

資料

「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討 —記述式アンケートによる「減らしたい行動」についての調査から—

竹村 洋子

本研究では、通常学級における「問題行動」をめぐる教師-児童間相互作用について、児童とのかかわりに対する教師の評価に焦点をあて、問題状況に関して検討を行った。通常学級担任教師を対象に記述式アンケートによる「減らしたい行動」についての調査を行い、回答は予備調査から得た項目にそって分類した。授業や課題に取り組まないこと、他児との関係や集団活動の妨げになるような行動が教師によって問題とされやすいこと、それらの「減らしたい行動」に対して「個別的対応を行う」とした教師が多く、その対応による児童の反応については、「改善」、「悪化」など事例によってまちまちであることが示された。対応として他者との連携が挙げられた事例は少なく、他者との連携を挙げた事例で、教師の対応時における児童の反応について「改善」との回答はなかった。「問題行動」をめぐる教師-児童間相互作用への環境介入について、「減らしたい行動」に焦点を当て、考察した。

キー・ワード：通常学級 「問題行動」 教師の評価 教師-児童間相互作用 「減らしたい行動」

I. 問題と目的

通常学級に在籍する発達障害児の増加とともに、発達障害児が学級場面で示すいわゆる「問題行動」について議論される機会が増加した。行動理論では、「問題行動」を相互作用の観点から分析する重要性が認識されるに至り（肥後, 1994；園山・小林, 1994）、2者間の相互作用に問題が生じている場合には両者への介入が必要との指摘がなされている（平澤・藤原, 2000）。他児や教師など児童を取り巻く環境への介入が近年の論点の1つである。学級場面において教師は児童にとっての重要な他者であり、教師を対象としたコンサルテーションなどにより環境の随伴性を変える試みが始められている（松岡, 2007；野呂・藤村, 2002）。

一方、大石（2000）は、学校システムの変更など、外部の専門家が主体的に介入を行った場合、その効果は維持されにくく、教師の主体性を生かした支援システムの構築が必要だとしている。また、行動理論に基づく研究ではないが、近藤・沢崎・斉藤・高田（1988）は、教師によって児童個人に対する見方や評価が大きく異なり、教師の「儀式化」が個々の児童の適応状況に影響を与えているとしている。教師のバーンアウト傾向に関する研究では、児童との関係が教師の状態に影響を及ぼしていることが示され（伊藤, 2002）、授業指導志向タイプ・かかわり志向タイプの教師ではバーンアウトに関連する要因が異なり、有効な支援の方法が異なる可能性が指摘されている（伊藤, 2000）。通常学級において児童が示す「問題行動」を低減するための介入方略を明示するには、「問題行動」をめ

ぐる教師－児童間相互作用について、教師側の要因を検討することが必要だと考えられる。

杉山（1999）は、教師の否定的な評価が教師自身の行動を規定し児童の「問題行動」をめぐる相互作用を規定する一因になっている可能性があるとし、教師－児童間相互作用における教師の行動を規定する変数として、教師の評価を分析する重要性を主張している。それを受けて竹村・杉山（2002；2003）は、児童の「問題行動」の低減を志向して教師－児童間相互作用を分析し、児童への介入及び教師への介入に伴う、児童とのかかわりに対する教師の評価の量的変化を測定した。その結果、両者への介入に伴って、学級場面における両者の行動及び教師の評価に変化が生じ、児童とのかかわりに対する教師の評価が教師－児童間相互作用に関連する変数であることが示された。

竹村・杉山（2002；2003）が扱っている教師の評価とは、児童の行動そのものに対する評価ではなく、児童の「問題行動」とそれに対する教師の対応、対応の効果を教師自身がどのように把握しているのかをさす。その概念はLazarus and Folkman（1984）の心理学的ストレスモデルにおける認知的評価との類似性が認められ、竹村（2008）はそれを踏まえて、教師の評価を測定するための尺度を調べ、調査研究と事例研究とを行った。そこでは、対処行動評価が教師－児童間相互作用を規定する要因である可能性があること、教師が児童とのかかわりについて解決をあきらめなければならぬと感じると問題解決的志向を持ちにくいこと、解決不可能な問題を抱えつつも、介入や支援により問題解決的志向を持って児童とのかかわりを改善できることが示された。

竹村・杉山（2002；2003）による事例研究は、通常学級における「問題行動」をめぐる教師－児童間相互作用を改善するためのモデルを示したが、1事例での検討にとどまり、アセスメントから介入に至るまでのプロセスが汎用性をもって明確に示されたとはいいがたい。教師の評価が教師－児童間相互作用に関連する重要な要

因であり、その状態によって問題性の有無や介入方針が異なるならば（竹村・杉山，2002；2003；竹村，2008）、教師－児童間相互作用と教師の評価について検討を重ね、アセスメントと介入の方略を洗練する必要がある。

竹村・杉山（2002）は、教師への介入を実施する際のアセスメントとして、行動観察とともに、「減らしたい行動」に関するアンケート（杉山，1999）を実施し、教師による評価と教師－児童間相互作用の関連から、問題状況を分析することを試みている。「減らしたい行動」に関するアンケート（杉山，1999）で示される教師の評価を量的に分析することで、「問題行動」をめぐる教師－児童間相互作用のアセスメントと介入について、何らかの知見が得られると考えられる。

そこで本研究では、「減らしたい行動」に関するアンケート（杉山，1999）を用いて、児童とのかかわりに対する教師の評価について量的データを収集する。まず、「減らしたい行動」と「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」について分類し、分類項目毎の事例数を示す。さらに、「減らしたい行動」のうち、事例数の多かったものについて分類項目毎に、「教師の対応」とその効果を内訳で示す。これらの結果から、通常学級における「問題行動」をめぐる教師－児童間相互作用と教師の評価について、教師の「減らしたい行動」に焦点を当て、環境介入の視点から考察を得る。

II. 方法

1. 予備調査

小学校通常学級担任教師16名（年齢内訳は20歳代2名，30歳代5名，40歳代7名，50歳代2名，性別内訳は女性13名，男性3名）を対象とし、「気になる」児童について9つの質問からなる「減らしたい行動」に関するアンケート（杉山，1999）に記入するよう、依頼した。複数の児童について「気になる」とした教師がおり、対象事例は25ケースであった。調査の実施にあたり、調査対象者が児童への否定的な見方を強

