

### (3) ひとつづくり

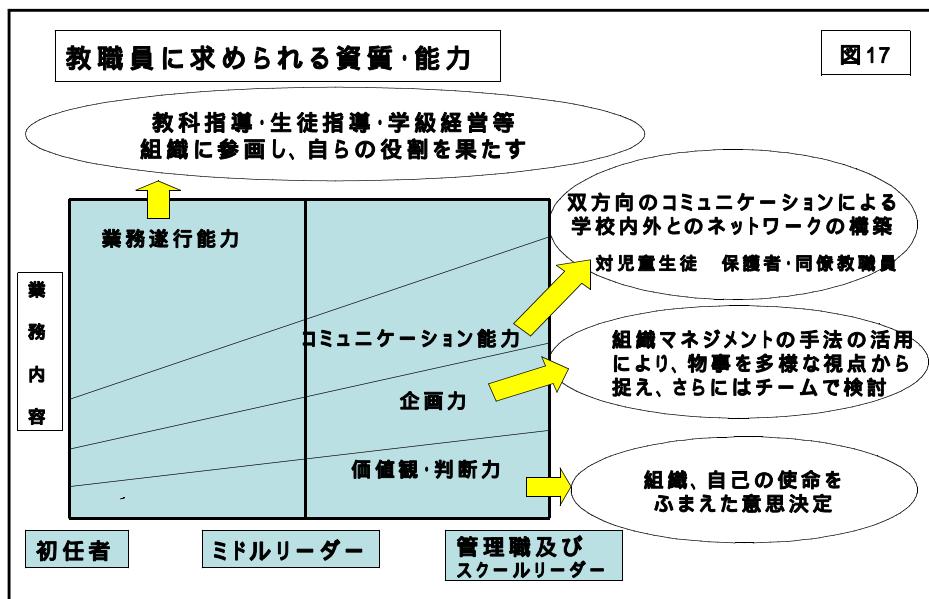
ひとつづくりについては、

自らの職能成長

教職員の育成という2つの視点から考えていくことにします。

#### ア 教職員に求められる資質・能力

教職員の資質能力の向上については、京都府においても、「『教師力』向上に関する検討委員会」の提言（平成18年11月）の中で、求められる教員像について、「児童生徒に対する教育的愛情」「教職に対する使命感・情熱」「人間的な魅力」「高い授業力」「児童生徒や保護者等からの信頼」「ふるさと京都への愛情」など5点にまとめました。さらに、教員のライフステージに応じて求められる資質力量についても「教師力」向上のための指針（平成19年6月京都府教育委員会）の中で具体的に示しています。その指針の内容を、別の視点から4つに分類したものが、図17です。



「業務遂行能力」は、教科指導や生徒指導、学級経営等を円滑に進めるものです。

「コミュニケーション能力」には、周囲の人々との対話によるネットワークづくりや組織でのリーダーシップの発揮、同僚の人材育成を図ることなどが含まれます。

「企画力」は、課題を発見したり、その課題の解決のための具体策を考え、組織を動かす力と言い換えることができます。

「価値観・判断力」は、あらゆる言動の基本になるもので、自らの立場を理解し、課題や難しい判断を求められた際の拠り所となるものです。よく「あの人は軸がぶれない」といった能力は、たゆまぬ努力によって身に付くものであり、長い年月を重ねることによって自然に醸し出されるものです。

それぞれの能力は、教職の経験年数や役割によってその求められるもの自体や重

要性が変わっていきます。

ミドルリーダーにとっては、自らの担当する業務を進めることとともに、組織の人材を活用し、学校や組織の目標をいかに達成するのかを意識することが求められ、業務内容においても人を動かす計画や人を引っ張るコミュニケーション能力、さらには人間的魅力を含めた価値観、判断力などについての割合が高くなります。

