

アクション・ラーニングを取り入れた授業が
女子大学生のリーダーシップ開発に及ぼす効果

The effects of incorporating action learning into classes
on the leadership development of women's university students

共立女子大学 ビジネス学部
森 理宇子
Kyoritsu Women's University
Riuko MORI

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of engaging in action learning with a learning support advisory group consisting of working adults and senior students from other universities in a first-year women's university class on the students' leadership development. Three action learning sessions were conducted with the learning support advisory group while attending an intensive half-day lecture. A questionnaire survey of 117 participants before and after the class showed that, of the three minimum leadership elements, setting an example, enabling others improved. In addition, self-understanding, active social involvement, questioning, and problem-solving skills, which are skills and abilities related to the exercise of leadership, were improved. To understand how these changes occurred, I examined data from interviews with the participants. The results suggest that the participation of the learning support advisory group and the rules and practical methods of the action learning may have increased the students' awareness of class participation and leadership skills. In particular, the influence of questions was significant, and an increase in the amount of questioning was strongly associated with improved leadership. These results suggest the effectiveness of action learning with a learning support advisory group in a first-year women's university class.

キーワード: リーダーシップ アクション・ラーニング 質問会議 女子大学生

1. 問題と目的

日本の大学教育では、文部科学省が 2008 年に策定した学士課程共通の学習成果として各専攻分野を通じて培う学士力の態度・志向性にチームワーク、リーダーシップが挙げられて (文部科学省, 2008)、リーダーシップ開発への取り組みが注目されている。

米国のリーダーシップ開発研究では Murphy and Johnson (2011)により、リーダーシップ体験の初期経験が将来のリーダーシップ育成の土台を作り、若いうちほどより大きな能力開発が可能であることが示唆されている。また、大学教育で行われるリーダーシップ開発は、将来にわたって大きな影響を与えるため、重要であると論じられている (Komives & Sowcik, 2020; Murphy & Johnson, 2011)。

しかしながら、女子大学生のリーダーシップについては、男性的なリーダーシップの伝統的概念が残っており、リーダーシップ開発に障壁をもたらし続けている (Archard, 2012; Archard, 2013)。Archard (2012) や Murphy and Johnson (2011)は、10 代の女子にリーダーシップ開発の機会を与えることは大変重要であるが、女子は男子とは対照的に社会や文化的な影響を受けてリーダーシップの発揮を期待されることや賞賛されることが少ないため、自らをリーダーシップの担い手とみなす傾向が弱いと論じている。

これらの知見から大学におけるリーダーシップ開発は重要であるが、女子大学生のリーダーシップ開発は難しいことが分かる。

そこで本研究では、女子大学生のリーダーシップ開発に有効な手法を検討することを目的とする。

2. 先行研究

2.1. 日本の大学におけるリーダーシップ開発

大学生のリーダーシップ開発では、カリキュラムの内容によってリーダーシップ能力の向上の度合いに大きな違いを生み、学生自身の自己認識やリーダーシップに大きな影響を与えることが実証されている。とりわけ長期のリーダーシップ開発は影響が大きい

(Dugan & Komives, 2010)。日本の女子大学の 1 年生は、大学教育においてどのようなリーダーシップ開発授業を受けているのだろうか。まずは、現在注目されている日本の大学における新しいリーダーシップ開発について概観する。

近年の日本の大学教育では、2006 年にスタートした全員発揮のリーダーシップまたは権限によらないリーダーシップを掲げて、経験学習サイクルを用い、アクティブ・ラーニングを実践する新しいリーダーシップ開発が注目されている (館野・高橋, 2018)。その教育実践は全国の大学に急速に拡大し、女子大学では 2017 年度から、共立女子大学、甲南女子大学、2020 年度から園田学園女子大学、2021 年度から金城学院大学の 4 女子大学で新しいリーダーシップ開発が実施されている (日向野, 2022)。最も大規模にリーダーシップ開発の授業が展開されている共立女子大学では、2020 年度に新設されたビジネス学部において、1~2 年次に延べ 15 クラスでリーダーシップ開発 3 科目を必修としている。

全員発揮のリーダーシップまたは権限によらないリーダーシップは、従来の特定の人が権限のあるリーダーとなってグループを引っ張っていくのではなく、そこに参加する一人ひとりがグループの成果目標を達成するために、権限を持たないままリーダーシップを発揮することである（日向野, 2018）。権限を持たない人がリーダーシップを発揮するには態度やスキルが重要であるが、これは本人に習得したいという意識があれば、誰でも身に付けることができる。権限によらないリーダーシップの発揮には、①目標設定・共有 ②率先垂範 ③相互支援のリーダーシップ最小 3 要素が必要である。学生はこれらを指針にして実践し、リーダーシップを身に付けることができる。この 3 要素は、Kouzes and Posner (2012)のリーダーシップの 5 大要素を大学生のリーダーシップ開発のために変革的リーダーシップの方向性で簡略化したものである（日向野, 2022）。

また、経験学習サイクルとは、具体的経験、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験のサイクルを回すこと（Kolb, 1984）である。コルブの経験学習サイクルは、デューイの学習理論に基づき、実践的なモデルとして利用可能な循環論に単純化し、普及したものである。1990年代以降の経験学習の領域において、Kolb(1984)の経験学習理論は、経験からどのように学ぶかに関する最も広範な理論の一つであり、教育、心理学、医学、看護学、一般的なマネジメント、コンピュータサイエンス、会計学、法学など、多くの専門分野で幅広い影響力を発揮し続けている（Yamazaki & Kayes, 2004）。

大学生のリーダーシップ開発のプロセスにおいては、経験学習サイクルを回すことにより、リーダーシップの学びが深まる。また、リーダーシップは対人関係で起きるため、他者と効果的に関わるための基盤として自己理解は欠かせない。リーダーシップの学びの基盤となるものは自己理解や他者理解である。（Komives, Lucas, & McMahon, 2013）。すなわち経験学習サイクルを回して自己理解と他者理解が促進されることにより、リーダーシップ開発が実現される。

2.2. 女性のリーダーシップの特徴

次に、女性や女子大学生のリーダーシップに関係する特徴を考える。

性差の検討のためにリーダーシップ・スタイルの次元として、課題志向的-対人志向的次元と民主的-専制的次元を取り上げる。課題志向的スタイルとは、メンバーの役割やタスクを明確にすることによって目標達成に導く行動スタイルであり、対人志向的スタイルとはメンバーの考えを尊重し、気持ちに配慮し、リーダーとメンバーの間に相互信頼を構築するような行動スタイルを示す（Robbins, 2005）。また、民主的スタイルとはグループの方針をメンバーの議論によって決定し、議論の際の助言や促進を行うものであり、専制的スタイルとはグループ活動のすべてをリーダーが決定し、指示するものである。民主的スタイルと専制的スタイルは背反的な関係として捉えられる（山口, 2007）。これらの次元のうち、とりわけ課題志向的-対人志向的次元については、性ステレオタイプ的な見地から、性差の有無が検討されてきた。Eagly and Johnson (1990)は、課題志向-対人志向の次元における男性

性=作動性 (agency)、女性性=共同性(communion)という性ステレオタイプの性差を分析した。その結果、学生を被験者とする実験室研究やリーダーではない人々のリーダーシップ・スタイルを評価した研究では、性差が比較的大きいことが実証された。すなわち、男性は課題志向的で女性是对人志向的であった。また、民主的-専制的の次元では、明確な性ステレオタイプの性差が認められ、女性は民主的、男性は専制的であった。民主的-専制的次元に認められる一貫した性差について、Eagly et al.(1990)は、女性の民主的スタイルは他者の感情理解などの女性のソーシャル・スキルの高さを反映しているが、女性のリーダーシップ能力に対する根強い偏見のために、女性が専制的・権威主義的なスタイルをとることが不利であるため、民主的スタイルをとらざるを得ないのではないかと解釈している。

