

教師と児童生徒間の
望ましいコミュニケーションの在り方

～体罰事故等を回避するための危機回避能力について～
(リスクハッジ)

平成29年3月

北海道立教育研究所研究・相談部

目 次

1	<u>本研修資料のねらい</u>	P. 1
2	<u>基本的な考え方 ～ コミュニケーション能力の向上</u>	P. 1
3	<u>教師と児童生徒の望ましいコミュニケーションの在り方</u>	P. 2
(1)	コーチングの有効性	P. 2
ア	コーチングとは	
イ	コーチングの本質	
ウ	コーチングのポイント	
(2)	カウンセリングマインドをすべての教員に	P. 4
ア	解決志向アプローチとは	
イ	解決志向アプローチの基本的となる考え方	
ウ	解決志向アプローチのポイント	
(3)	教師のためのアサーショントレーニング	P. 7
ア	アサーションとは	
イ	アサーションを活用した児童生徒への対応 (例)	

1 本研修資料のねらい

社会の構造が急激に変化している中、教員には、これまで以上に、必要かつ高度な専門的知識・技能を習得し、切磋琢磨して、自身の資質・能力の向上に努めることが求められている。

こうした中、教員自身に係る課題が、近年、大きくクローズアップされている。

たとえば、指導が不適切であることや、子どもに関する理解不足などによる子どもや保護者とのトラブル、子どもたちの安全が脅かされるなどの事例が指摘されているほか、セクハラ、買春、交通事故、体罰などの不祥事を引き起こす教員が後を絶たず、教員に対する国民の信頼は大きく揺らいでいる。

