

指導内容の定着に関わる子どもの心理過程を踏まえた支援 —支援を要する子どもの実践から見えてきたこと—

田中 克人

Teachers' Support Considering Psychological Processes to Establish Learning —What We Have Learned from the Practice with Children Who Need Support—

Katsuto TANAKA

What processes are involved to establish classroom instructional activities for children? And what constitutes effective instruction and support? These are questions that teachers are always concerned about. In order to clarify possible answers to these questions, the present study objectively analyzed and classified the following two things: meanings of children's behaviors and components of behaviors that children frequently show during lessons. The analysis and classification were based on the author's practical experience in school support and individual educational consultation. First, children's behavior always has meaning. Children's growth is in large part the result of the accumulation of his or her actions. This is also true for children with developmental disabilities and various other educational needs. The author analyzed and summarized the viewpoints that focus on children's behaviors and the meanings of each behavior. As a result, we were able to show psychological processes by which problematic behaviors occur and by which children change their behaviors. Second, the author classified components of instruction, focusing on the factors that always affect children during instruction in the classroom. Consequently, we were able to show the cycles that children repeatedly exhibit during instruction. Thanks to understanding these, we were able to develop a process model in which the content of instruction becomes established in children's minds. The process model proposed in this paper has the potential to reveal specific points for children in need of support. It makes it possible to check whether the content of particular support and the actual situation of children fundamentally match or not. The author hopes that this will facilitate more effective support in classrooms.

Key words : 行動に至る心理過程 psychological process leading to behavior, 問題行動の構造 structure of problematic behavior, 正確な状況の把握 accurate understanding of the situation

1 問題と目的

(1) 問題の所在

教室の中で同じ指導をしたとしても、指導内容の定着度合いは子どもによって大きく異なる。その一方で、A教師の指導では指導内容がまったく定着しなかった子どもが、B教師の指導を受けると問題なく定着するということがよく目にする。なぜ、このような現象が起こるのだろうか。前者の問題に対する要因として、子どもの実態や能力の違いが挙げられるであろう。

それに対して、後者の問題に対する要因は、指導する教師が替わっただけで、指導の結果が変わったことを踏まえれば、子どもの実態や能力が要因とは言い難く、指導内容に関する教師の指導方法の違いがその要因となったことが十分に考えられる。言い換えれば、教師の指導方法の違いが、子どもの指導内容の定着に何かしらの影響を与えたと言える。

このように指導内容が子どもに定着する、しないという現象の要因を、単に子どもの実態や能力、あるいは、教師の指導力の問題として片付けてしまうことがある。これでは指導内容が定着しない「本当の原因が何か」「何が問題なのか」「どう改善すればよいのか」という疑問に対する答えが見えないままである。そのため、この問題状況は教室の中で、今後もずっと続いてしまうことになる。この状況は、子どもにとって、また、教師にとっても望ましいことではない。実際の教育現場を見てみると、このような望ましくない状況に困っている、あるいは、悩んでいる子どもや教師がまだ数多く実在する。そのため、これらの問題状況を早急に改善することが求められていることは言うまでもない。

(2) 研究の目的と方法

筆者は教育センターの指導主事、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとして、幼・保・小・中・高等学校の特別支援教育に関する学校支援や個別の教育相談を行ってきた。その実践において、指導と子どもの状況を的確に把握することに力を入れてきた。常に「なぜ、その子どもはその指導（支援）を受け入れないのか」「なぜ、その指導（支援）を受け入れたのか」などの指導や

支援とその結果の状況を一つ一つ丁寧に整理し、分析してきた。このように学校支援等を行っていく中で、発達障害など多様な教育的ニーズのある子どもの行動等が望ましい方向に変容していくための条件、あるいは、傾向があることに気づいた。その条件等を踏まえて指導（支援）することで、高い確率で子どもの問題事象が改善することを実践で確認してきた。

そこで、本研究では、筆者が学校支援等で実際に見てきた多様な教育的ニーズのある子どもの指導や支援について、実際の教師からの指導や支援に対する反応や行動を基に改めて具体的に整理することとした。それらを踏まえ、その一つ一つの指導に対する子どもの内面における変化について分析し、指導から行動（学習活動）、そして、行動変容に至った要因とその心理過程を検討する。このことを踏まえ、指導内容の定着に関わる子どもの心理過程と、それを踏まえた効果的な指導や支援の在り方について明らかにすることを目的とした。

ところが、子どもの内面は、直接目で見ることにはできない。そのため、教師からの指導と、それに対する子どもの具体的な反応から、その子どもの内面の傾向を読み取っていく手法を用いる。例えば、子どもが支援Aは強く拒否を示し、支援Bには拒否をしないというように、教師からの指導、言い換えれば、「子どもが外界からの刺激をどのように受け止め、反応するのか」という傾向を丁寧に把握していく。これにより、その子どもの内面の状態、外界からの刺激の受け止め方の傾向がある程度把握できるものと考えられる。

子どもの内面の状態は、当然一人一人異なる。しかし、その一人一人異なる内面の特徴や傾向を整理していくことで、多様な教育的ニーズのある子どもに共通する心理的な特徴が見えてくると考えられる。この心理過程が明らかになれば、多様な教育的ニーズのある子どもの理解しにくい反応や行動の理由を読み解く一つの視点となり得るであろう。この視点の使用により、的確に子どもの実態が把握でき、適切な支援や効果的な指導につなげることが可能になる。つまり、「まったく子どもの反応や行動が理解できない」という最悪の事態を回避することができるのである。このことにより、「誰一人取り残さない、すべての子ども

