

記述式コーチングを基盤とした語学学修に関する一考察

——大学の初級スペイン語クラスでの実践——

橋本和美（天理大学）

はじめに

「私立大学教員の授業改善白書¹⁾」によると、学生の学修²⁾に関する問題の上位は「主体性の欠如」「基礎学力の不足」「学修意欲の不足」であった（私立大学情報教育協会 2017: 37）。2012年に文部科学省中央教育審議会が「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」を取りまとめ、不透明な時代を切り拓くための教授・学修法としてアクティブ・ラーニング³⁾を推進してから約7年が経過したが、冒頭の諸問題等を解消する方法は未だ模索されている段階と言える。

このような状況に変化を与えうる教育メソッドとして、本稿はコーチングに着目する。コーチングとは、コーチが関わる動機付けによって、人が持っている意欲と能力を引き出し、問題解決や目標達成を支援する教育法とされる。コーチングはこれまでスポーツ、ビジネス、医療、教育など幅広い分野において人々の問題解決や目標達成を支援し、功績を収めてきた。しかしながら、日本では大学における語学学修の領域においてコーチングという視座からの研究成果が少ない。そこで本稿はコーチングの利点や課題を整理したうえで大学の語学学修にふさわしいと筆者が考える記述式コーチングを提唱し、実施した結果について検証する。記述式コーチングの特徴は、学修の動機付けが個人の「あり方の明確化」を出発点として行われること、また授業者によるコーチングが一般的な対面形式ではなく、紙面上で進められることである。

本稿は以下の手順で進める。まず1章で先行研究を踏まえてコーチングの歩みと定義について明らかにする。2章では大学における集団での語学学修にふさわしいと筆者が考える記述式コーチングを組み立てる。3章では、筆者が初級スペイン語クラスで記述式コーチングを実践した結果を報告し、有効性を検討したうえで、最後に今後の課題について整理する。

1. 先行研究

1.1 コーチングの歩みと定義

英語の名詞coach（コーチ）は、ハンガリーの町の名前“Kocs”に由来する。16世紀半ばにKocsで作られた四輪馬車は“kocsi”と呼ばれ、欧州の広い範囲で馬車の代名詞となった。その後イギリスにおいて「大切な人をその人が望むところまで送り届ける」という意味で用いられていた。「コーチ」という言葉が人に対して用いられたのは、1840年代に同国オックスフォード大学の学生が受験指導をする家庭教師の呼称として使ったことがきっかけとされる。1960年代～70年代に入ると、ベトナム戦争反戦運動が広がっていたアメリカ合衆国において、様々な人間性回復運動や自己啓発法、共同体が誕生する。これらの受講生または参加者らが価値ある人生と仕事をつくるためのコンサルティング等を開催し、徐々にコーチングの基礎を確立して

いった。日本へは現在、国際コーチ連盟⁴⁾日本支部をはじめ、数多くの団体がバライティアーに富むコーチング講座を提供し、幅広い分野に浸透している⁵⁾。

コーチングはどのように定義されてきたのだろうか。国際コーチ連盟を創立したレナードによれば、「思考を刺激し続ける創造的なプロセスを通して、クライアントが自身の可能性を公私において最大化させるように、コーチとクライアントのパートナー関係を築くこと⁶⁾」、また、クライアントの自己発見を共有しようとする立場をとるウィットモア (Whitmore 1992: 16-23) は、「個人の潜在能力を解放し、その人自身の能力を最大限に高めることである」という。このように、コーチングはコーチとクライアントの1対1のパートナーシップを基盤として、クライアント個人が成長することを目標とする。

一方、日本では、コーチとクライアントの両者が良好な関係性を築くためのコミュニケーション技法に重点が置かれるという特徴がみられる。日本のコーチングの第一人者で元日本コーチ協会理事の本間 (2006: 41) は「コーチングとは、人間の無限の可能性と学習力を前提に、相手との信頼関係をもとに、一人ひとりの多用な持ち味と成長を認め、適材適所の業務を任せ、実現・具体的で達成可能な目標を設定し、その達成に向けて問題解決をするとともに、お互いに学び合い、サポートする経営を持続的に発展させるためのコミュニケーション・スキル」と定義する。また青少年と指導者の育成機関である日本青少年育成協会の定義は「コミュニケーション技法を通して人が持っている意欲と能力を引き出し、目標達成と、その先にある『個』としての自立を支援する教育メソッド」である⁷⁾。

このように地域や研究者によって若干趣向は異なるが、共通点はコーチングが「個人の成長や発達を促す」メソッドであるということだ (西垣 2015: 4-5)。人が困難や試練に直面したとき、「こんな人間でありたい」「あんな風になりたい」と抱く気持ちを心のよりどころとして、あらゆる状況を成長する力に変える支援をするのがコーチングといえるだろう。ここで筆者は、以上の研究者らが大前提として「人は本来、成長する可能性を備えているという立場をとる」ことに注目したい。この大前提について、国際コーチ連盟は「可能性を公私において最大化させる」、ウィットモアは「その人自身の能力を最大限に高める」、本間は「無限の可能性と学習力を前提に」、日本青少年育成協会は「人が持っている意欲と能力を引き出し」と表現している。「必要な分が欠如しているから補う」のではなく、「必要な分はすでに備わっている。しかしまだ現れていないので、引き出すアプローチをする」こともコーチングの特長のひとつと言えるだろう。以上、概観したコーチングの定義をとりまとめ、本稿におけるコーチングを次のように定義する。

コーチングとは、個人の成長の発達を促す教育メソッドで、それを円滑に行うためのコミュニケーション技法が実践の要とされ、その大前提として人は本来成長する可能性を備えていることが念頭に置かれる。

1.2 大学の語学教育におけるコーチング

日本では大学の語学学修の領域においてコーチングという視座からの研究が少ないが、その中でも本稿にかかわる重要な先行研究の成果を見ておきたい。私立大学の英語教員であり、コーチとしての経験も備える岡本 (2006) は、「基礎的な英文法の知識」と「運用力と自律的学習」の修得を目指す「通常授業外の英文法補助クラス (1年次生15名)」、また2008年には「TOEIC500点以下の学生を対象とした英語のみで行うスピーキング授業 (1年次生25名)」に

コーチングを導入した。岡本（2006）にはコーチングに充てた時間が明記されていないが、授業者がコーチとして学修者と対話し、彼らの学修に対する不安を取り除いた過程が確認できる。同じく英語教員である青柳らは、「TOEIC600点以上達成」が単位取得要件である科目「英語演習」にコーチングを導入し、目標達成と自律的学習の修得を目指した。計3年（2008年度は1年次生57名、2009年度は1年次生53名および2年次生36名、2010年度は1年次生51名および2年次生35名）に渡る長期的な調査であった（青柳ほか 2008；2009，小西ほか 2010）。青柳らの実践の特徴は、授業者が全体に目を配るコーディネーター役に徹し、大学院生がコーチとして1グループ10名の個別面談（毎週5～10分）を受け持った点である。大学院生らがコーチングの手法を学んだのは、初回ミーティングと関連書籍による自主学習のみであったが、そこで彼らはコーチとして学修者を自律的学修者になるよう導くスキルを身に着けることが求められた。

