

アカデミック・コーチング研究

Academic Coaching Studies

創刊号



アカデミック・コーチング学会

目 次

授業を通じていかに学生の主体性は育まれるか.....	2
セルフマネジメントを目指したコーチング手法の考察 ありえる楽考の取り組み.....	14
特別支援学校の大規模校におけるミドルリーダーの役割.....	28
特別支援学校における学年主任の役割.....	50
『アカデミック・コーチング研究』執筆要領.....	66
『アカデミック・コーチング研究』投稿規程.....	67
『アカデミック・コーチング研究』審査規程.....	69
『アカデミック・コーチング研究』投稿申込書.....	72
アカデミック・コーチング研究 創刊号 編集委員会・査読委員会.....	73

アカデミック・コーチング研究

Academic Coaching Studies

創刊号

アカデミック・コーチング学会

2019 年 12 月

授業を通じていかに学生の主体性は育まれるか

How Encourage Student Agency through Class

西野 毅朗

Takero Nishino

京都橘大学

Kyoto Tachibana University

〒607-8175 京都市山科区大宅山田町 34

34 Oyakeyamada-cho, yamashina-ku, Kyoto-shi, Japan, 607-8175

Email: nishino-ta@tachibana-u.ac.jp

本研究は、大学の授業を通じて学生が主体性を身につける要因を明らかにすることを目的とした事例研究である。学生の主体性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、2つの重要な知見を得た。1つ目は、授業内学習だけでなく授業外学習（授業外での実践）、そして授業内外の学びの往還が必要であることだ。2つ目は、授業内学習として講義と演習の両要素が必要であることだ。理論や事例を教え、メッセージを伝えるという講義要素と、学生同士の対話やワークシートを用いた個々人の振り返りが行われる演習要素の両方が、授業外での実践を促し、実践の改善に結びつく。そしてこの演習要素が、自らの自発性によって問題を解決し、目標を達成していくための心内対話であるセルフ・コーチングとして機能していることも明らかになった。

キーワード： 学生の主体性, アクティブ・ラーニング, ラーニング・ブリッジング, セルフ・コーチング

The purpose of this case study is to clarify how encourage student agency through course at the university. This study shows two important implications with analyzing final reports and class materials. First, students acquire agency through not only learning in class, but also practice out of the class. In fact, they improve their agency through going back and forth between Inside and outside the class. Second, input and output are mutually complementary essence in order to enhance agency. Students learn in lecture the theory of agency and the live examples of displaying agency, and in dialogue and reflection with the worksheet. Especially, this output session work self-coaching, that mean self-reflection for problem solving and goal achievement with spontaneity.

Keywords: student agency, active learning, learning bridging, self-coaching

1. はじめに—問題意識、課題設定、用語の定義

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、中央教育審議会(2005)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(2008)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。中央教育審議会(2012)の答申では、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。最新の中央教育審議会(2018)の答申でも、高等教育が 2040 年に向けて目指すべき姿として、主体性の涵養が掲げられている。さらに本答申では、「OECD Future of Education and Skills 2030」を参照し、自ら考え、主体的に行動して、責任を持って社会変革を実現していく力 (agency) の育成を中核とした未来の教育の在り方も紹介している。

このように大学生の主体性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、主体性が涵養される要因を明らかにすることを課題とする。

ここで本稿における主体性の定義についてまとめておきたい。広辞苑で主体性を引くと、「主体的であること。またそういう態度や性格であること。」と示され、主体的は「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場に置いて行うさま」と説明される。一方、溝上(2019a)は主体性を agency と訳し、「行為者(主体)から対象(客体)へとすすんで働きかけるさま」と定義している。この agency について、氏は「学術的には「行為主体性」と訳されるもので、自己を起点とした行為、あるいは主体の対象(客体)に対するすすんだ働きかけ、主体の対象(客体)に働きかける優勢性を強調するときに用いられることが多い」(溝上, 2019b)と解説した上で、この優越性とは、問題解決が多く予測困難な「来る社会」を対象とするものと示した。本稿においても、一般論としての主体性(identityやself-direction)を育むというよりも、学生が来るべき予測困難な時代と社会に自ら関わり、働きかけていく力としての主体性(行為主体性)をいかに高めるかという問題意識に基づき、主体性を「自ら考え、主体的に行動して、責任を持って社会に働きかけていく態度」と定義する。

2. 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、後者は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、あらかじめ設定した枠組みで対象を分析するのではなく、対象を分析し解釈することを通じて概念枠組みの生成を試みる。また、何を行えばどうなるという単純なインプット＝アウトプットの関係を明らかにするのではなく、学生がどのような出来事を通じて何を考え、どのように行動を変容させていったかという過程に焦点をあてる。以上より、本研究は質的・エスノグラフィー的研究としてのアプローチを用いるといえる¹⁾。

(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「挨拶と自己成長を結びつけるには」である。

本科目は、2 名の講師²⁾のもと 4 クラスが開講された。合計登録学生数 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、第 1 部が第 2 回～第 5 回「CIS 行動学」、第 2 部が第 6 回～第 9 回「海外に学ぶ」、第 3 部が第 10 回～第 14 回「地域が求める人材」という 3 部構成となっている³⁾。

CIS 行動学とは、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、一歩深く・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。

特に学生の主体性を高めることを意図した回は第 1 部と第 3 部であり、CIS 行動学の理論や事例を教員が語り、学生もその理論に沿った行動実践について毎回振り返り、学生同士で共有する授業内容となっている。振り返りについては、以下のような問いが記されたワークシートが用いられた。このワークシートのとおり、本授業では授業外学習として大学内外の生活の中で CIS 行動理論に即した実践をすることが意識づけられている。

- ① 今日までの 1 週間 (または数日間)、大学内外の生活を振り返り、CIS 行動に関する体験回数とその内容を出来るだけ具体的に記し、併せて 4 段階 (4: 高く評価できる 3: 評価できる 2: あまり評価できない 1: 評価できない) で自己評価をしてください。
(体験できなかった場合でも、体験しようと努力した点があれば、それを記してもよい。)
- ② 今日の授業に参加する中で、CIS に関連する「気づき」を述べ、併せて、授業前に比べて如何に成長できたかについて、4 段階 (同上) で評価してください。
- ② ①②をふまえた振り返りと次回授業までの CIS 行動の努力目標を記してください。

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。最終的に 263 名の学生が期末レポートを提出したが、設問に即して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は、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)とされる。特にヒューマンサービス領域(看護、保険、医療、福祉、教育)の研究に適しているとされており、教育現場における学びのレポートという質的データを分析し、独自の概念を創るという本研究の目的に合致していると考え、この方法を用いることにした。

グラウンデッド・セオリーには領域密着型理論とフォーマル理論の2種類があるとされ、より狭い領域(現場での患者と看護師のやり取りなど)を扱うのが前者であるのに対し、より一般性の高い領域を扱うのが後者である。本研究では、特定の科目に焦点を絞った研究となるため、領域密着型の理論となる。グラウンデッド・セオリー・アプローチでは、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。それらをカテゴライズし、全体の構造を描き出すものである(表1)。この表における分節は、レポートから抽出した意味分節を意味する。執筆者は、レポートの執筆者(学生)のことであり、個人名ではなく番号でナンバリングしている。文章は、抽出した意味分節文である。プロパティは分析者の視点を示し、ディメンションは各プロパティからみた時のデータの位置づけを示す。プロパティとディメンションはもっとも抽象度が低いラベルであり、それらの抽象度を一段高めたものがカテゴリー、そしてさらに抽象度を高めたものがコアカテゴリーとなる。なお、グラウンデッド・セオリー・アプローチの進め方については、グレイザー版、ストラウス版、ストラウス&コービン版、戈木クレイグヒル版、M-GTA(木下版)など様々なタイプがあるが、本研究ではストラウス版を参照して進める。

表1. グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析の一部

分節 No.	執筆者 No.	文章	プロパティ	ディメンション	カテゴリー	コアカテゴリー
37	2	そんな時、『「不安だから行動できないのではなく行動しないから「不安」になる」と言う言葉を聞いて、良い言葉だなと思いながら、	メッセージ	不安だから行動できないのではなく行動しないから「不安」になる	講義	授業内学習
38	2	「じゃあ、次会ったときは自分から笑顔で「挨拶」してみようかな」と思いました。	実践 思考	挨拶してみよう	感情・思考	授業外学習
39	2	そして次に会ったとき、自分から「挨拶」を「おはようございます」としてみました。	挨拶	自分から「おはようございます」	実践	授業外学習
40	2	すると老人の方も、今までに見たことないくらい笑顔で「おはよう」と返してくれました。	肯定的結果	笑顔で返してくれた	結果	授業外学習

4. 結果

(1) 全体の構造

分析対象とした 250 件のレポートを意味分節でコーディングした結果、6607 のコードを抽出した。それらの中から学生の変容に関わるコードと、変容の要因に関わるコードを抽出したところ、2473 コードとなった。これらについて上述の分析ならびに構造化を試みた結果、【授業内学習】、【授業外学習】、【変容】という 3 つのコアカテゴリーが導きだされた⁴⁾。

さらに、【授業内学習】では、《講義》と《演習》という 2 つのカテゴリーができた。【授業外学習】では、《感情・思考》、《実践》、《結果》という 3 つのカテゴリーができた。後述するが、この 3 つは循環構造をもっている。【変容】は、《認知的側面の変容》と《情意的側面の変容》という 2 つのカテゴリーになった。この用語については、ブルームタキソノミーに則ってラベリングしている。

本分析の結果、毎回の授業と授業外に経験が往還していく過程で、学生が変容していくという全体構造が導き出された (図 1)。

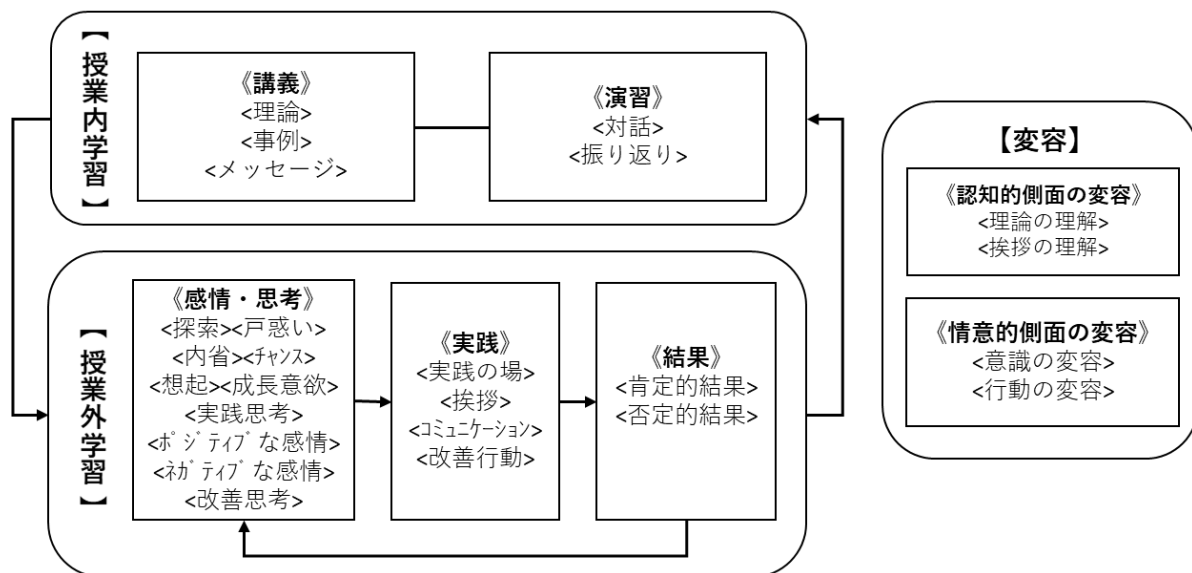


図1 「キャリア形成入門」における主体性の涵養過程 (筆者作成)

(2) 《講義》の要素—理論・事例・メッセージ

学生の変容の要因となった講義の要素として、〈理論〉、〈事例〉、〈メッセージ〉の3つが確認された。

〈理論〉は、本科目の基礎となっている CIS 行動学 (Communication, Imagination, Sense) である。また CIS を説明した表現として「思いやりを持って行動し、よりよい変化を創ること」(1319)、「意識を変えれば飛躍的に変化するもの」(58)、「最も基本の CIS 行動は挨拶」(6312) も授業外の実践を生み出していく原点となっている。

〈事例〉は、教員が授業中に紹介した CIS の実践事例である。まず、道端でアイスクリームを売る少女の事例だ (115 他)。「会社のため自分のためにどうすればドライバーが振り向いてくれるのか? どうすれば売り上げが伸びるのか? それを CIS 行動で、アイスクリームの箱の前に座り道路に近づきさらに看板をもち売り出したこと」(6467) という小学生の成功事例である。ここから CIS を実践するとはどういうことかを理解し、自分も工夫して行動しようと考え始める。他にもハンバーガーショップでの学生アルバイトが工

夫した事例⁹⁾も、同様の影響を与えている (1357 他)。さらに、教材として配付された、過去の受講生の期末レポート集も、学生に勇気を与えた (286)。

〈メッセージ〉は、授業中に教員が学生に伝えた言葉である。学生が影響を受けたと語るメッセージには、第1に、彼らを鼓舞するものがある。「迷ったときこそ即行動」(2717)、「行動しなければ、一緒」

(874)、「やって失敗するより、やらないことのほうがダメだ」(6343)、「だれかがやるだろう、じゃあ自分がやろう」(6018)、「やらない後悔はやってはいけない」(4655) などである。

第2に、具体的な行動を示すものである。「まずは、小さいことでもいい。毎日の挨拶から始めてみましょう。」(6083)、「行き詰ったら CIS の C(コミュニケーション) を行いなさい。」(903) 「1 言会話を挟むとより質が変わってくる」(2465) などである。

第3に、不安を払しょくするようなメッセージである。「不安だから行動できないのではなく、行動しないから不安になる」(3123 他)、「みんなは挨拶しても返ってこないのではないかと不安だから挨拶できない。」(4822)、「挨拶して、返されなくても、何が悪い？」(5657)、「自分がされて嫌じゃないことを勝手に『これをしたら相手に嫌われるかもしれない』と勝手に解釈してしまっている」(4655) 「一回で成功しないでもいい。失敗したら、また挑戦すればいいんだ」(2617) といった言葉だ。

最後に、自分が変わることの重要性である。「自分自身は変えられるけど、他人は変えることができない」(4841)、「知識を変えるのではなく、意識を変える」(3276)、「Imagination や Sense は難しいものではなく本人の意識を変えるだけで誰でもできる」(3670)、「ただ頭がいいだけでは意味がないし、思っただけではなく、それを行動に移すまでが自分の能力だ」(4981) などが挙げられる。

(2)《演習》の要素—対話・振り返り

学生の変容の要因となった演習の要素として、〈対話〉と〈振り返り〉の2つが確認された。

〈対話〉とは、授業中に学生同士のペアやグループで話し合う機会を指す。この科目では、毎回知らない人と隣同士で座るように指示される。そこで互いにコミュニケーションを強制的に取り組むことも訓練の一貫となっている (4820 他)。授業中に学んだ CIS をその場で試す、アウトプットを中心とした学習の機会となっていた (3681)。また、それぞれの大学生活の不安を最初にアウトプットし合うことで、不安なのは自分だけではないということが共有され、それが逆に不安を低減させていくことにもつながっている (2405 他)。

〈対話〉の中心話題の1つは、各学生が前回の授業から今回の授業までにどのような CIS 行動をとったか、次はどうするかを発表し合うことだった。そこで他の学生から刺激を受けることになる。たとえば「自分らしい挨拶を見つけ自己成長につなげた人の実例を見た。」(3842)、「CIS をアルバイトに応用したと言う話を聞いて、私も CIS をアルバイトに応用するようにしました。」(5489)、「他の受講生の挨拶の話を聞いて、挨拶は何かに取り組む際の第1歩を踏み出そうとする心意気を育てる訓練になるのではないかと考えた」(4256)、「CIS にまつわるエピソードを聞き、年下や同年代でもこんなに変わろうとしている！ということを実感して、この授業をとっている以上、私も何かやらなければと思いました。」(5272) といったように、他の学生の事例や姿勢から自分の第1歩を踏み出すことに結び付けている。

〈振り返り〉は、先述した振り返りシートに関するコードが中心になった。「毎回書く CIS 行動の体験談もどうやって、なにを書けばいいのかも分からなかった。」(900)、「CIS 行動学の講義が始まったころ、CIS が何なのか全然分からなくて、ただ挨拶だけは CIS 行動なんだとわかっていたので、振り返りシートにはとりあえず挨拶をしたとか書いていました。」(6559)、「初めはただ講義の振り返りシートを埋めるため

だけに何かを考え、一生懸命その何かを考えることで精一杯だった。」(988)とあるように、最初はこの振り返りも機能していたとはいいいがたい。しかし、このシートを毎週書くというルールがあったために、授業外で CIS を実践するためにはどうしたらいいかと考えさせるきっかけとなっている(4371)。そして週を追って書き続けるごとに、徐々に CIS が何かがわかってくる(6560)。そして書き続けていく中で、目標設定できるようになり(2721 他)、自分がどれだけ変わったか、次の課題は何かに気づけるようになっていく(817)。

(3)《感情・思考》の要素—その1

授業外で CIS 行動を実践することは学生に課せられた課題だった。すると<探索>としてそもそも CIS とは何かを考え、探し始める(4286 他)。最初は、CIS が何かが分からず、なにをすればよいかわからず、<戸惑う>学生もいる(4460 他)。他にも「挨拶で何が変わるというのかと半信半疑でした」(24)、「正直挨拶だけで自分を変えたり、経営をよくできるということは無理だと思いました。」(6555)といった<ネガティブな感情>もある。

一方で、自分はできていないとショックを受け、このままではいけないと<内省>し(6034 他)、CIS はよくわからないがまずは行動してみようという学生(2864)や、自分を変えたい、成長したいという<成長意欲>を持ち(49 他)、目の前の状況を自分を変える<チャンス>と考えた学生もいる(5145 他)。そして、様々な状況で CIS を<想起>し(378 他)、とにかく何か行動を起こしていこうという<実践思考>を持つ(2762 他)。何を実践しようかと考えた際に、まず出てくるのが挨拶だ。《講義》でも理論の出発点として、第1に挨拶から始めていくことが推奨されていた。単純に、今までしてこなかった挨拶をしていこう(3875 他)とする学生、挨拶の目的や意味を捉え直して自分の挨拶の仕方を見直す学生(1457 他)、相手や状況に応じた挨拶の仕方を考える学生(3947 他)がいる。

(4)《実践》の要素—その1

<実践の場>は学生によって多様である。大きく分けると、大学の授業(477 他)、部活・サークル(1026 他)、アルバイト(150 他)、地域実践(ボランティア含む)(661 他)、プライベート(家事含む)(262 他)、就職活動(アルバイト面接含む)(1390 他)である。また、本科目を受講する前から行っているものもあれば、科目受講をきっかけにそのものを<始めた>(54 他)学生も多い。始めることそのものが、彼らにとっての主体性発揮の第1歩といえる。

また、CIS の第1歩として推奨された<挨拶>については、ただ挨拶するだけではなく、笑顔で(1854 他)、大きな声で(1362 他)、相手の目や(907)表情を見て(3403)挨拶をしたり、挨拶に一言付け加える(2384)、名前を覚える(112 他)といった工夫が実践された。また、挨拶に限らず<コミュニケーション>全般にわたって、学生が意識的に実践したことが多くある。積極的にコミュニケーションをとっていく(190 他)だけでなく、丁寧に話す(617 他)、言葉を選ぶ(1219 他)、失敗談を積極的に話す(638)、聞き方を工夫する(618 他)、相手の話に合わせる(579)、話題を振る(617)、質問する(636 他)、提案する(2290)など、コミュニケーションの仕方も多様である。

先の<実践の場>ごとにみていくと、大学の授業では、授業前に同じ受講生に挨拶をする(1497)、廊下などすれ違いざまに先生や先輩に挨拶をする(5088)、グループワークを始める前に自己紹介する(477)ことが挙げられる。アルバイトでは、塾講師の場合、生徒に挨拶する、積極的に声をかける、名前を覚えるだけでなく、一人一人に合わせた授業をする(5747 他)、あえて怒ったり、生徒をあてる(5495)ようにな

った学生もいる。営業・販売・接客のアルバイトでは、挨拶の工夫や、一人一人に合わせた対応（1553他）に加えて、おすすめを伝える（905他）、わかりやすくかみ砕いて説明する（5417）、動き回る（3965）、まずは店長の真似をする（4803）、顧客の目を引く（5977）、売れていない商品を試食に出す（3004）など、実践も様々だ。地域実践では、雨宿りしている人に傘を貸そうかと声をかけたり（5239）、中学生の男の子がヤバそうなおじさんに声をかけられている現場に遭遇し、その場で双方に声をかけて場を収めたり（4997）といった具体的な実践が挙げられる。

（5）《結果》の要素－〈肯定的結果〉と〈否定的結果〉

学生の行動の変化がもたらす結果は、シンプルに<肯定的結果>と<否定的結果>に分けられる。〈肯定的結果〉は、相手から良い反応が返ってくるものである。挨拶や声掛けに対して、笑顔で返してくれた（39他）、話ができるようになった（141他）、距離が縮まった（138他）、会話が続くようになった（3738他）、会話が弾むようになった（709他）、相手から話しかけられるようになった（3511他）、お客さんに呼ばれる回数が増えた（4149）、顔や名前を覚えられた（4024他）、褒められるようになった（3967）、気に入られる（254）、アドバイスがもらえるようになる（105）、良い意味で変わったねと言われる（83他）、感謝されることが増えた（1859）というように自分からの働きかけの増加が、逆に相手からの働きかけの増加や、自身の高評価に結びついていっていることがわかる。こういったコミュニケーションの結果、知合いが増えた（21他）、友達が増えた（238他）、親友ができた（4124）という人間関係の広がりや深まりが実現している。

また、1対1の関係性だけではなく、環境の居心地がよくなった（114）、チームワークが良くなった（428）など環境改善にも結び付いている。さらに、生徒の得点が上がった（3689）、お客さんが増えた（1447）、お客さんが満足してくれた（968）、売り上げが上がった（1363）、アルバイトリーダーに任命された（153）、時給が上がった（154他）、面接で合格した（1397）など、成果に直結しているものもある。

一方で〈否定的結果〉があることも見逃してはならない。実践や挨拶をしようとしても、なかなかできない学生もいる（4213他）また、挨拶してもぎこちなく（3219）、笑顔を忘れてしまう（2914）こともある。そして、相手から返事が返ってこなかったり（596他）、相手に引かれてしまう（1424）こともある。新しいことを始めた学生は、工夫どころかマニュアル通りに働くことで最初は精一杯（2486）であり、失敗して叱られることもある（6097）。塾でのアルバイトでは、子どもと距離が縮んだのは良いものの逆に私語が多くなってしまったり（1339）、勉強の集中力を欠く心配（1340）も出てきている。営業・接客・販売のアルバイトでどれだけ頑張っても、買ってくれる顧客がいない（2919）、説明を聞いてもらえずすぐに断られる（379）という事象もある。面接試験で落ちてしまった学生もいる（4169）。

（6）《感情・思考》と《実践》の要素－その2

〈肯定的結果〉を得られた学生は、自ずと〈ポジティブな感情〉を抱く。上手くいったことに驚き、喜び、感動する（4471他）。状況を楽しみ、幸福感や、充実感を得て、気持ちが軽くなったような思いがする（4384他）。さらに自身の成長を実感し、自信を得て（4206他）、さらに次の挑戦を試みようとする（445他）。まさにポジティブなスパイラルに突入していく。

一方〈否定的結果〉に直面した学生は、<ネガティブな感情>を抱くこともある。たとえば「CISを頭で理解するのは簡単だけど、実際に物事に挑戦し成功させるのは難しいし、やっぱり人見知りで小心者の自分にこのアルバイトは向いていない」（2616）と考える学生もいる。しかし、これらの<否定的結果>や<ネガ

ティブな感情>を抱いて授業に臨み、《演習》の中で自己の行動や思考を振り返ったり、他の学生と対話したりする中で、<改善思考>が生まれる。例えば、「失敗したなとその時は思ったが、何で断られてしまったのか、どういう風に伝えればよかったのかを考えるきっかけになった」(6092)、「声を大きくすることは難しく、どうしたら良い挨拶ができるかと考えた結果、まずは表情から変えてみることにしました。」

