

子どもを主体とする教師の働きかけ ーコーチングに焦点を当ててー

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
156045 佐藤衣里

子どもを主体とする教師の働きかけ

-コーチングに焦点を当てて-

佐藤衣里

生徒指導力高度化コース

要約：本研究では、子どもが主体となって考え、行動していくためには、教師によるどのような働きかけや言葉が効果的であるかということについて、コーチングに焦点を当てて考察を行った。コーチングの基本は、子ども自身が考え、解を見つけることである。学校現場での参与観察から、教師がそのための過程として、自身の存在感を消したり、指示ではなく問いかけたりすることで、子どもの思考およびその思考を言葉にする言語化や当事者意識を促していることが明らかになった。これらには共通して、「答え・能力はその人に備わっている」というコーチングの前提が成立している。また、子どもを主体とするというコーチングとアクティブ・ラーニングの共通性から、コーチングの授業場面への応用性も示唆された。

キーワード：コーチング、言語化、問いかけ、当事者意識、自己指導能力

はじめに

『生徒指導提要』において、生徒指導は「児童生徒の自発的かつ主体的な成長・発達の過程を援助するもの」であり、教師は「単に望ましい行動の内容について教えることなどで児童生徒を指導するだけではなく、児童生徒が自ら考え主体的に行動することを促すことを通じて指導・援助することが重要」だとされている（文部科学省，2010）。つまり、求められる教師の役割は、その時々児童生徒の行動について一方的に指導することではなく、児童生徒が主体となって考えたり行動したりするために援助し、指導することである。それは、生徒指導の意義が「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」であるためだと考える（文部科学省，2010）。このことから、児童生徒を主体とするための教師の働きかけを検討することは有益であるといえる。

同様に、児童生徒が主体となる学びとして、今日、アクティブ・ラーニングが注目されている。アクティブ・ラーニングとは、教師による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授法のことである。アクティブ・ラーニン

グとコーチングでは、教師からの問いかけによって児童生徒の思考を促す点が共通している（片山，2017）。つまり、どちらも教師が一方的に教えたり指示をしたりするのではなく、双方向のコミュニケーションによって、児童生徒が主体となって考えたり学んだりすることを重要視している。

しかし筆者は、教職専門実習Ⅰ・Ⅱにおいて、授業場面や生徒指導場面の中で、児童に対して過剰に指示や助言を与えたり、指導をしたりしてしまうことが多くあった。例えば、何がいけないのかを児童に考えさせることなく、一方的に「授業の妨害になるような発言はいけない」と個へ指導をしたり、気づきや思考を促す、もしくは深めるための時間をとらず、教えると決まっている内容を押しつけのようにして授業を進めたりしてしまった。その背景には、自分が指導をせずに児童の学習のみで授業（学習）を展開すると、本来児童に身に付けてほしい内容が身に付かないのではないかとといった不安や、授業展開や学習の過程を児童に任せた後のまとめ方への不安があったと考える。その他にも、児童に任せることによって、学習に余計に時間がかかってしまうのではないかという不安もあった。

こういった背景や経験を踏まえ、本研究では、子どもが主体となる学習活動や生徒指導について検討するため、子ども本人が考えることをキーワードにした「コーチング」に注目した。春名（2005，2006）は、コーチングが教育分野においても活用できることを示し、特に個人に向けた問題行動への対応などの生徒指導場面やカウンセリング場面への応用性が高いことを示したが、集団への指導場面や授業場面においてコーチングを生かす方法については、まだ十分に検討・確立されているとはいえない。そこで、学校現場での参与観察や観察記録の分析を通して、個への指導場面並びに授業場面を含む集団への指導場面において、子どもが主体となって考えるために教師がどのような働きかけをしているのか、コーチングに焦点を当てて検討した。

第1章 コーチング誕生の経緯

コーチングにはさまざまな定義があり、例えば南田（2008）は、「相手の主体性を引き出し、目標を明確にし、より早い達成を継続的にサポートしていくコミュニケーションスキル」としている。つまり、教育分野に即して簡単に言えば、教師が一方的に指示や指導をするのではなく、子どもの話に耳を傾けたり承認したり質問をしたりすることで、子どもの主体性を引き出し、子ども自身が考えるサポートをするという指導の概念といえる。かつて、コーチングの概念は、「大切な人をその人が望むところまで送り届ける」という意味

