

タイトル	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
著者	菅原， 秀幸； SUGAWARA, Hideyuki
引用	開発論集(92)： 1-13
発行日	2013-09-26

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——

菅原 秀幸*

目 次

1. コーチング主体型講義への着目
2. 伝統的なティーチング主体型一方通行講義の終焉
3. ティーチングからコーチングへの意識変革
4. ICT を活用したコーチング主体型講義実践上の課題
5. 変わる教師の役割：ティーチャーからコーチへ

キーワード

アカデミック・コーチング, ティーチング主体型講義, コーチング主体型講義

1. コーチング主体型講義への着目

時代の要請に応える講義として、コーチング主体型講義が、従来のティーチング主体型講義に代わっていくことを提起する。筆者の実践例を踏まえて、その可能性を検討することが本稿の目的である。そこでまず、前インターネット時代とインターネット時代では、大学の講義が質的に大きく変容を遂げざるをえないことを指摘し、議論の出発点とする。

情報・知識の伝達を主目的とする従来のティーチング主体型講義では、答えのある問題を解かせることに終始し、答えのない課題に挑ませることは皆無に近かった。前インターネット時代には、それで十分であった。しかし今日、大学卒業後の実社会では、答えのない課題に直面することが多い。このため現在の大学教育に対して、現実社会の要請に対応しきれていないとの厳しい声が寄せられるようになっている。中央教育審議会大学教育部会は、「大学教育の質的転換はまったなし」、「具体的な行動を直ちに」と求めている¹。

これを受けて、もちろん大学側でも多大な努力を払ってきている。「質的転換」を目的とした「具体的な行動」として、課題解決型の能動的学修いわゆるアクティブ・ラーニングの導入が種々試みられ、成果も出されている。グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを取り入れ、さらに ICT を活用することで、教育効果の向上を図る努力を重ねている。しかし、それらの根底にある基本的な考え方がティーチング（「教えて、育てる」）にある

* (すがわら ひでゆき) 開発研究所研究員, 北海学園大学経営学部教授

限り、成果には限界がある。

長きにわたって日本における教育は、文字通り「教えて、育てる」ということであった。これは、学生の立場からすると、「教えられて、育てられる」ということになる。その目指すところは、簡潔に述べるならば、受け身の学修姿勢を育むことにあったといえるだろう。現在、日本の大学生の受動的学修姿勢が問題とされている。しかし、これはまさに、日本の教育が、その目的を達成してきた証左であり、大成功であったといっていいたいだろう。

ところが、時代は変化する。学生には「答えのない問題」に挑む能動的学修姿勢が求められ、主体性・積極性の大切さが強調されるようになってきている。こうして現在の教育には、「教えて、育てる」ことではなく、「自ら学び、育つ」学生の育成が求められている。この時代の要請に応え得る教育のカギとして、本稿ではコーチングに着目する。

人には「教えられたことは忘れ、自ら学んだことは身につく」、「指示されたことには反発し、自ら気付いたことには率先して取り組む」という習性がある。この習性を活用して、大学講義の効果を最大化するためには、アカデミック・コーチングが有効である²。

2. 伝統的なティーチング主体型一方通行講義の終焉

「90分間一方的に話し続けられる講義なら、ウィキペディア (Wikipedia) を使って自分で調べた方が、時間もかからないし、説明もより分かりやすく詳しい」、「Google で調べると分かるような内容をわざわざ講義で聞きたくない」という学生の声が、いまも耳に残っている。インターネットの普及によって、単なる情報・知識を伝達するだけの講義は、価値をもたなくなっていることを端的に表す一言だ。なぜなら、情報格差が価値の源泉であった前インターネット時代はすでに過去となり、情報格差の存在しない時代に突入したからだ。前インターネット時代では、情報・知識の伝達が大学教員の役割の一つであったものの、インターネットの普及によって、いまその役割に大きな変化が迫られている。

