

# リーダーシップ基礎教育が 大学生のリーダーシップ概念に与える影響の検証

渡 邊 竜 介

はじめに  
本研究の背景  
日本のリーダーシップ教育  
本研究の目的  
研究方法  
調査票ならびにデータ分析手法  
リーダーシップに関する描画のコーディング  
調査場所：「リーダーシップ基礎」講座  
結果概要  
調査結果の総括  
まとめ

## はじめに

私がハーバード大学でリーダーシップ開発に関する研究を終え、リーダーシップに関するコンサルテーションを日米で本格的にスタートした2015年の初め頃、慶應義塾大学の田村次朗先生から知人を介してお声がけを頂いた。初めてお会いした際に、日本でも欧米に負けないリーダーシップ教育を根付かせたいとのご意見を伺い、胸が熱くなったことを今でも忘れられない。その際にご協力させて頂く前提として、日本ではリーダーシップ教育がまだ確立していないので、教育実施だけに止まらず、並行して効果検証を行い日本におけるリーダーシップ教育の意義について科学的に証明していく必要があるとお伝えした。田村先生からぜひその方向でやりましょうとご同感頂き、

それ以来アクティブ・ラーニングを主軸とする「リーダーシップ基礎」の講座設計と実施、そしてその効果検証に関わらせて頂くことになった。

まず2015年秋学期にパイロット講座を開講し、参加学生の学びと成長について、ロバート・キーガンの成人発達理論をベースに検証調査を行なった(田村、渡邊、渡邊、2019)。本調査では、参加学生の受講前と受講後の発達段階を診断し比較したところ、22人中13人の学生に顕著な発達の変化が見られた。残りの9人の学生においても今後の発達の兆しが十分に垣間見られる結果となった。子どもの発達と異なり、成人発達は本来時間をかけて徐々に進展するものであるが、一学期という比較的短期間にこれだけ顕著な発達の進展が見られたことは大学教育における「リーダーシップ基礎」講座の意義を示すに値する結果となった。

2020年には、コロナ禍により授業形態がオンラインにシフトする中、授業運営にあたってより重要な役割を果たすようになったティーチング・アシスタントの貢献と彼らの学びについて、検証調査を行なった(田村、渡邊、2020)。本調査では、急遽決定されたオンライン化による授業実施に向けて、それぞれのティーチング・アシスタントが、授業運営の補佐、受講生のメンター役、ゲスト講師の補佐など、複数の役割を同時に担うという複雑度の高い経験を通して、それぞれの役割にふさわしいリーダーシップ・スタイルを自分なりに模索していく姿が明確になった。彼らは全て「リーダーシップ基礎」の過去の受講生のため、ティーチング・アシスタントとしての経験は、受講生として受動的に学んだリーダーシップ概念について実際に実践応用する機会となり、リーダーシップについてより深い学びと自信を得ていた。

2021年には、受講生のリーダーシップに対する概念が受講前後でどのように変化したか、そしてその変化の要因について包括的な検証調査を行なった(Watanabe, 2022)。本稿ではその包括検証調査の一部に焦点を当て、「リーダーシップ基礎」講座受講を通して大学生のリーダーシップ概念が如何に変化したかについてご紹介する。

## 本研究の背景

今日我々が直面する複雑な課題の多くは、国境を越え、集団的かつ適応的な学習対応を必要とする。こうした課題には既存の確立された解決策がないため、伝統的な役職に基づくヒエラルキー重視のリーダーシップでは効果的に対処できない。今後必要となるリーダーシップは、より協調的で体系的な形態をとるべきであることが、多くの学者から示唆されてきている (Heifetz, 1994; Senge 他, 2015; Uhl-Bien 他, 2007)。

Rost (1991) が 1900 年から 1990 年までのリーダーシップに関する文献を調査した結果、20 世紀のリーダーシップ研究のパラダイムは個人中心であったと結論づけた。つまりリーダーシップとは偉大な地位のリーダーの活動であると主に定義されていた。Rost はこのアプローチを産業パラダイムと名付けた。そして 21 世紀以降のポスト産業パラダイムにおいては、リーダーシップとは「相互の目的を反映した真の変化を意図するリーダーと協力者の間の影響関係」であると定義している (Rost, 1993)。

リーダーシップに対する考え方の変化は他にもある。例えば、Heifetz (1994) は、地位や権威に基づくリーダーシップは 21 世紀の社会が直面する課題には不適切であり、社会が直面している複雑な問題を理解し、定義し、解決するための新しい方法を学ぶ能力を備えたリーダーシップが必要であると主張した。複雑な問題の例としては、気候変動、食糧危機、貧富格差の拡大などが挙げられる。こうした課題は相互に関連しており、リーダーシップのパラダイム・シフトが必要である (Franco, 2020)。

Rost (1991) がポスト産業パラダイムについて初めて論じて以来、アメリカの高等教育機関ではリーダーシップ・プログラムの数が大幅に増加し、リーダーシップ教育に関する研究もそれに応じて増加している (International Leadership Association, 2020)。

しかし、リーダーシップに対する既存のイメージを変えることは容易ではない。暗黙のリーダーシップ理論 (Eden & Leviatan, 1975) によれば、ステレオタイプ的なリーダーシップのイメージは人生の早い段階で形成される。

Ayman-Nolley と Ayman (2005) は、幼少期の子どもたちが、リーダーについて描いたり、典型的なリーダーのイメージについて問題なく表現することができることを発見した。これらのイメージは、文化の影響を受けており、社会的に形成されたものである (House 他、2002)。そのため文脈が変わっても比較的安定している (Epitropaki & Martin, 2004)。リーダーシップに関する認識は、多くの場合暗黙的で個人の潜在意識下にあるため (Schyns 他、2011)、個人は自分の認知の影響について内省することが難しい (Chong 他、2017)。従って、個人が意識していない現象を探ることは、従来の研究方法では困難である。Avolio ら (2009) は、このような現象を探求するためには、複数の情報源の活用、混合法、実験的な手法の活用など、いくつかの研究手法を取り入れることを推奨している。

最近の研究によると、人々のリーダーシップに対する理解、リーダーシップ・アイデンティティの感覚、そしてリーダーシップ行動は、発達過程を反映していることが明らかになってきた (Day 他、2008)。これらの研究は、人々のリーダーシップに対する理解が、時間の経過とともに変化し、さまざまな影響を受けてより複雑になっていくことを示している。Komives ら (2005) は、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて、大学生がどのようにリーダーシップ・アイデンティティを発達させていくかのプロセスを研究し、6つの発達段階によって構成されるリーダーシップ・アイデンティティ発達 (LID) モデルを開発した。LID モデルは、学生が現在の状況の中でリーダーシップ経験をどのように意味づけているかを理解するのに有用である。リーダーシップには、行動、感情、認知のさまざまな側面が関与しているため、学習様式や学習速度によって、リーダーシップは発達する可能性がある (Leskiw & Singh, 2007)。そのため、リーダーシップ開発には、様々な教授法を用いることが重要である (Rottmann 他、2016)。Lachance と Oxendine (2015) は、従来型の教室での講義に加え、体験型学習とメンターシップの組み合わせが、学生の視点から価値があると認識されていることを明らかにした。

