

## 集団活動での協働経験を通じて培われるリーダーシップ効力感

### — 経験を振り返る習慣がもつ意味 —

三沢 良<sup>\*1</sup> ・ 金見 駿汰<sup>\*2</sup> ・ 長谷川尚子<sup>\*3</sup>

本研究では、日常的な集団活動での協働経験および経験学習習慣が、リーダーシップ効力感とどのように関連するのかを検討した。大学生を対象に質問紙調査を実施し、99名の有効回答を分析対象とした。因子分析により、協働経験について「協働的問題解決」、「集団内責任遂行」、「意思決定参画」の3因子が抽出された。リーダーシップ効力感（鼓舞力、変革力、共感力）との関連を階層的重回帰分析で検討した結果、集団内責任遂行の経験は変革力と、意思決定参画の経験は鼓舞力と関連し、経験学習習慣は変革力および共感力と正の関連を示した。また、協働的問題解決の経験が少ない場合には、経験学習習慣が鼓舞力と変革力を補完的に高める可能性が示唆された。得られた知見に基づき、大学生のリーダーシップ育成における協働経験の内容に応じた支援と、経験を省察する習慣形成の重要性を議論した。

キーワード：集団活動，協働経験，リーダーシップ効力感，経験学習習慣，大学生

### I. 問題と目的

#### 1. 大学におけるリーダーシップ教育

現代社会における組織やコミュニティは、技術革新の加速，社会課題の複雑化，多様な価値観の併存といった複合的な変化に直面している。こうした環境のもとでは、専門的知識の修得に加え、他者と協働しながら課題を見出し、自律的に行動し、集団に望ましい変化をもたらす力が求められる（OECD, 2019）。そのため、高等教育においてリーダーシップの育成は重要な教育課題であり、大学には専門知の獲得と並行して、協働を実践する能力を育む場としての役割が期待されている（Ritch & Mengel, 2009; 日向野, 2022）。

米国の高等教育機関では、学生対象のリーダーシップ開発プログラムが広く実施され、その設計・実施・評価に関する枠組みも整備されてきた（Owen, 2012; Ritch & Mengel, 2009）。これに対して、日本の大学におけるリーダーシップ教育は、未だ発展の途上にある。2010年代初頭の時点で、日本では学生のリーダーシップ養成への関心は高まりつつあったが、全学生を対象とする体系的なプログラムを有する大学は限られていた（秦他, 2011）。また、泉谷・安野（2015）は、米国の学生リーダーシップ・プログラムの理論モデルやガイドライン、普及の背景や特徴等を検討し、日本の大学でも標準的な教育プログラムを開発する必要性を指摘している。

---

Leadership Self-Efficacy through Collaborative Experiences in Group Activities: The Role of Habitual Reflection on Experience

<sup>\*1</sup> 岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1, Ryo MISAWA, Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

<sup>\*2</sup> 株式会社ベネッセコーポレーション 700-8686 岡山市北区南方 3-7-17, Shunta KANEMI, Benesse Corporation, 3-7-17 Minami-gata, Kita-ku, Okayama 700-8686

<sup>\*3</sup> 文教大学人間科学部心理学科 343-8511 越谷市南荻島 3337, Naoko HASEGAWA, Faculty of Human Sciences, Department of Psychology, Bunkyo University, 3337 Minami Ogishima, Koshigaya-shi, Saitama 343-8511

その後、国内でも学生を対象とするリーダーシップ教育の実践は広がりつつある（館野・高橋，2018；日向野，2022）。しかし、正課内の科目として体系化されたプログラムは、なお一部の大学に限られている。そのため、日本の大学におけるリーダーシップ教育は、実践の普及が進む一方で、制度化や標準化には課題が残されている。

近年、大学におけるリーダーシップ教育に関する研究の関心は、実践事例の検討や教育モデルの提示にとどまらず、教育効果の測定や学習過程の解明へと広がっている。木村他（2019）は、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を開発し、教育実践の成果を行動面から捉えるための測定指標を提案している。また、加藤他（2024）は、経験学習型リーダーシップ教育において、フィードバックが内省を促し、それを通じて、受講者のリーダー・アイデンティティの変化が促されることを示唆する知見を報告している。これらの知見は、大学におけるリーダーシップ教育が、リーダーシップ行動の獲得だけでなく、他者との関わりや内省を通じた自己認識の変容を含む発達過程として研究されつつあることを示している。

国外のメタ分析研究においても、学生対象のリーダーシップ開発プログラムの有効性を示す知見が報告されている。Reyes et al.（2019）は、高等教育機関のリーダーシップ開発プログラムに関するメタ分析を行い、プログラムが学習成果と転移の双方に正の効果をもつことを確認した。一方で、同研究は、既存のプログラム評価研究には、自己報告や直後測定への偏りなど、方法論上の課題が残されていることも指摘している。今後の大学におけるリーダーシップ教育では、実践の導入や拡充にとどまらず、どのようなプログラム設計や学習活動が、どのような成果指標に対して有効であるのかを、より精緻に検討していくことが求められる。

以上のように、国内外でリーダーシップ教育に関する研究と実践は着実に蓄積されている。しかし、日本の大学においては、体系的なリーダーシップ教育プログラムが、大学教育全体の中に十分には位置づけられていない。こうした現状を踏まえると、大学生が日常的に関与している集団活動が、リーダー発達を支える基盤となる可能性に目を向ける必要がある。近年の経験学習型リーダーシップ教育では、協働的活動の経験に加え、その経験を振り返り、意味づける省察の機会が重視されている。よって、集団で協働する日常の経験も、省察的に捉え直す習慣と結びつくことで、リーダーとしての自己認識や効力感を培う重要な学習機会になりうると考えられる。こうした視点から、本研究は、大学生の日常的な集団活動での協働経験がリーダーシップ効力感の形成に果たす意義に着目する。

