

小学校教師の子どもの問題行動の捉え方に関する研究：
子どもの行動を狭い視点で捉える教師に対してどう
支援するか

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小林, 朋子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008892

小学校教師の子どもの問題行動の捉え方に関する研究

一子どもの行動を狭い視点で捉える教師に対してどう支援するか一

小林 朋子*

A study of the perspectives for understanding the behavioral problems of elementary school teachers' students

Tomoko KOBAYASHI

Abstract

Featuring 813 elementary school teachers, this study aimed to clarify the change of perspectives and understanding regarding antisocial behavioral problems and non-social behavioral problems in children. The results were that "diagnostic and classification" (33.7%) was the highest category for antisocial behavioral problems, while "cause and problems" (35.4%) was the highest for non-social behavioral problems. Additionally, "aid resources" and "self-help resources" were not included in the behaviors of either category when compared to the answers from the other categories. Approximately 45% of the teachers in the non-social behavioral problems category could understand the children using "diagnosis and classification," while for the antisocial behavioral problems, "cause and problems" accounted for 35% of the elementary teachers. For teachers at this level, the number of answers regarding the understanding of the children was small; only 20% of teachers who were immobilized at this low-level viewpoint could understand abnormal cases. Therefore, it was shown that few teachers at this viewpoint level could understand these children. In order to understand the children from various perspectives, specific support or widening of such viewpoints is needed.

キーワード：小学校教師；問題行動；捉え方

I. 問題と目的

教師が子どもの行動の「何を」問題行動とするのかは、担任教師か養護教諭かといった職種や、教師の性別、経験年数あるいは所属校種(小学校か中学校か)によって異なっていたことが指摘されている(白川, 1993)。さらに、教師が子どもの活動やパーソナリティを認知する時、教師によって重視する基準あるいは認知的な枠組みが異なるために、生徒の捉え方に違いが生じることが明らかにされている(近藤, 1984)。これは、それぞれの教師が子どもの様々な側面について問題とする点、そして教師による子どもの捉え方のものが、教師一人ひとりにおいて違いがある、ということを示している。また江川・上田・原野(1974)によると、反社会的問題行動では教師と生徒の評定が一致しやすいが、生徒が対人関係や情緒的側面に不適応感を抱えている場合には、外部からの観察が困難なために担任教師がそれに気づかず見過ごされやすいと指摘している。つまり、顕著な形で問題行動が表出されない子どもの問題状況の場合、その状況を捉えることができる教師と、見過ごしてしまう教師とが存在することがわかる。教師による子どもの問題状況の捉え方の違いばかりでなく、教師一人ひとりの捉える幅の広さ、狭さも問題である。

様々な支援を必要としている子どもの中で、特に問題行動を示す子どもについてどのように理解し、指導するかという観点から研究した論文は、先述した唐川・深田(1992)があるが、調査対象が大学生であり現職教員ではないといった問題がある。また唐川・深田(1992)、西口(2001)らの調査をはじめとする多くの調査は、すでに対応方法が項目化されており、「そうするか」といったような質問を用いてリッカート法により回答者に尋ねている。この方法では、回答者である教師がまず子どもをどのように捉えているのか、そして「自分だったらどうするか」といった自由な発想が調査の項目によって画一化されてしまい、教師それぞれの見方や対応が浮き彫りにならないという問題がある。一方、近藤(1984)の RCRT は、教師が子どもを捉える枠組みを理解する手法として有効であり、教師一人ひとりの見方について明らかになるが、アンケート調査という方法による実施は難しく、教職経験や所属校種(小学校, 中学校)による平均的な特徴などを明らかにすることはできない。高濱(1997, 2000)は、保育者が子どもの保育上の問題をいかに捉え解決していくか、保育者一人ひとりの問題の認識の仕方や対応について明らかにするため、保育者を対象とした半構造化面接を用いて得た面接データを、 χ^2 検定などの統計的な手法を用いて分析し特徴的な傾向を見出している。こうした面接法や自由記述など質的なアプローチ

*学校教育講座

を用いた方が、教師それぞれの捉え方や対応方法がより日常の文脈に近い自然な形で表現される可能性が高いだろう。このことから、教師の子どもの捉え方や対応を明らかにするために、質的な手法を活用した方法を検討する必要がある。

