

原 著

通常学級において軽度発達障害児を担任する教師への介入
—— 教師-児童間相互作用と児童とのかかわりに対する教師の認知 ——

竹 村 洋 子* ・ 杉 山 雅 彦**

通常学級に在籍する軽度発達障害児のいわゆる問題行動への対応に、注目が高まっている。本研究では、そういった行動を教師-児童間相互作用の問題に起因するものとして捉え、児童の行動上の問題をめぐる教師-児童間相互作用の問題について、教師側の要因の観点から考察を得ることを目的とした。授業場面における教師-児童間相互作用と教師による問題状況の把握を分析し、分析結果に基づいて教師を対象とした介入を行った。その結果、教師から児童への接近的反応の生起頻度が増加し、教師からの接近を児童が受け入れるポジティブな行動連鎖が増加、教師の「認知」も改善した。教師の行動が児童の行動と教師-児童間相互作用に影響を及ぼしていること、教師の「認知」が教師-児童間相互作用に関連する一変数であることが示された。

キー・ワード：軽度発達障害 通常学級 教師-児童間相互作用 教師の認知 行動療法

I. 問題と目的

通常学級に在籍する軽度発達障害児の数が増加するにつれて、彼らが示す攻撃行動や集団からの逸脱、活動の妨害といったいわゆる問題行動への対応が必要とされている。児童の示す問題行動の改善を指向し、適切なスキルを学習させるなどの児童を対象とした介入 (Hoff & DuPaul, 1998²⁾ など)、教師トレーニングやコンサルテーションなど児童を取り巻く環境への介入 (Ervin, DuPaul, Kern, & Friman, 1998³⁾; 澤村・加藤・小林, 1994¹⁰⁾ など) など、行動理論に基づくアプローチが一定の成果を上げてきた。

近年、行動理論における問題行動へのアプローチに関する研究は、機能アセスメントに基づくものがその主流となっている。通常学級に

おける軽度発達障害児の問題行動についても機能アセスメントの試みがなされ、注目などの教師の行動が、児童の問題行動の生起と維持に関わる重要な変数であることが示されている (Lewis & Sugai, 1996⁹⁾。

杉山(1998¹¹⁾)は、行動療法の立場から、通常学級における軽度発達障害児の行動上の問題が必ずしも入学前から生起していたものではないことを指摘し、教師の罰的対応とそれに対する児童の回避反応によって問題が複雑化している可能性があるとして述べている。つまり、児童のいわゆる問題行動は、教師-児童間の相互作用の問題によって生じ、エスカレートしている可能性がある。

また杉山は、児童に対する教師の「認知」が教師自身の行動に影響を与え、教師-児童間相互作用を規定する一因となっている可能性も同時に指摘している。集団の中で軽度発達障害児の行動の状況を客観的に捉えることの困難や教

* 筑波大学心身障害学研究所

** 広島国際大学人間環境学部

師は児童を管理しようとする特有の「認知」を持つこと（河村・國分, 1996⁴⁾）も想定される。

教師－児童間相互作用に問題が生じており、教師の「認知」がその問題を規定する一因となっているならば、3項随伴性に基づいた問題行動への対応を教師に教示するだけでは問題は解決されないだろう。相互作用を二者関係（本郷, 1985⁵⁾）として捉えるならば、児童の行動を中心としてその機能を分析するだけでなく、教師－児童間相互作用の問題における教師側の要因についても明らかにする必要があると言える。

そこで本研究では、教室場面においては児童が攻撃行動を示さなくなったが、全校集会などの場面で問題が生じた事例を対象に、教師－児童間相互作用の分析に基づいた教師への介入を実施し、その効果を検討する。それとともに、通常学級に所属する軽度発達障害児の行動上の問題をめぐる教師－児童間相互作用の問題について、教師側の要因に視点をおき、考察を得ることとする。