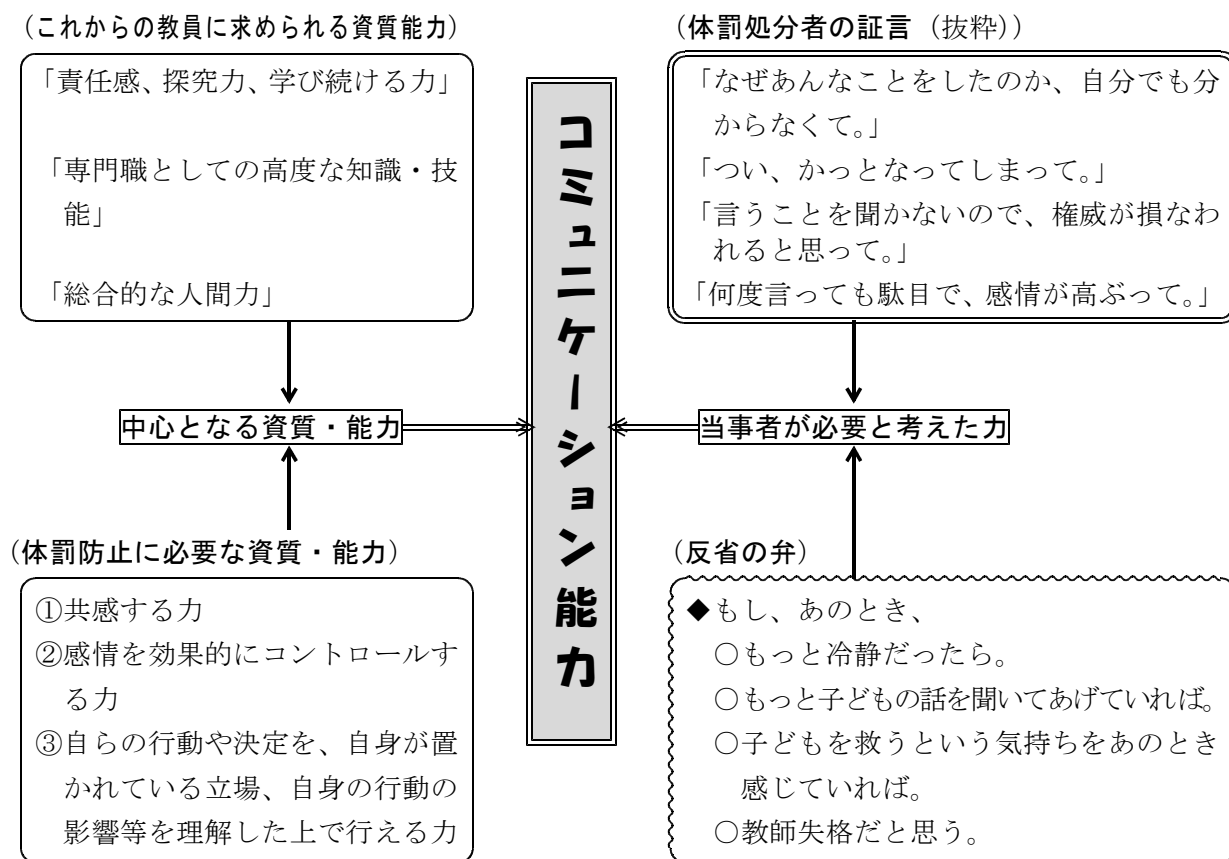
平成27年度に確認された道内公立学校における体罰事案は31件となっている。

周知の通り、体罰は法のもとに禁止されており、体罰の防止に向けて、これまでも継続的に、北海道教育委員会から様々な指導資料や防止を呼びかけるリーフレットなどが発出され、各学校においても校長等管理職による積極的な指導が行われているが、残念なことに体罰事故が後を絶たず、憂慮すべき事態となっている。

こうしたことから、本研修資料は、各学校において、体罰防止のために有効に活用されることを目的に作成したものである。

2 基本的な考え方 ～ コミュニケーション能力の向上

本研修資料は、「教師のコミュニケーション能力をなお一層向上させることによって体罰などの事故を防ぐことができるのではないか」ということを基本的な考えとし、作成している。



3 教師と児童生徒の望ましいコミュニケーションの在り方

(1) コーチングの有効性

ビジネスの世界において、コーチングは、コーチがクライアントとの会話を通じて、クライアントの目標達成（ビジネス上の成功）をサポートするためのスキルとして機能している。

たしかに、教育の世界においては、ビジネスの世界でのように、売り上げ目標のような、具体的で明確な目標を設定することが難しいことから、コーチングの機能をそのまま導入することはできない。

しかし、従来型のティーチングにより、指導者の考えを一方向的に押し付けるだけの指導では、指導者の考える（1つしかない）型から外れた児童生徒の姿が煩わしいと感じるかもしれない。そのようなときに、体罰が起こってしまう可能性があることを踏まえると、ビジネスの世界で一定の評価を得ているコーチングスキルを教育現場のコミュニケーションの活性化のために導入することには大きな価値がある。

今後はティーチングも併用しながら、児童生徒の成長に合わせたコーチングにより、指導の型のバリエーションを増やしていくことで、体罰のない指導が実現できるのではないかと。

以下に「コーチング」の基本的な考え方を紹介する。

コーチング

ビジネスの世界におけるクライアントの目標達成をサポートするスキルとして普及してきた。

この機能を教育に活用することは効果的。

ティーチングからコーチングへ

ア コーチングとは

コーチングとは、相手のやる気を喚起し、目標を達成することをサポートするためのコミュニケーションスキルである。

（「教師のコミュニケーション力を高めるコーチング」 千々布敏弥 平成20年11月）

イ コーチングの本質

(ア) 人間の無限の可能性を信じる

(イ) 相手の良いところや、違いを認める

(ウ) 自らの行動を通じて相手を導く

（参考：「教師のコミュニケーション力を高めるコーチング」 千々布敏弥 平成20年11月）

コーチングでは、まず、「人間の無限の可能性を信じる」という考えが前提になる。相手の可能性を信じ、やる気が満たされるよう、プラス面に着目し、これを伸ばしていくのが、重要なポイントである。その際には、口先で「言ってきかせる」のではなく、「やってみせる」ことが説得力をもつ。指導者が指示・命令を発するだけでなく、「一緒に頑張ろう」という姿勢を示すことが大切である。

