

# 直接経験の省察に基づくリーダーシップ開発のための実践知 —職業人を学習者とするアクティブラーニングの視点を踏まえて—

佐野 享子（筑波大学）

## 1. 本稿の目的

筆者は、2014年3月から2016年7月までの間、筑波大学大学研究センターのプロジェクト研究として「高度専門職業人を対象としたリーダーシップ開発の方法に関する研究」を実施した。本研究は、高度専門職業人のリーダーシップ開発を目的とした大学院レベルの教育において、どのようなプログラムが効果的であり、どのようにして効果的なプログラムを開発すればよいのか、明らかにすることを目的として実施したものである。本研究におけるプログラムとは、職業人のリーダーシップ開発を目的とした大学院における授業や研修プログラムを指す。具体的には、学校の教員を受講者とする大学院修士課程における授業と大学職員を受講者とする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）を対象としたアクション・リサーチとケース・スタディを行って、これらのプログラムに共通していた方略を抽出し、係るプログラムの効果を高めると考えられる要因を明らかにした。これらの成果は2016年7月に刊行した『高度専門職業人を対象としたリーダーシップ開発の方法に関する研究報告書』（大学研究オンライン第3号 <http://www.rcus.tsukuba.ac.jp/information/OnlinePDF/ONLINE3PDF/online3.pdf>）にとりまとめられている。

このプロジェクトの中で筆者は、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、それまで自らが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プログラムの開発に取り組んだ。開発したプログラムでは、事前課題とディスカッションに基づいて受講者が自身の過去の直接経験を省察するとともに、受講者の直接経験と関連したリーダーシップについての考え方を講師が解説することによって、関連する知識習得を受講者に促し、プログラムで取り上げた内容をいかに職場で応用すればよいか考えてもらった。このように筆者が開発したプログラムは、一方向的な知識伝達型講義を聴くことによって知識を習得するといった受動的な学習に留まるものではなく、受講者の能動的な学習への関与が求められるものであることから、アクティブラーニング型のプログラムであると捉えることができる。松下（2015）は、エンゲストロームが提唱する「学習サイクル（learning cycle）」を手がかりとし、知識を適用して問題解決する認知プロセスの外化がアクティブラーニングの特徴であるが、その前提として知識の習得や理解（内化）が不可欠であると指摘している。筆者が開発したプログラムも、受講者の知識習得と理解を講師が援助することによって、受講者自身の能動的な学習活動がより効果的なものとなるよう意図されており、受講者の認知プロセスの内化と外化のサイクルに沿ったアクティブラーニング型のプログラムであると捉えることができるだろう。

職業人が対象となるアクティブラーニングをいかに行えばよいのかとの視点に立った議論はこれ

まで十分になされてこなかった。しかしながら職業人の学習においてアクティブラーニングが効果的であることを示唆する見解は少なくない。成人学習論の先駆者である Malcom Knowles は、成人学習者に特有の自己概念の特質を考慮すると、彼（女）らにふさわしい学習スタイルは、学習の方針づくりや学習プランのデザインなど、学習プロセスの構成要素を学習者自身が自己決定する「自己主導型学習（self-directed learning）」であると主張しており（Knowles, 1975）、学習者自身の能動的な学習活動がそこでは推奨されている。しかしながらその際にも、学習者が新たな学習内容領域に取り組む場合など、自己主導的な探求を開始できるほど十分にそれらの内容を理解していない場合には、係る理解が得られるまで教師に依存する方がよいとされており、松下のいう認知プロセスにおける外化と内化の位置づけについては、状況に応じて検討すべきであることが示唆されている。

本稿は、先のプロジェクト研究で実施した職業人を受講者とするリーダーシップ開発を目的としたプログラムを検討の素材とし、いかにこれらのプログラムを展開していけばいいのか、アクティブラーニングの視点を踏まえて論じることを目的とする。具体的には、2016年7月に刊行したプロジェクト報告書で分析の対象としなかった教育委員会主催の校長研修と副校長研修を分析の対象に加える。認知プロセスの外化には、プログラムへの受講者の関与（involvement）の深さが影響を与えると考えられている（パークレー, 2015）。先の報告書で分析対象としたプログラムは、いずれも希望者が自発的にプログラムを受講するタイプであり、高い動機づけを伴って受講者がプログラムに参加していた。しかしながら、教育委員会主催の悉皆研修のように受講が任意でないタイプのプログラムでは、受講への動機づけが高い受講者ばかりではないことが予想され、係る受講者においてはプログラムへの関与の程度が浅い状態になっていることが推測される。本稿では、アクティブラーニングの視点を踏まえ、悉皆研修のように強制的な受講が学習者に求められているプログラムをいかに展開すればよいかといった点についても考察を加えながら、先のプロジェクト研究の成果を再解釈することを通じて、プログラム開発に資する実践知の提示を試みるものである。

