

不登校への行動論的アプローチにおいて 用いられる技法名に関する概念的考察

米 山 直 樹

はじめに

近年、不登校児・生徒の増加に伴い、そうした子ども達への心理療法的支援に関する研究が数多くなされてきている。こうした心理療法的支援の中で、特にその効果が科学的かつ実証的に証明されてきているものに行動論的アプローチがある。行動論的アプローチとは、行動療法、認知行動療法、応用行動分析などの行動的諸技法に関する包括的概念をもった名称であるが、実際の臨床場面ではそれぞれの技法が単独で用いられることは少なく、実践的視点から有効と考えられるアプローチを選択的に取り入れ、臨床的介入の効果を最大限にするよう工夫がなされている。しかしながら、概念の違いなどから研究報告などでは同じような介入がなされているにも関わらず、その介入事象についての理論的説明に統一感を欠く場合も少なくない。今回はそうした問題のうち、特に不登校への介入において見られる、オペラント技法とレスポナント技法の名称とその概念が混乱していると思われる部分について取り上げ、考察してみたい。

行動理論による不登校の理解

まず、次のような事例（架空事例）を基に考えてみる。

事例⁽¹⁾

(クライアント：(以下、CI と略記))：小学3年生男子児童

(主訴)：登校日の朝になると腹痛や頭痛を訴えて布団から出てくることができず、そのまま学校を休んでしまう。

(CI の現在の様子)：毎朝、母親がCI を起こして学校に行かせようとするが、CI は泣きじゃくって母親の対応に抵抗し続け、頑なに登校を拒否する。既にこのような状態になって3週間が経過している。父親が一度、CI を無理矢理学校に連れて行こうとしたことがあったが、CI 自身の強固な抵抗にあって断念している。なお、学校が休みの日には腹痛や頭痛等の体調不良を訴えることもなく、1日を普通に過ごしている。

(CI の生育歴)：家族構成は母親、父親、CI の3人家族。幼少期より神経質などところがあり、忘れ物や遅刻に過度に敏感なところがあった。また、幼稚園の時も登園渋りが見られていたが、その時は幼稚園の担当保育士の対応により、しばらくすると問題は沈静化していた。小学校入学後は特に異常もなく登校し続けていたが、3年生進級後の5月半ばより上記のような状態になった。学校生活においては、友人関係は特に積極的に関わるタイプではなかったが、特に目立ったトラブル等は観察されていなかった。また、成績に関してもクラスの平均くらいであり、特別に問題のある教科はなかった。

介入技法について考察する前に、上記のような不登校に対して行動理論がどのようにそのメカニズムを考え、捉えているのかを概観してみる。まず、不登校のメカニズムについての行動論的アプローチの説明として最も代表的なものに消極的回避行動という概念がある。久野(2001)によれば、消極的回避行動は恐怖症の行動論的な基礎となる概念であり、レスポナント条件づけによる情動の条件づけとその情動の解消によるオペラント条件づけの2つの過程から説明が可能とされる。この消極的回避行動の理論的説明としては、マウラーに代表される2過程説が挙げられるであろう(今田, 1982)。

図1にはそのメカニズムが示されている。まず初めに何らかの理由により、

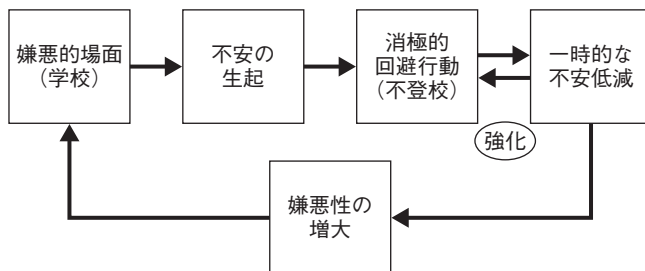


図1 不登校における不安の模式図

学校に嫌悪感情を抱くような体験を子どもがしたとする。そしてその体験によってレスポナントな条件づけがなされ、学校刺激に対する不安反応が生起するようになる。子どもはそうした不安を低減させるために学校を回避するという方略をとる。すると、不安反応は一時的にせよ低減し、学校を回避するという行動が強化されることになる。しかしながら、回避反応が維持され続けた場合には、レスポナント反応は消去される機会が無くなり、逆にインキュベーション等の現象によって、さらに学校刺激がもつ嫌悪価が高くなることになる(久野, 1993)。不登校が長期間に渡るにつれて再登校が困難になるのも、こうしたメカニズムによるものとされている。

