

# 教職実践演習における 「教師学」訓練の実践

島 田 勝 正

## 1. はじめに

2008年に「教育職員免許法施行規則」の一部が改正され、2010年度以降、大学に入学して教職課程を履修する学生には、「教職に関する科目」の1つとして「教職実践演習」という新設科目（2単位）が必修となった。この改正により、「総合演習」（本学での科目名称は「教職総合演習」）は「教職実践演習」に取って代わった。

この新設科目の目的は、教員として必要な知識・技能を修得したことを「確認」することにある。そして、教職課程の「総仕上げ」に位置づけられ、4年次後期に開講されている。この科目の授業内容は、(1) 使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、(2) 社会性や対人関係能力に関する事項、(3) 幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項、(4) 教科・保育内容等の指導力に関する事項の4つの項目から構成されている。

教員として必要な知識・技能の修得を確認するためには何らかの枠組みが必要である。そして、確認のための規準は多岐にわたることは言うまでもない。本稿では教員養成課程における「教職実践演習」の授業において、

---

キーワード：教師学訓練，教職実践演習，教員養成

上記の(2)および(3)の目的に関して、受講生が教員として必要な知識・技能を身につけているかを確認するために実施した「教師学訓練 (Teacher Effectiveness Training; T.E.T.)」プログラムについて詳述する。

## 2. 教師学訓練の背景

安倍晋三第3次内閣に文部科学大臣として入閣した馳浩氏は、高校教員だった約30年前に生徒に体罰を与えたことを謝罪している(2015年10月14日付 朝日新聞)。教員は学校教育法第11条で「体罰を加えることはできない」と禁止されているにもかかわらず、なぜそのような不法行為が繰り返されてきたのであろうか。教員が、専門職としての教員として、生徒との対人関係スキルを修得していないからというのが、その答えである。体罰に関しては、「先生は大学を出て、免状をもらってやっているわけだから専門家だ。その専門家が殴ったり、けったりして子どもを指導しているのなら僕にも教師がつとまる」という魚屋さんの指摘に尽きる(島田, 2015)。つまり、生徒に対する対人関係スキルを十分修得しておらず、専門職としての自覚のない教師が、教師という「権威」に頼って、そして、自分の感情にまかせて、生徒に暴力をふるうのである。

教師学訓練は、家庭における親と子どもの効果的な人間関係の確立を目指した「親業訓練 (Parents Effectiveness Training; P.E.T.)」から派生したプログラムである。ちなみに、関連するプログラムとして、職場における上司と部下の効果的な人間関係の確立を目指したリーダー訓練 (Leader Effectiveness Training; L.E.T.) がある。学校において教師は数多くの生徒とかかわるという点で、教師学訓練は他の2つのプログラムと異なる点もみられるが、権威に頼らずに、一人ひとりとの効果的な人間関係の確立を目指しているという点で、この3つのプログラムは共通している。

学校において、教師と生徒はその心理的な距離が小さい方が良好な関係

にあると言える。小川（1958）は、対教師態度テストの得点から児童と担任教師の関係位置を決め、その上に第一選択によるソシオグラムを描いた。そして、児童間では人気があるのに、担任教師との人間関係が極めて悪い児童がいる学級において暴力事件が突発したと報告している。この報告は、学級経営を行う上で、教師が担任する学級の一人ひとりの生徒と信頼関係を築くことがいかに重要であることを示している。

学校にあって、教師は生徒の問題行動に何らかの対応を迫られる。が、ともすると、教師は「権威」をもって対処しようとする。これでは生徒の自立心は育たない。教師学訓練は教師という権威に頼らない方法 — 問題をもった生徒が自分自身で解決策を見出すように援助する対話技術を教えてくれる。教師学訓練の実践は、「生徒を変える」ことから「教師が変わる」という意味で斬新的であり、教師が変われば生徒も変わる（島田, 1987）。イソップ寓話のひとつ「北風と太陽」の話を思い出す。

このように、教師学訓練では、生徒が自分で課題を解決しようとする自己問題解決能力を育成することを目標としていることに注目したい。この目標設定は与えられた課題をこなすだけの「指示待ち」人間の育成とは対極的である。この自己問題解決能力の育成は、生徒との効果的な人間関係の確立という目標に対して、さらに高次のレベルの目標設定である。

### 3. 教師学訓練の概要

#### 3.1 問題所有の考え方

教師学訓練プログラムにおける最初の作業は、「問題所有（problem ownership）の考え方」に基づいて、誰が — 生徒か教師か — 問題を所有するのかを考えることである。例えば、生徒が授業中に隣の級友と私語をしている場合は、生徒が問題をもっていることになる。しかし、生徒の言動について教師がそれを受け入れられないという場合、今度は教師が問