第2節では、プロジェクト研究において筆者が開発したプログラムの基本的考え方について、2016年7月に刊行したプロジェクト報告書に即して整理する。第3節では本稿で分析対象とするプログラム展開の実際について説明するとともに、各プログラムの効果について比較・検討する。第4節では、これらのプログラム展開についてアクティブラーニングの視点から検討を加え、最後の節で以上を総括してまとめとする。

## 2. 開発したプログラムの基本的考え方

先に述べたように筆者は、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、それまで自らが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プログラムの開発に取り組んだ。以下では、係るプログラムが前提とした考え方について、2016年7月に刊行したプロジェクト報告書の該当部分を用いながら説明する。

はじめに本研究におけるリーダーシップの概念について説明する。リーダーシップ研究においては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。本研究においてもこれらと同様の立場に立ってリーダーシップを捉え、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プログラム開発を行った。

次に、受講者の直接経験の省察を取り上げた意義について述べる。職業人をはじめとする成人の学習では、経験からの学習が重視されており、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考えられている (Knowles, 1980)。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容易になると考えられるが、業務の現場から離れた授業や研修の場においては、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のかが課題になる。心理学の分野では、対象との相互作用行動を伴う「直接経験」の効果として、対象との相互作用行動を伴わない「間接経験」と比べると、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といった点が指摘されている (Fazio and Zanna, 1978)。また人間は、自分及び自分を取り巻く世界について統合的に理解したいという基本的な欲求を持っており (波多野・稲垣, 2006)、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。以上の理由から本プロジェクトでは受講者の直接経験を学習の資源としてプログラム展開に位置づけた。

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。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学習の際には重要になるとされている (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プロジェクトにおいても、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プログラム展開に位置づけることとした。

最後に、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た理由について述べる。

本プロジェクトが開発をめざしたプログラムは大学院レベルであることから、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プログラムではなく、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ことをめざした。

受講者が自ら抱え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は、リーダーシップ研究の分野から得られる示唆がある。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りしているという。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、自らが暗黙的に抱えてい

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。

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え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プロジェクトでは、職業人である受講者がリーダーシップとは何かを考え、自ら抱えているリーダー・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を通じて、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ねらいに設定した。その際に依拠したのが、混乱するジレンマが引き起こされることによって意識変容がもたらされるとする Mezirow (1991) の理論である。大学院レベルのプログラムであれば、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、リーダーシップに対する自分自身のこれまでの理解が不十分であることを受講者が自覚し、自ら持っていた知識との不整合に対して混乱するジレンマが引き起こされて、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と考えたのである。

### 3. 具体的なプログラム展開

#### 3.1 プログラムの概要

先に述べたように本稿では、強制的な受講が学習者に求められているプログラムをいかに展開するかについて、考察の対象に加えることとし、筆者が講師となって実施した教育委員会主催の悉皆研修（下記のプログラムB）の2事例を、新たに分析の対象とした。2事例の主催者は異なる自治体である。両者とも受講者全員が現職者であることから、2016年7月に刊行したプロジェクト報告書で検討したプログラムのうち、受講者全員が現職者である下記のプログラムAを、本稿ではプログラムBとの比較の対象に据えた。

プログラムAは2014年度にも実施しており、そこでの成果を踏まえて2015年度にプログラムの改善を行っている。同様にプログラムBもプログラムAの成果を踏まえて適宜改善を行って実施した経緯がある。なおプログラムBでは受講者全員が課題を提出していなかったため、本稿における分析対象者の人数は受講者の総数と等しくなっていない。

#### 3.2 希望者の自主参加によるプログラム（プログラムA：大学職員対象）

以下では2016年7月に刊行したプロジェクト報告書に即して説明する。

表1 本稿で検討するプログラムの概要

プログラムA：希望者の自主参加【筑波大学大学研究センター開講の「リーダーシップ論」】

- ・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
- ・所要時間120分（約40科目開講される講義科目の中の1科目）2015年8月実施
- ・受講者9名。うち7名は係長経験がない一般職員。

プログラムB：悉皆研修

Bの1：教育委員会主催の副校長研修「学校組織マネジメント」

- ・所要時間120分（計7回の講義の中の1コマ）2015年2月実施
- ・対象者は当該自治体の全ての小・中・幼稚園の副校長
- ・受講者28名  
（内訳）学校種別：小18名、中7名、幼3名  
副校長・副園長経験年数：1年6名、2年8名、3～6年8名、7年以上6名