この仮説の中核には不安という媒介過程とも言うべき概念があり、この回避行動を消失させるためには、不安そのものを消失させる手続きが必要ということになる。それ故、選択される技法としては系統的脱感作法に代表されるようなレスポナント技法が第一に考えられることとなる。

一方、スキナーに代表される応用行動分析の立場によれば、回避行動は負の強化により説明が可能であり、特に不安という媒介過程を用いなくとも、この現象は説明が可能であるとしている(久野, 1990)。そして、選択される技法も正の強化を用いるオペラント技法が相応しいということになる。

なお、不登校は「学校に行かない」という状態を示す用語であるため、そのメカニズムは一様ではない。例えば、神経症傾向が強い不登校もいれば、怠学傾向の強い不登校もいるであろう。それ故、不登校状態のアセスメントの中で

学校に付随した刺激群がもつ強化価の低さが問題となることも多い。つまり、学校に付随した刺激群がもつ強化価が低いために、相対的に強化価の高い別の刺激、例えば家庭内におけるゲーム・漫画・テレビなどに従事する時間が増大するという選択行動が出現するという考え方である（岩本・高橋，1985）。もし、単に強化価の高い方（家庭場面）を選ぶという選択行動により不登校が出現しているのであれば、学校に付随していない刺激価を低める（例えば、家庭内における娯楽を除去する）ことによって、相対的に学校の刺激価を高めることが可能であろう。しかしながら、実際にそうした手続きを採用してもそのまま学校復帰を果たすことは極めて稀である。

これは、たとえ不登校の直接の原因が学校刺激の強化価の低さであったとしても、長期に渡り不登校を継続することにより、学校を回避するという維持要因が時間の経過と共に形成されることが多いためだと考えられる。

また、単に学校が持つ強化価の相対的低さだけが主要な不登校の要因であったとしたら、登校を強制されるような事態になった場合に観察されるような、泣き叫ぶといった強固な情動反応の説明がつかないことになってしまう⁽²⁾。確かに、登校強制法（園田，1985）というフラッディング技法も存在するが、特に神経症傾向の強い症例を考えたとき、CIの苦痛を鑑みると、そのような技法の選択には躊躇せざるを得ない。

以上のことから、不登校への介入としては、学校に付随した刺激群の嫌悪性を低下させる手続きと強化価を高める手続きの両方を行う必要が出てくる。それでは、こうした症例の場合、行動論的アプローチとしてはどのような技法が選択されることになるのであろうか。また、その際用いられる技法の名称にはレスポンド的なものとオペラント的なものどちらが用いられているのであろうか。

行動論的アプローチによる不登校への介入

先に示したような症例の場合に採用される行動療法的介入としては、段階的

に登校行動を進めていく方法が最も良く選択されるであろう。具体的には、上記のような症例に対しては次のような段階的プログラム⁽³⁾が用いられる。

(介入案)

- ① 朝、定刻になったら布団から出る。
- ② 朝、定刻になったら布団から出て服を着替える。
- ③ ランドセルを持たないで、玄関で靴を履く。
- ④ ランドセルを持たないで、玄関の外に出る。
- ⑤ ランドセルを持って、玄関の外に出る。
- ⑥ ランドセルを持って、家の前の郵便ポストまで行く。
- ⑦ ランドセルを持って、スーパーマーケットまで行く。
- ⑧ ランドセルを持って、校門の前まで行く。
- ⑨ ランドセルを持って、校門の中に入る。
- ⑩ ランドセルを持って、学校の児童用玄関まで行く。
- ⑪ ランドセルを持って、教室の入り口まで行く。
- ⑫ ランドセルを持って、教室に入る。
- ⑬ 教室で1時間授業を受ける。
- ⑭ 教室で午前中の授業を受ける。
- ⑮ 教室で一日授業を受ける。

実際の臨床では、他にも様々な要因が関わってくることもあり、こうした段階的プログラムの導入だけで介入が終わることは少なく、トークン・エコノミー法等の他の技法が併用される場合の方が多いが(池田・上里, 1993)、しかしながらこうした段階的プログラムは不登校などへの介入に大きな効果を発揮することは間違いない(例えば、福島・松村, 1982; 福永, 1985; 内山, 1988)。

