

女子大学生の関係性リーダーシップに関する検討  
——共立女子大学の教育実践を通して——

Exploring relational leadership among female university students: Insights from educational practices at Kyoritsu Women's University

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 analyze educational practices at Kyoritsu Women's University from the perspective of relational leadership and to examine how female students demonstrate this leadership. A survey based on the relational leadership model was conducted with second-year university students who participated in the Leadership Development Course. The results indicated that students effectively demonstrated relational leadership, particularly through attitudes of accepting others and promoting change through collaboration, as well as an emphasis on moral behavior and commitment to a shared vision. It was also suggested that long-term participation in the Leadership Development Course might deepen their understanding of collaborative processes. Furthermore, when compared to students from the coeducational university in the United States, it was considered that the characteristics of relational leadership among Kyoritsu Women's University female students might be influenced by gender and Japanese cultural factors. At Kyoritsu Women's University, leadership development is centered on the Kyoritsu Leadership framework, which is rooted in the university's educational philosophy, suggesting that leadership education is effectively conducted in line with the vision of collaboration.

キーワード: 関係性リーダーシップ リーダーシップ開発 女子大学生 関係性リーダーシップモデル

## 1. 問題と目的

1980年代以降、世界の政治経済情勢は激変して、経済や社会の変化のスピードが増す中で、環境の変化に対する柔軟な対応が求められるようになった。グローバル化、情報テクノロジーの発達、多様な人々との関わりなどの変化が起こり、より複雑化・高度化する課題に対して、組織では構成員の自律性・自発性を前提にして管理階層が簡素化された。働く人々は、組織のフラット化に伴い権限の委譲も行われて、権限とは関係なくリーダーシップを発揮することが期待されるようになった。また、組織内外で、知識を基盤としてチームでコミュニケーションをとって活動し、素早い意思決定を行う必要が生まれた。

以上のような社会的背景や働き方の変化からリーダーシップ研究においてもリーダーシップの概念が大きく転換して、従来の定型的業務におけるリーダーシップから、非定型的業務におけるリーダーシップへと研究の焦点がシフトしている。このような時代の変化に対応したリーダーシップとして、リーダーやメンバーの関係性の視点を重要視する関係性リーダーシップが注目されている。

一方で、ジェンダーギャップは根強く、リーダーシップの発揮においても男女の不平等が続いている。女性がリーダーシップにおいて過小評価されている理由は、長年の社会的な性別役割の固定観念や偏見に関連している (De-Frank-Cole & Tan, 2022; Eagly & Karau, 2002)。

大学生のリーダーシップ開発においては、社会や働き方の大きな変化の中で、一人ひとりが主体性を持ち、リーダーシップを発揮することが重要であり、若いうちからさまざまな困難な課題に立ち向かい、複数のリーダー的役割を果たすことが必要であると考えられている。そのため、10代からの早期のリーダーシップ開発への取り組みが重要になっている (Larson et al., 2019)。また、世界的にジェンダーの不平等への取り組みが求められる中で、思春期の女子のリーダーシップ育成は学際的に重要な研究テーマとなっている (Eva et al., 2021)。しかしながら、女子大学生を対象としたリーダーシップに関する研究は少ない (McKenzie, 2018)。

そこで、本研究では、近年注目されている関係性リーダーシップの観点から、女子大学生の発揮する関係性リーダーシップを明らかにすることを目指す。

### 1.1. グローバルにおける大学のリーダーシップ開発

米国では、1970年代にはリーダーシップ育成のモデルの構築やリーダーシップ・プログラムに関する資料が編纂されて、それまでのリーダーシップ育成に関する活動内容や教育手法が広く共有されて、標準化された。1990年代までには、大学生のリーダーシップ育成の理論的枠組みや概念モデルやプログラムの基準などが整えられた (泉谷・安野, 2015)。Guthrie et al. (2019) によれば、リーダーシップ・プログラムは多様であり、学際的なため、米国の大学のリーダーシップ・プログラムの数や規模は明確ではないが、1980年ころには、800を超える授業外のリーダーシップ・プログラムがあったと推定される。そのこ

ろから、大学キャンパスでは、リーダーシップに焦点を当てたプログラムやセンターが増加した (Guthrie et al., 2018)。リーダーシップ・プログラムなどの急増の背景は、社会の変容に伴い、権限や役職のある一部のエリートだけではない全員発揮のリーダーシップが前提とされて、より幅広い層を対象にリーダーシップ開発が行われるようになったことである (泉谷・安野, 2015)。

リーダーシップの総合的な育成を行うために、リーダーシップ育成プログラムには正課や正課外のさまざまなプログラムが多数あり、全容をつかむことは難しい (Haber-Curran & Jenkins, 2023) といわれているが、プログラムの情報共有のための仕組みは構築されている。International Leadership Associationが提供しているオンライン上のリストである Leadership Education Program Directoryには、北米を中心として、欧州、豪州、アジアなどの大学の1,131のリーダーシップ育成プログラムが掲載されていた。このリストには、世界中の大学や団体が提供するリーダーシップの学位プログラムや大学内のリーダーシップセンターが提供するリーダーシップ・プログラムの一覧が掲載されており、プログラムの詳細や連絡先情報を調べることができる。また、大学生のリーダーシップ・プログラムの全米ネットワーク (NCLP: National Clearinghouse for Leadership Programs) (以後、NCLPと表記) のリーダーシップ開発プログラムの充実ぶりからは、大学生のリーダーシップ開発が世界的な広がりを見せていることが推察できる。NCLPは、高等教育機関のリーダーシップ育成に携わる教育者のために、最新の情報ソースを提供し、ネットワーク構築やリーダーシップ・プログラムの開発を行なっている。また、NCLPにより実施された調査からは、高等教育におけるリーダーシップ・プログラムの傾向やその効果について知ることができる。

米国の大学におけるリーダーシップ・プログラムの多くはリーダーシップ理論やモデルに基づいてデザインされるべきと認識されて、開発されている。近年では、大学生のリーダーシップ開発においても、互恵的リーダーシップ・アプローチをとる関係性リーダーシップが注目されている。リーダーとメンバーは互恵的な関係にあり、リーダーシップが関係性のプロセスであるという考え方が主流になり、リーダーシップは共通の課題や変化の取り組みに向けた集団のメンバーとリーダーの相互作用の成果であると考えられている

