

同僚を支える教師のナラティブ実践

ーコーチングの視点による相互作用に着目してー

所属コース	教育実践開発コース
氏名	宮本真人
指導教員	白松 賢 小田哲志

【概要】

本研究は、コーチングの視点による教師支援のナラティブ実践を行い、その〈やり取り〉の状況やそこで得られた〈語り〉を分析することにより、教師の仕事や生活を支えるよりよい相互作用の在り方を検討するものである。

本研究では、三人の研究協力者と、部活動指導に困難を抱えていた一人の教師に着目し、コーチングの視点で行われる教師支援の相互作用に関する分析を行う。前者はドキュメントの相互作用分析を行うものであり、後者はコーチングと出会ったことを一つの契機として、前向きにそこに向かっていくようになった協力者のドキュメントを分析するものである。この変容過程と経験の再構成過程について、「ライフヒストリー」や「ライフストーリー」研究の方法を用いて分析を行った。

分析を通して、同僚支援のナラティブ実践について、仕事や生活をよりよくする言語的資源を共に創出し、自己の職務生活改善の方途を共に再構成する上で、その意義があることを明らかにした。また、このナラティブ実践にコーチングの手法を用いることによって、現在の考え方や自己の資源のよさや可能性を再構成し、オルタナティブな（代替的な新しい）目標や仕事の仕方の探求を共有することが可能となった。

キーワード **コーチング** **ナラティブ実践** **相互作用** **教師の目標設定**

1. 問題の設定

本研究の目的は、コーチングの視点による教師支援のナラティブ実践を行い、その〈やり取り〉の状況やそこで得られた〈語り〉を分析することにより、教師の仕事と生活を支えるよりよい相互作用の在り方を検討することである。

1974年に東京で開催された『カリキュラム開発に関する国際セミナー』（OECD 教育研究革新センター・文部省共催）にて「学校に基礎をおくカリキュラム開発」（school-based curriculum development：SBCD）の考え方が提起された。これ以降、教師に求められる専門的な役割は、定められた教科内容を効果的に子どもたちに伝達するための教材や指導法の改善という次元のみならず、各学校の組織的な文脈のなかで自らの教育観や教育行為を不断に変革していく次元にまで拡張されていった（浅野，2004）。つまり、教師は学校組織のなかで状況に応じて不断に「自己変革」を遂げていく必要を求められるようになったのである。一方、中教審答申においては、今世紀に入る頃から教師の資質を向上させるための方策が次々と提言され（並木，2017，13頁），2012年には「学び続ける教師」像が示された。

これら教育改革では、教師の職能成長が促され続けてきたが、近年では、この教育改革は、教師の多忙感化を生み、ゆとりのなさややる気の喪失につながっているという問題も指摘されるようになってきている。この状況は、今から10年以上前から社会問題化しており、それに対して「(教師を批判する風潮の中で)せめて教育界の内部だけでも、教師のやる気を喚起するようなコミュニケーションを取る必要がある」(千々布, 2007, 12頁)との指摘がある。また、目標管理制度が本格運用されるなかで、昨今注目されているのがリーダーシップにまつわる言葉の〈やり取り〉であり、ナラティブ・アプローチである(小野, 2014)。Gardner (1995)は、リーダーシップを発揮するための重要な要因は、〈語り〉によって上手くコミュニケーションできる能力であるとして効果的なリーダーシップをとる鍵としている(小野, 2014)。

そこで本研究では、この〈語り〉をナラティブ実践と捉え、コーチングの手法を参考にしたナラティブ実践での〈語り〉を分析的に捉えることにより、教師の仕事や生活を支える相互作用とはどのようなものかについて考察する。

なお、本研究における「コーチング」とは、「『コーチ』が使うコミュニケーション技術のことで、相手の自発的な行動を自ら促進させることにより、目標を明確化し、現状とのギャップを分析することで自身の行動計画を自ら立案し、実行することを可能にすることを目的にしたもの」(出江, 2009, 3-4頁)であり、「『よりよいコミュニケーションを行えるようにする』という目的に対して、『役立つ技術』を集めて作り上げた『コミュニケーションスキルアップの体系』」(原口, 2008, 24頁)と定義する。

2. 研究の方法と対象

本研究は、調査者と研究協力者との間で行われたナラティブ実践〈語り〉を対象として、質的調査を用いて分析を行う。質的調査では、ライフヒストリー研究やライフストーリー研究に着目した。

これまでの我が国の教師教育研究においては、1960年代から、勤務校での人間関係や授業研究が教師たちに自己変革を引き起こす事例に注目し、個人の自己形成過程をその背後にある歴史的・社会的文脈に位置付けて解釈する「ライフヒストリー」研究が行われてきた(浅野, 2004)。また、「ライフストーリー」研究は、当人の即興的な「語り」を重視し、時間的・空間的に限定された教育実践については、教師の自己変革に与える影響をより焦点的に把握できるとされている(浅野, 2004)。本研究では、これら「ライフヒストリー/ライフストーリー」の分析枠組みと方法を用いてナラティブ実践を分析する。

本研究では、調査者と研究協力者のナラティブ実践のドキュメントを分析対象とする。ここでいう研究協力者とは、次の①・②のいずれか、または両方を意味する。

- ①調査者とコーチングの手法を基に構成された対話(以下コーチング実践)を行った者
- ②コーチングスキル獲得を目指した研修会(以下コーチング講座)に参加した者

ここで、コーチング実践、及び、コーチング講座について説明しておく。調査者は、2017年6月からコーチングの資格の取得プログラムに参加し、2018年3月に、一般社団法人日本支援対話学会 認定コーチング・スペシャリストの資格を取得した。表1の通り、研究協力者を勤務校内外から募集し、コーチング実践を行った。コーチング実践は、各協力者につき、原則として、週1~2回のペースで実施した。コーチング講座は、資格取得後の

