

(2) 事業の実績の説明

1) 調査研究の目的					
小学校・中学校・高等学校教員が、児童生徒の主体的・能動的・協働的な学びを引き出して新しい時代に求められる能力を育む質の高いアクティブ・ラーニング（以下AL）型授業を実践するために、様々な形態の研修プログラムを開発・実施し、その効果を可視化する。					
2) 調査研究の具体的な内容・取組方法					
①実態調査					
滋賀県、大分県、日光市、私学2校の教員を対象に、AL型授業に対する理解度・関心度・実践度等をアンケートにより調査した。					
②研修プログラム構築					
「AL型教育コーチング研修」「AL実践研修」の、大きく2種類の研修プログラムを構築した。					
③下表の通り、16件の研修を実施した（各研修3時間～6時間）。					
直接ALについて扱ったのは6件、あとの10件のについては、AL型授業を下支えするコミュニケーションスキル「教育コーチング」を扱う内容で、学びの形態としてALを用いた。					
(1) 滋賀県総合教育センター					
7/26	ミドルリーダー研修A班	40名	小・中・高・特教員	AL型教育コーチング研修	大澤
7/26	ミドルリーダー研修B班	36名	小・中・高・特教員	AL型教育コーチング研修	大村伸
8/1	指導主事研修 1/3	43名	指導主事(市町含)	AL型教育コーチング研修	大澤
9/9	指導主事研修 2/3	37名	指導主事(市町含)	AL型教育コーチング研修	大澤
12/22	指導主事研修 3/3	54名	指導主事(市町含)	AL型教育コーチング研修	大澤
(2) 大分県教育センター					
9/7	希望者集合研修 1/2	30名	高教員	AL実践研修	鈴木
12/2	希望者集合研修 2/2	30名	高教員	AL実践研修	鈴木
10/21	校内研修普通科A高	45名	高教員	AL実践研修	鈴木
11/21	校内研修普通科B高	30名	高教員	AL実践研修	鈴木
11/25	校内研修専門科C高	30名	高教員	AL実践研修	鈴木
(3) 日光市教育委員会					
6/21	学校代表者研修	50名	小・中教員	AL実践研修	内藤
8/23	小中連携一貫学習指導研修	90名	小・中教員	AL型教育コーチング研修	増田
(4) 清教学園中・高等学校					
10/12	高1学年団研修 1/2	13名	高教員	AL型教育コーチング研修	小山
11/30	高1学年団研修 2/2	18名	高教員	AL型教育コーチング研修	小山・大村
(5) 広島城北中・高等学校					
9/4	教科リーダー研修 1/2	19名	中・高教員	AL型教育コーチング研修	小山
10/11	教科リーダー研修 2/2	21名	中・高教員	AL型教育コーチング研修	小山

④効果測定

実態調査と対象を同じくしたアンケートを実施。研修受講者にどのような変容があったか、またその変容がどのように周囲の教員や児童生徒に波及していったかを測定した。

⑤検証、知見整理

④の結果を以下「5）アンケート調査結果分析」にて整理するとともに、研修に用いた教材データを添付して提出する。

3) 調査研究対象団体の研修実施前の状況

○滋賀県総合教育センター

2015年度より研修（ステージ研修・マネジメント研修・職務研修・教科主任指導力研修・指導力向上研修）・研究・学校支援の各事業実施にあたって、アクティブ・ラーニング型授業への移行推進を念頭に置いた活動を開始し、2016年からは「確かな授業力」の構築を柱としたアジェンダ「学ぶ力向上プラン」を構築、その徹底を図ろうとしている状況であった。

○大分県教育センター

長期教育計画「教育県大分 創造プラン」「県立高等学校授業改善実施要領」を掲げ、学力の三要素をバランスよく育成するための授業改善に取り組んでいた。特に高等学校においては、以下の4項目からなる「目指す授業像」を制定し、「付きたい力を意識した密度の濃い授業」の追求をセンター・学校が連携して行っていた。

1. 生徒に身に付けさせたい力を明確にし、指導すべき内容を整理した授業
2. 生徒の思考の流れを大切にした効果的な発問で構成した授業
3. 言語活動を取り入れた、主体的・協働的な学びを重視した授業
4. ICTや学校図書館を活用した授業

○日光市教育委員会

アクティブ・ラーニング推進モデル校として小中連携校1校・中学校1校を指定、研究を進めていた。また、指導主事による「子ども主体の授業作り訪問」の仕組み、中学校5教科教員による「学力向上推進委員」設置、Q-U検査の導入等により、児童生徒主体の授業づくりのための施策を行っていた。

以上3つの公的機関は、2)に記した分類に当てはめればいずれも「②積極的な研究・研修への姿勢を持っているが、その手段については十分持ち得ておらず、懸命に模索している」という状況にあった。限られた予算と時間的制約、学校現場教員の抵抗といった障壁を、努力・工夫・協力で乗り越えよう、一日も早くアクティブ・ラーニングの普及・実践を図ろう、そして同時に継続的に教員の資質能力を高め続けていくための研修ノウハウを構築したいと願い、模索を続けている組織であった。

○学校法人清教学園清教中・高等学校、学校法人広島城北学園広島城北中・高等学校

ともに中高一貫の進学校である。アクティブ・ラーニングへの興味・関心を持ち、実践を始めている若手教員がいる一方で、講義型授業への強いこだわりを持ち、アクティブ・ラーニングを否定的にとらえるベテラン教員が存在するという状況にあった。経営陣・管理職は、アクティブ・ラーニングや教育コーチング導入の必要性を認識しつつ、急激な改革によって生じるハレーションを考慮して慎重に歩を進めているという状況であった。

4) 研修の実施概要

①研修種別

大きく「AL型教育コーチング研修」「AL実践研修」の2種類の研修を行った。

●「AL型教育コーチング研修」

面談や授業において「いかに児童生徒のやる気と能力を引き出し、自立を支援するか」という観点からコミュニケーションのあり方・やり方を体系化したものが「教育コーチング」である。

最も特徴的なのは、対話と内省を重視したAL型研修の形態で進行する点である。

一般的なコーチングの研修は、講義で知識習得→知識に基づいて実践というパターン繰り返したが、当研修は講義を極力削減し、知識習得の段階から Think Pair Share、LITE、リフレクション、クロストーク等のALをふんだんに取り入れて進行した。実践トレーニングにおいても、実践そのもの以上にリフレクションとフィードバックに重点を置いて進行する形をとった。

使用した教材（テキスト1）は、ワークシート形式になっている。

大まかな流れとしては、

- 1) 同意形成、目標確認
- 2) アイスブレイク
- 3) 教育コーチングの基本的な考え方
- 4) 教育コーチングの基本スキルー傾聴
- 5) 教育コーチングの基本スキルー質問
- 6) 教育コーチングの基本スキルー承認
- 7) 実践トレーニング
- 8) 補足とまとめ
- 9) リフレクション

である。

●「AL実践研修」

1つ目の特徴は、「ALをALする」という形態である。パワーポイントスライドを用いた講義を行いつつ、随所にAL技法盛り込んで進行した。

2つ目の特徴は、「なぜALなのか」と、「授業者はどのような役割を担うのか」とを徹底探究する…である。「やり方」（技法の習得や実践事例）を求める声も多々あるが、「ALの質を決めるのは、やり方ではなく授業者のあり方である」という信念に基づき、教師一人ひとりが自らのBeing（あり方）を再認識するアプローチを重視した。

使用した教材（テキスト2）は、一部書き込み式になっている。

大まかな流れとしては、

- 1) 同意形成、目標確認
- 2) アイスブレイク
- 3) ALを取り巻く状況
ALとは何か／新学習指導要領／対話とは何か／学習観
- 4) 社会の変容
- 5) 21世紀に必要な能力
- 6) 協同学習理論に基づく授業デザインと各種技法
- 7) 補足とまとめ

8) リフレクション
である。

5) アンケート調査結果分析

全 586 名の受講者に対して、AL 型授業に関するアンケート調査を行った。研修前アンケート、研修後アンケート（2 週間～2 カ月後に実施）両方に回答し、未回答項目が 2 件以内の 238 名を集計対象とした。

① AL に対する認識について（アンケート項目 1-①、②から）

●AL に対する自分の理解度自己評価を 5 段階評価で尋ねたところ 3.4 という数値となった。「どちらかと言えば知っている」というレベルの認識が多いと言える。研修受講後は 3.7 となった。「5：詳しく知っている」は 5 名→8 名、「4：知っている」は 112 名→158 名など、自己評価が上昇した人の割合は 37% となった。

●「AL」と聞いて頭に浮かぶイメージを尋ねたところ（複数回答可）、「グループ学習」が最多であった。（90.8%→86.1%）。研修前の調査では、「グループ学習」のみの回答が 2 件、「グループ学習」を含む 2 要素とする回答が 10 件あった。この 12 名のうち 8 名が AL を「実践していない」「実践していたが今はしていない」と回答していた。理解の不足が、実践のブレーキとなっていることが伺える。

●「グループ学習」に次いで多い回答が「ペア学習」「学び合い」「問題解決学習」であった。研修受講後に大きな順序変動は無いが、回答総数が 8.2 件→8.9 件となったことから、AL の幅を体感することによるイメージの拡大は確実に起こったと言える。

●新たに加わったイメージとしては、「内省」(+7.6p)、「合教科型学習」(+7.6p)、「調べ学習」(+6.3p) 等が主である。「内省」は意識されにくい要素だが、AL において極めて重要な要素となるので、一層重視した研修を行いたい。

■AL に対する認識

理解度は、「詳しく知っている」から「全く知らない」までの 5 段階自己評価。

AL と聞いて浮かぶイメージを 21 の選択肢の中から回答してもらった（複数回答可）。上段は件数、下段は選択率。

	理解度	ペア学習	グループ学習	調べ学習	学び合い	プレゼンテーション	対話	内省	ディベート	テーマ学習	問題解決学習	プロジェクト学習	協同学習	ICT 利活用	反転学習	フィールドワーク	合教科型学習	総合的な学習	探究活動	キャリア学習	ジグソー学習	LTD
研修前	3.36	165	216	108	188	106	132	43	100	80	160	46	130	71	26	53	33	68	110	33	84	5
		69.3%	90.8%	45.4%	79.0%	44.5%	55.5%	18.1%	42.0%	33.6%	67.2%	19.3%	54.6%	29.8%	10.9%	22.3%	13.9%	28.6%	46.2%	13.9%	35.3%	2.1%
研修後	3.71	172	208	126	191	114	142	63	101	80	163	53	143	76	36	58	54	75	114	43	88	15
		71.4%	86.1%	51.7%	78.6%	46.2%	58.4%	25.6%	40.8%	32.8%	67.2%	21.4%	58.8%	31.1%	13.9%	23.1%	21.4%	30.7%	46.2%	17.2%	35.3%	5.5%
上昇	0.35	7	-8	18	3	8	10	20	1	0	3	7	13	5	10	5	21	7	4	10	4	10
		2.1p	-4.6p	6.3p	-0.4p	1.7p	2.9p	7.6p	-1.3p	-0.8p	0.0p	2.1p	4.2p	1.3p	2.9p	0.8p	7.6p	2.1p	0.0p	3.4p	0.0p	3.4p

② AL に対するネガティブ/アクティブイメージについて（アンケート項目 1-③、④から）

●ネガティブ/ポジティブイメージの強さを 40 段階（各 8 項目×5 段階）で調査したところ、ポジティブイメージのほうが強い結果となった（22.8：29.4）。

