

# 日本の大学におけるリーダーシップ基礎教育の 科学的効果検証

——ハーバード大学ロバート・キーガン教授の成人発達理論の視点から——

田 村 次 朗  
渡 邊 理 佐 子  
渡 邊 理 佐 子

# 日本の大学におけるリーダーシップ基礎教育の 科学的効果検証

——ハーバード大学ロバート・キーガン教授の成人発達理論の視点から——

田 村 次 朗  
渡 邊 理 佐 子  
渡 邊 理 佐 子

本調査の目的

本調査の理論的背景

成人発達理論 (Adult Development Theory)

構成主義的発達理論 (Constructive Developmental Theory)

調査方法

パイロット講座「リーダーシップ基礎」

主観・客観面談 (Subject-Object Interview)

結果概要

本調査の意義と課題、そして今後の可能性について

## 本調査の目的

日本は第二次大戦後の復興を経て経済大国として世界で主導的な役割を果たし、最近の PISA や TIMSS の調査結果も示す通り、日本人の教育水準も世界最高レベルを誇っている<sup>(1)(2)</sup>。しかし、平成二六年度の内閣府による子ども・若者白書の特集(日本を含めた七カ国の満一三〜一九歳の若者を対象とした意識調査の特徴分析)では、若者は「日本のために何らか役に立ちたいのだけでも、具体的にどのように関与できるのか、また、自らの社会参加により具体的に社会を変えられるのかについては確たる意識を持つことができていない<sup>(3)</sup>」としており、若者が主体的に社会の発展に寄与する態度を身に付けるため、社会形成に関する教育や社会形成への参画支援を一層進めることが求められている<sup>(4)</sup>。また、少子高齢化・人口減少問題の観点からも、限りある日本の人材をいかに効率よく発達させ、変革を生み出すリーダーとして育成できるかを研究・検討することが急務であると言える。

米国の高等教育機関の中には、旧来から次世代のリーダーの育成をミッションに掲げる機関が数多く存在する。リーダー育成を使命とするのは大学の学部のみならず、特にビジネススクール、ロースクール、行政学大学院など、いわゆるプロフェッショナルスクールである大学院の修士課程あるいは博士課程においてリーダーシッププログラムを提供しているところが少なくない。しかし、マネジメント教育の研究者からは、こうしたプログラムがリーダーの育成において必ずしも成功してこなかった理由として、ソフトスキルを発達させるヒト中心の講座の欠如を挙げている。そして、よりよい成果を上げるためには、学生相互のやりとりに着目した体験型の授業や構成主義的あるいは対話ベースの講座が救済策になり得ると主張している<sup>(5)</sup>。

一方、日本の高等教育機関では、これまでリーダー育成をミッションに掲げることは極めて稀で、学生のリーダーシップ育成を体系的に行っている大学も大変少ない<sup>(6)</sup>。その結果、リーダーシップ基礎教育に関する学術的な

研究も進んでおらず、日本においてリーダーシップ育成講座が将来のリーダーとなる人材の養成に資するか、という問いに関する学術的な立証は十分に成されているとは言えない。

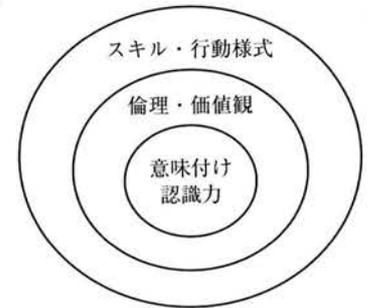
こうした状況を鑑み、慶應義塾大学では、日本の高等教育機関におけるリーダーシップ基礎教育を発展させるとともに、リーダーシップ基礎教育についての学術的な意義を立証するために、リーダーシップ基礎講座の開発に取り組み、二〇一五年秋学期に三一名の大学学部生を対象にパイロット講座「リーダーシップ基礎」を開講し、その実地効果検証を行った。

本論文では、日本で新たに提供されたリーダーシップ基礎教育が大学学部生の育成においてどのような効果をもたらしたか、その調査結果を発表することを目的としている。本調査は、パイロット講座「リーダーシップ基礎」の受講生を対象に、成人発達理論の視点から受講者の認知的発達の変化を検証する日本初の試みとなる。

効果測定については、リーダーシップ基礎教育講座受講前後の学生の発達段階(精神的成熟度)の変化を調査・分析する。分析においては、ハーバード大学のロバート・キーン教授の構成主義的発達理論(Constructive Developmental Theory)のフレームワークを利用して生徒の成熟度を測定し、いかに人の成熟度レベルを高めることがリーダー育成プログラムの目標となりうるかについて議論していく。

## 本調査の理論的背景

リーダーシップについては、学生が将来社会に出た後でも継続的に効果が現れるものでなければならぬ。従って、リーダーシップ基礎教育の効果測定にあたっては、持続性のある成果に着目する必要がある。それでは、将来にわたって持続性のあるコアとなるリーダーシップ能力とは何か。デイ、ハリソン、ハルピンは、リーダー



テイ、ハリソン、ハルビン (2009) の理論を基に筆者作成。

図1 リーダーシップ開発の3階層

神面における資質の開発が挙げられる。表層の資質ほど即効性は高いが、その時々や状況に左右されやすい傾向がある。一方、深層の資質ほど継続性が高く、本質的なリーダーシップ能力と言え。従って、大学教育におけるリーダーシップ開発は、最深層の精神面の発達に注力すべきである。<sup>(8)</sup>

世界を代表するリーダーシップ開発会社である Center for Creative Leadership<sup>(9)</sup> も、流動化 (Volatility)、不確実性 (Uncertainty)、複雑化 (Complexity)、そして不透明感 (Ambiguity) が増している現代の世界 (VUCA World) でリーダーシップを発揮するには、従来からある技術的なスキルや行動様式を修得するだけでは不十分であり、変化する世の中をいかに俯瞰して把握するかという精神面での発達が求められる、と主張している。<sup>(9)</sup> また、ハーバード大学ケネディ行政大学院のリーダーシップ基礎教育の権威であるロナルド・ハイフェッツは、リーダーシップを、人々を難しい問題から目を背けさせるのではなく、逆に皆でそうした難題に取り組んでいけるように導く実行力、と定義している。<sup>(10)</sup> そうしたリーダーシップを発揮するには、論争や意見の対立を乗り越え、

人々が納得できる共通の解を導き出せるような、高度な客観性を備えた観察力と判断力が求められる。<sup>(11)</sup>

実際に、こうした精神面での発達度合いとリーダーシップ能力との相関関係については、既にいくつかの論文で立証されている。<sup>(12)</sup> 次に、リーダーシップ能力に深く関連する、成人の精神面の発達度合いに関する理論とその測定方法について説明していく。

