琉球大学学術リポジトリ

コーチングのオンライン・トレーニングに関する一考察

メタデータ	言語: ja 出版者: 国際地域創造学部 経営プログラム 公開日: 2022-02-03 キーワード (Ja): オンライン・コーチング, オンライン・トレーニング, コーチング・スキル キーワード (En): 作成者: 井川, 浩輔 メールアドレス: 所属: 琉球大学国際地域創造学部
URL	https://doi.org/10.24564/0002012662

コーチングのオンライン・トレーニングに関する一考察

Preliminary Analyses of Online Training of Coaching

井川 浩輔*

Kosuke Igawa

リモート・ワークやハイブリッド・ワークへの関心が集まる中で，組織におけるコーチングの重要性が指摘されている。このような状況を鑑みて，本稿では，オンラインのコーチング・トレーニングに関する教育プログラムを開発・実施し，そこでの学習者の行動や態度を具体的に記述することで，オンラインでのコーチング・トレーニングの効果や課題についての考察を試みた。

キーワード ： オンライン・コーチング，オンライン・トレーニング，コーチング・スキル

I. はじめに

世界的に新型コロナウイルス感染症の収束が見通せない状況[1]において，Gratton（2021）は，自宅で働くリモート・ワーク（remote work）や，自宅とオフィスの勤務をミックスするハイブリッド・ワーク（hybrid work）という新しい働き方の重要性について言及している。そこでは，このような働き方を支えているのものはZoom等の技術を用いたバーチャル・ワーク（virtual work）であるとした上で，リモート・ワークやハイブリッド・ワークを機能させるためには，組織と個人双方の状況，特に時間と場所という要素を踏まえた新たな働き方をデザインする必要があると指摘されている。例えば，マネジャーには他の従業員に対してフィードバック等を行うコーチとしての役割が求められるが，それらの従業員と同じ時間帯に仕事を行うような働き方をデザインすることが可能であれば，マネジャーはZoom等を用いて従業員同士の連携を構築することができると考えられている（Gratton, 2021, p. 70）。

また，Mortensen & Haas（2021）では，オフィスに出勤する従業員とリモート・ワークを行う従業員が勤務するハイブリッドな職場において，リモート・ワークの従業員の孤独感が高まり，社会的なサポートとなる人間関係や結び付きが得られないことが示されるとともに，マネジャーにはハイブリッドな職場を管理する上で信頼を築くような役割が求められると言及されている。

さらに，Kropp, Cambon, & Clark（2021）は，新型コロナウイルス感染症の将来の働き方への

＊ 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

（2021年9月30日受理）

Management Program @ GRS University of the Ryukyus

影響に関連する調査を行った。そこでは，コーチ（coach）[2]としての役割を担えるマネジャーの採用や育成が進んでいることに言及した上で，その背景としてリモート・ワークの増加や従業員の管理業務（例えば，スケジュール管理）を行う技術の普及，従業員の感情的サポートへの期待があげられている。また，新しい働き方ではマネジャーには共感力が求められ，それが従業員のパフォーマンスに影響を与える可能性について示した上で，特に規模が小さい企業において，経済的な資源をできる限り使わずにマネジャーの共感力を高める方法を確立することが重要になると述べられている。例えば，同僚間で抱える課題を理解するために質問行い，その質問に対して自分自身の置かれた状況を説明する，という共感力を高める方法が例示されている。

これらの既存研究の内容を背景として，本稿の目的は，本間・松瀬（2015）を理論的な基礎としたコーチングに関するオンラインの教育プログラムを開発・実施して，その教育プログラムに対する学習者の反応を明らかにすることである。その際に，オフラインで行った井川（2020）のコーチング・スキルに関する教育プログラムの応用可能性についても検討することとしたい。

前述の先行研究において確認できるように，バーチャル・ワークやリモート・ワーク，ハイブリッド・ワーク等が実施される状況において，従業員間の関係や結び付きを改善することが期待できるコーチング（coaching）[3]の必要性がオフラインだけでなくオンラインでも高まっている。従って，組織において共感力や質問力に基づくコーチングをオフラインに加えてオンラインでも継続的に実施するためには，新しい働き方の前提となるオンライン環境でコーチングを習得して発揮する時に生じる行動を把握した上で，そのような行動に関するデータに基づいたオンラインでの教育プログラムの開発も求められよう。

しかし，オンラインでのコーチングに関する行動[4]やコーチング・トレーニングについては，我が国においてオンライン研修が実施され教育内容としてコーチングが取り上げられているにも関わらず（日本の人事部編，2021），それらを対象とした研究蓄積が十分に進んでいるとは言い難い。井川（2020）において，オフライン環境でのコーチングの教育プログラムとコーチング・スキルの習得や発揮に関するデータについて整理したものの，それらのオンライン環境への適用可能性については検証されていない。

そこで，本稿ではオンラインで学習が行われるコーチングの教育プログラムを開発・実施し，そのプログラムに取り組む学習者の行動を示すことで，オンラインでのコーチング学習の効果や効率を高めるトレーニング開発に貢献することを目指す。上記の既存研究にて示されるように，今日，ハイブリッド・ワークへの関心が高まりつつある。このような働き方を実現するためにはヒトのマネジメントを変化させることが必要になると指摘されているが，本研究にてオンラインでのコーチング・トレーニングに関するデータを提示することは，ハイブリッドな働き方に対応するハイブリッドなコーチング・トレーニングを開発する上でも不可欠な要素の 1 つになろう。

II. 方法

本研究の方法として，オンライン・コーチングに関する教育プログラムの開発・実施と学習者が教育プログラムにおいて作成した課題の分析，の 2 つがあげられる。前者は，オフラインでのコーチングの教育プログラムとして実施された井川（2020）をもとに，オンライン・コーチングの実現に向けて新たに開発された。後者は，新しく開発された教育プログラムにおける学習者の行動や思考の記録である。以下では，2 つの内容について井川（2020）との関係を意識しながら説明する。

研究の方法として，第 1 に，筆者が琉球大学にて担当する組織行動論（人的資源管理論基礎）の講義にて Zoom を用いたオンライン授業を開発・実施したことがあげられる。上述のように，リモート・ワークやハイブリッド・ワークが注目される中で，職場においてオンラインでのコミュニケーションの重要性が高まりつつある。そこで，本稿ではオンラインでコーチング・スキルを発揮することを想定して，Zoom を用いたオンライン授業でコーチング・スキルの獲得に挑戦した。もちろん，オンライン授業を実施した背景には，新型コロナウイルス感染症の感染拡大を防止することや学習者を感染から守ることもある。上記のように，本教育プログラムは，オフラインで実施された井川（2020）を基礎としているが，そこではペア・ワークやグループ・ワークが多用されているため，また，ホワイト・ボードやマーカー，紙のワーク・シート等をチームのメンバーで共有して使用するため，学習者の濃厚接触を避けることが非常に困難であった。これらの状況を鑑みて，Zoom の機能を活用して，オフラインで行った教育プログラムをオンライン使用に発展させた。オンライン授業のアプリケーションに Zoom を用いた理由は，学習者全員の表情が確認できること，通信データ量が比較的小さく通信障害が発生しにくいこと，アプリケーションが無料で使用できてミーティングの開催が容易なこと，等である。

第 2 に，本教育プログラムで用いた教科書であるが，井川（2020）では本間（2018）を教科書に指定したものの，本教育プログラムにおいては本間・松瀬（2015）の『日経文庫 1340　コーチング入門〈第 2 版〉』を使用した。その理由として，出版社の事情で書籍の在庫を十分に確保することができなかったことと，井川（2020）では学習者個人の課題としては実施されなかった教科書に記述されているコーチングに関する行動の分析が本教育プログラムに加えられたこと，があげられる。コーチングに関連する行動の分析については改めて説明するが，その分析を課題にするためには，既にコーチングの知識が図表やイラストによって整理されている本間（2018）ではなく，学習者が 1 人で事前学習（予習）としてコーチングに関する知識を整理・分類できる量の文章が記述されている本間・松瀬（2015）を教科書に選定することが望ましかった。教科書を指定して活用することは，直接コミュニケーションを取ることが困難なオンライン授業において学習者の知識の拠り所となるため，その重要性が高まっていると考えられる。

