

経験学習型リーダーシップ教育に関する実践的研究

—実践者とのインタビュー記録を起点に—

阪本明士*・織田泰幸**

Leadership Education through Experiential Learning approach
-Starting from interview records with Practitioners-

Akishi SAKAMOTO*and Yasuyuki ODA**

要 旨

現代社会では、「誰も答えが分からない」課題が山積しており、個人や企業は、一人のリーダーに頼るのではなく、チームや組織の誰もが自分の強みをいかして集団に貢献していくことが求められている。いわば、チームや組織全体でリーダーシップを発揮することが、不測の時代を乗り越えるためのスキルの一つとなっており、教育的な文脈であれば、主体性・対話的で探究する姿勢を身につけるための足場かけになる。また、高校生の学びと成長をとらえた場合、リーダーシップ教育を通して身につける自己理解や他者理解、論理的思考、話し合いなどの個々のスキルを身につけることは有益なものになるであろう。さらには、リーダーシップを発揮させる経験を通して子どもたちに振り返りをさせ、相互にフィードバックをさせることは、リーダーシップの開発において重要な視点であることも分かっている。そこで本研究では、シェアド・リーダーシップ論を視座として、社会人へとトランジション（移行）を迎える高校生を対象にしたリーダーシップ開発の実践的研究を行う。具体的には、リーダーシップ教育の実践者とのインタビューを通して「ねらい」や「授業実践」、「効果」、「課題」を抽出し、今後あるべきリーダーシップ開発の授業設計を考察する。

キーワード：シェアド・リーダーシップ、経験学習サイクル、トランジション、学びと成長、高校生におけるリーダーシップ教育

1. 問題の所在

1. 1 リーダーシップ教育の重要性

今年度から高等学校の新学習指導要領が本格実施され、学びの3本柱として「知識・技能」「思考力・表現力・判断力」、さらには主体的に学習に取り組む態度や協働して学ぶ態度の育成が求められており（文部科学省 2015）、「観点別評価」や「習得・活用・探究」など高校の授業改善がこれから進んでいくと考えられる。新しい時代に求められる能力・資質は「21世紀型スキル」と呼ばれ、これまで重視されてきた読み書き計算に代表されるリテラシーに加えて、コンピテンシー（特定の状況のなかでより複雑な需要に応じる能力）が重視されるようになった。「21世紀型スキル」は、初等・中等教育、高等教育、職場における職業教育といった教育のいずれの段階においても、どの国々においても重要だとされている（松下 2010）。その内容は、認知的な能力から人格の深部にまで及ぶ全体的な能力を含んでおり、かつそれらが教育目標や評価対象として位置づけられている。

* 三重県立津商業高等学校 教諭（商業）

** 三重大学教育学研究科

本稿では、高校におけるリーダーシップ教育の実践に焦点をあてる。その理由は、VUCA¹の時代、トップやマネージャーの指示を待ち、それに従って動くという形式では、もはや課題解決に対応することが難しくなっており、新たな変化やイノベーションを「生み出す」のは難しいからである。また企業においては、新入社員に「即戦力」を求める傾向が強まっており、公式のリーダーを含めたメンバー全員が、それぞれの持つ情報や能力を発揮しながら、試行錯誤を繰り返して適切なやり方を求めていくことが求められるからである。

リーダーシップの発揮を学習成果目標として設定する理由は、第一に、リーダーシップが身につくと、友人や知人、さらには家族や教員など、身の回りの人たちとの関係が建設的な方向に変わりやすいからである。これは、新しいリーダーシップが、権限や立場とは関係なく、共通の目標をめざして協力するためのものであることに由来している。第二に、卒業後に役立つ可能性が高いことが挙げられる。特に、10年前に比べると、若い人のリーダーシップを歓迎する企業は増えており、高校や大学を卒業してからすぐにリーダーシップの能力が求められる可能性が高まっている²。第三に、アクティブ・ラーニングとの親和性が高いからである。リーダーシップ教育を経験してきた学生は、様々なアクティブ・ラーニング型の授業にスムーズに参加することができ、そうした授業において、リーダーシップを発揮して活躍することができる。リーダーシップを経験的に学ぶことによって、共通の成果目標を達成する過程で、「主体性」と「協働性」を身につけて成長する。

リーダーシップ教育は、企業・大学・高校それぞれの変化と対応を考えるうえで、共通して重要なものである。近年の教育改革は、企業と教育機関、そして教育機関内でも大学と高校などの高大接続や、越境学習といわれるようなセクションを越えた大きなうねりの中で検討するべきものとなっており、その中でリーダーシップ教育は中核となりえる。

以上のような認識のもと、本稿では高校生を対象としたリーダーシップ教育の導入として、どのようなプログラムが有効であるのか、リーダーシップ教育を導入する際にどのようなステップが必要とされているのかについて、理論的な考察と聞き取り調査をもとに、その一端を明らかにする。具体的には、リーダーシップ教育の基本的な枠組みについて、シェアド・リーダーシップ論を視座とした経験学習型アプローチやトランジションにおける高校生の成長と学びについての理論的な整理検討を行い、次いで、リーダーシップ教育の実践者に対する聞き取り調査の結果を手がかりとすることで、高校におけるリーダーシップ教育の意義と課題について考察を加える。

2. リーダーシップ教育の背景にある理論的枠組み

2.1 リーダーシップの定義

リーダーシップの定義は、研究者によって様々に異なっているが³、共通点もある。Northouse (2016) のレビューによると、多くのリーダーシップの定義には、影響、グループ内、共通の目標、プロセスという4つの概念が共通してみられる。

本研究では、リーダーシップをプロセスではなく影響力と捉える。なぜなら、リーダーシップの効果を考えると、リーダー個人の行動や役割、資質、能力に焦点をあてるだけではなく、フォロワーや環境との相互作用もその効果に影響を及ぼすためである。日本語の“プロセス”という言葉には、“過程”という意味合いが強くなるのに対して、英語の“プロセス”という概念では、「過程」の意味よりも、様々な要因が効果に影響を及ぼすことが強調されている。“影響力”という概念は、その効果として様々な要因を排除するものではない。また、日本語で“リーダーシップを発揮する”といったとき、プロセスよりも影響力のほうが言葉として適合している。以上を踏まえて、本研究のリーダーシップの定義を以下に示す。

リーダーシップの定義：「職場やチームの目標を達成するために他のメンバーに及ぼす影響力」

2. 2 リーダーシップ開発研究の位置づけ

リーダーシップの研究は、リーダーやリーダーシップの在り方を探究する理論研究と、どうすればリーダーシップが効果的に発揮されるのかを探究する開発研究がある。後者のリーダーシップ開発研究は、歴史も浅く、今後研究の発展が期待される分野である。リーダーシップ開発研究が少ない背景には、①リーダーシップ開発に関する要因の複雑性、効果の検証・測定が難しいこと、②リーダーシップは「開発可能なもの」でなく、個人の生来の性質と結びつけて捉えられてきたこと、といった理由がある。

両者の研究は、目的は異なるが、相互に影響を与え合いながら発展してきた。まずは、リーダーシップ開発の位置づけを押さえるために、理論的枠組みに依拠したリーダーシップ研究の大きな流れについてまとめ(図表1)、リーダーシップ研究の新しい潮流について示した(図表2)。

図表1 リーダーシップ研究の変遷

年代	リーダーシップ研究	説明
1900～	特性理論	リーダーに共通する生来の資質や属性を明らかにしようとする研究
1950～	行動理論	リーダーシップの有効性を高める行動の研究
1960～	状況適合理論 (コンティンジェンシー理論)	集団の置かれた条件によってリーダーシップの有効性は変わるとする研究
1970～	交換理論	リーダーとフォロワーの関係性に着目する研究
1980～	変革型リーダーシップ理論	組織の変革を推し進めるために必要なリーダーシップの研究

(出典：堀尾 2020a, 16～19 頁もとに作成)

図表2 リーダーシップ研究の新潮流(2000年以降～ 国内で注目されていく)