### 成人発達理論 (Adult Development Theory)

子どもの発達、新生児、乳児、幼児、思春期と、ある程度顕著な段階を経て進むのと同様に、成人の精神面の発達も、ある程度段階的に発達することが成人発達理論として立証されている。<sup>(13)</sup> ただし、成人の精神面の発達は、若年期の精神的な発達のように、身体的に顕著な変化を伴うことは少ない。また年齢とともに全員が自動的に発達していくというのではなく、ある程度進むとそれ以上の発達は個人によってばらつきが生じるということも証明されている。<sup>(14)</sup>

成人発達については様々な理論があるが、その多くの理論は人間の内面の一側面の発達に焦点を当てたものである。例えば、自我の発達に焦点を当てたジェーン・ロービンガー、<sup>(15)</sup> 倫理面での発達に焦点を当てたローレンス・コールバーグ、<sup>(16)</sup> 認知面の発達に焦点を当てたカート・フィッシャー、<sup>(17)</sup> そして信仰面からの発達に焦点を当てたジェームス・ファウラー<sup>(18)</sup> 等が挙げられる。

こうした中で、ハーバード大学で教育心理学を専門とするロバート・キーガンが提唱した構成主義的発達理論 (Constructive Developmental Theory) は、最も包括的に成人の精神面 (内面) の発達を考察する成人発達理論として評価を得ている。<sup>(19)</sup> また、構成主義的発達理論は、リーダーシップならびにマネジメントに関する研究におい

て、欧米で最も頻繁に活用され、成果を上げている成人発達理論でもある。<sup>(20)</sup>

### 構成主義的発達理論 (Constructive Developmental Theory)

構成主義的発達理論とは、その名の通り、構成主義と発達理論を組み合わせた理論である。構成主義 (Constructivism) とは、人は経験をありのままに受け入れるのではなく、自己の解釈に基づいて経験を独自に意味付ける (構成する) という考えである。そして、発達理論 (Developmental Theory) とは、そうした解釈力は、時間の経過とともに、もしくは個人の意識等によって、より複雑なレベルに段階的に発達するという理論である。従って構成主義的発達理論とは、人が自己ならびにまわりの世界をどのように理解し意味付けるかについて、時間の経過とともにどのように変化・発達していくかについて、段階的に検証する理論である。<sup>(21)</sup> この思考プロセス (発達段階) は、自分自身のアイデンティティ、認識力、対人関係のあり方に影響を及ぼす基本定義となる。<sup>(22)</sup>

キーガンは、主観 (Subject) と客観 (Object) との認識面での境界線がどこにあるか考察することによって人間の発達段階を判定できるという理論を提唱した。<sup>(23)</sup> 主観とは、その人にとって、自身の一部であり、見ることも検証することもできない。主観とは、その人にとって疑う余地のない真実と言える。従って、主観は、その人の行動や思考パターンの基礎となり、同時にその人にとって盲点とも言える。一方、客観とは、主観の反対であり、様々な角度から観察し検証することができる。人は自らの客観を制御することも、それについて責任を取ることもし得る。別の表現をすれば、人は主観によって制御され、客観を制御している、と言える。従って、主観概念を減らし、客観概念を増やしていけば、より複雑な課題に、客観的に対処することができる。つまり、より複雑な課題に、より適切にリーダーシップを発揮することができる<sup>(24)</sup>と言える。

キーガンは、この人間の内的な発達段階を、下記の五つの段階に分けて説明している。より上位の段階になればなるほど、より複雑な状況を客観的に把握し、対処することができる。第1段階は幼児の精神的な発達段階であり、第5段階はある意味で理論上の発達段階とも言え、そこに到達する成人は稀であり、中年期以前に到達した例はない。従って、大学生の発達段階において重要なものは、第2段階から第4段階と言える。キーガンによると、段階を上げるには、それ以前の段階の全ての認識構造を十分に理解し内包する必要がある。つまり、それ以前の段階の精神的な発達を十分に内包化した後でのみ、その次の段階に進むことができる。次に、それぞれの発達段階の特徴について説明していく。

#### 第1段階 (直感段階) … 幼児期。

この段階は、幼い子どもに見られる。彼らは自分の直感や欲求を客観視することができず、常にそれらに基づいて行動する傾向がある。また一つのアイデアを長時間保持することができない。例えば、高いビルに上がり、そこから下を見ると、人や車が本当に小さくなったと感ずる。また、水一つの容器から別の形の容器に移すと、その水自体が別の形のものになったと感ずる。この段階の子どもは、神秘と魔術の世界に生きていけると言える。

#### 第2段階 (自己至上段階) … 七歳頃から思春期にかけて。一部、成人も。

子どもが七歳頃になると、物質社会を客観的に判断することができる。例えば、人や自動車といった物質も距離に応じて拡大したり縮小したりして見えるが、それはそう見えるだけであって、実際の大きさは変わっていないことを認識できるようになる。世界の不思議さは減り、複雑さが増す。例えば、チョコレートが好き、算数が得意といった、自分自身の価値観を時間の経過後も保持し、認識し続けることができる。同時に、他人も自分と

は違う価値観を保持していることを認識できるようになる。ただし、行動の規範は自己の興味や欲求に基づいており、まだ他者に対する共感や同情といった感情は存在しない。感情面で、他者とかなり離れた状態にあると言える。

他者の感情については、自分の感情や欲求と関係する場合にのみ関心がある。この段階の人物は、自己中心的であり、他者を自分の欲求を満たす上で味方か敵かという視点で判断する傾向がある。規則や規範は、罰則が厳しければ恐れて従うが、罰則がゆるいと判断すれば、従う必要を感じない。

### 第3段階（社会化段階）…思春期後半から。大多数の成人。

この段階に入ると、他者を自分の欲求のための手段としてのみで判断することはない。むしろこの段階では、他者の欲求のために自己の欲求を抑え込むことができるようになる。自分の直感や欲求を客観視して制御することができるようになる。他者の感情を理解することができる。自分が所属する組織（家族、学校、会社、地域等）の一員として、期待される役割を遂行することができる。自分の行動が他者の感情に及ぼす影響について考えることができる。自分の欲求を抑制して、自分が所属する組織の欲求を優先し、貢献することができる。同時に、他者から評価されることによって自尊心を構築する傾向があるため、親しい他者や自分が所属する組織の期待に添えることに積極的である。

この段階の人間の弱点は、自分にとって大切な人物や組織もしくはそれら相互が、価値観の衝突を起こした場合に、精神的に引き裂かれてしまい、決断を下す術を失ってしまう点にある。この段階の人物は、他者からの期待や社会的な役割や地位に応えることで自己形成しており、それ以外の自分自身（自己アイデンティティ）という概念に乏しい。多くは、所属する組織、コミュニティ、そして周りのメンバーに忠実で、模範的な市民（社員、