第 3 に，本教育プログラムのフローは，以下のように，5 つのステップから成る。これら 5 つのステップは井川（2020）をオンライン授業として発展させたものである。

ステップ① 各学習者がプログラム受講前にコーチングに関連する自己評価と学習目標の設定等を行う。

ステップ② 各学習者が教科書に記述されているコーチングに関する行動を分析・整理して，その分析結果をもとにコーチング・スキルを評価するルーブリック（rubric）[5]を作成し，そのルーブリックに対応した動画マニュアルのシナリオ[6]を作る。

ステップ③ チームごとに Zoom でミーティングを開催して，学習者個々人の行動分析結果やルーブリック，シナリオをもとに議論を行い，チームとしてのルーブリックとシナリオを作成して，そのシナリオに基づく動画マニュアルをオンライン上で撮影する。

ステップ④ Zoom のミーティングを開催し，2 人 1 組でコーチングの実技試験をオンライン上で行い，その後，学習者が個々で内省を行いコーチング・スキルの発揮状況を確認する。

ステップ⑤ 各学習者がプログラム受講後にコーチング・スキルのオンラインでの獲得に関連する振り返りを行う。

ステップ①では，学習者がオンラインにて実施される本教育プログラムを受講する前の時点における自身のコーチング・スキルのレベルを把握して，その結果を踏まえて学習目標を設定することで学習モチベーションを高めることを狙いとしている。また，本教育プログラムの受講前と受講後に，学習者が自身のスキル・レベルを把握する機会を設けて行動変容を把握させることも狙いとなる。ステップ①は，オンライン授業時間以外に実施される事前学習の 1 つであり，その学習の具体的な課題については後ほど説明するが，課題の提出は WebClass で行うこととした。

ステップ②の内容は，学習者が 1 人で，教科書を熟読してコーチング行動に関する知識を分析すること，その分析結果をもとにコーチング・スキルの評価に用いることができるルーブリックを作成すること，そのルーブリックで定義したコーチング・スキルを理解・習得するための動画マニュアルのシナリオを作成すること，である。コーチングに関する様々な知識の理解や本教育プログラムにおける複雑なワークの手順の把握，コーチングを行う時に求められる主体的行動の習慣化，を狙いとしている。井川（2020）ではステップ②で示したような学習者個人による課題を提出させなかったが，オンラインでのミーティングにおける議論を効果的・効率的に行うためステップに加えた。井川（2020）では，学習者が教科書を熟読した上でグループ・ワークに参加する必要があったが，各学習者の教科書の理解度には差があった（すなわち，事前に教科書を読

んでくる学習者と，ワーク中に初めて教科書の内容を確認する学習者がいた)。このような井川（2020）で行った教育プログラムの課題を解決することも目的として，ステップ②は実施された。ステップ②も，ステップ①と同様，授業時間外に実施される事前学習の 1 つであり，その課題は WebClass での提出とした。

ステップ③の狙いの 1 つは，各学習者がチームごとにオンライン・ミーティングを開催して，他のメンバーとの議論を通じて，コーチングに関する行動を分析したりルーブリックやシナリオを作成したりすることで，コーチング・スキルを構成する行動や，その行動とスキルを発揮する状況の関係について理解することである。また，ステップ②で実施した個人ワークで各学習者が十分に理解できなかった知識をチーム内で教え合うことも目的としている。もう 1 つの狙いは，チームで動画マニュアルの撮影や，その撮影に向けた練習やリハーサルを行って，コーチング・スキルを繰り返し発揮して習得に結びつけることである。井川（2020）ではオフラインで行ったステップ③は，本教育プログラムでは授業時間中にチームで指名された学習者が Zoom を用いてミーティングを開催することで実施された。このような方法でグループ・ワークを実施した理由は，ワークの進捗状況に差が生じた時に柔軟に対応するため，コーチング実技試験のオンラインでの自主練習を可能にするため（学習者全員が Zoom を用いたミーティングを開催できるようになるため，そして，将来，オンライン・コーチングが実施できるようになるため)，である。

ステップ④は，オンライン上で学習者がペアになりコーチングの実技試験を実施することで，本教育プログラムで学習した各コーチング・スキルを発揮して評価することを狙いとしている。スキルの習得には，学習者が自身の発揮しているスキルをどのように認知しているかが影響すると考えられている（例えば，古川，2009)。そこで，実技試験では，複数のコーチング・スキルを組み合わせて発揮することが求められる課題を設定するだけでなく，各学習者がコーチング・スキルの自己評価と他者評価を行う機会を設けて技能習得を促進することも目的とした。また，先行研究ではコーチングに対する自己評価と他者評価が異なることが指摘されているが（e.g. Ibarra & Scoular, 2019)，自分のコーチング行動だけでなく他者が自身に対して行ったコーチング行動も観察・分析できる能力を身につけることを目的としている。井川（2020）ではオフラインで行ったステップ④は，本教育プログラムでは筆者がペアごとに Zoom ミーティングを開催することで実施された。

ステップ⑤の狙いは，オンラインで実施された本教育プログラムにおける学習行動の振り返りを行い，自分自身のプログラム受講後の時点におけるコーチング・スキルの獲得状況を把握し，更なるスキル・アップに結びつけることである。各学習者が自身の成長だけでなく，オンラインでのルーブリックや動画マニュアルの作成経験のスキル獲得への影響について理解することは，オンライン研修が増加する中で，それらの研修を効果的・効率的に受講する上でも一定の意義を有するものと考えられる。ステップ⑤は，オンライン授業時間以外に実施される事後学習の 1 つ

であり，その課題の提出は事前学習と同様に WebClass で行うこととした。

本教育プログラムにおける学習者（人的資源管理論基礎及び組織行動論の受講生）の属性は，以下の通りである。学習者は，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 42 名である。42 名の内訳は，2 年次学生 31 名，3 年次学生 5 名，4 年次学生 6 名，コース別では，昼間主学生 26 名，夜間主学生 16 名，である。2 年次学生が学習者の約 7 割を占めている。各授業でグループワークを行う時は，21 名の学習者を 4 つのチームに編成した。本教育プログラムは 2020 年度後学期の 5 時限（21 名登録）と 6 時限（21 名登録）に実施されたものである[7]。

研究方法として，第 2 に，各学習者が個人やチームで作成した 5 つの課題を分析して，本教育プログラムを構成する多様なワークに対する学習者の反応を捉えたことがあげられる[8]。以下では各課題の内容について説明する。

課題の 1 つめは，上記のステップ①と対応する，学習者が本教育プログラムを受講する前に行う学習課題である。本研究では，この課題を「学習前課題」と呼ぶことにしたい。学習前課題は，紙幅の都合上，全ての質問を分析対象とすることはできないが，以下の 5 つの設問等を含むものである。設問の作成においては，井川（2020）で収集されたデータとの比較を可能にすること，コーチングのオンライン・トレーニングを実施する上で必要な情報を収集すること，等を考慮した。

Q1 は，「Zoom 開催経験」という設問で，学習者が Zoom を用いてミーティングを開催した経験について自由に記述させた。また，ミーティングの開催経験が無い場合は「経験無し」と記入させた。この設問は，コーチングのオンライン・トレーニングを実施するにあたり新たに追加したものであり，井川（2020）のデータと比較することはできない。

Q2 は，「傾聴のスキル」というコーチング・スキルに関する設問で，学習者の本教育プログラム受講開始時における傾聴のスキルの得意不得意について，「得意」「やや得意」「やや苦手」「苦手」という 4 段階で自己評価させた上で，そのように評価した理由について説明させた。本間・松瀬（2015）において傾聴は「音だけでなく，相手の声を，言葉を，そして気持ちを聞き取る」（59 頁）ことと定義されている。このような Q2 は，井川（2020）においても用いられた設問であるため，それぞれのデータを比較することが可能になろう[9]。