## 2. リーダー発達の資源としての大学生の多様な協働経験

大学生は、授業内外で多様な協働経験を日常的に積み重ねている。こうした経験は、制度的に設計されたリーダーシップ教育とは別に、リーダーとしての発達を支える潜在的な学習資源となりうる。大学生の成長は、授業内での学習成果のみによって規定されるものではなく、交友、部活動やサークル活動、アルバイトを含むキャンパスライフ全体の中で生じる広義の社会化過程として捉えられる（浜島，2021）。実際に、授業内のグループワークやゼミでの共同研究、部活動やサークル、アルバイトにおける業務分担、地域行事への参加、ボランティア活動など、大学生の生活には、他者との協働を伴う活動が広く存在している。

こうした協働経験は、単なる共同作業にとどまらず、他者との調整、役割の引き受け、

共通目標の設定、意思決定への参画、課題解決に向けた試行錯誤など、複数の社会的過程を含んでいる。課外活動に関する研究においても、学生の成長は、活動への参加の有無や活動量だけでなく、活動経験をどのように捉え、学習と結びつけるかに左右されることが示されている。石本他（2023）は、部活動等の課外活動を経験している学生が、参加していない学生やアルバイトのみを経験している学生に比べて、汎用的技能が高いことを報告している。さらに同研究では、参加期間や活動時間そのものよりも、課外活動での経験を正課での学習と関連づけることが、汎用的技能と結びつくことも示されている。これらの知見は、学生の成長において経験の意味づけが重要であることを示唆している。

また、課外の学習活動に関する研究では、活動の特徴や学生集団の組織化のあり方が、そこでの学習過程や成果に影響することも指摘されている（山本他，2020）。学生集団における役割の変化、成員間の相互作用、外部との接点などは、活動を具体化し、学習成果の獲得を促すうえで重要な条件となる。さらに、米国の学生組織を対象とした事例研究では、学生組織は学生がリーダーシップを実践する日常的な場となりうる一方で、単なる参加や役職経験だけではリーダー発達を十分には説明できないことが示されている（Cletzer et al., 2023）。したがって、リーダー発達を検討する際には、活動の中で経験される役割や相互作用の質に着目する必要がある。

以上のように、大学生が経験する協働の場面は一樣ではない。課題への対処、役割の遂行、他者との調整や合意形成への関与など、その内容は多様であり、それぞれが異なる心理的機序を通じて、リーダーとしての発達に寄与する可能性がある。しかし国内では、大学生の多様な協働経験をリーダー発達の資源として位置づけ、その内容や質の違いに着目した研究は限られている。したがって、大学生の協働経験を、単なる参加の有無や活動量としてではなく、そこに含まれる経験の質的差異を踏まえて整理し、リーダー発達との関連を実証的に検討することが求められる。

### 3. リーダーシップ効力感への着目

大学生のリーダー発達を説明する重要な概念の 1 つが、リーダーシップ効力感（Leadership Self-Efficacy: LSE）<sup>注1)</sup>である。LSE は、リーダーシップの発揮に関わる領域固有の効力感であり、集団の目標達成に向けて他者に働きかけ、望ましい変化をもたらすことができるという個人の確信を指す（Bobbio & Manganeli, 2009）。Bobbio and Manganeli（2009）は、この確信を複数の側面から捉え、変革過程の開始・主導、適切なメンバーの選択と責任の委任、対人関係の構築、自己認識と自信、動機づけ、合意形成という 6 つの次元で測定する尺度を開発している。

国内でも、大学生を対象に LSE を測定する試みがなされている。武田・溝上（2019）は、日本の大学生を対象に尺度を開発し、LSE が「変革力」「鼓舞力」「共感力」「遂行力」の 4 因子で構成されることを示した。この知見は、大学生の LSE が単一の確信ではなく、集団に変化をもたらすこと、他者を鼓舞すること、他者に共感すること、役割や課題を遂行することなどの側面を含むことを示している。

Bandura（1997）の社会的認知理論によれば、効力感は、「遂行経験」「代理経験」「言語的説得」「生理的・情動的状態」の 4 つの源泉によって形成される。このうち、遂行経験は自己効力感の形成において特に重要な源泉である。大学生にとって、授業内外の協働活動は、他者と関わりながら目標達成に向けて行動し、自身の働きかけが集団に一定の影響を

及ぼす経験を得る場となる。したがって、協働活動の中で役割を担い、集団の課題解決や目標達成に関与する経験は、LSE の形成に寄与すると考えられる。

さらに、LSE は固定的な特性ではなく、経験や発達過程の中で変化するものと考えられる。大学4年次から社会人1年目への移行過程を対象とした縦断調査では、大学から社会人への移行期において、LSE が変動することが示されている（武田他，2022）。また、学生集団での経験学習型活動を対象とした研究でも、LSE が時間の経過とともに上昇することが報告されている（Torrico et al., 2025）。これらの知見は、LSE が大学での経験や教育的支援と関わりながら形成されることを示している。

以上を踏まえると、どのような協働経験が、LSE のどの側面と結びつくのかは、大学生のリーダー発達を検討する際の主要な論点となる。そこで本研究では、協働経験の多様性とLSEの複数の側面を考慮し、両者の関連を検討する。

#### 4. 経験学習とその習慣化の重要性

リーダー発達研究では、経験学習（experiential learning）が主要な枠組みとして位置づけられてきた。ただし、経験を重ねること自体が、直ちに学習や成長を保証するわけではない。経験を通じた成長には、その経験を振り返り、意味づけ、次の行動に結びつける省察の過程が重要となる（McCall, 2010 ; DeRue & Wellman, 2009）。このことは、同様の経験をして、そこから学びを引き出せる者とそうでない者がいることを意味している。

