

## 体罰再発防止研修が参加者の生徒指導における行動変容に与える効果 —実践の語りを通して—

### Effects of Teacher Training for Preventing the Recurrence of Corporal Punishment on Participants' Behavior Change in Student Guidance: Based on Practical Narratives

岡村 章司\* 千歳 歓\*\*  
OKAMURA Shoji CHITOSE Kan

本研究は、体罰を行った教員の生徒指導における行動変容に与える研修の効果を明らかにするとともに、今後求められる体罰に関する研修内容について考察することを目的とした。研修終了約2か月後に、参加者と各在籍校の校長を対象に半構造化インタビューを実施し、SCAT (Steps for Coding and Theorization) を分析方法として用いてデータを分析した。併せて、研修最終日に参加者が立案した、今後の生徒指導に関する行動計画の内容をカテゴリーに分類した。その結果、生徒に安心感を与える言葉かけを行ったり、怒りのコントロールができるようになったりと、参加者全員が適切な指導を行い、行動計画を実行していた。また、参加者の中には、他の教員との協働が促されたり、自らの生徒指導の実践を振り返り、自身の特徴について語ったりする者もいた。

生徒指導における行動変容につながった要因として、生徒との適切な関わりや指導方法についての学びがあったことが挙げられる。講義に加えて、自身の指導を振り返ったり、今後の指導のあり方を検討したりする機会を設けたことが効果的であったと考えられる。このことから、体罰再発防止のためには、法的責任などの知識を伝えるだけでなく、生徒との適切な関わりや指導に関する研修内容を充実させることが重要であると示唆された。本研修により、教員との協働が体罰の再発防止につながる可能性があること示唆されたことから、今後は教員の協働や組織的な指導についての研修内容を検討する必要があると考える。自身の行動計画の立案、指導主事や校長との面談は参加者の振り返りを促すために効果的だったと考えられるが、より客観的に自己が把握できるツールを用いるなど、より自身の特徴を含めた振り返りを促す機会が求められるだろう。本研究では、参加者の研修参加後の語りを分析したが、生徒指導における行動変容を検証するためには、実際の指導場面における参加者一人ひとりの具体的な指導に関する客観的な評価を行うことが必要である。

キーワード：体罰, 教員研修, 行動変容, SCAT, 語り

Key words : corporal punishment, teacher training, behavior modification, Step for Coding and Theorization (SCAT), narrative

#### I. 問題と目的

体罰は、学校教育法第11条で禁止されており、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。文部科学省(2021)によると、体罰で処分された教員は、幼稚園段階から高等学校段階の国公立校合わせて485人であった。体罰の態様は、素手で殴る・叩く(46.2%)が半数近くを占め、体罰時の場面は授業中(44.7%)が最も多く、次いで部活動(19.2%)であった。こうした現状を受け、多くの自治体で体罰の防止に向けた研修が展開されている。

体罰発生の背景には、体罰の肯定的な評価、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さが挙げられる(藤田・市川・軽部・三村, 2018)。藤田ら(2018)は、保健体育科教員を対象に体罰に関する調査を行った結果、少数ではあるものの体罰を容認す

る教員の存在を明らかにしている。平井(2013)は、運動部活動における体罰には、スポーツ指導における単なる暴力が混在しているため、顧問の教員が、スポーツ指導者としての正しい指導法を学び、必要な指導能力を身につけることが求められると指摘している。このことは生徒指導においても同様であると考えられる。村上・関(2019)は、信頼関係が築けていない生徒に対しては、どんな指導も響かないと述べている。また、神奈川県教育委員会(2015)は、自分自身がストレスを抱えていて精神的に不安定な状態だった際に、思わず手が出てしまった教員が多いと指摘している。

これらの体罰発生の背景を踏まえ、体罰を防止するための研修の充実が期待される。平畑(2020)は、体罰を行った教員(以下、体罰教員)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

\* 兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻発達障害支援実践コース 教授

\*\* 兵庫県立教育研修所

徒の心身を傷つけることを防ぐ近道であると述べている。また、日本行動分析学会（2015）は、「体罰」に対する声明を出しており、体罰をなくすためには、教え手に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保護者などの周囲にいる人たちが支持することであると述べている。平井（2013）は、体罰禁止の意識の徹底や、感情をコントロールする方法を身につけるアンガーマネジメント等を教員研修に取り入れることが求められると指摘している。

以上のことから、体罰教員に対する必要な研修として、法的責任、生徒指導、アンガーマネジメント等の自己マネジメントに関する内容を扱う必要があると考えられる。併せて、松田（2016）が自分と生徒との関係を絶えず省察し、場合によっては、自分がなりたい教員像を無視してでも、自己を改変していく気概を持つことが重要であると指摘するように、自身の日々の指導実践を振り返る機会となる研修が求められると考える。

しかしながら、体罰の防止研修に関する研究がある一方で、体罰教員を対象とした研修の効果を検証した研究は見られない。水谷・高野（2019）は、未然防止を目的とした体罰防止研修により、教員の体罰に対する肯定的認知を低下させたことを明らかにしている。体罰教員を対象とする場合には、認知の変容にとどまらず、実際の生徒との関わりの変化など、研修による具体的な行動変容を検討することが必要であると考えられる。体罰再発防止研修が参加者の生徒指導における行動変容に与える効果を検討することは、体罰の未然防止研修の充実にもつながるであろう。また、体罰を受けたことがある人の実態は明らかにされているものの、体罰を行ったことがある人の実態は明らかにされていないことから、体罰を行う人の心理メカニズムについても検討する必要がある（近藤，2017）。

