

# 琉球大学学術リポジトリ

## コーチング・スキルのトレーニングに関する予備的分析

メタデータ	言語: 出版者: 国際地域創造学部 経営プログラム 公開日: 2021-01-18 キーワード (Ja): コーチング, コーチング・スキル, トレーニング, 組織開発 キーワード (En): 作成者: 井川, 浩輔 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/47666">http://hdl.handle.net/20.500.12000/47666</a>

# コーチング・スキルのトレーニングに関する予備的分析

## Preliminary Analyses of the Training of Coaching Skills

井川 浩輔\*

Kosuke Igawa

組織におけるコーチングの重要性は高いが、コーチング・スキルに関連する課題も指摘されており、そのような課題の解決につながるコーチング・スキルのトレーニングを新たに開発する必要がある。本稿では、コーチング・スキルのトレーニングに関する教育プログラムを開発・実施し、教育プログラムにおける学習者の反応を具体的に示すことで、トレーニング開発において考慮すべき教育プログラムの効果や課題について考察を試みた。

キーワード：コーチング, コーチング・スキル, トレーニング, 組織開発

### I. はじめに

企業を取り巻く経営環境の変化が激しさを増し、マネジャーが常に的確な指示を与えることが困難になっている。このような状況において、Ibarra & Scoular (2019) は、マネジャーの役割が各従業員の適応能力を高めるためのサポートを担うコーチ (coach) に変化しており、組織内でのコーチング (coaching) ・スキルの位置づけは様々な階層のマネジャーが獲得して発揮すべきものになりつつあると述べている。

コーチングには多くの定義が存在している (例えば, Palmer & Whybrow, 2007)。O'Connor & Lages (2007) は、コーチングを「目的を達成するための手段であり、人々が充実し満足した生活を送ることを手助けするもの」(p. 13, 邦訳, 18 頁) と捉えた上で、先行研究におけるコーチングの定義には、変化、不安、関係、学習、という4つの要素のいずれかが含まれていると説明している (p. 13, 邦訳, 19 頁)。これらの中で、本稿において着目する要素は学習である。コーチングの学習という側面について、O'Connor & Lages (2007) は、「コーチングは、クライアントの問題解決や、意思決定、あるいは目標達成を助けるだけでなく、自律的に学習する能力を育て、個人の成長を促すもの」(p. 15, 邦訳, 20 頁) と述べている。この自律的学習能力は上記の適応能力と関係するものと考えられよう。従って、組織開発、すなわち、「組織内の当事者が自らの組織を効果的にしていく (よくしていく) ことや、そのための支援」(中村, 2015, 70 頁) の手法の1つとされるコーチングは、従業員の自律的な学習能力を高めて、企業組織として環境に適応するために不可欠なものと考えられる。

---

\* 琉球大学国際地域創造学部 准教授, 〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町字千原1番地

しかしながら、コーチングは世界中で普及しているものの今現在も様々な課題を抱えている。Goleman（2000）は、コーチングを活用したリーダーシップ行動が組織風土の改善やコミットメントの向上に寄与することが示唆されているにも関わらず、コーチ・タイプのリーダーシップは、強圧型等のリーダーシップ・スタイルの中で最も実践されていないことを示し、コーチ型のリーダーシップを実現するためにはコーチング・スキルの獲得が必要と述べている。また、Ibarra & Scoular（2019）は、組織のそれぞれの階層におけるコーチング実践は簡単なことではなく、マネジャーのコーチングに対する自己評価は他者評価よりも高くなる可能性もあり、これらの課題に対処するためには正しい方法を用いてトレーニングを繰り返すことが必要になると指摘している。さらに、我が国では、久保田（2019）が、コーチングの動機づけへの影響について理論的・実証的に解明する中で、コーチングが部下を外発的に動機付けてしまう可能性を示しつつ、部下にとって過度なプレッシャーになるようなコーチングの提供の仕方について注意を喚起している。

以上の先行研究を踏まえ、本稿の目的は、本間（2018）を基にコーチングに関する教育プログラムを開発・実施し、その教育プログラムにおける学習者の反応を明らかにすることである。上記の既存研究に示されるように、組織におけるコーチングの重要性は高いと考えられるものの、現場においてコーチングを成功させるためには、まず、リーダーシップとコーチングの使い分け、自己評価と他者評価のズレ、部下へのプレッシャーなどコーチングの実施に伴い発生しうる課題を明確にした上で、次に、それらの課題も視野に入れた教育プログラムを開発する必要があるだろう。しかし、コーチングの実施から派生する課題と、その課題も考慮した教育プログラムについて、従来の研究において十分に検討されたとは言い難い。そこで、本研究ではコーチングに関する教育プログラムを開発・実施し、その教育プログラムにおける各学習者の認知や行動という具体的な反応を示すことで、コーチング・スキルを効果的・効率的に向上させるトレーニングの開発に貢献したいと考えている。本稿は新たなコーチング・トレーニングの開発に向けての予備的な分析として位置づけられよう。

## II. 方法

本研究で用いた方法は、コーチングのトレーニングを目的とした教育プログラムの開発と実施、教育プログラムにおいて学習者が作成した課題の分析、という2つの要素から構成される。このような方法は、井川（2019）をコーチングに応用したものである。以下では、それぞれについて解説する。

本稿で用いた方法の1つめの構成要素に関して、筆者が所属する琉球大学の講義（人的資源管理論応用、人的資源管理論）において、本間（2018）の『図解決定版 コーチングの「基本」が身につく本』を基礎としてコーチングに関する教育プログラムを開発して実施した。その内容は以下のように整理できる。

まず、本教育プログラムの中心となる教科書は、上記の本間（2018）である。この書籍を教科書に指定した理由は、知識の習得だけでなく、スキルの獲得を最終的な学習目標としているためである。

学習者がコーチングにおいて取るべき行動を具体的にイメージできるように図表やイラストが数多く掲載されている本書を採用した。また、このような特徴を有する書籍が、本教育プログラムにおける反転授業的な活動において、初学者の自学自習を促進する可能性も採用した理由としてあげられる。本間（2018）において説明されているコーチング・スキルの獲得が本教育プログラムの目的となる。

次に、本教育プログラムは以下に示される6つのステップから構成される。

- ステップ① 各学習者がコーチングに関する教科書を熟読した上で、コーチングの自己評価と学習目標の設定を行う。
- ステップ② 各チームで教科書に示されるコーチング・スキルを1つずつとりあげ、コーチング・スキルを評価するためのルーブリックを作成する。
- ステップ③ チームごとにルーブリックで定義したコーチング・スキルを獲得して発揮するための動画マニュアルを作成する。
- ステップ④ 完成した動画マニュアルを視聴して、自己や他者のコーチング行動について観察した上で分析する。
- ステップ⑤ 2人1組でコーチングの実技試験とその内省を行い、コーチング・スキルの獲得状況をお互いに確認する。
- ステップ⑥ 各学習者がコーチング・スキルの獲得に関連する振り返りを行う。

ステップ①の狙いの1つは、学習者がコーチングに関する基本的な知識を主体的に習得することである。学習者が能動的に教科書を読み込みコーチングについて自ら考えるステップを設けた。本教育プログラムのほぼ全ての活動において主体性が求められるため、プログラムの基盤となる知識習得の段階から反転授業的アプローチを用いることとした。もう1つの狙いは、学習者がコーチングに関連する自己評価を行い本教育プログラムにおける学習目標を自ら設定しコーチングの知識体系に対する経験的な問題意識を明確にすること、また、教育プログラムの開始時における学習モチベーションを高めることである。自己評価や目標設定を行う際に、学習者が教科書の内容を再び確認することで、自身が予習した内容を復習することも期待された。

ステップ②では、学習者がチームでルーブリック（*rubric*）を作成することで、コーチング・スキルの構成要素やそれらの重要度について、分析して言語化することを狙いとした。Stevens & Levi

（2013）は、ルーブリックを「ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもの」（p.3, 邦訳, 2頁）と定義している。一般的には、教員がルーブリックを作成すること多いものの、学習者をその作成に関わらせることもでき、その時は学習者のモチベーションを高める可能性があると考えられている（Stevens & Levi, 2013, p. 53, 邦訳, 41頁）。本教育プログラムでは、チームで教科書の内容を分析させた上でコーチング・スキルのルーブリックを4段階（A評価からD評価）で作成させた。学習者がルーブリック作成やコーチングに関する質問

