

# 救急救命士のコーチング行動に影響を与える先行要因 —暗黙的特性観, 受けた指導経験および経験学習の影響—

近畿大学 谷口智彦\*

Antecedents influencing the coaching behaviors of emergency life-saving technicians:  
The effects of implicit specialization, experience of being coached  
by managers, and experiential learning

Tomohiko TANIGUCHI  
(Kindai University)

The purpose of this study is to clarify the influence of preceding factors on the coaching behaviors of emergency life-saving technicians. The antecedents include implicit person theories (IPTs) about the personality and personal attributes (e.g., personality and ability), experiential learning behaviors, and experiences of being coached from their managers. We investigated and analyzed 351 emergency life-saving technicians concerning the relationship with these factors and coaching behaviors. The results showed that the incremental theory, experiential learning behaviors, and experiences of being coached by their managers had a positive influence on their own coaching behaviors. It was also found that experiences of being coached by their managers mediated experience learning behaviors, affecting their coaching behaviors. Implications for coaching behaviors research and practice are discussed.

Keywords : coaching behaviors, experiential learning, implicit person theories, professional development for emergency life-saving technicians

## 1. はじめに

救急救命士は、「厚生労働大臣の免許を受けて、救急救命士の名称を用いて、医師の指示の下に、救急救命処置を行うことを業とする者」(救急救命士法, 第2条)である。わが国の救急出動回数は平成16年(2004年)に500万件に達してからも増えつづけており、今後も高齢化の一層の進展により救急需要はさらに高まることが予想される。こうしたことから、近年、救急救命士の指導育成が喫緊の課題となっており、実際、救急救命士の人数も増加の一途をたどっている。増加しつづける救急救命士の育成

への対応、救急業務の質の向上、消防本部や医療機関の教育負担軽減を図るため、経験豊富な救急救命士が後進の救急救命士を指導育成する体制の構築が求められている。こうした指導的立場の救急救命士は指導救命士と呼ばれ、平成26年(2014年)から研修所や消防大学校などで、その認定のための必要なカリキュラムが開始されてきた(消防庁編, 2015)。このように実務上の要請を受けて指導救命士養成の教育訓練が開始されつつあるが、救急救命士の部下や後輩に対する指導育成行動に影響を与える先行要因を明らかにした研究はなく、喫緊の実務的課題に応えるための研究の必要性が高まっている。

一方で、本研究では部下や後輩に対する指導育成行動をコーチングの概念から考察する

\*近畿大学経営学部 キャリア・マネジメント学科 教授。

が、コーチング行動の研究はその実証研究の少なさから、次のような理論的課題がある。第一に、コーチングの行動に関する先行要因、特に文脈要因の研究が非常に限られている点である。実際、組織の目標指向 (Pousa & Mathieu, 2010) や組織文化 (Beattie, 2006) といった組織全体に係る文脈要因を考察した数少ない研究しかない。したがって、上司との関係を含む職場の指導環境といったより身近な他の文脈要因との関連性について検討の余地がある。第二に、コーチング行動の先行要因として、コーチ自らの学習行動を含めた研究が見当たらないことである。Hagen (2012) や松尾 (2015) の先行研究レビューによると、先行要因としての個人要因には、対人スキルや能力、能力観、訓練、モチベーションなどが取り上げられている。こうした様々な個人要因の他に、日常の仕事経験における学習行動もまた、マネジメントスキルの獲得やその活用とも関連し (McCall, Lombardo & Morrison, 1988)、部下や後輩の指導育成にも影響を与えると考えられるが、これまで個人の学習行動をコーチング行動の先行要因として検討した研究は見当たらない。加えて、日本においてはコーチング行動に関する実証研究がほとんど実施されていない。例えば、大手製造業のマネジャーの自由記述式の調査分析から育成力の高いマネジャーの指導方法を整理した研究など (松尾, 2014) が見られるが、海外における研究の追試検証なども含め定量的な調査は見当たらない。

このような理論的および実践的課題に 대응するために、本研究では、救急救命士を対象に、そのコーチング行動に影響を与えるいくつかの先行要因の影響を考察する。

## 2. 理論的背景と仮説

### 2.1 コーチングの概念

本研究で取り扱う部下や後輩に対する指導育成行動に関しては、これまで複数の類似する概念が提示されてきた。例えば、職場内訓練

(On-the-Job Training; 以下OJT)、コーチング、メンタリング、ティーチングなどである。まず、これらの違いについて述べる。

OJTとは、実際に仕事をやりながら、職務に必要な技能や能力、知識を習得することを指す (高橋, 2006, p.79)。厚生労働省 (2017) が実施している能力開発基本調査では、直接の上司が、業務の中で作業方法等について部下に指導することなどがOJTにあたるとしている。一方で、小林 (2011, p.45) によると、上司だけに限らず先輩が部下もしくは後輩に対して1対1で行う教育訓練としている。こうしたことから、OJTとは日常的な仕事を通じた技能、能力、知識の習得全般を指しており、主に上司や先輩などの職位の上位者が、部下や後輩に対し何らかの教育指導などを行う幅広い訓練形態といえよう。ただし、小池 (1997) も述べているようにOJTと通常の仕事との区別は難しく、労働政策研究・研修機構 (2017) が企業に実施したOJTの取り組みに関する調査では、「とにかく実践させ、経験させる (59.5%)」や「仕事のやり方を実際に見せている (55.2%)」などの回答が最も多くの割合を占めていることからわかるように、その取り組み内容に関して具体的な仕組みや方法が明確に確立しているわけではない。

他方で、コーチング、メンタリング、ティーチングは、指導行動に対する考え方や方法論が含まれた特定の概念といえる。Hicks & McCracken (2010) は、この3つの手法について次のような相違点を指摘している。まずコーチングは、自己主導型の変化を手助けする理論と実践である。コーチングでは個人の知覚や行動のパターンを変えるためにコーチとなる者が協同するプロセスであり、対象者である個人がより明確に深く状況を考察するように手助けし、解決策の発見を支援することになる。すなわち自己発見に導く支援が主体の手法である。Orth, Wilkinson & Benfari (1987) によれば、コーチングの定義は「従業員がパフォーマンスや能