調査者が開発し、2018年4月下旬から実施したものである（表2）。

表1 研究協力者一覧

年度	名称	年齢	コーチングテーマ	期間
2017	教師A	20代	自らの授業力を高めるためには、何をどうすればいいか。	7か月間
	教師B	30代	試験合格に向け、着実に勉強を積み重ねるためにはどうすべきか。 学級の不登校生に対する効果的なアプローチとはどのようなものか。	6か月間
	教師C	20代	これからの自分の人生をどう設計していけばいいか。	6か月間
2018	教師D	20代	目指す教師像に近づくために、今後どう行動していけばいいか。	3か月間
	教師E	20代	課題を抱える子どもにどう向き合っていくか。 望ましい学級経営を進めるためにはどうすればいいか。	3か月間
	教師F	30代	自分の人生を豊かにするためにタイムマネジメントをどう図るか。	4か月間
	教師G	40代	スキルアップを図るための自己研鑽をいかに進めていくか。	3か月間
	教師H	40代	部活動の指導にどう向き合っていくか。	5か月間

表2 開発したコーチング講座（全6回）の概要

回	実施時期	内 容	獲得できる概念やスキル
1	4月下旬	「コーチング」の効果 「認める/聴く」スキル	傾聴、相づち、リフレイン、ペーシング、 承認、要約、換言、オートクラインなど
2	5月下旬	「質問する」スキル 「フィードバックする」スキル	オープンクエスチョン、チャンクダウン、 チャンクアップ、水平（垂直）質問など
3	6月中順	「目標設定」を支援するスキル	SMRATの5要素、Being目標、明確化など
4	7月下旬	「現状把握」を支援するスキル	リソースの棚卸し、フィードバックなど
5	8月下旬	「行動計画」を支援するスキル	感情への焦点化、ナンバリングなど
6	9月下旬	「行動促進」を支援するスキル	リクエスト、ロールプレイ、視点移動など

※講座は、各回90分間にて実施 参加者は勤務校内外から毎回6～10名の参加があった。

本研究では、まず、2017年度の教師A～Cに対して行ったコーチング実践について分析する。次に、表1中の教師Hの〈語り〉を分析する。

教師Hは、2018年4月中旬から9月下旬までの5か月間、週1回のペースでコーチング実践を受けるとともに、全6回のコーチング講座のすべてに参加した教師である。教師Hのコーチング実践やコーチング講座に関わって得た〈語り〉の分析を基に、教師Hの変容過程や経験の再構成過程を明らかにする。そこから、どのようなコミュニケーションを行えば、生活や仕事を支える教員間の相互作用を構築することができるのかを考察していく。

なお、研究協力者の〈語り〉は、個人の特定を避けるため、内容が変わらないように配慮しながらも、適宜、修正・加工を施している。カッコ内の言葉は、〈やり取り〉の理解を深めるため、研究協力者に確認をした上で調査者が補足したものである。また、本稿で分析に用いたドキュメントの使用に関しても、了承を得た箇所のみを使用している。

3. 研究の実践と分析

1) 2017年度のコーチング実践より

表1の通り、2017年度は教師A～Cに対してコーチング実践を行った。この年度は、調

査者自身もコーチング資格取得のための学習途中であり、コーチングについての理解も浅く、そのマインドやスキル等がまだまだ身に付いていない状態であった。また、コーチングスキルを身に付けるために、教師以外の人にもクライアント（練習台）になってもらいながらコーチング実践を積み重ねていたが、同じ人物に対して、継続して実践を行うのは初めてのことであった。このような状態であったこともあり、教師A～Cのうち、調査者自身で「コーチングがうまく機能している」との実感を得ていたのは、教師Aのみであった。そのことは、教師A～Cに対して実施したコーチング実践に関するアンケート（表3）にもあらわれていた。アンケートについては、コーチング実践を始めて1か月後の2017年7月と実践終了後（教師Aは継続して実践中であった）の2月に回答を得た。

表3 A～C先生に行ったコーチング実践に関するアンケートの質問内容と結果

質問(ア)：自分の方向性やビジョンがより明確になった												
質問(イ)：自分を客観的に見て、自分の状況を確認できるようになった												
質問(ウ)：目標に向かって主体的に行動できるようになった												
質問(エ)：目標に向かって、今までとは違うやり方を選択できるようになった												
質問(オ)：コーチングを受けることは自分自身にとって役立つことである												
質問(カ)：コーチングを受けることは、自分自身にとって楽しいことである												
回答	4：当てはまる			3：どちらかといえば当てはまる			2：どちらかといえば当てはまらない			1：当てはまらない		
	質問(ア)		質問(イ)		質問(ウ)		質問(エ)		質問(オ)		質問(カ)	
	7月回答	2月回答	7月	2月	7月	2月	7月	2月	7月	2月	7月	2月
教師A（授業力向上）	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
教師B（試験合格等）	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3
教師C（人生設計）	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2

※アンケートの質問項目は、コーチ・エイ・アカデミア研修資料2017を参考に作成した。

このアンケート結果や教師A～Cに対する実践過程における〈語り〉の分析から、各教師に対するコーチング実践の効果を次のように捉えた（表4）

表4 A～C先生に行ったコーチング実践における効果分析

教師A・・・コーチング実践が効果的であったと判断できる。
状況① 子どもに実施した「教科で身に付けるべき力に関する意識調査」（調査者作成）において教師A自身が自己の教科指導力の向上を認知できる結果を得られた。
状況② 子どもに実施した評価テストの成果において、大きな伸びが見られた。
状況③ ①・②の状況をA先生自身がコーチングの効果だと感じている。
教師B・・・コーチング実践があまり効果的ではなかったと判断できる
状況① 試験合格に向けた学習時間の確保といったことについては、コーチング実践以前から自発的に行動できていた。
状況② 試験の合格を目的にした学習時間の確保という目標であったため、コーチング実践中は、行動が目的に確かに繋がっているかどうかの実感がなかなか得られなかった。
状況③ 不登校生への対応については、様々な方略でアプローチすることは可能になった。しかしそれが子ども自身の成長につながっているか否か、教師B自身に実感が持てなかった。