が伸びる、子どものための教育」に一步近づくことができると考えられる。

2 子どもの行動が起こるプロセスについて

子どもの内面を的確に読み取るためには、子どもの様々な行動を一つ一つ丁寧に観察する必要がある。そのため、ここでは子どもの行動について、子どもの心理過程に着目して整理することを試みる。まず初めに、行動がどのようにして起こるのか、次に、行動がどのようにして変容するのか、最後に、問題行動がどのようにして起こるのかという心理過程の3点について整理する。

(1) 行動に至るまでの心理過程について

子どもの行動が何の刺激もなく突然起こることはない。例えば、何か音がした、何か見えたなどの刺激によってそれに対する行動が起こる。このように様々な刺激に子ども自身が気づくことが行動が起こるきっかけとなるのである。具体的には、何か音がしたからそっちを見た、何かが見えたので近づいて触ったと言うようにである。この行動の心理過程を図で示すと図1のようになる。

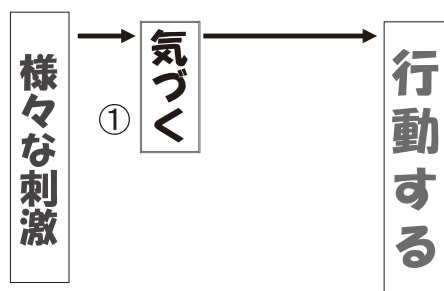


図1 刺激に気づいて行動に至る心理過程(第1段階)
(田中, 2010を一部修正)

図1を見て分かるように、単に刺激があるだけではそれに対する行動は起こらない。つまり、子どもがその刺激に気づかなければ、それに対する行動は起こらないのである。そして、刺激に気づいたことをきっかけとしてその行動は起こっているので、比較的に複雑な行動には至らない。これを第1段階の行動としておく。第1段階の行動は、音が聞こえたから、何か見えたから、誰かが声をかけたからなどのことをきっかけに行動が起こるので、どちらかという反応に近い「行動」と言

える。例えば、音が聞こえたからそっちを見た、あるいは、驚いて逃げ出した、好きな物が見えたから触りたがった、あるいは、嫌いな物が見えたから機嫌が悪くなったというような反応的な行動と言える。そのため子どもの思考が影響する前段階の行動である。

続いて、第1段階の行動に加え、少し考えてから行動に至る段階がある。この心理過程を図に示すと図2のようになる。

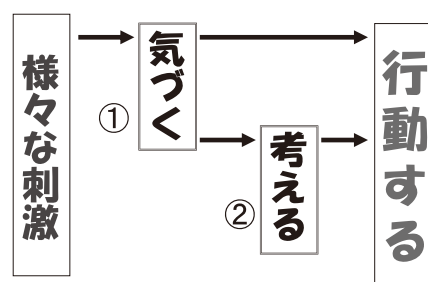


図2 刺激に気づき、考えて行動に至る心理過程(第2段階)
(田中, 2010を一部修正)

図2を見て分かるように、刺激に気づくという点は同じである。しかし、この段階は直接的に反応して行動するのではなく、必要な行動を瞬間的に考えて行動を起こすのである。例えば、欲しいものが箱の中にあると気づき、それを入手しようと考え、その箱を開けようと試行錯誤する、友達のカバンの中に何かあることに気づき、見たいと考え、勝手にのぞくなどの行動である。単純ではあるものの、子どもなりに目的があり、その目的達成のための工夫を加えて行動する。このように第2段階の行動は、意味合いが第1段階の行動とは少し異なる。その子どもの目的達成のための思考が影響しているためである。

最後の段階として、ある程度の判断をしてから行動に至る場合がある。この心理過程を図に示すと図3のようになる。

図3を見て分かるように、刺激に気づく、考えるという点はこれまでと同じである。しかし、刺激に気づき、考えただけの目的行動とは少し異なり、行動を起こす瞬間に教師の顔を見るなど、この行動を起こすと褒められる、叱られるなどの瞬間的な判断や見通しを経て行動を起こすのである。例えば、褒められることを行いながら教師の顔を見る、触ってはいけない物を見つけ、触る直

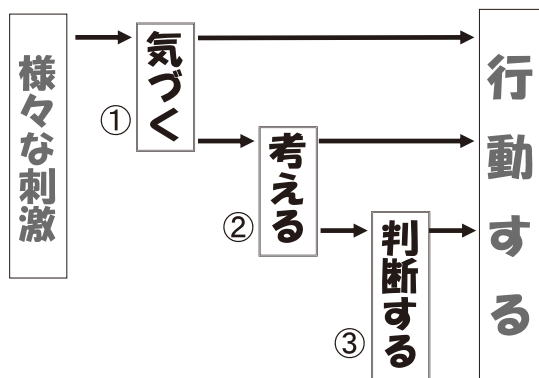


図3 刺激に気づき、考え、判断して行動に至る心理過程（第3段階）
（田中，2010を一部修正）

前に教師の顔を見て判断する、教室から飛び出す瞬間にチラッと教師を見て判断するというように、近くにいる教師の様子から行動するか否かを判断し、行動に至っているのである。その子どもの目的達成だけでなく、相手や状況、善悪を意識した判断が影響しているためである。

このように子どもの行動が大きく3つの心理過程（段階）に分かれていることが、これまでの学校支援等の実践から経験的に理解することができた。当然それぞれの心理過程（段階）で、行動の理由が異なるため、対処方法も異なってくる。そのため、それぞれの行動の心理過程に合わせた支援の工夫が必要になる。もし、この行動の心理過程を意識しないで支援すると、その行動が起こった要因と支援がズレることとなり、支援の効果が見られないことにつながるので要注意である。指導する教師が子どもの行動の意味を的確に読み取することは、効果的な指導や支援にとって不可欠である。