「環境変化に適応できない種は滅ぶ」とうのが自然界の法則である。今まさに、大学教員には、インターネット時代という環境変化への適応が求められている。この環境変化の代表的な一例は、ムーク MOOC (Massive Open Online Course) の登場だ。これぞ、インターネット時代の画期的な教育法といえるだろう。これは、ハーバード、スタンフォード、MIT、プリンストン、コロンビアといった世界のトップ大学の講義が、世界中のどこにいても無料で受講できるというもの³。1 コースの受講者が世界中から何万人にもものぼり (massive)、誰にでも無料で公開 (open) され、ネットを使えば (online) 受講できる大学レベルの授業 (course) なのだ。情報・知識伝達型講義のために、わざわざ大学に行かなくても、インターネットを通して、世界で最高水準の講義を受けられということだ。日本でも、オンラインで無料授業が受けられる schoo WEB-campus のように、ウェブ上で質の高い授業が提供されるようになってきている⁴。

こうなってくると、時間と費用をかけて学生がわざわざ大学の教室まで足を運び、対面形式

で受ける講義の価値がどこにあるのかが、厳しく問われることになってくる。伝統的なティーチング主体型の一方通行講義は、消滅へと向かわざるを得ない運命にあるといえるだろう。教員が、それまで得てきた情報や、学んできた知識を学生に伝えるだけでは、もはやインターネットには勝てないのだ。

90分間一方的に話し続ける講義形式に対して、「もはや時代遅れであり、学生から見ると、先生が自己満足で一方的に勝手に喋っているように思える」という学生の声に代表されるように、ティーチング主体型講義は再考を余儀なくされている⁵。「賢者は聞きたがり、愚者は語りたがる」という格言を想起し、学生の声に耳を傾ける姿勢が大学教員には求められている。

伝統的講義スタイルの非効率性は、エドガー・デール (Edgar Dale) の「経験の円錐 (Cone of Experience)」とエビングハウス (Hermann Ebbinghaus) の「忘却曲線 (Forgetting Curve)」の2つによっても、すでに明らかにされている。

デールが1946年に提唱した学習経験の分類図が「経験の円錐」である (Dale, 1946)。これによると、抽象から具体の次元に沿って経験が10の段階に分類されている (図1参照)。この分類図のオリジナルでは、直接的な体験から読む・聞くという方向へ向かってインプットの仕方の抽象度が高くなるほど、学習内容の定着率が低くなることが概念的に示されていた (図1参照)。ここで注意しなければならないことは、あくまでも概念的な提示のみであったという点である。

その後、時を経るに従って、この概念図にパーセントが加えられ (図2)、現在ではこちらが広く流布している。しかし、これらの数字は、まったくデールとは関係がなく根拠がないものだ。とはいえ、この概念図の示す通り、直接経験したことの方が、誰にとっても、より記憶として残るということは直感的に理解できることだろう。ポイントは、読んだり聞いたりしたことは、あまり記憶に残らないということだ。抽象度の高い話を一方的に90分間聞かされても、学生にとっては、ひたすら過ぎ去るのを待つ苦行を強いられているに過ぎない。

記憶について、実験によって証明しようとしたものに、エビングハウスの忘却曲線がある (図



図1 デールの経験の円錐 (オリジナル)



図2 経験の円錐 (流布版)

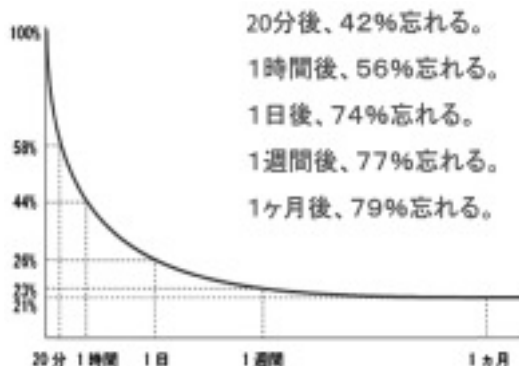


図3 エビングハウスの忘却曲線

3参照)。これによると、聞いたことは一週間後23%しか覚えていないというのだ。先週の講義内容を、今週の講義時には、ほとんど学生が覚えていないという現実も、これによって、納得いくだろう。

