

タイトル	国際経営教育におけるコーチング型授業が学習に及ぼす影響 - 学習者の認知・体験・関与に着目した実証分析 -
著者	菅原, 秀幸; Sugawara, Hideyuki
引用	北海学園大学経営論集, 23(4): 57-67
発行日	2026-03-25

# 国際経営教育におけるコーチング型授業が 学習に及ぼす影響

— 学習者の認知・体験・関与に着目した実証分析 —

菅 原 秀 幸

## 要 旨

本研究の目的は、国際経営教育においてコーチング型授業を導入した場合に、受講生の学習にどのような影響が表れるのかについて、学習者の主観的变化に着目して明らかにすることである。

対象は、筆者が担当する「国際経営論」を履修する学生 60 名で、授業で継続的に実施してきたコーチング型対話に関する自己評価および自由記述データを、混合研究法で分析した。

本研究では、学習者が①自身の対話の在り方をどのように認知しているのか、②対話経験をどのような学習体験として意味づけているのか、③それらの経験が学習への関与にどのように表れているのかという三つの観点から分析を行った。

混合研究法を用い、量的データとしてコーチングに関する自己評価得点を、質的データとしてコーチング型授業の体験に関する自由記述を分析した。分析の結果、学生は自身の対話の仕方や関わり方に関する認知の変化を経験しており、コーチングを受ける体験を、安心感や内省を伴う学習経験として捉えていたことが示された。

また、これらの変化は、授業内外における対話や学習活動への関与の拡張としても表れていた。以上の結果から、国際経営教育にお

けるコーチング型授業は、学習成果を直接的に高めるというよりも、学習者の認知、体験、関与の在り方に作用し、学び方そのものに影響を及ぼす教授法上の手段として機能していることが示唆された。

## 序 論

経営学教育は、長らく、理論の理解や分析能力の育成を中心に展開されてきた。経営戦略、組織論、マーケティング、会計・ファイナンスといった体系的知識や分析枠組みの修得は、経営現象を理解するうえで不可欠であり、現在においても経営学教育の中核を成している (Mintzberg, 2004)。

一方で、経営を取り巻く環境の不確実性や複雑性が高まる中、こうした知識や分析能力のみでは十分に対応できない状況が増えていることも指摘されている (Snowden & Boone, 2007; World Economic Forum, 2020)。

このような問題意識のもと、経営学研究およびキャリア教育研究の分野では、知識や分析能力に加えて、他者と協働しながら状況を解釈し、意思決定を行うための対話的能力の重要性が繰り返し論じられてきた (Peter F. Drucker, 1999; Henry Mintzberg & Gosling, 2002; Amy C. Edmondson, 1999; Mark L. Savickas, 2013)。これらの議論自体は必ずしも新しいものではないが、近年では、ビジネ

ス環境やキャリア環境の不確実性の高まりを背景として、その重要性が改めて強調されるようになってきている（Edmondson, 2018; World Economic Forum, 2020; OECD, 2021）。

この文脈において、「経営学教育」と「経営教育」はしばしば混同されがちであるが、教育上の力点には違いがある。経営学教育が、経営学を学問として理解し、理論や分析枠組みを修得することに主眼を置くのに対し、経営教育は、そうした知識を前提としつつ、不確実な状況においてどのように判断し、他者と関わりながら行動するかといった実践的能力の育成に、より強い関心を向ける点に特徴がある（Mintzberg & Gosling, 2002; Bennis & O'Toole, 2005）。両者は対立する概念ではなく、経営学教育によって培われた知識や分析力を、経営教育において実践的思考へと接続していく関係にあると考えられる。

このような経営教育における実践的能力への関心の高まりは、知識や解法を直接教示するのではなく、問いと傾聴を通じて学習者自身の思考を引き出す教授法と親和的である（Whitmore, 2017）。とりわけコーチング理論は、外部からの助言や指示によって行動を導くのではなく、学習者自身が状況を解釈し、選択肢を検討し、意思決定に至る思考プロセスを対話的に支援する点に特徴がある（Whitmore, 2017）。

