

教師によるコーチングスキルの活用が 児童の自己効力感に与える効果に関する事例研究

秋山佳樹*・赤坂真二**
(令和4年9月7日受付；令和4年11月9日受理)

要 旨

本研究では、教師のコーチングスキルの活用が自己効力感にどのように効果を与えているかについて検証した。調査①では、対象学級の自己効力感が高まった可能性が示唆された。また、学級全体で個々が感じる「安心感」の差が少なくなったことが、学級全体としての自己効力感の上昇につながった可能性が明らかとなった。調査②では、「傾聴」「質問」「承認」などのコーチングスキルを学習場面で多く行っていたことが明らかとなった。また、ビデオの発話分析から、児童個人や学級全体に向けて「傾聴」や「質問」を繰り返し行い、その成果を「承認」しているというコーチングスキル活用の流れが明らかとなった。調査③では、再生刺激法を参考にしたインタビュー調査の結果、「質問」で児童の安心感を高め、後に「承認」として成長点を的確に伝えるという関わり方を行っていることが明らかとなった。以上のことから、教師によるコーチングスキルの活用が学級全体の「安心感」や「チャレンジ精神」を高め、自己効力感の向上につながることが示唆された。

KEY WORDS

個別最適な学び 自己効力感 コーチング 質問 傾聴 承認

1 はじめに

新型コロナウイルス感染症による新規感染者や重症者が日々増加する中、学校現場では分散登校やオンライン学習など新しい生活様式を意識しながらの「学び」が求められている。子どもたちの「学び」の保障を、いつ何が起こるかわからない未来に向けて「個別最適な学び」という形で支援するためには、教師による物理面・精神面2つの面における環境整備は必要不可欠であると考えられる。本研究は、そのうち精神的な面における環境整備に寄与するものと考えている。

2 問題の所在

文部科学省(2021)⁽¹⁾では「個別最適な学び」に向けて、「教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。」と述べられている。このことから、個別最適な学びの実現に向け、教師と児童との関わり方について分析・考察していくことは喫緊の課題である。

児童の主体的な学びを支える要素の一つとして、「自己効力感」がある。自己効力感とは、「ある特定の成果を生み出すために必要な一連の行動を体系化しそれを遂行する能力についての信念」と定義されている(Bandura, 1997)⁽²⁾。また、学業において、自己効力感が高いと「ストレス」「不安感」を和らげる、「ねばり強さ」や「対処能力」にポジティブな影響を及ぼす、困難な状況をよりよい方に解釈することによって心理的・身体的傷害から保護される等のことが研究によって明らかになっている(坂野ら, 2002)⁽³⁾。

自己効力感に効果があるとされている教師の関わり方として、「コーチング」が挙げられる(梅崎, 1999)⁽⁴⁾。コーチングはその定義については多くのものが見られ、多くが一致しているといわれている(Josephら, 2007)⁽⁵⁾。米岡(2012)⁽⁶⁾はコーチングを説明する上で、「欧米のコーチング論を取り入れる過程で、日本語や日本の文脈でコーチングが語りなおされている。」と述べ、これの代表的なものとして鈴木(2009)⁽⁷⁾の定義「対話を重ねることを通して、クライアントが目標達成に必要なスキルや知識、考え方を備え、行動することを支援するプロセス」を挙げている。

*長野市立川田小学校 **学校教育学系

新山 (2015)⁽⁸⁾は、学生主体のゼミにおける効果的な教育コーチングの検討をし、学生同士のコミュニケーションが豊富に行われ、主体的な学生の勉強の機会が増えたことを明らかにした。久保田 (2018)⁽⁹⁾は、コーチングと自律支援に着目し、多くの先行研究のレビューをもとに仮説を立て、コーチングによる動機づけは、「指示によって動く」という他律的なものを促すのではなく、「自らの自由意思で自律的に動く意欲がある」という意味で内発的動機づけを促すということを指摘している。これらのようにコーチングに関しての先行研究を概観すると、主体性や自己効力感など学習への効果は明らかにされていることがわかる。

新山王ら (2007)⁽¹⁰⁾は、音楽科の研究授業から生徒の思考を判断しイメージング（類推や推測等）を促すのに効果があるとして、コーチングの概念とスキルについて検討した。また、末次 (2012)⁽¹¹⁾は、造形教育における学習のあり方について、コーチングを指導理念・指導スキルとして取り入れた活動を検討・実践しコーチングと学習の親和性について有用性を考察し検証した。しかし、コーチングの自己効力感への効果を明らかにする研究として、スキルの面から分析・考察を行った研究は管見の限り見当たらない。

