

コーチングの手法を取り入れた、 子ども理解を深める取組

— 「わたしメッセージ」カードの活用を通して —

志 田 久 子¹

アンケート調査によって中学生の悩みや相談活動の現状等を分析した結果、日常的な言葉かけを意識して行い、子ども理解をより深めていくことが必要であると考えた。そのためには、コーチングの手法の一つである、ほめる・気持ちを伝えるという「承認」のスキルが有効と思われる。そこで、本研究では、子どものよいところを「わたしメッセージ」の形でカードに書きとめ活用し、子ども理解を深めていく方法を試みた。

はじめに

文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における平成14年度から平成17年度のデータを見ると、中学生の総生徒数は減少傾向にあるにもかかわらず、相談機関での総相談件数は増加している。相談するということが特別なことでなくなったために相談件数が増加したという側面も考えられるが、思春期の子どもたちがさまざまな悩みを抱えている状況がここからうかがわれる。

それではその悩みを中学生はだれに相談しているのだろうか。ベネッセ教育研究所が1996年に東京都の公立中学校1～3年生、1991人を対象として生活や悩みに関する調査を行っている。それによると相談相手としてあげられていたのは「友だち」「家族」「担任」であった。その結果を受け、三枝（1997）は「担任は勉強に関してさえ3番目の相談相手であり、対人関係や親子関係など心の問題の支えにはなっていない」と述べている。また、1995年に東京・埼玉の中学校1～3年生、1065名に実施された同様の調査では、「だれからいじめられたときの相談相手」として「担任」をあげたのは回答者全体の12.1%であった（ベネッセ教育研究所 1996）。教師が授業や学級活動に力を注いでいるのに悩みごとの相談相手に選ばれることは多くない。この状況を、永井（2004）は「教師たちが集団をとおした指導力を重視していたのに、生徒たちは一人ひとりへの個別的なまなざしを求める傾向」（p. 28）があると分析している。

このような現状に加え、藤野（2004）は「教師が、複数の子どもを一時に集団で処遇する責務を負っている」ために「集団の運営を妨害しない生徒」や「目立った言動をとらない生徒が見落とされがちな実状」があると分析している。

このような現状に加え、藤野（2004）は「教師が、複数の子どもを一時に集団で処遇する責務を負っている」ために「集団の運営を妨害しない生徒」や「目立った言動をとらない生徒が見落とされがちな実状」があると分析している。

あることを取り上げた。そして子どもを理解する着眼点として、「気持ちに焦点を当てた理解が、特に重要」であることを述べている。さらに、大人の働きかけとして、他から喜ばれ感謝されるような体験を通じて、自分も社会を構成するかけがえのないひとりであると子ども自身に実感させることも肝要だと述べている（藤野 2004）。

悩みを抱え、心に寄り添うことを求めている子どもたち。教員がその子どもたちの良き相談相手になれるよう子ども理解を深め、かかわり方を工夫していくことが求められている。

一方、現代ビジネス界では、市場競争の激化や社会のめまぐるしい変化に対応するために、従来の上意下達式にかわる有効なマネジメント手法の一つとしてコーチングが着目されてきた。

コミュニケーション技術であるコーチングがうまく機能するためには、相手との信頼関係の構築が前提となる。したがってコーチは常に相手の強みや良さに関心をもち、うまくいっている場面を逃さず言葉にして返し、相手との信頼関係を築いていく。相手の良いところをとらえ、言葉に出して伝えていく、この「承認」のスキルをコーチングでは基本のスキルの一つとして重視している。

このように相手と信頼関係を築いていくコーチのスキルやあり方は、われわれ教員の子ども理解に共通するものがあり、学校現場の中に十分いかしていくのではないだろうか。

本研究では、A中学校全校生徒を対象にアンケート調査を実施し、このコーチングの「承認」のスキルを子ども理解にいかしていく方法について検討した。

研究の内容

1 研究の目的

本研究では、子どもの信頼感を高め、教員がよりよい教育相談活動が展開できるよう子ども理解を深める

1 湯河原町立湯河原中学校
研究分野（学校コンサルテーション臨床研究）

ことを目的とする。そのための手立てとして「わたしメッセージ」カードの活用を検討した。

近藤（1990）は、相手への評価を含むほめことばとはまったく別の種類の肯定的メッセージを「わたしメッセージ」（トマス ゴードン 近藤千恵 訳 1990 p.67）と訳し、さらにそれを「肯定のわたしメッセージ」（p.77）としている。同様に、コーチングでは石川が「Iメッセージ（『私は』を主語にして伝えるメッセージ）」（p.73）で相手を評価するのではなく、自分の気持ちを伝えることをすすめている。