(Komives et al., 2013)。また、大学生のリーダーシップ開発のために構築された新たなモデルもある。現在、大学生に特化して開発されたモデルの中で、多くの大学のプログラムで活用されているものには、Relational Leadership Model (Komives et al., 2013) 「関係性リーダーシップモデル」 (以後、RLMと表記) や Identity Development Model (Komives et al., 2005) などがある (泉谷・安野, 2015)。

以上の議論を踏まえると、大学生のリーダーシップ開発においては、米国の大学がもっとも早くから取り組んでおり、量的質的に高いレベルにあると考えられる。Haber-Curran & Jenkins (2023)によれば、米国の大学は、世界中の多くの大学の中で突出した存在感を放っている。また、近年では、権限によらない全員発揮のリーダーシップの考え方に基づ

く関係性を重視するリーダーシップが注目されている。

## 1.2. 日本の大学におけるリーダーシップ開発

日本の大学におけるリーダーシップ開発に関しては、文部科学省(2008)により、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いる。また、経済産業省(2006)は、リーダーシップ開発で重点が置かれる前に踏み出す力やチームで働く力を重視する社会人基礎力を提唱した。さらに、日本経済団体連合会(2022)が、経団連会員企業を主とする381社を対象に企業の求める人材像を調査したところ、採用の観点から大卒者に特に期待する資質は、「主体性」84.0%、「チームワーク・リーダーシップ・協調性」76.9%であった。よって、日本においてもリーダーシップは大学生が卒業までに身につけるべき重要な能力として広く認識されている。

このような背景の中で、日本の大学においては、2006年にスタートした「権限によらないリーダーシップ」または「全員発揮のリーダーシップ」(以後、「権限によらないリーダーシップ」と表記)を基本的な考え方と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)。「権限によらないリーダーシップ」の考え方は、社会の変化のスピードが加速して、以前よりもイノベーションが求められる環境に対応するには権限のある一人のリーダーだけがリーダーシップを発揮しているだけでは不十分という認識から生まれた(日向野, 2015)。また、リーダーシップ行動の最小3要素は、目標の設定と共有、率先垂範、相互支援と設定されて、学生のリーダーシップ行動発揮の指針となっている。リーダーシップ最小3要素は、Kouzes & Posner (2012)のリーダーシップの5大要素を変革的リーダーシップの方向で簡略化したものである(日向野, 2022)。

## 1.3. 共立女子大学におけるリーダーシップ開発

共立女子大学では2017年に「権限によらないリーダーシップ」を基本的な考え方とする新しいリーダーシップ開発をスタートした。現在、共立女子大学では、教育理念や建学の精神に基づき考えられた「みずからを恃(たの)み「自立」し、「友愛」により他者と協働して目標達成を目指す力」と定義される「共立リーダーシップ」を教育の主軸としている(共立女子学園, 2024)。また、KWUビジョンを掲げて、そのビジョンのもとに教養教育科目が構成されている。KWUビジョンのひとつには「協働とリーダーシップ」が掲げられて、社会的自立を念頭に置いて、多様な人々と協働し、リーダーシップを発揮することが謳われている。

「共立リーダーシップ」は、目標の設定と共有、率先垂範、相互支援、包容性の4つの要素から構成されており、新しいリーダーシップ開発の考え方の基礎となる「権限によらないリーダーシップ」のリーダーシップ行動の最小3要素である目標の設定と共有、率先垂範、相互支援と共通している。加えて、「共立リーダーシップ」では、その3要素を支え

る基盤として包容性を設定している。包容性は、多様な立場、考え、参加を受け入れ、それらを建設的に活用するリーダーシップの基盤になるものと位置付けられている。

「共立リーダーシップ」の考え方にに基づき、教養教育科目とビジネス学部の専門科目として、リーダーシップ開発プログラムが展開されている。ビジネス学部では、1年生の前期、後期に「リーダーシップ開発入門演習Ⅰ・Ⅱ」が、2年生の前期に「リーダーシップ開発基礎演習」が、必修科目として学生全員に受講される。さらに、2年生後期には、選択科目として「リーダーシップ開発応用演習」の授業が行われている。すべての授業が1クラス30名程度の規模で、アクティブラーニング形式により実施される。「リーダーシップ開発入門演習Ⅰ」では、リーダーシップの基本的知識や論理思考、コミュニケーションについて学ぶ。続いて「リーダーシップ開発入門演習Ⅱ」と「リーダーシップ開発基礎演習」では、PBL（Project Based Learning）方式により、4～5人のグループによる活動を中心として、企業の直面する課題の解決に取り組む実践形式の授業が行われている。授業ではグループに分かれて、課題解決や対話やリフレクション（内省）が行われる。また、授業前後の課題では授業の振り返りが毎回言語化されて、教員だけでなくクラス内のメンバー同士でも共有されている。さらに、ラーニング・アシスタントを担う学生は、2年生～4年生の間に実習を主とする「ファシリテーション基礎演習」や「チームコーチング基礎演習」を履修する。

以上のように共立女子大学では、「権限によらないリーダーシップ」の考え方のもと、多様な人々と協働する関係性を重視したリーダーシップ開発が行われている。

#### 1.4. 女性のリーダーシップの特徴

女子大学生のリーダーシップを検討するために、女性のリーダーシップに関する心理学研究の動向を述べる。1960年代までの心理学では、男女の性差について生得的・遺伝的要因を強調する傾向があり、男女の性格特性、意識、態度、能力などの心理特性は大きく異なっていると考えられていた。1970年代に入ると、男女の差異がそれほど大きくないとされる研究結果もみられるようになり、2000年代には男女差はそれほど大きなものではなく、むしろ男性内、女性内での変動が大きいという視点が生まれて、男女の心理特性に差異は少なく、多くは類似しているというジェンダー類似性仮説が支持されるようになった（宗方，2023）。

