会を提供することが有効と考えられる。

リーダーシップに様々な考え方があることを示し、リーダーシップに対する考え方の妥当性を再考する省察を職業人に促すためには、限られた職業経験に基づいた持論のみを語る実践家よりも、多様な事例を対象とした研究に従事するとともに、リーダーシップに関する先行研究に精通した研究者教員の方が、固定化された考え方の枠組みにとらわれないプログラムを効果的に展開できるのではないかと考えられる。

しかしながら研究者教員においても、自身の持つ考え方の枠組みの妥当性を問い直すことは容易ではないだろう。したがってプログラム開発に際しては、同僚の実践者・研究者と相互に実践研究の交流を図り、プログラム開発に関する各々の考え方の枠組みの妥当性を省察しあいながら、実践研究（アクションリサーチ）を行うことが不可欠と考えられる。

【参考文献】

- Bass,B.M.,&Bass,R.(2008).*The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, & Managerial Application*, 4th ed. New York : Free Press, 25.
- Day,D.V.(2001).Leadership Development:A Review in Context.*Leadership Quarterly*,**11**(4), 583-586
- Day,D.V.,Fleenor,J.W.,Atwater,L.E.,Sturn,R.E.,&McKee,R.A.(2014).Advances in leader and leadership development:A review of 25 years of reserch and theory.*The Leadership Quarterly* ,**25**,63-82.
- Elliott,J.(1991). *Action Reserch for educational change*.Milton Keyne,CA:Open University Press.69-71.

- Fazio,R.H.,&Zanna,M.P.(1978).Direct experience and attitudes-behavior consistency-An information processing analysis. *Personality and social Psychology Bulletin*,4,48-51.
- Guthrie,V.A.,&Kelly-Redford,L.(1998).Feedback-Intensive programs. C.D.McCauley, R.S.Moxley,& E.V.Velsor(Eds.).*Handbook of Leadership Development*.Jossey-Bss.(金井壽宏監訳(2011). 『リーダーシップ開発ハンドブック』,68-108, 白桃書房)
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子(2006).概念変化と教授.大津由紀夫・波多野誼余夫・三宅なほみ(編)『認知科学の招待 2-心の研究の多様性を探る-』,95-110.研究社.
- 金川舞貴子・佐野享子(2009).スクールリーダーの力量を身につけるーファシリテーション力育成.研究代表・小島弘道『スクールリーダー大学院における教育方法に関する開発的研究:2006-2008年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書』123-149.
- Knowles,M.(1980).*The Modern Practice of Adult Education:From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge.(堀薫夫・三輪建二監訳(2002).『成人教育の現代的課題ーペダゴジーからアンドラゴジーへ』,49-51.鳳書房.)
- Kolb,D.A.,(1984). *Experiential Learning:Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.39-60.
- Lewin,K.(1948).*Resolving Social Conflicts:Selected Papers on Group Dynamics*, New York: Harper.(末永俊郎訳(1969).『社会的葛藤の解決:グループ・ダイナミクス論文集』,第7版,271-274.東京創元社.)
- Lord,R.G.,&Maher,K.J.(1991).*Leadership and Information Processing-Linking perceptions and performance*.Boston Unwin:Harper Collins.33-54.
- Mezirow,J.(1991).*Transformative dimensions of adult learning*.Jossey-Bass.(金澤睦・三輪建二監訳(2012).『おとなの学びと変容:変容的学習とは何か』,217.鳳書房.)
- Mintzberg, H.(2004).*Managers not MBAs : a hard look at the soft practice of managing and management development*, Berrett-Koehler.(池村千秋訳(2006).『MBA が会社を滅ぼす:マネジャーの正しい育て方』,72-86.日経 BP 社.)
- Regan,D.T.,&Fazio,R.(1977).On the consistency between attitudes and behavior:Look to the method of attitude formation.*Journal of Experimental Social Psychology*,13,28-45.
- 佐野享子(2005a).ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用に関する一考察ービジネス・スクールにおける討論授業での教師の発話に焦点をあててー.『京都大学高等教育研究』,11,1-11.
- 佐野享子(2005b).職業人を対象としたケース・メソッド授業における学習過程の理念モデルーD. コルブの経験学習論を手がかりとしてー.『筑波大学教育学系論集』,29,39-51.
- 佐野享子(2006).討論授業における経験学習サイクルと教師の役割ー職業人を対象とした授業例に基づいてー.『筑波大学教育学系論集』,30,1-12.
- 佐野享子(2007).ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能ー経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとしてー.『筑波大学教育学系論集』,31,1-13.