これら2つの先行研究で実践されていた内容は、「学修者が自律的学修者になるために授業者（大学院生）が行った手法（表1）」と「授業者（大学院生）がコーチとしてあるために必要であった態度（表2）」に分けることができる。手法と態度の名称、内容、具体例をまとめると次のようになる⁸⁾。

表1 学修者が自律的学修者になるために授業者（大学院生）が行った手法

手法	内容	具体例
開いた質問 ⁹⁾	相手から答えを引き出す質問を行う。	「どんな工夫ができる？」 「英語を話すことをためらわせる原因は何？」
リクエスト	信頼関係を築いたうえで、コーチが学修者の背中を押す提案を伝える。	「来週までにやってみせて。」 「やっている姿を見たい。」
Iメッセージ（承認） ¹⁰⁾	コーチが“私”の感情をメッセージとして発信し、相手を認めていることを伝える。	「君がやってみせてくれて、私は嬉しい。」「感動した。」
チャンクダウン	抽象的な目標や頑張ろうとする気持ちに対し、具体的に何ができるのかを明確にする。	「そのためには何をやる？」 「来週までにできることを2つ挙げてみよう。」

表2 授業者（大学院生）がコーチとしてあるために必要であった態度

態度	内容
安心・安全の場創り	学修者の目線に立って話す。威圧な話し方をしない。自主性を尊重する。
傾聴 ¹¹⁾	授業者は自分の判断を脇に置いて全身を耳にし、学修者の言葉、存在を受け取れることを優先する。

以上の方法に基づいて行われた研究の結果、以下のような成果と課題が指摘されている。

岡本、青柳らの両者の実践において、学修者は仲間と協力したり、自ら学修計画を立てたりするなどの行動変容を起こした。また授業終了後のアンケートでは多くの学修者が、授業者（大学院生）とやりとりを通じてやる気が持続した、不安や緊張といった学修を妨げる意識が減少したと述べ、語学力の向上も見られたという¹²⁾。これらはコーチングの成果として捉えられるだろう。

しかしながら、コーチングを好意的に受け取らない学修者や成績に結びつかないという事例も存在した。原因として、青柳らは「コーチングによって自律的な学習者を育てる」戦略と「単位取得という外からの強制的な要件を課す」という矛盾が、学修者の混乱を生んだと振り返っている。語学力向上に苦戦する学修者らには「楽しんで」というコーチのフレーズが偽善的に響き、楽しむ余裕を持つことなく従来までの英語学修に回帰してしまった。一方で、外から強制された目標にしばられず、これをツールとして活用することによって、卒業後の進路を見据えて英語学修を継続し、目標を達成した例もあった。自律的学習動機尺度の因子分析を行った西村ら（2011: 77-89）によると、「自分のため」「将来に必要」といった動機付け（同一化的調整）は「問題を解くことがおもしろい」という理由よりも学修に対する粘り強さを期待でき、長期的な学業成績に結び付きやすいという。このことから、将来を見据えた動機付けは行動変容を起すきっかけになると考えられる。

また、コーチのあり方や力量に関する課題もあった。青柳らの実践では、コーチを務めた大学院生の中には、自身のコーチ力に不安を感じる者もいたことから、コーチング研修の必要性が指摘されている。コーチング中の対話内容と心理的効果を統計的に分析した浜田ら（2013: 311-317）によると、コーチの発話が適切であればクライアントの生きがいに作用する一方、適切でなければ混乱や疑念が起こるようだ。また、大学の外国語科目の受講生を対象に動機に関わる要因を調査した楠木ら（2006: 139-161）によると、学修者の意欲は教師によって左右されやすく、学修者と教師の信頼関係が鍵であった。フランス語学習者の意欲減退を調査した大岩（2008: 94-96）も、習熟度に関わらず大半の学修者が一度は意欲減退を経験し、その最大の要因は教師であったと述べる。

これらの報告から、コーチングを行う際に、コーチのあり方がいかに重要であるか分かる。しかしながら、多くの通常業務を抱える授業者がコーチングの知識を得るために時間を割くことは現実的ではない。また一般的な語学学修の現場において、青柳らのように大学院生の協力によってきめ細やかな面談を継続できる環境は稀である。ひとりでコーチングを行った岡本（2006）も、クラスサイズが大きくなると授業の質を維持しにくいことを指摘した。語学学修の場においてコーチングが発展していくためには、コーチの力量やクラスの規模に左右されない対策が必要だろう。

表3 先行研究での実践方法、成果と課題

知見	内容	具体的な手法と態度
【実践方法】	1. 学修者が自律的学修者になるために授業者が行った手法	質問・リクエスト・Iメッセージ ・チャックダウン
	2. 授業者がコーチとしてあるために必要であった態度	安心・安全の場創り 傾聴
【成果】	学修意欲の維持、成績の向上	
【課題】	1. 将来を見据えた動機付けの必要性	
	2. コーチの負担の軽減	
	3. コーチ力を補強する必要性	

以上、コーチングの実践例を扱った先行研究を概観した。それによって、語学学修において

コーチングを行う際の実践方法、その成果、そして課題が明らかになった。それらを抽出すると表3のようにまとめることができる。

2. 記述式コーチングと実践事例

本章では、先行研究の考察結果を踏まえ、大学における集団での語学学修に有効と筆者が考えるコーチングの実践事例を「記述式コーチング」として提示する。このコーチングは冒頭で述べたとおり、以下の2点が重要なポイントとなる。

ポイント1 学修の動機付けが個人の「あり方の明確化」を出発点として行われる。

ポイント2 授業者は対面形式ではなく、紙面上でのコーチングを行う。

ポイント1の「あり方の明確化」とは、学修者が自分はどのような人間かを認識し、書き表すことである。1のねらいは、表3【課題】「1. 将来を見据えた動機付けの必要性」を満たすことを目的とするが、このためになぜ「あり方」が鍵となるのかを述べる。小山(2016: 49-52)によると、人は通常得たい成果を得るために行動する傾向にある。たとえば「資格を取りたいから勉強する」といったもので、これはごく一般的な行動と言えるだろう。しかしながら、小山はこの思考パターンでは、成果の有無によってその人の価値が決められるので、失敗すれば敗北感や自己否定感が生じる場合が多いと主張する。

一方、コーチングでは、自分はどのような人間かを認識し、そこから行動を創り出すことが重要視されており、コーチはクライアントがこのような思考を実現するために「BDHの生き方¹³⁾」を考えるというワークを用いる。クライアントは次の3段階で思考を発展させる：「①自らのあり方 (Being) を明らかにする」→「②そこから創り出される行動(Doing)を考える」→「③行動した結果、得られるもの (Having) は何かを考える」。たとえば「①自分は新しい知識を身に着きたい人間である」→「②毎日少しずつ〇〇の勉強をする」→「③結果として、資格を取得できる」となるだろう。



図1 「BDHの生き方」

(日本青少年育成協会コーチング事業部 2016: 33.)