（2）行動と行動の見通しとの関係性について

子どもは、学習や生活の中で様々な行動を起こしていく。それぞれの行動を繰り返し行うことで行動の記憶が蓄積されていく。その蓄積された行動の記憶が、想起されたとき、行動に至る3つの心理過程において、「そういえば、〇〇だった」とこれまでの行動の記憶が思い出されるようになる。すると、その記憶は、図4に示したように、それぞれの心理過程において影響を与えることになる。

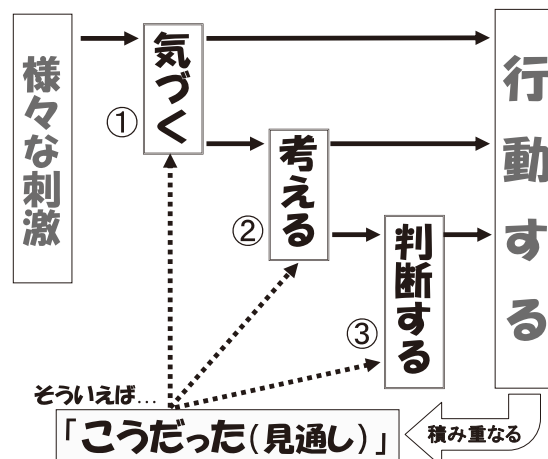


図4 行動に至る心理過程と見通しの関係
（田中，2010を一部修正）

例えば、「こうすれば、上手くいく」「これをする」と失敗する」などと言うように、過去の行動の経験から、これから起こることを予測するようになる。これが、次の行動への「見通し」につながっていくのである。このように、子どもは突然次の行動を予測できるようになるのではない。様々な行動を積み重ねることによって、記憶が蓄積され、その記憶が次の行動に影響を与えるようになることで「見通し」につながっていく。そのため、成功体験を多く積み、適切な評価を受けて、どうすればよいか明確になっている子どもは、前向きな記憶が多くあることから、比較的、行動が起こりやすくなることがある。例えば、「〇〇すると上手くできた。だから次はこう行動してみよう」と前向きな気持ちになる。それとは逆に、失敗経験が多く、また、適切な評価を受けておらず、どうしてよいか分からない状態にある子どもは、刺激に対して後ろ向きな記憶や嫌な記憶が思い出され、比較的、行動が起こりにくい、あるいは、特定の必要な行動を避ける行動が起こることがある。例えば、「〇〇は上手くできなかった。次も失敗するかもしれない。だから次の行動はやめておこう」と後ろ向きな気持ちになる。この点からも「成功体験」を数多く積むことの重要性は明らかである。

このように行動の記憶が子どもの見通しに影響があるならば、指導する教師は、常に行動に対する適切な評価を子どもに行い、「何が大切なのかを子どもが迷わないよう、また、前向きな気持ちになるようにかかわる必要がある」と言える。

(3) 問題行動の構造について

子どもが起こす問題行動、あるいは、問題と呼ばれる行動とはどのような行動であるのか。この問いに対する答えは、教師でなくても気になるであろう。また、この問いの答えも多岐にわたる。そこで、ここでは、行動に至る3つの心理過程に着目して整理する。

問題行動が起こる構造は、基本的に行動が起こる構造と同じであると考えられる。つまり、「①気づく」「②考える」「③判断する」という問題行動に至る3つの心理過程がある。

例えば、①気づく：嫌いな音が聞こえた、物が見えたなどの刺激によって、逃げ出す、騒ぎ出すなどのその場に望ましくない行動が起こる。②考える：状況に関係なく、気になるものを探し始める、嫌いな学習から逃げるためにわざと不適切な行動を起こしたり、その場から離れたりする行動が起こる。③判断する：特定の教師の前だと急に学習意欲をなくす、教師に注目してほしいためにあえて不適切な行動を起こすなどが挙げられる。それぞれの段階によって、問題行動が起こる要因が異なるので、適切に支援するためにはこの点を踏まえることが重要になる。

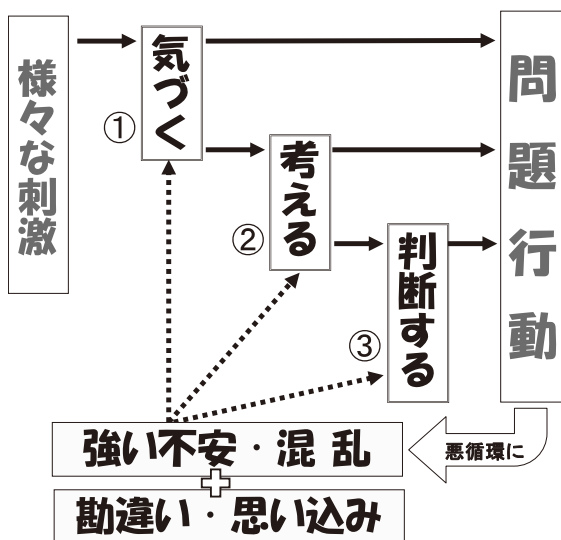


図5 問題行動に至る心理過程
(田中, 2010を一部修正)

問題行動に至る要因としては、図5に示したように大きく2つあると考える。1つ目は、子どもの「強い不安」や「混乱」である。先にも述べたように、上手くできないという思い（「不安」）やどうしたらよいか分からなくて困っている（「混