中里・伊藤（2019）は、チーム学習を伴う初年次科目を対象に、個人成員の「経験から学習する習慣」を検討している。この研究では、チームによる学習成果が高いチームに属する学生ほど、活動プロセスを振り返る傾向が高いことが示された。つまり、経験の有無や量だけでなく、活動の過程を振り返り、そこから学ぼうとする日常的な志向性が、協働的な学習成果と関わる可能性が示唆された。本研究では、こうした経験を振り返り、次の行動や学習に結びつけようとする日常的な傾向を、経験学習習慣として捉える。

近年のリーダーシップ教育においても、省察は、経験を学習へと結びつける重要な過程として位置づけられている（Kiersch & Gullekson, 2021）。したがって、大学生の協働経験がLSEの形成に及ぼす影響を検討する際には、経験そのものに加えて、経験学習習慣を考慮する必要がある。

#### 5. 本研究の目的

以上の議論を踏まえ、本研究では、大学生の日常的な協働経験と経験学習習慣が、LSE とどのように関連するのかを実証的に検討する。具体的には、第1に、協働経験を単なる参加の有無や活動量としてではなく、そこに含まれる経験の質的差異として整理し、LSE の各側面との関連を明らかにする。第2に、経験を振り返り、次の行動や学習に結びつけようとする経験学習習慣がLSE とどのように関連するのか、またその関連が協働経験の水準によって異なるのかを検討する。

これらの検討を通して、大学生のリーダー発達を支える日常的な協働経験の意義を明らかにし、協働経験をリーダーシップ育成につなげるうえで、経験学習習慣がもつ意味について示唆を得ることを目指す。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査対象者と実施手続き

2023 年 10 月から 11 月にかけて、中国地方の国立大学 1 校に在籍する学部学生を対象に、オンライン調査を実施した。調査協力の依頼は大学の講義を通じて行い、一部は個別に協力を依頼して、109 名から回答が得られた。このうち、回答への注意を確認するための DQS (Directed Question Scale; Maniaci & Rogge, 2014) 1 項目への誤答および回答パターンに著しい偏りが認められた回答を除外し、99 名の有効回答を分析の対象とした。

対象者の性別は男性 45 名 (45.6%)、女性 52 名 (52.5%)、不明 2 名 (1.9%) であり、平均年齢は 20.36 歳 ( $SD = 1.21$ ) であった。日常的に参加している集団活動としては、アルバイト 86 名 (86.9%)、部活動 65 名 (65.7%)、サークル 39 名 (39.4%)、ボランティア 33 名 (33.3%)、企業等のインターンシップ 10 名 (10.1%)、ビジネスコンテスト等のイベント 3 名 (3.0%) が挙げられた (複数回答)。また、これまでに部活動、サークル、アルバイト等におけるリーダーとしての役職経験の有無を尋ねたところ、「あり」は 43 名 (43.4%)、「なし」は 55 名 (55.6%)、無回答は 1 名 (1.0%) であった。

### 2. 倫理的配慮

調査は、個人が特定されない無記名形式で実施した。調査協力の依頼文書および調査画面冒頭において、研究の趣旨・目的、回答は任意であること、回答データは研究目的以外には使用しないこと、問い合わせ先を明記した。また、回答協力に「同意する」の確認欄を設け、チェックを求めることでインフォームド・コンセントを確認した<sup>注 2)</sup>。なお、性別や年齢などの属性項目については任意回答とした。

### 3. 調査内容

#### (1) リーダー経験

大学生がこれまでの集団活動において公式なリーダーとしての役割を担った経験を把握するため、部活動、サークル、アルバイト等における役職経験の有無を 1 項目で尋ねた。回答は「あり／なし」の二択とし、「なし=0」「あり=1」のダミー変数として分析に用いた。役職経験は、リーダーシップ効力感と関連しうるリーダーシップ経験の一つと考えられるため (Bobbio & Manganeli, 2009)、本研究では統制変数として扱った。

#### (2) 集団活動での協働経験

大学生活における集団活動での協働経験を測定するため、19 項目を独自に作成した。授業内外で取り組む集団活動において、大学生が日常的に経験する具体的な活動場面を想定し、そこで生じる協働経験の内容を整理して項目を作成した。各項目について、「1: まったくあてはまらない」～「5: 非常によくあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

#### (3) リーダーシップ効力感 (LSE)

集団においてリーダーシップを発揮することへの確信を測定するため、武田・溝上 (2019) によるリーダーシップ自己効力感尺度 16 項目を使用した。この尺度は、集団の改善・変革に関する「変革力」6 項目、メンバーの動機づけに関する「鼓舞力」5 項目、他者への信頼や受容に関する「共感力」3 項目、役割分担や話し合いの進行に関する「遂行力」2 項目から構成される。各項目について、「1: まったく自信がない」から「5: 非常に自信がある」までの 5 件法で回答を求めた。

#### (4) 経験学習習慣

経験に基づく学習を日常的に行う傾向を測定するため、中里・伊藤（2019）を参考に作成した 10 項目を用いた。経験学習習慣は、日常的な出来事や行動を省察し、そこから学びを抽出しようとする傾向を指す。各項目について、「1：まったくあてはまらない」～「5：非常によくあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

### Ⅲ. 結果

以降の分析には、HAD ver. 18.008（清水，2016）を使用した。

#### 1. 尺度構成

##### (1) 集団活動での協働経験

集団活動での協働経験に関する 19 項目について、因子分析（最小二乗法，プロマックス回転）を行った（表 1）。固有値の減衰と解釈可能性を考慮し，3 因子解を採択した（累積寄与率 51.36%）。因子負荷量.40 以上を基準とし，それに満たなかった 4 項目は除外した。各因子に高い負荷を示した項目の内容に基づいて因子の解釈を行った。

