

学級経営研究における問題行動のとりえ方の歴史的変遷

笹屋 孝 允

A Review of Understanding the Meaning of Misbehaviors in Classroom Management Studies

Takayoshi SASAYA

要 旨

本研究の目的は、1900年代から展開されている学級経営研究において、「問題行動」がどのようにとらえられてきたのか、その歴史的変遷を追い、今後の研究の課題と展望を検討することである。学級経営研究はその時代の学習理論から強く影響を受け、1900年代以来、問題行動はその前行動から制止されるべきという行動主義によるとりえ方が1970年代まで展開されてきた。1970年代に認知理論が導入されることにより、問題行動をとる生徒やそれを認識する教師の内的過程が分析されるようになったことで、問題行動が仲間関係構築の機会、学習規律学習の機会としてとらえられるようになった。1990年代以降は社会文化的アプローチの考え方が導入され、問題行動は学級集団の成長の機会や、生徒のアイデンティティ確立の機会としてとらえられるようになり、制止されるべきという否定的な評価から、学級集団や生徒の成長の機会という肯定的な評価へと、問題行動に対する評価も大きく転換したことが明らかとなった。

1. 問題と目的

生徒¹間の私語、発話の割り込み、授業妨害、教室内の児童間暴力や対教師暴力（文部科学省，2007）、さらには不登校などの教室不適応（桜井，2000）など、授業中の生徒の「問題行動」（misbehavior）に対して、教師はどのような対応をとればよいか悩みを抱えることが多く、学校種を問わず学級経営（classroom management）の問題の中心となる。教師の対応によっては、生徒のさらなる問題行動を生起させることにもなるため、問題行動への対応は非常に困難であり、その対応方略の習得は初任教师の発達課題の1つとなる（河村，2011；2013）。

授業中の生徒の問題行動とその対応方略については、学級経営研究によって扱われてきた。たとえば、1900年代初頭に義務教育の普及とともにアメリカで始まった学級経営研究において、問題行動は授業の効率を低下させるため、制止されるべきととらえられ（Bagley，1907）、制止の対応方略が検討されてきた。

学級経営研究はこれまで、学習理論の転換の影響を

受けながら展開されてきた。1900年代から続く学級経営研究は1960年代まで、当時の学習理論の中心であった行動主義の影響を受けてきた。その後は、学習理論における行動主義から構成主義への転換、そして認知理論の影響を受けた。たとえば、1970年代にはモデリング理論（Bandura，1969）の採用など、学級経営研究も大きな転換期を迎えた（Brophy，2006）。1990年代以降の学級経営研究は社会文化理論からの影響を受け、それが応用されて教師の新たな対応方略が模索されてきた（McCaslin，Sotardi，Vega，2015）。このように、学習理論の影響を受けながら展開されてきた学級経営研究は、転換期を迎えるごとに新たな教師の対応方略が模索され、志向する対応方略も転換されてきた。

教師の対応方略が転換されてきたとすれば、それぞれの時期において問題行動のとりえ方も転換されてきたと予想される。そこで、本稿では、学級経営研究において、問題行動がどのようにとらえられてきたのか、その歴史的変遷を検討することとする。問題行動のとりえ方がどのような変遷をたどってきたのか、学級経営研究においても行動主義が隆盛であった1960年代まで、構成主義や認知理論の学習理論が導入された1970年代以降、そして社会文化理論の学習理論が導

¹ 本稿では便宜上、小学校児童についても「生徒」の用語を使用する。

入された1990年代後半以降の3期に分け、それぞれの時期を代表する国内外の学級経営研究が問題行動をどのようにとらえてきたのか、検討することが本研究の目的である。

なお、授業中の問題行動の内容は幅広いが、「授業の学習規律から逸脱する行動」である点、また、それを教師が問題と認識しているという点が共通している。本稿では、「授業の学習規律から逸脱したと教師が認識した行動」を問題行動と定義する。

2. 授業の効率化の阻害要因（1970年代まで）

先述の通り、学校経営の研究は1900年代初頭にアメリカで始まった。それ以来、教室の秩序維持の方略の解明を目標に研究が行われてきた（Brophy, 2006）。「学級経営」（Classroom Management）という用語を初めて使用した著作を出版したのはBagley（1907）とされる。