小山によると、あり方から創り出された行動であれば、結果にとらわれず、経験できたことに意味を見出すことができるという。つまり、語学学修に置き換えると、学修者が初期段階で「あり方」に照らして行動を決めておけば、外から強制された課題に負担を感じても、将来を見据えながら意欲を維持することが期待できる。よって、本研究では初回授業で「BDHの生き方」を書き表すワークを行うこととした。ただし、一般のコーチングで用いられる表現(上記の3段階の思考①~③)は若干抽象的であることから、筆者は学修者がよりイメージしやすい表現(「①自分はどんな人間か、どうあるかを考え、「私は…な人だ」という文章であり方を表現しましょう」→「②あり方に基づいて、授業の態度目標を決めましょう」→「③あり方を意識し、②を習慣にすると、どのような人生が開けますか」)に置き換えた(資料1)¹⁴⁾。

次に、ポイント2の「紙面上でのコーチング」について述べる。これは表3【課題】「2. コーチの負担の軽減」および、「3. コーチ力を補強する必要性」を解消しながら、対面でのコーチングと同等の効果を得ることを目指す。まず前者「コーチの負担の軽減」のために、筆者は4項目（「あり方に照らした振り返り」「できたこと」「できなかったこと」「自由記述」）から成る「振り返りシート（資料2）」を用意した。学修者は毎週授業終了前の約5分でシートを作成し、授業者はこれを回収してコメントをつけ、翌週に返却することとした。このような方法により、授業者である筆者は進度を妨げずにコーチングの時間を確保し、紙面上で各学修者と向き合うことができる。しかしながら、授業者はコメントをつける際、学修者の不安を取り除いたり、努力を承認したりするコーチングスキルが求められることに留意しなければならない。コーチの経験を持たない授業者にとって、これは決して容易でないと予測される。よって、【課題】の「3. コーチ力を補強する必要性」の対策として、筆者は授業者がコメントを書く際に参照できる「コーチングモデル（資料3）」を用意した。このコーチングモデルは、表1の具体例（「どんな工夫ができる？（質問）」「来週までにやってみせて（リクエスト）」等、および既存のコーチング資料¹⁵⁾から語学学修者の動機付けに有効と思われる対話を抽出し、語学学修クラス用の表現に整え、一覧にまとめたものである。

以上、実践の主となる2つのポイントについて詳しく述べたが、これらを支えるものとして「授業者がコーチとしてあるために必要な態度」にも注目したい。授業者の態度とは、実際にコーチングを基盤とする授業を行う際に、コーチとなる授業者が身に付けておくべき態度である。先行研究でも明らかにされたように、授業者の態度は学修者の意欲に大きく関わるものであり、授業者がコーチらしくあることは、本実践を円滑に行うための必須の条件と考える。よって、先行研究での実践（表2「安心・安全の場創り」「傾聴」）に加え、語学学修に取り入れやすいと思われる小山による手法（「ペーシング」「安心感を与える傾聴」「フィードバック」）を追加する。追加される実践は次の表4のようにまとめられる¹⁶⁾。

表4 授業者がコーチとしてあるために、先行研究での実践に追加する手法

手法	内容
ペーシング	授業者が学修者の相手の声の大きさ、高さ、話すスピード、動作、呼吸、目の高さなどを合わせることで、授業者と学修者間のずれを縮小させる。
安心感を与える傾聴	腕組みを解く、口角を上げる、学修者が発話する際は作業を止めてからだを向ける。相手の言葉をそのまま返すことによって、話しを受け取ったことをす（オウム返し）。うなずき、相槌によって聴いているというシグナルを返す（聴いたよ信号）。
フィードバック ¹⁷⁾	授業者が○ページ進んだね、○回発言しましたね」と見たまま、ありのままを学修者に伝えることで、授業者が学修者の存在や努力を認めていることを示す。

上記の記述式コーチングを、私立A大学の初級スペイン語クラスを履修する1年次生24名に対し、2018年度春学期（全15週）の期間において試みた。本クラスの授業目標は、教養レベルのスペイン語（発音から動詞の直説法現在形を用いた文章の組み立てに必要な知識まで）を習得することである。学修者は全員スペイン語学修未経験であり、語学が苦手な学修者の占める割合が高い傾向にあった。

全15週におけるコーチングの実践は次のとおりである。まず1週目に将来を見据えた動機付けとして学修者らは先に触れた「あり方の明確化¹⁸⁾」に取り組み、個別の目標を立てた。毎週の授業では、終了前5分間に「振り返りシート」を作成し、提出した。この作業は、授業者との個別面談の役割を果たした。7週目には学修意欲の維持に関するアンケート（資料4）を行った。アンケートの時期を7週目とした理由は、スペイン語の文法は、導入時は他の言語に比べて平易であるが、1か月半ほど経つと、不規則動詞など難解な文法が登場するため、忍耐が必要とされるからである。さらに中間試験のために暗記が課される時期にもあたり、学修者は慣れない作業に時間を割かなければならず、例年多くの学修者が単位取得への不安を訴え始めたり、学修そのものをあきらめて欠席する学修者が増えたりする時期にあたる。最終週には学期内に実施されたコーチングに関わるアンケート（資料5）を行った。

3. 調査結果と考察

本研究の調査項目は、(1)「あり方の明確化」による将来を見据えた動機づけの効果、(2)振り返りシートの有効性、(3)学習意欲と成績の変化で、アンケート（資料4および5）を実施してデータを収集し、これらから記述式コーチングの有効性を測った。なお、(1)と(2)の結果を検証するために、「あり方の明確化」や「振り返りシート」から得られた記述内容を参照するが、授業時間内に行われた授業者と学修者のやりとりや学修者のコメント、コーチを担当した筆者の振り返りも適宜織り込んだ。(3)「学修意欲と成績の変化」に関しては、コーチングを実践しなかった2017年度と実践した2018年度の学修意欲に関するアンケートおよび成績の結果を比較した。調査の概要は表5の通りである。

表5 記述式コーチングの実践と調査項目

調査期間	2018年度春学期全15週			
対象者	私立A大学の初級スペイン語履修生24名（1年次生）			
調査時期 と内容	1週目	あり方の明確化	毎週	振り返りシート
	7週目	アンケート（資料4）		
	最終週	アンケート（資料5）		
分析対象 とした項目	(1)「あり方の明確化」による将来を見据えた動機づけの効果 (2) 振り返りシートの有効性 (3) 学修意欲と成績の変化			

