

# 体罰再発防止研修参加者の生徒指導場面における行動変容過程の研究

—体罰を行った教員のインタビューデータから—

企画調査課 主任指導主事兼課長 横山 恵子

指導主事 千歳 歓

キーワード：体罰再発防止研修、行動変容、SCAT

## 1 問題と目的

体罰は、学校教育法第 11 条で禁止されている、決して許されない行為である。また、違法行為であるのみならず、児童生徒の心身に深刻な悪影響を与え、教員及び学校への信頼を失墜させる行為である。教職員が体罰を行った場合、地方公務員法 29 条の規定に基づき、戒告、減給、停職、免職の懲戒処分の対象となる。

本県では、学校における体罰禁止の徹底について、毎年度の「指導の重点」、綱紀粛正通知をはじめ、研修資料「No！体罰」を活用した体罰防止研修などを通じて、繰り返し周知を図っている。しかし、表 1 の通り、令和 2 年度の処分件数<sup>1)</sup>は 51 件（県立のみならず市町立学校を含む処分件数）であり、体罰に関する処分件数は増加傾向にある。

表 1 体罰処分件数

年度	R2	R 元	H30	H29	H28
件数	51	30	21	31	36

教職員の処分について（令和 2 年度） 兵庫県教育委員会

このような状況を踏まえ、本県では、体罰の再発防止に向け、体罰に関する正しい認識を徹底させ、児童生徒への指導のあり方を見直す等、生徒指導力の向上を図るため、体罰により処分を受けた県立学校教員を対象に、平成 25 年度から体罰再発防止研修を実施している。

体罰に関する先行研究には、教員養成課程の学生や現職教員の体罰に関する認識の実態に関する研究がある。土肥崇史・岩本正姫(2021)<sup>2)</sup>は、スポーツ部活動やクラブに参加していた経験のある学生に、体罰・暴言に関する意識調査を実施した。その結果、体罰・暴言を受けた経験のある人の方が経験のない人と比較すると、体罰・暴言を肯定的に捉える傾向がみられた。また、藤田主一ほか(2018)<sup>3)</sup>は、運動部活動を受け持つ保健体育科教員を対象に、体罰に対する認識について調査を行った。その結果、体罰を認めない教員が多数派であることが示唆された。そして、体罰発生の背景には、「体罰容認」の立場の教員が今なお存在すること、教員の「指導力不足」、児童生徒との「信頼関係の欠如」、さらには教員の「精神的不安定」があることが示唆された。

体罰を行う教員について、村上慧ら(2019)<sup>4)</sup>は、体罰を行う教員は、実は生徒に対して熱心であることが多く、この熱意を別なアプローチに変えることができれば、生徒と学校にとって、非常に大きなものを生み出すだろうと述べている。また、「なんでも自分がどうにかする」というのは教員のエゴであり、無理がある。これを突き進めると、「なぜ自分の指導に従わないのか」「なぜ自分の思うようにならないのか」と理想と現実のギャップにフラストレーションを感じ、体罰につながりかねないと指摘している。

体罰の未然防止について、平畑博人(2020)<sup>5)</sup>は、体罰を加えた教員等が負わなければならない責任を知り、それを自分事とすることが無知により生徒の心身を傷つけることを防ぐ近道であり、それは体罰の防止につながるものと考えたと述べている。また、日本行動分析学会(2015)<sup>6)</sup>は、「体罰」に対する声明を出しており、その中で、「体罰」をなくすためには、教え手がより望ましい教え方を学べる機会を確保することと、教え手による「正の強化」にもとづいた指導を周囲にいる人たち（保護者、管理職、同僚の教師などなど）が支持することであると述べている。

以上のような先行研究がある一方、体罰を行った教員（以下、体罰教員）を対象とした先行研究は見られず、体罰教員

を対象とした体罰再発防止研修や体罰事案発生後の体罰教員の行動変容に着目した研究は乏しい。体罰教員がどのような研修に参加することで、生徒指導場面における行動変容を起こすのかを明らかにすることは、体罰教員の体罰再発防止を考える上で重要な知見を提供すると考えられる。また、体罰を行うに至る原因を探ることは、体罰行為の未然防止の一助となると考えられる。

