

認知行動療法からみたいじめの理解と支援方略の検討

Understanding and Considering of Support Strategies for Bullying
from Cognitive Behavioral Therapy

小関 俊祐・千葉 晴菜・小関 真実・大谷 哲弘

KOSEKI Shunsuke, CHIBA Haruna, KOSEKI Mami, OHTANI Tetsuhiro

キーワード： いじめ、認知行動療法、予防、機能的アセスメント

日本におけるいじめ問題

いじめとは、「当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為であり、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているものとされ、起こった場所は学校の内外を問わない（文部科学省、2014）」とされている。この定義に含まれる「行為」は非常に範囲が広く設定されているために、実際的な問題として、児童生徒と教師間、あるいは保護者間において、「いじめの発生の有無」に認識の差異が発生し、往々にして、いじめが疑われる事件が起きた場合に、「いじめとは認識していなかった」という報告がなされることが少なくない。

このような問題の背景の1つとして、「いじめ」という表現自体が非常に多義的であり、複数の行動を含むために、複数の立場から見たときに、同一の「機能（≒理由、目的、意図）」をもつものとして認識することが困難であるということが挙げられる。このような、「行動」自体に着目すること、あるいは行動のもつ「機能」に着目することで、具体的に行動に関する情報を整理し、「先行刺激の操作」、「行動の代替行動の獲得」、「後続刺激の操作」などの手続きによって適応を促す考え方として、認知行動療法がある。

認知行動療法

認知行動療法（Cognitive Behavioral Therapy: CBT）とは、「行動」という単位で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用いて、それらの行動の機能的な変容を目指していく心理療法であり、行動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）。CBTが適用されている実践領域は心理臨床場面にとどまらず、非常に多岐にわたっており、またその有効性はいくつもの研究によって実証的に確認されている（Cartwright-Hatton et al., 2004; Hofmann et al., 2012; Hofmann & Smith, 2008など）。そして、これらの実証的な知見に基づき、CBTは日本においても、国庫金を用いて行われる国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。そのほかにも、法務省矯正局・保護局（2005）は、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。

一方、教育臨床の実践領域においても、CBTの有効性はほぼ揺るぎないものとなりつつある。たとえば、不登校（奥田、2010; 式部・井澤、2009など）や特別支援教育（小関・小関、2013; 松浦・岩坂、2009）の問題に代表される個別支援的援助に加えて、対人関係行動の

円滑化を目指した予防的支援（小関ら、2009）、社会的スキル訓練（Social Skills Training：SST；高橋・小関、2011）、ストレスマネジメント教育（嶋田・五十川、2012）などの集団支援的援助（集団認知行動療法）の実践も数多く報告されている。これらの児童生徒を対象とした直接的援助に加えて、教師に対する行動コンサルテーションの枠組みからの援助（小関、2015）など、児童生徒に対する間接的援助の実践も報告されており、その形態も多岐に渡ってきている。

機能的アセスメント

CBTの実践において共通して重視されているアセスメントの手続きの1つとして、機能的アセスメントがある。機能的アセスメントとは、三項随伴性の枠組みに基づいて、行動の出現頻度に影響を及ぼす先行刺激や後続刺激を同定することによって、標的行動を制御している変数を明らかにする一連の情報収集方法である（加藤・大石、2004）。機能的アセスメントは大きく3つのタイプに分類されており、1) 行動の主体（たとえば児童生徒）以外の立場の者（たとえば保護者や教員など）を対象として構造化面接や質問紙で行う間接的アセスメント、2) 生活場面（たとえば家庭や学校）において、直接的に行動の主体の行動観察を行う直接的アセスメント、3) 相談室などの観察場面で、標的行動の生起や維持に影響を及ぼす要因を系統的に操作し、標的行動の直接的観察を行う機能分析がある（野口・加藤、2004）。

機能的アセスメントを行う場合、標的行動を設定する必要がある。いじめの問題を扱う際、標的行動として設定しうるものは「いじめ行動」ではなく、「たたく」、「悪口を言う」、「無視をする」などの具体的な行動として設定する必要がある。同様に、「見て見ぬふりをする」、「先生に相談する」、「親に相談する」、「我慢する」などといった、いわゆる被害者の立場や傍観者の立場が選択しうる行動についても、機能的アセスメントを行うことが求められる。