(3921)、「なぜ私は挨拶を返してもらえないのか考え、友人と私の違いに気づきました。それは声の大きさ、元気のよさです。」(4205)といった様子である。

なお、これら〈改善思考〉は〈否定的結果〉に直面した学生のものだけではなく、肯定的結果を手に入れた学生も同様にさらに挑戦していこうと試みている(847 他)。そして、〈改善思考〉は〈改善行動〉として現れてくる。「新しいアルバイト先では忙しい中でもお客様に一声をかけてみるように心がけてみました。」(5635)、「それでもあまり変化がなかったので、次に相手との会話も少しでいいので付け足すようにしました。」(2889)、「他にも会員さんの意見もきけるようになり、それを改善しようとするなかで今まで話しづらかった MG とも少しずつ意見を交わせるようになっていった。」(2704) というように、さらに主体的な行動が増えていく。

(7) 《認知的側面の変容》と《情意的側面の変容》

《感情・思考》、《実践》、《結果》の循環、そして【授業内学習】と【授業外学習】の往還を通じて、受講生は【変容】していく。【変容】は《認知的側面の変容》と《情意的側面の変容》にわけられる。

《認知的側面の変容》としては〈理論の理解〉と〈挨拶の理解〉が挙げられる。最初は理論(CIS)についてよくわからないと思っていた学生も、繰り返し授業内外で実践しながら学ぶことで、どのようなものか、いかに重要なものかについて理解が深まったという(5974 他)。CIS は難しいものではなく(5928)、日常にあふれているものであり(4924)、CIS 行動学は立場の上下に関わらずあらゆる人間関係を豊かに

(433)、人生全てに役立つ(457)ものだという。CIS (Communication, Imagination, Sense) はそれぞれ独立したものではなく、お互いにつながって関連し合っていること(1585)、行動しない限りは何も変わらないということ(5439)、小さな工夫とその積み重ねが、大きな違いや大きな成功に結び付いていくこと(3521 他)が理解され始めている。〈挨拶の理解〉については、挨拶が CIS の出発点であること、挨拶にはどういう意味があり、どのようにしていく必要があるかということの理解が挙げられる(4175 他)。

《情意的側面の変容》としては、<意識の変容>と<行動の変容>が挙げられる。《意識の変容》として第1に、消極的意識の低減がある。まず、「人見知りで消極的だった私とは正反対の自分がいます。」(2641)に代表されるような、対人関係に対する消極的意識の低減がある(6602 他)。さらに、「「行動したいけど不安。どうしよう。」と悩むことはほとんどなくなった。」(5554)に代表されるような、行動することそのものに対する不安の低減が挙げられる(4807)。

第2に、行動意識の向上である。単に不安が解消されるというだけでなく、迷ったら行動しようという意識(3579)、考えを行動に移す勇氣(5988)、何事でもまずは行動することを最優先にするという心がけ(2192)、新しいことに挑戦していこうという意欲(6222)を持つようになっている。積極的になっていく(2963)、あるいはなってきた(5191)という積極性の高まりもあげられた。小さなことでも自分にできることからやればよい(843)、「行動に失敗も成功もない」(6067)と、行動そのものに対する考え方が変わってきた学生もいる。

第3に、場面別の意識の変容がある。これは、挨拶に関する意識の変容(1972 他)、アルバイトに関する意識の変容(863 他)、授業の態度や学業に対する意識の変容(408 他)、部活やサークル活動を含む大学

生活全般に対する意識の変容（2237 他）など、自分が向き合ってきた実践の場面での意識の変容を全て含む。

第 4 に、自信の獲得がある。「自分の考えたことが成功することにより、自分もやればできる！という自信ができました。」（2639）に代表されるように、実践における成功体験が自身につながったというコメントは多い（2492 他）。ここでいう成功体験とは、挨拶をはじめとする自身の簡単な行動の変化が、周囲に影響を与え、肯定的な反応として自分に返ってくるというものだ。

第 5 に、キャリアイメージの明確化がある。目の前のことでいえば、大学生活でやりたいことを沢山見出すことが出来た（2166）、興味のあることを見出せるようになった（2161）ことがあげられる。将来的なキャリアについても、以前に増して夢に対する思いが大きくなった（6006）、将来はこういう教師になりたいという具体的なイメージがもてた（2447）、「今まで夢がなくて将来は公務員など安定した職業につけばいいかなと考えていたが、この講義でその考えが大きく変わった」（1836）というコメントがある。さらに、「自分は自分自身がなりた職業に就くためにはどういう訓練を今のうちからやっておかなければならないのかを考えるようになった」（641）というように、将来と現在を結びつけるような思考も生まれている。

〈行動の変容〉についても多くのコードを抽出することができたが、その内容は上述の意識の変容が単に意識でとどまっているのではなく、行動レベルにまで実際に落とし込まれていることを確認する内容のものであった（3016 他）。

5. まとめ

本研究は、大学の授業を通じて学生が主体性を身につける要因を明らかにすることを目的としている。事例の分析の結果、学生が授業を通じて主体性を身につける要因として、第 1 に、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)があることが明らかになった。学生の主体性を育むことを目指すのであれば、単に授業中の学びだけでなく、いかに授業外での学び(実践)を促せるかが重要になる。そして、授業外での学びを次の授業内で振り返らせ、学生同士の対話を通じて意識や態度の変容に結び付けていけるかどうかが鍵となる。第 2 に、この授業が学生のセルフ・コーチングを促している点である。セルフ・コーチングとは、「自らの自発性によって、問題を解決し、目標を達成していくための心的対話」(本間・松瀬, 2016)と定義される。学生は、授業中に毎回配布される振り返り用のシートに記された 3 つの質問を用いて、授業外学習を振り返り、授業での気づき、次の授業までの目標設定という 3 点を数値化・言語化し、学生同士の対話に活用している。これによって、教員の講義要素(理論・事例・メッセージ)を自分事として解釈しなおし、他の学生との対話を通じて自他の状況や考え方を比較し、自己省察することを促されているのである。その結果、失敗したり実践できなかったりといった否定的なフィードバックでさえも、次にどうすべきかと考える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。

本研究の課題は 3 点ある。第 1 に分析対象を期末レポートに限定したため、結果につながる過程のより精緻な分析には至っていない点である。レポートに加えて、学生が毎回記述した振り返りシートもデータとして用いることができれば、結果論から導き出される要因だけでなく、授業の過程から学生のちょっとした変化を発見し、より詳しく記述することができるだろう。しかし本課題に挑戦しようとする、倫理的配慮の問題や、あまりにも分析が複雑になってしまうといった問題を抱えてしまうことが想定される。第 2 に主体性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ったかを明らかにできていな

い点にある。期末レポートという特性上、成果がでなかったとは書きづらい側面もあるだろう。文章を分析する過程で、他に働きかけていく力の度合いが大きい者と小さい者がいたことも確かである。この差がいったいなぜ生まれたのか、これらの差を埋めるためにはどうすればよかったのかについても分析できれば、授業改善につなげることもできるだろう。第3に理論の限定性である。本研究は1つの科目に特化した領域密着型の分析結果である。理論的飽和についても、あくまでも本科目の中における飽和状態に過ぎない。主体性を高めることに成功した他の事例についても研究を進め、本モデルがどこまで汎用性を持つか検討していきたい。今後は以上の課題を踏まえて研究対象を深めたり広げたりすることで、理論の精緻化と一般化を目指したい。

注

- 1) 本研究はエスノグラフィーではない。あくまでも量的研究と対比して質的研究というアプローチをとることについて説明したものである。
- 2) 2名のうち1名が後述する「CIS 行動学」に則った授業を第1部と第3部で行った。第2部はもう1人の教員が独自の授業を行った。
- 3) 第1講は「授業概要と構成」というオリエンテーションであり、第15講は「まとめ」となっている。
- 4) 以降の表記については、【コアカテゴリー】、《カテゴリー》、〈プロパティ〉(分節 No.)、としている。なお「」で記述してあるものは、学生の記述を直接引用したものである。
- 5) ハンバーガーショップで働き始めたHさんの事例。大きな声での挨拶が仕事上必須でもあるが、大きな声が出せない性格で不安が募り、1か月後に勤務継続は無理と本人は考えた。そこで、もう一度挨拶の目的を店長と確認し、大きな声を出さなくても目的を果たせる挨拶の仕方を自分なりに工夫するようになり、お客さんや店長から認められ、本人の自信とやる気が回復し、勤務も継続できることになったという事例。

参考文献

- OECD(2019)『OECD Future of Education and Skills 2030』OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note.
- 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.
- 木下康仁(1999)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂.
- 中央教育審議会(2005)『我が国の高等教育の将来像(答申)』文部科学省.
- 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)』文部科学省.
- 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)』文部科学省.
- 中央教育審議会(2018)『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)』文部科学省.
- 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・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.
- 溝上慎一(2019a)「主体的な学習とは—そもそも論から「主体的・対話的で深い学び」まで— v2.1」([http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agentic\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentic).html)) 2019年11月30日.

溝上慎一(2019b)「(講話) エージェンシーとして理解される二つのライフ—OECD の「学習者のエージェンシー」をふまえて—」([http://smizok.net/education/subpages/a00036\(OECDagency\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00036(OECDagency).html)) 2019 年 11 月 30 日.

セルフマネジメントを目指したコーチング手法の考察 ありえる楽考の取り組み

A Consideration of Coaching Approach Aiming to Self-management
- A Case of “Teams of Thinking about Possibilities for Self-management”

鈴木利和
Toshikazu Suzuki

合資会社ベルノート
住所: 江東区牡丹 3-25-7
Address: 3-25-7, Botan, Koto-ku, Tokyo
E-mail: coach@bellnote.jp

本稿では、知識社会において、個人と組織がよい関係になり、働きがいを感じ、創造性を発揮するためには、マネジメント観を「管理」から「セルフマネジメントを支援しあうこと」に変えることが有効であるという前提のもとに、その手法として「ありえる楽考」を紹介する。

「ありえる楽考」は「たまかつ」を生きる=意味、価値を感じることに時間とエネルギーを使っていることを目的に、「ありえるシート」や楽友の三原則を共有して、日常を経験学習の機会にしてセルフマネジメント力を高める方法である。その結果、自己理解や他者理解が深まり、自己変容、発達段階が高まると考えられる。

キーワード

学習する組織、経験学習サイクル、成人の発達段階、知識創造経営、認知強化

This paper describes “Arierugakko” or “Teams of Thinking about Possibilities for Self- management (TTPS)” as a method to support self-management. In the knowledge society, it is effective to change the view of management from “command and control” to “supporting self- management” in order to have a good relationship between individuals and organizations. It enables individuals to feel worth working and leads to demonstrate their creativity. “Arierugakko” is good for building relationships between members and it seems to influence self-understanding and understanding others, which makes them reach a higher stage of human development.

Keywords:

Learning Organization, Experiential Learning Cycle, Process in Human Development, Knowledge Creation Management, Cognitive Enhancement

1 はじめに

1.1 知識社会において、工場管理のままのマネジメント

筆者は、大学の体育会でフロー体験をして以来、「全員がリーダーシップを発揮する組織づくり」を探求し、リクルートを経て、組織コンサルタントとして「学習する組織」(センゲ, 1995)¹づくりに取り組んできた。リクルートの HRD 研究開発部門に在職していた 2000 年頃、成果主義に伴うキャリアデザイン研修づくりに関わっていた際、受講対象者は働くことが楽しそうではなかった。給与は価値創造や貢献に対して支払われているのではなく、やりたくないことを我慢している対価であると捉えられていた。

現況が気になり、筆者が主催する「ありえる楽考」、運営に関わっているエッセンシャル・マネジメント・スクール(以後 EMS と略す)の Facebook グループにおいて、「これまでに受けたマネジメントの中で、良いマネジメントをしてくれたというのは 10 名中何名ですか」というアンケートを実施した。良いマネジメントと感じたマネジャーは半数にも満たないという結果になった。

表 1 マネジメント体験アンケート結果一覧 (筆者作成)

	ありえる楽考	EMS
10 名中 0 名	5 名	2 名
10 名中 1 名	5 名	11 名
10 名中 2~4 名	3 名	15 名
10 名中 5~7 名	4 名	3 名
10 名中 8~9 名	0 名	0 名
10 名中 10 名	0 名	0 名

いいマネジメントを受けたことが少ない背景には何があるのだろうか? 筆者は、いいマネジメントを受けた体験の少なさは、上司が無能だからではなく、上司は管理することがマネジメントだと思っており、働く側の意識との間にギャップがあることの結果であると考えている。

政府広報オンラインによる Society 5.0(2018)²によれば、社会は Society1.0 (狩猟社会) → Society2.0 (農耕社会) → Society3.0 (工業社会) → Society4.0 (情報社会) → Society5.0 (?) へと変遷してきている。Drucker は『断絶の時代』(ドラッカー, 1969)³で大量生産、大量消費の工業中心の資本主義の次に来る時代を知識社会と予見し、新たな人たちを Knowledge Worker と名づけ、工業社会の Manual Labor と区別した。Knowledge Worker は知識を仕事に、やがては知識を用いて新たな価値を創りだすことで仕事の生産性を劇的に高めた。産業別労働人口の推移(国勢調査, 2005)⁴によれば、日本の社会は、*The Effective Executive* (Drucker, 1967)⁵刊行当時の 1967 年でもすでに、第三次産業従事者は第二次産業を上回っていて、工業社会からサービス業中心の社会に移行していた。

現在は、知識社会から先の社会への移行期であると考えられるが、社会の変化にあわせて、マネジメントのあり方も変わってくる必要があるだろう。しかし、日本におけるマネジメント観は、知識社会どころか、工業社会で行われていた工場管理のままであるように見える。

『組織開発の探求』(2018)⁶のオンライン読書会に 400 人以上の申込みがわずかの期間で集まった。これは、組織のあり方が注目されているためではないかと考えられる。著者の中原・中村は、第二次組織開発ブーム⁷であると述べている。第一次組織開発ブームの 1960 年代は、日本においては工業によ

る高度成長期であり、そのブームは工業社会と結びついたものであったがゆえに高度成長につながったのであろう。社会での呼称も一部の会社ではマネジャーと呼ばれているが、管理職のままであるところから、マネジメント観は高度経済成長時代の工業社会の工場管理のままだと推測される。社会の変化にあわせて、マネジメントのあり方も変わってくる必要があるが、工場管理のまま変わっていないことがギャップの原因ではないか。

1.2 知識社会にふさわしいマネジメントとは何か？

では、知識社会にふさわしいマネジメントとはどんなものであろうか？ Drucker は、*The Effective Executive* において、「知識」とは、「成果を生むための手段」とし、「頭の中で考えるだけのものではなく、見て、感じ取り、現実に関与させるものであり、体系化された技能と同義である」と述べている。これは、知識社会では思考という目に見えないものが生産手段であり、外的に管理することは困難であるということを意味する。彼の洞察では、知識を機械など生産に使っていた工業社会に比べて、情報社会では顧客についての情報が重要であり、顧客に近い現場のメンバーの方がマネジャーよりも詳しい。

“That one can truly manage other people is by no means adequately proven. But one can always manage oneself.” (1967, XV : ニュアンスを共有するため原文を記載)と述べている。機械の管理はできても、人間の管理はできないのである。工業社会では、知識を装置や道具に使い生産性を高めたのに対し、知識社会では、知識は新たな知識を創り出すことに使うことで、生産性を高める。つまり、機械のような、人間が設計し、こうすればこうなるという、制御可能な単純系ではなく、人間という時と場合によって、どう反応するか予測が難しい複雑系を対象にしている。しかも、人は知識を得ることで複雑さを増している。チクセントミハイ⁸は、「フロー体験によって自己の構成はそれまでよりも複雑になる」(1996, p.52)と述べており、無我夢中になる体験を通じて、人は複雑になってゆく。そして、その複雑な存在を対象とするには、答えのない中で探索する研究マインドが必要で、そのためには、認知不全の解消と発達段階が自己主導的知性段階になるようにチームで補完しあうか、個人で到達している必要があると考えられる。

知識社会におけるマネジャーの役割はメンバー自身がなんとかして望ましい状態を実現することを支援することになっている。つまり、メンバーのセルフマネジメントをサポートをすることであると言える。

『なぜ弱さを見せあえる組織が強いのか』(キーガン, 2017)⁹において労働者の発達、成長を促す、発達指向型組織(DDO: Deliberately Developmental Organization)を提唱したキーガンは、大半の人が「自分の弱さ」を隠すことに時間とエネルギーを費やしていることほど組織で無駄を生んでいる要素は他にないと指摘している。一人ひとりの発達段階を高める組織風土をつくることで、他人の目を気にして、他者から見える自分の印象を操作し、なるべく優秀に見せようとして、駆け引きをし、欠点、不安、限界を隠すという無駄をなくそうというのである。同書の中では、環境順応型知性の人が労働人口の70%、自己主導型知性の人が20%、自己変容型知性の人は1%未満であるとされている。環境順応型知性の人は、自分の中に判断基準が育っておらず、指示待ちで、依存的である。一方、自己主導型知性の人は自分なりの羅針盤と視点、自律性を持っている。セルフマネジメントの支援をするということは、環境順応型知性から自己主導型知性へと発達段階が高まることを支援することであると言える。

『ドラッカーと論語』¹⁰で安富(2015)は、ドラッカーのマネジメントはマーケティングとイノベーションからなっており、マーケティングとは自己の理解と他者の理解であり、イノベーションとは学んで

変化することである、と述べている。顧客に何をしたいかを訊ねるのではなく、顧客が望む方向を主観的に洞察するなかで生まれてくるもので、そのためには、自己理解と他者理解が必要であるというのだ。確かに、自分の中に望ましい状態のイメージがなければ、顧客を観察しても、違和感を覚えることはないであろう。

『最強組織の法則』でセンゲ(1995)は、チームや組織が「起こりうる最良の未来」を実現するために、能力や気付きを高め続ける組織には、システム思考、自己マスタリー、メンタル・モデル、共有ビジョン、チーム学習の5つの規律が不可欠であるとした。この自己マスタリーとは、パーソナルなビジョンを明確化・深化し続けることであり、現実を洞察し、エネルギーを集中させることである。この記述は、自己主導型知性を想起させる。知識社会において、他人を機械のように制御しようとしているのであれば、感情を持ち、自由意志を発露できる人間相手に抵抗されるのは当然であると言える。工業社会の世界観のまま的的外れな努力はどんなに工夫をしたところで、失敗を加速させるだけで、逆効果になってしまうのである。これが、良いマネジメントを受けたことが少ない背景であると考ええる。

『ビジョナリー・カンパニー2』(コリンズ, 2001)¹¹は、善良から偉大へと導いたリーダーの特徴を第5水準の指導者と表現した。そして第5水準を目指すのであれば、現実を直視し、対話を通じて、理解からコンセプトをつくり、勢いがつくまで愚直に、結果から学んで修正し続けることだと述べている。別の表現をするとアジャイル開発で、短い間隔で反復しながら行われる開発サイクルを指す“Iteration”のように、答えがない中、探求しながら進めてゆくステップと同じやり方である。

然るに、『ティール組織』や『学習する組織』、『なぜ弱さを見せあえる組織が強いのか』、『ビジョナリー・カンパニー2』に共通する本質は、顧客理解と自己理解から、望ましい状態を構想し、学んで変容し続けるセルフマネジメントである。

2 問題

では、知識社会にあったマネジメントとして、指示命令型からセルフマネジメントの支援へとマネジメントの概念を更新するにはどのようにすればいいのだろうか？1999年に『部下を伸ばすコーチング―「命令型マネジメント」から「質問型マネジメント」へ』(榎本, 1999)¹²が出版され、自律型人材を育成する手法として注目された。

筆者も榎本英剛からコーチングを学び、研修の受講者のフォローの手段として取り組んで来た。実感としては、個人を対象にセルフマネジメントの支援をするには有効ではあるが、組織全体を変えるには課題がある。それは、熟練のコーチがやれば効果的であっても、マネジャーが数日の研修を受けてできるようなものではないことにある。効果的なコーチングを行うためには、経験が必要で、忙しいマネジャーが熟練するまでトレーニングを継続することは容易ではない。経験の少ないコーチからコーチングを受ければ、嫌な思いをする可能性もあり、誰も受けようと思わなくなってしまうということも起きやすい。また、一個人がコーチングを受けている時には機能しても、周囲が変わっていなければもどに戻ってしまう。よって組織全体が変容するためには、テレビが構造や電氣的な知識など、複雑な原理知識を知らなくても使えるように、**経験がなくても、それなりに、楽しく効果的で、永く継続して、熟達し続けられる方法で、組織全体で取り組める方法が必要**なのである。また、意識レベルの発達には長期の時間が必要と言われている。発達という視点からも、永く継続できる方法であることが必要である。

3 目的

本稿では、知識社会において、個人と組織がよい関係になり、生きがい、働きがいを感じるためには、セルフマネジメントを支援しあうことが有効であるという前提のもとに、セルフマネジメントを支援しあう上で、経験がなくても、それなりに、楽しく効果的で、永く継続して、熟達し続けられる方法で、組織全体で取り組める方法としての「ありえる楽考」を紹介する。

4 ありえる楽考とは何か？

「ありえる楽考」は全員で協力しあって価値創造するチームになることを目的としたゲームを使ったワークショップで振り返りがきっかけとなった予期せぬ成果であった。ゲームを使っているのは、学習ポイントを、教えるのではなく気づかせることを意図しているためである。このワークショップでの気づきをもとに、各自が決めた 24 時間以内に取り組む第一歩を 1 週間後に ZOOM というオンラインミーティングのアプリを使って振り返ったところ、思いがけず好評で、その後も継続したいというリクエストを受けてやり始めたものである。

この方法は、「たまかつを生きる=意味価値を感じることに時間とエネルギーを使っている」ことを目的に、率直に感じたことを伝える、相手の立場から観る、肯定的な態度(自分が間違っているかもしれない)の三原則を共有して、セルフマネジメントをする 4 人とファシリテーター 1 名が横関係で補完しあい、週に一度 1 時間の内省と対話を行うものである。

ありえる楽考に参加して、どのような変化が起きたのかについて、参加者にレポートを依頼した。レポートでは、「たまかつを生きる=意味価値を感じることに時間とエネルギーを使っている」を明確にしようとする目的は自己理解と他者理解と変容が起きるセルフマネジメントの共通関心として機能している。目的に対して、ありえるシートや楽友の三原則という方法は、自分の感情を対象化したり、無意識の行動に気づき、注意を向けるなど自己理解や他者理解というセルフマネジメントの因子を高め、発達段階が高まるという結果につながっていると考えられる。これらの要素の関係を図式化したものが、図 1 セルフマネジメントの関係図である。

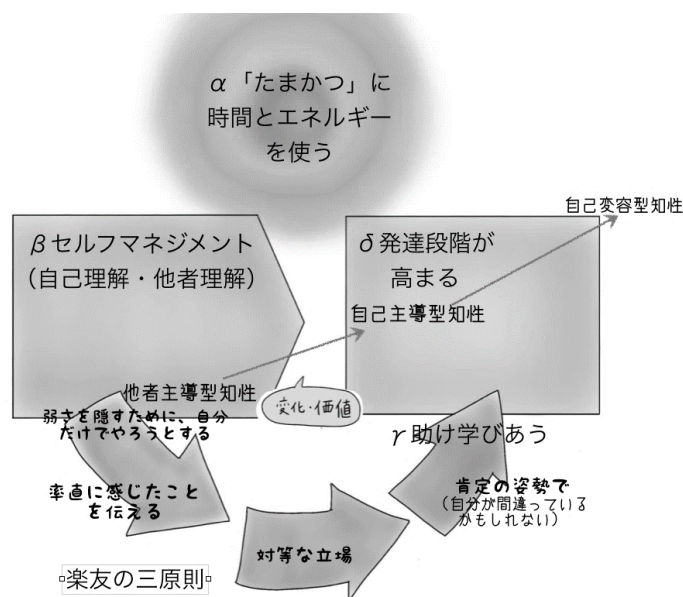


図 1 セルフマネジメントの関係図 (筆者作成)

