

〈論 文〉

## 経営学部リーダーシップ教育と 学習効果測定を試み（１）

— 「リーダーシップ開発演習Ⅰ」の授業実践 —

## Leadership Education in the Faculty of Business Administration and an Attempt to Measure Learning Effectiveness (1)

— Practice of “Leadership Development Exercise I” —

宮 本 知加子

Chikako MIYAMOTO

### １．はじめに

2024 年 4 月、北海道武蔵女子大学は、道内初の女子の 4 年制経営学部として開学した。本学部では、実践的な学びを重視したカリキュラムを展開しており、アクティブラーニングをほぼ全ての授業で導入している。特に、1 年次前期から必修科目として配置されている三つのリーダーシップ教育科目は本学の大きな特徴といえるだろう。少人数制教育という本学部の強みを活かし、学生個々の成長を丁寧にサポートしていく。

近年、社会の急速な変化に伴い、高等教育機関におけるリーダーシップ教育の重要性が増している。早稲田大学や立教大学のリーダーシップ

プログラムは、全国の中でも先駆けともいえ、その事例や効果検証なども行われている（日向野，2022）。VUCA 時代と言われる昨今、答えのない課題に立ち向かわなければならない時代だからこそ、それぞれの専門性が発揮されるようなリーダーシップの在り方が求められ、本学部もその要請に応えるべく、独自のリーダーシップ教育を展開している。

リーダーシップには、様々なものがあるが、本学部では「権限を持たないリーダーシップ」を重視している。これは、リーダーの立場に依らず、誰もがチームの一員として、自らの専門性と協調性を発揮し、周囲に影響を与え、変化を生み出す力を指す。課題解決課題（PBL）やアクティブラーニングを中心としたカリキュラムを通じて、学生たちは、知識の習得だけでなく、その知識を活用し、実践する力を養っていく。座学で得た知識を実践の場で活かすことで、真のリーダーシップが育まれると考えるからである。

本学部の学びにおいて、アクティブラーニングは不可欠な要素である。アクティブラーニングの実践によって、その気づきが明確化され、学習効果が期待される（宮本，2024）。アクティブラーニングには、協同学習や PBL（課題解決学習）など、多様な協働学習形態が含まれる。溝上（2015）は、アクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという受動的な学習を乗り越え、あらゆる能動的な学習を行うこと」と定義し、その中には「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化」が含まれるとしている。本学部では、この溝上（2015）の定義に基づき、「書く・話す・発表する」活動を全ての講義で取り入れ、学生の思考を深化させるとともに、表現力と認知機能の向上を促進している。単に知識を吸収するだけでなく、それを表現することで、より深い理解と応用力を身につけることを重視しているからである。

本稿では、1 年生の筆頭科目となる「リーダーシップ開発演習Ⅰ」の

授業実践を紹介し、その学習効果を検証する。具体的には、前期の授業を通して、学生のリーダーシップ行動にどのような変化がみられたのか、そして、アクティブラーニングにおける「書く・話す・発表をする」という外化活動に影響を与える要因について、探索的に分析する。以下、第2章で、「リーダーシップ開発演習Ⅰ」の位置づけと授業概要、第3章で調査方法、第4章で調査結果、第5章で考察とリーダーシップ教育における課題、そして第6章でまとめを論じる。

## 2. 「リーダーシップ開発演習Ⅰ」の概要

### 2.1 科目の位置づけと授業概要

「リーダーシップ開発演習Ⅰ」は、1年次前期必修科目であり、本学部のリーダーシップ教育の基礎となる科目である。1年次後期必修科目の「リーダーシップ開発演習Ⅱ」、2年次前期必修科目の「リーダーシップ応用演習」に繋げていくためにも、他者と協働する体験とともに、自身のリーダーシップの発揮の仕方について自己理解を深めるための授業でもある。本学では、「権限を持たないリーダーシップ」が重要視される時代であることを鑑み、リーダーのポジションを持たなくとも、メンバーがお互いの専門性を発揮しながら他者に働きかけることのできる人材を養成していくとしている。そこで、フラットな立場での全員参加のリーダーシップを発揮できるようになるための人間関係の構築とグループの中で自己成長するという体験が重要であることから、本講義の目的は、豊かな人間関係を構築し、他者と協働する人材に必要なリーダーシップの基本的な知識とスキルを身に付けることとした（表1）。

