

|      |                                    |
|------|------------------------------------|
| タイトル | アカデミック・コーチングとSNS を活用した主体性志向型講義の可能性 |
| 著者   | 菅原，秀幸； Sugawara, Hideyuki          |
| 引用   | 北海学園大学経営論集，15(2)： 35-48            |
| 発行日  | 2017-09-25                         |

# アカデミック・コーチングと SNS を活用した 主体性志向型講義の可能性

菅 原 秀 幸

## はじめに

デジタル化できるものは、すべてデジタル化されるというのが、時代の潮流。教師が時間一杯ひたすら話し続け、学生はじっと受け身で聞き続けるという伝統的な講義にも、デジタル化の波がひたひたと迫ってきている。ネットで検索すれば分かる知識を伝授することに主眼をおいた講義は、変わらざるを得ない。知識の伝授はネットに任せて、教師の役割は学生のやる気を引き出し、主体的学びをサポートすることへとシフトするのではないだろうか。

筆者の過去 5 年間にわたる試行錯誤の結果、SNS (twitter と Facebook) とアカデミック・コーチングの相乗効果によって、学生の学修姿勢に変化が現れ、主体的に講義に参加するようになった。多人数講義において、多方向型講義は物理的に不可能であったが、SNS を活用することで、互いの意見の交流が可能になる。SNS によって意見表明の機会を増やすことで、インプット主体型講義になれ親しんできた学生も、主体的に意見を表明するようになり、徐々にアウトプット主体型講義へとシフトしてきた。

## 1. コーチング主体型教育へのシフト

筆者は、twitter で次のような学生の声を目にした時、非常に大きな衝撃を受けた。「昨

日の授業で、Wikipedia から文言を引っ張っている先生がいた。私は授業中その授業内容をネットで調べて 30 分で全て理解できました。その先生は好きだけど、ネットで代替のきく教師は要らない。」

このツイートを目にした時、ティーチングの時代が終わったことをはっきりと認識した。Wikipedia には、膨大な知識についての詳しい説明が載っており、YouTube には優れた説明の動画がアップされている。これらのほうが、教え方が上手い場合も多々あるだろう。ティーチングが、ネットに取って代わられつつある。まさに、ネットで代替のきく教師は要らないのだ。では教えることをネットに譲った後に、教師に残された役割とは何であろうか？教えることをしない教師にはどんな役割があるのだろうか？いまこそ、教師本来の役割に立ち返るときが来ているのではないだろうか。

The mediocre teacher tells.

平凡な教師は、ただしゃべる

The good teacher explains.

よい教師は、説明する

The superior teacher demonstrates.

すぐれた教師は、自分でやってみせる

The great teacher inspires.

偉大な教師は、やってみようという気にさせる

(William Arthur Ward)

ここにあるように、学生の主体性・能動性を伸ばすためには、「偉大な教師」が求められており、学生をやってみようという気にさせる（inspire）ことが、これからの教師の中心的な役割になるのではないだろうか。ネットに出来ることを教師がやっても存在意義を失ってしまう。「ただしゃべる（tell）」、「説明する（explain）」、「やってみせる（demonstrate）」、これらはどれもネットで代替できることだ。ネットに出来ないことをやるからこそ、教師本来の価値があるだろう。

教師がもっている答えを、学生がより早く、より容易にネットで学ぶことが出来たり、教師のもっている答え以外にも、優れた答えを学生が探し出すことも出来るようになっていく。こうして単に知識を伝授する従来型教育の有効性は低下する一方のように思われる。知識の伝授はネットに任せて、教師の役割は、学生のやる気を引き出し、主体的学びをサポートすることへと変わるのではないだろうか。

このような問題意識をもって、20 世紀の「教えて、育てる」教育に取って代るものは何かを探し求めた。その結果、主体性・能動性に重きをおいた「引きだして、伸ばす」というコーチング主体型教育が、21 世紀の主流になるとの結論に至った。

## 2. コーチング×SNS 活用型講義の実践

コーチング主体型の講義を実現するためには、SNS（twitter と Facebook）の活用が有効であり、コーチングと SNS の相乗効果によって、学生の学習意欲を高めることに効果を発揮することが分かった。「人が本来もっている能力を引き出し、可能性を最大限に開花させることを目的とする、標準化された理論的なコミュニケーションの体系」であるアカデミック・コーチングを学生が身につけ、SNS を使って自分の意見を表明することで、

コーチングと SNS の相乗効果が主体的な学びに貢献した。

実際に実施した講義の概要は次の通り。配当年次は 3 年生、単位数は 2 単位（全 15 回）、履修者は 39 人。

講義の第 1 回目と第 2 回目では、前半の一方通行型講義（約 60 分）中に、講義を聞きながら、twitter をノート代わりとして使用し、要点や疑問点を twitter を使って、同一のハッシュタグで、ツイートするように指示する。講義内容を目と耳を使ってインプットし、瞬時に要点をつかみ取り、同時に twitter でアウトプットする（図 1 参照）。他の学生のツイートも参考にして、他の学生が何を要点・疑問点と考えているのかも分かり、多方向の学びあいがある twitter を通して起こる。「見たり、聞いたりしたことは忘れる、自らやったことは覚える」（孔子）を徹底し、講義を単に見たり聞いたりするのではなく、とにかくたくさんツイートするように促す。多くの学生が twitter を日常的につかっているのも、抵抗感なく twitter で自分の考えを表明することが出来る。こうして、学生は漫然と講義を聞くことなく、インプットとアウトプットを同時に行うので、かなり集中して取り組むようになる。