教員のライフステージに応じて求められる資質能力（「教師力」向上のための指針より）

ライフステージ	研修の観点	求められるもの		
初任者  (2～5年)	実践の基礎・基本	<b>基礎的な知識・基本的な知識・技能</b> ・教育公務員としての自覚と使命感を持ち、教育活動に必要な基礎的・基本的な知識、技能及び職務遂行能力を身に付けるとともに、児童生徒を中心とした対人関係能力の向上を図る。	<b>課題対応研修</b> <b>教科指導、学級経営、生徒指導、児童生徒理解、コミュニケーション能力等の様態</b> ことに、個別の研修プログラムで課題解決を図る。	
	実践の推進	<b>専門的な知識・技能</b> ・自らの職能成長について自覚し、積極的に授業実践を積み重ね、教科指導や学級経営を始めとする専門的知識、技能を身に付けるとともに、保護者、学校に係る地域住民等との対人関係能力の向上を図る。		
10年期	<b>実践的指導力</b> ・国及び本府の施策を踏まえ、ミドルリーダーとしての自覚と使命感を高めるとともに、実践的指導力と校務分掌組織の運営力量、学校組織内外との対人関係能力の向上を図る。			
11年～19年	指導的力量的形成	<b>組織運営への積極的参画</b> ・校務分掌組織のリーダーとして、自らの役割を自覚するとともに学校運営に関する専門的知識や実践力を身に付け、組織の活性化に向けた対人関係能力の向上を図る。		
	管理・経営能力の向上	<b>学校経営についての力量</b> ・学校内外における役割と責任を自覚し、学校の特色や抱える課題等を正しく分析し、リーダーシップを発揮して特色ある学校づくりを推進する。 ・学校経営・管理を円滑に行うために、管理職としての識見を高め、経営力量と人材育成能力の向上を図る。	<b>教育実践についての指導力量</b> ・学校内外における役割と責任を自覚し、授業を中心とした教育実践等におけるリーダーシップを発揮するとともに、特色ある学校づくりに取り組む。 ・教職員の資質能力の伸長への支援をするとともに、教育活動全般にわたって実践的指導力を発揮し、学校組織の活性化を図る。	
20年～				

## イ 教職員におけるキャリア発達の考え方

キャリアとは、自らの教職生涯の中で、働くことと自己実現との調和を図っていく過程と考えることができ、その人生を遠洋航海、経験する仕事や業務の内容を港に例えるならば、海図がキャリア展望（個人がイメージしている将来設計と将来の自己像）、各港で下ろす錨がキャリアアンカーと考えることができます。

つまり、**キャリアアンカー**とは、現在の仕事につなぎ止めているこだわりや仕事に対する考え方、取り組み姿勢の核になるもので、仕事観・勤労観であるともいえます。

また、キャリアアンカーは、「自分は何ができるのか」（能力・才能）、「自分は何をやりたいのか」（欲求・動機）そして「自分にとって仕事とは何か」（意味・価値）といった仕事との接点で自覚する自己イメージで、仕事や生き方の拠り所となるものです。

米国の経済学者であるエドガー・シャインは、このキャリアアンカーには、「ゼネラリスト」「スペシャリスト」「クリエイター」「生活者」「事業家・起業家」の5つに大別し、誰しもが一つ、あるいは複数のアンカーを持つものと述べています。

概ね40歳半ばの時期には、自分のキャリアアンカーを自覚し、自分なりの仕事観・勤労観を確立することが求められます。

すなわち、組織や自らの使命や役割をふまえた的確な意志決定を行うこと、業務に自らの資質能力の向上のすべてを依存するだけではなく、学校の目指すべき姿を意識しつつ、学校の課題解決に向け、自らの**キャリア発達**（資質能力の向上とともに自らの生き方全体にかかわる存在感や自己認識を持つ）との接点を見つけることが重要です。

次の演習では、自らの仕事の満足感の推移や仕事満足感の高い、あるいは低い時期はどのような時であったのか、その原因は何であったかを考えていきます。

人生の節目がどのような時に起きたのかを理解することで、自らの今後のキャリア発達や同僚教職員を支援する際、どのような対応をすればよいのかについて理解することにつながります。

教職員の資質能力の向上については、OJT（職場内で、やってみせる 説明する やらせてみる 気づきを引き出すという人材育成の手法）が有効であり、校内における日常的な校務の中で教職員が育てられる割合が多いとされています。兵庫教育大学の浅野良一教授は、「OJTが有効に機能するためには教職員が任された校務を漫然とこなさないこと、校務に適切な難易度があること、校務を行った際に達成感を感じること。」と述べています。さらに、「教職員の職能の伸長には、個別指導や校内外の研修といった『意図的な育成活動』と管理職のマネジメント（校務分掌や仕事の割り当て）や組織の活性化といった本来は教職員の育成を目的としない活動『無意図的な育成活動』が同程度に考えられる。」とも述べています。