教師C・・・コーチング実践の効果がほとんど無かったと判断できる。

状況① 実践を通して、目標を達成した姿（なりたい姿）をイメージできないままだった。それゆえ、目標達成に向けたプロセス設定が曖昧になってしまっていた。

状況② 設定した人生設計に関わる目標が、教師Cにとって緊急度も重要度もさほど高くない目標であった。

以上を踏まえ、教師が教師に行うコーチング実践を、より効果的に機能させるための条件を、次のように導出した（表5）。

表5 コーチング実践をより効果的に行うための条件

- 条件(1) 対話のテーマが、図1の「①クライアントにとって重要であるが緊急ではない」に当てはまること
- 条件(2) クライアント自身に何かしたいという切実な思いがあること
- 条件(3) 目標の達成状況を具体的にクライアントが実感でき、それがコーチと共有できること

これら(1)～(3)の条件を満たすことは、コーチの側からすれば、コーチングのしやすさにつながるものといえる。また、これは同時に、クライアントにとっては、語りやすさを担保するものでもある。実際、コーチング実践の効果がほとんど無かったと判断した教師Cとの〈やり取り〉では、調査者が発した質問に対して「（質問の意味が分からないので）もう一度質問してもらえますか？」や「何を答えればいいのでしょうか？」と聞き返されることが多かった。また、質問に答えた後に「こんな答えでいいのですか？」と確認される場面も多く見られた。これらは「語りにくさ」の表れでもある。一方、最もコーチング実践が効果的だったと判断できる教師Aについては、「会話が弾む」といった感覚になる場面が随所にあった。これらは、目標を媒介にして〈やり取り〉を構築する際、上記(1)～(3)に留意しておくことの重要性を物語っている。

また、教師Aについて特筆すべきは、子どものアンケート結果や授業ノートといった、調査者と教師Aが共に目標の達成状況を分析的に把握できる具体物の存在である。この存在が上記(3)を容易にし、それが、コーチングにおけるナラティブ実践を相互主体的に進めることにつながった。教師の教育観や実践は、学校内外での教師のライフスタイル、すなわちその隠れたアイデンティティと文化に強い影響を受ける（グッドソン、I、2001、40頁）ものであるため、具体物を通して各教師の教育実践の状況を可視化し、それを基に対

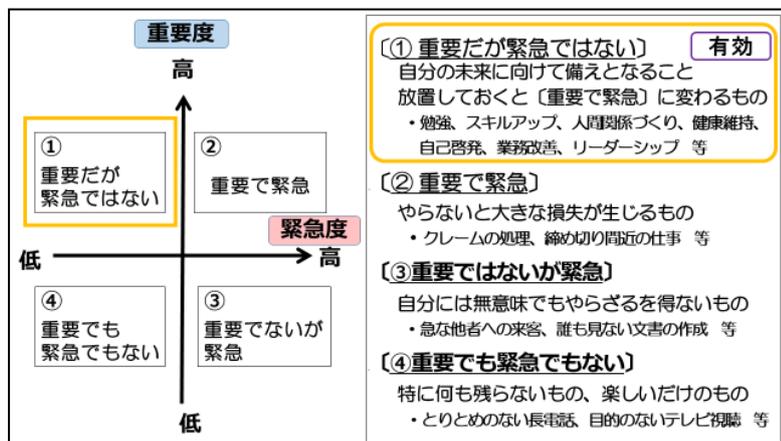


図1 コーチングが働く効果的に働く対話のテーマ
（コヴィー、S (1996)の「時間管理マトリクス」を参考に作成）

話を構築することは、極めて重要である。

さらに、前述(3)に関わっては、できた（できなかった）状況を分析的に知るのみにとどまらず、そこから得た「学び」に焦点を当てることが大切である。コーチングにおいてもクライアントの「学び」や「成長」に焦点を当てることが重要視されている。相手自身の「学び」に関する〈語り〉を引き出すことこそ、相手を「支える」ことにつながり、コーチング実践をよりよいものにしていった最大の要因と捉えられる。

これに関連して、コーチング実践を行った8名のうちの4名から、印象に残っている質問として、「『目標を達成できなかった事実』から学んだことは何ですか?」といった内容の質問を挙げている。その上で「この質問でとても深く思考が働いた」や「とてもいい質問だと思った。子どもにもぶつけてみたい」との回答を得ている。このことから「できた/できなかった」という事実は別にして、対話相手の「学び」に関わる〈語り〉を引き出すことが「教師の経験の再構成に結びつく相互作用を構築する」といったことには、極めて重要であるとの認識を得た。ストーリーを〈語る〉ことそのものが、自己を対象化しその変容の軌跡を自省する契機（浅野，2004）となる。この〈語り〉による自省の契機こそが、経験の再構成を達成するナラティブ実践である。

2) 教師Hの困難な状況の再構成過程

2) 1. 部活動指導の苦しさの内面化と表出

教師Hは、経験したことのない部活動の顧問となり、その指導に困難を抱えていた。また、そのことに起因して自身の教科指導に関するスキルアップを図れないことに悩んでいた。そこで調査者の行っているコーチング実践の存在を知り、「薫にもすすがる思い」でコーチングを受けることを希望したという。教師Hの状況は次の通りであった。

- ① 経験も専門的知識もない自分に、部活動の指導ができないことが苦しい。また、それに生徒や保護者が不満を持っていることが苦しさに拍車をかけている。
- ② 顧問である以上、部活に行かないということは選択肢にはない。また、副顧問の先生に任せておいて、子どもに何かトラブルがあると余計にややこしくなったり、「顧問は何をしていたのだ」との批判があったりすることが容易に想像できるため、副顧問に任すこともできない。
- ③ 平日はおろか休日にさえ、部活に時間を取られていることで、教科指導等、教師の専門性に関わる部分でのスキルアップが計れていないことに対していらだちや焦りを感じている。教科の研修等ではそれを求められ、また、自身もスキルアップの必要性を感じているが、部活のためになかなかそれに向けて行動できない。
- ④ 上記①を改善するためには、部活指導に関するスキルアップを図ればよいことは分かっているが、その時間や労力があるのなら、上記③の通り、教科指導等のスキルアップを図ることに当てたい。また、家庭のことにももっと目を向けたい。