パートナー、友人）と呼ばれる。

### 第4段階（自己主導段階）…一部の成人。

第4段階に発達すると、第3段階までの全ての価値観を保持しつつ、その上で、自らの所属する組織や他者との関係を客観視することができるようになる。自己のアイデンティティを確立し、それを主導することができる。他者の意見や期待が主観であった第3段階から、それを客観と捉え、客観的に分析することができる。この段階では、多様な規則やシステムを客観的に捉え、それらが対立する場合にも、精神的に引き裂かれることなく、自己の判断に基づいて冷静に調整する力がある。

この段階の人物は、周りの意見を客観的に参考にしつつも、それに振り回されることはなく、自己の信念により独自の規範を定めることができる。そして、自ら定めた規範を守るために戦う力と責任感がある。従って、危機や変換期を迎えるグループのリーダーにふさわしい。欠点は、自分の価値観を追求する志向が強いため、自分の価値観から遠く離れた、自分にとって異質な価値観や概念について、その是非を検討する力に乏しい。

### 第5段階（自己変容段階）…ごく一部の中年期以降の成人。

第5段階に達するには、第4段階までの全ての資質を備え、同時に自分自身の内部システムの限界を認識する必要がある。この段階では、自分以外の他者や外部の組織を、自分とは別のシステムと見るのではなく、一見別に見える他者や他の組織に対しても、より包括的な共通点を見つけ、より大きな一つのシステムとして捉える力を持つ。この段階に至ると、分裂あるいは二極化といった発想を持つことは少なくなる。例えて言うと、世の中を白と黒の対極する二色ではなく、多数の灰色のグラデーションで構成されているかのように捉えられるように

なる。第5段階のリーダーは、数多くの対立する規範に直面しても、それらを包括して、対立しているそれぞれのグループが許容できるような、より根底となる重要規範を示す力がある。従って、より複雑で大きなコミュニティや組織のリーダーにふさわしい。マハトマ・ガンディー、ネルソン・マンデラ、そしてビロード革命を実現したヴァアツラフ・ハヴェル等は、この段階の好例と言える。

キーガンは、ますます複雑化する現在の様々なリーダーシップ課題に対処するには、自己主導段階(第4段階)のリーダーの育成が最低限不可欠であると主張している。<sup>(25)</sup> なぜなら、自己主導型のリーダーは、自己の価値観を確立しており、それに対する責任を果たす覚悟ができています。そのため、たとえ他者の意見や期待と自己の価値観に齟齬が生じていても、感情や情緒に左右されることなく、自他の意見を相互に批判的に分析し、検証し、評価することが可能です。そして、より大きな(重要な)目標のために、一部の人の期待を裏切っても決断を下す力がある。自己主導型(第4段階)のリーダーは、社会化型(第3段階)のリーダーよりも、自己制御力があり、本来の目標に注力する力が強く、自己の決断やそれに伴う結果に対する責任力が高い傾向にある。<sup>(26)</sup>

従って、最高学府である大学等の高等教育機関では、四年間の学習期間を通して、学生が自己主導段階(第4段階)へ発達できるように支援する責務があると言える。<sup>(27)</sup>

ただし現実には、米国の陸軍士官学校であるウェストポイントで実施された学生の成人発達に関する長期調査によると、大学入学段階では、第2段階(自己至上段階)もしくは第2段階から第3段階(社会化段階)への移行期にいる学生が大半であり、大学生活を通して第3段階を完了することが当面の目標となる。その中からどれだけかの学生が、さらに第3段階から第4段階(自己主導段階)への移行期に発達していけるかが、高等教育機関の今後の重要課題と言える。<sup>(28)</sup>

## 調査方法

慶應義塾大学で二〇一五年秋学期に開催されたパイロット講座「リーダーシップ基礎」の受講生を対象に、彼らが受講後にリーダーシップについての程度の理解を深め、精神的発達を遂げたかについて、検証調査を行った。検証方法については、キーガンの構成主義的発達理論のフレームワークを活用し、キーガンが開発した主観・客観面談 (Subject-Object Interview) 手法に忠実に則り、受講前と受講後の計二回(各一回時間程度)、受講生を対象に一对一の個別面談を実施した。<sup>(29)</sup> 面談内容は全て書き起こし、主観・客観面談の評価法に従い、認定評価者二名による相互評価を行い、個々の学生の発達段階の判定を行った。

面談対象者…パイロット講座に参加した学生(三一名)の中からの希望者二二名  
(大学一年生一名、三年生一五名、四年生六名)

面談実施日…講座開始前面談(二〇一五年九月二九、三〇日、一〇月一、二日)  
講座終了後面談(二〇一六年一月一二、一三、一四、一五日)

面談場所…慶應義塾大学三田校舎東館 G1SECC 会議室

## パイロット講座「リーダーシップ基礎」

本講座では、米国の高等教育機関で主流となっているリベラルアーツを中心に据えたリーダーシップ基礎教育の提供を目指し、世界最先端のリーダーシップを学生が修得できるプログラムを目指した。具体的には、世界各国でリーダーシップ基礎教育に携わってきた講師を招聘し、一二週間にわたってオムニバス形式で、「リーダー

表1 「リーダーシップ基礎」講座スケジュール

| 回  | 日時      | 曜日 | 時間          | 内容           | 講師    |
|----|---------|----|-------------|--------------|-------|
| 1  | 10月 3日  | 土  | 13:00-15:00 | リーダーシップ①     | 渡邊竜介  |
| 2  | 10月 3日  | 土  | 15:30-18:00 | リーダーシップ②     | 渡邊竜介  |
| 3  | 10月 5日  | 月  | 16:30-19:30 | リーダーシップ③     | 渡邊竜介  |
| 4  | 10月 19日 | 月  | 16:30-19:30 | コーチング        | 富岡洋平  |
| 5  | 10月 26日 | 月  | 16:30-19:30 | クリティカルシンキング① | 福原正大  |
| 6  | 11月 2日  | 月  | 16:30-19:30 | クリティカルシンキング② | 福原正大  |
| 7  | 11月 9日  | 月  | 16:30-19:30 | レトリック        | 渡辺泰之  |
| 8  | 11月 16日 | 月  | 16:30-19:30 | グループ ダイナミックス | 田村次朗  |
| 9  | 11月 30日 | 月  | 16:30-19:30 | ネゴシエーション     | 田村次朗  |
| 10 | 12月 7日  | 月  | 16:30-19:30 | パブリックナラティブ①  | 鎌田華乃子 |
| 11 | 12月 14日 | 月  | 16:30-19:30 | パブリックナラティブ②  | 鎌田華乃子 |
| 12 | 12月 21日 | 月  | 16:30-19:30 | パブリックナラティブ③  | 鎌田華乃子 |