機能的アセスメントの具体例

「たたく」を中心とした、加害者、被害者、傍観者のそれぞれの行動の機能的アセスメントの例を示したものを、Fig.1に示す。加害者と被害者の例が二つに分かれているが、加害者の部分では、同じ「たたく」場合にも、先行刺激や後続刺激が異なると、行動の機能が異なることを示し、被害者の部分では、加害者の行動が共通して先行刺激になっているが、自身の選択する行動が異なるということを示す意図で提示した。また、「行動の機能」の部分に着目すると、社会通念上は望ましくない事態にもかかわらず、少なくとも短期的には、すべての立場の者にとって、なんらかの「いいこと」、すなわち強化子が得られていることがわかる。加えて、本人が意図するかしなにかにかかわらず、結果的に、加害者の行動によって被害者の反応が、被害者の行動によって加害者の反応が強化子になってしまっている状

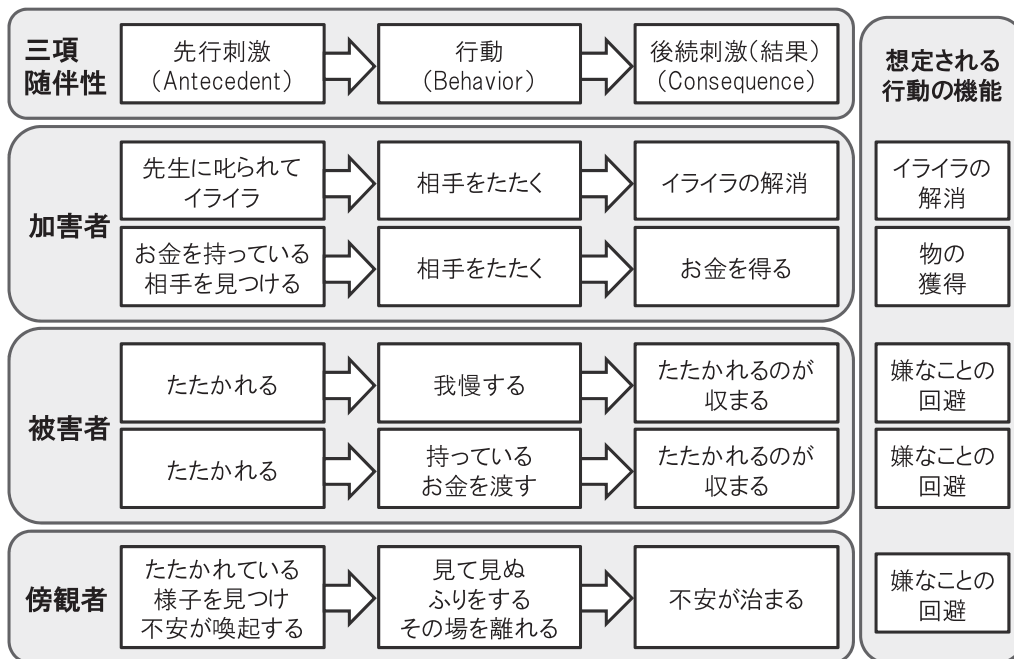


Fig.1 「たたく」を中心とした加害者・被害者・傍観者の機能的アセスメント例

況も見て取れる。行動に対して強化子が随伴した場合、その行動の生起頻度が高まること
が、「オペラント型学習」の原理として知られている (Skinner, 1963)。そうすると、おそら
く Fig.1 に示されたような、「たたく」行動、「我慢」や「お金を渡す」行動、「見て見ぬふり」
や「逃げる」行動は、それぞれが選択されやすい行動として「学習」されてしまい、積極的
な「介入」を行わない限り、自然に状況が変わることや、見守ることで自己の成長を促すこ
とは、不可能であると考えられる。

機能的アセスメントに基づく介入例

具体的な介入の手続きのヒントも、Fig.1 に示した機能的アセスメントに含まれている。
機能的アセスメントを行う大きな意図は、先行刺激、行動、後続刺激のいずれかに対し、ど
のようなアプローチすることが有効かを検討するところにある。加害者に対する介入例を
Fig.2 に、被害者に対する介入例を Fig.3 に、傍観者に対する介入例を Fig.4 に示す。

Fig.2 に基づくと、介入方針は大きく、先行刺激のコントロール、すなわち環境調整と、
代替行動の獲得と遂行の2つの観点に分けることが可能になる。CBT では、対象となる人
を取り巻くすべてのもの、たとえば他者や周りにある物、住環境、法的な制度など、さまざ
まな外的な要因を「環境」として位置付けている (熊野, 2012)。Fig.2 に示した状況に基づ
けば、環境をコントロールするということは、加害者以外に対するアプローチを行うとい