●研修受講後の調査では、さらにネガティブイメージが低下し（-0.5p）、ポジティブイメージが上昇した（+0.1p）。

●ただし、校種別（小/中/中高一貫/高/行政）にみると高等学校のみネガティブイメージが上昇していた（23.6→23.7）。さらに詳しく見ると、各校から教員が参加するセンター研修においてはネガテ

イメージが低下しているのに (23.3→23.1)、学校単位で行った研修においては顕著な上昇が見られ (23.9→27.8)、ポジティブイメージ (27.8→27.7) との逆転現象が起こった。憶測の域を出ないが、閉ざされたコミュニティの中では、そこに存在するネガティブイメージが相乗効果を生んで増強される傾向があるのではないだろうか。

●ネガティブな要素として高いのが「カリキュラムを消化しきれない」(3.6→3.5)、「授業準備が大変」(3.5→3.5)で、ともに研修によるネガティブイメージ低下はわずかだった。「参加したくない生徒がいる」(2.8→2.6)「混乱が生じて授業が成立しない」(2.5→2.2)といったネガティブイメージについては研修受講後に低下が見られた。

●ポジティブな要素の筆頭は「授業が活性化する」であり、研修受講後の数値の上昇も見られた(4.2→4.3)。次いで「思考力・判断力・表現力が高まる」(4.1→4.0)、「主体性・多様性・協働性が高まる」(4.1→4.1)「学習意欲が高まる」(4.0→4.0)だが、研修前後での数値変化は小さい。

●中高一貫私立においては、「カリキュラムを消化しきれない」(2.9→3.4)、「保護者が異議を唱える」(1.8→2.1)というネガティブイメージが高まった。難関大学合格を重視する進学校であるがゆえの不安要素であると考えられる。

■ALに対する認識

ALに対して抱いているポジティブイメージ/ネガティブイメージを各8項目から選び(複数回答可)、そのイメージの強さを「強い」から「弱い」までの5段階で評価してもらった。

上段は選択者全員の合計点数、下段は一人あたりの平均点数。

	ネガティブイメージ								ポジティブイメージ							
	5.435 22.8								6.993 29.4							
研修前																
研修後	5.320 22.4								7.026 29.5							
上昇	-115 -0.48								33 0.14							
	授業準備が大変	カリキュラムを消化しきれない	成績(知識・技能)が身につかない	参加したくない生徒がいる	混乱が生じて授業が成立しない	児童生徒の意欲格差が広がる	児童生徒の学力格差が広がる	保護者が異議を唱える	授業が活性化	児童生徒の学習意欲が高まる	児童生徒の成績(知識・技能)が向上する	児童生徒同士の間関係が向上する	児童生徒の思考力・判断力・表現力が高まる	児童生徒の主体性・多様性・協働性が高まる	教員の負担が軽減する	児童生徒の将来の幸福につながる
研修前	836	847	640	666	579	660	642	539	1004	946	787	911	970	967	573	851
	3.5	3.6	2.7	2.8	2.4	2.8	2.7	2.3	4.2	4.0	3.3	3.8	4.1	4.1	2.4	3.6
研修後	842	834	629	623	531	660	644	550	1016	953	791	902	961	978	575	858
	3.5	3.5	2.6	2.6	2.2	2.8	2.7	2.3	4.3	4.0	3.3	3.8	4.0	4.1	2.4	3.6
上昇	6	-13	-11	-43	-48	0	2	11	12	7	4	-9	-9	11	2	7
	0.0p	-0.1p	0.0p	-0.2p	-0.2p	0.0p	0.0p	0.0p	0.1p	0.0p	0.0p	0.0p	0.0p	0.0p	0.0p	0.0p

■ネガティブイメージの校種別

	小学校	中学校	中高一貫	高校	行政
研修前	1158	818	253	2262	389
	22.3	22.1	23	23.6	21.6
研修後	1102	774	243	2635	379
	21.2	20.9	22.1	23.7	21.1
上昇	-56	-44	-10	373	-10
	-1.1p	-1.2p	-0.9p	0.1p	-0.5p

■ネガティブイメージの高校教員のみの集計・研修形態別

	高校合同	高校学校別
研修前	1050	1238
	23.3	23.4
研修後	1040	1266
	23.1	23.9
上昇	-10	28
	-0.2p	0.5p

③ALへの関心について（アンケート項目2-①、②から）

●ALへの関心の強さを5段階で聞いたところ、全般に高い数値となった。特に中学校教員及び小学校教員は4.6という数値となり、大多数の教員が関心を寄せていることが伺える。ただし、知識を得て疑問が解決するためか、研修後は若干数値が低下する傾向が見られた（4.3→4.1）。

●高校の学校単位の研修においてはALへの関心が低く、研修受講後の低下も大きい（3.9→3.7）。

●ALの意義について「感じない」という回答は5名（2.2% 全員公立高校）にとどまった。うち2名は研修受講後も変化が無かった。

④ALの実践について（アンケート項目3-②、③から）

●ALを実践している教員の割合は、研修を経て大幅に増加した（60.9%→73.1%）。異動や校務の事情で授業を担当していないという人を除くと、全体の78.4%がALを現在授業で実践している状況となった（174/222人）。

●今回の事業でおこなった「AL実践研修」の受講者は36.7%に過ぎず、「AL型教育コーチング研修」のみの受講者が圧倒的に多いが、AL実践者はまんべんなく増加した。これは、「教育コーチング」という授業を下支えするコミュニケーション技術を習得できたこと、ALについて学ばずともALを体感することでその効果を実感したこと、これら2点が主な要因ではないかと推察する。

●実践の形態・技法としては20の選択肢を設定したなかで「グループ学習」（82.7%→83.4%）、「ペア学習」（64.3%→71.7%）、「学び合い」（57.8%→64.4%）、「問題解決学習」（41.6%→43.4%）が上位を占めた。

●研修後に大きく実践が増えたのが「ペア学習」（+7.4p）、「協同学習」（+7.2p）、「学び合い」（+6.6p）、「内省」（+5.3p）、「対話」（+4.1p）等となった。

●一人あたり約6種の形態・技法を実践しているという結果になった。

■ALの実践

「ALを実践している」「ALを実践していたが現在はしていない」と回答した教員（事前アンケート205名、事後アンケート185名）に対して調査した。

実践している(していた)形態・技法を回答してもらった(複数回答可)。上段は件数、下段は選択率。

	ペア学習	グループ学習	調べ学習	学び合い	プレゼンテーション	対話	内省	ディベート	テーマ学習	問題解決学習
研修前	119	153	61	107	49	61	20	20	27	77
	64.3%	82.7%	33.0%	57.8%	26.5%	33.0%	10.8%	10.8%	14.6%	41.6%
研修後	147	171	74	132	49	76	33	21	37	89
	71.7%	83.4%	36.1%	64.4%	23.9%	37.1%	16.1%	10.2%	18.0%	43.4%
上昇	28	18	13	25	0	15	13	1	10	12
	7.4p	0.7p	3.1p	6.6p	-2.6p	4.1p	5.3p	-0.6p	3.5p	1.8p
	プロジェクト学習	協同学習	ICT利活用	フィールドワーク	合教科型学習	総合的な学習	探究活動	キャリア学習	ジグソー学習	LTD
研修前	7	49	21	8	11	30	31	9	22	0
	3.8%	26.5%	11.4%	4.3%	5.9%	16.2%	16.8%	4.9%	11.9%	0.0%
研修後	8	69	18	10	12	31	40	11	30	3
	3.9%	33.7%	8.8%	4.9%	5.9%	15.1%	19.5%	5.4%	14.6%	1.5%
上昇	1	20	-3	2	1	1	9	2	8	3
	0.1p	7.2p	-2.6p	0.6p	-0.1p	-1.1p	2.8p	0.5p	2.7p	1.5p

⑤ALを実践しないことについて（アンケート項目3-③、④、⑤から）

●ALをかつて実践したが現在はしていないという教員は、研修受講後に減少した（16.8%→13.0%）。該当者のうち約3割（32.5%→32.3%）は「授業を担当していない」という事由である。

●ALをやめるに至った事由としては「授業準備が大変であった」が大半を占めたが、その率は研修受講後に減少が見られた（45.0%→32.3%）。逆に「効果を感じられなかった」という事由は増加するに至った（11.1%→16.1%）。

●ALをしていない人の比率は研修後に減少した（22.3%→14.3%）。該当者のうち約2割（17.0%→18.2%）は「授業を担当しない」という事由である。

●ALをしない事由としては「カリキュラムが消化できない」が最多となった（30.2%→42.4%）。その他「入試に対応した知識が習得できない」「入試が変わらなとできない」「意欲に欠ける生徒が参加しづらくなる」「コミュニケーションが苦手な生徒が参加しづらくなる」「自由度を高めると授業が混乱する」「学力の差が大きくなる」といった事由が10%前後ずつ偏りなく示された。様々な情報や先入観、イメージが実践を阻害していることがうかがえる。

■ALをやめた事由

「ALを実践していたが現在はしていない」と回答した教員（事前アンケート40名、事後アンケート31名）に対して調査した。

ALをやめた事由を回答してもらった（複数回答可）。上段は件数、下段は選択率。

	効果が感じられなかった	テストの成績が落ちた	授業が成立しなかった	準備が大変であった	一斉講義型の方が効果的だと感じた	生徒から不評であった	保護者から不評であった	入試の実績が下がった	技法がわからなかった	他の教員からクレームがあった	授業を担当していない
研修前	2 5.0%	0 0.0%	1 2.5%	18 45.0%	4 10.0%	1 2.5%	0 0.0%	0 0.0%	2 5.0%	1 2.5%	13 32.5%
研修後	5 16.1%	1 3.2%	1 3.2%	10 32.3%	3 9.7%	1 3.2%	1 3.2%	0 0.0%	0 0.0%	2 6.5%	10 32.3%
上昇	3 11.1p	1 3.2p	0 0.7p	-8 -12.7p	-1 -0.3p	0 0.7p	1 3.2p	0 0.0p	-2 -5.0p	1 4.0p	-3 -0.2p

■ALをしない事由

「ALをしていない」と回答した教員（事前アンケート53名、事後アンケート33名）に対して調査した。

ALをしない事由を回答してもらった（複数回答可）。上段は件数、下段は選択率。

	カリキュラムが消化できない	入試に対応した知識が習得できない	入試が変わらなとできない	意欲に欠ける児童生徒が授業に参加しづらくなる	コミュニケーションが苦手な児童生徒が授業に参加しづらくなる	自由度を高めると授業が混乱する	これまでのやり方で実績が出ているためALをする必要が無い	学ぶ力の差により学力差が大きくなる	授業を担当していない
研修前	16 30.2%	5 9.4%	3 5.7%	7 13.2%	6 11.3%	4 7.5%	3 5.7%	5 9.4%	9 17.0%
研修後	14 42.4%	3 9.1%	1 3.0%	5 15.2%	4 12.1%	2 6.1%	0 0.0%	3 9.1%	6 18.2%
上昇	-2 12.2p	-2 -0.3p	-2 -2.6p	-2 1.9p	-2 0.8p	-2 -1.5p	-3 -5.7p	-2 -0.3p	-3 1.2p

⑥児童生徒・保護者の状況について（アンケート項目4-①～④から）

- 研修による教員の変容に伴い、児童生徒・保護者にも変容が生じるかを調査したところ、大きな数値変化はないが、総体的に変容が見られる結果となった。
- 児童生徒のALに対する理解度を5段階（以下同）で聞いたところ、研修受講後に数値の上昇が見られた（2.7→3.0）。授業における児童生徒の主体性（3.3→3.4）、協働性（3.4→3.5）にも上昇が見られた。
- 保護者のALに対する理解度についても、研修後の数値上昇が見られた（2.5→2.7）。

