

教員養成課程におけるコミュニケーション能力の育成（Ⅰ）

— 小学校教員の成功体験を中心に —

Developing Communication Skills in Teacher Education Programs (I)
— Focusing on the Successful Experience of Elementary School Teachers —

原 田 大 樹・毛 利 泰 剛

Hiroki Harada · Yasutaka Mohri

教員養成課程におけるコミュニケーション能力の育成（Ⅰ）

— 小学校教員の成功体験を中心に —

Developing Communication Skills in Teacher Education Programs (I) -Focusing on the Successful Experience of Elementary School Teachers-

原 田 大 樹 ・ 毛 利 泰 剛

Hiroki Harada ・ Yasutaka Mohri

1 はじめに（問題の所在）

本研究では、教員養成課程においてどのようなコミュニケーション能力を身につけさせることが必要なのかを明らかにすることを目的としている。

平成 22 年、文部科学大臣より中央教育審議会に出された諮問「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」における諮問理由の冒頭では以下のように述べられている。

今日、学校現場ではいじめ・不登校などの生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICT の活用をはじめとする様々な課題が急増するとともに、学力の向上や家庭・地域との連携協力の必要性も指摘されており、これらの課題に応えるためにも、教員の実践的な指導力やコミュニケーション能力のさらなる向上が求められています。

ここでは明確に、コミュニケーション能力の向上の必要性が指摘されている。これから既に 10 年以上が経過しているが、現在も本学を卒業した若年層の小学校教員は、その課題・困り感としてコミュニケーション能力を挙げる。これらは教職実践演習の 4 つの事項のうち、②社会性や対人関係能力に関する事項に関連するものである。櫻井(2011)は、「では、いったい「教師に求められるコミュニケーション能力とは何か」。本シンポジウムではこの自明とされがちな問題を改め

て問題にしようと考えた」(p.71)として、教師に求められるコミュニケーション能力に関するシンポジウムを開催している。そこでは、問題として以下のように述べられている。

1つ目は「教師に求められるコミュニケーション能力とは、いったいどのような能力なのか」であり、2つ目は「教師にコミュニケーション能力がもたえられるのは、いったいなぜなのか」あるいは言いかえると「教師にコミュニケーション能力が求められるということはどういうことなのか」という問いである。(p.71)

この2点を中心とした議論が行われている。それに対し、登壇した小林、油布、小野田が私見を述べている。シンポジウムを終え、櫻井は次のように総括している。

やはり第一の問いについて踏み込むことはできなかったという思いは残る。その萌芽はいくつも見出されるが、「教師のコミュニケーション能力は何か」という問いは依然として残されたままである。(p.73)

シンポジウムを経てもなお、教師のコミュニケーション能力の実態へとたどり着くことはできなかったというものである。このような実態は、教員養成に携わる、もしくは、卒業後に教員として勤務する者にとっては非常に大きな関心事であろう。

そもそも、教員に必要とされるコミュニケーション能力と一般的に必要とされるコミュニケーション能力とは異質なものであるだろうか。確かに、教員という職業は、学習者、保護者、同僚、地域人材など「人」との関わりが中心となっていることは自明である。これに関連して、川島・加藤・芝木（2014）では、教師に求められるコミュニケーション能力について、次のように指摘している。

教師の「コミュニケーション能力」が低下しているというこれらの発言は、印象論的に語られることが多く、何を指標とした評価なのか、また、そもそも「コミュニケーション能力」とは何を意味しているのかについて、はっきりと明示されないままに発言されることが多い。(p.166)

ここではコミュニケーション能力の低下という言説に対する批判であるが、コミュニケーション能力そのものの測定ができていない。そこで、川島・加藤・芝木は、コミュニケーション能力に言及されている答申を検討している。¹しかし、コミュニケーション能力の育成の必要性は見出せるものの、教員に求められるコミュニケーション能力の指し示すものまでは明らかになっていないと言える。