Q3 では，「質問のスキル」の得手不得手について，Q2 と同じように 4 点尺度で回答させて，その評価理由についても記述させた。本間・松瀬（2015）は質問を「適切な質問によって，情報やアイディア，解決策や意欲を引き出すこと」（74 頁）と定義した。この Q3 も井川（2020）で収集されたデータと比較できよう。

Q4 では，「承認のスキル」の得手不得手について，Q2・Q3 と同じように 4 点尺度で回答させ，その評価理由についても記入させた。本間・松瀬（2015）は承認のスキルについて部下を観

察する能力とその結果を認めてメッセージとして伝える能力から構成されるものとして説明している（109 頁）。残念ながら，この Q4 は井川（2020）のデータと比較することができない。その理由は，井川（2020）で用いたテキストは，承認のスキルを「ほめるのスキル」と「叱るのスキル」に分けて説明しており，データもその区分に合わせて収集されたためである。しかしながら，本研究では本教育プログラムにおける学習前と学習後の比較を行うために，承認のスキルに関する質問を採用することにした。

Q5 は，「学習目標」という設問で，学習者にコーチング・スキルの獲得に関する目標と，その目標を達成するための方法（選択肢）を具体的に記述させた。本教育プログラムはオンラインで提供されるため，そのような特性の目標設定への影響について確認することも意図している。

学習者は学習前課題を実施する時にコーチングやコーチング・スキルに関する最低限の知識を有しているため，その課題を構成する各設問に回答することが可能であったと考えられる。なぜなら本教育プログラムの初回講義において，筆者がシラバスについて説明した際にコーチングやコーチング・スキルに関する解説も具体的に行ったためである。また，教科書が指定されているため，設問において十分に理解できていないコーチング用語があった場合でも，教科書を用いて調べることができる状況であった。

課題の 2 つめは，上記のステップ②と対応する，学習者が個人でオンライン授業に参加する前に行う学習課題である。本稿では，これを「個人課題」と呼ぶ。個人課題は，次の 3 つの設問から構成される。Q2 と Q3 は，井川（2020）において（個人レベルではなく）チーム・レベルで実施されたものと基本的に同じものである。

Q1 では，「教科書を熟読して，コーチング・スキルを構成する行動を，『重要度』と『難易度』の 2 軸で整理してください」という説明が示され，個人課題用に準備された Word ファイルに書かれた表の各セルに行動を直接記入させた。例えば，授業で傾聴のスキルについて議論する前に学習者が読むべき章は本間・松瀬（2015）の第 3 章になり，第 3 章で説明されている傾聴のスキルに関する行動を重要度と難易度で整理して分類することが個人課題となる。この設問は，コーチング・スキルのルーブリックを作成する前の分析として新たに追加したものであり，井川（2020）ではグループ・ワークの流れの中で実施していたため，個人課題という形式で提出されていなかった。

Q2 では，Q1 の分析結果をもとに，「重要度の高い行動の中で，難易度の最も高い行動を A 評価に，次を B 評価に，その次を C 評価に，と順番に位置づけ，A から D の 4 段階でコーチング・スキルを評価するためのルーブリックを作成してください」という説明が提示され，Word ファイルに準備した表の各セルに対象となるコーチング・スキルを定義する行動を記述させた。なお，D 評価を定義するセルには「スキルを構成する行動は確認できない」という情報を事前に記入しているため，学習者が記述すべきセルは A 評価と B 評価，C 評価になる。

Q3 では，Q2 で作成されたルーブリックをもとに，「A 評価行動を身につけるための 1 分間動画マニュアルの設計図となるシナリオを作成してください」という説明が示され，表の各セルにシナリオを構成する序論や本論 1，本論 2，結論について，狙いや場面，役割／セリフ，秒に関する情報を記入させた。シナリオ作成には，学習者の経験を活用するために職場設定を「琉大コーヒー」というカフェにすること，コーチングの担い手と受け手を含めるために役割設定を上司と部下，ナレーターとすること，コーチングの望ましい状態と望ましくない状態を対比するために動画では A 評価の状態と D 評価の状態の両方を必ず表現すること，動画編集ではなくコーチングのロールプレイを重視するために動画は 1 分間連続で撮影すること，という条件を設けた。

課題の 3 つめは，上記のステップ③と対応する，学習者がチームごとにオンライン授業（Zoom ミーティング）でコーチング・スキルごとのルーブリックやシナリオを作成する課題である。本研究では，これを「チーム課題」と表現することとする。チーム課題は，以下の 4 つの設問から構成される。Q2 と Q4 は，井川（2020）においてオフラインでチームごとに行われた課題と基本的に同じものである。

Q1 では，「メンバー全員が順番に個人課題の Q1 に記述したコーチング・スキルの重要度が『高』の情報（難易度は高と中，低を含む）を発表し，それらをチーム課題の Q1 の表に記入した上で，全員で表のデータを分析して，結果の共通点は水色でマーキングしてください」という説明が提示され，チーム課題用に準備された Word ファイルの表のセルに，メンバーが順番に発表したコーチング・スキルを構成する行動を記入させ，その後，チームごとに議論を行って，共通点を水色でマーキングさせた。Zoom ミーティングは，書記とファシリテーターの担当者を各チームでそれぞれ決めた上で実施した。この設問は，ルーブリック作成の事前分析として新たに追加したものであり，井川（2020）ではチームにおける議論の流れの中でホワイト・ボードを用いて行われていたため，設問という形式で実施されていなかった。

Q2 では，「チーム全員で Q1 の共通点を軸にして，重要度の高い行動の中で，難易度の最も高い行動を A 評価に，次を B 評価に，その次を C 評価に，と順番に位置づけ，A から D の 4 段階でコーチング・スキルを評価するルーブリックを作成してください」という説明が示され，各チームで議論を行い，表のセルにルーブリックを構成する行動を記入させた。個人課題の Q2 と同様に，D 評価を定義するセルには「スキルを構成する行動は確認できない」という情報が記入済である。

Q3 では，「メンバー全員が順番に自身が個人課題の Q3 の要約（シナリオの構成）を発表し，それらのデータを表に記入した上で，表に示されたデータを分析し，分析結果の共通点を水色でマーキングしてください」という説明が提示され，チームのメンバーが順番に発表したシナリオの構成を表のセルに記入させ，チームで議論を行った上で，共通点は水色でマーキングさせた。この設問も，シナリオ作成の事前準備として新たに追加したものであり，井川（2020）では各チ

ームの議論においてホワイト・ボードを活用して行われていたため，設問という形式では実施されなかった。

Q4 では，「チーム全員でコーチング・スキルの A 評価行動を身につけるための 1 分間動画マニュアルのシナリオを，Q3 に示される共通点を軸に作成してください」という説明が示され，各チームで議論を行い，表のセルにシナリオを構成する情報を記入させた。個人課題の Q3 と同じように，シナリオを構成する情報とは，序論や本論 1，本論 2，結論について，狙いや場面，役割／セリフ，秒に関するものである。また，「琉大コーヒー」というカフェという職場設定，上司，部下，ナレーターという役割設定，1 分間連続で撮影し編集は禁止という動画作成，という条件も個人課題と同じものである。

課題の 4 つめは，上記のステップ③に関係する，それぞれのチームがオンライン授業（Zoom ミーティング）で各コーチング・スキルの動画マニュアルを作成・撮影した上で振り返りを実施する課題である。本稿では，これを「動画課題」と表現する。動画課題においては，動画マニュアル撮影後，上司役，部下役，ナレーター役の学習者は，実際に演じてみて，上手くできた点や残念だった点，改善提案について，コーチング・スキルの発揮・獲得という視点から内省した結果をメンバー全員に対して説明させて，動画課題用に準備された Word ファイルの表のセルにその内容を記入させた。また，行動分析役，すなわち，動画マニュアルにおける上司役や部下役の演技を観察する役割の学習者は，動画マニュアル全体の上手くできた点や残念だった点，改善提案について，コーチング・スキルの発揮・獲得という視点から内省を行った結果をメンバー全員に対して説明させて，表のセルにその内容を記入させた。動画マニュアル作成・撮影時における役割の違いから生じる異なる視点を活用した振り返りや，コーチング・スキルの発揮・獲得という視点を条件として定めた振り返りは，コーチングの認知や自己評価と他者評価のギャップに関する具体的なデータを収集することを目的として新たに追加した設問である。