力を向上させるための機会に気づくことを支援する、日常の実践の中でのプロセス」であり、対象者自らの気づきを支援する点に重点があることが示されている。

次にメンタリングは、理解や有効性を向上させるために、主に年長者や経験者の専門的な知識や経験を共有することである。われわれは相談者として行動するとき、個人の専門的な経験を共有し、アドバイスを与え、もっともふさわしい一連の行動を推奨する。つまり、そのアドバイスは主として自分の経験、価値観、信念に基づいたものになる。Joo, Sushko & McLean (2012) によれば、メンタリングの主な焦点は新人の社会化からマネジメント開発、キャリア開発まで幅広く、概ね長期の関係を前提としたものであるが、コーチングは指導や励まし、サポートを提供することで、仕事のパフォーマンスを学び、改善することを支援する実践であり、その期間は柔軟で必要に応じた能力や専門性の開発といった側面が強調されているとしている。

最後にティーチングは、必ずしもその人自身の経験からとは限らない、客観的な内容の知識に基づく理解のための枠組みを与えるものである。外部資源や参照モデルに基づいた合理的な理由や思考を与えることが主体となる。例えば、ある特定状況に対処するためのベスト・プラクティスや実証済みの対処手順などの教示があげられる。

本研究において、この中でもコーチングの概念に注目する理由は次の通りである。OJTについては、すでに犬塚(2009)がOJT成立の条件として教授者と学習者の一体化や無関心圏に関連する要因が状況変数として影響することが示されている。一方で、対象者の気づきといった自己主導型の学習への指導方法を含むコーチングについては、先に述べたように状況・文脈要因を検討した研究は限定的である。

また、自己主導型の学習を促すコーチの役割は環境変化が激しい多くの企業や組織におい

て重視されつつあるにもかかわらず(Hunt & Weintraub, 2017)、コーチング行動に注目した実証的研究の数が少ない。特に、本研究の調査対象とする救急隊の業務活動上の育成において、コーチングはその他の概念よりも適した指導行動概念といえる。救急隊においては、その救命活動の実践、例えば救急車出動による救命活動等において、基本的に三名一組で業務を分担し遂行しているが、現場の緊急性によっては常に上司や先輩がその場において相談できる状況にあるわけではない。したがって現場の実践活動の中では自ら判断し、自己主導的に業務遂行できる救命士を意識的に育てることが行われている。当然ながら救命処置方法など客観的・科学的手法は集合研修や現場の実技研修においてティーチングの手法で教示を受けているが、現場で生じる実際の患者への対応は区々であり、自ら判断し行動できるようにするためには日常における上司や先輩等から受ける気づきを中心とした学習支援の手法であるコーチングの方がより重要な指導行動となっている。

なお、コーチングという概念は、スポーツ分野において頻繁に用いられてきたが、近年ではビジネス分野にも広がりを見せている(Hunt & Weintraub, 2017)。さらに、看護師という専門的職業においてもコーチの活用が進められており(紺野・大下, 2009; Nelson, Apenhorst & Carter ほか, 2004)、同じ専門的職業である救急救命士においても適用可能な概念といえる。

## 2.2 コーチング行動とその計測

コーチング行動とはコーチングにおける具体的な支援指導行動である。Ellinger, Ellinger & Bachrach ほか(2011, p.71.)によれば、具体的なコーチング行動には、業績フィードバックの授受、明確な期待の設定と伝達、支持的な学習環境の創造と促進、疑問の明確化、資源(リソース)の提供、従業員への責任の移行、従業員の視野の拡大、役割モデルになること、従業

員自身がストレッチするように挑戦課題に仕向けることなどが含まれる。

こうしたコーチング行動を特定する初期の研究として、Ellinger & Bostrom (1999) は 12 名のマネジャーを対象にクリティカル・インシデント法によって、9 つのファシリテーション要因となる行動と 4 つのエンパワーメント要因となる行動を抽出している。また、Beattie (2006) はソーシャルケアサービスを提供するボランティア組織のライン管理者が部下に行っている学習を促進させる行動について調査した結果、9 つのカテゴリー（例えば、世話すること、アドバイスすることなど）に分類した 22 の行動を提示した。

さらに、具体的なコーチング行動の探索と分類だけにとどまらず、計測のための尺度開発も進められてきた。Ellinger, Ellinger & Keller (2003) では、コーチングする側（上司側）の行動とコーチングされる側（部下側）の行動について各 8 項目で計測し、これらの行動と部下の職務満足やパフォーマンスに有意な正の関係があることを検証している。

Heslin, Vandewalle & Latham (2006) もまた、コーチング行動について 3 つのカテゴリーに分類した 10 項目の尺度を開発している。そのカテゴリーは、ガイダンスが 4 項目、ファシリテーションが 3 項目、インスピレーション（励まし）が 3 項目である。Hagen & Peterson (2014) によれば、実際にコーチングという直接的な言及がないものも含めて、管理者コーチングの行動を計測する 10 の尺度があったとしている。

このようにコーチング行動の計測については、その指導行動の本質である自己主導型の学習に導く具体的な支援について複数のカテゴリーから計測したものが採用されてきたといえる。

次にコーチング行動に影響を与える先行要因に関する研究を取り上げ、本研究における仮説を提示する。

## 2.3 暗黙の信念とコーチング行動の関係

自分や他人も含めた人間の能力や知能、性格について、基本的には変化せず固定的、硬直的だとする考え方、すなわち実体的知能観 (entity theory) と、反対に学習や努力などによって柔軟に変えることが可能だとする考え方、すなわち増大的知能観 (incremental theory) の 2 つの暗黙的な信念 (implicit belief) があり、こうした信念は動機づけや人間行動に影響を与えることが指摘されている (Dweck, 2000, 2008)。

Dweck & Leggett (1988) は、こうした実体的／増大的という 2 つのタイプの知能 (知性) に関する暗黙の理論は、達成する目標の選択の違い (実体的知能観は遂行目標、増大的知能観は学習目標) を生み出し、特に新たな課題や困難な課題に対する認知、感情、行動のパターンに影響するとした。