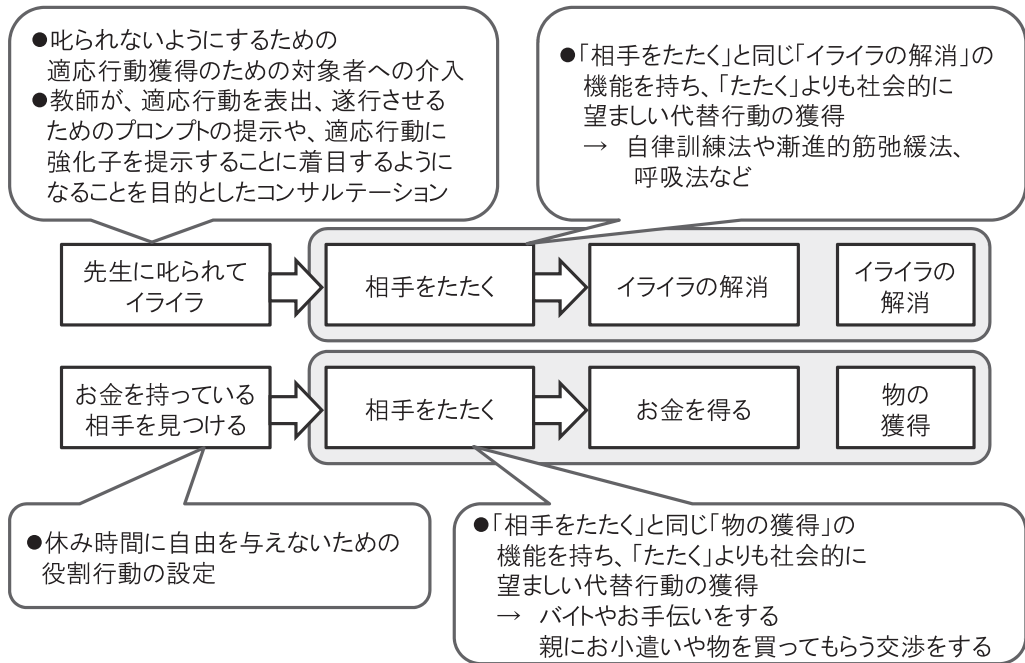


Fig.2 加害者の「たたく」行動に対する機能的アセスメントに基づく介入例

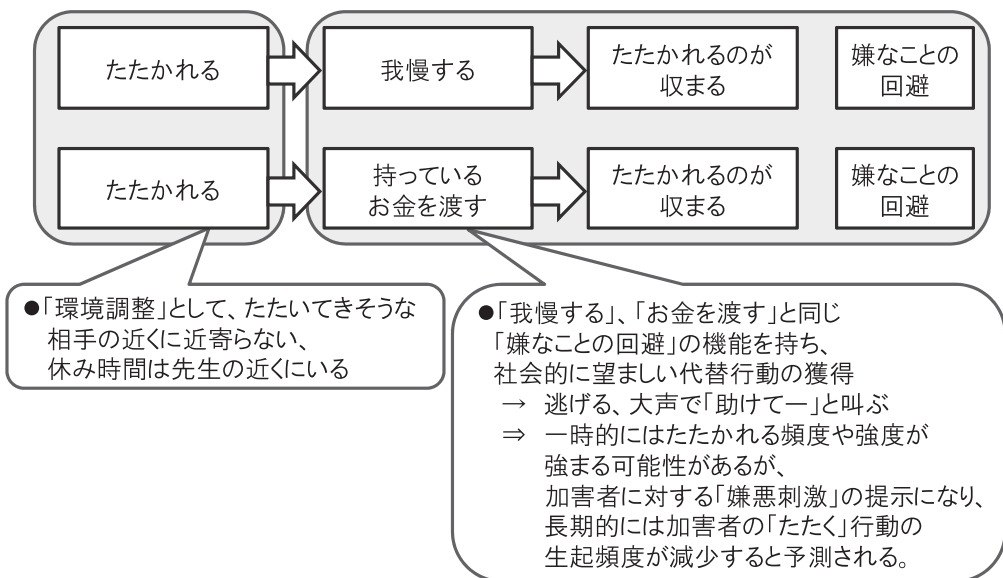


Fig.3 被害者のたたかれた後の行動に対する機能的アセスメントに基づく介入例

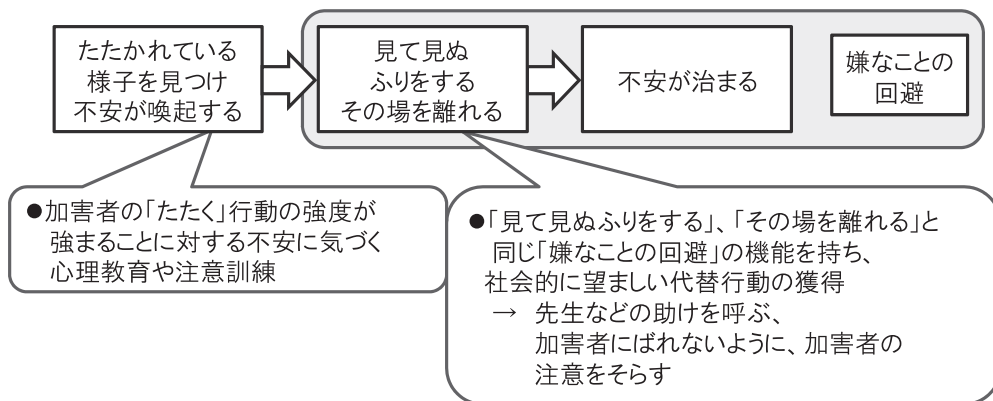


Fig.4 たたかわれている状況を見つけた後の傍観者の行動に対する機能的アセスメントに基づく介入例

うことを意味する。具体的には、仮にイライラしている状況でたたく行動が生じやすいのであれば、イライラしている状況を減らす形で先行刺激をコントロールできないか、検討を行う。同様に、たたく行動の代替行動としてリラクセーションを選択するとした場合には、リラクセーション行動が生じやすくなる状況を増やす形で先行刺激をコントロールできないかを考えることになる。

一方、代替行動の設定で重要なことは、Fig.2からFig.4にかけて強調しているとおり、「機能が等しく社会的に望ましい行動」を設定することである。仮に、たたく行動の機能が「お金の獲得」であるとした場合、いくらリラクセーションの遂行を促しても、たたく行動の減少には至らないと予測できる。機能が等しく、対象者 (Fig.2の場合は加害者) が遂行しやすい行動を段階的に、スモールステップで設定することが求められる。具体的には、「友だちをたたく」よりも「先生をたたく」方が「比較的マシ」であり、それよりも「壁をたたく」、「給食袋をたたく」、「その場で地団太を踏む」、「教室を飛び出してどこかにいく」、「大声を出す」、「頭をかきむしる」、「肩を上げ下げして深呼吸する」などのように、段階設定を行い、その水準の行動が遂行しやすく効果的であるのかを検討する必要がある。