

## 査読論文

# 大学生におけるリーダーシップ成長理論の検討 —成長理論から見た特長と分岐点の析出

河井 亨\*

## 要旨

大学教育におけるリーダーシップの成長は重要な学習成果に数えられる。今日の国内外の大学教育実践において、リーダーシップ教育は重要な潮流をなしている。教育実践の省察やアセスメントの手がかりをもたらすためには、大学生のリーダーシップの成長に関する理論を実践の共通レパートリーとしていくことが必要である。

そこで本研究では、リーダーシップの成長理論を検討する。リーダーシップの成長理論には、リーダーシップとは何かという原理を示し、リーダーシップの成長によるアウトカムを説明する理論と、リーダーシップがどのように成長するかというプロセスを説明する理論がある。前者の理論には、変革型リーダーシップ、サーバント・リーダーシップ、リーダーシップ・チャレンジ、関係性リーダーシップ、リーダーシップの成長の社会変革モデル、コンピテンシー・モデルがある。後者の理論には、経験学習理論、リーダーシップ・アイデンティティ発達モデルがある。理論の検討を踏まえ、大学生の成長理論の視点から、対象・自己・他者との関係について、リーダーシップの成長の特長を明らかにする。大学生のリーダーシップの成長は、自身の経験を対象とし、グループでの活動の他者とその先の社会との対他関係で成長し、その対他関係での成長を対自関係でのアイデンティティ形成と相互作用させることで再帰的な循環関係を構成して成長する。さらに、リーダーシップの成長を促進・阻害する分岐点として、具体的経験とスキルの修得、活動への自己主導性の形成、グループ・プロセスの相互性の把握、文脈の変容のアクションに向かうことが特定された。大学教育におけるリーダーシップ教育実践についての実証研究に向けた枠組みやアイデアが示唆された。

## キーワード

リーダーシップ、成長理論、社会変革モデル、関係性、リーダーシップ・アイデンティティ

## I はじめに：背景と枠組み

大学教育の学習成果としての学生の成長に関心が注がれる中、大学生の成長の中核の1つと

---

\* 執筆者：河井亨

所属/職位：立命館大学スポーツ健康科学部/准教授

連絡先：〒525-8577 滋賀県草津市野路東1丁目1-1

E-mail: kawai-t@fc.ritsumei.ac.jp

して、リーダーシップの成長が挙げられている<sup>1)</sup>。大学教育は、リーダーシップの成長の場として重要な役割を果たしている (Astin & Astin, 2000; Roberts, 2007; Guthrie & Osteen, 2016)。今日、リーダーシップを育むプログラムは、市民性や価値観や学術知識やチームスキルといった他の成果と結びつきつつ、教室での理論の学習から教室外での産学官地連携といった多様な形態で正課・準正課を問わず展開されている (Guthrie & Jenkins, 2018)。

近年では、日本の大学教育においても、学士力の態度・志向性の区分の中にチームワーク、リーダーシップが挙げられている。リーダーシップ教育は、キャリア科目 (大木ほか, 2017)、工学PBL科目 (丸山・井上, 2014)、理工系初年次教育カリキュラム (津吹・筒井, 2018)、課外でのリーダーズキャンプ (竹橋ほか, 2019) やピア・リーダー活動 (秦ほか, 2016) といった多様な実践での展開を見せている。また、リーダーシップ教育の体系化へ推進力をもたらしたのは、立教大学経営学部で展開しているリーダーシップ・プログラム (日向野, 2013) や愛媛大学リーダーズ・スクールの実践 (泉谷ほか, 2011) である。リーダーシップ教育のデザイン・実践方法・運営方法が整備され、学生の効果的なリーダーシップの要素や実践手法やアセスメントについて、体系化が進められている (木村ほか, 2019; 中原監修, 2018; 館野, 2018, 2020)。

それらの実践と研究においては、大学生のリーダーシップの成長についての理論やその中のモデルが活用されている。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) の編纂するハンドブックやリーダーシップ教育の教科書などで、大学生のリーダーシップの成長についての理論やモデルがまとめられている (Guthrie & Osteen, 2016; Guthrie & Jenkins, 2018; Komives et al., 2011; Roberts & Bailey, 2016; Skendall et al., 2017)。それらによれば、大学生のリーダーシップの成長に関わる理論・モデルには、Kouzes と Posner のリーダーシップ・チャレンジ (Kouzes & Posner, 2012=2014b)、変革型リーダーシップ (Burns, 1978) やサーバント・リーダーシップ (Greenleaf, 1977)、関係性リーダーシップ (Komives et al., 2013=2017a) や経験学習理論 (Kolb, 1984) の援用、「より良い社会のための変化の創造」(泉谷・安野, 2015, p. 39) を志向するリーダーシップの成長の社会変革モデル (the Social Change Model of Leadership development [以下, SCM と表記]: HERI, 1996)、リーダーシップに関わるコンピテンシー・モデル (Seemiler, 2014)、そしてリーダーシップ・アイデンティティ発達モデル (The Leadership Identity Development Model [以下, LID と表記]: Komives et al., 2005) がある。

大学生のリーダーシップの成長についての理論を実践に活かしていくことが目指されている。省察的な実践にとっては、実践の手がかりとなるレポーターを理論と実践から構築していくことが求められる (Schön, 1983=2007; 河井ほか, 2020)。リーダーシップ教育の実践と研究に対しては、大学生のリーダーシップの成長についての理論やモデルを共通レポーターとして共有していくことが重要となる。理論やモデルの役割は、大学生のリーダーシップの成長がど

のようなものであるかを把握したり、成長を阻害・実現する要因を説明したり、どうすれば成長を実現できるかという実践の中の省察に手がかりをもたらす枠組みやリソースとなるところにある（Abes et al., 2019; Jones & Abes, 2011）。

現在の日本の大学教育のリーダーシップ教育の実践と研究においても、これらの理論やモデルが紹介・検討され、活用されている。具体的には、関係性リーダーシップについての書籍の翻訳や（Komives et al., 2013=2017a）、SCM とそれに基づく実践研究（泉谷ほか, 2011）、LID のレビューや学生調査研究（泉谷, 2013; 泉谷・安野, 2016）が積み重ねられてきている。このようにアメリカで開発された理論やモデルが取り入れられて実践や研究が進められている。本研究では、日米の文脈の違いに立ち入る前に、リーダーシップの成長の理論とその中のモデルの関係性という概念的な水準に照準を合わせる。本研究では、大学生のリーダーシップの成長に関する理論やモデルを実践の共通レパートリーとしていくために、理論やモデルを整理する。その上で、大学生の成長理論の視点から（河井, 2014b, 2020）、対象・他者・自己との関係について、大学生の成長としてのリーダーシップの成長の特長と分岐点を明らかにすることを目的とする。

## II 大学生のリーダーシップに関する成長理論

大学生におけるリーダーシップの成長理論では、1990年代にSCMが様々な理論のアンサンブルとして登場し、大学生のリーダーシップについての原理とアウトカムが提示された。「リーダーシップとは何か」という原理については、大学生を対象を限定しない一般的なリーダーシップ理論が取り入れられた。また、近年のアウトカム型教育の潮流と結びつき、精緻化されたリーダーシップ・コンピテンシーがまとめられている。そして大学生の「リーダーシップがどのように成長するか」については、大学生を対象を限定しない一般的な理論として経験学習理論が取り入れられ、LIDが理論化された。各理論の位置づけは、図1のように整理できる<sup>2</sup>。II章では、実践でどのように活用されているかとともに各理論とその中のモデルを示す。

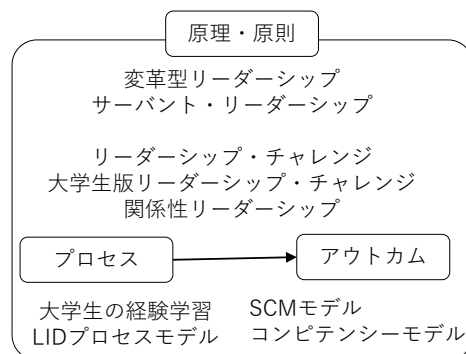


図1 大学生のリーダーシップの成長に関する理論やモデルの関係性

## 1. 一般的なリーダーシップ理論：リーダーシップとは何か（原理）

変革型リーダーシップやサーバント・リーダーシップ、リーダーシップ・チャレンジは、大学生を対象を限定するわけではなく、一般的なリーダーシップの捉え方である。変革型リーダーシップとは、リーダーとフォロワーの関係に基づく概念化であり、たんなる交換関係ではなく、相互に恩恵をもたらして互いが変容する関係を意味している (Burns, 1978)。サーバント・リーダーシップもまた、リーダーとフォロワーやメンバーとの関係において、リーダーが使役するのではなく貢献するというリーダーシップの捉え方である (Greenleaf, 1977)。これらの理論の登場により、リーダーシップの捉え方として、リーダーという個人だけに焦点を当てるのではなく、リーダーとメンバーとの間の関係性へ焦点が転換されてきた (堀尾・館野, 2020; 石川, 2018; 坂田編, 2017; 山浦, 2017, 2018)。

リーダーシップ・チャレンジや関係性リーダーシップはより直接的に大学生のリーダーシップの成長と結びつけられる。リーダーシップ・チャレンジは、関係性への転換を基盤とし、リーダーが学んで身につけることができる実践として、「模範となる」「共通のビジョンを呼び起こす」「プロセスに挑戦する」「人々を行動にかりたてる」「心から励ます」という5つの実践を特定している (Kouzes & Posner, 2012=2014b)。関係性リーダーシップでは、リーダーシップを「ポジティブ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」(Komives et al., 2013=2017a, p. 40) と捉える。関係性リーダーシップは、リーダーシップの関係性への転換の流れの中で、包摂 (inclusiveness)、エンパワメント、倫理、目的 (purposefulness)、プロセス指向という特徴を含む (Komives et al., 2013=2017a)。包摂は、他者や多様なものの見方を受け入れることを意味する。エンパワメントは、自分や他者に力をもたらすことである。倫理的とは、正しいことを行うことを意味する。目的は、グループの構成メンバーで共有されているビジョンや価値を表す。プロセスは、上の4つのすべてに関わり、グループのメンバーがポジティブな変化を達成するために協働するプロセスを意味している。