3.1 「あり方の明確化」による将来を見据えた動機づけの効果

「あり方の明確化」とは、2章のポイント1および図1で示したとおり、学修者が「①自分はどうのような人間か（あり方）」を認識した上で「②授業の態度目標（行動）」を決め、「③それによって創り出される人生（得られるもの）」を明確にするワークであった。学修者は初回授業において、筆者が「BDHの生き方」を分かりやすい表現に置き換えた設問（「①「私は…な人だ」という文章であり方を表現しましょう」「②あり方に基づいて、授業の態度目標を決めましょう」「③あり方を意識し、②を習慣にするとどのような人生が開けますか」）に沿って、回答した。その結果、「①あり方」の認識のされ方は大きく3つのパターンに分けられた。1つ目は、自らのマイナス面を克服しようとするパターン、2つ目は、強みを生かそうとする

パターン、3つ目は経験や好きなことを学修に応用しようとするパターンであった。表6に3つの回答パターンと、回答者数、また実際の回答から一例を示す。回答の①～③は、「あり方の明確化」の設問①～③（資料1）に相当する。

表6 「あり方の明確化」①の回答パターンおよび、全回答（①～③）の一例

①の回答パターン	回答者数	全回答（①～③）の一例
マイナス面の克服	5	① 私は人一倍面倒くさがりだ。 ② 自分なりにゆっくりと丁寧に目の前の課題に取り組む。 ③ 何事も丁寧にでき、人から頼られる存在として過ごす人生。
強みを生かす	9	① 私は負けず嫌いな人間である。 ② 良い時も悪い時もコツコツと努力し結果につなげていく。 ③ 良い時も悪い時も強気で行く人生。
経験や好きなことを応用する	10	① 私はスポーツをすることに喜びを感じる人間だ。 ② 基礎練習が大切。スペイン語でも基礎をおろそかにしない。 ③ 小さな取り組みを大切にできる人としての人生。

上記の「①の回答パターン」のように、「あり方」を考える際の着眼点は学修者によって異なるが、②の「態度目標」、さらに③「開ける人生」へと思考を発展させていく過程で、学修者が主体的に授業での態度目標や人生の目的を創り出せていることが確認できる。広辞苑によると「主体的」とは「ある活動や思考などをなすとき、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま」である。学修者らの記述には、自分の意思や判断で責任をもって行動しようとする意識が見られ、定義に沿うものであると判断できるだろう。

次に学修者が「あり方の明確化」をどう捉えたかを、初回の振り返りシート、および最終週のアンケートから観察する。初回の振り返りシートには「書くことで、目標も明確になる。がんばろうという気持ちになる」「自分を見つめなおすことで行動に意味が出てくる」「疲れているときでもあり方を思い出すことで正しい方向に修正ができるだろう」「あり方を意識し、他の人の気分が悪くならないように行動しようと思う」などのコメントが得られた。否定的なコメントを残した学修者はいなかった。最終週のアンケートでは、「あり方の明確化は主体的に学修するために有効でしたか」という問い（資料5問1）に対し、「強くそう思う」約8.3%（2人）、「そう思う」約83.3%（20人）、「どちらでもない」約4.2%（1人）、「そう思わない」約4.2%（1人）、「全く思わない」0%（0人）という回答が得られた。

アクティブ・ラーニングを推進する溝上（2014）は、将来への見通しを持っていても、将来のためにすべきことをしている学修者は約4人にひとりしかいないことを発見し、入学後の早い時期において学修者が将来意識し、それを継続的に考える態度を養っていく必要性を示している¹⁹⁾。例年、初級スペイン語を履修する学修者は、語学に苦手意識を持つ者が多く、意欲も決して高くない傾向にあるが、今回「あり方の明確化」を行った学修者らは同ワークを概ね有効に受け止め、春学期終了時にも9割以上の学修者が学修に有効であったと認識した。よって「将来を見据えた動機付け」を行うことは、行動変容を起こし、学修の意欲を持続するために一定の効果があると言えるのではないだろうか。

3.2 振り返りシートの有効性

振り返りシートに記された学修者の回答から、記述式コーチングによって学修者にどのような変化が見られたかを確認しよう。振り返りシートの項目は「あり方に照らした振り返り」「できたこと」「できなかったこと」「自由記述」であった。まず、「あり方に照らした振り返り」に関しては、「自分なりにコツコツがんばった」「まわりと協力したのでよくできたと思う」「合理的に早めに終わらせるようにした」「丁寧に取り組む」「最後まであきらめない」といった肯定的なものが多かった。しかし、回を追うごとに記述内容がワンパターンになる傾向が見られた。これに対処するために、授業者（筆者）は「理想のあり方に対して、満足度は何パーセントくらいか」という質問へ置き換えるなど、メリハリをつける工夫が必要であった。次に「できたこと」「できなかったこと」であるが、記述欄に書き込まれた内容は、時間の経過とともに変化する傾向が見られた。まず授業開始時から数週間は、「できたこと」に関する記述の割合が高かった。これらに対し、授業者は「Iメッセージ（表1）」や「フィードバック（表4）」に基づいたコーチングモデル（資料3）を活用してコメントをつけた。以下に記述例を示す。

学修者「自分なりに頑張った。今日は意外と楽しかった。」
授業者「楽しかったんですね。嬉しいです。」（Iメッセージ）

学修者「友達と協力できた。」「友達に教えた。」
授業者「協力して解決してもらえると、助かります。」（Iメッセージ）

学修者「時間内に課題を終えることができた。」
授業者「コツコツと取り組んでいました。」（フィードバック）

しかしながら授業が進んでいくと、「できなかったこと」の欄への記述も同様に目立ってきた。このようなコメントに対する返答には「開いた質問（表1）」「リクエスト（同）」に基づいたコーチングモデル（資料3）が役立った。以下に例を示す。

学修者「最後に集中力が切れた。」
授業者「集中力を継続させるために何ができますか。」（開いた質問）

学修者「自分なりにがんばった。（パソコンを）打つのが遅くてついていけなかった。」
授業者「半分できていました。」（フィードバック）「次回は7割を目指しましょう」（リクエスト）

学修者「単位をとれる気がしない。」
授業者「参考にできる友達は誰ですか？その人はどんな工夫をしていますか。」（開いた質問）
「乗り切ったら、自分のどのような強みになるでしょうか。」（開いた質問）

学修者「動詞の活用を覚えられない。」
授業者「まず規則動詞の○○を覚えてみましょう。できたら聴かせてください。」（リクエスト）

授業者が教室でひとりの学修者に質問すると他人の目やその場の雰囲気も影響するのか、「わからない」と返されることもあったが、紙面上では何らかの反応が得られた。振り返りシートのやりとりは、対面式コーチングに比べてダイナミックさには欠けるものの、学修者にとって、個人の思考に集中できる機会となったように思われる。また、多くの学修者が悩みとして書き込んだ「集中力が持たない」「単語が覚えられない」等は、授業時間に余裕があるときに、全