を行った時は、教員がその質問に答えて、重要な質問内容の場合は他チームの学習者とも質疑応答のやり取りを共有した。

ステップ③は、学習者がチームでコーチング・スキルの動画マニュアルを作成することによって、それぞれのスキルに対する理解を促進するだけでなく、リハーサルも含めた練習において各スキルを用いる機会をできるだけ多く設けることも狙いとした。まず、各チームでループリックにおいて定義したコーチング・スキルが最も適切に発揮されている状態（A 評価状態）を再現するための絵コンテを作成させた。絵コンテとはイラストを用いた映像の設計図で、映画やテレビ・コマーシャルなどの映像作品を撮影する前に作成されるものである。絵コンテにはコーチング・スキルが用いられる状況も含める必要があるため、学習者がスキルの特徴と発揮場面との関係性について考察することが期待される。次に、チーム・メンバー全員で絵コンテを基にコーチング・スキルが発揮されている状態を演技やナレーションなどで表現して、その行動を学習者は iPad で教員はビデオ・カメラで撮影した。撮影された動画マニュアルには、スキルが用いられている会話場面だけでなく、そのスキルについての解説も収められている。そのため、スキルの発揮方法だけでなく、スキルを用いる目的についても理解することが可能になる。最後に、動画マニュアルの撮影前にチームで繰り返し練習が行われた。学習者が練習においてコーチング・スキルを何度も実践することで、その獲得が可能になる。

ステップ④の狙いは、作成した動画マニュアルを iPad で視聴し、自分自身で直接確認できなかった自己のコーチング行動や、動画撮影に集中していたため把握できなかった他者のコーチング行動を、観察することである。この行動観察の対象には、自身のチームと他のチームの両方が含まれている。ループリック作成における教員の影響をできるだけ小さくしているため、作成された動画マニュアルは多様であり、他のチームが作成した動画マニュアルから学習できることは少なくないと判断した。そこで様々なタイプの動画マニュアルを観察する時間をできるだけ多く設けるようにした。

ステップ⑤の狙いは、学習者がペアになってコーチングを実技試験という形式で行うことで、学習した複数のコーチング・スキルを応用的に発揮することである。動画マニュアル作成において、学習の対象としたコーチング・スキルは、スキルの理解を深めるために1つだけである。これに対して、実技試験は教育プログラムで獲得した複数のコーチング・スキルを組み合わせで発揮することを目的とした。このような実技試験を経験することで、職場での実践を意識した技能獲得が可能になる。また、撮影した実技試験における学習者のコーチング行動の自己評価と他者評価を実施することで、自分自身が発揮したコーチング・スキルの内省が可能になるとともに、その行動を相手がどのように感じていたかについても理解することができる。

ステップ⑥の狙いは、本教育プログラムにおけるコーチング・スキル学習の幅広い振り返りを行うことで、自分自身の最終的なスキルの獲得状況を確認することである。ループリックの作成を通じてコーチング・スキルの構成要素を学習した経験や、動画マニュアル作成においてコーチング・スキルを表現して解説した経験を内省することで、コーチング・スキルに関する自分自身の強みや弱みへの理解が深まることが期待されよう。

このような本教育プログラム（人的資源管理論応用，人的資源管理論）の受講生は，琉球大学の観光産業科学部産業経営学科と国際地域創造学部国際地域創造学科に所属する2年次から4年次の学生40名である。その内訳であるが，コース別では，昼間主学生21名，夜間主学生19名，学年別では，2年次学生32名，3年次学生7名，4年次学生1名，となる。昼間主学生と夜間主学生が約半数ずつ，2年次学生が中心であることが窺える。受講生40名には社会人学生も含まれる。各授業では20名の学習者を，4つのチームに分けてグループ・ワークを行った。本教育プログラムは2019年度後学期の5時限（20名登録）と6時限（20名登録）にそれぞれ実施された。

本研究で用いた方法の2つめの構成要素に関して，コーチング・トレーニング（教育プログラム）に対する学習者の反応を捉えるための分析対象は，各受講生が個人やチームで作成した5種類の授業課題である。ここではそれぞれの授業課題について整理する。

1つめの課題は，本教育プログラムにおいて学習者がコーチングを本格的に学習する前に実施した学習課題である。学習者が教育プログラムを受講する前に自分自身のコーチング・スキルの現在の状態を自己評価するために設定した課題である。本稿では，この課題を「事前行動分析課題」と呼ぶことにしたい。

自己評価を行うための事前行動分析課題は，6つの設問から構成される。Q1は「リーダー経験」という設問で，学習者の受講開始時点におけるリーダー経験の有無について回答させ，「有」を選択した回答者には，その経験について自由に記述させた。学習者のアルバイトや課外活動におけるリーダーシップの実態について確認するための設問である。Q2は「コーチング経験」という設問で，学習者の受講開始時点におけるコーチング経験の有無について回答させ，「有」を選んだ回答者には，その経験について自由に記述させた。学習者のアルバイトや課外活動でのコーチングの実態について確認するための設問である。Q3は「聴く」というコーチング・スキルに関する設問で，コーチング・スキルの中で基本的で初学者でもイメージが掴みやすい「聴く」のスキルの，学習者の受講開始時点における得手不得手について，「得意」「やや得意」「やや苦手」「苦手」という4点尺度で回答させた。本間

(2018)において「聴く」のスキルは，「相手を大切に思い，注意を払って，その気持ちをやんわりと受け止めること」(38頁)と定義されている。Q4は「問いかける」のスキルの得意不得意について，Q3と同様に4点尺度で回答させた。本間(2018)は「問いかける」のスキルを「問い詰めるのではなく，思いを引き出すこと」(42頁)と定義している。なお，本稿で用いる各コーチング・スキルの名称は，不要な混乱を避けるため，本間(2018)を参考に，「聴く」や「問いかける」という動詞の表現で統一した。Q5は「学習目標」という質問で，学習者の本教育プログラムでの学習目標について自由に記述させた。Q6は「強み」という質問で，学習者自身の強みについて自由に記述させた。学習者には事前行動分析課題を行う前の段階で教科書を読んで取り組む課題が与えられているため，各学習者はコーチングやコーチング・スキルの構成要素などについて一定の理解を有しているものと推察され，自分自身の経験とコーチング・スキルとの対応関係についてある程度判断できると考えられる。

2つめの課題は，学習者がチームで動画マニュアルを撮影する前に作成するルーブリックと絵コンテ

に関する授業課題である。コーチング・スキルを構成する要素と各構成要素の重要性について、学習者が、分析して評価したものを言語化できているか、また、そのスキルが発揮されている状態を記述し具体的に解説できているか、について確認するために設けた課題である。8つのチームを編成して、チームごとにルーブリックや絵コンテを作成させ、マニュアル撮影までを90分間で行うこととした。本稿では、この課題を「ルーブリック・絵コンテ作成課題」と表現する。

ルーブリック・絵コンテ作成課題は、2つの間で構成される。Q1では「チーム全員でコーチング・スキルに関するルーブリック（スキルの構成要素とそれらの重要度を示した表）を作成してください」という説明が示され、対象とするコーチング・スキルの、最も望ましい状態を示すA評価から、最も望ましくない状態を記述したD評価まで、の各状態について具体的に記入させた。Q2では、「チーム全員でコーチング・スキルの最高評価（A評価）行動に関する絵コンテを作成してください」という問を設け、スキル、役割、場面／絵、内容／ねらい、役割／セリフ、秒、を記述させた。チームごとに作成された動画マニュアルに統一感を持たせるため、また、各学習者のアルバイト経験や消費体験等を有効活用するため、絵コンテにて表現する場面は「琉大コーヒー」という架空の職場に限定した。このようなルーブリック・絵コンテ作成課題は、コーチング・スキルごとに作成させた。

3つめの課題は、各チームが作成した動画マニュアルに対して個々の学習者が行ったフィードバックに関する課題である。動画で発揮されたコーチング・スキルを分析した上で評価し、その結果を共有するために設定した課題である。ここでは「動画マニュアル分析課題」と呼ぶ。