関係性に着目するリーダーシップの捉え方は、学生がリフレクション活動を通じて自らのリーダーシップの「持論」を形成する際の手がかりとなる。様々な事例を示して学生が自らの経験をリフレクションし、リーダーシップとは何かを経験に即して理解する教材が作成されている (Komives et al., 2013=2017a; Komive et al., 2017b; Kouzes & Posner, 2012=2014b)。また、リーダーシップとは何かについての「持論」を形成することで、リーダーシップを意識的・省察的に発揮できるようになる (金井, 2005)。このような捉え方は、リーダーシップ・プログラムをデザインする原則を提供する。例えば、立教大学のプロジェクト型のリーダーシップ教育では、リーダーシップ・チャレンジの5つの実践を基にし、「目標設定」「率先垂範」「他者支援」というリーダーシップの最小3要素が提起された (日向野, 2015)。この関係性リーダーシップは、後述するLIDの基礎となっている。

## 2. リーダーシップの成長の社会変革モデル（SCM）：原理とアウトカムのアンサンブル

SCM は、リーダーシップ・プログラムに携わる専門家による調査と協議を経て、各大学での取り組みがまとめられ、理論のアンサンブルが構成された。SCM では、「より良い社会のための変化の創造」（泉谷・安野，2015，p. 39）を意味する広義の社会変革が志向される。

リーダーシップ概念の関係性への転換に加え、SCM には、リーダーシップについて、以下の基本想定がある（HERI, 1996；泉谷・安野，2015；Komives et al., 2017b）。

- ・リーダーシップは、社会的に責任のある性質のものである、すなわちリーダーシップは他者のために変革に影響を与える
- ・リーダーシップは、協働的である
- ・リーダーシップは、プロセスであり、地位ではない
- ・リーダーシップは包摂的で全ての人に接近可能である
- ・リーダーシップは価値観に基づく
- ・コミュニティへの関与／サービスはリーダーシップのパワフルな手段・媒体である

SCM では、リーダーシップを「目的のある、協働的で、価値に基づくプロセスで、ポジティブな社会変革を生み出すプロセス」（Komives et al., 2017b, p. 19）と捉えている。社会変革は仲間やグループで集合的なアクションによって他者・コミュニティ・社会のより良いあり方（ベターメント）のためにポジティブな変化を作り出すことを広く意味する。あわせて、そのようなリーダーシップは、教え、学ぶことができると想定されている。

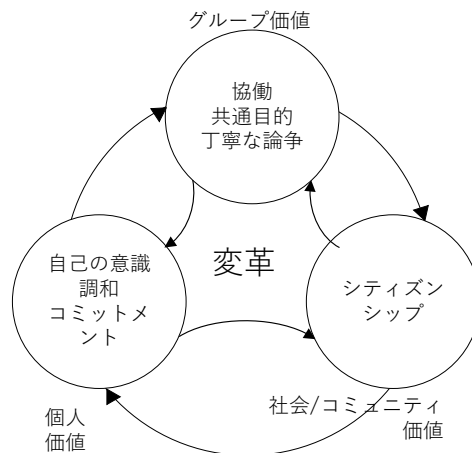


図2 リーダーシップの成長の SCM モデル

SCM は、図2のように表現される（HERI, 1996；泉谷ほか，2011；Komives et al. 2013=2017a；Komives et al., 2017b；Skendall et al., 2017）。大きくは、個人価値，グループ価値，社会／コミュニティ価値，変革の4つのパートからなる。3つのレベルの価値には、7つの核となる

価値があり、頭文字をとって7つのCと呼ばれる。個人価値には、自分自身の価値観・感情・態度・信念・動機づけを自覚するという「自己の意識 (Consciousness of Self)」, 思考と感情と行動の一貫性, 真正性 (オーセンティシティ), 他者への正直さを意味する「調和 (Congruence)」, 人や考えや活動の関係の中で持続的に関与する「コミットメント (Commitment)」の3つ中核的価値が含まれる。

次に、グループ価値は、グループのプロセスでメンバーの多様性を課題解決やアクションに活かす「協働 (Collaboration)」, グループ・プロセスの中で形成されると同時にグループ・プロセスを促進する「共通目的 (Common Purpose)」, 異なる考えがある場合にその差異から価値を引き出す「丁寧な論争 (Controversy with Civility)」という3つの価値からなる。そして、社会/コミュニティ価値は、単なるメンバーシップを超えて、個人が環境とコミュニティに結びつき、他者へのケアリングを価値とし、グループが一体となってコミュニティのニーズに取り組むという社会的・市民的責任感を含意する「シティズンシップ (Citizenship)」からなる。変革 (Change) は、8つ目のCであり、全体に関わり相互のハブとなっている。

SCM は、開発後、20年以上にわたって、リーダーシップ教育プログラムの開発に中心的な役割を果たした (Kezar et al., 2006)。SCM は、リーダーシップ教育のプログラムデザインの際の参照枠組みであるスタンダードに組み入れられるだけでなく、大学生のリーダーシップの成長についての大規模なアウトカム・アセスメントのためのモデルとなり、リーダーシップ教育の意義を実証することに貢献した (Dugan, 2015; Dugan & Correia, 2014; Dugan & Komives, 2007; 泉谷・安野, 2015; 泉谷, 2011; 泉谷ほか, 2011)。さらに教育実践に対しては、SCM に基づく教授法 (Roberts & Bailey, 2016) や SCM を理解するためのテキストブック (Komives et al., 2017b) や SCM に即して学生が取り組むことができるワークを整理したガイドブック (Skendall et al., 2017) がまとめられている。

### 3. リーダーシップ・コンピテンシー：アウトカムの精緻化

リーダーシップ・コンピテンシーは、SCM, 大学生リーダーシップ・チャレンジ, 関係性リーダーシップ, リーダーシップ・プログラムのスタンダード, アウトカムに関する文書などに基づくコンピテンシーのリストから作成された (Seemiler, 2014)。最終的に、「学習と推論」「自己自覚と発達」「対人関係相互作用」「グループ・ダイナミクス」「市民的責任」「コミュニケーション」「戦略的プランニング」「個人的行動」のカテゴリからなる全60のコンピテンシーがある。あわせて、データベースとそれを活用するガイドブック, 自己評価シートが開発され、プログラム設計・改訂やアセスメントに活用できる整備が進められている (Seemiler, 2017)。

### 4. 経験学習：どのように成長するか

経験学習とは、具体的経験・省察的観察・抽象的概念化・能動的実験というプロセスによっ

て、人が経験から学ぶことを理論化したものである（Kolb, 1984）。リーダーシップ発達においては、経験学習が最も重要で基本的なメカニズムであるとされる（McCall, 2004; van Velsor et al., 2010）。経験学習理論は、大学生を対象を限定するものではなく、一般的な性格を持つものである。リーダーシップの成長としては、サービス・ラーニングなどの経験学習型教育実践に結びつけて、経験学習の意義が認められている（Guthrie & Jenkins, 2018）。広く、リーダーシップ教育において経験学習の中でのリフレクション活動が重視されている（Komives et al., 2013=2017a; Komives et al., 2017b; 泉谷ほか, 2011; Skendall, et al., 2017）。

日本の大学教育におけるリーダーシップ教育研究でも、リーダーシップ教育の手法として、知識やスキルを習得するタイプ、実際の経験を通じて成長する経験学習タイプに大別され、経験学習タイプには、経験の機会を用意する経験構築型と経験の機会を用意せずにリフレクション活動の機会のみ用意する経験活用型に分けてリーダーシップ教育が類型化されている（館野, 2018, 2020）。

#### 5. 学生のリーダーシップ・アイデンティティ発達モデル（LID）：どのように成長するか（大学生を対象に開発された理論）

Komives ら（2013=2017a）の LID モデルは、構造発達理論を土台としている。構造発達理論（Kegan, 1984）は、主体-客体の相互作用から意味形成することで成長していくとする理論である。LID は、大学生の活動のリーダーへのインタビューからグラウンデッド・セオリー・アプローチによって構成された（図 3：泉谷, 2013; Komives et al., 2005; Komives et al. 2006; Komives et al., 2009; Wagner, 2011）。

大学生のリーダーシップ・アイデンティティは、自覚、探求/エンゲージメント、リーダー同一化、リーダーシップ分化、世代継承性、統合/総合という 6 つの段階で成長していく。LID の研究では、各段階に応じたサポートとチャレンジについても、具体的にまとめられている（Wagner, 2011; 泉谷, 2013）。リーダーシップ・アイデンティティ発達はまた、図 3 のモデルの中核をなしている。

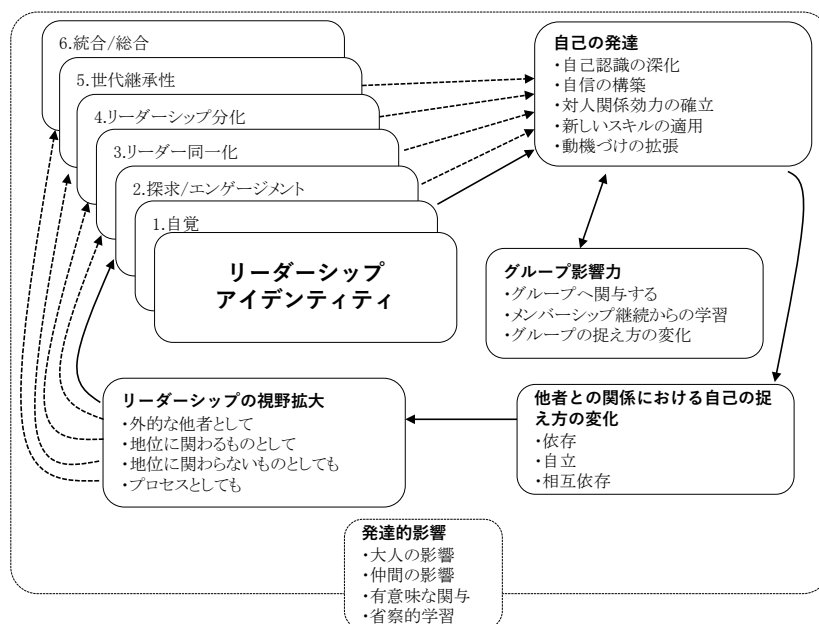


図3 リーダーシップ・アイデンティティ発達モデルのサイクル  
(Komives et al., 2005, の Fig1 [泉谷, 2013, p. 37] より一部訳語変更)