女子大学の学生のリーダーシップの特徴について、Iwaki, Mori, and Arai (2021) は、異なる意見を出すことへの抵抗感があることを挙げている。また、グループ討議で口火を切ることや率先して行動することにも消極的である。加えて、共感度が高いことが特徴である。さらに、岩城(2022)は、大学 1 年生の女子は自己理解が不足していることや自信を持っていないことを指摘している。

これらの研究から、女性はリーダーシップ発揮の際に、グループ内の対人関係に配慮し、相互信頼を創り出すような行動スタイルをとることやグループの方針を討議によって決定し、討議の際の助言や促進を行う傾向があることが分かる。また、女子大学生は自信をもてないことによりグループ活動に消極的な傾向もある。

2.3. 女子大学生のリーダーシップ開発

女性や女子大学生のリーダーシップの特徴の研究を踏まえて、女子大学生とりわけ大学 1 年生のリーダーシップ開発に適している手法を検討する。

Eva et al.,(2021)は、10 代の女子のリーダーシップ開発に関連する 108 の学術論文 (2000 年～2019 年) をレビューして、高等教育における女子学生のリーダーシップ開発について具体的な提言をしている。①スキルを習得したうえで、教室外でのリーダーシップ実践の場をつくる。②アクション・ラーニングや振り返りやフィードバックを取り入れた体験学習を行う。③産業界や地域団体と連携しプログラムを実施する。④女性対象のプログラムでは安全な空間を提供する。の 4 つである。③に該当する他の組織などとの連携に関して McCauley, Derue, Yost, and Taylor (2013)は、リーダーシップ開発のための人脈の重要性を指摘し、「学習支援顧問団 (Learning support advisory group)」を設けることを提言している。学生であれば、教員、職員、先輩、学習アシスタントの学生、信頼する友人など大学内の支援者に加えて、企業や地域などで活躍する社会人、家族などが含まれると考えられる。また、米国の女子高校生を対象にした研究ではあるが、Denner, Meyer, and Bean (2005)は質的データを分析し、リーダーシップ開発プログラムの設計と運営に関して、①さまざまなリーダーシップ・スタイルを認める。②すべての声を聞く方法を作る。③敬意をもって意見をぶつけ合う規範を作る。の 3 つが重要な要素であると示唆して

いる。

これらの研究から、女子大学生のリーダーシップ開発には、基本的なスキルを習得したうえで、安全性が確保された環境を整え、学習支援顧問団として社会人なども加えた体験学習を行うことが効果的であると言える。

さらに、女子学生のリーダーシップの特徴の一つはグループ内での対人関係を重視し、メンバーと協力して問題解決し目標達成を実現することであるが、このようなリーダーシップの発揮は、協働的リーダーシップと呼ばれている。Raelin (2006)は、協働的リーダーシップ開発を促進するためにアクション・ラーニングを活用することを提言している。

日本の女子大学では共立女子大学の他に、金城学院大学、甲南女子大学において、アクション・ラーニングが授業で実施されている。アクション・ラーニングは、日本では質問会議として広がりを見せている。質問会議は、マーコードのアクション・ラーニング・セッションをもとに開発された手法である。金城学院大学の2023年度「WLIC(女性リーダーシップ科目)」のシラバスの到達目標には「女性ならではのリーダーシップを身につけている」と記されて、全15回で質問会議が実施されている。また、甲南女子大学の「リーダーシップ開発Ⅰ」「リーダーシップ開発Ⅱ」の科目のシラバスには、全員発揮のリーダーシップが目標とされて、全15回の授業のうち「リーダーシップ開発Ⅰ」で1回、「リーダーシップ開発Ⅱ」で2回の授業において質問会議が実施されている。

以上の知見から、女子大学生のリーダーシップ開発に適した手法の一つとして、学生支援顧問団に社会人が参加するアクション・ラーニングを取り入れた授業が考えられる。

2.4. アクション・ラーニング

アクション・ラーニングは、小グループによる質問中心の話し合いや振り返りの場を設けて、現実を抱える問題を解決する手法である。アクション・ラーニング・コーチと呼ばれるファシリテーターを設定し、現実の問題を解決するために4~8人程度で60分程度の質問によるセッションが行われる。質問中心で行うことと、振り返りを行うことが基本的なルールとして定められて、参加者は質問されなければ発言できないルールに従い、アクション・ラーニング・コーチが介入した際にはいつでも振り返りの時間が設定される。質問で行うことやいつでも振り返りを行うという特徴的なルールによって、リーダーシップの基盤となる、質問力、傾聴力、共感力、思考力、フレーム打破力が開発される(清宮, 2008)。

Raelin (2006)によれば、アクション・ラーニングの質問には3つの特徴がある。第一に、自身の利己的な判断が入らない純粋な好奇心による質問が奨励される。第二に、メンバーは質問によって批判的な視点からも自身の考えを捉えて新しい考えを受け入れることができるようになる。第三に、相互に質問を繰り返すことによって、これまで考えたことのない解決策が得られるかもしれないという期待を持つようになり、自分の考え方への執着から解放される。さらに、参加者は互いに質問し合う中で、互いの個人的な経験にも質

問を広げて認識を深めていく。また、アクション・ラーニングを進めるに従い、セッションが個人を超えた集団的なプロセスであることを知り、グループのメンバー全員がグループの決定や行動に相互に責任を持つようになるため、グループ全体が共に学ぶようになる (Marquardt, 1999)。アクション・ラーニングの質問中心のルールは質問力を向上させるだけでなく、自身の思考の枠組みを変えて新たな問題解決の方法を知ることにもつながる。加えて、積極的に他者と関わろうとする意識の変化が起こり、他者の存在をより深く認識して関係を構築するようになり、他者との関係に変化が起こると考えられる。

また、DeRue, Nahrgang, Hollenbeck, and Workman (2012) は、経験学習型のリーダーシップ開発では構造的な振り返りがリーダーシップ開発に有効であることを明らかにしている。アクション・ラーニングでは一般的な会議では行われないセッションの途中の振り返りのルールによって、全員がリーダーシップを発揮できるようになる。また、アクティブ・ラーニングによる同時進行かつ集団的な振り返りは、リーダーシップを強化する (Marquardt, 1999)。

さらに、アクション・ラーニングでは規範が設けられて、メンバーは全員が平等であり、相互に尊重し、自分の意見を明確に表明する必要がある (Marquardt et al., 2018)。Hirose (2022) によれば、アクション・ラーニングでは日本的な年功序列や階層を重視するマインドセットやハイコンテクストの文化から解放されて、メンバー全員が質問をしやすいう状態が作られる。日本の会議では他の人と異なる質問や明確な意見の表明は躊躇されるが、アクション・ラーニングでは心理的安全性が保たれて、メンバーが自分の内面を見つめ、自身の意見を率直に伝えることができる。アクション・ラーニングの規範に従ってセッションを進めることで、様々な視点から質問し合うことができ思考が深まる。

女性はリーダーシップ発揮の際に、対人志向的スタイルや民主的スタイルをとる (Eagly et al., 1990) ことが明らかにされている。また、女子大学生は自信をもてないことなどによりグループ活動に消極的な傾向もある。アクション・ラーニングでは自分の意見を明確に表明することや年齢や序列などの階層に関係なく発言できる仕組みが整えられているため、女子大学生も発言しやすくなると考えられる。さらに、振り返りやフィードバックがフレームワークとして組み込まれており、自己理解や他者理解が促進されやすい。

