

〔共同研究：文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究(2)〕

大学におけるリーダーシップ教育実践の 比較研究¹⁾

——日向野モデルと三浦モデル——

中 村 恒 彦

0. はじめに

桃山学院大学2018年度秋学期開講の「共通教育自由講義—リーダーシップ入門—」は、他大学のいくつかの先進事例をもとに設計した授業である。本稿では、その授業設計をするに際して参考にした二つの事例について比較研究を行う。一つ目は、立教大学経営学部の「ビジネスリーダーシッププログラム (BLP)」²⁾、二つ目は関西大学「大学教育論」ならびに学生提案科目「恋する学問」である。前者は元立教大学教授（現早稲田大学教授）日向野幹也氏が立ち上げたプログラムであり、後者は関西大学教育推進部・三浦真琴教授の講義である。

筆者は、①15共243「経営学教育の理論と実践（2015年4月～2018年3月）」の共同研究活動、②全学FD学習会「関西大学の学生提案科目『恋する学問』とラーニングスタッフの役割（2017年2月16日）」の企画運営、③全学FD学習会「権限がなくても発揮できる世界標準のリーダーシップとは（2018年3月12日）」の参加運営などを通じて、情報収集できる機会に恵まれた。本稿では、それら先進事例の観察および経験をから抽出した要素をリーダーシップ実践にどのように生かせるかを記述する。その際、今後の授業設計に生かせそうなキーワードとして、学習姿勢・アナロジー（類推）・論理的枕詞があげられる。

1. 立教大学ビジネスリーダーシッププログラム (BLP)

1.1. 視察概要

立教大学経営学部の「ビジネスリーダーシッププログラム (BLP)」は、2016年11月10日（火）と11日（水）に視察した。視察内容は、①BLP1 セッション7「人が動くコミュニケーション法」（2クラス各前半・後半）、②教員SA ミーティング、③BLP3「他者が納得しうる「私のオススメ」を書く」である。視察後、高橋俊之氏から受けた説明によれば、BLP

1) 本稿は、桃山学院大学総合研究所の「文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究（2）（17共257 代表者：藤間真）」の研究成果の一部である。

キーワード：リーダーシップ、ロールモデル

は、専門性・実践力・振り返り・思考力を養うプログラムであり、プロジェクト型の授業とスキル養成型の授業から構成される。プロジェクト実行型の授業では、企業協賛のもとでビジネスプランコンテストなどを通じてチームプレイを学び、スキル強化型の授業では、リーダーシップを発揮するための論理思考やメカニズム分析を学ぶ。今回、視察した BLP1 と BLP3 とともにスキル強化型の授業であった。

<p>☆BL1 (火曜日 3時限) BL1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 話し合いの効率を上げる。 2. 話し合いの目的をはっきりさせる。 3. 実践例：懇親会の会場選び。 4. 先生への講演依頼メール。 	<p>☆BL3 他者が納得しうる「私のオススメ」を書く。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 私のオススメを最大限パワーアップする。 2. よい例→パワーアップ例「ならでは」「たとえば」 3. 心のマグマだまりを探り当てる。 4. 結果をだせる・充実感が高い・能力をあげる。 5. 知られているが誤解されていることは。重要点を対比する。
---	---

図表1 視察授業内容

<p>例題：懇親会の会場選び</p> <p>まもなく、高校生に教えるプロジェクトがキックオフです。そこで、クラス懇親会をやったらどうかと、先生、SA から提案がありました。あなたの班は幹事に名乗りを上げ、日時は既にアナウンス、参加表明も順調です。これから会場を決めようとしています。</p> <p>[設問] 開催要領（お店、所要時間、予算等）を決め、選択理由を説明して下さい。 (先生や SA に質問可)</p>
--

ミーティングには、効率的な思考手順がある。	
① ミーティングのゴールを設定	・ 懇親会場を決める
② 話し合いのテーマの目的を合意	・ 懇親会の開催目的
③ 目的を満たす要件（メカニズム）を確認	・ 動きやすい、うるさすぎない等
④ 具体的な選択肢から要件をもとに、選択	・ A店、B店

図表2 スライド例 (BL1 懇親会の会場選びより)

1.2. BLP1

BLP1 は1年次向けのプロジェクトパートである。ここで特徴だったのは学生スタッフであろう。学生スタッフが司会進行を担ってクラスを主導し、教員はほぼコメントや見守りに徹していた。すなわち、2年生の学生スタッフは、レクチャーであり、コーチであり、タイムマネージャーでもある。受講生は、授業を真剣に集中して聞いており、自然と手をあげ、発言する。また、授業内容は、共通パワーポイントやタイムマネジメントなどにみられるよ