## 日本のリーダーシップ教育

この 30 年間、日本は経済のグローバル化、技術革新、少子高齢化などによるダイナミックな変化を経験してきた。こうした変化は、特に国内経済の停滞や、終身雇用や年功序列といった伝統的な雇用システムの崩壊といった課題を次々と生み出してきた (文部科学省、2012 年)。これまで日本企業は伝統的な雇用制度に基づき、長い時間をかけてリーダーを社内で育成してきた。しかし、伝統的な雇用システムの崩壊とともに、現在の多くの企業は、クリティカル・シンキング、意思決定、コミュニケーション、主体性、チームワークなどのリーダーシップやその関連スキルを既に持つ、言い換えればリーダーシップの即戦力を持つ新卒者を求めるようになってきている (経済産業省、2006、文部科学省、2008、2018)。こうしたリーダーシップ開発に対する需要の高まりを受けて、昨今では多くの大学がリーダーシップ講座を立ち上げてきている。これらの講座では、従来の講義形式の教育から学習者志向の教育へとシフトするために、プロジェクト型学習やグループワークなどの経験学習を用いる傾向がある (中原他、2018)。多くの場合、こうした講座は学生や企業の採用担当者の中で高い評価を得ている。しかしながら、日本では正式なリーダーシップ教育の人気の高まっているにもかかわらず、リーダーシップ教育の効果を評価する実証的研究は依然として限られている。したがって、リーダーシップ教育に関する明確な学術的概念は、日本ではまだ広く確立されているとは言えない (泉谷・安野、2016)。

### 本研究の目的

米国では、高等教育でのリーダーシップ教育を通じて大学生がリーダーシップのポスト産業モデル (すなわち協調的で体系的なモデル) を如何に理解するかについての研究が進んでいる (Dunn et al., 2016; Fischer et al., 2015; Ho & Odom, 2015; Lumpkin & Achen, 2019)。一方日本では、これらの概念に関する研究はほとんど存在していない。特に、日本のオンライン・リー

ダーシップ教育を通じて、学生がリーダーシップのポスト産業モデルに対する理解をどのように形成しているのかについては、ほとんど知られていない。

本研究の目的は、日本における大学生のリーダーシップ認識を理解し、日本におけるオンライン・リーダーシップ講座を通して、彼らのリーダーシップ理解の全体的な変化を調べることである。

## 研究方法

リーダーシップ講座の受講前と受講後で学生がリーダーシップをどのように定義するかという複雑な心理現象を調べるには、質的方法と量的方法の長所を生かした混合法のアプローチが効果的である (Creswell, 2009)。本研究ではリーダーシップ講座の受講を通して学生のリーダーシップに対する認識の変化を調べるために、事前事後調査デザインを採用した。すなわち講座開始時に収集したデータと講座終了時に収集したデータを比較した。

調査は、量的データの収集・分析段階と、質的データの収集・分析段階の2段階で進められた。調査データの量的分析を行い、リーダーシップ講座を開始した時点での学生のリーダーシップに対する認識と、受講終了時までにその認識が変化したかどうかを明らかにした。事前調査は2021年4月に、事後調査は2021年7月に実施した。量的調査段階では、全学生153人のうち、124人の参加者をサンプルとして採用した。参加者は、事前調査と事後調査の両方に記入したかどうかで判断した。受講生153人のうち、事前調査に回答した受講生は146人(95%)、事後調査に回答した受講生は139人(91%)であった。このうち、事前調査と事後調査の両方に回答した学生は125人(82%)であった。1組の回答が外れ値として除外されたため、本研究の最終データセットは124名の学生で構成され、回答率は81%となった。

リーダーシップ講座を受講した大学生のリーダーシップに対する認識とその変化を調査するためオンライン・サーベイを実施した。サーベイはリーダーシップ態度・信念尺度(LABS-Ⅲ; Wielkiewicz, 2000, 2002)、リーダーシップに関する描画質問、そして人口統計学的な質問の3項目で構成された。

本研究の第一段階では、参加者が作成したリーダーシップに関する描画はコード化され、コード化されたデータを、LABS-III から収集された定量的データと三角測量し補完するために、定量的に使用した。Denzin (1988) は、社会科学における三角測量とは、同様の現象を測定する方法論の組み合わせであると定義している。Bryman (2006) は、補完性とは、別の方法を用いて結果を精緻化することであると説明している。参加者が描いた絵は、従来の定量的手法では捉えにくかった感情を引き出すことができるため、三角測量と補完性の両方に有用である (Ward & Shortt, 2012)。

第二段階の質的データ収集では、11 人の学生と個別面談を行った。面談では、事前調査と事後調査の際に自身が描いたリーダーシップの描画について学生に語ってもらった。描画という調査方法には、事前調査時と事後調査時での違いや共通点を参加者自身が直接体験できるという利点があった。参加者は、2つの描画の間でリーダーシップに対する認識がどのように変わったか、あるいは変わらなかったのかを実感することができ、より深い探求が可能となった。最後に第一段階と第二段階で得られたデータを分析した後、量的・質的知見を統合し、データに関するメタ推論を行った (Tashakkori & Teddlie, 2008)。

### 調査票ならびにデータ分析手法

調査票は、(a) LABS-III (Wielkiewicz, 2000, 2002)、(b) 調査回答者にリーダーシップの描画を求める質問、(c) 人口統計学的質問の3つから構成されている。LABS-III は、リーダーシップの思考を、階層的思考とシステムの思考の2つの構成要素で検討するための28項目の質問で構成されている。階層的思考尺度は、リーダーシップとは地位のことであり、地位のあるリーダーは組織の成否に責任があるという信念を測定する。システムの思考尺度は、リーダーシップは全員の責任であり、オープンなコミュニケーションと適応性が組織の成功の可能性を高めるといふ信念を測定するものである (Wielkiewicz, 2000, 2002)。LABS-III は大学生のリーダーシップに対する認識



を測定するための有効なツールとして欧米で数多く利用されている (Dunn et al., 2016; Fischer et al., 2015; Ho & Odom, 2015; Thompson, 2013)。

事後調査における階層的思考尺度から事前調査における階層的思考尺度を差し引くことで、各参加者の階層的思考スコアの変化を算出した。したがって、階層的思考尺度の変化がプラスであれば、2021年4月の事前調査よりも2021年7月の事後調査の方が、階層的リーダーシップに対する親和性が高くなったことを示す。同様に、事後調査時のシステムの思考尺度から事前調査時のシステムの思考尺度を差し引くことで、各参加者のシステムの思考尺度の変化を算出した。ここでも、この尺度がプラスに変化するほど、事前調査時と比較して事後調査時のシステム型（つまりポスト産業モデル型）リーダーシップへの親和性が高くなったことを意味する。

LABS-IIIに加え、リーダーシップに関する絵を描く質問を加えた。参加者はリーダーシップのイメージを紙やデジタル機器に自由に描き、完成したら写真を撮るか、ファイルを保存してそのファイルをオンライン調査にアップロードすることが求められた。さらに、データ分析のために、氏名、性別、年齢、学年、学部の5つの人口統計学的質問を組み込んだ。

### リーダーシップに関する描画のコーディング

描画を定量的に分析する際には、研究者の主観やバイアスを避けるため、意図的に解釈を最小限にとどめるようにした。その代わりに、内容分析 (Lofland & Lofland, 1995; Weber, 1990) に重点を置き、描画の主な特徴を一覧化した。コーディング・システムを構築する際にはSchynsら (2012) の学生によるリーダー像をコーディングするアプローチを参考にし、次に説明する9つのコーディング・カテゴリーを設定した。

まず、参加者が複数の色を使っているかどうかをコード化した (コード1)。次に、人間、非人間、あるいはその両方が描かれているかどうかをコード化した (コード2)。また、キャプションや文章、あるいはその両方が描かれている絵もあったので、このコードも加えたが、ここでは言葉の意味は解釈し