Bagleyは学級経営の目標を「教室の秩序の維持と、それによる授業の効率化」と設定した（Bagley, 1907; 高橋, 1998）。また、Bagleyはその目標達成のために、教師が授業の学習規律を設定し、生徒たちの行動が手続き（procedure）化、ルーティン化される必要があるとした。とくにルーティン化が目指されたのは、IRE連鎖（Mehan, 1979）に代表される教室談話に参加する行動であった。多数の生徒たちの行動が手続き化されルーティン化され学習規律が教師と生徒に共有されると、授業中の教師と生徒たちのコミュニケーションが秩序化され、授業が効率的に進むようになる。一方で、学習規律から逸脱する行動は「問題行動」と見なされるようになる。この時、問題行動はその秩序を乱し、また、教師が教授に専念できる時間を減少させると見なされる。問題行動の生起により、授業時間全体のうち教師が教授に専念できる時間が40%程度減少するという調査報告もある（Karweit, 1989）。

このように、当時の学級経営研究では、授業の学習規律の共有やルーティンの維持に焦点が当てられ、多数の生徒たちの行動を画一化する方略の解明が目指された。具体的には、授業中の効率を高めるために、教師が年度初めに「よいスタート」を切る、つまり、年度初めに授業の学習規律を設定し、児童の行動を即座に手続き化、ルーティン化するという方略をとることが志向された。一方、授業中に問題行動が発生すると、教師はその生徒を叱責したり、その生徒に対して罰を与えたりすることで、その行動を制止する。教室でよく観察される罰の例として、授業中に私語をして教師に3回叱責された児童は、休み時間に学習課題をこなさな

ければならないというものがある（Wolfgang, 1995）。

1960年代以降は、問題行動について行動科学の考え方が導入され、問題行動は複数の行動連鎖の帰結、もしくは環境などの外的要因によるものと考えられるようになった（Brophy, 2006; McCaslin, Sotardi, Vega, 2015）。行動科学の考え方が導入されることで、問題行動につながる前行動の除去、もしくは外的要因の除去が問題行動に対する教師の対応方略とされた。具体的な方略については、従来と同じく叱責や罰が採用された。

よって、当時、問題行動は一斉指導を阻害するもの、つまり、「学習規律、ルーティンから逸脱し、一斉指導による授業の効率を低下させる行動」ととらえられていたと言える。教師が年度初めに授業の学習規律を規定し、生徒たちの行動を手続き化、ルーティン化するとともに、学習規律や手続きから外れているか否かが生徒の行動の評価基準となっていた。

また、問題行動は授業の効率を低下させるため、叱責や罰により即座に制止されるべきという否定的な評価が常になされていたと言える。このようなとらえ方や否定的な評価は、現在の国内での学級経営研究においても主流である（たとえば岸野・無藤, 2005）。また、問題行動の要因は、行動主義の考え方と同様、個人内の特性であると説明された。

3. 教師の自省の一契機（1970年代）

1970年代から、学級経営研究に認知理論の考え方が導入され、教師や生徒の内的過程に焦点を当てた研究が展開されるようになった。教師の内的過程に焦点が当てられるようになった結果、相互の信頼関係など良好な教師-生徒関係の構築の必要性が指摘されるようになる。その代表が、Brophyら（Brophy, Good, 1974）による教師期待（teacher expectations）の概念や、Gordon（1974）による教師学（Teacher-Effectiveness Training: TET）の概念である。これらの研究において、良好な教師-生徒関係を背景として問題行動を制止する対処方略が検討されるようになった。学級経営における良好な教師-生徒関係構築の重要性は、現在に至るまで指摘されて続けている（Emmer, Sabornie, 2015）。

その一方で、問題行動をとる生徒の内的過程に焦点を当てた研究も展開されるようになった。そして、EvertsonやEmmerらによって、問題行動を直接制止するのではなく、問題行動をとる生徒に「適切な行動」（appropriate behavior）を習得させることより、問題行動の生起の抑制を目指す学級経営研究の流れが成立した（Brophy, 2006）。

(1) 教師-生徒関係の重視

Brophy と Good (1974) は、教室におけるピグマリオン効果に着目し、教師が生徒にポジティブな期待を持つことの重要性を指摘した。Brophy らによって、教師は問題行動に対して否定的な評価をするが、それが教師による問題行動をとる生徒への低い期待につながり、結果として問題行動をとる生徒が問題行動をとり続ける、という悪循環に陥ると説明がなされるようになった。つまり、教師による生徒への低い期待が問題行動の要因の1つであることが示唆されるようになった。また、問題行動をとる生徒に対して教師が高い期待を持てば、問題行動が生起しなくなるということが期待されると考えられるようになった。