シップ基礎とは何か」という大きな問いを自ら考えるところからスタートし、論理的思考力、集団力学等の実践的な分析技術を学び、コーチングや交渉を実際に体験していく中で、総合的な問題解決能力を養い、最終的に、人々を動かすリーダーとなる上で最も重要となる、個人のリダーシップ・コミットメントの構築を目指すプログラム編成とした。<sup>(30)</sup>

「人は経験から学ぶ」というジョン・デューイの教育哲学<sup>(31)</sup>に基づき、授業スタイルはアクティブラーニングの手法を主軸とし、経験と概念の組み合わせに重きを置いたスタイルとした。具体的には、旧来の講師による一方的な講義をできる限り少なくし、演習、グループ・ディスカッション、プレゼンテーション、全体討議を多数盛り込み、状況に応じて携帯電話を活用した即時投票システム(イマキク)も活用し、講師と学生、そして学生間の双方向コミュニケーションが活発となる授業形式を主体とした。このように、学生参加型のプログラムを多数用意することにより、学生が試行錯誤を繰り返しながら学ぶことができる「実験室」のような学習環境を整備し

た。  
 経験学習型のプログラムの性格上、特別な理由のない限り欠席を一切認めない方針を採った。結果、特に三年生にとっては企業が開催するインターンシップや外資系企業の採用面接シーズンと重なる大変多忙な時期であったが、全講義の出席率が平均八七%という高い結果となった。

主観・客観面談 (Subject-Object Interview)

主観・客観面談とは、キーガンの成人発達理論に基づく発達段階(精神的な成熟度)を測定するために開発された面談手法である。<sup>(32)</sup> 本面談は、面談者と被験者との対面・個別面談方式を採用する。面談内容は全て録音し、書き起こし、二人の認定評価者により独自に評価した上で、相互議論の後に最終評価を決定する。<sup>(33)</sup>

面談者は、面談に入る前に、「成功」、「感動」、「大切なこと」、「変化」、「確信」、「苦悩」、「悲しみ」、「別れ」、「怒り」、「不安」という感情に関連する主題を示す一〇のカードを被験者に示す。<sup>(34)</sup> そして、被験者にそれらの主題に関連する人生の大きな体験を想起してもらい、それについて自由にメモしてもらう時間を一〇分程度取る。<sup>(35)</sup> 体験は、昔のものよりも最近のものの方が好ましい。その後、被験者がメモした体験の中から自由に一つを選び、その体験について面談者に語ってもらう。被験者が語り終わった後に面談者は、その体験を被験者がどのように意味付けているか、つまりその体験に対する被験者の主観と客観の境界を探る質問を行う。<sup>(36)</sup> 一段落ついたところで、面談者は被験者に次の体験について語ってもらう。面談は一時間から一時間強を見込み、通常数個から七、八個程度の体験について語ってもらう。<sup>(37)</sup> 被験者は、必ずしも一〇個全ての感情に関連する体験を話す必要はない。

評価段階は、第1段階(直感段階)から第5段階(自己変容段階)の評価の他に、各段階の間に四つの移行段階

表 2 主観・客観面談の総合診断結果

| 発達段階 | 2<S<3 | %   | S=3 | %   | 3<S<4 | %   | S=4 | %  |
|------|-------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|----|
| 事前診断 | 7     | 32% | 7   | 32% | 8     | 36% | 0   | 0% |
| 事後診断 | 4     | 18% | 5   | 23% | 11    | 50% | 2   | 9% |

注1：Sは発達段階を意味し、2<S<3は第2から第3段階への過渡期、S=3は第3段階、3<S<4は第3から第4段階への過渡期、S=4は第4段階を意味する。  
2：%はそれぞれの段階に所属する人数の構成比を表す。

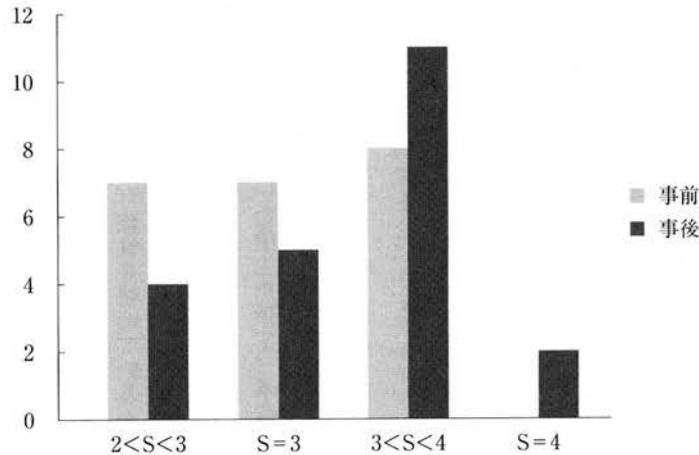


図 2 受講者の発達段階の講義事前・事後の変化

分の一ずつの構成比であった。また、講義前には第4段階(S=4)に属する学生は皆無であった。一方受講後には、第2段階から第3段階への移行期(2<S<3)に属する学生の構成比が一八%へ、そして第3段階(S=3)に属する学生の構成比も二三%へと、ともに大きく減少した。同時に、第3段階から第4段階への過渡期(3<S<4)に属する学生の構成比が三六%から五〇%へと、大きく上昇した。また第4段階(S=4)に属する学生も新たに二名(9%)存在した。本結果は、高等教育の最終目標が将来のリーダー育成のために学生の第4段階(S=4)への成長を促すことである、と仮定するのであれば、大変希望の持てる実績と言える。

結果概要

本調査では、特に次の二つの点を明らかにすることに注力した。

(1) キーガンの成人発達理論に基づいて、参加学生の発達段階を診断した。  
(2) 次に、パイロット講座受講前と受講後の発達段階の変化について診断をした。

表2は、パイロット講座受講者二名のキーガンの主観・客観面談の講義前と講義後の診断結果の比較のまとめである。キーガンの分析手法によると、各段階の移行期はより細かく四つの段階に分かれるが、本分析では、より大きなトレンドを把握するために、各移行期を一つにまとめて集計した。結果として、講座受講前は、第2段階から第3段階への移行期(2<S<3)の学生が三二%、第3段階(社会化段階)(S=3)の属する学生が三二%、そして第3段階から第4段階への移行期(3<S<4)の学生が三六%と、各グループともに、ほぼ三

