教育領域における健康心理学によるエンパワメント ——認知行動療法の視点から——

桜美林大学心理・教育学系
小関 俊祐

Empowerment with health psychology in educational fields: Perspective of cognitive behavioral therapy

Shunsuke Koseki
(Faculty of Psychology and Education, J. F. Oberlin University)

Support provided in the field of education that contributes to the empowerment of health psychology was investigated by examining concrete examples illustrating the practice cognitive behavioral therapy in educational settings. Among these, practices conducted with children include class-wide interventions, efforts in special needs education, and individual case studies. Moreover, practices for parents consist of parent training. Furthermore, practices for teachers consist of behavioral consultations. Results of analyzing these practices suggest the need for developing concrete support strategies for children, parents, and teachers. In particular, it was indicated that functional assessment is important for all cognitive behavioral therapy approaches. Moreover, there are certain commonalities, or agendas in these strategies.

Key words: empowerment, cognitive behavioral therapy, functional analysis, pupil, student

問題と目的

エンパワメント (empowerment) とは、ヘルスプロモーションの1つの特徴であり、自身の態度や行動を、自ら決定させ、変革してゆくための権限、手段、資源などを与えてゆくことを実現するための一手法とされている (清水, 1997)。Wallerstein & Bernstein (1988) は、健康の最大の危険因子として無力感をあげており、この無力感に陥った者が、自身の抱えている健康問題を理解し、無力感を引き起こした原因を克服するために、自らの意思で身体と生活をコントロールする活動への取り組みによって、その力を回復していくことを、エンパワメント教育のねらいとしている。

このようなエンパワメントを達成するための具体的な手続きの1つに、認知行動療法 (Cognitive Behavioral Therapy; CBT) がある。CBT とは、「行動」や「認知」を中心としてさまざまな規模の事象をとらえ、学習というメカニズムを使って、それらの行動や認知のレパートリーの拡充を行いつつ、クライアントのセルフコントロール力の向上を目指していく心理療法であ

り、結果的に行動や認知の変容を積み重ねることによって、本人や周囲の人の生活の質の向上が達成できるという観点をもっている (鈴木・神村, 2005)。健康心理学においても、教育、医療、司法、産業など、さまざまな領域におけるヘルスプロモーションやストレスマネジメントの手段として、CBT が用いられている。

CBT は国の施策的な取り組みにも採用されており、厚生労働省 (2010) は、うつ病の治療の際に用いる CBT に基づいたマニュアルを作成しているほか、法務省性犯罪者処遇プログラム研究会 (2006) も、性犯罪被害者の特別改善指導の際に用いる再犯防止指導プログラムを CBT に基づいて作成している。このように、CBT の手続き自体には着目されている一方で、結果的に手続きのみが一人歩きしてしまっている場合も少なくない。実際には、さまざまな実践領域において、具体的にどのように CBT を活用していくかが大きな課題となっており、エンパワメントを達成する鍵でもある。

そこで本論文では、とくに教育領域における CBT の具体的実践について概観する。教育領域において、エンパワメントの対象となりうる主たる立場として、

子ども、保護者、教師があげられる。それぞれの立場に対して、あるいは複数の立場に対して、教育領域においてどのような支援を展開していくことが、今後の健康心理学によるエンバワメントの達成に寄与するかについて、検討する。

子どもを対象とした認知行動療法

子どもを対象とした支援方略として、近年、社会的スキル訓練 (Social Skills Training; SST) や認知再構成法などを手続きに用いた、CBT に基づく心理的支援プログラムが展開され、一定の効果をあげている (小関, 2010 など)。このようなプログラムには、友人関係ストレスを減弱するための対人関係スキルの拡充や、認知の多様性への気づきを得ることを促進させる手続きが含まれていることが多く、心理的ストレス反応の低減や抑うつ、不安などの低減効果が期待されている。