そこで本研究では、教師がどのように子どもを理解しようとするのか、特に問題行動を示す子どもを理解しようとする小学校教師の捉え方について明らかにする。そのため、予備調査にて、質的研究を進めるための架空事例の作成と教師の捉え方に関する分類項目を作成し、本調査にて非社会的問題行動および反社会的問題行動に関する小学校教師の捉え方や視点の変動について明らかにした。

II. 予備調査

1. 目的

問題行動を示す子どもを教師がどのように捉えているかを明らかにするために、まず調査で用いる架空事例の作成および妥当性を検討した。さらに教師が子どもを捉える視点についての具体的な分類コードを把握するため、自由記述による予備調査を行った。

2. 調査方法

(1) 子どもの問題行動に関する架空事例の作成

小学生の反社会的問題行動と非社会的問題行動についての架空事例を作成した(小林・熱海・高見, 2003)。各架空事例は、唐川・深田(1992)を参考にし、約 300 字程度の長さで、全ケースとも共通に、本人原因、学校原因、家庭原因となる要素を含めて記述した。内容的な妥当性を確認するために、教育臨床学を専攻している大学院生とスクールカウンセラー計 5 名に、「非社会的問題行動である」「反社会的問題行動である」「どちらでもない」の選択肢の中からあてはまるものを回答してもらった。その結果、非社会的問題行動については 100%、反社会的問題行動は 80%の一致率であった。この結果から、架空事例が子どもの問題行動について共通した認識を持てるということが確認された(表 1)。

表 1 調査で用いた架空事例

○反社会的問題行動

小 6 の AK は一人っ子で、両親は会社員で共働きをしています。両親は AK の勉強のことをとても気にしているようです。AK は、授業中集中して課題に取り組むことが難しく、2 ケタのかけ算が苦手です。学力はクラスで下の方です。ある日、「ムカつく」と言ってクラスメイトを殴ってしまいました。担任の先生は AK を厳しく叱り、人を殴ってはいけないと

いうことをずっと話しました。AK はふてくされた顔をして、ずっと下を向いていました。それからしばらくしてまたクラスメイトを殴ってしまいました。放課後は特定の友達とよく遊んでいるようです。

○非社会的問題行動

小 6 になる YK は、弟と公務員の母親の 3 人家族です。母親はとても忙しくしており、ゆっくり YK の話を聞く機会がないようです。YK はゆっくりと会話をしたり課題に取り組む性格で、学力は低い方です。教室に一人であることが多く、グループ活動などで子どもたちの輪に入っても自分から話に入らず聞いていることがほとんどです。クラスはどちらかといえば元気な子が多いクラスです。担任教師は、自分から友だちの中に入っていくといけないと指導をしていますが、YK は下を向いて黙っています。放課後や休みの日に一緒に遊ぶ友達はいいようです。

(2) 対象者と実施時期

2004 年 1 月に三重県と千葉県で実施された教員研修に参加した愛知、岐阜、千葉、大阪の小学校に勤務する教諭 31 名に対して実施した。アンケート用紙はその場で回収したため回収率は 100%であった

(3) 調査内容

作成した架空事例について、「この子はどのような子どもだと思うか」の質問について自由に記述してもらった。この自由記述を回答者ごとに教育臨床学を専門とする大学教官、中学校教師、小学校教師、大学生の計 4 名で KJ 法にて分類した。

3. 結果および考察

2 つの架空事例について「どのような子どもだと思うか」という質問の回答を、よく似たものは同一のものとして KJ 法にてカテゴリー化した結果、得られたカテゴリーは 5 つとなった。そのカテゴリーは、「診断・分類」、「原因・問題点」、「自助資源」と「共感」、さらに親、教師や友人などの周囲の人間との関係や状況などに着目した「原因・問題点(環境)」と「援助資源」(石隈, 1999)であった。この分類コードとその定義を表 2、さらに分類コードと記述例を表 3, 4 に示す。

次に、茅野(2002)を参考にし、教育臨床学の専門家 2 名と中学校教師 1 名で協議し、このカテゴリーを段階にし、より多くのカテゴリーが含まれるとレベルが高くなるように並べた(図 1)。なお、並べる基準は「診断・分類」などはラベル貼りの要素が強い見方としてレベル 1 に、子ども本人の問題となっているところや問題行動の原因を子ども本人に見出している記述をレベル 2 とした。

