

# 部下育成のためのリフレクション支援 －成功事例・失敗事例の質的分析－

Reflection Support for Facilitating the Development of Employees :  
Qualitative Analysis of Successful Cases, Failure Case

永田 正樹\*

## Abstract

Research has emphasized the important role that reflection plays in learning. However, little is known about how to support reflection by employees to facilitate their professional development. The purpose of this study is to examine how managers support employee reflection and development, through conducting qualitative analyses of self-reported descriptions. Results show that reflection support consists of an “initiation stage” and an “implementation stage.” In the initiation stage, managers need to understand the conditions of employees, provide psychological safety, explain the meaning of work, and give necessary guidance. In the implementation stage, managers need to confirm what will happen, help employees analyze the tasks and extract lessons, and facilitate implementation of their tasks, while communicating with them at work. The contribution of this study is to clarify the process by which managers support reflection by their employees in facilitating their professional development.

## キーワード

experiential learning, reflection, psychological safety, Coaching

## 1. 問題

企業がビジネスの目的を達成するためには、人材の成長を支援することが欠かせない (McCall, 1988)。これまでの成人学習研究および経験学習研究では、仕事経験が職業人の成長に強い影響を及ぼすといわれており、成長を促す経験特性が検討されてきた (McCall, Lombardo, and Morrison, 1988; McCauley, Moxley, and Velsor, 1998; Lombardo and Eichinger, 2010)。しかし、仕事経験を積み、人が自動的に成長するわけではない。経験学習モデルを提唱している Kolb (1984) によれば、経験から学ぶためには、経験を振り返り、教訓を引き出す「リフレクション (reflection)」が欠かせない。つまり、経験から学ぶかどうかは、どのようなリフレクションをするかによって影響を受ける。

学習におけるリフレクションの重要性は多くの研究者により強調されており (e.g. Mezirow, 1990; Reynolds, 1998, Schön, 1983)、職場における能力形成を支えているのは、上司・同僚・先輩などの様々な社会化エージェントから付与される「リフレクション支援」であることが報告されている (中原, 2010)。すなわち、部下を育成するためには、部下が経験をリフレクションし、経験から学べるように支援することが重要になる (Matsuo, 2015)。しかし、職業人の成長に大きな影響を及ぼす、リフレクションを支援する方法については十分に解明されているわけではない。そこで本稿では、部下指導における成功事例、失敗事例の質的分析を通して、効果的なリフレクション支援のあり方を検討したい。

以下では、まずリフレクション研究の基盤となっている経験学習について確認し、次に、実践

論文受稿日：2020.2.7 論文受理日：2020.9.28

\*NAGATA, Masaki：北海道大学大学院経済学研究院 博士課程

(Doctoral Program, Economics and Business Administration, Graduate School of Economics and Business Hokkaido University)

ダイヤモンド社人材開発編集部 部長

(Director, Human Resources Management Service Division DIAMOND.INC.)

後の振り返りを促すためのモデルである、Gibbs (1988) のリフレクティブ・サイクル・モデル、Korthagen et al. (2001) の ALACT モデルを説明する。更に部下指導と関係の深い管理者コーチングの理論について概観した上で、研究方法と結果を示し、最後に以上を踏まえ考察を行う。

## 2. 先行研究

### 2.1 Kolb (1984) の経験学習モデル

部下が経験をリフレクションし、経験から学べるように支援することを考察するためには、個人のリフレクションに関する基本理論である経験学習を踏まえる必要がある。70:20:10のフレームワークは、挑戦的な仕事経験からの学習が、人材開発の最大70%を担っていることを示しているが (McCall, 2010)、その経験から学ぶための理論として最もよく知られており、影響力のある理論が Kolb (1984) の経験学習理論である (Vince, 1998; Kayes, 2002)。

Kolb (1984) は、経験学習を「具体的経験の変換を通じて、知識が創出されるプロセス」と定義した上で、Levin (1951)、Dewey (1938)、Piaget (1970) の研究に基づき、「行動-内省」「経験-抽象」の2軸をもとに構成し直した循環型のサイクルとして、「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「積極的実験」の4つのステップから構成される経験学習サイクルを提唱した。経験学習サイクルによると、まず個人は出来事や事象に関わり、その経験を感覚的に捉える (具体的経験)。次にその経験を多様な観点から観察することで、状況の意味を理解し (内省的観察)、さらに論理的で科学的な思考を通して、自分なりの理論や教訓を導き出し (抽象的概念化)、最後に経験から引き出された理論や教訓を新しい状況に適用する (積極的実験)、ことによって学習する。すなわち、経験から学習するためには、経験を観察し、自分なりの理論や教訓を抽出するリフレクションが欠かせないといえる。

なお、Kolb (1984) の経験学習モデルは、その限界が多く研究者に指摘されている。まず、Kolb (1984) のモデルは、リフレクションのプロ

セスを明確に示していないという指摘がある。例えば、Miettinen (2000) は、「実践における仮説の検証、習慣やこれまでの方法についての混乱なしに内省的思考はない」という Dewy (1938) の指摘を Kolb (1984) が適切に解釈していないことを批判している。また、Vince (1998) は、Kolb (1984) のモデルは、学習を促すきっかけとなる、不安、恐れ、疑問などの感情のプロセスが明確でないと述べている。こうした批判に対応する形でいくつかのリフレクションモデルが提示されてきた。以下では、その代表的なモデルである Gibbs (1988) のリフレクティブ・サイクル・モデルと Korthagen et al. (2001) の ALACT モデルを概観する

### 2.2 Gibbs (1988) のリフレクティブ・サイクル・モデル

Kolb (1984) は、経験から学ぶためにはリフレクションが必要であると述べているが、リフレクションのプロセスを詳細に説明しているわけではない。そこで、実践後の個人の振り返りのために用いられており、さまざまな領域で活用されている内省のためのモデルである Gibbs (1988) のリフレクティブ・サイクル・モデル (Finlay, 2008) を概観する。

Gibbs (1988) のリフレクティブ・サイクル・モデルは Kolb (1984) の経験学習サイクルを細分化し、「事実の記述」「感情」「評価」「分析」「結論」「アクションプラン」の6ステップから構成されている。リフレクティブ・サイクル・モデルによると、個人は、①出来事に対する判断をくだしたり結論を出す前に、「何が起きたか」「何をしたか」について、ありのままの事実を確認し (事実の記述)、②「何を感じたか」「どう反応したか」などを振り返り (感情)、③その上で出来事や行動について「何が良くて、何が悪かったのか」を価値判断し (評価)、④状況を理解し、出来事の原因を検討し (分析)、⑤経験および分析からどのような結論が得られるかを考え (結論)、⑥最後に「もう一度、同様のことが起こったら、どうするか」「出来事から学んだことを、次にどのような状況で活