一方、リーダーシップ・スタイルの男女の性差に関する研究では、男女差があると明らかにされている。女性のリーダーシップ・スタイルの検討のために、1990年代からの男女の性差に関するリーダーシップ・スタイルの研究の概略を述べる。第一に、課題志向的-対人志向的次元、第二に民主的-専制的次元を取り上げる。

第一に、課題志向的-対人志向的次元では、男性は課題志向的で女性是对人志向的であった。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 高木 2010)。Eagly & 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、性差が比較的大きく、男性は課題志向的で女性是对人志向的であることが実証された。

第二に、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)。また、Eagly et al.(1990)は、民主的-専制的次元に認められる一貫した性差について、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。

これまでの議論を踏まえると、心理的特性に関しては男女による差はないが、リーダーシップ・スタイルに関しては差があり、女性是对人志向で民主的であり、関係性を重視する点で男性との違いがみられた。また、男女のリーダーシップ・スタイルの違いは、これまでの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、女性が女性特有といわれるリーダーシップ・スタイルをとらざるを得ないのではないかとの見方もされている。

### 1.5. 関係性リーダーシップ

Komives et al. (2013)によれば、関係性リーダーシップは、リーダーシップのプロセスの焦点が関係性にあることを強調するために命名された。また、リーダーシップは人間関係に関わることであり、ほとんどのリーダーシップは個々人や集団のメンバー間のやり取りの中で生まれる協働のプロセスであると論じられている。Uhl-Bien (2006)は、関係性リーダーシップ理論は、リーダー・メンバーの関係だけでなく、関係性のダイナミクスに視点があり、組織のリーダーシップ関係がどのように形成されて、進化するかという構造化のプロセスを考察すると論じている。そのうえで、関係性リーダーシップを「社会秩序と変革 (すなわち、新しい価値観、態度、アプローチ、行動、イデオロギーなど) が構築され、生成される社会的影響プロセス」と定義した。また、関係性リーダーシップ理論は、従来の意味での理論ではなく、「リーダーシップと組織化の関係性ダイナミクスを探求するための多様な方法、アプローチ、さらには包括的な枠組みである」と説明している。従来のリーダーシップ研究が主にリーダーシップの有効性に焦点化するのに対して、関係性リーダーシップはリーダーシップがどのように生成されて、有効になるかという関係性のプロセスに焦点化する。しかし、組織内での関係性の形成や発展、また、リーダーシップを

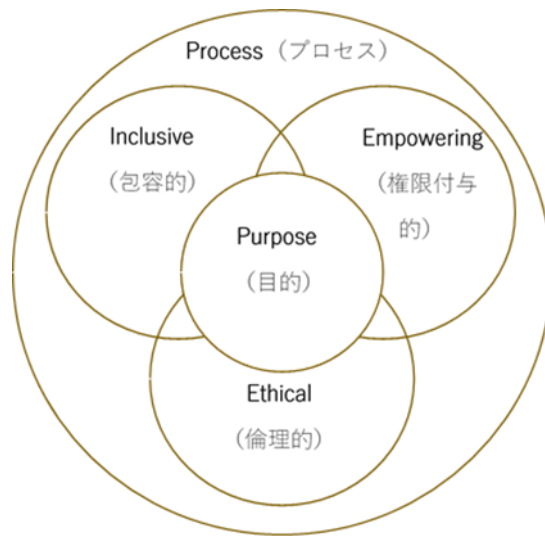


図1 関係性リーダーシップモデル

(出所) Komives, Lucas, & McMahon (2013)をもとに筆者作成

組織化のプロセスとする関係性ダイナミクスに関する研究は不足している (Uhl-Bien, 2006)。

関係性リーダーシップの研究について、CiNii (国立情報学研究所学術情報ナビゲータ)、Google Scholar、J-Stage (国立研究開発法人科学技術振興機構が提供する学術データベース) を利用して、タイトルに“関係性リーダーシップ”が含まれる論文を検索条件として設定したところ、国内における関係性リーダーシップの論文はなかった。海外の研究では、ProQuest(自然科学分野、人文社会科学分野の総合データベース)を利用して、タイトルに“relational-leadership”が含まれる学術誌と学術講演会論文および資料を検索条件として設定したところ、86件が該当した。いずれも、検索日(2024年9月12日)までに登録されている研究を対象とした。ProQuestで検索された論文は、研究対象をビジネスやヘルスケア・看護とするものが多かった。大学を対象とする研究では、大学生を対象とする論文はRLMに基づくRaffo(2012)による米国の大学生を対象にした研究の1件のみであり、他の研究は学校組織の職員等を対象にするものであった。

### 1.6. 関係性リーダーシップモデル

Komives et al. (2013) は、リーダーシップを「肯定的な変化を実現するための、人々の関係的で倫理的なプロセス」と定義して、RLMを開発した。心理学および教育学的な原則を組み合わせたこのフレームワークは、大学生がリーダーシップを自己理解(価値観、信念、約束)と他者理解(グループ、チーム、組織、コミュニティ)のプロセスとして理解することを支援するために開発されたものであり、このプロセスでは自己認識が重要な位置にある。リーダーシップは個々人や集団のメンバー間の関係的な共同のプロセス

表1 関係性リーダーシップモデルの5つの要素

要素	詳細
目的 (purpose)	リーダーとメンバーが共有するビジョン ゴールや活動に対してコミットする
包容的 (inclusive)	他者や多様なものの見方を受け入れること 個人的な見解、物事への取り組み方、スタイル、個性における多様性の理解や積極的な関与
権限付与 (empowering)	自己と他者を力づける 自己の感覚を持ち、所有権を主張し、プロセスの中での役割を主張し、関与することを期待すること。また、参加者が個々の才能の発展や関与を妨げる障害を減らすことで、参加者の完全な関与を促進する環境条件（グループや組織内の環境条件）を備えること
倫理的 (ethical)	正しいことを行う 価値観や基準によって動かされ、リーダーシップが本質的に良い（道徳的な）ものであると信じること
プロセス (process)	リーダーとメンバーが変化を達成するために共同する過程 メンバーが他のメンバーと相互作用し、リーダーや他のメンバーが協力して変化を達成すること。それにより、エネルギー、相乗効果、推進力が生まれることを理解していること