⑦教職員の状況について（アンケート項目①～④）

- 校内でAL型授業を実践している教員の割合を受講者に尋ねた。多くは正確に数えずになされた回答であろうが、研修受講後、約1割の受講者が何某かの周囲の変化を実感するに至ったと言っている（36.4%→46.0%）。

⑧学校や行政区のALへの取り組みについて（アンケート項目6-①、②）

- ALが学校教育に普及することについて「大賛成」から「大反対」の5段階で聞いた。概ね賛成の立場であると言える（3.8→3.8）。否定的な意見（2および3の回答）も若干名あった（9名→6名 全員公立高校）。
- ALの研修を県・市・町で行うことについても概ね賛成の立場であると言える（3.9→3.9）。否定的な意見も若干名あった（11人→8人 全員公立）。

⑨研修前の段階で寄せられた質問

- ALは教育の手法の一つとして認識すべきである。長短両面があり、ALは万能であり主流とみなそうとする現在の風潮には反対である。
- ALを日本語にしようという動きはないのでしょうか。
- 今までやってきた指導とALの違いがよくわからない。「言語活動の充実」との違いは何か？
- ALは活動だけが先行しがちだが、児童、生徒に各教科の身に付けたい力をつけることはもちろん、具体的にどのような姿が見られれば、もしくはどのような力を身に付けたのかを評価していく必要があると考えます。各発達段階における目指すべき姿があれば、教えていただきたいです。これについては、学習指導要領で示されているので目指す姿は明確です。
- 現場にはまだ、意義やねらいについて浸透していない手法の方が先に伝わり、以前からの創作活動、話し合い活動だけで終わっていることが多い。
- 学習の方法が変わるので、試験や評価の方法も変化するのでしょうか。
- ALを行うには、時間や労力がかかると思うのですが、どのようにしたら、気軽にできるようになりますか？何か工夫することがあれば教えてください。
- これは何のためのアンケートなのか理解できません。総合的な教師力の向上？具体的に何を指し示しているの？教師力の前に人間性を求めるべきなのでは？
- ALの手法を取り入れた各教科ごとの実践例が見たいです。（特に国語の授業）
- 少人数学級（2名・3名）において、どのような展開例があるか？
- 人によってALの定義or目指すものが異なるように思う。
- 自分たちが受けたことのないALを授業において実施することは未知なことばかりです。心構えを職員全体でどう持っていったらいいのでしょうか？

- どちらとも言えないばかりに○をしてしまいすいません。事例をあまり知らない（良い例、悪い例ともに）ので、判断ができませんでした。もっと勉強してからでないが良い実践なのかわからないので、たくさん知りたいです。
- ALの視点からの授業づくりは、授業改善においてとてもわかりやすいと思います。ただ、「型」だけにとらわれて形骸化しないように「今自分がしている授業」を見直し、3つの視点の意義をはずさないことが大切だと感じます。
- ALに積極的に取り組んでいる学校や教師がわかれば教えてほしい（県内、県外問わず）
- 授業において、どのくらいの割合でALを用いると効果が上がるか。
- ALの手法などを教師が勉強することが必要である。その時間がなかなか取れない現状がある。
- 小中学校でもAL実践例がまだまだ少ない。よい例があれば知りたい。
- ALについて詳しく教えて頂きたいです。
- AL型と一斉講義型をバランスよく、教科やその他の教育内容に応じて実施すべき。
- ALとカリキュラムの消化のバランスについて。
- （難関）大学入試の合格を目指す生徒が多い高校や生徒指導困難校での実施はどのような点に留意すれば実施できるのか。
- 学力の3要素と学習内容との関係はわかるが、それに汎用的な資質、能力が関わった場合、三者の関係が具体的にわからない。
- いつ、どんな形で進めていけばよいか。カリキュラム・時数・年計

⑩研修前の段階で寄せられた意見

- 普及や実践力の習得は必要と思いますが、あくまで学習法の1つだと思えます。ICT活用と同様で授業の目標よりも手段が優先的に評価されることのないように認識する必要があります。単元、題材によって逆効果とまでいかなくとも、最良の手段かどうか検討すべき場面があると思えます。
 - 生徒の学ぶ意欲をALによって引き出せるという考え方は本末転倒であり、キャリア教育との連携は必須であると考えられる。
 - ALという言葉のままでは、定着しないと思う。活動さえすればよいという雰囲気は大変悪い。根本的なことがおろそかになっては意味がない。
- 次の学習指導要領でALがキーワードとなることは必至であるので、もっと勉強をしなければならない。
- ALについての研修等の機会を増やしてほしい。
 - 教師主導型の授業では子どもたちの能動的な学びにはつながらないと思う。小学校でいえば、2年生から体を寄せ合いペア学習、グループ学習、一斉学習といった授業形態を工夫することにより、他者との学び合いが発生し、関わり合いながら学び合える力が身につくと思う。
 - 特別支援学校教員は、講義型授業が難しい児童・生徒と接しているため、ALが基本になっており、その効果も実感しているのではないかと思います。
 - ALについては、どんどん情報が欲しいです。他校の取り組みに興味がありますが、見学に行く時間を確保するのが難しい状況です。
 - ALによる効果が検証されていないので、とても不安がある。本当に大学入試が変わって、ALでないと対応できないのだろうか。自分自身の高い能力で問題解決できる生徒にとっては、意味があるのだろうか。
 - ALを入れると、どうしても進度が遅れ、説明が減り、生徒の深い自主的な学びが必要だと感じる。数回に1回の取り入れから始めようと思います。
 - ALのポイントを現場に帰って、還流報告して学校全体に広がっていくように取り組みたい。
 - 学校全体で誰かがリーダーシップをとってやれるといいと感じます。
 - 大学入試が大幅に変わらない限り、全面的な導入は厳しいと思う。文科省がALがとても大切だと考えているならば、大

学入試が変わると思う。

●ALは学習指導法の1つであり、教科の特性や授業内容により、効果的な方法だと思われるが、それを取り入れない教科や個人に対して、評価の対象とするのは検討を要する。

●授業の型や手法のみで終わってしまうALは、大反対。いろんな研修等で聞くのは、型や手法の説明だけで教材や教える内容の議論が少ない気がします。

●学校の地域性や各学校が取り組んでいる目標等に照らし合わせるならば、ALは、1つの方法であって、全てに適応する魔法の授業形態ではないことを知った上で全国に知らしめて欲しいです。ALが唯一無二の最適な方法のように提示されると「ゆとり」のときのように勘違いした指導法が行われる懸念がある。このALによる社会における具体的な有効スキルは何でもあり、何を目標にして、国作りをしているのかを明確に表さなければ、ALに関わらず、どんな方法でも「方便」でもって良い方法になり得る。大分県内でも市内と地方では生徒の実態も違い、文化も違うのに全国で展開するには、あまりにも局所的な地域や対象生徒をターゲットにしすぎではないでしょうか？学校の力が低下しているのは、方法ではないと思いますが、もっと根元からの解決策を望みます。小手先の問題先送りが未来の子どもたちに有益なのかどうか・・・。

●ALが形態の問題になっていることに疑問を感じます。講義型でも、その内容、展開、話し方等を工夫すれば、生徒の脳内は十分にアクティブになっていると思います。研修のたびに、毎回同じようなテーマで、やり方で、ワークショップをするよりいい講演を2時間聴く方がよほど刺激になることはよくあります。

●ALについて研修を始めたばかりで、先生方とどのような授業がALになるのか模索しているところでもあります。

●上級学校の入試試験問題が単なる知識、理解を問うのではなく、AL型授業ならではの思考力等を問う問題に明確に変われば、成果がいち早く表れると思う。

●正直なところ、職員間を温度差が大きいと感じます。また、カリキュラム面での心配もあります。今後も多くの事例を提示していただいて、理解を深められるようにご助言いただければと思います。

●ALについて、様々な研修で学ばせていただいているが理解はしているものの、実践すると上手くいかないことが多い。もっと他の授業実践を見たり、知りたいと思う。

●昨年から校内でALに取り組んでいます。まだまだ手探りの状態で、成果がみえません。生徒が主体的に活躍するすばらしい方法だと感じていますが、すべての子に対して有効なのか。疑問に思うこともあります。さらに研修を深め解決していきたいと思っています。

●いろいろな研修や書籍では、ALについて様々な考え方が見受けられる。共通しているものもあるが、教師間の温度差や誤解の原因になっている気がする。特に大学の先生方で違いが大きい気がする。

●学力の見取について、受検問題が旧態依然だとALへの保護者理解は進まないと思う。生徒たちからは、肯定的な意見が多い。それが、保護者理解へとつながっている。

●ALの手法を教えてほしいという声をよく聞くが、何よりも日々の指導の積み上げが重要と考えている。講義型の授業は、誰でも参加できるが、ALは日頃から（考える力、話す力、聞く力、学習に向かう姿勢など）学習の基礎となる力を身に付けておかないと、学習として成立しない。手法のみ学んで即実践しても、成果は上がらないのでは・・・と心配している。

●（今の立場上可能ですが）なかなか現場ではリアルタイムのALの状況をつかむことができません。やはり、授業実践を積み上げて、イメージを持つことが必要な気がします。

●ALという授業形態（カタチだけのものでは、もちろんないでしょうが）の可能性や有効性については認識しているつもりです。今後積極的に取り組んでいきたいと思っています。しかし、個人的にはAL実践と同じくらい、教材分析や教材研究も非常に大事であり、十分な教材理解の上にALが行われてこそ、教育効果を発揮するのではないかと考えています。ALに限らず、あらゆる教育方法は、教材と無関係ではいられないと思うのですが、ALの研修に行くといつも思うので

すが、教材分析の視点についてあまり問題にされないのはなぜだろうということです。ALは、どんな教材でも有効で万能な方法なのでしょうか？浅薄な教材理解でなされるALが逆に害をなすことはないのでしょうか。

●校内研修で先生方に還元したいと思います。よろしくお願いいたします。

●ALには、向き不向きの授業がある（知識伝達中心・総合的学習など）

●ALの知識があまりないので、今日は色々なことを学んで吸収して帰りたいです。

●ALという言葉が独り歩きし、一種の強迫観念のようなものが形成されているように感じています。その背景にある妙な対立構造は一体何なのでしょう。もちろん画一化できる話ではないので、議論が生じることは当然だと思います。

●AL型についてしっかりと理解を深めたいです。

●教員間の雑談の中で、「教科書そのものがAL対応してくれれば良いのに・・・その流れですすめれば生徒が主体的に課題解決に取り組んでいる・・・というような・・・」という話があった。大学入試（現在のスタイル）を考えると、教科書の内容を終える（理解させる）ということを優先しがちで余裕がないのが現状です。

●ALは、決まった型がないところが、目の前の子どもたちに合っている良さもあり、理解しにくい、研究で深めたいという短所もあると思います。だから、様々な実践を知りたいです。

●必要なことと思っても、行事や業務が多く、一番大切な授業の準備や生徒と接する時間が減っているため、思うように進まない。上から降ってくる企画や仕事も増加するばかりで、もう少し全体のバランスや核部署の連携も考えて現場の実態に合う内容の精選をしてもらいたい。

●工業科の科目を担当しているものとしては、ALがすべてに適用できるものではないと思う。なんでもALじゃなくて、科目に応じて柔軟に考えるべき。

⑩研修受講後の変容総括（アンケート項目7、8、9）

以下は、研修受講後のアンケートのみの設定した質問項目で、研修受講後の（1）自己、（2）教員、（3）児童生徒の変容を尋ねた結果である。全アンケート回答者を「ALを実践している（していた）」（205名）／「ALをしていない」（33名）に大別して比較したところ、「ALを実践している（していた）」集団の変容割合が圧倒的に高いことが示された。