このような状況の中、初回のコーチング実践では、教師Hの部活動指導に関わる現状把握から始めた。

調査者：H先生にとって部活動とはどのようなものですか？

教師H：私を苦しめるものです。

調査者：「苦しい」という言葉を使わずに、その状況を説明してみてください。

教師H：部活に顔を出すことにものすごい負担を感じる。本当に足も気も身体全体が重くなる。部活の時間に一番のストレスを感じている。部活動に関して多くを勉強していきたいと思わない。その時間があるなら教科の勉強をもっとしたい。

（4月21日のコーチング実践より）

コーチングの視点から言えば、クライアントの「なりたい姿」（成長目標）を具体的にイメージさせ、そして、そこに向かって「ウキウキ・ワクワク」した気持ちで行動できるようにしていくことが大切である。しかし、教師Hの〈語り〉には「献身的教師の呪縛」（伊勢本，2018，271頁）言説が強く表象されていた。

調査者：（部活動指導に関わって）今の状態から、今後どうなっていくことが、H先生の「なりたい姿」に近づいていくことになりますか？

教師H：病気になりたいです。

調査者：病気になるのが「なりたい姿」なのですか？

教師H：はい。病気になれば、部活動に行かないことが正当化できます。病気になれば、子どもも保護者も、そして管理職も同僚も自分の辛さを分かってくれると思います。この苦しきから解放されたいし、この苦しさを逃れられる手段は、病気になるしかないと思います。

（4月21日のコーチング実践より）

この〈語り〉の背景には、部活に行きたくはないが行かざるを得ない状況（状況）、部活に行っても、指導ができない自分とそれを不満とする生徒や保護者の思いを突きつけられるだけの状況、そして、その状況を共感的に理解してくれる周囲がない状況（少なくとも教師Hはそう捉えている）が苦しさに拍車をかけている、といったことが浮き彫りとなった。また、この〈語り〉からは、教師Hが「献身的教師像」を肯定的に捉えており、少なからずそのことが教師Hの内面倫理を形成している（久富，2008）ことがうかがえた。だからこそ、部活動指導において「子どものための」教育実践を遂行できないという現実が、教師Hを追い込んでいた（伊勢本，2018，271頁）のである。また、その追い込まれている自分に対して、追い打ちをかけるように不満をぶつけてくる生徒や保護者、その状況を察してくれない周囲への思いから発せられたのが「病気になりたい」との〈語り〉であった。

しかし、この時のコーチング実践では、実際に病気になることのメリットやデメリットを考えていたり、病気になった後の教員人生を思考したりする中で、教師Hにとって「病気になって部活動に行かなくていい状況ができること」が、真の「なりたい姿」ではないという〈語り〉が生じた。

教師H：話しているうちに、部活のために病気になって学校自体を休むのも、実は嫌かもと思えてきました。一体、どうすればいいのでしょうか・・・

多様な声を対話的に構築しながら、クライアントとともに、クライアントにとっての「なりたい姿」に迫っていくことがコーチングでは大切である。この時、調査者は、説得や励まし等のことはせずに、教師Hの「病気になるたい」等の〈語り〉を「傾聴」することに努め、気持ちを「認める」ことに終始した。経験上、教師が児童生徒を支えたり励ましたりするとき、「あるべき姿」を持ち出しがちである。そして、その「あるべき姿」にアプローチするためのアドバイスを与える。しかし、コーチングにおいては、「傾聴する」「認める」がコーチの基本スタンスとなる。これと同様に、教師が誰かを支えようとするときには、「傾聴」「承認」といったスタンスでその〈やり取り〉を構築し継続させようとするナラティブ実践の重要性が、この時のコーチング実践の振り返りにあらわれている。

2回目のコーチング実践に向け、教師Hには「部活に行かなくてもよくなること」を五つ以上考えることを課した。意図としては、「副顧問の先生に頼む」など、人的リソースの重要性に目を向けさせることにあった。しかし、教師Hから出た〈語り〉はそれとはまるで異なるものであった。

調査者：先生が部活動に行かなくてもよくなることを五つ挙げてみてください。

教師H：部活の施設・設備が崩れたらいい、放課後に学級や学年のことが入れば良い、会議が入ってくれば・・・（後略）

調査者：考えているときはどんな気持ちになっていましたか？「ウキウキ」や「ワクワク」につながってききましたか？

教師H：先生（調査者）からの課題を考えているうちに、だんだん嫌な気持ちになりました。ちょっと自分が情けなくなりました。

調査者：それはどうしてでしょうか？

教師H：先生の課題に対する私の答えは、全部、部活の子どもが幸せになることではありません。それは子どもを教え育てる教師としての思考では全くないなと思いました。何か自分が嫌な人間に思えてきます。でも、こんな考え方しかできなくなっているのは、私自身が部活で追い込まれている証ではないかと思うんです。

（4月28日のコーチング実践より）

このような状況を踏まえ、3回目のコーチング実践では、何かしらの困難に立ち向かえた過去の経験から、この状況を打破するためのリソースを探っていくというストラクチャーを立案し、実践に当たった。

調査者：過去に同じようなこと、つまり、指導ができないような状況で苦しんだ経験はありませんでしたか？

教師H：教師になって間もない頃、球技の部を持ちました。私には経験のないもので、どう指導していいかさっぱり分かりませんでした。副顧問でしたが、顧問の先生は部活に出てこず、私に丸投げでした。私も困りましたが、子どもには何の責任もないので、何とか子どものために頑張ろうとしました。その競技の指導者講習会にも頻繁に参加しましたし、審判員の資格も取って、練習にも毎日顔を出しました。専門的な指

導はできなかつたかも知れないですが、あのときは子どもと走り回っていました。

調査者：そのときのH先生は、日々どんな気持ちで生活していたようですか？

教師H：楽しかったですね。

調査者：そのときの経験から、今回の事例で活用できそうなことはありませんか？

(5月4日のコーチング実践より)