課題の 5 つめは，上記のステップ⑤に関係する，学習者が本教育プログラムを受講した後に行う課題である。本研究では，これを「学習後課題」と表すこととする。学習後課題は，紙幅の関係上，全てを取り上げることはできないが，以下の 2 つの設問などを含むものである。この課題には，オンラインでのコーチング・トレーニングを実施するにあたり新たに加えた設問もあり，井川（2020）のデータとの比較は行わない。

Q1 では，「あなたが本オンライン講義を受講する中で最もスキル・アップしたと考えるコーチング・スキルを 1 つ取り上げて，そのスキルの，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，について説明してください」という説明を表記して，学習後課題用に準備された Word ファイルに示された表の各セルに内省結果を直接記入させた。これは，学習前課題の Q2 と Q3 と対応するものであり，学習者の本教育プログラムにおける成長，すなわち，行動変容を捉える設問である。井川（2020）では本間（2018）を教科書に用いたことで学習

したコーチング・スキルの数が多かったため，向上したスキルを 1 番目から 3 番目まで記述させたが，本間・松瀬（2015）をテキストとした本教育プログラムでは学習したコーチング・スキルは 3 つと少なかったため，最もスキル・アップしたものだけを記入させた。

Q2 では，「あなたがオンラインでコーチング・スキルを発揮する際に最も困難だったことと，その困難をどのように克服したかについて，実際の経験を取り上げて具体的に説明してください」という説明を表記して，表の各セルに内省結果を記入させた。これは井川（2020）では用いられていない設問であり，オンラインという環境のコーチングへの影響について探索することを狙いとしたものである。

以上が，本研究においてコーチングのオンライン・トレーニングに対する学習者の行動を把握するために分析の対象とした教育プログラムと諸課題の概要である。次節では，学習者が個人やチームで作成した課題を分析し，その結果を記述することにしたい。学習者は本教育プログラムにおいて，コーチング・スキルをどのように獲得して発揮したのであろうか。

III. 結果

本稿の分析結果は，次の 5 点に整理できよう。①学習前課題，②個人課題，③チーム課題，④動画課題，⑤学習後課題，という学習者が作成した課題を分析した結果である。以下では，分析結果について解説を試みることで，コーチングのオンライン・トレーニングに対する学習者の反応を確認していく。

1．学習前課題の分析結果

学習前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受講する前に Zoom を用いてミーティングを開催した経験に関するデータ（Q1）があげられる。このデータには学習者の Zoom ミーティング開催経験の有無と，その経験の具体的な内容が示される。

まず，全学習者 42 名の中で，Zoom ミーティング開催経験について「有」と回答した学習者は 9 名，「無」と回答した学習者は 31 名，未提出者は 2 名であった。次に，Zoom ミーティング開催経験について「有」と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。

●Zoom でミーティングを開催した経験はあります。大学の授業や授業外でミーティングを開催しました。スケジュールを事前に設定したミーティングを開催したことはありませんが方法は知っています。（昼間主 3 年次 A）

●遠隔で友人とビデオ通話をする際に，Zoom で私自身がホストになりミーティングを開催した。初めての経験だったため，招待の仕方が分からず戸惑った記憶がある。（昼間主 2 年次 B）

●今回の授業の準備として，友達と Zoom でミーティングを開催してみました。問題なくできたと思います。（夜間主 2 年次 C）

●友人とオンライン飲み会を行った際に携帯電話から Zoom のミーティングを開催した。（夜間主 4 年次 D）

上記のデータから，学習者の約 25%に Zoom ミーティング開催経験が有ることが理解できる。また，自由記述において，Zoom 機能の理解が部分的であること，Zoom 機能の不十分な理解に対して不安を感じていること，授業準備としての Zoom 経験が理解を促進すること，学業以外でも Zoom を活用していること，パソコンだけでなく携帯電話でも Zoom を使用していること，が特徴的である。さらに，Zoom ミーティング開催経験者が，昼間主や夜間主という所属コースや，年次に関係なく存在することも窺えよう。上記のデータから，オンラインでのコーチング・トレーニングにおいて，学習者が自主的に Zoom ミーティングを開催する上でサポートすべき点が推察できる。本教育プログラムでは，収集されたデータをもとに，Zoom ミーティングの開催方法に関する説明を簡単に行い，オフライン・トレーニングのオンラインへの適用のサポートとした。

第 2 に，学習者が認知している本教育プログラムを受講する前の「傾聴」と「質問」，「承認」という 3 つのコーチング・スキルの状態に関するデータ（Q2～Q4）があげられる。井川（2020）のデータも含めた自己評価の結果は，以下のように整理できる（表 1）。

表 1　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
傾聴	8	20	11	1
（聴く）	(14)	(22)	(3)	(1)
質問	0	8	25	7
（問いかける）	(8)	(10)	(17)	(5)
承認	7	23	8	2

出所：40 名の学習者の学習前課題をもとに筆者作成。単位は人。傾聴と質問の下段括弧内のデータは井川（2020）で収集されたもの。井川（2020）では，傾聴のスキルを「聴くスキル」と，質問のスキルを「問いかけるスキル」と表記している。井川（2020）の学習者（回答者数）は 40 名である。

傾聴のスキルに対して，「やや得意」と回答している学習者が多い（20 人）ことから，学習者の傾聴のスキルに対する自己評価は比較的高いと推測できよう。傾聴のスキルを得意なものとして認知する傾向は，井川（2020）のデータでも確認できる（「やや得意」と回答した学習者は 22 人）。評価理由の自由記述においても「相手が話しやすいように相槌を打ち，話を聞いている時の自分の表情に注意を払って相手の気持ちに寄り添うようにしています。よく悩み事を相談される事がありますが話せてスッキリしたと言われることが嬉しいです」（夜間主 4 年次 E）や「相手の話をきくとき，表情をしっかり見て感情を捉え共感するようにしているため」（2 年次夜間主 F）というデータが確認された。このような質的データから，傾聴のスキルの自己評価が高くなる理由の 1 つとして学習者が共感力を有している可能性が考えられよう。また，質問のスキルに関して，「やや苦手」と回答している学習者が多い（25 人）ため，学習者の質問のスキルに対する自己評価は比較的低い可能性があろう。このような傾向は，井川（2020）のデータにも示されている（「やや苦手」と回答した学習者は 17 人）。自由記述でも「質問の仕方をあまり意識してこなかったように思うから」（昼間主 2 年次 G）や「相手の話を広げるのが少し苦手で，どのように質問をすればよいか悩むときがある為」（昼間主 2 年次 H）というデータが収集された。このようなデータから，質問のスキルの自己評価が低くなる理由の 1 つとして学習者が有する質問方法に関する知識の乏しさが推測されよう。さらに，承認のスキルに対して，「やや得意」と回答している学習者が多い（23 人）ことから，学習者の承認のスキルに対する自己評価は比較的高いと考えられよう。自由記述でも「人を観察することは好きで，良いところを見つけるのも得意に感じた」（昼間主 2 年次 I）や「周囲の状況を読んだり，人のことを観察し細かなことに気付けたりする方であると思う。相手の良いところを見つけ，ほめるのも得意」（夜間主 2 年次 J）というデータが収集された。このようなデータから，承認のスキルの自己評価が高くなる背景の 1 つとして学習者が一定の観察力を持ち合わせていることが推測されよう。

第 3 に，学習者がオンラインで実施された本教育プログラムにおいて設定した，コーチングの学習目標に関するデータ（Q5）である。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。