3 研究の目的

学習活動の場面において、教師のコーチングが児童の自己効力感へどのような効果を与えるかについてスキルの面から明らかにする。

4 研究の方法

4.1 調査の概要

- (1) 児童の自己効力感を測るため、質問紙調査を行う。質問紙調査実施の期間は、年度初めである4月を事前とし、夏季休暇前の7月を事後とする。
- (2) 質問紙調査の得点の変容を分析し、4月～7月で自己効力感が上昇した学級であると明らかになった後に、夏季休暇明けの授業場면을記録し分析する。（詳しい分析方法は「4.3 調査の材料と分析方法」で記述する。）
- (3) 4つの授業場面の授業者の映像音声の記録から、コーチングスキルを活用している場面を取り上げ、どのスキルを多く活用しているか、スキルを活用する流れはどのようなものか等を分析する。コーチングスキルについて、千々布 (2007)⁽¹²⁾と神谷 (2006)⁽¹³⁾は「傾聴」「承認」「質問」について述べている。そして、鈴木 (前掲)⁽¹⁴⁾は、以下のように示しており（表1）、千々布 (前掲)⁽¹⁵⁾と神谷 (前掲)⁽¹⁶⁾を包含しているため本研究は鈴木 (前掲)⁽¹⁷⁾に依拠して検討を進める。

表1 コーチングスキル（鈴木(2009)を参考に筆者作成）

スキル	具体的な説明
傾聴	・相手に話をさせる環境をつくる。 ・途中で口を挟まない。 ・相手の非言語的な情報を受け取る。 ・「聞いている」というサインを送る。 ・沈黙を共有する。
提案	・Yes/Noの判断を相手に委ねる。 ・許可を取ってから提案する。 ・一回に一つ提案する。 ・提案の内容が明確である。 ・事例（体験談）を踏まえて伝える。
質問	・状況観察を把握するための質問をしている。 ・学習を活性化させる質問をしている。 ・限定質問と拡大質問を組み合わせ使っている。 ・過去型質問と未来型質問を使い分けている。 ・否定型質問ではなく、肯定型質問をしている。
承認	・存在承認をしている：相手の存在に気付いていることを伝える。 ・成長承認をしている：成長点を的確に伝える。 ・成果承認をしている：成果を伝える。
フィードバック	・行動変容が可能な点に関して伝えている。 ・フィードバックを受けるかどうかの選択権が児童にある。 ・早い段階で伝えている。 ・伝わっているかどうかを確認している。 ・自制が適切である。
ペーシング	<言葉によるペーシング> ・話すスピードを合わせている。 ・共通の話題である。 ・相手が使った言葉を繰り返している。 ・相槌を打っている。 ・接続詞を使っている。 <非言語によるペーシング> ・声のトーンを児童と合わせている。 ・姿勢、視線をできるだけ児童と合わせている。 ・アイコンタクトを使っている。
リクエ	・ストレートに短く要望している。 ・相手に対する期待を込めて伝えている。 ・必要な場合、何度でも繰り返している。

4. 2 調査対象・期間

- (1) 調査対象：A市立 B小学校 第2学年 C学級 (24名) D教諭
- (2) 調査期間：2018年9月中旬～11月下旬
- (3) 授業場面の選定理由：
 - ・D教諭が「教師と子どもの掛け合いの場面が多く見られる。」と述べており、4月～7月の期間で子どもたちが積極的に取り組むようになった算数、国語、体育、学級活動の場面であるため。

4. 3 調査の材料と分析方法

4. 3. 1 調査① 児童への質問紙調査

(1) 調査の材料

学級の自己効力感の変容について調査を行う。自己効力感測定尺度に関しては、福井ら (2008)⁽¹⁸⁾が児童用に標準化した「安心感」と「チャレンジ精神」の2つの因子で構成されている児童用セルフ・エフィカシー尺度 (以下「GSESC-R」と略す) を用いた。この尺度は「安心感」項目と「チャレンジ精神」項目の合計で「自己効力感」を測ることができる。

