

プロローグ

認知行動療法は心がない？

子どもの行動を環境との相互作用で理解する

認知行動療法という言葉を初めて耳にされる方にとって、その名称のイメージから、「認知」と「行動」の治療法であることとらえられることが多いようです。また、「感情」や「情動」の語が名称に入っていないため、感情や情動を取り扱わない「心がない」表面的な治療法であると（真剣に）説明される方もいるくらいです。もちろん、認知行動療法も心理療法やカウンセリング手法の一つである以上、感情や情動を取り扱わないわけがないのですが、実際にそのような伝わり方をしている（指導者に相当する方がそのように説明される）のは、少し残念な気がしています。

あらためて言うまでもなく、認知行動療法は「行動科学」にその理論的基盤を置いており、効果的に子どもたちの不適応を改善し、適応を促進するためには非常に有用な方法です。そして、その（行動）科学としての特徴は、その支援が子どもたちにとって「大切である」という支援者側の（思い込み的）考えよりも、その支援が本当に子どもたちの「変化につながっているのか」というエビデンス（証拠）により重きを置くところにあります。

認知行動療法と、他の伝統的な心理療法やカウンセリング手法との最も大きな差異は、子どもたちの適応を促すことを考える際に、心理的な「環境」の要因の影響を考慮に入れているか否かという点かもしれません。

例えば、元気がないように見える子どもに「どうしたの？」と声をかけても何も応答がなかったとします。このとき往々にして私たちは、このような子どもを「自分の気持ちをうまく伝える力が身についていない（未熟で引つ込み思案な）性格」ととらえがちです。

ところが、この様子を少し俯瞰的にとらえ直してみると、確かにそのような理解（スキルが不足している）ができそうな一方で、「私たち自身を含めて）答えを聞かれたくない人がすぐ側にいる」「気持ちが悪く落ち込んでいて今は話をするのができない」「答えの内容を親（保護者）に伝えられてしまうのが嫌である」「答え方によって自分が周囲にどのように評価されるのが不安である」「眠くて答えるのが面倒である」など、実に多くの原因の可能性が考えられます。

したがって、当該の子どもに対して「そんなときは、自分の気持ちをそのまま言ってみよう」などという性格改善の一環としてのスキルトレーニング的働きかけは、うまくいく（機能すること）もあれば、そうでないこともあるということになります。ここで、支援の効果性や確実性を高めるためには、子どもたちにとっての「環境」を変化させることによって、子どもの反応が変化するかどうかを確認（アセスメント）していく必要があります。

先の例で言えば、「他に誰もいない場所に変えて（時間をおいてから）聞いてみる」「別の教職員から声をかけてもらう」「友人同士のコミュニケーションの中で自分の気持ちを話しているかどうかを丁寧な観察する」などの工夫を行うことができれば、当該の子ども「反応の変化」と対

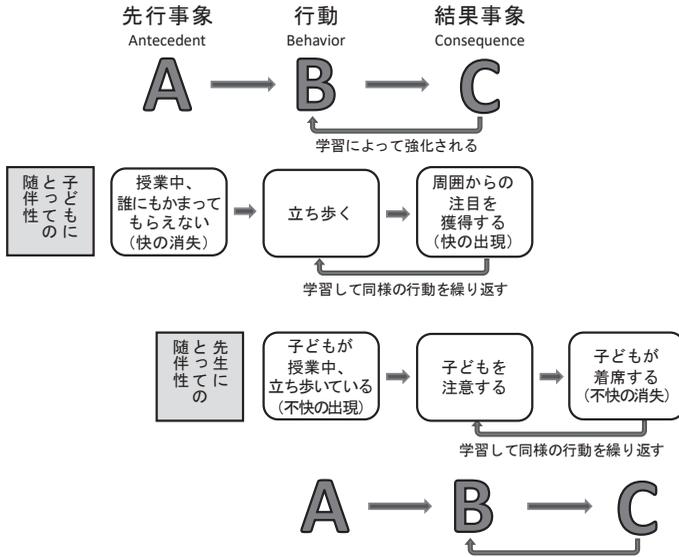
応づけることによって、スキル不足以外の要因の影響の大きさを推し量ることが可能になります。そして、これらの情報を踏まえた支援を行うことができれば、あるべき「型」的支援から「機能」的支援への転換がはかれるようになります。すなわち、同じような様子を見せる子どもであっても、個に応じて（異なる）具体的指導を選択する大きなヒントとなるのです。

子どもの行動と先生の指導行動を相互作用で理解する

このように認知行動療法は、子どもたちの様子に関する理解や見立ての枠組みが比較的明確であることから、当該の支援の「目標」自体をしっかりと立てることができれば、その見立てに応じた支援のあり方がある程度必然的に決まってくることに特徴があります。そして、学校の中で認知行動療法の実践を効果的に展開するためには、実際の支援にあたる先生方やスタッフの持ち味を十分に加味していくことが必要になります。この点が考慮されていないと、立派な支援計画も絵空事になってしまうこともしばしばです。例えば、スクールカウンセラーが先生方に「担任の先生に不応の子どもに対して個別課題を出していただく」「授業中に興奮した子どもを相談室に連れてきていただく」「帰りの会が終わった後に不応の子どもに短時間、声をかけていただく」などの提案をして、その了解が得られたとしても、実際にはなかなかうまくいかない場合があります。