うに高いレベルで標準化されていた。さらに、課題優秀賞やリフレクションペーパーなどの学生を参加させる仕組みもみられた。

1.3. 教員 SA ミーティング

教員 SA プログラムミーティングは、BLP1 のふりかえりと今後の運営について話し合うプログラムであり、BL1 と同じようなグループワークの形式をとる。各グループは、即席で形成され、自分のクラスの担当教員 SA と違う組み合わせで着席し、その日の振り返りを行い、ほかのクラスの状況を知ることができる。この日は懇親会の会場選びよりも先生への講演依頼により多くの時間を取ることで、学生が SBI 整理思考²⁾ を覚えていないので復習すべきであることが示唆されていた。次回の講義に向けての準備はもちろん、次々回の講義や高校生プロジェクトなどの二歩三歩先の準備についても話し合いがなされていた。

1.4. BLP3

BLP3 は、SA を育成するための授業であり、BLP1 の学生スタッフが受講している。ここで特徴的だったのは、従来の学生スタッフ像に近かったことである。BL3 の学生スタッフは、受講生とともに静かに授業を聞いており、授業課題に対する学生の相談に乗ったり、授業後の課題に SNS でコメントを書いたりするような授業補助業務である。すなわち、教員が授業の進行や知識伝達を行い、SA が教員を補助するような形であった。この日の授業内容は、文章力を鍛える授業になっており、「ならでは」「たとえば」などの接続詞を枕詞にすることで、論理的な文章が書けることを伝授されていた。その際、BLP1 のような前後論法 (before-after による変化比較) を用いることで成長が自分でよく確認できるような仕組みが導入されていた。

1.5. 考察

立教大学の成功のカギの一つは、SA の育成であろう。BL1 と BL3 では、SA 学生の資質や立ち位置などが大きく異なる。これに対して、BL1 は SA が補助業務だけでなく授業の前面に出て主導的に授業を進める。むしろ、教員が SA や授業に干渉しすぎるもののほうが授業の進行を妨げる可能性があった。つまり、初年次教育では、授業に参加するように呼び掛けるアクターとして、教員ではなく SA のほうが優れている可能性が高い。一方で、意識の高い学生は、SA ではなく教員のほうが授業に参加させるインセンティブを高める可能性

2) SBI とは、S は状況、B は行動、I は影響の頭文字をとったものであり、適切なフィードバックをするときには「あなた (フィードバックの相手) が、あのときに (状況)、こういう質問をしたことで (行動)、議論がこういう方向に変わった (影響)」という 3 つの要素をとりこんだものである (日向野幹也 [2018] 127 頁)。視察授業の際には、「1. こんなときに使っている、2. 論理思考前はこうしていた、3. 論理思考でこういうふうにした、4. こういう良い結果になった」という展開で用いられていた。

がある。

立教大学の成功のカギのもうひとつは、実践知の積み重ねであろう。立教大学経営学部のBLPでは、授業の振り返りを絶えることなく行うことで、現場の実践知を収集・共有・発展させる仕組みを構築している。とくに、教員・SAミーティングは、BL1 さながらの授業風景（グループワーク・ノートパソコン持込）が展開され、授業の復習と予習が徹底される。毎年、授業に対する改善が試行されているだけでなく、教員同士・SA 同士・教員 SA の交流が深められるようになってきている。ここには、大学入学当初から行動規範を叩き込まれることにある。とくにウェルカムキャンプにて、目標設定・率先垂範・同僚支援という規範を普及させ、自分たちの組織づくりを行っていた。

1.6. 日向野氏の哲学

さいごに、元立教 BLP の日向野先生の哲学的なものを反映されている。とくに、次の3つがあげられる。ひとつは、「不満を苦情として伝えるのは消費者。不満を提案に変えてもっていくのがリーダーシップである」と指摘する³⁾。その背景として、日向野・松岡 [2017] は、消費者として幸福になればなるほどリーダーシップの出番が少なくなることをあげている。たとえば、商品購入の価格交渉、返品交換の電話交渉、さらには企業に対する団体交渉・不買運動にいたるまでリーダーシップどころか対人スキルさえも醸成する機会が失われていることを指摘している⁴⁾。

もうひとつは、授業内容の形式知化である。大学組織の多くでは、専門教員が「個人商店的な職人仕事」のように学生を教えている。そうではなくて、立教大学 BLP は、高度な協働作業の標準化を果たしているばかりでなく、教職員 SA 学生全体の士気が高いプログラムである。たとえば、グループワークは、身近な話題を想定問題として出題し、その回答について論理的枕詞を用いた一定のひな型に落とし込んで発表するように行われている。さいごは、リーダーシップ実践を通じての学習姿勢を身に付けさせることであろう。リーダーシップ実践を行うことで、目的意識が高まり、チーム全員がリーダーシップを持ち合わせたものになるのではないだろうか？⁵⁾