Bの2：教育委員会主催の校長研修

- ・所要時間90分 2015年11月実施
- ・対象者は当該自治体の全ての小・中学校の校長
- ・受講者26名  
（内訳）学校種別：小17名、中9名  
校長経験年数：1年7人、2年9人、3～4年7人、5～6年3人

### 3.2.1 プログラム展開

プログラムの意図としては、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、講師からリーダーシップについての新たな考え方が提示されたり、他の受講者とのディスカッションを行うことによって、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めざした。プログラム展開の概要は以下のとおりであり、表2に詳細を示す。

実施に先立ち、リーダーに対して困った過去の職場経験について、設問に即して省察してもらう事前課題を課し、実施日前に提出を依頼した。受講者が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。また当日のセッションの冒頭で、各自が抱いているリーダー・プロトタイプ像についてカードに記入し提出してもらうことで、受講者個人がそれまで抱いていたリーダー・プロトタイプ像の言語化を促した。

セッションでは、はじめにペアワークを行い、事前課題についてディスカッションしてもらうことを通じて新たな気づきを促した。次に講師からリーダーシップについての考え方のいくつかを説

明することで、これまで考えていたものと異なるリーダーシップの考え方があることへの気づきを促した。その過程で、セッション冒頭に提出してもらったリーダー・プロトタイプ像に関する受講者全員分の記述内容を提示し、自分が抱いていたリーダー・プロトタイプ像を他者と比較し、省察してもらった。最後に、事前課題で取り組んだ設問について再度省察を促し、セッションで得られた気づきを活用すると、どのように取り組むことができたのか考えてもらった。実施後は、セッションで得られた成果を活かして今後どのように行動するか考えてもらう振り返りシートを1週間以内に提出してもらった。提出された内容に対して、講師から個別にコメントをメールでフィードバックした。なおプログラムAのプログラムに限り、セッションで得られた成果がセッション後半間の新たな職場経験に活かされたか省察してもらい、半年後にメールで結果を回答してもらった。

プログラムの効果を把握する方法としては、セッション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、受講者ごとに、セッション開始日前に提出された事前課題、セッション後に記入された振り返りシート、新たな職場経験に関するセッション半年後の省察に関する記述を対象に、各々の内容の変化を比較した。

表2 プログラムAの展開の実際

<p><b>I プログラムのねらい</b></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気づくなど、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><b>II 事前課題 ← 直接経験の省察</b></p>
<p>問 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>(リーダーに対して困った経験) 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><b>III 展開の実際 (所要時間120分)</b></p>
<p>0 趣旨説明：3分間</p> <p>1 直接経験の省察：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>2) ペアワーク：20分間 事前課題の問に対して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。</p> <p>3) 発表・全体討論30分間 2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講師が選んで発表を促す。</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 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講師が適宜紹介しながら説明</p> <p>(1) リーダーシップに関する理論</p> <p>①PM理論とパストな2軸：問「パストな2軸の関係は？」</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？」事前課題より該当例を発表してもらい討論</p>

- ③リーダーの役割の再定義      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  
 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

- ①リーダーとフォロワーの相互作用    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)  
 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

- 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」  
 セッション冒頭でカードに書いた内容をボードに貼って提示  
 ②特定のプロトタイプを持つことの弊害

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、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講師より示す

4 まとめ(質疑応答) : 4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

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）

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。

問2：リーダーとして困った経験への応用：どのように行動すればよかったか、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。以上について具体的に書いてください。何を契機としてそのような気づきが得られたのか付記してください。

6 新たな職場経験の省察（半年後に提出）

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。

### 3.2.2 プログラムの効果

以下では、リーダーシップに関する考え方のセッション前後の変化に焦点を当てて説明する。セッション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どおしを同じカテゴリーに分類したのが表3である。具体的には、受講者9名の全員が振り返りシートを提出し、かつ全員にリーダーシップに関する考え方の変化に関する記述が見られた。それらをタイプ別に分類すると、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。

「リーダーシップ概念の意識変容」とは、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セッション前の意識が、セッション後に変容したと推測されるタイプ、「リーダー・プロトタイプ像の意識変容」とはリーダー・プロトタイプ像がセッション前後に変容したと推測されるタイプ、「リーダーシップ概念の追加」とは、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タイプ、「リーダー・プロトタイプ像の追加」とは、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タイプである。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

表3 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（プログラム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(全振り返りシート提出者) 9名に占める割合

