

TAPを通じたリーダーシップ教育の研究

—玉川学園K-12のリーダーシップ教育の現状調査と展望—

Research on leadership education through TAP:
Current status survey and prospects for leadership education at Tamagawa Gakuen K-12

工藤 亘、大山 剛

Wataru Kudo, Tsuyoshi Oyama

キーワード : TAP、リーダーシップ教育、K-12

Keywords : TAP, Leadership education, K-12

1. はじめに (研究の背景)

玉川大学・玉川学園では子ども達の豊かな心を育む環境を促進するために、全人教育の理念に基づいた玉川アドベンチャープログラム (TAP) の実践と研究を2000年から行っており、その背景には Outward Bound School (OBS) と Project Adventure (PA) の理念や実践との関係性が高い。

玉川大学TAPセンターは、2015年の改組で玉川大学高等教育附置機関となり現在に至っている。TAPセンターの目的は①全人教育の理念を基調に、体験を通して、心の豊かさや人間関係、リーダーシップを育成する教育活動の拠点とする。②必要に応じ玉川学園の各学校及び学外の教育諸機関にも門戸を開放し、その実践、研究の成果を広く社会に提言し、わが国の教育諸活動の充実発展に寄与することである。

Kurt Hahnは冒険教育の父と呼ばれ、PAとTAPの源流であるOBSを1941年に創設し、1967年にはRound Squareを設立している。Round SquareはInternationalism (国際理解)、Democracy (民主主義の精神)、Environment (環境問題に対する意識)、Adventure (冒険心)、Leadership (リーダーシップ)、Service (奉仕の精神)の頭文字をとった「IDEALS」を教育の柱とした。

Hahnは1956に英国エディンバラ公国際アワードを設立し「教育の目的は人々に価値観を形成する経験を与え、意欲的な好奇心、くじけない精神、飽くなき追求心、そして最も重要な他者を思いやる心という資質を維持することです。若者に経験を積ませないことはとがめられるべき怠慢です」¹⁾と述べ、OBSとRound Squareでもこの目的を果たそうとしたのである。

Round Squareの年に一度開催される国際会議には世界各国の90校を超える高校生が集まり、環境や国際的な問題をテーマにしたディスカッションやボランティア活動等が実施されている。玉川学園はこの国際会議に2004年から参加し、2005年には日本で初めて正式なメンバー校として認定され関係を深めてきたのである。

以上の関係性から玉川大学は、全人教育の理念に加え世界中に影響を与えてきたHahnの教育目的でもある「IDEALS」を人生における究極的な目標と定め、教育の基本理念とした。

TAPセンターは、各プログラムの企画・立案・ファシリテーション等の実践と研究を行っており、玉川学園のK-12（幼稚園から高校）プログラムは担任と連携し、プログラムの目的や内容、子どもの現状やニーズを確認・共有することで、最も適したプログラムを提供している。また低学年と中学年の教育課程ではTAPを宗教・道徳に導入し、一貫教育の一つとして位置づけている。

幼稚部では、保護者や教師が主な対象である。子どものチャレンジを支援・促進できるような環境づくりが目的であり、アドベンチャーの理論等に基づきファシリテーターとしての子どもの見方を体験的に学んでいる。（師弟間の温情）低学年では、3・4年生が主な対象であり、子どもの規範づくりを重視したプログラムは先行研究の結果を反映したものである。サマースクール（夏期集中講座）は幼稚部生と合同（縦割り）で行われている。（個性尊重・自学自律）中学年では、多感な時期であることや入学形態の影響もあるため、外部からの新入生と学内の進級生との円滑な関係づくりに対応したプログラムと自己を発揮した上での個性尊重のプログラムが行われている。（個性尊重・自学自律）高学年では、外部からの新入生と学内の進級生との円滑な関係づくりに加え、国際機関へのキャリア選択をする全人的リーダーの育成やリーダーシップ教育に主眼を置いたプログラムが行われている。（個性尊重・自学自律・自然の尊重・第二里行者と人生の開拓者・24時間の教育・国際教育）

K-12でのTAPは、全人教育を目指すための教育の12信条を土台に、教師やファシリテーターが研究を重ねた学的根拠に立っており、能率の高い一貫教育を目指して実施している。また、それぞれの目的とニーズに合わせ、発達段階に応じながらアーティキュレーション問題に対応しているのである。

社会でリーダーシップが求められる理由の一つは、組織の理想像が変化したことである。これまでの組織はトップが方針を示し、その考えや与えられた仕事に取り組むことで成立していたが、環境変化のスピードが激しい今日では、単にトップの方針に従い指示を待っては、環境変化に対応できず組織は生き残っていくことが不可能になってきたのである。したがってこれからは、トップの方針や与えられた仕事に背くのではなく、方針や顧客・組織の現状を踏まえ、自分が今何をすべきか考えて、影響力を発揮していくことが求められている。

外資コンサル（マッキンゼー・アンド・カンパニー日本支社）の採用マネジャーを務めた伊賀は、「全員がリーダーシップを持つ組織は、圧倒的に高い成果を出しやすい」²⁾、「欧米では全員にリーダーシップ体験を求めるのは当たり前、採用においても過去のリーダーシップ体験について問うのは当たり前」³⁾と指摘する。つまり一部の人だけがリーダーシップを持つ組織よりも全員がリーダーシップを持つ組織は圧倒的に高い成果を出しやすいため、マッキンゼーは「リーダーシップ・ポテンシャルをもっている人」⁴⁾、「将来、グローバルリーダーとして活躍できる人」⁵⁾を求めているのである。

日本の社会人育成でも、管理職からリーダーシップ開発を行うのは手遅れであるという認識から、若手時代からリーダーシップを開発していく企業が増加している。既に立教大学や早稲田大学等の大学や都立駒場高校や私立淑徳与野中学・高等学校でも「リーダーシップ教育」⁶⁾が導入されている。

今般の学習指導要領改訂では「探究」という教育方法が重要視され、地球規模の課題解決やSDGsの目標達成には、学習者が主体となりペアやグループ等の学習者同士の協力が必要不可欠である。UNICEFでは地球規模の課題の学習は問題解決的かつ未来志向であり、知識の獲得だけでなく態度の変容や課題解決能力、リーダーシップの育成が求められている。

また、高校教育の中にリーダーシップ教育が導入される理由は、「高等学校におけるアクティブ・ラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査」⁷⁾(木村ら、2015)を踏まえ、「高校教育で求められている能力とリーダーシップという概念が近いから」⁸⁾である。館野(2018)は、高校教育の中でアクティブ・ラーニング型授業を取り入れるねらいを「協働性、思考・表現力、主体性、教科基礎力、課題解決力、市民性に分類され、協働性・主体性・市民性は、本書における教育目標としてのリーダーシップに近い」⁹⁾とし、リーダーシップ教育は、アクティブ・ラーニングとしても導入しやすいことがわかる。

2. リーダーシップに関する先行研究の概観

リーダーシップ研究は関心が高く、淵上(2009)は「Bass(2008)のThe Handbook of Leadershipは約8700の研究に引用されている」¹⁰⁾と指摘し、参考文献だけで217頁にも及んでいる。Bennisら(1985)の研究によれば「リーダーシップの定義は850を超える」¹¹⁾と指摘し、35年が経過した現在では、リーダーシップの定義数は枚挙にいとまがないことは容易に想像がつく。