以上の知見から、アクション・ラーニングを行うことにより、自己理解や他者理解が進むこと、リーダーシップ開発の基盤となる能力である質問力や問題解決能力の向上が期待されること、学習支援顧問団として社会人の参加に対しても臆することなく発言ができることが推測されてリーダーシップ開発に貢献すると考えられる。

そこで、本研究では、社会人などから構成される学習支援顧問団を交えて女子大学 1 年生にアクション・ラーニングを行う授業を行い、リーダーシップ開発にどのような有効性があるかを検討することを目的とする。

3. 方法

3.1. 対象の授業・調査対象者・実施時期

本研究の対象の授業は2020年度の共立女子大学ビジネス学部の「リーダーシップ開発入門演習Ⅰ」の第11回~第14回の授業である。新型コロナウイルス感染症のパンデミックの影響を受けて通常の方法とは異なる集中講義となり、8月12日に半日（6時間）の補講として質問会議が行われた。アクション・ラーニングは授業では質問会議と呼ばれている。「リーダーシップ開発入門演習Ⅰ」では1年生164名に5クラスが設けられて、各クラス1名の担当教員とラーニング・アシスタント（LA）2名が、32~33名のクラスの授業を行う。クラスは、出身高校、入学経路などに偏りが無いことを配慮したうえで、ランダムに振り分けられている。教員は質問会議に関する知識や経験を十分に保有している。第11回~第14回の授業では、質問会議のメンバーとして、各クラスに社会人男女40名（ビジネス学部サポーター企業などの社員や本学卒業生の社員、官公庁、大学・高校教職員）や他大学の学生男女17名や他学部の先輩学生6名からなる学習支援顧問団も参加した。調査対象者は、受講生や学習支援顧問団を合わせて227名であった。

3.2. 実施内容

授業の実施内容を表1に示す。「リーダーシップ開発入門演習Ⅰ」は1年次前期に行われる必修科目であり、リーダーシップの基本となる知識やスキルを身に付ける授業と位置付けられている。第1回~第10回では、リーダーシップの基本的知識や論理思考やコミュニケーションについてグループワークを中心としたアクティブ・ラーニング形式の授業が行われた。コミュニケーションの授業では質問についての学習時間を設けた。第11回~第14回では、質問会議の実践を中心とする補講を行った。また、同時双方向型のオンラインで実施されたため、受講生や学習支援顧問団は自宅や大学講義室などに分かれて出席した。

4. 調査

4.1. 調査方法および調査時期

受講生の授業前と授業後のリーダーシップや質問力などの変化を把握するため、受講生164名を対象に授業開始前と終了後に、Web法による質問紙調査を無記名で行った。また、受講生6名にオンラインによる半構造化面接を行った。加えて、学習支援顧問団の社会人や他大学の学生や他学部の先輩学生63名を対象に授業後にWeb法による質問紙調査を行い自由記述による回答を無記名で求めた。調査実施前に調査の目的、個人情報の取り扱い、回答は自由意志であること、学会や学会誌に発表される可能性があること等を説明した。

本調査は、「リーダーシップに関する調査」として実施された。なお、本研究は共立女子大学・共立女子短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施された（承認番号：KWU-IRBA#20006）。

表1 リーダーシップ開発演習入門Ⅰ 補講(第11回～第14回)概要

実施日程	2020年8月12日(水) 12:30-18:30				
学習ゴール	<ul style="list-style-type: none"> ・アクション・ラーニング(質問会議)を理解し実践できる ・質問力の可能性と効果の理解を深める ・質問力を上げる ・自分で設定したリーダーシップ目標を達成する。また、できていないところを明確にする 				
事前準備	全員:メモ用A4白紙、振り返りシート、Zoom ALC:ALCスクリプト 教員・LA・ALC:Pの問題、ALC、P、受講生組み合わせリスト				
事前課題	内容	形式	提出先	期限	メモ
	リーダーシップ目標設定シートのブラッシュアップ	PPT	Kyonet	8/9(日)	
事後課題	質問会議問題発見シート作成	Word	Kyonet	8/9(日)	
	リアクションペーパー「質問会議で学んだことを、今後自分のリーダーシップ開発にどう役立てるか」	コメント	Slack	8/14(金)	担当:受講生Aさん
	質問会議振り返りレポート	Word	Kyonet	8/18(火)	

番号	アジェンダ	内容	担当	所要時間	開始時間	終了時間	備考
1	全体オープニング	【5クラス合同】 ①開講 2分 ②各クラス紹介(教員の一言、各クラスLAまたは受講生から) 5分 ③補講の流れ説明 4分 ④リーダーシップ最小三要素、前期と後期の役割確認 5分	・教員&LA ・LAファシリテーション	0:17	12:30	12:47	② 1分/1クラス×5クラス 終了後各クラスへ移動
2	各クラスオープニング	【クラスごとに実施】 クラスルール、クラス目標確認、質問の切り口	・教員&LA	0:04	12:47	12:51	
3	スピーチ	①スピーチ 3分×3-4人 ②質問(1,2人) 1分 ③受講生、LA、教員からフィードバック 3分	・教員&LA	0:15	12:51	13:06	スピーチ担当:受講生 タイムマネジメント:受講生
4	ゲスト紹介 アイスブレイク	①ゲスト紹介 3分 ②アイスブレイク 12分	・教員&LA ・ゲスト	0:15	13:06	13:21	ゲスト(ALC, P)入室
5	質問会議	①質問会議とは 4分 ②質問会議の進め方 4分	・教員&LA ・ゲスト	0:08	13:21	13:29	
	休憩			0:15	13:29	13:44	
6	質問会議①	グループ別ブレイクアウトルーム ①ALC、P紹介 5分 ②質問会議 45分	・教員&LA ・ゲスト ・受講生ALC(サブコーチ付) ・受講生P	0:50	13:44	14:34	受講生メンバーは固定
6	質問会議①	クラス全体 【クラス】 質問のパターン、振り返り 10分	・教員ファシリテーション	0:10	14:34	14:44	7チームの学びを引き出す
	休憩	P・ALC移動		0:15	14:44	14:59	
7	質問会議②	グループ別ブレイクアウトルーム ①ALC、P紹介 5分 ②質問会議 55分	・教員&LA ・ゲスト	1:00	14:59	15:59	受講生メンバーは固定
7	質問会議②	クラス全体 【クラス】 効果的な質問とは、振り返り	・教員ファシリテーション	0:15	15:59	16:14	7チームの学びを引き出す
	休憩	P・ALC移動		0:15	16:14	16:29	
8	質問会議③	グループ別ブレイクアウトルーム ①ALC、P紹介 5分 ②質問会議 55分 ③【チーム】振り返り 15分	・教員&LA ・ゲスト	1:15	16:29	17:44	受講生メンバーは固定
9	振り返り	クラス全体 【クラス】 チーム学習とは、振り返り、質問会議の振り返り共有	・教員ファシリテーション	0:15	17:44	17:59	7チームの学びを引き出す
9	質問会議まとめ	①ALコーチ・ゲストからメッセージ ②教員のまとめ	・教員&LA ・ゲスト	0:04	17:59	18:03	ゲスト退室⇒別室にてアンケート実施
	休憩	ゲスト退室		0:05	18:03	18:08	
9	振り返り	クラス全体 【クラス】 振り返り、本日の授業の学び振り返りと発表準備	・教員&LA	0:05	18:08	18:13	
10	各クラスクロージング	①課題説明 ②担当教員のまとめ	・教員&LA	0:05	18:13	18:18	合同クラスへ移動
11	全体クロージング	【5クラス合同】 ①各クラスから本日の授業の学び(受講生の発表) ②閉講	・教員&LA ・LAファシリテーション	0:12	18:18	18:30	① 1.5分/1クラス×5回
12	アンケート	アンケート実施					