このような暗黙の理論は、コーチング行動にも影響すると考えられる。Dweck, Chiu & Hong (1995) によれば、人間の特性 (attributes) を固定的・実体的に見ているか、可塑的・増大的に見ているかは、他者に対する知覚や関係に影響するとし、複数の研究がこれを支持している (Chiu, Dweck & Tong ほか, 1997 など)。これらの研究を踏まえて、Heslin, Vandewalle, Latham (2006) は、実体的特性観よりも増大的特性観を持つマネジャーの方が、部下の学習を促すようなコーチング行動を示すだろうと予測し、MBA コースに参加したマネジャーたちの暗黙の特性観とその部下たちが知覚したコーチング行動の関係を調査した。その結果、仮説は支持され、増大的特性観を持つマネジャーほどコーチング行動を示していた。

また、Ellinger & Bostrom (2002) は、12 名の模範的なコーチングを行っていた (部下の学習を促進している) マネジャーの質的調査をした結果、学習のファシリテーターとしての自分の役割や学習プロセス、学習者である部下に対して、複数の共通した信念を持っていることを示した。例えば、マネジャーたちは、学習は重

要で、継続的で、共有されるものだと考えており、自分が学習を促進させるように応用するスキルや経験、能力を持っていると信じていた。こうした暗黙の学習に対する信念が模範的なコーチング行動を支えていると考えられる。したがって、本研究においても次の仮説を設定する。

仮説1：指導にあたる救急救命士が増大的特性観を持つ程度は、コーチング行動に正の影響を与える。

## 2.4 経験学習とコーチング行動の関係

まず経験学習とは何かについて、その概要を示しておく。仕事上での経験学習については、近年、日本でもその研究の蓄積が報告されている（中原，2013）。特に、Kolb（1984）が提示した経験学習理論（experiential learning theory）は、われわれが経験から学ぶプロセスを示すものとして広く普及してきた。経験学習理論とは、行動／内省と経験／抽象という2つの相対するものが解消されることによって導かれる学習サイクルに基づいたダイナミックな考え方である（Kolb & Kolb, 2012, p.43）。具体的には、4つの対極をなす次元である、具体的経験、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験のサイクル（スパイラル）として表される。具体的経験では、新たな経験のなかで先入観なく十分に開かれた状態で個人が関与し、内省的観察では、多くの観点からそうした経験を観察し振り返る。抽象的概念化では、その観察を論理的に正しい理論へと統合する概念を創造し、能動的実験では、意思決定や問題解決のためにこれらの理論を活用するというものである（Kolb, 1984, p.30）。

次に、経験学習とコーチング行動の関係について考察する。Gilley, Gilley & Kouider（2010）によれば、他者を動機づける、成長や育成を促す、適切にコミュニケーションするといった対人関係スキル、また仕事遂行に必要なスキルの

保有が、マネジャーの職場でのコーチングの利用の予測因となっていた。実務家はこうした対人関係スキルや仕事に必要なスキルといった実践知の多くを実践共同体である職場での仕事経験から獲得している（金井・楠見編，2012）。元山・金井・谷口（2012）では、管理職であるマネジャーにとって管理職になる以前の職務と管理職の職務の経験の両方が実践知を学ぶ上での重要な機会となっており、管理職自身の経験に対する省察的姿勢と学習への能動的な姿勢が、実践知獲得に大きな影響を与えていることが指摘されている。

さらに木村（2012）は、Kolb（1984）の経験学習サイクルが様々な能力の向上に結びついているのか実証研究を行った結果、経験学習の各要素が、能力向上（この変数は6つの因子で構成されており、それらは「業務能力向上」、「他部門理解促進」、「部門間調整能力向上」、「視野拡大」、「自己理解促進」、「タフネス向上」である）に正の影響を与えていたと報告している。同様に、救急救命士を対象とした定性的研究においても、激甚災害との直面、部下や後輩の指導、他の地域職員や他の職種との遭遇と関係、連携などのプロジェクトの様々な経験が、救命活動やマネジメントのスキルを学ぶ機会となっていたことが指摘されている（高橋，2016）。

このように、経験学習はコーチング行動につながる対人関係や仕事に必要な能力やスキルの獲得や向上に影響を与え、その行動を予測する要因となりうることが示唆される。

加えて、スポーツ分野のコーチング研究では、コーチの育成にそれまでのアスリート経験やコーチとしての経験が影響を与えていることが数多く主張されている（Côté, 2006；Werthner & Trudel, 2006；Erickson, Côté & Fraser-Thomas, 2007）。Rynne & Mallett（2014）が行った調査によると、ハイパフォーマンスなコーチにとっての重要な学習の源泉は、仕事上での学習、他者とのディスカッション、アスリートとしての経験といった自発

的な学習機会であった。また、経験学習理論を適用した研究では、経験学習の要素の一つである内省的観察が重要な役割を果たしていることが指摘されている (Gilbert & Trudel, 2001, Turesky & Gallagher, 2011)。例えば、Gilbert & Trudel (2001) は、サッカーやアイスホッケーのスポーツコーチたちがコーチング経験から学ぶなかで、6つの要素からなる内省 (reflection) が重要な役割を果たしていたことを発見している。これらの他にも Griffiths & Campbell (2009) も質的研究を通じて、8つの重要なコーチングの学習プロセスを提示しているが、過去の経験や知識を実際に応用するといった経験学習に関わる要素の重要性を指摘している。スポーツコーチは、本研究の対象である救急救命士とは異なる職業ではあるが、コーチングにおいて経験学習が影響を与えることを示唆したものといえる。したがって、本研究では次の仮説を設定する。

仮説2：指導にあたる救急救命士の経験学習は、コーチング行動に正の影響を与える。

## 2.5 指導を受けてきた環境に対する認識とコーチング行動の関係

いくつかの文脈要因がコーチング行動に影響を与える可能性が指摘されてきた (Hagen, 2012)。例えば、セールスマネジャーのコーチング行動では、組織が長期目標を掲げている場合の方が、短期的な目標によって結果を出すプレッシャーを受けている場合よりもコーチング行動をとりやすいとされる (Pousa & Mathieu, 2010)。一方で、上司や先輩などから指導を受けてきた環境が、コーチ自身のコーチング行動に影響を与えるのかについて明らかにした研究はこれまでのところ見当たらない (松尾, 2015)。