そこで本研究では、体罰再発防止研修参加者(以下、参加者)と、参加者の在籍校の校長を対象に、研修の約2カ月後に、半構造化インタビュー(メリアム,2004)を援用した面接を実施した。この逐語録をもとに、生徒指導場面における行動変容過程について、研修内容が参加者の具体的な指導に与える効果を検討するとともに、今後の研修内容や方法の改善を図るための知見を得ることを目的とする。本稿で取り上げる事例は、体罰教員各個人の個別性が強いことから、生徒指導場面における行動変容過程について、質的なデータの分析が必要である。そこで、研究方法として、大谷尚によりシステム化され、公開されている質的データ分析手法(大谷,2008,2011 他)<sup>7)</sup>である、SCAT(Steps for Coding and Theorization)を選択した。

## 2 方法

### (1) 参加者

研究対象者は、令和3年度体罰再発防止研修への参加者7名で、高等学校又は特別支援学校において、生徒に対して突き飛ばす、物を投げつける等の体罰を行った教員である。参加者は体罰行為の態様等を踏まえ、嚴重注意、訓告、懲戒処分(戒告以上)を受け、処分の程度により体罰再発防止研修の受講回数が2回、3回、4回と異なる。

### (2) 実施期間・場所

体罰再発防止研修は、令和3年7月13日から令和3年9月24日に当教育研修所で実施した。一方、インタビューは、体罰再発防止研修実施から約2カ月後の令和3年11月15日から令和3年12月10日までの間に、参加者の各勤務校で実施した。体罰再発防止研修の参加者7名を対象に、1時間程度の半構造化インタビューを行った。

### (3) インタビューの内容

参加者には面接開始時に、「本日は体罰再発防止研修について教えてください」と伝え、以下の4つの項目について質問した。相手の回答状況をみながら、「もう少し詳しく教えてください」と続けて尋ねることとした。

質問1 「〇回の研修を受講して、どのような学びがありましたか」

質問2 「さきほど、研修で学んだことは〇〇であると言われていましたが、生徒指導場面でどのように活かしましたか(活かせなかったのはなぜですか)」

質問3 「印象に残った研修とその理由を教えてください」

質問4 「最後に、生徒との関わりにおいて、今後の課題はありますか」

この他、面接の冒頭で、「最近、生徒とのやりとりでうれしかったことはありますか」などを尋ねた。

また、参加者の在籍校の校長には、以下の3つの項目について尋ねた。相手の回答状況をみながら、「もう少し詳しく教えてください」と続けて尋ねることとした。

質問1 「研修受講前と受講後で、評価は変わりましたか」

質問2 「研修受講後、生徒指導場面において、指導方法に何か変化はありましたか」

質問3 「本研修について、校長先生はどのように評価されますか」

### (4) 研修の内容

具体的な研修プログラムについては、表2の通りである。嚴重注意、訓告、懲戒処分(戒告以上)の種類により、受講回数が異なる。嚴重注意及び訓告処分を受けた者は2回、戒告処分を受けた者は3回、減給処分を受けた者は4回、停職処分を受けた者は5回の研修に参加することになる。研修項目は9つの講義と2つの実習から構成され、講義1から講義5、実習1については全ての参加者が参加することになる。講義6以降については戒告処分以上を受けた者のみ参加することになる。講義及び実習の研修講師は、当教育研修所指導主事をはじめ、県教育委員会事務局(教職員課、高校教育課、体育保健課、人権教育課)の指導主事が担当するほか、表2の【講義3】については、大学教員に依頼している。

研修参加者は、講義・実習ごとに課題レポートを作成する。課題レポートには、講義・実習で学んだことや学んだことを今後学校でどのように実践していくかを記述する。また、毎回の研修には指導主事との30分程度の面談があり、勤務校での悩みや生徒指導場面における行動変容について聞き取りを行っている。また、後日、参加者の所属校において校長面談を行い、面談報告書を提出することを求めている。

表2 体罰再発防止研修計画プログラム<sup>8)</sup>

回	処分種類	研修項目
1	厳重注意 訓告 戒告 減給 停職	【講義1】教員の職務と法的責任 【講義2】発達障害など支援を必要とする生徒の理解や支援の進め方 【講義3】【実習1】アンガーマネジメントについて
2	厳重注意 訓告 戒告 減給 停職	【講義4】児童・生徒の人権を尊重した指導の在り方 【講義5】生徒理解に基づく生徒指導の進め方Ⅰ
3	戒告 減給 停職	【講義6】生徒理解に基づく生徒指導の進め方Ⅱ 【講義7】【実習2】カウンセリングマインドについて
4	減給 停職	【実習3】体罰禁止を伝える実習 【講義8】信頼される教員を目指してⅠ
5	停職	【講義9】信頼される教員を目指してⅡ