体で共有を試みた。このクラスには運動部に所属する学修者が多かったため、先述の「チャンクダウン（表1）」を織り交ぜて「集中力を持続するために、試合でしている工夫は何？いくつか挙げてみて」「授業では、その中からどれから試すといい？」といった、学修者らが自らのリソースを生かせるような質問を投げかけた。その結果、学修者からは「それだったらたとえば…」という風な回答が得られた。一方、学修者の反応が芳しくなかったのは、コーチングの対話の中でも、抽象的で、学修者らが日常会話で使わない表現を用いた質問「あなたの目標達成を邪魔するものは何？」「目標まで何があれば達成できる？」などであった。一般のコーチングでは、クライアントの意欲や能力を引き出すことが前提であるため、違和感を覚える表現によって対話が止まることはない。しかしながら、大学の語学教育の場はそのような前提がない。よって、授業者と学修者のあいだの温度差が広がらないような対話を選び取る必要があることが分かった。「自由記述」では、「今日は自分なりに〇〇を頑張った」という自己承認、「〇〇君から教わった」「まわりに助けてもらった」といった他者への感謝、また「次は寝ない」「次回は早く（パソコンを）打てるようにする」など、反省や目標の立て直しが示された。授業者はこれらを「開いた質問（表1）」や「チャンクダウン（同）」をするきっかけとして活用した。

次に、記述式コーチングが学修者にどのように評価されたかを、最終週のアンケートから考察したい。アンケートは、「振り返りシートは何に対して有効でしたか（複数回答可）」という質問に対し、「出席管理・成績・理解度の確認・学修意欲の維持・授業者との意思疎通・質問・その他」から選ぶものであった（資料5問2）。

Q. 振り返りシートは何に対して有効でしたか。（複数回答可）

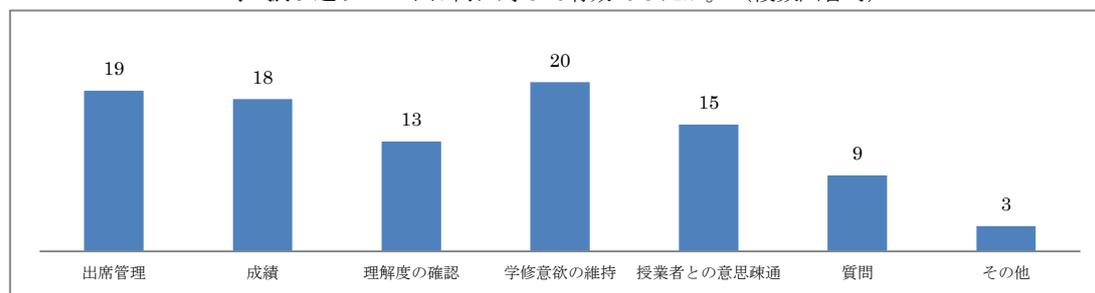


図2 振り返りシートの活用目的 n=24
(各グラフ上に回答者数を示す.)

最も多い回答は「学修意欲の維持」（20名、約83%）であった。この結果は、振り返りシートが一般の対面によるコーチングと同様に、意欲を維持する原動力となる可能性を示したことになる。実際に、学修者からは「振り返りシートをつけているので、頑張っているという感じがした」「（授業者との）やりとりで気持ちをリセットできる」といったコメントが得られた。

最後に、記述式コーチングに要した時間について述べる。授業中、振り返りシートにあてた時間は毎週約5分であった。授業後に授業者が振り返りシートをチェックする時間は毎週約30分程度であった。作業時間として妥当かは個人差があるだろう。筆者としては、授業中のわずか5分で学修者ひとりひとりの情報が得られたこと、また、すぐ返答しなければならない対面コーチングのプレッシャーを持つことなくコーチングモデルに沿ってコメントを返信できたこと、そして例年以上に円滑な学修を実現できたことを鑑みると、最小限の時間と負担で多くのメリットを得られたと考える。その他、授業中に適宜学修者と対話をしたり、先に述べたよう

に全体で悩みをシェアしたりするために時間を割いたが、最高でも5分を超えることはなく、語学学修の進度を妨げるものではなかった。また、表3【実践方法】「2. 授業者がコーチであるために必要であった態度」および、表4の3つの手法も、授業と同時進行で実践されたため、特別に時間をかける必要はなかった。むしろ、これらは教室の空気を温め、発言しやすい場づくりとして活用できたように思われる。

3. 3 学修意欲と成績の変化

記述式コーチングが学修意欲および成績に変化を与えるかを考察するために、コーチングを実施しなかった2017年度と実施した2018年度における結果を比較する。両クラスの担当者、教材、学修内容は同一のものである。

まず、両年度開始後の7週目に行ったアンケートの結果から、学修意欲の違いを観察したい。アンケートの質問は「4月に比べて学修意欲はどう変化しましたか」に対し、「非常に上がった・上がった・変化なし・下がった・非常に下がった」の5段階から選ぶというものであった(資料4問1)。以下に、コーチングの実施なし(2017年度)、実施あり(2018年度)の環境におけるアンケート結果を示す(図3)。

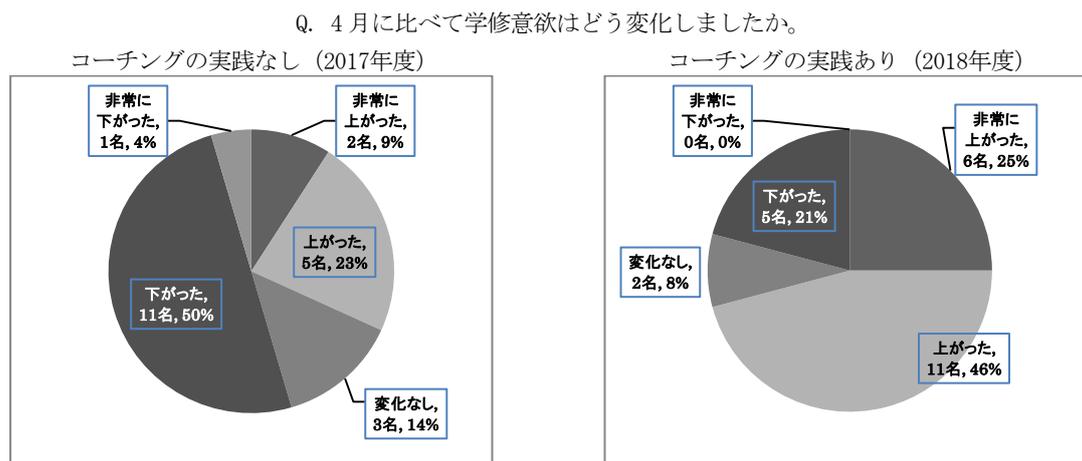


図3 コーチングの実践の有無と学修意欲の変化
(項目ごとに回答者数と割合を示す)