「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討

めないようにするため、同様の質問からなる「増やしたい行動」に関するアンケートへの記入も併せて依頼した。

アンケート結果について、「減らしたい行動」、「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」についての回答を分析対象とした。小学生を対象とする教育相談にかかわった経験を持つ大学院生3名（うち1名は教職経験を有する。筆者含む）が各自KJ法に基づき各質問毎に回答を分類した。3名が独立に設定した分類項目の類似性を、分類された回答の内容から検討し、そこに含まれる半数以上の回答が2名以上で一致した分類項目を、各質問に対する回答の下位項目として採用した。2つ以上の分類項目にまたがる回答については、筆者が内容を検討し、1つの下位項目の中に収めた。

「減らしたい行動」の下位項目については、「パニックを起こす」、「授業中に他事をする」、「集団行動ができない」、「他児にちょっかいを出す」、「授業中課題に取り組まない」、「自傷」、「身辺処理ができない」、「話を聞けない」、「自分の殻に閉じこもる」、「他傷」、「教室を離れる」、「禁止された遊びをする」、「登校しぶり」の計13項目が得られた。

「教師の対応」の下位項目については、「声かけをする」、「個別に対応する」、「言い聞かせる」、「様子を見る」、「本人の話を聞く」、「禁止事項を言語化させる・謝罪させる」、「電話をする」の計7項目が得られた。なお、「個別に対応する」には、担任教師がそばについたり、個別に指導したり、個別的な配慮や工夫をする、という回答であった。具体的には、「ここまでならできるということをやらせるようにする」、「手をとってやめさせる」、「一緒にする」、「決まりを復唱させる」などの回答が分類された。

「教師の対応時における児童の反応」の下位項目については、「改善」、「一時的改善」、「改善しない」、「悪化」、「一貫しない」、「不明」の計6項目に分類された。「改善」は教師の対応時に「減らしたい行動」が改善するか、あるいは児童が好ましい反応を示すもの、「一時的改

善」は教師の対応に応じるが、その児童の反応は一時的な改善にとどまるか、あるいは改善とまではいかないもの、「改善しない」は教師の対応時に反応がないか、あるいは改善しないもの、「悪化」は教師の対応時に「減らしたい行動」が悪化するか、あるいは児童が好ましくない反応を示すもの、「一貫しない」は教師の対応時の児童の反応が時によって異なるか、あるいは別々の項目に該当する複数の反応を示すものであった。

2. 本調査

(1) 対象：茨城県市立小学校39校通常学級担任教師413名を対象に「通常学級で『気になる児童』についての意識調査」として質問紙調査を実施したところ、375名から回答が得られた（回収率90.8%）。そのうち担任学級に「気になる児童」が「いる」として回答した252名の回答を分析対象とした（性別は男性63名、女性188名、不明1名、年齢は20歳代23名、30歳代93名、40歳代117名、50歳代18名、不明1名）。「気になる児童」がいるとして回答した252名のうち、その人数を1人とした教師は135名、2人は42名、3人以上は73名、無回答は2名だった。「最も気になる児童1名について」として回答を依頼し、複数の児童について回答する可否かは各対象者に一任したところ、7名の教師が重複回答し、対象数は263ケースだった（学年は1年生46名、2年生43名、3年生58名、4年生41名、5年生37名、6年生37名、2・3年生（複式学級）1名、性別は男子209名、女子50名、不明4名）。各分析は記入漏れや記入ミスのあった回答を除いて行われた。

調査の実施にあたり、「気になる児童」については、授業中や休み時間など、学級での活動の際に、集団への参加や学習への取り組み、他の児童とのかかわりなどに困難を示す児童」との説明がなされた。

(2) 調査手続き：市教育委員会を通じて各学校宛に調査を依頼し、承諾の得られた学校宛に質問紙を配布・回収した。調査は無記名方式で実施し、記入者各自で厳封の上、学校毎にまと

めて提出するよう求めた。調査時期は2003年11月であった。調査の実施にあたり、調査対象者が児童への否定的見方を強めないよう、同様の質問からなる「増やしたい行動」に関するアンケートへの記入も併せて依頼した。

(3) 分析手続き

1) 「減らしたい行動」、「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」の回答の分類

「減らしたい行動」に関するアンケートの質問項目のうち、「減らしたい行動」、「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」への回答を分類するため、予備調査の結果を基に、先行研究（稲垣, 1995；宮崎・小塩・篠原・緒方・久田・成田, 1995）も参照して分類項目を設定した。分類項目は以下の通りであった。

「減らしたい行動」については、「パニックを起こす」、「集団行動ができない」、「授業や課題に取り組めない」、「暴力・他児へのちょっかい」、「自傷」、「教室を離れる」、「身辺処理ができない」、「自分の殻にこもる」、「ルール違反」、「習癖」、その他の11項目であった。なお、「習癖」とは、「一種の癖として捉えられる行動や常同的行動」であり、具体的には「指しゃぶり」や「多動」などの回答が含まれた。「習癖」が課題への取り組みや集団行動への参加に影響を及ぼすことも考えられるが、「習癖」そのものについてのみ記述された回答が分類された。

「教師の対応」については、「声かけをする」、「個別対応を行う」、「様子を見る」、「状況を把握する」、「他児に働きかける」、「校内で連携をとる」、「保護者と連携をとる」、「専門機関と連携をとる」、「望ましい行為を賞賛する」、その他の10項目、「教師の対応時における児童の反応」は「改善」、「一時的改善」、「改善しない」、「悪化」、「一貫しない」の5項目であった。

それらの項目により、予備調査に関与していない評定者2名が独立に、「減らしたい行動」、「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」について回答を評定した。評定者はいずれも障害児教育を専門とし、1名は修士号を有する大学院生、1名は博士号を有する研究者で

あった。2名による評定の結果を照合したところ、回答の分類が完全には一致しなかった事例が、「減らしたい行動」については86ケース、「教師の対応」については52ケース、「教師の対応時における児童の反応」については51ケースあった。これらについては筆者が内容を検討し、2名による分類結果のいずれかに従った。

