日本認知・行動療学会と準備委員会との合同企画シンポジウム

学校で役立つ認知行動療法

Contributions of Cognitive Behavior Therapy to School Education

YOSHIKAZU MIYAMAE, TOMU OHTSUKI, MIYUKI SATO, KENICHI OHKUBO,
MINAKO ITO AND YUICHI TODA

企画・司会 宮 前 義 和 (香 川 大 学)
話題提供 大 月 友 (早 稲 田 大 学)
話題提供 佐 藤 美 幸 (京 都 教 育 大 学)
話題提供 大久保 賢 一 (畿 央 大 学)
指定討論 伊 藤 美奈子 (奈 良 女 子 大 学)
指定討論 戸 田 有 一 (大 阪 教 育 大 学)

定討論者が論じた。最後に、シンポジウムに参加された先生方から質問をいただいた。

学校の中で認知・行動療法をどう使うか？

大月 友

1. 認知・行動療法と行動分析学

認知・行動療法 (behavioral and cognitive therapies) は、オペラント理論 (行動分析学) や連合理論、認知理論、情報処理論など、人間の行動 (認知を含む) 変容に関する基礎理論を基盤とした数多くの技法によって構成される。そのため、様々な問題に対応し、様々な場面で利用することができる。このような幅広さを支えるものとして、行動分析学における随伴性 (先行事象・行動・結果事象) という個人と環境との相互作用といった視点があげられる。

2. 学校の中での援助の方法

行動分析学では、援助の対象となる児童・生徒 (あるいは教師) の行動を、それがどのような随伴性の中で生起するか、どのような学習歴があるか、といった文脈から理解する。そして、援助を行う際に、先行事象 (行動のきっかけ)、行動、結果事象 (行動の結果) のどこに働きかけるかプランが立てられる。武藤 (2007) や鈴木・神村 (2005) を参考に、認知・行動療法における援助方法を分析すると、大きく2種類に分類可能であると考えられる (Figure 1)。1つ目は、実際の問題行動が生起している (あるいは、適応的な行動を生起させた) 日常場面において、その先行事象と結果事象に働きかける随伴性マネジメントという方法である。そして2つ目は、日常場面以外の特別な場面 (たとえば、面接場面や心理教育場面など) において、対象者に新しい行動 (=スキル) を身につけてもらい、彼らの日常場面で活用してもらうというスキル形成マネジメントという方法である。

企画趣旨

不登校やいじめ等の教育臨床的諸問題は、今日ではニュースとして報道されることも多く、なかには深刻な事例も含まれている。認知行動療法は世界的に活用されている心理療法の一種であり、関係性を築いた上でエビデンスに基づき課題解決的にクライアントに働きかけていく。その具体性は、コメディカルや教員等、必ずしも専門家でなくても技法を活用することを可能にしている。そうした有用性の高さから、例えば社会的スキル訓練やストレスマネジメントといった認知行動療法が既に学校に導入され、学級経営や発達障害に対する支援等において効果をあげている。しかし、本来は心理療法である認知行動療法を学校に導入する際には、学校という場に合った工夫や配慮が必要である。

そこで、同時期に大会が開催される日本認知・行動療学会と合同し、本シンポジウムを企画した。シンポジウムでは、まず、日本認知・行動療学会会員である3名の話者提供者に学校における認知行動療法の研究・実践をご紹介いただいた。大月友氏には学級において相互作用の観点から実施される行動分析的手法の活用について、佐藤美幸氏には通常の学級における、特別支援教育に関する個別支援計画の作成と実践について、そして、大久保賢一氏には行動コンサルテーションやSW-PBSに関する行動分析的手法の活用について話題を提供いただいた。そして、そうした認知行動療法の知見や技術について、本学会会員2名の指

Figure 1 行動分析学からみた認知・行動療法による援助の方法

1) 随伴性マネジメント

随伴性マネジメントは、対象者の日常場面、いわば“現場”での具体的な援助となる。問題となる行動を減らす（あるいは、適切な行動を増やす）ことを目的として、現場での先行事象と結果事象に働きかける。この時、誰が働きかけるかで、2種類の方法に細分できる。1つ目は、援助者が直接自らの手で働きかける方法である。この方法は、援助者が現場にいないれば実施することはできない。たとえば、担任教師（援助者）が教室で立ち歩きの多い児童を援助するため、説明の仕方を工夫する（先行事象）、席で勉強できている時に積極的に声かけをする（結果事象）といった方法である。2つ目は、援助者以外の誰かの手で間接的に働きかける方法である。援助者が現場にいない場合は、周囲の人間や対象者自身に先行事象や結果事象に働きかけてもらう必要がある。たとえば、スクールカウンセラー（援助者）が担任に対して、児童・生徒の行動変容のために、教室の掲示物の整理や座席の変更（先行事象）、問題行動への対応方法（結果事象）を提案するといった、コンサルテーションを行う場合である。

