

教育的コーチングと外国語教育

— CEFR, PCIC からの考察 —

江 澤 照 美

El *coaching* educativo y la enseñanza de lenguas extranjeras

—Perspectivas del MCER y del PCIC—

Terumi EZAWA

1. はじめに

本稿の主たる目的は、日本の外国語教育の中で教育的コーチングと呼ばれるコーチングの一形態の導入の有効性を検証することにある。この場合の外国語教育は日本の大学教育に限定するが、コーチングの対象となる外国語は必ずしも特定の言語に限定されない。ただし、筆者が教育的コーチングの存在を知ったのが、スペイン国内での CEFR の普及状況を調査した時期であったことから、本稿で主として言及する先行研究や参考資料などは日本語で書かれたものを除くと CEFR やセルバンテス協会の「外国語としてのスペイン語」（以後、ELE と略記）教育に関連する刊行物となることをご了承いただきたい。

筆者の個人的見解であるが、2001年の CEFR 策定以降、より具体的には2006–2007年の *Plan Curricular del Instituto Cervantes*（以後、PCIC と略記）刊行後2010年ぐらいから教育的コーチング関連の研究報告がスペインの ELE 教育界で目につくようになった。なおスペイン語ではコーチングを指す語として英語由来の *el coaching* がそのまま使われている。

コーチングは近年の日本でも注目されつつあるが、とりわけビジネス界では人材育成に有効な手段の一つとしてコーチングの手法に学ぶことを推奨する風潮が生じ、近年は大型書店の自己啓発本コーナーで数種類のコーチング関連書籍を見かけるようになった。ただし、現在の日本では教育的

観点から論じられたコーチング研究について、CEFR に準拠した言語教育・学習を今世紀初頭から推進しているヨーロッパ諸国ほどには進展していないという印象を受ける。日本ではコーチングはややビジネス色がつきすぎるくらいがある。

しかしながら、人材育成や自己啓発は教育や自立的学習とも親和性が高く、筆者としてはコーチング研究がELE 教育や外国語教育の分野で進展していくことを今後大いに期待している。そして本稿も教育的コーチング研究のささやかな考察のひとつとなることを目指し、日本の外国語教育の現場で教師あるいは学習者がコーチングの手法から学ぶことの意義を明らかにする。

2. コーチング

2.1. 用語の定義

まず本稿におけるコーチングおよびその関連用語について確認する。『広辞苑』では以下のように定義されている。

コーチ【coach】

競技の技術や戦術などを指導すること。また、それをする人。コーチャー

コーチング【coaching】

- ① コーチすること。指導・助言すること。
- ② 本人が自ら考え行動する能力を、コーチが対話を通して引き出す指導術

日本語では「コーチ」が一般的に使われる語であり、多くの場合その役割を果たす指導者を指す。また「コーチする」と表現することでその行為をあらわす。他方「コーチング」は日常生活で多く使用される語ではないが、近年の自己啓発本などではコーチがクライアントに対しておこなう活動を意味する語として使われている。本稿においても以後は活動をする人を「コーチ」、活動自体に対して「コーチング」と呼ぶことにする。本稿の趣旨が教育的観点からコーチングを論じることにあるため、『広辞苑』のコーチングの②で定義されている活動を分析・考察の対象とする。

2.2. コーチングの歴史の概要

教育的コーチングは派生的なコーチングであるため、その詳細に言及する前に、上位概念としてのコーチング全般の概要を述べる。

本間・松瀬 (2006: 25-27) によると、「コーチ」という語は15世紀に「コーチ村 (ハンガリーの地名) の馬車」を語源として一般名詞化され、英語の語彙としては16世紀頃から使われはじめ、やがて「大切な人をその人が望むところまで送り届ける」という現在のコーチング活動につながる意味が生じた。1840年代、イギリスのオックスフォード大学で学生の受験指導をする個人教師が「コーチ」と呼ばれるようになり、さらにスポーツの分野にまで広がった。時を経て1950年代にはコーチング活動はマネジメントの分野にまで広がり、この頃からアメリカでのマネジメント分野を中心としたコーチング関連の出版が隆盛期を迎えた。