- ●会話の幅を広げ深ぼる技術，オンラインでの会話技術を身に着ける。（昼間主 3 年次 K）
- ●傾聴のかきくけこを意識して，今回は遠隔でズームを使用するので，特有の問題があると思ったので対応したいと思う。（昼間主 3 年次 L）
- ●やや苦手である質問のスキルを習得し，アルバイト等の活動においてコーチングを包括的に活用し，実践する。（夜間主 3 年次 M）
- ●やや苦手とした質問のスキルを中心に学習し，インプットしたものをアウトプットまでで き

るようにする。（夜間主 2 年次 N）

上記のデータから，コーチング学習を通して，オンラインでのコミュニケーション・スキルを高めたり，オンライン・コミュニケーションで生じうる課題に対応する力を身につけたいと考えている学習者が存在することが窺える。また，自分自身が苦手と認知するコーチング・スキルを高めたいという学習モチベーションを有する学習者も見受けられた。これらのデータから，本教育プログラムにおいてデザインされたコーチングのオンライン・トレーニングには一定のニーズがあると推測できよう。

以上，学習者がコーチングを学習する前の Zoom ミーティング開催経験やコーチング・スキルに対する認知，学習目標について，学習前課題のデータを用いて示した。以下では，個人課題を分析し，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. 個人課題の分析結果

個人課題の分析結果として，まず，コーチング・スキルの分析に関するデータがあげられる（Q1）。以下では，紙幅の都合上全てのデータを示すことは困難であるため，学習者 O（夜間主 2 年次）の個人課題を取り上げ分析の対象とする。

表 2　学習者 O が行ったコーチング・スキルの分析結果

承認のスキル		重要度		
		低	中	高
難易度	高	相手に合わせてほめる	事実に基づいて本当のことを伝える	相手の立場，状況，心理状態に合わせてほめる
	中	タイミングを逃さずにほめる	相手の目を見て心を込めてほめる	細かい事実を見逃さない
	低	表情や声のトーンを意識する	効果的に叱る	部下をよく観察し，一人一人を理解する

出所：学習者 O の個人課題をもとに筆者作成。

表 2 のデータに示されるように，学習者 O が分析の対象としたスキルは「承認」である。教科書である本間・松瀬（2015）の第 5 章に示される承認のスキルを構成する諸行動を，重要度と難易度という軸で整理している。表 2 の重要度「高」の列には観察や事実というキーワードが記入されていることが確認できる。このデータから学習者が承認のスキルを構成する行動の中で本質的なものを正しく評価できている可能性が示唆される。ただし，褒め方に関連する情報は表 2

の様々なセルにおいて示されているため，学習者に迷いが生じている可能性が推測できよう。

次に，個人で作成したルーブリックを取り上げる（Q2）。このルーブリックは学習者 O が表 2 に示される承認のスキルの分析結果をもとに作成したものである（表 3）。

表 3 に示されるように，学習者 O が承認のスキルを，観察，事実確認，状況に応じた褒め方，という 3 つの行動から構成されるものとして認知していることが確認できる。このようなデータの構造は表 2 の重要度「高」（難易度は低・中・高）に示されるものであり，学習者 O がスキル分析に基づくルーブリック作成を行えていることが窺える。

表 3　学習者 O が作成したルーブリック

スキル	A 評価	B 評価	C 評価	D 評価
承認のスキル	部下をよく理解し，一人一人を理解しながらも，細かい事実を見逃さないようにし，相手の立場，状況，心理状態に合わせてほめる	部下をよく観察し，一人一人を理解しながらも，細かい事実を見逃さない	部下をよく観察し一人一人を理解する	コーチングにおいて，承認のスキルを構成する行動は確認できない

出所：学習者 O の個人課題をもとに筆者作成。

最後に，個人で作成した動画マニュアルのシナリオを提示する（Q3）。このデータは表 3 に示される承認のスキルの A 評価の状態，すなわち，「部下をよく理解し，一人一人を理解しながらも，細かい事実を見逃さないようにし，相手の立場，状況，心理状態に合わせてほめる」を再現することを目的としたシナリオである（表 4）。

表 4 のデータに示されるように，学習者 O は上司が部下に新人教育を任せようとしている場面を設定して，承認のスキルが職場の会話にどのように表出するか，また，そのようなスキルの発揮がモチベーションなどに影響するかについて，具体的に記述されている。このデータから，学習者 O が承認のスキルを構成する諸行動や承認のスキルを発揮するべき状況，承認のスキルの効果，更にそれぞれの関係性についても理解していると解釈できよう。

しかし，検討が必要なことは，学習者 O のシナリオがオフライン職場の一場面を想定している点である。これは個人課題の設問でカフェを職場として設定したためと考えられる。学習者 O のセリフはオンライン・コーチングにも応用できる内容になっているが，オンライン面談の経験が乏しい学習者にオンライン職場を想定したシナリオを作成させるためには工夫が必要になる。

表 4　学習者 O が作成したシナリオ

スキル	承認のスキル			
役割	上司（コーチ），部下，ナレーター			
構成	狙い	場面	役割／セリフ	秒
序論	急なお願いことでは断られてしまう確率が高くなることを理解する。	上司が部下に新人教育の仕事を任せようとしている。	ナレーター：上司は琉大コーヒーの新人教育に苦戦しているようです。 上司：〇〇さん。新人教育を君に任せてもいいかな。 部下：えーっと。自分そんなに新人教育に関わったことがないので分からないです。 ナレーター：急な仕事を任され自信も持てないため曖昧に話が終わってしまいました。	20
本論 1	相手を承認することによって部下が仕事に取り組みやすい状況に落とし込めていることを理解する。	上司が承認を入れてお願いをすることで部下が検討し始めている。	ナレーター：続いて，A 評価に値する承認のスキルです。 上司：ごめんごめん。急なお願いすぎたね。〇〇さんとシフトが一緒になったスタッフはみんな今日のバイト楽しかったって言っているから君に任せてみるといいんじゃないかなと思ったんだよ。 部下：そうなんですか。そんな意識していることもないのでできるかは分からないですが…。	18
本論 2	普段からよく観察してくれていることが部下に伝わり，部下のやる気を引き出すことに成功していることを理解する。	部下の普段の行動を評価し仕事を任せていることを伝えることで部下が自信を持って仕事を引き受けてくれている。	上司：いやいや，君は積極的に新人さんにも声かけをしている場面をよく見るし，普段から周りをきちんと見ているから私がぜひ任せてみたいんだよ！ 部下：ありがとうございます。是非やらせていただきたいです。	11
結論	部下の気持ちが前向きになり，この部下には普段の行動を認め存在そのものを承認する仕方が合っていたことを理解する。	部下の存在そのものを承認することで部下のモチベーションを高めている。	上司：ありがとう！これからも期待しているよ。 部下：ありがとうございます。これからも頑張ります。 ナレーター：このように部下を認めてあげることで自信を持たせることができます。	12

出所：学習者 O の個人課題をもとに筆者作成。

以上，学習者個人がグループワークを実施する前に事前学習として行ったコーチングのスキル分析，ルーブリック作成，シナリオ作成について，個人課題のデータを用いて示した。以下では，チーム課題を分析し，集団レベルにおける学習者の行動について明らかにしていく。

３．チーム課題の分析結果

チーム課題の分析結果として，第 1 に，個人課題の結果を持ち寄ってチームごとに実施されたコーチング・スキルの分析に関するデータがあげられる（Q1）。以下では，紙幅の都合上全てのデータを示すことは困難であるため，6 時限 P チームのチーム課題を取り上げ分析の対象とする（表 5）。ここで 6 時限 P チームのチーム課題を分析対象とする理由は，個人課題で取り上げた学習者 O がチーム・メンバーに含まれるためである。学習者 O がメンバーであるチームが作成した課題を分析することで，個人課題とチーム課題の関連性について検討することが可能になると考えられる。チームで実施したスキル分析は個人で行ったスキル分析の重要度「高」に焦点を絞り込んだものである。