しかし、この実験結果の解釈にも注意が必要だ。この実験で使用されたのは相互に関連を持たない無意味な音節であり、体系的な情報・知識では、より緩やかに忘却が起こると考えられる。体系的に関連付けることで、忘却率を減らすことは可能であるものの、やはりそれにも限界がある。

以上からも、90分間一方的に話し続ける講義は、もともと人間の摂理に、かなっていなかったといえるだろう。90分一方通行型講義の内容は、一週間後には、ほとんど学生の記憶に残っていないのは当然なのだ。また、生理的にどんな人間も、90分間、人の話をひたすら聞き続けることが出来るようにはできていない。経験則からは、人間が集中できていられるのは、およそ15分間だといわれている。

これらの点から考えると、90分間一方的に話し続ける講義を、一週間に一度の割合で、一 Semester 15回を繰り返していくという、一般的に広く行われている大学講義のスタイルは、かなり非効率的であることは明白であろう。

このことを十分に認識している文部科学省は、大学教育の質的転換を目的とし、その第一歩として課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）を講義に取り入れる種々の試みを促している。この質的転換の目的は、主体的に学び、考え、行動する人材を育成することにある。その結果として目指すところは、①何事に対しても主体的に考える力、②答えのない課題を解決する力、③生涯学び続ける力、という3つの力を備えた若者を世に送り出すことだろう。

とはいえ、小学校、中学校、高校とひたすら受動的学修姿勢を強いられ、大学講義の多くにおいても90分間の一方通行型講義では、目的とする3つの力をつけることは至難の技といえる。この壁を打ち破るカギとして、本稿ではコーチング主体型教育に着目する。

3. ティーチングからコーチングへの意識変革

伝統的な一方通行型講義の最大の特徴は、一人の教師が、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するか」。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で伸び伸びした発想を押し殺さなければならない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2013年東大入学式での式辞より）といわれている中で、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、減点主義だ。最高得点が初めから100点と定まっていて、間違うと点数を引かれる。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。これでは能動的・主体的な姿勢は、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、頑張り次第で点数を足し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。うまくいかなく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点とは決まっていない。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なければ、能動的・主体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 a lot. (素早く失敗し、そこから多くを学ぶ)」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だ。減点主義や完璧主義は、イノベーションには不向きなのだ。

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。なぜなら問題はメソッドにあるのではなく、教育の根幹にある考え方にあるからだ。

「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だろう。それによって初めて、能動的・主体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。

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、能動的・主体的な学修の場を実現できるだろう。ティーチングの発想が根幹にある限り、「教授者中心の教育」から「学習者中心の教育」を掲げ、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するのであり「やらされ感」を払拭しきれない。

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⁶。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⁷。

筆者は国際ビジネス論を専門としているので、諸外国企業の経営者について調査分析していた時に、米国企業のほとんどのCEOにコーチがついていることを知って驚いた。米国のビジネス界では、コーチを雇うことが一般化していて、その効果が広く認識されているようであった。日本にはコーチングが1997年に入ってきて、その後、徐々にビジネス界に普及するようになり、その効果が認められるようになってきている⁸。最近では、子育てに活用するコーチングや小・中・高校でのコーチングについても注目されている。

そこで、大学でのコーチングの活用はどの程度進んでいるのだろうか、と関心をもって調べ始めたところ、大学での関心は皆無に等しく、ほとんど議論されていないのが現状であることを知った⁹。すでに米国のビジネス界で広く普及し、日本のビジネス界でも効果が認められるようになってきているコーチングを、なんとか大学教育の場でも活用できないだろうかと考えたのが、最初の一步であった。こうしてアカデミック・コーチングの体系化に着手し、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転換を試み始めたのであった。

