

アカデミック・コーチング学会
第2回大会／第3回総会

教育現場におけるコーチング
－実践と研究の共鳴－

2017年10月7日（土）

大会・総会 11：00～17：30

情報交換会 18：00～20：00

フェリス女学院大学 緑園キャンパス

大会資料集



<http://academic-coaching.org/>

教育現場におけるコーチング
ー実践と研究の共鳴ー

アカデミック・コーチング学会

第2回大会 資料集

目 次

研究発表（一般）	3
竹本 佳弘（東京医科歯科大学大学院・医歯学総合研究科生命理工学系専攻（薬化学分野） 学際生命科学東京コンソーシアム 博士課程疾患予防科学コース・特任教授）「ライフサイエ ンス研究分野におけるコーチングの必要性評価指標開発の試み」	4
菅原 秀幸（北海学園大学経営学部教授）「SNS を活用したコーチング主体型講義の成果と 可能性—小樽商科大学貿易論の実践例から—」	10
貝原 巳樹雄（一関工業高等専門学校 未来創造工学科 化学・バイオ系・教授）「累積型鳥 瞰図とタイムラプス型グラフィックスを用いた新規創造性手法の開発 — コーチングと創造 性開発 —」	16
西野 毅朗（京都橘大学 現代ビジネス学部経営学科）「授業を通じた学生の主体的行動の促 進要因に関する一考察」	20
研究発表（ポスターセッション）	25
筒井昌子（金沢大学人間社会環境研究科博士前期課程2年）「コーチングの手法を用いた面 談による自律学習支援— ベトナム人学習者に対する実践研究」	26
笠井 直子（東京工業大学グローバルリーダー教育院）「大学運営における コーチング とメ ンタリング の役割」	30
原口佳典（株式会社 コーチングバンク）「コーチングサービスに関する意識調査～日本での 世代別年齢認知度とその可能性」	34
川辺妙子・木村聡美（東京インターハイスクール）「東京インターハイスクールのコーチン グ実践報告：エゴグラムとラーニンスタイルアセスメント 」	38
パネルディスカッション	39
次年度予定	40
参考資料	41

研究発表（一般）

竹本 佳弘

東京医科歯科大学大学院・医歯学総合研究科生命理工学系専攻（薬化学分野）
学際生命科学東京コンソーシアム 博士課程疾患予防科学コース・特任教授
「ライフサイエンス研究分野におけるコーチングの必要性
評価指標開発の試み」

菅原 秀幸

北海学園大学経営学部教授
「SNS を活用したコーチング主体型講義の成果と可能性
— 小樽商科大学貿易論の実践例から —」

貝原 巳樹雄

一関工業高等専門学校 未来創造工学科 化学・バイオ系・教授
「累積型鳥瞰図とタイムラプス型グラフィックスを用いた
新規創造性手法の開発 — コーチングと創造性開発 —」

西野 毅朗

京都橘大学 現代ビジネス学部経営学科
「授業を通じた学生の主体的行動の促進要因に関する一考察」

ライフサイエンス研究分野におけるコーチングの必要性

評価指標開発の試み

竹本佳弘¹

概要

ライフサイエンス研究分野では、産業界や海外の研究者と共同研究を実施するケースが増加しており、専門的な研究能力に加えてコミュニケーション力も重要な能力となってきた。一方、大学院教育は従来の専門教育が中心であり、コミュニケーション教育など新たな教育が課題となっている。本報告では、このような背景のもと2007年より取り組んできた大学院教育改革プログラムの中でもコミュニケーション教育に関する取り組みを中心に報告する。特に、最近スポーツ・医療・ビジネスの分野で有用性が注目されているコーチングのスキルを、高等教育分野へ導入した事例も含めて紹介したい。

(キーワード：研究、大学院教育改革、キャリア開発、コミュニケーション力、コーチング)

はじめに

これまでの大学院教育では、高度な専門能力を身につけた高度専門人材の育成に重点が置かれてきた。しかしながら昨今の国際情勢の急激な変化によるグローバル化の進展により、国内外の幅広い分野で活躍できる高度専門人材が不可欠との認識のもと大学院教育改革が求められるようになり、2005年の中央教育審議会「新時代の大学院教育」答申に基づき、文部科学省では「大学院教育振興施策要綱」が策定された。この要綱により大学院設置基準改正や「組織的な大学院教育改革推進プログラム」大学院教育改革支援など各種の施策が開始されることとなった。一方産業界からも大学院生のコミュニケーション力の課題など、ヒューマンスキルに関する多くの課題が指摘されている。ライフサイエンス研究分野では、アカデミックポジションの減少、ポストドク問題の顕在化など、高度専門人材のアカデミック領域での活躍の場が限定されてきている。一方、産業界では共同研究・開発を国内外で実施するケースが増加しており高度専門人材の活躍の場が広がりつつあり、大学院教育と大学院修了者への期待と役割が大きく変わりつつある。以上のように、これからの大学院は

¹Yoshihiro Takemoto 東京医科歯科大学大学院・医歯学総合研究科生命理工学系専攻
学際生命科学東京コンソーシアム・教育高度化部会 takemoto.mech@tmd.ac.jp, ytakemoto7@gmail.com

共同研究者 (五十音順)：影近弘之*、小林哲幸**、由良敬**

学際生命科学東京コンソーシアム・教育高度化部会

*東京医科歯科大学大学院・医歯学総合研究科生命理工学系専攻

**お茶の水女子大学大学院・人間文化創成科学研究科ライフサイエンス専攻

従来の専門的な教育と研究に加えて、大学院修了者が広く社会で活躍できるような教育プログラムの開発も重要な課題となってきた。このような時代背景のもと、生命科学の教育研究領域において互いに補完できる東京医科歯科大学、お茶の水女子大学、北里大学、学習院大学のライフサイエンス系の4大学院は、高度な人材を育成することを目的に連携し、2009年に学際生命科学東京コンソーシアム（以下東京コンソーシアム）を発足させた（代表校：東京医科歯科大学）。東京コンソーシアムでは教育高度化部会、学生支援部会、社会協働部会の3部会を中心に、教育の高度化として、大学院単位の共通化、共同評価システム、博士課程「疾患予防科学コース・領域」の企画・開講・運営、学生支援として、インターンシップ、企業説明会、就職セミナー、そして社会協働活動として、社会人教育、市民公開講座、理科教育支援など様々な連携活動を推進している。

4大学連携によるコミュニケーション関連講義とその評価方法

4大学共通シラバスの開発は教育高度化部会で実施しており、現在のところ82科目を共通科目として開講している（英語講義17科目）。共通科目は各大学の強みを互いに補完する専門科目を中核とするが、将来大学院生が広く社会で活躍することを念頭に置いたキャリア関連講義科目も6科目開講しており、中でもコミュニケーションに特化したユニークな講義科目としては、修士課程講義「英語交渉ディベート特論」、博士課程講義「英語プレゼンテーション特論」、修士・博士講義「アカデミックプレゼンテーション」が設置されている。特に上記2講義の中では、コーチングの基本スキルである傾聴、質問力なども講義・演習の中で積極的に取り上げている。また2014年には東京医科歯科大学とお茶の水女子大学に共通の博士課程疾患予防科学コース・領域を開講し、企業など社会の第一線で活躍する多くの有識者を講師として迎え、コース科目として「疾患予防科学概論I/II」、「データサイエンス特論I/II」、「マネジメント特論」、「国際動向特論」、「知的財産特論」の7科目を、留学生向け本コースには「Disease Prevention Science I」、「Data Science I」、「Research Management」の3科目を開講した。これらの講義科目においてもコミュニケーション教育としてコーチング関連スキルを取り上げており、医療分野（特に予防、介護、看護領域）におけるコーチングの先進事例を学ぶメディカルコーチングや、人材マネジメントの観点からエグゼクティブコーチングの講義を用意した。これらの講義によって、コーチングを活用した目標達成やリーダーとしてのコミュニケーション力強化を念頭に置いた学びの機会を設けている。一方、開発した教育プログラムの評価に関しては、大学院教育の実質化の流れ、そしてアカウントビリティの高まりの中で、教育効果の定量化や可視化、情報公開など新たな課題が生じている。通常の大学院教育では、レポートなどによるパフォーマンス評価と試験により成績評価を行い、講義内容の改善のために学生や講師にアンケート調査を実施している。我々は新規の講義を開発した経緯もあったことから、新規

講義の教育効果を客観的に測定したいと考え、従来の評価方法に加えて新たにルーブリックによる教育効果測定の可能性を検討することとした。ルーブリックとは、米国の大学で1970年前半より開発されてきた手法で、定性的な指標を定量化する評価方法のひとつである。本報告では、修士課程講義「英語交渉ディベート特論」において試作したルーブリックを評価した事例を紹介する。

方法

ルーブリックを用いた講義効果評価として用意した指標は、講義の達成目標指標を観点として、大項目を3つ（コミュニケーション基礎力、交渉力、ディベート力）、小項目を16個設定し、講義受講前後で4段階レベルの自己評価を行った。本報告では、特に大項目として設定したコミュニケーション基礎力に関して報告する。試験的に設定したルーブリック小項目を表1に示す。

表1.コミュニケーション基礎力測定用に試作したルーブリック案

小項目		1 (ベンチマーク)	2	3	4 (アドバンスド)
自分を知る	1. 観察力	ものを捉える上で特に意識はしていない	ものを捉える際に、自分が曖昧に捉えていることを知っている。	物事を捉える際に、正確に捉えるようにしている	バイアスをなるべく入れずに、物事を正確に捉えている
	2. コミュニケーションのタイプ	自分のコミュニケーションの傾向を知らない	自分のコミュニケーションの傾向を少し知っている	自分のコミュニケーションのタイプを少し知っている	自分のコミュニケーションのタイプを知っている
	3. 発言力	人前で話したり、発表はできない	ある程度、人前で話したり発表できる	人前で話したり発表することに抵抗はない	学会を含め多くのシチュエーションで、人前で話したり発表できる
	4. 力が発揮出来る とき	自分の力がいつ発揮出来るか知らない	自分の力がいつ発揮出来るか考えたことがある	自分の力がいつ発揮出来るか知っている	自分の力を発揮させるための工夫をしている
相手を知る	5. 基礎編 (観察力)	感情表現を図で簡単に示せるとは思わない	感情表現を図で示せることを知っている	感情表現を少し図で示せる	ある程度自由に感情表現を図で示せる
	6. 応用編	相手の動作に、相手を理解するヒントがあるとは考えてない	相手の動作に、相手を理解するヒントがあることを知っている	相手の動作で、ある程度相手の状態を推測できる(但し、正しいとは限らない)	相手の動作で、相手の状態を推測できる(但し、正しいとは限らない)
	7. コミュニケーションのタイプ	相手のコミュニケーションタイプは分からない	相手のコミュニケーションタイプを想像できる	相手を見れば多少はコミュニケーションタイプが推測できる(但し、正しいとは限らない)	相手を見ればコミュニケーションタイプが推測できる(但し、正しいとは限らない)
8. 聴く力	聴くことは特に意識していない	人の話は多少は意識して聞いている	努力して人の話を意識して聞いている	人の話を聞く時は手を止めたり、質問をするなど積極的に意識して聞いている	
9. 質問する力	質問に関して特に考えたことがない	質問に種類があることを知っている	質問に種類があり、使い方があることをある程度知っている	日々の生活の中で、質問を効果的に活用している	

分析方法は、ルーブリックの可能性を検討することを目的としているため、詳細な統計的な解析は行わず基本統計量を要約することとした。統計解析にはR version 3.4.0を用いた。個人情報への配慮としては、事前に対象者に講義評価が研究を伴うこと、データは個人が特定できないように無記名で回収すること、データは統計的に処理すること、学会などで利用する可能性があることを説明し、調査への協力は自由意志であることを説明し、調査表へもその概略を明記することで配慮した。

結果

講義効果評価への参加者は、連携大学院の修士課程履修者66名中、ルーブリックへの参加は64名、アンケートへの回答は64名であった（有効回答率は97%）。表2、表3に各小項目に関する基本統計量を示す。また数値の分布を箱ひげ図で示す（図1）。

表2. 講義受講前の自己採点

小項目(質問)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
最小値	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
4分位点	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	2.0	1.0
中央値	2.0	2.0	2.0	1.0	1.0	2.0	1.0	2.0	2.0
平均値	1.7	1.7	1.7	1.5	1.4	1.9	1.5	2.0	1.6
4分の3位点	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.5	2.0
最大値	3.0	3.0	3.0	3.0	4.0	4.0	3.0	4.0	3.0
分散	0.4	0.5	0.3	0.5	0.5	0.6	0.5	0.5	0.5

表3. 講義受講後の自己採点

小項目(質問)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
最小値	2.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	2.0	1.0
4分位点	2.0	3.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	3.0	2.0
中央値	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0
平均値	2.9	3.2	2.6	2.7	2.6	2.8	2.6	2.7	3.0
4分の3位点	3.0	4.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	4.0
最大値	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
分散	0.5	0.5	0.4	0.6	0.5	0.7	0.5	0.4	0.5