## (5) 評価方法

本研究では評価方法として、インタビューで得られた逐語録を質的データ分析 SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析した。SCATは、大谷が提案したステップコーディングによる質的データ分析手法である。①データの中の注目すべき語句、②それを言いかえるためのテキスト外の語句、③それを説明するようなテキスト外の概念、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインと理論を記述する手続きとからなる分析方法である。この手法は、データが1つだけのケースなどの比較的小さな質的データの分析にも有効である。客観性を高めるため、筆者と大学教員でコーディングしたものを確認しながらストーリーラインの分析を行った。

## (6) 倫理的配慮

研究への参加協力依頼については、兵庫県教育委員会から「体罰再発防止研修受講者の生徒指導場面における行動変容過程の研究への御協力をお願い(依頼)」<sup>9)</sup>の文書を参加者の在籍校の校長へ送付するとともに、指導主事が口頭で説明し、同意される方のみ研究に参加するという形をとった。

倫理的配慮として、得られた情報は、この研究のみに使用すること、個人や所属が特定できないようにすること、研究への同意は不利益を被ることなくいつでも撤回できることを文書と口頭で説明した。また、研究成果は当教育研修所の研究紀要への掲載及び関連専門学会に発表することを書面で説明し承諾を得た。

なお、倫理的配慮から、一部事実と異なる記述をしている。

## 3 結果

### (1) 研修による行動変容

以下のストーリーラインの中において、【 】で構成概念を示すこととした。表3は、参加者7名と参加者の在籍校の校長7名に対するインタビューを、SCATを用いて分析して明らかとなったストーリーラインである。

参加者 A に関しては、自身の怒りの感情に向き合う機会となったアンガーマネジメント研修をきっかけに専門書の購入

や体質改善の行動につながった。また、生徒指導は即時対応が原則であるという考え方による指導から、生徒の行動の背景を踏まえた長期的な視点に基づく指導へと行動変容があった。参加者 A の在籍校の校長も、生徒指導場面において研修受講前と比較すると他者の意見を取り入れる柔軟性が身に付いたと述べた。

参加者 B に関しては、研修で自分の怒りの感情への対処方法を身に付けたことや自身の許容範囲の狭さに気付いたことで、これまでの生徒を大声で叱責する指導から、自分だけで何とかしようとせず、他の教員の力を借りる指導に行動変容があった。参加者 B の在籍校の校長は、自己理解の深まりや感情調整力が身に付いたと述べ、研修をきっかけに衝動的な行動が減少したと述べた。

参加者 C に関しては、転勤をきっかけに怒りの感情が発生する場面が激減した。研修では、怒りをコントロールする方法とカウンセリング技法を習得し、特にカウンセリング技法については、中学校時代に不登校経験のある生徒が多く在籍していることから、日々の生徒指導場面において活用したいと述べた。参加者 C の在籍校の校長は、参加者 C が生徒と関わる場面を見て、寄り添う指導をしていると述べた。

参加者 D に関しては、アンガーマネジメント研修や人権教育の研修を受けたことで、自身のこれまでの生徒指導を振り返る機会となり、大声で怒鳴りつける指導を止め、授業場面以外において生徒との雑談を心がけ、威圧感を与えない良好なコミュニケーションをとることを実践するようになった。参加者 D の在籍校の校長も、研修参加後に許容範囲の広がりや穏やかな表情で生徒と会話する場面を目撃し、行動変容したことを述べた。

参加者 E に関しては、生徒理解に基づく生徒指導の研修を通して、根拠に基づいた生徒指導について学び、自身のこれまでの生徒指導について振り返る機会となった。また、生徒と良好なコミュニケーションをとる同僚の姿から生徒指導の具体的な方法を学ぶようになり、生徒の心に伝わる指導方法を実践するよう行動変容した。参加者 E の在籍校の校長は、参加者 E が廊下で生徒と話す場面を見て、穏やかな表情で傾聴していたことから、これまで度々あった生徒との衝突を生む生徒指導からは変化したと述べた。

参加者 F に関しては、アンガーマネジメント研修を受けたことで、自身の感情が高ぶっていることへの気付きの重要性を感じた。生徒指導で行き詰ったときには、他の教員に相談したり学年団でのケース会議を活用したりするよう行動変容した。若手教員が効果的な生徒指導をしている場面を見て、そこから学ぶようになった。参加者 F の在籍校の校長は、参加者 F が生徒指導場面において、一息置いてから指導していることから行動変容していると述べた。