- 佐野享子(2013). ケースメソッド学習の効果を高める原理. 『Rcus Working Paper』 4 .
- 佐野享子・川口有美子・高橋望・柴田聡史(2013). スクールリーダー育成プログラムの開発に関する試論的研究—大学教員の「持論」を手がかりとして—. 研究代表・牛渡淳『専門職基準に基づく校長の養成・採用・研修プログラムの開発に関する実証的研究(その2) 2010～2012 年度科学研究費補助金 基盤研究(B)研究成果報告書』 26-66.
- Schön,D.A., (1983) .*The reflective practitioner : how professionals think in action*. Basic Books. (柳沢 昌一・三輪建二監訳(2007). 『省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』, 50-72. 鳳書房.)
- 篠原彰一(1990). 学習. 詫間武俊(編) 『心理学 (改訂版)』 ,31-41. 新曜社.
- 鈴木宏昭(1996). 『類似と思考』 . 共立出版株式会社.
- Yukl, G. (2013) .*Leadership in Organizations*, 8th ed. Pearson. 398-399.

付表 1 研修 A の授業展開（大学事務職員対象）

2014年度実施	2015年度実施	(授業意図)
<p><u>I 研修のねらい</u></p> <p>理論に照らして自身の職場経験を省察することにより、リーダーシップの発揮には多様なスタイルがあり、特定のリーダー・プロトタイプ像にしばられずにリーダーシップを発揮すればよいことにきづくなど、リーダーシップに対する「考え方の枠組み」を柔軟なものにすることができる。</p> <p><u>II 事前課題</u></p> <p>問1 ← 直接経験の省察</p> <p>これまでの業務経験を振り返り、下記についてそれぞれA4サイズ1枚程度で記述してください。（締め切りは2週間後に設定）</p> <p>(1) リーダーとして困った経験</p> <p>ご自身がリーダーとしての役割を果たす上で、困った経験やうまくいかなかった経験がありますか。その時に、①周囲の状況はどうだったのか ②あなたはどのように考えどのように行動したのか ③周囲の人々はどのように行動していたのか ④結果的にどうなったのか ⑤なぜそのような出来事が生じたと思うか ⑥自分自身でどのように行動すればよかったと思うかそれぞれ具体的に記述して下さい。</p> <p>(2) リーダーに対して困った経験</p> <p>あなたがリーダーと仕事をしている際に、困った経験やうまくいかなかった経験がありますか。その時に、①周囲の状況はどうだったのか ②そのリーダーはどのように行動していたのか ③あなたや周囲の人々はどのように考えどのように</p>	<p><u>I 研修のねらい</u></p> <p>同左</p> <p><u>II 事前課題</u></p> <p>問1(1)のみ依頼</p>	<p>←職場経験の省察</p>