円グラフの各項目には、回答者数と割合をパーセンテージで示した。両年度を比較すると、2018年度(コーチングの実践あり)では「学修意欲が下がった・非常に下がった」の合計が前年度より約30%減少し、「上がった・非常に上がった」は約40%上昇したことが確認できる。したがって、2017年度に比べて全体的に改善する結果となったと言える。

また、2018年度のアンケートでは、「学修意欲が上がった(あるいは、下がった)理由は何ですか」という質問を行った(資料4問2)。以下に代表的な理由を示す。

学修意欲が上がった理由

- ・振り返りシートで質問しやすかった。
- ・振り返りシートやりとりで、やっているという気持ちが出てきた。
- ・間違った答えを言っても、部分的にあっているところを見てもらった。
- ・緊張しない雰囲気、出席したくなる。
- ・先生との距離が近く、要望を伝えやすかった。

学修意欲が下がった理由

- ・小テストが難しい。
- ・自分は暗記をするのが苦手。
- ・単位を落とすかもしれないという不安が常にあった。
- ・覚えなければならないことが多くなるとついていけなくなった。
- ・(部活動の)朝練の後なのでつらい。

学修意欲が上がった主な理由は、「振り返りシート」が有効に作用したこと、また「授業者がコーチに変わるための意識、および手法」の効果が反映されたものだろう。一方、意欲が下がったのは、外から強制された課題や学修の不安に対し、コーチングの働きかけが届かなかった結果であり、これらを今後の課題として受け止めなければならない。

次に、成績の結果を考察する。図4は、2017年度と2018年度の最終週に実施した試験の結果である。縦軸は人数、横軸は得点を示す。まず、コーチング実施なしの2017年度を見ると50点台に学修者の集まりが目立つ。また下位層の39点以下(3名)は全体の約14%を占めた。一方、2018年度は39点以下が解消され、80点台を頂点として、ひとつの山のようななだらかさを形成しつつある。このような分布を中村ら(2016: 61)は「ヒトコブ型」と表現し、学修者らが円滑で効果的な協働学修を実現しやすい環境であると述べる。実際に、筆者は担当者として教室の雰囲気が高く、例年には行わない「相互教授法」などのグループワークも何度か試すことができた。

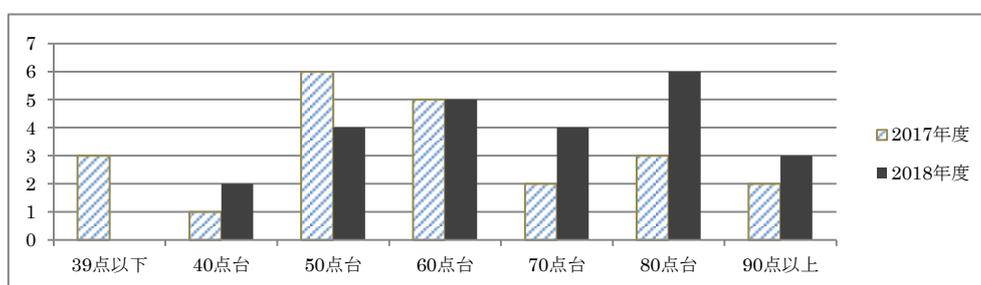


図4 コーチングの有無と成績の分布
(縦軸は人数を示す。 2017年度 n=22, 2018年度 n=24)

表7 成績の統計的分析結果

	標準偏差	平均値	最頻値	歪度
2017年度 コーチング実践なし	16	64.5	39	-0.04
2018年度 コーチング実践あり	14.2	70.3	81	-0.83

表7は図4の統計的分析結果である。まず、データがもつ散布度(ばらつき)の指標である標準偏差を見ると、2018年度(14.2)は2017年度(16)よりも値が小さくなった。このことから、2018年度は若干ながら点数の散らばりが改善され、集団としての等質性が強くなったと読み取れる。次に平均値を見ると、2018年度(70.3)が2017年度(64.5)であり、2018年度は学修者1人当たりの得点が5.8ポイント上昇した。3つ目の最頻値とは、集団内のデータで最も多

く登場する値であるが、2017年度は39点、2018年度は81点をとった学修者が最も多いという差が現れた。最後の歪度は分布の左右対称性が分かる値で、0より小さいほど右に偏ったデータとなる。2018年度は-0.83、2017年度は-0.04であることから、2018年度はわずかに全体が右に寄った、つまり高得点圏に移動したと読み取ることができる。

今回は、対象年度、対象者が異なる上で比較したため、結果には慎重になるべきことを踏まえつつも、今後同メソッドの有効性を検討していくための足掛かりとして提示しておきたい。

おわりに

本稿ではまず前半で先行研究を概観し、コーチングは様々な分野で成功を収めているが、日本の外国語教育における認知度はまだ低く、萌芽期の段階にあることを指摘した。後半では、同メソッドが今後集団での語学学修の場で発展していくためには、1対1の対話を基本とする手法に工夫を加える必要があるとの考えに基づき、コーチの経験がない一般の授業者でも実践しやすい「振り返りシート」を主軸とする記述式コーチングを考案し、実施した事例について分析した。

学修者らはこのモデルに基づいて「将来を見据えた動機付けを促すワーク」や「授業者との振り返りシートのやりとり」を実践し、結果として学修意欲の持続や成績の向上に好ましい変化をもたらした。これにより、記述式コーチングが語学教授法のひとつとして一考に値することを示した。

一般的な外国語教育の研究において、学修者の語学力を高める鍵は、コーチングよりも具体的なティーチング（文法等の指導法）によるものが大きいという捉え方が主流だろう。本稿はこれに異議を唱えるものではない。むしろ、ティーチングを補佐するもの、ティーチングの効果を高めるサポーター的存在として、記述式コーチングを取り入れることに意義があると考えられる。冒頭で述べた「主体性の欠如」「基礎学力の不足」「学修意欲の不足」といった問題は、従来までの一方方向の教授法が立ち行かない状況を反映したものである。これらを改善すべく推し進められているアクティブ・ラーニングや自律的学修者を育成するメソッドと並んで、記述式に限らず広くコーチングという教授法が導入されることは、学修者、授業者双方に有益ではないだろうか。

本実践はコーチングの有効性をわずかに示すことはできたが、短期間における規模の小さい試みであったことは否めない。今後は、事例数を増やした経年的に調査の実施すること、またアンケートはより細かな設問を用意し、信頼性の高い分析を取り入れて、結果の妥当性を検証することが必要だろう。これらを次の課題として確認し、研究を進めていきたい。

【注】

¹⁾ これは、公益社団法人私立大学情報教育協会によって出される事業活動報告書である。調査項目は、本稿で取り挙げた「学生や教員の学修に関する問題」のほか、「アクティブ・ラーニングの実施目的・状況・目的・効果」「組織的に教育改革を進める数字真ジメントに対する関与の仕方」といったテーマがある。調査対象は、同協会加盟の大学・短期大学296校の専任教員53,791名であった。