としての coach という単語から、学生の受験指導をする個人教師を指す言葉として生まれ、スポーツ界をはじめ、マネジメント分野や企業の人材教育へとその考えは広まっていった。そして現在では、対話が不可欠な現場である教育や医療、福祉、心理学などの分野においても活用していくことが目指されている。

さて、教師にとって、教育活動における教授(=ティーチング)と支援(=コーチング)はどちらも不可欠な教育行為である。ティーチングには、すべての人に対して同じ内容を同じ方法で伝えるという特徴があり、対集団の場面が多い学校では長く用いられてきた。しかし、ティーチングは、教師が子どもに対して「教授する」ということから、一方的で他律的なイメージになりやすい。例えば、授業場面であれば、教師が子どもに向かって一方的に学習内容を教える場面が想定される。そこでは、子どもの反応に関係なく、気付きや思考を促す時間や深める時間、場合によっては子どもが「考える」時間そのものが設けられないまま授業が進行していく。これでは受身的な授業に陥ってしまい、子どもの関心を引き出したり持続させたりすることは難しい。つまり、子ども自身が考え、主体となって学ぶためには、ティーチングだけでは限界があるといえるだろう。それに加え、ティーチングには、教える側にない答えや考え方には至らないという限界もある。

これらの限界を踏まえ、今日では、子ども自身の気付きや思考を重視するコーチングの考えが教育分野にも広まってきた。伊藤ら(2010)によると、コーチングとは「コミュニケーションを通して相手に考えさせ、相手の能力を引き出し、高め」ることであり、コーチは相手に対して肯定的な質問や問いかけを繰り返すことで、本人に考えさせ、本人の中にあるもしくは本人の中から生まれてきた答えや思考を言語化し、相手がさらに「考える」場をつくることを目指すものである。コーチングでは、教師はあくまでサポートの立場をとって子どもに関わっていくことが求められるのである。今後の社会は、これまでの知識や技術、思考の枠組みだけでは解決できない問題が生じ、それらの問題は複雑化・多様化していくと予測されている。そこで、コーチング的なアプローチを通して子どもの中にある答えを引き出すことにより、教師側にある答えを越えた新たな学びが期待される。

ただし、ティーチングにも限界があるように、コーチングもすべての場面において万能というわけではない。つまり、ティーチングもコーチングもどちらか一方が機能していればよいというものではないのである。例えば、総合的な学習の時間や各教科での調べ学習を例にとってみよう。そこでは、たとえ子どもたちの自主性を育むためであるとしても、初回の授業から何の手がかりもなく子どもたちの自由にすることは、結果的には教育的に

有効とはいえないだろう。中土井ら（2010）は、学びの前提には、教えられる経験が必要だと考え、ティーチングの前提のないコーチングは、意味を為さないと考えている。

また、近年では、コーチングを個人で終結させるのではなく、複数に対して行うグループコーチングの考えも広まってきた。原口（2010）によると、グループコーチングとは「野球やサッカーといった『チーム』をコーチングするもので、チームとして最高のパフォーマンスを発揮するために、最適なバランスをみんなで作り上げる」ことを目指すものである。さらに原口（2010）はその良さとして、リーダーがメンバーの意見を引き出し、まとめ役に徹することによって、メンバーが「自分たちで決めた」という意識を持ち、計画の実行を各々が責任をもって行うことができるようになることを挙げている。学校現場においては、特に学級活動や話し合い活動などの対集団場面において活用できると考える。

第2章 コーチングのスキル

「子どもが主体となって考える」ことを主眼としたコーチングには、複数の研究者によってさまざまなスキルが示されている。ここでは、その中でも一定程度共通した①傾聴、②承認、③質問の3種類のスキルについて記述する。

① 傾聴のスキル

傾聴とは、相手の関心に沿って話を聞き、考えを受容することである。例えば、子どもが相手であれば、「あなたが言いたいのはこういうことだろう」と子どもから言葉を奪うのではなく、まずは子ども自身の言葉や考えを尊重することが求められる。教師が「聞く」役割を徹底することで、子どもが主体となって「話す」ことができる。子どもが話すということは、子どもが自身で考えていることを言語化もしくは表現する機会があることだと言い換えることができる。さらに、教師と子どもが出会い、コミュニケーションの基本となるラポールを形成する場面においても、このスキルは有効である。

