

問題行動を示す児童に対する教師の指導

藤牧 沙央里・堀井 俊章

Teachers' guidance to children who have problem behavior

Saori FUJIMAKI and Toshiaki HORII

問題と目的

学校において教師は児童・生徒に対して様々な指導を行っている。文部科学省は、学校・教職員向けの生徒指導のガイドラインとして、「生徒指導提要」（文部科学省，2011）を作成した。それによると、生徒指導とは「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」であり、「生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つもの」とされている。

また、学校教育の現場では、「教師は子どもに対して「ほめる」・「叱る」という行為を繰り返しながら、教育活動を行っている」（佐藤・向居・西井・堀下，2013）。遠藤・吉川・三宮(1991)は「「ほめる」あるいは「叱る」という行為の主な機能は、子どもが社会に適応的に生きていくことを援助するための規範の伝達にあると思われる」と述べている。

学校教育において重要な生徒指導は、学校生活全般を通して行われるものであり、その内容は多岐にわたっている。本研究では、その多様な生徒指導の中でも、今日議論の対象となっている教師の「叱り」と、「問題行動を繰り返す児童」に対する指導に焦点をあて検討を進めていく。なお、従来の研究において、「叱責」と「叱り」に関する研究がそれぞれ存在するが、どちらも概ね同じ意味で使われていることが多いため、本研究では「叱責」も「叱り」として扱っていくこととする。

叱りについて

叱るという行為には多様な意味が込められている。永田・三崎・森（2005）は、叱るという行為について、「マイナスの価値判断を表明すると同時に、そのことの改善を求める行為」と述べている。また、教師による叱りには、遠藤・吉川・三宮（1988）によると、「[間違っただけ]行為の不当性や[正しい行為]の重要性」、教師のその場での「要求」、「教師あるいは社会が子どもに期待する人間像」といった様々な情報が含まれている。さらに、阿部・太田(2014)は叱りを「個人が不当と認識する行為を相手に指摘し、改善を求める行為」と定義している。

淵上(1999)は叱ることの教育的意義について次のように述べている。すなわち、子どもの危険な行為や不正・不道德な行為を禁止・抑制すること、望ましい行動を促進

させること、その場の事態においてもっともふさわしい行為が何であるかを子ども自身に考えさせること、である。さらに、このような意義を受けて、丹羽(2012)は「大人の価値観を子どもに伝えること」を加えている。

教師の叱りに関する実証的研究については、例えば、遠藤他(1988)は教師の叱りことばに着目し、叱りことばによって叱られる側が受ける印象や反省の度合い、納得度に差があることを明らかにした。また、竹内・三宮・遠藤(1990)は教師に対する感情と叱りは相互に影響を与えている可能性を示した。佐藤他(2013)は、「説明による叱りは教師の叱りを肯定的に認知させるが、禁止による叱りは否定的な感情的反応および行動的反応を喚起すること、脅威度が高い叱り方は怒りを喚起すること」などの結果を報告している。

中谷・赤羽・的場・田中・田中(2007)は、教師から高校生への叱り場面に着目し、自己決定理論の観点から検討した。自己決定理論とはデシ(Deci, E.L.)とライアン(Ryan, R.M.)が中心となって発展させた理論である。山口(2012)は自己決定理論について、行動に対して自律的であることが高い学業成績や精神的健康をもたらし、行動に対していかに自己決定性が高いかが重要であると説明している。この理論の中には、「外発的動機づけ」は自律性の程度によって4つに分類されるという考え方があり、自律性の低い段階から、「外的調整の段階」「取り入れ的調整の段階」「同一化的調整の段階」「統合的調整の段階」となっている(櫻井, 2012)。中谷他(2007)はこれらの4分類をもとに、教師の叱り方が生徒の動機づけに与える影響を検討している。

問題行動について

問題行動はその一定義として「不適応で有害な、あるいは反社会的なあらゆる振舞いのこと」とされている(APA心理学辞典, 2013)。そこで本研究では問題行動を「教師が、学校生活を送る上で、不適応で有害な、あるいは反社会的であると感じる児童のあらゆる振舞い」と定義する。

問題行動を示す児童に対する教師の指導法に関する研究としては、例えば、竹村(2009)は通常学級における児童とのかかわりに対する教師の評価に焦点をあて、問題状況について検討を行っている。

以上のような従来の叱りに関する研究や問題行動に関する研究はその大半が質問紙調査であり、意義のある研究も多く認められるが、実際の教育場面への活用には限界もある。また、児童と教師の両者を対象とした研究も依然として不十分であるという課題も残されている。