企業組織では、他者 (特に上司) との関わり合いが重要な経験であり、教訓を与えている機

会となっていることが報告されている (McCall, Lombardo & Morrison, 1988, 谷口, 2006)。また、中原 (2010) によれば、職場における上位者や上司からの内省支援や精神支援といった心理的な関わり合いが様々な仕事上での能力向上に影響を与えており、職場での他者との関係が経験学習に影響を与えていることが示されている。

一方で、こうした職場における他者との関係は、職場の固有の習慣やルールを含む実践共同体という文脈に包含されており、実践での学習はその共同体への参加を通じて様々な相互作用の影響を受ける (Lave & Wenger, 1991)。例えば、徳舛 (2007) は、若手小学校教師が常勤の教員として実践参加する過程において、ベテラン教師や指導教員にその日の出来事やトラブルへの対処などのアドバイスをもらうための相談を日常的に行っており、様々なことを経験し学習することが「教師になる」ことだと認識していたと指摘している。実践共同体とは、知識や技能を深める「領域」、持続的な相互交流がある「共同体」、そして「実践」という共通要素が含まれるもので (Wenger, McDermott & Snyder, 2002)、個人学習や熟達化、チーム・組織学習、職場での人材育成、技能伝承などを促進する機能があるとされる (松本, 2013)。

このような学習に影響を与える固有の職場環境や他者との関係を含む実践共同体での経験について、本研究で取り上げる救急救命士という職業ではどのような特徴が含まれているのか示しておきたい。谷口 (2016) は、救急救命士にとって重要な経験を聞き取るインタビュー調査を行い、他者と関わり合いの中で教訓を得た重要な経験として、「隊長や先輩の叱責や助言」、「隊長や先輩隊員の反面教師」、「女性隊員との活動」、「後輩の指導や育成」といった具体的なカテゴリーを提示している。特に「隊長や先輩の叱責や助言」のカテゴリーでは、人命が関わる消防や救助、救命の仕事への心構えなどについて、時には叱咤叱責を伴う厳しい指導を通じ

て学んでいたことが見出された。また、救急隊員（あるいは救急隊員になる前の消防・救助隊員）は、寮生活や宿直などで先輩隊員と寝食を共にする機会も多く、仕事面に限らず生活面でも厳しい指導を受けていたとの報告があった。ここで「厳しい指導経験」とは、上司や先輩などの職場の上位者から、日常生活や業務遂行のルール等について、時には叱咤叱責といった強い表現方法で一方向的にそれを守るように指導を受けてきた経験をいい、そのような厳しい指導下にあったという経験を「上司が受けた厳しい指導経験」<sup>1</sup>と呼ぶことにする。

谷口（2016）の調査結果によると、こうした厳しい指導下での経験は重要な学習機会を提供していたことが示されており、救急救命士という職業における経験学習を促す要因の一つとなっていることがうかがえる。したがって、次の仮説を設定する。

仮説3：上司が受けた厳しい指導経験の程度は、救急救命士の経験学習に正の影響を与える。

ところで、Bandura（1971）は、人間の行動が他者などの社会的なモデルから偶然的あるいは計画的に学ぶ面が大きいとして、モデリング（観察学習）理論を提示している。モデリングには、他者の行動を目撃することで新しい行動パターンを習得する、かつての学習した反応の抑制を強めたり弱めたりする、他者の行動と同様の行動が反応的に誘発するなどの効果があるとしている（訳書、pp.8-9）。モデリング効果を考慮すると、上司や先輩から厳しい指導を受けたという認識は、自らの模範として、時には反面教師としてコーチング行動に影響する。ここで、コーチ自身が厳しい指導環境下でいたと認識していることが、必ずしも部下や後輩の学習支援であるコーチング行動に決してマイナスの影響を与えるわけではない。時として上司や先輩の叱責を伴うような熱心な指導介入があることは、自身が指導的立場に立ったときには部

下や後輩に対する指導介入の熱心さにもつながると考える。特に、救急救命士という職業の特殊性は考慮に入れなければならない。救急救命士は、自らの命だけではなく他人の命もあずかる緊張感の高い特有な仕事環境に身を置いていることから、叱責も含めた助言や支援はコーチング行動の重要な要素である。したがって、救急救命士にとって、厳しい指導下でいたという経験（上司が受けた厳しい指導経験）はコーチング行動に正の影響を与えると考え、次の仮説を設定する。

仮説4：上司が受けた厳しい指導経験の程度は、救急救命士のコーチング行動に正の影響を与える。

さらに、上司や先輩による厳しい指導下で経験していても、そうした指導のもとでより多くのことを経験し学ぶ行動をとるようであれば、経験学習を促進することになり、経験学習による様々な能力やスキルの獲得を通じて、コーチング行動をより示すことになると考えられる（Gilley, Gilley & Kouider, 2010）。したがって、次の仮説を設定する。

仮説5：上司が受けた厳しい指導経験の程度は、経験学習を媒介して、救急救命士のコーチング行動に正の影響を与える。

これらの5つの仮説群を図式化したものが図1である。

### 3. 方法

#### 3.1 調査対象者

2016年5月から7月にかけて、救急救命九州研修所で断続的に実施された指導救命士養成研修を受講した全国の救急救命士を対象とした。回収した379名から欠損値を含む回答を除き、最終的に351名を分析対象とした。平均年齢は42.6歳（標準偏差3.86）、平均勤続年数は22.3年（標準偏差4.55）、対象者は全て男性で



図 1 本研究における仮説モデル

ある。部下や後輩の指導的立場に就く者として十分な経験を積んでおり、本研究に適切なサンプルであると判断された。

### 3.2 測定尺度

測定した項目は次の通りである。なお、以下の分析には SPSS (24.0.0), AMOS (24.0.0) を使用した。

経験学習の計測：木村・館野・関根ほか (2011) が開発した経験学習尺度 16 項目 (4 因子) について 5 件法 (1.まったくしていない～5.いつもしている) で評定を求めた。信頼性係数は、それぞれ具体的経験 (信頼性係数  $\alpha = .809$ )、内省的観察 ( $\alpha = .773$ )、抽象的概念化 ( $\alpha = .796$ )、能動的実験 ( $\alpha = .827$ ) となり、これらを含む経験学習因子についても信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .906$  の高い値が得られた。そこで、16 項目の単純加算平均値を「経験学習」得点とした。