大学生の受け身な学修姿勢が問題にされているものの、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だ。そうして刷り込まれた受動的学修姿勢を、大学生になったからとい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。筆者が2012年秋学期よりコーチング主体型講義に完全に切り替えた際に、最初の1か月ほどは、受講生の多くは、慣れないスタイルにとっても大きな戸惑いをみせた。しかし2か月もするとコー

チングの意義を理解し、主体性・能動性を発揮するようになった。

「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。

大学教師はプロフェッショナルとして、教育と研究に専心することが求められている。将来を担う若者を育成するという役割をもつ大学教師への社会からの期待は大きい。しかし大学教師は、ともすると研究にエネルギーを傾け、教育をおろそかにしがちだ。これは教師個人の問題ではなく、一生懸命教えても教えなくても、教師の評価に一切関係しないという制度上の欠陥のゆえである。そのため教師は、講義が評価されるわけでもなく、そこから得られるものがないので、人間である以上、情熱が薄れていくのは当たり前だろう。教師が答えを一方的に学生に教え、教師が学生から学ぶことがないという現在のティーチング主体型では当然のことだ。

しかし、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」という考え方をもちて講義に臨むと、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。

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。アカデミック・コーチングは、「学生もハッピー、教師もハッピー」という講義への扉を開くカギだ。

とはいえ、コーチングは万能ではない。図4に示す通り、課題を解決するためのアプローチには4つある。中でも、大学教員が授業において求められるアプローチは、ティーチングとコー

課題への 4アプローチ		目指す方向	
		マイナス→ゼロ	ゼロ→プラス
関わり方	支援 (答えがない)	カウンセリング	コーチング
	指導 (答えがある)	ティーチング	コンサルティング

図4 課題解決へのアプローチ

チングの二つだろう。この二つ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、外から内と、内から外というように、方向性が正反対なのだ。もちろん、どちらも必要で、どちらか一辺倒では限界がある。

その時々状況に応じてティーチングとコーチングのブレンド比率を変え、もっとも適切な比率を探り当てるよう工夫が必要になる。図5は、講義・演習のスタイルによるコーチングとティーチングの比率の違いを表した概念図だ。この図に示す数字は何らかの根拠に基づいてはいないものの、教師自らが自分の担当する講義・演習が、この図のどの辺に位置するかを認識し、可視化しておくことは大切だろう。

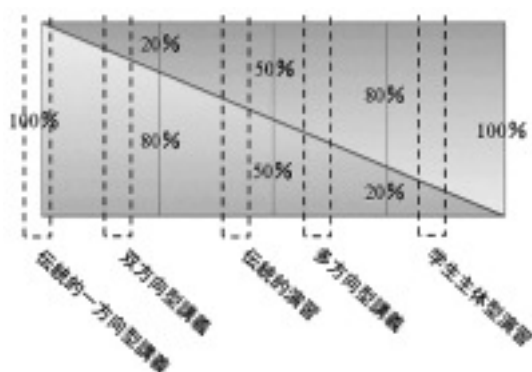


図5 講義・演習スタイルによる比率の違い

相手に知識が全くない場合には、当然ティーチングが主体となる。一方、先に中教審が指摘するように、「答えのない問題」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には、コーチングの比率が高くなるだろう。ティーチングとコーチングをどの程度の比率で活用していくかを考えてみると、一般的には学年が上がれば上がるほど、コーチングの比率が高くなっていく。

しかし現実には、大学においてもティーチングに偏重した講義スタイルに終始しており、主体性や能動性に焦点をあてた講義スタイルはごくわずかにとどまっている。筆者の講義では、ティーチング40%、コーチング60%を目安の比率とした。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。