このような特徴は、リーダーを「答えを与える存在」ではなく、「他者の判断を支援する存在」として捉える関係志向型リーダーシップの議論（Mintzberg & Gosling, 2002）や、対話を通じた学習と意思決定の重要性を指摘する研究（Drucker, 1999）と整合的である。したがって、コーチング理論は、不確実な状況における判断力や主体性を重視する経営教育の人材観を理論的に支える枠組みとして位置づけることができる。

この観点からみると、経営教育においてコーチング型授業が注目される理由は明確で

ある。経営教育の目的が、正解を再生産することではなく、不確実な状況において他者と対話しながら考え、判断し、行動につなげるプロセスそのものを学習対象とする点にある以上、一方向的な知識伝達を中心とした授業形態には一定の限界がある（Kolb, 1984; Raelin, 2007）。その一方で、問いと対話を中心に構成されたコーチング型授業は、学習者が自らの思考を言語化し、他者との関係の中で意思決定を試行する機会を提供する点で、経営教育に適した教授法である可能性を有している。

しかしながら、コーチング理論は主として実務や人材育成の領域で発展してきた経緯があり、大学教育、とりわけ経営教育の文脈において、コーチング型授業が学生にどのような学習経験をもたらしているのかを、学習者の視点から実証的に検討した研究は必ずしも多くない。特に、学生自身がどのような変化を認知し、授業をどのような体験として受け止め、学習への関与をどのように広げているのかについては、十分に明らかにされていない。

そこで本研究は、大学の国際経営教育において実施したコーチング型授業を対象とし、その学習への影響を、学習者の主観的学習経験に着目して検討することを目的とする。具体的には、学習者の認知・体験・関与という三側面から学習経験を捉え、以下の研究質問を設定する。

#### 研究質問1

国際経営教育におけるコーチング型授業を通じて、学習者は自身の対話の在り方や関わり方の変化を、どのように認知しているのか。

#### 研究質問2

コーチング型授業における対話経験は、学習者にとってどのような学習体験として意味づけられているのか。

### 研究質問3

コーチング型授業で得られた学習経験は、受講生の授業内外における学習への関与に、どのような形で表れているのか。

本研究は、これらの研究課題に答えることを通じて、国際経営教育におけるコーチング型授業の教育的意義を、学習者の経験に即して明らかにすることを旨とする。

## 1. 理論的背景

### 1.1 経営学における自己マネジメントと対話能力

経営学において、成果を上げる個人の前提条件として自己マネジメント能力の重要性を体系的に論じた代表的研究者が Peter F. Drucker である (Drucker, 1999)。Drucker は、成果を上げる人間とは、単に与えられた課題を効率的に処理する存在ではなく、自らの強み、価値観、働き方を理解し、どこでどのように貢献するかを主体的に考える存在であると指摘している (Drucker, 1999)。特に、知識労働者が中心となる現代の経営においては、外部からの管理や統制ではなく、個人が自らを理解し自らを活かす「自己マネジメント」が成果に直結するという点が強調されている (Drucker, 1999)。

さらに Drucker は、自己マネジメントを個人内部の問題としてのみ捉えていない点に特徴がある。成果を上げる人間は、自らを理解するだけでなく、異なる役割や責任をもつ他者と協働する現実の中で、自身の働き方や関わり方を調整しながら貢献していくことが示唆されている (Drucker, 1999)。この観点は、学習や意思決定が対人的環境に強く依存するという組織学習研究とも接続しうる。たとえば、対人不安や脅威が学習行動を抑制するという問題意識は、組織学習研究の基礎的議論 (Argyris & Schön, 1978) を踏まえつつ、チー

ムにおける心理的安全性が発言・検討・振り返りといった学習行動を促進することを示した実証研究によって明確化されている (Edmondson, 1999)。

この点は、経営実践の場においても広く共有されている。優れたリーダーは、部下やメンバーに対して、一方的に指示や答えを与える存在ではなく、問いを通じて相手の考えを引き出し、関係性を基盤に意思決定を支援する存在として描かれてきた (Schein, 2013)。また、リーダーが意思決定に他者を参画させ、影響力を分かち合う「参加型リーダーシップ」は、他者に一定の影響力を与える意思決定プロセスとして整理されている。こうしたリーダー像は、対話を通じて自己および他者の理解を深める能力が、学習・意思決定・成果に結びつく可能性を理論的に裏づける。