乱」）という思いが過度に強いため、適切に行動できない状態である。2つ目は、子どもの「勘違い」や「思い込み」である。これが強くなってしまうと、的確な状況の読み取りができなくなったり、教師からの指示や評価を聞き入れなくなったりする状態である。子どもの内面において、この2つの状態が重なることで、適切な行動が起こりにくくなり、逆に問題と呼ばれる行動が起こりやすくなるのである。

このように問題行動の改善には、「強い不安」や「混乱」と「勘違い」や「思い込み」を解消し、望ましい行動が起こるように「分かりやすい支援」と安心感がもてる「即時的な適切な評価」を必要としている状態にあると考えられる。

3 指導と行動(学習活動)の関係について

ここまでは行動に至る心理過程について整理してきた。ここからは、指導時における子どもの行動に着目して整理することを試みる。

教室における指導とは子どもにとってどのようなものであるのか。教師から指示や指導内容を受け取った子どもはその後どのようにしているのだろうか。一方的ではない指導を求められている現状において、子どもが教師からの指示や指導内容を受け取ってからの状況が重要になってくる。

ここでは、指導において子どもが必ず行う内容(要素)に着目して整理することを試みる。まず初めに、指導において子どもが必ず行っていることは何か。次に、指導内容がどのようなプロセスを経て定着するのかという2点について整理する。

(1) 指導時において子どもが必ず行う要素

指導において教師は、子どもが様々な望ましい学習活動や行動を主体的に行えるように働きかけを行っている。子どもはそれらを受け止め、それに合わせた行動(学習活動)を起こす。そして、教師は、指導であることから、子どもにその行動に対する評価を行う。このように、子どもは指導において必ず「①行動を起こす」「②評価を受ける」の2点を行っている。②は次の行動に影響する。このことを図に示すと図6のようになる。

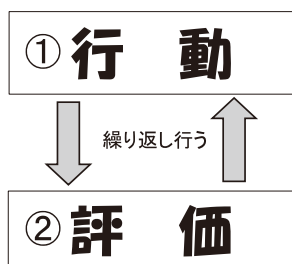


図6 子どもが行う指導時のサイクル
(田中, 2010を一部修正)

図6を見て分かるように、指導において子どもは、必ず①と②を繰り返すサイクル（以下、「指導時のサイクル」）を行っている。この指導時のサイクルの様子は、指導場面を見て確認することができる。

また、①と②の具体的な様子は、個々の子どもの実態によって異なってくる（図7）。

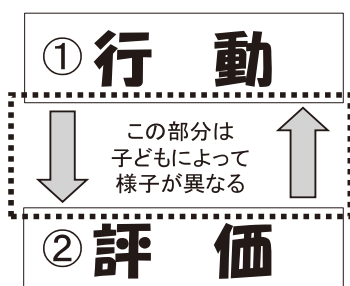


図7 指導時のサイクルの特徴
(田中, 2010を一部修正)

例えば、指示を受けてすぐに行動できる、状況に合わせて行動できる、積極的に行動できる子どもがいれば、その反対に、指示を受けてもなかなか行動できない、状況に合わせた行動ができない、積極的に行動できにくい子どももいる。どの行動を見ても、それぞれ子どもによって異なるのである。また、評価についても、よく聞き入れる、前向きに受け止める、次の行動につなげられる子どもがいれば、評価を聞き入れにくい、評価の内容が理解できにくい、次の行動につながりにくいという子どももあり、評価の受け止め方も子どもによって異なる。

教室における指導は、このような様々な特徴をもつ子どもたちに対して行う必要がある。そのため、指導力のある教師は、この教室における個人差を丁寧に把握し、一人一人が異なる特徴をもつ

子どもの①と②の「指導時のサイクルが適切に機能するように指導している」と言える。

そして、この指導時のサイクルの①と②のどちらか一つでも欠けてしまうと、指導が成立しなくなってしまう。すなわち、これが指導時において子どもが直接関わる最も基礎的な「指導の構成要素」であると言える。

(2) 指導時のサイクルと指導内容の定着の関係 (プロセス)

目で見ることができる①と②の指導時のサイクルを子どもが繰り返し行うことで、目で見ることができない子どもの内面において、指導内容に対する理解や納得へつなげていくことができる。そして、その理解や納得した内容が積み重なっていくことで、学習活動の「見通し」となる。その適切な「見通し」が、先にも述べたように、子どもの行動に影響を与える（図8）。つまり、行動に変容が見られるようになる。

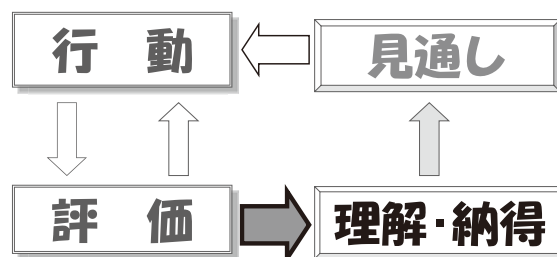


図8 指導時のサイクルと見通しにつながる心理過程
(田中, 2010を一部修正)

もちろん、実際の指導はこのように単純ではない。しかし、必ず①子どもの学習活動（行動）があり、②それに対する（教師からの）評価があり、これを指導の中で繰り返し行っているという事実は共通している。加えて、その①と②を繰り返す中で、程度の違いはあるものの、少なからず子どもはその指導内容を理解したり、納得したりする。その内容が見通しへつながっていく。

このように指導の中で、子どもによって程度の違いはあるものの、子どもの内面において、指導内容に関わる内的変化の一つとして適切な「見通し」がもてることにより、子どもの行動がより望ましい方向に変化していくのである（図8）。