また、Gordon (1974) はアドラー心理学を基礎にした問題行動をとる生徒へのカウンセリングを通し、「問題の所有者」に着目する TET の概念を構築した。TET では、教室内の生徒の行動すべてが「(教師が) 受容できる行動」、「(教師が) 受容できない行動」の2種類に分類される。そして、「教師が受容できない行動」が「教師が問題を所有する」生徒の行動としてとらえられる。たとえば、授業内容に関する生徒間の私語について、私語を全く受容しない教師の学級では問題行動とされる一方で、私語をある程度受容する教師の学級では問題行動とされることはない。この場合、私語を全く受容しない教室における私語は、教師が問題を所有すると説明される。このように、TET においては、教師による受容度の違いが問題行動の生起を左右すると説明される。なお、Gordon の考え方によれば、1900年代から続く学級経営研究の流れでは、授業中の問題行動は常に「生徒が問題を所有する」と考えられてきたと言いかえられる。

同時期から、TET など教師-生徒関係を重視した問題行動への対処プログラムも開発された（たとえば Wolfgang, 1995）。しかし、効果を実証的に示すことはできなかった。これは、問題行動の制止にあたり、叱責や罰の提供などによるルールの強制がその方略とされていたことが原因であった（Gehlbach, Brinkworth, & Harris, 2012; Mainhard, Brekelmans, den Brok & Wubbels, 2011）。

この時期において新たに、教師の生徒観や指導観など教師側の個人内特性にも、問題行動の要因が見いだされた。生徒の個人内特性に問題行動の要因が限定されていた従来のとらえ方から大きく変化しと言える。この変化によって、従来は焦点が当てられてこなかった、教師の個人内特性、もしくは教師と生徒の特性の差異にも、生徒の問題行動の要因が見いだされたと考えられる。

問題行動の要因の候補が増えたことで、教師による

問題行動のとらえ方にも変化があったと考えられる。従来は問題行動の要因が生徒の個人内特性に限定されており、手段も罰に限定されていた。そのため、教師は問題行動の要因の所在について検討する必要がなかった。しかし、教師の個人内特性にも問題行動の要因が見いだされたことで、ある1つの問題行動について、教師は生徒と教師自身のどちらの特性が問題行動の要因になっているか検討する余地ができた。また、授業中の生徒の問題行動が、教師自身の特性が問題行動の要因になっているかどうか検討する契機になった。たとえば、教師は「教師側が自身の指導法に問題を抱えているのではないか」、「教師が問題行動を取る生徒に対して低い期待を持っているのではないか」と自省することができるようになった。よって、1970年代に教師期待や TET の概念が構築されたことで、教師や研究者は問題行動を教師の自省を促す一契機ととらえるようになったと考えられる。実際に、Gordon (1974) は、問題行動をくり返す生徒と面会し、問題行動がくり返される要因として教師側に問題があり、教師は学級経営について自省する必要があると指摘している。

しかし、この時期の学級経営研究においても、生徒の問題行動は依然として制止が第一に目指された。つまり、問題行動は授業の効率を下げるため、その制止が目指されるというとらえ方は変化しなかった。

(2) 「適切な行動」への着目

また、この時期には Emmer や Evertson ら (Emmer, Evertson, Anderson, 1980; Evertson, Emmer, 1982) によって、生徒が「適切な行動」を自発的にとれるようその方法を教師が提供することを重視する学級経営研究の流れができた。これは、Bagley 以来、問題行動の制止を最大の目標としていた学級経営の目標を大きく転換させた (Brophy, 2006)。

Evertson ら (Emmer, Evertson, Anderson, 1980) は、小学3年の28学級における教師の実践を観察し、学級経営を成功させている教師の技量に関する実践的示唆を得た。その示唆とは、授業中に問題行動が生起すると、学級経営を成功させている教師は問題行動を制止することよりも、問題行動をとる生徒のフォローアップをしたり、授業中のルールを思い出させたりするなど、問題行動が再度生起しないことを目標とする指導を行う傾向にあるということであった。

Evertson らは、問題行動を制止する方略が叱責や罰に限定されていた学級経営研究が抱えていた問題に応えたと考えられる。以後の学級経営研究は、問題行動を制止する方略に着目しながらも、問題行動を直接制止するのではなく、授業中の適切な行動を生徒たち

に定着させることで問題行動が再度生起することを防ぎ、結果として授業の効率を上げていくことが学級経営の目標とされるようになった。

ただし、これらの研究においても、問題行動に対して否定的な評価が限定されており、従来からの問題行動のとらえ方が大きく変化したわけではない。また、「適切な行動」とは従来から言われ続けてきた手続き化、ルーティン化された行動のことであり、それらの行動から外れた行動が問題行動であるというとらえ方にも大きな変化は見られなかった。

4. 仲間関係への適応手段と、規範の学習機会（1980年代から）

1980年代の学級経営研究においても良好な教師-生徒関係の構築と、生徒への「適切な行動」の定着の重視が引き継がれ、学級組織全体に着目して問題行動の要因と対処方略を検討する研究と、問題行動をとる生徒個人に着目する研究とが行われるようになった。前者は問題行動と学級雰囲気との関連の検討が、後者は問題行動への認知理論の応用が、それぞれ行われた。