ヨーロッパでコーチングへの関心が高まったのは前世紀終わり頃で、Monclús et al. (2016: 30) によると、1992年に John Whitmore 卿が自らのコーチング経験の集大成として著した *Coaching for Performance, Growing People, Performance and Purpose* の刊行によりヨーロッパでのコーチングの基礎が確立された¹⁾。1978年にアメリカからイギリスに移住した Whitmore 卿は、最初はスポーツ分野で、のちにマネジメント分野でのコーチ養成を手がけた人物として知られている。

本間・松瀬 (2006) や Monclús et al. (2016) によるコーチング史の概要をまとめると、その始まりから現在に至るまでコーチングの根幹をなすのはスポーツやマネジメントの世界で求められた個別の指導活動である。20世紀後半からアメリカ、続いてヨーロッパでのコーチング需要の高まりによりコーチの有資格化の動きが進み、同時にこの分野での先駆者たちが各地でプロのコーチ養成機関を設立するに至る。そして、特にアメリカのコーチ養成機関の幅広い活動やコーチング活動自体への関心が高まるにつれて、日本においてもコーチングは徐々に注目される分野になった。

本稿冒頭で言及したように、日本では近年マネジメント分野でのコーチング関連書籍の出版が増えている。プロのコーチ養成やビジネスの世界でのコーチングだけに関心が寄せられているわけではなく、特に大型書店などで入手可能な一般書の中には自己啓発に関心を持つ読者をターゲットにしているものも少なからず見受けられる²⁾。このように近年のコーチングは世の人々が社会生活の中で円滑なコミュニケーションを図るための方策

として注目されている。

2.3. コーチングの種類

2.2. のコーチング史の概要でも言及したように、元来コーチング技術の有資格者への需要が高かったのはスポーツおよびマネジメント分野である。この場合、基本的にコーチにとってコーチングの対象者はクライアントである。本間・松瀬(2006)はこれらの分野でのコーチングをビジネス・コーチングとプロフェッショナル・コーチング³⁾に大別しているが、テーマや契約関係によって①パーソナル・コーチング ②エグゼクティブ・コーチング ③社内コーチングにも分類される。このような分類は専門家の間で多少の違いはあるにしても、本来のコーチングの下位区分として概ね妥当と考えられる。しかしながら、派生分野である教育的コーチングを主として論じるのが本稿の趣旨なので、「コーチングをおこなう相手＝クライアント」という個別のアプローチが原則である本来のコーチングの分類の詳細についてはこれ以上深入りしない。

重要なのは、今世紀以降従来のスポーツやマネジメント以外の分野でも人間の行動や意識の変革のためにコーチングの概念を導入した応用的な新しいコーチングが生まれ、それぞれの分野で注目を浴びるようになっていくことである⁴⁾。

今回本稿が取り上げる教育的コーチングも、本来のコーチングから派生した応用的なコーチングの一つであるが、それ以外にも、個別アプローチをおこなうビジネス・コーチングの応用がある。すなわち、1人のコーチが複数の相手にコーチングをおこなうグループ・コーチングと自己啓発のように自分で自分のコーチングをおこなうセルフ・コーチングである。グループ・コーチングやセルフ・コーチングはどちらの形態も教育的な指導に適用可能であり、ヨーロッパの教育界が外国語学習のみならず他の分野の学習においても取り入れる価値があると考えている手法である。

次章ではコーチングの考え方を教育に取り入れるようになるまでの、スペインを含むヨーロッパの教育界の動向からの分析をおこなう。

3. CEFR (2001) 以後の「学習能力」

3.1. CEFR (2001) における学習能力の位置づけ

CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) は言語使用者であると同時に言語学習者である個人の能力を「コミュニケーション言語能力」と「一般的能力」に大別している。「コミュニケーション能力」については、A1からC2の6つの共通参照レベルや各レベルの能力記述文により CEFR の利用者はより具体的な教育・研究・評価の方策をたてることが可能となる。他方、「一般的能力」については、共通参照レベルのような細かい分類および記述をおこなうのが難しい。その理由は、叙述的知識、技能とノウ・ハウ、実存的能力、学習能力の四つに下位区分される「一般的能力」がいわゆる語学力とは直接関わりがなく、個々の人間が生まれ育った環境や社会の中で培われる能力であるからだ。ヨーロッパ評議会による CEFR (2001) の策定が高く評価されるのは、言語の教育・学習・評価をするにあたり、前世紀から重視されていた学習者個人の「コミュニケーション能力」に加え、これまできちんとその内容を定義づけされていなかった「一般的能力」も同様に重要であることを示したことにある。