あわせて、これらの段階的に設定した適応行動、あるいは比較的マシな行動が生じた場合には、その行動の生起頻度を増やすために、強化子を随伴させることで、生起頻度が増える可能性を高める。具体的には、「自分でコントロールしていたね」、「ちゃんと落ち着けていたよ!」、「いいチャレンジだったと思うよ」などといった社会的賞賛を提示することで、本来の「ストレスの発散」にプラスした強化事態の設定を行うことも、必要な操作となる。

Fig.3に示した被害者に対する介入、およびFig.4に示した傍観者に対する介入方略も、対象は異なるものの、重視する観点は共通している。①行動の生起する先行刺激を操作する、②機能的に等しい代替行動を設定する、③適応的な行動が確認された場合、あるいは適応行動の遂行にチャレンジしていた場合には、後続刺激として社会的賞賛などの強化子を提

示する、という手続きが求められる。

これまで示してきたように、すでに起きている事象に対しては、特徴的な問題行動を示す加害者だけではなく、被害者、あるいは場合によっては傍観者の立場も含めて、1人1人の、さらに1つ1つの行動に対して機能的アセスメントを行い、対応を選択することが必要となる。Fig.2からFig.4に示した介入例はあくまで一例ではあるが、同様の手続きを通して機能的アセスメントを行った場合に、先行刺激、行動、後続刺激のいずれかに対するアプローチが、即効性があり、効果的かを踏まえて、選択することが望ましい。同様の観点から、関係性攻撃の代表的な手続きである「無視する」行動の機能的アセスメントとそれに基づく介入例をFig.5に、またいじめを疑う教師の行動の機能的アセスメントと介入例をFig.6に示す。