題をもつことになる。誰が問題を所有するかは「行動の4角形 (rectangular)」で整理する。教師が問題を所有する領域と問題なし領域は「受容ライン (acceptance line)」で区分される (図1)。受容ラインの高さは個々の教師によって異なるし、同じ教師のそれであっても状況によって刻々と変化する。

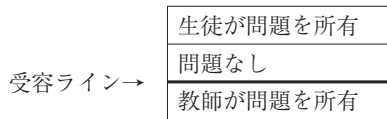


図1：行動の4角形と受容ライン (Gordon, 1974, p. 40 に基づく)

問題なしであれば、当然、対応する必要もないが、生徒が問題をもっている場合は「能動的な聞き方 (active listening)」で対応し、(生徒の言動に影響されて) 教師が問題をもった場合は「私メッセージ (I-message)」で対応することになる (図2)。この2分法は極めてシンプルでわかりやすい。2つの異なる対応の場合分けの出発点となるのがこの問題所有の考え方である。

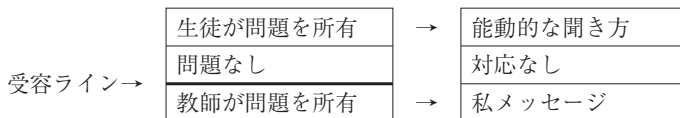


図2：問題所有の考え方と教師の対応

例えば、ある生徒が「先生の説明はさっぱりわからん」と訴えたとしよう。教科内容が理解できないわけだから、明らかにこの生徒が問題をもっている。しかし、まじめで責任感の強い教師は生徒の問題を自分の問題として捉える傾向がある。つまり、教師は自分の教科指導の力量不足により生徒がわからないのだと思い悩むことになる。また、まじめで責任感の強

い教師は、例えば、生徒は教師の話を聞くべきであると、「～すべきである」というビリーフ意識が強く、生徒のちょっとした問題行動が許せない。さらに、上司（管理職）、同僚、生徒、保護者等からの教師に課せられた「役割期待」に応えようとして、本来は自分の問題ではないのに、生徒の問題を自分の問題として所有してしまう。このように、教師が生徒の問題に巻き込まれてしまう事例は頻発する。したがって、問題をもっているのは教師なのか生徒なのかを見極めること — 誰が問題を所有しているのかを冷静に考えることが、その後の対応を考えるうえで重要なポイントとなる。

### 3.2 能動的な聞き方

生徒が問題を所有している場合、教師はカウンセラーとして生徒の問題に共感的理解を示す。生徒は自分の感情を記号化して言動で教師に示す。教師は記号化された言動の裏に隠された生徒の感情を読み取り、理解を共感的に示す。上述した例に関して言えば、「私の説明が理解できないのでイライラしているんだね」と「感情語」を用いて対応する。これが「能動的な聞き方」である。生徒は教師からのフィードバックを得て自分の感情に気づくことになる（図3）。

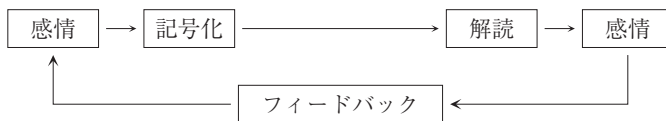


図3：能動的な聞き方（Gordon, 1974, p. 68 に基づく）

能動的な聞き方の具体的な実践例を次に紹介する（島田, 1986）。

（ある雨降りの放課後、サッカー部のキャプテンが職員室の顧問のところ

に来た)

S：先生，K達出ていってしもた。あとで話し合いしようと思って皆に言っていたんだけど，正直ゆうてこんな雨の中やりたくないわ。

T：困ったね。分裂しとったんでは，クラブとはいえやんわね。

S：うん。あいつら，勝手にでていってしもた。クラスに残っている者もいるし。

T：2年生が分裂してこんな時にどうしたらいいかわからんようになるで困っとるんやね。

S：うん。だから，規則を作ったらええんや。そしたら，迷うこともないし。

T：そうやね。規則を作っておけば，雨が降っても，迷うことはなくなるわな。

(その後，いろいろな話が続く——職員室を出ていく時に)

S：先生，ありがとう。

このやりとりにおいて注目すべきは生徒の訴えに対してその顧問である教師が「困ったね」と「感情語」で対応している点である。さらに，教師が「規則を作ってみたら」という提案を一切行っていないにもかかわらず，生徒が「規則を作ればいいんだ」と問題の解決策を自らみつけたことに注目したい。

