

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

上村 啓太 (高知大学大学院)¹

鹿嶋 真弓 (高知大学教育研究部人文社会科学教育学部門)²

A study of leadership behavior factors in the higher grade of elementary school children.

Keita Kamimura¹

(Graduate School of Kochi University)

Mayumi Kashima²

(Kochi University Research and Education Faculty of Humanities and
Social Science Cluster Education Unit)

抄 録

本論文では児童の育成すべきリーダーシップとは権限と関係のないリーダーシップであるという仮説のもと、権限と関係のないリーダーシップを有すると考えられる自然発生的リーダーについて質問紙、記録観察、担任への半構造化面接によってその特徴を調査した。調査で得られた特徴を基にそうじの時間にみられる児童のリーダーシップ行動を検討、項目化して質問紙を作成し、リーダーシップ行動の資質要因の検討を行った。その結果、高学年児童におけるリーダーシップ行動の資質要因は主体性因子、仲を取り持つ因子、主張性因子の3因子からなっていることが明らかとなった。

キーワード：リーダーシップ リーダーシップ行動 そうじ場面 小学校高学年

I 問題と目的

近年、学校教育において児童・生徒のリーダーシップの育成が必要とされている。文部科学省(2016)のスーパーグローバルハイスクール事業では、将来国際的に活躍できるグローバル・リーダーを高等学校段階から育成すると言及している。また、小学校段階においても児童のリーダーシップの育成は重要視されており、縦割りそうじや委員会活動、クラブ活動やその他さまざまな学校行事を通して行われている。学習指導要領解説特別活動編 第2節の特別活動の基本的な性格と教育的意義にも、高学年児童がリーダーシップを発揮する場面を多様に設定するよう明記されている。日向野(2013)は、「権限でもカリスマでもないリーダーシップは、訓練によって獲得できるスキルである。(中略)いったん獲得しておけば、権限のないときでも、またどこにいても役立つものであるから、(学習を)おこなっておくにこしたことはない。」と、リーダーシップをスキルととらえ、より早い段階でのリーダーシップの育成の必要性を述べている。また、日向野(2013)によれば2020年度以降から学習指導要領に盛り込まれるアクティブラーニングとリーダーシップの関係について「アクティブラーニングとは、学生のリーダーシップによる学習」であると述べており、児童のリーダーシップを育成しようとする試みは今後の学校教育で求められると考えられる。しかし、北岡(2008)によれば、日本の学校教育ではよいリーダーを育成すること、よいリーダーシップとは何であるかの検討もほとんど議論されてきていないと指摘しており、鈴木、西村、鹿嶋(2015)も同様の指摘をおこなっている。柏木(2008)はリーダーシップとは何かという問題に加え、人はどうすればリー

ダーに成長できるのかというリーダーシップ育成の問題として捉え、リーダーシップ研究の必要性について言及している。以上から、児童の育成すべきリーダーシップの資質要因を検討することは、リーダーシップ育成に欠かすことができないと考えられる。

リーダーとリーダーシップは一般的に混同しやすく、全員がリーダーという状況はそれぞれが別々にイニシアチブをとっている状態であるとも考えることができるため、組織（集団）とは言えない状況になりかねないとも考えられる。日向野(2013)はリーダーとリーダーシップの関係について、「リーダーは権限のある者」で、「リーダーシップはリーダーのもつべきスキルや知識である」と定義している。そのため、ひとつの集団で全員が同時にリーダーとなることはできないが、リーダーシップを育成することは可能であると考えられる。また、日向野(2013)は、環境が変わった時に即応するため、組織（集団）すべての成員がリーダーシップを身に着ける必要があるとも述べている。このような考え方は学級集団の文脈においても置き換えることができる。学級では児童の成長や様々なイベントのために、その都度児童の直面する学習上の課題や生活上の課題が変わっていくと考えられるためである。教師から指名された児童や、はじめからリーダーシップを獲得している児童ばかりがリーダーとしての役割を果たすのではなく、リーダーの役割をする児童が場面によって交代することができれば特定の児童だけでなく多くの児童の活躍の場が広がる。それにより、自主的、主体的な動きのある学級を自分たちでつくっていくことができるようになると考えられる。以上のような学級を実現するための、児童に育成すべきリーダーシップを検討するため、次に近年のリーダーシップ研究について述べる。