これらをふまえ、本研究では「わたしを主語とし、肯定的な気持ちを率直に相手に伝えるメッセージ」を「わたしメッセージ」として進めていくこととした。

子どもたちとかかわる中で気づいたことがらを、「わたしメッセージ」のかたちで言葉をかけ、書きとめていく取組を行う。それにより、以下の効果が期待できると考えた。

- ① どの子どもにも等しく目を注ぐということを意識しやすくなる。
- ② 気づいたことを言葉にし、機会を逃さずこまめに返そうという意識を高め、コーチングの「承認」のスキルを自然に実践することができる。
- ③ 教科担任制の特徴をいかし、学級担任の見えない場面での子どもの取組の様子を担任が把握できる。
- ④ 教員の言葉かけの場面が増え、子どもの自己肯定感や教員に対する信頼感を高めることができる。
- ⑤ 三者面談でカードを渡すことで、教員・保護者・本人の共通理解を深めることができる。

教員は学校で同時に多くの子どもたちと向き合いながら教育活動を展開している。その過程で、子ども一人ひとりを「普通」の一言で見過ごさないためにも、コーチングの手法を取り入れ、カードを活用することは子ども理解を深めるために有効な手立てになると考えた。

2 研究の方法

(1) 研究①：アンケート調査について

- ・目的：中学生の悩みの実態や教育相談の現状と課題を知る。
- ・実施時期：7月の夏季休業直前に学級活動の時間を使ってクラスごとに実施した。
- ・対象：公立A中学校全学年589名（1年生：197名、2年生：205名、3年生：187名）
- ・内容
 - ① 悩みの有無（4月から7月までの期間）
 - ② 悩みの内容（複数回答可）
 - ③ 相談しようと思う相手（複数回答可）
 - ④ 7月に実施した相談週間について
 - ・先生と話した時間
 - ・気持ちを話せたかどうか

- ・相談後の自分の変化

⑤ 相談に望むこと

- ・どのような相談を望むか（複数回答可）
- ・相談方法（複数回答可）

⑥ 教育相談週間についての意見や感想

(2) 研究②：「わたしメッセージ」カードの取組について

月	日	組 氏名
本人への声かけ…済み・まだ		
国語・社会・数学・理科・音楽・美術・保健体育 ・技術科・家庭科・英語・総合・道徳・学級活動 ・その他()		
朝学活・休み時間・昼食時間・昼休み・帰りの学活 ・掃除・放課後・部活動・委員会活動 ・その他()		

()先生より		

第1図 わたしメッセージカード

・実施時期：9月1日～10月中旬（抽出クラスについては11月中旬）まで行った。

・実施方法：

- ① 印刷したカード（第1図）30枚程度を出席簿の裏にバインダークリップで留め、また予備として職員室にも用意しておく。
- ② 教員は授業中などに気づいた子どものよい取組を、「わたしメッセージ」の形で書きとめ、職員室に設置した学年ごとの回収箱に入れる。
- ③ カードは集計後クラスごとのファイルにとじる。
- ④ クラスごとのファイルは職員室内所定の場所に保管し、教員がどのクラスについても自由に見られるようにする。

カードは、だれに対して、いつ、どんな時間に、どのような内容で、だれが書いたか、という項目に分けて集計した。さらに抽出クラスについては、集められたカードから3枚ずつ選び、コメント欄のみ切り抜いてはり、あらたに1枚の「ありがとうの花束シート」として全員分作成した。これを冬季休業前に行われた三者面談時に担任が本人、保護者に渡し、振り返る機会を設けた。

