HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	経験から学ぶ能力と職場学習
Author(s)	松尾, 睦
Citation	經濟學研究, 71(2), 1-51
Issue Date	2021-12-14
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/83651
Type	departmental bulletin paper
File Information	10_ES_71(2)_001.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

経 済 学 研 究　71－2
北 海 道 大 学　2021.12

経験から学ぶ能力と職場学習

松　尾　　睦

1. はじめに

プロフェッショナル人材の成長は，仕事経験によって大きく影響を受けるといわれている（McCall et al., 1988; McCauley & McCall, 2014）。その意味で，組織で働く人が仕事を通して成長するプロセスを解明することは，人材開発（human resource development）をマネジメントする上で重要な課題である。しかし，従来の経験学習研究では，「どのような経験が人材を成長させるのか」という，経験内容を特定することに焦点を当ててきたのに対して（Courtright et al., 2014; DeRue & Wellman, 2009; Dragoni et al., 2009; McCauley et al., 1994, 2014; Srikanth et al., 2020），「人がいかに経験から学んでいるのか」というプロセスの問題が検討されることが少なかったといえる（e.g., Matsuo, 2015; Spreitzer et al., 1997）。

この問題を検討するために，筆者は 2011 年に『経験学習入門』という書籍を出版した（松尾，2011）。この本では，質的な分析を通して「経験から学ぶ能力」のモデルを提示したが，その構成要素は，「思い，つながり，ストレッチ，リフレクション，エンジョイメント」の 5 つである。「思い」とは仕事上の目標や信念であり，「つながり」とは，上司や同僚をはじめとした人的ネットワークを意味する。また，「ストレッチ」は，挑戦的仕事を求めることを，「リフレクション」は仕事を振り返ること，そして，「エンジョイメント」は，仕事にやりがいや面白さを感じることを指す。このモデルを平易な言葉で説明すると次のようになる。

> 適切な「思い」と「つながり」を大切にし，「挑戦し，振り返り，楽しみながら」仕事をするとき，経験から多くのことを学ぶことができる

しかし，このモデルは質的分析を基にしており，量的調査によって検証されたわけではなく，5 つの要因間の関係もあいまいであった。そこで筆者は上記の書籍を出版後，さまざまな調査を通して，前述した 5 つの要素がどのように関係しあっているかを検討してきた。その成果をまとめたものが本稿である。具体的には，次のような研究上の問い（リサーチ・クエスチョン）を検討した。

> 職場において，個人やチームの「思い（学習志向・ビジョン）」や「つながり（他者による成長支援）」は，どのように「ストレッチ（挑戦的業務）」，「リフレクション（業務の振り返り）」，「エンジョイメント（仕事のエンジョイメント）」と関係しながら，個人やチームの学習を促しているのか。

これら 5 つの要因間にどのような関係があるかを分析するにあたり注意したことは，先行研究において信頼性と妥当性が確認されている測定尺度を使用することである。そのため，モデルには，「個人の学習能力」だけでなく，「リーダーシップ」「職務特性」「職務関連の心理状態」に関する要因も含めることにした。ただし，既存の測定尺度が存在しない要因については探索的にデータを集め，測定尺度を開発し

た。

本稿は，図 1-1 に示すような流れで構成されている。まず，「学習モデルの提示」では，先行研究のレビューを基に，経験から学ぶ能力に関するモデルを説明する（2 節）。次に，「個人学習のプロセス」では，個人がどのようなプロセスで学んでいるかに焦点を当て，「学習志向」「内省」「挑戦的仕事」が，「心理的エンパワーメント」「ワーク・エンゲージメント」「創造的活動」に与える影響を検討する（3 節，4 節）。さらに，「個人学習を促すリーダーシップ」では，「上司のコーチング」や「エンパワリング・リーダーシップ」が「メンバーの学習志向・内省・仕事の意味」にどのような影響を与えているかを分析する（5 節・6 節）。最後に，「職場学習をうながすリーダーシップ」では，チームレベルの内省がチームや個人の学習に与える効果を確認した上で（7 節），職場の学習を活性化する内省支援リーダーシップを探索的に検討する（8 節）。

なお，本稿は，これまでに筆者が執筆した論文（共著論文を含む）のエッセンスを整理することに焦点を当てているため，詳しい方法や分析結果は示さず，発見事実のみを示した。詳しい研究内容は表 1-1 に示した初出論文を参照してほしい。なお，5 節と 6 節の内容は，神戸大学大学院経営学研究科の松尾貴巳先生と，大阪府立大学第二学系群社会科学系・経済学研究科の新井康平先生との共同研究である。

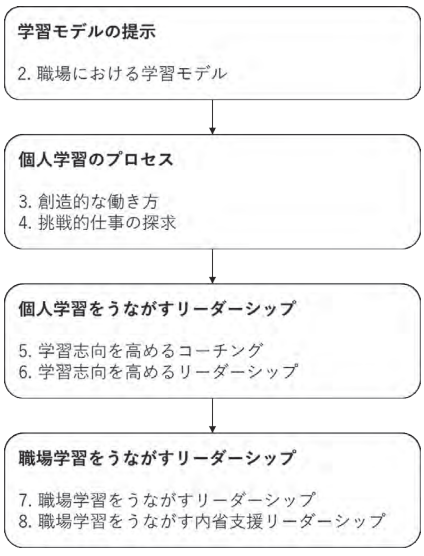


図 1-1　本稿の構成

表 1-1　本稿に含まれる論文（初出一覧）

2 節：Matsuo, M.（2015）. A framework for facilitating experiential learning. *Human Resource Development Review, 14*（4）, 442–461.

3 節：Matsuo, M.（2020）. Influences of learning goal and job experience on creativity: Psychological empowerment as a mediator. *Human Resource Development International, https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1824449.*

4 節：Matsuo, M.（2019）. Effect of learning goal orientation on work engagement through job crafting: A moderated mediation approach. *Personnel Review, 48*（1）, 220-233.

5 節：Matsuo, M., Arai, K., & Matsuo, T.（2019）. Empowering leadership and meaningful work: The mediating role of learning goal orientation. *International Journal of Training and Development, 23*（4）, 328-338.

6 節：Matsuo, M., Arai, K., & Matsuo, T.（2020）. Effects of managerial coaching on critical reflection: Mediating role of learning goal orientation. *Journal of Workplace Learning, 32*（3）, 217-228.

7 節：Matsuo, M.（2012）. Leadership of learning and reflective practice: An exploratory study of nursing managers. *Management Learning, 43*, 609-623.

8 節：Matsuo, M.（2016）. Reflective leadership and team learning: An exploratory study. *Journal of Workplace Learning, 28*（5）, 307-321.

2. 職場における学習モデル

2.1　経験からの学習

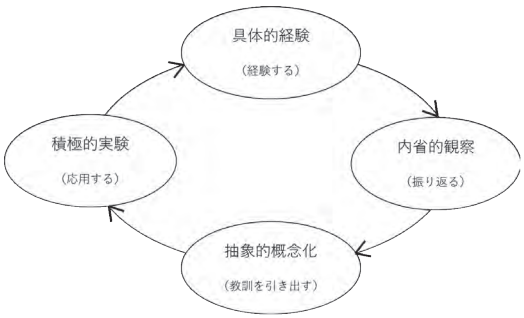
人材育成における仕事経験の重要性が認識されるにしたがい（Lombardo & Eichinger, 2010; Morrison & Brantner, 1992），組織における人材開発の力点は，公式的な訓練からオン・ザ・ジョブ・トレーニング（職場における訓練）へとシフトしている（Ahadi & Jacobs, 2017; Berings et al., 2005; Yeo & Marquardt, 2015）。この流れを受けて，人材育成担当者は，いかに仕事経験を通してリーダーシップスキルを開発するかに焦点を当てるようになった（Goldman, 2008; McCauley et al., 2014）。

これまでの研究においては，「発達的挑戦（developmental challenge）」と呼ばれる，チャレンジングな仕事に焦点が当てられてきた（Courtright et al., 2014; DeRue & Wellman, 2009; Dragoni et al., 2009; McCauley et al., 1994; Srikanth et al., 2020）。例えば，不慣れな仕事，変革活動への参加，高レベルの責任を伴う業

務，自分の領域を超えた働く経験，新規事業への従事などが，人材の成長を促すといわれている（McCauley et al., 1994; DeRue & Wellman, 2009; 田中・中原 , 2017）。

しかし，チャレンジングな業務を経験すれば自動的に人材が成長するわけではない。人が経験から学ぶためには，いくつかのステップが存在する。デイビッド・コルブは，図 2-1 に示すような経験学習サイクルによって，人が経験から学ぶプロセスを説明している。すなわち，人は，「具体的経験」を「内省的に観察」し，「抽象的な概念化」を通して教訓を引き出し，それを「積極的な実験」によって応用することで経験から学んでいるのである（Kolb, 1984）。つまり，たとえ挑戦的な仕事経験をしても，その経験を内省して教訓を引き出し，新しい状況に応用しなければ，十分な学習効果は得られない。このモデルに基づき，コルブは学習を「経験によって知識が変化するプロセス」と定義している（Kolb, 1984）。

コルブのモデルは，人材開発や高等教育をはじめとして，さまざまな分野において用いられているが（Armstrong & Mahmud, 2008; Kayes, 2002; Kolb & Kolb, 2017; Yamazaki & Kayes, 2004），その一方で，社会的影響やメタ認知的な働きを無視している点が批判されている（Holman et al., 1997; Morris, 2020; Reynolds & Vince, 2004; Vince, 1998）。つまり，コルブのモデルは，職場における他者からの働きかけや，人材が自身を方向づけたり，俯瞰する視点が欠けているのである。



注：Kolb (1984)を基に作成・加筆

図 2-1　コルブの経験学習サイクル

2.2 「経験から学ぶ能力」のモデル

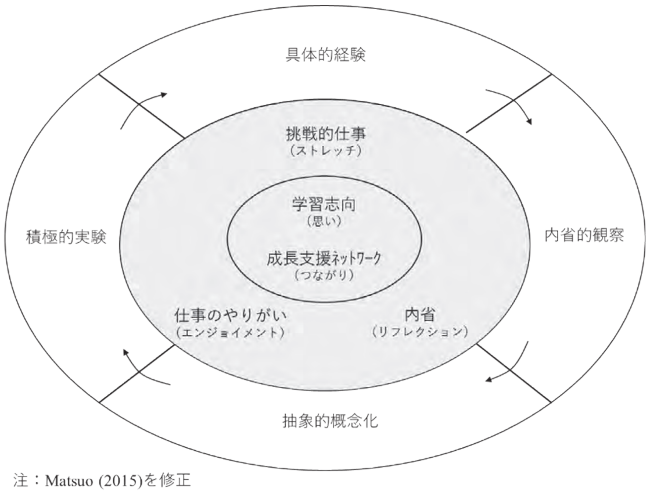
こうした批判に応えるためには，上司や同僚からの支援，および個人のメタ認知的な要因を取り入れた学習モデルが必要である。つまり，コルブが提示している経験学習サイクルの実践をサポートするようなメカニズムを明らかにすることが課題となっている。これまで，グレッチェン・スプリッツアーら（Spreitzer et al., 1997）が「経験から学ぶ能力」の要素を提示しているが，その後，経験から学ぶ能力に関する体系的なモデルは検討されていない。

つまり，いくら難易度の高い挑戦的な経験を積んでも，その経験から学びとる能力がなければ，人材は成長できないが，従来の研究では，そうした能力がどのような要素から構成されているかについて十分検討されているとはいえない。

そこで筆者は，先行研究を踏まえて，図 2-2 のような「経験から学ぶ能力」のモデルを提唱した。このモデルは，松尾（2011）で提示したモデルを理論的にとらえなおし，人材開発系の学術雑誌である Human Resource Development Review に発表したものである（図 2-2 は，Matsuo（2015）のモデルの用語を部分的に変更している）。

このモデルは，中央に位置する「学習志向」と「成長支援ネットワーク」が，その外側に位置する「挑戦的業務の探求」「内省」「仕事のやりがい」を促進し，その結果として，経験学習プロセスの 4 つの要素（具体的経験，内省的観察，抽象的概念化，積極的実験）が活性化されることを想定している。

つまり，コルブのモデルに対する批判を考慮して，社会的要因やメタ認知的な要因を取り入れ，経験学習を促進する要因を特定した点が，本モデルの特徴といえる。以下のセクションでは，これら 5 つの要因を簡単に説明したい。



注：Matsuo (2015)を修正

図 2-2　経験から学ぶ能力のモデル

2.3　ストレッチ（挑戦的仕事）

既に述べたように，これまでの経験学習研究においては，挑戦的な仕事（発達的挑戦）を経験するほど，人材が成長するといわれてきた（DeRue & Wellman, 2009; Dragoni et al., 2009; McCauley et al., 1994; Srikanth et al., 2020）。その理由は，これまでに経験したことがない新規で難しい課題に直面すると，従来の知識やスキルが通用しないことが多く，新しい知識やスキルを獲得せざるをえないからである（Davies & Easterby-Smith, 1984）。また，挑戦的な仕事をこなすと，上司からの高い評価を受けるようになり，昇進してさらに挑戦的な仕事を担うようになるともいわれている（De Pater et al., 2009）。さらに，目標設定理論によると，挑戦的かつ具体的な目標を持つ人ほど，より努力し，適切な方法や方略をとるため，高いパフォーマンスを得る傾向があることがわかっている（Locke & Latham, 1990, 2002）。

ここで注意すべきことは，こうした挑戦的仕事が，上司から与えられる場合と，自分自身で工夫したり獲得する場合が考えられるという点である（Keith & Ericsson, 2007）。後者のケースは，経験から学ぶ能力によるものであるといえる。

本稿では，「どの程度，挑戦的な仕事に携わっているか」を分析すると同時に，「自分から挑戦的仕事を探求している程度」についても分析する。前者は，「発達的挑戦」にあたり，後者は，仕事を創意工夫する活動である「ジョブ・クラフティング（job crafting）」（Berg et al., 2010; Tims et al., 2012; Wrzesniewski & Dutton, 2001）と関係している（この詳細は 4.2 で説明する）。

2.4　リフレクション（内省）

ストレッチ課題（挑戦的仕事）は，人材を成長させる基礎となるが，挑戦的な仕事を通して学べるかどうかを左右するのが，業務の方法や目標を定期的に振り返り，見直す「内省（reflection）」である（Boud et al., 2006; Chivers, 2003; Lundgren et al., 2017; Sparr et al., 2017; van Woerkom & Croon, 2008; West, 2000）。

コルブの経験学習サイクルによれば，内省することで経験から教訓を引き出すことができる。つまり，内省は，経験によって得られた暗黙的な知識を，形式的な知識へと変換する行為であり（DeFillippi, 2001），自分をコントロールする自己調整活動の一つとして重視されてい

る（Van Seggelen-Damen & Van Dam, 2016）。

しかし，企業で働く管理職は内省よりも行為を優先させる傾向にあるといわれており（Daudelin, 1996），組織人は内省をおろそかにしがちである。こうした現状を踏まえ，経験をベースにした研修プログラムでは，仕事経験を内省するセッションを組み込むことが重視されている（Mirvis, 2008）。

学習における内省の役割が認識されるにしたがい，個人レベルだけでなく，集団・チームレベルの内省が検討されるようになった。チーム内省とは，「チームのメンバーが，チームの目標・戦略・業務プロセスを意識的に振り返り，それらを外部環境に適応させる程度」を指し（West, 1996），このチーム内省が高いほど，チームの業績や革新性が高いことが報告されている（Dayan & Basarir, 2010; Hoegl & Parboteeah, 2006; Lee, 2008; Schippers et al., 2015; Somech, 2006; van Ginkel et al., 2009）。

ここで留意すべきことは，内省にはレベルが存在するという点である。つまり，業務の目標や方法を振り返る一般的な内省とは異なり，「自分が当たり前だと思っている前提・価値観・信念」を問い直すことを「批判的内省（critical reflection）」と呼ぶ（Cunliffe, 2004; Gray, 2007; Reynolds, 1998）。批判的内省は，深いレベルの内省であり，個人の信念・態度・行動が大きく変化する際に重要になると言われている（Mezirow, 1990）。

本稿で紹介する研究は主に，一般的な内省を分析したものであるが，5 節では，この批判的内省がどのような要因によって影響を受けるかについても検討する。

2.5 エンジョイメント（仕事のやりがい）

挑戦的な業務（ストレッチ）を内省（リフレクション）するだけでは，いつか燃え尽きてしまうかもしれない。そこで必要な要素が「エンジョイメント」，つまり「仕事のやりがい」である。

仕事に関するエンジョイメントの重要性は，2000 年前後から盛んになったポジティブ心理学においても指摘されている。ポジティブ心理学とは，ウェルビーイング（身体的・精神的健康），満足，希望，幸福といった個人や集団のポジティブな側面に焦点を当て，そうした状態を可能にする条件やプロセスを明らかにしようとする研究である（Gable & Haidt, 2005; Seligman 2019; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）。例えば，ポジティブ心理学の提唱者の一人であるミハイ・チクセントミハイは，「特定の活動を楽しみ」「内発的に動機づけられ」「没頭している」状態を「フロー経験（flow experience）」と呼んでいるが（Csikszentmihalyi, 1999），こうした状態にある人ほど，良好なウェルビーングを感じ，高いパフォーマンスを上げることが明らかになっている（Bakker, 2005; Demerouti, 2006; Schülerm & Nakamura, 2013）。

このフロー経験と密接に関係する概念がワーク・エンゲージメントである（Bakker & Albrecht, 2018; Schaufeli et al., 2008）。ワーク・エンゲージメントとは，「活力（vigor）があり，熱意（dedication）を持ちながら，仕事に没頭（absorption）している心理的状態」を指すが，もともとはバーンアウト（燃え尽き）（burnout）の対概念として提示された概念である（Schaufeli et al., 2002; Schaufeli et al., 2008）。ワーク・エンゲージメントは，仕事そのものに喜びや熱意を感じるような内発的に動機づけられた状態であり（Demerouti et al., 2015），職務満足，革新的行動，職務パフォーマンスを高める働きがあることが報告されている（Agarwal, 2014; Dalal et al., 2012; Lu et al., 2014; Saks, 2006; Schaufeli et al., 2006; Yalabik et al., 2015）。

本稿では，仕事の喜びや楽しみ（エンジョイメント）に関する要因として，このワーク・エンゲージメントに加えて，「仕事におけるコントロール感」である心理的エンパワーメント（Spreitzer, 2008）に注目した。心理的エンパ

ワーメントとは「自分の仕事に価値を感じ，仕事を遂行する能力を持ち，自分の行動を統制でき，成果に影響を与えることができる感覚」を指し（Spreitzer, 1995, 2008），ワーク・エンゲージメントをはじめとして，さまざまな仕事の成果を高めることがわかっている（Arciniega & Menon, 2013; Li et al., 2015; Ugwu et al., 2014; Zhang & Bartol, 2010）。

ワーク・エンゲージメントや心理的エンパワーメントは，個人の学習を促進するポジティブな心理状態であることから，本稿においては，ストレッチ要因やリフレクション要因によって影響を受ける成果要因として位置づけている。

2.6　思い（学習志向）

ストレッチ（挑戦的業務）とリフレクション（内省）はエンジョイメント（仕事の喜び・楽しみ）を通して，個人の学習を促すと思われる。これら3つの要素を方向づけるのは，「思い」としての学習志向（learning goal orientation）である。

学習志向とは，達成状況における目標の志向性（goal orientation）であり（Payne et al., 2007），「新しい知識やスキルの獲得を重視する傾向」を指す（Dweck, 1986）。つまり，他者から認められることよりも，何かを学ぶことを大切にしたいという気持ちの強さが学習志向である（Grant & Dweck, 2003）。

これまでの研究では，学習志向が強い人ほど，高いパフォーマンスを上げることがわかっており（Potosky, 2010），これは学習志向が，高次のメタ認知として個人の行動を方向づけるためだといわれてる（Delahaij & van Dam, 2016; Heslin et al., 2006）。具体的にいうと，学習志向を持つ人は，新しい知識やスキルを獲得することに関心があり，挑戦的な状況を学びの機会として捉える傾向にある（Payne et al., 2007）。また，新しい知識やスキルを獲得するためには，経験を振り返ったり，他者からフィードバックを受ける必要があるため，学習志向の強い人ほど内省するといわれている（Runhaar et al., 2010）。さらに，学ぶことに関心を持っている人は，得られる金銭的報酬や他者からの評価よりも，仕事そのものによって内発的に動機づけられているため，仕事を楽しむことができる（Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Lee et al., 2003）。

このように，学習志向は，個人の活動を「学び」に方向づけることを通して，挑戦的課題への取り組み（ストレッチ），内省（リフレクション），知識・スキルを獲得する喜び（エンジョイメント）を促進していると考えられる。なお，チームレベルの「思い」は，チームのビジョンや理念に相当することから，本稿の後半では，チームの「ビジョンや理念に基づく内省」が，チームの学習にどのような影響を与えるかについても検討する。

2.7　つながり（成長支援ネットワーク）

ストレッチ（挑戦的業務），リフレクション（内省），エンジョイメント（仕事のやりがい）に影響を与えるもう一つの要因が，「つながり」としての成長支援ネットワーク（もしくは発達的ネットワーク）（developmental network）である。キャリア研究者のモニカ・ヒギンスとキャシー・クラムは，組織内外の成長を支援してくれる人をデベロパー（developer）と呼んでいるが（Higgins & Kram, 2001），このデベロパーとの関係が成長支援ネットワークである（Cotton et al., 2011）。