この質問に対し、教師Hは、「活用できそうなことはなく、何より、今は部活動指導から逃げ出したい、という気持ちが真っ先に浮かんでくる」と語った。また、「部活動指導をきちんとするために何かを学ぼうという気持ちも浮かんでこない」とも語った。それは、前述の③④に関連しており、部活指導のスキルアップを図るのであれば、教科教育のスキルを高める時間に充てたいとの思いがあった。また、日々の睡眠時間の少なさから、休日の部活動の時間に家庭のことをしたり、教材研究や校務に関わる業務を少しでもこなしたりしておくことに時間を割きたいとの思いが語られた。

20代の頃に比べて、校内での役割が増えたり、教科指導のスキルを高める必要性を感じたりして、部活動指導を充実させることの優先度が低下している状況があった。また、20代の頃には他の学校で同競技を指導する先輩教師からのサポートがあったり、地域や保護者からのあたたかい言葉かけ等があったりしたが今回はほとんどないこと等が語られた。

2) 2. 「なりたい姿」を構成する言語的資源の生成

部活動指導を「負担」「ストレス」「苦しい」と語り、それから解放されるために「病気になる」と語る教師Hであったが、コーチング実践を開始して4回目の実践時には「素直な気持ちで部活動に取り組めるようになりたい」との「なりたい姿」を語るようになる。この教師Hの<語り>の変化は、教師Hの教師になるまでのライフストーリーや母親への想いと接合して語られる。

調査者：教師を続けていけば、これから先も同じような経験をするかもしれません。病気になるかと思いましたが、「教師をやめる」とは考えないのですか？

教師H：部活だけのことで教師を辞めようとは思いません。(中略)私は大学卒業後、教師ではない職に就いていました。でも、ずっと教師にはなりたくないなあと思っていたので…だから、教師を辞めてしまうといったことは、ちょっと想像できません。

調査者：教師になろうと思ったいきさつを聞いてもいいですか？

教師H：私が教師になろうと思ったのは、予備校の先生で、現代文の授業なのに人生を見つめさせてくれるような授業をされる先生がいました。自分もこんな授業ができる教師になりたいと思って教師に憧れを持ちました。他人の人生に寄り添いたいという気持ちがあり、それができる教師という仕事が好きなんだと思います。

調査者：誰かの人生に寄り添いたいと言う気持ちがあるから、これほどまでに嫌な部活動であっても、毎日顔を出しているのですか？

教師H：部活動に対しては、寄り添いたいという強い気持ちは、なかなか浮かんでこないというのが正直なところです。行かなくていいものなら…とも思います。しかし、私自身、顧問だし、強迫観念になっているのかも知れませんが、子どもの側につい

ておくという姿勢は、どうしても無くせないんだと思います。

調査者：嫌な部活に行くことに、何かメリットがあるとしたら何がありますか？

教師H：部活に行くことにメリットは、特にないように思いますが…

調査者：それでも部活に行っているのは、そこに何かあるからですか？

教師H：さあ、何かあるんでしょう？…（しばらく沈黙）…自分でもよく分からないんですが…部活に行くとき、母の姿が思い浮かんでいるときがあります。母はそこに嫌なことが待っていて、行けば苦勞すると分かっているけど、それに誠心誠意向かって行くような人でした。よく考えれば、（嫌な気持ちになると分かっているけどそこに向かうという）今の私の行動は、母親の姿に影響を受けているのではないかと思います…母のように、明るく前向きにそこに向かうことができればいいのですが…
(5月12日のコーチング実践より)

このあと教師Hは、「もっと素直な気持ちで部活に行けたら楽なんですけどね」と、自分の「なりたい姿」を語る。一時は、「病気になりたい」という苦しみを語ってきた教師Hが、「素直な気持ちで部活指導に関わる」という「なりたい姿」を語るようになった。ここには、「私を苦しめる部活動」という〈語り〉を保留し、前向きになりたいという言葉が用いられつつあることが表出されている。コーチングスキルの一つに「視点移動」というものがある。相手が望んでいる事柄や何をどうすればいいか考えあぐねている事柄について、異なる視点から眺めてみる方法である。教職を目指した理由や部活に行く理由についての前述の質問によって、教師Hの新たな言語的資源が解釈に用いられるようになった。現在は過去の選択の積み重ねでたどり着いた地点であるため、クライアントの過去にアプローチすることによって、話す本人が潜在的に抱えている願望や希望、価値観や欲求に気付いていくことはよくあること（コーチ・エイ、2016）である。

この後、5月19日と27日のコーチング実践では、教師Hが「素直な気持ちで部活動指導に関われるようになる」ための行動計画を立案していった。そこでは、副顧問の先生に時間を区切って部活動指導をお願いするなどのことが立案され、行動に移された。5月27日のコーチング実践では、この他、次のような〈語り〉も見られた。

教師H：コーチングってすごいですね。今日部活でもめごとがあって指導をしたんですけど、いつもなら教師にすごく反抗的な態度をとる子なんですけど、コーチング講座で教えてもらったことを使ってみると、3人とも素直な態度で、しかも泣き出ししたりして、これからの行動をみんなの前で約束してくれました。

前述（3頁）の通り、教師Hは、コーチング実践を受けながら、自身もコーチングスキルを身に付けるべく、調査者が開発したコーチング講座のすべてに参加した。このときまでに2回のコーチング講座を受講していた。このようなこともあり、6月以降、部活動を「コーチング講座で学んだことを実践する場」として捉え直すようになる。6月以降、チームの中心が2年生に移ったことも関連し、コーチング講座で得た知識やスキルが、専門性が無くても部活指導に関わることのできるリソースとして有用であるとの実体験の創出へとつながっていった。

3) 教師Hのコーチング講座受講後のドキュメント分析

3) 1. 「苦しみ」からの離脱と再構成過程

コーチング講座の各回終了時に、受講者にアンケート回答を依頼した。以下、H教諭の回答を取り上げる（表6～8）。また、アンケートへの記述内容を基に、さらにインタビューを実施し、そこから、教師Hの部活動に対する捉え方、及び、教師Hの持つ教師像の変容を読み解いていく。