② 承認のスキル

承認とは、相手に対して結果や言動、行動に限らず、存在そのものを認めたうえで共感的な態度で接するということである。「自分が考えていることを先生は認めてくれている」という安心感の自覚や、「先生は自分を見守り励ましてくれる」という信頼感の自覚は、子どもにとって大きな行動意欲になると考える。ここで重要なことは、子どもがその安心感や信頼感を自覚することである。子どもにとって「ほめられた」もしくは「励まされた」と感じる行為は、教師による言語を用いた行為とは限らない。直接言葉で働きかけをして

いなかったとしても、うなずきや微笑み、アイコンタクトなど非言語的な部分から、「自分に関心が示されている」ということや、「見守ってくれている」というように子ども自身が自覚することができれば、子どもにとって承認が得られたということになり、次の行動につながるといえる。

③ 質問のスキル

質問するということは、相手に質問をして考えさせることを通して、相手の中にある解を見つけ、引き出すことである。つまり、単に質問をするということだけでなく、相手の目標達成や成長につながるように、その人自身が考え、言語化するサポートをしていく質問のスキルが、コーチングにおいて特に求められる質問のスキルであるといえる。原田(2016)によると、コーチングには、「①答え・能力はその人に備わっている、②指示命令ではなく、コミュニケーションによってその人に気づきを促す、③その人の主体的な取り組みをサポートする」という3つの基本的哲学がある。つまり、質問や対話を通して相手を主体とすることで、相手の中にある考えや気づきを引き出すことを目指しているのである。また、原田(2016)は、スキルを用いる側が質問される場合も想定している。例えば、「どうすればいいですか？」と相手から質問された場合に「どこまでできているの?」、「あなたはどうすればよいと思う?」など、質問に質問で聞き返すという提案がされている。つまり、ここでもこちらが持つ答えを与えるのではなく、問い返すことで、相手が主体となって考え、相手の持つ考えを言語化させることで引き出そうとしているのである。

この他、勇気づけのスキルやアイメッセージのスキルなど、コーチングには様々なスキルがある。しかし、これらのスキルのほとんどは相手（ここでいう子ども）が思考することや、言語化などを通してその思考を引き出すためのスキルである。なぜなら、コーチングにおいて最も重要なことは、子ども自身が考えることであり、コーチ（ここでいう教師）はその考えを引き出すサポートをする役割に過ぎないためである。

さらに、コーチングを教育において活用する際には、次の2つのことを目指して行いたい。それは、①ただスキルを駆使して子どもに気づきを与えたり考えさせたりすることだけで満足するのではなく、その先の具体的な行動に結び付けること、②子どもの中にある気づきや考えを引き出せた場合、それは自分自身の力で考えたものであると子どもが認識・自覚できるような働きかけを目指すということである。なぜなら、コーチングとは、原田(2016)も指摘しているように、単にスキルを活用するものではなく、相手の目標達成や成長に向けたものだからである。

第3章 小学校における参与観察記録の分析

京都府内のX小学校にて10月13日から12月15日にかけて週に1度、参与観察を行った。観察の対象は、A教諭が担任を務める第1学年の学級（以下A学級）と、B教諭が担任を務める第6学年の学級（以下B学級）とした。これらの学級を選んだのは、授業や学級の様子を見学させていただいた際、学級全体が教師主導ではなく、子どもたちが主体となって活動をしている、つまり自治的な学級であるという印象を抱いたためである。具体的に例を挙げれば、教室が騒がしくなった際などに教師が「静かにしなさい」などの声かけをするのではなく、児童同士で注意し合うような場面が見られた。これらの特徴は授業展開や学習形態においても見られ、ほとんどの授業において教師による講義型ではなく、それぞれの児童が調べて発表したり、グループ単位で学び合ったりする演習型の授業が展開されていた。そこで、なぜこれらの学級では子どもが主体となった学びや姿が実現しているのか、その背景にある教師の働きかけについて参与観察を通して検討した。授業場面についてはS-T授業分析、生徒指導場面については参与観察記録をもとに記述する。また、B教諭に対しては、観察結果を踏まえ、ご自身の言葉かけや授業展開の意図についてインタビューを行ったため、そこから得た知見についても同時に述べていく。