があり、合計二一段階で評価される。例えば第2段階(自己至上段階)と第3段階(社会化段階)の間の四つの移行段階は、2(3)、2/3、3/2、3(2)のように表記される。<sup>(38)</sup> 2(3)は、主に第2段階の発達特徴を示しながらも、第3段階の兆候が第2段階の発達特徴をベースに垣間見られる段階である。<sup>(39)</sup> 2/3と3/2はともに、第2段階と第3段階の発達特徴が両方とも顕在化している段階である。<sup>(40)</sup> 2/3は第2段階の比重が比較的多く顕在化している段階であり、3/2は逆に第3段階の比重が比較的多く顕在化している段階である。<sup>(41)</sup> 3(2)は第3段階の発達を示しているが、まだ十分に明確ではなく、完全に第3段階の発達を完了しているとは言えない直前の段階である。<sup>(42)</sup> この段階では、新段階の自分の価値観が前段階へ逆戻りしようとする以前の価値観を押し返そうとする様子(push-back)<sup>(44)</sup>を被験者が表現する場面が多々ある。

表 3 主観・客観面談の個別診断結果

| 発達段階 |    | 自己至上グループ |     | 社会化グループ |       |       |       |       | 自己主導グループ |      |   |
|------|----|----------|-----|---------|-------|-------|-------|-------|----------|------|---|
| 学生   | 性別 | 2(3)     | 2/3 | 3/2     | 3(2)  | 3     | 3(4)  | 3/4   | 4/3      | 4(3) | 4 |
| A    | 女  | X        |     |         |       |       |       |       |          |      |   |
| B    | 女  | X → X    |     |         |       |       |       |       |          |      |   |
| C    | 女  |          | X   |         |       |       |       |       |          |      |   |
| D    | 男  |          |     | X       |       |       |       |       |          |      |   |
| E    | 男  |          |     | X → X   |       |       |       |       |          |      |   |
| F    | 男  |          |     |         | X → X |       |       |       |          |      |   |
| G    | 男  |          |     |         | X → X |       |       |       |          |      |   |
| H    | 女  |          |     |         |       | X     |       |       |          |      |   |
| I    | 男  |          |     |         |       | X     |       |       |          |      |   |
| J    | 男  |          |     |         |       | X     |       |       |          |      |   |
| K    | 男  |          |     |         |       | X → X |       |       |          |      |   |
| L    | 女  |          |     |         |       | X → X |       |       |          |      |   |
| M    | 男  |          |     |         |       | X → X |       |       |          |      |   |
| N    | 男  |          |     |         |       | X → X |       |       |          |      |   |
| O    | 男  |          |     |         |       |       | X     |       |          |      |   |
| P    | 女  |          |     |         |       |       | X → X |       |          |      |   |
| Q    | 女  |          |     |         |       |       |       | X     |          |      |   |
| R    | 男  |          |     |         |       |       |       | X     |          |      |   |
| S    | 男  |          |     |         |       |       |       | X → X |          |      |   |
| T    | 女  |          |     |         |       |       |       | X → X |          |      |   |
| U    | 女  |          |     |         |       |       |       | X → X |          |      |   |
| V    | 女  |          |     |         |       |       |       | X → X |          |      |   |

次に、より重要な評価として、個別学生の発達段階の進捗状況について分析してみる。表3は、二二名の学生の事前事後の個別推移を示している。矢印で示された学生が段階間の顕著な発達を示した学生である。二二名中一三名(五九%)の学生が、顕著な発達を示した。四カ月未満という成人発達の視点から見れば、大学時代におけるリーダーシップ基礎教育がいかに学生の発達に資する可能性を秘めているかということが分かる。

さらに、発達段階別の発達の推移について検証する。ここでは発達段階を、自己至上グループ、社会化グループ、自己主導グループに分けて検証する。自己至上グループとは、第2段階の発達特徴を主に示すグループとし、講義前にステージ2(3)と2/3に属していた学生を指す。本調査では、A、B、Cの三人の学生が本グループに属す。社会化グループとは、第3段階の発達特徴を主に示すグループとし、講義前にステージ3/2、3(2)、3、3(4)、3/4に属していた学生を指す。本調査では、DからSの一六人の学生が本グループに属す。自己主導グループとは、第4段階の発達特徴を主に示すグループとし、講義前にステージ4/3と4(3)に属していた学生を示す。本調査では、T、U、Vの三人の学生が該当する。

自己至上グループに属する三人の学生のうち顕著な発達を示したのは一人(三三%)のみであった。一方、社会化グループに属する一六人の学生のうち九人の学生(五六%)が顕著な発達を示した。自己主導グループの三人の学生は三人ともに(一〇〇%)顕著な発達を示した。本結果より、アクティブラーニングを主軸にした本リーダーシップ基礎講座は、より発達段階の高い学生に対して、より効果的であるということが推察できる。本講座が目指したアクティブラーニングが、学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見しその解決策を見出していく能動的学習であったことを考慮すると、こうした学習形態は、より発達段階の高い学生に対して、より効果的であると言える。

次に、各発達段階における意味付け（自分の周りの出来事、人間関係、そして自己について、どのように解釈し、意味付けするかということ）を、その段階の人が持つ特有の強みと盲点、そして次の段階への成長可能分野について、バーガーの解釈に基づいて説明し、それぞれの項目について代表的な被験者のコメントを列挙していく。