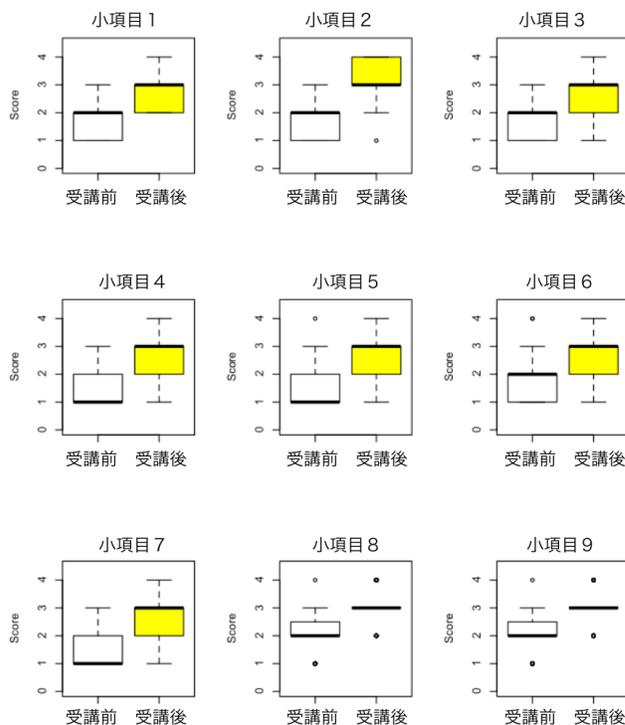


図1. 受講前後の教育効果の変化

設定した9の小項目において、受講前では、スコア1か2を選択する学生が多く見られるが、受講後はスコア3あるいは4を選択する学生が多いことがわかる。このことから、多くの学生が講義で設定した教育目標を達成したと認識していること、また箱ひげ図を利用することで、教育効果のある程度可視化できることがわかる。一方、項目によっては数値にばらつきが見られることから、項目とレベルの設定が均一に作られていなかったことがわかる。また受講前の段階でスコア4を選択する学生や、受講後もスコア1を選択する学生が、ボックスプロットにより外れ値として観測されている（図中の「・」）。これらの外れ値は、履修前にスコア4であった学生は、履修前にすでにそのスキルを習得していること、一方、履修前後でスコア1で

スコア4であった学生は、履修前にすでにそのスキルを習得していること、一方、履修前後でスコア1で

あった学生は、履修前後で変化が全く見られなかったことを示唆しており、今後講義内容を検討する上での検討材料となる。またルーブリックにより、大項目として設定した内容を小項目に分解し、さらにレベルにわけてスコア化することで、具体的なスキルの達成度を評価できることがわかる。講義の目標のようにやや抽象的な目標やスキル（このケースでは、コミュニケーション基礎力）の定義を、ルーブリックを用いてより具体化することで明確にでき、また講義で想定した目標がルーブリックによる定量化とグラフによる可視化により、ある程度評価できることがわかる。

考察

1. 講義効果指標に関する信頼性と妥当性に関して

試作したルーブリックによって、学生が講義によって獲得したスキルをある程度評価し可視化できることが明らかとなった。これらの情報は学生が自分の成長を確認する上でも、また教員側の講義改善の指標としても有用であると思われる。ルーブリック評価の妥当性に関する学生の意見は、他の講義も含めて学生アンケート調査を実施している。アンケートによると多くの学生がルーブリックの評価項目を妥当と評価しており、「項目内容は概ね妥当である。」という意見に加えて、「ルーブリックで講義全体を振り返ることができた。」などの意見も見られた。一方「項目がよくわからない。」などの意見もあり、ルーブリックの今後の継続的な改善が必要である。今回試験的に設定した項目は、あくまでも講義に特化した内容であり一般化できるものではない（例えば小項目5にある「図式化」などの講義の中で実施した演習評価）。今後評価内容を改善していく上で、あるいは一般化を考える上でも、様々な観点からの項目設定の検討が必要である。またそれぞれの設定項目とレベル内容の妥当性・信頼性の検討も必要である。今後は、項目の信頼性・妥当性の検討に加えて、サンプルデータ数の増加や分散分析などの手法も活用するなど、統計的な視点から講義効果をより体系的に測定・評価するための検討も必要である。

2. 高等教育・社会人教育におけるルーブリック活用

高等教育におけるルーブリックの活用として有名なものは、英国のVitae が提供するRDF

(Researcher Development Framework) である。英国では1996年頃より大学院生やポスドク（ポスドクター）の高度専門人材の社会における活用が問題となり、政府により高度専門人材が社会で必要となるスキルの調査が行われた後に、2008年にVitaeという組織が発足した。Vitaeは、大学院生やポスドクが将来社会で広く活躍する上で在学中に身につけるべきスキルを体系化し、そのスキル体系をRDFとして提供している。RDFは4つのドメインと12のスキルからなるルーブリックであり、大学院生やポスドクが在籍中に学ぶべき項目を明確に定義している。RDFは産業界とも共有

されていることから、産業界もRDFを通して大学院生やポストドクが専門知識以外にどのような知識やスキルを有しているのか理解することができ、RDFが英国における高度専門人材の活躍の場を広げることにも貢献している。一方日本では、経済産業省が社会人基礎力として3つの能力と12の能力要素からなるルーブリックを作成し、現在いくつかの大学で実証研究が進められている。これらの国内外の指標においても、コミュニケーション力が重要な要素として評価指標に加えられている。日本における高度専門人材育成のためのルーブリックの開発は始まったばかりであり、人材のスキルの可視化、項目の信頼性・妥当性などの検討が今後の重要な課題である。

3. ライフサイエンス研究分野におけるコーチングの必要性について

今回ルーブリックを利用して効果測定を試みたコミュニケーション基礎力は、実は基本的にはコーチングのスキルである。また研究者にとって重要なスキルである「目標達成のスキル」、「効果的な質問をするスキル」、新たな発想・イノベーションの創造につながるような「視点を変えるスキル」などもコーチングの重要なスキルであることを考えあわせると、コーチングが研究者の研究力を向上させる上でも有用なスキルであるものと思われる。今後は、ルーブリックのような定量化手法も活用しながら効果測定を検討していくことで、ライフサイエンス研究分野におけるコーチングの必要性・有用性を客観的に検討・評価していきたい。

参考文献・資料・ウェブサイト

- ・ Rhodes, T.. Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using the rubrics. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. (2009)
- ・ R version 3.4.0 (2017-04-21) -- "You Stupid Darkness" Copyright (C) 2017 The R Foundation for Statistical Computing Platform: x86_64-apple-darwin15.6.0 (64-bit).
- ・ 経団連「大学院博士課程の現状と課題―次世代を担う博士の育成と活用に向けて」(2007)
- ・ 竹本佳弘「ラボで実践！コミュニケーション術」実験医学1月―8月号 (2017)
- ・ 中央教育審議会「新時代の大学院教育」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501/all.pdf
- ・ 文部科学省「大学院教育振興施策要綱」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigakuin/_icsFiles/afieldfile/2011/06/15/1299716_01.pdf
- ・ 篠田 裕美他、文部科学省 科学技術・学術政策研究所「民間企業における博士の採用と活用」(2014)
<http://www.nistep.go.jp/wp/wp-content/uploads/NISTEP-DP111-FullJ.pdf>
- ・ 加賀 涼子「魅力的な研究者を育成するために―英国リサーチカウンシルのキャリア開発プログラム―」
<http://www.jsps.org/information/advisor.html>
- ・ 経済産業省「社会人基礎力」 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>
- ・ 学際生命科学東京コンソーシアム連携講義「英語交渉・ディベート特論 学生による講義評価」(2017)
http://gks.tmd.ac.jp/dpsc/?page_id=3047

SNS を活用したコーチング主体型講義の成果と可能性 —小樽商科大学貿易論の実践例から—

菅原 秀幸

【概要】

SNS (twitter と Facebook) とコーチングの相乗効果によって、学生の学修姿勢に変化が現れ、能動的に講義に参加するようになった。具体的には、以下の5つの効果が認められた。

教育改善効果1：講義15回全回において、出席をとらなくても、欠席率5%~10%

教育改善効果2：講義でのツイート数。各回450~500ツイート。

教育改善効果3：講義終了時のFacebookへの投稿数。各回平均24人投稿(65%)

教育改善効果4：テキストを事前に読んで講義に出席するように求めると、100%の学生が取り組む

教育改善効果5：質疑応答の時間には、多くの学生が、挙手。

【キーワード】 SNS、コーチング、コーチング主体型講義

The mediocre teacher tells.

平凡な教師は、ただしゃべる

The good teacher explains.

よい教師は、説明する

The superior teacher demonstrates.

すぐれた教師は、自分でやってみせる

The great teacher inspires.

偉大な教師は、やってみようという気にさせる

(William Arthur Ward)

ここにあるように、学生の主体性・能動性を伸ばすためには、「偉大な教師」が求められており、学生をやってみようという気にさせる (inspire) ことが、これからの教師の中心的な役割になるのではないだろうか。ネットで出来ることを教師がやっても存在意義を失ってしまう。「ただしゃべる(tell)」、「説明する(explain)」、「やってみせる(demonstrate)」、これらはどれもネットで代替できることだ。ネットに出来ないことをやるからこそ、教師の価値があるだろう。

教師がもっている答えを、学生がより早く、より容易にネットで学ぶことが出来たり、教師のもっている答え以外にも、優れた答えを学生が探し出すことが出来るようになってい

る。こうして単に知識を伝授する従来型教育の有効性は低下する一方だ。知識の伝授はネットに任せて、教師の役割は、学生のやる気を引き出し、主体的学びをサポートすることへと変わっていくのではないだろうか。

そこで、20 世紀の「教えて、育てる」教育に取って代るものは何かを探し求めた。その結果、主体性・能動性に重きをおいた「引きだして、伸ばす」というコーチング主体型教育が、20 世紀のティーチング主体型教育にとって代わって、21 世紀の主流になるとの結論に至った。

コーチング主体型の講義をより効果的に実現するためには、SNS(Twitter と Facebook)の活用が有効であり、コーチングと SNS の相乗効果によって、学生の学習意欲を高めることに効果を発揮することが分かった。「人が本来もっている能力を引き出し、可能性を最大限に開花させることを目的とする、標準化された理論的なコミュニケーションの体系」であるアカデミック・コーチングを学生が身につけ、SNS を使って自分の意見を表明することで、コーチングと SNS の相乗効果が主体的な学びに貢献した。

実際に実施した講義（小樽商科大学貿易論）の概要は次の通り。配当年次は 3 年生、単位数は 2 単位（全 15 回）、履修者は 39 人。

講義の第 1 回目と第 2 回目では、前半の通常の講義（約 60 分）中に、講義を聞きながら、twitter をノート代わりとして使用し、要点や疑問を twitter にツイートするように指示する。講義内容を目と耳を使ってインプットし、瞬時に要点をつかみ取り、同時に twitter でアウトプットする。他の学生のツイートも参考にして、他の学生が何を要点・疑問と考えているのかも分かり、多方向の学びあいがあるが twitter を通して起こる。

「見たり、聞いたりしたことは忘れる、自らやったことは覚える」（孔子）を徹底し、講義を単に見たり聞いたりするのではなく、とにかくたくさんツイートするように促す。多くの学生が twitter を日常的につかっているため、抵抗感なく twitter で自分の考えを表明することが出来る。こうして、学生は漫然と講義を聞くことなく、インプットとアウトプットを同時に行うので、かなり集中して取り組むようになる。

続いて講義の後半（約 30 分）では、アカデミック・コーチングの基本スキルの実践練習を学生同士でおこなった。このコーチングの目的は、お互いに学びあい、気づきを深めることである。コーチングをとおして、前半の講義内容を振り返り、知識の定着を図ると同時に、そこからさらに学びを深めて、自分の人生にどう活かすかを考えることになる。このアカデミック・コーチングの基本形は、次の 3 つから成り立っており、①心構え（マインドセット）、②手法（スキル：質問、傾聴、承認）、③段階（ステージ）である。この基本形を修得することで、コミュニケーションと思考の質を高めることが可能となる。

第 3 回目以降では、学生同士のコーチングの時間を少しずつ長くしていく。アカデミック・コーチングの基本形をしっかりと身につけるために練習を重ね、「相手のための質問」をするように繰り返し練習を重ねる。この時間を通して、コーチングによって自分の考えが引き出されることに学生は気がつく。同時に、コーチングをする側の経験を通して、学び

を深めることが出来る。このようにお互いにコーチングをしたり、されたりが、うまく出来るようになってくると、互いの学びがますます深まってくる。

講義終了後は、学生はその日の講義を通して学んだことや考えたことを、Facebook の講義用グループに投稿する。これによって、その日の学びを振り返り、学びの定着が図られ、また他の学生の投稿も読むことで、互いの学びを深めあうことも出来る。こうしてインプット主体の講義ではなく、アウトプット主体の講義へと変わっていく。

このような twitter と Facebook を使ってアウトプットすることに重きをおいた講義を続けると、学生は明らかに変化する。長らく、ただ聞くことを強いられてきた学生は、質問することや意見を表明することを躊躇している状態から、本来の輝きを取り戻し、主体性・能動性を発揮するようになり、講義中に挙手をするようになってくる。講義で自分の意見や質問を積極的に表明する学生が、回を追って徐々に増えてくる。

こうして、twitter と Facebook という道具（ハード）を使って、アカデミック・コーチングの手法（ソフト）を取り入れることで、ハードとソフトの相乗効果で、学生の主体性・能動性を引き出すことが、次第に可能となった。回を追うごとに、学生は躊躇なく挙手をし、質問や意見を表明するようになった。

第 8 回では、事前にテキストの一つの章を読んで出席するように求めたところ、全員が読んで出席をした。これによって、講義ではディスカッションから開始することが出来た。第 9 回では、Facebook 上に課題を事前に掲示して、自宅で課題に取り組んでから講義に出席するように指示したところ、全員がその通りにし、講義では密度の濃いディスカッションが可能となった。

一般的に講義中の SNS の使用は禁じられているが、本講義では、逆にどんどん使わせることで、主体性・能動性を高めることに役立てることが出来た。学生は、いまや日常的に SNS に慣れ親しんでいるので、特別な準備の必要もなく、どの講義にあっても「SNS×アカデミック・コーチング」型講義によって、成果を出すことが可能だろう。