Fig.5に示した「無視する」行動に関しても、基本的な方針は「たたく」行動の場合と同様である。Fig.1でも示したとおり、特に被害者は意図していないにも関わらず、結果的に加害者の無視する行動を強化してしまっていることに気づくことが必要であるが、当事者が自ら気づくことは非常に困難であることが考えられる。そのため、教師やスクールカウンセラー、あるいは周囲の友だちが反応の非機能的な随伴に気づき、刺激のコントロールを行うことが必要であるし、あらかじめ、無視が行われる前に、心理教育として周知しておくことも、重要になる。

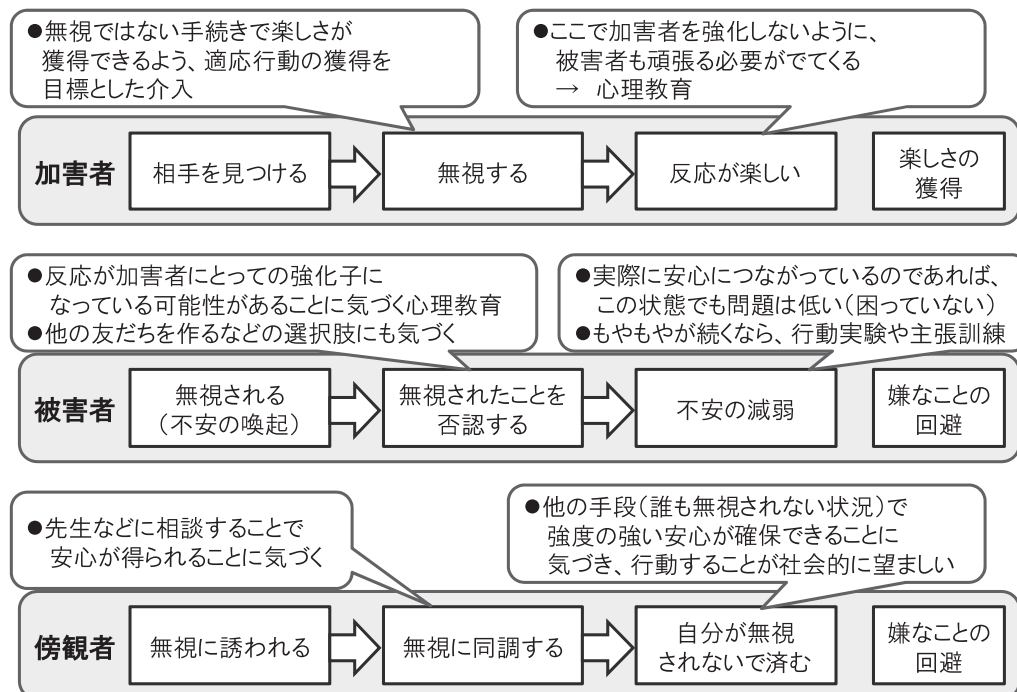


Fig.5 「無視する」を中心とした機能的アセスメントとそれに基づく介入例

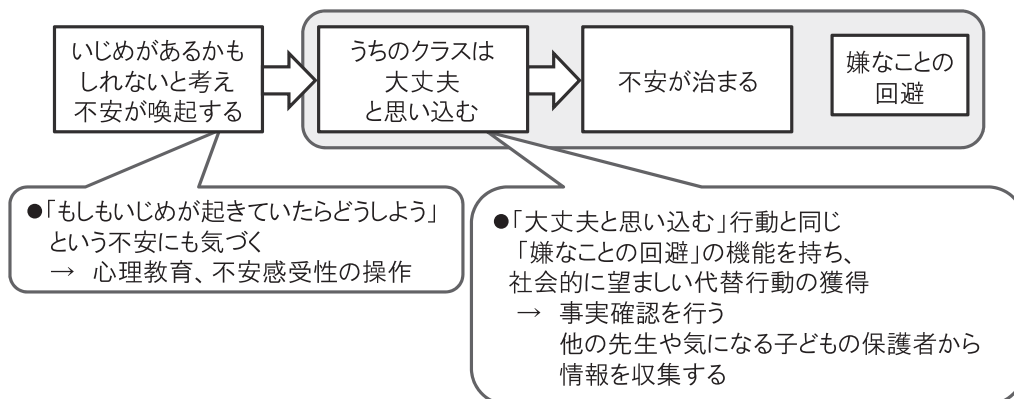


Fig.6 先生の行動に対する機能的アセスメントに基づく介入例

教師自身が介入の対象となることは少なく、コンサルテーションという形で支援を受ける形が多いと予測される。その場合に、教師の行動を客観的に示す意味で、Fig.6のような提示は有効になる可能性がある。ただし、すべての教師が同様の思考や行動を選択しているという意味ではなく、陥りやすい思考の悪循環に気づく、といった意味合いで、例示することが望ましい。

