

令和3年度博士論文

コーチングによる  
メディア・リテラシーの学びの支援に関する研究

東京学芸大学大学院連合学校 教育学研究科  
生活・技術系教育講座 (東京学芸大学)  
R17-9004 高橋 敦志

# コーチングによるメディア・リテラシーの学びの支援に関する研究

第1章	序章 .....	1
1.1	要旨	
1.2	本論文における用語の整理	
1.2.1	コーチングについて	
1.2.2	コーチングを受ける者について	
1.2.3	合意について	
第2章	学びの意識化を目指すメディア・リテラシー教育 .....	3
2.1	定義とメディア・リテラシー教育	
2.2	メディア・リテラシー教育の系譜	
2.3	メディア・リテラシー教育における Masterman と Buckingham の「対話」	
2.4	メディア・リテラシーの学びにおける対話と意識化	
2.5	メディア・リテラシーの学びにおける対話と意識化を支援するコーチング	
2.6	メディア・リテラシーの学びにおける対話と意識化の促進に関する問題の所在	
第3章	教育におけるコーチングに関する先行研究 .....	17
3.1	語の定義と整理	
3.2	コーチングの系譜	
3.3	コーチングと近接領域との差異	
3.4	コーチングの実践	
3.5	教育におけるコーチングに関する問題の所在	
第4章	メディア・リテラシー教育におけるコーチングの実践研究 .....	31
4.1	コーチングによるメディア・リテラシーの学びの支援の必要性	
4.2	講座の実践内容	
4.3	コーチング・セッションの実践内容	
4.3.1	学習者 A のコーチング・セッション	
4.3.2	学習者 I のコーチング・セッション	
4.3.3	学習者 K のコーチング・セッション	
第5章	コーチング・セッションの質的分析 .....	53
5.1	分析の方法と対象	
5.2	学習者 A の分析結果と考察	
5.2.1	学習者 A の振り返りシート	
5.2.2	分析結果	
5.2.3	考察	
5.3	学習者 I の分析結果と考察	
5.3.1	学習者 I の振り返りシート	
5.3.2	分析結果	
5.3.3	考察	
5.4	学習者 K の分析結果と考察	
5.4.1	学習者 K の振り返りシート	

5.4.2	分析結果	
5.4.3	考察	
5.5	学習者 A・I・K の分析結果と考察のまとめ	
5.6	セッションを受けない学習者の分析	
5.6.1	学習者 O の振り返りシートと分析結果	
5.6.2	学習者 S の振り返りシートと分析結果	
5.6.3	考察	
5.7	質的分析の手法と分析結果・考察の検討	
5.8	情報科教育におけるメディア・リテラシー教育への応用	
第 6 章	結論および今後の課題.....	96
6.1	本研究のまとめ	
6.1.1	対話と学びの意識化、自律的な学びについて	
6.1.2	「合意」とフィードバックについて	
6.2	今後の課題	
謝辞	.....	99
参考文献	.....	100
付録資料	.....	106

## 第1章 序章

### 1.1 要旨

本研究では、メディア・リテラシーを学ぶ学習者に対し、対話を通じた意識化を目指すコーチングによって学習者の学びを支援する実践を行い、学習者の成果物を質的に分析することでコーチングの効果を明らかにすることを目的とする。

メディア・リテラシー教育を理論化した Masterman (1985) は、その教育方法を Freire (1970a) の課題提起教育に求め、「対話—省察—行動」という方法を踏襲している。教師から生徒へ知識を与える銀行型教育を批判した Freire は、リテラシー教育において、学習者は自身の状況を意識化することが求められるとするが、その状況に埋没しているために意識化することが難しい。しかし、教育者の働きかけにより、自らの状況性を省察することを通して客観的課題状況として把握することが出来るとする。この教育では、教師と学習者の間に対話が必要とされ、成長する過程に対して共同で責任を負う。また、Wallerstein ら (2004) は「傾聴」を、Noddings (2013) は教師が学習者の「表明されたニーズ」を「聴き取る」ことが重要であるとしている。Freire に対する「教化」と「解放」に関する批判 (佐藤 2021) や、Masterman に対する権威主義的な側面に関する批判 (Buckingham 2003) は、教師と学習者の関係性の変化や「対話」、「意識化」などに焦点が当てられている。しかし、「意識化」や対話の本質である「省察」や「行動」(Freire 1970a) を可能とする具体的な方法にまでは言及されていない。そのため、本研究では、積極的傾聴や質問を通して対話による気づきや意識化を促し、学びに対する責任感を育み、自律的な学びを促進しながら学習者の学びと成長を支援するコーチング (van Nieuwerburgh 2012) に着目し、実践研究を行った。

実践は、埼玉県にある高等学校の情報科選択科目「メディア・リテラシー」を受講した受講生のうち、コーチングによる学びの支援を希望した学習者に対して、コーチングを行った。また、質的分析の対象を、コーチングを受けた学習者 3 名が作成した振り返りシートとした。質的分析の方法として、小規模データに適応可能であり、分析過程の省察可能性と反証可能性、理論的コーディングと質的コーディングの統合などの特徴がある SCAT (Steps for Coding and Theorization, 大谷 2007) を用いた。

SCAT による質的分析をした結果、35 個のテーマ・構成概念が抽出され、5 個のカテゴリーと 13 個のサブカテゴリーに分類された。具体的には、「目標の意識化」や「目標の発展」といった「目標」、「方法の具体化」や「実践の場の意識」といった「実践」、様々な「気づき」における「意識化」、「対話」や「意欲」、「感情」などの「セッション」に関する記述が明らかとなった。また、コーチと学習者が協働で設定した合意に基づくフィードバックによる支援で、セッションを積み重ねた学習者及び 1 回のセッションのみでその後の学びを進めた学習者全てに、「意識化」や「自律的な学び」が見られたことが明らかとなった。一方、コーチングを受けなかった学習者の振り返りシートも分析し、8 つのテーマ・構成概念が抽出され、3 つのカテゴリーと 4 つのサブカテゴリーに分類された。具体的には、「目標の意識化」に含まれる「目標設定」、「気づき」や「省察」の「意識化」などが明らかとなった。しかし、その目標に対する具体的な「気づき」や実践の方法、省察などの記述は見られなかった。これにより、コーチングによる学びの支援は、「対話」を通じた「意識化」を可能とする方法として有効であり、学習者の学びと成長を支援することが出来ることが示唆された。

今後の課題として、学習者が複数のコーチから自身に合うコーチを選び出す環境を整えたり、コーチが教員をコーチすることや学習者が学習者をコーチングしたりすることによる学びの支援、および様々な

校種や学年、教科での実践を通してコーチングの効果を研究し、実践に返す実践—研究の往還の必要性が挙げられる。

本論文の構成として、2章では、メディア・リテラシーの定義やメディア・リテラシー教育の系譜、メディア・リテラシーにおける意識化について詳述する。3章では、学びの意識化を支援するコーチングの定義や系譜、コーチング・セッションの実践について詳述する。4節では、本研究の実践の概要であるメディア・リテラシー教育、コーチング・セッションにおける対話について詳述する。5章では、学習者の振り返りシートを質的に分析し、分析過程を明示しながら考察を行う。6章では、本研究のまとめと今後の課題を述べる。

## 1.2 本論文における用語の整理

### 1.2.1 コーチングについて

本研究では、コーチングの定義として van Nieuwerburgh (2012) のものを使用している。この定義では、学習者の気づき・意識化や学びに対する責任感を育みながら自律的な学びをコーチが支援する「1対1」の対話であるとされている。コーチングによる学びの支援とする研究の中には、「1対1」ではなく「1対多」の実践を「コーチング」と記述するものや、コーチと学習者の間に「合意」（「1.2.3. 合意について」参照）が無い文章が散見される。コーチングは、コーチング・セッションなどで学習者の省察や行動を促す「1対1」の対話を重ね、積極的傾聴や開かれた質問、フィードバックなどを通して学習者の学びのオーナーシップを育むものである。従って、コーチングによる支援を行うことに関する学習者の同意がない場合や、コーチと学習者のフィードバックに対する「合意」を決めていない場合、「1対多」で実践している場合は「コーチング的（アプローチ）」と記述し、「合意」を必須とするコーチングと区別することとする。

### 1.2.2 コーチングを受ける者について

コーチングを受ける者を「Client」や「Coachee」、「Focus person」等と言う。コーチングの源流の一つである Rogers (1961) の人間中心主義カウンセリングでは、カウンセリングを受ける者を「Client」と呼んでいる。本研究においては、コーチングがカウンセリングを源流に持ちつつもそれらの実践とは異なることを意識し、一般的なコーチングの文脈では「コーチィ (Coachee)」、教育におけるコーチングの文脈では「学習者」と呼ぶこととする。

### 1.2.3 合意について

コーチングを行う際は、コーチとコーチィの間の合意を必要とする。その内容は、コーチングに関する説明や具体的な進め方、スケジュール、期間、コーチング全体の計画と目標の設定などに関する内容 (ICF 2021) である。この合意の事を「Contract」や「Agreement」等と言う。本研究では、ビジネスやカウンセリングとは異なる教育におけるコーチングを実践・研究しているため、費用は発生しない。従って、費用などを含めた契約書を作成するような、およびそれらを連想させるような「契約」ではなく、そのまま「合意」として使用することとする。

## 第2章 学びの意識化を目指すメディア・リテラシー教育

### 2.1 定義とメディア・リテラシー教育

メディア・リテラシーとは、社会的・政治的・文化的な文脈を考慮しながら、情報を批判的に読み解き、表現・発信し、コミュニケーションを創出する能力のことである。メディア・リテラシーを育む教育は「Media Literacy」や「Media Education」、「Media Studies」という名の下、イギリスやカナダなどの教育機関または市民団体に活発に行われてきた。そのため、メディア・リテラシーの定義は数多く存在する。例えば、カナダの市民組織「メディア・リテラシー協会（Association for Media Literacy; AML）」の定義やアメリカで開催された「メディア・リテラシー運動全米指導者会議」の定義などがある。

#### メディア・リテラシー協会

メディア・リテラシーとは、メディアはどのように機能するか、メディアはどのように意味を作り出すか、メディアの企業や産業はどのように組織されているか、メディアはどのように現実を構成するかなどについて学び、理解と楽しみを促進する目的で行う教育的な取り組みである。メディア・リテラシーの目標には、市民が自らメディアを創り出す力の獲得も含まれる。

#### メディア・リテラシー運動全米指導者会議

メディア・リテラシーとは、市民がメディアにアクセスし、分析し、評価し、多様な形態でコミュニケーションを創り出す能力を指す。この力には、文字を中心人に考える従来のリテラシー概念を超えて、映像および電子携帯のコミュニケーションを理解し、創り出す力も含まれる。

日本では、上記の「メディア・リテラシー協会」と「メディア・リテラシー運動全米指導者会議」の定義を踏まえた鈴木（1997）や、メディアを通じた表現能力の育成の実践的研究を行う水越（1999）、鈴木・水越の定義を踏まえ、社会的コミュニケーションの能力を重視した中橋（2014）などがある。また、中橋（2014）は、水越・中橋（2003）の現代教育実践における重要課題としての「メディア・リテラシーの構成要素」を元に、ソーシャルメディア時代のメディア・リテラシーの構成要素を提唱している。

#### 鈴木（1997）

メディア・リテラシーとは、市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを作り出す力を指す。また、そのような力の獲得をめざす取り組みもメディア・リテラシーという。

#### 水越（1999）

メディア・リテラシーとは、人間がメディアに媒介された情報を、送り手によって構成されたものとして批判的に受容し、解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出していくという、複合的な能力のことである。

中橋 (2014)

メディアの意味と特性メディアの意味と特性を理解した上で、受け手として情報を読み解き、送り手として情報を表現・発信するとともに、メディアのあり方を考え、行動していくことができる能力のことである。

表 1: ソーシャルメディア時代のメディア・リテラシーの構成要素 (中橋 2014)

①メディアを使いこなす能力 a.情報装置の機能や特性を理解できる b.情報装置を操作することができる c.目的に応じた情報装置の使い分けや組み合わせができる
②メディアの特性を理解する力 a.社会・文化・政治・経済などとメディアとの関係を理解できる b.情報内容が送り手の意図によって構成されることを理解できる c.メディアが人の現実の認識や価値観を形成していることを理解できる
③メディアを読解、解釈、鑑賞する力 a.語彙・文法・表現技法などの記号体系を理解できる。 b.記号体系を用いて情報内容を理解することができる c.情報内容から背景にあることを読み取り、想像力を働かせて解釈、鑑賞できる
④メディアを批判的に捉える力 a.情報内容の信憑性を判断することができる b.「現実」を伝えるメディアも作られた「イメージ」だと捉えることができる c.自分の価値観に囚われず送り手の意図・思想・立場を捉えることができる
⑤考えをメディアで表現する力 a.相手や目的を意識し、情報手段・表現技法を駆使した表現ができる b.他者の考えを受け入れつつ、自分の考えや新しい文化を創出できる c.多様な価値観が存在する社会において送り手となる責任・倫理を理解できる
⑥メディアによる対話とコミュニケーション能力 a.相手の解釈によって、自分の意図がそのまま伝わらないことを理解できる b.相手の反応に応じた情報の発信ができる c.相手との関係性を深めるコミュニケーションを図ることができる
⑦メディアのあり方を提案する能力 a.新しい情報装置の使い方や情報装置そのものを生み出すことができる b.コミュニティにおける取り決めやルールを提案することができる c.メディアのあり方を評価し、調整していくことができる

日本で言及されるメディア・リテラシー教育は、海外では「メディア教育」(Media Education)としてカリキュラムに位置付けられていることが多い(和田 2020)。また、日本で言及される情報リテラシー教育は、コンピュータによるインターネットを介した情報のリテラシーに限定される考えがあるが、

海外で言及される「情報リテラシー」(Information Literacy)は日本における「図書館情報学」を指している。UNESCOは「メディア・リテラシー」と「情報リテラシー」を一つの言葉に統合し、「Media Information Literacy」を提唱している(Grizzle & Wilson 2011)。情報リテラシー教育では、情報へのアクセスと評価、倫理的な利用が強調される一方で、メディア・リテラシー教育では、メディアの機能を理解し、それらの機能がどのように発揮されているのかを評価し、自己表現のために理性的にメディアと関わるという能力が強調される(Grizzle & Wilson 2011)としている。

日本・海外で言及される情報リテラシー教育の違いについて、山内(2003)は情報の探索、情報の評価、利用の文脈、技術と操作において相違点があり、日本でも図書館情報学は研究されているものの、情報教育に対する影響力はアメリカに比べて小さい、としている。そして、情報リテラシー教育は、人間が情報を処理したり利用したりするプロセスに注目し、情報を探ること・活用すること・発信することに関するスキルを身につけることをねらいとしている。また、メディア・リテラシー教育では、人間がメディアを使ってコミュニケーションする営みを考察し、メディアに関わる諸要因(文化・社会・経済)とメディア上で構成される意味の関係を問題にしていると指摘する。

さらに、メディア・リテラシー教育と、情報活用能力を含む情報教育にも混同が見られる(中橋 2016)。それには、①複数の能力要素から構成されている複合的な能力であり、部分的に共通する能力を含むため、混同して言葉が使用されて混乱を招いているということ、②どちらも国や時代の背景によって概念が拡張されてきた経緯があるため、結果として重なる領域が大きくなっているということ、が要因として挙げられる。情報教育においては、メディアに関する単元以外にもコンピュータやネットワークの仕組みの理解やプログラミング、アルゴリズム、シミュレーション、機器やソフトの利活用スキルなどが重要な学習内容として位置づけられており、詳細には扱わない。一方、メディアの商業性、エスニシティ、ジェンダー、ステレオタイプ、価値や文化への影響、特有の表現形式や送り手の意図について扱っている点が、情報教育とは異なるメディア・リテラシー教育の要素として際立っていると指摘している。

## 2.2 メディア・リテラシー教育の系譜

メディア・リテラシー教育は、1930年代のFrank Raymond LeavisとDenys Thompsonらの新聞の比較や、大衆小説のテキストを批判的に読み解くなどの大衆文化批評から始まる(Masterman 1985)。この時代は、タブロイド紙や映画などのメディアが普及し、古典文芸や教養文化が衰退していった。そのため、生徒が高尚な正統文化と低俗な大衆文化を見分けることができるように、LeavisとThompsonはメディアを批判的に見るための教育実践を行った。1950年代にはこれらの大衆文化への否定的批判に対する疑問が投げかけられ、大衆文化の価値を認める動きからカルチュラル・スタディーズが登場した。

1991年にイギリスのBFI(British Film Institute)とOU(Open University)が開発した「教師用リソース・パック」によると、1960年代以降に行われてきた研究は、a) 解釈学的研究、b) 社会科学研究、c) 映画・テレビ制作研究の3つに分けられ、これらの研究が1980年台に互いに接近し、共通の研究基盤を見出す中で学際的な性格を持つメディア・リテラシー研究の領域が形成されてきた(中橋 2005)。

1980年代のイギリスでは、1960年代から70年代のカルチュラル・スタディーズや批判的教育学などを背景にしたLen Mastermanがメディア・リテラシーの理論化を進めた(小柳ら 2002)。Mastermanは、課題提起教育を提唱し、対話と意識化による人間の解放を目指したPaulo Freireから影響を受け、



「対話—省察—行動」という考えをメディア・リテラシー教育に採用しつつ、以下のメディア・リテラシーの18の基本原則（Masterman 1995, 表 2）を提唱している。

1982年にドイツのグリュンバルトで開かれた会議で出された「メディア教育に関するグリュンバルト宣言」では、メディアが社会に広く浸透していることを背景としながらもメディア教育やコミュニケーションのための教育が行われていないことを指摘し、批判的な認識力の育成が求められた（後藤 2004）。

一方、カナダでは、Marshall McLuhan のメディア論に影響を受けた教師たちが草の根的にメディア・リテラシー教育を展開した（水越 1999）。1978年にはAMLが設立され、メディア・リテラシー教育を必修の教育内容として州カリキュラムに導入するための運動を行った。その結果、1987年に第7学年から12学年の英語科教育課程にメディア・リテラシー教育が位置づけられた（上杉 2002）。メディア・リテラシー教育が公教育に取り入れられるのは、これが世界で初めてである。1989年にはオンタリオ州が「メディア・リテラシー・リソースガイド」を発行した。これによって、メディア・リテラシー教育が全国規模で広がっていった。また1995年には、オンタリオ州教育省は学習内容と学習時期についてのアウトラインを作成した。そして1998年に、第1学年から第12学年までの初等・中等教育においてメディア教育は必須科目とされた（中橋 2014）。

また日本では、「メディア・リテラシー」という用語を用いずに、1950年代からその取り組みがなされていた（中橋 2005）。例えば、西本三十二はラジオを用いた教育が学校教育でも考慮されるべきであると主張している（村川 1985）。1953年にはテレビの放送が始まり、1960年代に広く普及した。その中で番組の批判能力の育成や、情報収集、選択、処理能力の育成に言及し、映像教育の必要性を主張する識者が現れ、教育実践が行われた。1977年には「FCT 市民のメディアフォーラム」が設立され、メディア・リテラシーの研究と実践を行ってきた。また、カナダ・オンタリオ州の「メディア・リテラシー・リソースガイド」の翻訳を行うなど、諸外国におけるメディア・リテラシーの研究や実践を日本に導入した。

日本では、メディア・リテラシーの概念をカナダやイギリス、オーストラリアから導入する以前に、映画教育、映像教育、視聴覚教育があった（和田 2020）。映画教育は1925年に発足した映画教育研究会から始まり、1974より映画教育から映像教育になった。

1980年代に入ると、視聴覚教育の研究が盛んに行われるようになり、視聴覚教育の流れを汲む坂元昂（1986）、水越敏行（1981）、吉田貞介（1985）、村野井均ら（1999）を中心とするメディア教育研究が、今日のメディア・リテラシー教育の先進的研究となった。和田（2020）は、これらの映画教育、映像教育、メディア教育の中に、既にメディア・リテラシー教育の内容が含まれていたと指摘している。また、1990年代になるとパソコンの機能が技術的に進歩し、マルチメディアやインターネットを教育に利用する動きが活発になっていた。これらの背景から「マルチメディア・リテラシー」の育成が唱えられ、情報教育の流れとともに実践研究が行われた（例えば田中 1995 など）。またインターネットの発展により、氾濫する情報に流されないための情報収集・判断能力やメディアを通して情報を発信していく能力の育成が重要視されてきた。

また、1990年代は地下鉄サリン事件の報道によるマスメディアの誤報や、珊瑚記事捏造事件などが問題視され、制作者の情報モラルとともに受け手による批判的思考力を養う重要性が指摘された。これを受け、旧郵政省（2000）は「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書」を発表した。また、水越伸・山内祐平を中心としたメルプロジェクト（Media Expression, Learning and Literacy Project）による実践や、「体験メディアのABC」などのNHKの放送番組などにより、メ

メディア・リテラシーへの取り組みは市民団体や教育機関、政府機関で検討・実践・研究がされるようになってきている（中橋 2006）。

表 2：メディア・リテラシーの 18 の基本原則（Masterman 1995）

1. メディア・リテラシーは重要で意義のある取り組みである。その中心的課題は多くの人が力をつけ（empowerment）、社会の民主主義的構造を強化することである。
2. メディア・リテラシーの基本概念は、「構成され、コード化された表現」（representation）ということである。メディアは媒介する。メディアは現実を反映しているのではなく、再構成し、提示している。メディアはシンボルや記号のシステムである。この原則を理解せずにメディア・リテラシーの取り組みを始めることはできない。この理解からすべてが始まる。
3. メディア・リテラシーは生涯を通じた学習過程である。ゆえに、学ぶ者が強い動機を獲得することがその主要な目的である。
4. メディア・リテラシーは単にクリティカルな知力を養うだけでなく、クリティカルな主体性を養うことを目的とする。
5. メディア・リテラシーは探究的である。特定の文化的価値を押し付けない。
6. メディア・リテラシーは今日的なトピックスを扱う。学ぶ者の生活状況に光を当てる。そうしながら「ここ」「今」を、歴史およびビデオロジーのより広範な問題の文脈でとらえる。
7. メディア・リテラシーの基本概念（キーコンセプト）は、分析のためのツールであって、学習内容そのものを示しているのではない。
8. メディア・リテラシーにおける学習内容は目的のための手段である。その目的は別の内容を開発することではなく、発展可能な分析ツールを開発することにある。
9. メディア・リテラシーの効果は次の 2 つの基準で評価できる。
  - 1) 学ぶ者が新しい事態に対して、クリティカルな思考をどの程度適用できるか
  - 2) 学ぶ者が示す参与と動機の深さ
10. 理想的には、メディア・リテラシーの評価は学ぶ者の形成的、総括的な自己評価である。
11. メディア・リテラシーは内省および対話のための対象を提供することによって、教える者と教えられる者の関係を変える試みである。
12. メディア・リテラシーはその探究を討論によるのではなく、対話によって遂行する。
13. メディア・リテラシーの取り組みは、基本的に能動的で参加型である。参加することで、より開かれた民主主義的な教育の開発を促す。学ぶ者は自分の学習に責任を持ち、制御し、シラバスの作成に参加し、自らの学習に長期的視野を持つようになる。端的に言えば、メディア・リテラシーは新しいカリキュラムの導入であるとともに、新しい学び方の導入でもある。
14. メディア・リテラシーは互いに学びあうことを基本とする。グループを中心とする。個人は競争によって学ぶのではなく、グループ全体の洞察力とリソースによって学ぶことができる。
15. メディア・リテラシーは実践的批判と批判的実践からなる。文化的再生産（reproduction）よりは、文化的批判を重視する。
16. メディア・リテラシーは包括的な過程である。理想的には学ぶ者、両親、メディアの専門家、教える者たちの新たな関係を築くものである。
17. メディア・リテラシーは絶えざる変化に深く結びついている。常に変わりつつある現実とともに進化しなければならない。
18. メディア・リテラシーを支えるのは、弁別的認識論（distinctive epistemology）である。既存の知識が単に教える者により伝えられたり、学ぶ者により「発見」されたりするのではない。それは始まりであり、目的ではない。メディア・リテラシーでは、既存の知識はクリティカルな探究と対話の対象であり、この探究と対話から学ぶ者や教える者によって新しい知識が能動的に創り出されるのである。

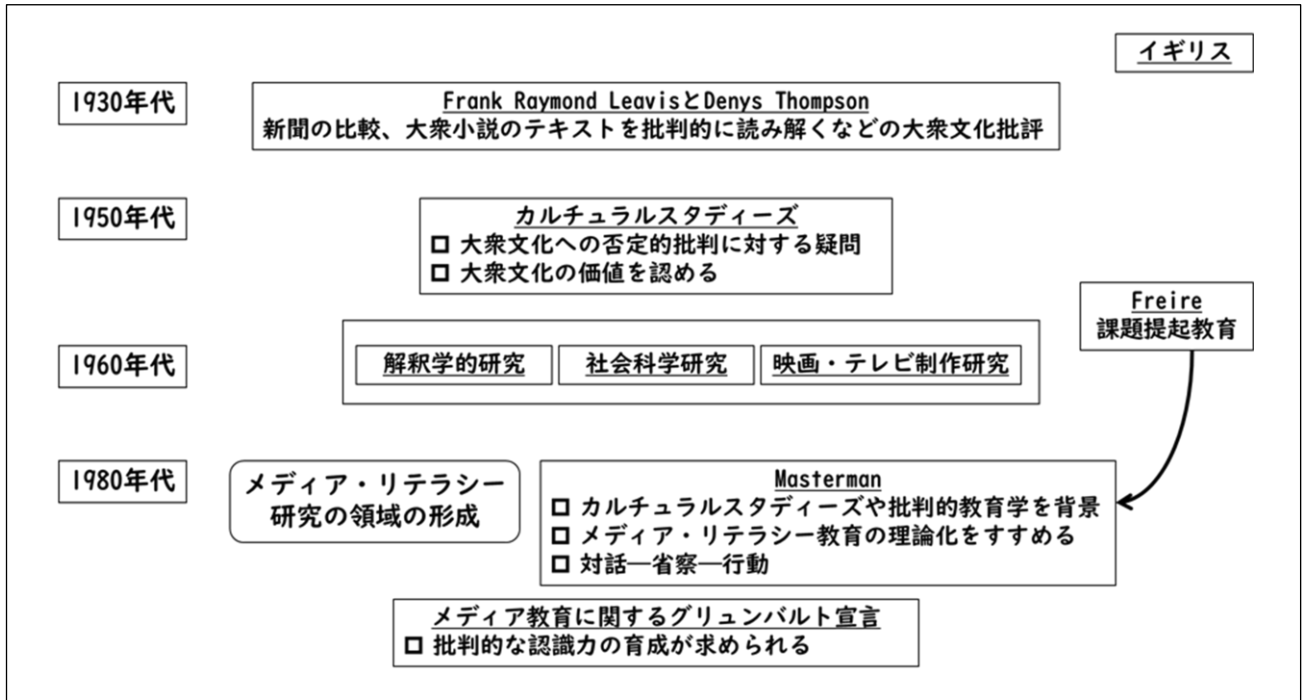


図 1：メディア・リテラシー教育の系譜（イギリス）

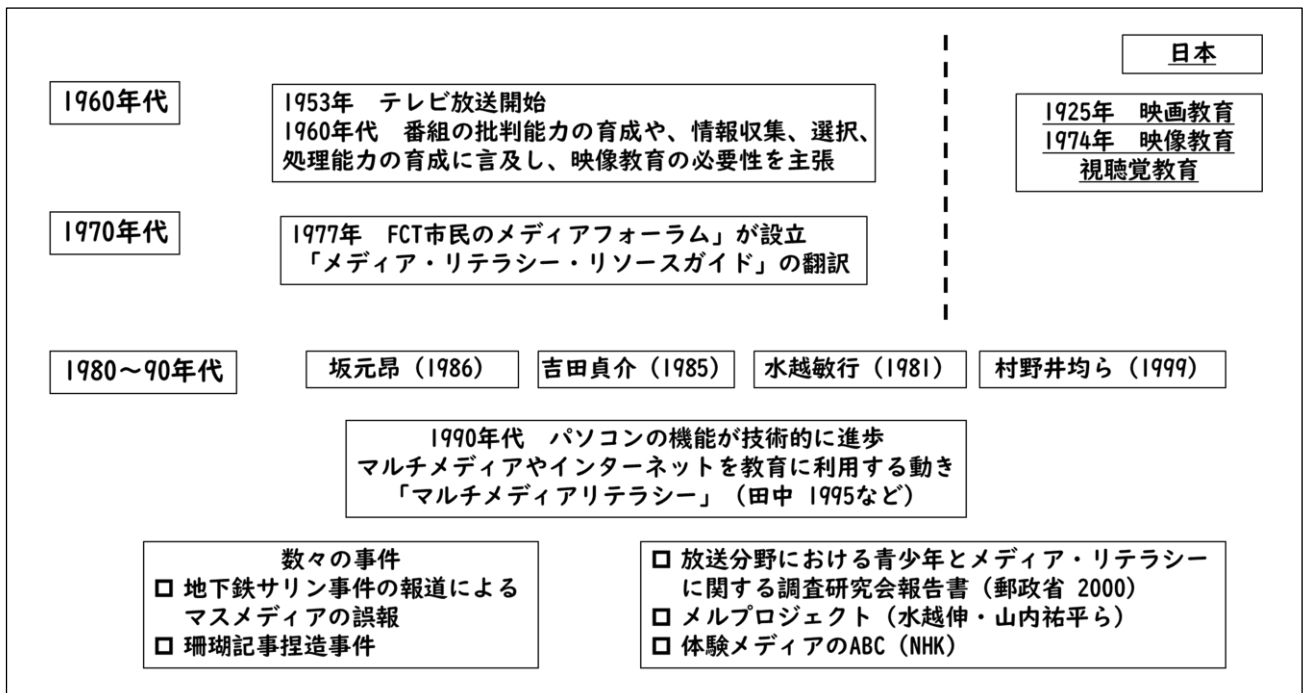


図 2：メディア・リテラシー教育の系譜（日本）

### 2.3 メディア・リテラシー教育における Masterman と Buckingham の「対話」

メディア・リテラシーの理論化を進め、イギリスのメディア教育に多大な影響を与えた Masterman は、メディア・リテラシー教育が喫緊の課題であるとする理由を 7 つ挙げている (Masterman 1985)。即ち、1. メディア消費の高度化と現代社会におけるメディアの偏在、2. メディアのイデオロギー的側面の重要性と意識産業としての影響、3. 情報管理・情報生産の伸張とメディアによるその普及、4. 民主的プロセスの中心へのメディアの浸透の増大、5. あらゆる分野における視覚的コミュニケーションと視覚情報の重要性の高まり、6. 未来の要請にこたえることのできる学生への教育の重要性、7. 情報の民営化への国内的・国際的圧力の急増、である。そして、これらの傾向に対して、批判的意識の拡大と自律性を促進する教育（メディア・リテラシー教育）が必要であると考えた。Masterman によると、メディア・リテラシー教育の主目的は、教師が与えた概念や情報などを、従順に再生産する能力を生徒たちに獲得させることではなく、生徒が将来出会うであろうメディア・テキストに対して、生徒自身がクリティカルな判断ができる自信と自律性を身につけさせることである。そのために、「熟慮とクリティカルな思考を促し、できるだけ活発で、民主的で、グループを中心とした、行動志向の授業をつくりといた非階層的な教育方式と方法論が要求される」と指摘する。

非階層的な教育アプローチの重要性について、メディア・リテラシー教育の目的が自律性だとするならば、学生を教師に依存させるような教育学は全く逆効果であり、「学生がグループによる議論を通して自信を育み、できるだけ早く自ら判断を下せるようになり、判断を分析する能力を開発し、自分の学習や思考に責任を持つようになるアプローチを展開しなければならない」と指摘する。そのために、「当事者全員に対して、すでに自分が知っていると思っていることを問題とするように促し、その根底にある前提に対して疑問を持つ能力を養うこと」が教師の仕事であるとし、授業においては「教師自身の認識や解釈自体も、他の全ての人のそれと同等に検討され、吟味される」と主張する。Masterman は、メディア・リテラシー教育において、学生がグループで議論することを通して学ぶ教育方法を重要視し、教師の権威主義的側面を批判しながら、その活動は教師と学生の関係をも変える試みであることをも合わせて指摘する。

また、これらのメディア・リテラシー教育について、Masterman は「対話—省察—行動」という Freire が用いたアプローチ (Freire 1970a) を採用している。Freire は、銀行型教育における非人間化の作用を批判し、問題解決型教育による学習者の解放を説いている。問題解決型教育は、教師と学習者の「対話」と学習者の「意識化」を必要とし、対話そのものの本質である「言葉」には「省察」と「行動」の 2 つの次元があるとする。Masterman は、「世界を、受け入れる者として、『与えられた』ものとしてではなく、クリティカルに働きかけるものとして、人間の作用によって形づくられ変えられるものとしてみることを教育の習慣を開放するための必要条件であるとし、「学習者の置かれている具体的現実と、その現実での学習者自身の経験を評価の基準として受け入れること」と「学習者を受動的で疎外された他者の『知識』の受け手に変えてしまうような、物語的で階層的な伝達の様式を止めること」が必要であるとしている。そのためには、教師として「自分自身の中で、また他者との接し方において、抑圧的で非人間的な要素をなくしていく努力」を要し、「対話」によって教師と生徒、生徒同士、生徒・教師と知識そのものの関係といった教育における伝統的・構造的関係を問い直すことを重要視する。これらの Freire の思想からの影響については、「メディア・リテラシーの 18 の基本原則」(Masterman 1995) に顕著に表れている。Masterman は、基本原則 1 でメディア・リテラシー教育の中心的課題を「社会の民主主義的構造を

強化する」ことであるとし、学習者の強い動機の獲得（原則 3）、クリティカルな主体性の育成（原則 4）、特定の文化的価値を押し付けない（原則 5）、学ぶ者の生活状況に光を当てる（原則 6）、内省と対話のための対象を提供することによって教える者と教えられる者の関係を変える試み（原則 11）、対話によって探究を遂行すること（原則 12）、学ぶ者は自分の学習に責任を持ち、制御し、シラバスの作成に参加し、自らの学習に長期的視野を持つ（原則 13）、グループ全体の洞察力とリソースによって学ぶ（原則 14）、学ぶ者や教える者たちの新たな関係を築く（原則 16）、探究と対話から学ぶ者や教える者によって新しい知識が能動的に創り出される（原則 18）、などの要素を挙げている。

学習者の意識化を通して抑圧から解放し、対話と省察によって学びを進めるアプローチを採用する **Masterman** に対し、**Buckingham** は、子どもがメディアからの否定的な影響に対抗できないという前提がある一方、「教師は、どういうわけか、このような影響過程の外に立つことができ、子どもを『解放する』批判的な分析のツールを提供すると仮定されている」として、このことこそが権威主義的であると批判している（**Buckingham** 2003）。**Buckingham** は、メディアが有害であり文化的価値を欠くものであるという見方はもはや維持できなくなっていることや、メディアはもはや全能の意識産業ではないこと、子どもは従来想定されていたよりも主体的で批判的なオーディエンスであること等を挙げ、メディア・リテラシー教育の新たなパラダイムを提唱する。即ち、「メディアが必然的にそして不可避免的に有害であるとか、若い人たちがメディアの影響の単なる受動的な犠牲者である、といったような見方」を止め、「子ども中心の見方を取り、教師の教育的要請からではなく、若い人たちが既に持っているメディアについての知識や経験から始める」のである。その目的は、「若い人たちをメディアの影響から保護し、それによって『より良いもの』へと彼らを導くことではなく、彼らが十分な情報を得たうえで、自らが信じるところに基づいて判断できるようにすること」である。そして、メディア・リテラシー教育を「保護の一形態ではなく、参加の一形態」と捉え、「教えることと学ぶことのより内省的な方法の発展であり、子どもがメディア・テキストの『読み手』と『書き手』の両方として、自らの活動を省察することができ、そこで作動しているもっと広い領域に及ぶ社会的、経済的要素を理解できるようになること」を目標としている。また、批判的な分析は「前もって準備された位置に到達するかどうかの問題ではなく、対話のプロセス」と捉えられている。

教師と学習者の「対話」と学習者の「意識化」を必要とし、対話そのものの本質である「言葉」にある「省察」と「行動」を重要視する **Masterman** と、制作活動に対する省察とそれを可能とする対話を重要視する **Buckingham** は、メディア・リテラシー教育の実践では「対話」を重視している点において一致していることが分かる。従って、次節からは、**Freire** の提唱する課題的教育で必要とされる「対話」と「意識化」をメディア・リテラシー教育の重要な要素として取り上げ、メディア・リテラシーの学びを考察する。

## 2.4 メディア・リテラシーの学びにおける対話と意識化

**Freire** は、1921 年にブラジルのペルナンブコ州レシーフェで生まれ、カトリックの母を持ちクリスチャン家庭で自身もキリスト者として育った。1941 年にはレシーフェ大学に入学し、哲学と心理学を専攻した。1960 年に始まったレシーフェ民衆文化運動を契機に、彼はレシーフェ市の識字教育事業に携わることとなった。1962 年には、リオグランデ・ド・ノルテ州アンジコスで文化サークルを基盤とした識字

教育を実践し、翌年には全国識字プログラムを指導している。1964年にはクーデターが発生し、チリに亡命した。1970年にハーバード大学客員教授に招聘され、同年「被抑圧者の教育学」の英語版が出版された。半年後、スイス・ジュネーヴの「世界教会協議会」教育部の特別顧問に就任した。1980年にはブラジルに帰国することができ、1989年から1992年まではサンパウロ市教育長官を務めた。1997年に、サンパウロにて亡くなった（Freire 1970、Freire 1992、佐藤 2016）。

Freire がリテラシー教育に取り組んだ当時のブラジル北東部では、成人識字率が50%であり、半数が非識字者であった。また、内陸部は厳しい乾燥地帯で、干ばつと飢餓に苦しめられていた。Freire は、貧困と飢餓、大地主制下の巨大な社会的格差の中で人生の前半を過ごしている（里見 2010）。このような状況下で、人間の使命である「より豊かな人間になること」が「抑圧者の不正、搾取、抑圧、暴力」によって妨げられており、「自由と正義を求める被抑圧者の切なる願いによって、また、失われた人間性を回復しようとするかれらの闘いによって肯定される」と Freire は指摘する（Freire 1970a）。しかし、被抑圧者にとって、自分を対象化して批判的に見つめ直すことは難しい。それは「抑圧の現実に埋没しているために、かれらは自らを被抑圧者として自覚できない」ためである。そのために、被抑圧者の教育学が重要となり、その主要課題は「分裂させられた曖昧な存在である被抑圧者が、いかにしてかれらの解放の教育学の発展に参加しうるか」ということであると指摘する。

Freire は、「解放の教育学」を検討するに当たり、従来の伝統的な教育法である「銀行型教育」に対置させる形で「課題提起教育」を考察している。銀行型教育では、「知識」を持つ教師からそれらを持たない無知な存在である学習者へと与えられ、その教育方法それ自体が抑圧された社会をそのまま反映しているとする。この銀行型教育の特徴として、Freire（1970a）は以下の10点を挙げている。