次に、その見通しを含めて指導時のサイクルが継続して機能することによって、見通しは「知識」へと変化していく。このことを図にすると図9のようになる。

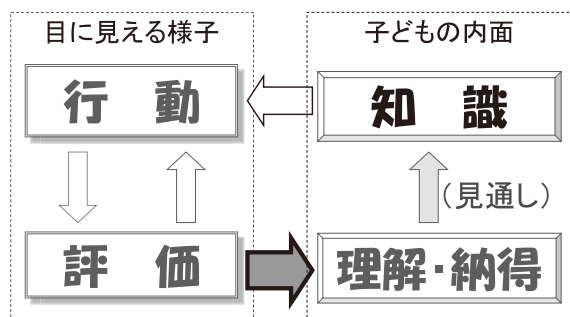


図9 指導時のサイクルと指導内容定着の心理過程
(田中, 2010を一部修正)

この「知識」は、行動に影響を与えるだけでなく、内容によっては、学習状況を理解し、その先を予測することにも役立つようになる。このような子どもの変容が大切な指導の成果の一つである。つまり、「指導内容が定着した」と言える。

とはいえ、実際の指導においては、定着の仕方は子どもによって大きく異なり、また、定着するまでの時間のかかり方も大きく異なることは間違いない。しかし、たとえ具体的な様子は個々の子どもによって異なっても、また、定着する程度の差はあったとしても、図9に示した構成要素を一つ一つ経ていることに大きな違いはないと考えられる。

4 支援を要する子どもの指導の状況と支援の在り方について

指導内容が定着しにくい傾向が見られる支援を要する子ども（発達障害など多様な教育的ニーズのある子ども）の指導時のサイクルはどのような状態になっているのでしょうか。ここでは、最初に、支援を要する子どもの指導時のサイクルの状態がどのようなになっているのか、次に、支援を要する子どもの支援をどのように考えればよいのかという2点について整理する。

(1) 指導時のサイクルの状態について

実際の学校支援等において、支援を要する子ど

もに、この①と②の「指導時のサイクルが機能しないこと」が多く見られた。その要因は、思うように学習活動（行動）ができなかったり、教師からの指示や評価が理解できなかったり、納得できなかったりすることが多くあったためである。そのために①と②の指導時のサイクルが機能しなくなったと考えられる。つまり、指導自体が成立しないのである。このことを図に示すと図10のようになる。

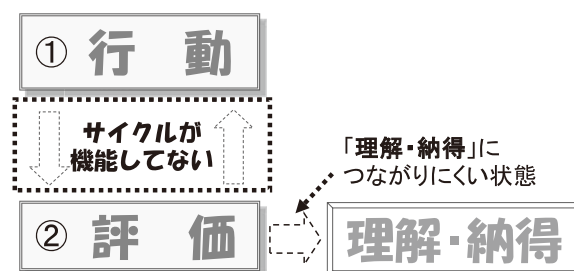


図10 指導時のサイクルが機能していない状態
(田中, 2010を一部修正)

図10を見て分かるように、適切に行動できない、評価が受け止められないと、①と②の指導時のサイクルが機能しなくなる。子どもがこの状態に陥ってしまうと、適切な指導が成立しにくくなってしまい、その影響により「理解・納得」にもつながりにくくなるのである。

加えて、子どもが教師からの評価を適切に受け止められない特徴が強く見られる場合には、特に、過度に不安になることがよくある（図11）。

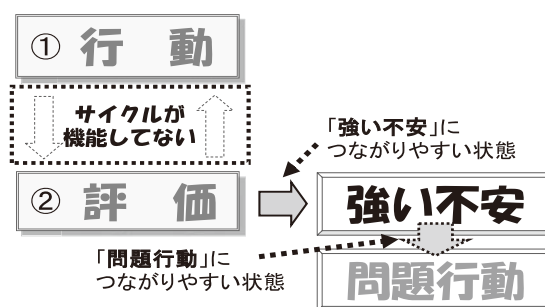


図11 指導時のサイクルが機能しないことと問題行動の関係
(田中, 2010を一部修正)

子どもに強い不安があると、適切な行動が難しくなるだけでなく、その不安を回避するために、望ましくない行動が起こりやすくなる。そのため、

能力は十分にあるにも関わらず、問題行動を起こしたり、指導内容がなかなか定着しなかったりすることにつながってしまうのである。

どのような状態にある子どもであっても、適切に指導するためには、必ず①と②の指導時のサイクルが機能するように支援することが必要になる。「①適切に行動できない」、「②評価が受け止められない」という状態は、指導が成立しないだけでなく、子どもの不安が過度に強くなり、望ましくない状態に陥る可能性が高まるからである(図11)。

そのため、教師は、「①行動できない」、「②評価が受け止められない」要因を早急に、かつ、的確に把握し、それらを改善する支援が求められているのである。

(2) 指導時のサイクルが機能するための支援の在り方について

先にも述べたように、発達障害など多様な教育的ニーズをもつ子どもは、指導時のサイクルが機能しない状態にあることが多く、支援を要することがよくある。そのため、指導が成立しないだけでなく、強い不安や混乱等により、問題行動を起こしやすい状態に陥ることもある。たとえ、このような状態にある子どもであっても、まずは「指導時のサイクルが機能するための支援」が必ず必要となる。言い換えれば、「支援によって、子どもが適切に行動できるようになること」が何より重要になるのである。

