

が切り拓く、新たな「教員育成」の可能性

法政大学社会学部兼任講師 地村茂樹

0 はじめに

これは、「TALK」のワークショップを体験した学生の感想です。

- ・「コーチングは、(生徒の)本音を引き出すものだ、ということがすごく印象に残りました。実際に、私が赤塚先生のコーチングを受け、話しているうちにだんだん(自分の)考えが整理され、やるべきことが明確になった感じがしました。コーチは問いかけを行なうだけで、解決策を考えるのは本人です。そのため相手を信じて答えを待つことが重要なのだということを学びました。」(スポーツ健康学部2年生・2024年度秋学期受講)
- ・「自分がコーチ役になった時、悩みに対して拡大して質問をすることがこんなに難しいのだと驚きました。コーチは、自分で勝手な答えをもたず、無邪気なスタンスで聞く。主語を“相手”にし、あなたはどうしたいの、といった部分に注目していくことが大切だと学びました。また認知とは、たんに褒める(いいことを言う)のではありません。“今回のテストはよくできたね”ではなく、“興味を持って授業を聞いていた姿勢が結果にあらわれたんだね”というように、あり方を褒めてあげることが大切なのだと学びました。最後に、コーチが相手の個性や持ち味に焦点をあてることで(クライアントが)自分の気づきに繋がっていくのだと思います。そのように認めてくれる信頼や安心感なども教師と生徒の関係性につながっていくのだと感じました。私が教師になったときにはその人の良さを引き出し、本音を引き出せるような指導者になりたいと思います。すごくいい勉強になりました。ありがとうございました。」(スポーツ健康学部2年生・2024年度秋学期受講)
- ・「よく話し方や聞き方に関する本や特集を目にしますが、今回のワークショップの中でいかにそのスキルが人と関わるうえで大切なのかを改めて感じることができました。このなかでは、話し手の事象よりも、話し手自体に焦点をあてることが重要だと教えられました。赤塚さんの話し方では、それが明確で寄り添う形のコーチングでした。事象に目を向けたレスポンスならAIでもできるかもし

れませんが、人の内面に寄り添い、引き出す話し方は、やはり人間同士でないとできないし、だからこそ教師はそのようなあり方を目指して成長していくべきだと思います。」(スポーツ健康学部2年生・2024年度秋学期受講)

- ・「私は、中学校のとき“いじめ”にあい、先生に話を聞いてもらっていたが、赤塚さんのような先生に話を聞いてもらえていたら、どれほど良かっただろうと思いました。今後、コーチングができる先生が一人でも増えれば、本音を言えずに悩む人が減るのではないだろうかと考えます。本日のワークショップは、教員になる、ならないに関わらず人として成長できる、とても有意義な時間になりました。」(社会学部2年生・2024年度秋学期受講)
- ・「コーチングと最初に聞いたとき、まずスポーツのコーチのことが思い浮かびました。しかし、今回のワークショップでのデモンストレーションやグループワークを通じて、イメージが全く異なるものになりました。相手の本音を引き出す力は、教師としては必要不可欠なものだと思っています。今回、学んだコーチングのスキルをこれからも練習していきたいと思っています。」(社会学部3年生・2024年度秋学期受講)

私自身が現場教員や私学経営者として「TALK」の有用性を感じていたことから、教職課程の学生に経験させたところ、上記のような想定以上の手ごたえを感じた。すでに実施した4度(2023年度春・秋期、2024年度春・秋期)も学生の評価はたいへん高かった。そこで、「TALK」の教員養成における可能性について、より深く探求した結果をここにまとめるものである。

1. 問題意識・・・「まず学生ありき」

佐藤学氏は、「教職課程はつまらない」「何の役に立つのかわからない」と不満をもらす教職志望の学生が多いのは、教員養成カリキュラムそもそものが、学校現場を想起する内容ではなく、学生が身につけたい「授業力」・「生徒指導力」と全く合致していないことが原因であるとしている。⁽¹⁾

また、市村広樹氏は「教員不足の要因」を3つ挙げている。第1に既卒の受験者の減少、第2に大学の教

員養成カリキュラムが「先生になるための学び」と学生が感じていないこと。第3に教員免許までの履修単位の多さ、そして、教育実習で自分の力量不足を感じ、また現場の教員の疲弊した様子を目の当たりにして教職を断念したことをあげている。また、直近6年間の新規採用者全員が、大学の教職課程は、学校現場では

「役に立っていない」と即答した。このことから「教員不足の要因」は文部科学省の施策だけではなく、大学にあると断言している⁽²⁾

そこで、法政大学多摩校舎で「教育方法論」を履修している学生49名を対象に、次のようなアンケートを実施し回答を得た。

アンケート結果及びコメント

教職に関する意識調査⁽³⁾

2024/10/26

1. 「教師に対するイメージ」

	強く そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない
①教師という仕事は人間的接触が大きい	47人 (96%)	2人 (4%)	0人 (0%)	0人 (0%)
②仕事の内容が創造的であり、発展性をもっている	16人 (33%)	25人 (51%)	6人 (12%)	2人 (4%)
③自分の勉強したことが直接活かせる	21人 (43%)	27人 (55%)	1人 (2%)	0人 (0%)
④ 研究的に仕事を進めていくことができる	22人 (45%)	20人 (41%)	7人 (14%)	0人 (0%)
⑤ 社会的に評価されている	15人 (31%)	15人 (31%)	17人 (34%)	2人 (4%)
⑥ 経済的に生活が安定している	16人 (33%)	23人 (47%)	7人 (14%)	3人 (6%)
⑦ 他の職業に比べて勤務条件が恵まれている	0人 (0%)	6人 (12%)	30人 (61%)	13人 (27%)
⑧ 児童や生徒の問題についての責任が重すぎる	17人 (35%)	29人 (59%)	3人 (6%)	0人 (0%)
⑨ 関わりのある世界が限られていて視野が狭い	11人 (22%)	21人 (43%)	15人 (31%)	2人 (4%)
⑩ 上からの権威に弱い	16人 (33%)	23人 (47%)	8人 (16%)	2人 (4%)
⑪ 考え方や行動が保守的である	15人 (31%)	29人 (59%)	5人 (10%)	0人 (0%)
⑫ 生活上の公私の区別がつきにくい	17人 (35%)	22人 (45%)	9人 (18%)	1人 (2%)
⑬ 全体としてのイメージがやぼったい	3人 (6%)	16人 (33%)	24人 (49%)	6人 (12%)
⑭ 採用にあたって可否の基準が不明確である	1人 (2%)	24人 (49%)	22人 (45%)	2人 (4%)

《コメント》 教職に対するイメージとしては、「教師という仕事は人間的接触が大きい」(100%)、「仕事の内容が創造的であり、発展性をもっている」(84%)、「自分の勉強したことが直接活かせる」(98%)、「研究的に仕事を進めていくことができる」(86%)、「経済的に生活が安定している」(80%)など教職そのものに対しては肯定的に評価する者が多い。その一方で、「社会的に評価されている」(否定的評価38%)、「他の職業に比べて勤務条件が恵まれている」(否定的評価88%)、「児童や生徒の問題についての責任が重すぎる」(94%)、「家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい」(80%)、疲弊している教員や学校現場を色濃く反映した結果となった。これが教員志望者の減少につながっていると考えられる。