2) スキル形成マネジメント

現場での先行事象や結果事象への働きかけが難しく、そのような状況下で対象者が新たなスキルを発揮することで状況が改善すると想定される場合、スキル形成マネジメントが実施される。スキル形成が試みられる場面は、対象者の日常場面（現場）以外になる。この時、どのような先行事象に対するスキルを形成するかで、2種類に細分できる。1つ目は、対人状況や具体的な問題状況など、外的な環境へ対応するためのスキルを形成する方法である。たとえば、社会的スキル訓

練や問題解決訓練などが相当する。2つ目は、自分の気持ちや考え方といった、内的な環境へ対応するためのスキルを形成する方法である。たとえば、ストレスマネジメントの中のリラクゼーションや認知変容などが相当する。不安症やうつ病の治療方法として、あるいは、ストレスマネジメントの方法として注目される認知行動療法（cognitive behavior therapy: CBT）は、スキル形成マネジメントに重点を置いたアプローチと言える。

3) 学校という文脈と認知・行動療法

上述したように、認知・行動療法で実施可能な援助方法には、①直接的な随伴性マネジメント、②間接的な随伴性マネジメント、③外的環境へのスキル形成マネジメント、そして、④内的環境へのスキル形成マネジメントがある。ここで、学校という文脈で心理的援助を行う際には、援助者が対象者にとって“どのような立場の人間であるか”を理解することがポイントとなる。なぜなら、援助者の立場（教員・スクールカウンセラーなど）によって、扱える先行事象や結果事象は限られ、援助方法が決まってくるからである。対象となる行動がどのような随伴性や相互作用で維持しているか、そして、援助者がどのような立場にいるかの組み合わせによって、上記の①-④のうちどのような援助ができるかが決まってくる。

3. 学校の中での援助の目的

1) ポジティブな行動支援を目指す行動分析学

学校の中で認知・行動療法を行う上で、どのような目的で実施するかは重要な点である。これまで学校場面における実践は、どちらかという問題の解決や予防が中心であった。しかし、学校場面においては、問題を減らすという視点のみではなく、適応・発達を促進させるという教育的な視点も重要である。この点は、行動分析学における援助の理念（正の強化で維持される行動レパートリーの拡大）と一致する。特に、行動分析学では個人のできることや適応的な側面を伸ばすポジティブな行動支援（positive behavior support）を重視しており、学校場面に導入しやすい性質を有すると思われる。

2) クラスワイドのスキル形成マネジメントの可能性

このような行動分析学の考え方にに基づき、筆者らはアクセプタンス&コミットメント・セラピー（ACT）を応用した学級での心理教育実践を試み、その効果の検証を行っている（石津・下田・大月、2016）。ACTは、行動分析学を内的な環境へのスキル形成マネジメント（いわゆる心理療法）に応用したものである（Hayes,

Strosahl, & Wilson, 2012)。ストレスマネジメントのような CBT は、ストレスからの身の“守り方”に重点が置かれているのに対して、ACT はより良い人生にするための“攻め方”にも重点が置かれたアプローチと言える。この実践では、クラスワイドでのスキル形成マネジメントとして、Ciarrochi, Hayes, & Bailey (2012 大月・石津・下田監訳 2016) を参考に、“守り方”としてのアクセプタンスとマインドフルネスのスキル、“攻め方”としての価値の明確化とコミットメントのスキルを学ぶための全 4 回のプログラムを作成した。受験直前の中学 3 年生 81 名にプログラムを実施した結果、統制群と比較して自尊心やストレス反応といった心理的指標において介入効果が認められた。特に自尊心は、介入群において介入前から介入後、フォローアップにかけて上昇するという結果が示され、受験直前という困難な時期にもかかわらず、適応的な側面が促進していることが示唆された。この結果を受け、教師とともに学校でより実施しやすいプログラムへとさらなる改良を進めている。