ウ コーチングのポイント

コーチングを行う上でポイントとなるスキルは、相手のやる気を引き出したり、能力を伸ばすことに長けた人がとっているコミュニケーションの方法を調査し、標準化したものである。

コーチング・スキルは、まとめた団体によって多様な体系があるが、大きな枠組みでとらえると、おおよそ次の3つに括ることができると考えられる。

(ア) 傾聴のスキル

単に話を聞くのではなく、相手の言いたいことを受け止め理解すること。「聞く」のではなく「聴く」ことが大切である。

(イ) 承認のスキル

相手の存在を認めること。傾聴においても相手の存在を認めているが、相手の話す内容を受け止めている姿勢が強いのに対し、承認は、相手の存在そのものを認めることに重点をおいている。承認には、次の三種類がある。

- ・存在承認：相手の存在そのものを肯定的なスタンスで認めること
- ・結果承認：相手の行動の結果を認め、よい結果に対してほめること
- ・事実承認：結果の如何にかかわらず、結果に至るプロセスや行動そのものを認めること

(ウ) 質問のスキル

行動目標の明確化を、会話を通じて、自ら考えるように導くこと。「傾聴」と「承認」のスキルが、相手のやる気を喚起するためのスキルであるのに対して、「質問」のスキルは、相手に具体的な行動を起こさせるように働きかけるスキルである。

コーチングで定型化されている質問の考え方には、次のようなものがある。

- ・否定質問よりも肯定質問：「どうしてできないんだ」
→「どうすればできるのか」
- ・過去質問よりも未来質問：「どうすればよかったんだ」
→「これからどうすればよいか」
- ・主語を人から物・事へ：「どうしてできなかったんだ」
→「できなかった原因は何か」

このような質問をすることにより、相手が物事を前向きに考えるようになったり、冷静かつ客観的に原因について考えることができるようになる。

傾聴のスキル

- ・「聞く」ではなく「聴く」ことが大切。

承認のスキル

- ・存在承認
- ・結果承認
- ・事実承認

質問のスキル

- ・相手に具体的な行動を起こさせるように働きかけるスキル



(参考：「教師のコミュニケーション力を高めるコーチング」 千々布敏弥 平成20年11月)

(2) カウンセリングマインドをすべての教員に～解決志向アプローチを活用して～

カウンセリングマインドとは、相手をかけがえのない存在として尊重し、成長している人間として信頼し、多面的、総合的に理解しようとする心構えであり、自身が自らの心を開き、共感的な態度で相手の感情を受け入れながら適切な指導・助言をする態度のことである。

しかしながら、起きた問題に対し、性急に解決しようとするあまり、子ども一人一人の課題を共感的に理解しようとせず、体罰に至ったケースがあった。

こうしたことから、何らかの問題に直面した際にカウンセリングマインドをもって対応することができるよう、「解決志向アプローチ」などの習得を図り、実際の指導へ活用することが大切である。

解決志向アプローチ

ア 解決志向アプローチとは

- 1 何が誤っていて、どのようにそれを治すかを探るのではなく、(その人が内外に) どんなりソース(資源・資質)をもっていて、それをどのように用いるかを探り、よりよい解決・未来を創ろうとする。
- 2 不可能なことや手に負えないことではなく、可能なことや変わりうることに焦点を当てる。

(参考:「ワークシートでブリーフセラピー ー学校ですぐ使える解決志向&外在化の発想と技法」

黒沢幸子 平成24年7月)

解決志向アプローチでは、問題の原因を追及するなど、「問題」に焦点を当てるのではなく、どのようになればよいのかなど、「解決」に焦点を当てる方法を用いる。これは、解決志向アプローチは、「解決」に焦点を当てるほうが、「問題」に焦点を当てるよりも有効であるという考えをもとにしていることによる。