表 1 集団活動での協働経験に関する因子分析（最小二乗法，プロマックス回転）（ $N = 99$ ）

| 質問項目                                             | 因子   |      |      |
|--------------------------------------------------|------|------|------|
|                                                  | 1    | 2    | 3    |
| <b>第 1 因子：協働的問題解決</b>                            |      |      |      |
| 5. 集団活動に関する情報を他のメンバーと積極的に交換した                    | .82  | -.22 | .01  |
| 6. 集団活動に関する意見を他のメンバーへ率直に伝えた                      | .68  | -.18 | .17  |
| 9. 集団が抱える課題や問題の解決方法について，他のメンバーとよく話し合った           | .67  | .02  | .12  |
| 2. 困難なことに直面した際には，他のメンバーに助けを求めた                   | .65  | .02  | -.15 |
| 11. 集団が抱える課題や問題に対し，他のメンバーと力を合わせて解決に取り組んだ         | .61  | .20  | .03  |
| 1. 集団の目標を達成するために，他のメンバーと積極的に協力した                 | .56  | .42  | -.23 |
| 7. 集団として活動する中で，他のメンバーへの感謝やお礼を伝えた                 | .47  | -.03 | .02  |
| 8. 集団が抱える課題や問題について，その解決のために自分にできることを考えた          | .46  | .22  | .16  |
| <b>第 2 因子：集団内責任遂行</b>                            |      |      |      |
| 4. 集団の中での自身の役割や立場を意識して活動した                       | -.03 | .71  | -.08 |
| 13. 集団内での自分の役割や立場に責任をもって活動した                     | -.06 | .67  | .10  |
| 12. 自分の振る舞いや言動が集団の他のメンバーへ与える影響を意識して活動した          | -.05 | .62  | .01  |
| 15. 集団としての活動が期待していた以上の成果を出した際に，自らの貢献や達成感を感じた     | -.15 | .48  | .21  |
| <b>第 3 因子：意思決定参画</b>                             |      |      |      |
| 17. 集団で話し合う際に，他のメンバーとは異なる視点や意見を出して，議論を深めることに貢献した | -.03 | -.10 | .91  |
| 16. 集団で意思決定をする際に，自分の意見や考えを積極的に発言した               | -.10 | .13  | .61  |
| 18. 活動の途中で，他のメンバーと一緒に目標や計画の見直しを行った               | .24  | .01  | .43  |
| 因子間相関                                            |      |      |      |
|                                                  | 2    | .70  |      |
|                                                  | 3    | .44  | .45  |

第1因子は、集団が直面する課題や困難に対して、他のメンバーと協力して解決策を探る経験を表す項目で構成されており、「協働的問題解決」と命名した<sup>注3)</sup>。第2因子は、集団における自身の役割や立場を踏まえ、集団の一員として責任を果たす経験を表す項目で構成されていることから、「集団内責任遂行」と命名した。そして第3因子は、集団での議論や合意形成に参加し、方針や意思決定に関与する経験を表す項目で構成されており、「意思決定参画」と命名した。各因子について信頼性係数（Cronbachの $\alpha$ ）を算出したところ、 $\alpha = .67-.86$ と許容可能な水準の内的整合性が確認された。

## (2) リーダーシップ効力感 (LSE)

16項目に因子分析（最小二乗法、プロマックス回転）を行い、固有値の減衰と因子の解釈可能性を踏まえ、3因子解を採択した（累積寄与率 56.27%）。因子負荷量が|.40|に満たなかった2項目を除外した。なお、武田・溝上（2019）の原尺度は「変革力」「鼓舞力」「共感力」「遂行力」の4因子で構成されるが、本研究では「遂行力」は独立した因子として抽出されなかった。原尺度の「遂行力」に含まれていた「グループの話し合いで進行役を務めること」は第1因子に、「役割分担を決めること」は第2因子に高い負荷を示した。

第1因子は、集団を鼓舞し、目標達成に向けてメンバーの意欲を高める行動に対する確信を表す項目で構成されており、「鼓舞力」と解釈した。第2因子は、状況や集団に変化をもたらす、新しい方向性を示す行動に対する確信を示す項目で構成されており、「変革力」と解釈した。第3因子は、他者の気持ちを理解し、信頼関係を築きながら協働する行動に対する確信を示す項目で構成されており、「共感力」と解釈した。各因子について信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .66-.81$ と許容可能な水準の内的整合性が確認された。

## (3) 経験学習習慣

経験学習習慣に関する10項目について因子分析（最小二乗法）を行い、単一因子の構造を確認した（負荷量.44-.72；累積寄与率 38.70%）。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .82$ であり、十分な水準の内的整合性が確認された。

以上の各尺度について、尺度を構成する項目の回答を平均し、尺度得点として算出して分析に用いた。各変数の記述統計量と信頼性係数、および変数間の相関係数を表2に示す。

表2 分析に使用した各変数の記述統計量と信頼性係数、および変数間の相関係数（ $N = 99$ ）

| 変数         | 平均   | SD   | $\alpha$ | 相関係数  |       |       |       |       |       |
|------------|------|------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|            |      |      |          | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     |
| 1. 協働的問題解決 | 4.15 | 0.62 | .86      |       |       |       |       |       |       |
| 2. 集団内責任遂行 | 4.18 | 0.60 | .67      | .52** |       |       |       |       |       |
| 3. 意思決定参画  | 3.45 | 0.95 | .76      | .48** | .48** |       |       |       |       |
| 4. 鼓舞力     | 2.98 | 0.78 | .81      | .20   | .40** | .50** |       |       |       |
| 5. 変革力     | 3.34 | 0.68 | .81      | .30** | .48** | .37** | .47** |       |       |
| 6. 共感力     | 4.22 | 0.66 | .66      | .33** | .29** | .18   | .29** | .28** |       |
| 7. 経験学習習慣  | 3.72 | 0.61 | .82      | .33** | .46** | .49** | .31** | .50** | .38** |