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いくと期待

される。

4. ICT を活用したコーチング主体型講義実践上の課題

コーチングの基本は、一対一で対等な立場のパートナーとして、目的の達成に向かって伴走するというものである。他方、一対多数を前提とし、教師が学生を上から指導するという大学教育に、一見すると相反するようなコーチングを、いったいどのように活用することができるのだろうか。講義にコーチングをどのように導入できるのだろうか。2006年からの試行錯誤を経て、完成とまでは言えないものの、2012年ごろに概ね一つの形が現れてきた。

それは、一対多数という講義環境にあっても、ICTを利用することで一対一に近い形のコミュニケーションを実現し、その中でコーチング・スキルを用いて、学生の自主性や能動性を促すというものである。さらに学生にコーチング・スキルを教え、それを学生同士が互いに活用することでコミュニケーションの質を高めることも狙った。こうして教師と学生間、学生と学生間のコーチングによって、教室を切磋琢磨の場にし、互いに学び合う環境を創り出すことを目的として、コーチング主体型講義の実践を試みた。

講義では、「脳みそに汗をかく」を講義全体の狙いとし、能動性と主体性を重視し、教師から学生への一方通行型スタイルではなく、教師と学生の双方向、それに学生間も加えて多方向型スタイルを試みた。ディスカッション、プレゼンテーション、ライティングを通して、毎回、学生の能動的な学習を促す際に、発言の仕方、文章の書き方において、コーチングのスキルを活用して、お互いに相手のやる気を引き出し、気付きをもたらすような表現方法を工夫するように指導した。互いのコメントによって学生が切磋琢磨することが目的であると明確に伝え、「教室は切磋琢磨の場」であることを意識させた。



図6 講義の3スタイル

手段としては、ICT(Twitter, Facebook, YouTube, ブログ)は不可欠であり、これによって、教師と学生間のみならず、学生間においても、情報・知識の相互交流を促すことで多方向性の追求が可能となった。依然として大学の講義で主流をしめる伝統的スタイルは、一方向型スタイルである。最近人気を博しているハーバード大学サンデル教授の「正義について語ろう」の講義でも、せいぜい双方向型スタイルにとどまっている¹⁰。これに Twitter と Facebook を使うことによって、図 6 に示すような多方向型スタイルが実現され、学生間での切磋琢磨もうまれる。

まず初回講義の前に、講義用の Facebook, Twitter, ブログ, YouTube のページを準備しておく。そして講義の冒頭に、これらを使う理由と具体的な利用方法を説明する。それらを利用する理由として、ティーチングとコーチングについて説明をした後に、講義の狙いを達成するためには、両者をブレンドした講義スタイルが最も有効であると伝えた。

具体的には、2012 年度後期(2012 年 9 月～2013 年 1 月)に、全学部 of 1, 2 年生を対象に社会科学特別講義「グローバル時代の人と企業」にて¹¹、続いて 2013 年度前期(2013 年 4 月～2013 年 7 月)には、経営学部の 3, 4 年生を対象とした「国際経営」にてコーチング主体型講義を試みた。

学生による講義評価のアンケート調査(1点から4点で評価)の結果は、2012 年度後期の社会科学特別講義「グローバル時代の人と企業」に関しては、「授業内容について好奇心・関心を持つようになりましたか」について 3.8 点、「総合的にあなたはこの授業に満足しましたか」について 3.7 点という評価を得た。

2013 年度前期「国際経営」についての評価は、年度末にアンケートが実施されるために現時点では数字による結果は出されていない。しかし講義改善に役立てるために、前期について自由記述による評価を求めた中に有益な示唆が含まれていた。

「最初に講義を受けた際に、画期的な授業方法だと驚いた」、「大学の授業では知識をアウトプットする機会が基本的に定期試験しかない一方で、この講義ではアウトプットを常に求められる連続で、こんなに考えさせられた講義は初めてでした」といった肯定的なコメントの他に、今後の改善点を示す幾つかのコメントが寄せられた。

