

児童の逸脱行動を学級が問題行動と認知する規定因としての教師の学級経営 ：学級雰囲気によらず効果からの検討

後藤 倫美

問題と目的

本研究の目的は、児童の逸脱行動を教師や同級生が問題行動と認知する規定因と、問題行動としての認知が学級の雰囲気によらずどのように影響するのかを検討し、問題行動をとる児童が在籍する学級集団の経営について考察することである。

学校生活における、子どもの問題行動とは、学校や学級のルールや規範から逸脱した行動と定義されている。子どもの問題行動や学級の荒れに注目した研究はこれまで多くなされており、加藤・大久保(2006)によると、落ち着いている通常学級より荒れが問題となっている困難学級の生徒のほうが生徒の問題行動を肯定的に捉えて、学級が荒れることを示している。

また、教師は学級が荒れないように問題行動を抑制することが求められている。加藤・大久保(2009)は、不公平な教師の指導の頻度が少なくなるとともに荒れは収束し、教師と生徒の関係も良くなっていくこと、生徒は学校生活を否定的に捉えることが少なくなること示している。加えて、金子(2012)は、生徒指導による生徒との関わりは、問題行動をする生徒としない生徒の両方について、問題行動の抑止や向学校的行動に影響を与えていることを示している。

一方、学級に逸脱行動をする子どもがいても学級が荒れないことが報告されている。弓削・土本(2006)は、逸脱行動をする児童がいた学級であっても、教師が他の児童の課題や理想の学級像に共通する課題を見つけて、学級目標として設定するとき荒れないことを示した。むしろ異なる行動をとる人が集団にいるほうが集団の成果が向上することが言われている(飛田, 2014)。

幼児の問題行動と保育士との関係を分析した刑部(1998)は、保育者が問題行動をする幼児のことをあえて気にせず、保育者が受身の姿勢をとるとき、幼児の問題行動は全くなくなるわけではないが、幼児は指示されたことを自分からやるようになり、周りがこの幼児を問題児と見なさなくなった。

以上のことから、ルールや考え方、あるいは行動が周りから逸脱する子どもがいたときに、必ずしも問題行動と認知されて学級集団が荒れるわけでないこと、むしろ、集団としての成果が上がる場合があることが示唆される。

では、子どもの逸脱行動が問題行動として認知される規定因は何か。

第1は、逸脱行動の質である。逸脱行動の質が教師によって抑止できないほど逸脱しているとき、問題視されると予想される。

第2に逸脱行動の受け入れ方の違いである。加藤・大久保(2006, 2008)では荒れた学級では問題行動を周りの子どもが受け入れており、落ち着いている学級では問題行動等に対して、否定的な感情を抱いている。一方、弓削・土本(2006)や刑部(1998)では、荒れた学級では問題行動をする子どもを受け入れておらず、落ち着いている学級では逸脱行動をする子どもの行動をあまり気にしておらず、子ども自体を受容している。

第3は教師の学級経営としての公平性である。教師が公平性を確保する方法の1つとして、学級児童全体に共通する学級目標やルールの設定がある。

以上より、逸脱行動の質が教師によって抑止できる程度の内容であり、且つ学級が子ども自身を受け入れていること、教師が公平な態度をとるための学級経営として学級の児童全体に共通する目標・ルールを見出して学級のルールにすると、逸脱行動は問題行動として認知されずに、結果として学級が荒れないことが予想される。

予備調査

目的 本調査の質問紙項目作成および修正のために、大学生対象に質問紙調査を行った。

方法

調査対象 愛知教育大学の学生 99 名に実施した。

調査内容 「小学校時代にあなたがいた学級で、一般的には先生が困ってしまう行動を取るのではとても印象に残っている同級生がいたクラスを、2 つ思い出してください。」という質問について自由記述と評定項目によって回答を求めた。

調査時期 2015 年 6 月。

結果

回答結果を見たところ、自由記述のうち、学級の特徴については詳細に書かれていなかったため、本調査の項目の作成、修正は予備調査の項目から選定した。

本調査

目的 本調査の目的は、教師や同級生がどのような場合に児童の行動を問題行動と認知し、学級の雰囲気に影響するのかを検討する。

方法 質問紙調査を実施した。

調査対象 以前、または現在、小学校教員 66 名である(男性 19 名、女性 46 名、不明 1 名、教職歴平均 16.3 年、 $SD=11.8$)。

調査内容 「先生が担任をしていた小学校の学級で、気がかりな子ども(印象児)がいて、とても印象に残っている学級を思い出してください。その中から、学級全体がまとまっていて、様々な活動に積極的に参加していた学級(成功学級)と、学級全体にまとまりがなく、様々な活動に消極的だった学級(失敗学級)を 1 つずつ思い出してください。」という質問について自由記述と評定項目によって回答を求めた。印象児に関する項目、学級の児童全体に対する項目について、「1 まったくあてはまらない」から「5 かなりあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

