

大学教育におけるコーチングと言語学の接点を考える —「あいづち」を例にして—

饒平名 尚 子

1. はじめに

大学教育において、教師の側から一方的に知識や情報を伝達し、学生は受動的な役割として位置づけられるティーチングから、PBL (Project-based learning) やアクティブ・ラーニングを取り入れて、学生の自発的な学びを引き出す教育への転換が話題になっている。教員からの一方通行の講義ではなく、学生の主体的・能動的な学修、教員と学生が切磋琢磨しあう教育への転換であり、教員の果たす役割も変化が求められている (本間, 2013; 山崎, 2014)。このような教育の質的な変化をもたらす上で、近年注目を浴びてきたコーチングを活用することが有効であるとの指摘が挙がっている。例えば伊藤 (2010, p. 16) は、自ら考え行動できる人の育成のために『『一方通行』の指示命令や教授ではなく『双方向』の会話を作り出し、子どもの想像性、自発性を引き出す具体的な方法として、『コーチング』へのシフトが求められている』と述べている。

コーチングの定義にはさまざまなものがあり、統一された定義は難しい (西垣・堀・原口, 2015)。しかし、さまざまな分野でのコーチングに関するある程度共通した考え方としては、人間の持つ可能性を信じ、その可能性を傾聴・質問・承認などのさまざまなコミュニケーション・スキルによって引き出し、個人の自己実現や成長を支援することと言えるだろう。コーチングは相手 (クライアント) とのパートナーシップにより、クライアントの目標達成を支援するコミュニケーション・スキルであり、そのような考え方、哲学とも言えると原口 (2008) は述べている。

このようなコーチングは、スポーツやビジネスの世界だけでなく、教育現場や子育てにも導入されるようになってきた。ほんの一例をあげるならば、2007年国立教育政策研究所に「教育におけるコーチング活用法研究会」が発足した。

地方自治体でも教育者向けコーチング研修を行うところが出てきたⁱ。さらに雑誌『児童心理』の2010年臨時増刊号No. 915では、「コーチングとは何か」がテーマとしてとりあげられ、学校現場および子育てにおけるコーチングの活用が検討された。ただし菅原（2013）によれば、大学教育におけるコーチングの実践報告はまだ少ない。この点に関しては、コーチングがどのような形で導入されているかにもよるが、各教員が独自の方法でコーチング的コミュニケーションを授業で用いているケースはあるとみられⁱⁱ、まだアカデミックにその手法の確立や効果の検証がなされていないという状況ではないだろうか。

また、教師がコーチング・スキルを身につけるだけでなく、学生自身にコーチングのスキルを学ばせることで、学生が自ら問題解決のために動けるようになるよう支援する取り組みもある（菅原, 2013; 菅原・石川, 2015）。2015年にはアカデミック・コーチング学会が設立され、今後コーチングに関する学術的な研究と検証、そして教育現場におけるコーチングの普及が期待されている。

ただし、知識の伝達に重きを置くティーチングが役に立たないかのように一方的に批判されることには注意が必要である（諏訪, 2010）。全くの初心者に対して、やはり基本的な情報や知識を与え、土台となる枠組みを授業で提供することは重要である。大学の授業においてどの程度の割合でティーチングとコーチングを組み合わせるかは、各授業の現場で試行錯誤が求められている（菅原, 2013）。

本稿では、大学教育にコーチングを導入する一つの試みとして言語学の授業実践を取り上げる。ただしこれは、教員から学生へのコミュニケーションにコーチング的な考え方を導入するということにとどまらない。授業のコンテンツ、言語学の指導教材として、コーチングのコミュニケーションをとりあげた事例である。

コーチングはコーチとクライアントとの相互行為のコミュニケーションによって達成される。具体的な社会的コンテキストや人間関係における会話参加者間のインタラクションを扱う相互行為的社会言語学（interactional sociolinguistics）は、これまでも心理学、社会学、文化人類学などの分野と深い関係をもって発展してきた。その枠組みを使って、相互行為の観点からコーチングを言語学的にみていくことは、言語と人間への理解を深める新しい切り

口となりうるであろう。また、研究を積み重ねることにより、コーチングに対してさらに客観的な評価をしたり、さまざまな分野への応用促進が可能となるのではないだろうか。

そこで本稿では、その第一歩として、言語学の指導教材にコーチングのコミュニケーションをとりあげた授業実践からその一部を報告し、支援対話に関わるコミュニケーションの言語学的な分析が今後の人材育成や、コーチングと言語学両領域にとってもつ意義について検討する。