そこで認知行動療法では、支援方法の「型」が実際に「機能」するのいかまでも考慮に入れることを試みます。すなわち、毎日の支援にあたっていただく先生を主語にして、当該の「指導行

図1 子どもと先生の「相互随伴性」(A男の場合)



「行動」を「三項随伴性」の枠組みによって理解してみます。「三項随伴性」の枠組みでは、観察される「行動」の前後の環境の特徴を、先行事象(A)、行動(B)、結果事象(C)の三項の連鎖に当てはめて理解します。

例えば、授業中の立ち歩きの問題を有する小学校四年生の男子児童(A男)の例を取り上げて解説してみたいと思います(詳しくは第一章第八節に再掲します)。

このA男の「立ち歩く」という行動の前後の情報を整理したところ、先行事象(A)として「授業中、誰にもかまってもらえない(不快の消失)」ときに、「立ち歩く(行動・B)」と、結果事象(C)として「周囲からの注目を獲得する(快の出現)」ことによって、立ち歩きが続いているのではないかと見立てました(図1 上段)。

したがって、支援の方向性としては、偶然にでも着席しているときなるべく多くの注目を与える(良循環の形成)、立ち歩いたときにはでき



先生にとつての指導の「しやすさ」も考慮に入れる

るだけ受け流す（悪循環の切断・計画的無視）によって、立ち歩き行動の変容を試みました。この理解は、子どもを主語にとつていますが、先に述べたように今度は、先生を主語にとつてみると、「子どもが授業中、立ち歩いている（A）（不快の出現）」ときに、「子どもを注意する（B）」と、「子どもが着席する（C）（不快の消失）」と理解できます（図1 下段）。すなわち、子どもを注意することによって不快を消失させることができた先生は、「注意する」という「型」の「指導行動」をますます用いるようになると考えられます。

したがって、先に述べたような「他者から提案された指導行動」は、先生にとつての「快の出現」、あるいは「不快の消失」が起きなければ長続きせず、一時的な指導（一過的反応）になってしまうことが懸念されます（このような双方の現象の理解の仕方を「相互随伴性」と言います）。

実際の教育相談の現場では、ある特定の指導方法（行動）があまりうまくいかなかった場合に「教師の負担が大きかった」「教師としての力量が十分ではなかった」と考察することが多いように感じています。一方で、認知行動療法では、そのような観点に加え、「先生方がもともと持っている持ち味を活かしていなかったのではないか」と考察します。簡単に言えば、提案した指導方法が、当該の先生方が普段用いる指導方法のレパートリーにあるのかを確認しないと、先生にとつての望ましい環境の変化（結果事象）に結びつきにくくなるということです。ひいてはもともとの目的であった子どもの適応を高めることを阻害してしまうかもしれません。

七ページの中程にあげたスクールカウンセラーが先生方に提案してうまくいかなかった例であれば、それぞれに対して「学習ノートへのフィードバックなどを毎日まめに行う先生であったのか（個別課題の負担の推測）」「自分の目の届かないところの指導を嫌う先生ではなかったのか（他のスタッフの手を煩わす心理的抵抗感の推測）」「子どもたちを下校させた後まとめて業務を行う先生ではなかったのか（放課後に行う業務増加の心理的負担感の推測）」などを考えていきます。子どもに対する支援の目標の一つは、日常生活環境の中でうまくやっていたりできるようにすることですので、毎日かわる教職員が適切に支援を続けられることが欠くことのできない重要な視点になります。したがって、ある「型」の指導方法がうまくいかなかった場合には、あらためて当該の先生の指導方法のレパートリーを適切に把握し、支援目標が同程度に達成されそうな別の支援方法を提案するなど、先生にとつての指導の「しやすさ」も考慮に入れることが実践上大切になってきます。

私の場合、学校の先生方に特定の子どもに対する具体的な支援方法の提案をする際には、提案した後の先生方の反応を大切にしています。その際に、先生方から「よい方法ですね……。ただ私には他に三十数名の子どもたちもいますので……」という「他の子もいる理論」が出てきたときは、経験上ほとんどうまくいきません（そのような場合は、先生方に無理なく受け入れられるような第二の案、第三の案を共に考えていきます）。

ですから、そもそも学校の先生方と、提案に対するフィードバックをしていただけのような良好な関係性を築くことも欠かせないプロセスになります。実際の学校現場では、ここに大きなエネルギーを使うことが多いのですが……。先日伺った学校への提案はどうだったのかなあ……。