



アカデミック・コーチング学会
第6回年次大会 資料集

大学教育でコーチングを育む

実務家と研究者が織りなす持続可能性



日時：2021年10月16日（土）
大会：13時30分～19時00分
会場：Zoom



大学教育でコーチングを育む

実務家と研究者が織りなす持続可能性

アカデミック・コーチング学会

第6回年次大会 資料集

目次

会長挨拶

「コーチング革命」への挑戦 会長 菅原秀幸(北海学園大学教授).....	03
---	----

基調講演

「国際的な視点から見る教育界におけるコーチング」 Christian Van Nieuwerburgh (Professor, Coaching and Positive Psychology, Royal College of Surgeons, Ireland).....	04
--	----

研究発表

「東北大学「基礎ゼミ」でのコーチングを活かしたプロジェクトベースドラーニング」 大石加奈子先生(東北工業大学/東北大学).....	18
「解決志向コーチングを用いたストレスおよびバーンアウト対策」 森谷 満先生(北海道医療大学病院).....	22
「叡啓大学における学生向けコーチングの実践状況について」 松本亮平先生(叡啓大学教育企画課主幹).....	28
「LMSを活用したコーチ的な関係づくりの取り組み」 鬼頭恭子先生(桜花学園大学 非常勤講師).....	34
「素人によるミニマムコーチングの実践報告—大学における外国語学修の意義を探して—」 橋本和美先生(天理大学国際学部准教授).....	41
「自律学習を促進するためのコーチング+@—英語科目での実践」 関戸冬彦先生(白鷗大学 准教授).....	47

次回大会御案内

会長挨拶

「コーチング革命」への挑戦

菅原 秀幸

アカデミック・コーチング学会会長

北海学園大学国際ビジネス論教授

IPU 環太平洋大学を開催校として、第6回年次大会をオンラインで開催できますこと、大きな喜びと感謝で一杯です。教育の分野で、いかにコーチングを活用し、新しい時代に即応した形を創り出すかは、喫緊の課題となっております。

この観点から6本の研究報告が行われます。加えて基調講演として、『教育におけるコーチング：国際的視点から』の演題で、アイルランドからニューワーバーグ教授がオンラインでのご登壇です。

どの研究報告も、とても意義深く楽しみです。みなさまも是非、積極的に議論に御参加いただき、ご自身の場所に戻られましてご活用ください。コーチングは、学ぶものではなく、実践するものだからです。

コーチングは、人々の20世紀思考を、21世紀思考へとシフトさせ、社会を大きく変革する力があると確信しています。一方、最近では、インターネット・ビジネスがバブルの様相を呈し、コーチング界が玉石混交の状態にあります。「石」コーチングにであって、コーチングに対してネガティブなイメージをもたれている方々も、かなりいらっしゃるように感じ、とても残念です。

当学会は、「玉」コーチングを実践、研究、発信し続け、来るべき「コーチング革命」の際には、教育界のプラットフォームとして、人と世に貢献してまいります。あなたも、ぜひこの波に乗ってください。ご参加をお待ちしております。

「国際的な視点から見る教育界におけるコーチング」

基調講演60分＋質疑応答=90分（通訳時間含む）

講演タイトル “Coaching in Education: International Perspectives”

In this presentation, Prof. Christian van Nieuwerburgh will reflect on the ways in which he and his colleagues spread coaching in educational contexts. What is the case for coaching in education? What does the research suggest? What were the opportunities? What were the stumbling blocks? How did they make allies?

この講演では教育の文脈でいかにコーチング広めたのかを振り返り、どのような有効な手立てや研究による示唆があるのかを見て行く。これまで自身が経験した機会と阻害要因並びに、いかに協力者を増やして行ったのかについて知見を共有する。

登壇者 Christian Van Nieuwerburgh, Professor, Coaching and Positive Psychology, Royal College of Surgeons, Ireland

Professor Christian van Nieuwerburgh is a highly sought-after executive coach, internationally recognised researcher, and educational consultant whose ground-breaking research concerns his specialist interest in the use of coaching in educational contexts. ニューワーバーグ教授は、エクゼクティブ・コーチかつ国際的に評価された研究者であり、教育コンサルタントでもある。教育界でコーチング活用を促進するために革新的な研究を続けている。“Coaching in Education” “Advanced Coaching Practice” など著作、論文多数。海外講演の1つには、IOC (Harvard Medical Schoolがスポンサーのコーチング研究機関) も含む。
通訳 佐藤典子



Coaching in Education: International Perspectives?

国際的な視点から見る教育界におけるコーチング



Prof. Christian van Nieuwerburgh
October 2021

要約翻訳：佐藤典子

How shall we spend our time together?

講演の概要



How is coaching defined?

コーチングの定義として合意されている点

Broad agreement in the field that coaching is:



マネージされた会話



継続する変化の支援



学び、能力開発と成長にフォーカス

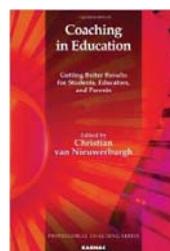
van Nieuwerburgh, 2017



What is "coaching in education"?

教育におけるコーチングの定義

Conversations "focused on the enhancement of learning and development through increasing self-awareness and a sense of personal responsibility where the coach facilitates the self-directed learning of the coachee through questioning, active listening, and appropriate challenge in a supportive and encouraging climate."



支援的かつ気持ちを高めるような場づくりがされている環境において、自己認識や主体性を高める会話のこと。コーチが質問、傾聴、適切な挑戦をすることで、コーチの自発的な学びが生まれ、学びと自己開発が促進される会話のことである。

van Nieuwerburgh, 2012



If "coaching in education" is the answer.. .

もし、「教育におけるコーチング」が答えになるならば、



If "coaching in education" is the answer.. .

もし、「教育におけるコーチング」が答えになるならば、

...what is the question?

その問いは何になるのか？

According to **educators**... 教育者によると、

How can we become the best versions of ourselves? 自分史上、最高のバージョンになるには？

How can we improve outcomes and wellbeing of students? 学生の成果やウェルビーイングを上げるには？

How can we improve outcomes and wellbeing of staff? スタッフの成果やウェルビーイングを上げるには？

How can we improve communication between educators? 教育者同士コミュニケーションを高めるには？

How can we support educators to be more reflective? 教育者がさらに内省できるため、どうサポートするか？

How can we support educators to be able to build capacity in others?

教育者が他者の可能性を構築できるため、どうサポートするか？

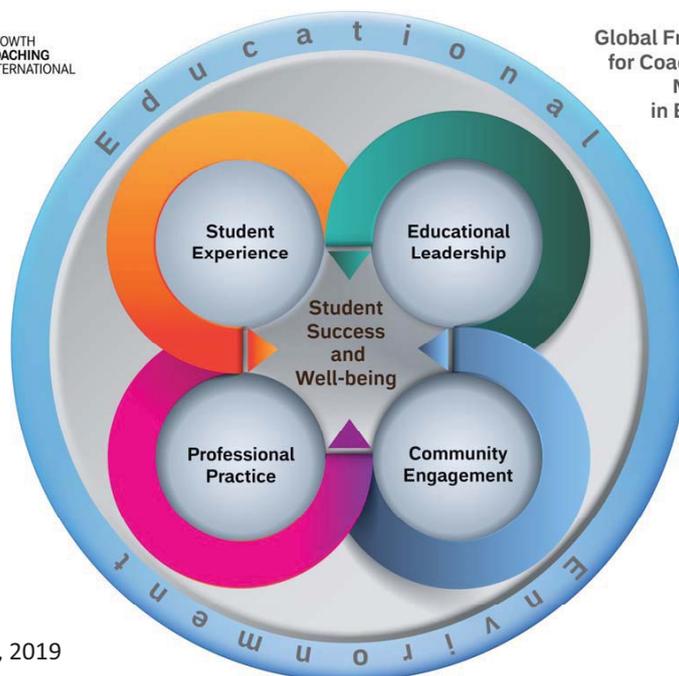
How can we support early career teachers? 新任教員をどうサポートするか？

How can we create the conditions for effective learning? 効果的な学びが生まれる場をどう創造するか？



How can we best support educators and learners?

教育者と学ぶ人を支援するベストな方法は？



Global Framework
for Coaching and
Mentoring
in Education

教育におけるコーチングと
メンタリングのグローバル
フレームワーク

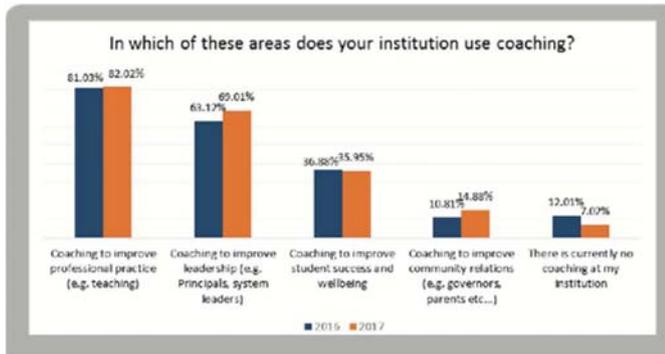


van Nieuwerburgh, Knight & Campbell, 2019

How is it being used in schools?

学校内でどのように利用されているか？

- Coaching to improve professional practice: (81,82,91) 90% 職業的実践能力を高める
- Coaching to improve leadership: (63,69,68) 67% リーダーシップを高める
- Coaching to improve student success and wellbeing: (37,36,42) 41% 学生の成功とウェルビーイングを高める
- Coaching to improve community engagement: (11, 15, 20) 15% コミュニティの関わりを高める



Coaching in Education: Annual Survey Report, 2019
(Australia, 689 respondents)



What can it do for educators?

教育者のために何ができるか？

	The difference it is making	Authors
スタッフのパフォーマンスや教え方の向上	Improve staff performance/teaching practice	Adams (2012); Allan (2007); Gore (2014); Kidd (2009); Knight (2004); Shidler (2009)
スタッフのウェルビーイングの向上	Enhance staff wellbeing	Adams (2012); Grant, Green & Rynsaardt (2010)
プロとしての継続的な能力開発を組み込む	Embed continuing professional development	Brown (2011); Reinke, Stormont, Herman & Newcomer (2014)
教育者間のピアサポート	Provide peer support between educators	Charteris & Smardon (2014); Jewett & McFee; Lofthouse & Hall (2014); Zapeda, Parlyo & Ilgan (2012)
教員トレーニー（教育実習者）のサポート	Support trainee teachers	Hooker (2014); Lu (2010); Trautwein & Ammerman (2010)
プロの教員としての学びと能力開発について会話を高める	Improve conversations about teachers' professional learning and development	Barr & van Nieuwerburgh (2015)

van Nieuwerburgh & Barr, 2021



An interesting idea...

“Learning to be a coach or mentor is one of the most effective ways of enabling teachers and leaders to become good and excellent practitioners”

Centre for the Use of Research & Evidence in Education, 2005

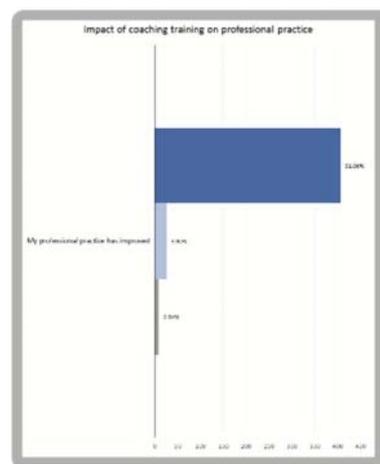
コーチやメンターになるために学ぶことは、教師やリーダーを優秀な実践者にする上で最も効果的な方法の一つである



And the survey says...

調査結果によると

- “My professional practice has improved”: 94% プロとしての実践力が高まった



Coaching in Education: Annual Survey Report, 2019. (689 respondents)



And what about students?

Personal coaching for students led to “significant increases in levels of cognitive hardiness and hope...”

Green, Grant & Rynsaardt, 2007

学生にコーチングをすることで「認知的耐性と希望が統計的に優位なレベルに上昇...」



And what about students?

A research project in the West Midlands has shown that “coaching can contribute to [non-adult] student performance”

Passmore & Brown, 2009

ウエストミッドランドの研究プロジェクトでは、コーチングが未成年の学生の成績を上げるのに貢献したことが示された



And what about students?

Coaching can increase students' wellbeing as part of an overall Positive Education Programme.

Madden, Green & Grant, 2011

ポジティブ教育プログラムにおいて、コーチングは学生のウェルビーイングを高める



And what about students?