4. まとめ

本シンポジウムでは、認知・行動療法、特に行動分析学の視点から、学校の中で実施される援助について考察した。また、スキル形成マネジメントに関する実践研究の報告を通して、適応の促進という学校の中でより役立つ認知・行動療法の可能性について検討した。指定討論の先生方からは、様々なご指摘をいただき、自分自身、非常に有意義な体験となった。たとえば、認知・行動療法は技法として非常に具体的であり、それが学校の中で役立つポイントであるものの、技法をうまく導入するための前提をより詳細に記述することも重要であるという点である。対人援助であるため、認知・行動療法でも関係性はもちろん重視されるが、そのために必要な条件は何かなど、具体的な記述はまだ十分とは言えない。また、他の専門性との対話を通して、より機能する言葉の使い方など、学校や社会の中でより役立つためのコツはまだまだあることを実感することができた。今回、このような機会をいただけたことを改めて感謝したい。

通常の学級における個別的教育支援計画の 作成と実践

佐藤美幸

1. 個別的教育支援計画とは

1) 個別的教育支援計画の背景

障害者基本法に基づいて、政府が障害者のために講

ずる施策の最も基本的な計画である障害者基本計画が策定される。障害者基本計画（第3次、平成25年度-平成29年度）の「教育、文化芸術、スポーツ等」において、「可能な限り早期から成人に至るまで一貫した指導・支援ができるよう、子どもの成長記録や指導内容等に関する情報を、情報の取扱いに留意しながら、必要に応じて関係機関間で共有・活用するとともに、保護者の参画を得つつ、医療、保健、福祉、労働等との連携の下、個別的教育支援計画の策定・活用を促進する」ことが計画されている。平成25年度の進捗状況として、特別支援教育に関する個別的教育支援計画作成率は平成25年度が78.7%、平成26年度が81.5%であったことが報告されており、特別支援教育において個別的教育支援計画の作成が広まりつつあることがわかる。以上のような動向に伴い、学校における特別支援教育の中で個別的教育支援計画を作成することが求められるようになった。

2) 個別的教育支援計画の実際

たとえば、京都府教育委員会（2012）では『特別支援教育活用ガイド』を発行し、個別的教育支援計画の作成についてのポイントを以下のようにまとめている。

アセスメント：事実に基づいてエピソードを抽象的ではなく具体的に整理する、好きなことや得意なことを整理する、以上の点について「なぜか」を考えてみる。

目標設定：一定期間に達成しようとする内容を記す、達成したか否かが明確に評価できるものであること、保護者の意見を尊重して設定することが望ましい。

手だての設定：内容が明確で、その子が楽に課題に取り組めるもの、好きなことが生かされるもの、適切だったか否かの検証が可能で具体的なもの。

以上のように個別的教育支援計画ではアセスメント、目標設定、手だての設定すべてにおいて、事実に基づいた具体性や明確さが求められている。

さまざまな自治体において個別的教育支援計画を推進するための取り組みが行われているが、現場における個別的教育支援計画の作成は始まったばかりであり、どのように計画を立てていけば具体的で明確になるのか模索が続いている。

2. 通常学級における特別支援教育

特別支援教育は障害のある幼児児童生徒に適切な指導及び必要な支援を行うものであり、通常学級においては限局性学習症（LD）、注意欠如・多動症（ADHD）、自閉スペクトラム症（ASD）が支援の対象として想定されている。文部科学省（2012）は、LD、ADHD、

ASD等学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について調査を行い、約6.5%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性があることを報告した。

3. LD, ADHD, ASD に対する心理療法のエビデンス

アメリカ心理学会の臨床児童青年心理学会（第53部会）は、児童青年期に見られる精神疾患を対象とした治療の知見をまとめており、ASDについては応用行動分析（早期集中行動介入）および応用行動分析と発達的対人関係語用論モデルの組み合わせが（Smith & Iadarola, 2015）、ADHDについては行動的ペアレント・トレーニング、行動的クラスマネジメント、行動的仲間介入、行動的介入の組み合わせ、計画性を養うトレーニング（organization training）が（Evans, Owens, & Bunford, 2014）、「十分に確立された治療法（well-established）」と位置付けられている。残念ながらLDについては知見がまとめられていないが、特別支援教育においては多くの場合、認知・行動療法の中でも行動面に焦点を当てた行動的アプローチによる指導が有効であることがわかる。

4. ADHD の児童に対する実践例

そこで、小学校の通常学級に在籍するADHDの児童に対して行動的クラスマネジメントにあたる機能的アセスメントに基づく行動的介入を行い、成果をあげた事例を紹介する。本事例では、授業中に離席や私語をするなどして授業に参加しないことが問題となっていた。そこで、「授業に参加する」という長期目標を設定し、その目標を達成するために個別的教育支援計画を立てた。その中で、「授業に参加する」という目標を、「離席を減らす」「挙手を増やす」というように具体的な行動目標として記述した。