(出所) Komives, Lucas, & McMahon (2013)をもとに筆者作成

であることを前提として、RLMは、組織、チーム、集団におけるリーダーシップの枠組みやアプローチを示す。また、RLMは、学生がリーダーシップに関する従来の見解を転換することを目的とする。従来のリーダーシップが個人主義的で、地位に基づき、成果志向で、支配的とみなされていたのに対して、リーダーシップを「組織における人々の間の協力的プロセスを重んじるもの」として捉えることを目指した (Komives et al., 2013)。

関係性リーダーシップは、目的、包容的、権限付与的、倫理的、プロセスの5つの要素で構成されており、RLMにより、5つの要素のつながりを表すフレームワークが提示された (図1)。5つの要素の概要を表1に示す。なお、RLMは、健全で、倫理的で、効果的な集団を開発し支援するための目標的なモデルであり、理論や成果を示すものではない (Komives et al., 2013)。RLMは米国の大学のリーダーシップの授業などで広く使用されている。しかし、Dugan (2006)は、大学生のリーダーシップに関する研究において、多くの研究者たちがRLMなどの大学で活用されているリーダーシップモデルに基づいた指標ではなく、一般的なリーダーシップ発達の指標を使って研究を行っているため、リーダーシップの実践に関する理論的な基盤に沿った実証的な研究が少ない。よって、学生のリーダーシップの発達を研究するには、実際に大学で活用されているリーダーシップモデルに基づく研究が必要であると論じている。



## 1.7. 大学生の関係性リーダーシップモデルに関する研究

Raffo (2012)による米国の大学生を対象とした RLM に関する研究の概要を述べる。

Raffo (2012)は、関係性リーダーシップの理解を深めるための指導技法としてのブログと最終課題のレポートについて分析した。対象者は、米国の南東部に位置する大規模な総合大学である Middle Tennessee State University (以後、MTSU と表記)で 2008 年～2010 年の 2 年間にリーダーシップの授業を履修した大学生 74 名であり、リーダーシップを副専攻とする学生や、さまざまな学生組織やオフィスに所属する学生リーダーであった。

MTSUのHP(2004)によれば、MTSUではリーダーシップ教育が重要視されており、さまざまな学部・学科でリーダーシップを学ぶ機会が提供されている。また、関係性リーダーシップに重点を置いており、協力、共感、道徳的リーダーシップを強調した教育が行われている。また、MTSUではリーダーシップを体系的に学ぶための「リーダーシップ研究プログラム (Leadership Studies Program)」が提供されており、学生はリーダーシップ理論や実践を学び、授業や実践的なプロジェクトを通じて、個人やグループでのリーダーシップを体験的に学んでいる。なお、Raffo (2012)の研究対象とされた授業と実習は、「リーダーシップ研究プログラム (Leadership Studies Program)」に含まれており、学部は限定されずにさまざまな学生の受講が可能である。

National Center for Education Statistics (NCES)のIntegrated Postsecondary Education Data System (IPEDS)によれば、MTSUの学生の性別割合は、女子学生が全体の56%を占めており、男子学生よりもわずかに多い。しかし、米国の大学の女子学生の割合の平均は58%であるため、他の大学と比較すると、MTSUでは男子学生の比率がやや高い。また、MTSUの学生の人種構成は、全体の約66%が白人、15%がアフリカ系アメリカ人、7%がヒスパニック系、4%がアジア系、留学生が2%である。米国の大学の白人の割合の平均は42%であるため、他の大学と比較すると、白人の比率が高い。多様な人種や民族的背景を持つ学生が在籍しており、キャンパス全体で多様性と包括性が重視されている。

研究対象となった授業は、RLM に基づいて設計された。授業に加えて実習が行われており、学生自治会など学生組織でのリーダーシップ役割を担うことや地域のプロジェクトなどでの奉仕活動や、自己理解、発見学習を促進するプロジェクトやプログラムに参加することで、授業での経験をより豊かなものにする機会が学生に提供された。地域社会に根ざしたプロジェクトとしては、地元のフードバンクでの活動から青少年やその他の地域社会、信仰に根ざしたプログラムへの参加まで、さまざまなものがあつた。共立女子大学の授業では、信仰に根ざしたプログラムはみられないため、MTSU など、米国の大学の特徴のひとつであると考えられる。Kennedy & Lawton (1998)は、大学生の宗教と倫理的指向との間に関係があり、学生の宗教的な信念が強いほど、倫理的な行動をとろうとする意識が高まることを明らかにしている。

2009 年秋からは、活動の記録や振り返りについてブログを通じて学びをクラスメートと共有する方法が導入された。ブログは、実習の経験を振り返り、自分の経験や洞察を他者

と共有して学習の機会とするために導入されて、内省に加えて、他者のブログを読むことでRLMの理解が深まったかどうか焦点が当てられた。学生のブログはRLMを構成する5つの要素の視点で分析された。その結果、すべての要素で学生の平均スコアが目標としていたレベルに達したため、ブログは内省的思考のツールとして有効である可能性があると考えられた。また、ルーブリックの3段階評価で得点がつけられて、平均スコアは最低値がプロセスの2.101、最高値が倫理的の2.176であった。これら2つの要素間で行われた対応のあるt検定の分析では、5%水準で有意であった。その他の平均スコアは、高い順に目的2.157、包容的2.153、権限付与的2.138であった。したがって、学生は倫理的についてプロセスよりも深い理解を示している可能性があると考えられた。

## 1.8. 本研究の目的

本研究の目的は、近年注目されている関係性リーダーシップの観点から、共立女子大学での教育実践を分析し、共立女子大学生の発揮する関係性リーダーシップを把握することである。また、米国の大学生との比較を行い、日本の女子大学生の関係性リーダーシップの特徴を検討する。