なかった(コード3)。次に、人々の協力関係を表現しているかどうかについてコード化した(コード4)。何らかのリーダーシップの目的を明示する絵もあったので、どのような目的が描かれているのか、具体的には一般的な目的なのか、特定の目的なのかについてコード化した(コード5)。リーダーシップは社会的構成概念であるため、コード6からコード8までの絵の中で、リーダーを含む人々がどのように描写されているかに特別な注意を払った。つまり一人の単独のリーダーを描いているかどうか(コード6)をコード化した。また、リーダーを含む複数の人物を描いているかどうか(コード7)もコード化した。さらに、人の相対的な大きさ、特に一人のリーダーが描かれている場合は、リーダーと比較した他の人との相対的な大きさをコード化した(コード8)。事前調査と事後調査で、どの程度表現に違いが生じたのか、もしくは生じなかったのかを確認するために、事前調査と事後調査で、先の8つのコードを比較して差異が生じたコードの数を算出した(コード9)。得られたコードを表1に示す。

図1はある受講生が事前調査と事後調査の際に描いたリーダーシップに関する描画(サンプル1とサンプル2)である。サンプル1のリーダーシップに関する描画は9つのカテゴリーを使って以下のようにコード化される：

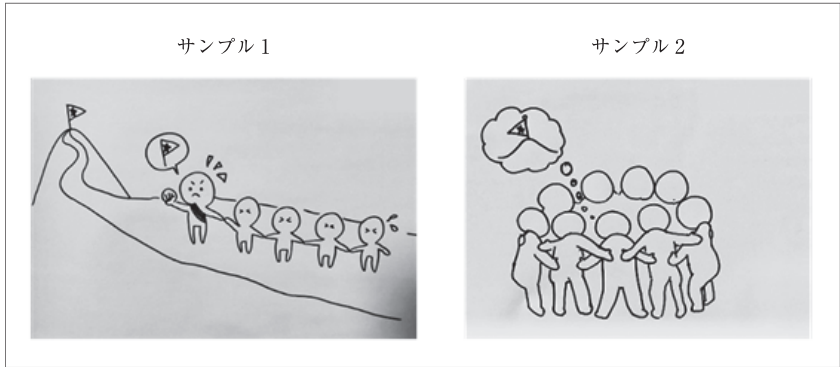
- ・ サンプル1は1色で描かれているので、色のカテゴリーは1とコード化される。
- ・ この絵には数人の人間、山、道路が描かれており、人間と人間以外の物体の両方が描かれている。従って、対象のカテゴリーは3となる。
- ・ キャプションも文章も含まれていないため、説明カテゴリーは0となる。
- ・ この絵は、1人の単独の人物が他の人物をリードしている様子を描いているが、協力的には描かれていない。そのため、協力の明示カテゴリーは0となる。
- ・ 山頂に掲げられた旗は、グループの目的や目標を暗示しているが、その意味は具体的ではない。したがって、特定の目的ではなく、一般的な目的として分析され、目的のカテゴリーを1となる。

表1 リーダーシップ描画のコーディング・カテゴリー

#	カテゴリー	コーディング
1	色数	1:単色のみ 2:複数の色を使用
2	対象	1:人間のみ 2:人間以外の物体のみ 3:人間と人間以外の物体の両方
3	説明	0:なし 1:キャプションのみ 2:文章のみ 3:キャプションと文章の両方
4	協力関係の表現	0:なし 1:あり
5	目的	0:なし 1:一般的な目的 2:具体的な目的
6	一人の単独のリーダーの明示	0:なし 1:あり
7	複数人	0:なし 1:あり
8	相対的なサイズ	0:該当なし 1:他者よりもリーダーが大きい場合 2:すべて同じようなサイズの場合 3:各種サイズで描かれている場合 4:リーダーよりも他者が大きい場合
9	事前事後で生じた変化の数	0から8

- ・ 一番左の人物は、明らかに他者を導く（あるいは引きずる）リーダーとして描かれているため、一人の単独のリーダーの明示カテゴリーは1となる。
- ・ 絵の中に複数の人が描かれているので、複数人のカテゴリーは1となる。
- ・ リーダーは他の人より大きく描かれているので、相対的なサイズのカ

図 1 リーダーシップに関する描画のサンプル



テゴリーは 1 となる。

事後調査のサンプル 2 の描画は次のようにコード化される：

- ・ この絵は単色で描かれているので、色数のカテゴリーは 1 となる。
- ・ この絵には数人の人間と山の頂きのようなものが描かれており、これらは人間と人間以外の物体であるため、対象カテゴリーを 3 となる。
- ・ 絵の中にキャプションや文章がないので、説明のカテゴリーは 0 となる。
- ・ この描画では、人々が円陣を組んでゴールを目指しているため、明らかに人々の協調性が強調されている。そのため、協力の明示カテゴリーは 1 となる。
- ・ 山頂の旗は、グループの目的や目標のシンボルと解釈できる。しかし、具体的ではないので、目的のカテゴリーは 1 となる。
- ・ この描画では一人の単独のリーダーは特定できないので、一人の単独のリーダーの明示のカテゴリーは 0 となる。
- ・ このサンプルでは複数の人物が描かれているため、複数人のカテゴリーは 1 となる。
- ・ この絵では全ての人物が同じような大きさと描かれているので、人物の相対的な大きさのカテゴリーは 2 となる。

表2 サンプル描画のコーディング結果一覧

	色数	対象	説明	協力	目的	リーダー	複数人	サイズ	変化の数
サンプル1	1	3	0	0	1	1	1	1	
サンプル2	1	3	0	1	1	0	1	2	3

2つのサンプル描画のコーディング結果を比較すると、8つのコーディング・カテゴリーのうち、3つのカテゴリーで結果が異なっていた。表2はサンプル1とサンプル2のコーディング結果をまとめたものである。

描画のコーディングにあたっては、2人の外部コーダーを使って相互信頼性テストを行った。どちらのコーダーも、この段階までの研究プロセスには関与していなかった。外部のコーダーを使うことにしたのは、予備知識や思い込みの影響を最小限に抑えるためである。サンプルの20.2%に当たる25人の参加者に対応する描画を無作為に選び、コーディング結果を検証した。このプロセスにより、主要研究者と2人の外部コーダーとの間で91%の一致が得られた。3人のコーダーが個別にコーディングした後、それぞれの結果を比較し、全員が合意に達するまで、意見の異なる結果について話し合った。その合意に基づき、主要研究者はもう一度230点全ての描画のコーディングをし直し、最終的なコーディング結果とした。

#### 調査場所：「リーダーシップ基礎」講座

本講座は、学部生を対象とした当大学初の学期制リーダーシップ講座として2015年にパイロット講座を実施し、併せて効果評価調査を行った。調査結果が良好であったことと、学生からの人気が高かったことから、翌年以降より大きな規模で提供してきている。本講座は米国の高等教育機関で主流となっているリベラル・アーツを中心に置いたリーダーシップ基礎教育の提供を目指し、世界最先端のリーダーシップを修得できるプログラムとなっている。具体的には、世界各国でリーダーシップ基礎教育に関わってきた講師を

表 3 2021 年リーダーシップ基礎講座概要

週間	日付	トピック
1	4/12	はじめに
2	4/19	リーダーシップの概要
3	4/26	キャリア・デザインとリーダーシップの旅
4	5/3	休講 (憲法記念日)
5	5/10	論理思考
6	5/17	コーチング
7	5/24	交渉
8	5/31	対話
9	6/7	パブリック・スピーキング (1)
10	6/14	パブリック・スピーキング (2)
11	6/21	適応型リーダーシップ (1)
12	6/28	適応型リーダーシップ (2)
13	7/5	ゲスト・スピーカーによるセッションとクロージング