CEFR (2001) によると、学習能力は学習者が他の「一般的能力」である実存的能力や叙述的知識、技能、ノウ・ハウを動員する能力であり、多様性に富み、また学習者が選ぶストラテジーも様々である⁵⁾。CEFR 第五章は学習能力について以下の四つの側面を提示している⁶⁾。

- 1) 言語とコミュニケーションに関する意識
- 2) 一般的な音声意識と技能
- 3) 勉強技能
- 4) 発見技能

学習能力の育成については、学習者が勉強技能や発見技能を伸ばせば学習に対する自己責任も持てるようになると CEFR 第六章に言及がある⁷⁾。

ヨーロッパ評議会はスペインのセルバンテス協会に ELE 教育に特化した教育及び学習のための指針作成を求め、同協会は従来の PCIC を改訂してその要望に応えた。PCIC は CEFR と同様に初見でのとっつきにくさはあるものの、その章構成を見ると CEFR が述べる言語使用者／学習者の能

力の下位区分の説明に比較的忠実に対応していることがわかる。以下の図1はCEFR第五章に提示された各々の能力図とPCIC各章の名称を照合した結果である。ただし、下記の組合せの判断の責は筆者にあることをお断りしておく。

言語使用者／学習者の能力

一般的能力	(PCICの該当する章)
叙述的知識	→ 10章／11章
技能とノウ・ハウ	→ 12章
実存的能力	→ 12章
学習能力	→ 13章
コミュニケーション言語能力	
言語能力	→ 2, 3, 4, 8, 9章
社会言語能力	→ 特定の章に該当せず
言語運用能力	→ 5, 6, 7章

図1 CEFR(2001)が示す言語使用者／学習者の能力の下位区分(左側)と各能力の獲得に関わるPCICの該当章(右側)の関係

上記の図で示されるように、CEFRが述べるところの「一般的能力」(四つの下位区分がある)はPCICでは10章以降それぞれの目録と共に扱われるが、「コミュニケーション言語能力」と関連する2章から9章の目録がA1からC2までの6レベルに分類されているのに対して、10章から13章の目録の分類は6レベルではなく、10章と11章が3レベル、12章と13章は1レベルすなわちレベル分けがされていない。このことから「一般的能力」と「コミュニケーション能力」の特性の違いが浮き彫りになる。

本稿の主要テーマである教育的コーチングは、CEFRが提示する言語使用者／学習者の能力のうち学習能力に関わるので、PCICでは第13章と関係を持つものであることがわかる。第13章は目録のレベル分けがされておらず、A, B, Cの3巻すべてが同一内容である。これが意味することを述べると、「コミュニケーション能力」においてはA1からC2までの6つのレベルが意識され、言語使用者／学習者にとって熟達の度合いがわかり

やすく示されている。他方、「一般的能力」にまとめられている叙述的知識、技能とノウ・ハウ、実存的能力、学習能力は、それぞれ熟達することが望ましいと考えられているものの、より上位、より深いところを目指すことに必ずしも重点がおかれていない。CEFR の学習能力は学習の遂行に関する能力であり、入門レベルから上級レベルまでで発展的にその能力が伸ばされるものではない。PCIC の第13章 Procedimientos de aprendizaje は A1 から C2 までのレベル別の設定がされていない（できない）が、ここに共通参照レベルのような段階的区分では規定できない学習能力の特質が垣間見える。