2. 言語学とコーチングにまたがるコミュニケーション・スキルとしての「あいづち」

コーチングにはさまざまなコミュニケーション要素があるが、言語コミュニケーションに深く関わる部分では傾聴がまずあげられる。その他、「質問をする」「ほめる」「ペーシング」「リフレーム」「承認する」「要望する」などが基本的スキルとしてしばしば挙げられ（原口, 2008他）、授業でもこれらの中からいくつかを選び順次とりあげていった。しかし各項目を詳細にここで取り上げることは紙面の都合上難しい。そこで本稿では、授業の初回と第2回にとりあげた「聞く・聴く」のテーマの中から、コーチングにおいて重要とされる「傾聴」に関わる一つの要素として「あいづち」に焦点をあてて考えたい。言語学においても談話管理、語用論、異文化コミュニケーション、日本語教育などさまざまな観点からあいづちは研究がなされており、コーチングと言語学の接点を考える上で重要なテーマの一つと言えよう。

2.1. 言語学におけるあいづち研究の概略

あいづちに関する言語学的研究は非常に数が多い。まず英語におけるあいづち的表現の研究は、Yngv (1970) とDunkan & Fiske (1977) にさかのぼることができる。Yngv (1970) は“uh-huh”, “yes”などの短いメッセージで発話権の移譲に関わらないものを *back channel* と呼んだ（メイナード, 1993）。Dunkan & Fiske (1977) はさらにその範囲を広げ、次のような4つの表現も含むとした（メイナード, 1993, p. 55）。

1. “uh-huh”など
2. 相手の発話に付け加えて文として完成させる表現
3. 内容について問いただす表現
4. 短いメッセージ

この他、頭の動きといった非言語行動も含まれる（メイナード, 1993）。

社会学の一分野であるエスノメソドロジーでは、Schegloff (1982) の研究がある。彼は、ディスコースを話し手と聞き手の両者によって「達成されるもの」ととらえた。話し手のみが中心になって会話が進むのではなく、聞き手の反応が会話の進む方向に影響を及ぼす。そのような見地から聞き手の発する“uh-huh”や“yeah”といった短い発話を持つ機能として、「続けて」の合図、「修復の機会を流す合図」といったものがあることを指摘した (Schegloff, 1982)。聞き手の役割が積極的に評価・吟味されることにより、これまでの話し手中心主義の言語学研究に変化が生じたのである (メイナード, 1993)。話し手と聞き手との協働作業によって「会話は達成されるもの」という考え方は、コーチングでも重要な観点であろう。

日本語でもあいづちの定義はさまざまで、統一した定義は難しい。「うん」「ああ」など会話の途中で挿入される短い音声、相手の発言権を奪わない短い質問やコメント、繰り返しのことば、頭の動きや視線、場合によっては笑いを含むと考える研究者もいる (メイナード, 1993; 堀口, 1997等)。メイナード (1993, p. 58) は、発話順番の状況に関わってあいづちは考えられる必要があるとし、あいづちを「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現 (非言語行動を含む)」と定義した。堀口 (1997: 42) はあいづちをもう少し広義にとらえ、「話し手が発話権を行使している間に、聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」としている。

さて日本語におけるこれまでの研究では、あいづちの頻度、使用されるコンテキスト、機能が検証されてきた。例えば、あいづちは英語の *back channel* の約2倍の頻度で日本人に用いられていることが報告されている (メイナード, 1993; ヤマダ, 2003等)。これは日本語の文法構造による要因 (終助詞「ね」や「よ」の存在や、それらが文末以外の場所でも挿入可能であること等) の他、イントネー

ションやフレーズの区切り、あるいは区切りがくる少し手前のタイミングであいづちが打たれる傾向が関与していると言われている(Clancy, 1982; メイナード, 1993)。メイナード (1993) は、さらに特定の意味ある発話の区切り以外でも、まるで伴奏のように聞き手があいづちをうつことが日本語ではおこるとも指摘している。LoCastro (1987) も、頻度だけでなく日本語の方があいづちの種類が豊富だという。こういった指摘はとりもなおさず、あいづちが日本語において非常に重要な役割を果たしていることを示唆している。

ここでSchegloff (1982)、メイナード (1993) などによって指摘されたあいづちの機能をまとめると次のようなものがあげられる。

① 「続けて」の合図

現在の話し手がそのまま話し続けるべきだという合図。

話が続行中であると聞き手が理解している合図。

ただし、聞き手が話し手に賛成している、とか話の内容を理解しているという意味とは限らない。

② 話を修復 (repair) する機会を受け流す (英語の uh-huh, 日本語の「うん」など) 聞き取れなかった、理解できなかったという部分は特になく、とりあえずは話を修復するつもりはない、という合図。