このように、日向野氏のプログラムは、教員 SA 学生を養成すると同時に、教員 SA 学生を授業の提案者として実践させてゆく組織を実現させている。そして、それは「大学教育アントレプレナーシップ」であり、大学や企業などの学内外の資源を巻き込んで実現された組織でもあろう（資源動員の創造的正当化）⁶⁾。

3) 日向野幹也 [2018] 77頁。

4) 日向野・松岡 [2017] 45頁。

5) [船頭多くして船山に登る] 本来のリーダーシップとは、全員が船頭クラスであれば、それぞれの役割を状況に合わせて十二分に演じなければならないということを用いる。要はフォローシップなきリーダーシップは本当のリーダーシップじゃないということになる。日向野・松岡 [2017] 39頁。

6) 日向野・松岡 [2017] 33-35頁。

2. 関西大学「大学教育論」ならびに学生提案科目「恋する学問」

2.1. 視察概要

関西大学「大学教育論」ならびに学生提案科目「恋する学問」は、2016年11月30日（水）8：30～16：30に視察した。視察内容は、1時限目：「大学教育論」2時限目：学生提案科目「恋する学問」（科目提案学生委員会）お昼休み：「恋するランチ」3時限目：LA インタビュー4時限目：三浦先生との対談だった。基本的な内容は、大学教育論 ～大学の主人公はきみたちだ！に反映されており、その派生形として「恋する学問」（科目提案学生委員会）「恋するランチ」などがおこなれていた。一見する特徴として、学生スタッフの立ち振る舞いが立教大学のSAと大差がないにもかかわらず、よくわからない点が多く唯一無二の芸術作品に触れるような感覚に近かった。

2.2. 共通教養科目「大学教育論 ～大学の主人公はきみたちだ！」

共通教養科目「大学教育論 ～大学の主人公はきみたちだ！」では、6名12グループ、二つの机を合わせて標準的な鳥型の配置を作り、時間を十分に使うスタイルだった。立教大学の取り組みと同じく、LA (Learning Assistant) と呼ばれる学生スタッフが授業の実質部分も担当して大部分を主導する一方、教員が要所だけを抑える形であった。LAは、グループワークに交代で介入するとともに、スケジュール管理や発表形式などの授業内容の提案も行う。立教大学の取り組みと比較すると、LAや先生が立ち位置が共通する一方で、授業の雰囲気が「緩い」特徴があった。具体的に言えば、タイムマネジメントが少なく、無駄話さえも許容してもじっくりと話し合い、知識やスキルを学ぶことよりもアイスブレイクを重視する。そのため、この授業設計は、学習姿勢や関係性を学ぶことを重視している。

2.3. 学生提案科目「恋する学問」（科目提案学生委員会）

学生提案科目「恋する学問」（科目提案学生委員会）では、「大学教育論 ～大学の主人公はきみたちだ！」の授業形式を参考にしながらも、より親密度が高くなるような授業設計が行われていた。たとえば、教育目標を立てる、授業を行う、グループワークに介入する、リフレクションをする、疑似的な評価（○×賞）も行うなどの構成要素は受け継ぎながらも、4名14グループ、1つの机で行うなどの受講生同士・LA受講生間の距離が近い授業となっていた。

また、学生ならではの工夫も行われていた。たとえば、前半はパワーポイントを利用しての速い授業だが、後半はアナログなこと（ポスター作り）をグループワークとして行っている。また、ポスター作りの発表では、内容を述べるだけでなく、どうしてアイデアが生まれたかを説明する、主人公目線で考えるなどをLAが主体的に指示をしていた。そして、最大の特徴は、写真やアルバムを多用して、ドッキリさせることであろう。授業資料はもちろん、



図表3 発表内容の一端

受講生へのサプライズ、LA へのサプライズ、コーディネーターへのサプライズのアルバムづくりを活用していた。

2.4. 考察

三浦先生とその LA と接していて特徴的だったのは、①教員と学生の姿勢、②アイスブレイク・グルーピングの工夫、③認知差と水平思考であろう。まず、①教員と学生の姿勢である。三浦先生は、「教えから学びへ」のパラダイムシフト、「to teach」（教員）—「to be taught」（学生）」から「to learn」（学生）—「to assist learn」（教員）」への流れであることを強調する。つまり、「ここを何とかしてほしい」ではなく「学生自身が主人公として積極的に関わっていく」ことが必要になる。そのため、先生はあまり前に立たず、タイムマネジメントは厳しく行わず、絞り込むのではなく解釈させるまで考えさせる。つまり、先生は、助けるのではなく納得するまで考えさせる環境をつくるのが大事になるということであろう。

次に、②アイスブレイク・グルーピングの工夫である。まず、グルーピングは、すぐに班に分かれるのではなく、やっとなメンバーに会えたというアドベンチャー的な要素を取り入れる。カードを配り、メンバー全員と話すキッカケことで、グループ分けの法則をみつけ、初めてグループメンバーに会える仕組みをしている。また、LA 研修では、LA の成長段階に合わせて内容を変更してきており、当初のアイスブレイク中心からループリックの作成や傾聴スキルなどの教育内容にかかわるものになった。したがって、LA 間の交流が前提となり、教育内容を学ぶことにシフトしている。