シェアド・リーダーシップ	自分の強みやできることでメンバーそれぞれがチームに貢献していくリーダーシップの研究
サーバント・リーダーシップ	メンバーの奉仕への姿勢、組織の協力的風土に重きを置いたリーダーシップの研究
オーセンティック・リーダーシップ	価値観と倫理観に基盤を置いたリーダーシップの研究

(出典：堀尾 2020b, 132～162 頁もとに作成)

図表2のうち、本稿ではシェアド・リーダーシップ理論を視座に研究を進める。学校現場において、生徒どうしは垂直型の関係にあるのではなく、フラットな関係にあることを前提とするからである。

2. 3 シェアド・リーダーシップ論

シェアド・リーダーシップとは、職場やチームのメンバーが必要な時に必要なリーダーシップを発揮し、誰かがリーダーシップを発揮しているときには、ほかのメンバーはフォロワーシップに徹するような職場やチームの状態である(石川 2022)。これまでのリーダーシップ研究の多くが、チームや職場にリーダーが1人だけいることを前提に、そのリーダーのリーダーシップに焦点を当ててきた。これに対してシェアド・リーダーシップ研究は、マネージャーのように公式的にリーダーシップを発揮することが求められる地位にある人だけでなく、他のメンバーの全員が、リーダーシップを発揮できることを前提としている。そして、リーダーシップがチーム内に分散されるだけでなく、創発や相乗効果を生み出し、成果につながる。

実際に、多くの先行研究が、シェアド・リーダーシップが職場やチームへのポジティブな影響を及ぼすことを明らかにしている。たとえば、アボリオら (Avolio et al., 1996) は、大学生によるプロジェクト・チームを対象に調査した結果、シェアド・リーダーシップの状態が強いほど、チームの効力感やチームの有能感、凝集性、信頼関係が高まり、結果的にチームの成果が高くなることを示した。また、カーソンら (Carson et al., 2007) は、MBA の学生チームを対象に、シェアド・リーダーシップがチームの成果を高めることを明らかにした。加えて、ピアースとシムズ (Pearce & Sims, 2002) は、自動車関連製品のメーカーの自立的なチームを対象に、1人の人によるリーダーシップとシェアド・リーダーシップの効果を比較したところ、シェアド・リーダーシップの方がチームの成果に強い影響を及ぼすことを明らかにした。我が国では、石川 (2013) が、日本企業の研究開発チームを対象に調査した結果、シェアド・リーダーシップがチームの成果に強い影響を及ぼすことを明らかにしている。看護の分野 (村田, 2022) においても中堅看護師のリーダーシップ開発としてシェアド・リーダーシップに着目し、尺度と活用方法や、年間のリーダーシップ教育プログラムが紹介されている。

シェアド・リーダーシップ研究は、これまでのリーダーシップ研究とは異なり、リーダーシップは訓練次第で誰にでも身につけることができることを前提としている。それは、必ずしも不自然なものではなく、特別な才能が無くても、自らの得意分野でチームや集団に影響力を発揮することができるし、権限が与えられなくても他のメンバーに影響力を発揮することはできる。

また、シェアド・リーダーシップを教育の文脈に落とし込んだ場合、以下の3点をリーダーシップの前提 (館野 2021) とする。

1. リーダーシップは権限によらず全員発揮できる
2. リーダーシップは陰から支える行動も含まれる
3. リーダーシップは学習可能である。

2. 4 立場や権限によらないリーダーシップ

ここでリーダーシップと権限の関係について言及しておきたい。例えば、職場の会議において、何も権限を持たない一般の社員が、上司や先輩の知らない情報や何気ないアイデアを発することがある。教育現場において、部活動ではキャプテンだけに頼らないチームビルディングが行われているケースがある。職場チームにおける発言が、会議や練習、試合の意思決定に影響を及ぼすことができれば、発言者は権限に依存しなくてもリーダーシップを発揮していることになる。

全員が発揮するリーダーシップの前提は、権限やポストだけに頼った一人のリーダーではすべてを解決できないということである。自分には見えていない視点 (死角) があるということ全員で共有できれば、より正しい意見や情報を拾い上げることができ、職場やチームの成果に貢献していく。

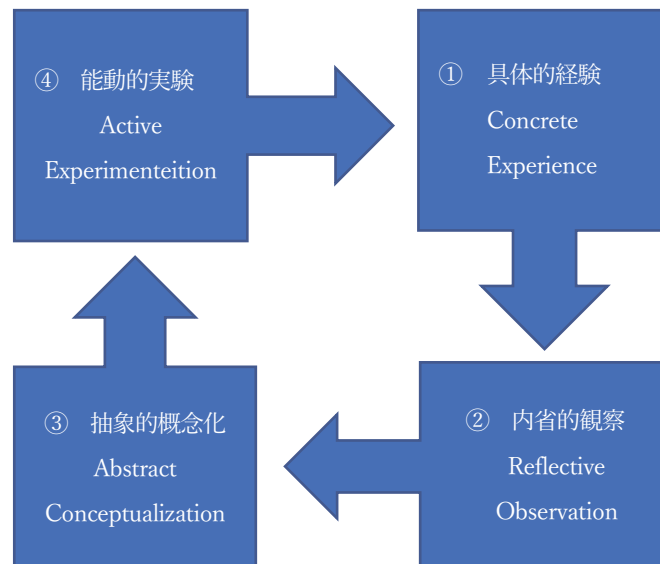
そして、地位や権限によらない全員が発揮するリーダーシップとは個々が、チームにどう貢献していくかを行動レベルに落とし込んでいくことである。効果的なリーダーシップ行動について具体的に理解する上で参考になるのは、Kouzes & Posner (1987) の提唱した「リーダーシップ・チャレンジ」のモデルである。このモデルは、調査をもとに、リーダーシップの原理・原則を5つの実践と10の原則にまとめている。5つの実践とは、①模範となる、②共通のビジョンを呼び起こす、③プロセスに挑戦する、④人々を行動にかりたてる、⑤心から励ます、である。学校教育向けリーダーシップ開発の先行研究では、この枠組みを再編したリーダーシップ最小三要素 (日向野 2015) を行動目標にしている。それは、「目標設定・共有」、「率先垂範」、「相互支援」をリーダーシップ発揮の行動基準とするものである。「目標設定・共有」とは、チームのビジョンや目標をつくり、チームメンバーに理解してもらうことを指す。「率先垂範」とは、自分から動き、他者の模範となることである。「相互支援」とは、個人やチーム全体が動きやすくなるように環境を整えることである。

2. 5 経験学習としてのリーダーシップ開発

リーダーシップ教育で一番懸念しないといけないことは、「リーダーシップの理論を学んだ」、「経営者の講義を聴いた」だけでリーダーシップを理解した (knowing) と勘違いしてしまうことである。大切なことは、実践すること (doing) であり、理解し体得していくステップを踏まえる必要がある。だからこそ、リーダーシップ教育は経験学習をベースに設計していく必要がある。

経験学習とは、個人が外部環境と直接相互作用することを通じて自己に変化が起こるプロセスである。「経験学習モデル」はコルブ(Kolb 1984)が提唱した実践・経験・省察・概念化という4段階からなる。こうした考え方を、経営学の文脈に落とし込み、実践者にも理解しやすいかたちで導入し、経験と学習の関係を、「活動—内省」「経験—抽象」という2軸から捉え直し、循環を想定したモデルを構築した。これが経験学習サイクルである (図表3)。

(図表3) コルブの経験学習モデル



(Kolb,1984 より作図)