冒頭に述べたように、本研究では「小学校教員養成課程においてどのようなコミュニケーション能力を身につけさせることが必要なのか」を明らかにしたい。「教員にはコミュニケーション能力が必要である」「教員になるにはコミュニケーション能力をつけましょう」といういわば抽象的な指導からの脱却を目指し、その方向性や指導内容を明らかにし、教員養成のカリキュラムの中にコミュニケーション能力の育成を位置づけることが目的である。²

研究の一端としての本稿では、小学校教員にアンケートを実施し、小学校教員が自らの成功体験を振り返りながら「教員自身が必要であると考え」コミュニケーション能力とはどのようなものを明らかにすることを目的とする。

2 方法

調査対象 小学校教員 86名

調査時期 2022年9月～10月

調査内容 保護者との関わりの中で、うまく言ったケースを想定してもらい、その時の状況や心情を記入して想起してもらった。その上で、「コミュニケーション能力」という観点からうまく言った点について自由に記述してもらった。また経験年数を5段階で確認した（1～5年、5～10年、11～20年、20～30年、30年以上）。

調査方法 A市内の小学校4校の教員150名分、質問紙を配布し、記入してもらった。内容的に熟考する必要がある可能性があり、多忙な中での回答を依頼することから、一斉に回答するのではなく、依頼後、各自期間内の空いた時間を活用して記入してもらった。回答は記入後、封筒に厳封し提出する形とし、研究者以外見ることはできないようにした。回収後、回答に不備があるものを除いて86名分を分析対象とした(有効回答率 57.3%)。

倫理的配慮 調査の協力は任意とし、無記名で封筒に厳封して提出するため、個人が特定されたり、同僚などに記入内容を見られたりしないようにした。なお、本調査は福岡女学院大学倫理委員会の倫理審査の承認を受けて実施した。

分析方法 分析の枠組として「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)」(木下、1999、2003)を参考に分析した。具体的には「教員の成功体験から現場に必要なコミュニケーションのプロセス」を意識しながら、データの関連箇所について着目し、それを一つの具体例とし、かつ他の類似具体例をも説明できると考えられる「概念」を生成した。「概念」を作る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例などを記入した。生成した「概念」と「概念」の関係を個々の「概念」ごとに検討し、関係図にした。複数の「概念」の関係からなる「カテゴリー」を生成し、分析結果をまとめ、その「概念」を簡潔に文章化した。ただし、自由記述による分析のため、理論的サンプリングにおいては限界があった。

3 結果

分析の結果、15点の概念と5点のカテゴリーを生成した。またカテゴリーの相互の関係を検討した結果、3点のコアカテゴリーを生成した（表1）。表1をもとにストーリーラインを描くと、（なお《 》はコアカテゴリー、〈 〉はカテゴリー、【 】は概念を表すこととする。）コミュニケーションの能力は、大きく《人間性》と《対話技術》、それらによって構築される《連携力》となった。

《人間性》は教員の〈保護者への態度〉と〈他者理解〉から構築される。〈保護者への態度〉として子どもを【褒める】ことが挙げられる。教員自身のふるまい方としての【消極的態度】【積極的態度】、また意識としての【接客性】【誠実性】がある。また、【親の立

場・受身】のようには屋の立場を考え受け入れることや子どもに対して【成長・成育】を考えたり【教育的愛情】祖注いだりすることも教員の《人間性》の一つといえる。次に《対話技術》の中心は傾聴といえる。ただし、〈傾聴の位置づけ〉は教員によって異なり、傾聴そのものを目的とする【「きく」の目的化】と傾聴を理解の一つの手段とする【理解のための方法「きく」】に分類される。また保護者のコミュニケーションには【話し方】や【連絡の日常性】も重要であり、その伝達の方法として、【一方向の伝達】と【相互伝達】がある。