タイト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。

### 3.3 悉皆研修（プログラム B-1：副校園長対象）

#### 3.3.1 プログラム展開

プログラムの意図は、3.2.1に示したプログラムAと同じである。具体的なプログラム展開におけるプログラムAとの違いは以下の3点である。

第1に、ディスカッションからのリーダー・プロトタイプ像の抽出である。プログラムAでは、セッションの冒頭でキーワードをカードに記載してもらいワークを実施したが、本プログラムはプログラムAに比べると年齢層が高い管理職が対象であることから、ワークの種類を精選し、ディスカッションを中心とする構成にした。第2は経験年数の配慮である。本プログラムは、同じ地域内に勤務する経験年数が異なる受講者がともに受講する研修であることから、ペアワークでは問題意識を共有して活発な意見交換がなされるよう、副校園長経験年数がほぼ等しい者どおしでペアを組んでもらった。また事例の発表は、副校園長経験年数が少ない受講者と多い受講者にそれぞれ依頼し、経験年数が浅い教員の問題解決に資するよう配慮するとともに、ベテラン教員の直接経験からも受講者が学べる機会になるよう配慮した。第3に課題の負担に対する考慮であり、セッション後半の間における成果の活用に関する省察については、提出を求めなかった。

#### 3.3.2 プログラムの効果

リーダーシップに関する考え方のセッション前後の変化について、プログラムAと同じ方法で分析したところ、表4のとおりとなった。受講者28名のうち振り返りシート提出者は25名（89.3%）、うちリーダーシップに関する考え方の変化についての記述が見られた受講者は9名（振り返りシート提出者の36%）であった。内訳としてはプログラムAと同様、「リーダーシップ概念の意識変容」タイプの割合が最も高かった。プログラムAになかったタイプとして「リーダー・プロトタイプ像の再確認」が見られた。このタイプは管理職経験年数が長い受講者で確認され、長い管理職経験を通じて自ら抱いていたリーダー・プロトタイプ像の意味が講師の説明を通じて再確認されることが推測された。



表4 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（プログラム B-1）

(タイプ1) 意識変容タイプ	6名 (24.0%)
タイプ1-1: リーダーシップ概念の意識変容	6名 (24.0%)
(内訳) 複数のリーダーが可能	3名
リーダーシップ柔軟に	3名
タイプ1-2: リーダー・プロトタイプ像の意識変容	0名
(タイプ2) 視野拡大タイプ	2名 (8.0%)
タイプ2-1: リーダーシップ概念の追加	0名
タイプ2-2: リーダー・プロトタイプ像の追加	2名 (8.0%)
(タイプ3) リーダー・プロトタイプ像の再確認	1名 (4.0%)

(注) %は振り返りシート提出者 25 名に占める割合

### 3.4 悉皆研修（プログラム B-2：校長対象）

#### 3.4.1 プログラム展開

プログラムの意図は、3.2.1に示したプログラム A 及び B-1と同じである。プログラム B-1との違いは以下の2点であり、具体的なプログラム展開を示した表5の中でそれぞれ太字で表記した。第1に、講師が提示する事例から生じるジレンマをトリガーとした問題意識の醸成である。前年度に実施した副校長対象のプログラム B-1で、全体討議のディスカッションが活発に進まなかった点を考慮し、本プログラムでは、受講者の問題意識を醸成して忌憚のない意見が出やすくなるよう導入部分を工夫した。なお本プログラムでは、校長職が多忙であることから参加への負担を減らすとともに、所要時間が他のプログラムと比べて30分短い点を考慮し、事前課題の提出は取りやめている。直接経験の省察と関わる展開としては、望ましいと考えられるリーダーの行動が、フォロワーの立場に立つと好意的に受け止められていない事例をセッションの冒頭で講師より提示し、類似の経験をしたことがあるか受講者に省察してもらいながら、なぜそのようなことになるのかディスカッションを促した。ここでは、講師が提示する事例から生じるジレンマをトリガーとして問題意識を深め、理論を学ぶことへの動機づけに結びつけることを意図している。先に述べたように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いることから、係る点に着眼したプログラム展開を構想したのである。さらに、講師から理論について説明する際には、講師が提示した事例を通じて示唆した問題状況と関連づけて、各々の理論を説明するように工夫した。

第2に振り返りシートの記述項目の精査である。プログラムの成果をどう活かすか受講者に検討してもらった課題は、負担を考慮して取りやめた。同様の趣旨から、振り返りシートの質問形式も自由記述式に変更した。

#### 3.4.2 プログラムの効果

リーダーシップに関する考え方のセッション前後の変化について、セッション後提出された振り返りシートの記述内容をもとに、KJ法を用いて内容が類似するものをおしを同じカテゴリーに分類したところ、表6のとおりとなった。