(2) 分析方法

自己効力感測定尺度アンケートから回答を得点化し、その事前と事後で一要因参加者内分散分析を行った。

4. 3. 2 調査② D教諭と児童の映像音声記録

(1) 調査の材料

教室の前後に対角線でビデオを設置し、児童の行動を映像で記録する。また、調査対象のD教諭にICレコーダーを装着し、学習活動中の発話の音声記録を行う。記録時間は、学習活動時間の合計180分間 (45分間×4授業時間) を対象とする。記録前日にD教諭が「私 (D教諭であり授業者) と子どもの掛け合いの場面が多く出てくると予想される。」と述べていた4時間を選定した。

(2) 分析方法

D教諭の指導行動を分析することで自己効力感に影響を与えている要因を調査する。指導行動分析に関しては鈴木 (前掲)⁽¹⁹⁾を参考に、筆者が作成したコーチングスキルを教師用カテゴリーとして分類を行った。

4. 3. 3 調査③ D教諭へのインタビュー

(1) 調査の材料

再生刺激法を参考にし、D教諭に対しインタビューを行った。

(2) 分析方法

コーチングスキル (鈴木, 前掲)⁽²⁰⁾の活用の観点に着目し、D教諭のインタビューの発話を調査し、「どのようなねらいをもって子どもに声がけをしていたか」「コーチングスキルをどのように活用していたか」について分析を行った。

5 結果と考察

5. 1 調査① 児童への質問紙調査

C学級における4月と7月のGSESC-Rの比較を行った。以下の表は、自己効力感尺度測定アンケートの「自己効力感」に関するC学級の分散分析結果である。

① 「自己効力感」の分析

C学級の自己効力感を測った。結果は以下ようになった (表2)。

表2 自己効力感尺度アンケート 一要因参加者内分散分析の結果 (N=24)

実施	得点平均	標準偏差	F比
4月	56.83	7.44	
7月	65.91	6.23	34.51**

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

C学級において自己効力感は5%水準で有意に高かった ($F(1, 23) = 34.51$)。さらに、標準偏差も低下していることから学級全体の自己効力感の差は小さくなったといえる。次に、下位因子である「安心感」と「チャレンジ精神」の2つの観点で、どのように有意差があるかを検討し、どちらの変化がより、自己効力感に影響を与えたかを調査する。

②下位因子「安心感」「チャレンジ精神」の分析

C学級の「安心感」と「チャレンジ精神」の合計得点の分析結果は以下のようになった(表3, 表4)。

表3 自己効力感尺度アンケート 下位因子「安心感」 一要因参加者内分散分析の結果 (N=24)

実施	得点平均	標準偏差	F比
4月	27.45	5.54	
7月	33.00	2.88	23.35**

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表4 自己効力感尺度アンケート 下位因子「チャレンジ精神」 一要因参加者内分散分析の結果 (N=24)

実施	得点平均	標準偏差	F比
4月	29.37	3.73	
7月	32.91	3.80	15.88**

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表3, 表4から「安心感」の合計得点は1%の水準で有意に上昇した ($F(1, 23) = 23.35$)。また、「チャレンジ精神」の合計得点は1%の水準で有意に上昇した ($F(1, 23) = 15.88$)。ここで、「安心感」の標準偏差の数値が下がっている。以上のことから、学級全体の安心感が高まり、個々による差が小さくなったことが学級全体の自己効力感を高めたことが考えられる。

5. 2 調査② D教諭と児童の映像音声記録

D教諭の指導行動と児童の反応を分析することで自己効力感に影響を与えている要因を調査した。分類分けした結果、以下のようになった(図1)。

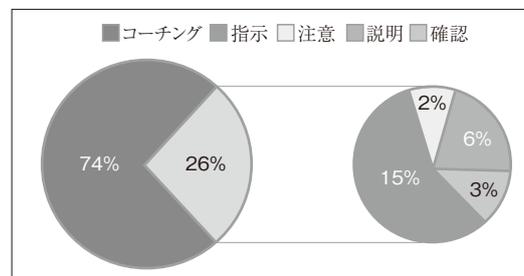


図1 全4時間におけるD教諭によるコーチングスキルの割合(筆者作成)