目的

本研究では、問題行動を示す児童に対する教師の指導について、児童と教師の両者を対象とした面接調査を行い、児童の行動変容に有効な指導法を見出す手がかりを得ることを目的とする。

1 次調査

目的

児童を対象とした面接調査によって、児童がかつて叱られてから、どのような感情・認知・行動を経て、叱られた行為を現在改善しているか、もしくは叱られた行為を現在まで繰り返しているか、というプロセスについて明確にする。そしてそこから、児童の問題行動の変容や望ましい行動の定着に効果的な叱りについて検討する。

方法

調査対象者 関東地方にある公立 A 小学校の 4 年生から 6 年生、各学年 6 名ずつ、計 18 名（各学年男子 3 名、女子 3 名ずつ）を調査対象者とした。なお、学校の管理職、学級担任、児童及び保護者には調査の趣旨を十分に説明し同意を得ている。

調査時期 2015 年 9 月 30 日から 10 月 19 日に実施した。

調査方法 インタビュー形式による半構造化面接を行った。

調査内容 半構造化面接によって、教師から叱られた経験について質問を行った。質問項目は表 1 に示す。

表 1 1 次調査の半構造化面接の質問項目

-
- | |
|--|
| Q1. 学校生活で先生に叱られたことがあるか。 |
| Q2. どのようなことで叱られたか。 |
| Q3. 叱られた時の状況 |
| Q4. 叱られた時の教師の様子 |
| Q5. 叱られた時にどのように感じたか。 |
| Q6. なぜ先生は叱ったと思ったか。 |
| Q7. 叱られたことは、叱られた後（現在）どうなったか。また、それはなぜか。 |
-

手続き インタビュー内容を IC レコーダーで録音することを説明し同意を得た。他の倫理的事項についても説明し同意を得た。面接開始と同時に IC レコーダーのスイッチを入れた。質問が終了し、会話が終了した時点で IC レコーダーのスイッチを切り、本調査への協力に対する感謝の意を伝え、終了とした。

分析方法 質的記述的研究法（谷津, 2014 など）を参考にインタビューデータの分析を行った。

結果と考察

児童へのインタビューから得られた回答内容をカテゴリー化し、分析を進めた。得られたカテゴリーグループ、カテゴリー、まとめ上げ段階のコードを表 2 に示す。また、カテゴリーグループ間の関連図を図 1 に示す。さらに、児童が問題行動を起こし、教師の叱りを受けてから現在の状況に至るまでのプロセスをもとに作成されたストーリーラインを示す。なお、【】をカテゴリーグループ、[] をカテゴリー、<>をまとめ上げ段階のコードとする。

表2 1次調査で得られたカテゴリーグループ・カテゴリー・まとめ上げ段階のコード

カテゴリーグループ	カテゴリー	まとめ上げ段階のコード	
教師から叱られた場面	忘れ物	宿題を忘れる 持ち物を忘れる	
	他人とのかかわり	友達との喧嘩 友達をからかう	
	時間を守らない	授業に遅れる 時間内に給食を食べ終えられない	
	授業中の禁止行為	授業中に落書きをする 先生の話聞いていない	
	学校内の禁止行為	危険な場所へ近づく 教室や廊下を走る	
	学校外での禁止行為	寄り道をする 公共の場所でふざける	
	教師の叱り	直接表現	望ましくない行為の制止 望ましい行為の要求
間接表現		望ましくない理由説明 問いただし つきはなし 人格評価 他者との比較 他者の感情の表明 許容 これからに向けての話し合い 手紙の配布	
叱りの印象	厳しい	強い叱り	
	優しい	軽い注意	
感情	不安	恐怖 焦り 更なる叱りの推測	
		落ち込み	反省 悲しみ
		反発	むかつき
	受け入れ	納得 改善志向	
	解放感	解放感	
	叱られた理由の認知	望ましくない理由認知	他人への迷惑 望ましくないこと 危機回避 自分への不利益
		望ましい理由認知	自分への利益 期待感
理由認知不可		わからない	
叱られた時の行動	改善行動	叱られた行為の中止 理由説明 謝罪	
	非改善行動	ごまかし	
現在の状況	改善行動の定着	繰り返しなし 改善工夫 叱り回避	
	改善行動の非定着	叱責後改善 たまに行ってしまう	
改善行動定着の動機づけ	外的調整	成績不安 叱り回避	
	取り入的調整	他人への迷惑 望ましくないこと	
	同一化的調整	自分への不利益	
叱られた経験	(叱られた経験が) 少ない	(叱られた経験が) 少ない	
	(叱られた経験が) 多い	(叱られた経験が) 多い	