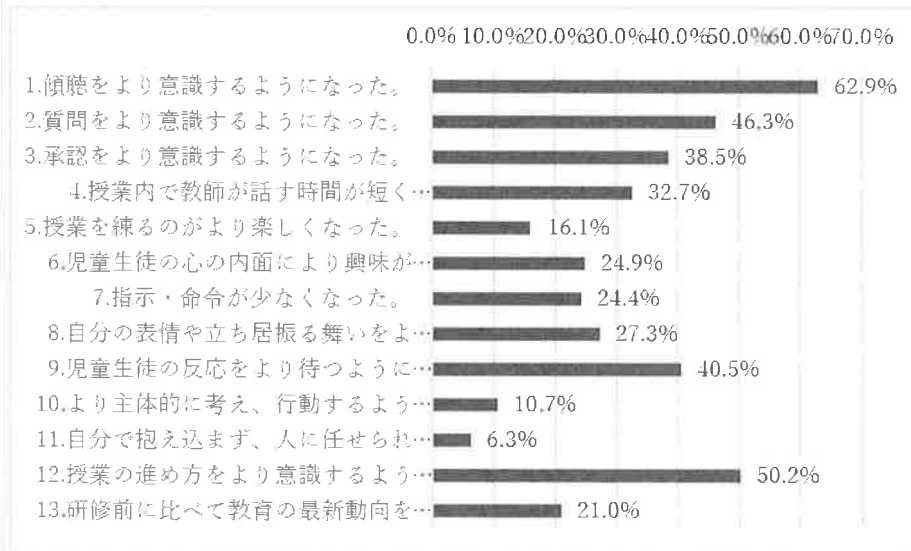
「ALをしていない」集団にも変容が見られるのは、授業形態はそのまま講義型であってもそこで用いているコミュニケーションに「教育コーチング」というメソッドを用いていることが要因だと考えられる。

■自己変容（アンケート項目7）

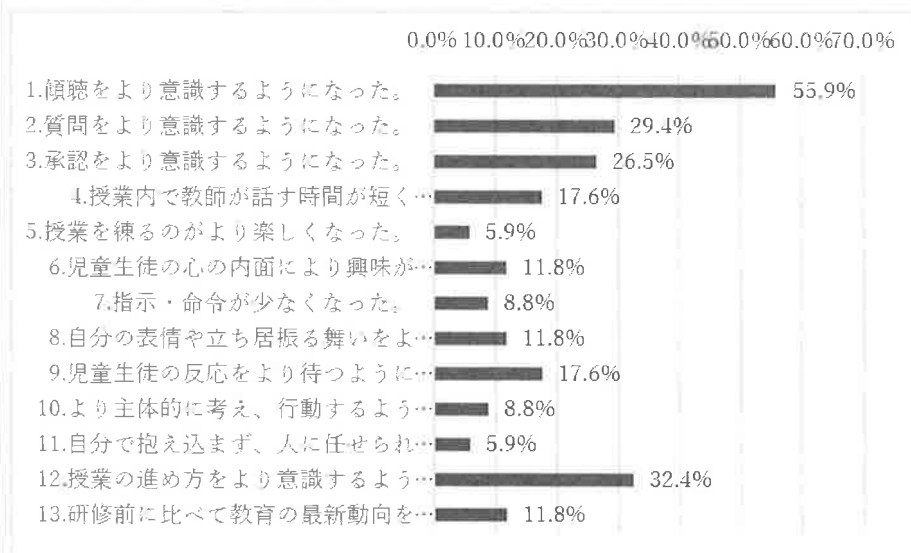
238名中216名（90.7%）が何らかの変容を起こしたと回答している。平均の変容項目数は、「ALを実践している（していた）」集団で4.0件、「ALをしていない」集団で2.4件と大きな差が生じている。

「教育コーチングを受けて、自分自身も、児童観や他の方とのコミュニケーションのとり方を勉強させていただき大変勉強になりました」「生徒の受け止め方や反応を見越して質問や発言をするよう気をつけるようになった。認める、ほめる内容を増やすようになった」等の意見があった。

●「ALを実践している（していた）」（205名）



●「ALをしていない」（34名）



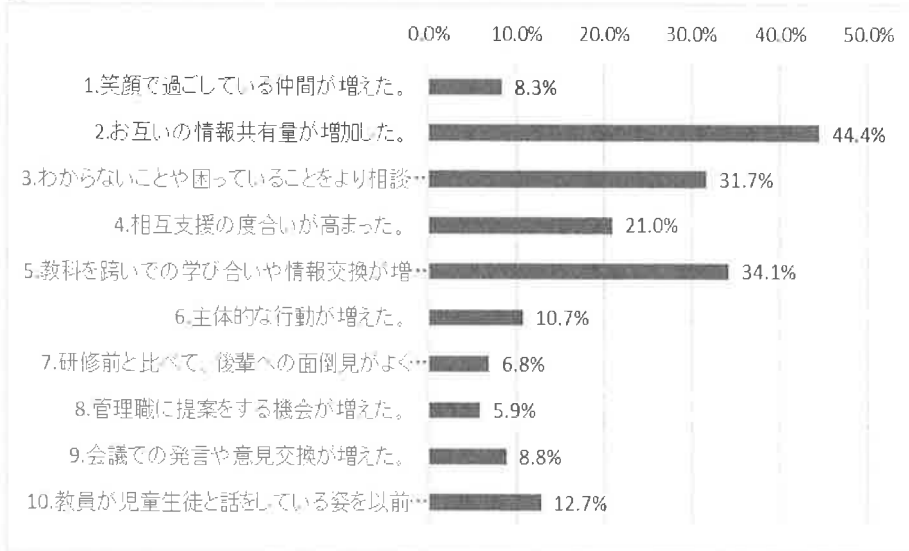
■周囲の教員の変容（アンケート項目8）

238名中186名（78.2%）が何らかの変容を感じると回答している。平均の変容項目数は、「ALを実践している（していた）」集団で1.8件、「ALをしていない」集団で1.1件となった。

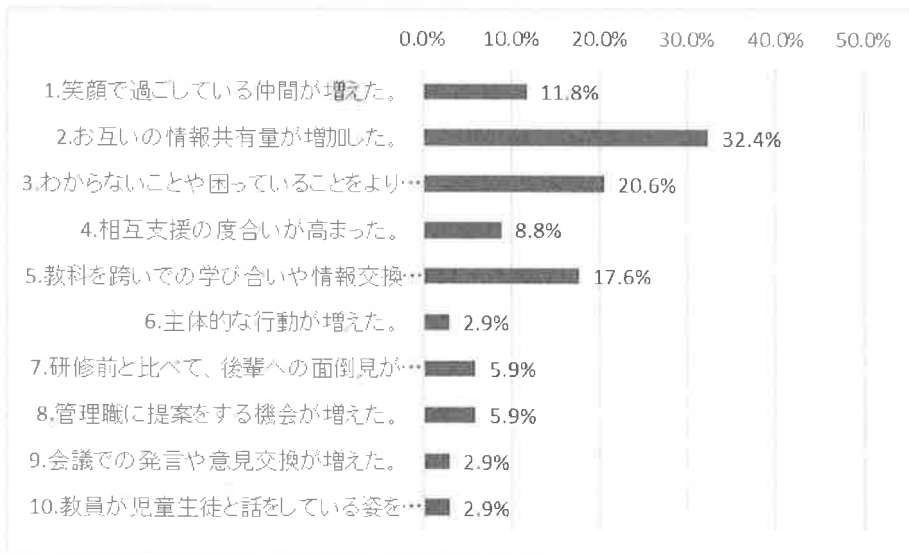
「互見授業の機会や情報交換を通してアクティブラーニング型授業に取り組む教員が増えた」「相談しやすくなった…まではいかないが、聞ける雰囲気は出た」等の意見があった。

一方で「研修を受けた自分自身でなく、組織全体として教員がどのように変わったかを判断することは難しいです」「一部の教員のみでの参加であり、他の教員に対して内容の伝達をしていないので、この研修の影響があるかというところ」や「忙しくなって会話が減った」といったコメントから、自己変容に比して小さい数値になっている要因が推察できる。「いかに伝えるか」「いかに広めるか」まで踏み込んだ研修が必要であるともいえる。

●「ALを実践している（していた）」（205名）



●「ALをしていない」（34名）



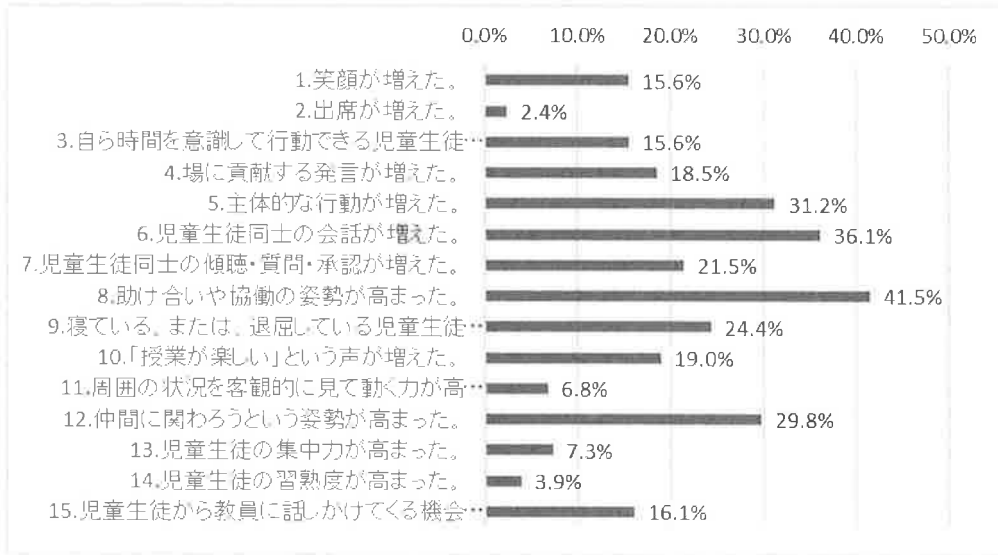
■児童生徒の変容—研修による児童生徒の変容（アンケート項目9）

238名中186名（78.2%）が何らかの変容を感じるという回答している。平均の変容項目数は、「ALを実践している（していた）」集団で2.9件、「ALをしていない」集団で1.4件と、大きな差異が生じた。

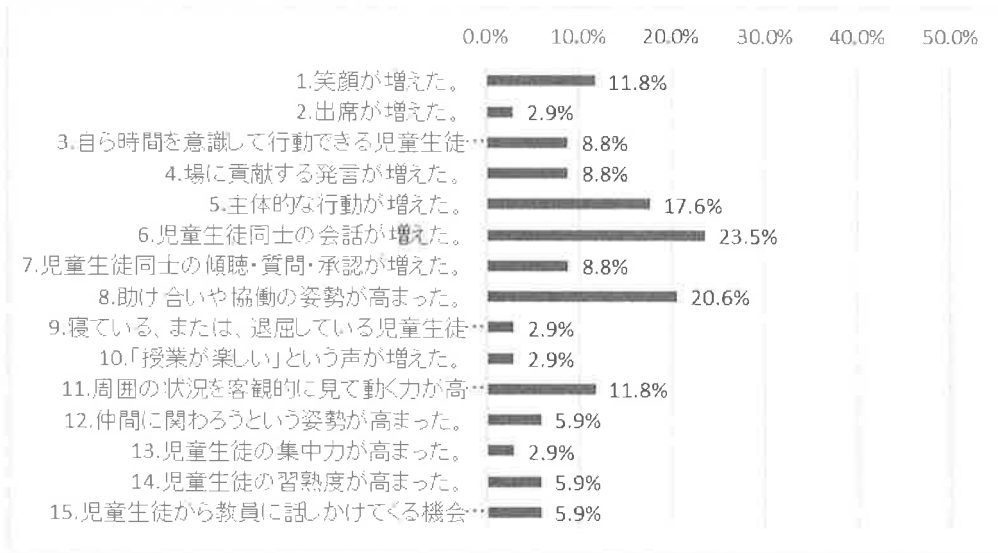
「自分の力で解決しようとする力が高まった」「学習意欲が向上した生徒が多い。不得意とする生徒が減少した」「授業中、積極的な発表が増えている。また、自分で仕事を見つけ、取り組む姿も見られる」「リフレクションシートを取り入れ、授業を生徒自身が振り返り（思いだし）をするようになり、各自の課題がはっきりするようになった」といった肯定的な意見が多く見られた。

