

中学校 生徒指導

中学生の自己肯定感を育むコーチング・プログラムの開発

教育相談課 研究員 山田 勇一

要 旨

教師が、日々の教育活動をとおして、コーチングを身に付けることのできるプログラムを開発した。そのプログラムを実践することで、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が向上し、中学生の自己肯定感が育まれるのかを検証した。その結果、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版において3因子中1因子、自己肯定意識尺度の対自己領域・対他者領域ともに3個学年中一つの学年において有意な向上が見られるなど、プログラムの有効性が示唆された。

キーワード：中学生 自己肯定感 教師 コーチング

I 問題と目的

現在、学校教育においては、いじめ、不登校、学級崩壊等、様々な問題が山積しているが、その要因の一つとして子どもたちの自己肯定感の低さが挙げられている(諸富, 2012)。日本の若者は諸外国と比べても自己を肯定的に捉える割合が低く(内閣府, 2014)、小学校・中学校と校種が進むにつれ、自己への評価は低くなっていく傾向が見られる(青森県環境生活部, 2016)。元来、学校は、優劣の意識が生まれやすく、できる生徒は自己肯定感が高まり、できない生徒は自己肯定感が低くなりやすい環境にあり(元永, 2014)、生徒を援助する資源として、教師の役割の重要性が改めて指摘されている(石隈, 1999)。

本田ら(2012)は、「教師が生徒に対して信頼感の上がるようなかわりを持たせれば、生徒の自己肯定感が上がるとも言えるだろう」と述べており、教師の関わり方が生徒の自己肯定感を左右することを示唆している。学校生活が主な生活の場となる中学生にとって、教師の生徒に対する関わり方は、自己を肯定する際に大きな影響を与えると考えられる。しかし、日本の教師は、概して「否定主義」「減点主義」「同質性主義」であり、生徒を肯定的に捉え、フィードバックすることが少ない(菅原・石川, 2015)。

菅原ら(2015)は、子どもたちの自己肯定感を育む方法として、オランダの教育に着目し、子どもの主体性・自主性を尊重するコーチング主体型教育を提唱している。教師がコーチングを身に付けることの重要性は以前から説かれているが(千々布, 2008)、多忙化の叫ばれる教育現場において、コーチングを学び、身に付けることは容易ではない(菅原・石川, 2015)。

では、コーチングをどのように捉え、どのように教師が身に付ければよいのか。

日本ではコーチングという語には大きく二つの意味があり、一つはスポーツコーチングとして、競技の技術指導に対して用いられ、もう一つは、対話をとおして考える能力を引き出す指導術に対して用いられる(西垣, 2015)。本研究では、後者のコーチングを基に「相手のやる気を喚起し、目標を達成することをサポートするためのコミュニケーションスキル」(千々布, 2008)と定義付けた。

しかし、コーチングと言っても、多種多様な方法が存在するため、学校教育に即したコーチングにする必要がある。アドラー心理学は、コーチングの源流の一つとして位置付けられ(向後・堂坂・伊澤, 2015)、その理論は、コーチングスキルやコーチングマインドと重なる部分も多い。そのため、アドラー心理学に基づく基本姿勢や行動理解が教育現場では有効(中土井・井上, 2010)になると考えられる。また、コーチングには、約100種類のスキルがあるとされており、むやみに種類が多くても学習効率の低下を招くため、「傾聴」「質問」「承認」の三つに力点を置くことが有効になると指摘されている(本間・松瀬, 2006)。

以上に基づき本研究では、学校現場に即したコーチング・プログラムを開発し、そのプログラムを実践することで、中学生に対する望ましい関わり方を教師自身が身に付け、中学生の自己肯定感を育むことを目的とする。

そのために、本研究では以下の二つの研究を行う。まず、研究1において、数多くあるコーチングスキルから学校現場に即したコーチングの基本スキルを「傾聴」「質問」「承認」の観点からピックアップし、中

学校教員に実践してもらうことにより、プログラムの効果を検証し、改善点を明らかにする。次に、研究2では、研究1で明らかとなった課題を基に改良を加えたコーチング・プログラムを完成させる。そして、中学校教員がプログラムを実践することにより、中学生の自己肯定感が育まれるのか、プログラムの効果を検証する。プログラムは、朝、その日一日意識するコーチングのマインドやスキルについて、短時間で読んで学び、それを意識して生徒と関わり、一日の最後に振り返ることを継続的に繰り返すことで、コーチングを身に付けられるようにした。