**第2段階（自己至上段階）**

最初に、第2段階における意味付け（強み、盲点、成長可能分野<sup>(47)</sup>）について述べ、それぞれの項目に関する被験者の代表的な引用をまとめる。

**表4 第2段階における意味付け（強み、盲点、成長可能分野）と代表的な引用**

| 強み   | 盲点   | 次の段階への成長可能分野  |
|--|--|---|
| <p>単純明快な仕事をこなすことが重要である場合、自己至上段階の人はその本領を発揮できる。正解と不正解、善と悪などのはっきりとしたイメージがあり、外部からのルールや報酬や賞金というインセンティブで向かうべき方向性を指示されれば、前進できる。<sup>(48)</sup></p> <p>〔代表的な引用〕</p> <p>「誰かに良いことをすると、その人たちにも良いことをしてもらえらる。人に優しくすることが自分につながるのだと思った」</p> | <p>この段階の人は、まだ他の人に共感することができず、抽象的な概念を持ち得ない。この段階の人の選択肢は二者択一となる傾向がある。例えば、善か悪か、自分の利益か他人の利益か、である。ある組織のルールに従うとすれば、それはそのルールが自分の利害関係と一致しているから従うのであって、忠誠や責務といった抽象的な概念からではない。<sup>(49)</sup></p> <p>〔代表的な引用〕</p> <p>「グループ内で言い争いがあつた時、自分</p> | <p>第2段階（自己至上）から第3段階（社会化）への成長課題は、他者の物の見方を理解し、それを自分の物とする（内面化する）ことである。自分にとって重要な人たちだと思ふ人々とこれから関わっていきたくと思うようになるにつれ、そうした他者の観点を取り込み、それを内面化して、成長していく。<sup>(50)</sup></p> <p>〔代表的な引用〕</p> <p>「部活で議題があがつていること以外に周りが自分を攻撃してくる要因があると思</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>ら、そうしようという気持ちになり、別の人たちもいつか見る見返りを考えているのかもしれないと思ひ、楽になった。」</p> <p>〔行きたい就職先について〕まだ具体的にはないが、高い収入を得て良い物を買ひ、色々な場所に旅したいので、稼ぎたい。そのために出世したい。」</p> <p>〔志望動機について〕第一志望の組織に入りたい。理由は働いている人がカッコいいから、面白そうだからで、明確な目標はない。」</p> <p>〔抽象的な目標はなく具体的なニーズを優先する事例。〕</p> | <p>がいくら言っても折れでもらえず、私を潰しにかかっている人もいるかと思つた。相手の意見の意図がわからなかつた。」</p> <p>「あの会に行けば誰々となつていって違つた学びがあつたのではないかと後悔することがある。何かに誘われたりした場合、まず自分の利害を考える傾向にある。」（第3段階のあり方に気づいて、そこに移行したい気持ちもあるが、まだ実行できないでいる事例。）</p> | <p>い、根本的な事情が解消されない限り決着できないと思ひ、自分が折れて受け入れる部分が必要だと思つた。」（第3段階への移行が必要と感じ始めている事例。）</p> |
|--|--|---|

**第3段階（社会化段階）**

次に、第3段階における意味付け（強み、盲点、成長可能分野<sup>(51)</sup>）について述べ、それぞれの項目に関する被験者の代表的な引用をまとめる。

**表5 第3段階における意味付け（強み、盲点、成長可能分野）と代表的な引用**

| 強み  | 盲点   | 次の段階への成長可能分野  |
|---|--|---|
| <p>第3段階（社会化段階）の人の強みは、優れたパフォーマンスをあげるために、他者の期待を自分のものとして取り入れ</p> | <p>第3段階（社会化段階）の人は、相反する視点や意見を解きほぐす能力に欠ける。つまり、自分にとって重要な人たちの相</p> | <p>この段階の人が徐々に第4段階（自己変容段階）に移行していくにつれ、これまでの自分を支配してきたグループや組織</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>る能力にある。他者の視点を大事にし、自分がアイデンティティを共有すると考えるグループや組織に忠実で、それ故に、そのグループの利害を自分の利害より優先する。<sup>(52)</sup></p> <p>〈代表的な引用〉</p> <p>「自分の意思で大きな選択をした経験が少ない。敷かれたレールの上を走っている。」</p> <p>「自分の中で親は大きな存在で、親の影響で進みたい業界を決めている。」</p> <p>「私は人との関わりみたいのがすごく大きくて、人からどう思われているかというのが大きいと感ずる。だからそういう人に、たぶん自分の大切な人、家族とか友人とかに認めてもらうこと、必要とされる嬉しんだな、幸せなんだな、と思う。」</p> <p>「祖父が親に達成してほしいことがあったが、親がそれを達成できなかったので代わりにそれを自分がやる、と報告したかった。」</p> <p>（上記全て、他者の意見が、自分のものとして完全に内省化され、それに向かって</p> | <p>反する意見の仲裁ができない傾向にある。また、自己の中で相反する複数のアイデンティティの仲裁もできない（例えば、良き社員としての自分の役割と良き親／良き伴侶としての自分の役割が相矛盾する場合、自分がどのような行動を取るべきか分からなくなってしまう場合がある）。<sup>(53)</sup></p> <p>〈代表的な引用〉</p> <p>〔留学浪人について〕その一年間はみな働いている中で自分は無職になるので無駄な一年間になるのではないか。」</p> <p>「将来について周りと比べてこれでもいいか、不安になる。周りが就活していると焦り本当に院に進んでいいのか、不安になる。周りの大多数に合わせられれば安心できるのだが。」</p> <p>「意外と心が弱いのか、批判された時に自分の自信のなさが露呈した。リーダーシップを取りたい自分とそうでもない自分。二人の自分が自分の中にある。自分は組織に対する忠誠心が強い。」</p> <p>（上記全て、他者の評価基準や期待値に翻弄され、自ら意思決定しにくくなっている事例。）</p> | <p>（権威）の価値観が必ずしも絶対正しいものでないと気づき、それらから一定の距離を置くことができるようになる。つまり、第4段階に向かうにつれて、独自の持論や信念、評価基準や物事の定義を作り出していくようになる。<sup>(54)</sup></p> <p>〈代表的な引用〉</p> <p>〔苦悩について〕自分のオリジナリティを出したいと思っていて主体的に行動を取りたい。しかし、どうオリジナリティがある人になればいいか分からない。周りの影響をすごく気にする自分がいやだ。」</p> <p>（第3段階と第4段階の間で模索している事例。）</p> <p>「一番最初に思いついたことは「大切なこと」で、自分と自分の周りの人が笑顔でいることか、後は自分らしくいること、を書いた。自分らしくいることは、たぶん主体性みたいなものに関係しているのか。この二つは違うことかもしれないが、どっちも大切だと思ったので書いた。」</p> <p>（第4段階の自己主導的な人生のあり方が見えてきているが、同時に第3段階的な</p> |
|--|--|---|

邁進している事例。)

第4段階（自己主導段階）

最後に、第4段階における意味付け（強み、盲点、成長可能分野）<sup>(55)</sup>について述べ、それぞれの項目に関する被験者の代表的な引用をまとめる。

表6 第4段階における意味付け（強み、盲点、成長可能分野）と代表的な引用

| 強み   | 盲点  | 次の段階への成長可能分野   |
|--|---|--|
| <p>第4段階（自己主導段階）にいる人は、自分固有の明確な使命感を持っており、それを組織にまで拡張できる強みがある。また、複数の矛盾する見方を考慮し、それぞれの違いを理解した上で、意思決定ができる。<sup>(56)</sup></p> | <p>第4段階の人は、基本的には自分独自の使命感や価値観に基づいて行動する。したがって自分の使命や価値観に固執しすぎるがゆえに、時に柔軟性に欠けることがある。また、自分自身の価値観や主義を支える体系そのものを再考・疑問視する作業に困難を覚えることがありうる。また、異文化間リーダーシップや機能横</p> | <p>この段階の人は、自らの持論と自分のリーダーシップの発揮の仕方にも限界があることに気づくことで前進し、自分の理論と実践に対抗する他の理論と実践をも取り込むよう自分を拡張していくことで成長していく。自分でメンターを選択していく。<sup>(58)</sup></p> |