表6 第1回コーチング講座実施後の教師Hのアンケート結果

質問ア	特に印象に残った内容は何か
質問イ	コーチング講座を受け、今後どのような行動を取ろうと思うか
質問ウ	今回のコーチング講座を受けてみての感想
第1回講座内容：コーチングの効果/「認める」スキルや「聴く」スキルの獲得（4月28日実施）	
質問ア	「認める」とはどういうことか
質問イ	相手の気持ちに共感しながら話すこと
質問ウ	人とよりよい関係を気付くためにとてもためになる話を教えていただいた。 <u>今、自分はとても苦しくイライラした気持ちにあるが、それかなぜか分かってスッキリ</u> しました。

アンケートの下線部に関して、後日インタビューを実施した。

調査者：どんなことが分かったのですか？

教師H：先生（調査者）のコーチングを受けた後、「（自分で設定した目標達成のための行動である）周りの先生に自分の苦しさを話す」ということをしたけど、結局イライラするだけで終わりました。今日のコーチング講座を受けて、なぜそうなっているのかよく分かりました。それは、私の辛さをいくら話しても、周り（一番分かって欲しい人）が「認めて」くれていないと私が感じているからなんです。でも、私も子どもに対してそうだったと思います。自分の言いたいことだけを言って、相手の思いをまずは「認める」ということなど、私自身も足りていなかったと反省しています。「認める」ということが、信頼関係を築く上でとても大切なことだと自分の経験から実感することができました。（5月1日インタビューより）

調査者：以前アンケートに書かれていた「スッキリ」について具体的に教えてください。

「スッキリ」の正体は一体何だったのでしょうか？

教師H：「なぜ、部活動に対してこんなに苦しい思いをしているのか」の一端が分かったおかげで、周囲に対するマイナスの思いがなくなっていました。周囲に対して「なぜ分かってくれないのか」と腹を立てていたことがウソみたいに消えていきました。「あきらめ」なのかも知れませんが、「誰も分かってくれない」ことに腹を立ててもしょうが無いと何だか割り切れている自分があります。これが「スッキリ」の正体だと思います。上手く言えませんが、「分かる」とスッキリするし、相手に対しても攻撃的にならなくて済むのかも知れません。（5月4日インタビューより）

調査者：以前に「病気になりたい」と思っていた自分と今の自分は何が違いますか？

教師H：病気になりたいと言っていたのは、自分がどうになりたいかではなく、自分の周囲に、こんな苦しい状況の自分をどう理解してもらいたいか、だったように思います。コーチング講座で勉強したように、私自身がどうしたいかではなく、周りにどうなって欲しいかばかりを考えていたんだと思います。だから周りの状況が変わらないことにいらだちを感じ、苦しんでいた、そんなことがあったのではないかと思います。

(6月16日インタビューより)

以上のように、教師Hは、相手の行動原理が自分には変容できないものであること、そして、問題や責任の所在を自分ではなく他者や環境に求めてしまう「他責の状態」(コーチ・エイ 2016 135頁)に陥ってしまっていることに気付いていく。また、「相手がなぜそうなのか」について理解できていないにもかかわらず、その理解できない相手の変容を求めていたこと、それゆえの「苦しさ」であったことに気付く。これは、教師Hが「自己語り」によって、自己の「学び」に焦点を当てながら「自己を更新させていく」(野口, 2002, 38頁)プロセスであったといえる。

これらのドキュメント分析からは、同僚を支える教師の関わりについて、重要な視点を二つ抽出することができる。一つは、「認める」ということの重要性であり、もう一つは教師の目標設定に関わる留意点である。

まず、「認める」ことの重要性については、このことこそが、教師Hと調査者のコーチング実践を継続できた背景であると考えられる。教師Hは、部活動指導で困難を感じているにもかかわらず、その困難さを誰にも分かってもらえないことに苦しさを感じていた。そんなときに「藁にもすがる」思いで飛びついたコーチング実践において、「認められる」という経験が提供された。前述8頁の通り、教師Hとの初回のコーチング実践において、調査者は、「傾聴」「承認」といったことを基本スタンスにコーチング実践を行った。教師Hとのコーチング実践については、前述5頁のコーチングが効果的に成される条件(1)~(3)のいずれにも当てはまっていない。にもかかわらず、コーチング実践が継続されたということは、当時の教師Hの状況があったにせよ、「認める」ことが、教師を支える上で重要であることを物語っている。

教師の目標設定と目標達成に向かうプロセスについては、教師自身の「なりたい姿」にアプローチしていくことを忘れてはならない。自己目標を子どもの変容と語る教師は多い。子どもに学力を付けたい、あるいは部活動に自主的に取り組ませたい、等である。しかしながら、自己の目標達成のよりどころが、児童生徒の変容のみにある場合、他者が意図通りに行動しなかったり、自分の思うような成果を得られなかったりすることがしばしば起こる。その際に、自己の「学び」に焦点が当たりにくくなり、徒労感を感じたり、他者に対する負の気持ちを抱いたりしがちである。これではウキウキ・ワクワクしながら目標に向かうことなどできなくなってしまう。目標達成のよりどころが、他者にある場合においても、教師自身の「なりたい姿」(成長目標)を常に明確にさせ、その達成に向けたプロセスを支えようとする関わりが大切である。

3) 2. 教師Hの部活動に関わる「なりたい姿」の生成

「病気になれば部活に行かなくていい」と語っていた教師Hであったが、第2回（5月26日）講座後のアンケートにおいて、教師Hの苦しさの一端であった部活動生に対する気持ちに多少の変化が見られていた。

表7 第2回コーチング講座実施後の教師Hのアンケート結果

第2回講座内容：「質問する」スキル・「フィードバックする」スキルの獲得（5月26日実施）	
質問ア	未来志向に目を向けた質問をすること 「なぜ」を使わずに質問すること ワクワク感を引き出すことが大切だというお話にはビックリしました
質問イ	質問をして、どんどん生徒の考えや可能性を引き出し、行動につなげたい
質問ウ	今まで子どもたちに <u>このような質問や話をしていればよかったです</u> なあと思いましたが、今回そのスキルを学べてよかったです。ただ、そのスキルのベースには、相手に対する愛情が無ければできないなあと思いました。