本論文では、上記のような手続きを用いる心理治療を「現実場面において学校などの嫌悪状況に段階的に接近させていく方法」と総称する。これらの方法

表 1 「現実場面において学校などの嫌悪状況に段階的に接近させていく方法」一覧

	技法名	筆者 (年)	概 要
レスポ ンデ ント 技 法	現実脱感作療法	園田 (1978)	治療の最初から現実場面において学校に段階的に接近させていき、徐々に不安の低減を図る。
	現実的脱感作法	福永 (1985)	児童の登校拒否を学校場面からの回避行動の消去におき、学校復帰を目標とする。
	段階的行動形成	竹田 (2006)	最終目標を教室登校として、自分で決めた外出課題を段階的に克服しながら登校行動に近づけていく。
オペラ ント 技 法	継時近接法	小林 (1984, 1993, 2003) 鈴木・小林・佐々木(1985) 山口 (1989)	易しい段階から順次困難な段階へと順次目標行動を獲得させ、最終的に完全登校の達成を目指す。
	接近課題を用いた段階的接近法	福島・松村 (1982)	CI。が繰り返し示す“拒否行動”の間に小幅で連続的な段階を設け、一つ一つの段階を積み重ねていき、学校場面への不安や緊張を伴わない“正常”な登校という目標の達成を目指す。
	シェーピング法(4)・形成化法	内山 (1988)	一定の目標行動(標的行動)に至るまでの行動を段階的にスモール・ステップの形で設定し、順次これを遂行させて、最終的に目標行動を獲得させる。
	オペラント強化法 ・シェイピング法 ・漸次的接近法	曾我・島田 (1985)	負の強化因を除去し、消極的回避行動に拮抗する自発反応を強化する。
	シェイピング法	安東 (1991, 1993)	登校レディネスの形成と登校行動の形成の段階を設け、登校拒否の段階的治療を行う。

の名称は、その治療メカニズムの解釈により、レスポナント条件づけに比重を置いたものと、オペラント条件づけに比重を置いたものの2種類に分類される。表1はそれらをまとめたものである。

段階的に接近させる技法はオペラント技法か レスポナント技法か

この「現実場面において学校などの嫌悪状況に段階的に接近させていく方

法」は、手続き的には強化を中心的に使用していることからオペラント条件づけ技法に分類されると考えて良いかもしれない。ただし、そこで進行しているメカニズムとしては、単にオペラント的なものだけではなく、レスポナントな変化である脱感作も同時に進行していると考える方が有効だと思われる。たとえば、小林（1993）は経時近接法の意義について、その効果の安定性を指摘した上で、経時近接法で用いられる各段階が、不安反応への現実脱感作（**in vivo desensitization**）の効果をもっているとして述べている。また、久野（2001）も条件づけられた不安に基づく回避行動に対しては、オペラント行動の制御によって不安場面に暴露することが、結果的には拮抗反応の条件づけというレスポナントな消去手続きになると述べている。

従って、「現実場面において学校などの嫌悪状況に段階的に接近させていく方法」とは、オペラント技法が中心になるものの、その中に既にレスポナント的な効果も包括されていると理解するのが妥当であろう。むしろ重要なのは、技法として「強化」を重視するか、「脱感作」を重視するかである。脱感作で通常使用される測度は主観的障害単位（**subjective units of disturbance : SUD**）であるが、上記の手続きではほとんど **SUD** は用いられていない。むしろ効果の測度は目標への接近等の到達度であり、これはオペラント的な測度と言える。そのような点からも、この手続きはオペラント技法に分類されるべきものと考えられる。

段階的接近はシェイピングか

しかしながら、ここで問題となってくるのは、表 1 に示されているようなオペラント技法に登場してくる「シェイピング」という用語の使用についてである。基礎的行動研究における説明では、杉山ら（1998）はシェイピングについて「目標行動となるのはレパトリーにはない行動で介入の最終目標とする行動である」と定義している。また、浅野（1982）はシェイピングを行動形成と訳した上で、逐次接近法（**successive approximation**）の方法について

説明しており⁵⁾、そこではシェイピングのことを「強化による反応型の収斂と消去による反応型の拡散の繰り返しにより最終的に目標となる反応型の強化を可能とする方法」であると述べている。以上の説明からわかるのは、シェイピングとは既に獲得されている行動を再発させるものではなく、あくまでも行動レパートリーに含まれていない新規の行動を習得させるための手続きということである。

では、不登校の CI たちは学校に行くという行動レパートリーを持っていない、つまり消去された状態にいたのであるか。当然のことながら、答えは否である。不登校状態の子どもが学校に登校できないのは、学校に登校するという行動レパートリーの欠如ではなく、学校刺激の提示に伴うレスポナントな不安反応により登校行動というオペラント反応が抑制されたためだと考えられる。そしてこの現象は条件性抑制という概念で説明が可能である。条件性抑制とは、例えば正の強化子が機能している場面において、何らかのオペラント反応を自発している個体に、中性刺激 (**neutral stimulus: NS**) とそれに続く強度な嫌悪刺激 (**unconditioned stimulus: US**) を提示すると、その後、その個体のオペラント行動は本来 **NS** であった刺激 (その時点では **US** の到来を予告する条件性刺激 (**conditioned stimulus: CS**) として機能している) が提示されている間、抑制されるようになるという現象である (中村・小野, 1989)。つまり、負の **US** を伴う **CS** が提示されると、正の強化子で強化されているオペラント反応が抑制されてしまうのである (河島, 1982)。これは、具体物である学校だけではなく、学校に付随した刺激、例えばクラスメートや担任教師という人的刺激に対しても般化を示し、接触の回避などの社会的ひきこもりをもたらしてしまう現象にも当てはまるものである。