〔代表的な引用〕  
 「(就職先を検討するにあたって) 社会が決めた軸に沿って生きる必要はないんだと思った。周りの軸ではなく、自分の軸で選べば、たぶん自分が満足できる結果を得ることができるのではないかなと思う。」  
 (自分のキャリアについて、自分が主導的に決めることの意義を理解している事例。)

「成功」というのは未来に在る言葉だと思ふ。成功は「自分がこういうふうになりたいと思ひ、導くこと」であつて、過去にやつたことに対して「あれは成功だつた」と思ふものではない。」  
 (「成功」という概念について、他者の意見に関わらず、自分独自の定義付けができる事例。)

「(確信について) 自分の価値観・判断基準を決めつけないこと。人それぞれ判断軸があることを留学で痛感。その中で、自分の信念や判断軸は保ちながら各々の判断軸に柔軟にならうと思つた。」  
 (他者の価値観から、自分の価値観に距離を置くことができ、柔軟性を持つて独自の判断ができる事例。)

断的リーダーシップなど、より複雑な状況への対応に苦慮する可能性がある。<sup>(5)</sup>  
 (代表的な引用)  
 「自分に対する怒りの方が多い。何かに失敗した時などは、自分に非があると思う。」  
 (自分の評価基準を大事にしている事例。)

「(大学卒業後に芸術の専門性を高めるために) 評価の高い別の大学に進学することを検討したが、大学訪問した際にその生徒の作品の質に落胆し、結局出願をやめた。」  
 (自分の価値基準を重んじたため選択肢が狭まり本人の柔軟性が減つてしまつた事例。)

〔第4段階から第5段階に移行中の該当者が被験者の中に存在しなかつたため、該当する引用はない。〕

の判断ができる事例。)

「リーダーシップの授業を受けてなかつたら、いつか結婚するだろうな、くらいにしか思わなかつたけれど、自分の選択肢を広げるキャリアを積みたいと思うようになった。自分の手で進路を選ぶ、歩んでいくようになりたいと思えるようになった時、目標/欲が生まれた。」  
 (自分固有の使命感を明確にすることができる事例。)

本調査の意義と課題、そして今後の可能性について

本調査は、日本の高等教育機関でのリーダーシップ教育の効果について、成人発達理論の視点から学生の成長を包括的に測定した日本初の科学的な取り組みとなる。特に、キーガンの構成主義的発達理論と、その測定手法である主観・客観面談を本格的に採用した日本初の試みであり、その意義は大きいと言える。

ただし、この画期的な試みは、今まさに第一歩を踏み出したところであり、現時点においては、調査サンプル数やサンプルの特異性といった課題を抱えている点も忘れてはならない。

二二名というサンプル数は、統計的な優位性を示すサンプル数としては少ない。また、本パイロット講座の参加者の招集にあたっては、リーダーシップというテーマについて取り組む実験的な講座という前提で参加者を募つた。本調査への参加も、希望者による自主参加という形式を採用した。結果として、リーダーシップへの関

心が高く、その向上に対しての意識も高い受講生が集まった可能性があり、サンプリングバイアスが生じた可能性がある。

本調査では、リーダーシップ基礎講座の受講者でない学生で構成されるコントロール群を設けなかったため、受講生の発達と本講座受講との関係性についての課題も残る。つまり、受講生の発達が、本講座受講によって引き起こされたのか、もしくは他の要因によって引き起こされたのか、判定が難しい。本面談調査は、秋学期の後（九月から翌年の一月にかけて）に実施された。この時期は、特に三年生にとって就職活動の最中あたり、インターンシップ先や就職先での採用面談、先輩への会社訪問等、従来の学生生活では経験し得ない幅広い社会経験を積む時期と重なった。そうした社会経験が受講生の成長を後押しした可能性も考えられる。

したがって、この意義深い取り組みを今後さらに磨き上げていくためには、より精度の高い調査結果を得ることができるよう努めなければならない。具体的には、調査対象の生徒数や調査対象となるリーダーシップの講座を増やし、より大規模な調査を行う。同時に、定量分析のみならず、定性分析との混合研究法によるデータ収集と分析を含めた調査を行う必要がある。また、講座を受講していない学生で構成されるコントロール群との比較検証も、講座の有効性を立証するために必要である。さらに、成人発達は長期にわたって推移していくもので、調査の実施にあたっては長期的な取り組みが求められる。

本論文を足がかりに、今後本格的に調査・分析が進展すれば、日本におけるリーダーシップ基礎教育は大きく発展し、より多くの優秀なリーダーを輩出する国へと変貌を遂げることができると確信している。

・ サンディエゴ大学講師（リーダーシップ学）。慶應義塾大学グローバルリサーチインスティテュート所員。元ハーバード大学研究員。ハーバード大学ロバート・キーガン教授の成人発達度評価手法である主観・客観面談認定評価者。

一橋大学経済学部卒、ペンシルバニア大学経営学修士（MBA）、ハーバード大学行政学修士（MPA）。ハーバード大学にてロナルド・ハイフェッツ上級講師ならびにロバート・キーガン教授に師事し、成人発達理論に基づくリーダーシップ開発を専門に、日米で研究と指導にあたる。

・ 慶應義塾大学グローバルリサーチインスティテュート所員。渡邊アソシエーツ代表（リーダーシップ学と成人発達心理学を利用したコーチングと研究）。元マサチューセッツ工科大学MITプロッサムズ理科教育プログラムの教育アドバイザー／プログラムリエゾン。ハーバード大学にてロバート・キーガン教授に師事。同教授の成人発達度評価手法である主観・客観面談認定評価者（日本人初）。Immunity-to-Change<sup>TM</sup>自己変革認定ファシリテーター。上智大学文学部卒、ペンシルバニア大学行政学修士（MPA）、ハーバード大学教育学修士（M. Ed.）。海外の高等教育機関とリーダーシップ学領域における成人の発達度測定など共同研究も行う。

(1) The Programme for International Student Assessment (PISA) 2015 日本カントリーノート (OECD, 2016) <http://www.oecd.org/pisa/> See also OECD Education GPS, Japan Student Performance (OECD, 2016). <http://gpseducation.oecd.org> and <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=JP&threshold=10&topic=PI> (last visited September 5, 2018).

(2) IEA's Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS 2015, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2015 International Results in Mathematics in Grade 8, 17-19 (2016) <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics-Grade-8.pdf> (last visited September 5, 2018). See also IEA's Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS 2015, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2015 International Results in Science in Grade 8, 19-21 (2016) <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Science-Grade-8.pdf> (last visited September 5, 2018).