以上の議論から、経営学における自己マネジメント能力は、内省と対話の往還によって形成される能力であり、他者と関わりながら意思決定を行う力と不可分の関係にあると位置づけることができる (Drucker, 1999; Edmondson, 1999)。この視点は、経営教育において対話的能力を育成する意義を理論的に支える基盤となる。

### 1.2 コーチングとリーダーシップ開発

こうした対話を通じた自己マネジメントや意思決定を支援する方法論として、コーチングはリーダーシップ開発の文脈で理論的に発展してきた。Whitmore は、コーチングを「人の潜在能力を引き出し、学習を促す(教えるのではなく学ぶことを助ける)」営みとして位置づけ、実践枠組みとして GROW モデルを提示している (Whitmore, 2017)。

このモデルは、目標設定 (Goal)、現状認識 (Reality)、選択肢の探索 (Options)、行動計画 (Will) という一連の思考プロセスを、対話を通じて支援する枠組みである (Whitmore, 2017)。このモデルの核心は、コーチが答え

や助言を提供することではなく、問いを通じて相手自身の思考を可視化し、意思決定を促進する点にある (Whitmore, 2017)。したがって、コーチングは単なるコミュニケーション技法ではなく、目標達成に向けた自己調整や学習を促す開発的介入として位置づけられる (Grover & Furnham, 2016)。

また、リーダーシップ研究の領域においても、複雑で不確実な環境では、リーダーが「唯一の正解を提示する統制者」として振る舞うより、組織内の学習・適応・創発を可能にする関わりが重視されることが論じられてきた (Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007)。この文脈では、メンバーの知識や視点を引き出しながら意思決定を行う能力が求められ、コーチングはそうした関係志向・学習志向のリーダーシップを具体化する方法として理解されうる (Grover & Furnham, 2016)。

さらに、コーチングの有効性については、組織文脈における個人レベルの成果（パフォーマンス、ウェルビーイング、態度、目標達成など）に対して総じて肯定的効果が報告されている (Theeboom, Beersma, & van Vianen, 2014)。職場コーチングに限定したメタ分析でも、学習・発達および業務上の成果に対するプラス効果が示されている (Jones, Woods, & Guillaume, 2016)。

経営教育の観点からみると、コーチングは、リーダーシップを知識として学ぶ対象にとどめず、対話を通じて内省と判断を反復しながら体験的に学ぶための教育的手段として位置づけることができる (Mintzberg & Gosling, 2002)。この点で、コーチング型授業は、経験—省察—概念化—実践という循環を通じて学習が深まるとする経験学習理論とも整合的である (Kolb, 1984)。

### 1.3 心理的安全性と学習・意思決定

対話を基盤とした学習や意思決定が成立するための条件として、心理的安全性の概念が

ある。Edmondson は、心理的安全性を「対人リスクを取っても安全であるという、チームに共有された信念」と定義し、学習行動（質問、助けを求める、失敗を認める、フィードバックを求める等）を促進する要因として位置づけた (Edmondson, 1999)。その後のレビュー研究でも、心理的安全性が発言や学習、協働、実験といった組織学習に関わる行動と結びつくことが整理されている (Edmondson & Lei, 2014)。さらにメタ分析では、心理的安全性がパフォーマンス等のアウトカムとも関連することが示されている (Frazier et al., 2017)。

この概念は、経営実践のみならず、教育の文脈においても重要な示唆を与える。とりわけ、明確な正解が定まりにくい問いを扱う学習状況では、未完成なアイデアや迷いを表明すること自体が対人リスクになり得るため、心理的安全性が低い場合には、率直な発言や試行錯誤が生じにくい (Edmondson, 1999; Edmondson & Lei, 2014)。実際、授業内の議論やブレインストーミングにおいて、心理的に安全だと感じられないと「未完成な考えを出す」「率直に議論する」ことが難しくなる、という教育現場からの声も聞かれる。