リーダーシップ理論の研究は特性論(優秀なリーダーに備わった特性を抽出)、行動論(リーダーの行動を類型化し、有効なリーダーシップ・スタイルを見出す)、状況適応論(状況によりどんなリーダーシップ・スタイルが有効かを見出す)、変革型リーダーシップ論(組織変革を実現するために求められるリーダーシップ)がある。近年ではリーダーを奉仕者とみなす「サーバント・リーダーシップ」¹²⁾、自分自身を尊重し、人を否定することなく、自分とチームの利益のために行動できる「アサーティブ・リーダー」¹³⁾、難関に取り組み、成功するように人々をまとめあげて動かしていく「アダプティブ・リーダーシップ」¹⁴⁾、謙虚なリーダーシップで他者とのつながりに基づくプロセス効果的なグループ・プロセスと切っても切れない関係にあるプロセスを重視する「ハンブル・リーダーシップ」¹⁵⁾等も注目を集めている。

MaCall(1988)は「リーダーは生まれつきではなく、育成できる」¹⁶⁾を前提とし、「リーダーシップの能力は学習できるものであるということ、人材開発を支援する環境づくりが企業の競合優位性を築くことになるということ、リーダーシップ開発はリーダーの責任であるということ」¹⁷⁾を主張している。Gardner(1990)は「個人あるいはリーダー・チームが、リーダーやリーダーと部下が共有している目的を追求すべく、集団を誘導していくプロセス」¹⁸⁾とリーダーシップを定義し、リーダーシップは教育できると主張している。

Chemers(1997)は「ある共通の課題の達成に関して、ある人が、他者の援助と支持を得ることを可能とする社会的影響過程」¹⁹⁾とリーダーシップを定義している。つまり人やチームに影響を与え一つにする働きや結果を出すことであり、フォロワーに意識の変化を積極的に促す行為である。

Komivesら(2013)のRelational Leadership Modelでは「肯定的な変化を実現するための、人々の関係的(互惠的)で倫理的なプロセス」²⁰⁾をリーダーシップの定義としている。

日向野(2013)は「権限のないリーダーシップ」²¹⁾を主張し、そのリーダーシップにはKouzes & Posner(2010)の規範的リーダー5つの指針を集約した「リーダーシップ最小3要素(目標設定・共有、率先垂範・同僚支援のちに相互支援)」²²⁾が必要であり、リーダーシップを「何らかの成果を生み出すために、他者に影響を与えること」とした。

石川(2016)はリーダーシップを「職場やチームの目標達成するために他のメンバーに及ぼす

影響力」²³⁾と定義し、新井 (2017) は「集団を率いて目的・目標を達成する行為」²⁴⁾と定義している。

以上のことからリーダーシップの定義は一定ではないが、共通項としては「集団を目標達成に貢献するように方向づける働きかけ」であることがわかり、本研究ではMaCallやGardnerの「リーダーシップは教育や経験を通じて学習できる」ことを前提とする。

また、これまでのリーダーシップ研究では、企業や大人の組織論を念頭においたリーダーシップの定義が考えられている。しかしこれからは、初等・中等教育からのリーダーシップ教育の実践を視野に入れ、児童生徒がリーダーシップについて理解し、実行しやすくする必要があると考える。

上村ら (2017) はリーダーシップを「ある目的のために集団活動が円滑に進められるように起こす行動」²⁵⁾と定義した上で、小学校高学年児童におけるリーダーシップ行動の資質要因を主体性因子、仲を取り持つ因子、主張性因子の3つからなることを明らかにした。

三宅ら (2016) は、大学におけるリーダーシップ教育におけるリーダーシップの定義は「一定ではなく幅広く柔軟に使われている」²⁶⁾と指摘するが、丸山ら (2018) は「人間関係のスキルを活用することによって、個々の強みを活かし、人々を巻き込んで物事を達成できる能力」²⁷⁾と定義している。館野 (2018) は石川 (2016) の定義を支持した上で、リーダーシップ教育の定義を「効果的なリーダーシップを発揮するために、個人の能力・資質・行動の向上を目指すこと」²⁸⁾とした。

リーダーシップに関する先行研究を概観してきたが、リーダーシップの定義は一定ではないが共通項は集団を目標達成に貢献するように方向づける働きかけであることであり、教育や経験を通じて学習できることがわかった。ただし、企業や大人向けのリーダーシップ研究が多く、定義が多様であると学校教育では活用しにくいいため、児童生徒および教師が理解しやすいリーダーシップの定義が必要であると考ええる。

そこで工藤 (2020) は、日向野の「権限のないリーダーシップ」を支持しつつ、児童生徒がリーダーシップを学校生活で身近なこととして捉えられるように「誰かのために行動し、何らかの影響を与えること」²⁹⁾をリーダーシップの定義とした。

この定義に従えば、児童生徒もリーダーシップを発揮していることを自覚しやすくなり、リーダーシップ教育の促進につながると考える。また教師もこの定義であれば、学校生活場面においてより多く児童生徒のリーダーシップを発揮している場面を捉えることができ、同時に承認や支援が可能になると考える。教師がこのような視点やマインドを持つためにもTAPの理論と実践があり、TAPの教員研修はリーダーシップ教育の促進に貢献ができると考える。

さらにリーダーシップを発揮した児童生徒に対するフォロワーシップも重要である。リーダーシップを発揮する体験とフォロワーシップを発揮する両方の体験をすることによって、それぞれの立場からの視点で考え、行動できるようになるのである。そのためには、異年齢集団や様々な形態の集団をつくる機会を増やし、リーダー役やフォロワー役を相互に体験できるように工夫をする必要がある。これによって曾和ら (2020) が言う「リーダーシップ開発 (リーダーの役割を果たせるように、個人の能力を伸ばすこと)」³⁰⁾も促進していくのである。

3. 研究の目的と調査概要

a. 研究の目的

本研究は、教育現場におけるアドベンチャー教育（TAP）の指導的立場にある教師（玉川学園K-12）に着目し、①リーダーシップ教育の認識度合いやニーズアセスメント、現状分析（実践事例）をインタビュー調査と記述式調査のミックス法を用いることで課題や展望を明らかとし、②その結果から発達段階や各部の実態を踏まえ、体系的で一貫性のある「リーダーシップ教育の在り方」をTAPの視点から構築することを目的とする。

b. 調査概要

玉川学園K-12の各教育部長に研究の目的と内容、調査方法や手続きを文章で説明し、許可を得たうえで、対象者に文章によるインフォームドコンセントを実施、各自の同意を得て実施した。また本研究は玉川大学人を対象とする研究に関する倫理審査委員会で承認を受けて実施した。（令和2年7月3日付）

調査対象

- (1) 玉川学園幼稚部主任1名
- (2) 1年生～12年生学年主任12名

調査対象の選定理由

K-12の教育活動において、各部の教育目標や教育内容および教育活動、子どもの実態や発達段階等の学年経営を踏まえた視点で回答が可能のため選定した。

① 調査時期

令和2年9月10日～30日 各回30分程度のインタビューを実施。合計13回

② 調査方法

対面式インタビューによる聞き取り調査と質問紙による記述式調査
調査機器としてICボイスレコーダー、記録用紙、質問紙を使用した。

③ 調査者

玉川大学TAPセンター研究員

④ 調査内容

インタビューおよび記述式では下記5項目の内容について質問を実施

- (1) 担当学年では「リーダーシップ教育」をどのように認識されていますか
- (2) 担当学年における「リーダーシップ教育」の必要性を教えてください。
- (3) 担当学年の「リーダーシップ教育」の現状についてご記入ください。
- (4) 担当学年における「リーダーシップ教育」の課題についてご記入ください。
- (5) 担当学年にとっての「リーダーシップ教育」の今後についてお聞かせください。