II. 方法

1. 対象

1) 対象者：小学校3年生を担任する50歳代の男性教師であった。対象者の担任する通常学級には、情緒障害学級での指導も受けている、広汎性発達障害の診断名をもつ男児1名が所属していた。本対象者はこの児童の攻撃的行動を問題として訴えていた。

2) 介入に至るまでの経緯：児童（以下Cとする）の行動に関して担任教師（以下Tとする）からの訴えがあった当初、Cは授業中に他児を叩く、離席する、叫ぶ、といった行動を示しており、Cを対象とした週1回45分間の個別指導を第一筆者が担当することになった。個別指導は第2観察日の2日後から実施され、介入の実施は第4観察日の2日後からであった。その後授業場面におけるCの問題行動の生起頻度は減少し、その内容も大声を出す程度となった。しかし、新たに全校集会など学級場面以外でのCの攻撃行動の生起が報告されるようになった。

た。

2. アセスメント

1) 教師－児童間相互作用：授業場面において、T、Cの行動とT－C間相互作用について状況を把握するために直接観察を行った。

Cの問題行動の減少に伴って、TがCに対して声かけをしたりといった接近的な反応を示す頻度が増加し、CがTからの接近を受け入れるというポジティブな行動連鎖が成立する場面も観られた。しかし、Tからの接近の生起頻度は安定せず、CはTからの声かけや接近に気づかなかつたり、気づいても反応しなかつたりすることがあり、手で払いのけるなどの拒否的反応を示すこともあった。

CがTや板書を見ることも少なくなかったが、Tによる反応は特に示されていなかった。

2) 教師による児童の行動をめぐる問題状況の把握：杉山(1999¹²⁾)をもとに、Tによる問題状況の把握についての情報を得るための質問紙を作成し、Cへの介入前、Tに記入を依頼した。その結果をTable 1に示した。

Cについての「減らしたい行動」として、「かみつく、ひっかく、つばをつける」ことが挙げられ、設問2の回答より、そのような行動は「1日1、2回、休み時間」に生じるとのことであった。設問1より、生じたときには「本人のした行動を説明して理解させ、相手の友だちや教師にあやまらせて、二度としないよう約束させる」という対応を行っており、Cは「すぐに素直にあやまるが、形だけのように見える」とのことであった。設問3～5の回答から、Cは「自分のしたいことを止められたり、注意された時に」「瞬間的に善悪の判断がつかなくなることがあり、自分の欲求がおさえられない」ため、「減らしたい行動」を起こす、つまり「減らしたい行動」はC自身の問題によって生じるとの考えが示された。

設問6では、減らしたい行動が減ることによって「集団行動がとれるようになり、善悪の判断がつけられるようになればよい」との回答がなされ、その回答は、設問5の「自分の欲求

Table 1 Tによる問題状況の把握

質問項目	回答
減らしたい行動	かみつく、ひっかく、つばをつける
1. 減らしたい行動が生じた時、 どう対応なさっていますか？	本人のした行動を説明して理解させ、相手の友だちや教師にあやまらせて、二度としないよう約束させる。
1-2 その時の児童の様子は？	すぐに素直にあやまるが、形だけのように見える。
2. 減らしたい行動が生じる頻度は？ 例) 授業中(教科)、休み時間、 1日何回くらい	休み時間 1日1, 2回
3. 減らしたい行動が生じやすい状況は？	自分のしたいことを止められたり、注意された時。
4. 減らしたい行動が生じにくい状況は？	周囲に迷惑をかけないように(読書、 絵描きなど)に集中している時。
5. なぜ、減らしたい行動が生じると 考えられますか？	まだ瞬間的に善悪の判断がつかなくことがあり、自分の欲求を押さえられない。
6. その行動が減ることによって、 どうなればよいと考えられますか？	集団行動がとれるようになり、善悪の 判断がつけられるようになればよい。
7. その行動を減らす対応をする以外 に目的を達成するためにはどんな 方法があるとお考えですか？	(無回答)