2. あなたが「教職課程」を履修した動機(理由)は何ですか

教師になりたい	教えるのが好き	取れる資格は取っておきたい	将来役に立つかもしれない	教職の勉強に関心ある	その他
24人 (49%)	2人 (4%)	10人 (20%)	9人 (18%)	0人 (0%)	4人 (9%)

《コメント》 「教師になりたい」と思い「教職課程」を履修している者は半数弱にとどまり、残りの半数が「とりあえず履修している」者である。

3. あなたは、教職に就くために、教員採用試験(公立・私立)を受けますか。

ぜひ教職に就きたいので教員採用試験を受ける	できれば教職に就きたいので教員採用試験を受ける	あまり教職に就きたくないが教員採用試験を受ける	教員採用試験を受けるつもりはない
13人 (27%)	7人 (14%)	5人 (10%)	24人 (49%)

《コメント》 教職科目を履修しているにもかかわらず教員採用試験を受験する意志をもっている者は約半数に過ぎない。

4. 「理想の教師像」について以下の分野から一つを選んで具体的に記述してください。(自由記述)

子どもとの関係	教科指導・学級経営等	保護者や社会との関係	同僚との関係	教師の使命・責任・専門性	性格・人間性	その他
37人 (76%)	4人 (8%)	0人 (0%)	0人 (0%)	5人 (10%)	3人 (6%)	0人 (0%)

《コメント》 「理想の教師像」は、「子どもとの関係性が良く」、「教科指導・学級経営に卓越した教師」をあげている。

5. 「教師として必要な力量」を1位から5位までを選んで記号で答えてください。また1位に選んだ理由をできるだけ具体的に書いてください。

	1位	2位	3位	4位	5位	
a 授業力	12	5	5	9	4	わかりやすく授業を展開していく力
b 把握力	14	13	9	7	2	子どもの学習状況、悩み、要求、生活状況などを適切に把握する力
c 積極性	9	4	5	3	9	子どもに積極的にかかわっていく態度や熱意
d 見抜く力	3	10	5	1	7	子どもの資質、適性を見抜く力
e 表現力	2	8	5	2	4	子どもの思考や感情を触発し、発展させる教師の表現力
f 集団把握力	5	3	11	11	0	子どもの集団を把握し、まとめていく力
g 度量の広さ	0	4	3	5	3	子どもの問題や学校の問題を広い視野から見ることのできる度量の広さ
h 研修能力	1	0	0	3	1	つねに研修、研究に励む能力
I 毅然たる態度	0	1	3	2	9	必要に応じて、子どもに対して毅然たる態度をとることのできる強さ
J 芸術的感性	0	0	0	0	0	芸術や文学に対する豊かな感性や理解
k 同僚との協力	1	0	0	3	1	同僚と協力しながら教師集団の質を高めていく力
l 教材指導力	0	0	1	2	0	教科書の中の教材をさまざまな角度から取り上げ指導する力
m 論理的能力	2	0	2	1	3	教育に関する諸問題を自分なりに筋道を立てて論理的に考えることのできる力
n 実技能力	0	0	0	0	3	教師自身の体育、音楽、図工などの実技能力
o 自己位置づけ	0	0	0	0	0	学校運営全体の中で自己を位置づけ、その立場から考える力
p 学問研究	0	1	0	0	3	教育の実践的問題とは直接関係なく自分にとって関心のある学問や研究を深めていくこと

(単位：人)

《コメント》 「教師として必要な力量」として「把握力」と「積極性」をあげている。その理由を「子どもが何に悩んで、何を求めているかを把握していなければ正しい方向に導いてあげることができないから」としている。学生は、教師の仕事として授業以外の進路指導や生活指導において一人ひとりの生徒をしっかりと把握することの重要性をしっかりと理解している。

6. 「教職への不安」について以下の分野から一つを選んで具体的に記述してください。(自由記述)

子どもとの関係	授業学級経営等の教育活動	保護者家庭・社会との関係	教育問題・子どもや学校の状況	教育行政・教育政策	教師の職務・勤務・生活	同僚との関係	能力・性格・適性	教員採用	養成教育	その他
1人 (2%)	1人 (2%)	16人 (33%)	3人 (6%)	0人 (0%)	20人 (41%)	0人 (0%)	4人 (8%)	3人 (6%)	0人 (0%)	1人 (2%)

《コメント》 教職への不安」として多くの学生が「教師の職務・勤務・生活」(41%)と「保護者家庭・社会との関係」(33%)をあげている。教師の過酷な勤務実態への不安、そしていじめや不登校などの生徒指導、保護者や家庭・地域社会といった生徒をとりまく環境に不安を感じている。また、その対応に追われる教師の現実にも不安を感じていることがわかる。

7. 10/12の赤塚丈彦氏による「TALK」のワークショップを受講された方(38名)にお聞きします。

	強くそう思う	ややそう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない
「TALK」のワークショップは、今後の自分に役に立つと思いますか	26人(68%)	9人(24%)	3人(8%)	0人(0%)
「TALK」のスキルは教員にとって必要なものだと思いますか	30人(79%)	7人(18%)	0人(0%)	1人(3%)
教職課程にコーチングを学ぶ講座があれば受講してみたいと思いますか	25人(66%)	10人(26%)	2人(5%)	1人(3%)

《コメント》 9割を超える学生が「役に立つ」(92%)、「教員に必要」(97%)と回答し、高く評価している。なお、この項目の分析の詳細は「8. 結論」で述べる。

以上、このアンケートからわかるように、疲弊した学校現場への不安や、教員としての重すぎる責任、子ども以外の保護者や地域社会との関係性が学生の教員就業意欲を減退させている。他方、教職が子どもたちと直接ふれあうことができる、そしてこれまでの自分の勉強や研究を直接生かせる仕事であることに学生は大きな魅力も感じている。しかし、大学では学術的側面が強調される傾向があり、このことは、課題が複雑・多様化する教育現場から、初任者が実践的指導力や学校現場が抱える課題への対応力を十分に身につけていない等の批判を受けてきた。そこで、教員養成のカリキュラムが真に「先生になるために学生の役にたち必要とする学び」、つまり「まず学生ありき」のものとなるために、スクールコーチング・プログラム「TALK」を教職課程に導入することの可能性について考えてみる。

2. コーチングとは何か？⁽⁴⁾

まず、そもそも「コーチングとは何か」について確認しておきたい。

中世の頃、ハンガリーの城塞都市コチ(Kocs)は輸送網の重要拠点で多くの馬車が作られ、15世紀には鉄のバネでできた緩衝装置を付けて馬に引かせる乗り物「コチ・セケール(コチの馬車)」が作られ、すぐにヨーロッパ全土に広がった。やがてこの馬車は、それを作った町の名前「コチ」で呼ばれ、短時間で旅をする洗練された高級な移動手段となった。これが「コーチ」の言葉の語源で、コーチングは人を目的地まで連れて行く手段であるだけでなく、最善の、そして最も洗練された旅の手段となった。

日本のビジネスの現場において、「コーチング」という言葉がよく聞かれるようになったのは1990年代頃からである。以来、企業での人材育成や自己啓発セミナーにおけるセルフコーチング、教育分野、家庭での育児まで様々な場面で活用が広がった。