表2 分類コードとその定義

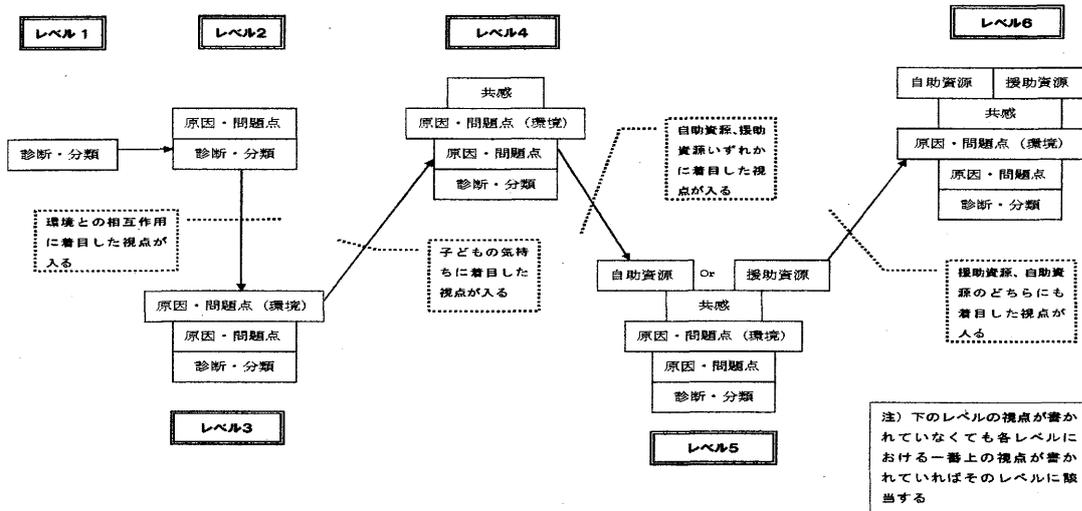
子ども本人に関する視点	子どもに対する客観的な見方 教師の立場から、客観的に子どもの状況を捉えている見方	診断・分類 子ども本人の特性や能力、障がいなど、あるカテゴリーに照らし合わせて子どもを捉えている見方
		原因・問題点 行動の原因や問題点となっているところを子ども本人の要因から推測している見方
		自助資源 子どもの性格や能力といった面で、子どもの自助資源として活用できると思われる面に着目した肯定的な見方
子どもを取り巻く環境に関する視点	子どもへの共感的な見方 子どもの立場に立って、気持ち、考えや思いなどを推測して捉えている見方	
子どもを取り巻く環境に関する視点		原因・問題点(環境) 行動の原因や問題点を子どもが置かれている周囲の環境から捉えている見方
		援助資源 子どもが置かれている環境の視点から、援助資源として活用できると思われる面に着目した肯定的な見方

表3 非社会的問題行動の事例に関する記述例

子ども本人に関する視点	子どもに対する客観的な見方	診断・分類 自己中心的、不適応児、反社会的行動、自閉症、ADHD、知的障害、情緒不安定、精神障害、欲求不満、二重人格、学力不振児、ひとりっ子、脳の未発達、悪い子
		原因・問題点 わがまま、自分勝手、短気、無気力、学習についていけず絶えず気持ちに余裕がない、孤独
		自助資源 体力がある、パワーがある、友達とかかわれる子、元気で活発な子、明るい面を持つ、自分の気持ちに素直
子どもを取り巻く環境に関する視点	子どもへの共感的な見方	さびしい気持ちを持っている、甘えたい気持ちを持っている、勉強ができるようになりたいと思っている、教師に対して理解してほしいと思っている、わかってもらえないと強く思っている、劣等感を持っている、自信を失っている、ストレスがたまっている、不満を持っている
子どもを取り巻く環境に関する視点		原因・問題点(環境) 親の育て方が問題、愛情不足、心の居場所がない
		援助資源 記述なし

