

紹介

職場と学校のリーダーシップ開発

日向野幹也

(早稲田大学教授)

目次

- I はじめに
- II 「最先端」としての「権限によらないリーダーシップ」
- III 「権限によらないリーダーシップ」を新人がすぐに発揮できるか
- IV 大学でのリーダーシップ教育
- V 学習する職場に向けたリーダーシップ
- VI 新しい産学連携のかたち
- VII 終わりに

I はじめに

社会人については「学び直し」が、初等・中等教育については「生きる力 学びのその先へ」が、文部科学省から提案されている。学びかたについても個人個人の問題ではなく、職場については「学習する組織」(Senge 1990)の形成や「心理的安全性」(Edmondson 2018)の確保、高等教育を含む学校については「アクティブラーニング(溝上 2014)」のように、組織や集団のメンバー間の関係性が学びの促進におおいに影響することも強調されるようになってきた。

本稿では、教育機関における職業能力の形成という本特集の趣旨を受けて、まず前半では筆者が15年以上にわたって複数の大学で行ってきたリーダーシップ教育¹⁾について紹介し、その考

え方を用いて、学校でいえば「アクティブラーニング」の促進、職場でいえば「学習する組織」の形成になるべく多くの人(できれば全員)の発揮するリーダーシップが不可欠であることを説明する。後半では、いま話題の「心理的安全性」の形成も、これらの職場や学校でのリーダーシップの問題であることも説明する。

II 「最先端」としての「権限によらないリーダーシップ」

学問領域としてのリーダーシップ論は少なくとも100年以上の歴史を有し、さまざまなリーダーシップスタイルが定義、議論、実証されてきた²⁾。また、リーダーシップ自体は、あらゆる人間(あるいは一部の動物)の関係性において観察される現象であり、少なくとも人間についてはそれぞれがリーダーシップに関する「持論」を有し、その持論にもとづいて他の個体のリーダーシップをいわば品定めしている。

リーダーシップに関する考え方が無数にある中、筆者がリーダーシップ教育の中で重視しているのが「権限によらないリーダーシップ (leadership without authority)」「共有されたリーダーシップ (shared leadership)」である。不幸なことに、金井(2003)が指摘したように、現象としてのリーダーシップの解明、すなわち、なぜ、どのように

リーダーシップという不思議な現象が発生するのかという議論（主に経営学と社会心理学）と、どうしたらリーダーシップを身につけられるかという教育論・開発論とは、ほぼ完全に分断され、相互交流が非常に少ない点は依然として変わっておらず、その事情はリーダーシップ研究で一步先を行く米国でも大同小異である。それにもかかわらず、冒頭に述べたような「学びかた」についても、そして組織を形成し成果をあげるためにも、「権限によらないリーダーシップ」や「共有されたリーダーシップ」の涵養が必要とされている。そこで、「権限によらないリーダーシップ」の教育・開発のための日常的な必要性から日向野（2015）が提唱したのが「リーダーシップ最小3要素」である³⁾。

本稿を通して使う「権限によらないリーダーシップ」とは、以下のような行動のセットあるいはパーツであると説明できる。権限がない場合はもちろん、権限があってもすぐにそれを使わず、「目標設定・共有」「率先垂範」「相互支援」の3つの行動を意識するのが、権限によらない、共有されたリーダーシップの肝である。もともとリーダーシップの最も広い定義は「成果を生むために他者に影響を与えること」であり、この「他者への影響」の源泉を権限に求めるのが、大きく分けて20世紀型のトップダウンのリーダーシップであった。そこではリーダーシップ研修とは良い命令の出し方の練習以上でも以下でもない。これに対して権限のない人は、一緒に達成する目標を考えて共有し（目標設定・共有）、誰に命令できるわけでもないのでもまず自分でやってみせ（率先垂範）、それだけでは動きづらそうにしている人がいれば支援し、自分からも協力してくれと支援を依頼（相互支援）することでやっと他者を動かすことができる。

トップダウン型のリーダーシップは現在でも特定の条件下では有効であるが、その条件が限定されてきている。そうしたトレンドは冷戦終了以降に世界中で多くの人が予想しなかった激変が頻繁に起きるようになって、そうした環境変化（しばしばVUCAと呼ばれる⁴⁾）に対応するために下の階層に権限を移譲せざるをえなくなったのが発端

である。

なお、権限があり、相手との関係上その権限行使が受容されやすい人でも、相手（部下など）を動かす場合にいきなり命令するのではなくこの3要素を満たすような手順を踏むほうが、相手の意欲や行動をより効果的に引き出すことができるだろう。