<p>に行動したのか ④結果的にどうなったのか ⑤なぜそのような出来事が生じたと思うか ⑥ リーダーがどのように行動すればよかったと思う か ⑦あなた自身がどのように行動すればよか ったと思うか それぞれ具体的に記述して下さ い。</p> <p>問2 ←リーダー・プロトタイプ像の省察 「優れたリーダーシップを発揮している人」とはど のような人だと思いますか。真っ先に思い浮か んだ内容を150字程度で記述して下さい。また、 記述した文章の中で、そのような人の特徴をよ く表していると思われる用語（キーワード）に下線 を引いてください。</p>		
<p>III 授業展開の実際</p> <p>0 趣旨説明：5分間</p> <p>1 直接経験の省察：50分間予定（→実際は 60分間実施）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアワーク25分：問1(1)どのように行動すれ ばよかったと思うか具体的に考える。違う職 場の者どおしでペアにする。 ・発表・全体討論25分：発表希望者及び典型例 の指名の後に討論（→実際は30分ずつ実施） <p>2 理論に即して検討：50分間 当該部分の資 料は1の後に配布</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p>	<p>III 授業展開の実際</p> <p>0 趣旨説明：3分間 同左</p> <p>1 直接経験の振り返り：53分間</p> <p>1) リーダー・プロトタイプ像の省察： 5分間 問「優れたリーダーとはどのような リーダーだと思いますか。『（ ）なリーダ ー』のかっこ内にあてはまるキーワードを考 え、カードに書いて提出して下さい」</p> <p>2) ペアワーク：20分間 同左</p> <p>3) 発表・全体討論：30分間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・IIIで説明する理論を用いて考察を深め ることができる典型例を授業者が選ん で発表を促す。 <p>2 理論に即して検討：50分間 同左</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p>	<p>←各々抱いている リーダー・プロ トタイプ像を言 語化</p> <p>←職場経験の省察 ：ペアワークで新 たな気づきを得 る</p> <p>←リーダーシップ に対するこれま でと異なる</p>

<p>①M理論とロバストな2軸：問「ロバストな2軸の関係は？」</p>	<p>・取りあげた理論は同左</p>	<p>考え方があることに気づく</p>
<p>②変革型リーダーシップの功罪：問「“組織の先頭に立って変革を先導するリーダーが優れたリーダー”この考えに賛成？反対？理由は？」問1(2)より該当例を発表してもらい討論</p>	<p>・事前課題や全体討論で出された事例の中から該当するものを授業者が適宜紹介しながら説明</p>	
<p>③リーダーの役割の再定義</p>		
<p>④様々なリーダーシップのタイプ：共有型、浮遊型、セルフリーダーシップ</p>		
<p>⑤リーダーシップの基本原則：サーバント・リーダーシップ (2) リーダーシップとは</p>	<p>(2) リーダーシップとは：同左</p>	<p>←同上</p>
<p>①リーダーとフォロワーの相互作用</p>		
<p>②リーダーシップとリーダーは異なる(係員もリーダーシップ発揮が可能)</p>		
<p>③フォロワーによるリーダーシップ認知の重要性 (3) リーダー・プロトタイプ像</p>	<p>(3) リーダー・プロトタイプ像</p>	
<p>①リーダー・プロトタイプ像の確認 問「皆さんが持っていたプロトタイプにはどのような傾向が見られますか」 ・事前課題問2のキーワードのみ列挙して提示</p>	<p>①リーダー・プロトタイプ像の確認 問：同左 ・授業冒頭でカードに書かれた内容をボードに貼ったものを提示</p>	<p>←自分の抱いているプロトタイプを他者と比較して省察</p>
<p>②特定のプロトタイプを持つことの弊害</p>	<p>② 同左</p>	
<p>3 理論に照らしての再考：5分間予定 本日の結果を踏まえて事前課題に記入した経験を再考(→ 実際は実施できず振り返りシートへの記入を指示)</p>	<p>3 理論に照らしての再考：10分間 リーダーとして困った経験への応用 問「全体討論で出された事例を振り返りどのように行動すればよかったのか、理論に照らして新たな気づきが得られましたか」 ・受講者から意見が出された後、事例に理論を応用する際のポイントとなる考え方を授業者より示す</p>	<p>←理論を応用する際に重要となる点に気づく</p>