一方で「話し合いをすれば何でも効果的な学習ができた」と安易に考える生徒が見られるようになった。「うまくいったと感じたときには“慣れ”で取り組んでいる生徒もいて、“～のための学習”となってしまうので注意が必要」といった課題を見出している意見もあった。

●「ALを実践している（していた）」（205名）



●「ALをしていない」（34名）



6) 補足

①「ALのやり方」を教える研修ではなく、面談や授業を下支えするコミュニケーションとしての教育コーチングを学ぶ研修、そしてALの目的や授業者の役割を学ぶ研修の2つを「AL型研修」として行ったわけだが、アンケートの分析により、教師力向上のために効果があると結論付けてよいのではないか。

②5) で扱ったALに関するアンケートとは別に、一部の研修で研修自体の満足度を調査した。結果は5段階評価で「5：満足」が79.5% 「4：ほぼ満足」が19.7% 「3：どちらでもない」が0.8%となった。また、「またこのような研修を受けたい」「さらに詳しく学びたい・コーチを目指したい」との感想は97.0%（未回答を除くと99.0%）に上る。この満足度の高さは、当研修の1つの特長であると言える。

その満足度の要因を、当研修担当講師は次のように推測している。

- ・対話と内省を重視したAL型研修であるため、講義型研修に比して参加感、達成感、充実感がある。
- ・その場でやってみることで気づきが生まれ、実践への意欲につながる。
- ・やり方ではなくあり方（Being）に焦点を当て続けて研修を進行することで、教員としてのやりがいが高まる。
- ・安心・安全の場創りのうえで研修を進行することで、自己観察が機能する。

ちなみに日光市と滋賀県、私学2校からは、H29年度も継続して当研修を実施したいとの要請が来ている。

③今回、教育センターを会場に各校代表者が集って行う研修と、学校に講師が出向いて学校単独で行う研修とを行った。データを見る限り、前者のほうが研修効果は高いと言える。学校単独の研修では原則全員参加になるため、向上心に欠ける教員、授業改善に後ろ向きの教員も参加することになる。閉ざされたコミュニティの中ではネガティブな感情同士が相乗効果を生んで、場をマイナスの方向に引っ張る傾向にある。教師力向上の研修、あるいはALの研修を進めるにあたっては、諸事情の許す限りセンター研修を行い、各校にリーダーシップをとれる教員をまず養成してから学校単位の研修に移行する形が理想なのではないだろうか。

④学校で研修を行う際、「教科別」あるいは「学年別」、さらには「児童生徒の学力別」に落とし込んだ研修を求める声が挙がることもある。自分が担当する教科・学年・学力層にフィットする情報だけを欲しがると教員が少なからずいるのだ。「異質なものを学ぶ」「差異性から学ぶ」意識が無く、少しでも「違い」を感じると拒否したり否定したりする。

当研修においては、そういうケースが極めて少なかった。

- ・研修の意図を主催者がきちんと周知してくださったこと
 - ・講師も研修の導入段階で研修目的・目標の共有化を図ったこと
 - ・講師が徹底して安心・安全な場創りを行い、ネガティブ感情を抑え込まなかったこと
- 等が奏功したと考えている。

このプロセスを形式的でなく丁寧に行うことが極めて重要であると改めて実感した。安心・安全な場で、目的・目標が明確であればこそ、主体的・対話的な学びが実現し、深い学びが起こる・・・これがALの原則であり、今後の教員研修の原則であると言えるだろう。

7) 実施体制		
所属部署・職名	氏名	役割分担
コーチング事業部		
事業部職員・協会理事	増田 乃美	統括・管理・講師
本部職員	中西 歩美	事務
事業部職員	小林 真奈	事務・経理
事業部職員	岩田 貴帆	事務
認定トレーナー・協会理事	小山 英樹	講師・プログラム製作
認定トレーナー	峯下 隆志	プログラム製作
認定トレーナー	福本 佳之	プログラム製作
認定トレーナー	内藤 睦夫	講師・プログラム製作
認定トレーナー	石田 正寿	プログラム製作
認定トレーナー	百武 大介	プログラム製作
認定トレーナー	大澤 一通	講師・プログラム製作
認定トレーナー	大村 伸介	講師・プログラム製作
認定講師	大村 巖	講師
認定講師	鈴木 建生	講師・プログラム製作
臨時採用職員	日下部 宏操	事務・データ処理・経理
	以上15名	

※中西歩美が産休に入ったため、小林真奈が事務・経理担当をした。

※体制変更と異動のため、出口文太がはずれ、大澤一通と大村伸介を追加した。

文部科学省委託
平成 28 年度 総合的な教師力向上のための調査研究事業

やる気と能力を引き出し、自立を支援する

教育コーチング

ベーシック研修資料



教育を意味する「education」の語源は「educere=潜在しているものを引き出す」。つまり教育の本質は、一人ひとりの個性を大切にし、意欲や能力を「引き出す」こと。

「教育コーチング」「パパ・ママコーチング」は、指導者や親が、子どもの「コーチ (coach=馬車)」になって意欲や能力を引き出し「自立」を支援するコミュニケーションです。教育界の注目を集める新しい教育メソッドであり、そして同時に教育の原点であるとも言えます。



1994年内閣総理大臣許可社団法人
一般社団法人 **日本青少年育成協会**
Japan Youth Development Association

受講者基本合意

この研修は、互いの『個』を尊重しあう安全な場です。
他の受講者を非難・批判しません。この場で見聞きした事柄を他言しません。
私は、『個』を尊重する人としてこの場に参加します。
(※個：一人格として尊重されるべきかけがえのない存在)

受講に際してのお願い

受講に先立ち、以下についてご承諾をいただきます。挙手を以って承諾を確認した上で研修を開始いたします。

- 1. 本講座テキスト等著作物及び意匠類を一般社団法人日本青少年育成協会の書面による許諾無くして、自らまたは第三者をして複写、あるいは目的外使用いたしません。**
また、当研修会内容を基にした類似の研修等を行うことはいたしません。
著作物の引用や、当講座内容をもとにしたセミナー・講演・研修等を希望する場合は、必ず一般社団法人日本青少年育成協会まで事前通知し、許可を得ます。
- 2. 本講座参加者について知りえた秘密事項を第三者に漏洩いたしません。**

教育コーチングの基本的な考え方

①教育コーチングとは

「教育コーチング」とは、「傾聴・質問・承認等の各技法を用いて、クライアント（コーチングを受ける立場の人）のやる気や能力を引き出し、『個』としての自立を支援するメソッド」です。

「個」とは、一人の人間として確立しているという意味です。何かを足さなくても、誰かが傍に居なくても、一人の人間として、掛け替えの無い一人格として存在している状態。「自立」とは、依存せず、他責せず、自分で自分の人生の舵を執(と)ることです。

『個』としての自立のために必要な資質・能力は様々ありますが、大きくまとめると次の5つになります。

- ・主体性・リーダーシップ
- ・創造力
- ・イノベーション（革新）の力
- ・豊かな感性
- ・コミュニケーション力

そしてこれらの資質・能力を余すところなく発揮するために必要なものがあります。それが「志」。人の役に立ちたい、人や社会の幸福に貢献する人でありたいという強い志です。

教育コーチングでは、クライアントを「持たざる者」「できない者」として「与える」のではなく、「持っている者」「できる者」として関わり「引き出す」のです。

教育者の多くが「読ませる」「書かせる」「覚えさせる」「考えさせる」「自立させる」というように「せる・させる」という使役の助動詞を当然のように使用します。潜在意識のなかに「自分はさせる人」という信じ込みがあるのです。そこから出てくる行動や言動は、生徒に「させられる」ことを求めます。学校教育でこれが行われているとすれば、子どもたちは小中高の12年間、大学を合わせると16年間「させられる」生活を送っていることになります。抵抗や反発が起こって当然であるし、起こらないとすれば依存・服従・他責の状態に陥っている可能性があります。そして23歳の春、社会人になったとたんに「する」ことを求められ不適応を起こす——そんな若者が少なくないのではないのでしょうか。

「させる」－「させられる」という感覚がある限り、コーチングは人材操縦術に過ぎません。「教＝ティーチング」と「育＝コーチング」とを明確に区別し、コーチングのプロセスにおいては極限まで「させる」を手放し、「引き出す」ことに徹した関わりをすることで本当の意味での「教育」を行う、これが教育コーチングです。

「education」は「教育」と訳されますが、語源は「educere＝引き出す」です。福沢諭吉は次のように述べています。

学校は人に物を教うる所にあらず、ただその天資の発達を妨げずしてよくこれを発育するための具なり。教育の文字はなほだ穏当ならず、よろしくこれを発育と称すべきなり。かくの如く学校の本旨はいわゆる教育にあらずして、能力の発育にありとのことをもってこれが標準となし、かえりみて世間に行わるる教育の有様を察するとき、よくこの標準に適して教育の本旨に違わざるもの幾何あるや。

明治時代の教育について論じた文章ですが、そのまま現代の教育にも当てはまります。改革・改善を繰り返してきた日本の教育ですが、いまだ「educere」には至っていません。

生徒「〇〇大学に行ければいいかなと…」

教師「そうか。じゃ、数学をまず偏差値 60 まで持って行こう。この教材を三回繰り返せ。これができないようじゃ合格は無理だ。やり終わったら次の指示を出すから」

これは受験対策指導であり「education」ではありません。「合格させる」には効率的ですが、主体的に生きていくのに必要な能力は育ちません。

生徒「先生、宿題忘れしました…」

教師「ダメじゃないか。メモしろ。家に着いたらすぐメモを見る。今度忘れたら承知しないぞ」

これも同様です。「宿題を出させる」という目先の課題は解決しても、生徒が「自ら意欲的に学ぶ」状態にはなりません。

では「education」実現のためにはどうすればいいのでしょうか。突き詰めて出てくる指導者のあり方・考え方・やり方を体系化したものが教育コーチングです。

生徒「〇〇大学に行ければいいかなと…」

教師「そうか。〇〇大学の魅力は何？」「〇〇大学の先に、どんな未来を創り出したいの？」「何があれば合格できると思う？」「邪魔する物があるとしたら何？」「それをどう解決していく？」「応援してるよ」…

こうした関わりが「education」ということです。

生徒「先生、宿題忘れしました…」

教師「そうか。どんな気持ち？」「何が邪魔したの？」「どうなりたい？」「次からきちんと宿題をするために、できることがあるとすれば何？」「きっとできる。信じてるよ」…

こうして傾聴・質問・承認することで、やる気と能力を引き出すのです。「考えていることを話させる」ではありません。心の深い部分、無意識の領域にあるものを引き出すのです。