表 3：銀行型教育の特徴（Freire 1970a）

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師が与え、生徒は教えられる。</li> <li>2. 教師がすべてを知り、生徒は何も知らない。</li> <li>3. 教師が考え、生徒は考えられる対象である。</li> <li>4. 教師が語り、生徒は耳を傾ける—おとなしく。</li> <li>5. 教師がしつけ、生徒はしつけられる。</li> <li>6. 教師が選択肢、その選択を押しつけ、生徒はそれにしたがう。</li> <li>7. 教師が行動し、生徒は教師の行動をとおして行動したという幻想を抱く。</li> <li>8. 教師が教育内容を選択し、生徒は（相談されることもなく）それに適合する。</li> <li>9. 教師は知識の権威をかれの職業上の権威と混同し、それによって生徒の自由を圧迫する立場に立つ。</li> <li>10. 教師が学習過程の主体であり、一方生徒はたんなる客体にすぎない。</li> </ol>
--

このような教育の帰結として、「知識を詰め込めば詰め込むだけ、生徒は自分自身が主体となって世界にかかわり、変化していくという批判的な意識を持つことができなくなっていく」こととなる。

銀行型教育に対し、「解放教育では、情報の伝達にではなく、認識の行為に存在する。それは、認識対象が、認識行為の目的になるのではまったくなく、認識者—一方が教師で他方が生徒—を相互に媒介するような学習状況」であるとする。この意味において、銀行型教育における教師と生徒の「垂直パターン」

の関係性ではなく、「課題提起教育」では「認識者が協力して同じ認識対象を認めるさいに不可欠な機能」である「対話関係」が必須となる（図 3）。対話を通して「教師はもはやたんなる教える者ではなく、生徒と対話を交しあうなかで教えられる者」となり、教師と生徒は共に「成長する過程に対して共同で責任を負う」ようになる。

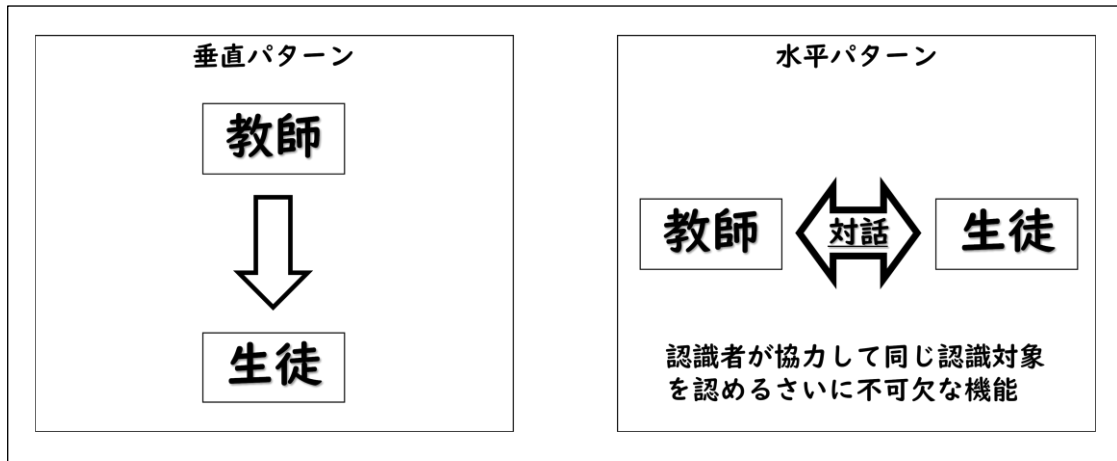


図 3：教師と生徒の関係性（Freire 1970a）

「対話」とは、Freire によれば「世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間の出会い」であり、「対話者同士の省察と行動がそこでひとつに結びついて、変革し人間化すべき世界へと向かう」。教師と生徒といった教育関係論上の対話では、この「命名」、「出会い」、「変革」の3つの「対話」こそが、学習者の「自己解放」を導くとしている（佐藤 2016）。この自己解放へと導くための実践として、Freire は「生成語」や「生成テーマ」、「生成的問い」といった「生成」概念に着目する。なお、「生成語」は主として識字教育で使われ、「生成テーマ」は主としてポスト識字教育の領域で使われている言葉であり、これらの区別は便宜的なものにすぎない（里見 2010）。

Freire が実践した課題提起教育では、3つの段階が指摘されている（Gadotti 1989, Shor 1993）。即ち、1. 調査の段階、2. テーマ化の段階、3. 課題提起の段階、である。まず「調査の段階」では、教育者が生徒の経験の中心となっていることばや考え、習慣を調査する。次に「テーマ化の段階」では、生徒との対話によって集められたことばから中心的な課題をテーマとして抽出し、生成語／生成テーマを明らかにする。最後に「課題提起の段階」では、教師と生徒の対話による意識化の実践を行う。意識化とは、「認識主体としての人間が、みずからの生活のあり方を定めている社会文化的現実と、その現実を変革するみずからの能力とを深く自覚する過程」のことである（Freire 1970b）。抑圧の状況に埋没している生徒は、埋没しているが故に自らその状況を意識化することが出来ない。しかし、教育者の働きかけによって、自らの状況性を省察することを通して客観的課題状況として把握することができ、そのときに初めて人間は埋没状態から脱却する、と Freire は指摘している。そして、「現実のヴェールがはがされるにつれて、そこに介入する能力を獲得」し、それは「状況の意識化の所産」であるとする。意識化は、「脱却の際に必ずみられる自覚的姿勢の深化」なのである。この意識化を導くのが、「対話」であり、対話の本質である「省察」と「行動」を導くと指摘する。

Wallerstein によると、この課題提起教育には 3つのフェーズがあると指摘する（Wallerstein et al. 2004）。即ち、1. 生成テーマや彼らの課題を調査する段階における「傾聴」、2. 批判的思考を促すディス

カッションにおける「対話」、3. 生徒の省察に伴う変革について方法を練る「行動」である。特に、「傾聴」は課題的教育を実践する教育者にとって、生徒のニーズや抱えている課題、懸念事項、希望と言った「生成テーマ」を明らかにすることができる、と指摘する。生成的テーマは生徒の日常生活から生まれる課題であり、これらを明らかにすることで、その課題は徐々に教師と生徒が共有する進行中のプロセスとなる。

識字プログラムに参加する生徒（労働者）には、様々な背景がある。そのような中で教師が「あなたはどこに住んでいますか」という典型的な質問を投げかけたとき、生徒が不法滞在者だったり、怪我を負った生徒が補償制度について十分に教えられていなかったりすると、そのような潜在的な課題がその生徒の自己認識や教師への見方に多大な影響を及ぼしてしまう。生徒は感情面や社会経済地位といった面において自身の学びを自ら阻害してしまうことがあるため、教師がこのような生徒の「隠された声」を発見することは必須である。そして、生徒が自らの課題を明確にすることを教師が助けることで、生徒が阻害する要因を理解し自らを超えることができる、と指摘する。なお、教師は生徒が何を求めているのか最初には明確ではないため、クラス内では生徒の心配していることや悲しいこと、嬉しいことについて尋ねることから始める。また、クラス外では、観察、インタビュー、文書分析といった人類学的研究の方法が有益であるとし、これらも生徒から「傾聴」する活動の一部に含めている。全ての段階で「対話」を通した「意識化」は必要とされるが、調査の段階で「傾聴」をその主軸とする Wallerstein の指摘は、Freire の実践における「対話」の特徴の一面を明らかにしている。

また、Noddings も聴くことの重要性を強調する (Noddings 2013)。Noddings は、ある状況下で自身が感じるであろうことを想像することによっては、他者を「経験」したことにはならないという。そもそも、その「状況」や「出来事」それ自体も関係的に記述されるものである。教師や生徒は異なる人間である以上、2つの異なる「状況」が記述される。そのために、相手が経験していることや感じていることを「聴く」ことが必要である、とする。教育現場では、「想定されたニーズ」に主眼が置かれ、生徒たちは与えられたカリキュラムをこなすことが人生で成功する唯一の道であると信じているように思われる。しかし、他者が外側から観察したり想像したりして引き出される「想定されたニーズ」ではなく、「対話」の中で生徒から「表明されたニーズ」を教師が「聴く」ことは重要な視点である。それは、人間関係や信頼の構築を目指した「対話」における最初の活動である。しかし、現在の学校は「想定されたニーズ」を満たすために組織されていると問題提起している。

Freire の提唱する課題提起教育には「調査」、「テーマ化」、「課題提起」の3つの段階があり、「対話」によって学習者の「意識化」を促す。学習者は自身を批判的に内省することで置かれている現実やその課題を意識化し、世界を「変革」するために自律的に行動を起こすようになる。Freire は、「意識化」を「批判的自覚の覚醒の発展」とし、「依存的な能動意識」から「批判的能動意識」へと進展する必要性を強調する (Freire 1967)。その進展は自動的には現れないものであるため、この段階へ踏み出すための行動的で対話的な教育プログラムが必要となる。その教育プログラムにおいて、教師と生徒間の「対話」は「傾聴」を必要とし、学習者の「表明されたニーズ」を教師が聴き取ることが重要である。

Freire から思想的な影響を受けた Masterman は、メディア・リテラシー教育の主要課題を「生徒が将来出会うであろうメディア・テキストに対して、生徒自身がクリティカルな判断ができる自信と自律性を身につけさせること」(Masterman 1985) としている。メディア・リテラシーを学ぶ学習者は、自身が置かれている現実について「省察」を通して「意識化」し、学習者自らがその状態を変えていく主体と



して成長することが求められる。そして、日常で起こる受け手の批判的な読み解きや送り手としての情報の表現・発信、他者とのコミュニケーションにおいて、学習者は自律的にそれらの課題に取り組み、教師と「対話」を重ねながら学びを発展させる。また、メディア・リテラシー教育に携わる教師は、「対話」によって学習者の「意識化」を促進し、学習者の学びの過程を共有しながら促進することが求められる。

学習者が自らの学習を意識化し自律的に取り組むためには、教師が意識化や自律的な学びを志向する支援をすることによってその育成が可能になると考えられる（高橋・和田 2021）。学習者の自律的な学びを促す最初のステップとして「学習の意識化」が挙げられ、それらはニーズやレディネス、学習環境、学習目標、学習過程、学習の成果についての意識化を行う。そして、これらを意識化することによって得られた情報の中から自分にとってもっとも重要なものを選び、実行可能な計画を立て、そのための準備をするといった「学習の計画化」が、自律的な学びを進める第二ステップとなる。これらの学習の意識化や学習の計画化を促すため、学習者を個としてとらえ、コンサルティングなどを通してそれぞれの学習を支援していくことが教師にとっては重要な役割であるといえる（田中・斎藤 1993）。

## 2.5 メディア・リテラシーの学びにおける対話と意識化を支援するコーチング

学習者の学びの支援として、例えば「学習カウンセリング」（梅田ら 2000）や「認知カウンセリング」（市川 2000）などの実践が挙げられる。梅田（2000）は、1)学習者個々の問題を明確にすること、2)学習活動に関するアドバイスや具体的な対応策を取ること、3)学習者の意見を積極的に吸い上げ教育活動に反映させること、の3点を目的として学習カウンセリングを行った。その中で、問題点を引き出すためのカウンセラーの主導的な働きかけが行われ、学習者が学習の困難点を見つけることで学習が促進される「動機付け」や、計画的に学習する学習者にカウンセリングを行ったことで情報が収集でき教師の授業改善につながるなどの効果があることを明らかにしている。市川（2000）は、教科書やノートの用語の意味が曖昧である生徒に対し、言語的記述に焦点化した指導を行った。生徒のアンケートの回答を分析した結果、「説明することを意識して要点をつかもうとしていること」や「日常的な学習場面でも理解を重要視する態度を促していること」が示唆された。上記のカウンセリングによる実践は、「アドバイス」や「指導」といった指示的なアプローチを通して学習者の学びを支援することで、その課題を解決しようとする試みである。

このようなカウンセリングによる支援が行われる一方、非指示的なアプローチであるコーチングを用いた支援も教育現場で行われている。コーチングは、個人もしくは集団の学びと成長に関する対話への参画（Stelter 2019）であり、コーチの気づきや学習に対する責任感を育み、自律的な学びを促進しながら学習者の学びと成長を対話によって支援する（van Nieuwerburgh 2012）。その目的は、コーチ自身の学びのオーナーシップ（ownership of learning）を培うことであり、コーチの学びのオーナーシップを奪わないような言葉の体形によって対話を行う。また、コーチはファシリテーターとして振舞いながら、意味の再創造と会話を通して学習者と「共に」新たな現実とナラティブを形成する（Stelter 2007）。Armstrong（2012）は、アドバイスをすること（coach-expertとしての役割）で対話が閉ざされることを指摘している。対話は、コーチングを受ける者（以下、教育におけるコーチングの文脈では「学習者」、一般的なコーチングの文脈では「コーチ」とする）が直面する状況において、コーチ自身が何者でありどのように行動するのかを自身で構成する過程であり、その目的は、コーチが与えられた状況につ

いて意味を生成する方法を「探索する」ことである。そこでは、コーチとコーチは対等な立場であり、お互いを尊重し、コーチはコーチ自らが解決する方法を持っていることを信じ、対話によってそれを引き出すのである。そして、学習者は対話によってコーチから引き出されたことにより、それが最良の方法であるという新たな気づきを得ることができる。コーチングはコーチの「探索」を支援する対話による意味生成の活動であり、コーチがコーチに知識や解決策を提示するものではない。なお、Armstrong は、アドバイスなどの指示的アプローチの全てを否定しているのではなく、コーチングにおけるかかわりにおいてはアドバイスを行わない、としている。

メディア・リテラシー教育においては、メディアに関する知識や概念などを学習者に教え、教師の思考を再生産する能力を獲得させることではなく、前述の通り、「生徒が将来出会うであろうメディア・テキストに対して、生徒自身がクリティカルな判断ができる自信と自律性を身につけさせること」を主な目的とする。そのために、メディア・リテラシーを学ぶ学習者は、自身が置かれている状況や課題について省察し意識化を行いながら、自身の課題に取り組むために行動をすることが求められる。学習者の省察や意識化は対話を通して実現され、教師は学習者の活動を支援するための行動的で対話的な方法が必要となる。対話によって学習者の意識化を支援するコーチングは、カウンセリングやメンタリングと比べ、メディア・リテラシーの学びを支援する方法として適切であると考えられる。

## 2.6 メディア・リテラシーの学びにおける対話と意識化の促進に関する問題の所在

Freire は、被抑圧者自身が置かれている状況を自身で省察することを通して意識化を行い、埋没状態から脱却し行動するとしている。また、その過程は教育者の働きかけが必要であり、行動的で対話的な教育プログラムが求められる。一方、佐藤 (2021) は、教育者の学習者に対する優位性などを指摘する Elias (1975) や、男性中心主義的な視点で人種やジェンダーなどの視点が見られないとする Weiller (1991)、被抑圧者は声を上げることは簡単ではなく対等な対話は困難であるとする Ellsworth (1989)、抑圧を生み出す真実を保持する啓蒙的な教育者像を捨てきれないとする Biesta (2017) の批判を引用しつつ、Freire には「教化」と「解放」の可能性が指摘されているとする。

Masterman は、Freire の主張を援用しつつ、自身の置かれている日常を批判的に内省し意識化を行い、対話によってメディア・リテラシーの学びを進めるとしている。一方、Buckingham は、対話によって学習者の学びを支援する教師は子どもを解放する批判的な分析のツールを持ち合わせており、それを学習者に提供すると仮定されているとし、その権威主義的な側面を批判している。

上記の Freire の主張と批判、Masterman の主張と批判は、知識や概念を持つと想定される教師とそれらをもたないと想定される生徒の関係性を乗り越える、対話による学習者の学びの支援に関する批判が展開されているところに課題がある。Freire の提唱する課題提起教育においては、人間相互間の水平的関係である「対話」にもとづくとしている (Freire 1967)。その対話には、「愛」、「謙譲」、「希望」、「誠実」、「信頼」によって育まれるとされ、そのような対話によって教師と生徒は共同して批判的探求へと向かうことができ、真の交流が作りだされる。一方、「反対話」は人間と人間のあいだの垂直的關係であり、それは愛を欠き、批判精神に欠け、批判的態度を生み出すことができないとしている。しかし、課題提起教育における調査の段階、テーマ化の段階、課題提起の段階のそれぞれの段階において、教師はどのように生徒と対話をし意識化を促すのか、その具体的な方法について Freire は明らかにしていない。ま

た、Masterman は、イデオロギーやレトリック、ディスコースといった主要な概念 (Masterman 1985) を提示しており、Buckingham も制作、言語、リプレゼンテーション、オーディエンスといった 4 つの基本概念を提示しつつ、「メディア・リテラシー教育のカリキュラムのための青写真を意図するものではないし、子どもに『伝えるべき』内容のリストを意図するものでもない」(Buckingham 2003) としているが、両者ともに、「対話」や「意識化」の具体的な方法までは言及していない。

これらの課題に対し、コーチとコーチの対等な立場から対話によってコーチの意識化を支援し、省察や行動を促しながら学びを支援するコーチングは、教師と学習者の関係性を「対話」によって変革する実践であると言える。コーチングにおける対話は学習者の省察と意識化、行動に焦点が当てられ、学習者が最も良い方法を持っていることを信じ、コーチがコーチから対話によってその方法を引き出す。そして、学習者は対話によってコーチから引き出されたことにより、それが最良の方法であるという新たな気づきを得ることができる。そこでは、メディアに関する概念や知識を教え込んだり、一方的なアドバイスを行ったりすることをせず、コーチの積極的傾聴や開かれた質問、フィードバックの提示などを GROW モデルや Precision Model (Alexander 2010) などの具体的な言葉の体形によって学習者の学びを支援する。学習者の学びに焦点を当てることによって、コーチとコーチの関係性は対等なものとなり、コーチはコーチの学びを支援する役割 (coach-custodian) となる (Armstrong 2012)。従って、教師が学習者の学びにおいて対等な立場で対話を行いメディア・リテラシーの学びを支援する方法として、コーチングは上記の批判を乗り越える学びの支援として有効かつ具体的な実践方法と言える。従って、次章からは、コーチングにおける実践や研究を概観し、メディア・リテラシーの学びを支援する方法として考察を行う。

## 第3章 教育におけるコーチングに関する先行研究

### 3.1 語の定義と整理

「コーチング」という言葉を聞くと、最初に思い浮かべるのがスポーツ選手に指導を行うコーチだろう。コーチングは、スポーツの指導をはじめ、現在ではビジネスや医療などの領域で幅広く研究・実践が行われており、教育現場にもコーチングの実践が導入されつつある。

コーチングという言葉は、現在のハンガリー北部にあるコマールム・エステルゴム県の都市コチ (Kocs) に由来する。当時のコチは輸送網の重要拠点であり、15世紀には、鉄のバネを用いたサスペンション機能を追加した、コチの馬車である「コチ・セケール (Kocsi szekér)」が作り始められた (O'Conner & Lages 2007)。1830年頃には、「人をポイント A からポイント B へ連れて行く」という乗り物の概念を拡張する形で、「コーチ」という言葉を学生が試験に合格するための支援をする「チューター」を指し示す俗語として、オックスフォード大学の教師が使用するようになった。その後、1861年になって始めてコーチという言葉が運動競技で使われ (Campbell & Nieuwerburgh 2018)、1885年には、ボート競技の指導者を意味する語としても用いられるようになった (Simpson & Weiner 1989)。このような経緯より、1対1の支援的な関係という意味においてコーチングという言葉を用いたのは教育現場が初めてである (Campbell & Nieuwerburgh 2018)。

コーチングの代表的な定義は、以下のようなものがある。

Coaching is unlocking a person's potential to maximize their own performance. It is helping them to learn rather than teaching them. (Whitmore 1992)

Directly concerned with the immediate improvement of performance and development of skills by a form of tutoring or instruction. (Parsloe 1992)

Coaching aims to enhance the performance and learning ability of others. It involves providing feedback, but it also uses other techniques such as motivation, effective questioning and consciously matching your management style to the coachee's readiness to undertake a particular task. It is based on helping the coachee to help her/himself through dynamic interaction – it does not rely on a one-way flow of telling and instructing. (Landsberg 1996)

Coaching is the art of facilitating the performance, learning and development of another. (Downey 1999)

A collaborative, solution-focused, result-oriented and systematic process in which the coach facilitated the enhancement of work performance, life experience, self-directed learning and personal growth of the coachee (Grant 1999)

ICF defines coaching as partnering with clients in a thought-provoking and creative process that inspires them to maximize their personal and professional potential. (ICF <https://coachfederation.org/about>)

Law (2002) は、様々なコーチングの特徴を以下の 3 点に整理している。すなわち、①個人の潜在能力や可能性を開放し、その人自身のパフォーマンスを最大化すること、②支援的アプローチ（教えるというよりは学びを助けること）、③教示的アプローチ（パフォーマンスの向上と能力の開発に直につながる）、④確立された治療的アプローチに基づいたコーチングモデルによる、職場や人生におけるパフォーマンスの深まり、である。その一方、Grant (2005) は、コーチングに共通する概念を以下の 5 点に整理している。すなわち、①コーチとクライアントは、権威主義的な関係ではなく、支援的、協調的、そして平等であること、②問題の分析よりも解決方法を探ることを優先すること、③クライアントは重度の精神的な問題を抱えていないこと、④協同的な目標設定が強調されること、⑤コーチは必ずしもクライアントが選んだ内容に関する直接経験が必要ではないことを挙げている。これに近いものとして、Stober & Grant (2006) は Grant (2005) の①～④に加えて、⑤コーチは、コーチと同じ分野の高水準な専門的知識無しで良い結果へと促すことができるという考え、をコーチングの基本的な特徴として挙げている。

上記のコーチングの特徴や共通概念において、最も異なるものは精神的な治療（カウンセリング等）を行うか、治療的なアプローチを行うかどうかである。現場でコーチングを行う実践者は、カウンセリングの資格を所持していることがある。また、Kimsey-House ら (2011) は、コーチングとカウンセリングでは重複する手法や用語がありその境界は明確ではないとしている。しかし、療法士は情緒面における問題の診断や心の傷を癒すこと等について訓練を受けるに対し、コーチは診断や心の傷を癒す訓練を受けているわけではない。カウンセリングとの共通部分も多いが、コーチングでは治療を行うことが主目的ではないという点で両者は明確に異なる。

Spence (2006) は、コーチングの定義を概観する 3 つの基本的な方向性を指摘している。すなわち、①特定の目的、②プロセスの種類、③支援 (Facilitation) と自律的学習 (self-directed learning) の重視、である。①は、例えば組織内の文脈で価値づけられる能力の向上に重きを置く、職場におけるコーチングなどである。②は、Parsloe (1992) 等に見られる、教授 (teaching) と直接教示 (direct instruction) を主要素とするコーチングなどである。③は、Whitmore (1992) や Landsberg (1996) 等に見られる、コーチは自身の課題に取り組み自身で解決の方法を練ることができるという考えのもとに行うコーチングである。

コーチングの特徴として、日本ではコーチングをコミュニケーション・スキルであると紹介している場合が多い。例えば、本間ら (2006) は、「人間の無限の可能性と学習力を前提に、相手との信頼関係のもとに、一人ひとりの多様な持ち味と成長を認め、適材適所の業務を任せ、現実・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促進するとともに、お互いに学びあい、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」と定義している。しかし、コーチングを「コミュニケーション・スキル」と定義すると、コーチとクライアントの関係性や、個人の成長目標や行動、コーチングのプロセス全体への視点など、コーチングの最も重要な部分がコーチングの学習者に伝わらない恐れがある。また、テクニックのみに関心が向くことにより、クライアント中心ではなく企業の倫理やコー

チングを行う上司や医療者の目標が優先され、その実現のために利用されるといった間違っただけの使い方をされることが懸念される（西垣 2013）。

以上の定義や語の整理に加え、van Nieuwerburgh（2012）は、教育におけるコーチングについて以下のように定義している。

A one-to-one conversation focused on the enhancement of learning and development through increasing self-awareness and a sense of personal responsibility, where the coach facilitates the self-directed learning of the coachee through questioning, active listening, and appropriate challenge in a supportive and encouraging climate. (van Nieuwerburgh 2012)

教育におけるコーチングは、学習者の学びと成長に焦点が置かれ、それらは学習者の気づき・意識化を促し、学びに対する責任感を育むことによって可能となる。また、コーチは支援的アプローチによって、学習者が自身で学びを方向付けることを促す。上記の定義には、教育者にとって 3 つの重要な要素が含まれている（Campbell & van Nieuwerburgh 2018）。一つ目は、教育者には、現場における学びと成長の機会を提供する最終的な責任があること。二つ目は、生徒やスタッフのより高いレベルの気づき、（学びに対する）責任感、そして自律的学習を促進すること。三つ目は、教育者が、支援的かつ促進的な学習環境の創設の重要性を十分に理解することである。この定義は、支援や自律的学習を強調している点を考えると、Spence（2006）の 3 つの方向性の内の③の流れを汲む定義である。教育におけるコーチングは、学習者の学びのオーナーシップ（Ownership of learning）を育むことが大きな役割であるため、学習者の気づき・意識化を促したりや学びに対する責任感を育んだりしながら、自律的な学びを促進することが不可欠な要素であるといえる。

### 3.2 コーチングの系譜

1830 年代に「コーチ」という言葉が教育現場で使用され始め、以降はスポーツの指導でもこの言葉が使われるようになり、20 世紀に入ると「コーチング」はスポーツが中心となった。O'Conner & Lages（2007）によると、「コーチ」は、アスリートをサポートする技術に優れた指導者で、一種の「先生」であった。しかし、テニスやスカッシュには「先生」と呼ばれる存在はおらず、「コーチ」はメンター（助言者）とモチベーター（意欲を引き出してくれる人）と精神面でのトレーナー（指導者）を兼ね備えた者だった、と考察している。スポーツのコーチは、選手にやるべきことを告げ、その結果を観察し、フィードバックを与え、励ましの言葉と体系的な教育を組み合わせることで選手たちがより良くなるように「コーチ」をする。山本（2016）は、「ここで述べられているスポーツ競技専門の支援者であるコーチは、自分の経験や学んだ理論を、選手に『教える（teaching）』存在であった」と指摘している。

現在に至るコーチングが生まれた背景として、1960~70 年代のアメリカにおける人間性回復運動（Human Potential Movement）と、Michael Murphy と Dick Price が 1962 年に創立したエサレン研究所という非営利団体の存在が挙げられる。この研究所には、人間性心理学の Abraham Maslow や人間中心主義カウンセリングの Carl Rogers、行動分析学の B・F・Skinner、ゲシュタルト心理学の Fritz

Perls、家族療法の Virginia Satir、思想家の Gregory Bateson などが教壇に立っていた (O’Conner & Lages 2007)。人間性回復運動に学術界から影響を与えていたのが、Maslow や Rogers である (西垣 2015b)。西垣 (2015b) は、Maslow の理論と Rogers の方法論が一体となり、後のコーチングの誕生に向けて車の両輪の用や役割を果たした、と指摘している。

人間性回復運動が行われている間、アメリカでは様々な自己啓発セミナーが生まれた。Werner Erhard が設立した EST (Erhard Seminars Training) もその一つである。なお、Erhard は「コーチング」という用語を EST に紹介したものの、彼自身はコーチの養成に興味を持たなかった (O’Conner & Lages 2007)。コーチングの源流である Timothy Gallwey や Thomas Leonard、Laura Whitworth は、この EST において接点を持っている (西垣 2015b)。

1974 年には、Timothy Gallwey が「The Inner Game of Tennis」出版した。この書籍では、「セルフ 1」と「セルフ 2」をそれぞれ「命令者」と「実行者」とし、両者が自身の中にあるとする。そして、セルフ 2 を信頼することでベストの能力を発揮する方法を習得する (Gallwey 1997) といった精神的な技術の習得の面が強い。しかし、この書籍は、現在につながるコーチングが始まる転換点だったとされる (O’Conner & Lages 2007)。

1980 年代、Thomas Leonard はランドマーク・エデュケーションで金融アドバイザーとして働いていたが、個人の顧客の相談に応じていた際に、顧客が単なる財務上のアドバイスだけではなく、それ以上のものを求めていることに気づく。そして、1対1でクライアントに協力し、クライアントが自分自身を向上させるためのサポートを始めた (O’Conner & Lages 2007)。1988 年には、デザイン・ユア・ライフというコースにおいてコンサルティングを始め、翌年にはカレッジ・フォー・ライフプランニングと名付けたコースを設立している。なお、コーチの養成に興味を持っていなかった Leonard は、1991 年にライフプランニング研究所を閉じている。

しかし、Laura Whitworth が CTI (Coach Training Institute) を創設した年と同年の 1992 年に、Leonard はコーチの養成機関であるコーチ・ユニバーシティ (Coach U.) を創設している。また、1994

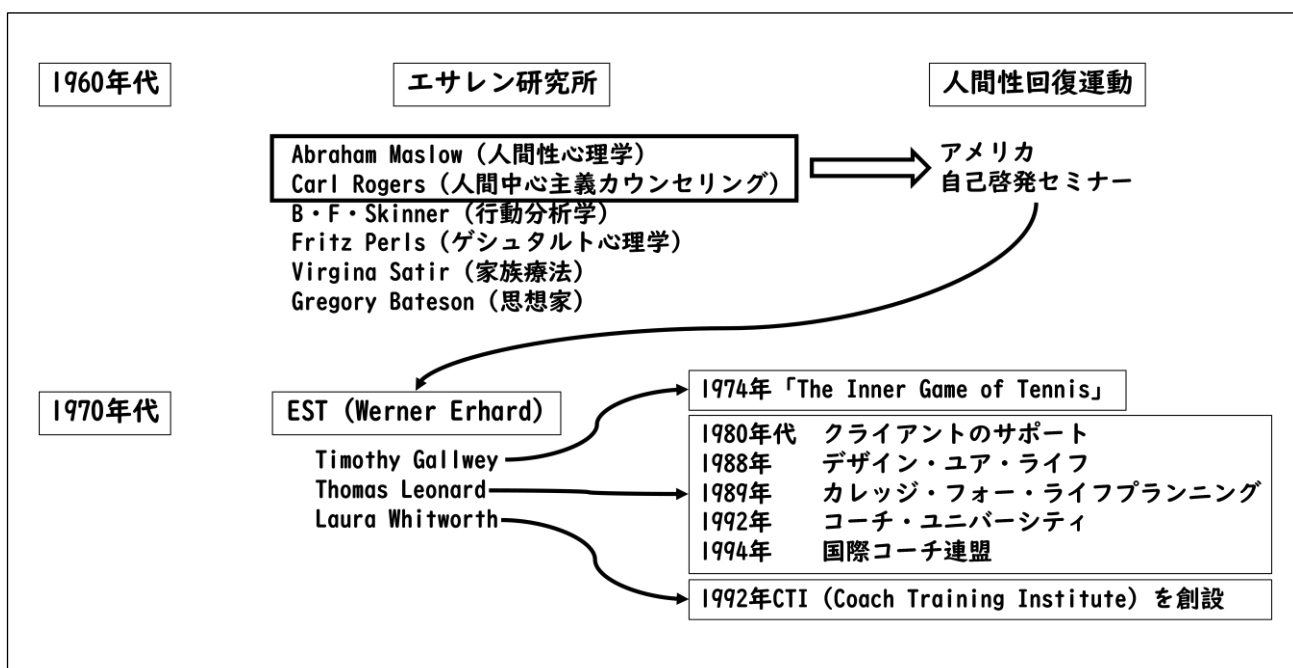


図 4：コーチングの系譜 (アメリカ)

年には国際コーチ連盟（International Coach Federation: ICF）も創設したが、他のプロフェッショナルコーチが求めている方向性と彼の方向性が異なったため、翌年には脱会している。その後、ICFはパーソナル・アンド・プロフェッショナル・アソシエーション（PPCA）と1997年に合併し、現在のICFとなっている（図4）。

アメリカで実践されていたコーチングをヨーロッパにもたらしたのは、John Whitmore である。F1レーサーであった Whitmore は、引退後の1974年に Erhard の EST を受講している（Brock 2010）。1980年代、組織のリーダーに対するコーチングの重要性を認識するに至り、Whitmore はエグゼクティブ相手のテニス等のコーチングを始めた（Whitmore 1992）。1990年代にはビジネス分野にコーチングを応用するようになった。また、IBM の人材教育担当者であった Grahama Alexander とともにコーチングを行い、1992年に Coaching for Performance を出版した。Alexander のコーチングを分析した Whitmore は、彼のコーチングに4つの段階があることを明らかにした。それが今日最も使われている GROW モデルであり、この書籍によって広められた。

日本におけるコーチングは、コーチ・ユニバーシティからライセンスを取得したコーチによって、1980年から自己啓発セミナー会社を運営しているなど、自己啓発セミナーからコーチングへの流れがあった。なお、1997年にコーチ・ユニバーシティが、2000年にCTIが日本に導入されている。ビジネス分野でのコーチングの広がりとともに、教育現場にもコーチングが導入される試みが行われるようになった。例えば、TAC 日本語学舎の代表である高橋秀雄は、Alexander が創設した Alexander 社（イギリス）において1994年に日本人で初めてのコーチとなり、2003年から組織内における日本語教育にコーチングを導入して実践を行っている（高橋 2006）。

アメリカの人間性回復運動の中で生まれた自己啓発セミナーを源流に持つコーチングは、ヨーロッパに持ち込まれた際にはコンサルティングといったビジネスに應用され、自己啓発セミナーとは若干異なった流れを見せることになる。一方、日本に持ち込まれた際は、既にある自己啓発セミナーとつながり発展を見せる。いずれのコーチングにせよ、Rogers の人間中心主義カウンセリングにおける「傾聴」や「質問」、「承認」といったことをコーチング・セッションなどにおける対話で実践し、「人は無限大の可能性

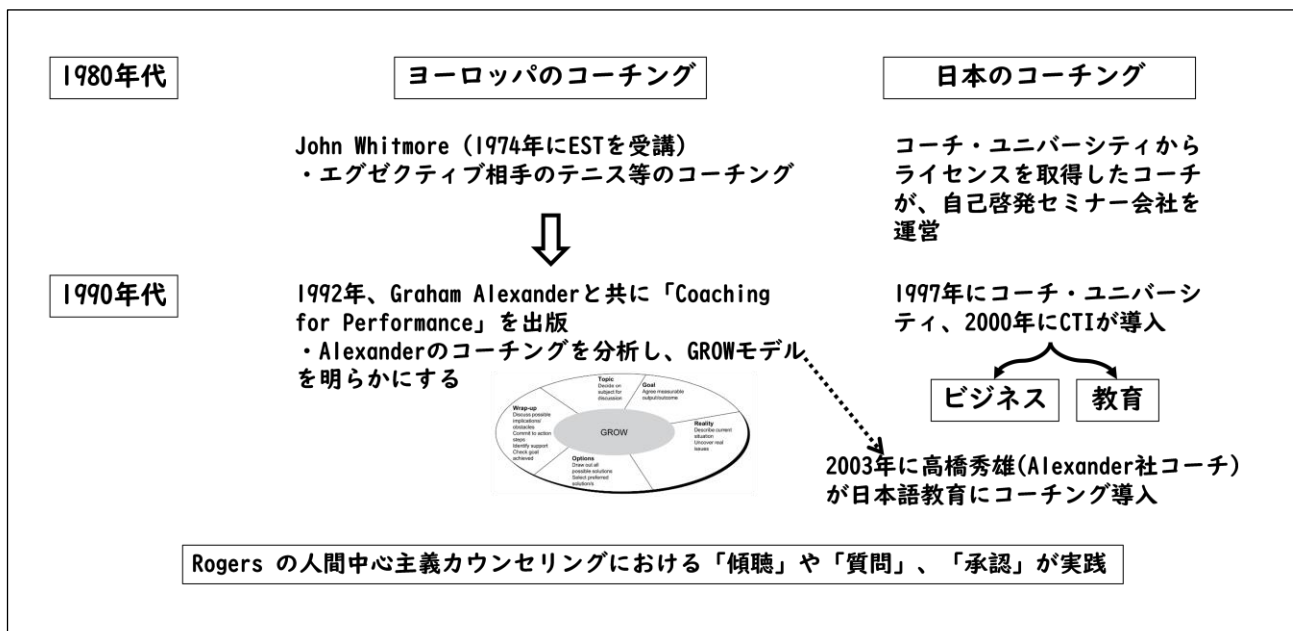


図 5: コーチングの系譜 (ヨーロッパ・日本)



を持っている」ことと「人は自分の中に答えを持っている」という哲学の下で実践が行われ、発展を遂げている（図 5）。

### 3.3 コーチングと近接領域との差異

コーチングは、カウンセリングやメンタリングと同じような文脈で語られることがあるため、この節でその共通点や相違点を整理する。

コーチングはカウンセリングと同じように語られることがある。カウンセリングは、カウンセラーが診断と治療を通してクライアントの精神的な健康の維持を支援する手法であり、心理的な問題や機能不全を取り除くことを目的とする。一方、コーチングは、学習者の主体性や自律的学習を促すための支援手法の一つであり、コーチとコーチィが、コーチィに対するフィードバックの内容や方法などに関する「合意」を設定した上で、主に積極的傾聴や開かれた質問、フィードバックを通じた対話によって支援を行う。その目的は、人生をより良くし、パフォーマンスを発展・向上させることである。カウンセリングとコーチングでは、重複する手法や用語があり、その境界は明確ではない（Kimsey・House et al. 2011）とする指摘も見られる。しかし、カウンセラーは精神的な問題を診断しその傷を癒す一方、コーチングでは精神的な問題を扱ったり心的療法を行ったりすることはない。加えて、「教示」や「アドバイス」による指示的な支援手法は、その手法で支援するというコーチとコーチィの間にコントラクトがない場合、コントラクトに基づいた対話を基本とするコーチングとは決定的な相違がある。

カウンセリングとコーチングは、その目的も対話も異なるが、メンタリングとコーチングは、一つのまとまりとして他領域と比較されることがある（Bachirova 2007）。また、メンタリングとコーチングでは1対1のプロセスを重視し、行われる活動や実践、能力なども似ている特徴を持つ（Garvey 2009）という指摘もされる。さらに、Lawら（2007）は、メンターとメンティーの立場がより平等となり、メンティー主導で進むメンタリングなどもあることから、英国ではメンターとコーチングの違いは明確ではないとしている。しかし、メンタリングは、経験豊かな人（メンター）が未熟な人（メンティー）に専門知識を伝達することが目的である一方、コーチングは専門知識の伝達を目的としない点で、メンタリングと異なる（van Nieuwerburgh & Barr 2016）。また、メンタリングでは、メンターとメンティーの人間関係がメンティーの利益に焦点を当てる場合もあるが、それはコーチングと異なる点である（van Nieuwerburgh et al. 2019）。しかし、教育現場では、各教師が教育や教科内容に関する専門的知識を持ちながら、学習者の学びを支援することとなる。これらの「専門的知識を持つコーチ」と「専門的知識を必要としない（持たない）コーチ」の2側面の働きかけを、van Nieuwerburghら（2019）は、メンタリングと区別しつつ、対話的アプローチ（dialogic approach）と支援的アプローチ（facilitative approach）に分けて整理している（表 4）。

表 4：コーチングとメンタリングの比較 (van Nieuwerburgh ら 2019 筆者訳)