③ 情報の追加・訂正の要求 (英語の uh...you mean, 日本語の「えっ?」など)

聞き取れなかった部分や間違っていたと思う部分があったことを相手に伝える合図。

④ 話がスムーズにしているか、モニターする

⑤ 会話への関心の合図

⑥ 聞いているよという合図

⑦ 聞き手が話し手の発言の終わり部分がどこであると理解しているかを示す

⑧ 相手の意見、考え方に賛成の意思表示

⑨ 感情を強く出す表現

(饒平名 2004, p. 59-60)

このようにさまざまな機能をもつあいづちであるが、ラポールが形成されている会話において、聞き手から送られる頻度が多く、共話（水谷, 1983）と呼ばれる聞き手の積極的役割が期待される日本人の会話の特徴に深く関わるといふ（大塚, 2011）。

相手の話への関心を示す合図、聴いているよという合図、そして肯定的に聴こうとしている態度の表明として、あいづちが用いられるとき、あいづちはポライトネスとも深く関わる。相手に関心を示し、共通の場をつくることは、Brown & Levinson (1987) のポライトネス理論の枠組みによれば、ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー（人とつながってほしいという願望を満たすストラテジー）と考えることができる（大塚, 2005）。

このポライトネスの観点からコーチングでのあいづちの役割を考えると、コーチがあいづちを適切にうつことは、相手の話に関心を寄せていることの表明のみならず、コーチがクライアントとの力関係において、上であるかのようなポジショニングをとらないことの表明ともなりうる。ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーではしばしば相手との共通性や関心を強調することにより、親しさを伝え、心理的な距離感を少なくしようとするからである。

さらに、相手の話の流れを阻害しないタイミングであいづちを打つことができれば、相手の発話順番を脅かさないですむ。そのような点でも、相手への配慮行動としてリズムカルなあいづちは有効と言えよう。その意味では「自分のテリトリーを犯されたくないという願望（ネガティブ・フェイスと呼ばれる）」を満たすストラテジーにも関わってくると考えることも可能であろう。ⁱⁱⁱ

2.2. コーチングにおけるあいづちの位置づけ

国際コーチ連盟（ICF）が定めるコーチに求められる核となる能力水準の中的一个の項目に、アクティブ・リスニング（または傾聴と呼ばれる）がある。相手の話をじっくり聴きとり、本当に言いたいことは何か、表情や声のトーンなどにも注意を払って聴きとること、相手をありのまま受け入れること、またクライアントに「話をしっかり聴いてもらった」と感じてもらうことが重要であるとされる。^{iv} あいづちは、200以上あるというコーチング・スキル（伊藤, 2010）の中でも重要なアクティブ・リスニングの中の一つの要素としてしばし

ば挙げられている。

例えばコーチエイ (2009) はコーチングの代表的な7つのスキルとして聞く、ペーシング、質問、アクノレジメント、フィードバック、提案、要望をあげているが、「聞く (傾聴)」スキルの項目に、聞くためのポイントとして「『聞いている』というサインを送る: タイミングのよい相づちやうなずき、また、表情や目線で相手を安心させることで、より多くの情報を共有することができます」(p, 141) と述べている。

この他に「相手の話をもっと聴きたいというメッセージを送ることになる」(本山, 2014, p. 57) ため、相手とのラポール形成上有益だといった事柄がコーチングでは挙げられてきた。これらは、言語学で指摘されたあいづちの機能や効果と合致する部分があるが、あいづちの機能の一部のみである。

ただし、あいづち使用の実態や機能を研究する言語学的な視点と異なり、コーチングにおけるあいづちは、その結果として期待される効果・目的が具体的にあり(クライアントとのラポール形成や、クライアントの語りをうながすなど)、コーチは効果的なあいづちの使い分けを意識することが求められてくると言えよう。コーチングのトレーニングの場でも、あいづちについて言及されることがあるが、あいづちだけが独立してとりあげられるというよりも、傾聴のために視線や表情などの要素とともに、あいづちに意識が向けられることが多いようである。

言語学においては主に自然談話におけるあいづちを分析し、日本語教育や異文化コミュニケーションへの応用が検討されてきた。今後はコーチングの分野との接点を検討することで、他者支援のための会話に活かすこともできるのではないだろうか。

授業を受講した学生たちも、これまであいづちを意識したことはほとんどなかったという。この授業を通して、どのような気づきがあり、どのようにあいづちを使うように意識するようになったか、授業からの報告を次にしていきたい。