Ⅲ 「権限によらないリーダーシップ」を新人がすぐに発揮できるか

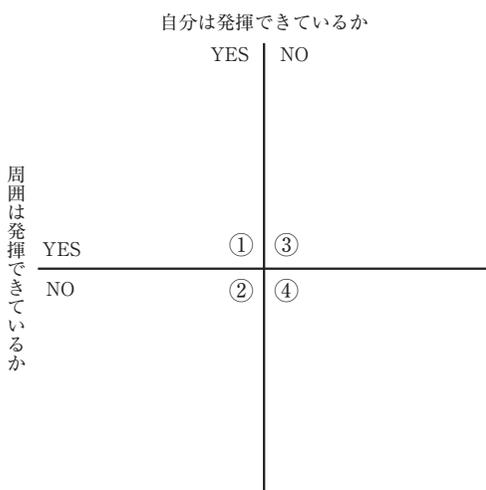
筆者は、リーダーシップ教育を受けた学生が、就職してみたら若者のリーダーシップを歓迎しない上司だったので苦労した、という話を時々耳にしてきた。離職に至ったケースもあった。2005年に立教大学でリーダーシップ教育を始めた直後から、卒業生がそうした経験をしようなことはある程度は予想していたので、2008年度頃からは「良い提案をいきなりするのは無理だとしても、良い質問をするだけでもリーダーシップをとれる」というメッセージを込めて、効果的な質問のしかたの練習を授業のなかに取り入れてきた。これは新人がいきなり良い提案や意見を出そうとしても反発されることが多いと予想されるが、質問であれば一応聞いてくれることがあり、それに答えるほうも答えることを通じて自然に巻き込まれ、場合によっては考えを変えてくれることがあるからである。

立教経営 BLP（経営学部ビジネス・リーダーシップ・プログラム⁵⁾）の卒業生追跡調査で初期の卒業生のなかにもそれを覚えている人がいると最近聞いて嬉しかったが、しかし体系的にそうした練習をおこなう機会があるのは、リーダーシップ科目のあるなかでも少数の大学に限られているのが現状である⁶⁾。なおかつ、相手にとって受け入れやすい「権限によらないリーダーシップ」でさえ、「そういうことは一人前になってからだ」「生意気言うな」と拒絶される可能性がある。そこで、新入社員が入社直後に配属された職場で上司や先輩がリーダーシップをどう理解しているかが新入社員に与える影響について考えてみたい（職場における意図的なリーダーシップ開発については

Vで述べる)。リーダーシップに意識がある学生が新人として職場に配置された時、彼らとその周りの間に何が起きるだろうか？

図1は、職場で誰が「権限によらないリーダーシップ」を理解し、発揮しているかについて表したものである。縦軸は周囲が権限によらないリーダーシップを理解し発揮できているかどうか、横軸は自分（ここでは新入社員）が「権限によらないリーダーシップ」を理解し実践しているかどうかである。

図1 職場における「権限によらないリーダーシップ」の所在

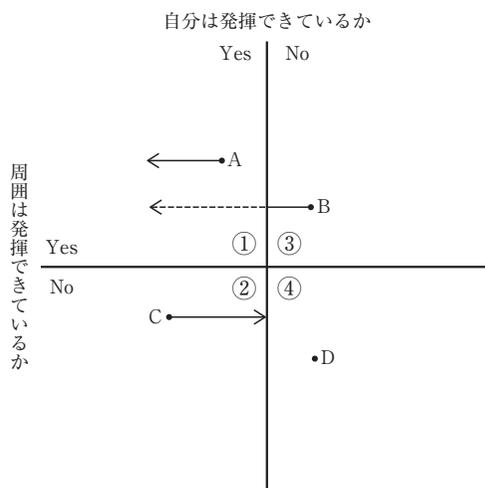


領域①は両方が YES である。そこでは、周囲の人たちは、権限によらないリーダーシップを身につけている新人の「私」にそれを発揮してもらいたいと思ったら、最初から上司や先輩としての権限を行使しない。まずは目標を共有したり率先してみせたり支援して、「私」が動くのを待ってみるだろう。それでも「私」が動かない場合や、じっくりと物事を進める時間のない緊急の場合は、やむなく指示・命令に訴えることもあるだろう。

つまり①は、誰もめったに権限を使おうとしない、非常にフラットな状況である。リーダーシップ教育を受けてきた新人がこのような職場に勤め始める場合、いまは自分は①のなかでも③に近いところにいる（周囲のリーダーシップのほうがすごい）という自覚が生じやすいだろう。こうした状

況では、周囲に追いついて同じようにリーダーシップを発揮することも奨励されているため、やがて①に入っていくという努力の方向性（図2のA）が生じるだろう。高校や大学でリーダーシップを学ぶ機会のなかった人でさえ、周囲に影響されて見様見真似でリーダーシップを身に付けて①の仲間入りをする可能性すらある（図2のB）。つまり、こうした人々にとっては「私」が少数者であるという自覚があり、かつその少数者に対する支援的環境があるため、③から入った「私」を①方向に成長させようという力がより作用するとも言える。その意味で周囲にリーダーシップ理解のある職場（上半分つまり①と③）では、図2で言う左方向に向かう風が新人に対して吹いているのである。

図2 新人のリーダーシップに対する周囲からの影響（順風と逆風）



これに対して領域②の職場では、上司や先輩は「権限によらないリーダーシップ」を理解していない。したがって新人の「私」がリーダーシップを発揮しようとする、周囲に違和感や、場合によっては反感をもたれやすい。「私」を動かすために常に指示・命令が降ってくるし、上司や先輩は他に方法を知らない。新人でもリーダーシップを発揮できるはずだと意気込んで入社・入職しても、周囲はそう思っていないので歓迎されないのである。図でいうと②の場所にとどまるにも覚悟