(1) 授業場面で見られるコーチング

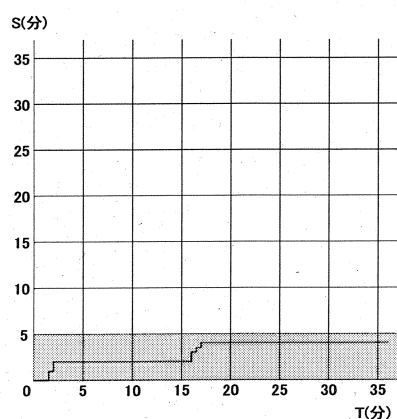


図1 一般的な講義型授業（例）

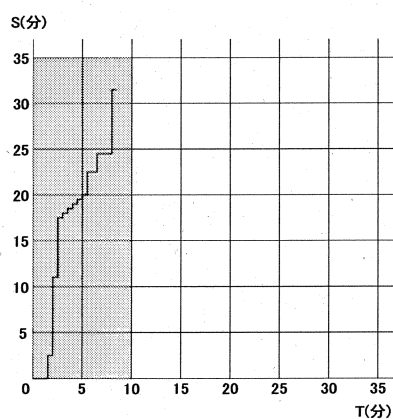


図2 学級：A学級 教科：国語科

〔单元：ずうっと、ずっと、だいすきだよ〕
光村図書1下

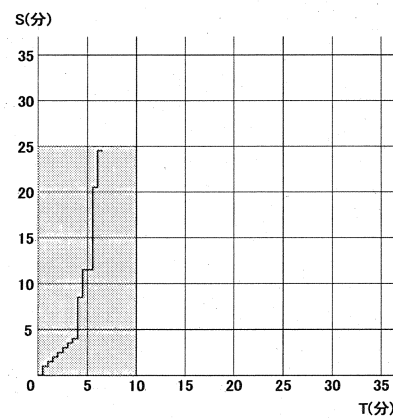


図3 学級：B学級 教科：理科

〔单元：土地のつくりと変化〕
大日本図書6年

これらの図において、横軸（T軸）は教師の行動時間を、縦軸（S軸）は児童の行動時間を表している。図1は一般的な講義型授業の分析結果を示しており、横に長いグラフが描かれていることから、教師の行動時間が多い授業が展開されているといえる。一方で、図2はA学級での授業の分析結果、図3はB学級での授業の分析結果を示している。授業開始からの児童の行動時間と教師の行動時間を図1と図2・図3で比較すると、図2・図3

は縦に長いグラフが描かれていることから、A 学級と B 学級では一般的な講義型授業に比べて児童の行動時間つまり児童による活動が多い授業が展開されているといえる。以下に、各学級で見られた特徴について学級ごとに分けて記述する。

① 第 1 学年 A 学級

図 2 から、A 学級では、授業全体を通して、児童の行動する場面が多い授業展開になっているといえる。具体的に、児童の行動時間では、「発表する（話す）」「発言する（つぶやきも含む）」、「意見交流」、「書く」という活動が見られた。一方、A 教諭が行動する（話す）時間は非常に少なく、本時における A 教諭の行動や役割を分類すると、「板書」、「発問」、「発表内容の整理」のみであった。しかし、その限られた役割に徹することによって、児童の活動時間が確保されていたといえる。その結果、1 つの発問に対する児童の発表において、発表した児童が次の児童を指名するという形式の中、約 8 分間で 21 人の児童が自分の意見を発表する場面も見られた。その中で A 教諭は、それぞれの児童が発表を終えたときに「うん」とうなずき、板書をするという役割に徹し、より多くの児童がさらに多く発言や活動することができるようにされていた。

② 第 6 学年 B 学級

図 3 から、まず、授業の前半においては、B 教諭がいくつか発問をし、児童がそれに答えるなど対話的なやり取りを通して教師と児童が共に授業を構成していたことが示された。その中でも、B 教諭は、発問に対する児童との一問一答で終始しないように、3 人組での意見交流の時間を積極的にとり、児童がより多様な意見に触れ、学べるように工夫されていた。授業の展開部分では、個別での学習を 3 人に広げた学び合い、さらに「予想で足りない知識はどうしたらいいですか？」と問いかけ、教科書や資料集を用いて 3 人の力を合わせた共同的な調査活動へと学習が進んだ。B 教諭は、児童による調査活動の間、教室の前方でその様子を観察し、途中で「3 人組の中で 1 番自信のない人が説明してごらん」と学級全体に向かって発言した他はすべて児童に任せていた。B 教諭はこの発言の意図について、「集中が途切れた児童や何をしたらいいかわからない児童が増えてきた様子が見られたため、改めてこれから何をしたらいいのかというきっかけを作りたいかった」と語った。