II 研究1

1 目的

研究1では、「傾聴」「質問」「承認」の観点からピックアップしたコーチングスキルを基に基本スキルのパッケージを作成し、効果検証を行う。まず、校内研修でコーチングマインドを学んだ後、基本スキルパッケージを実践することにより、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が向上するかを検討する。次に、教師がコーチング的な関わり方をするることにより、生徒が教師から支援を受けていると感じることにつながるかを明らかにする。

2 対象

研究協力校A校（以下、A校とする）の生徒 233名（1年生85名、2年生 116名、3年生32名）、教師15名（男8名、女7名）を対象とした。

3 時期

2015年11月31日から12月22日にかけて実施した。

4 方法

(1) コーチング基本スキルパッケージ

基本スキルのパッケージを作成し、A校の教師に実践してもらった（表1）。また、コーチングマインドを理解してもらうために、パッケージ実施前に、A校の教員を対象に、校内研修で20分程度の学習会を実施した。

表1 コーチング基本スキルパッケージ

スキル	テーマ	課題
傾聴	自己話克服	頭の中に浮かんでくる自己話を意識的に脇に置く
質問	オープンクエスチョン	What・howを用いて、質問に広がりを持たせる
承認	Iメッセージ・Weメッセージ	評価ではなく、承認をする
傾聴	横から目線	子どもとの立ち位置を対等にする
質問	未来型	原因追及ではなく、解決志向的に未来型の質問をする
承認	行為承認・存在承認	結果を承認するだけではなく、行為や存在を承認する
傾聴	あいづち・うなずき・繰り返し	共感の技法を意識的に用いる
質問	肯定型質問	否定型を肯定型に変えて質問する
承認	リフレーミング	マイナス面をプラス面にフレームを変える
傾聴	ミラーリング	意識的に相手の動きに合わせる
質問	チャンクアップ・ダウン	成功イメージや具体的プランを引き出す
承認	枕詞	伝えたい事を柔らかく伝える
傾聴	ペーシング	意識的に相手の話し方・感情・話題にペースを合わせる
質問	ヒーローインタビュー	成功体験を引き出す
承認	職員室での承認	プラス面に目を向けた発言をする

(2) コーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版

コーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版「CCSES-R」は、西垣ら（2015）によって作成されたコーチングスキルの自己効力感を測定するための尺度である。「会話スキル」「関係形成と行動支援」「基本態度」の3因子19項目から構成されており、各項目内容に対して、6件法で回答を求めるものとなっている。研究1では、校内研修と基本スキルパッケージ実施により、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が向上したかどうかを検証した。

(3) 学校環境適応感尺度

学校環境適応感尺度「アセス」は、栗原ら（2010）によって作成された児童生徒の学校生活への適応感を図るための尺度である。「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6因子34項目からなる。各項目内容に対して、5件法で回答を求めるものとなっている。研究1では、校内研修と基本スキルパッケージ実施前後に調査し、教師サポートの変容を比較検討した。

5 結果

検証後、生徒を対象にしたアセスの教師サポートの平均値は、7学級中3学級で上昇が見られたが、*t*検定による有意差は認められなかった。

教師を対象にしたコーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版は、下位尺度19項目中18項目において、実施教員の平均値の上昇が見られた（図1）。

また、下位尺度の事前テストと事後テストの平均点を比較するために、ウィルコクソンの符号付順位和検定で検討した。その結果、「相手との信頼関係を築く」「わかりやすいたとえを使って説明する」において5%水準、「相手の状況に応じて柔軟に対応する」では1%水準で有意差が認められた。

各因子ごとの事前テストと事後テストの平均点をウィルコクソンの符号付順位和検定で比較し、プログラムの効果を検証した結果、「会話スキル」は1%水準で、「関係形成と行動支援」は5%水準で有意差が認められた（表2）。