続いて講義の後半（約 30 分）では、アカデミック・コーチングの基本スキルの実践練習を学生同士でおこなった（図 2 参照）。このコーチングの目的は、お互いに学びあい、気づきを深めることである。コーチングをとおして、前半の講義内容を振り返り、知識の定着を図ると同時に、そこからさらに学びを深めて、自分のこれからにどう活かすかを考えることになる。「知識は力なり」（フランシス・ベーコン）の時代から、「知識は実践に活かされてはじめて力となる」時代へとシフトし、単に「知っている」ではなく、それを使って「している」ことが問われるようになっていく。インターネット時代に入り、知識は覚



図 1 学生の twitter への投稿

えるものから、検索するものへと変った。知識は知っていることで価値あるものから、それを使って価値を生み出すものへと変った。知識自体に価値はなく、その使い方いかに価値を生み出すのだ。アカデミック・コーチングの基本形は、次の3つから成り立っており、①心構え（マインドセット）、②手法（スキル：質問、傾聴、承認）、③段階（ステージ）

である。この基本形を修得することで、コミュニケーションと思考の質を高めることが可能となる。

第3回目以降では、学生同士のコーチングの時間を少しずつ長くしていく。アカデミック・コーチングの基本形をしっかりと身につけるために練習を重ね、「相手のための質問」をするように繰り返し練習を重ねる。これま



図 2 学生同士のコーチング実践

で「自分のための質問」しかしてこなかった学生にとって、「相手のための質問」は、そう簡単なことではない。この時間を通して、コーチングによって自分の考えが引き出されることに学生は気がつく。同時に、コーチングをする側の経験を通して、学びを深めることが出来る。このようにお互いにコーチングをしたり、されたりが、うまく出来るようになってくると、互いの学びがますます深まってくる。こうして学生は主体的に物事を考え、行動にうつそうとするようになってくる。

講義終了後は、学生はその日の講義を通して学んだことや考えたことを、Facebookの講義用グループに投稿する（図3参照）。これによって、その日の学びを振り返り、学びの定着が図られ、さらに他の学生の投稿も読むことで、互いの学びを深めあうことも出来る。こうしてインプット主体の講義ではなく、アウトプット主体の講義へと変わっていく。

このような twitter と Facebook を使ってア

ウトプットすることに重きをおいた講義を続けると、学生は明らかに変化する。長らく、ただ聞くことを強いられてきた学生は、質問することや意見を表明することに躊躇している状態から、本来の輝きを取り戻し、主体性・能動性を発揮するようになり、講義中に挙手をするようになってくる。講義で自分の意見や質問を積極的に表明する学生が、回を追って徐々に増えてくる。

こうして、twitter と Facebook という道具（ハード）を使って、アカデミック・コーチングの手法（ソフト）を取り入れることによって、ハードとソフトの相乗効果で、学生の主体性・能動性を引き出すことが、次第に可能となった。回を追うごとに、学生は躊躇なく挙手をし、質問や意見を表明するようになった。

第8回では、事前にテキストの一つの章を読んで出席するように求めたところ、全員が読んで出席をした。通常、予習して講義にのぞむことのない学生の状況からすると、これ



図3 学生の Facebook への投稿

は特筆すべき成果といえるだろう。これによって、講義ではディスカッションから開始することが出来た。このディスカッションも、通常のそれとは異なり、アカデミック・コーチングの修練を重ねてきた学生達は、常に「相手のための質問」をすることを意識しあうので、お互いの考えを引き出し合い、深め合うように努力する。その結果、深い議論が可能となる。第9回では、Facebook 上に課題を事前に掲示して、自宅で課題に取り組んでから講義に出席するように指示したところ、全員がその通りにし、講義では密度の濃いディスカッションが可能となった。

一般的に講義中の SNS の使用は禁じられているが、本講義では、逆にどんどん使わせることで、主体性・能動性を高めることに役立てることが出来た。学生は、いまや日常的に SNS に慣れ親しんでいるので、特別な準備の必要もなく、どの講義にあっても「アカデミック・コーチング×SNS」型講義によって、成果を出すことが可能だろう。

以上のような取り組みを通して、以下のような5つの教育改善効果が明らかとなり、主体性・能動性の向上に効果があることが分かった。貢献度を数値化することは現時点では出来ていないが、一般的な講義では、学生が意見を表明することがほとんどないことと比較すると、「アカデミック・コーチング×SNS」型講義は、それなり有効であることが示唆される。

教育改善効果1：講義15回全回において、出席をとらなくても、欠席率5%~10% (1人~3人)

