

〈論 文〉

# 就学時の環境変化についての 直接観察によるアセスメント<sup>1</sup>

Assessment of environmental change at the time of school enrollment  
based on direct observation

大 対 香奈子<sup>1)</sup> ・ 梅 本 美 南<sup>2)</sup>

OTSUI, Kanako ・ UMEMOTO, Minami

## 要旨

小学1年生の子どもが学校で様々な適応上の問題を示し、学級経営が困難になることは「小1プロブレム」と言われ、近年非常に大きな問題となっている。小1プロブレムが起こる要因として、これまでの研究ではソーシャルスキルやレディネスの未熟さといった、子ども個人の要因について着目されることが多く、また小1プロブレムの対策としても、適応上のリスク要因となるものを持っているかどうかをスクリーニングし、早期発見・早期対応を実施するようなものを中心であった。しかし、小1プロブレムは子ども個人の要因だけではなく、就学時の環境変化も大きな要因となっていると考えられる。そこで、本研究では幼稚園年長と小学校の1年生の学級においてそれぞれ直接観察を行い、環境要因にどのような違いが見られるかを、教員の対応と活動内容を中心に検討を行った。その結果、幼稚園に比べて小学校においては、個別の関わりが少なくなり、全体指導が中心となること、また教員のプロンプトやポジティブな反応が少なくなることが示された。さらに、同じ時間内にこなす活動数は小学校では増えることも明らかになった。就学時のこのような環境変化は、少なからず就学時の適応にも関連していると考えられるため、就学に伴う環境変化のギャップを埋めるべく、小学1年生時に教員からの個別の関わりや賞賛を増やすことが、小1プロブレム対策の一つになることが示唆された。

キーワード：小1プロブレム、環境要因、就学時、直接観察、アセスメント

## I. 問 題

### 1. 小1プロブレムとは

昨今、日本で社会的な注目を集めているものの中に、小学校の入学後に学校生活にうまく適応できない「小1プロブレム」と呼ばれる問題

がある。小1プロブレムの実態については、東京学芸大学「小1プロブレム」研究推進プロジェクト（2010）の研究成果報告書で全国の市区町村教育委員会にアンケート調査を実施した結果が公表されている。選択肢の中から小1プロブレムに該当すると思われるものを選んでもらった（複数回答可）結果によると、小1プロブレムとしてもっとも多く回答された項目は「授業中に立ち歩く児童がいる」（930件）、続いて「学級全体での活動で各自が勝手に行動す

<sup>1)</sup> 近畿大学総合社会学部 准教授  
Kindai University, Faculty of Applied Sociology

<sup>2)</sup> 箕面市役所  
The Municipality of Minoh City

る」(881件),「よい姿勢を保つことができないで、机に伏せたり、椅子を揺らしたりする児童が多い」(593件),「少数の児童に影響されて学級全体が授業に集中できない」(589件),「教員の指示が学級全体に行き届かない」(520件),「自分の持ち物が整理できない児童が多い」(194件)といったことが挙げられている。また、東京都教育委員会(2011)が平成22年度に実施した調査によると、都内の小学校1308校のうち、小1プロブレムと呼ばれる状態が報告された学校は18.2%であった。発生時期は4～5月に集中しており、小1プロブレムが起きた学校のうち56.7%は11月時点でも収まっていないと回答していた。このような報告からも、小学校入学という時期は子どもにとって非常に大きな環境変化であり、学校不適応を起すリスクが高い時期だと言える。また、一度不適応の問題が起きると解決は難しく、その後長期的な不適応の状態に陥る可能性が高い。

したがって、小学校入学時の学校不適応を予防することは、不登校などの長期的な不適応を防ぐためにも、また小1プロブレムの解消のためにも意義のある介入になると考えられる。それを象徴することとして、文部科学省により平成22年から幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方に関する調査研究協力者会議が開かれ、小1プロブレムに対する検討が開始された。このように、政策としての対応は進められつつあるが、小1プロブレムの実態や、小学校入学時の不適応に関わる要因については、まだ十分な研究が行われていないのが現状である(森岡・岩元, 2011)。

## 2. 小1プロブレムに関わる要因

小学校入学後の学校不適応や小1プロブレムについての論説や意識調査では、問題の原因として「耐性が身につけていない」「基本的な生活習慣が身につけていない」といった子ども個人の行動特徴や、家庭のしつけなど子ども個人の背景を挙げる場合が多い。しかし、小1プロ