鈴木・西村ほか(2015)によれば教育やリーダーシップ開発の分野における目指すべきリーダーシップ像については明確なヴィジョンが明示されないまま今日に至るとされている。例えば、田崎(1982)の教師のリーダーシップに関する研究では、他者を動かす源泉は影響力にあるとし、個人の持つ勢力資源が相手に影響を与えると述べている。これは、影響を与える要因について重要な研究であるが、言い換えれば人が従う理由についての言及にとどまっている。しかし、リーダーシップの資質要因を明らかにする研究の一部として価値ある研究であると考えられる。その他にリーダーシップに関する代表的な理論として、三隈・田崎(1965)の提唱したPM理論がある。金井(2008)によれば、このPM理論は最新の変革型リーダーシップにおいてさえ、その基盤に見え隠れすると述べている。この研究結果は、ミシガン研究では職務中心の行動と従業員中心の行動として、オハイオ研究では構造づくりと配慮として三隅の研究と対応した形の研究結果が得られている。House and Baetz (1979金井訳2008)によれば、権限や肩書によってリーダーは最低限3種類に区別することができる。①自然発生的なリーダー②選挙で選ばれたリーダー③任命されたリーダーである。日向野(2013)は自然発生的なリーダーについて、必要性に気づいた者が周囲の者に声をかけて一緒に動こうとするときに発生すると述べている。日向野の主張から、場面によってリーダーが交代できる学級とは、自然発生的なリーダーが出現する学級であると考えられる。金井(2008)によれば、自然発生的なリーダーのもつリーダーシップは権限や肩書と関係なく発揮されることから、より純粋なリーダーシップを発揮している状態である。このようなリーダーシップについて日向野(2013)は、社内での地位が対等な者同士のチームにおいて発揮されやすいと述べている。このようなリーダーシップを「権限がなくても発揮されるリーダーシップ (Leadership without authority)」と呼んでおり、Kouzes and Posner (2010)の模範的リーダー五つの指針を集約した「リーダーシップ最小3要素」を主張している。そのリーダーシップ最小3要素とは、明確な成果設定をすること、自分がその成果目標のためにまず行動すること、自分だけでなく他人にも動いてもらえるように成果目標を共有し、それだけでは動きづらい要因があれば、除去する支援をすることを指している。この種のリーダーシップは複数の者によって発揮されることも多いので、結果として共有されるリー

ダーシップ (shared leadership) (日向野2013) になりやすいと述べている。シェアドリーダーシップについては、多くのビジネス書においてその重要性が述べられているにも関わらず、育成すべき資質要因については検討されていない。そのため、石川(2013)の研究で用いられたシェアドリーダーシップの測定方法は、他のメンバーがリーダーシップを発揮している度合いのみを5件法で問う形式に留まっている。また、理想とする集団像がシェアドリーダーシップと似ている理論として、セルフリーダーシップ論がある。柏木(2008)によれば、誰でもリーダーになりうるという前提の下、リーダーを育成するリーダーであるスーパー・リーダーによって、フォロワーも自ら適切な目標を立て、自ら鼓舞し、自らに報酬が与えられるようになることでフォロワーそれぞれがリーダーシップをもち、自律型の組織を作っていくという理論である。セルフリーダーシップ論が示す集団の理想像は本研究の目的とするリーダーシップが育成された形と一致している。以上のようなシェアドリーダーシップ、セルフリーダーシップ論で表されているリーダーシップを育成することで、場面に応じて誰もがリーダーになれる学級を実現できると考えられる。しかし、いずれも本研究における児童の育成すべきリーダーシップの具体的な内容についての研究は行われていない。そのため、このようなリーダーシップの資質要因を明らかにすることは、学校教育段階でリーダーシップを育成するうえで重要な研究であると考えられる。そこで、本研究ではリーダーシップを「ある目的のために集団活動を円滑に進められるよう働きかける力」と定義する。また、「ある目的のために集団活動が円滑に進められるよう起こす行動」をリーダーシップ行動と定義し、柏木(2008)や日向野(2013)の述べる、誰でもリーダーになりうる集団で児童が身に着けるべきリーダーシップの資質要因を、客観的な観察が可能なそうじの時間のリーダーシップ行動によって検討する。そうじの時間は教室をきれいにするという共通の目的があるため、誰もがリーダーとなることができる場面であると考え、そうじの時間のリーダーシップ行動に焦点を当て、調査を行った。以上より、本研究では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を目的とする。