4.1 ありえる楽考の目的:「たまかつ」を生きる=意味価値を感じることに時間とエネルギーを使っている状態であり続ける。

「たまかつ」は魂から成し遂げたい活動の略で、人生において最も大切な活動である。1週間を振り返って、「たまかつ」に十分な時間とエネルギーを使うことができたならば、まずまずの幸せではないだろうか。逆に、1週間のうち人生において最も大切な活動に使えた時間が1時間であったなら、何かを変えなくてははいけないと考えるのである。しかし、「人生において最も大切なことは何ですか」と尋ねられて明確に答えることは容易ではない。成人の発達段階の環境順応型知性の段階では判断の軸が他者にあるため、自分自身で優先順位をつけることが難しい。他者によく思われようとして、あれもこれもととなり、スケジュールは多忙を極め、疲弊してしまうのである。人生の目的ではなく活動なのは、静的なものではなく、動的なものであることを意図している。誰の何にどのように役立つのかを端的に表現したコンセプトであり、相手が喜んでくれて、自分の才能を発揮して役に立つのが楽しく、社会や組織が持続可能な利益が重なるところにある。この重なりを「喜楽利」¹³と名づけ「たまかつ」の要件にしている。この喜楽利は『ビジョナリー・カンパニー2』の“Hedgehog Concept”(針鼠の概念)から着想を得た。情熱を感じることに、世界一になれることに、利益を割る母数を最重要の指標として設定して、時間とエネルギーを集中させることで平凡から偉大へと飛躍を遂げるとしている。

「たまかつ」は会社でいえば、理念、ぶれない軸にあたり、商品・サービスをつくる上での最重要な要素なのである。「たまかつ」の特徴は、卓越を目指さずにはいられないところにある。そこそこでは、我慢できない。もっと役に立つには、うまくするにはと常に考え続けてしまうものだからだ。その活動に従事していること自体が報酬で、それまで、他者と比較してどちらが優れているのか気になっていたのが、より良くなることだけに関心が向き、他者はともに学ぶありがたい存在のように感じられてくる。自己変容段階のメタリーダー、学ぶために導くリーダーというあり方とも重なるため、「たまかつ」が明確であるということは発達段階が高くなった状態でもあると考えられる。また、Steve Jobs¹⁴がスタンフォード大学の卒業式のスピーチで語った、“And the only way to do great work is to love what you do. If you haven't found it yet, keep looking. Don't settle.” (The Wall Street Journal, 2011: ニュアンスを共有するため原文を記載)にあるように、「たまかつ」が明確になっているかどうかで、人生の質が大きく変わりうるのである。「たまかつ」が決まり、その対象の人の理解と役に立つ方法が洗練されてくるにつれて、評判が高まり、その領域の仕事の依頼が集まるようになり、より高度で難しい案件で経験を積むほどに、更に熟達し、報酬も大きく楽しさとやりがいが高い仕事ができる幸せな状態になるという好循環に入る可能性が高まる。

「たまかつ」が明確であるということは、Fischer and Rose の Single-Mappings- Systems のサイクル¹⁵を経て、Reflexes-Actions-Representations-Abstractions と段階が高まってゆくように多様な体験を内包して抽象化されたシンプルな言葉で言い表せるようになったということである。

エリクソンが『超一流になるのは才能か努力か?』¹⁶で示したように、心的イメージ (Mental Representation) が精緻になり、写真の解像度があがるように、熟達していない人が気づかない小さな違いも大きな違いに見えるということである。結果、直観で決められるようになり、あれかこれかで思う悩むことも少なくなり、忙しさは軽減され、もっとも重要なことに時間とエネルギーを集中できるようになるのである。

4.2 楽友の三原則

4人での対話で心がける原則は、対等な立場で(相手の立場から観る)、率直に感じたことを伝える、肯定的な姿勢で(自分が間違っているかもしれない)の3つである。この対話形式は、PIXERのブレイントラスト¹⁷や『ビジョナリー・カンパニー2』の評議会がモデルである。中でも特にこだわっているのは、率直に感じたことを伝えることである。なぜなら、何について、どう感じたかに注意を向けることは、自分が何に関心があるのか、それはなぜなのかを思考の対象にすることで発達段階が高まる契機になり、他者との人間関係を構築してゆく上で有効だからである。感じたことを話すためには、自分の感情や思考を対象化する必要がある。「感じたことをお話しください」と言われると最初のうちは戸惑ってしまう。また、4人で週に1回の振り返りを一緒にすることで、弱みを見せて、助けあう関係づくりにもつながっていく。競争により、弱みを見せられないという恐れが染み付いているせいで、失敗に対する極度の嫌悪感が実験的取り組みを阻害し、弱みをさらけ出し、助けてもらうこと、他者から学ぶことを困難にしている。お互いが信頼しあえる人間関係が必要なのは、率直にフィードバックしあうためである。価値につながるような特徴は自分自身だけではわからない。他者にフィードバックする時に、「普通こうするよね」という形で頭れたり、他者から「あなたのここはすごいよね」と言われて初めて気づくことができるのである。

4.3 ありえる楽考を通じての変化

Appendix1 にそのレポートの抜粋を掲載する。

表2 レポート集計の一覧表 (著者作成)

	参加期間	α たまかつ	β セルフマネジメント	γ 助け学びあい	δ 発達段階
A	4カ月	A.2	A.3	A.4	A.1
B	2年6カ月	B.3	B.1	B.4	B.2, 6
C	2年	C.3	C.1	C.3	C.2
D	2年6カ月		D.1	D.2	
E	3ヶ月		E.3	E.2	
F	3ヶ月	F.2, 3		F.1, 4	
G	2年6カ月	G.1		G.2, 3	G.4
H	2年6カ月	H.1	H.3, 4, 8	H.2, 6, 7	
I	1年6カ月	I.6	I.2	I.7	I.1, 3, 4, 5

*B.5とH.5は「その他」のため上記表からは除外。

レポートの中で、メンバーからの共通してあげられた価値が「仲間」であった。例えば、「D.2 仲間のおかげで踏みとどまれた」、「I.7 何事も仲間を感じられている時の方がうまくいく」という記述が多く見られた。その理由として、楽友の三原則(β)、「率直に感じたことを伝える」、「相手の立場から観る」、「肯定的な態度(自分が間違っているかもしれない)」が機能し、仲間との関係が構築され、自己理解、他者理解、継続というセルフマネジメントの基盤になっていたと考えられる。Daniel Kim(2013)¹⁸の“core theory of success”でも、組織の成功循環モデルとして、関係の質から始めることの重要性を主張している。また、仲間が基盤になることによって、セルフマネジメントから想起されるイメージが「自

分だけで何とかする」から「自分が主体者となって、情報を発信して、周囲を巻き込み、力を結集する」ところまで含んだ概念として拡張されており、セルフマネジメントの概念変化が起きた。

仲間の次に多かったのが、フィードバックという言葉である。「F.4 自己だけでフィードバックを行うよりも、仲間からのフィードバックをもらうことで、自分自身の強みが浮かびあがり見つけやすい」という記述が多く見られ、この仲間との信頼関係が基盤となって、「A.1 自然と当たり前のようにできることを意識的に鍛錬した先に卓越という領域がある」「B.1 自分が当たり前に行えることこそ価値があると周りの人に言われて初めて気づくことも多い」という記述に見られように、自己理解のために、自分の感情を対象化したり、無意識の行動に注意を向けられるようになったり、他者の行動についても背景の関心や自分と他者の相互作用を俯瞰できるようになるなど発達段階が高まっていると考えられる行動の変容が起きている。

5.方法

- 1) ありえるシートというセルフマネジメントのツールを使う。
- 2) 事前にスクールタクトという協働学習の Web サービスに、1 週間の振り返りと気づき、次の取り組みを書き込む。
- 3) ZOOM を使って、週 1 回 4 人で 1 時間内省と対話をする。
- 4) 終了後に対話を通じて感じたこと、自分の録画を見返して気づいたことも記入して、自分自身を見つめる。
- 5) 一緒に振り返る 4 人のメンバーは 3 ヶ月毎に入れ替える。

以下、それぞれの項目について補足する。

- 1) ありえるシートというセルフマネジメントのツールを使う。

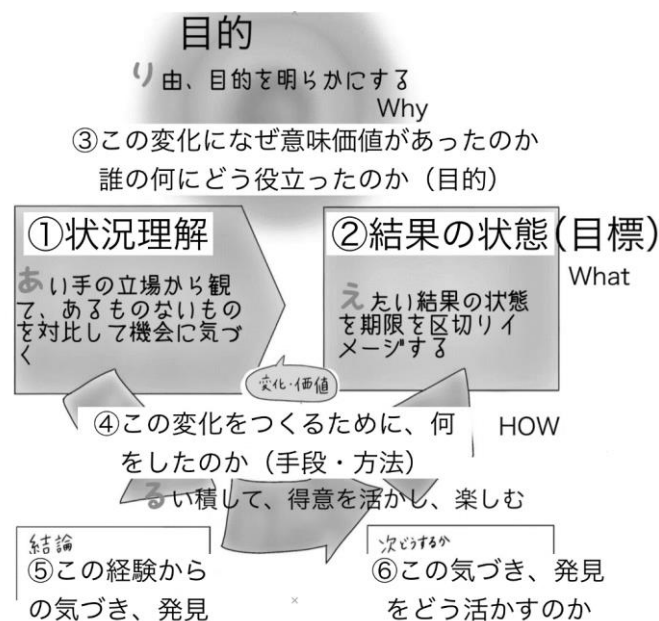


図 2：ありえるシート（著者作成）

ありえるシート（図 2）は、筆者がコーチングをしている際にしている典型的な質問を構造化して、セルフマネジメントに活用するツールである。「ありえる」というのは、ありえないをありえるにするという意図で、「**あ**い手の立場から観て、あるものないものを対比して機会に気づく(現状)」、「**り**由、目的を明らかにする(目的)」、「**え**たい結果の状態を、期限を区切りイメージする(目標)」、「**る**い積して、得意を活かし、楽しむ(手段)」をあてたものである。①状況理解から始まり、②結果の状態（目標）、③この変化になぜ意味価値があったのか?誰の何にどう役立ったのか(目的)、④この変化をつくるために、何をしたのか(手段・方法)、⑤この経験からの気づき、⑥この気づき発見をどう活かすのかをまずは自分で書きながら自問自答する。

どのような状況に、どんな問題意識を持ったのか、結果からどんな結論が導けるのか、方法に再現性があるのか、結論をもとに次の仮説が浮かび、それが本当だとしたら、どのように検証できるのかというサイクルを回すことで、研究マインドをつくりだすことも意図している。現在のような変化のスピードが早い状況においては、変化に抵抗するのではなく、変化を価値創造の機会にするために研究マインドは有効だと感じているからである。

このセルフマネジメントのツールを使って、誰の何にどう役立つのかと目的を問いかけ続けている。あくまで、経験からの直観ではあるが、目的、目標、手段のうち関心の向く対象と発達段階には関係があるように思われる。工業社会における **Worker** にとっては、目的や目標は経営が決めることであって、与えられた目標をいかにして達成するかの手段だけが関心の対象になり発達段階が他者主導段階（環境依存型知性）の方が、ストレスが少ない。振り返りでもあった出来事を「点」として話されることが多い。目的を意識するように促すことで、自分がしていることを俯瞰するようになり、発達段階が高まる感じがしている。また、図 2 のありえるシートの 4 つの領域は、知覚・精緻化・認知機能も紐づけている。これは、前述したように認知不全の解消を目指すためでもある。対比、類推のアナロジーは 1 状況、括って名づける、概念化（コンセプト）は 3 目的、分けて関係づけて、部分と全体を行き来する、マトリックスは 2（目標：地図）、時間に沿っての変化（ロジック、プログレッション）は 4（手段：道順）を意識させることを意図している。

2) 事前にスクールタクト¹⁹ という協働学習の Web サービスに、1 週間の振り返りと「気づきと次の取り組み」を書き込む。

1) で紹介したありえるシートに書くことによって、自己との対話が促進され自己理解につながる。この書くステップが Experiential Learning, Kolb (2017)²⁰ の経験学習サイクルの RO (Reflective Observation) にあたり経験したこと CE (Concrete Experience) を構造化してゆくことにより、経験が意味づけされてゆく。結論の部分に AC (Abstract Conceptualization) を記入し、次のステップに AE (Active Experimentation) を記入する。スクールタクトに記入することにより、他の人が書いている内容を見ることができるため、書くことが促進される。

3) ZOOM というオンラインミーティングのアプリを使って、週に 1 回 4 人で 1 時間内省と対話をする。

書いて終わりではなく、書いたものをもとに対話をする。ZOOM を使うことによって、定期開催へのハードルが下がった。ZOOM を使う以前は、夜の時間に開催していた。夜の時間帯は急な顧客からの依頼や歓送迎会など断りにくい飲み会、会議などで参加できない人が出てくるが多く、徐々に熱

量が下がり、立ち消えになることも少なくなかった。長く継続することは難しく、かつ、数多く開催することもできなかった。

ZOOMのおかげで、移動時間が不要になることで、朝6時の開催が可能になった。朝からやることが明確になることで、出勤前に元気をもらえるという声も多く聞かれた。自分が自分との約束を守ることで、自信にも繋がっているようである。

4) 終了後に対話を通じて感じたこと、自分の録画を見返して、気づいたことも記入して自分自身を見つめる。

ZOOMには録画機能があるため、各自に録画許可をして、録画したものを自分で観てもらっている。ガルウェイ(1976)²¹はテニスの指導において、鏡に映った自分のフォームを見させるだけで、長年のバックスイングの悪癖を修正した体験を「自然習得」と名付けた。ありえる楽考に参加して、初めて、自分がどのように話しているのか、どのような態度で聞いているのか、見たという人がほとんどである。自分が話したことを聞くことにより、自分で自分の課題に気づくことができる。人は他人から指示されなくても、自分の状況と向きあうことができれば、自分で修正してゆくことができるのである。しかし、向き合えば、自分の欠点に気づいて嫌な気分になるために、見ないようにしている。仲間がいることで、向き合うことができるのである。

5) 一緒に振り返る4人のメンバーは3ヶ月毎に入れ替える。

筆者が所属していたリクルートでは、3ヶ月に一度の頻繁な人事異動をすることで、多様なマネジャーと一緒に働き、理想的なマネジャー像を描く機会にしていた。会社の業務では頻繁に異動させることは難しくても、「ありえる楽考」のような場所で、3ヶ月毎に異動を繰り返し、セルフマネジメントのサンプルを増やしてゆくことはできる。新しい人と同じ組になることで、自己理解と他者理解の機会になり、今度こそ自分を変えようと気分を新たに挑戦するきっかけになる。

6. 今後について

今回は、「ありえる楽考」の参加体験を紹介した。今後は、ファシリテーターとしての立場での変化を検証したい。筆者としては、参加者には「ありえる楽考」の経験を通じて、発達段階が高まり、認知強化が進むことによって、自ら価値創造できるようになってもらいたいと考えている。なぜなら、自ら価値を創り出せなければ、Knowledge Workerの本質である、生産手段を所有していることにはならず、工場労働者と同じく、価値創造を組織や他者に依存することになり、結局お金のために、組織に隷属することになってしまい、組織で働く人が楽しそうでないという根本的な問題解決にはならないからである。そのためには、ファシリテーターをすることが有効だと考えている。その理由は筆者が「ありえる楽考」のファシリテーターをしていることで、自分自身が変容していることを感じているからである。「ありえる楽考」に取り組むようになって、他者と比較しなくなり、自分をよく見せるために、他者の欠点に目が向くようなことがなくなった。メンバーを理解し、応援することにより多くの時間とエネルギーを使うようになって、忙しいと思うことが減った。ただ、状況を見て、必要だと感じたことを、ただ、やりたいからという理由だけで実行し、お金になるかならないかに惑わされることが減っているのである。

今回、返信をしてくれた人たちは、自ら顧客コミュニティをつくり、他者の支援をする人たちで、今

後は方法としての「ありえる楽考」を使って、ファシリテーターとして他者のセルフマネジメントの支援を通じて、自己理解と他者理解が進み、自らの発達段階が高まるかどうか一人ひとりの変化を観察し続けて、結論を出したい。

謝辞

最後に、論文執筆の契機をつくっていただき、なかなか進まない論文執筆を最後まで温かく見守り、適切な指導を賜ったアカデミック・コーチング学会の関戸冬彦さん、柳瀬真紀さんに厚く御礼を申し上げます、感謝の意を表します。

Appendix 1

レポートの記述抜粋

α.「たまかつ」が明確になった

- A.2 「魂から成し遂げたいと思う自分の関心を知ることがができる。」
- B.3 その人の良いところが最大限生かされる優しい社会づくり（ちゃんと自分のよさに気づく場（3rd place）づくり、仲間づくり、チームづくり）とにかく、「この人とこの人はつながないともったいない」「この人のこの部分の良さがみんなに伝わっていない」「これは素敵な場が生まれそう」「不得意な部分しか出せない職場で働いていて弱っている人に出会う」「やりたいけど一歩目が踏み出せない人に出会う」←こういう状況に自分が熱くなるらしいということがわかってきた。とても大きな収穫。
- C.4 何が大切なのかを常に忘れないでいられる場である。そしてこの『たまかつ』になったタイミングで、ありえる楽考を自分でもやりたいと思い、モリモリ共質をつくり、同じタイミングで自分のやりたかった企業の風土改革と理念浸透の仕事が立て続けに決まります。
- F.2 自分自身のたまかつを考えるとという心の底から問いかける。
- F.3 「足から日本を元気にする・疲れないしなやかな体づくり」を実践するための具体的な行動を考え、実践しています。
- G.1 自分が何気なくやっていた行動が、得意なことで、関心があることに、仲間からの指摘で気づいた。
- H.1 たまかつ:社員の幸せとは自分の好きなこと、得意なことが会社の業務を通じて世の中のお役に立つこと。
- I.6 たまかつを日々ブラッシュアップする喜びで人生に新しい大きな楽しみ。

その他

- B.5 3か月ごとにクラス替えでメンバーがかわっていき、その前に同じクラス（組）にいたメンバーのその後の活躍（変化）を見ると自分もとてもうれしい気持ちになるし、応援したくなる。3か月ごとのクラス替えもとてもよいと思う。
- H.5 共有した暗黙知に「名前」をつけると、意識され、取り組みが加速される。

β.セルフマネジメントの質の向上

- A.3 今後は、より効率的に自分のエネルギーと時間を費やすことができるようになると考えている。
- B.1 「やってみよう」と思ったときに仲間がいる。やってみたらいつの間にかできることが増えて、さらに同じ思いを持った仲間が増えている。

- C.1 継続していける、約束できる仲間がいる。
- D.1 魂をかけて成し遂げたい活動「たまかつ」に取り組む仲間の存在は、挫折して落ち込みどうしたって立ち直れそうにないときに、なぜか踏みとどまる力をくれる。
- E.1 PDCA で一番むつかしいのは、ふりかえりなのですが、これを一人でやるのは結構しんどくて、やっぱり仲間がいてこそできることもあるし、継続できます。
- H.3 継続的な観察により、表情の変化や特有のくせをキャッチ。
- H.4 自分とは違う相手との対比により、本当の自分に気づいた。
- H.8 一人ひとりが違う個性を持っている、凸凹の関係⇔弱みを隠し、よく見せようとする、自分らしさを消す(個性を隠す社員)、関心はタスク、成果のみ自分の型にはめる(個性を見ない経営者)。
- I.2 探研マインドで次に進めるようになってきた・自己との対話、そして週に決まった曜日時間が訪れることで自然とそこに向かって自分自身の気持ちや考えを整理する、ということが習慣化。

γ.助け学びあい起きた

- A.4 「仲間を得ることができる」「たまかつ」を皆で応援していくことも、自分にとっては生きる上で大きなエネルギーとなっている。ありえる楽考に参加した当初、「できない」と言った私に、鈴木氏は「一人でやらなくてもいいでしょ」と述べた。ありえる楽考は、自分に向き合う場所であるが、決して一人ではなく、メンバーと共に進んでいける場所だと感じている。
- B.4 対話の中では私自身が一番学び、私自身の仲間が広がっている。
- C.3 結果生まれたものは、このような充実した所属先と仲間です。そこにほとんど全ての時間を使っている幸せ感と充実感ではないでしょうか？
- D.2 週1回という密な頻度で率直なフィードバック「なぜ?誰の何のためにそれをするのか?」と、目的について突っ込まれると上手く言葉にできずにもどかしく、ここが一番苦悩するポイントでもある。それでも毎週毎週参加することで少しずつブラッシュアップされ、意識付けられていく点は決して1人ではとても取り組めない継続的価値である。
- E.2 4人でやることによる多様な視点。4名の視点があって、多角的になるのと、毎週自分の出番があるので、お客さまにならない点が秀逸です。
- F.1 メンバーからそれぞれ違った視点からのフィードバックをもらう。
- F.4 自己だけがフィードバックを行うよりも、仲間からのフィードバックをもらうことで、自分自身の強みが浮かびあがり見つけやすい。
- G.2 「ST さんの話はつまらない。社長が~という話ばかりで、自分の意思がない」と言われ、他責にしている自分に気付かされた。
- G.3 朝早いし、落ち込むことがあった週は、出たくないと思うのですが、仲間たちが待っていると思うと、出ずにはいられません。そして出ると、嫌なことも吐き出すとスッキリするし、仲間がポジティブな視点でのフィードバックをもらえるので、前向きに生きて行こうと思えます。
- H.2 日常の業務では聞かない感情、価値観の共有。
- H.6 上下関係ではないフラットな関係、パートナーシップ⇔上下関係による思考停止状態。
- H.7 感情の自己開示のできる安心、安全の場⇔存在を否定される恐れ、他の人に無関心。
- I.7 何事も仲間を感じられている時の方がうまくいく。
-

δ.発達段階が高まった

- A.1「他者の視点から自分自身を知ることができる」今までは、自分が当たり前に行っていることには、価値を見出しておらず、努力して手に入れてきたことに価値を感じてきた。しかしながら、自然と当たり前のようにできることを意識的に鍛錬した先に卓越という領域があるのだと今は理解している。
- B.2 自分の知恵がたまってくる。自分の得意なこと×どういう状況で自分は能力を発揮できるか、がわかってくる。自分が当たり前でできることこそ価値があると周りの人に言われて初めて気づくことも多い。
- B.6 部活動も横の広がりがあつてとてもよい。何より、自分が主体的に動くきっかけができる。(部長のワンマンは脱したいところ)
- C.2 自己肯定感と自己効力感を得ることができ、背中を常に押してもらえる。取り繕っている自分が少しずつ剥がれていき、あるタイミングでボロっと変化しました。
- G.4 全然気付かなかった生い立ちが今に影響していることに気付かされて、今と過去を変える機会になりました。
- I.1 人と比べて、好きなことをあきらめるのはなくなってきた。
- I.3 自分のことを大切に思えるようになってきた。
- I.4 人に対して上下で見ないようになってきている。
- I.5 人の考えを聞くのが楽しみになってきている。

参考文献

- 1 ピーター・M・センゲ (1995) 『最強組織の法則—新時代のチームワークとは』、守部信之 (翻訳)、徳間書店。
- 2 政府広報オンラインによる Society 5.0 (2019 年 10 月 18 日閲覧)
<https://www.gov-online.go.jp/cam/s5/>
- 3 P.F.ドラッカー(1969)『断絶の時代』、林 雄二郎 (翻訳)、ダイヤモンド社。
- 4 産業別労働人口の推移
総務省統計局ホームページ国勢調査 2005/III 変化する産業・職業構造・総務省 統計局
<https://www.stat.go.jp/data/kokusei/2005/sokuhou/03.html>
The Effective Executive 刊行時の 1967 年に近い昭和 40 年時点で第 2 次産業の就業者は 31.5% に対して、第 3 次産業就業者が 43.7%。平成 17 年時に第 2 次産業の就業者は 25.9%に対して、第 3 次産業就業者が 67.3%で倍以上になっている。
- 5 P.F. Drucker (1967) *The Effective Executive*, XVp, New York : Harper & Row.
- 6 中原淳・中村和彦 (2018) 『組織開発の探求』、ダイヤモンド社。
- 7 PHP 人材開発 (2019) 『『第二次組織 開発ブーム』が来ている日本、そもそも『組織開発』とは何か?』 <https://hrd.php.co.jp/shainkyouiku/cat21/post-1133.php>
- 8 ミハイ・チクセントミハイ(1996) 『フロー体験—喜びの現象学』、今村 浩明 (翻訳)、世界思想社。
- 9 ロバート・キーガン (2017) 『なぜ弱さを見せあえる組織が強いのか』、池村 千秋 (翻訳)、中土井僚 (監修)、英治出版。
- 10 安富歩 (2015) 『ドラッカーと論語』、東洋経済新報社。

- 11 ジム・コリンズ(2001) 『ビジョナリー・カンパニー2』、山岡 洋一 (翻訳)、日経 BP 社。
- 12 榎本英剛(1999) 『部下を伸ばすコーチングー「命令型マネジメント」から「質問型マネジメント」へ』、PHP 出版。
- 13 鈴木利和(n.d.) 「喜楽利(きらり)考房」 https://peraichi.com/landing_pages/view/kirari
- 14 The Wall Street Journal (2011) “Jobs; ‘Find What You Love’”, <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052970203388804576613572842080228>
- 15 Kurt W. Fischer and Samuel P. Rose (1998) “Growth Cycles of Brain and Mind”, Educational Leadership, Volume 56, Number 3, pp.56-60.
- 16 アンダース・エリクソン(2016) 『超一流になるのは才能か努力か?』、土方 奈美 (翻訳)、文藝春秋。
- 17 エド・キャットムル(2014) 『ピクサー流創造する力』、石原 薫 (翻訳)、ダイヤモンド社。
- 18 Daniel Kim (2013) “SYSTEMS ARCHETYPES AS DYNAMIC THEORIES”, <https://thesystemsthinker.com/wp-content/uploads/pdfs/240111pk.pdf>
- 19 コードタクト社の協働学習のための WEB サービス <https://schooltakt.com/>
- 20 David Kolb (2017) Experiential Educator p.32 Figure 2.1 The Experiential Learning Cycle
Kaunakakai, HI: EBL Press.
- 21 ティモシー・ガルウェイ (2000) 『新インナーゲーム』、後藤新弥 (翻訳)、日刊スポーツ出版社。

実践論文

特別支援学校の大規模校におけるミドルリーダーの役割

－「見える化」の実践による学年主任の組織マネジメント・コーチング力の向上－

The Role of the Middle Leader in Large-Scale Special Education Schools

: Improving Organization Management Coaching for Headteachers of Different Grades Through Visualization Practice

内田 律子

Ritsuko Uchida

Email : ritsubb510@gmail.com

静岡県立浜松特別支援学校（常葉大学大学院初等教育高度実践研究科）

Shizuoka Prefectural Hamamatsu Special Support School (Tokoha University Graduate School of
Advanced Education for Elementary School)

概要：本研究では、特別支援学校における学年主任に着目し、学年主任に必要な資質能力や運営上の課題を明らかにした上で、マネジメント力向上を図るための方法を実践し考察した。

学年主任対象の質問紙調査から会議マネジメントに課題を感じていることが明らかになった。そこでプロジェクト管理等のために使用されるガントチャートを「見える化」の実践として学年運営に取り入れ、会議をととして活用を徹底した。学年主任が学年の教員と共に共通の目標を設定し、業務内容、担当者、進捗状況等を共有した「見える化」は、達成状況が容易に把握可能になったことに加えて、教員の負担感に対する介入や支援のきっかけになり、学年教員の協働推進及び目標達成に有用と思われた。

キーワード：学年主任、見える化、ガントチャート、マネジメント、コーチング

Overview: The focus in this study was on the headteachers of different grades in special education schools. Upon clarifying the qualities and abilities required of grade headteachers, as well as spelling out management-related challenges, methods for improving management skills were considered and put into practice.