参加者 G に関しては、教員に反抗的な態度を示す生徒に対して、研修受講前は大声で怒鳴る指導をしていたが、研修を受けていく中で、これまでも実感としてもっていた大声で怒鳴る指導の限界を改めて認識した。参加者 G は、研修を通じて生徒指導に対する考え方や生徒への関わり方が変化し、客観的に自分の指導方法を振り返るよう行動変容した。参加者 G の在籍校の校長は、研修後の参加者 G との面談から、冷静に対応する指導を実践していることを知り、行動変容したと述べた。

表 3 参加者及び校長のストーリーライン

参加者 A	【学びがあったアンガーマネジメント研修】を踏まえ研修参加後も、【研修内容がより深く理解できる専門書】を購入し、【考え方や体質改善】に取り組むようになった。A は、【短気な性格】だと自覚しながら、【生徒から見た自分】を意識し、【生徒から避けられる教師】にはなりたくないと感じ、【生徒が話しかけやすい教員】を目指すようになった。また、【実践に基づく参加型の研修】を通して、【教えられる存在としての生徒】と捉えながらも、【生徒指導は即時対応が原則】という考えから、【行動の背景を踏まえた長期的な視点に基づく指導】を行うようになった。A は【恩師の影響】を受けて教員になったが、【社会生活で生きる学校教育】になるようお願い、【現代を生きる多様な生徒理解】を踏まえた【教育的愛情に基づく指導】を行っていきたいと考えている。
校長	参加者 A の在籍校の校長は、A が【生徒と話をする場面】を見て、研修参加前に比べて【生徒から話しかけられやすい雰囲気作り】を心掛けていると実感した。また、校長は A に対し、【研修での学びを言語化】させた上で、【管理職から指導】した結果、生徒指導について、【他者の意見を取り入れる柔軟性】が身に付いたと実感した。A の【勤務態度】から、【深く反省】して

	いると判断し、【再発防止の自覚】があると感じた。校長はAに対して、【教育公務員としての自覚】を促し、【県民から信頼される教員】に育てたいと考えている。
参加者 B	参加者 B は、【アンガーマネジメントという言葉】は聞いたことがあったが、具体的な内容は研修に参加するまで知らなかった。研修で【自分の怒りの感情への対処】を学び、【研修で習得した怒りのコントロールの実践】を【大声で叱責したことを生徒に謝罪】する場面で行った。また、【発達障害の研修】で、【許容範囲が狭いことへの気付き】が持てるようになった。研修参加後は、自分だけで何とかしようとせず、【生徒指導場面で困ったときは他の教員の力を借りること】へと【行動変容】につながった。
校 長	参加者 B の在籍校の校長は、B の【研修からの学び】として、【自己理解の深まり】や【感情調整力】が身に付いたと実感した。また、校長は B が【研修参加による影響】から、【生徒にとってわかりやすい授業の実践】をし、【指導の手立ての工夫】を行っていると感じた。B との面談で、【研修への参加意欲】や【研修からの学び】を感じただけではなく、【生徒指導場面】においても、【大声での指導の減少】が見られることから、【研修をきっかけとした衝動的な行動の減少】したと感じた。これは、【これまでの指導方法からの変更】であり、【研修参加による影響】と考えている。
参加者 C	参加者 C は、研修で【怒りをコントロールする方法】と【カウンセリングにおける傾聴】を習得し、【有用性】を感じた。【怒りをコントロールする方法】については、現在の勤務校は処分後に異動した学校で、【教員に反抗的な態度をする生徒が極めて少ない学校】のため、実践する機会がないに等しい。一方、【カウンセリングにおける傾聴】は、【不登校経験者が多数在籍】していることから、【web ツール等の活用】で【生徒とコミュニケーション】を取っていきたいと考えている。
校 長	参加者 C の在籍校の校長は、【研修に参加する前後の比較】により、【大きな変化】はないと感じている。変化は、【研修の影響】というよりは、【転勤の影響】だと考えている。C は【進学指導への誇り】を持っており、【教科指導の焦り】から体罰を行った。本校は【進学指導がメインの学校】ではなく、【受験を見据えた教科指導の焦り】を感じにくい学校である。また、C のような教員に【反抗的な態度をとる生徒】もおらず、C の【感情を高ぶらせる生徒】はほぼいない。そのため、校長はC のことを【持てる力を発揮しきれないタイプの学校】へ赴任させられたと感じており、次年度に向けてC の【校務分掌の検討】を行うことを考えている。校長は、C の生徒指導場面を見て、【メンタルの弱い生徒】に、【寄り添う指導】を実践していると感じた。また、【管理職との面談】では、とても穏和であると感じた。校長は次年度に向けてC が【校内で力が発揮できる校務分掌】はどこかと考えている。
参加者 D	参加者 D は、【学びの多い研修内容】であったと感じているが、【体罰の法的責任】については、【記憶に残りにくい内容】であると感じた。一方、【アンガーマネジメント】や【人権教育】の研修については、行動変容へのきっかけとなった。研修参加前までは、【生徒の乱れた服装】を見たり、【課題を提出しない生徒】がいたりしたときに、【いきなり大声で怒鳴る指導】をしていたが、研修を参加したことで、自分の生徒への【言い方のきつさ】を自覚しはじめた。【生徒と雑談への苦手意識】があったが、生徒と雑談をすることで【威圧感を与えない良好なコミュニケーション】につながった。
校 長	参加者 D の在籍校の校長は、D の生徒指導について【生徒との関りに注意を払う姿】を見て、【体罰につながらない指導】を行っていると感じた。具体的には、生徒に対して研修参加前のような【理由を尋ねずに叱る指導】ではなく、【冷静な対応】を心掛けており、【生徒理解に基づく指導】を実践するようになった。校長は、D が校門で生徒指導する際に、【衝動的に怒鳴りつけない指導】を実践し、生徒指導場面において、【生徒の内面に働きかける声のかけ方】を行っている姿を見た。また、かつてD は、【他の教員との対話】において、【衝突する場面】があったが、【アンガーマネジメント研修】に参加したこともあり、【意見が異なる際に折り合いをつけること】ができるようになったと感じた。