ブレムに関わる要因についての実証的な研究は、国内ではほとんど見当たらない。小1プロブレムの要因について検討した数少ない研究として、森岡ら(2011)は入学前後の子どもの情緒・行動の特徴およびレジリエンスと、小学校入学後の学校適応との関連を検討した。その結果、入学後の4月にはストレスが原因と思われる身体的反応が増加することや、レジリエンスの中でも「ソーシャルスキルの柔軟な利用」が入学後の学校適応と関連していることが明らかになった。また高橋ら(2008)は、就学前児のソーシャルスキルの得点が1～2年後の内在化問題、外在化問題、自閉傾向と負の相関関係にあることを示した。このように、発達初期にソーシャルスキルが低いことがのちの問題行動や学校不適応を予測することは、先行研究でも示されている(Parker & Asher, 1987)。さらに、ソーシャルスキルと学校適応との関係性は、海外の大規模な縦断研究においても検討されており、例えばLadd et al. (1999)は、小学校入学前に反社会的行動が少なく、向社会的行動が多く見られる子どもは、入学後に友人や教師との関係がよく、その後の学級活動への参加や学業達成が高いことを明らかにしている。

以上の先行研究にも見られるように、就学時の適応に関するこれまでの研究では、不適応のリスク要因として子どもの発達特性やソーシャルスキルなど子ども個人の要因に着目され検討されてきた。個人要因に着目することの意義として、例えば、子どもの就学前の発達状態を測定する尺度を開発することで、就学時に不適応を起すリスクの高い幼児をスクリーニングし、早期に対応することが可能になる(堀江ら, 2010)。また、就学後に必要とされる「質問時には挙手する」「教師の指示に従う」などのスキルをトレーニングするといった、子どものレジリエンスを高める介入は、子どもの就学後の適応を助ける効果もあると言える(例えば、肥後ら, 1994; 山本ら, 2012)。しかしなが

ら、小1プロブレムのような学校での不適応問題への対応としては、個人要因に対しての支援だけでは不十分だと思われる。なぜなら、適応上の問題となる行動は環境との相互作用の中で生じるからである。介入によって個人のスキルを高めたとしても、環境の中に依然として問題行動を引き起こすような刺激が多数存在する場合、適応が困難になることは明らかである。特に就学という大きな環境変化がある場合においては、不適応に環境変化という要因が当然ながら大きく関わっていると考えられる。

海外での学校適応研究では1990年代以降、ソーシャルスキルのような子どもの行動特徴、つまり個人要因が子どものその後の学校適応を予測するという考え方 (main effects models) から、個人要因と環境要因の相互作用が学校適応を決定づけているという考え方 (child by environmental models) へと動向が移ってきた (Ladd, 2003)。しかし、日本での就学時の適応に関連する研究や意識調査では、適応しやすい、あるいはしにくい個人を特定するための要因を明らかにすることに主眼が置かれており、環境要因についての十分な検討は行われてこなかったのが現状である。適応に関わる問題行動を、環境と行動との相互作用から捉えるという視点は、応用行動分析 (Applied Behavior Analysis; 以下ABAとする) の基本的な考え方であり (Skinner, 1953/2003)、これまでABAでは対象児童の問題行動 (B: Behavior) に加えて、その行動のきっかけとなった刺激や状況、つまり先行事象 (A: Antecedent)、また行動に続く結果事象 (C: Consequence) という3つの関係性から問題行動を捉える機能的アセスメントに基づき、効果的な支援を行ってきた。

### 3. 問題行動に関わる環境要因

機能的アセスメントに基づく支援は、攻撃行動や破壊行動のような危険度の高い問題行動から発達障害児童・生徒の離席や私語といった授業妨害行動まで、幅広く適用され、その有効

性が示されてきた (Hanley et al., 2003; Ervin et al., 2001)。しかし、通常学級の児童の行動を対象とした機能的アセスメント研究はまだ報告数が少ないことが課題として指摘されている (Hoff et al., 2005)。そこで、馬場ら (2013) は1982年から2010年までに国内外で発表された、通常学級において機能的アセスメントを実施した研究論文のレビューを行った。このレビューから、様々なニーズを抱える児童・生徒を複数同時に支援する必要がある通常学級においては、問題行動を引き起こすような刺激をあらかじめ環境からできるだけ排除したり、また適応的な行動が起こりやすい環境設定を整えたりする先行事象操作が有効であり、また学校にも受け入れられやすい対応であることが示された。しかしながら、先行事象操作がこれだけ多く使われ、有効であることが示されてはいるものの、通常学級で見られる問題行動の実態把握として、問題行動の先行事象が何であるかを検討したものはほとんど見当たらない。通常学級において問題行動の起きた状況を分析している数少ない研究として馬場・松見 (2011) は、学習面の問題行動の84%が課題状況で起きており、行動面の問題行動では41%が課題状況、37%が全体進行状況であることを明らかにしている。ここから示唆されることは、問題行動によってその起こりやすくとされる状況が異なるということである。また、環境の設定次第で問題行動を起こりにくくもできる、と言い換えることもできる。

機能的アセスメントで言う行動のきっかけとなった先行事象 (A) や行動に続く結果事象 (C) は、まさに行動を取り巻く環境の要因ということになる。個人要因のスキルがあるかないか、というのは子ども自身が行動レポーターとしてその行動を身につけているかという次元の話であり、身につけた行動が適切な場面面で適切な形で発揮されるためには、AやCといった環境の条件がそろっている必要がある。