3.2. 「一般的能力」への関心

筆者は CEFR（2001）策定以降のスペインにおける ELE 教育の変遷に関心を寄せてきた。PCIC 刊行後、セルバンテス協会は PCIC 普及を目的とした講座やワークショップをおこなっている。当時の ELE 教育関係者の責務は CEFR や PCIC を参照しつつ A1-C2 レベルの教育内容を迅速に確定することにあった。またレベルが上になるほどそのさらに上のレベルに行くまでに時間を要するので、たとえばスペインの語学学校では、A1 は 1 クラスのみ設置するが、A2 以上は A2.1 と A2.2 の 2 段階のクラスを、B2 では B2.1 / B2.2 / B2.3 の 3 段階のクラスを設置するなど、共通参照レベルに合わせた ELE 教育体制が急速に整いつつあった。DELE が 3 レベルから 6 レベルに増え、ELE 教育の教材も改訂版や新版が相次いで登場したことにより、CEFR と PCIC に準拠した ELE 教育体制はひとまず PCIC 刊行後から比較的早い時期に基礎部分が確立されたと思われる。

ELE 教育の基礎部分とは、3.1. で言及した「コミュニケーション能力」に関連する分野である。それは 6 つの共通参照レベルの規定のもとに教育の方針を確定しやすい分野とも言える。すなわち、「一般的能力」に関連する分野は共通参照レベルと同様の分類をすることが難しいため、CEFR や PCIC にもとづく新しい ELE 教育がスペイン国内で推進される中で、「一般的能力」に関する教育研究への関心が高まるまで少し時間を要した。それでも、2010 年ぐらいから ELE 教育界で心理言語学、神経言語学関係の研究成果が注目されるようになった。当時の状況については江澤（2017）に詳細説明を譲るが、要約するとこの頃からスペインの ELE 教育界の関心が学習者のモチベーション向上に役立つ方策の模索にも向けられたので

ある。

ELE 教育界ではその時期より前から学習者のモチベーションは重要なテーマの一つであったが、人間の脳のメカニズムを理解するため神経言語学などの研究成果を引用し、教育実践への応用を試みるワークショップも開催された。この分野で最も注目されたのは Mora (2013) であるが、その後も神経言語学の教育への応用はスペインの教育界にとって関心と呼ぶテーマであり続けた。Forés et al. (2015) は神経言語学を学習プロセスに取り込んだ教育実践や考察をまとめた論文集であるが、外国語以外の学習についての論考もあり、スペインの教育界が学習能力を高めるための方策として学習者自身のありかたに目を向け始めたことがこれらの研究動向から明らかになる。

3.3. CEFR (2018)

CEFR (2018) は増補版 (Companion Volume) と呼ばれ、CEFR (2001) であまり詳細に説明されていなかった仲介行為 (Mediation) についての記述を大幅に増やし、その重要性を明確にしたことが最も顕著な変更点であると評されている。仲介行為が必要とされる活動を CEFR (2018) では (1) *Mediating a text* (2) *Mediating concepts* (3) *Mediating communication* の三つに大別しているが、特に (2) と (3) は自分と他者、あるいは他者どうしの関係の調整をしながら何かを遂行する能力が求められる。仲介ということばは複数の他者の間を取り持つ活動をイメージさせるが、CEFR (2018) における仲介行為はそれだけにとどまらず、ファシリテーターとしての役割を果たすことも含まれる。すなわち、単なることばやメッセージのやりとりだけにとどまらず、ある目的のために自分で判断して何らかの行動をおこなう、もしくは他者に働きかけて行動をおこさせる能力獲得の必要性が提示されたのである。

そのような仲介行為の例として CEFR (2001) で想起されたのは通訳や翻訳のみであったが、CEFR (2018) によると、通訳や翻訳は仲介行為の一部にすぎず、テキストの解釈や批判分析、グループ活動の調整役などより幅広い活動をも仲介行為として捉えている。つまり、極めて高度な言語運用能力を必要とする通訳や翻訳だけでなく、言語運用能力は必ずしも高くないかもしれないが人間同士の関係調整能力に秀でていることも仲介行為遂行能力の高さとして評価することを意味する。仲介行為を CEFR

(2001) より幅広く定義づけ、それぞれに能力記述文を提示した CEFR (2018) の進展は評価に値する。

他方で、一般的に人間関係の調整に秀でている人間の能力の高さは大抵の場合感知可能であるものの、その能力の高さを数値化するのは非常に困難であり、能力記述文の適正さの検証が今後の課題となる。