コーチングは、その構造上、相手を評価して正誤を判定することではなく承認と、傾聴と問いを通じて相手の気づきと自己責任を高め、意思決定と行動を支援する点に特徴がある (Whitmore, 2017)。さらに、リーダーのコーチング行動が心理的安全性と関連することを扱った研究も報告されており、チーム特性によって効果の現れ方が左右され得ることが示唆されている (Imashiro, 2024)。

また「コーチング型リーダーシップ」が心理的安全性に影響し得ることを検討した実証研究も存在する。したがって、経営教育においてコーチングを教授法として用いることは、学生が安心して考え、発言し、意思決定を試行するための基盤づくりに資する可能性があ

る、という形で理論的に位置づけることができる (Edmondson, 1999; Whitmore, 2017)。

### 理論的背景の整理と本研究との関係

以上の理論的検討から、①自己マネジメントと対話能力 (Drucker, 1999)、②コーチングによる思考支援 (Whitmore, 2017)、③心理的安全性 (Edmondson, 1999; Edmondson & Lei, 2014) という三つの視点は、相互に関連しながら、経営教育における学習プロセス (発言・試行錯誤・内省・意思決定) を支える枠組みとして整理できる。本研究は、これらの理論的枠組みを踏まえつつ、国際経営教育においてコーチング型授業が学習者の認知、体験、関与にどのような影響を及ぼしているのかを、実証的に検討するものである。

## 2. 方 法

### 2.1 研究デザイン

本研究は、国際経営教育においてコーチング型授業を教授法として用いた際の学習への影響を、学習者の主観的变化に着目して検討することを目的とし、混合研究方法 (mixed methods) を採用した (Creswell, 2009; Creswell & Plano Clark, 2018)。具体的には、量的データとして学生による自己評価得点を、質的データとして授業体験に関する自由記述を収集・分析し、両者を統合的に解釈する探索的研究デザインとした (Creswell & Plano Clark, 2018)。

混合研究方法を採用した理由は、本研究が学習成果の直接的測定ではなく、学習者の認知、体験、関与といった主観的側面を扱うものであり、単一の方法では捉えきれない学習経験の多面性を把握する必要があると考えたためである (Creswell, 2009)。

### 2.2 研究対象および授業の概要

研究対象は、筆者が学部3、4年生対象に

担当する「国際経営論」を履修した学生60人である。当該科目では、国際経営に関する理論や事例を扱うとともに、授業内活動として学生同士がペアまたは小グループで対話を行うコーチング型の学習活動を継続的に実施した。

本授業におけるコーチング型活動は、コーチング技法そのものの修得を目的としたものではなく、国際経営に関するテーマや学生自身の関心事について、承認、傾聴、問いを通じて思考を深めることを意図して設計した。なお、コーチングは「教える」よりも、問いを通じて当事者の気づきや学習を促す関わりとして整理されている (Whitmore, 2017)。教員は、対話の進め方や問いの例を示すことはあっても、学生に対して解答や助言を与えることは最小限にとどめ、学生自身の思考と対話を中心とした学習環境の構築を重視した。

### 2.3 データ収集

1学期全15回の授業のうち、13回目の時点で受講生60名を対象に質問紙調査を実施した。調査項目は以下の2点である。

#### 質問1：コーチング力の自己評価

「これまでの授業を振り返って、現在のあなたのコーチング力を100点満点で評価してください。その点数をつけた理由もあわせて記述してください。」

本項目は、コーチング型対話の練習を通じて、学生自身が関わり方の変化をどの程度認識しているかを把握することを目的とした。点数による量的評価に加え、その根拠を自由記述で求めることで、学生の主観的な成長実感の質的側面も捉えることとした。

#### 質問2：コーチングを受けた体験

「毎回の授業であなたがコーチングを受けて、どのように感じましたか？」

本項目では、特定の観点や評価軸を設けず、

学生が印象に残った体験や気づきを自身の言葉で自由に記述することを求めた。これにより、コーチング型対話を受ける側の体験がどのように認識されているかを探索的に把握することを意図した。