出典：堀尾 2020b, 113 頁

「具体的経験」とは、「学習者が環境に働きかけることによる相互作用」を指す。経験学習サイクルは具体的経験からはじまり、循環してまた具体的経験へと戻ってくる。このように、経験から後続の経験を呼び、相互に影響し合うという点で、連続性の原理が内包されている。「内省的観察」とは、「ある個人がいったん実践・事業・仕事現場を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を、俯瞰的な観点、多様な観点から振り返ること、意味づけること」である (中原 2012)。経験を学習に結び付けるためには、「活動」のレベルだけにとどまってはいけない。自らの経験をメタに見ることを通して、はじめて学びにつながるのである。「抽象的概念化」とは、自らの経験を一般化、概念化、抽象化し、他の状況でも応用可能な知識・ルール・スキーマやルーチンを自らつくりあげることである (中原 2013)。具体的な経験から内省をおこなったうえで、そこからさらにもう一段上の知識・ルール・スキーマを構築することが重要である。「能動的実験」とは、これらをもとにあらためて実践することである。経験学習において重要なことは、経験の連続性である。経験を抽象化して終わりにするのではなく、その抽象化したルールを用いて、新たな実践をおこなうことで、さらなる学びへとつながるのである (舘野 2018a)。

2. 6 リーダーシップ教育の枠組み

リーダーシップ教育の枠組みとしては、「知識・スキル型」と「経験学習型」の2種類に分けられている。それぞれについて、以下に示しておこう（館野 2018a）。

①「知識・スキル型」とは、リーダーシップに関する理論的な知識や、論理思考やコミュニケーションなどについて学ぶものである。学校現場であれば、直接経験から学ぶ必要はなく、教室内での講義やスキル・トレーニングという方法で学習を促すものである。

②「経験学習型」は、経験をもとにリーダーシップを学ぶアプローチである。現場から離れて学ぶのではなく、実際にリーダーシップ行動をおこなったうえで、その行動について振り返るアプローチである。こちらのアプローチには、学生がリーダーシップを発揮する経験そのものを教育者が用意する「経験構築型」と学生がリーダーシップを発揮している場面を活用し、その場の振り返りの機会のみを用意する「経験活用法」の2種類にさらに分けられる。

教育の場であれば、企業や地域と連携したプロジェクト型学習を通して、実際にリーダーシップを発揮する経験や、また、部活動や文化祭、体育祭、修学旅行などなど学校行事をリーダーシップ発揮の機会と捉えて活用していくケースもあるだろう。

もちろん、①②ともメリット・デメリットがある（図表4）。

（図表4）リーダーシップ教育の枠組みの種類と特性

	メリット	デメリット
知識・スキル型	リーダーシップの理論や、スキルなど専門的知識が学ぶことができる	実際にリーダーシップを発揮するわけではないので、現実味がない
経験学習型	リーダーシップの経験ができるため、実感しやすい 他者からのフィードバックがもらえるため、知らない自分を発見できる	コストがかかる 時間や労力がかかる 失敗のリスクがある 体系的に学べるとは限らない

（出典：館野 2020年，192～195頁）

それらを踏まえたうえで、今後、高校におけるリーダーシップ開発としては、「探究の時間」や「教科の授業」のなかで、どのようにリーダーシップ開発の要素を入れていくかが重要であると考え⁴。

2. 7 経験学習型アプローチによるリーダーシップ教育の枠組み

経験学習型リーダーシップ教育の具体的な設計において、ポイントは「経験」と「内省」の場の設計である（館野 2018c）。

- ① リーダーシップを発揮する環境づくり（経験の場の設定）
- ② 経験を成長につなげるための仕組みづくり（内省）

1つ目の「リーダーシップを発揮する環境づくり（経験の場のデザイン）」とは、高校生がリーダーシップを発揮する場をデザインすることである。リーダーシップを向上させるためには、実際にリーダーシップの発揮が必要となる経験とその難易度の設定が重要になる。簡単な課題ではなく、努力することで乗り越えられる

ような「困難を伴う課題」である必要がある。また、新たな学習をしなくてはならないような、「新規な経験」も有効であることが示されている。

2つ目の「経験を成長につなげるための仕組みづくり」とは、内省を促すためのデザインと言い換えられる。リーダーシップを高めるために経験は重要な要素であるが、それだけでは学びにつながらない。自分自身のリーダーシップ行動に対する振り返りができる環境を構築する必要がある。そのためには、リーダーシップ経験の前後に、3つの場をデザインする必要がある（館野 2020）。

ステップ1は、事前にリーダーシップに関する個人目標を立ててもらうことである。内省は「経験の後」に行うイメージがあるが、「何について振り返るのか」を考える上で、事前の目標設定は重要である（図表5）。これがあることで、振り返りの視点が明確になるからである。事前に目標を立てずに経験に進むと、経験をしているときにも自分のリーダーシップに注意が向かず、行動にもつながらない恐れがある。

（図表5）目標の種類とチェックポイント

目標の種類	具体的に何を考えるか	考える上でのポイント
理想像	自分が最終的にどのようなリーダーシップを発揮する人になりたいのか？	本当にそうなりたのか？ 実現することにワクワクするのか？
行動目標	具体的にどのようなリーダーシップ行動を心がけるのか？	具体的な測定可能な目標になっているのか？

（出典：館野 2020年，198頁）

ステップ2として、相互フィードバックの視点が必要である。リーダーシップ開発では、経験を学びにつなげるために「内省」が必要になる。よって、授業のプログラムにおいても、リーダーシップを発揮する経験（課題解決のためのグループワークなど）をする時間だけでなく、自分のリーダーシップ行動を振り返る時間が必要になる。振り返りにおいては、自分で自分の行動を振り返るだけでなく、他者とともに振り返ることの重要性が示されている（中原・金井2009）。よりよい内省をするためには、他者からのフィードバックをもらう等、他者とともに内省をおこなう時間が必要になる。このような考え方から、プログラムの設計においては、「内省」と「相互にフィードバックをおこなう時間」が重要になる。

最後のステップ3は、個人での振り返りを設けることである。具体的には、①事前に立てた目標と実際の経験を照らし合わせて考えてみること、②相互フィードバックのコメントをもとに自分の強みや弱みを認識すること、③結果（成功や失敗）の要因を見つけて次の行動目標を立てること、などである。振り返りをする際には、コルブの経験学習サイクルで示されているとおり、「良かった」「悪かった」といった結果だけに焦点をあてるのではなく、「何が成功・失敗の要因となっているのか」を考える必要がある。「うまく行ってよかった」など、表面的な結果だけに一喜一憂していると、「次にどのような行動をしたらよいのか」という視点が生まれにくい。振り返りは「評価」ではなく、「変えられる未来」のために、「学習・成長」を目的に行う。「何が成果を生みだしていたのか」「何が失敗の原因だったのか」を考えることが、次の効果的なリーダーシップ行動につながる。個人の振り返りでは、「自分と他者の認識のズレ」が生まれている要因についても検討することが必要である。そのズレを解消するためにはどのような行動が必要なのか、自分の強み・弱みはどのような点なのかを考えることが、自己理解や効果的なリーダーシップ行動につながり、それらを踏まえて、また新たなリーダーシップ目標を立てていくのである。

3. 高校生の学びと成長に関する理論的枠組み

3.1 トランジションについて

リーダーシップの経験が、学校から大学や企業へと場面を変えた時、どう行動につながるかは、研究的にも実践的にも意義のある問いである⁵。

「学校から仕事へのトランジション（移行）」とは、「フルタイムの学校教育を修了して、安定的なフルタイムの職に就くこと」である。ここには、職業生活への移行を問題とする「学校から仕事へのトランジション」と社会的・発達的に大人の移行を問題とする「(青年期から)成人期へのトランジション」が包括されている。金井(2002)は、節目のときだけはキャリアの問題を真剣に考えてデザインすべきという。その意味からも高校生からの就職や進学への分岐点は今後の人生につながる重要なものとなり、リーダーシップの経験とキャリア発達は車の両輪となる。教育は「教育機関」だけで完結せず、教育機関で学ばれた内容が、いかに接続する社会・仕事領域において活かされるのかが課題となる。中原(2018b)は、教育機関のリーダーシップ教育が企業にもたらすポジティブな影響とネガティブな影響について次のようにまとめている。

ポジティブな影響としては、①多様な職場メンバーの中で、リーダーシップ現象を生み出すことができる(リーダーシップ行動やフォロワーシップ行動)、②主体性を持ち、自己の意見を表明できるようになる、③集団における矛盾や葛藤に対してレジリエンスを発揮し、革新的な行動をとることができる、の3点を挙げている。ネガティブな影響としては、①学んできたリーダーシップが企業の組織文化や職場文化と整合性が保てない、②学んできたリーダーシップ教育で学ぶ意欲・キャリア意識が覚醒された学生が、それに見合う仕事やポジションが与えられず離脱してしまう、の2点がある。