用するのか」を検討する（アクションプラン）、というステップを経て、効果的にリフレクションすることができる。

このモデルの特徴は、「事実の記述」と「感情」が組み込まれている点にある。Gibbs (1988) によれば、個人は、出来事を表面的にしかみなかったり、十分なリフレクションや分析をせずに、早まった結論を出してしまいがちである。また、リフレクションをしない場合には経験は忘れ去られてしまうか、学習効果が失われてしまうことが多く、これを避けるためには、事実や感情の適切な確認を踏まえ、分析や結論を出す必要があるという。すなわち客観的に事実を確認し、感情を整理することは、経験をリフレクションし、学習に結びつける上では欠かせないといえる。

### 2.3 ALACT モデル

Gibbs (1988) のモデルがリフレクションのプロセスを詳細に記述したのに対し、教師を指導するために開発されたのが Korthagen et al. (2001) によって提示された ALACT モデルである。なお、このモデルは、Schön (1983) のリフレクティブ・プラクティスのプロセスを説明したモデルとして評価されている (Sedova et al., 2016)。

Korthagen et al. (2001) は、このモデルが、Kolb (1984) の経験学習モデルがそれだけで完結するプロセスとして説明されている点および個別具体的な状況、個人の感情や欲求を排除した抽象的な概念の役割を過度に強調している点を批判した。その上で、「行為 (Action)」「行為の振り返り (Looking back on the action)」「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)」「試み (Trial)」の5つのステップから構成される ALACT モデルを提示した。

ALACT モデルによると、個人は、まず自分の達成したかったこと、注意を向けたこと、試したかったことを、自分の行為の中から探索し(行為)、次に自分のしたかったこと、思い考えたこと、感じたこと、したかったことについて省察する(行為の振り返り)。次に出来事が、自分にとってどういう意味を持つか、問題は何か、ポジティブな

発見はあるのかを考察することにより、問題の本質を認識し、現実の問題を明確に構造化して理解し(本質的な諸相への気づき)、その上で状況の本質が明らかになった後、別の選択肢としてどのようなものが考えられるか、それぞれの選択肢の利点と欠点は何か、次の行為はどのようにしようと決心したかを考察し、最適な道筋を選択する(行為の選択肢の拡大)。その上でこれまでのステップを踏まえて、自分は何を達成したかったのか、特に何に注意したかったのか、何を試してみたかったのかを省察し、次なる「行為」に向かう(試み)、ことにより個人は効果的に経験から学ぶ。

このモデルに関し Korthagen et al. (2001) は、指導者が個人にリフレクションを促す際には、「行為の振り返り」のステップにおいて「安心感」を与える指導スキルが必要だと指摘している。すなわち、安心感を与えるスキルとは、個人を受容・共感し、誠実に振る舞い、具体的な出来事や感情についての内省を促すスキルを指す (Korthagen et al., 2001)。

### 2.4 3つのモデルの比較

これまで、Kolb (1984) の経験学習モデル、Gibbs (1988) のリフレクティブ・サイクル・モデル、Korthagen et al. (2001) の ALACT モデルを概観したが、表1はこれらのモデルの違いを示したものである。すなわち、Kolb (1984) の経験学習モデルは、プロセスが4ステップでまとめられており、シンプルでわかりやすいが、内省プロセスや教訓化のプロセスが明確にされていないところに問題がある。Gibbs モデルは、内省のプロセスを細分化し、事実と感情を踏まえた上で評価のステップに移行すべきであることを示しており、学習を促すきっかけとなる、不安、恐れ、疑問などの感情のプロセスが明確でないという Kolb モデルへの批判 (Vince, 1998) に応えている。一方で、経験による教訓化のプロセスが不明確であるという問題がある。ALACT モデルは、本質的な諸相への気づきという形で教訓化のプロセスを組み込んでいる点が長所であるが、内省のプロセスが明示されていない点に問題がある。

以上のように、リフレクションに関する考察を

概観したが、ALACTモデルは教師育成を意識しているものの、3つのモデルは個人の学習・内省プロセスを説明するものであり、指導者からの働きかけという視点が欠けている。そこで次項では、指導者がどのように個人の内省や学習を支援しているかを確認するために、他者によるリフレクション支援を含むコーチングの理論を概観する。

### 2.5 コーチングの理論

コーチングは、部下の仕事におけるパフォーマンスを改善させることを目的として、マネジャーが1対1で部下にフィードバックやガイドを提供する活動である (Heslin et al., 2006)。近年、ラインマネジャーによる従業員の育成に対する責任は高まっており、育成の手段としてのコーチングは、重要性を増している (Ellinger et al. 2003)。なお、部下支援にはいくつかのタイプが存在するが、本稿は部下育成のためのリフレクション支援に焦点を当てているため、部下にとって耳の痛い情報も伝えるハードなフィードバック (中原, 2017)ではなく、マネジャーがその部下の感情や考えを尊重する管理者コーチングに焦点を当てる。以降では、コーチングという用語は管理者コーチングを指すものとして使用する。以下では、管理者コーチング研究をレビューした松尾 (2015) に基づいて管理者コーチング行動に関する代表的な定量研究を紹介する。

第1に、Ellinger and Bostrom (1999) は、優れた管理者が質問によって部下に問題を熟考するように促し、成長を支援していることを発見した。その上で、管理者コーチング行動を分析し、エンパ

ワメント関連の行動 (empowering behaviors) とファシリテーション関連の行動 (facilitating behaviors) という二つのクラスターを見いだしている。エンパワメント関連の行動とは、部下が自身の行動や意思決定に説明や個人的な責任を持つように励ますことで、パワーと権限を与えるコーチングを指す。これに対し、ファシリテーション関連の行動は、部下が新しい理解やものの見方を持てるように促したり、部下の学習や発達を支援するコーチングである。

第2に、Ellinger and Bostrom (1999) の研究をもとに、Ellinger et al. (2003) は、コーチング行動に関して次の8つの次元を提示している。すなわち、①比喩や例えを用いて学習を促す、②大きな絵を見せて視野を広げる、③建設的なフィードバックを与える、④コーチングの効果について部下からの意見を求める、⑤仕事を進めやすいように資源を提供する、⑥質問することで問題について考えさせる、⑦部下への期待を明確にし、組織の目標とのつながりを明確にする、⑧ロールプレイによって見方を変える、という行動である。

第3に、Heslin et al. (2006) は、過去のコーチング研究をレビューし、「具体的指導」「ファシリテーション」「鼓舞」の3つの次元からなるコーチング行動の測定尺度を開発している。具体的指導とは、業績を改善するために建設的なフィードバックやアドバイスを提供することであり、ファシリテーションとは、問題を解決するために創造的に考えることを支援することを指す。また、鼓舞とは、部下が継続的に成長できるように励まし、新しい挑戦を支援することを意味している。

表1 3つのモデルの比較

プロセス	モデル		
	Kolb (1984)	Gibbs (1988)	ALACT (Korthagen et al., 2001)
経験 (行為)	具体的経験		行為
内省	内省的観察	事実の記述	行為の振り返り
		感情	
		評価	
		分析	
概念化・計画	抽象的概念化	結論	本質的な諸相への気づき
		アクションプラン	行為の選択肢の拡大
意図的な行為	積極的実験		試み