## 2.4 分析方法

量的データについては、自己評価得点の分布を整理し、学生が自身の関わり方の変化をどの程度認知しているのかを把握した。数値の比較や因果関係の検証を目的とした統計分析は行わず、あくまで自己認知の傾向を示す補助的指標として位置づけた。

質的データについては、自由記述回答を対象に内容分析を行った。分析にあたっては、学生の記述を繰り返し精読し、意味内容に基づいてコード化を行った後、類似するコードをまとめることでカテゴリーを抽出した。このようなコード化からカテゴリー化へ進む段階的手続きは、質的内容分析の一般的プロセスとして整理されている。

カテゴリーの整理に際しては、理論的背景で整理した「認知」「体験」「関与」の三側面を分析枠組みとして用い、各記述がどの側面に該当するのかを検討した。最終的には、量的データによって示された自己認知の傾向と、質的データから抽出された学習体験の内容を照合し、両者の対応関係を検討することで、量的・質的データを統合的に解釈した (Creswell & Plano Clark, 2018)。

## 2.5 倫理的配慮

実施にあたっては、調査への参加が成績評価に影響しないこと、回答内容は研究目的以外には使用しないことを事前に説明した上で、学生の任意参加を確保した。研究参加は強制や不当な影響のない自発性に基づく必要があり、特に教員—学生関係では潜在的な圧力を避ける配慮が重要とされる。

また、自由記述回答の分析および公表に際

しては、個人が特定されないよう十分な配慮を行った。教育研究における守秘・匿名性の確保や、参加者への説明責任は倫理規範として明確化されている。

## 3. 結 果

本章では、国際経営教育におけるコーチング型授業が、学習者の学習経験にどのように受け止められていたのかについて、質問紙調査から得られた結果を整理する。分析は、学習者の主観的变化を示す三つの側面、すなわち「認知」「体験」「関与」に着目して行った。なお、この三側面による整理は、学習経験を多面的（認知的・情緒的・行動的）に捉えるエンゲージメント研究の整理とも親和的である。

### 3.1 学習者の認知の変化

まず、コーチング型の対話活動を通じて、学生が自身の関わり方や能力についてどのように認知していたのかを検討する。自己評価得点を見ると、多くの学生が自身のコーチング力を中程度から高程度に評価しており、授業開始当初と比較して一定の変化を感じていることがうかがえた。

自由記述の内容からは、こうした自己評価の背景として、傾聴や質問に対する意識の変化が多く言及されていた。具体的には、「相手の話を遮らずに聞くようになった」「相手の考えを引き出す質問を意識するようになった」といった記述が多く見られ、自身の対話の在り方を客観的に捉え直す認知的変化が生じていたことが示された。これは、コーチングを「答えを与える」のではなく「問いを通じて相手の思考を促す」営みとして捉える立場とも整合する (Whitmore, 2017)。

一方で、「沈黙への不安」「質問が誘導的になってしまう」といった課題を挙げる記述も一定数存在しており、学生は自身の変化を一

様に肯定的に捉えているわけではなかった。むしろ、多くの学生が、できるようになった点と同時に、未熟さや伸びしろを具体的に認識していた点が特徴的であった。

これらの結果は、学生がコーチング型授業を通じて、自身の対話能力を固定的なスキルとしてではなく、改善可能なプロセスとして捉えるようになっていたことを示している。

### 3.2 学習体験としての受け止め方

次に、毎回の講義においてコーチング型の対話を受ける体験が、学生にどのように受け止められていたのかを検討する。自由記述の分析からは、コーチングを受ける体験が、単なる会話ではなく、思考を深める学習経験として認識されていたことが明らかになった。こうした「体験—内省—意味づけ」という学習経験の捉え方は、経験を基盤とした学習を重視する立場とも親和的である。

多くの学生は、「自分の考えが言語化されていく感覚があった」「否定されずに話を聞いてもらえることで安心感を持てた」と記述しており、対話の過程そのものが内省を促す体験として捉えられていた。また、「自分では気づいていなかった考えに気づいた」「思いもよらない質問が新しい視点を与えてくれた」といった記述からは、コーチング型対話が認知的な気づきを生み出す契機となっていたことが示された。コーチングが「気づき」と「自己責任」を高めることを重視し、問いを中心に進む枠組みであるという整理とも整合的である(Whitmore, 2017)。