Ⅱ 予備調査

1. 目的

自然発生的なリーダーとなる児童の特徴を抽出することを目的とし、児童への質問紙、観察、学級担任への半構造化面接による調査を行った。

2. 方法

2.1 研究協力者

A小学校の5年生35名(男子18名女子17名)とその学級担任である協力教員(40代男性)

2.2 調査時期

201x年11月上旬

2.3 調査方法

(1) 質問紙

個別自記入形式の質問紙調査で、筆者によって集合調査形式で実施された。解答依頼時に、文書と口頭で説明合意を得ている。回答はいずれも出席番号を明記した上で実施した。実施時間は5分程度であった。児童への自由記述式アンケートを行った。教示文は『「いつも遊んでいる友達のグループで集まった時、「なにをして遊ぼうか?」とか「○○しよう!」といつも最初に言い出す人はどんな人ですか、それはなぜですか。その人を思いうかべて教えてください。』とし、「どんな人です

か?」「それはなぜですか?」という項目に当てはめる形式で回答を求めた。

(2) 観察

中沢・大野(1997)の事象見本法を参考に観察記録用紙を作成し、休み時間及び授業中に、自然発生的なリーダーとなっている児童の発言と行動を一週間記録した。

(3) 半構造化面接

協力教員を対象に、半構造化面接を行った。事前に用意した質問内容は「クラスで仲の良いグループはだいたい何グループありますか?」「そのようなグループの中に、一緒に何かしようと言って同じグループの子どもを誘うような子どもはいますか?」「みんなを遊びに誘ったりするような子供にはどんな特徴があると思いますか?」の3点から、児童のリーダーシップが感じられる行動や児童の特徴について質問した。

3. 結果

質問紙調査から「休み時間に遊ぼうと声をかける」「楽しい雰囲気にする」「意見をたくさん出す」など57項目を収集した。記録観察は中沢・大野(1997)の事象見本法を参考に記録用紙を作成し、主に休み時間の児童の発言と行動を記録した。観察記録から「なんでもまず試してみる」「友達だけでなく先生ともよく話す」「友達を誘う」など6項目を収集した。半構造化面接から「人のために動ける」「ケンカが起こりそうなときに話しを変えようとする」「誰にでも声をかける」など15項目を収集した。以上のようにして収集した項目から意味の重複する項目を除いた結果、72項目収集された。

4. 考察

自由記述式の質問紙調査、観察および半構造化面接で抽出された項目のうち、児童の自然発生的リーダーの特徴は3つに分けられると考えた。1点目、「人のために動ける」「誰にでも声をかける」「友達を誘う」などの項目から、他の人のことを考えて自ら率先して行動起こすこと、2点目、「意見をたくさん出す」「休み時間に遊ぼうと声をかける」などにみられる自分の意見を主張することに抵抗がないこと、3点目、「楽しい雰囲気にする」や「友達だけでなく先生ともよく話す」「ケンカが起こりそうなときに話しを変えようとする」などから集団の仲をとりもつ特徴が考えられた。これらは、日向野(2013)の述べるリーダーシップ最小3要素と関わりがあると考えられた。自ら率先して行動を起こすことという特徴は、「自分が目標のためにまず行動すること」と対応しており、主張することに抵抗がなければ「成果目標を共有すること」も行いやすい。また、仲をとりもつという特徴は、集団の中で人間関係のトラブルが起きた時に有効であり、「動きづらい要因があればそれを除去する支援をする」ことと考えられる。

Ⅲ 本調査

1. 目的

予備調査で得られた項目を基に、そうじの時間中の具体的な行動レベルでリーダーシップ行動に関する質問項目を作成し、主成分分析によってリーダーシップ行動の資質要因を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1 研究協力者

高知県内の小学校3校の小学6年生104名（男子53名女子54名）

2.2 調査時期

201x年7月上旬から7月下旬

2.3 調査方法

個別自記入形式の質問紙調査は、筆者によって集合調査形式で実施された。回答依頼時に、文書と口頭で説明合意を得ており、事前に学校長に書面による研究の説明を行ったうえで許可を得た。回答はいずれも出席番号を明記した上で実施した。実施時間は5分程度であった。