が必要で、いっそ風に流されて④に移動してしまうほうが楽だと思う若い人がいても不思議ではない(図2のC)。また、最初からDにいる新人は左に動く動機がない。つまり図2の下半分では右方向に風が吹いている。

図2の上半分と下半分で風向きが逆になるという非対称なことが起きているのは、基本的には多数派が優勢になりやすいからである。つまり下半分では、権限によらないリーダーシップを発揮する人はいないし、もし新人が発揮しようとしても歓迎も評価もされない職場であれば、権限によらないリーダーシップをもった新人も段々それに染まっていきやすい。上半分では上司も先輩も「権限によらないリーダーシップ」を発揮している職場であれば、新人もそのように行動するようになっていくということであった。これらはいずれも、身近な上司や先輩が、意図する意図しないにかかわらず、実はリーダーシップ教育ないし反リーダーシップ教育を行っているということでもある。それでは、高校や大学でリーダーシップ教育を行う場合、あるいは職場で意図的なリーダーシップ研修がある場合はどう変わってくるだろうか。これを次に論じよう。

IV 大学でのリーダーシップ教育

1 教員やTAによる介入

従来から高校や大学には「グローバルリーダー養成プログラム」のようなものが数多く存在したが、その多くは単に海外留学プログラムであって、事前学習や事後学習はついているものの、リーダーシップスキルの養成よりは異文化体験や英会話体験に重点がある。それを「グローバルリーダー養成」と呼んでいるのは20世紀型のリーダーシップ観の残滓で、将来グローバルに活躍したり企業で早く出世したりするのは英語ができて海外でも活躍できる学生たちであろうという見通しに立った、一種の成績(特に英語)優良者向けプログラム(honors program)である。それとは大きく異なって、ここでいうリーダーシップ教育は、「権限によらないリーダーシップ」「全員

の発揮するリーダーシップ」を学習成果目標とし、学習のプロセスで経験学習を促す介入を行うような教育である。

図2を再度ご覧いただきたい。我々の経験からすると、授業が始まる前、多くの学生は右下つまり④の位置にいることが多い。ここから出発して左上つまり①を目指すのが、クラス全体の目標である。クラスのなかに、すでにリーダーシップを発揮できる学生が居て、質問するなり教員の問いかけに答えるなりのために挙手したとしよう。授業が始まった当初は、この学生に対し、周囲は冷ややかな視線を送ることが少なくない。挙手した学生から見れば、クラスの状況は②であると映る。つまり自分は権限のないリーダーシップを発揮できる(と思っている)のに、周囲はその準備がない状況である。

これは、新しく職場に配属された新人が、「権限によらないリーダーシップ」を理解しない先輩や上司に囲まれている状況と同じである。職場であれば、②に居ると睨まれ疎んぜられるというプレッシャーから④へと誘引される。右方向の風が吹くのである。しかしリーダーシップのクラスの場合は、「あいつ、なに目立ってやがるの」といった視線を浴びせそうな学生が居たら、間髪をいれず教員やTAが介入する必要がある。発言した学生を他の皆が④にとどませようとするのは見当違いで、むしろ皆もリーダーシップを発揮すべきなのだと思わせねばならない。言い方を変えると、リーダーシップ理解のない職場では教員とは逆に周囲が④にとどませる介入を行っているとも言える。

ある学生が発言したこの状況は、他の学生から見ると、自分も多数派の一部である④と映る。しかし教員やTAの介入によって、最初に挙手した学生の行動が「目立ちたがり」「教員への媚び」ではなくリーダーシップなのだを認識することができれば、挙手した学生のおかげで④から②への移行過程にあり、移行することがどうやら望ましいとされていることが見え始める。さらには自分自身にも、リーダーシップの発揮、④から②への移行が期待されていることをあらためて悟る。そう見え始めてくれば、他の学生も次々に率先垂範

や相互支援を始めて、「クラス全員がリーダーシップを発揮する状態になること」という共通目標が内在化し始める。こうした動きが同時かつ共振的に生じることにより、④（右下）から①（左上）への移動が成立する。

このように、「権限によらないリーダーシップ」を全員に発揮させることを目指すリーダーシップの教室では、「権限によらないリーダーシップ」の理解のない職場に見られるような、最初に挙手したり発言したりした人に対する冷ややかな視線をなくし、積極的な発言を促すような介入が初めに行われる。誰もが発言する集団も誰もが発言しない集団もいわば安定均衡状態であるため、教員やTAという学生から見た外部者による介入を要するのである。実はいま説明したような教室での学生のリーダーシップ促進は、能動的な学習、すなわちアクティブラーニングにとっては非常に重要でもあるので次に詳しく述べよう。

2 アクティブラーニング

文部科学省（2012）によれば、アクティブラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」である⁷⁾。アクティブラーニングを目指すのであれば、1)でリーダーシップの授業について例示したようなプロセスが、アクティブラーニングを目指すあらゆる科目の授業にほぼ共通に必要である。

リーダーシップの授業との違いは、その教科（リーダーシップ以外）の内容を理解することに主要な目的があって、教員と学生の相互作用や学生同士の相互作用はそのための手段に過ぎないのであるが、教室運営の方法としてアクティブラーニング促進を選択する以上は、リーダーシップの入門部分と同じことを行わざるをえない。すなわち誰かが挙手して質問したり発言したりしたらそれを歓迎し励まして、他のクラスメートもそれに参加するという状態を目指すのである。しかし最初に挙手する「率先垂範」が出てこなくて四苦八苦するというのが、アクティブラーニング促進を意図する教員の最初の、しかも典型的な悩みであろう。