以上のことをふまえると、仲介行為は「コミュニケーション能力」と「一般的能力」の両方に関わり、CEFR (2018) はこの両方の能力の獲得が言語使用者／学習者にとって必要不可欠であることを、CEFR (2001) よりも明確に示したことになる。さらに、CEFR (2018) がファシリテーションを仲介行為の中でおこなわれるべき活動の一部として定義づけたが、これによりグループ・コーチングの手法が今後より注目されるのは必然である。

ところで、スペインでコーチングへの関心が高まり始めたのは CEFR (2018) の公表より以前の時期からである。すなわち、3.2. で言及したように ELE 教育研究の中で神経言語学を応用した授業実践の取り組み報告が増えたのとはほぼ同じような時期から ELE 教育の分野でコーチングへの考察や実践をとりあげた研究も現れ始めた。教育的コーチングへの関心の高まりは仲介行為の遂行能力開発と確実に関連するところがあり、今後のさらなる研究の進展が待たれる。

スペインの ELE 教育界は今世紀に入って、CEFR (2001)、PCIC、CEFR (2018) という教育および学習上の指針を相次いで得た。CEFR (2001) 策定時には 6 レベルだった共通参照レベルは CEFR (2018) で 11 レベルが提唱された。それ以外にも新たに追加または変更されたところもあり⁸⁾、「コミュニケーション言語能力」に関わる分野の教育方針や内容の改善は今後も続くことが予想される。同時に CEFR (2018) が仲介行為を CEFR (2001) よりも詳細化して示したことは、「コミュニケーション言語能力」に関連する部分だけでなくそれまで必ずしも明確に内容が規定されていなかった「一般的能力」に関わる分野もより具体的に教育や学習の場で考慮する必要があることを明確にした。「一般的能力」は語学能力とは必ずしも関係しない個人の資質に関わる能力であるため、ELE 教育の内容そのものに大きな影響を与えるものではないと思われがちであるが、「一般的能力」に分類される学習能力をのぼすことは教育や学習の成果と直結するものであり、ELE 教育関係者の興味をひいたのは必然の流れと言える。

次章では、学習能力と関わりが深い教育的コーチングと日本のELE教育への導入の可能性を検証する。

4. 教育的コーチングとその可能性

すでに述べたように、教育的コーチング (*el coaching educativo*) はクライアントに個別アプローチをおこなう本来のコーチングの応用分野の一つである。教育的コーチングでは通常のコーチとクライアントにそれぞれ相当するのが教師と生徒であるが、本稿が主に考察の対象とするのは雇用契約が結ばれている家庭教師が生徒におこなう指導ではなく、学校やクラスにおける教師が複数の生徒に対しておこなうアプローチである。ただし、教師が特定の生徒にのみ何らかのアドバイスをおこなうケースやセルフ・コーチングは本稿の対象とする。すなわちビジネス・コーチングの世界ではコーチとクライアントの間に報酬の授受を伴う契約関係が存在するが、教育的コーチングの世界ではそのような関係は排除もしくは意識されない。一人のコーチが複数のクライアントに対しておこなうグループ・コーチングは、教育的コーチングでも想定可能である。グループでの活動はむしろビジネス・コーチングより必要性が高いかもしれない。

以下は筆者の個人的経験であるが、本研究に着手するまでコーチングは特定の相手に個別に技能を教え込むものという印象を持っていた。すなわちティーチングを個別対応でおこなうのがコーチングであるという誤った認識を持っていたのである。このことからコーチングについては実践前に基礎的な知識を身につける必要性を実感した。現在書店などで入手可能なコーチング関係の書籍は多少書かれている内容が異なることがあってもビジネス・コーチングに関わる書籍の提案のベクトルは概ね同一方向を指していて、クライアントのやる気を呼び覚ますことを目標としている。教育の世界は当然ビジネスの世界とは異なるので、ビジネス・コーチングの関連書籍の提唱する内容が必ずしも教育的コーチングに応用できるわけではないが、まず一般的なコーチングについての知識を得ることによって、ビジネス・コーチングの観点からのアドバイスのうち教育的コーチングでも使えるものと使えないものとの判断ができるようになるのではないだろうか。ティーチングが中心の教育現場で何らかの形でコーチングを導入できるか検討する場合、コーチング全体について知識を持つことで応用分野で