以上の研究をまとめると、コーチングは、①問題解決を促すためのフィードバックやアドバイスと、②本人の内省を促して問題を解決させる支援に分けられる活動であるといえる。すなわち問題解決を促すためのフィードバックやアドバイスとは、Ellinger and Bostrom (1999) によるエンパワメント、Ellinger et al. (2003) による「建設的なフィードバックを与える」「仕事を進めやすいように資源を提供する」、Heslin et al. (2006) による具体的指導のことである。

一方、本人の内省を促して問題を解決させるための支援とは、Ellinger and Bostrom (1999) による「部下が自らの課題を熟考することを促すために質問をする」「簡単に答えを与えない」などのファシリテーション関連の行動、Ellinger et al. (2003) による「質問することで問題について考えさせる」、Heslin et al. (2006) による「アイデアや新しい解決策の創出支援」といったファシリテーションのことであり、このファシリテーションは、部下の感情や考えを尊重しながら部下を指導する管理者コーチングの特徴だといえる。

しかし、コーチングの理論の中に、リフレクションを支援する要素は含まれているものの、Gibbs (1988) や ALACT モデル (Korthagen et al., 2001) で提示されているようなリフレクションプロセスが明示的に示されておらず、部下育成を効果的に促進するためには、コーチング理論の中に、より明確な形でリフレクション支援のプロセスを組み込む必要がある。

## 2.6 リサーチクエスト

部下育成のためのリフレクション支援を考察するために、リフレクションに着目した研究と部下育成に着目した研究に大別して主な先行研究を概観してきた。その結果、先行研究の課題は主に以下の2点に集約される。第1に、先行研究のリフレクションに関するモデルにはそれぞれ長所と短所があり、学習を促すリフレクションを支援する方法が明確になっていないことである。第2に、コーチング理論において、部下を育成するために何をすべきかについては論じられているものの、部下育成のためのリフレクション支援のプロセスにつ

いて明示されていない点である。そこで本研究では、次のようなリサーチクエストを提示したい。

RQ：マネジャーは、部下の成長をうながすために、どのようにリフレクションを支援しているのか。

このリサーチクエストを検討することで、リフレクション研究とコーチング研究を融合する形で、マネジャーによる部下のリフレクション支援プロセスを明確にすることができると思われる。

## 3. 研究方法

### 3.1 分析対象

A社の人材コンサルティング部門では、クライアント企業の管理者に対してOJT支援サービスを提供しているが、本研究では、このサービスに含まれるリフレクション・シートの記述内容を分析対象とした。すなわち、クライアント企業の管理者は、このリフレクション・シートに、自身の部下指導における成功事例と失敗事例を記述するが、この事例をデータとして用いた。なぜなら、成功事例と失敗事例の指導プロセスの違いを把握することが、効果的なリフレクション支援を探索するために実践で活用する際に重要だと考えたからである。なお、リフレクションシートとは、管理者がある特定の部下に対する指導行動を振り返りおよそ200字～500字程度が記述されたものである。また、事例が成功であるか失敗であるかはリフレクション・シートを記述した管理者の判断によるものである。すなわち管理者は自らの指導行動を振り返り、部下との関係性、部下の成長度合いなどを総合的に検討し、指導が成功したのか失敗したのかを判断したと考えられる。表2に示すように7組織43名の「成功事例」と「失敗事例」の記述内容を分析対象とした。43名というサンプル数は、それ以上サンプル数を増やしても新たに重要な概念が生成されなくなる理論的飽和の状態に至ったと、分析の過程で判断した。

表2 分析対象の内訳

所属組織	対象者人数
A 総合病院	4
B 金融機関	2
C 金融機関	2
D 食品メーカー	11
E エンジニアリング	7
F 素材メーカー	15
G 専門商社	2
合計	43名

### 3.2 分析方法

本研究では、データを分析するにあたり Glaser and Strauss (1967) によって提唱されたグラウンテッド・セオリー・アプローチ (以下 GTA とする) を用いた。GTA とはデータに密着 (grounded) して独自の理論を生成し、概念とその諸概念を関係づけるカテゴリーによって一連の現象を説明する質的研究法である。オリジナル版、グレーザー版、ストラウス・コービン版、修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) などに分類されるが、本稿では Strauss and Cobin (1998) による分析手法を採用した。

本研究で GTA を採用した理由は、まず OJT 管理者と部下との間のやりとり、すなわち社会的相互作用に関係し、人間行動の説明に有効であることであることに加え、OJT 指導がプロセス的な側面を持っており、リフレクション支援の変化を説明できるからである。また、分析対象は記述データであり、このデータに密着した帰納的な理論構築を目指す点が、本研究の目的に合致していると判断した。

分析は Strauss and Cobin (1998) の手法により、オープンコード化、軸足コード化、選択コード化の順に進めた。第1に、収集した成功事例・失敗事例の記述データを、指導者が部下に働きかける際に気をつけているプロセスに留意したうえで切片化し、データを解釈しサブカテゴリー化し、さらに部下の成長のためのリフレクションという観点からサブカテゴリーを検討し、類似の事象を説明しているラベルをまとめカテゴリー化した (オープンコード化)。第2に、カテゴリー同士を相互に横断させ関係づけた (軸足コード化)。第3に、中核となるカテゴリーを抽出し、カテゴリー

とカテゴリーの関係を特定しモデルを精緻化し (選択コード化)、成功事例・失敗事例各々のプロセス概念図を作成し、比較可能なものとした。なお概念生成の初期の段階で、GTA の研究、教育の経験豊富な指導者に、分析プロセスおよび分析結果のチェックを依頼し、問題がないことを確認した。

## 4. 結果

GTA による分析の結果、成功事例で3ステップ、15カテゴリー、29サブカテゴリー、失敗事例で3ステップ、14カテゴリー、23サブカテゴリーを生成した。該当者 A～G は表1に示した所属組織と対応している。概要を表2、表3に示す。なお、文中では、ステップを《 》、カテゴリーを〈 〉、調査該当者発言を「 」で表記する。

### 4.1 リフレクション支援における成功・失敗パターン

まず、リフレクション支援における成功・失敗パターンの事例をプロセスに沿って記述していきたい。

#### 4.1.1 成長支援の開始

〈状況を把握する〉のステップでは、成功・失敗事例とも大きな違いは見られなかった。例えば、「真面目なものの、大人しい性格で上司や先輩の言ったことを守らなければならない、と考えるタイプでした (E2)」(成功事例)、「他人の意見を受け入れるところが良い点である (F 14)」(失敗事例) といった記述がなされていた。