以上のように、学校の文脈と社会の文脈におけるリーダーシップの不一致は、リーダーシップ開発の大きな課題となる。

3.2 高校生の学びと成長に関する研究

高校生から社会人への移行期に生徒たちのキャリア意識やパーソナリティを育てていくためには、教員が何を教えるかではなく、学生が何を学び、どのように成長するのかという「学生の学びと成長(student learning and development)」に求められる(溝上2015)。つまり、生徒のどのような学習や生活、態度、将来への意識、ひいては成長が、高度化・複雑化する仕事や社会への適応につながるのかを明らかにする。溝上は、それをもとに学校教育の現場におけるさまざまな教育活動が生徒たちの成長や学びに有効なものであるのかを検証し、その調査結果から、点検の指針として、以下の3点にまとめている。

- (1) 主体的に学ぶ力(教室外学習, 主体的な学習態度)
- (2) 豊かな対人関係と活動性
- (3) 将来への意識(キャリア意識)

これら3つの観点は、当初、大学生のデータから得られたものであったが、溝上による高校2年生を対象とした調査の結果は、これらがおおむね高校2年生を指導していく上でも有効な観点となる可能性が高いことを示唆していた。

高校生が、リーダーシップ教育を経験することにより、「主体性」や「外向性」、「経験への開放性」が高くなるのではないかと考えられる。実際、「経験への開放性」(さまざまな外部からの刺激に開放的で、幅広い関心をもつ傾向)が、高校生の深い学習・アクティブ・ラーニング外化⁶・探究活用力・資質・能力に大きな影響を及ぼしていることが判明している(溝上2021)。また、生徒たちが、学校のあらゆる場面で外化をすることで、組織化社会への適応、能力向上、資質・能力への関係性が強いという結果が出ている。

それらは、言葉を換えれば、「社会性」と言うことができよう。リーダーシップ教育の観点から「社会性」とは、成果目標を達成する「コミュニティ」を作っていくためのパーソナリティの拡張のことである。そして、個々が、自分一人で実現できること、できないことを知ることもである。ある人を助ければ、その人から助けられることもあり、人々とうまくつながっているほど、達成のレベルも高く、そのことをともに喜び合える人がいる分だけ、スケールの大きな仕事ができる。リーダーシップ教育、特にシェアド・リーダーシップの根底にあるのは、共に学び合える「コミュニティ」である。若い世代における「コミュニティ」といえば、クラス、部活動、文化祭、サークル、その他の集まりやイベントなどである。ここでのリーダーシップにおける影響力には、「コミュニティ」における「誰かのために何かできないか」という利他の心を持った働きかけが含まれている。

3. 3 高校におけるリーダーシップ教育

高校におけるリーダーシップ教育は、LHR や探究の時間、部活動や文化祭、体育祭などにおいて実践が行われているが、実践例としては少ない。高校教育の先進的な実践家は、リーダーシップ開発を「教科教育」や「部活動での指導」、「高校でのキャリア教育」の中に取り入れている。近年では、企業と連携して、LHR や「探究の時間」を活用した PBL（課題解決型学習）やリーダーシップ教育の実践（例：神奈川県 F 高校）がみられる。これらの実践は、コミュニケーション能力、SBI フィードバック、論理思考、プレゼンテーション能力など知識・スキルに重きを置いた先進的な実践であり、リーダーシップを発揮するきっかけとして、意義深いものである。

また、今後の課題として、「教科教育」と「リーダーシップ教育」の接続があげられる。高校におけるカリキュラムの比重の大きさを考えれば、今後、両者を接続して実施していくことは重要な視点となる。単発でのリーダーシップ教育にとどまらず、長期的に、高校の学習内容とともにリーダーシップを学ぶことが期待できる。そして、導入を考えた際に、高校生に実施する前に、教員同士でワークショップを体験し、全員がリーダーシップに対する基礎理解を深めたり、お互いのコミュニケーションを通して、自己理解を深めたりする経験が、新たな実践を生み出すベースになる。

このように、今後、高校のリーダーシップ教育を検討するうえでは、高校生へのアプローチと、教職員へのアプローチの両輪を回すような施策が必要となる（舘野 2018c）。

4. 聞き取り調査の概要と結果

では、高校教育の現場では、どのようにリーダーシップ教育が実践されているのだろうか。ここでは、先進的なリーダーシップ教育の実態、特に授業の設計および授業の成果と課題を把握するために、リーダーシップ教育の実践者（神奈川県 高校教員 A、東京都 高校教員 B、三重県 高校教員 C、教育関係 企業経営者 D）を対象として行った聞き取り調査の結果を整理・検討する⁷。質問内容は、①リーダーシップ教育を導入したきっかけ、②リーダーシップ教育の困難さと可能性（他校の状況も含めて、個人の取り組みで終わっているのか、組織的な取り組みができていないのか）、③リーダーシップ教育の効果・測定に関することである。

4. 1 リーダーシップ教育実践者 インタビュー調査より

聞き取り調査の観点は、①リーダーシップ教育のねらい、②実践内容、③効果・測定方法、④課題・限界の4点である。以下では、それぞれの結果について整理する。

リーダーシップ教育のねらいについて

- ・ 体育祭や文化祭を通じて、クラスのメンバーがそれを他人任せにせず、自分事として受け止め、自分のできる役割を引き受けていくことで、クラスのパフォーマンス自体も変化すると考えられるし、それを通じてコミュニケーションスキルやリーダーシップ能力、自己有用感（効力感）も高めることができると考え、取り入れている。
- ・ 社会的な文脈で考えた場合、課題解決は、チームにおけるメンバーの価値観やものの見方、考え方を転換し、行動の変容を促しながらクリアされていくものである。したがって解のない困難な課題の状況に向き合う形で発揮されるリーダーシップが必要となる。
- ・ リーダーシップの最大公約数的な定義は、何らかの成果を生み出すために、他者に影響を与えることである。成果がポイントです。コミュニケーションスキルや主体性とは違うところです。

リーダーシップ教育の「ねらい」に関わる実践者たちの認識で特徴的なのは、①「コミュニケーションスキル」として円滑な人間関係を重視していること、②「主体性」を「リーダーシップ」とは区別して考えていることであった。例えば、「クラスにおいて、自分自身がどのような役割を担うことができたか客観的に知り、自己理解を深めるとともに、自己有用感を向上させる。」「生徒たちは、クラスに貢献することで、自分の強みなどを自己理解していくきっかけにし、自己肯定感を高める。」（実践者C）といった意見が見られた。リーダーシップは、他者に影響を与えながら成果目標を達成することを前提としているため、良好な関係を維持しながらも、ときに反対意見を述べることも重要になる。

リーダーシップ教育の実践（工夫していること・大切にしていること）について

- ・ リーダーシップをうまく発揮し、よりよい成果を上げるために、普段からさまざまなスキルを生徒から伝える。例えば、コミュニケーション能力、SBI フィードバック、論理思考、プレゼンテーション能力など。そういうスキルを身につけた生徒は、より多角的に、より効果的にリーダーシップを発揮していく。そのような学びの場を提供し、リーダーシップスキルを教えることが大切。
- ・ 学校という場においては、自然と共通の目標やリーダーシップを発揮しやすい場づくりは、教員からの授業デザインや部活動という条件付きであることがわかる。主体性や自律の押し付けにならないように、教師として問いかけの力が必要であり、見方の角度を変え、答えは教えない工夫が必要である。
- ・ 論理性、俯瞰力、行動、メタ認知がキーワードである。（ダンスホールとバルコニーの往還が必要）
- ・ 活動をする中でなぜうまくいったのか、いかなかったのか、機能したのか、しなかったのか、経験学習サイクルを回すことがリーダーシップ開発では大切である。
- ・ 自分で解決できることも、できないこともある、それに気づかせる。また、見方を変えれば自己探究していくなかで、自分の壁を越えていくことが必要である。
- ・ リーダーシップ教育に限らず、日々の授業の中で、「生徒が学習した！」で終わらせず、人生の中で自由自在に使える基盤の一つとなるようなものが提供できるようになるといい。