それでは実際の指導において、子どものどこをどのように支援すればよいのであろうか。ここでは、これまで述べてきた指導時のサイクルを基に整理することを試みる。学校支援や教育相談等において効果が実際に確認された支援を中心に整理する。教室での指導場面において、支援を要するポイントは大きく3つある。それは次の3点である。

- ①行動の「事前に」支援する。
- ②行動の「途中で」支援する。
- ③行動の「直後に」支援する。

この3つのポイントを指導時のサイクルが機能するように組み込んだ支援モデルを図に示すと次のようになる。

子どもの実態に合わせ、図12のように支援することで、指導時のサイクルが機能し始める。すると子どもの内面において安心感がもちやすくなる。その安心感が、「次はどうすれば良いのか」という情報を前向きに受け取れるようになる。つまり、支援によって指導が成立し始めるのである。このように、効果的な支援は、子どもの「迷い」や「不安感」等を軽減し、「前向きに行動しよう(やってみよう)」とする気持ちを支えるのである。

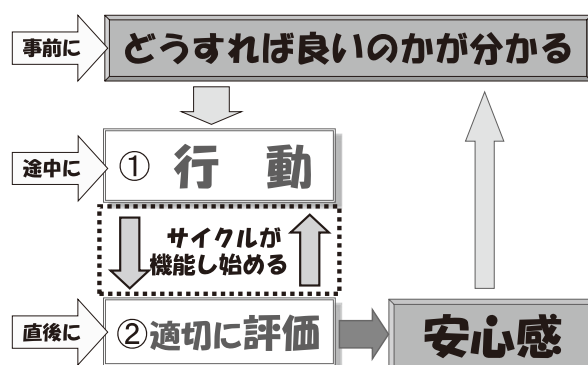


図12 指導時において支援を必要とするポイント
(田中, 2010を一部修正)

指導における多くの支援はこの3つの中に含まれる。効果的に支援するためには、支援を要する子どもの実態を的確に把握し、3つのどの部分に支援が必要なのかを教師が見極めることが必要である。この見極めが的確でない場合は、支援が必要ない部分に向けられることになる。これではどれだけ丁寧に支援しても支援の効果にはつながらない。したがって、子どもがどの部分でつまづいているのかを的確に見極める「教師の目」が何より重要になるのである。

3つの支援ポイントの主な内容と実施時の注意点については表1に示した。

教室で指導していて、「通常これくらい分かっているだろう」という内容であったとしても、支援を要する子どもの中には、そのことを自分の力で適切に認識できない状態にある子どもをよく見る。そのため、「指導直後の即時的評価」は、極めて重要となる。実際の指導現場を見てみると、この即時的評価を全く行わない教師を目にする。そのため支援を要する子どもは、指導内容が定着しないうえに、不安が強くなり不適切な行動を起こすことがある。

表1 3つの支援ポイントの内容と注意点

①行動の「事前に」支援する：

子どもが今からどう行動すればよいのかが具体的に分からないと、適切な行動が起きないからである。そのため教師は、行動の事前にこれから何をどのように行動すればよいのかを、個別に、そして、子どもによっては、イラストや文字などに書いて説明しておくことが支援となる。いずれにしても、子どもが次の行動をイメージできるように分かりやすく知らせておくことが重要である。逆に、どうすれば良いかが分かっている子どもに対しては支援の効果は見られないので要注意である。

②行動の「途中で」支援する：

行動が起こったとしても、子どもが上手くできなかつたり、上手くできても不安を感じたりすると、その行動を急に止めてしまうことがよくあるからである。そのため教師は、側にいて、できていることを言葉にして励ましたり、上手くできるコツやヒントを授けたりして、行動を最後までやり遂げるための支援を行う。行動スキルの状態、情緒の状態を丁寧に把握して、最後までやりきることをさりげなく支えることが重要である。この支援の注意点は、過剰に支援することである。過剰な支援は子どもの力を伸ばすことができないので要注意である。

③行動の「直後に」支援する：

子どもが上手く行動できたとしても、そのことが正しく認識できない子どもがいるからである。「やっぱりダメだ」と不適切な評価を自分にしてしまうのである。明らかな「勘違い」や「思い込み」である。そのため教師は、行動の直後、即時的に「〇〇が上手くできたね」とはっきりと子どもに伝え、勘違いや思い込みが起らないように、そして、不安にならないように支援を行う必要がある。適切な評価が子どもに確実に伝わらないと、子どもは適切な行動を定着させることができなくなるので要注意である。

このように、支援によって指導時のサイクルが機能することが重要である。指導時のサイクルが機能することで図12のように、子どもが指導や支援に対して安心感をもち、前向きに行動できるようになれば、やがて図9のように、指導内容が定着していく過程に近づいていくものと考えられる。

5 考察

本研究は、筆者が学校支援や個別の教育相談で実際に見てきた支援を要する多様な教育的ニーズのある子どもの指導や支援に対する反応や行動を客観的に整理し、指導に対する子どもの内面における心理過程について分析した。加えて、子どもの内面に着目し、指導から行動（学習活動）、そして、行動変容に至った要因とその過程を検討した結果、指導内容の定着に関わる子どもの心理過程と、それを踏まえた効果的な指導や支援の在り方について明らかにすることができた。ここではそれらを基に「問題行動が示す意味」「指導内容が定着していく心理過程」「本当に効果がある支援の内容」という3点について考察する。