特徴	教育におけるメンタリング： 指示的アプローチ	教育におけるコーチング： 対話的アプローチ	教育におけるコーチング： 支援的アプローチ
関係性	師—弟子	パートナー	ファシリテーター
意思決定者	メンター	コーチ	コーチ
コーチの専門知識	専門的実践と専門的能力の 開発に関する知識	効果的なコーチの能力と 専門的実践に関する知識	効果的なコーチの能力に 関する知識
コーチの知識	知識とメンターに関する専門知識を前提とする	十分な経験はあるが、追加の知識が必要になることがある	経験と資源、人間関係がある
思考	メンター主体で考える	コーチとコーチがともに考える	コーチは、コーチが考えることのできる自由な環境をつくる
会話形式	主張 (Advocacy)	質問と主張	主に質問
目的	迅速な学びと発達	教育者と学習者の成果の向上	教育者と学習者の成果の向上

支援的アプローチでは、コーチとコーチは対等であり、コーチング・セッションなどではコーチが意思決定者となる。コーチは、傾聴や言い換え、質問などを通してコーチと考えを共有しながら励ます。また、(a) コーチ自身が向上のためのリソースを持っていることと、(b) 専門的知識の共有は、コーチの自信を無くさせ、コーチ自身の解決策の発見を妨げ、すなわちコーチの進展を妨げることがある、という考えのもとに働きかけを行うことから、支援的アプローチでは教科の専門的知識を持ち込むことはない。対話的アプローチでは、コーチとコーチが対等であることなどは支援的アプローチと共通するが、コーチが発見した課題解決などの方法を改善・向上させられる場合は、コーチに対してコーチの専門性を差し控えることをしない。

両アプローチにおいて共通することは、コーチはコーチに対して教示やアドバイスといった指示的アプローチをとらないことである。これは、適切な方法を選び改善する究極の意思決定者はコーチであり、コーチは選んだ選択肢の実践や、選択肢の効果に関する情報の収集などを行うからである。コーチからアドバイスの要望がなく、かつアドバイスや提案が必要であるとコーチが判断した場合は、コーチにアドバイスを求める必要がある (Bresser and Wilson 2010)。アドバイスを行う際は、あくまでもそれがコーチの省察を目的としたものであり、コーチが「正解」を与えるものではない (Alexander & Ranshaw 2005)。なお、Alexander & Ranshaw (2005) は、指示的アプローチから非指示的アプローチへの移行の過程をコーチング・スペクトラムとして図示し、アドバイスを「Push」の段階に分類している (図 6)。コーチングにおいては、アドバイスが行われる際に、それがアドバイスといった指示的アプローチで終わるのではなく、徐々に「Pull」の段階である指示的アプローチに移行することをコーチが意識する必要がある。

以上の内容から、教育現場でコーチング・セッションを行う場合、教科内容や教授法などの専門的知識を持つ教員は、支援的アプローチにおいて学習者と対話しながら目標設定や方策を協働で検討することと、対話的アプローチにおいてその専門性を用いることを通して、学習者の気づき・意識化や学びに対す

る責任感を育むことが重要である。

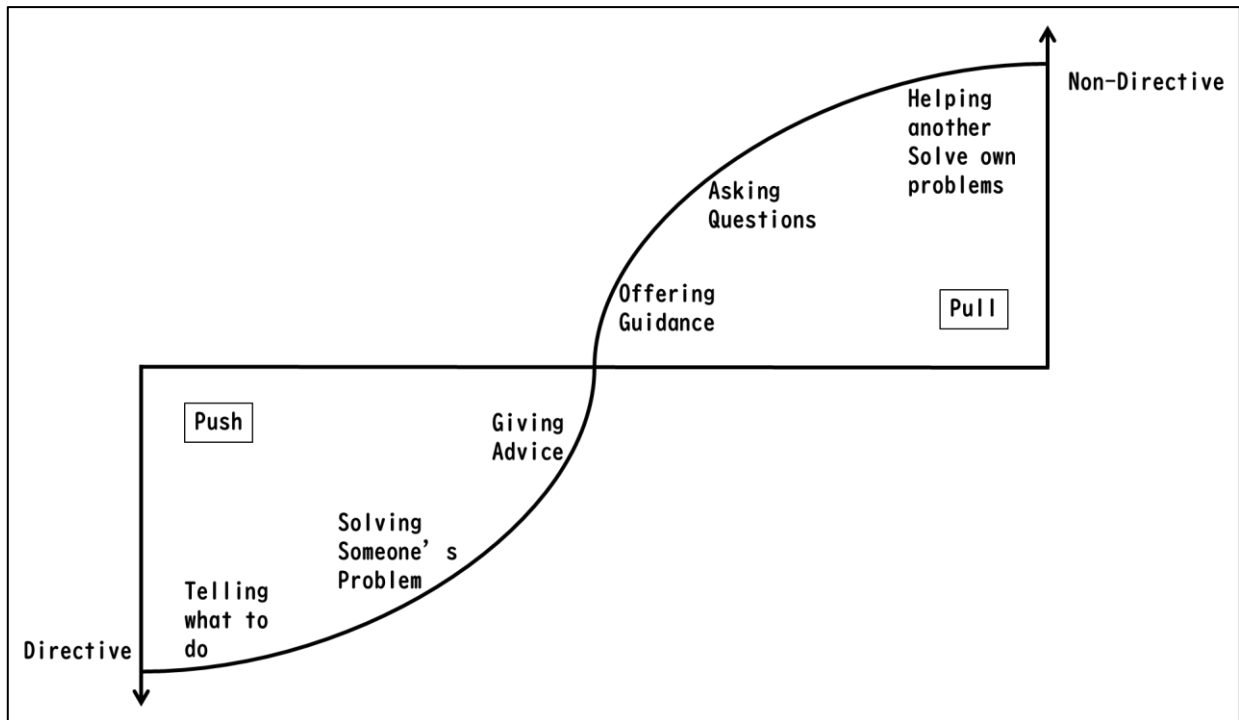


図 6 : Coaching Spectrum (Alexander & Ranshaw 2005 を一部修正)

### 3.4 コーチングの実践

コーチングは、コーチとコーチの 1 対 1 の対話によるコーチング・セッションとして支援を行うことが多い。対話における基本的なコーチングスキルとして、Centre for Coaching (2014) は、傾聴、共感、詳細な探索、確認、要約、挑戦、理解、探検、言い換え、反映、目標設定が挙げられる。西垣 (2015a) によると、これらのスキルは「聞くスキル」と「動かすスキル」に分けることができる。

また、van Nieuwerburgh ら (2019) は、傾聴、心の傾注 (Being present)、共感、簡潔であること、明確化、質問、フィードバックを与えること、をコーチングスキルとして挙げている。積極的傾聴、開かれた質問、フィードバックといったスキルを土台として、コーチング・セッションでは GROW モデル (Alexander and Renshaw 2005) などの枠組みを用いて対話によって支援を行う。GROW モデルはコーチに最もよく使われている枠組み (Whitmore 1992) で、Graham Alexander が開発し John Whitmore の著書「Coaching for Performance」で広められたものである。

コーチング・セッションで行われる対話は、主題 (Topic) を決めた後に、目標 (Goal)、現実・現状 (Reality)、選択肢 (Option)、まとめ (Wrap-up/ Way forward) という 4 つの段階を経る。

GROW モデルに基づいた対話では、まずコーチとコーチが信頼関係を醸成しつつ、セッションの最初にはコーチがセッション内で何を取り上げて対話を重ねるか、コーチが尋ねるところから始まる (Topic)。質問の例として、コーチは「どのようなトピックを取り上げたいですか」、「どのようなテーマに焦点を当てることが重要ですか」、「今日は何についてお話ししましょうか」などがある。しかし、トピ

ックは最終的にコーチが決定する。コーチは、これまでのコーチとの関わりで認識した問題点を主題にしようと固執したり、予め用意していたトピックに誘導したりすることはしない。

次に、セッションにおける目標をコーチと共にコーチが設定する (Goal)。達成可能な目標を限られたセッション時間で設定する場合、SMART ゴール (Alexander et al. 2005) を用いる。これは、設定する目標が、具体的 (Specific)、測定可能 (Measurable)、達成可能 (Achievable)、関連性がある (Relevant)、追跡可能 (Trackable) であるか考える枠組みである。なお、Neenan ら (2002) は、R を“realistic”としている。また、Whitmore (1992) は、T を“Time-framed”、Doran (1981) は“time-related”、Neenan ら (2002) は“time-bound”としている。いずれにしても、目標設定を行う際には、その目標の達成までの時間や期間をも設定し意識する必要がある。質問の例として、コーチは「このセッションで達成したい目標は何ですか」、「セッションが終わったときに、どのようになっていればこのセッションが価値あるものになりますか」などがあり、これらの対話によって目標の設定を支援する。

表 5 : コーチングの基本的なスキル (西垣 2015a)

聞くスキル	動かすスキル
注意して聞く	探検 (proving)
言葉の最後まで聞く	情報を与える
言い換え (Paraphrase)	適切な自己開示
感情の反映 (reflecting feeling)	挑戦と対決
確認 (checking)	不整合
要約 (summarising)	目標の設定と行動計画
具体例を引き出す (eliciting examples)	励ましと称賛
沈黙	意思決定
開かれた質問	進捗のモニタリング
	ブレインストーミング

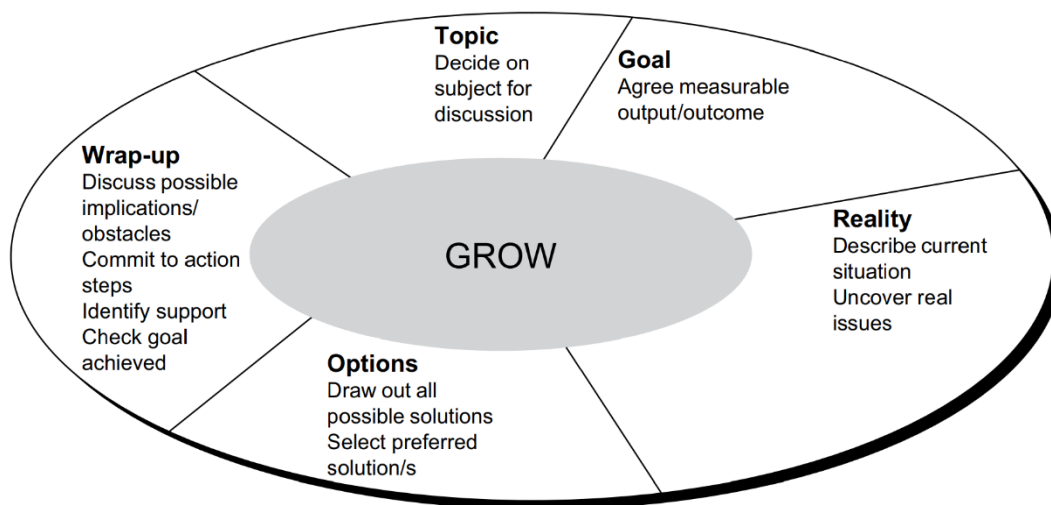


図 7 : GROW model (Alexander and Renshaw, 2005)

更に、コーチがコーチの直面している状況や課題などについて、開かれた質問を通して整理をする (Reality)。この段階では、セッションの目標が定まっているため、コーチは目標を達成するための具体的な行動に関する話し合いになりがちである。しかし、コーチには、コーチが現実にはっきりと直面し、省察をしながら自身の課題を吟味することのできる環境を用意することが求められる。質問の例として、コーチは「あなたの状況を聞かせてください」、「現在の状況をどのように理解していますか」、「どのようなことを行ってきましたか」、「どのようなリソースがありますか」、「何が起こることを期待していますか」などが挙げられる。

コーチの現実が詳細に説明され、セッションの目標の見直しなどを行った後には、コーチがその課題に取り組み前進するための方法について、共に吟味をする (Option)。この段階では、「どのような方法が考えられますか」、「この問題を解決する他の方法はどのようなものでしょうか」、「どのようなアイデアがありましたか」、「どのようなことを試してみましたか」のようなオープンエンドの質問を行う。このような基本的な質問ののちに、「他の人はどのように行っているのでしょうか」、「もしあなたがこの分野の専門家だとしたらどのようにしますか」などの質問を行い、コーチが様々な方法 (選択肢) を考え出す過程を支援する。この際に、コーチはコーチに対して特定の行動を行うように促すことはしない。

最後の段階では、挙げられた様々な方法の中から、具体的な行動をコーチが決定することを支援する (Wrap-up/ Way forward)。質問の例として、コーチは「どの方法が一番魅力的ですか」、「どの方法があなたにとって際立っていますか」、「あなたの方法についてどのように思いますか」などが挙げられる。コーチが方法を選んだのちには、その方法を選んだ理由をコーチが尋ねる。質問の例として、「その方法を魅力的に見せるものはなんのでしょうか」、「選んだ方法の中には、どのようなつながりがありますか」などである。最終的な方法を決定する前には、「他の選択肢にはどのようなメリットがありますか」、「もしその方法を行わないとしたら、その理由は何でしょうか」のような質問を行うことで、コーチが他の方法も吟味しているかどうか確認する。また、「それをいつ行いますか」などの言葉掛けによって、実践に移す具体的な方法を吟味・決定し、セッションを終了する。

GROW モデルの各段階において、コーチの省察や意識化を促すための具体的な言葉として、Precision Model (Alexander and Renshaw, 2005 図 8) が挙げられる。Precision モデルでは、コーチが発言した内容のうち、動詞、名詞や代名詞、比較級、一般化、制限などの言葉を用いて話をする際に、その内容についてコーチが深く省察するために用いる。

コーチがある「動詞」を用いて発言した際は、「それはどういう意味ですか」と尋ねたり、「それをどのように行いますか」、「どのようにすれば上手くいくと思いますか」と質問をしたりする。

コーチが「名詞」を発言した際は、その名詞がどのような意味なのか質問する。例えば、コーチが「チーム」という言葉に言及した際、コーチは「チームとは、具体的には誰の事ですか」、「全てのチームの事ですか、それとも一部のチームの事ですか」、「チームとは、具体的にはどういう意味ですか」などの質問を行う。

コーチが「～より良い」や「～より多く」といった「比較級」を用いて発言した際は、その意味を明確にするために「何より良いのですか」、「なにより多いのですか」といった質問を行う。

コーチが「わたしには全く時間が無いんです」や「誰もわたしのことを聞いてくれないんです」などの一般化した発言をした際は、そのことについてコーチがさらに吟味することが出来るように、「本当に時間が無いのですか」、「本当に誰もあなたのことを聞いていないのでしょうか」といった質問を行う。

コーチが「〇日までにしなくちゃならないんです」といった制限に言及した際は、「誰に言われましたか」、「それをどうやって知りましたか」、「もしそれをしなかったとしたらどうなりますか」といった質問を行う。

これらの Precision モデルを活用した対話を行うことで、コーチは自身の状況や課題を具体的に意識化し、具体的な行動計画を立てることができるようになるとともに、コーチ自身もコーチが抱える課題に積極的にかかわることが可能となる。

GROW モデルは、その過程が直線的であるなどの指摘 (Cavanagh 2013) がなされている。しかし、セッション内の各段階では様々なことを話し、必要に応じて各段階を行ったり来たりする (Alexander et al. 2005, Alexander 2010)。また、GROWTH モデルなどの拡張も試みられており、GROW の各段階に加えて、方策 (Tactics) と傾向 (Habits) が検討されている (van Nieuwerburgh et al. 2019)。なお、方策と傾向で話される内容は GROW モデルのまとめの段階 (Wrap-up) で取り扱われるものでもあり、どちらを使うかはコーチの判断に委ねられる。

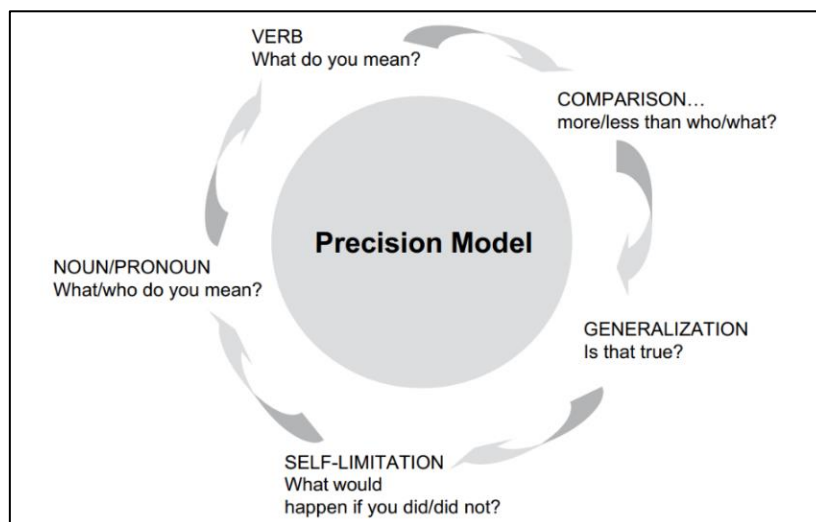


図 8 : Precision Model (Alexander and Renshaw, 2005)

コーチング・セッションなどを行う場合、コーチはコーチが話す内容やテーマに関する経験や知識を必要としない (Grant 2005, Stober & Grant 2006, Alexander 2010, van Nieuwerburgh et al. 2019)。それは、コーチが抱える課題に対する最も良い解決法はコーチ自身が持っていることを前提とし、コーチの役割はその解決法を対話によって引き出すことだからである。むしろ、メンタリングで行うような専門的な知識の伝授や共有は、コーチの発展や向上を妨げる可能性もある。コーチングの目的はコーチの気付き・意識化を促し、学びに対する責任感を育みながら自律的な学びを支援することであり、教示やアドバイスなどといった指示的アプローチによって、コーチを解決策や結果に向けて方向付けることはない (van Nieuwerburgh 2012, van Nieuwerburgh 2016)。

1 対 1 の対話を元に行う学びの支援としてのコーチングを教育現場で行う場合、それらは個別指導や補習授業と混同されることが懸念される。個別指導や補習授業では、教科教育もしくは個々の授業で設定された教育内容の習得が不十分の場合に行われる学びの支援である。これは、Noddings (2013) の「想定されたニーズ」に該当するものであり、コーチングにおいて取り扱われる「表明されたニーズ」ではな

い。「想定されたニーズ」とは、前述（2.4 メディア・リテラシーの学びにおける対話と意識化）の通り、他者が外側から観察したり想像したりして引き出されるニーズであり、教育現場においては教師が設定する学習目標や教科の達成基準などのことである。また、補習授業は習得が不十分の場合に行われるものに対し、コーチングはコーチが積極的に傾聴したり挑戦したりしながら学習者の気づき・意識化を促し、学びに対する責任感を育み、自律的な学びを支援する活動である。従って、授業内における学び（想定されたニーズ）と、コーチと学習者の対話による学び（表明されたニーズ）は、その目的や内容、方法において異なるものと言える。

### 3.5 教育におけるコーチングに関する問題の所在

コーチングの研究は、①教育におけるリーダーシップ、②専門的実践、③コミュニティエンゲージメント（学校を超えたコミュニティにおけるコーチングの実践のこと。例えば両親のコーチングによる支援等）、そして④生徒の達成やウェルビーイング、の4つの分野に分けることができる（van Nieuwerburgh & Campbell 2015, van Nieuwerburgh & Barr 2016 図 9）。



図 9 : A global framework for coaching in education (van Nieuwerburgh & Campbell 2015)

①は、教育指導者たちがコーチングを受けることでリーダーシップの成長を促すことや、教育指導者がコーチとなって他の教育者をコーチするといった実践である。この領域では、コーチへのアクセスはリーダーシップ実践において役立つことを明らかにした研究（James-Ward 2013）や、コーチングを導入しようとする指導者は、まず自身を成長させる必要があることを明らかにした研究（Creasy & Paterson 2005）などがある。

②は、教育実践の上達を目的とした教師に対するコーチング（インストラクショナル・コーチング）や、教師が他の教師をコーチングする（ピアコーチング）といった実践である。この領域では、コーチングを通じた教育実践の質向上に関する研究（Knight 2007, Knight & van Nieuwerburgh 2012）などがある。

③は、教師が保護者をコーチングしたり、コーチングの訓練を受けた保護者が子どもをコーチングしたりするといった実践である。この領域では、コーチングスキルの訓練を受けた保護者は、彼らの子どもとよりよい関係を気づくことができ、子どもたちの学びを支援する能力を高めることができたことを明らか

かにした研究 (Bamford et al. 2012) などがある。

④は、コーチが生徒の成績やウェルビーイングの上達を支援したり、コーチングの訓練を受けた生徒が他の生徒をコーチングしたりする (ピアコーチング) といった実践である。この領域では、学校のスタッフが行うコーチングによって生徒のレジリエンスやウェルビーイングが増すことを明らかにした研究 (Campbell & Gardner 2005, Green et al. 2007) などがある。

コーチングの実践や研究は、日本では大学で行われるものの報告が多く (例えば大石 2010、柴田ら 2010、末次 2012、斉藤 2015、吉田 2015)、初等中等教育においては、岸 (2010) や有馬ら (2018) などごくわずかの報告がある。

岸 (2010) は、中学校の総合的な学習の時間において、生徒が自ら探究を生み出し、学びを深めていく過程において、教師の「教え込む指導」から「気付かせ促していく指導」への転換が必要であることを指摘し、学習対象を意識化するコーチングを導入した。年金問題と少子高齢化に対する危機意識を培うことと情報の有効性に気付かせることを目的に対話を行った結果、チームでは電車の車両を全て優先席にするという考えに気付き、さらに情報を集めることができるようになったとしている。この実践において、教員は年金問題や少子高齢化に対する危機意識を持っていたため、それを総合的な学習の時間で取り扱ったことがうかがえる。また、質問による非指示的アプローチによって、生徒の意識を培うことが明らかとなった。

有馬ら (2018) は、教育コーチングの手法である「傾聴」、「質問」、「承認」が、学級活動の準備段階での討議の柱作り、班編制、結論に導く話し合いの流し方や実践化の方法等の協議、学級活動本番の教師・生徒同士のあり方に適用可能であると、中学校と高等学校における 2 つの実践を分析している。中学校では、議長 (総務)・副議長 (副総務)・書記・記録係・各班長 6 名の計 9 名の話し合い活動において、話し合いがまとまるように担任がコーチングを実践した。その結果、生徒が学級活動に積極的に取り組むようになったり、今まで人前で話すことを苦手としていた生徒にも新しい経験をする機会を与えることができ、自分の新しい一面を発揮して自信をもって日々の活動に主体的に取り組む生徒が増えたりしたことが明らかになった。また、高等学校では、総務 1 名 (司会)、副総務 1 名 (ノート記録)、LHR 委員 1 名 (黒板記録)、班長 6 名の計 9 名のロングホームルーム活動の話し合いにおいてコーチングを実践した。その結果、傾聴・質問・承認の態度を培い、友達との関係・学級集団における適応感を高めることや、授業にも積極的に参加するようになり学習意欲をも高めることができたことが明らかとなった。

上記の先行研究において、本来はコーチングによる学びの支援において、コーチは特定の目標 (この実践の場合は、危機意識と情報の有効性への認識) に導くための支援を行うことはない。また、目標を設定するのはコーチングを受ける学習者自身であり教員ではないという点や、コーチと学習者との間で設定されるフィードバックなどに関する合意の記述が無い点、具体的なフィードバックの方法が明らかでないといった点などが、研究・実践における今後の課題として挙げられる。コーチングはコーチとコーチの 1 対 1 の対話であるため、上記の実践は「コーチング的アプローチ」に分類されると考えられる。

コーチングの実践が広く行われている英国などでは、大学の他にも幼稚園や小学校、中学校、高等学校 (van Nieuwerburgh 2012) などでの実践報告も豊富にあり、日本においてもそれらの実践・研究が求められる。また、学習者の学びのオーナーシップを培うことを目的とするコーチングは、コーチが気づき・意識化や学びに対する責任感を育みながら自律的な学びをコーチが支援することから、コーチとコーチの「対話」においてどのような「意識化」が行われ、学習者がどのような「省察」や「行動」を行



い、結果としてどのような学びが行われたのかを、詳細に分析する必要がある。

## 第4章 メディア・リテラシー教育におけるコーチングの実践研究

### 4.1 コーチングによるメディア・リテラシーの学びの支援の必要性

メディア・リテラシー教育の目的は、前述の通り、生徒自身がクリティカルな判断ができる自信と自律性を身につけさせることである。そのために、教師は生徒との対話によって生徒の意識化を促し、省察と行動を通して学びを深める必要がある。教師と生徒との対話を通じた学習者の学びの意識化は、対話によって学習者の気づき・意識化を促し、責任感をはぐくみ、自律的な学びを促しながら学習者の学びと成長を支援するコーチングによって可能となると考えられる。

しかし、対話による学びの支援に関するコーチングの先行研究では、学びのオーナーシップを育むためにどのような「合意」があり、「対話」が行われ、学習者がどのような「意識化」を行い、「省察」や「行動」、結果としてどのような学びが生起されたのかが明らかとなっていない。

そこで、本研究では、「対話」を通じた「意識化」を可能とするコーチングに着目する。そして、メディア・リテラシーの学びの過程にいる学習者に対し、対話を通じた気づき・意識化、省察、行動を支援するコーチングによる学びの意識化を支援し、学習者が意識化した自身の課題に対してどのように取り組み、どのような学びが生起されたのかを質的分析によって明らかにすることを目的とする。

### 4.2 講座の実践内容

埼玉県にある、ある私立高等学校では、高校3年生に向けて選択科目「メディア・リテラシー講座」（以下、「講座」。定員20名。なお、各授業においては「授業」とする）が開講されている。この講座では、メディアの分析や制作、発信活動等の学びを行いながら学習者のメディア・リテラシーを培うことを目的としている。また、2018年より、希望者に対し昼休みや放課後などの講座時間外において、メディア・リテラシーの学びの支援として対面のコーチング・セッションを行っている。授業およびコーチング・セッションは、共に筆者が行っている。

この講座では、以下のような指導目標を設定している。

- 新聞やテレビ、ネットニュースなどの情報を批判的に受信し、解釈し、情報を表現・発信するスキルを養う。
- 制作を通してメディアの意味と特性を理解し、発進・表現する能力を培う。
- 丁寧な議論を行い、ひとつの目的を達成するための合意形成の過程を学ぶ。
- メディアのあり方を考え、実現するための具体的な行動を起こす力を養う。

上記の目標を達成するために、メディア・リテラシー教育で実践されるメディア分析、メディア制作、双方向コミュニケーション（中橋・水越 2003）において、1学期はメディア史やメディア日記の制作、CM分析を通してメディア分析を、CM制作を通してメディア制作を、ディスカッションや相互評価を通して双方向コミュニケーションの実践を行った。1学期にCM制作を実施した理由としては、高校生が応募することのできる高校生CMコンテスト（福山大学主催）の締め切りが8月末に設定されていることが挙げられる。また、2学期は新聞紙・テレビの報道番組・ネットニュース記事の分析を通してメディア分析を、ディスカッションや相互評価を通して双方向コミュニケーションの実践を行った。2学期に新聞製

作のようなメディア制作を行わなかった理由として、1 学期よりも授業回数が少ないことが挙げられる。

表 6：講座の実践概要

授業	情報科選択講座「メディア・リテラシー」
目的	批判的思考力、情報の表現・発信する能力、コミュニケーションを創出する能力などの育成
内容	メディア分析（わたしのメディア史・メディア日記、CM や新聞） メディア制作（CM やポスター） 双方向コミュニケーション（ディスカッションや発表、評価など）
期間	2018 年、2019 年、2021 年

この講座では、毎年 1 学期に以下のような活動を行っている（表 7）。まず、受講生の学習目標の意識化を行うため、受講生に対して以下の 4 つの質問を行い、それらに回答する形で受講生が目標を言葉化した（表 7 ① 資料 1）。具体的には、1.本講座を履修したきっかけ、2.本講座に期待すること、3.1 学期が終わった時点の自分に期待すること（どのような自分になっていたいか・どのような力を身に付けていたいか）、4.目標を達成するための具体的な実践内容、の 4 つである。なお、2018 年度～2019 年度の実践では 1.～3.までの項目を設定していたが、目標達成のための実践を意識化する必要があると判断したため、2021 年度では 4.を加えた。また、学習成果の意識化を深めるために、設定した目標に関する評価方法としてループリックに着目し、沖（2014）のループリックを参考に評価規準と評価基準を設定し表を作成した。続いて、メディア・リテラシーの学びを支援するためのコーチング・セッションに関する説明を行い、希望する生徒には口頭もしくは e メールにて回答するように伝えた（表 7 ②）。

学習目標が具体的に言葉化され、コーチング・セッションによる学びの支援の理解を得られた後には、メディア史・メディア日記（鈴木 2004 資料 2 資料 3）の作成とディスカッションを行う過程で、自身を取り巻くメディア環境に意識を向けたり、他者のメディア接触（メディアからの影響）を学ぶと共に、社会的、政治的、文化的な影響に意識を向けたりした（表 7 ③）。その後、メディア・リテラシーの 5 つの基本概念”（Ontario Ministry of Education 1989）や Eddie Dick の提唱する” The Media Triangle” を原型としたメディア研究の三角モデル（鈴木 2004）を学び、リプレゼンテーションなどの概念や、「テキスト、オーディエンス、生産・制作」の 3 側面からメディアを分析する枠組みを知ることで、今後のメディア分析やメディア制作に活かすようにした（表 7 ④）。①から④までは 4 月～5 月にかけて行った。

メディア分析の枠組みを学んだ後には、実際に放映された企業の CM を視聴・分析し、グループに分かれてディスカッションを行った（表 7 ⑤⑥ 資料 4 資料 5）。これにより、CM の商業的なメカニズムや映像言語（Visual Language）を学ぶとともに、CM の技法とターゲットオーディエンスの関係を意識し、CM がライフスタイルなどの価値観を提示していることを学び、それらを主体的に読み解く重要性を理解した。また、この講座では、福山大学で毎年開催される「高校生 CM コンテスト」に応募しており、賞を受賞した元受講生の CM も合わせて分析した。本講座が設置されるより以前は映像制作に関する講座があったが、メディア・リテラシーが目指すところは映像制作の技術の獲得に留まらず、文化的・

表 7：講座の活動内容

主な活動内容	活動の目的	活動の詳細
①目標の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>目標を具体的に言語化し、設定した目標を達成するための具体的な実践内容を計画する（学習目標の意識化）</li> <li>設定した目標の達成に関する評価を行うため、ルーブリックを作成する（2021年度のみ）</li> </ul>	<p>以下の4つの質問に回答する形で目標の設定を行った</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 本講座を履修したきっかけ、2. 講座に期待すること、3. 1学期が終わった時点の自分に期待すること（どのような自分になっていたいか・どのような力を身に付けていたいか）、4. 目標を達成するための具体的な実践内容</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>・沖（2014）のルーブリックを参考に評価規準と評価基準を設定し、表を作成した</li> </ul>
②コーチングによる学びの支援の説明	学習者の意識化を目指す支援の目的と方法の説明	コーチングの目的である「対話を通じた学びの意識化」について説明した
③メディア史、メディア日記の作成とディスカッション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メディアとの付き合い方を振り返ることにより、自身を取り巻くメディア環境に意識を向ける（学習環境の意識化）</li> <li>・ディスカッションを通して共通点や相違点を共有し、他者のメディア接触（メディアからの影響）を学ぶと共に、社会的、政治的、文化的な影響を意識する</li> </ul>	<p>メディア史は、鈴木（2004）の「わたしのメディア史」に一部修正を加え利用した。具体的には、</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. どのメディアか（メディアの種類や作品名、好きだったキャラクターグッズなどを具体的に記入）、2. どう付き合ってきたか（家族や友人との関係、当時の流行や自分が受けた影響などを視野に入れて記入）の2つの質問に対し、乳幼児期、小学校低学年、小学校高学年、中学生時代、高校生時代の5つの時代に分けて振り返りを行った</li> </ol> <p>メディア日記は、鈴木（2004）の「わたしのメディア日記」に一部修正を加え利用した。具体的には、起床してから就寝するまでに付き合い合ったメディアについて、使い方や時間を</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. テレビ・DVD、2. 携帯・スマートフォン、3. パソコン、4. プリントメディア、5. その他、の5つのメディア毎に分類して振り返りを行った</li> </ol>
④メディア・リテラシーの5つの基本概念、メディア研究の三角モデルを学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主要な概念を学び、自身を批判的に省察する</li> <li>・メディア分析の手法を学ぶ</li> </ul>	5つの基本概念を学び、学習者それぞれの日常生活におけるメディア接触について振り返った
⑤CMの特性の理解 ⑥CMの分析とディスカッション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・CMの商業的なメカニズムを学ぶ</li> <li>・映像言語(Visual Language)を学ぶ</li> <li>・CMの技法とターゲットオーディエンスの関係を意識する</li> <li>・ライフスタイルなどの価値観を提示していることを学び、それらを主体的に読み解く</li> </ul>	放映された商業CM及び過去受講生の作品を視聴し、メディアの三角モデルを参考に分析し、分析の結果をディスカッションによって共有した
⑦CMの制作 ⑧ディスカッションと振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作成したCMを振り返り、批判的に省察する</li> </ul>	制作したチームで集まり、メディア研究の三角モデルを参考にディスカッションを行った
⑨目標に関する振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・設定した目標の達成について、振り返りシートを作成して省察を行う</li> <li>・ルーブリックを用いながら振り返りを行う（2021年度のみ）</li> </ul>	振り返りシートを配布し、1学期の学びについて振り返り、言語化した。

経済的・社会的背景などから批判的に思考し、情報を表現・発信する力を培うことであり、CMを分析し制作することでこれらの力を培うことができると判断した。⑤～⑥までは5月～6月にかけて行った。

CM分析とディスカッションを行った後に、CM制作のグループに分かれ、制作のための準備を行った(表7⑦⑧)。具体的には、機材の選定、ロケ地の選定、制作するCMのタイトルの決定、企画意図の作成、絵コンテの作成を行った。また、「誰に」、「何を」、「どのように」、「どのような目的で」伝えるのか、班に分かれて考え、ディスカッションを行った。⑦～⑧までは6月～8月にかけて行った。

1学期の講座最終日には1学期の振り返りシートを作成し、講座の初めに設定した目標の達成に関する実践を自己評価しつつ、1学期のメディア・リテラシーの学びを言葉化した(表7⑨)。また、2021年度には、講座の初めに作成したルーブリックを用いて自己評価を行った。

#### 4.3 コーチング・セッションの実践内容

この講座では、メディア・リテラシーの学びの支援として、希望者に対し昼休みや放課後などの講座時間外において、対面によるコーチング・セッション(以下、セッション)を行っている。授業およびコーチング・セッションは、共に筆者が行っている。講座はパソコン教室で、セッションはパソコン教室もしくは教科準備室で行い、セッションに関しては周りに誰もいない1対1の環境で対話を行っている。

セッションは、2018年度～2021年度のメディア・リテラシー講座の1学期間中に行われた(表8)。

表8：コーチング・セッションの実施概要

年度	概要
2018年	期間：2018年度1学期(希望者のみ2学期も継続) 対象：初回のみ全員。希望者(5名)のみ2回目以降を実施。 時間：おおよそ15～90分 フィードバック内容：セッションの継続、授業中のコメントなど
2019年	期間：2019年度1学期(希望者のみ2学期も継続) 対象：初回のみ全員。希望者(5名)のみ2回目以降を実施。 時間：おおよそ15～90分 フィードバック内容：セッションの継続など
2021年	期間：2020年度1学期 対象：希望者(2名)のみ、計1回のセッションを実施。 時間：おおよそ30～90分 フィードバック内容、授業後のコメントなど

希望者数は、2018年度は5名、2019年度は5名、2021年度は2名だった。なお、2020年度は新型コロナウイルスの感染拡大とそれに伴う緊急事態宣言の発出等による遠隔授業の実施により、対面によるセッションを行うことが出来なかった。2018年度と2019年度では、受講生全員がコーチング・セッションを受けたことが無いことが分かったため、初回のコーチング・セッションを全員に対して試行的に行い、希望者は2回目以降を実施した。1回のコーチング・セッションでは15分から90分ほどの時間

をかけ、一定期間に 1 回もしくは複数回のコーチング・セッションを持った。学習者自らがコーチを選ぶことから自身の学びが始まるのではないかという指摘を受け、2021 年度のセッションでは 1 回目から希望者のみにコーチング・セッションを実施した。1 回のコーチング・セッションは 30 分から 60 分ほどの時間をかけた。なお、セッションの回数が異なるのは、学習者とコーチとの間で設定したフィードバックの方法が異なることによる。

本節では、コーチング・セッション（以下、セッション）を受けた受講生のうち、分析の対象とする 3 名のコーチ（以下、学習者 A、I、K）の目標設定やセッションの内容、フィードバックの実践を記述する。

#### 4.3.1 学習者 A のコーチング・セッション

学習者 A は、2018 年度に講座を受講し、セッションを希望した。講座第 1 回において、映像を通して自身のメッセージを伝えること目標の設定をしている。なお、目標達成のための具体的な実践内容は記述されていなかった。

学習者 A は、1 学期間に 6 回のセッションを実施している。以下に、6 回分のセッション全体の流れと、第 1 回のセッションの対話の内容を詳述する。

##### 第 1 回セッション（5 月 25 日 15 分間）

セッション 1 回目では、第 1 回の講座で作成した目標設定に関するシートの内容を踏まえ、個人の目標の設定を具体的に言葉化した。また、設定した目標の達成のために、これから行っていくべき実践を明確にすることを、このセッションでの目標とした。学習者 A は、映像を通して伝えたいことを伝えるスキルを育て、生活に取り入れていくことを目標としていた。そして、「自分の納得がいくもの」を作り上げていきたいという姿勢があった。しかし、授業の課題である CM 制作に必要なことを行っていなかった。そのため、コンセプト作りや撮影場所の決定、制作の日程、実際の撮影、映像の編集作業などのこれから行うべき事柄を対話によって列挙した。そして、列挙した中から、まず何を行っていきべきかをコーチが選択した。今回は撮影場所について調べることに、メンバーを決定し話し合う時間を持つことを行うこととした。また、コーチが学習者に行えるサポートとして、学習者からは必要が生じ個人的に相談するときに答えることを挙げた。そして次回のセッションの日にちを決定した。

##### 第 2 回セッション（6 月 13 日 24 分間）

セッション 2 回目では、前回のセッションで設定した内容をどのように実行しているか、そして今後の予定について話した。また、これから行っていきべき事柄を明確にすることを、このセッションでの目標とした。この学習者 A は、前回のセッションで話した通り、CM 制作に携わるメンバーを決定していた。そして、このセッションの翌日に集まって、話し合う時間を持つことになっていた。しかし、集まって何を話すべきか明確になっていなかった。そのため、「地元」と「CM のテーマ」の二つを挙げ、それぞれ「地元の祭り・名産・観光地・人・学校・特色のある団体の」、「そこに行きたいと思わせる CM・映像というメディアならではの表現の仕方を探る・一部分を見ただけでも伝わる・印象の強い CM」などのテーマを列挙した。そして、列挙した中から、まず何を行っていきべきかをコーチが選択した。今回は

学習者 A の地元について上記の内容を調べることにした。また、コーチが学習者 A に行えるサポートを尋ねると、セッションでの対話がサポートになるとの回答を得た。そして次回のセッションの日にちを決定した。

