

# 学生リーダーシップ養成の効果測定に関する考察

——「社会的責任リーダーシップ・スケール／改訂版2」データ結果より——

泉 谷 道 子

愛媛大学教育・学生支援機構 特任助教

## Outcome Evaluation of Student Leadership Development

—— with the data from Socially Responsible Leadership Scale-Revised Version Two ——

Michiko IZUMITANI

(Ehime University, Institute for Education and Student Support)

### 1. 研究の背景と目的

本稿の目的は、「愛媛大学リーダーズ・スクール (ELS)」<sup>1)</sup>におけるゼミナール（以下 ELS ゼミナール）の効果測定を行い、本ゼミナールの成果について考察することにある。

社会における主体性やリーダーシップへのニーズが益々重みを増している。中央教育審議会答申において参考指針として提示された「学士課程教育の構築に向けて」では、リーダーシップを「他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる」と定義し、「各分野を通じて養うべき」として「学士力」の中に位置づけている（中央教育審議会，2008）。また、経済団体連合会が提示した「これからの教育の方向性に関する提言」においては、「『志と心』『行動力』『知力』をバランスよく身につけたリーダーの養成が必要である」（経済団体連合会，2005）と述べられている。更に、経済産業省は、若者が将来社会で適応するには、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的力」（社会人基礎力）が必要であると提唱し、「育てるべき力」として「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」を掲げ、その普及に取り組んでいる（経済産業省，2006）。このように、社会形成に主体的に参画する

人材育成への要望が高まる中、高等教育機関においても、行動力や主体性、またリーダーシップ能力の向上をねらいとした社会貢献活動の推進や、サービス・ラーニングなどのカリキュラムへの体験活動の導入といった取り組みが近年多く見られるようになった。しかし、それらの活動における「リーダーシップ養成」という側面での学習効果の検証例は皆無に等しい。またアカデミックな学びと経験的な学びを兼ね備えた体系化されたリーダーシップ・プログラムも数えるほどしか存在しない<sup>2)</sup>。

一方、米国では、従来のビジネス分野に特化したリーダーシップ教育とは異なる、主体的に行動する市民育成をねらいとした「大学生のリーダーシップに関わるスキル、知識、能力の開発と向上をねらいとしてデザインされたプログラムや活動（以下「学生リーダーシップ・プログラム」）」（Haber, 2006）が1990年代より急速に普及している。米国リーダーシップ情報センターのセンター長である Slag によると、その数は、正課プログラムで約800、正課外プログラムで約1,500であり効果測定も多くなされている<sup>3)</sup>。先行研究からは、「学生リーダーシップ・プログラムが、個人、所属機関、地域の向上をもたらす」、「学生リーダーシップ・プログラムは、プログラムを受講していない学生にも波及効果をもたらす」（Zimmerman & Burkhadt, 1999）や、「サービス

やボランティアの機会、体験的学び、協同を通じた活動的学習が学生リーダーシップの開発に貢献する」(Cress, Astin, Zimmerman-Oster, & Burkhardt, 2001), そして「1度のプログラム受講でもリーダーシップ能力を伸ばすことができる」(Dugan & Komives, 2007) が明らかになっている。

米国における学生リーダーシップがここまで広がっている背景には、グローバル化や高度情報化などによる社会的課題の質や組織構造の変容と、それに伴うリーダーシップ・スタイルの変遷があると言われている。共に課題を認識し、解決に向けて協同することが求められるようになり、リーダーシップは分有されるものであり、「誰もが身につけるべき」との認識が広がったのである (Dugan & Komives, 2007)。

先述したように、我が国においても、所属組織や地域コミュニティにおいて、他者を動員しながら積極的に社会形成に携わる人材へのニーズが益々高まっている。今後、そのような人材を輩出するための高等教育機関における取組みについて検討し、プログラム開発を行っていく上でも、日本における既存の学生リーダーシップ・プログラムの有効性と課題について検証し議論することが有益であると考えた。これが本研究の着想に至った背景である。

本研究では、日本において例の少ない体系的かつ継続的なリーダーシップ開発<sup>4)</sup>の取組みに着目した。その特徴としては、学習指導など本来の業務以外の教職員から学生への関与や、お互いを批評し合うなどの学生同士の感化がある。このようなリーダーシップ開発プログラムにおいて、単発的なリーダーシップ研修などでは起こり難い態度の変容が起こると仮説を立てた。