第1の「自覚」の段階では、リーダーシップは、「どこかで生じている」出来事として他人事である。第2の「探求／エンゲージメント」の段階では、興味や関心をもとに仲間と一緒に何か行動を起こす機会を探し求め、実際に行動を起こして関与する。第3の「リーダー同一化」段階では、リーダーの地位にある人がリーダーシップを担うと捉えている。この段階は、前の「探求／エンゲージメント」の段階と後続する「リーダーシップ分化」の段階とが重なり合う。第4の「リーダーシップ分化」の段階になると、リーダーシップを地位に基づくものと捉えず、グループのメンバーもリーダーシップを発揮する関係的なプロセスと捉えるようになる。5つ目の「世代継承性」では、自分たち自身を超える視野を持ち、コミットメントへの情熱と他者へのケアを示すようになる。最後の「統合／総合」では、それまでのプロセスを統合し、他の文脈でも自信を持って有効に成果を上げることができる。

6段階からなるリーダーシップ・アイデンティティ発達と図3のモデルの各要素との関係は、以下のように説明される<sup>3</sup>(表1：泉谷, 2013; Komives et al., 2005; Komives et al., 2006; Wagner, 2011)。リーダーシップ・アイデンティティ発達プロセスに影響する1つ目の要素は、リーダーシップの捉え方が変化していく「リーダーシップの視野拡大」である。リーダーは自分とは関わりないこととしてみなされたり、リーダーという地位にある人の役割とみなされたりしていたのが、リーダーシップは地位にかかわらずないと認識し、グループのプロセスであると捉えるようになる。この視野の拡大は、リフレクション(省察的学習)を通じ、自分自身の活



動への関与とコミット、自己発達といったプロセスと相互作用して進む。リーダーシップについて、最初、自分とは関わりないものと捉えられていたのが、地位に基づくものと認識され（LID 第3段階）、関係的な捉え方となっていく（LID 第4段階）。リフレクションによる視野の広がり、社会的視点取得の働きであり、個人の成長とグループの捉え方や機能の発展とを結びつける（Dugan, Bohle, et al. 2014）。さらに、次世代や後進に向けた継承（LID 第5段階）やそれまでの活動のグループの外まで含めた相互関係へと視野が広がっていく（LID 第6段階）。

リーダーシップ・アイデンティティ発達が影響を及ぼすのが、環境とその影響に対する個人のあり方を意味する「自己発達」という2つ目の構成要素である。自己発達には、指示や承認、信頼やファシリテーションによってモチベーションを引き出すというスキルの適用、目標を広げてモチベーションを拡張することが含まれる。それらの基盤として、対人関係では、受容・信頼・調和といった相互依存に基づく関係構築する力を発達させ対人関係効力を確立する。自己発達として、新たな役割の経験や行動に移す経験に基づく自信と、自身の強みや弱みや個人的な価値観やアイデンティティを明確にするという自己認識を深化させる。

自己発達の土台となるのは、経験学習のリフレクション（省察的学習）を通じたスキル・能力の形成である。リーダーシップ教育プログラムにおいて、グループで目標を達成していくためのスキル・能力の形成が重要な位置づけを担う（Komives et al., 2011; 舘野, 2018）。そういったスキル・能力がなければ、要求水準が高く背伸びを要するストレッチ経験などに挑戦することが難しい。経験に広がりがないと、その経験をリフレクションして経験学習を進めたとしても、経験の意味についての認識を広げることは難しい。本気を引き出し、ストレッチ経験に挑戦することがリーダーシップの成長には不可欠である（van Velsor et al., 2010; 高橋, 2018）。経験を経て得た自信が、次の経験への推進力をもたらす。リーダーシップについての自己効力感、他のアウトカム（社会的責任など（Dugan, 2015; 泉谷, 2011））への媒介の役割を果たす（Dugan & Komives, 2010）。

LIDの第3段階では、グループの中で役割を担い、関係性の中での影響としてのリーダーシップを発揮する経験をする。リーダーシップを地位や立場と結びつけてとらえるのではなく、グループでの関係性の影響力と捉え、グループでの経験に基づく自己認識を深める（LID 第4段階）。自身の信念や価値観を対象化し、後進のメンタリングにも貢献する（LID 第5段階）。自分が活動してきたグループにとどまらず、新しく異なるグループのプロセスにも貢献できる（LID 第6段階）。周りに働きかけるというリーダーシップを発揮するプロセスでは、自分自身への誠実さを意味するオーセンティシティ（Avolio & Gardner, 2005）が問われることになり、自己発達が推進される。

表1 リーダーシップ・アイデンティティモデル(第3-6段階)と諸要素の関係

LID 段階	リーダーシップの視 野拡大・捉え方の変 化	自己発達	グループ影響	発達の影響	他者との関係に おける自己の捉 え方
(3) リーダー同 一化	リーダーシップは、階層の位置に帰属される。リーダーシップは、リーダーシップ役割にある人がすることである。フォロワーの役割は、リーダーが言っていることをすることとなるだろう。学生がリーダーシップの位置にあると、彼らは自分をリーダーと同定し、そうでなければそうしない。	グループに参与するモチベーションが、いわゆるリーダーになり、そのアイデンティティを得るためという場合がある。または、グループの失敗に単独で責任を取るプレッシャーから避けたいがために単なるフォロワーになろうとすることもある。リーダーシップ役割を引き受けることはリーダーシップアイデンティティの重要性に貢献しさらなるリーダーシップ役割を引き受けることにつながることもある。	グループ構造とグループ目標を自覚する。グループを階層構造組織と見て、目標達成のための役割とプロセスを自覚する。グループのミッションと価値観が自分の興味と結びつくかどうかに基づいてグループに参加することにモチベーションを保つ。選ばれた少数の重要度の高いグループへより長期にわたってコミットするにつれて、関わるグループの数は少なくなる。	大人の役割は、メンタリングやコーチングに進む。年長の仲間は異なるリーダーシップのスタイルとアプローチのモデルとしてますます重要な役割を果たす。修得経験を通じ、積極的にリーダーシップ役割や能動的なフォロワーシップ役割を引き受けようとすることは、自己効力を構築する。リーダーシップの理論と言語を学ぶ機会は、実践的知能の発達基盤として、信念を明確化し経験についてふりかえる能力を向上させる。仲間とグループメンバーの間で多様な経験をすることで成長が促進される。	1. リーダーシップの位置にあると自立していると感じる。 2. フォロワーの位置にあると依存していると感じる。
(4) リーダー シップ分化	リーダーとしてのアイデンティティは、階層構造の中でのリーダーの位置と区別される。リーダーシップは、グループがうまく働くことに貢献する人に帰属される。ある人の関与がリーダーシップとみなされるというようにリーダーシップを定義すると、自分のリーダーシップ・アイデンティティの重要性の増大につながる。	リーダーシップの肩書きを持つが持つまいが、影響を及ぼす能力があることを自覚する。チームワークを学び、信頼を育み、他者の中で能力を開発する仕方を学ぶ。かつてよりも自己認識を自覚する。多様な他者と共同した経験が、多様なグループで有効に働く能力の点で、より大きな自己認識と自信につながる。	グループがより大きなシステムにどのように適合しているかを理解する。連携を築くことを考慮できる。グループへのコミットメントが、信頼異なる考え方の人々との協働、ネットワークと協働のための学習といった新しいスキルを発達させる。	大人と仲間の役割は、一緒に経験についてふりかえる人としての役割になる。学習経験の意味を形成するのを助ける役割となる。	グループで一緒に取り組む人々との相互依存を自覚するようになり始める。リーダーの位置にある人とグループメンバーは、グループが成功するために、お互いに依存し合っている。

(5) 世代継承性	リーダーシップのプロセスに参加している人は誰であれリーダーである。この段階では、リーダーになることは、今や、リーダーシップの位置にあるかどうかによって移ろうというより、アイデンティティの安定的で重要な側面である。	個人としての強みを自覚し、自分の行為に埋め込まれている信念と価値観に心を配る。理想と長期的な目標のための情熱を明確にすることができる。年長のメンバーであることを自覚し、年少のメンバーのメンタリングをする責任感を持つ。	より若く能動的なメンバーに仕事を任せるとつれて、グループの中の役割が変化する。日常のプロセスで能動的ではなくなるが、任せた仕事をする人々へのメンターとして貢献するようになる。	正直なフィードバックを映し出して受け取る大人と仲間を尊重する。リーダーシップのモデルとしての役割と年少の仲間へのメンターとしての役割を自覚する。自分がどのような影響を及ぼしてきたか、自分が離れた後でグループがどうなるかを省察して認識している。自分の経験とリーダーシップ価値観が次の文脈にどのように転移するかを省察して認識している。	グループの中で相互依存の感覚を育むコミットメントを深める。
(6) 統合／総合	この段階でのリーダーシップ観は、プロセスへ参加することに焦点を合わせ続けている。リーダーになることは、アイデンティティの安定した側面となっている。	新しい文脈を経験することで、環境をアセスメントすることができ、最も助けになる仕方グループのプロセスに貢献する仕方を知っている。他者から多くを学ぶための多くのことを自覚し、人生の方法として進行中の自己発達にコミットする。	異なる文脈を横断して、組織がもつ複雑さを認識する。自分が選んだ新しい関与としてのグループのミッションと価値観に焦点を合わせる。	新しい文脈で、自らのさらなる成長に影響を及ぼす人々と機会を探し求める。そこには、新しい経験に挑戦することやリーダーシップに関する価値観を共有し、進行中の学習について一緒に省察できる人々も含まれる。	グループの中の個人々の相互依存とシステムの数々のグループの相互依存を認識する。

\*Wagner (2011) pp.98-100をもとに訳出

そのような自己発達と相互作用する要素として、「グループの影響力」がある。グループに所属することで自分の居場所感覚を持ち、メンバーシップを継続的に持って活動に関わることから学ぶ。また、グループがどのようなものかについての認識を発達させていく。周辺メンバーの場合は、目の前の与えられた課題や役割に目が向くが、活動に関与する中でグループの目標に意識が向かうようになる（LID 第3段階）。活動の中心の役割に関わると、グループ全体の目的や外部環境との適応関係に意識が向かう（LID 第4段階）。その後、グループの活動の継承や他のグループとの関係にも目が向くようになる（LID 第5・第6段階）。グループでの相互作用の影響から自己発達するとともに、グループやチームを機能させるというグループへの影響力を発揮するようになる。

LIDでは、自己発達によって、「他者との関係における自己の捉え方の変化」が生じる。自己発達とグループ活動の経験から、活動への参加や関与の初期には他者に依存することが多いものの、活動への経験を積みコミットメントを増していく中で自立していき（LID 第3段階）