By employing a questionnaire survey targeting grade headteachers, the management-related challenges were clarified. Subsequently, a Gantt chart, which is used for project management, was incorporated into the school management as visualization practice and utilized comprehensively in meetings. Subsequently, the grade headteacher set common goals with grade teachers. The visualization, with its shared work content; the person in charge; and progress status not only made it easy to recognize the extent to which goals had been achieved but also prompted intervention and support when faced with teachers' sense of being overburdened. Thus, visualization was considered to be beneficial in the achievement of goals and the promotion of collaboration among school teachers.

Keywords: Grade headteachers, visualization, Gantt chart, management, coaching

1 研究の目的と問題意識

(1) 背景

知的障害特別支援学校である A 特別支援学校（以下「研究校」と示す）は小学部から高等部までの児童生徒が在籍しており、児童生徒数の増加により 150 名を超える教員が勤務している。全国的にも同様に学校の大規模化が進んでいることは国立特別支援教育総合研究所（以下「特総研」と示す）の研究調査で報告されている。その報告書（特総研 2010）で児童生徒数の増加の要因は主に 3 点挙げられている。要因とは「①診断基準の拡大、②特別支援教育や特別支援学校に対する保護者の意識の変化、③高い就職率に対する評価」である。

教員数が 100 名以上の大規模校で指摘される課題と研究校の課題は共通しており、特に教員の「指導の専門性の維持」、「学校マネジメントの円滑化」が重要課題である（岩見, 2014）。研究校の運営組織は小学 1 年から高校 3 年までの 12 学年や 11 からなる校務分掌組織を中心に構成されている。それらの運営は小学部から高等部の各学部をまとめる部主事や学年主任、校務分掌における分掌課長が中心となっている。

(2) 「ミドルリーダー」の定義

文部科学省の学校組織マネジメント研修資料（2005）において、ミドルリーダーとは、「学校における中堅教職員」とされている。職位や年齢等の限定的な捉え方ではなく、「学校におけるミドルリーダーとは、組織の中で教職経験や教育実践を踏まえた知恵や力量を活用し、学校経営に貢献する教職員」とされているように、現場への影響力を持つ学校組織のキーパーソンとしての役割が求められる。研究校においては、前述のように部主事や学年主任、分掌課長がミドルリーダーとしての役割を担っていると考えられる。とりわけ、重要課題である「指導の専門性の維持」、「学校マネジメントの円滑化」については、児童生徒への指導や学年集団をマネジメントする立場として直接的に大きな関わりがあるのは学年主任である。

また、研究校では児童生徒の障害特性や発達段階に応じた指導のためにティーム・ティーチング（以下「TT」と示す）による授業づくりに取り組んでいる。しかし、学校の大規模化により各学年の学級数が増加し学年内の教員間における意思疎通が十分とは言えない場面がある。研究校の講師率 25.2%や中堅教諭等資質向上研修（10 年経験者研修）修了率 31.3%であるように経験年数の浅い教員も多く、学年運営に悩みを抱えている学年主任も多い。

そこで、本研究ではミドルリーダーを学年主任と定義し、学年主任に必要な資質能力や運営上の課題を明らかにした上で、マネジメント力向上を図るための方法について提案した。

(3) 「ミドル・アップダウン・マネジメント」について

学校組織マネジメント指導者養成研修「学校ビジョンと戦略」（2018）において北神正行は「ミドル・アップダウン・マネジメント」について以下のように提示している。

ミドルリーダーを中心にアップ（管理職への具申）とダウン（メンバーへの指導、助言、指示等）をうまくかみ合わせながら組織をマネジメントしようとする考え方

静岡県内の特別支援学校では部主事が位置付けられている。前述のように部主事をミドルリーダーとして捉えることもできるが、特別支援学校における部主事の役割は各学部を支える重要な柱であることを鑑みて、本研究では校長・副校長・教頭以外に各学部主事を「スクールリーダー」として考える。

浜田（2011）によると、「スクールリーダー」とは「特定の限られた職位にある者を指すというよりも、様々な場面で教職員集団の士気や針路のあり方に影響をおよぼす行動をとる人材を指す言葉」²⁾とされている。また、福岡市教育センターでは「学校を支える重要な柱であり、全ての教育活動の組織化を推進する役割をもった校長・教頭・教務主任を指す」³⁾とある。

そこで、特別支援学校におけるミドル・アップダウン・マネジメントの構造を図1のように表した。

本研究においては「学年主任を中心にアップ（部主事への具申）とダウン（学年教員への指導、助言、指示等）をうまくかみ合わせながら学年組織をマネジメントする」ことと言い換えることができる。学年主任が部主事や学年教員と連携を図ること、さらに主体的に改善案を提言するなど学校経営への参画意識を高めることで学校組織の活性化が期待できる。

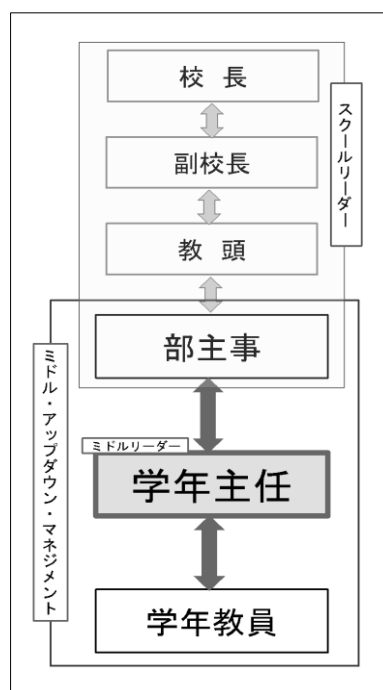


図1 ミドル・アップダウン・マネジメント図（筆者作成）

2 研究の方法

まず、【研究1】として知的障害特別支援学校単独校の学年主任を対象に質問紙調査を行い、マネジメントの現状や課題を明らかにする。4件法で得た回答はSPSSを用いて分析し、自由記述で得た回答はKJ法で分析する。

また、上記特別支援学校においてミドル・アップダウン・マネジメントの関係である部主事を対象に質問紙調査を行い、マネジメントの現状や課題を明らかにする。部主事の立場から考える学年主任に必要な知識・資質能力についても学年主任対象の調査と同様の質問項目を用いる。4件法で得た回答はSPSSを用いて分析し、自由記述で得た回答はKJ法で分析する。

次に、【研究2】として、【研究1】の分析結果から学年運営上の課題を焦点化し、研究校において学年主任のマネジメント力向上を図る実践を行い、効果を検証する。具体的には、マネジメント手法の一つとして業務の「見える化」を図るためのガントチャート（Henry Laurence Gantt氏考案）の活用を提案し、学年主任及び学年教員の意識や行動の変容について分析する。学年主任については、実践実施前後の自己評価結

果や、実践終了後のインタビュー調査から意識や行動の変容を分析する。また、実践に取り組んだ学年教員に対しては事後アンケートを行う。

なお、実践期間中に学年主任と筆者との面談を実施し定期的に進捗状況の把握と助言を行う。

3 【研究1】質問紙調査の実施と考察

[質問紙調査1]

(1) 目的

学年主任と関わりの深い部主事を対象に、部主事のマネジメントの現状や課題を明らかにする。

(2) 方法

① 研究協力者

静岡県内の知的障害特別支援学校のうち大規模校3校と分校2校の部主事12名とした。

③ 調査期間

実施期間は2018年7月から8月であった。

④ 調査

主な調査内容は、部主事の取組状況の自己評価（4件法）、部主事に必要な知識・資質能力（4件法）、学部運営上の課題（自由記述）である。部主事の立場から考える学年主任に必要な知識・資質能力（4件法）についても、学年主任対象の調査と同じ26項目について回答を得た。部主事の取組状況の自己評価、部主事に必要な知識・資質能力の質問項目には国立教育政策研究所による「副校長・教頭としての仕事の取組」「副校長・教頭に必要とされる資質・能力の必要度」を参照して作成した。副校長・教頭を対象にした調査項目を参照した理由は、本研究で部主事をスクールリーダーと考え、ミドルリーダーである学年主任の立場と区別したことによる。

(3) 結果と考察

① 部主事としての取組状況の自己評価（4件法）

前述の「副校長・教頭としての仕事の取組」について調査対象者に合わせて「管理職」を「部主事」と表現を変更して実施した。

15項目の取組状況について「とてもそうである（4）」「ある程度そうである（3）」と回答した数の合計が多いものから降順に並べたものが図2である。「とてもそうである（4）」「ある程度そうである（3）」と肯定的な回答が50%以下だった項目は「項目5 部主事として信頼される取り組みができている」と「項目10 教職員間の調整がうまくできている」の2項目であった。

② 部主事に必要な知識・資質能力（4件法）

前述の「部主事に必要な知識・資質能力」について、調査対象者に合わせて「部主事」の役割に含まれない内容を削除して実施した。

32項目の資質能力について「とても必要である（4）」「ある程度そうである（3）」と回答した数の合計が多いものから降順に並べたものが図3である。国立教育政策研究所による「副校長・教頭に必要とされる資質・能力の必要度」の調査結果（2005）と比較すると、顕著な違いは見られず回答のほとんどが共通していた。特に、上位5項目のうち「項目20 危機管理能力」が一致して最上位であった。他に「項目2 勤務する校種の子ども・教育・組織に関する知識」「項目22 人間関係調整力」「項目25 学部の状況に応じた対応力」「項目14 心身の健康を維持する力」について、部主事が重要視していることが分かった。

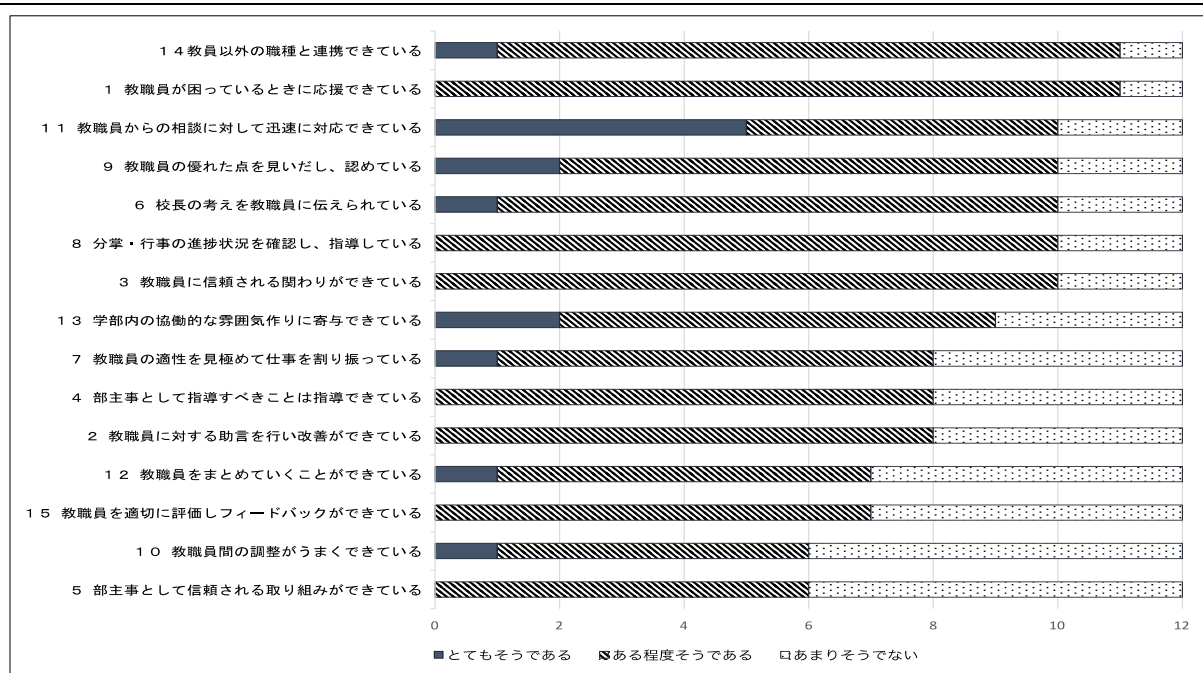


図2 部主事の取組状況（筆者作成）

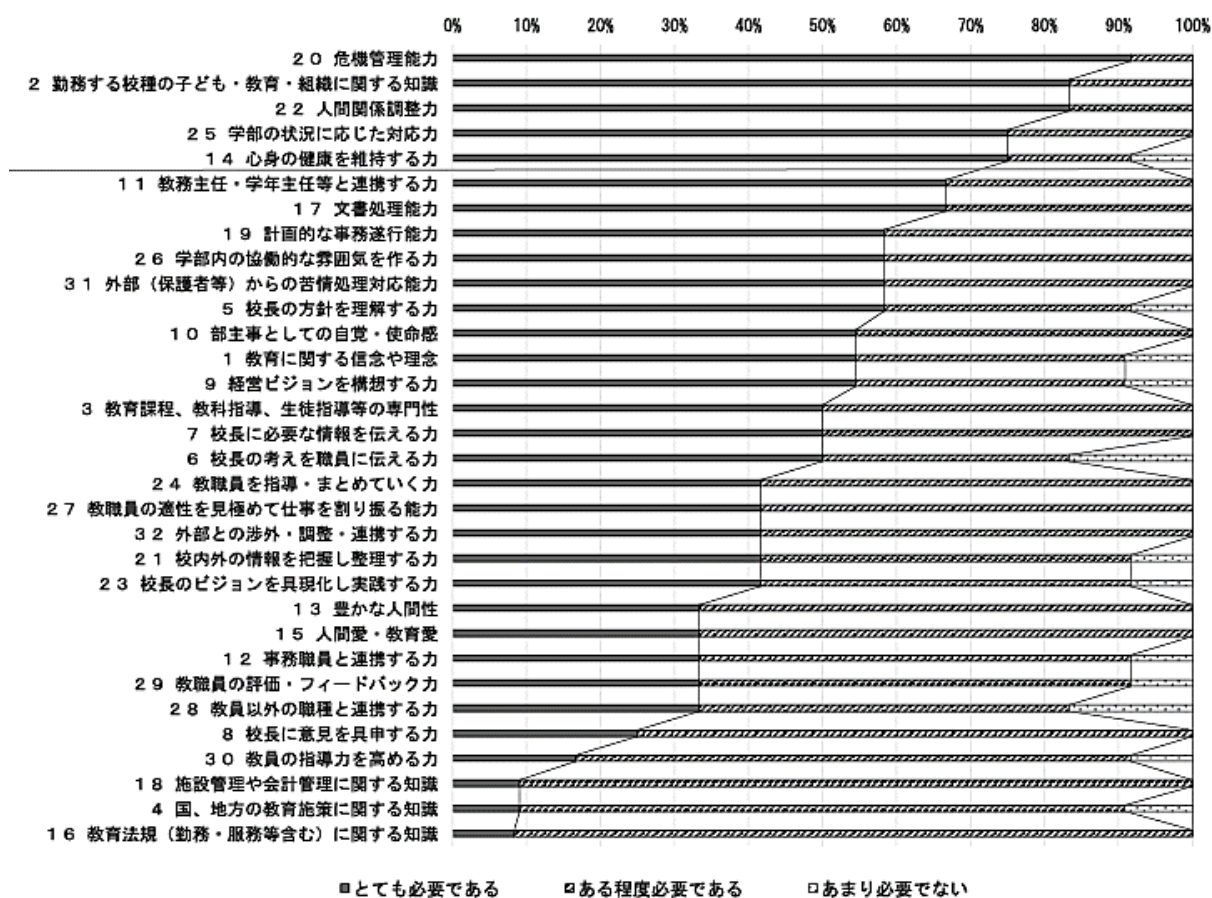


図3 部主事に必要な知識・資質能力（筆者作成）

③ 学部運営上の課題（自由記述）

自由記述で得た回答は、KJ法（川喜田二郎氏考案）の手順に則り 47 の文章を 48 個のラベルに切片化し、グルーピングした後カテゴライズした。（図 4 参照）筆者と現職教員院生 2 名の合意のもと分類し、分析結果について管理職経験のある大学院教員 2 名にも意見を仰ぎ確認する等ピア・チェックを行った。

結果として、特別支援学校特有のマネジメントでもある特徴的な項目「特別支援教育の専門性向上」「力量・指導力」「危機管理」「学部組織マネジメント」が抽出された。特に、「学部組織マネジメント」では、各学年運営のサポート体制と業務の分担や空き時間の確保などのシステム等、人的支援とシステム作りの両面を課題として意識的に取り組んでいることが分かった。

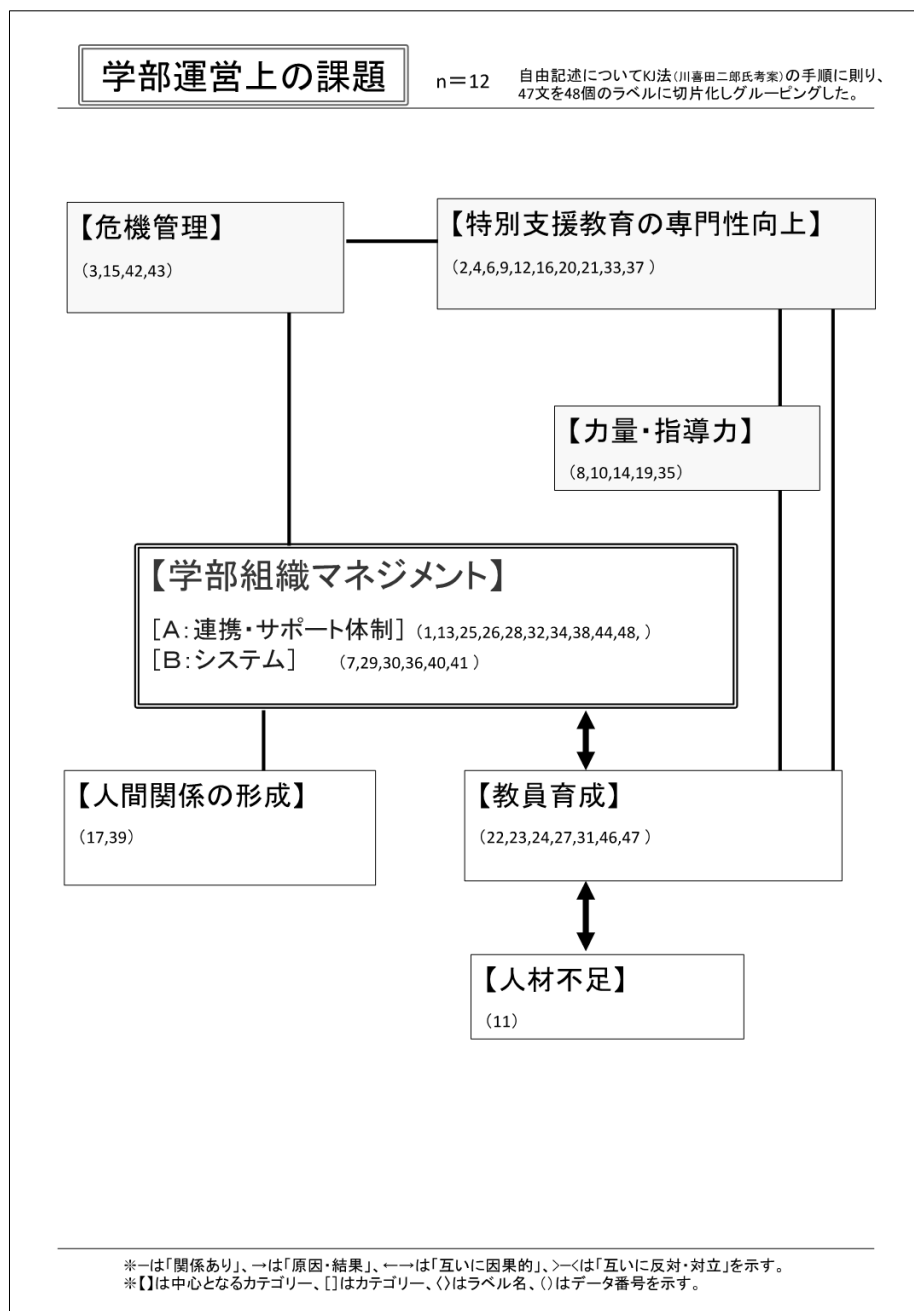


図 4 学部運営上の課題（筆者作成）

④ 考察

主な調査内容である「部主事の取組状況の自己評価」や「部主事に必要な知識・資質能力」について、学校間及び学部間による有意な差は見られなかった。

自由記述で回答を得た「学部運営上の課題」では、学年主任が抱える「学年運営上の課題」と比較して、似通っている内容が複数見られる。しかし、学部教員の構成について新任教員の人数や割合等を具体的に把握し学部全体を俯瞰している視点や、学年主任育成の視点等は、部主事の回答の特色であった。また、学部運営上の課題としてあがっていた「特別支援教育の専門性向上」を図るための具体的な方策として、学部会を活用している部主事が多かった。学部会に関する回答では、月に1回程度の開催で、会議時間は45～60分間の運営形態が多かった。会議の内容は、児童生徒の情報交換や学習、行事予定等についての協議や情報共有が主な内容である。その学部会に、短時間の学習会を取り入れている学部は75%であった。内容は各領域、教科を窓口とした校内研修とは別に、国語、算数（数学）、自立活動等の学習に関する内容、児童生徒の実態把握や障害理解に関する内容、進路指導に関する内容、TTに関する内容等、多岐にわたっている。必要な時期に短時間の学習会を計画的に実施することで、経験年数の浅い教員の専門性向上を図る一助とする等、学部会を活用していることが分かった。