定番の対策が一つある。それは教員が投げかけた問いについてディスカッションをおこなう小さなグループに分けて（zoomで言えばブレイクアウトルーム）、問題の大きさに応じて設けられたディスカッション時間の終了後に元のクラス全体（メインルーム）に戻って、誰かに各グループを代表して報告してもらおうというものである。こうした枠組みを設けることで発言に対する学生の抵抗感が大いに弱められるのは、「班を代表して」という発言への大義名分が伴うことが挙げられるだろう。純粹に主体的な発言というよりは、周囲からも認められた役割として発言するというほうが、冷ややかな視線を気にせずに行えるからである。こうした方法は成人の研修の場合でもこれはかなり効果的であるが、筆者の印象では、この効果は米国等と比べて日本で特に高い。

なおこのブレイクアウト方式⁸⁾をとる場合は、教員が投げかける質問の性質に注意する必要がある。唯一の正解があるような問題は最初の1問程度にしておいたほうがいい。さもないと、せっかくブレイクアウトして議論しても、メインルームは要するに答え合わせの場になってしまうからである。さまざまな回答がありうるような問いを投げかけて、議論してもらい、そのあとメインルームでは、さきほど色々出た答えをここかしこで使いながら進行する必要がある。このあたりはワークショップ運営の達人に尋ねれば山ほどコツやヒント（いわゆるtips）を与えてくれるであろう。むしろここでのポイントは、ワークショップ運営のノウハウそのものではなくて、ワークショップ型を含む双方向の授業すなわちアクティブラーニング型の授業は、学生のリーダーシップ（率先垂範・相互支援・目標設定共有）を活用しているのだという一点である。まずはクラス全体の学びを最大化するという目標に向けた率先垂範や相互支援を引き出したいがための仕掛けであり雰囲気作りなのである。

大学の場合には、ブレイクアウト法に加えてTAの活躍という妙薬がある。これを次に説明しよう。

3 TAのリーダーシップ

TA (teaching assistant) は、各大学の制度によって SA (student assistant) と呼ばれたり LA (learning assistant) と呼ばれたり、さらには同じ大学内で複数の呼称があって配置場所(授業の教室か自習室・図書室か等)や身分(院生か学部学生か等)が異なったりしている。そこでここでは、教員に同行して教室に入り授業進行を支援、あるいは司会のように主導する学生を TA と総称することにしよう。

こうした「学生が学生の学びを支援する」制度は多くの大学で見られるが、「支援」の実態は多様である。筆者が2005年に立教大学でそうした役目の学生を配置しようとした頃には、TAは大教室での授業にだけ配置されて、出席票を配って回収したり、教員のパソコンのセットアップを手伝ったりといった軽作業が想定される役割で、それ以外には、教員からあらかじめ依頼されている場合は、私語している学生に注意したりというあたりが授業進行への最大限の関与であった。こうした単調で形式的な活動を「TAによる支援」とする大学は当時多かった。こうしたTAは教育効果に直接貢献する存在とは言えず、しかも私語を注意することなどへの受講生からの反発もあるので、その意味ではいわば通勤距離ゼロで働けること以外には特に魅力のあるアルバイトではなかったようである。

このような大学の状況のなかではあったが、立教大学でリーダーシップ教育を立ち上げるに際しては、25名単位の15個のクラスに各1名、つまり学生約380人に対して計15人のTAを配置することを依頼した。こうした当時の常識から外れたリクエストにもかかわらず、このリクエストを通すために学部執行部の教員方は多大な労を割ってくれた。幸いなことに授業自体が受講生から高い支持を得たばかりか、TAの志願者は常に多く、のちには選外になった学生をどう処遇するかに苦慮するほどにまでなった。

受講生・教員・TAたちのエンゲージメントが高かったこと他に、次第に増えてきた見学者や取材者がまさきに驚いていたのは、受講生とわ

ずか1学年しか変わらない学生がTAとして授業の司会進行、ときにはコンテンツの説明までを担当している姿と、それを自然なこととして受け入れている教員や受講生の態度であった。2011年に文科省教育GPの成果審査で極めて高い評価を得てからは、学内の他学部からも先進的な授業形態であるとの認知を得るようになった(こうした経緯については日向野(2013)、日向野・松岡(2017)参照)。また、必ずしもリーダーシップを学習成果目標としない授業にあっても、アクティブラーニング促進のためにはTA/SA/LAの配置は有効な方法であるという報告が学会などでなされている。

いまでは普通になった授業内TAであるが、TAがなぜ・どうやってアクティブ・ラーニングの促進に貢献できるのだろうか。ブレイクアウトでのグループディスカッションであれば、TAが各グループを回って議論が活性化するような質問を投げかけたり、黙っている様子の学生に声をかけたり等の支援がまず考えられる(リーダーシップの第三要素である相互支援)。この役割は、学生とほぼ同世代であることもあり、教員よりも上手にこなすTAも多い。