しかし、〈心理的安心感を与える〉については差が見られた。具体的には、成功事例において「作業方法を指導していく過程の中で自分の失敗談を話します。私は過去に〇〇してしまって失敗してしまった、だから気を付けて (D2)」という形で安心して仕事を進められるような配慮をしているのに対し、失敗事例では「最初にズバツと本題に入ってしまうと「しかられる」という気持ちが働くのか、ほとんど口を利いてくれなくなる (G1)」というように、安心して話しかけられる環境を提

供できていない傾向が見られた。

また〈仕事を意味付ける〉に関しては、成功事例において「例などをあげて仕事のやりがいを共有するようにしています。あなたの担当業務は、必ず〇〇の役に立つなど (D7)」の記述があったが、失敗事例では「問題なく作業出来ていた時も

作業自体は頭に入っていたが、作業を行う意味まで理解が足りていなかったため、失敗の原因となってしまった (D2)」等、組織にとって与えられた仕事がどのような意味があるのかを伝えていないケースが多く見られた。

さらに、〈期待を共有する〉については、成功

表3 生成された成功事例のステップ、カテゴリー、サブカテゴリー、該当者

ステップ	カテゴリー	サブカテゴリー	該当者
成長支援の開始	状況を把握する	OJTの状況を確認する	E1、E2、E4、E5、E6、E7、F1、F2、F3、F5、F8、F10、F15、B2
		トレーニーの性格を確認する	E1、E2、E3、E7、F14
	心理的安心感を与える	心理的安心感を与える	D2、D5、F5、F10
	仕事を意味付ける	ゴールを設定する	B1、C2、D1、F4、F5、F11
		同僚・顧客にとっての意味を考えさせる	D7、D11、E6、F9
		組織にとっての意味を伝える	A2、C1、D1、D3、D6、D7、F3、F6、F13
	期待を共有する	期待の共有	C2、D6、F3、F4、F5、F9、F11
	具体的に指導する	やり方を示す	E3、E5、E6、D9、D11、F1、F6、F8、F12
同じ仕事を一緒にこなす		E3、E7、F12	
リフレクションの促進	事実を確認する	思いや考えを確認する	A1、A3、A4、D5
		理解できていることを確認する	D7、E5、F6、F7、F8、F9、F15、G1
	業務分析を支援する	一緒に考えながら進める	D1、D6
		仕事のプロセスを考えさせる	A2、E1、F10
		問いかけて考えさせる	D9、D11、E7、G1
		ヒント与えて一緒に考える	A2、D1、D4、D10
	教訓化を支援する	本人気づかせるようにする	A1、C2、D3、D4、D8、E4、F9
		失敗・成功体験から学ばせる	A1、B1、E2、F12、G2
	実行を支援する	褒めることにより教訓を認識させる	A3、B1、B2
		実行支援	A4、C2、D4、F2、G2
	やり切らせる	少しづつ任せる	D8、F11、F13、F15
		任せてやり切らせる	C2、F10、F15
定期的コミュニケーションをとる	こまめに声を掛ける	E7、F5、F11、F14	
	定期的な打ち合わせをする	F5、F7	
成長支援の効果	視野の拡大	視野の拡大	D11、F14
	経験学習の習慣の定着	経験学習の習慣の定着	A4、B1、B2、D2、E1、E4、E6、F2
	自信の獲得	自信の獲得	A2、A3、D10、F6
		成長実感	D6、E7、F13、F15
	主体的思考・行動の増加	主体的思考・行動の増加	A2、B1、C2、D5、D8、E2、E3、F1、F10
モチベーションアップ		F6	

事例では「本人が何を目標しているのか。極端に言えば、どんな人生が理想なのかを直接聞いたり、日々のコミュニケーションの中で、感じとります (C1)」と部下に寄り添った形であるのに対し、失敗事例では、「私が言う理想が彼にとっては大きなハードルとなってしまった (E3)」と期待の押しつけになる傾向にあった。

次に、〈具体的に指導する〉については、成功事例において、「仕事のプロセスを1日かけて紙芝居のように図表化しました。そして、それを彼に見せて仕事を説明しました (E3)」と同じ仕事を一緒にこなしたり、やり方を示すなどにより、十分な指導が行われていたが、失敗事例においては〈具体的に指導〉をしている事例が抽出できなかった。

#### 4.1.2 リフレクションの促進

〈事実を確認する〉〈業務分析を支援する〉の成功事例では、「日々、月の振り返りで、自分の行動を振り返るときにその時の思いや考えを言葉にしてもらっている (A1)」や「これをできるようにする方法を一緒に振り返り、分析して考える (D6)」と部下に考える余地を与え、協働で状況を分析しタスクを遂行しようとしていたが、失敗事例では、「本人の思いや行動を確認する前に、きつく注意してしまった (A4)」や「一緒に考えている風でメンバーの考えを聞く前に、自分の考えを先に言ってしまう (D7)」と部下に答えを押し付け考える余地を与えず、部下の業務分析を阻害してしまう傾向にあった。

また〈教訓化を支援する〉に関しては、成功事

表4 生成された失敗事例のステップ、カテゴリ、サブカテゴリ、該当者

ステップ	カテゴリ	サブカテゴリ	該当者
成長支援の開始	状況を把握する	OJTの状況	A1、A3、A4、D6、D8、D10、E1、E2、E3、E4、E6、E7、F5
		トレーニーの性格を確認する	A3、E1、E3、E5、F6、F14
	心理的安心感を与えられない	話しかけにくい	F8、G1、G2
		相互理解できていない	E5
	仕事を意味づけていない	組織にとっての意味を伝えていない	D2、D4、D9、F2
		仕事の意味を理解させていない	F6
	期待を共有できていない	一方的に成長を期待する	A3、D1、D6、F13
		理想の押しつけ	E1、E3、E4
		期待していない	C1、D9、F12
	指導方針を曖昧にしている	指導方針を曖昧にしている	B1、E5、F11、F12、F13
リフレクション支援の失敗	業務の分析を阻害する	考える余地を与えない	A1、A3、A4、B2、C1、D1、D2、D5、D8、F5、F6
		答えの押し付け	A2、D3、D7、F12、F14、G1
		一度任せた業務を引き上げる	D8、D10、E2、E3、E7
	教訓化を支援できていない	適切なアドバイスができていない	C2、D2、D11、F4、G1
		フィードバックをしていない	D10、F2、F10
	実行を支援できていない	実行を支援できていない	B1、F3、F9
	コミュニケーションの不足	時間をとっていない	F1、F8
放置している		C2、D11、E2、E3、E6、E7	
成長支援の失敗	繰り返される失敗	繰り返される失敗	D4、E6
	自信が持てない	自信が持てない	E2、E4、F2、F14
	受動的態度	受動的態度	D2、D5、E7
	指導内容の不徹底	指導内容の不徹底	A3
	成長支援の効果	早期離職	E3