3. 授業実践報告

言語学研究をもとに、授業におけるあいづちの実践的な学びと、学生のコミュ

コミュニケーション能力を高めていくために学生自ら設定する課題、実践を通しての成長を、2013年度フェリス女学院大学文学部共通科目「声の文化・文字の文化B」を基に探っていく。言語学を初めて学ぶ学生もいるため、ティーチングの部分も確保しつつ（90分授業のうち、目安として30分から45分）、学生自らが課題を設定し自分の視野を広げるよう授業では促した。言語学におけるアカデミックなあいづち研究が、支援対話への応用としてどのように用いることができると学生たちが考え実践したかを述べていく。そのことを通してコーチングと言語学の関連性について考察し、学生育成のためのポイントをあげていきたい。

3.1. 文学部共通科目「声の文化・文字の文化B」（2013年度）の授業設定

この科目は文学部共通科目であり、特定の学科に所属しておらず、文学部の教員の中から交代で担当する。言語や文化に関する内容であれば、ある程度担当者の専門分野に基づいた裁量でシラバスを設定することができるということで、筆者は依頼を受けた。そこで2013年度に筆者が初めてこの科目を担当した際は、言語学と支援対話を意識した授業設定とした。授業全15回のうち、傾聴とあいづちは第1回および第2回の授業でとりあげた。なお、その他の回では、「会話のスタイル」、「ほめる」、「承認する」、「質問する」、「リフレームする」、「カウンセリングとコーチングの違い」、「ナラティブ・セラピーの会話技法」などをテーマに順次とりあげていった。コーチングに限定をしたわけではなく、支援対話というおおまかなくくりの中でコーチングに関連したテーマをとりあげている。

履修者は29名で1年生から4年生まで、文学部のみならず、国際交流学部、音楽学部所属の学生が集まった。なぜ履修したのか初回の授業時に聞いたところ、言語学に関心があったためという声が多かった。セラピーに関心のある学生もいた。コーチングに出会うのははじめてという学生がほとんどであった。

3.2. 第1回、第2回の授業内容

第1回目は授業の概要を説明した後、お互いに挨拶をしあうワークを通じて、簡単な挨拶でも人に与える印象や、話しやすさが異なることについて目を向けた。そのような印象を変える要素として具体的にはどのような言語的・非言語

的要因があるのかディスカッションを行った。また、「聞く」と「聴く」の違い、その中であいづちの果たす役割について簡単に教員が講義の形で触れた。学生は授業の最後に、その日の授業を受けて印象に残ったことを振り返り、次回の授業までの1週間に自分が意識してやってみたいことをワークシートに記入した。

第2回目の授業では、「聞く／聴く」のテーマの続きとして、ただ音声を聞くことと傾聴の違いについてさらにディスカッションを行った。また、聴き上手な人、下手な人の特徴について意見を出し合ってもらった。その際にあがった「あいづち」に関して、さらに言語学的な説明・講義ののち、ペアになって会話をしてもらってワークを行った。会話のテーマは、「前回自分が課題としてあげたことを1週間やってみてどうだったか」ということである。その際、一方の人にはあいづちをうつタイミングをずらしたり、あえて否定的な意図をこめたあいづちを混ぜるように指示を出した。その後、相手の話を聴くことを意識したあいづちと、タイミングがずれているあいづちや聞き手からの否定的な応答がきた場合との違いについてディスカッションを行った。なお、こういった会話練習のワークは、コーチングのトレーニングの場でも行われており、ワークのさまざまなバリエーションが工夫されている。

3.3. ワークシートについて

授業で最後に配布するワークシートは、A4サイズ1枚で、その日の授業で印象に残ったこと、学んだことを書く欄、続けて「今週の課題」を自分で考えて書く欄、なぜそれをやってみようと思うのか、やってみるにあたり気を付けるべきことは何かを書く欄がある。ここまでを授業の最後にすぐに記入をする。

翌週、やってみてどうだったか、自分へのエールの言葉や実践を通して学んだことを書く欄(課題用ワークシート後半部)に記入をして提出する(付録参照)。回収した課題用紙には、教員が目を通し、短いコメントを付けて翌週返却した。教員からのコメントの内容は主に承認のことば(がんばりを認めることばや、良かった点をほめることば)を心がけた。また、学生が書いた自分へのエールのことばは、毎回数名分をランダムに選び、授業の冒頭で教員が紹介した。さらに、授業の講義部分に関して十分な理解に至っていない可能性がワークシートの記述内容からうかがえる場合には、授業で補足説明するなど、授業の進度