たとえば小関 (2010) では、小学生の学級集団を対象として、抑うつの低減を目的に、SST、認知再構成法、および SST と認知再構成法を組み合わせた場合の有効性について検討している。いずれも、45 分を 1 回とし、全 2 回の比較的小さいセッション数で、一定の効果をあげることを報告している。これまで、小学生を対象とした場合に、認知や感情という抽象的な概念を操作することの手続き上の困難さが課題の 1 つとしてあげられていた。それに対して小関 (2010) では、認知や感情を抽出するためのロールプレイやワークシートの活用といった、視覚的に理解可能なツール (たとえば Figure 1 および Figure 2) を用いて実践を行い、認知を介入の要素として扱うことを可能にしてきた。このような、概念を絵や言葉、ロールプレイなどによって具体化したり数値化したりする手続きは、未就学の子どもや、知的な遅れのある児童などを対象とする場合にも有効であると考えられる。

また、抑うつの低減を目的として、1 回 45 分、全 9 回の長期的な支援プログラムを作成し、心理教育、SST、および認知再構成法を中心的な構成要素とした介入を行い、有効性を示した研究もある (佐藤他, 2009)。結果として、抑うつ症状の低減と、社会的スキルおよび認知の誤りの改善、全般的な主観的学校不適応感の軽減、抑うつや認知行動的対処に関する理解度の向上といった効果が認められている。

これらのような介入プログラムは、新たな対処方略の学習や、すでに身につけていた対処方略の遂行促進や技能の向上を目的としている。それに対して、ある程度具体的な対処方略を獲得している児童生徒を対象とした場合には、対処方略の有効性や実行可能性などの観点から、適切な方法を選択し、実行に移すことに重きを置いた、問題解決訓練という手続きも活用さ

れ、効果が確認されている (高橋・小関・嶋田, 2010 など)。

また、特別支援教育の推進に伴い、特別な支援を必要とする児童生徒が、他児とのコミュニケーションを円滑にし、学校適応感を促進させることをねらいとした取り組みも行われている。小関・小関・林 (印刷中) では、公立学校の特別支援学級の児童に対する個別の SST と、同学年の交流学級の児童に対する集団の SST を実施することによって、双方の児童の相互作用を増加させ、とくに特別支援学級の児童が交流学級でも楽しさを感じることができたり、笑顔の表出頻度を確保できたりすることが可能となった。このように、従来は個別、あるいは特別支援学級の児童生徒のみを対象として行われることが多かった、特別な支援を必要とする児童生徒に対する CBT も、対象を拡大することによって、さらなる成果をあげている。

上記のような、学級集団を対象とした心理的介入を実施するには、学級集団の抱える課題、学級集団の特徴、介入の目的などを考慮して、介入手続きを選択することになる。具体的には、担任や学年団からの聞き取りによる情報収集や参与観察を用いた行動の機能的アセスメントなどによって情報を収集し、集団の中の問題や、問題行動が顕著な対象へ焦点を当てた介入を実施するか、環境へのアプローチを優先するかなどを検討し、介入手続きを決定していく。一般には、多くの時間を確保することが可能であれば、その分複数の介入要素を盛り込むことができ、期待される効果も高まることが予測される。しかしながら実際には、時間の確保こそが学級集団に対する介入の大きな障壁となりうるため、集団のアセスメントを行うことによって、介入要素をある程度限定し、有効性を実証することが、児童生徒や教師に対する負担感の軽減にもつながると考える。

また、個別の心理的支援におけるエンバワメントの達成に対しても、CBT の貢献は大きい。たとえば、不登校 (奥田, 2010) や、いじめおよび攻撃行動 (杉山, 2010) の問題に対する個別支援も展開され、有効性が確認されている。個別支援においては、とくに機能的アセスメントによる介入方針の立案に重きが置かれることが多い。機能的アセスメントとは、三項随伴性に基づく情報の整理を通して、行動の機能を明らかにする手続きである。たとえば、「離席」という行動が確認された場合でも、離席によって他者の注目が喚起されることが強化子となっていれば、離席の機能は「注意喚起」であると理解でき、離席によって苦手の授業から逃げるができるとすれば、その機能は「回避」であると理解できる。実際の機能的アセスメントの手続きとしては、直接行動観察や MAS (Motivation Assessment Scale; Duland & Crimmins, 1992) などを用いて、複数の観点からアセスメント

Figure 1. 認知および感情を抽出するためのワークシート（小関・嶋田・佐々木，2007 を一部改変）

Example 1: A girl with a happy face. Speech bubble: 楽しみ！わくわく！！

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Example 2: A boy with a nervous face. Speech bubble: 不安だなあ…ドキドキするな。