Training secondary school students to become coaches can lead to better study skills, increased emotional intelligence and improved communication skills.

van Nieuwerburgh & Tong, 2013

高校生にコーチ研修をすることは、勉強のスキル、EQ（感情知性／心の知能指数）、コミュニケーションスキルを高める

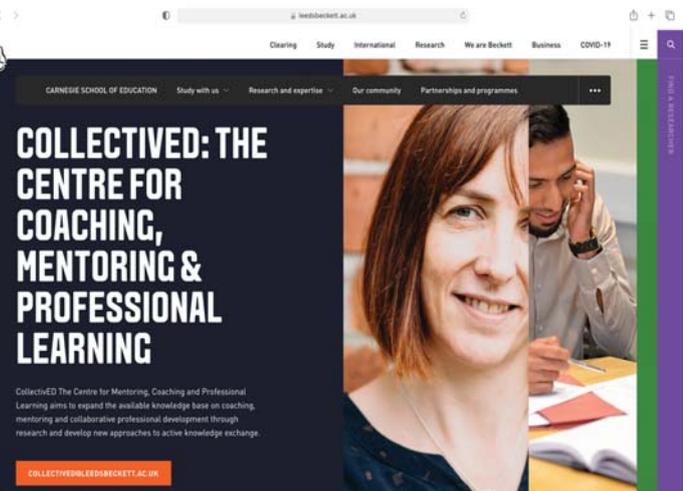
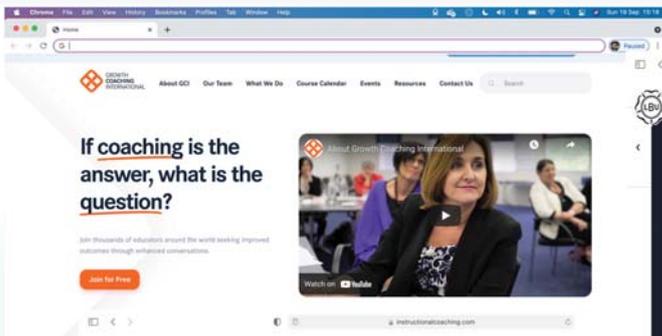


Where is the latest research into coaching in education?

教育におけるコーチングの最新研究があるところ



Building partnerships and alliances パートナーシップと連携の構築



We've been researching and practicing instructional coaching for more than 20 years.

We believe coaching is the most beneficial training, leading to better teaching by educators and better learning by students.



Building partnerships and alliances パートナーシップと連携の構築

collaborative コラボ／協働的

co-constructing コラボして作る
／構成する

non-prescriptive

処方的でない

contextual
文脈に沿った

respectful
尊敬の念を持った



Staying connected on Twitter.. .



@gcieducation

#educoach

@CollectivED

@christianvn

@coachingPD



References

- Grant, Anthony. (2016). The third 'generation' of workplace coaching: creating a culture of quality conversations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(1): 1-17.
- Green, L.S., Grant, A.M. & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.
- Hobson, A.J., Maxwell, B., Stevens, A., Doyle, K. & Malderez, A. (2015). *Mentoring and coaching for teachers in the further education and skills sector in England: Full report*. London: Gatsby Charitable Foundation. Retrieved from: www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/mentoring-full-report.pdf
- Iordanou, I., Lech, A. & Barnes, L. (2015) Coaching in Higher Education in C. van Nieuwerburgh (ed) *Coaching in Professional Contexts*. London: Sage.



References

- Lech, A.M., van Nieuwerburgh, C. & Jalloul, S. (2017). Understanding the experience of PhD students who received coaching: An interpretative phenomenological analysis. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 11(1), 60-73.
- Madden, W., Green, L. S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths- based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 7(1), 71-83.
- Passmore, J. & Brown, A. (2009). Coaching non-adult students for enhanced examination performance: A longitudinal study. *Coaching: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 2(1), 54-64.
- Thomson, B. (2012). Coaching in higher education in C. van Nieuwerburgh (ed.) *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*. London: Karnac.
- van Nieuwerburgh, C. (ed.)(2012). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*. London: Karnac.



References

- van Nieuwerburgh, C. (2017). *An Introduction to Coaching Skills: A Practical Guide*. 2nd edn. London: Sage.
- van Nieuwerburgh, C. & Barr, M. (2017). Coaching in education. In T. Bachkirova, G. Spence & D. Drake (eds), *The Sage Handbook of Coaching*. London: Sage. pp. 505-520.
- van Nieuwerburgh, C., Knight, J. & Campbell, C. (2019). Coaching in education. In P. Brownell, S. English & J. Manzi-Sabatine (Eds.), *Professional Coaching: Principles and Practice*. New York, NY: Springer.
- van Nieuwerburgh, C, Sharman, R. & Ktoris, A. (in press). Coaching Academy of the University of Birmingham: Case study of an internal coaching pool. In M. Goldsmith & J. Passmore, *Mastering Executive Coaching*.
- van Nieuwerburgh, C. & Tong, C. (2013). Exploring the benefits of being a student coach in educational settings: A mixed-method study. *Coaching: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 6(1), 5–24.



研究発表

「東北大学「基礎ゼミ」でのコーチングを活かしたプロジェクトベースドラーニング」

大石加奈子先生（東北工業大学/東北大学）

「解決志向コーチングを用いたストレスおよびバーンアウト対策」

森谷 満先生（北海道医療大学病院）

「叡啓大学における学生向けコーチングの実践状況について」

松本亮平先生（叡啓大学教育企画課主幹）

「LMS を活用したコーチ的な関係づくりの取り組み」

鬼頭恭子先生（桜花学園大学 非常勤講師）

「素人によるミニマムコーチングの実践報告—大学における外国語学修の意義を探して—」

橋本和美先生（天理大学国際学部准教授）

「自律学習を促進するためのコーチング+@—英語科目での実践」

関戸冬彦先生（白鷗大学 准教授）

東北大学「基礎ゼミ」でのコーチングを活かした プロジェクト・ベースド・ラーニング

大石 加奈子^{※1} 中瀬 博之^{※1} 安藤 晃^{※1}

<概要>

東北大学で開講されている「基礎ゼミ」は、新入生を対象に行われる全学教育である。少人数クラスで編成され、能動的、主体的な学びを身につけることを目指す。筆者が担当したのは「グループディスカッションとアイデア整理のスキルアップ講座」である。授業形態は、反転学習によるPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）である。指導にコーチングの要素を取り入れることにより、学習者は自発的・能動的な学びを進め、全員が課題解決のファシリテーションを修得できた。

<キーワード>東北大学基礎ゼミ, PBL, コーチングスキル, 主体的学習, 社会人基礎力

1. はじめに

東北大学「基礎ゼミ」とは、文系・理系の学生を問わず、20人程度の比較的少人数の新入生を対象に行われる全学教育である。教官と学生および学生同士が密接な人間関係を築きながら、学生が受け身ではなく主体性をもって参加する「Face to Face」の教育である¹⁾。

2021年度「基礎ゼミ」の約50講義の中で、工学研究科大石、中瀬、安藤は、「グループディスカッションとアイデア整理のスキルアップ講座」を担当した。授業では、新しい試みとしてコーチングのスキル（目標の明確化、傾聴、質問、ペーシング、アクノレジメントなど）の要素を取り入れて演習を行い、反転授業でPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）を実施した。テーマとして東北大学及び、仙台市の課題解決を行ったところ、次のような成果を得られた。1 将来専門教育を学ぶにあたり、より広い視野と柔軟に思考する力を得られた。2 学習に主体的に取り組む基盤が身につけられ、学ぶ楽しさを体験できた。3 学習者が自らの力で、ファシリテーション会議を行い、アイデアの発散と収束、思考の整理、表現を効果的にできるようになった。4 教員からの指示命令なしに、現場での調査、観察、原因分析、推論ができる能力を得られた。これらは4年間の学びおよび、卒業後に社会人として活用できる汎用的スキルであるだろう。PBLはこれまでに本学だけでなく多くの教育機関で実施されているが、コーチングの要素を取り入れて学習者のモチベーションを高め、学習行動を促進した実践は筆者が探した限り見当たらない。本稿では、新しいPBLの試みをどのように実践したかについて報告する。

2. 授業の概要

「グループディスカッションとアイデア整理のスキルアップ講座」は、以下のような実施日時、受講学生、目的、目標、シラバスで実施した。

○実施日時：2021年4～8月5講時（前期2単位、90分×15回）

○受講学生：東北大学1年生 22名（経済学部、法学部、工学部、農学部、医学部、文学部）

○目的：コーチングの要素を活かしたコミュニケーションで効果的なPBLを可能にする。

PBLとは：課題解決型学習 Project-Based Learning の略

解決策が知られていないオープンな課題に対して、4から7名までの少人数で編成した学習者チームが主体的に取り組む学習方法。課題解決のための情報収集、問題探索、原因究明、解決策立案、実施計画立案などを学習者が協力して行う。それにより通常の講義では得られない実践的な力（ファシリテーションスキル、自己学習力、課題解決能力、チームで協働する力、プレゼンテーション能力、論理的思考力などをつけることを目指す。

○目標：ファシリテーション会議を通じて、東北大学あるいは仙台市の課題を見出し、課題解決の新たな提案を主体的に行う。

○シラバス：全15回を第1～3部に分けて実施した。

[第1部 セットアップとコミュニケーション演習]

^{※1} 大石加奈子(Kanako OISHI) 中瀬博之(Hiroyuki NAKASE) 安藤晃(Akira ANDO)東北大学大学院工学研究科
Email:kanako.oishi.c3@tohoku.ac.jp

- 第1回 4月22日 オリエンテーション: 互いを知りあう
- 第2回 4月29日 信頼関係を築き潜在的力を引き出しあうコミュニケーション演習
- [第2部 PBLの基本演習]
- 第3回 5月6日 合意形成のファシリテーション: シールアンケート法, 意思決定マトリクス法
- 第4回 5月13日 合意形成のファシリテーション: メリットデメリット法, ペイオフマトリクス法
- 第5回 5月20日 合意形成のファシリテーション: プレゼンテーション演習
- 第6回 5月27日 問題解決のプロセスに沿ったファシリテーション
- 第7回 6月3日 SWOT分析&SWOTクロス分析を用いた戦略立案
- 第8回 6月10日 特性要因図を用いた原因分析
- 第9回 6月17日 TRIZの発想法、ロジックツリーなどを用いた4P立案
- 第10回 6月24日 クライアントへのプレゼンテーション演習

[第3部 PBLの応用演習]

- 第11回 7月1日 東北大学(あるいは仙台市)のあるべき姿を描く (目標を定める、問題探索と抽出、原因分析、問題や原因、解決のためにすでに行われていることの情報収集)
- 第12回 7月8日 課題解決のための戦略立案
- 第13回 7月15日 現地調査、アンケート実施と分析
- 第14回 7月22日 提案型プレゼンテーション資料作成 発表練習
- 第15回 8月5日 発表練習を経て各グループの発表と全体での議論

○受講形態: 第1, 2回では、授業時間中に教員のインストラクションと学生による演習を行う。第3~15回までは、教員のインストラクション録画を授業開始までに視聴し、教室での授業時間中は、学習者グループでの演習のみを行う反転学習とした。

3. 第1部 セットアップとコミュニケーション演習

受講学生である1年生22名は、それぞれ異なる学部学科から集まった初対面だった。第1, 2回目は、互いの住んでいるところや所属、趣味や得意なことを楽しいゲーム感覚で共有した。そしてPBLに活かせるコミュニケーションの演習に移っていく。コミュニケーションには何よりも自分の人格を高める意識と行動、そして共感が大切なので、D・カーネギー「人を動かす」や、ステイブン・R・コヴィー「7つの習慣」を引用し、共感マインドの持ち方についてのインストラクションを行う。続いて、コーチングの代表的スキルである傾聴、ペーシング、質問、承認について知識を伝え、演習を学習者同士で行った。特に以下の「傾聴」と「承認」の練習は時間をかけて行った。

3.1. 傾聴練習

学習者同士で2, 3人組みになり、シャッフルを繰り返しながら傾聴の練習をする。こちらが話すことよりも聴くことに集中し、相手が言おうとしていることを言葉の外にある本質まで、正しく理解する練習を繰り返した。途中で口を挟まない。先入観で話を聞かない。タイミングのよい相槌や頷きを入れ、聴いているというサインを送る。そうすると心からの温かい視線と表情で相手をまるごと受け止められる。コロナ禍での対話であったため、フェイスシールドやパーテーションで相手と透明の隔りがあったが、それが反対に、相手の表情やしぐさ、声のトーン等、相手の非言語な情報をしっかりと受け取ろうとする訓練になった。