<p>4 まとめ（質疑応答）：5分間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・フォロワーの立場から考えること ・最高のフォロワーになることがリーダーへの準備となること <p>5 研修全体の省察：振り返りシートの記入（1週間後に提出）</p> <p>問1：リーダーシップについて新たにどのような気づきが得られたか具体的に書いて下さい。</p> <p>問2：リーダーとして困った経験への応用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どのように行動すればよかったか、講義を通じて新たな気づきが得られましたか ・リーダーシップを発揮するためにこれからどのように行動しますか <p>以上について具体的に書いてください。</p>	<p>4 まとめ（質疑応答）：4分間</p> <p>同左</p> <p>5 研修全体の省察 同左</p> <p>問1：左記に加え、何を契機としてそのような気づきが得られたのか付記</p> <p>問2：同左</p> <p>6 新たな職場経験の省察（半年後に提出）</p> <p>問：講義の内容が仕事に活かされた場面がありましたか。具体的な行動に結びついていなくても、意識や態度に何らかの変化がありましたら、具体的に記述して下さい。</p>	<p>←過去の職場経験を理論に照らして省察し、考え方の枠組みを柔軟にして、新たな行動へと結びつけることができるような意識を醸成</p> <p>←研修で学んだことが職場経験に活かされているか省察</p>
--	---	--

付表 2

授業 B の授業展開 (学校教員対象)

2014年度実施	2015年度実施	(授業意図)
<p><u>I 授業のねらい</u></p> <p>理論に照らして自身のグループワーク体験を省察することにより、リーダーシップの発揮には多様なスタイルがあり、特定のリーダー・プロトタイプ像にしばられずにリーダーシップを発揮すればよいことにきづくなど、リーダーシップに対する「考え方の枠組み」を柔軟なものにすることができる。</p> <p><u>II 事前課題：リーダー・プロトタイプ像の省察</u> (2014年度研修Aと同じ)</p> <p>問「優れたリーダーシップを発揮している人」とはどのような人だと思いますか。真っ先に思い浮かんだ内容を150字程度で記述して下さい。また、記述した文章の中で、そのような人の特徴をよく表していると思われる用語(キーワード)に下線を引いてください。</p> <p>0 グループの実施と成果の発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・8人×6グループ。 ・4時間のグループワーク後グループごとに成果の発表、 ・リーダーを決めるグループと決めないグループを半数ずつにする(テーマ:学校経営や授業へのマーケティング理論の応用例の提案) ・グループワークに参加しながら、うまくいった場面/うまくいかなかった場面について「行為内省察」するよう指示。 	<p><u>I 授業のねらい</u></p> <p>同左</p> <p><u>II 単元前の課題：当該授業の冒頭で実施 リーダー・プロトタイプ像の省察</u> (2015年度研修Bと同じ)</p> <p>問「優れたリーダーとはどのようなリーダーだと思いますか。『()なリーダー』のかつこ内にあてはまるキーワードを考え、カードに書いて提出して下さい」</p> <p>0 グループワークの実施と成果の発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・5人×6グループ ・同左 ・リーダーを決めないで活動するよう指示 ・同左 	<p>←各々抱いているリーダー・プロトタイプ像を言語化</p>
<p><u>III 授業展開の実際</u></p> <p>1 グループワークの省察：25分間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返りシート配布。 各自シートに記入した後、グループごとに討論。 その後全体討論。 ・振り返りシートはリーダーを決めたグループと決め 	<p><u>III 授業展開の実際</u></p> <p>1 グループワークの省察：25分間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同左 ・振り返りシートは各グループ同じ様式 	<p>←グループワーク経験の省察：グループ討論で新たな気づきを得る</p>

<p>ないグループで異なる</p> <p>(1)リーダーを決めたグループの質問項目</p> <p>①リーダー役割の異動について：リーダーはどのような役割を果たしていたか。当初決めたリーダーが最後までリーダー役を勤めていたか/リーダーと他のメンバーとの間で途中から役割の変化があったか（どのような変化があったのか）</p> <p>②活動にあたっての意識と行動：リーダーはどのような意識でどのように行動することを意図していたか。結果はどうであったか/他のメンバーはどのような意識でどのように行動することを意図していたか。結果はどうであったか。</p> <p>③活動の評価：良かった点と反省点（具体的に。なぜそのように考えたのか）</p> <p>(2)リーダーを決めなかったグループの質問項目</p> <p>①リーダーの役割について：リーダーシップを発揮していたメンバーはいたか。その人はどのような役割を果たしていたか（発揮していたメンバーが複数いたのならそれぞれどうであったか）</p> <p>②活動にあたっての意識と行動：メンバーはどのような意識でどのように行動することを意図していたか。結果はどうであったか。</p> <p>③活動の評価：良かった点と反省点（具体的に。なぜそのように考えたのか）</p> <p>・全体討論では、リーダーを決めたグループと決めないグループに差があるか討論を通じて考察する。</p> <p>2 理論に即して検討：50分間 当該部分の資料は1の後に配布</p> <p>・取りあげた理論は研修Aと同じ</p> <p>・関連する他の教員の授業資料を事前に入手し内容が重複しないことをあらかじめ確認。</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p> <p>①PM理論とホバスタな2軸：問「ホバスタな2軸の関係は？」</p>	<p>・質問項目は(2)と同じ</p> <p>・全体討論ではグループごとの特徴について考察。</p> <p>2 理論に即して検討：50分間</p> <p>同左</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p> <p>取りあげた理論は同左</p>	<p>←リーダーシップに対するこれまでと異なる考え方があることに気づく</p>
---	---	---