2.4 質問紙作成の手続き

予備調査で得られた72項目に加え、田崎(1976)の研究で扱われている勢力資源もリーダーシップに関係する研究であり、「親和性」因子から4項目収集した。また、鈴木・村上ほか(2015)によればリーダーと予想される児童はより高次な生活スキルを保有しているものと考え、島本・石井(2006)の大学生における日常生活スキル尺度の下位尺度「リーダーシップ」「計画性」「前向きな思考」から、それぞれの項目の意図が変わらないように配慮しつつ小学生向けに項目を書き換え、3項目ずつ追加した。それに、筆者がリーダーシップの定義に基づいて考えた11項目を加え、最終的に96項目を抽出し、項目精選をおこなった。項目精選はリーダーシップの定義に沿って大学院に在籍する現職教員で、教育学および教育心理学を専攻している大学院生4名による項目の集約と指導教員の確認によって行われ、最終的に46項目となった。以上の手続きで得られた項目を基に、そうじの時間に見られるリーダーシップ行動となるよう質問項目30項目を作成し、教育心理学の専門家3名と検討をおこなった。パイロット調査(n=34)を行った結果、23項目で天井効果が確認された。天井効果が確認された原因としては、質問項目の表すリーダーシップ行動の頻度の捉え方が人によって異なるためであると考えられた。そのため、天井効果の見られた質問項目の頻度が明確になるよう副詞(毎回、いつも等)を項目に加え、再度予備調査を行った。(n=74)その結果、天井効果の見られた項目は2項目となった。そのため、天井効果の見られた2項目を削除した。その後、リーダーシップ行動としてより適切と思われる項目を検討、精選した結果、17項目で質問紙が構成された。これらの項目は日向野(2013)のリーダーシップ最小3要素の自分がまず目標のために行動すること、成果目標を共有すること、動きづらいう要因があればそれを除去することの3つに分類することができ、それぞれを「主体性」(11項目)、「仲を取り持つ」(3項目)、「主張性」(3項目)として心理学の専門家3名による内容的妥当性の確認が行われた。

3. 結果

そうじの時間における児童のリーダーシップ行動17項目について、4件法で回答を求めた。「とてもあてはまる」を4点、「すこしあてはまる」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「まったくあてはまらない」を1点と回答を得点化した後、主成分分析による解析を行った。解析結果をTab1に示す。解析の結果、「主体性」に分類された11項目の第1主成分の負荷量の絶対値はすべての項目において0.35以上の負荷量を示し、 α 係数は0.86であった。よって、「主体性」の項目群の11項目は一次元構造であることが確認された。次に、「仲を取り持つ」に分類された3項目の第1主成分の負荷量の絶対値はいずれも0.88以上を示し、 α 係数は0.89であった。よって、「仲を取り持つ」

の3項目は一次元構造であることが確認された。また、「主張性」に分類された3項目の第1主成分負荷量の絶対値はいずれも0.73以上を示した。 α 係数は0.72であった。よって、「主張性」の3項目は一次元構造であることが確認された。

Table 1 各分類ごとの主成分分析

主体性 ($\alpha=0.86$)	負荷量	共通性
目立たないところでもいつもいいにそうじをする	.886	.785
雰囲気が悪い時、いつもみんなを元気づけるようなことを言う	.855	.731
重たいものを運んでいる人を見つけたらいつも手伝う	.746	.557
人に注意をする時、注意した理由まで伝える	.674	.454
終わりが遅くなりそうなときは毎回、時間内におわるようにみんなに声をかける	.657	.432
反省会の時に必ず次のそうじの課題を他の人に伝える	.646	.417
自分の分担されたそうじがおわっても他にそうじするところがないか必ず探す	.640	.409
そうじが始まる前からそうじの準備をする	.605	.366
他の人のそうじが大変そうなときは毎回手伝う	.594	.353
そうじ場所の人が足りない分かったら必ず手助けをしに行く	.512	.263
反省会で班員の意見が出やすいように声をかける	.395	.156
	因子寄与	4.923
仲を取り持つ ($\alpha=0.89$)	負荷量	共通性
雰囲気が悪い時、いつもみんなを元気づけるようなことを言う	.931	.867
責められている人がいる時に、毎回間にはいって話を聞く	.918	.843
班でケンカや言い合いが起こりそうなときは必ず間に入る	.883	.779
	因子寄与	2.489
主張性 ($\alpha=0.72$)	負荷量	共通性
手が離せない時は、そうじの道具を持ってくるようによく他の人に頼む	.903	.816
ほうきではいてもらってもゴミがある場合は、もう一度はいてもらうようにいつも頼む	.802	.643
ごみを集めている時、チリトリを取ってきてもらうようよくお願いする	.733	.537
	因子寄与	1.996