その反面、そうした介入以上に、メインルームつまりクラス全体での振る舞いにたいして、難しさを感じるTAも多い。単に教員の言いなりの助手であってもいけないし、受講生べったりのガーディアンでもよくない。クラス全体の学びの最大化というゴールをまず授業の前から教員と共有し、そのために率先して教員と受講生の双方を支援するというリーダーシップが求められる。共通のゴールの価値を信じ、そのために必要なことを受講生はもちろん教員に対しても自ら提案をおこなう、つまり目的設定と共有、率先垂範、相互支援というリーダーシップ最小3要素を体現する存在であることが教育効果のためには最も良いだろう。

こうしたTAの役割は、リーダーシップ以外の授業でも有効である。しかし、リーダーシップ以外の専門の教科内容を理解したうえでそうした役割を十分に果たせるTAを養成するのは、なかなか大変なことである。それならば、TA養

成のための授業を開設して、各専門分野の TA 候補生にその授業を履修してもらうようにするか、学部時代にリーダーシップの授業を熱心に履修した大学院生を TA に採用する等の方法は効き目がありそうである⁹⁾。

V 学習する職場に向けたリーダーシップ

1 教室を超えて

筆者は、大学という場所を職場とする大学職員のリーダーシップ研修について、勤務校のものも含めて何度かお引き受けしている。それとは別に、企業からも、リーダーシップ研修の依頼を受けることもある。これらは、学生対象におこなっているリーダーシップ教育が見当外れなものになってないかどうかをチェックし続けるという積極的な意味もあって、時々はお引き受けしている。

企業でも大学でも、筆者の知る限りリーダーシップ研修依頼の大半は人事部付近¹⁰⁾からいただく。筆者が経験を通じて気づいたこととして、リーダーシップ研修効果を強烈に左右するのは、研修講師の力量のみならず、研修依頼側のいわば本気度である。社員や職員の効果的なリーダーシップ研修は、個人個人の能力開発にはとどまらず、組織内・社内における人々の関係性をも変えてしまうことを理解していること。そして、そうした変化の効果を狙っていること。こうした、職場のリーダーシップ研修は組織開発を伴うということの認識こそ、「本気」の表れである。

それが無い場合、リーダーシップ研修の終了後に職場に戻った受講生は、上司や先輩の承認や理解がないまま「権限によらないリーダーシップ」を発揮しようとし、結果として白い眼で見られる。例えば、周囲からの支援をあてにして未熟な提案を試みた結果、さまざま欠陥を指摘され木っ端微塵にされる。図1の左下、つまり②に、研修受講生が置かれるのである。この場合、先の新入社員の事例と同様に、強烈な右方向の風が吹いて、④に追いやられることになる。

研修を講師に依頼する部署と、研修受講者を送

り出す現場のリーダーシップに関する考え方が一致していない場合、筆者のような講師側がいかにベストを尽くしても、集合研修当日以前から、既に研修効果が冴えないものになることが運命づけられているようなものである。リーダーシップ研修を無駄にしないために、あるいは、それ以上に組織開発効果を一緒に生むために、管理職やトップのリーダーシップ研修を同時に、あるいはできれば先行して繰り返し行うことが必須である。そうすれば、人事部と現場の乖離、人事部とトップの乖離はせばまって、環境における VUCA への対応力に富んだ、イノベティブな職場への第一歩が始まるだろう。

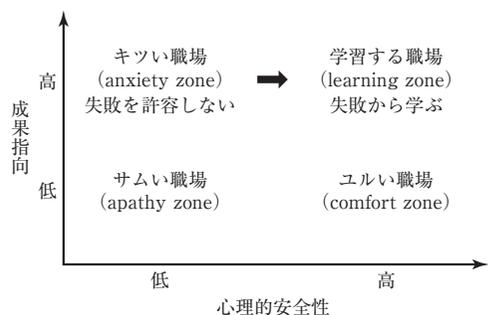
2 職場の心理的安全性

VUCA 対応力とイノベーション促進のための「権限によらないリーダーシップ」研修を終えて職場に戻ってきた社員・職員が、研修で習ったようなリーダーシップを発揮すると、たちまち先輩や上司に嫌われることが少なくない。多くの社員・職員が、そうなることを見越し、研修内容を活かそうとはしないだろう。職場において Edmondson (2018) の言う「心理的安全性」が不足している状態である。

Edmondson (2018) によると、VUCA 対応とイノベーション創出のためには、心理的安全性と成果指向の双方が高い「学習する職場」(図3の右上)になることが必要である。

図3で、片方だけが低いと次のようなことが起きる。たとえば、成果指向が低いために特段のリーダーシップを要さず、むしろ接待力や調整力

図3 心理的安全性と成果指向



出所：Edmondson (2018) と石井 (2020) を結合。

だけで十分に回ってしまうような職場である。図3の右下の「comfort zone」はそれに該当するが、石井(2020)はこれを絶妙にも「ユルい」職場と訳している。心理的安全性さえ高めればいいのだと考えると、このユルい職場になってしまいがちである。そこでは失敗は許容されるが、誰もそこから学習しないので、成果は改善しない。しかし心理的には安全である。確かにVUCAに対応しイノベーションを生み出して成果を上げるため心理的安全性が求められるのであるが、成果指向が不足していると、心理的安全性そのものがゴールになってしまい、それを得られた状況に満足してしまう。