以上のような取り組みを通して、以下のような 5 つの教育改善効果が明らかとなり、主体性・能動性の向上に効果があることが分かった。貢献度を数値化することは現時点では出来ていないが、一般的な講義では、学生が意見を表明することがほとんどないことと比較すると、「アカデミック・コーチング×SNS」型講義は、かなり有効であることが示唆される。

教育改善効果 1：講義 15 回全回において、出席をとらなくても、欠席率 5%～10%（1 人～3 人）

教育改善効果 2：講義でのツイート数。各回 450～500 ツイート。平均一人 13 ツイート

教育改善効果 3：講義終了時の Facebook への投稿数。各回平均 24 人投稿（65%）

教育改善効果 4：テキストを事前に読んで講義に出席するように求めると、100%の学生が取り組む

教育改善効果 5：質疑応答の時間には、多くの学生が、挙手。時間の制約から各回 5 人程度に絞る。

1回の講義が90分と限定されたなかで、学生同士のコーチングに時間を割くために、一般的な90分間一方的に話し続けるスタイルの講義と比べ、取り上げる講義内容を限定せざるを得ない。講義で扱う知識の量を重視するのか、学生の能動性を高めることを重視するのか、毎回、両者の適切なバランスを考えなければならない。仮に、一方通行型講義で100を教えたとしても、おそらく学生の頭には20程度しか残っていないだろう。ならば教えることを60に絞っても、学生の頭に50残るコーチング主体型講義のほうが効果的と言えないだろうか。

伝統的な一方通行型講義の最大の特徴は、一人の教師が、同時に多数の学生に対して、同じ情報・知識を一方的に伝えることにある。全員が同じ情報・知識を受け取り、同じ答えを導き出すことが求められる。この繰り返しによって、同じ思考・態度・行動が徹底的に刷り込まれ、受動的学修姿勢が育まれる。

「グローバル世界では、多様性・異質性、しかも『異能・異端の人』、『ユニーク』であることなどが、大きな価値と可能性を持つ」（黒川清教授の平成25年度東大入学式での式辞より）といわれている中で、現在の日本の多くでは、逆方向の教育が行われているのではないだろうか。

もう一つの特徴は、減点主義。最高得点が初めから100点と決まっていて、間違えると点数を引かれる。これによって、おのずと間違いや失敗は悪いことだと考えるようになる。そして、失敗しないためには、何もしないことが最良の方策であると知り、受け身の姿勢を身につけていく。これでは主体的・能動的な姿勢は、育まれようがないだろう。

この反対は加点主義。ゼロからスタートして、頑張り次第で点数が足されていくというやり方だ。失敗してもゼロのまま、正解するとプラスなので、間違いを気にせず、とにかくやってみる。うまくいかなくても減点はされない。うまくいけば、その分どんどん加点され、最高得点は100点とは決まっていない。これによって、とにかく挑戦してみるという姿勢が身につく。

日本人の細部にこだわる完璧主義は、どうしても減点主義や管理主義につながり、伸び伸びと自由な挑戦をゆるす土壌を形成してこなかった。失敗、大いに結構。どんどんやってみて、成功するまで挑戦しつづけるという雰囲気がなければ、主体的・能動的姿勢は形成されようがない。ましてや、創造性を伸ばすことは不可能に近いだろう。

「Fail fast, learn a lot.(素早く失敗し、そこから多くを学ぶ)」というのが、シリコンバレーのイノベーションに対する基本的考え方だ。満を持して大規模な実験を行うのではなく、小規模な実験を次々と繰り返し、失敗から数々のフィードバックを得て、それを即座に反映させて進んでいくというのが、今日のイノベーションだ。減点主義や完璧主義は、イノベーションには不向きなのだ。

人と同じであることを求め、失敗をマイナスと捉える教育にあっては、ティーチング・メソッドにいくら工夫を凝らしても、受動的学修姿勢を変えることは難しい。「人と違うこと

が個性を活かすことであり、挑戦して失敗し、そこから自分で多くを学ぶことが大切である」ということをメッセージとして発するだけではなく、実際の講義の中で学生に体得させる必要があるだろう。それによって初めて、主体的・能動的学修姿勢が身につく。そのためにはティーチング主体型講義では難しく、コーチング主体型講義が効果的だ。コーチング主体型講義は、学生に互いに学び合う場を提供し、インプットと同時にアウトプットを行い、深く考えることを求めるからだ。

これまでの大学教育の根幹には、「教えて育てる」というティーチングの考え方があり、学生の側からすると「教えられて育てられる」ということになる。小・中・高校と徹底的に刷り込まれてきており、受動的学修姿勢から抜け出すことは難しい。能動的学修姿勢には、「自ら学んで育つ」というコーチングの考え方が必要であり、これが大学教育を変革する最初のカギとなるだろう。

ティーチングの発想が根底にある限り、「教授者中心の教育」から「学習者中心の教育」を掲げ、アクティブ・ラーニングに工夫をこらしても、やはり学生の立場からすると教師が中心にいて指示するのであり「やらされ感」を払拭しきれない。学生が教師から学ぶことに加えて、教師も学生から学び、学生同士も互いに学び合う、これがアカデミック・コーチングの基本的な考え方だ。そのために、教師と学生がお互いにコーチングの力を磨くことで、主体的・能動的な学修の場を実現できるだろう。

コーチングは、「人が本来もっている能力を最大限に引き出し、可能性を大きく拓かせることを目的とするコミュニケーションの体系」である。もともと人の能力を引き出すことに長けている人たちが、いつの時代にも、どこの社会にもいた。そのような多くの人たちを観察して得られた共通項を、だれにでも実践できるように分かりやすく一般化し、体系化したものが、現在のコーチングに他ならない。

大学生の受け身な学修姿勢が問題にされてはいるものの、その非は学生にはないだろう。小・中・高と12年間の長きにわたって、一方通行型講義によって、受動的学修姿勢を長くみ続けてきた教え方にこそ問題があるのだ。そうしてしみついた受動的学修姿勢を、大学生になったからといって能動的学修姿勢に変えるようにと求めても、そう簡単にいくものではない。

「学生にやる気がない」といった発言を耳にすることもあるが、「やる気」に原因を求めてしまった瞬間に、教師の思考はすべてストップしてしまう。非をすべて学生に押し付け、教師自身の在り方を棚上げにしてしまうからだ。学生のやる気の問題ではなく、やる気を出させるような講義をできない教師にこそ問題がある。出発点は、まずこの認識にあるだろう。

ここでコーチングの基本の一つである「対等な立場のパートナー」という考え方をもって講義に臨むと、教師も講義を通して学生から学ぶことが多々あることに気付く。自分の研究へのフィードバックも、コーチング主体型講義からは得られるのだ。「賢者は聴きたがり、愚者は教えたがる」、「賢者は愚者にも学ぶが、愚者は何も学ばない」と心に命じ、学生から聴く姿勢をもつことで、教えたがる愚かな教師から、賢い教師へと変わる。

とはいえ、コーチングは万能ではない。ティーチングとコーチングを適切にブレンドして活用することで、高い教育効果が得られる。どちらか一辺倒では、不十分だ。ティーチングとコーチングの違いは、はっきりしている。ティーチングは答えを教え、コーチングは答えを自分で見つけ出すように導く。ティーチングは「教え込む」のであり、コーチングは「引き出す」。つまり、ティーチングは外から内、コーチングは内から外というように、方向性が正反対なのだ。もちろん、どちらも必要で、どちらか一辺倒では限界がある。

相手に知識が全くない場合には、当然ティーチングが主体となる。一方、「答えのない問題」の答えを自ら導き出すことが求められている大学生を相手にする場合には、コーチングの比率が高くなるだろう。一般的には学年が上がれば上がるほど、コーチングの比率は高くなる。ティーチングとコーチングの比率が、どの程度が最も適切かについては、講義・演習の内容、受講生の人数、教師の力量によって決まるので一概には言えず、試行錯誤が必要になる。コーチングの比率を高める方向で工夫を重ねていくと学生の主体性と能動性は高まっていくと期待される。

日本の社会の根底には、①否定主義、②減点主義、③同質性主義があり、教育はもちろん、日本人の考え方・生き方にも強い影響をおよぼし続けた。これら3つの主義は、これまでには、プラスに作用することもあったが、21世紀になるとマイナスの影響が大きくなっていく。グローバル化が加速する今日、これら3つの主義から、①肯定主義、②加点主義、③多様性主義へのシフトが求められている。

21世紀の教育改革には、対処療法ではなく根本療法が求められており、それは「否定主義」「減点主義」「同質性主義」から脱却し、「肯定主義」「加点主義」「多様性主義」へとシフトすることではないだろうか。

参考文献

- 日本支援対話学会 (2013) 『支援対話研究 第1号』 ビズナレッジ
- 日本支援対話学会 (2014) 『支援対話研究 第2号』 ビズナレッジ
- 日本支援対話学会 (2015) 『支援対話研究 第3号』 ビズナレッジ
- 菅原秀幸(2013a) 「学生を主体的・能動的にするアカデミック・コーチングの可能性と課題ーコーチング志向型講義の実践を通して」佐藤大輔編著『“創造性”を育てる教育とマネジメント』同文館.
- 菅原秀幸 (2013b) 「アカデミック・コーチングによる大学教育変革の試みーティーチング主体型講義からコーチング主体型講義への進化」開発論集 第92号 pp1-13、北海学園大学開発研究所.
- 菅原秀幸 (2015) 「アカデミック・コーチングの大学教育改革への挑戦ー教育OSから学習OSへの転換ー」北海学園大学 経営論集 第12巻第4号.
- 菅原秀幸・石川尚子 (2015) 「アカデミック・コーチングが教育イノベーションを実現する可能性」開発論集 第95号 pp13-28、北海学園大学開発研究所.

累積型鳥瞰図とタイムラプス型グラフィックスを用いた新規創造性

手法の開発 — コーチングと創造性開発 —

一関工業高等専門学校

未来創造工学科 化学・バイオ系

貝原 巳樹雄

室蘭工業大学 環境創生工学系専攻

安居 光國

1. 初めに

「人と人とのコーチング的な対話によって、創造性の開発を進めることができないだろうか?」、これが今から約6年前、コーチングの研修を始める前のコーチングへの期待でした。すなわち、造語になりますが、Innovation Oriented Coaching (IOC:イノベーション志向コーチング)の方向性です。

専門分野は分光化学や情報化学ですが、H20年度より知的財産教育を担当しています。これは本科5年生と専攻科1年生(大学2、3年生相当)を対象とした講義や実習になります。具体的には、特許コンテストに応募したり知的財産管理技能検定試験に挑戦したりという活動を進めています。IOCへの関心は主としてこの知的財産教育に由来しています。

2. 創造性とは

さて、では、創造性とは何かということになりますと、創造力事典によれば既存の知識、情報群の組み合わせによって新たな価値を生むことにあります。これが日本創造学会による創造の定義といえます(表1参照)。

表1 創造の定義 引用：日本創造学会HPより

創造の定義	
定義	領域
人が	(創造的人間/発達)
問題を	(問題定義/問題意識)
異質な情報群を組み合わせ	(情報処理/創造思考)
統合して解決し	(解決手順/創造技法)
社会あるいは個人レベルで	(創造性教育/天才論)
新しい価値を生むこと	(評価法/価値論)

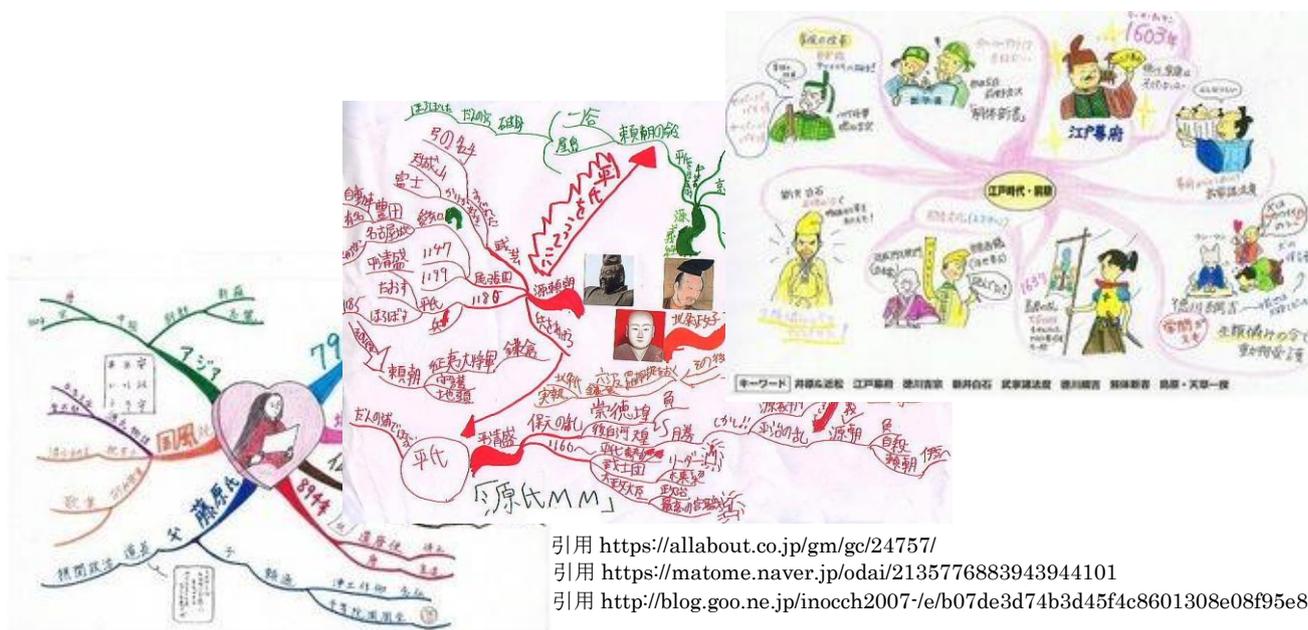
(作成・高橋誠) 参照・「創造力事典」(日科技連出版社)