- (3) 内閣府 平成二六年版子ぶろ・若者白書(概要版)特集 今を生きる若者の意識〜国際比較からみえてくべきこと (1100四) <http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26gaiyou/tokushu.html> (last visited September 5, 2018)。
- (4) *Ibid.*
- (5) O'Brien, T. J. *Looking for Development in Leadership Development: Impacts of Experiential and Constructivist Methods on Graduate Students and Graduate Schools*. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, 1 (2016).
- (6) 泉谷道子&安野舞子、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、二〇一三、三八—四七(二〇一五)。
- (7) Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. *An Integrative Approach to Leader Development*. 171–182 (2009).
- (8) *Ibid.*
- (9) Petrie, N. *Vertical Leadership Development—Part I Developing Leaders for a Complex World*. Center for Creative Leadership, 6–9 (2014).
- (10) Heifetz, R. A. *Leadership without Easy Answers*. Harvard University Press, 15 (1994).
- (11) Heifetz, R. A., & Laurie, D. L. *The Work of Leadership*. Harvard Business Review, 75, 124–134 (1997).
- (12) Rooke, D., & Torbert, W. R. *Organizational Transformation as a Function of CEO's Developmental Stage*. *Organization Development Journal*, 16 (1), 11 (1998); Strang, S. E., & Kuhnert, K. W. *Personality and Leadership Development Levels as Predictors of Leader Performance*. *The Leadership Quarterly*, 20 (3), 421–433 (2009); Turner, N., Barling, J., Epitropaki, O., Butcher, V., & Milner, C. *Transformational Leadership and Moral Reasoning*. *Journal of Applied Psychology*, 87 (2), 304 (2002).
- (13) Kegan, R., & Lahey, L.L. *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock Potential in Yourself and Your Organization*. Harvard Business Press, 12–16 (2009).
- (14) *Ibid.*
- (15) Loevinger, J., & Loevinger, J. *Ego Development: Conceptions and Theories* (1976).

- (16) Kohlberg, L. *The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice* (1981).
- (17) Fischer, K. W. *A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills*. *Psychological Review*, 87 (6), 477 (1980).
- (18) Fowler, J. W., & Levin, R. W. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (1981).
- (19) Helsing, D., & Howell, A. *Understanding Leadership from the Inside Out Assessing Leadership Potential Using Constructive-Developmental Theory*. *Journal of Management Inquiry*, 23 (2), 186–204 (2013).
- (20) McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M., & Baker, B. A. *The Use of Constructive-Developmental Theory to Advance the Understanding of Leadership*. *The Leadership Quarterly*, 17 (6), 634–653 (2006); Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. *Advances in Leader and Leadership Development: A Review of 25 Years of Research and Theory*. *The Leadership Quarterly*, 25 (1), 63–82 (2013).
- (21) Kegan, R. *The Evolving Self*. Harvard University Press, 1–21 (1982).
- (22) Lewis, P., Forsythe, G. B., Sweeney, P., Bartone, P. T., & Bullis, C. *Identity Development during the College Years: Findings from the West Point Longitudinal Study*. *Journal of College Student Development*, 46 (4), 357–373 (2005).
- (23) Kegan, *supra* note 13, at 73–85.
- (24) Berger, J. G. *Key Concepts for Understanding the Work of Robert Kegan*. *Sagience*, 2–7 (2006).
- (25) Kegan, R. *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press, 307–334 (1994).
- (26) Helsing & Howell, *supra* note 19.
- (27) Magolda, M. B. B. *Helping Students Make Their Way to Adulthood*. *About Campus*, 2–9 (2002).
- (28) Lewis, Forsythe, Sweeney, Bartone, & Bullis, *supra* note 22.
- (29) Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R., & Felix, S. *A Guide to the Subject-Object Interview: Its*

*Administration and Interpretation*. Cambridge, MA: Harvard University, Graduate School of Education, Laboratory of Human Development, 202-239 (1988).

(30) 田村次朗 & 小林忠広, 「日本における「リーダーシップ基礎」教育の普及に向けてー実践に向けた検証の効果測定ー」, *Japanese Journal of Persuasion & Negotiation*, 949-958 (2017)。

(31) Dewey, J. *Experience and Education*. Paper presented at The Educational Forum, 89-91 (1938).

(32) Lahey, Souvaine, Kegan, Goodman, & Felix, *supra* note 29.

(33) *Id.* at 202-210.

(34) *Id.* at 202-203.

(35) *Ibid.*

(36) *Id.* at 203.

(37) *Id.* at 205.

(38) *Id.* at 26-27.

(39) *Ibid.*

(40) *Id.* at 43-45, 66.

(41) *Id.* at 67-72.

(42) *Ibid.*

(43) *Id.* at 72-75.

(44) *Id.* at 72-74.

(45) Lieb, S. *Principles of Adult Learning*. VISION (Fall 1991) (1991) <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachip/adults-2.htm> (last visited September 5, 2018).

(46) Berger, J. G. *Changing on the Job: Developing Leaders for a Complex World*. Stanford University Press, 28 (2011).

(47) *Ibid.*

(48) *Ibid.*

(49) *Ibid.*

(50) *Ibid.*

(51) *Ibid.*

(52) *Id.* at 33.

(53) *Ibid.*

(54) *Ibid.*

(55) *Id.* at 28.

(56) *Id.* at 41.

(57) *Ibid.*

(58) *Ibid.*

# HOGAKU KENKYU

Journal of Law, Politics and Sociology



### Articles

Measuring Effectiveness of a Leadership Basics Course in a Japanese University: Using the Adult Development Theory by Professor Robert Kegan at Harvard University

..... TAMURA, Jiro ( 1)

*Professor of Law*

WATANABE, Ryosuke  
*Instructor of Leadership Studies*

*University of San Diego*

WATANABE, Risako  
*Research Fellow of Leadership and Adult Development Theory*  
*Keio University Global Research Institute (KGR)*

### Documents

Zur kausalitätsersetzenden Wirkung der fahrlässigen Mittäterschaft

..... HSU, Heng-da ( 31)

*Professor of Criminal Law*

*National Chengchi University, College of Law*

Translated by KOIKE, Shintaro

*Professor of Criminal Law*

*Law School*

Case Notes.....( 49)

平成三十一年三月二十八日発行(毎月一回二十八日発行)  
昭和二十五年九月二十日第三種郵便物認可

法  
学  
研  
究

第九十二卷 第三号

定価 (本体一〇〇〇円+税)

Edited by HOGAKU-KENKYU-KAI  
(The Association for the Study of Law and Politics)  
Faculty of Law, **KEIO** University  
Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345