\*\* $p < .01$

## 2. 重回帰分析

LSE の 3 つの側面（鼓舞力、変革力、共感力）をそれぞれ目的変数とし、リーダー経験（ダミー変数）、集団活動における 3 種の協働経験（協働的問題解決、集団内責任遂行、意思決定参画）、および経験学習習慣を説明変数とする重回帰分析を行った。さらに、協働経験と経験学習習慣との交互作用項を階層的に投入し、協働経験の水準に応じて経験学習習慣と LSE の関連性がどのように異なるかを検討した。各変数は平均値を基準に中心化し、協働経験の各変数と経験学習習慣との積を交互作用項として作成した。階層的重回帰分析を行い、Step 1 でリーダー経験、協働経験、経験学習習慣を投入し、Step 2 で交互作用項を追加投入した。分析の結果を表 3 に示す。

まず鼓舞力については、Step 1 で協働経験の「意思決定参画」のみが有意な正の関連を示した（ $\beta = .41$ ,  $p < .05$ ）。Step 2 では、「意思決定参画」（ $\beta = .46$ ,  $p < .05$ ）に加え、リーダー経験（ $\beta = .21$ ,  $p < .05$ ）<sup>注 4)</sup>および「協働的問題解決×経験学習習慣」の交互作用（ $\beta = -.27$ ,  $p < .05$ ）が有意であった。Aiken and West (1991) に準じて単純傾斜の検定を行った結果、「協働的問題解決」が低い場合（ $-1SD$ ）には、経験学習習慣と鼓舞力の間に正の関連が認められた（ $\beta = .32$ ,  $p < .05$ ）（図 1 左）<sup>注 5)</sup>。

変革力については、Step 1 で協働経験の「集団内責任遂行」（ $\beta = .28$ ,  $p < .01$ ）と経験学習習慣（ $\beta = .33$ ,  $p < .01$ ）が有意な正の関連を示した。また、これらの変数は Step 2 でも、変革力と有意な正の関連を示した（集団内責任遂行： $\beta = .30$ ,  $p < .01$ ；経験学習習慣： $\beta = .35$ ,  $p < .01$ ）。さらに「協働的問題解決×経験学習習慣」の交互作用が有意であった（ $\beta = -.26$ ,  $p < .05$ ）。単純傾斜の検定の結果、「協働的問題解決」が低い場合（ $-1SD$ ）に、経験学習習慣と変革力との間に正の関連が見出された（ $\beta = .63$ ,  $p < .01$ ）（図 1 右側）。

共感力については、Step 1 で協働経験の「協働的問題解決」（ $\beta = .25$ ,  $p < .05$ ）と経験学習習慣（ $\beta = .33$ ,  $p < .01$ ）が有意な正の関連を示した。Step 2 においても、経験学習習慣

表 3 リーダーシップ効力感を目的変数とする階層的重回帰分析の結果（ $N = 99$ ）

| 説明変数                   | 目的変数：リーダーシップ効力感 |        |        |        |        |        |
|------------------------|-----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                        | 鼓舞力             |        | 変革力    |        | 共感力    |        |
|                        | Step 1          | Step 2 | Step 1 | Step 2 | Step 1 | Step 2 |
| リーダー経験（0 = なし, 1 = あり） | .17             | .21*   | .06    | .10    | .00    | -.05   |
| 協働的問題解決                | -.15            | -.12   | .01    | .00    | .25*   | .21    |
| 集団内責任遂行                | .22             | .19    | .28**  | .30**  | .08    | .06    |
| 意思決定参画                 | .41*            | .46*   | .05    | .08    | -.14   | -.12   |
| 経験学習習慣                 | .04             | .04    | .33**  | .35**  | .33**  | .30**  |
| 交互作用項：                 |                 |        |        |        |        |        |
| 協働的問題解決×経験学習習慣         |                 | -.27*  |        | -.26*  |        | .06    |
| 集団内責任遂行×経験学習習慣         |                 | .09    |        | .21    |        | -.21   |
| 意思決定参画×経験学習習慣          |                 | .01    |        | .09    |        | .16    |
| $R^2$                  | .32**           | .37**  | .34**  | .39**  | .20**  | .23**  |

注：表中の数値は標準偏回帰係数（ $\beta$ ）を示す。\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

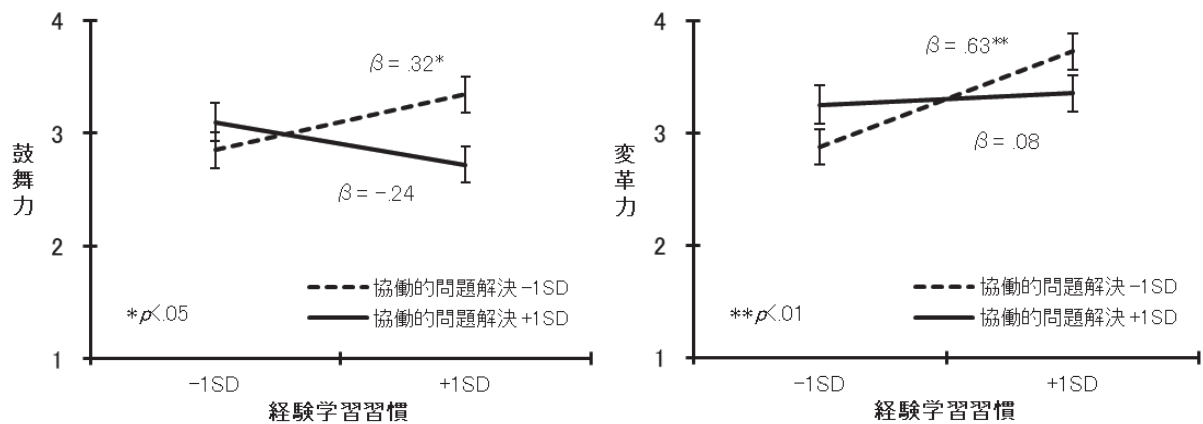


図1 協働的問題解決と経験学習習慣の交互作用:単純傾斜の分析

は有意な正の関連を示したが ( $\beta = .30$ ,  $p < .01$ ), その他の説明変数および交互作用項はいずれも有意ではなかった。

以上より, LSE の各側面に関連する協働経験は一様ではなく, 意思決定参画は鼓舞力と, 集団内責任遂行は変革力と関連することが示された。また, 経験学習習慣は変革力および共感力と正の関連を示し, 協働的問題解決との交互作用は鼓舞力および変革力において有意であった。