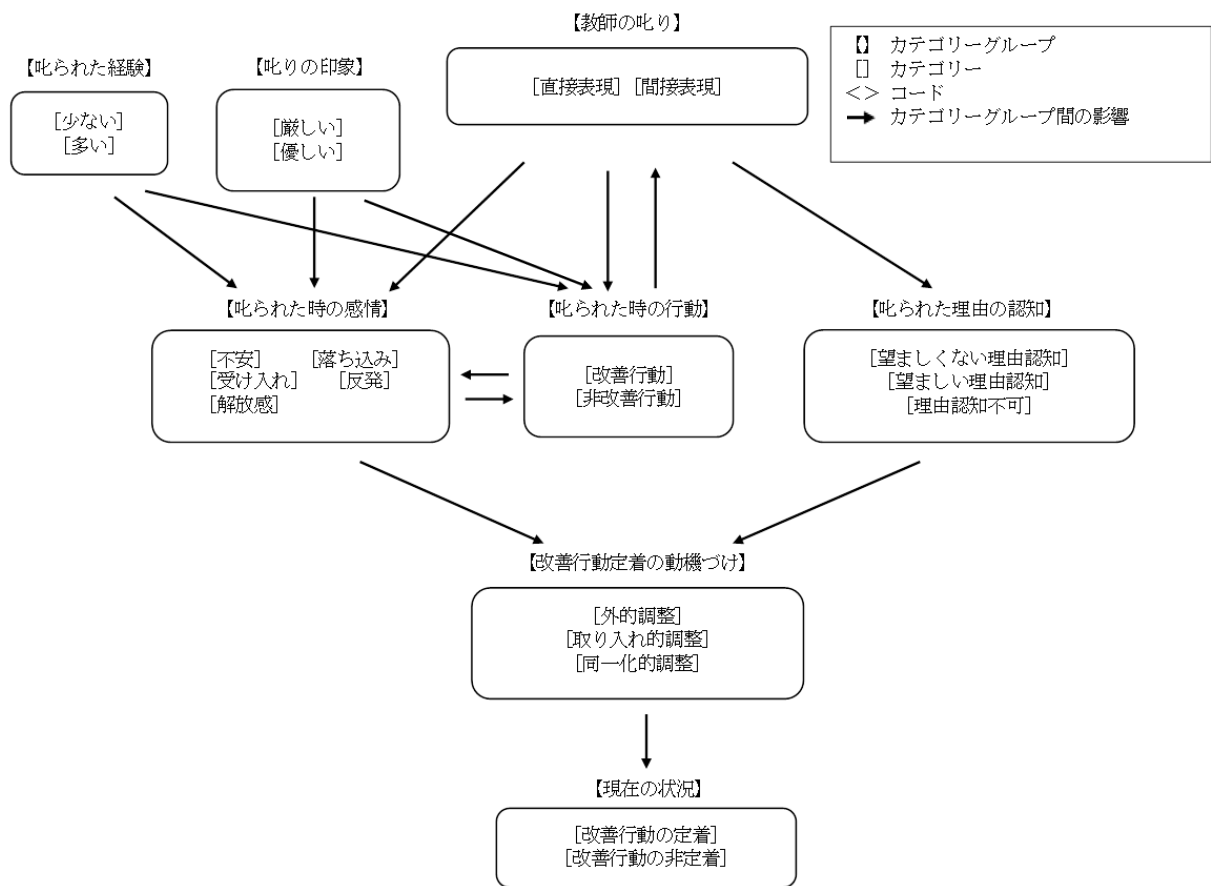


図 1 教師の叱りを受けてから現在に至るまでのプロセス

ストーリーライン

問題行動を起こした児童は【教師の叱り】を受ける。【教師の叱り】は〔直接表現〕や〔間接表現〕による叱り方で叱られる。【教師の叱り】は、1種類だけではなく、複数を組み合わせて叱られることもある。【教師の叱り】を受けた児童は、〔改善行動〕〔非改善行動〕という、異なる【叱られた時の行動】をとる。また、その行動からさらなる【教師の叱り】を受ける場合もある。

同時に、児童は【叱られた時の感情】として〔不安〕〔落ち込み〕〔受け入れ〕〔反発〕などの感情が生起したり、〔望ましくない理由認知〕〔望ましい理由認知〕などの【叱られた理由の認知】をしたりする。教師の叱り方によっては、〔理由認知不可〕の場合も生じる。また、【叱られた時の行動】として〔改善行動〕が見られることで、〔解放感〕という感情が生起することもある。

また、教師からの叱りが〔厳しい〕〔優しい〕といった【叱りの印象】によっても【叱られた時の行動】が異なったり、〔不安〕〔反発〕の感情を引き起こしたりすることがある。