グループ・プロセスに関わる他者との相互依存を認識するようになる(LID第4段階)。自分自身の活動を引き継いでいくことにも関わるようになるとメンバー間の相互依存性も認識して行動できるようになっていく(LID第5段階)。LID第6段階では、自身のグループを超え、グループ間の相互依存を認識して行動するようになる。「他者との関係における自己の捉え方の変化」が「リーダーシップの視野拡大」を生み出し、リーダーシップ・アイデンティティ発達プロセスは、サイクルとして相互に関係しあうものとなる。

最後の構成要素は、リーダーシップの成長全体に環境が及ぼす「発達の影響」である。発達の影響には、大人からの影響と仲間からの影響がある。大人からの影響には、ロールモデル、スポンサー、メンター、意味形成をサポートする存在、友人といった多様な役割を担う大人からの影響がある。仲間からの影響には、チームで共に行動に関与する仲間として刺激を与えたり、モデルになったり、やる気を引き出されたりする影響や、フォロワーやチームメイトや意味形成をサポートする存在といった役割を担う仲間からの影響がある。このような影響は、ピア・サポートで学生が互いに影響を与えたりメンタリングしたりしながら成長していくプロセスに見られる(Dugan & Komives, 2010; Dugan & Correia, 2014; 橋場・小貫, 2014; 秦ほか, 2016)。また、発達の影響には、活動に対して高いモチベーションを持って有意義な関与をすることや、会話やジャーナルによって自分の情熱やコミットメントを明らかにするリフレクション活動(省察的学習)も含まれる。リフレクション活動は、経験からの意味形成、対人関係やグループまたは自己についての認識の進化につながり、関係を築く土台となる。LIDの第3段階では、受動的であるが、第4段階になると能動性を増し、大人と仲間は学習経験の意味を形成するのを助ける役割として関わる。第5段階では、年少の世代や後進に対し、自らも影響を与える存在として認識され、第6段階では、活動しているグループの外でも多様な関係を構築するようになる。

### Ⅲ 大学生のリーダーシップに関する理論の関係性に基づく考察

最後に、レビューしてきた理論の間の関係を踏まえ、大学生のリーダーシップの成長の特長を総括する。その上でリーダーシップの成長の分岐点を明確化し、今後の研究へ接続する。

#### 1. 大学生の成長理論から見たリーダーシップの成長

まず、Ⅱ章での大学生のリーダーシップの成長理論を参照しながら、大学生の成長の3側面(河井, 2014b, 2020)である対象・他者・自己との関係を枠組みとして、大学生のリーダーシップの成長の特長を明確にする。

リーダーシップの成長の特長は、第1に、グループでの活動の他者と関わること、他者に働きかけること、そのような他者を認めること、自分自身も他者から認められるといった相互の

影響しあう関係に認められる。他者との関わりは、学生の学びにとってもアイデンティティ形成にとっても重要な役割を果たす（溝上，2008；河井，2014a）。Ⅱ-1で触れたように、リーダーシップの捉え方は、個人の中の特性や地位・立場に基づくものから、グループ内の関係性に基づくものへと転換している。この転換に応じ、大学生のリーダーシップの成長にとって、対他関係における他者との関わりが重要な位置を占める。

第2に、第1の特長と相互補完する特長として、プロセスという性質がある。プロセスという特徴は、Ⅱ-1およびⅡ-2で示した関係性リーダーシップやリーダーシップ・チャレンジ、SCMの基本想定で重視されていた。また、プロセスが重要であるからこそ、Ⅱ-4とⅡ-5の「どのように成長するか」についての理論の援用やモデルの開発が進められている。大学生のリーダーシップの成長においてプロセスが重要であるというのは、リーダーシップの成長は、瞬時に達成されるものではなく、自動的に達成されるものでもないからである。共通の目的に対して、関係構築しながら、目的達成するまで行動を起こして持続的に関与すること（エンゲージメント）が求められる。そのような成長のためには、具体的経験となる何らかの行動・経験、その行動の経験（失敗でも成功でも）から学習すること（泉谷・安野，2016）、そして目的達成に対して効果的に認識・行動できるようスキル・能力を身につけることが必要となる（舘野，2018；van Velsor et al., 2010）。

第3に、グループでの活動の目的に向けて協働的かつ持続的に関与する結果として、対他関係と対自関係の両方において成長を遂げる。対他関係においては、他者と関係構築ができ、グループの内外の相互依存・相互作用しあう働きについて認識して効果的に行動できるようになる。対他関係としては、さらに、グループの外にある社会構造の作用やグループでのプロセスに埋め込まれている社会構造の作用を認識して効果的に行動できるようになることもリーダーシップの成長の射程に含まれる。このことから、大学生のリーダーシップの成長には、SCMやリーダーシップ・コンピテンシー（Ⅱ-3）が挙げるシティズンシップの涵養や広い意味での社会変革へのつながりが生まれる。また、対自関係において、他者やグループさらには社会構造の関係性へと視野が広がり、複雑さを捉えられるようになる。その認識に立脚して、自分自身にとっても、自身の価値観やアイデンティティを明確にし、時には自分自身を変容させ、自己発達を遂げる。

このように、大学生のリーダーシップの成長は、具体的経験・省察的観察・抽象的概念化・能動的実験の自動的な経験学習プロセスではなく、対他関係と対自関係の成長をサイクルのように往復することで実現される成長プロセスである。このような対他関係と対自関係の相互作用を含み込む点で、リーダーシップの成長は、成長を主体-客体の相互作用から意味形成することと捉える構造発達理論と深く結びついていると理解できる（泉谷，2013；河井，2014b；Kegan, 1982；和栗，2016）。

第4に、リーダーシップの成長の中で対他関係と対自関係の相互作用を促進するのが、対象

との関係におけるリフレクション活動である。成長理論全般における対象との関係では、認知的な成長に焦点が当てられている(河井, 2014b)。リーダーシップの成長では、経験の中での行動・感情をリフレクションすることで、経験学習及びリーダーシップ・アイデンティティ発達という非認知的な面を含む成長プロセスを理論として捉えている点が特長である。リーダーシップ教育では、リフレクションが重視されている(Guthrie & Jenkins, 2018; Komives et al., 2017a; Komives et al., 2013=2017b; 泉谷ほか, 2011; Skendall et al., 2017)。リフレクションの活動が大学生のリーダーシップの成長への推進力をもたらす。具体的な経験をふりかえり、教訓を帰納し、展望し、「持論」(金井, 2005)を形成するほどの深いリフレクションが推進力となる。リフレクションは、自分の経験とそこでの行動・感情と向き合って、個人的知識としての持論を精練し、自己自身を対象化して吟味して意味形成し、自己アイデンティティ形成していく(河井, 2016)。経験学習の中でのリフレクションは、対象との関係(経験とそこでの行動・感情)における意味形成である。また、自分なりのリーダーシップとは何か、自分らしいリーダーシップとは何かという持論を形成することで意味形成がなされる。このようなリフレクションによる意味形成は、先に見た対他関係と対自関係の相互作用というリーダーシップ・アイデンティティの成長における中核のダイナミクスをなす。

リーダーシップの成長プロセスとしてリフレクションを深めていくためには、自身の経験やその中の行動や感情といった対象との関係における経験学習を通じた意味形成のリフレクションが鍵となる。その上で、自己自身や自分の持論といった対自関係における意味形成を追求することが重要となる。さらに、その上で、対象との関係と対自関係の意味形成を駆動するためにも他者との関係に対する意味形成のリフレクションが重要となる。対他関係では、周りの仲間や自分たちの活動の継承者、活動に関わる人々だけでなく、グループ・プロセス、社会構造の作用まで射程に収めることが必要である。リーダーシップの成長とそれを生み出す活動の文脈である社会構造の作用まで批判的に射程に収め、それらを意味ある形で問い直すことができれば、深く批判的で変容的な学びと成長となる(河井, 2016; 和栗, 2016)。そしてそれほどに重層的な対他関係へ省察を深めるに相応し、対象との関係(経験とそこでの行動・感情)における経験の意味形成と対自関係における持論と自己の意味形成と自己アイデンティティ形成が駆動する(河井, 2018)。

大学生のリーダーシップの成長においては、対象との関係、対他関係と対自関係の間に、このような再帰的に循環する結びつきを理論的に想定できる。以上のことから、大学生のリーダーシップの成長は、目的に向けた活動への持続的な関与の経験学習プロセスの中、働きかけ働きかけられる対他関係の成長を基軸とする。そして、リフレクションを通じて経験という対象から持論や価値観といった意味を形成し、自己自身の意味形成としてのアイデンティティ形成が推進される。大学生は、知識を体系的に習得するだけでなく、さまざまな経験から学び、学習とアイデンティティ形成を相互に形成していく(河井2014a, 2018)。このような主体とし

での自己の形成が含まれる点および自他の異同から学ぶ点で、他者と協働する中でリーダーシップを発揮し合う経験は、大学生のアイデンティティ形成にとって重要なものである。

大学生のリーダーシップの成長は、共通の目的に向けて協働的かつ持続的に関与することで、まわりの他者へ働きかけて意味形成すると同時にそのような他者から認められ、影響を与えられることからもたらされるという対他関係の成長を軸とするところに特長が認められる。そしてまた、大学生のリーダーシップの成長は、対他関係、対象との関係、対自関係のそれぞれで遂げた成長を掌握し、関わる人々、グループ・プロセス、文脈や社会構造といった対他関係の地平の広がりに向けて自らの価値や態度やアクションを定めることで、意味形成としての持論形成と自己アイデンティティ形成が駆動させる。このような意味で、大学生のリーダーシップの対他関係を軸とする成長には、関係への関係をつくるという成長が含み込まれている。大学生のリーダーシップの成長は、関係への関係を構築するところまでを含む対他関係の成長を軸とする成長であると特徴づけられる。

## 2. 大学生のリーダーシップの成長プロセスの分岐点の析出

### (1) 成長プロセスの分岐点の析出という課題の再定式化

II章では、大学生のリーダーシップの成長理論の関係性を位置づけ、原理・原則のもと、アウトカムが定義され、プロセスが把握されていることを確認してきた。成長理論の関係性のなかで、リーダーシップの成長プロセスは、リーダーシップ・アイデンティティの成長（LID）によって一定の理論化がなされていると評価できる。

III-1では、大学生の成長理論の枠組みより、対象・他者・自己との3つの関係の観点から、大学生のリーダーシップの成長の特長を明確にする作業を行なった。その理論的考察とは別に、大学生の成長理論とリーダーシップ・アイデンティティの成長とを対応づけたアイデアが提起されている（表2：Owen, 2012）。対応づけでは、一番左列にリーダーシップ・アイデンティティの成長（LID）の6段階が配置され、その右に大学生の成長理論の各段階が配置されている<sup>4</sup>。