(2) 生徒指導場面で見られるコーチング

記録 1 個別生徒指導場面（B 学級）

C	次の授業のためにノートを用意したほうが良いですか？
T	どうですか？どう思いますか？
C	昨日の復習もしたいから、用意したほうが良いと思います。
T	では、どうぞ。

これは、休み時間に授業の準備をする児童とB教諭の会話を通した生徒指導場面である。この場面において、B教諭は、質問をしてきた児童に対して、さらに質問で返していた。B教諭は、このやり取りについて、「児童が次の行動を自分で選べるような工夫であり、自己選択や自己決定の機会を与える」という意図を持っておられた。また、忘れ物をしたことを報告に来た児童への生徒指導場面も観察することができた。その場面でもB教諭は、「で?」「それで?」と相づちや問い返しを繰り返すことで、児童が主体となって話す時間を確保していた。B教諭は、これからどのような工夫をして忘れ物を防ぐかという話を児童がしてきた際には「そうやな。そこが大事やな」と価値づけをしたが、それ以外は忘れた理由などの児童の発言に対して聞き役に徹しておられた。

第4章 考察

片山(2016)はコーチングのもつ特徴として、子ども自身が考えることと、子どもに対して「言語化」つまり自身の思考を自分で言葉にすることを教師が促すということを挙げている。それは、コーチングが教師の役割として、子どもに一方的に解を与えることではなく、解は子どもの中にあるという前提の中で、解を引き出すサポートをすることを求めているためである。ここでは、第3章で記述した参与観察記録と分析を踏まえ、各学級に共通して見られた、子どもを主体とするための教師の働きかけについて考察していきたい。

(1) 教師が自身の存在感を消す

子どもが主体となって表にでるということは、言い換えれば教師が影になることだといえる。コーチングでは、コーチ役となる教師は自分をできるだけ「消す」ことが、立ち位置として重要である(片山, 2016)。図2・3において、両学級の授業場面で、児童の行動時間に比べて教師の行動時間が大幅に短いことが示されている。このことから、A学級とB学級では共通して教師が影に徹底することで、子どもによる活動の時間や機会が多くなっているといえる。子どもの行動時間が増えることによって、子どもが主体となって考えたり、その思考を言語化したりする時間も増える。これは演習型授業やアクティブ・ラーニング型授業の特徴であるが、単なる授業内容や授業展開だけがこの結果を引き起こしているのではなく、ここには教師による意図も含まれている。例えば、B教諭には、授業において子どもが活動する時間を多く設定することについて、「自らの問いにしたがって調べるといように、子どもが自然な形で学ぶ姿を目指す」意図があるという。さらに、B教諭は「教師が意図するように行動しない子どもにも怒らない。その前に、その行動をするこ

とによる喜びや達成感を味わわせることが教師には必要だし、そうする責任がある」と続け、ここからも、意図的に子どもが主体となって行動する機会を増やしていることは明らかである。

子どもが主体となって活動する時間や機会が増えることには、①子どもが考えたり言語化したりする時間が増える、②子どもの自己選択や自己決定の場が増える以外にも、③子どもの行動や考え方の選択肢が増えるという意義もある。行動や考え方の選択肢が増えることは、自分で考えた方法で行動して望ましい結果や成功体験に達成感や自己有用感を抱く機会が増え、今後自主的に動くための動機づけや自己指導能力を育むことになる。つまり、子どもを主体とした機会を設定することは、最初のきっかけづくりやその良さを示すのは教師であるが、結果として子ども主体が実現することにつながるのである。

また、どちらの学級においても授業場面や生活指導場面において子どもが教師に対して質問する時間が日常的に設けられている。子どもが質問するということも、子どもが主体となって自らの思考や考えを言語化する機会になると考える。このことを授業の形態として広げることは、アクティブ・ラーニング型授業の実践や言語活動の充実につながる。実際に、両学級では講義型ではなく、アクティブ・ラーニング型の授業展開が多く見られるが、そこには意図的に教師が影となって自身の存在感を消すという工夫もあるといえる。