の適切さや内容理解度をさぐるための情報源としても用いた。

4. ワークシートのコメントにみる学生の実践の状況

4.1. 「あいづち」に関する課題として何を意識するか

このセクションでは、学生が実際にどのようにあいづちを理解し、自分の課題として掲げたかを、ワークシートからみていきたい。課題として挙げられたことがらの特徴はおおまかにわけて、3つある。1) あいづちの種類、2) あいづちをうつタイミング、3) あいづちの中身である。

①あいづちの種類に関するもの

例1：相槌のバリエーションを増やす！^v

理由：今日実際に相槌を意識しながら会話をしてみて、自分は、決まった一定の相槌しかうっていないということに気づいたため、そこを改善したいと思いました。

例2：あいづちの種類に気をかけてみる！聞く（聴く）を意識する。

理由：聴き上手になりたい。聴くということを心がけたいから。

②タイミングに関するもの

例1：相槌を良いタイミングでうったり、話をきくときに、自分のやっていることをやめて集中してきく。

理由：（授業をうけて）普段この2点ができていないと感じたから

例2：あいづちのタイミングに気をつける！（話を少し止めている時の空間で相づちを心がける）

理由：今日の授業のワークで、相手が話している時にうんうん / あ、それわかります！等のあいづちをうってしまっていることに気がついたから。

③内容・中身に関するもの

例1：相手が言ったことに対して繰り返してあいづちをする

理由：いつもあいづちがワンパターン化してしまい、相手に私はあなたの話

を聞いているということが伝わっていないかもしれないと思ったから。

例2：否定的なことを言わない。(ほかに、タイミングをしっかりと考えてあいづちをうつ、相手の話をしっかりと聞く)

理由：授業で話してみて、実際にこれらができている人は聞き上手だなと感じたのでやってみようと思う。

これらのコメントからうかがえるのは、あいづちの捉え方について、言語学講義の部分で得た知識(種類、タイミング、機能の指摘)をベースにしつつ、学生たちが自分のあいづちの打ち方について、実際の会話ワークを通して意識を広げたことである。あいづちが大切なことはわかっても、実際にあいづちがうまく機能しないとインタラクションにどのように影響が及ぶのか、また、これまで人と話す際にあまり意識にのぼらなかったあいづちがいかに大切かを体験することで、それぞれの学生が自分の気づきに応じて自分なりの課題を設定した。なお、各人がそれぞれに異なる課題を自分で設定することは、この授業で重視した点のひとつでもある。学生が自ら課題設定をすること、それを行動にうつすこと、実践した結果を振り返り評価すること、最後にそれを報告しフィードバックを受けることといったサイクルを形成し、学生の積極的な授業への関わりを促した。

4.2. 実際にその課題と向き合った結果学んだこと

翌週「実際にやってみてどうだったか」「学んだこと・がんばったこと」(自己評価)をワークシートに書いてもらった。そこでは、日本語のネイティブ・スピーカーであっても、あいづちは難しい言語行動であるという実態が浮かびあがった。

①意識するのが難しい

例1：最初のほうは、あいづちやペーシングを意識し、会話するのが難しく、大変でした。でも、いつもとは違い、会話が盛り上がった気がします。

学んだこと：自分の表情やあいづちで会話は変わる！

例2：意識しないで会話していると、気づいたらいつも通りの「なるほどね」などのあいづちを返してしまっていました。相手の話をただ聞くだけでも、大変なのだと実感しました。

学んだこと：自分の課題を意識して実践することで、気をつける点や難しい点などが見えてきました。今回で得た意識を持って実践するという点を次は活かしていきたいです。

例3：自分のことば数が少ないと思った。かなり意識しないとむずかしかったので、もっとボキャブラリーを増やしたい。

学んだこと：人の話を一生懸命きこうとすることが多くなって、内容がよく自分に入るようになったと思う。今まで自分のあいづちを特に気にしたことはなかったけど、今回意識してみると、気がつくことはたくさんあったので、上にかいたことなど、これから気をつけたい。

②意識しすぎるのも問題である

例1：相づちが多すぎても、話しづらそうにみえた。おおげさっぽくみえたらしい。

学んだこと・頑張ったこと：相手の話を邪魔しないよう頑張りました。

「難しかった」というのが率直な学生からの感想として寄せられた。その中でも、これまで何気なく使ってきたあいづちを意識的に使うことが難しいと感じる場合と、意識しすぎて会話がきごちなくなった、という場合のどちらもあがっていた。いずれの場合も、このような課題を設定することでこれまで見えてこなかったことを体験的に学ぶ機会となったと述べる学生が多かった。