表2 リーダーシップ・アイデンティティの成長モデルの段階と他の成長理論の関係

LID 段階	Chickering & Reisser (1993) 心理社会的	Perry (1968) 認知的	Belenky et al. (1986) 認知的	Baxter Magolda (1992) 認知的	Kegan (1994) 意識の諸段階 a 認知的 b 対人関係的 c 対内関係的 [サブジェクト]	Baxter Magolda (2001)
(1) 自覚	二元論	沈黙	絶対的認識	運動感覚	公式に従う	
(2) への移行	受動的認識			知覚 社会的知覚 衝動		
(2) 探求/エンゲージメント	コンピテンスの発達			a 具体性 b 視点 c 持続傾向性		
(3) への移行	感情管理	多元論	主観的認識 移行の認識	伝統主義 a 抽象性 b 対人関係主義 c 内的状態		交差点
(3) リーダー同一化(創発・没入)						
(4) への移行	自律を通して相互依存に向かう	関連主義	手続きの認識 自立的認識			
(4) リーダーシップ分化(創発・没入)	成熟した対人関係の発達			モダニズム a 抽象的システム b 組織 c セルフ・オーサーシップ		自分の人生の著者となる
(5) への移行	アイデンティティの確立		構造的認識 文脈的認識			
(5) 世代継承性	目的の発達	関連主義の中でのコミットメント				内的基盤
(6) への移行						
(6) 統合/総合	統合の発達					
				ポスト・モダニズム a 弁証法的 b 組織間関係 c 自己変容		抽象的システム 組織 セルフ・オーサーシップ

Owen (2012) をもとに一部修正し、訳出



Chickering の 7 つのベクトル (Chickering & Reisser, 1993) をそれぞれに対応づけし、Perry (1968) の知的成長の 4 段階とそれをもとに発展した知的成長および認識論的成長の理論が対応づけられている。LID の第 1 段階である自覚と第 2 段階である探求／エンゲージメントでは、知的・認識論的には、正解か不正解かにとらわれ、外的権威に依存する二元論の段階に対応づけられている。LID の第 3 段階であるリーダー同一化は、複数の知識や考えが並び立つ経験を通じ、受動的認識から主観的認識へ、絶対的認識から移行的認識へ成長し、自らの認識を自らで打ち立てる萌芽が見られる多元論段階に対応している。LID の第 4 段階のリーダーシップ分化へ移行するにつれ、手続き的知識のように知識を分離したり結合させ、自立的認識を築き、知識を関連づけていく関連主義に対応しているとされている。LID の第 5 段階への移行にともない、認識は構築的な性格を明確にし、文脈も含めて認識し、関連づけられた知識をもとにコミットする知的成長をしていく。

表 2 では、さらに、Kegan (1994) の構造発達理論の主体・客体を分けて対応づけている。LID 第 1 段階（自覚）では、知覚や社会的知覚や衝動が支配的主体（サブジェクト）であるのに対し、第 2 段階（探求／エンゲージメント）では、それらを対象（オブジェクト）として把握できるようになる。一方、第 2 段階では、具体性、視点、持続傾向性を対象として把握できず、それらに対しては盲目さが残る。LID 第 3 段階のリーダー同一化になると、抽象性、対人関係、内的状態が支配的主体となる。同様に、LID 第 4 段階のリーダーシップ分化と第 5 段階の世代継承性では、抽象性や対人関係、自身の主観のような内的状態を対象として自己コントロールを働かせられるものの、さらに文脈に相当する組織風土のような抽象的システム、対自関係のセルフ・オーサーシップを十分に認識できてはいない。最後に、LID 第 6 段階の統合／総合では、それらを認識できるようになり、時代のイデオロギーや組織間関係が文脈に位置し、自己の間の振動のような自己変容が意識のコントロールから外れたところに位置する。Kegan の構造発達理論を基盤に構築されたセルフ・オーサーシップの成長理論 (Baxter Magolda, 2001) との対応では、LID 第 1・2 段階で外的な公式に従っているのが、LID の第 3 段階では交差点にさしかかり、LID 第 4 段階で「自分の人生の著者となる」セルフ・オーサーシップの段階となり、LID 第 5 段階の世代継承性への移行に合わせて、内的基盤の構築が遂げられるとされている。

表 2 の対応づけは、リーダーシップの成長の理論化の前進と評価できる。しかしながら、表 2 とそれを提起した論考では、対応関係を表で示しているにとどまり、どのような関係であるかを十分に理論的に掘り下げて考察されていない。そして、本稿のⅡ章およびⅢ-1 の考察によっても、リーダーシップの成長プロセスについて、どういった条件によって成長プロセスが進むのかが十分に明らかにされていない。より実践的な問い、実証研究と接続できる問いに定式化し直せば、成長プロセスを区切る基準は何か、何ができていれば成長プロセスの分岐点を越えて進み、何ができていないから成長プロセスの分岐点を越えられないのかが十分に究明に

されていない。

したがって、大学生のリーダーシップの成長プロセスにおける分岐点とその移行を理論的に措定する作業が残されている。次項では、本稿のⅡ章での大学生のリーダーシップの成長理論の関係の整理を受けたⅢ-1における成長理論の3つの関係の観点からのリーダーシップの成長の考察と、表2の大学生のリーダーシップの成長と多様な成長理論の対応づけのアイデアを素材に批判的検討を行い、今後の実証研究への接続に向けて、リーダーシップの成長の分岐点の析出を行う。

## (2) 大学生のリーダーシップの成長プロセス：4つの分岐点の析出

まず、Ⅱ章を踏まえたⅢ-1の総括と、その基本枠組みとなった大学生の成長理論の3つの関係(対象との関係, 対他関係, 対自関係)から、リーダーシップの成長プロセスの基本骨格を取り出すことができる(図4)。成長前は、3つの関係が未分化な状態から、3つの関係が分化して再帰的循環をなして結合する状態へ移行する。また、スキルの習得のような個人としての成長の次元と、グループ・プロセスや文脈の影響のような集団の次元という2次元で見ていく必要がある。以上の準備作業を踏まえ、何ができていれば成長プロセスの分岐点を越えて進み、何ができていないから成長プロセスの分岐点を越えられないのかという分岐点を理論的に析出する。

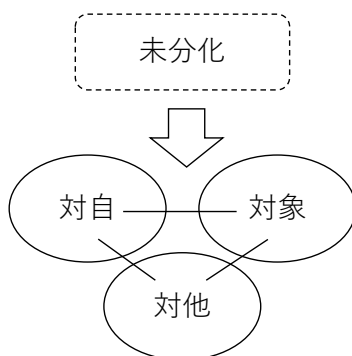


図4 成長プロセスの基本骨格

リーダーシップの成長プロセスの第1の分岐点は、個人の経験不足からくる。LIDの第1段階から第2段階にかけての局面であり、経験を積んでいくプロセスである。大学1年生がサークルなどの団体に所属して、最初、何をどうして良いかわからないような状態である。経験不足のため、スキル・能力がないか、発揮できない状態にある。そのグループの多様な人々との関係もまだ築けておらず、そのグループの活動に適応していく最初の成長の未分化な状態である。グループの次元からすれば、周辺参加にあたる。

グループに参入した学生は、他者と関わる具体的経験を重ね、グループの中で役割をもち、

徐々にグループの中でスキル・能力を身につけ、時には発揮できるようになる。企画や会計といった役割あるいはもっと簡単な役割を担い、考え、行動し、その結果得られる経験から学習してスキル・能力を身につけていく。たとえば、自分たちの活動に関わる企画書について、書き方がわからないなか、仲間と試行錯誤して、ダメ出しやフィードバックを受けながらも、仕上げて企画の実行にまで漕ぎ着ける。その結果、企画立案能力やそのプロセスに必要な調整や交渉といったコミュニケーションのスキルを身につけていく。

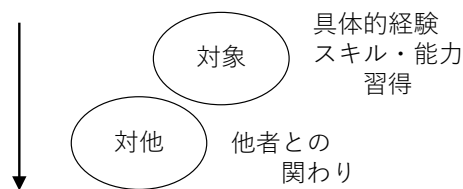


図5 第1の分岐点

実際の活動の周辺参加と経験機会があり、グループの中の他者と関わり、ひとまとまりのスキル・能力を身につけることで、第1の分岐点が越えられる（図5）。具体的な経験を積んでスキル・能力を身につけて対象との関係を築き、他者との関わりからグループでの対他関係を築いていく。具体的な経験とスキルや能力は、リーダーシップ一般のアウトカムとして定められている（van Velsor et al., 2010）。そのためのサポートやチャレンジとしては、スキル・能力の開発トレーニングが1つの方策となる（Komives et al., 2013=2017a; 館野, 2018）。また、実際の経験を通じて成長することから、活動の経験機会自体をつくることも重要なサポートとチャレンジとなる。また、周辺参加ながらも、グループの一員として場をつくることにも関わっていることに気づき、認識していくような働きかけも、この先の集団次元の成長への助走として重要なサポートとチャレンジである。なお、グループの活動のなかでのリーダーシップの成長に関わるスキル・能力の伸長や獲得については、第1の分岐点以後も成長し続けていくものである。

グループの中の他者と関わり、具体的な経験を積み、スキル・能力が身についた学生にとって、自分からアクションを起こせるかどうかが次の挑戦である。リーダーシップの成長の第2の分岐点は、グループの中でのアクションを自分から自己主導で起こせるかどうかである。図5の通り、第1の分岐点を越えたところでは、グループの活動の自己は十分に形成されているとは限らない。第2の分岐点は、アクションを主導する自己が形成されているかどうかに関わっている。グループの次元からすれば、役割の具体的な経験が蓄積されているところである。

具体的な経験から、活動に関わる知識を手にし、方策やレパートリーを複数持つようになる。そのような経験を積んだとしても、行動や影響力の起点にはまだなれないということは少なくない。関係を築いたり、アクションを起こす起点としての自立・自律する主体としての自己が

まだ立ち現れておらず、第2の分岐点の手前にいると見ることができる。今までのグループの活動で行われていないような新規の企画を計画・実行するというような経験は、第2の分岐点を越えていくわかりやすい例である。その一方で、新規の企画のように新しいことを自己主導で起点になってしないと主導する自己が形成されていないというわけではない。グループの全体の状況や目的を理解し、グループ・プロセスに寄与するよう自己主導で周りの仲間の話を聞いたり、気配りしたり、一見地味な活動(記録や裏方の仕事)を担ったりすることも、十分に自己主導性が発揮される経験である。