これらの行動について機能的アセスメントを実施し、アセスメント結果に基づく指導を行った。機能的アセスメントでは問題行動の直前に生じている状況（先行事象）と問題行動の直後に生じる状況（結果事象）についての情報を集め、問題行動の機能（目的）を明らかにする。そして、問題行動と同じ目的を実現することができる適切な行動を指導すると同時に、適切な行動をすることによって目的を実現できるように環境を整えていく（Crone & Horner, 2003）。本事例では、指導によって離席がまったく見られなくなるなどの成果が得られた。

5. 行動的アプローチの利点

通常学級の特別支援教育において、行動的アプロー

チは以下のような利点がある。第1にADHDとASDについてはエビデンスが示されているという点である。エビデンスに関する情報は、指導や介入を計画する際にどのようなアプローチを採用するのかを検討するのに非常に有用である。

第2に、個別的教育支援計画を作成する際に求められる、具体性や明確さを実現しやすいという点があげられる。行動的アプローチでは事実に基づいて先行事象—行動—結果事象に関する情報を集めた上で、行動目標を決定する。そして、その行動目標を達成するためにはどのように環境を整えていけばいいのかを検討する。このように、具体的な行動や環境に着目していることから具体的な目標や手だてを考えることが容易となる。

6. 行動的アプローチにおいて今後検討するべき点

しかし、行動的介入には解決すべき点も残されている。認知・行動療法は決して傾聴や共感などクライエントと治療者の関係を構築するための方法を軽視していない。しかし、関係性が構築されたことを前提としたプログラムであるがゆえに、関係性の構築が指導介入の構成要素に含まれてこなかった。そのため、認知・行動療法において関係性の構築が体系的に語られることは少なかった。

以上のような問題点を解決する方法として、Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) や Teacher-Child Interaction Training (TCIT) があげられる（McNeil & Hembree-Kigin, 2010）。これらのアプローチでは親や教師が子どもと関係づくりをするためにどのように接したらいいかをライブコーチングを使って練習し、その後子どもの行動をマネジメントする方法を習得していく。認知・行動療法において関係構築の方法を体系的に示すことができると考えられる。

7. まとめ

本シンポジウムでは、認知・行動療法を主として用いている3名の話題提供者が学校における応用可能性について話題を提供した。それに対し、指定討論の先生方からはさらに広い立場からご意見やご指摘を頂いた。伊藤美奈子氏は心理療法の技法だけに留まらず、より広い立場から心理の立場で学校に関わる専門家が機能するための視点を整理して頂いた。また、戸田有一氏からは、心理学に留まらず社会学とも対話をしていく必要性についてご指摘を頂いた。学校をシステムとしてとらえた場合に、心理学だけではなくより広い視点から自分たちが実践している研究について考えていく必要性を実感することができた。

行動論のアプローチを学校で「応用」するために
何が必要か? : 「医学モデル」からシステムチェンジへ

大久保賢一

1. 個人と環境との相互作用を重視する応用行動分析学

学業面や行動面の問題を抱える児童生徒の中には、発達障害の特性、あるいは発達障害に関する医学的診断のある者がいる。学校教育や障害者福祉の制度においては、サービスを提供するための線引きを行うために「障害のある児童生徒」あるいは「障害者」を同定するための基準が設けられている。しかし、個人の適応状態、あるいは不適応状態は（つまり、何らかの「障害」という状況に実際に直面するかどうかということ）、その制度上の基準のように固定化されたものではなく、状況によって変化する動的なものである。例えば、WHO が 2001 年に制定した ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) においては、「環境因子」が新たに加えられ、個人の「心身機能」、「活動」、「参加」といった因子と、環境との様々な要因とが、相互に影響し合うことによって健康状態が規定されることが示された。

応用行動分析学においては、そのような ICF の障害観と同様に行動を個人と環境との相互作用から分析し、「行動随伴性」という枠組みで問題を捉える。問題の成り立ちを分析する中で、その原因が児童生徒の適切な行動の未学習、あるいは不適切な行動の誤学習等といった児童生徒自身の要因に帰属できるケースもあり、そのような場合には適切な行動レパトリーの獲得が標的となる。しかし実際には、その適切な行動レパトリーのきっかけとなったり、それらを強化する「先行事象」や「結果事象」は環境側にあるため、「環境」に存在する変数を無視することはできないのである。