## 演習11

### 「キャリア振り返りシート」

年号、年齢を記入します。企業体験や講師経験等の経験がある人はそのことも併せて記入していきます。

「仕事の概要」の欄に今まで勤務した学校、担当業務（学年、担当教科、校務分掌、部活動など）を記入していきます。

「主な成果」の欄に担当業務を通じて、どのような活動をしてきたのか、どのような成果をあげたのかについて思いつくものを記入していきます。

「身につけた能力」の欄に、知識や技能、仕事への取り組む姿勢、資格、人とのつながりといった点からできるだけ、具体的に記入していきます。

「仕事満足度」について「仕事の概要」や「主な成果」を見直しながら、その時々のことを思い起こし、満足度合いを曲線に描いていきます。例えば、「充実していた」とか「イキイキしていた」と感じたときは、プラス側に、逆に「仕事がうまくいかなかった」や「辛かった」と感じた時はマイナス側になめらかに線をつないでいきます。（P47 のキャリア振り返りシート記入例を参照）

途中で急激な変化をする箇所については、その変化は何によってもたらされたのかについて余白にその出来事を書いていきます。

自らのキャリアの「節目」について「年」の上側の欄外に「」印を記入してください。数カ所記入してもかまいません。この「節目」は仕事満足度のプラスの場面だけでなく、マイナスの場面でも記入する場合があります。担当業務の変更や、結婚、出産といった自らの人生のできごととも考えられます。演習シートを眺めながら、次の視点で気付いたことを下の欄に書き込んでいきます。

- ・自らのキャリアにはどのようなストーリーがあるのか（異質な経験や職務と職場の持つ意味は？計画された偶然とはどのようなこと？）
- ・モチベーションの上下はどのようなきっかけで起きるのか
- ・どのような時に多くを学べたか
- ・自分を支援してくれた人とどのように出会ったのか

【演習による気付き】



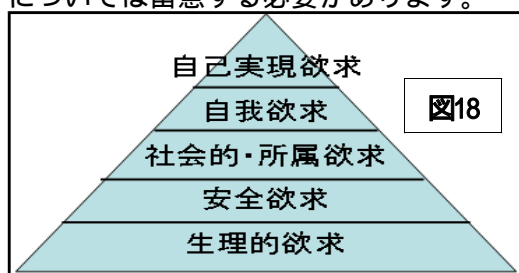
## ウ キャリア発達における教職員のモチベーション

教職員の資質能力の向上には、教職員自らの意欲や組織の文化や風土といったものの影響を受けるとされます。以下に人の「やる気」、モチベーションの代表的な考え方を概略します。

### ・成長動機と欠乏動機

米国の心理学者であるマズローは、欲求の階層性について、図18の5段階に分け、人はそれぞれ下位の欲求の満足により、その上位の欲求の充足を目指すという理論付けました。このマズローの考え方は組織マネジメントの考え方においても重要な考え方であり、組織における所属員の動機付けの説明としてよく利用されます。

短絡的なとらえ方（例えば、給与を上げ、環境を改善すれば生理的欲求、安全欲求が満たされ、所属欲求へとつながる）については留意する必要があります。



### ・達成動機付け理論

米国の心理学者のアトキンソンは、「やる気」を規定するものとして、自らの活動の結果が環境に何らかの変化や効果を生み出すことができたという気持ち、つまり「効力感」に注目しました。

効力感というのは、本来、人にとって快感であり、環境との相互交渉において効力感を追求していくうちに次第に知識や能力が高まっていくとされています。

### ・コンピテンス

米国心理学者ホワイトは、人の「やる気」は「コンピテンス」（能力を活用し、環境との間に適切な関係を作り上げることやその願望（動機）、意欲のこと）に規定されるとし、コンピテンスの高い人は、物事に対して受け身ではなく、積極的に環境に働きかけ、自分にとって望ましい事態や成果を作り上げようとする傾向が見られるとされます。

### ・認知的動機付け

「認知的動機付け」理論は、「自分のやり方次第で何とかなる。」「人は世の中の仕組みで生きている。」といった成功と失敗の原因の考え方が人間の行動を規定するとしたものです。

米国心理学者のロッターは、成功と失敗の原因は、能力や努力などの内的要因と、運やチャンス、課題の困難度などの外的要因に分け、それぞれを内的統制型、外的統制型と名付けました。

上記の理論を進める形で米国心理学者のワイナーは、内的要因の中に変動しにくい要因（能力等）と、変動する要因（努力等）、外的要因も、変動しやすい要因（運等）と、変動しにくい要因（課題の困難度）の4つに分類しました。