しかし、一口にコーチングと言っても様々な種類の流派があり、コーチング・スキルのトレーニング方法も様々である。コアアクティブ・コーチングのように、その発祥から現在までトレーニング方法を厳密に定義して資格認定を行っているものもあれば、大卒での資格制度はあるが教授方法を各トレーナーに任せているところもある。

渡邊寧氏⁽⁵⁾は「コーチングのすべて」のジョセフ・オコナーの分類を参考にしつつ、主要なコーチング流派を以下の7種類にまとめている。

① コアアクティブ・コーチング

コアアクティブ・コーチングは1992年にローラ・ウィットワースとヘンリー・キムジーハウス、キャレン・キムジーハウスによって設立されたCTIが伝えるコーチングのモデルで詳細は後述する。

② インナーゲーム

この種類のコーチングは、W.T. ガルウェイが書いたテニスのコーチングをモデルとした「インナーゲーム」という書籍が出发点になっている。

ガルウェイは、卓越した結果を出すテニスプレーヤーが、どのような心理状態にいるのかを観察し、人の心の中に「セルフ1」と「セルフ2」という二人の自己をモデル化した。「セルフ1」は評価を行い、「セルフ2」は実際のプレーを司る。テニスで失敗する場

合、往々にして「セルフ1」が過剰な評価・指令を行っている。その結果、「セルフ2」が本来の潜在力を発揮できないとガルウェイは考えた。この「セルフ1」の過剰な働きを抑えるには、今その場で起こっている事象に集中することが有効である。しかし、当時の一般的なコーチが言う「ボールをよく見て!」という指示は、プレーヤーの意識を十分に事象に集中させることができなかった。

ガルウェイは、この問題に対して、プレーヤーに「ボールの縫い目はどちらの方向に回転していますか?」と問うことが有効であることに気づいた。詳細な描写を求める質問をすることで、プレーヤーの意識は、今起こっている事象に集中し、その結果「セルフ1」の過剰な動きが抑えられ、セルフ2は最大限に仕事ができる。

テニスというゲームは、対戦相手との「外のゲーム」と同時に、セルフ1を抑え、セルフ2の潜在力を最大限に発揮させる「インナーゲーム」を戦うものだ。このコンセプトはテニス練習法に留まらず、職場においても応用されるようになり、ジョン・ウィットモアによって企業向けコーチングプログラムに昇華されている。

③ 行動コーチング

行動コーチングは、日本では主に企業向けのビジネスコーチングやエグゼクティブ・コーチングとして行われている。その体系はコーチやコーチングファームによって異なるが、GROWモデルのように、目標を見定め、それに向けた行動プランをコーチとクライアントが協同で作っていき、という特徴がある。主要な提唱者はスザンヌ・スキットソンとペリー・ゼウスである。

クライアントの内的価値観からセッションは始まり、外面的な行動に焦点が移っていく。そして、「①教育」「②データ収集」「③アクティブ・プランの作成」「④行動の変化」「⑤フィードバックと測定」「⑥評価」という6つのステップでセッションが進んでいく。企業の立場からは、目標を明確してそれを達成するようセッションが進むので、効果測定がしやすく、コーチングの効果を理解しやすい。カウンセリング領域では、認知行動療法という考え方があり、測定可能な「行動」にターゲットを絞って心理療法が行われる。そのベースになっているのは学習理論で、行動と学習のサイクルを回すことによって気づきがもたらされるとともに認知の変革が起こっていくという立場を取っている。

④ NLP コーチング

1970年代から1980年代初めにかけてカリフォルニ

アから広まったNLP (Neuro Linguistic Programming) をベースとした種類のコーチング手法だ。

対人コミュニケーションのTipsとして一般的にも知られているテクニック（相手の言葉を繰り返すバックトラッキング、対面で座る位置ちょっとずらすテクニックなど）にはNLP発祥のものが多い。

心理療法家などのクライアントとの優れた関わりを分析し、そのノウハウを定式化しているため、誰でも使える実用的な体裁になっている。コーチングに限らず、日常やビジネス上の会話でも使え、汎用性は高いのが特徴の一つである。

実証研究を重んじる心理学の流れから外れて独自の発展を遂げたため、アカデミックな心理学者からは異端視されているところがあるが、NLPで語られる人間の認識の仕組みには賛同できる点が多く、多様な知見が蓄積されている流派である。

⑤ ポジティブ心理学コーチング (Authentic Happiness Coaching)

問題解決よりも精神衛生、幸福感、ウェルビーイングを重視した種類のコーチングの手法である。アメリカの心理学者マーティン・セリグマンが提唱したポジティブ心理学を基礎にしている。

効果が学術的に検証されているワークを組み合わせで実施している。コーチングの効果に科学的根拠があるため、説明しやすくまた納得しやすいことが長所である。

様々なワークがあるが、例えばマーティン・セリグマンのABCDEモデルなどは、悲観主義的な考え方を認識して修正するプロセスとして実用的である。主に学校での生徒の精神衛生の改善に使われているが、職場でのストレス軽減にも効果的である。

⑥ オントロジカル・コーチング

オントロジカル・コーチングは、チリのフェルナンド・フローレスが始めた「人の在り方」の変化をサポートする種類のコーチングである。フェルナンド・フローレスらの影響を受けたJ・フラーティのコーチングフレームワークを見ると、「古い習慣を捨てて新しい習慣を身に着ける」というコンセプトが強く見られる。

オントロジカル・コーチング自体は、DoingよりもBeing (=在り方) に着目するコアアクティブ・コーチングと近い印象もあるが、言語に着目するところはNLPのようでもあり、在り方の発現である「習慣」の変化を追い求めるところは行動コーチングのようでもある。オントロジカル・コーチングの思想的ベースになっているウンベルト・マトゥラーナの著作は非常に重厚である。

⑦ インテグラルコーチング

インテグラルコーチングは、コーチングの流派というよりは、より包括的な「思想」の種類ではないかと思っている。

人が何か一つの道で熟達し、その領域で成功したとしても、それは数ある成功の方法の一つでしかない。しかし人は、往々にして身につけた経験やスキルがもたらすメンタルモデルの影響を強く受ける。企業で言えば「イノベーションのジレンマ」のように、そうしたメンタルモデルの偏りは、後々思わぬところで人の足を引っ張ることになる。

一つのことを成し遂げ、それを俯瞰して内省し、別のアプローチを試みる、というプロセスを、人の発達段階は繰り返す。この過程で、人は確立したメンタルモデルを固めたり緩めたりしながら、メタモデルの働きを強めていく。

インテグラルコーチングでは4象限「内側」「外側」×「個人的」「集団的」でのクライアントのサポートを行うが、これは個人の単純なスキルの発達のことをいっているわけではない。そうではなく、人としての生涯を通じた発達課題を明らかにし、その追及を共に追い求めていくことに重点を置いている。

NLP コーチであるオコナーが折に触れてインテグラルコーチングのモデルに言及するのも、この流派がコーチングの一種類ではなく、もう一つ上のメタレベルでの「思想」的要素をもっているためである。インテグラルコーチングも重厚な哲学を内包したアプローチである。

3. コーアクティブ・コーチング (Co-Active Coaching) ⁽⁶⁾

次に「TALK」開発時に最も参考とされたコーアクティブ・コーチングについてその概要を確認しておく。

前述したように、コーアクティブ・コーチングは1992年にローラ・ウィットワースとヘンリー・キムジーハウス、キャレン・キムジーハウスによって設立されたCTI (Coaches Training Institutes) が伝えるコーチングのモデルである。