2) 「減らしたい行動」、「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」の連鎖

「減らしたい行動」のうち事例数の上位5つ、「授業や課題に取り組めない」、「暴力・他児へのちょっかい」、「習癖」、「集団行動ができない」、「パニックを起こす」の各々について、「教師の対応」と「教師の対応時における児童の反応」の内訳を算出した。

さらに、各項目間の関連を検討するため、「減らしたい行動」と「教師の対応」、「教師の対応」と「教師の対応時における児童の反応」、「減らしたい行動」と「教師の対応時における児童の反応」の各々についてクロス表を作成した。その際、「減らしたい行動」については、事例数の多かった上位5項目（「授業や課題に取り組めない」、「暴力・他児へのちょっかい」、「習癖」、「集団行動ができない」、「パニックを起こす」）を、「教師の対応」については、上位4項目（「声かけをする」、「個別対応を行う」、「様子を見る」、「連携をとる」）を分析の対象とし、「教師の対応」のうち、「校内で連携をとる」、「保護者と連携をとる」、「専門機関と連携をとる」は合わせて「連携をとる」という1項目として扱った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 「減らしたい行動」、「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」の回答

「減らしたい行動」についての回答を分類した結果は、以下の通りであった。

「授業や課題に取り組めない」が121ケースと最も多く、次いで「暴力・他児へのちょっかい」が67ケース、「集団行動ができない」が37ケース、「習癖」が28ケース、「パニックを起こ

「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討

す」が23ケース、「自分の殻にこもる」が16ケース、「ルール違反」が13ケース、「教室を離れる」が8ケース、「身辺処理ができない」が8ケース、「自傷」が6ケース、その他が9ケースであった。複数回答を行っていた事例は258ケース中66ケースと25.6%あり、回答数毎の事例数の内訳は、2つの回答が57ケース、3つの回答が7ケース、4つの回答が1ケース、5つの回答が1ケースであった。従って事例総数は336ケースとなった。

「授業や課題に取り組めない」が問題とされる事例は全事例数のうち46.9%を占めており、「暴力・他児へのちょっかい」は26.0%、「集団行動ができない」は14.3%、「習癖」は10.9%、「パニックを起こす」が問題とされるケースは8.9%であった。特に「授業や課題に取り組めない」は、半数近くの事例で挙げられた。

以上の結果から通常学級では、まず授業や課題、集団行動といった活動への参加を妨げるものが教師によって問題とされやすく、次いで他児や他児との関係に悪影響を及ぼすような児童の行動が問題とされやすいと考えられる。「自分の殻にこもる」、「ルール違反」、「教室を離れる」といった行動についてもそのようなことが言えるであろう。4番目に事例数の多かった「習癖」については、問題とされる状況について検討が必要だろう。つまり、授業中であれば活動への参加が妨げられる可能性があり、内容によっては他児との関係に影響を及ぼすのかもしれない。

「教師の対応」についての回答を分類した結

果は、以下の通りであった。「個別的対応を行う」が197ケースと圧倒的に多く、次いで「声かけをする」が63ケース、「様子を見る」が29ケース、「校内で連携をとる」が12ケース、「他児に働きかける」が11ケース、「保護者と連携をとる」が7ケース、「状況を把握する」が2ケース、「望ましい行為を賞賛する」が2ケース、「専門機関と連携をとる」が1ケース、その他が2ケースであった。複数回答を行った事例が258ケース中60ケースと、23.3%あった。回答数の内訳は、2つの回答を行ったケースが53ケース、3つの回答が6ケース、4つの回答が1ケースであった。

「減らしたい行動」が生じた時の「教師の対応」として、「個別的対応を行う」と回答した事例は全事例のうちの76.4%であり、「声かけをする」は24.4%、「様子を見る」は11.2%であった。「校内で連携をとる」、「保護者と連携をとる」、「専門機関と連携をとる」などの他者との連携による対応を挙げた事例は20ケースと全体の7.8%にすぎなかった（Table 1）。

「教師の対応時における児童の反応」についての回答を分類した結果は、以下の通りであった。「改善」が89ケースと最も多く、「一時的改善」が58ケース、「改善しない」が30ケース、「悪化」が21ケース、「一貫しない」が59ケースであり、無回答が1ケースあった。全事例数に占める割合を見ると、「改善」が34.5%、「一時的改善」が22.5%、「改善しない」が11.6%、「悪化」が8.1%、「一貫しない」が22.9%であった。

Table 1 「教師の対応」の割合

	「減らしたい行動」全体	授業や課題に取り組めない	暴力・他児へのちょっかい	集団行動がとれない	習癖	パニックを起こす
個別的対応を行う	76.4	74.4	95.5	78.4	60.7	82.6
声かけをする	24.4	33.9	11.9	18.9	39.3	13.0
様子を見る	11.2	8.3	3.0	10.8	14.3	43.5
連携をとる #	7.8	5.8	6.0	16.2	14.3	8.7

#「連携をとる」は、「校内で連携をとる」、「保護者と連携をとる」、「専門機関と連携をとる」をあわせたものである。（%）

「教師の対応時における児童の反応」については、「改善」が3割以上で、児童の行動に問題を感じた場合に効果的に対応を行っていると評価する教師もあった。しかし、「改善しない」や「悪化」、「一貫しない」のように、対応の効果が得られていないと評価する教師が4割以上であった。これらの事例では教師自身が児童との相互作用に問題を感じており、教師と児童に対する支援の手立てを検討する必要があると考えられる。また、「一時的改善」の事例については、その問題性の有無について、教師の評価や児童の行動の内容や児童の学級での適応の状況、周囲に及ぼす影響、予後など、多面的検討が必要であろう。

「減らしたい行動」と「教師の対応」について、複数回答を行った教師が各々4割を占めた。このことから、児童と教師、両者の複数の行動が連鎖していることが推測され、「減らしたい行動」をめぐる教師-児童間相互作用が複雑化していることが想定される。

2. 「減らしたい行動」、「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」の連鎖

「減らしたい行動」毎に、「教師の対応」と「教師の対応時における児童の反応」の内訳をFig. 1に示した。複数の対応が挙げられた事例が「授業や課題に取り組めない」で121ケース中34ケース(28.1%)、「暴力・他児へのちょっかい」で67ケース中17ケース(25.4%)、「集団行動ができない」で37ケース中12ケース(32.4%)、「習癖」で28ケース中12ケース(42.9%)、「パニックを起こす」で23ケース中11ケース(47.8%)