第2の分岐点は、LIDの第3段階のリーダー同一化から第4段階のリーダーシップ分化にあたる。第2の分岐点を越えることでリーダー同一化を越えて、リーダーシップ分化に入る。この時の「リーダー」とは、グループの代表や企画の立案者、チームの取りまとめ役だけを指すのではなく、リーダーシップは、グループ・プロセスの中で影響力を発揮する働きに現れてくると見ることができる(Komives et al., 2013=2017a; Komives et al., 2017b)。

グループ・プロセスの中で自己主導性を発揮してアクションを起こすことで、第2の分岐点が越えられる(図6)。グループでの自己主導性を発揮できるような心理的安全性のある機会を用意することが重要なサポートとチャレンジとなる。実際にグループ・プロセスの目的達成までの渦中にあっては、うまくリフレクションすることは難しいものであることが多い。II章でレビューしてきた大学生のリーダーシップの成長理論についての知識があることで、リフレクションを深めることができる。メンター、スーパーバイザー、ピア・サポーターらが、節目のリフレクションの場をつくることも重要なサポートとチャレンジとなる。

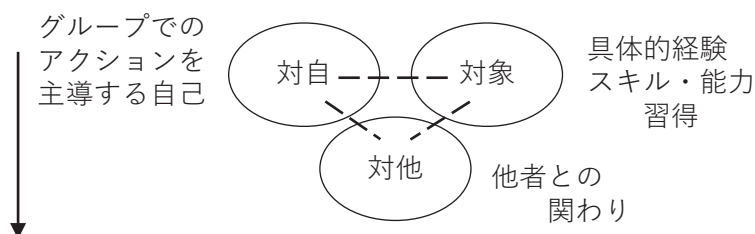


図6 第2の分岐点

自己主導性を発揮してアクションを起こすとしても、グループ・プロセスが一つの節目を迎えるまでは、実際の経験の意味を捉えることは容易ではない。グループ・プロセスに没入しているうちは、そこで起きていることやその中で関係性について十分に認識できないことが多い。また、自己主導性を発揮したからといって、必ずグループの活動の結果が成功するとは限らない。グループの活動の途中では、少なくない数の困難に遭遇する。図6の通り、第2の分岐点を越えたとしても、第3の分岐点の手前では、それらの困難を乗り越えるべく奮闘することに焦点化しており、その関係への相互関係を築く途中であり、グループ・プロセスの中の関

係性を対象として深く認識するには至らない。

節目に至る前の第3段階の手前によくある経験として、自分一人で何かをしようと抱え込んでしまう経験、誰もコミットせずなんとなく進まない経験から、グループの中で考えが対立してうまく進まない経験、メンバー間の意見の衝突、グループ・メンバーの脱退のような明確な修羅場の経験などがある。第3の分岐点を越える過程では、成功するか失敗するかはどうあれ、自分一人ではうまくいかない経験、転じて周りの仲間の力に支えられていることの認識が梃子（レバレッジ）となる。第3の分岐点の手前では、自己主導性を発揮できたとしても、他の仲間のアクションを支えたり実現したりはできないことがある。あとからふりかえって、「自分のことしか見えていなかった」、「自分のことでいっぱいになっていた」と省みられるような状態である。

第3の分岐点を越えると、他の仲間の力との相互依存を認識し、最善の場合には仲間の力を引き出せるような相互依存関係を構築できる。リーダーとフォロワーの関係性の研究から、リーダーやメンターと質の高い関係性を築くことができたほうが、取り組む活動や対人関係へのパフォーマンスと満足度が高いことが知られている（山浦，2017）。仲間との間で、自分が誰かや何かに一方的に働きかけているのではなく、その周りの人々に自分が支えられているという相互性を深く認識する。LIDの段階で言えば、第4段階リーダーシップ分化を越え、第5段階の世代継承の局面に進む。第3の分岐点を越えることで、単に自分が何かをできるということ、他の人が何かをできるように働きかけられることとの違いを認識し、後者を含む広いグループ・プロセスによって成果を生み出すよう射程が拡張する。グループ・プロセスは、明確に対象として関係を築くまでには至らないものの、活動や自己に対する地の位置だけでなく、対象として立ち現れてくる（図7）。

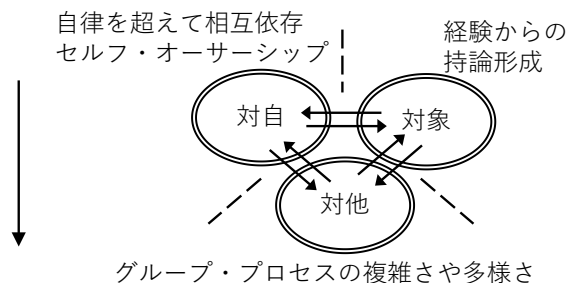


図7 第3の分岐点

第3の分岐点を越える成長では、対自関係、対他関係、対象との関係の3つが相互に関連しあってくる。対自関係として、単なる自己主導性の発揮という自律ではなく、自律を通じた相互依存へ進み、相互依存への認識を伴う自律に至る。対他関係では、具体的な他者との関わりだけでなく、グループ・プロセスにある複雑さや多様性を認識し、うまくやれるようになる。

対象との関係では、経験に関わるグループ・プロセスをめぐって、うまくいった経験もうまくいかなかった経験もリフレクションし、持論形成できるところまでリフレクションを深める。そのリフレクションでは、たんに技術的な問い(どうすればうまくいったか)だけでなく、そのアクションを主導した自己への問い(なぜ自分はそうしたのか、自分はどのような自分なのか)を伴う。そのようなリフレクションを経て、活動の中での自分の強みや弱み、価値や信念、アイデンティティの感覚といった自己への認識を深め、「自分の人生の著者となることを意味するセルフ・オーサiership」(Baxter Magolda, 2001)の成長を遂げる。

第3の分岐点を越えるサポートとチャレンジは、まず、自分一人ではうまくいかないほどの水準の挑戦経験であり、失敗するか成功するかにかかわらず1人ではできない挑戦の経験である。その経験のグループ・プロセスの複雑さや多様性と向き合い、自分や他の仲間の視点やアプローチをリフレクションし、対他関係、対自関係、対象である経験との関係、価値観や信念そして自己自身も含む持論形成に取り組むことへのサポートとチャレンジが必要となる。また、大学生の活動は、入学と卒業によりメンバーの入れ替わりが生じる。活動の中に、世代継承が織り込まれており、グループ・プロセスの関係性を認識する機会となっている。世代継承を契機とし、新しい世代では、グループの活動全体を見る視点に立ち、活動の理念や意義を問い直すこととなる。また継承する側では、価値や理念から技術的な事項まで、どのようなものを継承されることを願うかが問われる。第3の分岐点を越えることで、LIDの第5段階世代継承性へと足を踏み入れることになる。

最後の第4の分岐点は、グループの活動を取り巻く文脈との関係を深く認識し、どう考え、どう行動するかにかかっている。グループでの活動やその中で個人の思考や行動は、その時々状況といったものから時代状況や社会構造といった文脈の影響を受けている。第3の分岐点を越えても、文脈との関係は十分に認識されず、文脈との相互性を構築するには至らない。グループ・プロセスの次元では、文脈から影響を受けるだけでなく、グループでの活動はそれらに影響を及ぼしている。その双方の影響について、どう認識し、どう考え、どう行動していくかが第4の分岐点の重要な挑戦である(図8)。

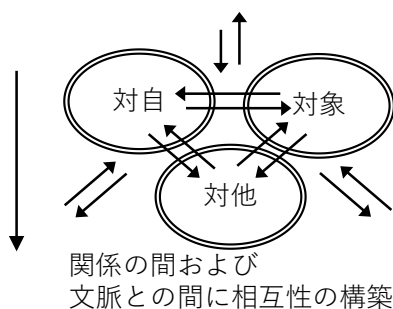


図8 第4の分岐点

第4の分岐点を越えていく道筋には、社会構造のような文脈との相互作用への認識が深まることから、社会への認識形成、社会の現実の変革、社会への新たな価値やインパクトの創出といった幅がある。この局面でのサポートとチャレンジは、文脈としての社会構造のあり方、そこに埋め込まれた規範や抑圧作用の問い直しの機会の創出、自分たちのグループの活動の理念や価値、他のグループとの関係、成し遂げてきたことの意義を問い直す機会の創出がある。目標に掲げていたことに未達であることから機会が生じることもあれば、社会的な表彰の際に発信する場が機会となることもある。自分たちとは異なる活動、あるいは同じようなジャンルの活動同士が交流する場によって、そのような機会を得ることもある。

文脈そして社会への問い直しのベクトルは、並行して、自己に向けて転じる。第3の分岐点を越えるときに気づいた相互依存の認識は、アイデンティティ形成の原理としての「相互性の原理」(Erikson, 1968)へと深化する。相互性の原理は、育てられることによるのみ育てることができる、支えられることによるのみ支えることができる、働きかけられることによるのみ働きかけることができると定式化される。第3の分岐点を越えるときには、グループの仲間や関わる他者との間に相互依存があることを認識し、相互性を認識していたが、第4の分岐点では、グループの活動の文脈そして社会の間にも相互性を認識し、向き合っていく。さらに、自分自身の人生の著者となるセルフ・オーサーシップの成長を遂げるばかりでなく、その対自関係での成長を対象とし、そこに働きかけている文脈からの作用や自身の信念・価値観や思い込みを問い直すところに至る。相互性の原理で言うところの、自らが働きかけるよりも前にあった「働きかけられる」ところへ遡求し、どう支えられてきたか、どう働きかけられてきたか、場合によってはどう抑えられてきたかを問い直す。第3の分岐点の時よりも視野を広く、多様で複雑な関係性そして関係への関係までも認識して持論形成に進む。第4の分岐点を越えていく筋道は、集団の次元において、認識することからインパクトを実現するところまで幅があったように、個人の成長においても、認識することから持論形成、さらには自己変容までと幅のあるものである。