表 5　6 時限 P チームが行ったコーチング・スキルの分析結果

承認のスキル		重要度
		高
難易度	高	褒め言葉を心を込めて伝える 相手の立場，心理状況に合わせてほめる ほめると叱るを正しく使い分ける
	中	部下を認めやる気を引き出す 部下の長所を見つける 相手の目を見ながら心を込めてほめる 事実に基づいて具体的な言葉にする 細かい事実を見逃さない
	低	事実を観察する 部下のことを観察し把握する 具体的な言葉で相手をほめる 相手をよく観察する 部下をよく観察し一人一人を理解する

出所：6 時限 P チームのチーム課題をもとに筆者作成。

表 5 のデータに示されるように，6 時限 P チームが分析対象としたスキルは「承認」である。ルーブリック作成に向けて，チームの各メンバーが本間・松瀬（2015）に示される承認のスキルの重要度「高」を構成する諸行動として，どのような行動をあげているかを確認し，共通点に水色でマーキングさせた。表 5 には，観察や事実，具体的な言葉というフレーズが示されて，それらに水色でハイライトが入れられていることが確認できる。このようなデータから，チーム・レベルのスキル分析において，スキルの抽出という点ではメンバー間に一定の共通性があるものと解釈できる。しかしながら，各メンバーのスキルの難易度評価においてはバラツキがあり，例えば，「具体的な言葉」で表現することを，難易度「低」と位置づけたメンバーもいれば，難易度「中」として評価したメンバーも存在している。このデータから学習者の強み（もしくは弱み）がコーチング・スキルの難易度に関する認知に影響している可能性が示唆され，このような影響はコーチング・スキルの習得において考慮すべきものと考えられる。

第 2 に，チームで作成したルーブリックがあげられる（Q2）。ここでもチームの思考プロセスを明らかにするため，6 時限 P チームのチーム課題を分析対象にする（表 6）。

表 6　6 時限 P チームが作成したルーブリック

スキル	A 評価	B 評価	C 評価	D 評価
承認のスキル	相手をよく観察し，事実に基づいた具体的な言葉で相手に伝え，相手の立場，心理状況に合わせてほめる	相手をよく観察し，事実に基づいた具体的な言葉で相手に伝える	相手をよく観察する	コーチングにおいて，承認のスキルを構成する行動は確認できない

出所：6 時限 P チームのチーム課題をもとに筆者作成。

表 6 のデータに示されるように，チームのルーブリックは表 5 に示されるコーチング・スキルの分析結果を反映させたものと解釈できる。観察する，事実に基づいた具体的な言葉で伝える，状況に応じてほめる，という行動は，まさにスキル分析で抽出されたものであり，それらのスキルの難易度や時間的先行度を考慮した上で，コーチング・スキルを評価する基準として相応しい言葉で表現できている。このようなデータから，各学習者が，また，メンバーの集まりとしてのチームとしても，コーチング・スキルを構成する諸行動やそれらの関係について，一定の理解を有していると考えられよう。しかしながら，「叱る」に関連する行動をチームとしてどのように評価したかということについては，注意が必要である。本間・松瀬（2015）では承認のスキルを構成要素として，「ほめる」だけではなく「叱る」も取り上げられている。また，表 5 の難易度

「高」においても「ほめると叱るを正しく使い分ける」という記述が確認できる。チームとして「ほめる」と「叱る」の関係についてどのように理解・評価したのかについては，インタビュー調査を行い確認することが必要になろう。

第 3 に，チームで実施した個人が作成したシナリオの共有に関するデータがあげられる（Q3）。ここでの分析対象も 6 時限 P チームのチーム課題となる（表 7）。

表 7　6 時限 P チームが行ったシナリオの共有

メンバー①のシナリオ構成	最初に仕事を任せたいことを伝え(D 評価)，自分の任せ方が悪いと気付き，部下を A 評価のスキルを使ってうまく承認し，気持ちよく仕事に取り組ませる
メンバー②のシナリオ構成	部下が仕事で自分の成長が感じられないという相談をして 1 人目の上司は適当に答えて D 評価で表し，2 人目の上司が A 評価のスキルでやる気引き出す
メンバー③のシナリオ構成	部下の成長を把握できていない D 評価の上司と，部下の成長に気づき具体的な言葉でほめる A 評価の上司との対比
メンバー④のシナリオ構成	悩んでいる部下に上司が質問をする。最初は，何となく部下をおだてていた上司(D 評価)が，それを反省し部下の努力している事実をほめる(A 評価)
メンバー⑤のシナリオ構成	最初にナレーターの場面説明→上司が部下の成長に気付いてほめる→次の目標設定の手助け→ナレーターによるまとめで終了

出所：6 時限 P チームのチーム課題をもとに筆者作成。

表 7 のデータには，P チームのそれぞれのメンバーが作成して発表した，承認のスキルを習得するための動画マニュアルのシナリオが示されている。個々の記述から確認できるように，各メンバーの考案したシナリオのストーリーは異なったものである。このようなデータから学習者がコーチング・スキルを捉えるコンテクストの多様性を窺い知ることができる。P チームはこのコーチング・スキルを位置づけるコンテクスト多様性を共有しつつも，シナリオ間に共通する軸（上司が部下の成長や努力に気づいてほめる）を見つけ出して，チームとしてもシナリオ作成の方向性を導出していることが確認できる。このようなデータから，コーチング・スキルとコンテクストの関係性に関する個人レベルとチーム・レベルの理解度が高まったと推察できよう。

第 4 に，チームで作成したシナリオがあげられる（Q4）。分析対象は 6 時限 P チームのチーム課題である（表 8）。

表 8 のデータに示されるように，6 時限 P チームが作成した動画マニュアルのシナリオは表 6 のルーブリックの A 評価の状態を具体的な会話に落とし込んだ内容になっている。このようなデータから，チームやメンバーがルーブリックという抽象度の高い情報をシナリオという具体性の高い情報に変換できるレベルでコーチング・スキルについて理解していることが推測される。

表 8　6 時限 P チームが作成したシナリオ

スキル	承認のスキル			
役割	上司（コーチ），部下，ナレーター			
構成	狙い	場面	役割／セリフ	秒
序論	動画の場面を示す。	悩みがありそうな部下に上司が話しかける。	ナレーター「悩みを抱えている部下に対しての上司の対応の違いを見ていきます」 部下「はぁ～」 上司「ため息なんかついてどうした」	9
本論 1	承認のスキルが確認できない D 評価を表現する。	上司が部下を，ただ何となくおだてて励ましている。	部下「オーダーミスが多くて」 上司「なるほど。でも，○○さんなら真面目そうだし，すぐにミスが減っていくとおもうよ！」 部下「あ，はい」 ナレーター「部下の反応を見て上司は自分が何となくほめてしまっていたことに気づきます」	16
本論 2	承認のスキルが十分に確認できる A 評価「相手をよく観察し，事実に基づいて具体的な言葉で相手に伝え，相手の立場，心理状況に合わせてほめる」を表現する。	ミスが多くて悩んでいる部下に対して，部下がミスを減らそうと努力して，成長したところをほめている。	上司「○○さん，前よりもオーダーを取る時にお客さんに確認したり，他のスタッフと連携を取ろうとしているよね。とても良い心がけだと思っていたんだけど，オーダーミスを減らそうとしていたんじゃない？」 部下「はい，そうなんです！」 上司「これからもっと良くなると思うから続けていこうよ！」	23
結論	本論 2 でみられた承認のスキルをナレーターが確認する。		ナレーター「このように相手の状況，心理状態に合わせて心をこめてほめることで，悩んでいる部下のやる気や自信に繋がります」	9

出所：6 時限 P チームのチーム課題をもとに筆者作成。

また，A 評価というコーチング・スキルの望ましい発揮状態と D 評価の望ましくない状態の相違について，おだてる行動とほめる行動の対比で具体的に表現できている点も注目に値しよう。コーチング・スキルに関連する類似行動（おだてるとほめる）の理論的に重要な差異につい