以上のような理由から、学校場面における行動問題について検討する際、児童生徒自身の要因にのみ焦点を当て、その変容を標的とする、いわゆる「医学モデル」は、そもそも学校場面をフィールドとした支援にそぐわない場合があるといえる。多様なニーズを抱える児童生徒を「治療」という発想ではなく、そのような多様性を持つ集団を包括し、適応を支え、学びを促進するために学校という「環境」そのものの質を高めるという発想に切り替える必要がある。

2. 学校場面における個別的支援の限界と階層的な支援システムの必要性

本シンポジウムにおいては、発表者が小学校をフィールドとして実施した実践研究 2 つについて紹介した。1 つは、通常学級において他害的な行動を示していた小学 2 年生の男児に対して機能的アセスメントに基づく個別的な行動支援を実施した研究であった（大久保・福永・井上, 2007）。授業参加行動と課題従事行動の増加、問題行動の減少といった成果が示されたものの、学校においては、個別的な事例から得られた成果が類似した他事例に広がっていかない、そして、「問題が起こってからでなければ個別的な支援が行われない」（特に児童生徒が通常学級に在籍する場合）という事後的な対応に終始してしまうという問題点を指摘した。

もう 1 つは、特別支援学級に在籍する小学 1 年生の男児が交流する通常学級における日課活動（給食の準備、片づけ、掃除）への参加行動を標的とした研究である（大久保・高橋・野呂, 2011）。結果として、全ての場面において、児童に対する個別的な行動支援を実施した期間よりも、学級全体の児童を対象とした学級規模介入を実施した期間の方が、対象児童の行動がより安定して改善したことを報告した。

以上の 2 つの研究から、学校場面における行動支援について検討する際に学校全体を巻き込む組織的で持続的な取り組みが必要であること、そして児童生徒全体を対象とするユニバーサルなアプローチと特別なニーズを抱える児童生徒に対する個別的支援の両方が併存する多層的な支援が必要であることについて論じた。

3. School-wide Positive Behavior Support (SWPBS) の概要

以上のような課題に取り組むための方略の 1 つとして、米国を中心として普及が進んでいる SWPBS について解説を行った。

Sugai & Horner (2009) は、SWPBS の特徴として、1) その理論的・概念的基盤は行動論と応用行動分析学に密接に関連している、2) 第 1 層（全ての場面における全ての児童生徒を対象とした行動支援）と第 2 層（第 1 層支援が効果的でなかった者に対するより集中的な支援）、そして第 3 層（第 1 層支援と第 2 層支援において効果が示されなかった者に対する高度に集中的な支援）という 3 層から成る予防を強調する支援の連続体を構築する、3) 対象が全校生徒であれ個人であれ、社会的な行動を教えることが優先される、4) エビデンスや研究成果に基づい

た実践が選択され適用される、5) システムの視点を取り入れ、地域における人材の能力や専門性を養成する、6) 実践が計画通りに実行されているかどうか、その実践が児童生徒の成果に対してポジティブな効果を示しているかどうかを判断するためにデータを収集して用いる、という6つをあげている。

本シンポジウムにおいては、進行中の実践研究ではあるが、国内の小学校で実施している第1次支援に関する概略について報告を行った。

4. SWPBS の効果

SWPBS は前述した3つの支援の層から成る支援の連続体であり、またそれらの支援の正確で持続的な実行を支える包括的なシステムであるので、SWPBS の成果に対する評価も包括的になる。例えば、Horner, Sugai, & Anderson (2010) は、第1層支援、第2層支援、そして第3層支援それぞれの成果について報告している。また、無作為化比較試験 (randomized controlled trial) による効果も報告され始めており (例えば、Horner et al., 2009; Waasdorp, Bradshaw, & Leaf, 2012 など)、SWPBS のエビデンスが蓄積されてきている。また、本シンポジウムにおいては、Blonigen et al. (2008) について紹介し、SWPBS の経済的なコストパフォーマンスについても話題提供を行った。

5. SWPBS と CBT との接点

CBT は医学モデル的な視点が含まれる「治療法」であると考えられるが、児童生徒の不適応の「原因の一部」となるものには (例えば、発達障害など)、現在のところ根本的な治療が不可能なものもある。そもそも発達障害についていえば、それらを「治療」の対象とすべきか否かという点にも議論が必要であろう。そこで、「治療」と併せて、学校という環境そのものを改善させるアプローチもまた必要であると考えられる。学校規模の行動支援 (例えば、SWPBS など) は、ある症状を予防し、真に CBT が必要な児童生徒をスクリーニングする機能を持つのではないかと考えられる。