コーアクティブ・コーチングの特徴を言葉で説明するのは大変難しい⁽⁷⁾が、「コーアクティブ・モデル」の4つの礎と呼ばれる文が、その特徴を最も簡潔に言い表している。

コーアクティブ・コーチは、この4つの信念をもとにコーチングを行う。

- ・人はもともと創造力と才知にあふれ、欠けるところのない存在である
- ・その人すべてに焦点を当てる

・今この瞬間から創る

・本質的な変化を呼び起こす

コーアクティブ・コーチングのセッションでは、コーチはそこで語られている内容よりも、それを語る「人」に焦点を当てる。クライアントが言葉を発するその瞬間、クライアントの周囲に現れる小さな変化を見逃さず、そこからセッションを作っていく。そして、コーアクティブ・コーチはクライアントがどんな状態にあったとしても、その潜在的な力を信じて関わり、クライアントが望む本質的な変化を探索していく。そのため多くのセッションで、コーアクティブ・コーチングは、感情の問題に深く関わることになる。

コーアクティブ・コーチングでは、こうしたクライアントの「心の響き」を探り当て、クライアントが本当に望むことを実現するよう関わりを行っていく。

さらに、コーアクティブ・コーチングには、5つの資質（傾聴／直感／好奇心／行動と学習／自己管理）があり、傾聴には3つのレベルがある。

レベル1 内的傾聴：自分中心で聴く（自分にどう関係があるか、自分はどう思ったか、を考えている）

レベル2 集中的傾聴：相手中心で聴く（相手の言ったこと、言い方、言わなかったこと、応答からの反応も聴く）

レベル3 全方位的傾聴：場の空気や雰囲気など、すべての感覚を使って聴く。

つまり、クライアントの人生や仕事の状況に関する専門家はクライアント本人であり、コーチはあくまでもクライアントが次なる行動を見つけ、その行動から学びを刈り取る助けをする専門家である。

次に、コーチングの3つの指針（フルフィルメント・バランス・プロセス）の1つにフルフィルメントがある。フルフィルメントとは、「充実した状態、響いている状態、人生の一体感・満足感」を指し、初期の「TALK」モデルに最も影響をあたえた指針である。クライアントは、究極的にはフルフィルメントの状態（充実した人生）を目指している。価値を置いているもので満たされている状態に達するには、価値を置いているものを明確に認識する必要がある。

そして、コーチがもたらすことのできる最も価値あることの1つは、その人独自のフルフィルメントの形を見つけ、また、この一瞬に投げかけられた質問が、フルフィルメントにどのようにつながっているかを明確にするのを手助けすることだ。リーダーやマネージャーが知っておくべきことは、価値観は選択に現われ、その選択は行動に現われるということである。

4. ナラティブ・アプローチ(Narrative Approach)⁽⁸⁾

次に「TALK」を改良していく際に参考としたナラティブ・アプローチについての概要である。

ナラティブ・アプローチとは、我々の生きる現実が「ナラティヴ」(物語、語り)によって構成されているという前提から出発する実践理論である。⁽⁹⁾人間もしくは、人間が構成する組織において、いわゆる一般性や法則性が必ずしもあてはまるとは限らない。そこで実際に起こる様々な出来事をそのまま「物語、語り」として扱うということが、ナラティブ・アプローチの大きな特徴である。つまり、物語の中を生きている人間が、自分の人生において起こることを「物語」として理解する、というのがナラティブ・アプローチのとするスタンスである。

そこで重要になってくるのは、ある問題が発生したときにそれを物語として認識するということである。そして、その物語の原因を探すのではなく、物語を語り直すことで固定化した物語を書き換え、新しい物語を作り出し、膠着状態を打開するのである。つまり、「問題」を解決するのではなく、「問題」を解消するのである。「状況を変える」のではなく、「物語を書き換える」と言い換えることができるだろう。そして、ナラティブ・アプローチにおいては、対話を通して物語を書き換えるのである。⁽¹⁰⁾

近年、ナラティブ・アプローチに着目している医療現場を例として考えてみよう。一般的には医者は患者の症状を診断し、病名を明らかにし、治療を施していく。つまり、病気という問題を解決するためにアプローチしていくのが医療の現場で一般的にとられる行為だろう。一方で、ナラティブ・アプローチの考え方でいくと、患者の抱えている問題を患者自身が語り、その物語を何度も書き換えていくことで、物語を進めていくということになる。患者を取り巻く状況が何も変わっていないにもかかわらず、患者が自ら語り、自己の物語を書き換えていくことで、問題が問題でなくなるのである。

そしてナラティブ・アプローチにおいて重要なのは「無知の姿勢」である。つまり自分の知っている一般法則に患者の症状をあてはめ、病名を判別し、治療していきたくなるところを、分かったつもりにならず、患者の物語に耳を傾け、その物語が進むために寄り添う姿勢を持ち続けなければ、おそらく患者の物語はいっこうに進んでいかない。

5. スクールコーチング・プログラム「TALK」⁽¹¹⁾

日本におけるコアアクティブ・コーチングのコーチ

養成機関であるCTIジャパンのトレーナーであった加藤雅則氏⁽¹²⁾は、教育現場においてもコーチングが活用できると考え、教師と生徒の間の対話のスキルとしてスクールコーチング・プログラム「Teacher's Active Listening for the Knowing」(以下「TALK」)を開発した。

以下、加藤雅則氏の開発時の論文や各種資料の説明文等をもとに「TALK」の理論的背景や手法、特徴等について概観する。なお、「TALK」のプログラムやモデルについては、その後の実践と学校現場からのニーズに応えるためにシンプルな形に進化しているが、ここでは原型ともいえる開発時の内容を取りあげる。

(1) 「The Knowing」とは何か？

人間は誰しも自分の現状を客観視できる能力をもっている。ある出来事に対し、怒っている自分、不安を感じる自分を、客観的に認知できる能力である。この認知力を持って、さまざまな自分を経験した時に得られる自己理解(気づき)を「Knowing」と呼ぶ。生徒が自分の「Knowing」の発見を支援することが、「TALK」の出発点となる。

この「Knowing」にふれた時、生徒の中に意欲が芽生える。「悩んでいる自分、不安な自分、イライラしている自分」、様々な自分がいるが、そういう自分もなかなかいいぞ、と生徒自身が理解できたとき、次のステップに向けての意欲が生まれてくる。「そういう自分であるならばではどうするか」という感覚である。「TALK」は生徒が自分の「Knowing」にふれることができるよう、教師が生徒を支援する対話の手法である。

では、どのように生徒は自分自身の「Knowing」にふれていくことができるだろうか。生徒自身が自分の「Knowing」に出会うためには、まず自分の抱える様々な感情に向き合う必要がある。不安感、焦燥感、自信のなさ、自分の内側ではさまざまな感情が蠢いているが、そうした感情に向き合い、何がそうした感情を生み出しているかをみつめる必要がある。

例えば、焦燥感に悩む生徒がいる。その生徒が焦燥感について自由に語り、改めてその感覚を経験してみるとどうなるだろうか。中学入試で補欠合格した経験を、いまどう感じているかを語っていくと、「実力ではなく、運良く受かったのではないか」と言われた父親の一言にこだわっている自分が浮かび上がってくる。そして父親に反発している自分、(父親の意図がどうであるかにかかわらず)父親に認められなかったと解釈している自分にも気づくのである。