例において「前の日より向上したところはその場で褒め、課題だと感じたこともその場で話を聞く (B1)」「今までの活動と比べてどこをどう変更したのかを質問する (G2)」という記述があり経験から学ばせようと働きかけていたが、失敗事例では「フィードバックを与えずに計画を進めさせていたため、計画における成功や失敗のポイントを本人が自ら学べる機会を与えることができなかった (D10)」のように、部下が経験から学びを得ることを支援できていない傾向があった。

さらに、〈実行を支援する〉という点において、成功事例では「反省点を別の業務に活かせるような表現になるようアドバイスを行った (F2)」のように、別の業務を想定したアドバイスを行なっているのに対し、失敗事例では、「一度指導したことは定着するように、繰り返しロールプレーをするなど実践の場を提供すればよかった (B1)」と、次の仕事に適用できるような指導ができていない点が多く見られた。

次に、リフレクションの促進の全てステップに影響する、〈定期的にコミュニケーションをとる〉については、成功事例において「週1回の頻度で、課題の進捗状況等について、必ず打合せを行う機会を設けている (F7)」のような記述があったが、失敗事例においては、「日々の行動を観察できず本人任せになってしまう (C2)」等、コミュニケーションが不足しているケースが多く見られた。また、「やり切らせる」という点において、成功事例は「実験方法の考案から実験設備の設計およびファクターの評価までを彼自身が主体的に進めて無事完遂した (F10)」のように、部下が自らの力でタスクを完遂できることを支援していたが、失敗事例では、部下がやり切ることを支援するコメントは抽出できなかった。

#### 4.1.3 成長支援の効果

成長支援の効果においては、自信・学習・態度の面で成功事例と失敗事例に違いがあった。すなわち、成功事例では、「少しずつ自分から様々なことが発信できるようになってきたことから、自分自身で気づくことができたことを褒めることで自信をもつことにつながっていると感じた (A3)」

のように自信を持たせることに成功し、「結果、他のところでも前のプロセスを活用し、臨機応変な行動が徐々にできるようになってきていると日々感じる (B2)」という経験学習の習慣を獲得させ、「自身で分からないときは自ら相談して行動ができるようになった (A2)」のように〈主体的な思考・行動〉を身につけていた。一方、失敗事例では「その結果、すぐ到達できるものではないと感じ、彼はいつも不安を抱きながら仕事を行う傾向になってしまった (E4)」のように仕事に対する自信をなくさせ、「短期間で仕上げるため、内容が短絡的になったり、抜けができてしまっている (D4)」のように失敗を繰り返し、「彼ができていない部分は具体的に“こうやる”と教えました、なかなかできず私に対処し、そのうち、困ったことは私に頼って解決してもらおう、という受身な姿勢で業務を取組むようになりました (E7)」という受動的な態度を身につけさせる傾向にあった。

#### 4.2 リフレクション支援における成功・失敗パターンのまとめ

次に、表2、表3から各カテゴリー間の関係を示し、成長支援の成果および支援のプロセスを構造化した。図1は管理者が部下のリフレクションを促進する際の成功事例のプロセス概念図である。成功事例から14カテゴリーが抽出され、指導方法は《成長支援の開始》《リフレクションの促進》《成長支援の効果》の3ステップに分類することができた。

まず、《成長支援の開始》の段階では、部下の状況を把握し、安心して業務に取り組める環境を整備し、仕事を明確に意味づけた上で、部下に対する期待を共有しながら、やり方を示したり、一緒に仕事に取り組むなどの指導を実施していた。次に、《リフレクションの促進》の段階では、部下がどのように出来事を理解しているか本人の思いや考え、業務の理解度を確認した上で、部下の考える余地を確保しながらヒントを与え出来事を分析し、更に成功経験、失敗経験に対するフィードバックや褒めることにより部下が教訓を生成することを支援し、学習された教訓を他の業務に活

かせるように促していた。加えてリフレクションの促進を支える行動として、定期的な個別ミーティングを実施し、本人の力で最後まで業務をやり抜かせていた。最後に、成長支援の効果の段階で管理者は、リフレクション支援の効果として、部下に自信がつき、経験を振り返る習慣がつき、主体的に行動するようになったと捉えていた。

一方、図2は管理職が部下のリフレクションの促進に失敗した事例のプロセス概念図である。失敗事例から12カテゴリーが抽出された。指導方法は《成長支援の開始》《リフレクションの促進》《成長支援の効果》の3ステップに分類することができた。

まず成長支援の開始の段階では、支援しようとする部下のタイプ、部下がどのような状況にある

かを把握しているものの、話しかけやすく安心感のある雰囲気醸成できていなかった。更に、業務を行う意味やゴールを明確に伝えておらず、一方的に管理者の期待を押しつけるという行動をとったり、曖昧な指導方針のもと指導したりしていた。次に、リフレクションの促進の段階では、部下に考える余地を与えず、一方的な指導により部下が自ら考え、業務を分析することを阻害し、評価やフィードバック、アドバイスを適切にできず、反省点を次の仕事に活かせていなかった。加えてリフレクション支援の基盤となるコミュニケーションが、質量ともに不足していた。最後に、成長支援の効果のステップでは、リフレクション支援の失敗の結果として、部下に自信がつかず、失敗が減らず、主体的な態度で業務に取り組むこ