さらに、今までに教師から【叱られた経験】が〔少ない〕ことによって【叱られた時の感情】として〔不安〕が生起したり、【叱られた経験】が〔多い〕ことによって〔落

ち込み]を生起したりすることがある。また、【叱られた経験】が[多い]ことによって【叱られた時の行動】として[非改善行動]を引き起こすこともある。

このように叱られた児童の中に生起した様々な感情や【叱られた理由の認知】によって、[外的調整][取り入れ調整][同一化調整]という【改善行動定着の動機づけ】が生起する。この【改善行動定着の動機づけ】に基づき、[改善行動の定着]という【現在の状況】へ至る。しかし、【改善行動定着の動機づけ】が生起しない場合や、生起した場合であっても、[改善行動の非定着]に至る場合もある。

教師の叱りと児童の感情・認知・行動の関連

教師の叱り方によって、児童は、異なる感情や行動が生起し、また、教師がなぜ叱ったかという理由の捉え方が異なることも示された。今回はインタビューによる調査であり、回答の自由度が高かったことや、データ数の関係から、叱り方による違いが見られたのは一部だけであったが、この結果は、従来の知見（佐藤他, 2013 等）を概ね支持するものであった。

また、叱られた経験の多少によって、感情や行動に影響を与えることも明らかとなった。このように児童の特性に着目した研究として、竹内他(1990)などが見られるが、その関連性については今後詳細に検討する必要がある。

児童の感情・認知と現在の状況の関連

叱りによって生起した感情や、叱られた理由の認知から、その後、改善行動が定着していくプロセスを得ることができた。改善行動の定着への動機づけとしては、自己決定理論から、外的調整、取り入れ調整、同一化調整が得られた。これは、中谷他(2007)が高校生を対象に行った研究と関連するものであった。

最も他律的である外的調整は、叱りそのものに対して不安などのマイナスイメージを抱いた場合に生起するものである。もちろん、そのような外的な動機づけからの行動の変容が必要な場合もある。しかし、そのようなマイナスの感情を抱く可能性がある厳しい叱りは、教師により印象を与えないことが明らかとなっている（竹内, 1995）。よって、マイナスな感情を生起して、外的な動機づけばかりを生起させる叱りを繰り返していると、教師と児童との関係性が悪化することも考えられる。従来の研究では、教師に対してよくない印象を抱いている児童は、叱りを受け入れ難いということも明らかとなっている（竹内他, 1990）。したがって、教師と児童の関係性が悪化することが、さらに叱りを受け入れ難いものとする可能性も考えられ、外的な動機づけばかりを繰り返すことは、あまり望ましくないと考えられる。

取り入れ調整は、外部の評価や義務感からの動機づけではあるが、周りに対して迷惑であるということや、行動が望ましくない理由を正しく認知したときに、動機づけが生起したものである。つまり、自律的な行動とまではいかないが、学校や社会のルールを正しく判断し自分の行動と結びつけることができていると考えられる。

また、同一化調整は、「自律的動機づけ」の1つとされている（櫻井, 2012）。児童が行った行為が自分にとって有益でない、というように、自分への影響を教師の叱り方から正しく認知できれば、自律的な行動へとつながると考えられる。よって教師

は、問題となる行為が児童にとってどのような点で不利益を与えるのか、もしくはどのような行為が有益なのか、などを説明することが望ましいと考えられる。

以上のような動機づけが叱りによって生起し、改善行動につながった児童は、その改善行動が定着し、叱られることはなくなる可能性が考えられる。しかし、叱りを受けただけでは、改善行動の定着に至らない、すなわち問題行動を繰り返す児童が一定数存在することも明らかとなった。長時間児童とともに過ごす教師にとって、これらの児童に対してどのような指導が適切か検討する必要がある。

2 次調査

目的

現職教員を対象としたインタビューを通して、問題行動を繰り返す児童に対し、どのような指導を行っているかを明らかにし、その結果から、問題行動を繰り返す児童への効果的な指導について検討する。

方法

調査対象者 関東地方にある公立 A 小学校の教員 13 名（男性 5 名，女性 8 名）。

調査時期 2015 年 12 月 3 日から 12 月 7 日に実施した。

調査方法 インタビュー形式で半構造化面接を行った。

調査内容 半構造化面接によって、問題行動を繰り返す児童の指導について質問を行った。質問項目は表 3 に示す。

表 3 2 次調査の半構造化面接の質問項目

Q1. 学校生活を送る上で望ましくない行為を繰り返してしまう児童との出会い経験の有無

Q2. そのような児童を実際に指導したときのエピソード

①指導が上手くいった事例

②指導が困難だった事例

Q3. そのような児童を指導する際に気をつけていることや指導のコツ等

手続き 1 次調査の手続きに加え、インタビューの始めに「児童の問題行動例」（表 4 参照）を提示した。「児童の問題行動例」は 1 次調査で得られた、児童が教師から叱られた場面をもとに作成されている。