[質問紙調査2]

(1) 目的

学年主任のマネジメントの現状や課題を明らかにする。

(2) 方法

① 研究協力者

静岡県内の知的障害特別支援学校のうち大規模校3校と分校2校の学年主任46名とした。

② 調査期間

実施期間は2018年7月から8月であった。

③ 調査

主な調査内容は、学年主任の取組状況の自己評価（4件法）、学年主任に必要な知識・資質能力（4件法）、学年運営上の課題（自由記述）である。学年主任の取組状況の自己評価には静岡県高等学校長協会特別委員会特別支援学校教育課題検討委員会育成部会作成の「学年主任の職務と役割についての自己評価表」を参照した。この自己評価表は様々な障害種の特別支援学校において共通する表現や内容で構成されている。そこで、学年主任に必要な知識・資質能力に関する質問項目について、知的障害特別支援学校の教育活動の特色に合わせた26項目に筆者が再構成した。再構成する際には静岡県総合教育センター作成の「知的障害教育特別支援学校教員の専門性」チェックリストを参考にした。

(3) 結果と考察

① 学年主任としての取組状況の自己評価（4件法）

前述の「学年主任の職務と役割についての自己評価表」について対象校に合わせて表現を変更して実施した。自己評価表は6領域26項目で構成されている。（表1）6領域とは「①教育計画の立案・実行」「②連絡調整」「③学年教員の育成」「④学校経営との連結」「⑤危機管理」「⑥円滑な学年運営」である。

表1 取組状況の自己評価表

学年の教育計画の立案・実行	1	学年経営方針、児童生徒の育成ビジョンを提示している
	2	1～3ヶ月程度の中期的な学年の指導方針や活動内容を提示している
	3	学年行事の指導計画立案や指導方針を提示している
	4	学年の教育計画を立案推進している
連絡調整	5	児童生徒に関する日常的な情報交換している
	6	学校外の関係機関との連絡調整をしている
	7	複数の教員の意見を調整している「同僚性、協働の意欲」
	8	各学級の教育活動の連携を図っている
	9	保護者との連携を図っている
学年教員の育成	10	学級経営や児童生徒の指導に関して担任へ指導助言している
	11	授業の見方を高め、学年の教員に指導助言している
	12	学年教員の専門性の向上（障害特性の理解等）のために指導助言している
	13	学年教員の保護者対応力の向上を図っている
学校経営との連結	14	管理職からの指示事項等を伝達している
	15	管理職へ学年の意向を伝達している
	16	学校経営や学部経営の重点目標を踏まえた学年経営をしている
	17	学年、学級の運営を学校教育目標に向かうものになっている
危機管理	18	リスクマネジメント（危機管理）を実施している
	19	クレームにはチームで対応している
	20	担任、管理職との「報・連・相」を実施している
	21	危機管理対応に関する事後の見届けと担任のフォローアップをしている
	22	危機管理に関する保護者対応力の向上を図っている
円滑な学年運営	23	タイムマネジメント力の向上を図っている
	24	個々の教員の強みを生かすコーディネートをしている
	25	学年教員の健康管理、配慮をしている
	26	相談しやすい、風通しの良い学年づくりをしている

(筆者作成)

4 件法で得た回答結果は SPSS を用いて因子分析（最尤法、バリマックス回転）し、7 因子 26 項目が抽出された。（表 2）7 因子とは「①学年教員間の連携、②学年教員の育成、③危機管理・保護者対応、④学校経営計画等と連結した学年経営、⑤情報交換・共有、⑥学年の指導方針、指導計画の提示、⑦学年教育計画の立案推進」である。

表 2 学年主任の取組状況の自己評価 因子分析結果 (n=46)

項 目	1	2	3	4	5	6	7
第 1 因子：学年教員間の連携 $\alpha=0.845$							
7 複数の教員の意見を調整している「同僚性、協働の意欲」	0.762	0.076	0.195	0.040	0.221	0.129	0.146
26 相談しやすい、風通しの良い学年づくりをしている	0.649	0.123	0.278	0.068	0.130	-0.031	0.011
25 学年教員の健康管理、配慮をしている	0.603	0.241	-0.012	0.179	-0.016	-0.042	-0.034
8 各学級の教育活動の連携を図っている	0.543	0.181	0.481	0.037	0.111	0.225	-0.031
18 リスクマネジメント（危機管理）を実施している	0.531	-0.059	0.185	-0.059	0.161	-0.159	0.072
20 担任、管理職との「縦・連・横」を実施している	0.511	0.068	0.042	0.209	0.300	0.061	-0.038
24 個々の教員の強みを生かすコーディネートをしている	0.506	0.187	0.288	0.162	-0.074	0.026	0.233
23 タイムマネジメント力の向上を図っている	0.445	0.137	0.072	0.425	-0.081	0.141	0.034
第 2 因子：学年教員の育成 $\alpha=0.867$							
11 授業の見方を高め、学年の教員に指導助言している	0.409	0.781	0.107	0.229	-0.212	0.149	0.300
13 学年教員の保護者対応力の向上を図っている	0.056	0.733	0.566	0.112	0.236	-0.265	-0.013
12 学年教員の専門性の向上（障害特性の理解等）のために指導助言している	0.195	0.684	0.219	0.145	0.001	0.204	0.122
10 学級経営や児童生徒の指導に際して担任へ指導助言している	0.088	0.606	0.357	0.106	0.026	0.362	0.182
第 3 因子：危機管理・保護者対応 $\alpha=0.805$							
9 保護者との連携を図っている	0.218	0.120	0.785	-0.078	-0.077	0.081	0.188
22 危機管理に関する保護者対応力の向上を図っている	0.277	0.362	0.617	0.093	-0.241	-0.078	-0.066
21 危機管理対応に関する事後の見届けと担任のフォローアップをしている	0.423	0.295	0.546	0.065	-0.030	0.157	-0.011
第 4 因子：学校経営計画等と連結した学年経営 $\alpha=0.787$							
16 学校経営や学部経営の重点目標を踏まえた学年経営をしている	0.215	0.014	-0.065	0.912	0.238	-0.058	0.191
17 学年、学級の運営を学校教育目標に向かうものに行っている	0.191	0.320	-0.085	0.683	0.278	0.088	-0.098
3 学年行事の指導計画立案や指導方針を提示している	0.056	0.220	0.272	0.533	0.030	0.156	0.400
第 5 因子：情報交換・共有 $\alpha=0.608$							
15 管理職へ学年の意向を伝達している	0.295	-0.133	-0.084	0.186	0.608	0.032	-0.009
5 児童生徒に関する日常的な情報交換している	0.341	0.166	-0.102	-0.300	0.589	-0.024	0.136
14 管理職からの指示事項等を伝達している	-0.073	-0.046	-0.033	0.239	0.496	0.173	0.080
6 学校外の関係機関との連絡調整をしている	0.283	0.050	0.062	0.198	0.428	-0.292	-0.150
第 6 因子：学年の指導方針、指導計画の提示 $\alpha=0.645$							
1 学年経営方針、児童生徒の育成ビジョンを提示している	-0.080	0.218	-0.063	0.113	0.455	0.669	0.303
2 1～3 ヶ月程度の中期的な学年の指導方針や活動内容を提示している	-0.005	0.141	0.160	0.533	0.044	0.579	0.150
19 クレームにはチームで対応している	0.324	0.167	0.365	0.015	-0.087	0.439	-0.014
第 7 因子：学年教育計画の立案推進 1 項目							
4 学年の教育計画を立案推進している	0.137	0.230	0.072	0.182	0.106	0.186	0.918
因子抽出法：最尤法 回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法							
a. 42 回の反復で回転が収束しました。							

(筆者作成)

表3 学年主任に必要な知識・資質能力

指導上の留意点	1	児童生徒の障害特性についての共通理解（ダウン症、自閉症等）
	2	発達検査の結果の活用
	3	ソーシャルスキルトレーニングの実施
授業に関する指導助言	4	児童生徒への言葉掛け（内容、量、タイミング等）
	5	T.Tの役割分担（T1,T2等の役割に応じた行動、活動時の立つ位置、移動時の教員配置等）
	6	日程表、手順表、工程表等の作成、活用
	7	写真・絵カード等の作成、活用
	8	ICT機器の活用
教育計画の立案推進	9	個別的教育支援計画、指導計画、移行支援計画等の作成、活用
	10	年間指導計画の作成、活用
	11	指導案、単元カード、指導カードの作成、活用
	12	個別の指導計画、指導案等の各種書類作成の進捗状況の確認、把握
	13	学校経営計画、学部経営計画等とつながりのある学年経営案作成、実施
保護者との連携等	14	学年教員の保護者対応力の向上（連絡ノート、電話対応等）
	15	日々の登下校方法等の確認
	16	保護者面談の進め方等、共通理解
	17	日々の投薬、定期通院状況等の把握、管理
	18	外部機関との連携、情報共有（支援会議の開催等）
危機管理	19	児童生徒のパニック等の対応
	20	緊急時対応に関する事後の見届けと担任のフォローアップ（てんかん発作、けが等）
学年会の運営	21	各学級間の連携、調整
	22	複数の教員の意見調整（全員の発言、意見が異なる時の納得性等）
	23	タイムマネジメント（会議の運営方法、終了時刻の意識等）
	24	担任、管理職との「報・連・相」の実施
同僚性	25	学年教員の健康管理、疲れ具合、負担感への配慮
	26	相談しやすい、風通しの良い学年作り（職員室の会話、行きづまっている時にさりげなく声を掛ける等）

（筆者作成）

② 学年主任に必要な知識・資質能力（4件法）

学年主任に必要な知識・資質能力に関する質問項目は「学年主任の職務と役割についての自己評価表」を参考にして筆者が26項目を再構成した。（表3）再構成する際には静岡県総合教育センター作成の「知的障害教育特別支援学校教員の専門性」チェックリストを参考にした。

4件法で得た回答結果はSPSSを用いて因子分析（主因子法、バリマックス回転）し、学年主任に必要な知識・資質能力は7因子26項目が抽出された。（表4）7因子とは「①家庭や外部との連携を含む系統的な指導、②教材研究・支援ツール作成、③障害特性に応じた授業づくり、④障害特性の理解、⑤学年教員間の連携、⑥情報交換・共有、⑦投薬管理等日々の管理」である。

質問項目は7領域26項目で構成されている。因子分析の結果も7因子ではあったが、項目内容の構成が一部異なったため、知的障害特別支援学校の特徴を鑑みて因子名を上記のように名付けた。

表4 学年主任に必要な知識・資質能力 因子分析結果 (n=46)

項 目	1	2	3	4	5	6	7
第1因子：家庭や外部との連携を含む系統的な指導 $\alpha=0.859$							
13 学校経営計画、学部経営計画等とつながりのある学年経営案作成、実施	0.700	-0.075	0.265	-0.080	0.142	0.259	0.024
18 外部機関との連携、情報共有	0.694	0.091	0.103	0.027	0.117	0.024	0.194
12 個別の指導計画、指導案等の各種書類作成の進捗状況の確認、把握	0.673	-0.151	0.467	-0.115	0.196	0.110	0.189
9 個別の教育支援計画、指導計画、移行支援計画の作成、活用	0.620	0.170	0.117	0.243	0.163	0.247	0.110
16 保護者面談の進め方等、共通理解	0.588	-0.020	0.100	0.504	0.257	0.026	0.221
10 年間指導計画の作成、活用	0.510	0.354	0.193	0.110	0.139	0.389	-0.065
21 各学級間の連携、調整	0.461	-0.039	0.187	0.307	0.273	0.158	-0.191
第2因子：教材研究・支援ツール作成 $\alpha=0.794$							
7 写真、絵カード等の作成、活用	-0.057	0.935	0.076	0.169	-0.025	0.080	0.100
6 日程表、手順表、工程表等の作成、活用	0.017	0.925	0.106	0.193	0.019	0.055	0.075
8 ICT機器の活用	0.211	0.451	0.331	0.042	-0.102	-0.082	0.275
11 指導案、単元カード、指導カードの作成、活用	0.414	0.418	-0.020	0.337	0.092	0.273	0.184
第3因子：障害特性に応じた授業づくり $\alpha=0.738$							
2 発達検査の結果の活用	0.226	0.117	0.618	0.157	0.122	0.052	0.071
1 児童生徒の障害特性についての共通理解	0.240	0.186	0.612	0.036	0.024	0.281	0.051
22 複数の教員の意見調整	0.186	0.011	0.600	0.130	0.068	0.327	0.095
3 ソーシャルスキルトレーニングの実施	-0.038	0.118	0.500	0.297	0.405	-0.041	-0.157
第4因子：障害特性の理解 $\alpha=0.762$							
4 児童生徒への言葉かけ	-0.026	0.219	0.073	0.779	0.081	0.160	0.016
14 学年教員の保護者対応力の向上	0.484	0.130	0.020	0.575	-0.136	0.123	0.559
19 児童生徒のパニック等の対応	0.061	0.300	0.301	0.544	-0.091	0.018	0.083
20 緊急時対応に関する事後の見届けと担任のフォローアップ	0.230	0.086	0.247	0.474	0.278	0.438	0.134
第5因子：学年教員間の連携 $\alpha=0.826$							
26 相談しやすい、風通しの良い学年づくり	0.339	-0.047	0.018	0.089	0.860	0.218	0.174
25 学年教員の健康管理、疲れ具合、負担感への配慮	0.180	-0.021	0.159	-0.033	0.569	0.120	0.089
第6因子：情報交換・共有 $\alpha=0.866$							
24 担任、管理職との「報・連・相」の実施	0.323	0.059	0.391	0.176	0.219	0.716	0.197
23 タイムマネジメント	0.383	0.049	0.205	0.179	0.366	0.536	0.176
5 T.Tの役割分担	0.263	0.126	0.163	0.355	0.414	0.434	0.390
第7因子：授業管理等日々の管理 $\alpha=0.766$							
17 日々の授業、定期通院状況等の把握、管理	0.171	0.197	0.070	0.089	0.226	0.235	0.733
15 日々の登下校方法等の確認	0.066	0.411	0.483	0.063	0.285	-0.007	0.532

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

a. 10 回の反復で回転が収束しました。

(筆者作成)

③ 学年運営上の課題（自由記述）

自由記述で得た回答は、KJ 法（川喜田二郎氏考案）の手順に則り 88 の文章を 100 個のラベルに切片化し、グルーピングした後カテゴライズし、ストーリーラインを作成した（図 5、資料参照）。筆者と現職教員院生 2 名の合意のもとで分類し、ストーリーラインについて意見を仰ぐ等ピア・チェックを行った。分析結果について、管理職経験のある大学院教員 2 名にも意見を仰ぎ確認した。

結果として、特別支援学校特有のマネジメントでもある特徴的な項目「障害特性に応じた指導」「TT による指導体制の維持」「情報共有」「会議マネジメント」が抽出された。特に、「会議マネジメント」では、学年内教員の意見を引き出したり、業務の割り振りや今後の見通しを提示したりする等、効果的な会議運営をすることに学年主任が大きな課題や不安を抱えていることが分かった。

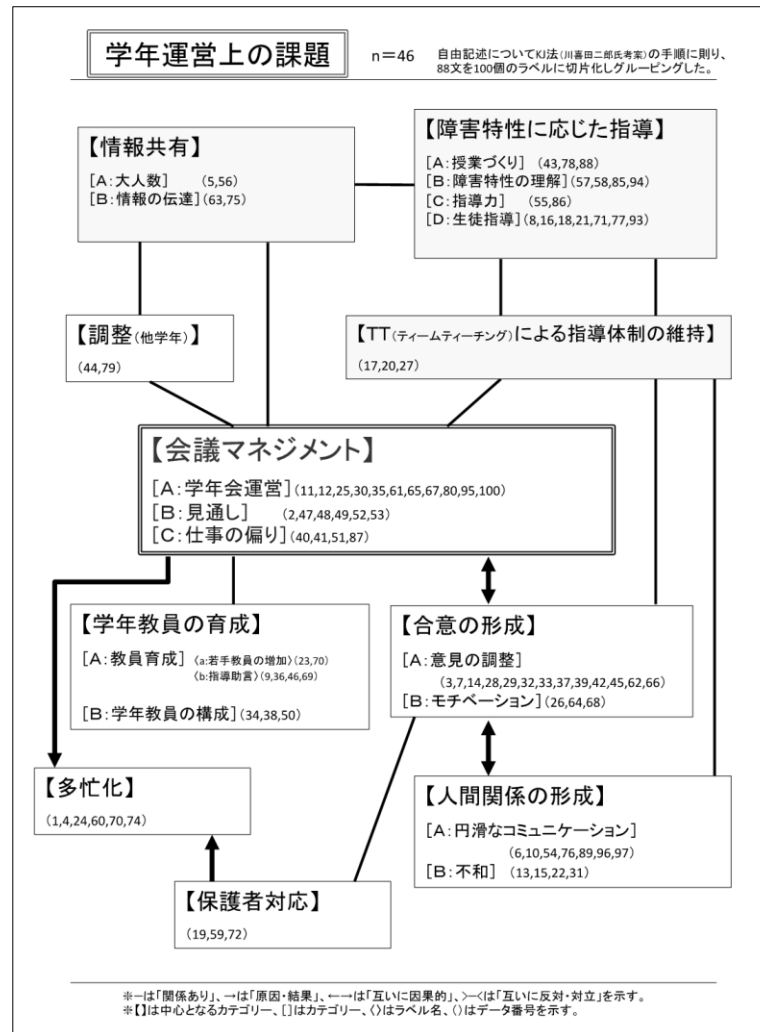


図5 学年運営上の課題（筆者作成）

資料 ストーリーライン：学年運営上の課題（筆者作成）

大規模校では学年教員集団も大人数であり【情報共有】が課題の一つとして挙げられる。また、児童生徒数も多い上に実態の幅も広く【障害特性に応じた指導】が求められるため【TTによる指導体制の維持】が必要不可欠である。

複数教員による授業づくりでは授業内容や指導方針について学年会等の意見交換の場が多く必要となり、児童生徒への指導の統一性等【合意の形成】が重要となる。経験年数や考え方の異なる教員集団において、TTによる授業では教員同士の円滑なコミュニケーションによって【人間関係の形成】が図られていると、児童生徒にとって安心して学べる場となる。したがって、円滑な【会議マネジメント】が重要であり、学年主任の役割は大きいと言える。

施設の狭隘化が進む環境においては特別教室や体育館の利用も【他学年との調整】が必要であり、学年主任が中心になって先の見通しを持った計画や教員の特性や負担感を考慮しながら仕事を調整する必要がある。経験年数の浅い教員も多いため、意識的に【学年教員の育成】に努めることで、一人一人の指導力の向上や【保護者対応】などが円滑になり、特定の教員への仕事の偏りや【多忙化】が軽減される効果も期待できる。

④ コーチングセッション

研究校の研究協力者である中学部の学年主任2名と定期的にコーチング・セッションを行った。(表5)

学年運営上の課題について質問することで、各学年に共通した課題が「教員間の連携」「情報共有」「参画意識の向上」であることが明確になった。円滑な学年運営について研修したいという要望もあった学年主任経験2年目の学年主任1名について焦点を当て、コーチング・セッションの主な内容をまとめたものが表5である。

表5 コーチング・セッション記録(対象: 学年主任)

	日 時		場 所	主 な 内 容
第1回	6/4 (月)	14:00~14:20 20 分間	職員室	・学年運営について質問し、学年主任の困り感や学年の課題について明確にした。 ・校外行事での<u>教員間の連携</u>について話題があがった。特に、準備の<u>役割分担や情報共有に課題</u>があつたことが明らかになった。
第2回	7/9 (月)	13:30~14:00 30 分間	職員室	・学年主任から、<u>情報共有や参画意識を高めるための手立て</u>について質問があつた。 ・ガントチャートについて、導入の目的、今後の計画等を提案した。
第3回	7/23 (月)	16:00~16:40 40 分間	2年教室	・学年主任2名、他協力者9名 ・ガントチャートについて、導入の目的、作成手順を説明した。 ・学年ごとに行事に向けての生徒の目指す姿や教員集団の目指す姿を話し合い、目標を共有した。 ・付箋一枚にタスク一件を書き出して貼る、担当者、開始日、終了日(実施日)を記入する等、学年主任を中心にガントチャートを作成した。
第4回	9/10 (月)	13:30~14:05 35 分間	職員室	・ガントチャートを用いた会議運営について進行方法を確認した。目指す会議のイメージを質問し、協力者と一緒に行うことができそうなことを明確にした。 ・タスクを整理して作成したガントチャートを学年主任が職員室内に掲示した。
第5回	10/1 (月)	13:30~14:05 35 分間	3年教室	・ガントチャートの進捗状況について質問し、次回のコーチング・セッションまでに学年主任が学年会等で実行できそうなことについて明確にした。
第6回	10/15 (月)	15:50~16:20 30 分間	3年教室	・ガントチャートによって仕事量に差があることが明確になった。学年の協力者から、ガントチャートの記入によって他に必要な仕事に気付いたり、他の教員に仕事への協力を頼みやすくなったりしたと話題があがったことが語られた。
第7回	10/22 (月)	16:15~16:45 30 分間	3年教室	・ガントチャートの進捗状況を質問し、増えたタスクを確認した。 ・学年教員の参画意識を促すために担当者欄に記名を追加したことが語られた。
第8回	11/5 (月)	15:15~15:45	3年教室	・また、終了したタスクについてチェックを記入する欄を

特別支援学校の大規模校におけるミドルリーダーの役割

		30 分間		追加したいと申し出があった。
第 9 回	11/12 (月)	16:00～16:20 20 分間	3 年教室	
第 10 回	12/3 (月)	16:00～16:40 40 分間	3 年教室	・ガントチャートを使用した会議運営について質問し、学年主任自身の行動や意識の変容が語られた。 ・また、会議での学年教員のつぶやきについて話題になり、ガントチャートを囲むと発言しやすい雰囲気になり会議が活性化したことについて話題になった。

(筆者作成)

⑤ 考察

主な調査内容である「学年主任の取組状況の自己評価」や「学年主任に必要な知識・資質能力」について、学校間及び学部間、また、学年主任の経験年数による有意な差は見られなかった。しかし、自由記述で回答を得た「学年運営上の課題」では、学年教員数の多さによる課題として明記された内容が 5 件見られた。その内容は学年教員間の連携や情報共有についてである。このことから、学年運営上の課題は知的障害特別支援学校共通であるが、大規模校の学年主任はさらに困難さを感じていることが分かった。

また、「学年運営上、悩みが生じたときに相談する相手は誰か（11 項目から三つ選択回答）」という質問に対して、一番多い回答は「所属学部の部主事（93.5%）」であった。次いで「同学年の学級主任（69.6%）」、「所属学部の学年主任（67.4%）」であった。

以上の結果から、学年主任は部主事や学級主任と連携を図っているが、学年教員同士の連携に課題を抱えていることが分かった。

これらの結果を図 6 のようにまとめた。因子分析の第 5 因子「学年教員間の連携」や第 6 因子「情報交換・共有」と KJ 法でカテゴライズした因子の「情報共有」や「会議マネジメント」に共通点が見られたため、これらを解決するために「見える化」の実践としてガントチャート（Henry Laurence Gantt 氏考案）を研究校の学年主任に提案した。