がおさえられない」、「善悪の判断がつかない」ことが「減らしたい行動」が生起する理由であるという回答と矛盾していた。また、設問7「その行動を減らす対応をする以外に目的を達するためにはどんな方法があるとお考えですか？」は無回答であった。設問1と考え合わせると、Tは改善の手立てが見いだせないでいること、設問5、6と考え合わせると、「減らしたい行動」が生起する理由と、減らすことの目的が混乱していることが伺われた。

授業場面でのCの問題行動の生起頻度が減少してから、Tにより「パニックを起こす回数が減り、指示を半分以上は聞けるようになった」との報告がなされたが、それと同時に「自分より弱いとみた者(下学年生や声をかけてくれる女の先生など)にいたずら(足をふむ、つばをつけるなど)をすることが増え、パニック時の

状態(つきとばす、かみつく、ひっかくなど)は変わらないが、本人に体力がついた分、危険度が増している」ことも報告された。

3) 問題の分析: 授業場面において生じるTからの接近に対して、Cは必ずしも受け入れる反応を示しておらず、そのことがTからの接近の生起頻度が不安定である要因の1つとして考えられた。手で払いのけるなどの拒否的反応が生じていることから、Tからの接近がCにとって常に好ましい刺激機能を有しているとは限らないと考えられた。CがTを見る行動もTによって強化子が随伴されることがなかった。T、Cともに相手への接近的な反応は示すものの、必ずしも相手の反応によって強化されておらず、ポジティブな行動連鎖が成立しにくい状況であった。Tを対象とした質問紙の結果より、TはCの行動上の問題をC自身の問題として捉

えていること、問題を改善する手立てを見いだせずに混乱していることが読みとられた。

3. 介入の方針と介入手続き

1) 介入の方針：問題の分析をふまえ、(a) TとCの行動の好ましい変化についてフィードバックし、Cとのかかわりに対するTの不安を低減すること、(b)授業場面においてTが提示しやすくCの回避的反応が起こりにくい強度の行動として、Cに視線をむけることを教示し、TからCに対する接近的行動の生起頻度を安定させるとともに両者間の行動連鎖をポジティブなものに変化させること、の2点を介入の方針として設定した。

また、介入に対してTの抵抗が生じることを避けるため、介入の実施は、同小学校において管理的立場にあり、同校教師からソーシャルサポートを期待されている人物に依頼することとした。

2) 介入手続き：第10観察日に、Cとのかかわりについての不安の低減とCに対する接近的行動の増加を標的として、介入を行った。

具体的には、第9観察日までの授業観察の結果について明文化 (Fig. 1) し、グラフを添付した資料を作成した。第10観察日の授業観察実施後、第一筆者が教頭に「担任の先生にお伝え下さい」と言い、(a)Cの問題行動が減少していること、(b)Tからの接近もそれに伴って増加していること、(c)Tがクラス全体に指示を出したと

きなどにCがTを見るが増えているが、それに対してTは反応を返していないので、Tが全体指示を出す際にCを見るようにするとCもTとかかわりをもつチャンスが増加すると思われること、の3点を資料を示しながら口頭で述べ、Tへのフィードバックと教示を依頼した。

介入の実施者は、Tの同僚教師10名を対象に、同校教師がソーシャルサポートをもつとも期待する人物を同定することを目的としたアンケートへの記入を依頼し、その結果に基づいて同校の管理的立場にある教師5名の中から選出した。

4. データの収集

1) 授業場面における教師－児童間相互作用：Cへの介入の実施前より継続して、45分間のTによる国語の授業において、週1回の直接観察を行った。観察時間は授業開始時刻から5～10分程度経過してからの5分間であった。朝の会が延長して行われていることもあったが、一貫して、Tが教室の前方に位置して板書をしながら説明や話をするという活動の形態であった。Cは個別にプリントを与えられ、クラス全体の活動の流れには参加しておらず、また参加を要求されることもなかった。