感情は、ある出来事に対する人間の反応に過ぎない。感情自身に善悪はない。自分の抱えている感情をオー

ブンに語ることで、自分の思い込みがみえてくる。それは一種の認識パターン（マインド・モデル）となっていることが多い。自己認識の歪み、癖である。自分を責める、過小評価しがちな傾向、他者を攻撃する、他人のせいにする傾向などがそれに当たる。自分の持つ認識の歪み、傾向を素直に受け容れることができたとき、生まれてくる自己認識が「Knowing」である。

そして、生徒が自分の感情に真正面から向き合い、オープンに語るためには、仕組みとして第三者の役割が不可欠だ。その第三者は、生徒の感情を評価・判断することなく、生徒の可能性を信じ、見守り励ますのである。そうした第三者のもとでこそ、生徒は、自由に自分の感情を語ることで、冷静に自分の感情と向き合うことができるのである。

教師がその役割を担う場合、今までの答えを与える存在から生徒の中にあるものを引き出す存在へと役割変更をする必要がある。ティーチングからコーチングへの転換である。

また、教師が生徒の「Knowing」にいたる力を信じ、問いかけることで、生徒は自分なりの答えを見つけることができる。教師が生徒の中にある答えを引き出し、さらにその答えを評価、判断することなく耳を傾け受け止めることで、はじめて生徒の主体的な行動が生まれてくるのである。「TALK」は、主体的な行動にむけての意欲を引き出す対話の技術である。

（２）教育現場における「TALK」の位置づけ

「TALK」は既存のティーチング（教授法）を補完する対話の技術である。「TALK」は技術であるが故に、単体で存在することはできない。知識を与えるティーチングを軸に意欲を引き出す「TALK」が組み合わせることで、初めてその効果が発揮される。そもそもコーチングは傾聴を主体とした「受け」のコミュニケーション手法であるため、知識や答えを「与える」存在である教師と組み合わせた場合、その効果は大きい。

知識や答えを与える専門家の中でも、とりわけ医師と教師は、コーチングの持っている人間観＝「その人の中に答えがある」を共有しやすい環境にあり、さらに傾聴の実践可能な現場をもっていることから、コーチングを導入する効果はかなり高い。

正解を与える存在が、耳を傾ける存在に変化することで、受け手に大きな効果が生まれることは容易に想像できるが、同時に、正解を与える存在が「正解を与えなければいけない」というプレッシャーから解放されることの意味も大きい。

コーチングを教育現場に導入すれば、自立する生徒を育成する「きっかけ」となる。しかし、教育の特異性、即ち、生徒は自己責任を完全に追うことができない未

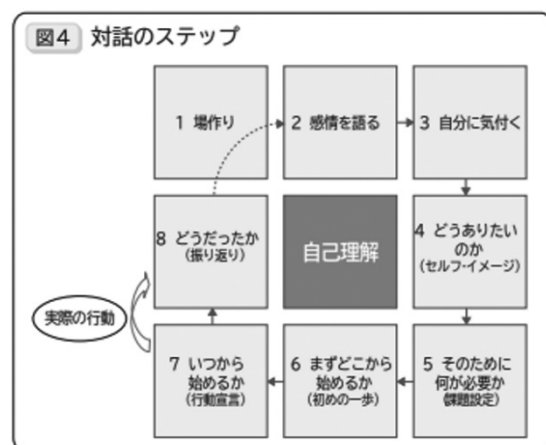
成年である点を考慮すると、自己責任を前提とした成人向けのコーチングの概念を導入するだけでは不十分だ。教育現場では情報、知識に偏りのある生徒に対しては、教師の側からの働きかけ、いわば導き（Leading）が必要とされる場合もあるからだ。それを従来の「与える」形ではなく、「提案する」形で行うのが「TALK」である。

教師が既存のティーチングを土台に、状況に応じてコーチング・モードを使い分ける。これが「TALK」の理想とする姿である。「TALK」では、教師と生徒がお互いの感情、価値観、モノの見方を共有することで個人として知り合う。それは双方の発言の背景、文脈が交換されることに他ならない。その結果、ティーチングを介した教師と生徒の正式な「縦」の関係に、「TALK」による個人的な「横」の関係が加わり、教師と生徒の関係は余裕のある、よりダイナミックな関係へと質的に変化していく。

（３）「TALK」の特徴

「TALK」は、「八つの対話のステップ」、「受け手の姿勢」、「対話のスキル」という三本柱から構成されている。

① 八つの対話のステップ



いわば、対話の方向性である。それは、生徒と教師の対話を固定化するのではなく、対話が目指す方向を示すものだ。コーチ役の教師がその場の状況に合わせて対話の舵を取っていく。

この八つのステップの中で最も大事なステップは最初の「場作り」である。生徒が自分の抱えている感情をオープンに語っても良いと感ずるような対話の場を作り出せなければ、そもそも対話は成り立たない。そのために「場作り」の工夫が必要となる。

次に重要なのは、第三の「生徒が自分に気付く」ステップである。このステップにおいて、生徒は自分の「Knowing」に触れる場面がやってくる。それは、対

話の雰囲気が転換する場面でもある。生徒が自由に感情を語り、十分に自分の内側を経験すると、ふっと冷静に戻る瞬間が訪れる。この瞬間をコーチ役である教師は見落としてはいけない。生徒の中で「いつまでもこのままでいても仕方がない」、「自分は本当はこう感じていたんだ」と我に返り、今までの自分の思い込み、認識の歪みに気がつく。これが自己理解の瞬間である。

「TALK」では、この生徒の「Knowing」との出会い、すなわち自己発見を起点とし主体的な行動の誘発へと結びつけていく。

自分の感情を受け入れた生徒に対し、第四のステップでは、「ではそういう君はどうしたいのか」、即ち、今までの生徒の内側に入る方向から、生徒の可能性を膨らます方向に対話を展開していく。いろいろな制約条件や障害はあるが、一旦、そうした状況は横に置き、自由にありありと生徒の夢を語らせるステップである。ここでは生徒の夢を評価、判断してはいけない。教師の側には高度な自己管理が求められる。本人に自分の可能性を味わわせることがポイントである。現実的な諸問題は、後半の局面で扱われるので、ここでは未来の自分を描くセルフ・イメージ作りに注力する。

自分のイメージが描き切れたところで第五のステップ、「生徒自身の課題を認識する」に入る。課題とは、現状と「未来の自分」との格差（ギャップ）である。ここで現実と直面しても落ち込むことなく、冷静に現実との格差を俯瞰するためには、「未来の自分からのアドバイス」という形をとるのも良い。例えば「未来の自分から今のキミにアドバイスするとしたら、どうだろう」という問いかけは有効である。自分なりに課題を絞り込むことができる生徒は問題ないが、できない生徒の場合は教師側の働きかけが必要となる。ここが一般社会人向けのコーチングとは異なる点である。一般社会人向けのコーチングでは、原則、クライアントの側から求められない限り、コーチはアドバイスを行わない。