また、就学時の環境変化というのは、行動を支えるAやCの条件が就学に伴い変化するということを意味する。つまり、今までに行動の手がかりとして機能していたものが、就学を機に機能しなくなったり、異なる手がかりのもとで同じ行動をしなければならないという状況が出てきたり、また今までその行動で「よし」とされていた行動が「良くない」という対応に変わったりということが起きてくるということである。

#### 4. 幼稚園と小学校での教育環境の違い

小学校に入学した子どもたちは、運動場の広さや教室の多さ、遊具の大きさなどの物理的環境の違いや、児童の数の増加、就学前とは異なる小学校での規則や約束による制限、休み時間やチャイムの有無、遊ぶ時間中心から勉強時間中心への活動の変化など様々な違いを感じている(椋田・佐藤, 2012)。また、幼保園では子どもたちの興味・関心、活動内容の必要に応じて時間が設定されるのに対し、小学校では1～6年生の発達段階の異なる子どもたちが1コマ45分間という決まった授業時間に合わせた行動を求められることが常態となり、時間構成の違いもみられる(小林, 2009)。

物理的な環境の違いだけではなく、教師の子どもへの関わり方についても、幼稚園と小学校では違いが見られる。渡部・加世田(2004)は、幼稚園教師と小学校教師の子どもを見る視点を検討しており、両者に共通して「主体性」、「ルールの遵守と課題へのまじめな取り組み」が子どもを見る視点として抽出された。それに加え、幼稚園教師は「その子らしさ」という視点が独立して現れた。また小学校教師は、強迫的な固定観念(教師は～でなければならない、子どもは～すべきであるといった考え方)が強いと、子どもを多様な視点から見られないことが示唆された。このように、両者の間の子どもを見る視点には差があり、それが子どもへの関わり方の違いにつながっていることが考えられる。

大対(2016)は、幼稚園と小学校で支援員により報告される問題行動、および問題行動が起こるきっかけや問題行動への対応を比較した。問題行動については、幼稚園と小学校に共通して最も多く報告されたものは「逸脱」であり、全体の30%以上を占めていた。次いで「不適切」「離席」「攻撃」などが報告されているが、それぞれの問題行動の起きる割合については、小学校と幼稚園とでそれほど大きな差は見られなかった。一方で、問題行動が起こる状況やきっかけについては、幼稚園と小学校で違いが見られた。幼稚園でも小学校でも活動場面において問題行動が見られやすいという点は共通していたが、周囲の友達からの働きかけや、周りの子の様子が気になり問題行動が起こるといった状況は、小学校のみで報告された。また、幼稚園では自由な時間や遊び時間、聞く・待つという場面において小学校より問題行動が起きやすいということが分かった。さらに、問題行動への支援員の対応についても違いが見られ、小学校では児童の行っている活動を中止させるような「～するのはやめなさい」や「～してはいけません」といった否定的指示が幼稚園より多いのに対し、生じた行動をほめるようなポジティブな反応が幼稚園より少ないことが明らかとなった。

以上の研究から、就学に伴い物理的環境や教師の関わり方が変化すること、また問題行動の種類によって関係する環境要因が異なり、その関係性自体も未就学期と就学期で異なることが示唆された。これまでの不適応への対応では、先にも述べたようにレディネスやソーシャルスキルの低さといった不適応に関わる個人要因にアプローチする視点が中心であったが、このように環境要因に目を向けてやると問題行動を予防するために環境を整えることがいかに重要かが見えてくる。ただし、先に述べた通常学級で問題行動が起きた状況を分析した馬場ら(2011)も大対(2016)も、研究として用いた

データは学校に支援に入っている支援員の報告であった。そこには少なからず報告者である支援員のバイアスがかかっている可能性があり、データの客観性については十分とは言えない。そこで、本研究では直接観察を幼稚園と小学校で実施し、幼稚園と小学校で環境要因にどのような違いがあるかを検討することを目的とする。

## Ⅱ. 方 法

### 1. 対象学級

A市内の公立幼稚園の年長児のクラス（29名在籍）と、同じA市内の公立小学校の1年生2クラス（それぞれ23名ずつ在籍）を対象とした。

### 2. 対象教員

対象学級のクラスの担任である幼稚園教諭1名と、小学校教諭2名を対象とした。対象の教諭は全て女性であり、幼稚園教諭の教職歴は15年で、小学校教諭の教員歴はそれぞれ9年と14年であった。

### 3. 実施期間

X年9月～11月の間に実施した。なお、幼稚園ではこの期間内で7日間、計11コマ分の設定保育活動の観察を行い、1日当たりの観察した活動数の平均は1.6コマであった。また、小学校ではこの期間内で8日間、計20コマ分の授業の観察を行い、1日当たりの観察した授業数の平均は2.5コマであった。