### 第 3 回セッション (6 月 28 日 19 分間)

セッション 3 回目では、前回のセッションで設定した内容をどのように実行しているか、そして制作途中の CM について話した。また、現状を整理した上でゴールを設定し、そのための行動計画を立てることを、このセッションでの目標とした。メンバーとの話し合いの結果、学習者 A の地元とは別の場所が選ばれたが、まだロケハンを行っていなかった。また、コンセプトは「日本の和」を演出する方向に決定した。加えて、この学習者 A は、グループリーダーとなった。これから行っていくべきこととして、ロケハン、撮影のための許諾書の作成、撮影方法の確認、日程調整、編集ソフトの購入と操作の確認を対話によって列挙した。そして、列挙した中から、まず何を行っていきべきかをコーチが選択した。今回は日程調整を行い、中間試験後にロケハンに行き話し合いを行うことにした。また、コーチが学習者 A に行えるサポートとして、学習者 A からは撮影後に、映像を見てフィードバックがほしいとの回答を得た。そして次回のセッションの日にちを決定した。

### 第 4 回セッション (7 月 20 日 23 分間)

セッション 4 回目では、ロケハンの状況について聞き、2 回目の撮影のための準備と、期末試験後の日程調整について話した。また、CM の仕上がりとして 2 回目の撮影のための段取りを決めることを、このセッションでの目標とした。ロケハンでは俯瞰図を取っていないなど、思うような素材が取れず、2 回目の撮影を行う流れになっていた(この時点で、撮影は 7 月 22 日、編集は 23 日に行う予定となっていた)。課題点としては、ある動物の視線で撮影することになっていたが、その視線での撮影が難しく、台車を使うなどの工夫が必要であることを認識していた。これから行っていきべきこととして、次回の撮影では、使える画を一つ以上撮影することや、その映像が CM としての違和感がないこと、コンセプトから外れていないこと、問題がない(晴れている、人や顔が映っていない、画面が揺れていない)こと、そして撮影自体に慣れることなどを対話によって列挙した。そして、列挙した中から、まず何を行っていきべきかをコーチが選択した。今回は、列挙した項目の全てを網羅することとした。また、コーチが学習者に行えるサポートとして、編集や撮影技法について疑問があるときにメールでやり取りを行うことを挙げた。そして次回のセッションの日にちを決定した。

### 第 5 回セッション (7 月 27 日 30 分間)

セッション 5 回目では、7 月 22 日の撮影と 23 日の編集について話した。また、3 回目の撮影について、2 回目の撮影の反省点を踏まえ、どのように撮影するのか決めることを、このセッションでの目標とした。7 月 26 日に編集作業を行った際、ブレが激しく再度撮影する必要性を認識した。また、工夫したカメラワークは問題なく、動かすスピードを上げればなお良いという評価であった。さらに、映像に合った BGM も作成する必要性が生じた。これらのことから、編集作業を行うことで分かることがあることを知り、時間と回数を増やそうと計画していた。さらに、映像に整合性をもたせるため、朝の映像から徐々に夜に変化していく様子を撮影することとした。そして、それらの中から、撮影と編集の日程調整や BGM

制作、CMのコンセプトについて再度話し合う時間を設けることをしていくこととした。最後に、コーチができるサポートとして、必要が生じた場合には撮影技法や編集などについてのフィードバックがほしい、との回答を得た。そして次回のセッションの日にちを決定した。

#### 第6回セッション（8月17日 31分間）

セッション6回目では、前回のセッションで設定した内容をどのように実行しているか、そして制作途中のCMについて話した。また、今後の日程調整と行っていくべき事柄を整理することを、このセッションでの目標とした。現状としては、前回設定した日に撮影と編集を行ったが、複数回行うことができなかった。また、BGMとCMのコンセプトについては、メンバーと話し合えていない状況だった。また当初設定していたコンセプトと実際の映像が異なることに気づいていた。そこで、これから行っていくべきこととして、撮影をもう1回行うことやコンセプトを決めることを対話によって列挙した。撮影に関しては、A. 主人公の背中を撮影する、B. ある動物の映像を、つなぎのものとして撮影する、C. 俯瞰ショットで街を撮影することを挙げた。そして、列挙した中から、まず何を行っていきべきかをコーチが選択した。今回は、列挙した項目の全てを網羅することとした。また、コーチが学習者に行えるサポートとして、メールでフィードバック等のやり取りを行うことを挙げた。

以上が、6回分のセッション全体の流れである。続いて、第1回のセッションの対話の内容（逐語記録）を、第三者に特定されない形で記述する。セッションは、GROWモデルを参考に対話を進めた。GROWそれぞれの段階で行った対話の内容は、以下のとおりである。

#### 目標（Goal）の段階

SMARTゴール（Doran 1981, Alexander and Renshaw 2005）に基づいて、授業内で設定した目標の内容（トピック）をさらに具体化することを、このセッションの目標とした。なお、1回目のセッションにおいては、前述の通りコーチが目標を設定した。

#### 現実（Reality）の段階

学習者Aが設定した目標について話し合った。現在抱えている問題点やこれまでの取り組みについて言葉化し、整理を行った。具体的な会話を抜粋して以下に示す。なお、学習者は「学」、コーチは「コ」とする。

一つ目は、「映像制作を通して培ったスキルを生活に取り入れる」という内容について対話を行ったコーチと学習者の内容である。

コ：達成したいこととか、目標ってある？

学：目標ですか…。あーでもなんていうかこう具体的なものじゃないですけど、まあやっぱり自分のスキルアップというか。

コ：スキルアップ？

学：はい。あのーメディアを作るっていうのももちろんその…まあ面白そうだなっていうのもあったんですけど、メディアつくるって、ようは自分でなんか伝えるってことじゃないですか。俺はあんまりこう話すことが得意じゃなかったんで。だから映像を通して、こう自分の



伝えたいことをどうやって伝えたいのかとか、どう伝えるのが効果的なのかとか、どういう方法があるのかっていうのを、まあいろいろな角度から知れたらいいな一と思ってました。

コ：映像を通して伝えたいことを伝えられる…。

学：分析とかもあってやっぱりこういういろんな伝え方がわかるじゃないですか。見ていけば。それを自分の生活に取り入れていけたらいいな一って。

コ：生活に取り入れる？

学：生活ってか、もう人との、1対1に限らず人と話すときとか。まあだからこれから大学行って知り合い増やすときとかに使えたらいいかな一と思ってます。

「学」は学習者、「コ」はコーチを指す

二つ目は、「納得のいく CM 制作をする」という内容について対話を行ったコーチと学習者の内容である。

コ：他にはある？目標…。

学：まあやっぱりこの CM 制作ですか。

コ：CM 制作ね。

学：やっぱり、結果残せたらなって。

コ：結果？

コ：まあ入賞もそうですけど、やっぱり自分の納得がいくもの、あるいはチームの納得がいくものが作れたらいいなって。こう中途半端にやる、やるかんじじゃなくて、もうせつかくなら全員が何とか納得できるような形に持っていったらなっていうか。やっぱり目標ですね。

三つめは、「(制作メンバーを含めた)人とコミュニケーションを図る」という内容について対話を行ったコーチと学習者の内容である。

コ：コミュニケーションはあんまり得意ではなかった…。

学：まあそうですね。ていうか、別に1対1なら出来ないこともないんですけど、1対多とかなると、自分の主張が苦手なんで。あとはなんか面倒くさいからいいやと思っちゃう。もう、比較的、今まで結構、閉じたなんていうか関係で生きてきたんで。高3の目標でもうちよつと交友関係広げたいなってのがあったんで。

コ：なるほど。

学：まあその一環でこれ(講座のこと。著者注)を取ったんですけど。

コ：なるほどね。1対1だと話せるけど、1対多だと面倒くさい？

学：なんか、割んなきゃ、割って入らなきゃいけないじゃないですか。それが、その、それやると人にも迷惑かかっちゃうし、そこまでするかというと、いっかなくなってっちゃう。でもそうしてると広がってこないじゃないですか。

コ：うんうん。

学：だから、それは何とかしたいかなって。

コ：そうすると、今までは結構コミュニケーションはあまり多くの人とはとってこなかった？

学：いやぁ軽くはとっていたんですけど。少なかったのかなあとは自分では思っています。もうちょっと増やせたらいいなあという感じです。

コ：今までのコミュニケーションが少ないって思っているんだ。で、増やしたいと。

学：はい。ま、コミュニケーションが少ないっていうか、その、知り合いの数が少ないかなって。

### 選択肢 (Option) の段階

この段階では、立てた目標を達成するための様々な方法について列挙し話し合った。授業で学習者 A が立てた目標は映像を通して自身のメッセージを伝えることであった。従って、現実 (Reality) の段階で話し合った内容をもとに、セッションではこの部分を取り上げ、対話を行った。具体的な会話を抜粋して以下に示す。

コ：現状として、CM 制作ってどんな…。

学：やっ、もう何も始まってないです。

(中略)

コ：これから何をしていけばいいかな。どういうことをしていこうと思ってる？

学：まあとりあえずはチームの、チーム全体をまず、こう、話し合っていたらあれですけど、まずはこう、何を作るかっていうか何を作りたいかっていうのを聞かなきゃいけない。

コ：うんうん。

学：だから、そのその本人たちの意思、俺も含めて全員のどんなものを作りたいかとか、あるいは、それが決まっているかどうか聞いてみたいなと思ってるって感じです。

コ：具体的には、どんな内容を話そうと思ってる？

学：例えば、まあどこについて撮るかとか、だから、だれ、地元についての CM 撮らなきゃいけないじゃないですか。だから、だれの地元にするかとか。あるいは、こう自分の地元でこれがいいとかあるっていうのを聞いてみたいですね。

### まとめ (Wrap-up) の段階

最後に、現実の段階で意識化した学習者の現状や問題点、選択肢の段階で話し合われた目標達成の方法等の内容を整理し、実際に実行する方法を吟味した。具体的な会話を、抜粋して以下に示す。

一つ目は、CM 制作に関する内容である。

コ：具体的にはじゃあこれからどうやっていこうか。

(中略)

学：ま、だからやっぱり同じクラスのやつとちょっとずつ話をしてみたいとか…。

コ：話し合うね。なるほど。

学：この段階でできるのは話すだけなんで。具体的な構想もとりあえず、何がしたいかとか、だれも決まってないと思うんですよ。何がしたいとか。とか。だ、それについて、自分の地元について、調べたりとかもできると思うんで。

コ：そうかそうか。

学：それについても話さなきゃならないし。

コ：この2週間で、CM制作についてはチームで1回集まって、話すと。

学：まあ集まるか、もしくはもう完全に俺が個人で動いて、こう一人一人の意見を聞いていくってのもあるんですけど。(中略)ま、なんかLINEとかのグループ作るでもいいし、まあそういう場を設けられたらいいかなとも思ってるんですけど。

二つ目は、コミュニケーションに関する内容である。

コ：コミュニケーションを広げていきたいって言うことなんだけど、この1週間とか2週間でチャレンジしてみたいなということはある？

学：そうだな…。

(中略。他クラス授業について、その授業のメンバーが変わることより、そのクラスで新たなクラスメイトとコミュニケーションを広げる実践をしていきたいという話をした)

コ：何人くらい友達新しい人できたら嬉しい？〇〇(他クラス授業の名称)で？

学：あ、でも多分結構知っている人も多いんですよ。聞いた感じ。だからもうほんと2・3人出来たらいい方かなって感じですね。

コ：2・3人ね。なるほど。

学：やっぱそれよりはなんかもっと深めていく方がいいかなと思うんですけどね。

コ：深めるっていったら具体的に、何が出来そう？

学：どうでしょう。ま、なんかやっぱ、こう知り合いついて結構その辺で話せるかな…くらいのイメージがあるんですけど、だからもっと、その、本人について、なんか深く知れたらなって。まあ自分の事いうでもいいし、本人の趣味とか、まあその辺聴けたらもうちょっと仲良くなれるかなって感じはありますね。

最後に、学習者Aの目標達成のためにコーチが行うサポートについて話し合った。

コ：〇〇くん(学習者Aの氏名)が設定したこの目標、教えてくれた目標を達成するために、僕は〇〇くんにどういうサポートが出来そう…。どういうサポートをしてほしい？

学：あーコミュニケーションは、まあなんとか自分でやっていけるんだなという部分も多いんで、どっちかっていったらやっぱりこの、CM制作に向けて、だから、あの、昔の人はどんな風にやってたんだよとか。あるいは、うちの場合5人チームですけど、5人チームの場合はこんな風に分担していたんだよ、とか。そういうの、なんか情報があるとやりやすいつすね。

コ：情報がある…うん。例えば、それはどういう風にすればいいのかな？例えば〇〇くんが聞きに来た時に僕が答えるのか、それとも、例えば、授業でやってほしいのか、とか。いろんな形があるけど、どういう風にやってほしい？

学：あ、でもやっぱり…あー、授業でやってくれるってのもあるんですけど、どっちがいいですかね。…あ、でもやっぱりわかんなかったら個人的に多分聞きに行くと思うんで、その時に

やっぱり、用意してもらえるとはいわないですけど、聴いてからちょっと返ってきてくれるとありがたいですね。

(中略)

コ：わかんないことがあったら〇〇くんが聞きに来て、僕が、その場か、それから次の授業までに回答すれば嬉しいっていうことだね。分かりました。

この他に、セッションを続けることそれ自体もサポートとしてやっていきたいという旨を話したので、コーチが了解し、次のセッションの日程を決定した。学習者 A は 2 つの目標を設定していたが、セッションを続けるうちに、「コミュニケーション」の目標の方ではなく、「CM 制作」の目標に焦点を当てるようになった。それは、コミュニケーションに関する目標は自分で実践できるが、CM 制作に関する内容は対話によって深まると感じたからである。

#### 4.3.2 学習者 I のコーチング・セッション

学習者 I は、2019 年度に講座を受講し、セッションを希望した。第 1 回の講座では、目標設定のためのシートにおいて「①何に対しても、はっきりと意見が言える。自立した人間になりたい (年間で)、②あまり友達がないので、3 人ほど友達を増やしたい (ディクテーションを通じて)」(「ディクテーション」はディスカッションの事。著者注) と目標の設定をしている。なお、目標達成のための具体的な実践内容は記述されていなかった。

学習者 I は、5 月 15 日に 29 分間のセッションを実施している。この 1 回のセッションにおいて、学習者 I に大きな変容が見られた。以下に、セッションの対話の内容を詳述する。

セッションは、GROW モデルを参考に対話を進めた。GROW それぞれの段階で行った対話の内容は、以下のとおりである。

##### 目標 (Goal) の段階

SMART ゴール (Doran 1981, Alexander and Renshaw 2005) に基づいて、授業内で設定した目標の内容 (トピック) をさらに具体化することを、このセッションの目標とした。なお、1 回目のセッションにおいては、前述の通りコーチが目標を設定した。

##### 現実 (Reality) の段階

学習者 I が設定した目標について話し合った。現在抱えている問題点やこれまでの取り組みについて言葉化し、整理を行った。具体的な会話を抜粋して以下に示す。なお、学習者は「学」、コーチは「コ」とする。

コ：ちょっと詳しく聞かせて。目標について。

学：わかりました。目標ですか…。まあ、えっと僕…そんなにはっきりと意見が言えなくて、(中略) この 1 年でまあ自分の意見をはっきりと言えっていうものそうですし、まあしっかり他人の意見に、えっと反論ですか。自分の主張をしたりというのができるようにしたいと思います。

コ：はっきり言えるということと、反論できるということを目指しているんだ。意見をはっきりと言えないというのは…。

学：何ていうか、僕けっこう、あの、人の話を聞くのはすごい好きで。多分、えっと、まあ良くしゃべる人とか、そういう人から見れば僕、まあ結構話しやすい人…だとおもいます。(中略) まあ結構話しを聞くっていうか、その、相槌を打つとか、そうだよなとか、そういうのは結構、まあ得意っちゃ得意なんですけど、まあ自分の意見をぱっと言えるとというのは少し難しい…と思ってて。ま、というのは、僕がちょっとしゃべりやすい体質ではないというか。

コ：体質？

この後、学習者Iは、幼稚園時代から抱えていたコミュニケーションに関する課題について話した。学習者Iは、それを「障害」と呼び、「自分の意見を人前でしっかり言えるような人になりたい」とことと「もうちょっと人の前でしゃべることに慣れたい」という目標について語った。講座では既に何回かのディスカッションを行っていたため、その時の様子をコーチが尋ねた。

コ：メディア・リテラシーの授業で、2回ぐらいディスカッションをやったよね。あの時はどうだった？ちょっと様子を聞かせて。

学：まあ、意外としょう…しょう…少人数だったので、まあそんなに知らない人もいない、とは…わけでもなく、おんなじクラスの人2人くらいいたので、まあ普通にしゃべれたことは喋れたんですけど、まあでも他人と比べたら、まだおれ自分の意見あんまり言ってないなあとか。

(中略)

コ：その目標としてはっきり言えると反論するということ、その時はできた？

学：まあしっかり言えましたね

そして、学習者Iは人とコミュニケーションを上手に取れないことを、「障害」のせいになっている面もあったと語った。

コ：今まで、自分が意見が言えなかったということで、こう、嫌に感じたってことはある？

学：自分が、さっき言ったように〇〇(障害の内容)だったので、それがもっと良かったらもっと普通にみんなと昔からしゃべることはできた。でちょっと後悔していますし、なんか、この〇〇(障害の内容)のせいで、せいで、あんまり、しゃべれなくなったというなんか、ちょっとこれ、罪をなすりつけているというか、もうちょっと自分からもうちょっと積極的に昔からいって、これたら良かったなというのはちょっと後悔していますね。

コ：後悔しているところなんだ。

学：はいそうです。

コ：そうなんだ。なるほど。もっと積極的に、いきたい？

学：そうです。まあ性格なんですけど、僕あまり、そうですね。一歩引いちゃう性格なんですけ

ど。

(中略)

コ：ただメディア・リテラシーの授業の時には、少人数だし顔も知っているから、意見が言えたと。

学：言えた。まあ、今回はそうです。

コ：なるほどなるほど。じゃあ、現状としては、やっぱり今まで小中高…小中の時にあんまりしゃべれなくて、中高のときにディスカッションとか意見を言わなければいけない場が出てきたから、言えるようになりたいということなんだね。

学：そうです。

### 選択肢 (Option) の段階

この段階では、立てた目標を達成するための様々な方法について列挙し話し合った。授業で学習者 I が立てた目標は、年間を通じて「何に対してもはっきりと意見が言える自立した人間になりたい」、そして授業中のディスカッションを通じて「あまり友達がいないので、3人程友達を増やしたい」という内容であった。従って、現実 (Reality) の段階で話し合った内容をもとに、セッションではこの部分を取り上げ、対話を行った。具体的な会話を抜粋して以下に示す。

コ：あまり友達がいないので 3 人ほど友達を増やしたいというのは、これは『コミュニケーション』に何か関係ありそう？

学：そうですね。友達を増やしたいっていうのは、まああんまり…違う人っていう面識がない人とはあんまりしゃべることが出来ないな、うまくしゃべることが出来ないの、もうちょっとスムーズにっていうんですかね。相手が、相手もそうですし、自分もあの、心が相互に開けるような関係とかそういう、えっと、ポテンシャルを付けたいなっていうのは、まあこれにつながってはいますか。… (中略) …赤の他人であっても、親しい親友であっても、すごいそういうのを、えっと、言葉のキャッチボールをすぐにできる人を、すぐにできる人…まあ理解しあえる人っていうのは探すっていうのは、けっこうまあ身近ではありますね。

### まとめ (Wrap-up) の段階

最後に、現実の段階で意識化した学習者の現状や問題点、選択肢の段階で話し合われた目標達成の方法等の内容を整理し、実際に実行する方法を吟味した。具体的な会話を、抜粋して以下に示す。

コ：「こういうことやってみたいなあ」というものはある？

学：コミュニケーションていう点でもう、もうちょっとやっていきたいという…。 (中略) まあ相手の話を聞くっていうのは、まあもちろんそうなんですけど、それを踏まえて、自分ではこうだよってまあ、そうですね。相手の話…相手の話と結びつけて、でもまあ自分じゃこうだよってのはすごい言えるようになると思いますか。

(中略)

コ：じゃあ違う意見が出てきた時にも自分の意見が言えるっていうこと？

学：そうですね。自分の意見を通して、相手の意見を受け入れられるようになること。  
コ：ほうほうほう。自分の意見をいうことで…。  
学：言うことで、相手…。  
コ：相手を受け入れる？  
学：そうですね。ということで、相手…相手のそう、相手の意見もあつもうこういうことなんだってしっかり受容できる。

また、学習者がコーチに依頼する支援（サポート）について、話し合った。具体的な会話を、抜粋して以下に示す。

コ：僕が質問をして話してくれたこの目標について、なにか僕ができるサポートはある？僕にしてほしいことってある？  
学：サポート…そうですね…た、例えば、ディスカッションって、まあ僕、ていうか、えっと、あがっちゃうですよ。なので、周りが見えなくなっちゃうことがよくあって、なので、後々見返して、あれこれ違うんじゃないかなちょっと相手の意見あんまり聞いてそれを通してしゃべってないなって言うのが、まあ分かるようにしたいので。例えば、ビデオで撮るとか。  
(中略)  
コ：ディスカッションの時のビデオを撮って、後で見返したいということ？  
学：あとで見返したい。そうですね。あんまり自分で自分の顔を見ることがあんまりないので、そうですね。そういう、こういう授業だからこそ、少人数なんで、あんまりでかい教室とかじゃないんで、まあ小さい教室でもまあ、自分がこう言っているんだとか、まあちょっとこういうところ足りないなとか、もうちょっとこういうことから言った方がいいなっていうか。てな、後々から見返すことが出来れば。

この後、学習者 I はセッションを続けることも学びの支援になると話したため、「ビデオを撮って授業中のコミュニケーションを振り返る」ことと、「セッションを続けて対話を行う」ことを決定した。また 2 回目のセッションの日時を定め、セッションを終了した。学習者 I は、目標設定のシートにおいて「はっきりと意見が言える」ことと「3 人ほど友達を増や」すことを目標に設定している。学習者 I は「自分の意見をぱっと言え」ないため、「はっきり言える」ことと「反論できる」ことを目標としており、「相手の話を聞」き、その話と自分の意見を結び付けて主張することを講座内のディスカッションや他クラスの授業、日常生活において実践することを計画した。また、コーチの支援として、講座内のディスカッション中にビデオを撮り、録画映像を後で視聴して振り返ることを挙げた。

### 4.3.3 学習者 K のコーチング・セッション

学習者 K は、2021 年度に講座を受講し、セッションを希望した。第 1 回の講座では、目標設定のためのシートにおいて「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」ことを目標に設定している。目標達成のための具体的な実践内容として挙げているものとして、「授業で習ったことの復習をし

かりと行い知識を身に着けていくこと」と記述されていた。

学習者 K は、5 月 12 日に 51 分間のセッションを実施している。以下に、セッションの内容を詳述する。セッションは、GROW モデルを参考に対話を進めた。GROW それぞれの段階で行った対話の内容は、以下のとおりである。

### 目標 (Goal) の段階

SMART ゴール (Doran 1981, Alexander and Renshaw 2005) に基づいて、授業内で設定した目標の内容 (トピック) をさらに具体化することを、このセッションの目標とした。なお、1 回目のセッションにおいては、前述の通りコーチが目標を設定し、「講座内で立てた目標を具体化する」とした。

### 現実 (Reality) の段階

この段階では、学習者 K が設定した目標について話し合った。特に、現在抱えている問題点やこれまでの取り組みについて言葉化し、整理を行った。この段階の対話によって、目標として当初に挙げた「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」ことの他に、「思っていることをきちんと言葉化する」ことも、学習者 K は考えていたことが分かった。具体的な会話を抜粋して以下に示す。なお、学習者は「学」、コーチは「コ」とする。

一つ目は、「思っていることをきちんと言葉化する」ことに関する対話である。

コ：この ML を受講して、立てた目標。ここ (目標設定を行ったシートのこと。著者注) に書いてあることもあれば書いてないこともたぶんあると思うんだけど。ちょっと詳しく聞かせて。〇〇 (学習者 K の氏名) の目標。どんな目標ですか。

学：最初は、なんか、CM 作成とかそういうのを聞いて、あー面白そうだなとか思って授業を取らせて頂いたんですけど。あの一。ぼく、他の授業で〇〇 (他クラスの授業名) を取っているんですよ。で、なんか、何授業か進んでいくと、〇〇でも言葉化とか具体化とか必要になってきて。(中略) で、そのころ ML の具体化とかメディア化とか。そういう話になってきたんで。で、あの一、思っていることを言葉にするのが苦手かなーとか。意識はあったので。

コ：うん。苦手？

学：苦手です。で、まあ第一の目標として言葉化…できるようにというのと。あの一、先生も説明…講座説明の時に言ってた自分の目で情報を見る力をつける…自分の視点からニュースとか、そういうのを、わりと自分…ニュースのまんま受け取っている…あの一。あるかな。思ってたんで。自分の視点からみられるようになったら、今後役立つかなと。

コ：なるほど。それが今考えている目標。

学：目標、あれですね。とりあえず大きな柱 2 つ。

コ：大きな柱 2 つ。なるほどね。今最初に行ってくれた「思っていることをきちんと言葉化できるようにになりたい」ことと、「ニュース情報を自分の視点で見られるようにになりたい」ということ？

学：そうですね。



二つ目は、「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」ことに関する対話である。

コ：もう一個の目標を聞いてもいい？自分の視点から情報を読み解くということに関して。これは、こういう風に思ったきっかけと言うのは？

(中略。この間、学習者 K はとあるスポーツ界の事件の報道に違和感を持った経緯を話す。学習者 K は当事者から直接話を聞く機会があったため、報道内容との差に驚いていた。)

学：あれにはいろいろあった、あったんだけど、まあここでは情報を伏せさせてもらんですけど、だけどテレビでは〇〇(事件関係者)が〇〇(事件の内容)だとか、そういうふうに、まあ言われてたじゃないですか。何だろう。ま、そこで、ちょっと、何だろう…。そこで、ちょっと言っていることと違うんじゃないかなーなのは思いました。今までは、ずっとメディアの言っていることはずっとニュースでやることはもうそういうことなんだなあと思ってたんですけど、まあそこで、疑問を持った、ニュースとかに対して。

コ：あの事件がきっかけで、メディアが流す情報について疑問を持った？

学：ちょっと疑問を持ちましたね。

(中略)

コ：なるほどね。それがきっかけだった？この目標を立てた…。

学：それ、まあ、いろん、ま、その、ちょっと、もやっとしていたところもあって、でも、まあ説明(講座の説明会時の説明、著者注)で、自分の視点からなんかその見る物事を見るのを養えるんじゃないか、という説明があったんで、まあじゃあ…なんだろう。ちょっとそれもいかなあ。自分の、なんだろう、自分の、なんだ…。

コ：目標に？

学：目標にしてもいいかなあ。と思いました。

### 選択肢 (Option) の段階

この段階では、立てた目標を達成するための様々な方法について列挙し話し合った。現実 (Reality) の段階対話で明らかになった学習者 K が立てた目標は、「思っていることをきちんと言葉化できるようになりたい」ことと、「ニュース情報を自分の視点で見られるようになりたい」という内容であった。従って、この段階ではその部分を取り上げ、対話を行った。この段階の対話によって、具体的な会話を抜粋して以下に示す。

一つ目は、「思っていることをきちんと言葉化する」ことに関する対話である。

コ：今こう言う現状があるじゃない。これ改善していきたいという思いがあって、実際にどういう風にしたら、こういうことを改善できそうかな。ちょっといろいろ挙げてみようか。どういう風にやったらいけそう？

学：あの一。一応、何授業か前からは、まあ発言できるときは、この授業だけでも発言できるときは積極的に手を挙げた方かな。そういうのは思っています。

(中略)

コ：まず一つは授業中に発言を何回もしてみる、ということを今言ってくれたね。

学：とりあえず機会があった方が、チャレンジしてみないと改善されないなあというのはあります。

(中略。この間、長い沈黙や意見を言葉にすることに時間がかかる様子が窺えたため、同じ内容について様々な言葉を用いて多方面から対話を行った。)

コ：そうすると、今の一つ目の言葉化ということに関して、今の段階で思いつく方法として、授業中に多く発言するという事だね。

学：はい。

二つ目は、「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」ことに関する対話である。

コ：バイアスがかかっているんだね？ニュース局が流す報道には。それに対して、さっきの話に戻ると、自分の視点で見たっていうことなんだね。

学：はい。まあ、なんだろう。例えば、今〇〇（事件関係者）の情報がそう思っただけですけど、なんか他の情報も、ほんとはこうなんじゃないかとか、見れたら面白くないですか。面白い、わりと面白いかなあと。そう思ったり。

コ：なるほど。本当はこうなんじゃないかなって別の見方で見ると面白いんじゃないかなってことね。

学：はい。

(中略)

コ：いまひとつ言ってくれたね。「別の見方があるんじゃないかな」って考えること。これが一つあったね。他にどういう方法がありそう？

学：いろんな、例えば、いろんな新聞とか、あの一、何局か、新聞を、違う、違う新聞、例えば5個くらい集めて、その、バイアスのかかり方…によって調べるみたいな。

コ：なるほどね。確かに、そうだね。新聞5社でバイアスのかかり方の違いというのを見るわけだ。そこから自分なりのものの見方で見ようと。

### まとめ (Wrap-up) の段階

最後に、現実の段階で意識化した学習者の現状や問題点、選択肢の段階で話し合われた目標達成の方法等の内容を整理し、実際に実行する方法を吟味した。学習者 K は、「思っていることをきちんと言葉化できるようにになりたい」ことについては「授業中に発言を何回もしてみる」ことを、「ニュース情報を自分の視点で見られるようになりたい」ことについては「新聞5社を読み比べる」ことを挙げていた。よって、これらの内容を実践可能な方策に練っていった。具体的な会話を、抜粋して以下に示す。

一つ目は、「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」ことに関する対話である。

コ：いま2つの目標に対して、具体的に、いろいろ挙げてくれたよね。言葉化することだったら、多く発言するっていうところだったり、自分の視点を持つというのだったら、いろんな局を見比べてみるとか、他の違った視点が無いかなって考えてみる。実際にどういうことをやってみようか。この1学期間とか、この自分のMLの学びを深めるために、自分でこれ

やってみようかなって思うことはある？

学：やってみようかな、ですか。

コ：うん。

学：(沈黙) そう…言葉化の方は、ま、ちょっと今そこで、止まっちゃってますけど、そのそっちの方は、あの一、まあ、例えば、今週あったニュースを自分の…視点で一回見てなんていうか、その、さっき言ったようにニュース局 5 局を見てみて、まあ、自分の視点で見る力を養う、なんだろう。

コ：今言ってくれた自分の視点って言うのは、ニュース 5 局を見てそれぞれの、さっき言ってくれたメディアのバイアスのかかり方、つまり報道の姿勢っていうものを見比べてみる、それが自分の見方を持つ一つのステップだっていう事かな。

学：なるかなあと。

コ：なるほどね。それをやってみようかなっていうところ？

学：はい。

二つ目は、「思っていることをきちんと言葉化する」ことに関する対話である。

コ：一つ目に立てた目標はどうだい？言葉化するというのは？今までちょっと授業中に発言しようかなと思ったけれども、自分の満足いくところまでいかなかった。これからどうしようか。

学：これからですか。

コ：うん。どういう風にしていきたい？

学：それは…思ったことの 8 割程度は、なんかす一つとは話せるようになりたいっすね。

コ：なるほど。8 割程度ずっと話せるようになりたい。

学：はい。

コ：おー。それは授業中のことを想定している？

学：ま、授業中でも。学校来て、でも普通の家での生活でも。

コ：場所って言うのは学校生活と授業と、それから家ということなんだね。

学：家。

コ：なるほど。8 割程度ずっと話せるために具体的にどうしていこうか。

学：どうするのか…。

コ：うん。なんか試してみたいなってことはある？

学：試してみたいことですか。試してみたいことは…。

コ：うん。

学：(沈黙)

コ：例えばさっき言ってくれた、頑張ってみて多く発言してみるとか。さっき言ってくれたじゃない。

学：はい、言いました。

コ：それはどう？

学：それも、あ、そっか。そのうちの一つですかね。  
コ：それなら、やって…。  
学：とりあえず、この授業ではやってみようかなと。  
コ：授業でやってみる？  
学：とりあえず、ま、このメディア・リテラシーではやろうかなと。  
コ：OK。さっき言ってくれた学校生活と家はどうだい？  
学：そうですね。まあ、最初からすーって、なんだろう、全部伝えるのは無理なんで、とりあえず今まであーもういいやってなっていたのを、とりあえず、汚い言葉でも最後まで説明しきってのを、心がけます。

また、学習者がコーチに依頼する支援（サポート）について、話し合った。具体的な会話を、抜粋して以下に示す。

コ：〇〇（学習者 K の氏名）がこの目標を達成するときにはいろんな周りのサポートが必要になってくると思うんだけど、例えば、もし僕に頼めるとしたら、どういうサポートを依頼したい？この目標を達成するために。なんでもいいんだけど、例えば何がある？  
学：例えばですか。（中略）まあなんか。発言できそうな機会をちょっと増やしてもらおうと。  
コ：なるほどね。機会を増やすと。今までは、発言の機会ってのは、十分ではなかったってこと？  
学：いや、あの一。  
コ：もっと増やすってところ？  
学：まあそうっすね。まあ、あったんですけど、まあまあ今回は良いかなって。やっぱりこう、他の難しいからまとまらなかったなあというのはあったんで。  
コ：発言の機会を増やしてほしい。

しかし、学習者 K は意見を言葉化することに苦手意識を持っていたため、発言する機会を増やしたとしても発言できないことが予想された。従って、より実践的な内容に踏み込んで対話を行った。

コ：いまその頭で考えていることをまとめるのが苦手って話だったんだけど、例えば、ぼくが質問したって言うときにどういう状況だったら答えられるかっていうと、1つは考える時間がきちんとあるっていうことだよ。まとめるのが苦手って言ってたじゃない。  
学：はい。  
コ：で、発言機会を増やしたとしても、例えばいきなり言われて、こうなかなか難しいということだよ。  
学：ま、それはありますね。  
コ：そうすると、例えば、質問に対して考える時間を少しとるとかってもサポートとしてはありそうだね。  
学：そうですね。なんならそっちのほうが、別に、なんだろう。その発言の回数を増やすよりよっぽどあれかんしないすね。

コ：良いかもしれない？

学：僕のサポートになるかもしれない。

(中略)

コ：何か、こう、テーマについてみんなに質問した時に、それを考える時間をきちんととってほしいと。その時、考える時間、何したい？

学：考える時間ですか。

コ：うん。例えば、頭の中でわーって考えるのか、それとも文章にちょっとまとめてみるのか、ディスカッションして自分の考えをまとめるのか。どういう形で自分の考えをまとめたい？

学：どうだろう。いろんな方法をちょっと試してみたいですね。

コ：おっ、教えて。例えばどういうもの？

学：まあもうさっき言ったとおりあえず、あの箇条書きで良いから書き出して、それを上手くつなげるみたいなのをしてみたいし、

コ：箇条書きで書き出す。それから？

学：それから、あそのさっき言った、一回ディスカッション、友達と話してみて、あっこういう考え方もあるんだ、と思ってそれを盗んだら、盗めたら、また自分の目標に達成にこう近づくしいだろうし。

コ：なるほどね。他には？

学：そうですね。(沈黙)

コ：とりあえず今この2つ？

学：とりあえず今その2つですね。

コ：分かった。箇条書きで書き出すっていう事は、えー、何らかの Word ファイルを用意しておいた方がいいってことだね？

学：まあ普通に、紙でも大丈夫、大丈夫なんで。

コ：それに関しては、別に僕は用意しなくてもいいってこと？

学：はい。それは自分でそういうものを持つとくので。

コ：なるほど。なるほど。じゃあ、その質問した時に、自分の考えを書き出すっていう事と、それから、まあちょっと友達と話してみるっていうことに関してやってほしいと。ということなんだね。

学：はい。とりあえずやってみよう。

コ：分かった。じゃあそういう形で僕もサポートしてみようかなと思います。

続いて、コーチからのフィードバックに関する方法を話し合った。

コ：僕からどういうフィードバックシートしたらいいかな。どういうフィードバックが欲しい？

学：(沈黙) まあ、ま、上手くまとまってきたかどうかとか。

コ：うん。

学：ぼくが言った発言で、僕のいった発言で先生が納得できるようなものになっていたかって。

コ：そういう内容について、ちょっとフィードバックをほしいと。まとまっていたかどうかとか、納得できたかどうかというフィードバックを、〇〇（学習者 K の氏名）に返せばいい？

学：まあちょっと今思いつくのはそんな感じですね。

コ：それはどういう形で欲しい？

学：どういう形？

コ：例えば、時間で言えば、授業が終わった後に〇〇にフィードバックするのか、それとも例えば別の媒体でいると、じゃあメールでフィードバックすればいいのかとか。どういう形が嬉しい？

学：まあその、その発言した時の記憶が一番残っている状態がいいかなと思います。

コ：そうすると…。

学：授業後…。

コ：授業終わってから。授業終わってからすぐということ？それとも？

学：すぐのほうがなんかいいかな。というのもある。

フィードバックのタイミングや方法について話し合った後、フィードバックの内容そのものについても話し合った。

コ：もう少しこうだったらいいよっていうフィードバックが欲しいっていったじゃない。

学：いや、まあ例えとして。

コ：うん。例えとして。他に、どういうフィードバックが欲しい？

学：どういうフィードバック…。

コ：例えば、僕が、納得あんまりできなかったものだったら「もう少しこういう形にしたら納得いく表現になったんじゃない」って返すフィードバックがひとつじゃない。「もう少し、もう少し」というパターンのフィードバックね。他にはどういうフィードバックが欲しい？

学：どういう形ですか…。(沈黙)

(中略)

コ：とりあえずこのひとつでやってみる？

学：そうですね。ちょっと、とりあえずそんな感じにして。

最後に、学習者 K が設定した目標達成のための期間が終わる際に、どのような学びのまとめを行うか、その方法について対話を行った。

コ：〇〇（学習者 K の氏名）が考えているのは Time-bound で、1 学期？1 ヶ月くらい？どれくらいの Time-bound で考えている？

学：とりあえず、1 学期の目標としてとりあえず、言葉化が、ま、第一目標ですね。

コ：わかった。じゃあ毎週の授業でこういうふうにフィードバックを返して、1 学期終わった時点で、どうしようか。また、例えばコーチング・セッションして振り返ってみる？それも助けになるんだったら、こうセッションをやりたいってことでもいいし。

学：はい。  
コ：どういう風にやってみたい？とりあえず、1学期経って。  
学：1学期経って…。  
コ：最後どうしようか。  
学：こういうところが成長できた…から、あの一、もうちょっと、なんだろう。もうちょっと、具体化…なんだろう。次の目標を。  
コ：具体化？  
学：もうちょい次の目標を立てることを…。  
コ：やってみたい？  
学：やってみるかんじです。  
コ：それは、またこういうコーチング・セッションの形でやってみたい？  
学：まあそれはどうかな…。  
コ：もし助けになるって言うのだったら、こういう形でもいいし。例えば一人で出来るっていう事だったら一人で具体化するというのも方法だね。やってみる？自分でやってみる？  
学：自分でやるのも、割と、なんだろう。まあなんだろう、手かなあと。手かなあとは思いますね。今聞いた感じだと。  
コ：今の時点だったらちょっと 2 回目に目標を立てる時には、ちょっと自分でやってみようということなんだね。  
学：はい。  
コ：わかった。