資料1（リーダーシップ教育に関する記述式調査様式1）文末参照

*質問内容に関しては、教育学と社会系心理学に精通し、TAPの研究と実践を20年間行ってきた者と、初等教育とTAPの実践に長年携わってきた者が検討と精査をした上で作成した。

⑤ 倫理的配慮

調査協力は自由意志であること、録音の許可、プライバシーの保護とデータの管理を徹底すること、年報・学会誌等投稿の許可を文書にて説明し承諾を得ている。また筆者が文書にて協力者の所属する学校長に研究目的と内容を説明し、調査協力の許可を得ている。

⑥ 備考

本年度調査は2ヵ年計画の研究のうち、一年目の調査として位置づける。本年度の調査を踏まえた次年度は、各教育部長へのヒアリングを予定して本研究の目的にアプローチしたい。

4. 研究方法

今回の研究では、TAPとリーダーシップ教育の関連を明らかにする方法として、各々の教員の質問紙に記述された文章とインタビューの際の発言を文字化して、テキストマイニングの手法で分析しながら検証を進めることをねらいとしている。

今回の分析で使用する「テキストマイニング」は、定型化されていない文章の集まりを自然言語解析の手法を使って単語やフレーズに分割し、それらの出現頻度や相関関係を分析して有用な情報を抽出する手法である。マイニング (mining) とは「発掘」という意味で、テキスト (文字列) の山から価値ある情報を掘り出すといった意味が込められている。

テキストマイニングでは蓄積されたテキストデータを単語やフレーズに分解し、これらの関係を一定のルールに従って分析することにより、単語間の関係や時系列の変化などを抽出する。これにより事象の問題点の把握や対象の評価を調べたりすることができる。特に発言の多い言葉の関係性を見出しながら、問題点や評価が時系列的にどう変遷しているかを調査することが可能である。そこで本研究でも各教員の発言を通してリーダーシップ教育について明らかにしていく。

また、テキストマイニングツールとしては、オンライン上で使用が許諾されている「ユーザーローカル テキストマイニングツール (<http://textmining.userlocal.jp/>) を使用して分析³¹⁾を実施し、「スコア、ワードクラウド、2次元マップ、クラスタリング、共起ネット」の観点で図表化して分析を進める。

このツールについては、近年様々な研究領域に用いられているが、その特性からTAPの研究領域においても、川本・永井 (2018) の研究³²⁾および大山 (2018) の研究³³⁾で利用されている。川本・永井によれば、「TAPの研究においては、活動での学びの傾向を知るために、振り返り用紙等の定量データに焦点をあて、その特徴・傾向を分析するために定性データを用いることが多い。その結果、振り返り用紙に記述された事項をテキストマイニングすることによって、抽出文章データを単語や文節で区切り、それらの「出現の頻度」や「共出現の相関」「出現傾向」「時系列」などを解析することができる。」³⁴⁾と見え、本研究で調査を進める上でも、効果的な方法であると判断する。

そこで今回は、K-12におけるリーダーシップの特性について前述の5項目の質問に対して、本学園の幼稚園生から高校3年生までの縦の流れに注目し、テキストマイニングを図ることで傾向を明らかにするとともに、学校での生活基盤を一にしていることの多い、各ディビジョンの中での特徴についても検討を加え、その様子を次章で明らかにしたい。

研究デザインの段階ではインタビュー調査と記述式調査の結果に対し、それぞれにテキストマイニングを実施するミックス法を計画していた。しかし研究を進め、質問内容を吟味するにつれ、記述式質問紙の項目とインタビュー内容の項目に差異がないことから、両者の回答について以下

の点が明らかになってきた。

- ① インタビュー前に質問紙に回答を記入した教員は、その記述をメモ活用しながら当日のインタビューに答え、そのまま当日に提出したこと。
- ② インタビューを優先して対応した教員は、それらのインタビューをもとに、その内容を質問紙に記述して、後日、提出したこと。

以上のようにインタビュー調査と記述式調査の内容が比較的同質の傾向を示すことや調査時期と方法については再度検討する必要も生じているが、本年度については、対象者の回答として情報量の多いインタビューを中心にテキストマイニングを進め、その結果を次章で提示することで、当初の研究計画と方法を修正する。また研究範囲は本研究の目的に則して、①リーダーシップ教育の認識や必要性、現状分析、課題と展望を明らかにし、②発達段階や各部の実態を踏まえながら体系的で一貫性のある「リーダーシップ教育の在り方」を探るという点から、項目別およびディビジョン毎のテキストマイニングを範囲としている。

テキストマイニングは、文字列を対象としたデータマイニングで、解析結果も単語出現頻度や共起キーワード、2次元マップ、階層的クラスタリング等あるが、ここでは全体の文章を可視化して、視覚的なイメージとして把握しやすい、ワードクラウドの形で報告するとともに、文章中の重要度を示す「スコア」³⁵⁾の中でも5点以上を示した単語について併記して結果報告とする。

5. 結果

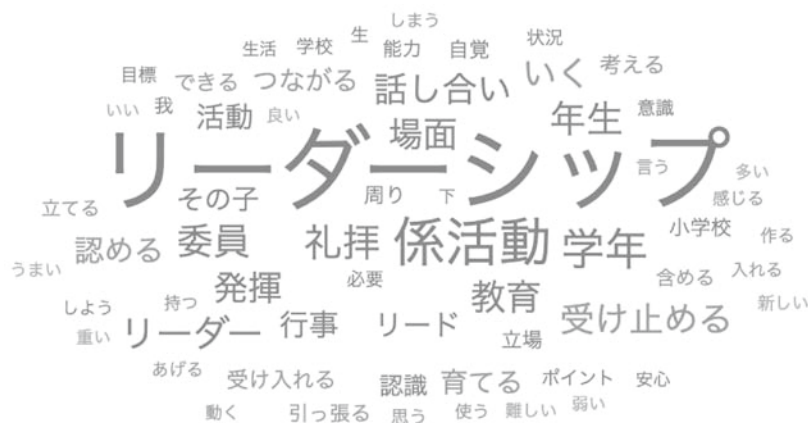
a. 項目別

(1) リーダーシップ教育に関する認識

ワードクラウドでは、テキストマイニングの特性から動詞や形容詞に比較して、名詞に焦点が当たることが多いが、この項目でも「リーダーシップ」が一番大きく表示されている。そのほかの名詞では「係り活動」「礼拝」「委員」「場面」「話し合い」「学年」、動詞・形容詞では「受け止める」「認める」などの表示が大きく扱われている。

※「リーダーシップ」という単語については、本調査全体のキーワードであることから、インタビュー中にも使用されることが多く、その結果、5つの調査項目の全てで大きく表示されている場合が多いこと、同時にスコアも高い傾向を示していることを、本章の冒頭に記述しておく。

