

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

平成 20 年 度

三重大学大学院教育学研究科
修士課程 学校教育専攻

南 田 修 司

複写可

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

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

(2009年2月13日)

目次

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
研究の背景	2
研究の仮説	4
研究方法と対象	4
学校教育にコーチングを活かす研究会	6
本研究が扱う領域	9
第1章 初任期教師の成長、熟達化と教師アイデンティティ・・・・・・・・	11
第1節 教師に求められる資質能力と教師アイデンティティ	11
第1項 教師の仕事の持つ難しさ	11
第2項 教師に求められる資質能力	13
第3項 教師アイデンティティの形成とは何か	16
第2節 初任期教師の成長、熟達化	18
第1項 教師の成長と熟達化	18
第2項 教師にとっての初任期とは	22
初任者研修から見る初任期の特徴	22
初任期の教師が経験する2つの様相	23
初任教師の発達課題	24
第3節 初任期教師における教師アイデンティティ形成を取り巻く環境・・・・・・・・	25
第1項 初任期の教師アイデンティティの脆弱性	28
第2項 初任期の教師アイデンティティ形成を支える環境	29
第3項 教師アイデンティティ形成を促す他者との関わり	31
メンターの存在が促す教師の成長	33
対話型リフレクションによる教師の成長	33
まとめ	35
第2章 コーチングコミュニケーションにより形成される教師アイデンティティ・・・・・・・・	37
第1節 コーチングコミュニケーションとは何か	40
第1項 コーチングとは？	40
コーチングの概念	40
コーチングの歴史	40
コーチングとその他の概念	41
第2項 コーチングの技術	42
コーチングの理念	47
コーチングのスキル～聴く、承認、質問、フィードバック～	47
第3項 本研究におけるコーチングコミュニケーションの定義と枠組み	49
コーチングとコーチングコミュニケーション	56
第2節 コーチングと教育を取り巻く環境	56
第1項 教育分野におけるコーチングの広まり	59
コーチングとティーチング	59
全国で導入され始めるコーチング研修と三重県における事例紹介	61
第2項 教育におけるコーチングへの期待	65
第3項 教育に浸透するコーチングの課題と展望	68
新しいスキルとして理解されるコーチング	68
コーチング今後の展望	70
第3節 コーチングコミュニケーションと教師アイデンティティ	72
第1項 個の教師の伴走者としてのコーチ～コーチングの理念を前提とした～	72

安心感が教師の力を引き出す	72
語ることが学びを引き起こす	74
第2項 教師の暗黙知に光を当てる	76
日常に埋もれる想いに気付く	76
知識、経験の再構築による学び	77
第3項 教師アイデンティティの形成を促すコーチングコミュニケーション	78
目標、ビジョンを明確にする	78
教師としての判断軸を形成する	79
継続的なサポートがPDCAサイクルを回すことを促進する	80
まとめ	81
第3章 事例研究～コーチングコミュニケーションを軸とする関係性がもたらすもの～	84
第1節 研究会の流れと、参加者の姿	84
学校教育にコーチングを活かす研究会	84
まとめ	97
第2節 安心感と学び合いが初任期教師の成長を支える	98
第1項 悩みや課題の共有できる仲間	98
認め合える文化の醸成した場	98
悩んでいるのは私だけじゃない ～当たり前の実感～	99
第2項 アウトプット型学習の機会がもたらす学び	101
慣れない振り返りが学びを促進する	101
話し合いを通して、教師としての自己を知る	102
第3項 初任期教師の教師アイデンティティの形成を支える	105
自分なりの挑戦 ～土台としての教師アイデンティティ～	105
仲間と高めあう関係性 ～自分らしい教師像を模索する～	107
まとめ	109
第3節 コーチングセッションが促す初任期教師の教師アイデンティティ形成と成長	
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	110
第1項 コーチングセッションの概要	110
第2項 教師にとってのセッションの機会	112
第3項 コーチングの関わりの中で見えてくるもの	117
多面的に振り返る機会	117
自分なりの目標を明確に描く	122
まとめ	124
おわりに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	128
本研究の仮説と検討	129
研修の在り方についての一考察	131
今後の展望と課題	132
あとがき・・・・・・・・・・・・・・・・	133
謝辞・・・・・・・・・・・・・・・・	134
参考文献・・・・・・・・・・・・・・・・	135

はじめに

コーチングという言葉を知ったことがあるだろうか。昨今の教育において、教師の技術としての注目が高まっているコミュニケーションスキルである。2002年当時、初めてコーチングに出会ったのは、日本に導入されてからちょうど5年目で、ビジネス分野での部下のマネジメントの技術として注目を浴びていた頃であった。その当時、教育分野でコーチングを活かしていた諸先輩は少なく、本研究でも取り上げさせていただいた、本間正人氏¹や稲垣友仁氏²など特定の名前を挙げられる程度の印象しかなかった。しかし、それから6年の間に、教育におけるコーチングの認知は飛躍的に高まり、コーチングを学ぶ機会も、草の根的な学習会だけでなく、教育委員会が中心となつての教員研修や、校内研修にも取り入れられるようになってきた。

そうした流れと共に、私自身、大学で教育についての学びを深める一方で、コーチングについても学び、教育現場におけるコーチングの意義や価値というものを考えていく中で、コーチングは、教師の学級経営や、授業実践に対しての目標や、育みたい子ども像やクラス像などのビジョンを明確にするのではないかという問題意識に出会ったことが本研究の出発点である。教師としてのその人なりのスタイルを確立させることが、教師としての日々の実践を輝かせ、教師自身を輝かせるのではないかということは、これまで多くの教師の話を書く中でもっとも感じてきたことである。素晴らしいと言われる指導、素晴らしいと言われる実践をされている教師の話には、必ずといっていいであろう、目標やビジョンなど、その教師なりのスタイルが伝わる言葉が出てくる。であるならば、そうした目標やビジョンなどを明確にするようなサポートができれば、多くの教師がより輝くことができ、それは、より多くの子どもたちの輝きにも直結していく可能性がある。そうした期待を実現させるひとつのアプローチとしてコーチングという技術に可能性を感じ、それを本研究で明らかにしていきたいと感じたのである。

ただし、一方で、教師の仕事は多岐に渡り、子ども・親・同僚など多様な価値観の中で進めていかなければならないことである。そんな中で、多くの教師にとって、常に日々の仕事と向かい合いながら、限られた研修機会だけで、自らの教師像を日々明確にし、それを前提とした実践を行っていくことは簡単なことではない。まして、初任期の教師ともなれば、日常の実践をこなしていくことでいっぱいであり、自らの教師像を明確にすることは中々に難しい。しかし、こうした自分らしい教師像の模索、つまり教師としてのアイデンティティの確立は、教師のバーンアウトなどの問題も深刻化する中で、学校教育の未来

を担う初任期の教師が日々の実践に対して自信をもって取り組めるようになるためにも、非常に重要な問題であると考えている。こうした問題に関して、私はコーチングに期待するものがある。多様な価値観が存在し、多様な実践に取り組む教師であるからこそ、実際には、多様な中でも、教師としての軸を明確に持つことが重要なことである。学校や教師に寄せられる期待が大きくなる中で、全てに応えようとしても、それは難しい。教師としての経験も浅い初任期においては尚更であることは言うまでもない。その中で、教師にできること、できないこと、妥協のできること、できないことなどの軸を明確にし、実践に反映させていけるようなサポートの重要性は増しているのではないだろうか。こうした問題に対してのアプローチとしてもコーチングが有効であるということを本研究では明らかにしていきたい。

本研究が主に伝えたい基本的なメッセージは、「教師としての軸や、目標、ビジョンなどの教師としてのアイデンティティを明確にすることが教師の成長にとって非常に重要なことである」ということである。そして「コーチングが、それらの教師アイデンティティ形成の促進に役立つのではないか」ということである。本研究を通じて明らかになったことが、初任期の教師にとっての成長に関心のある方に何かしらの貢献ができたならば幸いである。

研究の背景

本研究は、学校教育におけるコーチングの効果、特に初任期の教員の成長に焦点を当てた研究である。昨今の教師を取り巻く様々な問題の中で、学校や教師への期待は高まり、一方で学校や教師に対しての信頼は揺らいでしまっている。社会が多様化し、多様な価値観が学校内に溢れている現在、教師に求められる力は益々増えてきている。そうした中で、「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」であるコーチング—明確な定義は、後ほど第2章で詳しく述べている—をベースとした学習の機会が、教師の成長をサポートし、より良い教育を実現させていく上での有効な手段となるであろうという想いが研究の動機であり、それを明らかにすることで、教師の成長を少しでも支え、促進していきたいと願っているものである。そうした想いの中で、特に本研究に取り組もうと思った背景にはいくつかの問題意識がある。それは、1つには、「コーチングの導入の、より適切な形の検討の必要性」がある。教育現場においてのニーズが高まりつつある今、コーチングに触れる、また学ぶ機会は増加

している。しかし、一方でコーチングとは、研修をすることで学べる、使えるというようなものではなく、元々教師のひとりひとりが持っている知識や経験などを活かすものであり、言うなれば、新しいものを付け足すのではなく、今あるものの可能性を引き出し活かしていくというような特性をもったものである。「毎日、色々なことを意識して、学んでやっているのに、これ以上まだ学ばせるのか。」とは、以前、コーチングに対しての認識を教師から聞いた際に言われたことなのだが、少なからずこうした認識を持つ教師は存在している。しかし、この認識は、コーチングが本来目指すところとは異なったものである。そうした現状において、今後ますます増加するであろうコーチングの導入をより良く、適切な形で進めていけるように、今一度、コーチングが学校教育にもたらす価値や効果を明らかにし、導入する中での重要な点を示すことが必要であるだろう。1つ目の問題意識はこの点にある。

もう1つは、「多くの初任期の教師が明確な目標やビジョンを持って日々の実践に取り組めていない」という点である。誰よりもフレッシュな想いを持って教師となっているはずの初任期の教師が、目標やビジョンを明確に言葉にできず、日々の仕事に追われてしまい、想いが埋もれていってしまう。これまで初任期と呼ばれる教師と少なからず関わってきたわけだが、おおよそほとんどの教師が明確に目標やビジョンを描きながら日々の実践に取り組んでいるとは言えない状況であった。いや、もう少し丁寧に述べるならば、目標やビジョンを言葉にすることは多少なりともできたが、日々の実践につなげて取り組むことができていなかったのである。日々の仕事に追われ、まわしていくだけで手一杯となっていたり、良く言えば丁寧にやっていると言えるが、教科書通りの授業をし、狙いの明確でない、注意や指示を出してしまうなどの姿が初任期の教師には見える。しかし、初任期とは言え、大学で教育についての最先端を学ぶだけでなく、実際に教育現場への実習やボランティアに行き、また、教員採用試験では、教師としての目標やビジョンを考える機会を経て教師となっていることを考えると、まったく目標やビジョンを持てていないというわけではないし、自分なりの教師像を描けていないわけではないだろう。もちろん、経験を積む中で、目標やビジョンはより明確により強固なものとなっていくことは言うまでもないことである。しかし、実際に、初任期の教師と関わる中で、こうした問題は、単に初任期の経験不足という問題で片付けてはいけないのではないかと感じた。これまでは、日々の仕事に慣れ、経験を積む中で、自分らしい教師像を確立し、目標やビジョンを明確にし、それに応じた実践ができるようになるのだと当たり前と考えられてきた。しかし、果たし

て本当にそうなのだろうか。初任期であっても、目標やビジョンを持ち、日々の実践に取り組むことは可能なのではないだろうか。それを明らかにすることができれば、初任期の教師にとっての成長をよりサポートすることができる。この点が、もう1つの問題意識である。そして、この問題意識へのアプローチとして、コーチングコミュニケーションをベースとした学習機会が有効であると考えているのである。経験不足ではなく、目標やビジョンについて話し合い、自らの教師としてのアイデンティティを形成する機会、他者との磨きあいの機会の不足が、この問題を引き起こしているのではないかと考え、それをコーチングというアプローチを通して検証していきたいと考えている。

研究の仮説

本研究には、以下の3つの仮説を立てている。

1つ目は、初任期教師にとって目標やビジョンなどの教師アイデンティティを明確にすることで、教師の成長や学級経営などに自信を持って取り組めるようになるであろうということである。

2つ目は、コーチングコミュニケーションを軸とした学習機会が、教師アイデンティティの形成を促すであろうということである。

3つ目は、初任期教師同士での学びあい、磨きあいが、教師にとっての成長を促進し、自分らしい教師像を描くことを促進するであろうということである。

以上の、3つの仮説を、本研究を通して明らかにしていき、より良い教師の成長のヒントと、教師の成長のためのコーチングの活かし方を提示することができればと考えている。

研究方法と対象

本研究を進める上での研究方法とその対象を明確に示しておきたい。まず本研究の研究方法だが、コーチングコミュニケーションによる学習機会については、実際にその現場を事例として、分析していくという形で進めていく。具体的に事例対象となる現場としては、以下の2つの実践現場である。1つは、私自身が主催している、「学校教育にコーチングを活かす研究会」を研究対象とする。この研究会は、私も含めた認定資格¹を有するコーチと、初任期の教師—講師を含む—、大学生、大学職員を交えての研究会で、学校教育現場への

¹ (財)生涯学習開発財団認定コーチ資格。

コーチングの活かし方を研究していくという趣旨のもと開いている会である。コーチングの技術を学ぶ機会と、コーチングを意識した実践報告をベースに特定のテーマ例えば、「誉めること、叱ること」などについて様々な議論をする機会を提供し、コーチングの学び場、教師としての様々な考え方などを交流、磨きあいの場として実施されている。毎回10人弱程度の参加者で、研究会の構成メンバーとしては、学生が4名、教師が10名、コーチが3名、大学職員1名が在籍しており、その中の一部が各回参加するという形である。この研究会に参加する教師を対象とし、研究会での学習が教師アイデンティティの形成にどのような影響を与えるのかを見ていく。この研究会については、後ほど詳しく紹介する。

もう1つは、研究会に参加する教師を対象としてのコーチングのセッションを行い、そのセッションのデータを事例として検証していく。コーチングのセッションとは、コーチが教師に対して、月に1回～3回程度のコーチングを電話もしくは対面で行うセッションのことである。カウンセリングのセッションなどをイメージしてもらえばわかりやすいだろうが、コーチングは、相手の目標やビジョンを明確にし、そのより早い達成をサポートしていくものであり、それをセッションの中で様々な視点から扱っていく。そうしたコミュニケーションによる学びの機会も、初任期教師にとってどのような影響があるのかを明らかにしていく。本研究では、5名の初任期教師に対して、4ヶ月で2回～5回のセッションを実施している。これらの2つの事例を対象として本研究を進めていく。

また、研究の方法としては、2008年4月～2009年1月までの計7回の研究会への参与観察、4ヶ月のセッションのデータ分析—セッションの記録は、音声録音と、議事録の作成により行っている—を中心に進めていく。研究会に関しては、全7回の内容の概要及び、議事録を参考にしながら、参加者からのアンケートや報告資料をもとにして分析を進めて行く。セッションのデータ分析に関しては、会話のやりとりをパソコンで打ち込んだセッション記録と音声記録も参考にインタビューセッション記録としてまとめた。記録に関しては、特に対象者である教師の発言を中心にまとめているので、私の発言に関しては大まかな質問内容などをまとめるにとどまっている。細かい相槌や、声も省いてあることは前もってお伝えしておきたい。また、セッション記録に関しては、そのまま研究会の補足データとしても扱うつもりである。

最後に、本研究の対象となる教師について紹介しておく。対象となるのは、学校教育にコーチングを活かす研究会に参加し、かつコーチングのセッションを受けている教師5名

である。1人目は、私立小学校5年生担任Aさん（初任は幼稚園）で、現在2年目の教師であり、小学校での勤務は初めての経験である。2人目は、講師1年目で養護学校に勤めるBさん。3人目は、中学校3年目で1年生担任のCさん（講師を1年含む）。4人目は、初任の小学校特別支援担当Dさん。5人目は、初任で小学校3年生担任Eさんである。小学校の教師が2名、中学校の教師が1名、特別支援の教師が2名という内訳である。いずれも、講師も含め1年目～3年目の初任期の教師である。各教師の詳細については、個別の事例分析でしていく。

学校教育にコーチングを活かす研究会

学校教育にコーチングを活かす研究会（以下、基本的には研究会と略す。）についての概要を前もって整理して伝えておきたい。学校教育にコーチングを活かす研究会は、私と、今回の事例にも登場するAさんとで2008年より立ちあげた研究会である。それ前身は、私が所属する三重大学において教育学部生を対象としたコーチングの勉強会を週に1回行うという活動である。コーチングの勉強会は、教師志望の学生を対象に、5名～10名程度の参加者と共に、コーチングについて勉強するという内容で、2006年、2007年と約40回実施している。その活動が2008年度より、「学校教育にコーチングを活かす研究会」として発展的に対象を変えスタートしたものである。こうした発展的な変化の背景は単純なことであるが、大学で一緒に学んでいた学生の多くが就職し、教師として教育現場で働き始めたことにある。大学で開催するコーチングの勉強会というスタンスから、現場で実践するコーチングを学びあい、活かし方を模索する研究会へと活動を変えていったわけである。

このような背景で始まった研究会であるため、その参加者のほとんどは、大学での勉強会を経て集まっている教師や学生である。また、新たに参加された人もプロコーチや現場でのコーチングへの理解がある人たちということもあり、その意味で、コーチングとは何か、そして、コーチングのマインドに共感し、理解しているメンバーにより研究会は構成されている。このことは、大きな特徴であると言えるだろう。

さて、そうした研究会であるが、どのような目的で開催されてきたのかということについて、私自身が初期の段階で提示した点を以下に列挙する形で説明したい。

・学校教育にコーチングを活かす研究会の目的

①「コーチング」と「学校教育」が切り結ぶ点を探し、授業におけるコーチング、職員室におけるコーチング、保護者や地域の人との関係におけるコーチングの活かし方を共に

考え、学び、形にしていく。

②コーチングのスキル、マインドなどの学習と、コーチングを体験するなどすることが、どのように教育現場に影響していくのかを、それぞれの参加者の意見や経験の交流の中で見つけ、研究、深めていき、実践に活かす。

③コーチングをテーマに集まった参加者にとっての、知恵の源泉になり、ロケットの発射台のような場所にする。

④教育現場におけるコーチングの活かし方を発信していき、世の中の教育をより良くしていく。

⑤教師、コーチ、研究者、学生が参加し共に学びあえる場にしていく。刺激しあい、協力しあい、共に高めあっている場にする。

以上のような目的に向かい、研究レベルでコーチングの学校教育への活かし方を検討していく。

・研究会の進め方

①参加者によるコーチングを意識した日常の実践報告のシェア

②コーチングについての学習

③参加者個別の事例の相互交流

これらの取り組みを蓄積していき、1年後、2年後に、どんな風に現場で活かしているのかがわかるような冊子の作成も視野に入れる。

このような目的や進め方で、研究会の活動は展開されている。もちろん、1年目の活動ということもあり、こうした目的に必ずしも沿った内容が行われていない場合もある。特に研究的視点を持ってという点では、まだまだ模索段階でもある。しかしながら、個別の振り返りや、個別事例の中から生まれてきたテーマに対しての議論やコーチングをベースとしたワークショップの開催など、概ね、ここに示したように活動は展開されている。尚、ここでは直接的には示されていないが、先述したように、研究会がコーチングコミュニケーションの場であると本研究で位置付けている最大の理由は、コーチングに対する理解があり、参加者同士が、お互いを否定せず、それぞれの考え方を認め合いながら、相互に学び合おうという姿勢が共通理解として既にあるということと、それをより促進するプロのコーチがいるということである。こうした研究会そのものがコーチングコミュニケーションによる学習機会となるわけではないことは伝えておきたい。

次に、研究会がこれまでどのような流れで実施されてきたのかについて以下に簡単に紹

介しておきたい。詳しくは別紙の研究会のまとめを参照すると良い。

学校教育にコーチングを活かす研究会開催概要 2008.04～2008.12		
回数	参加人数	概要
第0回	9人	南田：研究会の目的、概要の説明 連想マップワークショップ（研究会の参加目的を探る） Aさん：幼稚園での1年間の実践報告
第1回	10人	南田：最近のGOOD&NEW紹介 教師へのインタビュー事例紹介 Iさん：実践事例報告
第2回	7人	南田：コーチングミニ講座 - 自分の四元素を考える 大学生への教育支援の取り組み報告 - NPO 法人 G-net の実践 Aさん：実践報告 Eさん：実践報告 Gさん：実践報告
第3回	6人	Aさん・南田：実践評価の仕組みについて Hさん：実践報告 Cさん：実践報告
第4回	8人	南田：誉めどころブレインストーミング スクウォーキングワークショップ（問題意識をグループで共有、質問を投げかけるワークショップ） Aさん：実践報告
第5回	9人	南田：コーチングミニ講座 - 聴く力を鍛えるインタビュー Oさん：心理学から見た誉めること 全体：誉めることについてのグループディスカッション
第6回	5人	南田：コーチング講座 - コミュニケーションのポイント 組織活性の事例 - 本間正人氏ワークショップ紹介（A I） Aさん：研究会に関する研究的提案

上記のような形で研究会は進められてきている。基本的には、アイスブレイク、報告、グループディスカッション、振り返りという流れで各回が進行しており、回によっては、複数の報告がされるというような形で実施されている。尚、ここで言う実践報告とは、授業

案などの詳細なプランの報告ではなく、学級経営や、学期の振り返り、学期の目標などを各自で振り返った報告のことを指す。

以上、学校教育にコーチングを活かす研究会について紹介してきた。詳しくは別紙資料を参考にさせていただくと良いが、こうした研究会における相互のコミュニケーションや、振り返りのデータと、個々の教師が研究会をどういう場だと認識しているかなどのセッションで扱われているデータをもとにして、研究会の事例を分析していく。

本研究が扱う領域

さて、本研究が対象として研究領域と、これまでの研究に対してどのような新たな視座を提供できるのかについても述べておきたい。まず、本研究が扱う領域についてであるが、大きく分けると2つの領域において本研究の成果は貢献できるものである。1つ目は、初任期教師の成長に対しての新しい視座を提供するものであろう。第1章で詳しく述べるが、従来の研究では、教師の成長過程における初任期の特徴についてはあまり詳細に研究されておらず、発達の課題やぶつかる壁について初任期の特徴を整理している研究が多い。しかし、本研究では、先行研究で明らかにされているような発達課題やぶつかる壁は初任期だからこその特徴としてではなく、教師のアイデンティティの形成の未熟さによる特徴だと位置付け、教師のアイデンティティ形成を促進することで、初任期であっても、そうした発達課題や壁によりすばやく適切に対応していくことができるのではないかという仮説のもと、具体的に初任期の成長を促進するサポートのありかたを提案している。初任期教師が抱える課題に対しての具体的な対応の在り方を示すことで、より良い研修の在り方や、初任期教師の成長を支える環境について一歩進んで考えることが可能になってくるだろう。

2つ目は、学校教育におけるコーチング導入に関しての研究においてである。従来のコーチングと学校教育に関しての研究は、教師としてコーチングを学級経営、授業実践にどのように活かすことができるのかという視点で研究が進められている。それに対して本研究では、コミュニケーションによる学習機会が教師の成長にどのように影響するのかという視点で研究をしていく。コーチングが教師の成長にどう貢献できるのかという視点での研究は、これまでも述べられてはいるものの、あまり深く検討されていない。また初任期教師の成長という視点での検討は、これまでもされていない点である。本研究の成果は、コーチングの学校教育への導入の意義や価値をより深く検討し、教師の成長を促すという点について新たに貢献できるものであろう。

このような視点で本研究は進めていく。具体的には、第1章では、初任期教師の成長と教師アイデンティティとの関係について、教師の成長・発達などを踏まえて見ていく。初任期教師がぶつかる壁や発達課題、教師としてのアイデンティティの形成過程などを整理し考えていく。第2章では、コーチングの概念やスキルを整理した上で、教育現場におけるコーチング導入の現状を見ていく。その上で、コーチングコミュニケーションがどのように教師としてのアイデンティティ形成を促進するものであるのかについて考えていく。第3章では、実際に、学校教育にコーチングを活かす研究会や、コーチングセッションの事例をもとに、コーチングコミュニケーションがいかに初任期教師の成長、教師アイデンティティの形成を促進していくのかについて分析を加える。最後に全体として、コーチングコミュニケーションが初任期教師の成長、教師アイデンティティの形成にどのような影響を与えているのかを総合的に考察し、今後に向けて、どのような発展的可能性があるのか、また課題があるのかを整理していくという形で本研究を終えたい。本研究が少しでも教師の成長のより良いサポートの在り方に貢献できるものになればと考えている。

¹ 株式会社ラーノロジー代表取締役、日本コーチ協会理事。学習学を提唱し、全国的にコーチング研修を実施している。教育分野へのコーチング導入者のパイオニアでもある。

² 元教師のプロコーチ。教育現場へのコーチング研修などを全国的に実施している。

第1章 初任期教師の成長、熟達化と教師アイデンティティ

第1節 教師に求められる資質能力と教師アイデンティティ

教師の成長を考える上で、まず教師の仕事、それに求められる資質能力、そして教師にとってのアイデンティティとは何か、そしてそれが形成されるとはどのようなことを指すのかということは、本研究において基本的に押さえておく必要がある。第1節では、それらを明らかにしていきたい。

第1項 教師の仕事の持つ難しさ

学校に通っていた頃の記憶の中で、教師という存在は、ほぼ間違いなく欠かすことができない。ほとんど全ての人の学校についての思い出に教師の存在は登場するだろう。友達と同じくらいその存在は大きく、「好きな先生」、「嫌いな先生」という風に、経験のイメージにも大きく影響を与える存在であることは想像しやすいことである。子どもたちにとって学校の経験とは、大半が学級の経験であり、授業の経験である。教師はそれを中心的に担う存在であり、その意味では、個々にとっての学校教育とは、ひとりひとりの教師を中心に展開されていると言っても過言ではないだろう。教師が学校教育において担う役割は、その意味においても、実際の内容においても非常に大きなものである。ただ、私たちが知る教師は、学級での教師であり、授業での教師でしかなく、それ以外の教師の姿や仕事については深く理解していない。そこでまず、教師とはそもそもどのような仕事を担っているのかを明らかにしていきたい。

教師の仕事とは、何か。その職務には、大きく分けて2つの側面がある。1つは、私たちにとっても想像しやすい、子どもたちの教育を担う授業者、学級経営者としての仕事である。そして、もう1つは、私たちが普段あまり知りえない校務などの学校組織を担う存在としての仕事である。簡単に分けるとこの2点が教師の仕事であると言える。しかし、実際にはその2点、特に1点目の子どもたちの教育を担う存在としての教師の仕事には、こうだと言い切れない曖昧さや難しさがある。それについて、ここでは詳しく見ていく。

学校教育と言われる営みの中心は、教師を中心とした学級経営であり、授業である。そのことは2005年の中教審答申で「人間は教育によってつくられると言われるが、その教育の成否は教師にかかっていると言っても過言ではない。」と述べられていることである。教師は、授業実践、学級経営を通して子どもたちの教育に関わる。では、授業実践、学級経

営が仕事であると言ったときに、その言葉が指す具体的な職務とは何か。一般的に、仕事とは、狭義には、生計を立てる為に従事する職業という認識であろうが、より広義な意味で捉えるならば、「ある目的に応じた成果をあげるための手段を選択し、そして実行していくこと」であると言える。その視点で考えたとき、教師の仕事とは、「教育の目的に応じた成果をあげるために授業、学級経営を担っていくこと」と言うことができる。ここで言う教育の目的とは、教育基本法に定められるところであり、その達成のために、日々の教育実践を行うことが、教師の仕事であるわけだ。ただ、その仕事を担うための具体的な仕事内容が明確ではない。学習指導要領に定められた教育内容はあるものの、それらを授業や学級経営を通して子どもたちに伝え、子どもたち自身が目的となる力や姿勢、態度を培っていくことが必要であり、そのために何をするのかということは、現実的には教師の個々の価値観や考え方により様々である。教師の仕事の難しさの1つがこの点にある。つまり、授業や学級経営という仕事だけを捉えてみても、その内実は、明確なものではなく、教材や授業方法、学級経営のルールや方針などから考え作り出していかなければならないのである。また、その結果の測定も容易ではない。教育の成果とは、単純にひとりの教師が担任を受け持っている期間の中だけで測れるものではない。その時点で良かったことが、後ほど悪い影響として出てくることもあれば、その時点で良くないと感じたことが、後ほど良い影響として出てくることもある。その意味で、正しい方法や、やり方があるものでもない。そのことは教師の仕事をより高度で難しいものに行っていると言える。この点は、非常に重要な点ではないだろうか。「教育の目的に応じた成果をあげるために授業、学級経営を担っていくこと」としての仕事には、その内実の曖昧性もあれば、目的に応じた成果を測ることの難しい不透明さもある。後ほど詳細に述べるが、この点において、教師ひとりひとりに求められる資質や能力は、非常に高度なものであると言えるだろう。

以上のように、授業者、学級経営者としての教師の仕事とは、明確に規定されたものというよりも、目的に応じて個々の教師によって生み出され、そして日々の実践の中で振り返り、改善していくものであり、それらの計画から実践、改善までのいわゆるPDCAのプロセスの全てが仕事そのものであると言える。もちろんそれは、他の職業でも同様ではあるが、目的やビジョンを自ら詳細に描き、それに応じた手段としての授業や学級経営をデザインし、また同時に何十人という子どもたちのマネジメントも必要となってくる、そんな教師に求められる仕事は、経営者や管理職などのそれと近いと言っても過言ではないだろう。

第2項 教師に求められる資質能力

以上のような特性が教職にはあるとするならば、それを担う教師に求められる資質能力とは何であろうか。ここでは、その点について説明をしていく。一般的に教師に求められる資質能力とは、1999年の第3次教育養成審議会答申の提言によれば、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能の総体」であるとされる。また、1987年の教育職員養成審議会答申で述べられている、「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力といった能力が必要」と提言され、これらを、いつの時代においても求められる資質能力があるとしている。さらには、今後特に教員に求められる具体的な資質能力として以下のものを挙げている。1つ目は、「地球的規模に立って行動するための資質能力」であり、具体的には、①地球、国家、人間等に関する適切な理解 ②豊かな人間性 ③国際社会で必要とされる基本的資質能力である。2つ目は、「変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力」とされ、具体的には、①課題解決能力等に関わるもの ②人間関係に関わるもの ③社会の変化に適応するための知識及び技能が挙げられている。そして3つ目が、「教員の職務から必然的に求められる資質能力」とされ、①幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解 ②教職に関する愛着、誇り、一体感 ③教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度が挙げられている。

このように、教師に求められる資質能力は、非常にレベルの高いものであることが答申からも伺える。教師として、その仕事に関しての意識や知識、技能だけでなく、地球的規模で社会を捉え、理解し、必要とされる行動をとること、変化の激しい社会の中でも、常にそれに適応していけることが求められるということは、決して簡単なことではない。まして、それらを全体的に高い質を持ち続けるなど現実的に難しいことであろう。1999年の答申においても、それらの点について述べられており、そこでは、「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」が挙げられている。それは、「教員ひとりひとりがこれらについて必要な知識、技能等を備えることが不可欠であるとしながらも、全ての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、現実的ではなく、むしろ学校におい

て、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開すべきである」という提言による。また、本答申では、教師の資質能力については、固定的なものではなく、変化成長するものであるとし、生涯に渡って磨かれるものであると述べている。そして、教師の資質能力の向上に関して、「画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、更に積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが必要である。結局は、このことが学校に活力をもたらし、学校の教育力を高めることに資するものとする。」と述べている。

以上のように、教育職員養成審議会では、教師に求められる資質能力を、地球的規模に立って行動するための資質能力、変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力の3つを挙げ、またそれらは、画一的に求められるものではなく、個々の教師によって多様で様々な得意分野や個性の伸長を図ることが必要である、とまとめられている。この教養審答申には、注目すべき点がいくつかある。1つ目は、教師に求められる資質能力は、一般的にイメージされやすい授業や学級経営など学校の中における教育活動に関するものに限らず、より社会的、地球的な規模での資質能力が求められている点。2つ目は、必要であるとしながらも、画一的に個々の教師が全てを身に付けるのではなく、得意分野のある個性豊かな教師の集合体として、また地域や学校外との連携も含めた総合的な意味で学校という組織で展開するものであると指摘している点。3つ目は、資質能力を固定的なものではなく、生涯に渡り、変化し、成長していくものであるとしている点である。なぜこれらに注目する価値があるのか。それは、ここにこそ、教師に求められる資質能力を考える上で重要な点があると考えているからである。教職に必然的に求められる資質能力は基礎、基本的なものであるが、それ以外は、個々の教師において個性として多様な資質能力として広がりのあるものである。これは教師が自分なりの資質能力を身に付けていくという視点で考えた時に重要な意味を持つ。1つ目、2つ目を改めてみてほしい。個々に個性の伸長や得意分野づくりが求められ、開発すべき資質能力も、地球的、社会的というように述べられているものの、実質的には研修で学ぶこと以上に、個々の教師が日常の中で自己研鑽していくものであるとされている。そして、3つ目では、日々の中で生涯に渡って磨き続けていく必要性があるとしている。つまり、教師に求められる資質能力において重要なことは、個々の教師が、自らの個性や特徴を深

く理解し、社会的、地球的な視野の中でそれらを磨き続けることだと言える。より端的に述べるならば、教師として、また人間として自らを振り返り、日々磨いていくことであり、「反省し学び続ける」ということでもあると言える

こうした教師の資質能力に関しては、これまでも多様に議論が交わされている。ここでいくつか紹介しておきたい。例えば、浅田（1998）は、「教師であることには二つの相がある」¹と述べている。具体的には、教授スキル、学級経営スキルなど教師としての固有のスキル（技能）や、それらのスキルが効率的に用いられる状況の判断とその判断にかかわる知識、信念といわれる教師の内面世界など、教えるというレベルでの教師の能力（職能）をもっていることが教師であるという相と、教師という役割への自己概念や教師自身のあり方という相とがあると述べており、後者の教師という役割への自己概念や教師自身のあり方が教師であることとして非常に重要になってきていると指摘している。この浅田の言う、2つ目の相は、教養審答申で述べられている個性の伸長や得意分野づくりという点とも重なるものではないだろうか。個々の教師の教師観や、教師としてのあり方は、個性という言葉で捉えることが可能であるだろうし、そして、得意分野というのは、それらを土台として築かれるものであると言える。また、小島ら（2008）は、教師の姿勢として、「自己の実践を振り返り、その改善・向上に向けて絶えず検証、研究するという研究的実践者としての教師の姿を忘れてはならない。」²と述べているし、人間力ということについても、人間力を「ものの考え方や生き方、そして言語や行動などが総合されたもの」³とし、その教育的な意義について、「教育の中に教師の人間力は否が応にも入り込む。いや教師の人間力がもろに教育関係に大きな影響力をもって作用していることは経験的事実である。」⁴というように述べている。それぞれの視点からの表現の違いこそあれども、その根底の部分では、教師に必要な資質能力は、職能としての教える知識や技能、スキルなど教師として最低限に求められる資質能力という側面と、ひとりの人間としてのものの考え方や生き方、また教師という役割への意識や自己概念や教師としてのあり方など、人間的な側面とにわけることが可能であろう。もちろん、これらは、それぞれが独立したものではなく、両者が個々の教師の中で相互に作用しながら実践として形作られるものであるのは言うまでもなく、それこそが教師の実力という形で現れてくるものであろう。ただ、このように区別することで、教師の学び、成長をより詳細に考えていくことができる。また、それらの2つの側面に加えて、重要だと言えるのが、「研究的実践者」というような考え方に見られるような、「学び続ける者」としての教師という存在があげられる。これは、2005年の中教

審答申においても、「教師は、変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つことも大切である。」と述べられている点からもわかる。

以上のような資質能力が教師には求められていると言える。教師に求められる力や資質は、多岐に渡るものであり、技術やスキルだけでなく、信念や教育観、子ども観などの観、教師という役割への意識など、職能として、また人間として高い資質能力が求められている。そして、それらは画一的で一定なものではなく、個々の立場によって編集され、また常に改善、更新され続けられるものでなければいけないと言え、学び続ける存在であることなども求められている。そういう風に捉えたときに、そうした資質能力の成長、熟達を促すサポートとは、やはり画一的でなく、個別に寄り添った形で展開される必要があるだろう。また、個々に応じて成長の方向性にも違いがあることが望まれていることを考えると、その養成、研修のあり方について考えることも非常に重要であると言える。その点については、後ほど詳しく述べていきたい。

第3項 教師アイデンティティの形成とは何か

第2項において、教師に求められる資質能力について述べてきたが、実際には、それらは個別に働くものではなく、常に総合的なものとして、実現する。職能としての知識や技術、スキルも、それらが単独で機能するわけではない。教師ひとりひとりが持つ様々な教育観や子ども観、また教師に対する役割認識や信念など教師自身の人間性、人間的側面と相互作用しながら授業の場で、学級経営の場で発現するものである。そういう意味では、教師自身が、教育をどう捉えるか、子どもをどう捉えるか、教師自身をどう捉えるかなどの教師としての個別のアイデンティティの在り方が、その実践に大きく影響を与えるものであると言える。本研究の1つの目的は、教師の成長を促進していくためには、その個別の教師アイデンティティとも言えるであろう点を形成、確立させていくサポートの形を模索することにある。そのために、ここでは、教師アイデンティティとは何かということをも明らかにし、深めていきたい。

まず、アイデンティティとは何か。プログレッシブ英和中辞典で「identity」を引いてみると、「同一性、特定の人であること、自身の独自性」と出てくる。また、新グローバル英和辞典では、「同一性、自己認識、同一人物であること-個性、独自性、主体性、自己、自分らしさ」とある。日本語ではどうか。大辞泉によれば、「自己が環境や時間の変化にかかわらず、連続する同一のものであること。主体性。自己同一性」と説明されている。広

く一般的に言われる「アイデンティティの確立」とは、端的に述べるならば、他者や環境の中で、自分自身が何者であるのかということを知り、安定的に自覚するということであろう。では、教師アイデンティティとは何か。それについて、久富は、仕事の量と、教師の自信や仕事へのやりがいの結びつきを調査した研究結果に関して、『『毎日の仕事が忙しい』『現在の仕事の量は過重だ』という質問項目に対する回答は、『何を教えれば生徒にとって意義があるのかがあいまいになる』『自分の教育、指導の効果について疑問や無力感を感じる』といった、教師としてのアイデンティティの危機を示すような質問との関連が強くなっています。』⁵と述べている。この久富の言葉からは、教師アイデンティティとは、個々の教師の実践に対する自信ややりがい、また自身の教師としての価値認識などが示されていると言える。また、久富は、「やれてる感」という言葉も、教師アイデンティティと関連する言葉として使用している。このように、教師アイデンティティの形成とは、端的に言うと、個々の教師が、自身の教師としての在り方に対して自信や安心を持って、教師として存在できるようになるということだと言える。教師としての在り方とは、教師としてどこを目指し、そのために何を大切にし、どういう実践をする存在であるのかということであろう。そして、それは、教育観や子ども観、信念や考え方、人との関わり方などパーソナルな人間性も含めて総合的に形成されるものであることは言うまでもなく、その中で総合的に形成される教師としての在り方に対して自信、安心を持っていくことが、教師アイデンティティの形成だと言える。

このことから教師アイデンティティの形成過程を2つの段階に分けて考えることができる。1つは、教師としての自分について明確にしていく段階である。教師として目指すべき教育像を、自らの信念や教育観や子ども観など多様な自己の考え方などから見出していくことがまず求められる。特に初任期と呼ばれる教師たちにとってはひとつひとつのものが曖昧で不明確な時期である。大学で培ってきた教育観や信念なども現場の中で、崩れ去ってしまうことは多々ある。そうした脆弱性をもった初任期にとっては、第1段階として、教師として目指すべき教育像を明確にしていくプロセスは非常に重要である。もちろん、これらの教師としての理念や目標と呼べるものは、明確にこれだと決定されることはない。教師の資質能力でも述べたが、それらは、教師が生涯にわたって考え、振り返り、磨かれるものだろう。時には、途中で大きく変容することもあるが、いずれにしても、常に、それらを明確にしていくプロセスは教師にとって非常に重要なものであることには違いない。もう1つは、自分なりの、自分らしい教師像を描いた後に、それらを日常の中で適応させ、

自信や安心感を持って実践に取り組めるようになる段階である。教師の仕事は、大まかな枠組みはあるものの、実践そのものは個々に委ねられているため色々な授業の形がある。また、その成果も計測が難しく、何をしたら成功で、何をしたら失敗かということがわかりにくい。一見、授業がスムーズに進んでも、子どもたちの発言が少ない授業は良いとは言えないし、授業があちらこちらに行っても、子どもたちの積極的な発言や、そこから議論が生まれていたら、良い授業と言うこともできるだろう。それは、ちゃんと覚えていたかどうかで測られるのかもしれないが、その時のテストで高得点をとっても、それを1ヶ月後も覚えているとは限らない。そのような不確実性の中で仕事をしている教師にとって、自らの教師像を実践に取り入れることは、自信と安心感、やれてる感がない段階では非常に困難なことである。つまり、教師アイデンティティの形成には、教師としての理念や目標を、日常の中で適応させ、実践として取り組んでいけるようになることが欠かせないものであり、そのプロセスこそが教師アイデンティティの形成であるとも言える。

以上のように、教師アイデンティティとは、個々の教師が、自身の教師としての在り方に対して自信や安心を持って、教師として存在できるようになるということであり、その形成には、大きく分けると、理想とする教師像などの教師としての在り方や理念、目標などを明確に描いていく段階と、それらを日常の中で適応させ、実践として取り組んでいけるようになる段階との2段階に分けることができる。その点についてここでは踏まえておきたい。

第2節 初任期教師の成長、熟達化

初任期の教師は、どのような過程を経て成長し、熟達していくのか。それは、本研究の意義を考える上で、非常に重要な視点である。長期的な教師の成長の中で初任期という誰もが通過し、かつ特別な時期において教師がぶつかる壁、課題は何か、そしてそこから学び、成長していく様について、詳しく見ていきたい。

第1項 教師の成長と熟達化

教師とは、いったいどのようなプロセスを経て成長していくのだろうか。ここでは、そうした教師という仕事を通じた教師の成長に焦点をあて、見ていきたい。

第1節でも述べたが、教師とは、ある段階に至れば完璧という存在ではない。生涯を通じて成長し、変化していく存在であり、日々自らを反省しながら磨き上げていく存在であ

る。それは、教師に求められている資質能力でもある。また、その成長の方向性も同じであるとは言えないのが教師である。その信念や教育観によって、教師の実践は大きく違う。強い統率型のリーダーシップを発揮して学級経営をしていく教師もいれば、信任型のリーダーシップを発揮して学級経営をしていく教師もいる。授業でも同様だ。子どもが中心で進める授業があれば、的確に教師が指導し、学習を促していく授業もある。どちらがより良いかということを一概に述べるができないのが教師という存在なのである。もちろん、個別に捉えていくと、知識や、子どもの理解、授業の理解、学級経営のスキルなど成長や変化が見えることもたくさんあるが、それだけで捉えることは不十分であるだろう。では、教師の成長・熟達をどう捉えるといいのか。こうした問題に関し、教師の発達モデルについて見て行きたい。

秋田（2002）⁶は、教師の成長・熟達として、4つの発達のモデルを提示している。1つ目は、「成長・熟達モデル」であり、職務遂行能力が経験年数に伴って直線的に高まっていくことを発達と考えるモデルである。2つ目は、「獲得・喪失両義性モデル」である。これは基本的には、「成長・熟達モデル」の考え方と同様で、経験に伴って能力を獲得していくと考えるモデルであるが、同時にそれは、今まで有していた何かの喪失と両義的であるという考え方である。そして、3つ目は、「人生の危機的移行モデル」であり、ライフコース研究やライフヒストリー研究に基づいてひとりひとりの人生に着目し、その紆余曲折を経た歩み全体が教師としての発達の軌跡であると捉えるモデルである。教師としての飛躍の契機や、一回り大きくなった経験など、人生の転機や危機に着目し、それらを乗り越えていくことが発達を促すと考えるモデルである。そして4つ目が、「共同体への参加モデル」である。これは、共同体への参加の過程、つまり、教師の年齢や経験、立場に応じて、徐々に周辺的な参加から十全的な参加へと関わり方が変化していく過程そのものを発達として描き出すモデルと言える。こうした秋田の提示した4つの理念的モデルから、教師の成長・熟達には、多様なモデルがあることが伺える。成長をどのような文脈で捉えるのか、何を対象としているのか、その契機やきっかけをどう捉えるのかなどによっても違って来るだろう。

このような発達のモデルを踏まえた上で、教師の成長を考えるために何が重要となるのか。安藤（2008）は、これらに共通する点として、「いずれのモデルも『教師個人の行為の変容の繰り返し』という現象を関心対象としていることは共通である。」と指摘し、その上で、「発達は、最終的には、当事者本人の主体的な意志を抜きにして語るこのできない現

象」⁷と述べている。つまり、教師の成長・熟達には、教師自身の主体的な意志や認識、捉え方が否応なしに影響を与えてくるということである。それは具体的にどういうことかと言うと、例えば、教師自身の学校文化や教師同士の関係性への理解や認識が、教師自身が行う実践に影響を与えるであろうし、学級の中での子どもたちへの理解や、子どもたちへの理解を踏まえた上での教師の立ち位置に対しての意識の在り方も、実践に影響を与えるであろう。そして、実践の変容、つまり教師の行為の変容は、教師の成長や発達を左右するものである。それゆえ、教師を取り巻く多様な環境の中で教師自身が形成する「教師としてどうあるか」という教師アイデンティティとも言える点が教師の成長・熟達には色濃く関わってくるわけである。

このように考えると、教師の成長・熟達とは、学校の持つ文化や、出会う同僚、出会う子どもたち、もしくは、親や地域性、また、社会の状況など多様なものと教師との関わりの中から相互構成的に築かれるものであると言えるのではないだろうか。常に日々の中で、磨かれ、築かれる教師としてのアイデンティティと実践が、子どもの変容、同僚、学校の変容、社会の変容など常に環境と相互作用しながら更に変容していく過程が教師の成長を規定しているのである。とするならば、教師の成長・熟達とは、何かができるようになる、特定の能力を身に付けることであるというよりは、教師自身が自らの教師アイデンティティや行われる実践を、教師を取り巻くあらゆる環境の中で振り返り、改善、磨き上げていく過程そのものであると言っても良いのではないか。こうした点については安藤も、以下のように指摘している。

「教師の成長・発達とは結局このような認識と行為のサイクルの自覚化そのものであるといえる。つまり、自らの認識枠組みを相対化し、そこに多々ある『思い込み』を発見し、吟味して改めて『主体的に』判断した価値・規範に基づいて行動することができるようになる、そうした自らの行為の主体化の過程こそが教師にとっての発達なのである。」⁸

この安藤が指摘する、自らの行為の主体化の過程とは、まさに私の指摘する教師アイデンティティの形成の過程とも重なるのではないだろうか。つまり、教師アイデンティティに基づいた実践と環境との相互作用の中で、実践そのものを振り返るだけでなく、自らの教師アイデンティティを捉え直し、その中で教師自身がその時の最良へと変化、更新していく過程こそが、自らの行為の主体化の過程と言え、成長そのものであると捉えることができるわけである。

このように成長を捉えたときの、外部からの働きかけに関して、安藤は、「教師の発達に

対して外部から働きかける場合、いつ何を身に付けるかを細かく規定して強要することが有効なのではなく、その都度、教師本人が自分の行為についてどのような判断枠組みに準拠しているのかを振り返り省察する作業を促し、支援する方が有効であることが見えてくる。」⁹と述べている。教師に求められる資質能力が多岐に渡り、それらに教師としてのアイデンティティが色濃く関係してくるものであるというこれまで指摘したことを考えると、多様で、個々の教師自身が自分らしい教師としての在り方を見出せている教師として成長・熟達していくためには、安藤の指摘するような、個々の教師に寄り添った形で成長を促すサポートが重要であるだろう。そしてこうした点に、本研究の主テーマでもあるコーチングコミュニケーションが生きてくるのではないかと私は考えている。それは、第2章で述べていきたい。

さて、このように成長・熟達を捉える上で、1点補足しておきたい。それは、とはいえ、個々の教師に限らず、教師全般が身に付けるべき能力はあり、そしてそれは技術や知識やスキルとして身に付くものであるのではないか。それも成長と呼ぶのではないかという指摘もあるだろう点に関してである。その点に関しての私の本研究における考えを伝えておきたい。

基本的に、こうした指摘は間違いでも何でもなく、上記の考え方にも行為の変容という形で含まれてはいると捉えている。ただ、本研究では、それらを具体的に扱うことはしていない。例えば、授業に対する分析力や理解力は、経験を積むにつれ熟達するものである。単純に、授業中での教師のプレゼンテーションや子どもの捉え方も同様であろう。それらは明確に上手い、下手が見えるようにも感じることであり、誰もが磨いていくべき基本的な能力とも言える。しかし、本研究で私が明らかにしていきたいことは、個別のスキルや力量が具体的にどう変化するのかということではなく、それらの成長を規定する教師自身の在り方、つまり教師アイデンティティをどう形成することができるか、それをどう促進することができるのかという点である。つまり、成長の過程で具体的にどのような能力が身に付くのかという点ではなく、教師の成長の方向性に影響を与える教師としての在り方が如何に発展、形成されていくのかという点を考えていきたいのである。分析の仕方や理解の仕方、伝え方、授業の方法、教師が行う実践は教師自身のアイデンティティと環境との相互作用の中から築かれているものであるとするならば、そのベースとなる教師アイデンティティの形成をまず第1に考える必要があると考えているからである。そして、そのように考えることが、「望ましい成長」という一般的な教師像の押し付けではなく、

教養審答申にある「得意分野を持った個性豊かな教師」の成長にもつながるのではないかと考えている。以上のような理由で、本研究では個別の具体的な能力の成長にまで踏み込まず、それらを支えるベースとなるものとしての、教師アイデンティティの形成過程を、教師の成長・熟達過程として捉えたい。それゆえ、本研究で教師の成長の十分に捉えることができるわけではないことを、ここでお伝えしておきたい。

第2項 教師にとっての初任期とは

教師にとって初任期という時期は、いかなる時期であるのか。どのような経験をし、どのような成長・発達をしていくのか、それについて考えていきたい。

初任者研修から見る初任期の特徴

まず、初任期という時期について、初任者研修の制度やその実施されている内容などを踏まえて考えていきたい。初任者研修制度は、1989年より段階的に実施され、今日に至っている。その背景には、1986年の臨時教育審議会第2次答申による提案や、1987年の教養審答申での提案がある。1987年の教養審答申では、「新任教員の時期は、教育への自覚を高めるとともに、円滑に教育活動に入り、可能な限り自立して教育活動を展開していく素地をつくるうえで極めて大切な時期である。この時期に、組織的、計画的な現職研修を実施し、実践的指導力や教員としての使命感を深めさせることは、現職研修の第一段階として必要不可欠であり、その後の教員としての職能成長に欠くことのできないものである。そのため、新任教員に対して実践的指導力と使命感を深めるとともに幅広い知見を得させることを目的とする初任者研修制度を創設する必要がある。」と述べられており、こうした答申を受けて、初任者研修制度はスタートしている。

また、初任者研修は、現在では、拠点校方式が導入されており、拠点校指導員を中心に、年間300時間以上の研修が実施されており、校外での研修も講義や演習などが実施されている。その内容としては、基礎的素養・学級経営・教科指導・道徳・特別活動・総合的な学習の時間・生徒指導・進路指導などのカテゴリ毎に講義やワークショップ形式の演習が実施されている。

このように、現在では、初任者研修は初任者にとってもかなりの時間が割かれている研修だと言える。それには、初任教師が、教師人生の円滑なスタートのため、初期にぶつかるであろう様々な壁を乗り越えられるようなサポートをしていき、その後の成長の基盤を

築くという目的がある。そして、こうした初任者研修の制度の背景から、初任者がぶつかる問題が見えてくる。初任者にとって現場で働くことは、初めての連続である。大学での養成時期を経てきているとはいえ、初任者にとって実際の子どもたちを前に授業をし、学級経営を担当として受け持つ経験が乏しいことは言うまでもなく、同時に親との関わりや、校務などを担当し、そして学び手としてではなく、プロの教師として責任ある現場を任されることのインパクトは、ほとんど全ての初任教師が実感するところであるだろう。志し高く教職についたとしても、現場での様々な職務に対応しなければならない初任期は、失敗や想像とのギャップなど、自身が描いていたイメージとの差にぶつかりやすい。それは、ある種の初期の自分らしい教師像への自信がもてない時期であり、時には、その教師像を間違いだと認識してしまうことさえある。企業における初任研修や OJT 以上に教師に初任者研修の機会が多く充実している背景には、こうした初任教師の難しさがあるだろう。つまり、未熟であったとしても、担任として子どもや親と関わり、プロの教師であることへの責任を求められる教職ゆえに、初任期とはそれまで形成されてきた教師としてのアイデンティティが揺らぎ、崩れやすい時期であると言える。

初任期の教師が経験する 2 つの様相

では、教師にとって初任期とは、具体的にはどのような経験をする時期なのか。浅田(2002)¹⁰は、初任期の経験には、教師の職業的社会化と、教師の技量の熟達化の 2 つの様相があると指摘する。

職業的社会化とは、初任教師の成長において、職場の暗黙的な規範の影響を多大に受け、それらの内面化をするようになるということである。つまり、先輩教師などの期待や規範を選択的に内面化するようになるということである。また、このことは、初任教師の学び、研修の機会そのものが、公に伝えられる研修方針よりも、学校内の教員文化によって規定されるということでもある。こうした職業的社会化の様相について、浅田(2002)は、「新任教師の職業的社会化過程は、授業を創造する教師としての成長・発達というよりも、授業をこなす教師としての力量形成に影響していると考えられる。」¹¹と指摘する。この浅田の指摘は、初任教師の成長に赴任先となる学校の教員文化が与える影響の否定的な側面を指したものであろう。よく教師の力量は、初任で赴任した学校次第だという言葉が耳にするが、教師の職業的社会化とはそういうことであろう。つまり、初任教師が経験することの 1 つは、自らの教師像に対しての教員文化の内面化と、それによる教師像の再構築を迫

られるということだと言える。現場の経験を持たず、うまくいかないことも多い状況の中で、自らの教師像に対して先輩教師の期待や規範を選択的に内面化してしまうことは、初任期には特に多い経験であるだろう。しかし、浅田も指摘するように、こうした職業的社会化過程は、必ずしも初任教師の成長・発達の間として良い形で機能しているわけではない。多様な個性を持った教師が求められる昨今において、ある意味で、同様の価値観を持った教師の再生産を促すとも言える形には、問題点もあるだろう。授業を「こなす」ではなく、「創造する」教師の成長・発達には、教員文化や先輩教師が持つ期待や規範だけでなく、初任教師自身の期待や理想、また公に伝えられる期待や規範などを複合的に捉え、それらをベースに初任教師自身が主体的に教師像を形成していけるようにすることが大事ではないだろうか。

次に、教師の技量の熟達化についてであるが、浅田（2002）は、新任教師の発問のスキルの発達過程に注目し、新任教師の成長・発達過程における教育技術の熟達化の重要性を指摘している。それによると、「新任教師が示した特徴は1学期から2学期においては変化しない。むしろ、授業内容・授業状況に依存した、場当たり主義的に発問そのものが陥っている。発問スキルは必ずしも熟達化しているとはいえない。新任教師は、授業実践においては閉じた発問（1問1答式）と教師の期待する子どもの反応を求めることに追われ、ごく一部に限定された子どもの反応（思考内容）に関する情報しか獲得できないのである。それゆえ、教授技能レベルが低いことが、授業状況の認知・判断・意思決定という授業実践力の熟達化、さらには教えることにかかわる様々な知識（教材に関する子どものつまづき、自らの指導法に関する評価情報など）の獲得・構造化という教師としての成長・発達の1つの障害となっているのである。」¹²とある。このことは、つまり、授業状況の認知と教授技術の熟達レベルとには密接な関係があり、教授技術の熟達が初任期の成長には、非常に重要であるということである。浅田の指摘するところによる、新任教師の成長・発達過程は、このような教授スキルが熟達化していくことで、授業認知の枠組みが変容し、その変容により、さらに教授スキルの熟達化を促進するというプロセスを繰り返すことであるということである。

このように、初任期の教師は、職業的社会化と教授技術の熟達という2つの様相の経験をする。教員文化の中で自らの教師像を再構築し、授業を通じて、実践力や現場に埋め込まれた様々な知識を獲得・構成していく。こうした経験をしていく中で、自らが描く教師像を描く、つまり、教師としてのアイデンティティを確立させていくのだと言える。ただ

し、新任教師の成長・発達を支える環境としては、必ずしも最善であるとは言えず、より良い新任教師の成長・発達を考えるならば、日常の中で経験されるこうした2つの様相だけでなく、支援やサポートは必要であるだろう。そうしたサポートの1つが初任者研修の制度であるのだろうが、その制度においても、職業的社会化について指摘した課題が同様に指摘できることは言える。つまり、指導員となる先輩教師による期待や規範が、公に伝えられる研修内容以上に、初任教師に影響を与えるという点である。それについては、北神（2008）が教員研修の課題として、「教員自身が自己の専門、得意分野、課題を自覚して自己の研修に関するビジョンを確立し、自らの教育スタイルを形成していく契機となる研修への主体的な取り組みが、ますます重要となるといえよう。」¹³と述べているように、これまでに蓄積されてきた、教員文化や先輩教員の「あるべき教師像」などの画一的なものを伝えるのではなく、教師自身が自ら主体的に取り組み、自分らしい教師像を形成していけるようなサポートをしていくという意識が初任教師の成長・発達を支える上では重要であると言える。もちろん、ここでは深く述べないが、教員文化や先輩教員からの学びが否定すべきものというわけではなく、先輩教員からの現場の知を学ぶことは、初任教師の力量形成においても重要な意味を持つことは言うまでもないことは伝えておきたい。

初任教師の発達課題

初任の時期的な特徴や、初任期の成長過程については、ある程度わかってきたが、では、実際にはどのような壁にぶつかるのであろうか。その発達課題について、吉崎の考えを参考にしてみたい。吉崎（1998）は、初任教師の発達課題を以下のように挙げている。

I. 授業設計（授業計画）

- I-1 指導書の学習指導案の例をみたときに、1時間の授業の流れについてのイメージがわく。
- I-2 主要な発問や説明に対する「子どもの反応」を予想する。
- I-3 子どもが「つまずきやすい」学習内容や学習場面を予測する。
- I-4 指導書の学習指導案を、学級の子どもの実態を考えながらアレンジする。
- I-5 指導書の単元案の例をみたときに、単元全体のイメージがわく。
- I-6 単元と単元との関係に気付く。

II. 授業実施（授業実践）

- II-1 適切な授業ルーティンを確立する。

- Ⅱ-2 教科ごとの授業の進め方（パターン化）を確立するとともに、内容に応じてバリエーションをつける。
- Ⅱ-3 子どもの個人差（学力の差、学習速度の差、興味・関心の差）をできるだけ考慮した手立てをとる。
- Ⅱ-4 可能なかぎり子どもの反応を待つ。
- Ⅱ-5 子どもの反応に応じて複数の手立て（対応策）をとろうとする。
- Ⅱ-6 予想外の子どもの反応に少しでも対応しようとする。¹⁴

まず、Ⅰの授業設計段階の課題として、6項目挙げられているが、初任教師の姿として、「1学期のうち、とにかく1時間1時間の授業をどのように計画するのが精一杯である。その際、彼（彼女）らが最も頼りにしているのが教科書会社が発行している指導書である。しかしながら、最初のうちは、この指導書に掲載されている学習指導案から1時間の授業の流れをイメージすることさえも難しいようである。そして、授業を何度か実践することによって彼（彼女）らは、1時間の授業の流れをある程度までイメージできるようになる。次の課題は、学級の子どもの実態に合うように、指導書の学習指導案を修正することである。そのためには、主要な発問や説明に対する『学級の子どもの反応』を予想できなければならないし、子どもがつまずきやすい学習内容や学習場面を予測できなければならない。これらは、とりわけ初任教師にとっては難しい課題である。さらに、授業設計に対する意識を1時間レベルから単元レベルに広げていくことが課題となる。そこでは、単元全体のイメージをつかむことや、単元と単元との関係に気付くことが必要である。」¹⁵と述べられている。つまり、授業設計における初任教師の課題は、目の前の1時間1時間からより長期的な視点で授業を捉えることができるかどうかということと、子どもの実態に即して指導書を編集・修正して授業を設計することができるかどうかということである。

次に、授業実施段階での課題についてはどうか。初任教師の重要な発達課題として吉崎は、「適切な授業ルーティンを年度のはじめに確立すること」¹⁶を挙げている。授業ルーティンとは、「授業がもつ認知的複雑さを軽減するために、教師と子どもとの間に共通に認識され、定型化（スクリプト化）された一連の教授・学習行動のこと」¹⁷である。もっとわかりやすく言うならば、発言時のルールや、宿題、挨拶の仕方など、集団で学習を進めていく上でのある程度のルール、約束事を共有するということである。それは、教師として

のスタイルが個々の教師によって違うことを考えると、年度始めに、子どもたちと共有しておくことが授業を成立させるために重要となってくるわけである。しかしながら、吉崎も「多くの初任教师は4月や5月といった学年の当初に必要な授業ルーティンをうまく導入することができないために、学級の子どもが授業の準備や後始末に時間がかかったり、授業に集中できないことが多い。」¹⁸と述べているように、多くの初任教师が現場に入っすぐの段階で、このような授業ルーティンの確立に失敗している。こうした点は、初任教师がぶつかる大きな壁と言えらる。

このように、初任教师は、授業の計画の段階、実施の段階のそれぞれにおいて発達課題を抱えている。目の前の授業の成立でいっぱいになり、また失敗も多いため、なんとか現状を変えなければならないという切迫した状況に追い込まれる中、教師自身のスタイルが確立されず、結果として子どもたちの混乱を招き、さらに授業が難しいものになる。そうした中で、いかに目の前だけでなく、長期的かつ子どもたちの実態に即した形で授業を計画できるか、そして、それらを授業として成立させていくための授業ルーティンの確立をしていけるかが、初任教师にとっての重要な課題であると言えらる。

さて、ここで別な側面からも初任期教師の発達課題についても簡単にではあるが述べておきたい。授業における発達課題についてはこれまでも多くの研究者によって述べられてきているが、学級経営についても教師がぶつかる課題はあるだろう。それは、吉崎の言葉を借りるならば、授業ルーティンならぬ、学級経営ルーティンと言えらるものであろう。つまり、教師としてどのような方針で学級を運営していくのか、守るべきルールは何で、どのような行動には厳しく、どのような姿や姿勢には寛容である、もしくは誉めるのかなどの教師としての軸を子どもたちとの間で共有することが、授業の成立と同じように重要なことであるだろう。この確立も初任期教師にとっての重要な発達課題であると言えらる。なぜなら、多くの初任期の教師は、当たり前ながら自らの教師像を明確に持ってはいない。大学で学んだことや自らの被教育体験を基に描いている程度のものである。そうした出発点の中で、子どもたちの学級経営を担っていくわけであるが、子どもたちが学ぶべき事柄は多岐に渡り、それらはクラス内だけで、また1年という期間だけで全てを満たすことは到底無理である。そのため実際には、個々の教師のスタイルによって大切にされる事柄は違ふ。言い方を変えらると、個々の教師によって子どもたちが守るべき約束や、積極的に奨励する行動には、価値観や考え方をベースとした優先順位がつけらられているということである。しかし、初任期の教師においては、こうした軸が明確にはなっておらず、優先順位

がつけられていなかったり、場合によってはケースバイケースで違ってしまったりする。ある子には注意したのに別の子には注意しなかったり、ある時は注意して別の時には注意しなかったりなどが簡単な例だが、こうした経営方針のぶれは初任期には非常に多い。そしてそのぶれは学級経営のぶれとなり、子どもたちとの関係など多くのことに影響がある。授業内だけに限らず、学級経営も含めて教師と子どもとの関係においても、教師スタイルの確立、言い換えると、自分らしい教師像をいかに形成するかということも、初任期にとつての重要な発達課題であると言える。

以上のように、教師にとっての初任期は、大学で学んできたことを実際の現場の中で、実態に即しながら適応させていく過程で、学校の持つ教員文化や、親の存在、そして目の前のリアルな子どもたちの姿との関わりの中で、自らの教師像を模索し、将来への成長・発達の土台を築く時期であると言える。つまり、初任期とは、教師としてのアイデンティティを大学で学んでいる段階でのある種の理想的イメージから現実に沿った形へと再構成する時期だということである。そして、そのことは同時に初任期教師にとっては、非常に曖昧でぶれることの多い時期でもあると言える。責任のある立場での関わりとしては、全てが初めての経験の中で、年度始めから授業や学級経営における実践が求められ、実践に対しては、自身の考えだけでなく、これまで築かれてきている、学校の教員文化や、指導員となる先輩教師からの影響も受け、時には、自身の価値観と違った実践を行わなければならないこともある。そういう意味では、初任期とは、全てが慣れない実践の中で、教師としての在り方が、教師自身が学び描いてきた姿と先輩教師や学校、親、子どもたちが思い描く教師としての姿との間で多様にぶれながら、曖昧になる葛藤と出会い、そうした中で再構成される時期と言える。そして、このことは、成長・発達の重要な土台となる一方で、初任教師のモチベーションを低下させ、やりがい感を喪失させるという教師アイデンティティの崩壊の可能性も持っているということを意味していると言える。その点も踏まえて、初任期教師における教師アイデンティティの形成について次節で考えていきたい。

第3節 初任期教師における教師アイデンティティ形成を取り巻く環境

初任期教師の成長・熟達についてここまで考えてきた。そしてその中で、初任期とは、職業的社会化や、技術的な熟達だけでなく、教師としてのアイデンティティの形成において重要な時期であることがわかった。そこで本節では、初任期教師における教師アイデンテ

ィティ形成を取り巻く環境についてみていきたい。

第1項 初任期の教師アイデンティティの脆弱性

初任期の教師にとっての教師アイデンティティとは何か。第2節で、初任期とは、教師としてのアイデンティティの崩壊と形成との間で大きく揺れ動く時期であると述べたが、そもそも、初任期の教師はどのような教師としての在り方を描いているのだろうか。それは、ほぼ間違いなく、大学での講義や教育実習などで培った教育観や子ども観に基づいて描かれている教師像と、自身の被教育体験の中で記憶に残っている理想的な教師像との間で描かれているものである。中には、学童保育や、教育ボランティアなど現場の実践に関わっているという学生も最近では多くなっているので、そうした経験も踏まえて初任期における教師としての在り方は描かれていると言える。そうした教師像をもって現場に飛び込んでくるわけだが、ここで、初任教師は、自らの教師としてのアイデンティティの崩壊の危機に出くわす。大学でやってきたこと以上に現場での仕事は、教師にとって多すぎる問題や過度のストレス、外部からの圧力などに取り囲まれており、そうした中で多くの「うまくいかない」出来事に初任教師は出会う。教師になったらああしよう、こうしようとする多くの理想を胸に現場に飛び込んできた教師にとって、年度始めに出会うショックはかなりのインパクトのあるものであろう。こうした状況の中、初任教師は、これまで培ってきた科学的な知識や技術ではなく、現場の中で生まれ、集積されてきた実践的な知識を先輩教師から学び、適用させることで、目の前の課題を解決させていくことはよくあることである。こうした経験を経て、自らの培ってきた科学的な知識や技術に対する信頼を低下させ、現場の中での実践的な知識に傾倒していくこともある。時には、自身の形成してきた価値観そのものを否定してしまうことすらあるだろう。ここに、初任期教師の教師としてのアイデンティティの脆弱性が伺える。そもそも、初任期において多様な「うまくいかない」出来事に遭遇することは、教師としての在り方や、これまで培ってきた知識や技術によるものなのであろうか。この点に関して、若手教師の事例として河村（2003）がある初任期の小学校教師の事例を紹介している。かいつまんで紹介すると、「大学院を卒業後に教師となったが、学年主任との教育観が合わずに、2年目より自分が良しとする教育を実践したところ、最初はうまくいっていたが、徐々に授業の進度が遅れ始めたのをきっかけに、保護者や学年主任からも理解されずにクラスも荒れ出してしまい、結果としては、3年目には、学年主任がしていたようなオーソドックスな学級経営や授業の進め方を忠実にやって

みて、現場の経験則を学ぼうという姿勢になり、自身の理想とする教育実践は難しいのだと実感する。」¹⁹というような内容である。この中で小学校教師が、「学校現場は、机上で考えていたのとは大きな違いがありました。(中略)一般の公立小学校で、附属小学校で学んだような教育実践を行うためには、その前の取り組み、教育に対する教師たちの考え方の共通理解などがかなり必要だと感じました。そして、現在の私の力では、その問題を乗り越えることは難しいかなと思います。そう考えると、私の理想とする教育実践は、公立小学校では難しいのかなと思えてきてしまいます。せつかく教師になったのですから、これからも続けていきたいと思っていますが、三年たった現在、最初の燃えるような意欲が急激になくなっていることを寂しく感じる今日この頃です。」²⁰と、述べている。この事例では、結果として教師は、自身の理想とする教育実践は公立校では実現が難しいと感じ、自身の無力さを実感している。そして教職に対するモチベーションを低下させてしまっている。教師としてのアイデンティティがうまく形成されず、崩壊しつつあると言えよう。しかし、ここで少し考えてほしい。この教師が培ってきた様々な技術や知識と教師としての在り方は、今回の失敗を通じて否定されねばならないものだったのであろうか。私の考えでは、それは少し違う。冷静に考えれば、教育実践やこの教師が考える教師観が現場に適應するものでなかったのではなく、そうした実践や教育観を現場に適應させる実践力が未熟であったと考えるのが妥当である。この教師が実践しようとした子どもに自ら考えさせる授業や子ども自身が主体的に行動していく学級経営を実際に実践している教師は数多くいるし、それは、必ずしも一部の先進校に限られたことではない。しかし、実際には、この教師は、自らの教師としてのアイデンティティにも疑念をいだき、さらには、教師としてのモチベーションにまで影響を受けている。そして、このことは、この事例に限ったことではない。自分の描いていた教師像に、「うまくいかない」出来事の中で自信を失ってしまうことは少なくない。つまり、初めての経験が多く、失敗することも多い初任期にとって、これまで培ってきた教師としてのアイデンティティは、常にそうした失敗やプレッシャーに囲まれ、また、うまくいっている先輩教師との間で比較されることを通して、技術や経験則の不足という理解以上に深く本質的な点で揺らいでしまい、時には、アイデンティティの崩壊へと向かってしまうこともある。そういう点から、初任期における教師アイデンティティは、経験を積んだ教師よりもずっと不安定で脆弱性を持っていると言える。初任期をいかにこのような崩壊ではなく、前向きな再構成として捉えられるように乗り切れるかは、教師としての成長・発達を支える上でも非常に重要な点であるだろう。

第2項 初任期の教師アイデンティティ形成を支える環境

では、初任期教師の教師アイデンティティの崩壊ではなく、形成へと促していくためには、どのような機会や環境が必要なのであろうか。河村（2003）は、若い教師が教職を通じて自分を確立していくためには、「日々の教職の仕事のなかにどれだけ『教職のやりがい感』を見出せるかが重要」²¹と指摘する。この「教職のやりがい感」とは何か。それについてまず考えていきたい。河村によれば、「教職のやりがい感」は4つの分野に分けることができる。それは、

「①子どもとの関わりと職場環境の満足感

②対外的な評価への満足感

③働く内容への満足感

④労働待遇への満足感」²²

の4つである。1つ目の「子どもとの関わりと職場環境の満足感とは、簡単に言えば、子どもたちや、職場の同僚教師などとの間に、充実した関わりやふれあいがあり、学校内の他者との関係性に満足できているという状態である。こうした学校内で人間関係への満足、充実感は、教師のやりがい感を高めてくれるものである。2つ目の「対外的な評価への満足感」とは、教師の実践の成果が学校内や学校外など対外的に認められ評価されることによる満足が、教師の自己評価を高め、さらに教職に対しての意欲を高めていくというものである。3つ目の「働く内容への満足感」とは、2つ目の対外的な評価の満足感とは違い、他者からの評価ではなく、教師自身が自らの実践に意味や価値を見出し、意欲的に取り組んでいるという満足感である。そして、4つ目の「労働待遇への満足感」とは、読んで字の如くだが、給料や休暇、仕事に対しての対価への納得など、教師の仕事と、それにより得られる対価に対しての満足感である。以上のような4つの分野が、「教職のやりがい感」を構成しているわけだが、こうした4つの満足感が日常の中で満たされることが、若い教師の自己の確立に重要であるわけだが、特に若い教師の教師アイデンティティの形成の核となるのは、①②③の3つの分野であると、河村は指摘している。つまり、若手、初任期の教師の教師アイデンティティの形成を支えるためには、「子どもとの関わりと職場環境への満足感」「対外的な評価への満足感」「働く内容への満足感」が重要というわけである。もう少し具体的なイメージしやすい言葉で表現すれば、初任期の教師アイデンティティの形成を支えるためには、教師自身が、子どもたちや同僚との間で良い関係が結べてい

て、授業や部活動などの実践に対して、他者から認め、承認されており、自分なりに、日々自分の想いを前提とした自分なりの実践ができているという実感を持つことが重要ということであろう。

さて、こうした満足感、実感を教師が得るためには、どのようなサポート、もしくは、どのような環境が大切になってくるのだろうか。河村は、教師アイデンティティの形成には「教職へのやりがい感」が重要と指摘した上で、それらを実感する方法として、以下の4点を挙げている。

- ①教師仲間と一体感を実感する
- ②周囲から認められる
- ③自分なりにやれていることを確認する
- ④自分の関心の視野を広げる」²³

これらの4点を挙げた上で、河村は、「心を許せる同世代の教師仲間を生活環境の中で確保する」²⁴ことが重要であると指摘する。つまり、1人でもそういう仲間が身近にいて、自分と同じ悩みや課題を抱えた仲間がいるんだという安心感を実感したり、大きな成果はなくても、自分なりに精一杯取り組んでいることを認め合うことができ、その中で自分なりのやれている感を実感することが大事だというわけである。そうした仲間との支えあいの中で、新たに外に学びに行くなどすることで、教師としての成長や、できる感を感じていくことができ、それが結果として自分なりの教師像を描くことに、つまり、教師としてのアイデンティティの形成へのつながるということであろう。この点に、教師のアイデンティティ形成を促すサポートとして重要なポイントがあるのではないだろうか。教師としてのアイデンティティ形成に必要なことは、何も素晴らしい成果をあげる実践や、創意工夫に溢れたオリジナリティのある実践ができるということではないのである。大事なことは、悩みを悩みとして共有でき、自分なりの実践ができ、自分なりに日々少しでも良くしようと取り組んでいることであり、それを1人でも認めてくれ、応援してくれている環境が身近にあるかどうかということではないだろうか。初任期の教師という不安が大きい時期であり、実際に失敗も多い時期だからこそ、その教師なりの一生懸命がまずは受け止められているという安心感の中で、一步一步前に進む力が生まれてくるのではないだろうか。もちろん、学級が荒れてしまったり、保護者からの批判が噴出してきたりと、教師にとっての挫折やうまくいかない感を感じることはあるだろうし、それは、時にやりがい感を低下させることもあるだろうが、そういう状況でも、その教師なりの一生懸命を受け止めた

上で、改善策と一緒に考えていくようなサポートを心がけることが重要ではないだろうか。もし、こうした初任期の教師なりのイメージやアイデアを受けとめた上で、足りない点を補ってあげるというスタンスで関わることができれば、第3節第1項で紹介した小学校教師は、また違った物語を紡いでいたのではないかと感じる。

以上のように、初任期の教師アイデンティティの形成を支える環境について述べてきた。それは、「教職のやりがい感」を実感できる環境であり、「教職のやりがい感」を実感するためには、教師自身と深く関わり認め合える仲間の存在が何よりも重要であることがわかった。こうした仲間が学校内で見つかり、自分なりの実践を認め合いながら、さらに高めていきあえる関係を築くことができれば、「教職のやりがい感」は高まり、日々の実践により意欲的に取り組んでいくことが可能になってくるだろう。しかし、実際には「心を許せる教師仲間が職場にいれば最高です。しかし、現状の学校現場を考えると、そうではない場合のほうが多いのです。」²⁵と河村が指摘するように、必ずしも職場内でそうした関係が築けるわけではない。職場内に同じような初任期の教師がそれほどいるわけでもなく、また、職場内が、初任期教師の教師アイデンティティの形成を支えるような環境になっているとも限らない。そうした中では、職場内にとどまらず、教師自身が、職場外でもそういった関係を築ける仲間を見つけ、環境を構築していくことも大事なことであろう。

第3項 教師アイデンティティ形成を促す他者との関わり

第2項では、教師アイデンティティの形成を支える環境について述べてきた。そこで、次に、教師アイデンティティの形成を促すサポートについて考えていきたい。特に、他者との関わりを通じた機会がどのように教師アイデンティティの形成を促すのかという側面に注目して見ていきたい。

メンターの存在が促す教師の成長

初任期の教師にとって最も身近で、最も影響を受ける存在がメンターとなる先輩教師の存在であろう。メンターとは、メンタリングを行う者のことであり、メンタリングとは、経験を積んだ熟練者が新参者の成長を見守り、支援することである。どのような先輩教師と出会うのかが初任期教師の成長・発達に大きな影響を与えることはイメージしやすいことだろう。優れたメンターとの出会いは、教師の成長の可能性を飛躍的に高める。ただし、そのようなメンターと出会えるかどうかは、偶然に委ねられているのが実際である。では、

優れたメンターとは、どのような役割を担う存在であるのか。澤本と田中（1999）は、教師の成長におけるメンターの役割として以下の3点を挙げている。

「①メンターは教師の悩みや問題を受容的に聞いて、これを解決するヒントを引き出し、悩む教師が問題の本質に気づく契機をつくることができる

②メンターは、悩む教師のくじけやすい心を受け止め、開放し、必要に応じて励まし、叱り、希望を失わないよう支えることができる

③メンターの教師としての生き方や子どもとの接し方、授業方法などは、悩む教師にとって、希望を見出す『教師モデル（教師イメージ）』の1つとなりうる」²⁶

このような資質をもったメンターとなる先輩教師と出会うことは、前項で述べた「教職のやりがい感」を高めるために身近にできることであると言える。自らの悩みや課題を理解し、励まし、応援してくれる信頼できる他者としてだけでなく、時に導き、指導してくれる他者としても存在しているメンターがいることは、自分らしい教師としての在り方を日々の中で安心して考え、取り組んでいくことを後押しするであろう。こうしたメンタリングの効果については、木原（1998）も初任教師の事例²⁷をもとに、その効果、特に精神的支柱として存在していたことの意義においてメンターの存在を認めている。もちろん、メンタリングが機能するかどうかには、メンターとなる人物の資質が問われることは間違いなく、指導担当となる先輩教師の存在が必ずしも、教師の成長・発達を促進する存在となるわけではない。むしろ、ここで挙げられたメンターの役割が十全的に担えている指導担当者はそれほど多くはないのではないだろうか。

また、学校外の他者との意見交換が、初任教師の成長を支える場合もある。木原は、初任教師との電子メールのやり取りを通して初任教師の成長に貢献していることを実感し、「学校外の人間の方が、あるいは異なる属性をもつ人間の方が発想転換のきっかけを与えやすいという場合もあろう。」²⁸と述べている。このことから、初任期の教師にとって、その成長を支える役割は、必ずしも、学校内や現場を共有する他者でなくても、学校外の他者においても担うことができることがわかる。そして、ここに私はコーチという存在の意味があるのではないかと期待しているのである。その点については、第2章で詳しく述べていくが、ここまで述べてきた中で、初任期教師の成長、教師としてのアイデンティティの形成を促進するサポートには、「教職のやりがい感」を感じることができるという精神的な側面と、「より良い教師になるための次のステップが見つかる」という行動的な側面とが必要であることがわかってきた。優れたメンターとは、まさに精神的に支えながら、行動

的な次の一步を導く、もしくは気づかせることができる存在として、教師の成長を支え、促進していけるわけである。しかし、実際には、河村が、「心を許せる教師仲間が職場にいれば最高です。しかし、現状の学校現場を考えると、そうではない場合のほうが多いのです。」²⁹と指摘したように、必ずしも多くの指導的立場の教師にそれができるわけではない。そうした状況の中、学校内で満たすことができない環境は、学校外で探していくことの必要性が言われ、また、そうしたメンター的な存在となれる他者の必要性が増しているのではないだろうか。学校内外に関わらず、相手の存在を認め、気づきを促し、相手の様々なリソースを活かして具体的な次の一步を共に考えるコーチングの技術が、こうした問題に対して役立ち、他者との関わりを通しての、教師の成長、教師アイデンティティの形成に貢献できるのではないかと感じる

対話型リフレクションによる教師の成長

さて、教師の成長、アイデンティティの形成を促す他者との関わりとして、もう1つ昨今注目されているのが、リフレクションによる実践研究であろう。リフレクションとは、澤本ら（1999）らによれば、「振り返ること、振り返って深く考えること（熟考）の意」³⁰である。つまり、教師自身が自分の実践を様々な形で振り返り省察することで、メタ認知的に自身の実践に検討を加え、発展させていく授業研究方法である。授業リフレクション研究には、自己リフレクションと集団リフレクション、対話リフレクションの3つがある。自己リフレクションとは、簡潔に述べるならば、自分の実践を自分自身で振り返ることである。ただの振り返りとの違いは、その振り返りを整理し、データを基に検討を加え、自分なりの解釈を納得するまで続けるという点であろう。しかし、こうした自己リフレクション、自力によるリフレクションには、課題がある。佐古（1999）は自力によるリフレクションの限界について、『『自己』省察では、個々の教師の内省的な思考に焦点が当てられるため、教師自身の知識や思考を相対化することが困難になることである。つまり、それだけでは自己の問題に気づくことが困難なことが予想される。』³¹と述べている。教師に関わらず多くの方が感覚的に体験したことがあることだろう。振り返りや内省をしているが、どうしても行き詰って深堀ができず、結果として問題に気づくことがないまま終わってしまうということなどが、佐古の指摘することであろう。自分だけでは、どうしても前提とする価値観や知識を土台として考えてしまい、そもそもの土台まで相対化することが難しいわけである。そこで、必要となってくるのが他者の存在である。佐古は、省察を深める

ためには他者の介入を組み込むことが必要になると指摘し、その理由として、「他の教師からの情報提供が、教師自身の省察を深め支援する契機となることである。『自己』省察の枠にとどまらず、他の教師との関与と支援の中で省察がなされることによって省察の深化が期待できることである。」³²と述べている。つまり、他者が省察に介入し、支援することで、より深く省察することが可能となるということである。そこで、集団リフレクションと対話リフレクションがあるというわけだ。

集団リフレクションとは、自己リフレクションをベースとし、他者を交えての授業研究のことである。通常の授業研究よりも、個々の自己リフレクションに基づいたものである代わりに、より詳細にデータや外部情報なども踏まえた授業研究が行われる。そして、対話リフレクションとは、集団リフレクションとは別に1人ないしは2人の相手と徹底的に討議する方法のことである。リフレクションする側と聴き役とに分かれ、聴き役は鏡役となって相手のリフレクションの深化を支援していくことで、より深いリフレクションにしていくというものである。詳細は述べないが、こうしたリフレクションによる授業研究が昨今注目されており、こうした授業研究は、個々の問題意識やテーマを明確にし、それらを異なる経歴の教師同士で共同研究していくことで、それぞれが成長し、また、共通のテーマを持つことが、同じ方向性で成長していくことを促進していくのである。こうしたリフレクション型の授業研究会は、教師の授業実践に焦点が当てられているが、これは、より広い視野で学級経営や、授業だけでない子どもとの関わり、親や地域の人との関わり、同僚・上司との関わりなどにおいても、リフレクションを通じて個々の教師としての在り方を振り返り、改善していくことが可能であるだろう。そして、対話を中心とした振り返りの機会は、個々の教師にとってより自身を相対化しながら、深くリフレクションすることを可能にし、自身の教師としての在り方、つまり教師のアイデンティティを形成していくことにつながるのではないだろうか。こうした相手の省察を促す対話の在り方にもコーチングという技術が効果を発揮するのではないかと私は考えている。本研究で取り上げるコーチングコミュニケーションによる学習機会である、研究会やセッションとは、ある面では、ここで紹介した集団リフレクションや対話リフレクションと重なる点も多く、こうしたリフレクションによる授業研究的な側面に、個々の精神的な側面のサポートを意図した機会であると言える。

まとめ

以上のように、第1章では、初任期教師の成長・熟達化と教師アイデンティティとの関係について述べてきた。第1節では、第1項において教師の仕事には、大枠があるものの、個々の教師の裁量が大きいこと、また成果の計測が難しいことなどから個々の教師の実践をどう描けばいいのかが描きにくいことを明らかにし、第2項においては、求められる教師の資質能力について詳細に述べた。そこでは、教養審答申などをもとに、教師には、基本的な教師としての資質能力だけでなく、個々の教師が得意分野を持ち、個性豊かであることが求められており、そのためには、個々の教師が常に学び続けることや、自身の実践を日々振り返り、高めていく「反省的实践家」としての姿勢が重要な資質能力として求められていることを明らかにしてきた。そして、第3項において、その教師の成長を支えるもの、成長の方向性を規定するものとしての自分らしい教師像、教師としてのアイデンティティの形成について述べた。教師アイデンティティの形成には大きく分けると、理想とする教師像などの教師としての在り方や理念、目標などを明確に描いていく段階と、それらを日常の中で適応させ、実践として取り組んでいけるようになる段階との2段階に分けることができることがわかった。

続いて第2節では、初任期教師の成長と熟達についてみていった。第1項においては、教師全般の成長・熟達について考えていったわけだが、この中で教師の成長・発達のモデルを紹介しつつ、それらに共通する点として、「反省的实践家」としての教師像が挙げられることを指摘した。そして、本研究では、具体的に教師が身に付ける能力にまでは言及しないまでも、その成長の方向性を規定し、成長のプロセスそのものとして、個々の教師がそれぞれの教師アイデンティティに基づいた実践と環境との相互作用の中で、実践そのものを振り返るだけでなく、自らの教師アイデンティティを捉え直し、その中で教師自身がその時の最良へと変化、更新していく過程こそが、成長・熟達そのものであるという考え方を示した。この成長・熟達の捉え方に関しては、厳密には、個々の教師の教師アイデンティティによって成長の方向性が規定されるとは言え、全ての教師が身に付けるべき基本的能力も一方であるだろうという指摘もあるため、あくまで本研究のテーマである教師アイデンティティの形成に焦点を当てて、成長のプロセスに大きく影響を与えるものとして捉えていることは改めて、お伝えしておきたい。続いて第2項においては、教師にとっての初任期を、初任者研修制度や、その時期の経験、ぶつかる発達課題から検討した。そこ

から教師にとっての初任期とは、教師としてのアイデンティティを大学で学んでいる段階でのある種の理想的イメージから現実に沿った形へと再構成する時期だということが見えてきた。そして、それは一方で、教師としてのアイデンティティが揺らぎ、崩壊する可能性も持っている時期でもあることを明らかにした。

そして、第3節では、初任期教師の教師アイデンティティの形成を取り巻く環境について述べてきた。第1項では、初任期の教師アイデンティティの脆弱性について、事例も交えて考えた。初任期は、初めての経験が多く、失敗することも多いため、これまで培ってきた教師としてのアイデンティティは、常にそうした失敗やプレッシャーに囲まれ、また、うまくいっている先輩教師との間で比較されることを通して、技術や経験則の不足という理解以上に深く本質的な点で揺らいでしまい、時には、アイデンティティの崩壊へと向かってしまうこともあり、そういう点で、初任期における教師アイデンティティは、経験を積んだ教師よりもずっと不安定で脆弱性を持っていることが見えてきた。第2項では、初任期教師の教師アイデンティティの形成を支える環境として、「教職のやりがい感」を感じることができる環境が必要だということを述べ、そのためには、現状の自分を認め、理解してくれる他者、仲間の存在が重要であることを述べた。そして第3項では、教師アイデンティティの形成を促進する他者との関わりについて考え、優れたメンターの存在や、自己の反省を促し、支援する対話型のリフレクションの機会やその対話者の存在の必要性を指摘した。こうした他者の関わりが教師のリフレクションを促し、一方で精神的な部分でも支え、自分らしい教師の在り方を模索し、教師としてのアイデンティティの形成を促進することがわかった。

以上のようなことを第1章では述べることができたわけだが、こうしたことを踏まえて、コーチングコミュニケーションによる学習機会が、教師アイデンティティ形成にどのように影響を与えるのかを次章で考えていきたい。

-
- 1 浅田匡ら編著 (1998)『成長する教師・教師学への誘い -教師の自己理解』p.246 金子書房
 - 2 小島弘道ら共著 (2008)『第3版 授業と学校をつくる力』p.180 学文社出版
 - 3 小島弘道ら共著 前掲著 p.183
 - 4 小島弘道ら共著 前掲著 p.183
 - 5 http://benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2008_14/fea_kudomi_03.html
2008 久富善之インタビュー記録より抜粋 ベネッセ教育研究開発センター実施
 - 6 秋田喜代美 (2002)『授業で成長する教師 -教師が発達する筋道』p.28 ぎょうせい
 - 7 小島弘道ら共著 前掲著 p.148-149
 - 8 小島弘道ら共著 前掲著 p.150
 - 9 小島弘道ら共著 前掲著 p.150
 - 10 浅田匡 (1999)『授業で成長する教師 -初任教師の成長・発達を考える』p.41 ぎょうせい
 - 11 浅田匡 (1999) 前掲書 p.43 ぎょうせい
 - 12 浅田匡 (1999) 前掲書 p.47 ぎょうせい
 - 13 北神正行 (2008)『第3版 授業と学校をつくる力』p.86 学文社出版
 - 14 吉崎静夫 (1998)『成長する教師 -一人立ちへの道筋』 p.169 金子書房
 - 15 吉崎静夫 (1998) 前掲書 p.168-169 金子書房
 - 16 吉崎静夫 (1998) 前掲書 p.169 金子書房
 - 17 吉崎静夫 (1998) 前掲書 p.169 金子書房
 - 18 吉崎静夫 (1998) 前掲書 p.169 金子書房
 - 19 河村茂雄 (2003b)『教師力 -教師として今を生きるヒント下 子どもたちとの馴れ合いから学級が荒れた状態に』より一部抜粋して紹介 p.18-38 誠信書房
 - 20 河村茂雄 (2003b) 前掲書 p.38 誠信書房
 - 21 河村茂雄 (2003b) 前掲書 p.64 誠信書房
 - 22 河村茂雄 (2003a)『教師力 -教師として今を生きるヒント上』p.36 誠信書房
 - 23 河村茂雄 (2003b) 前掲書 p.65 誠信書房
 - 24 河村茂雄 (2003b) 前掲書 p.65 誠信書房
 - 25 河村茂雄 (2003b) 前掲書 p.65 誠信書房
 - 26 澤本和子 田中美也子 (2002)『授業で成長する教師 -教師の成長とネットワーク』p.128 ぎょうせい
 - 27 木原俊行 (1998) 浅田ら編著 『成長する教師 -自分の授業を伝える』p.192 ぎょうせい 初任教師Kからの電子メール内での、指導教官である教務主任の話より
 - 28 木原俊行 (1998) 浅田ら編著 『成長する教師 -自分の授業を伝える』p.195 ぎょうせい
 - 29 河村茂雄 (2003b) 前掲書 p.65 誠信書房
 - 30 澤本和子 田中美也子 (1999)『授業で成長する教師 -教師の成長とネットワーク』p.128 ぎょうせい
 - 31 佐古秀一 (1999)『授業で成長する教師 -学級経営の力量を高める』p.118 ぎょうせい
 - 32 佐古秀一 (1999) 前掲書 p.119 ぎょうせい

第2章 コーチングコミュニケーションにより形成される教師アイデンティティ

第2章では、コーチングコミュニケーションが教師アイデンティティの形成にどのように影響を与えるものであるのかを、コーチングの特性や、現状三重県での実践事例など踏まえて考えていきたい。

第1節 コーチングコミュニケーションとは何か

まず、コーチングコミュニケーションとは何か。本研究でコーチングコミュニケーションという言葉を用いていることについて、改めて述べていく。

第1項 コーチングとは

コーチングの概念

コーチングとは何か。それは昨今教育分野において注目され、徐々に導入が進められているコミュニケーションスキルである。その定義は、現在も多様な表現がなされているが、簡単に述べるならば、「相手のやる気を引き出し、目標を明確にし、その達成をサポートする継続的なコミュニケーションスキル」であると言える。クライアントービジネスにおいてコーチングは、プロのコーチを雇い契約を結ぶという形で行われる。その際のコーチングの受け手側、つまり仕事上では顧客のことをクライアントと呼ぶ一の話を実際に聴き、クライアントが達成したい夢や目標を明確にし、その達成をサポートする関わり方であり、技術がコーチングと言われるものであると言える。日本におけるコーチングのパイオニアであるコーチ21の定義でも、「コーチングとは、目標達成のための知識やツールを装備し、最短の時間で成果が上がるように、継続的にサポートしていく双方向のコミュニケーションです。」¹とあり、また、教育分野でのコーチングの第一人者である本間（2006）によると、「コーチングとは、人間の無限の可能性と学習力を前提に、学習者との信頼関係をもとに、一人ひとりの多様な持ち味と成長を認め、指導者自らの行動により導き、お互いに学び合い、強みを引き出すコミュニケーション・スキルです。」²と定義されている。

部下との会話などの教育場面において、一方的に指示を出すのではなく、相手の話に耳を傾け、承認し、効果的な質問を投げかけることで、クライアント自身が考え、答えを導けるサポートをする存在をコーチと呼び、一般的にプロコーチと呼ばれる職業の人々は、このようなコーチングのスキルを用いて、クライアントの目標の明確化を手助けし、その達成をサポートしている。こうした、マラソンで言うところの伴走者のような役割を担う

のがコーチの役目であり、その関わり方がコーチングというコミュニケーションスキルであると言える。

また、コーチングは、理論的には、様々な領域にまたがっておりコーチング理論と呼べる独自のものがあるわけではない。コーチングは、日常の中でうまくいっているマネジメントの観察によって体系的にまとめられていったものであるからである。コーチ 21 発行の「コーチング BOOK」によると、「コーチングとは、新たに創り出されたものではなく、発見されたものです。相手の能力や才能を引き出してくれる人が、実際にどういう会話を交わしているのか観察してみると、相手の能力の芽を摘み取っている人とはまるで違うコミュニケーションを交わしていることがわかります。」³とある。つまり、成功事例の蓄積の中から発見され、整理されてきた考え方でもあり、技術でもあるというわけだ。それゆえ、後述するが、コーチングは、カウンセリングやコンサルティングと似ているなどと批判することにはあまり意味がないと私は考えている。目の前の人、その人自身の前向きな未来に向けて行動を起こしていくのをサポートする関わり方がコーチングである。であるから、こうすれば良いという正しい答えがあるわけではなく、日々の実践の中で省察されながら磨かれていく体系的なものであると捉えるほうが、コーチングの本質であると言える。クライアントにとっての最善の関わり方というのも、コーチとクライアントの相性や関係性によって多様に変化の可能性を帯びたものである。そうした「正しい方法ではなく、その人に一番あった方法がある」という考え方を前提としているのも、重要な考え方であるだろう。