招聘し、論理思考、コーチング、交渉、対話、パブリック・スピーキング、適応型リーダーシップなど、リーダーシップの様々な側面に焦点を当てたオムニバス形式で、13 週間にわたって提供している。2020 年に COVID-19 の世界的流行が発生したため、2021 年は完全にオンライン形式で提供された。表 3 は講座の概要である。

日本の標準的な学部課程の講座と比較して、本講座にはいくつかのユニークな特徴がある。まず、伝統的な一方通行の講義に加え、ケーススタディ、ディスカッション、グループワーク、ロールプレイ、プレゼンテーションなど、能動的かつ参加型の学習方法を重視している。これらの演習を通して、学生は新しい知識やスキルを学ぶだけでなく、リーダーシップに関する様々な問題に対処するための実践的な経験を積むことができる。

次に、ティーチング・アシスタントは、本講座において、特にオンライン・アクティブ・ラーニングの要素において重要な役割を果たしている (田

村&渡邊、2020)。本講座では17名のティーチング・アシスタントが、コース・ディレクターや他の非常勤講師と協力し、(a)各講師との準備ミーティング、(b)Zoomの管理、(c)グループ会議の進行役、(d)課題の整理、(e)受講生のメンターとしての役割など、オンライン授業運営のための重要な役割を任せた。各ティーチング・アシスタントは、メンターとして各々9人の少人数の学生を担当し、講座期間中、受講生に質疑応答やフィードバックを行なった。

振り返りは本講座のもうひとつの重要な要素である。学生たちは自己認識とシステム思考を養うために、授業中の具体的な経験を随時振り返るよう奨励される。各授業後に学生たちはティーチング・アシスタントが中心となり30分から1時間程度の小グループ会議を持ち、その日の授業の学びを振り返り、他のグループ・メンバーと意見交換をする。また、各自授業ごとの振り返りの提出が求められる。このような振り返りの実践は、学生のリーダーシップに対する理解を深め、自らの思い込みを客観的に修正することに役立つ。

## 結果概要

本調査の指針となった質問は「オンライン・リーダーシップ講座に参加する前と後では、大学生はリーダーシップについてどのように認識しているのだろうか？」である。本質問に回答するために、調査に参加した124名の学生の事前調査と事後調査の回答データによる量的分析と、質的インタビューに参加することになった11名の学生とのインタビューデータによる質的データ分析の両方を用いた。

### (1) LABS-III 回答結果

オンライン・リーダーシップ講座に参加する前と後とで、受講生のリーダーシップに対する認識に違いが生じたかどうかを調べるために、*t*検定を用いて、LABS-IIIのデータに事前調査結果と事後調査結果の間に統計的に

表 4 事前調査と事後調査の平均スコアの比較 (学生数 124)

測定方法 (思考別)	事前調査		事後調査				
	平均	SD	平均	SD	<i>t</i>	<i>p</i> 値	エフェクトサイズ
階層的思考	43.66	7.90	42.33	9.04	1.99	0.03	0.18
システムの 思考	57.33	5.18	58.83	5.98	-3.04	0.00	-0.27

(注) 事前調査と事後調査を比較する片側一対標本の *t* 検定の *p* 値

有意な差が存在するかどうかを調べたところ、両結果の間には、階層的思考尺度とシステムの思考尺度ともに統計的有意差があることが明らかになった(表4参照)。この結果は、リーダーシップ講座の受講を通して、学生の階層的思考に対する信念が弱まり、システムの思考に対する信念が強まったことを示している。

## (2) 参加者が描いたリーダーシップ・イメージのコーディング結果

回答者 124 人のうち 9 人が事前調査と事後調査においてリーダーシップ描画を提出しなかった。その結果、本研究では 115 組 230 枚の描画を収集し、分析した。表 5 は事前調査と事後調査で参加者が描いたリーダーシップ・イメージの 9 つのカテゴリーについて、度数、割合、差異を示したものである。

色数では、事前調査で 60%、事後調査で 55%と、ほとんどの回答者が単色を使用していた。次に事前調査で 62%、事後調査で 68%が、何らかの人物を描いていた。

事前調査では半数弱 (49%) の回答者が文字による説明を付与していたが、事後調査では 59%に上昇した。内訳としては、キャプションの付与 (39%)、文章説明の付与 (4%)、それら両方 (16%) である。キャプションを付与した描画は 29%から 39%へと 10%増加した。

事前調査では 29%しかなかった協力関係の表現が、事後調査では 64%に跳ね上がった。事前調査で目的を表現した描画は 20%しかなかったが、事後調査では 43%に増加した。特に一般的な目的を描いた生徒の割合は、事



前調査では17%であったが、事後調査では36%と、19%増加した。

事前調査では回答者の80%が一個人を単独のリーダーとして描写していたが、事後調査では46%に留まった。大半の回答者は、事前調査時(87%)、事後調査時(90%)ともに、点や円などのメタファーを含め、複数の人物を描写していた。また、事前調査では50%がリーダーを他の人物よりも大きく描いていたが、事後調査では31%のみに留まり、その割合は19%減少した。その代わり事後調査では53%の回答者がすべての人物をほぼ同じ大きさで描いていた。

最後に、事前調査結果と事後調査結果で8項目のコーディングに差異が生じた数をみると、92%の回答者が、8項目のうち少なくとも1項目で差異が生じており、リーダーシップのイメージについて違った描写の仕方をしていった。特に約半数の回答者(49%)は、8つのコーディング・カテゴリーのうち4つ以上のカテゴリーで、2つの時期で異なるリーダーシップ・イメージを描いていた。

### (3) 事前事後調査間の変化

LABS-III データの定量的結果ならびに参加者が描いたリーダーシップに関する描画のコーディング結果は、事前調査と事後調査の間にいくつかの重要な変化があることを示した。 $t$ 検定の結果、LABS-III のデータには事前調査と事後調査との間に統計的に有意な差が存在することが示された。具体的にはリーダーシップ講座を受講した後、学生たちの階層的思考への選好が減少し、システムの思考への選好が高まったことが示唆された。

リーダーシップ・イメージの描画のコーディング・データからも、事前事後の結果にいくつかの有意な違いが見られた。8つのコーディング・カテゴリーのうち、(a) 協力関係の表示、(b) 一個人としての単独のリーダーの描写、(c) 相対的な大きさの比較など、3つのカテゴリーで有意なシフト(30%以上の差)が生じた。

事前調査では29%の回答者しか協力関係についての表現をしていなかったのに対し、事後調査では63%の回答者が何らかの形で関係者間の協力関

表 5 リーダーシップに関する描画コーディング結果の一覧 (回答数 115)