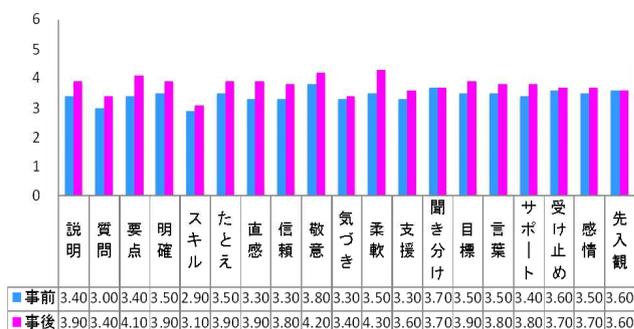


図1 「CCSES-R」下位尺度平均値

表2 「コーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版」のウィルコクソンの符号付順位和検定

下位尺度	負の順位 N	負の順位 平均ランク	正の順位 N	正の順位 平均ランク	同順位 N	Z値
会話スキル	2	3.25	11	7.68	2	-2.731 **
関係形成	3	4.67	11	8.27	1	-2.439 *
基本態度	5	6.00	7	6.86	3	-0.775

** $p < .01$ * $p < .05$

6 考察

コーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版の下位尺度の平均値が向上したことや3因子中2因子に有意差が認められたことから、コーチング基本スキルパッケージを実施したことにより、各教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が向上したと考えられる。実践した先生方からも、「学期末の多忙な時ではあったが、無理なくこなすことができた」「生徒の日記へのコメントを書く際、温かい言葉が書けた」など、おおむね好意的な評価であった。

アセスの教師サポートとコーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版の基本態度因子の相関を測ることはできなかったが、双方ともに有意差が認められなかったことから、スキルは向上したものの、コーチングをする上での心構えとなるコーチングマインドを理解し、高める内容がコーチング基本スキルパッケージに不足していたと考えられる。

そこで、アドラー心理学をベースとしたコーチングマインドを理解する内容をプログラムに盛り込むことで、アセスの教師サポートやコーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版の基本態度因子の向上を図ることとした。

III 研究2

1 目的

研究2では、研究1の結果を受け、コーチング・プログラムを作成し、プログラムを教師が実践することで、生徒の自己肯定意識が向上するかどうかの効果検証を行う。まず、コーチング・プログラムを教師が実践することにより、コーチングコンピテンシー自己効力感が向上するかを検討する。次に、教師がコーチングを意識した関わり方をすることにより、生徒の教師サポートと自己肯定意識が向上するかを検討する。さらに、学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感を基に、学級を低群・中群・高群に分け、低群と高群の学級担任の受けもつ学級の生徒の教師サポートと自己肯定意識の検証を行う。そして、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が高いと生徒の教師サポートや自己肯定意識も高くなることを明らかにする。

2 対象

A校の生徒 257名（1年生75名，2年生87名，3年生95名），教師20名（男11名，女9名）を対象とした。

3 時期

2016年6月8日から7月11日にかけて実施した。

4 方法

(1) コーチング・プログラム

表3 コーチング・プログラム

マインド・スキル・コーチングの実践と振り返り	内容・ねらい
STEP0 校内研修	
0 ワークシート	コーチングマインド・プログラム実施方法
STEP1 コーチングマインド	
1 横の人間関係	成長承認，過程重視，ヨイ出し・加点主義
2 だれの課題か？	アドラー心理学における課題の分離
3 解決志向	原因追及ではなく，解決志向
4 アンガーマネジメント	怒りの感情についての適切な対処方法
5 アサーション	自分も相手も尊重する自己表現
STEP2 傾聴	
6 自己話克服	頭の中に浮かんでくる自己話解消
7 あいづち・うなずき・繰り返し	体全体で話を聞く
8 ミラーリング・ペーシング	鏡となって，意識的にペースを合わせる
STEP3 質問	
9 なぜ？→何があった？	なぜではなく，何と質問する
10 なぜ？→どうしたい？・どうする？	なぜではなく，どうしたいと質問する
11 ヒーロー・インタビュー	成功体験を質問で引き出す
12 チャンク・アップとチャンク・ダウン	成功イメージや具体的プランを引き出す
STEP4 承認	
13 行為承認・存在承認	結果を承認するだけではなく，行為や存在を承認する
14 リフレーミング	マイナス面をプラス面に変える
15 勇気づけ	勇気くじきではなく，勇気づける
STEP5 コーチングの実践と振り返り	
16 弱点克服	これまでのスキルを復習する
17 コーチング・プロセス	コーチングをするための流れを理解する
18 コーチング実践	チャンス相談で対象生徒にコーチングする
19 振り返り	実践しての感想記述