学習者 K は、目標設定のシートにおいて「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」ことを目標に設定し、具体的な実践内容として「授業で習ったことの復習をしっかりと行い知識を身に着けていくこと」としていた。しかし、対話を行っていくうちに、シートには書かれていなかった「言葉化」に特に焦点を当てていることが分かり、それらの現状や目標達成のための方策について話し合った。また、目標達成のためにコーチが行うフィードバックのタイミングや方法、内容についても協働で決定し、セッションを終了した。

## 第5章 コーチング・セッションの質的分析

### 5.1 分析の方法と対象

質的研究における分析手法は、量的研究における分析手法とは異なる。久保田（1997）は質的研究と量的研究の背景にあるパラダイムの差異をその理由として挙げ、それを以下のようにまとめている（表9）。

表 9：客観主義と構成主義のパラダイム比較（久保田 1997）

	客観主義パラダイム	構成主義パラダイム
存在論	「唯一の真実」が研究者の関心とは独立に存在する。それは自然の法則に従って因果的に作用する。	社会に構成された多様な「真実」が存在する。真実とは、批判にさらされ、人々の合意を作り上げる過程のなかから生み出される。
認識論	研究者は、研究対象に直接かかわらずに、研究対象がおかれている場から離れて分析する。	研究者自身が直接、研究対象と相互に関わりあう。そのため、研究者は研究対象と独立して研究することはありえない。
方法論	前もって仮説を立て、実験的環境を注意深く作りだし、実証的に検証する。	共通の理解を得るために、研究者は研究対象との絶え間ざる相互作用を通して、真実を構成していく。

量的研究の背景にある客観主義パラダイムにおいては、「真実」は研究者から独立した存在であるため、研究者は研究対象から離れ、研究対象に影響を与えないように研究を進める必要がある。これに対し、質的研究の背景にある構成主義パラダイムにおいては、「ある状況に関わる人々の間の社会的な合意に基づいて、真実は形成される」という前提に立つ（久保田 1997）。そのため、研究者は研究対象との相互作用の中で研究をすすめ、研究者は研究対象と独立することは無い。これらのパラダイムは、背景とする哲学が異なるため、理論的には2つのパラダイムが融合することはあり得ない（Kubota 1991）。

両研究の目的を、久保田（1997）は次の様に整理している。即ち、量的研究の目的は「一般法則を見つけ出すことであり、その法則に従って教育現場の出来事を説明し、さまざまな場面において起こる事象を予測すること」である一方、質的研究の目的は「ある状況において人々がどのような現実を捉え、その現実との相互佐藤のなかでどのように生きているか、人々の主観的な立場を尊重し、理解すること」である。このように、量的研究と質的研究は前提に様々な差異がある（表 10）。研究の背景となる哲学や研究手法が異なることから、研究に対する評価規準も異なる。

量的研究における評価規準としては、以下の4つが挙げられる（Lincoln and Guba 1990, 久保田 1997 訳）。

- 1) 研究が行われた場において、変数の関係を適切に測定しているか
- 2) 研究によって得られた知見を他の場所でも当てはめることができるか
- 3) 別の場所の同じような研究対象に、同様に研究を行えば同じ結果を得ることができるか
- 4) 研究者によって得られた知見に、研究者の偏見、関心、意図などの主観が含まれていないか

これは、それぞれ(1) 内的妥当性、(2) 外的妥当性、(3) 信頼性、(4) 客観性に該当する。これに対し、



質的研究における評価規準としては、(1) 信用性、(2) 転移性、(3) 信憑性、(4) 確証性の4点が挙げられる (Guba and Lincoln 1989)。質的研究におけるそれぞれの規準について、以下の手法が挙げられる。(1) 信用性については、研究フィールドでの長期的な関りを持つこと、持続的な観察、研究仲間に報告し批評を受けること、作業仮説に合わない事例を見つけ出し分析すること、の4つの手法が挙げられる。(2) 転移性について、質的研究は仮説検証を行うことが目的ではないため、量的研究の方法の様に一般化は出来ない。そのため、「分厚い記述」を行うことで読み手に十分な情報を与え、それが他の状況に当てはまるかどうかという判断を読み手にゆだねる必要がある (Geertz 1973)。従って、読み手が他の状況に作業仮説を当てはめることができるように十分なデータや解釈を提示することが重要である (久保田 1997)。(3) 信憑性について、量的研究では、研究途中での方法の変更は信頼性を損なうが、質的研究では起こる事である。従って、方法の変更を明確に記述することが求められる。(4) 確証性については、データの集める過程を明確に示すことやどのような「真実」を作り上げてきたのかという過程を明らかにすることで確証性が高められる。

表 10：量的研究と質的研究の比較 (久保田 1997)

比較点	量的研究	質的研究
焦点	量 (どれくらい)、発見	質 (性質、本質)、意味
哲学的前提	客観主義、論理実証主義	現象学、解釈学、象徴的相互作用
関連する用語	実験、実証、統計、客観、中立的	エスノグラフィック、自然主義、データ対話型、主観的、中立的ではありえない
目標	予測、制御、確証	理解、描写、協同で構築
研究デザイン	事前に決定、構造的	柔軟、変化していく、次第に明らかになっていく
状況	人工的、操作的、実験室、状況から独立している	自然的、日常的、状況に依存する
標本	大きい、無作為、代表	小さい、意識的
データ収集	テスト、アンケート、サーベイ調査など	インタビュー、参与観察、日誌など
理論	理論の検証	理論の生成
期間	(一般に) 短い	長い
知見	正確、狭い、還元主義的	理解、全体的、広がり

表 11：対応する基準 (Guba & Lincoln 1989, 久保田 1997 訳)

量的研究の判断基準	質的研究の判断基準
内的妥当性 (internal validity)	信用性 (credibility)
外的妥当性 (external validity)	転移性 (transferability)
信頼性 (reliability)	信憑性 (dependability)
客観性 (objectivity)	確証性 (confirmability)

また、質的研究の特性として、大谷（2019）は以下の9つを挙げている。

- 1) 仮説検証を目的としない
- 2) 実験的研究状況を設定しない
- 3) 観察やインタビューから主に言語記録を作成する
- 4) 記録（質的データ）にもとづいて分析し理論化する
- 5) 記録以外の資料も総合して検討する
- 6) 研究者の主観・主体的解釈を積極的に活用する
- 7) 研究対象の有する具体性や個性や多様性を通して一般性や普遍性に迫る
- 8) 心理・社会・文化的な文脈を考慮してデータ採取とデータ分析をする
- 9) そのようにして現状に内在・潜在する意味を見だし研究参加者とともに人や社会の理解に努める

この結果として、一つ一つの質的研究は「言語的で探索的な本質を持つ」こととなる。そして「内在」・「潜在」する意味を見だしそれを理論化することを目指す。

質的研究におけるデータの分析において、教育分野の主なタイプの質的調査法としては、グラウンデッド・セオリー（GLASER and STRAUSS 1967）やエスノグラフィーによる研究などがある。しかし、グラウンデッド・セオリー等は、カテゴリーの特性や性質を展開できるような新しいデータがこれ以上見つけられない状態（飽和状態）になるまでサンプリングを続けなければならない、膨大なデータと長い時間が必要になるため、小規模データを質的に分析することができない。また、グラウンデッド・セオリーなどを除いては、理論浮上（theory emergence）のような精神活動のプロセスがあまり明示されてこなかったばかりか、言語化すらされていなかったため、分析過程を振り返ったりすることができない。

大谷（2008）によると、質的研究の結果は、対象の個性や具体性、それが背景とする社会・文化的文脈に依拠しているため、「量的研究のような意味における一般性」を有しているわけではない。従って、質的研究の一般化可能性は、その「比較可能性」と「翻訳可能性」によって提供される。また、研究結果を比較・翻訳するためには「詳細な記述」が必要となり、それは「省察可能性」や「反証可能性」を高めることにつながる、と指摘する。

以上より、本研究では小規模データに適用可能な分析手法である SCAT（大谷 2007）を用いて分析を行った。この分析手法は、分析手続きの明示化、分析過程の省察可能性と反証可能性の増大、理論的コーディングと質的データ分析の統合といった特徴があることから、学習者が作成した振り返りシートを質的に分析する手段として有効であると判断し、これを用いた。

SCAT は、教育学や医学、看護学、社会科学などの他領域で用いられている質的分析手法であり、この手法では分析で使用するシート（表 12）にコーディングから理論化までの分析過程が明示される。分析を始める際はテキストをよく読み、セグメント化した上で「テキスト」欄に記入する。そして、「<1>テキスト中の注目すべき語句」、「<2>テキスト中の語句の言い換え」、「<3>左を説明するようなテキスト外の概念」、「<4>テーマ・構成概念」の順番にコーディングを行い「脱文脈化」をする。そうして創り出されたテーマ・構成概念を全て用いて「ストーリー・ライン」と「理論記述」を作成し「再文脈化」をする。この分析手法を用いることで、分析過程を詳細に記述し残すことができるので、省察可能性や反証可能

性を高めることへとつながる。

表 12 : SCAT による分析で使用するシート

番号	発話者	テキスト	<1> テキスト 中の注目 すべき語 句	<2> テキスト 中の語句 の言いか え	<3> 左を説明 するよう なテキス ト外の概 念	<4> テーマ・構 成概念	<5> 疑問・課題
1							
2							
3							
ストーリー・ライン							
理論記述							
さらに追究すべき点・ 課題							

具体的な分析過程の例として、学習者 A が作成した振り返りシートの分析結果の一部を抜粋して掲載する (表 13)。振り返りシートは 9 つのセグメントに分けられ、ここではセグメント 2 を取りあげる。

まず、学習者 A が作成した振り返りシートのテキストから、研究主題に関わる語や気になる語、疑問に思う語、理解できない語、語句、文字列を「<1>テキストの注目すべき語句」に書き出す (大谷 2019)。表 13 では、「CM 制作の目標 / 自分の頭の中 / 入った / 進められる」を書き出している。

次に、<1>に書き出したことを言いかえるような、テキストにない語句を「<2>テキスト中の語句の言い換え」に書き出す。表 13 では、「CM 制作の目標の設定 / 目標の意識 / 目標に沿う計画の段階的な実行」を書き出している。続いて、<2>に記入した語をそのデータの文脈で説明することのできる概念、語句、文字列を、「<3>左を説明するようなテキスト外の概念」に記入する。ここでは、分析者が語の背景や条件、原因、結果、影響、比較、特製、次元、変化などを検討する。表 13 では、「目標の意識化 / 目標の実行性の向上」を記入している。「<4>テーマ・構成概念」では、新たな構成概念を創り出して記入する。表 13 では、「目標の意識化による実行性の向上」と記入している。これらの<1>から<4>の活動を、大谷 (2019) は<1>ぬきだす、<2>いいかえる、<3>さがしてくる、<4>つくりだす、と簡潔に表現している。「<5>疑問・課題」には、同じデータの他の部分や他のデータなどとの比較などを通して検討が必要と考えられる点を記入する。

これらの分析の後に、<4>で記入したテーマ・構成概念を全て使ってストーリー・ラインを記入する。なお、テキストは「表層のできごとの記述」であるのに対し、ストーリー・ラインは「深層の意味の記述」であるため、誰がどこで何をしたというような具体的な事実は分からなくてよい (大谷 2019)。<1>から<4>に進むについて脱文脈化が行われるが、ストーリー・ラインにおいては再文脈化が行われている。この部分を使用したストーリー・ラインでは、「[個人による問題解決の困難性] を自覚し、[目標の意識化による実行性の向上]、そして [対話を通じた言語化・意識化による解決] の効果を体感する」と記入された (詳細は表 15)。

ストーリー・ラインの記述の後に、理論記述を行う。これは、ストーリー・ラインにおいてテキストの

深層の意味を再文脈化した記述となっているため、ストーリー・ラインを断片化することで理論記述が行える。セグメント2の分析結果を使用した理論記述は、「[コーチング・セッションの体験]は、[個人による問題解決の困難性]を自覚させ、[目標の意識化による実行性の向上]と[対話を通じた言語化・意識化による解決]を促す可能性がある。」と記述された（詳細は表15）。

最後に、「さらに追究すべき点・課題」を記入する。これは、ストーリー・ラインや理論記述を作成する際に感じた疑問や課題を新たに記入する部分である（詳細は表15）。

表13：学習者Aの振り返りシートの分析過程（一部抜粋）

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5>疑問・課題
2	学習者A	けれど、CM制作の目標ができて、自分の頭の中にしっかりCM制作が入ったおかげで少しずつ進められることができた。	CM制作の目標 自分の頭の中に入った 進められる	CM制作の目標の設定 目標の意識 目標に沿う計画の段階的な実行	目標の意識化 目標の実行性の向上	目標の意識化による実行性の向上	「入った」の意味とは何か

SCATによる分析の対象は、2018年度の学習者A、2019年度の学習者I、2021年度の学習者Kの振り返りシートとする。振り返りシートの記述内容は教師の方から限定せず、「1学期に行ったコーチング・セッションを、言葉にして振り返ってみましょう」という発問のみで作成してもらった。発問を限定しないことで、様々な対話の中で、特に何を意識しているかを見ることができると考えたためである。また、セッションの対話の内容や、2学期末にも作成した振り返りシートなどの内容も含め、総合的に分析・考察を行った。分析は、高校の情報科教員1名、大学の情報教育系教員1名の計2名で行った。

## 5.2 学習者Aの分析結果と考察

### 5.2.1 学習者Aの振り返りシート

学習者Aが作成した振り返りシートは、以下である。なお、誤字脱字や表記の差異等については、それらを修正せず原文のまま掲載する。

最初にコーチングセッションのことを聞いた時はそもそもどんなものかよく分からなく、受けた方がいいと言われたのでとりあえず受けてみた。というのが受け始めた経緯だった。実際受けてみたら思ったよりしっかりと時間をかけて話をするものだから驚いたし、少し疲れた。

けれど、CM制作の目標ができて、自分の頭の中にしっかりCM制作が入ったおかげで少しずつ進められることができた。

コーチングセッションで建てた目標は全部が達成出来たわけではなく、実際やってみると問題

が出てくることは結構あった。その度に次のコーチングセッションに行くのに少し憂鬱な気分になった。でもコーチングセッションでその問題について話すことで次の手を新たに組み上げられて、終わった後は楽な気分になった。

1人で考え込んでもいい案が上手くまとまらず、モヤモヤと悩みが残っていたが、コーチングセッションで話して言葉にして問題をしっかり明確にすることで、次にやるべきことを把握出来たのでスッキリした。

CM制作では、予定が全然進まず、時間が足りなくなりそうな中でも何とかまとめられた。やりたい事とやるべき事を両立するのは大変だったがこれもなんとかあった。こんな風にCM制作はコーチングセッションに助けられた点が多くて、受けて良かったと思った。

そんなコーチングセッションを経て感じたのは、問題を浮かべるには1人でも出来るが整理するのは人と話した方が圧倒的に捗ることだ。

会話の中での方が疑問が出てきてすぐ話し合えるから放置もしないで済む。自分にはない視点も得られる。だから、これからはもっと色々な人とたくさん話を話してみたい。

人によって感じ方や価値観はそれぞれで、知識の量などでも自分と意見は変わってくるから、そんな人たちと話をすればきっと新しいものを見つけられるはずだし、コーチングセッションのように悩みも解決できるかもしれない。

人と話すという行為は、ただ他人とコミュニケーションをとるだけでなく、自分との対話にもなり、自己の考えを深めてくれるものかもしれない。

## 5.2.2 分析結果

学習者Aが作成した振り返りシートをSCATによりコーディングした結果、11個のテーマ・構成概念が抽出された。これらのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを生成し、そこから理論記述を導き出した。抽出された11個のテーマ・構成概念を4つのカテゴリーと7つのサブカテゴリーに分類したものが表14である。なお、学習者Aの11個のテーマ・構成概念は、<A1>、<A2>…<A11>と記述した。

学習者Aのストーリー・ラインは「コーチング・セッションの体験を通じて、学習者Aは個人による問題提起と対話による問題解決における役割の差異を意識するようになった。それは、個人による問題解決の困難性を自覚し、目標の意識化による実行性の向上、そして対話を通じた言語化・意識化による解決の効果を体感するというものであった。これらの体験を通じて、目標達成におけるコーチングの対話の肯定的評価と課題遂行を通じたセッションへの肯定的評価という二つの側面から、コーチング・セッションに対する感情の好転が生じた。更に対話の利点の認識による対話への意欲の発露が見られ、セッションにおける学びの、他者との意思疎通への転移を図ろうとするようになった。それは、対話による内省の可能性への気づきをも生じさせるものであった」と記述された。

理論記述は「コーチング・セッションの体験は、個人による問題解決の困難性を自覚させ、目標の意識化による実行性の向上と対話を通じた言語化・意識化による解決を促す可能性がある。／コーチング・セッションを継続することで、課題遂行を通じたセッションへの肯定的評価やセッションそのものに対する感情の好転が起こる可能性がある。／コーチング・セッションは、対話の利点の認識による対話への意欲の発露を促し、セッションにおける学びの、他者との意思疎通への転移を図るものである。／コーチングは、学習者に対して、対話による内省の可能性への気づきを生起させる。」と記述された。

表 14 : 学習者 A の分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	テーマ・構成概念
目標設定	目標の意識化	<A1>目標の意識化による実行性の向上
実践	方法の具体化	<A2>対話を通じた言語化・明確化による解決
意識化	気付き	<A3>個人による問題解決の困難性
		<A4>個人による問題想起と対話による問題解決における役割の差異
セッション	対話	<A5>目標達成におけるコーチングの対話の肯定的効果
		<A6>対話による内省の可能性への気づき
		<A7>コーチング・セッションの体験
	意欲	<A8>セッションにおける学びの、他者との意思疎通への転移
		<A9>対話の利点の認識による対話への意欲の発露
	感情	<A10>感情の好転
	評価	<A11>課題遂行を通じたセッションへの肯定的評価

表 15 : SCAT による学習者 A の分析

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	学習者 A	最初にコーチングセッションのことを聞いた時はそもそもどんなものかよく分からなく、受けた方がいいと言われたのでとりあえず受けてみた。というのが受け始めた経緯だった。実際受けてみたら思ったよりしっかりと時間をかけて話をするものだから驚いたし、少し疲れた。	よく分からなく受けたほうがいい… 受けてみた 思ったより驚いたし、少し疲れた	コーチングセッションに対する知識不足 他者からの促し 意外性、疲労感	未知の体験/ 体験後の感覚	コーチングセッションの体験	今まで本当にコーチングを全く受けたことがないのだろうか？
2		けれど、CM 制作の目標ができて、自分の頭の中にしっかり CM 制作が入ったおかげで少しづつ進められることができた。	CM 制作の目標 自分の頭の中 入った 進められる	CM 制作の目標の設定 目標の意識 目標に沿う計画の段階的な実行	目標の意識化 目標の実行性の向上	目標の意識化による実行性の向上	「入った」の意味とは何か
3		コーチングセッションで建てた目標は全部が達成出来たわけではなく、実際やってみると問題が出てくることは結構あった。その度に次のコーチングセッションに行くのに少し憂鬱な気分になった。でもコーチングセッションでその問題について話すことで次の手を新たに組み上げられて、終わった後は楽な気分になった。	目標は全部が達成できたわけではなく問題が出てくる 憂鬱 問題について話す次の手を新たに組み上げられ 楽な気分	目標の大半の達成/ 問題の浮上・衝突/ 問題の不達成に関する対話への否定的な感情/ 浮上する問題に関する対話/ 新たな問題解決手段の構築 問題の不達成に対する否定的な感情からの解放	達成できた目標と達成できない目標/ 目標達成の困難性/ 達成できない目標に関するセッションにおける対話の非積極性 達成できない目標に関する対話/ 問題解決の方法の検討/ 対話による感情の転換	目標達成におけるコーチングの対話の肯定的効果/ 感情の好転	達成できなかった目標には、どのようなものがあるのか どのような問題が浮上したのか。
4		1人で考え込んでもいい案が上手くまとまらず、モヤモヤと悩みが残っていたが、コーチングセッションで話して言葉にして問題をしっかりと明確にすることで、次にやるべきことを把握出来たのでスッキリした。	一人で考え込んでモヤモヤと悩みが残って 言葉にして問題をしっかりと明確にする やるべきことを把握	一人で思案十分に納得できない方法 問題の言語化 問題の明確化 課題の把握と見直し	個人による問題解決の試み 解決手段の構築の困難さ 問題の言語化・明確化による課題の把握	個人による問題解決の困難性/ 対話を通じた言語化・明確化による解決	今までの個人による問題解決での対処方法は、どのようなものがあったのか。

			できた スッキリした	問題に対する肯定的な感情			
5		CM制作では、予定が全然進まず、時間が足りなくなりそうな中でも何とかまとめられた。やりたい事とやるべき事を両立するのは大変だったがこれもなんとかあった。こんな風にCM制作はコーチングセッションに助けられた点が多くて、受けて良かったと思った。	予定が全然進まずやりたい事と…両立するのは大変 なんとかあったセッションに助けられた 受けてよかった	計画の実行の困難性 願望と責務の両立の困難性 課題の遂行セッションによる支援 セッションの感想	課題遂行の困難／セッションへの肯定的評価	課題遂行を通じたセッションへの肯定的評価	どのような予定と時間配分、優先順位があったのか？
6		そんなコーチングセッションを経て感じたのは、問題を浮かべるには1人でも出来るが整理するのは人と話した方が圧倒的に捗ることだ。	問題を浮かべるには一人でも出来る 整理するのは人と話した方が圧倒的にはかどる	個人による問題の列挙 対話による問題の整理	対話による効率的な問題整理 個人による問題整理の困難性	個人による問題想起と対話による問題解決における役割の差異	どれほどの問題点を個人で列挙できたか？
7		会話の中での方が疑問が出てきてすぐ話し合えるから放置もしないで済む。自分にはない視点も得られる。だから、これからはもっと色々な人とたくさんの事を話してみたい。	会話の中での…出てきてすぐ話し合えるから放置もしない 自分にはない視点も得られる いろいろな人とたくさんの事を話してみたい	対話による問題の列挙の優位性 対話による迅速な対処 他者の視点の獲得 他者との対話への意欲	対話における不理解箇所の確認と対処 多角的視野の獲得	対話の利点の認識による対話への意欲の発露	「色々な人」とはどのような人たちなのか
8		人によって感じ方や価値観はそれぞれで、知識の量などでも自分と意見は変わってくるから、そんな人たちと話をすればきっと新しいものを見つけられるはずだし、コーチングセッションのように悩みも解決できるかもしれない。	感じ方や価値観はそれぞれ 知識の量などでも自分と意見は変わってくる 新しいものを見つけられる 悩みも解決できる	自身と他者の異なる価値観 既に獲得している知識の差による他者との意見の差異 対話による新たな意見の発見の可能性 課題の解決の可能性	価値観や知識の相違による新たな発見の確信 セッションによる困難の解決と他者との対話への適用	セッションにおける学びの、他者との意思疎通への転移	CM 似対する「感じ方や価値観」なのか



9		人と話すという行為は、ただ他人とコミュニケーションをとるだけでなく、自分との対話にもなり、自己の考えを深めてくれるものかもしれない。	人と話すという行為 他人とコミュニケーションをとる 自分との対話 自己の考えを深めてくれる	他者との対話 内省 自己の意見の深化	他者との対話の利点	対話による省察の可能性への気づき	この学習者にとっての「他者とのコミュニケーション」とは？
---	--	--	--	--------------------------	-----------	------------------	------------------------------

ストーリー・ライン	[コーチングセッションの体験]を通じて、学習者 A は[個人による問題提起と対話による問題解決における役割の差異]を意識するようになった。それは、[個人による問題解決の困難性]を自覚し、[目標の意識化による実行性の向上]、そして[対話を通じた言語化・意識化による解決]の効果を体感するというものであった。これらの体験を通じて、[目標達成におけるコーチングの対話の肯定的評価]と[課題遂行を通じたセッションへの肯定的評価]という二つの側面から、コーチングセッションに対する[感情の好転]が生じた。更に[対話の利点の認識による対話への意欲の発露]が見られ、[セッションにおける学びの、他者との意思疎通への転移]を図ろうとするようになった。それは、[対話による省察の可能性への気づき]をも生じさせるものであった。
理論記述	[コーチングセッションの体験]は、[個人による問題解決の困難性]を自覚させ、[目標の意識化による実行性の向上]と[対話を通じた言語化・意識化による解決]を促す可能性がある。／コーチングセッションを継続することで、[課題遂行を通じたセッションへの肯定的評価]やセッションそのものに対する[感情の好転]が起こる可能性がある。／コーチングセッションは、[対話の利点の認識による対話への意欲の発露]を促し、[セッションにおける学びの、他者との意思疎通への転移]を図るものである。／コーチングは、学習者に対して、[対話による省察の可能性への気づき]を生起させる。
さらに追究すべき点・課題	これまで行ってきた問題解決において、解決ができなかったものはどのように対処していたのか。／学習者 A における「コミュニケーション」とはどのようなものなのか。／他者との対話において、「色んな人」とはどのような人々の事か。CM 制作を行ったグループのメンバーは、これに含まれるのか。

### 5.2.3 考察

SCATによる分析で明らかになったテーマ・構成概念やカテゴリー、セッションで話された内容を元に、学習者Aの学びの過程を考察する(図10)。

学習者Aは、講座1回目(4月20日)で自身の達成したい目標を言葉化した。学習者Aが授業中に立てた目標は映像を通して自身のメッセージを伝えることである。また、講座内で説明されたセッションによる学びの支援を受けることを決め、5月25日からセッションを始めた。学習者Aは初回の授業でコーチングに関する説明を受けてはいたものの、初回のセッションは5月25日に行っている。このセッションで、学習者Aはコーチングについて「アドバイスみたいなのがメインかなあと思ってた」と答え、「映像制作とかのアドバイス」と「わからないものに対して質問が気軽にできる機会」との理解を示している。映像制作に関する内容は6月8日の授業から開始していることより、学習者Aは、映像制作に関するアドバイスは映像制作が始まってから受けよう、と認識していたと考えられる。よって、「対話によって解決法を学習者から引き出す」というコーチングの理解を共有し、セッションを行った。

セッションでは、「映像を通して伝えたいことを伝える」と、「培ったスキルを日常生活に取り入れる」ことを目標としていることが明らかになった。学習者Aは「メディアつくって、ようは自分でなんか伝えるってことじゃないですか。だー俺はあんまりこう話すことが得意じゃなかったんで、だから映像を通して、こう自分の伝えたいことをどうやって伝えたいのかとか、どう伝えるのが効果的なのかとか、どういう方法があるのかっていうのを、まあいろいろな角度から知れたらいいな」とコーチに語っている。また、培った“伝え方”を日常生活における他者との対話に取り入れていきたい、とも語っている。

学習者Aが設定した2つの目標についてReality(現実)の段階で、コミュニケーションについて「1対1なら出来ないこともないんですけど、1対多とかなると、自分の主張が苦手なんで。あとはなんかめんどくさいからいいやと思っちゃう」と語っている。1対多のコミュニケーションでは、話に割って入ることがあるため、人に迷惑がかかるので「そこまではかという、いっかなってなっちゃう」。しかし、「そうすると広がってこない」とも語っており、コミュニケーションの回数を積極的に増やすことと、その実践の場が授業内のCM制作チームのメンバーとの話し合いであることを意識した。学習者Aはこのような思いをもってCM制作チームのリーダーとなり、メンバーに「何を作りたいかっていうのを聞かなきゃいけない」、「本人たちの意思、俺も含めて全員のどんなものを作りたいか」、「だれの地元にするか」、「予定が合うかどうかも、やっぱ確認しとかなきゃいけない」といった様々なことを挙げ、今後の実践方法について話し合った。この段階では、「目標の意識化による実行性の向上」(表14<A1>)や「対話を通じた言語化・明確化による解決」(表14<A2>)が行われていることが分かる。

振り返りシートには、意識化や解決以外に、自身の気づきやセッションに関する気づきが記述されていた。「気づき・意識化」については、「1人で考え込んでもいい案が上手くまとまらず、モヤモヤと悩みが残っていた」が、「そんなコーチングセッションを経て感じたのは、問題を浮かべるには1人でも出来るが整理するのは人と話した方が圧倒的に捗ること」であったと記述している。これは、「個人による問題解決の困難性」(表14<A3>)や「個人による問題想起と対話による問題解決における役割の差異」(表14<A4>)を認識していたといえる。

「セッション」については、「コーチングセッションで建てた目標は全部が達成出来たわけではなく、実際やってみると問題が出てくることは結構あった。その度に次のコーチングセッションに行くのに少し憂鬱な気分になった。でもコーチングセッションでその問題について話すことで次の手を新たに組み上げられて、終わった後は楽な気分になった。」と記述されており、「目標達成におけるコーチングの対話の肯定的効果」(表14<A5>)や「感情の好転」(表14<A10>)が見られた。また、「こんな風にCM制作はコーチングセッションに助けられた

点が多くて、受けて良かったと思った」という記述もあり、「課題遂行を通したセッションへの肯定的評価」(表 14<A11>)にも言及されていた。

コミュニケーションに関する記述では、「会話の中でのの方が疑問が出てきてすぐ話し合えるから放置もしないで済む。自分にはない視点も得られる。だから、これからはもっと色々な人とたくさんの事を話してみたい。」

「人によって感じ方や価値観はそれぞれで、知識の量などでも自分と意見は変わってくるから、そんな人たちと話をすればきっと新しいものを見つけられるはず」と振り返りシートに記述がされており、「対話の利点の認識による対話への意欲の発露」(表 14<A9>)や「セッションにおける学びの、他者との意思疎通への転移」(表 14<A8>)が見られたことも明らかとなった。

最後に、「人と話すという行為は、ただ他人とコミュニケーションをとるだけでなく、自分との対話にもなり、自己の考えを深めてくれるものかもしれない」と振り返って記述しており、「対話による内省の可能性への気づき」(表 14<A6>)を得ることが出来たと考えられる。

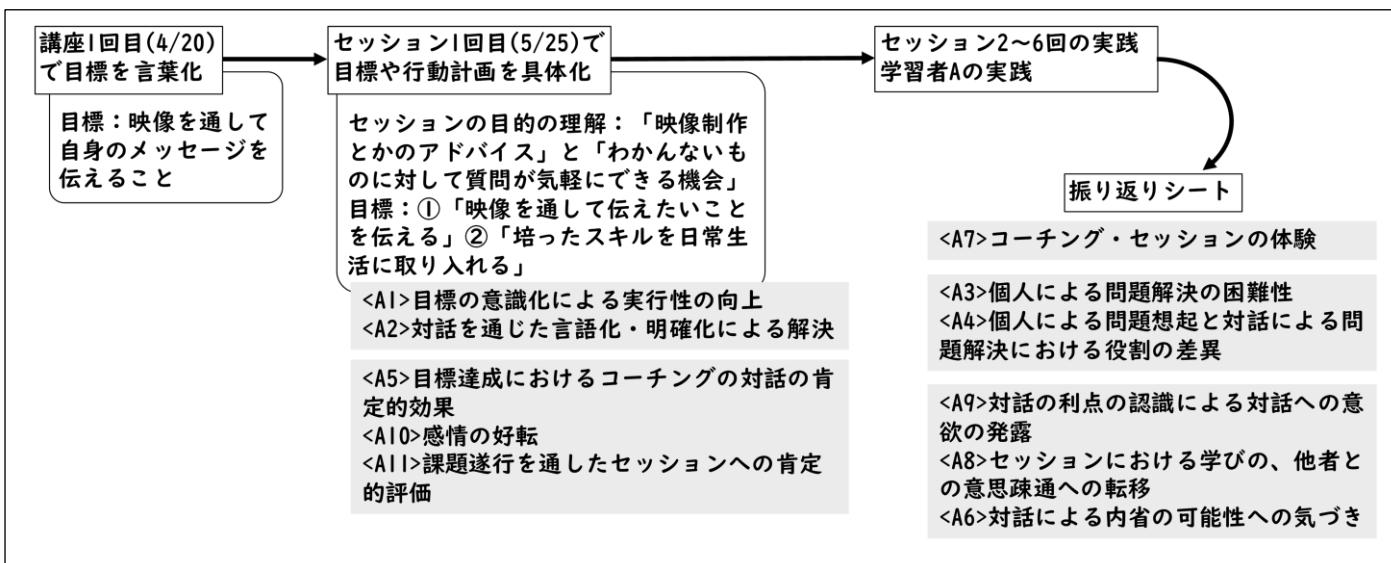


図 10：学習者 A の学びの過程

### 5.3 学習者 I の分析結果と考察

#### 5.3.1 学習者 I の振り返りシート

学習者 I が作成した振り返りシートは、以下である。なお、誤字脱字や表記の差異等については、それらを修正せず原文のまま掲載する。

コーチングセッションでは面談というより面接を先生とするという印象だった。相手から質問されたものに答えるだけでなく、自分から発信していき自分が考えていることを伝える。最初は慣れるまで時間がかかったが、次第に自分からコミュニケーションをとれるようになった。

また、自分が考えていることを整理し、考えた上で口に出すことで、心を洗い流すことができるようにも感じた。

私は「人の前で流ちょうに話せるようにする」を一学期の目標に設定した。元々僕は喋る際にどもってしまという、吃音を患っていたことで、思うように喋れないことが多かった。最近では症状は回復してきたが、人の前で話すことに対する恐怖感やもどかしさは昔のままで、自分の中で直さなければならな

い課題であった。

そこで、コーチングセッションやメディアリテラシーという授業を通して、目標を達成し、将来へのステップアップに繋がればいいな、と思ったのがコーチングセッションを初めに受けた理由である。

コーチングセッションでは問題解決へのアプローチを講師（コーチ：著者注）とともに整理し、実行に移していくための方法を考えていくという流れで行っていく。全体的に面談に近いように見えるが、思いのほか自分から答えを見つけていくことが多く、「どのように伝えれば先生に多い（思い：著者注）が伝わるか」「自分は何を考えているのか」を念頭に置いて先生と面接をするという印象だった。

コーチングセッションをやっていくうちに、解決策を試していった。まず試したのは、授業中のディスカッションをビデオで撮ることである。自分のしゃべり方やディスカッションでの態度を可視化し、問題点を見つけようとしたが、そもそもディスカッションの時間であまり議論を進めてはならず、提案するだけの時間が長く続いてしまい、いい材料にはなれなかった。

次にやったのは、部活の中で前に立って話すときに実践することである。部活では最高学年として前に立って話すことが多く、後輩といえど、相手に伝わる話し方が求められた。そこで、あらかじめ言いたいことや相手から来る質問を紙に書いて準備しておく、ということを実践した。すると、紙に書いた安心感から相手の話に集中して聞くことができ、自分が理想としたものに、より近づくことができた。

この結果を踏まえ、これからも前もって準備することを実践していきたいと思う。

コーチングセッションは単なる相談ではなく、自分の価値を高めるためのプロセスのように感じる。今後も自分を客観視して、先生との対話を続けていきたい。

### 5.3.2 分析結果

学習者 I が作成した振り返りシートを SCAT によりコーディングした結果、15 個のテーマ・構成概念が抽出された。これらのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを生成し、そこから理論記述を導き出した。抽出された 15 個のテーマ・構成概念を 5 つのカテゴリーと 8 つのサブカテゴリーに分類したものが表 16 である。なお、学習者 I の 15 個のテーマ・構成概念は、<I1>、<I2>…<I15>と記述した。

学習者 I のストーリー・ラインは「この学習者は、セッションによって円滑なコミュニケーションの実現に向けた自身の課題の言葉化による自覚と、課題の解決とパフォーマンスの向上に対する意識が生じた。セッション内では、対話による解決方法の自律的な発見の支援により、実行可能な解決方法の吟味や解決方法の言語化を行った。その結果、授業内における実践の場の意識が生まれ、課題解決に向けた方法の実践を行ったが上手く行えず、日常生活における実践の場の意識により円滑なコミュニケーションの実現が可能となった。また、継続的な課題解決への意欲も生まれた。セッションにおいては、積極的な意見の表現や発信を通してコミュニケーションの肯定的変化が生じた。また、言語化された思考の伝達によるコミュニケーションへの肯定的な感情の変化も同時に生じた。これによって自己認識の発展と、コーチとの継続的な対話への意欲が生まれた。」と記述された。

理論記述は「セッションによって、円滑なコミュニケーションの実現に向けた自身の課題の言葉化による自覚と、課題の解決とパフォーマンスの向上に対する意識が生じる。／・セッションにおける対話による解決方法の自律的な発見の支援により、実行可能な解決方法の吟味や解決方法の言語化を行うことが可能となる。／・授業内における実践の場の意識が生まれ、課題解決に向けた方法の実践を行うことができる。／・日常生活における実践の場の意識が生まれ、円滑なコミュニケーションの実現が可能となる。／・継続的な課題解決への意欲が生まれる。／・セッションでは、積極的な意見の表現や発信を通してコミュニケーションの肯定的変化や、言語化された思考の伝達によるコミュニケーションへの肯定的な感情の変化が生じる。／・セッションでは、自己認識の発展と、コーチとの継続的な対話への意欲が生まれる。」と記述された。

表 16 : 学習者 I の分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	テーマ・構成概念
目標設定	目標の意識化	<I1>円滑なコミュニケーションの実現に向けた自身の課題の言葉化による自覚
実践	方法の具体化	<I2>実行可能な解決方法の吟味
		<I3>解決方法の言語化
意識化	気づき	<I4>自己認識の発展
		<I5>課題の解決とパフォーマンスの向上に対する意識
	実践の場の意識	<I6>授業内における実践の場の意識
		<I7>日常生活における実践の場の意識
	意欲	<I8>課題解決に向けた方法の実践
		<I9>継続的な課題解決への意欲
目標の達成	<I10>円滑なコミュニケーションの実現	
セッション	対話	<I11>対話による解決方法の自律的な発見の支援
		<I12>コミュニケーションの肯定的変化
		<I13>セッションにおける積極的な意見の表現や発信
	感情	<I14>言語化された思考の伝達によるコミュニケーションへの肯定的な感情の変化
	意欲	<I15>コーチとの継続的な対話への意欲