他方、新人社員・職員により発揮されるリーダーシップを嫌う職場では、失敗したり怠けたりして罰せられるのではないかという恐怖や不安を利用してメンバーを働かせて成果向上をはかるようなことがあるかもしれない。図3左上の「anxiety zone(キツイ職場)」, 直訳すると不安ゾーンである。新しいことを試みる際には多くの失敗が付き物なので、こうした職場では、「権限によらないリーダーシップ」は失敗の可能性を増やすだけの余計なものとして、敬遠されてしまう。

今日、成果志向が低い職場はそう多くないだろう。管理職でも管理職昇進目前でもない社員・職員にリーダーシップ研修を依頼する人事部の狙いは、左上のanxiety zone(キツイ職場)を、右上のlearning zone(学習する職場)に持っていくところにあることが多いと思われる。なお、図3の下半分(サムい職場とユルい職場)の場合は、成果が上がっていなくても困らないという信念が共有されている状況なので、人事部はリーダーシップ研修の必要性を認識しないだろう。むしろ、成果をあげないとチームとしての職場が維持可能ではないという、外からの強いメッセージをどう発信するかに頭を悩ませているのかもしれない。

そもそも、どういうときに左上から右上に移動する(図3の矢印)必要があるのか。それは、メンバーを業績目標や懲罰で拘束するような左上の方法では成果が実現しない時である。失敗しない(罰せられない)ことを最優先していると、その代

償として萎縮して新しい試みがなくなってしまう、VUCAへの対応やイノベーションが生まれにくくなるからである。

では、左上(キツイ職場)を右上(学習する職場)に変えるには何が必要なのか。何が心理的安全性の増進を阻んでいるのか。図3をじっくりと見ているだけではその答えは出てこない¹¹⁾。成果を上げるためにはいろいろ試してみて失敗することも許容し、しかし失敗したらそこから必ず学ぶようにする。失敗することを許容しない、失敗したときに学習しない、そうしたリーダーシップの欠如をいかに回避できるだろうか。

3 失敗を許容し、失敗から学ぶ職場

キツイ職場(左上)から学習する職場(右上)に変えたいときに、リーダーシップの出番はどこか。現状が「キツイ」のは必ずしも成果指向が強いかからではない。失敗をしてもそこから学習することを通じて(個人だけでなく組織として)成長していけば少し長い目でみれば、VUCAへの対応やイノベーションの創出という成果は上がっていくはずだと考えられるからである¹²⁾。経営判断として、あるチームを「キツイ職場」から「学習する職場」に変えるべしとなった場合、新しいことを試して失敗すること自体を非難しない慣習を作り上げる手がかりはどこにあるだろうか。これは今まで誰が失敗を非難していたかによるだろう。上位権限者の方針がそうであったか、あるいは同僚同士で失敗を非難しあう習慣があったか、あるいはその両方かもしれない。

イノベーションには失敗が伴うという理解を前提に、よい失敗、失敗とのよい向き合い方を作り上げる必要がある。失敗するかもしれないが成功すればそのチームの成果になりうるが見つかれば実行してよいことについて合意し(目標の設定・共有)、誰もがそうした実行を率先して行えるようにする(率先垂範)。実際に失敗したときに他の誰かがそれを非難しないよう、チームの上位者や全体に呼びかける。失敗したことから何を学んだかを言語化して周囲に共有するよう当人に働きかける(相互支援)。失敗した人の周囲は率先してその学びに耳を傾け、活かす。こうしたこ

との地道な繰り返しである。このプロセスの主要部分がリーダーシップ最小3要素（目標共有、率先垂範、相互支援）であることは明白であろう¹³⁾。

ただし2つのことに注意する必要がある。第1に、リーダーシップ最小3要素の第一である目標設定・共有について、設定し共有すべき目標にはレベルが複数ありうるるのでその優先順位を取り違えないようにすることである。新しいことを試みるのはなぜか？新しい方法・新しい結果が見つかるかもしれないからである。失敗を許容するのはなぜか？失敗を許容しないと、失敗を避けるために新しいことを試みなくなるからである。失敗のあと学習し学習内容を共有するのはなぜか？同じ失敗を繰り返したくないのはもちろんだが、学習した結果が別の新しい方法のヒントになるかもしれないからである。それではそもそも新しい方法を試みるのはなぜか？従来のままではVUCAに適応できないand/orイノベーションが生まれなさそうだからである。

これらすべてのうちで最上位の目標は、「VUCAに対応するand/orイノベーションを生む」という成果である。「学習する職場になる」はそのための手段である。同様に、心理的安全性も最上位の目標ではなく、「VUCAに対応するand/orイノベーションを生む」ための手段にすぎない。心理的安全性を最上位に置くとたちまち「ユルい職場」に墮してしまう。

第2に注意すべきことは、「新しいことを試みる」「失敗を許容する」「失敗から学習して共有する」を誰が始めるかである。新しいことや失敗を許容してこなかったのが明らかに権限上位者のみであるなら、当人にも変わってもらう必要がある。管理職自ら失敗のリスクをとって行動することまではしづらいにしても、せめてリスクをとって行動する部下を容認したり、できれば自ら率先して過去の失敗談を語り、そこから何を学べるかを（押し付けがましくない）言葉にしたりする。管理職自身が失敗を恐れてきたことを改めて自ら気付いてもらうための研修が必要である場合もあるだろうし、失敗談共有会のような企画も有効かもしれない¹⁴⁾。