も適切な判断ができるようになると思われる⁹⁾。

以下、教師が留意すべきコーチングとティーチングの違いと日本の外国語教育に教育的コーチングを導入する余地について考察する。

4.1. コーチングとティーチング

コーチングの手法を教育の分野に導入するのは新鮮に思える試みであるが、ティーチングに熟知している現場の教師でもコーチングについても同様とは限らない。理想的にはビジネス・コーチングと同様にコーチ養成機関のようなところで専門的な指導を受けたほうが望ましいが、それができなくともコーチングをテーマとした既刊の専門書などで十分な研究をする必要がある。さらに教師側でコーチングの心得を多少なりとも習得したとしても生徒側にコーチングを受ける心構えを持たせる必要がある。古川(2012)はビジネス・コーチングにおいて仕事の熟練度や経験が未熟な段階の部下に自主的に考えるよう促しても望ましい反応が得られない傾向があることを指摘し、最初はコーチングよりティーチングから始めるべきとの考えにもとづいて望ましい「教え方」を説いている。

筆者の見解では、「最初はティーチングから」という古川(2012)の指摘は教育的コーチングの場合にも当てはまる。近年学生の自主的な学びを促すためPBLなど従来の座学とは異なった学習スタイルの実践が大学教育の場で推奨される風潮がある。それ自体を何ら否定するつもりはないが、自律的学習に慣れていない学生を積極的に参加させるための方策を教師が事前に準備しないままであると、いくら教室現場で自主的な判断や学生同士の活発な意見交換を促しても、教師が期待するような反応が返ってこないことを一教員として経験的に学んでいる。コーチとクライアントという関係が確立している本来のコーチング活動の場合は、クライアント側にもコーチングを受ける心構えができてるのが普通である。しかし、家庭教師のような個別指導を除き、通常の教育の場ではコーチとクライアントのような関係性を意識しすぎるのは両者にとって不適切であろう。

教育的コーチングについてもう一つ留意すべきは、コーチングとティーチングの違いである。本間・松瀬(2006: 37-40)は、企業でも学校でも典型的な指導方法は上司や教師が知識や技能を教え込むティーチングの発想から生じていると指摘している。この場合問題になるのは、参加者どうしの協働が期待されるプログラムであるにもかかわらず、ティーチングばか

りでコーチングがおこなわれないことである。コーチングの力点は一人ひとりの内側にある「可能性、能力、やる気、自発性、責任感、アイデア」などを引き出すことにある、すなわち「教え込む」のではなく「引き出す」のがコーチングということである。

さらに教育、学習とコーチングの関係については、

教育 (Teaching) は、個人の外側から内側へのはたらきかけ
学習 (Learning) は、個人の内側から外側へのはたらきかけ

であり、コーチングは学習者が学習に向き合うベクトルを側面からサポートするものであると規定している¹⁰⁾。

また、鈴木 (2020) はロングセラーとなったコーチングの入門書であるが、改訂版刊行にあたり、コーチング関係でよく使われる「引き出す」というワードには引き出す側と引き出される側の二分化されるイメージがあり、コラボレーションの雰囲気がなくなると考えて、たとえば「促す」「気づかせる」など別のことばを使うことを推奨している¹¹⁾。

教育の場ではティーチングは必要不可欠なので、コーチング要素の導入とは場合に依じてティーチングとコーチングの切り替えをおこなうことになる。そのため、コーチングとティーチングの違いをしっかりと意識した上で、両者をタイミングよく切り替える技量も求められる。

4.2. 日本の外国語教育における教育的コーチングの導入

本研究で言うところの「日本の外国語教育」は大学での教育に限定することを本稿冒頭で述べた。筆者の勤務校ではスペイン語専攻学科が設置されているが、特定の言語を専攻言語として学べる教育機関の存在は珍しく、日本の大学ではわずかに週1コマか2コマの授業を第二外国語として受講するケースが大半である。そして、高校までに英語以外の言語の学習経験を持つ者が少ないので、大学で英語以外の外国語を履修する学生はほぼ初習学習者である。よって大学での語学教育においてはティーチングに相当の時間を費やさざるを得ない。英語以外の言語を専攻する学生に対しても入門時はティーチングが中心となる。このように考えると語学の授業の中で教育的コーチングの手法のうち個別指導を導入する案はまったく現実的ではない。専攻語学としてのスペイン語教育に従事してきた筆者の経験から