あった。各々の「減らしたい行動」について、事例総数は複数の対応を挙げた事例を含むの数である。

「減らしたい行動」全体と5つの「減らしたい行動」について、「個別的対応を行う」、「声かけをする」、「様子を見る」、「連携をとる(校内で連携をとる、保護者と連携をとる、専門機関と連携をとる)」を挙げた事例の割合をTable 1に示した。「授業や課題に取り組めない」では、「個別的対応を行う」、「声かけをする」、「様子を見る」、「連携をとる」の順に74.4、33.9、8.3、5.8%であった。「暴力・他児へのちょっかい」では、95.5、11.9、3.0、6.0%、「集団行動ができない」では、78.4、18.9、10.8、16.2%、「習癖」では、60.7、39.3、14.3、14.3%、「パニックを起こす」では、82.6、13.0、43.5、8.7%であった。ただし、「連携をとる」のうち、「専門機関と連携をとる」は5つの「減らしたい行動」では挙げられていなかった。

5つの「減らしたい行動」に関して、「減らしたい行動」と「教師の対応」、「減らしたい行動」と「教師の対応時における児童の反応」、「教師の対応」と「教師の対応時における児童の反応」の各々についてクロス表を作成した。すると、期待度数が5未満のセルが、「減らしたい行動」と「教師の対応」では30.0%、「減らしたい行動」と「教師の対応時における児童の反応」では24.0%、「教師の対応」と「教師の対応時における児童の反応」では20.0%あった。そこでセルを併合して再度クロス表を作成した(Table 2)。併合されたセルは、「教師の対

Table 2-1 「減らしたい行動」と「教師の対応」のクロス表

	授業や課題に 取り組めない	暴力・他児へ のちょっかい	集団行動が とれない	習癖	パニックを 起こす	計
個別的対応を行う	90	64	29	17	29	229
声かけをする・様子を見る	51	10	11	15	13	100
連携をとる#	7	4	6	4	2	23
計	148	78	46	36	44	352

(ケース)

#「連携をとる」は、「校内で連携をとる」、「保護者と連携をとる」、「専門機関と連携をとる」をあわせたものである。

「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討

Table 2-2 「減らしたい行動」と「教師の対応時における児童の反応」のクロス表

	授業や課題に 取り組めない	暴力・他児へ のちょっかい	集団行動が とれない	習癖	パニックを 起こす	計
改善	40	18	9	14	25	106
一時的改善	44	19	10	9	4	86
改善しない・悪化	28	14	10	4	4	60
一貫しない	36	27	17	9	11	100
計	148	78	46	36	44	352

(ケース)

Table 2-3 「教師の対応」と「教師の対応時における児童の反応」のクロス表

	個別的対応を 行う	声かけをする・ 様子を見る	連携をとる#	計
改善	78	28	0	106
一時的改善	50	32	4	86
改善しない・悪化	36	18	6	60
一貫しない	65	22	13	100
計	229	100	23	352

(ケース)

#「連携をとる」は、「校内で連携をとる」、「保護者と連携をとる」、「専門機関と連携をとる」をあわせたものである。

応」のうち「声かけをする」と「様子を見る」、「教師の対応時における児童の反応」のうち、「改善しない」と「悪化」であった。 χ^2 検定を行った結果、「減らしたい行動」と「教師の対応」($\chi^2=22.20$, $df=8$, $p<.01$)、「教師の対応」と「教師の対応時における児童の反応」($\chi^2=$

20.94, $df=6$, $p<.01$)、「減らしたい行動」と「教師の対応時における児童の反応」($\chi^2=27.62$, $df=12$, $p<.01$)、各々の間に有意な関連が見出された。