分類分けした指導行動の回数(4時間分)をカテゴリーごと合計すると、「コーチング」の割合が74%、それ以外の発話が「注意」が2%、「説明」が6%、「確認」が3%、「指示」が15%という結果になった。したがって、コーチングスキルを活用した発話の割合が、それ以外の発話の割合と比較して多いことがわかる。このことから、D教諭は、観察した時間内では相対的にコーチングの割合が高かったといえる。次に、コーチングの中でもどのようなスキルを多く活用しているかを分析した(表5)。カイ二乗検定の結果、コーチングスキル活用場面の総合計数が1%水準で有意に異なることが分かった ($\chi^2(6) = 184.729$)。

表5 4時間のコーチングスキル活用場面の総合計数

スキル	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	合計
1 傾聴	47	44	8	41	140
2 提案	0	7	0	0	7
3 質問	30	39	8	46	123
4 承認	5	33	13	23	74
5 フィードバック	13	15	2	5	35
6 ペーシング	19	14	1	16	50
7 リクエスト	20	33	7	38	98

そこで、ライアン法の名義水準を用いた多重比較を行った。特に、他のスキルと比較して有意に回数が多かったのは、「1傾聴」と、「3質問」であった(表6)。

表6 コーチングスキル活用場面の合計値比較(ライアン法の名義水準を用いた多重比較 有意水準 $\alpha=0.05$)

比較	臨界比		検定	比較	臨界比		検定
1 > 2	10.89	*	p<0.0002	3 > 4	3.42	*	p=0.0006
1 = 3	0.99	ns	p>.05	3 > 5	6.92	*	p<0.0002
1 > 4	4.44	*	p<0.0002	3 > 6	5.47	*	p<0.0002
1 > 5	7.86	*	p<0.0002	3 = 7	1.61	ns	p>.05
1 > 6	6.46	*	p<0.0002				
1 = 7	2.66	ns	p=0.0078				

表6から、「1傾聴」が「2提案」「4承認」「5フィードバック」「6ペーシング」よりも有意に回数が多く、「3質問」が「4承認」「5フィードバック」「6ペーシング」より有意に回数が多かった。このことから、「1傾聴」と「3質問」の2つのコーチングスキルが他のスキルと比較して学習場面で多く行われていたことが明らかとなった。そこで、D教諭が具体的にどのようにコーチングスキルを活用していたかを明らかにするために、「1傾聴」「3質問」のスキルに着目して、実際の授業場面の分析を行った(表7)。

表7 算数の学習において計算方法を問う場面 (D: D教諭, E: 児童)

(「まるいち」は「かけ算で個数を数える」という考えを指し、「まるに」は「たし算で個数を数える」という考えを指している)

D	じゃあ、次の時間になるよー。今、様子を見ていて2パターンの人がいました。
D	まず、まるいち と まるに、どちらもサッとできた人。(児童が挙手する。) ①
D	まるいち はさっとできたけど まるに はさっとできなかった人。 まるにの方がちょっと難しかったようです。
E	いや、簡単だった。
D	まるにの方が難しかった理由分かる? ②
E	知らない。
D	なんで難しいと思った? ③
E	数が多いから。④

表7は2の掛け算の学習時の場面である。①では、D教諭は「個数を数える方法としてどちらを行ったか」について児童に質問している。②と③では、D教諭は「どうして足し算をしていく方が難しいか」を、児童への質問という形で引き出している。また、D教諭はこれらの質問をした後に少し待って児童が返答する間を与えている。その後児童はたし算の方が難しかった理由を明らかにし、発言している(④)。この一連の流れはコーチングスキルの「質問」と「傾聴」に当てはまると考えられる。次に記録した授業の中で、授業者と児童の言葉のやりとりが多く見られた、国語の学習の言語活動をする場面の分析を行った(表8)。

表8 国語の学習において言語活動をする場面 (D: D教諭, F: 児童)

D	次はどの部分をやりますか? おれじゃなくてみんなの方向いて。みんなに伝えて。
F	9ページから10ページ。
D	何行目から? 9ページの何行目から?
F	そう9ページの5行目から。
D	で10ページのところまで? ⑤
F	最後まで。

表8から、D教諭は児童との複数回に渡るやりとりを通して、次に読む場所を児童から引き出していることがわかる。また、児童はページ数だけでなく、何行目を読むかについても明らかになり発言している(⑤)。質問をした後は児童が返答できるように少し待って、顔を児童の方に向けて「聞いている」というサインを送っていた。これはコーチングスキルの「質問」と「傾聴」を行っていることが考えられる。