3.2. 承認練習

コーチングにおける「承認」とは単に褒めることではなく、「存在承認」、「成長承認」、「成果承認」を言う。ただ相手が存在しているだけで相手を認めるマインドをもち、それを言語・非言語で伝える存在承認の表現練習を繰り返した。また、相手の変化や成長に関わる事実を的確に伝える成長承認の練習を練習し相互にフィードバックを行った。成果承認の演習ではただのお世辞を言うだけにならないように、<Iメッセージ>を用いた承認の仕方(「勉強になります」「知りませんでした」「私も見習います」)、<認めてあげたい相手の事実>(「仕事が早く終わりましたね」「いろいろとアイデアができましたね」「たくさん調べたんですね」)、<感謝の表現>「話してくれてありがとうございました」などのコミュニケーションのテクニックも交えて表現する演習を行った。これにより見知らぬ同士だった学習者が急速につながり、授業時間が過ぎても楽しそうに演習を続けていた。

4. 第2部 PBLの基本演習

第3回目から小グループでのワークをスタートする。ファシリテーションの基本を学ぶために合意形成技法を取り上げ、学習者は初めて交代でファシリテーターの役割を経験する。中立の立場で、目標に向けて、メンバーに問いかけや積極的傾聴、承認をしながら話し合いを進めていく。ここでは第一部で行ったコミュニケーションスキルを活用できた。相手に問いかけて思考を促す、メンバーが考えている間、待ってあげられる、相手の意見を共感して受け止める、グループコーチングのファシリテーターとしてメンバーを一つにまとめ目標に到達できた。それにより5つのチームがすべて80%以上の合意度・積極参加度の結果を得られた。次の課題解決のプロセスを学ぶ段階では、SWOT分析や特性要因図、ロジックツリーなどのフレームワークを活用して見える化しながら話し合いを進めていく。この学習では、コーチングのGROWモデルと同様、5つのステップ（目標の明確化、現状の把握、資源の発見、選択肢の創造、意志の確認）にのっとり解決策の創造をしていく。ロジックツリーを使ってアイデアを、MECE (Mutually Exclusive, Collectively Exhaustive: もれなくダブリなく) 出せるように3つ視点に分けて発散・収束をしていくときは、コーチングのスライドアウトやチャンクダウンの問いかけが役立った。スライドアウトの質問のスキルで、MECEに情報を複数の視点でとらえる思考を促す。また、チャンクダウンの問いかけにより、アイデアが細かく掘り下げられ、斬新なアイデアとして具体化されていく。話し合いは整理され、脱線、雑談化はほとんどなかった。しかも共感や承認により、誰もが言いたいことを言えて、自分たちで心理的安全状態を維持できた。初めての場、特定の人の意見だけ、あるいはグループのリーダー格の人が一人で自分の意見を進めてしまいがちだが、全員のアイデアを尊重して引き出し、それに共感し、全員の方で創造を行っている様子が見て取れた。教員からも適切なフィードバックを受けて成功体験を得ることができ、自立学習に必要なエネルギーの源となる自己肯定感を持つことができた。

5. 第3部 PBLの応用演習

第1部でのコーチングコミュニケーション演習が、第2部でのPBLの基本演習に効果を発揮させ、第3部では、PBLを自立的に行えるレベルに達していた。残りの5回のPBLの応用練習のフェーズでは、これまでに修得したファシリテーションスキルを活用して、東北大学（あるいは仙台市）を対象として、チーム独自のテーマを定め課題解決を行うこととした。大まかに以下の手順を示し、あとはこれまでに学んだ課題解決のプロセスにそって各グループで計画を立てて進める自由度を持たせた。

- ① 東北大学（あるいは仙台市）のあるべき姿を描く、目標を定める、問題探索と抽出、原因分析、問題解決のためにすでに行われていることの情報収集、
- ② 課題解決のための戦略立案、合意形成
- ③ 現地調査、アンケート実施と分析
- ④ 提案型プレゼンテーション資料作成

学習者は実践する価値を明確化できようになっており、授業時間になると自発的に演習をスタートし、必要に応じて学内や仙台市に情報収集にでかけ、自ら動き出してPBLを進めていった。オープンキャンパスで休校になった日も自主的に集まるグループもあった。そして8月5日の最終回に実施した最終発表会において各グループは完成度の高いプレゼンテーションを意欲的に行っていた。

6. 結果および考察

アイスブレイク、傾聴・承認のトレーニングにより、初対面であった参加学生間の障壁が極めて低くなり議論が非常に活発化した。図1は、第一部終了後の傾聴・承認のスキル向上の自己評価アンケート結果である。95%以上の学生が、自身の傾聴・承認レベルの向上を実感しており、傾聴・承認のトレーニングに時間をかける意義は大きいことが明確となった。15回のゼミを通してグループ構成を5回実施したが、ゼミ冒頭のアイスブレイク・傾聴・承認のスキルアップにより、新しいメンバー

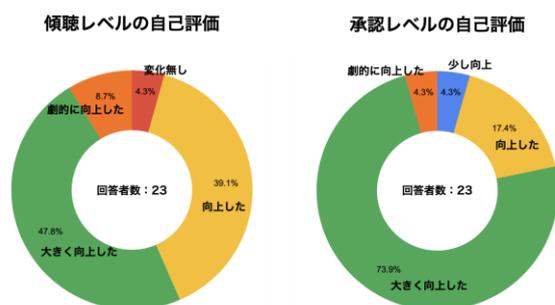


図1 傾聴・承認レベルの自己評価結果

との信頼関係構築がスムーズに行われており、中後半の議論は教員の助言を必要とせず活発に行われた。

図2は、ゼミ終了後にファシリテーションスキルの自己評価結果である。各項目5段階で主観的に自己評価させた。

タイムキーパー、グラフィッカーの役割についての理解度は非常に高く、全ての学生が平均以上で実施可能と評価している。ファシリテーターの役割については、概ね高評価ではあるが確信に至っていないようである。これは、他の役割が固定業務である反面、ファシリテーターには議論の状況に応じて適切な発言を実施する柔軟適応性を求められるため、経験によりスキルアップする側面があるからと分析できる。

ファシリテーションの事前設定に関しては、アイスブレイク、目的・目標の明確化、役割分担の決定、全ての項目で高い評価となった。特に、第三部のPBLでは、課題を教員が提供せず、各グループで独自に決定した事を考えると、第二部までのトレーニングにより参加学生の自主性・積極性が非常に向上していることを表しており、本ゼミ第二部までのトレーニング手法が極めて効果的であったと評価できる。

議論を進める上で意見を出すことに関しては参加者の平等性、意見の多角性について概ね高評価であり、参加学生がファシリテーション参加者の役割について深い理解に達しており、本ゼミにおいて一定の成果が得られたと評価できる。

他方、意見の収束に関してファシリテーターやリーダーのスキルレベルに依存する部分でもあり、話の脱線やアイデアの発散からの議論の収束に苦労した状況が見受けられる。ファシリテーターのスキルアップにより、議論の軌道修正や軸の決定、議論の収束は改善されると予想できることから、本ゼミの応用編として、ファシリテーションを多く体験できる実習講座の設置が必要であると考えられる。

7. おわりに

PBLは学修者同士がお互いの意見を出し合いながら1つの課題に対して取り組む主体的な学習法であるが、学生側から意見が出て来ない、まとめ方がわからないなど指導にあたって課題点も多い。今回、コーチングを活かしたグループディスカッションとアイデア整理のスキルアップ講座では、適切な導入とコーチングにより、PBLに慣れていない参加学生が、自主的に課題点を見だし、お互いの意見を引き出しながら議論を進めることができ、また参加学生にとっても自己スキルの向上を感じる結果が得られた。特に今回はオンラインを活用しながらのPBL活動でもあり、今後このようなオンラインを取り入れた双方向型の学修が積極的に取り入れられることも想定され、本講座はその目的にも有用な成果が得られた。

【参考文献】

- 1) 東北大学全学教育ホームページ <http://www2.he.tohoku.ac.jp/center/syokou/syokou10-4.htm> (参照日：2021.8.22)
- 2) コーチ・エイ、鈴木義幸、新版コーチングの基本、日本実業出版社 2019.1

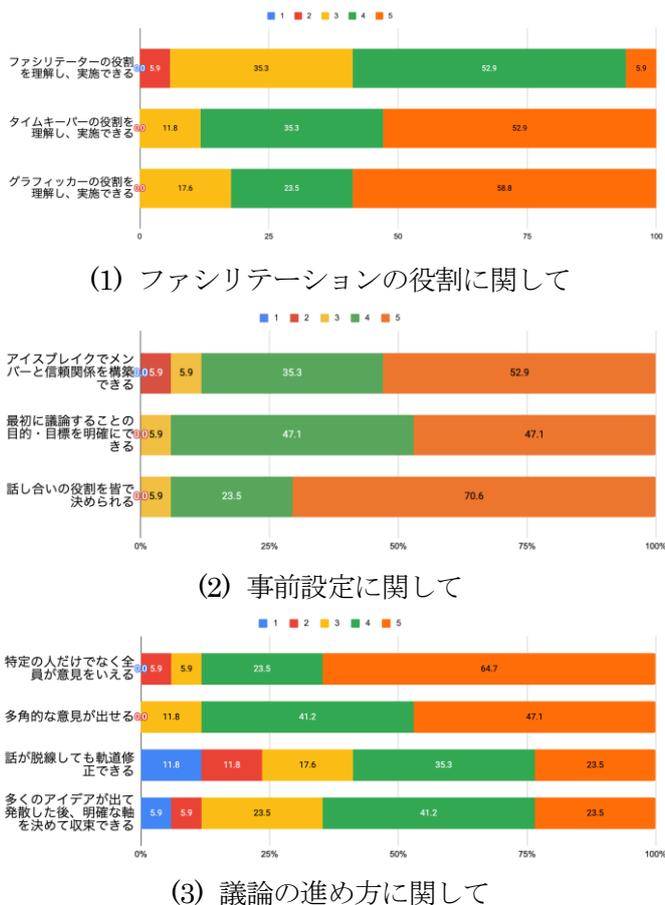


図2 ファシリテーションスキルレベルの自己評価

解決志向コーチングを用いたストレスおよびバーンアウト対策

森谷 満 (北海道医療大学)

<概要>

機能性ディスぺプシアは上腹部症状をきたすストレス疾患で、解決志向コーチングにより症状自体には焦点を当てず、症状の背後にある解決を支援した。多重ロジスティック回帰分析にて解決は有意な因子であり、解決は上腹部症状の消失と薬物治療の不要をもたらした。また解決策の数は解決と相関し、解決策を3つ以上想定することが望ましいと思われた。コーチングはストレス対策として有用であり、バーンアウトに対しても応用可能と考えられた。

<キーワード> 機能性ディスぺプシア、解決志向コーチング、ストレス、バーンアウト

背景と目的：コーチングはビジネス、スポーツの分野に限らず医療にも応用されてきた^{1) 2)}。機能性ディスぺプシアは上腹部症状をきたす疾患であり、心理的因子との関連が指摘されている。上腹部症状という問題点を対象に薬物療法や認知行動療法などが用いられてきた。解決志向コーチングは、その症状自体には焦点を当てず、症状の背後にある解決を支援する方法で、このコーチングに関する報告は症例報告のみ³⁾である。この方法を用い、機能性ディスぺプシア患者 104 例を対象として上腹部症状の消失と薬物治療を行っていないことをエンドポイントした検討を行ったので報告する。

方法：日本消化器病学会機能性消化管疾患診療ガイドライン 2021 機能性ディスぺプシア⁴⁾に基づいて診断した機能性ディスぺプシア患者 104 例を対象とした。ストレスの同定には「この腹部症状と関係する出来事は何でしたか?」、「何か環境が変わったことはありませんか?」の質問から導いた。同定されたストレスの捉え方を変える対話を行い、GROW(Goal setting, Reality, Resources, Options, Will)モデルに基づいたコーチングを行った。

エンドポイントを「上腹部症状の消失と薬物治療を行っていないこと」と定義した。年齢、性別、アルコール、喫煙、睡眠、機能性ディスぺプシアのタイプ（食後愁訴症候群と心窩部痛症候群）、うつ状態、解決策の数、解決（目標達成）とエンドポイントについて SPSS 27.0 を用いて二項ロジスティック回帰分析を行った。倫理的配慮については北海道医療大学病院の倫理審査委員会の承認（第 2014-016 号）を受けた。