コーチングの歴史

コーチ (Coach) の語源は、中世の時代にまで遡る。当時の「馬車」をコーチと呼び、そこから「大切な人を、その人が望むところまで送り届ける」という意味が派生してきたと言われている。この語源が持つ意味は、今日のコーチングにおいても非常に大切にされている。その後、1800年代には、イギリスにおいての学生の受験指導する立場、いわゆる個人教師のような立場の人を「コーチ」と呼び、それ以降に一般的に知られるスポーツの分野における「コーチ」として浸透し、1950年以降になってようやく、ビジネスでのマネジメント分野での「コーチ」という言葉が浸透してきた。

日本にコーチングが導入されたのは、1997年である。プロコーチの基準を設定、認定する組織である国際コーチ連盟 (International Coach Federation 以下 ICF) の発行する資

格を取得するカリキュラムとして日本において唯一認定されている先述のコーチ 21（コーチ・トゥエンティワン）によって組織的に導入されるようになった。その後はじわじわとビジネスだけでなく教育分野や医療分野などにも導入が進んできているというわけである。

教育分野での広まりは、2006 年頃から徐々に広まりを見せている。私がコーチングを学び始めた 2003 年当時は、一部の先駆的な取り組みが行われているに止まっており、2006 年以降に飛躍的に認知度が高まってきたように思う。千々府（2007）⁴が著書の中で述べているように、2005 年を境に、教育関係のコーチング書籍が多数出版されており、2007 年以降も出版は多数されており、また、教員研修などで多くの地域に導入が進められたのも時期を同じくする。その点では、コーチング自体もそうだが、教育分野におけるコーチングは比較的はまだまだ新しいものであると言えるだろう。

尚、参考程度ではあるが、コーチ 21 のカリキュラムを受講し、（財）生涯学習開発財団が認定するコーチ資格を有する人数は、1998 年の認定制度開始以降、約 2500 名程度おり⁵、私自身も 2328 号として認定資格を有している。カリキュラムの受講者としては、その倍以上はいる。また、民間資格も考慮するとさらに多くのコーチングの資格保有者がおり、学習者自体は非常に増えている。

コーチングとその他の概念

さて、コーチングには、いくつか似たような概念を持つ類似のものが存在している。代表的なものはカウンセリングだろう。後ほど詳細に述べるが、傾聴や承認などのコーチングのスキルには、カウンセリングと同様のものが多々ある。誤解を避けるためにもそうした似たような考え方との違いをここで明らかにしておく。

まず、類似するものとしてどのようなものがあるのだろうか。よく比較で出されるものとしては、カウンセリングとコンサルティングがある。また同様に違いを知っておくといものとしてはトレーニングなどがある。他にも、本間（2006）⁶は、アドバイジングやティーチングなども類似としてあげている。ティーチングに関しては、第 2 節で詳しく述べるとして、ここでは、代表的なカウンセリングと、コンサルティング、トレーニングについて、コーチングとの違いを明らかにしておきたい。

まずコーチングとカウンセリングの違いであるが、本間（2006）は、「相手の話を聴くことが大事」「答えは相手を持っている」という前提に立ち、相手の持っている答えを引き出そうとする」など、カウンセリングとコーチングには、いくつかの共通点があります。

両者の違いをあえて強調すると、カウンセリングは「過去に向かって Why を問う」、コーチングは「未来に向かって How を探求する」という傾向があると言えるでしょう。」⁷と述べている。また、ソープ&クリフォード (2005) は、「カウンセリングは、個人のパフォーマンスよりも、どちらかといえば感情や気持ちに重きをおくのが特徴だ。カウンセリングは、目の前にある問題の原因を探ろうとする。過去を振り返り、ある個人が、どんな道をたどって現在の場所に到達したかを考える。コーチングは、個人が現在いる場所を出発点として、未来に目を向ける。それは、前もって同意された目的地に、どのようにして到達するか計画を立てる。職場の中において、カウンセラーが求められるのは問題が発生したときだけであり、コーチングは、問題があろうとなかろうと、パフォーマンスを向上させるために求められる。」⁸と述べている。

上記の比較を見てわかるように、カウンセリングとコーチングには共通点もあるものの、立ち位置に大きな違いがあることがわかる。前提として大切にしている価値観や、傾聴などの一部のスキルは、共通点と言える。しかし、大きな違いとしては、カウンセリングは過去や感情に重きを置く一方で、コーチングは未来やパフォーマンスの向上という点に重きを置く点であろう。ただ、昨今ではカウンセリングにおいても、解決焦点化アプローチやブリーフセラピーなど未来に焦点を当てるアプローチも存在しているため、一概に過去志向とは言えないということも一理ある。しかし、例え未来志向のカウンセリングであっても、あくまでその目的はクライアントの心理的問題の解決という点であることを考えるとコーチングとは違うものであると言える。つまり、何よりのコーチングとカウンセリングの違いとは、その目的にあると言える。カウンセリングが心理的問題の解決を大事にしているのに対して、コーチングは、パフォーマンス向上のために行動計画を立て、その実行をサポートしていくことを大事にしているのだ。実際プロコーチによるセッションでも、クライアントが行動を起こしたかどうか非常に重要なセッションの評価ポイントになっている。この行動を起こすというところを大事にしている点はコーチングの特徴と言える。

次に、コンサルティングとの違いについて説明する。コンサルティングと言えば、経営から財務、会計など、ビジネスシーンにおいて多様な広がりを見せている。それは多種多様なコンサルタントが職業として存在していることから十分に伺える。一般的にコーチングとコンサルティングの大きな違いは、その「主体」にあると言われている。クライアントの目標達成をサポートするという点では同様であるが、コーチングは、クライアント自身が考え行動していくのに対し、コンサルティングは、コンサルタントが考えたことを

クライアントが実践するという形が一般的である。この違いに対してコーチ 21 では、コーチングとコンサルティングを以下のように説明している。

「コーチングとコンサルティングは、同じく行動変容を目的としますが、そのアプローチが異なります。コンサルティングでは、コンサルタントがクライアントにヒアリングした情報をもとに、目標を達成するための戦略を考え、行動プランを考え、その答えをクライアントに与えます。一方、コーチングでは、コーチング・カンバセーションと呼ばれるコミュニケーションのプロセスを通じて、クライアント本人に目標を達成するための戦略を考えさせ、自分自身で答えを見つけることを促すアプローチをとります。」⁹

つまり、コーチングとコンサルティングの大きな違いは、与えるものの違いと言える。それは、コンサルティングが目標達成のために必要な答えを与えるのに対し、コーチングは、目標達成のために必要なことを整理し、行動を描く機会を与え、実践するのをサポートしていくという点の違いである。クライアントが起こす行動が、クライアント自身で考え出されたものか、コンサルタントによって提供されたものかという違いは、クライアントの主体性に影響を与える。また、結果として成功した時は良いが、失敗したときに責任はコンサルタントに転嫁され、クライアントにとって学びの機会となりにくいなどの課題もある。

最後にトレーニングとの違いについて説明する。コーチとトレーナーという言葉は、一般的にもスポーツの分野などでは良く耳にする言葉であるだろう。クライアントの成長をサポートする存在であることは、イメージしやすい。しかし、コーチングとトレーニングというものも、成長を支援するという方向性は同じでも、その関わり方、担う役割には違いがある。ソープら（2005）は、トレーニングについて「人が新しいスキルや知識を学ぶときに用いる方法だ。トレーニングすることによって、人は必要な技能を手に入れ、それによって『意識的な無能』から『意識的な有能』へと変化する。」¹⁰と述べている。また、コーチングとの役割の違いについては、

「コーチングとは、知識があり客観的な人物の助けを借りて、ある特定の分野での自分のパフォーマンスを見直すプロセスだ。またコーチングとは、個人が自分の学んだことを職場の中で実践し、その結果自らのパフォーマンスを向上させることである。

コーチングとは何か新しいことを学ぶことではない。コーチングの主たる目的は、すでに存在する知識やスキルを活用することであり、態度や手法を見直すことでパフォーマンスを最大限に引き上げることだ。（中略）

トレーニングとコーチングは互いに重なることもある。たとえば誰かをコーチングしたときに、その人物が必要なスキルや知識を持っていないことが明らかになった場合である。この場合、コーチングをいったんやめ、トレーニングを始めることになる。トレーニングとコーチングは、ともに成長の連続体の一部である。」¹¹

と述べられている。なんとなく両者の違いに対してのイメージはわいてきただろう。正確には違いというよりは、異なる段階で効果を発揮するサポートであると言える。ソープらが言うように、トレーニングとは、目的に応じて獲得する必要のある知識やスキルを身に付ける訓練であり、トレーナーとは、その知識、スキルを獲得するのをサポートするパートナーである。それに対して、コーチとは、クライアントが既に持っている知識やスキルを活かして目的の達成をサポートしていくパートナーである。つまり、両者は共にクライアントの成長を目指す関わり方であるものの、その段階としては、トレーニングによって知識やスキルを身につけ、コーチングによってそれを活かして目的の達成を目指すという関係にあると言える。

以上のような、コーチングと類似の概念との違いについて簡単にではあるが紹介した。いずれの概念もクライアントの成長や課題解決を目的としており、その点において全て共通するものであると言えるが、コーチングの概念の特徴とは、その前提とする理念や価値観にあるということが伺える。つまり、クライアント自身（取り巻く環境も含めて）の知識やスキル、経験を活かしながら、クライアントの前向きな未来に向けて行動を起こしていくことを継続的にサポートしていくという点であろう。言い換えると、その人自身の力の最大化、その人自身の意思決定、による前進のサポートがコーチングであると言える。

また、参考程度に、コーチ 21 が実施したリサーチ結果を簡単に紹介したい。以下の表 1 を見てもらうとコーチングが、一般的にどのようなものだと認識されているかの大よそのイメージがつかめるであろう。コーチ 21 発行のメールマガジン読者を対象としている調査のため、一般的と一概に言うことはできないが、コーチングに関心を持つ人にとってどのように認識されているかという意味では貴重なデータと言える。

表の中で☆印の付いているカテゴリがコーチングが他の概念よりも、有意に数値の高いカテゴリとなっている。これらを見ていても、「自発的」「能動的」などクライアントが主体という考え方や、「未来志向」「明るい」「楽しい」など前向きでポジティブな関わり方であることが伺えるし、また、「双方向」「対等」「話しやすい」「権威がない」などからも、クライアントが主体となつての双方向的コミュニケーションであるとイメージされている

ことがわかる。

しかし、一方で、この調査は、コーチ 21 のメールマガジンの読者を対象とされていることを考えると、コーチングへの理解は深いものの、カウンセリングやコンサルティングーコンサルティングに関しては企業人が多いと想定されるので、理解はあるだろうがーに対しては一般的な理解で止まっているという点は考慮しておく必要がある。「わかりやすさ」や「シンプルさ」「近づきやすさ」などでポイントがかなり開いていることを考えても、コーチングに対しての肯定的イメージが強い人が対象の調査であると言える。ただし、そうした点を踏まえておいても、やはり既に述べているコーチングの特徴は、多くの人の認識においても相違がないことはわかる。

項目		平均値		
		コーチング	カウンセリング	コンサルティング
1	双方向 (⇔一方的)	☆8.05	6.48	3.96
2	自発的 (⇔指導的)	☆7.22	5.13	2.83
3	対等 (⇔対等ではない)	☆7.00	4.64	3.03
4	寛容 (⇔厳しい)	6.68	7.07	3.67
5	話しやすい (⇔話しにくい)	7.90	7.33	5.50
6	未来志向 (⇔過去志向)	☆8.53	4.46	7.31
7	革新的 (⇔保守的)	☆7.50	4.48	6.52
8	新しい (⇔古い)	☆8.09	4.64	5.29
9	楽しい (⇔つまらない)	☆7.75	4.89	4.95
10	明るい (⇔暗い)	☆8.01	4.64	6.10
11	能動的 (⇔受動的)	☆7.15	3.96	5.62
12	わかりやすい (⇔難しい)	☆7.30	5.26	4.33
13	シンプル (⇔複雑)	☆7.23	4.44	3.90
14	近づきやすい (⇔近づきがたい)	☆7.55	5.48	4.37
15	やわらかい (⇔かたい)	☆7.26	5.26	3.62
16	頼れる (⇔頼れない)	7.26	6.86	6.64
17	権威がない (⇔権威がある)	☆5.80	4.26	3.24

第 2 項 コーチングの技術

コーチングの理念

第 1 項でも軽く触れているが、コーチングには前提とする価値観、理念と呼べるものがある。定義と同様、様々な表現でその理念は語られているが、私自身がセミナーやセッションを行う上で前提としている理念を中心に紹介していきたい。コーチングとは、クライアント自身（取り巻く環境も含めて）の知識やスキル、経験を活かしながら、クライアントの前向きな未来に向けて行動を起こしていくこと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であるという考え方は先述した通りである。そして、その背景となる理念には、以下のようなものがあげられる。

- ・ 答えは相手自身が持っている。
- ・ クライアントには、思考の描ける先には無限の可能性がある。
- ・ 正しい方法ではなく、個々のクライアントに合った方法を大切にする。
- ・ 双方向かつ継続的なコミュニケーションである。
- ・ クライアントが主体となり、自ら考え、行動を起こしていくことを大切にする。

細かく述べるともう少し増えてくると思うが、基本的な理念としては、上記の 5 つの理念がある。コーチ 21 では、「インタラクティブ」「オンゴーイング」「テラーメード」¹³という 3 原則をコーチングの原則として据えているが、それとも重なるものであろう。また、ホンマ（2006）では、「信・認・任（教育においては導）」¹⁴と述べられており、こちらに関しても、相手を信じ、認め、任せる、時に導くという考え方は、上記の理念と軸の重なるものであると言える。

これらの理念のもと、コーチングはクライアントの目標達成をサポートしていくわけだが、一方で、必ずしもコーチングが万能に機能するものでないということはここで述べておきたい。

コーチングは、大きく分けて 3 つの点において機能しない。1 つ目は、先述のトレーニングとコーチングの関係を思い浮かべればわかるが、クライアント側に目標を達成するための十分な資源、つまり知識やスキルがない場合である。たとえば、新入社員の初めての

営業のシチュエーションを思い浮かべてほしい。上司が、社員の考えを引き出そうと「営業において重要なことは何か?」「次にどんな点を意識すると営業の成果が上がるか?」などと質問したとしても、成果はあまり期待できないのは想像しやすいだろう。なぜなら、新入社員は、営業の経験もなければ、営業についての知識やスキルも乏しいからである。それよりは、まずはトレーニングという形で、営業に必要な知識やスキル、ポイントなどを伝えたほうが新入社員にとっては、ずっと学びが深く、取り組みやすいものであるだろう。つまり、時に応じては、考えさせるよりも、教え導いたほうがパフォーマンスは高まるということである。しかし、ここで1点補足しておくが、一般的に年齢が下がるにつれてコーチングは難しくなると言われているものの、知識やスキルが乏しいからコーチングが機能しないというのは間違いである。重要なのは、クライアント側に現状の知識やスキルに応じた適切な目標の設定をすることであり、目標の設定が適切であれば、たとえ幼稚園児であっても、自分で考えさせ、行動を描かせるコーチング的なサポートは可能である。¹⁵そういう意味では、コーチングが機能しない1つ目のポイントは、クライアントの現状に応じた目標設定がなされていないときである。と言ってもよいだろう。

2つ目は、コーチングの関係性を両者の前提とできない時である。コーチングは、双方向のコミュニケーションであるとは、既に述べたことであるが、その意味するところは、コーチングの概念をコーチ側とクライアント側とで共有しており、共通の土台のもと目標の達成を目指していく関係性そのものであるということである。それが共有できていない場合は、コーチングは全くと言っていいが機能しない。例えば、達成したい目標がクライアントにない場合や、前向きに考える気力がない場合などクライアント側にコーチングを活かす意識が乏しい時、また、立場上の問題など対等に話のできる関係にない、信頼関係がないなどの関係性がうまく築けない時などは、コーチングの関係性を共有することは難しい。そうなると、以下に理念があり、コーチングの技術があっても、コーチングはうまくいかない。

3つ目は、コーチングが機能しないというよりは、向いていないと言ったほうがよいかもしれないが、答えが決まっていることを伝える時や、明確な指示命令を伝える時である。答えが決まっていること、例えば、既に組織としてのスタンスが決まっていることや、犯罪など社会的に答えが決まっていることなどは、コーチングで考えさせるよりも、答えを明確に伝え、教えたほうが良いのは明らかである。また、明確な指示命令を出す際に、考えさせるよりも、的確に指示命令を伝え、その通りにさせることの方が重要であることも

言うまでもない。

以上のように、コーチングは、時に相手の可能性を引き出し、成長を促進する魔法の技術のように解釈されることがあるが、決してそのような類のものではなく、成長の連続体としての一部分を担うものであり、限られた状況において機能するものであるということには忘れてはいけないことである。ただ、もちろん、それでもコーチングが前提とする理念は、人の成長や人間関係全般において重要な価値観でもあると言えるので、基本的なスキルとして理解しておく分には問題はないだろう。

コーチングのスキル～聴く、承認、質問、フィードバック～

さて、コーチングの概念、理念についてはある程度理解してもらえただろうから、次にコーチングのスキルについての説明をしていきたい。しかし、コーチングのスキルと言っても、簡単に説明できるようなものではない。細かく分けると100を超えるスキルがコーチングにはある。とはいえ、それらは既に述べているように、様々なうまくいくコミュニケーションの中から発見され体系的にまとめられたものであるため、様々な概念とも共通しているスキルも多いし、異なる表現で同義のことが述べられていることもある。ここでは、全てのスキルを扱うことは難しいので、いくつか紹介しながらその中でも重要だと思われる4つのスキルについてお伝えしておきたい。

コーチングスキルについてのまとめ方は多様であるため、まずは、ここで何人かの諸先輩の表現を引用しながら簡単に紹介しておきたい。以下に簡単にまとめてあるので、まずはそれを見てほしい。

・ソープら（2005）

「分析力、アサーティブネス、対立の解消、ファシリテーション、影響力、聞く、リフレクション・言い換え、観察、計画と優先順位、プレゼンテーション、質問、ラポールを築く」

16

・大石良子（2006）－元教師のプロコーチ

「聞く、承認する、共感する、リフレイン（繰り返し）、区別する、質問する、選択肢を用意する、沈黙する、励ます、リフレイム（違う角度から新しい視点を提供する）、小さな成功を積み重ねる、アンカリング（目的に対し、現在どのあたりかを確認する）、ビジュアライズ（ゴールとそのプロセスを視覚イメージ化）、アクションプラン（行動計画）、種をまく、提案する」¹⁷（※コーチ21のマニュアル及び、共育コーチング研究会活動資料を参考

に大石氏がまとめたものである。)

・本間 (2006)

「コーチングしやすい環境をつくる、相手が話しやすいように聴く、問いかけ方を変えて答えを引き出す、お互いの約束という形で計画を立てる、相手の心理に働きかける言動をとる、相手を承認する」¹⁸

上記の3名がまとめたコーチングスキルをみると、大よそ共通する点が見えてくるだろう。表現の仕方には違いはあるが、コーチにとって必要なスキルというのは3者に共通に見て取ることができる。相手の話を引き出し、質問や視点の提供を通じて相手の気づきを促し、ゴールを明確にし、行動の計画を立てる。コーチは相手をよく知り、コーチの気づきもフィードバックする。そうした双方向的なやりとりを通じて成長を後押ししていく。もう少し端的に言い換えると、「聴く」「承認する」「質問する」という相手を認め、相手の話を促し、相手の視点を広げるというコーチングコミュニケーションの土台となる3つのスキルと、コーチ側の視点の提供、提案である「フィードバック」のスキルとがあげられる。もちろん、私自身、相手から引き出しながら、コーチ自身の力も提供していくことで、より早い目標の達成を後押ししていくための基本的なコーチングスキルが上記の4つであると考えている。

それでは、次にこの「聴く」「承認する」「質問する」「フィードバック」の4つのスキルについて述べていきたい。ここまでわかればコーチングとは何かという基本的なことは理解することができるだろう。

「聴く」とは、コーチングにおける最も基礎的で、かつ最も重要なスキルであると言える。コミュニケーションを通じて、目標達成をサポートしていく上で、相手の話を引き出すということは、何よりも基本的なことである。どんな目標があるのか、どんな現状を抱えているのか、どんなことを考えているのか、どんな価値観や背景を持っているのかなどを相手が話すという行為なしにコーチ側が知ることはできない。そこで、少しでも相手が話しやすい環境をコーチ側は築く必要がある。そのために「聴く」スキルが重要になってくる。ただし、「聴く」と言っても、それはただ聴くこととは大きく違う。一般的に相手の話をちゃんと聴くというと、多くの方は、相手が何を話しているのかを一生懸命聴こうと努力する。これはこれで大事なことだが、コーチングで言うところの「聴く」とは、相手が何を話しているのかという内容に止まらないもっと広く、深いものである。そして、そ

れは、一般的な受動的な聴き手というイメージではなく、能動的、主体的存在としての聴き手であるとも言える。つまり、聴き手の聴き方が話し手の話に影響を与え、良い聴き手であれば、それだけ話を引き出すことが可能となってくるということである。

まず、相手の話を促すという側面では、一生懸命聴くだけでなく、あらゆる環境までを考慮して話を促すサポートをする。例えば、以下のような点をコーチ側は注意して話を聴く。

- ・あいづちやうなずきの仕方
- ・声のトーンや大きさ、リズム
- ・相手との距離や向き
- ・話を聴く場所、環境
- ・表情や、ペースを合わせる
- ・沈黙を大切にする
- ・最後まで聴く

これらの点をコーチングでは常に意識して相手の話を聴く。相手の話を引き出し、促すために必要なことであれば、振る舞いから環境、声のかけ方まで相手との関係性を築く全てのことに意識を向け、目的に応じて改善させていく。これは、一般的な「聴くこと」に対しての受動的なイメージとは大きく違う。

また、何を聴き取るのかという側面でも、相手の話の内容をただ聴くというイメージよりもコーチングで言う聴くは深いものがある。それについてはもっともシンプルに述べると、自分の話を聴いているのか、相手の話を聴いているのか。そして、話の内容を聴いているのか、話と話し手との関係について聴いているのか。という風に分けることができるだろう。まず、自分の話を聴いているのか、相手の話を聴いているのかということがどうということかを説明しよう。例えば、すごく話の盛り上がっている場を想像してみたい。井戸端の雑談でも、何かの交流会の場でもいい。例えば、映画を例に説明すると、相手が映画について話をしてきたときに、自分の話を聴いている状態は、「映画」というキーワードで自分の話で答える状態である。一見、相手の話を聴いているようで、実は、相手のキーワードを聴いているだけで、実際には、自分の話に意識を向けているのである。では、相手の話を聴いているとは、それとは違い、相手の話すことに耳を傾けている状態と言える。つまり、相手の話そのものではなく、相手の話にあるテーマから自分が感じることに耳を向ける、自分の声を聴いているという状態である。そして、相手の話すことに耳を傾

けている状態については、その話の内容を聴いているのか、話と話し手との関係について聴いているのかという聴き方の区別がある。次にそれについて説明したい。内容について聴くとは、映画の話であれば、その登場人物やストーリーやキャストなどの情報について聴くということである。そして、話し手と話の関係について聴くとは、映画の内容ではなく、映画を見てどう感じたのかということや、どうしてその映画を見ようと思ったのかなど、相手の考えや思いについて聴くということである。このような会話は、どれも日常的にしていることではあるが、意識的にこうした聴き方を区別するだけで、会話の方向性はまったく違ったものになる。これが、話の内容を聴いているのか、話と話し手との関係について聴いているのかということである。また、ここでは深くは述べないが、こうした意識の仕方を深めると、さらに聴き取り方は千差万別のものになってくる。相手の話から、内容だけでなく、その関係性や、背景、話の内容や話し方から見えてくる相手の価値観や考え方など、ひとつの会話からでも多様に聴き取ることが可能となってくるのである。数字は適当だが、イメージとしては、コーチは10の話聴いて10の情報を得るだけでなく、10の話聴いたら、そこから100の情報を得ることのできる存在であると言え、そのために「聴く」というスキルが非常に重要なものとなってくるわけである。

このように、「聴く」ということだけでも、その聴き方、また聴き取り方には多くの視点がある。一生懸命聴くというイメージだけでは、どうしても、内容に意識が集中しているだけだったり、何か意見をかえさなきゃいけないと、自分の感じることを聴いてしまっていることが多く、多様な視点を持った聴き手になることは難しい。

次に、「承認」のスキルについて説明したい。「承認」とは、読んで字のごとく、相手のことを承り認めることである。それは、結果や言動や行動に限らず、存在そのものを認めることであると言える。そして、存在を認めていること、そこにあなたがいることを私は知っている、あなたがしていることを知っている、受け止めているということを伝えることが承認するということである。一般的な正しいや間違いという概念ではなく、その人自身の個性として捉え、間違いではなく、違いとして認識し、認めることとも言えるであろう。承認は具体的には、誉めるということから、挨拶をする、声をかけるということまでも含まれており、一般的には、結果承認、行動承認、存在承認とに分けられている。それらについて簡単に紹介したい。

結果承認とは、相手の行動から出てきた結果に関して承認するということである。一般

的には「誉める」ということが多い。具体的には、テストの点数や、仕事の成果などについて誉めて承認するなどである。行動承認とは、成果や結果ではなく、そこに至ったプロセスを承認するということである。テストの結果に関わらず、その努力や過程での取り組みに対しての承認である。具体的に例を挙げると、毎日3時間勉強していたということや、1週間で500件営業訪問したということなどを認め伝えることなどがあげられる。存在承認とは、成果や行動ではなく、相手の存在そのものを認めている、受け止めているということであることを伝えることである。先ほど例にあげた挨拶や声かけなどがこれに当たる。

このように、承認の形にもいくつかの形があるわけだが、ここまで読んで違和感を覚える人もいるであろう。承認する、相手のことを認め、受け止めるということが何故スキルなのであるのか。それは相手への敬意であり、気持ちではないだろうか。と、感じる人は多いであろう。そして、それは間違いではない。しかし、コーチングにおいて承認がスキルであるのにはやはり理由がある。それは、相手のモチベーションを高めたり、安心感をもってもらうためには、承認されているんだと実感できなければいけず、たとえ敬意や気持ちがあったとしても、それを十分に伝えることができなければ結果として相手のサポートとしても十分であるとは言えないのではないかと考えているからである。また、実際に承認するためには、気持ちだけでなく、様々な力や視点が必要となってくる。例えば、本間(2006)が言うような「相手の良いところを見て、心に留めること」¹⁹ということは、承認する上で非常に重要な視点であると言える。結果、行動、存在、それぞれにおいて承認するためには、まず、相手のことを良く知らなければならない。どんな成果を挙げているのか、どのような努力をしているのか、普段何をしていた、どんな考え方や価値観をもっているのか。など、様々なことを知っていかなければ、承認することはできない。つまり、日常の中で相手のことを知る、観察することや分析することなども必要になってくるわけである。そして、知っているだけでなく、それを肯定的に伝える力も必要になってくる。そのためには、良い点を見つけるだけでなく、見つけたところの良い部分を見出す視点や、伝え方なども意識しなければならない。相手の無限の可能性を信じ、相手にあったやり方や方法があると信じるコーチングの理念だけでなく、スキルとして「承認する」ということが考えられているのは、そのためであると言える。この「承認」のスキルには、結果、行動、存在承認のような視点だけでなく、IメッセージやYouメッセージなどの伝え方、誉め方などが具体的なものとしてあげられる。

次に「質問」のスキルについて説明しよう。コーチングは、相手が主体的に考える中で目標を明確にし、行動計画を立てて実行に移していくのをサポートするコミュニケーションであるということを考える時、非常に重要なのは、相手が自ら主体的に考えるということである。相手の話を促して聴くことで、主体的に考えるのをサポートするわけだが、コーチ側からの働きかけとして非常に重要なスキルが「質問」である。相手に多様な視点での考えを促すために、多様な視点からの質問を投げかける。そのことで、教えるわけでもなく、アドバイスをするわけでもなく、その人自身の力で考え、深めていくことをサポートすることができる。マリリーG. アダムスがその著書「質問思考の技術」で、「質問は、思考と行動を変える力がある。」²⁰と述べているように、質問の仕方ひとつで、思考が変わり、思考が変わることで行動が変わる。例えば、ある問題が起きたときに、「なぜ、そのような問題が起きてしまったのだろうか。」と考えるのと、「どうしたら、その問題を解決することができるだろうか。」と考えるのでは、思考の方向性は全く違ったものになる。また、「誰のせいだろうか。」と考えるのと、「私が何をしていれば、問題を回避できたのだろうか。」と考えるのとでは、結果として起こるであろう行動にも違いがでてくることはイメージしやすい。このように質問の仕方が思考や行動を変えるということを踏まえ、より成長や目標の達成に近づけるような思考や行動を促すための質問をするのが、コーチという存在であり、コーチングとは、そのような質問をするスキルであるとも言えるわけである。つまり、相手の目標達成や成長につながるように、その人自身が考えていけるようなサポートをする質問のスキルが、コーチングにおける「質問」のスキルである。

そのような質問のスキルとして、もっとも基本的なものは、オープンクエスチョンとクローズドクエスチョン、そして 5W1H であるだろう。オープンクエスチョンとは、相手が考える余地のある質問のことである。「この企画書でもっとも相手に伝えたいことは何?」「どうしてその方法を選んだの?」など、質問による答えが質問者によって限定されおらず、無限に答えが広がるような質問をオープンクエスチョンと言う。クローズドクエスチョンとはその逆で、YES か NO で答える質問や、二者択一など答え方が決まっている質問のことを言う。これらはどちらが正しい質問の仕方であるというものではない。その質問の目的に応じて使い分けられるものであるが、相手の考えを促し、発想を広げるという点で、コーチングではオープンクエスチョンが多く使われる。そして、そのオープンクエスチョンの代表的な質問が 5W1H の質問である。英語で言う、「Who、When、Where、What、Why、How」が冒頭に来る質問を 5W1H の質問と言う。先ほどの例は、「What」と「Why」の質問で

ある。こうした 5W1H の質問は、相手の自由な思考を促す質問としてコーチングに関わらず重要視されている。

また、目的に応じた質問作りも非常に重要な視点である。どういうことかと言うと、質問の仕方ではなく、質問をすることで得たい成果を意識して質問をするということである。例えば、相手の話したことを的確に理解できているかを確認したい時は、「今の話は、〇〇だということではなかったですか。」などの確認の質問を行う。相手の目標やゴールを明確にしたい時は、「それで、その問題がどうなるかといっているのでしょうか。」「それを改善することで、何をしたいと考えているのでしょうか。」などの目標を明確にする質問を行う。他にも、現状を明確にする質問、目標と現状とのギャップを明確にする質問など、目的を意識した質問をするということも非常に重要なことである。

「質問」のスキルは、コーチングにおいて非常に見栄えが良いスキルである。それゆえ、コーチングを学ぶ人は、質問のスキルを身に付けたいと考える人が非常に多い。良い質問が良い気づきを促すと考えているからである。それは決して間違いではないが、良い質問とは、相手の目標や現状、考え方や価値観、課題やリスク、あらゆる相手の状況に対する理解を土台として生み出されてくるものである。決して質問のスキルがコーチングの成否をわけるわけではないことは注意しておく必要がある。「聴く」スキル、「承認」のスキル、また観察や、分析のスキル、そして信頼関係などがなければ良い質問を生み出すのは難しいものである。

最後に、「フィードバック」のスキルについて説明していく。「フィードバック」のスキルとは、ソープらの言う「言い換えや、リフレクション」、大石の言う「リフレーム」なども含んだ、コーチ側から相手に返すスキルである。私のクライアントでもあるAは、コーチングの良さについて、「自分の話したことを、違った視点で返してくれたり、まとめてもらったり、また感じたことを伝えてもらえることによる気づきや学びがとても多い。」とインタビューにおいて述べているように、コーチングにおいてフィードバックは相手に多くの気づきを与える。相手の話を中心としながらもそこからコーチ側が感じることを返すことは、相手にとって、自分の話を違った視点で聴き直すことであり、また自分が意識せずに話していることに気付くことでもある。例をあげると、話の中で話し手は知らず知らずのうちに、同様のことを言い方を変えて繰り返していたり、同じキーワードを何度も言っていることがある。また、意識していなくても、感情がこもっていたり、想いが声に現れていたりする。そうしたものをコーチ側が、「さっきから、〇〇という言葉は何度も

使っていますね。」や「今の〇〇と言ったときに、すごく思いがこもっている感じがしました。」などと返してあげることで、無意識にしていることを意識化できるなどがそうである。コーチ側からのフィードバックがあることで、多面的に自分や、自分の話を捉えなおすことができるのである。

フィードバックは、事実の報告や感想、提案、要望という形で行われることが多い。先ほどの例は、事実の報告である。感想とは、相手の話を聴いて感じたことを伝えることであり、提案とは、コーチ側の視点の提供である。例えば、「ここまでの話を聴いていて、〇〇を意識するのは価値があるかと思いましたがいかがでしょうか。」など、相手にとって価値があると感じるコーチの気づきを命令や指示ではなく、提案という形で返すのである。そして、要望とは、「あなたが今週やると決めたことは、必ずやってください。」や「まだ、自分に妥協しているところがありますが、それは改善してください。」など、感じることやコーチングをする上で改善してほしい点を素直に伝えることである。こうした、事実の報告や、感想、提案、要望などを通じて、相手に気づきや行動のきっかけを与えるのが、フィードバックのスキルである。

以上のような、4つのスキルがコーチングの代表的なスキルである。このようなスキルを活かして、コーチングの効果を高めていくことがコーチ側に求められることであり、それによって、より多くの気づきや学びを促し、少しでも早く、また、少しでも高い目標に到達するのをサポートしていくのである。また、余談ではあるが、コーチングが知識ではなくスキルとして理解されているのは、コーチングの力量とは、覚えることではなく、スポーツと同じように、鍛錬や訓練によって成長していくからである。バスケットの本を読んでもバスケットがうまくなれないのと同じで、コーチングも本を読んでもコーチングはうまくなれない。日々の訓練の中で磨かれ、上達していくものであることは、コーチングを理解するうえで忘れてはいけないことであるだろう。

第3項 本研究におけるコーチングコミュニケーションの定義と枠組み

コーチングとコーチングコミュニケーション

さて、コーチングとはどういうもので、それは具体的にどういうスキルによって形成されているものであるかについては、おおよそ理解していただけたであろう。そこで、最後に本研究におけるコーチングコミュニケーションの定義と枠組みについて、これまでのコーチングの説明を踏まえて述べておきたい。本研究においてコーチングコミュニケーシ

ョンと言う言葉を使っているのには理由がある。それを説明するために、まずこれまでのコーチングの説明を再度整理したい。

ここまでのコーチングの説明の中で、概念や理念、スキルについて扱ってきた。しかし、それらを踏まえて改めてコーチングとは何かという問いに答えると、今ひとつはっきりしない点が出てくるであろう。それは何かというと、コーチングとは、考え方や姿勢と言うものなのか、それともスキルや技術と言うものなのかという疑問であり、また、コーチングとは、具体的にはどんな関係を指すものであるのか、契約関係なのか、もっと広義なものであるのかという疑問である。それについてここで整理したうえで本研究におけるコーチングコミュニケーションの定義と枠組みについて説明をしたい。

まず、コーチングとは考え方や姿勢であるのか、スキル、技術であるのかという点については、実際には、両者を総合したものがコーチングであると言える。理念などの考え方や姿勢とはコーチングの基本的な土台となるものであり、スキルや技術は、実際にコーチングを機能させるための推進力となるものであるからだ。これはどちらかが欠けても機能はしない。実際に、コーチングスキルをいくら勉強し学んだとしても、相手の可能性を信じていなかったり、相手に合った方法や、相手の主体性を大切にすることを尊重していなかったりすると、コーチングはうまくいかない。逆も同様で、どんなに相手の可能性を信じ、相手に合った方法や、相手の主体性を大切にすることを尊重していても、スキルが伴っていないと、質の高いコーチングを継続していくことは難しい。コーチングとはマインドとスキルを両輪にしたコミュニケーションそのものである。具体的に述べると、コーチングの理念や考え方として「答えは相手の中にある」などがある。そしてそれを体言するために、コーチは相手の話を聴こうとする意識や、相手の存在を認めようとする意識などの姿勢で相手と関わり、スキルや技術を活かして形にしていく。コーチングとは、そのプロセス全体を指している。どちらかがコーチングというよりも、包括したものであるという捉え方がもっとも正しい捉え方であるだろう。

次に、コーチングとは、具体的にどういう関係を指すものであるのかという点についてであるが、コーチングは、基本的には、相手の目標達成をサポートするという点から言っても、ある特定のクライアントと、サポートするコーチの1対1の関係である。その中には、プロのコーチを雇い、金銭的に契約を結ぶ関係だけでなく、会社における上司と部下の関係や、友人関係、教師と生徒の関係なども含まれる。重要なのは、クライアント側の目標達成や成長にコーチ側としてコミットする関係がコーチングの関係であると言える。

また、グループコーチングという言葉があるように、1対1の関係だけでなく、1対グループやグループにおける相互的な関係という中においてもコーチングの関係は存在する。つまり、コーチングの関係は、基本的なことはあるものの、人数ではなく、その人の目標達成や成長にコミットするかどうかという関係性により定義されるものであると言える。

では、本研究において、コーチングコミュニケーションという言葉を用いているのはいかなる理由からか。なぜ、あえてコーチングという言葉と区別しているかについて説明したい。本研究において、コーチングとコーチングコミュニケーションとを区別している理由は、本研究で事例としている研究会やセッションが、上記で述べたコーチングとは何かということと必ずしも一致しているわけではないからである。序章で述べているが、学校教育にコーチングを活かす研究会は、コーチングを学ぶ機会として、また、それぞれの実践から学び合う機会として運営されている。前提としてコーチングの理念や姿勢はメンバーにより共有されているが、その目的は、必ずしも誰かの目標達成や成長へのコミットメントではない。また必ずしも、メンバーが常にコーチング的なコミュニケーションが取れているというわけでもない。誰かが誰かにコーチングをするという関係ではなく、結果として研究会という場がコーチング的な機能を持っており、それを何人かのプロのコーチが支えているというのが研究会の実情である。それゆえ、コーチングの場と言う表現を用いることで誤解を招く点もあると考え、コーチングコミュニケーションという表現を用いている。改めて定義すると、コーチングコミュニケーションとは、コーチングの考え方、理念を前提として共有しながら、それぞれの学びを通じて、共に学び合い、成長することを支えあう場としてのコミュニケーションであると定義できる。尚、1対1で行うセッションに関しては、研究会と連動しているという点はあるものの、基本的には通常のコーチングのセッションと大差はない。

最後に、本研究におけるコーチングコミュニケーションの枠組みについて簡単に述べておきたい。枠組みといっても、どこからどこまでをコーチングコミュニケーションとして解釈するのかということであるが、本研究においては、私自身が関わっていない教師同士のやり取りも含む、研究会で行われた全てのやり取り及び、セッションにおけるやり取りを指してコーチングコミュニケーションと解釈している。それは、コーチが間に入っていない場合でも、研究会の場そのものが、コーチング的な機能を持った場であり、教師同士のやり取りの中でも、気づきや学び合いが生まれていたからである。以上のように、本研究におけるコーチングコミュニケーションの定義と枠組みを設定する。

第2節 コーチングと教育を取り巻く環境

第1節でコーチングについては説明することができたので、次に、コーチングが現在の教育現場においてどのように導入され、どのように理解されているのかという点について、実際に教育現場に携わる教師や、元教師のコーチのインタビューも参考に明らかにしていく。

第1項 教育分野におけるコーチングの広まり

コーチングとティーチング

教育分野におけるコーチングについての話をするとき、コーチングのティーチングの概念の違いについてはっきりさせておくことは非常に重要なことである。コーチングの説明をするとき、私もそうだが、プロのコーチは、ティーチングと比較して説明をよくする。例えば、コーチ21は、「コーチングは『ああやれ、こうやれ』と指示を出すことはありません。指示をすれば教えることになり、それはコーチングではなくティーチングになります。」²¹という風に、コーチングを引き出すもの、ティーチングを教えるものとして区別している。また、本間（2006）は、コーチングとティーチングに関して、「ティーチングは、まさに今の教育現場で主流となっている指導法です。学校の教室をイメージしていただくとわかりやすいのですが、『すべての人に対して同じ内容を同じ方法で同じ速度で伝えること』と定義できるでしょう。四十人学級があれば、一人の先生がある科目を一通りの教え方で教えるのが普通です。指導する相手の年齢が低いほど、手取り足取り、基本を教え込むことが必要です。とはいえティーチングは教え方にもよりますが、どうしても指導が画一的にならざるを得ない面があります。」²²と述べている。両者の説明に共通する点は、ティーチングを画一的な指導法であると定義している点であると言える。コーチングの説明をする際には、ティーチング＝教え込み、コーチング＝引き出す、という構図で説明されることが多々ある。

しかし、注意しなければいけないことは、実際には教師（Teacher）は、現場において一方的に教えるということばかりをしているわけではないということである。教師は、子どもたちの個性に応じて声のかけ方を変えたり、誉め方を工夫したり、教え方も可能な範囲で工夫をしている。時に質問を投げかけ考えさせ、姿勢を示すことで導き、教え込むという行為以上に多様な方法を活かして教育を行っている。それは、千々布（2006）が「気づかせるのがコーチング、教え込むのがティーチング」と言い分けているものが多い。この言

棄遣いに違和感を持つ教育関係者は多いだろう。教育の世界では、ティーチングと言っても、子どもに考えさせるような教材の提示や発問の仕方が工夫されているからである。教育の世界では、子どもに教え込んだり詰め込んだりするのには効果が低いことは常識だ（もちろん、放任することも効果はない。その点の理解の齟齬がゆとり教育をめぐる議論にある）。²³と述べているところとも一致する。つまり、ティーチングを言語的意味以上に教師の行為として捉えてしまわないようには注意が必要だ。教師の行為という視点で捉えたときに、教師は、ティーチングのみならず、コーチングやリーディング、ファシリテーション、メンタリングなど多様な関わり方をしている。そういう意味では、誤解を与えないようにするためにも、ティーチングとは、あくまで知識や技術を外部から教え、伝達することという定義の上で理解する必要がある。

そうした点を踏まえた上で、再度コーチングとティーチングの違いに戻るとするならば、本間の「学習学」の考え方が的確に説明していると私は考えている。本間（2006）は教育と学習とを区別し、「教育は、個人の外側から内側への働きかけ。学習は、個人の内側から外側への働きかけ。」²⁴と定義している—これに関しても、教育の本来の意味には、双方が含まれているが、日本における一般的イメージや使われ方を前提に区別しているといえるため、ここでは、教育＝ティーチング、学習＝コーチングという意味合いで用いる—。また、教育は教育者が主体で学ぶ側が受身で終わることが多いと批判し、それに対して学習とは、学ぶ側が主体となって教育者はそれを側面からサポートする存在となるとしている。この区別の仕方については、「教育は一方向的な教授だけを指すわけではない」など教育学の視点からの批判は様々にあるだろう。しかし、ここで重要なことは、その是非ではなく、その「学習学」として本間が定義するところの考え方である。ティーチングを成長のために教える行為、コーチングを主体的な考えを促し、成長をサポートする行為としたときに、本間の区別の仕方をもとに考えると、教育とはティーチングにより、学習とは、コーチングにより、学ぶ側の成長をサポートしていくものであると言える。この考え方そのものは、私自身も同様であると考えており、学習者自身が考え、主体的に学んでいくためには、教えるティーチングではなく、引き出すコーチングが重要になってくるだろう。つまり、教育現場において、コーチングは、子どもの学習を促すための非常に重要なものであるということである。それは、ティーチングと車輪の両輪をなす関係であるとも言ってよい。そして、この点に、コーチングが教育現場に価値あるものとして導入される1つの理由があるのではないだろうか。

先述したとおり、学校現場において教師は、画一的な方法のみで教えているわけではなく子どもの学びを促進するための様々な工夫をしている。しかし、考えてみてほしい。大学における教員養成において、教え方や教材の扱い方、授業方法など教えるための技術や考え方については学ぶことができたが、子どもの考えの引き出し方、やる気を引き出す関わり方などコーチング的な側面を体系的に学ぶ機会がどれほどあったらだろうか。教育実習や教育ボランティアなど体験的に学ぶ機会があったかもしれないが、そのほとんどは、教師の資質に任されているところがある。つまり、本間の言うところの教育に関しての学びは深めてきているが、学習に関しては個人的に学ぶということでは止まっているのである。しかし、実際は、先ほども言った通り、教えることと引き出すことは教育において車輪の両輪のようなものである。一方だけでは不十分で双方に対しての理解と力が必要になってくる。それゆえ、学習を促す関わり方を学ぶことは、教師にとって非常に重要なことであると言える。だからこそ、こうした点においてもコーチングを教師が学ぶことは教育現場において重要なことであると私は考えている。

そうした背景からというわけではないが、この数年でコーチングの教育現場への導入は飛躍的に進んでいる。管理職研修、進路指導という視点、国語教育や、総合学習への導入など多様な状況で、その必要性が検討され、実際に研修プログラムの実施や教科研究が進められている。そこで、次に、コーチングがどのように昨今の教育現場で導入されているのかについて紹介していきたい。

全国で導入され始めるコーチング研修と三重県における事例紹介

コーチングは、今や全国の多くの県で積極的に導入がされ始めている。と言ってもまだ、数年足らずなので、浸透しているとは言い切れない。ここでは、そうした先進的な事例の紹介もしつつ、簡単ではあるが、全国の導入の実態を紹介したい。

千々布（2006）によると、全国におけるコーチング研修の導入について「神奈川県がコーチング研修を開始したのが平成十五年度である。私が調査した範囲では、平成十六年度には滋賀県、三重県、福岡県、大分県、宮崎県がコーチング研修を開始し、十七年度には群馬県、岡山県、広島県、鳥取県、札幌市、名古屋市、京都市がコーチング研修を開始している。多くの県は、多様に存在する民間のコーチング研修会社とそれぞれ交渉し、研修を委託している。一部の県では、指導主事が民間のコーチング研修を受講するなどしてコーチングを勉強し、自らが講師となってコーチング研修を実施している。」²⁵とある。この

情報は2006年当時であることから考えても、現在さらに導入が進んでいると考えられる。三重県においては、後ほど事例をもとに紹介するが、2004年に始まったわけであるが、大々的に教育センターが中心となって取り組んでいるのは全国初の試みと言え、益々導入が加速し、教員研修だけでなく、校内研修や、草の根的な教師集団による学習会—私が主催する学校教育にコーチングを活かす研究会もそうである—も開催されている非常に先進県であるといえる。また、栃木県や茨城県においてもコーチング研修の導入は進められている。

それでは、実際にはコーチング研修とはどのような形で行われており、受講する教師たちにとってどのようなものだと認識されているのか。いくつか事例をもとに紹介したい。まず、私自身が講師として行った小学校の校内研修の事例を紹介したい。この小学校では、月に1度の校内研修を実施しているのだが、その1回がコーチングを学ぶ研修となり、私が講師として2時間の研修をさせていただいたものである。内容は、コーチングとは何かについて説明した後に、「聴くこと」と「承認すること」の二つのスキルについてワークショップを交えながら学ぶという内容であった。ワークショップは要点のみをかいつまんで説明すると、「聴くこと」に関しては、聴き手の主体性によって話し手の話の内容や広がり方が変化するということを、悪い聴き手、良い聴き手とに分けて体験することで学ぶという内容を中心にやり、「承認すること」に関しては、ひとりひとり自分について振り返りをしてもらいながら、それをグループ毎に共有しながら、相互で承認のメッセージのやりとりをするということから承認すること、されることの意味を体験的に学ぶということをやった。この1回の研修においても教師にとっては、コーチングの魅力を実感してもらえたようである。後ほどいただいた感想をいくつか紹介すると、「経験に頼りがちだった子どもとの接し方を見直す良い機会でした。誉め言葉を人によって違うということがとても心に残りました。」という声や、「聴く態度により、こんなにも話がしたくなかったり、話をしやすかったりすることを体験し、日々の指導に生かそうと思った。自分の何気ない態度が子どもに話し辛くさせているかもしれないと思った。」という声、「自分では気づかなかつた面が見え、とてもうれしく感じることができました。」という声などが寄せられており、2時間という研修時間の中でも、聴くことや個別対応の大切さなどコーチングから学ぶことが多かったようである。中には、「同僚の先生の知られざる一面をみることができ、見方がかわりました。」という声や、「職場の人間関係を深めるという点では楽しい体験でした。」という声など、ワークショップを通じて、同僚の教師との関係性を深めることができた実感する教師もいた。この研修でも話をしていることであるが、教師といえども、「聴く」

ことに対する理解は深くはない。語弊を招かないように先に述べておくと、決して「聴く」力がないということではない。「聴く」ことの重要性は理解しているし、「聴く」力も教師は持っている人は多くいるが、「聴く」ことを意識的に捉え、さらに深く聴くということは中々できていない。それはこれまで経験的に学んできているだけで、聴き手の持つ主体性などをこれまであまり深く考えていなかったからではないだろうか。そして、もう1つコーチングを学ぶことで非常に価値があることは、学習の機会を通じて自分自身や他者に対する理解を深めるという点である。この研修に参加していた教師は、校長や教頭も含む、全教師である。であるから、基本的には中堅以上の教師が多いし、日常的に教師達は職場で働く同僚である。その中においても、これまで気づけなかった面に気づき、同僚への印象が変わり、自分の取り組みに対する新たな視野を得る。この成果は、非常に価値のある成果と言えるのではないだろうか。たかだが2時間の研修が、自分や他者へのイメージを再構築させるということに、知識を得ること以上に重要な研修としての価値があると私は考えている。そして、コーチングがその1つのきっかけとなっているのではないだろうか。

次に、三重県における事例を紹介したい。先ほども述べたが、三重県は、全国的にも初期にコーチングの導入を初め、また教育センターが中心となつての大々的な導入は、全国初となるもので、非常に先進県といえる。2004年から導入が始まり、現在も県の予算の重点項目として特別に予算が割り振られている。県主催の教員研修においてもかなりの講座が開講されているし、教育センター主催で、教員を対象とした「コーチングリーダー養成講座」等も積極的に開催されている。本研究では、こうした三重県における教育現場への導入を中心に支えてきた、稲垣友仁氏にインタビューを実施し、三重県における事例について聞かせていただいた。詳細は別紙資料のインタビュー内容を確認いただくと良いが、簡単に紹介しておくと、稲垣は、私がコーチングを学び始めた当初から、お世話になっているコーチングの師でもある。三重県において長年教師を務めながら、コーチングが日本に導入された当時より学ばれ、教育現場に活かす活動を展開されていた。その後社会教育主事なども務め、現在では、プロコーチとして独立し、教育現場にコーチングを伝える立場として様々な活躍されている。そういう意味では、三重県のコーチング導入の歴史に関わっている人と言える。その稲垣が三重県において関わっていた事例を1つ紹介したい。

三重県松阪市にある第三小学校での取り組みがそれだが、稲垣²⁶によれば、第三小学校では、2005年からコーチングの国語への導入を始めた。きっかけは当時の校長による裁量

によるものだが、松阪市教育研究会での事例発表に手を挙げようということからスタートしている。その後稲垣によるコーチング研修や、教師の主体的な学習により第三小学校全体でコーチングの理解を深めていった。その学んだコーチングを具体的に活用するために、指導案にコーチングを活かすポイントに「C」のマークを加え、その場所では、コーチングを意識するということに取り組んだそうである。つまり、松阪市第三小学校の取り組みは、①教員全体によるコーチングの定期的な学習機会。②指導案の工夫により、授業内においてコーチングを活かした授業を実施。③松阪市教育研究会において事例発表。この3点であると言える。こうした第三小学校の取り組みは、稲垣は関わりをやめているが、別のプロコーチにより現在も継続されているようだ。さて、こうした取り組みの成果はどのようなものであるのか。稲垣は、そこでの成果について、以下の3点を挙げている。

①子どもたちの関係性、子どもたちとの関係性が良くなった。

②子どもたちが放っておいても手を上げるような、子どもたちが自分たちで授業ができるような実践になってきている。

③教師同士でコーチングという共通理解をもてるようになった。

こうした点において、第三小学校では変化が見られるようになったようである。コーチングが子どもたちの主体性を引き出すアプローチとして機能していることがわかる。また、こうした実践について稲垣は、「結局はコーチングをやったのね。教師がね。そういうスキルを使ってた。」と述べている。つまり、教師にとってコーチングを学ぶことは、新しい知識や技術を得るといようなものではなく、これまでうまくいっていた実践が体系的に整理され、意識しやすくなったものであるということである。別に稲垣が実施したインタビュー記事においても、「子ども達を輝かせている教師にインタビューをしていくと、子ども達との関わりにコーチングスキルを使っていたり、コーチングマインドを持って子ども達と接している人が多いことに気付きました。」²⁷と述べられている。この第三小学校の事例からは、コーチングの導入による成果があったことと同時に、教師はコーチングのスキルや、マインドを一方で既に実践に活かしていたということもわかった。

では、これらのことからわかることは何だろうか。第三小学校においても、コーチングの導入は、教師や子どもの関係性の向上や、授業の変化などにおいて成果をあげている。しかし、一方で稲垣が指摘するように、コーチングは元々教師たちが実践している中にも既にあったことでもある。これは、コーチングの導入は単純にスキルや技術を身に付けるということではない意味や意義があるということではないか。そして、この問いこそが、

私自身が本研究の取り組みたいと思った問題意識でもある。つまり、コーチングには、知識やスキルを学ぶこと以上に価値を生み出す何かがあるのではないかということである。そして、その1つに考えていることが教師アイデンティティの形成ということなのである。先述の私が実践した小学校での研修の感想でもあったように、自分自身の気づいていなかった一面に気づいたり、自身の取り組みを再認識したり、同僚教師の知らなかった一面に気づくというような過程は、自分らしい教師像を改めて自覚し、見直し、意識下に置くことができるようになっていくなるといえる、継続的なそうした機会が、より自身を振り返り、より良い教師像を描く機会となるのではないかと考えているのである。知識やスキルとしてのコーチングとは違う価値があるのではないか。そういう期待を私自身は感じ、本研究はスタートしているのである。

第2項 教育におけるコーチングへの期待

では、コーチングは、教育においてどのような期待のもと導入されているのだろうか。これまでの導入されている状況からは、いくつかの視点があるように感じる。それらは、大きく分けて管理職や指導の立場にある教師の研修、総合学習や教科に関する研修、進路指導や、学級経営などの子どものサポートのために教師自身が学ぶための研修とに分けられるだろう。言い換えると、コーチングを教科に活かすという点と、コーチングをできるようになる—管理職や指導の立場にある教師にとっては、教師が対象で通常の教師にとっては子どもたちが対象—という点とに分けられるであろう。

歴史的に見れば、日本にコーチングが導入された1997年から6年後に神奈川県で、7年後に三重県で導入が始まっているわけだが、当初は、コーチングは、管理職研修において導入されたものであった。そもそもビジネス現場においてコーチングはマネジメントのスキルとして、上司による部下育成のスキルとして注目され、導入されてきた経緯がある。その流れで、校長や教頭などの管理職の職場、部下のマネジメントスキルとしてコーチングは導入され始めた。つまり、これまで教師として活躍していた立場から教師を管理する立場へと異動した際のスキルの1つとしてコーチングは導入されたのである。そこにおける期待は、ビジネスにおけるコーチングの役割と同様のものではあったと言えるだろう。管理職が職場をより活性化していく、またひとりひとりの教師を育成するために、どうすればいいのかという不安や問題意識を解決するための具体的な技術を学ぶということであったであろう。こうした管理職研修でのコーチングは今では多くの県で実施されている。

本研究でも度々取り上げている本間正人氏は、全国の県の校長会、教頭会においてコーチングの研修を数多く実施されてもいる。

次に、管理職研修において、人材育成のスキルとしてのコーチングの理解が広まり、人との関わり、教育そのものにも必要なスキルだという認識から教師の教員研修へと裾野を広げていくこととなる。三重県においては、現在では、10年目研修では必須の研修科目であるし、初任者研修においても必須ではないものの、選択制で選ぶコースの1つとしてコーチングの研修が組み込まれているし、ネットを利用した「ネットDE研修」においてもコーチングは人気の講座として開講されている。こうした教師向けの教員研修では、教師がコーチングについて学ぶことが期待されている。コーチングのスキルを学び、ロールプレイやワークショップを通じて身に付けていくような内容の研修がなされている。また、実際にどのような現場で活用できるかなどのケーススタディも紹介されていたりと、教師自身が日常で活かせるようになるという目的で研修のプログラムは組み込まれていると言える。

このように、コーチング研修を見る限りでは、そこへの期待には、管理職による職場のマネジメントに活かすという側面と、教師が自らの実践に活かすという側面とがあることがわかる。もう少し掘り下げて述べるならば、スキルを学ぶことを通じて、管理職においては、教師たちとの、教師においては、子どもたちとの（場合によっては、地域の人や保護者なども含まれるであろうが）関係においてコーチングを活かし、主体性を引き出し、相手のやる気を高めて学習していくことを促進していくという狙いがあると言える。

このことは、言い方を変えるならば、現在の教育におけるコーチング研修の導入の在り方は、コーチングを学び、使うということが期待されたものであると言える。もちろん、研修であるわけだから、そうした側面が強いことは当然でもあるだろう。しかし、一方で、先述した稲垣の指摘にもあるように、コーチングのスキルやマインドは、教師が既に実践の中で活かしているものでもあるということから、それだけではない部分もあると考えられる。その点に関しては、稲垣がインタビュー内で述べていた、「質問で、質問の練習するとき『あなたの理想の教師像は？』ってお互いしてもらうわけよね。そうするとなんかしゃべってしまうわけよ。それで次に、承認の時に、そういうのを承認する。そうすると終わった時に、教師としてもう1回思い出して、自分の本質を。なんか気持ち良くなってきて、高揚感が得られる。っていうのは裏でね、僕らは意図してやってる。他の人はやってないかもしれないけど。当然、コーチングの良さって言うのはそこなのよ。本質って言うのは、コーチングのスキルだけ覚えて意味がなくて、その人の本質にあっていなけ

れば、意味がない。だから教えることは最低限で、その人にどうカスタマイズしていくか。」²⁸という言葉がヒントになるのではないだろうか。稲垣は、コーチングの研修を実施する際に、スキルを教えることよりも、受講者の教師ひとりひとりがコーチングのスキルを学ぶことをきっかけとしながら、自分自身の本質に気づくということを大切に実践している。スキルだけ学ぶことに意味がないと指摘し、個々の教師にあった形でカスタマイズすることが大事であるというのである。ここに教育におけるコーチング導入のもう1つの見えざる期待が隠れているのではないだろうか。コーチングは、相手に気付きを促し、行動を促進するものである。そのため、コーチングの研修は、スキルを学ぶというよりも、スキルによって得られる気付きを体験するロールプレイやワークショップが中心となる。そこで、教師自身の本質的な原点、普段意識していないことへの気付きなどが、他者との関わりの中で創発的に生まれてくるわけである。それが、スキル以上の気付きや価値として存在しているのではないだろうか。つまり、コーチングに対しての見えざる期待は、スキル学習をきっかけとしながらも、個々の教師が他者に認められる環境の中で、自分自身を振り返り、相対的に自己の実践、教育像を捉えなおすことにあるのではないかということである。そして、コーチングという共通理解を通じて、そういう環境を日常の中で築いていくことにあるのではないだろうか。言い換えると、教育におけるコーチング導入の期待は、教師達が使い、活かすものとしてのコーチングを学ぶということだけでなく、教師達自身がコーチングによって自分を磨くという、コーチングで成長を促進するという点でコーチングの研修を受けるということがあるのではないかということである。もちろん、稲垣も述べているように、多くのコーチング研修は、スキルが中心で、そうした狙いや意図が組み込まれているかどうかはわからないが、一部においては、そういった意図や期待をもって研究が実施されているのが、現状の教育におけるコーチングの状況であると言える。

本研究において事例として用いる研究会や、コーチングのセッションは、こうした稲垣の指摘するような意図や狙いのもと実施されているものである。研究会は、コーチングスキルを学ぶ場ではなく、コーチングという考え方を個々の実践の中でどう活かしていくのかということを中心に考えていく場であり、また、その中で様々なテーマについて議論などを交わし、個々の価値観や考え方と関わる中で、お互いが認め合いながら磨きあえるような場として運営している。既に述べていることだが、ある意味ではコーチングを学ぶ場というよりは、コーチング的な学び場という表現が当てはまるものである。またセッションにおいては、まさに学ぶ場ではなく、受ける場としてコーチン

グが活かされている。こうしたもう1つの期待に応える場として2つの実践が存在していると言える。こうしたもう1つの期待が具体的にどのような価値や効果を生み出しているのかが、本研究が明らかにしたいことであると言っても良いだろう。

第3項 教育に浸透するコーチングの課題と展望

最後に、教育におけるコーチングの今後の展望や課題について考えていきたい。じわりじわりと浸透してきているコーチングは、どのような形で発展していくのか、またその中でどのような壁や課題にぶつかるのかについて述べていく。

新しいスキルとして理解されるコーチング

先ほども述べたが、現状の教育におけるコーチング導入は、主にスキルを学ぶという目的のもと実施されていることが多い。そういう中、新たなスキルとして理解されることは比較的多い。「聴くスキル」や「質問のスキル」などコーチングの技術がスキルとして体系化され、それを研修では学ぶわけであるから、それは至極当然とも言えることであろう。しかし、何度も述べていることだが、コーチングは、新しいスキルではない。これまでうまくいっていた実践が体系的に整理され、まとめられたものである。その意味では、稲垣も指摘していたように、個々の教師が行っている日々のコミュニケーションの中にコーチング的なスキルやマインドは既に要素としてはあるものであり、それを再度意識的に相対化し、磨いていくものであるというイメージの方が適切であると言える。つまり、新しいスキルを身に付けるというよりも、コーチングを知ることで、自分の既にあるコミュニケーションスキルに磨きをかけるという捉えの方がより現実に即したものではないかということである。しかしながら、現在でもある種の誤解のもと理解されていることが多い。そのことが、教師にとってコーチング学習に対しての意識的な負担となっている部分はあるだろう。「コーチングはすごく魅力的なものだが、これを学校毎で学びなさいと言われてれば多くの教師は反発すると思います。毎日忙しい教師にとって新しい何かを身に付けるということは負担に感じますから。」とは、以前私が実施したコーチングセミナーにおいて参加者の教師の方がお話くださったことである。自主研修ではなく、決められた機会としての研修では、そのような意識で参加される教師は少なくない。それは、稲垣もインタビューにおいて「教師が身につけた方がいいよって言うのは分かん。コーチングって言うのはいいねっていうのは、現場では多分言ってると思う。教師が身につけていいねっていい

うは、教師はそれを言っちゃうと、また仕事が増えるので、難しいところだろうなあ。僕が現場の人やったらね。」²⁹と述べていることから言えるだろう。(もちろん、積極的に学ぼうとする教師もいるのは確かである。)こうした意識がコーチング学習の妨げになっている点は現状の課題の1つと言えるだろう。

また、相手のやる気や主体性を引き出す万能のスキルとして理解されてしまうことも時々ある。コーチングは決して万能ではない。機能する場面とそうでない場面がある。あくまで、ティーチングやカウンセリングなどと異なった役割を担い、それぞれに適した活かし方があるのは言うまでもない。しかしながら、つついコーチングは万能だと勘違いしてしまい、独り歩きしてしまうこともある。稲垣もこの問題については、「あと間違えられてるのが、何に間違えられてるのかっていうと、カウンセリング的なスキル。何て言うかな、誰にでも効くもんだってコーチングは言ってる」³⁰と言及しており、そういう批判があることを述べている。もちろん、コーチングを伝える立場のコーチ達は、こうした誤解がないように、コーチングを正しく伝える努力を日々行っているが、そうした指摘や誤解もあるのが現状である。

コーチングは、スキルを覚えてもたいして役にも立たない。自分なりにカスタマイズし、自分なりのスタイルを確立させていくことで初めて活かせるものとなってくる。そのためには、自分を相対化し、そこにコーチングがどう活かせるかを考え、実践していくことが必要であるし、コーチングのスキルだけでなく、その背景や、マインド、特徴などを深く理解していくことが必要である。導入が加速し始めている状況だからこそ、今一度そうしたコーチングの本来の意義に目を向け、見失わないようにする必要があると言える。

また、コーチングは知識だけでなく、技術的な側面が強い。コミュニケーションに活かせるようにならなければ、コーチングを知っていても活かせることは少ない。しかし、そのためには、継続的な学習を欠かすことができない。プロの資格を取得するにも、コーチングは、何百時間という学習時間が必要であり、実践経験も積む必要がある。それくらいコーチングの力量を高めるためには継続的な学習が必要なのである。しかしながら、実際には、コーチング研修は、1回で終わるケースが多いようである。稲垣はその点に関しては、「研修的には、1つは何て言うかな、コーチングを学ぼうと思うと、ホントに何百時間いる、継続して。でも、逆に言うと、コミュニケーションっていうのはコーチングもそうだが、やってきたものの中にあるから、いかにそこで気付くかっていうのが全てで、そこで出会うことが、何て言うかな、教師ひとりひとりの人生を変えると思うの。だから、な

んて言うかな。1回で終わると、人によりけりになるわけよ、後は。(中略)僕は、先生の考えが変わるってことは1回でも十分起こると思う。ただ、それは続かないから、一瞬で終わってしまうから、大きい変化にはならないかな。」³¹と指摘している。コーチングの研修は、1回でも反応は良いことが多い。それは、研修の中で受講生が考える機会が多く、受講生に沿った形で展開されるために、講義形式に比べ格段個に寄り添った形での気づきが多いこともある。その意味では、稲垣も指摘するように、その気づきを活かせるかどうかの個々によって違いが出てくるのであろうし、そういう意味では1回にももちろん価値はあるだろう。しかし、実際には、それはコミュニケーションという次元での気づきとしての学びに近く、コーチングの学習としては、不十分である。コーチングの基本理念のところでも述べたが、コーチングは継続的な関わりであり、その中でより高い価値、効果の生まれてくるものであると言える。それゆえ、より深く理解していくためには、学びの機会にも継続的な学習機会が非常に重要であると言える。もちろん、こうした問題は、研修制度そのものの問題であると言えるが、今後より適切に学び、理解していくためには、継続的な学習機会をいかに築いていくかが重要となってくるだろう。

コーチング今後の展望

コーチングは、まだまだ教育界においては導入が始まった段階である。誤解もあれば、課題もある。しかし、その中で着実にじわりじわりと注目され、広まってきている。三重県においては、現状でも、教育委員会主導の研修、ベテラン教師が中心に草の根的に取り組む「スクールコーチングみえ」³²や、県教育研究会の人が中心に教育コーチングを学んだ人たちによる「JSAコーチング実践会」³³があり、若手対象では、私が実施している「学校教育コーチングを活かす研究会」がある。県主導のものだけでなく、個々の教師や教育に携わる人たちが集まりながら草の根的に活動が展開されてきており、それらが着実に広がってきている。先述したように、教育センターによる、「コーチングリーダー養成講座」なども開催されており、コーチングを学び、広める役割を担う教師が着実に増えてきている状況であると言えよう。また、近隣の名古屋市や全国の各都道府県でも導入が年を経るたびに増えており、益々コーチングの導入が加速していくだろうと言える。稲垣も、コーチングの展望については、「ここまでくるには7年かかったんやけど、7年くらいかけてまたってことになると思う。いろんな線がつながって、あるところすごい成果出した人が出てきて、この人に学ぼうってなってそれが主流になって、働きかけてコンテンツにな

っていく。コーチングが一番強いのはコンテンツ化出来るというところ。だけど、コンテンツが広がると今度はマインドがなくなるんで、それがアンチ（アンチコーチング）、責められる種にもなる。そういうのを融合しながら、コーチングっていうのは当たり前の技術になるので、なんか色々ある技術のうちの1つねって。」³⁴と述べている。教師にとって当たり前の技術になってくると同時に、それは、マニュアル化につながり、反対派も必ず現れてくるだろうとのことである。そういう中で、徐々に自然にコーチングが教育の中でバランスよく浸透していくことになるだろう。

コーチングは、目新しいスキルではない。自らを相対化し、再認識する過程を通してより良いコミュニケーションを模索していくことの中で磨かれていくスキルである。そういう意味では、本研究のテーマにあるように、教師としてのアイデンティティ形成を促す1つのサポートスキルとしても今後注目されていくことになるであろう。

また、大学など教員養成の段階でのコーチングの学習の機会も増えてくることも考えられる。私立の大学では、コーチングを専攻で学ぶ学科が立ち上げられ、国公立においても一部の先進的な取り組みとして、授業などにおいて導入され始めている。学問的な位置づけや、大学における学習のカリキュラム整備などの課題はあるものの、今後そういう点も議論が重ねられていくことは考えられる。私自身もこれまでに、大学の講義や、大学生向けのセミナーを通じて100人以上の教育を学ぶ学生に対してコーチングを伝えてきたが、コミュニケーションという視点から学んでいく機会は少なく、コーチングそのものとしてだけでなく、より広義に学習支援の1つの技術として、またコミュニケーション論におけるコーチングの学習機会が求められていくことになるだろう。

以上、第2節においては、コーチングと教育を取り巻く環境について述べてきた。コーチングは、教育現場において、ティーチングと同じように必要性が認められ始めており、実際に研修としての学習機会が飛躍的に増加してきている。しかしながら、依然、コーチングに対しての間違った理解や誤解もあり、今後は、そうした課題に対しても対応しながら、導入が進められることになるだろう。コーチングが根付き始めている時期だからこそ、そうした課題をしっかりと踏まえて、教育の中でその在り方は模索されていかねばならないだろう。

第3節 コーチングコミュニケーションと教師アイデンティティ

コーチングが教育現場において、着実に注目され、学ぶ機会も増加してきている。学級経営や授業実践だけでなく、職場の活性化や、部下・教師の育成への活用など、ビジネス現場で注目されたコーチングは、今また人を育む教育の現場へとその活用の幅を広げていると言える。そうした現状において、改めてコーチングの価値やその役割を見直すことの重要性は高まっている。特に、コーチングは1対1のコミュニケーションを基本のスタイルとすることもあり、現場では、時間の確保ができないなどの問題点が教師の声としても言われており、どのように活かしていけばいいのかは、まだまだ模索段階である。そこで、本研究では、教師のアイデンティティの形成という点に焦点を当て、コーチングに基づいた学習機会、コーチングコミュニケーションによる学習機会がどのように影響を与えるのかという点について改めて考えていきたい。その際、あらかじめ伝えておくが、ここで検討している価値や効果は、あくまでクライアント側の教師がコーチングの機会を通じてより良く成長していきたい、問題を解決していきたいという前向きな意識を持っていることが基本的前提である。何度も述べていることだが、コーチングは万能のものではない。これから検討することが、全ての教師に間違いなく期待できる価値ではないことは注意していただきたい。また、ここで検討している効果や影響の可能性は、何もコーチングだけが可能とするものでもない。あくまで、コーチングによってより良い影響をもたらすことができるのではないかという視点で検討しているということもお伝えしておきたい。

第1項 個の教師の伴走者としてのコーチ～コーチングの理念を前提とした～

まず、コーチングが教師の成長にどのように良い影響を与えるのかについてコーチングの特性を基に考えていきたい。

安心感が教師の力を引き出す

コーチングの基本的でもっともオーソドックスなスタイルは、1対1のコーチングセッションの形式である。クライアントの問題意識に沿ってコーチがセッションを行いながら、目標や現状の整理や明確化をサポートし、具体的な行動計画を描いていく。コーチは、クライアントの意識に様々な視点から働きかけ、より多角的にクライアントが自身を相対化し、一歩踏み出していくことを促進する存在である。その過程を支える大前提は、クライアントとコーチとの間の関係性である。コーチングは関係性の上に成り立っている。J・フ

ラーティ（2004）は、「人間関係の基本的な構成要素は、相互の信頼、尊重、そして表現の自由だ。」³⁵と述べており、こうした関係性を築くことがコーチングの出発点であると指摘している。実際に、コーチングにおいては、こうした関係性を構築することは基本である。カウンセリングなどで言う「ラポールを築く」ということともその意味合いとしては同様であると言えよう。こうした関係性は、実際のセッションでは、コーチが意識的に、相手に対して働きかけながら構築していく。それは、「思ったことは何でも話しても良いよ。」という声かけや、話されたことを承認する関わり方、また、どんなことであろうと素直にクライアントに向き合う姿勢等を通じて働きかけられるものである。もちろん、守秘義務もそれに含まれる。コーチとクライアントとの関係の中で、こうしたフェアで相互に信頼し合える関係を築くことがセッションの基本的な土台である。こうした土台を確立することは、クライアントに安心感をもたらす。この点が教師の成長を支える1つのポイントであるのではないだろうか。クライアント側の教師にとって自身の目標や課題を安心して語る環境は少ない。平井（2008）が「教師は往々にして、互いを思いやるものの、それぞれの違いについて議論したがる。」³⁶と指摘するように、学校現場では、教師同士が各々の教育観などの深いレベルにまで相互に干渉しない文化がある。もちろんそれが全てではなく、「学びの共同体」実践など、教師同士が協働して学び合う文化を形成している学校ももちろんある。ただ、個々の教師にとって教育観は異なる中で、また、教師ひとりひとりが担任を持ち、失敗や不安などの問題を中々出すこともできない中で、夢や目標、課題などを深く話すことができないことは十分にあることであろう。

では、安心感は教師にどのような価値を生み出すのか。それは、クライアントとなる教師自身が安心感のもと、自由に自分の考えを話し、自分を振り返り、それを伝える表現の自由を得ることであり、また、そういう場を得るということであろう。具体的に述べるならば、1つは、教師自身が抱えている様々な現状について深く話すことができるということだ。子どもたちひとりひとりのこと、保護者や同僚とのこと、プライベートなことなど、様々な人との関係性について語れることである。そして、学級経営や授業実践における目標や課題について語れることであり、また、仕事に関わらずその人自身の人生について語れることである。その中には、ネガティブな悩みもあれば、ポジティブや目標もあるだろうし、他者への不満や批判もあるだろう。しかし、そういったことを受け止めながらも、成長し学習していくという前向きなコミュニケーションをできることが教師にとっては、自身を相対化し、振り返るための機会として非常に有意義なものとなるのではないだろう

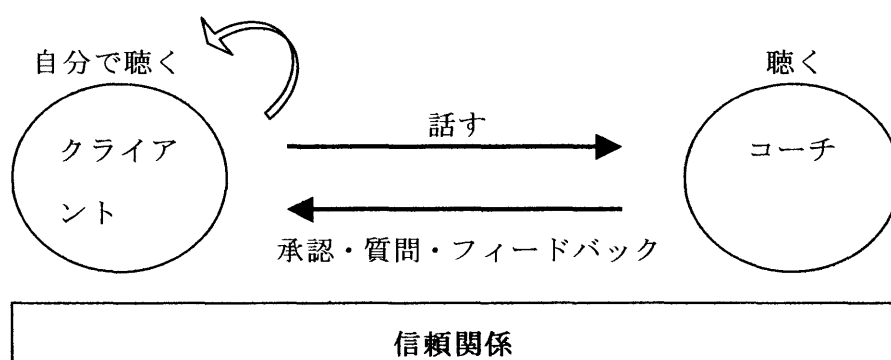
か。もう1つは、安心できる場、環境が教師を支えるということである。第1章で述べたように、教師にとって「教職のやりがい感」を実感するためには、他者から認められる中で自分なりの実践をやれている感を得ることが必要である。そうした感覚にセッションにおける安心感につながるのではないだろうか。自分なりの実践を語ることができ、その中から自分なりに前進していくことを認め、サポートされる関係があることは、教師にとってのやれている感、やりがい感を実感する上でも重要な要素となると考えられる。

以上のような、2つの価値が安心感によってもたらされるものではないだろうか。教師にとって安心しながら自身について語ることができる環境は、教師の反省を促し、やりがい感の実感を高めることにつながる。セッションの場だけに限らず、そういう場を築くことが、教師自身が、自分らしい教師像を描く上では非常に大事になってくるのではないだろうか。

語ることで学びを引き起こす

次に、コーチとのコミュニケーションがもたらすことの価値について述べておきたい。コーチは、相手の話を聴き、質問やフィードバックを投げかけることで、より多角的に、深く思考することを促し、クライアントの語りを促進していく。真剣に話を聴き、多角的に質問を投げかけるコーチの存在は、クライアントの語りを様々な広げていく。こうした語りがクライアントにどのような影響を与えるのかについて述べていきたい。ここでは、質問やフィードバックによって思考が促されるという点については、第2項で詳しく述べることにし、語るという行為によってどのような学びの可能性があるのであるのかということについて述べておきたい。

以下のコーチングセッションにおける関係性を図式化したものを見ていただきたい。



この図の、クライアントによる語り、つまり話すというところに注目してもらいたい。図

を見てもらえばわかるが、クライアントは、コーチに対して語ると同時に自分で聴くということをしていることがわかる。これは何も難しいことではない。自分で言葉に出したことを自分の耳で聴いているというのは至極当然なことである。しかし、ここに学びの可能性が含まれている。多くの人に経験があるのではないだろうか。友人や親、先生に相談事をしていて、特にアドバイスをもらったわけではなくても、話している間に整理され、解決策が見つかったり、問題が解決されていく経験をしたことがあるだろう。簡単に言うともまさにこのことが、他者に対して語ることによる学びである。なぜそれが学びになるのかと言うと、1つには、「反省的実践家」という視点で捉えるならば、語るというアウトプットのためには、自身の経験や知識、考え方などを相対化し、振り返るプロセスが必要となってくるわけで、それが気づきを生み出し、学びになるということが言える。自らの経験を振り返り、再構成する過程は、学びであると言って良いだろう。そしてもう1つは、人が話すという構造上から言えることである。脳科学者である茂木健一郎（2005）は、語りによる脳の構造について以下のように述べている。「何かを喋ったり、書いたりするといった運動出力をする大脳皮質の運動野や運動前野を中心として構成される『私』と、その運動出力の結果を近くする大脳皮質の感覚野を中心とする『私』は、別の『私』である。日記を書く私と、それを読む私は違う私である。だからこそ、自分が書いた日記を読んでもみると、何だかおもしろい。何か表現するということは、必ずしも他者とのコミュニケーションだけを目的とするのではない。何かを表現するということは、実は、自分自身とのコミュニケーションでもある。運動出力をする『私』と、感覚入力を受ける『私』は、異なる『私』なのである。（中略）人間の脳は、情報を出力するモジュールとそれを感覚するモジュールの間に、直接の情報のやりとりができないようになっている。出力するモジュールが、いったんその出力を環境の中にはき出して、その結果を感覚するモジュールが取り入れることによってはじめて情報のループが完成するようになっているのである。」³⁷この茂木の指摘によると、人は、外部へのアウトプットを自ら知覚することで、情報のループを可能にしているということである。つまり、文章に書くことや語るという行為を通して、自分で読む、自分で聴くという知覚を可能にし、それが新たな気づきを生み出すということである。自分で語り、自分で聴くという自身の情報のループを引き起こすことが学びを生み出すということである。これが、語ることによる学びの可能性である。

以上のように、教師にとってコーチング的な関わりが保証される場合は、教師の安心感を

高め、様々な事柄に関して深く語る事ができる場となることから、教師にとっての成長を促す可能性を秘めているということがわかった。安心感をベースとした関わりは、教師の「教職へのやりがい感」の実感を促し、また、そこで語ることで、深く自身を振り返る機会にもなるということが言える。そして、そうした語りの機会そのものが、教師にとって自身を相対的に捉えることを可能にし、情報のループを引き起こすと言え、それが教師にとって自己反省的な学びを促進する可能性があることを指摘することができた。コーチの存在とは、個々の教師の成長に寄り添うサポーターとして、伴走者のような存在になるのではないだろうか。

第2項 教師の暗黙知に光を当てる

さて、コーチング的な関係性そのものや、語ることによる学びの可能性は見えてきたが、コーチのような存在が、さらにクライアントとなる教師の成長をどのように促進することができるのか。その点についてより深く考えていきたい。

日常に埋もれる想いに気付く

教師は、日常において多様な仕事に従事している。子どもたちとの関わりだけでなく、組織的な業務、保護者や地域との関わり、多くの研修や授業研究の取り組みなど、その忙しさは、かなりのものであると言え、多くの教師が多忙感を感じている。そんな現状で、個々の教師の教育観や、現状に寄り添う関わりは、教師にとって日常では意識しにくい様々な想いに気付く場として機能するのではないだろうか。コーチングは、相手の話を聴きながら、それに対して様々な角度から質問をし、時にフィードバックをする。例えば、クライアントが挙げたテーマに感しての、「ゴールや到達点はどこであるのか。」「そうしたテーマが挙げられた背景は何か。」「現状はどういう状況か。」「頼れるリソースはあるか。」「壁は何か。」「それに取り組むリスクは何か。」「それによって何を得たいのか。」など挙げればキリがないが、実に多様な視点から問いかけをする。そして、時に、クライアントが話した内容をまとめたり、整理してフィードバックする。こうしたプロセスを通じて、クライアント側である教師は、表面的な話だけでなく、より深い部分まで意識を向けて考えるようになり、その中で、普段は強く意識していないことや、深く捉えていなかったことにも目を向けることができるのではないだろうか。また、自身の実践の狙いや、その背景となる教育観などにも意識を向け、そうした中から、自分自身が普段あまり考えることがない

埋もれた想いに気付くことができるのではないだろうか。質問やフィードバックを通じて、普段考えていない、教師の暗黙知に光が当たり、気付きを生み出す可能性があると言える。

知識、経験の再構築による学び

教師にとって、もう1つの学びは、知識、経験の再構築であると言える。現場での実践を通じて教師が学んでいることは実に多様である。目の前の子どもたちや親、同僚などとの関わりを通じて、実践的知識は構成され、経験が蓄積される。それは第1章でも述べてきたことである。しかし、一方で、実践の中で構成される知識や経験は、そのものが実際には、学校が持つ教師文化や先輩教師の期待の影響を受けていることも指摘されている。その意味では、教員文化や教師に対する環境からの期待や、教師自身の教育観や考え方などの、ある種の前提に基づいて現場での実践的な知識や経験は構成されていると言っても良いだろう。教師の成長は、1つにそうした実践をより深く相対的に捉え、反省的に振り返る中で構成されていくわけであるが、こうした点においても、コーチング的な関わりをする他者の存在が役立つのではないだろうか。第1章で述べたように、教師の成長を促すための、個々の教師の自己による振り返りには限界がある。中々自身が当たり前としている価値観や教育観まで深く相対化することが難しいからである。そういう点においてコーチ的な他者が存在することで、より深く振り返ることをサポートしてもらい、それが可能になってくる。そして、それは、教師が実践の中で構成している知識や経験を再構築することにつながると考えられる。基本的に、深く内省する機会を意図的に持たない限り、経験には、何かしらの意味づけがされていることが多い。それは教師自身の考え方などを前提になされたものである。例えば、「子どもが教師の言った通りに動ける」ということは、教師主導の指導観を持った教師にとっては、良好な関係が築けており、教師としての指導力を発揮できていると捉えることであろうが、子ども主導の指導観を持っている教師にとって見れば、良好な関係は築けているものの、子どもの自主性があまり見られないという風に捉えられることでもある。もちろん、「子どもが教師の言った通りに動ける」という現場での経験はもっと複雑で様々な背景を持ったものであるだろうが、何かしらの意味づけがなされていることが多い。しかし、こうした意味づけを経た経験は、立場を変えたり、視点を変えてみれば、違った見え方、捉え方が可能であるのは言うまでもない。子どもの欠点だと捉えていたことが長所だと捉えられることもある。経験は意味づけされたものであり、それらは、教師の日常の中で感覚的に捉えられ形成されているものであることを考

えると、異なる視点で捉えなおす機会は、教師にとって現場で得た知識や経験を再構築する貴重な機会となるのではないだろうか。1つの経験から得られた学びや気づき、その意味付けに対して、改めて問いかけ深く考えることを促すコーチ的な他者が存在することで、教師は、自身の振り返りをより多角的なものにし、これまで培ってきた実践での知識や経験から異なる学びを生み出すことができるのではないだろうか。

以上、コーチ的な他者の存在がもたらす教師の学びの可能性について述べてきた。コーチ的な他者の存在は、教師にとって日常の中で中々意識することが難しい思いに焦点を当てて問いかけたり、自身の教育観や考え方などの前提によって無意識に意味づけしてしまう経験に対して異なる視点を提供することで、教師自身が意識化できていない暗黙的な側面に光を当てるものであり、それにより教師自身の学びの質を高めらる存在であると言える。

第3項 教師アイデンティティの形成を促すコーチングコミュニケーション

それでは、コーチング的な関わりやそれを実践するコーチ的な他者の存在が教師の成長をどのような点で促進するかについて考えてきたが、最後にそれらが、教師アイデンティティの形成にどのように貢献するのかについて考えたい。ここでは、セッションのような関わりだけでなく、事例で用いる「学校教育にコーチングを活かす研究会」のような、コーチングコミュニケーションを前提とする学び場についても踏まえた上で考えていきたい。

目標、ビジョンを明確にする

教師のアイデンティティを構成する1つの要素が、教師自身が目指す教育像である。どのような教師になりたいか、どういう子どもたちを育てたいか、どんなクラスにしたいかなど、教師にとって目指す目標やビジョンは欠かせないものである。ほとんど全ての実践は暗黙的にしろ明示的にしろ、目標やビジョンなどが意図されたものである。しかしながら、教師にとって日常的に、こうした目標やビジョンについて考え、それを明確にしていく機会はあまりなく、個々の教師に任されている状況であると言える。そうした中、目標やビジョンは意識されずに実践されていることも実際にはある。例えば、初任期の教師や、忙しさで余裕のない教師は、目の前の授業や学級経営に意識が向き、現状を何とかしなければという危機感や問題意識が先行して実践に取り組んでしまうことがある。また、慣れ

てくると、ひとつひとつの実践がルーティンワークになってしまい、明確な目的意識を持たずに実践してしまうこともある。他にも、目標やビジョンは描いているものの、おおまかなイメージ程度にしか捉えておらず、明確にならないままに実践していることも少なくない。こうした状況に陥ってしまうと、実践そのものが場当たりのものになってしまうだけでなく、振り返りの際の軸がなく、振り返りの質さえも低下させてしまうことにもつながりかねない。こうした状況を回避するためにも、教師は、自分なりの目標やビジョンを持つことが求められるわけだが、そうした機会としてコーチングコミュニケーションが役立つと考えている。コーチングコミュニケーションは、セッションや研究会でもそうだが、どんな実践をやっているかということだけでなく、むしろどうしてその実践をやったのかということに焦点を当てる。実践を通して、何を得ようとしているのか、何故その実践を選択したのか、今後そこからどのように展開させていくのか、何を身に付けて欲しいのかなど、実践の狙いや意図、目標に焦点を当てることが多い。そうした機会は、教師にとってひとつひとつの実践の意味を考える機会となり、また自身がどこを目指しているのかということを考えることで、ひとつひとつの実践のつながりを考えるようになるのではないだろうか。教師として何を目標とするのか、どういうビジョンを描いているのかということに対して積極的に考え、明確にできる機会としてコーチングコミュニケーションによる学習の場は、良い影響を与えることが可能だろう。

そして、目標やビジョンを明確にすることは、教師にとっての教師アイデンティティの形成を促すと言える。目標やビジョンは固定的なものではないが、常に現状の中で明確にする意識を持って実践に取り組むことで、自身のありたい教師像と実践をそのつながりの中で振り返ることを可能にし、それに対してコーチ的な他者としてコミットすることは、教師にとってより深い内省を促すサポートになる。それが結果的に、教師にとってのより明確な自分らしい教師像を描くことを促していくのではないだろうか。

教師としての判断軸を形成する

次に、コーチングコミュニケーションが教師の成長に貢献できる点として、教師としての判断軸の形成を促すということが挙げられる。教師としての判断軸とは、様々な目の前の出来事をどのように捉え、またどのように実践を描いていくのかという教師自身の基準である。もっと簡単に述べるならば、教師自身が何を是とし、何を非とするのか。何を認めて、何を認めないのかということや、個々の教師なりの優先順位の付け方などである。

例えば、子どもたちが守るべきことは、たくさんあるが、実際には、全てのことを同時に守れるようになることは難しい。宿題をする、遅刻をしない、授業で寝ない、人を傷つけない、真剣に取り組む、給食は残さない、掃除はさぼらない、友達を大切に作る、などなど、どれも大切なことであり、基本的なことであるが、全てが同時にできるようになるわけではない。であるから、教師は、それらに優先順位を付ける必要がある。目の前の子どもの状況や、発達の段階など、様々なことを考慮して判断される必要がある。また、誉めることや叱ることなどもそうであろう。どのような行為や考えは誉め、どのような行為や考えは叱るのかということも教師にとって基準が必要なことであろう。そうした基準となる軸がぶれたままで、注意したりしなかったり、怒ったり怒らなかったりということをしていると、良好な関係を築くことは難しく、信頼関係を損ねることにもつながる。こうした問題を引き起こさないためにも、教師は自身の基準となる軸を明確にしていくことは重要であるだろう。そして、この点にコーチングコミュニケーションを通じた学習機会は役立つのではないだろうか。

例えば、長期的な視点で目標やビジョンを描いた上で、短期的に、担任を務める1年間や、より短期的に言えば各学期毎にどういう風にそれを目指していくのか。そして、具体的な行動をデザインする段階で、何を重視し、何を優先するのかを考えるということは、個々の教師にとっての軸を考えるということにつながるであろう。また、子どもに身に付けさせたい力などを仲間と意見交換をする中で、それぞれが他者の軸に触れる中で相対的に自らの軸を見つめなおすことができるのではないだろうか。このような機会は日常にも存在しているだろうが、議論だけでなく、個別に寄り添った形で整理され、意識を深めていくサポートは、個々の教師としての判断軸の明確化をより促進する可能性を秘めていると言える。

継続的なサポートがPDCAサイクルを回すことを促進する

最後に、コーチングコミュニケーションが促す教師アイデンティティの形成に関してもっとも重要であろうと考えることについて述べたい。ここまで様々な可能性について述べてきた。目標やビジョンの明確化、判断軸の明確化、気づきを促すなど、コーチングコミュニケーションによる効果として期待できるものはここで挙げたものだけでなく、まだまだあるだろう。しかし、こうした効果や影響を支える上で重要だと私が考えることは、継続的な機会であるということである。こうした目標や判断軸を考える機会だけなら、教師

にとって日常の中でないわけではなく、研修などにおいてもそういう機会は用意されている。もちろん、その質を上げるために、コーチング的な関わり方を取り入れるというのは効果的なこととして期待できるが、私自身がここで重要だと考えていることが、継続的に個々の教師に寄り添った形で、支援していくことで、よりそれぞれの効果や影響が期待できるということである。また、そうした継続的なコーチングコミュニケーションによる学習機会を通じて、教師は、自分で振り返り、改善の打ち手を考え、実践し、さらにそれを振り返り、次の打ち手を模索していくという **Plan - Do - Check - Action** のサイクル、いわゆる **PDCA** のサイクルを回しやすくなるのではないだろうか。目標や現状から行動計画を立て、次の機会にそれを振り返り、さらに行動計画を立てると言う風に、コーチングコミュニケーションそのものが、1つの **PDCA** サイクルでもあることから、コーチングコミュニケーションを前提とした継続的な研究会やセッションが教師の **PDCA** サイクルを回す力を育てるということも期待できる。そして、それは、言い換えるならば「反省的实践家」としての資質能力を高めることでもあると言え、教師アイデンティティの形成を促進することにつながると言えるのではないだろうか。

以上のように、コーチングコミュニケーションの学習機会が教師アイデンティティの形成をどういう点で促進していくかについて考えてきた。コーチングコミュニケーションによる学習機会は、教師にとって安心感を高め、語りの中で自己の振り返りを促す関わりとして機能する。また、個々の教師の目標などの教師としてのスタイルを明確にするための機会として機能する。そして継続的な機会が、そのまま教師が自己を振り返る定期的な機会となり、「反省的实践家」としての資質能力を高める場として機能するのではないだろうか。もちろん、こうした機能は、コーチングコミュニケーションにのみあるものではないが、より個々の教師が主体的に自分らしい教師像を描くという点では、非常に価値のある学習機会となるのではないかと言える。こうした可能性について、第3章で実際に事例を交えて検討していきたい。

まとめ

ここまで、第2章では、コーチングコミュニケーションにより形成される教師アイデンティティについて考えてきた。第1節では、そもそもコーチングとは何かということ概

念的に整理し、また基本的なスキルや特性を明らかにした上で、本研究におけるコーチングコミュニケーションの定義を明確にした。第2節では、教育現場におけるコーチングを取り巻く環境について、全国的な導入事例や、その効果について紹介すると共に、コーチングはどのような期待のもと教育現場で導入されており、そこから今後どのように発展していくのか、またどのような課題を抱えているのかについて整理した。第3節では、コーチングコミュニケーションがどのように教師アイデンティティの形成に役立つ可能性があるのかということ、コーチングの特性などから考え、検討した。

こうした、コーチングコミュニケーションと教師アイデンティティの形成との関係について検討してきたことを、第3章で実際に事例をもとに検証していきたい。特に初任期教師の教師アイデンティティ形成に及ぼす影響について明らかにしていくことで、より良い教師の力量形成のサポートの在り方を模索していければ幸いである。

-
- 1 コーチ 21HP より抜粋 <http://www.coach.co.jp/coaching/>
 - 2 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』 p.13 自由国民社出版
 - 3 コーチ 21 (2004)『コーチング BOOK』 p2 コーチ 21 発行
 - 4 千々布敏弥著 (2007)『スクールリーダーのためのコーチング入門』 明示図書出版
 - 5 コーチ 21HP より抜粋 <http://www.coach.co.jp/certification/>
 - 6 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』 自由国民社出版
 - 7 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』 p31 自由国民社出版
 - 8 S.ソープ&J.クリフォード著 コーチ 21 監修 桜田直美訳 (2005) 『コーチングマニュアル』 p.27-28 ディスカヴァー・トゥエンティワン出版
 - 9
 - 10 S.ソープ&J.クリフォード著 コーチ 21 監修 桜田直美訳 (2005) 『コーチングマニュアル』 p.22 ディスカヴァー・トゥエンティワン出版
 - 11 S.ソープ&J.クリフォード著 コーチ 21 監修 桜田直美訳 (2005) 『コーチングマニュアル』 p.22-23 ディスカヴァー・トゥエンティワン出版
 - 12 コーチ 21 リサーチチームによる、コーチ 21 発行のメールマガジン WeeklyCoach 読者 801 人対象に実施された 『コーチングに関するイメージ調査』(2003) より抜粋、筆者の方で編集を加えた。
 - 13 コーチ 21HP より抜粋 <http://www.coach.co.jp/coaching/>
 - 14 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』 自由国民社出版
 - 15 本研究でコーチングセッションを実施した A 教諭が、幼稚園に勤務していたときにコーチングを用いたクラス運営をしていたときの実践事例より
 - 16 S.ソープ&J.クリフォード著 コーチ 21 監修 桜田直美訳 (2005) 『コーチングマニュアル』 ディスカヴァー・トゥエンティワン出版