も、個別指導的な活動を授業内におこなう余地があるのは、ゼミナールもしくは上級生対象の少人数クラスであり非常に限られている。

以上のように、日本の外国語教育に個別指導を持ち込むのは困難であるが、グループ・コーチングについては活用する余地があると筆者は考えている。4.1. で指摘したように、最低限必要な知識をティーチングによって学生に知識を与える必要があるが、教師による簡単な説明のち学生同士で実践させるという活動を短いサイクルで繰り返すなど、一定の授業スタイルを作り、学生に慣れさせることも必要であろう。ペアワークやグループワークは語学の授業とは親和性が高く、これらの授業形態は筆者自身も採用し授業活性化を目指してきた。しかし、これまでペアワークやグループワークをコーチング活動的な観点から見ていなかったのが、改善の余地はあると考えている。

最後に、筆者自身が具体的に効果的な導入のためのアイデアを持っているわけではないことをお断りしておくが、個人的にはセルフ・コーチングについて今後より多くのものを学ぶ必要性を感じている。セルフ・コーチングは自分自身がよいコーチでなければならず、そう考えると非常に難しい活動と言える。しかし、現在学校で学ぶ機会を得ている学生はいずれ卒業するため、卒業後もその学びを継続したいと望むならば新たな学びの場を探すのであれば独学で学ぶしか道はない。どちらを選ぶのか決断したり、続けたい学びの内容について見直したりするという内省の習慣を持つべきであり、教師としてその必要性を学生が在学中に伝えるべきではないかと考えている。

5. 終わりに

日本の外国語教育の中で教育的コーチングと呼ばれるコーチングの一形態を導入することには意義があるとの考えから、本研究に取り組んだ。本稿が主として参照した CEFR (2001), PCIC, CEFR (2018) には学習者が学習能力を得るためのヒントが多く、学習者のサポート役として教師はこれらを活用できるが、事前準備として本来のコーチングのあり方や教育的コーチングの特徴についての理解が必須である。そして実際の授業ではコーチング的な活動をおこなう時間を確保するのが非常に難しいという現実があるが、一回の授業の中でほんの少しの時間であっても何らかの示唆

を学習者に与える活動を考えることから始めてみるべきであろう。

本来のコーチングの世界ではコーチは養成機関でその手法を学んだプロであるが、教育的コーチングの場合、コーチングをおこなう教師はティーチングのプロであってもコーチングのプロではないことがほとんどであろう。他方、プロのコーチにとって相手はクライアントであり、学校での教育的コーチングに本来のコーチングの手法をそのまま使うのは適切でないと思われる。今回の考察は教育的コーチングの理想的なあり方について十分に踏みこめておらず、今後の課題とする。

注

- 1) Monclús et al. (2016: 30) は Whitmore 卿をヨーロッパにおけるコーチングの基礎を築いた人物と評しているが、コーチングの先駆者としては1972年にテニスのコーチングの専門家として *The inner game of tennis* を著した Timothy Gallway の名を挙げている。
- 2) 鈴木 (2020) は20年前に出版されたコーチング入門書の改訂版であるが、この20年間でコーチングが求められる領域が広がってきたことをふまえてコミュニケーション改善のための書として書き直されたものである。すなわち、元来からのターゲットであるビジネスの世界の他、現代社会ではスポーツ・医療・学校や家庭でもコーチングが有用であるという考えが根底にある。
- 3) プロのコーチがクライアントから報酬を受け取り、コーチングをおこなう。一般的にプロスポーツ界のコーチはこのタイプである。
- 4) 本間・松瀬 (2006: 24-25) を参照。様々な分野のコーチングとして同書では対象者を限定したりテーマを絞り込んだりしたコーチングに言及している。
- 5) CEFR (2001) 2.1.1. 日本語版第二章 pp. 12-13を参照。
- 6) CRFR (2001) 5.1.4. 日本語版第五章 pp. 114-116を参照。
- 7) CEFR (2001) 6.4.6.5. 日本語版第六章 pp. 162-163を参照。なお、日本語版6.4.6.5. の冒頭 p. 162に「学習技能」と訳出されているが、これは第五章5.1.4.3. タイトルの「勉強技能」(p. 115) と同一のものを指すと判断し、本稿では「勉強技能」と表記する。
- 8) 江澤 (2020: 60-61) を参照。なお、江澤 (2020) で増補版を2017年発表としているが正しくは2018年である。ここに記し訂正する。
- 9) 本稿の趣旨として、個々の刊行物が提唱する内容については踏み込まないが、現在日本で出版されているコーチング関係の書籍として、本稿内で引用

