

自閉症スペクトラム障害といじめ行動 —応用行動分析学からみた理解と予防支援—

上越教育大学臨床・健康教育学系 村中智彦

本稿では、応用行動分析学の立場から、自閉症スペクトラム障害(ASD)のある子どもを取り巻くいじめ問題の実態、仲間のいじめ加害行動の生起要因、いじめ予防に向けた支援について文献より論考した。ASD児では社会的コミュニケーションの欠如からいじめ被害の標的リスクが高いこと、三項随伴性の観点から仲間のいじめ行動は何らかの先行事象によって生起し、加害児にとって好ましい後続事象によって増加することを指摘した。いじめ行動の予防支援では、ASD児の問題行動研究から機能的コミュニケーション訓練と社会的スキル訓練が有効であること、不適切ないじめ行動の低減ではなく適切な働きかけの形成といじめ行動の代替として反応努力の小さい働きかけの選定が重要であることを示唆した。最後に、集団や学級を対象とした社会的スキルの利点や学校全体で取り組む予防支援の効果検証の必要性を指摘した。

キーワード：自閉症スペクトラム障害(ASD)、いじめ、予防、応用行動分析学(ABA)

I. はじめに

誰もいじめに関心でいられない。いじめは集団の中で発生することから学校や子どもたちに限った問題ではない。何らかの集団に属する限り、他者から攻撃を受けた、または他者に攻撃を与えた経験は一度はある。いじめへの社会的関心は高く、いじめに伴う最も不幸な自死のニュースはインパクトを持って報道される。これからの社会を担う若者の自死は許されない。関係者の深い悲しみと怒りとともに、第三者からの悲痛な訴えや共感、校内外での対応の的確さや迅速さが議論される。ネット上で第三者による加害児の特定が追求されることもある。いじめ問題はセンシティブで、誰にとっても身近な危機であり、一人ひとりが社会生活の場で主体的に解決と根絶に向けた努力をすべき課題である。

本稿では、発達障害の一類型である自閉症スペクトラム障害(Autism Spectrum Disorder: ASD)のある子どもといじめ問題を議論する。スペクトラムとはASD児の示す障害特性や行動特徴が連続上にあり、かつ暦年齢や学習経験によって可変する性質を表す概念である。本稿では知的障害を伴わない通常の学級や

特別支援学級に多く在籍する従来の高機能ASD児やアスペルガー障害児(飯田, 2004)を想定した。定型発達児との交流機会は多く、いじりやいじめに出会うリスクも高くなると推測される。専門である応用行動分析学(Applied Behavior Analysis: ABA)の立場から、ASD児を取り巻くいじめ被害の実態、仲間のいじめ加害行動(以下、いじめ行動)の生起要因、いじめ予防に向けた支援(以下、予防支援)について文献より論考した。

II. ASD児といじめ被害

1. いじめ被害の実態

いじめに関する調査研究の結果より、ASD児(傾向含む)では、定型発達児、限局性学習障害SLD(Specific Learning Disorder: SLD)児、注意欠如・多動性障害(Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: ADHD)児に比べて、いじめ被害の標的リスクは高いことが報告されている(新井, 2015; Cumine, Dunlop, & Stevenson, 2010; Gray, 2003; Little, 2002; 三島, 2014; 村山・伊藤・浜田・中島・野田・片桐・高柳・田中・辻井, 2015; 多田・杉山・西澤・辻井, 1998; 田中・伊藤・村山・野田・中島・浜田・片桐・高柳・

辻井, 2015; Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam, & Williams, 2008)。例えば, Little (2002) は, アスペルガー・非言語性 SLD 児 400 名の保護者への調査より, 75% が過去 1 年以内に髪や服をつかまれる, したくないことをされる等の被害を受けることを報告した。Wainscot et al. (2008) は, アスペルガー・高機能発達障害児の 85% が週に 1 回以上いじめ被害を受けたことを明らかにしている。ただし, ASD 児のいじめ被害は定型発達児に比べて高いが, SLD や ADHD 児に比べて同程度であるという知見もあり, 障害特性と被害率との関連については今後の検討が必要である (Schroeder, Cappadocia, Bebko, Pepler, & Weiss, 2014)。また, ASD 児の中には先天的に ADHD 症状を併存するケースが含まれ (APA, 2013), ASD 児が加害側になることもある (Montes & Halterman, 2006; 田中ら, 2015)。臨床場面では, ADHD 児の行動特徴の一つである衝動性の高さが仲間への攻撃や妨害行動を引き出し, 不適切な養育環境を背景として, 思春期以降に反抗挑戦性障害を合併するケースは散見されるが, ASD 児全体で見ると, 被害側となるケースが断然多いと考えられる。