「実践で工夫していること・大切にしていること」に関わって、「リーダーシップ教育」の導入において、方法としてリーダーシップの知識やスキルを教えなければならないとされたが、その反面、自律や主体性の押し付けにならないような指導者側の課題設定やファシリテーションが重視されていた。例えば、「生徒のグループワークにおいて、生徒の質問には質問で返すイメージ。私たちが答えを教えてしまえば、生徒たちは、教

員に聞けばすべて解決すると思ひ込み、自分たちで教え合う、考える活動をしなくなる。」(実践者 A) といった意見が聞かれた。

リーダーシップ教育の効果や測定方法について

- ・実施後の生徒たちへのアンケート調査や記述を見ても、「リーダーシップ教育を受講してリーダーシップの認識が変化した」や、「受講してから学校外においてもリーダーシップを発揮するように意識するようになった」と心境や行動の変化がみてとれることがわかった。
- ・受講した卒業生のアルバイト先や進路先での活躍が顕著である。オープンキャンパススタッフや倍率の高いスターボックスに採用された。なぜ、採用されたのか聞くと、不満や問題点を苦情として終わらせず、提案として伝えていたから。
- ・検証方法としては、生徒たちの振り返り記述とアンケート5点法で実施しています。大切なところは、授業以外、部活動やアルバイトなどでリーダーシップを発揮しているか。前後で調査をし、平均値を算出し、ポイントの伸びを計測中。ある高校の実践では、この伸びが顕著であった。記述においてもリーダーシップの認識が変化した記述内容が見られている。
- ・学習者に対して「自分の強みは何であるのか」、「どうすればチームに貢献できるのか」といったリーダーシップ行動の目標を考え、行動させることは、自己有用感や自己肯定感が生まれるきっかけとなる。
- ・それはメタ認知を獲得したことであった。自分のことを、俯瞰的にみることができると、世界観がひろがった。ひとつの処世術でもある。特に苦しいことや辛いことが起こったときに活用できる。また、リーダーシップ教育は生涯学習のきっかけになる。
- ・周囲との人間関係が建設的な方向に変わりやすい。
- ・定量的な評価の実践例として、例えば業者によるコンピテンシーやリテラシーを測るキャリアシートなどを活用し、リーダーシップ教育の効果をみる一つの方法がある。

「効果・測定方法」に関わって、①リーダーシップ教育の測定方法（アンケート調査や自由記述など）、②授業実施前と後の生徒たちのリーダーシップの理解、③卒業後の生徒たちの行動変化について、の3点が確認された。

実践者の授業に取り組んでいる生徒たちの記述では、「リーダーシップ教育を受けてリーダーシップの捉え方が変わり、今後も部活動やアルバイト先など自分が所属するコミュニティで貢献できる行動をしていきたい。」という表記が散見された。また「現状に不満や文句を漏らすのではなく、それを乗り越える対案を出したことが倍率の高い企業の採用につながった」とキャリア意識につながっているケースがあった。それ以外にも、業者による生徒たちのキャリア指標を示すシートを活用する方法がある。しかし、業者の指標活用には予算面での課題があり、それ以外にも自己評価で自己のリーダーシップが発揮されたのかを測定するだけでは不十分であると指摘された。自己評価だけで完結しないように他者からのフィードバックや相互評価などを活用していく必要がある。

リーダーシップ教育の課題・限界について

- ・教育とリーダーシップを掛け合わせたときに、リーダーシップは教えて身につくのか疑問であり、学校と社会の文脈で考えた場合、現在のリーダーシップ教育では限界がある。
- ・リーダーシップ教育は、学校組織として周囲の教員を巻き込みながら取り組めばどの場面でも効果が期待されるが、「リーダーシップを学ぶ」という前提がなかなか理解されない。対策はリーダーシップ教育を受講した生徒たちの反応や変化、成長こそが教員の意識を変える。
- ・リーダーシップという言葉をあえて使わない授業コンテンツやデザインが必要ではないか。
(いつのまにか教え合う・学び合う関係性)
- ・リーダーシップ教育は、授業中の教室内だけで効果があっても意味がないことは明白である。トランジションの観点からも、教室の外や、のちの進路先として大学や企業でリーダーシップを発揮しているのか数年間の追跡調査が必要である。
- ・高校の実践においては、「リーダーシップ教育を受ける前と後の成長や気づき、行動の変化」、「学校外でリーダーシップを発揮するようになったか」などを定性的な評価を中心に行動尺度として使用されることが多いが、あくまでも自己評価である。

「課題」に関わっては、以下の4点が抽出された。①学校全体の取り組みにすることの難しさ：「リーダーシップ教育」を周囲にいる教師に理解してもらい、学校全体としての取り組みにするためには、「生徒たちの成長や行動面の変容が必要」という認識、②トランジションの観点を意識すること：「次の進路先でどうリーダーシップを発揮しているのか、数年間の追跡調査は必要」というトランジションの観点からの意見、③リーダーシップとキャリアの観点を認識すること：リーダーシップ教育を通して自分の得意なことや自分のしたいことは何か、自分の影響力がそのグループにどう役立ち、意味をなしているかなどを考えることによって獲得される「メタ認知」がその先の人生に役立つこと、④地位や職位とシェアド・リーダーシップの関係の理解：「ポジションパワーによるリーダーシップとシェアド・リーダーシップを今後どう捉えていくのか」。

4. 2 授業実践と課題

高校は専門科目、普通科目などのそれぞれ教科中心にカリキュラムが組まれている。そのため、リーダーシップを身につけるためには特別活動やワークショップではない日々の授業に落とし込む必要がある。「リーダーシップ教育を教科でどう取り組んでいくか」について、高校教員Bの実践例と4人の実践者とのインタビューを通じて抽出された授業実践における課題について整理したい。

高校（教科）におけるリーダーシップ教育（高校教員B）の〈家庭科〉実践例

生徒同士が「教え合う、学び合う」場づくりの設定

MISSIONプログラム（年間パート1～3）

育てたい力を明確化したプログラム（知識・理解、プレゼン力、論理的思考力、批判的思考力など）

ポイントⅠ 評価項目・基準・方法を明確にし、生徒同士で教え合う・学び合う仕組み（相互フィードバック）を作る→相互評価（ループリック評価等の活用）

ポイントⅡ 生徒同士で教え合う・学び合う仕組みをミニテストや定期考査にも組み込む

ポイントⅢ 他者と教え合う・学び合う力が主体性に結びつく

「授業実践」に関わって意図されていたのは、MISSION パートごとに「育てたい力」を明確化し、その力を身につけさせるために課題レベルを上げている点にあった。プレゼン力や専門的知識、論理思考、批判的思考力、要約力などの力は、すべてリーダーシップを発揮するうえで必要とされていた。押し付けがましくならないようあえて「リーダーシップ」という言葉を前面に出さないことも意識されていた。

MISSION パート 1	「2つの食品を徹底的に比較せよ!!!」ポスターセッション (2班対抗戦) 例えば、バターVSファットスプレッド
MISSION パート 2	「50問テストにチームで挑戦!」 教科書のテスト範囲を10班に割り当て、生徒相互で教え合うワークを行う。 その後テストを実施し、チームで合格を目指す。
MISSION パート 3	「先生は君たちだ!ミニ授業をやろう!」 保育分野の教科書の範囲を割り当て、8分間のミニ授業(プレゼン)を行う。 テーマを決める。 教科書の内容説明&自分たちが調べてみて一番興味を持ったこと 興味を持った内容をSDGsの項目と関連付けて発表する。 <必要条件>情報メモ・配布資料・提示資料・映像作成・演劇的手法・プレゼン