本講義の15回の内容は、表2の通りである。毎回の講義で、必ずグループワークを実施し、少しずつグループでの成功体験を積んでいくことのできる構成となっている。また、それぞれのワークが、Kolb (1984) が提唱した「経験学習モデル (experiential learning model)」で学習を進

表1 「リーダーシップ開発演習Ⅰ」の到達目標と授業概要

到達目標	1. リーダーシップの基礎を理解できる。 2. 他者とのコミュニケーションを通じて、相互に意思を伝達することができる。 3. グループ活動で、より良い成果を上げるために、お互いを尊重しながら行動できる。
授業概要	<p>本講義では、豊かな人間関係を構築し、他者と協働できる人材に必要なリーダーシップの基本的な知識とスキルを身に付けることを目的とする。グループワークを通じて、自分なりのリーダーシップの発揮の仕方を体感しながら、他者と協働するスキルを身に付ける。本講義では、グループで、意見交換をしながら課題を解決するための提案を行うプロジェクトを進める。そのため、学生には、積極的な参加を期待する。</p>

表2 「リーダーシップ開発演習Ⅰ」の授業概要

回	テーマ
1	オリエンテーション
2	印象と積極的傾聴
3	コミュニケーションとは
4	話しやすい場と心理的安全性
5	集団の意思決定
6	リーダーシップとは
7	チームビルディング
8	グループワーク(1)課題の提示とテーマ設定*
9	グループワーク(2)情報の収集と議論*
10	グループワーク(3)プレゼンテーション準備*
11	プレゼンテーション*
12	グループ活動振り返り
13	ストレスマネジメント
14	自己理解と他者理解
15	自分らしいリーダーシップとは

\*第8回～第11回は、産学官連携によるPBL課題

めていけるよう、具体的な経験を行い、内省的観察から教訓を引き出し、その教訓を別の状況に適用できるよう、振り返りの時間を設けながら進めている。これを繰り返すことで、経験から学ぶという考え方の枠組み

を身につけ、何を振り返り、どのような教訓を導くのかを深く考えられるように練習している。

本学部では、多くのアクティブラーニングを実施するカリキュラムとなっていることから、この講義で身に付けた対人関係スキルを他の講義で発揮してもらえるよう、毎回の講義で座り位置を変え、様々な人とのやり取りができるよう工夫した。さらに、授業の際には、リフレクシオンシートを記入し、学生が自分の行動を振り返ることのできるようにした。また、第8回目から第11回目までの4回は、産学連携によるPBLを実施した。ここでは、企業課題に取り組み、プレゼンテーションを行っている。

授業は、以下の3つの期間に分けられる。

1. **心理的安全構築期（第1回～第7回）**：Edmondson（1999）が定義する心理的安全性を確立し、メンバーが安心して発言・行動できる学習環境を構築する。これは、Siemsen et al.（2009）やNewman et al.（2017）の研究成果にも裏付けられているように、学習効果の向上に不可欠である。
2. **挑戦期（第8回～第11回）**：産学連携によるPBLを通して、企業のリアルな課題解決に挑戦する。1年生にとっては知識・経験が不足している難しい課題だが、チームで協力して解決策を探る。詳細な課題内容は次節で説明する。
3. **自己と他者理解期（第12回～第15回）**：PBLでの経験を振り返り、リーダーシップの本質と自身のリーダーシップ行動について深く考察する。日向野（2022）のリーダーシップ3要素（①明確な目標設定、②率先垂範、③成果目標の共有と他者への働きかけ）を参考に、自分自身や他者のリーダーシップ行動を分析する。さらに、「リーダーシップ発揮の阻害要因となる自身の価値観」を認識し、全員がリーダーシップを発揮できる状態とは何かを検討する。

## 2.2 産学官連携による PBL 課題の実施

### 2.2.1 PBL 課題と授業の進め方

2024 年前期の講義では、ホクレン農業協同組合連合会の協力を得て、4 回の講義回で課題解決に向けた PBL（Project-Based Learning）を実施した。ホクレン農業協同組合連合会との産学連携による PBL では、学生が“環玉ねぎ”の販売促進という課題に取り組み、4 週間かけて解決策を検討し、最終的にプレゼンテーションを行った。この 4 回の到達目標を以下の通り設定した。