²⁾ 本稿では「学修」を「学問を修める」という本来の意味のほか、大学での学びを指すものとして「学習」に代わって使用している。中央教育審議会においてこの用法が用いられたことにより、一般化する傾向が見られる（小山・峯下・鈴木 2016: 5-6）。本稿で引用部分は各研

究者の用語（「学修」あるいは「学習」）に沿うが、それ以外は「学修」で統一する。

³⁾ アクティブ・ラーニングは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成」を目的とする教授法として捉えられている。なお、“active learning”のような連語を日本語に訳すとき、区切りに「・」（中黒）を入れるのは日本人の一般的慣習であるが、「・」を省いた「アクティブラーニング」が用いられる場合もある。

⁴⁾ 国際コーチ連盟(International Coach Federation)は、1995年、コーチング業界とコーチの社会的地位を確立することを目的に設立された非営利型一般社団法人で、世界的に権威ある団体としてグローバルに発展するコーチングの倫理と行動特性を発信している。約138カ国に31,490人以上の会員を持つ(2019年現在)。http://icfjapan.com/icfj (2019年9月10日アクセス)

⁵⁾ 山田(2016: 66)によると「教育・子育て分野」においてコーチングにスポットが当たるのは2000年代に入ってからである。

⁶⁾ “Coaching is partnering with clients in a thought-provoking and creative process that inspires them to maximize their personal and professional potential.” 国際コーチ連盟日本支部HP, http://www.icfjapan.com/whatscoaching/code-of-ethics (2018年10月11日アクセス)

⁷⁾ 「個」とは、何かを足さなくても誰かが傍に居なくても、一人の人間として、掛け替えの無い一人格として存在している状態を指す。

日本青少年育成協会 HP, http://www.jyda.jp/coaching/about/ (2019年9月10日アクセス)

⁸⁾ 表1, 2は、小山(2016: 31-44)をもとに筆者が作成したものである。

⁹⁾ コーチングの「質問」の特徴は、授業者が「なぜ」の代わりに「何」を用いることである。その理由は、「なぜ勉強しないの」「なぜ予習をしてこないの」という詰問をされた相手は、自己防衛として「逃げる」か「戦う(反抗する)」という反応をすることが多いからである。一方、授業者が「本来、君は勉強できる人だ」という立場から「勉強しない原因は何」「何が邪魔するのだろうか」と質問すれば、学修者の気づきにつながりやすい。「開いた質問」に対し、「閉じた質問」とは、相手に「はい/いいえ」を求めるものである（「やる気はあるのか」「できたのか」など）(小山 2016: 34-35)。

¹⁰⁾ 一般的な「承認」には「すごいね」「上手だね」といった「褒める行為」が主であるが、コーチングにおいてこれは「上位者」が「下位者」に下す評価の一種であり「Youメッセージ」と呼ばれる。「Youメッセージ」は言われた本人が自らの結果に満足していない場合、反発を招くことがあると言われる(小山 2016: 40-42)。

¹¹⁾ 鈴木(2016: 187)は「対話の本質は傾聴と自己開示にある」と言及する。自己開示、つまり他者の発言に対し異議を唱えたり、質問したりするためには幾分かの勇気が必要である。教室が「指示・命令・否定・禁止」される場であれば、当然ながら学修者の自己開示が起こりにくい。コーチングでは、相互尊敬と相互信頼をもとに話が傾聴されることで、ようやく自己開示が起こり、深い学びにつながると考えられる。

¹²⁾ 岡本(2006)のクラスでは初回の試験に対し、授業最終日の実力テストの平均が9.2点上昇、青柳らの授業では、調査開始から9か月後に行われた試験で、全体の成績が当初より80.7点上昇した。成績の向上はコーチングの成果だけではなく、語学の指導法が大きく関わることは言うまでもない。しかしながら、両者ともアンケート結果等を鑑みた上でコーチングが成績向上に効果をする発揮するものであったと結論づけている。

¹³⁾ あり方(Being)、創り出す行動(Doing)、結果として得られるもの(Having)の頭文字をとって「BDHの生き方」と呼ばれる。次のような特徴がある。①自分の価値は自分のあり方に

照らして自分で決める。②成果が得られなくても動じない。③あり方自体が究極の目的であるため、動がぶれることはない。④成果が得られない行動にも、あり方に照らして意味を見出す。⑤他者とのつながりを認識でき、他者貢献・社会貢献の行動が増える(日本青少年育成協会コーチング事業部 2016: 33)。

¹⁴⁾ 各自が提出した「あり方の明確化」は、振り返りシートの冊子に貼り付けて、いつも学修者の目に留まるようにした。

¹⁵⁾ 小山・峯下・鈴木 (2016) および日本青少年育成協会コーチング事業部 (2016) を参照した。

¹⁶⁾ 表4は、小山 (2016: 32-42) をもとに筆者が作成したものである。

¹⁷⁾ 小山 (2016: 42) は、「“認める”という言葉は本来“見る”と“留める”が合わさったものであり、見て心に留めるフィードバックこそ最も本質的な承認である」と述べる。

¹⁸⁾ 「あり方の明確化」に取り組む際、授業者は学修者に「記述内容は成績に一切関係しないこと、個人のプライバシーは保護されること」を伝えた。「振り返りシート」や「アンケート」に関しても同様である。

¹⁹⁾ <http://www.chieru-magazine.net/magazine/2014-high-magazine/entry-3851.html>
(2019年9月10日アクセス)

²⁰⁾ 人の脳は禁止される表現に対応しにくいいため、授業者は「～するな」と禁止する代わりに、やってほしいことを「リクエスト」として伝えると有効とされる (小山 2016: 42-43)。