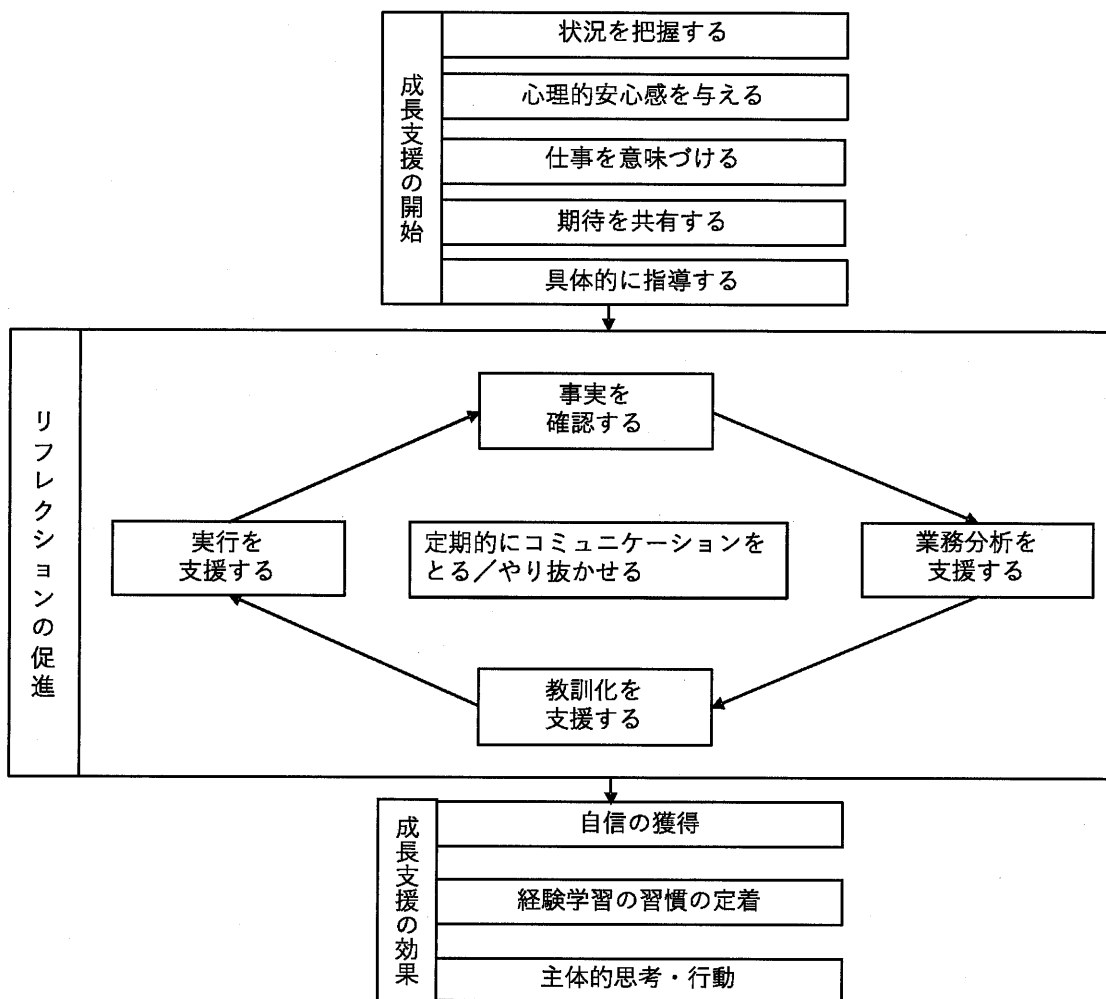


図1 リフレクション支援の成功プロセス

とができていないと捉えていた。

部下に対するリフレクション支援の成功および失敗パターンは以下のようにまとめることができる。すなわち、リフレクション支援に成功したマネジャーは、まず部下がどのように出来事を理解しているか、本人の思いや考えを確認する。そして確認した事実を踏まえて、一方的な指導を避けつつ、部下にヒントを与え、出来事の解決策について主体的に考えさせ、やり抜かせていた。次にマネジャーは、解決策または解決策を実践した部下の行動を評価し、質問を重ねることにより成功や失敗のポイントを本人が学べるようにサポートしていた（教訓化）。更に、その教訓が他の業務

に活かせるように支援することにより定着化を促していた。最後に、マネジャーは、部下のリフレクションを促す前提として、定期的にコミュニケーションをとり、話しかけやすく安心感のある職場の雰囲気醸成した上で、仕事を付与する際には、仕事の意味やゴールを伝え、部下と期待を共有すると同時に、経験が不足している部下に対しては、仕事のやり方を具体的に指導していた。

一方、リフレクション支援に失敗したマネジャーは、部下に考える余地を与えず、一方的な指導により、部下が主体的に出来事の解決策を考えることを妨げていた。更に、適切な評価やフィードバック、アドバイスを提供しておらず、部下が

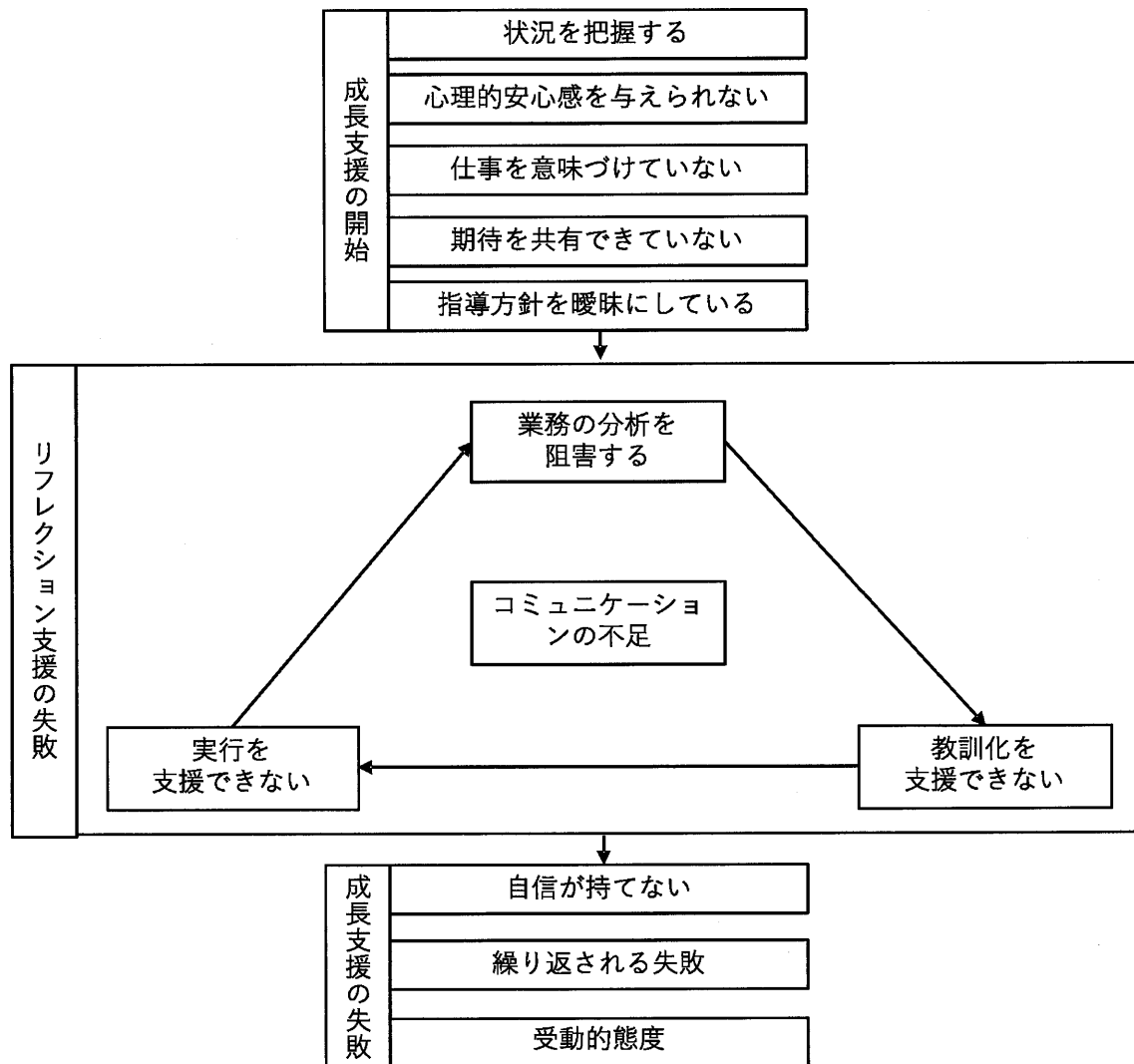


図2 失敗事例におけるリフレクション支援

経験から教訓を得て、次の仕事に活かすための支援が十分ではなかった。さらに、マネジャーは、部下のリフレクションを促す上で必要なコミュニケーションが不足しており、話しかけやすく安心感のある雰囲気醸成できていなかった。加えて、仕事を付与する際に、仕事の意味やゴールを明確に伝えず、マネジャーの期待を押し付け、曖昧な指導方針で部下を指導していた。