- (1)問題を発見し、その問題の解決のために情報収集と分析ができる。
- (2)ホクレン農業協同組合連合会の事業内容を理解した上で、環玉ねぎの販売促進のための具体的かつ実現可能な解決策を提案できる。
- (3)リアルな社会との課題解決のプロセスを体験し、他者と協働し、自分の強みを発見する。

4 回の講義の流れは、表 3 の通りである。1 グループ 6 名、7 グループを無作為に作った。「“環玉ねぎ”をたくさん買ってもらうためには、どのようにしたらよいか？」というホクレン農業協同組合連合会からの課題に取り組んだ。第 1 回目には、ホクレン農業協同組合連合会から、“環玉ねぎ”についての講義を聞き、どのような点に注目して考えたらよいか、何を調べたらよいかをグループで話し合った。第 2 回目以降は、情報収集し、提案のための根拠資料を作成した。すべての回でホクレン農業協同組合連合会の担当者に参加してもらい、グループごとのアドバイスをもらっている。発表の前の週には、講義担当教員によるプレゼンテーションのチェックを実施した。第 4 回目には、課題解決のための提案として、プレゼンテーションと講評の時間を設けた。

表3 産学連携 PBL の実施内容

回数	授業内容	時間配分	備考
1	課題の提示（環玉ねぎの販売促進）	90 分	ホクレン農業協同組合連合会による課題説明
2	情報の収集・分析（グループワーク）	90 分	ホクレン農業協同組合連合会担当者によるアドバイス
3	解決策の検討・プレゼンテーション準備（グループワーク）	90 分	ホクレン農業協同組合連合会担当者によるアドバイス
授業外	プレゼンテーション資料のチェック	90 分×2	教員による個別指導
4	プレゼンテーション・質疑応答	90 分	1 グループあたり 8 分（発表 6 分、質疑応答 2 分）



図1 グループワークの様子



図2 プレゼンテーションの様子

## 2.2.2 ルーブリック評価表

プレゼンテーションの評価基準を明確にするために、ルーブリック評価表を事前に提示し、学生はこのルーブリックを参考にプレゼンテーションの準備を行った。ルーブリック評価表は、表4の通りである。「問題の発見」、「情報収集」、「提案内容」、「実現可能性」の4項目、「伝え方」、「資料」の6項目を評価指標とし、学生による相互評価も実施した。

また、プレゼンテーションの準備段階で学生が自ら発表内容をチェックし、改善できるように、プレゼンテーションチェックシートを準備した（Appendix 参照）。

表4 プレゼンテーション評価ルーブリック

観点		評価点		
		3	2	1
内容	問題の発見	企業や組織がお客様に伝えたい商品の価値を踏まえ、課題を解決するために、何が問題であるかを明確にできている。	企業や組織がお客様に伝えたい商品の価値や、課題を解決するための問題点が、曖昧である。	2に至っていない
	情報収集	現状の把握及び掲げた課題について、伝えたい根拠となる情報を収集できている。	現状の把握及び掲げた課題について、伝えたい根拠となる情報の収集が不十分である。	2に至っていない
	提案内容	課題を解決するための提案について、「誰に、どこで、どうやって」売るのがかを明確に示すことができている。	課題を解決するための提案について説明しているが、「誰に、どこで、どうやって」売るのがが曖昧である。	2に至っていない
	実現可能性	課題を解決するための提案が、実現可能性があるかと判断できる。	課題を解決するための提案は、できているが、実現可能性が低いと考えられる。	2に至っていない
伝え方	伝わりやすさ、声の大きさとスピード	全員に発表箇所があり、声の大きさや話すスピードが適切で、前を向きながらはっきりと伝えることができる。聴衆とのアイコンタクトを取り、聴衆の理解を確認しながら、話を進めることができる。	全員に発表箇所があり、声の大きさや話すスピードが適切で、前を向きながらはっきりと伝えることができる。	2に至っていない
資料	スライドの内容	分量が適切かつ要点が分かりやすく簡潔にまとめられており、図表やグラフなど、効果的に伝わるような工夫がある。	分量が適切で、分かりやすいスライドである。	2に至っていない