#	カテゴリー	コーディング	事前調査		事後調査			
			頻度	%	頻度	%	差 (頻度)	差 (%)
1	色数	1: 単色のみ	69	60	63	55	-6	-5
		0: 複数の色を使用	46	40	52	45	6	5
2	対象	1: 人間のみ	71	62	78	68	7	6
		2: 人間以外の物体のみ	15	13	12	10	-3	-3
		3: 人間も、人間以外の物体も。	29	25	25	22	-4	-3
3	説明	0: どちらもなし	59	51	47	41	-12	-10
		1: キャプションのみ	33	29	45	39	12	10
		2: 文章のみ	6	5	5	4	-1	-1
		3: キャプションと文章の両方	17	15	18	16	1	1
4	協力関係の 表現	0: なし	82	71	42	37	-40	-35
		1: あり	33	29	73	63	40	35
5	目的	0: なし	92	80	65	57	-27	-23
		1: 一般目的	19	17	41	36	22	19
		2: 具体的な目的	4	3	9	8	5	4
6	一人の単独の リーダー	0: なし	23	20	62	54	39	34
		1: あり	92	80	53	46	-39	-34
7	複数人	0: なし	15	13	11	10	-4	-3
		1: あり	100	87	104	90	4	3
8	相対的な サイズ	0: 該当なし	18	16	17	15	-1	-1
		1: 他者よりもリーダーが大きい	57	50	21	18	-36	-31
		2: すべて同じようなサイズ	37	32	61	53	24	21
		3: 各種サイズ	2	2	15	13	13	11
		4: リーダーよりも他者が大きい	1	1	1	1	0	0
9	事前後で 生じた 変化の数	0			9	8		
		1			11	10		
		2			21	18		
		3			18	15		
		4			30	26		
		5			15	13		
		6			10	9		
		7			1	1		
		8			0	0		

(注) 頻度および%は、#9 以外で適用

係を描いていた。事前調査では回答者の大多数（80％）が一個人を単独のリーダーとして明確に表現していたが、事後調査ではその割合は半数以下（46％）に下がった。描写された人物の相対的な大きさの比較においても目に見える変化があった。事前調査では半数（50％）の回答者がリーダーを他の人よりも大きく描いていたが、事後調査ではその割合は18％に大幅に減少し、半数以上（53％）がすべての人をほぼ同じ大きさで描いていた。

これらの結果は、学生がリーダーシップに対して、階層的でなく、より協調的でシステムのイメージを描いていることを示唆している。この結果は、事後調査のLABS-IIIのデータで、階層的思考尺度が減少し、システムの思考尺度が増加したと一致している。

#### (4) 質的インタビュー結果

次に、学生のリーダーシップに対する理解とリーダーシップ講座受講後に生じた理解の変化についてより深く掘り下げるために、質的調査部分において、11人の学生との個別インタビューから得られた知見を紹介する。まず事前調査と事後調査のLABS-III尺度の結果とともに、11人の参加者について説明する。次にLABS-IIIの結果の変化によって分けられた3グループについて説明する。最後にそれぞれのグループを代表する事前調査と事後調査のリーダーシップ描写を、その変化に焦点を当てて紹介する。

#### (5) 質的インタビュー参加者のプロフィール

参加者の選出にあたっては、性別、学年、年齢、学部といった人口統計学的情報を用い、最大変動サンプリング法を採用した。11人の参加者のプロフィールは表6の通りである。

表6に記述した人口統計学的特性を、本調査に参加した学生の総集団と比較して調べるために、2つの標本 $t$ 検定を行いリーダーシップに関する階層的思考とシステムの思考の2つの集団（全サンプルと質的研究の11人の参加者）の平均値が一致しているかどうかを調べた結果、階層的思考とシステムの思考のいずれの尺度も、事前調査と事後調査の平均値に、 $p \leq 0.05$ の有意

表 6 面談参加者 11 名のプロフィール

	性別	学年	年齢	学部	階層的思考尺度			システムの思考尺度		
					事前	事後	差	事前	事後	差
A	M	3 年	20	商	46	45	-1	57	66	9
B	M	3 年	20	法律	47	48	1	55	64	9
C	M	3 年	21	経済	52	53	1	50	59	9
D	M	3 年	22	法律	53	46	-7	57	56	-1
E	M	4 年	22	法律	42	59	17	65	66	1
F	M	4 年	27	商	41	43	2	54	56	2
G	F	2 年	20	経済	41	35	-6	56	62	6
H	F	3 年	20	教育	41	51	10	51	61	10
I	F	3 年	20	法律	50	60	10	62	66	4
J	F	4 年	21	商	43	33	-10	50	52	2
K	F	4 年	21	経済	53	50	-3	63	64	1

水準で、両サンプルの間に有意差は見られなかった。

### (6) 面談参加者の 3 つのグループ分類

本研究の目的は、リーダーシップ講座受講を通じて、受講生がリーダーシップのポスト産業モデル (Rost, 1991) に対する理解をどのように形成したかを理解することであった。リーダーシップのポスト産業モデルは、LABS-III のシステムの思考尺度 (Wielkiewicz, 2000, 2002) と一致しているため、面談参加者間のシステムの思考尺度の変化に特に注目し、次に述べるように 11 名の面談者を 3 グループに分類した。事前調査でシステムの思考尺度の平均点を下回った参加者は 11 名中 8 名 (A、B、C、D、F、G、H、J) であった。そのうち 3 人 (D、F、J) は、システムの思考尺度の変化はわずかであり、事後調査でも平均値を下回ったままであった。一方残りの 5 人 (A、B、C、G、H) は、事後調査でシステムの思考尺度が有意に上昇した。残りの参加者 (すなわち、E、I、K) は、事前調査時において既にシステムの思考尺度

表7 面談参加者の3つのプロフィール・グループ

#	プロフィール・グループの説明	参加者
1	事前事後調査ともにSTが平均値を下回っていたグループ	D、F、J
2	STが平均値以下から平均値以上に大きく変化したグループ	A、B、C、G、H
3	事前事後調査ともにSTが平均値を上回っていたグループ	E、I、K

(注) STはシステムの思考尺度を意味する。

が平均値を大幅に上回り、事後調査でも高スコアを維持していた。表7は11人の面談参加者をシステムの思考尺度の変化と傾向に基づいて振り分けられた3グループの概要である。

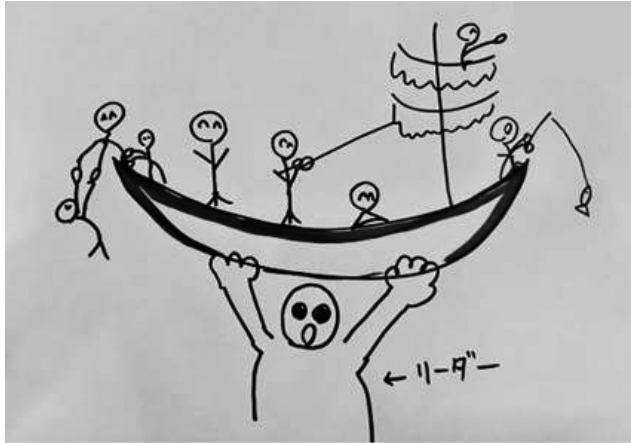
### ①グループ1

このグループの参加者は、事前調査でシステムの思考尺度の平均点を下回り、リーダーシップ講座受講後もシステムの思考尺度の平均点を下回ったままであった。本稿ではこのグループを代表する事例として参加者Dのリーダーシップ描画の変化を紹介する。

参加者Dは、法学を専攻する大学3年生(22歳、男性)である。彼は受講前、リーダーにはカリスマ性が必要だと考えていたが、自分にはその資質がないと思っていたため、リーダーとしての自信がなかった。彼は将来学校の教師になりたいという夢を持っていたため、教師になったときに授業を運営するために必要なリーダーシップを身につけたいと思い、リーダーシップ基礎講座を受講することにした。彼のLABS-IIIスコアは事前と事後で、垂直的思考尺度は大きく(7ポイント)減少したが、システムの思考尺度は低いままで変化がなかった。