4 考察

本研究の目的は、小学校教員が自らの成功体験を振り返りながら「教員自身が必要であると考える」コ

表1 教員が必要と考える「コミュニケーション能力」カテゴリー表

カテゴリー・グループ	カテゴリー	概念	具体例
人間性	保護者への態度	消極的態度	嫌な話はまともに聞かない。よく聞いているふりをする
		積極的態度	手がかかる子ほど、少しの成長を大げさに親に伝える
		接客性	関わり方として意識したことは、「ぜひ!」「させていただきます」という考え方で接し、話をすすめるようにした
		誠実性	こちらが真摯に対応したら相手は必ず同じように向き合ってくれることを学んだ
	他者理解	褒める	保護者と話すをする際には、まず子どものことを褒める・子育てを頑張っている親を褒めてから話をするようにしています
		成長・成育	何よりも子どものことをまず考えること、その子をどう伸ばしていくか
対話技術	傾聴の位置づけ	教育的愛情	人を育てる仕事だからこそ、いつも自分に問い返すのは小手先のノウハウよりも教育に対するどんな思いや哲学を持ち続けているか
		「きく」の目的化	まず相手の話を聴くことが必要だと思うので、最初は聴くことを心がけています
	伝達手段・方法	理解のための方法的「きく」	相手の話をきくことは時間もかかるし、ときとしてはつらいと感じるかもしれない。反論したいとこともあるかもしれない。相手の胸の内をしっかりと聞き、相手の心の悩みやモヤモヤを出してもらうことが何よりも大切
		話し方	感情的にならないこと、強気になりすぎず、下手になりすぎず
		一方向の伝達	家庭で悩んでいること、学校での気になることが一緒な場合が多いので学校ではこういう風にしていきますと伝えるようにしています
		相互伝達	学校の立場としてしっかり保護者の協力を求めることも必要だと思う
連携力	連携	連絡の日常性	日ごろ子どものよいこともこまめに連絡するようしておくこと、何か起こった場合にも保護者と話しやすいです。とにかくこまめに連絡を取ることが大切です
		連携	常にいろいろな方とのパイプをもっておくこと、学校と家庭で連携していく立場で対応したこと

コミュニケーション能力であり、そのコミュニケーション能力の内容を明らかにするために、コアカテゴリーごとに考察を深めていくことにする。また、概念と具体例について、経験年数を考慮して考察する（なお、10年以下の経験年数の教員を若年者、11年以上の経験年数の教員をベテラン教員として考える）。図1は結果におけるストーリーラインに、経験年数の考察を含めたうえで概念図にしたものである。

(1) ≪人間性≫について

若年者の教員・ベテラン教員の両方に位置づく【褒める】においては、「保護者と話をする際には、まず子どものことを褒める・子育てを頑張っている親を褒めてから話をするようにしています」とあるように、【褒める】ことが、コミュニケーションの初期段階に位置づいていることが指摘できる。それを表すものとして「まず/すぐに」という言葉が見受けられる。こ

のような即時的なコミュニケーションの一手段として、【褒める】が位置づいている。しかし、同じ【褒める】であってもその目的は多層化されている。若年者の場合、演技力としての【褒める】、ベテラン教員では「可能性を信じて」という目的が見られる。同様に【消極的態度】【積極的態度】においても、演技的なものから戦略的なものへと変化している。

次に、【接客性】【誠実性】については、「関わり方として意識したことは「ぜひ!」「させていただきます」という考え方で接し」「なるべくはやく対応する」ことを挙げている。これに対し、「口先だけの言葉は伝わらない」などが見られる。前者は、迅速さ、丁寧さを意識した対応であり、接客性が高いことが指摘できる。それに対し、後者では表面上で見える迅速さ、丁寧さではなく、表面化されにくい深層の部分大切にされた態度であるといえる。これらは若年者の教員ほど【接客性】が高く、ベテラン教員ほど【誠実性】が高