	エンド ポイント	年齢	性別	飲酒	喫煙	睡眠	FDのタ イプ	うつ状 態	解決策 の数	解決の 有無
エンド ポイント		-0.124	0.004	-0.092	-0.500	-0.116	-0.072	-0.073	0.273**	0.546**
年齢			-0.050	0.040	-0.106	0.124	0.049	-0.129	-0.167	-0.162
性別				0.372**	0.430**	0.044	0.080	0.191	-0.071	0.092
飲酒					0.313**	0.313	0.142	0.021	-0.164	-0.076
喫煙						0.308**	-0.054	0.088	0.013	-0.150
睡眠							-0.061	0.013	-0.011	-0.026
FDのタ イプ								-0.104	-0.163	-0.217*
うつ状 態									-0.118	-0.081
解決策 の数										0.448**

図1 単変量解析 相関係数

結果：

- 1) 単変量解析にてエンドポイントと解決の有無 ($r=0.546$, $p=0.001$) および解決策の数 ($r=0.273$, $p=0.003$) に相関がみられた。また解決の有無と解決策の数 ($r=0.448$, $p=0.001$) および機能性ディスペプシアのタイプ ($r=-0.217$, $p=0.014$) に相関がみられた (図1)。
- 2) 多変量解析では解決と喫煙が有意な因子として挙げられ、年齢、性別、飲酒、睡眠、うつ状態、機能性ディスペプシアのタイプ、解決策の数は除外された (図2)。

モデル	標準化されていない係数	係数	標準化係数	t値	有意確率
	B	標準誤差	ベータ		
(定数)	0.353	0.061		5.775	0.000
解決	0.568	0.080	0.578	7.137	0.001
喫煙	-0.270	0.095	-0.230	-2.840	0.005

図2 多変量解析

エンドポイントを従属変数とした多重ロジスティック回帰分析にて解決(オッズ比 21.109, 95%信頼区間 6.505-68.495)と喫煙(オッズ比 0.162, 95%信頼区間 0.043-0.612)が有意な因子であった (図3)。

オッズ比 (95%信頼区間)

解決	21.109 (6.505-68.495)
喫煙	0.162 (0.043-0.612)

図3 エンドポイント (0-1) を従属変数とした多重ロジスティック回帰分析

- 4) 想起できた解決策数と解決の有無
 エンドポイントに達成した場合治療終了まで平均2.8か月であった。想起できた解決策は平均1.44で、解決なし群では平均0.71、標準偏差 1.121、解決あり群では平均2.00、標準偏差 1.402で、独立サンプルによる Mann-Whitney の U の検定にて $p=0.001$ の有意差を認めた (図4)。

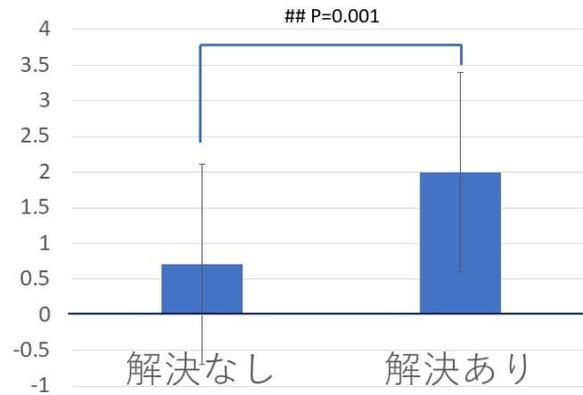


図4 想起数と解決の有無

5) 何番目に想起した解決策が有効だったか

何番目に想起した解決策が有効だったかの検討(51例)では、1番目28例、2番目21例、3番目15例、4番目9例、5番目2例、6番目1例で、1～3番目が特に有効であった(図5)。

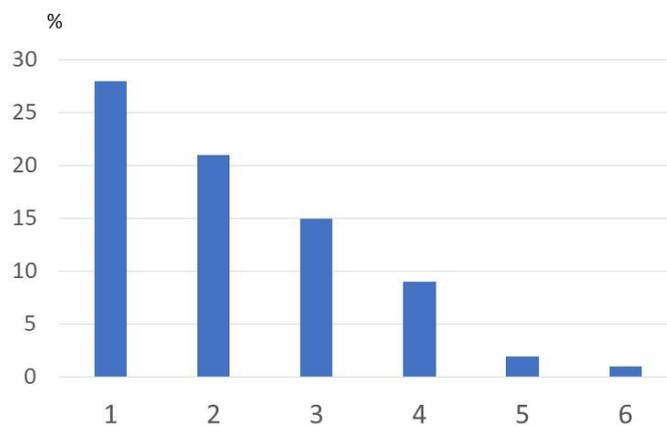


図5 何番目の想起か

5) ストレスの分類～個人、家庭、社会

機能性ディスペプシア症状をきたしたストレスを病気、性格、不安などの個人 (n=17)、夫、母、孫などの家庭 (n=38)、職場、学校、近所などの社会 (n=33) に分類したが、3群の独立サンプルによる Kruskal-Wallis の検定にて、年齢、性別、解決策の数、解決の有無の群間の差を検討したが、年齢で個人-家庭に有意差があった(p=0.004)ものの、性別、解決策の数、解決の有無に有意差はなかった。

結論:解決すなわち機能性ディスぺプシアによる上腹部症状の消失に関連した目標を達成することが、エンドポイントを導くことが示唆された。また解決は解決策の数と相関し、従来いわれているようにコーチングによる解決策を3つ以上引き出す⁵⁾ことは解決を促進し、間接的に目標達成に近づけると思われた(図6)。喫煙も弱く関係した。

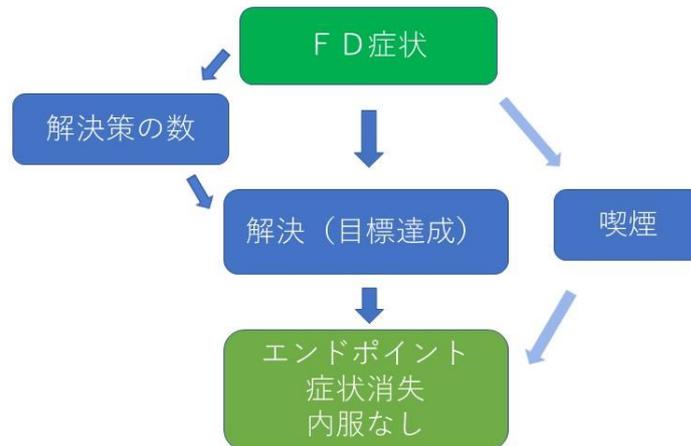


図6 結論：仮説

解決は84.2%のエンドポイント(上腹部症状が消失し、かつ薬物治療が不要であること)を導いた。解決志向コーチングで解決を導くことができたのは73.1%であり、解決できると84.2%と高率にエンドポイントもたらし(図7)、有用な心理的アプローチと思われた。今後コーチングの精度を上げていかに上手に解決に導くかが課題である。

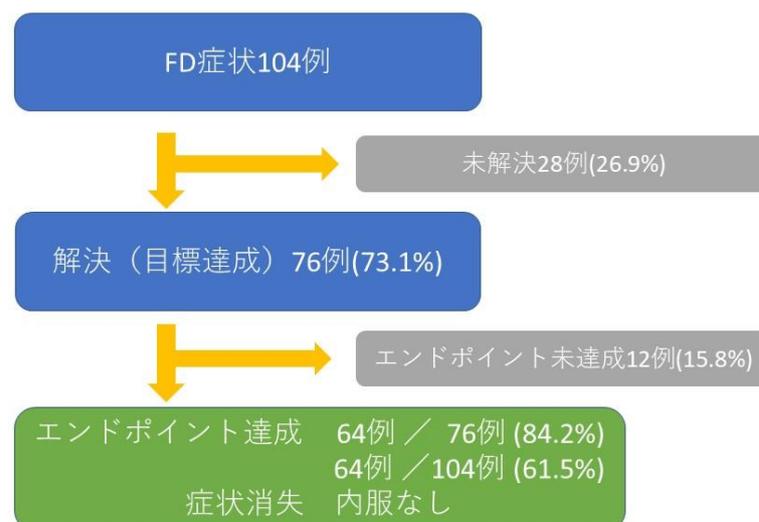


図7 エンドポイント達成までの過程

考察：ストレスからバーンアウトへ

以上の結論からコーチングはストレス対策として十分役立つと思われた。職場の不適応は身体面のサイン、行動面のサイン、精神面への現れ方 といわれるが、これは一般的なにも当てはまると考えられる。機能性ディスペプシア症例は一番最初の身体面のサインと考えられるが、より重くなると行動や精神面に表れてくる。近年喫緊の課題とされる医師のバーンアウトはより重い行動や精神面に表れている。

Gazelle はいち早くこの問題を感じ、燃え尽き症候群に対処するために、コーチングは、自己認識を高め、個人の強みを引き出し、自虐的な考えや信念に疑問を投げかけ、新しい視点を検討し、個人の価値観と職務を一致させることができる⁶⁾と発表し、2015年のInstitute of coachingにおいてバーンアウトに関するコーチング・ワークショップを行った。2019年アカデミック・コーチング学会第4回年次大会で佐藤典子先生はIOC (Institute of Coaching)年次総会参加報告「Gazelle のケース・スタディの翻訳 (図8) を発表した。ご許可をいただいて記載する。

B医師は50歳、西海岸の有名医科大学で出世街道をまい進していた。准教授になった今、学部教員のマネジメントをしつつ、研究を続けることに困難を感じ始めている。これらの両立をしつつ**テニユア(終身在職権)**を獲得せねばならないのだが、最近 burnout (燃え尽き感)を抱くようになり、事務的なタスクもこなしつつ研究を進めていくことに疑問を感じ、自信を喪失してやる気がなくなることもある。自分がペテン師のような気さえしている。

彼のコーチング・ゴールはキャリアを高めることであり、人生の意味や目的を刷新し、医師達のリーダーとしてもっと自信をもって活躍できるようになることである。

出典:“Leading with vision: Applying neuroscience research to coaching practice”
by A Passarelli (Ph. D) and G Gazelle (MD) 和訳 佐藤典子(2019)

図8 ケース スタディ

米国におけるテニユア (終身在職権、Tenure) 制度とは、教員の自由な教育研究活動を保障するため、終身 (定年まで)、当該大学の教員としての身分を保障する制度である。つまりそう簡単には退職させられない制度であり、経済的なメリットもある。研究活動、教育活動、雑務事務の3本柱を全て過誤なくこなしていることが条件である。

Grant は価値観、目標、行動の目標階層のフレームワーク⁷⁾を提唱した(図9)。准教授であるB医師がキャリアを高めるということは、テニユアを取得して教授になることに他ならない。したがって研究に関する目標、教育に関する目標、雑務に関する目標のついて尋ねることになる。

コーチングとしての質問は、例として下記に挙げる。

「先生にとってキャリアを高めて教授になることは、どんな意味があるのでしょうか？」

「先生にとってテニユアを取得することはどんなメリットがあるのでしょうか？」

「どのような研究がうまくいっていますか？」

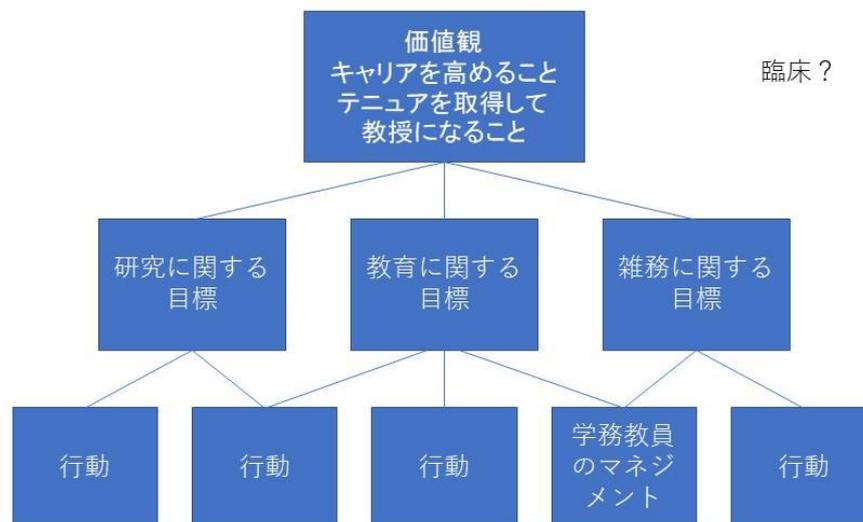
「学部教員のマネジメントでたいへんなのはどんなことでしょうか？」

「その努力は将来どのようなよい影響をもたらすのでしょうか？」

「事務仕事はどのようなものですか？」

「それを手伝ってくれる人は？」

「その事務仕事の先にみえるものは何でしょうか？」



臨床？

Anthony Grant, Goal and coaching Handbook of Coaching Psychology p35を改変

図9 目標階層のフレームワーク

一方、バーンアウトは単純なストレス反応より複雑で重症であるため単なるコーチングでは不十分で、Grantは解決志向認知行動コーチングを推奨した⁸⁾。問題点に固執せず、できていることを探して称賛し（解決志向）、認知の歪みに対し別の見方ができるようになり（認知行動）、目標を達成する（コーチング）することが可能になると思われる。