さらにこのことは、学級経営に関する工夫でも見られた。A 学級には、それぞれの係が活動した結果や今後の行動予定、それに向けて他の児童に心掛けてほしいことについて自由に記述するホワイトボードがあり、活用されている。このことから、学級経営においても教師が影となり、子どもが主体となって考える、そして行動する機会を増やすことが有効であると考えられる。

(2) 指示ではなく問いかける

さらに、教師から子どもへ問いかける場面も両学級に共通して多く見られた。ここでは、問いかけが持つ役割について①思考や言語化を促す問いかけ、②当事者意識を促す問いかけの2つに分けて考察する。

① 思考や言語化を促す問いかけ

まず、両学級で見られた子どもに対する問いかけの多くは、解決志向的なオープン・クエスチョンの形がとられていた。具体的に言えば、子どもの動きや行動が遅かったときに「なぜ早く動けなかったのか？」と問題に焦点を当てた問いかけをするのではなく、「どう

したらもっと早く動けると思う？」という解決に焦点を当てた問いかけが学級全体にされていた。春名（2006）は、コーチングで求められる問いかけとして、原因追及の Why ではなく未来志向の How を挙げている。How を用いることで、子どもは言い訳や反抗をするのではなく、解決するための次の行動を広い視野で具体的に考えることができるのである。また、片山（2017）も、コーチングでは、問いかけられた子どもが自ら考え、解を見出す解決志向的なアプローチが求められると指摘している。その際に求められるのは、イエス・ノーで答える問いではなく、疑問詞を使ったオープン・クエスチョンである。なぜなら、オープン・クエスチョンの問いかけは、子どもの視野を広げることで、さらなる気づきや創造的な考えが生まれることや具体的な思考を促すことが期待できるためである。教師があらかじめ持つ解しか与えられないというティーチングの限界を、コーチング的なアプローチによって突破することができるのである。

また、自分の考えを発表した子どもに対して、「それは具体的にどうすることかな？」「どうすればそれができるだろう？」と教師がさらに問いかける場面も見られた。これらの問いかけも、「答え・能力はその人に備わっている」というコーチングの原則に従ったうえで、子どもが考えること、そしてその思考の言語化を促すものであると考える。さらに、これらの問いかけには、片山（2017）がコーチング的な対話におけるポイントとする、子どもの抽象的な言葉を具体化する役割もある。ただし、ここでも教師に求められる役割は、サポート役に徹したうえで子どもの思考や言葉を具体化させることに過ぎず、思考や行動の主体は子どもとすることが必要だと考える。

② 当事者意識を促す問いかけ

ある日の A 学級では、朝登校した児童に対して、教室のホワイトボードを使って「けんぱんハーモニカをきれいになおせて（しまえて）いますか？」という問いかけが用意されていた。また、B 学級では、授業前に学級全体に向けて「周りに物が落ちていませんか？」という声かけがされていた。どちらの場面においても、教師は児童に対して「きれいにしまいましょう」や「周りにあるものを拾いましょう」など、直接行動を指示しているわけではない。しかし、どちらの場面においてもこの問いかけをきっかけにして、自分で考え、行動する児童の姿を観察することができた。つまり、この問いかけを一人ひとりが自分に対するものとして当事者意識を持って受け止め、具体的な行動に移したのである。

では、なぜそれぞれの児童は当事者意識を持つことができたのだろうか。そこには、指示ではなく問いかけがもつ利点や意義があったと考える。具体的に言えば、問いかけには

どの子どもにも平等に、冷静に立ち止まって考える機会を与え、無関係・無関心・無反応になりにくいという利点がある。例えば、「きれいにしましましょう」や「周りにあるものを拾いましょう」といった指示をすると、自分には関係ないと考えたり、悪気はなくても、自分には関係ないことだろうと考えて、聞き流してしまったりする児童がでてくる。つまり、一人ひとりの児童に当事者意識を持たせるのは難しい。また、自分のことだと自覚していたとしても、指示に対して反抗的な態度をとる児童がでてくることもある。