-
- 17 大石良子著 (2006)『親と教師のためのやさしいコーチング』 草思社出版
 - 18 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』 p48-61 自由国民社出版
 - 19 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』 自由国民社出版
 - 20 マリリーG.アダムス著 中西真雄美訳 (2005) 『質問思考の技術』 ディスカヴァー・トゥエンティワン出版
 - 21 コーチ 21 (2004)『コーチング BOOK』 p8 コーチ 21 発行
 - 22 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』 p32-33 自由国民社出版
 - 23 千々布敏弥著 (2007)『スクールリーダーのためのコーチング入門』 p35 明示図書出版
 - 24 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』 p16 自由国民社出版
 - 25 千々布敏弥著 (2007)『スクールリーダーのためのコーチング入門』 p5 明示図書出版
 - 26 別紙資料⑧稲垣友仁氏インタビュー記録 p.5・6 より編集して抜粋
 - 27 <http://www.coaching-syst.co.jp/sharing/interview/tsuji01.html> 員弁郡東員町立稲部小学校教頭 辻哲哉氏インタビュー 2008・7・29 より抜粋
 - 28 別紙資料⑧稲垣友仁氏インタビュー記録 p.9
 - 29 別紙資料⑧稲垣友仁氏インタビュー記録 p.9
 - 30 別紙資料⑧稲垣友仁氏インタビュー記録 p.8
 - 31 別紙資料⑧稲垣友仁氏インタビュー記録 p.11
 - 32 「スクールコーチングみえ」元教師が中心となってコーチングを学ぶ機会を定期的に開催している。
 - 33 「J S A コーチング実践会」四日市や津を中心に、教育コーチングを学んだ人同士が集まって実施している勉強会。
 - 34 別紙資料⑧稲垣友仁氏インタビュー記録 p.10
 - 35 J・フラーティ著 コーチ 21 監修 桜田直美訳 『コーチング 5つの原則』 p.73 ディスカバー21
 - 36 平井貴美代 (2008)『第3版 教師の条件 - 第7章教師の日常世界』 p.135 学文社
 - 37 茂木健一郎 (2005)『脳と創造性 この私というクオリアへ』 p.136-137 P H P 研究所

第3章 事例研究 ～コーチングコミュニケーションを軸とする関係性がもたらすもの～

ここまで教師アイデンティティや初任期教師の成長について明らかにしつつ、コーチングコミュニケーションがどのように影響を与えるのかということを書いてきた。第3章では、そうしたここまでで述べてきたことを踏まえて、実際の事例をもとにコーチングコミュニケーションが与える影響について考えていきたい。改めて整理しておくとして、第3章で用いる実践事例は、学校教育にコーチングを活かす研究会と5人の教師のコーチングセッションの事例である。第1節において研究会の流れの中でそれぞれの参加者に焦点を当てて整理し、第2節では、そこから見えてくる研究会の価値について分析し、第3節においてセッションを中心に分析をしていく。尚、研究の分析の流れとしては、個別の研究会の記録やセッション記録を詳細に分析した上で、そこから読み取れることを各ポイント毎に再度整理しながら見ていくという形をとりたい。

第1節 研究会の流れと、参加者の姿

まずは、第3章で扱う事例について改めて詳細に整理していきたい。全7回の研究会が概ねどのような内容が話し合われたのかについて整理し、セッションも5名の初任期教師によってそれぞれどのような話が展開されてのかについて整理して見ていきたい。

学校教育にコーチングを活かす研究会

研究会はこれまでに全7回実施されている。その大まかな概要については、序章で示した通りであるが、ここでは、個々の回においてどのような話が展開されたのかということについて紹介していきたい。第0回から第6回までを順に追っていきながら見ていく。まとめかたとしては、実施された内容と交わされた議論やアンケートの内容などを特に今回の事例の対象としているA～Eの5名を中心に紹介する形でしていく。

・第0回研究会

第0回の研究会は、初めての研究会ということもあり、私から研究会の趣旨を伝えるということから始め、その後、Aより、「幼稚園での実践の取り組みと小学校の1年間に向けて」という内容で報告をしてもらった。Aは、コーチングを取り入れた実践に幼稚園で取り組んでいる。その中で、スキルに陥ってはいけないこと、信頼関係が重要だということ、子どもだけでなく、保護者との関わりも大切にする、ということなどを1年の実践を振り

返って話している。特に、「コミュニケーションの量が子どもの学習に与える影響」や「保護者への丁寧な関わりが協力につながる」という経験は、Aにとって非常に大きな気付きとして残っているということが伺える。小学校での4月の取り組みもまずは、信頼関係を子どもや保護者とどのように築いていくのかという意識のもと、便りを出すなどの試みをしている。そうしたコミュニケーションを通じて、保護者と共通の理解をもつことや、子どもと1人の人間として関係性を築こうということに取り組んでいることをAは報告してくれた。

ここでは、Aの働きかけで、各自がコーチングに対してどのような認識をもっているのかを発表している。Bは、「自分の意識を変えられる」ものであるとし、Cは、「自分の中にすでに答えがあるところ」を挙げ、Eは、「大切だって知ってたのに、忘れてしまっていたことに気付かされた」という現状の状況を踏まえて答えている。

また、Aの信頼関係というキーワードに関して、CとEは、話を聴く意識や、お弁当と一緒に食べるようにするなど、4月という時期での子どもたちとの関係性を築く取り組みについて答えている。

・第1回研究会

第1回の研究会では、Iの実践報告と、私が用意した教師へのインタビュー記録の紹介を行った。Iさんの実践報告の概要は、以下のようなものである。

・ I 報告：一人一人が輝くクラスを目指して

序章：なぜ？「一人一人が輝くクラス」なの？

第一章：5月、クラスのチツチキチ～

クラスのシンボルを作る！

第二章：クラスのために、みんなのために！！一人一人が輝く係活動

第三章：こんなことにも取り組むよ！！

一学期：もっと知ろう！もっと関わろう！友だちと！

二学期：友だちのよさを見つけよう！自分のよさをのばそう！

第四章：大切にしていること☆

<先生ではなく、子どもが主役の場面を作る>

<子どもたちとのかかわり>

第五章：さいごに・・・

このようなテーマに沿って、Iの報告がされたわけだが、3年目であるIの報告には、様々な活動が4月、5月の間で計画されており、所々にコーチングのエッセンスが盛り込まれた実践がなされていた。また、「子どもが主役の場面をたくさん作りたいと思う。成功するように様々なサポートをするようにしているし、メッセージもなるだけIメッセージを伝えるようにしている。」¹や、「クラスのシンボルを作ろうということになった。クラスの子は笑いが好きで、色々な笑いを取り入れてやっている。」²など、それぞれに活動に子ども目線や状況を意識して取り組んでいることがわかる。また、記録からはわからないが、Iの報告は、Hも「I先生の実践は、聞いている方まで楽しくなるような感じがしました。」³と振り返っているように、とても楽しそうな雰囲気の伝わってくるものであった。そうした報告を聴いて、Eは「最初先生になるってなったときはいっぱいしたいと思っていたはずなのに、日々のことを考えているうちに、毎日のことで怒ってる、注意しているばかりだった。そういうのがあって、自分自身が楽しめていないんだなあって思った。私も楽しいこと考えようかなって思った。」⁴と、現在の自身の悩みについて語っている。

この報告をIは後ほど、「初めは緊張しながら、研究会に挑みました。すると、そこでは『Iさんの実践は自然にコーチングがされているね。特に係活動で先生からのメッセージや友達同士の認め合いは、子どもたち自身がしている活動に、あたたかくフィードバックがされている。活動の価値を子どもたちが実感できるね。』という言葉いただきました。私はすごくこの言葉が心に残っています。」⁵と振り返っている。Iにとっても、初めての報告を通じての気付きは様々にあり、ここでの経験から「よく考えてみると、私だけではなく、子どもたちも普段自分たちがしている活動を振り返ることはあまりないのかもしれない。特に、プラスの面やよいことを先生や友達と伝え合うことはあまりないのかな・・・と思いました。『反省』ではなく、『活動の振り返り』を行うことで、子どもたちは『みんなこれが楽しかったのか。次もやってみよ。』『今度はこんなこともしてみよう。』という気持ちになれます。(中略)研究会を通して、そのようなことに気付きました。来年度は、クラスでの『ワクワク振り返り活動』を行っていきたいと思います。」⁶と振り返りの大切さに気付いている。

また、Eも最後のアンケートにおいて、「教師を実際にする前のキラキラした気持ち(こんなことしたい!こんなクラスにしよう!)を思い出しました。私も自分自身が目標設定をしなきゃ子どももついてこれない(何をすれば良いかわからないから)よなあと思いま

した。」⁷と振り返っており、Iの報告の内容から目標設定などを学ぶだけでなく、その姿勢から自分自身の想いを思いだしている。またGの振り返りにおいても、「子どもたちが目的を持って活動できるように、目標設定をするというお話につながりをもつことができました。自身の授業を振り返り、あの授業は上手くいったなと思った授業では目標を設定していて、各時間ごとの目標設定の大切さを学びました。」⁸と、Iの報告を自身の実践と関連付けて振り返っていることがわかる。

第1回の研究会では、Iの報告を中心に、その内容だけでなく、Iの姿勢や表情から、参加者が多くの刺激や学びを得ている。子どもの主体性を引き出したいという願いは、本研究会には共通の願いであるとも言え、それを具体的な取り組みとして報告してくれたIにとっても、参加者のひとりひとりにとっても自身の想いを思い出し、教師としての次の一歩がそれぞれに描けた会であったことがアンケートの記録からも読み取ることができる。

ただし、ここでそれぞれが学び気付いたことは、必ずしもその後の実践にうまく反映できているということではないことは伝えておく。

・第2回研究会

第2回の研究会では、私自身の大学生向けの実践報告と、A、E、Gの3人の報告が行われた。また、アイスブレイクとして、自分の4元素を考え、それをペアで深堀していくというコーチングの聴く、承認に関するミニワークを実施した。それぞれの報告の概要について、ここでは、AとEを中心に以下にまとめる。

・A報告：1学期の振り返りレポート

1学期間の取り組み

①子どもとの信頼関係づくり

- －コミュニケーションの「質より量」
- －傾聴の姿勢を示す

②保護者との信頼関係づくり

- －授業参観前における授業の事前解説&クラス背景の説明
- －1学期のフィードバックアンケート

③子ども一人ひとりの主張を外に引き出すための授業づくり

- －一人ひとつホワイトボード

・ E 報告：1 学期の振り返り

良かったことベスト 3

①厳しさの必要性を学んだこと

②頼る、聞く、真似る

③根気！を持つこと

反省すべきことベスト 3

①教材研究不足

②ほめ不足

③時間の使い方が下手

2 学期にやってみたいこと

ーけじめ、子ども同士をつなげる、伝え合おう、いいところ見つけ、朝一番に教室に行って子どもたちを向かえる、土曜日は学校で教材研究

第 2 回報告では、初任期教師 3 人とコーチとしての私の報告との、計 4 つの報告が行われた。大まかな概要は上に示した通りだが、ここでは、それぞれの報告が同時に行われたことでそれぞれに気付きの生まれる会になったようである。

まず、A の報告から見て行きたい。A は、第 0 回の報告において、子どもや保護者との信頼関係の構築に取り組むということを大事にしたいということをお話していたが、第 2 回の報告でも、それに対して、様々な取り組みを行っていることについて話している。子どもとのコミュニケーションに関しては、「必ず 1 回はコミュニケーションをするということに注意して毎日欠かさずやりとおすことができた。全員最良。」⁹とやりとおせたことを報告しているし、保護者とのコミュニケーションに関しても、「1 学期のフィードバックのお願いを保護者にした。始業式前に保護者との懇談会があつて、その時に様子を伝えながら、2 学期以降どういう風にしていこうかということをお願ひした。子どもの強みについてや、6 年生のときの様子を思い浮かべてくださいとか、その時今と比べてかけているものということや、A 先生と一緒に取り組めることは？などの話を問うた。まだ 24 名中 9 名くらいしか返ってきていないが、出してくれた人は、一緒に何かやっていきたいという想いを持っている保護者が多かった。保護者とのフィードバックアンケートを出すこともこれまでなかったようなので、それは新鮮だったようで、『がんばってね』とってくれる保護者も多かった。」¹⁰と、A なるアイデアで関係性を築こうとしていた。また、

新たに、ホワイトボードを取り入れた実践方法を考え、それも実行に移している。一方で反省点などについてもAは述べている。子どもとの関係においては、「1対1に限定してやっていたので、相手の中身については把握はできたが、限定してその子を見てしまうので、クラスの中での友達関係を含めた相関関係が捉えづらかったかなと感じたので、クラス全体を見る目が弱かったかなと反省している。」¹¹と振り返っているし、ホワイトボードの取り組みに関しては、「他の教員からは批判された。ホワイトボードは書いたものがすぐに消せるという批判。考えがよく煮詰まらないとか、意見が表面的になったりと言われる。」¹²など、他者からの反発なども受け、どうしようかと頭を悩ませている。

こうしたAの振り返りの報告からは、1学期に子どもや保護者との信頼関係を重視したいという目標を立て、それに対して様々な取り組みをしたことが伝わってくるし、その中で新たに問題点や、壁にぶつかる姿も見取ることができた。

次にEの報告について見ていきたい。Eは、1学期の良かったことと反省すべきこと、2学期にやってみたいことについて報告をしているが、全体として1学期のうまくいかなかった点からの気づきを報告している。E自身が、『あっ！』という間に終わった。1日も1週間も1学期もすぐ終わった。毎日いろんなことあったが、振り返る時間も無く流れていってしまった。¹³と言うように、様々な壁にぶつかったことが伺えた。授業参観での出来事は、保護者からの心配の声につながり、ベテランが授業に入るなどの対応策が取られ、また、「厳しく指導しなきゃということに意識がいきすぎて、あまり子どもをほめることができなかった。」¹⁴と言うように、厳しさについて学びながらも、誉めるということとのバランスをうまくとれない難しさに直面している。また、生活面でも安定した生活リズムを整えられず、様々な難しさをE自身も感じていることが伺える。

こうした学級経営での壁にぶつかりながらも、E自身は、子どもたちの良い所を見つめるということや、子どもたち同士の関係性を良くするための自分なりのアイデアを模索している。「相手の良いところをなかなか子どもも見付けられないので、自分の良いところをまずは見つけて自己肯定感を高めていきたい。朝一番に学校に言って、子どもを迎えながら子どもの把握や、宿題チェックなどもしたいな。」¹⁵というEの思いには、初任者として様々な壁にぶつかる中で厳しさの必要性などを感じながらも、子どもたちの良さを引き出したい、つながりを築きたいという一生懸命な姿が見てとることができる。

しかしながら、Eにおいては、2学期以降も、中々うまくいかないことに難しさを実感している。10月に実施したコーチングセッションにおいて、Eは、「一番手を焼いている

男の子は、ベテランと、私の指導の先生と私で3人いると、すごく静に授業を受けていて、その後に子どもがやってきて『さすがに3人も先生がおるとさわけない。』と言っていた。その後の私だけの授業だと騒いでいた。そんな風に言われると私はどうしたらいいのだ、と思う。年もとれないし、ベテランにすぐになれるわけでもないし、どうしたら子どもたちに尊敬される先生になるのかなと。」¹⁶と述べている。また、自信ということに関して、「やっぱり探り探りやっているから。この授業とかこの瞬間にこういうことを考えてほしいとかいうのはあっても、長い目で長期的には見れてないのかなと。焦っているところがあるのかなと。長期的にみたら、怒らなくていいなと思うところを怒ってしまうことがある。昨日よりは進歩しているというところもあったりしているのに、自分に余裕がないからそういう風にみれない。悪いところばかりが目につく。格好つけているつもりはないけど、自分が良い授業がしたいとか思っているんだろうなと思う。」¹⁷と述べている。なんとかしたいという想いをもちながらも、うまくいかない現実にもどかしさだけでなく、辛さを実感している。また、他の教師のフォローは、問題への対処的なサポートであり、学校現場の中で十分にケアされていないことが伺える。4月時点では、子どもに寄り添って話を聴いてあげるなどEなりの教師像を描いていたにも関わらず、こうしたある種の無力感を感じ始めるに至っていることは、初任期が理想と現実のギャップに出会う時期だとしても、真剣に向き合う必要のある問題ではないだろうか。この点に関しては現場の初任期を支える体制についてなので、直接的には本研究では取り扱わないため、終章において述べることにする。

以上のように第2回の研究会の時点においては、Eの報告からは、厳しさの必要性や、自分1人ではできないことがあることの実感などを振り返りながらも、2学期には何とかしていきたいという意欲的な姿が見てとることができた。

また、第2回の研究会では、AやE、Gにとっては、多くの壁にぶつかった1学期の振り返りの発表がされたため、それぞれのアンケートにおいては、初任期の立場が感じる悩みや、厳しさと良い所を認めるということのバランスの難しさなどがあげられていた。Aは、『『厳しさ』という点に戸惑うのは新人のひとつの壁なのかなと感じた。』¹⁸と感想を述べているし、Gも、「子どもたち同士の良い所見つけについて、同じように悩まれているんだなと思いました。」¹⁹と述べている。このような共通の悩みや課題を抱える中で、研究会を通して、相互に学びあい、前向きな意欲が高まっていることも、Aの「自分の今がダメではないというジャンプ力を得た感じ！！」²⁰という点や、Eの「レッツポジティブ！&

チャレンジ！が全ての原動力ですね。失敗してもプラスに考えていこうと思います。」²¹という感想から伺うことができた。

・第3回研究会

第3回研究会では、A、C、Hの報告が行われた。CとHに関しては1学期の反省と2学期の目標の報告であり、Aは、実践の評価方法についての考えを報告している。以下に簡単な概要を紹介する。

・C報告

一学期の反省

- －「ありがとう」運動
- －「聴く」じゃなくて「訊く」になってしまう！
- －叱ることの難しさ
- －やろうと思っていたのに、やらなかったこと

二学期の目標

- －穏やかな気持ちで過ごす
- －保護者会を開催する
- －ヒーローインタビューをやってみる

その他

- －子どもたちの呼び方ってどうしてます？

・H報告

専科として・・・

「音楽」ってどうすれば・・・

担任の先生と連絡を・・・

2学期の目標

- －「10ほめて、1叱る」

・A報告

実践における自己評価の作成

- －自己の反省・評価にコーチングを活かす

第3回も、第2回研究会と同様、振り返りと目標の報告が多い。まず、Cからみてみたい。Cは、中学校に勤務して講師も含むと3年目だが、担任を持ったのは3年目が初めてである。そうした中、1学期の振り返りからは、「授業中とか問題を起こすと、ついつい感情的に怒ってしまうので、これはいけないなあと思ってしまう。」²²と言うように、叱ることについての難しさを感じている。また、C自身の考え方と現場での決まり事との間にジレンマも感じている。どこまでを叱るべきなのかということや、名前で呼んでほしいという子どもに対しての対応は、その後の議論にも展開している。Cが「大人の意見を取り入れること。子どもの視点に立ちすぎている。」²³と述べているように、1学期は、Cが描いているイメージとは違う現実にあたり、その対応に難しさを感じていたことが伺える。その点では、程度に違いはあるが、第2回のEと同様の課題にあたりかかっていると見える。

次にHの報告だが、Hは、音楽専科の講師として1学期の活動を振り返っている。子どもの名前を覚えることや、様々なクラスを担当しなければならない専科の難しさを実感しているが、特に「専科の授業は気が抜けるよと聴いていたので、実際に普段とは違う子どもたちの様子に悩んだこともあった。」²⁴と述べているように、担任がいない専科の授業を受け持つ中での悩みや、慣れない音楽の授業に対する不安を感じていることが伺える。しかし、一方で、「4年生の先生から言われたこと『専科で音楽をやっていたときに、担任のときと子どもの様子が違って大変だったよ』など、相談できて、気が楽になったりもした。」²⁵とCが振り返っているように、先輩教師のサポートによって精神的に支えられ、自分なりにやっつけようという気持ちを持っている。そういう点からは、Hにとっても安心感を感じる機会が日常の中にあることがわかる。

最後にAの報告だが、Aは、これまでの自分自身の実践の中で、「意識とか目的は、どうしても目の前のことがいっぱい意識しながら実践を続けていくのは難しい」²⁶という問題意識を感じたことから、自分で振り返りやすくするための評価シートを作成してみるという取り組みについて報告している。この第3回の研究会くらいからAは、アンケートにおいても、「悩みの共有をどうするか、各報告のテーマについてその場での議論で終わってしまうのはもったいない気がした。」²⁷と述べているように、実践を深く振り返るとのことや、研究という意識を自分の実践だけでなく、研究会全体に対して持ち始めている。A自身が、研究会の中でより先頭に立って、同じ初任期の仲間のモデルになっていこうという想いが見えてきている。この点に関しては、後のコーチングセッションにおいても、「研究会の中でもモデルとしてたたき台を出していかないといけないと思うし。中々今は、他

の人では難しいとも思うから、自分がやっていくってことも必要だと思うから」²⁸と語っており、実践報告を通じて、皆をひっぱっていきたいという意識があることがみえてくる。Aの中で、研究会が1つの柱として存在していることがこの頃から感じるようになってきた。

また、第3回の研究会は、それぞれの報告から生まれてきたテーマに対して議論が活発に行われている。Cの報告からは、「叱ると怒る」というキーワードが出、Hの報告からは、「誉める」というキーワードが出ている。これは第2回の研究会で出てきた、「厳しさ」と「良いところを見つける」というキーワードともつながるものである。叱るラインや叱るタイミング、また誉めることに対しても、どう誉めるといいのかという問題意識が出てきた。(この部分の議論については、議事録として取れていないので、わかりにくい点もある。)こうした相互の問題意識に対しての意見交換や議論は、Cの「叱ることばかりではなく、叱るには誉めることも必要だったな」と思い出しました。」²⁹というアンケートや、Hの「永遠のテーマである、叱ると怒る、誉めるについて深く考えられた」³⁰というアンケートの記述からも、それぞれに得るものがあつたことが伺える。また、Aの「新任や立場からの悩みの共有ができて、すごく安心するというかホッとする。」³¹という記述から、研究会が、それぞれの悩みを率直に出し、共有できる安心感を感じられる場であることがわかる。

・第4回研究会

第4回では、第3回の研究会で出てきた「誉める」というテーマについて引き続き話し合うということをした。このテーマの背景には、「誉め方はわかっても、どこを誉めていいかわからない」という問題意識があり、それを皆で考えるというのが趣旨であった。また、別でスクウォーキングという手法を用いてのグループコーチング的なワークショップや、Aからの報告が行われた。

誉めどころを考えるという活動で、まずメンバーが驚いたことは、その圧倒的な数である。先ほども述べた通り、この活動の背景には、「誉めるところがわからない」という問題意識があるわけだが、実際には、数分のブレインストーミングで実に160を超えるポイントが挙げられた。「たくさん出てきたよ!! まだまだ出てきそう。」³²とは、メンバーの多くの感想である。「どこを誉めていいかわからないことが問題ではない」という気づきの瞬間でもあった。その後の議論では、誉められないのは、「相手のことをあまり知らないから。

当たり前を感じてしまうと誉めることは忘れてしまう。お世辞に聴こえるとか、意図せざる伝わり方になるのではと思うと、言いにくくなる。恥ずかしい。なんで誉めるのかを意識していないと中々。」³³など、メンバーひとりひとりが誉めることに対して違和感やプレッシャーも感じていることがわかってきている。また、Bの「ちょっとでもできたら誉めようというのを意識している。」³⁴という発言や、Jの「見ようとしていないと見逃してしまう。タイミングがある。」³⁵、Aの「子どもたち全体に対して、求める軸がせまく、これができるよという意識しかなく、それができないとダメという感じで見ていた。逆に子どもたちひとりひとりを見て、ひとりひとりのプラスを見つけようという意識が書けなかったときにはなかった。(プラスリストの話。子どもたちの良いところを書き出すノート)」³⁶という発言からは、誉めるということに対して、「誉めどころがない」という問題ではなく、意識や観察など自分の姿勢の問題ではないかという一步深まった議論が生まれている。さらに、その後議論は深まっていつている。Bの「誉めるが事実かどうかというのは大事。事実じゃないと誉められない。」³⁷やCの「誉めようと思えば誉められるが、何の為に誉めるのかというのをちゃんと明確にしておかないと、その場限りで流れてしまうのかなという気がした。」³⁸、Oの「軸というか芯というものを自分の中でもっていることが非常に大事かなと思った。でも、とりあえず誉めることは、感じたときに口にすることでも大事なことかなと思う。ただ、それを自分の芯と照らし合わせて自分の中におさめていこうと思った。」³⁹など、自分自身の軸や、誉めることの線引きや、またそれをする目的など、より深く多様な視点に広がっていることが見えてくる。アンケートからも、Cの「自分のほめ軸を明確にしておかなければほめられないなとわかった。」⁴⁰や、「誉める」に対しての意識の変化、深化が読み取ることができ、自分自身の軸ということに視点に気付いていることが伺える。

スクウォーキングに関しては、グループ毎に分かれて、紙を使って個々の課題を共有しながら質問をお互いにしあうということをやったのだが、ここでも、自分の悩みや不安を共有する中での安心感を感じていることがわかる。Cの「あまりたいした問題じゃなかったと思えてきた。励まされたりして、私だけじゃないかなと。そんなに深く悩まなくていいかなという言う気になった。考えるとそんなに困っていることでもないかなと。」⁴¹という発言や、Bの「結構みんな悩みのようなものをもっているんだなあと。自分だけじゃないんだ！！と共感してもらった感じがします。」⁴²というアンケートの記述から読み取ることができる。こうした姿からは、それぞれの参加者が、研究会の中で共通の課題や悩みを

持つ仲間がいることに安心感を覚えており、その中で様々な点についての議論や意見交換をすることに前向きに意欲的に取り組んでいると言えるのではないだろうか。

次にAの報告が行われたが、Aの報告は、1学期の取り組みの反省を踏まえて工夫された実践の紹介であった。子どもたちに目標を自分で立てさせたことがうまくいかなかった1学期の反省を活かして、目標をいくつも掲示して、その中から子どもたちが目標を選択できるようにし、それに対して「ミッション」という名前をつけてゲーム性を持たせるという内容のものである。こうした取り組みを思いついたきっかけについて、Aは、コーチングのセッションの中で話している。⁴³それは、以前の研究会でEが報告していた「ビー玉をためる」という取り組みがおもしろいと感じたこと、いつもおもしろいことはないかと考えていて、子どもたちがゲームの話を楽しんでいるときに、こういうゲーム性を取り入れるとおもしろいのではないかという閃きがあったことをAは挙げている。また、保護者に子どもの姿がわかりやすく伝えることで、一緒に取り組みやすくしたいという意識を持っているということも語っている。このように、Aの報告には、常に新しい取り組みが出てきている。この実践そのものの是非は実際に見ているわけでも、継続的な成果として出ているわけでもないからわからないが、1つ言えることは、Aは、常に子ども目線で取り組みやすくするということや、保護者との関係について意識しており、そのために、日々の中で実践を工夫しようと努力しているということであるだろう。また、研究会を通して、仲間の発表から気付きを得、一方で、自分がモデルになろうと、様々な試行錯誤する姿をAに垣間見ることができる。詳細は、別紙資料①p. 32-33を見ていただくと良いが、こうしたAの報告からは、メンバーとの議論の中で相互に気付きや学びが生まれていっており、「子どもの主体性を引き出したい」というコーチングを共通理解とする仲間同士の磨きあいの姿が見て取れる。

・第5回研究会

第5回の研究会では、大学時代に心理学を専攻していた、大学非常勤職員のOが「誉める」ということを心理学的な視点で報告してくれた。第4回に引き続き、「誉める」についてメンバーと一緒に考えるためのたたき台として提示してくれたものである。(資料は無い。) Oの報告は、誉めることに対する心理学的知見の紹介である。その効果や目的、また危険性としてどのようなことが考えられるかなどを紹介してくれた。前回までそれぞれの実感ベースで議論を重ねていた中での心理学的知見の紹介は、メンバーにとっても刺激

になったようであり、さらに分化した問題意識に発展している。それは、誉めることと評価の関係についてと、誉める目的となる望ましい方向とは何かという問題意識である。特に後者の「望ましいとは何か」という問いは、メンバー同士の価値観を浮かび上がらせている。例えばAは、「望ましいってのは、先生をやっている人にはある程度話せるんだと思います。客観的に分析する評価軸と、それ以外の自分の個人的な見解がある。」⁴⁴と話しており、社会的な望ましさがある一方で、自分が良いと思う望ましさがあるという社会の軸と自身の軸とを振り返っている。それに対してDは、「客観的に測れるというのがまず望ましさとしてあるけど、もうひとつ、(中略)うまく言えないけど、自己肯定感が育つ、存在意義が自分の中に生まれるようなのがひとつ、望ましいのかな。」⁴⁵とAに共感しながら、自分なりの言葉で表現している。また、Bは、「今望ましくなくても、そっちの方向に導いていけるように、今できなくてもって思いがある。将来できるようになるように働きかけたいなって。」⁴⁶と述べており、望ましいという言葉が単純にその場だけで考えることができないものであることを指摘している。Eも、「それはクラスとかその子の生活規律とか、人間としてこう育ててほしいということを誉める望ましさということと、もうひとつに、測れないこととか、自己肯定感が高まるようなことってというのが大事だなって思う。ある程度の望ましさは育ててほしいし、知って欲しいけど、あなたには、こういうところがあるよっていうのもすごく大事で、上からではなく、人間対人間で同じ目線で伝えてあげるとその子もうれしいなあと思う。」と言うように、二つの軸が自分の中にあることを言葉にしている。多くのメンバーが、このような教師として社会的な望ましさを伸ばしていくための誉めるということと、自分自身が望ましいと感じることを伝えるための誉めるという軸の違いがあることに気づき、その中で自分がどうあるべきかということについて考え、両方のバランスを保ちたいという想いを感じていた。

こうした第3回から続く、実際には第2回の時点から話題にあがっていた「誉める」についての議論は、この回で終わっているが、「どこを誉めたらいいのかわからない」という意識から、「何のために誉めるのか」という意識に、そして、「自分は何を大切にするのか」という自身の軸、教師としてどう在るのかという意識にまで深まってきていることがわかる。また、こうした仲間とのやり取りや議論からの気づきや学びだけでなく、Eがアンケートで「立ち止まって深く考える機会であることが私にとっては嬉しいところです。」⁴⁷と記述しているように、研究会の場そのものが、メンバーにとって日常から一步離れたところで、日常を振り返る機会となっていることが伺える。

・第6回研究会

第6回研究会では、Aによる研究会を通じた研究計画についての報告と私によるコーチングのワークショップが行われた。第6回については、別紙資料を参照していただくことにし、ここでは深くは述べないこととする。

まとめ

以上、ここまで研究会の流れや、そこでのメンバーの姿について述べてきた。初任期の教師が中心となって集まっている研究会であるが、そこでの参加者ひとりひとりの言葉は、それぞれの経験に基づいた言葉で語られていることが伺える。また、実践の中での気付きや悩み、不安、課題など、様々なことを立場を超えたところで共有し、それぞれが安心感を持って研究会に参加していることがみえてきた。Aのように、他の初任期の仲間たちの存在が、自分自身のモチベーションの1つになっていることもあれば、Bのように、共通の悩みを持っている仲間の存在が、支えになっていることもある。また、立場は違っても、同じコーチングという考えを理解し大切にしている仲間としてそれぞれの実践から学びを得、自分なりに活かしていきたいという意識が様々な点から見て取れた。月に1回程度の研究会が参加者にとっての1つの振り返りの場であり、学びの場であり、そして、居場所にもなっているのではないだろうか。

ただし、研究会がもっとも良い場所かどうかは、私自身断言することはできない。月に1回程度の機会が、教師ひとりひとりの日常にどれだけの意味として存在しているかは一概に言うこともできないし、その内容も、研究会として質の高いものかはわからない。授業実践の報告の場として捉えるならば、全体的な振り返りや、目標を述べている研究会の場は決して授業実践の報告とは言えないかもしれない。しかしながら、その中で個々の問題意識の中をスタートにした様々な議論を通して、誰に教えられるわけでもなく、自身の経験と照らし合わせながら議論を深めていくことができることは価値ある場として言えるのではないだろうか。また、それぞれが自分なりの実践を模索し、相互に認め合い、学びあうことができているところは、第1章で述べたようなリフレクションの授業研究会とはまた違う可能性を秘めていると感じている。こうした研究会の流れを踏まえて、第2節において研究会を通して、個々の教師の成長にどのように影響を与えているのかについて見ていきたい。

第2節 安心感と学び合いが初任期教師の成長を支える

第1節において研究会の流れについては説明した。ここでは、それを踏まえて、研究会の場が、初任期教師の成長にどんな影響を与えているのかについて検討していきたい。まず最初に述べておくが、研究会は、コーチングコミュニケーションの場であると定義している。その理由は、1つは、メンバーの多くがコーチングに対して理解があり、また、研究会の趣旨としてコーチングの理念や考え方が前提とされていることを理解しているということである。相手の考えを認め、そこから学びを生み出していこうという姿勢がメンバーに共通の姿勢としてある。そしてもう1つは、プロのコーチが関わり、時に応じて、コーチング的なワークショップの実施やファシリテーターとして関わることでコーチングコミュニケーションを活性化させる役割を担っているということである。それぞれの経験や考えを引き出す問いかけや、話されたことを整理し、まとめたフィードバックなどを合間合間で行っている。こうした理由から、研究会はコーチングコミュニケーションが活発な場であるという立場で話を進めていく。

第1項 悩みや課題の共有できる仲間

まず、研究会の議事録やアンケートの中、またコーチングセッションのデータの中から見とれることとして、もっとも重要なものの1つが、悩みや課題を共有できる仲間が集まるコミュニティとしての研究会であるだろう。初任期という難しい時期において、それぞれが職場で何かしらの壁にぶつかる中で、それらを受けとめあい、支えあえるコミュニティとしての機能が研究会にあったのではないだろうか。

認め合える文化の醸成した場

認め合える文化の醸成した場として研究会が成立していることは、多くのメンバーの言葉から読み取ることができる。Aは、研究会の仲間に対して、「すごく安心して自分の実践とかさらけ出して、話をするってことができるし、ちゃんと皆コーチングというのを通して集まっている仲間だから、そういう意味では今の職場の一部の先生たちを除いた先生たちと比べても、研究会の先生の方が同僚意識みたいなのが強い。だからすごく、支えあっているとゆうとありきたりすぎるけど、同じ目的を持っている、コーチングということ

意識してやっているということは、すごく刺激になるし。」⁴⁸と語っている。メンバーをコーチングという共通理解の中で支えあう仲間であると認識しており、そのことが、安心して実践を報告できるということにつながっているということである。ここでいうコーチングという共通理解とは、研究会においては、子どもの主体性を引き出す教育を志すということであり、お互いのことを認め合いながら、共に高めあう関係性を築くということだと言える。そうした共通の文化があるという意識が、何でも話し合うという環境を生み出しているのではないだろうか。例えば、I に関してはどうか。I は、第1回において初めて実践報告をしている。その時の不安に関しては、後ほどのフィードバックで「1年目とは違い、自分がやっていることを話す場は職場にはあまりありません。(雑談や次週の予定などは相談するので、決して話せない環境じゃないけどね) そのため、自分でも多少は反省しますが、『何が良くてどこが課題なのか』は、人の意見を聞いて振り返ることがない状況です。私でも初めは緊張しながら、研究会に挑みました。」⁴⁹と話しているように、慣れない報告に不安を覚えているが、その結果返ってきた仲間からのアドバイスや感想をととても強く印象として残しており、結果的には、「自分が困ったとき、こんなこと話したいなというとき、自分の居場所があることはとても勇気になります。そして、やる気にもなります。」⁵⁰と語っているように、研究会の存在が1つの居場所となっていることがわかる。そして、それは、Bのセッションの語りの中でも読み取ることができる。Bは、研究会の意味について、「研究会にきたら、自分のこともわかってくれるし、認めてもらえたら頑張っている意味があるというか。なんていうか、頑張り続けて頑張り続けて何も認めてもらえないと、意味がわからなくなってくるじゃないですか。そこを認めてもらえるという感じ。」⁵¹ということを1つあげている。学校の中で感じる事がなかなか出来ない自分を認めてもらえるという感覚を研究会を通して感じ取っている。こうした参加者の振り返りの中で、共通して出てくる言葉は、「仲間」「みんな」「一緒に」「共有」などの意味合いの言葉が多い。こうした参加者ひとりひとりの振り返りから、研究会には、参加者が相互に認め合い、励まし合い、支え合うという文化が醸成されていることは見えてくる。そして、こうした文化がひとりひとりの深い部分での交流を促し、支える大きな土台となっていると言える。

悩んでいるのは私だけじゃない ～当たり前の実感～

次に、認め合いの文化が醸成されていることにより、研究会の場は悩みの共有の場とし

でも機能している。そんなことは、日常の中で事足りることではないのか。そういう風を感じてしまうかもしれないが、参加者の声からは、日常的にそういう機会が少ないことが語られ、その中で、悩みを共有できる場として研究会に価値を見出していることがわかる。Bのセッションの中で振り返りが端的にそれをあらわしていると言える。「自分のことを整理する機会になったし、色々な視点で質問をもらったり、共感してもらえたことで、すごく前向きになった。普段の生活の中で、ここまで自分の悩みを深く聞いてもらう機会がない。だから、本音で、自分のことについて考え、すごくよかった。(中略)それに、他の人も悩んでいるんだということがわかった。そんなことで悩んでいるんだと思うこともあった。(中略)そういう中で、私だけじゃないんだなって感じることで、安心したし、頑張ろうと思えるようになった。」⁵²とは、アンケートでも同様のことを述べている第4回の研究会を振り返ったBの感想である。Bは、「心の癒し」という言葉で研究会について語っている。研究会に来ることで、悩んでいるのは自分だけじゃないという想いを実感し、そこから頑張ろうというモチベーションを生み出している。またHも第2回の研究会のアンケートで、仲間も悩みを抱えていることに、自分だけじゃないという感覚を実感しているし、最後のフィードバックにおいても、「自分も頑張ろうと元気を与えてくれる場所です。同じことで悩んでいたり、嬉しいと感じることを、そこにいる人たちで共有できることに、とてもあたたかい雰囲気を感じています。」⁵³と記述しており、仲間と共有できることにあたたかさを感じている。悩みを共有できることということが、初任期の教師にとっては安心感につながる重要なことだということが見えてくる。

このような悩みをそれぞれが抱えていることは、初任期の教師にとっては、当たり前である。うまくいかないことが多い時期でもあるわけで、その中で悩みや課題を抱えていることは、十分に想像することができる。しかし、多くの参加者が日常の中でそうした悩みを深く語り合う環境を持っていない。いや、愚痴を言いあう機会程度はあるのかもしれないが、真剣な悩みを共有する機会が少ないのではないだろうか。Cは「学校の人とそういう話をするようなあんまりそういう感じじゃないな。」⁵⁴と、学校での同僚間でこうした深く話す機会がないことを感想として述べているし、Aも、「新人という立場からの想いのシェアができた。同期でそういった話をする機会がないので、こういった話の共有は参考になるし、ステップにつながる。」⁵⁵となかなか話す機会がないことを感じている。こうした場が日常の中に少ない中で、悩みや課題を受けとめ合い、共有できる場としての研究会は、参加者の深い語りを引き出し、自分だけじゃないから頑張ろうという意欲を高める場とし

ても機能していると言える。

第2項 アウトプット型学習の機会がもたらす学び

認め合える、支えあえるという安心感が研究会にあることが見えてきたが、こうした安心感を土台とする実践報告を中心とした学び場としての研究会にはどのような価値があるのだろうか。次は研究会での学びという点に焦点を当てて見ていきたい。

慣れない振り返りが学びを促進する

研究会を構成する大きな要素は、参加者による実践報告である。1学期の振り返りや目標の報告から、自分なりの実践の取り組み報告まで多様な報告が行われている。初任期教師である参加者にとって日々が手探りな中で実践を振り返り、報告することは中々に難しい。初任期の教師にとっては、自分自身を振り返ることがどれくらいあるのだろうか。目の前のことで忙しく、余裕があまり持てないのではないか。そうした点について、Iは、「自分でも多少は反省しますが、『何が良くてどこが課題なのか』は、人の意見を聞いて振り返ることがない状況です。」⁵⁶だと述べており、Eも、「研究会への参加はいつも、流れ過ぎていく日々の活動を見つめなおすきっかけとなっていました。」⁵⁷と述べている。Cも、「研究会は、自分の今あるものを出してもう1度考える場だと思う。今あるものってのは大事なものだから今あるのであって、それを改めて考えることができる」⁵⁸と振り返っている。このように、初任期の教師にとって振り返りの機会は日常では決して多くないことがわかる。これは、その他のメンバーにおいても語られていることである。もちろん、ここにいる教師が全てではないが、少なくとも研究会に参加する教師の多くが日常の中で実践を振り返る機会をあまり持てていないことは言えるだろう。では、そうした振り返りの機会にどのような価値があるのか。Aの事例を参考にしてみたい。

Aは、7回の研究会の中で実に5回もの報告を行っている。幼稚園での実践報告、1学期の振り返りと2学期の目標報告、2学期の取り組み報告が2回、研究会での研究実践についての報告と年間を通して、自分自身の実践について報告している。改めて簡単に振り返ってみたい。まず、第0回の報告では、幼稚園での実践報告をし、初めての小学校での実践の目標を報告した。子どもや保護者との信頼関係構築を大切にするという意識で取り組むということがAの目標として上がっていた。そして、第2回では、1学期に出来たこと、やりながら新たに気付いた反省などの実践報告が行われた。保護者へのアンケートや、子

どもたちの考えを引き出すためのホワイトボードの取り組みなど、信頼関係構築や子どもの主体性を引き出すという目標のための工夫を報告してくれている。第3回では、そうした自分なりの取り組みは、批判される部分もあり、その実践の価値をしっかりと確かめるための評価軸の作成に取り組んでいることを報告しており、この頃から研究的な視点を実践に取り入れ始めている。そして、第4回では、1学期に取り組んだ実践の反省を活かし、「ミッション」という目標を提示して、子どもたちが選択できるようにするという実践を考えたことを報告している。子どもたちの主体性をいかに引き出せるのかという目標に向けて、1学期の反省を踏まえた実践の模索の報告だったと言える。最後に、第6回では、自身の実践の報告ではなく、研究会そのものの方向性を考え、研究的視点を研究会に取り入れたいという報告がされた。以上のような流れで、Aは実に5回もの報告を行っている。

こうした実践報告からAにとってのどのような学びや変化が見えてくるか。それは、Aは実践報告の機会を通じて、常に自分の実践を振り返り、目標に向けての改善を考え、行動しているということではないか。信頼関係の構築という目標に対して、Aは様々な工夫を凝らしている。報告をすることで、自身の状況を振り返り、客観的に自分を見ることができる。そして報告した実践に対して、参加者からポジティブなフィードバックをもらうことで、モチベーションを高めている。第2回アンケートの「自分の今がダメではないというジャンプ力を得た感じ！！」⁵⁹という記述からもそれが伺えるだろう。「王道ではない」などの批判も受ける現場での実践に不安も抱きながらの報告を、周りの参加者が受けとめ、認め、ポジティブにフィードバックを与えることで、自信につながり、さらに前向きに取り組むモチベーションにつながっているのである。慣れない振り返りの中でも、周りが承認してくれることが、より前向きに取り組む姿勢につながり、Aの学びを促進していると言える。振り返りの機会とそれを承認してくれる環境が、学びの促進につながるのではないだろうか。

話し合いを通して、教師としての自己を知る

次に、参加者同士の話し合いを通じての学びに目を向けたい。第5回の研究会での話し合いの様子を以下に載せる。

A：望ましいってのは、先生をやっている人にはある程度話せるんだと思います。客観的に分析する評価軸と、それ以外の自分の個人的な見解がある。人間的にこういうのは好きだっていうのがあって、それを子どもがしたときに、良いよねっていう、なんともいえな

い感情、上からそれいいよって言うんじゃないで、人対人みたいな中で君好きだよみたいな感じ。それは測れないでしょ。得点にできるとか。

D：今話を聴いていて、ものすごい同感だと思った。まず、望ましいというところで全体に何かあるってのは、客観的に測れるというのがまず望ましきとしてあるけど、もうひとつ、やっぱり相手を認めるとか、存在を認めるとか、良い所を見つけて、本人が自覚しているかはわからないけど、言われて結果としてプラスの思いがでてきて、結果的に、自己肯定感が育つ、存在意義が自分の中に生まれるようなのがひとつ、望ましいのかな。うまく言えないけれど。

南田：Dさんの言う、客観的な望ましきって？

D：集団生活ではずれたことをしないと、集団にそった行動ができるとか協調性かなと思います。集団の中で適切かどうかってことかな。集団の中で好ましい、良いといわれている、何人かの人にあの人の行動どうって言われたときに、何人もの人が自分だったら誉めるということかな。

B：二人の意見を聞いて違くなって思ったところなんですけど、A先輩は、自分の中にあることをしたときに、わぁ好きって感じで、Dさんは、承認することで子どもが自分の存在価値に気付けることかなって思いました。望ましいってイメージは何か難しい。今望ましくなくても、そっちの方向に導いていけるように、今できなくてもって思いがある。うちは、子どもも課題を抱えて学校に来ていて、通常学校に戻るのが目的みたいな感じなので、結構望ましい形ってというのが、うちだと通常学級に適応できるような姿ってのがありますね。ルールを守れるとか基本的なことはある。

A：望ましきってようするにある種の目的ですよ。それがぼやけている状態で、目の前のことに対して動いていけるのかってところだけど、授業なんかでは、1時間の授業をもったときに、全体的な目標をもってはやっているけど、授業ひとつひとつは、持ってなくても、授業は動くわけですけど、そこの違いはどうなのかなということもあるのかなと。ただ、学校教育に関しては、なんとなくあると思うので、必ず、まったく望ましきを持たずに、先生をやっている人はいないのかなと思う。

E：私も望ましいというのは、教師がクラスとか、子どもに規律とかに気付かせていくとか、そういう人になって欲しいということで誉めるというのがやっぱり望ましきなのかなと思って。でも、それだけじゃこっちはつまらないし、誉められるほうもやっぱりあの子かと思うことが多いと思う。それはクラスとかその子の生活規律とか、人間としてこう育

ってほしいということを誉める望ましきということと、もうひとつに、測れないこととか、自己肯定感が高まるようなことってというのが大事だなんて思う。上からではなく、人間対人間で同じ目線で伝えてあげるとその子もうれしいなあと思う。

南田：Eさんが人間対人間でいいなって思うことってどんなことなんですか？

E：いつもできないことを頑張っている子を誉めてあげたりとか、最近では成績とかで所見を書くが、それが全然書けない子がいる。書ける子は一般的な望ましきってのが、できている子であるけど、そうでない子の良い所は探して行ってあげないといけない。けど、これって意識していないと見えてこない。丁寧に向き合ってみると、その子もこっちに向き合ってくれたり。一般的な望ましいだけでなく、ほかの点にも目を向けることが大事かなと思った。⁶⁰

この話し合いは、「誉める」ということについての議論の一場面である。ここでは、それぞれが、「望ましい」ということについて話し合っているわけだが、そこでは、一般的な望ましきと、自分が考える望ましきとがあるのではないかとということが指摘されている。しかし、ここで、それぞれの参加者は、2つの軸の望ましきにぶつかっている。こうした気付きは、それぞれの参加者が最初から考えていたことではなく、話し合いの中で気付いていることである。それは、アンケートの記述から読み取ることができる。例えば、Dは、「他者の自己肯定感を育てるためのものだと思っていたものの、一般的な基準と個人的な基準があり、必ずしも、自分の思っていたことだけではないことがわかりました。」⁶¹と記述しており、2つの軸の存在に気付いたことを学びとしてあげているし、Eも「誉めるには、望ましくなるように誉めるということと、自己肯定感を持たせることを目的とした個人的承認があるということが理解できて良かった。」⁶²と同様の気付きを記述している。ここからわかることは、話し合いの中で「誉める」に対しての認識を参加者が深めているということであろう。さらに、その中から、自分なりの軸についても意識を深めている。例えば、Eは、一般的な軸と、自分なりの軸との2つの軸について、「私は前者だけじゃ自分も子どもあまり楽しくないと思うので、後者に力を入れたい。」⁶³と、自分なりの考えを深めている。この話し合いは、個々の教師にとって自分なりのスタンスを考える良い機会となっていると言える。また、第2回から、「誉める」というキーワードがテーマにあがっており、第5回でここまでの議論にまで深まっていることから、話し合いの中で、個々の参加者が理解を深め、それぞれの立場からの考えを交わすことが、そうした議論の深化につながっていると考えられる。誰かが明確な答えを持っているわけでもなく、それぞれが初任期と

しての実感と共に経験を話し合う機会が、お互いの気付き合いをもたらしていると言えるのではないだろうか。

第3項 初任期教師の教師アイデンティティの形成を支える

さて、これらの研究会を通じた個々の教師の学びや気付きは、教師アイデンティティの形成にどのように影響を与えているのか。その点について、最後に検討していきたい。

自分なりの挑戦 ～土台としての教師アイデンティティ～

研究会を通して、メンバーは、自分なりの実践を形作ることを様々に模索している。初任期であり、日常の中でうまくいかないことや、批判されることもある中で、自分らしい教師像や自分らしい実践に向かって挑戦している姿から、教師としてのアイデンティティが土台として形成されつつあると言えはしないだろうか。自分なりのチャレンジをすることは、自分なりにやれているという感覚、自信が必要であり、そうした自信は、教師としてのアイデンティティの形成にもつながるものである。その点についてここでは述べていきたい。

もっとも顕著にそうした姿が見えるのが、Aである。まず、研究会に対してのAのコミットメントの変化について見ていきたい。Aは回を経る中で徐々に研究会の中心的なメンバーとして、一参加者としてだけでなく、研究会の今後を担っていく役割を持ったメンバーとしての自覚を高めていっている。それは、アンケートの「矢面にたって研究会の流れをつくっていこうと決意した。」⁶⁴という記述からも伺える。この背景には、そもそも研究会のスタートそのものが私とAとの話し合いの中で生まれたということがあるのだが、それが回を重ねるにつれて高まってきているというわけだ。コーチングセッションの中でAが研究会に関して、「研究的な部分では、研究をする点では僕が先頭を切って行くということだから、どういう風に研究を進めていくのかということとか、皆と共有していかないといけない目的とか、そういう指針を作って出してあげたりとか、研究をするための各人がやる研究活動のマネジメントとか、そういうものをこっちでちゃんと、そのために、僕が色んな知見を持って、研究会にいて、一緒に研究をするんだけど、オブザーバー的な位置も持ちつつやっていくと。」⁶⁵と述べていることからAの研究会へのコミットメントの意識が高く、またそれが、一方で、研究会に参加するメンバーにとってモデルになったり、

サポーター的な役割を担えるようにならなきゃいけないというAの自覚を高めていることが伺える。このことがどうして教師アイデンティティと絡んでくるのか。一見、こうしたAの姿は、教師としてのアイデンティティではなく、研究会を構成するメンバーとしてのアイデンティティを確立させていく姿だと言える。そのことは、確かにその通りなのだが、重要なのは、そうした研究会へのコミットメントの高まりを通して、より研究的な視点を持った実践者として自身を高めていこうという自覚につながっている点である。Aの先ほどの発言は、まさに仲間が実践に研究的な視点を持てるようなサポーターに自身がなるということである。そして、そうした自覚がAの実践への意識を高めたことを以下のように振り返っている。「やっぱ常に自分の実践は意識するようになったよね。やっぱり皆で実践が肝になってくるから、そうやって実践を出し合っていく中で、やっぱり自分もやっているわけだから、それを掲示してどう見るかとかさ。そういうことを考えるっていう1つのね。研究会の中でもモデルとしてたたき台を出していかないといけないと思うし。中々今は、他の人では難しいとも思うから、自分がやっていくってことも必要だと思うから、そういう点も含めて自分の実践というのが外に開かれているという意識を常に持っているようになったかな。だから、自分の実践を自分で意識してという風で、色々ああしてみようかこうしてみようかって思考が巡っている。」⁶⁶こうした、他の人のモデルになるという研究会に対しての意識が、A自身の実践に対する意識を高め、ホワイトボードや保護者へのアンケート、「ミッション」などの様々な工夫を生み出すことにつながっていることが読みとれる。

また、研究会を通じた学びについては、「研究会というのを通して、実践について考えているばかりじゃないじゃんね。やっぱりコーチングという人を相手にしたマインド的などころでずっとやってきているから、それについて自分なりに考えて家でもまとめたりしてやっているから、自分で気を付けた関わり方とかしているから、それを周りの人から見て、A先生のという固有名詞が頭に付く関わり方が見えるという点から行くと、人に対する捉え方というか、そういったすごく成長してるんじゃないかなと。(中略)後は、なんか自信というかね、僕がやっぱ1年目でも、妙に1年目だからという下手にならないのは、研究会のおかげだなんて思う。性格的に僕はステータスとかは好きだからさ、研究会をやっているんだっていう意識は、はっきりと研究会とあるから、自分で考えてやっているんだなっていうのがあるから、自己満足ではないけど、なんか、その研究会をやることで良い教育実践ができるんだって想いをもっているからさ、それが1つ、自信を持つという点では

成長しているなど。」⁶⁷とセッションの中で語っている。小学校1年目で初の担任を抱えている初任期教師であるAが、自分らしい教師像を周りの教師に認識され、それに対して自信を持てるということが、Aの教師としてのアイデンティティが安定して形成されていることを示しているのではないだろうか。研究会へのコミットメントの高まりや、実践報告を通じた学びを通して、Aは自分なりの教師像を摸索しつつも、次の一歩、チャレンジを常に考え、工夫して取り組んでいることから、Aにとっての研究会の価値が見えてくるのではないだろうか。尚、一言付け加えておきたいが、こうしたAの成長は、紛れもなくA自身の意識であり、実践に絶えず取り組んだことによるものであるが、その背景には、他のメンバーに認め支えられているという実感があったこと、つまりコーチングコミュニケーションの場として研究会が成り立っていたことも忘れてはいけない。Aは、第2項でも述べたが、現場においては、「王道ではない」という批判も受けており、そうした実践に対する不安ももちろん抱えていた。しかし、その中で毎回工夫を凝らした実践報告ができたのは、研究会の環境によるものであろう。それは、Aの「初めての実践現場だからさ、自分がやっているのが、やっぱり必ずしも良いとは言えないというのはわかるから、それをあえて出してやってということをして、そこで色々外に出して、それに対して研究会の中ではすごく肯定的に見てもらえる面も多いからさ。生産的に話がされるじゃない、発表を通して。そういうところで見ると、研究会の中で自分の実践を出すっていうのは、次のステップに大きくつながっているなって感じがする」⁶⁸という発言からわかることであろう。

このように、初任期であり初めての担任という状況の中不安を抱えながらも、Aは研究会での実践報告をするという機会を活かして、自身の実践を振り返り、常に工夫を加えながら取り組むことで、自分らしい教師像を摸索し続け、結果的には、安定した、教師としてのアイデンティティ形成の過程を進むことができている。こうした背景には、A自身の教育への想いを受けとめ、共感する仲間の存在と、日々工夫し、改善した実践を考える機会があった研究会が1つの役割を担っていると言えるのではないだろうか。

また、教師としてのアイデンティティ形成ということだけでなく、Aのこうした日々の挑戦は、「研究的実践者」や「反省的実践家」としての教師としての資質能力の向上にもつながっているということが言えるのではないだろうか。

仲間と高めあう関係性 ～自分らしい教師像を模索する～

Aの事例についてここまで分析してきたが、研究会を通じて影響を受けているのは、A

以外の参加者も同様である。実践報告を多くしているのはAだけなため、目に見えた変化はわかりにくいだが、それぞれの参加者が、研究会を通じて、自分を振り返り、また、他者の報告や他者とのやりとりを通じて、自分なりに頑張ろうという意識を高めている。

まずは、実践報告からの気づきや学びについて見てみたい。第1回目のIの報告では、3年目のIの報告から参加者は多くの気づきを得ている。Iの報告は、子どもたちの主体性を引き出すための様々な取り組みと、その際に意識するポイントについて話されたものであった。子どもたちの主体性を引き出すためにも、ある程度の枠は提示してあげることが必要であるということや、目標設定をしっかりとするという事などは、初任期の教師である参加者にとっては、具体的な打ち手としてだけでなく、子どもの主体性を引き出したという想いだけが強い4月段階の教師達の具体的なモデルにもなっている。また、Eが、「教師を実際にする前のキラキラした気持ち（こんなことしたい！こんなクラスにしよう！）を思い出しました。」⁶⁹とアンケートで記述しているように、Iの楽しそうな報告を聞いて、目の前の現場で意識がいっぱいになっていたことに気づき、以前の想いを思いだしている。また、Aの報告からの気づきも様々なである。Aは、多くの報告をしているが、全体を通して、目標をもって、実践に取り組み、その振り返りをするということを意識した報告をしている。Aさんの取り組みからも、具体的な打ち手としてだけでなく、その実践への姿勢から多くの気づきを得ている。例えば、Gは、「子どもたちにどんな力をつけてほしいのか、子どもの将来を見据えて考えないといけないなあと思いました。」⁷⁰と、実践に対しての目標を持つことの重要性をAの報告から感じているし、Bは、「Aさんは、担任で試行錯誤しながら頑張っているというので、しかも色々と考えて工夫しているじゃないですか、そういうので、自分も頑張ろうって思えたし。なんか試行錯誤しながらもみんな頑張ってるんだなって思えたし。」⁷¹と、Aが失敗から学んで工夫する姿勢や、常に試行錯誤して取り組む姿勢に刺激を受け、自分自身もそうありたいと感じている。また、第1項でも述べたような、悩みの共有や認め合う文化の中での、自分だけじゃないんだ。自分なりに頑張っていこう。という意欲の高まりもあった。こうした仲間存在を通じた参加者の気づきや学びは、悩みや課題、不安に対して前向きになるということや、自分の想いに気付かされる機会、自分なりの目標を考える機会になっていることがわかる。また仲間のチャレンジする姿から、自分も頑張りたいという意欲につながっていることも伺える。

次に、様々な報告の中から生まれたテーマについて議論し、意見を交わすことについて見ていきたい。全7回の研究会の中でもっとも時間を割いたのは、「誉める」というテーマ

に関してである。第2回において、「厳しさ」と「良いところ」というテーマが出てきたのをスタートに、第3回では、「叱ると怒る」と「誉める」というキーワードで議論が行われ、第4回、第5回と、「誉める」について様々な議論が交わされている。詳しくは第2項で既に述べている通りであるが、こうした機会は、参加者それぞれの「誉める」に対しての意識を深める機会となっていた。何を誉めるのかということから、誉める意識や、何のために誉めるのかという目的についての考え、そして、そのためには、自分なりの軸の必要性や、自分が望ましいと思うことは何か、という風に、徐々に明確により深い視点で考えるようになっていった。誰かに教えられるということではなく、自らの経験の中で、自分なりの軸を考える機会になったと言えるだろう。

初任期という不安や壁の多い時期に、同じ不安や課題を抱えた仲間同士が集まり、学び合う研究会の中で、こうした自分自身に対してのモチベーションを高めたり、異なる視点や視野に気付き、自分なりの姿勢や軸を深めていくことは、教師としてのアイデンティティを形成する第一歩と言えるのではないだろうか。自分なりに頑張ろうという意欲、自分なりの目指す姿を考える機会は、教師アイデンティティの形成の第1段階であると言える。例えば、Bは、研究会での学びや気付きが現場に与えた影響として次のように語っている。

「今までは、悩んでいることが多かったが、スクウォーキングをして悩むよりも、聴いたほうがいいし、聴けるようになった。」⁷²「現場で使おうっていう意識が、ただ誉めるにしても、誉めるときにここが大事だっていう大事なことがわかった。」⁷³このように、研究会での気付きや学びを現場の中で活かすことで、Bは、実践に対しての捉え方を深めている。研究会を起点に自分の実践を振り返り、自分なりの改善をしていき、再度実践に活かしていくという流れがBの中で形成されており、それは、B自身の教師としての在り方に影響を与えているものだと言える。

まとめ

以上のように、第2節では、研究会を事例として、コーチングコミュニケーションが教師のアイデンティティ形成をどのように支えるのかについて検討してきた。第1項では、研究会が認め合える場として、悩みを共有できる場としての機能を担っており、それが教師の安心感につながり、積極的な意見や考えの交流につながっていることを示した。第2項では、未熟な初任期であっても、実践報告をきっかけに自分を振り返ることで、学びを深め、自信につながるということが見えてきた。また、経験に基づいた言葉で議論を重ね

る中で深まり、自分なりの考えを磨く機会となることを示した。第3項においては、そうした研究会を通じた学びや気づきが初任期教師の教師アイデンティティの形成に影響を与えていることを、Aの成長や、その他の参加者の姿から示した。

しかし、ここで重要な点について述べておきたい。それは、研究会があったから参加者である初任期教師の教師アイデンティティの形成が促進されたのだと全面的に言うことは実際にはできないということである。実際には、どんなに良い気づきや学びがあっても、1ヶ月後まで覚えていることは少ない。また、気づき、試してみようと考えた実践が実際に現場の中で必ずしもできるわけではないし、それを現場の中で日常的に振り返り改善できたわけでもない。そういう意味では、研究会とは、あくまで教師の成長を支える1つのきっかけの場でしかないと言える。月に1回の場合には、当然限界がある。日常の環境がさらに大きな影響を与えることは言うまでもないだろう。実際に、気づきがそのまま問題の解決につながっているわけではないのも一方で事実でもある。だからこそ、日常の環境がいかに教師の成長を支えるものとなっているかが重要である。第2節は研究会を通じた教師の成長について述べてきたが、大事なことは研究会そのものではない。研究会のような機能を持った、お互いを認め合い、受けとめ合い、支え合いながら高めあう関係性の持つ場が大事なのである。つまり、コーチングコミュニケーションを前提とする環境を整えることが、初任期教師の成長を支える上で重要なのではないかということである。

第3節 コーチングセッションが促す初任期教師の教師アイデンティティ形成と成長

最後に、コーチングセッションが初任期教師の教師アイデンティティ形成に与える影響について考えていきたい。

第1項 コーチングセッションの概要

まず、コーチングセッションの概要について簡単に述べておく。セッションは、2008年10月から2009年2月までの間に、5人の初任期教師を対象に実施したものである。回数は、個々によって違うため、2回で終わっている教師もいれば、5回実施している教師もいる。回数の違いは、それぞれの教師の都合などが原因によるものである。そのため、本研究では、個々の教師の変化を追うというよりも、セッションの機会がどのような機会として教師にとって認識されているのかという点について焦点を当てて分析をしていきたい。

とはいえ、セッションはコーチである私と、クライアントである教師の関係性も大きく影響するものであるため、個々の教師との関係や、これまでの簡単なやりとりについては整理する必要があるだろう。そこで、第1項では、個別の関係や、セッションの流れについて整理していく。尚、前もって伝えておくが、本研究でのセッションは、通常のセッションのような次回までの行動計画を作成し、行動を後押ししていくという側面はそれほど強くは無く、個々の現状を整理し、目的を描くというところまでで終わっていることが多い。

では、最初に5人の教師と私との関係について説明しておく。Aは、大学の先輩である。同じゼミで学んだ仲であり、プライベートでも非常に良い関係性を築いている。お互いを良く知っている間柄であると言える。また、学校教育にコーチングを活かす研究会の前身である、大学でのコーチング勉強会では、共に運営を担い、協力してくれた仲間でもある。そういう意味ではコーチングに対しても理解が深く、A自身も自学ではあるが学んでいる。コーチングに関して付け加えて言うと、Aとは、今回の研究のために実施したコーチングセッション以外にもセッションを実施している。2007年5月より平均して月3回、1回1時間のセッションを行っており、これまでに計50回のコーチングセッションを実施している。その意味では、今回の研究で行ったセッションも、その延長線に成り立っているものであると言える。Bは、大学の後輩である。同じゼミに所属しており。Bもプライベートでも非常に良い関係を築いており、良く知った間柄と言える。コーチングに関しては、前身のコーチング勉強会から頻繁に参加してくれており、コーチングに対して理解もある。セッションについては、10月より月に1回ずつ実施しており、計4回実施した。Cは、大学の同期である。大学で同じクラスに所属し、日常的に交流があった。良く知った間柄である。コーチングに対しても、前身のコーチング勉強会から頻繁に参加してくれており、コーチングに対しての理解もある。セッションについては、10月から2月までで計3回実施している。Dとは、今回が初対面であった。大学時代の同期と同じ学校に勤務しているという縁で紹介していただいたことをきっかけに知り合った。その意味では、コーチングセッションを研究のためにお願いした間柄である。しかしながら、双方が信頼している友人の紹介であったことと、D自身がコーチングに対して関心を持っていたことから、当初から話しやすい関係を築けていると言える。コーチングは、今回が初めてであり、詳しくはない。セッションは、10月から1月までの間にオリエンテーションを含め計3回実施している。Eは、大学の後輩である。所属している講座が同じで、コーチングの勉強会に頻

繁に参加してくれていたもので、コーチングに対する理解はある。また、セッションについて言えば、2007年6月から2008年1月まで月3回、1回40分のセッションを計23回実施している。本研究においては、10月から12月までに計2回実施している。以上が5人の教師と私との簡単な関係性である。

次に、セッションの流れについて説明する。セッションは、個別に内容こそ違いますが、いくつかの視点を意識して実施している。1つ目は、セッション時の学校での状況についてである。話の切り出しとして、多くのセッションにおいて、教師の近況について話をしてもらうことからスタートしている。そして、そこで話される内容に対して、様々な視点から質問を投げかけ考えを促している。2つ目は、教師の教育観や子ども観についてである。話される内容に関わったところからの質問で、目指す教育や、子どもに身につけさせたい力など教師の教育観などが明確になるような働きかけをしている。3つ目は、目標と現状の認識である。教師が話す内容に対して、目標は何で、どういう狙いのもと実践しているのかということや、その目標に対しての現状はどういう状況かということを確認するために質問を投げかけている。4つ目は、異なる視点の提供である。教師が話す内容に対して、私が感じたことを異なる視点としてフィードバックをすることで、教師の視野や考え方が広がるような働きかけをしている。5つ目は、本研究のためということもあるが、セッションそのものや、研究会全体に対しての教師の認識や、そこからの学びや受けている影響などについて焦点を当てて、質問を投げかけている。このような意識を持ってコーチングのセッションは実施した。それでは、実際にセッションを通じて、教師の成長にどのような影響があったのかについて見ていきたい。

第2項 教師にとってのセッションの機会

セッションを通して、初任期の教師は、どのようなことを感じ、どのような価値や効果を実感しているのだろうか。セッションのデータを通して見えてくるものについて分析していく。まず、個々の教師に寄り添ったセッションの存在が彼らにとってどのような認識をされているのかを検討していく。

最も長い期間コーチとしての関わっているAから見ていきたい。2009年1月10日のセッションの中でAはこれまでのコーチングを振り返っている。

「ひとつひとつのセッションで見ると、毎回気づきとか自分の今の現状とかそういうのを南田視点とかで見てもらえるから毎回毎回そのたびに得るものがあるんだけど、50回の全

部を通してみると、最初の頃から小学校入って何月くらいになるかな、夏休み前くらいか、研究会のほう結構さ、研究会の形ができたくらいのあたりまでは、すごくコーチングというののセッションがすごくそれがないと自分のやる仕事に対して自信ではないが、背骨みたいなバックボーンとしてセッションがなきゃいけなかったっていう感覚だったの。コーチングのセッションがあったから仕事、今の自分の実践とか教育に対してアクションを起こすことができるんだと言う感じで。だから、それがないとダメだみたいな感じだった。だけど、研究会もやるようになって、そこである程度南田君と話もするようになったから、そこらへんから自分の今やっていく生活のスタイルが流れもつかんで慣れてきたこともあるから、そこらへんからは、今まではセッションにすがっていたみたいな感じだったけど、そこから少しはなれたというか。自分の意志でというか、自分で今の状況を見たうえで改めてコーチングのセッションというものを有効に活用しようというか、そういう感じになってきた。だから全体を通して見ると、セッションに対する感じ方はそんなものかな。やっぱり全体を振り返ってみても幼稚園から小学校を過ぎるくらいまでの1年半くらいのセッションが土台になっているというか、今の実践をするにあたって。」⁷⁴

この振り返りの中で、Aは1年半のコーチングセッションに対する認識の移り変わりについて話をしている。それは、2008年の夏休み位の研究会の方向性が定まってきた頃を境に、変化しているとAは述べている。研究会前は、セッションの場を土台としながら、自分なりの実践や教育に対してのアクションを起こすことができたというように、ある意味での寄り掛かる場所として、セッションに依存することで安定して自分の実践に取り組むことができたようだ。研究会を境に、セッションを活かすという視点に変化している。この時の、移り変わりの様子をAは言葉を変えて、「前半までは本当にこれでいいのかな、あれでいいのかなと色々心配になっちゃう感じだったけど、やっぱり前半と後半で考えたら、後半のほうが自分の今やっている本質的なことに関して、これでいいんだなっていうようにね。そういう気持ちは持っているというのが強いと思う。」⁷⁵と表現している。このことから見えてくることは何か。AとのセッションはAが現場に入った時点からスタートしている。その中で、Aの言う前半は、初めての現場の中での実践に不安や課題を抱えながらも、セッションに寄り掛かることで、アクションを起こすことができ、後半に入ると、自分なりの実践に対しての、これでいいんだという自信を持って、その中でセッションを有効に活用しようという視点に移り変わっている。研究会という機会が1つの契機になっているが、これは第2節でも述べたが、夏休み頃を境に、Aの研究会へのコミット

メントが高まり、自分が中心となって授業実践の研究的視点に関して周りをひっぱっていくんだという意識が高まった頃であろう。その点に関しては、「研究会をやっているんだっという意識は、はっきりと研究会とあるから、自分で考えてやっているんだなっていうのがあるから、自己満足ではないけど、なんか、その研究会をやることで良い教育実践ができるんだって想いをもっているからさ、それが1つ、自信を持つという点では成長しているなど。」⁷⁶というAの発言からも伺え、その意味では、自分の実践を支えてくれる場が、研究会へのコミットメントの高まりによって、セッションの機会から研究会へと変化したことがうかがえる。では、Aは、セッションに寄り掛かる、セッションを活かすということの中で具体的にどのような価値を見出していたのか。次に示す3つのAの語りを見てもらいたい。

「セッションを通じて強くなったんだと思う。セッションを通して自分の考え方っていうことに対して、流されにくくなったよね、他の外の人言葉に対して自分の考えが。」

「やっぱ自分のやりたいことに対してやりたいとか楽しんでっていうのを持ちながら色々と動くようにはなったかなと思うんだけどね。」

「志を高くもつっていうのは、セッションが無かったらこんなにはっきりと言葉にして、それを実際に行動に移してっていうのは、まず無かったと思うよ。目の前のことは、セッションがあるときですら埋もれていてそこからひっぱりだしてもらってことがたびたびあったわけだから、きっとセッションがなかったら、ひっぱりだしてもら、は！という気がないまま、自分のやりたいことは他にあるのに、それは自分のやりたいことではないってことに気付かずに進んでいたような気がする。」⁷⁷

これらのAの語りからAにとってのセッションの価値が見えてくる。それは、「志しを高くもつ」ということと、「埋もれた想いをひっぱりだしてもら」ということ「自分なりを明確にする」ということにわけることができるのではないだろうか。つまり、Aにとってセッションに機会は、自分の初心や志しを明確にしていく場であり、時に日常に埋もれてしまいそうな想いを思い出す場であり、そうしたことを通じて、自分を明確に持つ場であったと言えるのではないだろうか。結果的に、Aには、第2節でも分析してきたように、教師としてのアイデンティティが安定的に形成されていることが伺え、また常に実践を目的と照らし合わせながら振り返る「反省的実践家」としての姿を見てとることもできていることから、Aにとって、セッションがそうした成長の支え、Aの言葉を借りるなら成長を支える「背骨」⁷⁸になっているということが言えるだろう。

では、Bについてはどうであろうか。Bとは、今回のセッションが初めてであり、計4回のセッションを実施している。コーチとしての関わりや、特にBの価値観や教育観に対しての質問や、Bの話を整理するなどを意識的に関わっている。第1回目のセッションにおいては、「具体的に子どもたちに身につけさせたい力」について聴いているが、Bは、そのセッションについて、「しゃべりながら、実は自分はそんなこと考えてたんだと発見することもあって、昨日のセッションでは、自分の考えを探しながら話していたと思う。」⁷⁹と振り返っている。それは、第2回目のセッションでも同様に、言葉にすることの価値について「言葉にするとやっぱり意識化されますよね。言葉にされないと自分では思っているけど、行動に移すまでに、やっぱり言葉にすると意識化されて、行動にも移しやすくなるなって。」と述べられている。Bはこれの中で非常勤の立場の難しさを感じながらも、もっと担任とのコミュニケーションを取りたいと感じているが、話をしている中で、まだ努力できるところがあるのではないかという気付きを得ている。言葉にすることで、Bは行動への意欲を高めている。このようにBにとってセッションは自分の想いを言葉にし、深く考える機会として捉えられていることがわかる。以下に、Bのセッションに対しての発言をピックアップする。

「でも口に出して全然わかってないって気付いたことで、自分がしなきゃいけないこととか、わかったっていうのが、いいですね。他には、やっぱり、教師として、そんな考えもない教師なんてダメだと思うので、そんな自分に教師として失格だなってちょっと思った。こんな人が教師になっていたらダメだなって思った。強い意志がないと絶対できないだろうなって。そういうのが固まっていたらもっと自信をもってできそうな気がする。自分にも自信がもてるし、考えがばしってあったら。」⁸⁰

「自分を知れたなという感じ。なんか、前も言ったと思うけど、言葉にしてみても初めてわかることがあるし、自分の考えも整理できるし、後、前に進もうと思える。今の自分の課題が何で、どうしないといけないかも明確になった。」⁸¹

これらのBの発言からも、Bはセッションの中で自らの振り返り、自分の考えを言葉にすることで整理し、明確になってくる感覚を実感している。こうした機会を通じてBは振り返りの重要性について実感し、第4回目のセッションでは、「最近、通勤電車の中で、振り返るようになった。なんか、自然に。あと授業で、自分が課題に思っていることをどうやって解決しようかって電車の中で考えるようになった。だから話して、自分を振り返って大事だなって思ったからなんです。時間ってもったいないから電車の中で振り返るよ

うになった。そうなるといいんですよ。」⁸²と、セッションを通じての自らの変化を語っている。こうしたBの様子から、Bにとってのセッションは、自らの振り返り、整理し、明確にする機会であり、そこで話すことでモチベーションを高める場として存在していることが伺える。4回というセッションの中で、Bが振り返りをすることを大事さを実感し、自らの日常に活かそうとしている姿からも、Aと同様に、「反省的実践家」として資質能力を高める機会としてセッションが役立っていると言えるのではないだろうか。

このようにAとBとのセッションの中で両者は、それぞれに、自分の想いや考えを明確にし、それを日々の実践に活かしていくという姿勢をセッションを起点に培っている。こうした成長にコーチングセッションが貢献できたのは、1つに、その場で両者がコーチの質問に対して消極的にならず、積極的に考え、自分を振り返ることをしていたからであろう。より良い教師になりたい。現状を少しでも良くしていきたいという意識が、あったからこそ、真剣にコーチの投げかけに応えることにつながっていると言える。そしてもう1つが、私とA、Bとに良い関係性を築くことができていたことも重要な要素であるだろう。Aは、私の投げかける視点やフィードバックを、気付きを与えてくれるものである振り返っており、私に対して信頼感を持ってきていたことがわかるし、Bに関しては、「セッションするときは、絶対否定せずに聞いてくれるなって安心感があると話せたりしますよ。そういうのがあると話しやすい。この人に話しても絶対否定されるしって思ったら話せない。」⁸³と私の関わり方について信頼してくれ、安心感を感じていたことを発言している。こうした信頼感や安心感の存在もセッションの中での学びや気付きを高める大きな要因になっているだろう。安心して話すことで、自分自身の内面まで深く話すことができ、深い部分で話すことが、自分を振り返り、整理することの質を高めているのではないだろうか。また、そういう意味では、しっかりと話を聴く存在ということにも価値があるということも、Dの「自分の想いっていうのを、中々いえませんが、話をしっかり聞いてもらいたいのは、新しい視点を得られない場合もあるかもしれないけど、気持ち整理してもらえたり、見方を変えてもらえたりもするし、自分ひとりで溜め込むと身体の中にたまってしまうと思うから、自分自身も健全で、精神衛生が保たれるかもしれない。」⁸⁴という発言から垣間見ることができる。想いをしっかりとと言えるということが、教師にとっての1つの価値につながっているのではないだろうか。そして、そうした安心して話せるという関係性に、コーチングの質問や整理、フィードバックの技術をもったコーチがいることで、様々な気付きや、想いの整理、明確化が促されるということではないだろうか。

このように、セッションを捉えたときに、コーチングセッションは、初任期教師にとっての、1つの安心の場として、また、自身の初心や目標などの想いについて振り返り、明確にしていく場、そして、継続的なセッションの中で、常に振り返りをし、前向きに次の一歩を考える場として存在していると言え、それは、教師のアイデンティティの形成における第1段階の教師としての在りたい姿を明確にすることや第2段階の現実の中に自分らしい教師像を適応させていく過程を支えるものであると言える。また、不安や課題を多く抱える初任期教師の精神的なサポートの機会としてもセッションが機能していることを考えると、河村が指摘していたような「教職のやりがい感」を実感するための場としての価値を持っていることも伺える。

第3項 コーチングの関わりの中で見えてくるもの

第2項では、セッションの場全体がどのような影響を与えているのかについて見てきたが、次に、コーチングの関わりの中での実際にどのような気づきや学びがあったのかについて考えていきたい。

多面的に振り返る機会

コーチングのセッションでは、1つの物事に対して様々な視点で見ていくことをコーチは促す。それは、質問を投げかけるということだけでなく、コーチからのフィードバックによってもそうである。そうした機会を通して、クライアントの教師がどのように考え、振り返っているのかを見ていきたい。まず、最初にDとのやり取りを見てもらいたい。

南田：一方で苦手意識とかも結構あるよね。そこらへんはポジティブとはどういう風に共存しているの？

D：他者に対してはポジティブというか寛容でいられる。でも自分自身のことってどうしようもないことだったらあきらめられるけど、選択の余地があったのにしなかったりすると、それをポジティブには捉えられなかったり、すごく追求してしまうかな。中々処理しきれないかな。でも人にはあまり言えない。

南田：人に対してはできるけど、自分に対してはできないんだ。

D：そうできない。だからコーチングなんかにも、出会ったのも、どうしたら自分ができるかって探っていたら、たまたまこういう機会をいただいたという感じ。心理学の興味なんかも、自分の中の悶々をどうしたらいいかなってのがスタートになっている。

南田：人に対してはある意味で冷静な判断が下しやすいというか。一方で自分に対しては感情がすごく入ってくるのかな。

D：感情なんだこれは。そうなんだよね、客観的に見ているつもりで、いつの間にか自分が凝り固まっているみたいなのかな。

南田：客観的でいようと思っても常に自分が当事者だから、いられないってのはあるかもね。

D：そうそうそう、そうなのよ。そうなんです。だから結構自分が正しいっていうか、思ったことはこうだって結構直観強いところがあって、それに基づけば当たるって思っているんで自信があるというか、そういうのが信念があって、凝り固まってしまうこともあるのかなって。さっきの研究の話じゃないけど、自分って相談したくない人だし、もっと相談できるようにならないといけないなって。職場の人にももっと相談しなさいってアドバイスされる。自分でもう一んって思うけど、それは自分のエゴであって、相談することでより色々返ってくるって考えると、もっといいのになって。負けん気が結構強いのかな。それが邪魔になっているのかも。それもいつの間にか客観的に考えてるつもりでどうどうめぐりになっている。

南田：負けん気か。それが強いのも大事なことだと思うけど。それをどこに持っていくのかだよ。結果に対して負けん気が強いのは良いことなんじゃない？自分を保つ負けん気だとそれは自分を守らないといけないから。

D：あ、そっか。自分の母親にいつも自己保身が強いねって言われることがあるんですけど、今話してて、自分を保つ負けん気っていうのが自己保身なのかなって、今すごいふと感じた。(中略)

D：人からのアドバイスって結構助かっているんだけど、そのアドバイスを聞けるのは良い所かなって思うけど、それをとっぱらったときに自分ってどこにあるんだろうって思ったらコンプレックスを感じる。ただ、そこで、本当の自分を見せたくないってところで引かかるから悩むんだろうなって思った。⁸⁵

このやりとりは、Dの対人関係についての会話である。楽天的な思考をするようになったというDに対して、「そうじゃないところもあるのでは」という問いかけを投げかけたところから始まっている。そこからDは、他者に対してと自己に対しての意識の持ち方が違うことを課題として語っている。それに対して私は「当事者」という言葉でフィードバックを投げかけることで、Dの自意識に対しての認識に話を広げている。さらに「負けん気」

という言葉に対しては、何に対しての負けん気なのかという視点を提供することで、D自身が、自身の感じている問題意識に気づき、最終的に、自分に対してのコンプレックスが自分の前向きさを押し殺している部分があるということを出している。この場面は、コーチングではないのではないかと批判されるかもしれないが、セッションの開始の経緯が研究への協力という形でもあるため、相手のことを良く知るということを第1に考えて初回のセッションを行っているものである。さて、ここからどのようなことが読み取れるだろうか。Dは、この会話の中で、「自分に対しては楽天的でいられない」という問題意識を持っていたが、そこに対して、私は、「当事者」「負けん気」という言葉を用いて、Dの状況を言い換えたり、視点を増やしてフィードバックをすることを通して、Dの思考を促している。こうした過程によってDは、1つの問題に対しての異なる視点から自分を振り返ることをしている。これがコーチングセッションの1つの価値であると言える。

次にAのセッションについて以下のやりとりを見てもらいたい。このやりとりは、第2回目のセッションで、転校生がやってきたことで生じたクラスの問題について話をした後、改めて状況に対して質問をしたところからのものである。

南田：そういう意味では今の状況を整理するとどういう状況だと思っているの？

A：そこだけでなく、女の子の中でもひづみができて、グループが変わってきている。新しい人間関係ができてきて、そこで今ちょうど、安定はしているが、まだ不安定な感じ、できたての新しいクラスという感じ。

南田：そのクラスをAはどう捉えているの。どんな印象？

A：人と、距離をとって関わることを覚えた子が多くて、今までくっつけばどか〜んという感じだったが、今は、良い具合の安定感はあるかなと思う。でもバラバラなわけではないし、クラスでひとつになってなんとかしようとしている。中にはあぶれる子もいるけど。前よりは落ち着いている、無茶しない感じがする。良い感じだと思っている。

南田：Aの理想イメージとはどれくらい重なる？

A：そうやねえ、う〜ん、それを言われると、どうだろうねえ。自分がどこまで関わっていったらいいかというところで、僕が安定していない部分がある。話を聴くときは聴いて、それを理解して、自分で動いたりできればいいが、話を聴かずに動くから、そこがまだ理想とかけ離れているなあと。でも、子どもたち同士で色々と考えて動いたりとか、自分たちで動くようになってきているから、でも、そこで、その子どもたちに伝えるような形で動かしていったらいいのか、もうちょっと僕が間に入ってやっていったらいいのか、そこ

らへんの判断が難しくなっている。最近は。

南田：なんで難しいの？

A：子どもたちで考えて、行動しているから、けんかしても子どもたち同士でなんとか解決しようとして動いたりしているし、まあ、勉強に関しても、色々と子どもたち同士で協力しあって教えあったり、子どもたち同士で勉強会をしたりしているから、そこにちょっと入って、もうちょっと子どもたちが動く動き方とかを教えられるところもあるけどさ、こういうときはこうやってやるといいみたいなヒントをもうちょっと伝えながらいったほうがいいのかなあ。でも、果たしてそれは子どもに受け入れられなかったら何もならないし、それなら子どもたちが自分で考えて動いたほうがしっくりくると思う。そこらへんかな。1学期は先生先生だったが、2学期は先生から離れてのコミュニティが強くなってきている。それでどうかなと思っている。

南田：受け入れるのだったら前者のほうがいいってこと？

A：うん、まだちょっと荒すぎるから、やることわかってないことがある。結構やっている途中でどうしたらいいですかという質問が多いから、言ったやんかと。やっぱり忘れ物が多いから。事前に言ったことを聞いてない。

南田：今の話だと、子どもたちが聞かないって不安が結構大きいと感じたけれど？

A：聴かなきゃいけないときは子どもたちもわかっている。普段の子どもたちの忘れ物とかは、忘れようが、それはこっちにはあまり関係ないから。自分のことがまだできない。そこを話をしてわからせるのか、何回か失敗して、初めてそこで話を聴くようになってようやくわからせたほうがいいのか。

南田：本人たちが気がついたときに話すということに意味があるということかな？

A：やっぱり、基本的に先生が話すことが多いから、その中から自分たちが聴かないといけない話を選ぶのはまだ難しいと思う。だから、毎回毎回そんな大事な話をするよってしていても聴かなくなってくると思うので、そういう子ども自身が気付いたところで話をすると。

南田：そこには、Aが大事にしているものが隠れているように思うけれど、どうですか？ジャッジの仕方なんかに。

A：そこは5年生の年齢的なところかなと思う。見ていたら、大人だなと思うところと、子どもだなと思うところがある。やっぱりあれやれこれやれって感じで動く子どもたちではないなと見えるから。それを考えると、やっぱり、もうあれやれこれやれでやって、そう

だって気付くのはあまりないんじゃないかな。5年も日常になっていることで、ずっとあれやれこれやれって先生から聞いてきた中で、それでわあって気付いて、話を聴くって姿勢になるのは、もう自分の気付きでしか、それだけしかとは言わないが、そういうのが響いてくるんじゃないかなと。だから自分から聴こうって気になったほうがね。たぶん聴こうという気になって聞いても同じ失敗をするけど、そこで話をするのと、あれやれって言ってやらなかったときにまた話すのとでは全然違うのではないかなと。⁸⁶

2 学期に入ってからクラスの様子についてAは、転校生が来て色々と問題が生じたが、その後は、安定してきていて、良いクラスになってきていると話しているが、そこに対して私は、Aの目標から見てどうかという質問を投げかけた。これにより、Aは、クラスが「これまでに比べて」という視点から、「Aの理想と比べて」という視点に切り替えて現状を捉えなおしている。そして、そのことで、理想のクラスイメージとはかけ離れているが、子ども達は主体的に動くことが出来始めているということと、一方で、まだまだ教えた方がうまくいく部分もあるというAの認識との間で、Aが感じている問題意識が出てきていくことがわかる。さらに、そこからAの子どもへの教え方に話は深まる。あれこれ言って聞かせるのではなく、子ども達が自分たちで気付けるようにしていくことが大事であるとAは述べており、そのバランスをどうとっていいかがAの問題意識としてあることがわかる。このやりとりからは何がわかるだろうか。それは、この場面でのAの視点の移動が話の展開を広げ、よりA自身の問題意識に沿ったところに話が深まったという点であるだろう。コーチからの働きかけを通じて、現状に対して異なる視点から振り返り、それが、一歩進んだ問題意識を浮き彫りにすることにつながっていると言えるのではないだろうか。ただし、こうした問題意識は必ずしもセッションを通じて初めて浮き彫りになってきたことであるとは言えない。既にAが日常の中で感じていたことであるかもしれない。しかし、そうであったとしても、現状に対して異なる側面で振り返ることで問題意識を整理し、それについて考えることが重要なことであると言える。第2節でも述べているが、日常的に振り返る機会がないAにとって、振り返るといふのは重要なことであるし、異なる視点で振り返る機会があることが、よりAの振り返りの幅を広げていることは指摘できるだろう。

以上のように、セッションは、随所でクライアントに異なる視点で状況を振り返ることを促す。それは、振り返りの幅を広げ、クライアント自身の自己や状況に対しての理解を深めることにつながっていると言える。

自分なりの目標を明確に描く

次に、目標を明確にするという点について考えていきたい。Aの事例を見てもらおう。

南田：新しい取り組みポイント制の成功のイメージは？

A：この取り組みはきっかけみたいなもの。楽しんでやってくれたらそれでいいなと思う。課題もやれば、目に見えた形として結果になる。そういう課題を設定しているのだから、そういうところでチャレンジして、結果を残していければ成功かなと。

南田：きっかけというと？

A：頑張って結果が見えて、できるんじゃないって親と共有できたら、親も一緒に頑張るのではないかな。親にも情報を共有するので、親として一緒にやっていけるんじゃないかと考えている。

南田：こういうプロセスを経て子どもたちが培う力は？

A：はっきりと目的を持って、動くということかな。そういうところが単純に付くとは思わないが、育つのではないかな。報酬求めて、高いパフォーマンスを出す意識が芽生えてくるのではという期待もある。

南田：報酬って？

A：今は、先生から何かもらえるなんてないので、シールひとつでも子どもたちは食いつくが、報酬をまだ考えている。今考えているのは、ポイントがたまったら、クラスで遊べるような時間を作るなど。最初はひとりひとりキャラ育成みたいに箱庭みたいなものを作らせようかなと思ったが、それを作る材料とか、器具などをもらえて、その分だけ作品ができあがるというのも考えていた。

南田：物理的な報酬と、精神的な報酬という考え方があると思うのだが、どうか？

A：物ばかりではなく、賞状などでもいいのではないかな、結果が報酬みたいな。

南田：ゴールに向かってPDCAのサイクルをまわせる思考を身に付けるというような感じですか？

A：そういう感じと言っても良いのかもしれない。課題遂行みたいなことが目的となって点数の良し悪しだけでなく、自分で自分を育てるみたいな、キャラ育成のような感じ。その時の結果がでなくても、他の課題などを達成して、自分はこれだけできるんだと。なんていうのか、1点だけでなく、自分のまわりのことについて考えるようになるだろう。

南田：つまり、何が大事だということでしょうか？

A:それだったら、【自分に対する広い視点を持つ】ではないか。自分のやることに對して、普段から自分の学習姿勢や学習内容に関して、自己反省しながら動いていこうとする。既に何人かは、漢字の課題に挑戦していて、字がきれいだとポイントがもらえるという時に、自分で振り返ってやっていくことができている。後は、自己肯定感が得られるとか、勉強の達成感が得られるとか。⁸⁷

これは、Aが2学期から取り組み始めた「ミッション」という目標をいくつか提示してそれを子どもたちが選択して挑戦し、達成したらポイントがたまるという実践である。それに対して、私は、狙いや目的、子どもの培いたい力など、実践の目的に焦点を当てて質問を投げかけている。Aは、この目的に対する問いに対して、色々と思いを重ねながら答えてくれている。文字だけだと伝わらないが、時に沈黙や、悩む声もあった。こうした状況の中で、Aは、新しい実践に対しての目的を整理し、明確にしていっているのではないだろうか。後のセッションで、Aは「コーチングのセッションで自分がどうありたいかというか、1つの自分の軸を持てるというか、それをやれば軸がねきちんとあつたら色々自分で考えることもできるし、アクションもできるし、動ける幅も広がる」⁸⁸と述べており、Aにとって、こうしたセッションの中でのやりとりが、A自身の軸を形成する上で役立っていることを実感していると言え、そこから、セッションを通じて目標などが明確になっていると言えることが言えるのではないだろうか。

また、Bについても簡単に紹介すると、第1回目において、Bの目指す教育について「楽しみ方、仲間の大切さ、挑戦心」⁸⁹を学んでほしいと答えている。これに対してこの時Bは「こんなことは考えたことがなかった」⁹⁰と振り返っているが、第3回目においては、「自分のこれを身に付けさせたいというのが明確になっていけばいくほど、うれしくなってくる。」⁹¹と、自身の想いが明確になっていくことを実感している。そして第4回目においては、「自分らしい授業ができるようになってきたというか、なんて言うんだろう。なってきたわけではないですけど、なんか、最近、というか昨日も、午前中で授業が終わりだったんですけど、午後ずっと音楽室で2時間くらい考えていたんですよ。そういうことをしているとなんかいいですね。」⁹²と、自分なりに自分の授業を考え、振り返り、どういう風にしていくかを前向きに考えられるようになってきたことを嬉しそうに話している。回を重ねる中で、目標が明確になり、それが、B自身のやりたいこと、大切にしたいことの明確化につながっていることが伺える。また、それによってBのモチベーションがあがり、前向きに取り組んでいることも読み取ることができる。

このように、初任期の教師でも、自分自身が目標とする想いや願いがあり、それは考える中で徐々に明確になってくるものであることがわかる。また、それが明確になることがモチベーションの上昇にもつながっていることが見えてくる。

以上、2人の事例をもとに、コーチングが自分なりの目標を明確にしていくことを促していることを述べてきた。コーチングの技術を活かしたコーチングのセッションは、クライアントである教師の思考を促し、様々な点で自己を振り返る機会として機能していることがわかった。また、初任期の教師であっても、考える中で教育に対しての願いや想いを明確にすることができ、実践に前向きに取り組んでいくことができることも明らかになった。教師のアイデンティティの形成が、自分らしい教師像で自分の描く教育観に対して自分なりの実践に取り組めることにより確立されていくものであるならば、コーチングの関わりの中で、初任期教師が自身の目標や、軸を明確にし、実践に活かそうというモチベーションを高めていけるといふこと、良い影響を与えられていると言っても良いことではないだろうか。ただし、どういうコーチングセッションがより効果を与えられるかどうかという問題は今後の検討課題として残っている。教師の状況や精神的状態などによっては、その影響にも差があることが考えられ、一概にこういう機会が必要であるということはいえない。本研究で指摘できることは、初任期教師の成長を促すサポートとしてコーチングセッションのような関わり方が、1つの有効な手段となり得るということに現状ではとどまるものであろう。

まとめ

以上、第3章においては、実際の学校教育にコーチングを活かす研究会とコーチングセッションを事例として、コーチングコミュニケーションが教師のアイデンティティ形成をいかに促すのかということについて考えてきた。

第1節では、研究会の内容について概観し、それぞれの中でどのような学びや気づきが生まれていたのかについて整理していった。初任期教師にとっての不安の共有や、共に頑張る仲間が存在など、安心感を生み出すコミュニティとして成り立っていたことや、関わりの中で気づき合い、学び合いの関係性が生まれていたことがわかった。

第2節では、そうした研究会が教師のアイデンティティ形成にどのように影響を与えているのかについて見ていった。第1項では、認め合い、悩みを共有できる環境があったことが、初任期教師の安心感を生み出し、それが、仲間同士の関わりを促し、仲間意識の高

まりや、居場所としての研究会の機能が、教師の成長を支えていることがわかった。第2項では、振り返りの機会や話し合いの機会が、個々の教師の経験を振り返る機会となり、仲間との意見の交流が、より自己の理解を深める機会となっていることがわかった。そして第3項において、そうした研究会が初任期教師の教師アイデンティティの形成を促し、支える場となっていることを明らかにした。

第3節では、コーチングセッションによる教師のアイデンティティ形成への影響を検討してきた。第1項では、コーチングセッションの概要についてレビューした。第2項では、セッションの機会に対する教師の認識から、セッションが教師にとってどう役立っていたかを見ていった。教師にとってセッションを通して、自分を振り返り、自分の想いや志しを明確にし、実践に自信を持って臨めるようになっていくことが伺えた。それは、教師アイデンティティの形成過程を支えるものであると言えるだろうし、また、そうした継続的な機会が、教師自身の「反省的実践家」としての資質能力の向上にも影響を与えていることがわかった。第3項では、コーチングの具体的なやりとりを見ながら、セッションの持つ特性について見ていった。そこから、多面的な振り返りを可能にすることや、目標や想いを明確にすることができるなどの特性が見えてきた。そして、このことも、教師のアイデンティティの形成に影響を与えるものであるということが明らかになった。

以上が、第3章で明らかになったことである。全体として、コーチングコミュニケーションは、教師のアイデンティティ形成に対して良い影響を与える可能性を秘めたものであることは明らかにできたと言える。しかしながら一方で、どのようなセッションや研究会のやりとりが具体的にそうした成長を促しているのかということをは細かに分析することは、ここではできていない。また、人によつての影響の差などについても詳細に検討することができていない。その点は、課題として残されたままである。