表 4 反社会的問題行動の事例に関する記述例

子ども本人に関する視点	子どもに対する客観的な見方	<p>診断・分類 自己中心的、情緒不安定、情緒障害、多動児、ADHD、学習障害、反社会的、反抗的、暴力的、短気、キレる子</p> <p>原因・問題点 わがまま、友達とのコミュニケーションをとるのが苦手な子、素直さが無い、注意されてがまんできない、仲間づくりが苦手、集中力に欠ける、がまんできない、すぐかっとする</p> <p>自助資源 体力がある、特定の友人と仲間作りができる、厳しく叱られてもその場から逃げない、自分を受け入れてくれる友達とは仲良く付き合うことができる、自立心がある、元気で活発、パワーのある子、言い訳をしない、いろいろなことに興味を持つ</p>
	子どもへの共感的な見方	<p>現状に不満を持っている、将来は勉強したい、できるようになりたいという気持ちを強く持っている、淋しい、「担任は自分のことを思ってくれていない」とか「自分は悪い子と思われている」と感じている、クラスメイトに「自分はわかってもらえない」と強く思っている、話がしたいと思っている</p>
子どもを取り巻く環境に関する視点		<p>原因・問題点 (環境) 一人っ子で甘やかされて育った、親が放任主義、自分に合う友達がいなくて話をじっくり聞いてもらった経験がない、勉強のことを気にしているだけで子どもの気持ちや思いを受け入れたり聞いたりすることがあまりできない両親を持っている</p> <p>援助資源 記述なし</p>



注 下位の視点が記述されていなくても上位の視点が入っていれば上位のレベルに応じて分類した

図 1 子どもを捉える視点のレベル

次に、同じ3つの視点から構成されているものの環境との相互作用に着目し問題行動の原因を捉えている視点が入っているものをレベル 3-I、一方で共感的な視点が入っているものを場合はレベル 3-IIとした。同様に4つの視点から構成されているものの援助資源・自助資源に着目したものをレベル 4-I、一方で共感的な視点と環境との相互作用の視点のどちらも入っているものをレベル 4-IIとした。なお、レベル 4-Iでは、環境との相互作用に着目した記述がなくても援助資源・自助資源に関連する見方が記述されている場合はこのレベルに含めることにした。最後に、援助資源・自助資源に関連する見方、および子どもの気持ちに共感する見方の両方が含まれる場合にはレベル 5とした。

III. 本調査

1. 目的

予備調査で作成した子どもを捉える教師の視点についての分類コードと架空事例を基に、小学校教師の問題行動を示す子どもを捉える教師の視点の特徴について明らかにした。

2. 調査方法

(1) 対象者

千葉県、茨城県、三重県の小学校に勤務する教師(管理職を含む)にアンケート調査を実施し490名から回答が得られた(回収率66%)。

(2) 調査時期および手続き

2004年7月中旬～9月下旬にかけて市町村教育委員会にアンケート調査依頼書を出し、協力が得られた市町村の小学校に調査用紙を送る郵送法と、研究協力者が教員研修会などの講師をつとめた際に研修に参加していた教師に協力をお願いし、直接その場で回答を求める集団法と2つの方法にて実施した。なお、教育業務への支障を考慮し、事前に教育委員会もしくは管理職に内容の検討を依頼した。また日本発達心理学会(2000)の倫理規定に基づき、プライバシーの保護を保障するため個人が特定されないよう配慮する旨を回答者に伝えた。

(3) 質問項目

アンケートの回答者には、勤務校の所在地、性別、年代、教職経験年数、職名についてあてはまるところに○をしてもらった。

(4) 分析方法

統計解析はすべてSPSSver. 14を用いて行った。

1) 視点のコード化

予備調査と同様に2つの架空事例と質問を用いて自由に記述してもらった。この自由記述を表1の分類コードを用いて、学校心理学の専門家1名でコード化

した。次にデータをランダムに抽出したものを、独立した他の評定者1名にコード化をしてもらい一致率を算出した(一致率は82%)。なお、分類の不一致は、協議の上で調整を図った。また1コードを1件とし視点数としてカウントした。

2) 視点の固定変動

非社会的および反社会的問題行動のどちらの事例でもレベル1もしくは2の視点を持つ教師グループを、事例が変わっても視点レベルが低い状態で固定しているとして「視点固定<少>群」、反対に事例が変わってもレベル4-I、4-II、5にあり視点レベルが高い状態で固定している教師グループを「視点固定<多>群」とした。さらに、事例によってレベル1,2からレベル4-I,4-II,5へと推移した教師グループを「視点変化群」とした。