分析方法 1 次調査と同様であった。

結果と考察

教師へのインタビューから得られた回答内容をカテゴリー化し、分析を行った。得られたカテゴリー、サブカテゴリー、まとめ上げ段階のコードを表 5 に示す。また、分析の結果得られたカテゴリー間の関連図を図 2 に示す。なお、「」をカテゴリー、【】をサブカテゴリー、<>をまとめ上げ段階のコードとする。

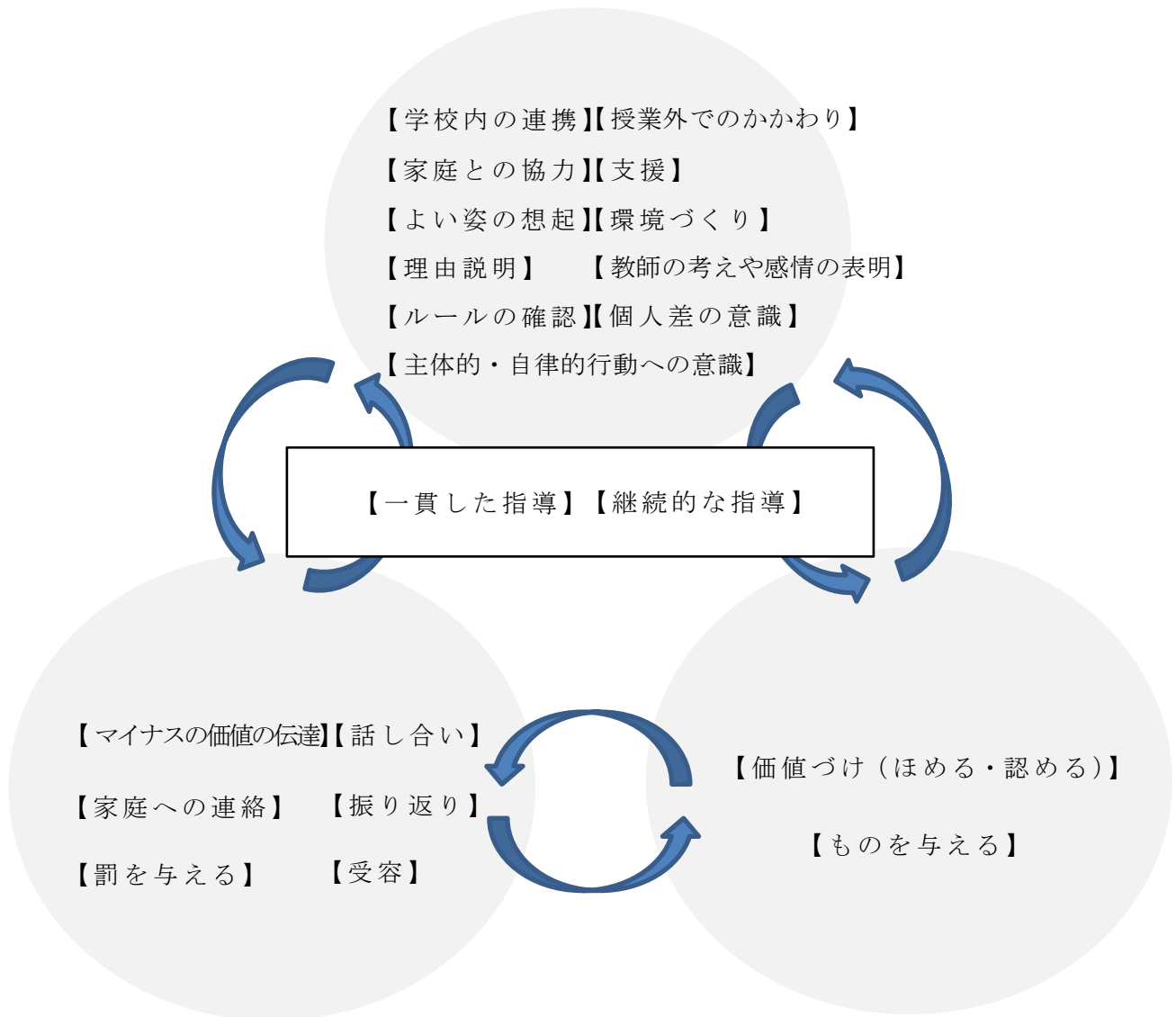
表 4 児童の問題行動例

問題行動	具体例
授業中の違反行為	おしゃべりや落書き
忘れ物	持ち物や宿題を忘れる
時間を守らない	授業開始時間に遅れる
他人とのかかわり	友達との喧嘩・からかい
学校内での違反行為	教室や廊下を走る
学校外での違反行為	公共の施設でふざける