いじめの予防を目的とした介入

このように、さまざまな立場の行動に対する機能的アセスメントを行い、それに基づく対応を遂行することで、いわゆる「いじめ」状態への介入は可能になると予測できる。しかしながら、これらの問題は、問題が起こる事後の対応だけでは不十分であり、積極的に予防的措置を講じることが求められる。予防を目的とした場合、集団の状態像に合わせて、求められる介入手続きが異なることが明らかにされており、ステージモデルに基づいた理解 (Caplan, 1964; Harris & Guten, 1979) が行われている。これに基づけば、問題が発生していない状態に対する予防的介入 (一次予防)、問題の発生するリスクの高い状態に対する予防的介入 (二次予防)、過去に問題が発生し、再発を予防するための介入 (三次予防)、現在問題が発生している状態への介入 (危機介入) の4つのステージに分けることが可能である。いじめの問題においても、対象となる学級集団の状態像をこの4つのステージに分けて理解し、それぞれのステージに適した介入を行うことが重要である。

4つのステージに対する介入手続きをFig.7に示す。危機介入に関しては、これまで述べてきたとおり、機能的アセスメントに基づく個々の対応が重要である。

一次予防では、いじめの問題に関する心理教育や、Cannon (1929) の闘争-逃走反応のようなストレス反応についての心理教育を行うことも、正しい情報を正しく理解するという観点で重要であると考えられる。加えて、たとえば対人関係ストレスの減弱や対人

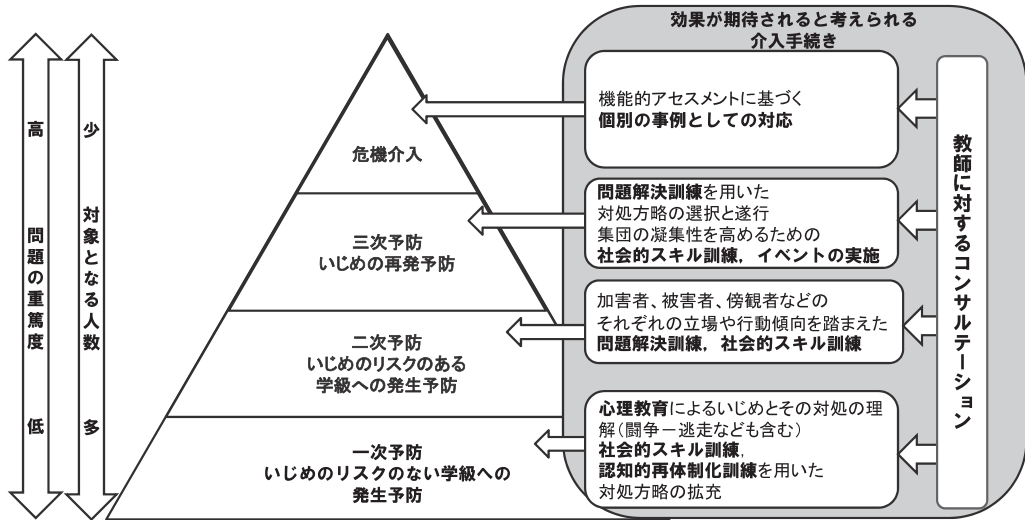


Fig.7 ステージモデルに基づくいじめの状態像と現時点で効果が期待できる介入例

関係の円滑化、対人関係方略の拡充をねらいとした社会的スキル訓練を実施することによって、そもそもの集団内の対人関係を良好にすることや、対人関係上の問題を、いじめ以外の方略で解決する手続きを事前に修得する手立ては有効であると考えられる。たとえばMeyer et al. (2000) は、暴力予防のための介入プログラムを開発し、対人葛藤場面における問題を解決する手続きの獲得にSSTが用いられている。あるいは、いじめ被害を防止するためにも社会的スキルが有効であり、被害者にならないためには、自己提示スキル、葛藤解決スキル、主張スキル、対人関係スキルが重要であることも指摘されている (Newman et al., 2000)。さらに、あいまいな事象に対する認知的評価に焦点をあて、認知の多様性に気づき、対人関係トラブルを防止する視点も有効であると考えられる。たとえば、「一緒に帰る約束をした友だちが来ない」、「消しゴムがなくなった」などの、学校場面で起こりうる、比較的あいまいな状況の対人葛藤場面をロールプレイやワークシートで視覚的に提示し、気分が楽になるような認知の存在に気づくことを目的とした介入が行われ、認知の機能的な変容と、抑うつ等の低減効果が確認されている (小関ら, 2007)。このように、一次予防では、学校場面では学級集団や学年集団など、比較的大規模に実践され、また多くの児童生徒を対象としたプログラム形式の実践が主となる。このような手続きを、学級運営に組み込んでいく制度体制を整えることも、今後重要な視点となりうる。

