

コーチングの理論と高校授業での実践

石田正寿

(三重県立川越高等学校)

佐藤臨太郎

(奈良教育大学 英語教育講座)

Theory of Coaching and Practice in High School

Masatoshi ISHIDA

(Mie Prefectural Kawagoe High School)

Rintaro SATO

(Department of English Language Education, Nara University of Education)

要旨：コーチングという言葉は聞くものの、実際に理解をし、教育実践に生かしている教育者はまだ少ない。この論文では、コーチングがどのようなものを明らかにし、教育現場での活用への提言や、これまでの実践研究から、コーチングを習熟した教師の面談や授業から、生徒はどのような変化や学びを遂げるのかを示す。また、特に生徒との関係づくりや授業実践において、コーチングを学ぶことが役立つものだと理解できる。

キーワード：コーチング coaching

教授の変容と学びの変容 transformation in teachers' teaching and students' learning

動機づけ motivation

はじめに

現在、コーチングという言葉を知ったことはあるものの、実際にコーチングとはどのようなものかをご存知ではない方は多い。一方で、近年の教育課題であるコンピテンシーをいかに育むかについて、「知識はやる気さえあればいつでも増えるし伸びるが、能力や態度といったコンピテンシーはすぐには身につかない。ここにコーチングが意味を持つことになる」というコーチングに期待を寄せられた溝上慎一氏の言葉¹もある。

ここでは、まず、コーチングとはどのようなものかを紹介し、どのように教育実践に活用できるかを提案する。その後、コーチング・スキルを活用した実践研究を紹介する。それらを踏まえて、コーチングが生徒と教師の関係性や授業の改善にとって有効なスキルでありメソッドであるかどうかを議論いただきたい。また、教育実践に悩む教師、これからコーチングを学ぼうとする人の良きガイドとなれば幸いである。

1.1. コーチングとは

現在、コーチングには、これといったコーチ養成機関や養成カリキュラムに対する特別な条件や規制は存在せず、さまざまな研修機関や教育機関が『コーチング』と称してセミナーや講座を行っており、その中身や言葉、定義がばらばらなのが現実である(原口, 2008; 西垣, 2014)。しかし一方、大きな枠組みでコーチング・スキルをとらえ

れば、重要なスキルは傾聴、承認、質問の3つに括ることができ(千々布, 2007)、その3つのスキルを駆使して、クライアントを支援するための「コンサルテーション(相談)」の一形態を行うもの(O'Connor & Lages, 2007)とまとめることができる。また、深谷(2010)から理解できるように、どのコーチ養成機関においても、コーチングを行うコーチにとっては「答えはクライアント(コーチングを受ける人)が持っている」ということを前提条件としてはじめて、コーチングが機能するとの共通理解がある。

コーチングの目的は「人が最良のパフォーマンスができるように潜在能力を解放する(Whitmore, 2009)」ことにある。つまり、コーチングを受けることで、クライアントは自身の中にある答えに気づき、あるいは邪魔をしているものに気づき、より以上を目指す力を存分に発揮するようになるのが目的である。同時に「どうやるか、何をやるか」という行動ではなく、自分は誰なのか、どうあるか、つまり「あり方」を再認識する(小山ら, 2016)ことにつながり、クライアントが本来の自分自身を見つめ、前進する力を手に入れるものととらえられている。よって、授業者(教師)がコーチングを学ぶことで、学習者や学習者の学び方のとらえ方や、授業や学習指導に対する信念や学習指導行動が学習者中心のものになると期待される(石田, 2020)。

なお、日本における「コーチングはどのようなものか」という一般的な認識は、スポーツにおけるそれが先行しており、スポーツの技術を教え、その卓越を目指して、訓練(トレーニング)し、目標の達成を目指して統