### 4. 実施場所

年長児を対象にした観察は、普段年長児が幼稚園で過ごしている教室や園庭で行った。小学1年生を対象にした観察は、対象児らが通う小学校の教室で行った。

### 5. 観察場面

大対（2016）は、学生支援員の記録したデータをもとに機能的アセスメントを行い、幼稚園と小学校低学年における問題行動の種類、問題行動が起こるきっかけとなる状況、問題行動の

機能、問題行動への対応を分析した。その結果、個人活動場面と集団活動場面で多くの問題行動が生じたという結果が得られている。個人活動とは、幼稚園では制作活動をする場面、小学校では各自プリント学習をする場面等のことを指す。また集団活動とは、幼稚園ではみんなで歌を唄う場面、小学校では全員で運動会の練習をするような場面などのことを指す。この結果を踏まえ、本研究では、観察場면을活動の場面に限定することとし、自由遊び場面は観察対象とはしなかった。幼稚園、小学校のそれぞれの詳しい観察場面は以下のとおりである。

**幼稚園** 保育者が明確な目標を持ち、お絵かきや制作などの活動を行う設定保育に限定し観察を実施した。なお、観察場面の内訳は、「制作」が4コマ、「英語の活動」が3コマ、「お絵かきの活動」が3コマ、「球根を植える活動」が1コマであった。

**小学校** 体育・音楽を除いた国語や算数、図工などの椅子に座って行う座学に限定して観察を実施した。なお、観察場面の内訳は、「国語」が9コマ、「算数」が7コマ、「図工」が4コマであった。

### 6. 観察者

観察者は本研究の第二著者であった。また観察者が対象児や対象教員の行動に不自然な存在として影響を与えてしまうことを最小限にするため、観察者は週1～2回幼稚園と小学校に学生支援員として支援に行き、園児・児童、また教師と信頼関係を形成した上で本研究を実施した。

### 7. 標的行動

幼稚園と小学校での環境にどのような違いがあるのかを明らかにするため、本研究では環境要因として「教師からの働きかけ」と「活動」に注目し、標的行動とした。また、環境要因と問題行動の生起がどのように関連しているかを検討するため、問題行動についても観察を行った。

(1) **教師からの働きかけ** 授業内で見られる教師の行動について、「説明」、「指示・質問」、「禁止・中止」、「ポジティブ反応」、「プロンプト」の5項目の生起数を測定した。各項目の定義および対象はTable 1に示したとおりである。「説明」は対象が全体の場合のみ、「プロンプト」は対象が個人の場合のみ測定し、「指示・質問」、「禁止・中止」、「ポジティブ反応」の3項目に関しては、その働きかけの対象が個人なのか全体なのかを区別し記録した。ここでの全体とは、2人以上の集団から学級全体のことを指し、個人とは個別の園児または児童のこととした。

(2) **活動** 活動は、「全体活動」と「個人活動」の2つに区別し、ある活動から別の活動に切り替わるまでを1つのエピソードとしてそのエピソードの生起数を記録した。全体活動とは、み

んなで声を合わせて読む、手を挙げて発表する、隣の人と相談するなどの相互作用を伴う活動とした。個人活動とは、プリントをする、話を聞く、絵をかくなどの園児または児童が1人で行う活動であるとした。各項目の定義はTable 2に示したとおりである。幼稚園では、小学校のように時間の区切りが45分間とは必ずしも決まっていないため、複数の全体および個人活動からなる設定保育の所要時間についても測定した。また、小学校においても授業時間が多少変化することがあるため、授業開始から終了までの所要時間を測定した。

(3) **問題行動** 問題行動は、馬場ら(2013)と大対(2016)の研究の中でも、多く見られた「離席」、「私語」、「非従事」の3項目とした。各項目の定義はTable 3に示したとおりである。

Table 1 「教師からの働きかけ」項目の対象および定義

項目	対象	定義
説明	全体	行う活動の説明、子どもへの活動は促さず、説明するのみ
指示・質問	個人・全体	子どもたちの行動を起こすきっかけになるもの、指示、声かけ
禁止・中止	個人・全体	子どもの行動を中止させる声かけ、その後の適切な活動についての指示ではなく、現在の活動を中断させる声かけのみ
ポジティブ反応	個人・全体	生起した行動に対して、ポジティブな声掛けや行動をする
プロンプト	個人	活動に従事していない子どもや、間違った方法で活動している子どもに対し、その活動を促すような情報を与える声掛けや直接活動を促す働きかけ

Table 2 「活動」項目の定義

項目	定義
全 体	2人以上で行う相互作用を伴う活動、みんなで声を合わせて読む、隣の人と相談するなど
個 人	個人で行う活動、プリント学習、絵をかくなど

Table 3 「問題行動」の評定項目

項目	定義
離席	いるべき場所から離れる
私語	活動中に他児に、活動以外の話をする
非従事	活動とは違う活動に従事している、又はすべきことをしていない状態、机に突っ伏している、手遊びをしている、よそ見など