図9は、LIDの段階と関連づけ、各分岐点を越えていく際のサポートとチャレンジを付して、以上の分岐点の析出をあらためて図として再構成したものである。

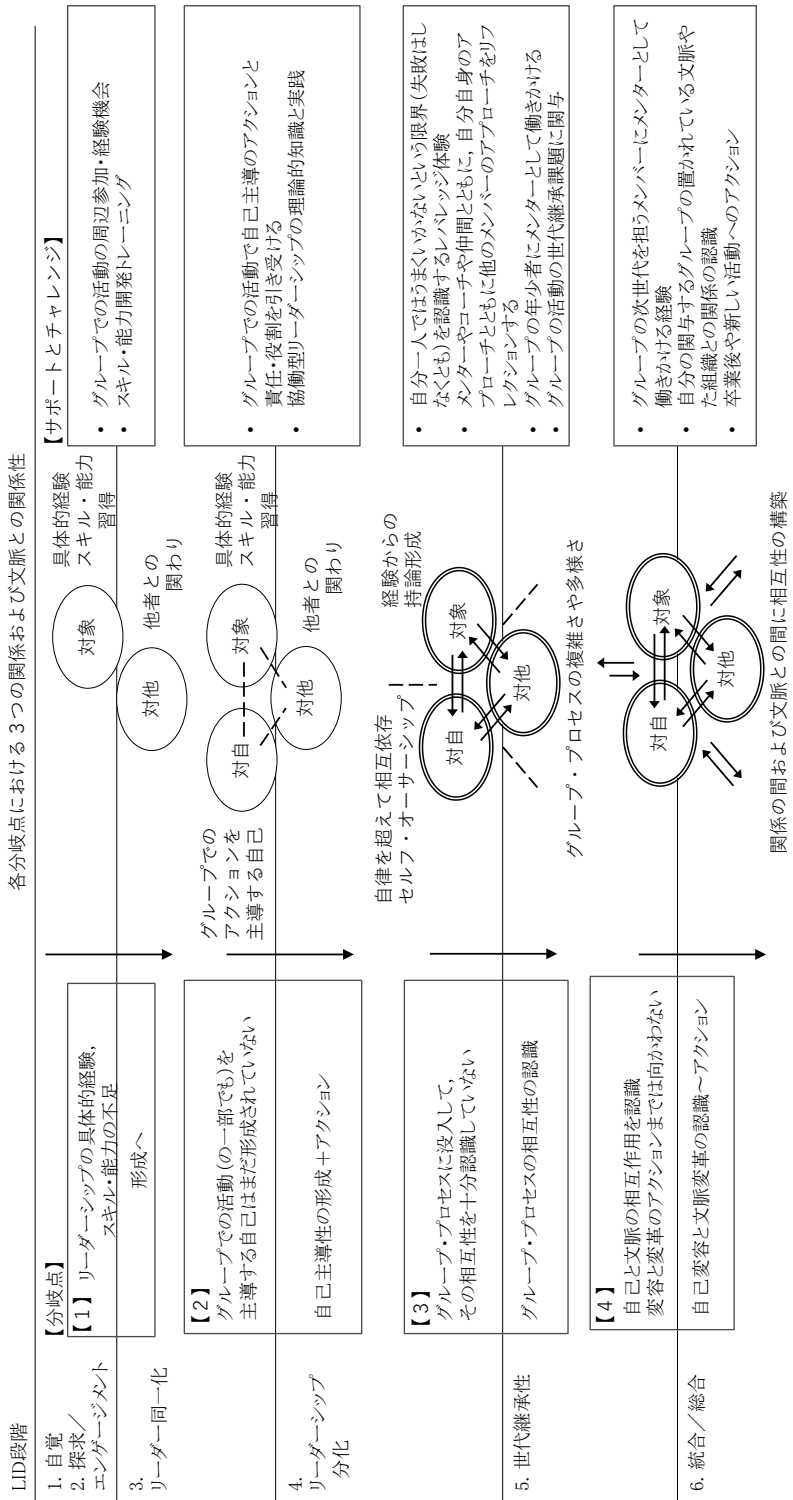


図9 大学生のリーダーシップの成長における分岐点



#### IV おわりに：課題と展望

本研究では、大学生のリーダーシップの成長の理論やモデルを関係づけ、その成長の特長と分岐点を明らかにする作業を行ってきた。リーダーシップの成長は、大学生の成長の3側面である対他関係、対自関係、対象との関係（とりわけ、対象としての経験とそこでの行動・感情）に深く結びつき、関係への関係を含む対他関係を軸とする統合的な成長である。そして、大学生のリーダーシップの成長には、具体的経験とスキルの修得、活動への自己主導性の形成、グループ・プロセスの相互性の把握、文脈の変容や社会へのインパクトというアクションに向かうことという分岐点が析出された。したがって、正課・準正課、さらには課外で、3側面を高度に統合し、分岐点を越えていく学びと成長を実現できるかがリーダーシップ教育の挑戦となる。さらに、個別の実践でそのような実現を目指すだけでなく、複数の異なる実践の組織化によってそのような力強い成長を実現することを目指すことが重要である。

本研究の知見の実践への示唆を明らかにする。リーダーシップの成長理論を実践に活用する際には、「リーダーシップとは何か」をめぐる原理が個別実践のデザインにおいてもカリキュラム・デザインにおいても枠組みとなる。その原理の中には、変革型リーダーシップ、サーバント・リーダーシップ、関係性リーダーシップといったリーダーシップの捉え方、そしてリーダーシップ・チャレンジの5つの実践や関係性リーダーシップの5つの特徴、SCMの基本想定のようにリーダーシップにとっての重要事項が含まれる。

個別の科目やプログラムまたは科目横断のカリキュラムをデザインする際には、学生の到達目標として学習成果を明確にする作業が中核となる。ここでは、上述の原理の応用、SCMやリーダーシップ・コンピテンシーのカテゴリーを活用できる。SCM（図2）は、リーダーシップ・プログラムのアウトカムとしての性格を持ち、アセスメントのための枠組みを提供している（Dugan, 2015; Dugan & Komives, 2007; 泉谷, 2011; 泉谷・安野, 2015）。なお、関係性リーダーシップの5つの特徴（包摂、エンパワメント、倫理、目的、プロセス指向）は、SCMと対応づけることが可能であり（Komives et al., 2013=2017a）、アウトカムとしても捉えられる。また、大学生のリーダーシップがどのように成長するかについてのモデルであるLIDの6つの段階もループリックのように到達状態を区切る上で活用できるし、モデルの各要素のカテゴリーも成長を捉える上で活用できる。

実際の活動に即しては、学生の本気を引き出すストレッチ経験にチャレンジすると同時に、自転車の補助輪のように学生の取り組みに伴走する粘り強い働きかけや問いかけといった足場かけが重要となる（日向野, 2015; 高橋, 2018）。そのような働きかけや問いかけは、時間の流れの中で変容するアイデンティティ形成の力を取り込むことを意味し（河井, 2018）、大学生のリーダーシップの成長を力強いものとする。その際には、前項で見たようにリフレクションの深化を方向づけることが重要である。リーダーシップの成長理論やそれに基づく学生の成

長事例や開発されたワークは、学生がリフレクションを通じてリーダーシップについての知識を獲得したり、持論形成や自己理解をしていくための教材として活用できる (Komives et al., 2017b; Guthrie & Jenkins, 2018; Skendall et al., 2017)。経験学習やLID、前項での考察のような「どのように成長するか」についての理論もまた、学生のリフレクションの深化のための働きかけや問いかけのための手がかりをもたらず (Dugan, 2012; Komives et al., 2011; Roberts & Bailey, 2016)。

リーダーシップの成長理論は、複数の実践の間の組織化のために活用できる。理論は、複数の異なる実践を担当する教職員が、それぞれの実践のデザインや学習成果を共有する際に、共通レパトリーと枠組みを提供する。それにより、それぞれの実践の共通点と相違点、特徴と位置づけを把握できる。成長理論は、異なる実践を担当する教職員による共同でのリフレクションの場で活用できるのである。

本研究では、成長理論と関連づけて大学生のリーダーシップの成長を特徴づけてきたものの、十分に組み込まなかった点は少なくない。最後に、本研究を下敷きとし、今後取り組む課題を明確にしておきたい。

本研究で導かれた示唆に関しては、実践の中で機能するかどうか批判的に検討する実証研究および実践研究が不可欠である。とりわけ、リーダーシップの分岐点については、これまでの研究で十分に明確化されてこなかった点である。本研究を下敷きとすることで、大学生のリーダーシップの成長について、より精緻な実証研究や実践研究をデザイン・実施することができる。

第1に、大学生のリーダーシップの成長についての実証研究が課題であり、以下のようなリサーチ・クエスチョンを定式化できる：その成長の過程において、リーダーシップに関わるスキルや能力の関係性やダイナミクスはどのようなものか；本研究で見出された分岐点は、実際の学生の姿においてどのように経験されるか；分岐点の順序または飛躍はあるのか、そこにはどのような条件があるのか；3つの関係のダイナミクスはどのように現れるか。実証研究では、複数の異なるリーダーシップの成長のための教育実践の間を関連づけて比較することも必要になってくる (cf. 河井, 2020)。

第2に、学生の実態をデータで実証することばかりでなく、学生のリーダーシップの成長を生み出す実践を開発する実践研究も重要な課題である。実践研究のリサーチ・クエスチョンを暫定的に定式化するとすれば、次のようなものが挙げられる：リーダーシップの成長を生み出すグループの活動において、経験への認識の深化を生み出せるか；どうすればグループ・プロセスの多様性と複雑さを認識できるか；どうすればグループの活動で自己主導する自己を形成できるか；グループの活動で、うまくいかなかった時にどうすればレジリエンスを発揮して再起できるか；どうすれば相互依存を深く認識できるか；どうすればセルフ・オーサーシップの成長を効果的に遂げられるか；どうすれば意義深い世代継承を実現できるか；どうすれば社会

という文脈との相互性を深く認識できるか；どうすれば、意義深い自己変容や社会変革を引き起こせるのか。本研究の理論的作業を下敷きとし、これらの問いを相互に関連づけながら実証研究と実践研究が発展することで、大学生のリーダーシップに関する学びと成長に関する深い学識の蓄積が実現されるであろう。

## 謝辞

本研究は、科学研究費補助金（課題番号18K13198, 21K02671）の補助を受けたものである。

## 注

- 1 本稿では、大学生の成長全般に関する箇所では、開発という用語は用いず、「成長」の語を用い、「アイデンティティ発達」のように術語として用いられる場合は「発達」の語を用いる。
- 2 図は、原理原則にあたる理論やモデルがアウトカムやプロセスの土台をなしていることを表す。関係性リーダーシップは原理原則でありつつ、アウトカムも内包するが、図中では原理原則の場所に配置している。
- 3 各段階と要素との関係は整理がなされたが（Komives et al., 2006; Komives et al., 2009; 泉谷, 2015）、最終的には表1のようにまとめられた（Wagner, 2011, pp.98–100）。表1では、先行研究にあわせて、自覚と探求／エンゲージメントの2つの段階は割愛されている。
- 4 成長理論のターム（例えば、7つのベクトル、関連主義、文脈的認識など）については、先行研究を参照いただきたい（河井, 2014b, 2020）。