表 17 : SCAT による学習者 I の分析

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	学習者 A	コーチングセッションでは面談というより面接を先生とするという印象だった。相手から質問されたものに応えるだけでなく、自分から発信していき自分が考えていることを伝える。最初は慣れるまで時間がかかったが、次第に自分からコミュニケーションをとれるようになった。	質問されたものに応える 自分が考えていることを伝える。自分からコミュニケーションをとれるようになった	自分から発信、考えていることを伝える。自分からコミュニケーションをとれるように。	意見の伝達 自律的なコミュニケーション	セッションにおける積極的な意見の表現や発信 コミュニケーションの肯定的な変化	・今までセッション（コーチングや教師との対話）を受けたことが無かったか
2		また、自分が考えていることを整理し、考えた上で口に出すことで、心を洗い流すことができるようにも感じた。	考えていることを整理。口に出す。心を洗い流す。	思考の整理 発話・表現・言語化 浄化	思考の言語化 聞き手の存在による肯定的な感情の発露	言語化された思考の伝達によるコミュニケーションへの肯定的な感情の変化	
3		私は「人の前で流ちょうに話せるようにする」を一学期の目標に設定した。元々僕は喋る際にどもってしまという、吃音を患っていたことで、思うように喋れないことが多かった。最近では症状は回復してきたが、人の前で話すことに対する恐怖感やもどかしさは昔のままで、自分の中で直さなければならぬ課題であった。	人の前で流ちょうに話せるようにする。思うように喋れない。人の前で話すことに対する恐怖感やもどかしさは昔のまま、直さなければならぬ課題	なめらかな発話 理想とする会話からの乖離 焦り 改善したい自身の課題	人前における流暢な発話への意欲 改善による円滑なコミュニケーションの実現 自身の課題の言葉化による再考	円滑なコミュニケーションの実現に向けた自身の課題の言葉化による自覚	・課題解決のために今まで何をしてきたのか ・過去に恐怖を感じた事例はあるか
4		そこで、コーチングセッションやメディアリテラシーという授業を通して、目標を達成し、将来へのステップアップに繋がればいいな、と思ったのがコーチングセッションを初めに受けた理由である。	目標を達成。将来へのステップアップにつながればいい。	課題の克服 前進・成長	課題の克服によるパフォーマンスの向上	課題の解決とパフォーマンスの向上に対する意識	・コーチング・セッションの説明の際に、他にどのようなことを期待していたのか

5	<p>コーチングセッションでは問題解決へのアプローチを講師（コーチ：著者注）とともに整理し、実行に移していくための方法を考えていくという流れで行っていく。全体的に面談に近いように見えるが、思いのほか自分から答えを見つけていくことが多く、「どのように伝えれば先生に多い（思い：著者注）が伝わるか」「自分は何を考えているのか」を念頭に置いて先生と面接をするという印象だった。</p>	<p>整理し、実行に移していくための方法を考えていく。自分から答えを見つけていくことが多く。どのように伝えれば先生に思いが伝わる。自分は何を考えているのか。</p>	<p>課題解決の方法の検討 コーチ自身による解決方法の発見 発見した方法の言語化と伝達</p>	<p>コーチ自身の発見を支援するコーチの対話 コーチの解決方法の発見 方法を伝達する意欲</p>	<p>対話による解決方法の自律的な発見の支援 実行可能な解決方法の吟味 解決方法の言語化</p>	<p>・「面談」は先生からのアドバイスで、「面接」は自身が主張する、という理解をもっているのか</p>
6	<p>コーチングセッションをやっていくうちに、解決策を試していった。まず試したのは、授業中のディスカッションをビデオで撮ることである。自分のしゃべり方やディスカッションでの態度を可視化し、問題点を見つけようとしたが、そもそもディスカッションの時間であり議論を進めてはおらず、提案するだけの時間が長く続いてしまい、いい材料にはなれなかった。</p>	<p>解決策を試していった。喋り方、態度を可視化。問題点を見つけようとした。良い材料にはなれなかった。</p>	<p>課題点の可視化 試行錯誤 適用場面の不適切さ</p>	<p>授業内における課題の解決法の試行</p>	<p>授業内における実践の場の意識</p>	<p>・提案の際に、参加者との積極的なコミュニケーションは無かったか</p>
7	<p>次にやったのは、部活の中で前に立って話すときに実践することである。部活では最高学年として前に立って話すことが多く、後輩といえど、相手に伝わる話し方が求められた。そこで、あらかじめ言いたいことや相手から来る質問を紙に書いて準備しておく、ということを実践した。すると、紙に書いた安心感から相手の話に集中して聞くことができ、自分が理想としたものに、より近づくことができた。</p>	<p>次にやった。実践すること。相手に伝わる話し方。紙に書いて準備。安心感。集中して聞く。理想としたものにより近づく。</p>	<p>試行の継続 聞き手に届く発話 事前の用意 安堵 傾聴 理想とする会話への接近</p>	<p>授業外における課題の解決法の試行 ポジティブ感情 円滑なコミュニケーションの実現</p>	<p>日常生活における実践の場の意識 課題解決に向けた方法の実践 円滑なコミュニケーションの実現</p>	<p>・「うまく話せないこと」だけではなく、「相手の話を聞くこと」も課題に含まれているか</p>
8	<p>この結果を踏まえ、これからも前もって準備することを実践していきたいと思う。</p>	<p>これからも前もって準備。実践していきたい。</p>	<p>事前策 課題への解決の試行</p>	<p>課題解決に向けた継続的な実践の意欲</p>	<p>継続的な課題解決への意欲</p>	

9	コーチングセッションは単なる相談ではなく、自分の価値を高めるためのプロセスのように感じる。今後も自分を客観視して、先生との対話を続けていきたい。	自分の価値を高めるためのプロセス。客観視。対話を続けていきたい。	自己肯定感の高まり 客観的／批判的な見方 コミュニケーションの継続	自己認識を高める過程 コーチとの継続的な対話	自己認識の発展 コーチとの継続的な対話への意欲	
---	--	----------------------------------	---	---------------------------	----------------------------	--

ストーリー・ライン	<p>この学習者は、セッションによって円滑なコミュニケーションの実現に向けた自身の課題の言葉化による自覚と、課題の解決とパフォーマンスの向上に対する意識が生じた。セッション内では、対話による解決方法の自律的な発見の支援により、実行可能な解決方法の吟味や解決方法の言語化を行った。その結果、授業内における実践の場の意識が生まれ、課題解決に向けた方法の実践を行ったが上手く行えず、日常生活における実践の場の意識により円滑なコミュニケーションの実現が可能となった。また、継続的な課題解決への意欲も生まれた。</p> <p>セッションにおいては、積極的な意見の表現や発信を通してコミュニケーションの肯定的変化が生じた。また、言語化された思考の伝達によるコミュニケーションへの肯定的な感情の変化も同時に生じた。これによって自己認識の発展と、コーチとの継続的な対話への意欲が生まれた。</p>
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・セッションによって、円滑なコミュニケーションの実現に向けた自身の課題の言葉化による自覚と、課題の解決とパフォーマンスの向上に対する意識が生じる。</li> <li>・セッションにおける対話による解決方法の自律的な発見の支援により、実行可能な解決方法の吟味や解決方法の言語化を行うことが可能となる。</li> <li>・授業内における実践の場の意識が生まれ、課題解決に向けた方法の実践を行うことができる。</li> <li>・日常生活における実践の場の意識が生まれ、円滑なコミュニケーションの実現が可能となる。</li> <li>・継続的な課題解決への意欲が生まれる。</li> <li>・セッションでは、積極的な意見の表現や発信を通してコミュニケーションの肯定的変化や、言語化された思考の伝達によるコミュニケーションへの肯定的な感情の変化が生じる。</li> <li>・セッションでは、自己認識の発展と、コーチとの継続的な対話への意欲が生まれる。</li> </ul>
さらに追究すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・セッションの前では、上記の認識は学習者Iの中でどのように自覚されていたのか。どれくらい言語化されていたのか</li> <li>・セッションを受ける際の期待は、どのように満たされたのか。何があれば「満たされた」と言えるだろうか</li> <li>・上記の実践以外で、「円滑なコミュニケーション」の実現に向けた実践は継続的に行っているか</li> <li>・セッションで、言語化されていない課題があったらだろうか</li> </ul>



### 5.3.3 考察

SCATによる分析で明らかになったテーマ・構成概念やカテゴリー、セッションで話された内容を元に、学習者Iの学びの過程を考察する(図11)。

学習者Iは、初回の授業(4月18日)で自身の達成したい目標を言葉化した。学習者Iが授業中に立てた目標は、前述のとおり、年間を通じて「何に対してもはっきりと意見が言える自立した人間になりたい」、そして授業中のディスカッションを通じて「あまり友達が少ないので、3人程友達を増やしたい」という内容であった。また、講座内で説明されたセッションによる学びの支援を受けることを決め、5月15日にセッションを行った。

セッションの現実(Reality)では、上記2つの目標と共に、「意見を人前ではっきり述べることを目標にしていることが対話によって明らかになった。学習者Iは幼稚園時代から抱えていたある障害について話を始めた。それは、学習者Iにとって克服したい課題でもあったが、同時に、その障害を積極的にしゃべる(コミュニケーションをとる)ことを回避してきた言い訳としていたところもあって後悔している、と語っていた。そして、小学校、中学校、高等学校と進学するにつれてディスカッションをする機会が多くなり、意見を表明することと、相手に理解してもらうことを通してコミュニケーション力を培いたい、と話していた。また、授業中に行われるディスカッションにおいて「もうちょっとコミュニケーションがとれるようになって、それがスキルアップできれば結構いい目標達成になるかな」とも語っている。この段階では、「円滑なコミュニケーションの実現に向けた自身の課題の言葉化による自覚」(表16<I1>)が培われていることが分かる。

上記の目標を達成するために、選択(Option)の段階では、目標達成のための様々な実践方法について対話を重ねた。学習者Iは目標達成のために、授業や友人とのディスカッションにおいて「自分の意見を通して、相手の意見を受け入れられるようになること」を実践方法として挙げている。この段階では、「実行可能な解決方法の吟味」(表16<I2>)、「解決方法の言語化」(表16<I3>)が行われていることが分かる。

まとめ(Wrap-up)の段階では、一般的には選択の段階で複数挙げられた実践方法から学習者がいくつか選択し、実践可能にするためにコーチと計画を練る。しかし、学習者Iは、1つの目標に対し1つの実践方法のみを挙げているため、その方法を実践するための計画を練ることとした。また、実践を可能するためのコーチのサポートとして、授業中のディスカッションの様子をビデオ撮影することを挙げた。それは、コミュニケーションの際の自身の話し方を振り返る、という活動である。この段階では、「授業内における実践の場の意識」(表16<I6>)が培われ、「課題解決に向けた方法の実践」(表16<I8>)が行われていることが分かる。

このセッション以降、学習者Iは目標達成のための実践を行い、コーチは授業内のディスカッションの様子を撮影するサポートを行った。しかし、自身の話し方を振り返る良い材料とはならなかった。ディスカッションではあるテーマに関して終始提案をするだけの形となり、豊かな対話にならず結論に至らなかったからだったとの理由を挙げている。そのため、授業中のディスカッションではなく、自身の日常生活におけるコミュニケーションの場面において、課題解決を試みるようになった。この段階では、「日常生活における実践の場の意識」(表16<I7>)が培われていることが分かる。

学習者Iは、高校3年生であることから、部活でも最高学年の部員として人前で話す機会が頻繁にあることを意識し、ここで課題の解決を試みた。具体的には、話す内容を予め頭の中で整理し、それを具体的に言葉化してノートにまとめ、相手の返答を想定ながら頭の中でシミュレーションをするという実践内容だった。この準備を行った結果、部活においても授業においても、余裕をもって人前で話すことができるようになった、と学習者Iは語っている。この段階では、「円滑なコミュニケーションの実現」(表16<I10>)によって目標を達成することができたこと分かる。

また、振り返りシートには、目標の達成を踏まえ、「これからも前もって準備することを実践していきたいと思う。」と記述している。これは、「継続的な課題解決への意欲」(表16<I9>)があることが分かる。

加えて、セッションにおける「対話」や「感情」、「意欲」についても、それぞれ「思いのほか自分から答えを見つけていくことが多く」、「自分が考えていることを整理し、考えた上で口に出すことで、心を洗い流すことができるようにも感じた」、「今後も自分を客観視して、先生との対話を続けていきたい。」と記述されている。これらにおいて、それぞれ「対話による解決方法の自律的な発見の支援」(表 16<I11>)や「言語化された思考の伝達によるコミュニケーションへの肯定的な感情の変化」(表 16<I14>)、「コーチとの継続的な対話への意欲」(表 16<I15>)が見られることが分かる。「自分の価値を高めるためのプロセスのように感じる」との振り返りも行っており、気づき・自己認識も見られることが分かる。

学習者 I が幼稚園時代から抱えていた長年の課題であり、“障害”とも捉えていたものに対して、セッションにおける対話によって課題やその解決方法を言葉化し、自身で試行錯誤を通して実践し解決できたことは、学習者 I にとって大きな変容を遂げる機会となった。コーチングは、診断と治療を通してクライアントの心理的な問題や機能不全を取り除くカウンセリングを目的とはしない。しかし、コーチングはこのような障害について話し合う機会を拒むものではなく、人生をより良くし、パフォーマンスを向上させるために、GROW モデルなどを用いながら対話によって学習者から最も良い方法を引き出すことを志向する。これらの活動によって、1回のセッションでも学習者が大きく変化する可能性が示唆された。

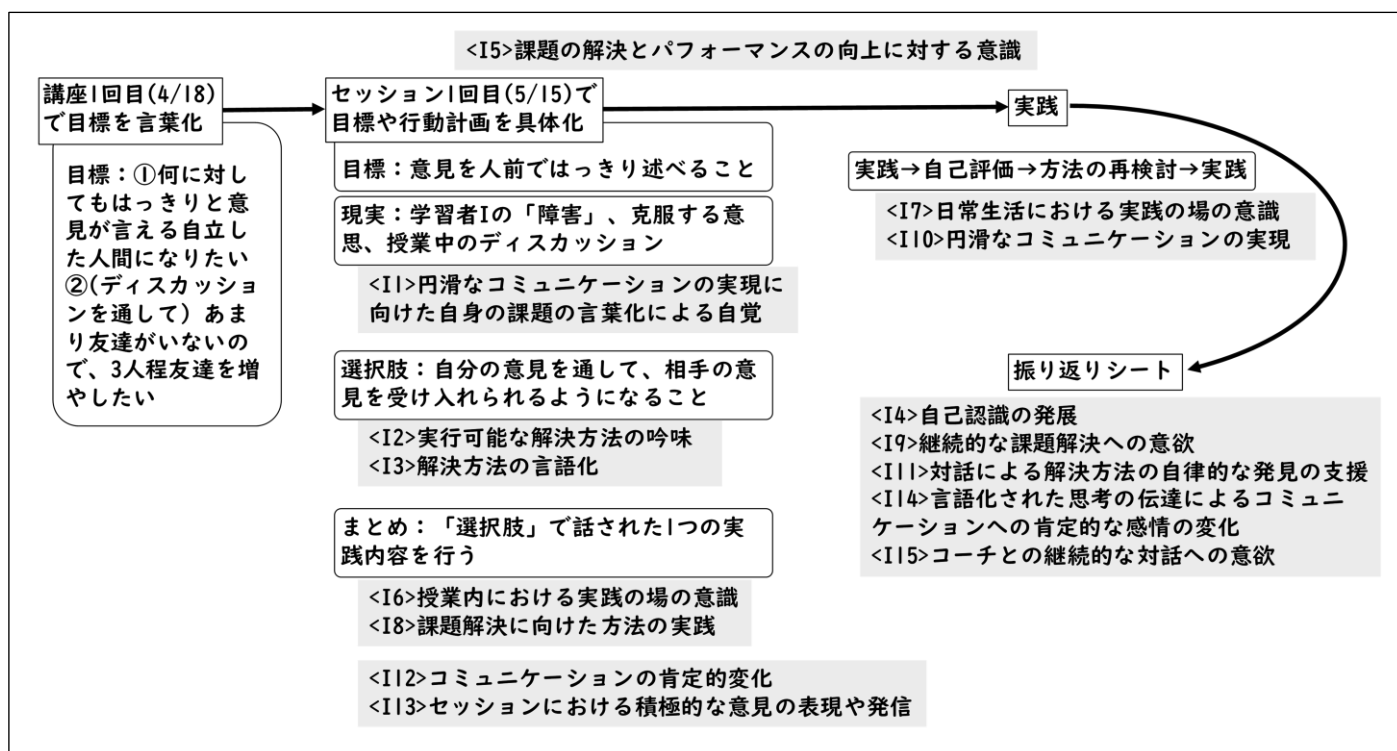


図 11：学習者 I の学びの過程

## 5.4 学習者 K の分析結果と考察

### 5.4.1 学習者 K の振り返りシート

学習者 K が作成した振り返りシートは、以下である。なお、誤字脱字や表記の差異等については、それらを修正せず原文のまま掲載する。

自分は、この一学期に『自分の思っていることを言葉化して、伝えられるようになる』という目標をクリアするためにコーチングを受けた。

もともと自分は言葉が苦手で、頭で考えていることを言葉にして伝えることから逃げていたが、それを克服するために先生との話し合いで授業中に発言の機会を作ってもらい発言することを決めた。授業中の発言は、先生と同じクラスの人たちにもわかるものでなきゃならないので、絶妙に難しかった。フィードバックの方法も先生的に授業内の発言がわかりやすかったかの評価だったり、もっとこうした方がよかったという改善点を挙げてもらったり、今回の授業の反省を次回の授業にどう生かすかなど毎授業終わりにフィードバックをしてもらった。

最初は発言してもうまく自分の意見を伝えられずにいたので、とりあえず手を挙げて発言しようと心掛けたり、授業終わりの先生とのフィードバックで先生から「長い時間考えられたり、他人の意見を盗めるディスカッション」「質問してから回答までシンキングタイムを設ける」などの提案をしてもらったり、時には自分の方から「発言できる機会を増やしてほしい」と提案していったことで、授業の回数を重ねるごとに自分の中でも言葉化することに対する苦手意識が薄れていった。今では割と授業で発言できているし、グループディスカッションでは、自分の意見をしっかりと発言しつつ、相手の意見でいいと思ったものを盗んでいいものにすることができている。

当初自分が目標としていた『自分の思っていることを言葉化して、伝えられるようになる』は、この一学期を通して格段にレベルアップすることができた。まだ自分の思っていることを100%伝えられるようになったわけではないが、言葉化することから逃げずに立ち向かうことができている。

今後は、『自分の思っていることを言葉化して、伝えられるようになる』という目標に『具体化』、『簡潔に』という目標を付け加えてより分かりやすさに磨きをかけたい。

#### 5.4.2 分析結果

学習者 K が作成した振り返りシートを SCAT によりコーディングした結果、9 個のテーマ・構成概念が抽出された。これらのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを生成し、そこから理論記述を導き出した。抽出された 9 個のテーマ・構成概念を 5 つのカテゴリーと 8 つのサブカテゴリーに分類したものが表 18 である。なお、学習者 K の 9 個のテーマ・構成概念は、<K1>、<A2>…<K9>と記述した。

学習者 K のストーリー・ラインは「学習者 K は目標達成のための〔他者の必要性の認識〕と〔セッションの必要性の認識〕があった。セッションにおいては、〔目標の意識化〕とともに協働的な〔目標達成のためのコーチと学習者の方法の決定〕により、〔意見の言語化と他学習者の理解の両側面における「伝える」ことに関する目標達成のための実践〕と〔コーチと学習者が決定した方法に基づくフィードバックの共有〕について対話を行った。目標達成の過程で、〔目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践による学習者の自己認識の向上〕が見られ、〔目標達成のための実践による学習者の学びの深まり〕や〔改善点の明確化〕が可能となった。そして、〔他学習者の理解に焦点を当てる目標設定の広がり〕へと学びが発展した。」と記述された。

理論記述は「・セッションの機会によって、目標達成のために〔他者の必要性の認識〕と〔セッションの必要性の認識〕が培われる／・セッションでは、目標の意識化が可能となる／・〔目標達成のためのコーチと学習者の方法の決定〕により、〔意見の言語化と他学習者の理解の両側面における「伝える」ことに関する目標達成のための実践〕の吟味と〔コーチと学習者が決定した方法に基づくフィードバックの共有〕を可能とする／・目標達成の過程で、〔目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践による学習者の自己認識の向上〕が見られ、〔目標達成のための実践による学習者の学びの深まり〕や〔改善点の明確化〕が可能となる／・目標達成の後に、〔他学習者の理解に焦点を当てる目標設定の広がり〕へと発展する」と記述された。

表 18 : 学習者 K の分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	テーマ・構成概念
目標設定	目標の意識化	<K1>他学習者の理解に焦点を当てる目標設定の広がり
	目標の発展	<K2>改善点の明確化
実践	方法の具体化	<K3>目標達成のためのコーチと学習者の方法の決定
意識化	気付き	<K4>目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践による学習者の自己認識の向上
		<K5>目標の意識化
		<K6>他者の必要性の認識
実践	実践内容	<K7>意見の言語化と他学習者の理解の両側面における「伝える」ことに関する目標達成のための実践
	目標達成	<K8>目標達成のための実践による学習者の学びの深まり
セッション	対話	<K9>セッションの必要性の認識
フィードバック	共有	<K10>コーチと学習者が決定した方法に基づくフィードバックの共有

表 19 : SCAT による学習者 K の分析

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	学習者 A	自分は、この一学期に『自分の思っていることを言葉化して、伝えられるようになる』という目標をクリアするためにコーチングを受けた。	目標／クリア／受けた	目標達成／セッションを受ける動機	セッションによる目標達成の可能性の認識	セッションの必要性の認識／目標の意識化	
2		もともと自分は言葉が苦手で、頭で考えていることを言葉にして伝えることから逃げていたが、それを克服するために先生との話し合いで授業中に発言の機会を作ってもらい発言することを決めた。	もともと／言葉が苦手／言葉にして伝える／逃げて／克服／話し合い／決めた	意見の言語化からの逃避／対話／改善の意欲／目標達成のための実践方法の決定	言語化からの逃避の意識化／改善のための他者の必要性の認識／実践の場の意識	目標達成のためのコーチと学習者の方法の決定／他者の必要性の認識	
3		授業中の発言は、先生と同じクラスの人たちにもわかるものでなきゃならないので、絶妙に難しかった。	わかるものでなきゃならない／難しかった	理解・共感可能／挑戦的	他学習者の理解への配慮／意見の言語化に留まらない目標達成の実践内容	意見の言語化と他学習者の理解の両側面における「伝える」ことに関する目標達成のための実践	
4		フィードバックの方法も先生的に授業内の発言がわかりやすかったかの評価だったり、もっとこうの方がよかったという改善点を挙げてもらったり、今回の授業の反省を次回の授業にどう生かすかなど毎授業終わりにフィードバックをしてもらった。	フィードバックの方法／評価／改善点をあげて／反省を…どう生かすか	実践内容に対するコーチの所見／実践内容に関する改善点の列挙	学習者の実践とフィードバックの一体化による目標達成	コーチと学習者が決定した方法に基づくフィードバックの共有	フィードバックの内容は、学習者 K の学びの発展にどのように貢献したか。

5		<p>最初は発言してもうまく自分の意見を伝えられずにいたので、とりあえず手を挙げて発言しようと心掛けたり、授業終わりの先生とのフィードバックで先生から「長い時間考えられたり、他人の意見を盗めるディスカッション」「質問してから回答までシンキングタイムを設ける」などの提案をしてもらったり、時には自分の方から「発言できる機会を増やしてほしい」と提案していったことで、授業の回数を重ねるごとに自分の中でも言葉化することに対しての苦手意識が薄れていった。今では割と授業で発言できているし、グループディスカッションでは、自分の意見をしっかりと発言しつつ、相手の意見でいいと思ったものを盗んでいいものにすることができている。</p>	<p>伝えられず／心掛けたり／提案をしてもらった／自分の方から…提案／言葉化／苦手意識／薄れていった／発言できている／しっかりと発言しつつ／いいと思っただものを盗んで</p>	<p>意識的な発言／コーチからの提案／学習者からの提案／意見の言語化／不得意／緩和</p>	<p>学習者とコーチによる目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践／意見の言語化に対する意識の向上／他者の意見の取り込みと自身の意見の統合</p>	<p>目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践による学習者の自己認識の向上</p>	<p>学習者 K の「言葉」とは「言葉化」という意味か（それ以外の意味はあるのか）。</p>
6		<p>当初自分が目標としていた『自分の思っていることを言葉化して、伝えられるようになる』は、この一学期を通して格段にレベルアップすることができた。まだ自分の思っていることを100%伝えられるようになったわけではないが、言葉化することから逃げずに立ち向かうことができている。</p>	<p>目標／レベルアップ／なったわけではない／言葉化すること／逃げずに立ち向かう／できている</p>	<p>目標の達成／発展／言語化／取り組み</p>	<p>目標達成による学びの発展の認識／未達成の目標の認識／達成のための継続的な実践</p>	<p>目標達成のための実践による学習者の学びの深まり／改善点の明確化</p>	<p>100%に満たない足りない要素を、どのように認識しているか？</p>
7		<p>今後は、『自分の思っていることを言葉化して、伝えられるようになる』という目標に『具体化』、『簡潔に』という目標を付け加えてより分かりやすさに磨きをかけたい。</p>	<p>目標を付け加え／分かりやすさ／磨きをかけたい</p>	<p>目標の修正／理解のしやすさ／洗練</p>	<p>意見の言語化と他学習者の理解の双方の重要性の認識</p>		

<p>ストーリー・ ライン</p>	<p>学習者 K は目標達成のための「<u>他者の必要性の認識</u>」と「<u>セッションの必要性の認識</u>」があった。セッションにおいては、「<u>目標の意識化</u>」とともに協働的な「<u>目標達成のためのコーチと学習者の方法の決定</u>」により、「<u>意見の言語化と他学習者の理解の両側面における「伝える」ことに関する目標達成のための実践</u>」と「<u>コーチと学習者が決定した方法に基づくフィードバックの共有</u>」について対話を行った。目標達成の過程で、「<u>目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践による学習者の自己認識の向上</u>」が見られ、「<u>目標達成のための実践による学習者の学びの深まり</u>」や「<u>改善点の明確化</u>」が可能となった。そして、「<u>他学習者の理解に焦点を当てる目標設定の広がり</u>」へと学びが発展した。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・セッションの機会によって、目標達成のために「<u>他者の必要性の認識</u>」と「<u>セッションの必要性の認識</u>」が培われる</li> <li>・セッションでは、目標の意識化が可能となる</li> <li>・「<u>目標達成のためのコーチと学習者の方法の決定</u>」により、「<u>意見の言語化と他学習者の理解の両側面における「伝える」ことに関する目標達成のための実践</u>」の吟味と「<u>コーチと学習者が決定した方法に基づくフィードバックの共有</u>」を可能とする</li> <li>・目標達成の過程で、「<u>目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践による学習者の自己認識の向上</u>」が見られ、「<u>目標達成のための実践による学習者の学びの深まり</u>」や「<u>改善点の明確化</u>」が可能となる</li> <li>・目標達成の後に、「<u>他学習者の理解に焦点を当てる目標設定の広がり</u>」へと発展する</li> </ul>
<p>さらに追究すべき点・課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標達成が「100%ではない」ことに対し、次の実践で行う目標設定についてどのように認識しているか。また、具体的な実践方法を吟味しているか</li> <li>・</li> </ul>

### 5.4.3 考察

SCATによる分析で明らかになったテーマ・構成概念やカテゴリー、セッションで話された内容を元に、学習者 K の学びの過程を考察する（図 12）。

学習者 K は、講座第 1 回（2021 年 4 月 16 日）で自身の達成したい目標を言葉化した。学習者 K が授業中に立てた目標は、前述のとおり、「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」ことであった。目標達成のための具体的な実践内容として挙げているものとして、「授業で習ったことの復習をしっかりと行い知識を身に付けていくこと」を挙げている。また、講座内で説明されたセッションによる学びの支援を受けることを決め、5 月 12 日にセッションを行った。振り返りシートには「この一学期に『自分の思っていることを言葉化して、伝えられるようになる』という目標をクリアするためにコーチングを受けた」と記述されており、目標を達成するための「他者の必要性の認識」（表 18<K6>）と「セッションの必要性の認識」（表 18<K9>）があったと考えられる。

セッションでは、「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」という目標の他に、「思っていることをきちんと言葉化できるようになる」ことを目標にしていることが対話によって明らかになった。学習者 K は「思っていることを言葉にするのが苦手かなーとか、(そういう)意識はあったので。」とコーチに語っており、他授業においても「言葉化とか具体化とか必要になってきて」いることから、これらの目標を加えた。この段階においては、「目標の意識化」（表 18<K5>）が行われていることが分かる。

学習者 K が設定した 2 つの目標について Reality（現実）の段階で語ったことは、家族や友人、授業中の会話や発言において言葉化に対する苦手意識を持っていることと、メディアで報道される内容と学習者 K 自身が見聞きした内容の差異に驚き、自分の視点から読み解くことであった。前者においては、授業中に教員から指名されて発言する際、「とりあえず何個か言ってみて、ああ頭で考えていたことがうまくまとまらなかったなあ。ちょっと残りたいな。」と語っている。そして、「友達との会話でも、ああもういいや」となり、「相手側もなんか歯切れ悪い…相手側も、俺が伝えようとしていて、でもなんか出てこないのが気持ち悪いかなあ」と感じるが多々あって、「もういいや、大丈夫です」と会話や発言を終わらせてしまう現状があった。後者においては、メディアの報道内容と自身で見聞きしたことの差異について、「ちょっと言っていることと違うんじゃないかなーなのは思いました。今までは、ずっとメディアの言っていることはずっとニュースでやることは、もうそういうことなんだなあと思ってたんですけど、まあそこで、疑問を持った」と語っている。この事件の報道を通して、学習者 K は「ちょっともやっとしている」ことを感じ、これまで自分の視点からニュースを読み解くことが無かったという現状を意識した。

上記の目標を達成するために、選択（Option）の段階では、目標達成のための様々な実践方法について対話を重ねた。学習者 K は言葉化に関する目標達成のために、授業中に多く発言することを実践方法として挙げている。これについては、学習者 K が Reality の段階で話していた内容であったが、学習者 K の語ったことを Option の段階でコーチが指摘すると「それも、あ、そっか。そのうちの一つですかね。」と実践方法の一つとして認識した。また、「今まであーもういいやってなつたのを、とりあえず、汚い言葉でも最後まで説明しきる。つてのを、心がけます。」とも語っている。自分の視点からニュースを見ることに関する目標達成のために、複数の新聞紙もしくはテレビ番組を視聴し、その内容を比較することを実践方法として挙げている。

まとめ（Wrap-up）の段階では、一般的には選択の段階で複数挙げられた実践方法から学習者がいくつか選択し、実践可能にするためにコーチと計画を練る。しかし、学習者 K は、2 つの目標それぞれに対し 1 つずつの実践方法のみを挙げているため、その方法を実践するための計画を練ることとした。実践を可能するためのコーチのサポートとして、授業中の発言の機会を増やすことと、質問に対して考える時間を取ることを挙げた。また、授業後に、実践内容についてコーチがフィードバックを返すことを決めた。フィードバックの方法としては、授



業中に行われた「言葉化」の実践について、より良いまとめ方を授業後に口頭で提示することとした。また、この目標の期間は1学期と学習者が定めていたため、1学期後の内容についても話し合った。具体的には、セッションを行うのではなく、自身で振り返りを行い、目標を修正・追加していくことを学習者 K が定めた。この段階においては、「目標達成のためのコーチと学習者の方法の決定」(表 18<K3>)と「コーチと学習者が決定した方法に基づくフィードバックの共有」(表 18<K10>)が行われている。

このセッション以降、授業後にはコーチが学習者 K に対してフィードバックをする活動を、1学期が終了するまで続けた。なお、フィードバックは、授業後の2~3分で行った。

第1回のフィードバック(5月21日)において、授業で CM の仕組みや役割、問題点や構図を説明し、実際に放映された CM を各自で分析する活動を行ったため、質問やディスカッションの時間を取ることが出来なかった。そのため、学習者 K から「答える機会を設けてほしい」との要望があったことから、次回の授業で質問やディスカッションを行う機会を設けることとした。

第2回のフィードバック(5月28日)において、授業で CM 分析を元にグループに分かれてディスカッションを行い、その後に全体で分析結果を共有した。そのため、グループ内および全体で発言する機会を設けることができた。しかし、学習者 K は「質問の機会があったが、うまく説明できなかった。修正の余地がある」と話した。コーチは、これまでの発言よりもまとまりが見られたため、その旨を伝えた。考える時間を確保することについては「今日の授業みたいなので OK」と語っていた。この実践において、「目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践による学習者の自己認識の向上」(表 18<K4>)が行われつつあることが分かる。

第3回のフィードバック(6月11日)において、新たに分析した CM の分析結果をもとにグループに分かれてディスカッションを行い、その後に全体で分析結果を共有した。2つ目の CM の分析を始める前には2つの CM を視聴し、ストーリーやカット編集、BGM などについて、5分ほどの短時間でクラス全体で話し合った。そのため、全体で発言する機会を設けることができた。しかし、学習者 K は「答えやすい質問だったのに答えられなかった」と語っていた。そのため、「ディスカッションの前に質問内容を予め伝える」ことを行い、学習者 K の目標達成をサポートした。

第4回のフィードバック(6月18日)において、CM 制作ための準備として試し撮影と試し編集を行った。撮影を行う前に、CM を魅力的に表現するための音声や映像、全体の構成についてクラス全体で話し合った。授業では、コーチが質問をすると最初に学習者 K が手を挙げ、その後の質問に対しても率先して発言をするようになった。考える時間の無い質問もあったにも関わらず率先して発言していた旨をコーチが指摘すると、「手を上げようと決めていた」と話し、「考える時間を確保する場合と確保しない場合の両方を実践してほしい」との要望があったため、次回の授業では両方の方法を用いて授業を展開することとした。

第5回のフィードバック(6月25日)において、実際にコンテストに応募するための CM の制作の準備として、ロケ地やストーリーについてグループでディスカッションをした。コーチは、学習者 K がいるグループの話し合う内容を積極的に聞き、メモをとった。学習者 K は、ストーリーや構成、表現方法についてあるメンバーと対立していたが、相手の意見を切り捨てたりさげすんだりするような発言をせず、相手の意見を尊重した上で自身の意見を発言している様子が窺えた。その旨を指摘すると、学習者 K は「今日の実践は(10点満点中)8点」と答えた。足りない2点について、「次の実践で10点にするために、何をしたい?」と質問したところ、「相手の意見を聞いた上で、その意見を含めて提案をしたい」と語った。この日の実践において、「自身の意見を言葉化・発言する」という目標から、「相手の意見を聞き、他者の案と自身の案を練り合わせてメンバー全体に提案する」という目標に発展していることが分かる。なお、コーチのサポートはそのまま継続してほしいとの要望があったため、続けてサポートを行った。この実践において、「意見の言語化と他学習者の理解の両側面における「伝える」ことに関する目標達成のための実践」(表 18<K7>)及び「改善点の明確化」(表 18<K2>)が行われてい

ることがわかる。

第6回のフィードバック（7月2日）において、期末試験の解答用紙を返却した後に、CM制作のためのディスカッションを行った。この実践において、学習者Kはコーチの質問に対し「意見の対立だけで終わった」と答え、「6点」としていた。そのため、前回の目標である「相手の意見を聞いた上で、その意見を含めて提案をしたい」という内容について、目標達成のために引き続きディスカッションなどで実践することを定めた。これらの実践を通して、「目標達成のための実践による学習者の学びの深まり」（表18<K8>）が見られた。

これらの実践の後に作成した振り返りシートでは、「今後は、『自分の思っていることを言葉化して、伝えられるようになる』という目標に『具体化』、『簡潔に』という目標を付け加えてより分かりやすさに磨きをかけたい。」との記述があり、「他学習者の理解に焦点を当てる目標設定の広がり」（表18<K1>）が見られた。

以上より、学習者Kは、セッションの対話によって目標の意識化が行われ、協調的な実践方法やコーチからのフィードバック方法を具体化し、目標達成のために授業内や友人とのコミュニケーションにおいて実践と改善を行った。実践の過程で自己認識が高まり、目標達成のための学びの発展がみられた。そして、1学期末には目標を達成することができたとともに、新たな目標の設定を行うまでに至ったことが明らかとなった。

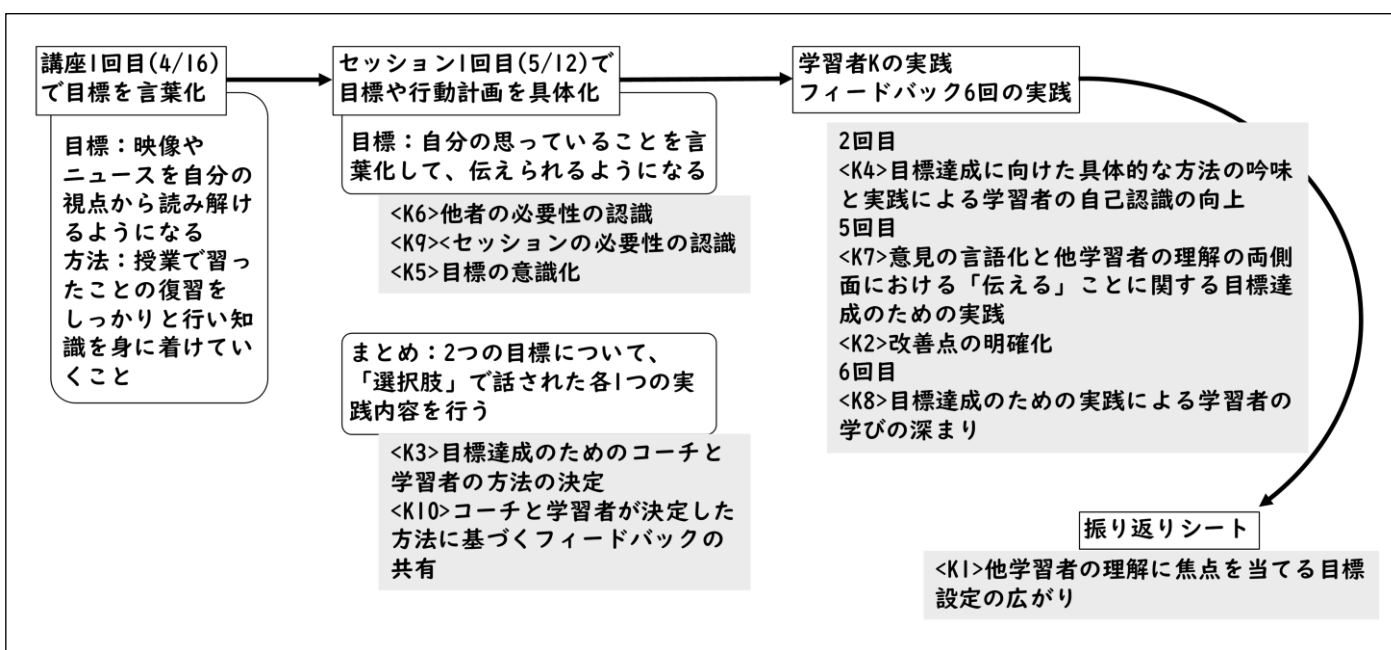


図 12：学習者 K の学びの過程

### 5.5 学習者 A・I・K の分析結果と考察のまとめ

学習者 A・I・K が作成した振り返りシートを SCAT によりコーディングした結果、計 35 個のテーマ・構成概念が抽出された。これらのテーマ・構成概念を 5 個のカテゴリーと 13 個のサブカテゴリーに分類した (表 20)。なお、前述のとおり、それぞれの学習者のテーマ・構成概念は、学習者 A は<A1>、<A2>…、学習者 I は<I1>、<I2>…、学習者 K は<K1>、<K2>、…と記述した。