Fig. 1をみると、「教師の対応」として、5つの「減らしたい行動」で「個別的対応を行う」

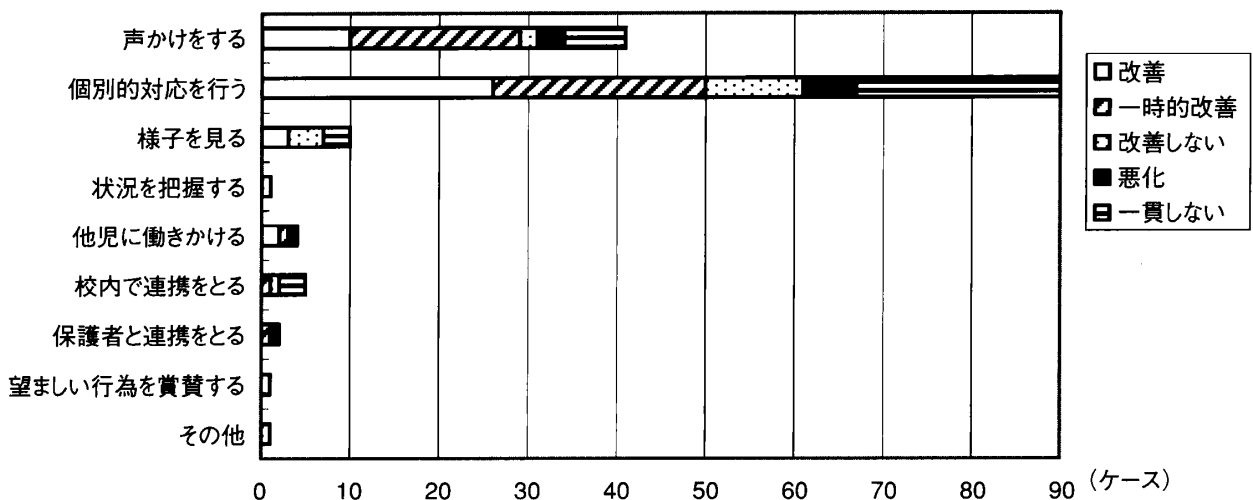


Fig. 1-1 「授業や課題に取り組めない」への教師の対応と児童の反応

竹村 洋子

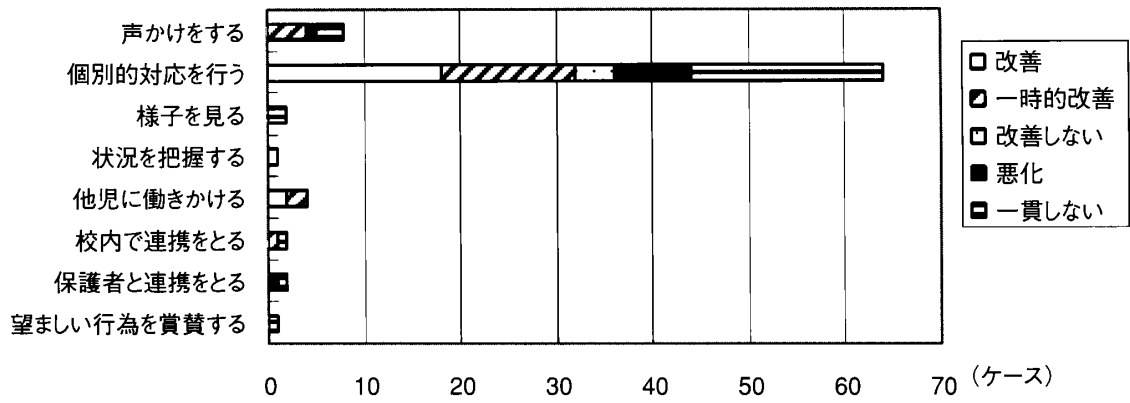


Fig. 1-2 「暴力・他児へのちょっかい」への教師の対応と児童の反応

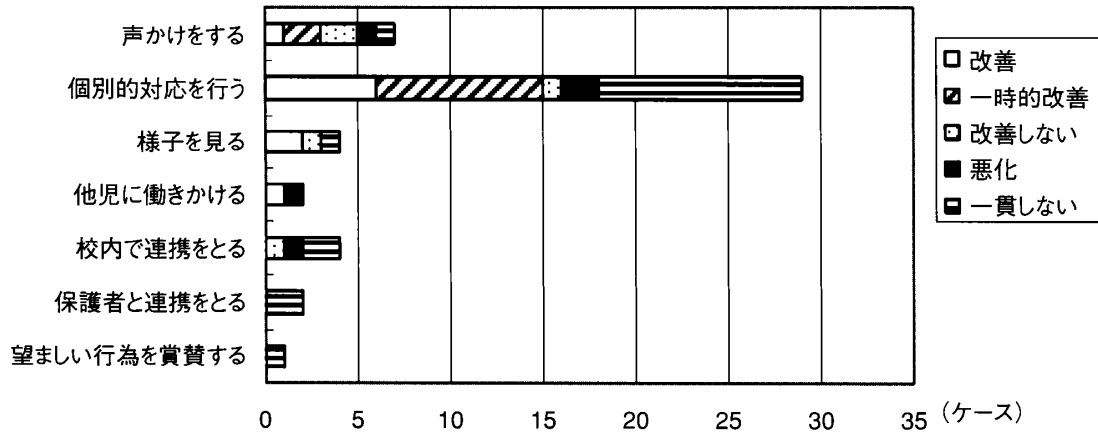


Fig. 1-3 「集団行動ができない」への教師の対応と児童の反応

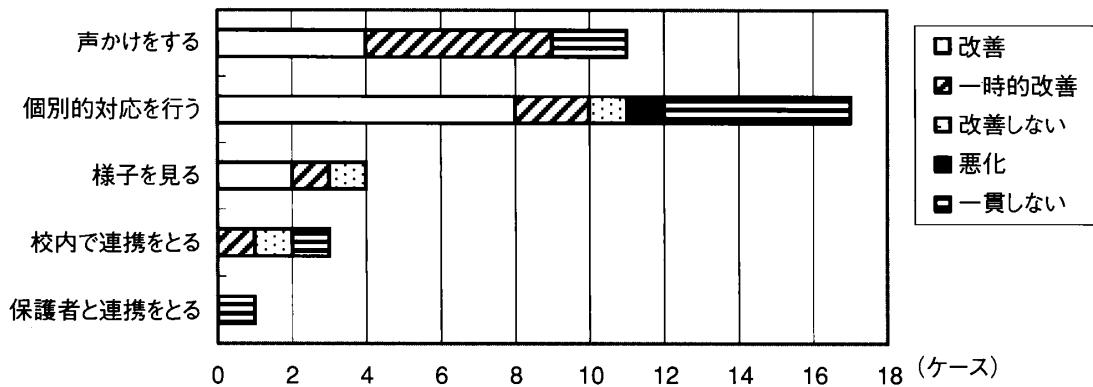


Fig. 1-4 「習癖」への教師の対応と児童の反応

「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討

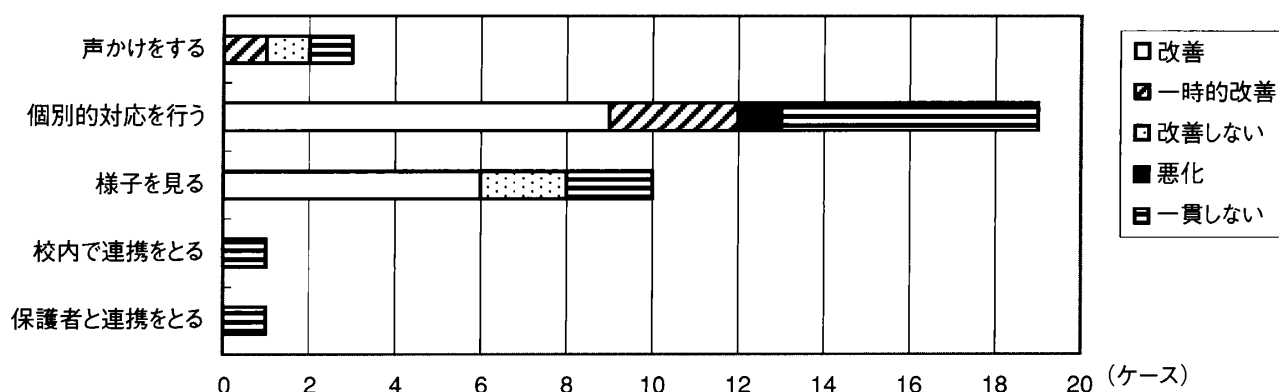


Fig. 1-5 「パニックを起こす」への教師の対応と児童の反応

が最も多く挙げられ、「授業や課題に取り組めない」、「暴力・他児へのちょっかい」、「集団行動ができない」、「習癖」の4つについては、次いで「声をかけをする」が多かった。「パニックを起こす」では、「様子を見る」が2番目に多く半数近くの事例で挙げられた。これは、「減らしたい行動」全体についての「教師の対応」として、「個別対応を行う」とした事例が最も多く、次いで「声をかけをする」、「様子を見る」が多かったことと一致する傾向であった (Table 1, Fig. 1)。