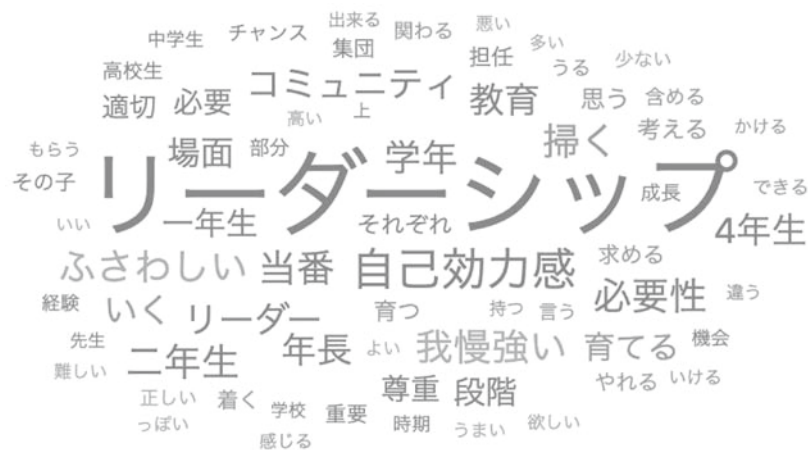
※「TAP」の公式表記は、以来から「全角サイズ」としているが、テキストマイニングにおいては、TとAとPが、それぞれ別々の言葉として扱われてしまうので、一つの単語としての識別・意味づけを持たせるために、本稿では半角の「TAP」を使用している。加えて以下のワードクラウド図では分析システム上、英文字は全て小文字表記で「TAP」→「tap」となるので、下記の結果欄にもそのまま記載することを付記しておく。



全学年を通してスコアの高かった単語は「リーダーシップ」である。この単語のスコアは言うまでもなく、5つのどの項目においても高いスコアを示している。「認識」の項目でのスコアは79.56と一番高い数値を示した。次いで「学年」16.22、「リーダー」6.36、「教育」5.29、「○年生」5.67、「委員」5.61、を示している。

(2) リーダーシップ教育の必要性

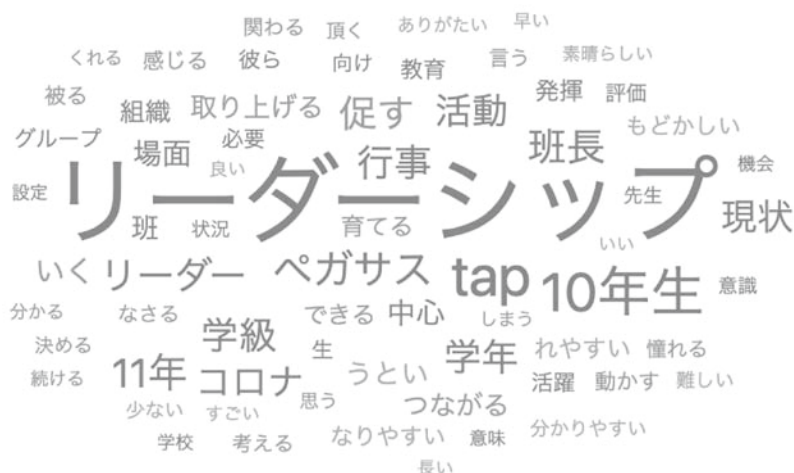
ワードクラウドでは、この項目でも「リーダーシップ」が一番大きく表示されている。そのほかの名詞では「活動」「自己効力感」「コミュニティ」「必要性」「段階」、動詞・形容詞では「ふさわしい」「我慢強い」などの表示が大きく扱われている。



全学年を通してワードクラウドにおけるスコアの高かった単語は「リーダーシップ」67.61、「必要性」5.47である。また、スコアとして5点以上の単語は「当番」5.84であった。

(3) リーダーシップ教育の現状

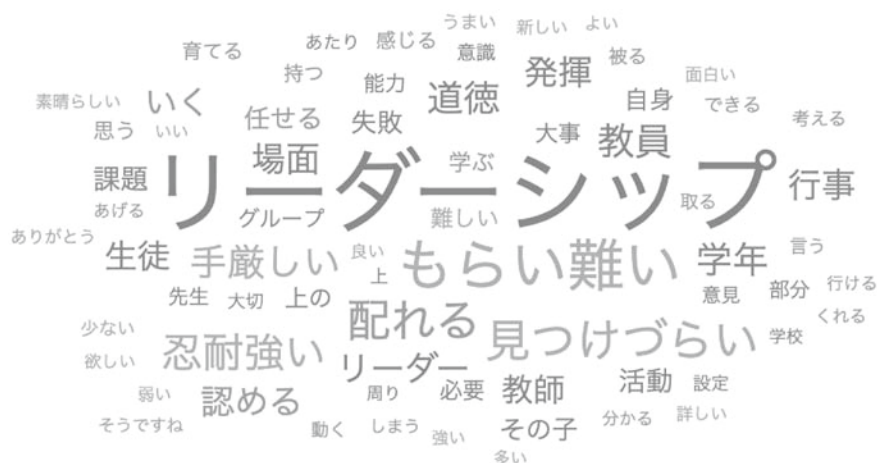
ワードクラウドでは、この項目でも「リーダーシップ」が一番大きく表示されている。そのほかの名詞では「リーダー」「ペガサス」「tap」「10年生」「学級」「コロナ」「行事」「班長」「場面」、動詞・形容詞では「促す」「取り上げる」「つながる」などの表示が扱われている。



ワードクラウドにおけるスコアの高かった単語は「リーダーシップ」61.77、そのほかにスコアとして5点以上の単語は「tap」の24.82のみであった。

(4) リーダーシップ教育の課題

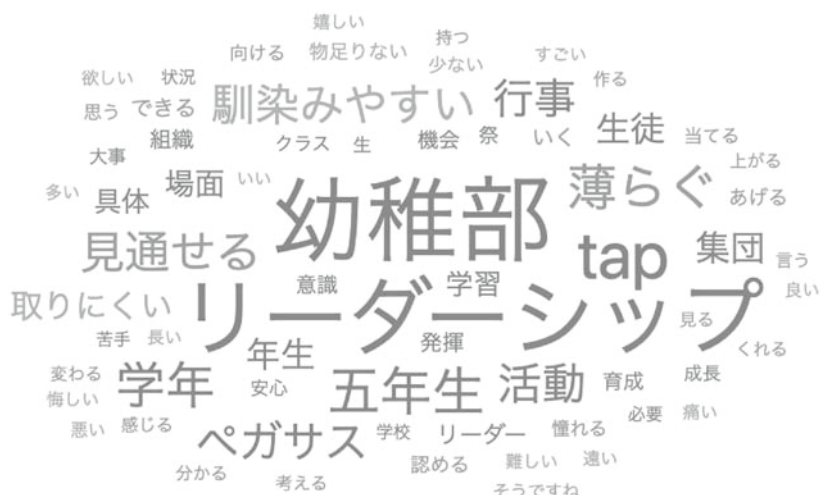
この項目でも「リーダーシップ」が一番大きく表示されている。そのほかの名詞では「道徳」「教員」「発揮」「場面」「行事」、動詞・形容詞では「もらい難い」「見つけづらい」「忍耐強い」「手厳しい」「配れる」などが扱われている。