参加者 E	参加者 E は、これまで【一人で抱え込まない生徒指導】ができなかったが、担任を外れたことで、【心にゆとりをもって行う生徒指導】を実践し、【担任と担任以外が行う生徒指導の違い】を実感した。E は【研修での学び】について、【生徒指導の羅針盤的存在】と出会い、【根拠に基づいた生徒指導】の存在を知った。また、【自分の人権感覚】と向き合い、【心の中にある差別意識】と【許容範囲の狭さ】に気付いた。【課題を抱える生徒に柔軟に対応する同僚】と出会い、【生徒の心を動かす言葉の返し方】を見て、【生徒の心に伝わる指導方法】の大切さに気付き、自らも実践し、【スモールステップでの指導】を行うようになった。
校 長	参加者 E の在籍校の校長は、E の【研修参加後の変化】について、【研修参加の効果】があったと考えている。【生徒との関りにおける変化】で、研修参加前は【譲れない信念】や【独自の正義感】が【生徒との衝突】を生み、トラブルになっていたが、研修参加後は【課題を抱える生徒への対応】で、【許容範囲の広がり】を実感した。校長は、E が廊下で【生徒と対話する姿】を度々目撃し、【穏やかな表情で傾聴】していることから、【研修参加後の変化】があったと考えている。また、【部活動指導場面における生徒対応】でも、【穏やかな表情で傾聴】している姿を目撃し、【研修参加後の変化】があったと感じた。
参加者 F	参加者 F は、【アンガーマネジメント研修で学んだこと】を実践する中で、【感情が高ぶっていることへの気付き】の重要性を感じた。生徒指導では、【生徒の実態に応じた目標設定】を行い、指導上の悩みについては【他の教員からの助言】を参考にすることを心がけた。また、【指導の手立て】に行き詰ると、【学年団でのケース会議】を活用し、【他の教員との共感的理解】を通じて【課題解決】を図り気持ちが楽になった。研修では他に【指導に行き詰まったとき】の【具体的な指導方法が写真で示されたこと】で、【取り組みやすさ】を感じた。【行動変容】には【校内における研修機会の確保】と【自らの指導を振り返る機会】が必要と考えている。【ベテラン教員】が【時代の変化に対応する力】をつけるためには、【新しい指導方法を学ぶ機会】が必要と実感し、F 自身は、生徒指導において、【若手教員の指導方法から学ぶこと】で、【新しい指導方法を学ぶ機会】につながった。
校 長	参加者 F の在籍校の校長は、F が【研修での学び】を【校長室で語る姿】から、【研修参加による効果】があったと実感した。F からの報告では、【アンガーマネジメントを実践していること】や【一息置いてから指導していること】等、【研修からの学び】が【生徒指導場面での実践】につながっていると感じた。また、【指導の工夫】として、【自作教材の開発や制作】をしていることを知った。F の【同僚との関係性】について、F が【学年主任や同僚からの助言】に耳を傾けていることや、【異年齢の複数担任の中での役割】を担っていることから、【体罰再発防止】につながると考えている。
参加者 G	参加者 G は、【教員に反抗的な態度を示す生徒】の指導で、これまで【即効性がある指導方法】として続けてきた、【大声で怒鳴る指導の限界】を実感していた。G は 4 回の研修を通じて、【生徒指導に対する考え方】の変化につながった。それは研修内容が G の【生徒指導における日々の悩み】と結びついていたからと考えている。当初は、【研修参加に後ろ向き】であったが、【日々の生徒指導の悩みが軽減する研修内容】であったため、【参加へのモチベーション】が高まっていた。G は、研修に参加する度に、【生徒への関わり方の変更】を行い、【生徒が反発せず反省するための指導方法】を考え続けた。また、指導主事との面談で、【客観的に自分の指導方法を振り返ること】に取り組んだ。
校 長	参加者 G の在籍校の校長は、当初の G の態度から、【研修への参加意欲】に欠けると感じたが、毎回の【研修参加後の面談】で【研修からの学び】があると実感した。校長は G の【生徒指導における行動変容】として、【イライラしたときに冷静に対応すること】を実践していることや、【対応がやや難しい保護者との面談】において、【先輩教員の助言】を取り入れ、【怒りのコントロールをしながら冷静に対応】していることを知った。校長は、G の【コミュニケーション力への課題】を指摘しているが、3 学年の担任になり、【生徒や保護者と良好な関係】が築けていることを評価している。【担任するクラスがうまくいくようになってきたとき】に、【研修での学び】が生かされたと感じた。