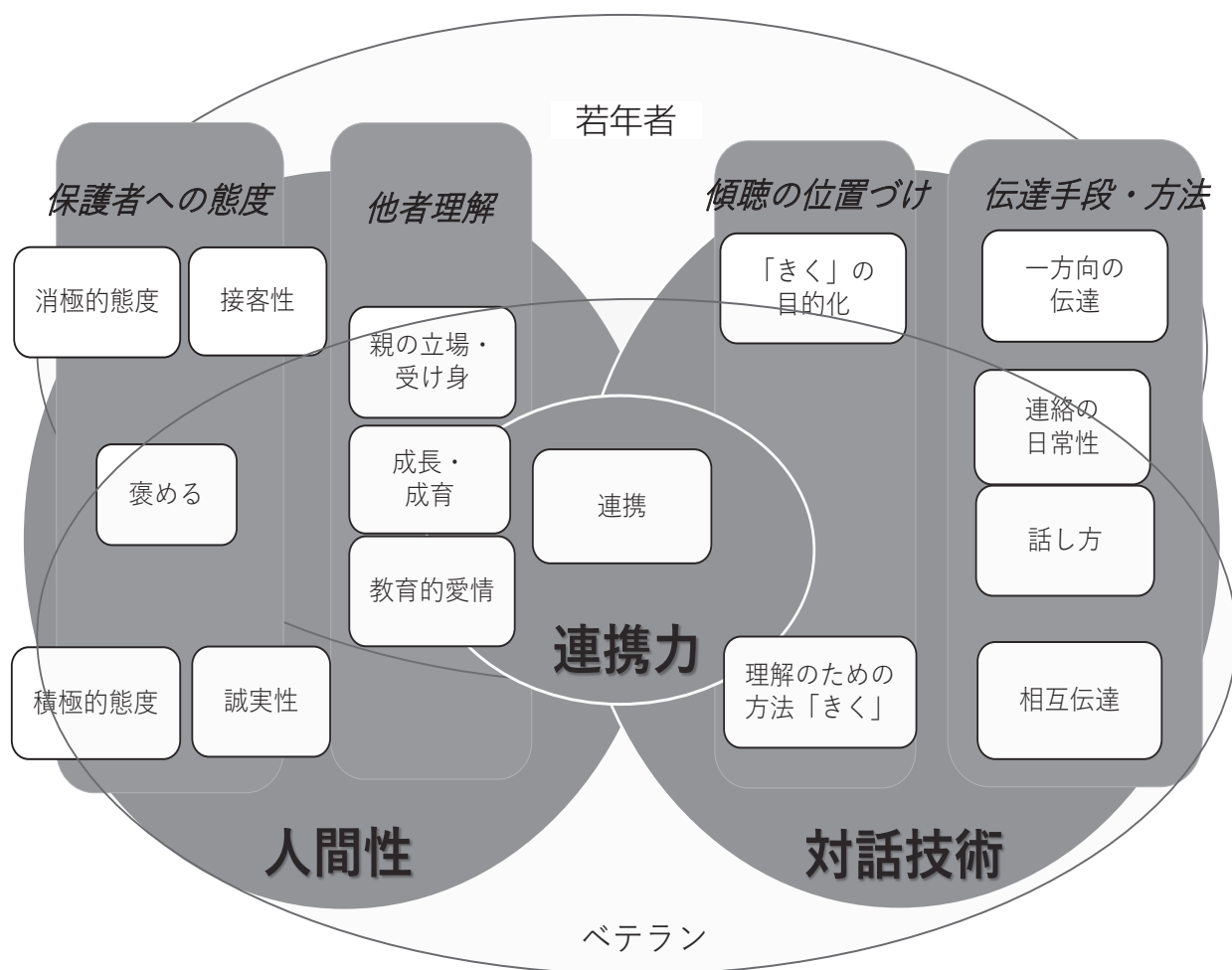


図1 「教員自身が必要であると考える」コミュニケーション能力

い傾向が見られる。

このように見てみると、ベテラン教員ほど戦略的に子どもを（もしくは保護者も含め）成長させていこうとする意図が見える。一方で、若年者の教員は保護者にどう映るかを強く意識している。教員に誠実性がないということではなく、むしろ保護者と「上手くやっ
ていこう」という意識の表れと見ることができる。