(4) 標的行動の観察者間信頼性 「教師からの働きかけ」「活動」「問題行動」についての観察の信頼性を確かめるため、観察者と研究目的を知らない実験協力者の2名で、小学校の同じ授業場面をそれぞれが独立して観察した。その結果、一致率は93.7%であった。

### 8. 手続き

観察者は、活動時間の直前に観察場所である教室に入り、教室の後方の出口側に立ち、観察を行った。活動開始の合図でストップウォッチをスタートし、活動時間を測定した。なお、小学校での活動開始の合図は授業の始まりの挨拶を行った時とし、幼稚園では、先生が活動を開始することを園児に告げ、園児を集合させた時とした（「いまからお絵かきするよ、集まって」など）。活動が開始すると、活動中は5分間のインターバルごとに事象記録法で標的行動を観察用紙に記録した。

なお、本研究の全手続きは第一著者の所属す

る大学学部設置の倫理委員会による承認および小学校長、幼稚園長、学級担任の対象教員に同意を得たうえで実施した。

## III. 結 果

本研究の目的は、直接観察により幼稚園と小学校で環境要因にどのような違いがあるかを検討することであった。また、環境要因と問題行動の関連性についても検討を行った。

### 1. 教師からの働きかけ

「教師からの働きかけ」に含まれる各項目の生起数を幼稚園と小学校で比較した図がFigure 1である。縦軸は25分あたりの教師からの働きかけの生起数を、横軸は教師の働きかけの下位項目を表している。幼稚園と小学校の活動時間条件を統一するため、幼稚園での1コマ当たりの平均活動時間は26.4分であったことから、近い値である25分を基準値とし、幼

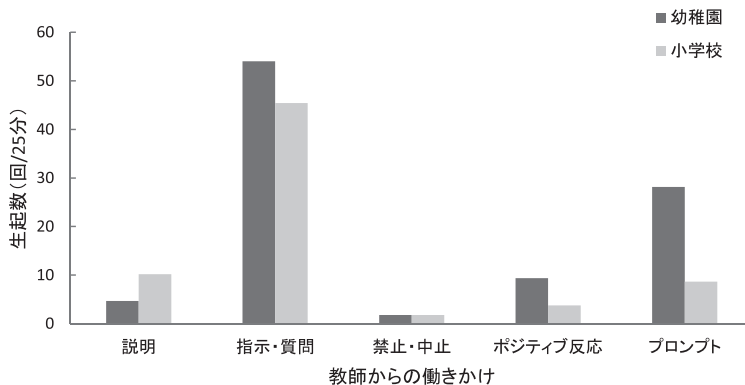


Figure 1 教師からの働きかけの生起数

幼稚園および小学校で観察された実測値を25分あたりの生起数に換算した。なお、使用したデータは25分以上活動が持続していたもののみとした。教師からの働きかけについて幼稚園と小学校での生起数を $\chi^2$ 検定を用いて検定したところ、結果は有意であった ( $\chi^2 = 9.769, p < .05$ )。図からも読み取れるように、全体としては幼稚園と小学校の両方において「指示・質問」が最も多かった。幼稚園と小学校の違いについては、「説明」は幼稚園より小学校の生起数が多かった。「指示・質問」は小学校より幼稚園が多く、「禁止・中止」に関しては両方においてほとんど起こらなかったことがわかった。「ポジティブ反応」、「プロンプト」は小学校より幼稚園での生起数が多かった。

次に、教師からの働きかけについて、全体への働きかけ（「指示・質問」、「禁止・中止」、「ポ

ジティブ反応」と個別の働きかけ（「指示・質問」、「禁止・中止」、「ポジティブ反応」、「プロンプト」）の生起数をそれぞれ合計し、全体・個別の働きかけを割合で表したものをFigure 2に示した。その結果、幼稚園での全体への働きかけは16.3%、個別での働きかけは83.7%であったのに対し、小学校での全体の働きかけは76.0%、個別での働きかけは24.0%であった。

## 2. 活動

幼稚園と小学校における全体および個人の活動エピソードの生起数を比較した図をFigure 3に示した。縦軸は25分間あたりの活動の生起数を、横軸は全体活動と個人活動を表している。なお、25分間あたりの活動の生起数については、「教師からの働きかけ」と同様の方法で算出した。幼稚園と小学校での全体活動および個人活動の生起数を $\chi^2$ 検定を用いて検定し