調査者：コーチングスキルを活用することについて、私は、今からでも遅くは無いと思いますが、過去形で語られるのはどんな思いからですか？

教師H：あの子たち（部活動生）にも「ワクワク感」を引き出すような関わりが自分自身にできていけば、現状はもっと変わっていたのかなとも思います。また、前の講座で教えてもらったような関わりを今からしても、効果はきっとあるだろうとも思います。でも、あの子たちにそれを今から本気で実践していこうとする気持ちにはなかなかない自分がいるというのが正直なところです。教師としてはこんな発言だめだと思いますけど・・・（6月1日のコーチング実践より）

このような思いもあってか、「あの子たち」が部活を引退した6月以降、教師Hは、部活動を「学んだコーチングスキルを活用する場」として捉え直していく。また、コーチング実践における対話においても「コーチングスキルを実践で活用するため」の話を自ら多く切り出すようになってくる。

表8 第3回コーチング講座実施後の教師Hのアンケート結果

第3回講座内容：「目標設定を支援する」スキルの獲得（6月17日実施）	
質問ア	ありたい姿を描かせること そしてそのために広げて絞ること（手法）をやってみたいと思いました。
質問イ	自分でも何か目標設定をして生きていこうと思いました。人生初です。今まで目標設定してもなあ、とか、なるようにしかならないんだろうなあ、と言う思いがありました。
質問ウ	「イ」でも書きましたが、今まで目標設定のすばらしさや方法を知らずに生きてきました。ところが、今日受けてみて、こんなにもすばらしいものであると分かり、自分の生活の中や学級、そして、 <u>部活でもやってみよう</u> と思います。また来月の講座も楽しみにしています。

上記の下線部に関わり、「コーチングスキルの活用に関するアンケート調査」やインタビューにおいて、次のように、その具体を語っている。

質問：あなたはどのような場面でどのようなスキルをどのように活用しましたか？

回答：部活でチームメイト同士の仲が悪いとき、質問のスキル、聴くスキル、認めるスキルをやってみました。また、部員が問題行動を起こして指導しないとイケないときに、この三つのスキルを意識して使ってみました。子どもたちが自分の力で良くなっていこうとする力を引き出すように意識しました。あと、新チームがスタートして全員にコーチングで学んだ「目標」を決めさせました。今のところコーチングの良さを多く実感しています。（6月23日アンケートより）

調査者：（コーチングスキルの）目標設定に関して、アンケートに書いた以降で何か取り組まれたことはありますか？

教師H：今日、部活で子どもたち一人一人に発表をさせました。テーマは、大会に向けての自分の目標とそれを達成するための行動についてです。みんな真剣に考えていたし、聞いていてとても面白かったです。（7月1日インタビューより）

ここまでの教師Hの変容を端的に表現すると、部活動指導が苦しくて「病気になりたい」と思っていた教師が、コーチングと出会ったことを一つの契機として、部活動指導に「素直な気持ち（教師として子どもを伸ばそうとする気持ち）」で取り組むようになった、といえる。6月中頃以降、コーチング実践での対話では、部活動にどう向かおうかという内容はほとんど無くなっていく。7月1日以降のコーチング実践では、教師H自らの教科指導力の向上をテーマに進められることになった。

4. 「目標」の必要性と語りの変容

12月にインタビューを行った際、この半年で「大きく変わった」と教師Hは語るようになる。

調査者：どのように大きく変わったのですか？

教師H：子どもとの人間関係が楽になりました。私は、これまで教師なら常に生徒を「教え導かなくてはならない」と思っていました。だから、指導が上手くいかなかったりすると生徒にも自分自身にもイライラしていました。しかし、コーチングと出会ってからは、まずは子どもの言い分を聞こうとするようになりました。それもなるべく否定しないようにしています。それは、保護者に対しても同様です。わがままなことを言われても、まずは話をしっかり聞こうとし、共感しようとしています。相手の言い分を認めようとし、相手の考えを理解しようとする、と、やっぱり楽なんです。それで、そこから、子どもの中にある力をどう自分で気付かせ、そして行動に移せるようになるためには、「この子にどんな事を考えさせればいいのか」と思うようになりました。これが意外とみんな考えてくれて、不思議と（よりよさを目指して）行動するものなんです。これが、私の心のゆとりにつながっているのだと思います。こちらがあーだこーだ言わなくても行動するだろう、と思えるようになりましたから。また、そのゆとりは、自分自身の行動力にもなっていると思います。だから、教科指導のス

キルアップを図る努力が今も続いているのだと思います。

学級や部活でも怒らなくなりました。怒る前に「なぜ、この子はこういうことをしているのかな」と考えるようになりました。そして、まずはその子から話を聞こうとしています。そこから「どうすればいいと思う？」とか「本当にそれでいいの？」といった質問をするというのが今の私の指導パターンになっています。「教師だから教え導かなくては・・・」と思っていた頃より、子どもに考えさせるようにしている今のほうがずいぶん楽ですし、子どももずいぶん育っているように見えます。

「教え導くのが教師」という教師像を持っていた教師Hが、コーチングと出会ったことをきっかけに、「あるべき教師像」を変化させた。そのことによって「楽」になったと言う。また、それは、子どもの育ちにつながっているという実感も得ていた。ここで語られた教師Hの子どもに対する現在のスタンス（下線部）は、「『学校・学級づくりの三領域』のうちの偶発的領域」（白松，2017，21頁）を拡大させるものだと考える。学級や部活動などの集団の構成員が自主的実践的に活動する「偶発的領域」が拡大していくことは、教師を「楽」にすることにつながる。そう考えれば、教師Hの教師像の変化やそれに起因する指導スタンスの変化は、教師H自身の中で起こっている「働き方改革」と言えるかも知れない。

このときのインタビューから、さらに興味深いことが聞かれた。それは、表8でも語られている教師Hの目標に関する考えの変化である。

調査者：コーチングを受けたり、コーチング講座に参加したりしたことで得たものには、何がありますか？

教師H：目標や夢を持つことのよさを実感しています。それを持つことにより、毎日の人生に「張り」ができました。それまでの自分は、「なるようにしかならない」と考えていて、そのときそのときを一生懸命生きていければいいし、与えられた仕事を一生懸命にこなしていればいいと思っていました。何となくこうなりたいなあという思いはあったけど、なるようにしかならないという思いのほうが強かったです。しかし、目標を持ち、その達成に向かおうとしていると、人生に前向きな気持ちになっていく自分に気が付きました。そして、自分で進んで行動できるようになっています。そのことに気付いてからは、（今まで適当に済ませていた）学級での行事等における目標なども、きちんと持たせるようにしています。目標ってすごいですね。