暗黙の特性観の計測：Dweck (2000) の Kind of person implicit theory - Others form for adults の 8 項目を翻訳し、6 件法 (まったくあてはまらない～とてもよくあてはまる：以下同様) で評定を求めた。増大的および実体的な信念は単一の性質を持つとされることから (Chiu, Dweck & Tong, 1997, Dweck, 2000), Heslin, Vandewalle & Latham (2006) での取り扱いと同様に実体的特性観に該当する 4 項目を逆転項目とし、高い値ほど増大的特性観を示す単一尺度とした。なお、この単一尺度とした増大的特性観の信頼性係数は  $\alpha = .864$  であり、

十分な内的整合性が確認できたため、単純加算平均値を「増大的特性観」得点とした。

上司が受けた厳しい指導経験の計測：谷口 (2016) によるインタビュー調査結果をもとに独自に 4 項目 (6 件法) を作成した。探索的因子分析の結果、1 因子であることが確認されたため「上司が受けた厳しい指導経験」と命名し、信頼性係数  $\alpha = .775$  と内的整合性が確認できた。したがって、4 項目の単純加算平均値を「上司が受けた厳しい指導経験」得点とした。

コーチング行動：Heslin, Vandewalle & Latham (2006) で使用された 3 因子の尺度を使用し、ガイダンスから 2 項目、ファシリテーションの 3 項目、インスピレーションの 3 項目の 8 項目 (6 件法) について、松尾 (2014) が提示した翻訳を用いて評定を求めた。それぞれガイダンス ( $\alpha = .695$ )、ファシリテーション ( $\alpha = .798$ )、インスピレーション ( $\alpha = .773$ ) と信頼性もほぼ認められた。これらを含むコーチング行動因子について信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .827$  と内的整合性が確認できたため、8 項目の単純加算平均値を「コーチング行動」得点とした。

コントロール変数：年齢をコントロール変数とした。

なお、すべての構成概念について単一の調査対象者から収集すると、コモン・メソッド・バイアスが生じる可能性がある。そのため本研究では調査時点の工夫として、経験学習尺度とコーチング行動を含むそれ以外の尺度はおおよそ

2週間から3週間の間隔をあけて別の日程および別の目的を示して配布回収された。また事後的な確認として、全変数に対して主因子法による探索的因子分析を行った結果、固有値が1以上の8つの因子が確認でき、また8つの因子によって説明される全変数の分散割合51.8%のうち、第1因子のみによって説明される全変数の分散割合が20.5%と、最も大きい固有値を有する単一の第1因子によって説明される全変数の分散の割合が半分を満たさない低い水準であると判断したため、本研究でのコモン・メソッド・バイアスの問題は深刻なものではないと考えた(Harman, 1967; Podsakoff, MacKenzie & Lee, 2003)。

#### 4. 結果

本研究で使用した変数の測定モデルについて、すべての変数を対象に最尤推定法による確証的因子分析を実施した。その結果、モデル全体としてはまずまずの適合指標が得られたため、妥当であると判断した( $\chi^2 = 1088.93$ ,  $df = 587$ ,  $p < .05$ ,  $IFI = .901$ ,  $CFI = .900$ ,  $RMSEA = .049$ )。なお、想定した因子に対する測定項目の因子負荷量は、すべての測定項目において有意な値を示した。本研究で用いた質問項目と因子負荷量を表1に示す。また、本研究で使用した各変数の平均、標準偏差および相関行列を表2に示している。

次に、仮説1から仮説4を検証するために、構造方程式モデリングによるパス解析を実施した結果が図2である。

まず、モデルの適合度は、比較的高い適合指標が得られた( $\chi^2 = 6.719$ ,  $df = 5$ ,  $p > .05$ ,  $GFI = .993$ ,  $AGFI = .978$ ,  $CFI = .980$ ,  $RMSEA = .031$ ,  $AIC = 26.719$ )。それぞれのパス係数から各仮説については次の通りである。

仮説1の増大的特性観からコーチング行動へのパスは有意( $\beta = .16$ ,  $p < .001$ )であったため、仮説1は支持された。また、仮説2の経験

学習からコーチング行動へのパスも有意( $\beta = .37$ ,  $p < .001$ )であったため、仮説2も支持された。

次に、仮説3の上司が受けた厳しい指導経験から経験学習へのパスについても有意( $\beta = .12$ ,  $p < .05$ )であった。したがって仮説3も支持された。また仮説4について、上司が受けた厳しい指導経験からコーチング行動へのパスも有意( $\beta = .16$ ,  $p < .001$ )であり、仮説4も支持された。

最後に、仮説5の上司が受けた厳しい指導経験とコーチング行動の関係における経験学習の媒介効果が認められるかについて検討する。媒介効果が認められるためには、第一に上司が受けた厳しい指導経験がコーチング行動に影響していること、第二に上司が受けた厳しい指導経験が経験学習に影響していること、第三に経験学習がコーチング行動に影響しているという3つの関係が成立している必要がある(Baron & Kenny, 1986)。さらに、経験学習を加えたことで上司が受けた厳しい指導経験のコーチング行動への影響が見られなくなるか(完全な媒介)、あるいは低下する(部分的媒介)必要がある。

ここまで仮説4、仮説3、仮説2が支持されたことから、Baron & Kenny (1986)のいう3つの関係は成立している。さらに媒介効果を確認するために、ブートストラップ法によるバイアス修正済み信頼区間推定に基づいて直接的な検証を行った(Preacher & Hayes, 2008)。その結果、上司が受けた厳しい指導経験からコーチング行動への影響は、媒介変数となる経験学習を加えたことで有意に減少し、間接効果の検定においても有意な媒介効果(部分的媒介)が認められた(標本数5000, 信頼区間(95%): 下限 = .005, 上限 = .061, )。したがって、仮説5は支持された。