全学年を通してワードクラウドにおけるスコアの高かった単語は「リーダーシップ」50.41、また、スコアとして形容詞の単語「もらい難い」が7.65を示している。

(5) リーダーシップ教育の今後

この項目でも「リーダーシップ」が大きく表示されているが、同様に「幼稚部」という単語の表示も大きく扱われている。そのほかでは「行事」「TAP」「学年」「五年生」「ペガサス（高校の文化祭）」、動詞・形容詞では「馴染みやすい」「見通せる」「薄らぐ」などの表示が大きく扱われている。



全学年を通してワードクラウドにおけるスコアの高かった単語は「リーダーシップ」24.35、次いで「学年」10.03、「活動」7.39、「行事」6.16、を示している。

b. ディビジョン別

(1) 幼稚園（年少・年中・年長）

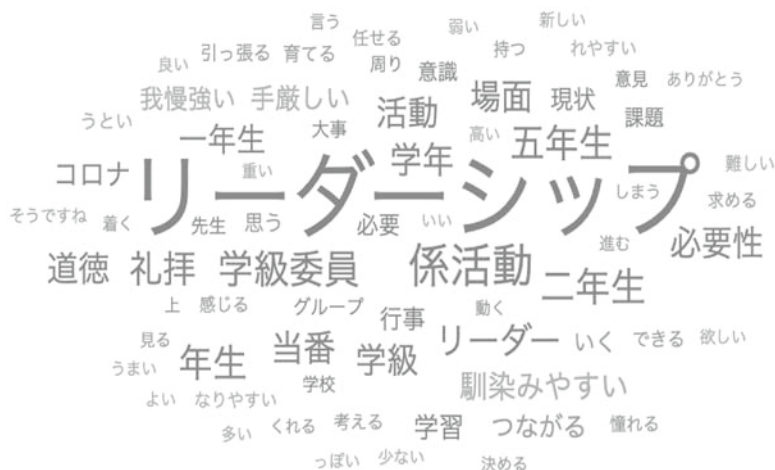
幼稚園では「リーダー」は大きく表示されているが、「リーダーシップ」の単語が表示されていない。そのほかの名詞では「tap」「幼稚園」「年長」「教職員」「素質」、動詞・形容詞では「ふさわしい」「探れる」「話し出す」などが大きく扱われている。



幼稚園を通してワードクラウドにおけるスコアの高かった単語は「tap」24.82、次いで「年長」8.68、の二つであった。

(2) 低学年（1年生-5年生）

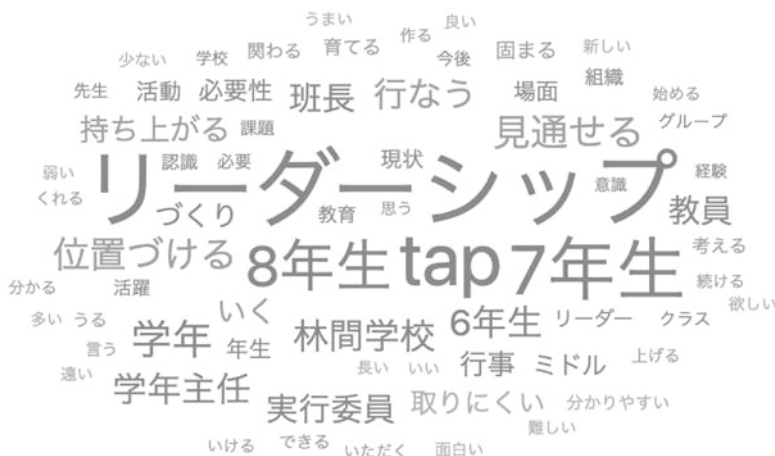
低学年では幼稚園と異なり、「リーダーシップ」は大きく表示されている。そのほかの名詞では「係活動」「礼拝」「学級委員」「道徳」「礼拝」「当番」「学級」、動詞・形容詞では「馴染みやすい」「我慢強い」などが大きく扱われている。



低学年（1年生～5年生）を通してワードクラウドにおけるスコアの高かった単語は「リーダーシップ」199.25、次いで「〇年生」20.25、「リーダー」16.27、「学年」14.04、「必要性」11.94、「活動」11.91、「場面」10.06を示している。

(3) 中学年（6年生-8年生）

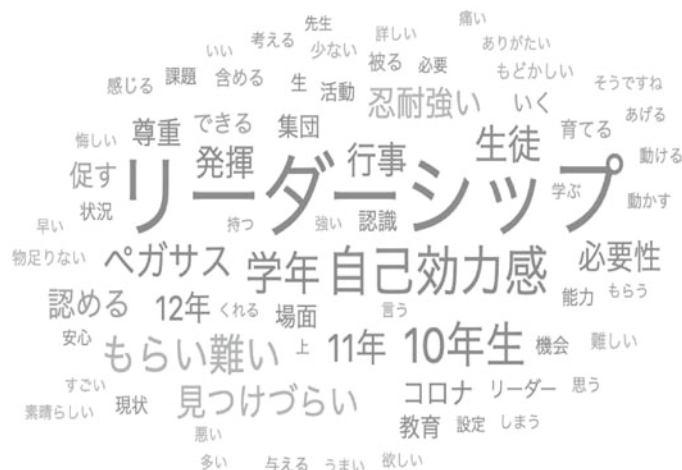
中学年でも「リーダーシップ」が大きく表示されている。そのほかの名詞では「TAP」「8年生」「7年生」「林間学校」「実行委員」「班長」、動詞・形容詞では「位置づける」「見通せる」などの表示が大きく扱われている。



中学年（6年生～8年生）を通してワードクラウドにおけるスコアの高かった単語は「リーダーシップ」39.54、次いで「tap」32.61、「7年生」28.21、「学年」10.03、を示している。

(4) 高学年（9年生-12年生）

ワードクラウドで大きく表示されているのは「リーダーシップ」。そのほかにも「自己効力感」「ペガサス」「学年」「行事」「生徒」などが大きく表示されている。そのほか、動詞・形容詞では「もらい難い」「見つけづらい」「忍耐強い」「認める」などの表示が大きく扱われている。



高学年(9年生～12年生)を通してワードクラウドにおけるスコアの高かった単語は「リーダーシップ」91.86、次いで「学年」25.89、「生徒」16.48、「行事」12.18、「発揮」10.02、「もらい難い」7.65、を示している。

6. 考察

今回の調査では、合計13名の教員からリーダーシップ教育について聞き取りを実施し、その結果は前章に記載したが、テキストマイニングに含まれない部分や感想についても、以下に3項目を特記事項として記述するとともに、合わせて調査担当者の考察としたい。

(1) K-12におけるリーダーシップ教育について

今回の調査では、インタビューを進める中で「リーダーシップ教育の認識、必要性、現状、課題、今後」と、5つの項目に着目した。そして各項目についてK-12の教育活動の中で、何か一貫性のあるキーワードも求めてみた。しかしながら現段階では「リーダーシップ教育」という概念について、多くの学年において積極的な関わりを見つけることは困難であった。これは「リーダーシップ」の出現率が高いことからリーダーシップ教育を疎かにしていると言う結論ではなく、どの学年でもリーダーシップ教育は必要であると考えてはいるが、その前に「その学年でやるべきこと」を優先させている結果であると考えられる。