アクティブラーニングの可能性や重要性の認知が一気に高まり、たくさんの学校・先生方が動き始めました。L I T Eワーク、Think-pair-Share、ジグソー法、ラウンドロビン、プレゼンテーション、ディベート…様々な技法が学校や塾の授業で行われるようになります。

そこで重要になってくるのが、教師が「どうあるか」。「あり方」がティーチャーのままでは、本当に深みのある授業、活性度の高い授業は実現しません。

「おいコラ、無駄話せずにちゃんと話しあえ！」「そんな結論しか出ないのか。情けないなあ」

これではアクティブラーニングにならないわけです。

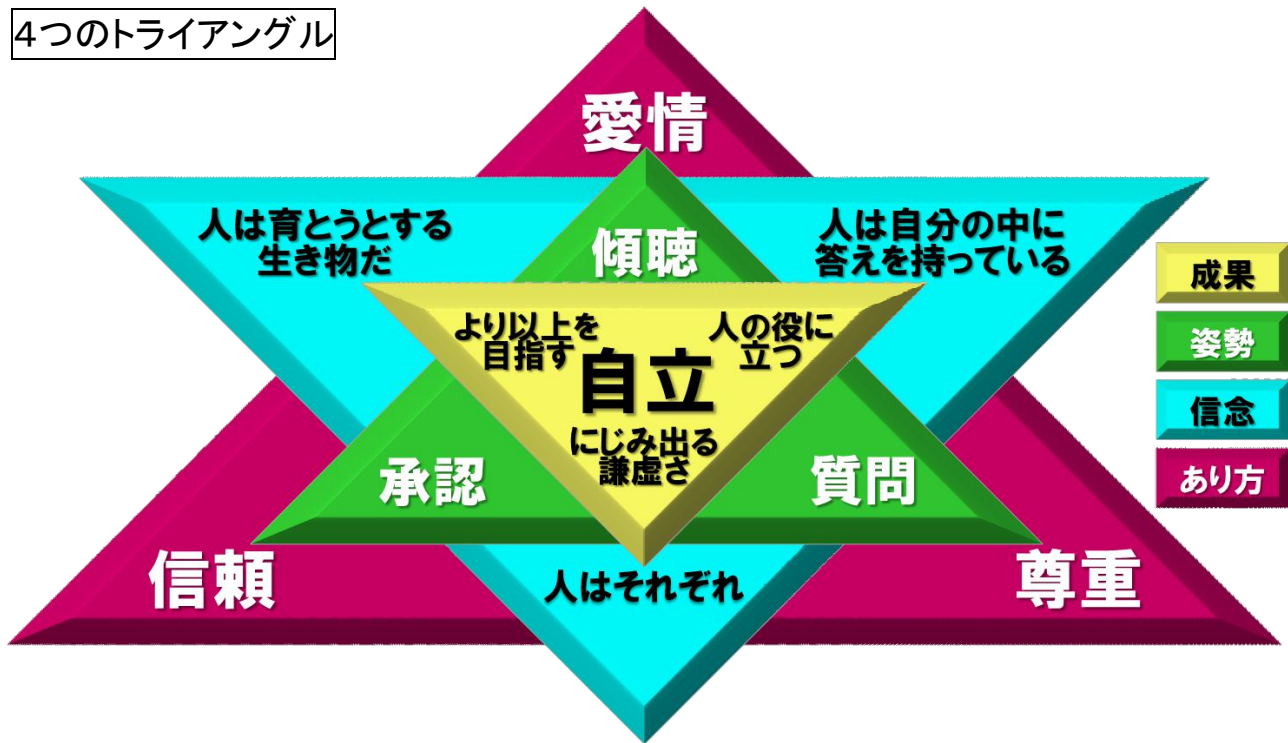
「あり方」を教育コーチにシフトすれば、傾聴・質問・承認ができます。これが個として、集団としての意欲や能力を引き出し、教師主体の講義・指示・教示型授業を生徒主体のアクティブラーニング型授業、すなわち「education」の授業に変えていくのです。

「4つのトライアングル」——これは教育コーチングの基本概念図です。

この図に基づいて教育コーチングを実践する、実践した教育コーチングをこの図に照らしてチェックする、その繰り返しが教育力アップに繋がります。

そのままアクティブラーニングにもあてはまりますので、この図を参照しながら授業をデザインしてみてください。

4つのトライアングル



あり方のトライアングル

クライアントに対して「愛情」「信頼」「尊重」を持った人であること。何を「する」か以前に、そういう人で「ある」ことが教育コーチングの第一歩である。このトライアングルが揺らぐと、上に重なる3つのトライアングルは成立しなくなる。

信念のトライアングル

そうしたあり方から来るのが「人は育とうとする生き物だ」「人は自分の中に答えを持っている」「人はそれぞれ」という信念。子どもたちは、育つためにこの世に生まれてきている。育つことが子どもたちにとっての幸福なのである。そしてどんな方向へ向けて育ちたいのか、育つために自分に何が必要か、子どもたちは答えを持っている。自分なりの方法や計画、そしてそれを実行する能力をちゃんと持っている。

姿勢のトライアングル

その信念から来る姿勢（行動を含むスタンス）が「傾聴」「承認」「質問」。多くの教育者が用いる「指示」「教授」「命令」とは一線を画す。なぜ指示しないのか、なぜ教えないのか。「信念のトライアングル」から姿勢を作り出しているからであり、クライアントの「自立」という究極の教育成果を生むために自分が存在することを知っているからである。

成果のトライアングル

クライアントの「自立」が教育コーチングの究極の目的である。知識や技術を身に付けるため、志望校に合格するために教育コーチングをするのではなく、あくまでクライアントの「自立」のため。「より以上を目指す」「人の役に立つ」「にじみ出る謙虚さ」という言葉に象徴される真の「自立」が実現すれば、その他の欲しい成果は当然のようについてくる。

②教育コーチの信念（信念のトライアングル）

教育コーチは、人を次のように見ます。

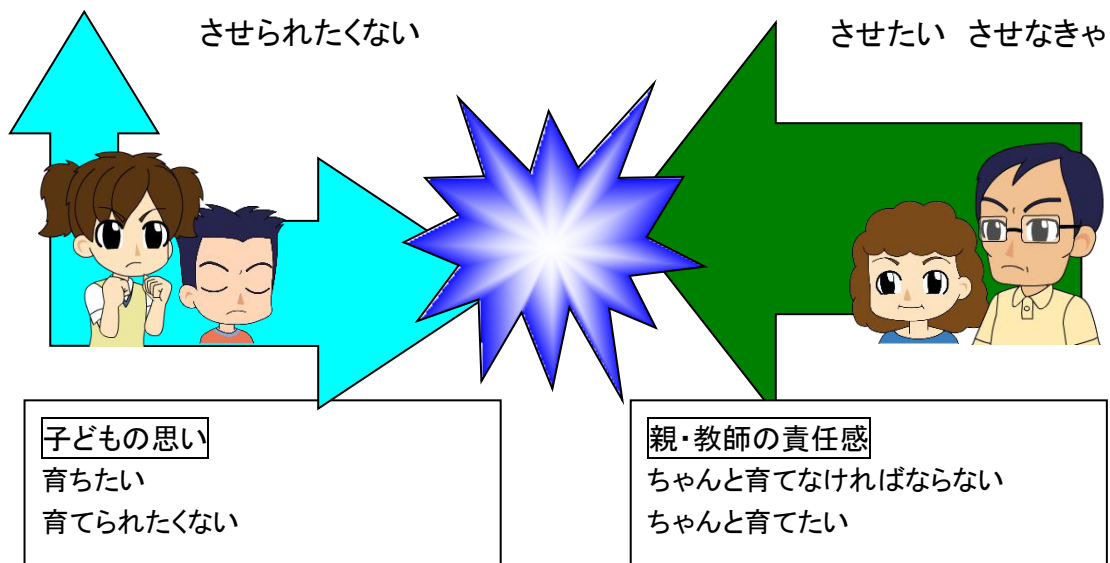
人は育とうとする生き物だ 人は自分の中に答えを持っている 人はそれぞれ

人は、より良く生きようとする意欲や能力をそれぞれに持っているのだ、というわけです。もし、意欲が無い、向上心が無い、行動を起こさない等の状況にある人がいたとしたら、その人の中に意欲や能力の発揮を「邪魔するもの」が存在するのだ、と考えます。邪魔するものとは、負担感、迷い、恥ずかしさ、苦痛、面倒くささ、悲しみ、過去の失敗経験から来るあきらめや嫌悪感、そして不安、恐れなどの内的要因。

ですから、成長や成功のために必要なのは、その邪魔を取り除くことなのです。

教育コーチングでは「認知の仕方が、そのものとの関わり方を決める」「関わった通りに相手は現れてくる」と考えます。ですから、「人は育とうとする生き物だ」「人は自分の中に答えを持っている」「人はそれぞれ」という信念、これが大変重要になるのです。

もしも相手を「向上心の無いヤツだ」「無知で、無能だ」「間違っている」として見ていると、「傾聴」「質問」「承認」はできず、「させる」になります。抵抗や反発が起こる、あるいは依存・服従・他責の状態に陥ることになります。相手の向上心は低下し（育とうとしない）、知識を得たり考えたりすることを放棄し（答えを持っていない）、間違った行動をする人として現れてきます。



③大人（教育者）の役割

以上のような考え方にに基づき、教育コーチングでは大人（教育者）の役割を次のように定義づけています。

大人の役割は、子どもたちの「個」としての「自立」を支援することである。

「個」としての「自立」を支援するためには、「子どもたちは、育とうとする生き物である」ことをまず知り、子どもたちが本来持っている意欲・能力、つまり生きる力を「引き出す」ことです。

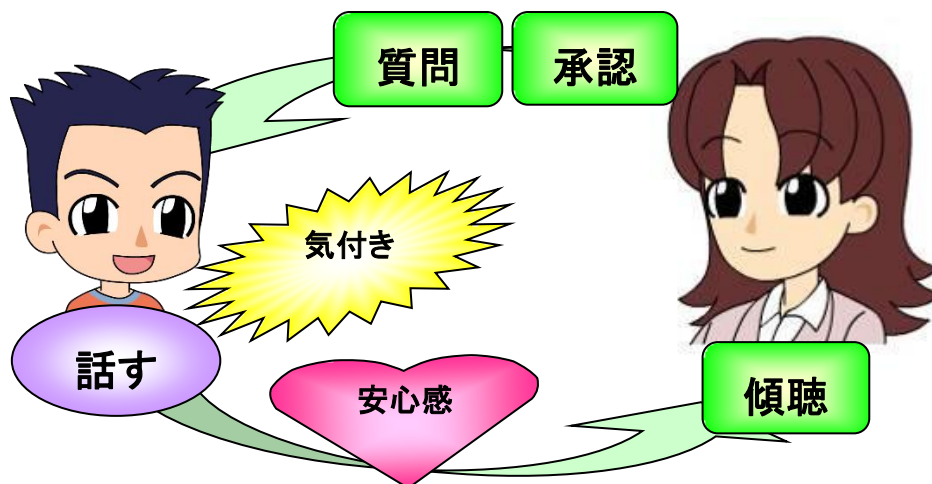
④教育コーチングのコミュニケーション構造

教育コーチは「傾聴」の姿勢を大切にします。聴く耳を持った教育コーチを前にして、クライアントは思考し、記憶をたどったりビジョンを描いたりして、感情と向き合い、言葉を探し、ロジックを整理し、そして話す。「話す」は、「放す＝抱えていたものを手放してすっきりする」であり「離す＝内面にあったものを言葉にして体外に出して距離を作り、客観視する」です。クライアントの「放す」「離す」が実現するよう、教育コーチは話を「傾聴」します。「傾聴」は、話の内容を理解することではなく、そのまま受け取ることで、そこに教育コーチ特有の姿勢・スキルが必要となります。