もともと，成長支援ネットワークの考え方はキャリア論におけるメンタリング研究から生まれたものだが，本稿は，職場において学習を支援する役割を持つマネジャーのコーチング行動や育成型のリーダーシップ行動に焦点を当る。コーチングは，メンバーの成長や学習を支援する活動であり（Ellinger et al., 2003），部下育成に長けているマネジャーほど，コーチング・スキルを自分のマネジメントスタイルに取り込ん

でいるといわれている（Orth et al., 1997; Stoker, 2008）。

このコーチング行動と密接に関係しているのが，「メンバーに権限を与え，動機づけ，成長を支援する」エンパワリング・リーダーシップである（Amundsen & Martinsen, 2014）。エンパワリング・リーダーシップの特徴は，メンバーの潜在能力を引き出して，自律的に働けるように支援する点にある（Amundsen & Martinsen, 2014）。そのため，マネジャーは，部下を統制するという立場から，部下をコーチするという役割へと変更することが求められる（Burdett, 1991）。

本稿では，こうしたコーチングやエンパワリング・リーダーシップが，部下の学習志向を刺激し，内省を促すと考えた。また，7 節では，既存の測定尺度ではとらえきれないリーダーシップが存在すると仮定し，職場の学習を促すリーダーシップ行動を探索的に検討する。

2.8　職場学習プロセスの仮説的モデル

これまで，「経験から学ぶ能力のモデル」（図 2-2）を説明してきたが，このモデルは，各要素がどのように関係しているかについては明示していない。そこで，本稿で紹介する実証研究の結果に基づいて，「経験から学ぶ能力」を構成する各要素の因果関係をモデル化したものが「職場学習プロセスのモデル」である（図 2-3）。このモデルは，チームレベルと個人レベルの要因を区別した上で，要因間に「学習を方向づける個人・状況要因」→「仕事経験・認知活動」→「ポジティブな心理状態」→「学習成果」という因果関係を想定している。

まず，「上司のコーチングやリーダーシップ」と，個人の行動を方向づける目標志向性である「学習志向」が一番左のボックスに示されている。このとき，学習志向は上司のコーチングやリーダーシップから影響を受けることを仮定している。

個人レベルにおける真ん中のボックスには，「内省」と「挑戦的な仕事」が組み込まれているが，これらの要因は関係し合いながら，仕事関連のウェルビーングである「心理的エンパワーメント」や「ワーク・エンゲージメント」を高め，結果的に「個人学習や創造的活動」が促進されると考えた。また，集団レベルでは，「上司のコーチングやリーダーシップ」が「チーム内省」を媒介して，職場全体の学習を促すことを想定している。

以下のセクションでは，量的な実証研究を通して，このモデルを説明したい。

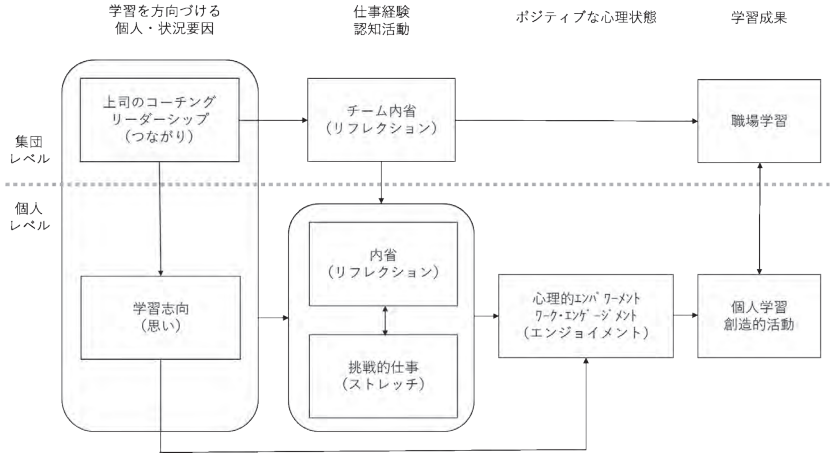


図 2-3　職場学習プロセスのモデル

3. 創造的な働き方

本節では，個人レベルの学習プロセスを検討するが，その焦点は「創造性」である。従業員の創造性（employee creativity）とは，「新しく，有益なアイデアを生み出す程度」（Amabile, 1988）を意味するが，環境がめまぐるしく変わる現在において，創造的に働ける従業員は，組織がイノベーションを起こしたり，高い業績を上げるために欠かせない人的資源である（De Clercq et al., 2017; Collin et al., 2018 ; Zhang & Bartol, 2010）。

本稿では，この創造性を，個人の学習成果の一つとして取り上げた。なぜなら，新しく有益なアイデアを生み出しているということは，新しい知識を生み出している，とみなすことができるからである。

これまでの研究では，前節で紹介した「挑戦的仕事（ストレッチ）」，「学習志向（思い）」，「心理的エンパワーメント（エンジョイメント）」が創造性を高めることがわかっているが，これらの要因がどのように組み合わさって，創造性を高めるかについては検討されていない。

そこで，本節では，図 3-1 に示すように，学習志向と挑戦的仕事が心理的エンパワーメントを通して創造性を高めるというモデルを検証する。このモデルは，「ストレッチ」課題と，成長への「思い」が，仕事の「エンジョイメント」を媒介して，創造的働き方に影響を与えることを想定している。

以下では，このモデルを構成する「従業員の創造性」「心理的エンパワーメント」「挑戦的仕事」「学習志向」について説明する。

3.1　創造性の決定要因

すでに説明したように，従業員の創造性とは，「新しく，有益なアイデアを生み出す程度」のことであるが（Amabile, 1988），創造的な従業員ほど，イノベーションを起こし（Jiang et al., 2012，高いパフォーマンスを上げ（Gong et al., 2009），自分のキャリアに満足していることが報告されている（Kim et al., 2009）。

具体的には，次のような項目に当てはまる人が，創造性が高い人であるといえる（Tierney et al., 1999）（本節でも，これらの項目を含む 9 項目で創造性を測定している）。

・仕事上で革新的アイデアを出している
・既存の手法・技術・設備の新しい活用方法を見つけている
・問題に対して新しいアイデアやアプローチを試している
・新しく，実行可能な仕事上のアイデアを出している

この分野で主要な役割を果たしてきたテレサ・アマビールによれば，創造性は，個人特性と状況要因によって影響を受ける（Amabile &

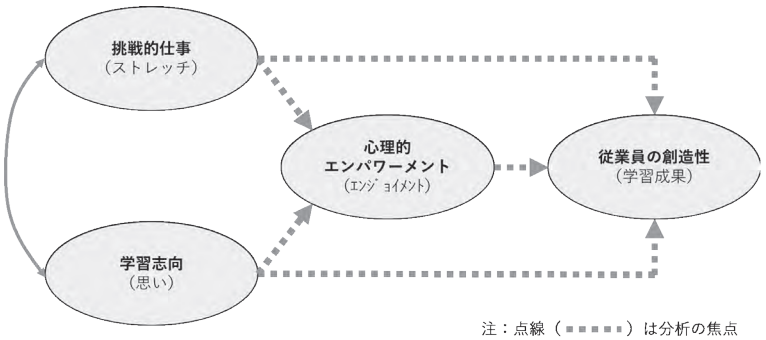


図 3-1　創造的働き方のモデル

Pillemer, 2012）。個人特性としては，プロアクティブ・パーソナリティ，創造的パーソナリティ，学習志向，フィードバックを探求する傾向等が，個人の創造性を高めることが報告されている（Dul et al., 2011; Gong et al., 2009; Hirst et al., 2009; Kim et al., 2009）。つまり，新しいことを生み出したり，学ぶことに価値をおいている人ほど，創造的になりうるということである。

一方，状況要因としては，挑戦的仕事，職場における支援，組織や上司からの励まし，職務の自律性，エンパワリング・リーダーシップ，変革型リーダーシップが，創造的働き方を促進することがわかっている（Amabile et al., 1996; Amabile & Fisher, 2009; Dessie & Ademe, 2017; Dul et al., 2011; Gong et al., 2009; Madjar, 2008; Zhang & Bartol, 2010）。つまり，仕事が挑戦的だったり，自律的な働き方や変革を支援してくれる上司がいるほど，創造的になれるといえる。

しかし，アイデアや学びに関する価値観を持ち，挑戦を促してくれる状況があったとしても，仕事をしているときの心理状態が整っていなければ，創造的な仕事はできない。この点に関して，アマビールは「創造性における内発的モチベーションの原理（Intrinsic Motivation Principle of Creativity）」を提唱している（Amabile & Pillemer, 2012）。この原理によれば，内発的に動機づけられているときに，人は創造的になるといえるが，前節で紹介した「心理的エンパワーメント」も，人が内発的に動機づけられている状態である。

3.2　心理的エンパワーメント（エンジョイメント）

心理的エンパワーメントとは，「仕事状況をコントロールしているという心理的感覚」を指すが，グレッチェン・スプリッツァーによれば，この感覚は，次の 4 つの次元から構成される（Spreitzer, 1995, 2008）。

①意味（自分の理想や基準から考えて，仕事に価値があると思うか）
②能力（自分が，業務遂行能力を持っていると思うか）
③自己決定（仕事において，行動を開始したり，制御できると感じるか）
④影響（仕事の成果に自分が影響を与えているか）

つまり，「自分の仕事に価値を感じ，仕事を遂行する能力を持ち，自分の行動を統制でき，成果に影響を与えることができる」と感じる人ほど，心理的エンパワーメントが高いといえる。こうした状態にある人は，仕事を遂行する経験を通して，内発的に動機づけられていると考えられる（Thomas & Velhouse, 1990）。

スプリッツァー（Spreitzer, 1995）は，各次元について 4 項目からなる測定尺度（全 12 項目）を開発しているが，その一部は以下の通りである。

①意味：「私が行っている仕事は自分にとって意味がある」
②能力：「私は，仕事を実行する能力について自信がある」
③自己決定：「私は，仕事をどのように進めるかを決めることができる」
④影響：「私は，職場で生じることに対して大きな影響力を持っている」

このような形で心理的にエンパワーされている人ほど，ワーク・エンゲージメントが高く，創造的仕事をし，革新的な行動をとることが報告されている（To et al., 2015; Singh & Sarkar, 2012; Ugwu et al., 2014; Wang et al., 2016）。

ここで注目したいのは，心理的エンパワーメントが，内発的動機づけを媒介して，創造性を高めることを示した研究である（Zhang & Bartol, 2010）。この分析結果は，心理的にエン

パワーされているほど，問題を特定し，解決策を導きだすことに動機づけられているためだと解釈できる。こうした研究成果に基づき，図3-1に示した「創造的働き方のモデル」においても，心理的エンパワーメントが従業員の創造性を高めるという仮説を立てた。つまり，仕事をコントロールしているという感覚を持つ人ほど，内発的に動機づけられているために，創造的な働き方ができるという考え方である。

では，心理的エンパワーメントは，どのような要因によって決まるのだろうか。これまでの研究では，職務特性やリーダーシップのような状況要因（Arciniega & Menon, 2013; Avolio et al., 2004; Liden et al., 2000; Zhang & Bartol, 2010），および自尊心や学習志向のような個人特性によって心理的エンパワーメントの強さが左右されることがわかっている（Baek-Kyoo et al., 2019; Spreitzer, 1995）。

本節では，これらの中から，状況要因として「挑戦的仕事」，個人特性として「学習志向」に着目する。前節で説明した「経験から学ぶ能力」において，挑戦的な仕事は「ストレッチ」に，学習志向は「思い」に相当する。

3.3　挑戦的仕事と心理的エンパワーメント

優れたリーダーを育成する上で最も有効であると考えられているのが，挑戦的な仕事を任せることである。米国のリーダーシップ研究所であるセンター・フォー・クリエイティブ・リーダーシップ（Center for Creative Leadership）の研究者が中心となって，リーダーシップ能力を高めるのに有効な仕事経験が検討されてきた。

既述したように，こうした仕事経験群は，「発達的挑戦（developmental challenge）」と名づけられ（Dong et al., 2014; De Pater et al., 2009），次のような項目によって測定されている（DeRue & Wellman, 2009）。

・新しいことに挑戦したり，計画的に変革を起こす責任を担っている
・さまざまなプロジェクト，サービス，チーム，技術など，幅広い仕事上の責任を負っている
・同僚がリスクを感じるような仕事を実行する責任を負っている

一方，心理的エンパワーメントは，仕事や業務の自己評価から生じるといわれていることを考えると（Thomas & Velhouse, 1990），挑戦的仕事を任されている人ほど，仕事に意味を見出し，自身の能力を高く評価し，自分の決定権や影響力を感じやすいといえる。これまでの研究においても，職務特性が心理的エンパワーメントに影響することや（Liden et al., 2000），挑戦的仕事を含む職場環境が創造性を高めることが報告されている（Amabile et al., 1996; Dul et al., 2011）。

本節で明らかにしたいことは，挑戦的仕事が直接的に創造性を高めるのか，それとも，挑戦的仕事が心理的エンパワーメントを媒介して間接的に創造性を高めるのかという点である。つまり，ストレッチ課題そのものが，創造的な働き方を誘発するのか，それともストレッチ課題を任されることで，仕事のコントロール感が高まり，その結果として創造的な働きをするようになるのかを検討する。

3.4　学習志向と心理的エンパワーメント

個人特性としての学習志向は「新しいスキルを獲得することで自身の能力を高めることを求める目標志向性」を指す（Dweck & Leggett, 1988; Vandewalle, 1997）。なお，学習志向は，安定しており変動しないという「特性（trait）」的要因とする立場と，同じ人でも状況によって変動するという「状態（state）」的要因とする立場で研究されているが（Payne et al., 2007），本稿では「比較的安定はしているが，変動する状態的要因」として学習志向をとらえている。

学習志向を測定する尺度にはいくつかのバー

ジョンが開発されているが，本稿では主に，次のような項目を用いて学習志向を測定している。

・新しいスキルや知識を獲得する機会を求めている
・いろいろなスキルや能力が求められる仕事が好きである
・学んだりスキルを高めることを重視している

目標設定理論によれば，目標は個人の注意や努力を，目標と関連する活動へと方向づけるといわれていることから（Locke & Latham, 2002），学習志向は，個人の注意や努力を学習と関連する活動へと方向づけると考えられる。従来の研究では，学習志向を持つ人ほど，自分の行動や感情を調整し（Bouffard et al., 1995; Vandewalle et al., 1999; Wang & Yan, 2018），自分を改善しようとするモチベーションが高く（Hirst et al., 2009），自分を俯瞰して制御する力であるメタ認知活動を行う傾向があることがわかっている（Delahaij & van Dam, 2016; Ford et al., 1998）。

このように，学習志向の高い人は，自分をコントロールしながら，注意や努力を学習にかかわる活動に方向づけるため，「仕事におけるコントロール感」である心理的エンパワーメントが高く，創造的活動に従事する傾向があると考えられる。すでに述べたように先行研究においても，学習志向は心理的エンパワーメントや創造的活動を促していることがわかっている（Baek-Kyoo et al., 2019; Gong et al., 2009; Hirst et al., 2009）。

本節の焦点は，学習志向が直接的に創造性を高めるのか，それとも，学習志向が心理的エンパワーメントを媒介して間接的に創造性を高めるのかという点にある。つまり，学びに関する「思い」が，創造的な働き方を誘発するのか，それとも学びに関する「思い」によって，仕事のコントロール感が高まり，その結果として創造的な働きをするようになるのかを検討する。

3.5　調査の概要

大規模な急性期病院における 218 名のスタッフレベル（非管理職）の看護師（22 部署に所属）に対して質問紙調査を実施した。回答者の 96.3％は女性であり，平均経験年数は 12.7 年である。年齢は，20 代 33.9%，30 代 39.9%，40 代 19.7%，50 代 6.5% となっている。

図 3-1 のモデルを検証するために，質問紙調査は 3 回実施した。1 回目の調査では「挑戦的仕事」と「学習志向」を測定し，2 回目の調査では「心理的エンパワーメント」を，3 回目の調査において「創造性」を測定した。なお，3 回目の調査では，218 名の看護師の上司（看護師長・課長）が，スタッフレベルの看護師の創造性を評価している。

3.6　測定尺度

挑戦的仕事は，De Pater et al.（2009）による 7 項目尺度（例えば「部門において，何か新しいことに挑戦したり，計画的に変革を起こす責任を担っている」），学習志向は，Bunderson and Sutcliffe（2003）による 5 項目尺度（例えば「新しいスキルや知識を獲得する機会を求めている」），心理的エンパワーメントは，Spreitzer（1995）による 12 項目尺度（例えば「私が行っている仕事は自分にとって意味がある」「仕事を実行する能力について自信がある」「仕事の進め方について裁量権を持っている」），創造性は Tierney et al.（1999）による 9 項目尺度（例えば「問題に対して新しいアイデアやアプローチを試している」）を用いて測定した。いずれも，「⑤全くその通り⇔①全く違う」から成る 5 ポイントスケールを使用している。なお，スタッフ看護師の性別（1＝女性，2＝男性）と経験年数（年）は統制変数としてモデルに入れ，これらの影響を取り除いている。

3.7　分析の結果

図 3-2 は，共分散構造分析を用いて分析した結果を示したものである。図中の実線の矢印は，統計的に有意であったことを，点線の矢印は統計的に有意ではなかったことを示している。また，数字は影響力の強さを意味する標準化係数である。この分析結果は，次のことを示している。

①挑戦的仕事に取り組んでいる人ほど，心理的エンパワーメントを感じている
②学習志向が高い人ほど，心理的エンパワーメントを感じている
③心理的エンパワーメントを感じる人ほど，創造的な働き方をしている

ここで注目してほしいことは，挑戦的仕事から従業員の創造性へと伸びているパスと，学習志向から従業員の創造性へと伸びているパスが，統計的に有意ではなかったという点である。つまり，挑戦的な仕事に取り組んだり，学習志向が高いだけで自動的に創造的な働き方ができるわけではなく，心理的にエンパワーされた状態になってはじめて創造性が高まることを意味している。この結果は，挑戦的仕事や学習志向が創造性に与える影響を，「心理的エンパワーメントが完全媒介（full mediation）している」ことを示している。

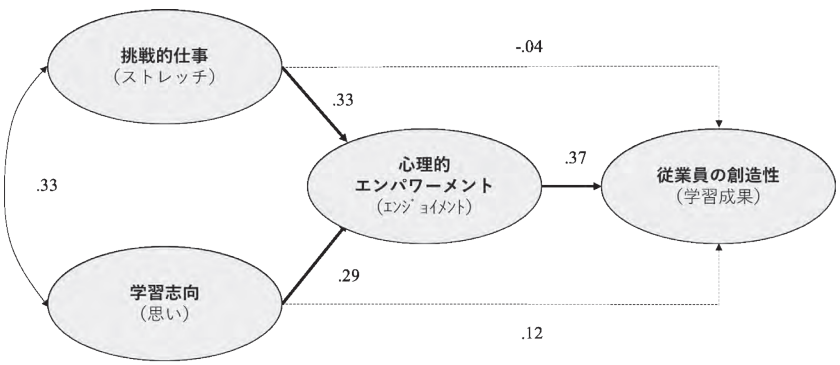
3.8　考察：心理的エンパワーメントの媒介効果

3.8.1　理論的な示唆

本節における主な発見は「挑戦的仕事→心理的エンパワーメント→創造性」というパスと，「学習志向→心理的エンパワーメント→創造性」というパスが存在することを明らかにしたことにある。つまり，挑戦的仕事や学習志向は創造性を直接的に高めるのではなく，仕事のコントロール感である心理的エンパワーメントを媒介して間接的に高めているといえる。

これまでの研究では，これらのパスの特定の部分については検討されてきたが（Amabile et al., 1996; Amabile & Fisher, 2009; Baek-Kyoo et al., 2019; Dul et al., 2011; Gong et al., 2009; Hirst et al., 2009; Liden et al., 2000; Shalley et al., 2004），モデル全体を分析し，心理的エンパワーメントが，挑戦的仕事・学習志向と創造性を結びつける「完全媒介効果」をもつことを見出したことが本研究の主な理論的貢献といえる。

言い換えると，ストレッチ課題（挑戦的仕事）と学びたいという思い（学習志向）が，学びのエンジョイメント（心理的エンパワーメント）にむすびついて，はじめて創造性の高い働き方ができるのである。



注：Matsuo (2020)を基に作成。数字は標準化係数 。実線矢印は統計的に有意な係数を意味している。性別と経験年数は統制済み。

図 3-2　創造的働き方モデルの分析結果（共分散構造分析）

この結果は，創造的な働き方が可能になるためには，「チャレンジングな仕事」という状況要因，「学びたいという思い」という個人特性が，「仕事をコントロールしている感覚」という内発的に動機づけられた心理状態に変換される必要があることを意味している。これは，アマビールが提唱する「創造性における内発的モチベーションの原理」（Amabile & Pillemer, 2012）によって説明することが可能である。

心理的エンパワーメントとは「自分の仕事に価値を感じ，仕事を遂行する能力を持ち，自分の行動を統制でき，成果に影響を与えることができる」という心理状態であり（Spreitzer, 1995），こうした心理状態は，挑戦的仕事と学習志向によって喚起され，創造性の高い働き方を促進しているといえる。