て，実践レベルで表現できている可能性が示唆される。このような表現レベルはコーチング・スキルを習得する上で不可欠なものと考えられる。

以上，学習者がチームとしてグループワークを通じて行ったコーチングのスキル分析，ルーブリック作成，シナリオ作成について，チーム課題のデータを用いて示した。以下では，動画課題を分析し，学習者が動画マニュアルの撮影において発揮したコーチング・スキルと，その行動に対する認知ついて確認する。

4．動画課題の分析結果

チーム課題の分析結果として，承認のスキルを習得するための動画マニュアル撮影後に行ったコーチング・スキルの発揮に関連する自己評価と他者評価に関するデータがあげられる。以下では，紙幅の都合上，6 時限 P チームの動画課題，その中でも上司役を担当した学習者 Q（夜間主 4 年次）の自己評価結果と，行動分析役を担当した学習者 O の他者評価結果を取り上げて分析の対象としたい（表 9）。6 時限 P チームの動画課題を分析の対象とする理由は，上述のように，学習者 O の経験を軸として本教育プログラムにおけるコーチングのオンライン・トレーニングの効果を確認するためである。

表 9　動画マニュアル撮影後の自己評価と他者評価

配役	上手くできた点	残念だった点	改善提案
上司役	頷いたり相手の目を見て話を聞くなど，傾聴のスキルも組み合わせながらできた。	セリフを言うのに精一杯で話すときに画面ばかりを気にしていた。	コミュニケーションをとっている相手のことを意識して話すときはカメラを見ることを心がける。
行動分析役	声のトーンの違いがあり，A 評価と D 評価の違いがよく理解できた。	部下と上司の目が合っていないように見えた。	現実で行っていると思い，相手を意識して行う。

出所：6 時限 P チームの動画課題をもとに筆者作成。

表 9 のデータに示されるように，コーチング・スキルの発揮に関する自己評価と他者評価は「上手くできた点」において異なってた。学習者 Q の自身が発揮したコーチング・スキルへの自己評価では，承認のスキルと他の章で学習した傾聴のスキルとの組み合わせという応用的側面を評価した。これに対して，学習者 O は学習者 Q のコーチング・スキルにおける声のトーンを評価している。また，コーチング・スキルの発揮へのオンライン環境の影響も着目に値しよう。

学習者 Q がパソコンのディスプレイばかり気にしていたためカメラを見ることができなかったと振り返ったこと対して，学習者 O はパソコンの画面で上司と部下の視線が合っていないことを指摘している。このような自己評価と他者評価の相違やオンライン環境の影響は，コーチングのオンライン・トレーニングをデザインする上で考慮すべきデータであると考えられる。

以上，学習者が動画マニュアル撮影後に行ったコーチング・スキルの発揮に関連する自己評価と他者評価について，動画課題のデータを用いて示した。以下では，実技試験課題を分析して，オンラインの実技試験で学習者が発揮できた（できなかった）各コーチング・スキルの内実と，それらのスキルに対する認知ついて考察する。

５. 学習後課題の分析結果

学習後課題の分析結果として，まず，学習者が本教育プログラムを受講してスキル・アップしたコーチング・スキルの認知に関連するデータ（Q1）があげられる。このデータには学習者の受講前と現在のスキル状態，スキル・アップの影響要因が示される。本教育プログラム受講後の自己評価の結果は，以下のように整理できる（表 10)。

全学習者 42 名の中で，最もスキル・アップしたコーチング・スキルについて，「質問」と回答した学習者は 17 人，「傾聴」と回答した学習者は 11 人，「承認」と回答した学習者は 10 人，複数回答した学習者は 1 人，未提出者は 3 名であった。最も多くの学習者が向上したスキルとして自己評価した質問のスキルは，本教育プログラム受講前に実施したコーチング・スキルに関する自己評価で，27 人の学習者が「やや苦手」と回答したものである。本教育プログラムにおけるコーチングのオンライン・トレーニングは苦手意識の克服に寄与した可能性が示唆されよう。

具体的には，例えば，表 10 の「質問のスキル」の自由記述の行に示されるように，昼間主 2 年次 R は，簡単な質問を行うことができず対話を次の話題に繋げることができなかったという状態から，対話相手の思いを引き出すような質問ができる状態へと行動が変容している。その要因として，オンラインでのグループワークにおける社会的学習，すなわち，チーム・メンバーのシナリオ発表を観察することがあげられている。

また，「承認のスキル」が向上した要因として，オンラインでのコーチング実践があげられている点が興味深い。夜間主 3 年次 S は受講前に承認を得意なスキルとして評価していたものの，オンラインでコーチングを行うことで承認における言語化の重要性に気づくことができたようである。これは非言語的なコミュニケーションを取ることが容易ではないオンライン環境を，「相手に合わせて具体的に伝える」という言語化に関するコーチング・スキルの向上に活用した事例と位置づけられよう。

表 10　受講後のコーチング・スキルの自己評価

向上したスキル	受講前の状態	現在の状態	向上した要因
第 1 位： 質問のスキル 17 人	どんなことを質問すれば良いか分からなかった。簡単な質問しかできず，次に繋げられなかった。	相手が足りないものや不安に思っていることは何かを探すために，相手からそれを引き出せるような質問ができる。	どのような質問の仕方があるのかをテキストで学び，実際のスキルの活かし方を他の生徒のシナリオから学んだ。
第 2 位： 傾聴のスキル 11 人	話をしっかり聞いているが「ちゃんと聞いてる？」と言われることがあった。	客観的に見ても「話を聞いている」ということがわかるくらいには相槌等を打てるようになった。	人と話している姿を客観的に見ることで，相槌等「口に出すこと，態度に出すこと」が大事だと気づいた。
第 3 位： 承認のスキル 10 人	一見得意だと感じていたが，「すごい」「イイね」等ありきたりなワードを多用していた。	シーンや相手に合わせた具体的な伝え方や言語化を意識的に実施できる。	オンラインでのコーチングの実践を通してニュアンスやテンションでなく具体的に言語化することが大切だと感じ，意識するようになったから。

出所：未提出者などを除いた 38 名の学習後課題をもとに筆者作成。なお，受講前の状態・現在の状態・向上した要因の回答者は，質問のスキルが昼間主 2 年次 R，傾聴のスキルが昼間主 3 年次 T，承認のスキルが夜間主 3 年次 S である。

次に，オンラインでコーチング・スキルを発揮する上で最も困難だったことと，その困難の克服方法に関するデータ（Q2）があげられる。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（表 11）。

表 11 の昼間主 2 年次 U や昼間主 2 年次 V のデータに示されるように，学習者はオンラインで傾聴のスキルを発揮する難しさに気づくことができ，その壁をオーバー・アクションの発揮や，そのような行動に対する意識を高めることで乗り越えていたと考えられる。また，昼間主 4 年次 W や昼間主 2 年次 X のデータを解釈すると，ペア・ワークで自己評価と他者評価のズレに直面し，そのズレを他の学習者の目が気にならないオンライン環境において実現できた 1 対 1 の深いコミュニケーションによって解消されていたことが窺える。これらのデータから，オンライン・トレーニングの長所も短所も，それらを意図的にデザインに活かすことで，スキル獲得に必要な行動の促進や意識の向上，対話の醸成等に結びつく可能性があろう。