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Example 3: A girl with a sad face. Speech bubble: 悲しいなあ。落ち込んじゃう…

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Figure 2. 感情評定のためのワークシート例

を行うことが望ましいが、アセスメントのみに時間を割くことにも限界があるため、介入手続きを検討しつつアセスメントを行う場合も少なくない。このような機能的アセスメントの考え方は、応用行動分析においても重視されており、CBT 独自の手続きとはいえないが、機能的アセスメントに基づいて支援方略を立案し、具体的手続きを選択していく上で、CBT の観点が必要になってくる。

以上のとおり、学校における子どもを対象とした CBT は、さまざまな課題に対して有効性が報告されている。その一方で、課題を抱える児童生徒に対して、誰が、どのように CBT を提供していくのかという視

点に基づいて検討していくことが、CBT が子どもたちの心理的健康を促進するという形で、エンパワメントに寄与していく上での、今後の課題であると考えられる。近年、スクールカウンセラーや教師を対象とした研修会などでも、CBT が取り上げられるようになり、実践報告自体も多く認められるようになってきたものの、普及と質の担保の両方を目指しつつ、発展していくことが求められる。

保護者を対象とした認知行動療法

保護者を対象とした CBT に基づく支援は、とくに

発達障害のある子どもの保護者を対象に、ペアレントトレーニングが実施され、保護者の行動変容を介した子どもの適応行動の促進効果などが実証されてきた（加藤・小関・佐々木，2013 など）。ペアレントトレーニングも原則として、先行刺激に対する環境調整、行動に対する代替行動の獲得、後続刺激に対する随伴性のコントロールなどのように、機能的アセスメントを根拠として支援方略が設定されることが多かった（免田他，1995）。それに対して、問題解決訓練の手続きを用いて、たとえば子どものほめ方の行動レパトリーを拡充する手続きを取り入れたり（加藤他，2013）、認知再構成法を用いて、子どもに起因する怒りや抑うつにつながりうる認知に対する多様性に気づき、子どもをはめる行動を促進する手続きを組み込んだりするなど（宮澤・小関・小関，2012）、CBTの要素も積極的に取り入れられている。

また、奥田（2006）では、2名の高機能広汎性発達障害をもつ不登校児童の保護者を対象として、行動観察および保護者や学校からの聞き取りによる生態学的アセスメントに基づいて、トークン・エコノミー法および強化基準変更法を用いた支援を実施した結果、2名とも100%の学校参加率を継続したことを報告している。

また、保護者と学校との連携促進のための一助として、発達障害児の保護者を対象としたアサーション・トレーニングを実施し、担任とのコミュニケーションの円滑化や依頼および相談能力の向上といった効果を示した研究（三田村・松見，2009）などもある。

以上のように、教育領域における保護者を対象とした支援は、子どもに対する直接的、継続的な支援の提供者としての役割が期待されて、介入の対象となる場合が多い。すなわち、保護者を対象としたCBTの実践は、保護者自身のエンパワメントの促進と、間接的に子どもに対するエンパワメントの促進とを担いうることを期待できる。ただし、子どもが心理社会的問題を示すことで、保護者自身が心理的な問題を抱えることも起こりうるが（菅原，1997）、そのような事例の多くは、教育領域ではなく、クリニックなどの医療領域での支援が展開されることとなる。

教師を対象とした認知行動療法

教師を対象とした場合には、行動コンサルテーションによる学級マネジメントの促進（小関，2015 など）という形で、支援が行われることも増えている。行動コンサルテーション（behavioral consultation）とは、主として行動分析学に基づいた方法を用いて、コンサルティおよびクライアントの問題解決を図るための方法や技法を用いたコンサルテーションの総称であり、問題の同定、問題の分析、介入の実施、介入の評価と

いう4つの手続きを経て行われる（加藤・大石，2004）。

小関（2015）では、複数の問題行動を示す小学3年生の担任を対象として、機能的アセスメントに基づく行動コンサルテーションを実施し、問題行動の減弱と、適応行動の増加を示している。そのほかにも、児童の他害行動に対する支援（大久保・福永・井上，2007）、日課活動の参加に対する支援（大久保・高橋・野呂，2011）、授業離脱、授業中の立ち歩き、私語、級友とのトラブルなど、授業に関わる問題行動に対する支援（道城，2012 など）というように、さまざまな課題に対して行動コンサルテーションが適用され、効果をあげている。