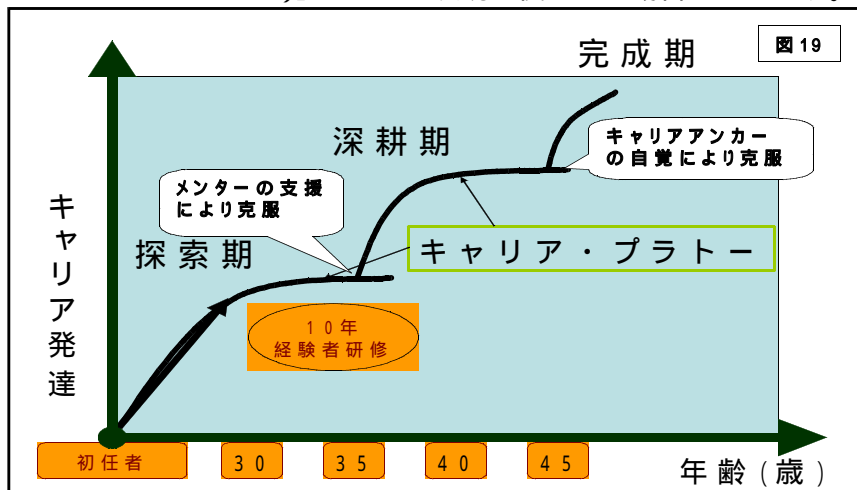
一般的に仕事の成功を「能力」ととらえると、「有能感」や再度の挑戦意欲を同時に高めることができます。逆に、仕事が簡単とか、偶然という外的な要因から考え成功した場合は、モチベーションが高まらないとされます。

一方、仕事の失敗を「努力」で片付けると、「有能感」を傷つけず、「失敗再現の恐れ」を低くすることができます。「仕事が難しかった。」とか、「偶然、失敗した。」と片付けると「有能感」を傷つけませんが、自らが関与できない原因に結果を求めるため、「失敗再現の恐れ」、つまり、次の課題に対するモチベーションが高まらないと考えられます。

こうした考え方は、児童生徒や教職員間のコミュニケーションにおいて、我々が自然と活用していることで、「なぜうまくいったのか。」は、「運がよかったから。」や「自分には能力があるから、ないから。」と考えても、本人を変えることは難しく、うまくいった体験から努力したら成功するという道筋を理解させる取組が児童生徒、教職員にも必要です。

## エ 転機としてのキャリアプラトー（Plateau）の時期

キャリアでの転機は、教職において概ね二つ、30歳前半と40歳半ばにあるといわれています。下図の線が水平になった部分が**プラトー**と呼ばれます。プラトーとは、もともと学習心理学の用語で、ある程度のレベルまで達すると、それ以上のレベルになかなか到達できない状態のことを指します。別の考え方をすると、次の段階に移る準備期ともとらえることができます。この2つの転機の共通点は、キャリア発達をしていく上で、その課題の質が大きく変化し、それまでのやり方ではうまくいかず、自らの意識や行動、考え方の転換が求められる時期であると考えられます。特に40歳半ばには、個人生活においてもさまざまな変化が起きたり、あるいは、対人関係能力や調整能力を求められる時期と重なることで、「中年危機（ミドルクライシス）」といった表現が使われる場合があります。



メンター P50 参照  
キャリアアンカー  
P45 参照

名城大学大学院  
木岡一明教授作成資料を改訂

## オ 支援的助言による協働ネットワークの構築と人材育成

これまで、自校のミッション（使命）を明確にし、ビジョン策定に向け積極的に学校運営に関わること、さらにはその一つ的手段として、環境分析から具体的実行策を検討することなどを考えてきました。

これらが円滑に機能し、学校組織が活性化するかどうかは、教職員の人間関係が重要となります。組織的協働の構築のため、協働ネットワークによる支援的助言、さらには、その一部としての**コーチング**を考えていくことにします。

企業では、新人に対して、経験を積んだ先輩社員が仕事を教えていくという「メンター制度」というものを設けているところがあります。

教職員の場合、業務遂行の仕事の仕方も大切ですが、人とかかわる割合が企業と大きく異なるため、人的ネットワークの構築や支援的助言関係の概念は参考になります。

**メンター**（支援的助言者）とは、ギリシャの詩人ホメロスの書いたとされる叙事詩『オデュッセイア』に登場するホメロスの息子に助言をした老賢人「メントル」を語源としています。

**メンター……自らの経験をもとに公私にわたる適切な助言と指導を行いながら、直接的、間接的に支援してくれる人**

**メンティー…支援を受ける人**

すなわち、支援的助言者（メンター）とは、支援される人（メンティー）の考えや視野を広げ、環境変化のうねりを敏感にとらえることを可能にしてくれる人を指します。

一人の人間が、仕事上の必要な情報のすべてを把握することは不可能です。そのため、多くの情報に意味付けをし、提供してくれる支援的助言者は、教職員の資質能力の向上や学校組織の活性化にとって必要不可欠な存在です。