教師がカウンセラーの役割を果たすためには自分が問題を所有してはいけな。教師が問題を所有しては自分の気持ちを整理することで精一杯で，生徒に共感している余裕などないからである。

学校現場では実に多くの問題が起こる。上記の事例のように，生徒の問題がその場で解決される場合はむしろ少ないし，その場で解決される必要もない場合もある。重要なことは，問題が解決に至らなくても，教師と生

徒の心理的な距離が短く保たれるということである。「先生には話を聞いてもらえた」、「先生に相談してよかった」と生徒が思うような対応が望まれる。「二度と先生とは話したくない」と思われてしまう対応をしている教師は、専門職としてのスキルに乏しいと言わざるをえない。

### 3.3 私メッセージ

生徒とかかわる場合、教師は「あなたメッセージ (You-message)」で対応することが多い。主語は「わたし」ではなくて「あなた」である。これは生徒に対して攻撃的なメッセージとなり、問題は何も解決しない。教師が自分の感情を素直に伝えることを忘れているからである。

教師学訓練では生徒のせいで教師が問題をもった場合、「私メッセージ」で対応することを教えている。私メッセージでは主語は常に「わたし」である。自分の感情を生徒に伝えて相手の行動変容を期待する。具体的には、図4に示すように、(1) 受け入れられない生徒の言動、(2) その言動が教師に与える影響、そして、(3) その影響により教師の内部にひきおこされた感情を、順次、生徒に伝える。

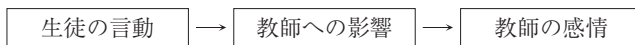


図4：私メッセージの作り方

例えば、ある生徒が授業中に隣の生徒とひそひそ話を始めたとする。「(あなたは) ひそひそ話をやめなさい」と「あなた」メッセージを発するのではなく、「君が隣の子とひそひそ話をすると (生徒の言動)、わたしは気になって授業に集中できず (教師への影響)、イライラするんだ (教師の感情)」と、素直に自分の気持ちを伝えればよい。私メッセージは生徒に対する否定的評価を最小限にとどめ、生徒と教師の関係をそこなわない。

## 4. 教師学訓練の実践

「教職実践演習」の事前準備として、「教育実習」中に実際に起こった生徒への対応（言葉のやりとり）を対話文の形式で5セット記述することをレポートとして課した。その教育実習中に記録しておいた生徒とのやりとりをデータとして、(1)「非受容を表すことば」の分類、(2)「行動の4角形」への分類 (3)「能動的な聞き方」の練習、(4)「私メッセージ」の練習を教職実践演習の授業時間に行った。以下、順にその手順と結果を考察する。

Gordon (1974) は、非受容を表すことばとして「コミュニケーションの障害 (communication roadblocks)」となる12の型を挙げている (pp. 80-87)。この12の型はすべてあなたメッセージである。この分類に照らして、教育実習中に実際に起こった教育実習生と生徒とのやりとりがこの中のいずれに該当するかを分析した。表1から分かるように、生徒とのやりとりの多

表1：コミュニケーションの障害となる12の型

番号	分類	頻度
(1)	命令・指示	3
(2)	注意・脅迫	0
(3)	訓戒・説教	0
(4)	助言や解決策の提案	5
(5)	講釈・理詰めの説得	4
(6)	判断・批判・不同意・非難	0
(7)	悪口・きめつけ・嘲笑	0
(8)	解釈・分析・診断	3
(9)	ほめる・同意する	5
(10)	激励・同情・慰め・支持	3
(11)	質問・尋問・詰問	5
(12)	注意をそらす・皮肉を言う・笑ってごまかす	4



くは非受容を表すことばとして分類されている。その中でも、(4) 助言や解決策の提案、(9) ほめる・同意する、(11) 質問・尋問・詰問の頻度が高い。

#### 4.2 行動の4角形への分類作業

次に、教育実習中に実際に起こった生徒への対応を、「行動の4角形」のワークシートを使って、生徒が問題を所有している、問題なし、教師が問題を所有しているの3つに分類した。その後、ワークシートをペアで交換して、相互評価した。受講生により同じ事例でも異なる範疇に分類していることに気づかせることがねらいである。つまり、受容ラインの高さ(低さ)は教師により変異することを経験的に気づかせようとした。

#### 4.3 能動的な聞き方の練習

3人1組のグループを作り、その3人にそれぞれ教師役、生徒役、コメント役の役割を割り当てた。なお、その役割は順次、ローテーションにより交替した。教師役と生徒役のやりとりはICレコーダーで録音し、一連のやりとりが終了した時点でコメント役が評価をした。ICレコーダーを再生して具体的なやりとりの事実確認とより良い対応をグループで検討した。