そこで本研究では、法的責任、生徒の関わり方を含めた指導、およびアンガーマネジメントに関する体罰再発防止研修を行った。研修終了約2か月後に、参加者と、参加者の在籍校の校長を対象に、半構造化インタビューを実施した。その結果を踏まえ、体罰教員の生徒指導における行動変容に与える研修の効果を明らかにするとともに、今後求められる体罰に関する研修内容について考察することを目的とした。本稿で取り上げる事例は、各体罰教員の個性が高いことから、生徒指導における行動変容について質的なデータの分析が必要であると考えた。そこで、質的データ分析手法である、SCAT（Steps for Coding and Theorization）を選択した（大谷，2008，2020）。SCATは、比較的小規模のデータの分析にも有効とされている。また、分析の過程が明示的で段階的な分析手続きを有し採取したデータをすべて使うため、客

観性を高めることができると判断し、SCATが適していると考えた。

## II. 方法

### 1. 参加者

研究対象者は、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高等部において、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った。20代から60代まで各世代がおり、課程や専門教科も様々であった。体罰行為の態様と懲戒処分の程度を踏まえ、研修受講回数は参加者によって異なった。参加者A、Bは2回、参加者C、D、Eは3回、参加者F、Gは4回であった。

### 2. 実施期間・場所

体罰再発防止研修は、X年7月13日から9月24日にH教育研修所で実施した。一方、研修参加後のインタビューは、体罰再発防止研修終了から約2か月後のX年11月15日から12月10日までの間に、第二著者が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、および各校の校長7名の計14名を対象に、1名につき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

インタビューにおける質問項目は、高橋・木野（2020）及び北村（2020）を参考に設定した。①「研修に参加して、どのような学びがありましたか」、②「研修で学んだことを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）」、③「印象に残った研修とその理由を教えてください」、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」の4項目について尋ねた。なお、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」を尋ねた。参加者の在籍校の校長へのインタビュー質問項目は、①「研修参加前と参加後で、評価は変わりましたか」、②「研修参加後、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」、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」であった。

## 4. 研修の内容

### (1) 研修の構造

参加者は講義・演習を受講した後、講義・演習ごとに課題レポートを作成した。課題レポートには、講義・演習で学んだことや今後学校でどのように学びを活かしていくかについて記述した。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様子について聞き取りを行った。研修最終日には、参加者は今後の生徒指導に関する行動計画を立案した。また、後日、参加者に対して、在籍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た。

(2) 研修の内容

研修プログラムを表1に示した。講師については、アンガーマネジメントに関する講義・演習は大学教員（第一著者）、その他は指導主事であった。なお、本研究では停職の懲戒処分となった参加者がいなかったため、第5回は実施しなかった。

第1回では、教員の職務と体罰をめぐる法的責任、通常の学級に在籍する発達障害など支援を必要とする生徒の理解や支援、アンガーマネジメントに関する講義を行った。併せて、シートを用いた自らが行った体罰や自身の強みや弱みの振り返りに加えて、生徒の認知特性に基づく事例検討や体罰が起こりやすい状況や体罰が生じた後の結果を振り返り、体罰の代替となる指導やその指導が生じやすい状況や結果について検討する演習を行った。

第2回では、児童・生徒の人権を尊重した指導の在り方、「生徒指導提要」（文部科学省、2010）を用いた生徒理解に基づく生徒指導に関する講義を行った。併せて、日々の実践の振り返り表や体罰未然防止のためのセルフチェックシートの記入や人権課題動画の視聴を行った。

第3回では、運動部活動における生徒理解に基づく生徒指導、カウンセリングマインドに関する講義を行った。併せて、参加者は運動部活動における体罰に関するチェックリストに基づく振り返りや傾聴的態度の演習および教育相談に関する事例検討を行った。

第4回では、教職員、生徒、保護者のそれぞれを対象

として想定し、体罰防止研修を模擬的に講師として実施する演習を行った。また、改めて体罰をめぐる法的責任や生徒理解に基づく生徒指導の内容を確認した上で、事例検討を行った。

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（大谷、2008、2020）。SCATは、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内容、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からなる分析方法である。本研究では、第二著者がコーディングしたものを第一著者と確認しながら分析を行い、適宜修正してストーリーラインを完成させた。客観性を高めるために、H教育研修所の指導主事1名がコーディングしたものとストーリーラインを確認し、必要に応じて修正し完成させた。