#### 5. 考察

本研究では、救急救命士のコーチング行動に影響を与える要因を考察するため、個人要因と

表 1 本研究で使用した質問項目と因子負荷量

質問項目	因子負荷量
1. 経験学習 ( $\alpha = .906$ )	
1. 1 具体的経験 ( $\alpha = .809$ )	.717
困難な仕事に立ち向かう	.727
常に新しいことに挑戦する	.793
失敗を恐れずにやってみる	.687
様々な経験の機会を求める	.679
1. 2 内省的観察 ( $\alpha = .773$ )	.855
必要な情報を集めて、経験したことを分析する	.653
経験したことを多様な視点から捉え直す	.775
自分の仕事の成功や失敗の原因を考える	.672
様々な意見を求めて自分の仕事のやり方を見直す	.628
1. 3 抽象的概念化 ( $\alpha = .796$ )	.882
様々な仕事場面に共通する法則を見出す	.704
経験の結果を自分なりにノウハウに落とし込む	.698
他の状況にもあてはまるような仕事のコツを見つける	.770
過去の経験に基づいて仮説を立てる	.639
1. 4 能動的実験 ( $\alpha = .827$ )	.830
経験から学んだことを実際にやってみる	.673
あるやり方が他の場面でも使えるかどうか実験する	.750
新しく得たノウハウを実際に応用する	.778
自分のやり方が正しいかどうか試す	.756
2. 増大的特性観 ( $\alpha = .864$ )	
人柄とは非常に基本的なものであり、それはほとんど変えることができない (R)	.656
人はそれぞれに物事を行うことができるが、その重要な部分は実際変えられない (R)	.480
どんな人であろうと、あらゆる人は基本的な性格(特徴)をかなり変えることができる	.734
認めたくはないことだが、人の性質は、若いうちならなんとか直せるが、年を取ってからではもう手遅れで直すことはできない。人は実際、最も深くにある性質は変えることができない (R)	.693
人はいつでも、その人柄をかなり変えることができる	.697
あらゆる人は一定の人柄をもっており、実際それを変えることはほぼできない (R)	.768
どんな人柄の人でも、いつでもそれをかなり変えることができる	.749
すべての人は、その最も基本的な性質であっても変えることができる	.561
3. 上司が受けた厳しい指導経験 ( $\alpha = .775$ )	
できなかったときには叱責されるなど厳しい指導が多かった	.815
上司や先輩が指導したことは、必ず守るべきという雰囲気があった	.823
正直、理不尽だと感じるような指導を受けた	.657
うまくできなかったときは、自分の原因を探し改めるように言われてきた	.459
4. コーチング行動 ( $\alpha = .827$ )	
4. 1 ガイダンス ( $\alpha = .695$ )	.684
改善が必要な点について建設的なフィードバックを提供している	.798
業績を改善するために役立つアドバイスをしている	.674
4. 2 ファシリテーション ( $\alpha = .798$ )	.762
部下(や後輩)のアイデアを引き出す役割をしている	.696
問題を解決するために創造的に考えることを支援している	.850
新しい可能性や解決策を追求することを促している	.730
4. 3 インスピレーション ( $\alpha = .773$ )	.760
部下(や後輩)が成長できることを確信を持って伝えている	.771
継続的に成長できるように励ましている	.778
新しく挑戦できるように支援している	.655

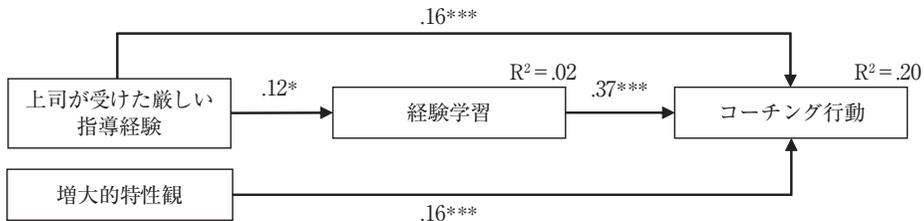
注 1. カッコ内は信頼性係数クロンバックの  $\alpha$  を表す。

注 2. (R) は逆転項目を表す。

表2 各変数の平均、標準偏差および相関行列

	平均	標準偏差	年齢	増大的特性観	経験学習	上司が受けた厳しい指導経験	コーチング行動
年齢	42.64	3.86	-				
増大的特性観	3.03	.76	.071	-			
経験学習	3.16	.58	-.019	.054	-		
上司が受けた厳しい指導経験	4.11	.81	-.094	.046	.124*	-	
コーチング行動	3.90	.52	-.004	.182**	.400**	.208**	-

N=351 \*p<.05, \*\*p<.01.



N = 351, \*p < .05, \*\*\*p < .001

なお、コントロール変数である年齢からのパス係数も同時に推定されたが表の見やすさを重視し省略している。パス係数は、標準化偏回帰係数を示す。

図2 コーチング行動に影響する要因のパス解析の結果

しての増大的特性観、さらに行動要因として仕事環境の中で実践してきた経験学習、文脈要因として上司が受けてきた指導経験という3つの側面に注目し、その影響を検証した。理論的インプリケーションについては次の通りである。

第一に、理論的課題の一つであった文脈要因の拡張として、本研究では上司が過去に自分の上司や先輩から受けた指導経験を取り上げ、救急救命士の職業および職場環境の特徴を踏まえて、厳しい指導下にいたという経験（上司が受けた厳しい指導経験）が与える影響を検証した。分析の結果、上司が受けた厳しい指導経験は、コーチング行動に直接影響を与えていると同時に、経験学習を通じて間接的に影響していることが確認できた。時として叱責やプレッシャーを伴う上司や先輩からの厳しい指導環境下にあったという経験は、コーチング行動に直接影響しているとともに、そのような指導環境のもとで経験学習が促され、間接的にもコーチング行動に影響を与えていたといえる。先行研究では、このようなコーチ自身が受けてき

た指導経験について取り上げてこなかったが、Bandura (1971) のモデリング理論を踏まえると、コーチング行動に影響を与える重要な文脈要因として検討に値する。本研究は、コーチ自身が指導を受けてきた状況に対して今後さらに注目していくきっかけを与えたと考える。