次に成功例を示す。

S：先生、学校やめたいわ～。

T：あ～、そうだよね～。いろいろ大変だもんね～。

S：いろいろ友達関係とか、人間関係とかめんどくさいし。

T：そうだよね～。そういうの大変な時期あるよね。

S：先生、またゆっくり話聞いてもらえる？

T：もちろん、いつでもおいで。

この事例では、問題は解決していない。そして、学校をやめたいというような問題がすぐに解決するはずもない。しかし、「先生、またゆっくり話聞いてもらえる？」という生徒の発言は、生徒と教師との心理的距離が小さくなっていることを示している。

もう1つの事例を見てみよう。

S：先生、給食の味が美味しくて食べれないんですけど。

T：大変やなあ、けど、食べへんかったら元気出ーへんよ。

S：でも、それでも食べれないんですよ。

T：大変やなあ、けど、食べへんかったら元気出ーへんよ。元気なかったらクラブできひんし、倒れるで。

S：それは困りますよ。じゃ、できるだけ頑張って食べます。

この事例では、「じゃ、できるだけ頑張って食べます」と、一見問題は解決したように見える。しかし、何らかの理由で給食が食べられないという問題をもった生徒と、食べなかったら倒れると脅した教師の心理的な距離は今後開いていくだろうと予想される。

#### 4.4 私メッセージの練習

手順については前項の能動的な聞き方と同様であるので省略し、次に成功例を示す。

S：先生、〇〇先生ってもう帰ったん？

T：せやな～、午後から出張やからもう帰ったで。

## 教職実践演習における「教師学」訓練の実践

S：ほんまに？やったあ！〇〇先生おらんかったら，掃除楽勝やん！

T：そんなことないやろ～。自分らが掃除してくれんかったら，教室もきれいにならんし，先生は嫌やわ～。

S：え～，じゃあがんばるわ。

T：うん，先生も手伝うし，一緒にがんばろう。

このやりとりでは掃除をサボりたいという生徒が問題をもっている。しかし，生徒が掃除をサボるのを受け入れられない教師は問題をもってしまった。しかし，その教師はその生徒を教師の権威に頼って叱ることなく，私メッセージで対応している。「自分らが掃除してくれんかったら」と生徒の行動を挙げ，「教室もきれいにならんし」とその影響を説明し，「先生は嫌やわ～」と教師自身の感情を伝えている。教師の気持ちが伝わったのか，生徒は「じゃあがんばるわ」と掃除することに同意し，問題は解決している。

## 5. まとめ

本稿は，「教職実践演習」の授業の一環として，教員として必要な知識・技能の修得を「確認」するために実施した「教師学訓練」プログラムの実践報告である。このプログラムは，教師という権威に頼らずに，生徒と効果的な人間関係を築くためのスキルを修得することを目標としている。このプログラムでは，まず，誰が問題を所有するのかを特定し，生徒が問題をもった場合は能動的な聞き方で対応し，教師が問題をもった場合は私メッセージで対応すると教えている。このような教師学訓練の枠組みの中で，教育実習中に経験した生徒とのやりとりを分析・考察している。

参考文献

- Gordon, T. (1974). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*. New York: David McKay Company. [奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵 (訳) (1985) 『教師学 効果的な教師＝生徒関係の確立』東京：小学館]
- 小川一夫 (1958). 「児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究」『教育心理学研究』第5号, 80-86.
- 島田勝正 (1986). 「能動的な聞き方実践例」三重県員弁郡東員町立東員第二中学校 校内研修レポート
- 島田勝正 (1987). 「教師と生徒の効果的な関係を求めて一本年度の研修を振り返って一」三重県員弁郡東員町立東員第二中学校 PTA 新聞『わかば』第15号
- 島田勝正 (2015). 「編集後記」桃山学院大学教職課程委員会 (編) 『教職課程年報』第10号

## **Teacher Effectiveness Training as a Teacher Education Program**

SHIMADA Katsumasa

Teacher Effectiveness Training (T.E.T.) is a teacher education program which aims at the establishment of effective relations between teachers and students. The program begins by determining who has the problem, student or teacher. If the student, the teacher applies active listening to discover the feelings behind the problem and feeds those feelings back to the student. If the teacher, she/he should deliver an I-message to the student to indicate how the problem makes her/him feel.

Student teachers were required to describe their interactions with students during teaching practice, and to analyze the interactions based on the T.E.T. framework. Finally, they were asked to discuss how they should have communicated with the students through reflecting on their role-play practice.