6. 指定討論におけるディスカッション

伊藤美奈子氏からは、「痛い部分に触れるための関係性をいかに築くか?」というご質問をいただいた。発表者からは、「子どもの問題行動を強化してしまう周囲の大人 (例えば教師や親など) の行動」もまた、強化随伴性の中にあり (例えば、子どものかんしゃくに応じてあげれば、かんしゃくが一時的におさまるといった負の強化)、ある意味でそのような「子どもの問題行動を強化してしまう」対応は自然なものであるという前提を共有することの重要性について説明を行った。戸田有一氏か

らは、SWPBS の階層的支援における「予防」に関連して「免疫」という発想を取り入れることをご提案いただいた。行動上の問題に取り組むためには、ただ問題行動を引き起こす状況を遠ざけるのではなく、それらの状況に直面しても適切に対応できるようになるための学習が必要となる。より積極的でプロアクティブなアプローチへと繋がる示唆を受けることができた。また、戸田氏からは、用語使用の厳密性に関するご指摘を受けた。各用語が意味する概念的 content について、先行研究を吟味しながら整理することの必要性を認識することができた。

指定討論：

学校現場で役に立つ臨床実践とは一流派を超えて

伊藤美奈子

学校現場にスクールカウンセラー (以下 SC) として関わる中で“学校の役に立つには?”を問い続けてきた。学校側からのニーズもあり、これまで認知行動療法をにわか勉強して、SST 等の心理教育 (ワーク) をさせていただく機会もあった。しかし今回、認知行動療法 (とくに応用行動分析) の理論と考え方、そして具体的な支援方法や評価データ等をじっくり勉強することができ、これまでの自らの浅学を見直す機会となった。

まず、著者自身の SC 実践から「学校で役に立つ」ために求められる資質について考えた。その第1として、アセスメント力が挙げられる。学校に、教員ではない SC が導入された SC 黎明期にも“外部性”が強調された。子どもたちが抱える多様な「問題」に対応するためには、さまざまな専門性が求められる。SC に求められたのは心理臨床の専門性である。しかし、この外部性だけでは学校現場に根付くことができない。教職員と協働するために必要となるのが、コンサルテーションの力である。その際、狭い守秘義務を貫くのではなく、具体的な「次の一歩」を一緒に考える姿勢が求められる。そして、学校外の専門機関や家庭とつながる力も必要となる。SC には、時に教職員の一員としての動き、時にスクールソーシャルワーカー的な動きも必要とされる。そういう多様な立場の人たちと協働するために重要となるのが、“学校で通じる言葉”の共有である。臨床心理学固有の専門用語で壁を作らないことも、教師との関係を築くときに重要となる。また、学校という場が個と集団が交錯する場であることを踏まえた立ち位置や、学校教育そのものに対する関心を持つことも求められよう。

今回の話題提供の先生方の報告は、必ずしも SC 活動に限った話ではないが、上記の側面を十分に兼ね備えた実践報告であった。当日の報告を聞き、臨床の場に共通して求められる“あたたかさ”や“柔らかさ”も感じ取ることができた。

私の SC 実践経験からも、心理教育やトレーニングに対する学校現場のニーズは強いと感じてきた。とくに、発達障がいや背景に持つ不適応行動や反社会的問題への対応などについては、その有効性が広く認知されている。今回、応用行動分析の理論と実践を具体的に学ぶ中で、なぜ認知行動療法が学校教育現場に受け入れられやすいのかを考えた。1 つには、その支援が“「個」に閉じない”という点にあるだろう。報告された実践においても、教師や保護者、そしてカウンセラーや研究者がチームを組んで取り組まれている様子が確認された。ここでは、教師も支援者の 1 人としてともに参加できるだけでなく、教師の理解・協力的な姿勢には成立しない。第 2 は、“よりリアルに、ダイレクトに、積極的に関われる”という点が挙げられる。日々「問題」が繰り返される学校では、「ぼちぼち待ってはられない現状」もある。具体的に焦点を絞り、目の前のリアルな行動に直接的・積極的に関われる意義は大きい。そして第 3 は、“支援の中身やその成果が見えやすい”という点にある。今回の報告でも、子どもたちの成長が具体的な変化として共有できるデータとして示されていた。エビデンスを確認しつつ支援が進められるのは、教師としての手応えにもつながっていく。これらに通底するもう 1 つの特徴が、応用行動分析が持つ“教育的”な要素であろう。学校の授業や教育実践にも沿いやすく、「自ら気づく」「より良い方向に変えていこう」等の目標も、教育という営みにはしっかりと馴染みやすい。