これまでの議論において、社会の大きな変化に伴い、リーダーシップの変化が起こり、権限とは関係なく一人ひとりが主体性を持ちリーダーシップを発揮することが重要になっていること、また、フラットな組織では、従来のリーダーシップとは異なる方法での協働が求められていることが論じられた。さらに、リーダーシップの研究においては、従来のリーダー個人に焦点を合わせるのではなく、メンバー個々人やリーダーシップのプロセスに焦点を合わせる研究がなされるようになってきた (Komives et al., 2013)。Psychogios & Dimitriadis (2021)によれば、リーダーシップに対する関係性に基づくアプローチは、最も急成長しているリーダーシップ分野のひとつであり、より良い組織リーダーシップを理解するのに役立っている。このようなリーダーシップの変化は、大学生のリーダーシップ開発にも影響しており、共立女子大学においても協働とリーダーシップというビジョンを掲げて、関係性を重視したリーダーシップ開発を全学的に展開している。一方で、関係性リーダーシップに関する大学生を対象とした研究は海外の学生を対象とした研究のみであり、日本の学生を対象としているものはなかった。また、ジェンダーは根強いいため、女性のリーダーシップの不平等が続いているが、女子大学生のリーダーシップ研究は不足している (Psychogios & Dimitriadis, 2021)。したがって、女子大学生のリーダーシップ開発に関して、関係性リーダーシップの観点から検討することは意義があると考えられる。

## 2. 方法

目的に沿って、共立女子大学生を対象にして、関係性リーダーシップに関する調査が行われた。

## 2.1. 対象者・実施時期

調査対象者は、共立女子大学ビジネス学部2年生138名であった。

2022年度授業終了時の2023年1月に大学教室内でGoogleフォームを用いた質問紙調査が行われた。

## 2.2. 調査内容・手続き

関係性リーダーシップに関する5項目について「1. かなりあてはまらない」から「5. かなりあてはまる」の5件法で回答を求めた。関係性リーダーシップに関する項目は、RLM (Komives et al., 2013) により説明されている包容的、権限付与的、倫理的、目的、プロセスの5項目であった。

調査回答者に回答を求める際には、調査対象者が項目内容について共通の理解をするために、5項目の内容について調査者から文書と口頭で説明がされた。その後、「あなたのリーダーシップについてお聞きします。あなたは、グループ活動において、以下の項目に関してどのくらいあてはまりますか。自分自身の日頃の行動や姿勢・態度を振り返り、1~5のあてはまる数字を選択してください」と教示された。グループ活動については、「授業におけるグループ活動、サークル、部活動、アルバイト等、ある程度の期間に同じメンバーで協力して取り組むものである」と説明された。なお、調査参加者には、調査は無記名であり回答は任意であること、回答の拒否や中断は可能であり、そのことによる不利益は生じないこと、調査への回答をもって調査への同意とみなすことについて文書と口頭で説明された。

## 3. 結果

### 3.1. 調査協力者

対象者138名のうち、調査項目の一部に未回答がある回答者が除かれて、最終的に、137名の回答を有効として分析した。

調査協力者は、2021年4月からの1年次前期に「リーダーシップ開発入門演習Ⅰ」、1年次後期に「リーダーシップ開発入門演習Ⅱ」、2022年4月からの2年次前期に「リーダーシップ開発基礎演習」を受講していた。2年次後期には、約2割の学生が本人の希望により選択する「リーダーシップ開発応用演習」（以後、応用と表記）の科目を受講した。応用は、「共立リーダーシップ」を基盤として、RLMに基づいて設計された授業であった。具体的には、受講者はグループワークでの話し合いや理論を通じて、自身や他者のリーダーシップの発揮について振り返り、自己理解や他者理解を深めた。さらにチーム内の相互作用などのダイナミクスについて学習した。また、応用の授業の受講生の約9割は「ファシリテーション基礎演習」も履修していた。

表2 関係性リーダーシップモデル要素別の基礎統計量

	全体			応用受講生			応用未受講生		
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差
包容的	137	3.91	0.92	30	4.10	0.76	107	3.86	0.96
権限付与的	137	3.22	0.83	30	3.30	1.06	107	3.20	0.76
倫理的	137	3.55	0.99	30	3.63	1.03	107	3.52	0.98
目的	137	3.34	0.99	30	3.63	0.93	107	3.25	0.99
プロセス	137	3.47	1.01	30	3.73	0.98	107	3.40	1.01

### 3.2. 記述統計量と相関と t 検定

#### 記述統計量

137名のRLMの5要素の平均値、標準偏差を算出した。また、関係性リーダーシップに焦点を当てた授業である応用の受講生と未受講生別の平均値と標準偏差を算出したものが表2である。平均値は、すべての要素において3.0以上であった。また、応用受講生と応用未受講生別では、すべての要素において、受講生の平均値が未受講生の平均値より高かった。

要素別では、受講の有無にかかわらず、「包容的」の平均値が最も高く、「権限付与的」が最も低かった。全体では、「包容的」、「倫理的」、「プロセス」、「目的」、「権限付与的」の順で高かった。

#### 相関

RLMの5要素の関連を検討するために、応用受講生と応用未受講生別に相関を算出した(表3、表4)。応用受講生には、「プロセス」が他のすべての項目と1%水準で有意な相関がみられた。それらはすべて中程度の相関であるが、「包容的」や「目的」の相関はやや高めであった。応用未受講生については、全体に1%水準で有意な相関がみられた。「目的」と「プロセス」および「包容的」と「倫理的」の相関は中程度であるが、それ以外は弱い相関であった。

#### t 検定

Raffo(2012)の分析と同様に、RLMの5要素の平均値の最も高い項目と最も低い項目についてのt検定を行った(表5)。

全体の「包容的」と「権限付与的」の平均値の差を、対応なしt検定で検討した結果、 $t(136)=7.97, p<.001, d=0.68, 95\%CI[0.49,0.87]$ で有意差があり、「包容的」の方が「権限付与的」より、有意に高かった。また、Cohenの効果量を算出した結果、 $d=0.68$ となり、中～大程度の効果がみられた。

また、応用受講生と応用未受講生別で、「包容的」と「権限付与的」の平均値の差を、

表3 相関関数 (応用受講生)

	2	3	4	5
1. 包容的	.047	.224	.299	.593**
2. 権限付与的		.326	.539**	.480**
3. 倫理的			.251	.513**
4. 目的				.571**
5. プロセス				—

\*\*p<.01

表4 相関関数 (応用未講生)