その一方で、これらの実践は小学校で行われているものがほとんどであり、中学校での行動コンサルテーションの実践は非常に少ないのが現状である。このように中学校での実践が少ない背景として、中学校における、教科担任制という制度に起因して、介入方法の検討や共有、これらの共通理解に基づく一貫性のある介入や情報交換などが困難であるということと、思春期を迎えることに起因して、対象となる生徒が支援対象となることやほかの生徒と異なる対応を取られることに抵抗を感じ、支援が円滑に実施しにくいという2つの点が指摘されている（楠見・小関，2015）。

このような課題に対する解決策としては、校内委員会や支援チームを中心とするなどして、組織的な対応方針を立案し、学校として共通の取り組みを行うための特別な仕掛けが必要になるとされている（大石，2006）。たとえば、行動コンサルテーションを個人の抱える問題に対する手続きにとどめずに、学級、あるいは学校集団に対する支援方略として位置づけることも必要であると考えられる。すなわち、問題行動そのものを、個人の問題としてではなく、集団における相互作用の不和によるものとしてとらえることができれば、必ずしも個人に対するアプローチに固執する必要はなくなり、環境調整や、集団全体のスキルアップを図る支援方略を実施していくという選択肢にも気づくことが可能になると考えられる。

このような形で、学級全体のマネジメントを図りながら、児童生徒の問題に直接的、あるいは間接的に支援を提供し、児童生徒、あるいは教員自身のメンタルヘルスの維持増進に寄与していくということも、CBTがエンパワメントに貢献しうる観点であると考えられる。

まとめと課題

学校を中心とした教育領域においては、子どもに関わることのできる期間は非常に限定的であり、とくに学級担任の立場に立つと、1年間という時間の中で一

定の成果を得たいという希望は強い。そうした中で、子どもと環境との相互作用についてのアセスメントを通して目標を明確化し、具体的な行動遂行に焦点をあてる CBT の手続きが受け入れられてきたという背景が考えられる。その一方で、子どもに対する継続した支援の提供と、教師自身の継続した問題解決が求められることをふまえると、個々の問題に対応する形式の支援には限界があり、教師自身のセルフコントロール力を高めていくことが求められている。

これらの教育領域におけるエンパワメントに共通するポイントは、問題の性質や課題、対象などにかかわらず、①対象となる集団における、子どもの適応行動について共有する、②その適応行動が起こりやすい環境を作る、③問題行動が起こりにくい環境を作る、という3点に集約されることが多い。校内での支援体制やスクールカウンセラーなどの活用を検討、学外専門機関との連携など、資源となりうる選択肢は数多い。しかしながら、すべてを整えるという発想よりもむしろ、活用できる条件を活用しやすい形で使い、試行的に実践することも重要な視点であると考えられる。その試行の根拠となりうる手続きがアセスメントであり、とくに機能的アセスメントを実施していくことで、対応方針の立案と手続きの選択に寄与することが可能になると期待される。

また、本論文においては、子ども、保護者、教師と、それぞれの対象ごとに整理を行ったが、本来的には、これら3者が連携して、問題に対応することが重要である。しかし、事例レベルでは、それぞれの連携関係を構築しながら対応にあたる報告は多々あるものの(田村・石隈, 2003 など)、集団を対象とした形で、子ども、保護者、教師が連携して心理社会的な問題に取り組むという実践は、特別支援領域を除くと、稀である。言い換えれば、特別支援領域で実践されているような、現時点の個人、あるいは集団の能力水準と、目標とする能力水準のアセスメントを行いつつ、具体的な目標や手続きを子ども、保護者、教師との間で共有し、成果を確認しながら修正を行うような方法をとることで、円滑に連携関係が構築できる可能性がある。