#### IV. 考察

本研究は, 大学生の日常的な集団活動での協働経験および経験学習習慣と, LSE との関連を検討した。協働経験については, その内容によって関連する LSE の側面は異なっていた。さらに, 協働的問題解決の経験が少ない場合には, 経験学習習慣が鼓舞力および変革力と正の関連を示した。以下では, これらの知見を先行研究と照らし合わせながら考察し, 大学教育におけるリーダーシップ育成への示唆を議論する。

##### 1. 協働経験の内容と LSE との関連

本研究では, 集団での協働経験の内容を「協働的問題解決」「集団内責任遂行」「意思決定参画」の3つの因子に整理した。LSE との関連を検討したところ, 「意思決定参画」の経験は鼓舞力と, 「集団内責任遂行」の経験は変革力と, それぞれ正の関連を示した。これらの結果は, 大学生が日常的に経験する協働活動が, LSE と一様に関連するのではなく, 経験の内容に応じて異なる側面と結びつくことを示している。

「意思決定参画」の経験は, 集団での議論や方針の形成に関与し, 自らの意見を表明する経験である。こうした経験は, 集団の方向性を共有したり, メンバーに働きかける実感を伴いやすい。そのため, 目標達成に向けてメンバーを奮起させ, 集団を活気づける行動への確信である鼓舞力と結びつきやすいと考えられる。一方, 「集団内責任遂行」の経験は, 自分の役割や立場を意識し, 集団の一員として責任を果たす経験を表している。役割を引き受け, その推敲を通じて集団の成果に貢献することは, 自身が集団の状況に影響を及ぼしうる存在であるという認識につながる。こうした認識は, 集団の活動を改善し, 新たな方向性を示そうとする変革力に結びつくと考えられる。

これらの知見は、課外活動の教育的意義は、単なる参加の有無や活動量だけでは捉えきれないという石本他（2023）の議論とも整合する。本研究の結果は、大学生の協働経験を一括して扱うのではなく、意思決定への参画や責任遂行といった経験内容に注目する必要があることを示している。つまり、LSE の形成を理解するには、集団活動の中での協働経験の「量」だけでなく、どのような役割を担い、どのように集団の活動に関与しているのかを把握することが求められる。

なお、「協働的問題解決」の経験は、交互作用項を投入した分析において、LSE の各側面に対する主効果として明確な関連を示さなかった。このことは、集団の課題や困難に対処する経験が、それ自体、直ちに特定の LSE に結びつくわけではないことを示している。ただし、「協働的問題解決」の経験は、経験学習習慣との交互作用を通じて、鼓舞力および変革力と関連していた。よって、協働的問題解決の意義は、経験の多寡だけでなく、その経験をどのように学習へと結びつけるかという観点から検討する必要がある。この点については、第 3 節で改めて論じる。

## 2. 経験学習習慣の意義と役割

経験学習習慣は、変革力および共感力と正の関連を示した。この結果は、日常的な経験を振り返り、そこから得た学びを次の行動に生かそうとする傾向が、集団に働きかける行動への確信や、他者との関係構築に対する見通しの形成につながることを示唆している。

リーダー発達の研究では、経験そのものではなく、経験から何を学ぶかが成長に重要であることが指摘されてきた（McCall, 2010 ; DeRue & Wellman, 2009）。この観点からみると、本研究で扱った経験学習習慣は、日常的な経験を学習資源として活用する省察の過程と位置づけられる。中里・伊藤（2019）も、活動過程を振り返り、そこで得た学びを次の課題に活かそうとする習慣が、チームの学習成果につながることを示している。本研究の結果は、この経験学習習慣が、大学生の LSE とも関連することを示した点に意義がある。

経験学習習慣と変革力との関連は、経験を振り返り、課題や改善点を見いだす姿勢が、集団に新たな方向性をもたらす行動への確信と結びつくことを示唆している。また、共感力との関連は、省察の過程が、自分の行動だけでなく、他者の反応や集団内での関係性を捉え直す機会を含むことと関わっていると考えられる。つまり、経験学習習慣は、変革的な行動への確信だけでなく、他者理解や関係構築に関わる側面とも関連する要因といえる。

## 3. 協働的問題解決経験が少ない状況における経験学習習慣の補完的機能

交互作用の検討により、協働的問題解決の経験が相対的に少ない場合に、経験学習習慣と鼓舞力および変革力との間に正の関連が見出された。この結果は、集団の課題や困難に対処する経験が限られている学生においても、日常的な経験を振り返る省察の過程が、LSE と結びつく可能性を示している。つまり、経験学習習慣は、協働的問題解決経験の不足を補うように、リーダーとしての自己認識を支える働きをもつと解釈できる。

Bandura (1997) が示したように、自己効力感の形成において遂行経験は中心的な源泉である。しかし、本研究の結果は、経験機会の多寡のみで LSE との関連を説明することは難しいことを示している。特に、協働的問題解決の経験が少ない場合に経験学習習慣と LSE との関連が顕著であったことは、経験の量に加えて、経験を振り返る省察の過程が、リーダー発達に重要であることを示している。この点は、経験から学ぶ過程をリーダー発達の