ただ、権限上位者のみの責任であるケースばか

りではないのではないか。例えば前任の管理職が部下の新しい試みによる失敗を嫌っていたから新任の管理職もそうであろうと考えて部下が過剰な忖度をしてしまうような場合である。そのような場合がありうることを考えると、最上位の目標について合意できている限り（あるいはまずそこから始める必要がある場合もあろうが）、「新しいことを試みる」「失敗を許容する」「失敗から学習して共有する」ことは、それぞれ誰かの率先垂範と相互支援で始めるしかない。つまり権限の有無に関係なく全員にリーダーシップ発揮機会と責任があるということである。裏返して言えば、リーダーシップ不足こそが心理的安全性を壊し、「学習する職場」を曇気楼にしまうのである。

VI 新しい産学連携のかたち

これまで本稿では、研修によって社員や職員のリーダーシップを増強して、心理的安全性を確保したり、VUCA対応やイノベーション創出を促したりする方法について説明してきた。大学教員がそうした研修の講師として依頼され、受講生が企業の社員であれば、教員にとっては学外活動ではあるが、教員は本務先が大学なので、これも一応は産学連携の一種である。ただ、「学」とは言っても学生は抜きであることが多い。他に特に理系に多いケースとして大学教員ないし研究室と企業の開発部門が協力して新しい技術・製品・サービスを作り出す形の産学連携の歴史も長い。この場合は大学院生や時に学部学生も共同研究に貢献することがあるだろう。

これらに比べて新しいのは、大学教員の学内の正課授業で学生と社会人（企業の社員や大学の職員）が学び合うタイプの取り組みである。企業が学生とディスカッションして学び合うような授業に社員を送り込むのは何故か。根本的には、第1に学習成果目標が、多様なメンバーからなるグループで発揮できるリーダーシップを身につけることにあるからだ。第2には、あらかじめ教員にだけ分かっている唯一の正解などはないような授業内の課題解決プロジェクト（数週間におよぶ）において、社員と学生が互いに知恵を引き出して

(つまり相互支援) 成果に生み出すことにコミット(目標共有)し、心理的安全性を作り出すことに関して率先垂範を行うような、受講生側のリーダーシップを前提にしたアクティブラーニングの場に身を置く経験ができるからである。要するに、この取組に参加する企業の社員も学生受講生も、「学習する組織」の生成に参加できるのである。筆者自身の経験でいえば、課題解決型のリーダーシップ開発授業への企業や業界団体の協力は2006年から始まっており、2010年代になると、上記のような社員と学生の学び合いという理解をもって社員を参加させてくれる企業が多く現れるようになった。

ただし、こうした授業形態の意義については、大学の教職員すべてに周知されているとはまだ言い難い。職員の多くには、また教員の一部にも、授業というのは、より知識を多くもっている者が、教えるという意図をもって教えて、知識の少ない者に伝達するものであるという、相当に古い学習観がまだまだ残っているのである¹⁵⁾。こうした想定に立った場合、社会人が学生から学べることは少ないはずだし、教員が学生から学ぶはずもないことになる。

コロナ禍のもとでの授業のオンライン移行により、こうした学習観の新旧が、予想以上に際立つ結果になった。2020春のオンライン移行当初は、対面授業なのかzoomによるオンライン授業なのか教員・学生ともに最大の関心事であったが、学生の適応は極めて速く、2021年度には教員を追い越した感すらある。いまや「あの授業は対面? それともzoom? 」ということよりも、「あの授業はリアタイ(リアルタイムの略)? 」のほうが、学生にとっては重要な関心事である。zoomであれ対面であれ、時間帯が指定されている(束縛される=リアタイ)か、それともオンデマンドで各自いつでも便利なときに視聴できるかにまず関心が集まるのである。最も意欲的な学生でも、伝統的な知識伝達型の授業については、オンデマンド型であることを望んでいる。さらに、オンデマンドであるにしても、特定の学期内の受講が要求されるのであれば、同一学期に受講生している他の学生たちと共有・交流できる何

かが無いと、良い授業であるとは認めない。例えば、質問を受け付ける、BBSが併設されていて教員が適宜レスポンスを載せ、そのプロセスが全受講生に公開されている、等である。

学生たちはどうやら、もしも曜日と時間も束縛して(オンラインでも対面でも)集合させるなら、集合させるだけの価値のある授業にしてくれと考えているようである。学生にとって切実な事情として、例えばコロナ禍で減っているせっかくのアルバイト機会を、意味なく定時に集合させられる「リアタイ」授業のせいでフイにしたくない、ということがあるのではないか。集合する価値のある授業とは、理系の実験や対人スポーツ実技を別とすれば、教員との対話はもちろん、それ以上に、学生同士、企業の社員が居るならそこに社員も加えたうえでの「リアルタイムの」ディスカッションと学び合いが発生するように仕組みられている授業である。