(注)

- ・AL:アクション・ラーニング、ALC:アクション・ラーニング・コーチ、P:問題提示者、LA:ラーニング・アシスタント
- ・ゲストとは、社会人40名(企業、官公庁、大学・高校教職員)や他大学の学生17名や他学部の先輩学生6名である。
- ・同時双方向型オンラインで実施
- ・アクション・ラーニングは、本授業では質問会議と呼ばれている。

4.2. 調査内容

4.2.1. 受講生への調査

(1) 受講生への質問紙調査

①~③の質問項目に関して、1「まったくあてはまらない」から6「非常にあてはまる」の6件法で43項目の自己評価が行われた。

① リーダーシップ開発に関する調査

リーダーシップ開発について、リーダーシップ行動最小3要素やリーダーシップ開発の基盤となる自己理解や他者関係に関する調査を行った。

・リーダーシップ行動最小3要素

木村・舘野・松井・中原(2019)により開発された経験学習型リーダーシップ教育における学生のリーダーシップ行動尺度より、大学1年生を対象としてアクション・ラーニングの手法によるリーダーシップ開発を行う目的と関係の深い因子である「率先垂範」から3項目、「目標共有」から2項目、「目標管理」から1項目、「対人志向支援」から1項目を採用した。また、Kouzes and Posner (2012)により提唱された模範的リーダーシップ5つの実践「心から励ます」から、2項目を採用した。

・自己理解・他者関係

高橋・岡田(2013)の「大学生の変容や成長に関する主観的な自己成長感」質問紙から、「自己理解と自己受容」の8項目のうち4項目、「他者関係」の10項目すべてを採用した。但し、同日の授業前と授業後の2回の測定を行うため、語尾を過去形の「なった」から現在形の「している」に書き直した。他者関係は、相互支援がグループのメンバーの関係性を尋ねているのに対し、広く他者との関係を尋ねている点に違いがあった。また、PA・ループリック(廣岡・廣岡・中西, 2016)から、「自己理解と自己受容」に関して「自分の特徴(強み・弱み)を知っている」の1項目を採用した。

② 社会への関与に関する調査

アクション・ラーニング・セッションに社会人が参加したことにより、社会への意識に影響があったどうかを測定するために、社会への関与に関する調査を行った。

・社会への関与

高橋・岡田(2013)の「大学生の変容や成長に関する主観的な自己成長感」質問紙から「社会への積極的関与」の6項目すべてを採用した。「社会への積極的関与」は、社会に対する理解が深まることで、社会に対する意識が変わり、社会の一員となる自覚が芽生え、その一員として積極的に関与しようという意識の表れを示す。但し、同日の授業前と授業後の2回の測定を行うため、語尾を過去形の「なった」から現在形の「している」に書き直した。また、「社会人の言動や振る舞いから学ぶことがある」の1項目を追加した。

③ アクション・ラーニングの質問や問題解決に関する調査

アクション・ラーニングのリーダーシップ開発への効果を検討するため、アクション・ラ

ーニングの特徴である質問と問題解決について調査を行った。質問に関しては授業の学習のゴールにも関係のある質問理解や質問態度に関する調査を行った。

・質問理解

質問理解についてMarquardt, Banks, Cauwelier, and NG (2018) の質問とリフレクションを参考に独自に5項目の質問を作成した。質問理解では主に質問の意義や効果や知識・スキルを尋ねた。

・質問態度

質問態度では質問行動への積極性を尋ねた。秋田(1995)の「質問行動への認識(利点・抵抗感)」質問紙から「モニタリングや方略の不足」「理解促進機能」「教師との対人的関係」から1項目ずつ、3項目を採用した。但し、否定文の項目の評価を誤解する回答者がいることから、すべて肯定文に書き直した。

・問題解決への積極性

加藤・Snyder (2005) の日本版ホープ尺度から、アクション・ラーニングの問題解決と関係のある因子である「計画」の4項目のすべてを選択した。ホープ尺度は社会的問題解決能力などとの関連性も指摘されており(Snyder, 2002)、ホープ傾向が高いほど積極的に問題を解決することが実証されている(Chang & DeSimone, 2001)。

(2) 受講生への半構造化面接調査

2020年9月に以下の質問項目を基に、著者が半構造化面接を行った。対象者は調査者の評価対象ではない他のクラスの受講生がランダムに選ばれた。面接調査では各質問に対して回答を求め、回答に対して調査者が追加で質問を行った。調査はオンラインで実施し、一人あたりの面接時間は26分~37分であった。ICレコーダーと筆記で記録を行い、音声逐語録化した。面接では目的、個人情報取り扱い、回答は自由意志であること、録音媒体と逐語録の処理方法、学会等で発表される可能性があること等を明記した依頼書に基づき説明し、同意書への署名を得た。面接調査では、①質問会議と普段の授業のグループディスカッションの違い ②質問会議を行ったことによる変化とその理由 ③変化や学びに影響を与えた人は誰か、どのような影響であったか ④リーダーシップへの影響について尋ねた。面接の途中で回答が不明確な場合や質問とは異なる内容の回答だった場合には、適宜質問を追加して調査協力者の考えが聞き出された。

4.2.2. 学習支援顧問団への調査

学習支援顧問団への調査は、2020年8月の補講日の授業終了後に以下の質問項目に関してWeb法で実施され、自由記述で回答が求められた。「受講生は第1回目の質問会議開始時から質問会議終了時に変化が見られたか。変化は、どのような変化であったか」について尋ねた。

5. 結果

5.1. 受講生の調査結果

受講生 164 名に調査を実施し、欠席・早退者と欠損値のある学生を省き 117 名の回答を分析した。

5.1.1. 質問紙調査の授業前・授業後の比較

リーダーシップ 5 項目、社会への関与 1 項目、アクション・ラーニングの質問や問題解決 3 項目の下位尺度得点の平均値と標準偏差と t 値を表 2 に記載する。対応のある t 検定を行った結果、率先垂範、相互支援、自己理解、社会への積極的関与、質問理解、問題解決への積極性の 6 項目において、授業後の方が 1%水準で有意に高かった。質問態度において、授業後の方が 5%水準で有意に高かった。目標設定・共有において、授業後の方が 10%水準で有意に高い傾向があった。他者関係のみ有意差が見られなかった。また、授業前と授業後の平均値の比較では、率先垂範の伸びが最も高く、次いで、相互支援と問題解決への積極性の伸びが高く、他者関係の伸びが最も低かった。

表2 授業前・授業後の比較

	授業前		授業後		t値	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
リーダーシップ	目標設定・共有	3.99	0.70	4.21	0.73	1.686 †
	率先垂範	3.98	0.78	4.36	0.80	3.684 **
	相互支援	4.45	0.70	4.71	0.71	2.996 **
	自己理解	4.12	0.60	4.41	0.59	4.054 **
	他者関係	4.59	0.59	4.68	0.60	1.211
社会への関与	社会への積極的関与	4.30	0.60	4.52	0.53	3.223 **
アクション・ラーニング 質問・問題解決	質問理解	4.65	0.45	4.90	0.59	3.131 **
	質問態度	4.36	0.71	4.56	0.69	2.146 *
	問題解決への積極性	4.07	0.65	4.33	0.63	0.098 **

**p < .01, *p < .05, †p < .10

自由度はいずれも117

質問理解の因子分析

質問理解について因子分析を行った結果、1 因子を抽出した (表 3)。Cronbach の α 係数は .79 で尺度の内的整合性は高く信頼性が認められた。

表3 質問理解の因子分析結果
(最尤法、プロマックス回転)