例えば、鉛筆×消しゴム ⇒ 消しゴム付き鉛筆 といった具合です。

しかしこれは単語と単語の組み合わせということになります。さらに多様な組み合わせをつくる方法を実現するにはどうすればいいのかという事を考えてみると互いに関連する近い語群を用意して、それらをかけ合わせるということが考えられます。つまり語群Aと語群Bの掛け合わせになります。これに加えて、ランダムな単語との掛け合わせを適宜、組み込む方法も考えられます。これは、特定の効能にとらわれすぎると、却って良いアイデアが出なくなるような状況があることから、敢えて、全くランダムな発想のきっかけを準備しようとする考え方になります。バンダイの高橋晋平さんのアイデアしりとりが知られています。

ここまで、単語と単語から語群と語群の掛け合わせについて考えてみましたが、もっと大きな枠組みを考えてみたいと思います。

例えば、言語学 × 心理学、言語学 × 歴史学といった組み合わせです。



引用 <https://allabout.co.jp/gm/gc/24757/>
引用 <https://matome.naver.jp/odai/2135776883943944101>
引用 <http://blog.goo.ne.jp/inocch2007-e/b07de3d74b3d45f4c8601308e08f95e8>

図1 歴史分野のタイムラプス鳥瞰図(マインドマップ)の事例

3. 特定分野の発展の経緯とそのタイムラプス型グラフィックス

そこで、今回は次のようなことを検討してみました。ある分野について、その背景やこれまでの歩みの経緯を如何に簡潔に概観するかという方法です。

具体的に考えやすいように、例えば、あるA学会の会誌、10年分を考えてみましょう。仮に、年に一回、総説が出ているとした場合、それから、マインドマップのようなマップを描くことが可能です。マップは注目する年の、その学会誌の全体像を一覧できるところに、その長所があります。そしてそれを10年分、縦に並べたとしましょう。

同様に、あるB学会の会誌、10年分を考えてみましょう。同様に10年分のマップを縦に並べたとしましょう。これで、A分野とB分野のタイムラプス(時間経過)型鳥瞰図が出来上がったことになります。言わば、ある分野の時系列的な断層写真(Computed Tomography)とも言えると思いま

す。この二つの分野のマップを同じ時間軸でスライドし、マップとマップの掛け合わせから連想を進めてみるのが一つ。

さらに、時間軸をずらしながら、マップとマップの掛け合わせから連想を進めてみる方法の二つが考えられます。

例えば、歴史の分野、日本史を考えると、三次元的なタイムラプス鳥瞰図によって、時間軸は時代の変遷、マップは、ある時代の政治、経済、文化などの分類毎の概要となり、分類ごとの色分け等を用いて全体を眺めれば、政治や統治機構の変遷であったり、その時代時代の空気感が把握できるものとなります。X線CTで、日本史を丸裸にして透視したと言っても良いかもしれません。

この事はある分野を別の分野かけ合わせて新たな融合分野を創り出すといった際に、そのたたき台として極めて有益なものであると考えられます。即ち、各分野の断層写真化、タイムラプス鳥瞰図化による丸裸化です。そして、丸裸のA分野とB分野が、互いに交配するようなイメージで、相互連想を促進していきます。

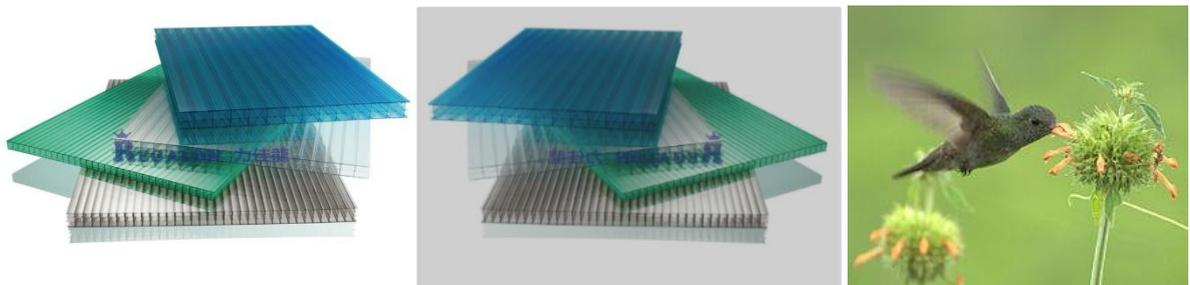


図2 交差・交配のイメージ(左図と中図は二群の時系列鳥瞰図)。右図は受粉の様子

このような分野を透視した全体像の時間変化のイメージさまざまな議論の解析に用いる。例えば、ミーティング、会議や論文誌、学会誌等で、対話・議論へと、より多くの参加者を巻き込み活発化して知恵の結集を促進して、分野融合による創造性の促進を目的とした議論の見える化技術を開発する。そして、これを材料としたコーチング(1対1、または1対N)によって創造性の開発を推進します。

4. まとめ

各種の対話を活発化するためには、何時、その対話に参加しても、従来の経緯や背景が瞬時に把握できるシステムが望ましい。対話の背景、経緯の理解をしたうえで、対話、議論に参加してもらう必要がある。つまり、①背景、経緯の迅速理解システムが望ましい。この考え方を拡張すると、②学問分野の見える化も考えられます。

これまでの議論の流れや分野の発展の経緯を共有して、新たな参加者になりやすい状態へと持っていける。すなわち、さらに多くの参加者を巻き込んで展開していける可能性を増大することができます。

さらに、既存分野の結合によって新たな価値を生み出す、すなわち③“創造“の推進エンジンとなることを期待されます。

本研究の新規性

- ・ 本研究は議論を面に時間軸を加えた立体的なものにとらえ、それを見える化する点がこれまでにはないものです。よって、本研究の議論の可視化によって、いわゆる議論を盤面に映した布石にとらえることができ、議論の定石を見出すことができると考える。すると、議論の定石を見出すことにより、当該議論がどのような方向性を持つものか予測することや、当該議論が予想外の展開を生む期待あるものかを予測できる可能性を持つ有意義な研究となります。
- ・ また、分野と分野の交差・交配による発想、連想の連鎖も特色の一つです。

予想される効果。

- ・ あるテーマ、分野に関する議論の全体像を、一目で把握できます。
- ・ また、現在の全体像に至った経緯も把握しやすくなります。
- ・ さらに、現在進行形の会議についても、途中から入った際には、これまでの時系列なグラフィック（議事録）を見ることができます。
- ・ 以上から、いつ議論に参入する場合であっても、経緯や背景を、迅速に把握して取り組めることから、より多くの参加者を得やすくなり、多様な人々による議論の促進に貢献できます。
- ・ 既存分野の結合、交差・交配によって新たな価値を生み出す、すなわち“創造“の推進エンジンとなることを期待されます。

引用文献

1. 高橋誠著、創造力辞典、モード学園出版局（1993）
2. 川喜田 二郎著、発想法—創造性開発のために（中公新書（136））、1967
3. 弓野憲一著、世界の創造性教育、ナカニシヤ出版、2005
4. チップ・ハース（著）、ダン・ハース（著）、飯岡 美紀（翻訳）、アイデアのちから 日経 BP 社、2008
4. トニー・ブザン著、近田美季子訳 「新版 ザ・マインドマップ」2013年
5. トニー・ブザン著、田中孝頭訳 「人生に奇跡を起こすノート術—マインド・マップ 放射思考」2000年

授業を通じた学生の主体的行動の促進要因に関する一考察

西野 毅朗(京都橘大学)¹⁾

<概要>

本研究は大学の授業を通じて学生が主体的態度を身につける要因を明らかにするために、主体的態度の育成を目的とした授業の期末レポートならびに授業資料を質的に分析し、事例研究として考察したものである。分析の結果、主体的態度が育つ背景には授業内学習と授業外学習の往還があり、授業内学習の要因として、ティーチングとコーチングの補完関係があることが明らかになった。今後はさらに研究対象を増やし、理論の精緻化と一般化を目指したい。

<キーワード> アカデミック・コーチング, ラーニング・ブリッジング, セルフ・コーチング, グループ・コーチング, コンストラクティブ・フィードバック

1. はじめに

アカデミック・コーチングとは、「大学におけるコーチングの研究活動、その成果を学生に教える教育活動、それを講義や学生生活で実際に使う実践活動の総称」(佐藤, 2014)と定義され、その唯一のねらいは「学生に主体的な行動をうながし、目標・目的に向かって前進させること」(菅原, 2015)とされている。ではコーチングとは何か。西垣他(2015)は、コーチングの様々な定義を紹介した上で、その共通点を「コーチングとは個人の成長や発達を促すもの」としている。しかし、このようにコーチングを最広義で定義をしてしまうと、ティーチングとの違いが不明瞭となってしまう。そこで山谷(2012)は、“EDUCATION”をティーチング(教授する、教え込む、訓練する、指導する等)とコーチング(導く、支援する、気づく、開発する等)の両者の考えを内包する概念と説明した。さらにティーチングはインプットを中心とする教授活動であるのに対し、コーチングはアウトプットを中心とする学習活動であると整理している。以上を踏まえ、本研究ではアカデミック・コーチングを「大学生の主体的な行動を促し、気づきをもたらす教育・学習活動」と再定義した上で議論を進めたい。

2. 課題設定

大学生の主体性をいかに育むかというテーマはここ 10 年の間、国家レベルで問題提起され続け、近年ますます大きな課題となっている。例えば、中央審議会答申(2005)では「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探究し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」を育むことが高等教育に求められると言及している。さらに中央教育審議会大学分科会制度教育委員会(2008)では、教育方法の現状と課題について「学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのような刺激を与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは、極めて重要な課題である」と語調を強めた。最も新しい中央審議会答申(2012)は、タイトルそのものが「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」となり、本文中に「主体的」という単語が 44 回も登場するほどである。

このように大学生の主体的な行動や主体的な学びがクローズアップされる一方で、学生の主体性を引き出すためにはどうすればよいのかという研究はいまだ不十分である。近年、アクティブラーニングの推進が盛んに叫ばれ研究も進められているが(溝上, 2014)、講義型に代表される受動的学習を能動的学習へ転換するための教授法に焦点があてられており、本当の意味で大学生の主体的な行動や学びを引き出しているのかについては定かにされていない。そこで本研究では、授業を通じて大学生の主体性が育まれる過程を分析することで、主体的な思考力や行動力が開発される要因を明らかにすることを課題とする。

3. 方法

(1) 研究アプローチ

社会学・教育社会学における実証的研究は、量的・統計的研究と質的・エスノグラフィ的研究の

大きく2つのアプローチ方法がある。両者の違いについて、藤田(1998)は2点にまとめている。1点目は、前者があらかじめ設定した概念枠組みに基づいて行う規範的研究であるのに対し、後者が現象とそこに埋め込まれている意味の生成と変化のダイナミズムを捉える解釈的研究であるということだ。2点目は、前者が要素主義的なインプット＝アウトプットタイプの研究であるのに対し、後者は現象が立ち上がる過程を明らかにするスループットタイプの研究であるとしている。本研究では、大学生の主体性が育まれる過程を描き出すことを目的とするため、後者のアプローチを採用する。

(2) 研究対象

研究対象は、国立A大学の共通教育科目「キャリア形成入門」を2016年度前期に受講した学生が記述した期末レポートである。本科目は同一講師の元4クラスが開講され、登録学生数287名の選択科目であり、1年次生を中心に多様な学部学科の学生が共に学ぶ。「自ら考え行動するための基礎を学び、その成果を口頭及び文章で表現できる」ことを到達目標として掲げており、この目標達成のため「CIS行動学」¹⁾を学びながら、「挨拶」という身近な実践と振り返りを通じて主体性を育む授業デザインとなっている。期末レポートは、「挨拶と自己成長を結びつけるには」をテーマとし、1200文字以上A4用紙1枚以内を条件として、自己の変化、成長、周りの変化を意識して記述することが求められるものである。

なお、本レポートは個人情報伏せた上での外部への公開可否を事前に学生に問うており、可とした学生のレポートのみを研究対象とした。さらに授業に関わる記述がなされたレポートに限定したため、結果的に分析対象としたレポートは250件である。またレポート内容をより深く理解するための補足資料として、授業で用いられたスライドや配布資料も用いた。これらの研究利用については授業者の許諾を得ている。

(3) 分析方法

レポートの分析方法としてグラウンデッド・セオリー・アプローチ(データ対話型理論)を用いる。B・G・グライザーとA・L・ストラウスが構築した本理論は、質的情報を分析し、実証的に理論を生成する方法論である。グラウンデッド・セオリーとは、「研究テーマに照らしてデータに密着した分析から独自の概念を創り、それらによって統合的に構成された説明図とでも呼ぶべきもの」(木下, 1999)とされている。具体的には、テキストデータを意味分節で区切り、コーディングを行う。それらをカテゴリ化し、全体の構造を描き出すものである。本分析の結果描き出した全体構造が図1である。

4. 結果

(1) 前提—受講前の態度

本科目の受講理由を整理すると、大きく3つに大別できる。1つ目は、自分を変えたいという思いで受講した積極的受講理由である。「コミュニケーション能力を向上させたい」「成長の方向性が見えてくるとい言葉に惹かれた」という2つの動機があげられた。2つ目は、中間的受講理由である。「就職活動の準備のため」「他者の勧め」があげられた。他者の勧めの中でも、将来の役に立つ、受けておいた方がためになるといった紹介がこれにあたる。3つ目は、消極的受講理由である。「時間割の都合」「何をするか知らないまま受講した」「友達が受講するから」といったものに加え、「他者の勧め」の中でも、「単位取得が楽」という理由で紹介されたものがあげられる。