これまでの研究においても，心理的エンパワーメントは，状況要因と仕事の結果要因を媒介することが指摘されてきたが（e.g., Zhang & Bartol, 2010），「学習志向→心理的エンパワーメント→創造性」という媒介効果を発見した点が，本研究の貢献である。

3.8.2　実践的な示唆

以上の発見に基づくと，創造的な働き方を促すために，組織はつぎのような施策をとる必要がある。

①挑戦的な仕事を従業員に与えるためのジョブ・アサインメント制度を整える。
②学習志向が高い従業員を採用すると同時に，質問紙調査等を用いて学習志向の高さを定期的にチェックし，改善のための支援をする。
③従業員が心理的エンパワーメントを感じている程度を把握すると同時に，部下の心理的エンパワーメントを高めるための管理職向けコーチング訓練やリーダーシップ訓練を実施する。

第 1 の点については，どのような仕事を任せるかを現場のマネジャーにまかせっきりにせず，関連する部門のマネジャー同士で協議したり，組織的に把握する必要がある。たとえば，ヤフー株式会社では，半期に一度，関連する部門のマネジャーが集まり，部下一人ひとりにどのような仕事をアサインすべきかを検討している（松尾，2015）。

第 2 に，これまでに用いられてきた測定尺度によって，採用時に候補者の学習志向をチェックしたり，従業員の学習志向を定期的に測定し，その変動を把握することが大切になる。同じ人でも，学習志向は，時期の変化や部署異動によって変化することが予想されるので創造的な働き方の源泉としての学習志向が低下していないかをチェックし，低下している場合には，面談等でサポートする必要があるだろう。

第 3 に，学習志向と同様に，心理的エンパワーメントについても，既存の尺度によって現状を測定し，必要に応じて介入することが求められる。さらに，管理者に対しては，心理的エンパワーメントを高めるためのコーチングやリーダーシップ訓練プログラムを提供し，仕事内容や部下の学習志向に合わせて，人材育成力を高めることが有効であろう。

3.9　小括

図 3-3 は，職場学習プロセスのモデルにおいて，本節の分析結果に該当する箇所に網掛けをし，関連するパスを太字で示したものである。分析の結果，「思い」としての学習志向と，「ストレッチ」としての挑戦的仕事が，「エンジョイメント」の一種である心理的エンパワーメントを通して，従業員の創造的活動がうながされることが明らかになった。

次節では，挑戦的仕事を「自ら挑戦的な仕事を探求する傾向」という観点からとらえた上で，学習志向，内省，ワーク・エンゲージメントの関係を検討する。

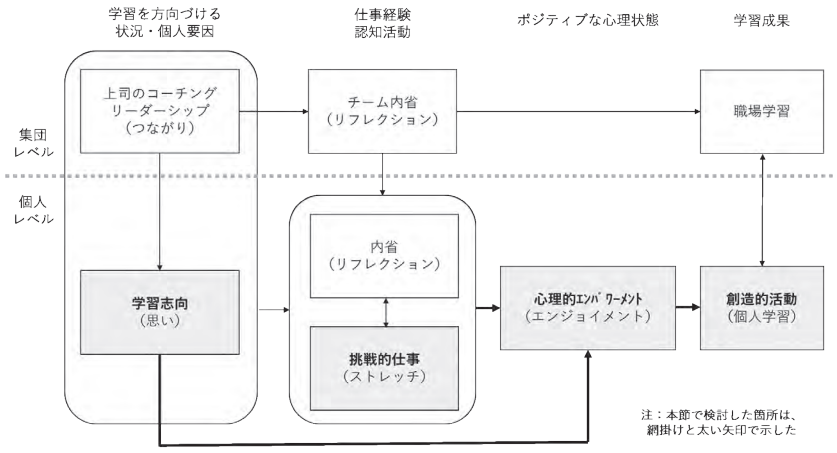


図 3-3　3 節において検証された箇所

4. 挑戦的仕事の探求

前節では，学習志向が高い人ほど，また挑戦的仕事をしている人ほど，仕事のコントロール感を持ち，創造的な働き方をしていることが明らかになった。本節では，自らストレッチ課題を求める傾向としての「挑戦的仕事の探求」が，どのようなプロセスで促されるかを検討する。

つまり，たまたま挑戦的仕事を任されている状態ではなく，自ら挑戦的仕事を探し求める姿勢である「自らストレッチする力」はどのように形成されるのかが本節の問いである。この問いに関して「学習志向を持ちながら，自分の仕事の仕方を振り返る「内省（リフレクション）」を行う習慣を持っている人ほど，挑戦的な仕事を探求するようになるだろう」という仮説を検証する。この関係は，これまでの研究において十分に検討されていないことから，理論的貢献が大きいと考えられる。

なお，エンジョイメントの指標として，ウェルビーング（身体的・心理的な健康）の総合指標であるワーク・エンゲージメントに着目した（Bakker & Albrecht, 2018; Schaufeli et al., 2006）。ワーク・エンゲージメントとは，わかりやすい言葉でいうと「生き生きと働いている状態」のことを指す（島津，2017）。

本節では，図 4-1 に示すように，「エンジョイメント」の総合指標であるワーク・エンゲージメントに影響を与える要因として，前節と同様に学習志向（思い）と，挑戦的仕事の探求（ストレッチ）に加えて，内省（リフレクション）の働きを検討する。

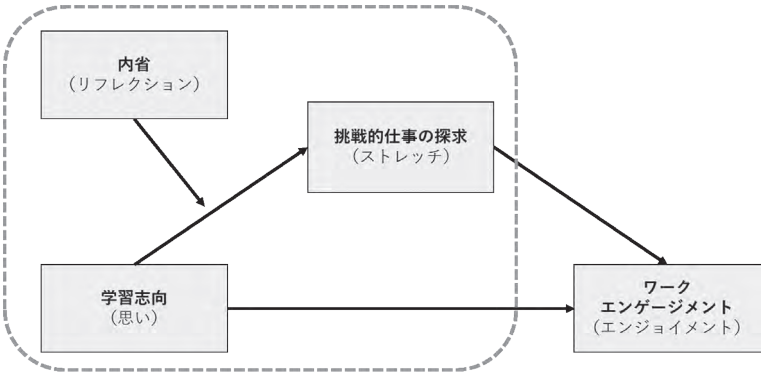
具体的に説明すると，このモデルは次の関係を想定している。

①学習志向が高いほど，ワーク・エンゲージメントが高くなる
②学習志向が高いほど，挑戦的仕事を探求する程度も高くなる
③挑戦的仕事を探求するほど，ワーク・エンゲージメントが高くなる
④学習志向が高く，かつ仕事を内省する人は，挑戦的仕事を探求する程度が最も高くなる

以下では，このモデルに含まれる要因について，もう少し詳しく説明したい。

4.1　ワーク・エンゲージメント

既に紹介したように，ワーク・エンゲージメントは，「活力に満ち，熱意があり，仕事に没頭している心理的状態」を指す（Schaufeli et



注：点線（ ■■■■■ ）は分析の焦点

図 4-1　自発的ストレッチのモデル

al., 2002, 2008）。職務に対する満足度や，組織へのコミットメント（忠誠心や愛着）と異なるのは，ワーク・エンゲージメントが，仕事自体に喜びを感じる自発的で内発的に動機付けられた状態であるという点にある（De Clercq et al., 2014; Demerouti et al., 2015）。

具体的には，次のような項目によってワーク・エンゲージメントが測定されている（Schaufeli et al., 2006; 島津，2020）。

・仕事をしているとき，エネルギーが満ちている感じがする（活力）
・自分の仕事に熱中している（熱意）
・集中して仕事をしているとき，幸せを感じる（没頭）

慶応義塾大学の島津明人教授と国際研究チームが実施したワーク・エンゲージメントの国際比較調査によれば，ヨーロッパ各国，カナダ，中国，南アフリカ，オーストラリアなど 16 か国中，日本が最低のスコアであったという（Shimazu et al., 2010）。つまり，日本人は生き生きと働けていないのである。

これまでの研究では，ワーク・エンゲージメントが高い人ほど，職務に満足し，組織への愛着が高く，革新的な働き方をし，高業績を上げることがわかっている（Agarwal, 2014; Dalal et al., 2012; Lu et al., 2014; Saks, 2006; Schaufeli et al., 2006; Yalabik et al., 2015）。

一方，決定要因に関しては，組織への信頼感（Agarwal, 2014; Ugwu et al., 2014），職務の自律性（Zhang et al., 2017），自己調整行動（De Carlo et al., 2014），仕事の有意味性（Woods & Sofat, 2013），ジョブ・クラフティング（Crawford et al., 2010; Lu et al., 2014; Petrou et al., 2012）がワーク・エンゲージメントを高めることが報告されている。

ワーク・エンゲージメントは，前節で検討した心理的エンパワーメントによって促進されることも明らかになっており（Ugwu et al., 2014），両者は仕事を喜び，楽しんでいるエンジョイメントの指標になると考えられる。

なお，学習志向はワーク・エンゲージメントを高める効果を持つことが報告されていることから（Adriaenssens et al., 2015; Jones et al., 2017），図 4-1 のモデルのうち「学習志向→ワーク・エンゲージメント」の関係はすでに実証されているといえる。本節の関心は，「学習志向と内省が組み合わされることで，挑戦的仕事を探求するようになり，結果的にワーク・エンゲージメントが高まるかどうか」を検討することにある。

4.2 ジョブ・クラフティングとしての「挑戦的仕事の探求」

本稿における「ストレッチ」の概念は，挑戦的仕事が与えられている状態と，自ら挑戦的仕事を探求しようとする姿勢の2つに分けることができる。前者は，職務の特性であり，後者は，ジョブ・クラフティングと呼ばれる行動の一種である。

ジョブ・クラフティングは「自分が担当する業務や仕事上の対人関係に変更を加えること」と定義されている（Wrzesniewski & Dutton, 2001）。例えば，病院の清掃担当者が，患者・家族をケアする活動を始めたり，機械の整備工が自主的に新人の育成を担ったりする活動がジョブ・クラフティングに相当する（Berg et al., 2010; Wrzesniewski & Dutton, 2001）。

こうした例からもわかるように，ジョブ・クラフティングとは，自身の好み・動機・情熱に基づいて，仕事を自発的に変えていく活動であるが，いくつかのタイプに分かれる。例えば，マリア・ティムズら（Tims et al., 2012）は，「仕事の要求度―資源モデル（Job-Demands Resource model）」に基づいて，ジョブ・クラフティングを次の4つに分類している。

①自分自身の能力を高めようとする活動（構造的な職務資源の拡大）
②上司や同僚からアドバイスをもらう活動（社会的な職務資源の拡大）
③挑戦的な仕事やプロジェクトを求める活動（挑戦的な職務要求の拡大）
④負荷のかかる仕事を削減しようとする活動（高負荷の職務要求の削減）

ティムズらは，①～③はワーク・エンゲージメントを高め，④はワーク・エンゲージメントを低めることを報告している（Tims et al., 2012）。また，他の研究においても，「挑戦的仕事を探求」する人ほど，ワーク・エンゲージメントが高いことが明らかになっている（Petrou et al., 2012）。

複数タイプあるジョブ・クラフティングのうち，本節は，挑戦的仕事の探求を意味する「挑戦的な職務要求の拡大（以下，挑戦的仕事の探求）」に焦点を当てた。その理由は，自分の仕事を再設計するというジョブ・クラフティングの本質（Wrzesniewski & Dutton, 2001）と合致することに加え，自らストレッチする傾向を意味すると考えたからである。

具体的には，次のような項目によって挑戦的仕事の探求を測定した（Tims et al., 2012）。

・面白そうなプロジェクトがあれば，積極的に参加を申し出ている
・やるべき仕事が多くないときは，新しい事を始めるチャンスだと思っている
・仕事の内容を工夫することで，より挑戦的な仕事になるように努めている

先行研究の結果でも示されているように，本節においても，挑戦的仕事を探求している従業員ほど，ワーク・エンゲージメントが高くなるという予想を立てた。ただし，本節の焦点は，どのような要因が「挑戦的仕事を探求」を後押しするかを明らかにすることにあり，それが学習志向と内省である。

4.3 学習志向と内省

自身の能力を高めることを求める目標志向性である学習志向（Dweck & Leggett, 1988; Vandewalle, 1997）は，個人を学びと関連する活動へと内発的に方向づけるといわれている（Bouffard et al., 1995; Ford et al., 1998; Hirst et al., 2009; Vandewalle et al., 1999; Wang & Yan, 2018）。このことから，学習志向の高い人ほど，新しい知識・スキルの獲得につながる挑戦的仕事を探求することが予想できる。

しかし，学びの目標だけ持っていても仕事を再設計することは難しい。2節でも紹介したように，人が経験から学ぶためには「経験→内省

→教訓→応用」から成る経験学習サイクル（Kolb, 1984）を実践しなければならない。その鍵となるのが内省（reflection）である。

自分自身の行動や結果を振り返る「内省」は，成人学習においても重視されており（Mezirow & Taylor, 2011; Taylor, 2007），ドナルド・ショーンは，自身の仕事を振り返りながら仕事をする「内省的実践（reflective practice）」を，真のプロフェッショナルの条件として挙げている（Schön, 1983）。

本節では，マイケル・ウエストの研究に基づき，内省を「個人が自身の仕事の目標や方法を定期的に振り返り，吟味する程度」と定義し，次のような項目によって測定した（West , 2000）。

・仕事上の目標を見直している
・自分がうまく働けているかどうかを振り返っている
・仕事の進め方を見直している

社会的認知理論（social cognitive theory）によれば，内省は自己調整における重要な要因であり（Van Seggelen-Damen & Van Dam, 2016），コルブの経験学習サイクル（Kolb, 1984）の観点からも，定期的に自身の仕事経験を振り返っている人ほど，自分の仕事をどのように変えていけばよいかについて，多くの教訓を得ていると思われる。

つまり，学習志向は従業員の行動を方向づける役割をし，内省は仕事の内容を再検討する役割を持つと考えられることから，本研究では，学習志向が高く，かつ，よく内省する人ほど，挑戦的仕事を探求すると予想した。

4.4　調査の概要

調査対象は，某自治体に勤務する保健師と，某看護大学が主催する研修に参加した看護師である。303 名の対象者に質問票を配布したところ，266 名から回答を得ることができた（保健師 123 名，看護師 143 名）。回答者の 91.8％は女性であり，年齢は，20 代 5.9%，30 代 30.1%，40 代 46.5%，50 代以上 16.5%，職位はスタッフレベル 28.7%，主任・係長レベル 58.2%，師長・課長レベル 11.2%，副部長・部長レベル 1.9% である。

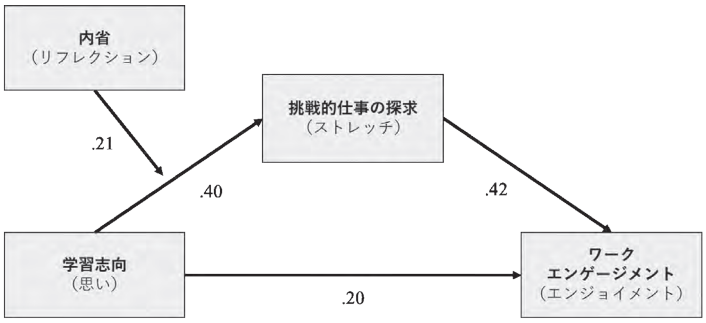
4.5　測定尺度

学習志向は Vandewalle（1997）による 6 項目尺度（例えば「新しいスキルや知識を獲得する機会を求めることが多い」），内省は West（2000）の尺度から抽出した 5 項目（例えば「仕事のアプローチを見直すことが多い」），挑戦的仕事の探求は Tims et al.（2012）による 5 項目尺度（例えば「挑戦的仕事の探求は仕事の内容を工夫することで，より挑戦的な仕事になるように努めている」），ワーク・エンゲージメントは Schaufeli et al.（2006）による 9 項目尺度（例えば「仕事をしているとき，活力が満ちている感じがする」「自分の仕事に夢中になっている」）によって測定した。なお，学習志向，内省，挑戦的仕事の探求は「⑤全くその通り⇔①全く違う」から成る 5 ポイントスケールによって，ワーク・エンゲージメントは「⑤常に⇔①全くない」から成る 5 ポイントスケールを用いて測定した。

また，回答者の性別（1＝女性，2＝男性），職種（1＝保健師，2＝看護師），職位（1＝スタッフ，2＝主任・係長，3＝師長・課長，4＝副部長・部長），年齢（1＝20 代，2＝30 代，3＝40 代，4＝50 代，5＝60 代以上）は統制変数としてモデルに入れ，これらの影響を取り除いた。

4.6　分析の結果

調整媒介分析（moderated mediation analysis）を用いてデータを分析した結果を示したのが図 4-2 である。図中のすべてのパスが統計的に有意であり，数字は影響力の強さを意味する標準化係数である。



注：Matsuo (2019)を基に作成。数字は標準化係数 。全ての関係が統計的に有意。性別、年齢、職種、職位は統制済み。

図 4-2　自発的ストレッチモデルの分析結果（調整媒介分析）

この図を見てもわかるように，すべての結果が予想通りであった。具体的には，①学習志向が高いほど，ワーク・エンゲージメントが高くなり，②学習志向が高いほど，挑戦的仕事を探求する程度も高くなり，③挑戦的仕事を探求するほど，ワーク・エンゲージメントが高くなり，④学習志向が高く，かつ仕事を内省する人は，挑戦的仕事を探求する程度が最も高くなるという結果であった。

④の結果について，学習志向と内省の交互作用をグラフで表したものが図 4-3 である。実線はよく内省する人，点線はあまり内省しない人を示している。どちらの線も学習志向が高いほど挑戦的仕事の探求傾向が強くなっているが，よく内省する人の傾きのほうが急であることがわかる。つまり，学習志向が高く，かつよく内省する人ほど，挑戦的仕事をより探求する傾向にあるといえる。

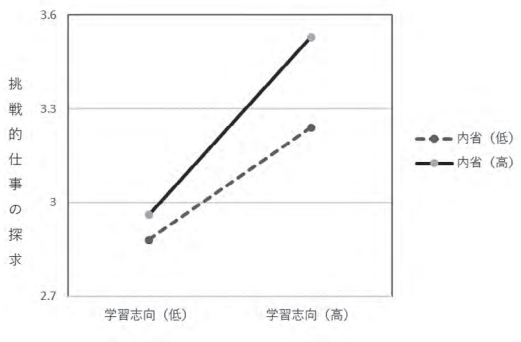


図 4-3　学習志向と内省の組み合わせ効果（交互作用）

4.7　考察：学習志向と内省の組み合わせがストレッチにつながる

4.7.1　理論的な示唆

挑戦的仕事への取組みとしてのストレッチには，与えられるストレッチと，自ら探求するストレッチがある。本節の主な目的は，自ら挑戦的仕事を探し求める姿勢，つまり「自らストレッチする力」はどのように形成されるのかを明らかにすることであった。分析の結果，高い学習志向を持ち，かつ自分の仕事をよく内省する人ほど，自ら挑戦的仕事を探す傾向があり，結果としてワーク・エンゲージメントが高まることが明らかになった。

学習志向がワーク・エンゲージメントを促進することはすでに報告されているが（Adriaenssens et al., 2015; Jones et al., 2017），本研究の貢献は，「学習志向→ワーク・エンゲージメント」の関係を，「挑戦的仕事の探求」が媒介していることを見出した点にある。また，学習志向が挑戦的仕事を通した学びを高めることは指摘されていたが（Dragoni et al., 2009; DeRue & Wellman, 2009），本節の分析で

は，学習志向だけでは不十分であり，内省活動と組み合わさることで，挑戦的仕事を探求する活動が活性化することが明らかになった。

学習志向を持ちながら自身の仕事内容を内省することは，ドナルド・ショーンのいう「内省的実践」に相当する活動である（Schön, 1983）。その意味では，内省的実践が，ストレッチ課題（挑戦的仕事）につながり，エンジョイメント（ワーク・エンゲージメント）を生むといえる。

4.7.2　実践的な示唆

本節の発見に基づき，自発的なストレッチを促すための組織的な施策を 2 つ挙げておきたい。第 1 に，学習志向が重要な役割を果たすことがわかったが，前節でも述べたように，人材を採用する際，候補者の学習志向を測定し，入社後も社内サーベイを通して学習志向がどのレベルにあるかを測定することが有効である。これに加えて，学習志向を高めるためのトレーニング・プログラムを実施することも可能である [1)]。

第 2 に，組織は従業員に対して，日々の業務，もしくは研修プログラムの中で，自身の業務を内省する機会を与え，仕事の挑戦性を高めるようなジョブ・クラフティングを促すことで，仕事にやりがいを感じさせることができると思われる。その際，業務上の出来事の後に行う振り返りセッションである「アフター・イベント・レビュー（after event review）」を活用することもできるだろう（Ellis & Davidi, 2005）。このとき，自身の学習目標に照らしながら仕事を振り返り，チャレンジングな仕事の在り方を探索することが重要になると思われる。

また，アフター・イベント・レビューは，マネジャーと部下の面談の場でも実施できる。一対一の面談，もしくは部内のミーティングにおいて，部下の学習目標を明確にさせた上で，業務を振り返ることをサポートし，チャレンジを促すようにコーチングすれば，仕事のやりがいを高めることができるだろう。