また、各参加者が研修最終日に記述した課題レポートについて、生徒指導に関する行動計画についての記述を抽出し、意味内容が近いと考えられる記述をカテゴリーに分類した。

6. 倫理的配慮

研究への協力依頼については、教育委員会から依頼文

表1 体罰再発防止研修プログラム

回	処分量定	研修項目	内容
1	厳重注意	教員の職務と法的責任	○体罰をめぐる法令・社会情勢、懲戒と体罰 ※体罰振り返りシート（経緯・認識の変化・処分後の取組）の記入
	訓告 戒告	発達障害など支援を必要とする生徒の理解や支援	○わかりやすい授業作り、発達障害等の生徒への指導、問題行動への対応、二次的な障害の予防 ※心理検査の結果に基づいた事例検討
2	減給 停職	アンガーマネジメントについて	○怒りの感情、怒りのコントロール ※自己紹介ワークシートの記入および発表、体罰が起こりやすい状況、体罰の代替となる指導やその指導が生じやすい状況や結果についての整理
		児童・生徒の人権を尊重した指導の在り方	○子どもの権利条約、生徒の人権を尊重した指導の在り方 ※日々の実践における振り返り表の記入、人権課題動画の視聴
3		生徒理解に基づく生徒指導の進め方Ⅰ	○教員と生徒の信頼関係、自己指導能力の育成、生徒指導の前提となる発達観と指導観 ※体罰未然防止のためのセルフチェックシートの記入
		生徒理解に基づく生徒指導の進め方Ⅱ	○運動部活動の実施にあたっての指導、スポーツ医学の見地からの指導 ※運動部活動における体罰に関するチェックリストの記入および発表
4		カウンセリングマインドについて	○生徒理解のためのカウンセリングマインド ※傾聴的態度の演習、教育相談に関する事例検討
		体罰禁止を伝える実習	○伝える技術（言語的、準言語的、非言語的） ※講師として体罰防止研修を実施する演習（生徒対象、保護者対象、教員対象）
5		信頼される教員を目指してⅠ	○体罰をめぐる法令（第1回と同様の内容） ※授業中および部活動中の体罰に関する事例検討
		信頼される教員を目指してⅡ	○教職員としての心構え、教職員としての職責、ベテラン教員の役割

○は講義内容、※は演習内容を指す。研修最終日には、参加者は今後の生徒指導に関する行動計画を作成した。

書を参加者の在籍校の校長へ送付するとともに、指導主事が参加者に対して説明し、承諾を得た。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で説明した。併せて、研究成果は学術論文として公表することを文書で説明し、調査が研修の一部であるのみならず、研究のデータとして用いられることについて、参加者および在籍校の校長に同意を得た。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 研修後の行動計画

行動計画を表2に示した。参加者の記述から、生徒への関わり方を含め生徒指導に関する「生徒理解に基づく生徒指導」、自身の怒りの感情への気づきやコントロールに関する「自己マネジメント」、他の教員との連携や組織的対応に関する「教員との協働」の3つのカテゴリーに分類した。

F以外の参加者が「生徒理解に基づく生徒指導」のカテゴリーに含まれる内容を記述していた。全員が、生徒の話を傾聴し信頼関係を築くことに関する内容を掲げていた。また、参加者AやDは自己指導力、自主性や主体性といった生徒の育みたい力に関する記述がみられた。

参加者Cにおいては、授業改善に関する記述がみられた。「自己マネジメント」については、参加者B、D、F、Gが記述していた。怒りに気づくなど、自身の感情に着目した記述の他に、「生徒の学校外の状況も含めて、情報共有する」「別の考え方があるか考える」などの対処方法に関する記述がみられた。「教員との協働」については、参加者B、Fが記述していた。

#### 2. 研修による行動変容

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。ストーリーラインの中において、【 】で構成概念を示した。

参加者Aは、アンガーマネジメントに関する研修を踏まえ、【考え方や体質改善】に取り組んだ。そして、【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。参加者Aの在籍校の校長も、参加者Aが【生徒から話しかけられやすい雰囲気づくり】を意識していると感じ、【他人の意見を取り入れる柔軟性】が出てきたと感じたと述べた。

参加者Bは、【生徒との信頼関係の欠如】を感じているものの、研修では【固定観念の強さ】に気づき、研修

表2 参加者が立案した生徒指導における行動計画

	生徒理解に基づく生徒指導	自己マネジメント	教員との協働
参加者A	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己実現のために、自己指導力を育んでいきたい</li> <li>生徒の内面的な変化を促すような声かけ、サポートをする</li> </ul>	—	—
参加者B	<ul style="list-style-type: none"> <li>人権感覚をもう一度正常なものとして取り組んでいきたい</li> <li>家庭訪問や面談での生徒の思いに耳を傾ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の怒りに気づき、一歩引いて生徒の生活背景を見据えた視点で指導する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他の教員と共に連携しながら生徒指導を行う</li> </ul>
参加者C	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人一人を尊重し、個性を伸ばす生徒指導を実践する</li> <li>わかりやすくおもしろい授業をする</li> <li>的確なアドバイスができる進路指導をする</li> <li>生徒との信頼関係を1から築いていく</li> <li>生徒を褒めるとき、よくできたねと肩をたたけるような人間関係を作って実践する</li> </ul>	—	—
参加者D	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の自主性や自発性を引き出すように指導したい</li> <li>部活動における体罰撲滅を目指して努力したい</li> <li>生徒の話を聞くこと、聞き出すことの重要性とその対応についても積極的に行っていきたい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己をセーブすることをしっかり行う</li> </ul>	—
参加者E	<ul style="list-style-type: none"> <li>襟を正して自らの行動を反省し前向きな生徒指導をしていきたい</li> <li>これからもっと生徒指導に関することを詳しく勉強し直していきたい</li> <li>これまでの生徒対応を見直し、もっと傾聴、支持に努め、本当の意味での信頼関係を築けるよう努力していきたい</li> </ul>	—	—
参加者F	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>感情的な行動に走らず、まずは生徒と関わり、生徒の学校外の状況も含めて、情報共有する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>行き詰まりを感じたら、自分の今までのキャリアに拘ることなく、SOSを発信して組織的に対応していきたい</li> </ul>
参加者G	<ul style="list-style-type: none"> <li>今までなら怒っていたようなことでも落ち着いて話をしてみたり、何があるのかと心配してみたりする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一呼吸置いたり、腹が立つ場面でも別の捉え方があるか考えたりと、できるだけ冷静に対応する</li> </ul>	—

参加後は【冷静な対応を意識した指導】を行うようになった。また、生徒に対して【誤った指導への反省と謝罪】を行うようになった。参加者Bの在籍校の校長も、参加者Bの行動について、【衝動的な行動の減少】を感じた。また、研修参加後は、【生徒にとってわかりやすい授業の実践】や【指導の手立ての工夫】を行ったと述べた。