(1) 学級雰囲気と問題行動の生徒知覚

1970年代半ば以降から、生徒の問題行動と学級雰囲気との関連が指摘されるようになった。例えば Moskowitz と Hayman (1976) は中学校2校における年間を通じた教室観察を行い、教師が年度初めに生徒たちの行動を即座に手続き化することで、学習への動機付けを高める学級雰囲気を作り出すことが学級経営において重要であるとの示唆を得た。また、Brooks (1985) は中学校の初任教師と熟練教師の授業中の行動、とくに生徒との相互行為の特徴を比較し、年度の初日から学習への動機づけを高める学級雰囲気を作り出すことが教師の学級経営の技量の一つであるとの示唆を得た。いずれの研究も、年度初めの早い段階で、生徒の学習意欲が高まる学習雰囲気を作り出すことの重要性を指摘し、それが学級経営の成功、つまり、生徒の問題行動の生起予防につながるとした。

また、これらの研究によって、教師-生徒関係の二項の関係で問題行動の要因が検討された従来の前提が、「教師」-「問題行動をとる生徒」-「まわりの生徒」の三項の関係で問題行動の要因が検討されるようになった。学級雰囲気は「まわりの生徒」が大きな影響を及ぼす。問題行動をとる生徒のまわりにいる生徒が問題行動の新たな要因として検討されるようになった。

そこで1990年代から、まわりの生徒が問題行動をどのように受容しているのかの調査、分析する研究が行われ、問題行動の要因のさらなる検討が行われるよ

うになった (Macbeath, 2006)。それによって、まわりの生徒による問題行動の受容度の違いが、問題行動の生起に影響を与えていることが明らかとなった。たとえば、国内では、卜部と佐々木 (1999) は中学校における質問紙調査の結果から、授業中の私語を受容する雰囲気のある学級では私語の生起が起りやすくなる傾向にあることを明らかにした。また、加藤・大久保 (2005) も中学校における質問紙調査の結果から、問題行動をとらない生徒が問題行動について否定的な評価をしない学級では、問題行動が生起しやすい傾向があることを明らかにした。アメリカにおける研究でも同様の結果が出ている (たとえば Espinoza & Juvonen, 2011; Way, 2011)。また、教師と生徒の問題行動に関する知覚が異なる傾向にあり、生徒は教師に比べ問題行動を問題視しない傾向にあること (Roache & Lewis, 2011)、生徒は教師に比べ「授業のつまらなさ」に問題行動の要因を見いだす傾向にあることも (Cothran & Kulinna, 2007)、この時期に明らかにされた。

これらの研究成果から、教師による問題行動への対処について、問題行動をとる生徒のみならず、まわりの生徒への対処も必要であるという示唆が得られた (加藤・大久保, 2005)。たとえば、まわりの生徒が問題行動について否定的な評価をする、まわりの生徒にも規範の共有化を図ることが、問題行動の生起を防ぐ教師の対処方略として予想される。

これらの研究から明らかとなるのは、問題行動は教室内の仲間関係と密接に関連していること、問題行動は仲間関係からの影響を強く受けるということである。生徒の問題行動は教師からの好感度を下げ一方で、仲間関係における地位を上昇させるという調査結果もある (Kuppens, Grietens, Onghena, Michels, Subramanian, 2008)。仲間が問題行動を肯定的に知覚している場合、問題行動をとることは「適応的」である、もしくは、問題行動をとることで授業中も仲間関係に適応している、と見なすこともできる (大久保, 2011)。

よって、この時期には、問題行動は仲間関係に適応する生徒の一方略であるにとらえるようになったと言える。また、問題行動は教室内の仲間関係の特徴を表すものとしてとらえられるようになったと考えられる。さらに、問題行動が学級雰囲気の影響を受けることが明らかにされたことで、問題行動が教師の学級雰囲気の省察機会ととらえられるようになったと推察される。

この時期の学級経営研究において、問題行動のとらえ方が大きく転換した。つまり、従来は否定的な評価に限定されていた問題行動について、生徒の仲間関係との関連に着目すれば必ずしも否定的な評価に限定されないにとらえられるようになった転換が見られる。

(2) 問題行動の内的要因の検討と規範の学習

問題行動への対処方略を検討する学級経営研究においても1980年代半ばから認知理論のモデルが導入された。授業中の生徒の行動や規範の学習についてはとくに、自己制御学習 (Self Regulated Learning: SRL) (Bandura, 1986) の概念によって、問題行動をとる生徒の内的過程が説明されるようになった (McCaslin, Sotardi, Vega, 2015)。