次に、コーチ自らの学習行動を含めた研究が見当たらないという理論的課題に対して、本研究では経験学習 (Kolb, 1984) の概念を取り入れ、コーチング行動に対する影響を検証した。分析結果から、経験学習行動がコーチング行動に影響を与えていることが確認され、仕事経験の中での日々の学習行動が部下や後輩の指導や支援に影響していることが示された。部下や後輩のパフォーマンス向上のための学習の促進と支援であるコーチング行動は、コーチ自身の経験学習とは密接な関係にあると考えられ、コーチ自らが学ばなければ、指導や支援は行き届かないであろう。経験学習がコーチング行動に関連するような能力やスキルの向上に資することは報告されてきた (木村, 2012; 高橋, 2015

など)が、それがコーチング行動につながっているかは明らかではなかった。本研究で経験学習がコーチング行動に影響を与えることが検証されたことは、理論的貢献の一つといえよう。

最後に、海外における実証研究の日本での追試検証として、Heslin, Vandewalle & Latham (2006) が取り上げた増大的特性観のコーチング行動への影響を再検証した。分析結果から、他者に対する暗黙の信念、すなわち能力や性格は可塑的なもので変化しうるとする増大的特性観は、コーチング行動につながっていることが示され、日本においても個人が持つ特性観がコーチング行動に影響を与えていることが明らかになった。

実践的インプリケーションは、次の通りである。コーチング行動には、他者に対する暗黙の信念という個人が持つ人間の成長に対する考え方が影響していることから、暗黙の信念に対する理解を促すとともに、増大的特性観を持てるような研修などの活用が望まれる。Heslin ほか (2006) は Aronson (1999) の自己説得による技法を利用することで、そうした暗黙の信念に影響を与えることが可能だとしている。また、コーチ自身の仕事上での経験学習を促すような取り組みが、後進の救急救命士の指導育成上でも重要である。単にコーチングの技法を学ぶだけではなく、コーチとなる者自身が普段の仕事の中でどのような学習に取り組んでいるのかにも注目し、コーチの経験学習を活かすべきである。最後に、コーチとなる者が受けてきた指導経験にも目を向ける必要がある。受けた指導経験は、その組織が有する文化の中で独自の指導方法や要素が受け継がれていることも意味する。少なくとも救急救命士のような職業には、穏やかで温情的な支援だけに限らない指導が後進の育成に影響しているといえよう。厳しい指導環境にいたという経験は、時に職務満足などを妨げるなど負の影響を与えるかもしれないが、職業的な達成のためには必要な場合がある。この点については、安易に厳しさだけを取

り入れるのではなく、その功罪を検討したうえでの活用が望まれる。

## 6. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界点と今後の課題は次の通りである。第一に、調査対象者の特殊性に基づく限界である。救急救命士という職業は一般的な企業人やその他組織人とは異なる専門的な職業である。したがって、本研究をもって一般的に適用することは注意を要する。今後は、多様な職業領域、また異なる組織における調査検証が必要である。

第二に、本研究では、複数の要因がコーチング行動にどう影響するのかについて考察しており、実際にコーチング行動が部下・後輩の学習に対してどのような効果を与えるのかについては検討していない。今後、コーチング行動を受ける側(部下や後輩)も含めた広範囲の調査を進めていく必要がある。

第三に、コーチング行動や経験学習の測定方法に対する限界である。本研究では、行動についての測定はすべて自己報告によった。自己報告による回答は、社会的に望ましい方向に歪められる可能性がある(登張, 2007)。コモン・メソッド・バイアスの問題を解消するためには、実際の部下や後輩からの客観的な評価を利用すべきである。今後、自己報告による調査だけではなく、他者評価も含めた検証が必要である。

最後に、コーチング行動の尺度に関する限界と課題を指摘したい。本研究では、先行研究を整理したうえで、一般性を重視し、Heslin, Vandewalle & Latham (2006) で使用されたコーチング尺度を利用した。Ellinger, Ellinger & Keller (2003) の尺度と同様に、コーチングの全体的な行動内容を捉えたものであるが、救急救命士といった過酷な状況に遭遇するような専門的な職業の中で実施されるコーチングに適合したものなのか、さらなる検討が必要である。本研究では、厳しい指導環境下にあったと

いう上司の経験がコーチング行動にも影響していることが確認されたが、救急救命士たちのコーチングが意味する部下や後輩に提供する「フィードバック」や「アドバイス」、「励まし」という言葉の中には、時には厳しい叱責や一方的な指導も含んでいるのかもしれない。少なくとも、多くのコーチング尺度に含まれるような穏やかで温情的で支援的なフレーズだけでは、はたしてその職業にとって真のコーチングを表しているといえるのか検討の余地がある。つまり、コーチング行動には当該職業や立場など、領域固有の要素も含めて考察していくべきであろう。今後は、一般的なコーチングだけではなく、領域固有の要素にも着目した研究が待たれる。

## 注

<sup>1</sup> 本論文では、コーチ（上司）側のコーチング行動に焦点を当てているため、ここでは、「コーチ側（すなわち上司）が、さらにその上位にある上司や先輩等から受けた、厳しい指導経験」を意味していることを補足しておく。

## 引用文献

- Aronson, E. 1999 The power of self-persuasion. *American Psychologist*, 54, 875-884.
- Bandura, A. 1971 *Psychological modeling : Conflicting theories*. Aldine Atherton, Inc. (原野広太郎・福島脩美 共訳 モデリングの心理学—観察学習の理論と方法 金子書房 1975)
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. 1986 The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Beattie, R. S. 2006 Line managers and workplace learning: Learning from the voluntary sector. *Human Resource Development International*, 9(1), 99-119.
- Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Tong, J. Y. et al. 1997 Implicit theories and conceptions of morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 923-940.
- Côté, J. 2006 The development of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 217-222.
- Dweck, C. S. 2000 *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. 2008 *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc. (今西康子 訳 マインドセット:「やればできる!」の研究 草思社 2016)
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y. & Hong, Y. Y. 1995 Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988 A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Ellinger, A. D. & Bostrom, R. P. 1999 Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development*, 18(9), 752-771.
- Ellinger, A. D. & Bostrom, R. P. 2002 An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E. & Bachrach, D. G. et al. 2011 Organizational investments in social capital, managerial coaching, and employee work-related performance. *Management Learning*, 42(1), 67-85.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E. & 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.
- Erickson, K., Côté, J. & Fraser-Thomas, J. 2007 Sport experiences, milestones, and educational activities associated with high-performance coaches' development. *The Sport Psychologist*, 21(3), 302-316.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. 2001 Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16-34.
- Gilley, A., Gilley, J. W. & Kouider, E. 2010 Characteristics of managerial coaching. *Performance Improvement Quarterly*, 23(1), 53-70.
- Griffiths, K. E. & Campbell, M. A. 2009 Discovering, applying and integrating: The process of learning in coaching. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 7(2),