いじめ被害の二次的障害 (合併) では, 例えば, ASD 傾向のいじめ被害生徒では欠席日数の増加や携帯電話への依存, 摂食障害が高率で見られる (三島, 2014), いじめ体験がフラッシュバックされ長期間に渡って苦しむ問題が危惧されている (米山, 2016)。二次的障害は定型発達児でも報告されており, 抑うつや不安, 自尊心の低下, 自傷行為等の発現リスクが高まる (Hawker & Boulton, 2000; 長田・相澤, 2018; 村山ら, 2015)。一部にはいじめ被害体験が他者尊重や精神的強さを高めるという肯定的な知見も認められるが (亀田・藤枝・会沢, 2018), 負の影響を示唆する報告が多い。いじめ被害の負の影響が一過性で終わるものではなく, 予後に渡って影響を色濃く残すことが重大な問題であり, ASD 症状が顕著な場合, その深刻化と集団不適応の重度化が懸念される。

2. ASD の行動特徴といじめ被害

ASD 児のいじめ被害をもたらすリスク要因の一つとして, 障害特性にもとづく行動特徴がある (Cappadocia, Weiss, & Pepler, 2012; Schroeder et al., 2014; 米山, 2016)。ASD 児の中核症状について, APA (2013) で

は①社会的コミュニケーション及び対人的相互反応における持続的な欠陥, ②行動, 興味または活動の限定された反復的な様式の 2 つが挙げられている。①社会的コミュニケーションの欠陥は, 他者に働きかける力の脆弱さそのものを意味しない。高機能 ASD 児の一部では自発的で頻繁な働きかけはあるが, その働きかけや応答の仕方が不適切であり, 語用論的能力の障害が認められる (伊藤, 2006)。例えば, 早期から相手の表情や非言語的コミュニケーションの表出に注視が向きにくい, 視線が合わない, 相手の表情から感情を読み取れない等が見られる。対話が一方的, エコラリアによる応答, 話題が限定的かつステレオタイプで文脈に関係ない好きなことを話す等も見られる。社会的スキルや仲間関係の形成困難, 他者への共感や適度なパーソナルスペースの欠如, 言外や非言語サインへの気づきの欠落が認められる (Cappadocia et al., 2012; Cumine et al., 2010)。従来よりこうした語用論的障害の説明として, 心の理論の欠落が指摘されている。心の理論とは他者が心を持っており他者の行動は心の働きにより理解し予測できるという仮説である。心の理論研究は最初チンパンジーを被験体とした霊長類研究から始まり, その後 Baron-Cohen, Leslie, & Frith (1985) による ASD 児や定型発達児の誤信念課題実験へと展開し, 関連する脳の機能不全の解明を含めて現在も活発に議論されている。

ASD 児の行動特徴はユニークで, 特定の役割を担う就労場面等では強み (strength) にもなり得るが, 社会的コミュニケーションの欠如は対人トラブルの発端にもなる。見えない心を読めない, 相手の視座に立ち相互交渉できないことが, 「やばくない? なんで?」「ウザッ」「空気読めよ」等の仲間のイライラを誘発する。実際, 仲間の発言を表面だけで解釈しやすく状況や文脈を読み間違える, 加害児の意図や被害に合いそうな警告サインや兆候に気づかない, 悪気はないが相手を傷つける発言をする等の対人トラブルが報告されている (Gray, 2003)。また, ASD 児では仲間からの加害に対して, 固まる, その場から離れる応答が多く, からかいやいじりがエスカレートしやすい (高橋・生方, 2008)。類似した行動特徴を併せ持つ症候群の ASD 児では, その状態像や行動特徴に伴う困難, つまづきに幅広い個人差が認められるが, どのような行動特徴が仲間のいじめ行動を誘発するのか, どのよう