調査対象とした ELS ゼミナールの成果検証では、米国の高等教育機関において普及しているリーダーシップ能力測定尺度「社会的責任リーダーシップ・スケール Socially Responsible Leadership Scale-Revised Version Two (以下 SRLS-R2)」(Dugan, 2006) と、質問紙調査を用いて、量的、質的の2つのアプローチから分析を行った。

## 2. 調査概要

### 1) 調査対象者

本調査の対象者は、ELS ゼミナール第4期生(平

成20年10月開始)から7期生(平成22年5月開始)までの83名である(4期生28名、5期生25名、6期生14名、7期生16名)。ELS ゼミナールとは、ELS プログラム<sup>5)</sup>を構成する授業や活動、研修などの中でも「上級レベル」と位置づけられている3ヵ月間の集中講義である。主な内容にはリーダーシップ関連テーマの講義や、学生が企画・実施する合宿研修、そして学生自らが講師となり、リーダーシップ能力について他の受講生に対して行う「学生セミナー」などがある。筆者は ELS プログラムのカリキュラムアシスタントとして、受講生の指導に携わっている。表1は2010年度前記の ELS ゼミナールのスケジュールである。

本ゼミナールの特徴としては、以下が挙げられる:

#### (1) 自己を分析し省みる機会

「自分史」の執筆や尺度を用いた自己分析、毎時間の振り返りなど、自己を省みる機会が多い。

#### (2) 学生同士の感化

グループ活動において、自己開示や他者理解を求められる機会が豊富にあり、また、他の受講生と「クリティカル・フレンド」(批評しあえる関係)を構築することが促される。

#### (3) 教職員の関与

授業内・外における観察やフィードバック、個人面談、振り返りシートへの返信など、「学生の内面に一歩入り込んだ関わり」を心がけている。教職員間の学生に関する情報や指導姿勢に対する意識の共有を徹底している。

### 2) 測定尺度

本稿では、SRLS-R2の日本語訳を行い用いた。本尺度は、米国の高等教育機関で一般的であるとされる4つのモデルの1つである<sup>6)</sup>「リーダーシップ社会変革モデル Social Change Model of Leadership (以下 SCM)」(HERI, 1996)に掲げられている8つの要素を測定するための質問紙調査である。「個人の価値」「組織の価値」「コミュニティの価値」に関わる7つの尺度と「変化」に関する尺度から構成されている(表2参照)。本尺度を用いた理由は以下の通りである。

(1) 日本には学生のリーダーシップを測定する尺度が存在しない。

表1 2010年度前期授業日程

	日程	前半内容 (18:30~19:30)	後半内容 (19:45~21:00)
第1回	5/13	開校式, 自己紹介, グループ分け, 役割分担	アイスブレイク, 自己分析①
第2回	5/20	リーダーズ・スキルアップ・セミナー (ゲストスピーカー)	
第3回	5/27	「リーダーシップ論①」(教員), 自己分析②	リーダーズ・スキルアップ・セミナー①(教員)
第4回	6/3	講義「セミナーの進め方」(教員)	講義「セミナーの進め方」(教員)
第5回	6/10	リーダーズ・スキルアップ・セミナー②(教員)	リーダーズ・スキルアップ・セミナー③(教員)
第6回	6/17	講義「リーダーシップ論②」(教員)	リーダーズ・スキルアップ・セミナー (ゲストスピーカー)
第7回	6/19~6/20	リーダーズ合宿研修 (学生)	
第8回	6/24	学生セミナー① (学生)	学生セミナー② (学生)
第9回	7/1	学生セミナー③ (学生)	学生セミナー④ (学生)
第10回	7/8	学生セミナー⑤ (学生)	学生セミナー⑥ (学生)
第11回	7/15	学生セミナー⑦ (学生)	学生セミナー⑧ (学生)
第12回	7/22	リーダーズ・スキルアップ・セミナー④(教員)	リーダーズ・スキルアップ・セミナー⑤(教員)
第13回	7/29	振り返り	振り返り, 閉校式