(1)「問題行動」が示す意味

教室における子どもの行動には、様々な刺激に対して、「気づく」「考える」「判断する」という3つの心理過程があることが分かった。行動には必ずきっかけとなる刺激があるということから考えれば、子どもは、その刺激に対して素直に反応していると言える。同様に、問題行動も3つの心理過程を経て起こっているのであれば、問題行動も子どもが刺激に対して素直に反応した行動であると考えられる。それでは、その刺激とはどのようなものであるのか。教室における「環境」「指導内容（学習内容）」はすべて学級担任が設定している。言い換えれば、教師が用意した、あるいは、調整した教室環境の中で、教師が用意した指導内容を子どもは受けているのである。そこで問題と呼ばれるその場に相応しくない行動を子どもが起こしたとき、教師は、その行動が「どの刺激による」「どの段階の行動なのか」を素早く読み取る必要がある。もし、刺激が原因であるならば、その刺激を調整する必要がある。その理由は、その刺激の元となる「教室環境」や「指導内容」は教師が自分で設定、調整しているからである。

もし、刺激の調整が難しい場合は、刺激に対する子どもの「気づき方」「考え方」「判断の仕方」が、望ましい方向に変わるように支援する必要がある。その理由として、それらは子どもの認知特性に関わるが多くあり、その場合、子ども自身の努力のみでは、改善が難しい状態にあるから

である。

以上の点を踏まえると、問題行動は、子どもが教室において何らかの刺激に反応し、素直に、あるいは、仕方なしに行動した結果であるとも考えられる。そのため、教師が、診断名やネガティブな感情にとらわれて問題行動の原因を読み取ってしまうと、「問題行動の本当の意味（原因）」は見えなくなるので要注意である。

したがって、教師が子どもの問題行動の原因を読み取るとき、本研究で示した指導における支援モデル（図12）を参考にすることは元より、あくまで客観的に科学的に問題状況を読み取ることが何よりも求められると言える。

（2）指導内容が定着していく心理過程

指導内容が子どもに定着するためには、何より指導が成立する必要があることが分かった。ここで言う指導が成立するとは、子どもが指導の中で①適切に行動（学習活動）を起こし、それに対する②評価を受けるという状態（指導時のサイクル）を指している（図6）。この目に見える指導時のサイクルが適切に機能することによって、目に見えない子どもの内面において、「理解」や「納得」へとつながっていく。この「理解」や「納得」が積み重なっていくことで、「見通し」、そして、「知識」へとつながっていくのである。このような子どもの内面における心理過程が、その後の子どもの行動に安定的に影響するのである。言い換えれば、子どもの行動が指導内容を受け取ることによって、より望ましい方向に変化したということである。この心理過程による行動の変容は実際に確認することができ、同時に、指導内容が定着したことが確認できる。

つまり、指導内容が定着するためには、①指導が成立すること（子どもは指導時のサイクルが機能すること）。②子どもが指導内容について「理解」や「納得」すること。③①と②により「理解」や「納得」が「知識」へとつながっていくという心理過程の3点が必要であることが分かった（図9）。したがって、学習への意欲が極めて低い子どもに対して無理やり指導しても、主体的な行動にはつながりにくく、当然指導の成果につながらないのは明らかである。そのため、指導内容は定着しない。その逆に、子どもが指導に対して安心感をも

ち、主体的に行動できるように支援すれば、指導時のサイクルが機能し、子どもの「理解」や「納得」につながりやすくなる。さらにこの指導を継続することにより、指導の成果につながる、すなわち、指導内容が定着するのである。したがって、教師が子どもを指導するとき、教師は、「指導と子どもの内面の関係」を明確に意識しながら、適切に指導が成立するように工夫したり、支援したりする必要があると言える。この点を踏まえれば、一般的によく言われる子どもが主体的に活動することの重要性も十分に納得できる。

（3）本当に効果がある支援の内容

支援を要する子どもを効果的に支援するためには、大きく3つのポイントがあることが分かった。それは「①（行動の）事前に支援する」、「②行動の中で支援する」、「③行動の直後に支援する」の3点である。それぞれの支援はどれも子どもの指導時のサイクルが機能することを意識しながら行うことになる。つまり、支援は「指導時のサイクルが機能するように」、「指導が成立するように実施される」のである。

このように支援を要する子どもは、指導時のサイクルが機能していないことが多くある。この状態では指導内容が定着することも難しくなる。そのため教師は、子どもの実態を丁寧に観察し、指導時のサイクルが機能していない原因を見つけ出し、そこが改善するように支援していくのである。単に「障害があるから支援をすればよい」ということではない。本当に子どもが必要としている部分に向けて支援を実施しない限り、支援の効果は見られないのは当然である。例えば、次の行動が分かっているのか、行動に自信をもっているのか、行動スキルが十分に身に付いているのか、評価を適切に受け取れるのかなどの点は確実に把握しておく必要がある。もし、次の行動が分かっていないのであれば、行動の前に、やるべき内容を確認する支援が必要となる。もし、行動に自信がない、行動スキルが十分でないために行動が上手くできないのであれば、行動中、一緒に行動したり、できている部分を明確にして励ましたり、場合によっては、行動（活動）の質や量を子どもの状況を見ながら微調整したりする支援が必要となる。もし、適切な評価が受け止められない、ま

たは、適切な行動をしたとしてもそれを正しく認識できないのであれば、常に、行動の直後に即時的に何がどうよかったのかを具体的に、子どもに確実に伝わる評価を行う支援が必要である。支援を要する子どもや自己肯定感が極めて低い子どもはこの傾向が強く見られる。上手く行動できていることが正しく認識できない、または、受け入れられないのである。そのため、適切に行動できているにも関わらず、「理解」や「納得」につながないため、指導内容が定着しないのである。このような傾向のある子どもを指導する教師は、常に、行動の直後に即時的な評価を伝える必要がある。もちろん教師の評価は、アイコンタクトや笑顔やうなずきというレベルから、何がどう上手くできたかを子どもが分かるようにはっきりと言葉で伝えるレベルまでである。教師は日常的にその状況に合わせ、子どもが安心するように、理解や納得するように評価する必要がある。