な集団特性や環境要因のもとでそうした行動特徴が仲間の嫌悪性を高めるのか等の実証研究は、レビューした範囲では見当たらず今後の課題として残される。

ASD 児の行動特徴は加齢や学習経験とともに薄まったり強まったり変化するが、消失はしない。仲間は異質性や特異性、また自分たちとの違いやズレと読み取るであろう。異質性は同質性を志向する集団、特に思春期では排除すべき対象になり得る(松永, 2014)。同質集団では明確で健全な階層や上下関係は形成されにくい。同質集団内のわずかな違いやズレが仲間の注目を喚起し、それらを攻撃対象と認知すると考えられる。一方で、仲間がその異質性を認めて攻撃対象にしなければ、いじめは発生しない。例えば、彼らの示す反復的な行動様式やこだわりは、非 ASD の私たちにも連続上、延長上に認められる。頻度や程度は軽微で、対人トラブルはさほど起きていないが、同様のメカニズムで生起する行動は少なくない。こうしたスペクトラムの概念を深く洞察し自覚することで、彼らとの同質部分や共通部分への気づきにつながると考えられる。自分の中にも多分にある特異的な行動や弱み (weakness) への自覚が攻撃抑制につながると推測される。相手の視座に立ち相互交渉を展開できないのは彼らの行動特徴であるが、むしろ私たちや周りの支援者に向けられた課題ではないか。近年、多様性と共生を軸とするインクルーシヴ教育の理念は広く浸透し、その具現化に向けた施策や方法が模索されている。仲間の異質性や特異性、普通との違いやズレを受け入れ、異質性や違いこそが学びの機会を生み出すことを再認識すべきであろう。ASD といじめ問題を議論する意義はそこにある。

Ⅲ. いじめ行動の理解

1. いじめ行動の定義

相手を思いやったりいじりは、時にはコミュニケーションを円滑にし場の雰囲気や和ませ、仲間との信頼関係の確認にも役立つことがある。何をもって不適切ないじめかの定義は、いじめ防止対策推進法(文部科学省, 2013)をはじめ、先行研究でも議論が多くなされている(森田, 2010; 谷口, 2013; 戸田, 2013)。現在の文部科学省では「児童生徒が行う心理的又は物理的な行為(インターネットを通じて行われるものも含む)であって、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」と定義される。いじめ加害側の意図性より被害側の被害感情が重視される(谷口, 2013)。以前の定義(文部科学省初等中等教育局児童生徒課国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2012)と比較すると、「心理的、物理的な攻撃」から「心理的又は物理的な行為」に変更され、いじめの具体的な行動、または一連の行動から成る行為としての位置づけが明確になった点が注目される。

いじめの定義には学術的な立場やアプローチの違いによって幅があり絶対的な基準はなく安定していないが(戸田, 2013)、一例を挙げると、下田(2014)は小中学生対象のいじめに関する内外の実証研究をレビューし、いじめの定義には加害児と被害児の立場の不均衡、加害や攻撃の一方向性と継続性が共通することを指摘した。堀尾(2014)は、国外でよく使用される“bullying”は弱い生徒への暴力的な個人攻撃の語感が強く、日本で問題視される直接的な暴力や攻撃とは性質の異なる「陰口」「仲間外れ」「無視」といったいじめとは、その概念やイメージが合致しないことを指摘した。阿形(2018)は、日本の学校でよく見られるいじめを内容から整理し、言葉による攻撃、仲間はずし、暴力、激しい暴力、金品強要、金品の隠蔽・損壊、嫌がらせ・辱め、ネット上での攻撃のように分類している。

行動論の ABA では、いじめは観察、測定可能な行動で定義される。ABA 以外を含めた先行研究にもとづき、文献ごとに操作的に定義される。よく引用される基準とされるのは、一人の子どもが繰り返し一定の期間に渡って、特定の生徒または複数の生徒から否定的な行動や行為にさらされるである(Olweus, 2003; 杉山, 1996)。否定的な行動や行為とは体格、心理的または社会的に脆弱な被害児に対して、殴る、押す等の身体的な攻撃、脅しや悪口、強制等の言語的な攻撃行動を指している(Ross & Horner, 2009; Stannis, Crossland, Miltenberger, & Valbuena, 2019)。また、いじめ行動を直接的(direct)と間接的(indirect)に区別し、直接的ないじめ行動を殴る、蹴る、叩く、直接的な悪口、メールや SNS での誹謗中傷、奪い取る、脅す等、また間接的ないじめ行動を社会的排除、悪意のある噂や陰口等に整理する試みも認められる(McGrath, Jones, & Hastings, 2010)。いずれにしても、いじめは集