項目	因子1
質問理解 ($\alpha = .79$)	
質問することで、相手を深く理解できると思う	0.86
質問することで、相手の気づきを促すことができると思う	0.82
みんなで色々な質問を出し合うことは有益である	0.65
質問の手法を知っている	0.52
聞かれた内容に合った回答ができる	0.40

相関

リーダーシップ 5 項目、社会への関与 1 項目、アクション・ラーニングの質問や問題解決 3 項目の関連を検討するために、下位尺度得点の相関を算出したところ、全項目において 1%水準で正の有意な相関が見られた（表 4、表 5）。ほとんどが比較的強い相関であり、授業後はより関連性が高まった。リーダーシップ最小 3 要素の目標設定・共有、率先垂範、相互支援は授業前、授業後の両方で比較的強い相関が見られた。また、質問態度はすべての項目と関連が高まった。

表4 相関関数（授業前）

	2	3	4	5	6	7	8	9
1 目標設定共有	.649**	.592**	.500**	.403**	.510**	.543**	.407**	.521**
2 率先垂範		.686**	.536**	.512**	.591**	.527**	.436**	.481**
3 相互支援			.500**	.570**	.525**	.552**	.455**	.466**
4 自己理解				.586**	.626**	.521**	.425**	.442**
5 他者関係					.480**	.399**	.332**	.330**
6 社会への関与						.542**	.365**	.595**
7 質問理解							.502**	.512**
8 質問態度								.396**
9 問題解決								

**p<.01

表5 相関関数（授業後）

	2	3	4	5	6	7	8	9
1 目標設定共有	.581**	.661**	.596**	.564**	.543**	.523**	.481**	.631**
2 率先垂範		.624**	.601**	.492**	.572**	.473**	.533**	.468**
3 相互支援			.598**	.642**	.579**	.577**	.598**	.577**
4 自己理解				.624**	.678**	.476**	.439**	.496**
5 他者関係					.596**	.566**	.544**	.525**
6 社会への関与						.519**	.577**	.601**
7 質問理解							.619**	.490**
8 質問態度								.489**
9 問題解決								

**p<.01

5.1.2. 半構造化面接調査

受講生 6 名に実施した半構造化面接のデータが分析された。授業前から授業後に起きた変化に影響を与えた要因を抜粋し、学習支援顧問団（表 6）とアクション・ラーニング（表 7）の 2 つに分類し、さらに影響因ごとに整理された。

5.2. 学習支援顧問団の質問紙調査

学習支援顧問団 63 名に Web 法による調査を実施し、47 名から回答が得られた。「受講生は第 1 回目の質問会議開始時から質問会議終了時に変化が見られたか。変化は、どのような変化であったか」の質問に自由記述式で尋ねた。その結果、「良い変化があった」（44

表6 補講授業による変化に影響を与えた要因①-学習支援顧問団

<p>学びと意識の高まり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・企業の方がいると刺激になった。<u>言葉遣いが全然違う</u>など感じて、まだまだだと自分で思った。言葉のボキャブラリーの幅が全然違うのも感じた。(A) ・他の学生の方と社会人の方が加わることによって、<u>年上の方なのですごい学べるもの</u>が多くて、<u>みんなも自分たちも意識が高まって</u>、アクティブリスニングが普段よりもすごい。普段よりも環境も整っていて、<u>みんながすごい意識が高まっていた</u>。(C) ・ただ発言するだけがリーダーシップじゃないこともすごく学んだので、<u>社会人の方みたいに同じグループの中で発言できていない子がいたり理解できていない子がいたり</u>っていうのを、<u>自分のことだけでなく周りを見てグループ活動を円滑に進めていくのを実践していきたい</u>なって思う。(D) ・いつもは同じ年だけの子、同じ学部の子だけでやっていただけ、今回は外部の方が来て、<u>より緊張感があつてやらなきゃっていう気持ちが一番大き</u>くて、<u>学び取らなきゃって、本当に意識が高かった</u>。見られているからちゃんとやらないう意識があつた。(F)
<p>社会への関与</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>(社会人の問題を聞いて)会社で働いていると、いろんな悩みがあるんだ</u>なっていうことが分かった。<u>新しい場所に行く</u>と何かしら問題が起こって、(今の自分と同じように)いろいろあるんだなって感じた。大人になっても大変そうだなって。(B) ・社会人の方の問題自体は私たちは体験したことはないかもしれないけど、例えば高校のときの行事に似たような、<u>要点だけ見れば似たような問題を抱えていた</u>な。そこから発展した質問ができるなと思った。(E)
<p>フィードバック</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最後に振り返りをするときの社会人の方からのフィードバックで、<u>質問の回数は少なかったけど</u>一つ一つの質問の内容がすごくいいよって褒められたことが自分ではすごく嬉しかったし、<u>こういう形でいいんだ</u>って再確認できたところが2回目、3回目以降にも自信につながって、<u>(発言)のきっかけになった</u>。(D)

カッコ内は被調査者の識別子

名)、「よく分からない」(3名)、「悪い変化があった」(0名)、未回答(1名)であった。変化について「前の質問会議での良かった点や改善点を踏まえて、次の質問会議に臨んでいた」、「回を重ねるごとの進化や柔軟に環境に対応する力はすごい」、「前回で出た良い行動や良い質問をまねするということができていて、さらにそれを意識しながら行っていた」などの記述があった。どのような変化があったかについて、良い変化があった44名の62件の記述内容を分類したところ、9つに分類された。質問の質と量に関する項目である質問理解と質問態度の変化についての記述が64.5%を占めた。記述内容の分類と例を示す(表8)。

6. 考察

本研究では、女子大学生のリーダーシップ開発に有効な手法を検討するために、学習支援顧問団を交えてアクション・ラーニングを行う授業を行い、リーダーシップ開発にどのような有効性があるか調査した。分析の結果、学習支援顧問団を交えてアクション・ラーニングを行う授業では受講生のリーダーシップの向上が示唆された。

6.1. リーダーシップ行動最小3要素への影響

受講生への質問紙調査の分析では、t検定の結果、リーダーシップ行動最小3要素の率先垂範と相互支援は1%水準で授業後に有意に高く、目標設定・共有は10%水準で有意に高い傾向があった。

6.1.1. 率先垂範

平均値の差では率先垂範の伸びが最も大きかった。学修支援顧問団への調査からも、「当初は発言に尻込みする雰囲気があったが、回を重ねるごとに積極性が増した」との回

表7 補講授業による変化に影響を与えた要因②-アクション・ラーニング

質問

・質問をすることで話すことができる子が増えて多いと思う。今までは、何も言えない子に対してもういいよねみたいな感じになっていた。普段のグループワークのときも、この子話すの苦手になって見ていて分かるので、そういう子でも何何ちゃんはこれどうかなと言うとしっかり話してくれるので、「これどうかなとか、これどうしたらいいかな」という質問は、話すのが苦手な子でも話しやすい空気になるのかなって思った。(C)

・他の子がする質問を聞いていて、ああこういう質問があるのだから感心する部分が多かった。(C)

・中学高校でも問題解決(のグループワーク)をしたけど、一人仕切りの子がいて、話ができない子は他の意見が言いにくい。最後に問題を解決できたとしても、その解決できたことに納得できていない子もいて、私にはそれがグループワークと言っていいのかもしれない部分があった。今回、質問会議をすることで、意見を言わない子が一人もいないので、問題解決をみんなでできずすっきり。今までで一番すっきりするようなグループワークだった。みんなで作っていくことが大事だと思って。(C)