この授業では、授業デザインの中に「教え合う、学び合う」課題が落とし込まれていた。具体的には、自然とリーダーシップを発揮せざるをえない状況をつくることが意図されていた。特にMISSION パートごとに課題があり、その課題をクリアすることで次のMISSION パートにつながる仕組みが設定されている。最後のMISSION パートでは、6つの課題(必要条件)が相互関係を生じさせることで、教え合う・学び合うことが自然発生するねらいとなっている。学習した内容をSDGsと関連づけている点も、生徒たちが自己の在り方・生き方を考えながら課題を発見・解決していくことにつながっている。リーダーシップを発揮することについて、実践者Bは、「社会的な文脈で考えた場合、課題解決は、チームにおけるメンバーの価値観やものの見方、考え方を転換し、行動の変容を促しながらクリアされていくものである。したがって解のない困難な課題の状況に向き合う形で発揮されるリーダーシップが必要となる」と指摘する。ここでのポイントは、「授業デザイン」と「課題の設定」である。評価において教科担当者や生徒同士で「ルーブリック」を共有しながら相互にフィードバックを行うことで、課題の取り組みについて生徒自身に検証させている。

実践者と聞き取り調査の結果から授業実践の課題は、以下の3点に整理することができる。

- ① 高校生の段階で、全員がリーダーシップを発揮することの困難さ。その原因の追究やリーダーシップを発揮するための最適なスキルやトレーニング方法。
- ② 生徒たちのリーダーシップ行動の効果・測定方法。
- ③ リーダーシップ開発をする上で必要な指導者である教師側の上手な指導方法。

5. 考察

以上、リーダーシップ教育の基礎となる理論の検討と先進的な取り組みを行っている実践者に対する聞き取り調査を中心に、その現状と課題について整理・検討してきた。最後に、これからのリーダーシップ教育のあり方を考えるうえでのポイントについて若干の考察を加えておきたい。

聞き取り調査で印象的であったのは、「果たしてシェアド・リーダーシップは、社会文脈で考えた場合のリーダーシップと親和性があるのか」、「教育とリーダーシップを掛け合わせたときに、リーダーシップは教え

て身につくのか疑問である」, 「学習者に対してこういうリーダーシップ行動をしましょうと行動のリストを提示することは、非常に分かりやすいという利点があるが、これからのリーダーシップ教育は、次のステージに進める必要が出てきているのではないか。」といったように、教育の場でリーダーシップが発揮される違和感や困難さに関する意見が見られたことである。

この点と関わって、教育の場におけるリーダーシップに対する違和感や困難さは、これまでの学校教育の弊害であるという指摘がある。工藤勇一(2022)によれば、リーダーシップはこの社会で生きるすべての人に必要なものであるが、これまでの学校教育では、精神主義的な風土のもとリーダーのあるべき姿について変な先入観を植え付けてきたという⁸。

石川(2016)は、「リーダーシップをシェアする」という考え方は理想に過ぎず、企業の現場ではそのようなことができないという批判を踏まえて、シェアド・リーダーシップの誤解として次の3つを挙げている。

誤解1 リーダーシップは権限に依存している。

誤解2 全員がリーダーシップを発揮すると現場が混乱する。

誤解3 誰もがリーダーシップを発揮できるわけではない。

これらの指摘を踏まえて、リーダーシップ教育における「シェアド・リーダーシップを発揮する経験学習」のありかたについて3つの視点から考えてみたい。

①リーダーシップの「強さ」を備えたコミュニティ

舘野(2022)によれば、社会の文脈で考えれば、役職や権限があるなかで組織は動いているので、その中で、自分のできることをいかして組織に貢献していくか、「強さ」の求められるリーダーシップが必要であるという。ここで指摘されている「強さ」こそが、役職や権限に依存した組織を凌駕していくものと思われるが、ここでいう「強さ」とはいったい何であろうか。

これからの組織には、成果を出すことだけでなく、さまざまな変化する状況や条件に対応していく「フレキシビリティ」、そして困難や脅威に直面したときに発揮される「レジリエンス」が求められている。聞き取り調査では、リーダーシップを学ぶことは、「論理性、俯瞰力、行動、メタ認知がキーワード」、「自分のことを、俯瞰的にみることができることで、世界観がひろがった」、「特に苦しいことや辛いことが起こったときに活用できる」といった自分の枠組みを捉えなおすことであるという意見があった。高校におけるリーダーシップ教育でも、シェアド・リーダーシップの状態を形成するためには、生徒たちの多様性を認める風土づくりが必要である(石川 2016)。別の言い方をすれば、多様性に富んだメンバー一人ひとりの価値を引き出すことが課題解決につながり、個人や組織は逆境に立ち向かっていける「強さ」を備えることにつながっていく。その「相乗作用」によってリーダーシップがメンバーに共有されたとき「シェアド・リーダーシップ」が生まれる。全員がリーダーシップを発揮すれば組織は混乱するのではなく、むしろ「強さ」を備えた「コミュニティ」が生まれていく。聞き取りでは、「自分で解決できることも、できないこともある、それに気づかせる」、「見方を変えれば自己探究していくなかで、自分の壁を越えていくことが必要である」と述べられていたが、自分の思い込みや見方から脱却するためには、学びを生み出すコミュニティが大切であり、自分の見え方を他者からの視点で捉えなおす「リフレーミング」を通じて、リーダーシップの「強さ」である「フレキシビリティ」や「レジリエンス」を育てることができるだろう。

②経験学習サイクルを基盤とした授業デザイン

聞き取りでは、「経験をさせていくなかで、なぜうまくいったのか、うまくいかなかったのかを生徒たちに振り返らせることが大切である」「主体性や自律性の押し付けにならないように、教師として、問いかけの力が必要であり、見方の角度を変え、答えは教えないといった工夫が必要である」という意見があった。またある実践者は「活動をする中でなぜ成功したのか、失敗したのか、たえず経験学習サイクルを回すことがリーダ

ーシップ開発では大切である」と述べていた。

こうした課題に教員が対応するためには、①生徒たちが課題解決で行き詰まったときに助け船を出せるような問いかけを行うファシリテーションやコーチングの能力、②「経験学習を基盤としたリーダーシップ開発」の手法の2つが有効であろう。このうち後者は、リーダーシップ行動の向上が、「経験」と「経験を終えたあとに個人が展開するメタ認知的活動」—いわゆる「リフレクション（内省や省察）」によってもたらされるとする考え方である（中原・金井 2009）。ここでは、経験をリーダーシップ行動改善の源泉としつつ、経験を上位の観点から対象化・俯瞰し、自らのリーダーシップ行動を補正し、リーダーシップの持論を形成することが目指されている（金井 2002；石川 2016）。

ただし、「経験の内省」と関わって、経験学習サイクルでは社会的要因の考慮がなされていないという批判がある。内省とは、個人の経験に対する多様な視点からの意味づけの過程であり、この過程は個人に閉じた活動にするよりも、むしろ他者とかがかわることで、さまざまな解釈が生み出される。近年では、「他者に開かれた内省」「他者との対話に生み込まれた内省」の重要性が指摘されている（中原・金井 2009）。その指摘を踏まえて、実践者 D は、「リーダーシップ開発における経験段階別成長モデルとして、①個人のリーダーシップ発揮経験、②個人のリーダーシップ成長経験、③チームのリーダーシップ発揮を引き出すことへの挑戦、そして④他者のリーダーシップにかかわる成長支援」として、個人から他者へのリーダーシップ開発の成長モデルを経験段階別に概念化している。

リーダーシップの形成には、「経験」からリフレクションを通じて「学習」につなげていくことが重要である。その過程では、自己完結するのではなく、コミュニティからの問いかけや指導・助言を「気づき」として、自らの発揮できるリーダーシップは何であるかを持論化させることが大切になるだろう。

③経験学習における指導方法

松尾（2011）によれば、育て上手な指導者には、経験学習サイクルや PDCA サイクルに対応する形で「目標のストレッチ」「進捗確認と相談」「内省の促進」「ポジティブフィードバック」という4つのカテゴリーからなる指導方法がある。すなわち、育て上手な指導者は、①「計画」を立てるときには、より高い目標に挑戦するように励まし、②「実行」時には、相談しやすい雰囲気を作って仕事の進み具合について確認し、③仕事の成果を「評価」するときには、成功や失敗の原因を考えさせるなど内省を促し、④教訓を引き出し、「改善」する場合には、改善ポイントだけでなく、必ず良い面もフィードバックする傾向にある。