\* ( ) 内は担当者

表2 SCMにおける3つの価値と8つの要素

個人の価値	自己認識	・自分の行動を動機付けている, 信条, 価値観, 姿勢, 感情に気づく ・自己の心理状態, 行動, ものの見方に気づく
	自己一致	・自己の価値観や信条と一致した行動を取る ・他者に対して, 一貫性, 誠実さをもって, 考え, 感じ, 行動する
	献身	・組織とその目的に対して持続的に情熱を傾け努力する
組織の価値	協同	・目標に向けて他者と責任と権限を共有しながら力を合わせる ・多様な能力や考えを用いて, 組織の機能を倍増させる
	共通目標	・共有されたねらいと価値基準のもとに行動する
	丁寧な議論	・見解の相違は必然的であると捉え, 相違点に対しては礼儀を持って明らかにしようとする ・礼儀とは他者を尊重し, 傾聴し, 意見や行動の非難を差し控えることと認識する
社会の価値	市民性	・個人や組織が, 様々な活動を通して, 責任を持ってコミュニティや社会とつながるプロセスを認める ・コミュニティではメンバーが独立しているのではなく, 相互依存の関係にあると認識する ・個人や組織は他者の幸福に対して責任があると認識する
変化		・自分自身と他者のために, よりよい社会を想像することの大切さを認識する ・個人, 組織, コミュニティは協力して変革をもたらす力があることを認める

- (2) SCMは大学や地域コミュニティに肯定的な変化をもたらすリーダーシップの開発を目的としており, このことはELSプログラムの理念と合致する。
- (3) SCMにおいてリーダーシップは組織の構成員すべてが分有するものと定義されており, このことはELSプログラムにおいても提唱されている。

質問紙は68項目から成っており, ゼミナール第1回目の冒頭(事前)と授業最終日(事後)に配布し回答の協力を求めた。回答方法については, 受講生自身が「私は他者の意見を受け入れることができる」「私の行動は, 私の価値観と一致している」などの質問に対して, 「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」までの5件法で回答した。

### 3. 結果と考察

8つの要素それぞれについて、6から11の質問が設けられている。それらの質問における得点について要素ごとに合計得点を求め、平均値を算出したところ、表3の結果が得られた。

ゼミナール開始時と修了時の平均値を比較したところ、「自己認識」( $t(79)=6.46, p<.01$ ), 「自己一致」( $t(80)=5.05, p<.01$ ), 「献身」( $t(78)=2.47, p<.05$ ), 「協同」( $t(79)=4.50, p<.01$ ), 「丁重な議論」( $t(79)=5.81, p<.01$ ), 「共通目標」( $t(78)=4.71, p<.01$ ) の6つのカテゴリーにおいて、有意に得点が増加していた。しかし、「市民性」と「変化」における有意差は確認できなかった。

この結果から ELS ゼミナールにおいて、表1に示されている「個人の価値」と「組織の価値」に位置付けられている全ての素養が養われたと考えることができる。

この結果については、ゼミナール修了時に実施されるアンケート調査結果によってもほぼ裏付けられている。表4は、SRLS-R2の調査対象者と同じである ELS 4期生から7期生に対して行った、修了時のアンケート結果である。「ELS ゼミであなた自身が最も伸びたと思う点、学んだ点を具体的に記述してください」という設問に対する解答を記述内容ごとに整理している ( $N=84$ , 回収率76%, 総コメント164)。これによると最も伸びた点、学んだ点として、自己認識に関するコメントが一番多く、次いでコミュニケーション・スキルや批評的態度などが多数派である。

SRLS-R2とアンケートにおける結果の両方で、ELS ゼミナールによって、自己認識の深まりがあったことや、他者との協同やリーダーシップに求められる態度やスキルが養われたことが明らかになった。その一方で、社会性やより良い社会創造への態度の向上は確認できなかった。このことは、ゼミナールにおける講義や活動内容を踏まえると、当然の結果と言えるだろう。ELS ゼミナールでは、リーダーやリーダーシップに関する基本的知識の向上や、基盤的素養としての自己認識、リテラシー、また協同に求められる素養の養成を中心的に行っており、市民意識や社会形成への参画などについて、直接的な働きかけは行っていない。これらについては、ELS プログラムを構成するリーダーシップ関連授業(「ライフマネジメントとセルフリーダーシップ」「ボランティア活動」「自分と仕事」など共通教育群下の単位認定授業)や、学生自身が企画、立案、運営を行う「ELS プロジェクト」で養うことをねらいとしている。ただこれらは、ELS ゼミナール受講者全員に課せられるものではないため、実際にどれくらいの学生がリーダーシップ関連授業を履修しているのか、またプロジェクトに携わっているのか正確には把握されておらず、成果の評価についても行われていないのが現状である。