次に、受講前の自身の態度については消極的態度がある。「人見知り」「自分から提案や行動しようとしなない」「挨拶もしない」「人と関わるのが苦手」など、他者に対して自分から働きかけていくことに対する消極性や主体性のなさが述べられている。

(2) 授業内学習と授業外学習の往還

主体的態度の涵養、すなわち自分で考え自分で行動し自らの意識や態度を変容させていく態度が育まれていく過程には、授業内学習と授業外学習の往還が存在した(図1)。授業の中で主体的に考え行動するための理論や事例、講師からのメッセージが示され、授業外で学んだことを実践する課題を与えられる。学生は授業外学習を課せられ、実行する。行動した結果がフィードバックされ、学生自身の感情や思考が動かされる。それを次の授業の中で振り返り、言語化する。さらに振り返った内容をもとに、さらに授業外での実践を改善し、新しいフィードバックを得る。このサイクルのなかで、「挨拶を自分からするようになった」「自分から声をかけることができるようになった」「提案するよう

になった」というように主体的にコミュニケーションをとる態度が身につく、学業や社会生活への意欲が高まっている。

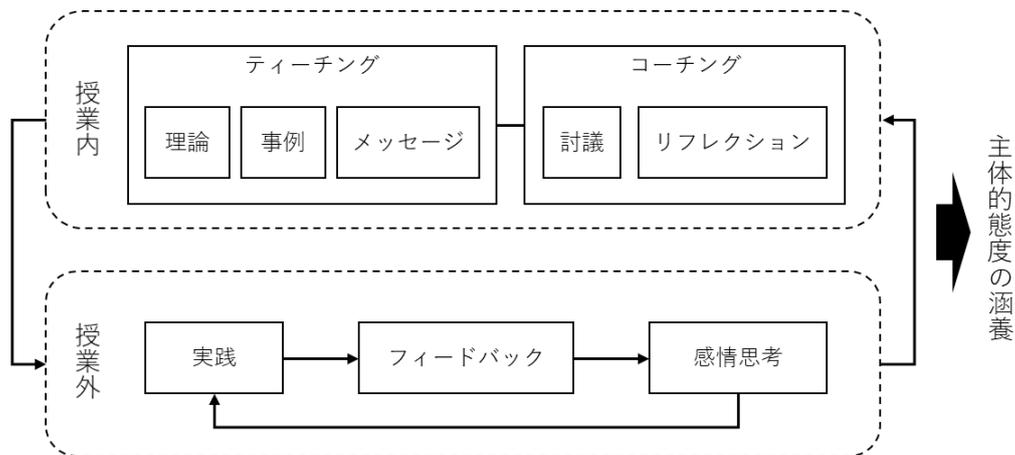


図1 主体的態度の涵養過程

(3) ティーチング—意識を変え、思考の枠組みを提供する

このような成果をもたらす第一の要因として授業内学習がある。その中でも態度の変容につながった要因は「理論」「事例」「メッセージ」の3つに大別できる。理論とは、この科目の基盤となる「CIS 行動学」¹⁾であり、日常生活の中で自分の想像力や発想力を持って自らの行動を変えていく考え方の基盤になる。学生はこの理論を意識して実践を行うため、実践を通じて得られたフィードバックから、さらに工夫した行動を生み出すというサイクルにつなげている。2つ目の事例とは、CIS 行動学を実際に実践した例を伝えることである。講義中では、アイスクリームを売る女の子の事例や、ハンバーガーショップの事例、そして過去の受講生の事例を紹介し、CIS を実践に移すとはどういうことかを、より理解しやすい形で伝えている。3つ目の「メッセージ」とは、講師が学生に向けて発した言葉の中で、学生が特に印象深く記憶しており、自分の価値観に影響を与えたとするものである。

(4) 授業外学習—実践とフィードバック

成果をもたらす第二の要因として授業外学習がある。これは授業で学んだことを授業外で実践することから学ぶものである。この講義は明確に授業外の課題を出しているわけではない。しかし、毎回の授業で1週間の自身の実践を振り返る機会が設けられており、自ずと授業外で実践することが求められる。実践の場は多様である。1つは科目の授業だ。科目を履修している学生とのコミュニケーションで工夫を加える。2つ目は、学内での生活全般だ。他の授業でもグループワークをすることが求められる、コミュニケーションを工夫する機会がある。また同じ学部学科の学生、留学生の友達、あるいはサークルの関係者等、学内でコミュニケーションをとる場のすべてが実践の場となる。3つ目は、学外での生活だ。特によく挙げられるのがアルバイトである。接客業や塾講師など、対人関係力が求められるアルバイトをしている学生は、働く場が実践と学びの場になる。また、家庭生活を挙げた学生もいる。親族とのコミュニケーションの取り方を工夫するといった事例である。

さらに、実践をすれば、必ずフィードバックが得られる。フィードバックをうけて、学生の中に感情と思考が生まれる。それは、自分が期待するかそれ以上の効果を得られたという肯定的なものもあれば、思ったようにはいかなかったというものもある。しかし、失敗した原因を考え、成功させるためにはどうしたらよいかを考えて次の実践につなげることで、主体的な態度の修得という成果に結びつけることができている。

(5) コーチング—行動と変容を促す

行動を促すこと、そして行動を次の行動へつなげることを可能にしているのが、授業に組み込まれたコーチング機能である。これは、教員自身が個別学生に対して行うものではなく、振り返りシートとグループ討議を活用したものである。この振り返りシートには3つの設問がある。1つ目は、1週間で実践した具体的なCIS 行動、2つ目は授業中に気づいたこと、3つ目は次回授業までの行動目標を書く

くものである。最初は何を書いたら良いかわからなかった学生も、他の学生の実践事例を聞いて刺激を受け、授業内外の実践を少しずつ積み上げ、徐々に自身の行動とその結果を振り返り、次の目標へとつなげる習慣ができていく。

(6) 成果と展望

半期の授業を通じて獲得された主体的態度の範囲は様々である。挨拶を自ら行えるようになったというように、テーマの範囲内の限定的な主体性もあれば、挨拶に限らず新しいことに挑戦するようになったというテーマの範囲を超えた主体性を身につけた学生もいる。また、授業後に新しいことに勇気をもってチャレンジしたい、主体的に行動していきたいとする展望、またこの授業で学んだ考え方を周囲に伝えていきたいとする展望もあった。

5. 考察

本研究は、大学の授業を通じて学生が主体的態度を身につける要因を明らかにすることを目的とするものである。事例の分析の結果、学生が授業を通じて主体的態度を身につける背景には、授業内学習と授業外学習の往還というラーニング・ブリッジング(河合, 2014)があり、授業の中で授業外の実践経験を振り返り学生同士で共有する仕組みが構築されていることが明らかになった。これは授業におけるセルフ・コーチング(本間, 2007)ならびにグループ・コーチング(本間・松瀬, 2016)機能と言えよう。これによって授業外の実践を主体的に振り返ることができるため、否定的なフィードバックでさえもコンストラクティブ・フィードバック(本間, 2003)に変換させる効果をもったと考えられる。また山谷(2012)が示すティーチングとコーチングの補完関係も見られたことは重要な知見であろう。

本研究の課題は、レポートの分析にとどまったためより深い分析が行えなかった点、そして主体的態度が涵養できなかった学生がいたならば、なぜ身につけることができなかつたかを明らかにできていない点にある。今後は以上の課題を踏まえ研究対象を広げて理論の精緻化と一般化を目指したい。

注

¹⁾ 西野 毅朗(Nishino Takero), 京都橘大学, nishino-ta@tachibana-u.ac.jp

²⁾ 「CIS 行動学」は、酒元謙二氏が提唱する行動理論である。CIS とは、Communication(コミュニケーション)、Imagination(想像力、発想力)、Sense(感性、着想力)の頭文字をとったものであり、CIS 行動学とは、「日常生活で出会う様々な場面(変化)において、その目標(目的)の社会性と利益を高めるため、一步深く・広く考えて、自分らしい創意・工夫をし、思いやりをもって行動、よりよい変化を創ること」と説明されている。

参考文献

- 河合亨(2014)『大学生の学習ダイナミクス—授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂。
佐藤大輔(2014)『「創造性」を育てる教育とマネジメント』同文館出版。
菅原秀幸(2015)『大学教育改革へのアカデミック・コーチングの挑戦：教育 OS から学習 OS への転換』北海学園大学経営論集 12(4), pp. 1-15。
中央教育審議会(2005)「我が国の高等教育の将来像」答申。
中央教育審議会大学分科会(2008)「学士課程教育の構築に向けて」審議まとめ。
中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」答申。
西垣悦代, 堀正, 原口佳典(2015)『コーチング心理学概論』ナカニシヤ出版。
藤田英典(1998)「現象学的エスノグラフィー—エスノグラフィーの方法と課題を中心に」『教育のエスノグラフィー』嵯峨野書院, pp.49-78。
本間正人(2003)『人を育てる「叱り」の技術』ダイヤモンド社。
本間正人(2007)『グループ・コーチング入門』日本経済新聞出版社。
本間正人・松瀬理保(2016)『セルフ・コーチング入門<第2版>』日本経済新聞出版社。
溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
山谷敬三郎(2012)『学習コーチング学序説』風間書房。

研究発表（ポスターセッション）

筒井昌子

金沢大学人間社会環境研究科博士前期課程2年
「コーチングの手法を用いた面談による自律学習支援
ーベトナム人学習者に対する実践研究ー」

笠井 直子

東京工業大学グローバルリーダー教育院
「大学運営におけるコーチングとメンタリングの役割」

原口佳典

株式会社コーチングバンク
「コーチングサービスに関する意識調査
～日本での世代別年齢別認知度とその可能性～」

川辺妙子・木村聡美

東京インターハイスクール
「東京インターハイスクールのコーチング実践報告
: エゴグラムとラーニングスタイルアセスメント」

コーチングの手法を用いた面談による自律学習支援 -ベトナム人学習者に対する実践研究-

金沢大学 人間社会環境研究科 博士前期課程2年
筒井 昌子

研究の背景・・・自律学習の推奨

日本語教育における自律学習に関する研究のこれまでのテーマ



など・・・コーチングに関する研究はほとんどない

1

「自己決定理論」 Deci&Ryan(1985)

自己決定、自己選択により動機づけられる

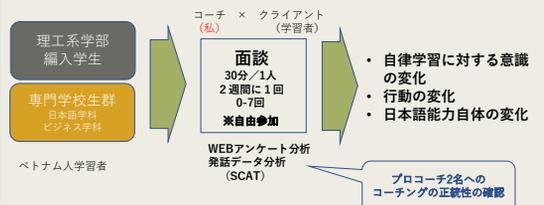


コーチングで自律的な学習を促せるのではないだろうか

自律的学習：授業外での自主的な学習（宿題、独習）
目的をもち主体的に学習に臨むこと

2

リサーチデザイン



3

データの紹介【感想（専門高校生群 はベトナム語を翻訳）】

先月わたしは国語があったら先生と一緒に相談したから、あとで、自分の気持ちよくなりました。（ハイ）⑧

なんか、ほせることは、ほせるのさできる。だから気分がいい。とか、何か、出る、何か嬉しいとか、シェアできる。それは気分がいい。（ズン）⑨

楽しい楽しい。面白い。く、楽しく、やる。わたしは、先生と一緒に、あ一年生の問題を話す。話すことは、わたしの心理、しお、はい、に、良く、と思えます。（アイン）⑩

今回、先生と話した後で、先生から外国語を勉強するときのアドバイスをもらいました。わたしはその通りにやってみて効果を感じています。（ライ）⑪

僕の考えや起こっている問題が、先生に理解してもらえていると感じる。先生と話すと、自信が持てるようになる。（キー）⑫

先生と面談した後、日本語がより面白くなった。（ヒエン）⑬

先生のおかげで、日本語を勉強することの大切さをもっと感じました。そして先生と話したから、日本語の適切な勉強方法も身につけた。（チヤン）⑭

私の日本語の能力はまだよくない。先生と話すと私の日本語能力をよくすることができる。（トラン）⑮

日本語で話すことはもっと自信になった。文法と新しい言葉をよく知らないけれど、話すときは楽しい。（フオン）⑯

練習を始めるためにやりたいことを目標にする。勉強する目標に向かえる。役に立った。（カイン）⑰

データから観察された傾向 1

理工系学部編入生群

専門高校生群

- 渡日したばかりのため、自分たちが授業についていけないことを自覚している。
- 最初は授業に関する不安を訴えていたが、それぞれの科目の様子がわかるにつれて自分なりの学習方略を用いて自律的に学習を行っていた。②⑧⑩

- ほとんどの学生が自身の日本語能力が十分ではないと感じている。そのため、学習の必要性を感じている。①⑩⑬⑯⑰⑱
- 一部の学生は、自律的な学習について具体的な方法を自ら口にした。実行した者もいたが、継続には至らなかった。①⑬⑯⑱
- 日本語を学ぶ目的があっても、目的を達成するための課題に気づいていない。または気づいていても注目していない。⑨

データから観察された傾向 2

理工系学部編入生群

【自律的学習】

- 自律的な学習の必要性について自覚しており、それぞれの学習方略を用いて学習を行っている。①②④⑦⑨⑯
- 面談を日本語を話す練習の場としてとらえ、積極的に活用している。⑩②⑪

【日本語能力】

- 会話は成り立つが、自然な口調ではない。
- 言葉がわからない場合には辞書を使用していた。
- 会話に対して受け身ではなく、さまざまな質問がみられた。
- 質問の答えだけではなく、説明を付して話していた。