結語：機能性ディスペプシアに対するコーチングは有用であると思われる。コーチングの際、解決策を3つ以上想起し、解決を介して上腹部症状の消失と薬物治療の中止をもたらす。コーチングは機能性ディスペプシアというストレス関連の心身疾患に限らずより重症なバーンアウトに対しても有用であると思われた。

<文献>

- 1) 西垣悦代、堀 正、原口佳典編：コーチング心理学概論、ナカシニア出版、京都、p189-205, 2015
- 2) Green S, Palmer S: Positive Psychology Coaching in Practice, Routledge, London & New York p1-20, 2018
西垣悦代監訳 ポジティブ心理学コーチングの実践、金剛出版 23-48, 2019
- 3) 森谷 満, 菊地 英豪, 宮本光明：医療コーチング・スキルにより改善した機能性ディスペプシアの1例、消化器心身医学 17(1) p55-60, 2010
- 4) 日本消化器病学会：機能性消化管疾患診療ガイドライン 2021, 南江堂、東京、pxvi, 2021
- 5) Hurson T: Think Better McGraw-Hill, New York. p67-81, 2007
- 6) Gazelle: J Gen Intern Med. 30(4) 508-13, 2015
- 7) Grant AM: Goal and coaching, Handbook of Coaching Psychology, Routledge, London & New York, p34-50, 2019
- 8) Grant AM: Solution-focused cognitive-behavioral coaching for sustainable high performance and circumventing stress, fatigue, and burnout, Consulting Psychology Journal Practice and Research 69(2):98-111, 2017

叡啓大学におけるコーチングの実践状況について

松本 亮平/MATSUMOTO Ryohei(Mr.)

広島県公立大学法人 叡啓大学
Eikei University of Hiroshima
Tel:+81-(0)82-225-6312
Email:leo-chan@eikei.ac.jp
Website:<https://www.eikei.ac.jp/>

本日の要点

- 叡啓大学でのコーチングの導入経緯
- 学修と出口を見据えた支援の構造
- 実践状況と課題

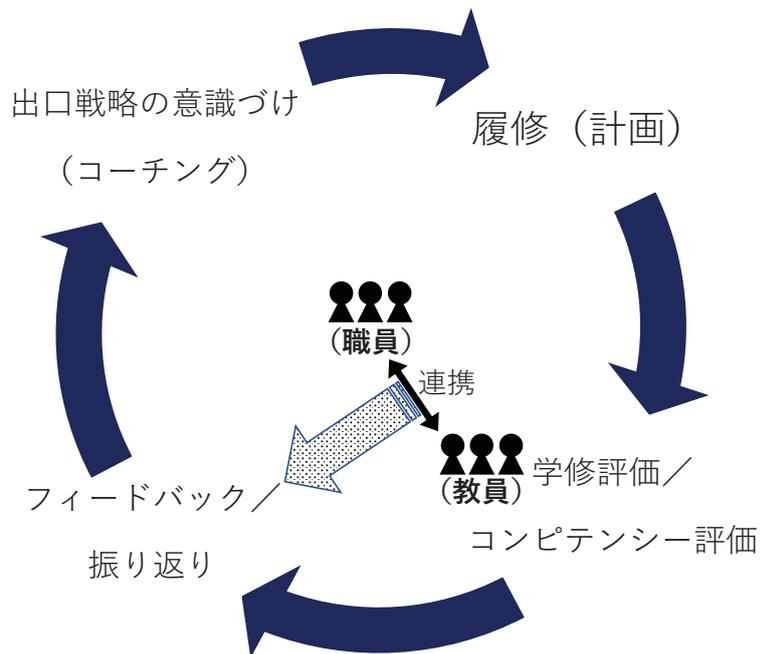
叡啓大学でのコーチングの導入経緯 (なぜ導入できたのか)

- 大学の新設に伴う、既存の意思決定プロセスのリフォーム
(意思決定の大部分が事務局に委ねられていた)
- 大学設置準備段階から教職員が起業家精神をもって取り組んだ
- Fail fast(とりあえずやってみる意識)
- 小規模大学(100名／学年)であることの優位性

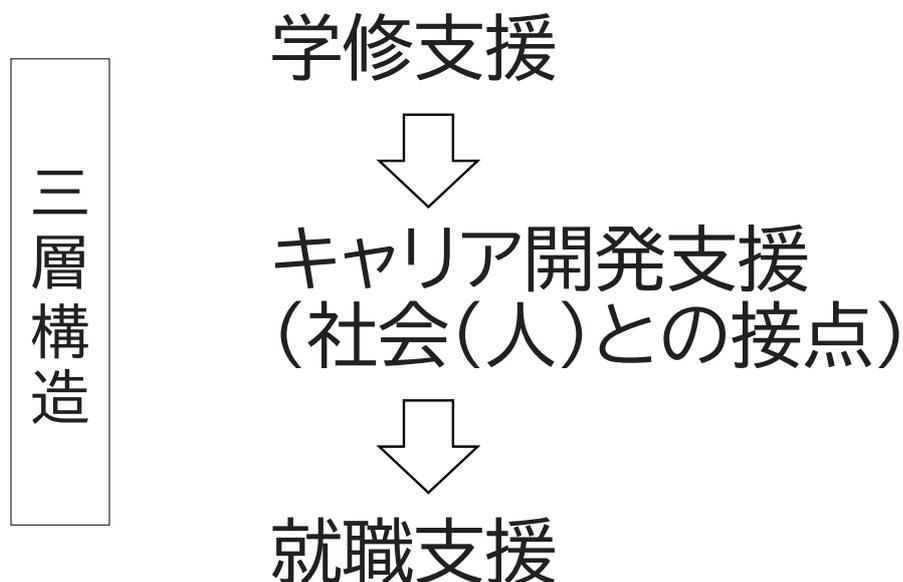
叡啓大学でのコーチングの導入目的

- 出口(職業／進路選択)を見据えた支援(キャリアサポート)
- 俗人性の排除
- (共通のスキル／ツールによる)学生支援のクオリティコントロール
- 学生の自主性、主体性の涵養
- 学生の自己肯定感の向上
- 大学生活(学修)の充実

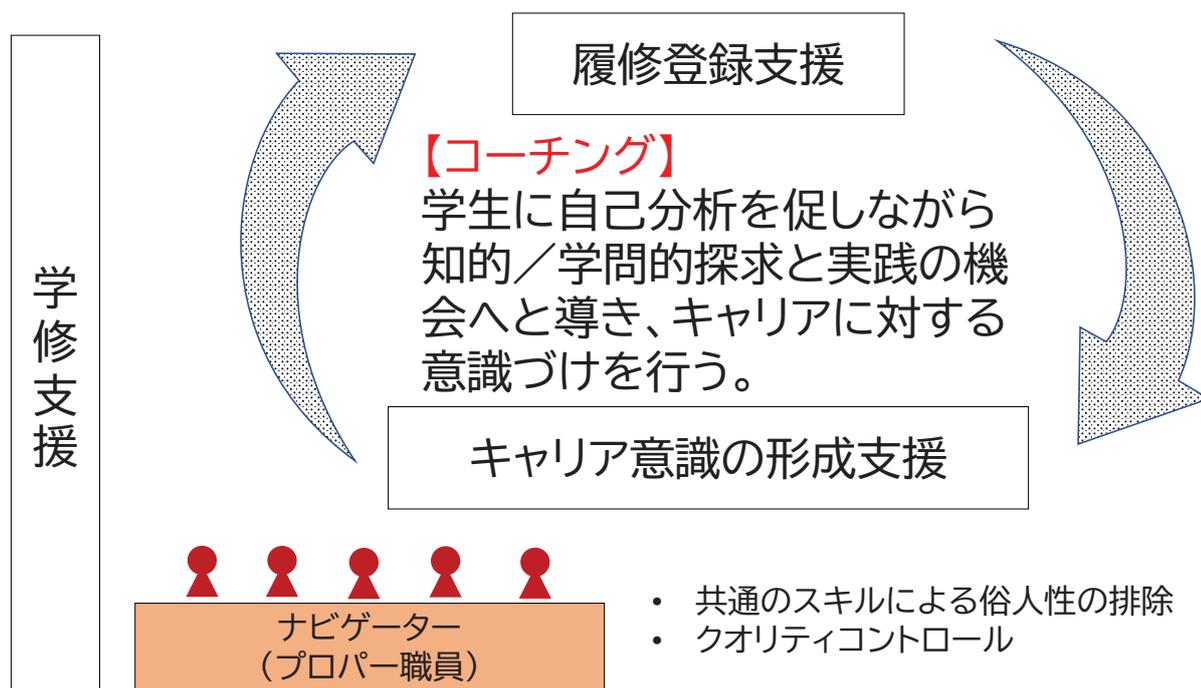
プロトタイピング



叡啓大学におけるキャリア支援の基本的な考え方



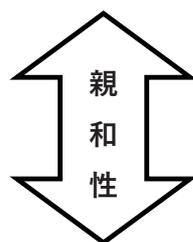
叡啓大学におけるキャリア支援の構造(第1階層)



【余談】 叡啓大学で導入したコーチングの流派

アドラー心理学を理論背景とするコーチング

- 主体論と目的論
- 自己実現傾向の尊重
- 自己肯定感の向上



叡啓大学の教育理念

叡啓大学におけるキャリア支援の構造(第2階層)

キャリア開発支援

例えば、客員教授をはじめとして、(東京に本社のある) 様々な業種・業界の大手企業の人事部長等、社会の第一線で活躍する人材を招き、該当する業界で「今」求められている人材について講演してもらうなどキャリア開発イベントを企画・運営する 等



叡啓大学におけるキャリア支援の構造(第3階層)

【今後の体制整備(課題)】

就職支援

従来の「キャリア・センター」のような役割



応募書類作成支援や面接対策等

就職／進学に関するカウンセリング

コーチングの実践状況と課題

コーチングを本学の文化としていくために

【実践状況】

- プロコーチによるコーチングの提供(4月、9月)→全学生対象

【課題】

- 目的や意義が十分に理解されていない
- 説明不足(?)によるドタキャンの発生
- 強制性が無いため、辞退する学生がいる
- ナビゲーターとなる職員の意識に温度差がある
- 走りながら軌道修正しなければならない
- 何をやるべきなのか、何をやらないべきなのか模索中
- リソースの限界

参考情報(アンケート集計結果)

学生数	85
回答者数	21
回答率	24.71%
有効回答数	20(無記入:1)
有効回答率	23.53%

形式	質問項目	回答			
選択	今回の個別コーチングは、今の悩みや不安の解消に役立ちましたか。	強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない
		6	10	3	1
		(30.00%)	(50.00%)	(15.00%)	(5.00%)
選択	今回の個別コーチングは、あなたの今後の学生生活イメージの明確化に繋がりましたか。	強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない
		6	7	6	0
		(30.00%)	(35.00%)	(30.00%)	(0.00%)
選択	コーチングを受ける前と比べて、考え方や行動に変化が現れそうですか。	強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない
		5	10	5	0
		(25.00%)	(50.00%)	(25.00%)	(0.00%)
選択	次回コーチングを受けたいと思いますか。(1/20不回答)	強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない
		3	13	1	2
		(15.00%)	(65.00%)	(5.00%)	(10.00%)

LMS を活用したコーチ的な関係づくりの取り組み（実践報告）

鬼頭恭子

1. 概要

学習者が主体となる授業づくりを行うために、昨年度から今年度にかけて LMS 上で試みたコーチ的なアプローチの実践報告を行う。LMS¹とは、オンライン上の学習環境である。LMS を学生にとって、ただ単位を取得する場にするのではなく、学習や成長の促進を目的とした場とするために筆者が試みたこととして、以下の3点を報告する。