この課題では、「動画マニュアルに示される行動を、①A評価のスキル発揮状態が具体的に表現されている点、②A評価の状態が具体的に表現されていない点、という2つの視点から分析してください」という設問を用いて、各チームの動画マニュアルにおけるA評価のスキル発揮状態に関する行動について記述させた。まず、動画マニュアルはiPadを大型のテレビに接続して視聴させた。次に、個人で学習課題を行う際には自分のチームの行動と他のチームの行動の両方を観察や分析の対象とした。最後に、各学習者にチームに対する分析結果を発表させて情報を共有させた。

4つめの課題は、学習者が実技試験における自己と他者のコーチング・スキルを評価する授業課題である。自分や相手が発揮したコーチング・スキルの状態だけでなく、そのような状態が生じた原因についても把握するための課題である。以下では、「実技試験分析課題」と表現する。

実技試験では、2人1組のペアを、5時限の授業で10組、6時限の授業で10組、計20組編成して、コーチングを5分間で実施させた。その後、ペア内でコーチ役を交代させてコーチングを5分間で行わせた。実技試験終了後は、個々人で撮影された映像を分析した上で自己評価と他者評価を行わせ、ペア内で評価結果を共有させた。なお、実技試験当日に欠席者が出たため、3人グループを編成し2人ずつ実技試験を行った組が1つだけある。

実技試験分析課題は、2つの設問から構成される。Q1は「撮影された動画をもとに、実技試験の自己評価を上手く発揮できたコーチング・スキルの①具体的行動と②その理由、上手く発揮できなかったコーチング・スキルの③具体的行動と④その理由、という4つの視点から分析してください」とい

う設問で、学習者が実技試験において上手く発揮できた（できなかった）コーチング・スキルとその原因について行動分析した上で自由に記述させた。学習者が自分自身のコーチング・スキルの状態について確認するための設問である。Q2は「撮影された動画をもとに、実技試験の他者評価（ペアの相手が行ったコーチングに対する評価）を上手く発揮されていたコーチング・スキルの①具体的行動と②その理由、上手く発揮されていなかったコーチング・スキルの③具体的行動と④その理由、という4つの視点から分析してください」という設問で、学習者と実技試験を実施した相手が、コーチ役を担当した際に上手く発揮できた（できなかった）コーチング・スキルとその原因について行動分析した上で自由に記述させた。これは学習者が保有する他者のコーチング・スキル状態を分析する力を確認するための設問である。また、評価した結果は相手に伝えられるため、自身が発揮したコーチング・スキルに対する他者の認知を理解するための設問でもある。

5つめの課題は、本教育プログラムにおいて学習者がコーチングを学び終えた時に実施した学習課題である。学習者が受講終了時におけるコーチング・スキルの状態を自己評価するために設定した課題である。以下では、「事後行動分析課題」と呼ぶ。

このような自己評価を行うための事後行動分析課題は、3つの設問から構成される。Q1は「あなたが本講義を受講する中でスキル・アップしたと考えるコーチング・スキルを3つ取り上げて、それらのスキルの、①講義を受ける前の状態、②現在の状態、③スキル・アップに影響した要因、の3つについて説明してください」という設問で、学習者の「1番向上したスキル」「2番目に向上したスキル」「3番目に向上したスキル」の3つについて自由に記述させた。個々の学習者の受講前と受講後のコーチング・スキルの変容および技能向上への影響要因について確認するための設問である。Q2は「あなたがコーチング・スキルのルーブリックを作成する際に工夫したことと、ルーブリックの作成がコーチング・スキルの獲得にどのように影響したかについて、それぞれ実際の経験を具体的に取上げて説明してください」という設問で、学習者が本教育プログラムのルーブリック作成で工夫したこととルーブリック作成のスキル獲得への影響について自由に記述させた。ルーブリック作成という学習経験のコーチング・スキル獲得への影響について明らかにするための設問である。Q3は「あなたがコーチング・スキルの動画マニュアルを作成する際に工夫したことと、動画マニュアルの作成がコーチング・スキルの獲得にどのように影響したかについて、それぞれ実際の経験をとり上げながら説明してください」という設問で、学習者の動画マニュアル作成における工夫と、動画マニュアル作成のスキル獲得への影響について自由に記述させた。動画マニュアル作成という学習経験のコーチング・スキル獲得への影響について明らかにするための設問である。

以上が、本稿においてコーチング・トレーニングに対する学習者の反応を捉えるために分析対象とした教育プログラムと授業課題の概要である。次節では、学習者が作成した課題を分析し、その反応を提示することにしたい。学習者は各コーチング・トレーニングにおいて、コーチングをどのように理解して実践したのであろうか。



### III. 結果

本研究の分析結果は、次の5点に整理できる。①プログラム受講前に実施した事前行動分析課題、②コーチング・スキルごとに実施したルーブリック・絵コンテ作成課題、③撮影した動画マニュアルを分析・記述した動画マニュアル分析課題、④実技試験後に行った実技試験分析課題、⑤プログラム受講後に実施した事後行動分析課題、それぞれを分析した結果である。以下では、分析結果について説明することで、コーチング・トレーニングに対する学習者の反応を確認したい。

#### 1. 事前行動分析課題の分析結果

事前行動分析課題の分析結果として、第1に、学習者の本教育プログラム受講前におけるリーダー経験に関するデータ（Q1）があげられる。このデータには本教育プログラムを受講する前の学習者のリーダー経験の有無と、その経験の具体的内容が示される。各学習者のリーダー経験とはどのようなものであろうか。

まず、5時限と6時限を合わせた全受講生40名の中で、リーダー経験「有」と回答した学習者は16名、「無」と回答した学習者は24名、であった。次に、「有」回答した学習者の自由記述における特徴的な回答は以下のように整理できる。

- 部活の副キャプテン、学級長。（昼間主2年次女性）
- 陸上部・フットサル部キャプテン。（昼間主2年次男性）
- アルバイトで売場の販売リーダーになったことがある。（夜間主2年次女性）
- 厨房の責任者をしています。（夜間主2年次女性）

上記のデータから、受講生の半数弱にリーダー経験が有ることが理解できよう。また、自由記述において、キャプテンや学級長、責任者という役職名がリーダー経験として示されている点が特徴的である。上のような記述から、学習者は役職経験をリーダー経験として理解している可能性が窺える。このような学習者のリーダー概念の理解は、次のコーチング経験の記述を分析する前提として重要になろう。

第2に、学習者の本教育プログラム受講前のコーチング経験に関するデータ（Q2）があげられる。このデータにはプログラムを受講する前の学習者のコーチング経験の有無と、その経験の具体的内容が示される。学習者はどのようなコーチング経験を有しているのであろうか。

まず、受講生40名の内、コーチング経験「有」と回答した学習者は5名、「無」と回答した学習者は34名、無回答1名であった。次に、「有」回答した学習者の自由記述における特徴的な回答は以下のように整理できる。

- 大学の後輩、妹、弟の選択に関して。（昼間主3年次男性）
- バイト（塾）でただ問題の解き方を説明するのではなく、質問しながら、一緒に公式などを理解できるようにした。（昼間主2年次男性）
- 特に、ほめる、質問する、で強みを聞き出そうとしていました。（夜間主2年次女性）
- 部員それぞれの個別指導。（夜間主2年次男性）

上記のデータから、受講生の約1割にコーチング経験が有ることが理解できよう。また、自由記述において、選択や質問、指導という行動が記述されている点が特徴的であると考えられる。ただし、リーダー経験については全ての学習者が回答していたことに対し、コーチング経験では1名の学習者が回答していない点に注意が必要である。

さらに、上記のリーダー経験とコーチング経験のデータを比較して興味深い点は、リーダー経験は有るがコーチング経験は無いと回答した学習者（12名）、リーダー経験は無いがコーチング経験は有ると回答した学習者（1名）、がそれぞれ存在していることである。本研究にて収集されたデータでは、リーダー経験の自由記述において役職が、コーチング経験において行動が、それぞれ示されていることから、リーダー経験は役職、コーチング経験は行動、という概念の区分を行っている受講生がいることが推測される。また、一部の受講生は、リーダーという役割を担っていてもコーチング・スキルが発揮できているわけではないこと、を理解している可能性も示唆された。これはコーチングを行動として学習する上で重要な認知であると言えよう。