【親の立場・受身】では、「相手の思いや考えはたとえそれがまちがっていても受け止める」に見られるように、「受け入れる」ことを前提としている。これが、ベテラン教員となるにしたがって、「特性」「願い」「心情の汲み取り」など保護者の状況を受け止めるという姿勢へと変化していることが指摘できる。若年者の教員の「受け止める」という姿勢から、ベテラン教員の「寄り添う」姿勢へと変化している。若年者に比べベテランの教員はこれまでに様々な保護者と関わってきた経験があり、その経験から「寄り添う」ことの必要性を実感的にもっていると考えられる。一方で、若年者の教員では、関わってきた保護者の数そのものが少なく、多様な保護者に寄り添うことが身に付いておらず、「受け入れる」というような姿勢となっているのではないだろうか。

【成長・成育】【教育的愛情】に関しては、「何よりも子どものことを考える」に代表されるように、子どもを中心に考えた子ども理解につとめようとする姿勢が読みとれる。一方で「その子をどう伸ばしていくか、教師がその思いや哲学をしっかりと持つことが大切」という指摘もあり、教師自身の教育観を表しつつ児童理解に繋げている記述も見られる。

このように《人間性》に関わるものを見ていくと、教員の経験による差が生まれていることが指摘できる。若年者の教員ほど「どのように見られるか」「上手くやっ
ていこう」という意識が見られるため、コミュニケーション上では表面化された（もしくは可視化されやすい）「迅速さ」「丁寧さ」を意識しコミュニケーションを行っている。そういった意味では、教員である「自分」を主語にしたコミュニケーションとなっていると言える。一方でベテラン教員では表面上に関する記述は少なく、子ども中心、保護者に寄り添うような記述が見られることから、主語を「子ども」「保護者」にしていると言える。ただし、目に見えにくい

点で自らの教育観・哲学を大切にしていることが指摘できる。

（2）《対話技術》について

多くの教員が《傾聴》を重要な一要素として取り上げている。ただし、【傾聴の位置づけ】が異なっている。代表的な二つが次のようなものである。

・「まず相手の話を聴くことが必要だと思うので、最初は聴くことを心がけています」

・「相手の話を聞くことは時間もかかるし、ときとしてはつらいとかんじるかもしれない。反論したいこともあるかもしれない。相手の胸の内をしっかりとときき、相手の心の悩みやモヤモヤを出してもらうことが何よりも大切」

前者は、とにかく傾聴するというものであり、後者は、何かを理解するために傾聴するというものである。このように見ると、前者は「きく」そのものを目的化しており、後者は理解のために方法として「きく」ことをしていると言える。傾聴を目的化しているのは若年者の教員に多い傾向が見られ、「方法的きく」を取り入れているのはベテラン教員に多い傾向が見られる。これらの違いは先に述べたような表面的か否かという問題と同様である。また、子どもの成長・発達のためにコミュニケーションの必要性や意義の認識の有無にもよるものであろう。

《伝達手段・方法》においては、「家庭で悩んでいること、学校での気になることが一緒な場合が多いので学校ではこういう風にしていきますと伝えるようにしています」に見られるように、一方向的に情報を伝達しているという面がある。しかし、「学校の立場として保護者の協力を求める事も必要」とあるように、保護者とのコミュニケーションを相互交渉の場であると捉えているものも見られた。そのコミュニケーションについては、日常性を重要視しているものも見られる。代表的な例として「日ごろ子どものよいこともこまめに連絡するようにしておくと、なにか起こった場合にも保護者と話しやすいです。（中略）信頼関係は日々の積み重ねだと思います」が挙げられる。その媒体として用いられているのは、「電話」や「連絡帳」が多い。