したがって、本当に効果がある支援とは、①指導時のサイクルが機能していない原因を的確に読み取り、②指導時のサイクルが機能するよう、行動の前に、行動の中で、行動の直後に必要に応じて支援を行い、③子どもが指導に対して安心感がもてることを必要としていると言える。特に③行動直後の即時的な評価は、小さな行動一つ一つに対しても行動に合わせたレベルの評価を常に行うと子どもの安心感につながり、より効果的である。

さらに実際の指導場面を見てみると、指導や支援と実態把握は一体化しており、指導力のある教師は、指導（支援）と同時に実態把握をしていると考えられる。そのため、指導したその瞬間の子どもの反応（行動）に合わせ、瞬時に指導（支援）内容を微調整したり、修正したりすることができるのである。ところが、この部分について教師は、無意識に、あるいは、反射的に行っている場合が多くあり、教師によっては、細かく丁寧な指導（支援）自体に気づいていないことがよくあった。この現状が、「効果的な支援の本質」を見えにくくしている要因の一つであると考えられる。

いずれにしても、子どもの診断名のみで支援が決まることではない。効果的な支援は、一人一人の子どもの実態を的確に把握すること、そして、支援によって、子どもの指導時のサイクルが機能し始めることの重要性を改めて確認したい。

（４）今後の課題

本研究は、筆者のこれまで実践してきた経験を基に支援を要する子どもの状況について整理、分析し、効果的な支援の在り方について示した。ここで明らかになった様々なプロセスモデルは、今後、実際の指導場面において検証し、具体的にどれくらいの効果があるのかを数値化して示していく必要がある。より多くの実践データを蓄積し、本研究の有用性を証明したり、足りない部分を修正したりして、より教育現場で役立つ、再現性の高い情報にしていく必要を強く感じる。今回、様々な子どもに対応できる効果的な支援の概念を抽出し、支援に対する考え方について示すことができた。しかし、具体的な支援につながるプロセスについてはまだ十分に示せていない。このように、まだ十分でない部分や明らかになっていない部分が数多くある。特に、行動に至る３つの心理過程（段階）のそれぞれにおける行動の意味と、分かりやすく、再現性の高い支援方法等を含め、今後、指導や支援の実践場面をより細かく丁寧に分析し、さらに研究を進めていく必要を強く感じる。

参考・引用文献

- 秋田喜代美 1992 教師の知識と思考に関する研究動向 東京大学教育学部紀要 32 221-232.
- 秋田喜代美・坂本篤史 2015 「心理学入門コース 3 学校教育と学習の心理学」岩波書店
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 1998 「成長する教師－教師学への誘い」金子書房
- A.バンデュラ著 原野広太郎監訳 1979 「社会的学習理論－人間理解と教育の基礎－」金子書房
- 宇佐美寛 1987 「教育において「思考」とは何か」明治図書出版
- 梅津八三 1978 各種障害事例における自成信号系活動の形成に関する研究—とくに盲ろう二重障害事例について— 教育心理学年報 17 101-104, 161
- 児玉佳一 2015 授業における教師の知識と思考に関する研究動向—1990年代現在までに焦点を当てて— 東京大学大学院教育学研究科紀

要 55 357-365.

- 佐伯胖 1995 「「わかる」ということの意味」
[新版] 子どもと教育 岩波書店
- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 1998 「心
理学と教育実践の間で」東京大学出版会
- 田中克人 2010 「通常学級ではじめる特別支援
教育－「特別支援教育」を楽しく！効果的に
行うために！－」ジアース教育新社
- 田中克人 2015 「生徒指導担当者と特別支援教
育担当者の協働によるケース会議の実践－子
ども理解における視点とその変容に着目して
－」日本生徒指導学会機関誌 生徒指導学
研究 14 52-62
- 田中克人 2017 「職人技に学ぶ 気になる子を
確実に伸ばす特別支援教育－通常学級におけ
る支援のコツ－」ジアース教育新社
- 田中克人 2022 「職人技に学ぶ 知的障害のあ
る子どもが確実に伸びる指導－本当にすごい
特別支援学校の指導理論－」ジアース教育新
社
- 田中克人・大石法生 2013 「子ども理解に関す
る情報提供が特別支援教育に対する意識に及
ぼす影響に関する研究 兵庫教育大学学校教

育学研究 25 83-89

- デニス プロフィット・ドレイク ベアー (訳)
小浜杏 2023 「なぜ世界はそう見えるのか
主観と知覚の科学」白揚社
- ドナルド・ショーン (訳) 佐藤学 秋田喜代美
2001 「専門家の知恵 反省的实践家は行為
しながら考える」 ゆみる出版
- 本郷一夫・八木成和編著 2008 「教育心理学」
建帛社
- 宮崎清孝・上野直樹 1985 コレクション認知科
学3「視点」東京大学出版会
- 文部科学省 2022 「生徒指導提要(改訂版)」
- 文部科学省 2021 「障害のある子供の教育支援
の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズ
を踏まえた学びの充実に向けて～」について
(通知)
- 文部省 1953 「問題児指導の実際」明治図書
- 油布佐和子・錦織俊介 2012 教師と外部専門家
との協働に関する一考察－学級担任と外部専
門家の「子どもを見立てる視点」の相違か
ら－早稲田大学 大学院教職研究科紀要 4
107-125