解決志向アプローチでは、「解決」に焦点を当てることによって、「解決を構築する」ことが大切である。

イ 解決志向アプローチの基本的となる考え方

(ア) 3つの中心哲学

- 1 うまくいっているなら、変えようとするな。
- 2 一度でもうまくいったなら、またそれをせよ。
- 3 うまくいかないなら、(何でもいから) 違うことをせよ。

失敗してしまった方法を繰り返し行うよりも、何か違う方法を試してみる。また、一度でも成功したら、その方法をもう一度試してみる。成功していることは続けて行い、うまくいかなかったら、また違う方法を考えるとよいという考え方である。

成功していることは続けて行い、うまくいかなかったら、また違う方法を考えるとよいという考え方に立つコーチング

(イ) 4つの発想の前提

- 1 変化は絶えず起こっており、そして必然である。
- 2 解決について知ることの方が、問題と原因を把握することよりも役に立つ。
- 3 小さな変化が大きな変化につながる。
- 4 子どもたち（クライアント）は、自分の問題を解決する専門家である。子どもたちは、自分の問題解決のための「リソース」（資源・資質）を持っている。

ウ 解決志向アプローチのポイント

(ア) リソース探し

その人が持っているリソース（資源・資質）を探す。

- その人に何が無いのかではなく、何があるのかを見ていく。
- その人の中にあるもの（リソース）を伸ばし、本人にフィードバックしていく。
- 「問題」の周辺に「能力」がある。
- 内的リソース（自我資源）と外的リソース（援助資源）を確認する。リソースには、その人自身の中にあるものと、周りからの援助によるものがあるため、リソースをコーディネートする必要がある。

リソースを伸ばし、本人にフィードバック

リソースのコーディネートが重要

(イ) 「例外」探し

いつもなら問題が起こるはずなのに起こらなかった時や状況を探す。

- 問題が起こらないで済んだとき
- ほんの少しでもうまくいっていること、やれたこと、ましなこと
- すでに起こっている解決（の状態）の一部

例外を探す

(ウ) 「例外」の評価

失敗や原因の責任追及ではなく、本人がやれたことについて評価し、良い状態を継続しようとするにつなげる質問をする。

- 見つけた「例外」に対して、その理由を粘り強く探して、きちんと評価し（本人のお手柄にし）、その良い状態を繰り返し起こせるようにする。
「どうやってそれができたの？」
「どうしてやれたの？」
「なぜうまくいったの？」
「それは、あなたのどんな力が役に立ったの？」など

失敗の責任追及ではなく、成功の評価が大切

(エ) 適切な目標設定

- ① 大きなものでなく、小さなもの
- ② 抽象的なものでなくて、具体的なもの
- ③ 否定形ではなくて、肯定形で表現される行動

(オ) 解決像・未来像の構築

解決像や未来像を構築するための質問を行う。

① スケーリング・クエスチョン

現在の状態を0から10までの尺度で評価する。最低の状態を0、最高の状態を10とする。「0点なのは、何ができてい（何がある）からか」などと、減点法ではなく、既にあるものや、やれていること（リソース）に注目する。そして、今の点数から「1点」上がるのは、どういった状態かを質問する。

② ミラクル・クエスチョン

「今晚、あなたが眠っている間に奇跡が起こり、あなたが抱えている問題がすべて解決してしまったとしたら、明日はどんな1日になるでしょうか。朝、目が覚めて、どんなことからそれに気が付きますか。どのように様子が違っているでしょうか。」などと質問し、問題が解決した後の様子を想像させる。

③ タイムマシン・クエスチョン

「タイムマシンに乗って、○年後の未来の自分を見に行ったら、どんな格好をして、どこで誰と何をしているでしょうか。べき論や希望・願望ではなくて、ありありと映像を見ているように話してください。」などと質問し、現実的な未来を想像させる。