・質問会議で、他の人たちに話を振ることによっていろんな意見が出てきたり話が活発になってどんどん膨らんでいったりとか。チーム全体としてすごい円滑に話が進んだり良い雰囲気の中でグループワークができた。一人ずつが自分のできることとか自分の強みとかを活かすことによってリーダーシップが発揮できるって思った。一人一人のリーダーシップが合わさって、いいチームワークになっていくって学んだ。(D)

・全員発揮のリーダーシップなので、そこはこういうことなんじゃないかなみたいな感じで(質問を使えば)軽い介入(発言)ができる。(E)

・最初は問題提示者だけにうまく深く掘り下げられそうなることを質問していたけど、段階を経て、例えばこういう問題を皆さんは抱えたことありますかとメンバーと共有して、自分の問題に置き換えられた方がいい質問が出るのが分かった。(E)

・最初は問題に対しての簡単な質問を書いて聞いたけど、みんなからのいい質問を聞いて自分の書いた(質問)内容が変わった。例を出すと、最初の問題はアルバイト先のクレームが多い時間帯があることに、なんでその時間帯になるんだろうとか、その問題に対してだけの質問しか考えられなかった。3回目のオンデマンド授業の参加率が悪い問題には、表面的な問題じゃなくてより核心的な、なんで起きているのか、その根拠はなんなんだろうというところまで掘り下げられた質問を自分のメモ用紙に書けていた。(E)

・解決しづらい問題だったのでみんながんばって質問をしたら、再定義のときに3回目の方(問題提示者)が自分で、私が見ていた問題じゃなくて実はまったく違う問題だったと気づいたと言った。(E)

・最初は自分が質問するのに必死だったけど、2回目、3回目になると、他の人が何を質問しているのかとか、他の人がみんなに向けて質問をしたことを自分が考えて答えたり問題提示者の人の気持ちになって考えて、他のことにも目を向けられるようになった。(F)

・自分はリーダーシップの授業でも率先的に発言するような感じじゃなかったけど、なぜかって今考えるとどうアプローチしていいかわからなかったなって、アプローチの仕方として質問の仕方を学べた。率先垂範ってあるじゃないですか。質問会議を通して自分が一番最初に質問したりっていうのができたので、率先的な行動に影響したのかなって思う。(F)

・最初は何を質問していいかわからなかったけど、LAの方から3歳児の気持ちで質問をしていいって聞いたので、素朴に思ったことを質問をしていいって気付いて、質問の仕方をつかんだ。発言しないと議論が進まないの、質問しようと思った。(F)

・授業のディスカッションのときは、型にはまっていって感じで自分が思ったことをどんどん言っていけばいいけど、質問会議は相手のことを考えたり、他のメンバーの質問も踏まえて言ったりした。自分の意見だけを言ってちゃ駄目な部分があったので、質問会議の方がよりチームワークが必要だと思った。質問会議は最終的なゴールがあるからなのかなって思う。(F)

アクションラーニング・コーチ(ALC)

・2回目の進行役(ALC)をやった他大学の人が、すごい場の雰囲気を変えてくれたりとか、進める力がすごいなって思った。どんな場でも迅速に対応できてすごいなって、周りの人をちゃんと見るのが大事だと思って。(B)

・コーチ(ALC)がしっかり進めて進行してくれて。(メンバーが)質問するときには黙って見ていつも笑顔で頷いてアクティブリスニングをして話しやすい環境を作ることができていた。リーダーシップはこうやってすることもできるんだなって。普段の授業では進みが遅かったところも、質問会議では進みが早かったと感じた。(C)

・コーチ(ALC)の進め方で、2回目ときのALCは、みんなが行き詰まったときに「介入します」と言って、いい流れを作ってくれたので、そこからみんな私が私がみたいな感じで質問したので、いいタイミングで入ってくれたって思った。(E)

傾聴

・その子も自分の話をすごい聞いてくれて質問してくるので、自分もその質問にしっかり答えなきゃっていう意識が高くなって。自分の話を聞いてくれるって当たり前のように当たり前じゃないので、相手の意欲が伝わってきて黙り込んでると相手にも申し訳ない気持ちになった。相手が聞いてくれている姿勢を見ることで自分も応えようって気持ちが大きくなった。(C)

フィードバック

・今日だけでなく普段と比べてこうだったよっていうフィードバックを受けたことがすごく自分はうれしくて、自分では気付いてないところをその子が気付いてフィードバックしてくれた。(D)

これまでの授業での学びと後期PBLへのつながり

・質問会議って、論理思考や質問やアクティブリスニングなどすべて今まで学んできたことを実践できる場所だと思った。後期の課題解決型授業で、質問とか今までやってきた質問会議で学んだものを使える場所だと思って。(C)

カッコ内は被調査者の識別子

表8 学習支援顧問団から見た受講生の変化(成長)

カテゴリ	例	回答数
目標設定・共有	・目標の立て方が深まっている。	3
率先垂範	・当初は発言に尻込みする雰囲気があったが、回を重ねるごとに積極性が増した。	6
相互支援	・チーム感がすごく感じられるようになっていた。お互いを尊重して質問し合っている気がして、優しいし、すごく考えている。	7
質問理解	・1回目の時は、分からないながらも、学び取ろうという姿勢があり、とにかく質に限らず質問していた。2回目は質問の仕方が分かり、それぞれ自分なりの工夫を持って質問を試みていた。 ・回数が進むにつれ、質問内容が濃くなっていくのがすごく感じられた。	20
質問態度	・自信を持って質問できるようになった。 ・1回目はおそろおそろ手探り状態だったが、回を重ねるごとにどんどん質問が増えた ・質問への抵抗感が減った。	20
問題解決への積極性	・最初は当たり障りのない事実を聞くことが多かったが、問題の原因を考えて解決方法を考える思考が増えた。	2
リアクション	・最初は緊張のせいか、顔が硬っている人もいたが、他者が話している際にリアクションを積極的に示すようになった。	2
振り返り	・振り返りをするポイントなどが深まっていると感じた。	1
フィードバック	・フィードバックについても具体性を増すことができ、より充実したものとなった。	1

答があった。受講生からは「最初は何を質問していいか分からなかったけど、LAの方から3歳児の気持ちで質問をしていいって聞いて、素朴に思ったことを質問して質問の仕方をつかんだ。発言しないと議論が進まないの、質問した」や「一番に質問できて、率先垂範の行動がとれた」と発言された。また、学習支援顧問団が授業に参加することにより、受講生は通常の授業よりも意識が高まり、受講生からは「企業の方がいると刺激になった」や「(これまでの) 授業よりも緊張感があってやらなきゃっていう気持ちが一番大きくて、学び取らなきゃって、本当に意識が高かった」などの発言があった。アクション・ラーニングでは純粋な好奇心による質問が奨励される (Raelin, 2006)。また、日本的な年功序列や階層を重視するマインドセットから解放されて、メンバー全員が質問をしやすい状態が作られる (Hirose, 2022)。授業においても日本的なマインドセットにとらわれることなく学習支援顧問団の授業への参加を良い刺激にして、受講生は臆することなく素朴な質問をすることができた。アクション・ラーニングのしくみによって質問しやすいことや学習支援顧問団の影響を受けて、率先垂範の力が伸びたと考えられる。

6.1.2. 相互支援

相互支援は、平均値の差の伸びが率先垂範に次いで大きかった。学習支援顧問団への調査では「お互いを尊重している。優しいし、すごく考えている」と回答された。受講生からは「授業のディスカッションのときは自分が思ったことを言えばいいけど、質問会議では相手のことを考えて、他のメンバーの質問も踏まえて発言した。質問会議の方がよりチームワークが必要」や「他の子がする質問を聞いていて、ああこういう質問があるのかって感心した」や「みんなからのいい質問を聞いて自分の書いた(質問)内容が変わった」と発言された。また、アクション・ラーニング・コーチの進行の様子や態度から「周りの