例えば1年生の例で考えると、仲間との関連の中で表出するリーダーシップと言う考え方の前に、「学校に慣れる」や「自分で学習の準備や後片付けができる」という「自分」に関する枠組みやスキルを身に付けていくことが大切だと考えられ、それらの能力や態度が備わってこそ、その後に対人関係としての関わりに入っていくのではないかと、言いかえれば「リーダーシップも大切だけど、他にも育てたい要件が沢山ある」と言えよう。これは例として出した1年生の発達段階だからと言うことではなく、多くの学年主任のインタビューからも「その学年で育てたい力」について必要な事柄が述べられている。

特に今年度に限って述べれば、コロナ禍における休校措置、学習時間の不足やリモート授業への対応等、現場の教員にとって喫緊の課題が山積しており、まずはそれらに対応することが優先されるという現状があったことも、今回の考察の冒頭に付記しておきたい。

(2) 教育実践における諸々の「活動」と「行事」について

上記(1)に述べたように、K-12の中では「リーダーシップ教育」に特化しているトピックは顕著に表れていないと言える。それは、明示されている教育課程やシラバス等の学習活動はもちろん、各学年の学校生活全体でも特に意識されていない結果と考えられる。しかし、分析結果の中からいくつか関連するキーワードを拾うことによって、玉川学園の教育について、隠された、あるいは意識していない特徴を見つけ出すことも期待したい。

すなわち、各項目やディビジョン毎のワードクラウドの中で、比較的多く登場する言葉に「活動」と言う単語がある。この言葉自体は日々の教育の中でごく普通に使われる言葉であるが、今回のインタビューを通して俯瞰してみると、そこに多少の相似性を感じる場面があるからである。

例えば下の学年では「係-活動」や「当番-活動」と言う形であるが、学年が上がるにつれて「学級会-活動」「委員会-活動」「クラブ-活動」、さらには「ペガサス祭委員-活動」と言うように、係・当番・学級・委員会・クラブ・ペガサス祭委員などである。また「活動」の前に係る言葉に着目すれば、小学校で出てくる言葉は、限られた範囲の活動であることと共に学年児童全員が担当する活動である。それに対し、学年が上がるにつれ活動範囲が広がると同時に、本人の自主的・主体的な選択の上に成立し、使役を課されない本人の意思に基づく活動であることがわかる。

また(1)でも付記しているが、今年度はコロナ禍により、通常は生活全体に勢いを与え、個人各々に関与することで日々の行動を活性化できる「学校行事」のそれぞれが、学年レベルやディビジョンレベルで中止、縮小、延期せざるを得ない状況であった。その結果として、各学年の発達段階に相応して育成される自主性や自立度、自己効力感等の成長の機会が少ないことの見解が出されていた。

(3) K-12におけるリーダーシップの一貫性とTAPの関連

今回のインタビューの中心はリーダーシップ教育の在り方であるが、終了後の意見交換の中で、ある教員から高学年になると「これで学級委員をやらなくて済む」と言う声が生徒自身から出るとの話聞いた。これは、いつも同じ生徒がリーダー役に「させられる」という意味に捉えられる場合もあるが、それだけではないと考えられる。むしろ、半ば強制的に指名されたような場合は、自分の中で積極的な気持ちになりにくいということである。

高学年ともなると、色々な場所や様々な機会自分で自分が選んで「頑張ろう」と言うチャンスがあり、学級だけに縛られる必要もなく、教員もそうした意欲の生徒に対して支援を続けていくと言う姿勢を持っていると考えられる。一貫校の教員は、幼児から児童、児童から生徒、各々の生活年齢とともに、本人も周りも成長に必要な場所と機会を探しており、その中でリーダーシップが醸成されると考えている。

インタビュー調査の考察として以下の点にも着目して、調査担当者としてのまとめとしたい。

- ・本学特有のカリキュラムにある「礼拝」の教育活動中に、教員も気づかないうちにリーダーシップに関連する単語が見られた。どの学年においても「礼拝当番」、場合によっては礼拝委員や献金係と名称は様々であるが、礼拝の時間の当番活動について、意識する・しないのどちらであっても、その学年なりのリーダーシップを考える際に、頻出するトピックであったこと。
- ・教員の意識の中に、幼稚部や小学部出身の子どもが、各ディビジョンにおいてそれぞれの学年でリーダー性を発揮していて、そのことを教員が互いに認識していること。幼稚部や低学年の教員は上位学部での行事やその実行委員会などの広報を通して、下から進学していった生徒の

名前を確認して「あの子は頑張っているなあ」と、当たり前のように感じていること。それに対して上位学部では、何らかの活動をやりたいと思って声をあげ、行動する生徒について「幼稚園や小学部出身が多い」や「下の部でそれなりに鍛えてもらっている」と感じる場面が多いこと。

- ・各学年での現状として、リーダーシップ教育を進めていくことよりも、優先して進めなければならない課題が多くあることは前述したが、これは必ずしもリーダーシップ教育が必要ではないという結論ではなかった。インタビューの途中やリーダーシップ教育の今後について各学年主任が述べる時、リーダーシップの下になると考えている「自主性や自律性、コミュニケーションスキル」などの様々な要件の育成が各々の学年で大切にされるべきだと考えている。そして、それらの育成について、各学級や各学年でTAPの実施や協力の元に育てたいと考える意見も少なくなかった。すなわち、TAP実施の必要性や時間確保を望み、その効果が期待されている場面もありながら、一方ではその方法に苦慮していることも現実であることを記して次回の調査につなげたい。

7. 総合考察

本研究は、玉川学園K-12の各主任を対象に、リーダーシップ教育の認識度合いやニーズアセスメント、現状をインタビュー調査と記述式調査を用いて課題や展望を明らかにしようと試みた。

今回はインタビュー内容と記述式調査の内容を踏まえ、テキストマイニングで解析した結果から、リーダーシップ教育の認識、必要性、現状、課題、展望について総合的に考察する。

① リーダーシップ教育の認識

全ディビジョンの教員は、「リーダーシップ教育」と称して実践している訳ではないことが判明した。その要因として、リーダーシップの定義が研究者の数だけあり共通の認識が持てないこと、K-12の教育現場にふさわしいリーダーシップの定義が見当たらないこと、リーダーシップ教育の定義が認識されていないことが考えられる。

先人達のリーダーシップの定義は、企業や大人の組織論を念頭においたものが多く、また絶対的な定義が存在している訳ではないため、K-12の教育現場では教員も困惑する点もある。これに加えて、リーダーシップ教育の定義についても教員自身が学習する機会が少なかったのではないかと推察される。

工藤（2020）の研究では、「米国でのリーダーシップ教育が爆発的に広まったのが1980年代以降であり、日本でのリーダーシップ教育が論文と多く取り上げられるようになったのは2013年以降」³⁶⁾であることがわかっている。

以上の理由から、リーダーシップ教育の認識は発展途上にあり、認識度合いが低いと考えられる。ただし、本調査対象者は子ども達の発達段階や一人ひとりの特性に応じ、具体的な場面（係活動・行事等）毎にリーダーシップを発揮できるような環境整備や場面設定を意識的に行っている。また、各ディビジョンの最高学年では下級生の良きモデルになるように促進していることがわかる。