参加者Cは、研修参加後の生徒との関わりにおいて、【専門外の教科の指導】も行い、【生徒との信頼関係の構築】を行った。【怒りの感情と暴力との関係についての認識】を深め、【学習評価の工夫】など、【生徒理解に基づく授業改善】にも取り組んだ。参加者Cの在籍校の校長は、参加者Cの生徒指導について、【生徒の心情を理解した会話】をしていたと述べた。

参加者Dは、研修参加後、自身の【言動の意識化】を行い、【生徒に安心感を与える言葉かけ】を実践し、【強い口調で指導することの減少】を実感した。また、【個に応じた指導】を中心に【生徒に寄り添った日々の指導】を行った。参加者Dの在籍校の校長は、研修参加後の変化として、教員間で【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ことや、生徒に対して【衝動的に怒鳴りつけない指導】を実践したことを述べた。

参加者Eは、これまで【担任一人で抱え込む生徒指導】を行ってきたが、研修を通して、【柔軟な対応が苦手】などの自身の特徴に気付いた。研修参加後は、同僚から【生徒との関わり方の参考となる指導】を学び、生徒の【適切な行動に着目した指導】を行うようになったと述べた。参加者Eの在籍校の校長は、参加者Eの生徒に対する【穏やかな表情で傾聴する姿】を目撃したと述べた。また、【教員間の連携】を図る中で、【部活動指導場面における生徒対応の変化】も見られたと述べた。

参加者Fは、研修参加後、生徒の【指導方法について】の同僚への相談を行い、【教員同士の助け合い】から【他の教員との共感的理解による安心感】を持つことができた。【障害特性に応じた子どもの指導やその親への対応】場面においても【許容範囲の広がり】があった。また、研修参加を通して【実践の中での怒りの認知と対処】の重要性を感じた。参加者Fの在籍校の校長は、参加者Fが【クールダウンによる怒りの感情調整】を学び、【怒りの感情のコントロール】を行っていることや【同僚からの指摘の受入れ】に努め、【教材作成などの指導の工夫】も行っていると述べた。

参加者Gは、【生徒との関わりに疲弊する日々】で【職場での孤立】がある中で、【大声で怒鳴りつける指導】を行っていたが、研修参加後は【生徒指導に対する考え方】の見直しや【生徒への関わり方の変更】を行った。参加者Gの在籍校の校長は、参加者Gが【生徒理解に基づく生徒指導の再確認】を行い、【冷静な対応をする努力】をし、【先輩教員の支えにより成功させた保護者面談】では、

【生徒や保護者と目標を共有】していたと述べた。

### 3. 研修に対する校長の評価

参加者Bの在籍校の校長は【参加者一人一人に丁寧な指導を行う研修】と評価した。参加者Eの在籍校の校長は、研修は【実践を振り返る機会】となり、【校長による助言】、【教育委員会の指導主事による労いや励まし】、【悩みに寄り添ってもらった経験】が効果的だと述べていた。

本研修プログラムの要望としては、【具体的な指導方法】や【指導方法の根拠】を伝える必要性が語られた（参加者D）。その他に、【怒りのコントロールに関するロールプレイ】や【教員から体罰を受けた被害生徒の声】を含めた【体罰再発防止ビデオ】の制作（参加者A）、【50代向けの法定研修】（参加者F）の必要性が指摘された。また、処分後から研修実施までの期間が長い実態を踏まえ、【ふさわしい研修時期】（参加者G）についての検討が求められた。

## IV. 考察

本研究は、体罰再発防止研修が、体罰を行った教員の生徒指導における行動変容に与える効果を検討することを目的とした。研修では、法的責任、生徒指導、自己マネジメントに関する講義・演習を行った。また、講義・演習ごとの課題レポートや個別面談を通して振り返りを促し、研修最終日には、参加者は今後の生徒指導に関する行動計画を立案した。研修終了約2か月後のインタビュー調査の結果、生徒に安心感を与える言葉かけを行ったり、怒りのコントロールができるようになったりと、参加者全員が適切な指導を行い、行動計画を実行していた。また、参加者の中には、他の教員との協働が促されたり、自らの生徒指導の実践を振り返り、自身の特徴について語ったりする者もいた。以下に、参加者の行動変容につながった研修の効果について考察する。

### 1. 生徒指導における変容

行動計画において記述した内容を実践したとうかがえる語りが参加者B以外にみられた。さらに、行動計画には記述がみられなかったものの、参加者B、Fは指導の工夫を行っていたと校長が評価していた。

参加者Aは、【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。参加者Bの校長は、研修からの学びとして、【生徒にとってわかりやすい授業の実践】や【指導の手立ての工夫】を行ったと評価していた。参加者Cは【生徒との信頼関係の構築】、参加者Dは【個に応じた指導】、参加者Eは【適切な行動に着目した指導】を行っていた。