## 5. 考察

### 5.1 発見事実

本研究は、部下指導における成功事例、失敗事例の質的分析を通して、効果的なリフレクション支援のあり方を検討することである。発見事実は以下の3点である。第1に、リフレクション支援は、成長支援の開始とリフレクションの促進という二つのステップから構成されており、部下のリフレクションを促進する前に、成長支援の開始のステップが行われていた。第2に、成長支援の開始では、状況を把握し、心理的安心感を与え、仕事を意味づけ、期待を共有し、具体的に指導するという支援が部下育成の成功につながるようになった。

第3に、部下育成の成功事例では、リフレクションを促進する際に、事実を確認し、業務分析を支援した上で、教訓化や実行を支援していた。このとき、定期的コミュニケーションとやり抜かせることがすべての活動を支えていた。

### 5.2 理論的インプリケーション

次に、本研究の理論的インプリケーションについて述べたい。第1に、本研究では、成長支援の開始とリフレクションの促進という2つのステップが見いだされたが、これはコーチング研究における「指導・鼓舞・エンパワーメント」と「ファシリテーション」(Ellinger and Bostrom, 1999; Heslin et al., 2006)に対応するものである。ただし、本研究で生成されたモデルは、時間的な流れに着目し、指導の開始段階と、実施段階の支援のステップに区分している点において先行研究と異なる。すなわち、リフレクションを支援するためには、

コーチングにおける「指導・鼓舞」及び「エンパワーメント」を実施した後に「ファシリテーション」を行うことが、部下に効果的なリフレクションを促すことを明らかにした点に研究としての独自性があるといえる。具体的には、従来のリフレクション研究は、ファシリテーションに焦点を当ててきたが、鼓舞やエンパワーメントが適切なリフレクションの準備状況を作り出しているといえる。本研究の貢献は、リフレクション研究に欠けていた鼓舞やエンパワーメントに関する指導の重要性を明らかにすると同時に、コーチング研究において意識されてこなかった、支援ステップ間の関係を明らかにした点にある。

第2に、成長支援の開始ステップにおける、「心理的安心感を与える指導」はEdmondson (1999)の心理的安全の概念、およびKorthagen et al. (2001)による安心感を与える指導スキルと整合している。Edmondson (1999)は、心理的安全を「チームメンバーがお互いに、このチームは人間関係上のリスクを取っても安全であると信じている状態」と定義しており、単に居心地の良い状況を意味するものではない。本稿における心理的安全も革新行動のために心理的安全が必要であるとするEdmondson (1999)の考えと一致するものである。しかし、心理的安全の概念が部下育成においても必要であるかは、Korthagen et al. (2001)が考察しているものの、リフレクションモデルにおいても、管理者コーチング研究においても、明示されているとはいえない。本研究は、学習を促進するリフレクションの準備段階において心理的安全を提供することが重要であることを示した点に意義がある。

第3に、本研究では、心理的安心感に加えて、事前に期待の共有や仕事の意味づけ、適切なティーチングを実施しておくことが効果的に部下のリフレクションを促すためには欠かせないことが明らかになったが、この結果はフィードフォワード (feedforward) の考え方から解釈可能である。Kluger and Nir (2010)は、マネジャーと部下が事前に面談し、業務遂行の見通しをつけさせることをフィードフォワードと呼び、部下のニーズと組織活動を整合させ、お互いがポジティブに感

じあい、関係性を改善させるために有効であると主張している。すなわち、リフレクションおよびコーチングの先行研究では、こうしたフィードフォワードのプロセスが意識されることは少なかったのに対し、本研究は、心理的安心感、期待の共有、仕事の意味づけからなるフィードフォワードが、適切なリフレクションを促すことを明らかにしたといえる。

第4に、リフレクションを支援するプロセスとして「事実を確認する→業務分析を支援する→教訓化を支援する→実行を支援する」という指導の流れが明らかになったが、このうち「事実を確認する」と「業務分析の支援」はGibbs (1988) モデルの「事実の確認」「評価」「分析」のステップと適応し、「教訓化の支援」はKorthagen et al. (2001) における「本質的な諸相への気づき」に対応する。この結果は、リフレクションを支援するためには、従来のモデルにおいて提示されているよりも複雑なプロセスが必要であることを示しており、本研究は、Gibbs (1988) とKorthagen et al. (2001) のモデルを統合したリフレクションプロセスを抽出したといえる。なお、従来の管理者コーチング研究では、「事実の確認」や「教訓化の支援」が明示的に言及されていないことを考えると、これらの要素をモデルに取り込むことで、より効果的なコーチングが実施可能になると考えられる。

### 5.3 実践的インプリケーション

発見事実および理論的インプリケーションを基に、組織の人事担当者及びマネジャーに対する実践的インプリケーションについて議論したい。第1に、組織の人事担当者は、部下育成施策を考えるとき、1on1面談の方法など「リフレクションの促進」を重視した施策を考えがちである。しかし、本稿で明らかにされたように、部下に効果的なリフレクションを促すためには、「成長支援の開始」の段階が重要な役割を果たす。すなわち、組織の人事担当者は、教育プログラムを開発する際は、マネジャーが「心理的安心感を醸成するスキル」「ジョブ・アサインメントの際に仕事を意味づける方法」「部下に対する期待を伝えるスキル」を

身につけられるよう工夫すべきであろう。

第2に、本研究の結果「心理的安心感を与える指導」が部下のリフレクションを促すことが明らかになった。このことはパワーハラスメントが部下のメンタルヘルス不全などを引き起こすリスクを抱えるとともに、企業がビジネスの目的を達成するために必要な、人材の成長を阻害することにつながる可能性を示唆している。この事実を踏まえ、人事部はパワーハラスメントを防止する施策を実施する際に、人材育成を阻害する面にも注意し施策を計画する必要があるだろう。具体的には、パワーハラスメントについての管理者研修を実施する際には、「マネジャーが、直接話のできる、親しみやすいマネジャーであることを示す」「マネジャー自身も間違えることを明らかにする」「失敗は学習する機会であることを強調する」(Edmondson, 2012)「中堅社員を間に入れることで、自由にものがいえる雰囲気醸成する」(松尾, 2019)などの具体的な手法を示すことにより、研修をさらに有効なものにすることができる。また、部下にサーベイリサーチを実施し、フィードバックする、組織的に自由なディスカッションのためのミーティングを奨励するなどの対策も検討すべきであろう。