5分間の観察時間に、生じたTとCの行動を筆記で具体的に記録した。その際、本郷(1985³⁾)を参考にして、両者の行動が連鎖している場合にはそれらを矢印を書いて結ぶことに

- ◆授業中、_____くん(以下Cとします)が、プリントなどの学習課題に集中して取り組む時間が増えました。
- ◆授業中にCが離席する、大声を出す、他児をたたく、ものをこわすといった問題となっていた行動が減りました (FIG.1)。
- ◆担任の先生(以下Tとします)が、Cに対して「プリント終わった?」「次はこれをして」など、学習課題に関して声をかけたり、近づいたりする行動が増えました (FIG.2)。このグラフには、問題行動を注意するための声かけや接近の回数は含まれていません。
- ◆Tからの声かけや接近、クラス全体への指示に対して、終わったプリントを見せるTを見る、板書を見る、といった適切な反応をすることが増えてきました (FIG.3)。
- ◆Tがクラス全体に指示を出したときに、CはTを見るなどの反応をすることが増えてきましたが、このCの適切な行動にTが反応することはほとんどありませんでした。Tが全体に指示を出した時にCを見れば、CもTに対応するチャンスが増えると思われます。

Fig. 1 第9観察日までの授業観察の結果を明文化したもの

Table 2 授業観察のための行動の定義

Cの問題行動：大声を出す、他児を叩く、鉛筆を折るなど物を壊す、離席、椅子をガタガタさせたり隣に倒れかかったりするなどの行動
Tへの視線：Tや板書を見るCの行動
Tからの接近：Cに対するTの声かけや接近などの行動（叱るなどの行動は除く）
Tからの接近に対するCの反応
受け入れ：「Tからの接近」に応じる、またはそれが生じた時、Tをみている
拒否：「Tからの接近」を明確な言動で拒否する
無反応：「Tからの接近」に反応しない

よって、始発者の行動に対する相手の反応の有無、反応があった場合にはその内容が記録されるようにした。記述された行動を Table 2 の定義に従って分類し、データを得た。

学校行事や休日等の関係で、第4観察日から第5観察日までと第8観察日から第9観察日までにそれぞれ2週間、第11観察日から第12観察日までに6週間の時間的経過があった。なお、Cを対象とした週1回の個別指導は観察期間中も継続して実施されていた。

2) 教師の認知：介入の前後で、2つの尺度とエピソード収集のための自由記述欄を合わせた質問紙への記入をTに依頼し、Cとのかかわりにおける問題についてのTによる「認知的評価」の変化についてデータ収集した。

尺度とは、影響性・コントロール可能性の2因子からなる「認知的評価尺度」、積極的対処・サポート希求・認知的対処の3因子からなる「コーピング測定尺度」であり、それぞれ、三浦・坂野・上里(1998⁸⁾)、三浦・上里(1999⁷⁾)が、Lazarus and Folkman (1984⁹⁾)の心理学的ストレスモデルに基づき、中学生を対象として作成したものを修正して用いた。行動療法において「認知」についての見解は必ずしも一致していないが、Lazarus and Folkman (1984⁹⁾)の心理学的ストレスモデルにおける「認知的評価」は「認知」を操作可能な独立変数として位置づけたものだと考えられる(坂野・鈴木・浅野・海老原・小林・嶋田, 1996⁶⁾)からである。尺度の項目については Table 3 に示した。