このように、《対話技術》においては、電話や連絡

帳などによる日常的なコミュニケーションを重要視している。その際に、情報伝達的にコミュニケーションを取る場合と相互交渉的にコミュニケーションを取る場合とに分類できる。また、傾聴場面においては、傾聴が目的化される場合と、何らかの目的を達成するために傾聴を方法的に用いているものが見られた。

(3) 必要なコミュニケーション能力とは

教員に必要なコミュニケーション能力という視点で考えたとき、保護者との連携、学校内や専門家と連携できる《連携力》は、欠かせないものだと考えられる。連携は一人ですることができるものではないため、それぞれの教員が連携の意識を持つことが必要である。また特に保護者との連携を成立させるためには、《人間性》と《対話技術》が必要である。どの教員も子どもを中心とした考えを持ちながら、保護者との連携は積極的にとっていこうという姿勢がみられる。しかし、教員側に連携をとるだけでなく、うまくやっていくための姿勢がある故に《保護者への態度》は教員の経験年数によって違ってくるといえる。その理由として《他者理解》、特に【親の立場・受身】を考えていくためには、多種多様になっている親の立場や家庭の事情を知り、その家庭にあった対応ができるようになる必要があるからと考えられる。もちろん、研鑽をつむことによって、《他者理解》を深めていくことはできるが、一人として同じ状況の親の立場があるわけではないので、どうしても現場での経験的な積み重ねの差がでてしまうのではないだろうか。このように《人間性》に関わる部分においてはそもそもの保護者と関わる経験によるものが大きいと考えられる。

一方で、《対話技術》においては経験によるものも否定はできないが、傾聴の目的意識や伝達の日常的な積み重ねによって、構築されていくものが多い。傾聴の習得は簡単なものではないが、【傾聴の位置づけ】について研修を積み重ねたり、教員同士で意識を共有したりすることによってその技術を深めることはできると言える。また保護者への伝達手段の目的や方法についても同様に学校や学年といった教員同士で適切な方法を検証、共有していくことで、より技術を高められるのではないだろうか。

5 おわりに

以上、本稿では、小学校教員が自らの成功体験を振り返りながら、教員に必要なコミュニケーション能力とはどのようなものと認識しているかを明らかにしてきた。今回は成功体験を通しての認識であり、実際に教員がコミュニケーション能力の必要性を実感するときは、挫折や反省といった成功体験以外で感じることも多い。そこで今後はうまくいかないと感じる経験からの検証も行い、教員が求めるコミュニケーション能力とはどんなものかについて検討していきたい。

註

¹ 検討されている答申は次のようなものである。

①平成9年

「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」教養審

②平成11年

「養成と採用・研修との連携の円滑化に向けて」教養審

③平成17年

「新しい時代の義務教育を創造する」中教審

④平成18年

「今後の教員養成・免許制度の在り方について」中教審

⑤平成24年

「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上策について」中教審

² 本来、コミュニケーションとは、状況に応じて異なるため、そこで必要となる（と思われる）コミュニケーション能力の実態を明確な「形」として示すことはできないと考える。またそうすることによってそれが唯一のものであるという認識や伝達可能なものとするとはできないと考えられる。

参考引用文献

- 川島裕子・加藤慎司・芝木邦也「教師に求められる「コミュニケーション能力」の言説を読み解く」—文部科学省の政策に注目して—、『北海道教育大学紀要 教育科学編』, 2014
- 木下康仁「グラウンテッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究の誘い」 弘文堂, 2003
- 櫻井佳樹「教師に求められるコミュニケーション能力とは何か」『中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル』 8号, 2011
- 中教審諮問「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」, 2010