【参考文献】

- 青柳龍也・小西正恵・久保田絢・榊原かをり (2008) 「コーチングの考え方に基づく英語自律学習支援」『津田塾大学紀要』40, pp. 79-101.
- 青柳龍也・小西正恵 (2009) 「コーチングの考え方に基づく英語自立学習支援(2)」『津田塾大学紀要』41, pp. 1-17.
- Whitmore, J. (1992), *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey. (真下圭・訳)
- (1994) 『潜在能力をひきだすコーチングの技術』日本能率協会マネジメントセンター.
- 大岩昌子 (2008) 「フランス語学習者が学習意欲を失う要因を探る: 習熟度別考察」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』34, pp. 91-103.
- 岡本京子 (2006) 「自律学習型英文法補習クラスの指導方略と実践」『経営・情報研究: 多摩大学研究紀要』10, pp. 53-61.
- 岡本京子 (2008) 「TOEIC500点以下の学生を対象とした英語のみで行うスピーキング授業の試み」, JACET第47回全国大会発表要旨, 早稲田大学.
- 川島多加子 (2016) 「Blended Learningを活用した英語習得: コーチングの有効性」『日本実用英語学会論叢』22, 日本実用英語学会, pp. 27-37.
- 楠木理香・工藤多恵 (2006) 「外国語学習の動機に関わる要因—アンケート・面接調査結果による一考察—」『立命館大学法学会 山田幸二先生体感記念集』, pp. 139-162.
- 小西正恵・羽鳥玲子・青柳 龍也 (2010) 「コーチングの考え方に基づく英語自律学習支援(3)」『津田塾大学紀要』42, pp. 239-262.
- 小山英樹 (2016) 「AL型授業を支える教育コーチング」小山英樹・峯下隆志・鈴木建生『この一冊でわかる! アクティブラーニング』, pp. 16-52, PHP研究所.
- 小山英樹・峯下隆志・鈴木建生 (2016) 「アクティブラーニングの定義」『この一冊でわかる! アクティブラーニング』, pp. 5-6, PHP研究所.
- 私立大学情報教育協会 (2017) 「事業活動報告」『大学教育と情報』1 (通巻158号), pp. 37-

51.

- 鈴木建生 (2016) 「学習者の幸福を追求する授業実践」 小山英樹・峯下隆志・鈴木建生『この一冊でわかる！アクティブラーニング』, pp. 140-168, PHP研究所.
- 長尾素子 (2008) 「コーチングとコミュニケーション理論に関する一考察」 『拓殖大学語学研究』 119, pp. 33-65.
- 中村広記・梅本昌登 (2016) 「進学校 (高校) における事例」 小山英樹・峯下隆志・鈴木建生『この一冊でわかる！アクティブラーニング』, pp. 60-65, PHP研究所.
- 新村出編 (2018) 『広辞苑』 第5版, 岩波書店.
- 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」 西垣悦代・堀正・原口佳典『コーチング心理学概論』, pp. 3-27, ナカニシヤ出版.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011) 「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?—」 『教育心理学研究』 59, pp. 77-87.
- 日本青少年育成協会コーチング事業部 (2016) 『教育コーチ養成講座Ectp. 初級教育コーチ養成講座実践編』, 一般社団法人日本青少年育成協会.
- 浜田百合・庄司裕子 (2013) 「コーチングの心理的効果に関する研究」 『日本感性工学会論文誌』 12(2), pp. 311-317.
- 本間正人・松瀬理保 (2006) 『コーチング入門』, 日本経済新聞社.
- 山本淳平 (2016) 「コーチングの始まりとその歩みへの一考察—歴史の整理と教育分野におけるネイティブコーチの新たな可能性—」 『支援対話研究』 3, pp. 61-70.

【参考ウェブサイト】

国際コーチ連盟日本支部 HP

<http://icfjapan.com/icfj> (2019年9月10日アクセス)

Chieru Web Magazine

<http://www.chieru-magazine.net/magazine/2014-high-magazine/entry-3851.html> (2019年9月10日アクセス)

日本青少年育成協会 HP

<http://www.jyda.jp/coaching/about/> (2019年9月10日アクセス)

資料1 「あり方の明確化」

- | |
|---|
| ① 自分はどんな人間か、どうあるかを考え、「私は…な人だ」という文章であり方を表現しましょう。 |
| ② あり方に基づいて、授業の態度目標を決めましょう。 |
| ③ あり方を意識し、②を習慣にすると、どのような人生が開けますか。 |

資料2 振り返りシート

日付： 月 日	
あり方に照らした振り返り	
できたこと	
できなかったこと	
自由記述 (質問、コメントなど)	

資料3 コーチングモデル

【開いた質問】

「何%できましたか」「参考にできる人がいるとすれば誰ですか。その人はどんな工夫をしていますか」「本当は何点取りたかったですか」「次回、〇点とるために何ができますか?」「これまで良い結果をおさめたとき、どんな工夫をしていましたか」「あなたの強みを生かすとしたら、今日から何ができますか」「(やる気がでない場合に)邪魔するものは何ですか」「まずどの問題から取り掛かりますか」「最初の小さなゴールはどこですか」

【承認】

< Iメッセージ >

「協力して取り組んでもらい、助かります。」「今日は前回より〇〇ができる姿を見せてもらい、嬉しいです」「〇〇という回答が興味深かったです」「〇〇という例文の作り方が参考になりました」「シートのコメントを全体でシェアし、他の人の気づきにありました。ありがとうございました」「今回のコメントは読みごたえがありました」「大きな声で回答してもらえたので、聴きとりやすかったです」「〇〇役を引き受けてくださり、助かりました」

< フィードバック >

「今日は〇〇ができました」「〇分集中しました」「プリントを〇割り埋めましたね」「コツコツ取り組んでいます」「前回より早く課題が終わりました」「先ほどより〇問進んでいます」「前回より小テストが〇点上がりました」「辞書をこまめに引いています」「ペアで協力していますね」「口を大きく開けて発音しています」「大きな発音で、教室の端まで声が届きます」「メモをこまめにとっています」「〇週連続で出席しています」「〇〇を覚え始めましたね」「覚えている単語が増えました」「〇〇さんが質問して下さったので、他の人が間違いに気が付きました」「〇〇は間違えていましたが、そのなかでも△△の部分の考え方まではあっています」

【チャックダウン】

「具体的に何ができる?」「ギャップを埋めるために、何から取り組みますか」「改善ポイントを3つくらいあげてみて」「3つのうち、どれからとりかかる?」「1週間のうち何曜日ならできる?」「1日のうちいつが実行しやすい?」「誰か助けてくれる人はいる?」「どこであればやりやすい?」

【リクエスト】

・「今日からやってみせてください」「～を覚えて、聴かせてもらいたいです」「〇点をとった姿を見せてください」「〇〇で成功したときのように、この授業でも△△を達成しましょう」

・禁止事項の置き換え²⁰⁾

「スマホをさわらないで・私語をしないで」→「〇分間、～に集中してください」、「授業におくれないでください」→「9時に始められるようにパソコンを立ち上げておいてください」、「あきらめないで」→「小さなゴールを目指そう」、「人の解答をみないで」→「まず自分で考えてみましょう」

資料4 7週目のアンケート

1. 4月に比べて学修意欲はどう変化しましたか。(1つ選択)
「非常に上がった・上がった・変化なし・下がった・非常に下がった」
2. 学修意欲が上がった(あるいは、下がった)理由は何ですか。
3. その他、コメント等

資料5 最終週のアンケート

1. 「あり方の明確化」は主体的に学修するために有効でしたか。(1つ選択)
「強くそう思う・そう思う・どちらでもない・そう思わない・まったくそう思わない」
2. 振り返りシートは何に対して有効でしたか。(複数選択可)
「出席管理・成績・理解度の確認・学修意欲の維持・授業者との意思疎通・質問・その他」
3. その他 コメント等