【コーチング的視点】

- 対話を通して明らかになった学習目的や方法を、教えてもらったと捉えている。

データから観察された傾向 3

専門高校生群

【自律的学習】

- 面談を通して内省が促され、自身の学習の問題点に気づいた学習者もいる。⑩⑭
- 具体的な学習方略について語り、実行した学習者もいたが継続には至っていない。⑬⑯⑱⑰
- 面談を会話、日常の会話をおしゃべりとしてとらえ、会話練習のためと考えている学習者がいた。⑯
- うまく話せないことで、学習（特に会話や単語）への意欲が高まった。②⑯⑱

【日本語能力】

- 学習者の言語算出の限界－内容や真意の明確化が必要。
- 言葉がわからない時には辞書を使用していた。
- 約半数は、質問に答えるだけという受け身の姿勢であった。

【コーチング的視点】

- 対話を通して明らかになった学習目的や方法を、教えてもらったと捉えている。②⑭
- 対話内容の詳細を確認するためのやりとりがかなり多くなり、語りの誘導と捉えられる態勢がある。※別紙トランスクリプト

面談後の学習者の感想

理工系学部編入生群

- 社会のことを勉強できた
- 相談ができた（気持ちの吐露）
 - 気分がよくなった
 - 話すことで気分がよくなった
 - 困ったこと、嬉しいことがシェアできた
- 面談がきっかけで日本人と話すようになった
- 日本語能力が上達した
 - 話し方が勉強できた
 - 新しい言葉が増えた

質問やフィードバックにより気づきを促しているのだが、学習者にとっては「相談」「教えてもらった」と捉えている。

自分自身の日本語の美力と変化について、認識ができてきている。特に学部編入生は、面談を通して会話能力の向上と語彙力の増加を自覚している。

どちらも、話すことが楽しいと感じている。

専門学校生群

- 日本語能力が足りない
- 楽しかった
- 先生ともっと話したい
- 将来のことについて相談した
- 先生に勉強の仕方を教えてもらった（学習に関する話題）

考察

- 面談のいちばんの効果は、日本語の会話の練習時間としてとらえて参加していること。
 - 期待していたものではなかったが、自律的学習のひとつといえるのではないかな。
- 初中級レベルでも、学習に関して内省を促すことができる。
 - コーチングの特性によるものであり、日本語教育にも取り入れることができるのではないかな。
- 期待していたような自律的な学習の継続にはつながらなかった。
 - つなげるためには？
- 日本語能力が向上したと感じている者が多い。
 - どのように測る？
- 理工系学部編入生群と専門学校生群とで自身の学習に対する認識の違いがみられる。
 - 違いを引き起こしているいちばんの要因は？

今後の予定

会話とアンケートのデータ分析を行う

- データをどのように分析するのがよいかの検討が必要。
- 言語の使用に限界があり、言動を正確に把握するための確認の質問を要したことが、誘導であると捉えられる可能性がある。プロコーチの校閲を受ける予定だが、分析対象に入れてもよいかの検討も必要。

【参考文献】

エドワード L デシ・リチャード フラスト（著）桜井茂男（監訳）（1999）「人を伸ばす力」新曜社
Edward L. Deci・Richard M. Ryan(1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* New York:Plenum

大学運営における
コーチングとメンタリングの役割
The role of coaching and mentoring in UK universities.

Take aways from
Learning and Development Conference
University of London SOAS
— June 2017

アカデミックコーチング学会
第2回大会 2017年10月7日

東京工業大学
アカデミックグローバルリーダー教育院
メンター 笠井 直子

協力者: Dr Keith Jackson
Centre for Financial Management Studies SOAS University of London
Professor sustainable HR management, Doshisha University

University of London SOAS
- School of African Studies
ラーニング & ティーチング・デベロップメントカンファレンス
SOAS Learning and Teaching Development A study from SOAS Conference topics



- University of London
- 英国で唯一地域研究に特化した教育研究機関
 - 創立100年
 - ロンドン中心地ラッセルスクエアに本部を持つ。
 - 学生総数7000人
 - 留学生比率(英国55%, EU15%, その他35%)
 - ブロンズアワード TEF Teaching Excellent Framework

ロンドン中心の大学を巻き込んだ
「責任」主権のカンファレンス
第4回テーマ

- Students as partners: working together to navigate learning journey

学生をパートナーに
共に学びの道程をナビゲートしよう

University of London SOAS
ラーニング & ティーチング・デベロップメントカンファレンス
トピックからの考察
SOAS Learning and Teaching Development A study from SOAS Conference topics

- Kenote Moving with times : The **shared** student and staff journey to a responsible future
- How **peer coaching** can improve the academic attainment of undergraduate students : A mixed methods case study
- Conceptualizing supervisor-supervisee relationship as **coach-mentor partnership** : A talent management perspective.
- Student as **co-creator** of knowledge and solutions
- Engage **student as a partner** and **s change agent**: Concepts, Motivation and practice.

学生をパートナーとし満足度を高める方向性を探る
Student Engagement/Student Satisfaction

学生中心の大学運営へのシフト
Shift from teaching funding towards student centres.

2012年 授業料の大幅値上げ以降学生からの要望に変化
£3000 → £9000 (奨学金制度はあるものの3倍に)

学生の満足度向上のため予算が大きく支援に振り向けられる

Teaching Quality
教育の質



Support Quality
支援の向上

Source: HEFCE <http://www.hefce.ac.uk>

学生支援スキームの創設
Creation of student support
Postgraduate Support Scheme
大学院生向けの支援

2012年授業料の大幅値上げ以降

奨学金制度があるものの、25年に渡る長期返済の影響で学生の院レベルへの進学希望数が停滞する懸念があり、進学者の減少を食い止めるスキームが必要に。 → Student Retention

HEFCE(Higer Education Funding Council)により

Postgraduate Support Scheme(PSS)として£25M(約40億円)規模のファンドが創設された。

2014-2015年の一年間に渡り40の高等教育機関に向けて配布された。

Source: HEFCE <http://www.hefce.ac.uk>

学生支援スキームの使途
Postgraduate Support Scheme concept



新規学生獲得にも、学生の進学予防にも学生ガイダンスと言われる相談機能が大きな役割を果たす。

女性は本学進学率が男性より低い傾向にあるが、入学前のガイダンスを丁寧に行うことにより、大学進学率によって誤った(失敗)キャリア選択ではないと確認可能。

Source: HEFCE <http://www.hefce.ac.uk>

学生支援スキーム—実践例
Subsidiary-funded mentoring scheme for postgraduate course

 UCL	 King's College London	 Oxford University
<ul style="list-style-type: none"> • PSSの奨学金受給者が脳科学志望の学生に対してメンターとなり、入試の相談にのる。 • 生活面での相談も含んだメンタリングを提供。 	<ul style="list-style-type: none"> • 博士学生をメンターに指名し、院生にメンタリングを提供。 • 大学院の進学率をあげる 	<ul style="list-style-type: none"> • Spring Boardという女子学生向けキャリア開発プログラムを提供。 • 自己開発プログラムとして、目標達成ができるなど好評を得る。

スキーム運営上メンターへのトレーニングなどが課題

学生支援スキーム — 実践例
Subsidiary-funded mentoring scheme for postgraduate course

 Royal Veterinary College	 The University of Essex	 Brunel University
<ul style="list-style-type: none"> • 大学院生が学部生向けメンターとなり、説明会を開催 • 大学院への進学率をあげる。 	<ul style="list-style-type: none"> • PSSの奨学金受領者が学部生のメンターとなる。 • 大学院の進学率をあげる 	<ul style="list-style-type: none"> • 社会人メンターを登用 • 理系の女性エンジニアへのメンタリング • メンタリングマネージャーを採用

補助金を使用しメンタリングスキームを運営

コーチングとメンタリングの大学への浸透方法
How coaching and mentoring are being generated?

メンタリング <ul style="list-style-type: none"> • 生き方相談 • 目標サーチ • キャリア系相談 • アカデミック系相談 • メンタル系相談 <p>支援スキームとしての導入、支援系職員による導入</p>	コーチング <ul style="list-style-type: none"> • マネージメント力向上 • リーダーシップ開発 • 目標達成支援 • 学生の学び力向上 <p>教員主導の導入 正式な単位 学位プログラム</p>	アカデミック コーチング (*主に米国) <ul style="list-style-type: none"> • 目標サーチと達成支援 • アカデミック系相談 • キャリア系相談 • 生き方相談 • メンタル系相談 <p>支援スキームとして 教員と、支援系職員による導入</p>
---	--	---

Source: HEFCE <http://www.hefce.ac.uk>

大学運営におけるコーチングとメンタリングの戦略的活用
Utilise coaching and mentoring as University management strategy

- 教員中心から学生中心へ大学の役割の変化に基づき学生支援の一角を担う。
- 学生をパートナーとして捉え学生とともに大学を作り上げる戦略が必要。学生との信頼関係構築にもメンタリングやコーチングが果たす役割が大きい。
- 補助金(競争的外部資金)支給がメンタリングなどを導入する学生支援スキーム対象へとシフト傾向
- 学生同士、企業人にも協力を仰げるメンタリングスキーム導入が増加。それに伴いメンタリングマネージャーなど、新しい大学ないの職種が誕生している。
→ **専門職の要請**
- 学位としてのコーチング教育需要 → 社会人学生などの応募者の増加も見込める

日本ではまだ正式な学位プログラムは存在していない。

大学運営におけるコーチングとメンタリングの戦略的活用
Utilise coaching and mentoring as University's management strategy

	メンタリング	コーチング
大学運営—財務面	外部競争資金取得率の向上 Retention	新規の学部創設による学生増 Recruitment
サービス—学生満足度	キャリア醸成 ロールモデル メンタルヘルス 生活支援	教育面 パフォーマンスの向上
大学運営—組織面	教員、職員のスムーズなコミュニケーション 学生のみでなく 若手教員の育成 ロールモデル	教員、職員のビジョン共有 率直なコミュニケーション 向上 学長、理事レベルの マネージメントの パフォーマンス向上

参考資料
Appendix

英国高等教育の歴史 1167-1900年 History and Development of UK universities

1167年 オックスフォード大学
1209年 ケンブリッジ大学
1826年 ユニバーシティーカレッジロンドン
1836年 ロンドン大学
1845年 マンチェスター商業学校
1871年 ニューカッスル物理科学カレッジ
1874年 ヨークシャー科学カレッジ
1876年 ブリストル ユニバーシティーカレッジ
1877年 ノッティンガム ユニバーシティーカレッジ
1877年 リバプール ユニバーシティーカレッジ
1900年 バーミンガム大学

給費法
として出費英国国費金への
重荷が必須

オックスブリッジに対抗し
て設立

試験期間として設立

市民大学

紳商人、ワイン商人、鉄鋼業者、製糖商、絹商人、織造業者、地方自治体によって設立

市民カレッジの発展に伴う議論

Public college
establishment and discussion
補助金交付機関UGCの設立 Creation of UGC



- 補助金の使徒 「現代のような学生支援」という概念は見られない。
- 議論はどの科目に配分するか？ 技術教育科目 vs アーツサイエンス科目

近年の英国高等教育政策の歴史

UK higher education history from 1980 onwards
1980年代～

1988年 UGC廃止 サッチャー政権
1988年 教育改革
ポリテクニク・高等教育カレッジの法人化
1992年 教育改革
ポリテクニク・高等教育カレッジの大学昇格
1988年 授業料の導入 ブレア政権
20012年 授業料の大幅値上げ キャメロン政権

英国大学補助金委員会

UGCの役割 Role of UGC

- 1919年設立 University Grant Committee
- 英国全土の大学・カレッジに補助金を配分する機関
- 国家が大学の自治の意図を持ち大蔵省管轄→大学の自治
- 大学に介入するかもしれない教育院の影響を最小限にする。
- Support without Control
- 評価の高い国家と大学との緩衝装置
- 補助金制度の理想
- 補助金は、市民大学では主に技術教育資金として使用された。
- 1988年サッチャー政権により廃止 → HEFCEに移行
- HEFCE Higher Education Funding Committee

日本における学生支援活動の変遷1

Student support development within Japan
新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム
matching changes in Japanese society

1990年代半ば SD理論の台頭 Student Development
学生個人の発達の本質・構造・過程に焦点をあてる

2000年 学生生活の充実に関する調査研究協力者会議
「大学における学生生活の充実方策について-学生の立場に立った大学づくりを目指して-」

Teaching Quality
教育の質
教員中心



Support Quality
支援の向上
学生中心

日本における学生支援活動の変遷2

Student support development within Japan
新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム
matching changes in Japanese society

2004年 独立行政法人日本学生支援機構

文部科学省高等教育局の学生課と留学生課が統合
日本育英会などの学生支援事業を行っていた諸団体が整理・統合された。

2007年 特色ある教育支援プログラム学生支援GP 272件申請70件採択
2008年 特色ある教育支援プログラム学生支援GP 230件申請23件採択

- 修学支援
- 学生相談
- 就職支援
- 健康支援
- メンタルヘルス支援
- 経済的支援
- 課外活動支援
- 学生生活上の支援
- 留学生への支援
- 障害のある学生への支援など

採択件数の半分以上が学生中心の支援プログラムを実施

コーチングとメンタリングを担う専門職人材 Professional staff who specialised in Coaching and Mentoring within University



東京工業大学
グローバルリーダー
教育院
メンター

AGL
Academy for
Global Leadership
グローバルリーダー教育院

学務コンシェルジュ
Academic Life Coach

世界で活躍する
グローバルリーダーを目指して

5
メンタリング キャンパス戦略

千葉大学の専門職職員 (例)