事前調査時に参加者Dが描いたリーダーシップのイメージ(図2)は、船全体を陰で支える人物だった。面談データによると、その人物はリーダーを意味する。裏方に描かれたリーダーの支えのおかげで、船員は皆、リーダーの努力に気づかず、有意義で幸せな生活を送ることができる。この描画は、リーダーの集団への貢献の大きさを示していた。

図2 事前調査時に参加者 D が描いたリーダーシップ像



事後調査において、彼はリーダーシップと権威を区別していると語っていた。彼は今回、一個人を単独のリーダーとして示さず、かわりに権威者を明示した(図3)。描画の一番下に描かれている人物が進むべき方向の決定をする責任を負う権威者である。しかし今回は、他の人々が、その権威者に様々な提案や提言をすることで、各々リーダーシップを発揮していた。例えば、木の上にいる人は、上の方向に進みなければボートが必要だと権威者に提案している。参加者 D は本講座受講を通じて、権威者が明確な解決策のない予測不可能な困難な課題に直面したときに権威者が単独で意思決定することには限界があることに気づき、他のメンバーからの助言を参考にすることの重要性を学んだとのことであった。彼のリーダー／権威者の関心は、グループを単独で支援することから、グループから助言を得て進めていくことへとシフトした。このシフトは、彼がリーダーシップをより協力的に考えるようになったことを示唆している。しかし彼の焦点の中心は依然として権威者個人にあった。参加者 D のシステムの思考尺度が、特に階層的思考尺度と比較すると、事後調査の時点でも比較的低いままであったのは、この一個人への焦点によるものであると考えられる。

図3 参加者Dが調査後に描いたリーダーシップ像



## ②グループ2

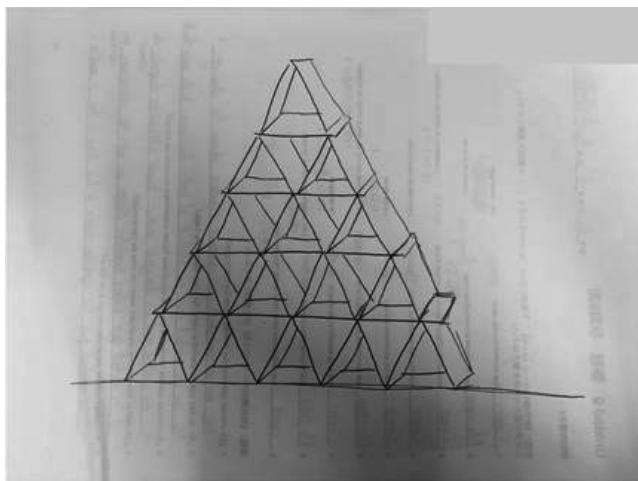
このグループは事前調査ではシステムの思考尺度が平均値を下回っていたが、事後調査では平均値を超えて大きく上昇したグループである。グループ2は最も大きな構成員を擁するグループで5人の参加者（A、B、C、G、H）が含まれていた。本稿ではこのグループから参加者Aのリーダーシップ描画の変化を紹介する。

参加者Aは男性、3年生、20歳、商学専攻で、強豪高校野球チームのコーチを務めていた。リーダーシップ講座を受講しようと思った動機は、自分のリーダーシップ・スキルを向上させ、コーチとしてチームにより影響力を与えられるようになりたかったからである。彼のLABS-IIIスコアは事前と事後で垂直的思考尺度にはほとんど変化がなかったが、システムの思考尺度は大きく（9ポイント）上昇した。

事前調査時で参加者Aはリーダーシップをカードの山として階層的に描いていた（図4）。彼は面談で、リーダーシップとはメンバー全員がうまく協力することに意義があると述べていた。一人でも協力者が欠けるとシステム全体が崩壊してしまう。

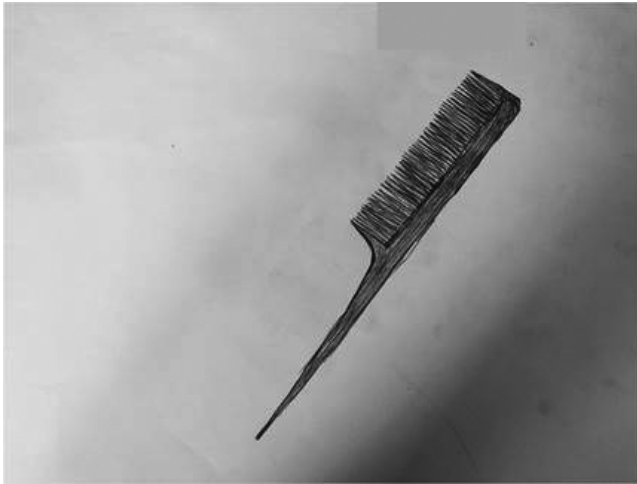


図 4 事前調査時に参加者 A が描いたリーダーシップ像



一方、事後調査において彼はリーダーシップを櫛で表現した(図5)。授業でコーチング・スキルを学んだ後、自分のチームの選手にそのスキルを使って実験し、選手へのフィードバックの仕方を変えたそうである。以前は選手がミスをしたときに、非難したり批判したりする傾向があったが、本講座受講後は選手のミスを批判するのではなく、かわりに選手に質問するようになったという。例えば選手がミスをした時に「今の自分のパフォーマンスについてどう思う?」とか「自分のパフォーマンスについてどう感じる?」と質問するようにしたところ、選手とのコミュニケーションが円滑になり、より生産的な対話ができるようになったことに気づいたようだ。参加者 A は、この発見をイメージに描き出すために比喻表現を使い櫛として描いた。彼は、コミュニケーション・スタイルを変えることで、もつれた髪をきれいとこしたような気がすると表現していた。面談では「受講前はリーダーシップについて抽象的なイメージを持っていたが、実際に道具や手段として使ってみると、リーダーシップがどういうものかがよくわかった。リーダーシップは私にとって櫛のような具体的なツールだと思うようになった。」と述べてい

図5 参加者Aが調査後に描いたリーダーシップ像



た。この新しい描画は、彼がリーダーシップについてシステムの思考の概念を高いレベルで内面化していることを示している。

### ③グループ3

最後のグループは、事前調査時に既にシステムの思考尺度が平均値よりはるかに高く、受講後も高い得点を維持していたグループ（E、I、K）である。本稿ではこのグループから参加者Iのリーダーシップ描画の変化を紹介する。

参加者Iは20歳の女性で、法学を専攻する3年生であった。参加者Iは面談で、大学に入学する前にすでに、小学校の生徒会長、中学校の生徒会副会長、高校の英語クラブのキャプテンなど、いくつかのリーダーシップを発揮する役職に就いていたことを明かした。彼女はそれまでリーダーシップの肩書きや役職を得ることばかりに目を向けていたことに気づき、自分のリーダーシップがやや独裁的であったと感じるようになったそうである。そうした反省をもとに、大学に進学した後は、他人の意見に注意を払うことに注力していたが、他人の意見を気にし過ぎるようになったあまり、逆に自信を