4. 考察

Table 1 に示した3因子から、主体性因子は、他の人から指示を受けなくても自らがその必要性を考え、行動するスキルから構成されていた。仲を取り持つ因子は第三者による人間関係のトラブルを予防・解決するスキルから構成されており、主張性因子は自分が行動しにくい状況の時に、他者に働きかけるスキルから構成されていた。自然発生的リーダーとは、必要性に気づいた者が自らそれに取り組み、周囲にも働きかけるものであるため、前提として目標が設定されている状態であると考えられる。そうじの時間の文脈で考えると、班長であれ班員であれ、それぞれの児童が主体的に行動し、他の児童に働きかけ、誰もがリーダーとなりやすいように集団の状況を整えられるよう育成することで、誰もが場面によってリーダーの役割を担える集団になると考えられる。以上に述べたリーダーシップがこれからの児童集団に育成すべきリーダーシップの資質要因であることが本研究で明らかとなった。このような児童に育成すべきリーダーシップの資質はこれから導入されるアクティブラーニングにも望ましい影響を及ぼすと考えられる。日向野(2013)はアクティブラーニングについて①教室全体の学びを最大にするというゴールを共有した学生が②自ら発言し、③この教室で発言することは安全なのだという理解の共有が教室中に伝染することで学習するコミュニティになると主張している。本研究で明らかになった、児童に育成すべきリーダーシップの資質と日向野の主張は一致している部分が多く、そうじの場面に関わらず身に着けるべき資質であると考えられる。

IV 今後の課題

本研究ではリーダーシップ行動によって児童に育成すべきリーダーシップの資質が明らかになった。しかし、本研究ではリーダーシップの資質要因すべてを解明したわけではない。明らかになっ

たリーダーシップはそうじの時間に限定したものである。また、日向野(2013)のリーダーシップの定義における知識の側面に関しては取り扱うことができなかった。そのため、より多くの研究を重ねる必要があると考えられる。また、リーダーシップの育成方法について検討を行うことは教育現場における本研究の意義であると考えられるため、これらの資質を育成する教育プログラムの開発を今後の研究課題とする。

引用文献

- 三隈二不二・田崎敏昭(1965) 組織体におけるリーダーシップの構造—機能に関する実証的研究, 教育・社会心理学研究, 5(1), 1-13
- 蜂屋良彦(1968) 集団機能に関する研究—大学における運動部集団の調査より— 教育・社会心理学研究, 7(2), 149-157
- 田崎敏昭(1982) 学級集団における勢力地位と勢力資源 心理学研究, 53, 165-168
- 田崎敏昭・狩野素朗(1985) 学級集団における大局的構造特性と児童のモラル 教育心理学研究, 33(2), 177-182
- 北岡宏章(2008) 特別活動と民主的リーダーシップの育成について 四天王寺大学紀要 46, 169-192
- 金井嘉宏(2008) リーダーシップ入門, 日経文庫
- 柏木仁(2008) リーダーシップ論からリーダーシップ開発論へ—相互作用とリーダーへの成長の観点に基づくリーダーシップ理論の再考— 亜細亜大学経営学論集, 44(1), 57-74,
- 文部科学省(2008) 小学校学習指導要領解説特別活動編, 19-20
- James.M. Kouzes and Barry Z. Posner.(2010) 金井嘉宏監訳 リーダーシップ・チャレンジ 海と月社
- 石川淳(2013) 研究開発チームにおけるシェアド・リーダーシップ: チーム リーダーのリーダーシップ, シェアド・リーダーシップ, チーム業績の関係, 組織化学, 46, 67-82
- 日向野幹也(2013) 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(3), 115-130
- 鈴木高志・西村多久磨・村上達也・鹿嶋真弓(2015) 中学生と高校生に求められるリーダーシップの実態: Web調査を用いた予備検討 学級経営心理学研究, 9, 1-8