Fig.5の無視の例でも示したように、特に被害を受けている当事者が、自ら積極的に加害者にアプローチするという方略を、無視を受けている状況で選択することは非常に困難であると予測できる。また、Fig.2に示したように、イライラに対するリラクゼーションも、今まさにイライラが喚起されている状況で、リラクゼーションの手続きを修得することは不可能であると考えられる。そのため、このような対処レパトリーの拡充や、機能的ア

セスメントから理解可能である「対応の悪循環」という視点は、事前に心理教育として、すべての児童生徒が理解しておくことが必要であると考えられる。さらに、このような方略は、いじめの問題に限らず、将来的に直面しうる、さまざまなストレス喚起事象に対する対処方略としても活用可能であるため、特に一次予防の観点からのアプローチは、いじめに限定的な対応とせず、広い意味でストレスマネジメントととらえることも有効であると考えられる。

二次予防では、ある程度の問題のリスクが高まっていることを踏まえると、加害者、被害者、傍観者の立場にあわせた介入が有効であると考えられる。たとえば小関ら(2011)は、高校生を対象として、対人葛藤場面において、攻撃行動を示す、もしくは攻撃対象となる傾向にある形態か、あるいは傍観者として直接的に攻撃行動に関与しない傾向にある形態かという対人葛藤場面に対する関与形態を考慮した問題解決訓練を実施し、攻撃行動およびストレス反応に及ぼす影響について検討を行っている。その結果、関与形態と介入内容が一致した場合に、問題解決訓練の攻撃行動低減効果が示されており、関与形態のアセスメントを行い、介入方略を一致させることが重要であることを示唆している。いじめと問題解決の関係は複数の研究によって指摘されており、小学生のいじめの加害、被害の頻度と葛藤対処の仕方についての関連を検討したBijttebier & Vertommen (1998)では、いじめの加害と問題解決能力には負の相関が認められており、適切な問題解決ができないことがいじめ行動を選択することと関連することが示唆されている。また、Smith & Sharp (1994)のいじめ防止のプログラムでは、加害者にも被害者にも傍観者にもならないために、いじめの状況を適切に解釈し、適切な対応方法を考え、選択し、実行する必要があることを指摘している。このような視点は、児童生徒だけではなく、Fig.6に示したように、教師などの児童生徒を取り巻く立場の者にも求められる視点である。

三次予防では、これまでの考え方にに基づき、再発予防の手続きを選択することが重要になる。いわゆる心理的な介入だけに限らず、たとえばレクリエーションなどのイベントを実施することで、集団凝集性を高める操作、すなわち仲良くなるための工夫を凝らすことも重要になる。加えて、三次予防の段階では、加害者、被害者、傍観者というこれまでの関与形態にこだわることには、注意が必要である。事例として、当初の加害者や傍観者が被害者になったり、被害者や傍観者が加害者になったりすることも複数報告されており、以前の関与形態を想定しつつも、集団全体としてアプローチしなおすような視点が求められる。

まとめとして

本論文では、いじめという多義的な、複数の行動の総称体である概念に対し、個々の立場、個々の行動に分けつつ、それぞれについて機能的アセスメントを行うことによって、いじめの状態像の客観的理解と介入例について検討を行ってきた。本論文では、認知行動療法の立場から、機能的アセスメントという手続きを用いて、行動の機能を明らかにし、その

結果に基づいて、介入方略の例示を行った。ここで注意すべき点は、介入手続きを型にはめて設定するのではなく、アセスメントの手続きを型にはめて、機能的アセスメントを行う一方で、介入手続きの選択は、児童生徒の理解度や緊急度、先生の関係性や自己効力感、保護者との関係や地域の状況などとの相互作用を考慮しつつ、自由に選択することが重要である。あくまで、本論文で示した介入手続きは、機能的アセスメントの結果に基づく選択肢の1つであり、実際には、目の前の児童生徒の状態を、それぞれ機能的アセスメントによって理解することが必要になる。