### 3. 効果測定方法

#### 3.1 調査対象と手続き

経営学部の1年生82名を対象に、2024年4月（Time 1）および、2024年7月（Time 2）に、webによる質問紙調査を実施した。調査は授業時間内に実施し、回答時間は10分であった。Time 1の有効回答者数は、78名（すべて女性）、平均年齢は、18.1歳（ $SD=0.44$ ）であった。Time 2の有効回答者数は77名（すべて女性）、平均年齢は、18.4歳（ $SD=0.61$ ）であった。Time 1とTime 2では、同じ集団に回答をお願いしているが、欠席者がいたために有効回答数が異なっている。

#### 3.2 調査票の構成

調査票は、以下の項目で構成されている。

##### 3.2.1 リーダーシップ行動

学生のリーダーシップ行動の変化を測定するために、大学のリーダーシップ教育の評価のために作成された木村・館野・松井・中原（2019）のリーダーシップ行動尺度（30項目、5件法）を用いて測定した。本調査では、「あなたのリーダーシップ行動についてお聞きます。あなたは、グループ活動において、以下の各行動をどのくらい行っていますか。最もあてはまるものを1つずつ選んでください」と教示し、「私は、自ら率先して発言したり行動したりしている」などの30項目に対して、「1. まったくしていない」から「5. いつもしている」の5件法で回答を求めた。Time 1及びTime 2で測定した。

##### 3.2.2 心理的安全性

リーダーシップ行動をとるうえで、受講している学生の集団が心理的に安全であるという信念が共有されているかを測定するために、Ochiai, Y., & Otsuka, Y. (2021) の心理的安全性の尺度（5項目、5件法）を修正

して使用した。「ここ数週間のあなたのグループワークでの様子についてお尋ねします。1点を「全く当てはまらない」5点を「非常によく当てはまる」とするとあなたはどの程度当てはまりますか。それぞれの文章をよく読み、該当する点数を選んでください」と教示し、「私の職場では、自分の仕事についての本音を話すことができる」など5項目について、「職場」を「この講義のグループワーク」に変更し、5件法で回答を求めた。Time 1 及び Time 2 で測定した。

### 3.2.3 大学生活の充実度

大学生活の充実感を持てているかを確認するために5件法の1項目で測定し、「ここ数週間のあなたの大学生活についてお尋ねします。あなたは、大学生活は充実していますか」という質問に対し、「1. 充実していない」から「5. 充実している」の5件法で回答を求めた。Time 1 は入学したばかりのため、Time 2 での回答を求めた。

### 3.2.4 アクティブラーニングの外化

アクティブラーニングの外化とは、書く・話す・発表するなど、他者に伝えるための活動として表現することである。アクティブラーニングの外化を行っているかを確認するために、溝上・森・紺田・河井・三保・本田・山田（2016）のアクティブラーニングの外化尺度（3項目、4件法）を用いて測定した。「アクティブラーニングについてお尋ねします。大学で、話し合いや発表のある授業に対して、以下のような項目のような態度をどの程度取っていましたか。それぞれの項目について、もっとも近い選択肢を1つ選んでください。＊そういう授業がなかった人は、「あてはまらない」を選んでください。」と教示し、「議論や発表の中で自分の考えをはっきりと示す」などの3項目に対して、「1. あてはまらない」から「4. あてはまる」の4件法で回答を求めた。Time 2 で測定した。

### 3.3 分析方法

本研究では、前期開始時（Time 1：4月）と前期終了時（Time 2：7月）における学生のリーダーシップ行動の変化を検証するために、対応のある  $t$  検定を行った。

また、アクティブラーニングの外化に影響を与える要因を検討するために、重回帰分析を行った。目的変数は Time 2 で測定したアクティブラーニングの外化尺度の得点とし、説明変数を Time 2 のリーダーシップ行動と心理的安全性の得点とした。分析には HAD（清水, 2016）を使用した。

## 4. 結果

### 4.1 因子構造の確認と信頼性の検討

#### 4.1.1 リーダーシップ行動尺度

Time 1 のリーダーシップ行動の質問 30 項目について、探索的に因子構造を確認するため、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。その結果、3 因子構造が示唆された（表 5 参照）。因子負荷量が .30 を下回る“私は、自分の行動がメンバーの行動の手本となるように振る舞っている”などの 3 項目は、他の項目との相関が低く、因子構造を明確にするために削除した。これにより 3 因子 27 項目が得られた。第 1 因子は、“私は、目標を達成するためには、失敗や困難を恐れずに挑戦している”、“私は、意見対立があっても、自分の責任で決断している”など 11 項目で構成されていたことから「自ら率先して行動する姿勢」と命名した。Cronbach の信頼性係数は、 $\alpha = .80$  であった。第 2 因子は、“私は、メンバーの気持ちに常に気を配っている”、“私は、自分自身のことより、メンバーのためになることを優先して行動している”など 13 項目で構成されていたことから「他者と協働し物事を進める姿勢」と命名した。Cronbach の信頼性係数は、 $\alpha = .84$  であった。第 3 因子は、“私