教育改善効果2：講義でのツイート数。各回450~500ツイート。平均一人13ツイート

教育改善効果3：講義終了時のFacebookへの投稿数。各回平均24人投稿 (65%)

教育改善効果4：テキストを事前に読んで

講義に出席するように求めると、100%の学生が取り組む

教育改善効果5：質疑応答の時間には、多くの学生が、挙手。時間の制約から各回5人程度に絞る。

SNS を使うことでプライバシー問題を懸念する声が外部から若干聞かれたが、講義専用のアカウントを学生が作ることで、そのような懸念は回避される。過去5年間、実践を積み重ねてきたが、問題は1度も起こっていない。

1回の講義が90分と限定されたなかで、学生同士のコーチングに時間を割くために、一般的な90分間一方的に話し続けるスタイルの講義と比べ、取り上げる講義内容を限定せざるを得ない。講義で扱う知識の量を重視するのか、学生の能動性を高めることを重視するのか、毎回、両者の適切なバランスを考えなければならなかった。仮に、一方通行型講義で100を教えたとしても、おそらく学生の頭には20程度しか残っていないだろう。ならば教えることを60に絞っても、学生の頭に50残るコーチング主体型講義のほうが効果的とは言えないだろうか。

### 3. 「肯定主義」「加点主義」「多様性主義」への進化

伝統的な一方通行型講義の最大の特徴は、一人の教師が、同時に多数の学生に対して、同じ情報・知識を一方的に伝えることにある。全員が同じ情報・知識を受け取り、同じ答えを導き出すことが求められる。この繰り返しによって、同じ思考・態度・行動が徹底的に刷り込まれ、受動的学修姿勢が育まれる。

かつて筆者は、中学3年生を対象とする模擬講義を担当した際に非常に驚いたことがある。そこに来た中学生に、次のような質問を試してみた。「絵具箱を渡されて、自由に絵具

を組みあわせて、自分の色を創りだしなさい、という課題が出されたらどうしますか」。中学生からの返答は、「周りの人を見て、周りの人と同じ色を創ります」。人と同じで目立たないように気を使い、本来、だれもがもっている自由に伸び伸びした発想を押し殺さなければならぬ中学生が可哀想に思えてならなかった。

「グローバル世界では、多様性・異質性、しかも『異能・異端の人』、『ユニーク』であることなどが、大きな価値と可能性を持つ」（黒川清教授の平成 25 年度東大入学式での式辞より）といわれているものの、現実ではまったく逆方向の教育が行われていることに驚愕した。

もう一つの特徴は、減点主義。最高得点が始めから 100 点と決まっていて、間違えると点数を引かれる。これによって、おのずと間違いや失敗は悪いことだと考えるようになる。そして、失敗しないためには、何もしないことが最良の方策であると知り、受け身の姿勢を身につけていく。これでは主体的・能動的な姿勢は、育まれようがないだろう。

この反対は加点主義。ゼロからスタートして、頑張り次第で点数が足されていくというやり方だ。失敗してもゼロのまま、正解するとプラスなので、間違いを気にせず、とにかくやってみる。うまくいかなかったとしても減点はされない。うまくいけば、その分どんどん加点され、最高得点は 100 点を越えることもある。これによって、とにかく挑戦してみるという姿勢が身につく。

日本人の細部にこだわる完璧主義は、どうしても減点主義や管理主義につながり、伸び伸びと自由な挑戦をゆるす土壌を形成してこなかった。失敗、大いに結構。どんどんやってみて、成功するまで挑戦しつづけるという雰囲気があれば、主体的・能動的姿勢は形成されようがない。ましてや、創造性を伸ばすことは不可能に近いだろう。

「Fail fast, learn faster. (素早く失敗し、そこからより早く学べ)」というのが、シリコンバレー流のイノベーションに対する基本的考え方だ。満を持して大規模な実験を行うのではなく、小規模な実験を次々と繰り返し、失敗から数々のフィードバックを得て、それを即座に反映させて進んでいくというのが、今日のイノベーションのスタイルだ。減点主義や完璧主義は、イノベーションには不向きになっている。

人と同じであることを求め、失敗をマイナスと捉える教育にあっては、ティーチング・メソッドにいくら工夫を凝らしても、受動的学修姿勢を変えることは難しい。「人と違うことが個性を活かすことであり、挑戦して失敗し、そこから自分で多くを学ぶことが大切である」ということをメッセージとして発するだけではなく、実際の講義の中で学生に体得させる必要がある。それによって初めて、主体的・能動的学修姿勢が身につく。そのためにはティーチング主体型講義では難しく、コーチング主体型講義が効果的だ。コーチング主体型講義は、学生に互いに学び合う場を提供し、インプットと同時にアウトプットを行い、深く考えることを求めるからだ。

これまでの教育の根幹には、「教えて育てる」というティーチングの考え方があり、学生の側からすると「教えられて育てられる」ということになる。小・中・高校と徹底的に刷り込まれてきており、受動的学修姿勢から抜け出すことは難しい。能動的学修姿勢には、「自ら学んで育つ」というコーチングの考え方が必要であり、これが大学教育を変革するカギの一つとなるだろう。