その代表的なものに、「斬新で画期的と思う学生もはいます。しかし伝統的スタイルに慣れきっている学生にとって、いきなり、新しいことを受け入れることは容易ではありません」、「コーチングを主体とする講義方法について、学期の開始時により懇切丁寧な解説があったならば、よかったですと思います。初回に面食らって、履修をあきらめた学生がかなりいたことは、残念でした」、「一番欠けているものは、学生同士でお互いに切磋琢磨し合うという点だと思います。教師と学生間の双方向型スタイルは成立しているものの、せっかくの ICT を通した学生間の多方向型スタイルはあまり成り立っていないように感じられます」。

学生からのフィードバックから明らかになった改善点は、2つ。①学期の開始時に、コーチングの意義と効果について、より詳しい説明を行い、十分な理解を得ておくことが必要。分か

りやすいアカデミック・コーチング・ハンドブックを作成して配布する必要がある。②多方向性をより実現するために、学生間のやりとりを促進する必要がある。このための工夫を学生と共に考え出していく余地がある。

他方、利点としては次の3つがあげられる。①無料のインターネットサービスを使うことでコストがゼロで活用できる。各種の教育支援システムの導入が進んでいるが、費用が多額な上に、大学内で完結しているために、学外への汎用性がない。②すでにソーシャル・プラットフォームとなっている SNS を使うことで、学生がその活用の仕方に習熟し、他でも活用できるようになる。さっそく高校の英語の教育実習で活用し、大好評を得たと報告してきた学生もいる。③教室内でのやりとりが、受講生以外へもすべてオープンになっているので、講義に出席していない親や友人もネットを介して講義内容を知ることが出来る。密室の中での講義は、どうしても教師の独壇場になりがちだ。外部との風通しを良くすることで、教師も磨かれていく。

5. 変わる教師の役割：ティーチャーからコーチへ

かつて筆者は、学生に理解しやすいようにと資料を毎回作成し、準備を入念にして講義に臨んでいた。そうやって90分間話し続けても、翌週には学生の記憶にはほとんど留まっていないことを知って、ティーチング一辺倒の講義スタイルにむなしさと限界を感じた。その時にであったのが、William Arthur Ward の次の言葉だ。

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、実際にやってみようという気にさせる)

ここでのキーワードは、「inspire」。自分で学ぼうという気にさせることが何より大切なのだ。気づきをもたらし、自発的な行動をうながす。これは、まさにコーチングに他ならない。

教師は、どうしてもたくさんのことを教えたいと考えがちだ。しかし、伝統的な一方通行型ティーチング・スタイルでいくら熱弁をふるっても、学生の記憶にはほとんど残らない。仮に100の内容を教えようと90分間、話し続けても、学生の頭に残るのはせいぜい20ぐらいだ。これは学生に問題があるのではなく、「聞いたことは忘れる」ように人間は本来できているからだ。初めから忘れると分かっている講義スタイルを繰り返し続けるところには、創意も工夫もない。創意も工夫もない教師に、学生の主体性や能動性を育成することが出来るのだろうか。100教えても20しか残らないよりは、始めから思い切って教える内容を60に絞り、コーチングの手法を取り入れて、学生の頭に50残ったほうが、はるかに効果的だ。

教師の役割は明らかに変わってきている。前インターネット時代は、ティーチャーであった



図7 アカデミック・コーチングの3領域

が、その役割はインターネットに取って代わられつつある。インターネット時代には、切磋琢磨の場を提供し、学生にやる気をおこさせ、共に新しい知識を創り出すコーチへと変わってきている。

答えのある問題を解かせるのが伝統的日本流の教育であった。それに対して、答えのない課題に挑ませるのが、グローバル時代の教育だ。そのためには、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が求められる。学生が相互に刺激を与えながら成長する課題解決型の能動的学修は、ティーチングの発想では難しく、コーチングの発想が不可欠だろう。

大学は教育と研究という2つの大きな役割を担っている。教育の目的は、学生が自ら学び行動する能動的な学修姿勢を身につけ、充実した学生生活を送れるように環境を整えることが第一だ。アカデミック・コーチングは、そのためにある。