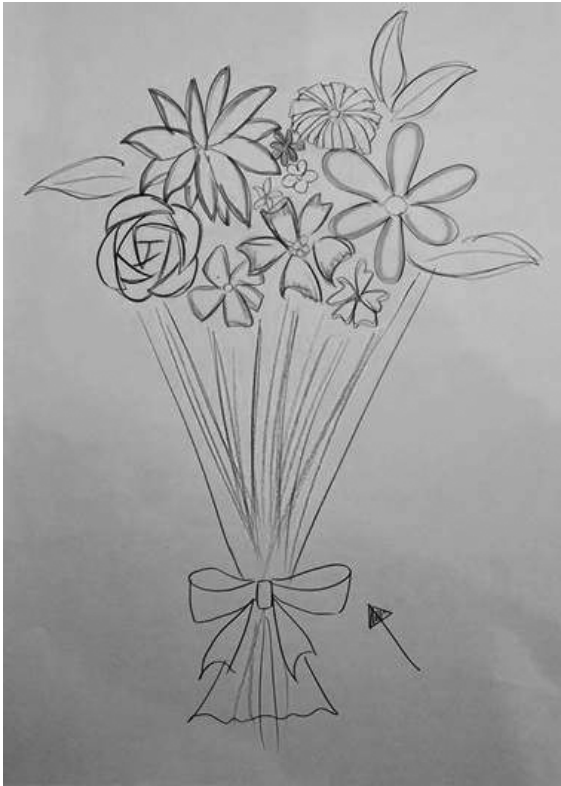
持って自分の意見を述べることをためらうようになった自分に気づいていた。そのため、単にグループの一員であることと、グループのリーダーであることのバランスを探り、自分の役割や肩書きに関係なく、グループの中でより効率的に機能できるようになりたいと考え、リーダーシップ講座を受講することにしたそうである。彼女の LABS-III スコアは事前事後でシステムの思考尺度は非常に高いままで推移した一方、階層的思考尺度は大きく (10 ポイント) 上昇した。

事前調査で参加者 I は様々な花のブーケとリボンを描いた (図 6 参照)。彼女は、リボンはリーダーシップの比喩だと説明した。それは、リーダーシップがさまざまな才能を結びつけることと関係があることを象徴していた。

事後調査で彼女は微妙に違った表現でリーダーシップを描いていた。事前調査で描いた絵に、相手と手という 2 つの要素を加えた。リーダーシップ講座を受講した後も、リーダーにとって複数の才能を束ねてチーム全体のパフォーマンスを上げることは重要だとの認識は変わらなかったが、それだけでは十分ではないと考えるようになった。本講座受講を通して彼女は、リーダーシップとは集団をまとめるだけでなく、共有された目的を達成するためにメンバー全員の長所を引き立たせて輝かせることだと考えるようになった。それを表現するために、以前の描画に、目的を共有することを表す相手と、目的を達成するためにメンバー全員を団結させるために率先して行動することを示すリーダー自身の手 2 つの要素を加えた (図 7)。また、花束を持っているのは自分自身であると述べていた。彼女はリーダーシップ講座を受講したことで、リーダーシップに対してより積極的になれたそうである。そして自分のリーダーシップ・イメージの変化を明確に表現できたことをとても喜んでいて。面談で彼女はこう語っている：

今回のサーベイで印象に残ったことのひとつに、自分のリーダーシップのイメージを描いてくださいと言われたのだが、アンケートの前後で私の絵が変わったところがあります。最初に描いた絵は、一本のリボンで何種類もの花を束ねている花束でした。その絵を最初に描いた

図6 参加者Iが事前調査時に描いたリーダーシップ像



のは、リーダーシップとは様々な個性を束ねることであり、花が個性だとすれば、リーダーシップとは個性を束ねることだと思ったからです。そしてリーダーシップ基礎の授業を通して、最後に描いた絵も花束でした。しかし今回は、花束を人が持っている絵を描きました。なぜなら、リーダーシップとは人をまとめるだけでなく、目的や目標を持つことだと気づいたからです。そして、その目標が相手であれば、チームは一人一人の個性を輝かせつつも、その共通の目標に向かって団結して進んでいくことが重要だと思うようになりました。それをこ

図7 参加者Iが調査後に描いたリーダーシップ像



のような絵として表現できたことが、とても嬉しいです。

このコメントから、彼女はリーダーシップ基礎講座受講を通して、自らのリーダーシップ概念について、より明確なイメージを確立していった様子が伺える。

## 調査結果の総括

本研究の目的は、オンライン・リーダーシップ講座を受講した大学生が、リーダーシップのポスト産業モデルに対する理解をどのように形成したかを理解することであった。この混合法研究は、量的・質的調査結果の分析と、両調査結果の比較から、いくつかの重要な発見をもたらした。

第一に、アンケート調査の結果、リーダーシップ講座の受講生は、全体として階層的思考尺度によって測定されるリーダーシップの階層的アプローチに対する意識が低下し、受講後はシステムの思考尺度によって測定されるリーダーシップのシステム型アプローチに対する意識が高まったことが示された。この結果は、学生たちが、よりポスト産業的なリーダーシップ・モデルを拒否するのではなく、むしろ受け入れていることを示している。この結果は、高等教育におけるリーダーシップ教育が、参加者のリーダーシップに関する考え方を変える可能性を示した米国の他の文献結果と一致している（Cress 他、2001年；Dunn 他、2016年；Fischer 他、2015年；Ho & Odom, 2015年）。例えば Ho and Odom (2015) は、リーダーシップ講座を受講することが、学生のリーダーシップ・マインドセットに影響を与えることを明らかにしている。学生がリーダーシップ講座を受講する回数が増えるほど、その学生はリーダーシップ・マインドセットを階層的視点からシステムの視点にシフトする可能性が高くなることを明らかにしている。

第二に、学生が描いたリーダーシップ・イメージのコーディング結果は、この第一の結果を補強するものであった。例えば、多くの学生が、事前調査と事後調査とでリーダーシップについて異なるイメージを描いていた。約半数の学生が、8つのコーディング・カテゴリーのうち4つ以上のカテゴリーで表現を変えて描写した。また、事前調査で描いた絵では約8割の学生が一個人を単独のリーダーとして描いていたが、事後調査ではその割合は半数以下（46%）に留まった。またリーダーと他の人々との相対的な大きさの比較では、事前調査では50%の学生がリーダーを他の人々よりも大きく描いていたが、事後調査ではその割合は18%に激減した。また、協働や目的につ

いての表記については、事前調査時よりも事後調査時の方がはるかに強調されていた。このような描画の変化はリーダーシップ基礎講座を受講することによって学生たちがリーダーシップに対する認識を変化させ、よりポスト産業型のリーダーシップのあり方を身につけたことを示している。

第三に、リーダーシップ基礎講座の受講生 11 人に対するインタビューの質的分析から、システムの思考尺度のシフトという観点から、3つの異なるグループが特定された。質的データでは、受講者が作成したリーダーシップに関する描画を2つの期間で比較することで、少なくとも調査対象となった11人の受講生が、講座受講を通してリーダーシップに関する理解を具体的にどのように変化させたかが明確になった。

## まとめ

本研究は、オンライン・リーダーシップ講座が学生のリーダーシップに対する概念に与える影響を探った日本において先駆的な実証研究である。本研究により、オンライン・リーダーシップ講座の受講期間中に、多くの学生がリーダーシップに対する概念をより体系的なポスト産業時代に相応しいものへと変化させたことが明らかになった。数多くの複雑な課題に直面する日本において、これからの世代に相応しいリーダーシップの開発に対する要求が高まっていることを考慮すると、本研究の結果が、日本の高等教育におけるリーダーシップ教育の意義とその学問的正当性に貢献することを願っている。尚、本稿は包括検証調査 (Watanabe, 2022) の一部であるため、より詳細の調査結果については、そちらを参照して頂きたい。

今から9年程前に、田村先生から「日本でも欧米に負けない本格的なリーダーシップ教育を提供したいので、協力してほしい。」とお声掛けを頂いてから、リーダーシップ講座の設計と実施、その効果検証、そして世界最先端のリーダーシップについての日本への紹介等、様々な形でリーダーシップ教育の確立にご協力させて頂いた。リーダーシップのような実践知の修得が求められる領域を、理論知の開拓と提供に重点を置く高等教育機関で実施する