最後に、素朴な疑問を提起し、話題提供の先生方からは明快な回答をいただいた。1 つは、「どの行動を、どのように変えるか」「変えられない行動や抱えていくべきものとの区別をどうアセスメントするか」という点である。さらに「行動化されない問題や意識化されない問題をどう扱うか」という点にも言及した。しかしこれらの疑問は、アセスメントに最大のエネルギーを使うことが報告からうかがえ、疑問は杞憂であることが確認された。次に、「痛い部分に触れるための関係性をいかに築くか」という点である。どんなに完成された心理教育も、対象となる子どもたちとの関係性抜きには成功しない。当日のご回答からも、先のアセスメント同様に、関係構築のプロセスも支援

の前提に含まれていることがうかがえた。そして最後は「ほかの療法との併用の可能性」である。どんな心理療法にも“合う・合わない”はある。それぞれの長所を組み合わせ、必要な対象に必要な支援を行うことこそが、学校現場では求められる。学校現場に SC が入った時に“黒船”と言われた時代もあったが、その空気は徐々に解かれつつある。学校における臨床実践に携わる者自身が、流派を超えて“学校に役立つ支援とは何か”を考えるべき時期が到来したことを実感できたシンポジウムであり、私自身、非常に有意義な時間が過ごせたことを感謝したい。

指定討論：

異なる理論・療法間や隣接学会間で学びあうこと

戸田有一

自分の依拠する理論を深く理解したり、自分の用いる療法・技法などの分野で力量をつけたりすることは、私たちにとって当然のことである。また、自分が主に活動する学会の中での学びあひも、それだけで深みと意義のある営みであろう。

しかし、本シンポジウムは、そのうえに、隣接学会間での学びあひを意図しての斬新な企画がなされている。その労力にまず、敬意を表したい。また、登壇された先生方は、理論・療法間の誠実な対話をされていた。その姿勢にも敬服した。

指定討論では、まず、私自身と認知行動療法との距離について話した。私は、ピア・サポートやアンガー・マネジメントなどの主に欧州系の予防教育実践の紹介や実践支援をしてきた(山崎・戸田・渡辺, 2013)。従って、同じ認知行動主義の立場であろうと思われる。しかし、私はやや大雑把で、実践の導入とその評価はしようとするものの、そこにどんなメカニズムが働いているのかという説明力が弱く、査読などでも指摘されている。そのため、先生方に実践のコンサルテーションをしていただきたいと思いつつお話をうかがった。

また、伊藤先生からの問いかけに先生方が回答された点の 1 つ、複数の療法の関係性の捉え方については、滝川(1998)が興味深い図を提示している。それに基づいて述べると、様々な療法が、研究者や主導的な実践者によって語られたり書かれたりするときには、そこでは互いの相違点が強調されざるをえない。しかし、実際に身体によって行われる場合には、単一の理論に依拠し、特定の療法だけに限局しているとは思えない。私が親しくしている行動療法の先生も、人柄が浪花節

なので、何かがにじみ出ている。本シンポジウムの先生方も、とても優しくそんな雰囲気の方なので、「行動」「認知」へのかかわりは理的であっても、その言葉や表情による気持ちへの影響がないとは言えないように思われた。

1つだけ、本シンポジウムで今後の私たちの課題であると思われた点は、用語の問題である。たとえば分類の略称だが、「特定の子のみ」「特定の子を含むクラス全体」「学校全体」などの場合に、T, C, Sなどの略号をつけてもよいかもしれない。

また、私は最近、自分のいじめ対策のレッスンの集合体を、いじめ「予防」プログラムではなく、いじめ「免疫」プログラムと呼んでいる。すでに経験してしまった初期のいじめの芽も、今後に活かしていこうという気持ちからである。もちろん、教師等がこれを深刻ないじめの正当化に用いることは、医者が命に及ぶ病気の罹患を黙認・推奨するようなものである。まずは予防が当然であろう。私のレッスンにはいじめの定義を話し合ったり、みんなで行う対策を考えたりする部分があるので、想像だけでは困難で、ある程度のにじめに関する経験が前提である。いじめの芽にかかわった子も疎外せず、それを乗り越えることを目指している。