Table 3 認知的評価尺度・コーピング測定尺度の質問項目

- 「くんとのかかわりにおいて問題が生じたときの、あなたの感情や考えをよく表すように、数字に○をつけて下さい。」との教示文により、各問について4件法(0.全くちがう、1.いくらかそうだ、2.まあそうだ、3.その通りだ)で回答してもらった。
- * 認知的評価尺度の質問項目
1. 自分の仕事をおびやかすと思う。
 2. 解決するための方法が分かっていると思う。
 3. 大変なことだと思う。
 4. 原因が何か、分かっていると思う。
 5. 仕事に影響があると思う。
 6. どうすればよいか、分かっていると思う。
 7. 何とかできると思う。
 8. 困ったことだと思う。
 9. 自分をきずつけることだと思う。
 10. すぐに落ち着いた気持ちにもどると思う。
- * コーピング測定尺度の質問項目
1. どうしようもないのであきらめる。
 2. 現在の状況を変えるように努力する。
 3. 自分の気持ちを人にわかってもらう。
 4. 時の過ぎるのにまかせる。
 5. どうしたらよいか考える。
 6. 問題を解決するために、人に援助をたのむ。
 7. これでもかまわないと納得する。
 8. 自分自身の何かを変えるように努力する。
 9. 人に、問題解決に役立つ助言を求める。
 10. 現在の状況についてあまり考えないようにする。
 11. 問題を整理する。
 12. 人から、その問題に関連した情報を得る。
 13. 過ぎ去ったことをくよくよ考えないようにする。
 14. 状況についてもう1度検討しなおす。
 15. 問題を起こした人を責める。
 16. なるようになれと思う。
 17. やるべきことを考える。
 18. 自分のおかれた立場を人に理解してもらう。
 19. 些細なことだと考えるようにする。
 20. 今の経験から得られるものを探す。

3) データの信頼性：授業場面における観察データの15% (全観察日のうち2日間) について、2名の観察者によって得られたデータの一致率を算出した。行動の分類項目毎に一致数を不一致数+一致数で割り、得られた一致率は「Cの問題行動」について92.9%、「Tからの接近」、「Cの反応」についてはともに100%であった。「Tへの視線」については第二観察者による記録が行われなかったため、一致率を算出していない。

III. 結果

1. 教師-児童間相互作用

観察の結果は Fig. 2 と Fig. 3 の通りであった。

第5観察日から第10観察日まで、すなわちCの問題行動が減少してから介入実施前までの6日間において、Cに対する「Tからの接近」の生起頻度は計11回であり、介入実施後の第11観察日から第13観察日までの3日間においては計10回であった。3日間あたりの生起頻度に