一方で、体験の質には個人差も見られた。コーチングが円滑に進んだ場合には「話が尽きず楽しかった」と肯定的に捉えられていたのに対し、対話が停滞した場合には「沈黙が気まずかった」「質問が続かなかった」といった記述も確認された。この点から、学生はコーチング体験を一様なものとしてではなく、相手や状況によって異なる体験として受け止

めていたことが分かる。

### 3.3 学習への関与の広がり

最後に、コーチング型授業が、授業内外における学生の学習への関与にどのように影響していたのかを検討する。自由記述には、授業内での対話経験が、授業外の活動や日常的なコミュニケーションに波及していることを示す記述が多く含まれていた。

具体的には、「ゼミやグループワークで聞き役に回るようになった」「新入生との会話で質問を意識するようになった」「他者から相談を受ける場面で授業の経験を活用している」といった記述が確認された。これらは、コーチング型授業で経験した対話の在り方が、特定の授業場面に限定されず、学生自身の行動選択に影響を及ぼしていたことを示している。こうした授業内外の行動面を含む関与の捉え方は、エンゲージメントを多面的概念として整理する立場(行動的・情緒的・認知的)とも整合する(Fredricks et al., 2004)。

また、「初対面の人と話すことへの抵抗が減った」「会話そのものを楽しめるようになった」といった記述からは、対話への心理的ハードルが低下し、学習や人間関係への関与が拡張していた可能性がうかがえた。なお、未完成な考えや失敗可能性を含む発言が生じやすい条件として、対人リスクを取っても安全だという共有された信念(心理的安全性)が学習行動を支えることが示されている(Edmondson, 1999)。

### 3.4 小括

以上の結果から、国際経営教育におけるコーチング型授業は、学習者に対して、①自身の対話の在り方に関する認知の変化、②内省や安心感を伴う学習体験、③授業内外における学習への関与の広がりという三つの側面において特徴的な影響をもたらしていたことが示された。これら三側面による整理は、学

習経験を認知・体験・関与の複合として捉える枠組み (Fredricks et al., 2004) や、問いを中心に気づきと自己責任を促すコーチング観 (Whitmore, 2017) とも整合性がある。

## 4. 考 察

ここでは、前章で示した結果を踏まえ、国際経営教育におけるコーチング型授業が、学習者の学習経験にどのような意味を持つのかを理論的観点から検討する。特に、学習者の「認知」「体験」「関与」という三側面に着目し、それぞれを既存研究と接続しながら考察する。なお、学習経験を認知・体験・関与といった複数側面から捉える整理は、学校エンゲージメント研究の枠組みとも親和的である (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)。

### 4.1 学習者の認知の変化と自己マネジメント

結果から明らかになった第一の点は、学生が自身の対話の在り方や関わり方を、客観的かつ相対的に捉えるようになっていたことである。自己評価得点の高低にかかわらず、多くの学生が「できるようになった点」と「課題となる点」の両方を言語化しており、自身の能力を固定的なものとしてではなく、変化・発展の過程にあるものとして認識していた。

このような認知の変化は、Drucker が論じた自己マネジメント能力の特徴と整合的である。Drucker は、成果を上げるためには自らの強み・価値観・働き方を理解し、状況に応じて自分の貢献の仕方を選び取る必要があることを指摘している (Drucker, 1999)。

本研究の結果は、コーチング型授業を通じて、学生が自らの対話行動を振り返り、どの点が機能し、どの点に改善の余地があるのかを意識するようになっていたことを示しており、これは自己マネジメントの初期的段階として解釈できる。

重要なのは、この認知が、教員からの評価やフィードバックによって一方的に与えられたものではなく、対話経験を通じて学生自身の内省として形成されていた点である。この点は、経営教育において自己理解と意思決定能力を育成するうえで、コーチング型授業が有効な学習環境を提供している可能性を示唆している。