VII 終わりに

ここ15年ほど、立教・早稲田・共立女子・桃山学院など、全国20以上の大学において、「権限によらないリーダーシップ」開発プログラムを多くの大学生が修了している。その数は年々増加しており、合計して千人超の修了生を毎年社会に輩出している。彼らは既に、下級生に指示を出すのではなくて、下級生からどう発言を引き出し、かにかダイバーシティを活用するかが上級生の重要な役割であることを学んでいる。

本稿ではまず、「権限によらないリーダーシップ」を理解し発揮する上司・先輩に新人が出会えるかどうか、新人の組織適応に与える影響について検討した。そこで示された「適応失敗」のケースは、決して珍しいものではないだろう。企業でも大学でも、VUCA対応・イノベーション促進に必要な「権限によらないリーダーシップ」を、大学と企業の管理職の皆さんはお持ちだろうか? これから管理職になる方々はどうか? 組織として権限によらないリーダーシップを育む準備や覚悟、そして前向きな気持ちをどれだけ持たれているだろうか?

謝辞 本稿の執筆にあたっては、ご自身もリーダーシップ教育の実践経験を有する江夏幾多郎氏（神戸大学。本誌編集委員）から有益なコメントを多く頂戴した。この場を借りて謝意を表したい。

- 1) 日向野（2013）、日向野・松岡（2017）、日向野編著（2022）を参照。
- 2) 堀尾・館野（2020：第1部）、石川（2016, 2022）、金井（2003）などを参照。
- 3) 詳しくは日向野編著（2022：第1-3章）および堀尾・館野（2020：第2部）を参照。さらに平易なバージョンは日向野（2018）であり、「最小3要素」の文献的なオリジナルは日向野（2015）である。
- 4) 変動が激しく（volatile）、不確実で（uncertain）、複雑（complex）で、曖昧である（ambiguous）こと。冷戦終了後はこのような環境変化が世界中で続発するようになったという意味合いで使われることが多い。もともとは米国空軍が使用し始めた略語であると言われている。
- 5) わが国で初めて必修を含む正課の（つまり単位のある）科目群として導入されたリーダーシップ開発プログラムである。その最初の10年については日向野（2013）、日向野・松岡（2017）を、それ以降については堀尾・館野（2020：第2部）を参照。
- 6) 2022年度現在、大学内の正課（単位のある）としてのリーダーシップ科目が開講されているのは筆者の把握している限り20大学であるが、複数科目が積み上げ型で開講されているのはまだ一部である。日向野編著（2022：第2部）参照。
- 7) このあとに「……学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等によっても取り入れられる」と続く。もっと短くて包括的な定義として提唱されたのが溝上（2014）の「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」である。ただしこのあとに「能動的」の定義が続く。
- 8) 日本ではzoomの機能に関する用語であるが、英語では日常用語でもあり、グループが複数あることを明示できるので対面についてもその用語を用いる。
- 9) 企業研修や大学職員研修でも、例えば（年次別研修であれば受講生に近い世代の）人事部職員にTAとして動いていたかどうかのような研修設計も効果があるかもしれない。
- 10) 依頼元が人事担当役員だったり総務部人事課だったりもすることがあり、「付近」とした。
- 11) これはちょうど、リーダーシップに関するPM理論の図（Performance- Maintenance）をじっとみても具体的なリーダーシップ行動が見えてこないのとはほぼ同じことである。どちらも、状態を分類しただけの図であって、ある状態から別の状態への移動に何が必要かということとは別の話だからである。
- 12) 逆に、VUCAへの対応やイノベーションを必要としないチームであれば、従来どおりのキツイ組織であるほうが、必要とされる成果が上がりやすいという経営判断もありうるだろう。

- 13) もちろん、一つの行動が2つかそれ以上の要素を含むことは大いにありうる。むしろそれぞれが3つを「要素」と命名した所以である。
- 14) このほか、権限を既にもっている人に、フラットに行動せざるを得ない環境に身をおいてもらって、権限によらないリーダーシップを習得してもらうことも効果的である。パーソナル・コーチングやアクションラーニング（質問会議）がその有力なツールになるであろう。
- 15) つまり教えるという意図のない相手から勝手に学ぶとか盗むとかといったことは、想定も推奨もされない。

参考文献

- 石井遼介（2020）『心理的安全性のつくりかた』日本能率協会マネジメントセンター。
- 石川淳（2016）『シェアド・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。
- （2022）『リーダーシップの理論——経験と勘を活かす武器を身につける』中央経済社。
- 金井壽宏（2003）『リーダーシップ入門』日本経済新聞出版社。
- 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。
- （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」松下佳代編著『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。
- （2018）『高校生からのリーダーシップ入門』筑摩書房。
- 日向野幹也編著（2022）『大学発のリーダーシップ開発』ミネルヴァ書房。
- 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 増補版——いかにリーダーシップ教育を導入したか』学術研究出版。
- 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。
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 文部科学省中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）』。
- Edmondson, Amy（2018）*The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*, Wiley. (=2021, 野津智子・村瀬俊朗訳『恐れのない組織——「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版)
- Senge, Peter M.（1990）*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday Business. (=2011, 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳『学習する組織——システム思考で未来を創造する』英治出版)

ひがの・みきなり 早稲田大学グローバルエデュケーションセンター教授。主著に『大学発のリーダーシップ開発』ミネルヴァ書房（2022年）。リーダーシップ開発専攻。