クライアントの内面にあるものを引き出し、「話す」をより促進するために教育コーチは「質問」します。「質問」は、クライアントに「考えさせる」「答えさせる」「気付かせる」ためのものではありません。大切なのは「興味」。興味を持って「質問」します。

「承認」も重要な仕事です。「ほめる」ことも含みますが、根本は「そのまま認める」ことです。

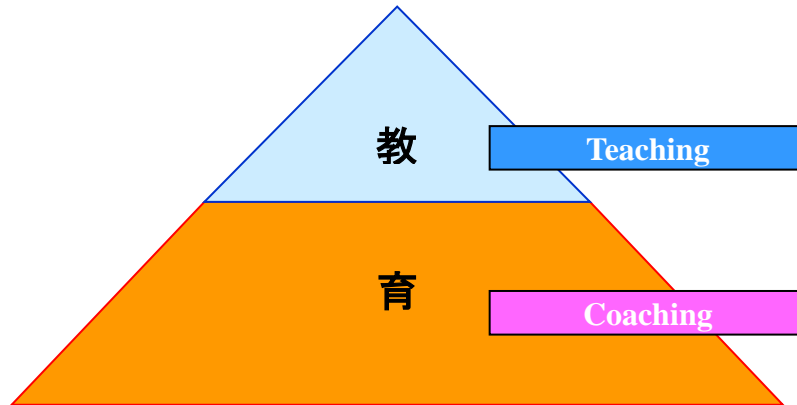
「傾聴」「質問」「承認」、このサイクルを回していくのが教育コーチングコミュニケーションの基本構造。そこに「フィードバック」や「提案」「リクエスト」等を加えながら対話を続けます。



⑤「教」と「育」

「教」は「Teaching」であり、「育」が「Coaching」であると言えます。

「育」は子どもたちの「学ぶ喜び」「考える喜び」「興味・関心・意欲」を引き出し、「教」の効果を高めます。たとえば10のことを教わって3しか受け入れようとしない生徒も、「育」を強化することによって「学ぶ喜び」「考える喜び」「興味・関心・意欲」が高まれば、8や9、さらには10を受け入れるようになります。また、「育」が実現して初めて「教」はその価値を発揮します。「教」によって得た豊かな知識は、そのままでは利用価値が限られています。しかし、「育」で培われた「生きる力」によって「知恵」になると、より良い人生を実現していくための糧となります。



※「教」と「育」とのバランス＝成長段階別コーチング

教育コーチは、「教」と「育」とのバランスを相手の成長段階に応じて柔軟に変化させます。

- ①クライアントがレベル1の場合→「教」を中心としたかわりをする
- ②クライアントがレベル2に移ったら→「教」とともに「育」もしっかり行う
- ③クライアントがレベル3に移ったら→「教」を抑え、「育」を中心としたかわりをする
ここで「教」を抑えればクライアントはレベル4に移り、「教」をつづけるとレベル2に戻る
- ④クライアントがレベル4に移ったら→見守り、承認すること中心の「育」を行う

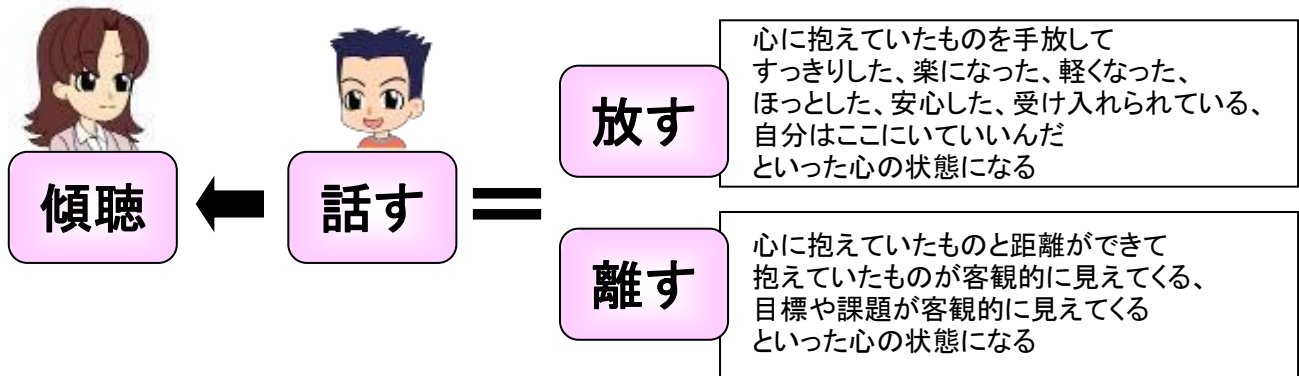


教育コーチングの基本技術 ①傾聴

①傾聴の効果

クライアントは様々な悩み、課題、不安、迷い、目標などを「抱えて」います。この「抱えて」いるものを受け取る行為が「傾聴」であると考えてみましょう。

傾聴には二つの大きな効果があります。



②傾聴の三要素

クライアントが「放す」「離す」を実現する「傾聴」には、3つの要素があります。

これを「傾聴の三要素」と言い、これらが無意識にやっている状態が真の「傾聴」です。

次のようなチェック表を用いて、まずは自分の「傾聴」度合いをチェックしてみましょう。

傾聴の三要素	できている状態	できていない状態
①集中する	= 「相手と一緒に居る」 不安や恐れから来る心の防御、判断・解釈・思考を手放し、ただ相手と時間・空間を共有すること ・自己話（※）が起こらない ・自分や自分の質問を相手がどう思っているか気にならない ・次のことに意識を奪われない ・周囲の様子に意識を奪われない	= 「自分と一緒に居る」 心の防御機能が働いている。判断・解釈・思考が起こっている。 ・自己話（※）が起こる ・自分や自分の質問を相手がどう思っているか気になる ・次にどうしようかと考える ・周囲の様子に意識を奪われる
②判断を脇に置く	・善悪、正誤、好悪を考えずに、ただその瞬間の相手を受け入れ、相手の話を聴く ・自分で答えを探そうとしない	・相手や相手の言うことが善か悪かを考えようとする ・相手や相手の言うことが正しいか間違いか考えようとする ・相手や相手の言うことが好きか嫌いかわ考えようとする ・相手の問題の解決方法を考えようとする ・答えを探そうとする
③沈黙を大切にする	・沈黙を相手の選択として受け入れる	・落ち着かなくなる ・罪悪感や、腹立ち、不安が生じる ・話させたくない

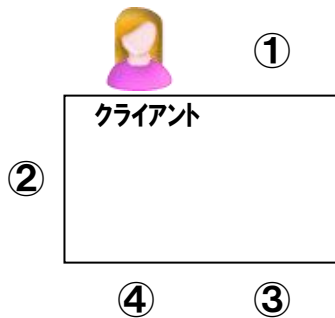
※「自己話」：音声言語としてアウトプットする会話に対して、内側で（頭の中で）起こっている会話。

③「安全な場」創りのポイント

1. 安全な距離・安全な位置取り

→あなたとクライアントとの距離は、クライアントにとってもっとも心地よい距離ですか？

→あなたの座っている（立っている）位置は、クライアントにとってもっとも心地よい位置ですか？

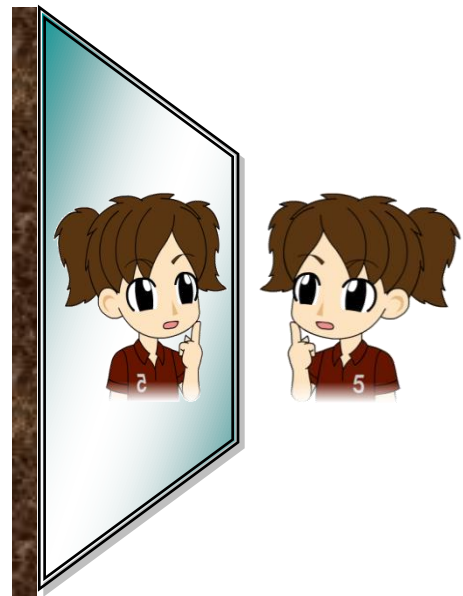


- ① ケンカ（勝ち負けの会話）になりやすい
- ② 安全だが、やや遠い
角度によっては効果的
- ③ 安全
- ④ フワフワした雑談になりやすい

2. ペーシング

→あなたの呼吸や波長はクライアントのそれとあっていますか？

- ・話すスピード
- ・声の大きさ、高さ
- ・姿勢
- ・表情
- ・動作 など



3. オウム返し

→だんまりオウム、賢すぎるオウムになっていませんか？

4. 聴いたよ信号

→言葉や思いをあなたがしっかりと受け取っていることは、クライアントに伝わっていますか？

5. 安全な姿勢

腕：腕組みを解く、手のひらを開放する

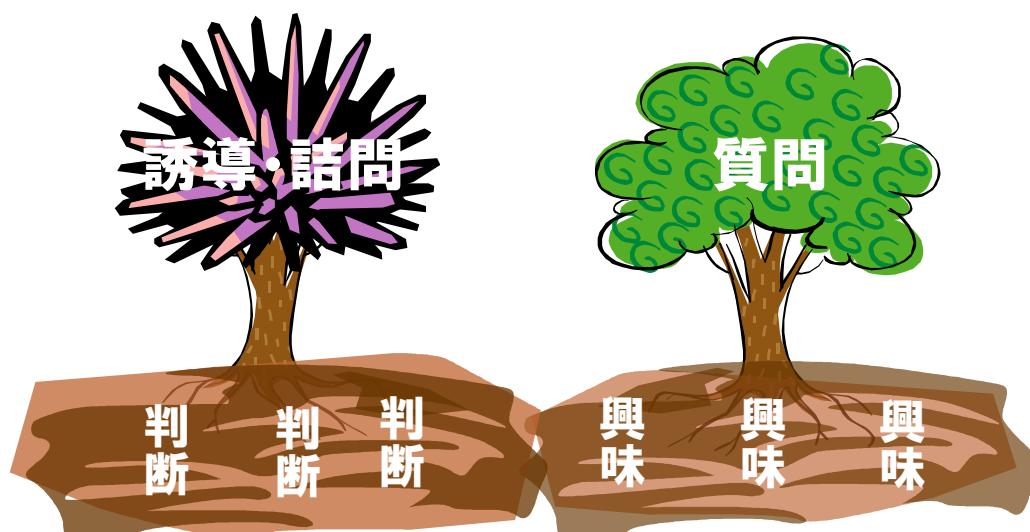
口：口元の緊張をゆるめ、口角（唇の端）を上げる

目：瞼を1ミリ上げ、相手の目を見る（にらまない）

教育コーチングの基本技術 ②質問

「質問」は、クライアントに対する「興味・関心」の表れです。この「質問」が、クライアントの自己観察、発想、気づき、モチベーションを引き出します。

教育コーチは、クライアントよりも多くの知識や経験を持っているのが常です。知識や経験があるゆえに、クライアントより先に判断（結論、方向性、答え）が見えてしまうことが多々あります。その「判断」から出てくるのは、クライアントに自分の判断どおりの答えをさせるための問いかけ。それは、「質問」ではなく「誘導」や「詰問」です。