表 5 2次調査のカテゴリー・サブカテゴリー・まとめ上げ段階のコード

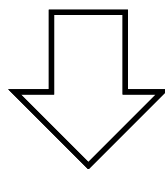
カテゴリー	サブカテゴリー	まとめ上げ段階のコード
普段からの取り組み・意識	ルールの確認	クラスや学校のルール作り 社会でのルールの確認 先生との約束
	理由説明	他者の感情の説明 具体的な例での説明
	教師の考えや感情の表明	教師の考え方を伝える 期待感をもつ
	よい姿の想起	なりたい自分 見本になる姿
	支援	児童に合わせた支援
	授業外でのかかわり	休み時間などもよくみる 一緒に給食を食べたり遊んだりする
	家庭との協力	家庭と協力する
	環境づくり	ほめられるパターンを作る ルールを守る雰囲気 友達同士言い合える雰囲気
	学校内の連携	他の先生に相談する 役割分担をする 学校全体でのサポート
	継続的な指導	繰り返し叱る 繰り返しほめる 繰り返し指導する
	一貫した指導	指導する基準を変えない 自分の都合で叱らない 予定変更をしない
	個人差の意識	家庭環境による違い 成長段階による違い 個人による違い
	主体的・自律的行動への意識	自分にとって重要だと感じさせる 次の行動を判断できる
望ましい行動が見られたときの指導	価値づけ（ほめる・認める）	教師からの価値づけ 家庭へよいところを連絡 友達からの価値づけ
	ものを与える	シールやスタンプをあげる
問題行動が見られたときの指導	マイナスの価値の伝達	叱り 周りからの注意
	受容	ある程度の許容 気持ちや理由の受け止め
	話し合い	今後に向けての話し合い
	振り返り	行動の振り返り
	家庭への連絡	家庭へ問題行動を連絡する 保護者と面談する
	罰を与える	問題行動に合わせた罰の実行

「普段からの取り組み・意識」



「問題行動が見られたときの指導」

「望ましい行動が見られたときの指導」



問題行動の変容

図2 問題行動を繰り返す児童が問題行動の変容に至るまでの指導の関連図

図2を見てわかるように、教師による「問題行動が見られたときの指導」、「望ましい行動が見られたときの指導」、および「普段からの取り組み・意識」が密接な関連を

示しながら、児童の問題行動の変容に至るプロセスが示された。

「問題行動が見られたときの指導」について

飯田・嶋田(2006)と同じく、【マイナスの価値の伝達】【罰を与える】など、問題行動の強化につながらないような指導法が明らかとなった。また、【振り返り】【話し合い】など、これからの行動変容に向けた取り組みを行なっていることが明らかとなった。これらは教師から児童への一方的な指導ではなく、相互にかかわりあう指導である。このように、問題行動の変容には児童とともに取り組んでいくことの重要性が示された。さらに、【家庭への連絡】により、学級担任は一人で抱え込むことなく、家庭と連携して問題行動への指導を行うことの効果も示唆された。

「望ましい行動が見られたときの指導」について

飯田・嶋田(2006)と同じく、【価値づけ(ほめる・認める)】【ものを与える】など望ましい行動を強化する指導が取られていることが明らかとなった。また、【価値づけ(ほめる・認める)】には、<友達からの価値づけ>や<家庭へよいところを連絡>など、教師に加え、友達や保護者からの価値づけを通して、より望ましい行動が強化されていくことが示唆された。

「普段からの取り組み・意識」について

問題行動を繰り返す児童に対しては、まず【ルールの確認】【理由説明】【教師の考えや感情の表明】【よい姿の想起(児童に望ましい姿を考えさせるような声かけ)】などの声かけを日常的に行っていることが明らかとなった。インタビューデータから、これらの声かけは、問題行動の予防にもつながるものである可能性が示唆されている。また、【授業外でのかかわり】を行うことで、児童の様子を把握したり、児童との信頼関係を築き、今後の指導につなげていると考えられる。さらに【支援(当該児童のニーズに合わせた個別支援)】を行うことで、問題行動を減らし、望ましい行動を増やそうとしていることが考えられる。以上は教師が当該児童に直接かかわる指導であった。