人を見ることが大事」との気づきもあった。Marquardt(1999)によれば、質問し合うことでお互いをよく知り、グループ全体がともに学び合う。また、アクション・ラーニング・コーチは、質問会議の状況や状態をよく観察して、セッションの途中でもいつでも介入や振り返りを行う（清宮, 2008）。質問し合うことやアクション・ラーニング・コーチの進行による振り返りがメンバーの自己理解や他者理解を促進して、より相手に寄り添った相互支援を可能にして、グループでの学びを高めている可能性があると考えられる。

また、授業前と授業後の相関関係の比較では、相互支援は問題解決への積極性との関連性を最も強めている。受講生からは「メンバーと共有して、自分の問題に置き換えられた方がいい質問が出る」や「質問会議をすることで、意見を言わない子が一人もいないので、問題解決をみんなでできてすっきり。今までで一番すっきりするようなグループワークだった。みんなで作っていくことが大事」と発言された。Raelin(2006)は、相互に質問することでこれまでに考えたことのない解決策が得られる期待から自分の考え方への執着から解放されると指摘した。相互に質問することにより、より良い問題解決ができることがアクション・ラーニングを通じて実感された可能性があると考えられる。

学習支援顧問団の参加は、相互支援に影響があったと考えられる。受講生から「社会人の方みたいに同じグループの中で発言できていない子がいたり理解できていない子がいたりっていうのを、自分のことだけじゃなくて周りを見てグループ活動を円滑に進めていくのを実践していきたい」の発言があり、相互支援の実践の重要性の気づきや意欲につながった可能性があると考えられる。

6.1.3. 目標設定・共有

目標設定・共有は、率先垂範や相互支援に比較すると平均値の伸びが低く、t検定の結果も10%水準で有意な傾向であった。学習支援顧問団からの問題設定・共有に関する記述も3件、全体の4.8%と少なかったため、アクション・ラーニングによる変化は少ないと考えられる。授業前と授業後の相関関係の比較では、目標設定・共有は、率先垂範と質問理解以外の7項目で関連性が高まった。他者関係との関連性は.161の効果量の増加があり最も大きかった。受講生からは「先輩学生や社会人から学べるものが多い」や「社会人のように（中略）実践していきたい」など広く学外の先輩や社会人などの他者と接することで、自身の目標設定に影響するような発言があった。次いで、問題解決との関連性は.110の効果量の増加があり、受講生からは「質問会議はチームワークが必要だと思った。ゴールがあるからなのかな」と発言されて、問題解決をする際の目標設定・共有の重要性への気づきがあった可能性があると考えられる。

6.2. 全員発揮のリーダーシップへの影響

受講生から、質問による全員発揮のリーダーシップに関する発言があった。「全員発揮のリーダーシップなので、（質問を使えば）介入（発言）ができる」など質問であれば誰でもグループ内で発言しやすいことや「質問によって発言が苦手な子に話をふることがで

きる」ため、メンバーを巻き込みやすいことである。また、「他の人たちに話を振ることによって（中略）いろいろな意見が出てきたり話が活発になってどんどん膨らんでいったり。（中略）一人ずつが自分のできることとか自分の強みとかを活かすことによってリーダーシップって発揮できる。一人一人のリーダーシップが合わさって、いいチームワークになっていくって学んだ」との発言もあった。加えて、アクション・ラーニング・コーチの進行について、受講生から「みんなが行き詰まったときに「介入します」って言って、いい流れを作ってくれたので、そこからみんな私が私がみたいな感じで質問した」や「振り返りをするときの社会人の方からのフィードバックで（中略）自信につながって、（発言）のきっかけになった」と発言された。Marquardt (1999)によれば、介入により振り返りを行うことが全員のリーダーシップにつながる。また、構造的な振り返りがリーダーシップ開発に有効であることが明らかにされており(De Rue et al., 2012)、アクション・ラーニング・コーチの介入による振り返りのしくみや質問は、全員発揮のリーダーシップに有効である可能性があると考えられる。

6.3. リーダーシップ発揮の基盤となる力への影響

清宮 (2008) は、アクション・ラーニングにより、質問力、傾聴力、共感力、思考力、フレーム打破力が開発されると論じている。質問力については、受講生への質問紙調査において、質問理解や質問態度が授業前より授業後に有意に高くなった。また、学習支援顧問団の観察では、受講生の質問理解と質問態度の成長に関するコメントが全体の 64.5%を占めており、他の項目に比較して非常に多い。傾聴力は、学習支援顧問団から「他者が話している間にリアクションを示すようになった」と回答された。また、受講生からは「自分の話をすごい聞いてくれて質問してくる」や「いつも笑顔で頷いてアクティブリスニングをして話しやすい環境を作る」と発言されて、質問する前提として傾聴力が必要であることの理解や傾聴力の効果への気づきが見られる。共感力については「最初は自分が質問するのに必死だったけど、問題提示者の人の気持ちになって考えて、他のことにも目を向けられるようになった」と発言されて、感情の共有が見られる。思考力やフレーム打破力について、学習支援顧問団から「問題の原因を考えて解決方法を考える思考が増えた」と回答された。また、受講生からは「表面的な問題じゃなくてより核心的な、なんで起きているのか、その根拠はなんなんだろうというところまで掘り下げられた」や「私が見ていた問題じゃなくて実はまったく違う問題だったと気づいた」と発言されたため、思考の深まりや発想の転換が見られる。アクション・ラーニングにより、リーダーシップ発揮の基盤となる力である質問力、傾聴力、共感力、思考力、フレーム打破力が向上した可能性があると考えられる。

質問会議の途中や最後の振り返りで受講生に行われたフィードバックについて、受講生からは「褒められたことが自分ではすごく嬉しかったし、自信につながった」や「自分では気付いてないところをフィードバックしてくれた」などの発言があった。振り返りやフ

ードバックを行うことで、岩城(2022)により指摘された女子大学1年生の自信のなさや自己理解の不足を解消できる可能性があると考えられる。

6.4. 社会への積極的関与への影響

社会への積極的関与は、受講生への質問紙調査では、授業前より授業後に有意に高くなった。受講生の発言から、学習支援顧問団の社会人による影響が見られる。「会社で働いていると、いろいろな悩みがあるんだなっていうことが分かった。新しい場所に行くと何かしら問題が起こって、(今の自分と同じように) いろいろあるんだなっていう感じが」や「社会人の方の問題自体は私たちは体験したことはないかもしれないけど、例えば高校のときの行事に似たような、要点だけ見れば似たような問題を抱えていた」など、社会を身近で具体的に感じるような発言があった。学習支援顧問団として参加した社会人などの発言から、社会への理解が深まり関心が高まったと考えられる。

6.5. まとめ

女子大学1年生対象の授業で実施した学習支援顧問団を交えたアクション・ラーニングによるリーダーシップ開発に関する効果を分析した結果、率先垂範と相互支援の向上が示唆された。また、目標設定・共有と全員発揮のリーダーシップやリーダーシップの基盤となる力が向上する可能性があると考えられた。