介入手続きを選択する際には、機能的アセスメントの結果に加え、Fig.2からFig.5に示したような、複数の選択肢の中から、どのアプローチが効果的で、実施しやすいのかを考えることが重要である。おそらく、担任、部活の顧問、養護教諭、校長などのそれぞれの立場からのアプローチしやすい手続きは、異なるはずである。実際に、どのような要素に、誰が働きかけるかを、それぞれの立場に応じて分担する、「機能的役割分担」という視点も、考慮すべき視点となる。加えて、実際に働きかける際には、いわゆる「問題の本質」や「根本」に対するアプローチよりも、即効性を重視し、表面的であれ、行動の変容からアプローチすることが、いじめのような問題への関わりには重視されるべきである。

即効性の観点からは、短期的には問題行動の消去が高い優先順位が付くが、長期的には、適応行動の獲得に力を入れる必要があり、むしろこちらの方が、児童生徒の「適応」を目標に据えたときには重視されるべきである。表面的な、一時的な問題行動の消失で支援が終結してしまうと、問題行動が生じやすい類似の状況に陥った際に、おそらく再び問題行動が生じてしまうだろう。そのような問題を避けるためにも、積極的に適応行動の獲得と促進を目的としたアプローチを行うことが重要である。

一度にいじめの問題はなくならないかもしれない。しかしながら、最初からいじめの問題を抱えている児童生徒はおらず、さまざまなストレス反応の一環として、いじめとして行動化しているという理解の仕方も可能である。そうした場合、児童生徒に関わる立場であれば、まずは目の前の学級集団、児童生徒集団内での、いじめの防止を目指した働きかけを蓄積し、その集大成の結果として、いじめの問題の排除につながっていくと期待する。1つ1つの介入手続きは、あくまで「種まき」に過ぎず、残念ながら介入手続き自体が絶大な効果を持つものではない。しかし、そのまかれた種に対し、日常生活の中で介入内容を思い出させたり、介入内容に基づいた指導を教師が行ったりすることで「水やり」になり、その成果を児童生徒が実感することが「肥料」になる。これらがそろって、はじめて効果として結実する。いじめの問題の排除が結実することを強く願う。

付記

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（研究課題番号30583174）の助成を受けました。

引用文献

- Bijttebier, P., & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 387-394.
- Cannon, Walter (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage*. New York: Appleton.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cartwright-Hatton, S., Roberts, C., Chitsabesan, P., Fothergill, C., & Harrington, R. (2004). Systematic review of the efficacy of cognitive behaviour therapies for childhood and adolescent anxiety disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 421-436.
- Harris, D. M., & Guten, S. (1979). Health-protective behavior: An exploratory study. *Journal of Health and Social Behavior*, 20, 17-29.
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, J. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36, 427-440.
- Hofmann, S. G., & Smith, A. J. (2008). Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: A meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69, 621-632.
- 法務省矯正局・保護局 (2005). 性犯罪者処遇プログラム研究会報告書.
- 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.
- 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 (2013). 特別支援が必要な児童の対人相互作用に着目した集団心理的介入の有効性 発達研究、27、19-30.
- 小関俊祐・高橋史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2009). 学級アセスメントに基づく集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究、35、245-255.
- 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.
- 熊野宏昭 (2012). 新世代の認知行動療法 日本評論社.
- 松浦直己・岩坂英巳 (2009). 通常学級における認知行動療法の適用に向けて 一事例検討と特別支援教育研究センターと地域連携の取り組みー 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要、18、203-209.
- Meyer, A. L., Farrell, A. D., Northup, W. B., Kung, E. M., & Plybon, L. (2000). *Promoting nonviolence in early adolescence: Responding in peaceful and positive ways*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- 文部科学省 (2014). いじめ防止対策推進法.
- Newman, D. A., Home, A. M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Champaign, Illinois: Research Press.
- 野口和也・加藤哲文 (2004). 通常学級への支援 (2) 加藤哲文・大石幸二 (編著) 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、85-102.
- 奥田健次 (2010). 初期の登校しぶりへの介入 児童心理 64, (18), 60-66.
- 式部義信・井澤信三 (2009). 断続的な不登校状態を呈したアスペルガー障害児への行動支援の効果：本人および保護者へのアプローチにおける検討 行動療法研究、35、271-282.
- 嶋田洋徳・五十川ちよみ (2012). 中高生を対象としたストレスマネジメント教育 臨床心理学、12、783-788.

Skinner, B. F. (1963) . Operant behavior. *American Psychologist*, 18, 503-515.

Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.) (1994) . *School bullying: Insights and perspectives*. New York: Routledge.

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 (2011). 日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果—メタ分析による展望— 行動療法研究、37、183-194.