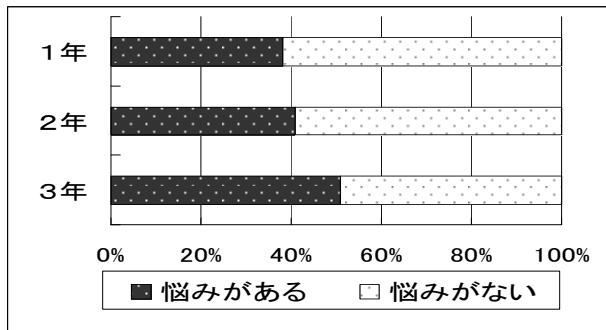
3 実施結果

(1) アンケート調査の結果

ここではアンケートの①「悩みの有無」、②「悩みの内容」、③「相談しようと思う相手」、⑤の「どのような相談を望むか」について取り上げる。

ア 悩みの有無について

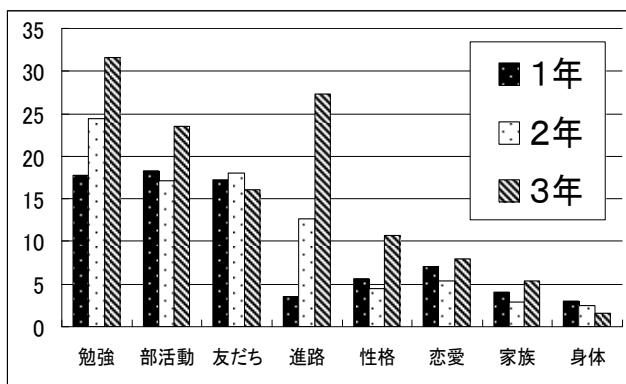
各学年とも約40%の生徒が4月から7月までの間に何らかの「悩みがあった」と答え、特に3年生では約半数の生徒が「悩みがある」と答えた（第2図）。



第2図 悩みの有無（4月～7月）

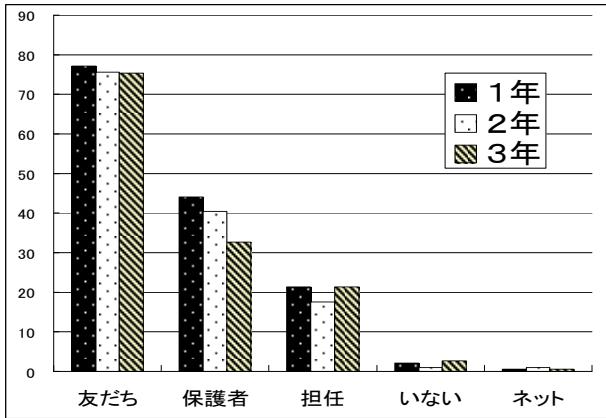
イ 悩みの内容について

「悩みがあった」と答えた生徒にさらにその内容を尋ねた。3年生では進路の悩みが目立つが、主な悩みは「勉強」「部活動」「友だちとの関係について」ということであった。子どもたちが日々の学校生活の中で、学習面や人間関係の悩みを抱えていることが分かる（第3図）。



第3図 悩みの内容（%）

ウ 悩んだとき相談しようと思う相手はだれか



第4図 相談しようと思う相手（%）

現在の悩みの有無にかかわらず「悩みが生じたときにだれに相談しようと思うか」という問い合わせについては、

各学年ともほぼ同じような傾向を示し、「友だち」「保護者」「担任」という結果になった（第4図）。1年生では「小学校の先生」、2年生では「スクールカウンセラー」と答えた生徒もいた。