このような質問を行い、相手が解決像や未来像を構築できると、その人自身が、自らがどのような行動をとればよいのかを理解することができる。

目標設定を適切に

スケーリング・クエスチョン

・何ができてい（何がある）から0点。

ミラクル・クエスチョン

・質問によって、問題が解決した後の様子を想像させる。

タイムマシン・クエスチョン

・質問によって、現実的な未来を想像させる。

(参考：「ワークシートでブリーフセラピー —学校ですぐ使える解決志向&外在化の発想と技法」

黒沢幸子 平成24年7月)



(3) 教師のためのアサーショントレーニング

近年、児童生徒のいじめや不登校をなくすための取組として注目を集めているのが、他者とのかかわりをより円滑にする社会的行動の獲得を目指した「アサーショントレーニング」である。

これは、児童生徒にだけではなく、教員にとってもコミュニケーション能力の育成の観点から、重要な取組である。つまり、体罰が発生する原因が、「(体罰) 事故の原因は、教師と生徒との間で一定の人間関係は築いていたものの、教師の側が、生徒の置かれている状況に共感的な理解ができず、その結果、自分の感情をコントロールできなくなり、我を忘れて体罰に及んだものであり、しかも、自らの行動や決定を、自身が置かれている立場、自身の行動の影響等を理解した上で行動を起こすことができなかつた」のであるとするならば、児童生徒との信頼関係を築く手段としてのコミュニケーションが不足していたと考えられ、その解決のために、アサーショントレーニングは非常に効果的である。

アサーショントレーニングを学校教育活動に取り入れるならば、児童生徒の豊かなコミュニケーション能力を育成できるとともに、教師と児童生徒との関係を振り返ることもできる、大変意義のある活動になると考えられる。

ア アサーションとは

(ア) アサーション

アサーショントレーニングは、対人場面で自分の伝えたいことをしっかり伝えるためのトレーニングとして、文部科学省が刊行した「生徒指導提要」にも紹介されている。

アサーションは、自己表現をするための単なるスキルととらえられがちであるが、自他を尊重するコミュニケーションであることから、スキルを学ぶということよりもまず、自分も相手も大切にすること、自分に対しても相手に対しても率直であろうとする考え方を学ぶ。

(イ) 3つの種類の自己表現

自己表現には、3つの種類があると言われている。アサーショントレーニングを実施するためには、3つの自己表現の中でアサーションとはどのようなものなのか、またそれ以外のどのようなものを理解する必要がある。

① 非主張的（ノン・アサーティブ）な自己表現

相手は大切にすが、自分を大切にしない自己表現をいう。自分の気持ちを抑えて相手に合わせてしまうため、自分で自分を踏みにじることになる。

非主張的な自己表現には、不明確に言う、言い訳がましく言う、遠回しに言う、小さな声で言うなども含まれる。これらは

アサーショントレーニング

(体罰) 事故の主な原因は、児童生徒との信頼関係を築く手段としてのコミュニケーションが不足していたと考えられ、その解決のために、アサーショントレーニングは非常に効果的

・アサーションは、自他を尊重するコミュニケーション

ノン・アサーティブ

・自分で自分を踏みにじることになる。

相手に対してだけでなく、自分に対しても正直ではない行動である。

② 攻撃的（アグレッシブ）な自己表現

自分は大切にするが、相手を大切にしない自己表現をいう。自己主張はするが、相手の意見や気持ちを無視したり軽視したりするので、相手に自分の考えを押しつけることになる。攻撃的な自己表現には、威圧的な態度で表現するだけでなく、相手の気持ちを無視した行動をとったり、巧妙に自分の要求を押しつけたりすることも含まれる。