「教師の対応時における児童の反応」については、Fig. 1をみると、「減らしたい行動」、「教師の対応」の種類によって、特定の組み合わせがあるとは言いきれない。さらに、5つの「減らしたい行動」についてみると、「教師の対応時における児童の反応」は様々であり、最も事例数の多い「個別対応を行う」についてみても、同様に「改善」や「改善しない」、「悪化」、「一貫しない」など様々であった (Fig. 1)。このことから、「教師の対応時における児童の反応」が「教師の対応」を規定しているとも考えにくく、「減らしたい行動」や「教師の対応時における児童の反応」以外に「教師の対応」を規定する要因があると考えられる。

「声をかけをする」ことは授業を中断せずに実施することが可能な対応であると考えられ、そのことが選択されやすい理由の一つとして推測される。同様に「様子を見る」は通常学級で担

任教師が実施する対応として「個別対応を行う」よりも負担が少ないのではないかとと思われる。しかし、今回の結果は、「声をかけをする」や「様子を見る」という対応よりも「個別対応を行う」を挙げた事例が著しく多いというものであった。

「暴力・他児へのちょっかい」への対応としては、他の4つの行動と比べて「声をかけをする」が少なく、「個別対応を行う」が圧倒的に多かった (Table 1, Fig. 1)。問題としている行動の内容が、他児や児童自身に直接的に悪影響を及ぼしやすいため、個別的に対応することになるのだろうか。さらに「声をかけをする」で「改善」がないことも、「個別対応を行う」を選択することにつながるのかもしれない。しかし、「個別対応を行う」という事例の中で「悪化」を示す事例の割合は12.5%で、「改善しない」、「一貫しない」という事例も存在する。「暴力・他児へのちょっかい」に対して、教師は「個別対応を行う」が、根本的解決には至っていないと教師自身が評価している事例が多い (Fig. 1-2)。グラフからは、「暴力・他児へのちょっかい」という児童の行動と教師のかかわりが悪循環している事例は少なくないことが推測され、教師が対応に苦慮している様子が窺える。

「集団行動ができない」や「習癖」については「連携をとる」が多い傾向がある (Table 1, Fig. 1)。「集団行動ができない」については、例えば授業中に教室を出るなどの場合には、担

任教師が対応できず、他の教師に協力を求める場合が想定される。「習癖」では、その行動の内容により、他の教師や保護者と連携をとる必要を教師が感じるのではないか。

「習癖」では、児童の反応について、「改善」や「一時的改善」が多かった。「悪化」は1ケースあったが「改善しない」という事例も少なく、教師の評価から、通常学級での問題性は比較的低い行動だと言えよう。例えば、「指しゃぶり」の場合、授業や課題への取り組みや他児に及ぼす影響も少なく、教師が問題を感じにくいのかかもしれない。あるいは、「連携をとる」が多いことから、他の行動と比較して学級担任が対応すべき責任を感じにくい行動だと言えるのかかもしれない。その結果、「教師の対応」が児童の行動と悪循環しにくく、「悪化」や「改善しない」が少なくなっているという可能性もある。

「パニックを起こす」では、「個別対応を行う」に次いで「様子を見る」が多く挙げられている。これらの対応について「改善」の事例が多く、これら2つの対応が多く選択されていることと関連しているかもしれない。事例数の少なさからはっきりとした結果は示されなかったが、「習癖」、「パニックを起こす」とともに、「個別対応を行う」、「声かけをする」あるいは「様子を見る」という対応で児童の反応が「改善」するために教師の行動が強化され、この2つに対応が収束して、対応の種類の少なさにつながっていることが考えられる。

IV. 総合考察

今回の結果で「減らしたい行動」として挙げられた事例数の多かった項目上位5つは、「授業や課題に取り組めない」、「暴力・他児へのちょっかい」、「集団行動ができない」、「パニックを起こす」だった。特に「授業や課題に取り組めない」は、半数近くの事例で挙げられた。

このことから、通常学級では授業や課題、集団行動といった活動への参加を妨げる児童の行動が教師によって問題とされやすく、次いで他

児や他児との関係に悪影響を及ぼすような児童の行動が問題とされやすいと考えられる。これらの行動の問題は、個別指導ではなく、集団での授業を前提とする通常学級だからこそ、生じていると考えることができる。

通常学級で教師が児童の行動に問題を感じ、その減少を志向した時の対応としては、「減らしたい行動」の内容を問わず「個別対応を行う」が著しく多く、次いで「声かけをする」、「様子を見る」が多いことが示された。児童の行動に問題を感じた場合の「教師の対応」のレパートリーは少ない。

「声かけをする」、「様子を見る」という対応は、通常学級で児童の行動に問題を感じた場合に担任教師が行う対応として、「個別対応を行う」よりも負担が少ないのではないかと思われる。「個別対応を行う」という対応を選択することは、授業の中断の生じやすさにつながり（山内・平田・石丸, 2007）、通常学級で教師が1人の児童に個別に対応することの困難はしばしば語られている（道城・原・山本・田中・江口・松美, 2008；竹村, 2008；山内ら, 2007など）。通常学級担任教師を対象に調査を実施した竹村（2008）は、「気になる児童」の人数が児童とのかかわりに対する教師の評価に影響を及ぼす可能性を指摘している。「気になる児童」に「個別対応を行う」ことは、「気になる児童」の人数による影響を直接的に受けるであろうし、対応の効果が好ましいものでなければ、教室における相互作用が悪循環し他児に影響を及ぼす可能性も考えられる。