自己調整の下位プロセスとして、自分の行動に注意を向けモニタリングする「自己観察」(self-observation)、モニタリングされた行動を自身の個人的基準に照らし合わせたり他者の行動と社会的比較を行ったりして評価する「判断」(judgement)、自尊感情や自己失望感など評価の結果として表れる正負の「自己反応」(self-response)がある (Bandura, 1969; 1986; 明田, 1992)。生徒が授業中の規範を基準に自己の行動を評価し、正負の自己反応を行うことができるようになることが規範の理解であり、問題行動はこれら下位プロセスのいずれか、もしくは全ての習得が未達成である結果生起すると説明されるようになった。

認知理論が導入されたことで、それまでの行動主義の導入によって明らかにされてきた対応方略に加え、新たな対応方略が明らかにされた。つまり、問題行動をとる生徒は授業の学習規律やルーティンを基準に自己の行動を評価することができないという要因が見いだされたと言える。しかし、SRLのモデルを応用した問題行動に関する実証的な研究は現在に至るまで途上段階にある。

また、問題行動をとる生徒の内的過程を分析する研究においては、問題行動をとる生徒個人に着目しているため、従来と同じく問題行動の要因が生徒の個人的特性に帰される課題を抱えている。つまり、1900年代初頭から続いている問題行動のとらえ方を共有していると考えられる。

5. 学級集団の成長機会と、アイデンティティ確保の一方略 (1990年代後半から)

1990年代までに問題行動と学級雰囲気との関連づけが行われたことで、問題行動に関する研究において、問題行動をとらないまわりの生徒が目されるようになった。そこで、問題行動がまわりの生徒や学級集団成長の契機になっていることが指摘されるようになった。

また、学級経営研究にも1990年代から社会文化的アプローチの概念が導入された (Brophy, 2006)。同じ学習課題であっても生徒の学習活動が多様であることが明らかにされたことで、生徒の学習活動の多様性

の確保が学級経営の目標とされるようになった (Weinstein, Romano, Mignano, 2011)。つまり、1900年代から続いた、生徒の行動を手続き化、ルーティン化することによる授業の効率化という学級経営の目標が大きく転換された。そこで、問題行動と学習活動の多様性の関連性が検討され始めた。

(1) 学級集団の成長の契機

近年、授業中の問題行動はソーシャルスキルの1つであるストレスコーピングのスキル習得の機会となることが指摘されるようになった (McCaslin, Sotardi, Vega, 2015)。生徒がストレスコーピングのスキルを習得するには、生徒がストレスを実感する経験を持つとともに、ストレスの対処のモデルを教師が示したり、実際のストレス経験におけるストレス対処法について教師と生徒たちが考え合うことが必要である (Zimmer-Gembeck, Skinner, 2011)。その経験の提供に、授業中の問題行動が貢献すると見なされるようになった。

また、蘭と高橋 (2008) は中学校や高校における教室内の生徒間トラブルの事例に着目し、生徒間トラブルが学級集団の成長の契機となったと指摘している。蘭らは「オートポイエーシス」(河本, 1995) の概念を応用し、「安定した構造」かつ「変化しない構造」を持つ学級において生徒たちの活動が停滞しているとき、生徒同士のトラブルによってその構造が不安定になり、教師もしくは生徒たちが学級集団構造を再構築することができるという示唆を得ている。さらに蘭らは、いわゆる熟練教師が問題行動を学級集団の成長の契機として活用していること、熟練教師は教室内の問題行動を期待する場合があることも指摘している。

これらの研究において、問題行動を周囲の生徒や学級集団の成長機会としてとらえている点が共通している。また、教師だけではなく、まわりの生徒たちも問題行動に対応することが前提とされている点も共通している。従来は問題行動を制止は教師の役割とされており、まわりの生徒も問題行動について対応するという前提は従来見られなかった。教室におけるソーシャルスキルの習得は従来からヒドンカリキュラムであると指摘されていたが (Myles, Trautman, & Schelvan, 2004)、問題行動をその習得機会ととらえられるようになった (Hellison, 2013)。

よって、問題行動は学級集団にとってネガティブな評価に限定されるものではなく、対応によってはポジティブに評価される場合もあるととらえられるようになったと言える。

(2) 仲間との関係構築、アイデンティティの確保、
学習の多様化の確保

1990年代に問題行動が仲間関係からの影響を受けることが指摘されようになったのに続き、問題行動が仲間関係においてどのような機能を持つかが検討されるようになった。たとえば Cothran ら (Cothran, Kulinna, & Garrahy, 2009) は中学生へのインタビュー結果から、教師が問題行動と認識する生徒の行動が、授業中に退屈している仲間を楽しませる機能を果たす場合があることを明らかにしている。