4.8　小括

図 4-4 は，職場学習プロセスのモデルにおいて，本節の分析結果に該当する箇所に網掛けをし，関連するパスを太字で示したものである。分析の結果，「思い」としての学習志向と，内省（リフレクション）が組み合わさることで，自らストレッチする挑戦的仕事の探求が促され，結果的にワーク・エンゲージメント（エンジョイメント）が高まることが示された。本節において個人レベルの分析は終了し，5 節，6 節では，上司のコーチングやリーダーシップが，部下の学習志向，内省，仕事の意味に与える影響を検討する。

5. 学習志向を高めるコーチング

3 節では，能力の向上をめざす目標志向性である学習志向が，仕事のコントロール感を高めることが示され，4 節では，学習志向と内省が組み合わさることで，挑戦的仕事の探求が活性化することが明らかになった。つまり，学びの

1）ある学習志向プログラムは次のように二回のセッションから構成されている（Noordzij et al., 2013）。各セッションは 3 時間で、2 週間にわたるプログラムとなっている。すなわち、第 1 セッションは、①学習目標の理論や事例の説明、②学習目標の設定演習、③フィードバック、④事後課題によって構成され、第二セッション（1 週間後）は、①先週の学習の評価、②学習目標の理論や事例の説明、③課題についてのディスカッション、④新しいもしくは修正された学習目標の設定、⑤学習目標の共有、⑥トレーニングの評価を含む内容である。このプログラムは、仕事先を探している求職者向けに実施されたものであるが、個人の成長を促す学習目標を設定することがポイントになる。例えば「自分に適した就職口を探す方法について学びたい」というような目標を立て、参加者は、それぞれが設定した学習目標を共有し、フィードバックをし合いながら学習目標を適切なものに修正していく。このプログラムによって、参加者の学習志向が向上したことが報告されている。

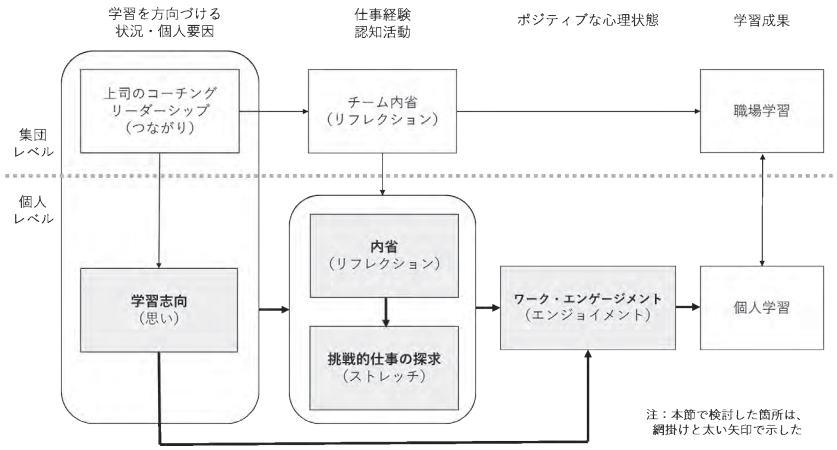


図 4-4　4 節において検証された箇所

思いが強く，自分の仕事をよく振り返る人ほど，仕事にやりがいを感じ，自らストレッチするといえる。では，「学習志向」（思い）の強さや「内省」（リフレクション）の習慣は，何によって決まるのであろうか。これが本節のテーマである。

本稿では，学習志向を「比較的安定はしているが，変動する状態的要因」としてとらえ，状況によって影響を受けると考えた。この前提を踏まえ，以下では，状況要因の一つである「上司によるコーチング行動」が，部下の学習志向や内省にどのような影響を与えるか検討する。上司による部下への成長支援は，職場における重要な「つながり」のひとつである。職場の「つながり」が，メンバーの学びの「思い」や「リフレクション」に与える効果を見極めることが本節の目的となる。

なお，内省には，仕事の目標や方法を振り返る「一般的な内省」と，自分の中では当たり前となっている前提・信念・価値観を振り返る「批判的内省（critical reflection）」の 2 タイプがあるといわれているが（Gray, 2007; Reynolds, 1998），本節では批判的内省を扱う。なぜなら，この批判的内省は，個人の基本的な考え方やスタイルを大きく変えるような学習につながるといわれているからである（Cunliffe, 2004; Franken et al., 2018; Mezirow, 1990, 1997）。

しかし，先行研究では，この批判的内省がどのような要因によって決定されているかに関して量的に検討されてこなかった。その意味で，本節における分析のオリジナリティは，批判的内省の決定要因としてのコーチングと学習志向の役割を明らかにする点にある。

図 5-1 は，コーチングによる成長支援モデルである。集団レベルの変数である「上司のコーチング」が，個人レベルの変数である「部下の学習志向」と「批判的内省」に影響を与えることを想定している。このとき，「上司からコーチングを受ける人ほど，学習志向が高くなる」「上司からコーチングを受ける人ほど，批判的内省を行う」「学習志向が高い人ほど，批判的内省を行う」という仮説を立てた。以下では，批判的内省とコーチングについて説明したい。

5.1　批判的内省

自身の仕事の目標や方法を定期的に振り返り，吟味する認知活動である一般的な内省（West , 2000）と異なり，批判的内省は「自身の前提や信念を批判的に検討すること」を指す（Kember et al., 2000）。つまり，批判的内省とは「より深いレベルの内省」だといえる。自分が「あたりまえだと思っている前提」を吟味す

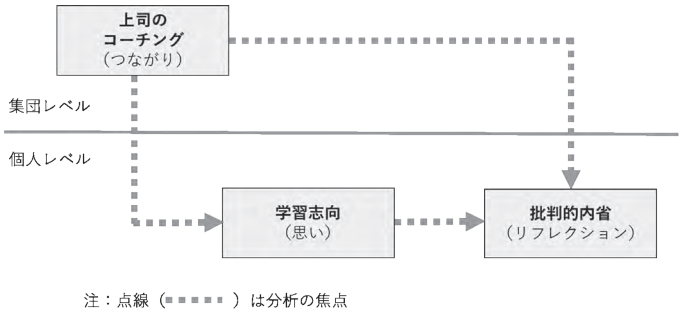


図 5-1　コーチングによる成長支援モデル

ることは，可能性のある他のアプローチを探ったり，自分の行動を変えていく上で欠かせないと言われている（Gray, 2007; Franken et al., 2018; Reynolds, 1998）。

本節では，次のような項目を用いて批判的内省を測定している（Kember et al., 2000）。

・自分が固く信じていることを疑ってみることがある
・ふだん実施しているやり方を考え直すことが多い
・以前正しいと信じていたことが間違いであったことに気づくことがある

成人学習の代表的研究者であるジャック・メジローは，「自分の経験を理解するための準拠枠を変えるプロセス」を変容的学習（transformative learning）と呼んでいるが，この変容的学習のきっかけとなるのが批判的内省である（Mezirow, 1990, 1997）。また，経営学習の研究者であるアン・クンリッフェによれば，一般的な内省は，問題解決や誤りの修正である「シングルループ学習」の際に必要になるのに対して，批判的内省は，既存の思考枠組みや前提を変える「ダブルループ学習」を行うときに必要になるという（Cunliffe, 2004）。

このような，深いレベルの学習につながる「批判的内省」に影響を与えると思われるのが，3 節・4 節でも検討した「学習志向」である。なぜなら，学習志向は，個人を学びに関連する活動へと内発的に方向づけ，自分を客観的に俯瞰して見る「メタ認知（meta-cognition）」活動へと導くためである（Bouffard et al., 1995; Ford et al., 1998; Hirst et al., 2009; Vandewalle et al., 1999; Wang & Yan, 2018）。

前節においても，学習志向は挑戦的な仕事の探求を後押ししていたことも踏まえ，学習志向の高い人ほど，自分の前提や信念を問い直す批判的内省に従事する傾向が強くなるだろうと予想した。

5.2　コーチング

チームのリーダーは，チーム内の仕事環境や学習に大きな影響を与えるといわれている（Sarin & McDermott, 2003）。本節において，上司によるコーチングに焦点を当てた理由は，「傾聴」や「質問」を通して部下の学習を支援する機能をもっているからである（Ellinger et al., 2003; Hooijberg & Lane, 2009; Sue-Chan et al., 2011）。従来の研究においても，部下育成能力の高いマネジャーは，コーチング・スキルを自身の管理活動に取り込んでいるといわれている（McCarthy & Milner, 2019; Orth et al., 1997）。

ピーター・ヘスリンら（Heslin et al., 2006）によれば，マネジャーによるコーチングは次の 3 つの次元から構成されている。

①ファシリテーション：問題解決や業績向上のための分析・探索を支援する

②ガイダンス：期待を明確にし，業績改善のためのフィードバックを与える
③インスピレーション：挑戦的な業務を通して成長できるように刺激する

本節では，このモデルに基づいて，次のような項目によってコーチングを測定している（Heslin et al., 2006）。

・ファシリテーション：上司は，問題を解決するために，創造的に考えることを促してくれる
・ガイダンス：上司は，業績を改善するために，有益なアドバイスを与えてくれる
・インスピレーション：上司は，継続的に成長できるように励ましてくれる

これらの項目からもわかるように，上司からのコーチングは，部下が自身の業務を振り返ることを助け，業務改善のためのアドバイスや励ましを提供することで，部下の成長を支援する活動である。

特に，深い思考を支援するファシリテーションや，挑戦を促すインスピレーションを含んでいるコーチングは，深いレベルのリフレクションである批判的内省や，挑戦的な学習目標を持つことを促すと予想される。

5.3　調査の概要

調査対象は，某コンサルティング会社のコンサルタントである。113 のチームに所属する 343 名の対象者に質問票を配布したところ，273 名から回答を得ることができた。このうち，メンバーが 1 人だけのチームを除いた 169 名を分析対象とした（53 チーム）。チームの平均メンバー数は 3.19 名である。回答者の 43.2％は女性であり，年齢は，20 代 49.7%，30 代 27.8%，40 代 15.4%，50 代以上 7.1%，職位はスタッフレベル 74.0%，主任・係長レベル 26.0% となっている。平均経験年数は 9.7 年であった。

5.4　測定尺度

コーチングは，Heslin et al.（2006）による 10 項目（例えば「業績を改善するために役立つアドバイスをくれる」「アイデアを発展させる相談役になってくれる」），学習志向は，Bunderson and Sutcliffe（2003）による 5 項目尺度（例えば「新しいスキルや知識を獲得する機会を求めている」），批判的内省は，Kember et al.（2000）による 4 項目（例えば「自分が固く信じていることを疑ってみることがある」）を用いて測定している。いずれの項目も，「⑤全くその通り⇔①全く違う」の 5 ポイントスケールを使用した。コーチングは集団レベルの変数であるが，合意の度合いを統計的にチェックしたところ，チーム内のメンバーは，上司のコーチングについて類似した回答をしていた。なお，回答者の経験年数（年），性別（0＝女性，1＝男性），職位（0＝スタッフ，1＝主任・係長）は統制変数としてモデルに入れ，これらの影響を取り除いている。

5.5　分析の結果

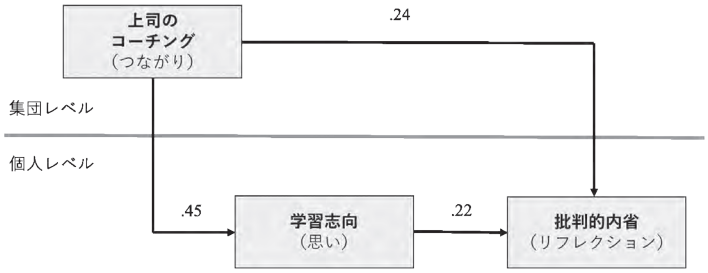
個人レベルの変数と，集団レベルの変数の関係を検討する際に使われる「マルチレベル分析（multi-level analysis）」による結果を示したのが図 5-2 である。図中のすべてのパスが統計的に有意であった。数字は影響力の強さを意味する標準化係数である。

具体的に説明すると，上司がコーチングをしているチームのメンバーは，学習志向が高く，批判的に内省する傾向が見られた。また，学習志向が高いメンバーほど，批判的に内省することも示された。

5.6　考察：学習志向と批判的内省を高める上司のコーチング

5.6.1　理論的な示唆

3 節の分析では，学習志向が高い人ほど，仕事のコントロール感が高く，4 節では，学習志向が高くかつ仕事を内省する人ほど，挑戦的な



注：Matsuo, Arai and Matsuo (2019)を基に作成。数字は標準化係数。全ての関係が統計的に有意である。
性別、経験年数、職位、チームサイズは統制済み。

図 5-2　コーチングによる成長支援モデルの分析結果（マルチレベル分析）

仕事を探求する傾向があることが明らかになった。こうした学習志向や内省を促しているのが，上司のコーチングであることを示した点が本節の主な発見である。

学習志向は，比較的安定しているが，状況によって変動する要因であるため，上司がコーチングを提供するかどうかで，同じ人であっても学習志向が高くなったり，低くなったりするといえる。この効果は，上司によるコーチングによって，部下が挑戦的な目標を設定するようになるためだと思われる（Dahling et al., 2016）。

ここで注目したいことは，「自分の中のあたり前」を問う，より深いレベルの振り返りである批判的内省がコーチングによってうながされるという点である。これまでの研究において，コーチングが内省を促進することは指摘されているが（e.g., Franken et al., 2018），批判的内省への影響を定量分析によって明らかにした点が本研究の理論的な貢献である。

上司のコーチングが，部下の学習志向や批判的内省を後押しするのは，深い思考を支援するファシリテーションや，挑戦を促すインスピレーションを含んでいるためであると思われる（Heslin et al., 2006）。つまり，深い思考を支援し，挑戦を促す上司のコーチングが，部下の学ぶ思いや振り返りを引き出すのだろう。

さらに，個人レベルで見ると，学習志向が高いほど，批判的に内省する傾向が見られた。3節・4節の分析においても，学習志向は心理的エンパワーメント（仕事のコントロール感）やワーク・エンゲージメント（生き生きと働いている状態）を高めていたが，深いレベルの仕事の振り返りも促しているといえる。

こうした結果が得られたのは，学習志向を持つ人ほど，自分を俯瞰して見る「メタ認知活動」をする傾向があるためだと考えられる（Bouffard et al., 1995; Delahaij & van Dam, 2016; Ford et al., 1998; Hirst et al., 2009; Vandewalle et al., 1999; Wang & Yan, 2018）。つまり，学びを重視する志向性が，普段は当然視している信念や前提を再検討する活動へと個人を方向づけると解釈できる。学習志向と批判的内省の関係を量的な研究によって明らかにしたことも本研究の貢献である。

5.6.2　実践的な示唆

職場における重要な「つながり」のひとつである「上司からの育成支援」が，メンバーの学びの「思い」や「リフレクション」にポジティブな影響を与えることが明らかになった。こうした発見事実に基づき，実践的な示唆を 2 点挙げておきたい。

第 1 に，人材育成の鍵である「学習志向」や「内省活動」を促す上でコーチングが有効であったことから，マネジャーは積極的にコーチングを実施すべきである。このとき，業績改善のためにフィードバックを与える「ガイダン

ス」だけでなく，問題解決のために深く考えさせる「ファシリテーション」や挑戦的な業務を通して成長を促す「インスピレーション」に力をいれることが重要になるだろう。なぜなら，これら2つのスキルが，メンバーの学習志向や批判的内省を刺激すると思われるからである。

第2に，コーチングにおいて，普段の行動について振り返らせるだけではなく，「通常はあたりまえだと思っている考え方やアプローチ」について意識させる質問力を身につける必要がある。そのためには，本節で分析した「批判的内省」の質問項目に含まれていた「自分が固く信じていることも疑う」「ふだん実施しているやり方を考え直す」「以前正しいと信じていたことでも間違っていないか検討する」ように，部下を導くことが求められる。

5.7　小括

図5-3は，職場学習プロセスのモデルにおいて，本節において検証された箇所に網掛けをし，関連するパスを太字で示したものである。分析の結果，「上司のコーチング」（つながり）が，部下の学習志向（思い）を媒介して間接的に，また直接的に部下の「批判的内省」（リフレクション）を促していることが明らかになった。

次節では，上司の成長支援活動である「エンパワリング・リーダーシップ」が，部下の学習志向や仕事の意味づけに与える影響を検討する。

6. 学習志向を高めるリーダーシップ

前節では，学びを支援するコーチングについて検討したが，本節では，コーチングとも関連し，部下の成長を支援するリーダーシップである「エンパワリング・リーダーシップ」の役割について分析する。

「エンパワー（empower）」は「権限を与える」ことを指すが，応用心理学では，ただ単に「任せる」だけではなく，「自律的に働けるように支援する」という意味がある（Arnold et al., 2000）。つまり，エンパワリング・リーダーシップとは，「メンバーが自律的に働けるように権限を与え，動機づけ，育成を支援すること」なのである（Amundsen & Martinsen, 2014）。したがって，エンパワリング・リーダーシップは，前節で検討したコーチングを含む，より広い概念だといえる。本節では，上司によるエンパワリング・リーダーシップが，部下の「学習志向」（思い）と，「仕事の意味」（エンジョイメント）に対してどのような影響を与えている

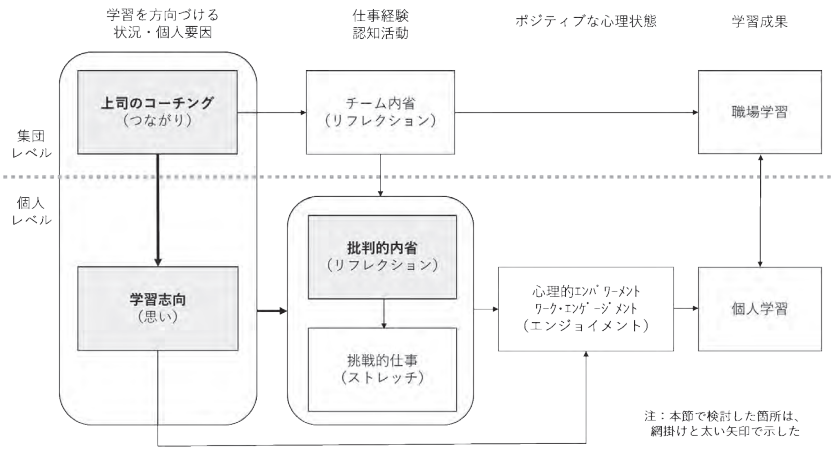


図5-3　本節において検証された箇所

のかを明らかにしたい。

「仕事の意味（meaningfulness of work）」は，自分の仕事が重要かつポジティブな意味を持つ程度のことを指す（Rosso et al., 2010; Steger et al., 2012）。3 節において検討した心理的エンパワーメントの次元の中でも意味次元がワーク・エンゲージメント（生き生きと働いている程度）に最も強い影響を与えているという報告もあることから（Baek-Kyoo et all, 2019），エンジョイメントの重要指標の一つであると考えられる。

図 6-1 は，エンパワリング・リーダーシップによる成長支援モデルである。このモデルでは，集団レベルの変数である「上司によるエンパワリング・リーダーシップ」が，個人レベルの変数である「部下の学習志向」と「仕事の意味」にポジティブな影響を与えることを想定している。また，学習志向が高い人ほど，仕事の意味を感じやすいという予想を立てた。

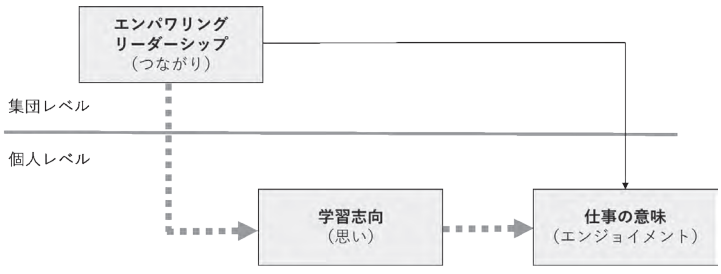
なお，これまでの研究において「エンパワリング・リーダーシップ→仕事の意味」の関係はすでに実証されている（Kim & Beehr, 2018; Lee et al., 2017）。本節の目的は，「エンパワリング・リーダーシップ」が「学習志向」を媒介して，「仕事の意味」を高めているかどうかにある。すなわち，上司との「つながり」によって，学びに関する「思い」が醸成され，その結果として仕事の「エンジョイメント」が高まるかどうかを検討する。

6.1　エンパワリング・リーダーシップ

既述したように，エンパワリング・リーダーシップとは，「メンバーが自律的に働けるように権限を与え，動機づけ，育成を支援すること」である（Amundsen & Martinsen, 2014）。ジョシュ・アーノルドらは，エンパワリング・リーダーシップの内容として「コーチング」「参加的意思決定」「配慮」「率先垂範」「情報提供」という 5 つの要素を挙げている。これに対し，シュタイン・アムンセンとオイヴィン・マーティンセンは，重複する 5 つの要素を，自律支援（部下の自律的活動を支援するために，権限を委譲し，主体的行動を奨励すること）と成長支援（部下の学習と成長を支援するために，ロールモデルとなり，指導すること）の 2 次元に統合したモデルを提示している（Amundsen & Martinsen, 2014）。