率(リード)すること(久保, 1998)のイメージが強いようだ。また、コーチングという言葉の由来を説明するために「コーチ」という単語を紐解き、「コーチングは馬車を意味する」という説明が巷に散見される。しかしながら、日本のコーチングの実際を考えるなら、コーチングがアメリカの『人間性回復運動』に由来することを考慮する必要がある(西垣, 2013; 山本, 2016)。つまり、「馬車」のみをもってコーチングの由来を説明するのは、それを十分に説明しているとは言い難いと言える。

1.2. 実際にコーチングでコーチが行うこと

コーチングにおいて、言語化という行為はもっとも重要な行為だと思われる。というのは、コーチングにおいては、コーチがクライアントに質問をすることによって、言葉を引き出し、クライアントの気づきが起こるからである。その引き出す過程で用いるのが、傾聴、承認、質問の3つのスキルということになる。

1対1の面談はコーチングの醍醐味であるが、コーチングを熟知したコーチならば「答えはクライアント(コーチングを受ける人)が持っている」ことを承知し、そこにコミットしている。また、クライアントの答えはコーチだけではなくクライアント自身にも向かっており、そこから「気づき」が起こると了解している(図1)。よって、様々な質問をもって、自在に面談場面をつくり出すことができるのだ。



(図1) 教育コーチングの「コミュニケーション構造」

(小山 2009)

1.3. コーチングを実現できる場づくり

かと言って、質問をどんどん繰り返せばいいという訳ではない。用意していた質問しかできないコーチは、クライアントに本当の気づきをプレゼントすることはできないからである。そこでコーチが気をつけることが、安心・安全な場づくり、そのためにペースングというスキルを活用することである。このスキルの基本的な意味は、英語の「pacing(歩調合せ)」を語源としており、信頼感や安心感を醸成させるために相手に波長を合わせる、同調すること(鈴木, 2009)を意味している。具体的には、コーチがクライアントをよく観察し、感じ取り、話すスピード、声の高さ、身振り手振りの仕草や頻度などをクライアントに合わせることから始まるものである。

Adams(2016)では、非指示的スキルとして教室場面で使用する15のスキルが取り上げられ、その中でも役立つスキルと紹介されているのが「Giving space」であり、その意味するところは、この「pacing」のことである。確かに、授業が上手だと言われる教師、生徒を授業に引き込む力のある教師は、この力が長けている。授業者自らが、この力をうまく駆使できているかどうかをメタに見つめられているか。それがプロの授業として肝要なものだと思われる。

授業においては、どの位置に立ち、どのような意識で「pacing」を行うかが特に重要となるだろう。机間巡視が生徒の監視になっているのと、「pacing」のためにしているのとでは、そもそも教師の態勢が違ってくる。生徒の表情や動きや息遣いを近くで感じられるのが机間巡視の大きな意味になる。また、ICTが進んだ現在、生徒と同じ方向を向いて、プロジェクターの動きを確認しながら生徒へのアンテナを高くしておく、生徒の進捗状況だけではなく、学習に対する眼差しや態勢が変わったことにも気づくことができるのである。

1.4. コーチングにおけるフィードバック

コーチングにおけるフィードバックは、英語教育におけるフィードバックとは少し異なるものである。英語教育用語辞典(2019)には「特定の行動に対する反応として他者から与えられる情報。第二言語習得では、特に、子どもや学習者の発話に対して、養育者や教師、その他の話者が与える言語的・非言語的反応」とある。学習者の間違いを修正するために、直接的あるいは間接的に行うフィードバックの研究が数多く実施されている。

一方、コーチングでのフィードバックは、クライアントの目標達成や成長へのズレを修正するため、あるいは達成を促進するために行われるものであり、事実を事実として伝えることである。(O'Connor & Lages, 2007)には「コーチには客観的なフィードバックを与える必要がある。しかし、コーチにとってそれよりも重要なことは、クライアント自身が自分で客観的なフィードバックを得る能力を開発する手助けをしなければならない」とあり、クライアントが自身をメタ認知してセルフコーチングをするまで触れられている。