### 4.2 学習体験としてのコーチングと対話的学習

第二に、学生がコーチング型の対話を、思考を深める学習体験として受け止めていた点が確認された。自由記述には、「安心感」「言語化」「気づき」といった表現が多く見られ、対話そのものが学習の中心的体験として機能していたことがうかがえる。

この結果は、Whitmore に代表されるコーチング理論と整合的である。Whitmore は、コーチングを助言や指示による行動修正としてではなく、問いを通じて当事者の思考を可視化し、気づきと意思決定を促すプロセスとして位置づけ、GROW モデルをその代表的枠組みとして示している (Whitmore, 2017)。本研究において学生が経験していたのは、まさにこのようなプロセスであり、自身の考えを語り、問い返されることで思考を整理・深化させる体験であったと解釈できる。

また、学生が体験の質を一様には捉えていなかった点も重要である。対話が円滑に進んだ場合には肯定的な学習体験として記述される一方、沈黙や停滞を経験した場合には違和感や難しさが語られていた。この点は、コーチング型授業が「常に心地よい学習」を保証するものではなく、むしろ思考の停滞や迷いを含む体験を通じて学習が進行する可能性を示している。すなわち、対話的学習は、問いに晒されながら意味づけを更新していくプロセスとして理解できる。

### 4.3 学習への関与と心理的安全性

第三に、コーチング型授業が、授業内にとどまらず学習への関与を拡張していた点が注目される。学生は、ゼミやグループワーク、日常的な対人場面においても、聞き方や問いの立て方を意識するようになったと述べており、授業での経験が行動レベルに波及していた。これは、学習への関与を行動的側面として捉える枠組みとも整合的である (Fredricks et al., 2004)。

このような関与の広がりや、Edmondson が提唱した心理的安全性の概念と関連づけて理解することができる。Edmondson は、心理的安全性を「対人リスクを取っても安全であるという共有された信念」と定義し、心理的安全性が高いチームでは質問・発言・試行錯誤といった学習行動が生じやすいことを示している (Edmondson, 1999)。また、その後のレビューでも、心理的安全性が発言やチーム学習、協働などと結びつく重要概念であることが整理されている (Edmondson & Lei, 2014)。

本研究におけるコーチング型授業は、否定や評価を前提としない対話構造を持ち、問いと傾聴を中心に相手の思考を促す点に特徴がある。そのため、学生が未成熟な考えや迷いを表明しやすい環境が形成され、結果として対話への心理的ハードルが低下し、授業外の場面においても主体的に関わろうとする姿勢が強まった可能性がある。

### 4.4 統合的考察

以上の考察から、国際経営教育におけるコーチング型授業は、学習者に対して、①自己の関わり方を捉え直す認知的変化、②内省と気づきを伴う学習体験、③学習への関与の拡張という三層構造で影響を及ぼしていたと整理できる。これらは相互に独立した要素ではなく、対話を基盤とする学習プロセスの中で関連しながら形成されていたと考えられる。

この点において、本研究は、コーチング型

授業の「教えない」こと自体の是非を論じるのではなく、経営教育において学習者がどのような経験を通じて学びに関与するようになるのかを、自己マネジメント (Drucker, 1999)、コーチング理論 (Whitmore, 2017)、心理的安全性 (Edmondson, 1999; Edmondson & Lei, 2014) と接続しつつ実証的に示した点に意義がある。

## 5. 限界と今後の課題

本研究は、国際経営教育におけるコーチング型授業が学習者の認知、体験、関与にどのように受け止められていたのかを、混合研究方法により検討したものである。一方で、本研究にはいくつかの限界が存在しており、それらを踏まえた上で、今後の研究課題を整理する必要がある。

第一に、本研究で扱ったデータは、学生による自己評価および自由記述に基づく主観的データである点が挙げられる。自己評価は学習者の内省や意味づけを捉えるうえで有効である一方、同一回答者・同一時点・同一手法に依存する測定は、共通方法バイアス等の影響を受け得ると考えられる。