最後に、学会間の対話について話した。

日本認知・行動療法学会との対話は、より緻密な記述により、変化メカニズムの理解が促されるものであった。私は、非常にこころよい時間を過ごさせていただいた。

一方で、私たちは、よりマクロな観点での記述や分析を行っている隣接学問との対話も必要かもしれない。たとえば、それは社会学との対話である。そこでは、より俯瞰的な記述により、自分たちの実践の「意味」を考える機会になるように思われる。

これを、私の主たる研究領域であるいじめで考えてみたい。社会学にも様々な理論的立場があり、私は、森田他の理論（森田・清永、1986）に依拠している。一方に、内藤（2001）の理論があり、教育関係者にはほぼ知られていないが、メディアに登場し、また、ネット上の著書の評判などでも熱烈な支持を得ている。森田他は、いじめを「教室の病」と考え、「教育による自律的な規制力の涵養」（森田・清水、1984, p. 15）が求められると述べている。一方、内藤はいじめを教室の必然と考え、学級制度の廃止や加害者の厳罰を求めている。最近の著書（内藤、2016, p. 180）でも、学校を収容所、教室を監禁部屋に喩えている。そして私たちの実践は、

その劣悪な環境における生活を少しでもましにするための「些末で矮小な工夫」に過ぎないらしい。

仮に内藤氏と私が同席してシンポジウムを行えば、自覚や明確化ももたらされるかもしれないが、本シンポジウムのような穏やかな対話ではなくなる可能性がある。また、教育心理学会という内藤氏にとってのアウェイでの議論は不公平かもしれない。理論統合や学びあいには、意義はあるものの、その過程は常に平穏とは限らないかもしれない。

引用文献

- Blonigen, B. A., Harbaugh, W. T., Singell, L. D., Horner, R. H., Irvin, L. K., & Smolkowski, K. S. (2008). Application of economic analysis to school-wide positive behavior support (SWPBS) programs. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 5-19. doi:10.1177/1098300707311366
- Ciarrochi, J. V., Hayes, L., & Bailey, A. (2012). *Get out of your mind & into your life for teens: A guide to living an extraordinary life*. Oakland: New Harbinger. (チャロッキ, J. V.・ヘイズ, L.・ベイリー, A. 大月 友・石津憲一郎・下田芳幸 (監訳) (2016). セラピストが10代のあなたにすすめるACTワークブック―悩める人がイキイキ生きるための自分のトリセツ 星和書店)
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York: Guilford Press.
- Evans, S.W., Owens, J. S., & Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43, 527-551. doi:10.1080/15374416.2013.850700
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 1-14.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009).

- A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 133-144. doi:10.1177/1098300709332067
- 石津憲一郎・下田芳幸・大月 友 (2016). 学級集団で行う ACT プログラムの介入効果の検証—受験期におけるパイロットスタディ 日本学校心理学会第18回名古屋大会プログラム&発表抄録集, 43.
- 京都府教育委員会・特別支援教育総合推進事業運営協議会 (2012). 特別支援教育活用ガイド
- McNeil, C. B., & Hembree-Kigin, T. L. (2010). *Parent-child interaction therapy*. New York: Springer.
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査
- 森田洋司・清永賢二 (1986). いじめ—教室の病い 金子書房
- 武藤 崇 (2007). 子どもの応用行動分析 大河内浩人・武藤 崇 (編) 心理療法プリマーズ 行動分析 (pp. 59-68) ミネルヴァ書房
- 内藤朝雄 (2001). いじめの社会理論—その生態学的秩序の生成と解体 柏書房
- 内藤朝雄 (2016). インターネットを用いたいじめや迫害をめぐる諸問題 加納寛子 (編) ネットいじめの構造と対処・予防 (pp. 174-212) 金子書房
- 大久保賢一・福永 顕・井上雅彦 (2007). 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討 特殊教育学研究, 45, 35-48.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011). 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討 特殊教育学研究, 48, 383-394.
- Smith, T., & Iadarola, S. (2015). Evidence base update for autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44, 897-922. doi:10.1080/15374416.2015.1077448
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and describing schoolwide positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 307-326). New York: Springer Science + Business Media.
- 鈴木伸一・神村栄一 (2005). 実践家のための認知行動療法テクニックガイド 北大路書房
- 滝川一廣 (1998). 精神療法とはなにか 星野 弘・滝川一廣・五味淵隆志・中里 均・伊集院清一・鈴木瑞実・鈴木 茂 (編) 治療のテルモピュライー中井久夫の仕事を考え直す (pp. 37-79) 星和書店
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166, 149-156. doi:10.1001/archpediatrics.2011.755
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) (2013). 世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み 金子書房