次に国語の学習においての授業終末部でのD教諭の発話である(表9)。

表9 国語の学習 授業終末部でのD教諭の発話

D	はいでは話をします。体をこちらに向けてください。じゃあこちらを向いて。私の話を理解して。行動に移せる人にお話をしますね。できない人は自分で能力を落としても文句を言わないでください。音読がとても上手になっていました。特にカギ括弧のセリフのところがとても上手。⑥
D	この調子で、家で練習してどんどん上手な音読をできるようになりましょう。何よりも聞き方が良かったね。⑦今日ここでしゃべっていて。ちょっと声が小さいなあと思っていたんですよ。いくつかの班がちょっと小さいなあと思ったんだけど。でも小さい声が聞こえたでしょう。それは皆が静かに聞こうと言う姿勢になっているから聞こえたわけ。これがガヤガヤガヤガヤしていたら聞こえないわけ。だからこのクラスは素晴らしい。だから天才っていつも言ってるんだよ。⑧

表9から、⑥では児童Fに対し、音読の技能について成長を認めている。さらに、⑦⑧では、聞き方について学級全体の成長を認めている。これらのことから、児童個人や学級全体に向けて「傾聴」や「質問」を繰り返し行い、その成果を「承認」しているというD教諭のコーチングスキル活用の流れが明らかとなった。

5. 3 調査③ D教諭へのインタビュー

再生刺激法を参考にし、ビデオ映像を見ながら筆者がD教諭に対しインタビューを行った。表7・8・9から、コーチングスキル「質問」を活用していると思われる場面が多くあったので以下のように質問をした。表10はその応答である。

表10 コーチングスキル「質問」に関するD教諭の応答 (D：D教諭, R：筆者)

R	児童の意見に対して問い直しをしている場面が多くありますが、何か意図やねらいがありましたら教えてください。
D	それは単にその子の真意が知りたかったから。わからないから聞いているっていうイメージです。子供の世界の会話っていうのは、今の俺の状態ではわからないことがいっぱいある。子供同士で会話が通じているのに、俺だけが置いていかれているっていうような、場面はいっぱいあるんですよ。⑨ そこで、理解ができなかったときに。それってそういうことなの。て言うふうに戻すことはあります。それで周りの子供たちに説明されて初めて「なるほど」というふうになることがある。
R	もし問い直さず、子供たち同士だけで進んでいってしまったら、そして置いてけぼりになったら、どういうことが起こりますか。
D	それって多分態度に出ると思うんだよね。この先生は自分たちに対して興味がないというふうに思ってしまう子供たちもいると思うんだよね。先生が何かしている関心を持ってくれるっていうのがやっぱり大事な要素の1つなんじゃないのかな。そう思います。⑩(中略)「全然見てないじゃん」っていう状態でやるよりは、「先生が見ている」っていう状態の方が、やっぱり違ったもの出てくるんだよね。その時に先生が同じ目線で立ってくれている時と、別の目線の上から目線で言う時じゃあ、やっぱり全然反応が違う。

表10から、⑨では「子供同士で会話が通じている」としつつも、⑩では「先生が何かしている関心を持ってくれるっていうのがやっぱり大事」と、児童が「先生は自分たちに関心を持っている」という「安心感」を得られるように、行動や態度として示そうとしていることがわかる。D教諭は普段から、児童の真意に寄り添いたいという思いで児童に質問していることが考えられる。次に学習場面で活動後にかける言葉について質問をした。以下はその応答である(表11)。

表11 学習場面で活動後にかける言葉に関するD教諭の応答

言葉がけは、その子の行動に対して言葉がけをするので、その時々によって違います。だから、国語には国語の言葉がけがあるし、算数には算数の言葉がけがあるし⑪、でも全てに共通しているのはチャレンジと言う言葉です。⑫ どの授業でも「自信がなくてできない」という子がいるんですよ。その自信がなくてできない子は、「先生。これ俺はどうせできないよ。」というふうに、保険を先にかけている。「先生これ僕できないけどいいの？」というふうに保険をかけてくる。 そういう子に対してよく使うのが、できるのかできないのかを見ているのじゃなくて、やるかやらないかを見ている。チャレンジするかどうかそこを見ている。⑬ そこでできなくても良いチャレンジして頑張るって言うその気持ちが見えればいいの。 できて「はいおしまい」って言う人より、やってみて「ずっとがんばっている」。他の人に力を借りてだとか、いろんな新しい方を見つけたりして、チャレンジし続けるっていうそういう姿を私は評価します。だからできなくてもいいです。ただチャレンジしなかったらチャレンジしないって言う評価になります。 で、やります。で、大体失敗します。でも失敗しても「ナイスチャレンジ。」という。「よくやったね。」「そうやって失敗するのを恐れなくてチャレンジするのは立派。」「どんどん失敗していいからね。」「できるようになるから、がんばっているいいね。いいね。」って言う感じの言葉がけをします。⑭
--