	2	3	4	5
1. 包容的	.416**	.460**	.426**	.421**
2. 権限付与的		.253**	.448**	.328**
3. 倫理的			.356**	.366**
4. 目的				.558**
5. プロセス				—

\*\*p<.01

表5 米国の大学生と日本の女子大学生の関係性リーダーシップモデルの5要素の比較

	n	包容的	権限付与的	倫理的	目的	プロセス	5要素の最高値と最低値の比較(t値)
米国の大学生	72	2.15	2.14	2.18	2.16	2.10	p>.05
日本の女子大学生	137	3.91	3.22	3.55	3.34	3.47	7.968**
応用受講生	30	4.10	3.30	3.63	3.63	3.73	3.449**
応用未受講生	107	3.86	3.20	3.52	3.25	3.40	7.293**

\*\*p<.01

注) 米国の大学生は3段階評価、日本の女子大学生は5段階評価

対応あり t 検定で検討した。その結果、受講生では、 $t(29)=3.45$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.63$ , 95%CI[0.23,1.02] で有意差があり、「包容的」の方が「権限付与的」より、有意に高かった。また、Cohen の効果量を算出した結果、 $d=0.63$  となり、中程度の効果がみられた。未受講生では、 $t(106)=7.30$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.33$ , 95%CI[0.14,0.53] で有意差があり、「包容的」の方が「権限付与的」より、有意に高かった。また、Cohen の効果量を算出した結果、 $d=0.33$  となり、小～中程度の効果がみられた。

以上により、応用受講生も応用未受講生も「包容的」と「権限付与的」の平均値の比較では有意差があり、その効果もみられた。その他の要素の平均値の比較では、効果量が低かった。

さらに、応用受講生と応用未受講生の要素別の平均値の差を、対応なし t 検定で検討した。その結果、 $t(135)=1.89$ ,  $p<.01$ ,  $d=0.39$ , 95%CI[-0.02, 0.80] であった。応用受講生の

方が応用未受講生よりも「目的」の要素で有意に高い可能性があるが、効果量の 95%信頼区間の値を踏まえると慎重な解釈が必要である。

#### 4. 考察

本研究では、関係性に焦点を当てたリーダーシップについて議論し、大学生の関係性リーダーシップの発揮について検討した。その結果、共立女子大学生は、関係性リーダーシップをよく発揮していた。とりわけ他者を受け入れ、協働を通じて変化を促す姿勢がみられ、道徳的な行動や共有されたビジョンへのコミットメントを重視している。それに対して、リーダーシップにおける自己主張や役割の強調、他者を力づけることはやや少ないと解釈された。また、リーダーシップ開発授業の受講期間などにより、関係性リーダーシップの開発に違いがみられた。さらに、米国の共学大学生と日本の女子大学生の関係性リーダーシップの特徴の違いがあると考えられる。

##### 4.1. 受講期間と受講科目による違い——応用受講生と応用未受講生の比較

応用受講生と応用未受講生別では、RLM のすべての要素において、応用受講生の平均値が応用未受講生の平均値より高かった。さらに、応用受講生と応用未受講生の要素別の平均値の差に関して応用受講生の方が応用未受講生よりも「目的」で有意に高い可能性があるため、さらなる調査や検討が必要である。

応用受講生は応用を選択科目として受講しているため、リーダーシップ開発演習を2年間受講した。応用未受講生は、応用受講生よりもリーダーシップ開発演習の受講期間が6ヶ月短い。また、応用受講生はRLMに基づいて設計された授業を受けた点や自らの意思で応用を受講した点で、応用未受講生との違いがあった。加えて、応用受講生の約9割は「ファシリテーション基礎演習」の授業を履修していた。平均値の比較のため慎重な解釈が必要であるが、リーダーシップ開発の授業を長い期間受講すること、および、応用などの科目を受講することが関係性リーダーシップの発揮に正の影響を与える可能性があると考えられる。

また、応用受講生は、「プロセス」が、他の4つの要素と中程度の正の相関を示したため、「プロセス」と他の4つの要素に関連があることが示唆される。「プロセス」は、とりわけ「包容的」と「目的」に強い相関があった。したがって、応用受講生は、他者の多様性や異なる視点を受け入れることがプロセスにおいて重要であることを学び、メンバーが協力して変化を達成する過程に対する理解を深めて、協働の重要性を認識したと考えられる。また、ビジョンの共有やコミットメントがプロセスを強化する役割を果たしたことも推察される。さらに、「目的」と「権限付与的」にも中程度の正の相関がみられたため、リーダーシップのビジョン共有や多様性への積極的な関与が「プロセス」を通じてより強固に結びつくことを学んだ可能性があると考えられる。

さらに、応用受講生の他の4つの要素への「プロセス」の影響の強さは、リーダーシッ

プ発揮の「プロセス」に対して、包容性、目的、倫理観や権限付与の側面での認識が深まり、より一貫した理解や考え方が形成された可能性があると考えられる。応用未受講生には多くの要素で弱～中程度の正の相関があったが、応用受講生と比較すると、全体的に相関は弱く、特に、「プロセス」と「目的」以外の3要素の相関は0.5以下であったため、応用受講生に比べて、「プロセス」の理解や重要性に対する認識が浅いと考えられる。したがって、応用の受講などのリーダーシップ開発演習の長期間の受講は、学生にリーダーシップ発揮の「プロセス」についての理解を促進する可能性があると考えられる。

#### 4.2. 米国の共学大学と日本の女子大学の RLM 調査結果——関係性リーダーシップ要素の比較

米国の大学生の調査から、米国の大学生は、道徳的な行動や目標へのコミットメントを重視して、他者の視点を受け入れることや他者を力づける意識がある。それに対して、協働する姿勢はやや少ないと解釈される。

また、米国の大学生と日本の女子大学生を比較すると、米国の大学生は「倫理的」と「目的」が上位であったが、日本の女子大学生は「包容的」と「倫理的」が上位であった。米国の大学と日本の女子大学の学生には、大学の所在する国の違いや通学する学生の人種、国籍および性別の違いがあることを踏まえて、RLMの「倫理的」、「目的」、「包容的」および性別について、共学米国の大学の学生と日本の女子大学の学生の比較を考察する。