さらに、支援的助言者は仕事に限って存在するわけではなく、仕事以外にも存在するといえます。また、直接会ったことのない人、例えば、人から伝え聞き「あの人のようになりたい」「あの人の考えに賛同できる」と思うことはよくあることですし、ある作家の著書を通じて刺激を受けることもあります。このように、支援的助言者とは身近な存在であり、自身が気付かないうちに影響を受けていることもあります。



メンター（支援的助言者）の役割として以下の2つがあげられます。

#### キャリア支援

**仕事があまくいくように関係者に働きかけたり、ミスをしたときに代わりに責任を取ること、仕事のコツを教え、新たな仕事のチャンスや新たな知識やスキルを学ぶ場を提供する**

#### 心理・社会的支援

**同僚教職員のモデルとなったり、話を聴いてよいところを認めるといったコーチングやカウンセリングの考え方による支援や親密な交流から他への交流を生み出す人的ネットワークづくり**

いままでの説明から、支援的助言者の重要性はあることは分かるが、忙しい中でなぜメンターなのかと疑問に感じることもあると思われます。

学校のみドルリーダーには、管理職や先輩から支援を受ける側から、適切な助言や指導を通して、若手教職員や後輩を支援し、そのことで自らの指導性を伸長させることと、「支援することは学ぶこと」を意識し、学校組織の活性化のための「支援的」な役割が求められています。

学校の組織内のコミュニケーションが活性化していれば、自然と教え合う関係ができ、教職員のやる気と可能性を引き出すこととなります。教職員の研修の中で、一番重要なOJTによる教職員の資質能力の向上の機会や校内に意図的に同僚教職員を育てる雰囲気を生み出すためにも、この支援的助言関係が不可欠となります。

支援的を受ける立場の人に対する利点を何点かあげましたが、支援的助言者自身にとっても、自らの理論や実践を理解し整理し、自らの業務の進め方や言動を振り返り、新たな気づきを生み出す機会ともなります。

また、若手教職員を育成することが、近い将来、学校を運営する際のプレマネジメントの機会となります。

さらには、同僚へのさまざまな支援を行うことによって、社会人としての成長を生み出すことも考えられます。

### メンター（支援的助言者）としての利点

**自らの理論や実践を整理し、自己の仕事や行動を振り返り、新たな気づきを生み出す機会**

**若手教職員の育成が、管理職としてのマネジメントの行う上でのプレマネジメントの機会**

**知識、判断力、人間洞察力の継承により社会人としての成長を生み出す機会であり、自信が高まる**

## 演習12

### 支援的助言者の発見と支援的助言の内容

あなたを支援してくれる人やことがらを付箋に書き出します。

現在、あるいは過去に勤務した学校の上司や先輩、同僚、保護者や地域住民、児童生徒、学生時代の恩師や友人、仕事以外の友人、今までに読んだ書籍の作者や登場人物なども含まれます。(プライバシーに考慮してイニシャルでの記述も可)

その付箋の下の部分に支援された、あるいは支援して欲しい内容を書き込みます。

例えば、「生徒指導における子どもの内面理解について」「学級経営の在り方」「にかかわる情報の提供」などです。全ての付箋に書き込めない場合もあり、複数の人物あるいはものが同じ役割を担う場合もあります。

記入した付箋をシートの左半分に貼り付ける。

あなたが支援する人を付箋に書き出す。

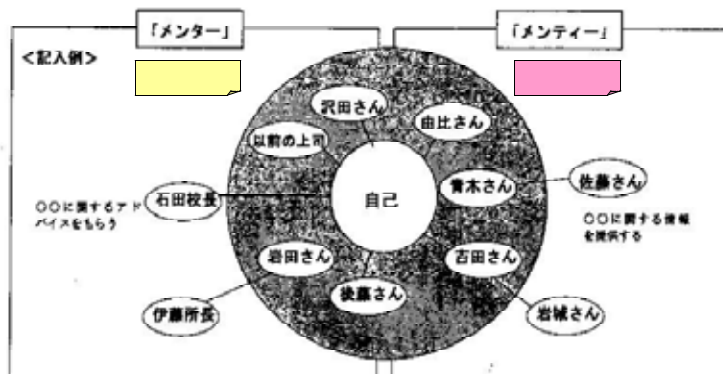
現在、及び過去の学校の先輩や同僚、保護者や地域住民、もしかすれば児童生徒、学生時代の恩師や友人、仕事以外の友人などをあげます。