【環境づくり】【学校内の連携】は、直接児童にかかわる指導ではないものの、当該児童の行動変容に有効であると考えられる。教師の【環境づくり】によって<友達同士言い合える雰囲気>や、<ルールを守る雰囲気>が作られる。その雰囲気によって、問題行動が見られたときの<周りからの注意>や望ましい行動が見られたときの<友達からの価値づけ>がなされる。【学校内の連携】は、学級担任は一人で抱え込まず、複数の教師が指導にかかわることで、様々なアプローチができたり、学級担任だけでは目の届かない行動についてもサポートできたりと、当該児童に有効な手段であると考えられる。

また、教師は【個人差の意識】をもち、それぞれの児童に対して適切で有効な指導を模索しながら指導していくことが教師に求められていると考えられる。また、【自律的行動への意識】をもち指導することで、児童の自立性を育むことへとつながっていると考えられる。

【継続的な指導】【一貫した指導】は、どのタイミングであっても、指導を、一貫性

をもって、繰り返し指導していくことによって問題行動が変容していくと考えられる。

実際に失敗した指導や教師が効果的でないと感じている指導について

問題行動を繰り返す児童に対する指導のうち、実際に失敗した指導や、教師が効果的でないと感じている指導は5つにまとめられた(表6参照)。

表6 実際に失敗した指導や教師が効果的でないと感じている指導

1. 理由を聞かずに頭ごなしの注意ばかりすること
2. 一貫した指導がなされないこと
3. プライドや人格を傷つけてしまうこと
4. 支援のない注意
5. 教師があきらめること

表6について1の「理由を聞かずに頭ごなしの注意ばかりすること」は、叱りに関する先行研究の知見(佐藤他, 2013)と符合する。

2の「一貫した指導がなされないこと」について、三島・淵上(2010)によると、学級集団に及ぼす教師の潜在的影響力の一つとして、「自信・一貫性」が挙げられている。これは「先生の指示に従っていた理由」を尋ねるものである。教師の指導の一貫性が、児童の行動の変容に影響を与えているという先行研究の知見は本研究の結果を支持するものである。

3の「プライドや人格を傷つけてしまうこと」について、遠藤他(1991)の叱りことばの研究から、「人格評価」は否定的な反応を引き出しやすいことが明らかになっている。したがって、この結果は先行研究と符合するものである。

4の「支援のない注意」とは、支援がなく問題となる行動をただ注意するだけの場合や、望ましい行為の要求をするだけの場合を表す。遠藤他(1991)の叱りことばの研究では、望ましい行為の要求などの直接表現は受諾反応が多いとされている。これは本研究の結果とは異なる。本研究の結果では、問題行動を繰り返す児童に対しては、望ましい行為の要求などの直接表現による叱りだけでは問題行動の変容に至らないことが示唆された。これは叱りで行動変容に至る児童に対する指導と、問題行動を繰り返す児童に対する指導の違いを表すものであるともいえる。

5の「教師があきらめること」について、いわば教師が期待しないことによって、児童の行動に改善が見られなかったというのは、ローゼンソール(Rosenthal, R.)が見出したゴーレム効果(最新心理学辞典, 2013)が働いている可能性がある。教師のあきらめは児童の問題行動の改善を阻害する要因になり得ることが推察される。

まとめと今後の課題

本研究では、1次調査において、教師の叱りから児童の行動変容に至るまでのプロセスについて、児童へのインタビューを通して検討した。

教師の叱りを受けた児童は、「感情(叱られた時の感情)」「行動(叱られた時の行動)」

「認知（叱られた理由の認知）」を引き起こす。その後「感情」や「認知」から「改善行動定着への動機づけ」が生起し、改善行動の定着に至るというプロセスが得られた。

特に本研究では、叱りと行動の動機づけの関係について新たな知見が得られた。すなわち、改善行動定着のための動機づけは、叱り後に生起した「感情」や「認知」によって異なることが明らかになった。また、問題行動について、自律的な行動変容を促すためには、児童に対して、児童に与える不利益や、望ましい行動が児童に与える利益を説明することが効果的であることが示唆された。さらに、自律的な行動とまではいかないまでも、学校や社会のルールを正しく判断し、自分の行動と結びつけさせるためには、望ましくない理由を正しく認知できるような叱り方が効果的であることも示唆された。

ただし、この1次調査では、教師の叱りからでは改善行動の定着、すなわち行動変容にまで結びつかない場合があることも明らかになった。そこで2次調査では、教師の叱りからでは行動変容にまで結びつかない、すなわち問題行動を繰り返す児童に対する指導のあり方を、教師へのインタビューを通して検討した。