調査時期 2015 年 8 月から 9 月。

結果と考察

1. 成功学級、失敗学級の学年の分布

成功学級、失敗学級それぞれの学年の分布についてカイ二乗検定を行った結果、有意傾向にあり($\chi^2_{(2)} = 4.93$, $p < .10$)、高学年において成功学級が少なく、失敗学級が多い結果となった。高学年になると、問題行動の内容が教師では対応しづらいものとなり、教師が抑止できなくなることで、学級が荒れていくことが考えられる。

2. 印象児及び学級の特徴に関する成功学級と失敗学級の比較(Table1)

(1)印象児の逸脱度

成功学級、失敗学級で各質問項目の差の検定の結果、逸脱度については差が見られなかった。逸脱度が高い場合、問題視されると仮説を立てたが、本研究では、成功学級で失敗学級と同じように印象児が逸脱していても、問題行動とは認知されないことが示された。

(2)印象児と教師・同級生との関係

また印象児への周りの受け入れ方について、成功学級の方が、印象児に対する同級生の受け入れ度の得点が高く、印象児に対する教師の手こずり度の得点が低かった。成功学級において、印象児は子どもたちにも教師にも許容されていると推測される。子どもたちからの受け入れられ方のみでなく、教師が印象児を受け入れているこ

とも成功学級の要因になると推測される。

Table1 各質問項目の平均値と標準偏差及び検定の結果

項目	成功学級	失敗学級	t 値
印象児に関する項目			
印象児の問題度	3.87(.90)	4.36(.85)	-2.92**
印象児の逸脱度	3.80(1.03)	4.05(1.12)	-1.15
印象児の人気度	2.25(.92)	2.25(1.18)	.00
印象児に対する子どもたちの受け入れ度	3.46(.77)	3.02(.86)	3.05**
印象児に対する教師の手こずり度	2.83(.88)	3.50(1.06)	-3.92***
印象児の教師への信頼度	3.30(.87)	2.67(.89)	4.64***
印象児への教師の配慮	4.16(.90)	4.18(.89)	-.10
印象児への教師の注意指導的行動	3.98(.82)	4.00(1.01)	-.10
学級全体に関する項目			
教師中心の指導	3.53(.66)	3.73(.76)	-1.64
子どもたち中心の指導	3.34(.67)	3.00(.67)	2.84**
教師の子どもとの対話の多さ	4.03(.72)	3.61(.92)	3.81***
教師に対する子どもたちの納得度	4.07(.59)	3.32(.89)	6.86***
教師に対する子どもたちの信頼度	4.10(.61)	3.32(.81)	6.54***
学級の雰囲気	3.85(.44)	2.69(.58)	11.85***
子どもたちの個性	3.58(.79)	3.58(.72)	.05
学級の荒れ	1.98(.90)	3.02(1.30)	-5.58***
子どもの実態に合った学級ルールの設定	3.84(.74)	3.57(.76)	2.98**
学級ルールの甘さ	3.12(.63)	3.13(.81)	-.17
学級全体の課題の有無	3.28(.88)	3.81(.74)	-3.83***
印象児と他の子へのやってほしいことの違い	3.07(1.13)	3.47(1.04)	-2.22*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

(1)印象児について

印象児について、成功学級では、学力に特徴がある子、元気な子もいる一方、社会的関りが苦手な子が特徴的であり、失敗学級では、自己中心的で、落ち着きがないか無関心な面が特徴的であった。成功学級と失敗学級で印象児の攻撃性などの特徴はほとんど差がなく、単に暴力を振るうだけで問題児になるわけではないことがわかる。

印象児と子どもたちの関係について、成功学級では印象児を受け入れていたり、積極的に関わっていると思われる件数が多かった。一方、失敗学級では、印象児との深い関わりを持たないような記述が見られる。

教師と印象児の関係では、成功学級は、ある程度許容した態度と、親との連携が特徴的で、学校と家庭で連携して印象児への効果的な支援がなされていることが伺われる。失敗学級では、注意、指導、悪い、反抗の件数が多く、印象児の行動を制限しており、その結果子どもが反抗して教師との関係が悪くなることが推察される。