第3に、多くのマネジャーは、忙しさを理由に部下指導の際に「仕事を意味づける」ことや「期待を共有する」ことを怠りがちである。しかし部下の成長を支援するためにはこれらのことが不可欠であることから、マネジャーは仕事を与える際の事前面談などで仕事を意味づけたり、期待を共有しながら部下の育成を支援する必要があることに留意すべきである。具体的には、組織の人事担当者は、制度として管理職研修の場などで、事前面談のやり方に関するロールプレイやコーチング研修を実施することにより、マネジャーに実践的なスキルを身につけさせることが必要であろう。また、マネジャーは日常の部下の様子を観察し、適切なコミュニケーションをとり、部下の志向やキャリアプランを見極めた上で、事前面談をするべきであろう。こうした働きかけにより、仕事の意味、部下に対する期待が納得できるものになり、より部下をモチベートすることにつながると考え

られる。

第4に、組織のマネジャーは、「事実を確認する→業務分析を支援する→教訓化を支援する→実行を支援する」に留意して、部下の成長支援をする必要があるであろう。特に、部下育成の成功事例の「事実を確認する→業務分析を支援する」においては、「部下が自らの課題を熟考することを促すために質問をする」(Ellinger and Bostrom, 1988)、「大きな絵を見せて視野を広げる」(Ellinger et al., 2004)、「部下のアイデアを引き出す役割をしている」(Heslin et al., 2006)などのコーチング理論におけるファシリテーション行動が行われていることが認められた。一方、失敗事例では、管理者が答えを与えてしまい部下に考える余地を与えていない。マネジャーは部下に自ら考えさせることが部下の成長につながることを留意して部下指導に努めるべきであろう。

## 6. おわりに

最後に、本研究の限界と今後の研究課題について述べたい。第1に、本研究は、7組織におけるマネジャーの指導行動に関する記述データを分析したものである。しかし、業界ごとで見ればサンプル数が少なくなることを踏まえ、更にインタビュー調査を実施することで、本研究の発見を確認するとともに、より詳細なリフレクション支援の構造を明らかにする必要があるだろう。第2に、本研究で生成されたカテゴリーは記述データに基づいた暫定的なものである。従って今後は、本研究を踏まえた新たなデータを用いて統計的に分析することにより、指導行動を定量的に検証し、部下指導の成否の決定因を探索することが求められる。第3に、本研究では、管理者によるリフレクション支援という側面から、個人のリフレクションを間接的に明らかにしたが、今後は、個人のリフレクションと成長、業績との関係を明らかにすることにより、個人が仕事におけるパフォーマンスを向上させるためのリフレクションの構造を明らかにすることが求められる。第4に、本研究では、管理者によるリフレクション支援を課題として論じたが、支援を受ける部下側の主体性、姿勢など

も支援の成功・失敗に影響するであろう。今後は、部下の個人特性を考慮する形でリフレクション支援のあり方を明らかにすることが求められる。

## 引用文献

- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi. (市村尚久訳『経験と教育』講談社, 2004年)
- Edmondson, A.C. (1999) "Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams". *Administrative Science Quarterly*, 44, 2, 350-383.
- Edmondson, A.C. (2012) *TEAMING How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. New York: Jossey-Bass. (野津智子訳『チームが機能するとはどういうことか』英知出版, 2014年)
- Ellinger, A.D. and Bostrom, R.P. (1999) "Managerial Coaching Behaviors in Learning Organizations". *Journal of Management Development*, 18, 9, 752-771.
- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E. and Keller, S.B. (2003) "Supervisory Coaching Behavior, Employee Satisfaction, and Warehouse Employee Performance: A dyadic Perspective in The Distribution Industry". *Human Resource Development Quarterly*, 14, 4, 435-458.
- Finley, L. (2008) "Reflecting on 'Reflective Practice'". *PBPL paper 52*.
- Gibbs, G. (1988) *Learning by Doing, A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Glaser, B. and Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, IL: Aldine.
- Heslin, P.A., Vandewalle, D., and Latham, G.P. (2006) "Keen to help? Manager's Implicit Person Theories and Their Subsequent Employee Coaching". *Personnel Psychology*, 59, 871-902.
- Kayes, D. C. (2002) "Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education". *Academy of Management Learning and Education*, 1, 2, 137-149.

- Kluger, A. N. and Nir, D. (2010) "The Feedforward Interview". *Human Resource Management Review*, 20, 235-246.
- Kolb, D. A. (1984) "Experiential Learning Experience as The Source of Learning and Development". Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J., Kesseles, J., Koster, B., Lagerwerf, B. and Webbels, T. (2001) "Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education". London : Routledge. (武田信子監訳・今泉友里訳・鈴木悠太訳・山辺恵理訳『教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社, 2010年)
- Lewin, K. (1951) "Field Theory in Social Sciences". New York : Harper & Row.
- Lombardo, M. M., and Eichinger, R. W. (2010) "The Career Architect Development Planner (5th ed.)". Minneapolis, MN : Lominger International.
- Matsuo, M. (2015) "A Framework for Facilitating Experiential Learning". *Human Resource Development Review*. Vol. 14. 442-461.
- 松尾睦 (2015) 「管理者コーチング研究の現状と課題」青山経営論集第50巻 第2号.
- 松尾睦 (2019) 『部下の強みを引き出す：経験学習リーダーシップ』ダイヤモンド社
- McCall, M. W. (2010) "Recasting Leadership Development". *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 3-19.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M., and Morrison, A. M. (1988) "The Lessons of Experience How Successful Executives Develop on The Job". New York, NY : Free Press.
- McCauley, C. D., Moxley, R. S., and Velsor, E. V. (1998) *Handbook of Leadership Development*. New York : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990) "How Critical Reflection Triggers Transformative Learning". In J. Mezirow (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood : A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, 1-20. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Miettinen, R. (2000) "The Concept of Experiential Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action." *International Journal of Lifelong Education*, 19, 1, 54-72.
- 中原淳 (2010) 『職場学習論：仕事の学びを科学する』東京大学出版会
- 中原淳 (2017) 『フィードバック入門：耳の痛いことを伝えて部下と職場を立て直す技術』PHP研究所
- Peltier, J.W., Hay, A., and Drago, W. (2005) "The reflective Learning Continuum : Reflecting on Reflection". *Journal of Marketing Education*, 27, 3, 250-263.
- Piaget, J. (1970) "Genetic Epistemology". New York : Columbia University Press.
- Reynolds, M. (1998) "Reflection and Critical Reflection in Management Learning". *Management Learning*, 29, 183-200.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York, NY : Basic Books.
- Sedova et al. (2016) "Teacher Professional Development as a Means of Transforming Student Classroom Talk." *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25.
- Strauss, A and Cobin, J. (1998) "Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory". (3th edition)., Thousand Oaks : Sage Publications, 2008. (操華子・森岡崇訳『質的研究の基礎－グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順 (第3版)』医学書院, 2012年)
- Vince, R. (1998) "Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle." *Journal of Management Education*, 22, 3, 304-319.