これらの変化は、生徒理解に基づく生徒指導や発達障害など支援を必要とする生徒の理解や支援、およびカウンセリングマインドについての講義・演習を通して、新

表3 参加者及び校長のストーリーライン

本人	
参加者 A	<p>【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。【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員】にはなりたくないと感じ、【生徒が話しかけやすい教員】を目指した。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。【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】を行っていきたくと考えている。</p>
参加者 B	<p>【指導に従わない生徒】に対し、【効果のある指導方法】を模索していた。授業中の【ルールを守らない生徒への指導の悩み】を持っており、【生徒への伝え方を変更しても効果が見られず途方に暮れる状況】であった。これまでの指導が生徒に与えた【教員としての自分のイメージ】により【生徒との信頼関係の欠如】を感じており、【生徒との信頼関係構築】に向けて、【生徒指導方法の変更】をせざるを得ない状況であった。【他の教員との生徒指導観の違い】があり、【生徒指導の方針についての教員間の共通認識】がないことも感じていた。【自分の怒りの感情への対処】ができなかったが、これまでの【指導方法への反省】から、【従来の指導方法の変更】を考え始めた。【怒る指導からの脱却】を目指し、【見通しをもって行う生徒指導】を目標とした。【研修での学びの成果】として、【固定観念の強さ】への気づきがあった。アンガーマネジメントという【専門的手法の獲得】により、研修参加後は、【冷静な対応を意識した指導】をするようになり、【研修での学びを実際の指導で生かそうとする姿勢】になった。【怒りの感情による指導】を行うこともあるが、生徒に【誤った指導への反省と謝罪】を行うようになり、自らも【生徒への対応の変化】を感じた。【コアビリーフについての学び】により、生徒に対する【許容範囲の拡大】を感じている。【他の教員と連携した指導】を目指し、【他の教員からの助言】を大切にしたいと考えている。</p>
参加者 C	<p>人事異動で生徒指導専任がほぼなく、【怒りの感情のコントロール】の必要がない学校へ転勤した。そこでは、【関わりを求めてくる生徒への対応】があり、【担任を頼って来てくれる生徒の存在】があった。また、【専門外の教科の指導】もを行い、学習指導を通して【生徒との信頼関係の構築】を行った。これまでも生徒に【精神面のサポートを行った経験】があったが、【研修での学びの成果】として、【初めて学んだ知識】もあり、【怒りの感情と暴力との関係についての認識】を深めるとともに、感情の調整方法や傾聴法といった【生徒指導で必要となる手法の習得】もした。【定年退職を目前に控えた目標】として、【生徒たちの学校生活を支える存在】になりたいと考えている。そこで、【生徒のためにできること】を考え、【学習評価の工夫】など、【生徒理解に基づく授業改善】に取り組んだ。</p>
参加者 D	<p>【検定試験の指導を通じた生徒との信頼関係の構築】をし、【生徒に寄り添った日々の指導】を行ったことで、【生徒との信頼関係】ができ、【生徒との良好な関係】に喜びを感じた。今回の研修について、【実際の指導に結びつくような学び】が得られたと感じた。【怒りのコントロールに関する研修での学び】に基づき、自身の【言動の意識化】を行い、【生徒に安心感を与える言葉かけ】を実践するなど、【生徒対応の検証と改善】を行った結果、【強い口調で指導することの減少】を実感した。【服装指導の声掛け】として、生徒に【問いかけから入る指導の実践】を続けた結果、【威圧感を与える問いかけ方】から、【優しい口調での問いかけ方】に変化した。他にも、【生徒との良好なコミュニケーションをとるための努力】として、【怖がらせる指導からの脱却】を目指し、【生徒が話しかけやすい教員】になれるよう意識した。時代の変化に伴う【生徒の実態の変化】から、【個に応じた指導】を中心に、【生徒に寄り添った日々の指導】を行った。例えば、【課題提出の意義】を伝えることや【教員が思い描く生徒の卒業後の姿】を踏まえて【生徒に必要な力の育成】を行った。今後は、【生徒との良好なコミュニケーション】をとるため、【誤解を招かない行動】と【トラブルを避ける努力】をしていきたと考えている。</p>
参加者 E	<p>【学習指導以外の教員の仕事】として、在学中に【社会人として必要なスキルを身に付けさせることの必要性】を感じている。【ルールを逸脱する生徒への指導】において、【生徒指導への迷い】を持ちながらも、これまで【担任一人で抱え込む生徒指導】を行ってきた。生徒指導に関する【教員の意識のずれへの憤り】を感じ、【生徒指導に関する教員間の共通理解の欠如】が生徒に影響を与えると心配している。【担任ではない経験を通じた気づき】として、【生徒との接点】が減ったことを挙げ、【担任以外の立場としての生徒との関わり】を経験した。このような【環境の変化による気づき】とともに【研修での学び】を通して、【柔軟な対応が苦手】なこと、【許容範囲が狭い】こと、【心の中にある差別意識】があることに気付いた。そして、【体罰を行ったことによる影響】を受け止め、【生徒の手本となる行動】を意識した。研修で【生徒指導の羅針盤的存在】の資料と出会い、研修参加後の【学びの継続】につながった。学校では、【課題を抱える生徒に柔軟に対応する同僚の姿】から、【反抗せず指示に従う生徒の姿】を目の当たりにし、【生徒との関わり方の参考となる指導】を学んだ。その結果、【教員の思いを生徒に伝える工夫】として、【適切な行動に着目した指導】を行うようになった。</p>
参加者 F	<p>【生徒対応の悩み】として、【不適切な行動に対する指導の困難性】を感じていた。研修参加を通して、【禁止事項のみのレクチャーへの抵抗】を感じる一方、【事例を通じた指導方法の理解】や【教員の期待通りに行動しない生徒への怒りに対する対処】について、【実践の中での怒りの認知と対処】の重要性を感じた。また、【個に応じた目標達成】に向けて、指導の工夫をするだけでなく、【生徒対応の悩み】を感じた際には、【指導方法についての同僚への相談】を行った。そして、【他の教員との協働によるチーム支援】が実現することを実感した。【指導上の悩みが相談できる学年団の態勢】ができたことで、【教員同士の助け合い】の重要性を感じ、【他の教員との共感的理解による安心感】を持つことができた。【障害特性に応じた子どもの指導やその親への対応】場面においても【許容範囲の広がり】があった。【時代の変化に応じた指導のあり方への困惑】について、【自己研鑽】することに加え、【若手教員からの学び】や【教員間の支え合いによる実践における気づきや学び】が必要であるとと考えている。</p>
参加者 G	<p>【教員に反発する生徒】と出会い、【生徒との関わりに疲弊する日々】を過ごしていた。【職場での孤立】がある中で、これまでの経験から【即効性がある指導方法】として、【大声で怒鳴りつける指導】を行っていた。しかし、【大声で怒鳴る指導の限界】を感じるようになり、【指導がうまくいかないという気づき】につながった。そして、【新たな指導方法の模索】をしていたときに本研修があった。当初は、これまでの研修参加経験から、【研修参加に後ろ向きの姿勢】であったが、研修が【生徒指導上の悩みと一致した研修内容】であったことから、【研修に対する主体的な参画】へ変化した。研修を通して、これまでの【生徒指導に対する考え方】の見直しや生徒指導の【理想と現実のギャップの軽減】につながった。【生徒との関係の改善】を目指し、【生徒への関わり方の変更】を行ったことで生徒との【信頼関係構築への道のり】を辿った。そして、【研修での学びを踏まえた生徒指導の変容】につながった。</p>