ティーチングの発想が根底にある限り、「教授者中心の教育」から「学習者中心の教育」を掲げ、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）に工夫をこらしても、やはり学生の立場からすると教師が中心にいて指示されるのであり「やらされ感」を払拭

しきれない。伝統的に、教室の主役は教師であり、学生ではない。学生が教師から学ぶことに加えて、教師も学生から学び、学生同士もお互いに学び合う、これがアカデミック・コーチングの基本的な考え方だ。そのために、教師と学生がお互いにコーチングの力を磨くことで、主体的・能動的な学修の実現できるだろう。

コーチングは、「人が本来もっている能力を最大限に引き出し、可能性を大きく拓かせることを目的とするコミュニケーションの体系」である。もともと人の能力を引き出すことに長けている人たちが、いつの時代にも、どこかの社会にもいた。そのような多くの人たちを観察して得られた共通項を、だれにでも実践できるように分かりやすく一般化し、体系化したものが、現在のコーチングに他ならない。

大学生の受け身な学修姿勢が問題にされてはいるものの、その非は学生にはないだろう。小・中・高と 12 年間の長きにわたって、一方通行型講義によって、受動的学修姿勢をはぐくみ続けてきた教え方にこそ問題があるのではないだろうか。そうしてしみついた受動的学修姿勢を、大学生になって能動的学修姿勢に変えるようにと求めても、そう簡単にいくものではない。

「学生にやる気がない」といった発言を耳にすることもあるが、「やる気」に原因を求めてしまった瞬間に、教師の思考はすべてストップしてしまう。非をすべて学生に押し付け、教師自身の在り方を棚上げにしてしまうからだ。学生のやる気の問題ではなく、やる気を出させるような講義をできない教師にこそ問題がある。出発点は、まずこの認識にあるだろう。

ここでコーチングの基本の一つである「対等な立場のパートナー」という考え方をもって講義に臨むと、教師も講義を通して学生から学ぶことが多々あることに気付く。自分の

研究へのフィードバックも、コーチング主体型講義からは得られるのだ。「賢者は聴きたがり、愚者は教えたがる」、「賢者は愚者にも学ぶが、愚者は何も学ばない」と心に命じ、学生から聴く姿勢をもつことで、教えたがる愚かな教師から、賢い教師へと変われるのではないだろうか。

こうして大学教師がコーチングをみにつけ、それを講義で活用しようとする、学生の主体性・能動性を引き出すことに役立つばかりではなく、教師自らの研究にもフィードバックを得られるようになるだろう。

とはいえ、コーチングは万能ではない。ティーチングとコーチングを適切にブレンドして活用することで、高い教育効果が得られる。どちらか一辺倒では、不十分だ。ティーチングとコーチングの違いは、はっきりしている。ティーチングは答えを教え、コーチングは答えを自分で見つけ出すように導く。ティーチングは「教え込む」のであり、コーチングは「引き出す」。つまり、ティーチングは外から内、コーチングは内から外というように、方向性が正反対なのだ(図 4)。もちろん、どちらも必要で、その時々両者のバランスに工夫が必要だ。

相手に知識が全くない場合には、当然



図 4 ティーチングとコーチングの方向性の違い  
(作成協力) 原口佳典プロコーチ (株式会社コーチングバンク)

ティーチングが主体となる。一方、「答えのない問題」に挑戦し、その答えを自ら導き出すことが求められている大学生を相手にする場合では、コーチングの比率が高くなるだろう。一般的には学年が上がれば上がるほど、コーチングの比率は高くなる（図 5）。ティーチングとコーチングの比率が、どの程度が最も適切かについては、講義・演習の内容、受講生の人数、教師の力量によって決まるので一概には言えず、試行錯誤が必要になる。コーチングの比率を高める方向で工夫を重ねていくと学生の主体性と能動性は高まってくると期待される。

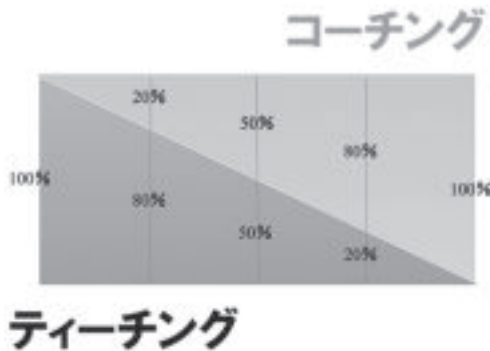


図5 ティーチングとコーチングのブレンド

筆者は機会あるごとに、学生に対して「自分は教えないプロフェッサーだ」と伝えて、長きにわたって刷り込まれてきた「教えてもらう姿勢」を捨てるように促し、主体性と能動性を常に意識させた。

日本の社会の根底には、①否定主義、②減点主義、③同質性主義があり、教育はもちろん、日本人の考え方・生き方にも強い影響をおよぼし続けた。これら3つの主義は、これまでは、プラスに作用することも多々あったが、21世紀になるとマイナスの影響が大きくなってきている。グローバル化が加速する今日、これら3つの主義から、①肯定主義、②加点主義、③多様性主義へのシフトが求められている。