3. 結果および考察

(1) 子どもを捉える視点について

非社会的問題行動では「診断・分類」が33.7%(249名)、反社会的問題行動においては「原因・問題点」が35.4%(283名)と最も多かった(表5)。

どちらの行動種においても子どもの自助資源を見出す「自助資源」についての視点が含まれていたが、他の視点項目と比較するとその割合は少なく、非社会的問題行動で11.9%(88名)、反社会的問題行動で3.5%(28名)であった。また、子どもの援助資源を見出す視点である「援助資源」についての視点はどちらの行動種にも含まれていなかった。また、子どもの診断名を推測、分類する視点である「診断・分類」を含む教師が非社会的問題行動においては33.7%(249名)、反社会的問題行動では20.3%(162名)であり、事例にかかわらず約20%の教師がこの視点を含むことがわかった。一方、問題行動の行動種によって異なった視点の項目は、環境との相互作用に目を向けて原因や問題点を見出そうとする視点である「原因・問題点(環境)」であり、非社会的問題行動では8.3%(61名)であったが反社会的問題行動では17.5%(140名)となり、反社会的問題行動では子どもが置かれている環境に原因や問題点を探って子どもを理解しようとしていたことがわかった。Heider(1958)は、人が他者を理解することと、当人の行動の原因を特定することとは関係があることを示唆している。例えば、坂西(1994)は、教師は利他的生徒の行動の原因を利己的生徒よりも本人の性格に帰属させる傾向が強いが、利己的生徒については、心理・行動の原因を内的要因、外的要因のいずれにも強く帰属することが難しく、それが教師にとって「理解しにくい」と関連しているのではないかと指摘している。つまり、本研究の結果でも明らかになったように、多くの教師が子どもの問題行動を理解しようとするときに、原因を探そうとする傾向が強いことが示

されている。さらに、他者の行動を理解する時、その人の内的要因を重視し、外的要因を軽視する傾向が強いことがわかっている (Jones, 1979; Ross, 1977)。子どもの新たな一面を教師に理解してもらう際、問題行動において原因を、子ども本人や環境だけの一側面に限らずに両方の側面から捉えるような支援をしていく必要がある。また、「診断・分類」の視点で子どもを捉えようとする教師が 25%以上いた。この視点だけで子どもを捉えようとする、「あの子は ADHD だ」「あの子はわがまま」といった「ラベル貼り」につながる危険性が高い。つまり、コンサルタントは学校種にかかわらず約 20%の教師にそうした捉え方のリスクがあることをふまえて、様々な視点から子どもを捉えられるように支援していく必要がある。

(2) 視点レベルについて

非社会的問題行動で「レベル 2」が 24.5%(100 名)、反社会的問題行動では、「原因・問題点」だけでなく「共感」の視点が入った「レベル 3-II」(27.7%, 117 名)が最も多かった(表 6)。子どもが置かれている環境との相互作用から子どもを捉えようとする視点が入る「レベル 3-I」は、非社会的問題行動では 7.6%(31 名)であるが反社会的問題行動では 18%(76 名)、この「レベル 3-I」に「共感」の項目が足された「レベル 4-II」では非社会的問題行動では 4.9%(20 名)であるが、反社会的問題行動では 14.0%(59 名)となり、反社会的問題行動において、環境との相互作用や共感の 2 つの視点で捉えようとする教師の割合が大きかった。一方で、非社会的問題行動では「レベル 4-I」において 16.9%(69 名)であるが、反社会的問題行動では 4.3%(18 名)であった。「レベル 4-I」は環境との相互作用の視点だけでなく、子どもの自助資源、援助資源にも着目している視点である。わずかではあるが子どもの自助資源、援助資源に着目

している「レベル 5」も非社会的問題行動が 4.7%(19 名)に対し、反社会的問題行動は 2.4%(10 名)となり、非社会的問題行動の人数が多かった。つまり、非社会的問題行動になると多くの教師は反社会的問題行動の場合と異なり、子ども本人に原因を探しやすくなり、異なる視点から子どもを理解することが困難になると考えられる。その結果、対応方法に行き詰まり易くなってしまふと考えられる。となると、教師への支援では教師が子ども本人について原因探しをするだけでなく、自助資源、援助資源といった広い視点から子どもを捉えられるよう支援していく必要がある。実際に黒沢(2002)は、ソリューションフォーカストアプローチを用いて子どものリソースを見つける方法を提唱していることから、本研究の結果からも改めて確認されたといえる。