表5 プログラムB-2の展開の実際

<p>(1) プログラムのねらい A及びB-1と同じ</p> <p>(2) 事前課題 なし</p> <p>(3) 展開の実際 (所要時間90分)</p> <p>I 本日のねらい:5分間 【講師より説明】</p> <p>II リーダーとして望ましい校長とは?:30分間</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・望ましいと思われる校長像のいくつかを提示 問「反対意見の方は? その理由は?」</li> <li>・上記の校長に対し「仕事がしづらい」という教職員の意見を紹介 問「これらの意見についてどのように思いますか」 「似たような出来事に心当たりがありますか」 「なぜこのようなことが起きるのでしょうか」</li> </ul> <p>→ディスカッションの論点を拾って本日取り上げるテーマを問の形式で提示し、問題意識を促す</p> <p>III 理論から学ぶ</p> <p>リーダーとしてどのように行動すればよいのか:45分間【理論関連資料はIIの後に配布】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事管理vsコミュニケーション:両者の兼ね合いは? PM理論 問「ロバストな2軸の関係は?」</li> <li>・変革を主導するリーダーシップ:どう評価する? 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?」→リーダー・プロトタイプ像について考える</li> <li>・校長とはいえ万能ではない!:どう対応する? リーダーの役割の再定義【事例を提示しながら説明】 様々なタイプのリーダーシップ【事例を提示しながら説明】</li> <li>・職員の思い・地域や保護者の思い:どう受け止める? リーダーシップの基本原則:サーバント・リーダーシップ【事例を提示しながら説明】</li> <li>・リーダーシップとは?!:どう考える? リーダーシップとリーダーは異なる(一般教員でもリーダーシップは発揮される) リーダーシップはフォロワーとの関係性が重要 リーダー・プロトタイプ像 問「皆さんが持っていたリーダー像に特定のプロトタイプが見られましたか」 【発表された事例及び問いへの挙手の傾向から各自の持つプロトタイプが異なることを確認してもらう】</li> </ul> <p>IV まとめ(全体を振り返っての質疑応答):10分間</p> <p>V 振り返りシートの提出</p> <p>問1 本日の研修を通じて新たな気づきがありましたら具体的にご記入ください。</p> <p>問2 その他お気づきの点がありましたらお寄せ下さい。</p>
--

注) 太字はプログラムB-1との相違点

表6 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（プログラムB-2）

(タイプ1) 意識変容タイプ 0名	
タイプ1-1: リーダーシップ概念の意識変容	0名
タイプ1-2: リーダー・プロトタイプ像の意識変容	0名
(タイプ2) 視野拡大タイプ 3名 (27.3%)	
タイプ2-1: リーダーシップ概念の追加	2名 (18.2%)
タイプ2-2: リーダー・プロトタイプ像の追加	1名 (9.1%)
(タイプ3) リーダー・プロトタイプ像の再確認 0名	

注 %は振り返りシート提出者11名に占める割合

受講者26名のうち振り返りシート提出者は11名（42.3%）、うちリーダーシップに関する考え方の変化についての記述が見られた受講者は3名（振り返りシート提出者の27.3%）であった。確認されたの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に新たな考え方が加わった「視野拡大」タイプであり、プログラムAとB-1で多かった「リーダーシップ概念の意識変容」タイプは確認されなかった。

### 3.5 プログラムの効果の比較

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をプログラムごとに比較したのが表7-1である。

表7-1 各プログラムに見られる具体的省察のタイプ別人数

	A 大学職員	B-1副校園長	B-2校長	計
リーダーシップ概念の変容	5 (55.6%)	6 (24.0%)	0 (0.0%)	11 (24.5%)
リーダー・プロトタイプ像の変容	1 (11.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (2.2%)
リーダーシップ概念の追加	1 (11.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (6.6%)
リーダー・プロトタイプ像の追加	2 (22.2%)	2 (8.0%)	2 (18.2%)	5 (11.1%)
リーダー・プロトタイプ像の再確認	0 (0.0%)	1 (4.0%)	1 (9.1%)	1 (2.2%)
記入者計	9 (100.0%)	9 (36.0%)	3 (27.3%)	21 (46.7%)
無記入者計	0 (0.0%)	16 (64.0%)	8 (72.3%)	24 (53.3%)
振り返りシート提出者計	9 (100%)	25 (100%)	11 (100%)	45 (100%)
	<b>【100.0%】</b>	<b>【89.3%】</b>	<b>【42.3%】</b>	<b>【71.4%】</b>
参考：受講者計	9	28	26	63