具体的には，次のような項目によって測定されている。

・（上司は）私が責任をもって仕事をするように指示してくれる（自律性支援）
・（上司は）率先して仕事をするように励ましてくれる（自律性支援）
・（上司は）どのようにすれば私の仕事のやり方を改善できるかを示してくれる（成長支援）
・上司が日常の業務をどのように進めているかを学ぶことができる（成長支援）



注：点線（ ▪▪▪▪▪ ）は分析の焦点

図 6-1　エンパワリング・リーダーシップによる成長支援モデル

これまでの研究によると，エンパワリング・リーダーシップは，部下の心理的エンパワーメント（Li et al., 2017），自律的モチベーション（Hon, 2012），プロアクティブ行動（Martin et al., 2013）を高める働きをすることがわかっている。また，既に述べたように，エンパワリング・リーダーシップが，部下が知覚する「仕事の意味」を促進することも実証されている（Kim & Beehr, 2018; Lee et al., 2017）。

しかし，エンパワリング・リーダーシップに含まれる「自律性支援」と「成長支援」の機能を考えると（Amundsen & Martinsen, 2014），部下の学びに関する「思い」である学習志向も高めることが予想できる。つまり，「エンパワリング・リーダーシップ」から「仕事の意味」への直接的な影響の他に，「エンパワリング・リーダーシップ→学習志向→仕事の意味」という間接的な影響も考えられる。

6.2　仕事の意味

仕事の意味は，人間のポジティブな側面を探求する研究アプローチであるポジティブ心理学（Seligman, 2019; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）において注目されている概念である。これまでに行われた実証分析の結果を整理した研究によれば，仕事の成果に対して最もインパクトを与える心理状態が「仕事の意味性（work meaningfulness）」だという（Aguinis & Glavas, 2019; Humphrey et al., 2007）。また，人材開発分野の研究においても，仕事の意味が内発的な動機付けと密接に関係すると言われている（e.g.Chalofsky & Krishna, 2009）。

3節で検討した心理的エンパワーメントは，①意味（自分の理想や基準から考えて，仕事に価値があると思うか），②能力（自分が，業務遂行能力を持っていると思うか），③自己決定（仕事において，行動を開始したり，制御できると感じるか），④影響（仕事の成果に自分が影響を与えているか）の4次元から構成されていた（Spreitzer, 1995）。これら4つの次元とワーク・エンゲージメントの関係を分析した研究では，意味の次元が最も強く影響を与えていたことが報告されている（Baek-Kyoo et al, 2019）。つまり，仕事の意味は，仕事のやりがいにつながる重要な要因であるといえる。

マイケル・シュテーガーらは，「仕事の意味」の測定尺度を開発し，次のような項目によって測定している（Steger et al., 2012）。

・今の仕事は，自分の人生に意味をもたらしている
・私は，今の仕事を通して個人的に成長できると感じている
・今の仕事は，世の中に良い影響を与えている

これまでの研究では，仕事にポジティブな意味を感じる人ほど，ワーク・エンゲージメントが高く，仕事や人生に満足していることが明らかにされている（Duffy et al., 2015; Lee et al., 2017; Steger et al., 2012）。

一方，仕事の意味を高める要因としては，「職務特性」「個人特性」「上司のリーダーシップ特性」が検討されてきた。具体的には，職務充実度が高く，職務と自分の価値観がフィットしているほど（Lee, 2015; May et al., 2004; Tims et al., 2016），また，感情的知能が高く，仕事に意欲を持つ人ほど，仕事に意味を感じることが報告されている（Duffy et al., 2015; Lee, 2015; Thony, 2016）。また，上司が倫理的リーダーシップ（Wang & Xu, 2019），エンパワリング・リーダーシップ（Kim & Beehr, 2018），変革型リーダーシップ（Arnold et al., 2007）を発揮している場合に，部下は仕事の意味を感じやすいことがわかっている。

ここで，再度，本節のモデルについて説明したい。図6-1のうち，「エンパワリング・リーダーシップ→仕事の意味」の関係はすでに検証されているが，「エンパワリング・リーダーシップ」が，「学習志向」を媒介して「仕事の意味」を高めるかどうかについてはまだ明らか

になっていない。この点を明らかにすることが本節の主目的である。

6.3　調査の概要

調査対象は，16 の医療機関（14 の病院および 2 組織）に勤務する事務職員，看護師，技師である。調査は 2 回に分けて実施し，1 回目の調査において上司のエンパワリング・リーダーシップと自身の学習志向について測定し，1 か月後に実施した 2 回目調査において，仕事の意味を測定した。1 回目の質問票を配布した 490 名のうち，以下では 2 回の調査の両方に回答した 388 名の回答を分析対象としている。対象者は 30 の部署に所属しており，部署の平均メンバー数は 12.9 名である。回答者の 69.1％は女性であり，年齢は，20 代 33.2%，30 代 32.0%，40 代 22.9%，50 代以上 11.8%，職位はスタッフレベル 80.2%，リーダー・マネジャーレベル 19.8% となっている。

6.4　測定尺度

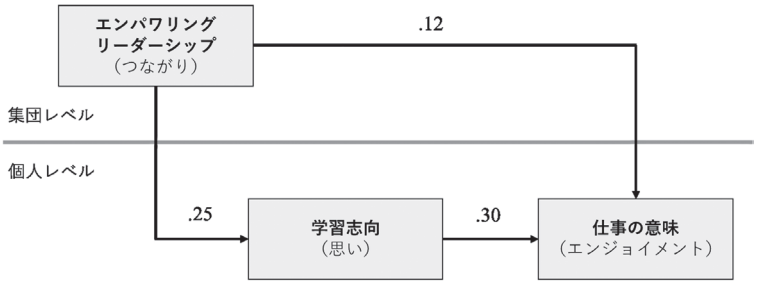
エンパワリング・リーダーシップは Amundsen and Martinsen（2014）による 18 項目からなる尺度（例えば「私が責任をもって仕事をするように指示してくれる」「率先して仕事をするように励ましてくれる」），仕事の意味は，Steger et al.（2012）による 10 項目からなる尺度（例えば「今の仕事は，自分の人生に意味をもたらしている」「今の仕事を通して個人的に成長できると感じている」），学習志向は，Bunderson and Sutcliffe（2003）による 5 項目からなる尺度（例えば「新しいスキルや知識を獲得する機会を求めている」）によって測定した。いずれの項目も，「⑤全くその通り⇔①全く違う」の 5 ポイントスケールを使用した。

エンパワリング・リーダーシップは集団レベルの変数であるが，合意の度合いを統計的にチェックしたところ，チーム内のメンバーは，上司のエンパワリング・リーダーシップについて類似した回答をしていた。また，回答者の性別（0＝女性，1＝男性），年齢（1＝20 代，2＝30 代，3＝40 代，4＝50 代以上），職位（0＝スタッフ，1＝リーダー・マネジャー）は統制変数としてモデルに入れ，これらの影響を取り除いている。

6.5　分析の結果

前節と同様に，個人レベルの変数と，集団レベルの変数の関係を検討する際に使われる「マルチレベル分析（multi-level analysis）」を用いて分析を行った。分析結果を示したのが図 6-2 である。図中のすべてのパスが統計的に有意であった。数字は影響力の強さを意味する標準化係数である。

具体的に説明すると，上司がエンパワリング・リーダーシップを発揮しているチームのメ



注：Matsuo, Arai and Matsuo (2020)に基づいて作成。数字は標準化係数。全ての関係が統計的に有意である。性別、年齢、職位は統制済み。

図 6-2　エンパワリング・リーダーシップによる成長支援モデルの分析結果（マルチレベル分析）

ンバーは，学習志向が高く，仕事の意味を感じる傾向にあった。また，学習志向が高いメンバーほど，仕事に意味を感じやすいことも示された。

6.6 考察：学習志向と仕事の意味を高めるエンパワリング・リーダーシップ

6.6.1 理論的な示唆

前節に引き続き，上司による支援が部下の学びを促すことが示された。具体的には，メンバーが自律的に働けるように権限を与え，動機づけ，育成を支援するエンパワリング・リーダーシップが，学びに対する部下の「思い」を醸成することを通して，仕事の意味を感じさせていることが明らかになった。

従来の研究では，「エンパワリング・リーダーシップ→仕事の意味」の関係は実証されているが（Kim & Beehr, 2018; Lee et al., 2017），この関係を「学習志向」が媒介することを示したことが本研究の理論的な貢献である。また，前節と同様に，上司の成長支援が部下の学習志向を高めていた。この効果は，エンパワリング・リーダーシップに含まれる「自律支援」と「成長支援」によるものだと思われる（Amundsen & Martinsen, 2014）。

さらに，個人レベルで見ると，学習志向が高い人ほど，仕事にポジティブな意味を感じていたが，これは，学習志向が，個人の注意を，学びに関連する側面に向けさせる自己調整機能を持つためだと考えられる（Bouffard et al., 1995; Vandewalle et al., 1999）。仕事の意味は，心理的エンパワーメントの中心概念であり，ワーク・エンゲージメントとの強いつながりも示されている（Baek-Kyoo et al., 2019）。3節，4節の結果を合わせ，「思い」としての学習志向が，仕事の「エンジョイメント」を導くことが改めて示されたといえる。

6.6.2 実践的な示唆

本節における発見事実に基づき，実践的な示唆を2つ挙げておきたい。第1に，エンパワリング・リーダーシップは「自律支援」と「成長支援」から成るが，コーチングと比べて，より「自律支援」の色が濃いと考えられる。この点を踏まえると，マネジャーは，部下が自律的に働けるようにサポートすることで，部下の学びの「思い」や仕事の「エンジョイメント」を引き出すことが可能になるといえる。

第2に，組織としては，マネジャーのコーチング力を強化するだけでなく，「部下に仕事を任せて，主体的に動けるように励まし，鍛える」力を身につけさせなければならない。本節の分析結果に基づけば，部下の自律的働きを支援する際に，学習目標を明確化させたり，仕事の意味づけをサポートすることが有効であろう。こうした点を考慮して，マネジャーの人材育成力を高める研修やオン・ザ・ジョブ・トレーニング（OJT）のしくみを構築すべきである。

6.7 小括

図6-3は，職場学習プロセスのモデルにおいて，本節において検証された箇所に網掛けをし，関連するパスを太字で示したものである。分析の結果，「上司のエンパワリング・リーダーシップ」（つながり）が，部下の学習志向（思い）を媒介して間接的に，また直接的に部下が感じる「仕事の意味」（エンジョイメント）を促していることが明らかになった。前節同様，上司との「つながり」が，部下の「思い」を高めているといえる。

7. 職場学習を促すリーダーシップ

これまでは，個人学習のしくみ，および個人学習を促すコーチングやリーダーシップに焦点を当ててきた。しかし，職場のリーダーは，メンバーひとり一人の成長を支援するだけでなく，職場全体の学習を活性化する必要がある。

従来，職場学習（workplace learning）に関する研究は，経営組織論だけでなく，仕事の社会学，成人教育，人材開発論の分野に広がって

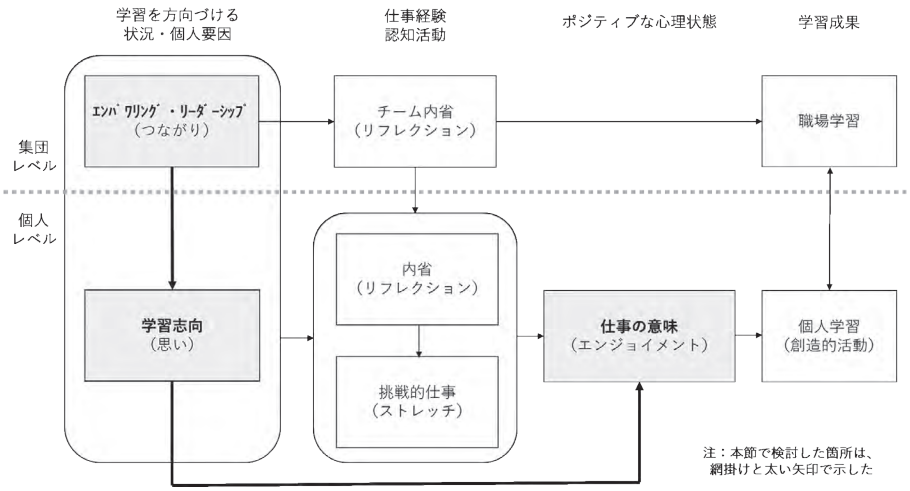


図 6-3　6 節において検証された箇所

いるが（Fenwick, 2008），職場レベルの学習を促すリーダーシップ行動については十分に検討されているとはいえない。そこで，本節では，病院看護部で働く課長レベルのマネジャーが，職場における学習をどのように促進しているかを探索的に分析する。

具体的な調査の進め方としては，①予備調査として，職場学習のレベルが高い部署の課長レベルのマネジャーを 13 病院の看護部から推薦してもらった上でインタビュー調査を行い，どのように職場をマネジメントしているかを把握し，②そこで得たデータを基に本調査の質問票を作成し，量的な調査を実施した。

この調査データを分析したところ，5 つのリーダーシップ行動が抽出されたが，その中でも「内省的実践の支援」という活動が，職場学習を直接的に促していることが明らかになった。詳細な分析結果を説明する前に，以下では，本節において鍵となる概念である「職場学習」と「内省的実践」について説明する。

7.1　職場学習

集団レベルの学習である職場学習は，組織学習と個人学習をつなぐ重要な役割がある（Edmondson, 2002）。なぜなら，「学習の場」である職場（workplace）では，さまざまな形で知識・スキル・価値が取り込まれ，その結果として個人や集団の行動が変化するからである（Garavan et al., 2002; Lans et al., 2008）。

これまでの研究によれば，職場学習には，個人の知識獲得や成長を指す「個人学習」と，集団が新しいプロセスや実践を生み出し，業績を向上させる「集団学習」の両方が含まれている（Clarke, 2005; Fenwick, 2008; Zellmer-Bruhn & Gibson, 2006）。

こうした研究に基づき，本稿では「職場学習」を次の 3 つの観点からとらえた。

①若手・中堅のスタッフの成長
②業務プロセスの改善
③業務の質

すなわち，①が個人学習であり，②と③が集団学習に当たる。本節では，これら 3 つの要素が高いレベルにあるとき，職場学習のレベルが高いとみなした。

7.2　内省的実践

内省的実践（reflective practice）は，組織論研究者であるドナルド・ショーン（Schön,

1983）によって提唱された概念であり，当初は看護や教師教育の分野で適用され，その後，専門家が多く活躍するプロフェッショナル組織の研究へと広がった（Edmondson et al., 2001; Moon, 2004）。

内省的実践は，「身の回りで生じた出来事の意味を定期的に振り返る活動」であるが（Raelin, 2002），事後的な振り返りだけでなく，行為をしている最中の振り返りも含んでいる（Yanow, 2009）。ショーンは，行為をしながら状況と対話することで，経験している出来事を理解・批判・検証することを「行為の中の内省（reflection in practice）」と呼んでいる（Schön, 1983）。つまり，「振り返り」と「行為」が合体した活動が内省的実践である。その意味で，内省的実践は「経験→内省→教訓→応用」というコルブ（Kolb, 1984）の経験学習サイクルを実践することである。

内省的実践者（reflective practitioner）は，自身の権威や専門性に頼り切るのではなく，常に「別の見方，考え方，解決策」がないか探求する姿勢を持つといわれている（Schön, 1983; Yanow & Tsoukas, 2009）。つまり，5節で検討した，自身の中のあたりまえを問う「批判的内省」ができる人が内省的実践者だといえる。

また，個人レベルの内省だけでなく，集団や組織の中で行われる「共同的リフレクション（collective reflection）」が注目されている（Jordan et al., 2009; Raelin, 2001; Reynolds & Vince, 2004; Schippers et al., 2015; Vince, 2002; West, 1996, 2000）。例えば，エミー・エドモンドソンらによると，革新的な心臓外科チームは，内省的実践を通じて，自分たちの業務の意味を共有し，業務改善をすすめていたという（Edmondson et al., 2001）。

こうした共同的リフレクションを促す役割を果たしているのが集団や組織のリーダーである。アン・クンリッフェは，組織メンバーが自分自身の行動や状況について批判的に振り返ることを促すリーダーを「哲学的リーダー（philosopher leader）」と呼んでいるが（Cunliffe, 2009），こうしたリーダーは，集団内の内省的実践を活性化させることを通して職場学習を後押ししていると考えられる。

しかし，これまでの研究では，職場における内省的実践を支援するリーダーシップのプロセスは十分に解明されているとはいえない。5節，6節で検討したコーチングやエンパワリング・リーダーシップは，その一部を含むが，「内省的実践の支援」を明示的に取り込んでいるわけではない。本節では，職場を管轄するマネジャーが，どのようにメンバーの内省的実践を支援し，職場学習を促進しているかを探索的に検討する。

7.3　予備調査

職場学習を促すリーダーシップ行動を特定するために，7つの病院に勤務する看護マネジャー13名に対して質的な調査を行った。具体的には，各病院の看護部長・副看護部長に対し，①若手・中堅のスタッフが成長しており，②業務プロセスが改善されていて，③業務の質が高い部署の看護マネジャー（師長・課長）を紹介してもらい，インタビュー調査を実施した。このインタビュー・データに基づき，199項目から成る量的な質問票を作成した。

7.4　本調査の概要

22の病院組織（公立病院5，民間病院9，赤十字病院8）の看護部に勤務する課長・師長256名に対して質問票を配布し，228名から回答を得た。質問票では，自身が管理する部署において，どのような運営・指導をしているかについて回答を求めた。回答した課長・師長の94.9％は女性であり，平均経験年数は25.3年であった。また，課長・師長の上司である看護部長・副部長に対して，回答者が管理する部署の職場学習の状況を評価するよう依頼した。

7.5　測定尺度

職場学習は，先行研究（Clarke, 2005; Fenwick, 2008; Zellmer-Bruhn & Gibson, 2006）に基づき，「若手・中堅のスタッフが成長している」「業務プロセスが改善されている」「業務の質が高い」の 3 項目で測定し，課長・師長の上司に評価を依頼した（「⑤全くその通り⇔①全く違う」の 5 ポイントスケールを使用）。

職場学習を促すリーダーシップの項目は，予備調査で得られた 199 項目のうち，職場学習と関連性の高い 55 項目に絞り込んだ。さらに，これらの項目を統計的な手法（因子分析と信頼性分析）を用いて分類した結果，5 つの次元から成る 21 項目の尺度を開発することができた。具体的には，つぎのような次元と項目から構成されている（いずれも（「⑤全くその通り⇔①全く違う」の 5 ポイントスケールを使用）。

①内省的実践の支援
・何が問題で，どのように解決したらよいかを聞くようにしている
・患者さんにあった方法だったのか，自分で考えて実施しているかどうかを確認している
・患者さんとのかかわりを通して看護を考える機会を作っている
・中堅に対しては，師長としての考えを伝えた上で，自分が考えていることを出してもらう
・普段何となくやっていることに対して，「なぜそうするのか」と根拠や意味を考えさせる

②チーム支援
・お互いの考え方を伝える場を用意し，個性の違いを受け入れたチームづくりを支援している
・リーダー会を開催し，チーム目標達成の進捗状況などを確認している
・チームリーダーに対し，メンバーとの人間関係づくりと教育的かかわりについて支援している
・各チームのリーダー，サブリーダーの意見を聞き，勤務表を調整している

③ロールモデリング支援
・若手を指導する際には，自分の考えや方法を伝え，見せ，見守りの中でやらせて，任せている
・中堅看護師には師長のマネジメントのやり方を見せた後に，部分的にやらせて身につけさせる
・看護の楽しさややりがいにつながるようロールモデルとなる看護師の存在を確認している
・主任には，必要に応じ，自分が看護師長ならどう判断するかを考えてもらう

④部門ゴールの明確化
・病棟目標を明確にすることで，全員が同じように認識するようにしている
・「こういう看護をしていきたい」という師長の明確なビジョンを打ち出している
・病棟の方針や師長が目指す看護については，患者のケア方針の個別指導やカンファレンスの場で伝えるようにしている
・病棟会で決めたことや，年間目標や計画が適切に実行されているか常に念頭に入れている

⑤個人ゴールの明確化
・将来的になりたいことを踏まえて，「今年はなにをするか」を考えてもらう
・面接時に「なりたい私像」に近づいているか，悩んでいることや方向性を確認している
・面接をして「今年自分はどうなりたいか？」をイメージさせ，評価できる指標を一緒に考える
・やりたいことが見つけられない看護師には，負担にならない程度の役割を与え，サポートする

以上の要因を経験から学ぶモデルにあてはめると，内省的実践の支援は「リフレクション」と「ストレッチ」に，チーム支援とロールモデ

リング支援は「つながり」に，部門目標の明確化と個人目標の明確化は「思い」に関係しているといえる。

7.6　探索的モデル

5つのリーダーシップ次元の因果関係については，「目標設定→対人支援→内省支援」という論理的な流れを踏まえ，「部門目標の明確化」と「個人目標の明確化」が，「チーム支援」と「ロールモデリング支援」を媒介して，「内省的実践の支援」につながり，職場学習に影響を与えるというモデルを設定した。