さいごに、③認知差と水平思考である。たとえば次のような例を示して学ばせている。四

角形を書いて、次に丸を3つ書いてもらう。すると、正方形や平行四辺形や台形などを書いたり、丸を四角形の中や外に書いたりする。身の回りにはたくさん題材は落ちているにもかかわらず、多くの人は気づかないまま過ごしていることが多い。エドワード・モースが大森貝塚した例のように、「常日頃から好奇心をもって身の回りのものを見つめる習慣を大切培ってきた大きな発見につながる」と指摘している⁷⁾。そして、三浦 [2018] では、「物事を多面的に見つめ、他人の立場になって考えること」は、深掘りする姿勢からではなく、「水平思考」、つまり「知りたいと思う事柄、探求すべき課題を取り巻くあらゆることに目を向け、心を配る姿勢」から生まれると指摘している⁸⁾。

2.5. 三浦氏の哲学

こうした特徴のほかに、三浦先生の個性として、「いたずら好き」な側面があろう。これは、上記の水平思考とも重なる。つまり、学生が想定しがちであろう問題を取り上げ、その裏を書いたような解法が存在することを指摘する。公式や解法をもちだすのは、道具を用いることにすぎず、それに知らない間に習慣化されてしまっており、そこから解放されるためには道具に依存しない考え方を強く意識する必要があることを伝えたいからであろう⁹⁾。同様の理由で、学生たちが、スキーマ、過去の経験に基づいた認知や行動に関する枠組みに支配されがちであることに鑑みて、そこからの解放を目指しているからであろう¹⁰⁾。

3. 日向野モデルと三浦モデルの比較

3.1. 求める能力

日向野先生も三浦先生も、①教師観、③学生スタッフ観、②リーダーシップ観、に大きなパラダイムシフトに適合させたものとしては共通している。

まず、教師観は、アクティブ・ラーニングやアクション・ラーニングにかかわって、「教え」から「学び」へのパラダイムシフトに適合する能動的な学習者（アクティブラーナー）を育成することにある。

たとえば、日向野モデルでは、教師の仕事は「受講生の学習過程を支援すること（日向野 [2017] p. 61）であり、「正解を教えてしまったり、正解に導く直接のヒントを与えてしまったり、受講生が自分で調べたり考えたりする機会をみすみす逃してしまう（日向野 [2017] p. 61）三浦モデルは、「“to teach”（教員）—“to be taught”（学生）」から「“to assist learn”（教員）—“to learn”（学生）」へのパラダイムシフトを訴えたうえで、「教師は学生の learning を引き出すコーチであり、それを支援するアシスタント（learning assistnat）であれ」という表現する。また、日向野モデル同様に「私たち教師は「教えること」が自らの使命である

7) 三浦 [2018] 17頁。

8) 三浦 [2018] 81頁。

9) 三浦 [2018] 85頁。

10) 三浦 [2018] 88-89頁。

と思い込んでいます。だから「教えないこと」は職務怠慢であると、知らず識らずうちに自制している」と述べ、「知識を授けることが学生にとってどのような意味をもつのかを立ち止まって考える必要がある。」(三浦 [2018] 19-20頁) と述べる。

ここに共通するのは、学問モデルに基づいた PBL (problem-based learning) であろう。三浦 [2018] が示すように、問いと答えを一組のセットとしたような「勉強モデル」や、問いと答えに一定の距離を認める「学習モデル」ではなく、「自らが問いを設定し、その答えを探索していくという体験を通してこそ、学生は問いに構造があり、問いとして成立する理由があり、他の問いと有機的に結びつくことを知」るという「学問モデル」を中心にしている¹¹⁾。

次に学生スタッフ観である。旧来であれば、出席確認・宿題回収などの教員のアシスタント業務を行うものであったが、後輩たちのロールモデルとしてグループワークに積極的に介入するスタッフである。両モデルとも授業の主演・中心と言って過言であり、教員は脇役・周辺存在ともいえる。日向野モデルでは、コーチとして「問題解決そのもの(コンテンツ)には立ち入らず(その意味ではファシリテーターとは違う)、グループのメンバーの相互作用やリーダーシップ、さらには組織学習を支援するような質問を投げかけ、メンバーに答えさせる(プロセスへの介入)¹²⁾」。三浦モデルでも、「LA が受講生の前でモデルプレゼンテーションをしたり、グループワークのファシリテーションを」したりして、「学生に自分にもできそうだ、自分もやってみよう」と思わせる¹³⁾。ただし、日向野モデルと三浦モデルでは、コーチングとファシリテーションという差異がある。