### 4. 課 題

以上の結果から、「自己省察や学生同士の感化、教職員の関与などの特徴を持つリーダーシップ開発によって態度の変容が起こる」という仮説は立証さ

表3 SRLS-R2の平均値と標準偏差

カテゴリー	N	ELS 開始時		ELS 修了時		t 値	
自己認識	80	29.39	(4.64)	31.95	(4.10)	6.46	***
自己一致	80	25.39	(3.75)	27.01	(4.29)	5.05	***
献身	79	22.58	(3.38)	23.34	(3.45)	2.47	**
協同	80	31.04	(3.95)	32.49	(4.25)	4.50	***
丁重な議論	80	40.39	(4.38)	42.90	(4.69)	5.81	***
共通目的	79	34.84	(4.05)	36.47	(3.54)	4.71	***
市民性	83	28.43	(4.49)	29.47	(6.41)	1.61	
変化	80	37.79	(4.94)	38.11	(4.34)	0.80	

左側は平均値、右側は標準偏差

\* $p<.1$     \*\* $p<.05$     \*\*\* $p<.01$

注：欠損値のあるデータを除いたため、カテゴリーによって N が異なる

表4 「ELS ゼミであなたが最も伸びた点、学んだ点」回答

項 目	コメント数	記述例（原文通り）
自己認識	50 (30.5%)	・相手に対して本音で話せるようになった。…自分が変わらなければ何も始まらないと思った。これが本当の成長だと思った。
コミュニケーション・スキル	38 (23.2%)	・自分の考えを人に伝えるときは、押し付けるのではなく、より理解してもらえるように様々な工夫が必要であると学んだ。
批評的態度	23 (14.0%)	・相手のことを思うとマイナス面でも言うべきであるということを知った。リーダーは嫌われても良い。それくらいの気持ちで相手とぶつかりたい。
他者理解や他者との関わりへの積極的意識	22 (13.4%)	・今までは自分と似たような、同じ考えを持った人しか関わろうとしなかった。…自分と違った考えをしている人は嫌いで、話を聞くことができなかった。しかし、ELSで様々な人と会うことにより、違いを楽しめるようになった。同じ考えより、むしろ違う視点から物事を見れる人とかかわりたいと思うようになった。
物事への積極的意識	10 (6.1%)	・物事に対して取り組む姿勢が変わった。以前は物事に対して受け身な姿勢で、何か仕事や枠組みを与えられないと取り組もうとしなかった。自分から真剣に物事の本質は何なのか探ってやろうという気にならなかった。しかし今では…何が大事なのか？どうなればいいのか？ということを知ることが自分だけでなく組織のことについても考えられるようになった。
リーダーシップに関する知識（リーダーシップのスタイル、リーダーの役割など）目的・目標設定の重要性など	7 (4.3%)	・チームとしてのあり方、リーダーとしての振る舞いが分かり、リーダーシップの持つ力が今まで以上に深く理解できた。 ・リーダーのいろいろなタイプを知り、自分が理想とするリーダー像も具体的に考えることができた。
その他（時間管理、目的・目標設定の重要性、集中力など）	14 (8.5%)	・準備が成功のカギであることがわかった。 ・集団で行動する際、目的と目標を持って行動するようになった。

れたと考えられる。しかし、この結果は、事前と事後調査から得た平均値の単純な比較とアンケート結果によって導き出されたものであり、一般化を行うには、いくつかの課題を残している。

第1に、調査結果は全て自己評価に基づくものであり、客観性に欠く。自己認識や協同に求められる素養が養われたことを受講者個々が認識していることは窺えるものの、実際にそれらが実践されているかについては、未知数である。より正確に学生の変容や成長を把握するためには、学生の所属するゼミの担当教員、団体のリーダー、先輩や後輩などからの「360度評価」を行うことが求められる。

第2に、本調査は、SRLS-R2の内容をそのまま日本語訳して実施したものであり、「学生リーダーシップ」の概念や、それを取り巻く環境における日米の文化的な差異などは考慮されていない。例えば、設問には、「私はコミュニティに変化をもたらす力を持っている」や「私は社会の中で市民としての責任があると信じている」などがあるが、米国に比べて市民団体や非営利セクターの規模が小さい日本にお

いて、ボランティア活動への参加など、社会形成への参画の機会が少ないことをふまえると、受講生が「コミュニティ」や「市民」などという表現に馴染み難さを感じた可能性も考えられる。そういう点でも日本人学生に適した学生リーダーシップ尺度の開発が求められる。