-
- 50 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.17
- 51 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.22
- 52 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.4
- 53 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.16
- 54 別紙資料⑤C コーチングセッション全記録 p.24
- 55 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.5
- 56 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.17
- 57 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.16
- 58 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.16
- 59 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.5
- 60 別紙資料①学校教育にコーチングを活かす研究会議事録より編集して抜粋 p.38-40
- 61 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.13
- 62 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.13
- 63 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.13
- 64 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.8
- 65 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.21-22
- 66 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.22
- 67 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.24
- 68 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.22
- 69 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.3
- 70 別紙資料②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケート集 p.7
- 71 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.18
- 72 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.4
- 73 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.18
- 74 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.12
- 75 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.13
- 76 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.24
- 77 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.15
- 78 別紙資料③A コーチングセッション全記録 p.16
- 79 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.5
- 80 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.13
- 81 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.18
- 82 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.18
- 83 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.21
- 84 別紙資料⑥D コーチングセッション全記録 p.17
- 85 別紙資料⑥D コーチングセッション全記録より抜粋 p.6-9
- 86 別紙資料③A コーチングセッション全記録より抜粋 p.5-6
- 87 別紙資料③A コーチングセッション全記録より抜粋 p.2-3
- 88 別紙資料③A コーチングセッション全記録より抜粋 p.17-18
- 89 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.3
- 90 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.3
- 91 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.15
- 92 別紙資料④B コーチングセッション全記録 p.20

おわりに

初任期の教師の教師アイデンティティの形成に、コーチングコミュニケーションが与える影響は何か。それが、本研究の出発点である。コーチングコミュニケーションによる研究会やセッションという学習機会が、初任期教師の成長を促し、教師としてのアイデンティティの形成を促進しているのではないかという意識のもと、研究を進めてきた。ここまで進めてきて、何を明らかにすることができただろうか。

第1章では、初任期教師の成長、熟達化の過程と、教師アイデンティティとの関係について検討を進めてきた。第1節では、教師に求められている資質能力は、非常に高度で多岐に渡るものが求められているものの、教師に必然的に求められる資質能力以外は、1人の教師が十全的に身に付けなければならないものではなく、個々の教師は、自分なりの得意分野を持ち、個性豊かな教師になることが重要であることがわかった。また、一定の力量があれば終わりというものでなく、生涯にわたって学び続ける存在としての資質能力が重要であることがわかってきた。また、教師アイデンティティの形成に関しても、教師アイデンティティの確立とは、個々の教師が、自身の教師としての在り方に対して自信や安心を持つことができ、自分らしい教師として存在できるようになることだと言え、その形成過程は、理想とする教師像などの教師としての在り方や理念、目標などを明確に描いていく段階と、それらを日常の中で適応させ、実践として取り組んでいけるようになる段階との2段階があることを示した。第2節では、初任期教師の成長と熟達化について検討していった。その中で教師の成長、熟達は、教師自身が自分自身や環境に対して持つ認識の影響を強く受けることがわかり、その意味では、新しく何かができるようになるということであるというよりも、むしろ、自らの教師アイデンティティや行われる実践を、教師を取り巻くあらゆる環境の中で振り返り、改善、磨き上げていく過程そのものであると示した。もちろん、教師として変わらず身につけるべき能力もあるが、本研究では、より個々の教師の成長に影響を与えるであろう教師としての在り方がどのように形成されていくのかという点に焦点をあて、考えてきた。また、初任期教師の成長に関しては、その特殊な時期の持つ、発達課題や壁について見てきた。初任期は、学校の持つ教員文化や、親の存在、そして目の前のリアルな子どもたちとの関わりの中で、新たに自らの教師像を模索し、将来への成長・発達の土台を築く時期であることを示した。そして、第3節において、そうした初任期の時期の教師アイデンティティは、経験を積んだ教師よりもずっと不安定で脆弱性を持っていることを指摘し、また、そうした中で優れたメンターや他者との関わり

が、初任期教師の教師アイデンティティの形成を支え、促していくことがわかった。

第2章では、コーチングコミュニケーションが教師アイデンティティ形成に与える影響について検討した。第1節では、コーチングとは何かということ、その歴史や理念から述べていき、具体的な技術について整理していった。その上で、本研究におけるコーチングコミュニケーションの定義と枠組みについて明らかにした。第2節では、コーチングが教育現場にどのように取り入れられていっているのかについて述べていった。今後益々導入が進められるであろうが、一方でその適切な導入の在り方については、検討の必要があることを示した。第3節では、そうしたコーチングコミュニケーションが、教師アイデンティティの形成にどのように影響する可能性があるのかについて考えていった。そこでは、教師にとって安心感を高め、語りの中で自己の振り返りを促す関わりとして機能する。また、個々の教師の目標などの教師としてのスタイルを明確にするための機会として機能する。そして継続的な機会が、そのまま教師が自己を振り返る定期的な機会となり、「反省的実践家」としての資質能力を高める場として機能する可能性があることを示した。

第3章では、実際の事例を対象としながら、初任期教師にとってコーチングコミュニケーションがどのように影響するのかについて分析していった。そこから見えてきたことは、研究会の事例からは、初任期教師の安心感を生み出し、それが、仲間同士の関わりを促し、仲間意識の高まりや、居場所としての研究会の機能が、教師の成長を支えていることがわかり、仲間との意見の交流が、より自己の理解を深める機会となっていることがわかった。また、セッションの事例からは、セッションを通じて、教師は多面的に自分を振り返り、自分の想いや志しを明確にし、実践に自信を持って臨めるようになっていることが伺えた。そして継続的な機会が、教師自身の「反省的実践家」としての資質能力の向上にも影響を与えていることがわかった。改めて振り返ると以上のような流れで研究を進めてきた。では、次に本研究によって明らかになったことをそもそもの研究仮説と比較して見ていきたい。

本研究の仮説と検討

本研究において私が立てていた仮説は以下の3点である。

- ・初任期教師にとって目標やビジョンなどの教師アイデンティティを明確にすることで、教師の成長や学級経営などに自信を持って取り組めるようになる
- ・コーチングコミュニケーションを軸とした学習機会が、教師アイデンティティの形成を

促す

- ・初任期教師同士での学びあい、磨きあいが、教師にとっての成長を促進し、自分らしい教師像を描くことを促進する

これらの仮説、それぞれについて検討してみたい。第1に、初任期教師にとって目標やビジョンなどの教師アイデンティティを明確にすることで、教師の成長や学級経営などに自信を持って取り組めるようになるという仮説だが、これは、AやBの事例から、コーチングセッションや研究会を通して自分の想いや目標を明確にすることで、実践でやりたいことがはっきりし、取り組めるようになったという点から正しかったと言えるだろう。また、コーチングコミュニケーションを通じて自分の想いを明確にすることだけでなく、自分の目標や想いが認めてもらえるという安心感を感じることで、より頑張ろうという意欲やモチベーションの高まりにつながっていることがわかった。初任期教師であっても、彼ら彼女らなりの自分らしい教育像を明確にするサポートが、実践に前向きに、自信を持って取り組めるようになるためには重要であったと言える。

第2に、コーチングコミュニケーションを軸とした学習機会が、教師アイデンティティの形成を促すという点についても、研究会やセッションに関しての事例分析から正しかったと言える。教える場としてでなく、相手を受けとめ、認め合う中で、自分だけでない他者からの異なる視点で振り返りをすることや、目標や想いについて考えることは、教師として在りたい姿を考えるきっかけになり、結果的に、コーチングコミュニケーションによる学習機会が、初任期教師の教師としてのアイデンティティ形成を支え、促していたことがわかった。ただし、この点に関しては、教師アイデンティティ形成を促すことは明らかにできたが、コーチングコミュニケーションを通じた学習機会がどう日常の中で活かされ、気づきや学びが定着していったのかという、日常場面との関連性などについては深く検討できていないため、課題が残っていると言えよう。

第3に、初任期教師同士での学びあい、磨きあいが、教師にとっての成長を促進し、自分らしい教師像を描くことを促進するという点については、どうか。この点についても、事例の分析からは、初任期同士ということが、同じ悩みを持っている仲間意識を高めており、その中から、個々の教師が自分なりの実践を報告する中でお互いに気づき合い、学び合いがあったと言える。その意味ではこの仮説も正しかったと言えよう。しかしながら、こうした結果が、初任期同士だったからこそ生じたものであるのかは、検討されていない。また、研究会は、初任期教師だけでなく、コーチや学生、大学職員なども参加する多様性

のあるコミュニティであるとも言えるので、一概に初任期教師同士の学び合い、磨き合いが、こうした教師の成長を促すものとなったのかは議論の余地があるし、むしろ、そうした多様性のあるコミュニティであることが、研究会の持つ特殊性であり、魅力であるのではないかと考えられるので、この点に関してはより詳細に分析を続けていくことが必要であろう。

研修の在り方についての一考察

また、仮説とは別で研究を進めながら出てきた点についてもここで整理して述べておきたい。1つ目は、研修のありかたである。本研究は、初任期の成長を支えるという視点で、コーチングのセッションを行い、また初任期教師が多く参加する自主的な研究会を事例対象として設定した。しかしながら、何度かこれまで述べてきたように、セッションも研究会も任意の活動であり、月に1回の数時間あるだけのものである。その意味では、いかに価値あるものを提供できていたとしても、初任期教師にとっての日常の中での先輩教師との関わりや、初任者研修の時間に比べたら圧倒的に少ない機会である。そういう意味では、任意の機会ではなく、初任期教師の日常にいかに、本研究で明らかになったような、初任期教師を認め、彼ら彼女らが自分なりの教師像を描くことができ、そして不安を抱えていても前向きに自分なりの挑戦をしていけるようなサポートの環境を築けるかということがとても重要であるだろう。「振り返る機会は日常にはあまりない」ということや、「研修は教えてもらうことが多く、自分で考える機会はあまりない」ということに見られるような、教えられることが中心で、自分を振り返る機会の少ない現状の初任期教師の成長をサポートする環境に対しては、改善の余地が多いにあるのではないだろうか。初任期の教師が未熟でうまくいかないことが多いことはその通りであろうし、その中で教えて学べるような機会も重要だが、それ以上に、初任期教師の良さを引き出し、精神的に支え、自分なりの実践を模索できるようにサポートすることも重要ではないだろうか。本研究で初任期教師は、私が考えている以上に、自分たちの目標や願いについて真剣に考え、そして日々の実践の中で挑戦しようとしていたし、その中で未熟さを自覚しながらも子どもを育てる教師としてのプロ意識を持って取り組んでいたように感じる。少しでも多くの初任期教師が自分らしく、個性豊かな教師として成長していける研修制度や、指導する先輩教師の関わり方についてはより検討していく必要があるだろう。

今後の展望と課題

最後に、本研究の今後の展望と課題について述べたい。本研究は今後も継続して進められるものである。学校教育にコーチングを活かす研究会は、今後も変わらず開催されていくし、コーチングのセッションも人によっては継続して実施される。コーチングコミュニケーションが、教師の成長をどのように支え、どのように促していくのかということは、変わらず研究を進めていくつもりである。また、本研究では、個々の事例に差が出てしまい、正確な比較検討ができず、その分析の質にも差が出てしまった。その点は、より客観的にコーチングコミュニケーションの価値や効果を把握し、より良い教育に活かしていくようにするためにも、改善し、検討していかねばならない。また、研究会に関しては、今回は初任期教師だけを対象にしているが、実際には、学生やコーチ、大学職員まで多様な人材が集う研究会であり、そうした多様性の中でコーチングと学校教育について研究が進められていく研究会の価値や特殊性があると考えられる。またその研究会で検討される実践報告やひとつひとつのワークショップなどの内容との関連性についても十分に検討されていない。今回の研究では、個々の教師の感想や振り返りの記述、セッションでの発言など個々の教師の主観的な情報が中心で進めてきているため、個々の実践が実際にどれくらい良い実践と言えるのかどうかなどの是非については、まったく検討できていない。その点は、改善の必要があり、今後の研究に活かしていきたいと思う。また、研究会や、セッションに対してのデータだけでなく、個々の教師の日常についてもしっかりと捉えていくことが、必要であろう。このような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師の日常との間でどのように相互作用があり、どのように影響しているのかという点について詳細に見ていくことが、より発展的な研究につながり、初任期教師の成長をサポートするより良い形を模索していくことができるだろう。また、コーチとしての私の技術などもさらに磨く必要がある。コーチングコミュニケーションの質を高めるためには、コーチとしての私には、コーチングに対しての深い理解と、確かな力量が求められる。私の力量が、研究結果にも影響を与えることは十分に想定できる。その意味では、より私自身が研鑽する必要があるだろう。そして、自身に限らずコーチ側の力量を研究に分析の要因として加えることも大事なことになるだろう。

以上が今後の研究の展望と課題である。改めて振り返ると足りない点や不十分な点も多々あることを実感しているが、あきらめずに今後も進めていきたい。

あとがき

あつという間の修士論文の執筆だった。1年間の休学を含めると3年間大学院にいたことになるわけだが、今回の修士論文は、まだまだこれからの論文であると実感している。コーチングに出会った2002年。教育にはコーチングが必ず必要になってくると学び始めた。そして2009年現在、コーチングは教育にじわりじわりと広がっており、導入が進んでいる。ある意味で自分の予想は的中し、それはうれしいことだと振り返ると思う。しかしながら、今回コーチという立場から一歩ひいて（実際にはひいていないとは思いますが）、コーチングと教育を取り巻く環境を見つめ、教師教育という観点からコーチングの価値を再度捉えなおした。終わってみたら、自分が想像していた以上の難しさであり、まだまだ突き詰めて見て行く必要がある研究課題だと実感している。今回の研究は完成ではない。むしろ、研究的な視点からコーチングを捉えていくという意味では、ここから始まると言っても良いかもしれない。個々の教師に寄り添った支援の在り方、コーチングを活かした授業実践や、コーチングによる教師サポート、コーチングの学校教育現場での最適な導入の形など、検討すべき課題は山ほど転がっている。そして、そのひとつひとつに教育を少しでもより良くしていけるのではないかと期待と可能性を私は感じている。もちろん、コーチングが全てではない。コーチングはコミュニケーションであることを考えると、コーチングという名前で呼ばれていないが、同じようなものもあるだろう。その点では、コーチングにこだわる必要はない。しかしながら、現時点において、コーチングという表現を当てはめることがもっとも理解しやすく、より前向きに、より認め合える環境の中で、より良い教育を目指していけるのではないかと感じている。

今回事例として用いた研究会やコーチングのセッションは今後も継続して実施される1つの実践である。こうした実践を小さいながらも積み重ねていくことで、本研究の成果も含め、教育現場に対して発信していければと思う。そして、初任期の教師がひとりでも、前向きに実践に取り組み、笑顔で子どもたちの未来を築いていけるようなサポートにつながることを願っている。プロのコーチとしてそれを実践の中で推進していくと共に、今後ひとり研究者としてより客観的な視点をもって、教育に対して価値ある研究に取り組んでいきたいと思う。

以上、7年間の振り返りを兼ねて。

謝辞

最後に、本研究に多大な貢献をいただいた皆様に心からお礼を申し上げたい。謝辞などと言うと照れくさいようにも思うが、大学、大学院と休学を挟んで7年もの期間を過ごさせていただいたのだから、素直な気持ちでお伝えしたい。

まず、本研究に協力をしていただいた、Aさん、Bさん、Cさん、Dさん、Eさんの5名には、言葉で表せないくらいに感謝の気持ちでいっぱいだ。初任期という大変な時期に、私とのセッションの時間を確保してくれ、また、学びを得ようという姿勢で臨んでいただけたことが、本研究の何よりの成果につながっていることは言うまでもない。学校教育にコーチングを活かす研究会にも足を運んでくれており、コーチングに対しての理解と、応援と、積極的に学ぶ仲間として共にいてくれたことが、何よりも心強く、何よりも研究へのモチベーションを高めてくれた。本当にありがとう。

次に、インタビューに協力してくれた皆様にも、お礼を申し上げたい。コーチングにたいしての想いや取り組みについて話していただいたことが、本研究のイメージをより詳細なものにしてくれた。心より感謝の意を表したい。

指導教官である森脇先生にも、伝えたいことは山ほどある。中々顔も出さず、ふらりとあらわれては相談して帰っていく私に、多少は大丈夫かと不安にもなられたことと思うが、大丈夫だと信じているという言葉投げかけ、事実、連絡もせずに待っていてくださったことに本当に感謝している。先生のその姿勢が、幸か不幸か、私になんとかしなきゃという気にさせ、裏切るわけにはいかないという想いを持たせてくれた。それが大きな原動力になったことは言うまでもない。厳しい言葉の中でも認めていただけているんだという実感が私の研究を支えるものになった。本当に感謝しています。

最後に、ゼミや、研究会に参加している、南田の仲間たちへ。一緒にここまでやってこれたことをうれしく思う。南田が南田らしく前進してこれたのは、まぎれもなく仲間の存在があったからこそである。「なんとかなる！！」そう思ってこれたのは、一緒に笑い、一緒に楽しみ、支えあってこれたからだと思う。7年もの大学生活は、時に寂しさを覚えるものであったが、おかげで、こうした素敵な仲間に出会え、今後も縁が続くことが幸せなことだと感じている。本当にありがとう。

南田と出会ってくださった全ての皆様へ 本当に、本当にありがとうございました。

2009年2月13日 南田 修司

参考文献

- ・ 浅田匡ら編著 (1998)『成長する教師・教師学への誘いー教師の自己理解』 金子書房
- ・ 小島弘道ら共著 (2008)『第3版 授業と学校をつくる力』 学文社出版
- ・ 秋田喜代美著 (2002)『授業で成長する教師ー教師が発達する筋道』ぎょうせい
- ・ 河村茂雄著 (2003b)『教師力ー教師として今を生きるヒント下』 誠信書房
- ・ 河村茂雄著 (2003a)『教師力ー教師として今を生きるヒント上』 誠信書房
- ・ 木原俊行著 (2006)『教師が磨き合う「学校研究」』 ぎょうせい
- ・ 松尾睦著 (2008)『第4版 経験からの学習』 同文館出版
- ・ 久富善之編著 (2008)『教師の専門性とアイデンティティ』 けい草書房
- ・ 秋田喜代美・キャサリンルイス編著 (2008)『授業の研究 教師の学習』 明石書店
- ・ 山崎準二編著 (2005)『教師という仕事・生き方』 日本標準
- ・ 秋田喜代美、佐藤学編著 (2006)『新しい時代の教職入門』有斐閣アルマ
- ・ 稲垣佳世子、波多野誼余夫 (1989)『人はいかに学ぶか』中公新書
- ・ ジェイムズホルスタイン、ジェイバークブリアム (2004) 山田富秋ら訳『アクティブ・インタビュー』せりか書房
- ・ 本間正人著 (2006)『最高の能力を引き出す コーチングの教科書』自由国民社出版
- ・ コーチ 21 (2004)『コーチングBOOK』 コーチ 21 発行
- ・ 千々布敏弥著 (2007)『スクールリーダーのためのコーチング入門』 明示図書出版
- ・ S. ソープ&J. クリフォード著 コーチ 21 監修 桜田直美訳 (2005)『コーチングマニュアル』 ディスカヴァー・トゥエンティワン出版
- ・ 大石良子著 (2006)『親と教師のためのやさしいコーチング』 草思社出版
- ・ マリリーG. アダムス著 中西真雄美訳 (2005) 『質問思考の技術』 ディスカヴァー・トゥエンティワン出版
- ・ J・フラーティ著 コーチ 21 監修 桜田直美訳『コーチング5つの原則』ディスカバー 21
- ・ マツダミヒロ (2007)『シンプルコーチング』PHP 研究所
- ・ 平井貴美代 (2008)『第3版 教師の条件ー第7章教師の日常世界』 学文社
- ・ 本間正人、国弘隆子 (2007)『親子コーチング 自ら学ぶ子の育て方』 日本経済新聞出版社
- ・ 茂木健一郎 (2005)『脳と創造性 この私というクオリアへ』PHP 研究所
- ・ ジョン・デューイ著 (2004) 市村尚久訳 『経験と教育』 講談社学術文庫
- ・ ローラ、ウィットワースら著 (2002) CTI ジャパン訳 『コーチング・バイブル』東洋経済新報社
- ・ ドロシーリーズ著 桜田直美訳 (2003)『その気にさせる質問力トレーニング』 ディスカヴァー
- ・ 伊藤守著 (2005)『図解もしもウサギにコーチがいたら』 ディスカヴァー
- ・ 福島真人著 (2001)『暗黙知の解剖』金子書房
- ・ ジーンレイヴ、エティエンヌウエンガー (1993) 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書
- ・ ウヴェ、フリック (2002) 小田ら訳『質的研究入門』 春秋社
- ・ 秋田喜代美、石井順治 (2006)『ことばの教育と学力』 明石書店
- ・ C. クラーク著 コーチ・エイ監修 金井真弓訳『戦略的質問 78』 ディスカヴァー
- ・ 本間正人著 (2007)『グループ・コーチング入門』 日本経済新聞社出版
- ・ 茂木健一郎 (2006)『脳と仮想』 新潮文庫
- ・ マイケル・ポランニー著 (2003) 高橋勇夫訳『暗黙知の次元』 ちくま学芸文庫
- ・ 茂呂雄二編著 (2001)『実践のエスノグラフィ』 金子書房
- ・ 本間正人、中島崇昂著 (2007)『私が会社を変えるんですか?』日本能率協会マネジメントセンター

別紙資料①

学校教育にコーチングを活かす研究会議事録

第0回～第6回（2008/04～2009/01）

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

（2009年2月13日）

この資料は、学校教育にコーチングを活かす研究会の進行中のやりとりを議事録にしたものである。別紙②学校教育にコーチングを活かす研究会アンケートも参考していただくと良い。尚、研究会で使用している資料に関しては、具体的な名前や学校名などが出てくるため、簡単な紹介にとどめ、資料としては提示しない。

◆参加者の紹介

本研究会に参加している参加者について最初に簡単に紹介しておく。

南田：プロコーチ。大学院2年生。教育学研究科に所属。

A：教師2年目。1年目は幼稚園で、2年目より私立小学校5年生担任。

B：講師1年目。養護学校に勤務。

C：教師3年目（講師1年を含む）。中学校1年生の担任。

D：教師1年目。特別養護担当。

E：教師1年目。小学校3年生担任。

F：講師3年目。小学校勤務。

G：教師1年目。小学校3年生担任。

H：講師1年目。小学校勤務。

I：教師3年目。小学校勤務。

J：大学2年生。教育学部に所属。

K：大学院1年生。教育学研究科に所属。

L：大学3年生。教育学部に所属。

M：プロコーチ。

N：教師。特別養護担当。10年目研修でコーチングに出会い、学び始める。

O：大学非常勤職員。教育学部卒業生。

P：教師1年目。私立小学校勤務。

T：大学4年生。教育学部に所属。

R：プロコーチ。

◆第0回研究会議事録 080417

・参加者自己紹介

Mさん：奥さんが教諭の縁もあり、教育とコーチングに関わるようになった。コーチをやり始めて3年とちょっと。学童保育の運営などもやったりと、色々な点で力になれたらと思っている。

Aさん：小学校5年生の担任になって1ヶ月。新任だから気合を入れてやったら1週間で1ヶ月

くらいやった感じになった。今日は幼稚園の実践と小学校の実践をあわせて、コーチングとあわせての話題提供ができたらいと思う。

南田：大学院休学中。単純にコーチングではなく、学校教育の中でのコーチングというものを一緒に考えていきたいと思って始めた。ひとりひとりの経験や知恵が交わることで、前進していける場になれば。

Cさん：中学校の先生。始めて担任を持つ。1年生をやったら、だいぶ疲れた。集団宿泊学習とかで。今日は癒しを求めてやってきた。

Kさん：大学院1年生。大学3年生でコーチングに出会った。セッションなどをやってもらいながら、色々コーチングについて考えてみたいなあと思ってきた。

Bさん：4月から、特別支援に関わっていて、学校だけでなく病院の院内学級にも関わっている。

Lさん：教育学部3年。たまたまコーチングに関わることになって虜になった。モチベーションがあがるのがうれしくて、コーチングに参加させてもらった。自分の身になるように。コーチングと出会って、スペシャルな毎日過ごすというのがでてきて、それが人生のテーマになった。

J：教育学部2年生。声を南田にかけられて、おもしろいなと思って参加させてもらってる。先輩方の話が聞けるとおもしろいなと思って参加させてもらった。私からも発信していきたい。

Eさん：昨日あると勘違いしていた。今日も総合会館に行っていた。今年から小学校3年生の担任になった。3週間くらいだったが、中々コーチングを活かすという余裕もなく、試行錯誤しながらの日々。A先輩の話が楽しみ。

・南田の報告。

・Aさん報告

コーチングを武器にどうやってやっていけるかをまとめた話。

A：大学院1年で始めてコーチングに触れたときに、知らなかった知識を手に入れたような新鮮さというよりは、なるほどっという感じの新鮮さ。もともと知っていた気になるのに、引き込まれるのはどうしてなのかという感覚があった。まずは、ひとりひとりのコーチングの魅力を書いてほしい。(ホワイトボードに各々が書く。内容を以下にまとめる。)

C：自分の中にすでに答えがあるところ

M：可能性や伸びしろを他と比較することなく伸ばす

ひとりひとりが1日1日を大切に生き、目標に向かって一步一步進むことに気付く

B：自分の意識を変えられる

L：みんながもっと好きになる、自分ももっと好きになる。スペシャルな毎日を過ごせる

K：自分を豊かにする、暗闇の中に争う自分にとって光みたいなもの

E：大切だって知ってたのに、忘れてしまっていたことに気付かされた

J：大切な人たちを大切にする視点のひとつ、自分と相手への気付き

A：安心感をもって先を歩んでいける、否定じゃなくて肯定によって高まっていける充足感

南田：常に今が出発点、関係性から価値を生み出す、平和

A：コーチとクライアントという明確な立場の契約がないのが教育現場。年齢の低い子ども相手ということもあるので、中々そういう関係になれない。だからカスタマイズが必要。スキルはなじみやすい。ただ、実際はスキルだけでは行き詰る。教師と子どもの間にある、保護者との間にある双方の合意にはどんなものがあるのだろうか？自分の考えとしては、あまり意識がしてないのではないかと思う。教えられて当たり前、教えて当たり前みたいな。教師と児童の関係、日常化している関係性。明確に意識した関係が弱いのではないか。目の前にいる人が先生だと出てきたら、先生で、子どもだと出てきたら子どもというくらいの関係性しかないのではないか。

A：キーワードは「信頼関係」。スキルとして関わるのはなじみがあるが、スキルだけだと、うわべのコミュニケーションになってしまう。お互いに信頼を持ちたい、歩みよるところがなければ、信頼関係はもてないのではないか。お互いの合意をするという究極的な形が信頼関係というところで落ち着くのではないかな。信頼関係があれば、色々な可能性を拓くもとなるので、そこを意識して取り組んでいる。だから、技術ではなく、人間性だね。何か想いをもっていれば、アクションにつながっていく。その人なりのコーチングのアプローチの仕方がある。そのためには、自分も持っている強みが何かを知ることが大事ではないか。

南田：Aさんの教育に対する想いは？

A：昔、学級崩壊児ではみ出し者にされがちで、傷ついた経験もあったので、自分が先生になったら、そういう子どもは出したくない。先生によって傷つくのはさせたくない。学級崩壊であっても、それすらも認めてもらえるというような、安心感をもてるというところで、子どもたちは伸びていくんじゃないかなという願いがある。僕が目指すのは、お互いが認め合える世界を作れるのが一番の願い。子どもは批判が好きなので、排除の傾向が強いので、そういった子どもの癖に波紋を投げかけて、子どもでも認め合える場をつくっていきたい。で、どういう実践をしてきたかという、休み時間で話す子と授業で話す子って全然違うことないですか。やっぱり全然違う。幼稚園では就学前保育を担当していた。休み時間なんかは、子どもとよく遊んだりするけど、よく話す子とあまり話したことがない子がいて、それが授業になると、話したことがない子はまったくの無反応。逆によく話す子だと色々と考えて応えてくれる。これは、コミュニケーション

の量が明確に差となってあらわれているのではないか。それを2週間くらい意識して会話をするようにすると、子どもが考えてくれるようになった。コミュニケーションの量でつながった関係があると、色々な場面で可能性が拓いていくのではと思っている。

南田：子どもたちと初めてあったときに、どう信頼関係を築いていくとか考えたことありますか？

E：私が信じてあげないといけないかなと。よく聴いてあげたり、そこから出発するようにしている。

C：お弁当を一緒に食べる班で食べようと思って、毎日違う班にお邪魔して食べたりしている。

A：ひたすらコミュニケーションをたくさんとるようにした。毎日1人1人に必ず声をかけるようにした。フリーの立場もあるので、自分から関わっていかないとそういう機会がない。やっぱり担任が一番子どもの信頼の相手。コミュニケーションは質より量じゃないかな。今の小学校でも必ず1日1人に声をかけるようにしている。幼児教育はメンタルの充足が大事。「今日は、どの字を一番きれいに書く字にしようか？」と聴いてみて、子どもが反応する。子どもたちが、自分の目標をもって書くということをやっていた。一文字でも実際には色々と気をつけるところが多すぎて、「きれいな字を書いて」ではできないので、その都度その都度やっていかないと感じた。具体的にもものを見させる。幼稚園でも良いこと見つけをやったりするが、ただ良い所を見つけるでは、漠然としてわからなくなるので、音読で、「まず、1つ見つけてみよう」と言ったら、何人かは見つけられる。次に「読んでいる人の声はどんな声をしているか？」って聴いたら、ばばばって手が挙がった。「声がすごい綺麗だったの！！」「すごい落ち着いた声でした。」と色々とそういう言葉も生まれてきたので、できるだけ具体的具体的にやろうとしていた。

A：保護者との関わりでは、保護者との関係性は大事にしていた。子どもを育てるという合意はあるが、お互いに話をしてビジョンを共有するなどはあるようでない。だからどうコミュニケーションをとって教育を考えていけるかなというのは気を配りながらやった。新任で入ったので、やっぱり構える。話を聴いてるようで聴いていない。それはまずいと思った。だから、ひたすら子どものことを親に話をした。直接コミュニケーションをとるということと、子どもとの関係を作って、間接的に親と関わるようにした。保護者との信頼関係の作り方というところで、子どもを通してコミュニケーションをはかるということをやった。

A：行動が習慣になるというのをワークショップでやったが、想いも習慣化するなと感じた。セッションをやっていると、幼稚園で想っていたことが改めて言葉にでてきた。自分がこうしたいんだという想いをもっていると言葉にできなくても、自然とアクションとしてでてくる。新任なので、やっぱり不安。保護者や子どもも不安じゃないかと感じた。だから、まずは、子どもと保護者に対して安堵感を持たせるということ意識して1ヶ月取り組んだ。教師と子どもの関係は、

教師ってこんなもんだというイメージが子どもたちにあるので、そのイメージの中で成り立ってしまう。初めての大人と子ども同士でも妙に成り立ってしまうのは、イメージで成り立っているもので、非常に危ない関係だと感じている。それによりかかると後で崩れていくのではないかと思う。1人の人間としての関係を築くことが大事だと思う。ある意味では友達関係でもいいと思っている。信頼関係を築くということで中々すぐには築けない。あわてずゆったりと構えながら、焦る気持ちはあるが、あわてずに。たまには、子どもの受け皿になることも必要だなと。

A：次に授業におけるテラーメイドのところですが、ノートやテストに赤ペン先生みたいにやっているが、まだ信頼関係はできてないかなと感じている。

A：小学校での保護者との関わりでは、保護者は子どもよりも、一緒に協働をやりやすい。ビジョンを共有しやすい。ちゃんと話をすれば、すごい理解者にもなるし、協力者にもなるので、今は保護者に対して気をつけてコミュニケーションをとるようにしている。保護者にわかる事実を伝えるようにしている。子どもたちひとりひとりに声をかけていますよとか、こういう出来事があったとかをひとりひとりに伝えてあげると、保護者も安心感をもってくれる。想いを語るだけでなく、実際に事実をこまめに、適度なところで伝えてあげると、色々なところで力になってくれる。現実の課題と取り組みをあわせて伝えてあげると保護者も納得するんじゃないかなと。保護者は自分の子どものことが知りたい。今A4で1枚くらいのお便りを書いているが、こういう一面があるとかを伝えるようにしている。評価にならないようには気をつけないといけない。こういう一面があって、それが今後こういう方向でうまく伸ばして行ってくれたらなと思って便りを出してやっている。保護者に対してはかなり気をつけている。保護者とビジョンを共有できたとき、家庭教育と学校教育が連携していけることの可能性が拓かれていく。今は、やりたいこともたくさんある。

◆第1回研究会議事録 080607

・参加者自己紹介

I：教員3年目、最近のGOOD&NEW♪は、明日運動会です。

J：教育学部2年生、学校教育コース、G&Nは、じばさん三重（会場）がわからなくてを彷徨ってしまった。

M：コーチ。専業で食えないこともない。家事、学童保育指導員。南田とは稲垣陽子さん（コーチをしてもらっていた）にコーチングをしてもらいながら、コーチになることになった。主にやっているのは、製造業での研修など。PTAの後援なども。学童保育の夏期アルバイトの募集している。最近、折り紙がとて面白いと思う。学童でやっているうちに、教育現場にはいないが、

妻が教諭です。

N：特別支援学校教員。2005年、教職員10年講習でコーチングに出会って、おもしろいかもと。翌年U高校が会場になって教育コーチングという講座をもった。そこでの半年間の講座に申し込んで受講。日本E少年育成協会から講師が来ていて、最後まで受講。準上級の資格とった。高校の先生は習ってすぐにコーチングを使っていた。U高校は、自分なんてどうでもいいわとかやってもしゃーないっていう子どもが多い中でどれだけやる気を出すかってのがすごい課題やった中でやってみるとおもしろくなってきて使う人はすごい使っている。私の場合は教科学習をやっているの、言葉でのコミュニケーションはとれるが、担任が多くて7人、少なくとも4人。1人で関わるのは1人～3人。密接にかかわるのはそれくらい。クラスの話し合いは楽になったなあ。後保護者との関係作りとかも楽になった。G&Nはコーチングの実践研究会をやっているが、中々いけない。

G：小学校3年担任。1年目であらしのような毎日。折り紙の話聞いて、私のクラスはばあってるので、早速実践してみたいなあ。G&Nとしては、先週新車を手に入れて、インテリジェンスキーの便利さを実感した。

E：1年目の教師。小学校3年生担任。Nさんがおっしゃっていた学校の子と交流した。毎日嵐のような日々で、男の子が腕白でなめられて言うことも聞かないので、怒ったりしているが、でも、最近は色々な先生がすごく助けてくれていて、隣のクラスに入っていたTTの先生が私のクラスにも入ってくれたり、講師の先生が給食や掃除に入ってくれていて、すごく助かっている。丸付けも、指導もできるようになってうれしかった。最初は校長先生に配慮してもらって力のなさに嫌になったりもしたが、やっぱり1人ではできないと思って。今年は人に頼って学ばせてもらおうと思っている。G&Nは、ADHDの子につきそっていたときに、興奮して外に出して話していたときに、先生気持ちいいって言われたのが、すごいうれしかった。

H：小学校で講師。3、4、5年生で音楽、図工、家庭を教えている。全然できないが、最近は弾けるところを見せている。子どもたちも驚いてくれたり。クラスは元気だが、悪く言えばうるさい。授業の悩みもたくさんあるが、子どもたちから学ばせてもらうこともあったりして、楽しい。G&Nは子どもたちに「千の風になって」を歌っている人の髪型に似ていると言われて。「歌って」といわれて、皆で歌った。

南田：省略

・ Iさんからの事例報告

I：ひとりひとりが輝くクラスを目指して。私のクラスは21人しかなくて、よく言えば落ち着いているが、目立つことが嫌いで、なるだけ私には振らないでって感じの子が多い。一生懸命や

るが、表に出すのが苦手。一見落ち着いているが、中には女の子たちが手紙のいじめがあるとかそういうこともわかってきたので、クラスの友達と協力し、助け合ってる姿や、一生懸命取り組む姿を目指し、今年は取り組んでいきたいなあって思いました。4月にだいたいクラス目標を決める

G：決め方とか工夫しますか？

I：Gさんは？

G：クラスの中から聞いて、それプラス自分の提案をのっけて。頑張りチャレンジ3年生って。

I：子どもたちが文字を書いて貼ってあるんだ？いいね～。私も聞いたが、自分の思いが強いで、元気と仲良しと言っていて、でもそれは3年生くらいまでやろっていう思いがあったので、変えようよということで、強引に決まっていたので、「ひとりひとりが輝くクラス」にしたが、自分たちで決めたやつやと守ろうとするが、今年はそれを強制してしまったところがあったので、え～という感じだった。

I：クラスのシンボルを作ろうということになった。クラスの子は笑いが好きで、色々な笑いを取り入れてやっている。導入で、エドはるみなら「ぐ～！」とか、ナベアツなら「3！！」とか。「じゃあ4の2は？って何もないよね。」ってことでシンボル作りに。最初は、やりたいって子どもいたが、数人はやりたくないって子ども。でもひとりひとりに紙を配って、輝くだと★がいいとか笑顔がほしいとか皆が書いてくれた。結局投票してだいたいばらけたので組み合わせで書いていった。投票でいいのかは色々考えた。上手い子が選ばれるのかとか。でも結果じゃなくてその課程が大切なんだよって話をした。

I：クラスの旗も作った。今はファイルとかに書いたり、スタンプを作ったり。自分たちのシンボルがあるっていうのはいいなって思う。ケロンスターと宇宙人の子が言ってくれた。このあたりからクラスがクラスという感じになってきた。4月は、学級開きとかをした。去年の先生がすごい強烈な先生がいたので、クラスの差がすごいある。だから、色々やってみた。

・第2章

I：係活動でクラスのためにというのを身につけていってほしいなあということを思ってる。いやでも皆のために働かざるをえない係活動を設定。自主的な活動を入れて係活動をやろうと思ってる。お楽しみ係など。自分たちが少し考えて動くというのを設定した。言われたことではなく、自主的に活動できるようにする。外枠を決めてあげながら動けるようにしている。月に一度係活動の時間を設定し、キラキラレターを送ってる。ただやろうねっと言っても、積み重ねがないので、いきなりやるのも難しいなってことで、例えば学習係だったら授業ばかりだと物足りないから、皆にクイズとか出してみない？とか最初は提案とか教えたりするが、徐々に子どもた

ちから軌道に乗っていく。1時間で何をすれば良いかがはっきりとわかっていることが大切。

子どもたちの気持ちを大切にしながら教えていってあげたらいいなあと。

I：また、ありがスターの手紙を送りあう活動を設定している。簡単な内容のこと「リコーダーが吹けるようになって楽しいよ。」とか。

<ここで一端区切る。>

O自己紹介：予想より30分くらい遅れてすいません。赤信号に悩まされた。大学で非常勤で勤めている。事務職。出身は三重大学人間発達科学。体調がよくなった。

<再開>

I：ありがスター5月末からで、キラキラレター4月から。

南田：レターを送ることでどんな効果が？

I：1回目の自分たちが何をすればいいのかということを確認になったのは、良かったかな。子どもたちは仕事があると頑張るが、何をしてもいいかわからないときは違うところに気が向いてしまう。目標をある程度明確になるといい。学習係はやる気がなかったが、1回やってみろと言った。1回やってみて、反応が良かった。今はすごい作ってる。授業の最初とかで子どもたちが前に出て、やってもらったりもする。

南田：やるようになって変わったなと思うところは？

I：顔が下がっていて、目をあわすのが苦手な子たちが多かったが、明るくなったように思う。

M：実践へのFBだけど、テーマを自分たちで作るところにすごく時間を割いているし、気持ちを持っているというのがすごくわかる。コーチングの肝。子どもたちがはっきりわかるように。ここを外さないことが大事。それプラス承認をキラキラレターなどで送っているということで良い影響を与えている。行動分析学でいくと皆が関わるとかクイズや係活動をこなすということが明るくなる、それを先生に認めてもらうという良いスパイラルを起こしている。考えなしにやっているならすごいと思う。子どもたちの強みというのをよく見てるなあって感じた。一番すごい興味深かったのは、お笑いに興味のある子どもというのを受け入れている。これをどうすれば学級運営につなげていけるのかということを考えている。楽しそう。後は、20人なら20人に対して、全員に対峙しているというのがあるが。

G：先輩の先生の話として勉強になった。学級運営の話とかでやってみたいと思った。係活動の時間を設定するというのは特別活動の時間などに設けてやっているということ？

I：学活があるが、そこに係活動1時間、クラスの課題の話し合いの活動1時間、お楽しみ会の

準備 2 時間で活動している。

G：ケロンスターってどんなマークですか？

<ホワイトボードに書く>

・第 3 章

I：総合の時間があって、友達との関わりというのを 1 年間やっている。1 学期はもっと知ろう、もっと関わろう、友達と。毎回活動ごとにグループを変えて、簡単なワークショップに取り組む。2 学期は、子どもたちの見方が固定化しているの、友達のをよさを見つけよう、逆に自分のよさも伸ばそうというのをやっいていこうと思っている。3 学期は考え中。1 学期は、最初にヒーローインタビューを 4 月に。5 月はチームワークペイント、6 月はインスピレーションお絵かき。ヒーローインタビューは、3 人 1 組で、1 回に 1 人のヒーローを決めて、よさを引き出していく。質問は 25 個くらい提示した。相手のことを良く見れるように。このときにお笑いが好きだということを知った。子どもたちから「お笑い好きな人、聴いていい？」とでてきた。で、ヒーローインタビューをやった後に、クラス全体でお立ち台を作って、皆の前でインタビュー形式でやった。今日は僕がヒーローなんだ、目立っていいんだ！！ってことを感じてもらいたい。

I：チームワークペイントは、これも 3 人一組。指令の書いた紙を見せずに、相手に伝えて、絵を完成させていく。その時の約束とかポイントを紙にした。「聴くときのあいうえお」。なるだけ色々な子と関わられるように、チームを変えながら友達と関わられるような活動をしていこうかなど。後、国語の時間に、音読マ・スターというのをやっている。声が小さいので、声を出す、ラップ調でやっている。「春の七草」。これは結構難しく最初にできないと、やる気になってきたりする。国語の時間に最初にやったりすると、それから集中していた。最初に 3 年生の担任のときに隣のクラスの先生がお面をつけてやっていた。できるだけ毎回コメントをする。「すら〜っと読めたよね。」「ゾクっときたよ〜。」って。とにかく声を出してほしい。聴く耳は持ってる気がするが、どうしても内内にねちっこくなっちゃうから女の子たちが。授業の最初の挨拶にも返事をさせるようにしている。必ず返事をさせるようにする。返事をさせると今から授業という風になるからオススメ。

・第 5 章：

I：子どもが主役の場面をたくさん作りたいと思う。成功するように様々なサポートをするようにしているし、メッセージもなるだけ I メッセージを伝えるようにしている。課題はどうしても先生と子どもが 1 対 1 になっちゃう。子ども同士は先生を見ているので。

M：発言者に目を向けなさい。耳を傾けなさい。ということをお大切に。また問いかけを投げあげるのが大事。必ず誰々さんって言ったら皆がそこを見るようにしている。皆が見ているということは皆のことも見てあげる。首ではなく、体ごと向くということをお大切にしている。

子どもにはやっていないが、これは大人にやっても聴く。また I 先生が質問を 25 個決めたというのはすごいポイントだと思う。自由にやらせると絶対にできない。コーチ的な話をすると、「なんでそれを聴いたの？」と聴く。その質問の意図は、と聴くことでヒーロー以外の子どもたちにもスポットが当たる。

I：子どもたちとの関わりの中でネタを考えながら、スベってもスベってもあきらめないようにしている。たくさんやりすぎても子どもたちが焦っちゃうので、自分たち。

<一旦中断>

F：2 年生の担任をしている。G&N：無事に暮らしている。悪いことがないことが良いことだと。

<再開>

O：大学生活のときにやっていた活動がすごくあって、イメージできて聴かせてもらった。正直すごいと思った。大学のときに勉強してきたことが今つながった。I さんの実践自体が似ているとか、ポジティブなフィードバックとか聴く姿勢を伝えるとかが、すごく興味深かった。

M：ヒーローインタビューでライブ感を出す場合は二つでわけて、大きくやってみるというものもいいかも。ヒーローも良い気持ち、参加しているインタビュアーも良い気持ち。目的を持って。

E：最初先生になるってなったときはいっぱいしたいと思っていたはずなのに、日々のことを考えているうちに、毎日のことで怒ってる、注意しているばかりだった。そういうのがあって、自分自身が楽しめていないんだなあって思った。私も楽しいこと考えようかなって思った。私のクラスは 36 人なんだけど、多いと、全員をのせるのも難しいし、1 人のパワーが影響してしまったりする。多くてもできることとか。

I：ええ！？という言葉が一番嫌いだから、やる気のある子がそんなこと言われたらどんな気持ちになる？ってとにかく周りのことを考えるっていうことを大事にしている。のせることも大事だと思うけど、それもあるけど、そういうことを伝えるようにしている。

E：やる気のある子もいるし、やる気のない子もいる。声はでかいです皆。

南田：人数が多い時はどうしたらいいのか？

I：去年 1 年生 30 人のときは、テンデバラバラだったので、とにかくルールだけはしっかりして、声を出していいときに出しなさい。音読だったら「すごい迫力あるよ〜」って。目標を持たせるようにしている。クラスの皆が同じ方向に向かっているようにしていこうと思っている。

M：この学年が次の学年になるまでにこうしていきたいよねってことを考えることが大事。I 先生の言われてることはとてもよくわかる。

I：今日の授業の目的は絶対に言う。目当てを。教師もわかりやすい。

M：僕たちも研修では絶対に言うようにしている。

J：最近やっと専門の授業が入り初めて、その内容を思い出すのが必死で、たまに家とか帰って将来のことを考えていると、なんか、変なズレがある。このままでいいのかなあって考えていたが、実際にI先生の実践を聞いて、本当に、言葉が足りないが、すごいなあって。コーチング少ししかやっていないが、ココが承認しているなあとかに気付くことができ、すごい良かった。

～第一部終了～

・南田からの報告。

南田：グループ活動の良さって何だろう？

I：みんなが発言できる。

E：教室全員で考えていると他人事に思っていたことが、グループで少人数だと、自分のこととして捉える。

M：多様性、視点の多さ、アウトプットされるものの量。良い悪いの2項対立でものを見ないことが大切。意見の多様性にしか重点を置かない。

M：ルール性の崩壊は学校だけではない。2：6：2然り、企業でもそう。

南田：NPOでもそう。ボトムアップ的にすることも大事だが、限られた時間の中でなにをするか。雰囲気はひっぱりあげる。ちょうど5.5のところあたりに。

M：時間を守ること、それが子どもたちに伝わっているか。いかにポジティブなものを増やしていくか。

南田：如何にポジティブなところにフォーカスをあてるか。

M：リーダーにも該当する。方向性を持たないリーダーはいない。方向性を持った時点で、何らかの不安・不満を感じているから。

I：感想だが、またやってみようと思う。

◆第2回研究会議事録 080810

・アイスブレイク

南田：自分を構成する四元素は何かと。私をつくる四元素を出して、そこからペアになってこの人どんな人だろうという、その人の特性をペアワークでやろうかなあと。今から2分くらいで、自分を表す4つの元素は何だろうと考えてみてください。これを基に相手のプロフィールをしてほしい。比較的まだその人の中身が分からない方がいいと思うので、NさんとGさん、Mさん

とEさん、HさんとAさんのペアでお願いします。

<アイスブレイク実施>

G：2人とも、「自分は自分」という言葉をお互いの特性として当てはめていた。

M：Eさんは、四元素がまず面白い。動詞が2つ。食べる、笑う。食べるは好きなものを探すところがある。好きなもの探しをしている。大事だと思う。笑うというところで、人をひきつける強み。面白かったのは、「全部」。携帯とか説明全部読む人はほとんどいない。でも、全部読むんですって。本でも目次からあとがきまで最後まで読む。よくばりかと思ったが、時間を気にしてないなど。悪い意味ではなくて。時間というものにしばられていない。「へ〜」という元素は人の話を興味をもってできる。アクティブリスニングのできる人。

E：とにかくMさんと関わっていると良いことありそうなオーラ。四元素みても、人と関わることであったり。自分も学んだ。行動する力というか、どんなことも自分の糧にできるのはすごいことだと思って、将来どんなすごい人になるんだろうと。

M：プロフィールノートの学童でも書かされるんですけど、日本一のコーチって書くんです。

E：日本が全てこんな人だったらどうなるんだろうと思ってしまった。

H：勝手なイメージで暗いところが多いのかなと思ってたら、明るい感じだとか、研究志向というのをみて、意外に前向きだと。いじられるのは私もそうですが、スキがあるのかなと。それがその人の魅力なのか、反応がきつといいんだろうなあと。きつとソフトな感じがしゃべり方とか。あと、哲学を考えるのが好きということからロマンチストかなと。教育実践から、努力家ではないかと想いました。

A：〜〜〜

南田：どうですか？いろいろといわれてHさん？

H：気持ち良い。

南田：Nさんとのところはお互いが出会ってしまったみたい。今日のアイスブレイクは自分の四元素ということでした。「へー」とか「全部」とか書くということからは、Eさんは枠にとられないんだなと想いました。では、内容に入る前に今日の目的を考えてみてください。

・Aさん振り返り

A：0回目に幼稚園でやったことの報告以来。そこで小学校の教員としてどういう風に取り組んでいるかを報告したので、それを思い出しながらやってもらえたら。1学期の取り組みということで、1年を通して、1学期は3つに注意してやろうと思った。

①子どもとの信頼

②保護者との信頼

③子どもひとりひとりの主張を外に引き出すための授業作り

③のみ、後で設定した課題。コミュニケーションの質より量ということで、必ず1回はコミュニケーションをするということに注意して毎日欠かさずやりとおすことができた。全員最良。必ずその子と会話をするので、大きく言っているが、重要感を子どもたちひとりひとりに持たせることができた。子どもの方から相談や話に来てくれるようになった。僕自身と子どもたちの関係は良くなったのではないかと。ただ、1対1に限定してやっていたので、相手の中身については把握はできたが、限定してその子を見てしまうので、クラスの中での友達関係を含めた相関関係が捉えづらかったかなと感じたので、クラス全体を見る目が弱かったかなと反省している。子どもとのコミュニケーションの中で大切にしていたことは、傾聴など。信頼関係を築けたかはわからないが、「楽しそうに学校に行けたのは先生のおかげ」と言ってくれる保護者もいた。保護者との信頼関係作りにも注意した。これは学校の課題でもあるので、どう関わっていこうかなとやったことなのですが、初めての先生ということで色々雑務が多く、こんなに多いのかという感じで、色々やろうとしていたことが中々できなかつた。最初の4月は、保護者向けの学級通信みたいなものも出していたが、3回くらいで終わってしまった。何とか出せたのが、授業参観の時の事前の授業についての説明のやつ。そこは頑張った。ただ、月1回くらいしかできなかつたので、保護者とももっと1対1で関わることができたらなあと思っている。それを実現するために、1学期のフィードバックのお願いを保護者にした。始業式前に保護者との懇談会があって、その時に様子を伝えながら、2学期以降どういう風にしていこうかということアンケートをお願いした。子どもの強みについてや、6年生のときの様子を思い浮かべてくださいとか、その時今と比べてかけているものということや、A先生と一緒に取り組めることは？などの話を聞いた。まだ24名中9名くらいしか返ってきていないが、出してくれた人は、一緒に何かやっていきたいという思いを持っている保護者が多かった。保護者とのフィードバックアンケートを出すこともこれまでになかったようなので、それは新鮮だったようで、「がんばってね」と言ってくれる保護者も多かった。

・授業作り

A：クラスの子は自己主張する子が苦手なことが多い。外に出すのが恥ずかしいのか、多いということだったので、何とか限られた子だけじゃなく、多くの子どもが外に出すことを何とかできないかということでホワイトボードを使ってみた。A4よりちょっと大きいくらいのやつを。クイズ形式とか全員で挙げさせてみたりとかやってみた。表面的な取り組みだが、結構子どもたちはこういうのが好きなので、盛り上がった。僕は挙手をして発現するのが好きではないので、こういうのをやったが、普段手を挙げない子どもたちも積極的にやってくれる子が多かった。環境次第だなあと。手を挙げて言うのが苦手な子もそういう形でできる子どももいた。この効果はわからないが、3人、手を挙げたことがなかったが、挙げるようになった。しかし、他の教員か

らは批判された。ホワイトボードは書いたものがすぐに消せるという批判。考えがよく煮詰まらないとか、意見が表面的になったりと言われる。今はこっそりとやっているが、他の先生にはよろしくないと言われるからどうしようかという感じ。ただ、これをきっかけに子どもが自分の意見を出せるように、やっていきたいなあと思う。

南田：総合的に1学期を振り返るとどういう1学期？

A：クラスの雰囲気はとてもいいので、2学期以降授業をやっていく上での下地みたいなのは用意できたのかなあという手ごたえをつかめた1学期だったのかなあと思う。授業そのものについてはもっと勉強が必要だと感じた。初任研でホワイトボードをやったら怒られた。王道をいかないのかと。だから、王道の勉強も必要だなと。

南田：この研究会で聞いてみたいことは？

A：よく子どもにいじられる。ムカっとくるときもあるが、本当に失礼なことがあったときは、怒るが。「油」とか呼ばれたこともあった。あだ名が「豚」になったり。豚が好きだから、でも子どもたちも半分が豚が好きになった。そういういじられるということに対してどう考えているかってことかな。

南田：教室環境の取り組みは？

A：過ごしやすいように、僕が。豚関係のものを飾ったり、豚シールを張ったり、芳香剤みたいなものを置いたり。蠟燭で桜の香りが出るやつとか、コルクボードで掲示板とか連絡版をやったり。教室の環境を整えるためのアイデアなんかも聴きたい。

M：子どもたちとの関わりで気をつけたことは？

A：投げやりな関わり、適当に返答するということは絶対にしなかった。頻繁にこちらから声をかける。

M：先生の方からのコミュニケーションが多い？

A：うちは日記があるので、毎日出さないといけないので、そういうのを見て気になる子がいたら話題を振ったり。

M：学期の最初にクラスの目指すところは明確にしていた？

A：自分のクラスの目指す方向は、懇談会で話をした。聴くことをテーマにするという感じのことを。

M：アンケートが3分の1しか戻らないのは何故かということを考えたら、エヴァリュエーションするところが明確じゃなかったというのがあるのかなと思ったが、それでないなら何が理由だろう？

M：ホワイトボードの話はすごい期待していたが、先生の中から字を消せるからいけないということを聞いたときに、声に出すより文字にする方が難しいと思うので、その批判はどうなのかな

と感じる。

南田：初任研などは、王道じゃないといけないのか？

A：うちの初任研は私立なので学内でやっているだけだから。初任研についてはよくわからない。僕が描いているところと全然違うところで批判がくるので、えーって思う。

M：フィードバックのポイントが明確で、批判があれば、う〜んという感じだろうが。

H：私もよくいじられるので、どうしたらいいのかということ悩んでいた。言っている時の子どもの顔がイキイキしている。怒ったほうがいいのかなど。ただ愛がない呼び方は許せない。

E：1対1のコミュニケーションはどうやってその時間を確保していたんですか？

A：休み時間とか。授業でも子どもたち同士で話をさせたりしていたので、自由に歩ける範囲が多かったの、話は授業に関してのことが多かったが、そういうところでも話をした。

・Gさん報告

G：4月から小学校に赴任して3年生の担任をしている。3年生を一言で言うとパワフルで、毎日一喜一憂しながらやってきた。何もない日がないくらい。

<ハプニング BEST 3 を発表>

G：子どもらしくのびのびと。これは結構重たい内容です。私のクラスには中々友達と一緒に遊ぼうと言えない子がいた。その子は一緒に遊びたいときは友達の後ろをトコトコと歩いてくる子。周りの子どもたちは気持ち悪いと言っている。その子はアトピーがあって、顔のところなど色々あって、その子が触った机や壁などを触らない、手が触れたら洗うなどしていたのが気になっていた。うちのクラスは理科室の掃除があって、その子の名前を書いて「死ね」と書いてあった。それにどう対応していいかはわからず、他の先生方と相談した。犯人探しをせずに、その言葉の重さについて子どもたちで話し合った。あるとき、その子の机の上に唾がはきすてられたことがあって、その子も学校にきたくないという感じになった。私自身は誰がやっているかがわかっていたので、その子に向けての話を全体に向けてやった。落書きを一緒に見つけた子どもが、やった子を告白してくれて、その子と話をする機会になった。話をしながらその子が最後は認めた。話を聞いていると、習い事を週6もやっている子でゆとりがなかったことを聞きながら、一緒に泣いた。ただ、それでも重大なこととして、親なども交えて解決した。それ以降、変化があって、外に遊びに行ったりするようになった。良い契機になったのではないかな。他の子も色々やっていたのだが、それについても話し合いができて、その子も自分でみんなの前で謝ることができた。これを契機にまたその子も変わってきて、それがクラスのほかの子どもたちにも広がっていった。

G：2つ目が呼び出しダッシュ。社会見学で呼び出しボタンを間違えて押してしまった子がいたのだが、休み時間の時に、グループでじゃんけんに負けた子たちが呼び出しボタンを押すという

ことをやっていた。それで社会見学の施設の方に迷惑をかけた。その後7人は校長室で絞られ、その後謝りにいった。

G:3 つ目は、七夕飾り。腕白な男の子たちが7人いるが、その中の1人が学力的に低くてちょっと集中できない子。校長先生が笹を持ってきてくれて。学力が低い子が中々集中できない子がそれはすごい集中して1時間くらいずっとやっていて、3人がそろって1時間に作ったのが100個つなげてやるということがあった。3人が集中してやっているのがすごいことだった。授業以外にも、遊びという要素も大事だなと感じた。

G:9月から考えていることは、「聴き名人」というのを考えている。相手の顔を見て話を聴けた、最後まで聴けたなどの項目を作って、それをよくできた◎、できた○、もう少しだなというのには△などの、自己評価をしてもらおうという取り組みをしてみたいなど。また、「話し名人」というのも。単学級で、小さい声でも通じると思っているので、話し方。「かきくけこま」発表の仕方も、分かりやすい言葉でお話するというのもやってみたいなど。あと、「忘れ物対策」。それは、イエローカード、レッドカード、ごほうびシールってのを使うことを考えている。チャイムと同時に行動する。チャイムの時間を計ったら25秒あった。その後、運動場の端っから3年生の教室まで何分かかかるのかというのをはかったら、1分40秒。2分以内には返ってこれるねって。掲示の工夫。4ヶ月くらいあまり変化がなかったなので、子どもたちが戻って来てみたいなあと思うような工夫をやってみたいなあと思う。それは子どもたちの掲示物だけでなく、授業で扱ったものなども。音楽を活用。一斉下校なので、帰りの会の時間もない。音楽を利用してやろうかなと思っている。自分自身は、声のトーンやメリハリで子どもたちをひきつけるようなパフォーマンスをしていきたい

南田:総合的にこの1学期を振り返ると?

G:叱り方を学ぶ1学期。中々叱り方がわからずに、言葉では怒ってるけど、顔は怒ってないといわれたこともあった。でも6月くらいになると、自然と怒れるようになった。

南田:この場で聞いてみたいと思うことは?

G:学校のルール、授業中の聴く態度だったりとかが定着しない。私自身がルーズなところがあるが、そういう取り組みは何かあるか?

A:ルールのところで、うちの学校も3年生でチャイム席とか発表の仕方などをやっていて、きつくやっている。それがいいかわからないが、繰り返し繰り返し話をして、きちんと子どもたちと確認してやっていくことで、子どもたちに身に付けさせていくということも。発表の仕方も1ヶ月くらい徹底したらできたみたい。やり方としてはどうなのかなという思いはあるが。

G:うちのクラスの子は、遅れる子は、チャイムに遅れたらその分授業が短くなる。最後の方では、体育の授業を削ってやったりもする。

E：厳しくしやなあかんって私も思った。毅然とした態度というか。厳しさはやっぱり必要なんだなと。去年くらいから叱ることって必要なんやなって思ってたが、必要だなって思った。

G：1回子どもと言ひ合いになったことがあった。うそをつくのがダメというのを線引きにしている。友達を守るために子どもがうそをついていたが、それはうそだから許せないということで言い争いになった。

H：チャイム着席の時に、授業に速く来た子どもには、おもしろい話をしてあげるとか。音楽の授業とかで、夏とかは暑くてあおぎ大会などをやっていたら早くきてくれるようになった。

M：全体を通して、行動に対してのフィードバックをするということが大事ではないかと思う。ネガティブなフィードバックはやめたほうがいいのかなあと感じる。ポジティブフィードバックがあるといいのかあと思った。

<休憩>

・Eさん報告

E：ハリーにはまって、朝早起きしてつくりました。子どもは36人とやや多めです。3つに絞って。まずいいことから。良かったことの1つめ。厳しさの必要性を学んだこと。最初は自分が厳しい態度の必要性や方法が分からなくて、子ども自身が気付いたらいいだろうと思っていたら、私たち初任者はそんな技術はもっていない。だから厳しい態度をもつのは大事。Gさんと同じで、笑いながら怒っている自分を考え直した。それでは子どもは調子に乗ってしまうので、必要だと感じた。厳しさを出すのにも、場面で。全体で怒るにもプライドの高い子にはかえって逆効果なので個人的にやると効果的だったので、個人によって違うということが分かった。特に厳しくしたのは授業妨害。いってみればクラスのムードメーカだが、わるくいえば授業を妨害する。ちょっと困った男の子がいたので、3回目注意したら職員室によんだり、廊下に出したりしてという毅然とした対応で、落ち着いた様相をみせた。コミュニケーションが少ない女の子がいる。鼻水など出したり、クラスからはみ出そうとする子に対して、「人間として許されない」というような感じで厳しく対応した。初の保護者懇談会で、授業がすごいことに。ADHDの子がいて、その子と周りとの衝突。参観日も興奮していたみたいで、ぶわーとなってしまった。職員室の先生に任せて、授業に戻った。保護者からは、その点が心配だったという声が多数。1日2時間ベテランの先生に入ってもらえるなどの対応策。子どもに注意をさせずに、教師で注意をする取り組みを発信。落ち着き、保護者も安心してきたようだ。頼る、聴く、真似るはいいんだなと。授業参観の時にそれがいいんだと痛感した。聴かないとだめだなと。自分で聴きにくい環境ではあるが、そのせいで子どもに良いことはないのだと感じた。ベテランの先生に教えてもらったり聴くこと

はおいしいんだなど。自分のクラスにそのまま合うわけではないので、自分のクラスにあわせていく必要はある。3つめは根気をもつことは大切だな。隣の担任の先生も「子どもとの根くらべ」という言葉。根気よく付き合うことで子どもにも分かってくることもあるのでは。

E：次に反省すべきことは色々あったが、3つに。1つ目は教材研究不足。特に実験とかせずに望んだ理科は反省。教材研究も一夜漬けだと、教師も不安に。時間があまったときに焦る。最初に目標をしっかりと設定しないとあかんなど。臨機応変に対応することができなかった。厳しく指導しなきゃということに意識がいきすぎて、あまり子どもを誉めることができなかった。子どもをふとしたことで誉めると子どもがびしっとする。子どもの日記に他の先生にほめられたという話もあったりした。時間の使い方。机上で寝たり、車で寝たりなので、睡眠をちゃんととらないといけない。机で寝て朝を迎えて学校にいくと、自分に不安が残りバタバタしてしまった。土曜日は死んだように眠っていることが続いていたので、教材研究が満足にできず月曜日を最悪に迎えていた。研修を通してやってみたいことができた。はじめをつけないとということで、チャイムがなって1分以内に始めようかなと。子どもはチャイムがなったら意識がきれるので、授業をのぼすのは効果ないかもと感じている。子ども個々の関わりはできた気がするが、この子は誰と仲がいいんだろうと聴くと考えてしまったので、週1回はみんな遊びをやりようと思う。3つ目は伝え合う。発言が絡み合う授業を。特に社会などで。道徳などでは、子どもの言葉がきついで、ここにこ言葉にできたらいいなと考えている。帰りの会に1分間スピーチ取り入れてたが、10秒で終わっていたので、2学期は具体的に事前に内容を用意させてみる。1日1回は発表してみるという取り組み。4点目は良いところみつけ。具体的にはビー球貯金。友達がいいことしたこと、みんなの為にしたこと、の発表でビー玉をためていく。あつまったらみんなで遊ぼうかなと。相手の良いところをなかなか子どもも見付けられないので、自分の良いところをまずは見つけて自己肯定感を高めていきたい。朝一番に学校に言って、子どもを迎えながら子どもの把握や、宿題チェックなどしたいな。で、土曜日は教材研究を学校で。

南田：1学期は振り返るとどうだった？

E：「あっ！」という間に終わった。1日も1週間も1学期もすぐ終わった。毎日いろんなことあったが、振り返る時間も無く流れていってしまった。

南田：全体に聴いてみたいことは？

E：良いところ見つけについて。子どもにもしてほしいなと思うが、自己肯定感も含めてどういうことをしたらいいのかなと。良いところを見つけようだけでは難しそう。

南田：良いところどこって言われても、よく分からないんじゃないか。良いところって言われたときにEさんが挙げられる良いところがどれだけ視点としてあるか。当然子どもはEさんほど視点があるわけではなく、先生をモデルにしてる部分もあるので。Eさん自身が子どもの良いとこ

ろをどれだけ言えるか。Aさんのやっている良いところリストを作成するとか、良いところを見つけたらというのとはできないが、具体的な焦点をもたせるとか。

南田：良いところを見つけとかは文化的なものかも。

M：子どもの脳と大人の脳の違いは、大人の場合の無駄という結合が子どもにはない。猫と冷蔵庫（アイスブレイクのワークの1つ）の例もそうだが、しょうもないことでも気付いたことに対する先生のアクション。先生のアクションが本当がうわべか子どもはよく気が付く。誉めることやりたいという話あったけど、聴きたい言葉と違うと思う。すごいねえと言われるのが嬉しい子もいれば具体的なことが聴きたい子もいるので、先生がそれを観察して先生が誉める手本になる。さっきの真似るが子どもが先生を真似ることになれば面白いなど。価値って子どもにも色々あると思うので、そういう部分の瞬間をつかまえてあげる。主語が他人になる言葉が多い、子どもは。それをやめさせるわけではないが、主語を私にする機会を増やしてみてもいい。

H：学校の4年の研究授業で良いところ見つけの授業があったが、最初は4年では難しいと思った。自分の良いところ悪いところを挙げて、グループで見せ合う。抵抗あると思ったが、悪い言葉を良い言葉に変えてみるということをした。先生がモデルを見せてからすると、子どももうまくできた。自分が嫌いという子が多かったので、自己肯定感をもたせたいという先生の思いから。3年やとちょっと難しいとは思いますが。

E：肯定的な言葉に変えていくのはいいと思う。

G：学級目標で友達の良いところを見つけようでやってたので、毎時間必ず誉めることをしている。先生はこのことで誉めることは子どもに伝わってるが、子ども同士では誉めることはできていない。でも、お互いの成長を認め合う場面ができてきた。プールで泳げなかった子が15メートル泳いだ子に「すごいね！」という頑張りを認める言葉ができてきた。良いところ見つけは難しいかもしれないが、友達のちょっとした変化を認めることはできるのではないかな。良いところを自分は保護者に電話している。保護者が学校から良いことがあって電話がかかってきたことがなかったと言われた。良いことで話されるのは嬉しい。この年頃の子はお母さん大好きなので、お母さんにほめられることで伸びてくるケースも実際にあった。帰りの会のスピーチでなかなか喋れないというので、5Wのパターンを提示すればどうだろう。作文書けないクラスだったから、5Wのパターンを提示すると作文が書きやすくなったよう。質問タイムをつくるなど。

M：朝一で迎えるのは、良い上司の鉄則。あなたたちを見てよという明確なメッセージ。朝一番の先生の登場で子どもの1日がきまる。

E：良いところを無理やり見つけさせたい、言わせたいというのではなく、子どもをたくさん関わらせていけばと7月に感じたので、子どもたちをたくさん関わらせたいと思います。

・南田からの報告。

◆第3回研究会議事録 080810

・アイスブレイク（168時間1週間を考えると）

A：45時間の空白

C：30時間の空白

H：60時間の空白

T：84時間の空白

K：79.5時間の空白

・Cさん報告

C：ありがとう運動。小さいことでもありがとうということが続けてきた。何か子どもが変わったかどうかはわからないが、実践している。ついつい、聴くが訊くになってしまう。ついつい尋問になってしまう。授業中とか問題を起こすと、ついつい感情的に怒ってしまうので、これはいけないなあと思ってしまう。叱ったほうが良いのかどうかというのがわからないことがある。敬語で話さないといけなくても、ついつい流してしまう。授業中とかで、まあいいかと流してしまって、後から他の先生に注意した方がいいんじゃないかと言われた。どのへんまでがいいのかどうか難しいなあと思った。大きな問題が起こったときに、ガツンと怒るのができず、諭すような口調になってしまうのが、難しいなあと思った。

C：やろうと思ってできなかったことは、ひとりひとりとじっくり話すこと。保護者の方とのコミュニケーション。

C：2学期の目標について。穏やかな気持ちで過ごすってことと、保護者会を開催する。後ヒーローインタビューをやってみる。聴きたいことがあるが、皆は、子どもたちの呼び方をどうしているのか？

南田：Cの2学期のテーマは？

C：大人の意見を取り入れること。子どもの視点に立ちすぎていた。

南田：タイトルつけて言うとどんな2学期？

C：「さらば、青春」かな。大人になるっていう意味。

A：学校で統一されている。基本的に下の名前にさんをつけて呼ぶ。たまに苗字で呼ぶこともある。子どもたちにはあだ名がない。

H：さんで呼んだり、君で呼んだり、ちゃんと呼んだり。下の名前に付けて。

C：苗字にさんづけで呼んでいる。

南田：名前の呼び方で変わるものはあるか？

A：先生によるように思う。あだ名で呼んだほうが子どもたちにとっては親しみがあって、いいようにも思うが、うちでは、そういう方針でやっている。

南田：Cさんが、呼び方でとまどっているのはどういうところ？

C：何て呼んでほしいと聴いたら、名前で呼んでほしいと言われたが、それはしてはいない。他の先生と呼び方が違ってわからなくなることはある。

南田：関係が近くなるとあだ名や愛称がでてくるのは悪いことなのか？

A：別にいいと思うけれども。

T：このまえ行った学校は、全部下の名前で呼び捨てだった。

南田：では、叱ることについては皆はどうしてる？

C：1回目は笑って流すけど、同じこと2回やったら怒る。

南田：叱るラインは？

C：人を傷つけることをしたら怒る。悪口とか。「消えろ」「死ね」「身体的なこと」。

南田：自分に対して言われることは？

C：自分に対しては怒らない。話を聴いてない人には怒る。感情的にならないように今年からはしたい。大人になる。

南田：叱れたときと怒ったときの違いは何だろう？

H：基本的には叱っているつもりが、いつからか怒っている。怒るときは、論すところから入っていない。怒ってしまったときは、子どもにも反論されて気付いたりする。叱るだとしたことを注意せなあかんのやなって。

C：自分に害があるときは怒ることが多い。でも、他の子に関してのことだと割りど冷静になっできる。口ごたえされるとイライラしてくる。叱っているときと、怒っているところは反応が違う。怒っているときは、言い訳が増える。

A：ラインを結構ひいている。怒るのは最初に一瞬だけ。その後叱って論す。怒ったら、びくってして話を聴いてくれる。最初から叱ってる、子どもは注意されているんだなという感じになっている。だから注意をするときには、必ず怒ることを一度する。1回だけ論しても無駄だと思ったときに、怒ったことがあった。

南田：叱ると怒るの違いって何だろう？

T：叱ると怒るって子どもの目線からするとどうなんだろう。自分でもそうだが、たいがい怒られたと感じていた。

A：怒っている先生でも、子どもに信頼される先生とそうでない先生とがいる。

C：嫌いな先生には、嫌われてもいいが、好きな先生に怒られると、何とかしようと思う。

南田：ということは、日常的に信頼関係が築けているかどうかがすごく大切だということ？

南田：保護者とはどんなコミュニケーションがとりたい？

C：どういう方針で部活をやっているのかを共有したい。送り迎えをお願いするので、顔をしておきたい。自分の子どもの頑張っているところを見てもらいたい。

南田：Cさんから伝えることは？

C：日ごろの様子を伝えたいと思っているが、資料などがなくどうしようかなと思っている。どういう風にやるといいのか？

A：1回目の保護者会のときに、軽く自己紹介をしてもらって、そのときに、保護者の子どもの様子を口答で伝えた。ひとりひとりの子どもが中心になったことを小さなことでも伝えてる。些細なことを伝えることで、保護者は見てくれているんだなと感じてくれていた。

C：保護者からは、家でどんなことを話しているのかを聞いてみたい。

T：ありがとう運動は子どももやったらいいのでは？

C：子どもに強制的にやらせるのはなんかしたくない。

南田：ありがとうのアンテナを日常的に、強制的にならずにできるような方法は？

??：目安箱とかどうだろう。

・Hさん報告

H：専科として、3年生2クラス、4年生3クラスの音楽。5年生2クラスの家庭の専科をしている。最初は、名前を覚えるのが大変で、問題を起こす子ばかりを注意していて、真面目にうけている子を覚えられなかった。それぞれにクラスのカラーがあって、同じ学年で、同じ内容を同じ流れでやっても、通用せず、あれって思うことがあって、その子たちにあった内容をやらないといけないと感じた。専科の授業は気が抜けるよと聴いていたので、実際に普段とは違う子どもたちの様子に悩んだこともあった。先生を見て子どもが行動しているのだということをしみじみと感じた。4年生の先生から言われたこと「専科で音楽をやっていたときに、担任のときと子どもの様子が違って大変だったよ」など、相談できて、気が楽になったりもした。楽しくできるだけやりたいと思っている。

H：課題は、音楽ってどうすればいいのか？ということ。「ピアノをうまく弾ける人が、音楽の授業をうまくできるわけじゃない。」と言われ、そうだと思いつつ、自分の経験では先生がうまくいったなあって言う、理想と現実の間で悩んだが、自分にできることで頑張った。子どもも楽しんでほしいが、私も楽しみたいなあというのが課題。うだうだな感じで行くと、私自身も疲れてしまう。

H：担任の先生と連絡をちゃんと取りたい。週に数回しか関われないので、関わり方が表面的になってしまうような気がしてしまう。すごい問題な行動を起こしても、何かあるのか？と思いつながらで終わっていた。やはり、担任の先生が子どもたちにとって一番の存在なんだと感じている。叱ることもエネルギーのいることだし、愛情がないとできない。だから担任の先生に話を聴いたりした。

H：2学期の目標は、「10ほめて、1叱る」です。この前も、音楽の授業で、声のでていなかったが、少しでも誉めてみたら、声が少し大きくなってきた。前は注意とかをしていたが、プラスの言葉にすると、やる気にもなるのかなと思った。図工でも、あえて皆に伝わるようにやっていた。ただ、やりすぎると、子どもたちに、「先生、うまくなくても誉めるぞ、気をつけろ」って言われた。

南田：誉めるレパトリーって？

A：誉められても、本当に？と思うこともある。今まであまり誉められていなかった子は、あまり受け入れられなかったりした。そういう子には、改善点を教えてあげたりもすると受け入れやすいと思う。どうにもなあという作品は、改善点を多く指摘して、最後に誉め言葉も添えるくらいでもいいのかなと思う。

南田：担任が子どもたちにとって一番の存在ということについてはどう思う？

A：基本的にそうだと思う。だから、担任の先生と密にコミュニケーションをとるというのは、とてもいいことだと思う。自分も、幼稚園でフリーをやっていたときに、担任の先生とのやりとりなどは色々やった。担任の先生からみるフリーという立場を知ることなども大事だと思った。

南田：HさんへのAさんからアドバイスとかできるんじゃない？

A：普段の授業から解放されてというのがあったら、その解放感を活かして授業をしたりもするかなと。

C：中学校は、担任といっても1日中一緒にいないから、基本的に私も国語の専科みたいになっていて、何かあると、必ず担任の先生と2人であたることになっている。担任の先生を授業に招待するとかは？

H：それも担任の先生が心配してくれて、見に来てくれることもある。子どもたちの様子も全然違って、いなくなるとダメだなあと思う。

A：子どもとの関係性に問題がないので、あれば、教材研究をやって、授業の中で子どもの引き込むということをやっていくといいのではないかな。

南田：指揮者ってのは、リズムをとっているわけでもなんでもなく、少し先の未来を示しているらしい。授業者と指揮者って共通するものがあるのかなと聴いていて思った。こちらへんはKさんはどう？

K：どちらも力量というのは重視しているが、まとめられる部分は力量ではなく、心で伝わるもの。教師で、授業がうまくなくても、生徒が虜になるわけではないし、授業を通して、どうやって生徒と関わるのかというのは、生徒と教師の関係性に関わってくる。

南田：叱るにしても授業にしても、信頼関係が土台になってくるということを感じるが、実際に、そういった部分はどれくらい重視されているのだろうか？

K：専科の先生と担任の先生ははるかに関わる時間が違う。これは物理的な問題だと思う。だけど、子どもと少ない時間しか関わらないとしても信頼関係が築けないわけではないと思う。例えば、何か授業を通して、子どもと関わる機会を増やすとか、そういうところを考えてみるとどうかなと思った。

南田：どこを誉めるのかってのは、これまであまり考えられてないからおもしろい気がするよね。

C：確かに。

A：それは言えてる。

T：うれしさをあげたい。それを子どもにあげたい。

・ Aさん報告

A：(略) 意識とか目的は、どうしても目の前のことがいっぱい意識しながら実践を続けていくのは難しいなあと感じた。そこで、文字化することで、常に自分を反省できる評価シートというのがあれば、目標などがぶれることなく、できるのではないかということで、評価シートを作成しようかと思った。教員評価の制度などの外部評価が盛んに行われる情勢の中で、それに振り回されて、ダメになるといけないので、自己評価の指標をもっていることが、批判をされたときの自己防衛のものにもなる。しかるべき視点、ここではコーチという存在を活かして、評価指標を作ってみたいなあと思った。内容としては、実践を行う上での目標と、そのための実践と、そのための評価軸をピックアップをして、それに対して南田がコメントを入れるという形で作られている。これを工夫して、今後ひとつの評価シートをできればなあと思う。

A：自分の力量形成をする上で、うちの学校は研修があまりないので、危機感もあり、こういうことをやって、力量を分析して、何をやらないといけないかという方向性を考えてやってみようかなと思った。

南田：皆は、自分の実践をどうやって振り返っている？

H：振り返っていない。

C：振り返っていない。こういう報告とかの機会があって、あって思うくらい。人に聴くことが多いかな。こういうことをしたけど、どうですかというような感じ。

A：Hさんもそうよね。担任と関わってやっていたね。

南田：大学生を見ている、現状把握をすることで、さらに次のチャレンジに向かっていけるといふのはあると思うよ。そういう意味では評価をしっかりとるって大事じゃないかな。

◆第4回研究会議事録 081005

・自己紹介

J：大学2年生。食欲の秋なのでシュークリームにはまっている

A：教員1年目。授業が下手なのはわかっているが、教育ででかいことができるのではないかと考えている。

R：四日市出身。今年に入ってから四日市コーチの会というのをやっていたりもする。7名程度でランチを食べながら。リベルテさんというお店で。

O：大学の高等教育開発センター非常勤職員

B：養護学校非常勤

C：中学校で教師、2年目。ぬるま湯につかってしまうのでこういう機会自分を引き締めていきたい。

・アイスブレイク（グループ内での共通点を見つけグループ名を考える。）

R・A・J：チーム名「発光ダイオード」発光ダイオードを開発した人の話を聞かせてもらったが、何回失敗しても自分の信じた道に突き進んでやっていっている人だったので、そういう人のように、私たちがクリエイティブに自分の道を突き進もうとしている集団なので。

O・B・C：チーム名「CLOVER」どんなことでも楽しんで生活していこうということと、小さな幸せを感じることができる。名前の由来は、四葉のクローバーは幸せのシンボル、小さなときに探した楽しさがこめてある。CLOVERの中には、LOVERという文字が入ってくる。

・誉めどころブレインストーミング

（全体で160個程が挙げられた。）

全体：たくさん出てきたよ！！まだまだ出てきそう。（以下ひとりずつ。）あきらめない。頑張っている結果がでていなくて落ち込んでいたら言ってあげられるなあと。おいしそうに食べる。自分までうれしくなる。友達がおいしそうに食べてるのを見て、すごいおいしそうに食べるねって。うそをつかない。何かしら約束をしたとき、話をしているときに、ちよくちよく織り交ぜていけたらいいなど。声がきれい。会ったときに、電話などで声をきいたときに、何かあるんじゃないか。話し方、言葉使い。話していると落ち着く、話しやすい。「音楽の中にいるみたいです」

とか。信念。考え方などが聴けたら尊敬するし、誉めるとするか、聴きたいとか見たい一面ではあるなあと。立ち振る舞い。凜としている瞬間。

南田：誉めどころを挙げてみて感じることは何かある？

O：自分が大事にしているものや、重視しているものがある気がする。

C：見た目はあっさり終わってしまった気がして、いつの間にか内面シリーズに入っていった。

O：見た目は、うそっぽい感じがする。服のセンスやえくぼなどを誉めるときには、そういう仕方をしなくてもいいのではないかと思う。その人の全体に魅力を感じているのに、無理やり搾り出している感じがする。

J：普段改めて誉めようとはしないところでも、誉めポイントはごろごろ転がっているんだと思った。とってつけた感じでも、帽子とか何気なく気付いたところを誉めることも大事だと思った。ちょっとしたことに触れてあげるのもいいのかな。

R：自分が誉めたことに対して、本当にそれが伝わるかどうかっていう心に響く誉め方ってのがあると感じる。その時の自分の心の感性に誉めるような誉め言葉がいただければ、ずっと覚えている。存在を認めているとか、行動とか。

南田：誉めるところはたくさんあるのに、いざ誉めるとなるとすぐに出てこないのはどうしてだろう？

C：相手のことをあまり知らないから。

J：当たり前を感じてしまうと誉めることは忘れてしまう。

南田：当たり前の中にも誉められることがたくさんあるのではないか。

O：お世辞に聴こえるとか、意図せざる伝わり方になるのではと思うと、言いにくくなる。

C：恥ずかしい

A：なんで誉めるのかを意識していないと中々。誉め方もタイプがいくつかあるので。感覚的にすげえとなることもあるが。

B：音楽を教えているときに、誉めるポイントがあった。生徒が楽器の練習をしているのだが、ここまで頑張ろうというのを決めて、それができたことを誉めると、すごく喜ぶ。具体的に、その瞬間に誉めると、すごい喜んでくれる。私も誉めてあげるとのびると思っているので、ちょっとでもできたら誉めようというのを意識している。

南田：誉めようという意識が大事なのかな？

J：見ようとしていないと見逃してしまう。タイミングがある。

R：その場で誉めるというタイミングもある。その子どもに対して気付いていないと誉められない部分がある。2週間前のセミナーのことを誉めても、それまでに会えていないとそれはうれしいものだと思う。相手のことに気付いていないと誉められないところがあるのかなと思う。そうい

う意味では、学校でひとりひとりを見ていかないと誉めれないのではないか。ある程度関係ができてきて、お互いに信頼ができてきて。

南田：そういう話だと、Aさんが学校で子どもたちのプラスリストを書けたときと書けなかったときの差ってなんだったんでしょうか？

A：子どもたち全体に対して、求める軸がせまく、これができるよという意識しかなく、それができないとダメという感じで見えていた。逆に子どもたちひとりひとりを見て、ひとりひとりのプラスを見つけようという意識が書けなかったときにはなかった。

南田：観察が大事ってこと？

A：観察軸をがちがちにもってしまうと誉めることができてこない。

南田：何でも誉めようと思えば誉めることができる。でもそうすると軸はどうなるのか？

J：これがいい、これがダメとなると幅が狭くなるかなと。大食いは大食いですげえと思うし、少食の人も省エネですごいなあと思うし、普通の人もそれもいいと言える。

南田：学校現場だと、それだと軸がなくなるのではないか？

B：これだけは許せないというのは決めておいて、それ以外は誉める。

C：私は時間でわけている。授業中はうるさかったら怒るけど、休み時間は言わない。授業が円滑に進むか進まないかで考えている。

南田：なんで誉めるのかという目的が重要になってくるのではないか？

B：誉めると次もそれをやろうとする。ダメなことでもそうしてしまう。良い所の事実をちゃんと誉めてあげると、子どもたちもやってくれる。

南田：どういう子どもに育ててほしいかということと、対応しているのかな。評価の問題とも似ている。

C：誉められないことで気付いたことがあるが、自分が誉めるってことをやると自分が上から目線で言ってしまうことがあり、言いにくくなること。

南田：言いにくくなる時と、そうじゃないときの違いは何だろう？

J：昨日弓道の練習をしていたときに、今まで一度も来たことがなかった人がすごくきれいにやられていて、お話したいなと思ったが、「すごく上手ですね」って言うのが自分のが下手なのによって違和感を感じる。

O：誉めるときに、I メッセージで誉めることがあまり多くないように感じる。誉めるときに、私がこう思うということをこっちが意識することが大事なことなのかなと思う。

R：それは難しい部分でもあると思うね。理想に対して近づいてきたときに、YOU で伝えるか I で伝えるか。小泉首相が貴乃花を誉めた場面で「私は感動した」と伝えた。そういう意味でIで伝えるのは、Youで伝えるよりもより強いなあと思った。

O：お世辞で誉めるとか、自分が思ってもないことを誉めるときは、You 的になってしまう。自分で本当にそう思っているのかというところ。自分の中にもっている軸から誉めないと、心に響く誉め方になりようがないのかなと思う。

B：あと、誉めるが事実かどうかというのは大事。事実じゃないと誉められない。

C：自分にとっての当たり前のラインがある。でも、子どもにとっては当たり前でないことを誉めると、本音でないような感じがする。

南田：なるほどね。じゃ、ここまでの話を振り返って、感想など。

B：まだまとめられてないが、誉めて相手が喜んでくれないといけないと思うので、やっぱりちょとした変化とかそういうところで誉めたいと思う。何にもなくて誉められてもうれしくないと思うので、変化があったときに誉めてあげたいと思う

R：相手の心に残る誉め方をしましょう。相手の心をつかむ誉め方ができたらと思った。これができたら、自分からだけでなく、その人に対してありがとうという気持ちがうまれると思う。

A：特に子どもなんかは、誉められたい欲求が強いから、誉められたいために頑張る子どもも多いので、そういう子どもが何に対して誉められたくてやっているのかというところを掴んで、誉めてあげたり、誉めてあげるよってにおわせるとか、やっていけたらなあと思う。

J：しばらく教育から離れているので、自分の身の回りで考えたりしていたが、友達を誉めたりするとき何を狙っているのかと思うと、誉めて相手の行動を認めたら、もっとしてほしいことを望んでやっているわけではないが、相手を見てあげたいし、B先輩が言ったように誉められてうれしいというのもあって、いっぱい誉めてあげたいなと思っているのかなと思いました。

南田：インターンと社長の話。誉めることで、どうなってほしいのかという見通しを持つことが大事なのではないかと感じた。誉め方、誉めどころはたくさんある。

F：観察軸を持ちながらも、自分の線引きなども必要だなと感じた。また、意図や目的がないといかんとは思うが、実際には、自分のそのときの精神的な安定とか体が弱っている時期とかというだけでも、相手の見方が変わってくるように思う。さっきの子どもの話でもそうだが、自分が充実していて、体力的にも精神的にも安定しているときは、子どもが騒いでいても見ていられるが、疲れているときだとすごくイライラとかして、仮にそれを誉めていいところなのだと思っても、自然に出てこない。そういうところで、軸や意図などを頭では理解できるが、それを常にもってける安定性というのがまだ足りていないなと思った。自分の課題としては、結構環境や出来事に心もゆらぐし、疲れもたまりやすいので、そういうところを安定させるのが必要ということ。疲れていてもぶれない軸を持つことが大事だと思った。

C：誉めどころがないというのは、どこでも誉められるからそういう本がでないんだと感じた。誉めようと思えば誉められるが、何の為に誉めるのかというのをちゃんと明確にしておかないと、

その場限りで流れてしまうのかなという気がした。何の為に誉めるのかを考えようと思いました。

O：今回キーワードかなと思ったのは、軸とか芯というものを自分の中でもっていることが非常に大事かなと思った。でも、とりあえず誉めることは、感じたときに口にすることでも大事なことかなと思う。ただ、それを自分の芯と照らし合わせて自分の中におさめていこうと思った。そうすると知識にもなるし、気付きのところから誉めるということがわかってくると思う。あと、単純に思ったことを誉めると、指導としての誉めるというのを区別して考えたほうが整理しやすくいいのかなと思った。

・スクウォーキング

<個々の課題を、グループで回しながらの筆記質疑の繰り返し>

南田：やってみての感想を聴かせてください。

J：問題意識はあるが、焦っている。1年生の頃よりも、何か自分の中身を深めたりとか視野の広がることをしたいなと思いつつ焦っていた。改めて何でこんなに焦っているのかなと思ったら、四年生までは忙しいのが確定しているから焦っているのかなとか将来が不安だと思ったのと同じに、答えているうちに、今自分からでている色々な世界が安定していてそこを図るのにいっぱいいっぱいになっていてそれも大事なかなと思っている。今の状態でもできることを探すべきだなという展望が見えた。だからどうしたいと考えていますか？というのが確かにと思った。自分の中で思っているつもりだったが、あまり言語化しないでわかっているという雰囲気があったので、改めて出してみると頭を使ったなあと。

A：色々なメンバーから質問をもらえるので、自分が考えてなかった質問が多かったので、「どうしたいの？」という質問がのしかかるなあという感じがした。紙に書くのもいいなあ。対面でやっているると鋭い質問をされると取り繕ってしまうことがあるが、文字化されていると深く考えられるなあと思った。中身的には、まだまだ想いが先走りしているなあと感じた。もう少し考えないと感じた。

R：普段は言葉をもらって持ちかえってという感じだったが、文字として残るので、そのまま持ちかえられるのが良い。いまやっている「夢を叶えるゾウ」のガネーシャが言う「覚悟できてんの」という言葉を言うが、コーチとクライアントの関係というのを改めて感じた。

O：自分が目的として書いたことが具体的でなかった。自分の中で今これが問題意識だというのが明確にはでていなかったというのがある。覚悟という言葉がでてきたが、そろそろ腹をくくらないとなと感じた。真ん中には、「より有効な時間の使い方に」と書いたが、これは問題意識とまでいってない。結局自分が何がしたいのかと聴かれると・・・となってしまう。後、Jが言ったことでもあるけど、焦っているのかなと感じる部分もあって、ちょっと自分の土台を整理する

ことからはじめないといけないかなという感想をもった。

B：もう2順くらいしたいなと感じている。「歌唱指導の改善方法」を書いた。今それに自信がなくてそれを改善したいというのが、あって皆に質問してもらったらどうい質問があるのかなと想ってやりたいなと思った。今はもっとやりたいという感じ。

C：あまりたいした問題じゃなかったと思えてきた。励まされたりして、私だけじゃないかなと。そんなに深く悩まなくていいかなという言う気になった。考えるとそんなに困っていることでもないかなと。「今の状態ダメなのか？困ったことあるのか？」と聞かれて、すごく困っているわけでもないの、ダメと言えばダメだけど、ダメじゃないといえば、ダメじゃないかなと。

F：まず課題を書くというところでちょっと困った。焦りや不安を具体的に文字で書けと言われてると書きにくい。自分の問題意識を出せないまま初めてしまった感がある。なんかよくわからない感じになってしまった。聞かれたことに、全部一問一答で答えてしまうので、そういうところでも、自分の中から出し切っていないものがある気がする。覚悟の話じゃないけど、もっと出そうとしないとあかんのかなあと感じた。

南田：覚悟を問われた気がした。自分のキャパのどれくらいを割けるのかという問い。

・ Aさん報告

A：今の誉めどころとも関係するが、子どもに誉めどころをたくさん用意しましたよという取り組み。子どもに自分たちで勉強なり生活面において課題をもって取り組んでやっていきたいなと。こちらから課題を挙げてそれに取り組ませるといのをやりたいと思う。1学期にクラス目標といのを立てて、子どもが自分で目標を立ててといのをやったが、なんか、目標が出て終わりといことが多いので、結局立てた目標がどこまで達成できて、どこまでできたのかといのが何もできなくて、2学期は、こちらから目標をたくさん提示して、その中から子どもが自分で今の自分だったらできそうなのはどれかなといのを選ばせて、それに向かって動いてもらおうとい取り組みを考えた。ミッションというタイトルをつけたが、1週間単位、2週間単位、1ヶ月単位、あとイベント的にやっていくといのを設定した。今日は一番簡単なやつをもってきた。誰でもできそうなのを設定した。今週月曜日から始めたばかりなので、これからだが。ゲーム的な取り組みなので、子どもたちがすごく乗ってくる、なんかできそうだといのを感じてもらっている。ポイントがたまるようにしていて、子どもたちのゲーム感覚をくすぐるような形に作っている。結構これで、1学期勉強しなかった子や宿題忘れてくるような子どもが、これにエントリーしてやってみようかなとい姿が結構でてきている。なんかこういう課題が達成できたみたいなことを積み重ねて感じていけるのではないかなとい実践報告です。

南田：今日は、どういうことを意見交換したい？

A：すごく外発的な動機付けな取り組みなので、子どもにとっての本質的な学びになるのかというあたりについてどういう印象を持つのかということを知りたいと思う。自分自身は、授業の質で勝負するのも良いとは思っているが、自分の関心としては、むしろ子どもたちが過ごす学校の環境作りで子どもたちの学びを動かすというか、そういうことをして、学習環境を充実させたいという想いはある。すごく外発的で、ゲーム的なものだけでも、環境作りという点では、明るい可能性を信じてやっています。

F：歩む姿って言うのは？

A：必ず毎日日記をつけることになっていて、毎日その日にあったことを書く、日記帳。

F：すごいおもしろい。このまま学年落としてそのまま使わせてもらおうと思った。色々思ったのは、1つは、これだけたくさんあると見るほうが処理できなくなりそうなところがありそうだなと。後、ゲームにすると喜びそうなところがありますが、僕も毎日漢字や計算プリントなどをしていて、漢字は全問正解するとポイントがたまって昇級するということを10級からやっていた。……。話を聴くということができていなかったので、メモ用紙を持たせて、朝の連絡のときにメモをとらすということをやって書いたらもってきて、それが大丈夫だとOKだという風に判子を押すというのでポイントがたまるということをやっていた。子どもらは、確かに姿勢などが変わってきているが、その時間や瞬間以外に広げていくということが中々できないので、この取り組みはおもしろいと思うが、ここからほかに広げていくということをどうやってやっていくのかということを考える必要があるかなと。もうひとつは、うまく行く子は、どんどん進んでいくけど、うまくいかない子は、数字で結果がでてくるので、やる気をなくしてしまうということがあった。そういうところで、なんとかして、ポイントをつけながらも他の子と競争にならないような仕組みというのを用意しておかないといけないかなと感じた。どの子も達成感を持てるという仕組みを用意していかないといけないかなと自分の反省も含めて感じた。

O：この取り組みのゴールはどこですか？

A：色々あって、基本的には、これやることで変わって行って欲しいなと思っている子どもたちを対象にしている。勉強できる子などは自分でやっていたり、やることわかっているってことが多いので、それ以外の勉強ができない子や、うまくできないと沈んでいる子や、勉強しなさいと言われてやっている子たちが、変わるというか、自分で達成に向かって動く。そういうことがまずはできるようになってほしいというのがひとつ。こういうことを通して、そういう学校生活を楽しく過ごせるということになってほしいとも思うし、何か勉強だけでなく、学校生活に関わる課題をたくさん用意してあるから、何かひとつでも自分の得意なことや自分の誉められたいということ、その1点で子どもがモチベーションをもって動いていけるようになるとか。これを通して、自分で動けるとかということも狙いとして密かに思っている。