図7-1が，その探索的モデルである。各要因間のすべてに関係を想定しているが，部門目標が個人目標に影響することを想定し，「部門目標の明確化→個人目標の明確化」の方向で因果パスを引き，チームの中にロールモデルが存在する可能性が高いことから「チーム支援→ロールモデリング支援」の因果パスを設定している。

7.7　分析の結果

共分散構造分析を用いてこのモデルを検証した結果が図7-2である。図中では，統計的に有意な関係が認められたパスのみを示し，職場学習を高める上で鍵となる変数に網掛けをしている。この結果に関して，次の3点を指摘しておきたい。

第1に，職場学習を直接的に高めているのは「内省的実践の支援」のみであった。これは，若手・中堅が育ち，業務が改善され，業務の質が高くなるためには，自分の業務の進め方を振り返りながら仕事をする「内省的実践」が欠かせないことを示唆している。

第2に，「内省的実践の支援」を直接的に促進しているのが，「部門目標の明確化」と「ロールモデリング支援」であった。つまり，部門目標が明確であり，見習うべきロールモデルが職場に存在するほど，自分の業務の進め方を振り返りながら仕事をしやすくなるといえる。これは，「自分たちは何を目指しているのか」という部門目標や，「どのように仕事をすすめるべきか」を示してくれるロールモデルが，仕事を振り返る際の「基準やモノサシ」となるためであると解釈できる。

第3に，「個人目標の明確化」や「チーム支援」は，職場学習や内省的実践を進める上で，直接的ではなく，間接的な役割を果たしていた。すなわち，個人目標を明確化することで，チーム支援やロールモデリング支援がしやすくなり，また，チーム支援によって，ロールモデリング支援が容易になると解釈できる。つま

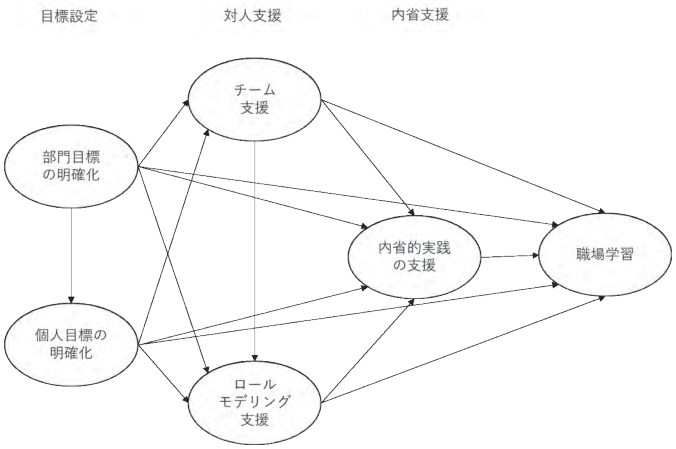
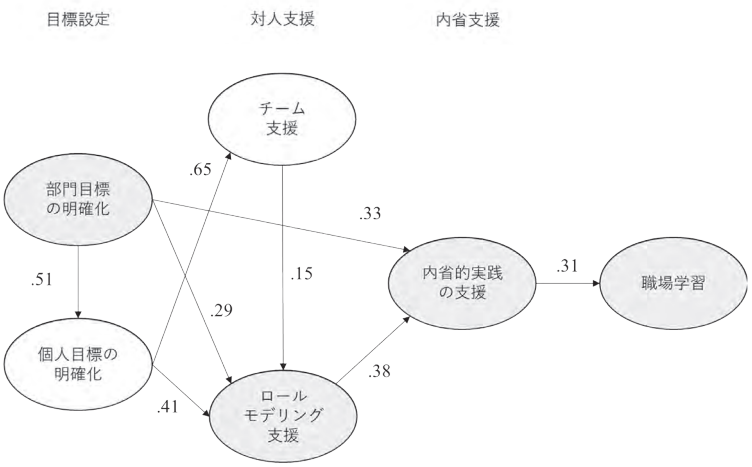


図7-1　職場学習リーダーシップの探索的モデル



注：Matsuo (2012)を基に作成。数字は標準化係数。統計的に有意な関係のみを表示。
網掛けは、職場学習を促す上で「鍵となる変数」を意味している。

図 7-2　職場学習リーダーシップモデルの分析結果（共分散構造分析）

り，自分が目指していることを意識し，チーム活動が活発化することが，ロールモデルとなる他者から学ぶことにつながるといえる。

7.8　考察：職場学習を促すリーダーシップ

7.8.1　理論的な示唆

本節では，これまでの研究に基づいて（Clarke, 2005; Fenwick, 2008; Zellmer-Bruhn & Gibson, 2006），「若手・中堅のスタッフの成長」「業務プロセスの改善」「業務の質」という観点から職場学習をとらえ，この職場学習を促すリーダーシップ特性を検討した。

第 1 に強調しておきたいことは，職場学習に直接的に影響を与えている指導が「内省的実践の支援」であったという点である。このリーダーシップ特性は，ショーンが提唱する「内省的実践」を促す活動であり（Schön, 1983），クンリッフェの言う「哲学的リーダー」の行動とも一致している（Cunliffe, 2009）。

本節における「内省的実践の支援」の測定尺度には，「普段何となくやっていることに対して，「なぜそうするのか」と根拠や意味を考えさせる」という項目が含まれていることから，5 節でも扱った，「批判的内省」（Cunliffe, 2004; Kember et al., 2000; Reynolds, 1998）を促す働きもしていると考えられる。

第 2，内発的実践を支援するという指導を支えているのが，「部門目標の明確化」と「ロールモデリング支援」であることが明らかになった。この結果は，目標設定（Latham & Locke, 2007; Locke & Latham, 2002）と社会的学習（Bandura, 1977）が，内省的実践を促進することを示唆している。

つまり，自分が所属する部門が重視する目標や，見習うべきロールモデルという「基準」があることで，自分の仕事のあり方を振り返り，自分が適切に仕事をしているかどうかという「仕事の意味」を判断しやすくなると思われる。この点において，職場学習を促すリーダーは，「仕事の意味をマネジメント」しているといえる（Smircich & Morgan, 1982）。

7.8.2　実践的な示唆

本節の発見事実に基づき，実践的な示唆を 2 点挙げておきたい。第 1 に，職場において人を育て，業務を改善し，質の高い業務を遂行する鍵は「振り返りを促す指導」であるということを認識すべきである。そのためには，メンバー自身に「深く考えさせる力」を伸ばす必要があ

る。本節で用いた「内省的実践の支援」の測定尺度には，つぎのような内容が含まれていた。

・何が問題で，どのように解決したらよいかを聞くようにしている
・患者さんにあった方法だったのか，自分で考えて実施しているかどうかを確認している
・患者さんとのかかわりを通して看護を考える機会を作っている
・師長（注：課長クラスの管理職）としての考えを伝えた上で，自分が考えていることを出してもらう
・普段何となくやっていることに対して，「なぜそうするのか」と根拠や意味を考えさせる

これらを見てもわかるように，職場学習を促進しているマネジャーは，メンバーの仕事のアプローチの意図・理由を聞き，他のアプローチの可能性を考えさせ，仕事の意味を問うていることがわかる。組織としては，このような指導ができるように，OJT 用のガイドラインを作成したり，教育訓練を実施すべきであろう。

第 2 に，メンバーに深く考えさせる「内省的実践の支援」をよりスムーズに進める上で有効なことが，部門目標を明確にすることと，ロールモデルから学ぶことをサポートすることである。年度初めに目標やビジョンを設定して終わりにするのではなく，個別指導や会議における振り返りで，目標やビジョンを意識させることが重要になるだろう。また，若手や中堅メンバーには，職場内の「目指すべき人」「見習うべき人」を，自分自身がロールモデルとして手本を見せることが，「振り返りの基準」を提供することにつながると考えられる。

7.9　小括

図 7-3 は，職場学習プロセスのモデルにおいて，本節で検証された箇所に網掛けをしたものである。分析の結果，「職場学習を促すリーダーシップ」（つながり）が，個人の「内省的実践」（リフレクション）を支援し，結果的に「個人学習」を含む「職場学習」が促進されていた。既存の変数や尺度を用いずに探索的に分析しても，内省が学習を促進していることが明らかになった点に注目したい。

8. 職場学習を促す内省支援リーダーシップ

前節では，職場学習を促すリーダーシップの鍵が「内省的実践の支援」であることが明らかになった。しかし，その指導は，あくまでもメンバー個人の内省をサポートする活動である。

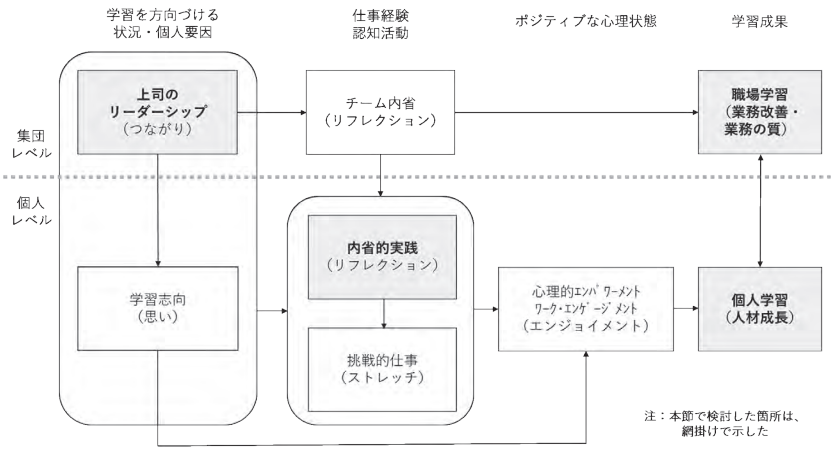


図 7-3　7 節において検証された箇所

これに対し，従来の研究では，個人レベルの内省だけでなく，集団レベルの内省である「チーム内省（team reflexivity）」が検討されている。チーム内省とは，チーム・メンバーが共同で，チームの目標や仕事の進め方を振り返る活動を指す。

先行研究によれば，チーム内省が活発であるほど，チームの業績が高くなることがわかっている（Dayan & Basarir, 2010; Hoegl & Parboteeah, 2006; Lee, 2008; Somech, 2006; van Ginkel et al., 2009）。そして，このチーム内省を促す役割を担っているのがチームリーダーであることも報告されている（Carmeli et al., 2013; Hirst et al., 2004; Schippers et al., 2008）。

しかし，チームリーダーが，どのような形でチームの内省を支援しているのか，その具体的な方法については十分に検討されていない。こうした現状を踏まえ，本節では，職場学習を促進するために，マネジャーがチーム内省をどのように支援しているかを検討する。本稿では，こうしたリーダーシップを「内省支援リーダーシップ（reflective leadership）」と呼ぶ。先行研究では，この内省支援リーダーシップの内容は検討されていないため，本節では，予備調査を実施しながら，探索的に「内省支援リーダーシップ」の次元を探ることにしたい。

このとき着目したいのが，複数メンバーが参加する「会議や打ち合わせ」の場である。こうした場は，チーム内省の絶好の機会だと思われるからである。具体的には，会議や打ち合わせの場において，マネジャーが，チーム内の内省をどのように支援すれば，チーム（職場）の学習が促進するかを分析する。

8.1　チーム内省

ピーター・クレッシーらによると，生産的な内省は，①集合的・共同的であり，②仕事状況にもとづいており，③複数の関係者が関与し，④何かを生み出し，発展させることにフォーカスが当てられているという（Cressey, 2006）。こうして考えると「仕事におけるチーム内省」が，職場学習を進める上で有効であることがわかる。

チーム内省は「チーム・メンバーが，チームの目的，戦略，業務プロセスについて内省し，その結果を現在もしくは未来の状況に適応させる程度」と定義され，具体的には，チーム内において「目標を見直しているか」「業務の進め方を議論しているか」「チームがうまく機能しているか」「状況が変化したときに，チーム目標を修正しているか」といった観点から測定されている（West, 1996）。

これまで，このチーム内省が活発であるほど，チームの革新性，有効性，業績が高くなることがわかっている（Dayan & Basarir, 2010; Hoegl & Parboteeah, 2006; Lee, 2008; Somech, 2006; van Ginkel et al., 2009）。一方，チームのリーダーシップがチーム内省に及ぼす影響が分析されてきた。例えば，ギルス・ヒルストらは，リーダーがファシリテーション型リーダーシップ（互いを尊重しポジティブなメンバー関係を築き，建設的でオープンな意見交換を促すリーダーシップ）を発揮しているほどチーム内省が進むことを報告している（Hirst et al., 2004）。

また，ミカエラ・シッパーズらは，変革型リーダーシップがビジョンの共有を媒介してチーム内省を促進していることを明らかにしている（Schippers et al., 2008）。彼らによれば，ビジョンを共有することで，チームが正しい方向に進んでいるかどうかを振り返りやすくなり，代替的なアプローチを探しやすくなるという。

しかし，冒頭でも述べたように，先行研究は，チーム内省をどのように支援しているのか，その具体的な行動を検討したわけではない。そこで本節では，会議や打ち合わせの場に着目し，職場学習を促すようなチーム内省支援のありかたを検討する。

8.2　予備調査

8.2.1　インタビュー調査

まず，内省支援リーダーシップを測定する項目を収集するために，複数の組織において，職場学習が活性化している部署のリーダー 32 名にインタビュー調査を実施した。対象者が働いている組織は，製造業 2 社（研究開発部門，営業部門，生産部門に所属する 10 名），小売企業 2 社（店舗マネジャー 10 名），6 病院（看護マネジャー 12 名）である。対象者の選定にあたっては，各組織の人事部に，「若手・中堅の人材が育っており，業務が改善され，業務の質が高い部署の課長クラスのマネジャー」を紹介してもらった。

インタビューでは，会議や打ち合わせの場で，部署内の内省・振り返りをどのように導いているかについてインタビュー調査を行い，インタビュー・データはグラウンデッド・セオリー・アプローチと呼ばれる手法を用いて分析した（Strauss & Corbin, 1990）。

8.2.2　自由記述調査

次に，チームメンバーの視点から内省支援リーダーシップをとらえるために，スタッフレベルのメンバーを対象に自由記述式の質問紙調査を実施した。調査対象者は，公共組織の職員 62 名と，民間組織の社員 28 名である。調査では，人材育成と業務遂行のバランスをとっているマネジャーを思い出してもらい，そのマネジャーがどのように会議や打ち合わせを運営しているかについて記述してもらった。

自由記述データは，インタビュー調査データと同様に，グラウンデッド・セオリー・アプローチと呼ばれる手法を用いて分析した（Strauss & Corbin, 1990）。

8.2.3　量的質問紙調査

インタビュー調査および自由記述調査のデータ分析の結果を基に，45 項目から成る質問票を作成した。この質問票を用いて，製造業 A 社 54 名，大学生協 B 組織の職員 53 名，複数病院の看護師 81 名，合計 188 名に対して量的質問紙調査を実施した。測定尺度開発の手続き（Churchill, 1979）にしたがって統計分析し，内省支援リーダーシップとして抽出されたのが，次の 3 つの次元である。

①自由内省：（例）参加者の自由な発言を促している
②問題内省：（例）業務上の問題点は何なのかを考えさせている
③目標内省：（例）中長期の課題を意識して業務を振り返っている

自由内省とは，何でも言える雰囲気を作り，メンバーが自由に意見を出せるように導くことであり，問題内省とは，業務上の問題および解決策を考えさせるアプローチである。そして，目標内省とは，仕事の目的や中長期の課題を意識させて業務を振り返らせる支援を指す。

8.3　本調査の概要

本調査の対象は，自動車関連および電機関連の製造業 2 社における技術部門の社員である。98 のチームに所属する非管理職の社員 510 名に質問票を配布したところ，507 名から回答を得ることができた。

対象者には，自身が所属するチームリーダーのリーダーシップ，およびチーム内の学習状況について回答を求めた。回答者の 96.4％は男性であり，平均経験年数は 10.08 年，チームの平均メンバー数は 5.91 名である。年齢は，20 代 36.8%，30 代 56.1%，40 代以上 7.1% となっている。

8.4　測定尺度

職場学習は，先行研究に基づき，「人材育成」「業務改善」「業務の質」の観点から測定しているが（Clarke, 2005; Fenwick, 2008; Zellmer-Bruhn & Gibson, 2006），業務改善の項目を 2 項目に増やしている。具体的には，「職場メンバーの業務遂行能力は高まっている」「職場で

は，新しい仕事の進め方や仕組みが導入されている」「職場では，仕事の進め方や仕組みが改善されている」「職場全体の職務遂行の状況は良好である」の 4 項目を用いて測定した。なお，職場学習は，リーダーシップ項目に回答した課長・師長の上司に評価を依頼した。

内省支援リーダーシップは，予備調査で開発した「問題内省」「自由内省」「目標内省」の 3 次元から成る尺度を用いて測定した。具体的には次のような項目である。

【問題内省】
・業務上の問題点は何なのかを考えさせている
・問題の原因は何なのかを考えさせている
・問題を解決する方法を考えさせている
・なぜうまくいかなかったのかや，失敗の理由を考えさせている
・再び失敗しないためにはどうしたらよいかを考えさせている

【自由内省】
・参加者の自由な発言を促している
・タイミングよく相づちを打つなどして，率直な意見を引き出している
・当事者の気持ちを聞いている
・メンバーと対等な立場で振り返っている

【目標内省】
・大きな方向性を示して振り返りを導いている
・目標の達成状況を確認しながら振り返っている
・事業や仕事の目的が何なのかを確認しながら振り返っている
・中長期の課題を意識して業務を振り返っている

いずれの項目も 5 ポイントスケール（⑤「全くその通り」⇔①「全く違う」）を用いて測定した。

8.5　分析の結果

本節の分析単位は，個人ではなくチームである（98 チーム）。チーム・メンバーが，リーダーの行動や職場学習の現状を，同じように認識をしていることが統計的に確認できたため，各チームの個人回答の平均スコアを用いて，職場学習を従属変数に，内省支援リーダーシップの 3 次元を独立変数にして，重回帰分析を実施した。

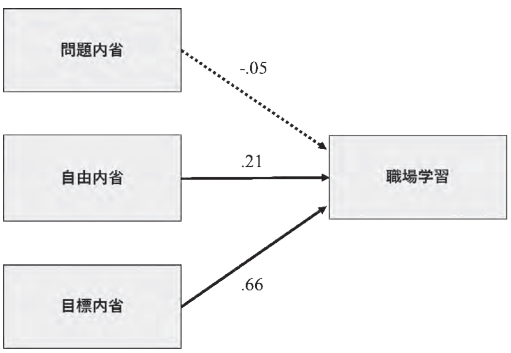
分析の結果は図 8-1 に示すとおりである。これをみると，職場学習に最も強いポジティブな影響を与えているのが「目標内省」であり，つぎに「自由内省」であることがわかる。一方，「問題内省」は職場学習に対して，統計的に有意な影響を与えていなかった。

この結果は，チームのリーダーが，会議や打ち合わせの場において，メンバーが自由に発言できる雰囲気を作りつつ（自由内省），大きな方向性や中長期の課題を意識させながら業務を振り返るとき（目標内省），チーム内の人材が育ち，業務が改善され，業務の質が高くなることを示している。

8.6　考察：チーム内省を支援するリーダーシップ

8.6.1　理論的な示唆

本節の分析において，3 つの内省支援タイプ



注：Matsuo (2016)を基に作成。数字は標準化係数 。実線矢印が統計的に意味のある係数を示している。組織とチームサイズは統制済み。

図 8-1　内省支援リーダーシップと職場学習（重回帰分析）

のうち，リーダーが目標内省と自由内省を支援するときに，職場学習が促されることが示された。これは，リーダーがビジョン共有を促進し，オープンな意見交換を促すときにチーム内省が活発化することを報告した過去の研究と一致するものである（Hirst et al., 2004; Schippers et al., 2008）。

本研究における貢献は，目標内省と自由内省の両方を比較したとき，自由内省よりも目標内省を支援する影響力が大きいことを示したことにある。おそらく，メンバーが何でも言える雰囲気を作ることは，チーム内省の基盤となり，必要な情報が共有されるために欠かせないと思われる。エドモンドソンは，思ったことを自由に述べることができる「心理的安全」があるときに，チームのイノベーションが進むことを報告しているが（Edmondson, 1999; 2003），本節の結果も，彼女の発見と一致している。

この心理的安全が確保された中で，大きな方向性や中長期の課題を意識した振り返りを支援することが，メンバーの成長や業務改善を大きく後押しすると考えられる。それは，これまでも言及しているように，目標が人間の行動を方向づけるためであろう（Locke & Latham, 2002）。つまり，中長期の課題や大きな方向性が「基準やモノサシ」の役割を果たし，自分たちが正しい方向へと向かっているかを判断しやすくなると解釈できる（Schippers et al., 2008; Stam et al., 2014）。この点は，部門目標の明確化が，メンバーの内省的実践を促進していた前節の結果とも共通している。

問題内省が職場学習に影響を与えていなかったのは，問題や失敗への対処だけだと「モグラ叩き」のような局所的な学習に陥ってしまうためだと思われる。これまでのコーチング研究によると，弱みに注力した指導をすると，部下の防衛反応を引き起こしたり，改善意欲を低下させることが指摘されているため，注意が必要となる（Aguinis et al., 2012）。