同様に、「まだ〇〇していない人、何人」や「後で困る子、〇人」という言葉かけも、先に述べた問いかけと同様に、一人ひとりの児童が当事者意識を持って冷静に立ち止まって考えられるものであると考える。加えて、「もう〇〇が出来ている人がいますね」「〇〇がきちんと出来ている人、素晴らしいですね」という言葉かけも、発達の段階を問わず多く見られた。この言葉かけは、直接指示をするような指示型になってはいないが、出来ない児童には行動するよう気付くきっかけとなる一方で、出来ている児童には価値づけをするという効果がある。つまり、子どもは直接指示や命令をされることなく、それぞれ自分について振り返り、行動することができるのである。

しかし、当事者意識を持つためには、行動に移す前に自分を客観的に振り返って見つめ、自分のふるまいについて自覚する必要がある。ここでいう自覚は、低学年の児童にとって特に大切なことであるとする。筆者は、教職専門実習Ⅱで第1学年を担当させていただき、指導教員から「入学してすぐの児童は、指示をしてもまだそれが自分に向けられたものだとは自覚できない児童が多い。まずは自分の行動を自覚させることが必要」と教えていただいた。例えば、「姿勢を正しくしましょう」と教師が指示をしても、自分の姿勢が正しくないと自覚できていない児童は正そうとしない。しかし、全員の前で姿勢が悪い児童の格好を真似して、「この姿勢でいいのかな？」と全体に向かって問いかけることで、自分の姿勢が悪いことの自覚や、児童自身による気づきを促すことができるという。

また、筆者は、数か月にわたるB学級での参与観察から、B教諭と同じように、指示ではなく問いかけの形を用いる児童の姿を見ることができた。学習発表会に向けた朝の練習に来ない児童が多かったことについて、係の児童が「劇の人、朝練習来ていますか？」と尋ねたのである。練習に来ない児童に対して「なぜ来なかったのか」と一方的に注意をするのではなく、「来なさい」と指示をするわけでもない。それでも先に記述した問いかけ同様、各児童が自分の行動について当事者意識を持って立ち止まって気づき、考えるきっかけになっていると考える。

おわりに

本研究を通して、子どもを主体とした授業や生徒指導、学級経営を展開していくためには、教師は「答え・能力はその人に備わっている」というコーチングの原則に従って、影になったり、問いかけを通して言語化や当事者意識を促したりすることが必要だということがわかった。これまでの自分自身について振り返ってみると、「子どもにこちらが教えなければいけない」ということに囚われていたように思う。しかし、教師がすべてを教えなくても、働きかけ次第で子どもは気づき成長する。実のところ、子どもを主体とするコーチングには時間がかかるだろうという不安もある。それでも子ども自身が考えて「自分で考えて成長した」と感じられるように、粘り強く子どもと向き合い続ける教師でありたい。

謝辞

最後に、参与観察・インタビューにご協力頂いた実習協力校並びに附属桃山小学校の学級や先生方と、論文執筆をご指導いただいた先生方に深く感謝を申し上げます。

引用・参考文献

- ・伊藤守(2010)『コーチングの教科書』株式会社アスペクト
- ・伊藤守、鈴木義幸、金井壽宏(2010)『コーチング・リーダーシップ』ダイヤモンド社、pp. 28-29.
- ・片山紀子、原田かおる(2017 刊行予定)『コーチングマインドを生徒指導に』学事出版
- ・中土井鉄信、井上郁夫(2010)『《図解&会話例でわかる》プロ教師の「最強」コーチング術 入門編』明治図書
- ・原口佳典(2010)『100のキーワードで学ぶ コーチング講座』創元社
- ・春名久雄(2005)「小学校におけるコーチング活用の可能性」『奈良県立教育研究所研究紀要』奈良県立教育研究所
- ・春名久雄(2006)「教育活動におけるコーチングの活用」『奈良県立教育研究所研究紀要』奈良県立教育研究所
- ・本間正人、松浦理穂(2006)『コーチング入門』日本経済新聞出版社
- ・南田修司(2008)「コーチングコミュニケーションによる学習機会が初任期教員の教師アイデンティティ形成に与える影響」『三重大学紀要』三重大学、p40.
- ・文部科学省(2010)『生徒指導提要』教育図書、p1, p13.
- ・八尾坂修、片山紀子、原田かおる(2016)『教師のためのコーチング術』ぎょうせい