表5 リーダーシップ行動の因子分析

	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
第1因子：自ら率先して行動する姿勢				
私は、目標を達成するためには、失敗や困難を恐れずに挑戦している	.75	-.15	.12	.54
私は、意見対立があっても、自分の責任で決断している	.65	-.31	.02	.35
私は、自分自身の成長を促すような機会に挑戦している	.61	-.06	.15	.39
私は、グループが良い結果を残せるよう、新しい方法を常に模索している	.59	.22	-.21	.49
私は、挫折や失敗を経験しても、前向きに考えて、ひきずらずに素早く立ち直っている	.55	-.01	.01	.30
私は、自分の行動についてフィードバックを求めている	.49	-.16	.25	.29
私は、グループの目標が何かをメンバー全員が理解できるように伝えている	.47	.20	-.17	.32
私は、自ら率先して発言したり行動したりしている	.47	.03	-.01	.24
私は、チームの成果を上げるために、メンバーに率直にフィードバックしている	.41	-.02	.25	.26
私は、選択に迷った時、困難であっても自身が成長する方を選んでいく	.38	.09	.05	.19
私は、メンバーがワクワクするような魅力的なビジョンを描き、共有している	.33	.09	.15	.19
第2因子：他者と協働し物事を進める姿勢				
私は、メンバーの気持ちに常に気を配っている	-.35	.77	.12	.54
私は、自分自身のことより、メンバーのためになることを優先して行動している	-.15	.71	.10	.48
私は、重要な決定事項について、メンバーの共通理解を得られるよう努力している	.03	.60	-.11	.35
私は、メンバーのやる気を引き出している	.24	.56	.21	.60
私は、メンバーに対して約束したことは、必ずやり遂げるようにしている	-.02	.54	-.05	.27
私は、メンバーが作業を進めやすいように、自分にできる限りのことをしている	.27	.48	-.22	.39
私は、メンバーが失敗したり成果を出せなかったりする時でも、むやみに責めずに、思いやりを持って接している	-.28	.43	.19	.22
私は、メンバーに強い信頼と尊敬を持って接している	-.06	.42	.11	.19
私は、特定のメンバーに負担が偏っていたら、その人の役割を柔軟に調整している	.32	.41	-.04	.37
私は、メンバーが困っていないか気かけ、適切なアドバイスをしている	.12	.41	.07	.24
私は、メンバーの作業の進捗状況に気を配っている	.27	.39	-.08	.29
私は、グループの目指す方向について、メンバーと一緒に語り合っている	.31	.38	.00	.34
私は、メンバーが自身の強みを発揮できるように助けている	.24	.34	.07	.26
第3因子：目標を管理しながら進める姿勢				
私は、目標の達成に向けて、担当や期限を決めるなど、具体的な計画を立てている	.05	-.01	.86	.75
私は、なるべく先のことを予測して目標や計画を立てている	.11	.17	.66	.57
私は、努力すれば達成できそうな、具体的で明確な目標を立てている	.22	.11	.32	.22

は、目標の達成に向けて、担当や期限を決めるなど、具体的な計画を立てている”、“私は、なるべく先のことを予測して目標や計画を立てている”などの3項目で構成されたいことから「目標を管理しながら進める姿勢」と命名した。Cronbach の信頼性係数は、 $\alpha = .73$ であった。Time 2 は、Time 1 の因子分析で得られた3因子27項目をもとに、合成変数を作成し、信頼性を確認した。「自ら率先して行動する姿勢（7月）」の Cronbach の信頼性係数は、 $\alpha = .81$ 、「他者と協働し物事を進める姿勢（7月）」の Cronbach の信頼性係数は、 $\alpha = .83$ 、「目標を管理しながら進める姿勢（7月）」の Cronbach の信頼性係数は、 $\alpha = .76$ であり、いずれも0.7以上であったため、変数として使用して問題ないと判断した。