第3に、本教育プログラム受講前の学習者の「聴く」と「問いかける」という2つのコーチング・スキルの状態に関するデータ（Q3～Q4）があげられる。これらにはプログラム受講前のコーチング・スキルに対する各学習者の自己評価が示される。それぞれの学習者は自分自身のコーチング・スキルについてどのような評価を行っているのであろうか。

学習者全体の評価結果は、以下のように整理できる（表1）。「聴く」のコーチング・スキルでは、「やや得意」という回答が多い（22人）ことから、学習者の「聴く」というスキルに対する自己評価は高い可能性があると解釈できる。また、「問いかける」のスキルに関して、「やや苦手」という回答が多い（17人）ことから、学習者の「問いかける」のスキルに対する自己評価は低い可能性がある。これらの自己評価はコーチング・スキルを学習する上での強みや弱みとして重要になろう。

表1 本教育プログラム受講前のコーチング・スキルの自己評価

	得意	やや得意	やや苦手	苦手
聴く	14	22	3	1
問いかける	8	10	17	5

出所：筆者作成。単位は人。

第4に、学習者の本教育プログラムにおける学習目標に関するデータ（Q5）である。個々の学習者にコーチングに関する学習目標を自由に記入させた。教員は学習者が目標設定する際に具体的な指示を与えていない。自由記述における特徴的な回答は以下のように整理できる。

- 質問することに苦手意識を持っているので、講義で相手の良さを自然と引き出せるスキルを身につけたい。（昼間主2年次女性）
- 質問や傾聴をアルバイトで活用できるレベルに高める。（昼間主2年次男性）
- 相手の強みを引き出して有効活用できるようにする。（昼間主3年次女性）
- 人の強みを見つけ引き出しうまく仕事をまわせられるようになりたい。（昼間主2年次女性）

これらのデータから、一部の学習者は、コーチング・スキルの中でも「問いかける」という質問に関連するスキルを高めたいと考えている可能性が示唆される。また、「強みを引き出すこと」に関する学習モチベーションを複数の学習者が有していると解釈できる。他者の強みを引き出すことは、全てのコーチング・スキルを発揮する際の前提となるため、この点について本プログラムを受講する前に理解していることは、コーチング・スキルの学習を効果的に行う上で重要であると考えられる。

第5に、学習者の本教育プログラム受講前の自分自身の強みに関するデータ（Q6）である。個々の学習者に認知している強みを自由に記入させた。自由記述における特徴的な回答は以下のように整理できる。

- 相手の話をしっかり傾聴することは得意だと思う。（昼間主2年次男性）
- 人の話を聞くことが好き。（夜間主3年次女性）
- 全てを良いようにポジティブに捉えることができる。（昼間主2年次女性）
- ポジティブ・シンキングで突き進む。（昼間主2年次男性）

これらのデータから、一部の学習者がコーチング・スキルの「聴く」という傾聴に関連する行動を自身の強みとして認知している可能性が示唆される。また、複数の学習者がポジティブ・シンキングについて言及していると解釈できる点も重要である。学習者が「聴く」のスキルに関する行動を強みとして感じていることは、コーチング・スキルを学習する上での心理的な抵抗を減らすだけでなく、他のスキルを学習するための資源にもなろう。ポジティブ・シンキングは本間（2018）がコーチングに必要な心構えとする「人の可能性を信じる」（25頁）に関連するものとして評価できよう。

以上、コーチングを学習する前の学習者のコーチングに関連する経験や強み、弱みなどについて、事前行動分析課題のデータを用いて示した。以下では、ループリック・絵コンテ作成課題を分析し、コーチングの学習過程における学習者の行動について明らかにしていく。

## 2. ルーブリック・絵コンテ作成課題の分析結果

ルーブリック・絵コンテ作成課題の分析結果として、まず、ルーブリックの作成に関連するデータがあげられる（Q1）。このデータには、コーチングの学習過程、その中でも特にコーチング知識の理解や習得に対する学習者の行動が示される。学習者チームは、各コーチング・スキルを評価するためのルーブリックをどのように作成したのであるか。

紙幅の都合上、本教育プログラムにおいて作成された全ルーブリックを提示することはできない。そこで、表2に示されるルーブリックは、上記の「問いかける」のスキルを対象としたものである。また、特徴的な2つの学習者チームが作成したルーブリックを分析の対象にすることとした。

表2 学習者がチームで作成した「問いかける」のスキルのルーブリック

	A 評価	B 評価	C 評価	D 評価
1 チーム	<ul style="list-style-type: none"> <li>●人を責めるような質問をせず、客観的な「事」についての質問をする。</li> <li>●質問の仕方を工夫してレポーターを増やし答えや原因を引き出す質問をする。</li> <li>●その原因をリスト化する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●人を責めるような質問をせず、客観的な「事」についての質問をする。</li> <li>●質問の仕方を工夫してレポーターを増やし答えや原因を引き出す質問をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●人を責めるような質問をせず、客観的な「事」についての質問をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●何もできていなくて責めるような口調になっている。</li> </ul>
2 チーム	<ul style="list-style-type: none"> <li>●相手が考えられる質問を問いかける。</li> <li>●Yes/No とオープンを使い分けができています。</li> <li>●態度が良い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●相手が考えられる質問を問いかける。</li> <li>●Yes/No とオープンを使い分けができています。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●相手が考えられる質問を問いかける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●全くできていない。</li> <li>●威嚇している。</li> <li>●詰問をする。</li> </ul>

出所：筆者作成。

表2に示されるの2つのチームのデータを比較すると、各チームがルーブリックの作成において、コーチング・スキル、ここでは「問いかける」のスキル分析を行い、複数の行動に分けたことが確認できる。表2のA評価の列に示されるように、1チームと2チームの両方が、3つの行動を評価の基準として導出している。このデータから、「問いかける」のスキルを構成要素に分解する方法について、学習者がチームとして一定の理解に達した可能性が窺える。

しかしながら、1チームのA評価やB評価の基準「質問の仕方を工夫してレポーターを増やし答

えや原因を引き出す質問をする」を確認すると、1つの基準に複数の要素が含まれている点に気付く。また、2チームのA評価基準「態度が良い」においては、基準の数は1つであるが抽象度の高い表現が用いられている。従って基準を構成する要素にばらつきが残されている点には注意が必要である。これらのばらつきが、スキルの分析方法の理解が不十分なことから生じているか、それとも、コーチング・スキルの理解の不十分さから生じているか、については学習者を対象としたインタビュー調査を行い確認する必要がある。

次に、絵コンテ作成に関するデータがあげられる（Q2）。このデータにも、コーチングの学習過程、特にコーチング・スキルと状況との結びつきや、スキルの発揮と態度の関連性などについての知識の理解や習得、が反映されると考えられる。各チームはルーブリックのA評価の状態を表現するためにどのような絵コンテを作成したのであろうか。以下では、表2でルーブリックを紹介した2チームが作成した絵コンテを示す（表3）。2チームの絵コンテを対象にすることでルーブリックと絵コンテとの連動性についても確認したい。

表3に示されるデータから、学習者がチームでコーチング・スキルをどのように理解して、それをどのように表現しようとしているかについて検討することができる。例えば、表3における「セリフ」の列の上から4番目のセルには「ナ：このように、Yes/No とオープン・クエスチョンを上手く使い分け、相手の考えや気持ちをくみ取る質問をしましょう。また、その時は、落ち着いた口調で、優しく問いかけましょう！人と事を分けて問いかけることも忘れずに！」という記述が確認できる。このデータは、学習者がコーチング・スキルの構成要素と要素間の関係、すなわち、スキルタイプと状況の関連性、について一定の理解を有していることを示唆する。

また、ルーブリックと絵コンテを繋げようとしている意図も感じられよう。例えば、表3における「内容/ねらい」の列の上から3番目のセルには「オープンと Yes/No の使い分けによる効果をアピールする」という記述が確認される。表2で示したルーブリックのA評価やB評価の基準である「Yes/No とオープンの使い分けができていく」の効果、すなわち、評価基準として定義した行動のコーチングにおけるポジティブな影響について動画マニュアルの視聴者に理解させることを意識して絵コンテを作成した様子が窺える。コーチング・スキルを発揮したことにより得られる可能性がある効果に関する情報は、そのようなスキルを学習する際のモチベーションを高める上で重要なものと考えられよう。