コーチのやることは、「当初の予定よりも3日遅れていますね」といった事実の確認だけでなく、「笑顔になっていますね」といったクライアントが気づいていないかもしれないクライアントの変化を事実として伝えることである。またコーチが感じていることは事実とされ、「私はとても嬉しいです」といった感情や「今、焦りを感じているのを感じます」といった相手から伝わってくることを伝えるものでもある。

このフィードバックのスキルについても、授業の場づくりや場の雰囲気修正において、とても重要なものとなる。つまり、生徒のリーディングやスピーキングの声が大きくなったときの「声が大きくなってきていますね」「私は、皆さんの大きな声が聞いて嬉しいです」や「今、笑顔になっ

ていますよ」「熱を感じます」といった肯定的なフィードバックは、授業の場をますます前向きなものにするからである。

1.5. GROW モデル

GROW モデルは、仕事や私生活でのパフォーマンスの向上や開発サポートのためのコーチングアプローチとして、最も有名で、よく使われているものである。このモデルのそれぞれの段階は、Goal、Reality、Options、Will / What will you do の4つにまとめられ、GROW モデルと呼ばれる由縁となる (Alexander, 2010)。Goal では「何を達成したいのか」を「最後には何をしたいの」「近い将来、どんな自分でいたいのか」といった質問で明確にし、Reality では「今、どういう状況なのか」「目標と現実にはどんなギャップがあるのか」「現実として障害なのは」といった質問で明確にする。Options では、「どんな選択肢があるのか」「一番頼れる友達ははどうしてたの」「やれるやれない関係なくやってみたいのは」といった質問でクライアントの持っている選択肢を模索、検討をし、Will / What will you do では、「何をやるか」「何を、どうしよう」「いつからやるのがいい」「自分の一番やりたいやり方は」といった質問で行動につなげる。以上の流れでコーチングを進めるアプローチである。

授業においても、目標設定はとても重要なものと思われる。目標設定を行うことは、自己評価がポジティブになる要件の一つとされており、学生が目標設定の能力を身につけると、自分事ととらえて物事にあたり、パフォーマンスを自己評価し、自己調整する能力も高まり (Saphier & Gower, 1997)、目標設定が満足度と正の関係にあることを示す明確な示唆 (Arvey & Dewhirst, 1976) もある。なお、この GROW モデルを応用した実践研究は 2.3. で取り上げる。

2.1. コーチングによる面談実践

一般的な面談では、例えば「なぜ」そう思ったか、「なぜ」その進路を目指すか、「なぜ」ある教科が苦手なのか、といった「なぜ」の情報を得ようとしがちである。「どうになりたい」といった「になりたい姿の明確化」や、ともに探究するという面談の数は少なくなる。ましてや、「邪魔をしているのは何か」とともに探したり、生徒自身の口からはやりたいと言いつつもやれていないことに対して、「やらないことで得ているもの」に思いを巡らせたりする面談などは、まずない。しかし、コーチングを習熟した教師であれば、そんな場面も自在につくり出せる。

筆者の実践からも、1) 学習不振で行うことになった母親との3者面談の冒頭に「A が本当のところどうしたいのか、親御さんと私がそれにどう協力できるかを話し合いたい」と話し、時間をかけて面談の後、大きく変化を遂げた A (小山英樹, 2008)、2) 期末考査において不正行為を行ったが NLP のポジションチェンジを活用したコーチングの後、進路を見つめなおし中学校で英語の教師をしている B、3) 自暴自棄になり教室から飛び出

してきたが、数回の面談と NLP のタイムラインを活用したコーチングを行い、浪人の末に念願の県立芸術大学へ入学した C など、多くの生徒が思い浮かぶ。

2.2. コーチング・スキルを活用した授業実践 (1)

コーチングに習熟している教師と、全くコーチングを知らない教師が授業をした際、生徒にはどのような違いが起こるのかということをしるべくエスチョンした研究がある (Ishida, 2018)。