本論文では、教育領域においてどのような支援を展開していくことが、今後の健康心理学によるエンパワメントの達成に寄与するか、検討することを目的として、教育領域における CBT の具体的実践について整理を行った。本論文の成果として、子ども、保護者、教師に対する具体的支援方略、およびその共通性や課題について整理することが可能となった。本論文の成果に基づいて、教育領域における支援のさらなる発展を期待している。

利益相反自己申告：申告すべきものなし

引用文献

- 道城 裕貴 (2012). 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果 行動療法研究, 38, 117-129.
- Duland, V. M., & Crimmins, D. (1992). *Motivation assessment scale*. Topeka, KS: Monaco & Association.
- 法務省性犯罪者処遇プログラム研究会 (2006). 性犯罪者処遇プログラム研究会報告書 法務省矯正局・保護局
- 加藤 哲文・大石 幸二 (2004). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション——連携と協働を実現するためのシステムと技法—— 学苑社
- 加藤 美朗・小関 俊祐・佐々木 和義 (2013). プラダー・ウィリー症候群児の保護者を対象としたペアレントトレーニングの効果 総合福祉科学研究, 4, 49-63.
- 厚生労働省 (2010). うつ病の認知療法・認知行動療法治療者用マニュアル
- 小関 俊祐 (2010). 小学生に対する抑うつ低減プログラムの開発 風間書房
- 小関 俊祐 (2015). 不適応行動を示す小学校3年生児童への行動コンサルテーションの適用 行動療法研究, 41, 67-77.
- 小関 俊祐・小関 真実・林 萌恵 (印刷中). 特別支援学級児童に対する個別 SST と交流学級児童に対する集団 SST の組み合わせが学級適応促進におよぼす効果 ストレスマネジメント研究
- 小関 俊祐・嶋田 洋徳・佐々木 和義 (2007). 小学5年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつの低減効果の検討 行動療法研究, 33, 45-58.
- 楠見 潔・小関 俊祐 (2015). 通常学級に在籍する問題行動を示す児童生徒に対する行動論に基づく支援の展望——中学校における特別支援教育の効果的な実践へ向けて—— 桜美林大学臨床心理センター年報, 12, 14-23.
- 免田 賢・伊藤 啓介・大隈 紘子・中野 俊明・陣内 咲子・温泉 美雪・山上 敏子 (1995). 精神遅滞児の親訓練プログラムの開発とその効果に関する研究 行動療法研究, 21, 25-38.
- 三田村 仰・松見 淳子 (2009). 発達障害児の保護者向け機能的アサーション・トレーニング 行動療法研究, 35, 257-270.
- 宮澤 翔平・小関 真実・小関 俊祐 (2012). ペアレント・トレーニングにおける強化随伴性の手続きと認知的再体制化の手続きの有効性の比較 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 2, 45-51.
- 大石 幸二 (2006). 特別な教育的ニーズのある中学

- 生の学業適応促進を目指した校内支援体制の整備
行動分析学研究, 20, 53-65.
- 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.
- 奥田 健次 (2006). 不登校を示した高機能広汎性発達障害児への登校支援のための行動コンサルテーションの効果——トークン・エコノミー法と強化基準変更法を使った登校支援プログラム—— 行動分析学研究, 20, 2-12.
- 奥田 健次 (2010). 初期の登校しぶりへの介入 児童心理, 64, 60-66.
- 佐藤 寛・今城 知子・戸ヶ崎 泰子・石川 信一・佐藤 容子・佐藤 正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, 57, 111-123.
- 清水 準一 (1997). ヘルスプロモーションにおけるエンパワメントの概念と実践 看護研究, 30, 453-458.
- 菅原 ますみ (1997). 養育者の精神的健康と子どものパーソナリティの発達——母親の抑うつに関して—— 性格心理学研究, 5, 38-55.
- 杉山 雅彦 (2010). いじめ・乱暴傾向のある子どもへの認知行動療法 児童心理, 64, 112-117.
- 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——行動変容と認知変容のためのキーポイント—— 北大路書房
- 高橋 史・小関 俊祐・嶋田 洋徳 (2010). 中学生に対する問題解決訓練の攻撃行動変容効果 行動療法研究, 36, 69-81.
- 田村 節子・石隈 利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開 教育心理学研究, 51, 328-338.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*, 15, 379-394.

(2016.7.12 受稿, 2016.9.8 受理)