紹介したものの他、イギリスのエグゼクティブ・コーチの一人として著名なロジャースの著作（2022）はコーチとクライアントの関係分析に優れ、一読に値する。

- 10) 本間・松瀬（2006: 202-203）を参照。
- 11) 鈴木（2020: 30-31）を参照。数量的な調査ではなく全般的な印象に過ぎないことをお断りしておくが、日本で出版されたコーチング関係書籍で、コーチングのキーワードとして目につくのは「引き出す」「促す」「気づかせる」の他、「信じる」「認める」「任せる」のような語であった。このような書籍の多くがコーチの役割を果たす／果たさざるを得ない立場の読者をメインターゲットにしているためと考えられる。

参考文献・web サイト

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. (吉島茂／大橋理枝他編訳 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (外国語教育Ⅱ)』朝日出版社、2004年)
http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEFR_juhan.pdf
→ 本稿においては「CEFR (2001)」と表記
- (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
→ 本稿においては「CEFR (2018)」と表記
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- 江澤照美 (2017) 「ELE 教育の近年の動向」『愛知県立大学外国語学部紀要 (言語・文学編)』第49号、pp. 53-69.
- (2020) (研究ノート) 「日本のスペイン語教育と仲介活動 (Mediation) — 『CEFR 増補版』からの検証—」『ことばの世界』第12号、愛知県立大学通訳翻訳研究所、pp. 59-70.
- Forés, Anna et al. (2015) *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*, Plataforma Editorial.
- 福島青史 (2014) 「「グローバル市民」の「ことば」の教育とは—接続可能な社会と媒体としての個人」西山教行・平畑奈美編著 『「グローバル人材」再考』くろしお出版、pp. 138-168.
- 古川裕倫 (2012) 『コーチング以前の上司の常識 「教え方」の教科書』すばる舎
- 本間正人・松瀬理保 (2006) 『コーチング入門 (第2版)』日経文庫
- Instituto Cervantes (2006-2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes : Niveles de*

- referencia para el español*, 3 tomos, Biblioteca Nueva.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
—— (2021) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Consejo de Europa, versión española.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm
- Monclús, Alexandre et al. (2016) “Guía de coaching para docentes”, Ediciones El Grano de mostaza.
- Mora, Francisco (2013) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, Alianza Editorial.
- ロジャーズ、ジェニー (2022) 『決定版 コーチング 良いコーチになるための実践的テキスト』日本能率協会マネジメントセンター
- 新村出編 (2018) 『広辞苑』第七版、岩波書店
- 鈴木義幸(2020)『新 コーチングが人を活かす』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- ヨーロッパ評議会 (2004) 『外国語教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社
→ 本稿においては「CEFR 日本語版」と表記

El *coaching* educativo y la enseñanza de lenguas extranjeras

—Perspectivas del MCER y del PCIC—

Terumi EZAWA

El objetivo principal de este trabajo es examinar la eficacia de la introducción del *coaching* educativo en la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón. El *coaching* empresarial es muy popular en Japón, pero todavía hay poca investigación sobre el *coaching* educativo. Ofrecemos una breve historia del *coaching*, y analizamos “la capacidad de aprender” en el MCER (2001), el PCIC y el MCER (2018).

Aunque la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón tiende a consumir mucho tiempo en el *teaching*, lo que ha impedido el desarrollo de iniciativas de *coaching*, hay espacio para la introducción de métodos de *coaching* en las actividades del aula.

Lo importante es que los profesores entiendan y estén preparados para el *coaching*.