---

校 長

---

参加者 A が校長室で【研修での学びを言語化】する中で、【生徒から話しかけられやすい雰囲気づくり】を意識していると感じた。【生徒と話をする場面】において、【新たな生徒対応の習慣化】がなされていると考え、【管理職からの指導】を踏まえ、【他人の意見を取り入れる柔軟性】が出てきたと感じた。【研修が再発防止に与える影響】として、参加者 A 自身が【職務・職責についての考え方の是正】を行っていると感じた。今後は、【県民から信頼される教員】になれるよう、【教育公務員としての自覚】をしてほしいと考えている。【今後の研修の充実】に向けて、【研修内容や手法の工夫】について、【怒りのコントロールに関するロールプレイ】や【教員から体罰を受けた被害生徒の声】を取り入れた【体罰再発防止ビデオ】の制作が必要と考えている。

参加者 B の【研修での学び】として、【自己理解の深まり】により、【自己改革】が進んだことや【感情調整力】を身に付けたことで、【衝動的な行動の減少】を感じた。参加者 B は【研修への参加意欲】が高く、【研修からの学び】として、【生徒にとってわかりやすい授業の実践】や【指導の手立ての工夫】を行った。【指導に対する自信の喪失】に陥りながらも、【従来の指導方法の揺らぎ】により【新たな指導方法の模索】をしている。【研修参加による影響】は大きく、【参加者一人一人に丁寧な指導を行う研修】であったと感じた。

参加者 C はこれまでの教員生活において、【進学指導に誇り】を持っており、【教科指導の焦り】から体罰を行ったと考えている。しかし、【持てる力を発揮しきれないタイプの学校への赴任】により、現在の学校には、【反抗的な態度をとる生徒】や参加者 C の【感情を高ぶらせる生徒】がほほいしないことから、【行動変容を見取りにくい環境】であり、【研修前後の変化のなさ】を感じている。一方で、本校には【メンタルの弱い生徒】が多く在籍しているが、参加者 C は【生徒の心情を理解した会話】をしていた。校長との面談を通して、参加者 C に対して、【今後の生徒対応への不安】を抱きつつも、【育成への迷い】もある一方で、【適材適所での勤務】が望ましいと考えている。

参加者 D が【他の教員との対話】の中で【衝突する場面】を目撃し、【意見が異なる際に折り合いをつけること】が困難だと感じていた。生徒指導においても、参加者 D は、生徒に【理由を尋ねずに叱る指導】を行い、【生徒理解に基づく指導】や【冷静な対応】ができていなかった。参加者 D の【行動変容につながる研修】だったのが【アンガーマネジメント研修】であった。研修参加後は、【他の教員との対話】において、【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。また、【生徒との関わりに注意を払う】ようになり、【衝動的に怒鳴りつけない指導】を実践した。【体罰につながらない指導】を意識しており、【行動変容への意志】を感じた。【ベテラン教員にとって理解しやすい研修方法】としては、自校の校内研修での実践から、【事例検討の有効性】を感じている。【生徒指導の実践】の中で、【具体的な指導方法】や【指導方法の根拠】を伝えることで、【体罰再発防止】につながると考えている。

参加者 E が【指導方法への悩み】を抱えつつも、【譲れない信念】や【独自の正義感】にこだわり、【生徒との衝突】を起こしていたと考えている。【研修での学びを校長に報告する機会】から、【得意なことの見直し】、【許容範囲の広がり】を感じ、【指導に関する思考】が可能になったと感じた。参加者 E が【研修での学び】を生徒指導場面で実践し、廊下で生徒と対話する際に【穏やかな表情で傾聴する姿】を目撃し、【生徒理解の深まり】と【生徒対応の変化】を感じた。【従来の指導方法への反省】を行い、【生徒指導についての考え方】を改めたと考える。また、参加者 E は、【自分の指導方法への懐疑】があったが、【理想とする生徒指導を実践する先輩教員への憧れ】を持つようになり、【教員間の連携】を図る中で【部活動指導場面における生徒対応の変化】も見られた。研修は【実践を振り返る機会】であり、【校長による助言】に加え、研修時の【指導主事による面接の効果】を感じている。【教育委員会の指導主事による労いや励まし】、【悩みに寄り添ってもらった経験】や【自己肯定感を高める面談による安心感や自信の向上】を通して、【生徒指導上の悩み】が解消すると考えている。