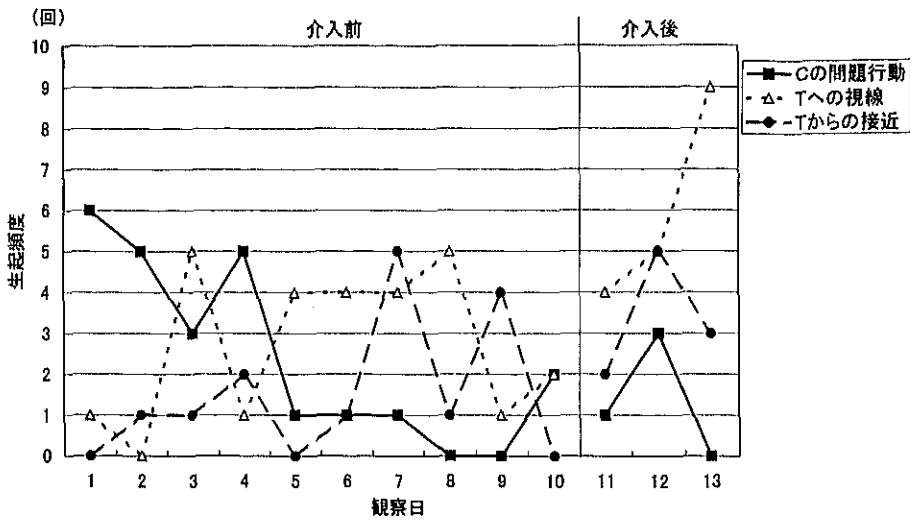


Fig. 2 授業場面におけるCとTの行動

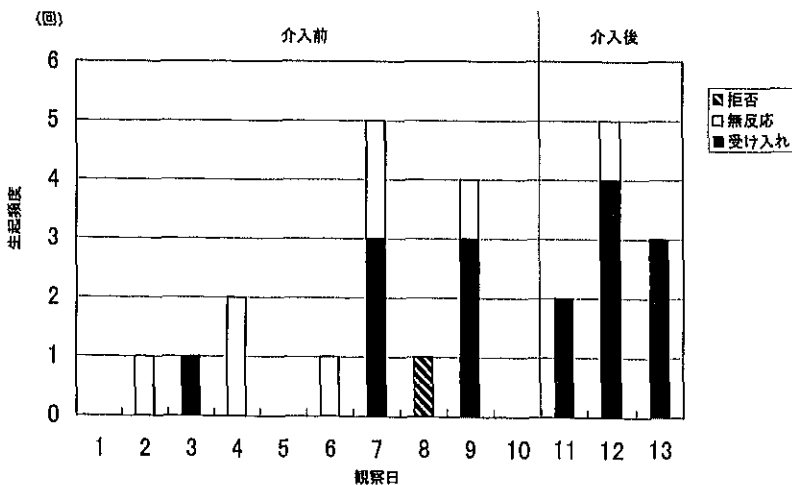


Fig. 3 Tからの接近に対するCの反応

Table 4 Tによる認知的評価

	認知的評価尺度		コーピング測定尺度		
	影響性	コントロール可能性	積極的対処	サポート希求	認知的対処
介入前	3	6	16	5	1
介入後	1	7	18	7	2

換算すると、介入前は5.5回、介入後は10回であり、介入後Cに対する「Tからの接近」の頻度が増加した。

「Tからの接近」に対するCの反応については、第5～10観察日において、「受け入れ」が6回、「無反応」が4回、「拒否」が1回生じており、第11～13観察日においては、「受け入れ」が9回、「無反応」が1回であった。3日間あたりの生起頻度に換算すると、介入前は「受け入れ」が3回、「無反応」が2回、「拒否」が0.5回であり、介入後には「Tからの接近」をCが「受け入れ」という行動連鎖の成立する頻度が介入前の3倍になり、顕著に増加した。また、Cが「Tからの接近」に対して「無反応」であったり、「拒否」したりすることも減少した。

第5観察日から第13観察日において生じた「Cの問題行動」は、第7観察日に他児の机を叩く行動が1回観察されたが、それ以外はすべて「大声を出す」という行動であった。第10観察日に「Cの問題行動」が若干多く生じた。

「Tへの視線」をCが示す頻度は、第5観察日から第7観察日において4回、第8観察日において5回であったが、第9、10観察日にはそれぞれ1、2回にとどまった。介入後の第11、12、13観察日には、それぞれ4、5、9回観察された。

2. 教師の認知

各尺度から得られた結果はTable 4の通りであった。

認知的評価尺度では、影響性因子の得点が3から1に減少し、コントロール可能性因子の得点が6から7に増加した。コーピング測定尺度では、積極的対処因子の得点が16から18に、

サポート希求因子の得点が5から7に、認知的対処因子の得点が1から2に、それぞれ増加した。なお、認知的評価尺度の設問5については記入もれがあったため分析の対象からはずした。

エピソード欄では、「教室で以前より落ち着いてきた」ことや「給食時の約束（手で食べないなど）を声かけすればかなり守れるようになってきた」こと、「掃除をなまけるようになった。太っているせいか、かがみ込んでする作業（雑巾がけ）をいやがる。そばについていないとやらない。（それも担任のみ、他の人だとやらない）」ことが報告されていた。

IV. 考察

1. 教師－児童間相互作用

介入後、「Tからの接近」が一定の頻度で生じるようになった。また、「Tからの接近」の生起頻度が安定するのに伴って、Cが「受け入れ」る反応を示す割合も増加し、T-C間にポジティブな行動連鎖が安定して成立するようになった。このことは、教師の行動が児童の行動にとって重要な変数であることを裏付けていると言える。今回のデータからは十分な情報が得られないが、同じ接近反応として記録されていたTの行動でも介入によって何らかの変化が生じていた可能性、「Tからの接近」が一定の頻度で生じるようになったことがCに何らかの影響を与えた可能性も考えられる。