その人に対してどのような内容の支援をするかを書き込み、シートの右半分に貼り付ける。

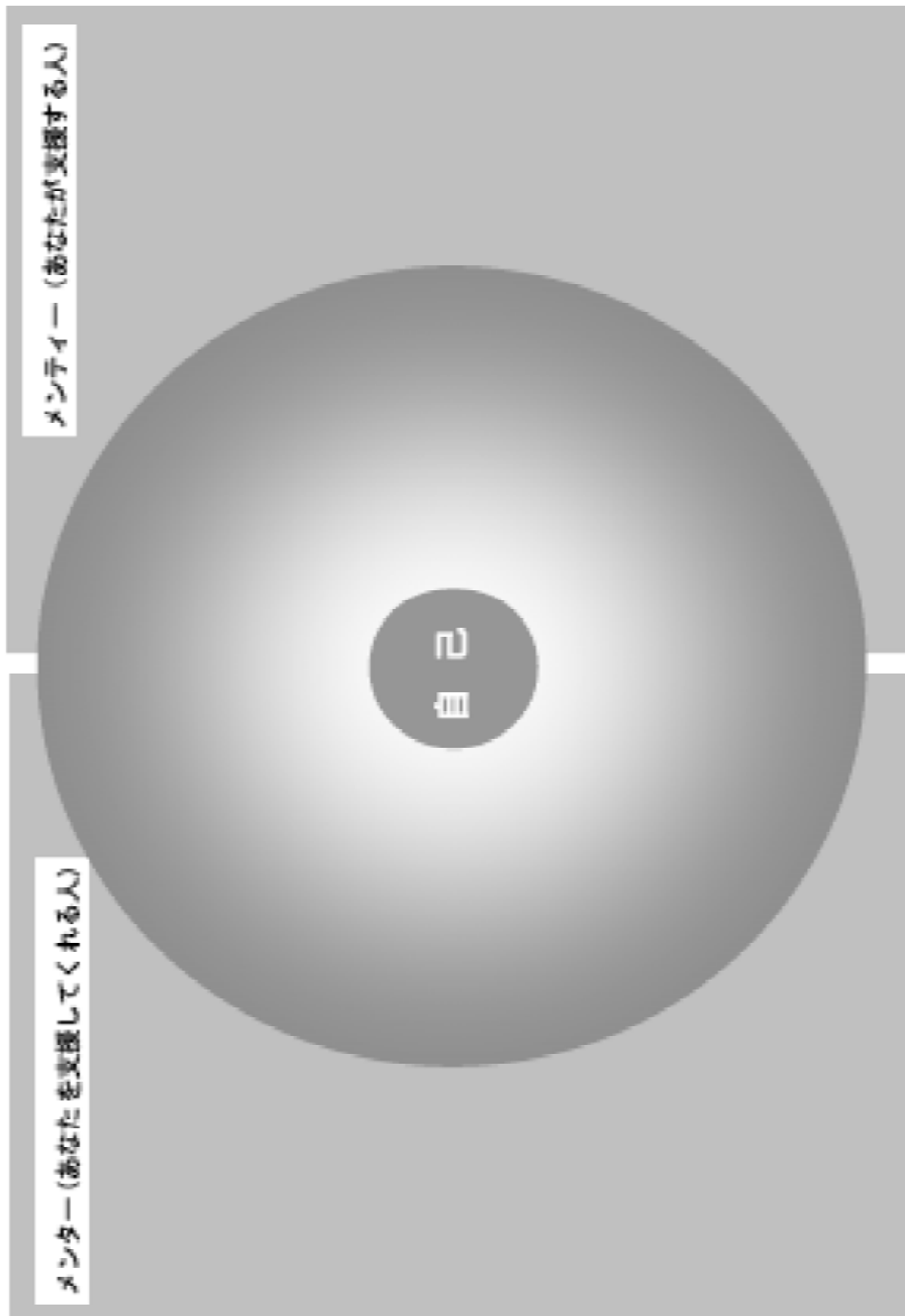
#### 演習の進め方

図20

- 1 あなたを支援してくれる人やことがらを付箋に書き出す。
- 2 次にその付箋の下の部分に支援された、あるいは支援してほしい内容を書き込みます。
- 3 それをシートの左半分に貼り付ける。
- 4 あなたが支援する人を付箋に書き出す。
- 5 その人に対してどのような内容の支援をするかを書き込み、シートの右半分に貼り付ける。