## 4 考察

### (1) 行動変容

参加者7名それぞれの行動変容から、大きく4点確認できた。以下に4点の行動変容について考察を行っていく。

1点目は、自己の怒りの感情への気付きから、怒りの感情をコントロールした上で生徒指導ができるようになった参加者が確認できた。佐藤国正(2020)<sup>10)</sup>は、暴力の生起は、人々の情動に起因していることから暴力を生起させないような自己制御機能を高める必要性があると指摘している。参加者 A は、自らのことを穏やかな性格ではなく、生徒から話しかけられにくい先生だと自覚している。参加者 B と参加者 D は、自らのことを大声で叱責する、怒鳴る指導をしていることを自覚している。これらの参加者は、アンガーマネジメント研修を受けたことで、自己の怒りの感情への気付きと対処法を習得した。参加者 A は生徒から話しかけられやすい教員を目指し、参加者 D は生徒と雑談することで威圧感を与えない指導に行動変容したことから、先述の佐藤(2020)<sup>11)</sup>が指摘している通り、本研究でもその知見は支持された。

2点目は、生徒指導について、一人で抱え込まず他の教員に相談したり協力を求めたりできるようになった参加者が確認できたと同時に、先述の村上ら(2019)<sup>12)</sup>は、「なんでも自分がどうにかする」というのは教員のエゴであり、無理がある。これを突き進めると、「なぜ自分の指導に従わないのか」「なぜ自分の思うようにならないのか」と理想と現実のギャップにフラストレーションを感じ、体罰につながりかねないと指摘している。参加者 B は、生徒指導場面において自分だけで何とかしようという考えを持っていたが、【講義2】発達障害など支援を必要とする生徒の理解や支援の進め方の研修を受けたことで自らの許容範囲が狭いことに気付いた。特別支援教育におけるチーム支援の存在を知ったことで、他の教員に協力を求める方法を身に付け実践するようになった。参加者 F は、研修の中で具体的な指導方法が写真で示されたことで、他の教員に指導方法について相談するようになった。思い切って学年団でのケース会議等で指導上の悩みを相談したことで、他の教員との共感的理解を経験し、相談することの意義を実感した。これらのことから、先述の村上ら(2019)<sup>13)</sup>の指摘については、他の教員に相談したり協力を求めたりすることで、体罰につながりにくいと考えられる。