<p>②変革型リーダーシップの功罪：問「“組織の先頭に立って変革を先導するリーダーが優れたリーダー”この考えに賛成？反対？理由は？」</p>	<p>・全体討論で出された事例の中から該当するものを授業者が適宜紹介しながら説明</p>	
<p>③リーダーの役割の再定義</p>		
<p>④様々なリーダーシップのタイプ：共有型、浮遊型、セルリーダーシップ</p>		
<p>⑤リーダーシップの基本原則：サーバント・リーダーシップ (2) リーダーシップとは</p>	<p>(2) リーダーシップとは：同左</p>	<p>←同上</p>
<p>①リーダーとフォロワーの相互作用</p>		
<p>②リーダーシップとリーダーは異なる(係員もリーダーシップ発揮が可能)</p>		
<p>③フォロワーによるリーダーシップ認知の重要性 (3) リーダー・プロトタイプ像</p>	<p>(3) リーダー・プロトタイプ像</p>	<p>←自分の抱いているプロトタイプ</p>
<p>①リーダー・プロトタイプ像の確認：グループ討論の後 全体討論 問「皆さんが持っていたプロトタイプにはどのような傾向が見られますか。例：グループ内で多く見られた意見は？／この発想は他のメンバーには見られなかった！という意見は？」</p>	<p>①リーダー・プロトタイプ像の確認：同左 問：同左</p>	<p>を他者と比較して省察</p>
<p>・事前課題問2のキーワードのみ列挙した資料を配付</p>	<p>・授業冒頭でカードに書かれた内容を列挙した資料を配付</p>	
<p>②特定のプロトタイプを持つことの弊害</p>	<p>② 同左</p>	
<p>3 理論に照らしての再考：20分間 ・グループワークの省察結果の再検討(グループ討論)の後に全体討論 問「理論に照らすとどのようなリーダーの役割やリーダーシップが新たに見えてきますか」</p>	<p>3 理論に照らしての再考：20分間 同左</p>	<p>←理論に照らしてグループワーク体験を新たに省察。グループ討論で新たな気づきを得る</p>
<p>4 まとめ(質疑応答)：10分間 ・フォロワーの立場から考えること ・最高のフォロワーになることがリーダーへの準備となること</p>	<p>4 まとめ(質疑応答)：10分間 同左</p>	

<p>5 講義全体の省察：15分</p> <p>振り返りシートの記入</p> <p>問1 本日のセッションを通じて新たな気づきを得られた点があれば具体的に記述して下さい。</p> <p>問2 今後リーダーとして/フォロワーとしてどのように行動していきたいと思うか、具体的に記述して下さい。</p> <p>5' 授業展開の感想</p> <p>授業直後に現職者のみに授業展開についての感想をメールで求める。</p>	<p>5 講義全体の省察：15分</p> <p>同左</p> <p>問1：左記に加え、何をきっかけとしてそのような気づきを得られたのか付記。</p> <p>問2：同左</p> <p>5' 授業展開の感想 同左</p>	<p>←過去の職場経験を理論に照らし省察し、考え方の枠組みを柔軟にして、新たな行動へと結びつけることができるような意識を醸成</p>
---	--	--