J：すごい活動だなと思って、最終的なAさんが子どもたちにしてほしいゴールというのは、自分で自分なりの課題を設定して、消化していくことかなという意図、熱い思いがあるのではないかと読み取っているのですが、いきなり小学生にこれをやろうとしても現実的に難しいんだなと思って、コーチングなどを習ってもいきなり友達とかにあてはめようと思っても、のってくれないことがほとんどなので、こういう風に段階を下げてゲーム性を出すことでだんだんとゲーム性をなくしていくということで最終的には目標に近いものが得られるのではないかなと思った。自分が小学生だったらポイントがほしくて頑張るので、この成果が気になる、今後も。例えば、自分で課題を出せるようになるとか。

F：これは1個もエントリーをしない子がいてもありますか？

A：これは強制にしても思っている。今はエントリーしていない子はいないが、今のところはしなくてもいいという形で見守っている。

B：失敗から工夫して取り組みを考えていて、どんな子どもになってほしいのかということを考えていることもすごいなと思った。子どもたちもどういう風楽しんだらいいのかというのが、こういうのを通してわかって、他にも生かされたらいいなと思った。競争じゃない仕組みをどうするのかというのが私もすごく興味がある。

C：自分で課題を選べるのがすごくいいなあと思った。私が出しているとみんなできるとポイントねってなっていて、いつも強制エントリーみたいになるので、自分で選べるのが楽しくていいなあと思う。皆エントリーするというので問題ないのかと思うが、そんなんええわ！という冷めた子などはいなかったのか？先生がコメント書いてくれるというのはそれだけでうれしいからやると思うけど、忘れ物とかだとどうなのかな。中学生だとポイントとかはあまり喜ばない。

南田：中学生だと何がうれしいんだろう？

C：親にほめられるとか。中学生は免除されると喜ぶ。

南田：課題はどうやって考えているんですか？

A：当たり前のことだけど、たまにできてない子なんかもいるわけで。忘れ物なんてのは、本来ならありえない話だけど、忘れたりする。そういうのも改めて誉めポイントとして出すということかな。子どもたちの生活1日を思い浮かべて、その子どもたちがやらないといけないとか、やっている行動とかを全部洗い出して並べている。

R：生徒ひとりひとりを理解するというのは、先生はね。「女王の教室」で天海さんがやっていたようなこともあるし。25名の生徒さんをこのポイント制含めて理解して行動を理解してということで、得意分野を誉められるというのは生徒さんもうれしいんやと思う。生徒としては、A先生良かったとか振り返れるというのが先生の良さだと思う。良い先生、悪い先生という言い方はおかしいが、良い先生は子どもさんを捉えているということもあるんでしょうね。生徒をひとりずつ

理解するというのは大事ななと思いましたね。

A：クリエイティブにいかうかなと。まだ試行錯誤の段階なので、やりながら軌道修正もしていく予定なので、今のところはスタートがよかったので、子どものモチベーションの挙げ方とか、そういうところに関わってまとめていきたいなと思っていますので、また報告をしたいなと思っているので。

◆第5回研究会議事録 081109

・自己紹介

O：大学非常勤職員。

B：4月から養護学校で講師。この場は、唯一話を打ち明けられる場になっている。

T：大学4年生。教員に来年から。今日が2回目の参加。現場で活かせるようになれば

D：4月から教員をしている。同じ職場の先生に紹介してもらった。また勉強できたらいいなと思います。障害児教育を大学では学んでいた。

J：大学2年生。勉強量的にはいたらないが、学校の勉強では得られないことがたくさんあるかなと思ってきた。

A：去年、幼稚園の先生をやって、今年から小学校。この前、自分の話を外に出せる場みたいところというのが記事になっていた。先生たちの放課後クラブみたいところが必要なのではないかと記事が載っていた。そういうところにこの場になっていけばいいなと思っている一方で、研究的なところでまとめて、ちゃんとした形にしたいと思っている。

P：小学校1年目。Aさんとは、年がちょっと離れているが、5つも離れているのに、こんな軽さ、よく言えば懐が広いところが好きなので、よく遊んでいる。ひとつ気にくわないのは顔が格好いいので、新任の先生の中で格好良い枠がうまったのでショック。

・アイスブレイク（聴く力を鍛えるインタビューで、他者紹介を実施。）

O：Dさん。テレビ番組が好きかを聴いたら「プロフェッショナル」が挙げられた。養護の先生のエピソードがすごく気に入ったという話を聞いて、養護ということへの気持ちがあるなあと思った。

D：O君。マイブームを聞いた。車でドライブすることだと聴いた。実家は志摩のほうなので、そこに1週間に1回行くということを知って、車の中では歌を歌っているということを知った。友達とアクティブにも楽しみたい、自分の世界はもっていきな人だと思いました。

A：Bさん。マイブームを聞いた。音楽がもともとの趣味みたいな感じで、そこで最近のマイブ

ームはオレンジレンジだと。明るい歌を聴くとハイテンションになってくるという話。休日の話では、仕事で疲れるから、土日の使い方を考えているようでした。奥底で楽しみたいってことを考えている、明るい人だと思った。

B：Aさん。マイブームを聞いた。 아이폰とマックブックと言っていた。その二つをいじるのが好きだと。いついじるのかという話では通勤で1時間のっているそうで、そこでいじると。槇原が好きだという話を聴いて。その曲を聴くと、大学時代を思い出すという話をきいた。でも 아이폰とかが好きってところで新しいものが好きなのかなって思った。

T：Pさん。何を質問をしていたかを覚えてないけど、何をしている時が一番好きって聴いたら、漫才をしているときといていた。自分もやっていたら楽しいし、お客さんも見ていたら楽しいと言っていた。学校でもやろうと思ったら、主役は子どもじゃないといけないと言われ、できなかった。授業とかでも、ダジャレは言ったりするけど、週に1回くらいは駅前ですしているそう。後は、野球が好きだとおっしゃっていて、大学から部活に入って始めたそう。打った瞬間や、キャッチの瞬間が好きだと言っていた。楽しむことに意欲的な人だなと思った。好きなお笑い芸人は爆笑問題。時事的な問題を漫才にできるところ。

P：Tさん。ペットを飼っていると聴くと、犬、ダックスフンドを飼っていると。名前は秋。自分がいない間に帰ったら家において、秋と名づけられていた。大学では馬術部に入っている。馬にも、名前がついている。ポセイドン。その名前の由来も入った時にはついていたと。どんなときが楽しいかと聴くと、心が通じたなあというとき。動物と会話ができている気がする。動物が好きの人に悪い人がいないということなので、良い人なのかなと思った。

J：南田。たくさん聞いてたら、どんなことを聴いたのかは忘れて。まとめてしまうと、今色々活動がされていてお忙しい人なのですが、活動を楽しみながらも遊ぶ時間が欲しいような感じで、デートがしたいと言っていた。みんなといると楽しめる。自分が積極的に動くことも好きなんだなと思いました。

・Oさん報告

O：実践をしているわけではないが、前回の話から今日のレジュメは持ってきている。前回までのまとめとして、誉めどころはどこでも誉められるということがわかった。例えば歩き方とか遅刻をしないとか、声が綺麗だとか。どこでも誉められる。ただこの3つが重要じゃないかなって。誉める意識、相手に対する知識、相手との関係性というのが挙げられた。例えば初対面で、あなたは心が綺麗ですねって言われても響かない。で、レジュメの一番上のところの誉める意識のところを煮詰めてみようかなと。今回は、情報提供みたいなものだと捉えてもらえたらと思う。最初に、心理学のほうで誉める研究で言われているのは、コミュニケーションというよりは望まし

い方向に子どもを育てるという意識で使われることが多い。誉めることってのは、報酬という風にとらえられている。これは物質的な報酬だけでなく、言語的報酬というのも報酬になる。これを心理学の用語で検索すると、言語的強化子という言葉でてくる。これはあることをすることによって、あることをすることの回数が増える。例えば、ノートをとることを誉めることで、ノートをとる回数が増える。こういうことを強化と呼ぶ。こういう風に誉めを与えることであることを伸ばそうというのがあって、心理学ではそういう風に捉えられている。誉めに関する知見として、ブローフィーという人とか、トンプソンとかいう人がいっている言葉。順番に言っていくと。誉めは随伴的に与えること。何かをした行動を誉めることが大事。後、成果の詳細を明確にすること。どこを誉められているのか、どうして誉められているのかを明らかにすることが大事。3つ目は、注目すべき努力を認めることというのがある。これは失敗したら誉めないのではなく、そこにいたった過程を認めてあげるとのこと。次にトンプソンさんですが、この人は、具体的なコメントを入れて誉めることが大事だと言っている。Pさんどうですか？

P：今のよかったよ！とか。

O：技術ではなく、今のよかったとかその瞬間の行動を誉めることが大事だよってことです。次に、自己強化の習慣をつける手がかりとなるフィードバックを与えるということがある。トンプソンさんは、自己肯定感の低い子どもに対して考えている。この2つにはある共通点がある、それは、原因帰属（物事がどうして起こったのかを推測して、ある要因のせいであるということ）。原因帰属をしっかりとできるようにするために誉めを与えようというのが、この2人には共通している。

A：トンプソンには評価的などという言葉が入っているけど、ブローフィーのほうは、評価的な色ほどの程度まで抑えられているのかなと？

O：入っています。心理学における誉めは、教師と児童の立場でのことを述べていることが多い。なので、子どもに対してこういうことをしたらこういう風になるんだという風になっている。

A：評価なんだ。

O：もちろん、承認という側面もある。自分に対する承認というのも視野には入っている。

A：子どもに促すんだ？

O：そうです。では次にいいますが、心理学では割引原理というのがある。これはノーベル賞を取った人ってすごいですよね。この人は能力もあって、努力もしたんだと。成功したのは、能力も努力もしたからと判断できる。となると、どちらかが欠けると成功しないということになる。学校教育では、どちらかがあれば成功するということがあり、そういう場面で、努力を誉めると、能力がないという風に捉えられることもある。ここには、能力と努力が対極的なイメージが暗にある。そこがこの場合は刺激されてしまって。才能という言葉でも良い。人間は対極で物事を捉

えるようになってきている。人は基本的に努力より、能力を誉められたほうがうれしい場合が多い。ここまでは、適切な誉めに関する知見でした。次は誉めることに対する危険について。1つ目は、デュエックさん。この人は、簡単なことを誉めると、能力がないということを暗に伝えてしまうということになる。もうひとつは、誉めに対して依存的になってしまい、受動的になってしまうことがある。もうひとつは、コーンさん。誉めることで大人によって望ましいようにコントロールすることにつながるのではないか。誉めることに依存し、自分自身で良し悪しを判断できない誉め中毒者を生む点。子どもが達成したとき、どう感じるべきかが大人の誉め方によって指示されてしまい、子ども自身が達成の喜びを感じることを奪う点。誉められたからうれしいんだという認識の可能性もあるという風に言っています。何かができたらうれしいのではなく、誉められたからうれしいという風になることもある。

P：誉め中毒者は心理学用語であるんですか？

O：ある論文から抜いてきたが、これは訳者がいるので、その人が使っているのではないか。

A：心理学的な誉めの観点から言うと、コーンの望ましいようにコントロールする点というのは望ましいことなのではないか？

O：心理学にも色々な流派もある。次に誉める意識に関して。実際に誉めるということと同じくらい、誉めようとする意識が大切なんだよって言うのをもってきました。ピグマリオン効果とかゴーレム効果とか。自己成就的予言というのは、個人が意図的、あるいは無意識的に、自己の予言や主観的期待に添うような結果を生じさせる行動をとったために、自己の予言や期待通りの結果が出現する現象。子どもに即した期待をすることがとても大事だと思う。誉める意識というのは、いいところ探しをしていることにつながっていく。ここには書いていないが、バーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーションというのがあるが、バーバルコミュニケーションというのは言葉です。口で誉めても、態度が誉めていないということを言われたりする。積極的に良いところ探しをしているというのが大事なのかなと思います。教師が期待しないことによって、行動が制限されていく。マイナス効果をゴーレム効果。教師の働きによって変化するのは一緒。

T：全員に同じ期待をかけるとどうなるの？

O：期待の高低があるから、子どももそれを感じて動いてしまうと思う。だから、同じように期待値をかけるとどうなるのかな？と思う。違いがあるからいけないのかなとも思う。同じ期待をかけるという時に、クラス目標とか作ることもあるけど、それは大事だと思う。実際のところ、全員に同じ期待をかけることができるのかは疑問に思うところ。

南田：O君の報告の傾向はその通りだと思う。個人的にピグマリオン効果は好きじゃない。

表面的に解釈すると、期待したら期待した通りにしかなれないということにもなる。自己肯定感などに関わっているが、トンプソンなどのところで誉めるというのは「望ましい方向へむかわせ

る」とある。じゃあ、望ましい方向とは？それが大事なポイントになると思う。学校では低年齢になるほど、自分ではできない部分があるのは確かだから、教師の主導も必要だとは思いますが。ピグマリオンは解釈を間違えると、教師が教師の育てたいように子どもを育てる解釈の仕方ができしまうから、根本的に間違っている考えをもっている。誉めるがわのマインドの重要性がある。

南田：コーチングでの「誉める」とは、アクリリジメンツ＝承認のイメージが強い。望ましい方向にさせるために誉めるのではなく、その人なりに前に進もうとするのを認める色が濃い。結果承認は、100点取れたねなど、結果に対する承認。行動承認は、結果よりも、相手のとった行動に対する承認。存在承認は、存在を認識している何らかのメッセージを相手に発することで生まれる承認。

P：存在承認とかは、誉めるとは違うのでは？

南田：一般的には上2つが誉めるとして捉えられている。誉められるからやるという状況におちいらないようにしていくのが大事だと思う。自分で動ける人は自己肯定感が高い人になってくると思う。カウンセリングのようなあなたはあなたでいいんだというような感覚は大事だと思うところ。

南田：改めて、ここで議論したいと思ったのは、評価と誉めるについて。望ましいって何？ってことについて。

・グループ意見交換

O：まあ、かなりてんばって早口になったりしていたけど、わりかし頷きながら聴いてくれたので話しやすかったです。話をしている中で思ったが、心理学は基本的に客観的に見ていくものなので。客観的なところはこうらしいということを明らかにするところだと思う。そういう捉えで活かすのでは、有効だと思います。話をしている中でよくわからないと思うところがあったので、改めて勉強できた。

B：心理学の視点から誉めることについて考えられたので、危険性とか知れて勉強になった。後、ノンバーバルコミュニケーションが子どもに7割以上影響を与えるというのがすごく勉強になった。

T：誉めるというのは良いなと思うと同時に危険もある。この危険はとにかく誉めようと思って誉めるからそうなるのかなと。自分が心から思ったことを伝えるのがすごく大事ななと思った。

D：自分も普段子どもと接するときに、なるべく良い所を見つけてってのを意識していると思うけれど、大事なところの3つを普段無意識のうちに気をつけてやっているのかなと思いました。後、逆に誉めるというのは良いことなんだろうなって思っているけど、裏面に誉めるとかえって逆の伝わり方がすることがあるっていうのを聴いて、誉めるってのはこういう危険性もあるんだと

勉強した。

J：プレゼンの印象は、わかりやすかったので、さすが、そういうことをお仕事にされているのがすごいかなと思った。あまり心理学の観点から誉めるについて考えたことがなかったので、授業よりはわかりやすく知識が得られたので、始めのほうの相手との関係性で信頼がないと誉めても響かないというのは確かになと思った。私はいいなあと思ったら相手に伝えたいと思うほうなので、あれって思うこともあったので、信頼があればこそかなって思いました。

A：すごいおもしろいたたき台だなと思いました。僕も、評価と誉めるは違うものかなという意識でいるので、誉めるも、評価として誉めるのと感情的に誉めるというのもあるので、そのへんのところの違いがどうなのかなと。印象的なのは、潜在的な誉めという言葉で、良い言葉だなと思った。良いとこ探しは評価と違うところで捉えているのかなと思う。

P：誉めるということは、最近意識してたんですけど、西武ライオンズが調子いいやないですか、今年のそのチーム方針が、「誉めてのばす」やったんですけど、とにかく叱らずに誉めて伸ばすということだったんです。誉めてチームを活かすということだったんです。最初は、そんな無理やと思っていた。実際去年は5位やったし、今年もダメちゃうかなと思ってたらぶっちぎりですよ。そういうのもあって誉めることを意識して活かしていきたいなと思っていて、こういう話を聴いて、気をつけることや意識することを学ばせてもらって勉強になったなと思いました。

O：1点補足ですが、一番上の部分は心理学のとはなくて、この場で考えていることを載せてあるものです。これも心理学の言葉で説明されていることもあるけど、皆からでてきたものです。

南田：じゃ、そもそも望ましいって何だろう？

A：色々捉えかたがあると思う。基本的に評価をするっていうのは、望ましいって目的があって、その目的に対して判断するというのが評価としてあるので、客観的に教員だったら、自分の教室がどういうクラス像としてあったらいいかということを考えてやる望ましさと、それとは別に子どもたちの姿を見て、感じるふとしたことに対しての自分の感情ですごいねってなるときがあるんですけど、望ましさを冷静に見ることは、得点化したりできるけど、それとは別に潜在的なことがあるんじゃないかなって思った。望ましいってのは、先生をやっている人にはある程度話せるんだと思います。客観的に分析する評価軸と、それ以外の自分の個人的な見解がある。クラス経営をするにあたって、ある程度ビジョンを持つじゃないですか。僕だったら人の話を聴けるのと、自分で動けるとか、生活がしっかりとしているというのは考えているけど、人間的にこういうのは好きだっていうのがあって、それを子どもがしたときに、良いよねっていう、なんともいえない感情、上からそれいいよって言うんじゃないくて、人対人みたいな中で君好きだよみたいな感じ。それは測れないでしょ。得点にできるとか。

D：今話を聴いていて、ものすごい同感だと思った。まず、望ましいというところで全体に何かあるってのは、客観的に測れるというのがまず望ましきとしてあるけど、もうひとつ、子どもたちいいじゃんみたいなどころ、私も普段こういうところがいいよねって思うことがあるけど、これってなんだろうなって思うと、やっぱり相手を認めるとか、存在を認めるとか、良い所を見つけて、本人が自覚しているかはわからないけど、言われて結果としてプラスの思いがでてきて、結果的に、存在意味というか、自分がここに生きていていいんだとか、もっとここで行動したいとか、誰かが見て、その人を評価するのではなく、自分の中でいいなと思えることが望ましいってことかなと。まとめると、うまく言えないけど、自己肯定感が育つ、存在意義が自分の中に生まれるようなのがひとつ、望ましいのかな。うまく言えないけれど。

南田：Dさんの言う、客観的な望ましきって？

D：集団生活ではずれたことをしないと、集団にそった行動ができるとか協調性かなと思います。集団の中で適切かどうかってことかな。集団の中で好ましい、良いといわれている、何人かの人にあの人の行動どうって言われたときに、何人もの人が自分だったら誉めるということかな。

B：二人の意見を聞いて違うなって思ったところなんですけど、A先輩は、自分の中にあることをしたときに、わぁ好きって感じで、Dさんは、承認することで子どもが自分の存在価値に気付けることかなって思いました。望ましいってイメージは何か難しい。今望ましくなくても、そっちの方向に導いていけるように、今できなくてもって思いがある。将来できるようになるように働きかけたいなって。うちは、子どもも課題を抱えて学校に来ていて、通常学校に戻るのが目的みたいな感じなので、結構望ましい形ってというのが、うちだと通常学級に適応できるような姿ってというのがありますね。ルールを守れるとか基本的なことはある。

P：これ難しいですね。何が正しいとかないですね。教師のエゴになっちゃいますね。例えば、1個の教室でも望ましいことって結局教師が決めたことになっちゃいますね。どうしようもないやつだったとしても、クラスには望ましいってことにもなっちゃいますね。それは危険やとも思うし、担任やとしたら1年間、望ましいという偏っているかもしれないけど、それでやっていくわけですよ。将来どういう影響を及ぼすかを考えると、恐くなってくるので、しっかりと考えてかないといけないなあと。

南田：そこが明確になっていないと普段はどうやって行動しているんでしょうね？

O：最初は何を質問しているのかが、よくわからないが、どういう時にクラス運営をしているかというのが。

A：望ましきってようするにある種の目的ですよ。それがぼやけている状態で、目の前のことに対して動いていけるのかってところだけど、授業なんかでは、1時間の授業をもったときに、研修のときは、指導案をたてて授業に向かうけど、日常の中では毎回毎回はやらないですよ。

全体的な目標をもってはやっているけど、授業ひとつひとつは、持ってなくても、授業は動くわけですけど、そこの違いはどうかかなということもあるのかなと。ただ、学校教育に関しては、なんとなくあると思うので、必ず、まったく望ましきを持たずに、先生をやっている人はいないのかなと思う。

J：私もずっと専門が入ってきて、学校全体みたいなのを考えているときに、生徒たちを望ましい方向にしていくために、やっていくという望ましいってなんだろうって考えたときに、掘り下げていくと個人の基準があると思う。でも、皆に共通するような望ましきってのもあると思う、それがあから教育があるというところもあるかなと。その望ましいの議論がはっきりしないのは、人はそれぞれの価値観があるから、それが違うからはっきりしないのかなと思う。でも、なんとなく望ましいというひとつのものがあるから、固定したものを考えがちだけど、本当はひとりひとりが違うからあるのかなと思っていた。この2つはつながっているようなないような、切れているわけではないと思うのだけど。これはAさんが言っていたみたい、クラス目標を立てるときの望ましきと、自分の感覚的なやつかなと思いました。

E：私も望ましいというのは、教師がクラスとか、子どもに、こういう人とかこういうクラスになってほしいという規律とかに気付かせていくとか、そういう人になって欲しいということで誉めるといのがやっぱり望ましきなのかなと思って。でも、それだけじゃこっちもつまらないし、誉められるほうもやっぱりあの子かと思うことが多いと思う。それはクラスとかその子の生活規律とか、人間としてこう育ててほしいということと、誉める望ましきということと、もうひとつに、測れないこととか、自己肯定感が高まるようなことってというのが大事だなんて思う。ある程度の望ましきは育ててほしいし、知って欲しいけど、あなたには、こういうところがあるよっていうのもすごく大事で、上からではなく、人間対人間で同じ目線で伝えてあげるとその子もうれしいなあと思う。

南田：Eさんが人間対人間でいいなって思うことってどんなことなんですか？

E：いつもできないことを頑張っている子を誉めてあげたりとか、やっぱり優等生みたいな子は普通に生活していたら誉めるといのはたくさんあるけど、最近は成績とかで所見を書くが、それが全然書けない子がいる。書ける子は一般的な望ましきってのが、できている子であるけど、そうでない子の良い所は探していつてあげないといけない。けど、これって意識していないと見えてこない。丁寧に向き合ってみると、その子もこっちに向き合ってくれたり。一般的な望ましいだけでなく、ほかの点にも目を向けることが大事かなと思った。

O：承認できるかどうかが個人的な望ましいってことと関わってきてるのかなと思う。AさんとDさんが出してくれたような規律とか集団行動とかは社会的なものだけど、後者は、個人的な、ぶっちゃけると好き嫌いみたいな。

南田：評価には2つの軸があるって話。後、単純な好き嫌いの先に人物観みたいなのがあるように思う。

A：普通に話をしている、ふとした瞬間その人の言葉がおおってくることもある。そのときに言うのも、いいよーじゃなくて、今までともうちょっと違う感じで、子どもとちょっと一緒になってふざけているみたいなきとか。そういうことをしたから良いとかそういうのではない。個人個人で違う。別々の子が同じことをしても、一方は普通に流れても、もう一方はいいじゃんみたいな感じになるとか。そういうのは、あるかなと思う。だから忘れ物をしていても、忘れ物をするのはいけないけど、忘れ物をしたことの子の感覚があっけらかんとして、堂々としてられる子どもを見たときに、やるなあお前みたいな、度胸の大きさみたいなのに対しては、普段発言とか積極性がない子なのに、忘れ物に対しては大きな態度を取れるというそこは、僕の感覚としては、いいねえそれって思う。今の子どもたちにとって忘れ物は大人になったら忘れられるんじゃないかって思うから、今は、その気概を育てたいと思ってしまふな。忘れ物をやってしまっているうちに、その子がダメだなんて気付くことがぜったい来ると思う。

南田：他の先生からダメ出しされたりしないの？

A：そういうのがあると一見ゆるいクラスと見られたりするから表面的に見ると、何してんのって思われる。それは気にしたから、子どもたちに周りからだらしないって言われるんだよって話をして、周りから見てもちょっとよく見えるようにやろうねって言った。一方の子には、同じことをやって怒ったりもした。おまえはそれをやったらいかんって言ったりもする。それは個別との関係だと思う。

南田：えこひいきとかにはならないの？

A：それは、個別にやっている。えこひいきって捉えられる危険性はあるけど、えこひいきに感じるのは、その子が他に自己肯定感を支えるものがないから僻みになったりする。それぞれの人に対して誉め言葉が違うって野球とかでもあるじゃん。

T：望ましいって私も考えながら聴いていて、こっちも見ながら聴いていて、誉めることの危険の中に、子どもを大人に望ましいようにしてしまうなあってのを見ていて、私は評価軸というのはまだ明確ではないけど、私も感情的に誉めることってのが多くなってきたって思う。すごいじゃんとか、やったじゃんとか、例えば、ゴミを拾っていたことに対して、何気なくなんだけど、その何気なく拾ったってところがすごいなあって思って。それって社会的にすごく望ましいってところとつながるところもあるのかなって思いながら、自分が自分、どこかしら誉めるところってあるわけで、それが、どっちにも生きてくるというところがあって、ふと誉めたことが、一般的なことにもつながる。逆に一般的に誉めていたことが、今度、個人的な行動に変わっていくってこともあんのかなって思って。相互作用性ってのはあるのかなと思いつつ。自分から何かをしようと

思っていることが好きで、そういうところがすごく誉めたくなる。

D：色々な話がでてきて、まとめるのは無理だけど、もうちょっと時間がほしいです。

南田：どういう点を整理して考えていきたいと思う？

D：もう1回自分は普段どうだったかなって。特に承認を意識していたと思うので、自分のことを振り返る時間があるといいなあと。

B：皆、色々と話を聴いて、なんかすごい勉強になりました。それもそうだ、これもこうだってどれも納得で、これが正しいんだってことがなくなってしまうという感じで。

E：私が思うのは、誉めて効果がある場と叱って効果がある場があると思う、その辺を今後考えていきたいなと思う。

◆第6回研究会議事録 081205

・南田からコーチングミニ講座-コミュニケーションを上達させる3つの聴き方について。

・Aさん研究部門の提案

A：研究会の研究部門を担当して、進めていきたいと思っている。研究助成金に応募してみようと思っている。そういうものに対して応募をしてみようと思っている。通れば、業績として認められた研究としても活動していくという形で本格的に動いていこうかなと思っている。どういう研究でどういう研究をやっていくのかをまとめたものを載せてある。相談したいと思っている。コーチングをベースにして僕たち初任の教師がどうやって力量を形成していくのかということや、いかに自分の実践に活用していくかを研究していきたいなと思っている。研究目的は、コーチングを実際に活用していきたいと思っているので、コーチングを活用した学級経営のモデル開発というか、コーチングを教育にこういう風に活かせるというのを大きな目的にしていきたいなっている。コーチングが今全国的に教育に取り入れられているきている中で、すごいおもしろい研究だとは思う。形式としては、多様な教師の人の現場を刷り合わせる中でやっていくといいかなと思う。

<南田から参加者にとっての意味合い、意味づけの説明。>

B：すごくいいと思った。大賛成。

・南田による本間正人氏ワークショップの紹介

別紙資料②

学校教育にコーチングを活かす研究会

アンケート集

第0回～第6回（2008/04～2009/01）

三重大学大学院教育学研究科

学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

（2009年2月13日）

この資料は、学校教育にコーチングを活かす研究会のアンケートを各回毎にまとめたものである。別紙①と合わせて参考にさせていただければと思う。

◆第0回はアンケートをとっていないため存在せず。

◆第1回研究会アンケート	
Q今日の報告内容と、自分の置かれている状況でつながったところはどんなところ？	
E	子どもの主体性を大事にしたい・・・でも丸投げはよくない。ある程度枠を作ってあげることが重要！というところ。45分間子どもを授業に参加させるには目標を設定し、見通しを持たせる必要があるというところ。
F	子どもはやり方をしらない。自分もそう思う。逆にグループの話はあまりピンとこなかった。あんまりグループの活動しないっていうか、グループが少ない。子、少ない。
G	子どもたちが目的を持って活動できるように、目標設定をするというお話につながりをもつことができました。自身の授業を振り返り、あの授業は上手くいったなど思った授業では目標を設定していて、各時間ごとの目標設定の大切さを学びました。
H	今、授業づくりや子どもとの関係づくりで、悩むことばかりで、「こんなんでは自分はいいか？」と思うことが日々あるのですが、今回インタビューの記録で報告されていたベテラン先生も悩んで課題を持っていたんだということを知って、自分も今、悩んで悩んで向上していきたいと思いました。
I	
J	ルール、目標設定
M	I先生の発表で新鮮な気持ちでコーチとしての人との関わりを見直せた。クラスの中で子どもを主役にしていくために、コーチングのスキルを活かしている生の現場の話が聞ける事はとてもよい体験になります。
N	最終的な目標は何か、それに向かって、今何ができるのか、一つ一つつみあげていく視点が大切だと思った。

O	自分の大学での学び、経験と報告内容がわりと直結しました。特にわくコミの活動のポイントと、学校現場でのポイントの一致は興味深く、これをわくコミの減免パーにリターンしていければと感じています。今の自分の状況とに、大学の学生の学びをいかに助長するか、そのしくみを作るという点で学校現場と共通しており、この視点を還元できるようなアイデアを生むヒントになりそうです。
Q I 先生、南田からの事例報告の中で印象に残った点、学びになった点を教えてください。	
E	強みを活かす。(良い所) グループを活かす。(3人が良いんだ) 承認(肯定的なことばで) 時間を守る(まず自分が) 楽しく学習する(ひきつける)
F	時間を守ることで、ルール性を回復する。まず型を覚えさせる。なるほどと思った。時間を守るのが苦手なので大変だけれども。
G	学級運営や、子どもたちを自主的に活動できるような教師として手だてを学べてよかったです。(ケロンスターやキラキラレター、ありがスターetc)
H	I先生の事例報告はマネしたいと思える実践やネタがたくさんありました！特に印象に残ったのは、授業の前に必ずめあてを子どもたちに伝えるということでした。子どもたちにも目標を意識させるというはやってなかったので、なるほどなと思いました。
I	授業の中で、発言する型を教えること、やっといこうと思いました。
J	ルール、目標設定の大切さ。「教える」ことと、子どもたち自身から・・・的なのを待つ、というか、「教えない」こと、どちらがいいのだろう？とこの前感が得ていたことがあったので、最初(言うなれば)「教える」⇒そのうち子どもたち自身の中に型がってのはどっちがいいのだろう？どっちも使えるのでは・・・？と思っていた自分に明るい展望をしめしてくれたので勉強になりました。
M	I先生の例は、目的目標をしっかり描いたうえでのクラス運営がよくわかった。子どもの持っている興味をうまく引き出している。そして間違えることに抵抗を無くすのも良い事。そして自分たちのシンボルがある事が強み。
N	自分自身の言葉で、自分のしていること、感じたことを伝えていて、私自身も素直の話に反応できて、楽しく感じました。こんな形の研修会をしてみたい。

O	型。学びの型を身に付けるという点。高校までのそれと大学でのそれは異なっているということを、大学側が意識する必要があるという点。ルール性の崩壊と大学の学びの劣化(?)の関係。大学のルール性はある意味崩壊に近い気がするので、その点をサポートするしくみの必要性。5.5の雰囲気。大学初年度教育の重要性。
Q I 先生へのアドバイスや感想	
E	教師を実際にする前のキラキラした気持ち(こんなことしたい!こんなクラスにしよう!)を思い出しました。私も自分自身が目標設定をしなきゃ子どももついてこれない(何をすれば良いかわからないから)よなあと思いました。また実践報告をしてください。
F	
G	早速、実践してみたいと思うような具体的なお話を聞かせていただいて、とても勉強になりました。一つの詩の読み方でもリズムにのって読んでみたり、たけのこ読みをしたりなど。私のクラスでもナベアツが流行っているので、I先生のように、明るく楽しい授業をやっていきたいなと思いました。本当にありがとうございました。
H	I先生の実践は、聞いている方まで楽しくなるような感じがしました。それを発表するI先生の表情も素敵でした。たぶんポジティブな実践がたくさんあったから聞いて気持ちよかったんだと思います。私は、子どもがふざけていたりすると、そこを直そうとか、その子をなんとかせねば!と思って、一部分しか見えてなかった気がするので、もっと楽しい活動を子どもたちにたくさん経験させてあげたいなと思いました。
I	
J	途中ではらへりだったJです。すみませんでした。今日はとても良い話を聴くことができました。ありがとうございました。
M	ネイティブコーチの素質が高いと感じています。先生と子ども一人一人のコミュニケーションに課題が少なくなってきたら授業中での子どもたち同士のインタラクティブ感を感じさせてあげたいですね。Iメッセージの承認がとても自然です。
N	自然にIメッセージで承認の言葉を発してみえるところ、子どもたち一人一人をしっかりみている目線、見習いたいと思いました。ありがとうございました。

O	クラス活動の実践、すごく参考になりました。天然コーチすごいと思います。3学期のテーマを考え中とのことですが、一度「紙」にアウトプットしてみると何か見えてくるかも知れません。
Qその他、全体的な感想など	
E	自分が楽しく健康に生活するためにも、コーチングって役立つなと改めておもいました。
F	ネガティブな言葉、普段多いのかも。多いな、たぶん。気をつけようかと思う。
G	様々な場で活躍されている方と交流できる場に参加させていただいて、とても充実した学びをすることができました。
H	私は専科なのでクラスづくりとは少し違うのですが、音楽の授業に子どもが今の流行りの曲を歌いたいという要求を出してきて、少し取り入れていて、それを私が全部用意するのではなく、子どもたちに係活動としてやらせてみようと思いました。何で今まで子どもにやらせることを思いつかなかったのか！と今日気付かされました。
I	たくさん意見を頂き、とても参考になりました。目標設定、声かけを大切にしつつ、児童同士の聞き方を学んでいきたい。
J	今度は道に迷いたくないです。次は学生つれてきます！来てほしい。
M	実践の体験談は本当に貴重です。今後もおじゃまして良い？
N	このような会があることは、いいことです。また参加させてください。よかったらみえコミや、J S Aの活動ものぞきに來てください。
O	次回も是非参加したいです。ものすごく勉強になりました。ちょっと枯れかけていた熱意が少し火がつきそうな気がします。大学での「実践」をする現場にはいませんが、ものすごく参考になるお話でした。
Q研究会で扱いたいテーマなどがあれば、書いてください。	
E	
F	
G	
H	
I	子どもへの声かけの仕方

J	
M	
N	
O	

◆第2回研究会アンケート	
Q 今日の内容と、自分の状況とはどんな点でリンクしましたか？また満足度は？	
A	<p>ブラボーな点。新人という立場からの想いのシェアができた。同期でそういった話をする機会がないので、こういった話の共有は参考になるし、ステップにつながる。</p> <p>「王道」がイマイチわからない自分にとって、公立の王道に触れる事は参考になった。組織の軸の話は興味深かった。まだ組織を動かすとかいうところではないので、イメージが漠然としたが、詳しく掘り下げた話を聞いてみたい。</p>
E	<p>90点。人それぞれ重みを置くところが違うので、そういうところも大事だなあと気付かされました。視点を増やしてもらった気がします。</p>
G	<p>75点。子どもたち同士の良い所見つけについて、同じように悩まれているんだなと思いました。また他の報告者へのアドバイスも自分自身へのアドバイスとしてもっていききたいなとおもいました。</p>
H	<p>150点。私も1学期がバタバタとあっという間に過ぎ去ってしまいましたが、みなさんの報告を聞いて、ひとりひとり悩み考え動いていたんだなとたくさんうなづきことができました。</p>
M	<p>95点。南田君の報告内容で部下カセミナーでのヒントになりそうな点がありました。アイスブレイク楽しかったです。自分を承認してもらえることはいつも嬉しい事です。</p>
Q 報告からの気付きや学び、今後に活かせるようなことはどんなことですか？	
A	<p>「厳しさ」という点に戸惑うのは新人のひとつの壁なのかなと感じた。すぐ使える小技的なものはやはり受け入れられやすいというか飛びついてしまいたい衝動かられる。自分の今がダメではないというジャンプ力を得た感じ！！</p>

E	誉める。良い所を見つけるって自分も相手も悪い気は絶対しない。素敵なことなんだなって思います。あとMさんとお話して、ポジティブパワーを手に入れました。私も子どもにポジティブパワーを与えられる教師になりたいです！！
G	私の9月から取り組んでみたいと思う内容は、自分自身がより授業がしやすいクラスにするための取り組みのように感じました。こどもたちのために、実は自分のためだったという・・・そんな気付きがありました。
H	私も厳しさをもとうかなと・・・。
M	Aさんのその後に興味があったので、報告が聞けてよかった。全員が2学期にやってみようことを持っていたことが成長を感じた。
Q各報告者へのアドバイスや意見	
A	いじめられ者同士頑張りましょう！Hさん。とある塾で、新人の先生が注意を受ける事は、「子ども全員が指示を完了してから次に動け」ということだそうです。「鉛筆おいて」と先生が言った時に、鉛筆をおかない子がいます。それを放って「じゃあ解説するよ」と次のアクションをしたときに子どもは、「別に鉛筆をおかなくても大丈夫」という暗黙の規律ができてしまいます。そこを厳しくし、それができたら、笑顔で次のアクションを起こすことで、規律を子どもは理解していくんですって。
E	チャレンジってすごいことですよね。私はチャレンジするのに準備し、手間がなぜかかかってしまう方なので、ビビッと即決チャレンジする勇気が欲しいものです。(南田へ)
G	時間内に言わせていただいたことが・・・全部かもしれないです。
H	細かい実践や取り組みなど参考になることがあってまねしたいと思いました。A先生とは、いじめられキャラで妙に親近感をもてました。
M	良いところ探しは大人向けのセミナーでもなかなかうまくできないので、うまく教室でできるといいなと感じました。Gさんの報告で聴き名人がおもしろいと感じました。Eさんが良い事を保護者に伝えることをされておられたが、自分も保護者の一人として、もし自分の先生から子どもをほめてあげて・・・と言われることはすごくうれしいと思う。(Gさん、Eさん報告。実際は保護者の話はGさんの話)
Q今日、明確になったこと、やってみようと思ったことについて教えてください。	

A	自分の根底にはチャレンジ精神が潜んでいるんだ！！保護者向けのアセスメント。コミュニケーション環境を具体的に整える
E	レッツポジティブ！&チャレンジ！が全ての原動力ですね。失敗してもプラスに考えていこうと思います。
G	子どもたちにどんな力をつけてほしいのか、子どもの将来を見据えて考えないといけないなあと思いました。アロマ、やってみようかなとちょっと思いました。
H	伝え続けることをあきらめずにやっけていこう！私は専科で1人の子どもと長く関わることができないという理由で、逃げていた部分があったなあと反省し、熱い想いをもっとぶつけていこうと思いました。
M	11月9日の男女共同参画フォーラムのワークショップを担当する事になったので、子どもや家族とのコミュニケーションを良くする行動の振り返りをやってみようと思った。
Q研究会で扱いたいテーマ、また研究会で取り組んでみたいことは何かないですか？	
A	保護者との連携。本の出版（新人の力量形成、コーチング的関わりをした実践と理論）
E	やっぱり自分と向き合ったり、自分について相手に考えてもらえる機会って良いものですね（アイスブレイク）。すごく力がみなぎりました。
G	生徒指導の場面におけるコーチングの活用とか……。実践と結びついたことをやっていたら興味深いです。
H	私はまだ学級づくりの具体的な策はもてていないので、音楽・図工などの教科での子どもとの関わり方などについて考えていきたい。
M	教育の現場で使ってみたいスキルやコミュニケーションスキルとして知りたい事などをレクチャーできると面白いでしょうか。
Q最近の課題やチャレンジしてみたいこと	
A	子どもと保護者を取り巻く環境の整備の充実。色んな環境の充実。とことんをテーマに動いてみる。
E	ハーモニカを吹けるようになって2学期の始めに子どもたちを驚かす！
G	授業の導入をよりおもしろく、楽しい授業を目指して。視覚的教材をふやしていきたいなと思っています。

H	はじめをつけて動くこと。1本を動かしてハッスルすること。準備をしっかりすること。
M	少々勉強不足になってきてます。一学期で皆さんが経験してきたことをうかがって、目標を持って行動することを実際にやっておられる様子を頼もしく感じました。この研究会の存在は自分にとっても新鮮なものですので、自分も学童の子どもたちとの関わりの中で得たものを報告できるとおもしろいかな。

◆第3回研究会アンケート	
Q今日の報告内容と、自分の状況とはどんな点でリンクしましたか？また満足度は？	
A	合格点。もっと矢面にたって研究会の流れをつくっていこうと決意した。
C	80点。叱ることばかりではなく、叱るには誉めることも必要だったなと思い出しました。
H	90点。永遠のテーマである、叱ると怒る、誉めるについて深く考えられたことで、自分を振り返ることができた気がします。
T	9点。まだまだわからないこともいっぱいですが、現場への想像が膨らみ、かつ、参考にしていきたいと思うことがいっぱいでした。怒ると叱るの違いとか、誉めるといったことのイメージをつかむのもまだ難しいですが・・・
K	
Q報告からの気づきや学び、今後に活かせそうなことはどんなことですか？	
A	新任や立場からの悩みの共有ができて、すごく安心するというかホッとする。そこからその悩みの共有をどうするか、各報告のテーマについてその場での議論で終わってしまうのはもったいない気がした。
C	自分の実績を評価できると、実践もやる気が起きるから、評価基準は作ってみたいと思う。でも難しそう。
H	授業という短い時間の中でいかに子どもと信頼関係を築くか、という課題に取り組んでいきたいと思いました。その手段として、誉めると叱るをうまく活用できたらなど・・・
T	実際に現場に立っている方々のお話は、とても参考になりました。私も将来、実践してみたい、活用してみたいと思うことがいっぱいでした。

K	
Q各報告者へのアドバイスや意見	
A	授業実践を行っていく上で、特にどんなところに力を入れていますか？自分は教材研究をとことんやれて助言をもらい、教科専門を作れとも助言された（Hさんへ）
C	専科はたくさんのクラスを見なければいけないから大変だけれど、学校全体が見えるから色々な先生のやり方が盗めておもしろいですよ。たぶん。（Hさんへ）
H	子どもの呼び方について、私が中1のときの先生は、4月当初に「私はみんなのことを下の名前呼び捨てにするから」と宣言してました。自分の方針をしっかりとつことが大事なんだと思います。（Aさんへ）
T	怒るとか叱る、誉めるの実践をぜひいっぱい持ってもらいたいです。（A、H）
K	
Q今日、明確になったこと、やってみようと思ったことについて教えてください。	
A	タイムマネジメント。まだまだ自分は力を出し惜しみしている、もっと何かできる！！
C	子どもの様子を保護者に伝えます。ちっちゃなヒーローを見つけておきます。
H	A先輩の話で、1度怒ってから叱るというのを聞いて、ちょっとチャレンジしてみようかと思いました。たしかに、子どもは自分が今怒られてるんだってわからせることが大事かもしれないなあと思います。
T	当たり前かもしれないようなことを誉める、ありがとうと言える。それだけで子どもの気持ちには、前向きに取り組もうということかどうかはわからないけど、当たり前のことを率先していこうという気持ちになれるのではないかと思います。
K	
Q研究会で扱いたいテーマ、また研究会で取り組んでみたいことは何かないですか？	
A	「研究会」全体が主体としてひとつの研究テーマを打ち立てていってもいいかなと。共同研究。各自の研究テーマ報告を合体させるようなテーマでもいいし、改めて大きなテーマを立てるでも。これは考えよう。
C	
H	空白の時間を有効活用する術☆

T	もっともっと現場に立っている方々の実践や経験についてお話を聞いていきたいと思いました。
K	
Q最近の課題やチャレンジしてみたいこと	
A	教科専門の確立。理科なんかどう？と誘われたので、チャレンジしてみようかという気持ちに。
C	
H	ほめたリストをつくる！！
T	いっぱい本を読みます。
K	

◆第4回研究会アンケート	
Q今日の報告内容と、自分の状況とはどんな点でリンクしましたか？また満足度は？	
A	
B	90点。現場では欠かせない「ほめる」について深く話し合ったり、スクウォーキングで自分についてコーチングしたりして、とても良い時間でした。やっぱり似た者同士が集まる会ってホントいいですね。
C	70点。子どもたちが自ら課題を設定する仕組みが定着したら活気ある学級になるだろうなって思ってワクワクした。
F	Aさんの発表していたものは、自分もパクることができそうだった。同じことをしてみようと思った。
J	90点。夏休みのたるんでいた意識がひきしまりました。
O	90点。Aさんの報告ギミックを何らかの形で大学教育に取り込むことができそう。スクウォーキングはFDで活用できると思う。
R	80点。教育に対する熱心な先生と初めて出逢えてお話ができて楽しい時間が持てました。
Q報告からの気付きや学び、今後活かそうなことはどんなことですか？	
A	
B	ほめどころ。競争にならないプログラム作り。

C	選べるってステキだと思った。
F	ほめることは自己満足ではなくて相手のいることなんだと。当たり前のことながら気付いた気がした。ほめたことへの反応をあまり気にしてなかった。
J	色々ありますが、機会があれば、色んな人とスクウォーキングしてみたいです。
O	ほめるについての新たな視点を、自分にも適用できる形で再度認識する。これによって自分でエンカレッジできそうな。
R	コーチングも盛り込まれてのブレストは、文字として残るので新たな発見でした。
Qワークショップの中での気付きはありましたか？	
A	
B	スクウォーキングしたときに、結構みんな悩みのようなものをもっているんだなあ。自分だけじゃないんだ！！と共感してもらった感じがします。
C	自分のほめ軸を明確にしておかなければほめられないなとわかった。文字にする方が答えやすい。
F	
J	うまく文章にできませんが、やっぱり、こんな風にそれぞれの意識の高い人たちの話が聞けたり、スクウォーキングがとても気付かされました。
O	ワークショップ内での、Bさんの意見。「30分のシアワセタイムを持とう」が心に残った。そろそろ自分の目標を定め、覚悟を決めないと。
R	
Q今日、明確になったこと、やってみようと思ったことについて教えてください。	
A	
B	歌唱指導の改善をがんばりたい。
C	上といっしょ。決めてみるよ。
F	自分の生活の見直し。自分がやっていることの見直し。整理、もう一回やりなおす。
J	視野を広げる。に具体性がないこと。もっと細かくしようと思った。
O	30分のシアワセタイムを持つ。
R	10月の四日市コーチの会での報告をさせてもらえればと思っています。
Q研究会を通して、どんなことを身に付けられるとよいでしょうか？	
A	

B	あることについて、色んな人が意見して、その意見を交流させるだけで、なんか充実感がありました。
C	新しいことを発見する力
F	自分の中に持つ確固たる軸
J	まだ自分は実践にせまられていないので、たくさんの実例や話を参考にしてこれからの自分の研究の方向性？に活かしていきたいです。
O	新たな視点や、既存の視点を崩す気付き
R	自分として現状の位置の認識から未来を捉えていく！実行力を持つ事の大切さ。
Q最近の課題やチャレンジしてみたいこと	
A	
B	歌唱指導
C	早く寝て、次の日に備える。
F	他人との協働が自分に必要らしい。心を鍛えること。
J	前より自分のやりたいことを少しでも具体化しておろして実行したい！
O	大学の今と昔、未来についての知識のビジョンを持つ。英語や心理の研究。
R	本日はありがとうございました。

◆第5回研究会アンケート	
Q今日の報告内容と、自分の状況とはどんな点でリンクしましたか？また満足度は？	
B	80点。ほめるについて。望ましい姿が明確でなかった点。
D	85~90点。ほめる。自分が日常生活の中で大切にしている「ほめる」ということについて一歩進んで考えることができました。
E	85点。誉めるということはこちら最近の大きなテーマだったので。
T	7点。ほめるということに関して、色んな視点を持たないといけないなと感じた。「望ましき」は難しい。誰にとっての望ましきなんだろうと。
Q報告からの気付きや学び、今後を活かせそうなことはどんなことですか？	
B	いろんなことがありすぎて、まだまとめきれない。けれども、とにかく勉強になった。ほめる意識とノンバーバルコミュニケーション。望ましいについて考えていきたい。

D	ほめるということがとても価値のあることで、他者の自己肯定感を育てるためのものだと思っていたものの、一般的な基準と個人的な基準があり、必ずしも、自分の思っていたことだけではないことがわかりました。
E	誉めるには、望ましくなるように誉めるということと、自己肯定感を持たせることを目的とした個人的承認があるということが理解できて良かった。私は前者だけじゃ自分も子どももあまり楽しくないと思うので、後者に力を入れたい。
T	自分なりの軸をしっかり持つ。でも、その中で、柔軟に対応するところかつ、子どもものの状況に沿うところも必要なんだろうと思う。
Qワークショップの中での気付きはありましたか？	
B	たくさんありすぎて・・・。望ましいには2つある。良い所探しの重要性などなど
D	上記同様。自分の中のほめるという行為をもう少し詳しく分析してみたいです。
E	誉めるに2種類あるということ！！これは意外と気付いていなかった。
T	
Q今日、明確になったこと、やってみようと思ったことについて教えてください。	
B	常にほめる意識をもつこと。言葉だけじゃなくてノンバーバルコミュニケーションを大切にする！！ピグマリオン効果、ほめられるためにやる！！に陥らないほめ方とは？
D	ほめるという基準の分析。今日のアイスブレイキングの練習（他者への質問の仕方）
E	効果的に2種類の誉めるを使いこなしたい。
T	どんなところをほめているのか。自分の視点をちょっと振り返ってみたいと思った。
Q研究会を通して、どんなことを身に付けられるとよいでしょうか？	
B	広い視野をもって子どもに接することができる。想いを明確にしていく。
D	物の広い見方。（自分の考えに自信を持ち過ぎない。こだわりすぎない考え方） コミュニケーション術（質問の仕方）
E	立ち止まって深く考える機会であることが私にとっては嬉しいところです。
T	疑問や悩みをどんどん持ちあって、考えあえていけるといいなと思いました。
Q最近の課題やチャレンジしてみたいこと	
B	来年の進路

D	コミュニケーション術（人との会話の進め方）
E	子どもの可能性を黙って見守る。自分たちで気付くところ誉められると私はくどくど叱らなくていいので、気持ち良いんです。（先週の金曜日から始めたこと）
T	やる気の継続。

◆第6回研究会アンケート	
Q今日の報告内容と、自分の状況とはどんな点でリンクしましたか？また満足度は？	
B	92点。上手なコミュニケーション。課題解決じゃなくて、AIそして4D。
T	7点。ワークショップおもしろかったです。でも、もっとやれたら良かったなって思いました。「研究」としての位置付け（考え方）もすごい！
S	75点。100点目指しても100点はとれないという言葉が心に残った。
Q報告からの気付きや学び、今後に活かせそうなことはどんなことですか？	
B	同じ。どんなクラスにしたいか。想いをもつことの大切さ。
T	自分の中でのキーワード・キャッチフレーズをしっかりと考えておきたいなと感じました。先を描いていきたいです。
S	誰かが設定した100点ではなく、自分で自分にとって（組織にとって）価値のあるものを探すということが大事なんだと思った。
Qワークショップの中での気付きはありましたか？	
B	同じ
T	話しだすと止まらないこと、話したいなと思うことって、やっぱりいっぱいあるなあって思いました。その1つ1つを大切にしていきたいです。
S	上に同じ。
Q今日、明確になったこと、やってみようと思ったことについて教えてください。	
B	相手に意識を向けたコミュニケーション。AI+4D。夢を描くこと
T	人に目を向けた会話を心がけていきたいなと感じました。そして、先を見据え、見通しをもっていきたいと思いました。
S	4月に向けたクラスのイメージをふくらませていきたい。会話をするとき、自分の中で考え過ぎないようにする。
Q研究会を通して、どんなことを身に付けられるとよいでしょうか？	

B	現場に活かせること。自分自身が夢をもってがんばれる源
T	広い視野、多角的な物事の見方
S	楽しく生きていけられること。
Q最近の課題やチャレンジしてみたいこと	
B	A I。相手に意識を向けたコミュニケーション。
T	卒論。
S	卒論。学生っぽいこと。

◆研究会は自身にとってどういう場か？（2009年にフィードバックをもらった）	
A	研究会とは、背骨、大黒柱。なんか、自分の一部であると。人生を語る大事な一部ですな。教師としての自分にとっての研究会は、先生みたいなものか。なんか中心になって動いているけど、やっぱりなんか自分が教えるとか、そういうことではなくて、そこで僕が教師としてどうあるか、どうあっていくべきかということ、そこで僕は考えてやっているという。それは研究会の中で、その活動もあれば、南田という人物も大きな位置づけにいて、だから教師の自分にとって、教師としての自分形成のメインな部分。（別紙資料③Aコーチングセッション全記録より）
B	研究会に行っていなかったとしたら、自分はずっと沈んでいたんだと思うんですよ。職場だけだったら上から言われっぱなしで落ちるしかないと思うんですよ。自分でも失敗ばっかしだし、授業もうまくいかないから落ちると思うんですよ。だから何につながるかといったら自分を認めてくれているというか、人格を否定されていないという感じですか。自分の気持ちとかわかってもらえたら、なんか頑張っている意味とかを感じられる。職場ではこんなに頑張っているのに、認めてもらえているのかもよくわからない。そうすると頑張っている意味とかがわからなくなってくるんですよ。子どもの為に頑張るだけになってしまって、研究会にきたら、自分のこともわかってくれるし、認めてもらえたら頑張っている意味があるというか。なんていうか、頑張り続けて頑張り続けて何も認めてもらえないと、意味がわからなくなってくるじゃないですか。そこを認めてもらえるという感じ。特に非常勤とかだとそうなのかもしれないですね。そこでやっていることで、自分らしきも見えてくるし、自分以外の人も頑張っているんだって自分1人じゃないんだってことですか

	<p>ね。安心感だけだと家族でもいいじゃんって思うんですけど、全然ダメなんです。たまに相談したりするんですけど、親の立場だとちょっとアドバイスをしたりしてくれるんですけど、そうすると余計に腹が立ってくるんですよ。だからこういう場だといいと思う。(別紙資料④Bコーチングセッション全記録より)</p>
C	<p>研究会は、自分の今あるものを出してもう1度考える場だと思う。今あるものってのは大事なものだから今あるのであって、それを改めて考えることができるのはいいなど。やる気。と、別の角度からの意見が聴けること。癒し。癒し空間。なんか癒しな感じがする。心が浄化される感じがする。今のダメな自分がやらなきゃって感じになる。日々の生活では、あまり得られないな。(別紙資料⑤Cコーチングセッション全記録より)</p>
E	<p>普段、コーチングの手法は意外と自然に取り入れていたりするし、活用できる場面がたくさんあるんだってことに気付かされましたね。教育やコーチングについて、立ち止まってしっかり考えることって、普段滅多にないので、いつも参加すると、たくさん脳みそを使えてる気がして達成感がありました。そして、やはり1人で考えているよりも、みんなで考えあうほうが視野が広がります。研究会への参加はいつも、流れ過ぎていく日々の活動を見つめなおすきっかけとなっていました。</p>
H	<p>私にとっての研究会は、お互いの頑張りや実践を聞けて、いい刺激をもらったり、自分も頑張ろうと元気を与えてくれる場所です。同じことで悩んでいたり、嬉しいと感じることを、そこにいる人たちで共有できることに、とてもあたたかい雰囲気を感じています。</p>

I

南田さんに「研究会で報告して」と言われ、「何をしよう・・・何をしてきたかな・・・何もしてきていないような。」と自分でどんな目標で、何の実践をしてきたかが明確ではなく、初めは不安でした。しかし、普段していることを書けばいいかなと思い、筆をすべらしてみると、3年目ということもあり、自分の目標をもちながら、少なからずクラスのため、子どもたちのために何かしていることに気が付きました。けれど、1年目とは違い、自分がやっていることを話す場は職場にはあまりありません。（雑談や次週の予定などは相談するので、決して話せない環境じゃないけどね）そのため、自分でも多少は反省しますが、「何が良くてどこが課題なのか」は、人の意見を聞いて振り返ることがない状況です。私でも初めは緊張しながら、研究会に挑みました。すると、そこでは「Iさんの実践は自然にコーチングがされているね。特に係活動で先生からのメッセージや友達同士の認め合いは、子どもたち自身がしている活動に、あたたかくフィードバックがされている。活動の価値を子どもたちが実感できるね。」という言葉をいただきました。私はすごくこの言葉が心に残っています。よく考えてみると、私だけではなく、子どもたちも普段自分たちがしている活動を振り返ることはあまりないのかもしれないと思います。特に、プラスの面やよいことを先生や友達と伝え合うことはあまりないのかなと思いました。「反省」ではなく、「活動の振り返り」を行うことで、子どもたちは「みんなこれが楽しかったのか。次もやってみよ。」「今度はこんなこともしてみよう。」という気持ちになれます。（実際に係活動を通して実感しました。）私も、忙しい毎日の中で、自分の実践について振り返ることは今までありませんでした。「すべて」を振り返ることは、今の私には無理です。（Iさんはこの年結婚したため）しかし、その年で「目標に向かってこれをがんばろう」と決めたことは、活動を行うごとに「自分で」、そして研究会などの「仲間」と振り返っていきたいと思います。研究会を通して、そのようなことに気が付きました。来年度は、クラスでの「ワクワク振り返り活動」を行っていきたいと思います。最後に、今は自分の私生活がとても忙しく、なかなか研究会に参加することができません。でも、自分が困ったとき、こんなこと話したいなというとき、自分の居場所があることはとても勇気になります。そして、やる気にもなります。こんな私ですが、見捨てず、これからも研究会に呼んでね。

別紙資料③

A コーチングセッション全記録

2008/10～2009/02

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

(2009年2月13日)

◆Aの基本情報

三重県私立 a 小学校勤務。初任は同私立 a 幼稚園に勤務し、2 年目より、小学校。5 年生の担任をしている。担任は初めて。

◆対面セッション 081005

南田：最近の学校はどんな状況ですか？

A：運動会で9月はバタバタしていた。9月23日だけど、やっと終わって一息ついたところ。次は、文化祭があるが、ようやく2学期スタートという感じ。子どもたちにも浮かれている感じが全体的にある。2学期からがんばるぞおって子と、1学期頑張っていたのに、だらけている子で差がでてきている。1学期はホワイトボードも使ってやっていたが、2学期は長いのでただ授業ではつまらないので、新しい企画を考えているところ。それは誉めるのところとかとも関わってくる。子どもたちが課題をもって勉強に取り組んでほしいから。ただ、子どもたちが自分たちで課題を考えてやってみようとしても、どこか他人事みたいになっている。だから、もう少し具体的に形になるような話をして、こちらから課題をたくさん提示して、子どもたちが選ぶエントリー式でやってもらおうと考えているんだ。1週間、2週間、学期毎、イベント的な課題をLV.にわけて設定。それぞれにポイントが設定してあって、そのポイントを消費するとシールがもらえるとか、子どもたちの時間ができるというのをやり始めた。それで、9割は子どもたちも1週間はやりきれた。反応は、かなりおもしろそうな感じで、「やってみるわ」と言ってやる子も結構いて、達成できるかできないかの瀬戸際にくると、盛り上がってくる子もいたり、結構のりが乗ってきてる子が多いかな。ホワイトボードで今まで10問中何問正解したらポイントあげるわという話もあったり。

南田：はじめた理由は何ですか？

A：前回の研究会で、ビーダマを貯めていくというのがおもしろいなと思ったことがあるのと、2学期になって宿題をやってこなかった子が毎日やってくることもあって、そういう子たちが頑張っているというのを自分の目で確かめれば、モチベーションもあがるかなと。自分で自分を誉められるようになるといいなと。それと、2学期は長いから、普段とは違うものが欲しいという気持ちがあった。で、やっぱり、クラスの25人と一緒になって学校生活を楽しまたい。ただ授業だけだと、まだおもしろい授業ができる力がないから、その辺をカバーしたいと思うこともある。なんていうか、楽しまたい。楽しんでいると、子どもと一緒に、みんなで一緒になって楽しみになって気持ちいいものがある。ウキウキとしてくる。

南田：みんなで一緒ってのが大事なんだ？

A：よそよそしい先生と児童の関係があまり好きじゃない。授業のときだけしか関係がないみたいな。中々授業の内容で話をするぐらいしかない。どんなに面白い授業でもその授業のことで話をするくらいしかないから、もっと勉強や学校生活のことで関係を作れる、そういう関係性が欲しい。

南田：そういう関係性は子どもたちにとってはどういう意味があるの？

A：子どもたちのタイプにもよる。塾に行ってる子は学校で勉強の話をして、塾でやってくるので勉強はまあいいので、学校生活を楽しんでほしい。勉強がちょっとよくないけどって

子たちが、そういう関係ができることで、自分の方から先生に勉強のことなどで相談するなどができるようになれば、勉強が苦手だけど、ちょっと頑張ってみようかなというモチベーションのもとになるかなと思う。

南田：新しい取り組みポイント制の成功のイメージは？

A：この取り組みは「きっかけ」みたいなもの。楽しんでやってくれたらそれでいいなと思う。プリントなども向こうから5人くらいもらいに来てくれたりもした。課題もやれば、目に見えた形として結果になる。そういう課題を設定しているので、そういうところでチャレンジして、結果を残していければ成功かなと。

南田：きっかけという？

A：頑張った結果が見えて、できるんじゃないって親と共有できたら、親も一緒に頑張るのではないか。親にも情報を共有するので、親として一緒にやっていけるんじゃないかと考えている。

南田：色々なことを考えているけど、そこまで色々なことに頭がまわっているのはどうして？

A：ひらめきがある。いつも、頭の中で楽しめるものが何かないかなと考えている。課題の話も、ゲームのモンスターハンターの話子どもたちと話をして盛り上がっていたので、そういうことを楽しむところがあるので、そこらへんを刺激できるんじゃないかなと。冒険としての学びみたいなのができるんじゃないかと。

南田：こういう取り組みは他の先生にはどううつるだろう？どんな批判があると思いますか？

A：チェックして管理する先生は大変そうだねと言われるのではないかな。若い先生は、おもしろいんじゃないと思うと思うが、ベテランの先生たちは、他のクラスのことにはノータッチな感じで、先生の授業とかに関してはほとんど関与しないことが多いので、なるほどねっというくらいなものかなと。後は、何かをやって褒美があるというところに、「えさぶらさげるのはどうかと思う」みたいな。外発的だといわれるのではないかな。シールは、ほとんど外発的に近い感じだが、学習環境を子どもたちにとって充実した環境を創れるような褒美を用意したいなと思う。学習環境をどうやったら楽しいものになるのかということが作れば、ちょっとは良いと思う。モチベーションがあがって楽しくできると思う。

南田：こういうプロセスを経て子どもたちが培う力は？

A：はっきりと目的を持って、動くということかな。そういうところが単純に付くとは思わないが、育つのではないかな。報酬求めて、高いパフォーマンスを出す意識が芽生えてくるのではという期待もある。

南田：報酬って？

A：今は、先生から何かもらえるなんてないので、シールひとつでも子どもたちは食いつくが、報酬をまだ考えている。今考えているのは、ポイントがたまったら、クラスで遊べるような時間を作るなど。最初はひとりひとりキャラ育成みたいに箱庭みたいなのを作らせようかなと思ったが、それを作る材料とか、器具などをもらえて、その分だけ作品ができあがるというのも考えていた。

南田：物理的な報酬と、精神的な報酬という考え方があると思うのだが、どうか？

A：物ばかりではなく、賞状などでもいいのではないかな、結果が報酬みたいな。

南田：ゴールに向かってPDCAのサイクルをまわせる思考を身に付けるというような感じですか？

A：そういう感じと言っても良いのかもしれない。課題遂行みたいなことが目的となって点数の

良し悪しだけでなくなるかと考えている。自分で自分を育てるみたいなの、キャラ育成のような感じ。その時の結果がでなくても、他の課題などを達成して、自分はこれだけにはできるんだと。なんていうのか、1点だけでなく、自分のまわりのことについて考えるようになるだろう。

南田：自分の評価が多面的になるということ？

A：点数だけでなく、他のことも考えて頑張ろうと思える。

南田：つまり、何が大事だということでしょうか？

A：それだったら、【自分に対する広い視点を持つ】ではないか。自分のやることに対して、普段から自分の学習姿勢や学習内容に関して、自己反省しながら動いていこうとする。既に何人かは、漢字の課題に挑戦していて、字がきれいだとポイントがもらえるという時に、自分で振り返ってやっていくことができている。後は、自己肯定感が得られるとか、勉強の達成感が得られるとか。

南田：大きな標語を作ると、今の2学期はどんな標語であらわせる？

A：さっき言い忘れたが、2対6対2の話がすごくひっかかっている。以前のやりとりでも、8割の子が発言するというのを目標として話していたが、8割の子がいかに前をむいてというのを考えていて。8割の子をどうするかが自分の一番の関心である。だから、標語をつけるとしたら、「8割が2割を飲み込む」かな。今勉強ができるのは2割くらいだが、これを8割の人に広げていって、今興味のない2割の子たちを8割の子たちで、刺激を与える。

南田：2対6対2の話がずっとひっかかっていたってことですか？

A：2対6対2の話は、もやもやしているというわけではなく、すごくそれが感覚的にヒットして、なるほどと思ったこと。蟻とかはそうなるのかもしれないが、2対6対2を必ずしもその比率に分かれないようにできるのが、学校とか教育実践なのではないかと思う。2対6対2を崩したい。

南田：どういう風にAの中でヒットしたんですか？

A：確かに納得したが、その、特に真ん中の6なんかはどちらかに揺らぎやすいと思うから、子どもたちという存在を学校教育の中でなんとかできるのではないかと。この話をきいたときに、これは教育の現場では必ずしもそうはならないだろうと感じたので、それを自分からやってみようと思った。

南田：ここまでの話を通して感じていることなどはありますか？

A：自分でも、自分のやっていることがおもしろそうなことをやっているという感覚をもててきた。全然授業の中身のことについて話を自分で出さないし、考えていないわけではないが、授業1時間よりも全体的な環境で子どもを動かすということに関心がある。それをふと思った。また、親に対して、どう伝えるかという質問があったときは、う〜んと思った。シンプルに自分の考えをまとめられるかと、もうちょっと思考をつめないといけないなあと感じた。

南田：今日の話を通じて今後どう取り組んでいきたいと思えますか？

A：今やっていることを、来年担任になっても使えるような、ひとつのシステム、マニュアルとして確立をさせるというのができるようにしていきたい。もう少し注意深く子どもをみて、軌道修正を加えながらやっていきたいなあと思う。

南田：具体的にはどんなことにチャレンジしていきますか？

A：親との連携のことをつめて行きたい。来週から通信として親にコーチングなどを絡めたものを出すことにした。親に対する子どもと一緒にやる課題を考えたい。保護者も参加できるミッシ

ョンを作るってのが大事かなと。それを10月16日までに、最低3つ作るってのをやりたいと思う。

◆対面セッション 081109

南田：最近の状況はどういう感じですか？

A：最低な10月だった。子どもの問題が多くて。問題を片付けるのでいっぱいだった。10月は文化祭があったので、それで忙殺されて子どもをじっくり見る余裕もなく、その中でめんどくさい問題がちよこちよこあった。転校生が。9月から来たが、最初の1ヶ月は大人しくしていたが、10月から自がでてきて、それで、それは確かに周りから攻撃されるよみたいな感じで、それが結局攻撃されはじめて、その收拾をつけるところで。一番問題なのは、日本語がわからないところ、でも国語のテストはすごくできる。だから、本当にわかってないのかなってという疑いの目もある。どうクラスの中で対応していこうかと考えている。他のクラスなら9月の時点で問題が起こっていた。Aのクラスだからまだここまでなんだと言う感じ。家にも電話を入れたりしている。後、どうしようもなくできない奴がいて、その子のこともどうしようかなと思っている。

南田：Aのクラスだからというのは誰が言っていた？

A：学年主任とか。

南田：それはどうして？

A：クラスのメンバーがおとなしい子が結構いるのと、クラスの雰囲気はみんな仲の良い感じで、衝突がないクラスだから。その子どもが、「あ、ゲップが出た、僕のゲップと牛乳は同じ匂いだ！」と言ったりして、皆が嫌がったので、「下品な言葉を使わない」ということを注意したが、次の日も同じことを言ったので注意したら、「下品な言葉」の意味がわからなかったという感じで言い訳が多い。お母さんも「下品という言葉がわかりません」と言っていた。「低学年向けの言葉で指導してください」と言われるが、a 小学校の5年生の試験を通過してきたのだからということはある。インドと日本のハーフで、離婚して、マレーシアにいたみたいだけ。

南田：マレーシアはそうなの？

A：いや、聞いたところによると、マレーシアはイギリス系でしつけとかには厳しいところだったらしく、お母さんは「ありえない」と言っていた。「日本の子はよくゲップとかするからじゃないか」とお母さんが言っていた。

南田：本当にマレーシアではやっていなかったのかな？

A：しつけが厳しい学校だったみたいだから、どうだろう。本当かな？

南田：本当にやっていなかったとしたらなんでやるのかな？

A：1ヶ月で仲の良い友達はできたが、クラスひとりひとりの友達はできていないから、新しい女の子の友達を作ろうとしていた感じはした。最初女の子のほうからもちょっかいかけていたので、彼からもちょっかいかけてみたりしていたので、それはあるかなと思う。最近女の子からの信用を喪ってしまった。今は收拾がついて、女の子から無駄にちょっかいをかけなくなったが、それは相手にされていないという感じ。

南田：その仮説、本当はやっていなかったとしてってのはどれくらいあっているかなと思う？

A：3割くらいかな。ほとんど大半は、ふざけていて、やったんだと思う。ゲップなんてしたことなかったから、わざとゲップを出すということはやり方を覚えていたから、絶対どこかでや

っていたのではないか？

南田：でも、グープはやり方はみんな覚えないう？小さいときに。

A：そうか。それはそうかもしれないな。でも結構ふざけることが多かったのて、その延長上かなと。

南田：そういう意味では今の状況を整理するとどういふ状況だと思っているの？

A：そこだけでなく、女の子の中でもひづみができて、グループがかわってきている。新しい人間関係ができてきて、そこで今ちょうど、安定はしているが、まだ不安定な感じ、できたての新しいクラスという感じ。

南田：そのクラスをAはどよう捉えているの。どんな印象？

A：人と、距離をとって関わることを覚えた子が多くて、今までくっつけばどか〜んという感じだったが、今は、良い具合の安定感はあるかなと思う。でもバラバラなわけではないし、クラスでひとつになってなんとかしようとしている。中にはあぶれる子もいるけど。前よりは落ち着いている、無茶しない感じがする。良い感じだと思っている。

南田：ちなみにAの理想イメージとはどれくらい重なる？

A：そうやねえ、う〜ん、それを言われると、どうだろうねえ。それでもまあ、自分がどこまで関わっていったらいいかというところで、僕が安定していない部分がある。話を聴くときは聴いて、それを理解して、自分で動いたりできればいいが、話を聴かずに動くから、そこがまだ理想とかけ離れているなあと。でも、子どもたち同士で色々と考えて動いたりとか、自分たちで動くようになってきているから、でも、そこで、その子どもたちに伝えるよな形で動かしていったらいいのか、もうちょっと僕が間に入ってやっていったらいいのか、そこらへんの判断が難しくなっている。最近は。

南田：なんで難しいの？

A：子どもたちで考えて、行動しているから、けんかしても子どもたち同士でなんとか解決しようとして動いたりしているし、まあ、勉強に関しても、色々子どもたち同士で協力しあって教えあったり、子どもたち同士で勉強会をしたりしているから、そこにちょっと入って、もうちょっと子どもたちが動く動き方とかを教えられるところもあるけどさ、こういうときはこうやってやるといいみたいなヒントをもうちょっと伝えながらいったほうがいいのかなあと。でも、果たしてそれは子どもに受け入れられなかったら何もならないしき、それなら子どもたちが自分で考えて動いたほうがしっくりくると思う。そこらへんかな。1学期は先生先生だったが、2学期は先生から離れてのコミュニティが強くなってきている。それでどうかなと思っている。

南田：受け入れるのだったら前者のほうがいいってこと？

A：うん、まだちょっと荒すぎるから、やることわかってないことがある。結構やっている途中でどうしたらいいですかという質問が多いから、言ったやんかと。やっぱり忘れ物が多いから。事前に言ったことを聞いてない。

南田：今の話だと、子どもたちが聞かないって不安が結構大きいと感じたけれど？

A：聴かなきゃいけないときは子どもたちもわかっている。普段の子どもたちの忘れ物とかは、忘れようが、それはこっちにはあまり関係ないから。自分のことがまだできない。そこを話をしつてわからせるのか、何回か失敗して、初めてそこで話を聴くようになってようやくわからせたほうがいいのか。

南田：本人たちが気がついたときに話すということに意味があるということかな？

A：やっぱり、基本的に先生が話すことが多いから、その中から自分たちが聴かないといけない話を選ぶのはまだ難しいと思う。だから、毎回毎回そんな大事な話をするよってしていても聴かなくなってくると思うので、そういう子ども自身が気付いたところで話をすると。

南田：そこには、Aが大事にしているものが隠れているように思うけれど、どうですか？ジャッジの仕方なんか。

A：そこは5年生の年齢的なところかなと思う。見ていたら、大人だと思うところと、子どもだと思うところがある。やっぱりあれやれこれやれって感じで動く子どもたちではないなと見えるから。それを考えると、やっぱり、もうあれやれこれやれでやって、そうだって気付くのはあまりないんじゃないかな。5年も日常になっていることで、ずっとあれやれこれやれって先生から聞いてきた中で、それでわあって気付いて、話を聴くって姿勢になるのは、もう自分の気付きでしか、それだけしかとは言わないが、そういうのが響いてくるんじゃないかなと。だから自分から聴こうって気になったほうがね。たぶん聴こうという気になって聞いても同じ失敗をするけど、そこで話をすると、あれやれって言ってやらなかったときにまた話すのとでは全然違うのではないかなと。

南田：5年もあれやれこれやれって言葉に、批判的なものを感じるけれど、何かあるんですか？

A：みんなあるでしょ。今更言われなくてもわかるよみたいな。そういうときこそ、モチベーションが下がってかえってやることもやらなくなる。だから、やっちゃいけないことをやったときと、限度を超えたときとかしか怒っていない。

南田：これまでの研究会で、軸ってどうやって決めてるのって話をしているけど、Aは大事ってのをどうやって決めているの？

A：基本的に人対人が最優先で、忘れ物とかは、大事だけど、ずっとやっていく中で気付けば直せること。忘れ物なんて。だからそのへんは、忘れ物をしたところで、やばいと気付くまで忘れなさいというスタンス。だから忘れても怒らないし。でもこれだけは忘れてはいけないことを忘れたら怒ったけど。やっぱり大事なのは、人に対する関わりの中でやってはいけないことをやったり、言ってしまったときは、子どものときに学習するのが大事だと思う。やっぱり大人になってからだとか修正できないところかなと。それは感じさせていきたいなと。忘れ物したときに、それは怒らないけど、みんなが頑張ってる宿題とか出している中で、その中でずば抜けて君だけ忘れ物多いからねって話をし、他のところで頑張っているんだから、そういうところも気をつけたほうがいいのかもねってそういう話はする。ちょっと自分の状況を伝える。

南田：単純に怒りたくはないの？

A：あんまり、ならないかな。まあ、でも本当に宿題をやってこないとかが1週間とか続くと子どもよりも親を怒りたくなる、でも結構子どもたちは自分で遅れてきた子とかも宿題がたまってきたときに休み時間とかを使ってだしたりとかしているから。

南田：大事だとか叱るとか、ちゃんと聞けとか、軸を決めているというのはわかるが、初任だと、つい全部伝えようとしてうまくいかないことがあるけど、Aは何が違うんだろう？それに、どうしてそうした軸で迷わないの？

A：1つ目は、1年で、全ての子どもたちをまんべんなく教え込むのは無理だと思っている、結局大学まで見据えて考えれば、その忘れ物とか、今この場でしっかりと教えなきゃいけないことを

より分ける。子どもたちも色々なことを言われたら、それを優劣をつけるのが難しいから、逆にしぼってやっていけば、子どもたちもそこに意識を向けることができるから、少なくともその部分に関しては伸びるだろうと思う。生活するうえで学年に応じて必要なことはバラバラだから。その中で、今は、そこについて考えことが大事だよって。注意する人たちは、子どもたちにいま付けさせたい力として注意とかを伝えているのかなと感じる。どうなんだろうね、難しいね。わからないな。もうひとつは、まだ僕も1年目で未熟だから、全部のことをやろうと思ったらできるかもしれないけど、いっぱいいっぱいだからこれだけは教師として伝えておきたいということだけは伝えたい。コミュニケーションとかの部分で。そこだけは伝えたいという強い部分があるから。だからこの1年で先をみたときに、1年でみたときに、子どもたちにA先生はこんなことを言っていたなって残すことをしぼって決めたかった。

南田：他のことはよかったですか？

A：どうでもいいというわけではないけど、自分の身の回りの環境を整えるというのは、改善できるからいつでも。でも、なんかこう感情でなんか動く部分というのは、やっぱり、子どもたちだからこそ、なんか、心に残る場面もあるのかなと思う。悪いところをなくすよりも良いところをちょっと特化させるという感じ。

南田：これだけはってのがどうして決まっているんですか？決まらないから初任の先生の多くは迷っているんじゃないかなって思うのだけど。

A：そこは、もう自分の人間として考えればいいんじゃないかな。教師としてではなく。色々と教育とか学習指導要領とかあるけど、それは、それで授業を通して、やればいけど、あとは、自分が人間として、どうありたいとかか、そういう部分で、伝えていくのが一番、響くんじやないかなという想いがある。

南田：なるほど、ひとつ学ばせてもらいました。今まで教育観とかビジョンがあるから迷わないんじゃないかと想ってたけど、その前に自分がどうあるのかというのがあってはないかと感じました。

A：案外そうかもしれないね。

南田：10月大変だって言ってたけど、どれくらいしんどかったの？

A：なんかね、憂鬱な感じ。どんよりしていた。

南田：でも、結果的には收拾ついたんだ？

A：そこにぎゅっと入ったから。思考停止にはなってなかったけど、色々な作業が、前言ったミッションのやつもあまり更新できなくて、若干それがまだ形になってなくて、後研究のやつもあまり進まなかったし。

(時間が来て、ここで終了)

◆対面セッション 081122

南田：いつも聞いているけど、調子はどうですか？

A：良い感じなところもあれば、今日はつまらない研修に参加してテンションさがった。

南田：どんな研修やったの

A：私学が集まる研修会だったのだけど、3つの分科会に分かれて、2つは初任と5年目くらいの先生が実践を振り返ったやつと、僕が参加したのは、管理職の報告のやつやった。なんじゃらほ

いという感じやった。「教師は目的をもって動くのが大事ですね」とか「当事者意識をもつのが大事ですね」「あれ、何の話をするのか忘れちゃった」みたいな。おもしろい話もなかったわけではないけど。同僚もそこに一緒に聞いてたけど、2人そろって口があいてしまった。で、他の分科会のまとめの報告もしてたけど、「子どもがどういう興味をもっているかを教師が把握することが大事だと話し合われました」って。え〜！！みたいな。まあ、初任の先生の半年を振り返ってみたいな話やったから、聴いてもしゃあないなと思ったのだけど。だって、まだPDCAサイクルの説明をレジュメに書いてやってたから。PDCAサイクルについて授業で取り入れてやっていますみたいな報告をしていた。で、そのPDCAの説明をレジュメの半分くらいを使って説明していた。ごはんだけただ飯食べれてよかったといって帰ってきた。

南田：それは、どこらへんが総合的につまらなかったの？批評すると？

A：批評すると、テーマと話が結びつかなかったのと、何も刺激になるような話がなかった。

南田：でも色々とは話はあったんでしょ？

A：話がないわけではないが、9割は今更な話ばかり。だいたい目的をもつのが大事ですとかなんて、目的もってない教師のほうが少ないだろうって。ひたすら意味のわからないコネタの話ばかりして。うさぎとかめの話とか。次の話なんだけどとか言って、高校生に受けた話をしたりとか。何の話をしているんだろう、このおじいさんという感じだった。

南田：目的もってない教師のほうが少ないわけなのに、改めて目的をもつのが大事だって言われるの？

A：忙殺されるから目標をもって、それが判断基準になるから、立ち止まったときに目標があれば自分が何をしなければならぬかがわかるよ。っていう意味で目標を持つという話だった。

南田：そんなのみんなもってるの？

A：持ってない？目標って言っても、それぞれ授業作りでこんなことやろうとか、クラス作りでこういうことしようとかって持ってるんじゃないかな。

南田：それって目標なのかな？

A：どうなんだろうね、それは入らないのかな。

南田：目標をもってることを否定しないけど、目標だと明確に認識できているのかな？

A：どうなんだろうね、なんか、どうだろうね。ちょっと哲学に近いところで話をしていたで、信念とか、そこからでてくるのを目標と話をしていたで、どうなのかなって思うけど、どうなんかな。

南田：単純に授業づくりでこんなこととかって単なる手段じゃないのかな？

A：そうか、そうやね。

南田：授業作りでてもってるだけで、立ち止まったときの判断とかができるのかな？

A：それは、まあ、確かにそうやな。そうやって目標っていうところって確かにそれは全然違うなあって思うけど、目標は持ってないのかな？

南田；目的って言葉に変えてみたらどうかな？

A：目的か、うーん、そうか。どうなんやろうな。目的。わからんの。

南田：なるほど、では、前回の望ましい方向って研究会で出てきていたイメージで考えると？

A：うーん、どうなんだろう？どうなんだろうね。周りの先生みても、どうなんだろう、見える先生と見えない先生といるよね。あまりそういうのは見えない先生が多いね。

南田：本当に皆あるのかな？

A：そういわれるとうーんってなってしまうな。

南田：まあつまらない研修だったわけですね？

A：今話を聴いて研修の話が広がったけど、その場にいたときは、あーもうって。管理職が話を忘れるとか終わってる。

南田：最近の近況についてはどうですか？

A：コーチング通信をついに発行した。コーチングについての情報をまとめて、通信を出した。保護者向けに。コーチングが教育でも取り上げられているよってこととかそこから紹介していきますよって感じです。今誉めるのとことか。最初は、コーチの語源と、コーチングはどういうものかみたいな。さわりの部分だけ伝えて、You メッセージと I メッセージを紹介して出したんだけど、それをカラーで刷って、ちょっとした学校の風景と、子どもたちの写真を載せて出したんだけど、それが良かったみたいで、一応メールで意見受け付けてますって出したんだけど、メールはこないが、直接会ったときに「このまえの通信良かったです」って言ってきてくれた保護者がいて、保護者もコーチングの本を読んでたらしく、「確かにそうだと思ってたんだけど、怒ってますよ」って。で、「通信を見てまた色々と考えました」って。それで、カラーで出たのも良かったみたいで、今までざら紙で白黒だから、それがカラーで上質紙で、そっちのが見るだろうなってやったら、保護者、僕のクラスの子は6年生におねえちゃんがいて、その通信を見て、「姉のほうが真剣に興味をもったみたいで、読んでいました」って。で、2号を作って、週明けに出す予定。

南田：それはどれくらいの期間で出すの？

A：もうすぐ2学期が終わるから、1週間に1回くらいは出そうかなって思う。コーチングとはこういうもんだってこととか、今まで紹介してきたワークショップみたいなやつを紹介しようかなって、テニスボールの回転の話をもとに、質問をどうやっていきますかって書き込む欄とか、前回はメッセージをYOUメッセージに変換するというような形も。

南田：じゃあ、大変だった前に比べたら他のことにも少しずつ頭が回りだしたんだ？

A：そうそう。後は、この前からは、そんなにクラスのこと動き始めたことはそんなにないんだけど、自分の生活のサイクルがだいぶスマートになってきた感じ。仕事も家にもちかえらず通信も発行するって決めたから、このまえ学校で放課後、パソコンもって行って、1時間半から2時間くらいはコーチングの通信を作る時間にあてて、授業案などの準備もやって、家に仕事もってかえらないようにするとかいまやっていて、すごい快適ライフになってきた。

南田：どうしてそんな余裕がでてきたの？

A：パソコンを新しく買いなおしたやんか。ちょっと自分の環境が新しくなったとかいうのもあるとは思いますが、なんか、思ってた以上に通信のできばえがよかったもので、楽しくなってきた。

南田：その通信のゴールって何ですか？

A：コーチング的なことをさ、親が、保護者が、意識してもらえるようになるのと、そういうのを通して、学校と保護者とか、僕と保護者の関係がもうちょっとやりとりが増えるというかさ、話題にして色々話ができるようになるっていうところを、ちょっと密かに。だから、今日11月でしょ。12月の17,18くらいが保護者会だから、そういうときにでもコーチングというところを共有できるネタをもちながら子どもについて話ができる。(

南田：それができるようになるとどんな良いことがあるんでしょう？

A：それができるようになると、子どもに対してどう関わるかとか、どう教育するかというところで、少なくともコーチングというところで共有しているわけやで、賛同していない人もいるだろうけど、なんとなく範囲が狭まったところで話ができるし、後は、そういうところで単なる通信とかじゃなくて、そういうコーチングをもっと広げていけたら、こう、結構、独自のな路線を開拓できるからさ。だから、もっとう、大きく言えば、教員と保護者とがもっとくっついて、子どもに関わることができるようになるんじゃないかなって思うし、そうやって保護者と教員がくっつくことで色々な可能性が広げられるのではないかなって。

南田：壮大ですね～！

A：壮大やろう。南田を講師に呼んだりとかね。さっきの研修会の先生とも話をしている、保護者との対応とのことで、通信のことを話していると、「それは危ないぞお、教師はこうしないといけないというのが好きだから、そうならないように気をつけないといけないよ」って変に批判されてしまったけど、保護者は良かったって言ってってくれてたから。

南田：Aが目指す保護者も含めた学級経営像は今どれくらい数値で表したらが達成できる？

A：どうなんだろう？子どもたちは、僕の手をちょっと離れて動くのが出てきたって言ってたけど、そういうのを見ると、4月から比べると僕から見たらペペペペって上がっていると評価したいと思うのだけだね。今の子どもたちとだったらもっと良いものをできるんじゃないかって期待を持たせてくれる感じ。僕が子どもたちに対して、信じれる気持ちをすごく持てる状態。でまあ、保護者のほうは、中々手ごたえが、こういうのは何かあったときしか連絡とかしてこないからさ。どうこう保護者からコミュニケーションをこっちにむけさせるかみたいなのが悩むところなんだけど、そうやって話をする機会があると話をしてくれるからさ。保護者は、何人か、まあ1人でもいいから関心をもってくれるといいなあって思っているという感じかな。

南田：ちなみに職員室の中ではどうなのかな？

A：職員室は、同期の人たちとはすごい仲良くなってとかままとまりがあって、良い感じなんだけどもね。同期の先生には相談するんですけど、上には相談しにくくてさ。そういうところも今日、研修会で話をしていたんだけど、ちょっと話にくいなあって。だから同期の間で授業を見に行き行って意見を言ったりとかはやつとるよ。職員室はすごしやすいといえはすごしやすいよ。

南田：上との関係でやりたいことができないとかは今のところないの？

A：僕から関わってないから、上からもそんなに干渉はないけど、これから学校で色々やっしていきたいと思ってるから、そういった中で壁になってくるんじゃないかなって思う。そのためには外での活動をもっと頑張ろうかなって。

南田：なるほどね、そういう中で最近の課題ってなんですか？

A：課題はね、なんか色々あって、この2学期、まあ夏くらいから授業でどうたちまわることばかり意識してきたもんだからさ、色々やっぱり、前春先に言ってた知識とかはいるなあとたまにふとしみじみするもんだからさ、研究をやるよと決めた以上は、そういう色んな情報とかね、知識についてあんまりそういう研究とかそういう話になったときにぶれないくらいにこう知識とかそういうのも、身に付けないといけないなってのがひとつと、後は、課題って言うか、もっとう発言力をもつようにならなきゃなと。

南田：それはずっと前から言ってますね。

A：そう、ただじっとしているのは合わないんだって思った。僕も自分で動いてやっていきたいなってのが強くあるんだなってのを自分で自分を理解したよ。でも、発言力をもちたいと思って、あまり急ぎすぎちゃいけないなって落ち着きも手に入れたから、やっぱり今は腰をすえて、研究のところに、自分の中で組み立てておけるようにしてかなきゃなってのが一番かな。やっぱり研究会に来ているみんなよりは一步でも前にいる自分でありたいと思ってる。

南田：どうして？

A：やっぱり一緒にやっていくのでもいいんだけど、まだまだ若手だからさ、ひとりひとりのアビリティが高いわけじゃないからさ、研究に関してもペーパーやからさ、大学の先生方が集まって一緒に研究してこうとかだったらやっていけるけど、まだまだ若い人たちが集まって一緒にやっつこうとなったときには、ちょっとでもひっばっていける何かがないと結局まとまらないし、こう、そういう風に、立ち止まってしまうんじゃないかなって思うからさ。ひっばっていくというわけではなくて、全体を見渡して考えられることができる人がいないとたぶん若手の研究会というのは前に進めないんじゃないかなと。

南田：そういう意味での今後のチャレンジってどんなものになってくるんでしょうか？

A：チャレンジか、チャレンジは研究会として、動いていくということになると思うんだけど。まあ、最近色々南田くんがみつけてくれてたけど、外に出て行くというところで、僕もやっぱりチャレンジをしていきたいなあという風に思うね。

南田：学内では？

A：学内では。学内だったら、どうだろうな。学内は、結構保護者との新しい今までになかった教員と保護者との関係を作るみたいな、大きなチャレンジを始めるとる途中みたいな感じやで。

南田：トータルで見たときのAの目指しているところって簡単に言うとどこですか？

A：ひとつは教育実践というか、教育を考えたときの、新しい話題になる、他の人の興味を引く活動をやっているというところだよな。子どもも親も先生も、充実しているという感じかな。

南田：他の人の興味を引く活動ってのが目指すところに入っているのはどうして？

A：どういえばいいかな。目指すっていうか、結局なんか、その、今いる子どもと保護者が、すごく良い日々を送れているということ、他の先生たちも巻き込んで、こうやるっていうかさ、そういう想いがあるから、そのなんていうか、組織としてね。だからそれだけ、まわりからみても、活動のありかたは良いっていうかさ、教育っていう視点から見たらいいのだという風にね、判断されるような活動をしているというね、そういう意味での周りからの評価っていうとなんか嫌だけど、賛同というか。ちょっとうまく説明しきれない感じがするけど。

南田：ここまで考えてみてどうですか？

A：目指すところってよく考えてみるとむずかしいなって。良い教育活動の場を創りたいっていうのはあるけど、何がいいんだろうって。何で測ろうかとか、って考えるとうーんって思ってるね。まあ1番は第三者から見てるのがわかりやすいと思うんだけど、なんかそれはそうだけど、それを、そうなりたいわけじゃないしなってのもあるしな。大事なのは目の前の保護者と子どもたちだからさ、その辺で発言力をもちたいって自分とどうも矛盾というか、ぶつかってくるような感じがしてきたなって。

南田：次までに頑張れることって何かありますか？

A：そうだな、頑張れることは、ちょっと勉強するのと、引き続き通信のあれをもう少し考えて、ただ紹介だけに終わらないように考えようかなって思っているし、その辺かな。保護者向けのコーチング通信のブラッシュアップ。

(時間の都合上ここで終了)

◆電話セッション日：090110

南田：セッションを始めたのっていつだったか？

A：2007年の5月からだね。

南田：じゃあこれまでにどれくらいやってるか覚えてる？回数

A：だいぶできてない回数があると思うからなあ。48とかかな。

南田：そうそう。それくらい。これまで約50回のセッションをしてきたわけだけど、大きく振り返ってみてどうですか？

A：50回振り返ってみてか、そうだなあ。考えると結構たくさんやったんだなあと感じだよ。振り返るとあれなんだよね。ひとつひとつのセッションで見ると、毎回気付きとか自分の今の現状とかそういうのを南田視点とかで見てもらえるから毎回毎回そのたびに得るものがあるんだけど、50回の全部を通してみると、最初の頃から小学校入って何月くらいになるかな、夏休み前くらいか、研究会のほう結構さ、研究会の形ができたくらいのあたりまでは、すごくコーチングというもののセッションがすごくそれがなくて自分のやる仕事に対して自信ではないが、背骨みたいなバックボーンとしてセッションがなきゃいけなかったっていう感覚だったの。コーチングのセッションがあったから仕事、今の自分の実践とか教育に対してアクションを起こすことができるんだという感じで。だから、それがなくてダメだみたいな感じだった。だけど、研究会もやるようになって、そこである程度南田君と話すようになったから、そこらへんから自分の今やっていく生活のスタイルが流れもつかんで慣れてきたこともあるから、そこらへんからは、今まではセッションにすがっていたみたいな感じだったけど、そこから少しはなれたというか、自分の意志でというか、自分で今の状況を見たらうえで改めてコーチングのセッションというものを有効に活用しようというか、そういう感じになってきた。だから全体を通して見ると、セッションに対する感じ方はそんなものかな。やっぱ全体を振り返ってみても幼稚園から小学校を過ぎるくらいまでの1年半くらいのセッションが土台になっているというか、今の実践をするにあたって。

南田：なるほど。Aの中でのセッションの使い方というか活かし方が変化したってこと？

A：そうだね、活かし方が変化したし、セッションということに関して言えばね。

南田：セッションの前半と後半との位置づけってどういう言葉で表現できそうですか？

A：そうだなあ、前半はね、なんといったらいいか、実際に自分が始めて入る現場の世界だからそこで自分がどう生きていくとか何がしたいとかそこで自分が初めて歩くための原動力というモチベーションを前半は作ると。だからその都度その都度モチベーションとかではなくて、セッションとかがなくても自分で思いだして、自分で自分を突き動かすことができる根底にあるモチベーションね。後半に関しては、具体的な、前半でためたモチベーションを具体的に形にしていこうための、思案の場というか、そういう感じかな。だから、前半までは本当にこれでいいのかな、あれでいいのかなと色々心配になっちゃう感じだったけど、やっぱり前半と後半で考えたら、後半のほうが自分の今やっている本質的なことに関して、これでいいんだなっていうように

ね。そういう気持ちは持っているというのが強いと思う。

南田：コーチングを始めた当初の目的って覚えてますか？

A：当初の目的？えっと、最初の頃結構あれやよね。でっかいのから小さいのまでちょこちょこあったような気がしたんだが、あの、なんだっけ、自分の教育実践の、なんか自分の実践を作るというための場としてっていうのはあったと思ったんだけどな。コーチングを一番最初にやる時に言ったんだっけ？セッションの中で色々と言ったのは覚えてるんだけどさ、研究者であり実践者としてもやっていけるようにと。とまあ、研究的な視点と実践者としての視点というのをうまく踏まえてっていうのをね。でも、コーチングに興味もあったからセッションというのを自分も受けて、それを自分の生活のほうで参考にするというのも場のひとつの目的でもあったけどね。