その結果、問題行動を繰り返す児童に対して、教師は「問題行動が見られたときの指導」「望ましい行動が見られたときの指導」「普段からの取り組み・意識」を関連付けながら、一貫性をもって継続的な指導を行うことによって、児童の行動変容を引き起こしていることが明らかになった。

また、どのタイミングの指導であっても、当該児童と教師のみの直接的なかかわりだけでなく、教師同士のかかわり、教師と周辺児童のかかわり、周辺児童と当該児童のかかわり、教師と保護者のかかわり、保護者と児童のかかわりなど、周囲と連携した指導を取り入れていくことによって、さらなる改善につながっていくことが示された。

児童への指導として、普段から様々な取り組みを行うことが児童の問題行動の予防につながる。そして問題行動が見られた児童を叱って指導する場合は、望ましくない理由を説明することを意識し、自律的な行動を促していくことが大切である。また、それでも行動の変容が難しく、問題行動を繰り返す児童に対しては、望ましい行動が見られたときに価値づけを行うことや、普段の取り組みも含め、継続的に一貫した指導を行っていくことが重要である。

なお、今後は性差、学年差、学校差などの影響も考慮することが求められる。また、本研究では叱りによって生起した感情や叱られた理由の認知の違いによって、行動変容の動機づけが異なる可能性が示唆された。また、問題行動の具体的な場面ごとに、行動変容に至るプロセスや指導法の特徴が異なる可能性も想定される。これらの点についても今後、詳細に検討していくことが求められる。

引用文献

- 阿部 晋吾・太田 仁 (2014). 中学生の叱られ経験後の援助要請態度——自己愛傾向による差異—— 教育心理学研究, **62**, 294-304.
- 遠藤 由美・吉川 左紀子・三宮 真智子 (1988). 教師の叱りことばのパターンと受け

- 手に与える印象 日本教育心理学会総会発表論文集, **30**, 578-579.
- 遠藤 由美・吉川 左紀子・三宮 真智子 (1991). 親の叱りことばの表現に関する研究
教育心理学研究, **39**, 85-91.
- 淵上 克義 (1999). クラス全体を叱るとき, 個人を叱るとき 児童心理, **53**(12), 66-71.
- 藤永 保 (監) (2013). 最新 心理学辞典 平凡社
- 飯田 綾・嶋田 洋徳(2006). 問題行動を示す児童への学級内における対応——問題行
動を示す児童を担当したことのあある教員へのインタビューを通して—— 日本行
動療法学会大会発表論文集, **32**, 154-155.
- 三島 美砂・淵上 克義 (2010). 学級集団, 児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影
響力 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **145**, 19-29.
- 文部科学省 (2011). 生徒指導提要 教育図書
- 永田 良太・三崎 千尋・森 敏昭 (2005). 子どもへの言葉かけに関する研究——「ほめ」
と「叱り」に着目して—— 学校教育実践学研究, **11**, 37-44.
- 中谷 素之・赤羽 さつき・的場 淳・田中 瑛津子・田中 康博 (2007). 教師・生徒関
係が叱責場面における動機づけに及ぼす影響について——自己決定理論の観点か
ら—— 日本教育心理学会総会発表論文集, **49**, 255.
- 丹羽 智美 (2012). 叱りの意味を再考する——子どもの成長を促す叱りとは—— 子
ども未来学研究, **7**, 25-30.
- 櫻井 茂男 (2012). 夢や目標をもって生きよう! ——自己決定理論—— 鹿毛 雅治
(編) モティベーションをまなぶ12の理論 (pp.45-71) 金剛出版
- 佐藤 純・向居 暁・西井 宏美・堀下 智子 (2013). 中学生は教師からの叱りに対して
どう認知し反応するのか 日本教育工学会論文集, **37**(1), 1-12.
- 繁柵 算男・四本 裕子 (監訳) (2013). APA心理学大辞典 培風館
- 竹村 洋子 (2009). 「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——
障害科学研究, **33**, 211-224.
- 竹内 史宗 (1995). 子どもは「叱り」をどのように感じているか 教育心理学年報, **34**,
143-149.
- 竹内 史宗・三宮 真智子・遠藤 由美 (1990). 小学生の教師に対する好悪感情と叱り
ことば認知 日本教育心理学会総会発表論文集, **32**, 306.
- 山口 剛 (2012). 動機づけの変遷と近年の動向——達成目標理論と自己決定理論に注
目して—— 法政大学大学院紀要, **69**, 21-38.
- 谷津 裕子 (2014). Start Up 質的看護研究 第2版 学研メディカル秀潤社