② リーダーシップ教育の必要性

どの学年でもリーダーシップ教育は必要と考えており、様々な場面や当番、行事、コミュニティ等を通して、自然とリーダーシップ能力は身に付けていって欲しいと考えている。しかし、取り立ててリーダーシップ教育が必要だと考えている訳ではない。

その理由は子ども達の発達段階や個性を尊重しているためだと考えられる。玉川学園には教育の12信条があり、その中に「個性尊重・能率高き教育・学的根拠に立てる教育・労作教育」等がある。一貫教育校として系統だった教育活動が展開されており、リーダーシップを発揮できる機会が多く存在しているため、リーダーシップ教育に焦点をあてなくても自然にリーダーシップ能力は身に付いていくと考えている。

しかし、谷井 (2001)³⁷⁾、工藤 (2005a, b)³⁸⁾³⁹⁾の研究では、小学校では積極性や責任感がある児童がリーダーシップを発揮しやすかったが、学年が進行するにつれて、他者への気配り、目立ち過ぎない、失敗した際の責任を負うことを避ける等、リーダーシップを発揮しにくくなる傾向があることが判明している。したがって自然発生的にリーダーシップ能力は身に付きにくいと、①で述べたことを踏まえ、個性を尊重した上で、より能率を高く、学的根拠に則ったリーダーシップ教育を導入することが望ましいと考える。

③ リーダーシップ教育の現状

上記の①・②から、リーダーシップ教育と称して重点的に取り上げて実施していないことがわかる。ただし、行事教育や委員会活動等を中心に、児童生徒の意思を尊重した形で間接的にリーダーシップ行動を促していることがわかる。特に10・11年生では初等・中等教育機関の上級生としてのリーダーシップを発揮することを期待している。多くの教員が玉川学園の教育活動全般を通してリーダーシップ能力が身に付くことを期待している中で、少数ではあるが教員自身のリーダーシップ教育に関する理解不足を感じている教員も存在している。

この現状を踏まえ、TAPセンターとしてはリーダーシップ教育に関する情報や研究成果の提供を行い、共通認識をした上でTAPを通じたリーダーシップ教育の必要性を促していくことが重要であると考えられる。

④ リーダーシップ教育の課題

コロナ禍ではグループワークや集団活動が難しいため、子ども達がリーダーシップを発揮する機会が非常に限定的であることが課題であるが、TAPを実施したいと考えている教員がいる。

普段の学校生活や授業等でリーダーシップを発揮する子どもが偏っている点が課題であり、誰もがリーダーシップを発揮できるようになって欲しいと考えている。

また幼稚部や低学年から内部進学した児童生徒に対して、外部から入学した児童生徒はリーダーシップを発揮しにくい状況にあり、リーダーシップも大切だが気配り等を含むフォローシップも大切である。さらには部活動等では下級生は、上級生がいると能力を承認されにくいようである。

リーダーシップ教育が計画的に実施されるのであれば、興味・関心があるため促進したいと考える教員がいる一方で、リーダーシップ教育の定義が明文化されていない点が課題であり、それを明確にして教員間の共通認識が必要である。さらに子ども達が理解できるリーダーシップの考え方が必要である。

この点に関しては、2.リーダーシップに関する先行研究の概観で述べたように、リーダーシップの定義を権限のないリーダーシップを支持しつつ、5年生以上の児童生徒がリーダーシップを理解しやすいように「誰かのために行動し、何らかの影響を与えること」で、児童生徒がリーダーシップを発揮していることを自覚しやすくなると考える。

それにより教員は多くの場面で児童生徒がリーダーシップを発揮している場面を捉えることができるため、承認や強化が可能となり、リーダーシップを発揮した児童生徒は自信や自己効力感の向上につながるのである。さらに他の児童生徒のモデルにもなり、相乗効果や好循環が期待できると考える。4年生以下の子ども達には上記のリーダーシップの定義そのものを教えるのではなく、友達との関わり方や遊びの中でリーダーシップを発揮した時に承認や強化してあげる必要がある。教員がリーダーシップおよびリーダーシップ教育の定義を理解し、その視点を持つためにもTAPの教員研修でそれらを学ぶことでリーダーシップ教育が促進されていくと考える。

⑤ リーダーシップ教育の展望

発達段階に応じ、子ども達のリーダーシップを発揮しようとする意識が高まっていくことや成長していくことを期待している。そのためにもリーダーシップ教育は必要であると考えている。そして縦割りでの活動や労作教育、新たな学校行事の企画等、教員側の仕掛けづくりや支援体制の強化等を望んでいる。その方策としてTAPセンターとの協働や教員自身がTAPの研修を受講することも考えている。

これらの展望や方策はTAPセンターの目的に関連が高いため、TAPセンターは全面的に協力し、相互に連携を図りながら協働していくことが可能である。今後も積極的にK-12との意見交換や情報共有を行い、リーダーシップ教育を視野に入れたTAPの構築が必要であると考えている。

その一方で、カリキュラム上の問題により上記に挙げた活動を実施する時間を確保できないこと、精神面の成長やリーダーシップ能力等の向上よりも学習面の向上に対する保護者の評価が敏感であることもあり、行事や集団活動等で培うリーダーシップ能力は優先順位が下がっている。

しかし、全人教育を教育の理念に掲げている玉川学園は、知育に偏重することなく徳育や体育との調和を図る教育実践を継続して行っていく必要があると考える。調和のとれた人間形成を行うための具体的な教育手法の一つとしてTAPは存在し、体系的で一貫性のある教育を実現するために研究し、理論と実践の往還と統合を目指していくべきである。

本研究では玉川学園K-12における「リーダーシップ教育の在り方」を認識度合いや必要性、現状や課題・展望をTAPの視点から考察することができた。これらの結果や考察を踏まえ、次年度は各ディビジョンの教育部長にインタビュー調査を行い、TAPを通じた体系的で一貫性のあるリーダーシップ教育について研究を深めたいと考える。

最後に教員養成に携わる者として、本研究を通じて教員養成段階でリーダーシップについて学ぶ科目やリーダーシップ能力を身に付けるための科目があるのか疑問が生じたため、以下に示すことにする。

教育職員免許法の改正（平成28年11月）により、平成31年度4月から教育職員免許法施行規則では、科目区分の統合や大括り化等がされ、それを受けて教育の基礎的理解に関する科目等を「教育の基礎的理解に関する科目」と「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」に大別されている。

例えば玉川大学教育学部（2020年入学者適応）で小学校教諭1種・2種免許状を取得するため

には、教育の基礎的理解に関する科目として「教育原理、教育哲学、教職概論、教育の制度と経営、教育社会学、学習・発達論、教育心理学、発達心理学、特別支援教育、教育課程編成論」（太字は必修科目）が開講されている。また道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目として「道徳教育の理論と方法、総合的な学習の時間の理論と方法、特別活動の理論と方法、教育の方法と技術、教育方法学、生徒・進路指導の理論と方法、教育相談の理論と方法」（太字は必修科目）が開講されている。