学習者 A は、「映像を通して伝えたいことを伝える」ことと、「培ったスキルを日常生活に取り入れる」ことを目標としていることがセッションの「対話」で明らかとなった。その背景として、コミュニケーションの取り方が得意ではなく閉じた関係性の中で生きてきたことと、授業で行う CM 制作においてメンバーと話し合い全員が納得する形で作品を仕上げたいという思いがあったことをコーチの質問や傾聴によって学習者 A が語り、自身

の置かれている状況を「意識化」した。そして、授業内のディスカッションと CM 制作を目標達成の実践の場とした。セッションを行った日の時点では、コミュニケーションや CM 制作における課題について特に実践を行っていなかったため、学習者 A が実践しようと思っていることを対話の中で複数挙げる中で学習者 A の「省察」を行いつつ、実践のための「行動」のプランを共に立てた。また、セッションそれ自体が学習者 A に対する学びのフィードバックになると語ったため、セッションの方法について話し合い、その方法に則ってセッションを行った。

セッションでは、「目標の意識化」や「方法の具体化」、「気づき」が得られたとともに、セッションそれ自体に対する学習者 A の考えを記述していた。具体的には、「対話」の効果や他者とのコミュニケーションに対する積極的な「意欲」、セッションを行うことによる「感情」の変化、セッション全体に対する肯定的な「評価」であった。

学習者 I は、「何に対してもはっきりと意見が言える自立した人間になりたい」ということと、授業中のディスカッションを通じて「あまり友達がいないので、3 人程友達を増やしたい」ことを目標としていたが、これに加えて「意見を人前ではっきり述べることを重要な目標としていることがセッションの「対話」で明らかとなった。その背景として、幼少期からの課題（「障害」）を言い訳として使っていたことやその課題を克服したいという意思、友人を増やすこと、授業におけるディスカッションで自身の意見を発信したいという思いがあったことをコーチの質問や傾聴によって学習者 I は語り、自身の置かれている状況を「意識化」した。そして、授業内のディスカッションを目標達成の実践の場とした。セッションを行った日の時点で、授業では数回のディスカッションが既に行われてたため、その様子を「省察」し、実践のための「行動」のプランを立てた。また、ディスカッションの様子を撮影しその後ディスカッションを振り返ることが学習者 I のフィードバックとなることを語ったため、それに則ってコーチがフィードバックを学習者 I に返した。しかし、ディスカッションそれ自体が省察の対象とはならなかったと学習者 I は判断し、実践の場と方法を自ら設定し直した。その実践の結果、学習者 I の目標を達成することができた。ここには、セルフコーチングにもつながる「自律的な学び」が生起されていることが明らかである。

セッションでは、「目標設定」に含まれる「目標の意識化」や「実践」に含まれる「方法の具体化」、「意識化」に含まれる「気づき」や「実践の場の意識」、「セッション」に含まれる「対話」への積極性や「感情」の変化、コーチとの対話への「意欲」が培われた。

学習者 K は、「映像やニュースを自分の視点から読み解けるようになる」ことを目標として設定していたが、これに加えて「思っていることをきちんと言葉化できるようになる」ことを重要な目標としていることがセッションの「対話」で明らかとなった。その背景として、報道されたある事件の報道内容と自身が見聞きした内容に大きな隔たりがあったことと、他の授業で言葉化の重要性を聞いたこと、自身の意見をまとめ発言することが苦手であったことなどをコーチの質問や傾聴によって学習者 K は語り、自身の置かれている状況を「意識化」した。そして、授業内の教師からの質問に応答するときやディスカッション、その他の授業や家を目指達成の実践の場とした。授業や家におけるコミュニケーションを振り返る過程で「省察」を行い、授業における発言の機会が思う程には十分でなかったことから、発言の機会を増やすこととした。そして、教師が質問をしたりディスカッション時に質問されたりする際に積極的に発言すること、を「行動」のプランとし、教師が質問して回答するまでに十分な時間を設けることや授業後に発言についてフィードバックを返すことを共に決めた。

セッションでは、「目標設定」に含まれる「目標の意識化」や「実践」に含まれる「方法の具体化」、セッションにおける「対話」の認識に加え、フィードバックの方法の「共有」が重要な点として挙げられていることが明らかとなった。また、「対話」と目標達成のための実践、設定した方法によるフィードバックの実践を重ねた結果、目標の「発展」を自ら行うことが出来るようになった。振り返りや目標の再設定、そのための実践方法を吟

味し実行することから、学習者 K も「自律的な学び」が生起されていることが明らかである。

学習者 A・I・K は、対話や意識化の内容、目標の内容や目標達成のための実践方法、省察、フィードバックなどが異なっている。それは、各学習者の学びと成長に焦点を当てているためであり、メディア・リテラシー教育においては、教師の思考の再生産ではなく対話を通じた学習者の学びの意識化を支援したためである。しかし、「対話」を通じた「意識化」によって学習者自らが抱えている課題等を「省察」し、目標を達成するための「行動」プランを立て、実践し振り返りを行う点において、コーチングによる学びの支援は有効であることが示唆された。

上記の学習者の学びの内容は、一見するとメディア・リテラシーの学びと関係が無いという指摘も予想される。メディア・リテラシー教育では、前述（2.1 定義とメディア・リテラシー教育）の通り、メディア・リテラシーの構成要素（中橋 2014）におけるメディアを使いこなす能力やメディアの特性を理解する力、メディアを読解・解釈・鑑賞する力、メディアを批判的に捉える力、考えをメディアで表現する力、メディアによる対話とコミュニケーション能力、メディアのあり方を提案する能力といった能力を培うことがその目的であり、授業ではメディア分析やメディア制作などを行ってそれらの力を培う。これらの内容は教科教育に設定された学習内容であり、前述（2.4 メディア・リテラシーの学びにおける対話と意識化）の「想定されたニーズ」（Noddings 2013）である。しかし、メディア・リテラシーの学びにおいては、「生徒自身がクリティカルな判断ができる自信と自律性を身につけさせる」ことが目的であり、そのために「対話による意識化」や「省察」、「行動」を促す必要がある。また、意識化には教員による働きかけが重要であり、それによって自らの状況性を省察することを通して客観的課題状況として把握することができる（Freire 1970b）。そして、教員は学習者の「表明されたニーズ」を「聴くこと」が重要である（Noddings 2013）ため、コーチングによる学びの支援により、学習者の「意識化」や「省察」、「行動」によってその学びは発展・向上したと考えられる。

表 20：学習者 A・I・K の分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	テーマ・構成概念
目標設定	目標の意識化	<A1>目標の意識化による実行性の向上
		<I1>円滑なコミュニケーションの実現に向けた自身の課題の言葉化による自覚
		<K5>目標の意識化
	目標の発展	<K1>他学習者の理解に焦点を当てる目標設定の広がり <K2>改善点の明確化
実践	方法の具体化	<A2>対話を通じた言語化・明確化による解決
		<I2>実行可能な解決方法の吟味
		<I3>解決方法の言語化
		<K3>目標達成のためのコーチと学習者の方法の決定
	目標達成	<I10>円滑なコミュニケーションの実現 <K8>目標達成のための実践による学習者の学びの深まり
	実践内容	<K7>意見の言語化と他学習者の理解の両側面における「伝える」ことに関する目標達成のための実践
	実践の意識	<I6>授業内における実践の場の意識
		<I7>日常生活における実践の場の意識
意欲	<I8>課題解決に向けた方法の実践	

		<I9>継続的な課題解決への意欲
意識化	気付き	<A3>個人による問題解決の困難性
		<A4>個人による問題想起と対話による問題解決における役割の差異
		<I4>自己認識の発展
		<I5>課題の解決とパフォーマンスの向上に対する意識
		<K4>目標達成に向けた具体的な方法の吟味と実践による学習者の自己認識の向上
		<K6>他者の必要性の認識
セッション	対話	<A5>目標達成におけるコーチングの対話の肯定的効果
		<A6>対話による内省の可能性への気づき
		<A7>コーチング・セッションの体験
		<I11>対話による解決方法の自律的な発見の支援
		<I12>コミュニケーションの肯定的変化
		<I13>セッションにおける積極的な意見の表現や発信
		<K9>セッションの必要性の認識
	意欲	<A8>セッションにおける学びの、他者との意思疎通への転移
		<A9>対話の利点の認識による対話への意欲の発露
		<I15>コーチとの継続的な対話への意欲
	感情	<A10>感情の好転
		<I14>言語化された思考の伝達によるコミュニケーションへの肯定的な感情の変化
評価	<A11>課題遂行を通じたセッションへの肯定的評価	
フィードバック	共有	<K10>コーチと学習者が決定した方法に基づくフィードバックの共有

## 5.6 セッションを受けない学習者の分析

この節では、セッションを受けなかった学習者の学びを分析する。なお、質的研究においては、その対象の「内在」・「潜在」する意味を見だしそれを理論化することを目指すため、目標達成や獲得した能力についてセッションを受けた学習者との優劣をつけること等は目的としない。そのため、コーチングを受けなかった学習者が、どのような「意識化」をし、どのような「省察」や「行動」を行ったのか、どのような学びが生起されたのかについて分析することを目的とする。なお、コーチングを受けた学習者の分析方法と同様に、SCATによる分析を行う。対象は、2019年度に講座を受講した2名の学習者（学習者O、S）が作成した振り返りシートとする。

### 5.6.1 学習者Oの振り返りシートと分析結果

学習者Oが作成した振り返りシートは、以下である。なお、誤字脱字や表記の差異等については、それらを修正せず原文のまま掲載する。

メディアリテラシーの授業で特に考えて取り組んでいるのが、グループで話し合う、ディスカッションである。ディスカッションは将来様々な場で使えると思っている。例えば、大学での講義やサークル内での話し合い、会社の会議などで使っている。

いまメディアリテラシーの授業でのディスカッションで感じていることはしっかりと自分の意見をいえることと、場をまとめる誰かが必要であることが重要であることである。自分の意見がないとディスカッションが弾んでいるときに、うまくディスカッションにはいっていきづらくなる時がある。ここでおいでいかれると、また違う時でもその話題が始まったとき全く会話が続きなくなる。自分の意見をしっかりとディスカッションに積極的に入っていくことが大切であると思う。ただ自分の意見といっても話題から大きくそれるような内容だと意味がない。私は一学期のディスカッションではそういうことばかりいってしまっている気がする。

二学期のグループでのディスカッションでは自分の意見を持ちながら話題からそれることなく、ディスカッションが弾む内容の言葉を発言したい。

上記の学習者 O が作成した振り返りシートを SCAT によりコーディングした結果、4 個のテーマ・構成概念が抽出された。これらのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを生成し、そこから理論記述を導き出した。

学習者 O のストーリー・ラインは「メディア・リテラシーの授業を通して、学習者は [実用的なスキルの獲得を目指した授業における目標の設定] を行い、[ディスカッションを前進させるための多様な方法に対する意識] を培った。そして、[授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省] を通して、[授業内における課題解決への意欲] を高めた。」と記述された。

理論記述は「・メディア・リテラシーの授業において、[実用的なスキルの獲得を目指した授業における目標の設定] を行うことで、自身の課題である [ディスカッションを前進させるための多様な方法に対する意識] を培うことができる。／・[授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省] を通して、[授業内における課題解決への意欲] を高めることができる。」と記述された。

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	学習者O	メディアリテラシーの授業で特に考えて取り組んでいるのが、グループで話し合う、ディスカッションである。ディスカッションは将来様々な場で使えると思っている。例えば、大学での講義やサークル内での話し合い、会社の会議などで使っている。	授業で特に考えて取り組んでいる／ディスカッション／将来様々な場で使える	授業における実用的な自身の目標	実用的なスキルの獲得への意識	実用的なスキルの獲得を目指した授業における目標の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>これ以内に取り組んでいる、獲得したいメディア・リテラシーは何か。</li> <li>「将来に役に立つ」ものだけを選んで、目標設定を行っているのか。</li> </ul>
2		いまメディアリテラシーの授業でのディスカッションで感じていることはしっかりと自分の意見をいえることと、場をまとめる誰かが必要であることが重要であることである。自分の意見がないとディスカッションが弾んでいるときに、うまくディスカッションにはいっていけず置いてきぼりになるときがしばしばある。ここで置いていかれると、また違う時でもその話題が始まったとき全く会話が続かなくなる。自分の意見をしっかりとディスカッションに積極的に入っていくことが大切であると思う。	感じていること／しっかりと自分の意見をいえること／場をまとめる誰かが必要であること／置いてきぼり／自分の意見をしっかりともち／ディスカッションに積極的に入っていくこと	意識／適切な意見の発信／ディスカッションを総括する者の存在の必要性／そっちのけ／ディスカッションへの意欲的な参画	ディスカッションに参画することのできない状況に対する改善の意識／ディスカッションを前進させるための意見の発信による参画	ディスカッションを前進させるための多様な方法に対する意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>「おいてきぼり」になったのは、この学習者のこと（自身で感じたこと）か。それとも、ディスカッション時の他の学習者（他者を観察して得られたこと）か。</li> </ul>
3		ただ自分の意見といっても話題から大きくそれるような内容だと意味がない。私は一学期のディスカッションではそういうことばかりいってしまっている気がする。	意味がない／そういうことばかりいってしまっている気がする	議題からそれる内容の無意味さ／未達成の目標	「無意味」と理解する意見の発信を行ってきたことに対する反省	授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業（1学期のディスカッション）だけでなく、日常生活は課題解決のための実践の場として捉えているか？</li> </ul>

4		二学期のグループでのディスカッションでは自分の意見を持ちながら話題からそれることなく、ディスカッションが弾む内容の言葉を発言したい。	自分の意見を持ち／話題からそれることなく／ディスカッションが弾む内容の言葉／発言したい	ディスカッションの飛躍的な前進を促す議題に沿った自身の意見の形成と発言	ディスカッションの前進を促す意見の発信の具体的な実践の場としての授業内ディスカッション	授業内における課題解決への意欲	・自分の意見をもつことや、ディスカッションが弾むための意見の表明をするために行った具体的な実践はどのようなものか。
---	--	--	---	-------------------------------------	---	-----------------	---

ストーリー・ライン	メディア・リテラシーの授業を通して、学習者は「 <u>実用的なスキルの獲得を目指した授業における目標の設定</u> 」を行い、「 <u>ディスカッションを前進させるための多様な方法に対する意識</u> 」を培った。そして、「 <u>授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省</u> 」を通して、「 <u>授業内における課題解決への意欲</u> 」を高めた。
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メディア・リテラシーの授業において、「<u>実用的なスキルの獲得を目指した授業における目標の設定</u>」を行うことで、自身の課題である「<u>ディスカッションを前進させるための多様な方法に対する意識</u>」を培うことができる。</li> <li>・「<u>授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省</u>」を通して、「<u>授業内における課題解決への意欲</u>」を高めることができる。</li> </ul>
さらに追究すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実用的な目標を設定している学習者は、「メディア・リテラシー」という力をどのように理解しているのか。その理解が、目標設定に影響しているかどうか分析する必要がある。</li> <li>・授業外（日常生活）における実践への意識は培われただろうか？</li> </ul>



### 5.6.2 学習者 S の振り返りシートと分析結果

学習者 S が作成した振り返りシートは、以下である。なお、誤字脱字や表記の差異等については、それらを修正せず原文のまま掲載する。

1 学期を通しての反省として、「自分の意見に自信を持つこと」がまだまだ出来ていないと感じた。意見や質問をするときなどに周りの反応がどうなるかと気にしてしまい、手を挙げるときや、発言しようとしたときに口や手が固まってしまうがちだ。これでは送り手として情報を発信できないままで、本当の意味で「メディアリテラシー」を身に着けたとは言えない。来学期もこの状態を克服できるように授業や制作活動に取り組んでいきたい。

上記の学習者 S が作成した振り返りシートを SCAT によりコーディングした結果、4 個のテーマ・構成概念が抽出された。これらのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを生成し、そこから理論記述を導き出した。

学習者 S のストーリー・ラインは「メディア・リテラシーの授業において、学習者は [自身で設定した獲得すべきメディア・リテラシーに対する意識] を培い、[課題解決に対する自己評価] としての [授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省] を通して [授業内における課題解決への意欲] を高めた。」と記述された。

理論記述は「・メディア・リテラシーの授業において、[実用的なスキルの獲得を目指した授業における目標の設定] を行うことで、自身の課題である [ディスカッションを前進させるための多様な方法に対する意識] を培うことができる。／・[授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省] を通して、[授業内における課題解決への意欲] を高めることができる。」と記述された。

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	学習者 S	1 学期を通しての反省として、「自分の意見に自信を持つこと」がまだまだ出来ていないと感じた。意見や質問をするときなどに周りの反応がどうなるかと気にしてしまい、手を挙げるときや、発言しようとしたときに口や手が固まってしまいがちだ。	反省／自分の意見に自信を持つ／出来ていない／感じた／周りの反応／気にしてしまい／手を挙げるとき／口や手が固まって発信できないまま	改善点／自身の発言に対する自信の無さ／受け手の応答／発言への躊躇	自信を持つことによる「他の受講生の反応に対する過度の懸念」の解消	授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省／課題解決に対する自己評価	・自信を持つために行った具体的な実践はどのようなものか。またそれらの実践は、課題解決につながったか
2		これでは送り手として情報を発信できないままで、本当の意味で「メディアリテラシー」を身に着けたとは言えない。	本当の意味／身に着けたとは言えない	真の目的／未獲得のメディア・リテラシー	情報を発信することがメディア・リテラシーを獲得した在り方であるという理解	自身で設定した獲得すべきメディア・リテラシーに対する意識	・情報を発信すること以外のメディア・リテラシー（情報の批判的な読み解きやコミュニケーションを図る力）の獲得は意識しているか？
3		来学期もこの状態を克服できるように授業や制作活動に取り組んでいきたい。	この状態／克服／取り組んでいきたい	改善すべき現状／	自信を持つための具体的な実践の場としての授業・制作活動	授業内における課題解決への意欲	・授業だけでなく、日常生活は課題解決のための実践の場として捉えているか？

<p>ストーリー・ ライン</p>	<p>メディア・リテラシーの授業において、学習者は「<u>自身で設定した獲得すべきメディア・リテラシーに対する意識</u>」を培い、「<u>課題解決に対する自己評価</u>」としての「<u>授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省</u>」を通して「<u>授業内における課題解決への意欲</u>」を高めた。</p>
<p>理論記述</p>	<p>・メディア・リテラシーの授業において、「<u>自身で設定した獲得すべきメディア・リテラシーに対する意識</u>」を培うことや、「<u>課題解決に対する自己評価</u>」としての「<u>授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省</u>」を通して、「<u>授業内における課題解決への意欲</u>」を高めることができる。</p>
<p>さらに追究すべき点・課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・送り手として情報を発信することがメディア・リテラシーの獲得であると理解する学習者が、自身の課題である「自身をもつ」ために行った具体的な実践とそれらへの内省はどのようなものだろうか？</li> <li>・授業外（日常生活）における実践への意識は培われただろうか？</li> </ul>

### 5.6.3 考察

抽出された計 8 つのテーマ・構成概念を 3 つのカテゴリーと 4 つのサブカテゴリーに分類したものが表 21 である。なお、学習者 O、S の各 4 個のテーマ・構成概念は、<O1>…<O4>および<S1>…<S4>と記述した。

学習者 O は、初回の授業（4 月 18 日）で自身の達成したい目標を言葉化した。学習者 O が授業中に立てた目標は「テレビ局のバイトでここで学んだことをいかせるようにしたい／CM 制作で受賞する／思い浮かんだ発言をすぐに発言できるようにする」という内容であった。振り返りシートには、3 つの目標の内、「発言」に関連する内容がまとめられている。

学習者 O が意識化した内容としては、「ディスカッションを前進させるための多様な方法に対する意識」（表 21<O2>）が挙げられる。これは、将来に役立つであろう「実用的なスキルの獲得を目指した授業における目標の設定」（表 21<O1>）を行った事で培われた意識であると言える。また、学習者 O は「授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省」（表 21<O3>）を通して「授業内における課題解決への意欲」（表 21<O4>）を高めた。

学習者 S は、初回の授業（4 月 18 日）で自身の達成したい目標を言葉化した。学習者 S が授業中に立てた目標は「自分の意見を言う時に周りの反応がどうなるか考えてしまい、言えないことが多いので、まずは意見を発信するのに戸惑わなくなりたい」という内容であった。振り返りシートには、この目標に関する「反省」がまとめられている。

学習者 S が意識化した内容としては、「自身で設定した獲得すべきメディア・リテラシーに対する意識」（表 21<S2>）が挙げられる。そして、「授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省」（表 21<S1>）と「課題解決に対する自己評価」（表 21<S3>）を通して「授業内における課題解決への意欲」（表 21<S4>）を高めた。

学習者 O・S に共通するものとして、「メディア・リテラシーの獲得に対する内省」を通して、「授業内における課題解決への意欲」を高めたことが挙げられる。これは、初回の授業で目標設定を行った事により、自身で設定した目標を「意識化」することができ、その目標達成の過程において「省察」をし、意識化することができているが故に学期末に振り返りシートに記述したと言える。しかし、その目標に対してどのような「意識化」を行い、どのような方法を吟味し、「行動」のプランを練り、実践し、その過程を振り返ったのか、振り返りシートには具体的な記述は見られなかった。特に、両者共に設定した目標について意識化されてはいるものの、「（話題からそれるような）そういうことばかりいつてしまっている気がする」（学習者 O）、「まだまだ出来ていないと感じた」（学習者 S）と目標が未達成であることを記述しているが、目標達成のために、目標を修正したり実践方法を吟味したりといった振り返りは見られなかった。また、学習者 A・I・K に見られた自律的な学びについても、この振り返りシートでは言及されていなかった。振り返りシートでは発問を限定せず、何を意識しているかを見ることを目的としている。また、授業においても、意識したことや目標を達成するための方法、実践、結果などの「学びのプロセスを振り返って言葉化する」ことを振り返りシートの目的としている旨を教師が伝えている。この文脈において、振り返りシートに記述が見られなかったことは、少なくとも振り返りの際に（学習者 A・I・K に見られるような）学びの意識化がなされていなかった、もしくは意識化が十分にされていなかった故に学びが継続されていなかった、ということが挙げられる。

従って、授業中における目標設定において、学習者の内省を促し、意欲を高めることが明らかとなった一方、セッションにおける対話によって、様々な気づきや省察を通して意識化され、具体的な実践や結果の吟味をすることが可能となり、振り返りシートにも具体的にその過程を記述する程に学びのオーナーシップが培われていることが明らかとなった。

表 21：学習者 O・S の分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	テーマ・構成概念
目標設定	目標の意識化	<O1>実用的なスキルの獲得を目指した授業における目標の設定
意識化	気付き	<O2>ディスカッションを前進させるための多様な方法に対する意識
		<S2>自身で設定した獲得すべきメディア・リテラシーに対する意識
	省察	<O3>授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省
		<S1>授業内における意見の発信を通じたメディア・リテラシーの獲得に対する内省
		<S3>課題解決に対する自己評価
授業	意欲	<O4><S3>授業内における課題解決への意欲

## 5.7 質的分析の手法と分析結果・考察の検討

本研究では、質的分析手法を用いて、メディア・リテラシーを学びコーチング・セッションを受けた学習者が作成した振り返りシートを分析し、それぞれの学習者の学びの過程を明らかにするとともに、その学びの支援としてのコーチングについてテーマ・構成概念を 5 個のカテゴリーと 13 個のサブカテゴリーに分類した。

質的研究においては、前述（5.1 分析の方法と対象）の通り、量的研究と比べてその評価規準が異なる。そのため、本研究の手法や結果・考察を導いた過程を質的研究における評価規準に照らし合わせ、本節にて検討する。

質的研究における評価規準は、(1) 信用性、(2) 転移性、(3) 信憑性、(4) 確証性の 4 点が挙げられる (Guba and Lincoln 1989)。(1) 信用性については、研究フィールドでの長期的な関りを持つこと、持続的な観察、研究仲間に報告し批評を受けること、作業仮説に合わない事例を見つけ出し分析すること、の 4 つの手法が挙げられる。まず、本研究では、メディア・リテラシーの授業およびコーチング・セッション内の会話、合意に基づくフィードバック活動などを、1 学期間を通して行っており、その中で学習者との共感関係や信ら関係を醸成していき、学びの支援を継続的に行った。これは、「長期的な関りを持つこと」に該当する。

続いて、学習者の合意に基づくフィードバックを行うためには、継続的に学習者を観察する必要がある。また、コーチングにおける関わり合いでは「アドバイス」を行うことは学習者の主体性（オーナーシップ）を奪うことになるために行わないが、アドバイスが必要であるとコーチが判断した場合は、学習者の許可を得る限りにおいてそれを行う (Bresser and Wilson 2010)。すなわち、合意に基づいたフィードバックと（必要な場合のみの）アドバイスを行うためには持続的な観察は必須であり、本実践においてもそれを満たしていると考えられる。

さらに、本研究は授業の実践計画やコーチングの手法、分析手法や結果・考察について、Alexander 社コーチと執筆者の指導教授と議論によって検討を行った。加えて、実践期間中も手法を修正していった。具体的には、2018～2019 年度ではコーチング・セッションを初回のみ全員に行い、希望者は 2 回目以降を行っていたが、コーチングによる学びの支援を必要と判断し依頼する段階から学びが始まる旨の指摘を研究仲間から受け、2021 年では初回から希望する学習者にのみコーチング・セッションを実施した。これらは、「批評を受ける」に該当する。

加えて、本研究では、コーチングによる学びの支援により学習者それぞれのメディア・リテラシーの目標が達

成されるという作業仮説を持っていたが、コーチング・セッションを受けていない学習者の目標達成も分析する必要があると判断したため、分析を行った。その結果、コーチングを受けた学習者・受けなかった学習者共に「意識化」は行っていたが、具体的な省察や行動には差異が生じたことが明らかになった。従って、作業仮説に合わない事例を見つけ出し分析を行っている。

(2) 転移性については、「分厚い記述」を行うことで読み手に十分な情報を与え、それが他の状況に当てはまるかどうかという判断を読み手にゆだねる必要がある (Geertz 1973)。従って、読み手が他の状況に作業仮説を当てはめることができるように十分なデータや解釈を提示することが重要である (久保田 1997)。本研究では、メディア・リテラシーの授業内容、コーチング・セッションの実施概要、コーチング・セッション内で行われた対話の (第三者に特定される個所を省略した) 逐語記録、学習者の振り返りシートの全文、振り返りシートの質的分析過程の明示を行い、研究内容や実践内容の詳細な記述を行った。これらは、「分厚い記述」に該当すると考えられる。

(3) 信憑性について、(1)信用性の 3 つ目にも記述した通り、研究仲間と議論を重ねながら実践方法を変更し、研究途中にどのような判断が行われたのかを、読み手が知ることができるように記述した。

(4) 確証性について、質的研究においては研究者の単なる想像ではなく、研究対象から得られたデータに基づいた解釈が必要である。そのため、データの集め方 (セッション中の対話の記録や作成された振り返りシート) や、SCAT による分析を行うことで分析過程を明示すること、それによって反証可能性や省察可能性を高めることなどを詳細に記述した。

以上の 4 つの質的基準に照らし合わせ、本研究は質的研究として成立していると考えられる。

## 5.8 情報科教育におけるメディア・リテラシー教育への応用

本研究では、情報科で開講されたメディア・リテラシー教育とコーチング・セッションの実践を行い、学びの支援について分析・考察を行った。質的研究は一般化を目指すものではなく、また、「他の状況に当てはまるかどうかという判断を読み手にゆだねる必要がある」 (Geertz 1973)。しかし、本研究は情報科に設置された選択科目「メディア・リテラシー講座」で行われた実践を研究対象としているため、本節では、情報科におけるメディア・リテラシー教育を位置付けることによって、読み手が他の状況に当てはまるかどうかを判断する一助とする。

情報科教育におけるメディア・リテラシー教育の萌芽は、コンピュータが登場し始めた 1980 年代から始まる。1986 年には、「臨時教育審議会経過概要」の第七章「情報化への対応」において、「情報リテラシー」という言葉が初めて教育界に登場することになった (山内 2003)。この中では、「情報化に対応した教育に関する 3 原則」を明らかにし、原則 1「社会の情報化に備えた教育を本格的に展開していくこと」、原則 2「全ての教育機関の活性化のために情報手段の潜在力を活用すること」、原則 3「情報技術の影を補い、教育環境の人間化に光をあてること」とした (岡本・田畑 1986)。特に原則 1 では、「情報および情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基礎的な資質」、すなわち「情報活用能力—情報リテラシー」を育成することが必要としている。

1996 年 7 月に第 15 期中央教育審議会は、「21 世紀を展望したわが国の教育の在り方について (第一次答申)」において情報教育の体系的な実施を唱えた。特に教育を進めていく際に、(a) 情報リテラシー (情報活用能力) の育成、(b) 情報機器やネットワーク環境の整備、(c) 学校自体を高度情報通信社会に対応する「新しい学校」にすること、(d) 情報化の光と影の克服し調和のとれた人間形成、の 4 点の必要性を述べている (第 15 期中央教育審議会 1996)。これを受け、翌 1997 年 10 月に「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」は、「体系的な情報教育の実施に向けて (第 1 次報告)」において、「情報活用能力」を表 22 のように三点にまとめ、情報教育の目標として位置づけた。また、情報に関する独立教科を設

置し、これを必修化することが提言された。

表 22：情報活用能力

情報教育の目標	内容
A. 情報活用の実践力	課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力
B. 情報の科学的な理解	情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解
C. 情報社会に参画する態度	社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議（1997）

これらの経緯から、1998年7月に教育課程審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」において、情報科を新設し「情報 A」・「情報 B」・「情報 C」の3科目を設け、2003年以降の高等学校入学者から必修科目とした（教育課程審議会 1998）。2008年1月に中央教育審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」において上記3科目の構成を見直し、「社会と情報」と「情報の科学」の2科目を設けている（中央教育審議会 2008）。これによると、「社会と情報」は「情報が現代社会に及ぼす影響を理解させるとともに、情報機器等を効果的に活用したコミュニケーション能力や情報の創造力・発信力等を養うなど、情報化の進む社会に積極的に参画することができる能力・態度を育てること」、「情報の科学」は「現代社会の基盤を構成している情報にかかわる知識や技術を科学的な見方・考え方で理解し、習得させるとともに、情報機器等を活用して情報に関する科学的思考力・判断力等を養うなど、社会の情報化の進展に主体的に寄与することができる能力・態度を育てること」に重点を置いた指導が求められている。また、この2科目を通じて「情報通信ネットワークやメディアの特性・役割を十分に理解し、安全に配慮し、情報を適切に活用できる」能力や、「情報通信ネットワークや様々なメディアを活用して、新たな情報を創り出したり、分かりやすく情報を表現したり、正しく伝達したりする活動を通して、合理的判断力や創造的思考力、問題を発見・解決することができる」能力を育成する指導の重要性が述べられている。これらの能力の育成はメディア・リテラシー教育が目指すものと重なる部分が多くあり、メディア・リテラシー教育活動を行うことでこれらの指導が達成されると考えられる。

また、中橋（2014）は、情報教育の概念が拡張されてきた歴史的経緯を図 13 のように整理している。第一世代の情報教育（1980年代～）では、コンピュータの仕組みの理解やプログラミング、アルゴリズム、ファイル処理等が重視されていた。第二世代の情報教育（1990年代前半）では、文書処理や表計算、データベース、描画、パソコン通信等の応用ソフトウェアの活用のスキルが重視されていた。第三世代の情報教育（1990年代後半）では、問題解決や計画・表現の手段としての分析・統合、創作、表現等の能力が重視されていた。これらは単なるソフトウェアを使用するための技術の習得ではなく、情報技術を活用して何を行うか、に焦点が当てられていた。第四世代の情報教育（2000年代前半）では、コミュニケーションメディアとしての利用、ネットワーク時代に求められるメディア・リテラシーが重視されていた。ここには3DCGや映像編集などのデジタルメディア表現能力、メディアの機能や特性を理解する力、情報を主体的に読み解く力などが含まれている。第五世代の情報教

育（2000年代後半）では、ユビキタス・コンピューティングやユーザが情報コンテンツを生み出す Web2.0 時代のメディア・リテラシーが重視されていた。ブログや SNS で商用サービスを行う CGM（Consumer Generated Media）が使われ始め、多様な形態でコミュニケーションを創出する能力が重視されていた。第六世代の情報教育（2010年代前半）では、クラウドコンピューティングが実現するソーシャルメディア時代のメディア・リテラシーが重視される、としている。一般大衆に広く開かれた動画共有サイトや SNS、などでつながりがつながりを生み、メディアの特性や影響力を理解して活用する能力などが重視される。

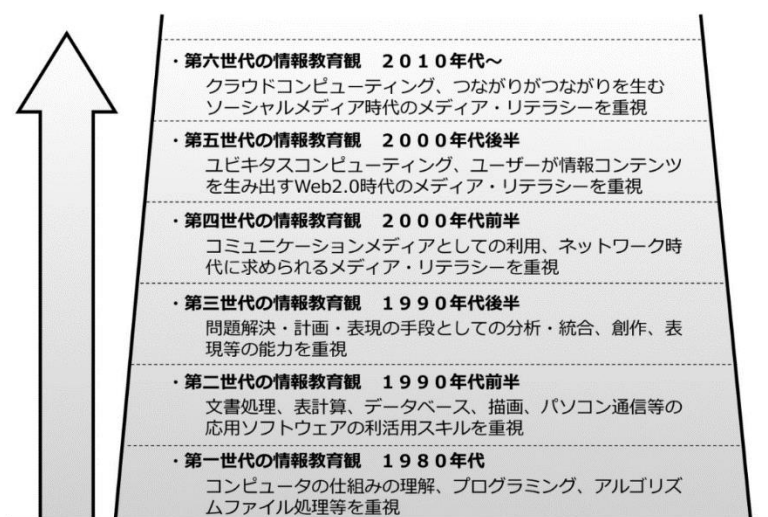


図 13：時代ごとに拡張されてきた情報教育観（中橋 2014）

このように、情報教育はプログラミングや情報処理、ハードウェアやソフトウェアなどの技術的な活用スキルの獲得から始まった。そして 2000 年代に入ると SNS などの技術発達に伴い、メディア・リテラシーと関連する能力の育成の必要性が高まった。これは、コンピュータとネットワークがメディアとして活用されるようになったことより、情報教育においてもメディア・リテラシーの育成を重視するようになったと考えられる。

高等学校の共通教科「情報」においては、現行の学習指導要領では情報科と各科目の目標を次のように定めている（文部科学省 2009）。情報科は「情報及び情報技術を活用するための知識と技能を習得させ、情報に関する科学的な見方や考え方を養うとともに、社会の中で情報及び情報技術が果たしている役割や影響を理解させ、社会の情報化の進展に主体的に対応できる能力と態度を育てる」としている。また、各科目において、「社会と情報」は「情報の特徴と情報化が社会に及ぼす影響を理解させ、情報機器や情報通信ネットワークなどを適切に活用して情報を収集、処理、表現するとともに効果的にコミュニケーションを行う能力を養い、情報社会に積極的に参画する態度を育てる」としている。また、「情報の科学」は、「情報社会を支える情報技術の役割や影響を理解させるとともに、情報と情報技術を問題の発見と解決に効果的に活用するための科学的な考え方を習得させ、情報社会の発展に主体的に寄与する能力と態度を育てる」としている。特に、「社会と情報」においては、「情報機器や情報通信ネットワークなどを適切に活用するために、情報の特徴とメディアの意味を理解させる」という「情報 C」には見られなかった記述があることから、メディアの特性を理解し、自ら情報を発信し主体的に情報社会に参画する態度を育成する必要性があることが分かる。

また、2010 年 10 月に文部科学省は、「教育の情報化に関する手引」を作成した（文部科学省 2010）。この中の第 4 章「情報教育の体系的な推進」では、情報教育の目標の 3 観点を 8 要素に分類し、児童生徒の情報活用能力の育成が期待される学習活動とその指導例の整理が行われている。例えば、「情報活用の実践力」の「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用する」活動は、「受け手の状況として、例えば場所・時間・人数など、様々な状



況を想定し、同じ情報であっても伝達する手段として適当な方法を考えさせる」指導がある。また、「必要な情報の主体的な収集・判断・表現・処理・創造」する活動は、「同じ記事を複数の新聞やテレビニュースなどの間で比較させ、伝達された内容や表現の違いを考えさせることを通して、情報の信頼性を評価させる」指導や、「表現手段としてのメディア、情報の伝達や通信の媒体としてのメディア、情報の記録や蓄積のためのメディアなど、メディアが生活の中で多様な意味をもって使われていることを理解させる」指導などがある。さらに、「受け手の状況などを踏まえた発信・伝達」をする活動は、「新聞広告などを教材として、どのような表現の工夫がなされているか考えさせたあと、テーマを決めてポスター作成などを行うことで、わかりやすく情報を伝達できるようにする」指導がある。これらの活動や指導は、メディア・リテラシー活動でも行うものである。従って、メディア・リテラシー教育活動を行うことでこれらの指導が達成される。

さらに、2022年から実施される学習指導要領では、「社会と情報」および「情報の科学」の2科目が整理され、「情報Ⅰ」を共通必修履修科目、「情報Ⅱ」を選択科目とする改訂が行われた。情報教育の目標は、「情報活用の実践力」、「情報の科学的な理解」および「情報社会に参画する態度」の3点を継承している。大きな変更点として挙げられるのは、「社会と情報」もしくは「情報の科学」で取り扱われていた分野を統合し、必修としたことである。例えば、「社会と情報」に含まれる情報とメディアの特徴や情報の表現と伝達、コミュニケーション手段の発達といった内容が、「情報の科学」に含まれる問題解決とコンピュータの活用や情報の管理と問題解決、コンピュータと情報通信ネットワークといった内容が情報Ⅰに含まれることとなった。

情報Ⅰでは、情報社会の問題解決、コミュニケーションと情報デザイン、コンピュータとプログラミング、情報通信ネットワークとデータの活用の4つの内容を学び科目となった。これらのうち、メディア・リテラシーに特に関係し、授業で扱うことができると考えられる内容は、①情報社会の問題解決、および②コミュニケーションと情報デザインである。高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説には、表23のように記述されている。

この分野において、「メディアの特性」や、「コミュニケーション手段の特徴」を捉えながら「情報技術が及ぼす影響」の理解や「表現する技能」、「目的や状況に応じて選択」する力などを育むことが求められている。これらの力は、メディア・リテラシーの構成要素（中橋 2014）の「メディアの特性を理解する力」や「メディアを読解、解釈、鑑賞する力」、「考えをメディアで表現する力」、「メディアによる対話とコミュニケーション能力」を育むメディア・リテラシー教育と共通する要素が多々あり、新学習指導要領においても、メディア・リテラシー教育活動を行うことでこれらの指導が達成されると考えられる。