## 4.2 記述統計

記述統計量と変数間の相関係数を表6に示す。Time 1 のリーダーシップ行動尺度の3つについて、「自ら率先して行動する姿勢（4月）」の平均は、3.55、「他者と協働し物事を進める姿勢（4月）」の平均は、4.08、「目標を管理しながら進める姿勢（4月）」の平均は、4.32であり、リーダーシップ行動の中でも、「他者と協働し物事を進める姿勢」が最も高い。

Time 1 のリーダーシップ行動尺度と心理的安全性（4月）の相関分析の結果、「他者と協働し物事を進める姿勢（4月）」と「心理的安全性（4月）」には、正の関連（ $\beta = .31, p < .01$ ）、「他者と協働し物事を進める姿勢（4月）」と「心理的安全性（4月）」にも正の関連（ $\beta = .26, p < .05$ ）がみられたが、「目標を管理しながら進める姿勢（4月）」と「心理的安全性（4月）」には、関連は見られなかった（ $\beta = .15, n.s.$ ）。

Time 2 のリーダーシップ行動尺度の3つについて、「自ら率先して行動する姿勢（7月）」の平均は、3.93、「他者と協働し物事を進める姿勢（7月）」の平均は、4.29、「目標を管理しながら進める姿勢（7月）」の

表6 記述統計量と変数間の相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
Time 1 : 4 月											
1 自ら率先して行動する姿勢（4月）	3.55	0.37	.80	—							
2 他者と協働し物事を進める姿勢（4月）	4.08	0.25	.84	.46**	—						
3 目標を管理しながら進める姿勢（4月）	3.70	0.76	.73	.34**	.40**	—					
4 心理的安全性（4月）	4.32	0.33	.71	.31**	.26*	.15	—				
Time 2 : 7 月											
5 自ら率先して行動する姿勢（7月）	3.93	0.33	.81	.72**	.29*	.33**	.25*	—			
6 他者と協働し物事を進める姿勢（7月）	4.29	0.20	.83	.46**	.60**	.36**	.29*	.70**	—		
7 目標を管理しながら進める姿勢（7月）	3.81	0.83	.76	.32**	.22*	.37**	-.07	.61**	.57**	—	
8 心理的安全性（7月）	4.45	0.36	.73	.30*	.16	.13	.51**	.38**	.37**	.23*	—
9 アクティブラーニングの外化	3.35	0.28	.73	.51**	.19*	.16	.35**	.48**	.39**	.31**	.59**

Note : \*\* $p < .01$ 、\* $p < .05$ 、+  $p < .10$

平均は、3.81であり、7月時点においても、リーダーシップ行動の中でも、「他者と協働し物事を進める姿勢」が最も高い。Time 2のリーダーシップ行動尺度と心理的安全性（7月）の相関分析の結果、「目標を管理しながら進める姿勢（7月）」と「心理的安全性（7月）」に、正の関連があった（ $\beta = .23$ ,  $p < .05$ ）。「アクティブラーニングの外化」と「心理的安全性（7月）」には、高い正の関連が（ $\beta = .59$ ,  $p < .01$ ）見られた。

### 4.3 リーダーシップ教育の効果

#### 4.3.1 授業前後でのリーダーシップ行動の変化

「リーダーシップ開発演習Ⅰ」受講前後でのリーダーシップ行動の変化を確認するために、3つのリーダーシップ行動について、4月時点と7月時点での平均に対して、対応のある  $t$  検定を行った。その結果、「自ら率先して行動する姿勢」は、4月（ $M = 3.53$ ,  $SD = 0.59$ ）から7月（ $M = 3.95$ ,  $SD = 0.58$ ）にかけて有意に増加した（ $t(73) = 8.12$ ,  $p < .001$ ）。また、「他者と協働し物事を進める姿勢」も、4月（ $M = 4.07$ ,  $SD = 0.94$ ）から7月（ $M = 4.30$ ,  $SD = 0.45$ ）にかけて有意に増加した（ $t(73) = 4.69$ ,  $p < .001$ ）。一方で、「目標を管理しながら進める姿勢」は、4月（ $M = 3.70$ ,

$SD=0.86$ ) から 7 月 ( $M=3.82$ ,  $SD=0.91$ ) にかけて増加したものの、その差は統計的に有意ではなかった ( $t(73)=0.97$ ,  $p=.34$ )。