- (1) コーチングマインド
- (2) 呼びかけ（グループコーチング、セルフコーチング）
- (3) フィードバック

最後に、それらの実践内容と問題点をまとめる。

<キーワード> コーチング、大学授業、LMS

2. 問題意識と目的

昨年度は、コロナ禍によりオンライン授業を余儀なくされ、学生だけでなく教員も新しい授業形態を模索する必要に迫られた。そこで注目されたのがオンライン上の学習環境である LMS である。オンライン上のシステムに、教員は課題を明示し、学生は期日までに課題を提出する。

LMS は、学生にとっては、何を学ぶかということをも目的とせず、ただ単位目的で課題を提出する場になっているのではないだろうか。特に、昨年度は、初年時の学生にとっては、対面もなく教員の顔も姿もわからない状態の中で、課題を提出しなければならないという状況であった。そのような中で学生は LMS の指示命令に答えなければ提出の結果＝単位を得られないというある種の脅迫感を抱きながら課題に向き合っていたのではないだろうか。締め切り時間に迫られて、いつも以上に増えてしまったレポート課題に追われて、対面授業でただそこにいれば単位がもらえるという状況ではなくなった。

しかし、LMS をオンライン上の教室と捉えるならば、LMS 上においても学生が主体となって学ぶ場づくり²が必要なのではないだろうか。この時、その場の土台には根本の信頼関係が大事と考える。オンライン下において、どのように信頼関係を結ぶのが最適なのだろうか。

これまで筆者はコーチ的な関わりが学生の主体的な学びに繋がるという立場で取り組んできたことから、上記の問題意識を持ち、LMS における学習環境においてもコーチ的な関わりを実践してきた。今回は、その実践報告の機会としたいと考えている。

3. 学生主体の学びに有効なコーチング

コーチングは、企業における人材育成の有効な手法として広く知られているが、授業への導入の報告

はまだ少ない³。教育現場におけるコーチングの定義として本間正人は以下のように定義をしている。「コーチングとは、人間の無限の可能性と学習力を前提に、学習者との信頼関係をもとに、一人ひとりの多様な持ち味と成長を認め、指導者自らの行動により導き、お互いに学び合い、強みを引き出すコミュニケーション・スキルです」⁴。本間は学習学を提唱しており、学習者の主体的な学習にコーチングが有効であることを以下の3点から述べている⁵。①コーチングは人間生活の様々な領域で有効に機能する。②コーチングは学習者が中心の考え方であり、学習者の学習をサポートする。③コーチングは、枠にはめる画一的なアプローチではなく、学習者の個々の具体的な状況に応じた個別のアプローチである。したがって、「コーチングとは、人間のさまざまな学びをサポートする基本的な営み」⁶なのである。

4. LMS を通してのコーチ的な関わりの取り組み

筆者が授業づくりにおいて、教員のコーチ的な行為と考え取り組んでいることとして、(1) コーチングマインド、(2) 呼びかけ、(3) フィードバックの3点を取り上げる。

第一に、コーチングでは自分にとっての直接的な利害とは関係なく、純粹にその人のためになるか、成長を支援できるかという考え方、すなわち「コーチングマインド」が求められる。

第二に、呼びかけとは、筆者が研究をした「生活指導論に基づく授業づくり」の方法の一つである⁷。コーチングの用語で言えば、グループ・コーチング⁸的な呼びかけや、セルフ・コーチング⁹的な呼びかけと言えるのではないかと考える。つまり、学生自身が考え、成長を促進する機会としての問いかけや声かけのことである。

第三に、フィードバックの役割は国際コーチング連盟のコーチの能力として以下のような能力として定義されている¹⁰。「コーチングのセッション中、効果的に意思を伝え、クライアントに最も肯定的な影響を与える言葉を使う能力」である。

以上の3つについての具体的な取り組みを、詳しく紹介する。

(1) コーチングマインド

コーチングマインドとは、学生の学習や成長を支援するというマインドであり、学生の学習の促進や成長の促進が目的である。したがって、教育評価¹¹を目的としていない。教育評価は結果として求められるが、到達度としての評価を授業では行い、全員の到達度を上げるために取り組んでいる。つまり、課題の提出率が低い場合やその取り組みが不十分な場合に、ただ単にC評価（最低評価）にはしないということである。全員がなんらかの形で参加できる形を工夫し、授業に取りこぼされることがないように一人ひとりの事情に配慮する必要があると考えている。

昨年度は、1年生は初回授業からオンラインで、1度も会ったことのない教員からLMS上に課題を投げかけられることになった。その状況下でも学生が安心して課題に取り組む環境づくりが必要であった。学生に対面の時と同じように、提示された課題を自分の課題と捉え、前向きに取り組む、成長を感じながら学びの喜びを感じてもらえる授業づくりをしたいと考えた。筆者は、もともと対面授業の時からLMSを活用しており、そこに学生がステップアップしていく授業の仕組みを作っていた。しかし、実際に学生がステップアップするには、学生が自分自身のステップアップを目的として課題に取り組んでくれることが肝心である。その際、学生の行動への動機付けの根本には、教員との信頼関係あったと考えている。対面時は、顔を見て話したり、笑顔で呼びかけたり、応答したりする。これが対面におい

ての学生との信頼関係づくりだったと考えた。

そこで、昨年度のコロナ禍におけるオンライン授業の中では、できる限り対面の授業に近づけるよう、特に文字でのコミュニケーションを意識し、以下のような呼びかけやフィードバックを LMS 上で行うことで、学生との信頼関係づくりに励んだ。

(2) 呼びかけ

LMS の見やすさ、つくりやすさは、様々な意見があると考えます。通常は、LMS の画面では、課題の明示と、締め切りを整然と提示する。しかし、ただやることの項目だけを並べ、課題と締め切りを提示するだけでは、学生の心を動かすことはできないと考えた。初めての授業の中で、不安にいる学生を配慮し、丁寧な呼びかけをして信頼関係を築くように心がけた。例えば、顔文字をあえて使用したり、一度も会ったことのない学生の顔を浮かべたりしながら手紙を書くように説明を書き込んだりメールを送付したりした。さらに、通常であれば、授業回数に応じて、時間割に合わせて課題提示をするのだが、昨年春には、授業日に合わせて第 1 回、第 2 回と区切るのではなく、学生の提出の状況を見ながら、呼びかけを行った。具体的には、LMS の前面に挨拶や励ましのコメントを公開し、全体への呼びかけとして掲示した。筆者の担当する授業がコンピューターなので、例えば、タイピングの練習を呼びかけるだけでなく、筆者自身も同じ課題に取り組むデモンストレーションを共有し、日々の練習を呼びかけた。その結果、何度も練習し向上した結果や、向上したことを嬉しいなどのコメントで応える学生が現れた。彼らの成長や意見を LMS 上で共有しながら励ましの言葉を添えた。また、ある時は、Windows の環境操作を扱うことが初めてで戸惑うような操作があったため、学生の感想が他の学生の励ましになるような環境づくりを試みた。具体的には、先行して行った学生からの感想を LMS の機能を利用して無記名で公開した。そのメッセージが他の学生への「大丈夫できるよ」という励ましのメッセージとして伝わり、苦手意識のあった学生が挑戦していく姿に繋がった。

呼びかけに応えながら伸びた学生がいた一方で、全く反応がない学生も数名残ってしまった。メールをしたり、動画を作成したり、コメントを書いたりしても、なかなか反応が起これないこともある。特に、コンピュータ科目は、苦手意識が強い学生が少なくないため、取り組み始めるまでハードルが高い学生が一定数いた。文字だけのコミュニケーションが苦手な学生や、全体の講義の流れに乗り遅れて追い付けなくなっている学生には、対面で直接指導することで、課題に前向きに取り組む流れを構築していった。今後は、学生の様子を見ながら、オンライン以外の対面の場も盛り込んで授業を組み立てていくことを考えていきたい。

(3) フィードバック

① 提出物へのフィードバック

提出を単位だけのためではなく学びの場にするための行為として、提出された課題に対しリアクションすることが大変重要であると考えた。先に述べたように、コーチングにおいてフィードバックは学生の行動を励ます最も意義のある行為と考える。そのため、教員側の負荷はあったが、毎週 400 人への課題の返却を実施した。

② 授業後フィードバック

ここでの授業後フィードバックとは、学生に授業の振り返りをしてもらい、LMS のアンケートの仕組みを利用して自己評価を行なってもらう行為のことである。これは対面時から行っており、筆者は、

LMS 上で学生の感想を毎回集めている。その中で学生の問いは主に次の2点である。「今日気づいたこと、発見したことは何ですか」「今週の課題はなんですか、何をしますか」この問いの意図は、何を学び、授業時間外の学習として何に取り組むかを考えてもらうことである。与えられた宿題ではなく、自分自身に必要な課題を学生は行う。同時に、自学自習ボックスという提出ボックスを作成している。これは長きに渡って実施しており、学生の自学自習を促進することを意図した取り組みである。

③ 事例

今年度のある学生の例を示す。自学自習課題の内容は「なんでも良い」と伝えてあるため、例えば、タイピングの練習に好きな楽曲の歌詞を打ち提出する学生もいる。「その歌を聞いてみました」などとフィードバックをすることで、タイピングの練習にさらに励むようになった。それはタイピングだけでなく、他の課題への挑戦意欲につながり、検定試験に挑戦するようになった。フィードバックは、個々に行っているため、全員の意欲の向上につながったとは言いきれないが、学生の行為に対してまめにコメントをしていくことが学生の意欲につながったと考えている。

5. 授業評価

ここでは、ある1クラスの授業評価を用いて、コーチング実践の評価を試みる。文字のコミュニケーションを意識した昨年度2020年の授業評価を前後の年度の授業評価と比較し、対面時と同じようにコーチングの効果を得ることができたのかを振り返ってみたい。

2020年度の春学期は、4月から遅れて5月からオンデマンドで授業が始まり、その後対面授業となった。「この授業に対する教員の熱意は感じられましたか」の問いかけに対し、「大いにそう思う」が79%、「まあまあそう思う」が21%であった。満足度については、「大いにそう思う」が63%、「まあまあそう思う」が32%、「どちらとも言えない」が5%であった。本年度2021年の春学期は、前半4回が対面でその後オンデマンドとなった。本年度の熱意のアンケートでは、「当てはまる」が72%、やや当てはまるが17%、どちらでもないが7%、当てはまらないが3%であった。授業満足度は、当てはまるが72%、やや当てはまるが14%、どちらでもないが10%、当てはまらないが3%であった。

2019年度は、対面授業のみであったので、その際の回答を調べてみたところ、熱意については、「とてもよく感じられた」が76%、「よく感じられた」が20%、「普通だった」が4%であった。この年は満足度という評価ではなく「総合的に振り返って、あなたはこの授業の学習目標を達成できたと思いますか」という問いであった。これに対し、「とてもよく達成できた」が64%、「よく達成できた」が20%、「普通だった」が16%であった。

以上の項目から、学生は教員への熱意に対し、高い評価をしていると考えて良いのではないだろうか。その数値は、対面時においても、オンデマンド時においても大差がないと言える。また、満足度という点においても、対面みの授業と大差ないと考えて良さそうである。本年度の学生のコメントの中には、「対面授業よりも分かりやすかった気がします」という言葉もあった。取り組んだ姿勢については評価を得ることができたと考える。

しかし、コーチ的な行為の目的は、学生の学習や成長の促進である。そこで、授業外の自主学習についての回答について比較する。オンデマンドが始まった2020年度は、30分～1時間が53%、1時間から1時間半が37%、1時間半～2時間が5%、2時間以上が5%であった。後半オンデマンドになった

本年度 2021 年は、30 分未満が 10%、30 分～1 時間が 28%、1 時間から 1 時間半が 38%、1 時間半～2 時間が 14%、2 時間以上が 10%であった。

また、対面のみであった 2019 年度は、30 分未満が 12%、30 分～1 時間が 44%、1 時間から 1 時間半が 36%、1 時間半～2 時間が 4%、2 時間以上が 4%であった。

授業外の学習時間を比較しても、大きな差はなく、今年度においては、むしろ時間数が伸びていると捉えることができる。

以上のことから、学生の学ぶ意欲についても、オンデマンドでの取り組みが、対面時に劣ることなく行うことができたと思えられる。

6. まとめ

これまで筆者は、コーチングを学生に伝えることを目的とした授業について「教材」としてのコーチング実践を論文にできないかと挑戦してきた。しかし、今回は自身の「学生を主体にする授業づくり」という研究テーマに基づいて、教員の取り組みとしてのコーチングの実践を報告した。