次に表 6 に視点レベルを独立変数、視点数を従属変数とした一要因分散分析の結果を示した。非社会的問題行動において視点レベルにおける視点の数が有意であった($F(6, 106.8) = 43.63, p < .001$)。等分散の検定が有意であったため、F 値および自由度は Brown-Forsythe の値を用い、さらに Games-Howell 法による多重比較を行った。その結果、レベル 5 とレベル 4-II が他のレベルに比べ最も有意に視点数が多く、レベル 1 で最も少なかった。同様に反社会的問題行動においても視点レベルにおいて有意な差が見られたため($F(6, 161.6) = 64.32, p < .001$)、Games-Howell 法による多重比較を行ったところ、非社会的問題行動と同様にレベル 5 とレベル 4-II が視点数が最も有意に多く、レベル 1 で最も有意に少なかった。レベル 1 は「診断・分類」のみ、レベル 5 は視点が複数なければコードされないことから、ある意味妥当な結果である。

表 5 問題行動別における小学校教師の視点 (複数回答を含む)

		視点項目						
		診断・分類	原因・問題点	原因・問題点 (環境)	共感	自助資源	援助資源	合計
非社会	度数(人)	249	217	61	124	88	0	739
	%	33.7	29.3	8.3	16.8	11.9	0	
反社会	度数(人)	162	283	140	186	28	0	799
	%	20.3	35.4	17.5	23.3	3.5	0	

表6 問題行動別における視点レベルの割合と視点数の比較

		視点レベル								合計	F値	多重比較
		レベル1	レベル2	レベル	レベル	レベル	レベル	レベル5				
				3-I	3-II	4-I	4-II					
非社会	度数	人	84	100	31	85	69	20	19	408		
		%	20.6	24.5	7.6	20.8	16.9	4.9	4.7			
	視点数	MEAN	1.05	1.55	2.03	1.99	2.19	3	3.26	43.63***	L5,L4-II>L4-I, L3-I, L3-II>L2>L1	
		SD	0.21	0.52	0.71	0.66	0.67	0.92	0.99			
反社会	度数	人	43	99	76	117	18	59	10	422		
		%	10.2	23.4	18	27.7	4.3	14	2.4			
	視点数	MEAN	1.02	1.54	2.07	1.81	2.33	2.98	3.7	64.32***	L5,L4-II>L4-I, L3-I, L3-II>L2>L1	
		SD	0.15	0.64	0.88	0.68	0.49	0.68	0.67		L4-I>L3-II	

***p<.001

表7 問題行動を捉える視点変化

		反社会・視点レベル							合計 (人)
		レベル	レベル2		レベル	レベル	レベル	レベル	
		1		3-1	3-2	4-1	4-2	5	
非社会・ 視点レベル	レベル1	13	25	15	19	0	5	1	78
	レベル2	9	31	21	21	3	11	1	97
	レベル3-1	2	3	14	2	3	5	1	30
	レベル3-2	8	17	9	30	3	13	2	82
	レベル4-1	2	12	10	25	4	11	3	67
	レベル4-2	1	4	1	7	1	6	0	20
	レベル5	1	3	2	5	0	6	2	19
	合計(人)	36	95	72	109	14	57	10	393

このことから、いかに子どもを様々な視点から捉えられているかに視点の数が大きく関係していることがわかった。つまり、「診断・分類」だけでなく、自助資源・援助資源など子どもを捉える様々な視点の項目について教師自らが意識して捉えられるようにすることが、いわゆる「視点を広げる」につながることを示されたといえる。

(3) 視点の固定・変動について

非社会的および反社会的問題行動の視点レベルごとにクロス集計し、視点変動群に分類したところ、視点固定<少>群は78名(19.8%)、視点固定<多>群は33名(8.3%)、視点変化群は44名(11.2%)であった(表7)。事例が変わっても、障がいなどの診断・分類をしたり、子ども本人に原因・問題点を求めようとする状態で留まっており、援助に結びつくような子どもの自助資源や援助資源に目を向けることができない教師が約20%もいることになる。小学校は学級担任制であり、教師が子どもの行動を狭い視点でしか捉えられない状況は、子どもにとって狭い視点でしか