中核に位置づける McCall (2010) や DeRue and Wellman (2009) の議論とも合致する。

この結果は、「経験がリーダーを育てる」という従来の枠組みを否定するものではない。むしろ、経験がリーダー発達につながるには、経験の量や機会だけでなく、そこから学びを引き出す過程をあわせて考える必要があることを示している。大学生が関与する集団活動は多様であり、協働的問題解決を経験できる機会にも個人差がある。そうした経験機会の差を踏まえると、経験学習習慣は、LSE の形成を支える補完的な要因として理解できる。

#### 4. 大学教育におけるリーダーシップ育成への実践的示唆

本研究の結果から、大学におけるリーダーシップ育成に向けて、3 つの実践的示唆を導くことができる。第 1 に、学生が意思決定過程や役割遂行に関与できる協働的活動を、教育実践の中に意図的に組み込むことが求められる。本研究では、「意思決定参画」の経験が鼓舞力と、「集団内責任遂行」の経験が変革力と関連していた。この結果は、単に集団活動へ参加するだけでなく、方針形成に関わることや、役割を引き受けて責任を果たすことが、LSE の形成に関わる可能性を示している。演習科目、PBL、ゼミでの共同研究、学内外のプロジェクトなどにおいて、学生が一定の裁量を持ち、判断や役割遂行を担う協働経験を設計することが有効と考えられる。

第 2 に、経験を省察し、そこから学びを引き出す過程を支援することが必要である。本研究では、経験学習習慣が変革力および共感力と関連し、さらに「協働的問題解決」の経験が相対的に少ない場合には、鼓舞力および変革力と正の関連を示した。加藤他 (2024) は、経験学習型リーダーシップ教育において、フィードバックが内省を促し、リーダー・アイデンティティの変化と関連することを報告している。本研究の結果も、日常的な協働経験をリーダー発達につなげるうえで、経験を省察し、意味づける支援が有効であることを示唆している。具体的には、授業内でのリフレクション・ワーク、学習ポートフォリオの活用、活動後の振り返りの言語化などを継続的に取り入れることが考えられる。

第 3 に、学生間の経験機会の違いを前提とした教育実践の設計が求められる。大学生が参加する集団活動は、授業、部活動、サークル、アルバイト、ボランティアなど多様であり、関与の深さや経験内容にも個人差がある。そのため、すべての学生に同じ種類の協働経験を求めるのではなく、多様な経験を学習資源として扱い、それを省察によって意味づける支援を行うことが必要である。協働経験の機会を設計することと、その経験を学習へ結びつける省察を支援することは、大学教育におけるリーダーシップ育成を構想するうえで相補的な役割をもつといえる。

#### 5. 本研究の限界と今後の課題

本研究で得られた知見は、大学生のリーダーシップ育成を、制度化された教育プログラムだけでなく、日常的な協働経験と省察的な学習過程の観点から捉える意義を示している。ただし、本研究にはいくつかの点で限界がある。

まず、本研究は横断的調査に基づく関連性の分析であり、協働経験、経験学習習慣、LSE の因果関係を明らかにしたものではない。たとえば、協働経験が LSE を高めるだけでなく、もともと LSE の高い学生が協働場面に積極的に関与しやすい可能性も考えられる。また、経験学習習慣と LSE との関連についても、省察的に経験を意味づける傾向が効力感と結びつくのか、あるいは効力感の高い学生ほど経験を学習資源として活用しやすいのかは、本

研究のデザインからは判断できない。Reyes et al. (2019) が指摘するように、高等教育におけるリーダーシップ開発研究では、教育経験と成果との関係をより厳密な研究デザインで検証することが課題とされている。今後は、縦断的調査や教育介入を通して、協働経験、経験学習習慣、LSE の時間的変化と相互関係を検討する必要がある。

本研究で扱った協働経験は、大学生が授業内外で経験し得る多様な活動を幅広く捉えるために作成した項目に基づいている。そのため、協働経験の構造を探索的に把握することはできたが、経験の質や深さ、集団内での役割期待、活動の文脈、メンバー間の相互作用の実態までは十分に捉えられていない。また、自己報告式尺度に基づくため、実際のリーダーシップ行動や他者から見た行動評価との対応も明らかではない。今後は、既存のリーダーシップ行動尺度の併用、活動記録や学習ログの分析、インタビューや観察などを組み合わせ、協働経験とリーダーシップ行動との関連を検討することが求められる。

また、経験学習習慣の測定にも課題が残る。本研究では、経験を振り返り、次の行動や学習に結びつけようとする日常的な傾向として経験学習習慣を扱った。しかし、この尺度は、個別の協働経験がどのように省察され、どのような学びとして意味づけられたのかを直接測定するものではない。特に、「協働的問題解決」の経験と経験学習習慣の交互作用をより精緻に理解するには、学生が具体的な協働場面で何を経験し、その経験をどのように解釈したのかを把握する必要がある。今後は、自由記述、振り返り記録、インタビューなどを用いて、省察の内容や質を含めた検討が求められる。

そして、本研究の対象は中国地方の国立大学 1 校に在籍する学部学生に限られている。大学の教育環境、学部構成、課外活動の文化、学生の属性によって、協働経験の機会や LSE との関連のあり方は異なる可能性がある。加えて、本研究のサンプルの規模を踏まえると、交互作用の解釈には慎重さが求められる。今後は複数大学・複数学部を対象とした調査を行い、本研究で見出された知見の一般化可能性を検討する必要がある。あわせて、省察を促すリフレクション・ワークやポートフォリオ、活動後のフィードバックなどを含む教育実践を対象に、経験学習習慣をどのように支援できるのかを検討することも課題となる。

以上の課題を踏まえると、今後の研究では、協働経験の内容をより精緻に捉えるとともに、経験を学習へと結びつける過程が、LSE やリーダーシップ行動とどのように関連するのかを継続的に検討していく必要がある。本研究の知見は、大学教育におけるリーダーシップ育成を、協働経験の提供と省察支援の双方から構想するための手がかりになると考えられる。