(注) ( )内はプログラムごとの振り返りシート提出者に占める受講者の割合

**【 】**内はプログラムごとの全受講者に占める割合

セッション後にリーダーシップに関する考え方の変化が最も多く確認されたのは、希望者の自主参加によるプログラムA（大学職員対象）であり、受講者全員が振り返りシートを提出し、かつリーダーシップに関する考え方に何等かの変化が見られたほか、リーダーシップやリーダー・プロトタイプ像についてのそれまでの考え方そのものの変容した「意識変容」タイプが最も多く確認された。（プログラムAでは振り返りシート提出者に占める「意識変容」タイプの割合が66.7%であったのに対し、プログラムB-1では24.0%、プログラムB-2では0%であった。）職種や職位の違いが

あるために単純な比較はできないが、本プロジェクトで実施したプログラムを比較した限りでは、本人が受講を希望して主体的に参加していたプログラムの方が、そうでないプログラムに比べると動機づけが高くなっているために、リーダーシップに関する考え方の変化や「意識変容」がより多くもたらされることにつながったと考えられる。

受講希望の有無に関わらず強制的な参加が求められるプログラムでは、副校園長を対象としたプログラム B-1の方が、校長を対象としたプログラム B-2よりも、振り返りシート提出者の割合が高く、かつ振り返りシート提出者の中でリーダーシップに関する考え方に何等かの変化が見られた受講者の割合が高かった。両者で差が見られた要因としてはいくつかの点が考えられる。第1にセッションの所要時間の長さである。B-2のプログラムは、所要時間が90分であり、他のプログラムの4分の3しか時間をかけることができなかった。第2に直接経験の省察の仕方の違いである。B-2のプログラムは所要時間が短かったために、過去の直接経験の省察を事前課題に課し、セッションの中でそれらの省察を行うといった展開をとらず、講師側からセッションの冒頭で具体的な事例を示して、類似の事例を経験したことがあるか省察してもらう展開を採用していた。第3に職位による違いである。選考されて校長職についている人材は、自らのリーダーシップやリーダーとしてのスタイルに自信を持っており、それらに関する考え方の変化がもたらされることが難しいのかもしれない。

分析の結果、3プログラムで確認された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は「リーダーシップ概念の変容」「リーダー・プロトタイプ像の変容」「リーダーシップ概念の追加」「リーダー・プロトタイプ像の追加」「リーダー・プロトタイプ像の再確認」の5種類であった。5つのタイプのうち最も出現数が多かったのが「リーダーシップ概念の変容」であった。このタイプは校長を対象としたB-2のプログラムで唯一確認できなかった。その理由としては、先に掲げたB-1とB-2の違いの背景として考えられる理由と同様の理由が考えられる。

「リーダーシップ概念の変容」の内容別内訳は表7-2のとおりである。リーダーシップを発揮するのに「役職が無関係」であるとの意識変容が大学職員にのみ確認されたのは、大学職員を対象としたプログラムAの受講者9名のうち7名が管理職経験のない一般職員であったことから、係る内容が一般職員にとって混乱するジレンマとなったことが推測される。

表7-2 「リーダーシップ概念の変容」の内容別内訳

・複数のリーダーが可能	5名 (大学職員2名、副校長3名)
・リーダーシップ柔軟に	5名 (大学職員2名、副校長3名)
・役職は無関係	1名 (大学職員1名)

( ) 内は出現したプログラムの受講対象者ごとの内訳

### 3.6 プログラムの効果を高める要因

本プロジェクトの報告書では、開発したプログラムの効果を高めた方略について何点か言及している。このうち、本稿で取り上げたプログラムにおいても当てはまると考えられるのが、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となりえるという Mezirow (1991) に依拠したプログラム展開である。リーダーに対して困った経験について省察していた当初の考え方が、

講師側の理論の解説によって大きくくつがえされ、受講者の何人かに「リーダーシップ概念の変容」がもたらされた点が、プログラムの効果として表れていたように思われる。

#### 4. アクティブラーニングの視点に立ったプログラム展開

以下では、本プロジェクトで開発したプロジェクトの意義について、アクティブラーニングの視点に立って検討する。アクティブラーニングの定義には多様なものが存在するが、以下では協同学習のエキスパートである Elizabeth F. Berkley の論（バークレー、2015）に即して検討する。

本プロジェクトと関連するアクティブラーニングの論点としては、第1に動機づけと変容的学習が挙げられる。Berkley は、アクティブラーニングが身体的活動と混同されやすいとして、これを知的に活発な活動であると捉え、頭（mind）がアクティブに関与していることがアクティブラーニングであると定義している。また関与については、動機づけとアクティブラーニングとの間の相乗的な相互作用によって生み出されると述べている。アクティブラーニングとは知的側面で学習にアクティブに関与することを意味するが、これらが動機づけを伴って進められると、ますます学習への関与の程度が深くなっていくということが、ここで主張されているように思われる。動機づけとアクティブラーニングによって学生の関与が促されると、教育的経験を通じて真の意味で学生に変容して欲しいと教員が願い、持続的な関与の結果として「変容的学習（transformative learning）」がもたらされると Berkley は主張する。「変容的学習」の概念について、彼女は成人学習論の研究者である Cranton（2006）を引用している。