たとえば、不安による行動が抑制された状態における拮抗反応としてのオペラント反応の強化技法の一つに主張反応法が挙げられる。小林 (1984) は、主張反応法による不安の逆制止機能について系統的脱感作法との比較から考察している。オペラント反応を拮抗反応として使用する技法の特質を中心に考えてみたとき、小林 (1984) の説明は次のように言い換えることが可能である

う。①拮抗反応として、弛緩反応でなくオペラント反応を用いること、②オペラント反応の生起と維持のために、動機づけやロールプレイを重視すること、③不安反応の消去として、系統的脱感法で用いられるようなイメージ脱感作ではなく、現実場面を利用してオペラント反応を出現させ強化すること、などである。

つまり、「現実場面において学校などの嫌悪状況に段階的に接近させていく方法」とは、行動レパトリーに既に含まれている行動（登校行動）を、強化子を用いて生起させることにより、結果的に学校刺激によって引き起こされる不安反応を低減させる手続きとすることができるであろう。さらに、オペラント技法の適用における正の強化子の使用は、CIと保護者・教員・治療者間の関係に円滑に作用することがわかっており（福永，1985）、こうした不安惹起場面において周囲の関係者と円滑な関係を築く上でも、強化子の使用は臨床上、非常に有効に機能すると考えられる。

最 後 に

河合（1991）によれば、行動理論による不登校に関する理解は、当初はレスポナント条件づけによって条件づけられた不安が原因と考えられていたため、治療も逆制止の原理に基づく系統的脱感作法が用いられていたが、その後、不登校は主体的な登校行動に正の強化が随伴せず、自宅に籠もる行動に正の強化が随伴するために学校を回避するというオペラント条件づけの考え方が出てきて、治療もオペラント条件づけの原理を応用したものが提案されるようになったとしている。

このように、初期にはレスポナント条件づけの概念で説明され技法もその原理を応用したものが中心であったのが、その後オペラント条件づけの原理に基づく技法が用いられるようになり、用語もオペラント条件づけを基にしたものに変化してきた。しかし、オペラント条件づけを中核概念とした技法であったとしても、先に述べたようにシェイピングという用語を用いるのは、明らか

に誤りであろう。

例えば竹田（2006）は、段階的行動形成というオペラント的な用語を用いながら手続きで SUD を使用するなど、レスポナント的な介入法を紹介している。また小林は、1993 年の論文では、継時近接法に「**successive approximation**」という訳語を充てているにも関わらず、2003 年の論文では、継時近接法に「**shaping**」という訳語を充てている。「**shaping**」という訳語の使用は多分にオペラント的な技法の特徴を全面に出す目的で選択されたのかもしれないが、しかしながらやはり専門用語は明確な定義の基で使用されるべきであろう。このように、同一技法と思われるもの一つをとってみても、現在でも名称の選択に混乱が見られるような印象を受けるが、このような混乱は研究の進歩を考える上でも望ましいものではない。特に、行動論的アプローチは動物実験などの基礎研究分野と今回紹介したような不登校などの応用研究分野の間において、断絶することがない一連の流れが存在している領域である。そのためにも、誤解のないように専門用語を使用することが臨床領域においても必要だと思われる。

注

- (1) この事例は、筆者がこれまで経験してきた不登校事例の中から特徴的と思われた点を再構成して創作したものであり、特定かつ実際の事例を紹介したものではない。不登校への対応技法を説明する上で読者の理解を助ける目的でこうした事例を作成した。
- (2) 不安惹起場面に移動させられそうになった際に生じる情動反応は、最初はレスポナント反応ではあるが、もしもその情動反応により不安惹起場面への移行が阻止されると、それは CI にとっては強化事態となり、それ以降はオペラント反応として出現するかもしれない。
- (3) ここで紹介しているプログラムは説明用に簡便な形で表記したものであり、実際に用いられたものではない。実際にはもっと細かいステップが用いられることが多く、さらに、他の児童の視線を過度に意識する CI も多くいるため、集団登校の時間帯と別にする等の実施時間帯の設定に対する配慮も必要となってくる。
- (4) 本論文では、基本的に **shaping** の和訳として「シェイピング」という表記を採用しているが、ここでは原文のまま「シェーピング」と表記した。