高校の授業実践例（高校教員 B）からも分かるように、生徒同士が「教え合う、学び合う」場づくりの設定が仕掛けとなり、生徒たちに MISSION を与え、個々のリーダーシップが発揮されていく。館野（2021）は、課題の設定のポイントを3つ挙げている。

1. 一人では解決できない課題である（協力の必要性）
2. 適度に難しく、がんばれば届きそうな課題である（難易度の設定）
3. 解決してみたいという課題である（課題の意義・面白さ）

ここでは、メンバーどうしの相乗作用や創発を生み出す「課題」をどのように授業にデザインするかが重要になる。

6. 今後の課題

以上、リーダーシップ教育の意義や課題について、シェアド・リーダーシップやそれと関連する理論枠組みの視点から考察してきた。最後に、今後、教育効果の高いリーダーシップ教育を実現するための課題を整理し、授業デザインに落とし込むために検討すべき課題について3点ほど考えておきたい。

①「自分軸」を探究していくリーダーシップ教育

現状のリーダーシップ教育は、「そもそも自分はどのようなリーダーとしてチームに関わりたいのか」といった「自分軸」の探究が疎かになっているという指摘がある（館野 2022）。「自分軸」を見つけるためには、「自分らしさ」を固定化して捉えないことが大切である。「変化」を恐れずに、自分の多面性に気づいていくことがリーダーシップ教育のコアになる。例えば、自己認識（セルフ・アウェアネス）は1人で完結できるものではない。自己認識ができている状態とは「自分が自分のことを知る（内的自己認識）」ことと、「他者から自分がどのようにみられているかを知る（外的自己認識）」ことの両方を理解し、それらが一致していることである。こうした機会をプログラムのなかに取り入れることで自己認識や多様性を受け入れるシェアド・リーダーシップの発揮される素地ができていく。教育の文脈でも「正解」や「模範」であるリーダーシップを求めるのではなく、たえず挑戦していく中で、実験的、探索的に自分のリーダーシップを磨いていく必要がある。そのためには、生徒たちにとって、押し付けられたものではなく、内発的な状況から生み出されるリーダーシップの授業設計が求められている⁹。

②プレイフルな視点を取り入れた真正な「課題設計」

館野（2022）によれば、リーダーシップ開発にはプレイフル¹⁰な視点が必要である。「プレイフル」とは、本気で物事に取り組んでいるときのワクワクドキドキする心の状態のことを言う。どんな状況であっても、自分とその場にいるヒトやモノやコトを最大限に活かして、新しい価値（意味）を創り出そうとする姿勢である（上田 2020, 18 頁）。リーダーシップを発揮しながら、グループやチームにおける目標を達成することは、簡単なことではない。幾多の困難や課題をクリアしていくなかで、成し遂げていくものである。時にはその困難から逃げ出したくもなり、ネガティブな思考がよぎることもあるだろう。しかし、チームやグループがその壁をクリアしていかなければ、達成はありえない。プレイフルとは、目の前のことに対して知的好奇心や興味のスイッチが入って、夢中になってチャレンジしている状態に近い。プレイフルな体験をし、振り返り、意味づけていくそのサイクルこそが、深い学びのプロセスとなる。

次年度、担当する「探究」の時間の中でプレイフルな視点を取り入れたい。例えば、部活動でチームが勝つためにはどうすればよいか、また企業や地域と連携してどのように課題解決をはかるかなど、生徒たちが真剣に取り組めるテーマ（課題）を設定する。前者は、当事者意識の持ちやすい身近な例からチームビルディングとリーダーシップに関して探究をしていくテーマとなり、後者は、お客様の立場から製品やサービスを提供する側（企業や行政など外部の視点）で捉えることができるテーマである。生徒たちがふだん学んでいる専門知識の意味を実感でき、将来の社会人としての自分をイメージしやすくなり、他の外部機関と共創できるような授業デザインが求められる。

③リーダーシップを発揮する「場」の設定と方法

高校の授業実践例から見られたように、生徒たちが「教え合う、学び合う」活動を通じてリーダーシップを発揮するような仕掛けづくりが必要である。リーダーシップ行動が見られた場合には、教室内でお互いにほめあう「Thanks Card¹¹」を生徒どうしで渡し合うなど、モチベーションを高める工夫が必要なのではないだろうか。教育の文脈で考えると、リーダーシップを発揮することを良きものと素朴に理解するのではなく、その影響が生徒たちのコミュニティ形成（社会関係資本）や学びにどうつながっていくのかという視点が大切である。こうした意味において、教科授業や探究の時間において、リーダーシップ教育の「場」の設定を意識したコンテンツが必要であろう。また、現在の生徒たちにとっては、「オンライン授業」が当たり前になっている状況がある¹²。リーダーシップ教育は、「対面授業」でないコミュニケーションや経験などの臨場感や祝祭的な一体感を持つことができないという意見もあるが、オンラインと対面のどちらがいいかといった二項対立ではなく、ハイブリットで「場」を設定する必要も出てくる。リーダーシップ開発の効果・測定については、

明確な方法は確立されておらず、何を基準にリーダーシップが身についたのか、リーダーシップが発揮されたのかに関する客観的な評価尺度は存在しない。舘野 (2020) は、自己評価として「リーダーシップ行動をとっている生徒が認識しているか」を測定しており、「実際に生徒がリーダーシップ行動をとったか」を測定しているものではないことを指摘している。

今後のリーダーシップ教育の実践において気をつけるべきことは、社会で求められるものとの乖離したリーダーシップ開発である。たえず今、求められるリーダーシップは何であるかを模索しながら、リーダーシップ開発のプログラムを考え、そのためにはリーダーシップ教育の指導者の育成や組織的な取り組みが課題となるだろう。また、学校や職場の経験だけでリーダーシップ開発が完結すると想定するのではなく、ライフステージにわたる様々なトランジションが繰り返されるなかでの経験や体験こそが個々のリーダーシップを育てていく契機になると、リーダーシップ教育を通して生徒たちに伝えていく必要がある。

注

- ¹ Volatility(変動性)・Uncertainty(不確実性)・Complexity(複雑性)・Ambiguity(曖昧性)の頭文字をとった造語である。先行きが不透明で、将来の予測が困難な状態を意味する。
- ² 米国では1980年代にグローバル企業を中心に世界標準のリーダーシップと言われる「権限によらないリーダーシップ」の必要性が自覚されている。その後、欧米や東南アジア(後進国をのぞく)にもひろがっている。大学においても履修科目としてのリーダーシップ科目の新設が2016年度から急増し続けており、高校においてもリーダーシップ教育を導入しているケースが出てきている。
- ³ 「リーダーシップ」という用語は、日常用語としても用いられている。しかし、人によって「リーダーシップ」の理解やとらえ方は様々であり曖昧である。たとえばYukl (2013) は、8つの代表的な研究者による異なる定義を示している。またNorthouse (2016) は、1900年頃から21世紀まで、リーダーシップの定義がどのように変遷しているかをレビューしている。
- ⁴ 内容として「知識・スキル型」と「経験学習型」の割合の検討、段階的なカリキュラム構成が大切である。商業高校では、1年生の基礎的な科目におかれている「ビジネス基礎」において「知識・スキル型」の授業を置き、2年生の「マーケティング」や3年生の「課題研究」「総合実践」といった「経験学習型」の取りやすい科目に組み込むことが考えられる。商業高校に限らず、工業、農業、看護、調理、水産など専門高校は、いわゆる実習である「経験学習型」の授業が多いので、リーダーシップ開発をプログラムに導入しやすいと思われる。
- ⁵ リーダーシップ教育について、一部の高校で実践内容については取り組みがなされているが、「高校でリーダーシップ教育を受けた生徒が、企業や大学でどのような振る舞いをするのか」についての実証的な研究は、管見の限り見あたらない。
- ⁶ 外化とは、書く・話す・発表するなどの活動を通して、知識の理解や頭の中で思考したことなど(認知プロセス)を表現することである。可視化(見える化)とも呼ばれる(溝上2018, 45頁)。
- ⁷ より具体的な調査方法として、現地への訪問調査とリモート・対面におけるインタビュー調査(5月・6月)を実施するとともに、リーダーシップ教育にかかわる資料を収集した。A~D氏の4名を選んだ理由は、①高校現場においてリーダーシップ教育を実践していること、②教科や探究、特別活動などそれぞれ実践している場面が異なっているためである。
- ⁸ 工藤によれば、「明るく快活で包容力があり、頼り甲斐、行動力、決断力、チームをまとめる」といった情緒的で抽象的なリーダー像が、生徒たちを結果的に苦しめ、「私にリーダーは務まらない」とやる前から諦めさせようとしている。生徒のなかには、リーダーシップの基本を知らないまま社会人になり、成果を上げられずに苦しんでいる人や、人間関係に苦しんでいる人がたくさんいる(工藤2022, 4~5頁)。
- ⁹ その足場架けとして、「話し合い」や「フィードバック・振り返り」の視点に着目していく必要がある。
- ¹⁰ プレイフルとは「真剣に向き合いやってみること」「柔軟に変わっていくこと」「メタ認知すること」「Howの精神で共創すること」「実現できそうな予感にワクワクすること」である(上田2020, 37頁)。
- ¹¹ Thanks Card は、例えば東京ディズニーリゾートやザ・リッツカールトン、スターバックスジャパンに