このアカデミック・コーチングには、図7に示すように、①学生と教員、②学生と職員、③学生と学生、というように3領域が考えられる。これまでの筆者の取り組みは、①学生と教員の領域におけるもので、講義における活用方法は、ほぼ確立出来たといえるだろう。③学生と学生の領域では、今後の試行錯誤から学ぶことが残されているだろう。②学生と職員の領域は、いまだ未踏の領域として残されている。筆者の取り組みは、最初の一步を踏み出したに過ぎない。

参考文献

- Dale, Edgar (1946) *Audiovisual Methods in Teaching*, The Dryden Press.
- 菅原秀幸 (2013a) 「大学生の主体性・能動性を伸ばすアカデミック・コーチングへの挑戦」支援対話研究第1号, 一般社団法人日本支援対話学会.
- 菅原秀幸 (2013b) 「ICTを利用したコーチング志向型講義による主体性・能動性の育成」平成25年度ICT利用による教育改善研究発表会, 私立大学情報教育協会.
- 菅原秀幸 (2013c) 「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.
- 原口佳典 (2008) 『人の力を引き出すコーチング術』平凡社.

本間正人 (2007) 『グループ・コーチング入門』 日本経済新聞社。

注

- ¹ 中央教育審議会大学教育部会(2012年3月)『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』(審議まとめ)、文部科学省(2012年)『大学改革実行プラン——社会の変革のエンジンとなる大学づくり——』。
- ² アカデミック・コーチングに関しては、菅原秀幸(2013a, 2013c)で詳しく論じている。また日本初のアカデミック・コーチング研究会(<http://academiccoaching.org>)も設立され、本格的な研究が緒についたところ。
- ³ <http://www.mooc-list.com/>
- ⁴ <http://schoo.jp/> 筆者もここでの授業を実際に受けてみて、勉強になっている。
- ⁵ 2013年7月に筆者の講義「国際経営」で行った講義へのフィードバックには、同様のコメントが多数寄せられた。以下に掲載。<https://www.facebook.com/GlobalBusiness2013>
- ⁶ コーチングの定義は数多くあって、それらは微妙に異なっている。米国に本部を置く国司コーチ連盟もコーチングを定義づけてはいるものの、かなり抽象的で素人にはよく理解できない定義である。
- ⁷ 原口佳典(2008)にコーチングが発祥し普及してきた経緯・歴史が詳しい。
- ⁸ 例えば日産自動車のゴーン社長が組織変革のためにコーチングを取り入れ、業績回復の一助としたことは、よく知られている。キリンビールは、社内コーチ300人養成プロジェクトを推進し、社内変革を進めて関心を集めている。また米国企業では大多数の経営陣がコーチをつけている。GEの元CEO ジャック・ウェルチが27歳の女性コーチをつけていた話は有名だ。
- ⁹ 筆者は、2006年ごろからコーチングに着目し、大学におけるコーチングの活用例を調べ始めた。しかし日本の大学では皆無に近く、米国の大学では Academic Coaching は、学習支援センターの活動の一つというような位置づけであることが分かった。
- ¹⁰ 黒川清氏(政策研究大学院大学アカデミックフェロー、元東大医学部教授)は、「サンデルは何も教えていない。解説はするが、正解はなく、自分も共に学ぶ場を創り出しているだけ」と述べている。第12回 manaba セミナー(経団連会館カンファレンス国際会議場、2013年7月5日)にて。
- ¹¹ ICTを活用してコーチング主体型講義を実際に行った様子は、菅原秀幸(2013a, 2013c)で詳しく述べている。

本論文は、平成22～24年度北海学園大学学術研究助成(総合研究)「組織における教育をキーワードとした経営学と心理学の融合」ならびに平成24～25年度北海学園大学開発研究所総合研究「北海道の社会経済を支える高等教育に関する学際的研究」による研究成果の一端である。