最後にリーダーシップ観では、「権限のない自然発生的なリーダーシップ¹⁴⁾」や「共有型リーダーシップ、あるいはサーバントリーダーシップ¹⁵⁾」を目指しており、日本社会にはびこる上意下達的なリーダーシップではない。こうしたリーダーシップは、権限や役職やカリスマも必要とせず、訓練によって獲得できるスキルであり、文字や言葉による概念の説明を受けるだけでなく体験を通じて学習する必要がある。とくに、日向野監訳 [2017] では、過去のリーダーシップ理論の変遷を説明しながら、関係性リーダーシップについて論じている。関係性リーダーシップは、「目的志向で、ポジティブな目的に対する献身性を構築し」、「それは人々や多様な考え方を包容し、権限を付与し、倫理的なもの」である¹⁶⁾。ただし、後に述べるように、日向野モデルと三浦モデルでは、リーダーシップ観に微妙な差異がある。

11) 三浦 [2018] 15-18頁。

12) 日向野・松岡 [2017] 65頁。

13) 三浦 [2018] 126頁。

14) 日向野 [2017] 38頁・日向野 [2018] では、「サーバント・リーダーシップという立ち位置が権限によらないリーダーシップでの、権限者の新しい役割を表現している」と述べている(36頁)。

15) 三浦 [2018] 3頁。

16) 日向野監訳 [2017] 108-109頁。

3.2. 日向野モデルと三浦モデルの差異

一方で、日向野モデルと三浦モデルでは差異もある。上述した①学生スタッフ観、②リーダーシップ観のほかに、③学域、④時間管理、⑤授業設計などに違いがある。

まず、顕著にあらわれるのは①学生スタッフ観である。まず、日向野モデルでは、「スマートな」SA が量産されてゆく。これは、日向野モデルが学年全体に同一時間に同一授業を提供することを目的としているのに対して、三浦モデルが共通教養科目の一科目として学生（教員）裁量として発展してきたことが大きい。日向野モデルでは、「SA に重要な役割を与え、組織化し、SA 自身の教育にも役立て¹⁷⁾」るもので、「同一科目内で12-18人いる SA たちが横に連携して、仕事上の相談をし合い、教員とミーティングをおこなって授業運営方法の改善や教材の改善提案をおこなってくれる¹⁸⁾」。したがって、提案力のある学生スタッフの組織的な育成が最大の目標として組み込まれていることになろう。

すなわち、日向野モデルは、SA が授業内容の標準化・均一化を図り、授業の質の改善と再生産を行う「組織」であり、授業サービスを提供する起業家集団とすらいってもよい。日向野モデルは、何度も実験を重ねて授業内容を改善し、その積上の結果として SA 自体も進化していく。1年生に2年生がコースワークを主導する姿をみて SA となってゆく一方、2年生 SA はコースワークを通じて SA の技量を磨いている。そのため、日向野モデルの SA は、企業の人材育成という観点からも魅力的に感じられるだろう。

一方で、三浦先生モデルは、「キャラが立つ」SA が突然変異のように現れる。SA 各自が、自分が授業にかかわる理由を探しており、悪戯好きな三浦先生を「まねる」うちに突然変化してゆく。これは、金井・楠見 [2012] が述べる「薫陶」に相当する。すなわち、「人を感化し、教え導く薫陶とは、「経験させて、その経験の意味を本人にも省察させつつ、対話の相手になる」ことである¹⁹⁾。」金井・楠見 [2012] によれば、「リーダーは、研修だけで育つのではなく、自分を鍛えてくれたリーダー（育ての親リーダー）の薫陶を受けながら経験からリーダーシップを学ぶ²⁰⁾」ことが大事になると指摘している。したがって、即興力のある学生スタッフの突発的な出現によるパラダイムシフトを指向しているともいえる。

とくに、三浦モデルでは、事前に教師と一人の学生の間で綿密な打ち合わせを行い、第一プレゼンターが他の学生にとってのロールモデルとする。そして、最初のプレゼンターが、次のプレゼンターを育てるような仕組みをつくりあげる。つまり、学生スタッフが次の学生を刺激する直接的な存在として立つのである。もちろん、三浦モデルでも、ループリック・インパクトシート・通信誌・シャトルカード・リフレクションシートなどを持ちいて、学生間・学生 SA 間・教師 SA 間・教師学生間などのコミュニケーションを標準化している。しかし、それは学校においてなじみのある方法でもあるといえる。それゆえ、教師と第一プレ