8.6.2　実践的な示唆

本節の実践的な示唆はつぎの3点である。第1に，職場の人材育成，業務改善，パフォーマンスを進める上で有効なリーダーシップは「チームの目標を意識しながら，業務を振り返らせる」というアプローチである。このとき留意すべき点は，短期的な目標よりも，中長期的な目標に焦点を当てることにある。本節で用いた測定尺度にも含まれていたように「大きな方向性」「事業や仕事の目的」「中長期の課題」の観点から業務を振り返ることで，メンバーは自分たちの仕事の現状や，これから何をすべきかを理解することができる。

第2に，職場のマネジャーは，メンバーが自由に意見を言いやすい雰囲気を作る必要があるだろう。「こんなことを言ったら叱られるかもしれない」といった危惧を抱くことなく，安心してものが言える環境を整え，職場学習を促す内省の基盤をつくることが重要となる。そのために，優れたマネジャーは「タイミングよく相づちを打つ」「当事者の気持ちを聞く」「メンバーと対等な立場で振り返る」といった工夫をしている。

第3に，仕事をする上で，問題や失敗を振り返ること自体は必要なことだが「それだけ」に注力することは避けなければならない。なぜなら，問題や失敗ばかりを考えることで，メンバーが委縮したり，自信をなくす恐れがあるからである。問題や失敗を検討する際には，気兼ねなく自分の考えが出せる雰囲気を作り，中長期的な目標や理念を意識させることで，ポジティブな振り返りになると思われる。

8.7　小括

図8-2は，職場学習プロセスのモデルにおいて，本節において検証された箇所に網掛けをし，関連するパスを太字で示したものである。分析の結果，目標を意識させ，自由に意見を出させる「内省支援リーダーシップ」（つながり）が，「チーム内省」（リフレクション）を後押し

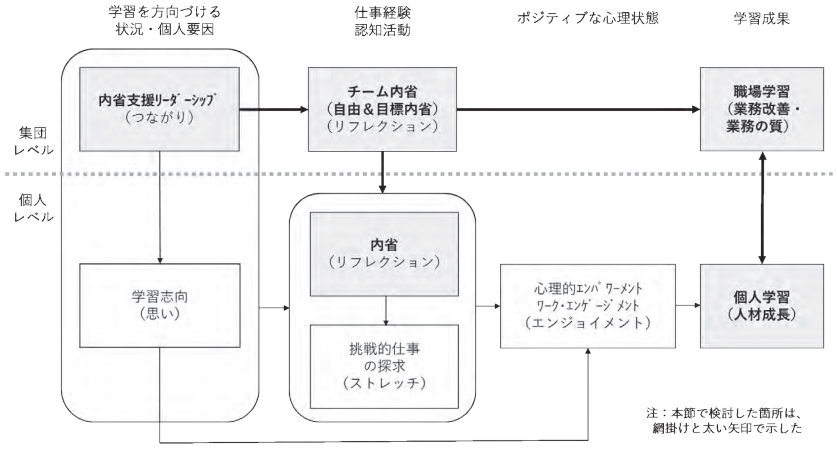


図 8-2　8 節において検証された箇所

し，結果的に「個人学習」を含む「職場学習」を活性化させていた。具体的には，メンバーが自由に発言できる雰囲気を作る「自由内省」と，大きな方向性や中長期の課題を意識させながら振り返らせる「目標内省」が，職場における人材育成，業務改善，業務の質を促していた。

9.　職場学習プロセスのまとめ

9.1　発見事実のまとめ

本研究の目的は，経験から学ぶ能力のモデルである「思い」「つながり」が，どのように「ストレッチ」「リフレクション」「エンジョイメント」と関係しながら，個人やチームの学習を促しているかを明らかにすることであった。

これまでの発見事実をまとめると，図 9-1 のようになる。まず，学習を方向づける状況要因としては，上司によるコーチング，エンパワリング・リーダーシップ，内省支援リーダーシップが挙げられる。これらのリーダーシップに共通しているのが，「自律，内省，成長の支援」である。

集団レベルで見ると，中長期的目標を意識させながら，自由な意見を出させる雰囲気づくりが，チーム内省を促し，結果的に職場学習が活性化することが明らかになった。また，上司による支援的かかわりは，部下の学習志向も高める働きをしていた。

一方，個人の学習を方向づける上で重要な役割を果たしていたのが「学習志向」である。具体的には，学習志向が高い人ほど，内省および批判的内省を行う傾向がみられ，また，学習志向と内省が組み合わさることで，より挑戦的仕事を探求するようになることが示された。

そして，「学習志向」「内省」「挑戦的仕事」が，エンジョイメント要因である「心理的エンパワーメント」「ワーク・エンゲージメント」「仕事の意味」を促し，結果的に個人の成長や創造性につながっていた。

9.2　理論的貢献

個々の研究における理論的示唆については，既に述べたことから，以下ではモデル全体の理論的貢献について説明する。本研究の第 1 の貢献は，図 9-2（および図 2-2）で示した「経験から学ぶ能力のモデル」（Matsuo, 2015）を実証的に検討し，そのメカニズムを明らかにしたことである。これまでの研究が，関連能力を列挙するにとどまっていたのに対し（e.g., Spreitzer et al., 1997），経験から学ぶ能力について体系的なモデルを提示した点に，本研究の

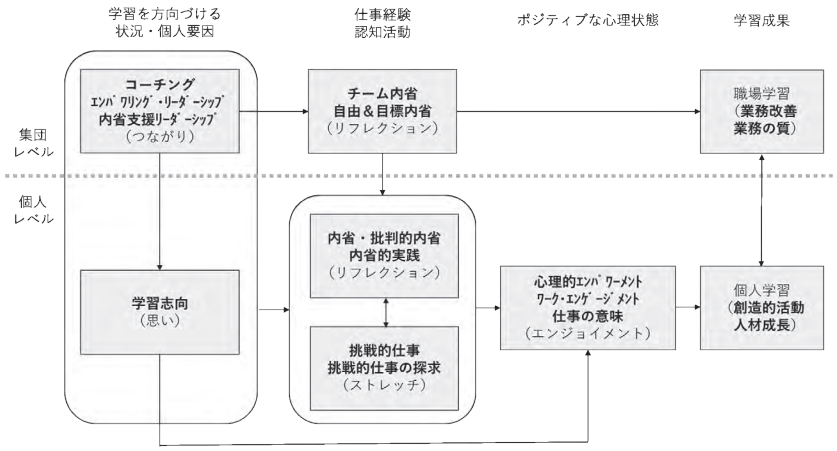
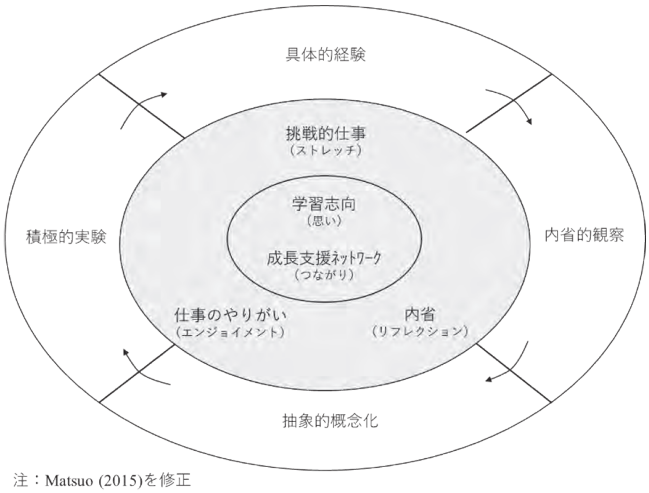


図 9-1　職場学習プロセスのモデル



注：Matsuo (2015)を修正

図 9-2　経験から学ぶ能力のモデル（再掲）

理論的意義があるといえる。

第 2 に，「つながり」としての上司からのコーチングやエンパワリング・リーダーシップが，「思い」としての学習志向を規定していることを，複数の研究によって確認することができた。これは，ファシリテーションやインスピレーションといったコーチング機能，（Heslin et al., 2006），およびエンパワリング・リーダーシップに含まれる「自律支援」や「成長支援」（Amundsen & Martinsen, 2014）が，部下の深い思考，挑戦的・能動的行動を促すためであると考えられる。これまで十分に検討されてこなかった学習志向の状況的な規定要因を明らかにした点が，本研究の理論的貢献の一つであるといえる。

第 3 に，「思い」としての学習志向が，「ストレッチ」（挑戦的仕事の探求），「リフレクション」（批判的内省），「エンジョイメント」（心理的エンパワーメント，ワーク・エンゲージメント，仕事の意味）を促進する役割を担ってることが示された。これは，学習志向が，学びと関連する行動へと個人を方向づけ，自己を俯瞰す

るメタ認知活動を促進するためだと解釈できる（Bouffard et al., 1995; Delahaij & van Dam, 2016; Dweck & Leggett, 1988; Ford et al., 1998; Hirst et al., 2009; Locke & Latham, 2002; Payne et al., 2007; Vandewalle et al., 1999; Wang & Yan, 2018）。図 9-2 のモデルに示した通り，学習志向が「経験から学ぶ能力」において中核的な働きをすることを確認したことが，本研究の理論的貢献である。

第 4 に，個人レベルの学習だけでなく，職場レベルにおける学習を促進する上で，内省的実践を促進するリーダーシップが重要になることが明らかになった。内省的実践は，ショーン（Schön, 1983）によって提唱され，プロフェッショナル組織における学習や成人学習の分野において，その重要性が指摘されてきたが（Edmondson et al., 2001; Mezirow & Taylor, 2011; Moon, 2004; Taylor, 2007），職場学習への影響を定量的に検討した点が本研究の貢献であるといえる。さらに，「集団目標の明確化」によって「内省的実践の支援」が円滑になり，中長期の目標に基づいて業務を振り返る「目標内省」が職場学習を後押しすることを確認することができた。これは，中長期の目標や課題が，内省における「基準」や「ガイドライン」の役割を果たし，自分たちが正しい方向へと向かっているかどうかを判断するのを助け（Schippers et al., 2008; Stam et al., 2014），仕事に意味をもたらす役割を果たしているためであると考えられる（Smircich & Morgan, 1982）。

9.3　実践的な示唆

次に，発見事実が示唆する組織マネジメントのあり方について検討する。各節における実践的示唆と重複する部分もあるが，改めて整理したい。

9.3.1　マネジャーの育成力を高める（つながり）

上司のコーチングやエンパワリング・リーダーシップが部下の学習志向や内省を促すことが示されたが，このとき重要なのが「挑戦」や「自律」を支援することにある。具体的には，挑戦的な業務を通して成長できるように刺激し（インスピレーション），部下が責任をもち，率先して仕事をするよう励ました上で（自律支援），問題解決や業績向上のための分析・探索を支援する（ファシリテーション）ことが求められる。つまり，すぐに答えを出すような指導ではなく，部下に学習目標を立てさせて，「自律」的に考えさせる「ストレッチ・サポート」を実施しなければならない。組織としても，このような挑戦・自律支援型のコーチングやリーダーシップ力を身につけさせるようなトレーニング・プログラムを導入し，マネジャーの指導を定期的にチェックすべきであろう。

9.3.2　中長期的な目標を意識して振り返る（思い）

職場の学びを活性化するためには，会議や打ち合わせにおいて，マネジャーが，部門の中長期的な目標を意識させながら業務を振り返らせる必要がある。つまり，「自分たちは何を目指し，何を大事にしているのか」を考えながら，目の前の課題を解決することが有効になる。中長期的な目標や理念は，自分たちの仕事の仕方や方向性が適切かどうかを判断する基準やモノサシの役割を果たすからである。具体的には「大きな方向性を示して」「事業や仕事の目的が何なのかを確認しながら」「中長期の課題を意識して業務を振り返る」ことで，近視眼的な問題解決に陥ることを回避できる。そのためにも，業務の進捗管理シートに，あらかじめ部門の中長期目標や理念を書き込み，それを意識しつつ業務を振り返るような体制を整えるような工夫が必要である。

9.3.3　学習志向を高めるしくみを整備する（思い）

活動を学びへと方向づける「学習志向」を高める上で個人的に実践可能なことは，具体的な知識やスキルを獲得することを目指す「学習目標」を立て，仕事を通してその目標を達成する

ように努力することである。一方，組織的な施策としては，学習志向を定期的に測定・改善するためのしくみを整備すべきである。具体的には，①学習志向の高い人材を採用する，②定期的な組織内サーベイによって従業員の学習志向を把握する，③学習志向を高めるためのトレーニング・プログラムを提供することが考えられる。

9.3.4　挑戦的課題を提供し，自主的挑戦を促す（ストレッチ）

既に述べたように，ストレッチには，与えられるストレッチと，自ら探求するストレッチがある。前者に関しては，メンバーのキャリア計画を考慮した上で，計画的に挑戦的な仕事を与えるためのジョブ・アサインメント制度を整える必要があるだろう。仕事の割り当てを現場の管理職に任せっきりにせず，人事部門が仲介して，アサインする仕事を組織的に把握・調整することが重要となる。後者の「自ら探求するストレッチ」については，上述した学習志向サポートと合わせて，目標管理制度の中に学習目標や挑戦的課題を取り込み，支援する体制を整えるべきだろう。

9.3.5　面談だけでなく会議の場で内省的実践を促す（リフレクション）

職場における「内省的実践」を促すためには，一対一の面談だけでなく，打ち合わせや会議の場を活用することが有効になる。このときに大事なことは，メンバーが各自の意見を気兼ねなく自由に述べることができる雰囲気をつくることである。また，職場に「お手本となる人材」，つまりロールモデルを意識させることで，自分の業務と比較することができ，内省が進むと考えられる。その上で，「何が問題で，どのように解決したらよいか」「仕事が適切な方法だったのか」「普段何となくやっていることに対して根拠や意味を考えさせる」ことが重要になる。ただし，「問題や失敗」のみを考えさせるだけの内省だと，メンバーが委縮したり，対処的・表層的な学びに陥ることがあるので注意しなければならない。

9.3.6　仕事のやりがいを把握する（エンジョイメント）

エンジョイメントには，働きがいとしての「ワーク・エンゲージメント」，仕事のコントロール感としての「心理的エンパワーメント」，「仕事の意味」等，多様な「仕事のやりがい」指標が含まれる。こうしたエンジョイメントは，社員の意欲・成長・業績を高めることがわかっており，人事評価やサーベイ・フィードバック・システムによって定期的に測定・改善する体制を整える必要があるだろう。エンジョイメントが低い場合には，上司によるコーチングやエンパワリング・リーダーシップ，チームのビジョン，本人の学習志向，面談や会議における内省のあり方，アサインされている仕事内容に問題があるかもしれない。その意味で，エンジョイメント指標は，経験から学ぶ体制が整っているかどうかを判断するバロメーターの役割を果たすといえる。

9.4　今後の研究に向けて

本研究は，経験から学ぶ能力のモデルである「思い」「つながり」が，どのように「ストレッチ」「リフレクション」「エンジョイメント」と関係しながら，個人や職場の学習を促しているかを検討してきた。今後の課題としては，次の3点を挙げることができる。

第1に，本研究で扱った個人レベルの「思い」に関する変数は学習志向のみである。しかし，学習志向以外にも，個人の心理・態度・行動を方向づける「志向性・信念・価値」が存在する可能性がある。今後は，他の「思い」の変数を取り込んだモデルを検討する必要があるだろう。

第2に，本研究では，他者との関係性としての「つながり」を上司からの支援に限定した。これに対し，同僚間の関係や，職場外のメンター，コーチ，コミュニティメンバーが個人の学びに影響を与えていることが考えられる。そ

うした多様な「つながり」の影響を検討することで，よりダイナミックな学習プロセスを解明することが可能になると思われる。

第 3 に，本研究では，ストレッチやリフレクションに関係する要因が，エンジョイメント要素である「心理的エンパワーメント，ワーク・エンゲージメント，仕事の意味」に影響を与えることを想定したモデルを検討してきた。しかし，時間の流れを考慮すると，こうしたエンジョイメント要素が，ストレッチやリフレクションに影響することも考えられる。今後は，時系列調査によって，心理的エンパワーメント，ワーク・エンゲージメント，仕事の意味といった要因が，学習志向，挑戦的仕事の探求，内省に与える効果についても検討する必要があるだろう。

参考文献

Adriaenssens, J., De Gucht, V., & Maes, S.（2015）. Association of goal orientation with work engagement and burnout in emergency nurses. *Journal of Occupational Health, 57*, 151-160.

Agarwal, U. A.（2014）. Linking justice, trust and innovative work behaviour to work engagement. *Personnel Review, 43*（1）, 41-73.

Aguinis, H., Gotfredson, R. K., & Joo, H.（2012）. Delivering effective performance feedback: The strengths-based approach. *Business Horizons, 55*, 105-111.

Aguinis, H., & Glavas, A.（2019）. On corporate social responsibility, sensemaking, and the search for meaningfulness through work. *Journal of management, 45*（3）, 1057-1086.

Ahadi, S., & Jacobs, R. L.（2017）. A review of the literature on structured on-the-job training and directions for future research. *Human Resource Development Review, 16*（4）, 323-349.

Amabile T. M.（1988）. A model of creativity and innovation in organizations. In Staw, B.M. and Cummings, L.L.（Eds.）, *Research in organizational behavior*, Vol. 10, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 123-167.

Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M.（1996）. Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal, 39*（5）, 1154-1184.

Amabile, T. M., & Fisher, C. M.（2009）. Stimulate creativity by fueling passion. In Locke, E. A.（Ed.）, *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence-based management, 2nd edition*, Wiley, UK, pp. 481-497.

Amabile, T. M., & Pillemer, J.（2012）. Perspectives on the social psychology of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46（1）, 3–15.

Amundsen, S., & Martinsen, O. L.（2014）. Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *Leadership Quarterly, 25*, 487-511.

Arciniega, L. M., & Menon, S. T.（2013）. The power of goal internalization: Studying psychological empowerment in a Venezuelan plant. *International Journal of Human Resource Management, 24*（15）, 2948–2969.

Armstrong, S. J., & Mahmud, A.（2008）. Experiential learning and the acquisition of managerial tacit knowledge. *Academy of Management Learning & Education, 7*, 189-208.

Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F.（2000）. The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 249-269.

Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E.K., & McKee, M.C.（2007）. Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*（3）, 193-203.

Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P.（2004）. Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 951-968.

Baek-Kyoo, J., Bozer, G., & Ready, K. J.（2019）. A dimensional analysis of psychological empowerment on engagement. *Journal of Organizational Effectiveness:*

People and Performance, 6 (3), 186-203.

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 26–44.

Bakker, A.B., & Albrecht, S. (2018) Work engagement: Current trends. *Career Development International, 23* (1), 4-11.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Berg, J. M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior, 31*, 158–186.

Berings, M. M. C., Poell, R. F., & Simons, P. R. (2005). Conceptualizing on-the-job learning styles. *Human Resource Development Review, 4*, 373-400.

Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). Setting the scene for productive reflection. In Boud, D., Cressery, P. and Docherty, P. (Eds), *Productive reflection at work: Learning for changing organizations* (pp. 3-10). Routledge, Oxon.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.

Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K.M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology, 88* (3), 552-560.

Burdett, J. O. (1991). What is empowerment anyway? *Journal of European Industrial Training, 15* (6), 23-30.

Carmeli, A., Sheaffer, Z., Binyamin, G., Reiter-Palmon, R., & Shimoni, T. (2013). Transformational leadership and creative problem-solving: The mediating role of psychological safety and reflexivity. *Journal of Creative Behavior, 48* (2), 115-135.

Chalofsky, N., & Krishna, V. (2009). Meaningfulness, commitment, and engagement: The intersection of a deeper level intrinsic motivation. *Advances in Developing Human Resources, 11*, 189–203.

Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research, 16* (1), 323-332.

Chivers, G. (2003). Utilising reflective practice interviews in professional development. *Journal of European Industrial Training, 27* (1), 5-15.

Clarke, N. (2005). Workplace learning environment and its relationship with learning outcomes in healthcare organizations. *Human Resource Development International, 8* (2), 185 – 205.

Collin, K., Herranen, S., Paloniemi, S.,Auvinen, T., Riivari, E., Sintonen, T., & Lemmetty, S. (2018). Leadership as an enabler of professional agency and creativity: Case studies from the Finnish information technology sector. *International Journal of Training and Development, 22* (3), 222-232.

Cotton, R. D., Shen, Y., & Livne-Tarandach, R. (2011). On becoming extraordinary: The content and structure of the developmental network of major league baseball hall. *Academy of Management Journal, 54*, 15-46.

Courtright, S. H., Colbert, A. E., & Choi, D. (2014). Fired up or burned out? How developmental challenge differentially impacts leader behavior. *Journal of Applied Psychology, 99* (4), 681.

Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology, 95* (5), 834-848.

Cressey, P., Boud, D., & Docherty, P. (2006). The emergence of productive reflection. In Boud, D., Cressery, P., & Docherty, P. (Eds). *Productive reflection at work: Learning for changing organizations*. Routledge, Oxon.

Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54, 821–827.

Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education, 28,* 407-426.

Cunliffe, A. L. (2009). The philosopher leader: On relationalism, ethics and reflexivity: A critical perspective to teaching leadership. *Management Learning, 40* (1), 87–101.

Dahling, J. J., Taylor, S. R., Chau, S. L., & Dwight, S. A. (2016). Does coaching matter? A multilevel model linking managerial coaching skill and frequency to sales goal attainment. *Personnel Psychology, 69*, 863-894.

Dalal, R. S., Baysinger, M., Brummel, B. J., & LeBreton, J.