教師Hにとってコーチングとの出会いは、仕事を「楽」にし、人生に「張り」を持たせるための一つの方略を得るきっかけとなっていたようである。このことはまさに現在の「働き方改革」で求められているものであろう。

5 結語

本研究では、コーチングの視点から構成したナラティブ実践を基に、そこで得られた〈語り〉を分析することにより、教師を支えるよりよい相互作用実践の在り方を検討してきた。以下では、本研究で得られた知見を要約し、本研究のまとめとしたい。

第一に、「語りやすさ」を共に構成することである。本研究では、目標を媒介にして教師と教師が「対話」する際の「語りやすさ」を担保する条件を導出した。このように共に「語りやすさ」を構成する媒介を何に設定するか、教師のライフヒストリーやストーリーの中から共に創出していく対話的实践としてコーチングの視点が重要である。

第二に、教師の「学び」に焦点を当てることである。目標達成に向けたプロセスを支え、経験の再構成を達成するためには、対話相手の「学び」に焦点を当てた〈語り〉を、相手自身から引き出すことが大切である。

第三に、教師自身の「なりたい姿」にアプローチすることである。他者（児童生徒など）の行動によるところに教師の目標達成がある場合においては、特に、教師自身の「なりたい姿」を明確にした目標（成長目標）が必要である。また、このことは、目標達成に向けたプロセスをウキウキ感やワクワク感を伴うものにするとともに、教師の「学び」に焦点を当てた対話を構成する。

第四に、対話相手自らが、現状やありたい未来について多面的・多角的に捉えられるように、多様な言語的資源を対話的に構成することである。このことは、経験の再構成を支えるナラティブ実践として極めて重要である。例えば、過去の経験にアクセスし、経験を言語的資源化することも、未来を類推したり、解釈したりする上で重要となる。

第五に、対話相手の言語的資源を尊重しながら、〈語り〉を引き出すことである。対話相手の考えや想いを否定したり、捨象したりするのではなく、個人のライフヒストリーやライフストーリーから紡がれる「オルタナティブな語り」（苦しみから解放を目指す語り）を生み出すようなナラティブ実践を対話的に構築する必要がある。

これらの知見は、管理職と部下との面談（対話）を核にして実施される目標管理制度の充実やミドルリーダーに求められる役割である「同僚教職員の指導・育成」「学校外部との折衝・対応」等（文部科学省、2005）をよりよく実現するものとして、留意されるべきものであろう。

以上のような本研究の成果から、同僚支援について、共に多角的・多面的に仕事や生活をよりよくする言語的資源を創出し、共に仕事や生活の仕方やあり方を再考することが、ナラティブ実践として考える意義であると捉える。また、野口(2002, 38頁)が言う「自己があって自己のことを語るのではなく、自己についての〈語り〉がそのつど自己を作り直していく」ことを踏まえれば、同僚を支える上では、これまでに考えていなかった「オルタナティブな語り」が生まれたり、仕事や生活に関する考え方が再構成されたりするような〈語り〉が生まれる「相互作用」をコーディネートすることが重要である。前向きな自己語りを引き出していくコーチングは、「ナラティブ実践」のコーディネートとして、極めて重要な視点を提供しているといえる。

最後に、今後の検討課題について述べたい。本研究を進める中で、教師Hの語りから「働き方改革」に関わるヒントを得た。コーチングの視点を教師が取り入れることによって、その「働き方」にどうつながっていくのかについて、実践研究を行っていきたい。

引用・参考文献

- 浅野信彦(2004). 教師教育研究におけるライフストーリー分析の視点—学校の組織的文脈に焦点を当てて— 文教大学教育学部「教育学部紀要」, 第38集, 83-93.
- 出江紳一(2009). リハスタッフのためのコーチング活用ガイド 医歯薬出版
- 伊勢本大(2018). 一元化される教師の〈語り〉—「教師である」とはいかに語られるか— 教育社会学研究, 第102集, 259-277.
- 小野善生(2014). リーダーシップとナラティブ—リーダーシップ研究におけるナラティブ・アプローチの可能性についての考察— 關西大學商學論集, 第59巻, 第2号, 33-63.
- 久富善之(2008). 転換期にある教師像—「献身的教師像」を超えて— BERD No14 ベネッセ教育総合研究所 2-7
- グッドソン, I. 藤井泰・山田浩之・本多みどり・白松賢(訳)(2001). 教師のライフストーリー 晃洋書房
- コヴィー, S. 川西茂(訳)(1996). 7つの習慣—成功には原則があった! キングベア—出版
- コーチ・エィ(2016). コーチングの基本 日本実業出版社
- 白松 賢(2017). 学級経営の教科書 東洋館出版
- 千々布敏弥(2007). スクールリーダーのためのコーチング入門 明治図書
- 中央教育審議会(2012). 教職の全体を通じた教員の資質能力の向上について(答申)
- 並木順子(2017). 教師の成長とは何か—社会科教師のライフコース分析を通して— 早稲田大学大学院教職研究科紀要, 第9号, 13-30.
- 野口祐二(2002). 物語としてのケア ナラティブ・アプローチの世界へ 医学書院
- 原口佳典(2008). 人の心を引き出すコーチング術 平凡社
- 文部科学省(2005). 学校組織マネジメント研修カリキュラム開発会議(提言)
- 文部省大臣官房調査統計課(1975). カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—

謝辞

教職大学院において、多くの貴重な学びや経験を積むことができました、深く感謝しています。多大な理解のもと、本研究の実施を承諾していただきました研究協力校、及び、勤務校の管理職の先生をはじめ、御協力いただいた先生方に深く御礼申し上げます。本当にありがとうございました。