リーダーシップ開発への影響因として質問の効果が考えられる。質問は質問理解と質問態度の項目で分析されて、質問理解は1%水準、質問態度は5%水準で、授業後に有意に高くなった。また、授業前と授業後の相関の比較においては、質問態度はリーダーシップ、社会への関与、アクション・ラーニングの8項目すべてと関連性を高めた。質問理解は質問の意義や効果の理解であり質問の質の向上を意味し、質問態度は質問への積極性であり質問量の増加を意味する。アクション・ラーニングを行った結果、質問の質と量が向上して、質問の質の向上よりも質問量の増加の方がリーダーシップの向上との関連が強いと示唆された。

加えて、アクション・ラーニングの平等や尊重のルールにより、社会人や先輩学生に対しても受講生から発言しやすい環境が整えられて、学習支援顧問団の参加が女子大学生の積極性や意識を向上させた。女子のリーダーシップ開発の重要な要素である社会人との連携(Eva et al., 2021) や平等と尊重(Denner et al., 2005) が学習支援顧問団を交えたアクション・ラーニングにより実現して、効果を上げることができたと考えられる。

さらに、アクション・ラーニングの効果について、学生からは「論理思考や質問やアクティブリスニングなど今まで学んできたことを実践できる場所だと思った。後期の課題解決型授業で、今まで学んだものが使える」と発言された。女子のリーダーシップ開発に有効なスキルを習得したうえでの実践(Eva et al., 2021)により、続いて実施される課題解決型授業で、アクション・ラーニングによる学びが活かされることが期待される。

7. 課題

本研究の課題は、2020年度の授業を受講した限られた学生に対しての調査結果の分析であること、また、女子大学生のみを対象として比較対照する男子大学生のコントロール群を設定していないことである。そのため、分析結果については慎重な解釈が必要である。

今後、調査対象者を増やし、男子大学生や共学の大学での授業などのコントロール群を設定することが必要である。また、変化や成長の要因に関しても量的調査による検討を行う必要がある。このように研究対象を拡充することや調査を重ねることにより、女子大学生のリーダーシップ開発プログラムの充実や改善が図れると期待される。

提出日：2023年9月30日

本論文における利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関係はない。

謝辞

本研究を行うにあたり、研究にご理解いただき調査にご協力くださった岩城奈津先生に深く感謝いたします。また、クラス運営にご協力いただいた皆様に重ねて感謝いたします。

引用文献

- 秋田喜代美(1995). 心理学に対する授業観と質問行動：一般教育課程と心理学専攻の比較検討 立教大学心理学科研究年報, **38**, 25-38.
- Archard, N. (2012). Student leadership development in Australian and New Zealand secondary girls' schools: A staff perspective. *International Journal of Leadership in Education*, **15**, 23-47.
- Archard, N. (2013). Adolescent leadership: The female voice. *Educational Management Administration & Leadership*, **41**, 336-351.
- Chang, E. C., & DeSimone, L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping, and dysphoria: a test of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **20**, 117-129.
- Denner, J., Meyer, B., & Bean, S. (2005). Young women's leadership alliance: Youth-adult partnerships in an all-female after-school program. *Journal of Community Psychology*, **33**(1), 87-100.
- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Hollenbeck, J. R., & Workman, K. (2012). A quasi-experimental study of after-event reviews and leadership development. *Journal of Applied Psychology*, **97**, 997-1015.
- Dugan, J. P., Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially

- responsible leadership. *Journal of college student development*, **51**(5), 525-549.
- Eagly, A. H. and Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **108**(2), 233-256.
- Eva, N., De Cieri, H., Murphy, S. E., Lowe, K. B. (2021). Leader development for adolescent girls: State of the field and a framework for moving forward. *The Leadership Quarterly*, **32**(1), 101457. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101457>
- 日向野幹也 (2022). 「第1章学習成果目標としての新しいリーダーシップ」日向野幹也編著『大学発のリーダーシップ開発』 ミネルヴァ書房
- 日向野幹也 (2018). 高校生からのリーダーシップ入門 筑摩書房
- 廣岡秀一・廣岡雅子・中西良文 (2016). わくわくコミュニケーションプログラム-心理学を活用した実践と評価- ナカニシヤ出版
- Hirose, Y. (2022). Action learning in Japan: challenging cultural values. *Action Learning: Research and Practice*, **19**(2), 165-183.
- Iwaki, N., Mori, R. and Arai, K. (2021). Optimizing leadership education: The practice of leadership education in women's colleges. *Academy of Educational Leadership Journal* **25**(1), 1-17.
- 岩城奈津 (2022). 「第6章女子大初の学部必修と全学副専攻：共立女子大学」日向野幹也編著『大学発のリーダーシップ開発』 ミネルヴァ書房
- 加藤司・Snyder, C. R. (2005). ホープと精神的健康との関連性~日本版ホープ尺度の信頼性と妥当性の検証 心理学研究, **76**, 227-234.
- 木村充・館野泰一・松井彩子・中原淳 (2019). 大学の経験学習型リーダーシップ教育における学生のリーダーシップ行動尺度の開発と信頼性および妥当性の検討 日本教育工学会論文誌, **43**(2), 105-115.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. Jossey-Bass.
- (コミベズ, S. R・ルーカス, N・マクマホン, T. R 著 (日向野幹也監訳) (2017). リーダーシップの探求 早稲田大学出版部)
- Komives, S. R., & Sowcik, M. (2020). The status and scope of leadership education in higher education. *New Directions for Student Leadership*, 2020 (165), 23-36. <https://doi.org/10.1002/yd.20366>
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge, Fifth Edition: How to make extraordinary things happen in organizations*. Jossey-Bass.
- (クーゼス, J. M・ポズナー, B. Z 編 (関美和訳) (2019). リーダーシップ・チャレンジ 海と月社)

- Marquardt, M. J. (1999). Action learning in action: Transforming problems and people for world-class organizational learning. Davies-Black Pub
- Marquardt, M., Banks, S., Cauwelier, P. & Ng, C. S. (2018). Optimizing the power of action learning: real-time strategies for developing leaders, building teams and transforming organizations. 3rd edition. Boston: Nicholas Brealey.
- McCauley, C. D., Derue, D. S., Yost, P. R., Taylor, S. (2013). Experience-driven leader development: models, tools, best practices, and advice for on-the-job development. Jossey-Bass.
- (シンシア・D・マッコレーイ、D・スコット・デリュ、ポール・R・ヨスト、シルベスター・テイラー編 (漆嶋稔訳) (2017). 経験学習によるリーダーシップ開発-米国CCILによる次世代リーダー育成のための実践事例- 日本能率協会マネジメントセンター)
- 文部科学省(2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2023年8月4日)
- Murphy, S. E. & Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly* **22**(3), 459-470.
- Raelin, J. (2006). Does action learning promote collaborative leadership? *Academy of Management Learning & Education*, **5**, 152-168.
- Robbins, S. P. (2005). Essentials of organizational behavior, 8th edition. Pearson Education, Inc. (スティーブン P. ロビンス著 (高木晴夫訳) (2010). 新版組織行動のマネジメントダイヤモンド社)
- 清宮普美代(2008). チーム脳にスイッチを入れる！質問会議 なぜ質問だけの会議で生産性が上がるのか？ PHP 研究所
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, **13**, 249-275.
- 高橋南海子・岡田昌毅(2013). 大学生の就職活動による自己成長感の探索的検討 産業・組織心理学研究, **26**(2), 121-138.
- 館野泰一・高橋俊之 (2018). 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
- 山口裕幸(2007). 「第5章職場集団におけるリーダーシップ」 『産業・組織心理学エッセンシャルズ』 外島裕・田中堅一郎編 ナカニシヤ出版
- Yamazaki, Y. & Kayes, D.C. (2004). An experiential approach to cross-cultural learning: A review and integration of competencies for successful expatriate adaptation. *Academy of Management Learning & Education*, **3**(4), 362-379.