参加者 F が研修参加後の【校長への意思表示】の中で、【研修での学びを生徒指導場面で実践】していることを聞いた。参加者 F は【クールダウンによる怒りの感情調整】を学び、【怒りの感情のコントロール】を行っていた。【同僚からの指摘の受け入れ】に努め、【教材作成などの指導の工夫】を行っている。参加者 F に対して【一生懸命指導にあたる教員】で【同僚からの信頼】もあると感じており、【冷静な指導ができる力】を持っていると評価している。参加者 F のクラスは、【年齢バランスの良いクラス担任集団】で、【教員同士の連携による体罰の予防】にもつながっていると考えている。【体罰根絶に向けた取組】として、【校長のリーダーシップによる職場環境の整備】を行い、【ICTを活用したコミュニケーション】を実践している。ベテラン教員の【体罰根絶に向けた取組】として、【50代向けの法定研修】が必要である。

参加者 G について、【伝え方のバリエーションに偏り】があるなど、【コミュニケーション力への課題】があると実感した。参加者 G は、今回の体罰事案で、【校長からの助言をもとにした保護者への謝罪】を行った。参加者 G と面談する中で、【研修への参加意欲の低さ】を感じた。しかし、研修参加後の【校長への報告】の様子から、参加者 G は研修参加による【生徒理解に基づく生徒指導の再確認】を行ったと考えられた。生徒指導において、【生徒理解に関する研修】を踏まえた上で、【生徒と良好な関係】を築くため、【冷静な対応をする努力】をしていると感じた。また、【先輩教員の支えにより成功させた保護者面談】では、【生徒や保護者と目標を共有】することで、【信頼関係の構築】をしていた。参加者 G に対する【校長の期待】としては、【初任教員の指導】と【担ってほしい分掌】があると考えている。本研修の実施時期について、参加者にとって【ふさわしい研修時期】があるだろう。

たな指導方法を学んだことによる結果であると考えられる。大石（2015）は、教員が自身の実践を振り返り、児童生徒との相互作用を多面的に捉え、その捉えを同僚と話し合う機会を設けることが現職研修には求められると指摘している。講義に加えて、自身の指導を振り返ったり、事例をもとに参加者同士で指導のあり方を検討したりする機会を設けたことが、講義の内容を実際の指導に活かすことにつながったと示唆される。併せて、自身の行動計画の立案、指導主事や校長との面談は参加者の振り返りを促す機会として機能したと考えられる。

参加者 A は、カウンセリングマインドについての講義・演習の研修を受講しなかったものの、【生徒から話しかけられやすい雰囲気づくり】を意識していると校長から評価されていた。これは、生徒理解に基づく生徒指導や発達障害などの生徒の理解や支援に関する講義の内容が事例を含めた実際的な内容であったことや自身の指導を振り返る機会を設けたことによりもたらされた結果であると推察される。

## 2. 自己マネジメントにおける変容

行動計画において記述した内容を実践したとうかがえる本人の語りが参加者 B、D、F にみられ、参加者 G については校長が語っていた。参加者 B は、【冷静な対応を意識した指導】を行い、【誤った指導への反省と謝罪】をするようになった。参加者 D は、【生徒に安心感を与える言葉かけ】を実践し、【強い口調で指導することの減少】を実感した。さらに、行動計画には記述がみられなかったものの、参加者 A、C については、考え方の変化や怒りの感情と暴力との関係についての認識の深まりがみられた語りがあった。アンガーマネジメントについての講義・演習において、体罰が起りやすい状況や体罰の代替となる指導やその指導が生じやすい状況や結果について整理したことが、生徒指導場面における自身の怒りの感情への気付きやコントロールにつながったと考えられる（岡村・渡部，2014）。

加えて、参加者 A、B、E、G は、【大声で怒鳴る指導】など研修前までの自らの指導方法についての振り返り、【短気な性格】【固定観念の強さ】【柔軟な対応が苦手】といった自身の特徴に関する語りがみられた。参加者にとって研修が日々の生徒指導や自身の特徴について客観的に振り返る機会になり、生徒指導に対する考え方の見直しや関わり方の変化につながったと示唆される。

## 3. 教員との協働における変容

行動計画において記述した内容を実践したとうかがえる語りが参加者 F にみられた。参加者 F は、【指導方法についての同僚への相談】を行い、【教員同士の助け合いの重要性】を感じるようになった。さらに、行動計画には記述がみられなかったものの、参加者 E は同僚の教員から生徒指導について実践的に学んだとうかがえる語り

があった。この要因として、参加者 E は研修の中で日々の生徒指導を振り返り、生徒対応の悩みを一人で抱え込んでいた現状を認識したことが挙げられる。また、参加者 A では【他人の意見を取り入れる柔軟性】が出てきたこと、参加者 D では教員間で【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こと、参加者 G では【先輩教員の支えにより成功させた保護者面談】について、校長が評価していた。杉山（2021）は、中学校教員に対するインタビュー調査や行動観察から、教員は同僚と生徒指導を行うことにより問題意識を共有し、協働し実践を内省することが指導観の構築に重要であると示唆している。また、参加者 F の校長は、クラス担任集団における【教員同士の連携による体罰の予防】について指摘していた。教員との協働は適切な指導を促進し、体罰防止や再発防止につながる可能性があると考えられる。