通常学級では、30人もの児童に1人の教師が対応することが多く、通常学級で生じる問題への解決策として、直接学級とはかかわっていない教師や保護者など、他者との連携をとることも1つであろう。しかし、今回の結果では、「校内で連携をとる」、「保護者と連携をとる」、「専門機関と連携をとる」が対応として選択される機会は少ないことが示された。また、「教師の対応」と「教師の対応時における児童の反応」の連鎖をみたとき、他者との連携について、

「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討

児童の様子に「改善」が報告された事例はなく、「一時的改善」がわずかにみられる程度だった。他者との連携は、教師が児童の行動について問題を感じた場合の対応としては選択されにくく、また有効に機能していないと教師は感じていることが示されていた。

一方、最も事例数が多かった「個別対応を行う」についても、「教師の対応時における児童の反応」は好ましいものだけではなかった。こうした事例では、「教師の対応時における児童の反応」によって「教師の対応」が強く規定される訳ではなく、別の要因が教師の行動を規定していると考えられる。

「連携をとる」が選択される機会が少なく、「個別対応を行う」が多く選択される理由の1つとして、教師の職業的特性として、担任する児童に対する責任感の強さがあるのかもしれない。教育的対応が困難な場合には教師は支援を必要とするが（別府・宮本・伊藤, 2007）、少人数学級制や個別支援学級など既存の教育システムにより児童に対する教師の十分なかかわりが保障されているとは言えないとの報告もある（山内ら, 2007）。今回の結果と照らし合わせると、教師が教育的対応に困難を感じた場合の支援について、対応する人員を増すだけでは十分な成果は挙げられていない可能性も考えられる。

連携に関しては、行動理論に基づくモデルも示されている（大久保・福永・井上, 2007；松岡, 2007；野呂・藤村, 2002など）。それと同時に、部外者が主体的にシステムの変更などの介入を行った場合、問題状況の改善は維持されにくいとの指摘があることは既述した通りである。さらに大石（2000）は、問題状況を改善するために重視すべき変数として教師の主体性を挙げ、問題状況の改善を志向した場合に、問題の分析や介入方略の実行などへの、教師の主体的参加が重要だとしている。教師の主体性を重視した介入には、教師にとってどのような問題が生じているのかを明らかにすることがまず必要だろう。

これまでに多動性・衝動性の高い児童への対応に対する困難と支援の必要性が示されており（別府ら, 2007）、他児への影響からも「暴力・他児へのちょっかい」、「集団行動ができない」について、支援に対するニーズは高いと考えられる。集団場面における攻撃的行動は児童の適応状況と大きく関連するものとして、多くの研究で介入の対象とされてきた。それらの結果からは、他者との接近的なかかわりが成立することにより、攻撃的行動が低減しうることが示されている（佐藤・佐藤・相川・高山, 1993；竹村・杉山, 2002；2003など）。今回の結果では、「減らしたい行動」に対して「個別対応を行う」とした教師が多く、「教師の対応時における児童の反応」は様々だったが、児童との間に接近的なかかわりが成立しているか否かで「教師の対応時における児童の反応」が異なるのかもしれない。

「減らしたい行動」が生じたときに選択される「教師の対応」として、「個別対応を行う」が多く、「連携をとる」が少ないことから、教師は学級での問題に対して自ら対応しようとしていることが窺われた。竹村（2008）は、問題に関して他者から情報を得るという行為が、教師にとっては他者からの支援を得ることよりも自分自身で問題解決することを意図したものである可能性を指摘している。杉山（1999）は、教師の強い対応が児童にとって嫌悪刺激として機能し、相互作用の悪循環を生み、問題状況を悪化させている可能性について指摘している。問題状況の改善には、対応の効果がなくとも「個別対応を行う」という教師の状態について分析が必要だろう。

竹村・杉山（2002）は、攻撃的行動が顕在化した事例を対象に、「減らしたい行動」に関するアンケート（杉山, 1999）と行動観察を実施して、教師－児童間相互作用と教師の評価を分析し、教師の評価が混乱していることや、児童との相互作用における教師の行動が回避であることを示した。その事例について、教師へのアンケートでは、「個別対応を行う」が「一

時的改善」にとどまっているとの回答が示された。児童への介入の実施後、それらのアセスメント結果に基づいて対応に関する教示やフィードバックを教師への介入として実施し、両者間に接近的相互作用を成立させ、問題状況の改善に成功している。本研究の結果と照らし合わせた時、対応の不全を感じながらも「個別対応を行う」、児童との相互作用の悪循環に陥っている教師が少なくないことが推測される。そのような事例に対して、第3者が観察して介入すること、3項随伴性による分析にとどまらず教師-児童間相互作用と教師の評価を分析することの有効性が同時に示されている。

今回の研究では、「減らしたい行動」と「教師の対応」について、複数回答を行った教師が各々4割を占めた。多くの事例で児童と教師、両者の複数の行動が連鎖して「減らしたい行動」をめぐる教師-児童間相互作用が複雑化していることが想定される。複数の行動が連鎖した複雑な状況についての簡略なアセスメント方略の提示が望まれているが（今井・今井・嶋田, 2008）、竹村・杉山（2002）が示したアセスメントと介入の方略は、教師の評価に焦点を当てることで、相互作用が複雑化した事例についても介入の指針を示しうると考えられる。

通級指導教室にせよ、専門機関にせよ、「問題行動」をめぐる教師-児童間相互作用の改善を志向して教師への介入を行う場合には、教師自身が児童に対し教育的責任を果たすことを目標として、支援や介入の方略を工夫すべきであろう。同時に、教育の専門家として、自らの対応に不全が生じた時、教師自らが他者からの支援を適切に求め、生かすことのできるスキルを持つことが問題の予防には望ましいのかもしれない。しかし、「問題行動」が顕在化した事例については、教師の評価に混乱が生じていたり、教師-児童間相互作用に回避的状況が生じていたりする可能性もあり、教師の状態に応じた支援の実行が必要であろう。竹村（2008）は、教師がどのような対応を選択するかは、教師-児童間相互作用を規定する重要な要因であるとし

ている。教師の評価を測定する尺度を調べて、教師の評価の状態の類型を示し、類型毎に介入方略が異なる可能性を指摘している。「減らしたい行動」に関するアンケート（杉山, 1999）を用いた教師の評価と教師-児童間相互作用の分析を行い、竹村（2008）の示す類型との比較検討を事例研究として行うことで、教師の状態に応じた支援の方略が示されるかもしれない。