において、「相互感謝」の精神や内発的動機づけ、コミュニケーション向上の取り組みとして、従業員同士で取り組んでいるシステムのことである。

¹² 高校の場合、2022年度4月入学生から、タブレット購入が必須となっている都道府県も多くある。

参考・引用文献

- 石川淳 (2018) 「リーダーシップ研究の最前線」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【研究編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』 北大路書房, pp.24-52.
- 石川淳 (2016) 『シェアド・リーダーシップ・チーム全員の影響力が職場を強くする』 中央経済社
- 石川淳 (2022) 『リーダーシップの理論』 中央経済社
- 上田信行 (2020) 『プレイフル・シンキング [決定版] 働く人と場を楽しくする思考方法』 宣伝会議
- 金井壽宏 (2002) 『仕事で「一皮むける」』 光文社新書
- 金井壽宏 (2002) 『働くひとのためのキャリア・デザイン』 PHP 新書
- 金井壽宏 (2005) 『リーダーシップ入門』 日本経済新聞社
- 金井壽宏 (2016) 『働くみんなのモチベーション論』 日経 BP マーケティング
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2012) (金井壽宏監訳・関美和訳) (2014) 『リーダーシップ・チャレンジ [第五版]』 海と月社
- 工藤勇一 (2022) 『15歳からのリーダー養成講座』 幻冬舎
- 佐藤浩章 (編) (2021) 『高校教員のための探究学習入門 問いから始める7つのステップ』 ナカニシヤ出版
- 高橋俊之 (2018) 「高校でのリーダーシップ教育導入」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【実践編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』 北大路書房, pp.158-177.
- ターシャ・ユリック著 中竹竜二監訳 樋口武志訳 (2019) 『insight いまの自分を正しく知り、仕事と人生を劇的に変える自己認識の方法』 英治出版
- 館野泰一 (2018a) 「リーダーシップ教育の理論と設計」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【研究編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』 北大路書房, pp.53-79.
- 館野泰一 (2018b) 「大学におけるリーダーシップ教育の事例」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【研究編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』 北大路書房, pp.82-112.
- 館野泰一 (2018c) 「これからのリーダーシップとその教育方法」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【実践編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』 北大路書房, pp.36-54.
- 館野泰一 (2020) 「リーダーシップ教育の実践」 堀尾志保・館野泰一 『これからのリーダーシップ 基本・最新理論から実践事例まで』 日本能率協会マネジメントセンター, pp.180-214.
- 館野泰一 連載リーダーシップ教育の最前線 (第3回) 「学習者にとってちょうど良い課題を設計するための勘所」 2021.8.31 更新 <https://www.cultibase.jp/articles/7737>
- 館野泰一 連載リーダーシップ教育の最前線 (第5回) 「ついリーダーシップを学んでしまう環境をどうデザインするか？」 2022.1.11 更新 <https://www.cultibase.jp/articles/9004>
- 館野泰一 連載リーダーシップ教育の最前線 (第7回) 「優れたリーダーが行う5つの実践とはなにか？」 2022.4.14 更新 <https://www.cultibase.jp/articles/10624>
- 館野泰一・高橋俊之 (2018a) 「高校におけるリーダーシップ教育の事例」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【研究編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシッ

- プ』北大路書房, pp.149-184.
- 館野泰一・高橋俊之 (2018b) 「経験学習型リーダーシップ教育の基本形」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【実践編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』北大路書房, pp.55-73.
- 館野泰一・中原淳編著 (2016) 『アクティブトランジション 働くためのウオーミングアップ』三省堂
- 中原淳・金井壽宏 (2009) 『リフレクティブ・マネージャー 一流は内省する』光文社新書
- 中原淳・溝上慎一 (編) (2014) 『活躍する組織人の探究 大学から企業へのトランジション』東京大学出版会
- 中原淳 (2018a) 「企業におけるリーダーシップ開発研修の効果」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【研究編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』北大路書房, pp.113-128.
- 中原淳 (2018b) 「企業の受け入れ態勢はどう変わっていくべきか」 館野泰一・高橋俊之 (編) 『リーダーシップ教育のフロンティア【実践編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」』北大路書房, pp.178-190.
- 野田智義・金井壽宏 (2007) 『リーダーシップの旅 見えないものを見る』光文社新書
- ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編 (2019) 『セルフ・アウェアネス』ダイヤモンド社
- 日向野幹也 (2015) 「新しいリーダーシップ教育とディープ・アクティブラーニング」 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『ディープ・アクティブラーニング: 大学授業を深化させるために』勁草書房, pp.241-260.
- 日向野幹也・松岡洋佑 (2017) 『増補版 大学教育アントレプレナーシップ いかに関リーダーシップ教育を導入したか』ブックウェイ
- 日向野幹也著 (2018) 『高校生からのリーダーシップ入門』ちくまプリマー新書
- 日向野幹也 (2022) 『大学発のリーダーシップ開発』ミネルヴァ書房
- 堀尾志保 (2020a) 「リーダーシップ研究の変遷」 堀尾志保・館野泰一 『これからのリーダーシップ 基本・最新理論から実践事例まで』日本能率協会マネジメントセンター, pp.14-107.
- 堀尾志保 (2020b) 「リーダーシップ研究の新潮流」 堀尾志保・館野泰一 『これからのリーダーシップ 基本・最新理論から実践事例まで』日本能率協会マネジメントセンター, pp.110-176
- 松尾睦 (2011) 『職場が生きる人が育つ「経験学習入門」』ダイヤモンド社
- 松尾睦 (2019) 『部下の強みを引き出す経験学習リーダーシップ』ダイヤモンド社
- 溝上慎一・松下佳代 (編) (2014) 『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版
- 溝上慎一・京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾 (編) (2015) 『どんな高校生が大学, 社会で成長するのか「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ』学事出版
- 溝上慎一・京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾 (編) (2018) 『高大接続の本質「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題』学事出版
- 溝上慎一 (2018) 『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』東信堂
- 溝上慎一 (2021) 『社会に生きる個性 自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー』東信堂
- 村田由香 (2022) 「中堅看護師のリーダーシップを育む教育プログラム」 『看護管理』医学書院, pp.792-796.

謝 辞

実践者の方々の熱意と行動力に教育者としてのあるべき姿をみることができ、リーダーシップについて勉強させていただきました。お名前をあげることはできませんが、ご多忙であるにもかかわらず、本調査にご協力いただいたリーダーシップ教育を実践されている関係者の皆様に心よりお礼申し上げます。