どのようなトレーニングにも当てはまることだが、頭で理解するだけでなく、体で実践することは大切である。そして今までの自分のやり方を変えることに伴うぎこちなさを学生たちは体験した。教室という場を離れ、各学生が置かれた日常生活のコンテキストの中で自分のコミュニケーションパターンを見直すこと、そしてよりよい聞き手となるために、宿題の課題のさらに先にある新たな課題に気づいた学生が多かった。

③課題の先にあるもの

学生たちは、単に自分が立てた課題を達成できたか、できなかったか、その理由は何か、を述べるだけでなく、このようにコミュニケーションを見直すことの先にある事柄へ意識を向けていた。それはとりもなおさず、他者支援のための応用である。ここでは、学期の最後に授業の振り返りをした際の学生のコメントの中からあいづちに関するものを拾い上げ、紹介しておきたい。

相づちは、打てばいい、というものではなく、相手が話している時、相づちを打つタイミングがあり、聞き手は、いかにそのタイミングを見逃さず、又適切な表現を用いて相づちを打つか見極めている。このタイミングとは、主に日本語で言えば終助詞の後である。相づちを打たれることで、話し手は「聞いてくれてる」「賛成してくれてる」「わかってくれてる」と思うことができるが、相づちを打つ側も、話し手の話をまじめに聞く姿勢を見せる必要がある。

どのように相づちを工夫したか：(アルバイト先で) 気をつけていたのは、過剰な相づちを打たないこと（「うんうん、それでそれで？」）これは、相手がかえって話しづらくなると思ったからです。話し手の人が、こちらに視線を向けた瞬間は、必ず相づちか会釈をして「聞いているよ」ということを伝えました。又、常に体と目線は相手へ向けて、適切なタイミングで相づちが打てるように心がけました。

この学生の場合、あいづちの機能やタイミングに関する言語学的な情報を知識として蓄えた上で、実生活で自分があいづちを打つ場合の注意事項について述べている。また、実際の場面でどのようにあいづちを打つのか、工夫したことを報告している。興味深いのは、この学生が、ただ単に技術としてあいづちの打ち方を修正したのではなく、そのもっと先に実際のゴールがあったことである。具体的には、「聞いているよ」ということを伝えることにより、アルバイト先での人間関係において効果的にコミュニケーションを行うことを学生は意識していたようである。だからこそ、あいづちだけでなく、視線や体の向き、会釈についても言及していると思われる。

5. コーチングと言語学の授業実践からの考察

学生の実践から得たフィードバックから今度は言語学的な研究や言語教育にそれらを活かしていくことが可能であろう。例えば、日本語の非母語話者にあいづちを教える場合でも、技術としてあいづちの種類や頻度およびタイミングについて指導するだけでなく、実際には、「相手を本当に理解したい」、「相手に気持ちよく話してもらいたい」というコーチング的な心的態度がまず大事であることを指摘しておきたい。さらに、あいづちについて意識しすぎるとかえって相手の話を十分に聞き取れない場合もあること、また、コーチングのトレーニングで時々行われるように自分のあいづちについて振り返る機会やピア・レビューをもらい客観的なフィードバックを活用することの重要性を指摘することができるであろう。

また、同じ日本語のネイティブ・スピーカーでも、各自がかかげた課題とやってみての感想には幅があった。このことは、あいづち一つとっても日本語の中にバリエーションが多だけでなく、話し手と聞き手の組み合わせ、会話の目的などによっても心地よいと思うあいづちが異なることを示している。「日本人のコミュニケーションは～」といったステレオタイプの危険性を示している。なお、個人ごとに異なる会話スタイルと心地よさの違いについては、この授業の他の回で、Tannen (1984) が提唱した *conversational style* (会話スタイル) という概念との関わりで、より深くとりあげた。そして自分とは異なる話し方のスタイルをもつ話し手へのペーシング (相手にペースをあわせること) を意識したコーチングのコミュニケーション指導に反映させた。

コーチングをすでに活用している人々にとっても、言語学におけるあいづち研究は興味深い観点を提供するであろう。自分の目的に合わせてさらに (あいづちを含む) 傾聴のスキル向上のために具体的にどこをどう変えていきたいのか考える上で言語学の知識を役立てることができる。「あいづちは傾聴にとって重要である」といった一般的な理解の先にある、より細やかな課題を具体的に探るツールとして、言語学の研究成果を用いていくこともできるであろう。

6. 最後に—学生の成長を支援する

コーチングにおいては、技術的な訓練も勿論大事であり、練習を積み重ねる必要があるが、最も大事にしたいのがコーチの心構えとでも呼ぶべきものであろう（花岡司 p.c.）。それは、相手を操作するためのコミュニケーション技術ではなく、あくまでも相手の能力を引き出し、目標達成を支援する、相手の味方・応援団であるというスタンスである。このような点についても授業では何度も確認をしてきた。