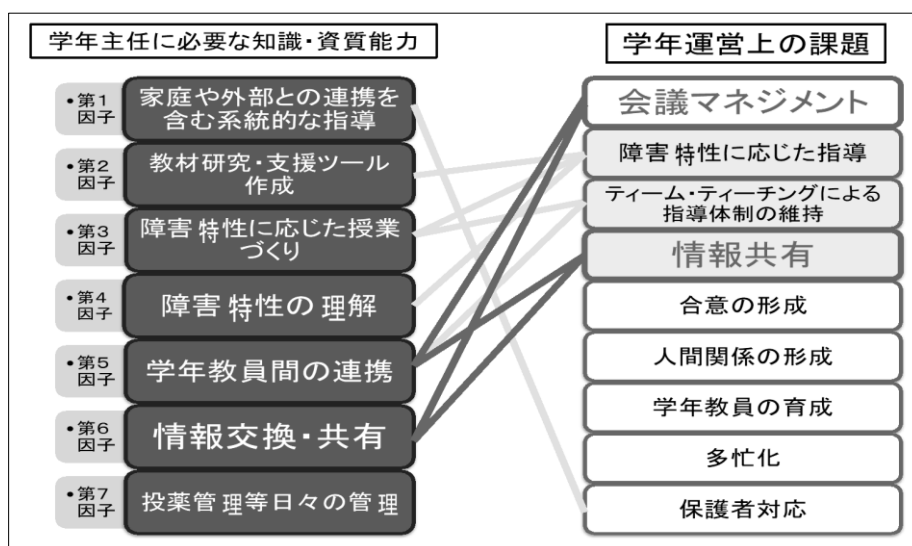


図 6 学年主任に必要な資質能力と運営上の課題（筆者作成）

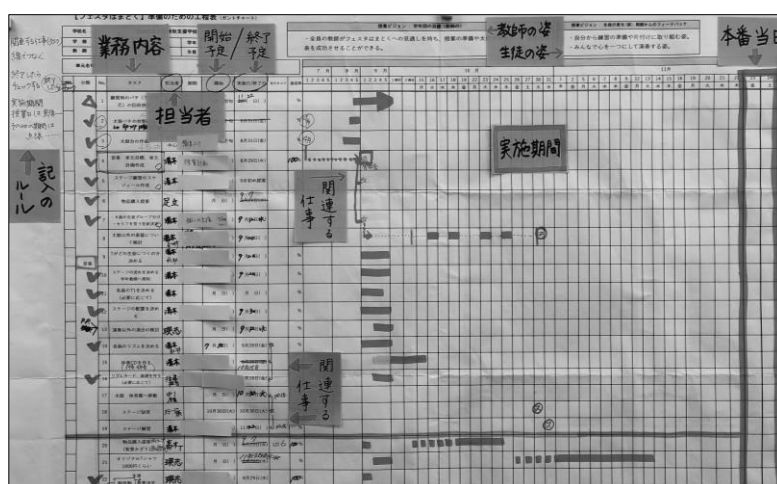
4 【研究2】「見える化」の実践

(1) ガントチャートの活用

質問紙調査2の結果と考察から「学年主任が業務内容、担当者、達成状況等を『見える化』して目標管理することで学年主任のマネジメント力が向上し学年組織が活性化する」と仮説を立て、研究校中学部での実践を通して検証することとした。「見える化」の実践にはガントチャートを使用する。

ガントチャートとは、一般にプロジェクト管理や生産管理のために使用される表の一種で、業務内容、担当者、実施期間、達成状況等を表に示し、作業計画の可視化を目的として用いられるものである。これを、学年教員間の連携を目的に学校行事に向けた授業づくりに活用するために一部アレンジして学年主任に提案し、活用した。(図7)

図7 ガントチャート



研究校では、全校行事の学習発表会が毎年11月に行われ、学年ごとのステージ発表や学部内の縦割り集団での作業製品販売を学習の成果として発表している。7月の職員会議で実施計画が提案された後、中学部の学年主任や各領域、教科の担当者と一緒に授業づくりに必要な業務を書き出したり、開始日や終了予定日等を記入したりした。9月からは、筆者が定期的に学年主任から進捗を聞き取り、ガントチャートを用いて会議運営をしていくよう依頼した。また、記入のルールを追加したり日程欄を追加したりして、随時ガントチャートを加筆修正し、用紙を更新した。表6はガントチャートの更新と業務内容の追加記入数の推移である。特に、行事に向けた授業の導入前後や学年会実施日の前後で業務内容の追加記入が多く、主にPDCAサイクルの「C」と「A」が機能し、次のPDCAサイクルへと繋がりと繋がると言える。ガントチャートを用いた会議運営に慣れるに従って、各領域、教科の担当者以外の教員に学年主任が促すことで用紙への記入者も増えていった。

本実践にガントチャートを導入したメリットは、長期間の目標管理が可能であること、行事に向けて領域、教科を関連付けた授業をマネジメントしやすいこと、学年を超えた縦割りの学習集団での授業づくりをマネジメントしやすいことがあげられる。

表7は、ガントチャートに記載された業務内容を分類した結果である。学年教員間の連携を目的として提案したため、「見える化」された情報を共有し見通しを持ったり、仕事の偏りに配慮したりする等の効果を期待して取り組んだ。業務内容を分類すると、情報共有にとどまらず学年運営上の課題としてあげられ

ていた **TT** の指導体制や個への支援内容、教材・教具づくりにも役立てることができると言える。また、一学期の複数学年による合同生活単元学習の実践では、「日程、役割の明確化」「情報共有」「確実な報連相」が課題となった。これらの課題に対してもガントチャートを活用して業務の「見える化」を図ることは有効だと考えられる。

表 6 ガントチャートの更新

内 容	業務内容の数
授業計画（授業づくり、T.T、連携）	13
教材・教具づくり（障害特性の理解）	7
個への支援（障害特性の理解、支援）	11

（筆者作成）

表 7 業務内容の分類

更新	期間		業務内容の追加記入
1 枚目	7/23	・付箋に書き出す	28
2 枚目	～9 月	・データ入力	5
	～10/1		3
	～10/15	・10/10 学年会	3
	～10/22		0
3 枚目	～11/5	・10/24 学年会	8
	～11/12		0
	～12/3	・11/14 学年会 ※11/23,24 フェスタ〇〇	1

（筆者作成）

(2) マネジメントモデル図について

ミドルリーダーには三つの機能として「リーダー的な機能」、「マネージャー的な機能」、「メンターの的な機能」の発揮が求められる。三つの機能とそれに伴う役割は福岡県教育センター作成による表 8 の通りである。

表 8 ミドルリーダーの三つの機能とそれに伴う役割⁴⁾

ミドルリーダーの機能	機能に伴う役割
【リーダー的な機能】 経営ビジョンの共有化と実践化の促進	各分掌等における目標や方策の具体化と焦点化を図るとともに、共通実践の見通しを分かりやすく示す。
【マネージャー的な機能】 課題解決に向かう協働体制の構築	計画的に課題を解決したり、協働的に遂行したりすることができるようにチーム運営を工夫する。
【メンターの的な機能】 教職員の資質能力向上に資する支援	若年教員を主な対象としつつ、信頼感の醸成に努力したり、学び合う環境を整備したりする。

本研究の「見える化」の実践においては、三つの機能の発揮について図 8 のように表すことができる。例えば、ガントチャートの作成、記入時 (P) や計画の修正 (A) で主に「リーダー的な機能」を発揮することができる。また、「マネージャー的な機能」は授業実践や教材準備での指導助言 (D)、学年会での達成状況の把握や仕事分担の再調整 (C) 等の場面で主に発揮することができる。「メンターの的な機能」は、PDCA サイクル全体を通して責任を共有したり、個別に仕事ぶりを的確に評価し負担感に配慮したりする等の場面で発揮することができる。経験の浅い教員に対してはもちろん、特に、TT の指導体制の中心となる各領域、教科等の主担当者が業務を抱えすぎないように責任を共有したり、負担感に気付いたりすることは重要である。そこで仕事を再調整し、チームの協働体制を図っていくことで「マネージャー的な機能」が発揮される等、ミドルリーダーの三つの機能はそれぞれ関連し合って強化されていくものであると考える。

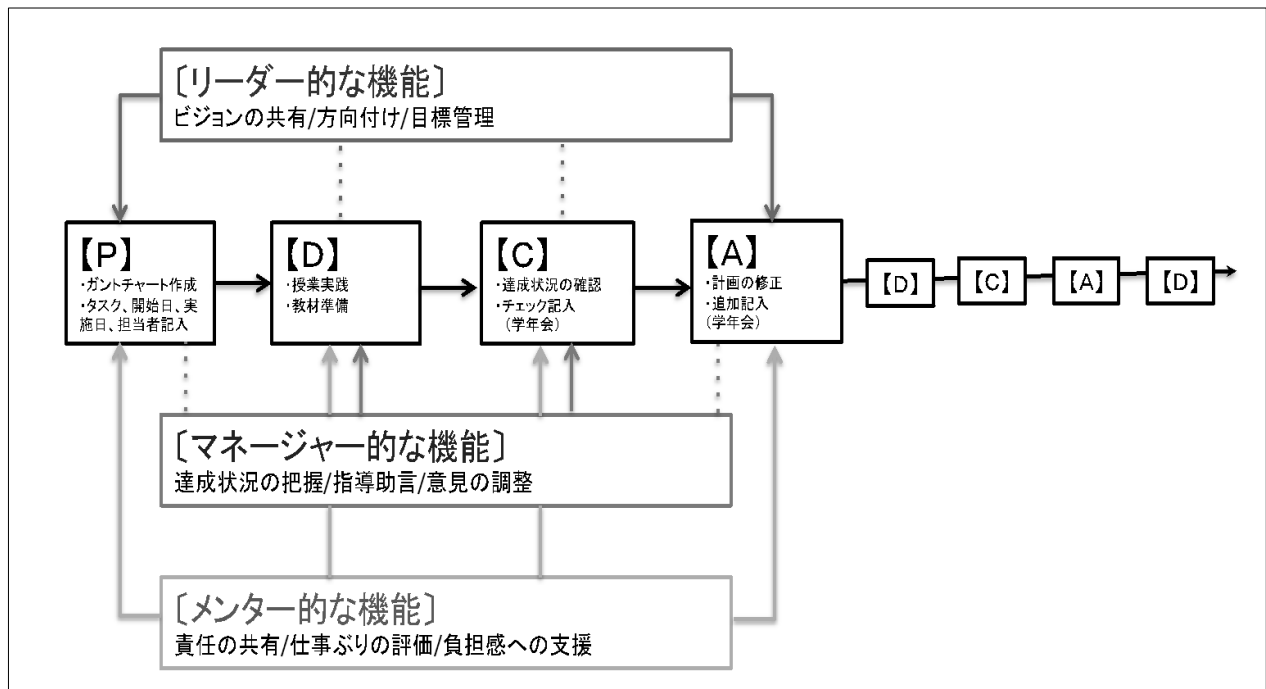


図8 マネジメントモデル図A（筆者作成）

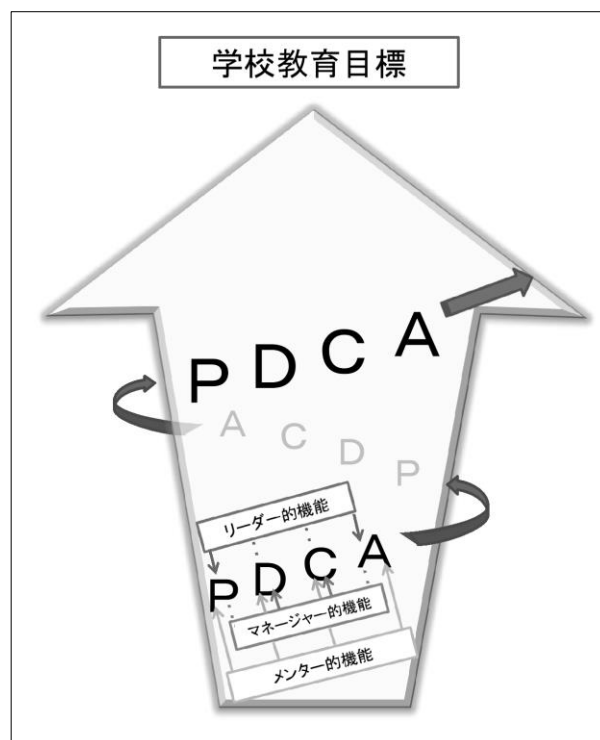


図9 マネジメントモデル図B（筆者作成）

また、図9は教育活動のPDCAサイクルとミドルリーダーのマネジメント機能との関連を表したものである。PDCAサイクルが常に継続的に機能するために、教育活動全体のあらゆる場面においてミドルリーダーが意図的にかかわり続ける必要がある。さらに、ミドルリーダーは場面や人に応じて「リーダー」「マネージャー」「メンター」としてかかわり続けることで、学校教育目標に向かって教育効果が高まり、チー

ムとしての学校の推進力も向上すると考える。図9では省略しているが、実際には学校経営計画に基づいて授業や行事等多くのPDCAサイクルが存在し、児童生徒や教員、目標、教育活動が相互につながり、かわりながら螺旋状に進み続けるモデル図である。

また、浅野（2018）は、「組織マネジメントの定義」⁵⁾について以下のようにまとめている。

【組織マネジメントの定義】

- ・個人が単独でできない結果を達成するために、他人の活動を調整する一人ないしはそれ以上の人々の活動
- ・求める目的に向かって効率的・効果的に動くために、資源を統合し、調整すること

このことから、学校教育目標に向けて学年主任が学年教員と連携して活動を調整する場となる学年会の「会議マネジメント」は重要であると言える。本実践においては、ガントチャートを活用したことで、会議ごとに学年教員全員でガントチャートを修正しPDCAサイクルが機能していることを実感することができた。そして、児童生徒や教員、目標、教育活動が相互につながり、関わりながら螺旋状に進み続けるマネジメントモデル図B（図9）として表すことができると考える。

5 研究の成果と今後の課題

成果として、学年主任と実践に取り組んだ学年教員の意識や行動の変化について述べる。

まず、行事の準備を開始する9月と行事終了後の12月に学年主任2名による自己評価を行った。自己評価には福岡県教育センター作成の「ミドルリーダーに求められる20の行動様式チェックリスト」を用いた。9月と12月を比較すると自己評価に差が見られ、20項目中延べ8項目の評価が向上し、学年主任自身がマネジメント力向上の実感を得ていることが分かった。評価が向上した項目は「リーダー的な機能」では2項目、「マネージャー的な機能」では3項目、「メンター的な機能」では3項目だった。

さらに、上記2名の学年主任へのインタビュー調査では、学年主任自身の意識や行動の変化、学年教員の行動の変化について質問した。学年主任自身については、ガントチャートへの記入や業務の割り振り等について学年教員を「巻き込む」ことを意識して行動したことが分かった。学年教員の行動の変化としては、業務担当の調整時に主体的に発言したり、担当者名が明確になることで責任を持って業務遂行にあたりするなど、円滑に学年会運営や授業準備を進めることができた。会議での定期的な達成状況の確認が、担当者の責任感を促すことや計画的な業務遂行に役立ったといえる。特に、大きな効果として、模造紙大のガントチャートを学年教員全員で囲んで話し合うことで距離が近づき会議が活性化したこと、学年教員個々の当事者意識を向上させるために各領域、教科の主担当者以外に意図的に業務を割り振ったこと等があげられる。しかし、業務の割り振りを意図的に行ったものの、まだ一部の教員に業務が偏っていることがガントチャートを用いたことによって明らかになった。

次に、ガントチャートを活用した学年教員からは、他の教員の動きも把握でき多忙化改善のために少しでも負担を分け合おうという視点を持てたことや、先を見通して計画的に準備ができ心理的にも安心だったことなどの実感も得られた。（図10）

以上のように、学年教員の参画意識が高まり、協働して授業をつくったことから学年教員間の連携が円滑に行われたと言える。

今後の課題は、業務の「見える化」を活用した「情報共有」と「会議マネジメント」を継続することがあげられる。また、質問紙調査2の「学年運営上の課題」で、複数教員による授業づくりにおいて【合意の形成】が重要となることがあげられた。学年教員のモチベーションをさらに向上させるための会議での意見調整が必要になると考える。

生活単元学習「いっしょにチャレンジ! ○○太鼓」	
H30.12.03	
1	ガントチャートを使って話し合いをした感想。 ・見落としや時間不足などの不安がなくなった。(1) ・他の教員の動きも把握でき、多忙化改善のためにお互いフォローし合いやすくなった。 ・自分のやることの再確認をすることができたので良かったです。 ・見通しが持て、仕事の抜けがなく落ち着いて進められた。
2	ガントチャートの「ある、なし」による気持ちや行動の変化。 ●とくに変わりはない。(0) ○変わった。(4) ・誰かに依頼したい仕事について言い出しやすくなった。(2) ・先を見通して計画的に準備ができた。→ 心理的にも安心 ・各学年職員の仕事が目に見えるようになった。そして少しでも負担を分け合おうという気持ちになった。
3	書式について。(改善したい項目等) ・今のものがよい。とても使いやすいです。

図10 ガントチャート活用後アンケート(筆者作成)

6 おわりに

ミドル・アップダウン・マネジメントについて、「学年主任を中心にアップ(部主事への具申)とダウン(学年教員への指導、助言、指示等)をうまくかみ合わせながら学年組織をマネジメントする」ことで各学年組織が活性化し、学校組織全体の活性化につながる効果について述べた。

【研究1】質問紙調査の結果から、学年主任が部主事や学年教員と連携を図っている実態が分かった。しかし、日々の情報交換等の連携は図られているが、学年教員への指導助言等、学年教員の育成という視点では自己評価が低く、現状では学年運営上の課題として多くの悩みを抱えていることが明らかになった。したがって、ミドル・アップダウン・マネジメントのうち、主にミドルダウンに関連する実践について検証してきた。このことについては「見える化」の実践を通して、学年教員間の連携を図り円滑な学年運営ができたこと等、一定の効果が見られたと言える。

しかし、ミドルリーダーには、主体的に改善案を提言するなど学校経営への参画意識を高め、学校組織の活性化を図るキーパーソンとしての役割も期待されている。学校組織上の位置付けとしてミドルリーダーの役割を考えたときに、前述のようなミドルアップにつながる視点と学年主任が抱える課題に乖離が見られる。質問紙調査への協力者も学年主任の主任経験年数が1年目から10年を超える教員まで幅広いことや学

年教員数が4名から20名前後と集団の大きさも異なることから一律に語ることは難しいが、今後はミドルアップの視点を持った組織マネジメントが求められるだろう。

平成28年度から静岡県教育委員会主催の「新任学年主任連絡会」が新規開催されたり、平成29年度には静岡県特別支援学校教育課題検討委員会育成部会による「静岡県特別支援学校における学年主任の実務の手引き」が作成されたりするなど、「学年主任の育成」は転換期にきている。従来の「先輩を見て学ぶ」だけでなく、学校単位で意図的、計画的、組織的に学年主任の育成に取り組むことが求められている。これらの研修の機会に加えて、学年主任同士の情報交換や学び合い、部主事による学年主任の育成が、学年主任自身の視野を広げ学校経営への参画意識向上のきっかけとなり、ミドル・アップダウン・マネジメントのより効果的な実施につながることを期待したい。

また、「見える化」の実践で学年教員の行動の変化が見え、手応えを感じることができた学年主任は、今後の授業づくりでも業務の洗い出しや担当の割り振り方等を応用できそうだとインタビュー調査で語っていた。実際に、次学期の学習に向けて主体的にガントチャートの作成を開始した姿から、業務の「見える化」を図ったプロジェクトの成功体験が次の行動への起爆剤となることが見て取れた。学年主任や学年教員の相乗効果で活性化した学年を核に、他学年にも良い影響が波及したり、学年主任が研修したことを実践に移したりする好循環が生まれるような環境を整えることも今後の課題となる。学年主任の自主的な学びに任せるだけでなく、マネジメントやコミュニケーションのスキルアップが図れるようなアドバイザー、研修の機会、時間の確保等を意図的に学校組織に位置付けていくことが必要であると考え。

引用文献

- 1) 福岡県教育センター編『学校変革の決め手 学校のチーム化を目指すミドルリーダー20の行動様式』ぎょうせい, 2016, p.10
- 2) 浜田博文『第6回学校の組織力を高めるスクールリーダーとは』FORWARD8号, 2011, p.22
- 3) 福岡市教育センター『教育活動の組織化を図るスクールリーダーの在り方』平成21年度研究紀要(第813号), 2009, p.経2
- 4) 福岡県教育センター編 前掲書¹⁾ p.13
- 5) 浅野良一 兵庫教育大『学校組織マネジメントの実践に向けて～学校の戦略マップを作る(1)(2)(3)(4)～』, 2018, p.18

主要参考文献

- ・国立特別支援教育総合研究所『知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究』, 2010
- ・国立特別支援教育総合研究所『特別支援学校における学校マネジメントと校長のリーダーシップの在り方に関する研究』, 2013
- ・岩見良憲『特別支援学校(知的障害)における大規模校の諸相と学校組織-静岡県を対象として-』, 2014
- ・文部科学省『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)』, 2005
- ・静岡県高等学校長協会特別委員会 特別支援学校教育課題検討委員会育成部会編『平成29年度改訂版 静岡県特別支援学校における学年主任の実務の手引き』, 2017
- ・静岡県総合教育センター 知的障害教育特別支援学校教員の専門性

http://www.center.shizuoka-c.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=3558

(2018年6月23日閲覧)

- ・ 国立教育政策研究所『副校長・教頭の職務状況に関する調査研究報告書』, 2016

特別支援学校における学年主任の役割

—コーチング研修によるコミュニケーションスキルの変容が若手教員に与える影響—

Roles of Year head Teachers in Schools for Special Needs Education:
Effects of changing communication skills in coaching training on young teachers

堀川 朋子

Tomoko Horikawa

静岡県立掛川特別支援学校（常葉大学大学院初等教育高度実践研究科）

Takegawa School for Special Needs Education, Shizuoka Prefecture (Graduate School of Advanced
Practice in Primary Education, Tokoha University)

Email : 18421017j@sz.tokoha-u.ac.jp

概要： S 県では平成 21 年度より、教職員人事評価制度が開始され、職務に関する自己目標の取組状況、自己評価による目標達成状況が業績評価に用いられている。特別支援学校においては、学年主任が日頃から若手教員の自己目標の取組に関して面談を行っている。本研究では、学年主任にコーチング研修を行うことによるコミュニケーションスキルの変容、若手教員の自己目標達成状況に与える影響を検証した。検証方法は面談場面の逐語録、事後インタビューを分析した。その結果、コーチング研修後の面談における学年主任の話す時間の減少、コーチングスキル（質問、傾聴、承認）活用場面の増加が見られた。また若手教員についても行動変容（主体的な行動、期日厳守、積極的な相談、他の教員への働きかけ等）が見られた。

キーワード： コーチング、傾聴、質問力、教職員評価制度

Abstract: In the academic year 2009, Shizuoka Prefecture introduced a new teacher evaluation system under which the status of teachers' efforts toward achieving self-set goals for their professional duties was employed to evaluate their performance, alongside the achievement status of the goals as measured through self-evaluation. At Takegawa School for Special Needs Education, year head teachers conducted interviews with junior teachers on a regular basis, focusing on their efforts toward achieving these self-set targets. This study examined changes in communication skills as a result of training in coaching the year head teachers, as well as the impact of this on the achievement status of self-set goals among junior teachers. As the method of verification, the interviews were recorded and transcribed verbatim, and subsequently analyzed. The results indicated a decrease in the time that year head teachers took while speaking in interviews after the training in coaching and an increase in the range of situations where coaching skills (asking questions, active listening, and providing approvals) were applied. Changes were also observed in the behaviors of junior teachers (independent behaviors, adherence to deadlines, active consulting, influencing other teachers, etc.).