Figure 2 幼稚園（左）と小学校（右）における教師からの働きかけについての全体と個別の割合

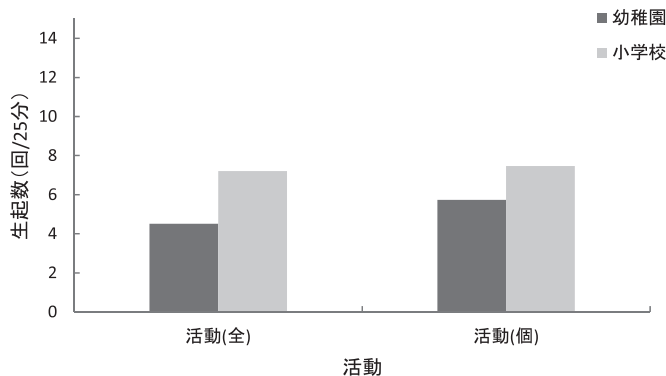


Figure 3 活動の生起数



たところ、結果は有意ではなかった ( $\chi^2 = .051, n.s.$ )。

### 3. 問題行動

問題行動の生起数について幼稚園と小学校で比較した図を Figure 4 に示した。縦軸は25分間あたりの問題行動の生起数を、横軸は問題行動の下位項目を表している。なお、25分間あたりの問題行動の生起数の算出方法は「教師からの働きかけ」と同様の手続きで行った。問題行動について幼稚園と小学校での生起数を  $\chi^2$  検定を用いて検定したところ、結果は有意ではなかった ( $\chi^2 = .600, n.s.$ )。「離席」に関しては、幼稚園・小学校ともに実施期間中には一度も確認されなかった。

### 4. 教師からの働きかけ、活動と問題行動との関連

教師からの働きかけおよび活動と問題行動と

の関連を検討するために、それぞれの下位項目間で相関係数を算出し、Table 4 に示した。教師からの働きかけと問題行動との関連について、幼稚園では、「指示・質問」と「私語」との間に弱い正の相関が ( $r = .28, p < .05$ )、「プロンプト」と「私語」の間に弱い負の相関が ( $r = -.38, p < .01$ )、「指示・質問」と「非従事」との間に弱い正の相関が見られた ( $r = .29, p < .05$ )。一方、小学校では「禁止・中止」と「私語」との間に弱い正の相関が見られた ( $r = .34, p < .01$ )。

また、活動と問題行動との関連については、幼稚園では有意な相関は見られなかったが、小学校では「全体の活動」と「私語」との間に弱い負の相関が見られ ( $r = -.20, p < .05$ )、「全体の活動」と「非従事」との間に弱い正の相関が ( $r = .28, p < .05$ )、「個人の活動」と「非従事」

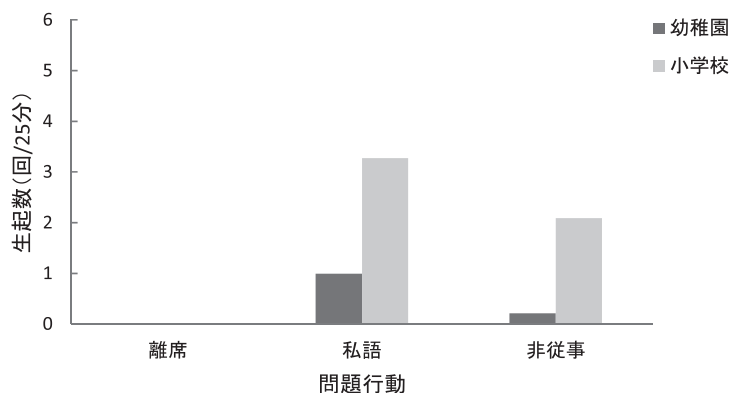


Figure 4 問題行動の生起数

Table 4 教師からの働きかけと問題行動、活動と問題行動との相関係数

	教師からの働きかけ					活動	
	説明	指示	禁止	ポジティブ	プロンプト	活動(全)	活動(個)
幼稚園 私語	.95	.28 *	.13	-.14	-.38 **	.12	.06
非従事	.83	.29 *	.04	-.09	-.11	-.07	-.08
小学校 私語	.64	-.13	.34 **	.05	.06	-.20 *	.11
非従事	.10	.01	-.03	.02	-.09	.28 *	-.18 *

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

との間に弱い負の相関が見られた ( $r = -.18, p < .05$ )。

#### IV 考 察

本研究の目的は、幼稚園から小学校への就学に伴い、教師からの働きかけや活動形態といった環境要因にどのような変化が見られるかを直接観察により検討することであった。

##### 1. 幼稚園と小学校での環境要因の違い

幼稚園と小学校での教師からの働きかけ方の違いについて検討した結果、特徴的だったのは、小学校よりも幼稚園においてプロンプトやポジティブな反応が多いということであった。また、幼稚園では個別の働きかけが全体の8割以上を占めるのに対し、小学校では反対に全体への働きかけが8割弱を占めることがわかった。以上の結果より、幼稚園の時は子どもに個別に教師が関わるが多く、またその関わり方も作業や活動の手助けをするプロンプトや、言語的賞賛あるいは承認といったポジティブな反応が多く見られるが、就学に伴い教師の働きかけ方はより全体を中心にしたものへと変化し、個別のプロンプトや賞賛といった関わり頻度は減ることが示された。このような個別の関わりの減少により、今までに様々な形で強化されていた行動が強化されない状態に陥ることが考えられる。強化されてきた行動が強化されなくなることは「消去」と呼ばれ、この消去の手続きには「消去バースト」という現象が見られることが分かっている (Miltenberger, 2001/2006)。つまり、子どもたちは色々な手段で教師からの注目や賞賛を得ようと行動を起こすようになるのである。この行動が、その場面に適切な行動であればいいが、時に不適切な形で生起する場合も少なくない。例えば、授業中であてられてもいないのに大きな声で発言をすることや、立ち歩くという問題行動が、教師に構ってもらうことや注目されることで強化され