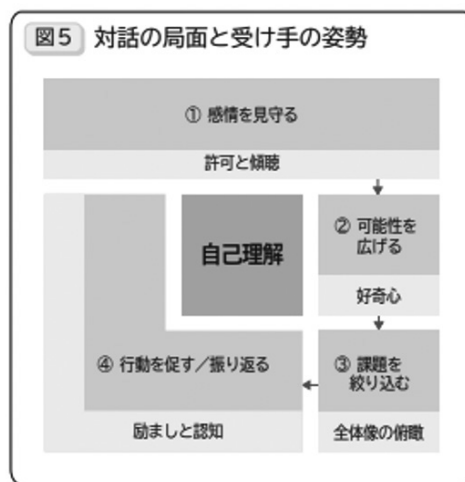
しかし、学校教育の現場では生徒側の情報、知識は限定的である場合が多く、教師の側からのインプットが有効である。但し、それは指示という形ではなく、教師側からの提案という形が望ましい。例えば、状況全体を見渡し、「こちらからはこのように見えるので、この点を考えてみてはどうか」という考えるポイントの示唆や、「この情報をチェックしてみてもはどうだろう」と具体的に知識・情報を提供することも有効である。すべきことの指示となった途端に対話の場がティーチングの場に転じてしまう。「役に立つのであれば参考にして欲しい」程度のスタンスで、課題を考える視点を示唆したうえで知識・情報を提供する。その意味で、コーチングにリーディング（導く）という

要素が加わってくるのが、学校教育におけるコーチングの特徴といえよう。

生徒が課題を自分で設定したという納得感があれば、続く主体的な行動は約束される。支援としては、「大きな一歩である必要はなく小さな一歩で構わない。具体的にまずやってみよう」という励ましである。第六のステップである。現実の具体的な行動は、現実的な成果を生む。小さな成功体験を積み重ねることが自信に繋がっていく。万が一失敗があった場合でも、そこには必ず学びがある。その意味で行動の結果には「成功と学びしかない」といえよう。

行動から学びを引き出すには、行動の結果を検証する「振り返り」のステップは欠かせない。「具体的な行動をしてみて、何に気づいたのか?」、この振り返りの問いは重要である。振り返りの中で生徒の中にはまた様々な感情が生まれてくるからだ。それは新たな八つのステップの始まりである。コーチングは経験学習の過程である。生徒は自らの主体的な行動を通じ、生徒自身の認識方法の歪みを具体的に矯正していくのである。

② 受け手の姿勢



局面	姿勢
①生徒の感情を見守る (ステップ1～3)	感情を表現しても構わない (許可) 感情に耳を傾ける (傾聴)
②生徒の可能性を広げる (ステップ4)	可能性を評価・判断しない (好奇心)
③生徒の課題を絞り込む (ステップ5)	課題を提案する (全体像の俯瞰)
④行動を促す/振り返る (ステップ6～8)	背中を押す (励ましと認知)

本来のコーチ役の教師が生徒との対話をどのように受け止めるのか、いわば精神的な姿勢、「構え」である。

「TALK」の狙いが単なる対話のスキル習得に陥ることなく、教師が生徒との信頼関係を構築し、生徒の意欲を引き出す手法として機能するには、この教師側の精神的な姿勢は重要である。それは「TALK」が基本的には問題解決を目指すのではなく、人材育成を目的とするからである。

スキルがあれば問題を解決することはできるが、スキルのみでは、問題を問題と認識している人間そのものを変えることはできない。一時的に問題解決はできても、問題を問題と認識するその人そのものの認識方法、さらには行動パターンが変わらない限り、問題は繰り返される。問題を問題として認識するその人、そのものに焦点を当てるためには、信頼関係が不可欠である。教師の知性が分析的であれば、生徒も自分に対し分析的になるだろう。教師が生徒のすべてを認める姿勢があつてこそ、生徒も本音が語れるのである。八つの方向性を対話の局面という観点から見ると、四つの局面に分類できる。

この異なる四つの局面に対応して、教師の側では生徒の感情、さらには主体的な意見を引き出すために、その局面に応じた適切な構えを取っていく。

与えることに慣れている教師が、自分の生徒に対しこれらの姿勢を維持するためには、高度な自己管理が求められる。その過程では評価、判断的な言葉をつい差し挟みたい誘惑に駆られる場面もあるだろう。教師が自己管理し、教師がコーチング・モードを維持するためには、自分自身だけでなく生徒の側にも協力を求めるとよい。教師と生徒がお互いに対話の目的や姿勢を確認することで「TALK」の場は創り出されるのである。教師のみが対話の場を創り出し、生徒に与える責任をもつ必要はない。

③ 対話のスキル

異なる四つの局面に対応し、異なる五つの姿勢を保つために、コーチである教師には技が必要となる。それが対話のスキルである。但し、スキルはあくまでも手段であり、目的ではない。「TALK」では、10種類の対話のスキル（拡大質問・反映・直感・比喩・俯瞰・認知・励まし・提案・確認・中断）がある。

6. 「TALK」とコアアクティブ・コーチング、ナラティブ・アプローチの関係⁽¹³⁾

「TALK」は、コアアクティブ・コーチング（Co-Active Coaching）を縦糸に、ナラティブ・アプローチ（Narrative Approach）を横糸につくられている。

「TALK」のベースとなっているコアアクティブ・コーチングにおいて重要な姿勢が「傾聴の姿勢」であ

る。相手を評価、判断するのではなく、ありのままをいったん受け入れて、相手の本当に向かいたい方向を本人に気付かせ、その方向へ導いていくのである。このような姿勢を貫くには、「答えは相手の中にある」ということを最後まで信じることが大切になる。解決法や答えを一方的に提示するのではなく、その人の中にある答えに自ら気付くために関わり続けることがコーチングでは求められるのである。

また、コーチングの大きな特徴の一つとして、質問中心のコミュニケーションであるということがあげられる。対話を進めていく中で、相手の感情のこもっている言葉や特徴的な言葉に対して質問を投げかけていくのである。質問された本人は、改めてその意味やその背景にある自分自身の想いを振り返り、自分自身の奥深い部分にある「想い」に気付いていくのである。いずれにせよ、このようなスタイルを維持し続けるためには、「傾聴の姿勢」を持つことが非常に重要になる。

そして、コーチングにおける「傾聴の姿勢」は、ナラティブ・アプローチの「無知の姿勢」と非常によく似ている。知っているつもりにならず、相手の話に興味・関心を持って関わり続ける。そうすることで、相手の中にある答えを引き出し、その結果その人の物語を展開するということになる。自分でも忘れていたり、とるに足らないと思っていたことの意外な側面に気付く、ということが「物語」が書き換えられたということになるのだろう。そして「物語」が書き換えられ、前に進めば、自発的に具体的な行動へと移っていくことができるのである。

7. 「TALK」の実践

前述のとおり、教育方法論のゲスト講師として赤塚丈彦氏⁽¹⁴⁾をお招きし「TALK」のワークショップを、これまで4回実施した。以下の内容は、2024年10月12日に実施したものである。テーマは、「『寄り添う』を考える - コーチングを題材に -」である。

(1) 「場作り」

まず、「よりよい学び」のために、対話の内容を持ち出さない、「違い」と「同じ」を楽しむ、気持ちに焦点をあてる、体験を楽しむ、鵜呑みにしない、の5つを確認する。

(2) 意図の共有

次に、3人でグループをつくり、「寄り添ってもらえたと感じる時」、「寄り添ってもらえないと感じる時」はそれぞれどんな時か、をテーマに対話をしてもらい、さらに「寄り添ってもらえたと感じた時、あなたはど