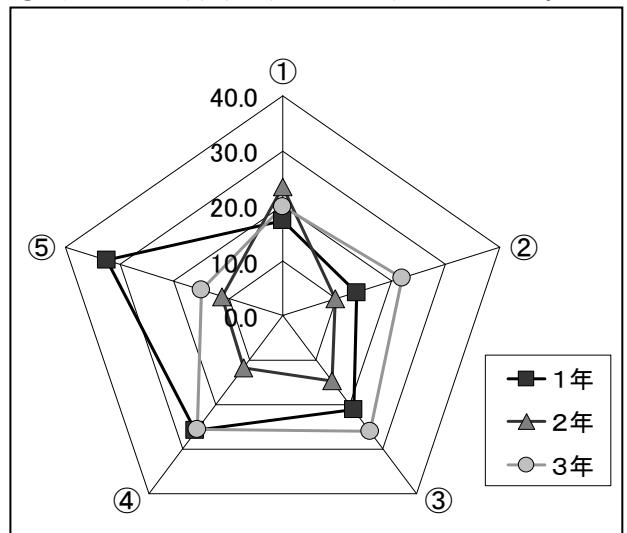
また、その一方で複数回答可であったにもかかわらず、「相談相手がいない」「インターネット掲示板」と答えた生徒も各学年に若干名みられた。

エ どのような相談を望むかについて

この設問に対しては学年ごとに多少異なった傾向が見られた（第5図）。

選択肢は次の①～⑤、及びその他である。

- ① 悩みや気持ちをゆっくり聞いてほしい。
- ② 自分のこと（長所など）をよく知りたい。
- ③ 自分の気持ちを切り替えられる方法を知りたい。
- ④ 先生とゆっくり話がしたい。（悩みに限らず）
- ⑤ 先生の話（中学時代の話など）を聞きたい。



第5図 どのような相談を望むか（%）

1年生は「先生自身の中学校時代の話などを聞きたい」という回答が最も多い。

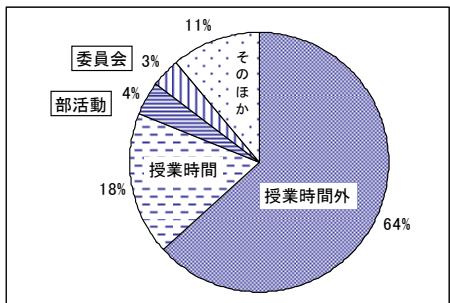
2年生は「気持ちをゆっくり聞いてほしい」としながらも、大人である教員と距離をおく傾向が見られる。

3年生になると自分の内面に関することに关心が向き、同時に「先生と話をしたい」という生徒が多くいることが分かった。

(2) 「わたしメッセージ」カードの実施結果

ア カード記入場面

カード記入がどのような場面をとらえて行われたかをまとめた。「授業時間外」がもっと多く、グラフには表示していないが、素顔の生徒と接することができる放課後や休み時間などに、教員が意識して子どもとかかわっていたことが分かった（第6図）。



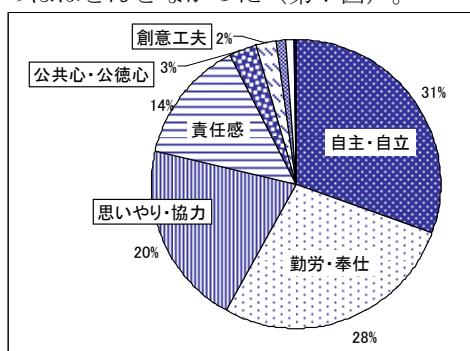
第6図 カード記入場面

また、子どもたちに直接言葉をかけたかどうかの欄を集計すると、どの学年でも約8割の教員が直接言葉をかけていた。カードをきっかけにして、コーチングのコーチのように、気づいたときに率直に言葉にすることが意識して行われていたことが分かる。

イ カード記入の観点

カードがどのような観点で書かれたのか、その内容を分類する上では、指導要録の「行動の記録の評価項目及びその趣旨」を参考にした。

実際に書かれた内容を見ると、「自主・自立」「勤労・奉仕」「思いやり・協力」が多く、例えば「時間を作つて生活できる」「きちんとあいさつできる」というような「基本的な生活習慣」という観点で書かれたものはほとんどなかった（第7図）。