本研究の結果は、学生がどのように自身の変化を認知し、経験として受け止めていたのかを示すものであり、学習成果の客観的向上を直接的に示すものではない。

第二に、本研究は単一の授業科目を対象とした事例研究の性格を有しており、結果の一般化には慎重である必要がある。国際経営教育という文脈や、授業設計、学生の属性、教員の関わり方といった要因が結果に影響を及ぼしている可能性は否定できない。したがって、本研究の知見は、コーチング型授業の効果を一般的に主張するものではなく、特定の教育実践における学習経験の一端を示したものであるとして位置づける必要がある。今後は、複数の教育機関や科目を対象とした比較研究を

通じて、知見の蓄積と検証が求められる。

第三に、本研究では、授業終盤（15回中13回目）における一時点でのデータを用いて分析を行っており、学習経験の変化を時間的に追跡することはできていない。教育的介入の影響を論じる際には、短期の変化だけでなく、その後の持続や転移を含む検討が重要となるだろう。学生が認知した変化や体験が、その後どの程度持続し、実際の行動やキャリア形成にどのように影響していくのかについては、本研究の射程を超えている。今後は、縦断的調査を通じて、コーチング型授業が中長期的な学習プロセスや自己形成に与える影響を検討することが重要な課題となる。

第四に、本研究では、学習者の視点に焦点を当てた分析を行ったが、教員側の意図や授業運営上の判断、対話の質に関する詳細な分析までは行っていない。対話を基盤とする学習では、対話の質や参加のあり方が、教師の働きかけに左右され得ることが考えられるだろう。

以上の限界を踏まえると、今後の研究では、①主観的評価と客観的指標を組み合わせた学習効果の検討、②複数事例による比較研究、③縦断的視点による学習プロセスの追跡、④教員側の実践を含めた包括的分析といった方向性が重要な課題として位置づけられる。

## 6. 結 論

本研究は、国際経営教育においてコーチング型授業を教授法として用いた場合に、学習者の学習経験がどのように受け止められているのかを、学習者の認知・体験・関与という三側面から実証的に検討した。なお、学習経験を認知・体験・関与といった複数側面で捉える枠組みは、学校エンゲージメント研究の整理とも整合的である。

その結果、コーチング型授業は、学習成果を直接的に測定可能なスキル向上として示す

というよりも、学習者の学び方そのものに作用する教育的手段として機能している可能性が示された。

本研究の貢献は、主に以下の三点に整理できる。

第一に、国際経営教育におけるコーチング型授業の影響を、「認知」「体験」「関与」という枠組みを用いて整理し、学習者の主観的学習経験として可視化した点である。これにより、従来の経営教育研究で十分に扱われてこなかった、学習者自身による意味づけのプロセスを描写した。

第二に、コーチングを教育内容そのものではなく、国際経営を学ぶための教授法上の手段として位置づけ、その教育的意義を実証的に検討した点である。コーチングは「助言や指示」ではなく、「問いを通じて気づきと意思決定を促す」関わりとして整理されており（Whitmore, 2017）、本研究はその特徴が授業内対話としてどのように経験され得るかを示した。これにより、コーチング型授業が、知識伝達型授業を代替するものではなく、経営教育における実践的学習を補完・拡張する方法として理解できることを示した。

第三に、経営教育研究において、対話を基盤とした学習が学習者の関与や学習態度に及ぼす影響を示唆した点である。心理的安全性は、対人リスクを取っても安全だという共有された信念として、発言・試行・学習行動を支える重要概念である（Edmondson, 1999）。本研究は、対話を中心とする授業経験が、授業内にとどまらず、学習者の日常的な行動や他者との関わり方にも波及し得ることを示しており、経営教育における学習環境設計に示唆を与えるものである。

以上より、本研究は、国際経営教育におけるコーチング型授業の教育的意義を、学習者の経験に即して理論的・実証的に位置づけた点において、経営教育研究に一定の示唆を与えられらる。

## 参考文献

- American Educational Research Association. (2011). AERA code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.). BERA.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Drucker, P. F. (1999). Managing oneself. *Harvard Business Review*, 77(2), 64-74.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Mintzberg, H., & Gosling, J. (2002). Educating managers beyond borders. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 64-76.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership* (5th ed.). Nicholas Brealey Publishing.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