教員のコーチ的な取り組みとして、(1) コーチングマインド、(2) 呼びかけ、(3) フィードバックについて報告した。対面時に行っていた、笑顔や励ましを、オンラインでは、LMS を呼びかけの場と捉えて特に文字によるコミュニケーションを意識的に行なった。また、全ての課題へのフィードバックは大変な作業であり、方法については検討が必要であるが、細かなフィードバックが学生の学習意欲を向上させた事例を紹介した。また、学生の授業評価から、教員の熱意は学生に届いていると捉えられた。しかし、コーチングの目的は、学生の学習の促進であるので、それらについても評価を試みた。問いが厳密に同じではないので、精度の良い評価ではないと考えるが、対面時に劣ることがない学習意欲に貢献したと評価することができた。

7. 今後の課題

(1) LMS を活用した今後の課題

評価システムを掲載している LMS は多いが、返却システムが十分ではない。LMS は、コロナ禍におけるオンライン授業で注目されているが、対面時の管理ツールとして生まれたものである。そのため、オンライン上でのコミュニケーションとしての役割が足りていないと考える。オンライン上のツールは費用がかかるものも多く、それぞれに ID 登録が必要で大学の許可が得られないものもある。そのため、大学の与えられた環境の中であっても、日々の模索を続けて活用を工夫していかなければならない。

(2) オンライン上につくる共同する学びの場

オンライン上のツールは日々進化しており、それらを活用することで授業づくりも進化するはずである。新たな可能性として感じたのは、ネットの環境を有効に活用する方法である。ファイルを共有することから共同する学びの場を作ることができる。例えば、Microsoft Office365 では、Excel などの 1 つのファイルを学生全員で共有することができる。このファイルを共有することで、学生同士の対話の場面を作ることができた。このようなファイルを共有するという方法は、新たな授業づくりの可能性を開くのではないかと考えている。LMS 上での新たな学びの場をつくるには、オンライン上のツールの活用が鍵となると考える。このファイルを「共有」という方法が、学生と教員の関係づくりだけでなく、

学生同士の関係づくりの場となり、共同する授業の場づくりに繋がると考えている。

(3) 自学自習を促進するコーチ的アプローチの研究

今年のオンライン授業では、自学自習課題について、明確に加点すると示した。昨年度は多くても50名中30名から40名くらいのところ、今年の前期では55名中50名が自学自習課題に取り組んだ日があり確かに取り組む人数が増えた。しかし、学生の自学自習への取り組みは、加点課題にしたことだけが動機ではなく、コーチングマインドにもとづく呼びかけで信頼関係を築き、成長を感じながら学べる授業づくりに取り組んできた影響も大きいのではないかと考えている。自学自習の促進には、授業をステップアップ方式で組み立てて、できることが増えることで学生が自主的に取り組める仕掛けも有効だと考え日々の授業づくりを行っている。

著者は、自学自習課題の促進については数年来取り組んでおり、学生から個人的に送られてきた感想から「上達したい」ということが動機になることを実感している。この自学自習促進については、今後も研究の一つの課題として取り組んでいきたい。

¹ LMS (Learning Management System)

Learning Management System (学習管理運営システム) の略で、eラーニングシステムにおける重要なモジュールあるいはサブシステムの一つである。集合教育や集合研修の予約・出欠管理、レポート提出、受講者への連絡・返信の有無など、eラーニングにとどまらない学習あるいは研修全体の管理を行う機能を有している。<https://kotobank.jp/word/LMS-1510792> 2021年9月検索。

² 中野民生『学び合う場の作り方』岩波書店、2017年参照。

中野は、参加型の授業において、教員の役割はファシリテーターであると述べており、ファシリテーションの5つの基礎スキルの最初に「場づくり」を提唱している。

³ 論文検索サイトであるCiniiにおいて「コーチング・授業」で検索をすると85件、「コーチング・大学・授業」で検索をすると43件の検索結果であり、特に大学授業におけるコーチングの実践報告はまだ少ない。

⁴ 本間正人『「最高の能力」を引き出すコーチングの教科書』自由国民社、2006年、12-13頁。

⁵ 同上、18-19頁。

⁶ 同上。

⁷ 山本敏朗・高橋英児『新しい時代の生活指導』有斐閣、2014年、17-21,208-211参照。

「生活指導」では、呼びかけに応答することで生徒の当事者性が立ち上がり、生徒が学びの主体となる。生活指導論において、「呼びかけ」は生徒を学びの主体とするための重要なキーワードである。

⁸ 本間正人『グループ・コーチング入門』日経文庫、2007年、12-14頁参照。グループ・コーチングとは、「複数で共有することに意義があるテーマ」を1対多でコーチングすることである。

⁹ 本間正人・松瀬理保『セルフ・コーチング入門<第2版>』日経文庫、2006年、26頁。セルフ・コーチングとは「自分自身に対してコーチングのスキルを応用して、目標達成や問題解決を促進していく力」。

¹⁰ (ICF CORE COMPETENCY 2020年12月参照)

<https://icfjapan.com/competency?fbclid=IwAR3Tm6l43R5GSyb5CG4rfaXHw0vfR0zmbicGPqtR0vRm dAD5mEylS9l8fc8>

¹¹ ダイアン・ハート 著『パフォーマンス評価入門『真正の評価』論からの提案』田中耕治監訳、2012、ミネルヴァ書房。参考。

素人によるミニマムコーチングの実践報告

—大学における外国語学修の意義を探して—

天理大学 橋本和美¹

<概要> 発表者は初級スペイン語の授業においてミニマムコーチング（最小限のコーチング：対話スキルがなくても実践しやすい「安心感を与える傾聴」や「振り返りシートでのやりとり」等が中心）を試みた。このようなコーチングであれば、素人であっても敷居の高さを感じずに実践できるのか、また学修者がどのように感じたのかを振り返る。学修者の感想（自由記述回答）はフリーソフト KH Coder を利用し、計量テキスト分析を行った。

<キーワード> 外国語学修 最小限のコーチング 自由記述アンケート 計量テキスト分析

<本文>

AI の発展がめざましい昨今、外国語教育に関わる者にとって、翻訳通訳のスキルアップ一辺倒といった従来型学修のあり方を問い、新たな価値を見いだす時が来ている。発表者は「コーチングを基盤とした外国語教育は、学修者が本来の目的である語学習得を目指しながらも、汎用的かつ新たな意義を持つ可能性が高い」と仮定する。しかしながらコーチングを学び、実践しようとする授業者は少ない。

その要因として、まず時間的制約が挙げられる。大学入学後はじめて学ぶ英語以外の語学では、1, 2 年次のあいだに初級文法を網羅し、なおかつコミュニケーション能力を養うことが目標であるため、授業時間にやるべき課題が非常に多い。過密スケジュールの中、一人一人に配慮したコーチング的対話を持つ時間的また精神的余裕がないのが現状である。次に、コーチングは有資格者が行うものというイメージをもたれていることが挙げられる。「コーチング特有の語りは日常会話と異なる空気感を醸し出すものであり、素人には敷居が高い」「スキルなく行えば学修者に戸惑いを与え、かえって対話が滞るかもしれない」。このような認識は、教授法研究会や FD など外国語教育に携わる授業者とのやりとりにおいて発表者が受けた印象であり、また発表者がコーチング研修（日本青少年育成協会）を経験した際に感じたことでもある。

そこで発表者は 2018～2019 年の 2 年間、私立 A 大学の初級スペイン語の授業において、素人（発表者）によるミニマムコーチング（最小限のコーチング）を試みた（表 1）。これは「①対話スキルがなくても実践しやすい手法：あり方の明確化（初回に約 20 分、図 1）、振り返りシートの活用（毎週約 5 分、図 2）、安心感を与える傾聴（腕組みを解く、口角を上げる、学修者の発話には手を止めてからだを向ける、オウム返し、聴いたよ信号など）の実践」、また「②授業者、学修者ともに違和感を覚えにくいと発表者が想定した対話の実践（表 2：コーチング対話モデル）」から構成される。

この実践結果を考察する。まず素人コーチの授業者（発表者）の立場から振り返ると、所要時間は初回に約 20 分（あり方の明確化）、毎週授業終了前に約 5 分（振り返りシート）であり、授業の進行を妨げるものではなかった。予め用意したコーチング対話モデル（表 2）の中で、上記で述べた問題点「通常会話と異なる空気感」を醸し出さず、なおかつ学修者から反応が得られやすかったのは「リクエスト」「I メッセージ」「フィードバック」であった。これらは実際の対話だけでなく、学修者が提出する振り返りシートに、授業者がコメントを書き込む際にも利用できた。また本コーチングを円滑に行う鍵のひとつは、授業者の態度、あり方を整えた上で「安心感を与える傾聴」を実践することであると感じた。以上は個人的な印象に留まるため、これらを一般化させるためには今後多数の外国語教員を対象に実践を試みる必要がある。

次に学修者にとって本実践が有効であったかについて考察する。この点を明らかにするために、発

¹ Kazumi HASHIMTO 天理大学国際学部 kazumi-h@sta.tenri-u.ac.jp

表者は学修者に対して学期終了時に自由記述アンケートを行い、その結果を KH Coder というフリーソフトを用いて分析した。このソフトを用いる利点は、分析者の恣意的・主観的な解釈となる可能性を回避することに配慮し、自由記述回答をテキスト型データに変換して質的な計量テキスト分析できることである。自由記述回答に出現する語の出現頻度、使用傾向、他の語との結びつきなどを手がかりに分析した結果、「Ⅰ. 学修者は教室を安心・安全な環境と認識し、学修を楽しむ」「Ⅱ. 自己開示の行動が増える」「Ⅲ. 主体的に課題に取り組み、それを達成感と認識する傾向がある」「Ⅳ. 素人コーチによるコーチングには、上記②の安心感を与える傾聴の実践が重要である」ことを読み取ることができた。

以上より、素人によるミニマムコーチングは、外国語学修において定められた授業進度を妨げることなく、多少なりとも有効な結果を生み出すことができるものであると示唆された。

<図表>

表1 実践の流れ

調査期間	2018～2019年度春・秋全60週			
対象者	私立A大学の初級スペイン語履修生58名（1年次生）			
調査時期 と内容	1週目	あり方の明確化	毎週	振り返りシート
	最終週	アンケート		

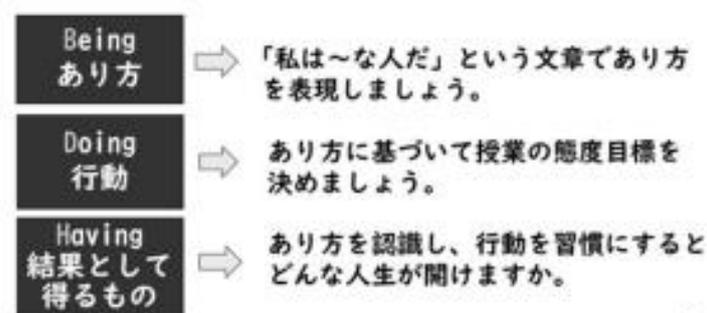


図1 あり方の明確化

日付： 月 日	
あり方に照らした振り返り	
できたこと	
できなかったこと	
自由記述（質問、コメントなど）	

図2 振り返りシート

表2 コーチング対話モデル

手法	内容	具体例
開いた質問	相手から答えを引き出す質問を行う。	「どんな工夫ができる？」 「うまくいったときは、どうしていた？」
リクエスト	信頼関係を築いたうえで、コーチが学修者の背中を押す提案を伝える。	「来週までにやってみせて」 「まず～してみましょう」
Iメッセージ (承認)	コーチが“私”の感情をメッセージとして発信し、相手を認めていることを伝える。	「嬉しい」「驚いた」
チャンク ダウン	抽象的な目標や頑張ろうとする気持ちに対し、具体的に何ができるのかを明確にする。	「そのためには、まず何をする？」 「来週までにできることを2つ挙げてみて」
フィード バック	授業者がと見たまま、ありのままを学修者に伝えることで、授業者が学修者の存在や努力を認めていることを示す。	「〇間違いましたね」 「こまめにノートをとっています」

形態素解析：文を意味を持つ最小単位（形態素）に分解し、各形態素の品詞などを判断する手法

例：「吾輩は猫である」

吾輩 / は / 猫 / で / ある
(代名詞 / 助詞 / 名詞 / 助動詞 / 動詞)