また、国内では、保坂 (1998) は小学6年生の教室で授業観察を行い、教師が授業終了時刻直前に生徒たちに挙手を求めた際、複数の生徒が教師の見えないところで「じゃんけん」をして発言する生徒を決定した教室事例をもとに、生徒が手続きを「専有」(appropriate) し、それを独自に応用して授業進行に貢献したと指摘している。手続きからの逸脱は問題行動でもあることから、保坂は生徒たちが問題行動を通して独自の方法で授業進行に貢献できることを明らかにしたと考えられる。

さらに、藤江 (1999) は小学5年生の教室の事例分析によって、生徒は問題行動であるか否かが評価されにくい「両義的な発言」によって仲間との軋轢を防ぎながら授業進行に貢献する場合があること、生徒は授業中も教師-生徒関係と仲間関係を両立する必要があることを明らかにしている。

これらの研究に共通しているのは、生徒たちは授業中も仲間関係において一定の地位を保つ必要があり、問題行動がそれを可能にしているということである。言い換えれば、問題行動がその生徒のアイデンティティの確立を可能にしていると言える。学級経営研究で長年目標とされてきた生徒の行動の手続き化とルーティン化は、どの生徒にも同じ行動をとることを期待する。そのため、授業中に生徒が個性を発揮する機会を乏しくさせるとも言える。生徒たちはある手続き化された行動を行いながらも、教師から隠れて問題行動を行うことで、個性を発揮する、ひいてはアイデンティティを確立すると考えられる。

同時期には、問題行動と学習活動の多様性との関連づけが行われるようになった。たとえば、本山 (1999) は小学5年生の総合的な学習の時間の授業を観察し、学習内容を茶化す発言をする生徒の学習活動過程を分析した。そして、その生徒は「茶化し」を利用して他者からの返答を導出し学習活動を展開していたことを明らかにした。また、藤江 (2000) は小学5年生の社会科の授業を観察し、「おかしみ」を含めた発言をする生徒が他の生徒からの興味を引きつつも、授業進行の円滑化に貢献しようとしていたと分析した。

いずれの研究も、授業中に問題行動をとる生徒は他の生徒とは異なる過程を経て、その生徒なりの学習活動を展開していたことを明らかにしている。

また、Gutierrez ら (Gutierrez, Rymes, Larson, 1995) は高等学校の授業中の教室談話を分析し、生徒による学習内容とかけ離れた発言が、学習内容と生徒の日常経験とが関連づけられた内容の対話が行われる契機となっていたことを明らかにした。また、笹屋 (2013) も小学6年生の教室において同様の事例が見られることを指摘し、教師が問題行動を積極的に制止しないことが問題行動と学習内容との関連づけの必要条件であることを明らかにしている。これらの研究では、問題行動が学習内容と関連づけられることで、学習内容のみならず生徒たちの仲間関係における多様な日常経験を含めた内容の対話が授業中に展開されるようになることを明らかにしている。先述の通り、問題行動は仲間関係からの影響を受けており、仲間関係は生徒の日常経験と密接に関連しており、日常経験は一人一人の生徒で異なる。つまり、問題行動が学習内容と関連づけられることで、学習活動のみならず学習内容の多様性確保にもつながると考えられている。

1980年代までの学級経営の目標、つまり、生徒の行動の手続き化とルーティン化による効率化が評価基準となった場合、まわりの生徒とは異なる学習活動についてはいずれも「問題行動」と見なされ、常に否定的な評価がなされた。しかし、問題行動と見なされる、まわりの生徒と異なる学習活動が授業中に展開されている事実を明らかにする研究が展開されたことで、従来の学級経営の目標の課題、つまり、問題行動を学習活動の一環としてとらえることの限界を明らかにしたと考えられる。

よって、この時期において、問題行動は教室の多様化を担保するもの、また、生徒のアイデンティティの確立の一方略ととらえられるようになったと言える。問題行動はポジティブに評価される場合もあると見なされ、問題行動を積極的に制止しないという教師の対応が問題行動への対応方略の1つとして想定されるようになったと考えられる。

6. 総合考察

本稿では、学級経営研究の創立期である1900年代初頭から現在に至るまでの、アメリカ合衆国と国内の学級経営に関する先行研究を概観し、教師は問題行動にどのように対処してきたのか、そこでは生徒の問題行動がどのようにとらえられてきたのか、その時代的変遷を検討してきた。その結果、学級経営研究は1900年代以来、教師が授業の学習規律を設定し、生