表 11　オンラインにおけるコーチングの困難性とその克服方法

学習者	困難	克服
昼間主 2 年次 U	オンラインということで，実際に会って話すよりも相手と意思疎通しながらコミュニケーションをとることが難しかった。特に傾聴のスキルを発揮するときは，目線が合わなかったり身振り手振りが相手に伝わらなかったりなど，困難が多かった。	できるだけ自然に会話を行っているように，目線を前にしたり，相槌を大きくうったりなどして，オンラインだからこそ相手としっかりコミュニケーションをとれるように意識した。
昼間主 2 年次 V	3 つのスキルの中で，特に傾聴のスキルがオンライン上で発揮するのが難しく感じた。言葉を発するというよりも受け身的なスキルなので，オンラインという場では，画角も狭いので上手く表現できなかった。	相手に聴いているという姿勢をしっかり示すため，うなずき等の反応を少々おおげさに行うことを意識した。
昼間主 4 年次 W	自分の先入観が強かったことで新しい提案を出すことが難しかった。自分では，承認のスキルが出来ていると思っていても，他人から見たら足りないということがあって，シナリオを作る際に気づかされた。	何度もペアの人とミーティングをして，自分の得意な所と出来てない所を見つけることが出来た。会話をたくさんすることで，なんでも言ってもらえ，私自身も伝えることができた。自分自身ではやっぱり気づかないところもあるので，どんな場面でも他人の意見を聞きたいと思った。
昼間主 2 年次 X	テストの際にすべてのスキルを用いてシナリオを作成するにあたって，自分とパートナーの今までの経験を踏まえながら，スキル発揮できる行動を考えたこと。	パートナー決定の際に初めて相手と話した時は，主観的に自分の性格を分析するだけにとどまっていたが，一緒にシナリオ作成していく上で相手からみて自分がどのように見えているのか客観的に知ることができたため，それを基に自分に合ったスキルが発揮できる行動を考えることができた。

出所：学習後課題をもとに筆者作成。

以上，学習者がオンラインでのコーチング・トレーニングを受講して認知した行動変容の内実や，学習者がオンライン環境でコーチング・スキルを発揮した際に直面した困難とその克服方法について，学習後課題のデータを用いて提示した。次節では，本調査研究の意義と残された課題について整理して結びに変えたい。

IV. 考察

本研究では，本間・松瀬（2015）を理論的基盤としたオンラインのコーチング・トレーニングを開発して行い，そのトレーニングを構成する各プログラムに対する学習者の行動を記述した。このような本稿の意義，すなわち，オンライン環境の二面性，は以下のように要約できよう。

1 つは，オンライン環境のコーチングに関する様々な行動へのネガティブな影響を確認した。例えば，学習者が本教育プログラム受講前の自己評価において苦手なコーチング・スキルと認知していたものは質問のスキルであったが，学習後に学習者が認知したことはオンラインで傾聴のスキルを発揮することの困難性であった。このような学習者の自身のコーチング・スキルに対する認知の変化は，オフラインで実施した井川（2020）にて明確に捉えることができなかったものであり，スキルの獲得や発揮に影響する可能性があろう。また，既存研究において，リモート・ワークでマネジャーが信頼形成や感情的サポートを担う必要性が指摘されていたが，オンラインでそれらを実現するためには，オンライン環境のコーチングへの影響を理解するトレーニング，例えば，異なる環境でのコーチング・スキルの発揮と比較分析，等を開発する必要があろう。

もう 1 つは，オンライン環境のコーチングの学習行動へのポジティブな影響について示した。例えば，上記のように，オンラインではコミュニケーション，特に非言語的コミュニケーションを取ることが容易ではないが，そのような感情表現に関する制約が存在する環境が言語化能力を向上させる要因になる可能性が示唆された。井川（2020）では，コーチング・スキルを獲得する上で望ましい方法を探究していたが，敢えて制約的な条件を設けるというアプローチを発見することはできなかった。もし，オンライン環境のデメリットを強調したようなトレーニング，例えば，音声のみのコーチングにおける対話の録音と文字起こし，等を開発することができれば，上述の先行研究で示されていた，マネジャーの「Zoom による従業員間の連携構築」や「共感力向上のための従業員課題に対する質問と説明」で求められる言語化能力の向上に貢献できよう。

最後に，本稿に残された課題について整理して結びに変えたい。上で述べたのように，コーチングのオンライン・トレーニングには二面性が存在する。このような本研究において確認されたオンライン環境の特徴を踏まえて，今後はハイブリッド型のコーチング・トレーニングを新たに開発し，その効果について検証する必要があろう。残念ながら，オフラインで実施した井川（2020）とオンラインで行った本稿では，使用した教科書等条件が異なる点が存在していた。そこで，オフラインとオンラインを併用したコーチング・トレーニングを実施条件の統制を行い開発して，それぞれの厳密な比較分析を行いたい。オフラインとオンライン双方の効果を最大化できるコーチング・トレーニングを開発することで，ハイブリッド・ワークにおいて求められる新たな働き方をデザインする際の一助になることが期待できる。

[1] 厚生労働省（2021）のとりまとめによると，2021 年 8 月 17 日に計上された日本全国における新型コロナウイルス感染症の確定患者数は 19,227 人，沖縄県の確定患者数は 684 人，であった。このような状況において，2021 年 8 月 17 日，第 73 回新型コロナウイルス感染症対策本部は，「テレワークによる出勤者 7 割減」というメッセージを発表した。

[2] Ibarra & Scoular（2019）も，マネジャーの役割が従業員の適応能力向上に寄与するサポートを担うコーチに変化しており，コーチング・スキルは組織の様々な階層でマネジャーが獲得・発揮すべきものになりつつあると述べている。

[3] コーチングの定義は様々であるが（Palmer & Whybrow, 2007），例えば，O'Connor & Lages（2007）が詳しい。また，コーチングを効果的に実施するためには，コーチング・スキルの獲得（Goleman, 2000）や，コーチング・トレーニング（Ibarra & Scoular, 2019）が必要になると考えられている。

[4] 伊藤・鈴木・金井（2010）は，コーチングの実施について対面に限定されないものとして位置づけている。

[5] ルーブリックについては，Stevens & Levi（2013）を参照されたい。

[6] シナリオは，一般的に映画や演劇において場面や動作，台詞などを書き示して説明したものである。井川（2020）ではシナリオではなく絵コンテという表現を用いた。絵コンテとはイラストを用いた映像の設計図で映像作品を撮影する前に作成されるものであるが，本教育プログラムでは Zoom を用いたオンライン・ミーティングにおいてグループワークを実施するため，Word で作成されたワーク・シートの狭いスペースにイラストを短時間で記入することは容易ではないと考え，シナリオというイラストを用いない説明方法を選択することとした。

[7] 5 時限の講義が定員を超過したため，5 名の昼間主学生が 6 時限の講義を登録することになった。

[8] 学習者が作成した課題を研究に用いることについては，講義開始時に学習者から書面で許可を得ている。

[9] 井川（2020）では，教科書として本間（2018）を用いたため，「傾聴」ではなく「聴く」という表現を用いたが，それぞれの定義を確認する限り 2 つの表現が意味するところは基本的に同じ内容であると考えられたため，比較可能と判断した。ちなみに，本間（2018）で「聴く」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。

引用文献

井川浩輔「コーチング・スキルのトレーニングに関する予備的分析」『琉球大学経営研究』第 1 号，26～49 頁，2020 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。

厚生労働省「確定患者数（報告日ベース）の推移（都道府県別・各日）（2021 年 8 月 23 日更新）」（https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000822006.pdf　閲覧日：2021 年 8 月 26 日）

日本の人事部編『日本の人事部　人事白書 2021』HR ビジョン，2021 年。

古川康一（編）『知の科学　スキルサイエンス入門：身体知の解明へのアプローチ』オーム社，2009 年。

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。

本間正人・松瀬理保『日経文庫 1340　コーチング入門〈第 2 版〉』日本経済新聞社，2015 年。

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, *78*(2), 78-90.

Gratton, L. (2021). How to do hybrid right. *Harvard Business Review*, 99(3), 66-74.

Ibarra, H. & Scoular, A (2019). The leader as coach. *Harvard Business Review*, 97(6), 110-119.

Kropp, B., Cambon, A, & Clark, S. (2021). What does it mean to be a manager today? *Harvard Business Review Digital Article*. Retrieved from https://hbr.org/2021/04/what-does-it-mean-to-be-a-manager-today

Mortensen, M. & Haas, M. (2021). Making the hybrid workplace fair. *Harvard Business Review Digital Article*. Retrieved from https://hbr.org/2021/02/making-the-hybrid-workplace-fair

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）