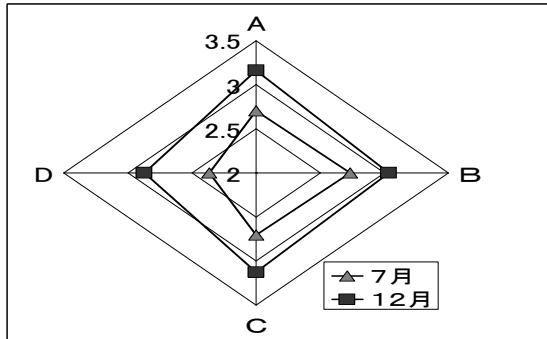
第7図 カード記入の観点

ウ 抽出クラスでのアンケート調査結果

抽出クラスで、7月に実施した学級での教育相談活動と、12月に「ありがとうの花束シート」を用いて実施した三者面談とを生徒アンケートによって比較した。それぞれ「とてもそう思う」を4点とし、「思わない」の1点までの4段階で自己評価し、各項目の学級全員の平均点をグラフに表した（第8図）。

- A…先生との信頼関係が強まった。
- B…先生との心の距離が縮まった。
- C…自分を見つめるきっかけになった。
- D…自分の良いところを自覚できた。

7月の時点に比べ12月のグラフが外側に広がり教員への信頼感、自己の良いところを自覚するという点で評価が上がっていることが分かる。



第8図 抽出クラスにおける相談後の変化

エ 教員への聞き取り調査の結果

このカードの取組によって教員にどのような変容がみられたかについて聞き取り調査を行った。実施して良かったと思う点、今後の課題と思われる点についてまとめた（第1表）。

第1表 教員に対する聞き取り調査の結果

良かつたと思う点	<ul style="list-style-type: none"> ・カードを書くようになって、以前よりも子どもを見るようになったと思う。 ・子どもががんばっているところなど、本人に伝えてあげようと、今まで以上に意識した。 ・（途中集計を見て）カードの集まり具合が少ない子には「どこかよいところはないか」と意識して探すようになった。 ・（途中集計を見て）書いた内容の分類から、自分自身の気づき方に偏りがあることが分かった。もっと別の見方もしようと心がけた。 ・言葉かけが済んだかどうかの欄のおかげで、なるべくその場で声をかけよう（本人がすでにその場にいなかつたときは翌日に声をかけよう）と意識した。 ・教員の方には子どものよいところを見ようとする努力があり、子どもの方にも自分のよい面を出そうとするところが見られた。 ・カードの形で記録することにより、そのとき限りで忘れるてしまうものを、振り返ることができるようになった。
課題と思われる点	<ul style="list-style-type: none"> ・普通にできていることに関しては、当たり前と思い、カードに書かなかった。自分で基準をどこにおくのかが難しい。 ・項目すべてを記入するのではなく、たとえば個人内の努力なのか、人のために行なったことなのかを選択して○印をつけるなど、選択欄を増やして最小限の記入で済むようにするとよい。 ・授業中は評価を優先するため書く時間がない。 ・授業後に思い出して書こうとしても覚えきれないと、続けてすぐ次の授業が始まってしまい書く余裕がなかった。

カードの集まり具合を確認することによってどの子どもにも等しく目を注ぐことが意識され、その場で

言葉をかける「承認」のスキルの実践が自然に行われていたことが分かる。

カードについては、より記入しやすい形式、方法を考えていく必要があるように思われる。

オ 子どもや保護者の反応

抽出クラスの生徒に実施したアンケートの一言感想欄よりその一部を抜粋した（第2表）。保護者については担任から聞き取ったもの一部である。

第2表 子どもや保護者の感想（一部抜粋）

子どもの感想 (アンケートから一部抜粋)	<ul style="list-style-type: none">自分がやりたかったことを当たり前にやって、ありがたく思ってくれてよかったです。自分ではあまり意識してなかったのでうれしかったです。一人ひとりを見てくれてるんだなと思った。ささいな行動でもちゃんと見てくれる人がいてうれしいです。先生がクラスメイト一人ひとりの長所を見つけて書いていたのって、すごくまめで、生徒一人ひとりをよく見てる証拠だと感じました。自分のよいところが見つかった。自分にも良いところがあるのがうれしかった。気づかせてくれた。先生はみんなの良いところをきめ細かに書いたと思います。涙が出てきそうでした。先生がわたしのことを見ていてくれてうれしかったです。自分にも良いところがあったのもうれしかった。先生、おれのいい所 見つけてくれてありがとう。
保護者の反応	<ul style="list-style-type: none">(花束シートを) 家に帰ったら壁にはろうね。(子どもに向かって) 細かいところに気づいてくれる先生で良かったね。こんなこともできるんだね。