るということは、この小学1年生という時期には非常に起こりやすいと言える。

馬場ら (2011) のレビューによると、通常学級において見られる問題行動の機能のうち、国内外の論文の両方において「注目」の機能が最も多く報告されていた。「注目」の機能によって問題行動が強化される場合、教師にとっては強化しているつもりなく、その対応が問題行動を強化してしまっているということが多々ある。例えば、勝手に話し出した子どもや立ち歩く子どもに対して、「静かにしなさい」「座りなさい」と声をかけるというのはよく見る対応であるが、教師にとってすべき指導をしていると思われる場面であっても、これが子どもにとって「先生から構ってもらえた」という結果になると、この問題行動は「注目」により強化されることになる。就学前までは個別にたくさん声をかけ、構ってもらっていた子どもにとっては、どんな関わり方であっても先生と個別に関われることそのものが行動を強化する要因となり得るのである。

活動については、小学校の方が同じ時間内に展開する活動数は多い傾向が見られたが、全体活動と個人活動のバランスについては、幼稚園と小学校で大きな違いは見られなかった。同じ時間設定であっても、こなす活動数が小学校になると増えることは、発達上幼く十分なレディネスを備えず就学を迎えた子どもにとっては、他の児童たちと同じペースで活動について行くのが難しい。小学校では全体活動と非従事の問題行動に有意な正の相関が見られたが、先述したように全体指導が中心となり、個別のプロンプトも少なくなると、一度どこかでつまずきわからなくなった際に、次々と活動が展開していく中でみんなのペースにまで追いつくというのは非常に困難である。その結果として、やるべき課題に従事しないという状況が生まれてしまうと考えられる。

## 2. 小1プロブレムを予防するために

本研究の結果から、小1プロブレムを生み出す要因となり得る、就学に伴う環境変化が示唆された。小1プロブレムが発生することを予防する一つの手立てとして、この環境変化のギャップを埋めることが考えられる。物理的な環境については、そのギャップを埋めるというのは難しいが、教師の対応についてはいくらかできることがあるように思われる。その一つは、子どもへの個別の声かけや賞賛をできるだけ増やすということである。小学校での全体指導の中では、全体指導を妨害するような行動を示す子どもについて目が向いてしまい、その子どもを注意・叱責することにより全体の流れに戻すよう働きかけるという対応をしがちである。しかしながら、教師の否定的な働きかけは子どもの学習への取り組みとの間に負の相関があることも分かっている（高橋ら、1989）。また、集団の中で個はどうしても埋もれてしまい、みんなができていくことには特別注目されたり褒められたりすることもなくなってしまいが、小学1年生に限らず教師の賞賛は学習意欲に肯定的な影響を及ぼすことが示されている（古市・柴田、2013）ことから、否定的な働きかけをできる限り減らし、賞賛を増やしていくことは小1プロブレムのみならず、学校適応上の問題を予防する有効な手立てとなるだろう。実際にアメリカでは、より適切な行動に注目し、そのような行動を賞賛して増やすことで問題行動を減らす効果的な支援としてポジティブな行動支援（Positive Behavior Support; 以下PBSとする）が障害のある個人教育法（Individual with Disabilities Education Act; IDEA）においても推奨されており（Crone & Horner, 2003/2013）、学校規模でもPBSの実践が行われている（Sugai & Horner, 2002）。

一方で、日本では1学級最大40名という児童数であることを考えると、教師の個別対応を増やすことには限界があることも事実である。本

研究を実施した幼稚園と小学校で、それぞれ担任教員以外の人材がどれだけ配置されていたかを見てみると、幼稚園では観察を行った全11コマの活動のうち、のべ10人の支援員が配置され、1コマあたりの支援員は最大3人であった。一方小学校では観察を行った全20コマの活動のうち、のべ4人の支援員が配置され、1コマあたりの支援者は最大1人であった。このように、担任教員以外の支援員の数にも幼稚園と小学校では違いが見られ、これも子どもに個別に関われる程度や頻度に当然影響すると思われる。大対（2016）は、特別支援教育を充実させるために特別支援教育支援員の配置を増やすことが重要であり、予算や人材確保という課題を考えると、学校と大学の連携が課題解決の一つの方法となることを示唆している。これは小1プロブレム対策にも言えることであり、小学校で大学生などの支援員を多く配置することが、子どもとの個別の関わりを増やすことにもつながると考えられる。