理解してもらえない1年を過ごすことになる。教師が子どもに障がいなどのラベル貼りをして終わらないよう子どもを様々な視点から理解することを支援することが非常に求められていると言える。

IV. まとめ

小学校教師は、「診断・分類」「原因・問題点」で子どもを捉える教師の割合が非社会的問題行動では約45%、反社会的問題行動では約35%であった。かつ、視点が少ないレベルで事例が変わっても低い視点レベルで固定化していた教師が約20%であった。このことから、子どもを捉える視点が少ない状態で固定化している教師には、様々な視点から子どもを捉えることができるよう、視点を広めたりする支援を具体的に行っていくことが必要であること。例えば、「診断・分類」で多く記述されていた障害について考えてみる。特別支援教育がスタートし、様々な場で発達障害に関する教員研修が行われている。この研修では教師に対して発達障害に関する症状を知識として伝えているこ

とが多い。今回の結果から、発達障害などの知識の伝達だけに留まると、目の前の子どもの行動をそれにあてはめ、それ以外の視点で捉えようとしなくなってしまうリスクも生じてしまっている可能性も考えられる。水野・徳田 (2013)は、発達障害に関する障害理解を進めるためのモデルを提案している。その際に、子どもが発達障害の友だちと自分の間で共通している部分を考える段階があることを示している。このモデルをふまえると、教員研修でも発達障害などの知識のみを伝えるだけでなく、それらの症状が自分にも当てはまる部分があるという気づきにつながるような内容を教員研修に含めていくことが必要であろう。そうしたことが、視点の中に含まれている「共感」につながっていくと考えられるのである。このように、教師の視点を広げること、固定化させないようにすることについては様々なアプローチが考えられ、今後、さらに検討される必要がある。

引用文献

- 坂西友秀 (1994) 教師の利己的生徒、利他的生徒についての認知と生徒の自己認知, 教育心理学研究, 42, 403-414.
- 茅野理恵 (2002) 『教師の生徒認知のレベルとそれを規定する要因の検討』, 筑波大学大学院教育研究科修士論文(未刊行).
- 江川政成・上田真正・原野広太郎 (1974) 問題行動における教師評定と生徒評定とのずれに関する一研究-生徒指導への客観的検査適用の検討-, 教育相談研究, 14, 75-80.
- Heider, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- 石隈利紀 (1999) 『学校心理学』, 誠信書房.
- Jones, E. E. (1979) The rocky road from acts to dispositions, *American Psychologist*, 34, 107-117.
- 唐川千秋・深田昭三 (1992) 問題行動に対する認知と生徒指導-原因責任・解決責任の帰属の観点から-, 広島大学教育学部紀要第一部 (心理学), 41, 131-138.
- 小林朋子・熱海敏行・高見令英 (2003) 地域におけるメンタルヘルス向上に関する研究-小・中学校教師のバーンアウトに焦点をあてて-, 武道・スポーツ科学研究所年報, 9, 303-311.
- 近藤邦夫 (1984) 児童・生徒に対する教師の見方をとらえる試み-その1方法について-, 千葉大教育工学研究, 5, 3-21.
- 黒沢幸子 (2002) 『指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック』金子書房.
- 水野智美・徳田克己 (2013) 障害理解教育の段階モデルの提案, 日本障害理解学会 2013 年大会発表論文集, 24-27.
- 日本発達心理学会 (2000) 『心理学・倫理ガイドブック-リサーチと臨床-』 有斐閣.
- 西口利文 (2001) 問題場面に対処する教師行動についての研究-児童の行動評価からの分析- カウンセ

リング研究, 34, 115-126.

Ross, L. (1977) The intuitive psychologist and shortcomings: Distortions in the attribution process. In Bercowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology* vol.10, New York: Academic Press.

白川幸 (1993) 教師からみた児童生徒の問題行動, 学校保健研究, 35, 137-144.

高濱裕子 (1997) 保育者の保育経験のいかし方-指導の難しい幼児への対応, 保育学研究, 35, 304-313.

高濱裕子 (2000) 保育者の熟達化プロセス-経験年数と事例に対する対応-, 発達心理学研究, 11, 200-211.

謝辞 調査に協力してくださいました多くの学校現場の先生方に、多大なるご協力とご支援を賜りました。ここに記して御礼申し上げます。