いくら文部科学省が先頭に立って学生の「主体的学び」を声高に叫んだところで、「否定主義」「減点主義」「同質性主義」からの脱却なくしては、空振りに終わってしまう。これらに代わる、「肯定主義」「加点主義」「多様性主義」が、21世紀のグローバル社会では、何より求められている。21世紀の教育改革には、対処療法ではなく根本療法が求められており、それは「否定主義」「減点主義」「同質性主義」から脱却し、「肯定主義」「加点主義」「多様性主義」へとシフトすることだ。

いくら「主体的・対話的で深い学び」の導入を進めても、あるいは教員にファカルティ・デベロップメントを強いても、それらは対症療法に過ぎず、効果は限定的に留まるだろう。「肯定主義」「加点主義」「多様性主義」を根底に据えることだ。対症療法に終始しては、教育改革は進まない。

#### 4. 教育改革のための根本療法

「否定主義」「減点主義」「同質性主義」から脱却するカギは、何か？その一つは、コーチングにある。コーチングの「承認」が、その第一歩となる。つまり「相手を肯定的に認め、ありのままに受け入れる」というのが承認。これによって、相手を否定せずに肯定できるようになる。また異質な相手でも、そのまま多様性として受け入れられるようになる。コーチングの「承認」が日本社会に浸透することによって、日本人に刷り込まれている「否定主義」「減点主義」「同質性主義」を変える一つの契機となるだろう。グローバルでイノベティブな生き方が求められるこれからの日本人には、「肯定主義」「加点主義」「多様性主義」が何より必要とされ、ここにコーチングは貢献するだろう。

特にコーチングの中でも、アカデミック・コーチングが何より役に立つ（菅原，2013；菅原，2014；菅原・石川，2015）。数あるコー

チングの流派を網羅的に研究し、そこから生み出された理論的で、効果が実証され、標準化されているコミュニケーションの体系がアカデミック・コーチングである(菅原, 2015)。

アカデミック・コーチングは、「人が本来もっている能力を最大限に引き出し、可能性を大きく開かせることを目的とする、コミュニケーションの理論的・標準的な体系」と定義される(菅原, 2015)。その狙いはただ一つ。「主体的・能動的な行動をうながし、目標・目的に向かって前進させること」であり、カギは「主体的・能動的な行動」である。

人は押し付けられたり、強制させられても、十分な成果を出せない。自ら「主体的・能動的な行動」をとった時にのみ、納得のゆく成果が出せ、可能性を開花させることができる。「教えられたことは忘れ、自ら学んだことは覚える」、「指示されたことには反発し、自ら気付いたことは行なう」というのが人間だ。それにもかかわらず、現在の日本の学校では、「教え、指示する」ことが日常茶飯事に行なわれている。これに対して、コミュニケーションによって、相手の自発的な行動を支援するのがアカデミック・コーチングである。

アカデミック・コーチングは、日本の教育を変え、社会を変える可能性を秘めている。アカデミック・コーチングは、対症療法ではなく、根本療法としての力を秘めており、個人の変革にとどまらず、組織の変革、社会の変革にも貢献するだろう。

現在、学生や若者の間に蔓延している3つの症候群がある。ビジョン無い症候群(NVS=No Vision Syndrome)、やる気無い症候群(NMS=No Motivation Syndrome)、もっともって症候群(MMS=More and More Syndrome)だ。先の展望がなく、何をやらたらよいか分からないというビジョン無い症候群(NVS)。そもそも何もやる気がないというやる気無い症候群(NMS)。漠然とした不安一杯で、あれもこれもと手を出し、自分を

駆り立てるもってもって症候群(MMS)。

累積し続ける巨額の財政赤字、世界最速で進む少子高齢化、こんな日本社会の現状にあって、学生が将来のビジョン・目的・目標をなかなか見出せないのは当然だろう。「この国には何でもある。ただ希望だけがない」(村上春樹『希望の国のエクソダス』)という日本の社会に生を得て、「希望をもて、ビジョンをもて」、「最近の学生はやる気がない」といわれても、学生にとっては、はた迷惑な話しではないだろうか。3大症候群の蔓延は、学生や若者のせいではない。

このように3大症候群(NVS, NMS, MMS)を発症している学生を前にしたとき、教師は、自分の経験から自分流で対処するしかなかった。しかし、アカデミック・コーチングを使うと、時に驚くほど簡単に、学生が見違えて変化する。筆者との面談で、NVSを発症している学生が、30分後、「すごい簡単。なんで、こんなに悩んでいたんだろう」といって帰って行くのだ。また、コーチングの基礎を学んだ学生からは、アルバイト先の上司にコーチングをして喜ばれた、という声も届いている。