3点目は、生徒との関わりや指導方法を工夫する変容が見られた参加者が確認できた。参加者 A は、生徒指導について、即時対応が原則で、その場で指導しなければならないという価値観が強かった。しかし、【講義5】生徒理解に基づく生徒指導の進め方 I を受講したことで、即時対応からタイミングを捉えて指導するようになった。参加者 C は、教員に反抗的な態度をとる生徒への指導場面で体罰を行ったが、【講義7】カウンセリングマインドについてを受講したことで、傾聴の実習から具体的な手法を身に付け、自校の生徒への指導に生かした。参加者 G は、教員に反抗的な態度を示す生徒の指導で、これまで即効性がある指導方法として大声で怒鳴る指導を続けてきたが、一方でその指導方法の限界も感じていた。これは、体罰による行動の抑制効果は一時的で、かつ罰を与えた人がいない状況では抑制効果がないと指摘した島宋理ほか(2015)<sup>14)</sup>の先行研究と一致する。参加者 G は、研修を受講していく中で、研修内容が生徒指導における日々の悩みと一致していたことに気付き、指導方法を変えるきっかけとなった。

4点目は、他の教員の実践から指導方法を学ぶことへの気付きが見られた参加者が確認できた。「体罰」をなくすためには、教え手がより望ましい教え方を学べる機会を確保することと、教え手による「正の強化」にもとづいた指導を周囲にいる人たち(保護者、管理職、同僚の教師などなど)が支持することであると日本行動分析学会(2015)<sup>15)</sup>は指摘している。参加者 E は、これまで一人で抱え込まない生徒指導ができなかった。しかし、担任を外れ専門部に配属されたことで心にゆとりができた。そのようなとき、同じ部活動の顧問をする同僚が生徒の心を動かす言葉の返し方をしている姿を見て、自らも実践するようになった。研修で自身の生徒指導の特徴を客観的に把握できたことにより視野が広がったと考えられる。このことから、同僚という身近な存在が生徒指導のモデルであることに気付き、自身の行動変容につながったと考えられる。先述の日本行動分析学会(2015)<sup>16)</sup>が指摘するように、より望ましい教え方を学べる機会を確保する上で、同僚から受ける影響は大きいと考えられる。

### (2) 研修内容の効果

参加者が生徒指導場面において、行動変容をもたらした研修内容とその効果について、大きく2点述べる。

1点目は、【講義3】【実習1】「アンガーマネジメントについて」で取り扱った、自己の心の状態の整理や欲求の理解を行い、歪んだ認知の変容をトレーニングし、自己を客観的に見つめる機会を得たという点である。部活動中における体罰問

題の研究を行った佐藤(2020)<sup>17)</sup>は、体罰の生起の過程に情動が関係していることを踏まえると、体罰の動機の発端には感情への刺激があることから指導者の衝動的な感情の影響が起因した後に、選手やチームの状況転回の為の一つの手法として体罰を行使しているようにも考えることができると指摘している。参加者 A は研修を通して怒りの感情への対処法を修得し、研修参加後も引き続いて専門書を購入して勉強し、考え方や体質改善に取り組むようになった。参加者 F は研修で学んだことを実践する中で、自身の感情が高ぶっていることへの気付きの重要性を感じるようになった。研修では、まず自己紹介シートの作成をしたが、多くの参加者が自己の優れている点や長所についての記入が難しかったことから、今後は信頼性の高い性格診断テストのエゴグラム等を活用することも検討したい。

2点目は、【講義2】「発達障害など支援を必要とする生徒の理解や支援の進め方」と【講義5】【講義6】「生徒理解に基づく生徒指導の進め方Ⅰ・Ⅱ」において、これまでの教員経験で身に付けていなかった指導方法の手立てや生徒理解の視点を学んだ点である。研修を通して、参加者 A は行動の背景を捉えた指導の大切さに気付き、参加者 B は生徒指導場面において許容範囲が広がった。また、参加者 D の在籍校の校長は、課題を提出しない生徒への対応について、参加者 D が理由を尋ねずに叱る指導から生徒の内面に働きかける声のかけ方を行っている姿を見たことで、行動変容したことを実感した。平畑(2020)<sup>18)</sup>は、体罰を加えた教員等が負わなければならない責任を知り、それを自分事とすることが無知により生徒の心身を傷つけることを防ぐ近道であり、ひいては体罰の防止につながるものと考えたと述べているが、刑事上、民事上及び行政上の責任を知ることに加え、日本行動分析学会(2015)<sup>19)</sup>の指摘のように「体罰」をなくすためには、教え手がより望ましい教え方を学べる機会を確保することで効果が高まると考えられる。研修では、『生徒指導提要』(文部科学省,2010)<sup>20)</sup>や『子どもが心を開く教師のまなざし』(兵庫県教育委員会,2000)<sup>21)</sup>等を活用して生徒理解につながる研修を行ったが、参加者の在籍校にも望ましい教え方を行う教員がいることから、他の教員から学ぶきっかけとなる内容も検討したい。