さらに、表2のルーブリックの2チームの「A評価」のセルにおいて「態度が良い」と抽象的な記述しかできていなかった基準についても、表3の絵コンテの「役割/セリフ」の列の上から4番目のセルにおいて「また、その時は、落ち着いた口調で、優しく問いかけましょう！」と態度の具体的な状態を示すことで情報を補っていることが窺える。コーチング・スキルを発揮する際にどのような態度を取るべきかについて明示することで、ルーブリックと絵コンテの連動性を生み出すことができると考えられる。

表3 2チームが作成した「問いかける」のスキルの絵コンテ

スキル	問いかける			
役割	上司（コーチ）役[昼間主2年次女性]，部下役[昼間主2年次女性]，お客役[昼間主2年次女性]，説明役[昼間主2年次男性]，撮影役[昼間主2年次男性]			
	場面/絵	内容/ねらい	役割/セリフ	秒
起		お客様からのクレームに 上司（コーチ）が電話で 対応する。	客：お釣り足りないんだけど？ 上：すみません・・・こんなことがないように気をつ けます。 上：今ちょっと時間大丈夫？（Yes/No） 部：はい。	0 ～ 35
承		上司が部下に ミスしてしまった原因を 問いかける。	上：お客様がお釣り足りないって言っていたよ。 部：すみません。 上：ミスは誰にでもあるからね。最近ミスが多いけど 大丈夫？（オープン） 部：睡眠が足りていないです。	36 ～ 50
転		ミスした原因が分かる。 →オープンと Yes/No の 使い分けによる効果を アピールする。	上：睡眠は大切だから取ろうね（うなずきながら） 上：ミスを無くすためには何ができると思う？（オー プン） 部：お釣りはお客様の前で確認しながら渡します！ 上：これからミスを無くすために頑張ろうね！	51 ～ 76
結		問いかけ方のスキルの 重要なポイントを説明する。 →スキルの重要ポイントを 再確認する。	ナ：このように、Yes/No とオープン・クエスチョン を上手く使い分け、相手の考えや気持ちをくみ取 る質問をしましょう。また、その時は、落ち着いた 口調で、優しく問いかけましょう！人と事を分 けて問いかけることも忘れずに！	77 ～ 90

出所：筆者作成。なお、表中の「客」はお客役、「上」は上司（コーチ）役、「部」は部下役、「ナ」は説明役（ナレーター）、をそれぞれ意味すると解釈できる。

以上、コーチングを学習する過程において学習者がコーチング・スキルの構成要素とその要素間関係の理解を基礎としてループリックを作成したり、構成要素の理解を深めながら絵コンテを作成したりする行動を、ループリック・絵コンテ作成課題におけるデータを用いて記述した。以下では、動画マニュアル分析課題を分析して、コーチング・スキルの発揮過程における学習者の行動について確認する。

### 3. 動画マニュアル分析課題の分析結果

動画マニュアル分析課題の分析結果として、表3にて示した2チームが作成した動画マニュアルに対するフィードバック・データの一部を比較した結果を示す（表4）。動画マニュアル分析課題では、自己評価、すなわち、自身が所属するチームが作成した動画マニュアルに対する評価も行っているが、ここでは表3において対象とした2チーム以外のチームに所属する学習者の評価（他者評価）を取り上げる。各学習者は他者のコーチング行動をどのように観察しているのだろうか。

表4 2チームが作成した「問いかける」の動画マニュアルに対するフィードバックの一部

A評価のスキル発揮状態が具体的に		
評価者	表現されている点	表現されていない点
昼間主 2年次 女性A	<ul style="list-style-type: none"> <li>●A評価のスキルについて網羅されている。</li> <li>●いくつか質問する中で、Yes/Noとオープン・クエスチョンが使い分けられていた。</li> <li>●シチュエーションが分かりやすい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「最近ミスが多いみたい」という表現が使われたことが少し気にかかった。</li> </ul>
昼間主 2年次 女性B	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Yes/Noとオープン・クエスチョンが表現されていた。</li> <li>●相手の考えや気持ちをくみ取る質問が用いられた。</li> <li>●優しく落ち着いた問いかけが行われていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●聴く環境（対面で向き合わないこと）がつけられていなかった。</li> <li>●聴いている時のアクティブ・リスニングができていなかった。</li> <li>●原因リストが作成されていなかった。</li> </ul>
昼間主 2年次 女性C	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Yes/Noとオープン・クエスチョンを使い分けていた。</li> <li>●落ち着いた口調で優しく問いかけていた。</li> <li>●答えを引き出す質問があった。</li> </ul>	なし
昼間主 3年次 女性	<ul style="list-style-type: none"> <li>●優しく問いかけていた。</li> <li>●やる気を引き出す問いかけがあった。</li> <li>●Yes/Noとオープン・クエスチョンが用いられた。</li> <li>●人と事を分けて客観的に問いかけていた。</li> <li>●原因を探る問いかけがあった。</li> <li>●気持ちをくみ取る問いかけがあった。</li> </ul>	(筆者注：空欄)

出所：筆者作成。

表4「A評価のスキル発揮状態が具体的に」「表現されている点」の列の一番上セルには「いくつか質問する中で、Yes/Noとオープン・クエスチョンが使い分けられていた」（昼間主2年次女性A）と示され、上から2番目のセルにも「Yes/Noとオープン・クエスチョンが表現されていた」（昼間主2

年次女性B)と、上から3番目のセルにも「Yes/Noとオープン・クエスチョンを使い分けていた」(昼間主2年次女性C)と、上から4番目のセルにも「Yes/Noとオープン・クエスチョンが用いられた」(昼間主3年次女性)、と記述されている。これらのフィードバックに関するデータから、学習者が「問いかける」スキルの中核的な行動であるYes/Noクエスチョンとオープン・クエスチョンの使い分けについて、コミュニケーションの中からスキルを構成する要素となる具体的行動を抽出し、それらの構造についてある程度理解している可能性が窺える。

また、表4「A評価のスキル発揮状態が具体的に」「表現されている点」の列の上から2番目のセルには「優しく落ち着いた問いかけが行われていた」(昼間主2年次女性B)と、上から3番目のセルには「落ち着いた口調で優しく問いかけていた」と、上から4番目のセルには「優しく問いかけていた」「気持ちをくみ取る問いかけがあった」と、それぞれ示されている。これらのデータから、学習者がある状況において発揮すべきコーチング・スキルと、そのような状況で取るべき態度との関係性についても把握できていると考えられよう。

さらに、表4「A評価のスキル発揮状態が具体的に」「表現されていない点」の列の上から2番目のセルには「聴く環境(対面で向き合わないこと)がつくられていなかった」「聴いている時のアクティブ・リスニングができていなかった」(昼間主2年次女性B)、と記述されている。これらのデータは学習者が学習したコーチング・スキル間の関係も理解していることを示している。「聴く」のスキルは「問いかける」の前に学習したものであるが、このような既に学んだスキルが次の動画マニュアルで設定した場面において適切に表現されているかについても、分析の対象になっていることが窺える。もちろん、表4の動画マニュアル分析課題でフィードバックの対象とすべきコーチング・スキルが「問いかける」であることは言うまでもないが、動画マニュアルで表現した状況において以前に学習したコーチング・スキルを分析対象から捨象する必要はなく、実際には複数のスキルを組み合わせで実施されるコーチングを理解するために不可欠な分析視点と考えられる。

以上、コーチングの発揮過程において各学習者が行った観察と分析について、動画マニュアル分析課題のデータを基に提示した。以下では、実技試験分析課題を分析することで、コーチング実技試験を実施した際の学習者の行動について検討してしていく。

#### 4. 実技試験分析課題の分析結果

実技試験分析課題の分析結果として、実技試験において、上手く発揮できたコーチング・スキルと上手く発揮できなかったスキルの具体的行動と、それぞれの理由、について記述された、自己評価と他者評価がある。5分間ずつの実技試験と、その後実施された実技試験に対する評価において、各学習者はどのような行動をとったのであろうか。ここでは、夜間主2年次男性受講生(以下、本節の本文中では「2年生」と略す)と夜間主3年次女性受講生(以下、本節の本文中では「3年生」と略す)のペアが作成した実技試験分析課題をとりあげる。