Keywords: Coaching, active listening, ability to ask questions, teacher evaluation system

1 はじめに

(1) 特別支援学校の現状と課題

文部科学省の調査によれば、義務教育段階の全児童生徒数は減少傾向にあるのに対し、特別支援学校の在籍者数は平成 19 年の 108,173 人から平成 29 年には 141,944 人となり、年々増加する傾向にある。¹⁾ また「教員数は児童生徒の在籍者数に伴って増減するため、在籍者規模が大きくなれば必然的に教員数も増加する。」²⁾ この傾向は研究校も同じである。研究校は、F 特別支援学校の狭隘化の解消と児童生徒の通学負担の軽減のため平成 27 年 4 月に開校したが、児童生徒数、教員数ともに年々増えており、平成 30 年度の児童生徒数は 243 人、教員数は 122 人にのぼる。2010 年の国立特別支援教育総合研究所（以下特総研と記す）における「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」の報告書によると、児童生徒数 198 人以上、教員 100 人以上を大規模校の指標としており、研究校も大規模校にあたる。

このような大規模校の課題として、特総研の研究成果報告書（2010 年）では、教室の不足、楽器等教材の不足、教員の専門性の維持、学校の教育方針や経営方針の徹底が指摘されている。これらの課題について岩見（2014）は、「施設設備の狭隘化と指導の専門性の維持、学校マネジメントの円滑化」³⁾ に大別できるとしている。

中でも学校マネジメントの問題を解決するためには特別支援学校特有の学校組織を考え合わせる必要がある。研究校は小、中、高等部の 3 学部があり、このことについて岩見（2014）は、「小学校、中学校、高等学校の 3 つの学校が 1 つの学校を構成していると考えられることもできる」⁴⁾ とその複雑さを指摘している。その上で学校運営については「学部を中心とした取り組みが縦軸、分掌の活動は横軸となり、二つの機能を織り合わせながら、一つの学校としての運営が組織されている」⁵⁾ と述べている。

研究校では、学部を中心とした取組は学年教員集団が核となり、授業計画立案・実施、児童生徒の指導、保護者対応などの主要な教育活動は学年教員集団を中心に行われる。この集団を束ねるのが学年主任であり、学年主任が学部運営に果たす役割は大きい。学年主任の役割に関しては、平成 29 年に静岡県高等学校長協会特別委員会特別支援学校教育課題検討委員会育成部会（以下校長会特支育成部会と記す）において、「静岡県特別支援学校における学年主任の実務の手引き」（以下実務の手引きと記す）が作成されている。これは、県内特別支援学校の学年主任を対象に、平成 28 年度に行われた意識調査「学年主任に求められる役割」において得られた 250 人の回答を基に作られたものである。手引きの中では、「県下の特別支援学校では、学年主任経験者を含むベテランの教職員が多数退職期を迎え、経験年数が比較的短い学年主任が多数を占める様相」⁶⁾ になっているとの懸念が示されている。研究校においても、学年主任 14 人のうち 8 人が学年主任経験 2 年未満であり、学年主任育成は大きな課題の一つである。

(2) 学年主任に求められる学年教員育成の視点

本研究では、特別支援学校大規模校に即した学校組織活性化の一つの方法として学年主任育成に焦点を当てる。着目したのは、研究校が学年主任 14 人に実施した「学年主任の職務と役割についての自己評価」（校長会特支育成部会作成）である。実務の手引きの中で学年主任の役割として示されている 6 項目、「学年の教育計画の立案・実行」、「連絡調整」、「学年教師の育成」、「学校経営との連結」、「危機管理」、「円滑な学年運営」について、「よくできている（3 点）」「まあまあできている（2 点）」「あまりできていない（1 点）」の 3 件法で学年主任が自己評価した結果、平均得点が特に低かったのは、「学年教師の育成」（平均 1.589）であった（図 1）。

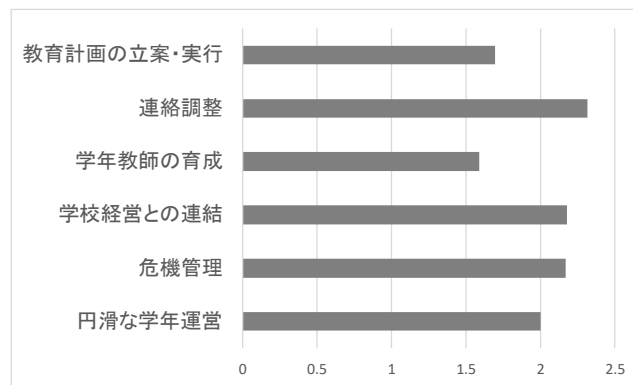


図1 学年主任の職務と役割についての自己評価（筆者作成）

研究校における学年教員集団は、4人から最大15人で構成されている。学年教員集団における教員経験年数5年未満の教員（以下若手教員と記す）と講師を合わせた割合は平均49.5%であり、多いところでは75%（4人中3人）にのぼる。特別支援学校における主な教育形態はチーム・ティーチングでありチームの構成は学習形態や内容によって変化する。学年教員の構成から、チームのリーダーを経験の浅い若手教員や講師が担うことも多い。そこで学年主任は、学年教員育成の視点を持ち、教員一人一人が目標に向かい、責任をもって自分の役割を遂行し、完了することができるよう支援することが求められる。具体的には、目標や目標達成までの手順の明確化に対する支援、そして育成の重要な視点として、相手が自分の考えや意志で自発的に取り組むことができるよう支援することである。

これらのことから、学年主任は相手の考えを引き出し、自発的な行動を促すコミュニケーションスキルを身に付けることが必要であると考えた。学年教員一人一人の自発的な行動を引き出すことで学年集団が活性化し、それが、学部全体の活性化につながる。

相手の考えを引き出し、自発的な行動を促す育成手法としてコーチングの技法を取り上げる。コーチングとは人材開発の技法の一つであり、千々布（2007）は「相手のやる気を喚起し、目標を達成することをサポートするためのコミュニケーションスキルである」⁷⁾としている。ビジネス界で発展し普及し始めたが「教育界の認識も徐々に広まりつつ」⁸⁾あり、平成15年には神奈川県がコーチング研修を開始し、平成16年に4県、平成17年には4県、3市が開始している。⁹⁾また静岡県においても、平成18年度からマネジメント研修で取り上げられている。

学年主任がコーチングの技法を用いる場として、若手教員との面談を設定する。内容は自己目標シートに関する取組である。自己目標シートは、静岡県では平成21年度から開始された教職員人事評価制度において用いられている。静岡県における人事評価制度は、職員の「業績評価」と「行動評価」の両面から行うものの¹⁰⁾とされ、自己目標シートは主に「業績評価」に用いられる。「年度当初に職務に関する自己目標を設定して記入し年度末に目標達成状況を自己評価して記入する。年間において使用する自己目標シートは年度当初、年度末の評価者との面談において、評価者と教職員との間で目標設定や課題等を共有して認識し、評価者が教職員に対する指導助言、支援を行うために活用する」¹¹⁾とされている。しかし実際には、自己目標シートに掲げた目標の進捗管理は各個人に任されており、自分から誰かに相談しない限り助言等はもらえない。そのため学年主任がコーチングを活用して若手教員の自己目標への支援を効果的に行うことが求められる。

コーチングは、「相手の目的が明確であること。その目的を達成しようとするのに、なかなかいかどっていないような人、そのような自分にもどかしさを感じている人」¹²⁾ に対して有効だとされている（千々布, 2007）。若手教員の自己目標シートに関する取組を取り上げることが、相手の目標が明確になっている点で有効だと考えられる。また面談の機会は、経験年数の少ない若手教員にとって悩みを相談したり、学年主任からアドバイスをもらえたりする良い機会になると考える。

2 研究の方法

「学年主任にコーチング研修を行うことによりコミュニケーションスキルが変容し、若手教員の自己目標達成に向けた取組が促進される」と仮説を立てた。

学年主任は若手教員の相談に乗るなど、日頃から若手教員と面談を行い、コミュニケーションを取っている。そこで、学年主任のコミュニケーションスキルについて、コーチング研修を行うことで変容が見られるか否かを検証する。面談場面の逐語録を用い、学年主任のコーチングスキル導入の有無による相違を検証し、学年主任の変容を、学年主任と若手教員の事後インタビューによって明らかにする。

面談を行った学年主任と若手教員の属性を表1に示す。対象者は学校の運営委員の要請に応じて選定した。学年主任は教員経験年数15年のベテランであるが、学年主任の経験は1年と少ない。学年教員からの相談があれば応じるが、自分から積極的に関わることは少なく、学年運営上の課題が見られる。運営委員は学年主任に、コーチングを用いて学年教員、特に経験年数の少ない若手教員に育成的に関わってほしいと願っており、今回対象者として選定した。面談には筆者も同席し、対象者の了解を得てビデオカメラ、録音機を用いて面談内容を記録した。また、最終面談（第3回）終了後、学年主任、若手教員それぞれにインタビュー（半構造化法）を行った。

学年主任に行うコーチング研修の内容は、PHP 研究所公認ビジネスコーチ（上級）である久米昭洋の本大学院授業内容を基に、研修前の学年主任と若手教員の面談の様子から筆者が選択した。面談、事後インタビュー、研修の実施内容は、表2のとおりである。

研修前の面談では、学年主任が若手教員に一方的にアドバイスをする場面が数多く見られた。そこで仮説に基づき、相手の考えを引き出すことに有効な「質問」のスキルを研修の核とした。また「質問」により引き出された相手の考えを聞く際に用いられる「傾聴」のスキル、相手の自発的な行動を促すのに必要なやる気を引き出す「承認」のスキルも取り上げ、演習も取り入れた研修を行った。

逐語録の分析では、学年主任側は、会話において用いられたコーチングスキル4点（質問、相づち、バックトラック、承認）にアドバイスを加えた計5点（表4）の有無を、若手教員側は、会話の内容（相づち、現状、自分の考え、悩み等）について会話ごとに明らかにした。逐語録分析例を表3に示す。

表1 学年主任と若手教員の属性（筆者作成）

	所属学部	性別	教員経験年数
学年主任	中学部知的障害	男	15（内、学年主任の経験1）
若手教員	中学部知的障害	男	2

表2 面談、事後インタビュー、研修の実施内容（筆者作成）

	実施日時	参加者	内容
第1回面談	9月11日（火） 所要時間 12分31秒	学年主任、若手教員、筆者	・若手教員の自己目標シートの取組
第1回研修	10月17日（水） 所要時間 55分	小中学部、高等部 学年主任14名	<講義> ・使命感を支える3つの実感 ・エンパワメントとは ・コーチングの基本理念 ・「面談」の進行モデルである「GROWモデル」 <演習(二人組で)> ・相手がコーチングを望む内容を聞き取り、GROWモデルを活用した質問構想シートを記入する ・質問構想シートを基に互いにコーチングを行う
第2回面談	10月24日（水） 所要時間 20分36秒	学年主任、若手教員、筆者	・若手教員の自己目標シートの取組
第2回研修	11月5日（月） 所要時間 55分	小中学部、高等部 学年主任14名	<講義> ・コーチングの基本スキル ①質問(5つのパターン) ②傾聴(表情、相づち、バックトラック) ③承認(結果承認、行動承認、存在承認) <演習(二人組で)> ・あえて沈黙する相手に5つのパターンを使い分けて質問する ・相手の承認の有無による感じ方の違いを体感する
第3回面談	11月12日（月） 所要時間 30分57秒	学年主任、若手教員、筆者	・若手教員の自己目標シートの取組
学年主任へのインタビュー	12月12日（水） 所要時間 46分7秒	学年主任、筆者	第1～3回の面談について ・面談の概要、質問の意図 ・若手教員の受け止め ・面談後の若手教員の行動
若手教員へのインタビュー	12月14日（金） 所要時間 61分38秒	若手教員、筆者	第1～3回の面談について ・面談の概要、感じたこと ・面談後の自分の行動

表3 逐語録分析例（第2回面談 会話10～12）（筆者作成）

会話	時間	話し手	内 容	スキル等
10	4'58"	若手教員	かなーっていう。まー報告にも来るんですけど、まー何となく、まー 削れ・・・何回かこう動かしながらやって（うーん）、ま、自分の自分の できたっていう感覚で報告にくるので、	現状
11	5'15"	学年主任	じゃあ、今のところ何となくで報告に来るってところが課題。	バックトラック
	5'24"	若手教員	はい、なんとなく。	現状
12	5'25"	学年主任	これが、じゃあなんでCさん（生徒）にとっては課題だと思う？	質問

表4 逐語録分析の視点（学年主任）（筆者作成）

質問	GROWモデル（ゴール、現状、資源、どこから手を付けるか、いつまでに行うかを聞く）
	クローズドクエスチョン（YESまたはNOで答える、念押し、選択肢から選ぶ）
	オープンクエスチョン（事実や意見を聞く）
傾聴	相づち（同意、感嘆、疑問、話の先を促す、自分の意見を表す）
	バックトラック （話の中で大切だと思われるキーワードを抜き出し、その場で繰り返し言う。相手の言った ことを要約して繰り返す）
承認	結果承認（行動の結果を褒める）、行動承認（行動や努力、結果に至るプロセスを褒める）、 存在承認（存在を肯定的なスタンスで認める）
【アドバイス】	自分の考えを述べる

3 面談の分析

第1～3回の面談において、学年主任が用いたコーチングスキルの有無と、若手教員の発言の内容を以下の表5に示す。

表5 学年主任が用いたコーチングスキルの有無と若手教員の発言内容（筆者作成）

第1回							第2回							第3回						
学年主任						若手教員	学年主任						若手教員	学年主任						若手教員
会話	質問	相づち	バック トラック	承認	アドバイス	内容	会話	質問	相づち	バック トラック	承認	アドバイス	内容	会話	質問	相づち	バック トラック	承認	アドバイス	内容
1						相づち	1						考え	1						考え
2						現状	2						考え	2						考え
3						相づち	3						考え	3						現状
4						相づち	4						悩み	4						考え
5						現状	5						考え	5						考え
6						考え	6						考え	6						考え
7						考え	7						考え	7						考え
8						考え	8						現状	8						考え
9						相づち	9						現状	9						考え
10						現状	10						現状	10						考え
11						現状	11						現状	11						考え
12						考え	12						相づち	12						考え
13						現状	13						考え	13						相づち
14						現状	14						考え	14						考え
15						考え	15						考え	15						考え
16						相づち	16						考え	16						考え
17						相づち	17						現状	17						考え
18						相づち	18						考え	18						疑問
19						相づち	19						考え	19						提案
20						相づち	20						考え	20						考え
21						相づち	21						現状	21						考え
22						考え	22						現状	22						考え
23						相づち	23						考え	23						相づち
24						相づち	24						考え	24						現状
25						相づち	25						考え	25						考え
26						相づち	26						考え	26						相づち
27						相づち	27						考え	27						考え
28						相づち	28						相づち	28						考え
29						相づち	29						考え	29						考え
30						考え	30						相づち	30						考え
31						考え	31						相づち	31						考え
32						相づち	32						考え	32						相づち
33						相づち	33						疑問	33						相づち
34						相づち	34						現状	34						考え
							35						考え	35						考え
							36						考え	36						考え
							37							37						
							38						考え	38						考え
							39						相づち	39						相づち
							40						相づち	40						相づち
							41						相づち	41						考え
							42						相づち	42						考え
														43						
														44						相づち
														45						相づち
														46						
														47						
														48						相づち
														49						相づち
														50						考え
														51						相づち
														52						疑問
														53						考え
														54						相づち
														55						相づち
														56						相づち
質問	相づち	バック トラック	承認	アドバイス	会話時間		質問	相づち	バック トラック	承認	アドバイス	会話時間		質問	相づち	バック トラック	承認	アドバイス	会話時間	
計	6	10	4	4	12	12分31秒	計	17	17	13	2	10	20分36秒	計	15	24	15	4	22	30分57秒

第1～3回の面談それぞれから会話の一部分を抜き出し、学年主任が用いたコーチングスキルとアドバイス（以下〈1〉等で記す）の内容を分析した。さらに、事後インタビューで学年主任が語った意図（以下①等で記す）、若手教員が語ったそのときの思い（以下①等で記す）から、学年主任が用いたコーチングスキルの効果について考察する。

(1) 第1回面談の分析 (会話24~30)

学年主任の意図

①彼（若手教員）のやり方に疑問を感じ始めており、言いたいことがあった。普段から気になっていたことを言うチャンスと思い、様々なことを聞きながら自分の気持ちを伝えるのがメインと考えていた。

②まず自分が話してから彼の意見を聞いたのは、一歩通行にならないように、まず自分が言って、彼がそれをどう受けてどう感じてくれたかについても知リたかった。

逐語録（左：学年主任、右：若手教員）

年齢	学年主任	若手教員
25	(2) 【それはそれで、ま、動機に「なるのかしら」ないないけど、でもそれらの経験で、そう、やわらかい、寛大な心で、そのそれまでの事件におおむねうけつけていうところまで来たら、はい】 そんななか、そのメンバーのひとりとしてなってきた【はい】 そういった経験で、そう、いいのよ、ね。ほんと自分なものは経験が豊富なんだ【はい】 まづ、その作業でどうせなんでも、教材を作るのと同じようになんでもやってみて、すてきなものが出来るんだぞ】	
	はい	
26	(3) で、ま、今迄、木工とかは、自分がまづ作って言うて振っててもう、そこから、誰に聞かずにないんでも、他はすげえなってると思ってる。うん、【その辺りとかはどん自分からの経験で、そう、いいんちから出てるけど、まづ、その辺りとかはなついていいか】がと聞くるので、その辺り、【うさぎ】【熊手籠】が物に入ま、中心になるって】	
	はい	
27	(4) 【どういう気持で来たー 来た、みんなの助けを頼りたいというふうな気持ちで来ようって】	はい
28	(5) 【まづ、自分が一番最初にずい動いて【はい】 やすくてくるんというかなーと】	はい
29	はい、と思います。	
30	はい、と思います。今、ま、自分の考えをまず言っただけで、【6】 この道、すつことまで、うん、何を言わせてたよとかめんどくさい、めんどくさい言いたいよーっていう面白いとかがあれば	そうですね、【杉の園】研修にはやっぱり、作業の方にまよっぱ【うん】 つながってきているので、そう、自分の経験、そう、そこ、うん、なんというかな、研修として土台があるんだけど【うん】、それをどう、そのおして、自分の順のことが、【うん】、もってないかやていのが、それらしいか、悩むところあたりで【うん】、そう、かといって研修から外れていうのも、最後やってもうた

	学年主任					若手教員
会 話	質問	相づち	バック トラック	承認	アドバイス	内容
24					<1>	相づち②
25					<2>	相づち④
26					<3>	相づち ③④⑤
27					<4>	相づち
28					<5>	相づち⑤
29						
30	<6>					考え⑥

若手教員の思い

- ①話をする機会もないというのはあるが、自分から話すのは苦手。
- ②研修課もやったことがなく、学部も変わったのに急に中学部の研修の長になり不安をもっていた。
- ③また木工班の班長にもなっている。いろいろ重なっている。不安は話せなかった。
- ④言われて納得せざるをえない、アドバイスを受けてやっていくしかないと思った。分からない中で言われてやるしかないと思った。
- ⑤うれしかった。
- ⑥自分なりに言えて良かった。少し安心した。

【学年主任が用いたコーチングスキルとアドバイスの分析】

〈1〉～〈4〉 研修の進め方について自分の考えを述べている。

〈5〉 若手教員への期待とともに、自分の考えを述べている。

〈6〉 若手教員に研修の進め方について質問し、意見を引き出そうとしている。

図2 第1回面談の分析（会話24～30）（筆者作成）

この場面について若手教員は、②③と述べており、不安が解消されないまま面談が終わったことが分かる。また学年主任からのアドバイスについては、④と述べ、学年主任の①②の意図もあって一方的に言われる形になり、納得して自分からやろうという気持ちには至っていない。その中でも⑤「うれしかった」と感じたのは、学年主任に「⑤」中心になって引っ張ってほしい」と言われた場面であると述べ、期待されるものがプラスの感情を生むことにつながっている。また、自分の意見を聞かれた場面については、⑥と述べ、①と感じている中でも、自分の意見を言えたことが安心につながっていることが分かる。

(2) 第2回面談の分析 (会話7～13)

学年主任の意図

- ①質問のGROWモデルを当てはめて聞こうと思っていた。この展開は自分の中でほぼ予想し意識していた。
- ②彼の答えも予想の反中だった。
- ③伝えたいことは明確だったが、1回目の反省で自分が言い過ぎた、思いを伝えたい気持ちが強かったというのがあり、2回目はGROWモデルを意識してまず聞いてから、自分の意見を言おうと思っていた。

逐語録 (左: 学年主任、右: 若手教員)

学年主任	若手教員
7 ま、グループとして全体の話しだったけど、(1)じゃあ、Cさんの目標はどうなったら達成?	まずは、その一、どこを削るかというの自分で分かって、削る。やり分けができるって言うのと、まあ自分の削と自分で見比べて触って、見比べて、ま、感触が同じってことがまず分かれば、彼女にとって達成かなと思います。
8 (メモを取りながら) (2)削る場所が自分で分かる、触って比べて同じが分かるってことだね。(3)ま、そうね。(4)だいたい、だいたい具体的にこう、目標が立ってきたかなと思うので、そこはちょっといいかなと思うんだけどじゃあ、次、えーっと、Cさんがこうなれば目標達成っていうのは分かったけど。(5)今、現時点で自分が課題だっているところを具体的に、例えば何かある?(6)さっきこの辺で削る場所が分かったらって言ってたから、今は分かっているかなってな一と思うんだけど。	その一、感覚でやってる感じもあります。その一とあわせて、削らなきゃいけない、削らなきゃいけないってことは分かっているんですけど。
9 (7) うーん。(8) 削ることは分かっているけど	場所、場所
10 (9) どこをとかっていう具体的にはわかってないってこと?	かなーっていう。まー報告にも来るんですけど、まー何となく、まー何れ、何回かこう動かしながらやっ(うーん)、ま、自分の自分のできたという感覚で報告にいくので。
11 じゃあ、今のところ (10) 何となく報告に来るっていうところが課題	はい、なんとなく
12 で、(11) これが、じゃあなんでCさんにとっては課題だと思う?なんで	

	学年主任				若手教員
会話	質問	相づち	バックトラック	承認	アドバイス
7	<1>				考え
8	<5>	<3>	<2, 6>	<4>	現状①②
9		<7>	<8>		現状
10			<9>		現状
11			<10>		現状③
12	<11>				相づち
13	<12>				考え④

若手教員の思い

- ①自分と学年主任の考えは同じだと思った。信頼している。だから言えた。
- ②目標に対する課題が明確ではないと目標達成できないことを改めて認識できた。良かった。学年主任とやり取りができたと感じた。
- ③やるべきことが明確になった。
- ④原因を聞いてくれることによって、自分でも一度確認し直せた。

【学年主任が用いたコーチングスキルとアドバイスの分析】

- <1> 生徒の目標について質問し、意見を聞こうとしている。
- <2> 若手教員の意見を短い言葉で要約して返している。
- <3> 同意の相づちで傾聴し、<4> 若手教員の具体的な目標設定を承認している
- <5> 目標に対する課題について質問し、意見を聞こうとしている。その際、<6>で今までの若手教員の意見を要約し返している。
- <7> 相づちで傾聴している。
- <8> 若手教員の意見を要約して返し、話の先を促している。
- <9> <10> 若手教員の意見を要約し返している。
- <11> 課題の原因について質問し、意見を聞くが、若手教員の沈黙を受け、<12>で質問の仕方を選択制に変えている。

図3 第2回面談の分析 (会話7～13) (筆者作成)

学年主任は、第1回面談の反省から③「まず(若手教員の意見を)聞いてから自分の意見を言おう」と考えてこの面談に臨んでおり、それは学年主任が傾聴のスキルを多く用いていることでも分かる。質問の場面で若手教員は、②と感じており、自分の考えを再認識できる場となった。<11> <12>では、学年主任が若

手教員の様子に合わせて質問の内容を、「意見を聞く」から「選択する」に変えている。これにより若手教員は自分の考えを述べることができ、④とも感じる事ができている。また、学年主任が自分の目標設定について承認してくれた場面では①と感じており、認められたことが学年主任への信頼感につながったと言える。

若手教員が③と感じたのは、学年主任が若手教員の話のを要約して返した（バックトラック）場面であり、傾聴の姿勢が若手教員の自覚を促すことにつながったことが分かる。

（3）第3回面談の分析（会話5～10）

学年主任の意図

逐語録（左：学年主任、右：若手教員）

若手教員の思い

⑫ 回目の面談後、彼には抽象的な言い方は通じないのでと
考えていた。この面談では、やらなければいけないことを具体的に言った。

⑫ 彼に聞いて答えてもらい、その間にこちらからの具体的な提案を入れていく展開にしている。

対話	学年主任	若手教員
5	(1) 3学期、なんかこんな風にしたいたとか、こんなことをやりたいなあって、目標とか。	うーん、金曜日に研修に行かせていただいて（うん）、そこの子どもたちは、見聞なので高いんですけど（うん）、でもなんか作業の様子からこう、例えば○○さん（生徒）と（うん）○○君くん（生徒）くらいのレベルなら（うん）、自分たちでこう話をしながら（うん）、やってもいいのかな（うんうんうんうん）とか、その良否判断（うん）を一緒にとか（うん）、おおいにどう？（うん）ってこうできると、ま、高等部じゃないんですけど（うん）、中学部でもそのくらいこの二人くらいならやってもいいのかな（うん）とちょっと研修に行ってきたので、ちょっと狙ってます。
6	(2) いいねー、あー面白いと思うよ、いいね、(3) 子どもたち同士のチェックとか、(4) いいねー、面白いね。	全部自分がやってたこともあるな（うん）と、せっかくな一緒に（うん）やってるの。
7	(5) <u>運動会とかあってその日よね、腰内っていうか、一つのラインの中でお互いにチェックし合ってる、（仮定）で言ってるだけだとかって言うのが結構あるんで、（6）運動会もって言うか、（7）そういう何かお互いにチェックっていうところね。</u> (8) うん、いいかもしれないね。	あと何かできた後に（うん）材料を渡すところもちょっと声を掛けると、次の班に（うん、うん）（うん）ここで（うん）それぞれで止まっちゃってると、なんだろう、やすり掛けが終わって（うん）、報告して終わり（うん、うん）じゃなく。
8	(9) そうね、そう、(10) 報告が、そう、教師にじゃなくて、せつかくあそこは納品するもんさ、(11) <u>【まこの流れでやばそう、その、何回かききました、次の班が聞いています】とかさういって出してくるといいかもしれないね。</u>	縫工班のときもそういうのをやってたな（うんうん）、そういうところも見習う（うん）っていうか、まねしていいのかな。
9	(12) いいね、その辺は今のあれから年かしていいと思うところだね、なるほどな、あー、いいアイデアだね。	いいのかもしれない。
10	(13) その辺は確かに今からのステップアップ、いいのかもしれない。	