表11から、その教科ごとによって言葉がけを使い分けているとしつつも (⑪)、共通して「チャレンジ」という言葉を大切にしていると述べている (⑫)。そして、児童の結果や成果ではなく過程を認めようとしていることが窺える (⑬)、さらにその結果として、失敗してもチャレンジ精神を認めるような言葉がけを心がけていることがわかる (⑭)。

また、授業中の発話分析から、児童個人や学級全体に向けて「傾聴」や「質問」を繰り返して行い、その成果を「承認」しているというD教諭のコーチングスキル活用の流れが明らかとなっていることから、普段どのように児童を認めたり褒めたりしているかについて質問を行った (表12)。

表12 普段どのように認めたり褒めたりしているかについての質問に対するD教諭の応答

<p>過剰に褒めないと言うことです。(中略) 最初教科書やノート全然出さない子がいた。で聞いたら1年生もそういう感じでした。「おいお前は1年間でそれで通してきたのか。ある意味すげえな」と思いながら、やっていて。で、全く出さないから、出していることをまず認めますよね。えらいねって言って。やりますって言って自分の方から少しずつ出せるようになってきます。でそこで「おすごいねー今ちゃんと出したじゃん。素晴らしい。」みたいな事はしません。だって周りの子がしている普通なことなんだから。「今日出してるね。えらいね。」で言って次に行くらい。(⑮)</p> <p>無視はしない。見ているよっていう、平等に見るじゃないけど、そういう感じですね。だから先生見てくれって言うふうに言われたら。その子がどんな言葉欲しがってるのかなって言うのを想像する。こうやって見てみる。「うわすごいねー、上手に書いたねー」とかは言わない。「このところすごく頑張ってるじゃないの。」とか。明らかにそこに力を込めていて、そこを評価してほしいって言うところがあった場合は。そこにフォーカスを当てて、(⑯) 「このところすごく細かくかけているね。」「これすごいね。」「大変だったんじゃないの。」上手にかけてるなあ。はい。」とかって言う言葉がけをします。だから具体的に見る。具体的に認めると言う感じがな。</p> <p>(中略) で、「これはこれでこれはこれ」というふうに説明をしてくる。って言う。「あーなるほどこれ山だったんだ。なるほどね。あなたの山のイメージってこういうイメージなんだ。でも山ってさあ、こういうやつとかもあるからさ、付け足して木とか生やしたらもっと山っぽくなると先生は思うよ。」と言うと「やってくる。」というふうに言って帰ってくる。「あーこれは山確実に山。素晴らしいね。あなた山描くの上手だね。」で言うふうに認める。それが、その事実を認めるって言う事。そういうイメージですね。(⑰)</p>

表12から、⑮のようにD教諭は過剰に褒めないということを心がけていることがわかる。しかし、⑯のように無視するというのではなく、児童の思いを想像し、できていることを具体的に認めようとしていることがわかる。このことから、D教諭は⑰でも述べているように、事実をもとに児童の頑張りや成果を認め言葉がけを行っていることが考えられる。

これらのことから、D教諭は、児童の真意に寄り添いたいという思いから、児童が「先生は自分たちに関心を持ってきている」という「安心感」を得られるように「質問」や「傾聴」を行い、事実をもとに児童の頑張りや成果を認め言葉がけを行っている可能性があることが明らかとなった。

6 全体考察と結論

調査①では、C学級における4月と7月の「GSESC-R」の比較を行った。自己効力感尺度測定アンケートの「自己効力感」に関するC学級の分散分析結果、C学級全体の自己効力感が高まったことが明らかとなった。また、学級全体で個々が感じる「安心感」の差が少なくなったことが、学級全体としての自己効力感の上昇につながった可能性が明らかとなった。