まず、表5に示されるデータは、2年生が3年生に対して行ったコーチング行動に対する自己評価（2年生が自分自身のコーチング行動に対して行った評価）と他者評価（3年生が2年生から受けたコーチング行動に対して行った評価）の記述である。

表5 実技試験で発揮されたコーチング・スキルに対する2年生の自己評価と3年生の他者評価

被評価者	評価者	上手く発揮できたコーチング・スキル		
		スキル	①具体的行動	②理由
自己評価 夜間主 2年次 男性	問いかける		「叱る」スキルについて具体的に聞けた。	相手の考えを引き出すことができたから。
	聴く		あいづちや繰り返しができている。	アクティブ・リスニングについて意識することができていたから。
	聴く		アクティブ・リスニングができていた。	最初から最後まであいづちやうなずき、繰り返しできていた。
他者評価 夜間主 3年次 女性	励ます		頑張りを認める、見方や捉え方を変えていた。	冒頭で普段の頑張りを認めてくれたり、「叱る」がいまいち分からない時、「視点を変える」スキルを使っていた。
	問いかける		「人と事を分ける」質問をしていた。	「叱るスキル」の具体的にできていないところはどこ？など、人と事を分けて質問していた。
	評価者	上手く発揮できなかったコーチング・スキル		
自己評価 夜間主 2年次 男性	励ます		行動できていなかった。	苦手なスキルでも、できているところは励ますことができたのではないかと思うから。
	感謝する		行動できていなかった。	見習うことについて伝えて、感謝できたのではないかと思うから。
	ほめる		もう少しほめることができた。	具体的にあと少し褒めていたらもっと伝わったと思うから。
他者評価 夜間主 3年次 女性	叱る		フォローが無かった。	然るべきビジョンの提示は適切だったが、その後のフォローが無かった気がする。
	環境づくり		笑顔が無かった。	緊張していたのか笑顔がいつもより少なかった気がしたから。
	ほめる		タイミングが良くなかった。	会話の中でのほめるタイミングがあまり意識できていなかった気がする。

出所：筆者作成。

第1に、上手く発揮できたコーチング・スキルとして自己評価と他者評価の両方で取り上げられているものは、表5の「スキル」の列に示される「問いかける」と「聴く」のスキルである。これらはそれぞれの評価の共通点になる。自己評価で選ばれた「問いかける」の行の「①具体的行動」の列に記述されている内容が、『叱る』スキルについて具体的に聞けた」（2年生）であるのに対して、他者評価の行の「問いかける」の「①具体的行動」セルには『人と事を分ける』質問をしていた」（3年生）というデータが示されており、「叱る」のスキルのより具体的な行動が評価できていると言える。

また、他者評価では「励ます」のスキルも上手くできた点として取り上げており、これは自己評価と他者評価の相違点となる。「励ます」のスキルは、『できる!』という気持ちを引き出し、エネルギーを高めること」（本間, 2018, 54頁）と定義されている。このような評価は、表5の「②理由」の列の上から4番目のセルにおいて「冒頭で普段の頑張りを認めてくれたり、『叱る』がいまいち分からない時、『視点を変える』スキルを使っていた」（3年生）と記述されており、2年生のコーチング行動を自分自身を励ましてくれているものとして認知した可能性が窺える。

第2に、上手く発揮できなかったコーチング・スキルの自己評価と他者評価で共通するものは、表5の「スキル」の列に示される「ほめる」のスキルである。「ほめる」のスキルは、「事実に基づいて、本当のことを伝えること」（本間, 2018, 46頁）と定義される。表5の自己評価と他者評価の「ほめる」の行の「①具体的行動」の列のデータを確認すると、2年生がほめる量について言及しているが、3年生はほめるタイミングについて述べている。従って、両者が同じスキルを上手く発揮できなかったものとして選んでいるが、それぞれが観察している側面が異なっている点に注意が必要である。

また、上手く発揮できなかったコーチング・スキルの自己評価と他者評価の相違点について、前者では「励ます」と「感謝する」が取り上げられているのに対し、後者では「叱る」と「環境づくり」が選ばれている。「環境づくり」のスキルは「相手が話しやすい環境をつくること」（本間, 2018, 34頁）と、「叱る」のスキルは「然るべきビジョンを示すこと」（本間, 2018, 50頁）と、「感謝する」のスキルは「努力したことに対して感謝の言葉をかけること」（本間, 2018, 60頁）と、それぞれ定義されている。このデータでは、自己評価と他者評価のばらつきは、「上手く発揮できた」よりも「上手く発揮できなかった」の方が大きくなった。さらに、「励ます」のスキルが、自己評価では「上手く発揮できなかった」として、他者評価では「上手く発揮できた」として示されており、両方で評価が異なっている点も興味深い。

次に、表6に示されるデータは、同じペアの中で役割を交代して、3年生が2年生に対して行ったコーチング行動に対する自己評価（3年生が自分自身のコーチング行動に対して行った評価）と他者評価（2年生が3年生から受けたコーチング行動に対して行った評価）のデータである。

第1に、上手く発揮できたコーチング・スキルとして自己評価と他者評価の両方で取り上げられているものは、表6の「スキル」の列に示される「聴く」と「ほめる」のスキルである。前者に関して、3年生が表6の「②理由」において、2年生が表6の「①具体的行動」において、あいづち行動を指摘しており、両者の具体的な評価が一致しているものと考えられる。

表 6 実技試験で発揮されたコーチング・スキルに対する 3 年生の自己評価と 2 年生の他者評価

	評価者	上手く発揮できたコーチング・スキル			
		スキル	①具体的行動	②理由	
被評価者 夜間主 3年次 女性	自己評価	聴く	アクティブ・リスニングができた。	あいづち、うなずき、繰り返す、どれもバランス良く取り入れられていたと思う。	
	夜間主	励ます	見方や捉え方を変えた。	「励ますスキル」を違う視点で見るヒントを取り入れたりできたから。	
	女性	ほめる	タイミングが良かった。	相手が発言した後に自分の解釈を加えた上で相手の発言を褒められたと思うから。	
	他者評価	ほめる	「聴くスキルいつもできているよ」や「話しやすい」と言ってくれた。	得意なスキルについて評価しながらほめることができていたから。	
	夜間主	2年次 男性	聴く	あいづちができていた。	相手の話を引き出すような聞き方ができていて話しやすかったから。
	夜間主	3年次 女性	問いかける	相手から引き出せていた。	質問の仕方が良かったと思うから。
	評価者	上手く発揮できなかったコーチング・スキル			
		スキル	①具体的行動	②理由	
	自己評価	感謝する	相手への感謝の言葉を伝えられなかった。	最後に「あなたの頑張っている姿で私もやる気になれる、ありがとう」と伝えるつもりだったが途中で集中力が切れてしまった。	
	夜間主	環境づくり	笑顔でオープンな姿勢がとれなかった。	アイコンタクトは取れていたと思うが、緊張であまり笑顔を作れなかった。	
3年次 女性	問いかける	人と事を分けられなかった。	「人と事」をきちんと分けて質問できていたが、いまいちわからなかったから。		
他者評価	感謝する	行動できていなかった。	考えて練習までしていたが、時間を焦ってできていなかったから。		
夜間主	2年次 男性				

出所：筆者作成。

また、表 6 の「スキル」の列に示されるように、自己評価では「励ます」が、他者評価では「問いかける」が上手くできた点として取り上げられており、相違点となっている。このような評価の違いが生じている理由を理解するためには、各学習者に対してインタビュー調査を行う必要がある。

第2に、上手く発揮できなかったコーチング・スキルの自己評価と他者評価で共通するものは、表6の「スキル」の列に示される「感謝する」のスキルである。「感謝する」の行の「②理由」のデータを確認すると、3年生の自己評価では「最後に『あなたの頑張っている姿で私もやる気になれる、ありがとう』と伝えるつもりだったが途中で集中力が切れてしまった」と、また、2年生の他者評価でも「考えて練習までしていたが、時間を焦ってできていなかったから」と記述されていることから、2年生の「①具体的行動」に示される「行動できていなかった」という点で観察結果が一致しているものと推測される。