学生たちがよりよい聴き手となり他者を支援することができるよう成長するうえで自らが掲げた目標とその理由は、このようなコーチングを身につける上で大切な意味を彼女たちが理解していることを表している。最初は言語学への興味から授業を受講した学生も、コーチングを知ることにより、人間として成長をめざすことを意識するようになった。例として学生のコメントに次のようなものがある。

（実際やってみて）すごいむずかしかった。あんまり考えながらあいづちをうつとテンポが悪くなってしまうのでしっかり聞いてあげるということを意識した方がうまくいった。…（学んだことは）人の話を聴くということに関してはあいづちどうこうよりも誠意を大事にしたいと思った。

このようなコメントは、スキルとしてのあいづちに関する知識が必要ではないということでは勿論ない。スキルだけでは十分ではないことへの気づきなのである。よりよい聴き手となるための一つの側面としてあいづちをとりあげたが、何のためによりよい聴き手になりたいのか、それを学ぶことによってどのような自分に成長したいのか、それはなぜか、ということへ目を向け、課題を設定し、成長していくためのプロセスなのである。

ティーチングの部分では言語学の研究成果をふまえて、あいづちの機能、種類、タイミング、意味など多角的に知る機会を提供した。そののち、他者とのよりよい関係構築という目的にたって実践に移ることで、学生達は自分の課題設定においても、ただ、「あいづちの打ち方が上手になる」といった漠然とし

たものではなく「自分のあいづちはこれまで『なるほど』『へー』など限られていたので、バリエーションを増やしたい」、「あいづちをうつタイミングを、相手が打ってほしいところで打つ」など個々に調整し、より具体的に掲げた。

他者への支援対話としてのスキルという側面を学びの中に据えることで、誰が何回どのタイミングであいづちをうったか、といった言語学的視点を超え、相手とのラポール形成へとつながる聴き方という問題意識を掲げる学生もいた。こういった点を踏まえて、言語教育においても、技術としてのあいづち指導を超えて、「相手を尊重し、相手とのよりよい関係を築きたいと願う」というスタンスの上に立ってのスキルや知識の使用であることを重視したい。社会に貢献する人材育成を視野に入れた言語学の活用について、コーチングの視点は大切な示唆を示すことになるであろう。

学生の中には、実際にボランティア活動で他者支援を行っている者もいた。また、アルバイト先で新人のトレーニングをする立場にある者や、サークル活動でリーダー的役割を果たしている者もいた。こういった社会のリーダーとして活躍する場で、言語学の知識とコーチングの実践を組み合わせた授業が活かされる場面は多いと思われる。また、普段の会話の中で、友人に対してコーチング的な関わりをすることで相手が解決策を考えアクションにつながるように支援することができるようになる。

原口（2010）はビジネス現場では成果がコーチングによって求められる一方で、教育現場での人を育てるコーチングに求められるのは成長であると述べている。自らの目標を設定し、その目標達成のために努力し、結果を振り返り、次の目標を設定できる、そのような自己成長能力の育成にコーチングが機能する部分がある、と。このことはまさに本授業において目指したことであり、学生たちが、程度の差こそあれ、立ち向かっていったことである。

言語学に関するアカデミックな知識だけでなく、他者とのコミュニケーション力をあげたい、それによって周囲の人たちにとってよい聴き手となり、よい支援者となりたい、そのような思いを学生たちはこの授業を通して確認し、具現化する一歩を踏み出したと言えよう。

今後はあいづち以外の項目についても順次とりあげ検討していきたい。またコーチングの実際のセッションの録画・録音によるデータ収集と談話分析を著

積することで、コーチングがなぜ効果的なのか、どのような影響を人間関係に及ぼすのかなどをさらに解明する手がかりとしたい。そのような知見が教育現場やコーチングに関わる人々の間で共有され応用されることを願っている。

註

- i 例えば東京都私学財団でも教育者向けコーチング研修を実施している。
- ii 千々布（2010）は傾聴・承認・質問は教育界では常識となっており、コーチング関係者と教育関係者の相互理解の深まりが必要であることを指摘している。
- iii さらに最近のあいづち研究では、「うん」「はい」「ああ」等が生起する環境の違いや頻度の違いなど細分化された研究（大塚2014）などが見られるが、本稿ではあいづちの機能や重要性を支援対話との関わりにおいて見ることを主目的とするため、ここではあいづちの基本文献をとりあげるにとどめた。
- iv この点については、コーチングに関する多くの著書で指摘されている。
- v 「相槌」「相づち」の表記は、ワークシートに書かれたものを使用した。