調査②では、4時間の合計のコーチングスキルの回数についてカイニ乗検定を行った結果、「傾聴」や「質問」、「承認」のコーチングスキルを学習場面で多く行っていたことが明らかとなった。また、ビデオの発話分析から、児童の意見や次の活動につながる児童のつぶやきを、「質問」をすることで引き出していた。質問をした後は、児童が返答できるように少し待って、相手に話をさせる環境をつくり、顔を児童の方に向けて「聞いている」というサインを送っていた(「質問」)。そして、その成果を「承認」しているというD教諭のコーチングスキル活用の流れが明らかとなった。

調査③では、再生刺激法を参考にしたインタビュー調査の結果、D教諭は、児童の真意に寄り添いたいという思いから、児童が「先生は自分たちに関心を持ってきている」という「安心感」を得られるように「質問」や「傾聴」を行い、事実をもとに児童の頑張りや成果を認め言葉がけを行っている可能性があることが明らかとなった。

ここで、コーチングの定義と実践を概観したグラント (Grant, 2005)⁽²¹⁾はコーチングの出発点として支援的・協同的で平等な関係が必要であるとしている。調査②で明らかとなった「質問」や「傾聴」はこの出発点として捉えられる。また、会社や看護など様々な領域で人間理解の指針のひとつとして取り入れられているマズローの「人間の5

段階欲求説」では、他者からの承認欲求が満たされることで、自己の能力や可能性を広げようとする自己実現の欲求を満たそうとすることが提示されている (Maslow, 1970, 小口訳, 1987)⁽²²⁾。つまり、教師からの関心から得られた児童の安心感が、課題に取り組もうとする意欲につながっていたことが考えられる。

以上のことから、コーチングスキルの「質問」や「傾聴」が教師からの関心として児童に伝わり、児童の「安心感」を高め、次に「承認」として事実をもとに成長点を的確に伝えることが、「チャレンジ精神」を高め、自己効力感の向上につながる可能性が示唆された。本研究で明らかとなった自己効力感を高めるコーチングスキルの活用の流れを図に示す (図2)。

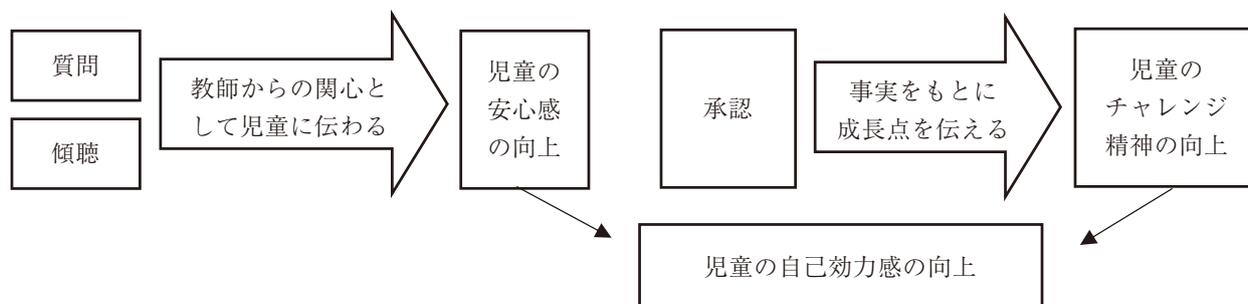


図2 自己効力感を高めるコーチングスキルの活用の流れ (筆者作成)

7 課題

本研究は、1学級内での4時間という少数の実践を対象に検証したものである。研究で明らかになったことを一般化するためには、より多数の対象人数・多数の時間で調査したり、長期的に検証したりする必要がある。

汎化に向けて本研究は、事例的なものであり、コーチングを行っている他の教師や、コーチングを行っていない教師の学級の自己効力感の変容も調査する必要がある。また、音楽や家庭科等は学級担任以外の教師による授業が行われるので、D教師だけでなく他の科目の教師の行動を調査する必要がある。

また、自己効力感の変化は、教師の指導行動によるものではなく、友人関係や、学習能力など様々な要因も関係している可能性が考えられる。コーチングが自己効力感を高めることにどれだけ機能しているのか調べていく必要がある。今後はこの課題を改善しつつ、他の学校、教師、児童においても本研究で明らかになったことが証明されるのか調査していく必要がある。