子どもたちの感想からは、すでに直接言葉で伝えてあるものがほとんどだったにもかかわらず、新たな驚きと喜びをもってシートを受けとったことが分かる。自己肯定感が低いと言われる子どもたちだが、「自分にも良いところがあった」と気づくきっかけになった。

4 考察

今回、アンケート調査により、A中学校では約40%の子どもたちが何らかの悩みを抱え、その内容は学校生活に関するものであることが分かった（3(1)-ア、イ）。しかしその悩みを持ちながらも、「相談する相手がない」「インターネットしかない」と答える子どもたちが若干名いた（3(1)-ウ）。

また、身近な大人である教員とのかかわり方という視点から調査結果を見直してみた。すると1年生は先生の話が聞きたい、という受動的なかかわりを求め、

2年生は悩みを持ちながらも大人と一定の距離をおこうとする。それが3年生になると、同じ大人としてゆっくり先生と話がしたいと望む、という傾向がそれぞれ読み取れた（3(1)-エ）。

われわれが子どもたちに日々接する中で、ときには厳しい指導をしなければならないことがある。しかし、「いくら厳しくしつけても、もし受容の認知、信頼関係がなければ、それは子どもたちに攻撃と受け取られ、反発を呼び起こすだけである」（木原 1982 p.79）。子どもをよい方向に導き育てるためにも、われわれ教員が子どもたちの心の成長の特徴的傾向を理解しながら、よき相談相手となるように、信頼関係を深めていく必要性が再認識されよう。

そのための手立ての一つとして「わたしメッセージ」カードの試みを約1ヶ月間実施した。聞き取り調査の結果からは、教員が意識して子どもたちに言葉をかけたことが分かり、子ども理解をより深めるという点で、一定の効果が認められたと思う。

記入の観点としては「基本的な生活習慣」がほとんど見られなかった（3(2)-イ）。教員の聞き取り結果にも「普通にできていることは書かなかった」とある。子どもが特別に何かができなくても、また日常の何気ない場面でも「いつも見ているよ」と伝える「承認」のよい機会であることを伝えていきたいと思う。

また、集まったカードを「ありがとうの花束シート」にし、教員・保護者・子どもの共通理解を図った。子どもの感想を見ると、「自分たち一人ひとりを見てくれていたのだ」という信頼感や「自分にも良いところがあるのだ」という自己肯定感をいっそう高めることができたように思う。このことが「相談相手がない」「インターネットしかない」と答えた子どもたちの心にも近づく第一歩になっていくと考えている。

5 まとめ

かつて木原（1982）は「一人ひとりの子どもの気持ちを大切にし、わかろうとし、どんなことがあっても見放さない」態度、つまり「教師の、一人ひとりを大切にする受容的な態度」（p.174）が子どもの旺盛な学習意欲や連帯感、規律を育てると言った。この、木原が約30年前に述べた「受容」という姿勢は、「成長し成功するための資源は、その人の中に全部詰まっている」ので、「適切な環境と水があれば力を發揮していく（中略）水は、言い換えると、周囲の人の声かけ、コミュニケーション」であり、「純粹な新鮮な水であれば、それだけですくすくと伸びていく」という石川（2007 p.209）のコーチングの基本姿勢と通じるものがある。

失敗しても、何があっても見守られていると思えば、人は自分で一步を踏み出すことができる。子どもの自発的な活動を促すために自己肯定感が必要であり、そ

れを支える教員との信頼関係が大切であることは今も昔も変わらない。

一方で、現在の社会の状況をとらえて河村（2002）は「『相手の気持ちを察する』という、日本の伝統的なコミュニケーションスタイルは、現在はほとんど機能していない」（p. 9）と述べている。ゆえに世代の違う教師と子どもはよりいっそう「自分の思いは相手に理解されるように、しっかり言葉で伝える」（p. 9）ことが必要になってきたのである。また、河北（2006）は「言葉と感性は繋がっているので、感じたことを言葉に出すと感じる力は磨かれる。教師自身も正直に感じたことを表現し、子どもの感じる力を育てていこう。」と呼びかける。