## 付記

本論文は、第 2 著者が第 1 著者の指導のもと岡山大学教育学部に提出した 2023 年度卒業論文の内容をもとに、第 1 著者が中心となってデータの再分析および原稿の加筆・再構成を行ったものである。投稿にあたっては、共著者全員が内容を確認し、同意している。

## 注

- 1) 本研究では、leadership self-efficacy の訳語として「リーダーシップ効力感」を用いている。なお、武田・溝上 (2019) は同概念を「リーダーシップ自己効力感」と表記しているため、尺度名に言及する場合には原著に従って表記する。
- 2) 「同意する」のチェックをしなければ、設問画面へは遷移しない設定にしておき、協力

に同意した対象者の回答のみが確実に収集されるようにした。

- 3) 項目「1. 集団の目標を達成するために、他のメンバーと積極的に協力した」は、第1因子に加え、第2因子にも.40を超える負荷を示した。この項目の除外も検討したが、内容的には第1因子「協働的問題解決」と整合しており、除外した場合に信頼性係数も若干低下する( $\alpha=.83$ )ため、第1因子の尺度構成に含めることとした。
- 4) 鼓舞力においては、交互作用項の投入後にリーダー経験の係数が有意となった。この点については、他の説明変数との関連の中でその影響が顕在化した可能性が考えられるが、本研究の範囲ではその機序を特定することはできない。
- 5) なお、鼓舞力における協働的問題解決と経験学習習慣の交互作用について、経験学習習慣が高い場合(+1SD)の単純傾斜を補足的に確認した。その結果、協働的問題解決と鼓舞力との間に有意な負の関連が認められた( $\beta=-.40, p<.05$ )。この結果は、経験学習習慣が高い学生において、協働的問題解決の経験の多さが、必ずしも鼓舞力の高さに結びつくとは限らないことを示唆している。ただし、本研究で測定した経験学習習慣は、協働的問題解決経験に限定した省察を捉えたものではないため、この結果の解釈には慎重を期す必要がある。

## 引用文献

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bobbio, A., & Manganello, A. M. (2009). Leadership Self-Efficacy Scale: A new multidimensional instrument. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 16, 3-24.
- Cletzer, D. A., Mott, R. L., Simonsen, J. C., Tummons, J. D., & Pechman, J. (2023). “Roll up your sleeves and get to work”: Understanding undergraduate leadership experiences in student organizations. *Journal of Agricultural Education*, 64, 116-135.
- DeRue, D. S., & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: The role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology*, 94, 859-875.
- 浜島幸司 (2021). キャンパスライフと学生の成長—コロナ禍で問われる大学の姿勢—*高等教育研究*, 24, 49-68.
- 秦 敬治・岸岡洋介・岡田準郎・泉谷道子 (2011). 学生リーダーシップ養成と課外活動支援に関する考察—学生リーダーシップ養成と課外活動を取り巻く環境の現状分析— 大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム (編) 学生支援の現代的展開—平成22年度学生支援取組状況調査より— (pp. 79-92) 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部
- 日向野幹也 (2022). 職場と学校のリーダーシップ開発 *日本労働研究雑誌*, 64, 28-38.
- 石本雄真・原田 新・山根隆宏・日潟淳子・王 松・田仲由佳 (2023). 大学生の正課外活動経験の諸側面が汎用的技能に与える影響 *日本教育工学会論文誌*, 47, 185-195.
- 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.
- 加藤 走・田中 聡・木村 充・中原 淳 (2024). 大学における経験学習型リーダーシップ教育を通じた受講者のリーダー・アイデンティティの変化—内省を媒介したフィードバックの間接効果に着目して— *日本教育工学会論文誌*, 48, 17-28.
- Kiersch, C., & Gullekson, N. (2021). Developing character-based leadership through guided self-reflection. *The International Journal of Management Education*, 19, Article 100573.
- 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, 105-115.
- Maniaci, M. R., & Rogge, R. D. (2014). Caring about carelessness: Participant inattention and its effects on research. *Journal of Research in Personality*, 48, 61-83.
- McCall, M. W., Jr. (2010). Recasting leadership development. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 3-19.
- 中里陽子・伊藤奈賀子 (2019). チームによる学習成果を向上させる個人成員の学習習慣. *鹿児島大学総合教育機構紀要*, 2, 43-52.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD.
- Owen, J. E. (2012). *Findings from the Multi-Institutional Study of Leadership Institutional Survey: A National Report*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Reyes, D. L., Dinh, J., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2019). The state of higher education leadership development program evaluation: A meta-analysis, critical review, and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 30, Article 101311.
- Ritch, S. W., & Mengel, T. (2009). Guiding questions: Guidelines for leadership education programs. *Journal of Leadership Education*, 8, 216-227.
- 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.
- 武田佳子・溝口 侑・溝上慎一 (2022). リーダーシップ自己効力感とレジリエンスの関係 *日本教育工学会論文誌*, 46, 229-239.
- 武田佳子・溝上慎一 (2019). 大学生のリーダーシップ自己効力感に関する研究—時間的・空間的展望に着目して— *日本リーダーシップ学会論文集*, 2, 23-30.
- 館野泰一・高橋俊之 (2018). リーダーシップ教育のフロンティア【研究編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」 北大路書房
- Torrico, S. L., Mandeville, A., Liu, J. T., & Manegold, J. G. (2025). Increasing leadership self-efficacy through experiential learning in student groups. *Journal of Management Education*, 49, 608-634.
- 山本良太・長友多絵子・中谷良規・巳波弘佳・飯田健司・厚木勝之・山内祐平 (2020). 初年次の学生が正課外学習活動に取り組む際に直面する困難とその支援方法に関する研究 *日本教育工学会論文誌*, 44, 225-236.