以上に照らすと、筆者が開発した本プログラムについてはどのように評価しうるのか。自身の理論構築に当たって Cranton が依拠していたのが、本プロジェクトで筆者が理論的基盤としていた Mezirow や Schön であった点は特筆に値する。Berkley のいう「変容的学習」は、本プロジェクトがプログラム展開に位置づけていた「意識変容」をもたらす学習と同義なのである。先に述べたように本稿では、受講者が高い動機づけを伴って自発的に受講するプログラムにおいて、リーダーシップやリーダー・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」がもたらされていたほか、プログラムにおいて受講者に混乱するジレンマが引き起こされたことが「意識変容」をもたらす要因となっていることを示した。動機づけとアクティブラーニングによって学生の関与が促されることに留まらず、本稿では、Berkley が持続的な関与の結果であると指摘していた「変容的学習」をうながす条件にまで、踏み込んで提示している点が特徴的である。

第2の論点として挙げられるのは関与である。「『私が学生に教えなかったのに学生が学ばなかっただけだ』と言うのは、『私は客に車を売ったのに、客は車を買わなかった』というのと同じだ」と経験を積んだ熟練教師から Berkley がたしなめられたというエピソード（74頁）を、筆者は興味深く拝読した。「私は客に車を売ったのに、客は車を買わなかった」というエピソードは、マーケティングの考え方に立てば、この販売員が Kotler（1985）のいう「販売志向」であって「マーケティング志向」でなかったことを意味すると考えられるからである。このように教育プログラムをいかに展開するかという議論は、教育サービスをいかにマーケティングするかという視点から論じることが可能であり、かつこのような議論によって、教育学分野に留まる議論だけでは得られない有益な示唆を得ることが可能になる。

サービス・マーケティングの分野では、顧客がサービス生産に関与するほど、顧客がサービス・プロセスに影響を与える可能性が大きくなるとし、学生を教育サービスの生産に関与させることが教育サービスの質の向上に寄与することが示唆されている。このような考え方に立ち Hoffman and Kelly (1991) は、満足や内発的動機づけ、関与といった成果との正の相関が最も高かったのが、「授業への適合度」(授業で扱う範囲と学生への要求の度合いが学生のニーズとスキルに見合っていること) であるとし、学生の学力・ニーズと授業とのマッチングを図るためのいくつかの手立てを推奨している。

筆者も同様の立場から、学習者が学習プロセスに関与する行動を促進することが教育マーケティングであるとの概念規定を行うとともに(佐野, 2012)、学習プロセスへの学生の関与を促進する教師行動のサイクルモデルを提示している(佐野, 2015)。授業の過程で教師は、学生の態度や発話から、学生の関心、性格、理解の程度、学生が固有に抱く認知、精神状態といった学生の心的状態を推測し、可能と思われるプロセスへの関与を学生に要請する形で学生を誘発する。次いでこのような要請を受けた学生が示した新たな態度や発話から、教師は、自らが推測した学生の心的状態の確認やこれらに関する新たな推測、学生の成長度合いの判断などを行いながら、新たなレベルでの関与を再度学生に要請するといったサイクルを繰り返す行動をとっている。このような教師の行動を通じて、学生の学力・ニーズと授業とのマッチングが図られ、Hoffman らがいう「授業への適合度」が高められるのである。

筆者が提示した係る教師行動のサイクルモデルは、学士課程レベルの大学生に対する教師の行動に関する事例研究から導き出されたものであるが、本稿で提示したプログラムを実際に展開する際にも、筆者は同様に行動していた。その成果が顕著に現れたのは、校長を受講者とするプログラム B-2 である。ここでは、望ましいと考えられるリーダーの行動が、フォロワーの立場に立つと好意的に受け止められていない事例を講師より提示し、類似の経験をしたことがあるか受講者に省察してもらいながら、なぜそのようなことになるのかディスカッションを促した。他のプログラムのように、直接経験を受講者が省察した内容を講師である筆者が事前に認識していたわけではなく、受講者から出されたエピソードはセッションの場で初めて聞くものばかりであった。したがって、あらかじめ準備していた理論を用いてそれらのメカニズムの全てを説明する事が困難であり、当該エピソードに相応しい理論を即興的に選択し、語られた各々のエピソードの文脈に即してそれらをわかりやすく説明する必要があるがあった。しかしながらセッション後に提出された振り返りシートの中に、その場面で筆者が説明した理論について言及し「目からウロコ、自分の中で整理された」との記述が見られた。「目からウロコ」という表現から、当該受講者においてリーダーシップの考え方についての「意識変容」がもたらされたことが推測される。