① 研修に行った学校での取り組みが自校でもできそう
と思ったので、その考えを主任にぶつけてみよう
と思った。

② その考えを「いいね。」
と言ってもらえたので、
やってみようという気持ち
になった。言えて良かった。

③ 更にアドバイスをもらったことは良かった。

	学年主任				若手教員	
会話	質問	相づち	バック トラック	承認	アドバイス	内容
5	①					考え①
6		②, 4	③			考え②
7		⑤, 6, 8	⑦			考え②
8		⑨	⑩		⑪	考え②
9		⑫				考え②
10		⑬				考え③

【学年主任が用いたコーチングスキルとアドバイスの分析】

- ① 若手教員に3学期に木工班で取り組みたいことについて質問し、意見を引き出そうとしている。
- ② 若手教員の意見に対して、同意の相づちで傾聴している。
- ③ 若手教員の意見を短い言葉で要約して返し、④ 同意の相づちで傾聴している。
- ⑤ 他の場合も引用しながら同意の相づちで傾聴し、⑥ で同意の理由を述べている。
- ⑦ 若手教員の意見を短い言葉で要約して返し、⑧ 同意の相づちで傾聴している。
- ⑨ 若手教員の意見に対して同意の相づちで傾聴し、⑩ 要約して返した上で⑪ アドバイスしている。
- ⑫ ⑬ 同意の相づちで傾聴しながら、どこがよいかを具体的に述べている。

図4 第3回面談の分析（会話5～10）（筆者作成）

この場面について若手教員は、①と述べており、学年主任の質問が若手教員の考えを引き出したことが分かる。また②から、学年主任の傾聴（相づち、バックトラック）が若手教員の意欲を引き出したとも言える。若手教員は「自分から話すのは苦手である」と話していたが、この場面では自分の考えを次々と話すことができており、学年主任が質問や傾聴のスキルを用いた結果だと言える。また学年主任からのアドバイスについては③と納得しており、学年主任が②の意図をもち、若手教員に聞いて答えてもらい、その間に具体的な提案を入れる展開にしたことで、若手教員の納得して行動しようという気持ちを引き出せたと言える。

4 学年主任がコーチングスキルを用いたことによる効果

（1）面談の会話時間の変化

面談の逐語録を基に、学年主任、若手教員のそれぞれの会話時間を比較し（図5）、変化の理由を、学年主任、若手教員がそれぞれ事後インタビューで語った面談に対する発言（表6）から考察する。

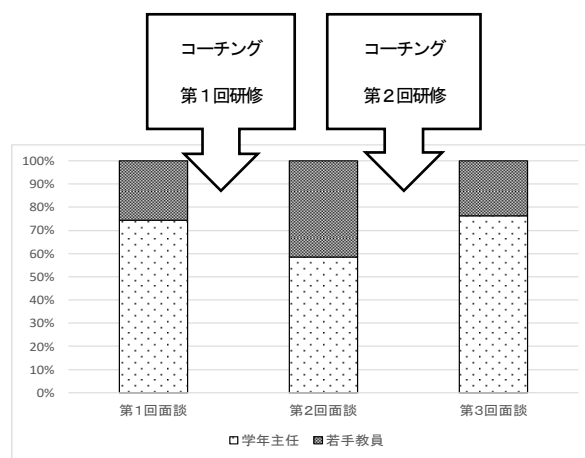


図5 面談の会話時間の割合（筆者作成）

コーチング研修前の第1回面談における会話時間の割合は学年主任が74.5%に対し、若手教員は26.5%となっている。これは、学年主任の②③「自分が話すことで若手教員の理解を促したい」という思いが強かったためと考えられる。学年主任に若手教員の考えを引き出そうという気持ちはなく、若手教員の実態②「話をすることが得意ではない」からも、若手教員が自分の考えを述べる機会とはならなかった。このことを若手教員は①「言ってもらう方が良かった」と感じる一方で、③④「分かってほしい」「もう少し話を聞いてほしかった」とも感じており、分かってもらえなかったことや話せなかったことへの不満を感じていることが分かる。

コーチング研修後の第2回面談においては、学年主任は④「まず相手の意見を聞いてから言おう」と考え、若手教員にコーチングスキルの質問を用いることで考えを引き出そうとしていた。事実、若手教員も⑦「先に質問された方が言いやすい」と感じており、学年主任と若手教員の思いが一致する形で面談が進み、会話時間も学年主任が58.6%、若手教員が41.4%と差が少なくなった。また若手教員は⑥「具体的な話だったので自分の思いも言えた」とも話している。これは学年主任が④「GROWモデルを意識して」質問を考え、GROWモデルに沿う形で、「目標のゴール、現状、今考えられる強み、弱み、どこから手を付けるか、いつまでに行うか」を聞くことで、面談の話題が具体的な内容になったと考えられる。話すことが苦手な若手教員でも⑥「自分の思いを言えた」と満足感をもっていることが分かる。

しかし、第3回面談においては学年主任の割合が76.3%と大幅に増えた。これは、学年主任が第2回面

談後の若手教員の行動に気を配り、把握した結果、若手教員の特性を⑤「言われたことはできる」と捉え、⑥「抽象的な言い方は通じない」と判断し、面談の展開を⑦「質問する → 若手教員の考えを聞く → 学年主任から具体的なアドバイスを加える」のように変えたためである。これに対し若手教員は、質問をされて答える場面では、⑧「アイデアが言えて」「意欲がもてた」と話している。また、学年主任からの具体的なアドバイスの場面では、⑨「自分が思っていたこと」もあって納得し、同じ気持ちで安心したと述べている。このように学年主任が、まず若手教員に質問し、考えを引き出してからアドバイスをしたことで、若手教員は第1回面談時の⑤のような気持ちにはならず、アドバイスも前向きに、納得した気持ちで受け入れようできたと考えられる。

表6 面談について事後インタビューで語った発言（筆者作成）

	学年主任	若手教員
第一回面談	①目標シート全ての目標を扱ったため、浅く広くなり踏み込みが浅かったように感じた。 ②普段から気になっていたことを言うチャンスと思い、様々なことを聞きながら自分の気持ちを伝えるのがメインと考えていた。 ③一歩通行にならないように、彼に自分の思いを隠されても嫌なので、まず自分が言って、彼がそれをどう受けて、どう感じてくれたのかも知りたかった。	①自分は話をするのが得意ではないので、言ってもらう方が良かった。 ②話をする機会もないというのはあるが、自分から話すのは苦手である。 ③昔とは違うし、立場も違うことを分かってほしい。 ④もう少し話を聞いてほしかったという気持ちがある。 ⑤言われて納得せざるをえない、アドバイスを受けてやっていくしかないのではと思った。
第二回面談	④伝えたいことは明確だったが、第1回面談の反省で自分が言い過ぎた、思いを伝えたい気持ちが強かったというのがあり、2回目はGROWモデルを意識してまず聞いてから、自分の意見を言おうと思っていた。	⑥1回目より具体的なところの話だったので、自分の思いも言えた。 ⑦自分から言うより、先に質問された方が言いやすい。
第三回面談	⑤第2回の面談後、彼は言ったことはやったが、それ以上の工夫はなかった。 ⑥⑤より、彼には抽象的な言い方は通じないのではと考えていた。 ⑦彼に聞いて答えてもらい、その間にこちらからの具体的な提案を入れていく展開にした。	⑧自分のアイデアも言えてよかった。頑張ってみようと思った。意欲をもてた。 ⑨作業をステップアップさせたい気持ちはあったので、新たな工程が加わる方がいいと思った。納得したし、自分も思っていたこともあった。同じ気持ちで安心した。

（2）質問、傾聴（相づち、バックトラック）、承認の効果

コーチング研修前の第1回面談においては、会話24～28のように学年主任が一方的にアドバイスをし、若手教員は「はい」等の相づちのみで返している場面が目立つ。しかしコーチング研修後の第2、3回面談においては、学年主任がコーチングスキルの相づち、バックトラック、質問を用いる回数が増え（図6）、質問をすることで若手教員の考えを引き出す場面も増えている。

また若手教員が相づちのみで返す割合が、第1回面談時は52.9%（34の会話のうち18回）と半数を超え

ていたが、第2回は14.2%（6/42）、第3回は25%（14/56）と減っている。

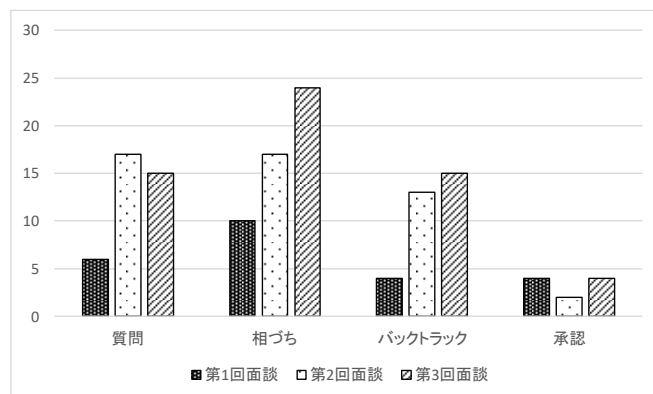


図6 学年主任が用いたコーチングスキルの数 (筆者作成)

学年主任がコーチングスキルを用いた場面における若手教員の事後インタビューの発言から、その効果について検証する。

資料 若手教員の事後インタビューの発言

【質問の場面】

若手教員の事後インタビューにおける発言	効果
・自分なりに言えて良かった。伝えられたことが良かった。 ・自分の思っていること、悩んでいたことを言えたことが良かった。 ・2学期の授業をとおしての課題をどうやっていけばいいのかわからなかった。でも言えて良かった。 ・課題をまとめてくれた。再確認できた。 ・原因を聞いてくれることによって、自分でもう一度確認し直せた。 ・自分なりのアイデアや支援方法を引き出してもらえた。 ・必要性を実感し、納得して、その後すぐ行った。	若手教員は、質問され答える機会があることにより、自分の考えやアイデアだけでなく、悩みや課題についても伝えることができ、「良かった」という安心感と、「頑張ってみよう」という意欲をもつことができたと考えられる。 また、分かっていたことを再認識できる場にもなっている。更に、若手教員の新たな考えを引き出したり、行動の変化をもたらしたりしていると考えられる。

【傾聴の場面】

若手教員の事後インタビューにおける発言	効果
・課題、やるべきことがより明確になった ・長い時間話してきた中で、課題が再確認できた。 ・学年主任が納得してくれたと思った。 ・自分と学年主任の考えは同じだと思えた。信頼しているから言えた。 ・自分がやりたいことを受け入れてくれ、それでいいよと納得してくれていたの、安心できた。 ・考えを「いいね」と言ってもらえたので、やってみようという気持ちになった。	若手教員が課題を再確認できる場となったことが分かる。また学年主任の納得を得られたと感じられたことで、安心感や意欲をもてるようになり、それが学年主任を信頼することにもつながっていると考えられる。

【承認の場面】

若手教員の事後インタビューにおける発言	効果
・うれしかった。 ・学年主任と自分とが同じところを目標にもってやっているのかなと思えた。同じ目標だったので安心した。	「うれしい」「安心した」等、プラスの気持ちを生み出している。

他にも、学年主任が質問し若手教員が答えるという流れから、双方向のコミュニケーションが成立すると、若手教員が自分から疑問をぶつけたり（第2回面談 会話33）、新たな提案をしたり（第3回面談 会話19）する場面が生み出されることが分かった。

5 面談後の若手教員の行動の変化

学年主任、若手教員が事後インタビューで語った発言（表7）により考察する。

学年主任の発言から、若手教員の行動の変化として、①より、期日を守って素早く行動する、主体的に行動する、自分から学年主任に相談する、他の教員に自分から働きかけることが見られることが分かった。これは今までの分析結果より、面談でやることが明確になり、若手教員が自分で再認識し、納得して自分で決断し、意欲をもって「やろう」と思えた結果だといえる。

また、若手教員の事後インタビューの発言から、学年主任に対する気持ちの変化として以前と変わらず①②はあるが、③の気持ちが芽生えたことで、④の主体的な行動に結び付いていることが分かる。これは学年主任の①④とも合致する。

表7 第3回面談後について事後インタビューで語った発言（筆者作成）

	学年主任	若手教員
第3回面談時・面談後	①期日を守って行動し、動きも早い。試作もやって見せに来ているし、資材の発注も他の教員に自分から言葉を掛けて行っている。 ②やることが具体的に出来れば、動けることが再確認できた。 ③彼の特性には聞き過ぎることは合わない、コーチングとティーチングの違い、彼にはティーチングも必要ことが分かった。 ④面談をすることで、彼の行動の多少のプラスの変化は感じている。彼の「やらなければいけない」という気持ちは動かされたように思う。	①以前は同じ学級担任等の立場で近い感じはしたが、今年は学年主任と学級主任で、話しづらいところもあった。上の人と思ってしまう。それは面談をやっても変わらない。 ②自分自身はずっと体育会系だったので、上下関係はわきまなければいけないとずっと思っている。そこは変えられないと思う。 ③声を掛けてもらえるとありがたいが、自分から聞かなければいけないと思っている。 ④地域販売会の授業のこと、地域販売会のことは分からないので聞けて良かった。分からないことは聞きながら進めている。苦手だけど、聞いて進めている。

6 研究のまとめ

実践より、自己目標シートの取組について、学年主任が若手教員の考えを引き出し、自発的な行動を促す育成手法としてコーチングスキルは有効であることが分かった。また、学年主任がコーチングスキルを使い若手教員との面談を繰り返す中で、若手教員への接し方に大きな変化が見られた。

学年主任は、事後インタビューにおいて自身で語っているように、若手教員の面談中の受け答えや面談後

の行動から若手教員の特性を把握し、コミュニケーションの方法を変化させている。若手教員の特性を把握できたのは、面談でコーチングの質問、傾聴、承認のスキル活用し、若手教員が何を考え、どれだけ理解しているかを聞き出せたためであり、研修でコーチングスキルを学んだ成果と言える。学年主任は、研修前の第1回面談においてもコーチングスキルを使っているが、このときはコーチングについては知らず、意図的ではない。研修で学んだことにより、若手教員の反応に合わせてコーチングスキルを意図的に活用できるようになり、第2、3回の面談で、若手教員の考えを引き出し、安心感や意欲をもたせながら、やるべきことを若手教員が自分で決めて取り組めるように支援していた。面談終了後、若手教員も自分が決断したことに主体的に取り組んでおり、学年主任の支援が若手教員の行動の変化をもたらしたと言える。さらに若手教員は、「自分から聞かなければいけないと思い」、「苦手だけど、(学年主任に)聞いて進めている」と話すなど、自分の役割を自覚するようになり、自分から学年主任に聞くことが増え、普段から学年主任と若手教員の双方向のコミュニケーションが成立するようになった。

また、学年主任が若手教員を見る視点にも変化が見られた。第1回面談では、「普段から気になっていたことを言うチャンスと思い、いろんなことを聞きながら自分の気持ちを伝えるのがメインと考えていた」と述べているように、若手教員の課題に目が向き、それを自分のアドバイスにより改善しようと考えていた。しかし、コーチングスキルを活用して面談を行う中で若手教員の特性やできることに目を向けるようになり、若手教員は「やることが具体的にになっていれば動くことができる」と理解した。そして若手教員の考えを引き出し、尊重しながら、具体的なアドバイスを加える方法でコミュニケーションを取るようになった。

特別支援学校における学年主任は、研究校で考えると最大15人にもなる学年教員をまとめる役割を担う。学年教員の経験年数や性格は様々であり、意見を収集するだけでも大変な作業である。その際、コーチングスキルを活用し、一人一人のできることに目を向けながら特性を把握し、その特性に合わせてコミュニケーションの取り方を変えていくことで、相手の考えや意欲を引き出し、主体的な行動に結び付けることができる。学年教員一人一人の意欲や行動力をあげることが学年集団の活性化につながり、学年集団を核として組織される学部部の活性化にもつながる。

7 今後の課題

(1) コーチングスキル活用場の設定

今回の実践では、学年主任のコーチングスキル活用場として若手教員の自己目標シートの取組について面談を設定した。その結果、目標の内容、達成までの手順や期日が明確になり、自己目標シートの取組を取り上げたことは有効であった。しかし、現場では業務の多忙化が叫ばれ、新たに面談の場を設けることは負担になる。そこで、今ある場を活用した、学年会における自己目標シートの取組の検討を提案する。今回、学年主任が面談を行った14人の若手教員や講師の自己目標シートでは、全員が学年の児童生徒の指導について目標を掲げている。特別支援学校における指導はチーム・ティーチングが基本である。学年の児童生徒の指導について学年教員全員で考えることは、指導の一貫性においても必要である。また若手教員にとっては、自分の考えを明確にできるだけでなく、複数の学年教員からアドバイスをもらうことができるというメリットがあると考えられる。

(2) 学年主任に必要な役割

本研究では、学年主任は、学年教員育成の視点から、相手の考えを引き出し、自発的な行動を促すコミュニケーションスキルを身に付けることが必要であると考え、コーチング研修を実施し、一定の成果を得た。また学年主任は、若手教員の特性も把握することができた。今後、学年主任には、これを学年経営にどう生

かすかが求められる。例えば、以下の方法が考えられる。

- ・コーチングの手法は児童生徒指導や保護者対応においても有効であり、学年教員育成の視点で学年主任が対応の手本を示す。
- ・相手の考えを引き出すという点で、個別の指導計画の目標、手立て立案や授業内容検討において用いる。
- ・連絡調整の視点で、複数の教員一人一人の考えや思いを聞き出すことに努め、すり合わせ、全員の意欲が損なわれないような合意点の調整を行う。
- ・学年運営の視点で、学年教員一人一人の特性を生かす視点で育成的に関わり、それぞれの意欲を高めることで、学年組織としての協働性や仕事の効率を高める。

このように、学年主任に必要な役割について、学年教員育成だけでなく、「静岡県特別支援学校における学年主任の実務の手引き」に示されている他の役割、「学年の教育計画の立案・実行」、「連絡調整」、「学校経営との連結」、「危機管理」、「円滑な学年運営」についても、コーチングの技法を土台とした役割の遂行方法について今後も研究を深めていきたい。

8 おわりに

本研究を実施するにあたり、K 特別支援学校の関係者の皆様に研修・面談の実施、事後インタビュー等、快く協力していただきました。また、対象者の学年主任、若手教員の方には、面談、事後インタビューの録音データの使用を御快諾いただきました。ここに記して感謝と御礼を申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課.2018.『特別支援教育資料（平成 29 年度）』 p.9.
- 2) 国立特別支援教育総合研究所.2010.『知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究』 p.37.
- 3) ～5) 岩見良憲.2014.『特別支援学校（知的障害）における大規模校の諸相と学校組織—静岡県を対象として—』浜松学院大学教職センター紀要第 3 号. pp.8-10.
- 6) 静岡県高等学校長会 特別委員会 特別支援学校教育課題検討委員会 育成部会編.2017.『静岡県特別支援学校における学年主任の実務の手引き』 はじめに
- 7) ～9) 12) 千々布敏弥.2007.『スクールリーダーのためのコーチング入門』 はじめに
- 10) 11) 静岡県教育委員会.2018.『教職員人事評価制度（概要版）』 pp.1-9.

主要参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所、2013、『特別支援学校における学校マネジメントと校長のリーダーシップのあり方に関する研究』
- 田近秀敏、2003、『実践 ビジネス・コーチング』、PHP 研究所
- 千々布敏弥、2008、『教師のコミュニケーション力を高めるコーチング』、明治図書
- 福岡県教育センター、2016、『学校変革の決め手 学校のチーム化を目指すミドルリーダー20 の行動様式』、ぎょうせい
- 本間正人、2001、『「入門」 ビジネス・コーチング』、PHP 研究所

『アカデミック・コーチング研究』執筆要領

1. 実践論文、原著論文、展望論文の執筆

本学会のオンライン論文誌『アカデミック・コーチング研究』に投稿する、「実践論文」、「原著論文」、「展望論文」の原稿は、投稿規程に定める「投稿の手続き」にしたがって作成する。

1.1 原稿の要素

「実践論文」、「原著論文」、「展望論文」の原稿は以下の要素を含むものとする。

- 表題：日英両文で記す。
- 著者名と所属：日英両文で記す。
- 連絡先：代表著者の e メールアドレスを記す。
- 概要：200 字程度の日本語と 150 ワード程度の英語を併記する。
- キーワード：日英両文で 5 つ程度を記す。
- 本文：日本語または英語で記述する。
- 付録：必要に応じて記す。

2. 寄稿の執筆

本学会のオンライン論文誌『アカデミック・コーチング研究』に投稿する「寄稿」の原稿は、投稿規程に定める「投稿の手続き」にしたがって作成する。

2.1 原稿の要素

「寄稿」の原稿は以下の要素を含むものとする。

- 表題：日本語あるいは英語で記す。両方を併記してもよい。
- 著者名と所属：日本語あるいは英語で記す。両方を併記してもよい。
- 連絡先：代表著者の e メールアドレスを記す。
- 概要：必要ないが、原稿に含めてもよい。
- キーワード：必要ないが、原稿に含めてもよい。
- 本文：日本語または英語で記述する。
- 引用文献：必要ないが、原稿に含めてもよい。
- 付録：必要に応じて記す。

(2018 年 3 月 1 日制定)

『アカデミック・コーチング研究』投稿規程

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、アカデミック・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カテゴリーの原稿投稿を受け付ける。

- (1) 実践論文：アカデミック・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。
- (2) 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。
- (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。原則としてカメラレディ原稿とし、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。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、次の項目を記載するとともに、投稿申込書を添える。

- 論文カテゴリ（実践論文、原著論文、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

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、編集委員会に対応案を協議する。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・コーチング研究』審査規程

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・コーチング研究』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、実践論文、原著論文、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

実践論文、原著論文、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、これまでになく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つ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

実践論文、原著論文、および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・コーチング研究』 投稿申込書

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

投稿年月日	
論文カテゴリ (いずれかに ☒ する)	☐ 寄稿, ☐ 実践論文, ☐ 原著論文, ☐ 展望論文,
投稿原稿題名 (和文題名)	
投稿原稿題名 (英文題名)	
投稿内容概要	

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)		

投稿チェックリスト	☐ 本紙, ☐ MS-Word ファイル, ☐ PDF ファイル	☐ 投稿規程の承諾, ☐ 審査規程の承諾
-----------	---	--

【事務局記入欄】

受理番号	
受理年月日	年 月 日
受理者	

2018.03.01.

アカデミック・コーチング研究 創刊号 編集委員会・査読委員会

アカデミック・コーチング研究 創刊号 編集委員会

編集委員長：阪井和男（明治大学）

編集委員：

久米昭洋（常葉大学大学院）

関戸冬彦（白鷗大学）

原口佳典（株式会社コーチングバンク）

アカデミック・コーチング研究 創刊号 査読委員会

査読委員：

石村珠美（札幌保健医療大学）

江藤真規（マザーカレッジ）

佐藤典子（環太平洋大学）

坂東奈穂美（北海道文教大学）

本間正人（京都造形芸術大学）

森直久（札幌学院大学）

森谷満（北海道医療大学）

横山弘毅（株式会社シンドバッド・インターナショナル）

発行人：菅原秀幸（北海学園大学）

アカデミック・コーチング研究 創刊号

2019年12月31日発行

非 売 品

発 行 アカデミック・コーチング学会

編 集 ビズナレッジ株式会社

〒142-0041

東京都品川区戸越 5-4-3 アズ品川ビル 4 階

TEL 03-3785-3635 FAX 03-3785-5881

Printed in Japan