- (5) シェイピングに関する訳語については他の表記がされている場合もあり，例えば掘ら（1989）はシェイピングの和訳を反応形成，逐次接近法の英訳を **method of successive approximation** と表記している。

引用文献

- 安東末廣 1991 シェイピング法による登校拒否の治療——レディネスの形成から登校行動の形成への段階的治療——行動療法研究 17, 33-42.
- 安東末廣 1993 シェイピング法による登校拒否の治療——登校レディネスと登校行動の形成を行う段階的治療——上里一郎（編）行動療法ケース研究 9 登校拒否 II 岩崎学術出版社 Pp. 35-49.
- 浅野俊夫 1982 行動の形成 佐々木正伸（編）現代基礎心理学 5 学習 I 基礎過程 東京大学出版会 Pp. 91-114.
- 福永博文 1985 現実的脱感作法による登校拒否の治療 上里一郎（編）行動療法ケース研究 2 登校拒否 岩崎学術出版社 Pp. 1-16.
- 福島脩美・松村茂治 1982 子どもの臨床指導——教育臨床心理学序説——金子書房.
- 池田真紀・上里一郎 1993 登校拒否の行動療法—その特徴と動向（文献解題）上里一郎（編）行動療法ケース研究 9 登校拒否 II 岩崎学術出版社 Pp. 154-170.
- 今田 寛 1982 嫌悪刺激を用いた学習 佐々木正伸（編）現代基礎心理学 5 学習 I 基礎過程 東京大学出版会 Pp. 170-211.
- 岩本隆茂・高橋雅治 1985 選択行動の研究とその臨床場面への適用 岩本雅治（編）オペラント行動の基礎と臨床——その進歩と展開——川島書店 Pp. 20-32.
- 河合伊六 1991 登校拒否——再登校の指導——ナカニシヤ出版.
- 河島 孝 1982 パプロフ型条件づけとオペラント条件づけの相互作用 佐々木正伸（編）現代基礎心理学 5 学習 I 基礎過程 東京大学出版会 Pp. 11-52.
- 小林重雄 1985 主張反応法の適用による中学女生徒の登校拒否の治療 上里一郎（編）行動療法ケース研究 2 登校拒否 岩崎学術出版社 Pp. 17-30.
- 小林正幸 1984 登校拒否治療における継時近接法およびトークン・エコノミー法の役割について 行動療法研究, 10, 44-51.
- 小林正幸 1993 友人を怖がり，外出しない小学生 上里一郎（編）行動療法ケース研究 9 登校拒否 II 岩崎学術出版社 Pp. 21-34.
- 小林正幸 2003 不登校児の理解と援助——問題解決と予防のコツ——金剛出版.
- 久野能弘 1990 行動療法の基礎理論 山上敏子（編）現代のエスプリ——行動療法——至文堂 279,38-49.

- 久野能弘 1993 行動療法——医行動学講義ノート——ミネルヴァ書房.
- 久野能弘 2001 行動療法用語案内 山上敏子（編）こころの科学——行動療法——
99, 99-109.
- 曾我昌棋・島田 修 1985 登校拒否症の行動療法的治療 上里一郎（編）行動療
法ケース研究 2 登校拒否 岩崎学術出版社 Pp. 62-76.
- 園田順一 1978 登校拒否の行動療法 上里一郎（編）講座心理療法 4 行動療法
福村出版 Pp. 24-43.
- 園田順一 1985 登校拒否——登校強制法による治療例——上里一郎（編）行動療
法ケース研究 2 登校拒否 岩崎学術出版社 Pp. 31-44.
- 杉山尚子・島 宗理・佐藤方哉・マロット R. W.・マロット M. E. 1998 行動分析学
入門 産業図書.
- 鈴木聡志・小林正幸・佐々木雄二 1985 登校拒否治療における継時近接法とトーク
ン・エコノミー法の併用法の役割について 行動療法研究, 11, 42-50.
- 竹田伸也 2006 不登校中学生に対する認知行動療法を用いた自律的行動の形成 心
理臨床学研究 24, 323-334.
- 内山喜久雄 1988 講座サイコセラピー 2 行動療法 日本文化科学社.
- 山口正二 1989 継時近接法による登校拒否の治療 原野広太郎（編）行動療法ケー
ス研究 7 非社会的問題行動 岩崎学術出版社 Pp. 42-52.