## 4. 本研究の結果に基づく今後の研修のあり方

本研究で得られた成果は、体罰再発防止研修が参加者の生徒指導における行動変容に影響を与えたことを示したことである。生徒指導における行動変容につながった要因として、生徒との適切な関わりや指導方法についての学びがあったことが挙げられる。参加者は、これまでの教職経験で培った指導力を駆使して生徒指導に当たってきたが、習得できていない事項があることを研修により認識することになった。加えて、自身の指導を振り返ったり、今後の指導のあり方を検討したりする機会を設けたことが効果的であったと考えられる。また、研修最終日に各自が作成した生徒指導に関する行動計画は、その後の自身の指導の指針になったと示唆される。鳥宗（2015）は、体罰を失くすためには、ガイドラインなどのルールによって加罰行動を減らそうとするだけではなく、同じ場面や状況で加罰行動の代わりとなる、より教育的な行動が自発され強化される環境が求められると指摘している。このことから、体罰再発防止のためには、法的責任などの知識を伝えるだけでなく、生徒との適切な関わりや指導に関する研修内容を充実させることが重要であると考えられる。

参加者 E や F の語りから、教員との協働が体罰の再発防止につながる可能性があるとして示唆された。講義において、チームとしての学校の在り方（中央教育審議会，2015）や発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒に対する支援体制（文部科学省，2017）について講義を行ったが、教員の協働に関する内容は十分であったとは言い難い。生徒指導提要の改定に関する協力者会議（2022）は、生徒指導の基盤として、自身の生徒指導実践を振り返り、相互に意見を交わし合い、学び合える同僚関係が不可欠であると指摘している。教員の協働や組織的な指導についての研修内容を充実させていく必要があると考



える。具体的には、同僚に相談することを想定したロールプレイや教員の協働や組織的な指導の成功事例の紹介が挙げられる。参加者 F の校長は【ICT を活用したコミュニケーション】を促進し【校長のリーダーシップによる職場環境の整備】を行っていた。全教員が体罰を否定し、体罰を認めない学校組織であれば体罰に頼る指導はなされないと考えられることから(水谷・高野, 2019)、管理職を対象とした、学校の体制づくりに関する研修の充実も併せて求められるだろう。

また、指導主事との面談、自身の行動計画の立案、校長との面談は、参加者の振り返りを促すために効果的だったと考えられるが、自己紹介シートにおける自身の優れている点や長所についての記入については、多くの参加者で困難な様子が見られた。性格検査など、客観的に自己が把握できるツールを用いることで、より自身の特徴に気づきやすくなり、振り返りを促進させるのではないかと考える。

最後に、今回の研究では、参加者の研修参加後の語りを分析し、行動変容を検証したに過ぎない。実際の生徒指導場面における、参加者一人ひとりの具体的な指導に関するより客観的なデータを示していくことが求められるだろう。

## V. 文献

中央教育審議会 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm)

土肥崇史・岩本正姫 (2021) 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, 51, 61-66.

藤田圭一・市川優一郎・軽部幸浩・三村覚 (2018) 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, 83-84.

平畑博人 (2020) 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, 75, 1-14.

平井祐太 (2013) 体罰実態調査の在り方を考える: 桜宮高校体罰事案から学ぶもの. 立法と調査, 347, 102-111.

神奈川県教育委員会 (2015) 学校における体罰を根絶するために校内研修でアンガーマネジメントを推奨. 総合教育技術, 70, 50-53.

北村恵美子 (2020) 中学校進学前後の女子生徒の心理状態と対処行動に関する質的調査. 日本健康相談活動学会誌, 15, 153-160.

近藤龍彰 (2017) 体罰研究の近年の動向と今後の課題. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 12, 1-6.

松田太希 (2016) 教師は暴力的存在である—体罰の淵源を見据えて—. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 65, 35-41.

水谷明弘・高野七良見 (2019) 体罰未然防止を促進するための教員研修会の実践における効果—研修会前後における教員の意識変容から考える—. 名古屋産業大学論集, 33, 1-7.

文部科学省 (2010) 生徒指導提要.

文部科学省 (2017) 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン—発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために—.

文部科学省 (2021) 体罰の状況について (令和 2 年度). [https://www.mext.go.jp/content/20211220-mxt\\_syoto01-000019568\\_007.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211220-mxt_syoto01-000019568_007.pdf)

村上慧・関秀隆 (2019) 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, 41-47.

日本行動分析学会 (2015) 「体罰」に反対する声明. 行動分析学研究, 29, 96-107.

岡村章司・渡部匡隆 (2014) 広汎性発達障害のある生徒の暴力場面の振り返りを促す支援方法の検討. 特殊教育研究, 52, 191-203.

大石幸二 (2015) わが国における教員の職能発達を支える現職研究の課題. 人間関係学研究, 20, 29-36.

大谷尚 (2008) 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 54, 27-44.

大谷尚 (2020) 質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで. 名古屋大学出版会.

生徒指導提要の改定に関する協力者会議 (2022) 生徒指導提要デジタルテキスト【見本版】.

[https://www.mext.go.jp/content/20220329-mxt\\_jidou02-000021006-004.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220329-mxt_jidou02-000021006-004.pdf)

島宗理 (2015) 日本行動分析学会「体罰」に反対する声明文の策定にあたって. 行動分析学研究, 29, 94-95.

杉山真史 (2021) 「生徒指導力」をもつ教員の指導観に見られる要素の検討: インタビュー調査、モデル教師の観察を通して. 教育実践高度化専攻成果報告集抄録集, 11, 103-108.

高橋靖子・木野和代 (2020) 保護者の望む「保育者の共感的関わり」に関する質的検討. 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 5, 69-75.

## 付記

本稿は、2022年3月発行の兵庫県立教育研修所研究紀要第132集に掲載した原稿で使用したデータに、新たなデータを加えて再度分析し、大幅に加筆修正したもので

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  
在籍校の校長先生に心より感謝申し上げます。