## 引用文献

- Abes, E.S., Jones, S.R. & Stewart, D.L. (2019). *Rethinking college student development theory using critical frameworks*, Stylus Publishing, LLC
- Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315–338.
- Baxter-Magolda, M.B. (1992). *Knowing and Reasoning in College: Gender-related Patterns in Students' Intellectual Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter-Magolda, M. B. (2001) *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Sterling, Va.: Stylus
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., & Tarule, J.M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dugan, J. P. (2015). The measurement of socially responsible leadership: Considerations in establishing psychometric rigor. *Journal of educational, cultural and psychological studies*, 12, 23–42.
- Dugan, J. P., Bohle, C. W., Woelker, L. R., & Cooney, M. A. (2014). The role of social perspective-taking in developing students' leadership capacities. *Journal of student affairs research and practice*, 51(1), 1–15.
- Dugan, J. P., & Correia, B. (2014). *MSL insight report supplement: Leadership program delivery*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- 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.
- Erikson, E. H., (1968) *Identity: Youth and crisis*, New York: Norton.
- Greenleaf, R. G. (1977). *Servant leadership: A journey in the nature of legitimate power and greatness*. New York, NY: Paulist.
- Guthrie, K. L., & Jenkins, D. M. (2018). *The role of leadership educators: Transforming learning*. Charlotte, NC: IAP.
- Guthrie, K. L., & Osteen, L. (Eds.). (2016). Reclaiming higher education's purpose in leadership development: *New directions for higher education*, Number 174. John Wiley & Sons.
- 橋場論・小貫有紀子 (2014). 学修支援活動に携わる学生スタッフの変容プロセスに関する探索的研究. 名古屋高等教育研究, 14 : 279–298.
- HERI (1996). *A social change model of leadership development (Version III)*. Los Angeles, CA: University of California Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- 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』勁草書房, 241–260.
- 日向野幹也 (2013). 『大学教育アントレプレナーシップ：新時代のリーダーシップの涵養』ナカニシヤ出版.
- 堀尾志保・館野泰一 (2020). 『これからのリーダーシップ：基本・最新理論から実践事例まで』日本能率協会マネジメントセンター.
- 石川淳 (2018). 『シェア度・リーダーシップ：チーム全員の影響力が職場を強くする』中央経済社.
- 泉谷道子(2011). 「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」『大学教育実践ジャーナル』9, 79–91.
- 泉谷道子(2013). 「学生の成長支援活動に関する研究展望：構造発達理論を用いた学生リーダーシップ養成を中心に」『産業・組織心理学研究』27 (1), 31–44.

- 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.
- 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研究」『産業・組織心理学研究』30（1）, 59-69.
- 泉谷道子・岸岡洋介・秦敬治（2011）。「大学教育におけるリーダーシップ養成に関する考察：批評的振り返りに焦点を当てて」『大学教育学会誌』33（1）, 88-95.
- Jones, S. R., & Abes, E. S. (2011). The nature and uses of theory. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & Harper, S. R. *Student services: A handbook for the profession (5<sup>th</sup> ed.)* (pp.149-167). San Francisco: Jossey-Bass.
- 金井壽宏（2005）.『リーダーシップ入門』日本経済新聞社.
- 河井亨（2014a）.『大学生の学習ダイナミクス：授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂.
- 河井亨（2014b）.「大学生の成長理論の検討：Student Development in college—を中心に—」『京都大学高等教育研究』20, 49-61.
- 河井亨（2016）.「『体験の言語化』における学生の学びと成長」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂, 158-188.
- 河井亨（2018）.「大学生の学習とアイデンティティ形成はどのような関係にあるのか」『京都大学高等教育研究』24, 67-77.
- 河井亨（2020）.「大学生の成長理論の動向—Student Development in College 第3版を手がかりとして—」『社会システム研究』40, 1-20.
- 河井亨・岩井雪乃・和栗百恵・大山牧子（2020）.「経験学修方教育実践で学生にどのように働きかけるか—学生への働きかけをめぐる実践知についての省察」『大学教育学会誌』41（2）, 53-56.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kezar, A., Carducci, R., & Contreras-McGavin, M. (2006). Rethinking the “L” word in higher education: The revolution of research on leadership, *ASHE higher education report*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Komives, S. R., Dugan, J. P., Owen, J. E., Wagner, W., & Slack, C. (2011). *The handbook for student leadership development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want*

- to make a difference* (3<sup>rd</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. S・R・コミベズ, N・ルーカス, T・R・マクマホン (2017a). 『リーダーシップの探求: 変化をもたらす理論と実践』(日向野幹也監訳・泉谷道子・丸山智子・安野舞子訳) 早稲田大学出版部.
- Komives, S. R., Longenecker, S. D., Mainella, F., Osteen, L., Owen, J. E., & Wagner, W. (2009). Leadership identity development: Challenges in applying a developmental model. *Journal of leadership education*, 8(1), 11–47.
- Komives, S. R., Longenecker, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: Applications from a grounded theory. *Journal of college student development*, 47(4), 401–418.
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longenecker, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of college student development*, 46(6), 593–611.
- Komives, S. R., Wagner, W., and Associates (Eds.). (2017b). *Leadership for a better world: Understanding the social change model of leadership development* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2014a). *The student leadership challenge* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge* (5<sup>th</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- J・M・クーゼス, B・Z・ポズナー (2014b). 『リーダーシップ・チャレンジ』(関美和訳) 海と月社.
- 丸山智子・井上雅裕 (2014). 「シミュレータの疑似体験と PBL での実体験とを結びつけるリーダーシップ教育とその評価」『工学教育』62 (6), 75–80.
- McCall Jr, M. W. (2004). Leadership development through experience. *Academy of management perspectives*, 18(3), 127–130.
- McCormick, A. C., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. In Paulsen, M. B. (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 47–92). Springer, Dordrecht.
- 溝上慎一 (2008). 『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社.
- 中原淳監修 (2018). 『リーダーシップ教育のフロンティア: 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」研究編』北大路書房
- 大木直子・大持ほのか・内藤章江 (2017). 「お茶の水女子大学リーダーシップ教育効果の測定に関する調査報告: IGL 主催のキャリアデザインプログラム基幹科目を対象として」『高等教育と学生支援: お茶の水女子大学紀要』8, 42–49.
- Owen, J. E. (2012). Using student development theories as conceptual frameworks in leadership education. *New Directions for Student Services*, 2012(140), 17–35.
- Perry, W.G. Jr. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme* (2<sup>nd</sup> ed.).

- New York: Holt, Rinehart, & Winston/ San Francisco: Jossey-Bass.
- Roberts, D. C. (2007). *Deeper learning in leadership: Helping college students find the potential within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roberts, D. M., & Bailey, K. J. (2016). Assessing student leadership. *New directions in student leadership*, (151), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 坂田桐子編 (2017). 『社会心理学におけるリーダーシップ研究のパーспекティブⅡ』ナカニシヤ出版.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books. (柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007). 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房).
- Seemiller, C. (2014). *The student leadership competencies guidebook: Designing intentional leadership learning and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seemiller, C. (ed.) (2017). *A competency-based approach for student leadership development*. John Wiley & Sons.
- 秦喜美恵・平井達也・堀江未来 (2016). 「学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究：立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへのインタビューをとおして」『立命館高等教育研究』16, 65–82.
- Skendall, K. C., Ostick, D. T., Komives, S. R., & Wagner, W. (2017). *The social change model: Facilitating leadership development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 高橋俊之 (2018). 「本気を引き出すには：効果的な『動機づけ』の方法」中原淳監修『リーダーシップ教育のフロンティア：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」実践編』北大路書房, 76–89.
- 竹橋洋毅・豊沢純子・島井哲志 (2019). 「人格的強みの視座に基づく、大学一年生へのリーダーシップ教育の実践」『総合福祉科学研究』10, 49–56.
- 館野泰一 (2018). 「リーダーシップ教育の理論と設計」中原淳監修『リーダーシップ教育のフロンティア：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」研究編』北大路書房, 53–79.
- 館野泰一 (2020). 「第3章 リーダーシップ教育の実践」堀尾志保・館野泰一『これからのリーダーシップ：基本・最新理論から実践事例まで』日本能率協会マネジメントセンター, 179–214.
- 津吹達也・筒井洋一 (2018). 「京都工芸繊維大学におけるリーダーシップ教育の導入と展開—京都工芸繊維大学「Tech Leader Project」三カ年の成果と課題—」『京都工芸繊維大学学術報告書』11, 15–31.
- van Velsor, E., McCauley, C. D., & Ruderman, M. N. (Eds.). (2010). *The center for creative leadership handbook of leadership development (3<sup>rd</sup> ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wagner, W. (2011). Considerations of student development in leadership. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E.

- Owen, W. Wagner, & C. Slack, (2011). *The handbook for student leadership development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 85-107.
- 和栗百恵 (2016). 「世界の大学教育における『体験の言語化』の意義—『育成されるべき資質・能力』の観点から」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂, 64-91.
- 山田剛史 (2018) 「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18, 155-176.
- 山浦一保 (2017). 「交換関係としてのリーダーシップ」坂田桐子編『社会心理学におけるリーダーシップ研究のパースペクティブⅡ』ナカニシヤ出版, 83-107.
- 山浦一保 (2018). 「リーダーシップ」松田幸弘編『経営・ビジネス心理学』ナカニシヤ出版, 1-15.



## Theoretical Examination of Student Leadership Development: Identifying the Strength and Crossroads Student Leadership

KAWAI Toru\*

### Abstract

Recent studies in high education have recognized student leadership development as a core learning outcome. The purpose of this article is to review theoretical models from research on college student of leadership development. First, this paper examines the movement of student leadership research and identify significant models: the Transformational Leadership, Servant Leadership, Leadership Challenge, Relational Leadership, the Social Change Model of Leadership Development, the Leadership Identity Development model and the Leadership Competencies Model. Second, it introduces the contents of these models following recent applications and developments of them. The final section of this paper synthesizes the characteristics of student leadership from these models and clarifies practical implications.

### Keywords:

Leadership, Student Development Theory, the Social Change Model of Leadership development, Relationships, Leadership Identity

---

\* Correspondence to: KAWAI Toru  
Associate Professor, Department of Sport and Health Science  
1-1-1 Noji Higashi, Kusatsu, Shiga, 525-8577 Japan  
E-mail: kawai-t@fc.ritsumei.ac.jp