(2)学級全体について

学級の雰囲気については成功学級は活気がある内容が多く、失敗学級はやる気のなさが目立った。

教師の学級全体への指導は、成功学級では褒めることが多く、失敗学級では注意や叱ることが多かった。教師と子どもの関わり方が子ども同士の関係や学級の雰囲気に影響したと推測される。

また、学級の子どもの関係は、リーダーがいて、男女関係なく子ども同士が助け合っている内容が多かつ

(3)印象児及び学級児童全体への教師の指導

教師や学級全体に関する項目では、印象児への指導は成功学級、失敗学級で差はないが、学級全体への指導の違いが見られた。成功学級では、子どもたちが中心となる指導と、教師と子どもとの対話による指導が多かった。また、成功学級では教師と子どもの信頼関係ができており、教師も子どもを信頼して任せており、学級の雰囲気も良く、学級が荒れていないと考えられる。

(4)学級ルールの設定

成功学級では子ども全体の実態にあったルールの設定について、得点が高くなっており、子ども全体の実態に合った最低限の課題を設定し、課題解決に向けたルールを設定していることがわかる。子どもの実態に合った最低限のルールが設定されることで、どんな子どもでもルールを守ることができるようになり、決められた基準が教師も子どもたちもわかることで、教師は公平性が確保できると考えられる。

3. 特徴に関する自由記述

自由記述の内容を、複数見られた単語を抽出し、成功学級と失敗学級で正確二項検定で比較した結果は、すべて有意ではなかった。ただし、成功学級と失敗学級では自由記述内容がいくつか違いが見られる。

た。一方、失敗学級ではグループに分かれていることやグループ同士の交流がなかったり、対立したりしているという特徴が挙げられた。

最後にルールに関しては、成功学級と失敗学級で大きな差は見られなかった。ルールの内容ではなく、教師が学級のどの子どもにも共通するようなルールを作ることが大切であると推測される。

4. 問題行動認知の規定因及び学級雰囲気の規定因の検討

次に印象児について、成功学級、失敗学級それぞれで「印象児の逸脱度」、「教師の指導方法」、「印象児の人気」のそれぞれの尺度を独立変数、「印象児の問題度」、「学級の雰囲気」、「学級の荒れ」の尺度を従属変数として、パス解析を行った。

印象児について、成功学級では、印象児を含めた学級に在籍する子ども全体に共通するルールが設定されることによって、印象児と同級生との関係が形成されて、学級の雰囲気が良くなること、失敗学級では、印象児と教師との関係が良好になり、雰囲気が良くなることが示された。

学級全体を見ると、成功学級では、どの子どもにも共通したルールが中核となり、子どもたち中心の指導がなされ、子ども同士の関りが増え、印象児と子どもたちの関りも増える。またルールを介して公平に教師が子どもに対応することで、子ども同士の関係が対等になり、関りが増えると思われる。関りが増えることで、印象児の人気度が高くなることや印象児に対する受け入れ度が高まり、学級の雰囲気が高まったと推測される。失敗学級では、教師中心の指導がなされており、印象児への注意指示的行動が多いと、印象児の問題度が高くなり、印象児のみが問題児となって浮いてしまい、子ども同士の関りが少なくなり、相互理解が乏しくなって、結果として学級の雰囲気が悪くなることが推測される。

教師は、逸脱児が問題児にならずに学級をまとめていくために、子ども中心の学級経営を行うことで、印象児と子どもたち、または子ども同士の関りを増やし、子どもたちの相互理解を促すことが必要であると言える。子どもが中心となった学級の中で、どんな子どもにも共通した最低限のルールを設定し、子どもたちがそのルールを守れるような配慮が必要であることが示唆される。

引用文献

刑部育子 (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析

発達心理学研究, **9**, 1-11.

飛田 操 (2014). 成員の間の等質性・異質性と集団による問題解決パフォーマンス 実験社会心理学研究, **54**, 55-67.

金子泰之 (2012). 問題行動抑止機能と向学校的行動促進機能としての中学校における生徒指導—一般生徒と問題生徒の比較による検討— 教育心理学研究, **60**, 70-81.

加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉する生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から— 教育心理学研究, **54**, 34-44.

加藤弘通・大久保智生 (2009). 学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化—二者関係から三者関係に基づく指導へ— 教育心理学研究, **57**, 466-477.

弓削洋子・土本あすか (2006). 気がかりな児童が教師の学級経営に及ぼす効果 鳴門教育大学学校教育研究紀要, **21**, 65-72.