南田：目的も色々の変遷があったと思うけど、今にいたる変遷はレビューできますか？

A：どんな変遷があったか、最初の方は、研究的な視点よりな感じで、研究的な視点にウェイトを置いた状態で実践に入っていくって、その中でうまく自分に研究的な視点と実践とをうまく結びつけて研究者として実践者としてという人になりたいと言ったのは覚えているんだけど、そこで幼小連携というのがひとつのキーワードとしてあったもので、最初の頃は理論的なところでどうにかしようというのがあったと思うんだけどね。けど、そこから実際に現場に入っていくと、やっぱり理論だけではと。理論は必要だという想いは変わらなかったけれど、やっぱり自分も実践というところをもっていないと、理論と実践をうまく結び付けられないなって。現場に埋もれかけたこともあったし、自分の目の前にあることをどうにかしなきゃみたいな感じで。しばらくはそんなところでもがいていたような、そういうのがあったね。そのたびにセッションではっていう気付きがあって、宿題でやろうかなっていうのに文献収集とかをたまに思いだしてやってはいたけれど、やっぱりまずは実践を形にしてそこから研究的な視点も入れて外に出していくんだという感じでやっていたのが、でも、小学校になってからは後半のほうは結構具体的な課題というか、クラスの、焦点がだいぶ狭くなったというか対象が、今の目の前にいる子どもたちの中での実践をどうするかというね。子どもたちにどういう力を身に付けさせたいとか、どういうクラスにするかとかそういうあたりでの考えが多かったような気がするなあと。

南田：それでは、これまでの約2年間で区切るとしたらどういうわけ方になりますか？

A：区切るとしたらかあ、そうだな、区切るとしたら、2年間で振り返ってだから、やっぱり研究会のほうで、先を考えてやっていこうかねって話をするようになったあたり、夏休み前とかかな。結構研究会でも扱うものがさ、少し色んなテーマを出しながらね、やっていたあたりだから、夏休み終わったあたりの、2学期が始まるくらいかな。

南田：そこだけ？

A：ああ、それだったら、2年間のターニングポイントって言ったら、そこと、えっとね、小学校にいったのもひとつのターニングポイントになるよね、担任になったというところね。で、後は、初任者研修。6月の。授業を見てもらって3回くらい国語の授業で口げんかしたやつ。そこもあるかな。

南田：それはどうしてターニングポイントなの？

A：あのね、a小学校っていうところから離れるじゃないけど、a小学校に入って、a小学校の学校文化として自分の実践を初任者研修でa小学校の学校文化を自分のものにしようと、a小学校の実践ね。だけど、そういうものではなかった、そういう場ではなかった。そういうのではない

んだと、a 小学校の実践はね。ちょっとそう a 小学校というところに対して失望した部分だから、そこではっきりと自分で自分の実践を考えてやって。で、それを a 小学校の先生たちにも認めさせるというか、そういった覚悟を決めるではないけど、なんか、自分のやり方で行こうと強く思った。

南田：失望したんだ？あれだね、なんか言ってることがすごいえらそうな初任だね。

A：ははは、そうなんだけどね、こっちも期待していた分余計にね。

南田：何に期待していたの？

A：なんていうかな、私立だからさ、生き残っていくためには a 小学校としての教育なり実践なりというのがないと、何もアピールするものがないから、そういう私立というところも含めて、自分たちの学校文化、アイデンティティみたいなものに対してすごく意識が高くて、それを皆で共有して組織として動いていると思っていたものだからさ。自分が今まで見てきた学校も明確な学校文化というのがあったから、そうした学校文化というのを明確に自分の前に提示してくれたりとか、ヒントをもらったりとか、皆で組織として 1 つの実践に向かっていくという姿勢というか、そういうところに入れるのかなって勝手にだけ思っていたものだから、ところがなんかそれぞれの先生の教育観でしか語られない、そういう a 小学校の実践にがっかりみたいな。期待を裏切られたという感じかな。こっちは、やっぱり初任だからやっぱり自分で好き勝手やりたい実践があるから、それをやらせてもらいますって感じでえらくはないから、初任ってこともあるから、やっぱり a 小学校の一員としてどうあるべきかとかそういうことを教えてほしいというか、きちんと明確に示してほしいと、それをきちんと踏まえたくて組織の一員として動いていけると僕は思っているから、そういうところから見ると結構適当だなって。

南田：その話を聞いてると、初任だけどすごく理想というか、学校に対しての期待というのがあるように感じるけどどうですか？

A：あるよ。あったよ。自分が大学院の時に初任の先生の力量形成とかを見ていた点もあったから、学校側として、ひとりずつに対してやっぱり組織全体のクオリティを高めるための一部分として自分もあるんだと思って入ったから、だから a 小学校って言えば結構名前も知られているわけだから、そうした公立とは違うことができると掲げているわけだから、そうした部分を自分も一員としてやっていけるんだというところではすごく期待していたかなと思うね。

南田：A は、自分自身に対してのとこで、どうも初任という立ち位置にいないような感覚があるんだけど何か理由がありますか？

A：初任だけど、結局担任という立場にいるわけだから子どもたちも、別に初任の先生向けの子どもたちってわけでもないから、初任でもやることは a 小学校の一教員としてのそういうプロフェッショナルなところを出さなければいけないわけだから、そこで初任と経験者というところで区別をして自分はまだ初任だからという風で、自分を低くみるということは必要ないんじゃないかなと思っているから、でも自分は未熟なのは自覚しているから、それをちゃんとした上の人からそういうとこできちんと最低限のことをね、教えてもらわないととしか思えないんだよね。でも、ちゃんと初任なんだなってことは思うけどね。

南田：でも、上の立場の人に自分の主張をするってことは恐れてないですね。

A：うん。それは、たぶん教育実践というのがこれがいいとか、経験した年月に比例していないところがあるからだと思うからだけだね。他の一般企業とかのね、ビジネススキルとかの職人的な

ところにいくと全然態度が違うとは思いますが、なんか、大学の先生が話してたのか、教育実践というのは経験した年月だけで良し悪しが決まるわけじゃないってのがすごくずっと残っていて、だからすごい実践の本質的なところに関して言えば、ベテランと初任というところではそんなに良い悪いという差はないというか、その話がすごいなるほどって思っただけ。授業がスキルというところだけによらないという風に見たら、普段の授業以外のところでの子どもとの関係とかも大事になってくるわけだからそういうところから見ると、初任とベテランということでそこまで差があるから、自分はもっとベテランの人を見習わなければならないとは思わない。

南田：2年間のセッションを振り返って自分の成長というところに焦点を当てたら、何かありますか？

A：今、こういうえらそうな言葉が出てくるのはこのセッションの賜物だと思うよ。まあ、セッションだけではないけど、セッションを通じて強くなったんだと思う。セッションを通して自分の考え方ってということに対して、流されにくくなったよね、他の外の人言葉に対して自分の考えが。後は、成長と言うなら、まあね、考え方を流されないとか客観的に、冷静に自分を取り巻く状況というのを見て動けるようになったなというのは自分で思うところですね。

南田：前向きな変化とか影響も考えるとどうですか？

A：前向きな変化とか影響か、そう言ったら、やっぱ自分のやりたいことに対してやりたいとか楽しんでいうのを持ちながら色々動くようにはなったかなと思うんだけどね。そんな感じかな。自分で自分の成長を見るのは難しいな。

南田：逆にセッションをやってなかったとしたら、何か変わっていたと思いますか？

A：今とは全然違う自分がイメージできますわ。それがなかったらたぶん、もう現場の目の前のことに埋もれて授業とかその日暮らした実践が続いてたんじゃないかなと思う。もちろん考えてるとは思うんだけど、けど、たぶんこんなに志を高くはもってなかったんじゃないかと思うよ。2年間何もなかったら、普通なつまらん先生をやっていたと思う。

南田：今の話で二つあったと思うんだけど、目の前のことに埋もれるってことと、志を高くもつってことがセッションをすることとやっぱ影響があるってことですか？それはどんな？

A：たぶん志を高くもつってというのは、セッションが無かったらこんなにはっきりと言葉にして、それを実際に行動に移してってというのは、まず無かったと思うよ。目の前のことは、セッションがあるときですら埋もれていてそこからひっぱりだしてもらってことがたびたびあったわけだから、きっとセッションがなかったら、ひっぱりだしてもらって、は！という気付きがないまま、自分のやりたいことは他にあるのに、それは自分のやりたいことではないってことに気付かずに進んでいたような気がする。

南田：何か印象に残っているエピソードってある？

A：エピソードかあ、なんかね、何回かえっ？とかあつそうや！とかあったよね。今も言ったけど、それが本当に僕のやりたいことだったのかみたいなの。なんだったけな。確か授業をどうしようかというところだけでグダグダしていた時や。あれは、そうやね、小学校に入ってからセッションのほうでそういう点ではちょっと印象残るな。いつのセッションというのは出てこないんだけど、当初の根本的な根底にある目的から外れたというか、もっと表面的なところでどうしたらいいんだろうって頭を悩ませていたところで、実際にそれは「本当にAのやりたいことでしたっけ？」って、それはすごく印象に残ってるね。

南田：そういうセッションの中での気づきがAの実践、それは授業、学級運営、保護者、子どもたち、同僚、学校全体という多様な視点で見たときに、どういう影響を与えたと感じるのか、また、そこでのこれはっていうエピソードは何かありますか？

A：はっ！という気づきは、あの、さっき印象に残ったのは忘れていたことをひっぱりだしてもらったというのだったけど、それ以外にもそういう見方もあるとかそういう考え方もあるとか自分もっていない視点を得るという気づきも多かったから、それは、すごく僕自身がそんなに自分のことについて分析をするというのが得意なほうではないから、そういうのも自覚しているので、南田君から出してくれる視点は僕の発想にないところが多いから、そういうところでそういう考え方を得ることで自分のやる実践に、あるやっていた実践をベースにしてその実践を深く掘り下げるような形で発展させていくみたい。同じ実践でも視点がなければ、きっとその実践から派生する実践がそんなになかったんじゃないかなと。別のネタで実践を考えてっという感じで、けど気づきがあることで実践をベースにして派生していくってイメージ。そんな感覚だね。

南田：具体的にはどうですか？

A：具体的には、例えば、プラスリストみたいな実践なんかは、セッションが軸になっているとか、プラスリストなんかは、子どもとのコミュニケーションとか関係を築くというところをずっと考えてやってきていたやつやから、そこはセッションの影響が大きいなあと思うなあ。後は、結構細かい実践をどうしようかってところで話すよりは、本質的なところで話すことが多かったような気がするから、それがすごくはっきりとした形の劇的な変化につながったというよりは、意識的なことに関して影響が強いついていう感じだからね。自分のものの見方について、でもそれはそういうことなのかなとか言うことが結構あったけどその度に自分の考え方が和らぐような切り替えしがくるから。自分の教育観とか実践に対する想いなんかを、校長なんかと話したことがあったんだけど、やっぱり実際に僕が話したこと、コーチングと教育実践のこととか、研究をやりたいたいということを話をしていたんだけど、それに対して校長もそれはどうなのみたいなこととか、具体的なことを言うと、やっぱり理論よりも実践だって考え方なん校長は。実践を見せて周りを納得させないといけないって言うんだけど、そういう校長の僕の考え方に対する批判とか、ものの見方というのと、コーチングのセッションで、そういう僕の見方に対する南田君の切りかえし方では響きかたが全然違うんだよね。やっぱりコーチングと教育に関しては、南田君もこういうこともあるからって言うけど、それはずっと入ってくるんだよね。それは気づきという形で。だけど、校長とかから聞くと、うーん、まあそうなのかもしれないけどみたいな。そういうなんか違いとか、それはセッションというところでのエピソードというかね。

南田：Aにとってセッションの時間って何ですか？

A：1つは、自分の成長とか、教員としてもそうだし、教師としての立場としてもそうだし、A個人としての成長とか、そういう場として1つは捉えている。後は、自分が何をやりたいかということに対して、しっかりとした背骨とか、自分の成長と、成長を支える背骨みたいになっていく感じだね。

南田：2年間セッションをしてきた、またコーチングに触れてきたAから見て、コーチングは教育に、また教師にどういう価値を提供できると思いますか？

A：教育というところでは、教育は人が成長する上で必要なものだから、そういう点から言

えばコーチングは人を、人の成長をきちんとという変だけど、ちゃんと促してくれるものであると確信をもっているから。まあコーチングだけではなく、色々な価値観があると思うんだけど、でも、コーチングは、口にすると難しいんだけど、他の人が色々もっている教育観みたいなのをもう少し上のところからアプローチしていくものみたいなイメージだから、その人個人の価値観ということだけではなくて、なんか本当に1人の人として成長すると、そういう大きな価値をもっているんだと思ってます。教師に関して言ったら、もっとなんかえらそうになるんやけど、もっと人間的にも教育的にも質が高くなるんだと思うんだけど、先生みんなが人間的に質が悪いとは言わないが、やっぱりなんか先生という職種を見てると、やっぱり外の大人とは違うなと思うことがあって、結構独特なんだなって。それは先生になったからそうなるのか、先生を志す人にそういうのが多いのかはわからないけど、ちょっとね人間的に、まあ社会の大人がどういうものかは僕が言えることではないんだけど、そういうところから見ると、人間的に尊敬できるという感じの人が一部はいるがそんなにいないから。僕から見てもえっ？て思ってしまうような人が多いから、そういうこともあるのかなって思うんだけど。やっぱりそういう人を育てるっていうね、先頭に立っている以上、人として自分もきちんと成長していないとなってしまう風と思うからこういうところから言うと先生ってちょっと変わった人たちの質をもっと高められるんじゃないかなと。そうやってコーチングを受けてるわけではなくてもちゃんとそうやってコーチング的な視点がある人たちが集まっているところはやっぱり違うなとか、魅力的だなんていう風を感じる人が多いような気がするんだけどね。それはコーチングにはまっているからすごいなって思うだけなのかもしれないけど、でも、そういう教師っていう独特なところは変えられる一つのアクションかなって思うかな。

南田：その、独特だっていう先生ってのはどういうところを言ってるの？

A：えっとね、人の否定しかでてこない。

南田：それは多いのかな？

A：結局授業分析とか授業に対して、検討、議論をするって時にほとんどの先生は、「あれダメよね。」とか、「ここダメよね。」とか、「良かったのかしら？」みたいなそういうのしか出てこない。それをすることで何がしたいのか？と思う。結局それもきちんとした批判になっていないような先生が多い。結局自分の持っている価値観が基準になっちゃっているという議論しても終着点の見えない議論の仕方にしかならない先生が多い。

南田：そうなんだ、では、初任期の先生にとってはどうだろう？

A：初任期の先生にとってか、1つは、精神的にも拠り所になると思う。結構聞いてても他の初任の先生たちの話を聞いていても、自分のやることに対してそれを応援してあげるといふか、それを承認してそこを伸ばしてあげようという発想ではない。上の人たちは、やっぱり初任の人が考えたことに対して批判をしてあげるのが王道みたいなものがあるじゃない。そういうところでジレンマに陥るタイプが分かれると思うんだけど、自分のやりたいことができずに、あれやれこれやれで、心がなえちゃうタイプと、やりたいことはあったけど、批判されることでこうしなければいけないんだって考え方がそまっていっちゃうタイプとき、そういうところでコーチングのセッションで自分がどうありたいかというか、1つの自分の軸を持てるというか、それをやれば軸がねきちんとあったら色々自分で考えることもできるし、アクションもできるし、動ける幅も広がるしね、それがなくてどうしても1つの方向に偏ってしまうような気がするからさ。初任期の

先生にとってコーチングのセッションというのは、ある意味自分を見失わずに、最初に自分が抱え持っていた理想というのを、それは、生活の中で変わっていくとは思っただけど、最初に抱えてもっていったものを基本にして動いていけるから、やっぱり何かをやるのはね、自分でこうするんだっていう想いが一番強いと思うから、それをもとにして変わって動いていくのと、それを押し殺して他の先生というか上の先生の言葉に本当に納得したのかわからない状態で動いていくのとは、その後の伸び方が違うんじゃないかなっていうような。まだ1年目だからよくわからないけど、そういう予兆を感じる。

南田：一方で、初任期だからこそ、うまくいかないことって山ほどある中で、上の人やるとうまくいったりする。それを見て、自分のやり方はダメだったんじゃないかとか、甘かったんじゃないかとか、失敗が多いからどうしても上の人の教えに染まってしまいやすいんじゃないかとも思うわけ。それって、変なことというよりは、教師文化の伝達でもあるのかなと思う。そういう中で初心を失わない意味ってなんでしょう？もう1つは、失敗はAも山ほどしてきたけど、その中でもやってこれたのはどうしてですか？

A：1つ目はね、個人的な感覚だけど、それだどつまらないよなっていう風に思うもんだからさ。やっぱり、中々その上の先生たちから教育に関する理念みたいなのところについては、そんなに話を聞くことはないからどうしても授業ということに対しての見方とか、そういう授業を通しての教育観みたいな、そういうところが多いから、だからその本当に教育の本質として、自分はこういうことを子どもたちに伝えたいんだとか、そういうものがあってこそ、授業とかでの色んな伝え方が生きていくと思うから、だから、授業実践のスキルのなものではない部分、そのスキルを支えるものっていうのは、やっぱり初心っていうのは、自分が最初にもっていたものだから、それは、常に自分が思って考えているものだから、それから生まれてくるものとき、その人のオリジナリティというか、そういう本当のその人の教育っていうものができていくんじゃないかなって。だから上の人たちに染まっていく人たちはどういう想いでいるのかを僕も知りたいんだけど。そうやって研修で受けてきて、あれもそうだ、これもそうだって感じで自分の授業もこうやってみようっていう感じみたいな、それって学校の中の教師っていう仕事をこなすというか、効率よくやっていくという、なんか熱いものがないというか、精神論になっちゃうんだけどさ。

南田：理念や目的を持ち続けてやるってことに意味があるんだってこと？

A：そうそう。だから本当に初心を前面に出していくということではなくて、その初心を根底に置いてそこからスタートして行って、そこからたぶん上の人たちの言葉ではっと気付かされることもあるしね。それに初心ってことも実際にセッションをやっているって、段々とずれて行って、呼び覚まされたこともあったから、初心、理想とかは強くもっているんだけど、どうしても埋もれていっちゃうから意識的に考えないと、いつのまにか初心が違うものにすりかわっちゃうということになるから、そういう初心っていうことを前面に出すわけじゃなくて、初心っていうものと出されたものを照らし合わせて、そこで自分がどういくべきかというのを、やっぱりセッションを通して考えてアクションを起こしていくのは、ものすごく大事なんじゃないかなと。で、2つ目が、失敗はいっぱいあるんだけど、でも、それだったらその失敗したから最初の僕が自分でもっている理念はダメじゃないかって思っちゃうんだけど、でも、それだったら最初からこういう方法で教育実践で問題ないよって最初から提示してよって思うのね。こういう理念があって、この理念を具体化したのがこの実践だからこれをやってと言う風に、そういう風に最初から言え

と。だけど、さっきも言ったけど、授業実践というものが、ひとつの形、これがいいんだって言う完成されたものは、教育の世界にはないから、どんな良い実践でも批判的な点はたくさんあるから、どれが良くてどれが悪くてという簡単なものじゃないと僕は実践を捉えているから、だから失敗をするのも、そりゃ、スキルというのも大事だからそこら辺に関しては全然できてないから、初心を授業実践として具体化する力というのはひょっとしたら失敗を重ねていったら成長して違う形でできるはずだから、自分の理想というか初心を形にする、具体化された実践もひとつに限るわけではないんだから、それを簡単に1年目のところで投げ捨ててしまうのはもったいないなど。まあそこが一番大きいかな。ベテランの人がやっていることが正しいんだって感覚があまり強くないっていうのも1つ大きい要因ではなかろうかと思うんだけどね。

南田：今日、ここまで話をしてみてどうですか？

A：ちゃんと言葉がでてくるってことは自分なりに考えて過ごしてきた2年間だったのだなと改めて自覚をしました。なんか、話さないで、出てこないようなことばかりだったなあとも思うけどね。

◆電話セッション 090130

(唐突にAから話し始める)

A：研究会でやったワークショップなどを子ども向けにやってみたりしたよ。1週間の時間を振り返るとか、自分のやる気をグラフ化するとかをやってみたりした。人生の輪とかもやってみたりした。3学期始まってすぐの時に。それを今継続してる。

南田：子どもの反応は？

A：結構ね、おもしろかったって。意外に時間があることもわかったし、無駄な時間を過ごしていたんだなあって言ってた子もいたし。1日で計算するとそんなに時間があつたんだって子もいた。

南田：その後に効果は感じているの？

A：宿題を頑張るって言ってた子は宿題をちゃんと出しているし、習い事を頑張るって言ってた子は習い事を頑張っているって日記に書いてたりするし、全員が全員じゃないけど。意外に使えるなあって。高学年とか中学年くらいでもいけるんじゃないかなって。

南田：何の時間でやったの？

A：特別活動とか道徳とかの時間を使ってやったりとか。

南田：日常で活かされるといいね。

A：そうそう。だから次の学年をもったときは、それをもっとうまくできそうだなあと。

南田：それは、ちなみに、どういう目的でやったの？

A：タイプわけのやつは、自分から見た自分と人から見た自分ってことで、親とも学校のことを子どもと話をしてもらおうかなと。自分からみた自分と人から見た自分を話してもらおうことで、自分の見え方をちょっと考えてもらおうかなと。そこまで深いものはなかったんだけど、人生の輪とかグラフとかは、自分で目標を立てて動いていってもらう別の方法はないかなと思ってやってみた。ミッションのやつが下火になったから、子どもたちが自分たちでやる気を出すものないかなって思って。そういう風なので、ちょっとこう自分たちで自分を振り返って、なるほど、こういうのに自分は意識が向くのかって気付いた子もいたりしたから、次に進むための、ひとつのき

っかけづくりというか、こっちもそれを把握して、個人的に絞って声かけもしていけるし、なんかある程度焦点を絞って、そこで子どもたちが自分たちで考えて目標を達成する力を強くしてもらおうかなと思って。

南田：うまくいったって思った点とうまくいかなかったなって思ったところは？

A：40分しか時間がないから、もうちょっと時間があればもう少し詳しくじっくり子どもひとりひとり見れたらうなってことと、もう少し時間があれば違うのも出たかなと思うので、時間がちよつとなかったかなって言うのと、あとは、もう少ししっかりした紙とか自分であとで確認できるような環境も用意できたかなって。円も自分で手書きで書いてだから、やっぱそういうのが苦手な子なんかは、あとから見直して、ぐちゃぐちゃでよくわからんという子もいたから、その変の準備とか、そういうところは失敗したかなと。

南田：それをやってみて感じる逆のリスクとかは感じたところは？

A：逆のリスクか、そうだな。まあ、その時に子どもが自分でこれをやろうと思ってたことがあったのが、それをやることで、自分はこっちをやりたいのかってそっちに流されてしまって、どっちも中途半端に終わってしまったって子も1人いた。こっちから用意したものだから、どうしてもそっちが正しいと感じてしまいがちになっていたから。こっちをやりたいと思ってたのに、違うように出てきたのはどうしてだろうってなっていた子もいて、そういう子には、1対1でじっくりと関わるということをしていかないなど。大人だったら1人でできるんだろうけど、子どもだったら難しいから、その辺は大人がついてあげないと、ちょっと危ない、大丈夫かなという心配はあったな。

南田：そういう意味では使い方は気をつけないといけない？

A：そうそう。僕がやったのはコーチングの研究会的な乗りでやってしまったから、ちゃんところ1つの教材ではないけど、しっかりと落ちをこっちがちゃんとした形でイメージして、本当に1つのクラスのプロジェクトという感じのそれぐらいのレベルで出したほうがいいかなと。やり方次第では親がちゃんと入ってやっていける方向にもっていけるよなって。そういうのも保護者会とかあるから、そういうのでフィードバックとかをして、できるんじゃないかなって。

南田：保護者向けの通信とかはまだやっているの？

A：それが、校長から止められてしまった。1回校長にも見てもらおうと思って、作ってみたんだけどって持っていったら、校長もコーチングを勉強し始めているらしくて、本読んでいるんだよって言ってくれてたんだけど、それを通信で出すってなると、それを全体に出すってのは止めたほうがいいかもねって言われて。コーチングもひとつの価値観というところにあるものだから、それを発信してやるって言うのは、保護者も色々と価値観持っている人もいっぱいだからって、そういう書き方をしたわけではないんだけど、言われたから今はお休み中で。それもあって、子どもたちを通してコーチング的なものを持たせてやってみていると感じ。保護者会でも親がコーチングに興味を示してくれたりしたんだけどね。

南田：それは、他の先生からは何か言われたりとかは？

A：学級主任の先生からは、A先生コーチングやってるから、それはひとつの武器だから良いと思うよって言ってもらったし。カラーでやっているって所に反応してくれる先生もいたし、続けるべきだよって言ってくれた先生もいたし。

南田：それじゃ、前回のインタビューの続きだけど、研究会に関して聞きたいんですが、研究会

への参加率ってどんくらいでしたか？

A：0回からだよね。1回休んだっけ？1回休んでいるな。研修か何かで。

南田：なるほど、ほとんど出てるわけだけど、何で研究会に出ようと思ったのですか？

A：まあ、そこに教育の新しい可能性を見出せると信じていたから。というか、自分たちで作るんだと、作れるんだと言う想いがあったから。

南田：それはどうして？

A：南田がいたのと、後は自分たちでコーチングというのを通して、まあ皆で共通のコーチングというのを通して、自分たちで教育の展望を作っていこうという想いのある人たちが集まってくるわけだから、そしたらやっぱり新しいことを作るという第一歩だと思うので。そういう風に思える仲間というかメンバー、人たちがいたからと僕は思う。南田は大きいと思うけど。

南田：Aが研究会に期待していたことってなんでしょう？

A：期待していたことは、それぞれメンバーで1つの目的をシェアして、その意思を持って、自分たちが実践報告なり、研究報告なりって言うのをひとりひとりが出し合って、そのひとりひとりの出してくるものがやっぱりちゃんとしているというかな。ひとりひとりの質が高いという感じでそれぞれの実践なり研究をもちよって、最終的にひとつの実践、研究の形として出していくという風な、活発なメンバーの話し合いというか、そういうものを期待していた。

南田：そこらへんは実際にはどうなんだろう？

A：実際にやっている中では、なんて言えばいいかな。皆それぞれ実践を忙しい中でちゃんとやって振り返って、すごく色々な人の実践を共有する場としてはすごく良い時間だなんて思うんだけど、研究会というもう1つ先へ進んだ視点から見ると、まだひとりひとりの研究でやるんだっていう感じではないかなと。一部の人はそういう意識が出てきているかなって人もいるけど、主要な参加率の高いメンバーは、自分もメンバーの一員ということではなくて、ひとりの研究者ではないけど、実践者という感じで、実践報告なり、研究会の参加というのは、まだそういう段階ではないかなって雰囲気はするかな。まあ、別に今そうでなきゃいけないとは思ってないから、今でも研究会はすごく良い機会だと思っているけどね。だからやっぱり僕たちがもうちょっとしっかりしなきゃなって言う反省。

南田：その研究会に関して、確認程度なんだけど、Aの立ち位置って何だろうというか、どういうスタンスで研究会に関わっていますか？

A：話をもらって、研究会に関しては、僕が代表という形でやっていくという風で、僕もやらなきゃって言う感じになっているから、まあ、研究的な部分では、研究をする点では僕が先頭を切っていくということだから、どういう風に研究を進めていくのかということとか、皆と共有していかないといけない目的とか、そういう指針を作って出してあげたりとか、研究をするための各人がやる研究活動のマネジメントとか、そういうものをこっちでちゃんと、そのために、僕が色々な知見を持って、研究会にいて、一緒に研究をするんだけど、オブザーバー的な位置も持ちつつやっていくと。だから、会そのものの運営というか、そういう毎回の研究会のやり方とかに関しては僕だけじゃなくてもできるから、その辺は幹事なんかは毎回変えてやってもと思うから、そういう風に今は思っているかな。

南田：普段の仕事も在る中で、新しく自主的にやるわけだよね。そこらへんで大変だとか面倒くさいとか思うことはないんですか？

A：大変とかっていうのは、全然面倒くさいとは思わなくて、すごくやりたいんだけど、かえって自分の仕事のほうがという感じ。今、月1だからちょっと研究的にはペースが速いともある。1ヶ月はあっという間だから、今の自分の力ではちょっとキャパを超えるなあと。その辺で少しもどかしいというところはよく感じるところがある。時間がないとか。

南田：研究会をそこまでやる意味ってなんなんですか？

A：なんでって言われると、なんて言えばいいんだろう。一緒に教育実践ということについて一緒に考えてやっていきたいなって仲間がいるのもあるし、やっていて楽しいし。参加するたびにモチベーションもあがって、これから教育実践についてどうしようっていう風にごく良い刺激になるもんだからね。なんでやるのって言われると、そういうコーチングというのを通じた良い意味での新しい教育実践の形を自分たちで作ったなんてすげえって思うから、ちょっとした個人的な野心的なものも入っているんだけどさ。

南田：さっき話したような立ち位置で関わることの意味ってなんだろう？

A：まあ、やっぱ中心になったらそれだけ物事を考えて動くからさ、それだけすごくあれだと思おうよ。学びがでかいと思うんだけどね、なんかこれをやろうかって言われてやるのと、自分でこれをしてこうやってみようかなって考えて、皆でやってみようよって言いながらやって考えるのとは、全然思考の量とかが違うんじゃないかなって。責任も出てくるから簡単にこれしようあれしようってわけにはいかないからさ。だからそういう皆と一緒にやっていくためにはどうしたらいいかなって常に考えるから。それはやっぱり自分の実践の方にもつながっていくだろうし。そういう意味ではすごく自分のスキルアップというか、そういうのに僕は直結していくんじゃないかなって思っているけど。

南田：そこらへんで、実際に研究会でやったことが自分の実践に生きてきたなあって思うことってありますか？

A：やっぱ常に自分の実践は意識するようになったよね。やっぱり皆で実践が肝になってくるから、そうやって実践を出し合っていく中で、やっぱり自分もやっているわけだから、それを掲示してどう見るとかさ。そういうことを考えるっていう1つのね。研究会の中でもモデルとしてたたき台を出していかないといけないと思うし。中々今は、他の人では難しいとも思うから、自分がやっていくってことも必要だと思うから、そういう点も含めて自分の実践というのが外に開かれているという意識を常に持っているようになったかな。だから、自分の実践を自分で意識してという風で、色々ああしてみようかこうしてみようかって思考が巡っている。

南田：他には？

A：そうだな。後はどうだろうな、まだそんなに長い時間立ってないからね。中心になってやるぜってなったのが。そういう感じかとは思うんだけどね。後は、個人的なことだけど、あまり僕は、先頭に立つタイプではないので、そういった意味では今回そういう風にある面で先頭に立つって感じになるから、ちょっと新しい自分を持って作るというところで個人的に自己変革の機会にはなっているかなと。結構自分から口を出すとかもしないほうだから、そういうのも結構学校の中では少し意見するようになったりとかも出てきたりとかもするようになったかなと思うけど。

南田：研究会では積極的に発表の立場として参加してもらってるけど、そこらへんは自分でやってみてどうですか？

A：毎回何か発表したときには、まだまだだなあと思っただけでかえってるんだけどね。自分で発表すること自体は好きだからいいんだけど、それをもっと皆に伝えたいとか、それを通して皆をひっぱっていくってところまで行けたらなって言う願いを、それは大学の頃から持っている願いだけ。今発表した機会は多いけど、まだまだだなあ。

南田：その発表をすることそのものには何か学ぶものはありましたか？

A：言ってもね、初めての実践現場だからさ、自分がやっているのが、やっぱり必ずしも良いとは言えないというのはわかるから、それをあえて出してやってということをして、そこで色々外に出して、それに対して研究会の中ではすごく肯定的に見てもらえる面も多いからさ。生産的に話がされるじゃない、発表を通して。そういうところで見ると、研究会の中で自分の実践を出すってというのは、次のステップに大きくつながっているなって感じがするんだけど。

南田：他の人の発表とかから学んだこととかは？

A：そうだね、実践のね、色々すぐ使えるものから、自分でじっくり考えないといけないものまで幅があるんだけど、自分でも使ってみようかなって色々なものがでてくるからさ、そういうものは、やっぱり自分のない引き出しをもらったなあってのはあるし、なんかすごく具体的な知識とか驚き発見という形で毎回得ているというわけではないけど、先生たちと話をする中で、なんかよくわからないけど、やっぱりそこはモチベーションがあがるという表現になるのかもしれないけど、今日はこういうことを学んで帰ったんだっていうのだけではなくて、なんか、やっぱり自分たちっていいなあみたいなの。なんか、少し成長した感じになって帰れるよね。良い刺激になるし。

南田：具体的に印象に残っているエピソードとかは何かありますか？

A：本当に個人的なんだけど、2 学期のGさんとかHさんとかも一緒にやった、頑張ることだったか、目標だったかな。反省と目標を発表したときあったじゃん。なんかああいう皆で同じテーマで目標なり反省を出した会は、なんか妙にメンバーの結束感が僕の中にあるものだから、人の目標とか反省とかが妙に自分とシンクロしてしまう感じがあって、自分の中では、僕が自分こういう反省があって、2 学期頑張らないとなあって感じではなくて、僕の中で複数人分の目標と反省が入ってきて、2 学期も頑張るぞって人数分のモチベーションがわきあがった、そういう変な感覚は覚えているよ。後は、本を出そうかって話をしたときに、そういう目標もあるんだよねって話をしたときに、いいですねって他の人が感動した場面はすごく研究会として一体感みたいなのをすごく強く感じた。今まではずっとコーチングと教育を考える会だけど、ただの実践報告とかワークショップだけではないってずっと言ってはきてたけど、そういうのがなんか前に進みあぐねてたみたいな感じのところ、おって言う僕の中での印象に残る一場面として。

南田：では、研究会とは、Aにとってなんですか？

A：研究会とは、背骨、大黒柱。なんか、自分の一部であると。人生を語る大事な一部ですな。教師としての自分にとっての研究会は、先生みたいなものか。なんか中心になって動いているけど、やっぱりなんか自分が教えるとか、そういうことではなくて、そこで僕が教師としてどうあるか、どうあっていくべきかということ、そこで僕は考えてやっているという。それは研究会の中で、その活動もあれば、南田という人物も大きな位置づけにいて、だから教師の自分にとって、教師としての自分形成のメインな部分。

南田：他にも研修と違ってあると思うけど、それとの違いってのはある？

A：なんかね、研修があるけど魅力を感じない。学校の研修はそんなにならぬからあれなんだけど、なんか、全然違うね。何が違うんだろうね。やれっていわれるのが嫌なのかな。一方でそれを求めてもいるんだけどね。なんなんだろうね。確かに研修をやってそこから何かを学習しようと思って参加するんだけど、やっぱりなんかもっと他のやり方でいけば、もっと学びは大きなものになったんじゃないかなって、そういうことを考えてしまうもので。すごく遠回りな感じになってるなとかそういうことを考えてしまうので、それは悪い癖なんだと思うんだけど。だからコーチングのセッションとかで、こういう視点からみるとどうですかって言われたときに納得することも多いからさ、そういうところでちょっと、研修に対してちょっと狭い視野で見ちゃってる部分があるから、このせいで研修に対してやる気と魅力をあまりもてない感じになってる。

南田：研究会を通じて成長していると感じる点ってどこですか？

A：人と関わるコミュニケーション力という抽象的すぎて、人に対する潜在意識というか、やっぱり他の人から見ると、A先生はコーチングをやっているからそういう関わり方になっていると思うんだよねって言われるんだよね。保護者の人との関わり方とかも見てるんだけど、A先生は、A先生の関わり方があるみたいな話をよくされて、自分ではあまり気付かないけど、それは普段研究会というのを通して、実践について考えているばかりじゃないじゃんね。やっぱりコーチングという人を相手にしたマインド的なところでずっとやってきているから、それについて自分なりに考えて家でもまとめたりしてやっているから、自分で気を付けた関わり方とかしているから、それを周りの人から見て、A先生のという固有名詞が頭に付く関わり方が見えるという点から行くと、人に対する捉え方というか、そういったすごく成長してるんじゃないかなと。さっきも言ったのもあるから、その辺は拾い出してほしいんだけど、でも、一番はそれと、後は、なんか自信というかね、僕がやっぱ1年目でも、妙に1年目だからという下手にならないのは、研究会のおかげだなんて思う。性格的に僕はステータスとかは好きだからさ、研究会をやっているんだって意識は、はっきりと研究会とあるから、自分で考えてやっているんだって意識があるから、自己満足ではないけど、なんか、その研究会をやることで良い教育実践ができるんだって想いをもっているからさ、それが1つ、自信を持つという点では成長しているなど。

南田：一緒にやっている仲間がいるってことから得ていることは何かありますか？

A：結構気心もしている仲間も多いからさ、そういう点からいけば、すごく安心して自分の実践とかさらけ出して、話をするってことができるし、ちゃんと皆コーチングというのを通して集まっている仲間だから、そういう意味では今の職場の一部の先生たちを除いた先生たちと比べても、研究会の先生の方が同僚意識みたいなのが強い。だからすごく、支えあっていると言うとありきたりすぎるけど、同じ目的を持っている、コーチングということ意識してやっているということは、すごく刺激になるし。で、南田以外はそういう感じ。南田以外は同じ立ち位置、横並びみたいな感じで、南田もいるんだけどね、同僚みたいな感じで一緒にやっていたらなって。で、それとは別に、コーチング的な関わり方とか物事を見る視点とかでは南田を尊敬しているので、そういう人がおるといって、そこで毎回学びを得て、帰っているからね。だから本来学校にあるべき縮図がそこに。僕の今勤める学校は尊敬する先生はいるけど、けど、一緒のある目的をシェアして一緒に向かっていこうという点ではすごく薄いから、その部分では研究会からもらっているかなと。

南田：自分も当事者だからついついそうだよなって聴いてしまうのですが、逆にここは気をつけないといけないとか、ここは、密かに問題点かもしれないなって感じることはありますか？

A：一番心配しているのは、研究ということで動いていくことに対して、どこまでメンバーの人たちが研究者のメンバーとして活動できていけるかなと。たぶん、やっぱり面倒に思うことはないのかって質問ができてたけど、大変なんだろうなって思うから、だから自分の実践とか報告会とかのレベルだったら大丈夫だと思うのだけど、研究ということでちゃんと目的を共有して進むものだから、報告の実践のやつは個々の目的に応じて自分たちで考えて動いていけばいいけど、研究というとそうもいかないから、ちゃんと覚悟という大きな話だけど、そういうところで研究をとつというので、共同研究という形でいけるかなってのが一番大きな心配。

南田：研究会そのものの問題点というか課題というのはどうかな？

A：その辺は、方向性が決まらないままでいくのはどうかなって思っていたけど、それは南田が提案してくれていたから、そういう形で持っていく段階だから、それをしっかりと会をして形にしていくかは、課題かなと。

南田：ちなみに、参加することのデメリットって何かあるだろうか？

A：参加することのデメリット！？参加することのデメリットか、それはなんか僕の中では隕石が降って来たような質問だよ。デメリットか、今研究会に来る想いとか人それぞれだから、自分はこういう目的をもって来て来ているんだって一方で、研究会にも目的があって動いているから、その辺がどっちも中途半端だと、その研究会でやっていたことが、変に自分のバランスを崩してしまうというか、わけがわからなくなるっていう心配はあるんだよね。だから、目的がはっきりしていないと変にものの解釈も中途半端で終わってしまったり、わけがわからなくなって混乱したりするじゃない、そういうのが、きっとあるんじゃないかなって。だから研究って言う感じで突っ込んだ話題になったときに、研究って目的をもっていたら考えるけど、ちょっとどんな実践があるかって感じやと、重たい感じになってしまって、かえって何をしたらいいんだろうとか、何してたんだろうって、そういうモチベーションにおもりがぶら下がった状態みたいなね。そういうデメリットがあるかもしれないと。

南田：Aの中ではどうでしょう？

A：研究会だからというわけではないんだけど、もっとしっかり準備ができたらとか、もっとこうしたかったのになとか、ちょっと自己嫌悪に毎回なるんだよね。これを言いたかったのになとかね。研究会に限らずあるんだけど、自己嫌悪的なものがドカンときたりして、もっと上手くやりたかったとか、こういうこともできたんじゃないかなとか。僕自身はそんなにデメリットは感じてないんだけどね。

南田：初任期がたくさんいて、安心感があって、自信が出るということだけど、それがかえって、成長の妨げになっていたりすることがあったりするかなって思ったりもするけどどうかな？

A：僕は追い詰められたりとか、ハングリー精神というのは好きじゃないからさ。常に緊張を保ったまま、何かをやって成長していくとかいうのは、それは何かあって想いがあるから。だから、安心感も成長の妨げになるっていうのは、それは安心感っていうか、それは自分が成長しようとかそういう想いがない人しか陥らないと思うんだよね。そういう人が安心する場所でないところでも、緊張感の中で自分がつぶれるか、やさぐれるかだと思えるんだよね。

南田：一方で、初任期なんてのは、未熟者である中で、そこだけでやっていることに対して批判

なんかもありそうだと思うんだけど、どう思いますか？

A：個人的に思っていることの1つ目が、お年よりはいつの時代も若いものがやるのが気に食わんというのが人の世の常だから、若い者に対しての批判が必ずあるものだと思うから、だからそういう思いを持っているから、年上のベテランの批判をまるごと受け入れ、何でもかんでも鵜呑みにはしないと。で、そうやって批判をするのであれば、それが納得いく批判であれば受け入れるけどねって。で、批判で若いものだけってのも、ペーペーなのは自覚しているから、わかっている分早く成長したいと思うし、一人前になりたいって思うから、そのためには、かといってマニュアルで成長する仕事でもないから、教えられて成長する部分も大きいと思うんだけど、でも、自分で考えてもがいて得たものというのは、やっぱり何に対しても教師って仕事に限らず、全てのことにに対してそこで得た学びというのはつながっていくじゃない。だから初任者のペーペーだけが集まってそこで失敗とかをしても、それは1つの初任者の力量形成の重要な機会なんじゃないかと思っているから、安易に初心者だから、自分たちだけで粹がってという批判はどうかになって思う。

南田：最後に感想を聴かせてください。

A：感想ね、こういうことでしか、自分のやっていることを深くしゃべる機会がないからさ、だからこういう機会ですと話をしていると、自分で自分の話ではっと気付くことが多いなあというのが最近思うな。やっぱり相当南田をかってたんだとか。研究会についても、自分で言葉にしてみても、そうだよなそうだよなって噛み締めながら話したからね。自分で自分の話を聞いて、うんうんって、そうだよねって、人の話を聞いて感銘を受けたみたいな、そんな感覚だったわ。やってて良かったと思う。

別紙資料④

B コーチングセッション全記録

2008/10～2009/02

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

(2009年2月13日)

◆Bについての基本情報

22歳。Z養護学校。Y病院院内学級。Z養護学校5・6年生の家庭科・音楽。小4組の音楽。Y病院の1・2年生図工、3年生社会を担当。小4組は、3、4、5年生が1人ずつで、養護員の先生とフリー(F)の先生(副担任)が入っている。

Z養護学校の特徴：学校に小児医療センター(病院)が隣接されており、平日はそのセンターから子どもたちが学校に登校してくる。休日になると、外泊とって、自宅に戻ることができる。また、子どもたちの半分以上は心身症であり、例えば、解離性愛着障害、自閉症など、心に病を抱えた子どもたちが、ここ数年で増えてきている。一クラスの人数は、定員が6名であり、少人数のクラス。また、入院してきた子どもたちは、だいたい3ヶ月のプログラムが組まれている。3ヶ月この学校で、正しい学校生活のあり方を身につけることができたなら、医師の診断を受ける。そこで、OK!をもらったなら、退院して通常の学校に戻ることができる。簡単に言ったら、通常学校でなじめない子どもたちが来ているという感じである。2、3割ぐらいが、整形の子どもたちである。Y病院の院内学級では、1つの部屋に小学部6学年がそれぞれの学年で机をくっつけて、授業を受けている。家庭教師みたいな感じである。だから、隣の学年の授業はすべて筒抜け状態。

◆対面インタビュー081018 (この回のインタビューはデータがアクシデントで消失してしまったために、インタビュアーとインタビューーとでやりとりを再度しながら復旧した記録である。)

南田：最近の状況について教えてください。

B：2学期は、1学期の反省を生かして、授業を改善していけているので、1学期に比べたら、よくなってきた。授業の目標を描いて、そのためにどうするかを考えて行動できるようになった。授業のパターンを考えてできるようになったことが大きい。1学期は、毎日の授業をやりくりすることでいっぱいだった。家に帰っても、疲れてしまって、次の日の授業を考えることしかできなかった。1学期は、学校生活に慣れることで精一杯だった気がする。また、自分の性格上、分からないところを質問するなら、自分で考えて考えて、それでも分からなかった場合に聞くというのが、やはり礼儀ではないかと、考えている。だから、1学期は、分からないことが多すぎて、質問をどうしていいのかすら分からなかった。だから、指導書どおりに授業を進めていて、なかなか質問をすることができていなかった。夏休みを反省の時間に使った。1番の課題は、歌唱指導だったので、歌唱指導については、大学の授業で買った教科書をもう一度見直して、指導の仕方や楽しみ方など、勉強した。もう1度教材研究など。ピアノの練習。あとは、研修会に参加して、子どもの障害のことについて知識を増やした。

南田：最近はどうなことを課題に感じているの？

B：振り返りの質をもう少しあげたい。どうしてもプリントだけだと、ちよろちよろっと書いて終わってしまう。もっと深くできるようにしたい。叱り方も課題だった。最初は、どこでしかつたらいいのかわからなくて、授業妨害をしたときには、「いけない」「音を出さない」「だめ」などと注意していた。そんなときに、先生にルールを最初に作らないといけないと言われた。それで、ルールを作るようにして、それ以降はルールをやぶったら叱るということをしている。ただ、叱らなければいけない、授業妨害するような子どもがいる場合には、必ずフリーの先生がいるので、私があまり叱るということはない。私は、先生がしかっているときは、待っていたり、様子を見て、私も注意したりしている。ときには、待つこともあるが、流したりすることもある。

始まりの挨拶などは、「今から挨拶をします。」と必ず声はかけるが、それでもきちんとできない場合には、やっている姿をみせてく、つまり、正しい姿を見せることで、それを覚えてできるようになるかもしれないと思って、一声かけて挨拶をしてしまうことがある。子どもが、何かにぐずっているときは、必ずその原因があると思うから、そこまで無理やりやらせようとは思っていない。なぜそう思うようになったのか。以前、小4組の音楽の授業で、子どもがぐずってしまって、まったく指示を聞いてくれなくて、寝転がっていることがあった。授業後に、「なぜあの子は調子悪かったんでしょうか」と聞いたら、「リコーダーの練習が、難しくて、それで嫌になってぐずってしまったようだ」といわれていた。他にも、私が、音符指導をしているときに、なかなか上手にかけない子がいて、「ここをもう少しこうするといいよ」といって教えていたが、そのときに、ぶちきて、身の回りにあるものを、投げて怒り出した。そのときも、事情を先生に聞くと、「昨日から精神的に不安定であった。」といわれた。このことから子どもがぐずったり、いらいらしているときには必ず何か原因があると思った。だから、なかなか指示が聞けないときには、無理やりやらせないことも大切なのかなと思った。また、前は歌唱指導がすごく課題だったが、最近では、そうでもない。最近では、子どもの目標の設定の仕方がわかってきた。毎回の目標を変えることで、子どもたちのやる気を出させて、授業ができるようになった。後、説明不足ともよく言われた。説明をしないままで授業を1学期はやっていたが、それでは子どもたちのやる気を引き出すことができない。今は、事前に説明をしっかりとすることで、今日の授業では何をするのか、注意することは何かなど、ある程度授業であることを説明し、見通しをもって子どもたちも取り組めるようにしている。

南田：勤務開始はどうやって決まったの？

B：最初に電話をもらって見学にいった雰囲気がいいなと思って決めた。ここなら、働いてもいいなと感じた。とりあえずやってみようと思った。実際に勤務するまでは、どうしたいとかなんてでてこない。現場に入っていないのに、言えないと思う。実際にやってみて初めて見えてくる。

南田：勤務開始前に考えていたことって何かある？

B：1番大きかったのは、不安だった。ちゃんと授業ができるのか。実際に授業をした経験は、実習の1ヶ月しかないし、自分の授業に自信もないし、とにかく不安が大きかった。だから、教材研究をした。

南田：勤務からこれまでをわけるとするとどうなる？

B：1学期は、もうわけようがない。毎日がいっぱいいっぱいだったことしかない。夏休み中に、1学期の反省をして、改善策をいろいろ考えて、じっくり考える時間があつた。2学期になって、自分の中で、こういう授業をしたいというのが固まってきつつあり、それを実現するために、どうしたらいいのか。授業の中ででてきた課題を、色々と先生に聞けるようになってきた。1学期は指導書どおりにしてて、どこをどう聞いたらいいのかすら分からない状態だったが、2学期になって、質問することがでてくるようになった。また、指導書を見なくなった。指導書どおりだとつまらない。おもしろくない。そうそう。今気が付いた。指導書を見なくなっていたことを。1学期は全て指導書どおりにやっていた。でも、それはすごくつまらないもので、最近では、情報などは指導書で調べるが、展開の仕方などは全部自分で考えてやっている。目の前の子どもたちに合わせてできるようになってきたということかなと。指導書どおりでは子どもたちには難しすぎる。1学期は、指導書どおりにやらないといけないと思っていたが、2学期に入って子どもたち

の様子や力量にあわせて、できる範囲で色々やったらいいんだと思うようになった。先生に言われたこともあって。例えば、1学期は、リコーダーで演奏するとあったら、リコーダーが苦手な子でも、練習してできるように頑張らなければいけないのかなと思っていた。2学期になったら、リコーダーが苦手なら、他の楽器に変えて、自分の好きな楽器に挑戦したらいい。そのほうが、子どもにとったらよっぽど楽しいし、やる気も出る。だから、臨機応変にできるようになってきた。また、私は子どもたちに高いレベルを求めすぎていた。つまり、頑張ったらここまでならできるはず！と自分の中で、ここまでならできるから頑張れ！というような考え方があった。でも2学期になってそうじゃないことが分かった。先生に話を聞いてもらっていて気づいた。自分は高い目標を設定しすぎてたなど。目標を設定するときは、子どもに合わせた目標。だから、楽譜をその子のレベルに作り変えることは、しょっちゅう。また、練習のときも、子どもによっては、1小節ができるようになったら、それで合格。それが普通だよ。ということも教えてもらった。だから、なかなか練習してもできるようにならないのは、こちらが与える課題をやさしくすればいいこと。それに、1曲できるようになるまで、1ヶ月かかって普通だよ。といわれた。それまでは、指導書では、このペースで進めていかなきゃいけないのに、ぜんぜんできないとか、一人で焦って、空回りしてる自分がいたが、先生に教えてもらってから、子どもに合わせてゆっくりにやっていったらいいと思うことができるようになった。

南田：Bにとって教育とはなんですか？

B：楽しいこと、教えるというよりもサポートする。その子が楽しめるように、サポートする。

南田：それでは、子どもたちに学んでほしいもの、伝えたいことは？

B：楽しみ方。やっぱり1番に楽しんでほしい。勉強の楽しみ方とか。自分が嫌いな勉強でも、こうやったら楽しくできるんだということを学んでほしい。楽しかったことは、時がたっても覚えてるし、その楽しかったことはもう一度繰り返したいと思えると思うから。何かをみんなと一緒にやったときの達成感などを感じてほしい。それと、仲間の大切さ。1人では、できないことでも、友達と協力することでできることを知ってほしい。1人で悩んで、そのまま落ち込んでいってしまうのではなくて、悩んだときは、だれかに相談する。聞いてもらう。それによって、解決しているということを学んでほしい。逆に、相談されたほうも、その子をほっとかずに、協力する。そのような子ども同士の関係ができたらいと思う。後は、挑戦心かな。何事もまず頑張るってほしい。頑張るまえに諦めてやらない子がいるが、それをなんとかしたい。

南田：なるほど、そういうことを大切にしているんだ。

B：今まで、大切にしているものとか、こんなことは考えたことがなかったが、考えてみると、出てきた。体感した中で感じていること。この3つはとても大事だと思う。考えてみると、これは自分が大事にしていることでもある。自分と関わっているんだと思う。

南田：そういう意味で、今Bの中でやりたい教育像って何%くらいできてるイメージですか？ B：どういう教育がしたいのかが明確になっているのは、70%くらい。50より低くては、子どもたちに対して失礼すぎる。自分は、自分なりに精一杯頑張ってるつもりだし、中途半端な気持ちでやってないから。ただ、想いをもって取り組んでいるという前提で考えたら、50%くらいだと思う。50をきるかもしれない。それはまだまだこれからまとまっていくものだと思うから。残りの部分は、これから経験をつむことで、埋めていけると思うし、埋めていきたい。もっと自分の考えだけでなく、他の人の考えも聴いてみたいと思う。自分の視野だけでなく、もっと広い視野で子ど

もたちに関われるようになりたい。自分の考えだけじゃ、やっぱり不安。他の人も自分なりの考え方を持ってるから、それを知ること、いいなと思ったものはどんどん取り入れたいと思う。
南田：研究会についてはどうだろう？今、前回の研究会を思い出して、一番印象に残っていることは？

B：スクウォーキングがとてもよかった。（注：グループワークで、紙に自分の課題を書いて、それを他者から質問を書いてもらい、自分で答えるというワーク。1つの課題に対して、いくつもの質問をしてもらうことで、思考を多角的に促すもの）自分のことを整理する機会になったし、色々な視点で質問をもらったり、共感してもらえたことで、すごく前向きになった。普段の生活の中で、ここまで自分の悩みを深く聞いてもらう機会がない。だから、本音で、自分のことについて考え、すごくよかった。また、わからなかったら聴いたらいいということの色々と聞いてもらえたことで、今までは、悩んでいることが多かったが、スクウォーキングをして悩むよりも、聴いたほうがいいし、聴けるようになった。それに、他の人も悩んでいるんだということがわかった。そんなことで悩んでいるんだと思うこともあった。例えば、「前向きになりたい」とか「まあいいやっとなる自分をやめたい」とか、そんなことは自分の考え次第でどうにでもなること。考え次第ではどうにもならないことを悩みにしているのかなと思ってたけど、それが1番の悩みにくるんだなって思って、意外だった。私だって、嫌なことがあつたら、後ろ向きになることだってあるから、常に前向きになることは、常に心がけていること。そういう中で、私だけじゃないんだなって感じることで、安心したし、頑張ろうと思えるようになった。

南田：聴けるようになってきたんだ？

B：聴けるようになった背景には、目標が見えてきたからということもあるかもしれない。自分の課題がわかるようになって、何を聴きたいかがすぐにでてくるようになった。

南田：他に印象に残っていることはあるかな？

B：Aさんが報告してくれていた、競争にならないプログラム作りかな。自分の気になっていることは良く覚えている。競争にならないプログラム作りは、小4組のクラスで、自分にとっても課題であるし、どうしたら、自分だけできないと思わずに、楽しくできるのかと考えている。それを相談したときに、先生がいいことを教えてくれた。その子は、ここの「パート」というように、「パート」という言葉でくくってしまえばいいということ。その言葉を使えば、やっていることは違っても、それはその子のパートだから、それでOK!という風に、こちら側も安心して言える。だから、これはすごくいい方法だと思って、取り入れている。音楽の場合には、個人差が大きいので、いかに自分だけできないという思いをさせずに、というのは、前から考えていた。あと、やっぱり、体験したことや具体的な話は覚えている。例えば、中学生は、宿題とか掃除とか何かを免除されると喜ぶとか。

南田：あの場では、体験談が主にしゃべられていると思うけれど、それでも、覚えてはいることとはあるんだ？

B：その場では、いろんな意見にすごく納得するが、毎日の生活で使っていないことに関しては、忘れていってしまう。だから、やはり、自分の中で気になっていることは覚えてるし、吸収されやすい。例えば、誉めどころのところで、私は他の人の誉めどころの意見に納得はしたし、いいなどは思ったが、自分の誉めどころがやっぱり一番だと思った。それは、学校現場で使ってることから。現在使ってるものがやはり一番大事だと思ってしまうみたい。だから、今振り返っても、

他の人が何を言っていたかあんまり覚えてないんですね。研究会は、似たような境遇の人が集まって、悩みや考え方を言い合える場。何かを吸収するという場というよりも、色々な考えや悩みを言い合える中で、安心や共感をもらえたり、また頑張ろうという気になれる。癒される場。家庭では、その日にあった面白エピソードを話すくらいで、こんなに深いところまで話さない。それは、話しても聞いてくれないと思うし、同じ境遇にいないから、分かってもらえないだろうなという思いがあるからかもしれない。だから、こういう自分の考え方を話し合える場は、とても貴重だと思った。

南田：少しここまで振り返ってみてどうでしたか？

B：自分の中で、考え方を整理できた。また、考えてることを言葉にすることの難しさを知った。また、今の自分に欠けてる部分がある何かを知ることができた。どんな教育をしたいか明確になっていないから、教採もそりゃ落ちるよと思った。だから、これからは、明確にしていくために、自分がある人はいいなと思う先生を観察したり、授業を見せてもらったりして、人のいいところを吸収していきたいと思った。

◆081018 セッションの感想

B：自分が気になってるというか、大事だと思ってることはよく覚えてた。文章が減ってしまった部分（セッションデータが消失したため、コーチとクライアントとでデータを復旧した。）は、そこまで大事じゃないから忘れてしまったのか。それとも、余分な部分を削って、まとめることができたからなのか。昨日は、しゃべりながら、実は自分はそんなこと考えてたんだと発見することもあって、昨日のセッションでは、自分の考えを探しながら話していたと思う。だから、今日打ち直したときには、考えがまとめられて打っていたから、やっぱり、削られてしまった部分は、余分な部分がなくなったんだと思う。

自分の中で、文字としてまた読み直すことで、記憶が強くなった気がしました。

◆対面インタビュー081123

南田：先月のインタビューを覚えている？

B：大事にしていること、子どもに接するときとか、育てたいことって何ですか？とか。インタビューというよりも金曜日と土曜日とに、学校の先生に進められていった研究会のことを強烈に覚えている。

南田：何があったの？

B：子どもをどう捉えるかということで、子どもを捉えるというのは、その子の願いがわかる事だって感じで子どもの捉え方をこういう風に見ていくんだよって教えてもらったりとか、できないにこだわらずに、こだわっていたら出来ない子はどんどん落ちていっちゃう。そうではなくて、その子にどんな文化を入れて育てていくとかの為になる話を。なんか、大きいとか小さいって言葉があって、それに当てはまらないときに新たに言葉を感じるじゃないですか。そういうときに新たに言葉という文化を入れることでその子の世界が広がるみたいな。で、自分も音楽とか家庭課でできるできないになりかけていたので、研究会の話を聞いてすごい勉強になって、聴きにいったよかったなって。研究会は、障害児サークルみたいなやつと、昨日は県の高等学校

教職員組合みたいなやつです。色んな先生が集まるんですよ、小中高、障害者と色んな先生が集まるやつ。それが強烈すぎて、前思っていた何をしゃべっていたとか薄れ掛けてきていますね。

南田：なるほど、それじゃ今の強烈なイメージはいつまで残っているだろう？

B：自分が授業に活かされたときまで残っていると思う。ずっと覚えていると思う。大事なことだになって思ったんです。

南田：なんで大事だと思ったんだろう？

B：やっぱり、自分の子どもの見方が違ってた。それじゃいけないなって思ったんです。しかもその人竹沢さんと言うんだけど、すごいベテランで今年退職して講師やっている人なんですけど、すごい全国的に有名な人で、学校の先生からもその人の教えはすごいんだよって言ってもらっていて。だから、自分もその人の教育を取り入れていきたいなって思ってる。

南田：自分の子どもの見方が違ってたと感じたんだ？

B：そうそう。できるできないにこだわりすぎて大事なものを見失っていたなって思った。なんかできない子でも、自分が音楽の中で活躍できるようにしたいじゃないですか。だからなんか、その方法を竹沢さんが結構教えてくれたんですよ。方法はまだわからないんだけど、ぜひ自分の授業にも取り入れたいなって感じです。実際音楽苦手な子がいるんですけど、その子に対してあまり何もしてあげてなかったなって感じです。もうできないから仕方ないなってあきらめちゃっていた自分がいて、本当はそうじゃなかったんだなって感じで。

南田：できるできないにこだわっていたってのは、そういうこと？

B：そう、なんかできたらOKって感じになっているんですよ。で、できなかつたら練習していこうねってちょっとずつ一緒に練習して頑張っってこうねって感じだったんですよ、一緒に練習したりとかはしていたんですけど。けど、それじゃ無理やり練習させている感じじゃないですか。

南田：この現状をさっきの教えてもらった考え方で捉えるとどう捉えなおせるの？

B：例えば、楽譜が難しくってできないって場合があるじゃないですか、だから優しい楽譜に作り変えてその子に与えて、その子がもっとひきやすくするような努力をするだとか、あとなんか、えー、なんだろう。その出来ない子でもやっぱりその子が活躍できるパートを作って、自分も参加しているっていうのを感じられるように、そういうパートを作ってあげたりだとか。練習するときも、どうしてもその子ばかり見て上げられないじゃないですか、だから練習するときも友達と一緒に練習する雰囲気を作りたいなって感じですね。そういう想いはあるんですけどね。で、どうやってやってこうという感じなんですけどね。なんか今結構、楽器とか出来ない子って先生と一緒に練習ねって感じで、その先生とずっと練習みたいなそういう感じなんですよ。でもそれじゃ、訓練みたいで嫌じゃないですか、もっと友達と関わって一緒にやったほうが絶対楽しいじゃないですか、だから友達とも一緒に協力できる感じにしたいなって思う。

南田：なるほど、でもそれって今聞いていると、同じことを先月言ってたような気がするよ。

B：言っていました？じゃ、何が違うんだろう。

南田：確か指導書に頼らなくなってきたってところで言ってたかなと思う。

B：ああ、言いましたね。そっかじゃあ、そうですね。じゃあなんだろう。あ、その時と違うのは、あれかな。なんか、その時はできるのがいいって思っていたかもしれないですね。うん、その時はできるできないで終わっちゃってたかもしれないですね。

南田：ひとつ思うのが、つまり、強烈に残ったってのは、自分の想いと重なって鮮烈に残ってい

たのかなって思ったんだけど？

B：ああ、自分の中にあったのかな？ どうだろう。前回は、できるできないだけにこだわっていて、達成感を味わってほしいみたいな思いが前回は強かったかもしれないですね。漠然とはあったかもしれないですよ。これじゃないんだって思いは。それをたまたま聴いてあ、そうだなみたいな。

南田：1ヶ月前のBの話もそういう感じもあったように思うけどな。

B：1ヶ月前にそんなことを言ってたんですね。で、今はもっと皆で集団でやっているんだって意識を子どもたちに与えたいんです。そういう想いを抱かせたいんですけど、それが中々難しいんです。そう、なんか、1人アスペルガーの男の子がいるんですけど、その子楽器とかあまり得意じゃないんですよ。そういう子を笑ったりする子もいるんですよ。そういうのも同じクラスの子なのに、そういう見方をしているわけじゃないですか、そういう風に見るんじゃないかって、同じクラスの仲間だから協力してやっていくって方向にもっていきたくらいなんですけど、個別にただ練習してここまでできただと、それもクリアできてないんですよ。だから、今のままじゃまだいけないなって感じで。でも、やっぱ曲ができるようになるまでには、ある程度技術的にも練習しないとイケないので、個人練習とかでいいとは思いますが、まだ何か足りてないんですよ。どうしたらもっと上手にできるかなって。

南田：もしかしたら1ヶ月前に、今回の話を聴いてもピンとこなかったのかもねって思って。今聞いていると、流れがある。

B：楽しみがないっていうか、何か足りない気がするんですよ。練習もだれてくるんですよ。1人でやっていると。みんなでとか、クラスでとか、そこですごい楽しいって思ってほしいですよ。

南田：それはどうして？

B：なんか、この竹沢さんの話で、いつも体育の時間に、いつも1人じゃ走れないんだけど、この子と一緒にやらせると準備体操も自然にやってくれるとかいう話で、自分だけじゃできないけど、誰かがいたらできるって話を聞いて、1人じゃ出来ないけれど、集団の力を借りたらできることってあるんだって感じて、今は先生が入っているけど、そういう形でできるんじゃないかなって思って。

南田：1ヶ月前よりも、一步考えが次に進めている要因は何が大きいんだろう？

B：なんか、授業やっているときに、このままじゃって思い始めて、でもどうしたらいいんかわからなくてずっと続けていて、その時にこの話を聴いて、あ、そうだって思ったんです。特に6年生とかそうですね。なんか色々な子がクラスにいるので、5年生は結構一生懸命やってくれるんですけど、6年生はつまらない感じだなって思ったんですよ。個別になっていて、友達同士の付き合いが全然ないクラスだなって思っていたんですよ。

南田：そういう意味では今のタイミングだからその話がグッときたってのもあるのかな？

B：そうかもしれないですね。

南田：他にこの1ヶ月で変わったこととか、こんなことあったとかってある？

B：1ヶ月で、そうだな、なんだろう。なんか、せつかく今の職場にいるんだから、もっと色々な先生に頼りたいなって思うんですよ。今あまり先生と話す時間も取れてないので。いつもフリーとかで入ってもらっているんで、もっと色々なアドバイスを積極的にもらいにいってもっと授

業を良くして行きたいなあって思いが芽生えてきました。結構授業入ってくれるんですけど、放課時間とかも先生入ってないといけないので、全然話す時間がないんですよ。なんか、せっかく、その聴かないのはもったいないなって思ってきて。

南田：それは先月は思ってなかったのかな？

B：そういう思いは多少あったと思うけど、いま余計になってかんじですね。非常勤はこんなもんかって思いが前はあったと思う。他の先生も非常勤はこんな感じってのがあったけど、やっぱりまだ学べるものはどんどん学びたいなって感じで、もう1人の非常勤はベテラン過ぎて、そんなアドバイスしてもらおうとかそんなにないんですよ。でも私はまだ新人だし、もっと頼るっていうか聴いてもいいんじゃないかなって思って。どうせ経験積むんだったら、一緒のことをやっているんだったらどんどん直していきたくないじゃないですか。

南田：どんどん改善していくことで、何につながるっていいなって思ってるの？

B：やっぱり、子どもがすごい楽しいと思える授業にしたいですね。皆が。竹沢さんが言っていたのは、子どもの願いがわかるっていう。それですね。そういう授業にしたいかな。

南田：子どもの願いがわかるってのは、Bの言葉で言うってどういうことなんだろう？

B：子どもの願いとか、特に楽器が下手な子とかはどうしたら楽しめるかとか全然わかってないんですよ。そういう状態をなんとかしたい。その子がそういう状態でも、どうしたら楽しめるのかってことをわかるようになりたい。

南田：その子の存在って大きいんだ？

B：今、あたしの中では結構どうしたらいいんだって感じですよ。で、思い出したエピソードがあった。1回子どもすごい荒れていることがあったんですよ。それがなんでこんなに荒れているんだろうって思っていて、それを聴いたら、その原因をずばって言ってくれたっていう。自分がわからなかったのをわかっていて教えてもらってのがあって、それで聴いたほうがいいって思ったのもあるかもしれないですね。

南田：ちなみに、その話も前回話をしていたけれども？

B：そうそう、言ってました。またそれとは違うエピソードなんですよ。今度は私のミスで来週は楽器作りをやる予定ですって言っちゃったんですよ。で、実際は楽器作りを次の週にまわしたくって変更したんですよ。それを子どもたちはずっとひきずっていて、子どもたちが音楽の授業に全然集中しなかった。でも、それが一番の原因と私は思っていなくて、先生にそれを言われて気付いた。聴いて子どもの様子わかるってのもあるけど、私の授業の仕方についても聞きたいんですよ、できれば。あー、でも言ってましたね。でも、今もそうやって思っているってことは中々聴けてないってことですね。もっと聴きたいけど、聴かずに終わっちゃうみたいな感じですね。

南田：他に変わったことっていうとそれくらい？

B：自分の中で変わったこと？大きく言ったら。

南田：クラスの様子とかは変わった？

B：この前大事件が起こったんですよ。私は話伝いで聴いたんですけど、アスペルガーの子が近寄っていたら周りが避けたりとか、周りに笑われたりとか結構あるんですよ。それが結構たまってきたってこのまえぶちきれたんですよ。僕は前の学校でも皆から変な目で見られてたんだってどうせ僕はこんななんなんだっておお泣きしてしまって、6年生はクラスの中の雰囲気がよくな

いですね。でも、クラス変わったって言ったら、しょっちゅうクラスが入れ替わるから変わっていますね。で、なんか、1人変わると本当に子どもの様子が変わるじゃないですか、だからクラスの様子は常に変わっているという感じですね。

南田：クラスがめまぐるしく変わるやんね、そこに対しての難しさとか戸惑いとかは？

B：ありますね。例えば音楽だったら曲の途中から入ってくるわけじゃないですか、そうなるためっちゃ大変ですよ。それは困りますね。でも、その子にばかりついていけないから、そのままいっちゃうこともあるから、それは困っているけど、仕方ないなって。

南田：他には？

やっぱり授業をしていて、発言とか発表してもらおうときとかあるじゃないですか、そういうときも前からいた子ばかり発言して、新しい子は発言できないとかそういうのはありますよね。なれてないから。

南田：なるほど、そういうときどうするの？

B：当てちゃいますね。ちょっとまだ意見言っていない子に聴いてみるねって当てたりしちゃいますけどね。それにやっぱ非常勤だと子どもと授業でしか関わることがないじゃないですか。しかもフリーの先生は担任だから、担任と子どもは関係ができていないじゃないですか、で、そこで授業をやるってのは、なんかやりにくいですよ。

南田：たしかに、それはやりにくいところがあるね。

B：そうなんです。何かあったときも、私よりも担任のほうに行きがちじゃないですか。それはやりにくいなって。でも、逆にそれを利用して困ったら担任の先生に聴くっていうようにやっているんですよ。例えば、音楽の発表をしてもらって、せっかく担任の先生も聞いているから、意見を言ってもらったりとか、発表で意見がでなかったときに、先生はどう思いますかってふってみたり。先生に意見を求めたり、いいのかどうかわからないけどやっています。それとか音楽でこの子についてもらえますかってつかせたりとかやっています。

南田：それについて先生から何か言われたりとかは？

B：何も言われません。でも、フリーってTTとは違うみたいで、フリーは壁に空気のようにくっついているだけで、いるだけな存在なんです。何かあったときにその子につくみたいな。だから事前の打ち合わせもなく授業の主導権は先生みたいな。だからフリーの先生はいるだけみたいなそういう感じで、あまりそんなに使いすぎてもダメかなって思ったり。TTとは全然違う感じですよ。

南田：けど担任ってことは思うことは色々あるだろうね？

B：絶対あると思います。だからそれを聴きたいですよ。

南田：非常勤の難しさって他にある？ここが不便だなとか。

B：時間が先生とあわない。自分が聴きたいときに先生がいないことが多いですよ。それで全然話せないとかが多い。あっちの先生も非常勤だからって感じに見ているかもしれないですね。そこまで言う必要もないみたいな。って思っている先生もいるだろうなって。先生によっても全然違って、子どものことを良く教えてくれる先生と、全然何も言わない先生に分かれますよね。5年生の先生は何でも教えてくれるんですよ。事細かに教えてくれるんですけど、小4組と6年生は全然ですよ。教えてくれないですよ。教室に行ったら新しい生徒がいたりとか。だから自分から聴きにいかないといけませんよ。

南田：それは驚くね。新しい子がいきなりいたときとかどうしてるの？

B：ありますよね。まず自己紹介から入りますよね。そこからスタートみたいな、そんな感じ。だから何の病気かもしれないですよね。だから自分の想像ですよね。自閉症とかアスペルガーとか。でも、やっぱり聴いたほうがいいんですかね。これは。でも、他の非常勤の先生も聞かないって言ってましたもん。

南田：でも、聴かないとわからないんじゃない？

B：聴かないとわからないですね。そうなんですよ。聴くべきですよね。その子が一番の課題にしておくこととかは聴いておくべきですよね。

南田：聴かない人はどういう授業をやると思うのだろう？

B：結構なんか、授業についていけないって思われる子には絶対にフリーで担任の先生がついてるんですよ。主としては教科を教えるってのが主なので、そういう授業をして、ついていけない子は担任の先生が補助するという感じなんですよ。

南田：けど、一方で、先ほど言っていた、先生が入るのではなくて、みんなであってというのを考えると、難しいんじゃないの？現状だと？

B：そうなんですよ。難しいんですけど、そうしたいんですけど、無理かな。やっぱり皆先生1番なんですよ。友達よりも。一緒に友達と弾く練習をしてって言うてもヤダって言うてやらないんですよ。だから先生が1番みたいになっちゃってるんですよね。

南田：そこには問題意識がかなりあるんでしょ？

B：うーん。問題意識あるんですけど、自分でも何が正しいのかがわかってない感じですよね。先生との関係の中だけでいいのか、なんか、まだ音楽でどういう姿がいいのかってわかっていない感じですよね。

南田：音楽だけ？他ではどうなんかな？

B：家庭科もあるんですけど、家庭科もまた難しいんですよ。家庭科は音楽と違って、家庭科って日常生活と結び付けたいじゃないですか、その意識を結びつけるのが難しいんですよ。勉強することなんて一般常識みたいなことを勉強するので、なんか難しいですね。家庭科も。当たり前のことを教えていくみたいな。それに5年生とか6年生とかだとお母さんがやっているの、余計にイメージしにくい部分も、やっぱり日常に活かせる場所も少ないと思うし、だから家庭科は実習を楽しくやろうって感じですね。それ以外の講義とかになるとつまらなくなっちゃいますね。なんで、2時間続きの家庭科とかになると、1時間は講義でもいいけど、1時間は実習をやりたいなって思いがある。家庭科もどうしたらいいのかなって思っていますね。

南田：先生の補助とかは、家庭科でも音楽と同じような感じ？

B：実習とか、そうですね。苦手な子に先生がついているという感じですね。たまに友達同士で教えあっているときもあります。

南田：先生との関係とかで聞けるとか聞けないとかはあるのかな？

B：Y病院で子どものことについて聞いたら、1人の先生に子どもの話はできないって言われて、それから聴きにくい。だから書類でしか見ていない。どういう病気かを見てそれでおしまいみたいな。

南田：非常勤の立場の曖昧さがあるように感じるますね。

B：そうそう。それありますね。非常勤の先生も同じ仲間なんだって思っている人だったら全然

聴いていいと思うけど、たった1年しかいないだろうって人だったらあんまり教えてくれないかなって。(いるの?) Yの人はやっぱそうですよね。たかが非常勤だからって思っていますよね。でも、なんて言うんですかね。担任の先生が見ているんで、やれるもんならやってみろ的な雰囲気を感じたことがあります。そこ助けてよって思ったところがありますね。困っているから担任だったら出てきてもいいんじゃないって思うことがある。非常勤の人とかだったらでてきてくれたりするんですよ。担任の先生もそういうのあっていいんじゃないって思ったりすることもある。だからフリーって言っても助けてくれてもいいんじゃないって思ったりしますね。だから最近は困ったときに先生に言っちゃみたいなの、でてきてくれないんで。

南田：先生との関係を整理して表すとどんな関係なの？

B：あたしからしたら、子どものことを一番よくわかっているじゃないですか。担任なんで。だから、やっぱ子どもの様子をその人に聞けばわかるっていう存在だし、であっちはどう思っているかわからないですけど、私は協力して授業やりたいなって思っているんですよ。だからもっとコミュニケーションもとりたいし、なんか、良い授業ができるように一緒に頑張っていきたいなって思っているんですけど、あちらはどう思っているのかわからないです。こうしたいって思いはあるので、ちょっとずつやっていかないとなんですけど、でもなんか努力すればできる気がするちょっとは。まだ努力が足りないって言ったら足りないですね。

南田：どこらへんが足りないの？

B：職員会議の前にちょっとだけ時間があるので、そこでいけるんですよ。そこをまだ逃していますね。結構。だいたい聴くときはそこか、授業終わった直後とかだったんですよ。やっぱ、常に聴くって意識をもっていないと聴きにいけないですよ。

南田：ここまで自分で話してみてもどうですか？

B：言葉にするとやっぱり意識化されますよね。言葉にされないと自分では思っているけど、行動に移すまでに、やっぱ言葉にすると意識化されて、行動にも移しやすくなるなって。まず、先生とコミュニケーションをとるっていうのは絶対やろうって。それが一番ですね。

対面インタビュー081220

南田：前回の振り返りとして、覚えていることは？前回はいつだっけ？

B：えー、いつだっけ、21日、22日くらい？23！？なんか20の前らへんだったと覚えていたんですよ。

南田：何話したか覚えてる？

B：場所は覚えている。私が、今研修とかにあってその人にすごい影響を受けたって話をして、で、その話をずっとしていましたね。なんか、子どもを捉えるということは子どもの願いがわかることだとか。それとか、発達の主体は子どもだってこととか。なんかそういうのを話していましたね。で、あと、授業が、何か足りないものがあるみたいな。授業の中で友達同士の何かが一個足りてなかった。何か足りないというようなことを言っていた。

南田：他に覚えていることは？

B：えー、なんか、意識していないと機会に出会えても意味がないとか。そういうのかな。

南田：それってどういう文脈で出てきたんだっけ？

B：これは、私が言ったことで、前回もなんか言ってたよねってことになって、前回も一緒のことと言ったってことは、意識してないから、今までズルズルいっちゃうってことで、そういう風に私が解釈したということかな。そこで、意識するってことが大事だって想いなおしたってことかな。たぶん。その後のコーチングの研究会でも、話があったじゃないですか？学習会とかだけでは変わらないみたいなの。

南田：この前の研究会はどうやった？

B：なんか、初対面の人の話し方のコツみたいなのを言ってたじゃないですか、ああいうのがすごく勉強になりました。実践してみようと思ったんですけど、中々そういう機会がなかったですね。だから今まで実践できてない。でも、それ知ってるだけでも苦手意識がなくなったかなって思う。

南田：どういうところが印象に残ったんだろう？

B：そうですね。今までは何か話さなきゃって想いが強かったんで、相手に聴くというよりは自分から話さないって思ってたんですけど、そうじゃなくて、自分と相手に考えたほうが倍になるじゃないですか、だから相手に意識を向けるってことが大事なんだってわかった。

南田：今までは何か話さなきゃって思ってたんだ？

B：そうそう、思っちゃいますね。

南田：その中の学習会とか研修を受けただけじゃ変わらないってのが印象に残ったのは何か理由があるの？

B：結構、研修とかにいくのはいくが、そこで、知識を得て、その後、あまり意識できてないことが多いかなって思っていて、そう！だからそこで、自分もそういう風にしなきゃなって思った。たぶん自分にできていることは、あまり気にしないけど、自分にできてないことを知れたときは、やっぱり思いますよね。

南田：それ前も言ってたね。

B：あはは、言っていました？だからあまりできてないんですよ。仕事に入ってしまうとやりくりしてしまふことに精一杯になってしまふと、振り返りをしないと、全然意識できてないですね。

南田：振り返りはしないとやっぱりできないと思う？

B：そうそう。やっぱり、なんか、思っていることを口に出したり、字とかで書くと、意識化される。このセッションもそうなんですけど、セッションとかすると、思っていることを言えるじゃないですか、そうすると自分が今何をしないといけないといけないかが明確になるので。

南田：なるほど、それは、やっぱり口にししたりできないと、中々できないことかな？

B：なんか、思っているだけでも、言えるってことは考えてるので、できると思うけど、言ったほうがやる気が違いますよね。しかも意外に口であらわそうとすると、言葉が難しかったりして、なんか全然自分の考えが漠然と考えてるなっというのが口に出すとわかるかな。

南田：特に、自分の中でそれがはっきりしたのってどんなことだった？研究会とかセッションとかを通して。

B：ああ、そうそう。やっぱり子どもに何を教えたいとか、何を身に付けさせたいかって言われたときに、全然自分が言えなかったり、全然柱とかがないなって思って。そういうのとか。それが一番大きかった。

南田：それが言えるってことは既に考えてることでもあると思うっていう両方の気付きかたがあると思うけど、そこらへんってどう思う？

B：私はどっちの気付きが多いかという、話していて、考えてないなって気付くことのほうがおおいですね。

南田：それって気付いたことがBにどんな価値とか意味につながる？

B：口に出さなかったらそのままわからないまま言ってしまうじゃないですか。でも口に出して全然わかってないって気付いたことで、自分がしなきゃいけないこととか、わかったっていうのが、いいですね。他には、やっぱ、教師として、そんな考えもない教師なんてダメだと思うので、そんな自分に教師として失格だなってちょっと思った。こんな人が教師になっていたらダメだなって思った。強い意志がないと絶対できないだろうなって。そういうのが固まっていたらもっと自信をもってできそうな気がする。自分にも自信がもてるし、考えがばしってあつたら。

南田：自信をもって取り組めたら、普段のことが変わると思う？

B：なんか、常に自分の授業に不安はあるんです。でも、不安がある中でも、自分の想いがしっかりしていないと、何が教えたいのか自分もわかってないと、絶対子どもにも伝わらないかなって。絶対ここだけはゆずれないなって柱みたいなのは自分の中でもっていたいなって思う。

南田：こんな教師がいたらダメだって思っちゃったら凹んだりはしなかったの？

B：それは、自信喪失ですよ。自分に対して自信喪失ですよ。なんで、やっぱり子どもに対しても申し訳ないって思っちゃうんですよ。授業しながら。でも自信ない中でも1年目だから、やっぱ失敗して覚えていくって思う。まだ許されるだろうって思って、そこはそのせいにして。しかもそこから、自分も頑張るっていう自信はあるし。

南田：その自信はどうしてあるの？

B：職場で聞ける人もいるし、自分だけで解決しなきゃじゃなくて、聴ける人もいて、あと授業を考えるのが好きだし、色々アイデアとか考えるのは結構好きで、考えてるときは、悩みながらも楽しいというか、授業を考える時は、嫌でもなんか楽しいという感覚。めんどくさくて嫌なんだけど、考えて、子どもが良い反応示してくれたらうれしいし。考えるのは好きなんですよ。

南田：まだ1年目だしてある意味で妥協できたのは何かきっかけとかはあるの？

B：え～～！なんだろう。やっぱ、なんかどうせ非常勤で1年間やっていかないといけないじゃないですか。どうせやるんだつたら上をむいていこうって思ったんですよ。どうせやらないといけないからそんな場合じゃないなって。だって、子どもに一番悪いじゃないですか。病気で入院していて、せっかく楽しみにきているのに、先生が落ち込んでいたら、子どもが楽しくないじゃないですか。だから子どものことを考えたら、全然頑張ろうって思えたんです。後、家族とかも心の支えに。家族は絶対私の味方だって思えたら頑張れる。

南田：ここまでの話で、子どもに対しての教師の責任とかがってすごく強くもってると感じるけど？

B：責任感じますよ。だって、なんか、例えば失敗した授業とかした後に本当に申し訳ないなって思う。自分が教えられることは全て伝えたいなって思うし、子どもに。

南田：なるほど、そういう意味では、教師の子どもに対しての責任ってなんだろう？

B：やっぱ、自分が生きていくうえで大事だと思うことは全部伝えたいってことと、あとは、なんか音楽苦手って男の子なんかは、嫌い嫌いって言うんですけど、どうせ将来役にたたないからやらなくていいじゃなくて、色々な世界を知ってほしい、そういう機会を増やしたいっていう

か、その機会をどう楽しく教えるかっていうか、伝えるか。

南田：どう楽しく伝えるかってのは、それを楽しく伝えるってのが教師の責任ってこと？

B：うーん、今はそんな感じですかね。

南田：何を子どもたちに伝えたいと思っているの？

B：なんだろうな、仲間の大切さとか伝えたいですね。後、相手の気持ちをちゃんと考えられるようになることとか、なんか授業だと、結構知識とかを伝えてくのが多いと思うんですけど、そういうことよりも集団の生活のうえで大事なことを伝えたいなって思う。

南田：現在の非常勤という立場で、担任を持っていない中で授業内の知識などでなく、そういうのを伝えたいと思うのはどうしてだろう？

B：えー、なんか、結構相手の気持ちを考えられない子が多いし、やっぱ、大人になったら人とのコミュニケーションってすごい大事じゃないですか。だからそっちを教えたいなって一番は思うんですよ。

南田：他には？

B：理由ですよ？

南田：そう、学級経営とかに現在携わってないのに、思ったのはどうしてかなって？

B：やっぱ、授業をしていて、音楽とかだと1人というよりもみんなで作るって感じじゃないですか、家庭科も調理実習とかも集団でやるとかが関わってくるので、そういう風に思うようになってきたんですかね。なんでですかね。あ！高校のときに、教科を教えるだけじゃなくて、すごい、人間性みたいなのに惹かれる場合が多かったんですよ。ただ教科を教えている人ってあんまり好きじゃなかったんです。だから、そういう感覚ですかね。ただ教科を教えているだけだと絶対、うーん、そんな感じ。

南田：なるほど、高校のときの先生！今ふと出てきたね？

B：はい。なんか私もあんな先生になりたいって思ったんです。高3の時の数学の先生。なんか今も数学は知識とか全部ぬけちゃったんですけど、その先生の人間性とかはすごい好きで、そういう先生になりたいって想いが今でもあるので、それを思うと、知識とかより、人間性とか人柄とかって大事だなって。それが今でもずっと憧れだし、だからそういうのはいつまでたっても覚えているから、そういうのを大事にしたいなって思っている。

南田：この先生みたいになりたいってのはずっと思ってたの？

B：うん、すごく記憶にありますもん。大好きだったんで。

南田：それが、さっきつながった感じ？

B：なんか、なんでだろうって考えたときに、その先生が出てきたって感じ。やっぱ詰め込まれた知識は時がたてば忘れちゃうわけじゃないですか、そう考えたら、生きていくうえで大事なこととか伝えるべきだなって。でも、わかんないです。

南田：わかんないですってのは？

B：なんか、非常勤で入っているだけだから、教科重点で考えたほうがいいのかなんて思ったり。

南田：なふほど、教師って何を教える人なのかってことだよ？

B：うーん、そうですね。

南田：Bにとっては、教科としての知識をつけるのが、教師としてのゴールなのか、果たしてそうじゃないのか？

B：そうじゃないですね。絶対そうじゃないですね。だって知識なんて忘れちゃいますもん。だって何を覚えているかっていうと、その人の人間性とかですよ。

南田：ちなみに、最初の頃話した、子どもに伝えたい、身に付けてもらいたいことって覚えてる？

B：なんか、楽しみ方、どう楽しむかみたいなのと。仲間の大切さと、達成感かな、なんだっけ。2つはあってますよね。あと1個なんだっけ？え、達成感じゃないかな。頑張ること、努力、え、何だったっけ。わからない。え、なんだろう。あ、苦手なこともでチャレンジするみたいな。

南田：そうそう、挑戦心って言ってたね。

B：あー、そうそう。それは大事。

南田：仲間の大切さってのはやっぱ伝えたいんだね。

B：うん、それは絶対ですね。やっぱ達成して自信をつけてもらいたいってことです。なんか、最近は達成して何って言ったら自信をつけてほしいってのがありますよね。そしたら自分もやればできるじゃんって思えるじゃないですか、そういう風にしくんでいきたいなって思います。

南田：今の話で、出てきたのが、仲間の大切さ、楽しみ方、達成感、チャレンジすること、自信につなげる。相手の気持ちをちゃんと考える、コミュニケーション、人間性、人柄ってあるけど、自分で聴いてみて感じることは何かありますか？

B：その通りだなって思った。いや、わかんない、自分はそれを大事にしたいなって思ってる。でも、他の人はどう思っているのかはわからない。ちょっと気持ちいいですもん。自分のこれを身に付けさせたいというのが明確になっていけばいくほど、うれしくなってくる。

南田：わからない状態だと、うれしくなるってのと比較するとどんな気分なんだろう？

B：なんか、もどかしいし、誰かにすがりたくなる。自分の力じゃどうにもできないから、教育のプロみたいな人の話を聴いたりとか、本を読んだりとか。わかってくると、どう実践したらいいのかってところで悩みますよね。全然伝えられずに終わっちゃったりしちゃうので。

南田：つまり、何やったらいいんだろうってことで悩むんじゃなくて、どうしたらやりたいことが実践できるかで悩むってこと？

B：ああ！それはそうですね。だから本当に1学期はとんでもない授業でしたもん。指導書の通り。それに比べたら2学期はどんな授業がしたいかが上にあって、それで授業を考えてるみたいな感じになってきたかなって思う。でも、全然失敗ばかりですけどね。

南田：あんまり凹んでいる感じが今はしないけど？

B：それは、最後の授業ですごくうまくいったんですよ。6年生の音楽の授業だったんですけど、それがすごいうまくいったんですよ。それプラス冬休みっていうので気分があがっている。

南田：うまくいったってのは？

B：そう、なんか、全員そろって合奏できたっていう。今まで苦手な子とかいると、その子ができなかつたり、途中で中途半端に終わってしまうこともあったけど、最後の授業は、もう1人の音楽の先生に相談して、それを実践したら、見事その子も一緒に実践できたんですよ。で、クラスみんなのできたってのがすごいうれしかったんですよ。でも、子どものそれが伝わったかどうかは。でも、苦手な子も自分も合わせてできたってのでもうれしかったと思う。

南田：結構、前回竹沢先生の話聴いたりとかして、色んな工夫をしてきたの？

B：微々たる工夫ですけどね。それを意識しているので、なんか、その竹沢さんの大事にしてい

ることを授業の中でも活かそうという意識があるじゃないですか。だから自分ではあまり気付いてないけど、少しは行動にも移しているのかなって思いますが、まだ全然ですよ。

南田：前回、竹沢さんの話と、前々回にBが言っていた話が似ている話をしたけど、それは、そういうほかの人の話を聴くことで、授業の中で自分の想いをやっていけるっていう安心感があるのかなって思ったんだけどどうかな？

B：ああ！それはありますね。安心感がありますね。

南田：それってどういうものなのかな？

B：なんか、間違っていないんだって。すごい力強いですね。

南田：なるほど、そこが、以前研究会のことを聞いてたときに言っていた、自分だけじゃないんだって言うところとも絡んでいるのかな？

B：そう、あたしそうなんです。自分だけの考えだけでいいのかなって想いがあるんですよ。それを確かめたくなる。本当にこれでいいのかって。なんか、特にあたしの場合、すごく人と変わってるところありますねって言われて、自分が考えていることと相手が考えていることが違うってことが結構あるんですよ。だから確かめたくなる。後、もう1個は、自分が思っているものよりも良いものがあれば、それを吸収したいと思うんですよ。

南田：それは今までになんかあった？

B：いや、もうこの社会人になってからほぼずっとそうですよ。自分が授業をしていて、つまづいたときにベテランの先生に聴くと絶対良いつて思うし、そんなんばっか。だから自分で初めから工夫したというよりも、教えてもらって工夫しているという感じです。自分の中からアイデアが生まれたとかあんまりないですよ。それとか、他の先生の授業を見たときに、そこはまねしたいなって思ったりとか、そこは取り入れたいなって思ったりとか。

南田：先生にも色々聞けるようになってきたんやね？

B：疑問に思ったら、聴くみたいな感じですね。

南田：いつぐらいから増えてきたんだっけ？

B：え、2学期入ってからかな。

南田：それは、あの子どもの話のことがきっかけだったの？

B：そうそう、後、2学期やる気が違ったんですよ。そう思ったら、自分だけじゃどうしようもないじゃないですか、だから聴こうと思ったんですよ。

南田：それは、聴きづらい人もいるって言っていたけど？

B：聴きづらい人には聞かないですね。

南田：先生との仲とかも変わってきた？そうですね。しゃべりやすくなりましたね。

南田：最初の頃に比べるとすごく話がスムーズになってきたね。

B：へえ、そうですか。確かに最初はめっちゃ悩んでましたね。でもそういう質問じゃないからですよ。たぶん教育とかで言われたら全然悩みますよ。

南田：じゃ、今だったらどんなこと聞かれたら悩むんだらう？

B：それこそ、教採の面接みたいなことですよ。

南田：教採みたいなね。それは悩むんだ。そういえば、この前の研究会でやった、キャッチコピーみたいなものって覚えている？

B：お互いに認め合えて、助け合えて、笑顔なクラスって話。そこから安心感とかってどうです

かって。でも、安心感はちょっと違うんですよ。ニュアンス的に、もっと生き生きした感じがいいんですよ。

南田：これは、自分が築きたい最高のクラスってなんですかって話だよな？今日の話の中で何かヒントになりそうなことは？

B：ヒントにはなっているんだけど、言葉が思いつかない。教科より人間性に重点を置きたいという部分とか、そのあたりの何を大切にしているかという部分ですね。

南田：そんなクラスが生み出すものってなんだろう？

B：なんか、ピンクとか常にオレンジと黄色いオーラを発している。子どもの目が輝いていますみたいな。

南田：その輝きを音で表現すると？

B：キラキラですかね。うーん、なんかかなるさをもうちょっとひねる。ちょっと違うな。違いますね。なんか、完璧なものを目指しすぎると疲れちゃって、ダメなところもあってもいいんだよってことを含みたくて。挫折したって大丈夫だよ。なんかの大学の講義で、ある先生が HAPPY になろうってクラス目標を掲げてたのがすごくいいなって思っていて、その言葉は自分が大好きな学級目標ですね。ガッツとか、うーん。あと、植物とかってのも思い描いている、あうものがあるのかなとも思ったりした。

南田：それは言葉じゃなくてもいいのかもね。絵とか。

B：あ、それはいいですね。

南田：研究会に関しての振り返りとかも聞かせてもらっていいかな？

B：この前の、申し込むみたいなのを言ってたけど、まさかここまで拡大してくるってのにびっくりして、でもそれがもっと拡大したらいいなって思っ。(注：研究助成金に研究会で応募しようという話)それはやっぱり自分が参加していて、コーチングも学べるし、やっぱ学校で、自分も課題としていることとか大事だと思っていることをテーマにしていつもやっているの、すごく勉強になる機会だと思うので、なんか私と同じような立場の人がもっと参加できたらいいなって思うし、なんかすごい良い集まりだなって感じる。

南田：そう思うようになったのは、いつぐらいから？

B：え、誉めるがでてきたあたり。あのくらいから。自分もやっぱ気になっていたことだったし、それにやっぱ非常勤だと中々学校の先生とコミュニケーションとりづらいので、そういう場でしゃべれたり交流できると、なんかすっきりするし、安心できるというのがある。

南田：他の参加者はどういう存在だった？

B：学生は、現場をまだ知らないけど、希望がありますね。学生に対しては、何年後には教師になりたいから来ているわけじゃないですか。それを思うと一緒に頑張れる仲間がいるっていうので心強いし、仲間意識がありますね。先生は、あんまり面識がない人とかもいたんですけど、年いってる方は、なんか、固いなって感じたりもしました。自分の中でできちゃってて、だからもうちょっと頭柔らかくしてほしいなって、そこから学ぶところもあるけど、なんかそう感じましたね。他の仲間たちは、学生と変わらないですね、仲間意識があるし、悩みとかも相談しやすいですよ。一緒の職場、一緒の職業で、それぞれ頑張ってるなって思っ。

南田：一番刺激を受けたのは誰かい？

B：Aさんもそうですし、Fさん、あの人がすごい印象に残っている。Aさんは、担任で試行錯

誤しながら頑張っているというので、しかも色々と考えて工夫しているじゃないですか、そういうので、自分も頑張ろうって思えたし。なんか試行錯誤しながらもみんな頑張ってるんだなって思えたし。Fさんは、あのネガティブっぷりが印象に残っている。得たものは別にないんですけど、印象に残っている。