また、上手く発揮できなかったコーチング・スキルの自己評価と他者評価の違いについて、3年生（自己評価）が「環境づくり」と「問いかける」のスキルも取り上げていることに対して、2年生（他者評価）は上記の「感謝する」しか示していない。2年生が上級生である3年生の上手く発揮できていない点について述べることは精神的なプレッシャーが伴うものと推測される。さらに、「問いかける」のスキルが、上述の「励ます」と同様、自己評価では「上手く発揮できなかった」に、他者評価では「上手く発揮できた」に、位置づけられている。このようなコーチング・スキルに対する認知のズレの原因については、更に調査や分析を進めていく必要があると考えられる。

以上、コーチングの実技試験の振り返りにおける学習者の自己評価と他者評価、それぞれの関係性などについて、実技試験分析課題のデータを用いて提示した。以下では、事後行動分析課題におけるデータを分析することで、コーチングを学習した後の学習者の反応について検討する。

## 5. 事後行動分析課題の分析結果

事後行動分析課題の分析結果として、第1に、学習者が本教育プログラムを通じてスキル・アップしたと自己評価するコーチング・スキルに関するデータ（Q1）があげられる。このデータには、向上したスキル（1番から3番）と各スキルの講義受講前と現在それぞれの状態、スキル・アップへの影響要因が示される。それぞれの学習者は半期の教育プログラムを通じて、どのスキルをどのように獲得したのであろうか。

まず、学習者全体の自己評価結果は、以下のように整理できる（表7）。1番向上したコーチング・スキルとして、「問いかける」「叱る」「聴く」と回答した学習者がそれぞれ9名いた。また、2番目に向上したコーチング・スキルとして、「問いかける」と回答した学習者が10名、「叱る」「励ます」と回答した学習者がそれぞれ9名存在した。さらに、3番目に向上したコーチング・スキルを「叱る」「ほめる」と回答した学習者がそれぞれ7名いた。ここから、学習者は「問いかける」や「叱る」のスキルをアップさせた可能性が高いと解釈できる。前掲した表1に示されるように、「問いかける」のスキルは、本教育プログラムの学習者の約4割が、受講前に「やや苦手」と自己評価していたスキルである。学習者は、本教育プログラムにおいて、「問いかける」のスキルに関する知識を学習し、そのスキルを発揮したことで、苦手だったスキルを獲得できたと考えられる。

表7 本教育プログラムでスキル・アップしたコーチング・スキル

	1位	2位	3位	4位	5位	6位	7位
1番向上したスキル	問いかける 9	叱る 9	聴く 9	ほめる 6	励ます 4	感謝する 1	環境づくり 1
2番目に向上したスキル	問いかける 10	叱る 9	励ます 9	聴く 4	感謝する 3	ほめる 2	環境づくり 2
3番目に向上したスキル	叱る 7	ほめる 7	聴く 6	環境づくり 6	感謝する 5	励ます 4	問いかける 4

出所：筆者作成。単位は人。

次に、「問いかける」を「1番向上したスキル」と回答した学習者のスキル獲得の内実、すなわち、「①受講前のスキル状態」から「②現在のスキル状態」への行動変容とその影響要因について、2名の特徴的な学習者のデータをもとに以下のように整理した（表8）。

表8 「問いかける」スキル獲得の内実とその影響要因

学習者	①受講前のスキル状態	②現在のスキル状態	③スキル・アップ影響要因
夜間主 2年次 女性	人に対して「問いかける」を意識的に行ったことがなく、相手から答えを引き出すような問いかけ方がわからない。	YES・NO クエスチョンとオープン・クエスチョンを使い分けて相手に問いかけて現状を把握することができる。	問いかけ方やその使い分けについて、実際にコーチングを行っていく中で、意識的にトレーニングを行ったから。
昼間主 2年次 女性	問題改善のために何を問いかけたらいいのかわからない。 高圧的になってしまわないか心配。	問題改善に向けて相手に的確な質問ができる。 相手が話しやすい雰囲気（表情など）で問いかける、話を聴くことができる。	元々「聴く」ことが得意だったので、相手の話を聴くことを意識した質問をするようにした。

出所：筆者作成。

表8に示されるデータから、学習者が本教育プログラムを受講する前に「問いかける」のスキルに対して、何らかの苦手意識をいただいていたことが理解できよう。苦手な具体的な内容は、問いかけ方がわからないという方法的なことであったり、高圧的になりたくないという感情的なことであったりした。学習者は、このような状態から、質問方法やその使い分けを経験学習することで、また、自分自身の強み（例えば、昼間主2年次女性の場合は「聴く」のスキル）をコーチングで活かすことで、質問を使い分け状況が把握できるようになったり、相手が話しやすい表情や言葉遣いを用いて雰囲気をよくした上で質問が行えるようになったりしたと考えられる。

第2に、学習者のルーブリック作成時の工夫と、その作成のコーチング・スキルの獲得への影響に

関するデータ（Q2）と、学習者の動画マニュアル作成時の工夫と、その作成のコーチング・スキルの獲得への影響に関するデータ（Q3）があげられる。学習者はルーブリックや動画マニュアルの作成においてどのような工夫を行い、その作成経験を通じてコーチング・スキルをどのように獲得したのだろうか。学習者の自由記述における特徴的な回答は、以下の表9（ルーブリック）、表10（動画マニュアル）のように整理できる。

表9 ルーブリック作成で工夫したこととルーブリック作成のスキル獲得への影響

	ルーブリック作成で工夫したこと	ルーブリック作成のスキル獲得への影響
昼間主 2年次 男性A	チームのメンバーに、ルーブリックの重要な要素をランキングにして、それを基にルーブリックのA～D評価を決めるか、スキルに関する要素を1つ2つ絞り、それを掘り進めてルーブリックを作るか、のどちらが進めやすいかについていつも聞いていた。そして、ルーブリック作りの方針を決めた上で話し合った。	何がそれぞれのスキルにおいて重要なのかについて要素をいくつかに分けたことで理解できた。例えば、「ほめる」のスキルは、ルーブリック作成前は具体的にほめれば十分であると思っていたが、ルーブリック作成時にどのような表情や声のトーンでほめるかということも重要な要素であると気付くことができた。
昼間主 2年次 男性B	ルーブリックを作成する際、全員が納得のいく答えになるように心掛けた。そして、A-D評価が明確で段階的であるように注意した。ResourceとRealityのルーブリック作成では、実際に行った体験を基にチームでルーブリックを作ることができた。	ルーブリックを作成する事で、行動を反省しやすくなり、スキル獲得に近づいた。また、A-D評価で達成度をわかりやすく計ることができるので、A評価へ何が足りないのかわかりやすかった。さらに、合意形成する際にチームからフィードバックを得たこともスキルの獲得に良い影響を与えた。

出所：筆者作成。

表9のデータには、ルーブリック作成時に、ルーブリックの構成要素を評価する方法、チーム・メンバー全員の納得感の創出、チームにおける体験の活用、という点で学習者が工夫したことが示されている。また、ルーブリックを作成する際の、コーチング・スキルを構成要素に分けたという経験や、チームとして合意形成する中でフィードバックが得られたという経験が、コーチング・スキルの獲得に影響を与えたと考えられる。

一方、表10のデータからは、動画マニュアル作成において、コーチング・スキルの部下への影響を理解させるためのナレーションや演技、学習したコーチング・スキル同士の連動性、ルーブリックの構成要素の体現化や言語化、という点で学習者が工夫したことを窺い知ることができる。また、動画マニュアルを作成する際の、表情を意識してコーチ役を演じる経験、コーチング・スキルを体で表現してイメージを掴む経験、自身の言葉を用いたナレーションを行う経験、日常生活でのコーチング・スキルの発揮場面を想像する経験、自分で設定したルーブリックの内容を自ら実行する経験、などがコーチング・スキルを獲得するための学習に結びつく可能性があると考えられる。