研究1の結果を受け、コーチング・プログラムを作成した(表3)。STEP0では、コーチングの理解とプログラムの実践方法を学ぶ。STEP1では、コーチングマインドについて理解し、STEP2~4で基本スキルを実践し、STEP5において、コーチングを実践し振り返る。

(2) コーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版

本研究では、コーチング・プログラムの実施前後に調査し、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感の変容を比較検討し、さらに、学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感と学級の生徒の教師サポート・自己肯定意識との関連性を見るために使用した。

(3) 学校環境適応感尺度

本研究では、コーチング・プログラムの実施前後に調査し、教師サポートの変容を比較検討し、さらに、教師サポートと自己肯定意識尺度との相関関係を見るために使用した。

(4) 自己肯定意識尺度

自己肯定意識尺度は、平石(1993)によって作成された自己評価や適応感を測定する尺度である。「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」の「対自己領域」と「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「対評価意識・対人緊張」の「対他者領域」により構成され、2領域6因子41項目からなり、項目内容に対して、5件法で回答を求めるものとなっている。本研究では、生徒の対自己領域・対他者領域の変容及び学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感尺度との関連性を見るために使用した。

5 結果

(1) コーチングコンピテンシー自己効力感の変容

教師を対象にしたコーチングコンピテンシー自己効力感尺度の結果、下位尺度19項目中16項目において、平均値の上昇が見られた(図2)。また、各因子ごとの事前テストと事後テストの平均値(図3)を比較するために、ウィルコクソンの符号付順位和検定で検討した。その結果、「会話スキル」において5%水準で有意な差が認められた(表4)。

(2) 教師サポートの変容

生徒を対象にしたアセスの教師サポートの平均値は、3個学年中二つの学年で上昇が見られた(図4)、2年生において有意な差が認められた(表5)。

(3) コーチングコンピテンシー自己効力感と教師サポートとの関連性

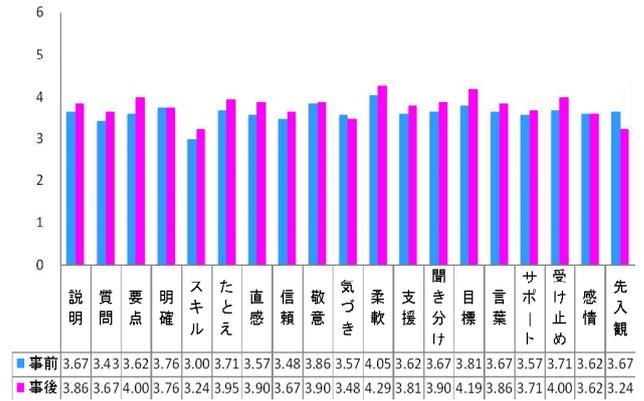


図2 「コーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版」の下位尺度平均値

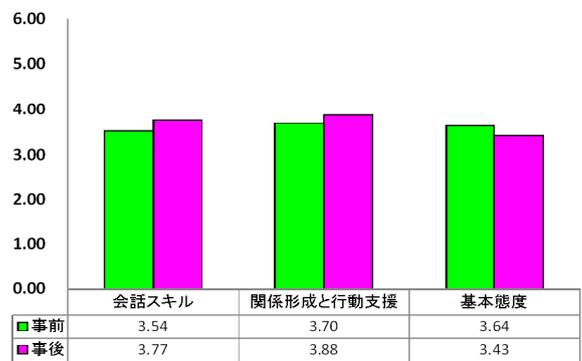


図3 「CCSES-R」各因子平均値

表4 「コーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版」のウィルコクソンの符号付順位和検定

	負の順位 N	負の順位 平均ランク	正の順位 N	正の順位 平均ランク	同順位 N	Z値
会話スキル	6	6.75	13	11.50	1	-2.201*
関係形成	9	8.00	11	12.55	0	-1.242
基本態度	8	8.63	6	6.00	6	-1.056