また、第10観察日に「Cの問題行動」が若干多く生じており、「Tからの接近」の生起頻度が安定しなければ「Cの問題行動」の減少が維持されなかった可能性があり、「Tからの接近」

が「Cの問題行動」の生起をめぐる変数であることが示唆された。

「Tへの視線」については、第5観察日から第8観察日まで生起頻度が5、6回であり、安定して生じる傾向にあった。しかし、第9、10観察日には減少してしまった。介入後の第11、12観察日には再び増加し、第13観察日には著しく増加している。「Cの問題行動」の生起頻度だけでなく、「Tからの接近」がCのTに対する接近的行動の生起にかかわる変数である可能性がある。

しかし、今回TとCの行動の連鎖についてデータ化できたのは、「Tからの接近」とそれに対する「Cの反応」のみであった。そのため、「Cの問題行動」および「Tへの視線」と、「Tからの接近」がどの様に連鎖し、各々の生起頻度の変動となって現れたのかは明確でない。

2. 教師の認知

尺度の結果については、介入後、認知的評価尺度の影響性因子において得点が減少しコントロール可能性因子の得点が増加したことから、Cとのかかわりにおいて生じる問題について、Tが「自分をおびやかすものではなく、なんとかできるもの」と「認知」するようになったことが伺われた。コーピング測定尺度では、積極的対処因子、サポート希求因子、認知的対処因子がそれぞれ増加したことから、自分自身で何らかの対応をしたり、人に援助を求めたり、といったように介入前よりもさまざまなコーピングを行っている状態であり、認知的評価尺度の結果と合わせて考えると、Tの「認知」は、Cとのかかわりにおいて生じる問題について適切に対応できていると捉えている状態だと考えられた。

3. 総合考察

通常学級の児童の問題行動を教師－児童間相互作用の問題として捉え、授業場面における教師－児童間相互作用の分析と教師による児童の行動をめぐる問題状況の把握の分析に基づき、教師を対象とした介入を試みた結果、ポジティブな教師－児童間行動連鎖が増加し、教師が児

童に接近する、児童が教師を見るなどの行動が増加した。

アセスメントで実施した教師を対象とした質問紙の結果から、教師による児童の行動をめぐる問題状況の把握については混乱がみられ、授業場面における自然観察を通して、第3者が客観的に分析し相互作用の問題を改善するための教師の行動をターゲットとして介入することの有効性が結果より示された。

介入として、教師と児童の行動の好ましい変化についてフィードバックし、教師が遂行可能と考えられる具体的な行動を教示した。その結果、児童に対する教師の接近行動の生起頻度が安定し、児童とのかかわりにおける問題に対する教師の「認知」にも変化がみられた。「認知」の見解や測定については今後検討を重ねる必要があるが、Lazarus and Folkman (1984⁵⁾)の心理学的ストレスモデルにおける「認知的評価」を「認知」とみなした本研究の結果から、教師の「認知」が教師－児童間相互作用と関連する一変数であることが示された。

今回のデータは信頼性が十分保証されたものではなく、観察や記録の方法についても今後検討を重ねていく必要がある。教室場面における教師－児童間相互作用をデータ化するための方法を定式化することは、児童の示す行動をめぐる教師－児童間相互作用の問題が典型的にみられるとするならば、その問題に介入するためのアセスメント方法の確立にもつながるだろう。

小学校においては特に担任教師と児童とのかかわりは重要性が高いと考えられ、今回の結果から、両者間相互作用の改善によって他の場面における児童の行動上の問題も改善した可能性が見出された。授業場面における教師－児童間相互作用の状況が休み時間など他の場面における児童の状況とどのように関連するのか、データを得る必要があるかもしれない。