③ アサーティブな自己表現

自分も相手も大切にしたい自己表現をいう。自分の気持ちや考えなどを率直に、正直に、その場に合った適切な方法で表現する。

しかし、アサーティブに表現したとしても、それが相手に受け入れられるとは限らない。そのときに、安易に妥協するのではなく、お互いの意見を出し合い、お互いに納得のいく結論を出そうとするのがアサーティブな表現である。葛藤が起こることを覚悟し、葛藤を引き受けていこうとする気持ちをもって表現するのが、アサーティブな自己表現の特徴である。

このような3つのタイプの自己表現を比較することによって、アサーションとはどのような考え方やものの見方なのかを知ることができ、アサーティブな自己表現の大切さについて深く理解できるようになる。

イ アサーションを活用した児童生徒への対応（例）

3つの種類の自己表現（指導）の例（朝の玄関指導）

ふだんから少し反抗的な（服装の乱れる傾向にある）A男が、いつもより乱れた服装で、少し興奮気味に登校してきました。

(ア) 非主張的（ノン・アサーティブ）な対応

服装の乱れには気付いたが、担任が指導すると思い、何も言わずに教室へ行かせる。

(イ) 攻撃的（アグレッシブ）な対応

「何だその服装は！」と、いきなり怒鳴る。

(ウ) アサーティブな対応

「おはよう、A男。何か気分でも悪いのか？いつもと違う感じがするけど。何か気になることがあるのなら話を聞くよ」「服装も少し乱れているな。先生はこの場で服装をきちんと直してほしいと思う」（A男が服装を直さなかったとしたら）「教室にそのまま行くとほかの先生にも注意され、いやな思いをするので、この場で直した方がよいぞ」と、自分の考えをしっかりと伝える。

アグレッシブ

- ・相手に自分の考えを押しつけることになる。

アサーティブ

- ・表現が相手に受け入れられなくても、安易に妥協するのではなく、お互いの意見を出し合い、お互いに納得のいく結論を出そうとする、自分も相手も大切にしたい自己表現
- ・葛藤を引き受けていこうとする気持ちをもって表現するのが、アサーティブな自己表現の特徴

- 子どもたちは、指導がないことを、「楽だ」と思うか、「無視された」と思うかなど、どのように受け止めるかを考察したい。

- 攻撃的な対応は、強い生徒指導と言われることが多いが、実際には、こうした対応が「体罰」につながるケースが多かったのではない。

(ア)の対応では、ほかの生徒へ指導しづらくなってしまのおそれがある。

(イ)の対応では、A男の反応によっては、険悪な雰囲気になり互いに引くことができなくなってしまう。

(ウ)の対応では、仮にA男が最後まで服装を直さなかったとしても、「服装を直してほしい」という教師の思いを伝えており、「なぜそのような行為をしているのか」などと、生徒の気持ちを聞いているため、継続的な指導につなげることができる。

このように、問題行動に対してアサーティブに対応することは、教師の思いも生徒の気持ちも大切にすることであるため、「駄目なものは駄目」と毅然とした態度で指導するとともに、問題行動の背景にも焦点をあてることになる。

●アサーティブな対応によって、コミュニケーションが深まり、子どもたちの気持ちをよりよく理解でき、教師の思いを効果的に伝えることもできる。

(参考：「教師のためのアサーション」 園田雅代 中釜洋子 沢崎俊之 平成14年10月)





共同研究者

北海道立教育研究所

平 田 嘉 宏 (研究・相談部長)

城 戸 和 彦 (研究・相談部研究主幹)

篠 原 弥 智 (研究・相談部研究研修主事)

平成28年12月までの共同研究者

赤 塚 恒 太 (前研究・相談部主査・現登別市立若草小学校教頭)

「教師と児童生徒間の望ましいコミュニケーションの在り方」

～体罰事故等を回避するための危機回避能力について～

平成29年3月 発行

編集 北海道立教育研究所研究・相談部

発行 北海道立教育研究所

〒069-0834 北海道江別市文京台東町42番地

TEL 011-386-4511

URL <http://www.doken.hokkaido-c.ed.jp>