17) 日向野・松岡 [2017] 31頁。

18) 日向野・松岡 [2017] 31頁。

19) 金井・楠見 [2012] 67頁。

20) 金井・楠見 [2012] 62頁。

センターの間で行われる、ちょっとした「秘策」のなかに SA の秘密があるように思える。

次に、②リーダーシップ観では、リーダーシップのあり方に微妙な差異がある。日向野モデルではアクション・ラーニングを利用したコーチングが重視される。それは、中原・中村 [2018] が述べるように、組織開発が「計画的実践²¹⁾」である影響も受けて、コースワークで育成された質問力のあるスタッフとして存在する²²⁾。そして、日向野氏の哲学として明らかにしたように、不満を提案に変える力、そして全員が船頭の力をもっているそれぞれの役割を状況に合わせて演じる力を目指している²³⁾。その意味では、自己啓発を目指すフラットな人間関係でのリーダーシップを目指しており、どこか平成的・先進的なものを感じる。

一方で、三浦モデルではアクティブ・ラーニングを利用したファシリテーションが重視される。その意味では、ファシリテーターが一つの神秘的存在、あるいはキャラが立つ存在として、授業のなかで提示されている。それは、中原淳・中村和彦 [2018] が述べるように、組織開発が「即興的实践²⁴⁾」でもあるという側面を如実に表現した存在である。うまく言葉を尽くせないが、その学生スタッフが論理的に発話していなかったとしても、それに対して聞き手がフォローシップを感じてしまう。その意味では、先輩へのあこがれから関わるサークル的な人間関係でのリーダーシップを目指しており、どこか昭和的・回顧的なものを感じる。

さいごに、③学域と④時間管理、⑤授業設計である。日向野モデルは、アメリカの MBA 教育の影響を受けて設計されたものであり、中原淳教授などの引継ぎを受けていることからわかるとおり、経営学、とくに組織開発論の影響が強い。一方で、三浦モデルは、関西大学において教職科目を担当されていることもあり、教育社会学の影響が強い。ここから派生して、日向野モデルは、企業と連携したビジネスプランコンテストと結びつきやすく、三浦モデルは、身近な気づきに対してアプローチしてゆく。これは、時間管理や授業設計にも影響する。三浦モデルは、授業に直接関係のない受講生同士の私語を容認したり、グループワークの熟議を求める傾向があるのに対して、日向野モデルは、受講生同士が目標を共有して、緊張感のある雰囲気の中で一定の成果を出すことを求める傾向がある。

3.3. 補説 氷山モデルとその背後にある考え方

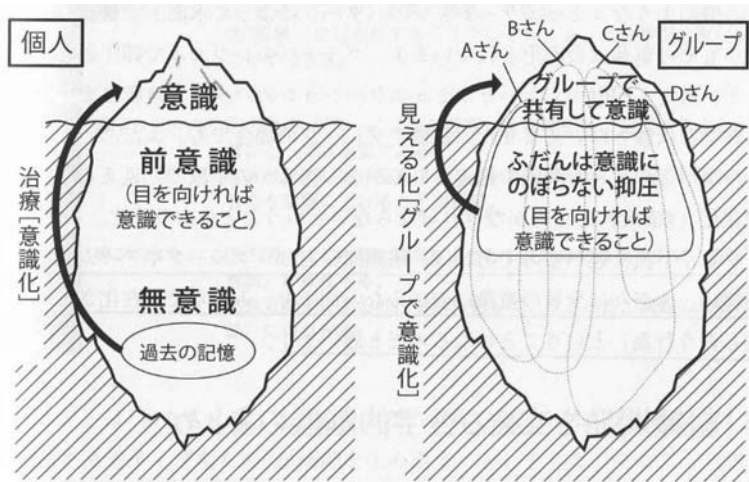
日向野モデルと三浦モデルを比較する際に、ひとつの試金石として考えられるものとして「氷山モデル」に対する姿勢をあげることができるように思う。これは、授業設計の基本指針にも影響すると思われる。氷山モデルは、中原・中村 [2018] が述べるように、フロイト

21) 中原・中村 [2018] 27・58頁。

22) 日向野幹也 [2018] 160頁。

23) 「本来のリーダーシップをもつ船頭は、その逆で、グループが設定し共有している目標を最優先にします。その実現に向けて、自分の貢献できることを探し、率先垂範したり、同僚支援をします。こうした人がいれば、「船、山に登るといった混乱は起こりません」日向野 [2018] 64頁。

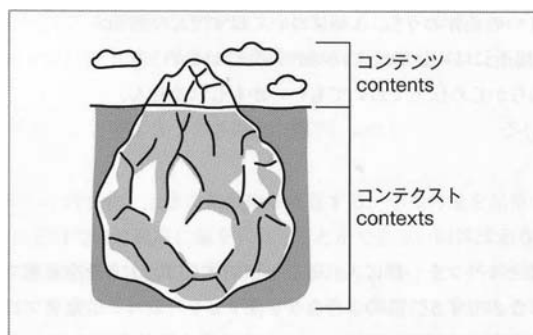
24) 「組織開発は…実際には想定外のことが次々と起こり、その起きてきた現象に応じて即興的な対応を行う必要がある」(中原・中村 [2018] 58頁)。