現代社会の変化に応じて企業がマネジメント手法を変えたように、学校でも現代の子どもの実態に応じた手法が求められている。

「かながわ教育ビジョン」（神奈川県教育委員会2007）の中に「不易と流行」という表現がある。「時代を超えて変わらない価値のあるもの（不易）と時代の変化に柔軟に対応して身に付けていく必要のあるもの（流行）」。子どもと向き合う姿勢は時代を超えて変わらない「不易」であり、それをいかす手法は時代に合わせて変えていくべき「流行」であると言えるだろう。

信頼も自己肯定感も一朝一夕ではなかなか得られない。そのときに現代の学校の状況、子どもの実態に合う形でコーチングなどのさまざまな技法を取り入れ、いかしていきたい。

6 今後の課題

聞き取り調査で課題として浮かんできたのは、カードを書く基準をどこにおくかということと、カードを書く時間がないということだった。カードを書く基準という点については、考察でも触れたが、基本的な部分を積極的に書いてもらえるよう伝えていきたい。また、時間がないという点については、記入の簡略化と期間設定の改善が考えられる。今回は約1ヶ月間の実施であったが、実際は一年をとおしてゆっくり子どもたちと接する時間がある。その中で、例えば長期休業前の三者面談までに一度まとめて返す、などの区切りを設けながら取り組めたらよいと思う。

そして子どもの相談相手の一人となったときに、さらにその悩みにどう答えていくかも今後の課題である。実際にA中学校でコーチングの「傾聴」のスキルなどを紹介したところ、学級担任がそれをいかして子どもの相談に応じ、子ども自ら答えにたどり着いた、という例もあった。今後も「承認」のスキルだけではなく、「傾聴」や「質問」のスキルなども積極的に子どもとのかかわりにいかしていきたい。

おわりに

中学校は一つのクラスの子どもたちに多くの教員がかかわる良さがある。その特徴をいかし一人ひとりへのまなざしを求める子どもにこたえ、心の支えとなっていきたいと思う。

最後に、本研究を進めるにあたり、ご協力をいただいた先生方に心から感謝申し上げ研究の結びとしたい。

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2007 『かながわ教育ビジョン』 p. 14
ベネッセ教育研究所 1996 『モノグラフ・中学生の世界』 vol. 53 ベネッセコーポレーション p. 83
石川尚子 2007 『子どもが伸びる共育コーチング』 つげ書房新社 p. 73, p. 209
河北隆子 2006 「一人の子どもに向き合うためのコーチングテクニック」『子どものやる気を引き出すできる教師の言葉の魔法』 教育開発研究所 p. 98
河村茂雄 2002 『教師のためのソーシャル・スキル』 誠信書房 p. 9
木原孝博 1982 『教育学大全集33 生徒指導の理論』 第一法規出版 p. 79, p. 174
三枝恵子 1997 「第3章 中学生の悩み」『モノグラフ・中学生の世界』 vol. 55 ベネッセコーポレーション p. 41
永井聖二 2004 「教師との関係～指導観の揺らぎと変容～」『モノグラフ・中学生の世界』 特別号 (<http://www.crn.or.jp/LIBRARY/CYUU/TOKUBETSU/GIF/S5800025.PDF> (2009. 1. 19取得)) p. 28
藤野京子 2004 「No. 103 非行抑止に向けて」 早稲田大学オピニオンバックナンバー 2004年度 (<http://www.waseda.jp/jp/opinion/2004/opinion103.html> (2009. 1. 30取得))
トマス・ゴードン著 近藤千恵訳 1990 『親業・ゴードン博士自立心を育てるしつけ』 小学館 p. 67, p. 77

参考文献

- 文部科学省 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index31.htm (2008. 5. 8取得))
INVENIO LEADERSHIP INSIGHTキーワード集 (<http://leadershipinsight.jp/dictionary/words/coaching.html> (2009. 1. 13取得))
石川尚子 2008 「学校で使えるコーチング」 1～6 『月刊学校教育相談』 2008・4～9月号
菅原裕子 2003 『コーチングの技術』 講談社
土岐圭子 2006 『教師学入門』 みくに出版