結果では、学業成績 / [発話語数] には、有意差が出るほどの違いは見られなかったが、両教師と生徒の性別・伸び率については交互作用が見られ、教師によって男女の伸び率が異なることが見出された。アンケートの2要因混合計画分散分析からは、「教師の取り組み」(分かりやすい説明、受けやすい環境、聞き取りやすい話し方、学生の理解にあわせて、...) に有意差、「授業内容」(将来役立つ、就職や進学に役立つ、自分を成長させる、他者に誇れる、...) 「安心感」(授業をしている教師に対して、相談ができる、勇気が湧いてくる、支えてくれる、...) に優位な傾向が認められ、同じ授業内容でも、生徒の受け取り方や学びが変わる、という示唆をえられた。

2.3. コーチング・スキルを活用した授業 (2)

また、(Ishida, 2018) では、先に説明をした GROW モデルを活用するために、その過程を落とし込んだワークシート (図2) を開発し、実践研究を行った。

Grade: _____ Class: _____ number: _____ name: _____

English Expression 【Content】

0. Introduction 《Today's GOAL》

1. 1st Session 《mini Reflection1》

2. 2nd Session 《mini Reflection2》

3. 3rd Session 《mini Reflection3》

4. Quiz & Whole Reflection

《Today's GOAL》 * ...を...したい / ...ができるようになる など

《mini Reflection1》 * ...ができた / ...ができなかった / ...な気分 / 次はどうしたい など

《mini Reflection2》 * ...ができた / ...ができなかった / ...な気分 / 次はどうしたい など

《mini Reflection3》 * ...ができた / ...ができなかった / ...な気分 / 次はどうしたい など

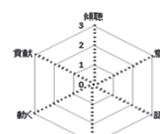
(1) 【授業目標】 □ 本日の授業の楽しめた度 _____ /100

	A (G)	B (O)	C (I)
理解	話をよく聴くことができた	話を少し聞かずどころがあった	話をあまり聴くことができなかった
意見	自分なりの意見をもち、まとめることができた	自分なりの意見はあったが、まとめられなかった	自分なりの意見を持つことができなかった
話す	自分の意見を、チームに分かるように話せた	自分の意見をあまり話せなかった	自分の意見を話すことができなかった
質問	内容を深める質問ができた	質問ができた	質問が思いつけなかった
動く	自分から進んで動いた	指示や依頼を受けて動いた	動くことができなかった
貢献	チームに功利的に役立つことができた	チームにまあまあ役立つことができた	チームにとって役立つことが出来なかった

(2) 【学習目標】 □ 本日の授業の学んだ度 _____ /100

(3) 以上のことをふまえて、以下のことを書いてください。
□ わかったこと・わからなかったこと・こんなことがあった

□ 次の授業での自分自身へのメッセージ



(図2) GROW モデルを活用した授業用ワークシート

シートを使用した生徒は、使用していない生徒に比べて、学習意識・モチベーションが下がりにくく、学習する深さや質に影響を受けていた。また、自由記述からは、学習の満足遅延やメタ認知が示唆されるものとなった。

また、シートを使用した生徒と使用していない生徒のそれぞれの自由記述を、共起ネットワークを使用して比較したところ、統制群では「英語」と「大切」の2つが直接的に独立して結びついており、「英語は大切だ」と平面的にとらえられているのに対し、実験群では、「英語」には「文法」や「使い方」などの学びの内容が結びついており、学びに関心を寄せていることがとらえられるなど、生徒の学びのとらえ方や学びに対する姿勢に違いが見られた。GROWモデルを下敷き目標設定とその都度の振り返りがあることで、モチベーションや、学習する深さや質、学習者の姿勢に正の影響が期待できるものとなっていた。