図3 KH Coder 形態素解析

自由記述回答(2018, 2019).txt - KH Coder

プロジェクト(P) 前処理(R) ツール(T) ヘルプ(H)

Project

現在のプロジェクト: 自由記述回答(2018, 2019).txt

説明 (メモ):

Database Stats

総抽出語数 (使用): 7,581 (3,128)

異なり語数 (使用): 919 (733)

集計単位	ケース数
文	506
段落	441

図4 KH Coder 前処理の結果

<参考文献>

- 青柳龍也・小西正恵・久保田絢・榊原かをり (2008) 「コーチングの考え方に基づく英語自律学習支援」『津田塾大学紀要』40, pp.79-101.
- 青柳龍也・小西正恵 (2009) 「コーチングの考え方に基づく英語自律学習支援(2)」『津田塾大学紀要』41, pp.1-17.
- 石川美智子・板倉朋世・獨協医科大学看護学部 (2011) 「看護におけるコーチングの活用とその効果—国内の文献レビューを通しての分析—」『獨協医科大学看護学部紀要』5(2), pp. 1-11.
- 出野和子 (2016) 「ビジネスにおけるコーチングの役割—類似手法との比較によるコーチングの明確化—」『経営戦略研究』10, pp. 31-42.
- 植田恭史 (2016) 「私の考えるコーチング論」『コーチング学研究』29(3), pp. 57-61
- 大岩昌子 (2008) 「フランス語学習者が学習意欲を失う要因を探る: 習熟度別考察」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』34, pp. 91-103.
- 岡本京子 (2006) 「自律学習型英文法補習クラスの指導方略と実践」『多摩大学研究紀要』10, pp. 53-61.
- 岡本京子 (2008) 「TOEIC500 点以下の学生を対象とした英語のみで行うスピーキング授業の試み」, JACET 第 47 回全国大会発表要旨, 早稲田大学.
- Osgood, C. E. (1959) "Representational model and relevant research methods", In I. Pool (ed.), *Trends in content analysis*, Urbana, IL: Illinois Press, pp. 33-38.
- 楠木理香・工藤多恵 (2006) 「外国語学習の動機に関わる要因—アンケート・面接調査結果による一考察—」『立命館大学法学会 山田幸二先生退官記念集』, pp. 139-162.
- 小西正恵・羽鳥玲子・青柳 龍也 (2010) 「コーチングの考え方に基づく英語自律学習支援(3)」『津田塾大学紀要』42, pp. 239-262.
- 小山英樹 (2016) 「AL 型授業を支える教育コーチング」小山英樹・峯下隆志・鈴木建生『この一冊でわかる! アクティブラーニング』, pp. 16-52, PHP 研究所.
- 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』, pp. 5-6, PHP 研究所.
- 私立大学情報教育協会 (2017/1) 「事業活動報告」『大学教育と情報』1(158), pp. 37-51.
- 鈴木建生 (2016) 「学習者の幸福を追求する授業実践」小山英樹・峯下隆志・鈴木建生『この一冊でわかる! アクティブラーニング』, pp. 140-168, PHP 研究所.
- 中部地域大学グループ・東海 A チーム (2014) 『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』, 一粒書房.
- 西垣悦代 (2018) 「医療・健康分野におけるコーチングの学術的進展」, 『心身医学』58(6), pp. 534-541.
- 日本青少年育成協会 (2016) 『教育コーチ養成講座 Ectp 初級教育コーチ養成講座実践編』一般社団法人日本青少年育成協会.
- 橋本和美 (2018) 「コーチングを基盤とした初級スペイン語クラスにおける学修者の意識調査」『Southern Review』33, pp.107-113.
- 橋本和美・福地恭子 (2019) 「スペイン語クラスにおけるコーチング理論に基づいたアクティブラーニングと学修者の主体性に関する一考察」『スペイン学』21, pp. 158-174.
- 橋本和美 (2019) 「記述式コーチングを基盤とした語学学修に関する一考察 —大学の初級スペイン語クラスでの実践—」『アメリカス研究』24, pp. 97-113.
- 浜田百合・庄司裕子 (2013) 「コーチングの心理的効果に関する研究」『日本感性工学会論文誌』12(2), pp. 311-317.
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』, ナカニシヤ出版.
- 山中司 (2019) 「大学にもう英語教育はいらない—自身の『否定』と『乗り越え』が求められる英語教育者へのささやかなる警鐘—」『立命館人間科学研究』38, pp. 73-89.

参考ウェブサイト

- KH Coder <https://kxcoder.net/> (2021年9月1日アクセス)
- コーディングルールの作成基準 <https://github.com/ko-ichi-h/kxcoder/issues/181> (2021年9月1日アクセス)
- 日本青少年育成協会 HP <http://www.jyda.jp/coaching/about/> (2021年9月1日アクセス)

自律学習を促進するためのコーチング+@

- 英語科目での実践

白鷗大学 関戸冬彦

<概要>

発表者が担当する大学英語科目では、受け身的ではなく自律的に英語を学習していく習慣を身につけてほしかったので、コーチングも含めた自律学習のプログラムを組み入れることを試みた。本発表ではその背景的な部分と実践内容、履修者の反応について報告する。また、その支えにもなっているマインドセットという考え方についても少し触れておきたい。

<キーワード>

コーチング、英語、自律学習、マインドセット

はじめに

本発表は学習者の自律学習を促進するひとつのファクターとしてのマインドセットを紹介すると同時に、実際にそれに基づいて実施した授業実践報告を行うものである。よって最初にその根幹を成すマインドセットとは何かを簡潔に紹介、解説した後、英語科目での取り組みを紹介する。

1. マインドセットとは何か

まず、マインドセットとは何かを説明する。マインドセットとは、スタンフォード大学の心理学研究者、キャロル・S・デュエックが提唱しているもので、日本では邦訳された著書、『マインドセット「やればできる！」の研究』（以下、『マインドセット』）が一番入手しやすく、参考になる。加えて、デュエック本人による TED Talk もあり、こちらを視聴することでもマインドセットに関する大まかな趣旨は掴むことができる。ここでは前述の書籍、『マインドセット』を適宜引用しながらマインドセットとは何かについて言及する。マインドセットという語そのもの、つまり辞書的定義は「考え方」や「物の見方」という意味であるが、デュエック氏によるとそこに **fixed** と **growth** の2つのタイプがあるという。たとえば、『マインドセット』第1章では「自分の能力は石版に刻まれたように固定的で変わらないと信じている人—「硬直マインドセット=**fixed mindset**」の人—は、自分の能力を繰り返し証明せずにはいられない。」(13)と述べられ、「「しなやかマインドセット=**growth mindset**」、人間の基本的資質は努力次第で伸ばすことができるという信念だ。」(14)と上記ふたつのタイプが対比されている。訳では「硬直」と「しなやか」となっているが、これらが上述のように英語における **fixed** と **growth** という表現に相当する。そして、「うまくいかないときにこそ、粘りづよい頑張りを見せるのが「しなやかマインドセット」の特徴だ。」(14)とし、「硬直マインドセットの人は、自分が他人からどう評価されるかを気にするのに対し、しなやかマインドセットの人は、自分を向上させることに関心を向ける。」(21)とそれぞれの特徴、ならびにしなやかマインドセットを持つことの意義を明らかにする。このように、デュエックの主張はしなやかマインドセットを持つことで自分の可能性を広げることができる、あるいは自分を俯瞰的に見てたとえ何かに失敗したとしてもそこから立ち直ることができる、という部分に焦点が当てられている。とはいえ、インプットのようそう頭で理解したからといって安易に誰しもがすぐに、そして恒久的にしなやかマインドセットでいられるわけではない。その点についてデュエックは「マインドセットを変えるのは容易なことではないが、変えたのに意味がなかったと言った人はこれまでひとりもない。」(348)と述べ、さらに「あなたが今、変わるべきときなのかどうか、それを判断するのはあなた自身だ。」(349)と読者に問いかける。そして最後に「しなやかマインドセットはどんなときもあなたのそばにいて、これから進むべき道を指し示してくれるはずだ。」(349)と結ぶ。このようなマインドセットに関する概念を机上の知識だけではなく、実際の体験と結びつけての学びを行おうと試みたのが次に報告する英語科目での取り組みである。

2. 英語科目での実践

上記マインドセット的アプローチ、すなわちしなやかマインドセット的なスタンス、を英語科目、に取り入れてみた。英語科目なので、『マインドセット』そのものをテキストにしたわけではない。その代わり、やればできるという感覚を持ち、受け身的ではなく自律的に英語を学習していく習慣を身につけてほしかったのでそのエッセンスを継承し、自律学習のプログラムを組み入れることを試みた。その背景には、学習者が「できる」「できた」とそのプロセスを認められるような学習スタイルを作りたいという想いと、なるべく「同じことを一斉にやれ」というトップダウン的な、いわば強制的なアプローチではなく各自がやりたいと自ら思うことをやれるような環境作り、さらにはそれを可視化してかつ自分だけでなく学習者同士が学び合えるシステムの構築への必要性を感じているところがあった。

そして上記を実現させるために、具体的には以下の方法を取り入れたので次の項で詳しく報告する。なお、ツールとしては Teams を活用した。

- 1 毎週の学習項目を自分で決め、（【目標】、【学習計画】、【実施内容】）、それを各授業の終わりに決めて宣言する
- 2 実施してみてどうだったか、うまくいったかどうか、効果があったかどうかを自分で検証する（【気づき・発見】）
- 3 それを次の授業の冒頭で報告/確認

3. 実施方法

まず、担当の英語科目計3クラスそれぞれに Teams を利用してのクラス用チームを作った。これは昨年度来、執筆者の担当授業ではどの授業においても行っていることだが、今回はそこに基本4人1組のチームスレッドを作った。このチームは教室内でのチームと同じであり、実際の教室でも同じ4人のメンバーで座って活動などを行っている。それぞれには各々がつけたチーム名があるので、その名前をスレッド名にし、Teams 内に作った。つまり、Teams 内には各回の授業用コメントのためのスレッドと、チーム毎のスレッドが同居していることになる。このチーム毎のスレッドに、毎週授業内の最後にその週に自分で英語に関して学習したい項目を書き込み、授業後から次の授業までの日々実践、そして次回の授業が始まる前までに行った結果への気づきや発見も記入する。そしてこれを毎週授業開始時に、その週何をやったのか、やってみてどうだったのか、に関してチーム内のメンバーとあたかもピアコーチングのように報告しあう。また、上述したようにその授業の最後にはまた次回までに何をするかをその場で記入し Teams のスレッドに投稿、かつメンバーにここでもコーチング的アプローチで書き込んだ内容を実施すると相互に宣言してもらおう。記入する言語は日本語、英語、いずれでも構わず、自分がやりたい、あるいはやりやすいほうでよいとした。結果、どちらの言語スタイルも見受けられた。この一連の活動をくり返すことで自律的な英語学習習慣の定着を図ると同時に、どういう学習法が自分にとって効果があるのか、あるいは自分は楽しいと思って継続することが出来るのか、に気づいていけるところを狙いとした。つまり、上記1～5を週単位で周期的に稼働させたわけである。

4. おわりに

学期末にアンケートを行ったところ、上記のような活動、そして授業全般へのコメントの中には「英語の授業を楽しめたのは、人生で初めての経験でした。人にやらされる学習ではなく、自分から進んで行う学習の面白さと、その重要性を感じることができました」、「この英語の授業では英語だけでなく、学び方や取り組み方で学ぶことができました」、「授業外でも英語に触れる機会が得られたことが5番自分にとって良い環境だったと思います。これからも継続していきたいです」、といったものもあり、こうした学習者の今後の取り組みが楽しみでもある。総じて言うならば、この活動を通して各自が「やればできる」という感覚を身につけ、継続的に学習していけたなら、それこそまさに自律学習者へと踏み出せたことになるのだろう。\$

次回大会御案内

日程調整中

IPU 環太平洋大学

〒709-0863 岡山市東区瀬戸町観音寺 721 番地

アカデミック・コーチング学会 第6回年次大会 資料集
大学教育でコーチングを育む
実務家と研究者が織りなす持続可能性

2021年10月16日発行 非売品

発行者 アカデミック・コーチング学会
会長 菅原秀幸

【事務局業務委託先】株式会社国際ビジネス研究センター
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
ibi@ibi-japan.co.jp

無断引用・転載を禁じます