##### 倫理的

米国の大学生の調査結果において、「倫理的」が最も高く評価されている点は、米国の大学生のリーダーシップに、倫理や道徳的な価値観が中心的な役割を果たしていることを示している。米国の大学生が倫理性を重視する背景には、日本との文化的な違いがあるのではないかと推察される。Raffo (2002)の調査対象である授業と実習には信仰に根ざしたプログラムへの参加が含まれていたため、授業を履修している学生にとって、宗教は大切な役割を果たしていた可能性があると考えられる。Kennedy & Lawton (1998)は、学生の宗教的な信念が強いほど、倫理的な行動をとろうとする意識が高まることを明らかにしている。日本では、倫理観は宗教的要因よりも、集団での調和や社会的責任が重視されることが多く、宗教的な価値観がリーダーシップに与える影響は限定的である。すなわち、「倫理的」は文化的背景を反映しており、米国と日本の文化的な違いのひとつに宗教の影響の可能性があると考えられる。

##### 目的

米国の大学生の調査結果において、「目的」が2番目に高く評価されていた点は、米国の大学生が目標やビジョンの共有を重視し、明確なゴールを設定して、それに向かうこと

がリーダーシップの重要な要素と考えていたことを示している。Raffo (2012)が米国の社会は非常に目的志向、目標志向であると論じていることから、米国の大学生がリーダーシップを通じて目標達成を重視していると考えられる。一方で、日本の女子大学生は目的や目標よりも他者との調和や協働をリーダーシップの中核に据えているため、米国の学生よりも「目的」が低い位置づけになっている可能性があると考えられる。

### 包容的

「包容的」は、他者や多様なものの見方を受け入れることである。具体的には、自己や他者を理解し、他者の考え方の違いを寛容に受け入れて、チーム内での連携を進めることである。RLMの中でも、メンバーを受け入れ、チームで協働することの意味が強く含まれている要素である。日本の女子大学生は、「包容的」が最も高かった。MTSUでは男性が44%を占めているため、米国の大学生の調査対象者に、男性も含まれたと推測できる。女性のリーダーシップ・スタイルの特徴は、対人志向的であり(Eagly et al., 1990)、民主的である(山口, 2007)が、「包容的」は、RLMの5要素の中で対人志向と民主的の特徴にもっとも適合している。そのため、日本の女子大学生の「包容的」は高く位置付けられた可能性があると考えられる。また、米国の大学は多くの人種で構成されており(MTSU, 2024)、多様な文化や考え方が共存している。そのため、多様性に対する意識は高いが、ほぼ同一の人種で構成されている日本よりも、「包容的」の実現の難易度は高いと推察される。

### 共学と女子大学の違い

男性のリーダーシップ・スタイルの特徴は、課題志向的であり(Eagly et al., 1990)、専制的である(山口, 2007)ため、男性は目標志向であり、個々の権限や自己主張を重視する傾向がある。よって、共学の米国の大学生の結果では、男性のリーダーシップ・スタイルの特徴が「目的」、「権限付与」に対する高い評価に影響した可能性があると考えられる。一方、女性は対人志向(Eagly et al., 1990)のため、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とる。また、民主的である(山口, 2007)ため、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ことに価値を見出す傾向がある。女子大学の結果において、「包容的」や「プロセス」が高く評価されていたのは、このような女性のリーダーシップ・スタイルの特徴が影響した可能性があると考えられる。

以上の「倫理的」、「目的」、「包容的」の議論から、米国の共学大学生はリーダーシップを個人の倫理的な判断や目標達成に直結するものとして認識しているのに対して、日本の女子大学生はリーダーシップを他者との関係性や集団の中での役割に重きを置くものとして認識していると考えられる。また、女性に特徴的なリーダーシップ・スタイルが影響した可能性があると考えられる。



### 4.3. 結論

本研究の目的は、近年注目されている関係性リーダーシップの観点から、共立女子大学での教育実践を分析し、共立女子大学生が発揮する関係性リーダーシップを把握すること、また、米国の大学生との比較を行い、日本の女子大学生の関係性リーダーシップの特徴を検討することであった。

本研究では、共立女子大学生は、関係性リーダーシップをよく発揮していた。とりわけ他者を受け入れ、協働を通じて変化を促す姿勢がみられ、道徳的な行動や共有されたビジョンへのコミットメントを重視している。それに対して、リーダーシップにおける自己主張や役割の強調、他者を力づけることはやや少ないと解釈された。共立女子大学では、教育理念や建学の精神に基づく「共立リーダーシップ」のもと、学生の関係性リーダーシップの育成が実現できている可能性が高いと考えられる。また、リーダーシップ開発演習の授業を長期間受講することにより、協働のプロセスへの理解が深まる可能性があると考えられる。

さらに、米国の共学大学生と日本の女子大学生の関係性リーダーシップの違いがみられた。米国の共学の大学との比較においては、異なる文化的背景や性別の違いが、関係性リーダーシップの発揮に影響した可能性があると考えられた。大学生のリーダーシップ開発は、米国の大学による授業やプログラムが質・量ともに突出しているといわれている。しかしながら、米国のプログラムの導入を検討する際には、日本の女子大学生に適しているかどうかを、国や文化的背景やジェンダーの観点からも検討する必要がある。

また、ジェンダーの観点からは、女性のリーダーシップ・スタイルが女子大学生のリーダーシップに影響している可能性があると考えられる。近年では、ジェンダー類似仮説が支持されるようになって男女の差異は大きくないと考えられる（宗方, 2023）ため、ステレオタイプの性差に影響されない、本来の自分自身のリーダーシップを発見することができるようなプログラムの開発が必要である。その際には、女子大学であることの利点をリーダーシップ開発に活かす可能性があるのではないだろうか。