* p < .05

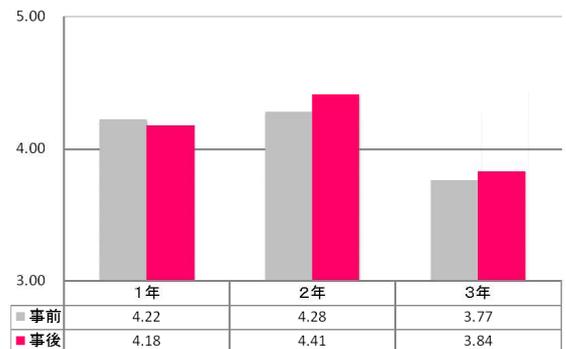


図4 「教師サポート」各学年平均値

表5 「教師サポート」対応のある t 検定における平均値と標準偏差

	1年生 (N=75)			2年生 (N=87)			3年生 (N=95)		
	事前	事後	t 値	事前	事後	t 値	事前	事後	t 値
教師サポート	4.22(.69)	4.18(.84)	.607	4.28(.76)	4.41(.77)	-2.052*	3.77(1.05)	3.84(1.06)	-1.113

* p < .05

学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版の事後調査結果を基に、低群・中群・高群に分け、低群と高群の学級担任が受けもつ生徒の教師サポートの平均値を出し（図5）、対応のない t 検定で比較したところ、高群の学級担任が受けもつ学級の生徒の教師サポートが低群の学級担任が受けもつ学級の生徒に比べ、有意に高いことが認められた（表6）。

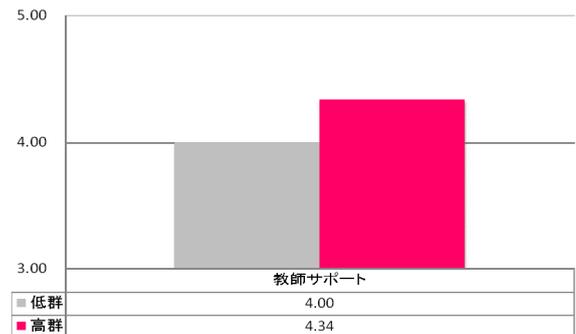


図5 「教師サポート」低群・高群平均値

表6 学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感の低群・高群による教師サポートの平均値と標準偏差

	低群 (N=91)		高群 (N=88)		t 値
	M	SD	M	SD	
教師サポート	3.99	1.02	4.34	.76	-2.787 **

** p < .01

(4) 相関係数の算出

本研究の事後に実施したアセスの教師サポートと自己肯定意識尺度との関連性を調べるために、ピアソンの積率相関係数を算出した結果（表7）、「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」において中程度の有意な正の相関を示し、「被評価意識・対人緊張」において弱い有意な正の相関を示した。

表7 「教師サポート」と自己肯定意識尺度との相関係数

	自己受容	自己実現的態度	充実感	自己閉鎖性・人間不信	自己表明・対人的積極性	被評価意識・対人緊張
教師サポート	.522 **	.469 **	.476 **	.433 **	.424 **	.334 **

** p < .01

(5) 自己肯定意識の変容

各学年の対自己領域と対他者領域の事前と事後の平均値を比較したところ、2年生において、両領域ともに上昇が見られ（図6、図7）、2年生の対他者領域と3年生の対自己領域において、対応のある t 検定による有意差が認められた（表8）。