名称	採用方法 身分	職務内容
U/LA (University Learning Administrator)	外部から雇用	学生や教職員向けのサービスとして、学習や教養関連の成果をサポートする。学生によるICTリポートサービスなどのシステムも開発する。
アマニエシス	外部から雇用	留学相談への対応、留学の促進活動、国際学部(国際文化学部)の事務系業務。教員に対して、留学、留学プログラムに関する相談や提案も、そのほかの業務も担っている。
S/U/LA (Super University Learning Administrator)	特選(内部から要員)	学生の進路支援業務、キャリアパスの構築をサポートする。留学推進部(国際文化学部)に、教員に対して、学生の進路支援に関する業務も担っている。また、学生の進路支援に関する業務も担っている。

千葉大学
国際教養学部
S/U/LA
Super University
Learning Administrator

コーチングサービスに関する意識調査

～日本での世代別年齢別認知度とその可能性～

原口佳典(株式会社コーチングバンク)

株式会社コーチングバンクでは、株式会社マーケティングアプリケーションズの運営するWEBサイト上でアンケートを作成し、ランダムに選出された消費者パネルにインタビューすることが出来るサービスを用いて、日本の標準的な消費者のコーチングサービスに関する意識調査を行った。目的は、コーチングサービスの認知度を調べることと、認知が低い場合、どのようにコーチングサービスの認知拡大を図ることで、マーケットサイズを広げることができるか、を探る為であった。

アンケートは2回に分けて行った。Aは2017/8/25～2017/8/31の期間で実施し、約12万人に対して配信し、3073の回答を得た。Bは2017/9/1～2017/9/23の期間で実施し、約12万人に対して配信し、3281の回答を得た。

下記に示すのは、その結果である。

【A-1】悩みを相談して解決の為の手助けをしてくれる、プロのコーチによる「コーチング」というサービスをご存知ですか？

	男性		
	知っている	知らない	認知度 (%)
20代	26	88	22.81%
30代	41	253	13.95%
40代	80	404	16.53%
50代	79	504	13.55%
60代～	45	528	7.85%
男性合計	271	1777	13.23%

	女性		
	知っている	知らない	認知度 (%)
20代	14	137	9.27%
30代	35	272	11.40%
40代	44	243	15.33%
50代	18	133	11.92%
60代～	6	123	4.65%
女性合計	117	908	11.41%

	合計		
	知っている	知らない	認知度 (%)
20代	40	225	15.09%
30代	76	525	12.65%
40代	124	647	16.08%
50代	97	637	13.22%
60代～	51	651	7.26%
合計	388	2685	12.63%

男女ともに認知度は低く、平均的には10%～15%のレンジであることがわかる。これは筆者の感覚とも一致している。

【A-2】「コーチング」を取り入れた場合、あなたの生活は変わりますか？

	知っている		
	変わる	変わらない	有用度 (%)
20代	31	9	77.50%
30代	64	12	84.21%
40代	83	41	66.94%
50代	69	28	71.13%
60代～	25	26	49.02%
合計	272	116	70.10%

	知らない		
	変わる	変わらない	有用度 (%)
20代	29	196	12.89%
30代	75	450	14.29%
40代	94	553	14.53%
50代	73	564	11.46%
60代～	44	607	6.76%
合計	315	2370	11.73%

続いて有用度である。こちらは先ほどの回答者のうち「知っている」と「知らない」者に分けて、それぞれコーチングが機能しそうを思うかどうかを尋ねている。「知っている」者は60代以上を除き、半数以上がコーチングによって生活が変わると答えている。ただし、もともと「知っている」者が少ないことから、コーチングサービスは認知されさえすれば、顧客が増える可能性があると推測される。これはあくまでも乱暴な仮説であるが、現在、10～15%の認知が30～45%になるだけでも、潜在マーケットは3倍になる可能性があると言えるだろう。

【B-1】現在あなたにとって、解決が必要な悩みや問題は？

2回目のアンケートでは、そもそもコーチングを受ける前提として、解決したい悩みや問題を認識しているのか、という点を調査した。結果は下記の通りである。

	男性		
	ある	ない	課題認識率 (%)
20代	63	64	49.61%
30代	111	165	40.22%
40代	194	271	41.72%
50代	242	335	41.94%
60代～	185	389	32.23%
男性全体	795	1224	39.38%

	女性		
	ある	ない	課題認識率 (%)
20代	104	74	58.43%
30代	169	153	52.48%
40代	152	150	50.33%
50代	70	102	40.70%
60代～	38	93	29.01%
女性全体	533	572	48.24%

	合計		
	ある	ない	課題認識率 (%)
20代	167	138	54.75%
30代	280	318	46.82%
40代	346	421	45.11%
50代	312	437	41.66%
60代～	223	482	31.63%
全体	1328	1796	42.51%

何らかの課題があると思っている者は約半数であり、若年者になればなるほどその割合が高くなるのがわかる。

【B-2】悩みを問題为解决するために何をするか？

続いて、その悩みや問題を解决するために何をしているかを尋ねた。悩みがない、その他と答えた者を除いて集計した結果は以下の通りである。

	20代	30代	40代	50代	60代～	平均
相談する（家族・知人・専門家・掲示板）	60.00%	55.56%	48.85%	49.06%	38.54%	49.56%
自分で考える・本を読む	26.40%	28.57%	36.26%	33.58%	40.63%	33.79%
何もしない	13.60%	15.87%	14.89%	17.36%	20.83%	16.65%
合計	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

相談する、は家族・知人・専門家・掲示板のそれぞれの項目を選んだものの合計である。若干、この数によるバイアスがかかっている可能性はあるが、誰かに相談するという者が60代以上を除いて多い。また、何もしない、という者も若干名居て、年齢が高くなるごとにその比率は高まっている。

以上の結果から、コーチングサービスが相談して課題解决を行うものであると認知されれば、そのマーケットは広がるのではないかと推察され、そのターゲットとしては若年層ほど可能性がある、という結論が導き出された。



◆東京インターハイスクールとは? <http://inter-highschool.ne.jp>

- ・入学時に学習スタイルアセスメントを実施
- ・担任学習コーチがコーチングでサポート
- ・毎月入学/毎月卒業
- ・学習言語は日本語、英語
- ・前籍校の単位を最大限に振り替え
- ・自分の興味や関心が高校の単位に!
- ・国内外の大学進学実績
- ・100%PBLで評価
- ・成績は自己評価学習コーチ評価そして評価コーチ、の3段階

米国ワシントン州の高校卒業資格
は24単位で取得
(日本の高校の一般的な単位数に
換算すると100単位あまり)

自立/自律学習者育成がMission

入学時にエゴグラム(交流分析)やラーニングスタイル(学習スタイル)で生徒の行動やコミュニケーションの特徴、自分に合った学習方法を見つけます。学習コーチはその結果を受けて生徒のサポートを行っています。

◆交流分析 エゴグラムとは

- 交流分析とは、アメリカの精神科医エリック・バーン(E.Berne)が考案した理論体系で、1950年代から発達してきた心理療法のひとつ。
- 「エゴ=自我」「グラム=図表」の意味合いがあり、心理テストを用いて、人の自我状態を図表化。
- 人の行動・コミュニケーションのパターンを、目に見える形で現わす。
- より良い人間関係の形成や、自分自身の強み弱みを客観視するのに役立つ。

項目の解説

- CP: お父さんの性格。物事の順序を大事にし、常識を守る。
- NP: お母さんの性格。受容的で人に優しく、世話好き。
- A: 大人の性格。論理的で客観的。
- FC: 自由奔放で表現力豊か。創造力のある子供の性格。
- AC: 従順で協調性がある、引っ込み思案な子供の性格。

親の役割 → 大人の役割 → 子どもの役割

人は誰でも自分の中に「三つの私」を持っています。

声かけ例

ケーススタディ①

楽しいことは常にマイペースにおいかけられる。それを学習として期限をつけてやることで達成感。

他の人に気を使いすぎエネルギー切れになってしまうことがよくある

しっかりものだが、実は詰めが甘いと感じるところがあるので、かなりリマインドはしている

I am not OK, You are not OK

ケーススタディ② 楽しいことに気がついた!

入学時 → 一年後

ケーススタディ③ 学習を頑張った例

入学時 → 卒業前

初めて勉強の仕方を覚えて単位を大量に取得!

ケーススタディ④ 問題が整理され新たな進路へ

入学時 → 一年後

問題を整理し自分が今やるべきことを見つけた新たな進路へ

ケーススタディ⑤ ダンスを通して考え方が柔軟に

入学時 → 卒業前

演技やダンスからチームワーク、柔軟な考え方を学んだ!

ケーススタディ⑥ 目標に向かって全力疾走!

入学時 → 卒業前

全体的にエネルギーアップ!

ケーススタディ⑦ 好きなことを通じて上手に息抜き

入学時 → 一年後

インターでの生活を通じて自立

◆ラーニングスタイルアセスメントとは <http://learningsuccessinstitute.com/>

- ① 気質: 子どもが世間とどう関わっているか
表現実行型 → 人を楽しませるような活動や教科を好む。体を動かすことで効率的に学べる。
発明型 → 好きなことに没頭できるタイプ。好奇心旺盛。関心を追求する熱意がある。
組織遂行型 → 計画に沿って学習。問題集が好き。学校に合うタイプ。
関係影響型 → 他人の幸福に貢献したい。グループ活動や討論が効果的。
思索創造型 → 創造的な科目や活動を好む。芸術的。哲学的。



- ② 才能: 子どもの12の才能
 音楽的/空間的/動物と交流/数学理論的/身体的動的/自然と触れ合う/機械理論的/内省的/ユーモア/言語理解的/対人的/生活上

- ③ 興味: 子どもの興味(興味の優先順位/家庭や学校で関心のある事柄)

- ④ 優位感覚: 情報分析のための子どもが最適な方法
 聴覚様式/視覚様式/触覚運動感覚様式

- ⑤ 環境: 子どもが好む周囲環境
 音/温度/姿勢/食べ物/交流/色/照明/時間帯



優位感覚の詳細

パート I

- 聴覚様式: 音声テープ、カセットテープになった本、音楽、詩、歌、お話し、コンピュータ、実際の講義、本を読んで聞かせるまたは二人で読む
- 視覚様式: 声に出して読む、議論する、声に出して自分自身に聞かせる、本文を吹き込んだカセットを用いて本を読む、対話式ビデオ表示やコンピュータプログラムを利用する、レポートや課題をテープに録音する、口頭で発表する。情報を音楽に置き換えて歌う、ほかの人と一緒に小さなグループで学習する
- 触覚・運動感覚様式: さわる、組み立てる、分解する、操作する、手ざわりの特徴のあるものや見本、レゴ、積み木を使う

パート II

- 発話型: ビデオ、コンピュータ、絵を用いた歴史年表、絵による指示、絵による図表、絵でノートをとる、絵を用いたインフォメーション・マッピング、実演する
- 活字型: 読書、調査、文字による図表、歴史年表、言葉でノートをとる、語句を用いたインフォメーション・マッピング、テキストなどに蛍光ペンを引く
- スクetch型: 絵を描く、色を塗る、いたずらがきをする、絵でノートをとる、情報を絵や図で書き直す
- 記憶型: 文字で書く、透写する、写す、問題集、調査、概要をまとめる、言葉でノートをとる、語句によるインフォメーション・マッピング

MKさんのケース

気質: 思索創造
 優位感覚: 聴覚(聞く/話す)
 学習の情報処理: 書いてまとめる(触覚運動感覚一記述型)
 音読する(聴覚-発話型)
 才能: 数学理論、言語理論、空間、内省、対人、日常生活向上

学習例: クリエイティブな漢字学習、英語学習では映画と音読を中心に、アルバイトのマニュアル作成

KKさんのケース

気質: 関係影響、思索創造
 優位感覚: 視覚(見る/読む)
 学習の情報処理: 見る(視覚-ピクチャー型)
 才能: 言語理論、空間、内省、対人、動物

学習例: 友人と共同でフリーペーパー作成、絵や写真を多用した成物

UR君のケース

気質: 表現実行
 優位感覚: 触覚運動
 学習の情報処理: 見る(視覚-ピクチャー型)
 分解する(触覚運動-触覚型)
 才能: 空間、身体的動的、内省

学習例: 手先を動かすと頭がよく動く、車や銃の分解からサイエンス学習に

HJ君のケース

気質: 発明、思索創造
 優位感覚: 視覚
 学習の情報処理: 読む(視覚-活字型)
 (触覚運動-触覚型、全身型)
 才能: 数学理論、機械理論、身体的動的、内省

学習例: 科学の知識は読書で、農業の実践=クリエイティブな科学学習

JY君のケース

気質: 組織遂行、関係影響
 優位感覚: 視覚
 学習の情報処理: 読む(視覚-活字型)
 才能: 言語理論、対人、ユーモア

学習例: 文章を書くことが得意、クラブ活動では企画・文書作成の分野で活躍

パネルディスカッション

ファシリテーター：本間正人（アカデミック・コーチング学会会長）

ゲスト：赤塚祐哉先生（早稲田大学本庄高等学院・早稲田大学情報教育研究所）

パネリスト：阪井和男（アカデミック・コーチング学会副会長）

パネリスト：江藤真規（アカデミック・コーチング学会理事）

次年度予定

アカデミック・コーチング学会 第3回年次大会

「教育とコーチングの共創 - コーチングで教育イノベーションを起こす」(仮)

日時：2018年9月24日(祝)

場所：北海学園大学豊平キャンパス 7号館

札幌市豊平区旭町4丁目1番40号

参加費：会員5000円、非会員6000円(予定)



学会誌「アカデミック・コーチング研究(仮)」

現在、編集中です。

*次ページ以降、現在検討中の各種規程案を掲載しております。

アカデミック・コーチング学会

『アカデミック・コーチング』 審査規程（案）

1. 投稿の受付

著者は、投稿規程に定める手続きに従い、原稿と付随情報を学会に送る。編集委員会は、受付日と受付番号を記入した受領通知を著者に送付する。ただし、『アカデミック・コーチング』では執筆様式を無理やり統一することはしない。これは、各著者が属する研究・実践コミュニティに固有の様式を尊重するためである。