上記の全科目のシラバスを閲覧した結果、授業を通して修得できる力の態度・志向性の一つとして「リーダーシップ」を目指している科目は「教職概論」のみであり、非常に限定的であることが判明した。しかし、教育学部1年生の必修科目である「102」では「リーダーシップ」が修得できる力として扱われているため、教育学部において教員免許状を目指す学生は全員が「リーダーシップ」を修得するための学びや機会が保証されているということになる。さらに3年次の現代教育研究Ⅱ（ゼミナール）において、到達目標の一つとして「リーダーシップ」を挙げているゼミナールが複数あるため、「リーダーシップ」に関して興味や関心が高い学生の学びを深める機会となっている。このようにして教員養成段階でリーダーシップに関する教育が充実することで、将来的に教員としての「リーダーシップ教育」に関する観点が芽吹き、その必要性が理解できると考える。

【引用・参考文献】

- 1) 英国エディンバラ公国際アワードの理念 <http://intaward.jp/history.php> (2020年8月5日閲覧)
- 2) 伊賀泰代『採用基準』ダイヤモンド社、2012年、p. 69
- 3) 前掲書2) p. 76
- 4) 前掲書2) p. 61
- 5) 前掲書2) p. 64
- 6) 日向野幹也『高校生からのリーダーシップ入門』ちくまプリマー新書、2018年、p. 14
- 7) 木村充、山辺恵理子、中原淳(2015)。東京大学-日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究、高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査2015：第一次報告書
<http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2015/12/1streport.pdf>
- 8) 9) 館野泰一「高校におけるリーダーシップ教育」『リーダーシップ教育のフロンティア研究編』北大路書房、2018年、p. 151
- 10) 淵上克義「リーダーシップ研究の動向と課題」組織科学43(2)、2009年、p. 4
- 11) Warren Bennis & Burt Nanus(1985) *Leaders* (伊東奈美子訳『本物のリーダーとは何か』海と月社、2011年、p. 23)
- 12) スーザン・R・コミベズ、ナンス・ルーカス、ティモシー・R・マクマホン著、日向野幹也監訳、泉谷道子、丸山智子、安野舞子訳『リーダーシップの探求—変化をもたらす理論と実践—』早稲田大学出版部、2017年、p. 86
- 13) スティーヴン・マーフィ重松『スタンフォード式最高のリーダーシップ』サンマーク出版、2019年、p. 82
- 14) ロナルド・A・ハイフェッツ、マーティ・リンスキー、アレクサンダー・グラショウ著、水上雅人訳『最難関のリーダーシップ—変革をやり遂げる意思とスキル—』英治出版、2017年、p. 41
- 15) エドガー・H・シャイン、ピーター・A・シャイン著、野津智子訳『謙虚なリーダーシップ—1人のリーダーに依存しない組織をつくる—』英治出版、2020年、p. 20
- 16) MaCall, M. W. Jr. (1988) Developing Executives through Work Experience, *Human Resources Planning* 11, No. 1: 1-11.
- 17) MaCall, M. W. Jr. 著、金井壽宏監訳、リクルートワークス研究所訳『ハイフライヤー—次世代リーダーの育成法—』プレジデント社、2002年、p. 9
- 18) J. W. Gardner (1990) *On Leadership* (加藤幹雄訳『リーダーシップの本質』ダイヤモンド社、1993年、p. 3)

- 19) Chemers, M. M. (1997) *An integrativetheory of leadership* (白樫三四郎訳編『リーダーシップの統合理論』北大路書房、1999年、p. 1)
- 20) Komives, S. R. et al., (2013) *Exploring Leadership: For college Students Who Want to Make a Difference* (日向野幹也監訳、泉谷道子、丸山智子、安野舞子訳『リーダーシップの探求—変化をもたらす理論と実践—』早稲田大学出版部、2017年、p. 108)
- 21) 日向野幹也「管理職研修と『権限のないリーダーシップ』」*社会科学研究* 64巻3号、2013年、p. 116
- 22) 前掲書6) p. 52
- 23) 石川淳『シェアド・リーダーシップ』中央経済社、2016年、p. 17
- 24) 新井敏夫「科学的委リーダーシップ研究のための枠組みに関する試論」*日本リーダーシップ学会発足記念研究講演会講演論文集2017, Vol. 1*、2017年、p. 1
- 25) 上村啓太、鹿嶋真弓「小学校高学年におけるリーダーシップ行動の資質要因の検討」*高知大学教育実践研究* (31)、高知大学教育学部附属教育実践センター、2017年、p. 41
- 26) 三宅えり子、加藤敦「アメリカの大学はどのように女性をエンパワーするのか—リーダーシップ・起業家教育に学ぶ—」*同志社女子大学学術研究年報*第67巻、2016年、p. 20
- 27) 丸山智子、井上雅裕「知識、疑似体験、実行動、振り返り、評価を組み合わせた体系的なリーダーシップ教育」*日本リーダーシップ学会論文集*第1号、2018年、p. 2
- 28) 館野泰一「リーダーシップ教育の理論と設計」『*リーダーシップ教育のフロンティア研究編*』北大路書房、2018年、p. 57
- 29) 工藤亘「リーダーシップ教育に関する一考察—キャリア教育とTAPを視座に—」*玉川大学教師教育リサーチセンター年報*第10号、2020年、p. 39
- 30) 曾和利光、伊達洋駆『*組織論と行動科学から見た人と組織のマネジメントバイアス*』ソシム、2020年、p. 101
- 31) テキストマイニングツール by ユーザーローカル <https://textmining.userlocal.jp/> (2020年10月31日閲覧)
- 32) 川本和孝、永井由美「TAPを活用した「特別の教科道徳」における道徳的価値を深めるための発問の焦点化に関する一考察—低学年4年生の授業を通じて—」*玉川大学TAPセンター年報*第4号、2018年、pp. 50-54
- 33) 大山剛「道徳授業におけるアドベンチャープログラムの効果に関する考察 (1) —小学校3年生での実践をもとに—」*玉川大学TAPセンター年報*第4号、2018年、pp. 64-66
- 34) 前掲書32) pp. 44-45
- 35) 前掲、31) https://textmining.userlocal.jp/questions#data_q2 (2020年10月31日閲覧)
- 36) 前掲書29) p. 36
- 37) 谷井淳一「小・中学生の生活体験やキャンプ経験が主体的積極的行動傾向に与える影響」*国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要*創刊号、2001年、p. 32
- 38) a. 工藤亘「小学5年生に対する玉川アドベンチャープログラムの研究」*日本学校メンタルヘルス学会学校メンタルヘルス*第8巻、2005年、p. 117
- 39) b. 工藤亘「高校2年生の授業での玉川アドベンチャープログラムについて」*日本学校メンタルヘルス学会学校メンタルヘルス*第8巻、2005年、p. 121

【資料1】

リーダーシップ教育に関する記述式調査 様式1

TAPセンターでは本年度と来年度の2年間を通し、TAPを通した「リーダーシップ教育」について研究を進める計画です。つきましては下記の5項目に関して、各先生（学年主任）のご意見をお聞かせいただければ幸いです。

（担当 第 学年 お名前 先生）

1. 担当学年では「リーダーシップ教育」をどのように認識されていますか

2. 担当学年における「リーダーシップ教育」の必要性を教えてください。

3. 担当学年の「リーダーシップ教育」の現状についてご記入ください。

4. 担当学年における「リーダーシップ教育」の課題についてご記入ください。

5. 担当学年にとっての「リーダーシップ教育」の今後についてお聞かせください。

ご記入ありがとうございました。

TAPセンター長 工藤 亘