## 3. 今後の課題と展望

これまでの研究では、幼稚園と小学校で直接観察により、環境要因の違いについて検討したものは非常に少なく、本研究もまだ予備的なものである。そのため、観察の対象とした学級数が非常に少なく、この結果がどれほど一般化できるものかはこれからさらに対象学級数を増やして検討する必要があると思われる。また、本研究から示唆された小1プロブレム予防の策についても仮説の段階であるため、今後就学時の環境要因に介入を実施し、その結果として小1プロブレムの発生が抑制され、またその後の学校適応が促進されるかについて、長期縦断的な検討をすべきである。

## V. 引用文献

馬場ちはる・松見淳子（2011）. 応用行動分析学に基づく通常学級における支援についての

- 実践的検討 人文論究, **61**, 100-114.
- 馬場ちはる・佐藤美幸・松見淳子 (2013). 通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題 行動分析学研究, **28**, 26-42.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools: Functional Behavioral Assessment*. The Guilford Press. 野呂文行・大久保賢一・佐藤美幸・三田地真実(訳)(2013). スクールワイドPBS: 学校全体で取り組むポジティブな行動支援. 大阪: 二瓶社.
- Ervin, R. A., Radford, P. M., Bertsch, K., Piper, A. L., Ehrhardt, K. E., & Poling, A. (2001). A descriptive analysis and critique of the empirical literature on school-based functional assessment. *School Psychology Review*, **30**, 193-210.
- 古市裕一・柴田雄介(2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **154**, 25-31.
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **36**, 147-185.
- 肥後祥治・中山 健・新垣さゆり・小野田笛子・笹田秀夫・澤村まみ・高橋ゆう子 (1994). 軽度発達障害児への就学直前期の小集団訓練 —プログラムの開発とその実施結果— 情緒障害教育研究紀要, **13**, 13-20.
- Hoff, K. E., Ervin, R. A., & Friman, P. C. (2005). Refining functional behavioral assessment: Analyzing the separate and combined effects of hypothesized controlling variables during ongoing classroom routines. *School Psychology Review*, **34**, 45-57.
- 堀江真由美・玉井ふみ・林 優子・伊藤信寿・土路生明美・村松文美・寺脇 希 (2010). 就学前の子どもを対象とした発達質問紙(試案)の作成 —就学時の支援に向けて— 人間と科学 県立広島大学保健福祉学部誌, **10**, 115-126.
- 小林宏己 (2009). 小1プロブレムを克服する! 幼小連携活動プラン 明治図書
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advancement in Child Development and Behavior*, **31**, 43-104.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's school and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, **70**, 1373-1400.
- Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior Modification: Principles and Procedures 2nd Edition*. Wadsworth. 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二(訳)(2006). 行動変容法入門. 大阪: 二瓶社.
- 森岡育子・岩元澄子 (2011). 小学校1年生の入学期の実態とレジリエンスとの関連—情緒・行動の特徴と学校適応感に着目して— 久留米大学心理学研究, **10**, 52-61.
- 椋田善之・佐藤 真 (2012). 小学校1年生が捉えた幼稚園と小学校の違いと環境への適応過程に関する研究 —修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて— 教育実践学論集, **13**, 15-24.
- 大対香奈子 (2016). 通常の学級で支援を必要とする問題行動の機能的アセスメント —小学校と幼稚園の比較— 心理臨床・教育相談センター紀要創刊号, 1-12.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psy-*

*chological Bulletin*, **102**, 357-389.

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan. 河合伊六・長谷川芳典・高山巖・藤田継道・園田順一・平川忠敏・杉若弘子・藤本光孝・望月昭・大河内浩人・関口由香(訳)(2003). 科学と人間行動. 大阪: 二瓶社.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, **24**, 23-50.

高橋雄介・岡田謙介・星野崇宏・安梅勅江(2008). 就学前児の社会的スキル —コホート研究による因子構造の安定性と予測的妥当性の検討— 教育心理学研究, **56**, 81-92.

高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司(1989). 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について 体育学研究, **34**, 191-200.

東京学芸大学「小1プロブレム推進プロジェクト」(2010). 東京学芸大学「小1プロブレム推進プロジェクト」研究成果報告書

東京都教育委員会(2011). 小1問題・中1ギャップの実態調査について

渡部玲二郎・加世田直巳(2004). 幼稚園教師と小学校教師の子どもをみる視点について —子どもの幼稚園から小学校の円滑な移行の一助として— カウンセリング研究, **37**, 124-13.

山本真也・香美裕子・田村有佳梨・東川博昭・井澤信三(2012). 発達障害の疑われる幼稚園児に対する就学支援プログラムの効果の検討 特殊教育学研究, **50**, 65-74.

#### 脚注

1 本論文は第二著者である梅本美南の平成28年度卒業論文をもとに、加筆修正を加えたものである。