- 16-30.
- Hagen, M. S. 2012 Managerial coaching: A review of the literature. *Performance Improvement Quarterly*, 24(4), 17-39.
- Hagen, M. S. & Peterson, S. L. 2014 Coaching scales: A review of the literature and comparative analysis. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 222-241.
- Harman, Harry H. 1967 *Modern factor analysis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Heslin, P. A., Vandewalle, D. & Latham, G. P. 2006 Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, 59(4), 871-902.
- Hicks, R. & McCracken, J. 2010 Three hats of a leader: Coaching, mentoring and teaching. *Physician Executive*, 36(6), 68-70.
- Hunt, J. M. & Weintraub, J. R. 2017 *The coaching manager: Developing top talent in business*. SAGE publications.
- 犬塚 篤 2009 職場内訓練の成立条件—ソシオメトリック・データを用いた実証 産業・組織心理学研究, 22(2), 115-126.
- Joo, B. K. B., Sushko, J. S. & McLean, G. N. 2012 Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organization Development Journal*, 30(1), 19-38.
- 金井壽宏・楠見 孝編 2012 実践知—エキスパートの知性—有斐閣.
- 木村 充・館野泰一・関根雅泰・中原 淳 2011 職場における経験学習尺度の開発の試み 日本教育工学会研究報告集, 2011(4), 147-152.
- 木村 充 2012 職場における業務能力の向上に資する経験学習のプロセスとは—経験学習モデルに関する実証的研究 職場学習の探求—企業人の成長を考える実証研究 第1章 生産性出版, 34-71.
- 小林 裕 2011 人事評価制度 田中堅一郎(編) 産業・組織心理学エッセンシャルズ 改訂三版 第2章 ナカニシヤ出版, 31-59.
- 小池和男 1997 日本企業の人材形成 中公新書.
- Kolb, D. 1984 *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs NPH.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2012 Experiential learning theory. In N. Seel (Ed) *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer US.
- 紺野蘭子・大下静香 2009 集中治療室における新人看護師の看護技術達成度: 新人看護師の自己評価とコーチによる他者評価を用いて 福島県立医科大学看護学部紀要, 11, 15-27.
- 厚生労働省 2017 平成28年度 能力開発基本調査.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (佐伯 胖訳 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加 産業図書 1993)
- 松本雄一 2013 実践共同体における学習と熟達化 日本労働研究雑誌, 639, 15-26.
- 松尾 睦 2014 経験から学ぶ能力を高める指導方法 名古屋高等教育研究, 14, 257-276.
- 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, 50(2), 67-75.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M. & Morrison, A. M. 1988 *Lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Simon and Schuster.
- 元山年弘・金井壽宏・谷口智彦 2012 Expert4-2 管理職 実践知—エキスパートの知性— 有斐閣, 121-146.
- 中原 淳 2010 職場学習論 東京大学出版会.
- 中原 淳 2013 経験学習の理論的系譜と研究動向 日本労働研究雑誌, 639, 4-14.
- Nelson, J. L., Apenhorst, D. K., Carter, L. C., Mahlum, E. K. & Schneider, J. V. 2004 Coaching for competence. *Medsurg Nursing*, 13(1), 32-35.
- Orth, C. D., Wilkinson, H. E. & Benfari, R. C. 1987 The manager's role as coach and mentor. *Organizational Dynamics*, 15(4), 66-74.
- Podsakoff, P. M., S. B. MacKenzie & Lee, J. Y. et al. 2003 Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Pousa, C. E. & Mathieu, A. 2010 Sales managers' motivation to coach salespeople: An exploration using expectancy theory. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8(1), 34-50.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. 2008 Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavioral Research Methods*, 40, 879-891.
- 労働政策研究・研修機構 2017 人材育成と能力開発の現状と課題に関する調査.
- Rynne, S. B. & Mallett, C. J. 2014 Coaches' learning and sustainability in high performance sport. *Reflective Practice*, 15(1), 12-26.
- 消防庁編 2015 平成27年版 消防白書 総務省消防庁.
- 高橋 潔 2006 人材の育成 古川久敬(編) 産業・組織心理学 第5章 朝倉書店, 72-94.
- 高橋平徳 2015 救急救命士の経験学習: 経験と能力

## 救急救命士のコーチング行動に影響を与える先行要因

- の関係性 保健医療福祉連携：連携教育と連携実践, **8(1)**, 2-9.
- 高橋平徳 2016 仕事現場における連携と学習：救急救命士の実証研究 北海道大学博士論文.
- 谷口智彦 2006 マネジャーのキャリアと学習—コンテキスト・アプローチによる仕事経験分析— 白桃書房.
- 谷口智彦 2016 救急救命士のキャリアと経験学習：パイロット・インタビュー調査の質的分析 商経学叢, **62(3)**, 379-406.
- 登張真穂 2007 社会的望ましき尺度を用いた社会的望ましき修正法：その妥当性と有効性 パーソナリティ研究, **15**, 228-239.
- 徳外克幸 2007 若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡 教育心理学研究, **55(1)**, 34-47.
- Turesky, E. F. & Gallagher, D. 2011 Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's experiential learning theory. *The Coaching Psychologist*, **7(1)**, 5-14.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. 2002 *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press. (野村恭彦監修・櫻井祐子訳 コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践 翔泳社 2002)
- Werthner, P. & Trudel, P. 2006 A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, **20(2)**, 198-212.

(平成29年4月7日受稿, 平成30年3月28日受理)