自分探しに時間を使えるのは大学生の特権だ。悩むこと、あれこれ考えることが多いのは、この時期だからこそであり、価値あることだ。そんな学生に、教師がアカデミック・コーチングを活用して伴走者として接する。また学生同士が、アカデミック・コーチングを使って対話する。教師や学生が、セルフ・コーチングで、自分の軌道修正をはかる。キャンパスが、アカデミック・コーチングで満ち満ちたならば、いまとはかなり異なった、学生も教師もイキイキとしている情景が広がるのではないだろうか。

力のある日本人スポーツ選手の多くは、トレーニングの場を国外に移し、日本人以外のコーチのもとで練習を重ね、世界で活躍するようになる。潜在力の高い研究者は、やはり

同じように、研究拠点を国外に移し、日本人以外の指導者について優れた業績をあげる。スポーツ選手にしても、研究者にしても、国外を拠点として好成績を挙げるという事実は、どのように解釈できるだろうか。日本人の資質は素晴らしいけれども、それを日本の環境では開花させることができない、ということだろう。

筆者がスタンフォード大学でイノベーション研究を行っていた 2011 年から 12 年にかけて、スタンフォード大生をつぶさに観察する機会に恵まれた。世界のイノベーションのメッカ、シリコンバレー。その中心にある世界最高峰の一つ、スタンフォード大学。世界中から優秀な学生が集まってきていることは当然だ。

そこでの観察から得た結論は、筆者が日常的に接している日本人大学生も、資質という点においては、スタンフォード大生に決して引けをとらないということである。しかし、同じように資質に富む両方の大学生ではあっても、パフォーマンスにかなりの差が生じるのは、一体なぜか。かたや日本の「否定主義」「減点主義」「同質性主義」の環境。かたやアメリカの「肯定主義」「加点主義」「多様性主義」の環境だ。この違いは、非常に大きい。この環境の違いがパフォーマンスに大きく影響をおよぼしていることは確かだろう。日本で「肯定主義」「加点主義」「多様性主義」による教育の実現が望まれる。

## 5. アカデミック・コーチングの基本体系 3・3・3

だれもが、いつでも、どこでも活用できるのが、アカデミック・コーチングの真価である。そのためには、シンプルであることが何よりも大切。基本体系は 3つの心構え（マインドセット）、3つの手法（スキル）、3つの段階（ステージ）から成り立っている。

現在のコーチングを分かりにくくしている大きな理由は 2つ。第一は、カタカナが多用されているということ。第二に、同じことを述べているにもかかわらず、コーチングの流派によって異なる表現が使われているということ。アカデミック・コーチングでは、一般人にとって意味不明のカタカナを避け、可能な限り漢字とひらがなを使う。例えばカウンセリング用語の一つに「ラポール」がある。コーチングでも使われているものの、専門家以外に一体誰がこの意味を理解するのであろうか。カタカナを極力使わず、一つの概念には一つの表現を使い、新しい表現を作り出して混乱をまねかないように努める。これがアカデミック・コーチングの原則だ。

まず、アカデミック・コーチングの「3つの心構え（マインドセット）」について検討しよう。これによって教師自身も学生も共にハッピーになれる。その 1、主役は学生であり、決して教師ではないということ。中にはこんな教師もいるらしい。自説をととうとしゃべり、自己陶醉していると揶揄される教師。自慢話とともられるような話を、講義中に繰り返す教師。キャンパスの主役は、つねに学生である。教室の主役が教師であると勘違いしてはならない。

アカデミック・コーチングにおいては、「主役は学生。教師は伴走者」だ。教師は上から目線の指導者ではない。吉田松陰が主宰した松下村塾の教育方針の一つは、塾長の松陰と門下生は共に学びあう仲間であり、松下村塾は切磋琢磨の場である、というものであった。これこそが学びの原点であり、アカデミック・コーチングの本質ともいえる。このように日本には、もともとコーチングの源流があったといえるだろう。

その二。学生は自ら考え、自分で答えを導き出す能力をもっている、と教師が信じ切ること。そう信じ切って学生に接し、学生の能力を引き出すのが、アカデミック・コーチン

グだ。学生は何から何まで教えられなければならない受身存在では、決してない。教える時（ティーチング）と、引き出す時（コーチング）の区別が必要なのだ。いつも教えるばかりのティーチング一辺倒では、学生は受身にならざるを得ないだろう。その時々によって、ティーチングとコーチングの適切な比率を見極めることが必要になる（図 5 参照）。

その三。どの学生も可能性に満ちあふれており、輝かしい未来が拓けると信じ切ること。今の小学生が将来つく職業は、現在、存在しない職業の可能性が 65% 以上あるともいわれている中で、教師がいまを基準に学生を判断することができるのだろうか。教師の限られた経験と知識から、分かることには限りがあるだろう。学生の可能性が、教師の思考の枠の外にあっても、少しも不思議ではない。むしろ、それが当然といえるのではないだろうか。

答えは、教師の想定している一つではない。変化が激しく、多様性に富む今日にあって、唯一の正解が存在しない場合は数多い。教師の想定している答え以外のものが、学生から出されてくる可能性は多々ある。一つの答えを押し付けたり、教師のもっている答えに誘導するのではなく、異なる多様な答えを奨励し、歓迎すること。これは、教師の思考を深めるフィードバックにもなる。キーワードは「多様性」、ということを肝に銘じておくことではないだろうか。