第3に、SCMにおける「個人の価値」「組織の価値」「社会の価値」の3つは、それぞれを高めることでお互いをより高めあう「フィードバックループ」の関係にある。このことを考慮すると、ELSゼミナール受講中に「社会の価値」を高めるようなボランティア活動などの社会貢献活動を行っている学生に社会性の向上が起こったとき、彼または彼女らの「個人の価値」「組織の価値」も引き上げられていることが予測できる。もしもこのようなことが本調査の結果に大きく反映されているとしたら、前述したデータ結果だけを用いて「ELSゼミナールの成果」とするには無理があるだろう。このことについて明らかにするためには、ゼミナール受講中の社会貢献活動参加の有無について調査を行い、参加した学生

とそうでない学生のデータを分けて分析することが必要である。

## 注

1) 本プログラムは、平成19年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」採択事業事業である。本プログラムの概要と成果については、以下を参照されたい。

秦敬, 泉谷, 山内, 久保, 岸岡 (2010)「学生リーダーシップ養成とスチューデント・アシスタント活用に関する考察～学生支援とピア・エデュケーションの視点から～」, 学生支援の現状と課題－学生を支援・活性化する取組みの充実に向けて－, 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部, 大学等における学生支援取組み状況調査研究プロジェクトチーム中間報告書

2) 例えば, 創価大学における「グローバル・リーダーズ・カレッジ」, プール学院大学における「ILP／異文化リーダーシップ養成プログラム」, 大阪大学における「『市民社会におけるリーダーシップ養成支援』プログラム」などがある。

3) 筆者が2008年9月15日に行ったCraig Slag (米国リーダーシップ情報センター, ディレクター) へのヒアリング調査に基づく。

4) リーダーシップ開発は, 受講者に長期的に関わるにより, 行動や認知, 情緒的成長をもたらすことをねらいとしており, 活動内容には, 受講生同士の関与 (例えばピア・メンタリング) など含まれる。リーダーシップ理論などについての知識や理解を高めるものは「リーダーシップ教育」, リーダーシップのポジションに着くものに対して, 現場で活用できるスキルや情報を提供するものは「リーダーシップ・トレーニング」と位置づけられている。詳しくは, 以下の文献を参考されたい。

Eich, D. (2003). “ Developing Foundational Undergraduate Leadership Courses.” Leadership Insights and Applications Series # 17. College Park, MD : National Clearinghouse for Leadership Programs.

5) ELS プログラムの詳細については, 以下のウェブサイト参照されたい。

<http://www.ehime-u.ac.jp/pickup/coe/els/>

6) 以下の文献において, 「リーダーシップ・チャレンジ」, 「サーバント・リーダーシップ」, 「リーダーシッ

プ社会変革モデル」, 「リレーショナル・リーダーシップ・モデル」の4つが「一般的である」として挙げられている。

Edwards, E Keith. (2006) Approaches, Lenses, and Models. In Komives, Dugan, Owen, Slack, Wagner. *Handbook for Student Leadership Programs*. College Park, MD : National Clearinghouse for Leadership Programs. pp.3-14.

## 参考文献

- 1) Cress, C.M., Astin, H.S., Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J.C. ( 2001 ). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, 42, 15-27.
- 2) Dugan, J.P. (2006). SRLS-Rev2: *Third revision of SRLS*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. p.3
- 3) Dugan, J.P., & Komives, S.R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership. College Park, MD : National Clearinghouse for Leadership Programs.
- 4) Haber, P. (2006) Structure, Design, and Models of Student Leadership Programs. In Komives, Dugan, Owen, Slack, Wagner. *Handbook for Student Leadership Programs*. College Park, MD : National Clearinghouse for Leadership Programs. pp.29-51.
- 5) Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles (HERI). (1996) *A Social Change Model Of Leadership development Guidebook Version III*.
- 6) Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J.C (1999). Leadership in the making: A comprehensive examination of the impact of leadership development programs on students. *Journal of Leadership Studies*, 6 (3/4), 50-66.
- 7) 経済産業省, 社会人基礎力. (2006).  
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>
- 8) 中央教育審議会. (2008). 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/ch](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/ch)

ukyo0/toushin/1217067.htm

- 9) (社)日本経済団体連合会. (2005). 『これからの教育  
の方向性に関する提言』  
[http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2005/  
003/index.html](http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2005/003/index.html)