図表4 ふだんは意識にのぼらない抑圧を、みんなで顕在化させ、意識化し合う
(中原・中村 [2018] 101頁より)

が提唱した、無意識のなかにある、抑圧の構造を見えるようにする試みとして、組織開発・人材開発の基本哲学として設計のなかに取り込まれている²⁵⁾。

三浦モデルでは、この冰山モデルを、上部のコンテンツと下部のコンテキストという形で示し、コンテンツへの眼差しが必要であると述べる。しかし、同時に次のようなことを続けて述べる。すなわち、「(背景や背景が織り込まれている「文脈」を読み取ろうとする)このような力は一朝一夕でみにつけられるものではありませんから、そっと手添え、じっと待つ姿勢が大切ですが、『文脈』への眼差しを携えていると、コミュニケーションの奥行きや裾野を楽しむことができる²⁶⁾」と述べる。ここからわかるように、三浦モデルは、文脈への眼



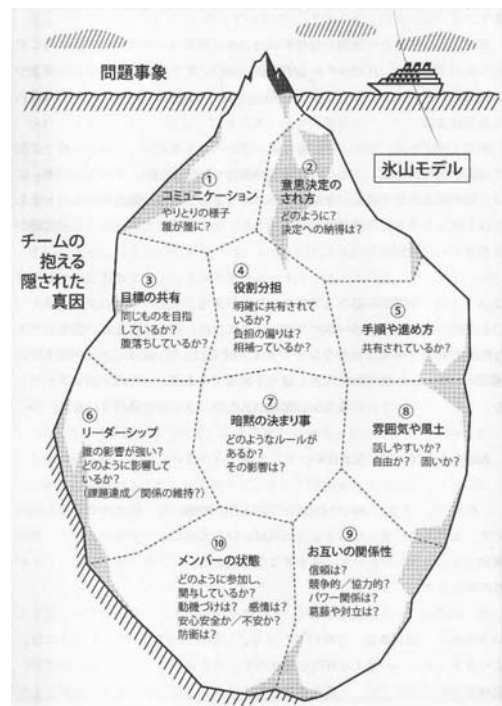
図表5 言葉の背景を知る
(三浦 [2018] 58頁より)

25) 中原・中村 [2018] 99-101頁。

26) 三浦 [2018] 58頁。

差しの重要性は述べる一方で、それをわざと明確にせず、コミュニケーションの幅を楽しむものと論じる。したがって、三浦 [2018] は、氷山の下部をわざとブラックボックスとして残すとともに、当人たちが享樂しながら文脈を読む力を切り開く部分としてあいまいに語っている。

一方、日向野氏の後継をした中原氏は、組織開発で最初にはしなければならない「チームの抱える隠された真因」として可視化しようとする。中原氏は、上部の問題事象、下部の「チームの抱える隠された真因」として示し、下部部分を次のような図として具体的に記述している。ここには、中原・中村 [2018] がめざす「組織開発の3ステップ」である、①見える化、②ガチ対話、③未来づくりのプロセスがあり²⁷⁾、③未来づくりにおいて、自分たちの組織、あるいはチームをどうしていくか、どうしたいかを当事者たちが「自分事」として決めてゆくものとして考えているからであろう²⁸⁾。ここからわかるように、中原・中村 [2018] は、組織として現状に向き合う場であり、「痛みを伴うグループの学習であり変化」を求めて洗いざらい表現することを目指している²⁹⁾。



図表6 海中に沈んでいる「真因」を見える化する

(中原・中村 [2018] 46頁より)

27) 中原・中村 [2018] 40-42頁。

28) 中原・中村 [2018] 40-42頁。

29) 中原・中村 [2018] 50頁。

このように、三浦モデルは、「なぜ、そのような話をしていたのか（しているのか）」、その背景にあるものを読み取る力が最終目標であり、一方で中原・中村〔2018〕は、「最終的に組織をどうしていくか、どうしたかを自分事のように決める」ことが最終目標にある。

ここまで考察をしたとき、この氷山モデルは、マルクスの基盤-下部構造論とも、どこか似ていることがわかる³⁰⁾。かつて、マルクスは「人間の社会生活の歴史が結局外的-経済的利害状況によって大きく軌道づけられると考え、そうした他の文化諸領域を、経済構造の上に構築された上部構造と呼んだ³¹⁾」が、それを意識（上部）・無意識（下部）とかコンテンツ（上部）・コンテクスト（下部）に心理学的あるいは教育学的に言い換えているといってもよい。もちろん、本稿で考察した両モデルともに上部を過度に下部構造に還元しているわけではないが、基盤-下部構造論が授業設計に影響を及ぼしていることも興味深い点である。