M.（2012）. The relative importance of employee engagement, other job attitudes, and trait affect as predictors of job performance. *Journal of Applied Social Psychology, 42*（S1）, E295-E325.

Daudelin, M. W.（1996）. Learning from experience through reflection. *Organizational dynamics, 24*（3）, 36-48.

Davies, J., & Easterby-Smith, M.（1984）. Learning and developing from managerial work experiences. *Journal of Management Studies, 21*, 169-183.

Dayan, M., & Basarir, A.（2010）. Antecedents and consequences of team reflexivity in new product development projects. *Journal of Business & Industrial Marketing, 25*（1）, 18-29.

De Clercq, D., Rahman, Z. M., & Belausteguigoitia, I.（2017）. Task conflict and employee creativity: The critical roles of learning orientation and goal congruence. *Human Resource Management, 56*（1）, 93-109.

DeFillippi, R. J.（2001）. Introduction: Project-based learning, reflective practices and learning. *Management Learning, 32*（1）, 5-10.

Delahaij, R., & van Dam, K.（2016）. Coping style development: The role of learning goal orientation and metacognitive awareness. *Personality and Individual Differences, 92*, 57-62.

Demerouti, E.（2006）. Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology, 11*（3）, 266-280.

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Gevers, J. M. P.（2015）. Job crafting and extra-role behavior: The role of work engagement and flourishing. *Journal of Vocational Behavior, 91*, 87-96.

De Pater, I. E., Van Vianen, A. M., Bechtoldt, M. N., & Klehe, U.（2009）. Employees' challenging job experiences and supervisors' evaluations of promotability. *Personnel Psychology, 62,* 297-325.

DeRue, D. S., & Wellman, N.（2009）. Developing leaders via experience: The role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology, 94*, 859-875.

Dessie, W. M., & Ademe, A. S.（2017）. Training for creativity and innovation in small enterprises in Ethiopia. *International Journal of Training and Development, 21*（3）, 224-234.

Dong, Y., Seo, M., & Bartol, K.M.（2014）. No plan, no gain: An affect-based model of developmental job experience and the buffering effects of emotional intelligence. *Academy of Management Journal, 57*（4）, 1056-1077.

Dragoni, L., Tesluk, P. E., Russell, J. A., & Oh, I.（2009）. Understanding managerial development: Integrating developmental assignments, learning orientation, and access to developmental opportunities in predicting managerial competencies. *Academy of Management Journal, 52*, 731-743.

Duffy, R. D., Autin, K. L., & Bott, E. M.（2015）. Work volition and job satisfaction: Examining the role of work meaning and person-environment fit. *Career Development Quarterly, 63*, 126–140.

Dul, J., Ceylan, C., & Jaspers, F.（2011）. Knowledge workers' creativity and the role of the physical work environment. *Human Resource Management, 50*（6）, 715-734.

Dweck, C. S.（1986）. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L.（1988）. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Edmondson, A. C.（1999）. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*（2）, 350-383.

Edmondson A. C.（2002）The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science, 13*（2）, 128–146.

Edmondson, A. C.（2003）. Speaking up in the operating room: how team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies, 40*（6）, 1419-1452.

Edmondson A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P.（2001）Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly, 46*（4）, 685–716.

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.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.

Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology, 90* (5), 857-871.

Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual-collective learning in work: A review of research. *Management Learning, 39* (3), 227–243.

Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationship of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology, 83* (2), 218–233.

Franken, B., Yates, J., Russell, C., & Marsick, V. (2018). Dominant actor and reflection within learning paths. *Journal of Workplace Learning, 30* (5), 34-376.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology, 9* (2), 103-110.

Garavan, T.N., Morley, M., Gunnigle, P. et al. (2002). Human resource development and workplace learning: Emerging theoretical perspectives and organizational practices. *Journal of European Industrial Training, 26* (2/3/4) : 60–71.

Goldman, E. F. (2008). The power of work experiences: Characteristics critical to developing expertise in strategic thinking. *Human Resource Development Quarterly, 19*, 217-239.

Gong, Y., Huang, J., & Farh, J. (2009). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *Academy of Management Journal, 52* (4), 765-778.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 541-553.

Gray, D. E. (2007). Facilitating management learning developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning, 38*, 495–517.

Heslin, P. A., Vandewalle, D., & Latham, G. P. (2006). Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology, 59*, 871-902.

Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review, 26*, 264-288.

Hirst, G., van Knippenberg, D., & Zhou, J. (2009). A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academy of Management Journal, 52* (2), 280-293.

Hoegl, M., & Parboteeah, K. P. (2006). Team reflexivity in innovative projects. *R&D Management*, 36 (2), 113-125.

Holman, D., Pavlica, K., & Thorpe, R. (1997). Rethinking Kolb's theory of experiential learning: The contribution of social constructivism and activity theory. *Management Learning, 28*, 135-148.

Hon, A. H. Y. (2012). Shaping environments conductive to creativity: The role of intrinsic motivation. *Cornell Hospitality Quarterly, 53*, 53–64.

Hooijberg, R., & Lane, N. (2009). Using multisource feedback coaching effectively in executive education. *Academy of Management Learning and Education, 8,* 483-493.

Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology, 92*, 1332–1356.

Jiang, J., Wang, S., & Zhao, S. (2012). Does HRM facilitate employee creativity and organizational innovation? A study of Chinese firms. *International Journal of Human Resource Management, 23* (19), 4025-4047.

Jones, J. L., Davis, W. D., & Thomas, C. H. (2017). Is competition engaging? Examining the interactive effects of goal orientation and competitive work environment on engagement. *Human Resource Management, 56* (3), 389-405.

Jordan, S., Messner, M., & Becker, A. (2009). Reflection and mindfulness in organizations: Rationales and possibilities for integration. *Management Learning, 40* (4), 465–473.

Kayes, D. C.（2002）. Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education, 1*, 137-149.

Keith, N., & Ericsson, K. A.（2007）. A deliberate practice account of typing proficiency in everyday typists. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 13*, 135-145.

Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A, Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., & Yeung, E.（2000）. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*, 381-395.

Kim, M., & Beehr, T. A.（2018）. Organization-based self-esteem and meaningful work mediate effects of empowering leadership on employee behaviors and well-being. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 25*, 385–398.

Kim, T., Hon, A. H. Y., & Crant, J. M.（2009）. Proactive personality, employee creativity, and newcomer outcomes: A longitudinal study. *Journal of Business and Psychology, 24*, 93-103.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A.（2017）. Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education, 1*（1）, 7-44.

Kolb, D. A.（1984）. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lans, T., Biemans, H., Verstegen, J. et al.（2008）. The influence of the work environment on entrepreneurial learning of small-business owners. *Management Learning, 39*（5）, 597–613.

Latham, G. P., & Locke, E. A.（2007）. New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist, 12*（4）, 290–300.

Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B.（2003）. Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology, 88*, 256-265.

Lee, L. T.（2008）. The effects of team reflexivity and innovativeness on new product development performance. *Industrial Management & Data Systems, 108*（4）, 548-569.

Lee, M. C. C., Idris, M. A., & Delfabbro, P. H.（2017）. The linkages between hierarchical culture and empowering leadership and their effects on employees' work engagement: Work meaningfulness as a mediator. *International Journal of Stress Management, 24*, 392–415.

Lee, S.（2015）. A concept analysis of "Meaning in work" and its implications for nursing. *Journal of Advanced Nursing, 71*, 2258–2267.

Li, N., Chiaburu, D. S., & Kirman, B. L.（2017）. Cross-level influences of empowering leadership on citizenship behavior: Organizational support climate as a double-edged sword. *Journal of Management, 43*, 1076–1102.

Li, Y., Wei, F., Ren, S., & Di, Y.（2015）. Locus of control, psychological empowerment and intrinsic motivation relation to performance. *Journal of Managerial Psychology, 30*（4）, 422–438.

Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T.（2000）. An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between job, interpersonal relationships, and work outcomes. J*ournal of Applied Psychology, 85*（3）, 407-416.

Locke, E. A., & Latham, G. P.（1990）. *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E. A., & Latham, G. P.（2002）. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705-717.

Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W.（2010）. *The career architect: Development planner (5th ed.)*. Minneapolis, MN: Lominger International.

Lu, C., Wang, H., Lu, J., Du, D., & Bakker, A. B.（2014）. Does work engagement increase person–job fit? The role of job crafting and job insecurity. *Journal of Vocational Behavior, 84*, 142-152.

Lundgren, H., Bang, A., Justice, S. B., Marsick, V. J., Poell, R. F., Yorks, L., Clark, M. & Sung, S. Y.（2017）Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning, *Human Resource Development International, 20*（4）, 305-326,

Madjar, N.（2008）. Emotional and informational support

from different sources and employee creativity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 81*, 83-100.

Martin, S. L., Liao, H., & Campbell, E. M.（2013）. Directive versus empowering leadership: A field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. *Academy of Management Journal, 56*, 1372–1395.

松尾睦（2011）.『職場が生きる人が育つ「経験学習入門」』ダイヤモンド社 .

Matsuo, M.（2012）. Leadership of learning and reflective practice: An exploratory study of nursing managers. *Management Learning, 43*, 609-623.

松尾睦（2015）.『経験学習ケーススタディ』ダイヤモンド社。

Matsuo, M.（2015）. A framework for facilitating experiential learning. *Human Resource Development Review, 14*（4）, 442–461.

Matsuo, M.（2016）. Reflective leadership and team learning: An exploratory study. *Journal of Workplace Learning, 28*（5）, 307-321.

Matsuo, M.（2019）. Effect of learning goal orientation on work engagement through job crafting: A moderated mediation approach. *Personnel Review, 48*（1）, 220-233.

Matsuo, M.（2020）. Influences of learning goal and job experience on creativity: Psychological empowerment as a mediator. *Human Resource Development International, https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1824449*

Matsuo, M., Arai, K., and Matsuo, T.（2019）. Empowering leadership and meaningful work: The mediating role of learning goal orientation. *International Journal of Training and Development, 23*（4）, 328-338.

Matsuo, M., Arai, K., and Matsuo, T.（2020）. Effects of managerial coaching on critical reflection: Mediating role of learning goal orientation. *Journal of Workplace Learning, 32*（3）, 217-228.

May, D.R., Gilson, R.L., & Harter, L.M.（2004）. The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*, 11-37.

McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M.（1988）. *Lessons of experience: How successful executives develop on the job*. New York, NY: Free Press.

McCauley, C. D., & McCall Jr, M. W.（2014）. *Using experience to develop leadership talent: How organizations leverage on-the-job development*. John Wiley & Sons.

McCarthy, G., & Milner, J.（2019）. Ability, motivation and opportunities: Managerial coaching in practice. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, doi:10.1111/1744-7941.12219

McCauley, C. D., DeRue, D. S., Yost, P. R., & Taylor, S.（2014）. *Experience-driven leader development*. San Francisco, CA: John Wiley.

McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Ohlott, P. J., & Morrow, J. E.（1994）. Assessing the developmental components of managerial jobs. *Journal of Applied Psychology, 79*, 544-560.

Mezirow, J.（1990）. How critical reflection triggers transformative learning. In Mezirow, J. and Associates（Eds.）, *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*（pp.1-20）, San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J.（1997）. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5-12.

Mezirow, J., & Taylor, E. W.（Eds）（2011）. *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons, San Francisco, CA.

Moon, J.（2004）. *A handbook of reflective and experiential learning*. London: RoutledgeFalmer.

Morris, T. H.（2020）. Experiential learning: A systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments, 28*（8）, 1064-1077.

Morrison, R. F., & Brantner, T. M.（1992）. What enhances or inhibits learning a new job? A basic career issue. *Journal of Applied Psychology, 77*, 926-940.

Noordzij, G., van Hooft, E. J., van Mierlo, H., van Dam, A., & Born, M. P.（2013）. The effects of a learning-goal orientation training on self-regulation: A field experiment among unemployed job seekers. *Personnel Psychology, 66*（3）, 723-755.

Orth, C. D., Wilkinson, H. E., & Benfari, R. C.（1997）. The manager's role as coach and mentor. *Organizational Dynamics, 15*（4）, 66-74.

Payne, S. C., Youngcourt, A. A., & Beaubien, J. M.（2007）. A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. J*ournal of Applied Psychology, 92*, 128-150.

Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Hetland, J.（2012）. Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior, 33*（8）, 1120-1141.

Potosky, D.（2010）. Goal orientation, learning self-efficacy, and climate perceptions in a post-acquisition corporate context. *Human Resource Development Quarterly, 21*, 273-289.

Raelin, J. A.（2001）. Public reflection as the basis of learning. *Management Learning, 32*（1）, 11–30.

Raelin, J. A.（2002）. 'I don't have time to think!' versus the art of reflective practice. *Reflections, 4*（1）, 66–79.

Reynolds, M.（1998）. Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning, 29*, 183-200.

Reynolds, M., & Vince, R.（2004）. Organizing reflection: An introduction. In M. Reynolds & R. Vince（Eds.）, *Organizing reflection*（pp.1-14）. Aldershot: Ashgatel Gower.

Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A.（2010）. On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior, 30*, 91–127.

Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H.（2010）. Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1154-1161.

Saks, A. M.（2006）. Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology, 21*（7）, 600-619.

Sarin, S., & McDermott, C.（2003）. The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development teams. *Decision Sciences, 34*, 707-739.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M.（2006）. The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 66*（4）, 701-716.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B.（2002）. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & van Rhenen, W.（2008）. Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review, 57*（2）, 173-203.

Schippers, M., West, M.A., & Dawson, J.（2015）. Team reflexivity and innovation: The moderating role of team context. *Journal of Management, 41*（3）, 769-788.

Schön, D. A.（1983）. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, NY: Basic Books.

Schülerm, J., & Nakamura, J.（2013）. Does flow experience lead to risk? How and for whom. *Applied Psychology: Health and Well-being, 5*（3）, 311-331.

Seligman, M. E. P.（2019）Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*, 1-23.

Seligman, M. E. P and Csikszentmihalyi, M.（2000）. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychology, 55*（1）, 5-14.

Shalley, C.E., Zhou, J., & Oldham, G.R.（2004）. The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should go from here? *Journal of Management, 30*（6）, 933-958.

島津明人（2017）「健康でいきいきと働くために：ワーク・エンゲイジメントに注目した組織と個人の活性化」『心身健康科学』*13*（1），20-22.

島津明人（2020）島津明人研究室ホームページ（https://hp3.jp/tool/uwes）2020 年 2 月 23 日ダウンロード

Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Miyanaka, M., & Iwata, N.（2010）. Why Japanese workers show low work engagement? An item response theory analysis of the Utrecht Work Engagement Scale. *BioPsychoSocial Medicine, 4*, 17.

Singh, M., & Sarkar, A.（2012）. The relationship between psychological empowerment and innovative behavior: A dimensional analysis with job involvement as mediator.

Journal of Personnel Psychology, 11（3）, 127-137.

Smircich, L., & Morgan, G.（1982）. Leadership: The management of meaning. *Journal of Applied Behavioral Science, 18*（3）, 257–273.

Somech, A.（2006）. The effects of leadership style and team process on performance and innovation in functionally heterogeneous teams. *Journal of Management, 32*（1）, 132-157.

Sparr, J. L., Knipfer, K., & Willems, F.（2017）. How leaders can get the most out of formal training: The significance of feedback-seeking and reflection as informal learning behaviors. *Human resource development quarterly, 28*（1）, 29-54.

Spreitzer, G.M.（1995）. Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*（5）, 1442-1465.

Spreitzer, G. M.（2008）. Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. In C. Cooper, & J. Barling（Eds.）, *Handbook of organizational behavior*（pp. 57–72）, Thousand Oaks, CA: Sage.

Spreitzer, G. M., McCall, M. W., & Mahoney, J. D.（1997）. Early identification of international executive potential. *Journal of Applied Psychology, 82*（1）, 6-29.

Srikanth, P. B., & Jomon, M. G.（2020）. Developing managerial competencies: integrating work design characteristics and developmental challenge. *International Journal of Human Resource Management, 31*（22）, 2808-2839.

Stam, D., Lord, R. G., van Knippenberg, D., & Wisse, B.（2014）. An image of who we might become: Vision communication, possible selves, and vision pursuit. *Organization Science, 25*（4）, 1172-1194.

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D.（2012）. Measuring meaningful work: The work and meaning inventory（WAMI）. *Journal of Career Assessment, 20*, 322–337.

Stoker, J. I.（2008）. Effects of team tenure and leadership in self-managing teams. *Personnel Review, 37*（5）, 564-582.

Strauss, A., & Corbin, J.（1990）. *Basics of qualitative research*. Sage, Newbury Park.

Sue-Chan, C., Chen, Z., & Lam, W.（2011）. LMX, coaching attributions, and employee performance. *Group & Organization Management, 36*, 466-498.

田中聡・中原淳（2017）「新規事業創出経験を通じた中堅管理職の学習に関する実証的研究」『経営行動科学』*30*（1）, 13-29.

Taylor, E. W.（2007）. An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research. *International Journal of Lifelong Education, 26*（2）, 173-191.

Thomas, K. W., & Velhouse, B. A.（1990）. Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*（4）, 666-681.

Thony, K.（2016）. Developing meaningfulness at work through emotional intelligence training. *International Journal of Training and Development, 20*（1）, 58–77.

Tierney, P., Farmer, S. M., & Graen, G. B.（1999）. An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personnel Psychology, 52*, 591-620.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D.（2012）. Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 173–186.

Tims, M., Derks, D., & Bakker, A. B.（2016）. Job crafting and its relationships with person-job fit and meaningfulness: A three-wave study. *Journal of Vocational Behavior, 92*, 44–53.

To, M. L., Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M.（2015）. Unleashing angst: Negative mood, learning goal orientation, psychological empowerment and creative behavior. *Human Relations, 68*（10）, 1601-1622.

Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Rodriguez-Sanchez, A. M.（2014）. Linking organizational trust with employee engagement: The role of psychological empowerment, *Personnel Review, 43*（3）: 377-400.

Vandewalle, D.（1997）. Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement, 57*, 995-1015.

VandeWalle, D., Brown, S.P., Cron, W. L., & Slocum, J. W.（1999）. The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology, 84*（2）, 249-259.

van Ginkel, W., Tindale, R. S., & van Knippenberg, D.

(2009). Team reflexivity, development of shared task representations, and the use of distributed information in group decision making. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 13* (4), 265-280.

Van Seggelen-Damen, I., & Van Dam, K. (2016). Self-reflection as a mediator between self-efficacy and well-being. *Journal of Managerial Psychology, 31* (1), 18-33.

van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review, 37* (3), 317-331.

Vince, R. (1998). Behind and beyond Kolb's learning cycle. *Journal of Management Education, 22*, 304-319.

Wang, D., Gan, C., & Wu, C. (2016). LMX and employee voice: A moderated mediation model of psychological empowerment and role clarity. *Personnel Review, 45*(3), 605-615.

Wang, L., & Yan, F. (2018) Emotion regulation strategy mediates the relationship between goal orientation and job search behavior among university seniors. *Journal of Vocational Behavior, 108*, 1-12.

Wang, Z., & Xu, H. (2019). When and for whom ethical leadership is more effective in eliciting work meaningfulness and positive attitudes: The moderating role of core self-evaluation and perceived organizational support. *Journal of Business Ethics, 156*, 919–940.

West, M. A. (1996). Reflexivity and work group effectiveness: A conceptual integration. In West, M.A. (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 555-579), John Wiley and Sons Ltd, Chichester.

West, M. A. (2000). Reflexivity, revolution and innovation in work teams. In Beyerlein, M.M., Johnson, D.A., & Beyerlein, S.T. (Eds), *Product development teams, Vol. 5* (pp. 1-29), JAI Press, Stamford, CT.

Woods, S. A., & Sofat, J. A. (2013). Personality and engagement at work: The mediating role of psychological meaningfulness. *Journal of Applied Social Psychology, 43*, 2203-2210.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review, 26* (2), 179–201.

Yalabik, Z. Y., van Rossenberg, Y., Kinnie, N., & Swart, J. (2015). Engaged and committed? The relationship between work engagement and commitment in professional service firms. *International Journal of Human Resource Management, 26* (12), 1602-1621.

Yamazaki, Y., & Kayes, D. C. (2004). An experiential approach to cross-cultural learning: A review and integration of competencies for successful expatriate adaptation. *Academy of Management Learning & Education, 3*, 362-379.

Yanow, D. (2009). Ways of knowing: Passionate humility and reflective practice in research and management. *American Review of Public Administration, 39* (6), 579–601.

Yanow, D., & Tsoukas, H. (2009). What is reflection-in-action? A phenomenological account. *Journal of Management Studies, 46* (8), 1339–1364.

Yeo, R. K., & Marquardt, M. J. (2015). (Re) Interpreting action, learning, and experience: Integrating action learning and experiential learning for HRD. *Human Resource Development Quarterly, 26* (1), 81-107.

Zellmer-Bruhn, M., & Gibson, C. (2006). Multinational organizational context: Implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal, 49* (3), 501–518.

Zhang, W., Jex, S. M., Peng, Y., & Wang, D. (2017). Exploring the effects of job autonomy on engagement and creativity: The moderating role of performance pressure and learning goal orientation. *Journal of Business and Psychology, 32* (3), 235-251.

Zhang, X., & Bartol, K. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal, 53* (1), 107–128.