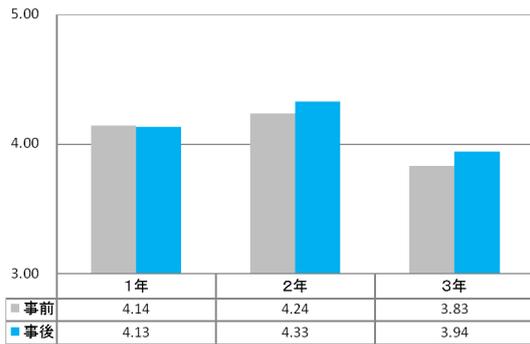


図6 「自己肯定意識尺度」対自己領域平均値

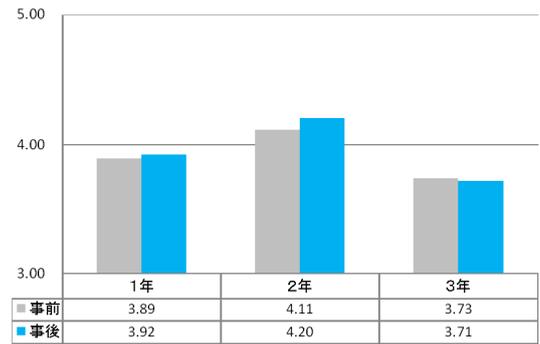


図7 「自己肯定意識尺度」対他者領域平均値

表8 「自己肯定意識尺度」対応のある t 検定における平均値と標準偏差

	1年生 (N=75)			2年生 (N=87)			3年生 (N=95)		
	事前	事後	t 値	事前	事後	t 値	事前	事後	t 値
	$M(SD)$	$M(SD)$		$M(SD)$	$M(SD)$		$M(SD)$	$M(SD)$	
対自己領域	4.14(.68)	4.13(.77)	.114	4.24(.66)	4.33(.63)	-1.787	3.83(.81)	3.94(.82)	-2.267 *
対他者領域	3.89(.72)	3.92(.88)	-.701	4.11(.77)	4.20(.78)	-2.067*	3.73(.86)	3.71(.87)	.371

* $p < .05$

(6) コーチングコンピテンシー自己効力感と自己肯定意識との関連性

学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版の事後調査結果を基に、低群・中群・高群に分け、低群と高群の学級担任が受けもつ生徒の自己肯定意識の平均値を出し(図8)、対応のない t 検定で比較したところ、高群の学級担任が受けもつ生徒の自己肯定意識が低群の学級担任が受けもつ生徒に比べ、有意に高いことが認められた(表9)。

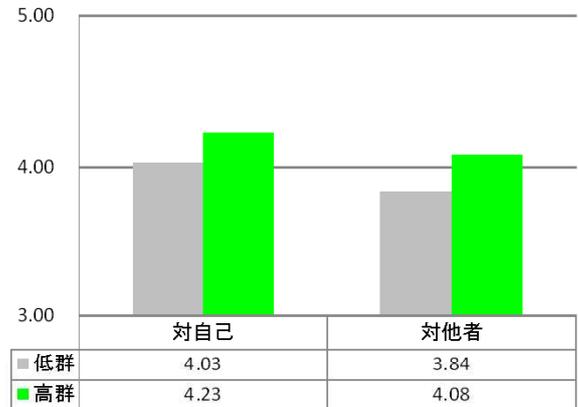


図8 学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感の低群・高群による生徒の自己肯定意識の平均値

表9 学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感の低群・高群による自己肯定意識の平均値と標準偏差

	低群 (N=91)		高群 (N=88)		t 値
	M	SD	M	SD	
対自己領域	4.03	.79	4.23	.64	2.078 *
対他者領域	3.83	.87	4.08	.78	2.101 *

* $p < .05$

(7) 感想データ

コーチング・プログラム終了後に得られた感想を、KJ法を援用して分析した。分析は、研究員3名が行った。その結果、5カテゴリーが得られ、一部カテゴリーから複数の下位カテゴリーが抽出された（表10）。

まず、「プログラムの有効性」では、実践者は、プログラムの良さを認識するとともに、コーチングの良さについても認識を深める傾向があることが示された。「プログラム実践後の内面的変化」では、プログラムを実践することにより、前向きな気持ちになるなど実践者の内面に変化をもたらし、コーチングの実践意欲の高まりが見られた。一方で、「実践評価（難しさ）」では、時間的な余裕がないという中学校現場の問題やプログラムの内容や構成面についての問題が指摘された。「実践評価（前向き）」では、そういった多忙感の中で実践した結果、前向きに振り返る肯定的な意見が見られた。「コーチング実践済」では、既にコーチングを理解し、実践している教師がいることが示された。