徒たちの行動を手続き化、ルーティン化することで画一化し、授業の効率を上げることを目標としてきたこと、手続きやルーティンから逸脱する問題行動は一貫して否定的に評価され制止されるべきものとされてきたことが明らかとなった。しかし、これらの目標や位置づけが1990年代後半に大きく転換し、問題行動が学級集団の成長や生徒のアイデンティティ確立の一契機となる可能性が見いだされた。また、問題行動が教室の多様性確保や生徒のアイデンティティ確立に貢献する可能性が見いだされた。そして、問題行動は必ずしも否定的な評価に限定されないことが明らかになった。

このような時代的変遷をたどってきた大きな要因の1つとして、授業中の生徒たちの行動を分析するモデルとして行動主義、認知理論、社会文化的アプローチのそれぞれが順を追って導入されたことが挙げられる。学級経営研究は常に学習理論の影響を受け、特に1990年代後半から社会文化的アプローチが導入された(Brophy, 2006)ことが、先述の学級経営の目標の転換、そして問題行動のとらえ方の変化に影響したと考えられる。

ただし、問題行動が否定的な評価に限定されないためには、教師による対応がそれを左右する。つまり、教師が問題行動を学級集団の成長の機会ととらえられるか、手続きやルーティンから逸脱する生徒の行動も学習活動の一環と見なすことができるか、これらの考え方を他の生徒たちと共有できるか、にかかっている。具体的には、教師は生徒たちの行動を年度初めすぐの時期に学習規律を設定し生徒たちの行動を手続き化、ルーティン化するだけでなく、それによって創り出される「問題行動」を教師が授業中に発見し、学級集団の成長の機会としてとらえ、対応方略のモデルを自ら示したり、他の生徒たちと対処方略を一緒に考えたりすることができるかどうかの技量が求められていると考えられる。特に後者の技量については、生徒たちの行動が手続き化、ルーティン化されていれば常に問題行動が生起しうることから、年間を通して遂行されることが求められていると言える。

今後の問題行動に関する研究の展望としてまず挙げられるのが、学習理論の諸概念の応用である。先述のとおり、問題行動に関する先行研究は学習理論を応用し、問題行動の機能や教室での位置づけの解明が行われてきた。本稿で指摘したとおり、現在、SRLや社会文化的アプローチの概念を応用した学級経営研究や問題行動に関する実証的な研究は途上段階にある。学級経営と教授行動とを一体的にとらえる研究の展開が期待される。

また、本稿において、問題行動の要因についてさら

に広い範囲にその要因を検討していくこと、それによる問題行動のとらえ方に変化が見られるかの検討が課題の1つになると考えられる。とくに問題行動の要因に関して、問題行動をとる生徒の個人内特性から、教師-生徒関係、仲間関係や学級雰囲気と、その特定される範囲が広がってきたことが明らかとなった。問題行動の要因が特定される範囲が広がるにつれ、問題行動のとらえ方も変化し、教師の学級経営方略に関する技量も明らかにされてきた。今後、教師の技量をさらに明らかにしていくためにも、問題行動の要因のさらなる検討が必要である。

加えて、1990年代後半から学級経営研究において社会文化的アプローチの概念が導入されたものの、それを応用した実証的な研究は途上段階にある。社会文化的アプローチの概念を応用した実証的な研究により、問題行動への新たな対応方略やその効果の解明が必要であると考えられる。具体的には、社会文化的アプローチの概念が密接に関連する協同学習が問題行動とどのように関連するのかなどの分析が、今後の問題行動に関する研究の新たな課題として指摘できる。

また、学級経営研究では現在、学級集団の特徴を解明していく上で、長期に構築される教師-生徒関係や仲間関係を指すマクロの単位と、教室内の相互行為を指すミクロの単位の双方向の影響関係の分析が必要とされている(Wubbels, Brekelmans, Den Brok, Wijsman, Mainhard, Tartwijk, 2015)。問題行動に関しても、すでに幼稚園における問題行動が教師-園児関係に徐々に影響を与え、その教師-園児関係が教師-園児間の相互行為に影響を与えることがすでに指摘されている(たとえば Doumen et al., 2008)。時間軸が今後の問題行動への対応を扱う学級経営研究の新たな焦点の1つになると考えられる。

参考文献

- 明田芳久(1992). 社会的認知理論 日本道徳性心理学研究会(編)『道徳性心理学』(pp.221-236) 北大路書房
- 蘭千壽・高橋知己(2008). 『自己組織化する学級』誠信書房
- Bagley, W. C. (1907). *Classroom management: its principles and technique*. New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Brooks, D. (1985) The teacher's communicative competence: The first day of school. *Theory Into Practice*, 24, 63-70.
- Brophy, J. & Good. T. (1974). *Teacher-Student Relationships*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (浜名外喜男・蘭千壽・天根哲治(訳)(1985). 教師と生徒の人間関係 北大