#### 4.3.2 アクティブラーニングの外化

次に、アクティブラーニングの外化に影響を与える要因を検討するために、重回帰分析を行った。目的変数は Time 2 で測定したアクティブラーニングの外化とし、Step 1 に統制変数（年齢）、Step 2 に、説明変数である Time 2 で測定したリーダーシップ行動の 3 つ（自ら率先して行動する姿勢、他者と協働し物事を進める姿勢、目標を管理しながら進める姿勢）と心理的安全性の得点とした。

重回帰分析の結果、自ら率先して行動する姿勢はアクティブラーニングの外化を有意に予測していた ( $\beta=.26$ ,  $p<.05$ )。また、心理的安全性もアクティブラーニングの外化を有意に予測していた ( $\beta=.43$ ,  $p<.01$ )。他者と協働し物事を進める姿勢 ( $\beta=.00$ ,  $n.s.$ )、目標を管理しながら進める姿勢 ( $\beta=.01$ ,  $n.s.$ ) は、アクティブラーニングの外化に統計的に有意な関連を示さなかった。

表 7 アクティブラーニングの外化に対する重回帰分析

変数名	アクティブラーニングの外化	
	Step1	Step2
年齢	-0.05	0.00
自ら率先して行動する姿勢		0.26*
他者と協働し物事を進める姿勢		0.00
目標を管理しながら進める姿勢		0.01
心理的安全性		0.43**
$\Delta R^2$		.423**
$R^2$	.004	.427**

Note : \*\* $p<.01$ 、\* $p<.05$ 、+ $p<.10$

## 5. 考察

### 5.1 学生のリーダーシップ行動の変容

リーダーシップ行動について、4月時点と7月時点を比較し、「自ら率先して行動する姿勢」や「他者と協働し物事を進める姿勢」の伸びが見られたことから、前期に行った「リーダーシップ開発演習Ⅰ」やその他の協働課題を通して学生の行動変容に効果があったと考えられる。「リーダーシップ開発演習Ⅰ」は、毎回の授業でメンバーを変更し協働課題を繰り返し行ったことや、1か月かけて実施したPBL課題においては、学生にとって初めての挑戦的な課題であった。中原（2013）は、経験を伴うリーダーシップ開発においては、挑戦的な課題を与えることが受講者のリーダーシップ開発に繋がると指摘していることから、学生の新たなリーダーシップ行動に繋がったと考えられる。

一方で、「目標を管理しながら進める姿勢」に効果がなかったことから、目標管理に対する指導については課題を残している。「リーダーシップ開発演習Ⅰ」では、PBL課題を実施した第8回～第11回までを除き、各講義回で完結するような構成となっており、学生が目標を管理しながら実施するようなものはほとんど含まれていない。4回にわたって実施したPBL課題においても、短い期間の中で実施したため、目標の管理というよりは、その都度進めていかないと終わらないといった進め方になっていたと推察される。したがって、目標管理や、担当の分担、期限を決めて取り組むといったスキルは、引き続き、「リーダーシップ開発演習Ⅱ」、「リーダーシップ応用演習」での課題として指導していく必要がある。

本学部の教育は、1年次から4年次まで課題解決学習（PBL）をシームレスに配置し、理論と実践とを往還しながら学ぶことのできる仕組みとなっている。あらゆる講義科目の中で、「アクティブラーニングの外化」は、学びを深め合う上で重要である。そこで、本研究では、アクティブラーニングの外化に影響を与える要因についても検討した。結果とし



て、心理的安全性が最も大きな影響を与えていることが明らかになった。心理的安全性の高い学習環境は、学生が安心して発言や行動できる場を提供する。この環境が、アクティブラーニングの外化、すなわち「書く・話す・発表する」といった活動を促進する要因となっていると考えられる。周りの学生から非難されることなく、安心して発言できる環境を維持することは、学生の積極的な学習参加を促す上で非常に重要であると言える。

## 6. おわりに

本学部が目指す教育には、実践の場が欠かせない。ただし、場があったとしても、それぞれが自らの力を発揮できるようにならなければ、活きた学びにはなりにくい。学生一人ひとりが、自ら学びの責任をもって実践していかなければ、分担した役割をこなしていくだけにとどまってしまう可能性がある。社会人の多くは、仕事経験によって能力開発がなされると言われており（McCall, et. al, 1988）、経験から教訓を得ることは、社会に出てからも重要な力である。社会に出るとき、あるいは社会に出てからも自らの能力開発ができるような人材になってもらうためにも、人とどのように関わるのか、リーダーシップ行動をとることができるのか、経営学部の学びで十分に経験してもらいたい。