次に、「3つの手法（スキル）」について検討していこう。手法でもっとも基本となるのは「聴く」だ。コーチング用語では「傾聴」と一般的に言われていて、もともとはカウンセリングの用語である。「聴く」と「聞く」はまったく違う。「聞く」とは、自分が聞きたい声だけを聞き、聞きたくない声は、はね飛ばしているということ。学生の声、耳と目と心で「聴く」のがアカデミック・コーチングの第一

の基本的手法である。教師は、学生の声「聴いている」だろうか、「聞いている」だろうか。

第二の手法は、「相手を肯定的に認め、ありのままに受けとめる」ということで、コーチングでは「承認」とよんでいる。教師に限らず、日本の社会には「否定」が蔓延している。その中で育った若者は、自己肯定感よりも自己否定感を強くもってしまう傾向がある。コーチングの出発点は「肯定」にあり、まず学生を肯定して受け入れることが基本となる。

第三は、学生の思考を深め、気づきをもたらすような「質問」である。質問には2種類ある。「自分のための質問」と、「相手のための質問」。自分が知りたいこと、分からないことを単に聞くことは、自分のための質問であり、通常、多くの人が発する質問はこちらだ。コーチングの質問はこれではない。相手の成長を促すことに主眼をおき、相手のためにする質問が、コーチングの質問だ。自分中心の質問と相手中心の質問がある中で、後者のトレーニングが必要となる。

この相手のための質問は、より細かくは3つに大別できる。つまり、①気づきをもたらす質問（a. 視野を広げる質問、b. 視点を変える質問、c. 思考を整理する質問）、②行動をうながす質問、③変化をもたらす質問、である。

「良い質問が良い人生を創る」ともいわれるように、学生の人生を創るような質問力を身につけることは、大学の教師にとって大切なことだろう。つい「上から目線」になりがちなのが教師。「上から目線」には反発しかない。コーチングに必要なのは「横から目線」だ。また、「質問は光だ」とも言われる。相手の心の中にねむっている箇所、光をあて、気づきを引き出すことが出来る。

では最後に、アカデミック・コーチングの「3つの段階（ステージ）」について検討しよう。コーチングの狙いは、学生が自ら主体的

に行動して、目標・目的を達成することの支援にある。

第 1 の段階（気づきの段階）では、3 つの心構え（相手が主役、可能性は無限、ゴールに向かって伴走）をもって学生に接し、3 つの手法（傾聴、承認、質問）を使って、学生が現状を振り返り、自ら多くの気づきを得るように促す。気づきが出尽くすまで、徹底的に時間を使い、「相手のための質問」を繰り返す。そうすると、おのずと進みたい方向性が明らかになり、その先にある目標・目的も明確になってくる。ここで何より大切なことは、未来志向であり、過去にフォーカスしないことだ。

第 2 段階（行動の段階）では、現状からの気づきを得ると、人は必ず行動を起こしたくなる。この段階では、具体的な行動の後押しをする。いくら気づいていても、それが行動に移されなければ、何も意味はない。現状と

ゴールのギャップを認識して、そのギャップを埋めるための具体的な行動を決め、実際に踏み出す。この背中をそっと押し続けるのがコーチの役目だ。

第 3 段階（変化の段階）では、人は行動を起こすと、その前と後で、必ず変化する。ゴールに向かって十分な行動を取り、目標通りに変化・成長できたかどうか。実際に行動にうつしてみた結果を振りかえり、当初の目標が達成されたかを振り返る。達成されていれば、次の目標を定めて、再びそこへ向かう。達成されなかった場合は、その理由を明確にして、達成するための具体的な行動を決める。

以上のように、3 つの段階を常に繰り返して、可能性を開花させる方向へと進んで行くのが、コーチングの手順だ。コーチング界では、それぞれのコーチングの流脈が差別化を図るために、この手順を細分化したり、独自の名前をつけていることもある。これがコー

- (1) 3 つの心構え（マインドセット）
    - 1) 相手が主役であり、相手の中に答えがある
    - 2) 相手の可能性は無限であり、相手の未来を信じる
    - 3) 相手の成長・成功を信じ、その実現に向かって伴走する。
  - (2) 3 つの手法（スキル：質問、傾聴、承認）
    - 1) 相手の話に全身を傾ける「傾聴」
      - ①相手の話を途中で遮らず最後まで聴き切る
      - ②アイコンタクト、うなずき、あいづちで、相手と自分の心をつなげる
      - ③繰り返し、言い換え（要約）、沈黙で、相手の心が整理されるのを待つ
    - 2) 相手と心をつなげる「承認」
      - ただほめるのではなく（＝評価しない）、相手の具体的な行動・事実をとりあげて、相手を認める。
    - 3) 相手のための「質問」（≠自分のための質問）
      - ①気付きをもたらす質問
        - a. 視野を広げる質問
        - b. 視点を変える質問
        - c. 思考を整理する質問
      - ②行動をうながす質問
      - ③変化をもたらす質問
  - (3) 3 つの段階（ステージ）
    - ①気づきの段階
    - ②行動の段階
    - ③変化の段階