南田：誉めるとか叱るとかの所はどういう良かった点とかあったの？

B：現場で使えました。現場で使おうっていう意識が、ただ誉めるにしても、誉めるときにここが大事だっていう大事なことがわかった。

南田：総合的に述べるとすると、Bにとって〇〇な研究会と言うとしたらどんな言葉が入るかな？

B：うーん、なんだろうな、なんか色々候補がでてきているんですけど、ひとつは、癒しのとか、GOOD などの、癒しだけではないかなと。疲れてても行くと為になる研究会、そういう感じ。

南田：なるほどね、では、このセッションの振り返りについても聞かせてください？

B：3回振り返って、自分を知れたなという感じ。なんか、前も言ったと思うけど、言葉にしてみても初めてわかることがあるし、自分の考えも整理できるし、後、前に進もうと思える。今の自分の課題が何で、どうしないといけないかも明確になった。

南田：普段から、問題意識はもっている中で、なぜ、この3回がそういう機会になったんだろう？

B：南田さんが否定もせず、ずっと聴いてくれるから。やっぱ、同じ職業の人じゃないと、話せないじゃないですか。教師やっている友達もいるが、そこまで会うこともなく、あんましゃべる機会もないので、普段は。学校とかでは、学校以外ではしゃべらないので。研修会とかは、学びに行っているという感じで、そういう機会ではないです。聴いてくれるという前提があるじゃないですか。

南田：こういう機会があるってことはどう思う？

B：逆に、ほしいくらい。でも、たぶん、学校の先生同士で飲みに行くとかでできているんじゃないかと思うんですよ。あんまり学校以外で話す機会ってあんまりないですね。

南田：これからの抱負を最後に聴かせてください。

B：言えるようになること。なんでも言えるようになること！！

◆対面インタビュー090131

(Bからおもむろに振り返りを話し始める。)

B：最近、通勤電車の中で、振り返るようになった。なんか、自然に。あと授業で、自分が課題に思っていることをどうやって解決しようかって電車の中で考えるようになった。だから話して、自分を振り返るって大事だなって思ったからなんですよ。時間ってもったいないから電車の中で振り返るようになった。そうなるといいんですよ。このセッションのおかげですよ。しかも、すごく子どもに感謝するようになったんですよ。いつも子どもの様子とか記録してるんですけど、その記録ですごい感謝するようになったんですよ。私、授業すごいへたくそなんですけど、そんな私でも許して受けてくれることにありがとうって。いつも本当に感動して、感謝するようになったら、余計授業頑張らなきゃなって、どうしたらいいのかなって考えるようになってきましたね。でも、きっかけはあったかな。今きっかけだなって思うのは、全国障害児学習会ってのが、つい最近、1月の10.11.12でそれがあって、東京で、全国各地からすごい有名な方っていう

か、その人たちが実践報告を聞いたんですけど、その時に、私のあこがれの人の実践を聞いて、福島みどりさんって方なんですけど、その人の話が本当にあこがれて、その人みたいな教師になりたいって思ったんですよ。

南田：色んなところに行ってるよね。

B：勉強しなきゃって思うようになった。やっぱあこがれとかもすごい大事だなんて思いました。

南田：Bの中でモデルができたわけだ。

B：そうそう。

南田：最近、少し壁を越えた感じだね。

B：最初は、全然楽しい授業できないし、沈んでいくばっかだったんですけど、こんな下手なのにすごい黙って、6年生なんかは我慢してやってくれるんですよ。その見方が変わった、聞いてくれてありがとうって思うようになってからは。

南田：そういう研修みたいに色々なところには結構行ってるの？

B：結構誘ってくれる人がいて、1月は東京に行きましたね。2月も行くかも、蒲郡かな。それに行くかは迷い中なんです。それも障害者の実践報告みたいな。後全国的に有名な竹沢さんてのがいるんですけど、その人も講演をしてくれるらしくって、その講演も聞きたいなど。

南田：そうやってもっと学ぼうと考えてるんだね？

B：そうですね、常に学ぼうってなったら行こうって気持ちですね。

南田：それはいつぐらいから？

B：それは4月からですね。夏休みもすごい行ってました。

南田：どれくらい行ってるの？これまで。

B：小さいのも含めて、10回とか行ってますね。学校で開いている研修とかも。案内がきたら行きますって感じ。未熟者なので。

南田：確かに、研究会の参加率も高いものね。

B：私結構理想主義なんです。最近自分でそう思うんですよ。すごく理想が高いからどんどんそういうところに行くんだなって。完璧を求めているわけではないけど、理想を求めているんだなあって。

南田：理想ってどんななの？

B：今の理想は京都の福島さんですね。もう何か天使みたいな感じ。愛に包まれているみたいな。輝いている感じで、オーラがすごいみたいな。本当に、オーラが他の人と違うんですよ。何これ？って感じですよ。しゃべり方も京都弁ですごい優しいんですよ。

南田：どこに憧れるんだろう？

B：その人の優しい感性とか。子どもの負の側面もどんどんプラスに受け止めていくところとか。具体例で言うと、ブランコを子どもと一緒にこぐときに、いつも先生が背中を押してたんですけど、それを1人でそろそろやらしてもらおうと思ったときに、普通だったら、「今日は1人でやろうね」って言うところを、「今日は、風が押してくれるから」って伝えたりとか。その感性がすごいなって。それとか、水道を出してしまう子がいたら、どうやって止めさせようかと思うじゃないですか、それを、一緒に楽しもうとするやり方とかがすごいなあって。めちゃくちゃ寄り添いますね。普通なら止めることを思っちゃうんだけど、しずにいるのがすごいって。後、実践報告のレジュメですごい印象的だったのが、「教師は言わなくていいことを言ってしまうものですね。」

ってのがあったんですよ。そういう感性がすごいなあって。

南田：この人はいつから知っている人？

B：東京で出会いました。しかも結構その人としゃべれて、メルアドも教えてもらって。いいなって。

南田：ちなみに、その人に出会うまではどこを目指してたの？

B：1回愛知県で出会った竹沢さんもいいなって思っていたけど、そこまで私がひかれるものはなかったんです。教育実践すごいなって思ってたんですけど、福島さんほどではなかったんですよ。その人の実践とかも目標になっているんですけど、さらに上の人が見えたんです。3人の講演者の中でも輝いていましたもん。その人子どもも脳性麻痺で、家でも学校でもそういうことをやっていて、本当にすごい。

南田：そういう人に憧れるんだ？

B：憧れる。本当にステキやと思います。

南田：じゃ、1月からどんどん変化してきてるんやね。

B：そうですね。さっき話したこともあって。そう、で前はすぐわからないと先生に聞いていたんですけど、最近は聞くときもあるんですけど、そこまですぐに聴くとかはなくなりましたね。とりあえずじっくり考える時間をとってという感じなんです。で、結構本屋とかも良く行くようになったかな。本屋とか行ってふと見てたやつで良いこと書いてあったとか。でもわかんないですね。自分から動くように意識が向いてきたかもしれないです。少し。

南田：そういうことをするようになって変わったことってあるの？

B：そうですね。南田さんもさっき言ってたんですけど、自分らしい授業ができるようになってきたというか、なんて言うんだらう。なってきたてはないですけど、なんか、最近、というか昨日も、午前中で授業が終わりだったんですけど、午後ずっと音楽室で2時間くらい考えていたんですよ。そういうことをしているとなんかいいですね。何がいいのかは今はちょっとわからないです。

南田：自分の中で振り返るくせがついたってことなのかな？

B：そうそう。たぶん憧れがいて、福島さんだったらどうするかなって、なんかその人を参考にしながらやっているかもしれない。

南田：それはすごくいいと思うよ。

B：その人が喜ぶ方向に行こうと思いますよね。

南田：話ちょっと変えるけど、この1年でどんな成長をしてきたとを感じる？

B：どういう風に成長したか？難しいですね。なんかまず家族のありがたみがわかったかもしれない。自分が働くようになってから。本当に親って仕事して当たり前みたいところがあったんですけど、自分が働くようになってからはお父さんとかには本当に感謝ですね。両親が頑張っている姿を見ると、自分も頑張らないといけなくなって思うようになってすごくなった。家族がすごい頑張っている人って本当にすごいなって思います。後、何だろう。成長したなって思っていないけど、色々な出会いがあったので、その中で吸収することってたくさんあったかなって。子どもの捉え方とか見方とか。子どもを信じ続けるとか、やっぱり教師が見捨てちゃ終わりじゃないですか、だからずっとどんなことがあっても信じ続けたいといけいなあって。なんか子どもの見方とかも教えてもらえたかなって思う。後、感謝がすごい大事だなって。本当になんか、私他の先生と

かからも感謝されるとすごいうれしいんですよ。自分のことを気にかけてくれて、言葉をかけてくれるとすごい癒されるなって。だから本当に感謝の言葉って力があるなって。

南田：1年前のBをね、なんて質問するといいのかな。

B：(途中で話し始める。) そう1年前の私は全然感謝とかを大事だとは思ってなかった。重い病気の子たちに授業をしてきたので、自分が五体満足なのが本当に恵まれているなと思ってからは、1日1日をすごい大事にするようになってきた。もし後1日で死ぬんだらとか、半年だったらというのを思ってみたりだとか。後、あの生徒との出会いも大きかったかな。なんか、でもこれはそうでもないかな。高3の男の子で、私をすごい気に入ってくれてる人がいるんですよ。その人、すごい心臓病と脳溢血で半身不随なんですよ。その子がすごい私のことを気にかけてくれたりとか、プレゼントをくれたりするんですよ。なんか知らないけど、その子に1年間すごい励まされた気がします。自分を必要としてくれていると思うとすごい頑張れるというか。なんか心の支えではないですが、絶対私をいつも応援してくれて、会いにきてくれて、そういう存在がいてくれるというだけで、否定もせず、しかも自分がすごい心臓病で右半身も動かないし、そんな状態なのにとって。

南田：そういう存在がいるからもっと頑張ろうって思うんだ？

B：それも結構大きかった気がしますね。

南田：そういう意味では、その子のことだけじゃなくて、さっきの感謝されるとか、研究会に安心感があるとかいう話もやっぱりそういうので、やる気があがってくるのかな？

B：そうそう。そうだと思う。研究会は研究会で、そこにいてだけで皆良い教師になりたいと思ってるじゃないですか、どんな教師でも自分が良くなりたと思ってきてるわけじゃないですか。だからどんな実践でも受け止めあえたらいいなって。報告したくない実践もあるだろうけど、言いあえるといいなって。そう、だから本当に認め合える会、認め合える雰囲気だったらいいなって思います。私のすごい高い理想ですよ。今も全然認め合える雰囲気なんですけど、極限まで行ったら。例えばEさんとかGさんとかそういう実践とかもっと報告できる、あ、でもその前に自分でいっぱいすぎて来る余裕もないのかもしれないですね。なんか、南田先輩はセッションするときは、絶対否定せずに聞いてくれるなって安心感があると話せたりしますよ。そういうのがあって話しやすい。この人に話しても絶対否定されるしって思ったら話せない。

南田：一方で、ベテラン先生の視点から見たら、未熟な先生たちの集まりでもある研究会に対して認め合うだけじゃなくてって批判があるかなって思うけど、そういうのはどう思う？

B：どっちがいいかって言ったら、こっちがいいと思っていますね。自分らしいってことの方が。そっちの面でどういうところがいいのかをもっと具体的に聞きたいかなって感じですね。

南田：例えば、1つの事実として、初任の先生にとって失敗ばかりで、ベテランのやり方を真似したらうまくいくことってあるでしょ。そしたら、それを最初にそれを学ぶことの大事だなって考え方があのかなって？

B：自分らしくってのは、教えてもらったことプラス自分の考えでやっていくってこともあるのかなって。私も最初は結構聞いてましたからね。

南田：それはある種全然普通のことだと思うけど、そういう中でも初任期同士の研究会にも意味があるのかなって考えるのだけ？

B：いつも言っているけど、心の癒しですね。ここでは対等な立場で、言い合えるのがいいかな。

南田：そういう機会があることって何につながると思う？

B：例えば、研究会に行っていなかったとしたら、自分はずっと沈んでいたんだと思うんですよ。職場だけだったら上から言われっぱなしで落ちるしかないと思うんですよ。自分でも失敗ばかりだし、授業もうまくいかないから落ちると思うんですよ。だから何につながるかといったら自分を認めてくれているというか、人格を否定されていないという感じですか。自分の気持ちとかわかってもらえたら、なんか頑張っている意味とかを感じられる。職場ではこんなに頑張っているのに、認めてもらえているのかもよくわからない。そうすると頑張っている意味とかがわからなくなってくるんですよ。子どもの為に頑張るだけになってしまっていて、研究会にきたら、自分のこともわかってくれるし、認めてもらえたら頑張っている意味があるというか。なんていうか、頑張りを続けて頑張りを続けて何も認めてもらえないと、意味がわからなくなってくるじゃないですか。そこを認めてもらえるという感じ。特に非常勤とかだとそうなのかもしれないですね。そこでやっていることで、自分らしさも見えてくるし、自分以外の人も頑張っているんだって自分1人じゃないんだってことですかね。安心感だけだと家族でもいいじゃんって思うんですけど、全然ダメなんですよ。たまに相談したりするんですけど、親の立場だとちょっとアドバイスをしたりしてくれるんですけど、そうすると余計に腹が立ってくるんですよ。だからこういう場だということ思う。

南田：逆にマイナスだって感じることはある？

B：せっかくの休みがつぶれちゃうとかかな。本当にマイナスって言うならそれくらいかな。マイナスって全然ないですよ。お金かかるとかくらいですかね。全然ないかな。

南田：全部まとめた感想みたいなのを聞かせてもらえますか？

B：なんか、研究会では、心の支えみたいな感じで、ちょっとはけ口みたいな感じで、支えてもらい、セッションでも、すごい自分を振り返るのが大事だとか、そういうのも教えてもらい、なんかありがとうございましたって感じ。そう、なんかこれがあって、あったから頑張ったこれかなって思います。振り返るとそんな感じですよ。

以上計4回のセッションの記録

別紙資料⑤

C コーチングセッション全記録

2008/10～2009/02

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

(2009年2月13日)

◆C 基本情報

25 歳。現在講師経験を含めて教職 3 年目。講師 1 年目は、W 小学校にて理科担当。書写、家庭、図工を担当。理科、書写以外は TT でやっていた。今年、正採用の 2 年目。V 中学校。1 年生担任。国語。ソフトボール部顧問。クラス人数 34 人。

◆対面インタビュー081018

南田：最近の状況はどうですか？

C：最近、新人戦が終わって、課題がたくさん見つかったので、ちょっと皆にやる気ができたかなって感じでうれしい。

南田：最近はどんなことやってるの？

C：文化祭が近いので、生徒会活動が活発にしている。といっても、ダンスの練習とかしているんだけど。生徒会担当なの。

南田：何をやるの？

C：生徒会役員を集めて話し合いをさせたりとか、学校行事の取り仕切りをしたいとか、生徒会研修会にいったりとか、挨拶運動をしたりとか、そんなものかな。

南田：役割は？

C：委員会みたいなものだから、主の先生がほかにおいて、そのサポートをしている感じ。だいたい 2 年生の担当が主でやる。

南田：サポートってのは具体的に言うと？

C：資料を作ったりとか、1 年生の室長などの代表を集めて、やらせたりとか。

南田：授業に関しては？

C：授業。今は、古典をやっている。竹取物語をやっているけど、とりあえず初めて古典をやるから、楽しくできるようにひとり芝居をやったりとか、そういうことをしている。1 人芝居をして 1 人で遊んでいた。脱線しまくりやったけど。かぐや姫なんだけど、かぐや姫は昼ドラなんだよって言って、5 人の貴公子を演じてやったら結構ウケた。古典をやって国語が好きになりましたって感想を書いてくれる子もいた。普通は古典をやって国語が嫌いになることが多いので。あと、最近やっていることというと、芋の作ったものの試食している。日課になっている。作業室に顔を出して、そこでおしゃべりをするというのが日課になっておまして、そのクラスの子と仲良くなった。他の学年の特別支援学級の子とちょっと仲良くなった。後は、部活。課題が見つかったもので、それを徹底的に、苦手克服をしようとひたすら基礎をやらせています。

南田：課題っていうのは？

C：バントの処理ができない。一歩目がすごく遅くて、もっと死に物狂いで走るというのをやらないといけない。ビーチフラッグでもやろうかなと思っている。

南田：何で気付いたんだっけ？

C：試合でバントだけで負けた。まあ、その子たちも打てないから、この時期はバントでやるということがあって、それにまんまとはまった。

南田：なるほどね。そのソフトボール部の顧問はいつから？

C：去年から。入ってから。最近、前の先生が見ていた子らがこの夏引退して、自分が見ていた

子だけになったからやりやすくなった。しかも1年生がいるから、担任しているというのもあって、わりとみんな言う事を聴いてくれる。担任を初めたというのが大きい。今年に入って。やっぱり副担任というのは子どもたちの中では格下なわけで、威厳が違う。担任になったのは今年から。

南田：去年はしてなかったの？

C：初任者が同じ学年に2人いたので、どちらかが担任で、どちらかが副担任という形で、もうひとりの先生が担任になった。あと、学年が変わって、学年団が変わったので、居心地がよくなった。今3年生の学年に昔はいて、今は1年生のところにいるんだけど、先生の雰囲気があると思う。リラックスしてその場に入れる感じ。

南田：今の雰囲気って？

C：アットホームな感じがする。のんびりしている。怖い先生がいない。でもそういうわけでもないな。たぶん、苦手な先生が前の学年にはいたからだと思う。すごいちゃきちゃきした先生で、あの雰囲気が苦手だった。

南田：ちゃきちゃきってのは？

C：きつつい、オーバーリアクションで、熱いの。熱血な感じ。

南田：それが苦手だったのはどうして？

C：考え方があまりあわないところがあって、生徒指導でもそういうのはどうなのって思うことが、その先生は「こうなのよ！」っていつてくるのを聞かないといけなかったのがこわかった。この学校のドンミみたいな人。先生同士なのに、先生と生徒みたいな感じがしてやりづらかった。

南田：考え方があわないってのはどういうところが？

C：すごいしぼりつけるタイプ。色々な規則で。でも、そこまですることないんじゃないのかなと思ったりとか、ガツンっといわなければいけないと言われて、言えなかったので、どうやって言ったらいいのかなとなっていた時に、「なんで言わないのよ」って言われるとシュンとなる。後は、できない先生っているが、その先生の悪口を平気で言うところとか。言ってる裏で自分も言われているのかなと思うと、ちょっと苦手な感じがする。この人の前で下手なことは言えないと。表面上はなかよくしといて後であいつはダメだと言うような感じ。

南田：Cが、その先生の立場だったらどうするの？そのもとにある考え方ってなに？

C：別に拘束で決まっていることじゃなくても、こうするのが当然というのが先生の中であって、それはできなくてもいいんじゃないのって思う。もっと生徒と近くてもいいんじゃないのって思ったりとか。いつも同じ話でまとめようとするのを、なんでそれでまとめようとするんだろうって、もっと色んな解決の形があってもいいんじゃないかなって思ったりする。でも、これは最近の状況じゃないな。最近は何もないんだよ。いかな。

南田：そうなんだ。じゃ、最近でうまくいっていることは？

C：うまくいっていることか。事務の先生と仲良くなった。人間関係が広がった。自分のクラスの室長さんが私の意見をよくわかってくれる。でも、クラスは、うまいことまとまらない。学級活動の時間にいつも怒っている気がする。普通の話をしようと思っているのに、いつもイラッときて怒ってしまう。毎回同じことで怒っている気がする。

南田：何で怒っているの？

C：え、話を聞いていない。掃除が適当だという話。何回雑巾を洗いに行かせたか。いつもくち

やっとなっているんで、毎回綺麗にできるように洗いにいかせるが、毎日同じようになっている。あと、時間通りに始まらない、物事が。学級活動は常に5分押しなのに早く終わってよといわれるからイラっとする。

南田：なるほどね、順番に聞いてみたいけど、事務の先生と仲良くなったのはどうして？

C：最近、お芋と一緒に食べる事が多くて、会話の時間が増えた。今まではあまりしゃべらなかつた。最近、その先生とうちの学年と一緒に行動することが多くて、飲み会とか。そこでしゃべるようになってきた。

南田：室長が意見を理解してくれるというのは？

C：私が言おうと思ったことを言う前に言ってくれたりとか。静かにしてというのを、言おうと思ったときに言ってくれる。他は、「これしたほうがいいですか？」と色々聞いてくれたりとか。室長頑張りますって言ってくれる。やる気がある。

南田：そういう中での最近の課題は？

C：今日、試合の大会運営で行ってて、いろんな先生とお昼を食べにいったんだけど、ちょっとやらないといけないなあと。モチベーションをあげることが課題かなと。結局最後は自分たちが勝つと思っているチームが勝つという話をしている、うちには闘争心が足りないということがあるので、そこをどうするかなというのが課題。後は、課題を見つけることが課題かな。ちょっと最近だらけていました、色々。無駄に時間が過ぎていっている気がする。今日何していたっけと思うことがよくある。

南田：なるほど、他にはまだある？

C：思いつかないな。

南田：この2年と半年を大きな変化や出来事などで区切るとどう分かれる？

C：講師のときは、死んでいた。でも、大きく分けると、去年までと今年で分かれるかな。講師のときと去年は何をしていいかがわからなくて、で、時間がすごくあって、でもその時間をどう使っていいのかがわからなくて。回りの人に聞けるような雰囲気はあまりなかったもので、わりとつらかつた。ポツとやってきた先生の話を生徒も聞かないし、こっちの思うように物事が進まないというのがあった。でも、今年は、1から自分でまっさらなところから作っていけるから、運営はしやすくなつたな。部活も強烈な3年生が引退したし。

南田：去年と今年で全然違うと？

C：違うな。よくしゃべるようになった、職員室で。

南田：どうしてしゃべるようになったの？

C：生徒のことをしゃべっている。そうでもないかな。なんでだろう。

南田：何の話をしているの？

C：今日クラスでこんなことがあつたとか、最近こんなことがおもしろいとか。うさぎの話とか。隣の先生がしょーもないことでよくしゃべりかけてくる。しゃべりやすいからかな先生たちが。

南田：どうしてしゃべりやすいの？

C：なんでかな。のんびりしてるからかな。共通の話題があるからかな。

南田：去年と今年はどう違う？

C：去年はなんでなかつたんだろうね。自分のクラスがある。去年は2年生だから、どの子も先生を知っていて、知っている中で話が進んでいてついていけないことがあつた。名前と顔が一致

してなかったとか。今年はそうでもない。去年は輪が出来ていた。なんか転校生的な心境だったかな。なったことないけど、転校生には。なんか1年目で自分的にもおどおどしていたというか自信がなかったというか。心に余裕がなかった。

南田：講師のときと去年は対して差がないんだ？

C：あまりなかったね。

南田：どういう点で？

C：あまりしゃべってなかった。何していいかわからないってのもあったし、どっちもあんまり行きたくないなって思っていた。朝起きるのが苦痛だった。

南田：なんで行きたくなかったの？

C：授業もつまらなかったし、去年は部活が行きたくなかったし、暇な時間をどう使うかで悩んでいたから、時間を無駄に過ごしている感じがしていた。今年に行くのが苦痛ではなくなった。行ったら行ったで楽しい。休みの方がうれしいけど、休みじゃなくても楽しい。

南田：今年が苦痛じゃないのは何が理由だと思いますか？

C：クラスの子どもがかわいいから。生徒とのおしゃべりが楽しい。やることがある。暇だなんて感じるものがなくなった。

南田：そこをもう少し深掘するとどういうことだろう？

C：やらなきゃいけないということが増えたってのもあるし、授業を1人でやっているから、割りとかれやりたいなと思ったこととか色々と実行に移せる。そのことを考えたりもできるし、あいた時間で先生の話し相手がいるとか、暇でもいいんだって思える。別に何かしてなきゃいけないわけでもないってことがわかった。

南田：それはどうしてわかったんですか？

C：良く観ていると割りとみんな勝手なことをしているなど。なんか仕事中心で仕事しないといけないのかなって思っていたけど、そうでもないみたい。常に気をはってなくてもいいんだなというのがわかりました。しょうもないことしか事件が起こらない。去年の3年生がいるときは、事件が1週間に1回くらい起こっていたが、それから解放された。

南田：去年までってのは、何か思い通りにできてないという感覚があったのか？

C：そうそう。うん。そうだね。なんでそうなるんだよって思うことがあったりとか、私は何がしたいんだってことがあったりとか、不完全燃焼という感じがしていた。やろうと思っていたこともできなかつたりとか。今年も多少はそれができているというのがある。

南田：去年までの出来事で、自分にとってためになったということは何かありますか？

C：ためになったこと。何かあるのかな。ぱっと思いつかない。ないわけじゃないんだけど、苦手な先生の考え方で、そういう考え方もあるんだなとわかったことはあるかな。そのほうがうまくいくこともあるし、3年生も超問題児だったけど、どうしたらそういう子を作らないためにどう動くべきかってのがちょっと見えたかなって言うのはある。でもあまりパツとは思いつかない。

南田：今年ではどうですか？

C：状況が向こうから自分にやってきてくれているから、それに1個1個対応していったら毎日ちょっとできているなあって。新しいことがたくさん起こる。

南田：印象的なことなどは？

C：これとってあるわけじゃない。印象的なことといえば、去年のほうがいやな印象だけであ

る。

南田：けれど、今年のほうが全体的に楽しい？

C：大イベントは起こらないけど、毎日がちょこちょこ楽しい。

南田：何でだろう？

C：自分の考えを話す場がある。思っている、具体的に話す場面ってあまりないじゃない。でも、学級活動などで、自分の話を神妙に聞いてくれているとうれしい。こうしてほしいというのがちゃんとと言えるから。逆に言ってできてないといらっとするんだけどそれは仕方がない。子どもは割りと阿呆で、1回ではわからない。1年生はあまりずるがしく考えない、素直なのが好ましい。あまり屁理屈を言わない。言い逃れもしないし。言い逃れをするとムキになってこちらも言い返したくなってきて、それであとでわけがわからなくなってきてしまう。それがないと一応順序だてて思っていることが言えるからいいですね。

南田：Cは、何を伝えたいと思ってるの？

C：話が聞けない子が多いので、それを聞けないといかんというのは、ことがあるごとに言っている。自分だけで生きているんじゃないと。自分で考えろってこと。与えられてばかりじゃなくて、自分で答えを見つけてもらえないと、困るので、困ったことがあっても黙っているやつがいるので、黙っていても何も解決はしやん、何とか自分でしてくれという話はする。あまり仕切られないな。長い学級活動などでは子どもに丸投げすることがあったり、室長にやらせたりもする。行き詰ったらなんかやってあげるけど、とりあえず放っておく。友達を大事にすることとか。人の気持ちを理解できるようになってほしいというのはある。客観的にものを見れるというか。物事を色んな側面から見て、で自分で判断して、1人で生きていけるように。ひとりで生きていけるというのはなんか変だけど。

南田：クラブ活動や授業で大切にしていることは？

C：部活と授業を一緒に考えるの難しいな。両方にあるのは、周りのことを見れるようになってほしい。

南田：どうして見れるようになってほしいんですか？

C：なんでだろう。周りが見れると人に優しく出来ると思う。色々な事に気付いて、自分がこうしなきゃいけないということもわかってくる。そうすると周りからも同じように優しさがかえってくるし、人生楽しくなるかなと。

南田：周りを意識するというのはキーワード？

C：そうだね。

南田：どうしてキーワードにあがると思いますか？

C：難しいな。ちょっと考えてみたい。そんな深く考えたことがなかったけど、なんか大事な気がしている。

南田：研修ってあると思うけど、研修でやってることで役にたってきたことなどは？

C：あんまりない。研修は役にはたっていないな。去年は結構受けたが、眠たい授業で、あまり内容を覚えていない。

南田：あまり覚えてはないんだ。では、ここまで話したことを一旦振り返ってみてどうですか？

C：周りを意識するとどんないいことがあるのかな？というのが今すごく考えている。人の役にたてる人間になりたいなと思っていて、自分が今何をしたら、よのなかのために、クラスのため

に、誰かのために何かできるなというのは、自分が好きなことばかりやってもダメだし、自分の立ち位置もわかってないとダメだし、集団の性質なんかもわかっていないとダメだよ。一歩ひいてみて、自分がこうしてかなきゃうまくまわっていかないといけないのかなってのこのを感じる視点は絶対必要だな。なんかこう気をきかせてなんかしてもらえるとうれしいじゃんか。自分のうれしいことは人にもやってあげたいし。

南田：なるほどね、じゃ、話を抽象的にちょっとしますが、Cにとっての教育って何ですか？

C：難しいことを言いますね。教育って難しいよね。考えるきっかけを与えると。みんなが幸せになれるような人間関係を学ぶ。なんか教育とは？とずれているような何か違うな。どんなことを学んでほしいかになったね。教育は、うーん、見守ることではないしな、なんだろうな。それに近い感じはする。難しいな。時には試練を与えると、忍耐強さは必要だから。ひっくるめて言うとなんなんだろうっていうのが出てこないな。

南田：自分の中で、教育ってのはこうだとか、子どもたちには、これを身に付けてほしいんだってが明確になっているっていうのを100とすると今は？

C：60くらい。なんかわかっているようでわからないことが多いのかな。こういうのを身に付けてほしいと思うけど、それって本当に必要なんだろうとか、学校で教えるべきことなんだろうとか。別にあるんじゃないのかなとか。しかも思っているもできていないから本当にそれが必要なんだろうかというのがある。で、半分よりちょっと多めの感じで60です。

南田：40には何があると思うの？

C：今の子達が大人になって、どんな人になったかで、私の思っていたことが正しかったかというの。不安がたまっている40くらい。

南田：そういう意味では、こうだって思うものはあるってこと？

C：そうでもない。やっぱりわからないな。

南田：では、話を变えますが、研究会について、参加しての感想などは何かありますか？

C：これまで、3回くらい参加している。第0回と、第3回と第4回に参加している。

南田：内容は覚えていますか？

C：0回って何をしたっけ？今後の方針とAさんの幼稚園での話をしたんだよね。第4回は、誉めることについていっぱい出した回だよ。結局誉めどころは無限にあるねって話をした。誉めるタイミングとか誉め方は重要だよって話をした。第3回はあたしが話した回。今までの報告をしようとしていたけど、何もできなかつたらからこれからどんなことをしようかというのを超簡単にしゃべった気がした。あと、時間の使い方、暇な時間はたくさんあるからいろんなことをしないとイケないな。

南田：どんなことが印象に残っている？

C：印象に残ったっていうか、毎回そのときはすごいやる気になってそこをやらないと思うけど、長持ちしない。モチベーションはすごいあがるんだけど。他の講師や教師の人の話を聞いて私もやらなきゃって思うんだけどそれが次まで持続しない。3日くらいはすごくやる気になる。Aさんの話は毎回おもしろい。自分と違うからそういうこともやろうと思えばできるんだなって。保護者会の話とか。

南田：他の人の話とか、議論の中で気付くことは？とか、それを通して、自分なりに考えることなどは？

C：皆は自分よりも色々と考えているなど。1個1個のことを深く考えないといけないって反省をすることもある。

南田：そう感じるのは？

C：今まで気にもならなかったことなのに、気になるんだ！って感じたり、そうなるとそこが自分も気になってきたりとか。やらなきゃなって思ってやってなかったことも他の人はやっていたりとか、楽をしすぎていたなと思ったり。

南田：他の人の想いとか軸の話を聴いて感じることは？

C：同じじゃないというのは。でもそれがどっちが正しいとかはよくわからないけどそれはあるのかなっていつも思う。同じ教育でもやり方が違って求めるものが違って、それでもいいのかなとか。自分が間違っているんじゃないかなと思うことがある。

南田：例えば？

C：この間の誉める話でも、私はあまり誉めないから、すごい皆誉めているんだなと思って、でも、なんか、誉めすぎるのはあまり良くないかなと思ってたけど、やっぱり誉めないといけないのかなと思って。なんでも誉めたらいいわけじゃないし、ポイントがよくわからないなど。

南田：それはどういう迷い？どこで迷っているの？

C：なんでもかんでも誉めてもいいのかなと。自分はいつも誉めなくてもいいんじゃないかなと思ってたんです。でも、誉められて人が伸びるという話もあるし、ここぞって時にいっぱい誉めたいじゃんか。でもいつも誉めているとそこが薄くなる気がして、あんまりなんか、それができて当たり前だなって思うから、当たり前のことを当たり前に行えるようにならないといけないから、それを誉めて、誉められるからやるっていうのは違うような気がするんだけど。

南田：断言できないところに迷いがある感じがするけど？

C：でも、きっかけがないとできないと、いつのまにか当たり前になるけど、初めはご褒美とかがないと。でも中学生とかはそういう段階じゃないような気がするし。小学生ならあれだけど、中学生とかはそういう段階じゃないような気がするし。そこらへんについては今考えさせられている。

南田：現状の研究会って、Cにとってはどういう場になっている？

C：日常とは違うから、もっかい自分の想いを見直す場かな。前もなんか言ってたけど、ぬるま湯のようなところにぱっと刺激が。学ぶ意欲が高まるのももう少し頻繁にあってもいいのに。1ヶ月に1回だともたない。かといって時間がみなさんとれるわけでもないし。学生に戻った気がする。色々やりたいことがでてくるからいいなど。できているわけではないけど。

南田：研修とは違うの？

C：違うね。研修ってのは結局押し付けるだけ。自分のやりたいことが一致してなかったらつまらないし。そういうのがなんで必要なのって。研修は新しく何かを教えられに行く場だから、自分にとって必要だと感じないとつまらない。けれど、研究会は、自分の今あるものを出してもう1度考える場だと思う。今あるものってのは大事なものだから今あるのであって、それを改めて考えることができるのはいいなど。

南田：今日のインタビューを終えての感想聴かせて。

C：もともとすっごい情熱を持って教師になったわけじゃないから、教育を通して伝えたいことって聞かれると迷いました。でも全くないわけじゃないし、こんな人間になって欲しいって理想

はあるんだけど、それをことばにしたりいつも同じ目標を持って子どもと接することができてないなーと感じました。そのときそのときで目標が変わってるのかな？それはいいことなのか悪いことなのか今の段階ではわからないけど、やっぱりコレだってものが欲しいなあと思いました。普段の生活であんまり考えてないのは目標がはっきりしてないからだろうね、きっと。自分の中の曖昧さが浮き彫りになる感じでうげっと思ったインタビューでした。

◆対面インタビュー081115

南田：前回のことってどれくらい覚えている？

C：前は10月の9日、違うそれはコーチングの研究会の日だ。だいぶ昔の気がするよ。ちょうど1ヶ月前か。

南田：どんな話したかはどれくらい覚えてる？

C：えっとね、教育で目指しているものについて話をしてすごい困ったことを覚えている。最近あったこととか。最近あったこと。どんなことがあったかってこと。あとはわかんない。その2つは覚えてる。

南田：具体的には？

C：最近あったことは、何もしてないやって話をして、部活のことを話したかな。何話したっけ。ちょっとまって、おじいちゃんだよ。記憶が、結構その場で適当にしゃべってたからなあ。でも部活のことは話した気がするんだよ。わからん。忘れたわ。教育のところでは、人の話を聴くことが大切だって話をしたけど、それが何でかって話になって、それが何でかなってなった。ひとりで生きていけるようにならないといけないと話をしながら、周りもみなきやいけないってなんか矛盾してるなあって。で、結論どうなったんだっけ。だいぶその時困ったから、困ったことは覚えてるよ。落ち込むとどんどん落ち込むタイプだから。

南田：改めて聴いてみて、どんな感じ？

C：やっぱりすぐに忘れるんだなっていうのと、壮大なことを考えすぎてるよね。抽象的すぎるから、明確に目の前のことを考えたほうがいいのかなんて思った。

南田：それはどうして？

C：今聞いても、ああそうねって感じでそうそうって自分の中に落ちてこない。

南田：自分でしゃべってるのに？

C：そう。そんなこと話してる人もいたね、みたいな。

南田：それはなんで？

C：なんでだろう。なんでですか。今と考え方が違うのかな、そんなこともないかな。そのときに深く考えてなかったのかな、でもあのときは深く考えたしな。わかりません。でもなんか違う感じがする。

南田：明確に目の前のことってどういうことなの？

C：教育とかそういうのではなく、今のクラスのだれだれさんのこういう問題っていう感じ。あんまりひとりひとりじゃない感じがした。

南田：何か別のものを読んでもみたいな感じ？

C：そうそう、遠い世界みたいな感じ。

南田：自分の日常と切り離されているってことやんね？

C：そうそう。日常的に深く考えてるわけじゃないから、もっかい同じことを聴いてもやっぱり漠然としているというかな。

南田：遠い世界と今がくつついてないのはどうして？同じ教育のことだよな？

C：理想と現実のギャップですか。その理想のためにやるには、今の現実が下すぎるというか、そんなところを考えている前の段階。もっと解決しなければならないことがあるみたい。将来何になりたいってときの世界平和みたいな壮大すぎるテーマなのかな今は。え、でもそんなこともないよなあ、別に壮大なことでもない、基本的なことだな。それをやらないといけないことじゃん。ダメじゃん。最終的というか日々やっついていかないといけないよ。ただ、やらなきゃいけないことはわかってるけど、その方法やツールがない。

南田：つなげるものがないってこと？

C：うん。そうそう。

南田：基本的なことじゃんって何をさしてるの？

C：人の話を聴くとか。教育としてというより人間としての基本的なことじゃんって想ったので、基本的なって言った。

南田：教育として、人間としてってのは違うの？

C：別に学校じゃなくてもできることじゃない。学校じゃなきゃできないことと、学校でなくてもできることは違うから。ひとつの集団で何かをやらなきゃならないってのは学校ならではのことがする。

南田：教育としてやりたいことと、人間としてやりたいことってのは別ってこと？

C：別に私は教育がしたいわけではないのかな。もともとめっちゃ教師になりたいって思ったわけではないのかな。なんか楽しそうだし。別に先生じゃなくてもいい。近所のおばさんでもいいんだよ。でも近所のおばちゃんとは最近の子は近所付き合いしないから。お母さんでもいいんだよなあ。

南田：つまり、どういうことなんだろう？

C：そんなに学校というところがすごいところじゃないんですよ。あるからいつているけど、特別な場所じゃないから。学校じゃなくてもできることのほうを重点的に子どもらに気付きとか成長を促せたらいいのかな。別に5教科なんていらんじゃん。子どもたちが聞いてくると困るんだよ。私もそんなのいらんって思ってるから、適当なことを言っでごまかす。

南田：適当なことってなんて？

C：社会だったら歴史を知らないとまた同じ過ちをくりかえすでしょうとか、数学だったら論理的な思考を身に付けたらちゃんとしゃべられるようになるでしょとか。国語だったら、理科だったらって言ってる。適当に言ってる。皆真剣に聴いてくるわけじゃないから。

南田：学校じゃなくてもいいんだけど、学校だったわけだよな？それはどうして？なんで先生なの？

C：どうしてってどういうこと？私が学校を好きだからかな。先生じゃなくても学校に行くことは楽しいから。教育を目標として学校を選んだわけじゃなくて、職業のひとつとして学校なら楽しいかなって思った。で、せっかく学校にいるから教育もしたほうがいいよねって。仕事はしなきゃいけないからね。

南田：けれど、楽な仕事ではないよね？

C：そやな、楽じゃないよね。去年とおとしは辞めたいと思ってたもの。

南田：イメージと現実は違ったみたいなこと？

C：なんか、人間関係がうまくいってなくて教育とか以前に自分の居場所が確保できなかったら、それが一番の大問題だったね。

南田：おばちゃんでも、お母さんでもいいってのはどういうこと？

C：別に誰でもいいと思う。子どもに何かを伝えることは学校じゃなくてもいいと思う。

南田：子どもには何かを伝えたいの？

C：まあ、まっとうな大人になってほしいからね。世界平和のために。あほな大人がようけおるからそういう大人にはなってほしくないなあと。非常識な人間。割とあたしは常識を重んじる人間なので。

南田：Cの言う常識とか非常識ってどんなのですか？

C：人に迷惑をかけない行為が常識で、非常識はその逆、人に迷惑をかける。例えば、床に座り込んでいる人とか、電車の中ではしゃいでるやつとか、話しているときに、しゃべってるやつとか。そんな感じかな。

南田：それは教えたいんだ？

C：そう。何聴いても別について言うやつはむかつく。考えろよって。知らんでもわからなくてもなく別についてのが、何！！？？って思ったわけ。

南田：はたからみたら教育と何が違うんだろうって思うんだけど？

C：違わないかな。学校はそういうのプラス教科の勉強が入ってくる。後は集団があるってことかな。それが学校なんじゃないかと思うんですが。だって親がちゃんとしている子って学校が何もしなくてもちゃんとしているもの。話も聴いてるし、わきまえた発言もできるし。親がやばいぞって家は往々にして非常識だ。これは冗談ぽく言ってるけどホンマやで。良い親にならないといかんああって思うよ。

南田：教育はそういうのを全部含めて教育と捉えてるの？

C：そうかな。教科の勉強はどっちでもいいと思う。知らなくていいわけじゃないけど、5教科じゃなくてもいいと思う。

南田：人間としてはこだわりがあるんや？

C：うん、そうね。そこは絶対いると思う。腹立つ大人がいると、私が腹立つからこれから世に出す子どもたちにはちゃんとしてほしいなって。こだわってるはずなのに、おかしいよね。漠然としているし。さっきのさ、先月話したことが遠い世界みたいなことになっているし。おかしいなあ。

南田：人としてってところは結構明確やんね？

C：うん、あるある。

南田：でも遠い気がすると？

C：うん。

南田：それはなんでなんだろうね？

C：なんでなんだろうね。どういうことですか。自分が先生だと思ってないのかな。

南田：先生であるってことに対して意識みたいなのがあまりないんじゃない？

C：うん、あんまりない。よく怒られるもの。他の先生に、意見をもらったりする。

南田：何を見て、言われるの？

C：なんか、もっと上下関係というか、先生と生徒の境目をもっと明確にしないとイケないってよく言われる。今のは怒るべきところじゃないのっとか。主にそれだ。職員室に子どもが入ってきて、先生！って言ってきて、帰っていくのを他の先生に、あの態度はいいの？って言われたり。敬語を使って無くてもさらって流してしまったりする。敬語は社会人のマナーとして大事だと思うんだけど、ついうっかり忘れて、困るんだな。

南田：うっかり忘れるってことはたいして重要じゃないんじゃない？

C：別に私に言わなくてもいいと思うんだけど、訓練だと言われたら。他の先生に、学校の中で先生に敬語を使うのは、訓練だと言われて、なるほどって思っはいるんですけど、でも実際に私に敬意を払われているかなって思うとそうでもないと思う。表面的な敬意は気持ち悪くて違和感があったり、逆に変な敬語を使われるといらって感じたりする。こっちが使わなくてもいいかなって思っていると、ついつい聞き流してしまう、で後から言われる。表面的なものはいらないけど、一応目上の人には使うものじゃん、一般的に。咄嗟にでてこなかったら困るじゃない。

南田：一般的にっていう言葉を使う時点で、そこに対しての違和感がある気がするのだけど？

C：自分が中学生のときに先生に敬語を使ってなかったと思うしさ、よそよそしいじゃん。それが、なんか嫌だな。でも、敬語は使えるようになってほしいと思うのよ。でも私には使わなくてもいいと思うのよ。どこで学ばしたらいいですかね。その時がくれば自然に使えるようになるのかな？それがなるんだったらほっといてもいいんだけど、他の先生が言うようにできないなら今のうちにやらないと、注意してもらえうちに。

南田：どうなんだろうね、使えるのかな？

C：誰かに教えてもらった記憶ある？

南田：ない。

C：だったら使えるのかな？今の子は使えるのかな。

南田：敬語は使えるけど、敬意の払い方は知らない子が多いようにも感じるね。

C：それはわかる気がする。というのを大学4年生のときに、大学1年生から感じていたよ。きっとそれは先輩がすごくないからかなって感じていたかな。国語科の子とか生協に集まっている少年少女たちを見ていると。きっとこの子たちはお年寄りに席はゆずれないだろうなって感じかしてて。

南田：人から教えてもらえるものではないものかなって思う？

C：違うよね。なんか先生に対する敬意がないよね。昔は先生が恐かったしね。先生がすごかったのかな。

南田：型は訓練だと思うけど、身に付けないとイケないのかな？

C：うーん、でも心がないと意味がないから、形だけやっても意味ないんじゃない。それなら敬語使えなくても一生懸命話をしてくれるほうが気持ちいいし、敬語って日本人の心だから。外国語には敬語はないから。

南田：ってことはね、Cは敬語は使えるようになってほしいと思っているけど、自分には使わなくていいと思っているわけでしょ？だから訓練だからとやらせることが表面的だと思うのだけけど？

C：そうなんだよ、だから伝わらないんだよね。それはわかってるよ。言うときと言わないときがあるし。

南田：それなら言わなくてもいいのでは？

C：そう。でも周りの先生に言われるから。

南田：周りの先生が言うのは、敬語についてなんだろうけど、もっと深い部分で言うと、教師と生徒の関係みたいなこととかさ？

C：そうね。そうかもしれない。もっと距離をおけて。一緒になって騒いでいて怒られているようじゃダメなんだよ。

南田：でも、本当に話を聴こうと思うのは、距離の近い先生だと思うのだけど？

C：そういう距離ではなくて、なんだろう。わかんないけど、そういう距離のことを言っているのではないと。わかんないや。ある程度、力がないと教師はダメだと思うわけよ、対等すぎてもいかんというか、そういうことを言いたいのかな。なんか、本当にダメなことをしたときに、はいはいって流されたら困るじゃんか、大事なときに聴いてもらえるような威圧感が必要じゃない。それが友達みたいな感じになってきたら、結局響かないってなってくるのかなって。そういう力とか距離とか。よく去年は丸め込まれたんだよ。話をしているもそうかもしれないって言いくるめられて。そこで負けたらあかんって怒られたし。

南田：それってどういう関係なんだろう？良い関係って、子どもと教師の。

C：この人に任せておけば安心だって言う。なんとかしてくれるというか、それはちょっと変やな。関係って難しいね、表現するのが。

南田：例えば、これまでの大学までで出会った先生でこんな関係ってイメージできる先生は？

C：うん、いるかな。小学校の先生。松本先生。

南田：どんな先生やったの？

C：基本的にはニコニコしていて、一緒に遊んでくれたりするんだけど、存在感があるというか、あまり怒ったことは見たことないな。お父さんみたいな、うちのお父さんじゃないけど。それまでの先生が微妙な先生が多くて、それとは違うタイプだったから好きだったのかな。すぐ怒る先生が3、4年生の先生で、えこひいきをする先生で、それはダメだったかも。しょっちゅう怒っているとダメかな。中学校の1年生の先生もよくわからないところで切れる先生で、なんでそこで怒るんだろうって思っていた。なんか怒りの理由がわからない先生はちょっと困る。怒鳴る先生も、苦手というか、怒ったときに怒鳴る先生もダメだと思うんだよ。仕事を任せてくれる先生とかは良いと思う。

南田：そんな先生はいたの？

C：その同じ小学校の先生と、廣岡先生もそうやな。廣岡先生は投げっ放しなのが困るけど、できなかつたら怒られるし。

南田：そういう先生を振り返ると、良い先生ってどんな先生だった？

C：そうあまり怒らないってか、怒鳴らない人が良いと思う。感情的にならないというか。怒りポイントがはっきりしている人。これだけはなんかゆずれないところがあれば理解できるじゃん。それはそうかなって。よく話す先生。どうでも良い話でも、世間話とか。順を追って論してくれる人がいいな。自分が聞いてわかるように言ってくれる人はいいけど、わかったか！！みたいだと困る。納得しないで帰ったって結局同じことやるやんね。そしたらこっちもイライラたまって

くるしさ、嫌いってなったら悪循環だったし。

南田：そういう先生って、敬語とかはどうだったの？

C：小学校の先生には敬語は使ってなかった。でも小学校の先生に怒られた経験はないから、個人的にね。だからよくわからないけど。廣岡先生には普通に敬語を使ってたしな。あまり敬語には関係なかったと思う。

南田：廣岡先生にはなんで敬語使ってたの？

C：大人のつきあいだったからじゃないかな。敬意を表していたからかな。

南田：Cはどこで教えてもらったの？

C：え？知らない間に使えていたと思います。親じゃないかな、たぶん。親に言われて使ったんじゃないかな、記憶にないけど、学校ではないのは確か。でも、高校に入ったときには先生に敬語を使ってたからどっかでは学んだんだろうね。

南田：どこなんだろうね？

C：どこなんだろうね。どこですか、わかんないよ、学校じゃないよ。大丈夫だよ、教えなくていいよ、学校で。でもそれは時代だったのかなとも思うしさ。親で敬語使えない人もいるし、学校にかけてきてタメ口だって人もいたしさ。親ができないんだったら学校で教えてあげないといけないと思うしさ。

南田：敬語を教えないといけないかそうでないかはわかんないけど、教師と生徒との関係はちゃんとしなないといけなんじゃないかってのは？

C：敬語は関係ないんじゃないかって気がしてきた。関係ないと思う。

南田：なんで覚えたんだろう。何かを見てたんじゃない。モデルというか。

C：じゃ、やっぱり親なんじゃない？それは。か、テレビとか。

南田：たぶん、型とか、敬語の言葉とかは、色々なんとなく覚えてるんだと思う。で、それをいいなって思うから覚えてるんやと思うんさ。自分がある種の敬意を払っている人が、敬語を話す姿を見ているときになんとか覚えるんじゃないかなって。親かもしれないけど。

C：でも、授業中は丁寧語とか使ってしゃべる。授業のときだけきちんとしたいなって思って丁寧語は使うし、人を呼ぶときもさんづけで呼ぶ。それは意識している気がするよ。なんか生徒に対しても敬語で話をしている気がする。

南田：でも、他の先生に言われることだから気になっているわけやんね？

C：うんそう。私は使ってるけど、向こうは使わないからね。そんなすごいテーマじゃないと思うんだけどね、敬語なんて。でも、エネルギーを割いているかもしれない。

南田：Cのイメージと求められるイメージとの違いに悩んでいるようにも感じるけど？

C：違うかもね。そうそう、生徒があまり私の言うことを聞かないときに、それが私に威厳がないからだって他の先生は言うわけよ、それが本当にそうなのかがわからないからやらないといけないかなあって思うわけ。ほかに原因があるなら、それでいいけど、そこかもしれないと思うと、形から入ろうかと。

南田：でも、敬語はあまり関係ないと思うんでしょ？

C：そう、でも、他の先生は許さないのに、私は許していて、この先生は何をしても大丈夫だとなったら甘えとかがでてきて、だらってしてくると思うから、敬語だけじゃなくて、何やってもいいんじゃないってなると、それは。でも、きちっとせなあかんかなって思わせないと、そうい

う威圧感はあるかもしれないかな。

南田：何でも OK だとなっちゃうの？

C：そうかなって思って。

南田：今までの先生はなんでも OK って思ってたの？

C：思っていないよ、たぶん。でもある程度のことは。うーん、そんなことは思ってなかったと思うよ。何してもいいなんて。なんでだろう、ルールは守らないといけなくて自分で思っていたからかな。えー、わかんない。なんでだろう。怒らなかつたけど、怒らしたら恐いって思ってたのかな。怒るのは怒ってたと思うよ。記憶にないけど、クラス皆に怒ったりはしてたと思う。ちなみにこの先生は友達のところの校長先生、去年の段階でそうだった。若い先生は割りと何してもいいと思われている気がする。自分の中でも学校行ってた中では年寄りの先生は怒らなくても恐かった気がする。

南田：若い先生はどうしてそう思われる？

C：説得力がないのかな、話に。話が二転三転してしまうのかな。自分でもしゃべりながらよくわからなくなってきたって思うからかもしれない。何言ってるかわからなくなると無理だな。失敗したと思う。なんで怒っているんだっけって思うときは失敗している。

南田：そういえば、Aさんは、遅刻しても怒らないって言ってたよ。なんか、重要なことじゃないって、もっと大事なところを伝えようって思っているって。Iさんも同じようなことを言ってたな。その話と、怒りのポイントの話と、二転三転ってのがリンクしてるなあって思った。

C：そうそうそうそう、そうなのよ。別に忘れ物くらいいいじゃんね、って言ってるのがダメな気がするんだけど。書類とかで期限が決まっているやつは取りに帰れって言うし、ただ怒鳴ったりはしなくて、忘れたらどうすんのって聴いて、答えが帰ってきたらそうしてって。床にゴミが落ちてたら怒ることがある。中学校って教科によって先生が違うからさ、教科によって怒るとか怒らないとかできたら違うのかなって。私は自分のクラスと他のクラスも見ているけど、私のクラスは提出物がでないとかが多いからなんでかなって思う。2組さん出てないよって言われても、また言っときますってくらいであんまり怒ったりはしないから、私のせいなのかなって思う。でも、さっき言ってた怒りポイントってのはそのとおりでかなって。いつも怒ってたなら何が大事なのかってのが子どもたちもわからないで、大事なことを言ってもまたいつものかなって思われても意味ないし。なんでもかんでも怒ると理不尽だっけ思われるから。

南田：Aさんはこれだけは直してってことしか伝えないって言ってたね。

C：そうそうそう。だいたいいうっかりなことが多いからさ、そんなのをいちいち怒っていても、仕方ないと思うし。

南田：Cのポイントで行きたい想いと、他の先生からのイメージとで迷ってるとか明確じゃない感じがするな。クラスのスタンスってはっきりしてるのかな？Cのスタンスなのかもしれないけど。

C：そうなのかな。中学校って難しいな。学年で回らないといけなくて、担任いるけど、どの先生もどのクラスも見ないといけなくて、私が思っていることでも、他の先生がどうなのって思っていたら、それは直さないといけなくて。それで助かっているところはあるんだけど、私ひとりで見ないでいいから助けてもらっているし。

南田：学年で、これだけはってやつと、C先生はこれだけはってやつが、子どもたちどれくらい

理解してるんだろう？

C：学年でって言う意識は子どもたちはないから、この先生はこれって言う意識はあると思う。私だったら、人がしゃべってるときにしゃべったらそれはあかんのやろなって意識はあると思う。でも遅刻してもそんなに怒らないから遅刻に関してはそんなに意識はないと思う。怒りポイントも、7割くらいはわかってると思う。

南田：何でもいってわけじゃないんだ？

C：うん。と、思うけどね。クラスの子はそんなことはないかも。部活になると、他の学年の子があまり聴いてないというか、毎回同じことを言ってるで、多分あまりわかっていないと思う。

南田：一方で二転三転しているってのはどういうことが多いの？

C：なんか、そのちゃんと一生懸命やってないことを怒っていたはずなのに、別のことも絡めて怒ってしまったりとか、あれ何やったけ。結局何が言いたかったのかがわからなくなる。色々本当は言いたいことがあるのかもしれない。それをついで怒っておこうってなるのがダメなのかな。それは部活のときに良く怒る。あと、そんなに対して怒らなくて良いのに怒ったときは最後なんてまとめていかわからなくなってくる。

南田：それはなんで怒るの？

C：学年で決まって、学活でそういう話をしだすと何言ってるかがわからなくなる。自分がそのことをあまり理解していないからかな。

南田：Cの中で納得してないってことだ？

C：そうだね、そういうときは二転三転するし、1個のことを怒ってないときはわけわからなくなる。

南田：そういときは子どももわけわかんないのかな？

C：一応神妙な顔してるけど、どう思っているのかはわからないな。

南田：なるほど、そういう状況なんだ。ていうことは、一応はそれなりに最近の学校じたいはうまくやれてるんだ？

C：そうだね、特に困ったことは。保護者の対応は困ったけど、他の先生にフォローしてもらって乗り切った。

南田：先月と比べたら？

C：うまくいってると思う。具体的に言うと、合唱コンクールというのがあったんだけど、それでリーダー的なうるさいやつが回りに注意できるようになった。ので、授業中の騒がしさがちょっとだけ減った。これと言ってはないですね。でも別に、先月と比べてとかはないかな。4月に比べたら注目してみないといけない子がわかってきたのと、ちょっと気持ちに余裕がでてきた。だいぶ変わるね、子どもって。始めは普通やった子どもがやっぱダメじゃんって見えてきて、おもしろい。馬鹿なうえにダメだこいつはみたい。頭悪いもんでさ、悪気無く悪いことするのよ。それが一番たちが悪いのよ。ニコニコしながらひどいこと言ったりさ。でも頭悪いもんで中々理解できなかったり。

南田：今の課題はなんなの？

C：私の課題というか、時間内に学活が始められるようにしたいです。いつも、学活10分間しかないのに、5分後にしか始まらなくて、5分しかなくて。いつも延長して早く終われって言われたり、係のことをちゃんとしてほしいなと思う。お前らがその仕事をしないから回ってかない

んやって思ってるからそれをなんとか浸透させたいなって思ってる。これまたまた周りを見て行動できるようになるってのがネックになってくるわけですよ。

南田：先月の研究会で色々と課題を出したと思うんだけど、それは覚えてる？

C：何話したかな？何書いたっけ。Bさんが音楽の指導をどうしたらいいかって書いたのは覚えている。たぶんたいした悩みはなかったから覚えてないです。

南田：最近はあまり困ってないってことやな？

C：そうだね、最近は何も困ってない。困ったら助けてくれる人がいっぱいいるから。困っていたときは人がいなかった。あと、困りの種がいなくなったから。3年生引退したからね。本当に学校生活で困ってたってそれくらいだよ。

南田：クラス運営とかではたいして困ってないんだ？

C：困ってない。平和。けんかなんて起こらない。起こってもたいしたことにならない。みんな話せばわかる子ばっかだからかな。

南田：Cも成長したのかな？

C：そうかな。心に余裕ができたのかもしれないな。

南田：それは要素をあげると何ができたから？

C：やらなきゃいけないことがだいたいわかってきた。1クール終わってやるべきことが見えてきた。相手にする学年が下がった、まだ真っ白な状態の子どもたちだから接しやすい。職員室の環境が変わったこと。後、担任が楽しい。楽しいことができた。余裕ができたとはちょっと違うかな。

南田：今、学級がうまくいってる要素をあげたら？

C：問題児がない。これは大きい。あとは、なんかあったら、子どもからも先生からも報告してくれる。小さなことでも。こんなことあったとかあいつにこんなこと言われたとか、そんなことまで報告してくれなくてもいいよってことまで報告してくれたよ。ごはんにみかんの汁かけられましたとか。自分で気付いているのはそんなものかな。他にもあるのかもしれないけど。

南田：なるほど、では、今日のここまでの感想を聴かせてください。

C：敬語のことしか話してなかった気がするけど、どうでもいいなって思っていることは自分ではできないなって。やっぱりそうかって。どうでもいいって思っていることはできないね。周りとの折り合いをつけながらやっていこうと決心した。怒られてもできないから仕方ないって思った。ただ、特に困っていることはないからOKかなと。

◆電話インタビュー090209

南田：年を越えたけど、最近は何も学校はどう？

C：あれからか、そんなに変化はないけど、クラスは相変わらずうるさいし、掃除もダラダラやってるし、学活も始まらないし、毎日切れてるよ。怒らないのは難しいね。でもまあいつかと思える時もある。別にうるさくても、ちゃんと聴いてる子もいるし、学活くらいでがみがみいわなくてもいいかと。

南田：毎日切れてるんだ？

C：だいたい毎日。

南田：怒られてどんな反応示すの？

C：しょんぼりもせんし、反発もしないし、あまり怒ってると思われてないのかもしれない。

南田：そうなんや？

C：今、何の時間ですか？って静に言う。それでだいたい静かになりだすけど、日直は中々気付かない。で、前にでてきても、ぼけて立ってるから、前に立ったら静かにしてくださいって言わないとと言うと、棒読みで言うと、それでも静かになる。前に立っても司会をしようという感じがしない。なんでだろう。日直の仕事もカードに書いてやってあるんだけど。

南田：なんでなんだろう？

C：なんでだろ。静かにしてとかが言えないのかな。静かにせんでいいって思ってるのかな。学活したいがあまり活動がないから、連絡とかは黒板に書いてあるから写せばわかることなのよ。係からの連絡もないし、最後に私がしゃべって終わるという感じであまり意味がないように思う。

南田：学活ってなんの時間なの？

C：連絡事項を伝えたりする時間。でも毎日連絡事項があるわけじゃないから、だいたい毎日お説教で終わるんだけどね。それかその日のおもしろいことをしゃべったりするんだけど。職員質で話題にのぼった話とか、イベント事があったらその話とか。後は自分で思い付いたこととか。事故の話ですごいムカついた話は皆真剣に聴いてくれたよ。すごい興奮してしゃべってしまった。そういう話はちゃんと聴いてくれるよ。

南田：そうなんや？静かになってくれるの？

C：静かになってくれるわけじゃないけど、聴いてくれている気がする。

南田：Cは、その活動に対してどっちでも良いと思ってんだ？

C：割とね。どっちでもいいと思ってるよ。

南田：ってことは、前回の話の中で、敬語の話をしてたじゃん。

C：したした。どっちでもいいことだね。強いて言えば、人の話を聴く訓練にはなると思うけど、話す方もぼそぼそとしゃべってるし、あまり意味がないかも。

南田：てことは、前回の話の流れでいくってことは、怒っているようで、あまり怒ってないのかも？

C：そうかあ、そうかもしれないね。そうかも。そんなに怒ってないかも。学活の時間遅れても困るのも私じゃないし、本人らが部活に行く時間が送れて困るのは自分だろうし、連絡事項は書いてあるから、それを忘れたら自分が悪いじゃんって。自分が大事な連絡するときは、怒るかも。それまでの時間は私、そんなに怒ってないわ。形式的に怒ったフリはしているけど。学活が始まってなかったら、はよ始めろって言うけど、怒ってないな。

南田：そもそも、その時間に別のことに活かすことはできないの？形式的にやるなら別のことやればと思うのだけど？

C：やれることはあると思うことなんだけど、学年で決まっていることだから勝手にそういうことはできないのかなって。

南田：それは学年でそういうことを話したりとかはしないの？

C：ないね。なんかそれは伝統的に決まっているみたいで、どの学年も同じことをやっているし。そういえば、自分が中学生のときも同じことをやっていた気がする。

南田：そこに対して、Cさんはやって意味あるのかなって思ってるやんね。それは他の先生は？

C：えー、聞いたことないな。どう思ってるんだろう。でも、たぶん聴いたら、係の責任感を出させるためにやるんだって答えられそうな気がする。

南田：それは同僚の先生がそんな感じなの？

C：そう。ある先生はそうやって言う気がするな。

南田：他のクラスでは、そういう目的が達せられる手段として成立しているの？

C：どうだろう？他のクラスは見たことがない。うちのクラスはそういう感じではないな。ギリギリになって黒板に書いてるし、忘れてることがあって今から聴いてきますって人もいるし。係の仕事をやらない子が多くてさ、そのことで怒ってる気がする。

南田：Cさんのクラスの問題点なの？

C：たぶんうちのクラスだけだと思う。他のクラスはもう少しちゃんとしている気がする。なんでだろう。なんでうちのクラスはしないんだろう。しなくてもまわっていつてるのかな。

南田：しなくてもまわってくんだ？

C：そんなに困ったことはないかも。でも、ダメな気がする。言われてからやってるんじゃないやね。それはちょっと困る。あ、だから私怒るんだよね。

南田：何が違うんだろうね？

C：何が違うんだろう。もっと細かく指示しなきゃいけないのかな。

南田：そもそも、子どもたちが係の仕事をやらない理由って何があるんだろう？

C：えっとね、班の仕事は誰かがやるって思っているのと、忘れてる奴と、めんどくさいのかな。あ、でもそんな感じじゃないな、なんだろう。ギリギリにやることがもう習慣になっているのかも。だってもう2月だしさ。未だに自分の係の仕事わかってないやつもいるし。どういうことだろう。今日もなんか、黒板係の仕事は一から説明したよ。いつもできてないから。そしたらへえって顔をしてたよ。そうなのって言われたし。

南田：なるほど、カードに書いてあるんだよね？

C：それは日直の仕事しか書いてなくて、班の係の仕事は一番初めに言っただけかも。班が変わるごとにこういう仕事だって言っただけかな。その時に聴いてないのかな話を。

南田：その時に聴いてないからできないってのは1つあるのかもしれないけど、係の仕事はあるんだよね。その時はわかってなかったら皆どうしてるの？

C：どうしてるんだろう。やってないのかな。そこまで確認してない。黒板係さんはたぶん消すことしかやってない気がするな。掲示物は私が貼りなおしてるし。やっぱりやらなくてもなんとかまわってっちゃうんだな。

南田：ってことは、多少はやってるとして、実質的には、彼らがその仕事をやっているところはそんなに見たことがないってこと？

C：ないかも。

南田：ってことは、実は係の仕事はCさんがやっていたってこともあるのかも？

C：えー、そうなのかな。仕事によってはそうかもな。

南田：Cさんがこれまでやってしまっていた仕事って？

C：ゴミを掃くとか、はがれてたものを貼りなおすとか、保健委員さんのカードをもっていって。本当は保健委員が返しに行かないといけないのだけど、朝の学活のときに持っていつちゃうてる。そんなもんかな。

南田：じゃ、全部の係の中でやってる係とやってない係ってのはあるの？

C：パン係さんは毎日ちゃんとやっているよ。後はね、室長さんはちゃんとしてくれる。他の係はやっぱりやらなかったり。よく怒っているのは、朝読係と、集配。朝読書をするんだけど、どんな本を読んだのかを書くカードを皆に配る係なんだけど、みんなが怒ってる。カードがないって。そういうことが1週間に1回、2回起こってる。集配は、集配物を持ってくるのに配らないの。後は、黒板係と、美化係。美化係は仕事をする。そんだけだな。後は教科係がいるけど、聴きにいくのを忘れるとか、ギリギリまで書かないってくらいやな。美化係の仕事は掃除のない日に掃除をやる係だから私が言うのよ。

南田：結局やっているのかやってないのかっていうと？

C：言われてからやる。

南田：言われるまではやらないんだ。

C：3分の1くらいは。

南田：じゃ、残りはやってんだ？

C：と思うよ。3分の2もやってないかな。でもまあ、言われたらやるからやっているような感じになって困ってはないわけよ。まあ、もともとその係も必要あるのかなって係もあるしね。

南田：そういう意味では、Cさんは係活動を通して何かやりたいことってあんの？

C：班で協力してやるってのをやれたらいいなって思ってたんだけど、初めに当番を決めちゃって、何曜日に誰がやるって当番を決めちゃって。協力しないんだよね。大変だから皆でやれって言っても協力しないんだよね。で、係とは違う子が協力してくれたりするんだけどね。それはそれでいいんだけど、同じ班の子が手伝わないのがなんか嫌やなって。

南田：班の活動って、その仕事以外になんかあんの？

C：活動か。なんかあるのかな。ごはんを一緒に食べる。後は、行事があると、その班で活動したりとか。仲は良いと思うよ。仲が悪いから協力しないとかではないと思う。

南田：それはそれで協力の形なのかもしれないよ？

C：いや、違うんだよ。別にその時の仕事ならいいんだけど、集配係ってだいたいできてない時は学活中に配るわけよ。皆が何もやってない中で1人だけが配るのは変じゃない？それはおかしいと思って、その班の全員でやれって言っただけど。掲示係さんが、押し付けあいするのはいいと思うけど。

南田：Cさんはそう思うのはわかるけど、子どもらはそういうのを思っているのかな？

C：思っていないように思う。部活でもそうだもん。あまり協力するとか他人の仕事に手を貸すってないと思う。

南田：そういう意味ではそもそもの問題って何だろう？

C：物事を客観的に見すぎてるのかな。自分じゃないところで起こっているって。めんどくさい。他になんかあるかな。

南田：1つ目に言ったことってもう少し具体的に言うとうちのどうということなんだろう？

C：具体的にか。大変だなんて思っても、あ、思わないのかな。なんか人がやってもやっとなって認識しかなくて、大変だから手伝おうかなって頭がまわらないんだろうね。見えてないのかな。何だろう。うまく説明ができないな。なんかちょっと違うけどさ、アメリカの社会みたいじゃない。自分の仕事はここまでで、これはあなたの仕事だからやりませんみたいな。ちょっと

考え方が違うけどさ。私の仕事じゃないものはやらなくてもいいって。与えられたことはできてないけど、するけど、それ以上のことは知りません。人が何か動いているのを見て、自分がぼおっとしてる感覚がわからないんだよね。小さなことならいいけど、明らかに大変そうなことをやっているのに、そこでしゃべってられる神経が全然理解できてなくてさ。

南田：今の話が原因の1つだとしたら、助け合ってくださいって指示の前提がないってことだよな。

C：そうやね。なんでしなきゃいけないのって思ってるんだろうね。

南田：でも、する子もいるんでしょ？

C：気付いてする子もいる。けどそれは、顔をうかがってやっているのか。本当にやってくれてるのはわからない。まあ、それでもいいんだけどね。

南田：ちなみに、そういう点について同僚と話し合ったこととかあってあるの？

C：話し合うことはないけど、報告はする。深くは話し合わないな。

南田：意見の交換とかは？

C：結局、最近の子どもは変だよなって話になるな。先生は動いているのに、ぼおっとしているのは信じられない。それをなんとかどうしたらいいのかって話まではしないな。

南田：それが正しいのだとしたら、子どもらがそういうことを意識できるようになるにはどういうプロセスが必要だと思う？

C：1つは、小さい頃から親にやってもらっていると、自分が動かないでいい人間になってくるので、親が過保護すぎるのが問題だと思う。後は、学校ではあるかな。まず、周りが何をやっているのかを見る力がないかな。自分のことばかりやってる子がやっぱり動かない。自分で本を読んだりとか何かやったりして周りを見てない。

南田：じゃ、そういう子どもたちに対しては、どういうことを必要なんだろう？もしかしたら今やってる指示とか働きかけ以前の問題なのかなとも思うのだけど？

C：まず意識を変えないといけないってことやんね。えー、なんで、どうしてそう思うんだろう。自分が困ってるときに助けてもらってうれしいとか思わないのかな。

南田：自分が困ってるときに、助けてもらってるのかな？

C：困ってないかもね。周りも皆そうなんだから。

南田：ある種人にコミットするとか、関与していくってことだと思うんだけど、深く人に関わってことをしていないのかな？

C：そうかな。そうかもしれない。それはどうやったら確かめられるのかな？

南田：その方法は何か思いつく？何をすると一歩でも近づけるんだろうね？

C：うーん、どうしたらいいんだろう。そもそも、深く関わるってどうなったら関わってるんだろうね。

南田：そもそも、関わるって普段どんな関わりをしてるんだろうね。

C：よくわからないね。なんだろう関わりって。あまりわからないな。

南田：私だったらと思う関わりを子どもたちはしていないってことは、Cさんが描く関わりを子どもたちがしている関わりと比べてみるといいのかもね。

C：あまり遠慮がない感じがするな。しゃべることとかやることに。サラッと物を言ってるなって思う。すぐにしけたとか言うし。特にしけてもないのに言ったりとかさ。皆が言うわけじゃな

いけど。すぐに無視されたって言ったりとか。極端なのかな。本当にそうやって思っているかどうかはわからないしな。それを聴いた私が嫌だなんて思ってるほど、皆は思っていないのかもしれないし。それが普通なのかもしれないしね。

南田：それはどうやったら子どもの深い理解につながっていくの？

C：時々聴くけどね、そうやって言われてなんか思わないのって聴いても別になんか言われることが多い。しけたしけたって連呼するもので、絶対言ったらあかんって言ったらなんでもって言われた。割と軽い意味で使ってるんかな。

南田：今話を聴いていて、言う側も聴く側もつながっていないような気がするね。

C：そっか、そういう風には考えられるね。そうだね。私に要因があるのか、子どもたちがそうなの比較できないとわからないな。わからないと何もできないのかと思うとショックだよな。

南田：どんな打ち手があるんだろうね。

C：いちいち聴くとか。今どうって。どういうつもりでその言葉を言ってるのかを詳しく聴いて見たい気がするな。でもあまり考えてない気がするな。

南田：それを聴くんだとしたら、どういう状況でそれについて聴けば本音を話してくれるだろう？

C：難しいな。聴いた時点で身構えられそうな気がするな。とりあえず一番親しい子に話しかけるのが一番かな。親しい子はあまり使わないんだよな。

南田：その子はどういう風に感じてるの？そういうことに対して。

C：どうなんだろう。あまり言わないけど、言われて凹んでるところを見た事ないな。わからないな。やっぱりわからない。聴かないとわからん。

南田：Cさんはそういった問題に対してCはどうなって欲しいと思ってる？

C：人のことを考えてほしい。相手の立場にたって考えるような気配がないので、それが、できるようになってほしいな。人に気を使えと、自分も使ってもらえるようになるから。お得だなんて思うし、自分のことしかできない人は社会に出てから困るよ。あまり必要とされないじゃん、自分のことしかできなかつたら。

南田：で、現状の状況認識はどういう認識？

C：現状は、本当に親身になって相手の立場にたって考える子はたぶんいないと思うだよな。私の顔を伺ってやる子はいても、上の立場の人がいないと日常的にはいないかな。大変そうだからやっただけよってそういう感じではない。誉められるからとか怒られるからって気持ちだと思う。相手が喜ぶからってそういう気持ちがあるとうれしいけど。

南田：その認識に対してはどれくらい自信があるの？

C：結構あるよ。私にらみをきかせてて目があったら皆動くから。

南田：そういう状況で打ち手を考えるためには、何を知る必要があるだろう？

C：なんか、物事が起こったときに、それをどういう風に捉えているのかは知りたい。他には、ともだち同士の距離とか。ともだちに何を求めているのかとかも知りたいかも。あ、他の先生がどんなことを言ってるのかは知りたいな。動かなかったときとか。やっぱり自分の子どもの時と比べちゃうから今の子供と違うやんか。同じようにはできないからな。何が違うんかがよくわからなくて、それを知らないといけないかな。

南田：そういう何に悩んでたり、苦しんでたり、逆にどんなこと前向きに捉えてるのかとかも結構気になるよね。自分たちとは全然違うような気がするね。

C：恥ずかしいと思うポイントが違うよね。道で大笑いとかしてても全然平気やもん。

(セッションじたいはここで中断。ここからは全体について振り返り)

南田：改めて、こうした3回のインタビューを振り返ってどうでしょうか？

C：毎回わからないことが出てきて困るな。日常的にあまり頭を使ってないなって思って凹むわ。だってちょっと考えたら思いつきそんなことをそんなこともあったって思ってるもん。なんで考えなかったんだろうとか、退化してるって思う。普段も何も考えてないことはないんだけど、考える前に時間が流れてしまっている。で、次の日が来ると忘れてしまっていることが多い。考えるんだけど、考えたことを確かめないから忘れちゃうのかな。

南田：確かめないっていうと？

C：こうかもしれないなって思っても、それが事実なのかを実行しないといつの間にか記憶のどこかにふいっと消えちゃう感じ。だいたいその考えてしゃべるのが、授業が終わって職員室で話すことが多いんだけど、その時は色々と思うんだけど、その後1日経つと忘れてしまう。

南田：そういう意味では日常的に深く振り返る機会ってどれくらいあるの？

C：たくさんはないかな。毎日ちょこちょこあるけど、じっくり話すような感じじゃないで、3分とかちょこちょこあったりとか、解決策とか次にどうするかを話すことは、本当に大問題が起こったときくらいで、ちょっと気になるとかは話して終わるだけかな。

南田：じゃ、Cさんは、普段の中で自分の振り返りとか改善しようってやってるの？

C：どういう状況ってのは難しいけど、これはあかんって3日続いたらとりあえず話をするな。子どもに。まじめな顔して。でもやっぱりすぐに戻るな。もっと個別に話さないといけないのかな。でも、1対1で話すのってすごい緊張するからさ。職員室に呼び付けるとかしたくないんだよね。

南田：取り組みとかの改善ってどういう風にやってるの？

C：え、取り組みってなんだろう。相談する。先輩に。でも、あまり活かしてないかも。聴いてそうかって思っても、なんかこうやってするといいんだよって思っても、中々その通りにやりたくないなって思ったり。どうしてるんだろう、私。

南田：日々、あーとかそうかとか色々と考えてるけど、明確な解決策をまだ見つけられてないってことかな？

C：それに近いかな。すごい問題ってのが起こってないから、まあいいかって思えるようなことがようけ起こるもんで。それじゃあかんのかな。なんか、あまり指示したくないわけよ。あれこれ言ってきっちりやらせてる先生もいるけど、あまりあれこれ言ってなんでやってるのかわからなかったらその時しかできないので、何も言わなくても気付くまで待ってたらと思うけど、そうしてると時間も無駄になってくるからどうしたものかと。

南田：そういう意味では色んな葛藤の中にいるんだね？

C：私が言ってることを説明することはあるんだけど、それがいいことなのかはわからなくなる。その理由がわからないとなんでそうするのかはわからないし、それがわからないとやらないかなって思うしき。

南田：なんだろう、ひとつひとつの学校の決め事みたいなことに対してCさん自身が腑に落ちてないとかいうのがあるんじゃない？

C：決め事に対してはそんなにどうでもいいかな。でもルールを守らないといけないってことは

大事なことやで無視もできないのかなって思うけど。

南田：教育するってことに対しての違和感を持っているような感じがするよ。

C：そうなのかな。決まり事があるとやらなきゃいけないけど、それをやらせなくてもいいかなって思うし。どこかで決め事をやらせないと守れないからやらせなきゃって思うんだけど、絶対やらせなきゃって決め事は学校にはないよね。

南田：Cの教育観と学校のシステムを統合させることが1つの課題かもね。

C：きっちりし過ぎてるのかな。うちの学校は。あ、今ちょっと思いついたのは、私は応用を求めすぎてるのかなって。基礎がちゃんとできてないと応用はできないってのを昨日指導者講習で受けたのを思い出した。一番の基礎をまだ子どもたちはできてないから、ここまでやれば先生が怒るとかここまでやっとなきゃってことを逃してしまって私をイライラさせる。できない子にできなくてもいいよって言うのはではなく、出来る子に言うことなのかなって。でも、きちっとするってのはなんかむずがゆいね。

南田：じゃ、こうやって考えさせられると大変だ？

C：うん。大変だよ。色々やらなきゃいけないって焦ってくるよ。

南田：研究会の方の振り返っての感想をいただけたらと。

C：なんか、現役の先生もいたけど、あまり自分の周りの先生とは違う空間だなって思ったよ。なんかすごい特殊な感じがする。なんでかわからないけど、周りの先生とは違う感じがする。

南田：周りの先生ってどんな先生なの？

C：え、普通の先生だと思うんだけど、学校の職員室とは違う感じがする。私が変わるのかな。あそこにいると大学生な感じがする。自分が大学生になった気がするよ。

南田：それはどう違うの？

C：勉強しなきゃって気がする。わからないけど、なんか元気。疲れてない。勉強しなきゃって言うよりは、勉強できるって気持ちになれる。普段は割とめんどくさいなって思ったりとか、まあいいかとか。

南田：学校の職員室はそういう感じなの？

C：のんびりしている感じがして、別にそういうわけでもないよ。でも、何かを劇的に変えようって空気はないよね。

南田：普段の先生は何を考えているんだろう？

C：どんな授業にしようかってのは、教材に関して考えることが多いけど、研究会に行くと授業のことというよりも、もっとこう全体的な子どものことを考える。

南田：授業のことを考えるとそういうことも考えるのでは？

C：考えるけど、教材について考える。授業の中で、こういうクラスだからどうしようかって考えるけど、この子たちって視点では考えてないな。

南田：つまりどういう違いだと言えるんでしょうか？

C：学校は日々の業務を優先的に考えるけど、研究会は、日々の業務から開放されているからやらなきゃいけないことじゃなくてやりたいことを考えられる。

南田：そういうのは研修とかでもやれるんじゃないの？

C：研修は初任研がなくなったらないよ。今年1年なかったな。班研修ってのはあるけど、教科毎で集まって話すことはあるけど、それはおもしろくない。教科の話ばかりして、子どもの話

はしない。

南田：全体的に話す場ってのはないの？

C：ないかもね。研修もあるけど、おもしろそうな講座はやっていない。必須はない。自分で行くと思えば検索したらあるけど、そういうテーマのはない気がするな。

南田：そういう点でCさんにとって開放されたところにあるんだ。それは何かしらの価値はあるのかな？

C：同じとこにずっといると反応が鈍くなる。そういやそんなことを考えないといけないうてなることがないから、そうなるのはいいことだと。Aさんの話はいつもおもしろい。実践があるからすごい本当にやっているんだって感じがあって、自分もやれるかもって思うから。講義とかって聴いていてもそれができるかはわからないけど、こういうのをやってこういう反応があったって話してくれると自分もやれるかなって気になる。

南田：印象に残っていることは？

C：時間の話。1日は何秒だとかいう。今まで考えたことがなかったから、いいわけできないなって。誉める時の話もおもしろかったよ。誉め方はあるけど、誉める場面のやつ、そういう本がでないのはなんでだろうって考えたときは、どこでも誉められるのに、何で私は誉めないんだろうって思ったときは、凹んだな。

南田：他の人の意見とかを聴いていてどうだったの？

C：みんなすごい誉めてるから、頑張ってるのも変な話だと思ったけど、けど誉めないよりは誉めたほうがいいと思ったよ。無理やり誉めるのは変だと思うけど。無理やりってのが伝わったら、伝わる気がするから嫌だなと。

南田：全体に見て、研究会をCさんが紹介するとしたらどういう風に紹介しますか？

C：私にとって、普段考えたくないことを積極的に考える場だな。考えたくないわけじゃないけど、あえていかないような、避けてるような課題を考えなきゃいけないと思って考える場かな。あえていかないけど、大事なことはわかってるから。普段は不精をしてるんだよね。だって考えるのって結構体力いるし、考える事って凹むことが多いから。

南田：何で行くんだろうね？

C：まあ、楽しいしね。単純に。仲間に会いに行くのは。ひとりだと考えるのは考えなかつたりするし、学校の人とそういう話をするようなあんまりそういう感じじゃないな。もともと人発とか学教ってそういう話を考えてきたけど、他の教科の人ってあんまりそういうことを考えないかなって思う。その人たちも熱く語ってるはずなのにね。私が知らないところで考えてるのかな。

南田：Cさんがそこで得ているものを挙げるとしたら何があがる？

C：うーん、やる気。と、別の角度からの意見が聴けること。癒し。癒し空間。なんか癒しな感じがする。心が浄化される感じがする。今のダメな自分がやらなきゃって感じになる。日々の生活では、あまり得られないな。そんなに深く語らないな。

南田：ありがとうございます。最後にじゃ、今日の感想を聴かせてください。

C：子どもを知る方法を知りたい。それがわかったら全てのことがうまくいく気がする。どんなことを言ったら子どもに響くのかとか。響くものがないってことだとショックだけど、それがわかたら全てのことがうまくいくよ。会話のできる宇宙人が。わかっているつもりで話すと違うと思うからドキドキしてしまう。なんか、特定のものを学びに行ってる場というよりは、その場で

生まれたことを学ぶから。これを学びに行くってあれはないな。

別紙資料⑥

D コーチングセッション全記録

2008/10～2009/02

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

(2009年2月13日)

◆基本情報

22歳。大学では、障害児教育学科、肢体不自由児教育コース専門で、車椅子の子らと一緒に過ごす。X小学校、初任。特別支援教育担当、言葉と聞こえの教室を担当している。言語障害の子と難聴の子が対象の教室。学級とかではなく、特定の国語の時間を私の教室で勉強するよってという学習ルームみたいな感じ。自分の学校の子だけじゃなくて、近隣とか接しているところから通ってくる子どももいる。場所はXの学校の中に建っている。そこでの個別の時間以外に、色々な授業の補助教員としてTTとしても入っている。普段学習ルームに来る子どもたちの補助という形。こどもによって週に6時間の子もいれば、2時間の子もいる。

◆オリエンテーションの感想

(Dとは、研究協力という形で紹介してもらった間柄なので、研究の目的や協力の形についてのオリエンテーションを行った。そこで話したことは以下の内容に関してである。①本研究の概要②Dに協力してほしいことについて、研究会への参加と、月1回のインタビューセッションの実施③コーチングについて、特にコミュニケーションについて。以上の内容を伝え、それに関しての感想を送っていただいたので、それを載せておく。)

D：この日、1番印象に残ったことは、他者との会話の方法（聞き方）でした。話の応答の方法は大きく3点に分けられるという。1つ目は、共通のテーマに基づき、自分自身に照らし合わせて答えを返すこと、映画にたとえば自分はどんな映画が好きかという返答を行うこと。2つ目は、相手が経験した事柄を追求していくこと。映画でいえば、その内容についてたずねること。3つ目は相手が経験したことの背景となる心理状態を追求していくこと。映画で言えばなぜその映画を見ようと思ったか、またどんなところが面白かったかと、その人ならではの答えが期待できるもの。に分けられるという。1つ目・2つ目は話の焦点が応答者（自分）自身のことや、自分の興味関心に当たっているが、3つ目は焦点が他者に当てられている。同じ話を“聞く”ことでも、その対象が異なるということは非常に興味深いものであった。自身はこれまで、“聞く”＝“相手の話に耳を傾け、共感すること”であると感じていた。しかし、話題に上ったテーマについて、自身の背景知識が乏しく、その場の状況に上手く対応できない場合は、相手の話に“共感する”ことに戸惑いを感じ、非常に困難を感じていた。そして、どのように共感すればよいのか分からず、できれば苦手な場面に遭遇したくない思いも感じていた。しかし、このたびのインタビューを受け、“なぜ相手がそのような行動を取っているのか”という背景に焦点を当てれば、話題がおのずから広がっていくと感じた。相手に共感することは、うなづくことではなく、相手の世界により関心を持って入っていくこと。話の聞きだし方は、これから練習が少し必要かもしれないが、会話に消極的になるのではなく、自分から進んで聞いていこう、練習していこうという意欲がわいたひと時であった。（今まで、自分の聞き方のパターンは、冒頭で述べた1・2が多かったのだと、自分のコミュニケーションのあり方をふり返ることができたのは、何よりの収穫です。貴重な時間をありがとうございました！）

南田：Dのことを教えてほしいのですが、自分ってどんな人って言われたらなんてこたえますか？

D：人に言うなら楽天的、ポジティブな性格だという。プラス思考だと。のんびりやっというか。

南田：なるほど、その心は？

D：どうしてそういえるのか、うーん、例えば、チームで仕事をしていたりとかして、誰かがミスしても責めずに、じゃどうしたらいいかって考えるようにという考えを持っている。自分自身のことになると話は別だけど、人のことだと、あんたが悪いとかは考えないようにしている。次にどうしたらいいかってことをよく考えるから自分は楽天的だとか考える。後、人の悪口じゃないけど、あの人ってこういう人よねって話があっても、人のこと悪く思えないっていうか、そうかもしれないけど、見方を変えると。なんかあの人神経質ねって話とかでてきても、そうかもしれないけど、おかげでミスが少ないとか、しっかりと点検しているし、みんなが安全に過ごせるねって考えるようにしているかな。そういうところが楽天的とかって言えるかな。

南田：へえ、のんびりやっというのは？

D：マイペースっていうか、宿題がでて、ささって片付けることもあるけど、たいていは今疲れたから後でするかとか、自分のペースでゆっくり物事を進めたいというか、あくせくしないところ。おおらかっていうかなんていうか、さっきの楽天的とかとも絡んでいるのかなとも思うけど、なんていって言いかはちょっとうかんでこない。

南田：前回の研究会に初めて参加してみてどうでした？

D：最初どんな人がくるのかなって緊張したりしたけど、まず最初にワークショップしたけど、相手のことを尋ねるといって自己紹介をして、やっぱり相手の話を引き出すのは苦手だからどうしようかなって思って、やっぱりなれてないからあまりうまく聴き出せなかったけど、ドライブが好きだったら、どうしてって、相手の背景にあるものを聴き出すというインタビューの練習の場だったかなと思うので、そういう練習ができてよかったなって。どうしてそう思ったかっていうとプレインタビュー（オリエンテーションのこと）のときに、話の聴き方を3つくらい教えてもらったので、それを練習する機会ができてよかったなあって思いました。後、ちょっとノート見ないと思わせないんだけど、後、誉めるの話で、自分は普段から相手を育てる、承認のほうの誉めるを心がけるというかそれを大事だと思っていたんですけど、誉めるってのは、自分の思っていた自己肯定感を育てるということだけでなく、評価をする誉めるってのもあるのだと思いました。自分で思っていることが、今まで自分のやっというって大事にはしていたんだけど、必ずしも誉めるっていうのは、自己肯定感を育てるだけの視点だけじゃないんだよっていうのをこないだ学んだというか、自分が普段考えていることを、心理学の視点からまとめてもってきてくれたりしていましたが、それと照らし合わせて振り返る時間、というか、客観的に考える時間もらったというのが新鮮というかおもしろかったなあって思いました。自分の価値観だけに捉われない時間もらったというか、他の人の考えている意見を聞いた。あと、誉めるっていうので、相手との関係性が大事というか、何でも誉めればいってもんじゃないって、やっぱり初めて会う人にかける言葉と何回か会った人にかける言葉では選ぶ力が違うというか、初めての人にいんだねって言ってもびっくりさせるかもしれないし、かえって相手の情報がないうちにそういうことをしていると、何この人じゃないけど、余計なおせっかいみたいなことをしてしまうこと

もあるというか、だから相手との関係性もしっかりと考えないといけないなあって思った。そうですね、何でもかんでも誉める、たしかに楽天的にものを考えるって相手の良いところ探しということと共通しているっていうか、最初に言っていた、何でも誉めようと思ったら誉められるということは、楽天的に考えると似ているなって思いました。後、関係性とか、その状況を見定めるとか。

南田：一番印象に残っていることって？

D：うまく言えるかわからないけど、Aさんがしていることって結構自分が思っていることと似ているなっていうか、社会的な基準はさておき、自分の基準で相手のいいなあって思うことをとりあげて承認するというか、自分はあなたのことを見ている、好きだよってしていることにすごく共感した。周りの人ってそうなのかなって思ったら意外とそうではなく、多くの人が望ましいっていうと抽象論になっちゃうけど、多くの人が考えたときに、望ましいよねとか正しいよねっていうルールとか規範にそって相手を認めるっていうか、人を誉めたり評価したりする基準になっているのかなって感じました。

南田：そこが一番印象に残っているんだ？

D：自分が思っていることって意外とそうじゃないっていうか、Aさんにはすごい共感できたけど、必ずしも皆そうじゃないって思いました。持っているのかもしれないけど、また自分と違うと感じたのが大きかったかな。後、もう1個は誉めるということで2つにわけていて、1つは結果の承認で、何かをしてその結果を誉めるということと、行動の承認、今やっていることを承認しているってことも勉強になりました。そういえば、普段自分がやっているときは、結果も行動も誉めているけど、普段やっていることを改めて整理できたってのが勉強になりました。

南田：色んな人の考えを聴けたとかって研修とかではないの？

D：あるにはありますよ。ロールプレイをやることもあります。朝どうしても遅刻してくる子どもがいる、そういう子について保護者と面談するときはどういう対応をするか、保護者から中々学校に行こうとしないんですよって相談をうけたときに、そういう練習をしたり。その感想と見た人の感想を協議するっていうのはあります。そういうことを検討する機会はあるにはあります。だけど、研修とかってつきに1回のペースくらいで多くはないと思うので、限られた時間ではあるけど、多くはないなってことは思っている。あと、学校で先生に相談するとかってのが、自分の想いだけじゃなくて、周りの話をするとかしてのも大事かなって。後は、同期の子と学期に2回くらい飲み会とかで最近どうって話をするくらいかな。個人的なことだと何かちらしを見て、講演会にでかけたりとかってのが、自分と違う価値観を取り入れたりとかをしているけど、そういうのって意見交換の機会は少ないから、知識のインプットが多い。

南田：インプットじゃない機会ってのはそんなにないの？

D：そんなにはない。あるにはあるけど、それでも月1だから。自分は障害児教育の分野なので、市の集まりが、子どもの対応を考えたり、制度論とか、学校でどうしているって意見交換の場はあるにはある。なので、初任研と研究会をのぞけば改めて交換する機会はないかな。

南田：自分の基準で相手を誉めるって簡単じゃないと思うんだけど、それってどうやって決めているのかな？

D：どうやって決めているんだろう。ひとつだけはっきりしているなって思うことがあって、子どもが相手、他の子の存在意義とかを否定するようなことをしたり、好き嫌いは自由だと思うけ

ど、相手の存在理由を否定したりするときは、絶対に許さないようにしている。で、その逆に存在意義を高めるようなことをしたときは、すごい誉めるかな。だから相手の存在意義を高めたり、認めたりしていたら誉めるっていうのはしっかりしている。後は、存在の承認というか私とその子の関係の中だったら、その子が40点だったのが70点になって良かったねっていうのは、その子が頑張ったってのを認めるってこと、自己肯定感を育てるっていうこと、その子が今生きていてよかったとかもうちょっと頑張ろうかなって思ったときは誉めるようにしている。だから、相手が自分を良かったなって思えるような承認、自分の存在意義を高めていけるような場面に出くわしたときに、言葉をかけるようにしている。

南田：一方で、宿題とか遅刻とか気にしないって言ってたけど、そういう社会的な文脈を逸脱した行為に対してはどうしてるの？

D：個人的には、いいと思っているんだけど、一般的なルールから見たら望ましくないんだけど、悪いことは悪いときちんと伝える、けど、悪いことイコールあんたはダメなやつだって言い方はしなくて、遅刻をすると、周りの人の迷惑がかかる。あなたは悪くはないけど、遅刻はダメだよって言うと思う。言い訳がセンスが良いとか笑っちゃうようなことがあったら、あなたはそういうおもしろいところがあるけど、遅刻はいけないよって。事実と本人の性格を分ける。

南田：例えば、それって指導教官からダメだって指摘されたときでもそのまま続けられる？

D：自分って社会的な規範というかちょっと伝えるのが苦手なところがあって、自分の中でのルールがまだ曖昧なところがある。自分が判断を迷っているときに、終わっちゃうみたい。だから指導教官が指摘してくれたら、自分がこう思っているけど、回りから見たら違うんだって、指導教官の人から教えてもらえることも大事なと。自分の価値基準だけの判断で陥らないことも大事だなって思います。そういう意味で自分が苦手だなって思う曖昧な社会的価値基準ってのが作られていくかなと思うので。

南田：そこにひとつの難しさがあるんじゃないかって思っていて、上司からの指摘と自分の想いがうまく折衷できないときって初任の先生にはあるのかなって？

D：その時は自分がまずは折れるかな。自分が折れてその中で良いことができないかなって探すかな。あわせるかなって思う。

南田：自分の想いとは裏腹なことを子どもたちに指導できるかってのはどう思う？

D：まず、自分自身を納得させるために、どうしてそういうことをするのかってのを上司に尋ねると思う。で、そういう目的があるからってのをまず整理する行動をとると思います。中学校の話とかで前髪何センチとかってありますよね。今はそういうことないと思うけど、理不尽だなって思う場合は、自分の思っていることを、例えばこういうことも考えられるけど、どうですかって打診をするとか、自分の考えをこういう考えもあると思うけどって聴くと思います。だから、相手の言った目的を明確にするってことと、打診をするってことだとまとめるとなるかな。

南田：なるほど、もう少しイジワルに聞くけど、目的がそもそも自分と違うってなったらどうする？

D：自分の教育像もまだ明確じゃないしなあって。私の中では両方とも大事だなって。人間性も大事にするってことも大事だし、自分の思うようにいかないってこともあると思うので、将来のことを見越して今これが大事だよってルールを教えることも大事だと思うし、一方でルールにがんじがらめになるんじゃなくて、相手を思いやるってことも大事だと思う。それがぶつかったら

どうするかってのはどうするかな。自分が初任って立場で考えればまずは言われたことにあわせたり、そういう方向に自分を合わせる努力をしたいと思います。そういう段階で自分の大事にしていることを取り入れることも模索はするかなって。