うなるか」、そのときの気持ち・態度・感情・関わり・表情等を話し合う。

そしてこのワークショップを通して「コーチングは‘寄り添う’ことに貢献できる（役に立つ）のか」を学生に問いかけ、教育における3つのかわり方、知識を教える（メンタリング）、経験を伝える（ティーチング）、本音を引き出す（コーチング）を提示した

（3）対話の実践①（デモンストレーション）

学生にクライアント役を募り、デモンストレーションを行う。

対話のテーマは「気になる友人／先輩／後輩」等、本人に自由に決めてもらう。そして、2つの対話パターン（普通教育相談とコーチングの要素を取り入れた教育相談）を実践し、2つの対話のパターンの違いは何か、そこで何をしていたのか、コーチはクライアントに寄り添っているか」を議論した。

以下はクライアント役の学生の感想である。
「コーチングのデモンストレーションでは、『最近手につかない勉強（ゼミナールに必要なプログラミングについて）』をテーマに行った。私と赤塚先生が椅子に座り、斜めになるような形で向き合いコーチングが始まった。他の学生はその様子を観察しながら見ていた。先にコーチングの技術を使用しない一般的な対話を行った。初めにコーチ役の赤塚先生は、私に対して『現状はどうなのか』を質問した。しかし、対話が進むにしたがって話の内容が次第に私に対するアドバイスであったり、私の問題を解決しようと教え込むことが多くなり、私は聞き役にまわっていた。この対話の感想としては、『解決しようとしてくれたな』という感謝の気持ちがある一方で、現状に対する解決策がはっきりせず、もやもやした気持ちが残った。

次にコーチングの技術を利用した対話を行った。一回目と同様に、現状の把握から行われた。私が『現状に対してどう思うのか』、『これからどうしていきたいのか』を質問された。また、プログラミングが難しく、何から手をつけていいのかわからない私に対して、『気軽に聞けそうな先輩はいるか』、『その先輩にはいつ会えそうか』など、私の考えをより細分化するような質問をされた。そして、私が行うべき次の行動が決まり、最後に私の在り方を認めてくださるようなコメントを頂いた。

このコーチングを用いた対話を行った感想としては、赤塚先生と話していくうちに段々と自分の考えが整理され、次に行動することが明確になった。また、最後に私の在り方やものごとに向き合う姿勢についてのポジティブなコメントを頂いたことで、できそうな

自信が湧いた。そして、初対面であったが赤塚先生に対する信頼感をわき、つぎにお会いしたときにその結果を報告したいと思った。このように感じたのは、赤塚先生が私の話を傾聴し、そして、常に聞き手に回ったことで自分を認めてくれていると感じたからである。また、『自分自身で解決手段をみつけることができた』という自信にも繋がった。一回目の対話では、先生と生徒という立場がはっきりして心を開くことが出来なかったが、二回目の対話では、先生という立場ではあるが、とても対等であり素直に自分の考えを発言できた。

以上のように、コーチングは対話に関する重要な技術であり、教育にとっても有意義なものであると思う。コーチングを教職課程に取り入れ、教員を目指す学生にコーチングを身につけさせることで、生徒との関わり方に対する重要なヒントを得るとともに、より主体的な児童・生徒の行動力を育てることが出来るのではないかと思った」

（4）対話の実践②

対話の基本フォーマットは、3人1組、すなわち話し手（クライアント）、聞き手（コーチ）、観察者（オブザーバー）から構成される。観察者とは、2人のコーチング・セッションの立会人であり、客観的な立場から、セッションの内容、コーチングの手法について、フィードバックする役割を果たす。各人がそれぞれの役割を交代しながら、個人の感情を共有し、さらにフィードバックを通じて、自分の感情を相対化（客体化）していく。

3人1組の対話が完了したところで、全体での対話の振り返りに移行する。ファシリテーター（進行役）が主導する形で、各グループでの学びを全体で共有し、自己理解を他者尊重に昇華させていく。

「どう感じているか」という問いから始まる対話は、次に「その課題をどう理解しているか、どうすれば良いと考えているか」、さらには、「ではどうしたいか」という問いに対する対話へと展開していく。このように問いは、「感情（感覚）→考え（理解）→意志（意欲）」に焦点を当てる形で展開する。最後に、聞き手（コーチ）は、具体的に、「何を」、「いつまでに」、「どうやって実行するか」を確認する。

（5）振り返り：最後に、今日の対話全体の振り返りを行う。あなたにとって「寄り添いたい人」は誰か、その人に寄り添うとしたら、どんなふうに関わってほしいかを各グループで話し合い、100分間の「TALK」のワークショップを終了した。

8. 結論

以下は、『教職に関する意識調査 7. 「TALK」のワークショップ』の結果である。

- ・「TALK」のワークショップは、今後の自分に役に立つと思いますか？

肯定的評価（「強くそう思う」・「そう思う」）は35人（92%）、否定的評価（「あまりそう思わない」・「全くそう思わない」）は3人（8%）。否定的評価の具体的内容は、「TALKのスキルは自分も欲しいし素敵なスキルだと思うが、一度の講義で全てを理解できないし、実践も難しいと感じたから」（2人）、「デモンストレーションで、コーチングを取り入れたときと、取り入れなかったときの違いがよく分からなかった」であった。

- ・「TALK」のスキルは教員にとって必要なものだと思いますか？

肯定的評価は37人（97%）、否定的評価は1人（3%）。否定的評価の具体的内容は、「（自分は）話す能力には自信があり、ある程度まかなうことができるため」であった。

- ・教職課程にコーチングを学ぶ講座があれば受講してみたいと思いますか？

肯定的評価は35人（92%）、否定的評価は3人（8%）。否定的評価の具体的内容は、「受講しなければならぬ科目が多くて難しい」、「実際に小中学生とのデモン

ストレーションであれば参加してみたい」、「そのような講座を受講してしまうと、その考えに固執してしまうから」であった。

では、なぜこのように圧倒的に評価されているスクールコーチングが学校現場で主流にならないのか。

3つの原因が考えられる。

第1に、「教員の多忙さ」である。

文部科学省「教員勤務実態調査」（2022年実施）によれば、前回調査（16年実施）と比べて小学校（11時間15分→10時間45分）、中学校（11時間32分→11時間01分）ともに教諭の1日の在校等時間は、約30分間減少しているが、1日11時間前後仕事はかなり多忙である。1週間の在校等時間の分布を見ると、週60時間以上の人は、小学校教諭の約14%、中学校教諭の約37%であり、いずれも16年と比べて20ポイントほど減少している。ただし、上記のデータには持ち帰り仕事が含まれていない。小・中学校とも週4で3時間程度は持ち帰り残業をしているとすれば、実仕事時間として週55時間～60時間未満の教諭も過労死ライン超である可能性が考えられる。