また、教師への介入後も児童を対象とした週1回の個別指導が継続して行われており、教師への介入と児童への介入が相互に関連して効果

を示したかもしれない。今回は教師－児童間相互作用における教師側の要因について検討を行うことが目的であるため、児童への介入に関する検討は別稿に譲るが、今後双方への介入がどの様に関連・影響し合うのかといった点についても検討することが必要だろう。

本研究の分析対象は一事例であり、さらに研究を重ねることが必要であろう。また、もし相互作用の問題が通常学級において問題行動を示す児童と担任教師の間に典型的にみられるのであれば、なぜそのような相互作用の問題が生じるのか、そして教師側の問題は児童との相互作用の中で生じたのか、他の要因が関連しているのか、といった点についても今後明らかにしていかなければならないだろう。

謝 辞

本研究を行うにあたり、筑波大学第二学群人間学類（当時）の土井香奈氏に御協力いただきました。御礼申し上げます。

文 献

- 1) Ervin, R. A., DuPaul, G. J., Kern, L., & Friman, P. C. (1998) Classroom-based functional and adjunctive assessment: Proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 65-78.
- 2) Hoff, K. E. & DuPaul, G. J. (1998) Reducing disruptive behavior in general education classrooms: The use of self-management strategies. *School Psychological Review*, 27, 2, 290-303.
- 3) 本郷一夫 (1985) 保育所における障害児の相

- 相互作用に関する研究. 東北大学教育学部研究年報, 33, 93-109.
- 4) 河村茂雄・園分康孝 (1996) 小学校における教師特有のピリーフについての調査研究. *カウンセリング研究*, 29, 44-54.
- 5) Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal, and coping*. Springer, New York.
- 6) Lewis, T. J. & Sugai, G. (1996) Functional assessment of problem behavior: A pilot investigation of the comparative and interactive effects of teacher and peer social attention on students in general education settings. *School Psychology Quarterly*, 11, 1, 1-19.
- 7) 三浦正江・上里一郎 (1999) 中学生の学業における心理的ストレス－高校受験期に実施した調査研究から－. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, 8, 87-102.
- 8) 三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1998) 中学生が学校ストレスナーに対して行うコーピングパターンとストレス反応の関連. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, 7, 177-189.
- 9) 坂野雄二・鈴木伸一・浅野桂子・海老原由香・小林みずき・嶋田洋徳 (1996) 認知行動療法における認知的変数の検討. *早稲田大学人間科学研究*, 9, 1, 143-162.
- 10) 澤村まみ・加藤哲文・小林重雄 (1994) 発達障害児の教師トレーニングに関する試み－行動変容技法訓練パッケージを用いて－. *心身障害学*, 18, 121-130.
- 11) 杉山雅彦 (1998) 教室における行動問題と教師の対応. *日本特殊教育学会第36回大会発表論文集*, S9.
- 12) 杉山雅彦 (1999) 教師の児童の行動に関する評価と相互作用－教師－児童間の相互作用の改善－. *日本特殊教育学会第37回大会発表論文集*, S20.

A Treatment for a Teacher Taking a Student with Mild Disabilities in a General Classroom : Analysis of Teacher-Student Interactions and Teacher's Cognition

Yoko TAKEMURA and Masahiko SUGIYAMA

Many studies have focused the treatments for the problem behavior demonstrated by students with mild disabilities in general classrooms, in recent years. We thought that their problem behavior resulted from the problems of the teacher-student interactions and discussed about the problems of the teacher-student interactions in terms of the teacher's factors. The teacher-student interactions in class and teacher's cognition concerning their interactions were analyzed. The treatment for the teacher was practiced on the analysis. The frequency of the teacher's approaches to the student was increased, and the frequency of the student's acceptance to the teacher's approach was increased. The teacher's cognition was also improved. The results showed that the teacher's behavior had influenced on the student's behavior and their interactions, and that the teacher's cognition, to the interactions between them, related with the teacher-student interactions.

Key Words : mild disabilities, general classrooms, teacher-student interactions, teacher's cognition, behavior therapy