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省 (2021) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)」, https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf, p.19, (閲覧2022年8月1日)。
- (2) Bandura, A (1997) 「Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*」 Vol.84, No.2, pp.191-215.
- (3) 坂野雄二・前田基成 (2002) 『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』, 北大路書房。
- (4) 梅崎高行 (1999) 「子どものセルフエフィカシー増大を目指したコーチングの実践と考察」, 日本教育心理学会総会発表論文集, Vol.41, p.528.
- (5) Joseph O'Connor & Andrea Lages (2007) 『HOW COACHING WORKS』, 訳: 杉井要一郎 (2012) 『コーチングのすべて』 英治出版株式会社。
- (6) 米岡裕美 「学習支援としてのコーチング論に関する一考察: J. Rogers のコーチング論との比較検討」 2012 埼玉学園大学紀要, 人間学部篇, 12, pp.195-206.
- (7) 鈴木義幸 (2009) 『コーチングの基本』, 日本実業出版社。
- (8) 新山真奈美 (2015) 「学生主体のコーチング教育の検討: 自ら学ぶ意欲を育てる教育コーチング」, 日本教育心理学会総会発表論文集, Vol.57(0), p.227.
- (9) 久保田康司 (2018) 「評価者面談が被評価者の動機づけにもたらす効果の研究 コーチングと自律性支援に着目して」, 同志社政策科学研究, Vol.20(1), pp.163-176.

- (10) 新山王政和・中野直幸 (2007) 「イメージングを手掛かり生徒の主体的聴取をめざした「能動型鑑賞授業」の模索 教え込む導き出すへ、ヘルプからサポートへ：ビジネスコーチングスキルの応用」, 愛知教育大学研究報告, Vol.56, pp.1-11.
- (11) 末次弘明 (2012) 「造形教育におけるコーチングを取り入れた学習の実践と研究」, 北翔大学北方圏学術情報センター年報, Vol.4, pp.37-44.
- (12) 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』, 明治図書出版.
- (13) 神谷和宏 (2006) 『図解 先生のためのコーチングハンドブック』, 明治図書出版.
- (14) 前掲 (7)
- (15) 前掲 (12)
- (16) 前掲 (13)
- (17) 前掲 (7)
- (18) 福井至・飯島政範・小山繭子・中山ひとみ・小田美穂子・嶋田洋徳 (2008) 「児童用一般性セルフエフィカシー尺度改訂版 (GSESC-R) の作成」, 日本行動療法学会大会発表論文集, Vol.34, pp.240-241, 一般社団法人日本認知・行動療法学会.
- (19) 前掲 (7)
- (20) 前掲 (7)
- (21) Grant, M (2005) 「What is evidence-based executive, workplace and life coaching?」, *Evidence-based coaching*, Vol.1, pp.1-12.
- (22) Maslow, A. H. (1970) 「Motivation and personality (2nd ed)」 *New York: Harper*, 訳: 小口忠彦. (1987) 『人間性の心理学』, 産業能率大学出版部.

A Case Study on the Effect of Teacher Coaching on Children's Self-Efficacy

- Through Utterance Analysis Focusing on the Utilization of Coaching Skills -
by

Yoshiki AKIYAMA* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

In this study, we verified the connection between self-efficacy and coaching to realize individual optimal learning. The flow of the use of concrete coaching skills was examined by utterance analysis and interview investigation. It became clear that the difference in the "sense of security" felt by each individual in the whole class decreased, which led to a rise in the self-efficacy of the class as a whole. In the investigation (2), it became clear that three coaching skills of "listening," "approval," and "request" were used in many learning situations. From the utterance analysis of the video, the flow of the coaching skill utilization of the D teacher that "listening" and "questioning" were carried out repeatedly for the individual child and the whole class, and the result of "approved" was clarified. In the investigation (3), because of the interview investigation referring to the regeneration stimulation method, it became clear that the D teacher was concerned by "question" to raise the sense of security of the child and to accurately convey the growth point as "approval" after the child was challenged.

From above, it was indicated that raising the sense of security of each child by "questioning" and "listening," and accurately conveying the growth point as "approval" after the child was challenged, would enhance the "sense of security" and the "challenge spirit" of the entire class, and improve of self-efficacy.

KEYWORDS

Self-efficacy Coaching Individual optimal learning Questions Listening Approval