都立高校も同様に勤務時間は減少しているものの、1週間あたり50時間以上の勤務をしている教員は約60%、60時間以上は約27%である。

以下は、東京都退職校長会の第29回学習会で報告されたある中学校教師のある一日である。

[午前]	[午後]	[生徒下校後]	[帰宅後]
7:45 朝学習印刷	12:55 給食片付け（昼休みなし）	18:10 保護者3人に電話連絡	22:45 夕食
8:00 主任打ち合わせ	13:00 昼掃除監督	18:30 生徒指導報告書作成・送付	24:00 就寝
8:10 全体・学年打ち合わせ	13:15 授業⑤社会	19:00 学年伝言板作成	翌日
8:25 朝学習	14:05 休み時間見守り	19:15 部活都大会運営書類作成	4:30 朝学習プリント作成
8:35 授業①道徳	14:15 生活指導部会	19:45 いじめ個票	5:00 授業プリント作成
9:25 休み時間見守り	15:05 終学活	20:00 性教育講演会通知作成	7:00 出勤・朝学習・授業プリント印刷
9:35 授業②記録コメント書き	15:20 補充学習（生徒情報共有）	20:20 生徒転出者関係書類作成	
10:25 時間見回り	15:40 生徒7名聞き取り（学年教師で分担）	20:50 出席簿処理(PCへ)	
10:35 授業③社会	17:00 学年会（生徒情報共有）	20:55 日直日誌コメント記入	
11:25 休み時間見回り	17:10 管理職へ報告	21:00 朝学習・補助学習チェック	
11:35 授業④社会	17:25 部活指導	21:15 部活動練習会通知作成	
12:25 給食指導	18:00 下校指導	21:30 道徳感想文集作成	
		22:15 退勤	

第2に、コーチングそのものに対する反感や懐疑心である。

学校経営者や管理職が、教員の生徒とのコミュニケーション力向上のためにコーチングを活用しようという試みは、学校現場において一定程度みられる。しかし、教員は良くも悪くも「個人商店」的性格をもっている。そのため、ベテランのまじめな教員ほど、これまでの自分の指導方法に固執し（または自信をもっており）、変えようとしないう傾向がある。私も私学経営者として学内に「TALK」を取り入れようとしたが、教員は「TALK」そのものには一定の効果を感じつつも、「私は今のやり方で十分うまくやっている」、「多忙な仕事のなかで、さらに余分なスキルやその方法を習得するための時間を持ち込まれては迷惑だ」という抵抗を受け、残念ながら学内に定着させることはできなかった。

第3に、「TALK」などのコーチングの習得には一定の時間がかかることである。

コーチングのスキルは基本要素だけでも多岐にわたり、これを修得するためには多くの時間をトレーニングに割かなければならない。学校の様々な日常業務に対応しなければならない教員がコーチングを修得することは、そもそも物理的に困難であると言わざるをえない。また、コーチングは、知識を与えるティーチングに慣れている教員にとって、ある意味では一番苦手な手法かもしれない。つまり、コーチングを現役の教員に普及させることは、ほとんど不可能に近いのである。

以上の阻害要因から比較的自由で、かつ柔軟な思考力と豊かな感性そして意欲に満ちた教職を志す学生たちが、スクールコーチング・プログラム「TALK」を学ぶ意義は極めて大きい。また修得に時間がかかる問題は、多岐にわたる「TALK」の内容を精査することで解決できる。教職課程の授業内で、「傾聴」「質問」「承認」の3つのスキルを中心に学校現場で応用可能なレベルまで学ぶことは十分に可能である。

そして何よりも重要なことが、スクールコーチング「TALK」を必修のカリキュラムとして正規の教職課程に加えることである。このことは、アンケートにある「保護者や生徒とのコミュニケーションに不安を持った」教員志望の学生に寄り添うことにもつながる。

「TALK」は、既存のティーチングを補完するスキルとして、学校教育に新たなステップを切り開く可能性がある。そして、その担い手となるのは「未来の教員」であると確信している。

<主な参考・引用文献>

- (1) 東洋出版社 教員養成セミナー「マナブとミナの教職言いたい放題-教師教育のあるべき姿(上) 教職課程の授業はなぜつまらないのか」2023年6・7月号
- (2) 日本教育学会第82回大会報告「学生の特質とニーズを基にした教員養成カリキュラム概案-『押し付ける教育』から『ニーズに応える教育』への転換-」
- (3) 質問項目に関しては、前田一男「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究」を参考にして作成した
- (4) ジョセフ・オコナー アンドレア・ラゲス著「コーチングのすべて—その成り立ち・流派・理論から実践の指針まで—」英治出版2012年
- (5) 渡邊 寧：慶応義塾大学文学部／政策・メディア研究科卒業後、ソニー株式会社に入社。7年に渡りマーケティングに従事。約3年の英国赴任を経てボストン・コンサルティング・グループに入社。メーカー、公共サービス、金融など、幅広い業界のプロジェクトに4年間従事。2014年に独立し、現在は「人と組織が変わること」に焦点を絞ったコンサルティングに取り組んでいる。株式会社かえる代表取締役
- (6) ヘンリー キムジーハウス他「コーチング・バイブル 第4版」東洋経済新報社2020年
- (7) コーアクティブ・コーチングの特徴を知りたい方は、「CTI ジャパン公式 YouTube 初めてのコーチ/コーチング」での平田淳二氏と池田佐佳子氏の対談(<https://www.youtube.com/watch?v=VGaF8YCfRBQ>)をご覧ください
- (8) 野口裕二著「物語としてのケア ナラティブ・アプローチの世界へ」医学書院2002年
野口裕二編「ナラティブ・アプローチ」2009年 勁草書房
「私学マネジメント・レビュー」2007年第23号 P3-P4
- (9) 「ナラティブ・アプローチ (Narrative Approach) : 私たちの生きる現実が、単に言葉だけでなく言葉を連ねた物語という形式によって成り立っているという考え方例えば不可欠な犯罪が起きた時に、犯行の動機や犯人の生育歴などを知ることで事態が解決できたと感じることである。この時、私たちは一つの物語を作り上げることで現実を理解しようとしている。」(株)コアネット「TALK 実践事例集」P4
- (10) 「社会構成主義 (social construction) : 私たちの生きる現実が、言葉を媒介にした人々の共同作業によって成り立っているという考え方。たとえば、

「セクハラ」という言葉が広まると、ある現実が「セクハラ」として認識され。多くの「セクハラ」事件が浮かび上がってくるが、この言葉がなければ見逃されたり、なかったことにされたりしてしまう。言葉は世界をつくる。」(株)コアネット「TALK 実践事例集」P7

(11)「私学マネジメント・レビュー」2003年第7号
P3

(12) 加藤雅則：多摩大学サステナビリティ経営研究所教授、IESE(イエセ)客員教授。株式会社アクション・デザイン代表取締役。プロコーチ養成機関CTIジャパン設立に参画、日本にコアアクティブ・コーチングを紹介し普及させた1人。

(13)「私学マネジメント・レビュー」2003年第7号
P3-P4

(14) 赤塚丈彦：高知大学 教育学部卒業。非常勤講師経験後、企業に就職し、主に人事部門にて勤務する。2002年よりコーチングを学び始め、2005年プロコーチとして独立する。スクールコーチング・プログラム「TALK」で教員へのコーチング講座の講師を担当する。PCC(国際コーチ連盟プロコーチ)／CTI認定コーチ(CPCC)／CRR認定システムコーチ(ORSCC)。平成18・19年度 文部科学省委託研究事業「ナラティブ・コーチング・プロジェクト」実施委員。平成22～現在まで新宿区教育委員会家庭教育ワークシートプロジェクトメンバー