- 路書房)
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. Evertson & C. Weinstein (Ed.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 17-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *78*, 216-224.
- Cothran, D. J. Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *14*, 155-167.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*, 588-599.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, *80*, 219-231.
- Emmer, E., Sabornie, E. (2015). Introduction to the Second Edition. In E. Emmer & E. Sabornie (Ed.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed.) (pp.3-12). New York: Routledge.
- Espinoza, G., & Juvonen, J. (2011). Perceptions of school social contexts across the transition to middle school: Heightened sensitivity among teenage students? *Journal of Educational Psychology*, *103*, 749-758.
- Evertson, C., & Emmer, E. (1982). Preventive classroom management. In D. Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms* (pp.2-31). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 藤江康彦 (1999). 一斉授業における生徒の発話スタイル：小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析 発達心理学研究, *10*, 125-135.
- 藤江康彦 (2000). 一斉授業の話し合い場面における生徒の両義的な発話の機能—小学5年の社会科授業における教室談話の分析— 教育心理学研究, *48*, 21-31.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher-student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, *82*, 690-704.
- Gordon, T. (1974). *T. E. T.: Teacher Effectiveness Training*. New York: David McKay. (奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵 (訳) (1985). 『教師学』小学館)
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, Counter-script, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, *65*, 445-471.
- Hellison, D. (2013). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 堀憲一郎・丸野俊一・加藤和生 (2002). 授業場面に潜む
- “暗黙のルール”の発達の検討 日本心理学会 66 回総会 発表予稿集, 1137.
- 保坂裕子 (1998). 教室学習場面における動機とアイデンティティの物語的構成—教室の解釈的参加観察研究—. 教育方法学研究, *24*, 39-48.
- Karweit, N. (1989). Time and Learning: A Review. In R. E. Slavin. *School and Classroom Organization* (pp.69-95). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.
- 加藤弘通・大久保智生 (2005). 学校・学級の荒れと教師—生徒関係についての研究：問題行動をしない生徒に注目して パーソナリティ研究, *13*, 278-280.
- 河本英夫 (1995). 『オートポイエーシス—第三世代システム』青土社
- 河村茂雄 (2011). 崩壊・教育力の低下を防ぐ学級経営の進め方 教育と医学, *59*, 656-663.
- 河村茂雄 (2013). 学級経営の機能と課題 教育展望, *59*, 4-10.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2005). 授業進行から外れた生徒の発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析— 教育心理学研究, *53*, 86-97.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michels, D., & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, *46*, 639-660.
- MacBeath, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review*, *58*, 195-207.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, *36*, 190-200.
- McCaslin, M., Sotardi, V. A., & Vega, R. I. (2015). Teacher support and students' self-regulated learning. In E. Emmer & E. Sabornie (Ed.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed.) (pp. 322-343). New York: Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 文部科学省 (2007). 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について (通知)
- Moskowitz, G., & Hayman, J. (1976). Success strategies of inner-city teachers: A year-long study. *Journal of Educational Research*, *69*, 283-289.
- 本山方子 (1999). 社会的環境との相互作用による「学習」の生成 カリキュラム研究, *8*, 101-116.
- Myles, B. S., Trautman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004). *The Hidden Curriculum: Practical Solutions For Understanding Unstated Rules In Social Situations*. Lenexa, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- 大久保智生 (2011). 問題行動はどのようにとらえられるのか 発達, *127*, 41-48.
- Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, *55*, 132-146.

- 桜井茂男 (2000). 問題行動の底にあるもの 教育出版
- 笹屋孝允 (2013). 小学校における「第三の空間」の成立要件となる教師の対応—授業中の生徒の私語に対する教師の対応に着目して— 教育方法学研究, 39, 1-12.
- 高橋克己 (1998). 学級に関する二つの概念モデル—「教授効率志向」と「集団づくり志向」— 名古屋大学教育学部紀要 (教育学), 45, 163-176.
- ト部敬康・佐々木薫 (1999). 授業中の私語に関する集団規範の調査研究—リターン・ポテンシャル・モデルの適用— 教育心理学研究, 47, 283-292.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52, 346-375.
- Weinstein, C. S., Romano, M., & Mignano, A. J. (2011). *Elementary classroom management (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Wolfgang, C. (1995). *Solving discipline problems (3rd ed.)*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Wubbels, T. Brekelmans, M. Den Brok, P. Wijsman, L. Mainhard, & T. Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. Emmer & E. Sabornie (Ed.), *Handbook of Classroom Management (2nd ed.)* (pp. 344-362). New York: Routledge.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The Development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 1-17.