表10 コーチング・プログラムに対する感想データ

カテゴリー	下位カテゴリー	ローデータの例
プログラムの有効性	プログラムの良さ	* 経験的に感じていたことの大切さを整理・意味づけすることができた * 朝見ることで一日考えながら言葉がけすることができた
	コーチングの良さ	* 教師としてのものの見方や生徒との人間関係を育ててくれる手立てになると思う * 意識することで、多面的に対話できるところはいいと思った
	実践に対しての振り返り（技能）	* 様々な手法を意識して取り組むことによって、声かけに変化は見られた * 感情的になるところも一呼吸置いて対応することができた
	プログラムのこれからの活用	* 日常では忘れてしまうこともあるので、このブックを見て確認したい
プログラム実践後の内面的変化	教師の気持ちの変化	* これまでの「なぜ?」「どうして?」のような過去の原因追及から、「どうなりたい?」「どうすればいい?」の未来志向を生徒と一緒にすることで、前向きな気持ちになることができた
	これからの実践意欲（肯定的評価）	* コーチングの技術は、生徒指導、学習指導、部活動指導等すべてにおいて共通なスキルなので、もう一度、学習してみたいと思った
実践評価（難しさ）	実践ストレス（時間）	* 正直なところ、学期末ということもあり、多忙の中、心に意識することはすごく難しかった
	できなかった実践項目	* アンガーマネジメントをはじめとする数々の項目ができなかった
	自分とのギャップ	* 向いている思考のベクトルを変えることが難しかった
	理解の難しさ	* 理解が不十分な状態で取り組んでしまったため、自己評価が低めである。しっかり理解してから取り組むべきであったと反省している
実践評価（難しさ）	技能としての難しさ	* 正直すべてのものを常に意識して行うのは難しいと思う * 質問の仕方はうまくできて、その後の会話で話を引き出せない場面もあり、難しさを感じた
	—	* 教師として、今まで過ごしてきた年月の中で、生徒に対して、「～すべき」と指示的になりがちになっていたことに気づき、反省させられた
コーチング実践済	—	* 自分は常に、マインド、傾聴、承認は意識してやっているつもりである

6 考察

研究2では、研究1で明らかとなった課題を基に、コーチング・プログラムを作成し、教師が実践することによって、中学生の自己肯定感が育まれるかを検討した。プログラムの構成要素は、アドラー心理学をベースとしたコーチングマインドとコーチングの基本的なスキルである傾聴、質問、承認とコーチングの実践と振り返りであった。

まず、プログラムを実践した結果、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が上昇したことが示された。また、会話スキル因子の向上においては、有意な差が見られたことから、教師のコーチングコ

ンピテンシー自己効力感を高める上でのプログラムの有効性が示唆されたと言える。一方で、基本態度因子が事後に低下を見せた。特に、下位尺度の「先入観」においては、今年度赴任した教員や1学年所属職員の下下が顕著であった。要因として、1学期間中の様々な教育活動をとおして、教師の生徒理解が深まったことにより、生徒の話を聞くにあたり、先入観を抱きやすくなったためではないかと推測される。コーチングマインドをもって生徒と接することの難しさが改めて浮き彫りになったとも言える。

アセスの教師サポートにおいては、二つの学年において上昇が見られ、2年生においては有意な差も認められた。そこで、生徒が感じる教師サポートと教師のコーチングコンピテンシー自己効力感との関係を検証するために、学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感を基に、学級を低群・中群・高群に分け、低群と高群の学級の教師サポートを比較検討した。その結果、高群が有意に高かったことから、コーチングコンピテンシー自己効力感が高まれば、アセスにおける教師サポートが高まることが示唆された。

教師サポートと自己肯定意識の相関分析の結果、教師サポートが自己肯定意識の各尺度に正の相関を示した。このことにより、生徒が教師のサポートを感じることで、自己肯定意識が高まることが示唆された。

自己肯定意識尺度においては、一つの学年のみ対自己領域・対他者領域ともに上昇が見られた。当該学年は、教師サポートが高かったことや学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感が高かったことなどの影響によるものと考えられる。

教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が生徒の自己肯定意識にどのような効果をもたらすかについて、学級担任のコーチングコンピテンシー自己効力感を高群・中群・低群に分けることで検証を行った。高群の学級担任が受けもつ学級の生徒の自己肯定意識が、低群の学級担任が受けもつ学級の生徒の自己肯定意識に比べ、対応のないt検定により有意に高いことが示されたことから、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が高まれば、生徒の自己肯定意識を高めることにつながることを示唆された。コーチングコンピテンシー自己効力感の高い教師の関わりは、生徒の自己肯定感を育むことにつながると考えられる。