4. おわりに

以上、二つの先進事例を比較することにより明らかにされたのは、受講生の学習姿勢を構築するに際して、従来の教師像あるいは学生像を大きな変革をもたらそうとする試みであった。とくに教師側に存在する「教えようとしなければならない」という固定観念を打破し、アクティブラーニング・アクションラーニング・リーダーシップ教育という言葉のもとで、受講生同士が多様な人間との対話の中から学習姿勢を回復していこうという試みであろう。それは、従来の教育学・心理学・組織開発・人材開発の系譜に寄り添いながらも、中原・中村〔2018〕が明らかにするような「人間礼賛の価値観」³²⁾の上に発展してきている。それゆえ、かつてのマルクス主義にみられた人間疎外から回復しようとするものとも親和的なのであろう。

本稿では、授業な詳細設計や授業内容を論じるというよりも、そこで目標とされている学習モデルやアクターとしての学生スタッフ像を取り上げてきた。とくに、日向野氏と三浦氏の哲学が強く反映された授業やその目標意識をとりあげることで、授業設計に必要な意欲や姿勢を醸成する風土づくりを明らかにしてきた。とくに、「権限のない自然発生的なリーダーシップ」（日向野氏）や「共有型リーダーシップ、あるいはサーバント・リーダーシップ」（三浦氏）を目指して、自己と他者の対話を繰り返し、体験とふりかえりを通じて学習するスタイルを実践している。

ここでは紙面上を詳述できなかったが、日向野モデルも三浦モデルも教授法・教材にもかなりの工夫が行われている。そのキーワードとして取り上げることができるのがアナロジー

30) 大橋洋一訳, [1999], 374頁。「フロイトはあと一步で、基盤と上部構造というマルクス主義理論のフロイト版をつくるまでこぎつけていた。」

31) 大塚 [1966] 32頁。

32) 『『人間とは、自ら主体的に意味を構築する主体である』や『人間の内面には自己実現の動機が存在する』といったような人間礼賛の価値観、そうした哲学の上に、組織開発は発展してきました。』（中原・中村 [2018] 57頁）。

(類推)・論理的枕詞であろう。前者は、試験のために覚える専門用語ではなくて、たとえばカタカナ表現やアルファベット3文字などで思考法を表現して受講生を魅了していく。後者は、問題発見・解決と称しながらも、実際には一定の考察を加えれば一定の解答にたどり着けるようなひな形を用意している。とくに、日向野氏のSBI整理思考やメカニズムなどはその典型例であろう。ここでは取り上げていないが、京都産業大学法学部のブレップセミナーで用いられる「だろうかたなよ」³³⁾にみられるように、文章に使用する接続詞を指定することで事例小論文の一定の型を獲得できるように工夫されている。

参 考 文 献

- Eagleton, Terry [2007] *Ideology: An Introduction (New and Updated Edition)*, Verso, original edition published in 1991 by Verso (大橋洋一訳, [1999], 『イデオロギーとは何か』平凡社).
- 金井壽宏・楠見孝 [2012] 『実践知—エキスパートの知性』有斐閣。
- 大塚久雄 [1966] 『社会科学の方法』岩波新書。
- 中原淳・中村和彦 [2018] 『組織開発の探求—理論に学び実践に活かす』ダイヤモンド社。
- 日向野幹也 [2018] 『高校生からのリーダーシップ入門』ちくまプリマー新書。
- 日向野幹也監訳・泉谷道子・丸山智子・安野舞子訳 [2017] 『リーダーシップの探求変化をもたらす理論と実践』早稲田大学出版会。
- 日向野幹也・松岡洋佑 [2017] 『大学教育アントレプレナーシップ—いかにしてリーダーシップを導入したか [増補版]』ブックウェイ。
- 三浦真琴 [2018] 『グループワークその達人への道』医学書院。

(2019年11月21日受理)

33) 中井歩氏「だろうかたしなよとは?」「だろうか (主題の提示), たしかに (自分と異なる/反対の意見の提示), しかし (自分の意見の提示), なぜなら (自分の意見の理由), よって (自分の結論の提示)」大学コンソーシアム京都・第23回FDフォーラム第一分科会「学生ファシリテーター/スチューデント・アシスタント協働型の授業と学び場づくり: 実践事例と将来像」「ワークショップ1」用資料より。

A Comparison Study of Leadership Training at Universities in Japan: Higano Model and Miura Model

NAKAMURA Tsunehiko

This study will compare two leadership programs for universities. The first is the “Business Leadership Program” by Professor Mikinari Higano at Waseda University (previously at Rikkyo University), another is the “theory of university education” and the student-suggested subject “lovely study” model by Professor Makoto Miura at Kansai University. Although both models provide leadership training and active learning, and encouraging student assistants to take the lead, they have different styles of learning philosophy. The Higano Model focuses on organizational learning, while the Miura Model emphasizes interaction among students. This paper will describe the leadership practices of these two models in university and consider their theoretical implications.