①詰問せず、質問する

	詰問（問いただす）	質問（問いかける）
相手の受け取り方	責められている（責められそう） 非難されている（非難されそう） 否定されている（否定されそう）	受け入れられている 認められている
相手の感じ方	危険だ 不快だ	安全だ 快適だ
相手の行動	逃避的行動（※） お茶をにごす、言い逃れする 分かったふりをする 笑う 泣く 話題を変える 会話を打ち切る 反撃（反抗・抗議）的行動（※） だまりこむ にらむ 反論する 質問者を攻撃する 詰問し返す	抵抗なく質問に答える 自由に思考をめぐらす 自由に感情を味わう

※逃避的行動、反撃的行動は、ともに、危険を感じたときに動物がとる当然の行動。

②質問の基本技術

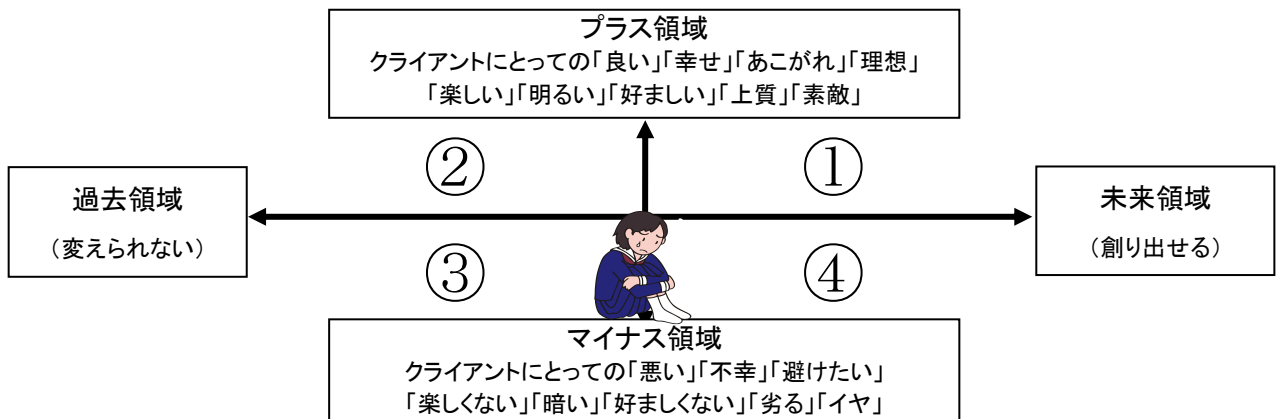
質問の基本技術 その1 「なぜ? (どうして?)」を「何?」に言い換える

「なぜ?」 = 「あなたを理解できない。あなたはおかしい。私が納得するように説明してみなさい。」

「何?」 = 「あなたはOK。あなたに関連するものごとについて教えてほしい。」

「なぜ?」を用いた質問	「何?」を用いた質問
例1 なぜくつをそろえられないの?	くつをそろえるあなたを邪魔してるのは何? このくつたち、何に見える? くつは何て言ってる? もし、今お客さんがみえたら何ておっしゃるだろう?
例2 なぜ宿題をしてこなかったの?	宿題ができなかった原因は何? 宿題を邪魔したものは何? 宿題するあなたを止めたものは何? 宿題をできたあなたとの違いは何?
例3 どうして仲良くできないの?	

質問の基本技術 その2 前向きに質問する



後ろ向きな質問	前向きな質問
例1 なぜくつをそろえられないの? (③)	どうしたらくつがそろえられた? (②) くつをそろえられたのはどういう時? (②) これからどうしたい? (①) くつがそろったらどんな気持ち? (①)
例2 なぜ宿題をしてこなかったの? (③)	できたと言えるものがあるとすれば何? (②) 宿題をやりきっていたら今頃どんな気分? (②) 宿題をするために必要だと思うものは何? (①) 来週は宿題をどうしたい? (①)
例3 なぜ仲良くできないの? (③or④)	

質問の基本技術 その3 「開いた質問」をする

「閉じた質問」 = 『ハイ』か『イエ』かをたずねる質問。「『ハイ』なの? 『イエ』なの? あなたの返事はもちろん『ハイ (イエ)』でしょう。それじゃだめでしょ」という意味を持つ (あるいはそう受け取られる) 可能性がある。

閉じた質問	開いた質問
例1 お片づけできたの?	お片づけはどのくらい進んだ? おもちゃ箱に帰ったミニカーは何台ぐらい? おもちゃたちは今どこにいる? おもちゃたちは今なんて言ってる?
例2 これで満足か?	「大満足!」まで、あと何歩? この結果を見て、心は何色? 3年後のあなたがこの結果を見たら何て言う? 山登りだとしたら、何合目ぐらい?
例3 頑張っているの?	

質問の基本技術を使って詰問でない質問を作ってみましょう

	子どもの状況または発言	質問
1	先々週、先週と2週連続宿題をしてこなかった生徒が 「先生、宿題忘れしました」	
2	生徒が突然 「俺、部活辞めます」	
3	生徒が進路面談で 「A高校あきらめて、B高校を受けようかなって・・・」	
4	作文が書けない一人の生徒 白紙のまま30分過ぎた	
5	顧問をしているチームが、練習試合で3試合連続完敗した	
6	同僚が嘆いている 「やるが多すぎてパニック状態だよ」	
7	新任教師が泣いている 「先生の授業は面白くないって、生徒が授業ボイコットしたんです」	
8	校長が相談してきた 「先生のコミュニケーション力を強化したいんだが、何かいい方策はないかな?」	
9	保護者が二者面談で 「先生、うちの子ゲームばかりしてるんです。どうしたらいいでしょう?」	

参考

<p>原因は何？ 理由は何？ 根拠は何？ いつから？ いつまで？ どこから？ どこまで？ どこで？ どのくらい？ どんな？ どう思う？ 誰が？ 誰のため？ 誰と？ 誰に？ いくら？ 何回？ 何パーセント？</p>	<p>心が求めているものは何？ 夢は何？ 何があれば最高の幸せ？ 今、何を求めて動いている？ どこへ向かっているの？ 生まれつき備わった才能があるとすれば何？ 強みは何？ エネルギー源は何？ 背中を押してくれるものは何？ ブレーキになっているものは何？ 手放してもいいものは何？ 何を「したい」の？ それをすることで得たい成果は何？ その何が大切？ こだわっているものがあるとすれば何？ その人に光る部分があるとすれば何？ 自分自身に言いたいことがあるとすれば何？ 今、何がある？ 今、何が起きている？</p>	<p>そこから何を学んだ？ その感情の奥底に何が見える？ 本能の声に従うとしたら何をする？ 魂はなんて言っている？ 今、何色？ 今、何度？ もしやり直せるなら、何をやる？ もし5年間それを続けたら何が起きている？ もしあなたが全能の神なら何をする？ もし心に形があるとすればどんな形？ もしそれが実現したら次に何をしたい？ あなたは誰？ それは何のため？ その先に何がある？ その根底には何がある？ 今、どこにいる？ 彼の中に誰を見ている？ 守っているものは何？ あなたが生まれてきた目的は何？ 違いを創るとしたらどんな違い？</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

教育コーチングの基本技術 ③承認

	判断・評価・解釈	事実を伝える
ほめる	<p>“YOU”のほめ</p> <p>すごいね えらいね かしこいね よくがんばったね りっぱだね 早いね たくさんできたね よしよし、よくできた さすがは六大学志望者だね いい子だ</p>	<p>“I”のほめ</p> <p>うれしいな 感激したよ びっくりしたよ 感心したよ 幸せだよ 大好きだよ 楽しいよ 元気になるよ 明るくなるよ またいっしょに話したいよ</p>
ほめない	<p>認めない</p> <p>ふ～ん、そう それがどうしたの そんなことでできて当たり前 そんなことで喜んでちゃだめ なに調子に乗ってるの はあ、やっとできたの？おそいよ こんなんじゃやったことにならない これでやっと人並み 国立大狙うならもっとできなきゃ 話にならない</p>	<p>フィードバック</p> <p>一人でやりきったね テスト、70点だったね 今日はあくびしないね 2時間机に向かったね 挨拶したね 80%の正答率だね 本読んでるんだね 「合格したい」って言ったね 10分で解いたね 机が片付いているね</p>

①

佐藤さん

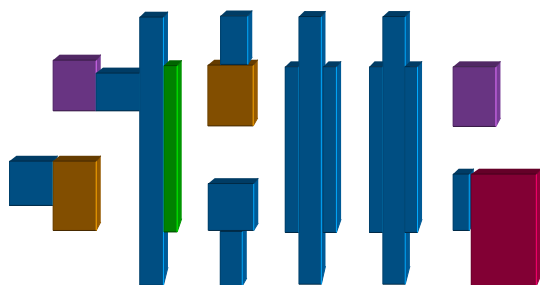
鈴木さん



②



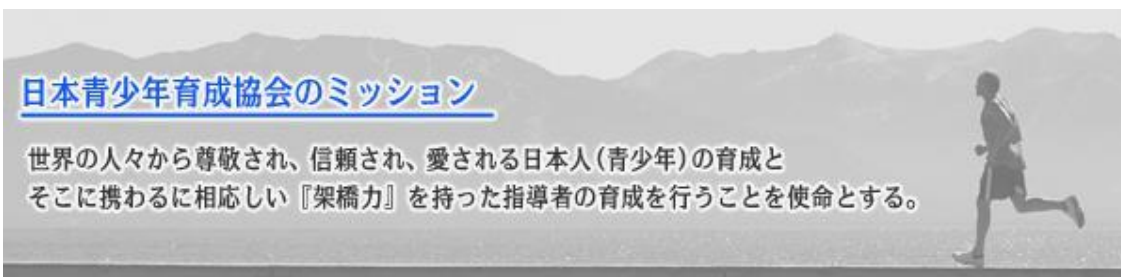
③



④

A君はいつも「次からマジでやる」と言うが、マジでやったためしがない。いつも口ばかり。
だからいつまでたっても英語でスペリングミスばかり。このままでは、行ける大学がない。

■一般社団法人日本青少年育成協会



平成6年4月15日、内閣総理大臣によって許可された社団法人（平成25年3月1日より一般社団法人に移行）です。現代の「教」中心の教育が偏った人間を育成する傾向を危惧し、「教」と「育」のバランスを追求する真の教育の実現に向けた活動を行っています。

本協会の第一の目的は青少年指導者の養成・研修、第二が青少年ボランティア活動などの社会参加活動の支援です。現在、会員は約200の法人・個人で、学識経験者、青少年団体、私立学校、PTA、学習塾、フリースクール、スポーツ教室、教材会社などにご参加いただいています。

教育コーチング、パパ・ママコーチングに関するお問い合わせ、ご入会のお申し込みは、下記までお願いいたします。

URL <http://www.jyda.jp/>

E-Mail info@jyda.jp

■本部

〒162-0825 東京都新宿区神楽坂 6-46 ローバル神楽坂ビル 7F

TEL 03-3269-8411 FAX 03-3269-8414

■教育コーチング事業部

〒604-0857 京都市中京区烏丸通り二条上ル蒔絵屋町 265-2 S C G ビル

TEL 075-256-8828 FAX 075-256-8829

セルフコーチングカード

お気に入りのカードを切り取って携行し、毎日読んでみましょう。



人は
自分の中に
答えを
持っている

JYDA

人は育とうとする生き物だ



JYDA

人はそれぞれ



JYDA

人は自分の中に答えを持っている
人はそれぞれ
人は育とうとする生き物だ

JYDA


大人の役割は・・・
子どもの“自立”を
支援することである



JYDA

みんな聴いて欲しいのです。
話すことは、
放すことであり、
離すことだから。

JYDA



JYDA

傾聴の三要素

集中する
判断を脇に置く
沈黙を大切にする

JYDA



人は育とうとする生き物だ