## 12 支援的助言の気づきシート



## カ 支援的助言関係におけるコーチング

### (ア) コーチングの基本的な考え方

一般的に教職員は、指示や命令というよりも、納得と共感によって行動するといわれています。別の言い方をすれば、目標の達成に向け、教職員の自主的で、試行錯誤の取組に対し、管理職やミドルリーダーは、目標をつなげるように指導、支援を行い、教職員のさらなる資質能力をコミュニケーションを通して引き出すことが重要です。このことが組織マネジメントにおける人材育成の考え方であり、その手法の一つがコーチングです。

現在、さまざまな場面で多様なコーチングの考え方が紹介されています。

効果の上がるコーチングとは、コンサルテーション(提案)とカウンセリング(傾聴)を組み合わせたものと考えられます。

コーチングの一般的な手法では、組織や教職員に対し、組織の目標達成に向け管理職やミドルリーダーが資質能力を引き出すこと(コーチ)の割合を多くし、相手が自ら答に気付くという流れです。

しかし、この考え方だけではなく、相手の自己実現と深く関わり、個人の生き方などについて解決策などを一緒に見つけていこうという考え方もコーチングの中に含まれます。この手法は現在の教職員の年齢構成を考えた場合、非常に有効であると考えられます。

目的の共有化のためには、相手を説得し、納得を引き出す必要があり、相手にその気になってもらう。すなわち、コーチングを受けた人が、自ら動き出さなければ、意味がありません。

コーチングは、相手の可能性を引き出し、その人の自主的な前進をサポートするコミュニケーションスキルであるとされています。

次の例は、ある学校での副校長(教頭)と教員との会話を想定していますが、どのようなことが読み取れるでしょうか。

**副(教頭):** BさんにけがをさせたAさんにはどう指導したの？

**教員 :** 親が何か言ってきましたか？

**副(教頭):** 親じゃありませんよ。教育委員会が詳しい話を聞きたいと言ってきましたよ。

**教員 :** Aさんのお母さんに昨夜、電話で1時間も説明して、とにかく先方の親に謝っておいてくださいと指導しておきました。

**副(教頭):** ところがBさんのお母さんは教育委員会に電話をしているのですよ。あの母親との対応には気をつけるように言っていたでしょう。

**教員 :** はあ…でも…

**副(教頭):** 学校長にはあなたから状況を説明してくださいよ。

上記の会話で、副校長(教頭)は、「目的」をどこに置いているのでしょうか。自らの怒りや叱責を教員に伝え、責任を自覚させ、反省させることなのでしょう。それとも学校長への説明を教員本人にさせることなのでしょう。

(イ) コーチングの前提となる考え方

コーチングを行う上で、非常に重要にしていることが以下の2つです。

- ・人は、無限の可能性を持っている。
- ・答はその人自身の中にある。

そのため、少しの時間でも、プロセスを踏んで、信頼関係を築き、説得し、納得により、共感を共有していくことが求められます。

自分が伝えるべき事を伝えていたつもりでも、相手がそれを聴きたいこととしてとらえていなければ、幾度、同じ内容を伝えたとしても、結果として相手に伝わらないといった経験をしたことはないでしょうか。聞き手は経験や知識、感情、といった情報をさまざまに関連付け、納得することによって自己の内部に落とし込んでいきます。このことは児童生徒へも共通する「分かる」というこにもつながっているのではないのでしょうか。

図21

長い時間をかけて説き伏せるのではなく、少しの時間でも  
プロセスを踏んで 信頼関係を築き 説得、納得により 共感して共有

コミュニケーションとは

- ・受け手(相手がどのように知覚したか)が内容を規定する
- ・受け手は聞きたいことだけを聞く

やる気を引き出すコミュニケーションとは

	自分(相談者)はわかっている	自分(相談者)はわからない
他人(コーチ)はわかっている	開放領域・承認されたと感じる ここをベースに話を進める	盲点領域・そんな考え方もある 視点の拡大
他人は(コーチ)わかっていない	隠蔽領域・ふれられたくない 守りが弱いので配慮が必要	未知領域・人材育成の宝庫 一緒に答え探しをする