ことには、どうしても構造的に無理が生じがちである。リーダーシップ教育の世界最先端と言える米国においてさえ、リーダーシップ教育とその研究は、傍流的な位置付けになっている場合が多い。そうした状況下で、田村次朗先生が慶應義塾大学でリーダーシップ教育の確立に取り組み、ここまでの実績を上げられたことに対して、尊敬の念を禁じ得ない。そしてそうした先駆的な取り組みに関わらせて頂く機会を得たことに感謝の念で一杯である。これを礎に、日本の高等教育においてリーダーシップ教育がますます発展し、希望と平和に満ちた新しい日本、そして新しい世界に貢献する次世代が数多く生まれていくことを心より願っている。

## 参考文献

- Avolio, B. J., Walumbwa, F., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, *60*, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Ayman-Nolley, S., & Ayman, R. (2005). Children's implicit theories of leadership. In B. Schyns & J. R. Meindl (Eds.), *The leadership horizon series: Implicit leadership theories—Essays and explorations* (pp. 227-274). Information Age.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, *6*, 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Chong, S., Djurdjevic, E., & Johnson, R. E. (2017). Implicit measures for leadership research. In B. Schyns, R. J. Hall, & P. Neves (Eds.), *Handbook of methods in leadership research* (pp. 13-47). Edward Elgar.
- Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of a college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, *42*(1), 15-27. <https://psycnet.apa.org/record/2001-16133-002>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1988). Triangulation. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 511-513).

Pergamon Press.

- Dunn, A. L., Ho, S. P., Odom, S. F., & Perdue, E. R. (2016). Influence of formal academic leadership programs on undergraduates' leadership mindset: An assessment of a corps of cadets program. *Journal of Leadership Education*, 15(4), 57-74. <https://doi.org/10.12806/V15/I4/R5>
- Eden, D., & Leviatan, U. (1975). Implicit leadership theory as a determinant of the factor structure underlying supervisory behavior scales. *Journal of Applied Psychology*, 60(6), 736-741. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.60.6.736>
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2004). Implicit leadership theories in applied settings: Factor structure, generalizability, and stability over time. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 293-310. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.2.293>
- Fischer, D. V., Wielkiewicz, R. M., Stelzner, S. P., Overland, M., & Meuwissen, A. S. (2015). Changes in leadership attitudes and beliefs associated with the college experience: A longitudinal study. *Journal of Leadership Education*, 14(1), 14-32. <https://doi.org/10.12806/V14/I1/R2>
- Franco, E. G. (2020). *The global risks report 2020*. World Economic Forum.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Harvard University Press.
- Ho, S. P., & Odom, S. F. (2015). Mindsets of leadership education undergraduates: An approach to program assessment. *Journal of Leadership Education*, 14(1), 92-106. <https://doi.org/10.12806/V14/I1/R6>
- House, R., Javidan, M., Hanges, P., & Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37, 3-10. [https://doi.org/10.1016/S1090-9516\(01\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S1090-9516(01)00069-4)
- International Leadership Association. (2020). *Leadership program directory*. <http://www.ila-net.org/resources/lpd/index.htm>
- 泉谷道子・安野舞子. (2016). 日本人大学生のリーダーシップ・アイデンティティ発達過程の探究. 産業・組織心理学研究, 30(1), 59-69. [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jaiop/30/1/30\\_59/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jaiop/30/1/30_59/_pdf)
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longersbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46(6), 593-611. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0061>

- Lachance, J. A., & Oxendine, J. S. (2015). Redefining leadership education in graduate public health programs: Prioritization, focus, and guiding principles. *American Journal of Public Health, 105*, S60-S64. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302463>
- Leskiw, S. L., & Singh, P. (2007). Leadership development: Learning from best practices. *Leadership and Organization Development Journal, 28*(5), 444-464. <https://doi.org/10.1108/01437730710761742>
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings* (3rd ed.). Wadsworth.
- Lumpkin, A., & Achen, R. M. (2019). Leadership education: Assessment of learning in a sport leadership course. *Journal of Leadership Education, 18*(2), 95-108. <https://doi.org/10.12806/V18/I2/R7>
- 経済産業省 . (2006). 人生 100 年時代の社会人基礎力 . <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>
- 文部科学省 . (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)
- 文部科学省 . (2012). 新たな未来を気づくための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (答申). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)
- 文部科学省 . (2018). 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm)
- 中原淳・高橋俊之・館野泰一 . (2018). リーダーシップ教育のフロンティア 実践編 . 北大路出版 .
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Praeger.
- Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership Studies, 1*(1), 91-110. <https://doi.org/10.1177/107179199300100109>
- Rottmann, C., Reeve, D. W., Sacks, R., & Klassen, M. (2016). An intersubjective analysis of engineering leadership across organizational locations: Implications for higher education. *Canadian Journal of Higher Education, 46*(4), 146-173. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i4.186198>
- Schyns, B., Kiefer, T., Kerschreiter, R., & Tymon, A. (2011). Teaching implicit leadership theories to develop leaders and leadership: How and why it can

- make a difference. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3), 397-408. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0015>
- Schyns, B., Tymon, A., Kiefer, T., & Kerschreiter, R. (2012). New ways to leadership development: A picture paints a thousand words. *Management Learning*, 44(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1350507612456499>
- Senge, P., Hamilton, H., & Kania, J. (2015). The dawn of system leadership. *Stanford Social Innovation Review*, 13(1), 27-33.
- 田村次朗・渡邊竜介. (2020). コロナ禍で複雑化する課題に適応できるリーダーシップ力の育成：オンライン教育におけるティーチングアシスタントの学びと貢献. *説得交渉学研究*, 12, 1-16. <https://ci.nii.ac.jp/naid/40022456929/>
- 田村次朗・渡邊竜介・渡邊理佐子. (2019). 日本の大学におけるリーダーシップ基礎教育の科学的効果検証：ハーバード大学ロバート・キーガン教授の成人発達理論の視点から. *法学研究*, 92(3), 1-29. [https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara\\_id=AN00224504-20190328-0001&ml\\_lang=ja](https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00224504-20190328-0001&ml_lang=ja)
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 101-119). SAGE Publications.
- Thompson, M. D. (2013). Student leadership development and orientation: Contributing resources within the liberal arts. *American Journal of Education Research* 1(1): 1-6. <https://doi.org/10.12691/education-1-1-1>
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 298-318. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002>
- Ward, J., & Shortt, H. (2012). Evaluation in management education: A visual approach to drawing out emotion in student learning. *Management Learning*, 44(5), 435-452. <https://doi.org/10.1177/1350507612459169>
- Watanabe, R. (2022). *Exploring the Impact of an Online Leadership Course on Japanese Undergraduate Students' Conceptions of Leadership*. Doctoral dissertation, University of San Diego. <https://doi.org/10.22371/05.2022.011>
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. SAGE Publications.

- Wielkiewicz, R. M. (2000). The leadership attitudes and beliefs scale: An instrument for evaluating college students' thinking about leadership and organizations. *Journal of College Student Development, 41*(3), 335-346. <https://doi.org/10.1037/t00406-000>
- Wielkiewicz, R. M. (2002). Validity of the leadership attitudes and beliefs scale: Relationships with personality, communal orientation, and social desirability. *Journal of College Student Development, 43*(1), 108-118. <https://psycnet.apa.org/record/2002-17954-006>