人は、①気がつく、②行動を起こし、③行動を起こすと変化する。

図 6 アカデミック・コーチングの基本体系 3・3・3

チングを分かりにくくしている一つの要因だ。ここで示した手順が、それらの要点を凝縮したものだ。

コーチングには、大きく分けると2大流派がある。その違いを簡潔に述べるならば、手法に重きをおくか、心構えに重きをおくか、ということである。どちらかが優れているということではなく、その時の状況に適したコーチングがある。短期の目標達成には、手法重視のコーチング。自分探しをしている学生には、心構え重視のコーチング。コーチにも手法重視のコーチと、心構え重視のコーチがいる。「手法に習熟することで、心構えはあとからついてくる」という考え方と、「心構えが定まれば、手法はあとからついてくる」という考え方がある。そのどちらかが優れているということではなく、どちらも目指すところは同じ。「人が本来もっている能力を引き出し、可能性が最大限に開花すること」だ。

## おわりに

主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）とアカデミック・コーチングは、どちらも「主体性・能動性」を狙いとする点において同じように混同されがちであるが、両者はまったく異なる。前者は、暗黙のうちにこれまでと同じティーチングの「教えて、育てる」心構えを基盤としているのに対して、後者では、「引き出して、伸ばす」心構えが基盤となっている。

主体性、能動性の大切さが声高に叫ばれてはいても、教師がティーチングの心構え「教えて、育てる」である以上、学生は受動的学習姿勢から脱却することは不可能だろう。教師の心構えが、いつまでたっても「教えて、育てる」であり、「引き出して、伸ばす」に変わらない限り、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）も、その本来の目

的達成は難しいのではないだろうか。

教師と呼ばれる人たちの特徴は、一般的に3つ。①話すのは得意。②「聞く」はできても「聴く」は苦手。③やや上から目線。このような特徴をもつ教師は、はたして「実れる賢者」といえるだろうか。次のような格言が想起される。「賢者は聞きたがり、愚者は話したがる」。上から目線で、一方的に話すことに終始する教師は、はたして賢者であろうか。教育者と呼ばれるに値するだろうか。教師自身が心構えを変革しない限り、いくら手法の開発や習得に努めても、さしたる成果は望めないのではないだろうか。究極のところ、教育改革とは、教師の心構えの改革だ。しかし、ティーチング主体の「教育 OS」のもとで育ってきた教師が、そう簡単にコーチング主体の「学習 OS」に切り替えることは難しいだろう。

最初の一步は、まず教師がアカデミック・コーチングを自ら体験・体得することで、教師自身の研究への効果を体感できるはずだ。そこから学生への活用も視野に入ってくる。筆者は、プレゼンテーション準備や論文執筆の際に、コーチングの効果を自ら経験している。アカデミック・コーチングは議論するよりも、実践すること（受けてみる、やってみる）が大切だ。アカデミック・コーチングは、「学習 OS」として、どの学問領域でも十分に機能する。なぜなら、いかなる領域であっても、人間活動の基盤にはコミュニケーションがあるからだ。そのコミュニケーションを未来志向へと方向付けし、目標・目的の達成へと導くコーチングは、すべての人間活動の基盤になるといいだろう。

そのコーチングの中でも、理論化、体系化、標準化されたアカデミック・コーチングは、教師の心構えに変革を起し、教育改革の切り札の一つとなり、教育イノベーションにつながるだろう。現在の学生を、どのように主体性・能動性のある学生に変えるかについて議論する前に、教師自らが、いかに変わるか

を議論することが先決ではないだろうか。自分たちが変わらずにいて、学生だけを変えようとするのは、理にかなっていない。まず変わらなければならないのは、学生ではなく教師ではないだろうか。

求められているのは、うまく説明するだけの教師ではない。学生をやってみようという気にさせる「偉大な教師」だ。それにはアカデミック・コーチングが効果を発揮するだろう。

## 参 考 文 献

- 日本支援対話学会（2013）『支援対話研究 第 1 号』  
ビズナレッジ  
日本支援対話学会（2014）『支援対話研究 第 2 号』

- ビズナレッジ  
日本支援対話学会（2015）『支援対話研究 第 3 号』  
ビズナレッジ  
菅原秀幸（2013a）「学生を主体的・能動的にするアカデミック・コーチングの可能性と課題——コーチング志向型講義の実践を通して」佐藤大輔編著『“創造性”を育てる教育とマネジメント』同文館。  
菅原秀幸（2013b）「アカデミック・コーチングによる大学教育変革の試み——ティーチング主体型講義からコーチング主体型講義への進化」開発論集 第 92 号 pp1-13, 北海学園大学開発研究所。  
菅原秀幸（2015）「アカデミック・コーチングの大学教育改革への挑戦——教育 OS から学習 OS への転換——」北海学園大学 経営論集 第 12 巻第 4 号。  
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」開発論集 第 95 号 pp13-28, 北海学園大学開発研究所。