先に提示したサイクルモデルに照らすと、この場面で講師である筆者は、提示した事例と類似の経験をしたことがあるか省察することを受講者に要請し、要請した結果を受けたディスカッションの場における受講者の発話から、筆者は、受講者のニーズや知識の程度を判断したり、新たなニーズを推測したりしながら、新たなディスカッションを誘発するような事例や理論を即興的に提示していた。このようなサイクルを繰り返すことによって、受講者の知識の程度や問題解決上のニーズとプログラム展開とのマッチングが図られ、Hoffman らがいう「授業への適合度」が高められて、

受講者の「意識変容」が促されたのではないかと推測される。

Berkley は学生の深い関与をうながす条件として、①課題が適度にチャレンジングなものであること、②コミュニティの感覚、③学生がホリスティックに学べるよう教えること、といった3点を列挙している。しかしながら本稿を通じて、アクティブラーニング型のプログラムにおいて、受講者の学習への関与を促進するための教師行動を、一連のサイクルによって説明することが可能になることが示唆されたのである。

## 5. 結語

以上のように本稿では、筆者が2014年3月から2016年7月までの間、筑波大学大学研究センターのプロジェクト研究において開発した、職業人を受講者とするリーダーシップ開発を目的としたプログラムを検討の素材とし、いかにこれらのプログラムを展開していけばいいのか、アクティブラーニングの視点を踏まえて論じた。具体的には以下の2点が新たな知見として示された。(1) 受講者の「意識変容」をもたらす要因として、高い動機づけと混乱するジレンマの2点を示し、アクティブラーニングの議論で持続的な関与の結果であるとされていた「変容的学習」をうながす条件について新たに提示した (2) アクティブラーニングの議論では学生の関与を促す条件が列挙されていたにすぎなかったが、本稿では受講者の関与を促すための教師行動のサイクルモデルを用いて、プログラムの効果について説明することが可能であることを示した。

本稿で検討したプログラム開発については、なお方法上の限界がある。比較対象とした3つのプログラムは、所要時間と職位、職種がそれぞれ異なっていたため、プログラムの効果の比較とその促進要因を特定することが困難であった。今後はこれらの条件が同一であるプログラムを対象として比較を行い、検討を深めることが必要になると考えられる。

## 引用文献

- バークレー・エリザベス・F. (2015) 「関与の条件」(松下佳代・訳) 松下佳代 (編) 『ディープ・アクティブラーニング』, 58-91. 勁草書房.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fazio, R.H., Zanna, M.P., & Cooper, J. (1978) Direct experience and attitudes-behavior consistency: An information processing analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 48-51.
- 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) 『認知科学への招待 2—心の研究の多様性を探る—』, 95-110. 研究社.
- Hoffman, K.D., & Kelly, S.W. (1991). The Education Service Encounter: The Socialization of Students. *Journal of Marketing Education*, 13 (Summer), 67-77.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Cambridge, The Adult Education Company.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*.

- Cambridge. (堀薫夫・三輪建二監訳 (2002). 『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ』 鳳書房.)
- Kotler, P. & Fox, K. (1985). *Strategic marketing for educational institutions*. NJ:Prentice-Hall.
- Lord, R.G., & Maher, K.J. (1991). *Leadership and Information Processing-Linking perceptions and performance*. Boston, MA: Unwin Hyman.
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」 松下佳代 (編) 『ディープ・アクティブラーニング』, 1-27. 勁草書房.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.  
(金澤陸・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』 鳳書房.)
- 佐野享子 (2012) 『教育マーケティング理論の新展開.』 東信堂.
- 佐野享子 (2013) 「教育サービス・エンカウンターの展開と学習関係構築のメカニズム—質の高い教育サービスを実現するために—」 『Rcus Working Paper』 5
- Schön, D.A., (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: 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』 鳳書房.)



# Practical Intelligence about Leadership Development Programs based on Reflection on the Direct Experience: From the Viewpoint of Active-learning by Practitioners

Takako SANO (University of TSUKUBA)

The purpose of this article is to clarify how to develop leadership development programs for practitioners based on a viewpoint of active learning. Reflection based on direct experience is an effective learning method for practitioners. Based on such a way of thinking, this study intends to develop some programs to promote from the consciousness transformation of practitioners.

In this study, 9 staffs from the universities, 28 vice-principals of the schools, and 26 principals of the schools participated in the programs.

As a result, high motivation and dilemma to be confused promoted their consciousness transformation. And in this study, the teachers' actions to promote involvement of the practitioners are explained using the cycle model that the writer clarified.