本学部はまだ開学したばかりである。これから、どのような発展的な学びとつながっていくのかは、今後検討していきたい。また、リーダーシップ教育やその他の講義においても、科目間で連携しながら授業改善に繋げられる。他大学の先行事例について参考にしながら、検討していきたい。

本稿が、学生たちの成長の確認や、教職員間での授業改善の機会となれば幸いである。これからも授業改善をしながら、学生の成長のために尽力していきたい。

Appendix

・プレゼンテーションチェックシート

リーダーシップ開発演習Ⅰ,2024

プレゼンテーション チェックシート

グループ名:	学籍番号:	氏名:
--------	-------	-----

1. 以下の項目に従って、プレゼンテーションのチェックをしてください。(A～E でチェックしてみよう)

	チェック内容	自己評価
内 容	1. タイトルは適切に発表内容を表現している	
	2. 内容が簡潔にまとめられており、スライド間の流れがスムーズである	
	3. 課題を解決するために、どのような点に着目すべきが明確に示している	
	4. 調査を行った場合は、調査方法とその結果が示されている	
	5. 提案内容とそうように考えた根拠が具体的に示されている	
体 裁	6. 表紙に、タイトル・学科・学籍番号・氏名が全員分入っている	
	7. 本文フォントは 20 ポイント以上で、長い文章がない	
	8. 色が統一されており、はっきりと見える色を使用している	
	9. 調査データは、いつ誰が調査したものか書かれている	
	10. 写真やデータの引用に、出典が書かれている	
伝 え 方	11. 聞き手に伝わりやすいよう、分かりやすい順序で構成されている	
	12. 聞き手に興味を持ってもらえるような工夫がある	
	13. 声の大きさやスピードが適切である	
	14. 聞き手とのアイコンタクトを取りながら、伝えることができる	
	15. 全員に発表担当箇所がある	

(とてもよくできる A・B・C・D・E 改善が必要)

2. どのように改善すべきか、改善点を具体的に書きましょう。

## 謝辞

本講義を進めるにあたり、ホクレン農業協同組合連合会様には、産学官連携教育の一環として学生に真摯に向き合って頂き、貴重な学びの機会を頂きましたこと、心より感謝申し上げます。また本科目に関わって頂きました教職員はじめ、講義に協力してくれましたすべての学生に謝意を表します。

## 引用・参考文献

- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.*, Prentice Hall.
- Kolb, D.A., & Perterson, K., 『最強の経験学習』中野真由美訳, 辰巳出版, 2018.
- 畑野 快・溝上 慎一 (2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討 日本教育工学会論文誌 37(1), 13-21.
- 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.
- 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.
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習』 同文館出版.
- McCall, M.W. Jr., Lombardo, M.M., & Morrison, A.M. (1988). *High flyers: Developing the next generation of leaders*, Harvard Business Press.
- 宮本知加子 (2024). 経営学部のアクティブラーニングと期待される学習効果 北海道武蔵女子大学紀要, 56, 73-101.
- 溝上慎一 (2015) 「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」 松下佳代 (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.31-51.

- 溝上慎一・森朋子・紺田広明・河井亨・三保紀裕・本田周二・山田嘉徳 (2016).  
Bifactor モデルによるアクティブラーニング (外化) 尺度の開発 京都  
大学高等教育研究 22, 151-162.
- 中原淳 (2013). 経験学習の理論的系譜と研究動向 日本労働研究雑誌, 55  
(10), 1-14.
- Newman, A., Donohue, R. & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic  
review of the literature. Human Resource Management Review, 27(3),  
521-535.
- Ochiai, Y., & Otsuka, Y. (2021). Reliability and validity of the Japanese version  
of the psychological safety scale for workers. Industrial health, 60(5),  
436-446.
- Siemsen, E., Roth, A. V., Balasubramanian, S. & Anand, G. (2009). The  
influence of psychological safety and confidence in knowledge on  
employee knowledge sharing. Manufacturing & Service Operations  
Management, 11(3), 429-447.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・  
教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケー  
ション研究, 1, 59-73.