2. 担当編集委員の決定

学会に原稿が投稿されると、それに対し担当の編集委員が1名割当てられる。これは編集委員会で決定する。

3. 著者および査読者の氏名の公開

査読者に対しては、著者の所属および氏名を公開する。

著者には査読者の氏名を公開しない。

4. 査読者の選定

担当編集委員は、研究論文および展望論文については2名の査読者候補、寄稿については1名の閲読者候補を選ぶ。候補者に論文を開示し、査読、または閲読を依頼する。候補者は1週間以内に依頼の諾否を担当編集委員に報告する。

著者と利害関係のある者は、査読者となることができない。

候補者が査読依頼を承諾した場合、担当編集委員は査読報告書の様式を送付する。この送付日を正式な査読依頼日とし、1か月を期限として結果の報告を求める。

候補者が依頼を拒否した場合、同様の手続きに従って新たな査読候補者を選定し、査読を依頼する。

すべての査読者が決定したら、担当編集委員は編集委員会に査読者を報告する。

5. 査読の指針

原著論文、実践論文、および展望論文の査読にあたっては、以下の観点を考慮する。

関連性：主張や内容が学会の目的と合致していること。

独自性：主張されている理論そのもの、理論の検証方法、実践への理論の応用方法、発見された現象、開発された研究手法などに、これまでの先行研究にはない新規性が認められること。展望論文の場合、これまででない観点での先行研究の整理、メタ分析の実施、先行研究を踏まえた独自の主張など、解説にとどまらない新規性が認められること。

妥当性：理論的仮定、実験や調査のデザイン、データ分析やシミュレーションの方法、分析結果の解釈など、主張を裏付ける根拠と論理が妥当であること。

重要性：理論の発展、経験的証拠の蓄積、将来の研究の喚起、実践での高い実用性な

ど、学術的あるいは社会的貢献が認められること。

可読性：論文が扱っている特定のテーマに詳しくなくても、コーチング学に関連した学術論文を読む訓練を受けた読者であれば、著者の主張を十分に理解できるよう記述されていること。

二重投稿、剽窃、改ざんなど、倫理的問題が発覚した場合には、以上の観点について判断することなく、投稿原稿を不採択とする。論文以外の寄稿についても同様である。

論文以外の寄稿の場合、原稿の内容が学会員への有益な情報提供となっているかどうかを判断する。

6. 査読結果の報告

査読者は、上記4の観点から査読を行い、以下の判定を下して担当編集委員に報告する。報告には査読報告書の様式を用いる。

採録：原文のまま、あるいは軽微な修正を施したのち、採録する。

照会：著者に修正を求め、修正原稿を再査読する。

不採録：修正を行っても採録の水準に達する見込みがないと判断し、査読を終える。

7. 査読結果の扱い

原著論文、実践論文、展望論文の審査では、2名の査読者からの報告を受けた担当編集委員は、報告書の内容を吟味し、論文の扱いを編集委員会に提案する。扱いの目安は以下のとおりとする。ただし、担当編集委員の判断により、次の目安とは異なった提案をすることができる。

(1) 2名の査読者の判定が一致した場合は、その判定のとおり提案する。たとえば、2名とも採録と判定した場合、採録を提案する。

(2) 1名の査読者が採録、もう1名の査読者が照会と判定した場合、照会を提案する。

(3) 1名の査読者が採録あるいは照会、もう1名の査読者が不採録と判定した場合、担当編集委員は総合的な判断を下す。たとえば、不採録と判定した査読者の意見に同意できるが、論文を修正すれば採録可能と考えられるならば照会を提案する。

寄稿の審査では、1名の査読者からの報告を受けた担当編集委員は、報告書の内容を吟味し、原稿の扱いを編集委員会に提案する。

編集委員会は、担当編集委員からの提案を審議して、原稿の扱いを決定する。編集委員は、自分が著者に含まれている原稿についての審議には参加しない。担当編集委員は編集委員会の決定をすみやかに著者に伝える。

8. 再査読

著者への照会后、修正原稿が送られてきた場合には、再査読を行う。前の査読で不採録と判定した査読者は再査読を行わず、担当編集委員が修正を吟味する。

再査読の結果は、採録か不採録のいずれかとし、特別に必要な場合を除いて照会という判定は行わない。

担当編集委員は、再査読の結果に基づき、原稿の扱いを編集委員会に提案する。

編集委員会は、担当編集委員からの提案を審議して、原稿の扱いを決定する。担当編集委員はその決定をすみやかに著者に伝える。

9. 投稿の取り下げ

最初の投稿ののち、掲載の可否についての最終的な決定の前に、著者から投稿取り下げの申し出があった場合には、編集委員会において投稿の取り下げを認める。

掲載の可否についての最終的な決定が行われた後に、著者から投稿取り下げの申し出があった場合には、その理由について著者に十分な説明を求め、編集委員会で対応を協議する。編集委員会は対応案を理事会に提出し、理事会が対応を決定する。

すでに論文あるいは寄稿が公開されている場合には、剽窃や改ざんなど、重大な倫理的問題が発覚した場合にのみ撤回する。この判断は、編集委員会からの申し出に基づき、理事会が行う。

10. その他

審査に関して、本審査規程に定めのないことがらについて問題が生じた場合は、編集委員会で対応案を協議する。アカデミック・コーチング学会理事会でその対応案が承認されたのちに、実際の対応を行う。規程を修正する場合には、理事会での承認ののち、ここに修正の記録を残す。

(2017年10月7日制定)

アカデミック・コーチング学会

『アカデミック・コーチング』投稿規程（案）

1. 原稿種別

本学会のオンライン論文誌『アカデミック・コーチング』は、コーチング学の発展に寄与することを目的とした、以下の4カテゴリの原稿投稿を受け付ける。

- (1) 原著論文：理論的研究または実証的研究を報告するもの。理論構築，理論検証，研究法開発などを目的とする。
- (2) 実践論文：コーチング学の発展に寄与する実践を報告するもの。理論の実践応用や現象発見などを目的とする。
- (3) 展望論文：特定のテーマに関するこれまでの研究知見を整理したもの。解説ではないので、これまでにない観点での整理，メタ分析の実施，先行研究を踏まえた独自の主張など，論文としての新規性が必要である。
- (4) 寄稿：研究結果の開示ではなく，学会員への情報提供を目的とするもの。たとえば，国際会議報告，博士論文紹介，研究プロジェクト紹介，実践報告，論説，解説，ノートなど。

2. 著者の資格

投稿原稿の著者のうち，少なくとも一人は，投稿時に本学会の会員であるか，入会手続き中でなければならない。

複数の著者の連名による原稿は，すべての著者がその内容に等しく責任を持つ。原稿の投稿から掲載の可否が決定されるまで，すべての著者の同意のもとで投稿と修正を行わなければならない。原稿の作成に実質的に貢献していない者を著者に含めてはならない。

3. 投稿の手続き

原稿は，各著者が属する研究・実践コミュニティに固有の様式がある場合は，これに従って作成する。

投稿は電子メールにより行う。送り先は学会事務局 (info@academic-coaching.org) である。件名を「論文投稿」とする。電子メール本文に，

- 論文カテゴリ（原著論文，実践論文，展望論文，寄稿のいずれか）
- 責任著者の氏名およびふりがな
- 責任著者の連絡先メールアドレス
- 責任著者の連絡先電話番号

を記載するとともに，投稿申込書を添えること。原稿は電子メールに MS-Word 形式のファイル，および PDF ファイルを添付する。

4. 二重投稿の禁止

投稿論文の内容は未公開のものでなくてはならない。すなわち、論文の主要部分が他の学術雑誌あるいは本学会誌に掲載されたものであってはならない。ただし、学会の大会や研究会で発表された内容を論文としてまとめて投稿することは認められる。

未公開の内容であっても、本学会誌での審査と、他の学術雑誌での審査が同時に行われる状況になってはならない。

5. 論文審査

投稿された論文は編集委員会において審査される。審査規程は別に定める。

6. 論文の公開

審査を経て受理された論文はアカデミック・コーチング学会のウェブサイトで公開する。

7. 論文公開に要する費用

論文の公開に要する費用は著者に請求しない。ただし、公開のために何らかの特別な処理が必要となる場合には、著者による費用負担を公開の条件とする場合がある。

8. 著作権

投稿論文で引用する文章や図表の著作権は著者の責任において処理する。

編集委員会による審査を経て受理された論文の著作権（財産権）は本学会に帰属する。ただし、それが困難な事情がある場合には、著者と協議して著作権の所有者を決める。

論文の著作権（財産権）が本学会に帰属となった後も、学術および教育目的の場合（たとえば、著者自身によるウェブ公開、自身による他の著作物への転載、授業や研究会での複写配布など）には、著者は論文を自由に利用することができる。それ以外の目的での利用の場合には、本学会の許諾が必要である。

9. その他

原稿の投稿に関して、本投稿規程に定めのないことがらについて問題が生じた場合は、編集委員会では対応案を協議する。アカデミック・コーチング学会理事会でその対応案が承認されたのちに、実際の対応を行う。規程を修正する場合には、理事会での承認ののち、ここに修正の記録を残す。

(2017年10月7日制定)

アカデミック・コーチング学会
『アカデミック・コーチング』投稿申込書(案)

アカデミック・コーチング学会の定める規程に合意の上、下記の原稿を投稿します。

投稿年月日	
論文カテゴリー(いずれかに☑する)	<input type="checkbox"/> 原著論文, <input type="checkbox"/> 実践論文, <input type="checkbox"/> 展望論文, <input type="checkbox"/> 寄稿
投稿原稿題名(和文題名)	
投稿原稿題名(英文題名)	
投稿内容予定	

投稿者		
著者氏名	会員番号	
	和文表記 (漢字/ふりがな/所属)	
	英語表記 (氏名/所属)	
共著者氏名	会員番号	
	和文表記 (漢字/ふりがな/所属)	
	英語表記 (氏名/所属)	
共著者氏名	会員番号	
	和文表記 (漢字/ふりがな/所属)	
	英語表記 (氏名/所属)	
連絡先 (Tel 番号/Fax 番号/Email/所在地)		

【事務局記入欄】

受理番号	
受理年月日	年 月 日
受理者	

15

2017 JCAK *15th* Anniversary

IMPROVE GOAL BUSINESS STRATEGY GROWTH INNOVATION
METRICS DASHBOARD DIRECTION BUSINESS IMPROVEMENTS
NUMBERS POTENTIAL OBJECTIVES RESULTS COACHING
COACHING
STRATEGIC SYSTEM IDEA DATA SALES STUDY PROCESS ANALYSIS
IMPORTANT DATA REVIEW INDICATOR PERFORMANCE DATA TIME EXECUTIVE SUCCESS DEFINE TARGET

JCAK

Japan Coach Association Kanagawa

日本コーチ協会神奈川チャプター

<http://jca-kanagawa.com/>

教育現場におけるコーチング研究と実践の共鳴ー
アカデミック・コーチング学会 第2回年次大会資料集

2017年10月7日 発行

発行者 アカデミック・コーチング学会

会長 本間正人

<http://academic-coaching.org/>

【事務局業務委託先】株式会社国際ビジネス研究センター内

アカデミック・コーチング学会事務局

〒162-0041 新宿区早稲田鶴巻町518 司ビル3F

FAX : 03-3203-5964

無断引用・転載を禁じます

大会テーマ：「教育現場におけるコーチング－実践と研究の共鳴－」

日時：2017年10月7日（土）

参加費：5000円（会員・非会員共、資料代・昼食弁当代込）

会場：フェリス女学院大学
緑園キャンパス 2号館（CLA棟）
〒245-8650 横浜市泉区緑園4-5-3

スケジュール：
11:00-12:30 一般発表（2302～2303教室）

		2303	2304
11:00-11:40	40分	「ライフサイエンス研究分野におけるコーチングの必要性」竹本佳弘	「SNSを活用したコーチング主体型講義の成果と可能性－小樽商科大学貿易論の実践例から－」菅原秀幸
休憩	10分		
11:50-12:30	40分	「積型鳥瞰図とタイムラプス型グラフィックスを用いた新規創造性手法の開発」貝原 巳樹雄	「授業を通じた学生の主体的行動の促進要因に関する一考察」西野毅朗



本間正人会長

12:30-14:00 昼食・第3回総会（2403教室）

13:00-13:50 ポスター発表（2301教室）

コーチングの手法を用いた日本語自律学習支援－ベトナム人学習者に対する実践研究－（筒井昌子）／東京インターハイスクールのコーチング実践報告：エゴグラムとラーニングスタイルアセスメント（川辺妙子）／大学運営におけるコーチングとメンタリングの役割（笠井直子）／コーチングサービスに関する意識調査～日本での世代別年齢別認知度とその可能性～（原口佳典）

14:00-17:00 パネルディスカッション（2403教室）

ファシリテーター：本間正人（アカデミック・コーチング学会会長）

ゲスト：赤塚祐哉先生（早稲田大学本庄高等学院・早稲田大学情報教育研究所）

第一部：発表者の振り返り

第二部：教育現場におけるコーチング－実践と研究の共鳴－

パネリスト：阪井和男（アカデミック・コーチング学会副会長）

パネリスト：江藤真規（アカデミック・コーチング学会理事）

17:00-17:30 閉会挨拶／来年の予告

18:00-20:00 情報交換会（参加費別途）

主催：アカデミック・コーチング学会 後援：日本コーチ協会神奈川チャプター

<http://academic-coaching.org/>