以上2点が、体罰再発防止研修計画プログラムの研修項目の中で、参加者が生徒指導場面において行動変容をもたらした研修内容とその効果であった。同プログラムは、参加者の体罰再発防止を目的とするものではあるが、未然防止の観点から、全ての教職員が受ける研修としても検討する必要がある。

### (3) 今後の課題

本研究で得られた結果は、体罰により処分を受けた教員が、どのような研修内容や方法であれば体罰の再発防止に向けた行動変容につながるかというものである。また、この成果は体罰事案の予防の観点から、全ての教員の生徒指導場面における行動変容にも、上述の研修内容が有効であることを示していると考えられる。村上ら(2019)<sup>22)</sup>は、体罰を行う教員は、実は生徒に対して熱心であることが多いと述べている。このことは、本研究への参加者7名についても言えることである。また、村上ら(2019)<sup>23)</sup>は、この熱意を別なアプローチに変えることができれば、生徒と学校にとって、非常に大きなものを生み出すだろうとも述べている。別なアプローチに変えるためには、本研究の参加者の実態からも、藤田ら(2018)<sup>24)</sup>が体罰発生の背景として指摘している、教員の「指導力不足」、児童生徒との「信頼関係の欠如」、さらには教員の「精神的不安定」に対応した研修を取り入れ、現行の体罰再発防止研修計画プログラムの更なる充実を図ることが必要であると考える。具体的には、上述の考察で述べた自己理解を深める研修を充実させることや他の教員から学ぶきっかけとなる内容の研修の充実に加え、心理の専門家によるカウンセリングの導入を検討することである。

### 謝辞

本研究に御協力いただいた参加者の先生方、参加者の在籍校の校長先生、ならびに貴重なご教示をいただきました兵庫教育大学の岡村章司教授に心より感謝申し上げます。

注)

- 1) 兵庫県教育委員会,研修資料「教職員の処分について(令和2年度)」,令和3年4月6日
- 2) 土肥崇史・岩本正姫,「体罰・暴言を伴う指導の実態と改善に向けた一考察」,『札幌大学総合論叢 第 51 号』,2021
- 3) 藤田主一・市川優一郎・軽部幸浩・三村覚,「学校現場における体罰防止に関する検討-保健体育科教員を対象として-」,『応用心理学研究 44』,2018, No.1.83-84
- 4) 村上慧・関秀隆,「若手教員が考えるなぜ体罰はなくなるのか」,『明治大学教育会紀要 11』, 2019, pp.41-47
- 5) 平畑博人,「体罰の禁止と教員等の責任-地域や社会との連携、協働のために-」,『高松大学研究紀要第 75 号』,2020
- 6) 日本行動分析学会,「体罰」に反対する声明,『行動分析学研究 29』,2015, pp.96-107
- 7) 大谷尚,「質的研究の考え方」,『名古屋大学出版会』,2020
- 8) 改訂「体罰再発防止研修計画プログラム」,兵庫県教育委員会,令和3年6月 28 日
- 9) 依頼「体罰再発防止研修受講者の生徒指導場面における行動変容過程の研究への御協力をお願い」,兵庫県教育委員会教職員課長・県立教育研修所長,令和3年9月 21 日付け教職第 1881 号教研第 1740 号
- 10) 佐藤国正,「体罰に関する研究」,『桐蔭論叢 42』,2020, pp.101-108
- 11) 前掲
- 12) 前掲
- 13) 前掲
- 14) 島宋 理, 吉野俊彦, 大久保賢一, 奥田健次, 杉山尚子ほか,「日本行動分析学会「体罰」に反対する声明」,『行動分析学研究 29(2)』,2015, pp.96-107
- 15) 日本行動分析学会,「体罰」に反対する声明,『行動分析学研究 29』,2015, pp.96-107
- 16) 前掲
- 17) 前掲
- 18) 前掲
- 19) 前掲
- 20) 文部科学省,「生徒指導提要」,2010
- 21) 児童生徒の理解に基づく指導の在り方に関する調査検討委員会・兵庫県教育委員会,「子どもが心を開く教師のまなざし」,平成 12 年 12 月 22 日
- 22) 前掲
- 23) 前掲
- 24) 前掲