まとめ

以上、コーチングがいかなるものか、それを活用してどのような実践が行えるかを示した。教師がコーチングを学ぶことで、自分自身を改善し、学習者・生徒との関係改善だけにとどまらず、授業の改善になることがご理解いただけたかと思う。

教師の中には、育ちの中でコーチングの体系に含まれるものを学び、ネイティブコーチと呼ばれる人も存在する。しかしながら、すべての教師がそうではない。どんな先生もが、いつの日か、生徒のモチベーションが高く保たれる実践をされることを願っている。

注

- 1 教育学者の溝上慎一氏は、京都大学芝蘭会館稲盛ホールにて開催された「アクティブラーニング実践フォーラム2019」(2019年9月23日)において、そのように述べている。

参考文献

Alexander, G. (2006). Behavioural coaching—the GROW model In *Excellence in coaching: the industry guide* (2nd ed.). London; Philadelphia: Kogan Page. pp. 83-93.

Adams, Mark (2016). *Coaching Psychology in Schools*. Taylor and Francis. Kindle.

Arvey, R. D., & Dewhirst, H. D., (1976) Goal-setting attributes, personality variables, and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, (9), pp.179-190.

千々布敏弥 (2007). 「スクールリーダーのためのコーチング入門—みんなのやる気を引き出す秘策」 東京:

明治図書 pp.38-40.

深谷和子 (編) (2010). 「コーチングとは何か」 児童心理 915 (6月号臨時増刊), 東京: 金子書房.

原口佳典 (2008). 「人の力を引き出すコーチング術」 東京: 平凡社. pp.16-27.

本間正人 (2007) 「グループ・コーチング入門」 東京: 日本経済新聞出版

ISHIDA Masatoshi (2018). *How Coaching Influences Teachers' Beliefs and Students' Self-Regulated Learning in High School English Classes*. The Faculty of the Department of English Mie University. Master's Thesis.

石田正寿 (2020). 「教師の信念や指導行動に対するコーチングの影響」 支援対話研究 (6) pp.3-16.

小山英樹 (著) 佐々木喜一 (監) (2008). 「子どもの心に届く言葉、届かない言葉」 東京: 学習研究社 pp.48-56.

小山英樹 (編) (2009). 「教育コーチング入門講座—『育』が『教』を支える—」 社団法人日本青少年育成協会 認定 教育コーチ養成講座 ECTP テキスト, p.16.

小山英樹・峯下隆志・鈴木建生 (2016). 「この一冊でわかる! アクティブラーニング」 京都: PHP 研究所.

久保正秋 (1998). 「コーチング論序説—運動部活動における『指導』概念の研究」 東京: 不昧堂出版. pp.41-42.

西垣悦代 (2013). 「ヘルスコーチングの展望: コーチングの歴史と課題を基に」 支援対話研究 (1) pp.7-22.

西垣悦代 (2014). コーチングおよびコーチング心理学とは何か. 西垣悦代・堀正・原口佳典 (編) 「コーチング心理学概論」 pp.3-27.

O'Connor, J. & Lages, A. (2007). *How Coaching Works: The Essential Guide to the History and Practice of Effective Coaching*. London: A&C Black. P.18, p.77.

Saphier, J., Gower, R. (1997). *The skillful teacher: Building your teaching skills*. Research for Better Teaching, Inc., Carlisle, MA.

白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2019). 「英語教育用語辞典 第3版」 東京: 大修館書店. p.101.

鈴木義幸 (編) (2009). 「コーチングの基本」 pp.141-142. 東京: 日本実業出版社.

樋口耕一 (2004). 「テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—」 「理論と方法」 (数理社会学会) 19(1) pp.101-115.

Whitmore, S. J. (2009). *Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose - the Principles and Practice of Coaching and Leadership* (4th ed.). Boston: Nicholas Brealey.

山本淳平 (2016). 「コーチングの始まりとその歩みへの一考察—歴史の整理と教育分野におけるネイティブコーチの新たな可能性—」 支援対話研究 (3) pp.61-70.