表 10 動画マニュアル作成で工夫したことと動画マニュアル作成のスキル獲得への影響

	動画マニュアル作成で工夫したこと	動画マニュアル作成のスキル獲得への影響
昼間主 2年次 男性A	スキルによって部下（コーチを受ける側）がどのような影響を受けるのかについて、ナレーターの説明と部下の動作や表情などを工夫して見る側に伝わりやすくなるようにした。また、コーチングを行う時は「声は明るく、具体的にほめる」といった、コーチに必要なことを説明して見る側がコーチングを実践できるように意識し工夫した（特に、ほめるのスキル）。	実際にコーチを演じる時に、相手（部下）に気遣いながら相手の行動を具体的にほめたり、タイミングを注意しつつほめる時に表情が硬くなってはいけないことを意識した。このことによりテキストで述べられた理論的なコーチングを行うとともに、相手が話しやすくなるような温かい表情をつくることの重要性も理解することができた。これはテキストを読んだだけではできなかった。
昼間主 2年次 女性	1つだけのスキルではなく、今までに習ってきたスキルを取り入れながら動画で表現するように工夫した。また、場面設定を最初に言うことで視聴者にも伝わりやすくなるようにした。	体で表現することでイメージしやすく自分のスキルとして手に入れることができたと思う。ナレーションを自分自身の言葉で作成したので、スキルのポイントを上手く理解することができた。
昼間主 2年次 男性B	ループリックで設定した要素を体現し、伝えられるように、わかりやすく言語化した。ホワイトボードの活用やMCの活用で、どこでどのようにスキルが発揮されたのかについて説明できるようにした。それぞれが役割を持ちながらも動画内容を全員で理解できるようにリハーサルを行った。	動画を作成することで、実際の場面だとどうなのか、生活している中でどう発揮させるのかイメージしやすくなり、自らのスキル獲得のサポートになったと考えている。自分達で設定したループリックを自ら達成したことで、そこへの反省も生まれて、新たなステップでの学びに繋がったと実感している。

出所：筆者作成。なお、表中の「MC」は司会役を意味すると解釈できる。

以上、本教育プログラムでの学習を通じて向上したコーチング・スキルや、コーチング・スキルの向上へのループリック作成や動画マニュアル作成の具体的影響について、事後行動分析課題のデータを用いて示した。次節では、本研究の分析結果に関する意義と課題について整理して結びとしたい。

#### IV. 考察

本稿では、本間（2018）が分類するコーチング・スキルを基礎とした教育プログラムを開発・実施して、その教育プログラムでの学習者の反応を明らかにしてきた。このような本研究の意義は以下のように整理できる。

第1に、コーチングを学ぶ前の学習者の反応を確認した。その結果、先行研究において、コーチ型のリーダーシップが最も実施されていないことが指摘される中（Goleman, 2000）、学習者がリーダーとコーチングを異なる概念として区別して理解している可能性が示唆された。また、既存研究では、

コーチング型リーダーシップの発揮にはコーチング・スキルを習得が不可欠と述べられていたが

(Goleman, 2000), 学習者が「聴く」のスキルを得意なものとして、また、「問いかける」のスキルを不得意なものとして、評価している可能性が示された。このような学習者がコーチングを学習する前の強みや弱みに関するデータは、コーチング・スキルの獲得を目的としたトレーニングを開発する際に活用できる資源として意義のあるものと考えられる。

第2に、コーチング・スキルを学習する過程やコーチング・スキルを発揮する過程について明らかにした。その結果、学習過程では、学習者が絵コンテを作る時に、コーチング・スキルとそのスキルが発揮される際に重要になる態度との関連性について把握することが確認された。また、学習者が作成した動画マニュアルの映像を分析しフィードバックを行う際、コーチング・スキルの使い分けについて理解が促進されていることが窺えた。先行研究では、コーチングを相手のプレッシャーにならないように実施する必要性について言及されているが(久保田, 2019), 本研究において学習者がコーチングに求められるスキルと態度を結びつけて理解しているデータが示されたことは、これらに関連付けるトレーニングを開発する上で一定の評価に値するものと判断できよう。

一方、発揮過程では、各学習者がコーチング実技試験において自己評価と他者評価を行うことで、学習者の自身が発揮したコーチング・スキルに対する認知(自己評価)と、そのコーチング・スキルを発揮された他者の認知(他者評価)にはギャップが生じる可能性が示された。これは、先行研究において指摘されていたコーチングの自己評価と他者評価が異なる現象(Ibarra & Scoular, 2019)に関連するデータと解釈できよう。ここで注意が必要なことは、既存研究が、マネジャーのコーチングに対する自己評価が他者評価よりも高くなる可能性について言及しているのに対して(Ibarra & Scoular, 2019), 本研究では、自己評価が他者評価よりも低くなっていると解釈できるようなデータも示されている点である。このようなデータは、コーチングにおける自己評価と他者評価のギャップを解消するトレーニングを開発するために不可欠なものと考えられる。

第3に、学習者の本教育プログラム終了後の反応についても整理した。その結果として、1つめに、本教育プログラムを受講した後、学習者が「問いかける」「叱る」「聴く」というコーチング・スキルを向上できたと認知している傾向が示された。2つめに、コーチング・スキル向上の内実として、方法に関する行動変容と感情に関する行動変容という2つの変化があることが提示された。3つめに、学習者がループリックを作成する際、コーチング・スキルの構成要素の評価方法や評価プロセスに対して工夫を行い、それに関する一連の経験がコーチング・スキルの獲得に結びつくことが示唆された。4つめに、学習者が動画マニュアルの作成でナレーションの実施等における工夫を行い、それに関連する経験、例えば、自分自身の言葉を用いた説明、がコーチング・スキルを獲得するために必要な学習に寄与した可能性が示された。これらの学習者の反応に関する分析結果は、本研究で設計・実施された教育プログラムがコーチング・スキルの獲得に対して機能する可能性を示すため、また、コーチングのトレーニングにおいて考慮すべき具体的な課題を提示するため、一定の意義を有するものと考えられよう。



最後に、本研究の限界と残された課題について確認する。

第1に、本稿では、教育プログラムに対する学習者の反応を、学習者がプログラムで作成した課題を分析するという方法で明らかにしたため、コーチング・スキルの自己評価と他者評価にズレが生じる理由について深く分析することができなかった。今後は、本研究で浮かび上がったこのような課題について学習者に対してインタビュー調査を実施することで、評価のズレの構造を具体的に解明するとともに、そのズレの解消方法に関連するトレーニングを開発する必要があるだろう。

第2に、学習者に対してコーチング・スキルの定義を十分に理解させることができなかったため、コーチング・スキルを学習する前と学習した後のスキル・レベルに関する厳密な比較を実施することができなかった。学習前後の比較分析が可能となるようなスキルの説明を作成した上で改めてデータの収集と分析を実施する予定である。

第3に、本稿で分析に用いたデータは、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染が拡大する前に収集されたものである。また、分析対象とした教育プログラムは、オフラインでのペア・ワークやグループ・ワークが多用されているため、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止に不可欠とされているソーシャル・ディスタンスを確保することが困難な内容になっている。そこで、コーチングの「対面的に接する場面だけで実施されるわけではない」（伊藤・鈴木・金井，2010，31頁）という点に着目することで、オンライン授業でコーチング・スキルの獲得を実現できる教育プログラムを新たに開発して、その効果や課題について検討を試みることにしたい。

---

#### 参考文献

- Ibarra, H. & Scoular, A. (2019). The Leader as Coach. *Harvard Business Review*, 97(6), 110-119.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- 本間正人『図解決定版 コーチングの「基本」が身につく本』学研プラス，2018年。
- 井川浩輔「ファシリテーション・トレーニングの効果に関する予備的分析」『琉球大学経済研究』第98号，1～19頁，2019年。
- 伊藤守・鈴木義幸・金井壽宏『神戸大学ビジネススクールで教える コーチング・リーダーシップ』ダイヤモンド社，2010年。
- 久保田康司『上司の自律性支援とコーチングが部下の動機づけに与える影響：自己決定理論に着目して』文眞堂，2019年。
- 中村和彦『入門 組織開発：生き活きと働ける職場をつくる』光文社，2015年。
- O'Connor, J. & Lages, A. (2007). *How Coaching Works: The Essential Guide to the History and Practice of Effective*. London: A&C Black. (杉井要一郎訳『コーチングのすべて：その成り立ち・流派・理論から実践の指針まで』英治出版，2012年)
- Palmer, S. & Whybrow, A. (Eds.). (2007). *Handbook of Coaching Psychology: A Guide for Practitioners*, London: Routledge. (堀正監訳，自己心理学研究会訳『コーチング心理学ハンドブック』金子書房，2011年)
- Stevens, D. & Levi, A. (2013). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning* (2nd ed.). Sterling: Stylus. (佐藤浩章監訳，井上敏憲・俣野秀典訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部，2014年)