しかし、メディア・リテラシー教育は、一部の熱心な教育者が実践しているのみで積極的に行われているとは言いがたい。その理由として、山内は1. メディア・リテラシーが社会的認知を得ていない、2. 学習指導要領にメディア・リテラシーが記載されていない、3. 教員養成のカリキュラムの中にメディア・リテラシーを学ぶコースが設けられていない、4. 教師が授業を造るために十分な支援体制が整えられていない、5. 大衆メディアにあまり良い印象を抱いていない、の5点を挙げている。また、和田（2020）は、1. 視聴覚教育と区別するために「メディア・リテラシー」という言葉をそのまま使用したこと、2. メディア・リテラシーで扱う内容が様々であり定まっていないこと、3. 情報リテラシーや情報活用能力と混同されること、の3点を挙げている。そのため、メディア・リテラシー教育の普及には、1. 社会に認知させる、2. 学習指導要領で定める、3. 教員養成コースをつくる、4. 支援体制を整える、5. 大衆文化導入へのイメージを変える、といった必要性が指摘（中橋 2005）される。

以上のような経緯から、情報教育においては、情報活用の実践力、情報の科学的な理解、情報社会に参画する態度の3点を含む情報活用能力の育成や、メディアの特性を理解し、情報を表現したり発信したりしながらコミュニケーションを創出するメディア・リテラシーの力の育成が求められる。

また、メディア・リテラシー教育の主要な目的である「教師が与えた概念や情報などを、従順に再生産する能力を生徒たちに獲得させることではなく、生徒が将来出会うであろうメディア・テキストに対して、生徒自身が

クリティカルな判断ができる自信と自律性」(Masterman 1985)を培うために、学習者自身が置かれている状況や取り組んでいる課題について省察し、意識化を行いながらその課題に取り組むために行動をし、学びを遂行することが求められる。そして、学習者の省察や意識化は対話を通して実現されるため、教師は学習者の活動を支援するための対話による学びの支援(本研究におけるコーチング)が必要となると考えられる。即ち、学習者の学びの支援を行うために、(1)学習者自身による学びの目標設定、(2)コーチング・セッションの対話(学びの意識化や学習者の省察の促し、行動計画の策定等)、(3)セッションで話されたフィードバックに関する合意、(4)合意に基づくフィードバックの実践を行いながら、学習者自身が設定したメディア・リテラシーの目標を達成する支援を行っていく必要があると考えられる。

表 23 : 高等学校学習指導要領解説 (一部抜粋)

(1) 情報社会の問題解決

情報と情報技術を活用した問題の発見・解決の方法に着目し、情報社会の問題を発見・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- (ア) 次のような知識及び技能を身に付けること。
  - (イ) 情報やメディアの特性を踏まえ、情報と情報技術を活用して問題を見出し・解決する方法を身に付けること。
  - (ロ) 情報に関する法規や制度、情報セキュリティの重要性、情報社会における個人の責任及び情報モラルについて理解すること。
  - (ハ) 情報技術が人や社会に果たす役割と及ぼす影響について理解すること。
- (イ) 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。
  - (イ) 状況に応じて、情報と情報技術を適切かつ効果的に活用して問題を見出し・解決する方法について考えること。
  - (ロ) 情報に関する法規や制度及びマナーの意義、情報社会において個人の果たす役割や責任、情報モラルなどについて、それらの背景を科学的に捉え、考察すること。
  - (ハ) 情報と情報技術の適切かつ効果的な活用と望ましい情報社会の構築について考察すること。

(2) コミュニケーションと情報デザイン

メディアとコミュニケーション手段及び情報デザインに着目し、目的や状況に応じて受け手に分かりやすく情報を伝える活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- (ア) 次のような知識及び技能を身に付けること。
  - (イ) デジタルメディアの特性とコミュニケーション手段の特徴について、その変遷も踏まえて科学的に理解すること。
  - (ロ) 情報デザインが人や社会に果たしている役割を理解すること。
  - (ハ) 効果的なコミュニケーションを行うための情報デザインの考え方や方法を理解し表現する技能を身に付けること
- (イ) 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。
  - (イ) デジタルメディアとコミュニケーション手段の関係を科学的に捉え、それらを目的や状況に応じて適切に選択すること。
  - (ロ) コミュニケーションの目的を明確にして、適切かつ効果的な情報デザインを考えること。
  - (ハ) 効果的なコミュニケーションを行うための情報デザインの考え方や方法に基づいて表現し、評価し改善すること。

## 第6章 結論および今後の課題

### 6.1 本研究のまとめ

本研究では、メディア・リテラシーの学びの支援としてコーチングを実施し、対話による意識化や省察、行動を促しながら自律的な学びを支援した。また、コーチングによる学びの支援を受けた学習者が作成した振り返りシートを質的に分析し、セッション内の対話や合意に基づくフィードバックの実施内容などを総合的に考察し、コーチングの効果を検証した。分析結果と考察より、セッションによる対話によって学習者自身の状況の意識化や目標設定、具体的な実践方法の検討、行動の計画、実践、省察を促すことができ、その中でコーチングの目的である気づき・自己認識や学びに対する責任感、自律的な学びが促されることが示唆された。特に、本研究で明らかになった「対話と学びの意識化、自律的な学び」と「合意とフィードバック」について、以下にまとめる。

#### 6.1.1 対話と学びの意識化、自律的な学びについて

学習者 A はセッションを通して、「個人による問題解決の困難性」と「個人による問題想起と対話による問題解決における役割の差異」に気づき、セッションによる対話を継続した結果、目標を達成するための具体的な方法をディスカッション時に実践し、実践の振り返りを通して新たな目標を設定することが出来るようになった。また、学習者 I は、セッションによって新たな目標が明らかとなり、新たな目標について対話を深める過程で、学習者 I は学びを意識化していった。しかし、セッションで吟味した方法を実践した結果、その方法を修正する必要性に気づいた。そして、方法や実践の場を自ら設定して実践した結果、その場において目標を達成することが出来た。加えて、学習者 K も、セッションによって新たな目標が明らかとなり、自身のメディア接触について省察を繰り返した後に目標達成のための方法を吟味し、実践した。また、教師からのフィードバックに関する方法にも意識を向け、具体的な方法を設定した。その結果、ディスカッションにおける自身の目標を徐々に達成することが出来、1 学期後には達成した部分と達成できなかった部分を省察し、目標を修正することが出来るまでになった。

セッションを受けなかった学習者 O・S についても同様の手法で分析した。その結果、目標の意識化や内省に関する内容は明らかとなったが、学びの過程を振り返るための振り返りシートにおいて、目標達成のための具体的な方法や実践結果、省察といった内容は記述されていなかった。これらの結果から、セッションを受けなくてもある程度は目標を意識化できるものの、その内容や実践方法については十分に意識化されず、そのためにシートにも記述が無かったと考えられる。

メディア・リテラシーの学びにおいては、メディアを使いこなす能力やメディアの特性を理解する力、メディアを批判的に捉える力、考えをメディアで表現する力といった能力(中橋 2014)を培うことがその目的であり、授業ではメディア分析やメディア制作などを行ってそれらの力を培う。これらの内容は教科教育に設定された学習内容であり、「想定されたニーズ」(Noddings 2013)であるが、本研究におけるコーチングが焦点を当てたところは学習者の「表明されたニーズ」であり、これを教師が聴き取ることが教育者の働きかけとして特に重要(Noddings 2013)である。

#### 6.1.2 「合意」とフィードバックについて

本実践では、セッションによる対話の中で、学習者の学びの過程で教師が学習者に返すフィードバックの内容と方法について学習者と共に設定し、設定された内容・方法に従ってフィードバックを返す過程で学習者の学びの意識化を促すことができることが示唆された。

具体的には、学習者 A はセッションを通して「個人による問題想起と対話による問題解決における役割の差異」に気づいたため、セッションにおける対話それ自体を、学習者の学びのフィードバックとした。従って、コ

ーチはセッションにおいて、GROW モデルや Precision モデルを活用しながら、毎セッションで学習者の意識化や省察、行動計画を練った。また、学習者 I は、自身の目標を達成するための実践の場を授業中のディスカッションとし、ディスカッションの様子を撮影した映像を見てコーチとともに振り返るという方法を考えた。しかし、ディスカッションそれ自体が目標達成の実践の場としては適当でないと意識し、自ら新たに目標を設定し方法を吟味した結果、その実践において目標を達成することが出来た。学習者 I はコーチと共に設定したフィードバックの方法は適当ではなかったと判断し自ら修正した点で、前述のとおり自律的な学びを行うことが出来た。さらに、学習者 K は、授業中のディスカッションの様子について、感想と改善点を授業後に伝えるというフィードバックの方法を決定した。また、コーチは、毎授業後に決定された内容・方法に従ってフィードバックを返すことで、学習者は実践方法の吟味や目標の修正にとどまらず、コーチに対する要望も述べるようになった。

コーチングにおける支援では、コーチと学習者が共にフィードバックの内容や方法を設定し、それに則ってフィードバックを実践することで、学習者の学びのオーナーシップ (ownership of learning) がコーチによって奪われることなく、学びを継続し意識化することができたと考えられる。

## 6.2 今後の課題

本研究における実践では、対話を通じた意識化によってメディア・リテラシーの学びを支援する実践を行い、学習者の振り返りシートを質的に分析することによって、対話による意識化や省察、行動、自律的な学びを支援することがコーチングによって可能であることを明らかにした。実践では、授業を担当した教師がコーチとなりセッションを実施する環境下であって、学習者がコーチを選ぶことのできる環境ではなかった。コーチングは学習者の学びのオーナーシップを育むことを目的とするため、学習者自らがコーチを選ぶ過程が必要となる。しかし、コーチを選ぶことは非常に難しく、実際に話し合ってみないと分からない (原口 2015)。何名かのコーチと話をしてみて自分のコーチを選ぶという環境を用意することが出来なかったため、学校現場で複数のコーチを用意し、そのためにコーチが教員を訓練したコーチとしたり、学習者が学習者をコーチングしたりするといった環境 (van Nieuwerburgh & Barr 2016) を用意し実践研究をすることが、今後の課題として挙げられる。また、1対1の対話を基本とするコーチングではあるが、コーチにより訓練を受けた現場の教員が生徒の学びの支援を行うインストラクショナルコーチングや、生徒同士が行うピアコーチングなどもあり、これらの質的かつ量的な研究も求められる。

さらに、本実践は一つの高等学校で実践をしている。コーチングは、学習者一人ひとりの学びと成長に焦点を当てるため、セッションやその後の支援は同じ過程を辿ることはない。そのため、「1つの学校のみによる実践は分析結果の信頼性や妥当性を保証しない」という指摘が想定されるが、これはコーチングや質的分析の本質を考えると適切なものとは言えない。しかし、メディア・リテラシー教育は高等学校のみならず、小学校 (浅井 2015、佐藤 2018 等) や中学校 (楠本 2016 等) でも実践が行われている。学習者一人ひとりの学びと成長が異なるのであれば、様々な校種や学年、教科の実践・研究の往還を積み重ねることで、対話による学習者の学びと成長を支援するコーチングの研究を深めることが可能となると考えられる。学校教育でメディア・リテラシー教育および学びの支援としてのコーチングを実践するためには、メディア・リテラシー教育を学習指導要領に位置付けることや、教科書に取り上げられているメディア・リテラシーの内容を取り扱う際に、コーチングを導入して学びの支援を行うといった方法が考えられる。さらに、質的研究は一般化を目指すものではなく、また、「他の状況に当てはまるかどうかという判断を読み手にゆだねる必要がある」(Geertz 1973)。しかし、本研究は情報科に設置された選択科目「メディア・リテラシー講座」で行われた実践を研究対象としているため、情報科におけるメディア・リテラシー教育を位置付けることによって、読み手が他の状況に当てはまるかどうかを判断する一助と

した。

コーチングはメディア・リテラシー教育のみならず、数学 (Merriman & Coddling 2008) や国語 (Matsumura & Wang 2014) でもその効果が検証されている他、生徒の学習方略 (Hamman et al. 2000) やウェルビーイング (Green et al. 2013) 等においても良い効果をもたらす。今後は、他教科に位置付けられるメディア・リテラシーの実践 (例えば国語科における奥泉ら 2004、石田 2014、砂川 2020 等) においてコーチングを行ったり、学びの意識化を目指すコーチングを他教科・他科目で実践研究したりする必要性が今後の課題として挙げられる。

## 謝辞

本研究の論文執筆や実践授業を行うにあたり、多くの方々から様々なご指導やご助言を頂きましたことを深く感謝申し上げます。

主指導教官である東京学芸大学の和田正人先生は、論文執筆や研究方法のご指導といった研究の側面のみならず、実践校で行う授業の計画や教材に関する様々なアドバイスをしてくださいました。

わたしがメディア・リテラシー教育について研究をするきっかけは、帰国後に研究テーマを探していた際、メディア・リテラシーに関する和田先生の論文を読んだことでした。わたしが小学生の頃から考えていたことが既に研究分野として存在していることを発見した興奮の中、その日にこの分野を研究していこうと決心しました。

研究テーマに悩んでいた時にも、和田先生はテーマを押し付けることなく、わたしがテーマに向かう姿勢が整うまで待ってくださいました。また、人間関係においてはストレスを感じることなく、大学で問題視されるアカデミックハラスメントのようなこともなく、気持ちの良い環境で研究に没頭することのできる環境を作ってくださいました。本当にありがとうございます。

また、お忙しい中にも関わらずわたしの博士論文の副指導教官をお引き受け下さった横浜国立大学教育学部の加藤千香子先生、東京学芸大学教育学部の高橋純先生、横浜国立大学大学院教育学研究科の野中陽一先生、千葉大学教育学部の保坂亨先生に感謝の意を表します。先生方から、審査を通して論文の修正すべき箇所をご指摘頂き、ご助言やご指導をしてくださいました。本当にありがとうございます。

さらに、多くの研究者や先生方からもご指導や励ましを頂きました。電気通信大学名誉教授の奥浩昭先生には、街中でばったりお会いしてから、学会活動を通して、また個人的にも交流をさせていただきました。また、博士論文を作成している際には、導線設計研究所の今江崇様と共に研究内容をお聞きくださり、様々な角度からのご指導や励ましのお言葉を頂きました。博士論文とは直接の関係はないものの、東京外国語大学国際日本学研究院の教授であられた宮城徹先生と電気通信大学実験実習支援センター学術技師の島崎俊介先生には、多くの励ましを頂きました。Alexander 社コーチであり TAC 日本語学舎代表の高橋秀雄氏には、コーチングを実践するにあたって様々な知恵を共有して頂きました。

研究を支える私生活においても、様々な方から温かい励ましやご助言を頂きました。

池永倫明牧師と故耐子夫人には、物事を追究することの楽しさを、メッセージを通して教えて頂きました。小児科の高橋礼子先生は、体調がすぐれないときにお薬と励ましの言葉を掛けてくださいました。実践校の同僚である佐藤隆大先生には、ロラン・バルトのことを解説して下さったり、ともに授業を担当して学びあったりし、とても充実した1年を歩むことができました。志を同じくする者を職場で持てたことを、嬉しく思います。また、コーチとの対話では、励ましやフィードバックの方法など多くのことを学ぶことができました。生徒との対話はとても楽しい時間で、ともに学び、その過程をも共有できたことを嬉しく思います。友人であるアダムス愛祈さんとは様々な対話の中で喜びや痛みを共有することができ、力づけられました。東京学芸大学 KGK の活動では、学年を超えた者同士で熱く議論できたことがとても励みになりました。これらの方々感謝いたします。ありがとうございます。

最後に、研究生生活の中で直面する様々な喜びや悲しみの中にあっても、言葉によって励まし続けてくれた父、帰省するたびに美味しいお食事を用意し、祈りをもって励ましてくれた母、同じ教育現場で働き様々な問題意識を共有することのできた姉妹に、心からありがとう。

高橋敦志

## 参考文献

- Alexander, G. & Renshaw, B. (2005) *Supercoaching*. Random House Business Books.
- Alexander, G. (2010). Behavioural coaching: The Grow coaching model. In J. Passmore (Ed.), *Excellence in coaching: The industry guide Second edition*. Kogan Page. pp. 83–93.
- 有馬義秀・前田美香・瀧山完二 (2018) コーチングをベースにアクティブ・ラーニングを取り入れた学級活動 (LHR) の試み—自己決定活動から「心の居場所のある学級づくり」へ—. 鹿児島純心女子短期大学研究紀要, 第 48 号, pp.55-74.
- Armstrong, H. (2012) Coaching as dialogue: Creating spaces for (mis)understandings. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. Vol. 10, No. 1. pp.33-47.
- 浅井和行 (2015) メディア・リテラシーの育成に関する研究—小学校新教科のカリキュラム開発—. 博士学位論文.
- Bachkirova, T. (2007) *Role of coaching psychology in defining boundaries between psychology*. Routledge. (堀正 (2011) カウンセリングとコーチングの境界を明確化する際のコーチング心理学の役割. コーチング心理学ハンドブック, 金子書房.)
- Bamford, A., Mackew, N. and Golawski, A. (2012) 'Coaching for parents: Empowering parents to create positive relationships with their children. In van Nieuwerburgh, C. (Ed.), *Coaching in Education*. KARNAC.
- Biesta, G. (2017) *The Rediscovery of Teaching*. Routledge. (上野正道 監訳 (2018) 教えることの再発見. 東京大学出版会.)
- Bresser, F. & Wilson, C. (2010) What is Coaching? In Passmore, J. (Ed) *Excellence in Coaching: The Industry Guide Second edition*. Kogan Page.
- Brock, V. G. (2010) The secret history of coaching: What you know and what you don't know about how coaching got here and where is going in the future. Proceedings of the 16th Annual Coaching and Mentoring Conference (Dublin, Ireland, 18-20 November, 2010)
- Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press. (鈴木みどり 監訳 (2006) 『メディア・リテラシー教育—学びと現代文化』. 世界思想社.)
- Campbell, J. & van Nieuwerburgh, C. (2018) *The LEADER'S GUIDE to COACHING in SCHOOLS*. Corwin.
- Campbell, J. (2016) Coaching in Education. In van Nieuwerburgh, C. (Ed) *COACHING IN PROFESSIONAL CONTEXT*. SAGE Publications.
- Campbell, M. A., & Gardner, S. (2005). A Pilot Study to Assess the Effects of Life Coaching With Year 12 Students. In M. Cavanagh, A. M. Grant, & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching*. Vol. 1. Theory, research and practice from the behavioural sciences (pp.159-169). Australian Academic Press.
- Cavanagh, M. (2013) The Coaching Engagement in the Twenty first Century: New Paradigms for Complex Times. In David, S. & Clutterbuck, D. (Eds.) *Beyond Goals: Effective Strategies for Coaching and Mentoring*. Ashgate Publishing.
- Centre for Coaching (2014) Certificate in coaching training manual. Course held by Centre for Coaching, London, pp.2-6, June 2014. (西垣悦代・堀正・原口佳典 編著『コーチング心理学概論』. ナカニシヤ出版.)
- Creasy, J. & Paterson, F. (2005) *Leading coaching in schools*. Nottingham. NSCL.
- 第 15 期中央教育審議会 (1996) 21 世紀を展望したわが国の教育の在り方について (第一次答申)
- Doran, G. T. (1981) There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management*

- Review*, 70(11), pp.35-36.
- Downey, M. (1999) *Effective Coaching*. Orion Business Books.
- Elias, J. L. (1975) "The Paulo Freire Literacy Method: A Critical Evaluation". *McGill Journal of Education*. Vol. 10, No. 2, pp. 207-217.
- Ellsworth, E. (1989) "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through Myths of Critical Pedagogy". *Harvard Educational Review*. Vol. 59, No. 3, pp. 297-324.
- Freire, P. (1967) *Educação como Prática da Liberdade*. (里見実・楠原彰・桧垣良子 訳 (1982) 伝達か対話か：関係変革の教育学. 第一部 解放の実践としての教育. 亜紀書房.)
- Freire, P. (1970a) *Pedagogy of the oppressed*. Trans. Myra Bergman Romans. Herder & Herder. (小沢有作 他 訳 (1979) 被抑圧者の教育学. 亜紀書房.)
- Freire, P. (1970b) *Cultural Action for Freedom*. (柿沼秀雄・大沢敏郎 訳 (1984) 自由のための文化行動. 亜紀書房.)
- Freire, P. (1992) *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra. (里見実 訳 (2001) 希望の教育学. 太郎次郎社.)
- Gadotti, M. (1989) *Convite à leitura de Paulo Freire*. Editora Scipione. (里見実・野元弘幸 訳 (1993) 『パウロ・Freire を読む—抑圧からの解放と人間の再生を求める民衆教育の思想と実践』. 亜紀書房.)
- Gallwey, T. (1997) *The Inner Game of Tennis: The Classic Guide to the Mental Side of Peak Performance*. Random House. (後藤新弥 訳 (2000) 新インナーゲーム. 日刊スポーツ出版社.)
- Garvey, B. (2009) Mentoring in a Coaching World. In Cox, E, Bachkirova, T & Clutterbuck, D (Eds.) *The Complete Handbook of Coaching*. 1st Edition, SAGE.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. Basic.
- GLASER B. & STRAUSS A. (1967) *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Pub. Co.
- 後藤康志 (2004) 日本のメディア・リテラシー研究の系譜と課題. 現代社会文化研究, No.29, pp.1-18.
- Grant, A.M. (1999). Enhancing performance through coaching: The promise of CBT. Paper presented at the First State Conference of the Australian Association of Cognitive Behaviour Therapy (NSW).
- Grant, M. (2005) What is evidenced-based executive, workplace and life coaching In Cavanagh, M. Grant, A. & Kemp, T. (Eds.), *Evidence-based coaching* (vol.1). Academic Press.
- Green, L. S., Grant, A. M. & Rynsaardt, J. (2007) Evidencebased life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International coaching Psychology Review*, 2(1), pp.24-32.
- Green, L. S., Norrish, J. M., Vella-Brodrick, D. A. & Grant, A. M. (2013) Enhancing well-being and goal striving in senior high school students: Comparing evidence-based coaching and positive psychology interventions. *Institute of Coaching, Breaking Research, Scientific findings from Harnisch Grant Recipients*.
- Grizzle, A. & Wilson, C. (2011) *Media and information literacy curriculum for teachers*. the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J. & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 342-348.
- 原口佳典 (2015) プロコーチによるコーチング：契約／倫理／コーチのコア・コンピテンシー (西垣悦代・堀正・原口佳典 編著 『コーチング心理学概論』. ナカニシヤ出版.)
- 本間正人・松瀬理保 (2006) コーチング入門. 日本経済新聞出版社.



- 堀田龍也 (2003) 情報教育の立場から見たメディア・リテラシー教育の可能性. 日本教育方法学会 (課題研究) 第 39 回年会論文集 p.126.
- International Coaching Federation (2019) Coaching Core Competency. Accessed 4<sup>th</sup> October 2021, <<https://coachingfederation.org/core-competencies>>
- ICF, accessed 30<sup>th</sup> September 2021, <<https://coachfederation.org/about>>
- 市川克美 (1997) メディアリテラシーの歴史的系譜. メディア・リテラシー研究会 編、メディアリテラシー：メディアと市民をつなぐ回路. 日本放送労働組合.
- 市川伸一 (2000) 概念、図式、手続きの言語的記述を促す学習指導. 教育心理学研究(48), pp.361-371.
- 石田喜美 (2014) 国語科メディア・リテラシー教育におけるアプロプリエーション. 人文科教育研究 (41)、pp.13-25.
- James-Ward, C. (2013) The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), pp.21-33.
- 情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 (1997) 体系的な情報教育の実施に向けて (第 1 次報告)
- Kimsey-House, H., Kimsey-House, K. & Sandahl, P. (2011) *Coactive coaching: Changing business, transforming lives* Eds. Nicholas Brealey.
- 岸正法 (2010) 中学校における総合的な学習の時間を通じた思考力の育成—コーチングの手法による探究的な学習の指導法の開発—. 教師教育研究(6), pp.233-242.
- Knight, J. & van Nieuwerburgh, C. (2012) Instructional coaching: A focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), pp.100-112.
- Knight, J. (2007) *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin.
- Kubota, K. (1991) *Developing an Alternative Learning Environment: A Constructivist View*. Indiana University, Bloomington.
- 久保田賢一 (1997) 質的研究の評価規準に関する一考察：パラダイム論から見た研究評価の視点. 日本教育工学会論文誌, 21(3), pp.163-173.
- 楠本誠 (2016) 中学校理科で育むメディア・リテラシー. 学習情報研究 2016 年 11 月号, 学習ソフトウェア情報研究センター.
- 旧郵政省 (2000) 放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究報告書.
- 教育課程審議会 (1998) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申)
- Landsberg, M. (1996) *The tao of coaching*. HarperCollinsPublishers.
- Law, H., Ireland, S. & Hussain, Z. (2007) *The psychology of coaching, mentoring and learning*. John Wiley & Sons.
- Law, H.C. (2002). Coaching Psychology Interest Group – an introduction. *The Occupational Psychologist*, 47: pp.31-32. The British Psychological Society.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1990) Judging the quality of case study reports. *Qualitative Studies in Education*, 3(1), pp.55-59.
- Matsumura, L. C. & Wang, E. (2014). Principals' sensemaking of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), 1-33.
- Masterman, L. (1985) *Teaching the Media*. Routledge. (宮崎寿子 訳 (2010) 『メディアを教える—クリティカルなアプローチへ』. 世界思想社.)

- Masterman, L. (1995) Media Education: Eighteen Basic Principles. *MEDIACY*, Vol.17, No.3, Association for Media Literacy.
- Merriman, D. & Coddling, R. (2008). The effects of coaching on mathematics homework completion and accuracy of high school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Behavioural Education*, 17(4), 339-355.
- 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(4), pp.37-44.
- 水越伸 (1999) デジタル・メディア社会. 岩波書店.
- 水越敏行 編 (1981) 視聴能力の形成と評価—新しい学力づくりへの提言—. 日本放送教育協会.
- 村川雅弘 (1985) 映像教育のひろがり. 吉田貞介 編、映像時代の教育—そのカリキュラムと実践—第2章, 日本放送教育協会.
- 村野井均・三嶋博之・乾昭治・大野木昭 編 (1999) 学校と地域で育てるメディア・リテラシー. ナカニシヤ出版.
- 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2010) 教育の情報化に関する手引.
- 中橋雄・水越敏行 (2003) メディア・リテラシーの構成要素と実践事例分析. 日本教育工学雑誌 27(suppl), pp.41-44.
- 中橋雄 (2005) メディア・リテラシー研究の動向と課題. 福山大学人間文化学部紀要, 第5巻, pp.129-148.
- 中橋雄 (2006) 日本におけるメディア・リテラシー研究の概観とこれからの研究課題. 教育メディア研究, Vol.12, No.1, pp.71-85.
- 中橋雄 (2014) メディア・リテラシー論. 北樹出版.
- 中橋雄 (2016) メディア・リテラシー教育の現状と課題 ~情報教育との比較から. (メディア・リテラシー研究会『メディア・リテラシー教育の実践事例集の開発』. 調査研究シリーズ No.70, 日本教材文化研究財団)
- Neenan, M. & Dryden, W. (2002) *Life coaching: A cognitivebehavioural approach*. Psychology Press.
- 西垣悦代 (2013) ヘルスコーチングの展望: コーチングの歴史と課題を元に. 支援対話研究 (1), pp.7-22.
- 西垣悦代 (2015a) コーチング心理学のスキルとモデル (西垣悦代・堀正・原口佳典 編著『コーチング心理学概論』. ナカニシヤ出版.)
- 西垣悦代 (2015b) 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 編著『コーチング心理学概論』. ナカニシヤ出版.)
- Noddings, N. (2013) Freire, Buber, and Care Ethics on Dialogue in Teaching. In Lake, R. & Kress, T. (Eds.) *Paulo Freire's Intellectual Roots – Toward Historicity in Praxis*. Bloomsbury.
- O'Conner, J., Lages, A. (2007). *How coaching works*. A & C Black. (杉井要一郎 訳 (2012) コーチングのすべて. 英治出版.)
- 岡本道雄・田畑新太郎 (1986) 人と情報—そのあり方と将来—. 情報管理, Vol.29, No.1, pp.2-19.
- 沖裕貴 (2014) 大学におけるルーブリック評価導入の実際: 公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して. 立命館高等教育研究(14), pp.71-90.
- 奥泉香・内海紀子・岡田美也子 (2004) 国語科における「絵を読み解く力」の育成: 初等教育およびその教員養成課程を視座として. 千葉敬愛短期大学紀要(26), pp.33-63.
- Ontario Ministry of Education (1989) *Media Literacy Resource Guide*. Queen's Printer for Ontario.
- 大石加奈子 (2010) コーチングを活かした面接とその成果. 工学教育, 58 (4), pp.16-20.
- 大谷尚 (2007) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データに

- も適用可能な理論化の手続き—。名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 54 (2) : pp.27-44.
- 大谷尚 (2008) 質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして。教育システム情報学会, vol.25, No.3, pp.340-354.
- 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで。名古屋大学出版会。
- 小柳和喜雄・山内祐平・木原俊行・堀田龍也 (2002) 英国のメディア教育の枠組みに関する教育学的検討。日本教育方法学会紀要, 第 28 巻, pp.199-210
- Parsloe, E. (1992) *Coaching, Mentoring and Assessing: A Practical Guide to Developing Competence*. Kogan Page.
- Rogers, C. (1961) *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Company.
- 斉藤真一郎 (2015) キャリア支援のコーチング。(西垣悦代・堀正・原口佳典 編著『コーチング心理学概論』。ナカニシヤ出版。)
- 坂元昂 (1986) メディア・リテラシー。(後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂 編『メディア教育のすすめ—メディア教育を拓く』)。ぎょうせい。
- 佐藤雄一郎 (2021) パウロ・フレイレの「対話」の再検討—「生成」を拠点として—。中国四国教育学会, 教育学研究ジャーナル, 第 26 号, pp.57-67.
- 佐藤和紀 (2018) 小学校教師によるメディア・リテラシーの授業実践の支援に関する研究。博士学位論文。
- 里見実 (2010) パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む。太郎次郎社。
- 佐藤雄一郎 (2016) P.Freire の「解放」の教育思想と「問題的教育」の今日的意義—「対話」と「意識化」を媒介する「生成語」／「生成テーマ」に着目して—。日本教育方法学会紀要『教育学方法学研究』, 第 41 巻, pp.49-59.
- 柴田悦子・西山久子 (2010) 教員を目指す大学院生へのコーチング手法に関する実践的研究—コーチングの基本技術としてのコミュニケーションを中心に—。日本教育心理学会総会発表論文集, p.251.
- Shor, I. (1993) Education Is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy. In McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.) *Paulo Freire A critical encounter*. Routledge, p.31.
- Simpson, A. J., & Weiner, E. S.(Eds.) (1989) *The Oxford English Dictionary* (2<sup>nd</sup> ed., Vol.3). Clarendon Press.
- Spence, G. (2006) New Directions in the Psychology of Coaching: The Integration of Mindfulness Training into Evidence-Based Coaching Practice. University of Sydney, Ph.D. thesis.
- Stelter, R. (2007) Coaching: A process of personal and social meaning making. *International Coaching Psychology Review*. Vol.2. No.2. pp.191-201.
- Stelter, R. (2019) *The art of dialogue in coaching: Towards transformative exchange*. Routledge.
- Stober, D. R., & Grant, A. M. (Eds.). (2006). *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients*. Wiley.
- 砂川誠司 (2020) 国語科におけるメディア・リテラシー教育の動向と課題—2010 年代の実践・研究の整理から—。国語国文学報 (78), pp.49-60.
- 鈴木みどり (1997) メディア・リテラシーを学ぶ人のために。世界思想社。
- 鈴木みどり (2004) Study Guide メディア・リテラシー。リベルタ出版、東京。
- 田中博之 (1995) マルチメディアリテラシー—総合表現力を育てる情報教育。日本放送教育協会。
- 田中望・斎藤里美 (1993) 日本語教育の理論と実際。大修館書店。
- 高橋秀雄 (2006) コーチングは何を解決するか。シンポジウム「日本語教育における教師研修再考」, 日本語教育学会秋季大会予稿集, pp.32-36.
- 高橋敦志・和田正人 (2021) コーチングによるメディア・リテラシーの学びの支援に関する研究—高校生を対象

- とした CM の分析と制作の実践からー。日本読書学会, Vol. 62, No.2, pp.98-116.
- 上杉嘉見 (2002) カナダ・オンタリオ州におけるメディア・リテラシーの教師教育。日本教育方法学会紀要, 第 28 巻, pp.187-197.
- 梅田康子・太田妙子・齋藤伸子・野々口ちとせ・高崎三千代・小熊貞子・木原郁子 (2000) 日本語集中コースにおける学習カウンセリングの役割。日本語教育方法研究誌, Vol.7, No.1, pp.8-9.
- van Nieuwerburgh, C, Knight, J & Campbell, J (2019) Coaching in Education. In English, S, Sabatine, J & Brownell, P (Eds.) *PROFESSIONAL COACHING*. SPRINGER PUBLISHING.
- van Nieuwerburgh, C. & Barr, M. (2016) Coaching in education. In T. Bachkirova, G. Spence & D. Drake (Eds.) *The SAGE handbook of coaching*. pp. 505-520. Sage.
- van Nieuwerburgh, C. & Campbell, J. (2015). A global framework for coaching in education. *CoachEd: The Teaching Leaders Coaching Journal*, pp.2-5.
- van Nieuwerburgh, C. (2012) *Coaching in Education*. KARNAC.
- van Nieuwerburgh, C. (2016). Towards a Philosophy of Coaching? In van Nieuwerburgh, C. *Coaching in Professional Context*. SAGE.
- 和田正人 (2020) メディア・リテラシー教育ー日本及び海外における定義ー。東京学芸大学紀要総合教育科学系 (71), pp.581-611.
- Wallerstein, N. & Auerbach, E. (2004) *Problem-Posing at Work: Popular Educator's Guide*. Grass Roots Press.
- Wallerstein, N. (1987) Problem-Posing Education: Freire's Method for Transformation. In Shor, I. (Ed.) *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Boynton Cook Publishers.
- Weiller, K. (1991) "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference". *Harvard Educational Review*. Vol. 61, No. 4, pp. 449-475.
- Whitmore, J. (1992) *Coaching for performance*. Nicholas Brealey.
- 山本淳平 (2016) 学校教育におけるコーチングの特徴とその効果への一考察ー教師の言葉がけに焦点を当ててー。早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 24 号(1), pp.1-12.
- 山内祐平 (2003) デジタル社会のリテラシー, 岩波書店.
- 吉田悟 (2015) 文教大学における REB コーチング。(西垣悦代・堀正・原口佳典 編著『コーチング心理学概論』、第 4 章高等教育で教えるコーチング心理学。ナカニシヤ出版.)
- 吉田貞介 編 (1985) 映像時代の教育ーそのカリキュラムと実践ー。日本放送教育協会.

資料 1：目標設定のシート

はじめに（目標設定）

氏名 \_\_\_\_\_

この講座を始めるにあたって、以下の4点について記入をしよう。

1. この講座を履修したきっかけは何でしょうか。

--

2. この授業に期待することは何でしょうか。

--

3. 春学期が終わった時点の自分に期待すること（目標）は何ですか。どのような自分になりたいですか。

--

4. その目標の達成のためには、具体的に何をやっていけばよいでしょうか。

--

--

「わたしのメディア史」記入シート

氏名 \_\_\_\_\_

「わたし」がメディアとどのような関係を持っていたか、改めて考え意識化してみよう。

年代	どのメディアか メディアの種類や作品名, 好きだったキャラクターグッズなどを具体的に記入する	どう付き合ってきたか 家族や友人との関係, 当時の流行や自分が受けた影響などを視野に入れて記入する
■乳幼児期 (0~6 歳)		
■小学校 低学年 (7~9 歳)		
■小学校 高学年 (10~12 歳)		

■ 中学校時代 (13~15 歳)		
■ 高校時代 (16~18 歳)		

資料 3：わたしのメディア日記のシート（鈴木 2004 を一部改変）

「わたしのメディア日記」記入シート

氏名 \_\_\_\_\_

一日を振り返って、起床してから就寝するまでに付き合ったメディアについて、使い方や時間をメディアごとに分類して、「わたしのメディア日記」を作成しよう。

日付（年月日）	具体的な内容
<p>■テレビ 視聴した番組</p> <p>■DVD 作品名</p>	
<p>■携帯・スマートフォン 電話で話す メールを見る／書き込む サイトを見る／書き込む 動画を視聴 SNSを見る／書き込む その他</p>	
<p>■パソコン メールを見る／書き込む サイトを見る／書き込む 動画を視聴 SNSを見る／書き込む その他</p>	



<p>■プリントメディア</p> <p>新聞 雑誌 マンガ 書籍 その他</p>	
<p>■その他</p>	
<p>一日の時間量 (計)</p>	

資料 4 : CM 分析シート (スプライト)

CM 分析(1)

氏名 \_\_\_\_\_










CM (15 秒) から映像言語を読み解いてみよう。

CM 名

会社名 :

場面	映像技法	音声技法	全体の構成
	<b>編集・映像処理</b> (カット・フェードイン／アウト・ディゾルブなど) <b>カメラワーク</b> (カメラ位置／アングル・ズーム等の動き : CU、BS、LS、Z-in、Z-out、下から、上から) <b>テロップ、ロゴ、字幕</b> (色、字体)	<b>BGM</b> (種類・楽器) <b>ソング</b> (種類・性別) <b>音響効果</b>	<b>状況設定</b> (どのような人物が登場しているか。国籍、性別、年齢、職業は？ どのような状況か。) <b>意味</b> (どんな価値観を生み出しているか。商品とどのような結びつきがあるか。オーディエンスに何を伝えたいか。)
			
			
			
			
			
			
			
			

氏名

場面	映像技法	音声技法	全体の構成
			
			
			
			
			
			
			
			
			

## CM 分析(1) ディスカッションシート

氏名 \_\_\_\_\_

映像技法について考えてみよう。

- ① CMでのショット数はいくつか。同じ時間内でショット数を増やすとどのような効果をもたらされるか。また減らすとどうか。
- ② どのような編集・映像処理がなされているか。また、編集・映像処理の違いによって映像の意味はどのように変わるか。
- ③ どんなカメラワークが使われているか。カメラワークの違いによって映像の意味はどのように変わるか。
- ④ 画面の色調はどうなっているか。また、その色調によって、どのような意味が作りだされているか。
- ⑤ テロップやロゴなどは使われているか。使われていたら、それは画面のどこに置かれているか。色や字体はどうなっているか。また、どの場面で使われ、どのような意味をつくりだしているか。
- ⑥ アニメやCGは使われているか。もしあるなら、それらによってどのような意味をつくりだしているか。

音声技法、全体の構成について考えてみよう。

- ① BGM は使われているか。使われていたら、それはどんな音楽か。また、それはどのような意味をつくりだしているか。
- ② CM ソングは使われているか。使われていたら、それはどのような意味をつくりだしているか。その歌は、商品や CM 出演者などと何か関係性があるか。
- ③ 音響効果は使われているか。使われていたら、それはどのような意味をつくりだしているか。
- ④ ナレーションは使われているか。使われていたら、声は男声か、それとも女声か。どうしてそうなっているのか。また、そのナレーションはどのような意味をつくりだしているか。
- ⑤ 全体の状況はどう設定されているか。それはどのような意味をつくりだしているか。
- ⑥ 全体のテンポはどうなっているか。それはショット数やカメラワークとどんな関係があるか。BGM との関係はどうか。
- ① この CM を鑑賞してどのような印象をもったか。映像のどの要素が、その印象をもつ要因となったか。