プログラム実施後の感想データからは、プログラムを実践することにより、プログラムの有効性を感じることが示された。また、プログラムを実践することによって、内面的な変化をもたらすことも明らかとなった。一方で、プログラムを実践することの難しさも指摘された。多忙を極める教育現場においては、双方向のコミュニケーションをするための時間的な余裕や心理的なゆとりの無さにより、コーチングに抵抗感をもつためだと考えられる。コーチングを身に付ける上で、生徒への接し方や生徒理解など、これまでの経験が、むしろ障害になる場合があることも明らかとなった。コーチングマインドを理解し、体得することの難しさが示されたと言える。また、日々の教育活動においては、プログラムにじっくりと目を通す余裕を失うため、理解不足で取り組むことも原因の一つに挙げられる。さらに、短時間で理解することが難しいプログラム自体にも問題があると考えられる。

IV 課題

本研究では、中学生の自己肯定感を育むために、教師がコーチング的な関わりを身に付けることのできるコーチング・プログラムを作成した。研究1・2の結果から、作成したコーチング・プログラムを実践することで、教師のコーチングコンピテンシー自己効力感が向上することが示唆された。また、研究2の結果から、教師がコーチング・プログラムを実践することで、中学生の自己肯定感が育まれることが示唆された。しかし、結果に示されているように、コーチングマインドを高めることの難しさが明らかとなった。また、実践した教師の感想にもあるように、生徒認知を広げることやスキルの定着を図るためには、教師自身の自覚が不可欠であり、コーチングの必要性を十分に認識できるようなプログラムへの改変が課題となった。

変化の激しい時代にあって、将来を担う子どもたちを指導する教師自身にも、指導観のパラダイムシフトが求められていると言える。コーチングは、その一端を担うコミュニケーション方法であり、教育現場において重要性が増していくものと考えられる。

〈引用文献・URL〉

- 1 諸富祥彦 2012 『ほんものの自己肯定感を育てる道徳授業』, p.2, 明治図書
- 2 内閣府 2014 「特集 今を生きる若者の意識～国際比較から見えてくるもの～ 1.自己認識(1)

- 自己肯定感」『平成26年版 子ども・若者白書』
<http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/> (2017. 1. 11)
- 3 青森県環境生活部青少年・男女共同参画課 平成28年3月『青森県子ども・若者白書』, p. 48
 - 4 元永拓郎 2014 「自己肯定感の育つ環境」『児童心理』, p. 37, 金子書房
 - 5 石隈利紀 1999 『学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス－』, p. 184, 誠信書房
 - 6 本田優子・荒嶽木綿美・藤林まど花・一期崎奈緒美 2012 「中学生の自己肯定感と教師への信頼感および関わり経験との関連」『熊本大学教育学部紀要 自然科学 第61号』, pp. 75-84
 - 7 菅原秀幸・石川尚子 2015 「アカデミック・コーチングが教育イノベーションを実現する可能性－オランダのコーチング主体型教育から考える－」『北海学園大学開発研究所 開発論集 第95号』
<http://sugawaraonline.com/bop-news/295/> (2017. 2. 7)
 - 8 国立教育政策研究所内教育におけるコーチング活用法研究会 2006 『教育関係者のためのコーチングプログラム開発に関する調査研究報告書』, pp. 19-20 松下教育研究財団助成研究報告書
 - 9 西垣悦代 2015 「コーチングおよびコーチング心理学とは何か」『コーチング心理学概論』, p. 3, ナカニシヤ出版
 - 10 千々布敏弥 2008 『教師のコミュニケーション力を高めるコーチング』, p. 3, 明治図書
 - 11 向後千春・堂坂更夜香・伊澤幸代 2015 「コーチングの背景理論：アドラー心理学と人間性心理学」, 『コーチング心理学概論』, pp. 95-116, ナカニシヤ出版
 - 12 中土井鉄信・井上郁夫 2010 『プロ教師の「最強」コーチング術』, pp. 63-85, 明治図書
 - 13 本間正人・松瀬理保 2006 『コーチング入門』, pp. 56-57, 日本経済新聞社
 - 14 西垣悦代・宇津木成介 2015 「コーチングコンピテンシー自己効力感尺度改良版（CCSES-R）の妥当性」『日本心理学会第79回大会』
http://www.myschedule.jp/jpa2015/search/detail_program/id:373 (2017. 1. 31)
 - 15 栗原慎二・井上弥編著 2010 『アセスの使い方・活かし方』, pp. 11-12, ほんの森出版
 - 16 平石賢二 1993 「自己肯定意識尺度」『心理測定尺度集 I』, pp. 12-26, サイエンス社