### 5. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題を述べる。第一に、本研究は、共立女子大学の2021年度～2022年度の授業を受講した限られた学生に対しての調査のため、より多くの学生を対象に調査し、広範なデータを分析する必要がある。第二に、対象とした学生は、授業以外にも部活動などの課外活動や学外でのアルバイトなどさまざまな活動を通じてリーダーシップが育成されている可能性があるため、授業がリーダーシップに与えている影響のみを測定することはできない。量的な調査に加えて、質的な調査を行い、分析をすることにより、研究結果の信頼性を高める必要がある。第三に、比較対象とした米国の大学生の研究に関して、教育プログラムの基盤となる考え方は同じであるが、調査時期やプログラムの内容の詳細が異なっているため、適切なコントロール群を設定する必要がある。また、文化的

背景の違いによるリーダーシップ学習に関しては、主として北米で展開されている文化的背景や経験に基づくリーダーシップ学習（Culturally Relevant Leadership Learning）の視点からの検討をすることが必要である。

このように研究対象を拡充することや調査、分析を重ねることにより、共立女子大学における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：2024 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。

### 引用文献

- DeFrank-Cole, L., & Tan, S. J. (2022). An invisible bias with real implications for women leaders. *LSE Business Review*. Retrieved September 3, 2024, from [https://eprints.lse.ac.uk/114659/1/businessreview\\_2022\\_03\\_01\\_an\\_invisible\\_bias\\_with\\_real\\_implications.pdf](https://eprints.lse.ac.uk/114659/1/businessreview_2022_03_01_an_invisible_bias_with_real_implications.pdf)
- Dugan, J. P. (2006). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, *47*(3), 335-343.
- Eagly, A. H. & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *108*(2), 233-256.
- Eagly, A. H. & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, *109*(3), 573-598.
- 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), 1-63. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101457>
- Guthrie, K. L., Trisha, S., & Hu, P. (2018). *Academic leadership programs in the United States*. Leadership Learning Research Center, Florida State University. Retrieved September 3, 2024, from <https://ilaglobalnetwork.org/wp-content/uploads/2023/08/Academic-Leadership-Programs-in-the-US-Report.pdf>
- Guthrie, K. L., Batchelder, J. M., & Hu, P. (2019). *Examining degree types of academic leadership programs in the United States*. Leadership Learning Research Center, Florida State University. Retrieved September 3, 2024, from <https://repository.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:690827/datastream/PDF/view>
- Haber-Curran, P. & Jenkins, D. (2023). Design and impact of student leadership programs. In Komives, S.R., & Owen, J.E (Eds.), *A research agenda for leadership learning and*

- development through higher education* (pp.167-189). Edward Elgar.
- 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(pp.241-260) 勁草書房
- 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
- International Leadership Association. (2024). *Leadership education program directory*. ILAGlobal Network. Retrieved September 19, 2024, from <https://ilaglobalnetwork.org/program-directory/?ps&pn=1&limit=25>
- 泉谷 道子・安野 舞子 (2015). 大学におけるリーダーシップ・プログラムの開発に関する考察——米国の事例を手がかりに—— 大学教育研究ジャーナル, 12, 38-47.
- 経済産業省 (2006). 「我が国産業における人材力強化に向けた研究会」報告書 社会人基礎力 Retrieved from August 12, 2024, from <https://www.chusho.meti.go.jp/koukai/kenkyukai/jinzaikyoka/2018/180129jinzaikyoka05.pdf>
- Kennedy, E. J. & Lawton, L. (1998). Religiousness and Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 17(2), 163-175. <https://www.jstor.org/stable/25073066>
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46, 593-611.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahan, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. (3th ed.). Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge : How to make extraordinary things happen in organizations*. (5th ed.) Jossey-Bass.
- 共立女子学園 (2024). 共立リーダーシップ実践ガイド Retrieved September 18, 2024, from [https://drive.google.com/file/d/1UjTn-\\_3U\\_pP3yMHGZYOieQlv3tlvzGjX/view](https://drive.google.com/file/d/1UjTn-_3U_pP3yMHGZYOieQlv3tlvzGjX/view)
- Larson, R. W., Raffaelli, M., Guzman, S., Salusky, I., Orson, C. N., & Kenzer, A. (2019). The important (but neglected) developmental value of roles: Findings from youth programs. *Developmental Psychology*, 55, 1019-1033.
- McKenzie, B. L. (2018). Am I a leader? Female students leadership identity development. *Journal of Leadership Education*, 17(2), 1-18.
- Middle Tennessee State University. (2024). *MTSU leadership studies*. Middle Tennessee State University Home Page. Retrieved September 18, 2024, from <https://leadershipstudies.mtsu.edu/>
- 文部科学省(2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申) Retrieved August 12, 2024, from [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)
- 宗方 比佐子(2023). キャリア心理学から読み解く女性とリーダーシップ ミネルヴァ書房

- National Center for Education Statistics (NCES). (2022). *IPEDS data feedback report 2022*. National Center for Education Statistics (NCES) Home Page. Retrieved September 3, 2024, from <https://nces.ed.gov/ipeds/dfr/2022/ReportPDF.aspx?unitId=220978>
- National Clearinghouse for Leadership Programs. (2024). *National clearinghouse for leadership programs connectors, conveners, & collaborators in leadership education*. University of Maryland Home Page. Retrieved September 3, 2024, from <https://nclp.umd.edu/>
- 日本経済団体連合会 (2022). 採用と大学改革への期待に関するアンケート結果 日本経済団体連合会 Retrieved August 12, 2024, from [https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004\\_kekka.pdf](https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004_kekka.pdf)
- Psychogios, A., & Dimitriadis, N. (2021). Brain-Adjusted Relational Leadership: A Social-constructed consciousness approach to leader-follower interaction. *Frontiers in psychology, 12*, 1-11.
- Raffo (2012). Blogging as a reflective tool for leadership development: an exploratory study of a leadership practicum grounded in the relational leadership model. *Delta Pi Epsilon Journal, 54(2)*, 39-51.
- Robbins, S. P. (2005). *Essentials of organizational behavior* (8th ed.). Pearson Education, Inc. (スティーブ 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 (第2版) ダイヤモンド社
- 舘野 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
- Uhl-Bien (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly, 17(6)*, 654-676. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>
- 山口 裕幸(2007). 第5章職場集団におけるリーダーシップ 外島裕・田中堅一郎編 産業・組織心理学エッセンシャルズ (pp.127-158) ナカニシヤ出版