参考文献

- Brown, Penelope and Stephen C. Levinson (1987 (1978)) *Politeness: Some Universals in Language Usage* (reissued). Cambridge:Cambridge University Press
- 千々布敏弥 (2010) 学校にコーチングを導入する意義と視点 児童心理臨時増刊 No. 915. pp. 99-103.
- Clancy, Patricia. (1982) Written and spoken style in Japanese narratives. In Deborah Tannen (ed.), *Spoken and written language*. 55-76. Norwood, NJ: Ablex.
- Duncan, Starkey, Jr. and Donald W. Fiske. (1977) *Face to face interaction: Research, methods and theory*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- 原口佳典 (2008) 人の力を引き出すコーチング術 平凡社新書
- 原口佳典 (2010) コーチングにおける目標設定と達成のプロセス 児童心理臨時増刊 No. 915. pp. 92-98
- 東山紘久 (2000) プロのコウンセラーの聞く技術 創元社
- 本間正人 (2013) 学習者の視点に立った大学カリキュラム改革の方向性 京都芸術大学紀要 17号 pp. 77-85
- 堀口純子 (1997) 日本語教育と会話分析 くろしお出版
- 伊藤守 (2010) コーチングとは－基本的な考え方 児童心理臨時増刊 No. 915. pp. 1-19.
- 児童心理 (2010) コーチングとは何か 6月号臨時増刊 No. 915.
- コーチエイ (2009) 鈴木義幸監修 この1冊ですべてわかるコーチングの基本 日本実業出版社
- LoCastro, Virginia. 1987. *Aizuchi: a Japanese conversational routine*. In Larry E. Smith ed., *Discourse across cultures*. pp.107-113. Prentice Hall.

- メイナード、泉子・K (1993) 会話分析 くろしお出版
- 水谷信子 (1983) 「あいづちと応答」水谷修編『講座 日本語と表現 3 話しことばの表現』筑摩書房
- 本山雅英 (2014) 大学生のためのコーチングとファシリテーションの心理学 北大路書房
- 西垣悦代・堀正・原口佳典編 (2015) コーチング心理学概論 ナカニシヤ出版
- 大塚容子 (2005) テレビインタビュー番組におけるあいづち的表現－ポライトネスの観点から―岐阜聖徳学園大学紀要 外国語学部編44, pp. 55-69
- 大塚容子 (2011) 初対面の3人の会話におけるあいづち ―ラポール構築の観点から― 岐阜聖徳学園大学紀要 外国語学部編50, pp. 85-95.
- 大塚容子 (2014) 初対面3人会話におけるあいづちの談話展開上の機能 岐阜聖徳学園大学紀要 外国語学部編53, pp. 47-57
- 菅原秀幸 (2013) アカデミック・コーチングによる大学教育変革の試み: ティーチング主体型講義からコーチング主体型講義への進化 開発論集第92号 1-13
- 菅原秀幸・石川尚子 (2015) アカデミック・コーチングが教育イノベーションを実現する可能性 開発論集第95号 13-28.
- 諏訪茂樹 (2010) コーチングの誕生と各分野での展開 児童心理臨時増刊 No. 915, pp. 20-27.
- Tannen (1984) *Conversational Style: analyzing talk among friends*. NJ: Ablex.
- ヤマダ・ハル (2003) 喋るアメリカ人聴く日本人 [須藤昌子訳] 成甲書房
- Schegloff, Emmanuel. (1982) Discourse as an interactional achievement: Some use of "UH-HUH" and other things that come between sentences. In Deborah Tannen ed., *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Analyzing discourse: Text and talk*, pp. 71-93. Washington DC: Georgetown University Press.
- 山崎弘起 (2014) アクティブ・ラーニングとは何か 大学教育と情報 (JUICE Journal) 2014年度 (1) pp. 2-7.
- Yngve, V. (1970) On getting a word in edgewise. *Chicago Linguistic Society* 6. pp. 567-578.
- 饒平名尚子 (編) (2004) 談話分析ワークブック DTP出版

参照ウェブサイト

国際コーチ連盟日本支部ホームページ <http://www.icfjapan.com/> (2015年12月30日接続)

付録

ワークシート

学籍番号

氏名

日付

1. 今日の授業を振り返って気づいたことは何?

2. 今週の課題一つ「わたしはこれをやってみます！」

3. なぜそれをやってみようと思いますか？

4. やってみるにあたり、気をつけるべき事柄、注意事項

5. 実際にやってみてどうでしたか？

6. 次へ向かうための心のビタミン（学んだこと、工夫したいこと、頑張ったねとほめてあげたいことなど、ポジティブなことを書こう）