本研究では、通常学級で児童が示す「問題行動」について、教師-児童間相互作用とそれに関連する要因としての教師の評価に着目し、分析を試みた。教師の評価を分析する際に、「減らしたい行動」と「教師の対応」、「教師の対応時における児童の反応」に焦点を当てることで、教師自身が何に問題を感じ、自らの対応との関連をどう捉えているのかを分析した。その結果と先行研究とを照合することで、いくつかの知見が示された。

今回の研究では、3つの質問項目への回答のみを分析対象としたが、「減らしたい行動」に関するアンケートは「問題行動」をめぐる状況について把握するための9つの質問で構成されている（杉山, 1999）。これらの情報を含め、関連する外的要因についても検討しながら、事例研究を通じてアセスメントと介入のプロセスを洗練化する必要があるだろう。「問題行動」を相互作用の視点から捉えるならば、「教師の対応時における児童の反応」に問題が示されている事例について検討するとともに、教師の評価と、行動観察および児童の適応状況との比較検討を行うことも必要だろう。「問題行動」をめぐる教師-児童間相互作用と教師の評価の状態について、シンプルかつ効果的なアセスメントと介入の方略を提示することが今後の課題である。

付記：予備調査の一部は、日本特殊教育学会第41回大会及び日本教育心理学会第45回総会で、本調査の一部は、日本教育心理学会第49回総会で発表された。

「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討

V. 文 献

- 別府悦子・宮本正一・伊藤良子（2007）特別支援ニーズのある児童に対する教師の認識と教育的対応．日本教育心理学会第49回総会発表論文集，309.
- 肥後祥治（1994）知的障害児・者の自傷行動の研究，一問題行動観再考．心身障害学研究，18，169-178.
- 平澤紀子・藤原義博（2000）養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導：Positive Behavioral SupportにおけるContextual Fitの観点から．行動分析学研究，15，1，4-24.
- 今井正司・今井千鶴子・嶋田洋徳（2008）ある広汎性発達障害児の行動アセスメントにおけるシステム構造分析の試み．行動療法研究，34，1，1-16.
- 稲垣優子（1995）通常学級における知的障害児の教育に対する担任教師と母親の意識に関する一研究一面接調査を通して一．筑波大学教育研究科平成7年度修士論文.
- 伊藤美奈子（2000）教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して—．教育心理学研究，48，12-20.
- 伊藤美奈子（2002）教師のバーンアウトとそれを取り巻く学校状況．教育と医学，50，3，39-45.
- 近藤邦夫・沢崎俊之・斉藤憲司・高田治（1988）教師—児童関係と児童の適応—教師の儀式化の観点から—．東京大学教育学部紀要，28，103-142.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984) Stress, appraisal, and coping. Springer, New York.
- 松岡勝彦（2007）通常学級における特別支援のための継続的コンサルテーションの効果．特殊教育学研究，45，2，97-106.
- 道城裕貴・原説子・山本千秋・田中善大・江口博美・松美淳子（2008）模擬授業場面における就学前の発達障害児の授業準備行動に対する行動的介入．行動療法研究 34，2，175-186.
- 宮崎直男・小塩允護・篠原吉徳・緒方明子・久田信行・成田滋（1995）調査研究．国立特殊教育総合研究所 教科学習に得意な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究，7-36.
- 野呂文行・藤村愛（2002）機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児の授業準備行動への教室内介入．行動療法研究，28，2，71-82.
- 大石幸二（2000）知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ．特殊教育学研究，38，1，53-64.
- 大久保賢一・福永顕・井上雅彦（2007）通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討—．特殊教育学研究，45，1，35-48.
- 佐藤正二・佐藤容子・相川充・高山巖（1993）攻撃的な幼児の社会的スキル訓練—コーチング法の適用による訓練効果の維持—．行動療法研究，19，2，20-31.
- 園山繁樹・小林重雄（1994）相互行動心理学と行動分析における文脈的視座：行動療法発展への示唆，心身障害学研究，18，179-190.
- 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.
- 竹村洋子（2008）「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討．教育心理学研究，56，1，44-56.
- 竹村洋子・杉山雅彦（2002）通常学級において軽度発達障害児を担当する教師への介入—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—．心身障害学研究，26，117-126.
- 竹村洋子・杉山雅彦（2003）通常学級において攻撃行動を示す児童への介入—児童の行動変化が教師の行動及び児童とのかかわりに対する評価に及ぼす影響—．行動療法研究，29，1，73-84.
- 山内早苗・平田幸宏・石丸昌彦（2007）小学校の通常学級において特別な教育的支援を必要とする児童に対する担任教師のかかわり方および担任への支援に関する研究—東京都，横浜市，志木市の小学校を比較して—．日本教育心理学会第49回総会発表論文集，708.

— 2008.9.5 受稿、2009.1.5 受理 —

**The Teachers' Evaluations of Their Interactions with Pupils who Showed
“Problem Behavior” in General Classrooms:
Investigation on the Pupils' Behavior that Teachers Required to Decrease
by Descriptive Questionnaire**

Yoko TAKEMURA

The present study focused on the teachers' evaluations of their interactions with the pupils who showed “problem behavior” in general classrooms, and discussed the problematic situations concerning their interactions. Participants, general classroom teachers, completed descriptive questionnaire about the pupils' behavior that the teachers required to decrease. The answers were classified into the items which were composed on the results of pre-investigation. The results revealed that the teachers intended to reduce such pupils' behavior as, off-tasks, negative interactions with other pupils, and interfering with group activities. Many teachers stated that they contacted the pupils personally when the pupils demonstrated the “problem behavior”. The effects of personal contacts with the pupils were different to reduce the “problem behavior” in each case. The results mentioned that it was rare for the teachers to cooperate with the others, in solving the problems with their pupils. The teachers also mentioned that the cooperation with the others were not effective to improve the pupils' behavior. The results of this research were discussed on the intervention to the environment of the teacher-pupil's interactions with the “problem behavior”.

Key Words: general classrooms, “problem behavior”, teacher-pupil's interactions, teachers' evaluations, pupils' behavior that teachers require to decrease