やる気を引き出すコミュニケーションとは、図 21 で、ジョリーとハリスが考案したジョハリの窓を例にして説明します。もともとジョハリの窓とは、コミュニケーションにおける自己の公開とコミュニケーションの円滑な勧め方を考えるために提案されたモデルです。この考え方をコーチングにあてはめるとコーチと、相談者相互が理解している内容(開放領域)は、話が進めやすく、相談者もコーチに認められたと感じるところです。

(ウ) コーチングの基本的スキル

コーチングのスキルは以下の3つが基本とされています。

### 傾聴のスキル

「聞く」から「聴く」へ  
何を聴くのか  
「こちらのききたいこと」  
ではなく「相手の言いた  
いこと」(感情・気持ち)  
相手の話を、途中で  
さえぎらず、否定せず  
に、最後まで聴く  
相手の話に関心・共感  
を持って聴く

### 承認のスキル

相手のよいところを認め、  
伝える(ほめる)  
相手の存在そのものを  
認める **存在承認**  
相手の行動の結果や  
成果を認める **結果承認**  
結果に至るプロセスや、  
日常の言動・習慣などを  
認める **事実承認**  
「承認」は相手に自信と  
エネルギーを与える

### 質問のスキル

適切な問いかけにより  
相手の考えを深めさせ、  
「答え」を見つけさせる。  
質問の種類を増やし、  
状況によって使い分ける  
「限定質問」  
「拡大質問」  
「否定質問」  
「肯定質問」  
「過去質問」  
「未来質問」

#### ・傾聴のスキル

「聞く」から「聴く」へ変化させることは、こちらが聴きたいことを聴くのではなく、相手の言いたいことを聴くことです。相手の話に関心、共感を持ち、話を途中で遮らず、否定せず、最後まで聴くことが求められます。

#### ・承認のスキル

承認には、結果、存在、事実の三つがあります。**結果承認**とは、「よくできたね」というもので、比較的多くの場面で使われています。しかし、いつもよい面ばかりをほめるということは難しく、相手の存在そのものを認めるという**存在承認**や結果に至るプロセスや日常の言動、習慣などを認める**事実承認**が大切です。承認そのものが相手に自信とエネルギーを与えるといわれています。

#### ・質問のスキル

一番難しいとされるのが質問のスキルです。相手に対して強制ではなく、相手が自ら気付いて動くように水を向けることが質問のスキルです。質問の内容は「限定」、「拡大」、「否定」、「肯定」、「過去」、「未来」の6つに分類されています。限定質問は、たとえば「りんごは好きですか」というもので「はい、いいえ」で相手が答えることができるものです。拡大質問は、「りんごのどういうところが好きですか」という質問の仕方です。この質問の仕方は授業においてもよく使われるものです。

否定質問は、「なぜできないのか」という問いかけ方です。「どうしてできないのか」ではなく、「どうすればできるようになる」と尋ねる肯定質問の方が相手のやる気を引き出すといえます。

「どうしてあんな事になったのか」とか「どうすればよかったのか」という過去質問ではなく、「ああならないためには、これからどうすればよいのか」という未来質問にも同様のことがいえます。

(I) コーチングの手法を生かした目標設定

**GROWモデル**とは、目標 現状 選択肢 意志の順番に相手に質問しながら、目標を明確にし、行動に移れるように相手に考えさせる手法です。それぞれの頭文字からGROWモデルと呼ばれ、ミッションやビジョンと密接な関係があります。

ミッションとビジョンは、GROWモデルの目標にあたり、現状は内外環境分析とつながります。また具体的実行策を検討することは、このモデルの選択肢を考えることにあたります。

最後に、「目標に向かってあなたは何をしますか。」という意志を確認することが、このモデルの重要なところ です。

このモデルは「相手の目標を明確化し、相手の意志を引き出すのがよい。」と表層的にとらえ形式的な質問を投げかけ、それでうまくいくだろうと考え、失敗する事が多いとされています。

こうならないためには、相手の表情をみる事が大切です。コーチングのように人とのかかわり際には、決まったやり方で全て通用するとは考えにくく、相手に応じ、相手の話しぶり、感じ方に合わせる事が重要で、教職員評価制度の面談等にも生かすことができると考えます。ただし、円滑にコーチングの手法を使うためには、訓練や経験を重ねることが重要となります。