南田：なるほどね。そういう点では、南田は、初任の先生にとっての社会的軸と自分の軸の統合の難しさってのがあってのではないかと思うんだけど。優先順位がつけられていないとか。先生自身が全てを守れているわけでもないよね。

D：そう。自分の基準が甘いんだらうなって思うことがある。遅刻もするし、レポートも先延ばしするし、自分ができてないことを、子どもたちに伝えようと思っても、うまくいかない。さっき言ったみたいに、人を傷つけることは絶対にいかんってことを伝えることはできているけど、自分ができていないことや、なあなあで過ぎていってしまうことは伝えられないかなって。だから子どもたちもわかっているだけで、すぐに笑ってどこかに行ってしまうとか。でも、子どもたちでも、先生が通るだけでも、背筋がピンとする先生もいる。そういう先生は軸が明確になっているのかなと、自分と先生の軸の明確さの違いなのかなって思う。そういうところを自分もこれから改善していければ、毅然とした態度で子どもたちに臨めるのかなって思う。そういう社会的なルールにあてはまるか知らないけど、自分の中での軸ってしっかり出来ている人、道徳観であったり、価値基準がしっかりしている人が、価値基準をしっかりするってことが大事なのかなって。

そうですね、なんか私ってそうだなって思って研修大好きなんですよ。やっぱりその、世の中ってどんどん変わっていくし、大学だったら色々研究室に行けば勉強できたけど、今はそういうのは減っている。だからこそ、自分でどんどん学びにいかないといけないと思っていて。その中で学んだことを自分の中で昇華していく、どう活かそうかなって考えながら参加したり、そういう理念を高めるために、行きます。自分の中では色々な機会を取り入れて自分の今までの見方を転換するってのが大事だなって思っているとは思いますが、では、研究会との違いって何だろうって考えたときに、やっぱり研修は、1つの研修対自分というある意味1対1じゃないけど、自分がどう解釈するかってことが大事になってくると思う。でも研究会は自分が人の意見を聞いてそうかと思ったらさらに違う人がそこに突っ込んできたりもする。あれ、なるほど、こういう考え方もあるんだって気付くこともあるし、逆に自分がそれってどうなのって返す機会もある。研修でもグループワークとかあったりするんだけど、多くは講演とかが多いので、自分の今の価値観をたたき台にしてどうですか？って出して、他の人がいいじゃないって言ってくれたり、こういう見方もあるよねって自分の今のところをどんどん豊かにしていける。豊かにしていくって面では一緒だけど、自分の頭の中のどうどうめぐりだけで終わらないってのが違いかなって思う。価値観レベルでやりとりが出来る会だと思いました。やっぱり大事だなって。自分はどちらかという信念をしっかりとっていて、ある意味自信家ではないけど、それを通したいって想いが結構ある。

南田：それは感じますね。

D：まず自分のやつを試して、自分の想いで試したいってかなりあるけど、それだけだとちょっといかなって。自分の力ってすごい思い上がりなんだけど、自分で考えたところをまず自分で試したいって、それを大事にはしたいけど、他の人の意見を聞いたほうが自分も豊かになれるし、

自分の価値観だけにこだわらないって言うか、自分の価値観と周りの人の価値観がずれずに安心感をもってやっていくことができるというか、そういう意味で価値観レベルでやりとりする機会ってのは大事にしなきゃいけないだろうなって。自分が迷わないためにも大事だろうなって。

南田：なるほどね、きっとズレてもいいんだと思うよね。私はこういうことを思っている機会ってあまりないと思うよね。採用試験とか意外だと。

D：確かに、あまりないですね。

南田：で、そういうのが出来るってことが自分の軸ができるというのと、案外イコールなんじゃないかなって思ったりもするけど。Aさんの強さってそこにあるんじゃないかなって感じるな。常に彼は何で実践してるの？その目的って何って話をいつもしている。批判されるかもしれないけど、どんな批判されるだろうとかか。

D：Aさんは何て答えられるんですか？

南田：彼は自由な人なので、教師のせいで子どもが束縛されるのは嫌で、それはしたくないって。だから押し付けないし、信頼関係さえ気付いたら、きつとうまくできるんじゃないかって。保護者だって仲間だって。どう一緒にできるかを考えた方がいいよねって。大人たちが連携して子どもたちどう楽しい日々を送れるようにするのか、そのために大人はどうするといいのかってのを自分の実践で考えていきたいって。

D：へー、なるほど。あの人ポリシーがある人だなって思ってたけど、そういう想いをもてる人だったんですね。ちょっと共感っていうか、すごいなあって。私もAさんではないですが、教員になるか、大学院に行くかを迷ったこともあったんですよ。今Aさんの話を聞きながら思いました。懐かしい感じがした。

南田：そこで悩んでいたんだ？

D：悩んでいたというか、そういう道もあるんだなって。ただ自分はそういう器ではないかなって。勉強するのは好きだけど、それはある意味自己満足じゃないけど、価値基準を変えるのは好き。ただまあ、研究者には向かないだろうなって。今の自分が実践して子どもを育てる今の仕事はスゴイ楽しいなって。

南田：じゃ、もともとは教育に対してすごい想いがあるんだ？

D：勉強するのは好きだから、自分の考えたことを検証する作業はおもしろいなって。自分がそういうことをするのは、知的好奇心とかで楽しいなって。ただ、その先の職業っていうのは全然考えていなかったけど。だから最初は教育職ってのは考えてなくて、医療関係とかカウンセラーとかを考えていた。ただ、センターの結果とかもあって、自分の母親が勧めてもらって入って大学で学んで、今こういう仕事につけたのは、結果的にはおもしろかったかなって。

南田：元々教師志望ではなかったんだね。

D：志望ではなかったですね。今でも心理学とか興味があるし。自分は対人関係に悩みがあって、それはどうすればいいんだろうなってずっと考えていたりとか。ただ人に聞くのは嫌いだったりもしてたけど。なんかそういうことを悶々と考えているうちに、人のせいにしないとか、楽天的な思想ができてきたのかなって。

南田：一方で苦手意識とかも結構あるよね。そこらへんはポジティブとはどういう風に共存しているの？

D：他者に対してはポジティブというか寛容でいられる。しょうがないよねって。次あるよって

アドバイスできる。でも自分自身のことってどうしようもないことだったらあきらめられるけど、選択の余地があったのにしなかったりすると、それをポジティブには捉えられなかったり、すごく追求してしまうかな。中々処理しきれないかな。でも人にはあまり言えない。

南田：人に対してはできるけど、自分に対してはできないんだ。

D：そうできない。だからコーチングなんかにも、出会ったのも、どうしたら自分ができるかって探っていたら、たまたまこういう機会をいただいたという感じ。心理学の興味なんかも、自分の中の悶々をどうしたらいいかなってのがスタートになっている。

南田：心理学をやる人はそういう人は結構いるね。それは興味深いね。

D：そう、自分って許せないのかな。

南田：人に対してはある意味で冷静な判断が下しやすいというか。一方で自分に対しては感情がすごく入ってくるのかな。

D：感情なんだこれは。そうなんだよね、客観的に見ているつもりで、いつの間にか自分が凝り固まっているみたいなの。

南田：客観的でいようと思っても常に自分が当事者だから、いられないってのはあるかもね。

D：そうそうそう、そうなのよ。そうなんです。だから結構自分が正しいっていうか、思ったことはこうだって結構直観強いところがあって、それに基づけば当たるって思っているのだから自信があるというか、そういうのが信念があって、凝り固まってしまうこともあるのかなって。一度相談したときに、なんで自分の信念で考えているの？こういう考え方もできるんじゃないのって言われたときに、自分の考えだけではないんだって崩された気がする。さっきの研究会の話じゃないけど、自分って相談したくない人だし、もっと相談できるようにならないといけないなって。職場の人にももっと相談しなさいってアドバイスされる。自分でもう一んって思うけど、それは自分のエゴであって、相談することでより色々返ってくるって考えると、もっといいのになって。負けん気が結構強いのかな。それが邪魔になっているのかも。絶えず自己分析ですね。それもいつの間にか客観的に考えてるつもりでどうどうめぐりになっている。やっぱり人に出さないといけないよね。おかげさまでそういう機会をいただけていますが。

南田：負けん気か。それが強いのも大事なことだと思うけど。それをどこに持っていくのかだよ。結果に対して負けん気が強いのは良いことなんじゃない？自分を保つ負けん気だとそれは自分を守らないといけないから。

D：あ、そっか。自分の母親にいつも自己保身が強いねって言われることがあるんですけど、自分ではそういう時もあるけど、そう考えてやっているわけじゃないのに、なんでそんなこと言うのって思ってたんですけど、今話してて、自分を保つ負けん気っていうのが自己保身なのかなって、今すごいふと感じた。自分の考えを試したいって想いを捨てないといけないですね。けど、人に聞く前に試したいってのはあるんだけど。

南田：それは、いいんじゃないかな。昨日孔子の論語で、過ちつてのは失敗ではなく、失敗したときにそれを改善しないことが過ちだって言うのがあるんだけど、それで考えると、自分で思ったことを試すことがダメなのではなくて、やってみてもっといいものがあるのに、守ろうとするってなったときにダメなんじゃないって言えるんじゃないかな。

D：あー、そっか。なるほど。それはそうですね。確かに。自分そういうところが大きいかもしれない。なんか試したいとかそういう想いが先走る。なんか目の前の子どもを見て何かをしたい

っていう話ではなくて、こういうのがあって、まずそれを試したいってなるんです。大学の時も先生に、目の前の子どもを見なさいって言われてたな。卒業のときにもらった言葉が、自分の想いに捉われず、目の前の子どもを見なさいって。今日改めてそれを思った。子どもを見てないのかなって。

南田：例えば、試したいって思ったときに、目の前の子どもを見るってことを同時にすることはどうやったらできるだろう？

D：それはできると思う。子どもを見てできそうだったときに試してみると思う。全く無理なことはやらない。結果としてこれは、その子にどういう良いことがあるかってのを考えなくちゃいけないとかかな。もし考えるとしたら冷静になるとしたら。

南田：他には？

D：他に？まあする必要はあるかどうかを考えるってこと。意味があるのかどうか。でも、試したい。意味があると思ったから試したいと思う。後は、手だてを考える。でも、手だても考えているもんな。やりたいと思ったときに。後はやっぱり1番すっぱ抜けているのは、それをした結果どうなるのって考えることかな。思いついたときには、その子へのアプローチが浮かんできていると思うし、それは合ってるだろうって仮説が立っているけど、そこでもう少し止まって、この子にとっての意味やどんな良いことがあるかを深く考えたほうがいいかもしれない。それがすっぱ抜けるってお母さんにも良く怒られてるなって。今日は時間があれかもしれないけど、どうしても1個聞きたいことがあるんですが。

南田：うんうん。

D：人からアドバイスをもらう場合ってありますよね。なんか、自分もってないんだけど、なんかこうしてみたらって時に、やっぱり全く考えても見なかったけれど、アドバイスをもらったって話は、自分が持ってない視点を持っていないから大事なんだけど、自分がしっかり昇華できてないときに、試すっていうか、自分の想いになかったことを試すっていうのは、やってみたらうまくいくのは目に見えているんだけど、自分が納得できない場合とかはどうしたら自分の中でうまく折り合いができるのだろうって。うまく言えない。なんだろう。

南田：それはさっき話をしていた上司と折り合いが合わなかったらどうするかってことだよな。

D：そうそうそう。そうだ。さっき話をしていたことだ。なんかそういうことでいくつかあるんですよ。

南田：それはきっとやっていく中でうまくなっていくものじゃないのかな。やりながら自分なりに編集していく作業ってのが理解するまでに必要なんだと思うな。

D：あ、そうですね。なんか、本当は1番いいのは、やる前に自分の中で全部納得させて、やる中でどんどん解決していけばいいけど、最初それをすっぱ抜けてやって、後から良かったねとか言われたら、自分の想いでやっていないことを人から言われたりすると、自分の中では私が考えたことじゃないのにな。自分と分裂していてそういう場合の自己処理をどうしたらいいのかわかってのが悩み。

南田：自分はこうなんだってのはあるんだろうね。ただ一方で、周りからそう見えてるってのも事実だとも思うな。違うなら違うって思ってたらいわけだよな。

D：そうか、そこで自分を落とせないのがいけないのかな。人からのアドバイスって結構助かっているんだけど、そのアドバイスを聞けるのは良い所かなって思うけど、それをとっぱらったと

きに自分ってどこにあるんだろうって思ったらコンプレックスを感じる。ただ、そこで、本当の自分を見せたくないってところで引っかかるから悩むんだろうなって思った。そっか、ちょっと楽になれたかな。

南田：そっか、それは良かった。

D：後は、もう少し楽しく、思い悩まないってことかな。

南田：そうだね。それじゃ、今日はこれで終了しようか。

◆対面セッション 090123

南田：最近の学校生活はどうですか？

D：最近は、1学期、2学期終わって、やっぱり仕事での学級経営や指導方針を一生懸命探っているけど手ごたえがなくて迷ったり、できたと思っても、できてないところなどの気がたたくさんあった。3学期は、色んな先生の話聴く中で、こうしてみようということの軸ができてきたって最近。もうちょっと頑張ろうと思えている。

南田：3学期になってなんとなく見えてきたんだ？

D：そうですね。1つは、指導のところで、子どもに本当にどういう力をつけてほしいかという観点でものをみるようになった。1、2学期は、子どもの実態をみて考えていても、自分のやりたいことをやっていて、長期的なスパンでものをみていなかった。計画的に物事を進められなかったし、どうやって計画を立ててみていいかもわからなかった。2学期の最後に、自分の持っている子どものことを考えて、1年の経過を書くという機会があって、A4で24枚くらい書いたが、そこで、自分のやっていたことを整理する機会があったことと、来週在る研究指導で、指導案を書くのだが、そういうのを経て指導案の作り方などもできてきて、3学期にはちょっとはできるかなって思えてきた。計画的にせなあかんと先生から指導してもらって、私は特別支援だから全部自分で考える。だからよく言えば自分でできるし、悪く言えば、立て方がわからない。3学期では、わからなくても、立てなくちゃいけないって気になってきた。だからそういうところが1、2学期とは違ってきて、同じ子どものことを見て指導するとしても、考え方が違ってきた。

南田：長期的なスパンで考えるようになったんだ？

D：そうです。言われてはいたんだけど、でも自分の中では、話を聞いてやらなきゃいけないとわかっていてもどうやってやればいいのかわからなかった。今でも自信はないけど、仮説でも立てなきゃって意識や自覚は自分の中でできた。

南田：できるできないじゃなくてやらなきゃってこと？

D：そう。そう思ったときに、計画ってこう立てるんだって思考パターンに気付けた。

南田：それは、これまでそれに気付けなかったのは、今振り返ると何が欠けていたんだろう？

D：思い切りかな。指導案とか、事前検討会ってのがあって、指導案を実際に見て貰うことがあったが、出さなきゃいけない前日でも真っ白けで頭の中にはあったが、うまく組み立てられなくて困っていた。1ヶ月位前から相談したりもしていたが、あれもやらなきゃこれもってなあってポイントをしばれなくていたんです。で、指導案を見せる前日に「とにかく一步ふみださないとかかんよ」って言うてくれて、そこで思い切れて、たくさんあるけど、絞って考えていこうって、何でもいから1個を決めてやるって思えた。

南田：思い切りがあれば最初からもっとうまくできた？

D: 思い切りプラス α で子どもにつけたい力とか足りないところをどうしたら伸ばしていけるかという指導方法を他の学校にいつ勉強する機会があったりとか、秋にも1回研究大会があって、今でも絵日記とかの取り組みをしているのだが、それと似たような実践をしているところがあって、次の段階を知れたり、今の子どもたちに次にどうしたらいいかのモデルを知ることができて、長期的な見方で考えることができた。思い切るための機会ができた。どうしたらいいかっていう手だてという蓄えができてきて、あとはそこで思い切れってハッパをかけてもらったりとか、自分が12月に書いていたレポートで、自分が計画を立てずにやっていたことを、先生がまとめてくれた。あなたのやっていることは大事なことだよなって、そこで段階的にまとめてもらうことで、気付いたというか。

南田: 今話してくれた、長期的に見るってこと、計画的にってことと、色々あっても絞るんだってことをやれるようになってくるためには、どういう機会が必要だと思う？

D: 振り返るってこと、自分でどうだったかを振り返るのは大事だと思う。やりっぱなしじゃなくて。ただ自分で振り返ると自分の世界で終わってしまうので、他の人と情報交換をして、自分では良しと思っても他の視点から見たら、穴があいてるかもしれないし、別の視点を教えてもらえることもあるし。だから、振り返る、相談をする、アドバイスをうかがう、情報を共有するという機会が大事かな。

南田: どちらか欠けてしまったら、やっぱりうまくいかないのかな？

D: さっきの振り返るプラス学ぶというか、積極的に出かけたり、自分の必要な情報を本を読んだりして知ることが大事。学ぶ機会が大事なのは付け加えてください。で、これに関しては、自分にまずこれでいいんだって思っていれば、何もそんなこと振り返る必要がなくつっぱしすることもできるし、相談しなくても、自分でよしと思えば過ぎていくことだと思います。だけど、自分でそういう気持ちがあるって場合は、確かめたほうが安心できたり、より良いものを求めることができるというか、高めることができている気がする。それを子どもに返してあげることにつながるのかなって思う。だから、自分でよしと思えば、それはそれでもいいのかなと思う。ただ、私は自分で振り返って、そうでなく、トラブルとかが心配なタイプなので、自然とそういうのを考えてしまうと思います。今年は、1学期の短期目標だけだった、とりあえず目の前の子どもを探ってばかりのことが多かった。落ち着きがない子を落ち着くにはどうしたらいいかってのは考えるけど、だけど、それを1年後にどういう子にしたいのかってことを考えていなかった。目の前の子どもをどうするのかってことでいっぱいだった。

南田: それは、未熟でも、良いと思っていればいいの？また、そういう視点を既にもっていたら、そういう機会はいらないってことかな？

D: 自分が教員って立場にいる以上は、子どもを育てるという義務が求められると思うので、やっぱり自分で考えがあって、やっていけばいいんだと思うんだけど、ベテランの先生だったらある程度経験されていると思うんだけど、それはそれでできると思うけど、何が大事かというところ、そういう自信よりも子どもをどうしたらもっと伸ばしていけるかってことを大事にしたときに、自分の世界だけじゃなくて、他の人の考えも知ったりとかは大事だと思う。子どもを育てるっていうことを考えたときには、他の人との共有や、振り返りは大事だと思う。

ひとつ、おかげさまでのがあるんですけど、前のインタビューで、教材を教えるための授業になっていないかって話をさせていただいたことが心の中で残っていて、自分はずいぶん新しい物好きな

ので、ついおもしろい教材に走っちゃうことがあったんですけど、そういうことを気をつけないといけないとというのは、この前のインタビューから考えるようになった。だから、この1年間で、やっぱり目の前の子どものことを考えるかな、同じ子どもの様子を見ていても、こういう人に育てたいとか、ゆくゆくこういう子に育てたいってことを考える。今までだったら、目の前の問題行動があったら、この教材を使えば良いかもって感じで試すことが多くて、子どもの様子は見ているけど、教材に重きがあったんです。けど、この1時間で子どもに何を伝えたいか、問題に着目するんじゃなくてって思うようになった。そういうところに通じるのかはわかりませんが、耳の聞こえがよくない子をもっているが、聞きにくいからこそ、授業についてこれないことなどがあったが、それを注意とかできなかったが、ベテランの先生からダメなものダメだって、その子の将来を考えたときに、伝えることは伝えないといけないといわれた。最初は納得いかなかったが、考えていくうちに、ダメなものはダメだとか、話を聴く姿勢とか、聞こえないからヤダとかではなくて、することが大事なのかな。やっぱり子育てをしないとけないのかなということが自覚できてきたかな。

南田：なるほど、それは良い感じだね。そういう学ぶってことに関して言うと、学び続けるってのが教師の資質として重要なことにあるが、印象として、主体的に学び続ける教師ってどんくらいいるんだろう？単純な興味。

D：人それぞれだと思うんだけど、仕事って割り切ってしまった場合は、仕事と自分を分けてしまいたくなる。私は新しいことを知ったりとか、吸収したりとかが好きでしょうがないところがある。だから、研修がめんどくさいなって言われたりとかしたら、そうだねって流したりするけど、まあそういうのはもちろん修練というか、今は楽しくてしょうがないって感じですけど。子どもたちひとりひとり違う中で、私にできることってのは、どんどん増やしていかないと。自分の引き出しはいくらでも増やしていかなあかんと思うし。

南田：、初任研とかで、周りの先生ってどんな感じ？Dと同じような人が多い？

D：全体で話を聴くときは講義という形で500人。あとは、それぞれの専門などで、分かれてそれぞれグループワークとかをしたり、それは私のところでは40人とか。他はまた人数も違う。少ないところだと1桁とか。大なり小なり、自分の専門分野の講演会とかワークショップとかに積極的にでかけようとしている人は、大なり小なりあると思うけど、熱意の割合が、人に言われなくても積極的にしようとする人がいるとすれば、40人いたら何人くらい、3分の1くらい、もう少し少ないかもしれないけど、10人ちょっとかなと。私もよく知っているわけではないけど。

南田：初任研に対してはどうか？

D：どうだろ、初任研は、そうですね、私の1つの印象としては、積極的に受けるというよりは1つの義務なのかなってのはちょっと思う。学ぼうというアグレッシブさってのは、うーん。自分のモチベーションをあげないと難しいのかなと。フィーリングだけど、そんな気がします。雰囲気としては、通過儀礼じゃないけど、そう感じます。

南田：いったいどういう雰囲気なの？

D：居眠りしてる人は時々いるし、基礎教養みたいなものが多い、講義が多いってのが1つと、グループワークをするにしても、熱くものを話すというよりも、そつなく講義を終えてという、何でもそつなくやっている感じ。終わったら終わって、今日終わったねって感じがするから。

私個人から見た初任研の雰囲気はそうだね。なんか新鮮味にかける。大学で聞いたような話を改めて聞いている感じもするし、社会人の、大企業とかの厳しい新人教育とかの話を聞いていると、甘いなって感じがする。モチベーションをあげれば学びは深くなるが、あげなくてもそれなりに過ぎていく。ギリギリでもなんとか通ってしまう世界でもある。バツがつかないというか。多少ちょっと失敗したとか推敲が足りなくて出したとしても合格もらえちゃうから、あまり厳しさを感じない。そういう受身の姿勢が多い気がする。

南田：初任研って300時間くらいあるのかな？

D：うちは、忙しい先生だから、最初にもらったカリキュラムがあっても、その通りにいかなかったりとかもある。毎週指導案出してとかも言われるが、出さなくても過ぎちゃうこともある。

南田：目の前のいっぱいいっぱいの状況の中での初任研ってどういう感覚なのだろう？

D：自分はあまり厳しさを体感していないが、もしも毎週のように書類があって出せ出せとなったらえらいと思う。やっぱり書類ってつめたら終わりが無いというか、そういうのとのバランスを考えると大変だと思う。だけど、実際に仕事をしていると知らないことはあるし、やっぱり校内での仕事を教えてもらえるのだとしたら、最初に1年に無条件で教えてもらったりするのはありがたいし、大事なものだと思う。自分がその中でどうやりくりをするのかっても大事なので、定期的にあるっていうのは大事かなと。

南田：初任研で良いところ、欠点、足りないところってなんだと思う？

D：足りないところは、指導してくれる先生がどれだけそこにモチベーションがあるか、育てたいということに重きを置いているかというのはある。1年間の中で何の為にカリキュラムがあるのか、そのカリキュラムを伝えることで、その人物をどう育てるのかという指導員の先生は必要で、そこは1つの課題かなと。良い所は、同じ同期の仲間ができたり、何もわからないところでも、最低限これは覚えてらいいんだっていうことがわかる。自分が振り返る1つの基盤ができるというのは良いかなと。カリキュラムで設定されている、ひとつひとつのやり方などを学べると、基本はこれだということがわかる。あと、自分が求めればどれだけでも時間を割いてもらえる。忙しそうにしてもすいませんと行けば、1年目は時間を割いてもらえる。1年目は知らなくて当然だったり、書類でも持っていけばしょうがないかと思ってもらえる。そういうチャンスがあるってのが何より大きいと思う。

南田：内容的にはどうなの？どんなことをやっているの？

D：1度受けたらそれでおしまいみたいなどころがある。あとは、その個人のモチベーションに左右されるところがある。とりあえず、そういう学ぶ機会をもらって、機能しているかと言ったら、実際に何か困ったなって場面で初めて機能すると思う。まあ自分の引き出しをひとつ作るための、すぐには機能しないかもしれないけど、そのきっかけをもらう場所かなと。機能するかはケースバイケースかなと思う。改善点は、まあ、やっぱり初任研は初任研で対応できる先生がほしい。もっとしっかり、ちゃんとしている学校はついている。うちは今年はずいてもらえなかったんで、そういう人材を増やしてもらいたいと思う。内容は、愛知県の子なんかは、県としてと市町村としてと専門と、という風に分かれていて、すごい過密スケジュールになっていることもある。名古屋市はそういうのはないから楽な点もあるんだと思う。なので改善点は、欲を言えばもう少し多くてもいいんじゃないかと思うけど、あまり浮かばない。あと、冊子はもらうにはもらうが、それを持っていても、それを読んで活用する機会はない。

南田：なるほどね。そういう意味では、学び手のモチベーションに依存しているのが問題点ということであるなら、モチベーションをあげるってのは大事なのでは？

D：そうそう。それが必要だと思うんです。そういう機会がないなあ。自己意識をあげる取り組みは少ない気がする。それがさっきうまく言えなかった。教養レベルでの話はあるが、それをどう活かすかとか、それを活かす意欲をあげるとかがない。だからおもしろくないんだ。なんか、私はなんでもおもしろいと思うが、もうちょっと足りない思っていたら、それが足りない気がする。どうしたらそれを日常の中で活かせるかというか。そういう視点がほしい。ワークショップをやるにしても、30分とか話し合いをして発表をしてコメントをもらっておしまいという風になんか形式的な気がするし。でも、初任研は、色んな人に何でも聴くことができるチャンスがあるってのが、一番大きいと思う。いろんな研修もあるけどチャンスってのが大きいと思う。

南田：そうなんだ。それって、Dは結局初任者として何をというか、どんな機会を求めらるんדרו？

D：1番大きいのは、もっとうまくなりたいたいの自分の想いです。私レポートを書くの、文章の主述の関係とかさつきりできないとか、人に伝わる文章を書けない。それを実感する機会があって、そこからもっとうまくなりたいたって思うように。そこで、好きな先生がいて、その人に色んなことを聞いておきたいとか、もっと教えてほしいとかあるもんだから、ちょっとでも聴きにいききたいというのがあった。自分の中でできるようになりたいってのが強くなった。

南田：それは講義と何が違うんですか？

D：講義は、新しい情報で知っておいて損はないけれど、今どうしても必要なものではない。明日からそれを用いてという機会がないけど、自分のレポートとかは、どんな形でも日常生活ときいてもきれいなものだから、もっとできたほうがいいのか。その緊急性があるというか需要があるというか、必要性が違う。

南田：つまり、結局、知りたいと思っていないこと、今必要性がないことをいくらやっても、活かさなくて、求めているのは、それぞれの初任の先生の日常に即した中で、学べる機会を求めているということ？

D：それは1つ。それともうひとつ問題点として思うのが、レポートを出したときとかに、それで終わっていて、それに対してのフィードバックがない。悪いじゃなくても、これが欠けていたかなとかの視点や評価があることで、モチベーションがあがったりとか、そういうフィードバックがないっていうのがつまらないと思う。そういう実態に即した研修ってのも大事だと思うけど、フィードバックをしてほしい。個人に即した指導がない。それは校内とかでやるのだと思うけど、レポートとかをやったときのフィードバックをやっぱりほしい。もちろん、学びたいことが学べるが、今の環境は若干物足りないなって思う。だけど、それは自分がもしかしたら初任研というものの見方がズレているのかもしれない。

南田：話を変えるけど、この1年で、Dの成長を促進した要素を挙げると、どんなものがある？

D：職場の先生が1番大きい、勉強できる機会があった。校外に学びに行ける時間があった。自分のやっている指導と関連付けて学びに行ける機会があった。それを聞いて自分でフィードバックをしてどう実践していけるかを考えていきたい。あとは、同僚かな。同じ学校で知っている子で、その子と共通の友達がいたりとか、レポート出したとかの話をしたりとか、その子がいることで、一緒にできたりとか、ワンクッションになってくれたとか。魅力ある先生がいたというこ

とかな。この人に学びたいと思える魅力的な先生がいたというのが大きかった。あと、自分のモチベーションを下げずにこれたということと、そのモチベーションを下げずにできた環境があったということ。

南田：それはどういう環境？

D：知りたいと思ったことを知れる、やりたいと思った仕事だったりとか、バスケット部の顧問だったりとか、環境委員会をもっていて、小学校の時にそういう委員会があったんですけど、そういう時に、掲示物として新聞の掲示物を貼る活動とか、自分から動いてやれるというのをさせてくれた先生がいて、自分もそういうのがやりたいと思って、そういう時に、それが実践できる環境にある、だからそういうのをやらせてもらえる環境があるというのが楽しい。その中で色々工夫したいという思いがでてきて、モチベーションが維持できたかと。プラス α 、家族というか、自分のペースを支えてくれる家族がいるということかなと。自分の生活リズムが崩れなかったというのが大きい。あとは、おもしろいというか、子どもたちといて毎日が楽しいという楽しさかな、ワクワクがいつもある。失敗しても許される環境がある。結構失敗したくないって思うタイプだったんだけど、失敗してもダメなものはダメだけれど、ちゃんと教えてもらえるというか、次もちゃんと、失敗しても次がある環境がある。自分の存在場所があるっていう環境かな。あと、今バスケット部の顧問だけど、自分ずっと吹奏楽でバスケットとか小学校でちょっとやっただけなんだけど、運動にもちょっと携わってみたいなと思っていたので、縁あってそういうのに関わった。だから新しいものに会うこと、自分のやりたいことをやれる。

南田：そういう意味でDにとっての成長促進の必要なものってなんだと思う？

D：自分自身の探究心、モチベーションが一番大きいと思う。それがあから人との関わりもできるし、困ったなとも思えるし、そこから解決への思考ももてるし。もとはそれがありきなのかなと思う。まずは、そこ。次に、それを支えてくれる環境が大事だと思う。自分の想いに加えて、私のことを考えてフィードバックをしてくれる素敵な先生であったり、友達であったりというのが何よりも大きい。そういう環境がまわりにあった。自分の想いに適切に答えてくれる環境があった。自分の思っていることに適切に対処してもらえたり、もう 1 段高いところに引き上げてくれる環境があったから、そして、そこについていこうと思ったから、食欲になれたとも思う。

南田：つまり、自分に沿った形で、学びの機会と、成長のモデルを考える機会があったのかな？

D：あった。すごく恵まれているなと思う。それが当たり前になったらいかなんだろうなって思うけど、まあ、恵まれていると思う。楽しくてしょうがないし、うれしくてしょうがない。

南田：そういう中で、初任者としての壁ってなんだっただろう？

D：1 番大きい壁は、自分の私の強さというか、思い込みの強さ。色々探究心がありすぎて、なんか色々試したいという思いが強すぎて、周りの声が耳に入らないことがあったかな。自分の思いや信念があるから、それに気付いたときに、しまったというか。例えば、レポート。ギリギリに出したりとか、1 回しか見てもらわなかったりしたけど、そうじゃなくて、もっと見てもらえたらよかった。自分の私の強さで、もっと良い学びができたはずなのに、ちょっと逃がしたところがあるかなと。

南田：授業とかでは？

D：それはしょっちゅう。子どもに何が必要で、どうしていききたいのかとか。うちは障害児だからカルテをもらうんだけど、それを見ても、何かわからなかった。毎日、週に 1 回、他の学校か

ら来てもらう子もいるし、その子にその時間で何を伸ばすかがはっきりしない子がいて、お母さんに聞いても、うーんという人もいて、何をこの子にしているのかがわからない。いくつかの課題が見えても、何を優先したらいいのかがわからない。たとえ、それを絞ってもどうしたらそれを達成できるのかというのがわからない。自分で指導の方針を決め切れなかったというのはある。だから3学期に入って、それではいけないと。なんでも見えないのはわかるけど、間違ってもいいからとりあえず計画をたてなあかんという風になって、ようやくその壁は消えたけど、自分は今何をしたらいいの、どうしたらいいの、ゴールは？ってのがわからなかった。あとは、校内で、通常のクラスの先生にこれからなりたいて思うことをあまり考えてはいなくて自分はこの特別支援の中でやっていきたいと思っているが、普通は通学級がメインですよ。だから自分が質問したくても、質問はできるけれど、話を聞いたりしても、それを実際に活かす場面があまりないからあまりリアリティがないというか。この先こういうことを活かす機会があるのかなって思うと、やっぱりモチベーションが下がってしまう。だから、他のクラスの先生たちと、自分の立ち位置が違うというのが壁。自分のやっていることをどうですかと聴きにいきたくても、聞ける環境というか、色んな接点を持ちにくいというか、もう1人の同僚と比べると、少ないというか。なんか自分の立ち位置が落ち着かないというか。何したらいいのっていうのが。

南田：関わりが広くない分、学校全体になったときの立ち位置が難しかったんだ？

D：そう。どこかで後ろめたい想いがあった。変な罪悪感がある。周りの目が気になるのは今でも課題かな。うまくなじめないところもある。それは自分の問題だけ。

南田：ここまでで今日のインタビューを振り返ってみるとどうですか？

D：振り返ってみて、また自分の振り返りがひとつできた。初任研の意義というのを、振り返り、主催者と自分のニーズがズレてないかというところで、そうだなって気づきを得られた時間でした。あとは、子どもに意図することがあって、それを改善してほしい、クリアしてほしいために、しているけれど、淡々とそれを伝えることもできるけれど、自分の手立てを工夫して、淡々とした授業から脱却できるように、自分の目標設定をしたいなと思いました。教材に走りすぎず、だからといって考えすぎず、まず1つ決めて、踏み出して、まあ、手だてを考えるぞって。楽しくとか、自分の授業に関心を持ってくれる中でも狙いたいものをズレないように、という意識付けができた。

南田：でも、これは普段からも考えてることでしょう？

D：考えてるのは、考えてるんですけど、だけど、人と話をする中でやっぱり改めてそうかという、やっぱり印象が強くなったとか、同じことでも新鮮味を持って意識付けができる。改めてクローズアップされるというか。うまくは言えないんだけど、思っただけでも、また整理されたというか、やっぱり自分が思っていたことってズレたというか、同じ子どもを見るってのは一緒だけど、同じ子どもを見るってのが頭の中にあっても、今日話をしている中で、言葉に対する意味づけが明確になった。映像で子どもが一生懸命やっている姿が浮かんだりとか、なんか自分の中で、何かが整理された気がする。それは1つある。あ、そうだ、今までは狙いが1,2学期は定かではなかったが、子どもは楽しくやってほしいなって見えてないけど楽しくしてほしいなって思ってたけど、今は目当てがあってそれができるようになってきたから、後は、それに向けて意欲をどう出していくかというか、教えることもできるけど、もっと子どもが考えてできるように、どう子どもを向かわせるかってのをやりたいなってのをすごく思いました。

南田：それは話すから気付くことなんですか？

D：話すからきつとそうかって思えたりすることって大きいと思う。やはり自分の中だと、自分で内観してってのはあるけど、やっぱり人から聞いて気付くこともあるし、思い込みになってしまうこともあるしってのは自分で感じる場所があるし、自分で気付くこともあるけど、人から聴くことでそうだって思ったり、整理されたりってのはあるかな。

南田：そんなに南田があれこれは言わないと思うけれど？

D：ひとつ、思ったのが、自分がただだと思いつくままに話していることを、まとめて返してくれますよね。それがなんかイメージがうまくできないところをスキッとさせてもらえたりという気付きがあったり、共感してもらえたりというのがあったり。だから、言い換えたりしてもらえたりというところで大きいのかなと。それが、話をたくさん聴かせてもらったなって思うのかもしれないし。自分の思っていたことを人に捉えなおしてもらえたり、プラス α をつけてもらったりというのが大きいかなと。

南田：他には何かあるかな？振り返り。

D：初任研に対する不満じゃないけど、普段の生活の中で対して問題に思っけなかつたけど、もうちょっとこうなつたらみたいなところを話して聞いてもらえたってのは、すつきりした。心の中のもやもや感はなんだろうって話してすつきりしたのもあるし、意見をもらって、そうそうって思えたり。自分が過ごしてきた時間をこうしてまとめてもらえる、整理してもらって、それを返してもらえるってのは、すごく気持ちがいいというか。こういう風に自分は歩いてきたんだなつてのが振り返りになる。それがうれしいというかすつきりというか。

南田：こういった機回は、日常にどれくらいある？

D：そういうかちりした機回ってのはほとんどない。例えば、給食の時間とかで、先輩の先生に、話に行く機回は、週に2回くらいはあるかなと。あとは、機回があれば聞いてもらえるし。という意味では回数としては、あまり参考にはならないかもしれないけど、初任研の時間も含めたら週1回くらい。最近はつとめてそういう時間を設けているというのは、週1回の先生との話をもっている時間がある。あとは、不定期に勤務時間が終わってから、相談があるんですって先輩に相談があるっていくこともあるにはあるけど。

南田：そういった機回に先生は答えてくれるんだ？

D：はい、それはあります。

南田：教えてもらう気付きと、そうでない気付きがあると思うけど、そこらへんはどうなんだろう？

D：自分から疑問をもつて聴きにいくつていう学びが非常に多い。教えてもらうつてのは、2割、3割くらい。多いのは、自分からこれが知りたい、あれが知りたいつてのが多いと思う。自分から聴きにいくことが非常に多いと思う。行かないと教えてくれないし。1つは、自己解決型の話し方をする先生。質問したらあなたはどう思ふのつて聞いて、私はこう思ふんですつて答えて、それをもとにちょっと教えてくれるような先生。もう一つは、Q&Aじゃないけど、自分の経験を語ってくれる先生もいる。教員生活の中での常識などを教えてくれる先生つてのもいる。その2つかな。ありがたいのは、人生哲学をもつている先生がいるのがありがたい。

南田：なるほど、その先生の人生哲学に結構共感しているつてことだよね。

D：そうですね。何でもではないけど、多くは共感しているつていうのはあります。恵まれてるつ

て、今日話をしている改めてそう思った。

南田：教師のサポートにこういう方法もありかと思うのだけどどうだろう？

D：私は聞きたいときに聞ける環境があるとありがたい。うちの場合は、あるにはあるし、しっかりとサポートをしてもらったりもしているが、ぐらぐらしている部分もある。本来100とすれば、70、80と、ちょっと気軽にというわけではないと思うけど、いつでも万全にはではない。けど、体制としては本来はあるし、そういうのはあってもいいかなと思う。ちゃんといてくれたら、悩みを言えるし、できないことも教えてもらえるし、安心できるのかなと思う。そういうところでの研修はあればいいと思う。

南田：今回だと月1回、実際には2回だけど、定期的にやるということに対しての感想をください。

D：やっぱり、自分の想いついていうのを、中々いえないけど、話をしっかり聞いてもらうというのは、新しい視点を得られない場合もあるかもしれないけど、気持ちが整理してもらえたり、見方を変えてもらえたりもするし、自分ひとりで溜め込むと身体の中にたまってしまうと思うから、自分自身も健全で、精神衛生が保たれるかもしれない。また、プラスαのおまけをもらえて、次頑張ろうって思えるし、それが定期的に頑張ろうって思えるから。そういうライフサイクルにはなるかもともおもう。だから定期的にあるっていうのは、良いことなのかなと思う。仕事に支障のでない範囲であるならば。あと今日思ったことは、問題意識をもっと持ってもらうような工夫を考えていきたいということも思った。それはすごい気付いたこと。

以上、計1回のオリエンテーションと、計2回のインタビュー記録

別紙資料⑦

E コーチングセッション全記録

2008/10～2009/02

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

(2009年2月13日)

◆Eの基本情報

23歳。教育学部を卒業後、初任として公立小学校3年生担任を務める。

◆対面インタビュー081010

南田：最近の状況について教えてください。

E：2学期に入って、4月の1学期からよりは、びしっとしめていこうと思ってやっていた。最初は結構効果があってよかった。1週間くらいは。でも段々なれてきて、叱っても効果がなく、調子に乗ってくる子が増えてきた。

南田：びしってしめるってのは？

E：甘くならず、許せないところは言うてこうと。4月は叱り方とかがわからなくて甘くなって行って、ちょっと学級崩壊ではないが、落ち着きがなくなって、ADHDの子も落ち着きがなくなったりと、他の子も落ち着かなくなった。夏休みの研修を通して、びしってしてかないといけないなあって思った。

南田：夏休みの研修とはどのようなものだったの？

E：色々あった。直接影響を与えられたのは何かは忘れたが、2学期はびしっといこうと思った。なんだったのか、直接影響を受けたのは忘れた。夏休み色々研修を受けて、教師はここまでは許せないよというのがないと子どももゆらぐんだと。人権学習の研修が校内であったが、やはり許してはいけないことは許してはいけないということの話があった。子どもが相手の体のことを言ったりとかおかしな言動に対しては許してはいけないと思ってそうしようと思った。

南田：効果がなくなってきたのは？

E：毎日毎日同じような子が怒られるのは、子どもも慣れてきて、自分でわかってやっていることもある。だから軽々しく、叱るだけでは効果がないですね。ホンキで怒らないと。ベテランの先生にも怒るときは目の色を変えて、自分もびっくりするくらい怒らないと効果がないと言われた。それ以外は注意でいいし、本当に怒るときは怒らないといけない。でも授業に入るときは切り替えて。

南田：叱ると怒るの区別は？

E：怒るは自分の感情が入ってくる。自分のうまくできなさとか、イライラしたのをぶつけてしまう。叱るというのは、その子のことやクラス全体のことを考えて言うことかなと。怒っていることが多いと思う。やっぱり、怒っているときにどこか冷静なところがあって、声を荒げていっても、その後はどうやって落としどころつけようとか考えてしまっている。自分の中でもゆるぎないものがまだないのかなと。

南田：調子に乗る子以外の子達はどうしてるの？

E：それ以外の子は、静かで迷惑もかけていないが、2学期になって崩れてきた。授業を邪魔されているのに、注意しようとしらない。話を聞いていないという点では同じ。最近はそのようなことを伝えるようにしている。言われて、少しは動ける子もいる。今は、中心となる4人の子たちを呼んで、2学期の状態が良くないよね、と伝えて、改善していってもらうように促している。まだ伝えただけだが、少しずつ改善しければ。

E：周りの子たちからその子たちを許さない雰囲気をつくっていきたい。今は周り子たちもふざける子たちのことを見て笑ったりしていて、全体がいい加減になってきている。

南田：9月の第1週からダメだなと感じていたのかな？

E：9月の真ん中くらいから徐々にちょっとおかしいなあと思うようになってきた。ふたりの男の子が態度がすごく悪くなってきたので、これはあかんと思って。言葉使いがすごく悪い。先生にも友達にも。授業中にも休み時間と変わらない態度だったり、終始そんな感じ。注意したら「はあ？」って言ったりしてくる。身体測定で視力検査のときに、保健の先生に対してすごく悪い言葉使いをしたりとか。10月9日も社会見学だったが、バスでシートベルトのことを何度注意してもはずしていたり、窓からクビを出していたりとか、他のクラスではそんなのなかったが、ちょっとふざけてるなど。前日出張だったので、補助の先生が「明日も態度が悪かったら社会見学に行きません」と言ってもらっていたが、やっぱりちょっと守っているだけでふざけていた。最近、ちょっと、こっちも腹が立つような感じなので、私も感情的になる。それはよくないと思うが、誉めてあげないとというのはわかっているが、そういうふざけた行動があまりにも目がつくので、ついつい毎日のように目が行ってしまう。言わないと他の子からも文句がでる。掃除をしてくれないとか、うしろの子に話が聴こえないとか。

南田：E先生は子どもたちからどういう風に見られているのか？

E：他クラスの子と自分のクラスの子ではだいぶ変わっている。他のクラスの子は、きつく注意するとシュンとするが、うちのクラスの子はなれていて、そうはならない。結構年も近いので、ベテランの先生がいるとピシっとするが、私だとお姉さんみたいな感じになっているんじゃないかなと思う。社会見学の時、バスのドアにぶつかったときに、他クラスの子は心配してくれたが、うちのクラスの子は「だっせえ」って言ってて、全然違う。一番手を焼いている男の子は、ベテランと、私の指導の先生と私で3人いると、すごく静に授業を受けていて、その後に子どもがやってきて「さすがに3人も先生がおるとさわけない」と言っていた。その後の私だけの授業だと騒いでいた。そんな風に言われると私はどうしたらいいのだ？と思う。年もとれないし、ベテランにすぐになれるわけでもないし、どうしたら子どもたちに尊敬される先生になるのかなと。ただ、私に何か欠けているところがあると思う。授業研究にしても学級経営にしてももっと学んで、自信をもってできるようにならないと思う。子どもたちは、自信とかがわかるのかなと思う。

南田：自信がないことだと敏感に反応するんだ。

E：わかるんだと思う。

南田：何か欠けているというのは、自信？

E：自分の中でカッコたるものというか、芯というものがまだまだないんだと思う。

南田：芯というと？

E：教育方針とか、自分の目指すところとか、こんな子どもになってほしいなという理想像とか。

南田：そこが確固たるものになっていないのはどうしてだと思う？

E：やっぱり探り探りやっているから。この授業とかこの瞬間にこういうことを考えてほしいとかいうのはあっても、長い目で長期的には見れてないのかなと。焦っているところがあるのかなと。長期的にみたら、怒らなくていいなと思うところを怒ってしまうことがある。昨日よりは進歩しているというところもあったりしているのに、自分に余裕がないからそういう風にみれない。悪いところばかりが目につく。格好つけているつもりはないけど、自分が良い授業がしたいとか思っているんだろうなと思う。授業でも、私がしゃべっているのがすごく多いとベテランの先生

に言われたし、怒るときもまだホンキじゃないという感じで言われる。まだ変に格好つけている部分があるんだろうなって思う。

南田：怒っているときというのは？

E：そのときは、ガガガって言うが、その後に、感情をぶつけたことに満足して、その後にどうしたらいいのかと考えてしまう。どうして怒るのかということを考えてできていないからひびかないのかなど。ホンキのときもあるし、なりきれていない、形だけで怒っているということもある。ここは注意しておかないと文句がでるよなとか言うときは注意したりとか。

南田：ホンキのときとそうでないときの違いって？

E：めっちゃ声がかくなる。う～ん、まだホンキで怒っていないのかもしれない。

南田：ホンキで怒ったことは？最近で。

E：1ヶ月くらい前。静に怒った。お母さんに怒った。しゃべらない。早く家をでてやるって。客観的にこんな母親がダメやなって。ちょっとしたことだったけどありえないと思った。言ったわけではないけど。ホンキでガガガって怒ったのは、紙飛行機を教室では禁止しているが、やっぱり作る子がいて、怒りに行こうと思ったら、私の顔に当たって、そんなときは、ホンキで怒った。1番の権力のある子どもがそれでビビっていた、クラスもシーンとなっていた。それはホンキだった。むかついたのもあったが。

南田：なるほどね、そうなんだ。ところで、先ほど話していたことについて聞きたいのだけど、良い授業がしたいと思っているの、良い授業ってのはどういうイメージ？

E：良い授業の良いつて言うのは、今のあたしのやっていることは、私が上手に授業ができていうことだけで、計画通りに進められたりとかだと思う。実際は、そうではなくて、もっと別のところにあるんだろうなと思う。子どもが全員参加できるような授業にしやなあかんのやろうなと思う。理想はもっと違うのに、自分が考えたりやっている授業は、自分がうまいことやっている授業だなと最近思った。

南田：それは何がきっかけで思ったの？

E：それも自分では気付いていても、気付いていない部分があったが、ベテランの先生に「展開が急すぎるよ」とか。「一部の賢い子たちしか聞いていなくて、ほかの子たちが聞いていなくなってるよね」と。自分的にはすごく考えてやったが、それではいけないんだなって。もっと子どもたち全員が答えやすい発問とか、全員が考えられるような授業にしやなあかんねんなど。たぶん抽象的なんだと思う。発問や考えさせることが。だから一部の賢い子は考えて答えられていくけど、ほとんど大半の子はついていけないというかわけがわからないから考えなくていいんだってなって、ぼおっとしていたり、消しゴムで遊んだりというふうになっている。

南田：やんちゃな子たちはどの部類に入るの？

E：やんちゃな子たちは、ときに参加してくるが、あててもらえないとふてくされるし、自分が発表した後は話を聞いていないし、あの子は話を聞いていないとか消しゴムで遊んだり、その子らどうしてしゃべって遊んだり。どちらかというとおいてけぼりに入っている。

南田：授業をつくるときは、どんなことをイメージしながらつくるのかな？

E：この教材をどう料理すると、おもしろい授業になるかなとか。子どもに考えさせられるかなってのは考えている。あの子やったらこんなこと言ってくれるかなとか。たいていはよく発言する子をイメージしている。

南田：ある意味で描いたとおりの授業になっているということ？

E：そうなんだと思います。今までは発言も多くて、良かったと思うところもあったが、実際は一部の子が発言しているだけだし、全員が参加する授業にはなっていなかったのかなと。

南田：時々参加してくる子どもは、どういうときに参加してくるの？

E：自分がわかったり、言いたくなったりしたら。得意な教科とか。わかると手をあげずに言っちゃったりとか。

南田：授業に参加する気はあるの？

E：参加するが、ちょっとおかしな言動をする。授業と関係ないことをしゃべりだしたりとか、言った言葉を汚い言葉に関連させて大きな声で言ったりとか、急に立ち歩いてなんかしにきたりとか。

南田：どんなときなんだろう？

E：1回その子とじっくり話をしてみたが、45分間じっとしているとイライラするらしく、集中力が続かないということがわかった。その子もわかっている。苦手な国語や社会などの文系の授業になるとそうなる。それはどの教科でもだいたいそうである。

南田：その子が45分間真面目にうけていたときは？

E：ベテランの先生がいるときとか。私だけのときも1回くらいはあった。黒板をずっと写すとかのときはだまってやるが、ほかになるとダメ。

南田：この子が集中するのはどんなときで、どんなときはダメになる？

E：今分析中。お母さんにも相談して、家庭と連携をとって考えているところ。特別支援コーディネーターの人に見てもらったが、「口の多動かな。」と言われました。

南田：話を聞いていると、実は真面目なところもあるのかなと感じるんだけど、どうなんだろう？

E：そういうところもある。子どもらしく真面目なところも見られる。

南田：こういう子たちを対象に授業とかを作ったことはある？

E：意識はしているが、実際にはあまりできていないように思う。内容というより、のせかたかなとも思う。そういう技術もいるんだろうなと思う。

南田：どういう質問がヒットすると思う？

E：そういう子たちでもわかった！ってなる質問もいるかなと。その子たちにもわかるっていうことが大事なんだと思う。そういうスモールステップの発問などもいれていくと、その子たちも授業に参加できている感覚になるのかなと思う。

南田：その授業に参加できている感覚ってなんだと思う？

E：わかった！！ということかな。今思うのはこれ。

南田：じゃ、授業に参加するってのはどういうことだと思う？

E：子どもらの発言で授業が進んでいく。発言とかしない子はよく聞いているでもいい。私の顔をみたり、発言者の顔をみたり、発言の得意な子はどんどん発言していくとか、ノートに書くのが得意な子はどんどん書いていくとか、それぞれの参加の形で参加して、わかったという感覚がもてるというのが、参加かなと思う。

南田：前回のことで何か覚えていることはある？

E：1人の子のことをむっちゃ言ったような気がしますね。

南田：その頃の状況ってどういう状況やった？

E：全然わからない。授業につまりだしたことや。運動会が終わって、えー、1ヶ月前、めっちゃ厳しく怒ってますみたいな。2学期始まって締めていってますみたいな。

南田：あれからどう変わってきた？

E：締め方を変えた。最近、付属でちょっと学んで、その次の日から。あまりごちゃごちゃ言わないでおこうと。無言のプレッシャーとか、無言でにらんでおこうと。「今ので1分半たった」とか言うようにしたら、ちょっとだまっていると、「数え出したぞ」ってなった。こっちがぎゃあぎゃあ言うよりも自分らで動ける子なんかになって思った。学級会でも座ってみてたら、自分らで注意するようになったりとか、極端なルールを作って、「10秒以内に座らないと休み時間なし」とかを子どもが言い出して、それに大多数が賛成して、やっぱり子どもの中のルールは効果がある。従ってはないけど、でも、その場では、効果があるな。自分らで気付けるのに、今まで気付くよりも先にこっちが言っていた。

南田：もともと子どもたちはできたの？

E：いや、できてないですね。できてないからこれまでの様子になった。1回学級会で給食が返すのが遅くなっているってことを1回話しあった。悪循環を考えさせていった。子どもらはわかっているのに、当番とかもすぐに動かないし、その辺を厳しく自覚させて、最初のほうはちょっと効果があったが、段々と忘れてくる。当番の片付けは言わないと動かない子もいるんですけど、でも給食中に座っているとかはだいぶ徹底されてきた。本当に、学級会で気付かせて、いかに乱れているか。絶対1、2年の頃はできているはずなんですよ。3年生になって急にこんなにおかしいやろって。わかっているはずなのに、できる子なはずなんですよ。

南田：厳しく自覚させてって今はどうやっているの？

E：なんででしょうね。でも、まずこっちから、こうしやなあかんやろって言うのではなくて、どうしていききたいの？このままでいいの？っていかに自分らの状況がこのままではいかんかってことに気付かせたい。他のクラスは、私たちのクラスの10分くらい前に、いただきますを言って、掃除も先生いなくてもできているし。なんでこのクラスだけできないんやって考えさせて。それ以外に、掃除以外で困っていることがあったら言ってみてほしいな。そしたら、こういうことで困ってるって子どもでできて、それに対してこうしたらってのも子どもたちからできて、自分たちでできるやんって。その時間は、ぼんぼんと子どもたちからできてきて。

南田：なんでそんなにでてくるんだろう？

E：おもしろかった。座って当てているだけで、ぼんぼんとできてきて。大部分は任せていて、ちょっとおもしろかった。

南田：この前の話のときに言うことを聴かない子どもたちはどうしてたの？

E：その子たちは意見をいっぱい言うんですよ。やっぱり言いたいのがあるってのがあって、自分らが言った手前はちゃんとやるじゃないですか。そういう子たちをうまく使わないといけないんですね。わんぱくな子たちを。そうそう、こっちがこれしやなって言っても中々動かないけど、一歩ひいてみたり、待ってみたりすると自分らでできたりするから、一歩ひくとか待つってことも大事や

なって気付いてきた。

南田：それは最近？

E：付属の授業をみたときに、午前、午後と同じ授業を見ていたが、その先生は授業になるとめっちゃ静かになって、それでクラスが皆聞こうとする、結構厳しい先生のはずなのに、全然怒ってなかったりで、そういうのもあるんやなあ。怒りすぎて疲れていたときでも、あるので、いかに怒らずに彼らを動かすかって。

南田：1ヶ月前とは叱り方が全然違うんだ？

E：そうですね。ちょっと変わりましたね。でも、余裕があるときだけだけど、なるべくは言わないにしている。

南田：今は余裕があるの？

E：やっぱり楽ですよ、10言ってたことを1とか2くらいしか言わないで、「2分も経ってしまった」とか言ってやってたから労力がね。でも、やっぱり強い男の子たち、1人の、すごい大きくてスポーツもできて力も強い子がいるんですけど、その子がめっちゃ口ごたえするんですよ。このまえ死ねって言われたし。で、ベテランの先生に言われたのが、「絶対に意見を変えちゃいけない、つらぬかないといつでも文句言うよ。」って言われて、そういうところも必要なんやなって。学生の頃は、子どもの話をちゃんと聴いてやろうと想っていたが、時には心を鬼にすることも必要なんやなって。やっぱりなめられますからね。

南田：他の子とかはどうなの？

E：その子よりは。班変えしたのが、結構大きいと想う。けんかがなくなったりとか、すごい変わる。子どもたちの関係性って意外とよく変わる。

南田：付属の授業がでかかったんだ？

E：ちょっとびっくりした。男の先生はがあって言うイメージだったけど、すごい静かで、でも締めるところは締める。発問とかずれたら、すぐに修正する。やっぱり子どもにいっぱい言わせて上げたいと想ったけど、そういうことも必要なんやなって。でもすごく子どもの意見は大切にしている先生で。やっぱり授業で仲間作りをせなあかんって言ってみえて。

南田：子どもの意見を大切にするのはどうしてわかるの？

E：それは、なんていったらいいかな。最後にたいてい授業は教師がまとめて終わるじゃないですか、でもそれはいらないって言ってみえて、子どもが自分たちなりに考えてやっていったなら、見えなくても、その授業はそれでいい。大多数が気付いていないならまた授業を組み立てなおしてやればいい。へえって。時間はかかると思いますけどね。見てた私たちにはもやもやした授業というか、どういう方向性にもっていくのかなって感想が多かった。でも、それがよかったって言ってみえて、へえって。それとか普段中々発表をしないこの子がすごい良い意見を言ったのに、言わせて上げられないのが残念だって言ってみえて。

<時間の都合上、予定を打ち切って終了>

以上、計2回のセッション。

別紙資料⑧

プロコーチ 稲垣友仁氏インタビュー記録

2009/01/30

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

206M005

南田 修司

(2009年2月13日)

このインタビューは、元教師で現在プロのコーチとして活躍されている稲垣友仁氏に対して実施したものである。録音の状態が悪く、ところどころ文章がおかしい点、文意がわかりにくい点があるが、ご了承いただきたい。

◆稲垣さんプロフィール

1969年生まれ。三重県出身。金沢大学教育学部卒業後、三重県公立中学校教諭、小学校教諭を経て、三重県教育委員会へ出向。その後、14年間勤めた公務員を退職し、教職公務員からプロコーチへの転職第1号となる。日本にコーチングが導入されたコーチング元年（97年）からコーチングを導入し、これまでに500人以上の子ども・親に対してコーチングを行なってきた。現在では、各都道府県教育委員会・行政機関・各教育現場に対してコーチングの講演・導入アドバイザーとしても活動中。3000人以上の教育者・学生達に対してコーチングを伝えている。中学校教諭時は、サッカー三重県代表U-14のコーチも務める。教育コーチング推進アドバイザー（三重県教育委員会）

また、私自身も日頃からお世話になっており、教育分野におけるコーチング導入に関しては、アドバイス等ももらっている。

◆対面インタビュー

稲垣：―――に関しては、難しい。

南田：そうですね。

稲垣：あくまでも、意思っていうのが大前提。行こう、やろう。

南田：で、その機会っていうのをすごく前向きに捉えてくれている時と、ただのインタビューだと捉えている時だと、全くその広がり方って全然違うと思うんです。そりゃそうですね。

稲垣：一番コーチングで肝の方や。

南田：うん。ですね。そんな感じで。で、今日友仁さんに色々聞きたいのはそういう中で、1つ友仁さん自身がこれまでやられてきたことを聞きたいっていうことと、あと実際に今三重県は結構コーチングが進んでるって言うけど、どういうふうに進んで来たのかっていうような導入の流れと背景っていうのを、期待されてるものとか。なんとなく僕はまだ壁や課題があるんじゃないかとか。そういったところを色々聞かせてもらいたいなあと。

稲垣：あんまり俺も、分からんものがあるしさ。えっと教育委員会のね。教育委員会は教育委員会のね。あるいは米田さんに聞いた方が。その、体制的なね。

南田：伊藤さんとかにもそこら辺聞いてみようかなと思ってるんですけど。

稲垣：あー、そうだね。

稲垣：そう。―――向こうは向こうで、違う方。教育委員会のね。

南田：どちらかといえば友仁さんには、教職を経てプロになられて、そっからみて今どういうふうに描かれているのか。そこら辺が今一番聞きたいかなと。そんな感じなんですけど。

南田：そしたらじゃあいいですか、お願いして。とりあえず友仁さんの、大まかでいいですので、今に至るまでの簡単な紹介みたいな感じ。聞かせてもらえたらなと思うんですけど。

稲垣：どういう視点で？教師やってて？

南田：教師やっててっていうところから。

稲垣：92年。8年間、中学校の教師をやって。で、そのあと4年間、小学校の教員をして。で、その後2年間教育委員会は、まあ社会教育主事って言うんだけど、社会教育主事ね。2年間、三重県の教育委員会。まあいなべ市の教育委員会。で、コーチングと。

南田：うんうん。

稲垣：中学校の時、コーチングに出会ったわけよ。で、そのまま。コーチングってホントはね、ライフラインなのよ。そのライフラインをどうするかっていうのがコーチングの流れだったわけ。で、僕の中では教育法っていうのがその時にテーマで。

南田：教育法。

稲垣：うん、教育法。どうやって教えるのか。そこが引っ掛かってしまうわけよ。そこで、一言も教えられずに、なんか自分で気付いたっていう体験があるわけ。その人なんか教えてこない。なんか質問ばかりしてくる。そのうちに自分がしゃべってるっていう。不思議な手法。それがコーチング。もうまさにこれかな。それをだから、ずっと実践を。どうしたらそうなるのか。それは、学校はコーチングだけっていうのは無理なので、ティーチングとコーチング。それと僕はまあリーディングって言ってるんだけど、その割合をどうするのか。どういう。全体に問いかけるときに、ファシリテーションでもあるわけよ。全体に段階とか、個の段階をみながら、こいつはコーチングが出来る。こいつはある程度ひっぱっておいて、まだ10段階のうちこいつは3段階目やな、こいつは9段階までいっとるから、コーチングいけるぞ。そういうのを見極めとか、そんなことをしながら、最終的にはコンテンツにしようと思ったのね、コーチングが。中1、中2、中3でどういう授業をやると、主体的になってくるのか。でもまあそれはちょっと出来ずじまい。途中でやろうと思った時に小学校移ってしまって、小学校2年くらいいけると思ったら障害児学級行って、今度教育委員会行って、出来ずじまい。まあ、茨城県とか今のところは強みの授業やって、まあ最終的にコーチングの行き着くところはキャリア教育。っていうのを思ってた。

南田：キャリア教育ですか。

稲垣：キャリア教育。本来その人がどういう力を持っていて、どんな才能を持っていて、それに気付いて、どういう道を行くんだと決める。そのプロセスを教師はサポートすべきであって、教えたり、引っ張ったりだけじゃなくて、コーチングって考えさせたりとかさ、自分の力試しさせた

りとかさ、そういうことが大事になってくる。僕はもうちょっと言うと、本質っていうのがあって。本質をどう出して、自分らしい人生とか、自分らしい仕事とか。向き不向きもあるわけよ。それを学校で見つけてく。それが今逆になっていて、なんかみんなやらなきゃいけないものがあるって、それをどう落とすかっていうのは全然違う。やっぱ上手くいってる人は、持つものがあるって1つ、それを活かすっていうアプローチしてるわけよ。それを見ていったら、割りとコーチングの手法が多かったのね、人を元気にさせている人は…っていう感じかな。

南田：中学校で出会ったっていうのは、体験の中でそれがコーチングだったっていうのが…

稲垣：体験？

南田：自分が気付く体験、があったわけですよね。それがコーチングだったっていうところから、入っていった？

稲垣：そうそうそう。絶対、ホンマにしたる——

南田：それはなんか、先生？

稲垣：先生じゃない、部外の研修。

南田：ああ、あの普通に、東京に行かれたやつですか。なるほど。 という感じで実際に、中学校とか小学校に行ってからでも、こうゆう感じに活かしてきたっていうのはなにかあるんですか。

稲垣：えっと、いくつかあるけど。えっと、そうねえ。まず、コーチングそのものを1対1でやるって時間はないわけよ、教師って。だから、コーチングのエッセンス。コーチングの考え方がったりとか、スキルだったりね。細かく言うと、普段教えていたのを“どう思う？”って聞いたりとか、授業でも使うし、コーチングの全体のコンテンツとしては、体育でも、今まで教えてやらせてたのを、班学習にしてね、お互いに質問させたりとかするっていうのもあるよね。そんなのでも、ところどころやってた。一番…クラブの話になるけど、クラブである時コーチングのコツをつかんだ。それは、うちのチーム弱かったけど、コーチング使ってたのね。なんかうまくいかないってときもあったけど、ある時、うちのもうひとりの連れが、もうひとりの教師ね、サッカー部の。ある時そいつが叫んでたわけ。「そんなんじゃあかんやないかー！」とか。俺もそうゆうタイプやったわけ。「こうやーとか。」そいつの聞いた時、やっぱこれだとプレーが考えられんと思ったん、ある時。よく見てみると、いいプレーというかボールと逆側でいい動きをしてるやつがいるわけ。そんな時一瞬ね、そいつを褒めたん。「お前こういうふうには、なんでそれやったんや」って聞いて、「これいいな、みんなって。」なんかそういう一瞬があったよ。その瞬間から、そういう動きをみんながするようになったん。これやと思ったよ。やから、承認の時、意図を褒める。そいつの意図を褒めてあげる。そうすると、いろんなプレーを子どもがやってくる。それを褒める。そうゆうのが現われてきて。あとミーティングのときも自分たちで話し合わせたりして。ある時試合をやっているときに、まあいつものように負けたんやけど、その時泣きだした

やつがいて、チームの中心プレーヤー。今まで弱いチームやで負けて当たり前っていうのがあったけど、意図を大事にするっていうのは、勝ちたいとか思うわけよ、みんな。それを大事にしていくと、負けるっていうのが悔しいのね。そいつが泣きだしてから、チームが変わったわけよ。なんかみんなも泣きだして。それで今までは、自分が行かんと練習しないっていうのがあったけど、それが自分たちで練習するとか。コーチングのこれっていうのじゃなくて、コーチング的に関わっていると、ある瞬間に自分でやるっていう瞬間が訪れる。それがホントに育つっていうね、意思が育つ。そのチームはホントにね、夏は強いチーム、東海大会行くようなチームと同点でき、最終的にはPKで負けるんだけど、そこから伝統が生まれるわけ、チームの。次のやつはほっといても動くわけ、弱いけど。サッカー楽しんでやれるっていうソーシャルも出来てるし、楽なわけ。みんなで作ってくし、ミーティングも自分たちでやるし、自分らでやって当然っていう。だから、個に僕らアプローチしてモデルになるけど、それが集団にもっと波及して、伝統とか文化が出来上がる。主体的にいくっていう。——。どれだけ楽しめるかとか。そうゆうのがまず1つかな。細かいとこで言うとあと、小学校の時障害児の子を教えたんだけど、これは1対1というか、これコーチングやりやすくして。その子は習字とか書けんわけ、あんまり。いつも先生に持って書いてもらったりしてたんやけど、1枚書くごとに目標を持たせてさ、「ともだちの“とも”やけどどうやって書く？」「先生の友やから、うまく書く。」「じゃあ上手く書くって、具体的にどうすんのや。」って。「ここはちょっと抑えたらあかんで…」っていうわけ。1回書かしてみるわけ。そしてら書いたらなんかくちやくちやになるんやけど、「書いてみてどうやった？」って聞いたら「ここはこうやから。」「じゃあどうしたらいいの？」って言って。そしたら、こうやって書く方法を編み出した。(震える腕をもう片方で押さるように)最初はこう震えとったんやけど、なんか支点が必要やっていうこと。だんだんだんだん、3枚書いてすごい上手くなるわけよ。まあ、こうゆうやりとりをしとったな。まあこれ、時間があるでね、出来る技やけど。たぶん僕は、もし集団で習字の授業やるとしたら、たぶん最初に聞くやろね、みんなにね。「この字どうやって書いたらいい？」って。「どこ注意する？」とか。で、書いてフィードバックしたりとか、「どうやった？」って書かせてね。今からどうやって書くのか意識させて。3回しか書かない。みたいな。っていうのを小学校の最後の方でやったかな。

南田：その当時って、コーチングってまだ入ってきたばかりですよ。

稲垣：小学校のころは、もう入ってきて。ビジネスではね、もう入ってきてた。

南田：教育の分野ではどうですか。

稲垣：教育分野では全然。三重県がやったん2004年やろ。次の年から三重県やり始めたもんで。まあちらほら研修があったくらい。先生でもなんか、CT 稲垣：(コーチ養成スクールのプログラム) やってるとかが出てきたころかな。

南田：2004年っていうのは、全国的にもかなり早い方なんですか。

稲垣：2004年っていうのが全国で一番先に三重県がやり始めた年。教育センターでのコーチングをね、大々的に。で2004年、俺いつだったかな。2003年か2年くらいには、社会教育主事の講習あって、そこでコーチングのこと言いまくったんやわ。みんなの前で話したりとか。で、学校でも実際、研修に行ったりしてたから。NHK名古屋の関係。NHKの名古屋文化センターで陽子は2001年からやってて、その関係で2003年か2年に俺は春日井市の小学校に。まだ誰も知らない時期。2004年は三重県でやり始め、センターでね。俺も、第三小学校の始まり。たぶん早いところはちょこちょこやってたと思う。学校でね。個人で誰かがキャッチして、学校単位でやってたけど、そう言った先駆けは、管理職研修とか。

南田：その2004年のセンターでやり始めたのが、大きく大々的な最初なんですね。

稲垣：そうそうそう。

南田：ちなみに、友仁さんが最初にやられた松阪の第三小学校の取り組みって言うのは、どういう経緯で始まって。

稲垣：第三はね、松阪の市教育研究会で、どっかの学校が授業見せるわけ。第三小学校は校長先生が、そういうのを自分からとってやってこうって手をあげる先生だったんだけど、で、国語の授業でぜひ、二年後松阪市教研で発表するぞって決めて、その当時の研修担当者が、単なる国語の授業ではあれなので。まあ、結構大人しい子が多かったんで、主体性を引き出すためにコーチングっていうのを取り入れて、授業で。子どもたちを主体的にしていこうっていうので始めたもの。で、三重県の研修を学んで、3人か4人くらいかな。で、俺のどこ来て、学校で8月にやらせてもらった。で、その人らは鈴木義幸（コーチングのパイオニアの1人）の研修をH E S S O（日本コーチ協会の東海チャプターの別称）でやってたもんで、その1月にも学びに来た。その年の10月にプレで練習をしたんかな。2005年、次の年にやったんや、プレは。

南田：プレって言うのは。

稲垣：えっと、練習みたいなもんで。2006年に、その10月に本番なんやわ。その1年前に違う研究で、練習みたいに発表した。ごめん、2005年に行ったんや、俺。8月に。

南田：じゃあ、友仁さんがそこにかかわり始めたのは、その時から。

稲垣：その時から、2005年。その時、始め自体も2005年かもしれん。ちょっと待って、2005年や、初めは。

南田：ああ、その三重県のやつもですか。

稲垣：三重県は2004年。第三小学校が2005年。2005年のそれに行って、2006年も頼まれてたんやけど、俺ニュージーランドに行くことになって、筒井さん（コーチ、現在教員中心のコーチング学習団体である、スクールコーチング三重に関わっている。）にバトンタッチ。具体的には、指

導案にコーチングをしっかりと使う。使う所にCのマークをつけるわけ。しっかりここでは意見を出さず、褒める。承認したり、質問したり、聞いたり。で、その授業どうだったか。ここに行きついたのは、2006年かな行きついたのは、結局はコーチングをやったのね。教師がね。そういうスキルを使ってた。あとはそれを意識して、そのスキルを使うかどうかの問題だけ。というところに行きついた。で、コーチングやることで子どもたちも変わったと。承認、関係がよくなったそうです。今も、筒井さん毎年行ってるんだけど、今、辻先生（現在員弁郡東員町立稲部小学校教頭。子どもが自分たちで授業を運営する子ども中心の授業実践をされていた先生）の授業っぽくなってる。ほっといても手を挙げてやっていく。何年、今年もう4年目くらいか。関係が良くなった。それから教師同士でね、共通理解が出来る。コーチングっていう。そういうことを言ってたかな。

南田：その国語の発表で、第三小学校の先生方っていうのは多くの先生が関わられたってことですか。

稲垣：全員が、授業研究っていうのは全員がやるから。

南田：全員で。第三小学校全体の取り組みなんですね。

稲垣：全体の取り組み。低・中・高で。1年2年が低やんね。3・4年が中。5・6年が高で別れて、それぞれが提案するわけ、授業を。で、事前授業をして、まず誰かが練習するわけ。指導案全員で考えるけどさ。それを見て、最終的に授業誰がやるって。それを全員で見て、教研みたいな。それ、低・中・高やって、みんなでやってってそれぞれ。で、高の誰誰が最終的にやるってなって、それを市全体で見るわけ。

南田：なるほど。

稲垣：当時はまあ、まだまだやけどね。手探りでやったから。コーチングっていうと分からんけど、教師も新しいことを覚えるとかは嫌がるけど、コーチングは、なんか昔今までやとったことが体系化されたものって思えば、まあなんとかいけるねっていう。

南田：そこらへんって、例えばその2004年の時とかのその大々の始められた時って、どういう認識、そこら辺ご存じだったらなんですけど、どういう認識でコーチングっていうのは始めようっていう流れになったんですか。

稲垣：コーチングはまず管理職。えっと、県やんね。県は管理職研修から始まって、いずれこれは人との関わりで絶対いると。これはいいと。教育委員会って、先生出身の人とそうじゃない人がいるから、分からないわけよ、どういいかっていうのが。そこで、教師からも、「これ、教師としてのスキルとして学ぶのがいいんじゃないか」っていう声があったんで、教員研修、次は10年目に広げたんかな。選択制、やりたい人に広めたのと、10年目は必修かな。とかいうかたちで、だんだん講座数が増えていって。まあ初任研もそうやし、管理職研修は当たり前やしね。

南田：今、初任研でももうやってるんですか。

稲垣：初任研やってる。初任研は必須ではなくて、どれか3つの中の必須。

南田：ああ、どれかを選びなさいって言う。

稲垣：そう、3つのうちの1つ。 さん時の認識は僕も、おらんであれやけど。前、今、筒井さんが職員センターって言って三重県のね。そこの大将が加藤さんって言うんやけど、その人が始めた。桜井さん(コーチ21代表取締役社長)呼んで。その人は最終的には教員のスキルになると。で、結構ね、ああゆうとこって見積もりとったりとかうるさいわけよ、ホントは。でもその人はこれはいいって言って、さん時の裁量でが一つと入れた。で、それが良かったもので、どっかから重点項目になったんやわ。今まで100万くらいだったのがもう400万くらいになった。だから、あと2年なんやわ、重点項目って言うのが。そっからどうなるかは分からない。

南田：重点項目っていうのは、どう。

稲垣：予算がつくの。これは教育のスキルとして重要だと。時期的にさ、例えばいじめの時期があつたらさ、いじめが大事やから、いじめに対応するスキルが大事やから、こうゆう授業にしましょうとか。それが毎年毎年の重点項目として、普通の予算とは別に、それに予算がつけられるわけ。それに引っかかった。教育委員会も8がけで予算が縮小されてるから。どうなるか分からない。そんな中でも残っていくわけよ、コーチングって。やっぱりこれ大事じゃないかって。センターの人らは、すごく、ワーキンググループとして結果だそうとしてくれたりとか、すごい大事にしてくれてる分野かな。コーチングっていうのは。

南田：そういう意味ではなんか、あれですよ。他の本とかでも教員研修とか、実際教育分野だと、一般的な価格に比べるとすごい安すぎて、現状はほとんどボランティアで成り立ってるっていう話なんですけど。

稲垣：コーチングが？ あの人の本やね、文部科学省の人の本。

南田：ですかね、千々布さんとか。この前も読んで書いてあったんですけど、そこら辺ってやっぱりそうなんですか。

稲垣：そんなことないと思う。

南田：そんなことないんですか。

稲垣：県の教育センターはちゃんとお金を出してるし。ただ、企業研修だと本当にね、50万・30万だけど、その半額くらい。

南田：そこまで言うほど安かってわけではないと。

稲垣：まあもういい方です。でも、学校単位になると、安いよね。出せないから、予算。でも5万くらい、出せるところは。もちろんボランティアでやる人もいるけど、全部が全部そうじゃない。そんなにお金は。企業研修から見たら、全然出せない。

南田：ちなみにこの研修。10年目研修とか、定められた研修で取り入れられてるっていうのは、さっき友仁さんが言った、今までやってきたことが体系化されたと思えば出来るねっていう認識と、新しく何かコーチングっていうのが、やってきた。新しい技術としてお前ら覚えろっていうふうに来た技術として認識してる人がいると思うんですけど、そこのところ実際、管理職研修として来る人の反応とか、もしくは友仁さんがやられる研修の中であると思うんですけど。

稲垣：たぶん管理職研修っていうのは、管理職としてのスキルなので、多分受け入れられてると思うのね。教頭に初めてなった人でしょ、どうやってやるのか。コーチングってあるんだあって。やってく中で、これって教育でも使えるやんみたいな感じになると思うので、多分素直に受け入れられる。僕がやってても、僕の場合も教育の現場やってるから、色んな事例を出せるわけよ。なんで、すごく受け入れられると。それは今あるけど、高圧的なのでいくと、なんだそれってなるのはどこの世界でも一緒だし、教師ってプロ意識が高いの。特に大学の教授なんかは厳しいよね。理論でくるで。あとは現場の教師は全然。使えるものは使えるし、使えないものは別に使わないだけなんで。あとは研修の体系ね。自分から来てる人はそんなん一切ないし、学校で無理やりやらされるものっていうのは、そうゆうの有りがちだけど。当然だけど、アンチコーチングってのも出るはずやよ、今後。俺のそこでは全然聞かんけど、こないだでもね、鈴短行ったときに教授があーだこーだ言ってたもんで。「うちは～～教ではありませんって。」「そうですかあ、そうですよねえ。色々あると思いますけど」って。業界ではよくあると思う。あと間違えられてるのが、何に間違えられてるのかっていうと、カウンセリング的なスキル。何て言うかな、誰にでも効くもんだってコーチングは言ってるって。

南田：万能的に捉えられてるってことですか。

稲垣：そうそうそうそう。そんな感じがすごくしてる。そんな認識のないやつはバカだと思ったけど。俺の勝手だけど。はあ！みたいな。思いっきり喧嘩になってな、その時。うちはコーチングがいいと思ってやってるだけだけど、別に何でもやったらいいでしょ、あんたのやつで。って思いっきり言っとってさ。なんかコーチングのどういう意味があってやってるんですか。って。いや、特に意味はないです。お宅の生徒さんがこうなんで、これがいいって出ただけなんです。うちがコーチングなんでコーチングで話しますけど、別に違った理論でやってもいいんですよ。って。うちやりませんし、別に。そしたらなんでコーチングこうゆうアプローチなんです？って。反対意識とか。総称して――

南田：そんなに多いわけではないですよ、現場の中でそうゆうアンチというか、受け入れにくい人っていうのは。

稲垣：そうやね、そんなには多くないと思う。これは、僕が経験したことなんやけど、将来的に当たり前になるので、コーチングが何かとかっていうことに関しては当たり前になると

思う。でも、コーチングずっとやってちゃ甘いつていう意識はずっと残ると思う。アンチコーチング自分でずっとやってきたプロ意識のある人にとっては、考え方違うから。それはそれでね、おおむね起こることとして。

南田：ちなみにその、今取り入れられてる研修。管理職研修とは別にして。現場の研修で、ぼくが思ってるイメージとして、教師が活かすスキルとしてのコーチングっていうのと、ある種、教師自身が自分を磨くコーチングってあると思うんですけど、現状ってどういった具合に、導入とか活かされ方ってしてるんですか。研修で。

稲垣：研修って僕がやる研修ってこと？ほとんどの研修ってこと？

南田：一般的な研修だと。

稲垣：一般はもうスキルだね。教員がやる。

南田：じゃあ、子どもたちに使う、活かすって言うイメージですか。

稲垣：自分に生きるかどうかは、なんかやってくうちに気付くって言うように、陰で作ってる。

南田：直接のねらいとしては何もない。

稲垣：そうそう。質問で、質問の練習するとき<あなたの理想の教師像は？>ってお互いしてもらおうわけよね。そうするとなんかしゃべってしまうわけよ、そこで次、承認の時に、そういうのを承認する。そうすると終わった時に、教師としてもう1回思い出して、自分の本質を。なんか気持ち良くなっちゃったよ、高揚感。っていうのは裏でね、僕らは意図してやってる。他の人はやってないかもしれないけど。当然、コーチングの良さって言うのはそこなのよ。本質って言うのは、コーチングのスキルだけ覚えて意味がなくて、その人の本質にあっていなければ、意味がない。だから教えることは最低限で、その人にどうカスタマイズしていくか。練習で、まあやってくのかな。

南田：そういう意味ではじゃあ、それは友仁さん自身がやってるわけですよ、今のは。その現状の背景としてはやっぱし、コーチングっていうのは良いねということで、子どもたちの学習にも使えるから教師は身につけた方がいいよっていう背景の中でコーチングが広がってるってことですか。

稲垣：教師が身につけた方がいいよっていうのは分からん。コーチングっていうのはいいねっていうのは、現場では多分言ってると思う。教師が身につけていいねっていうのは、教師はそれを言っちゃうと、また仕事が増えるので、難しいところだろうなあ。僕が現場の人やったらね。

南田：ああ、身につけるとなると、また難しい。

稲垣：また別、うん。どのレベルで言ってるのかは分からんけど、現場の実際のレベルだと、そこまではいけてない。当然、なんかで問題がある学校とか、前向きな学校とかは、教師とかにいけると思う。そういう学校は少ない。あつたらいいなあって個人、ぼつんぼつんって思ってる感

じっちゃう、現状。みんながやればいいのに、あの人やればいいのにとか、ぼつぼつって思ってるのが今。段々、コーチングと言われるたびに線が増えてきて、認識として当たり前になる、職員会議とか。コーチング的ですがよく良かったとかさ、当たりの言語として飛び交う日が近いと思う。認識は完璧にはされないから、アンチもいるしっていう中で、必要な人が使うスキルなんじゃないかな。そんなにまだまだ。三重県はただ、3000人受けてるので、コーチングの認識としては高いと思う。それで、やった方がいいなあっていうのは、やっぱりある。他の県ではね、コーチングなにそれみたいな。

南田：まだそんな段階ですか。

稲垣：そう、茨城とか管理職でも知らんしね。三重県では、「コーチング？、ああ聞いた聞いた。聞いたけど。ああ、知っとる。」っていう人から、「おおすごくいいね」と。まだまだバラバラ。まだゆるやかにやってるからね、三重県もね。全部でもう導入しようってゆった瞬間に危ないよね。みんなの声を拾いながら、徐々に徐々に増やしていく感じ。すごく異例だよ、こんなに増やすて言うのは。前例がないくらい。そんだけいいので。いいからこそ危ない。いいものっていうのは、逆を言わずと反発もくろう。だからいいものっていうのはじわじわ伸びるの、じわじわ。で、変なものね、急に来て急に終わるっていうのが。コーチングは前々から思ってるのが、じわじわきてるの、常に。まず97年にじわじわときて、なんか——みたいな、それで1回——でびよーんときてね。で、じわじわきて。もう全て、一番はまるところには一番あとにくるはずなのね。それが教育。ここまでするには7年かかったんやけど、7年くらいかけてまたってことになると思う。いろんな線がつながって、あるところすごい成果出した人が出てきて、この人に学ぼうってなってそれが主流になって、働きかけてコンテンツになっていく。コーチングが一番強いのはコンテンツ化出来るというところ。だけど、コンテンツが広がると今度はマインドがなくなるんで、それがアンチ、責められる種にもなる。そういうのを融合しながら、コーチングっていうのは当たりの技術になるので、なんか色々ある技術のうちの1つねって。君はこれやってるし、君もこれやってるし、その中でこれからそうゆうふうになるんじゃないかなって。その初期の段階かな、まだ。三重県が一番早い。他県で教育に興味のある人はすでに知ってるし、学んでる人は学んでるし、三重県だったら学んで結果出してる人もいるしね。朝明の先生とかは。

南田：そうですね。結構。

稲垣：最終的には、組織単位なもので、学校は。個人でどれだけやってもダメで、朝明の先生も、組織を動かさないって、みんなを巻き込んでいくの。それで、最終的には勝つ。

南田：今、友仁さんが知っていらっしやるだけで、その全国的に導入が始まっているのはどこらへんなんですか。

稲垣：えっと、ぼくが行かせてもらってるのは茨城。茨城も、一応コーチングって技術を試して

みようということで、実際 2007 年か。ソーシャルスキル、グループエンカウンターとか色々あるよね。そのうちの 1 つとしてコーチングっていうのも導入してやってるけど、非常に弱いかな、県としてはね。学校でたまに主任の人が、教務主任の人が興味あって呼んでもらって、「あっすごい」みたいな。でも半分くらい知らない状態。それから栃木、今行っていて。宇都宮大学。あとさくら市っていうとこと。栃木も教育センターでなんか研修やってるわ。やっぱりコーチングを取り入れるところは、先進的な県。県の土壌っていうのかな。先進的なところが多い。

南田：文化的に。

稲垣：文化的に。そうそうそう。だから三重県一番早い。栃木、山口、岡山。岡山なんか各学校に 100 万位払って、コーチング研修みんな受けなさいって。あとは、滋賀、奈良も。愛知なんかはまだやしね。名古屋はやってるよね。岐阜もまだなんじゃないかな。岐阜と愛知はやってないでしょ。だから、古い体質のところはまだ。

南田：保守的なところは。

稲垣：そうそう。革新的なことが許されてる県には、呼んでもらってるから。岡山就実高校行ったりとか。県の土壌しだいでどっかが呼んで、あっやってみよう、っていうのがある感じ。でもだいたい 1 回で終わってるの、全部。さくら市教育委員会なんかは、教育委員会で呼ばれた時なんかは、また来年もやって下さいってなるんやけど、一番、学校間で引き続きやっていって、子どもに成果を出すって一番いいやん。そこまでやろうって気合いの入った学校はまだない。私立レベルならいっぱいあるよ、校長裁量でね。やってるところはいっぱいあったりとか。

南田：なるほど。1 回で終わってるんですね。どうですか、1 回で終わるって言うのは、コーチングの研修的には。

稲垣：研修的には、1 つは何て言うかな、コーチングを学ぼうと思うと、ホントに何百時間いる、継続して。でも、逆に言うと、コミュニケーションっていうのはコーチングもそうだが、やってきたものの中にあるから、いかにそこで気付くかっていうのが全てで、そこで出会うことが、何て言うかな、教師ひとりひとりの人生を変えると思うの。だから、なんて言うかな。1 回で終わると、人によりけりになるわけよ、後は。

南田：そうですよね、確かに。

稲垣：うちはだからメルマガ出してるわけよ、研修行ったら絶対、引き続きやりたい人はこれをやってください。で、それ行くようになって、NHK に来てとかね。定期的にやって、実際県の集まりに来たりとかさ、県の教育センター、愛知県の先生も来てるわ。愛知県の先生も来たりして、そん中で最終的には、学校、ほんで目の前の子ども、に変化を起こすってことだね。僕は、先生の考えが変わるってことは 1 回でも十分起こると思う。ただ、それは続かないから、一瞬で終わってしまうから、大きい変化にはならないかな。定期的で、まあやったりとか。

南田：それはどうなんですか。学校的な立場として、1回で終わるっていうのは、理由があるんですか。

稲垣：理由がある。学校は何でやるかって言うと、研修をやらないかんのね。6月・10月。

南田：あっ、もう決まってるんですね。

稲垣：決まってる。で、予算があって。なんか自分たちでやるのと、部外で呼んでやるのと。じゃあこだけ予算あるで、コーチング呼んでみようかっていうとこで。それ以外でやるのは、とにかく教育委員会に提示して予算を取って、なんか取り組んでね。この1年間でこれだけやるから、予算くれって。特別予算があるわけよ。

南田：はい。

稲垣：っていうのがない限り、忙しいわけよ。研修やるんだったら、明日の授業案がやりたいしとか、そういうのがあって、なかなか定期的なところには。公立の場合。あなたのとここれやりなさいって言われるか、自分らでね。例えば荒れててね、なんとかしようっていう何かがない限り、動けない。残念ながら。

南田：そう言った、予算を取ってくれる何かを提示しない限り、継続的に何かやるっていうのはなかなか出来ないってことですね。

稲垣：そうそうそう、出来ない。あと、職員内でのコンセンサスもね。そんなんやらんでええやないかってなるよね。

南田：そうですね、なりそうですね。

稲垣：そんなん当たり前のことやないかって言われたら、まあ当たり前のことなんやけどって。でも、研修やらなあかんやないかって言うと、そうだねってなったりとか、荒れてるよねってなると、一番やりやすいわけよ。子どもが荒れてる。みんなでがんばりましょうって。子どもも良い時に、何もない時にこの研修継続的にやりましょうって言っても、叫んでるだけになる。

南田：確かに。なんでそんなのやらなきやいけないんだって。

稲垣：はあ、へえ、ほおって。そんなもん違う。だから、上手くやれるのは、校長のリーダーシップ。全ては。やるかどうかは。校長が、第三小学校が成功したのも、校長のリーダーシップ。やりましょう、どんどんやりましょうって。

南田：うんうん。

稲垣：教員は、公務員だからさ、公務員のエネルギーってのがあるわけよね。それとコーチングのエネルギーってのは実はちょっとね遠いのよ。コーチングってのは本質を生きる。ホントのね、コーチングのエネルギーってのは本質を生きるってことだから。公務員ってそんなやるより失敗しないでおこうよっていうとこなので、相当革新的なところじゃないと、良いというのは分かっていながらも、こいつをとるのは難しいわけよ。だから三重県とかさ、そうゆう所しか始まって

いない。今はね。コーチングは教育の本質とつながってるから、いずれは当たり前スキルとしてはまっていくっていうのは言える。最初はこうだっていうのは当たり前だからね。一言で言うとまあ、公務員だから、教員は。もっともっとポジティブな人が集まれば、コーチングはもっともってはまってく。もっと色んなところで研究される。1回じゃ絶対ダメだから。

南田：そうですね。

稲垣：絶対ダメだから。当然。そうならないのは、公務員的な。私立なんかは結構やってるとこ多いよ、東京とか。

南田：三重の私立ってのはどうなんですか。

稲垣：三重の私立は聞かんねえ。聞いたことないな。前、就実学園に行ったな、岡山の。私立はあと、キリスト教の学校行ったりとか。全部校長裁量で呼んでる。呼んでもらってね。そういう所じゃないとね。中々、集団を動かす。近いからこそね、教育的にコーチング。

南田：今じゃあ、友仁さんの取り組みとしては、1回もあれば継続的にやられる場合もあると思いますけど、以前も一言でコーチングは“本質だ”って友仁さんおっしゃってますけど、教育現場におけるコーチングの研修とか導入のやり方って言うのは、どういうことを大切に取り組まれているんですか。

稲垣：僕がするとき？

南田：はい、友仁さんがされる場合。

稲垣：僕がするときには、そうだな。こんなこと言っているのかどうか分からんのやけど、基本的に僕が楽しむ。

南田：あはは。

稲垣：僕が本質を出すと、みんなも本質に帰るの。これ基本。コーチングをしてコーチングを学ばなければってなった瞬間にダメになるから、違って、なんか楽しいわけよ。コーチングのこうやって、面白いでしょって。みんなも教育やってると面白いでしょって。そうするとみんな、承認のところでね、みんなはブレイクする。褒めたい、褒めたいっていうか認めたいのよね。本来子どもが好きでさ、大事にしたいんだけど、学力付けないか途中でどうしたらいいんだって悩んで、嫌だけど怒らないとあかんとか。そうではなくて自分も楽しくてっていうところで教育を出来るといいなど。ところがまずマインドとして、大前提として、スキルを上手く教えてもダメや。あっそうで終わる。そうか。だから何をやるかっていうと、体系を多く入れるとね。ETというか。ET知ってる？

南田：ET。ああ、はいはい。

Experience Talk. 僕はこういうの、スポーツ選手がこうやってやってるとか。うまくいくスポーツ選手とかがってこうやってるとか、出来るだけ教育現場に近い体験をして、1つのスキルをお

伝えるっていうのは。それが、前提。あとはね、あんまり気にせえへん。あとは要望によって。面談したいって言ったら面談し、面談の話もするし。あんまり答えではないけど、広がってくってっていうのはそこなん。良いから広がっていく。コーチングのコアになる部分。本質的な部分と僕はつながってるっていうところが、広がるわけ。コーチングを教育に合わせようってした瞬間に、苦しいものがあるわけ。合うのよ、本質的な問題やったら。っていうところから話をまず始める。とはいえ、具体的に聞くっていうのはこんなんでもか話さないと分からないんで、僕は自分の体験を大事に。そこから推理を立ててるから、最初も、僕はコーチっていう仕事をやっているけど、どんなクライアントさんがいるかっていう話から。僕教師やってたのに、出来ると思います？とか言って。教えるものなんて出来ないんですよ。教えない、教えるものじゃないからコーチング、僕でも出来るんですよって。どうゆうことかっていうと、引き出すんですよって。それなら僕でも出来るでしょ。コーチングがまあまず、引き出す技術なんですよって。どうやって引き出すかで、コーチングスキルのお話をしたりだとか、こうやってやると気付くでしょ、行動が起こるでしょっていう構造。コーチングのね。で、今日はこのスキルを現場に合えるように話しますね、僕の体験で。それをまずしよっぱなはやる。もし続きがあるとすると、ひとつひとつのスキルの練習。一番もう1つ、時間があつたらね、2時間3時間あつたら、その人が問われて気付くような仕組みっていうのを作る。

南田：その人自身の中に気付きが出てくるっていうことですね。

稲垣：そう、テーマは一貫性でね。この研修でやりたいことはなんですかって。教師としてどんな事をしていきたいとかね。学校同士やときついの。知り合いばっかだから。知り合いにそういうこと言える雰囲気じゃない場合があるから、そういうのは気にしている。その場合は全然違うことをやる。プライベートのこととか。最後は承認で、強みのフィードバックでポジティブにあげておいて、本質ってひとりひとり違うんだって話で僕なりのストーリーで。これはコーチングっていうよりは教育。僕の教育観。教育ってのは本質ってのを引き出して本質を人生の力とするってのが僕の中にあるので、それをコーチングが肩代わりして言ってくれてる。

南田：コーチングという切り口を使って、友仁さん自身を伝えているってことですか？

稲垣：そうそうそう。僕が考える本質っていうことね。教育ってのは本質だっけのを伝えている。

南田：そこに、これも色んな方にやられてると思うんですけど、印象に残っている感想やエピソードはありますか？

稲垣：ちょっと待ってね。これはこないだ光風中学校でやったやつ。これは2回シリーズでやらせてもらったんだけど、夏と冬やで忘れとるけどね。学校の現場に合わせてやるもんでさ。この時はよかったすごく。皆とつながれた感じがして、年の初めもあって、今年の目標とか、あなたの目指す教師像とか、あなたにとっての教師の色はとか、教師像に対して何%くらい達成できて

いますかとか、最後にコーチングをしたりとかね。それはすごいすっきりしたと思う。多いのは、自分も気付いたりとか、話してる内にすっきりしたとかね。時間のあるやつはそれ。時間が1時間半とかのやつは、コーチングって技術が重要なんだってわかったとか。キリスト教学園の先生が言った、最後に言った言葉がすごかった。「学ぶ事と教える事をつなぐことが大事だと。一番大事なのは自己学習だと。そのヒントになるのがコーチングだと。」

南田: こういった研修をきっかけにNHKに来られたりとか、セミナーに来られたりって人たちは? そういう人たちはどういうところから来られてるんですか?

稲垣: コーチングを学ぼうとする人たちは今の段階では自己啓発系なんやわ。もっと成長したいとか、自分を変えたいとかっていう人が多い。