団での仲間同士の相互交渉の中で生じる仲間への不適切な働きかけ行動（以下、不適切な働きかけ）と理解できる。

2. ABAによる行動の理解

行動分析学は、オペラント条件づけの理論を発見し、徹底的行動主義を提唱した Skinner (1938) により体系化された。近接領域となる（認知）行動療法を含めて、現在も国内外で盛んに議論され、基礎理論でさえ進歩している。そのうち ABA は、実験的行動分析学から導き出された行動原理を適用し、社会的に重要な行動の改善を目的とした応用研究に位置づけられる（園山, 2019）。ヒトを含む動物個体を中心に行動原理の構築を目的とする実験的行動分析学と対比される。支援対象は ASD 児だけでなく、知的障害児や情緒・行動障害児、成人の精神疾患患者や認知症患者、そして定型発達児に渡り、実に幅広い。生活場面で起きる様々な問題の解決を目指し、支援の場も家庭に始まって、園、学校、施設、医療、そして労働まで広範囲となる。共通する行動理解の枠組みはオペラント条件づけとなる。子どもが「なぜ、そのように行動するのか」のヒト対象の心理学共通の命題、つまり行動の生起要因について、個体の皮膚の内側 (covert) にある内的要因ではなく、外側 (overt) にある環境要因に帰属する。例えば、子どもが宿題プリントをいつもよりたくさん遂行したことの説明や解釈に、内的要因のやる気や動機等を挙げない。環境要因から説明する。環境要因とは課題の難易度や量、補助教材や支援ツールの使用、家族の働きかけ等である。課題の難易度が低い（正答率が高い）から、家族の働きかけが〇〇であったから、遂行量が増加したように、行動や遂行の増減や維持要因、また介入の対象を環境事象に求めていく。以前こうした行動論の立場に対して他学派からの情緒的批判や誤解もあったが、内的要因のやる気や動機、認知や情報処理等を決して否定していない。行動生起の説明に内的要因を使用しないだけ、観察・測定・操作対象としないだけである。

3. ASD 児の問題行動の理解

ASD 児では家庭や学校等で、家族や教師が困惑する問題行動を示すことが多い。その形態や見た目には奇声、他害・他傷・攻撃、自傷、自己刺激、物投げ・

物壊し、指示に応じない等の多様な反応型 (topography) が見られる (小笠原・守屋, 2005)。多くの知見が蓄積され、現在もホットな領域の一つである。1980 年代より、問題行動の機能を同定し、その結果にもとづくアプローチの有効性が報告されるようになった。問題行動の機能とは、当該行動が環境事象に及ぼす効果や働き、作用を指し、「なぜ、そのように行動するのか」について環境事象との関連から分析を行う。介入に先立ち、まずは問題行動の機能的アセスメント (Functional Assessment: FA) が実施される。FA の間接的手法では対象児をよく知る保護者や支援者等へのインタビューがあり、代表的で信頼性の高いものに、動機づけアセスメント尺度 (Durand & Crimmins, 1988) や FA インタビュー (O'Neill, Albin, Storey, Horner, Sprague, & Newton, 1997) がある。直接的手法では、観察を通じて問題行動の前にある状況事象 (行動生起に作用した時間的に離れた先行事象) と弁別刺激 (行動生起に作用した直前の先行事象) の 2 つと、後続事象となる強化子に関わる情報が収集される。この分析の枠組は三項 (または四項) 随伴性 (以下、随伴性)、または先行事象 (Antecedent) — 行動 (Behavior) — 後続事象 (Consequence) の頭文字をとって ABC 分析と呼ばれる。FA に関する多くの実証研究の成果から、ASD 児の自傷や他害等の問題行動の機能として、①嫌悪事態からの逃避・回避 (ひとまず逃げたい)、②注目の獲得 (みてみて・かまってく)、③物や活動の獲得 (ほしい・やりたい)、④感覚・自己刺激の獲得 (感覚刺激が心地よい) の 4 つが明らかにされている (Durand & Crimmins, 1988; 平澤, 2001)。そのうち、①②③は他者への要求機能を持ち、話し言葉が未熟で語用論的障害を示す ASD 児では、問題行動で要求を伝えている、または「問題行動は彼らの言葉」として理解される。

4 つの機能のうち、いじめ行動に密接に関連するのは、②注目の獲得要求であろう。図 1 は、小学 1 年生の ADHD の A さんのクラスで実際に観察された不適切な発言と、先行及び後続事象を示したものである。みんなが屋外での自由遊びを終了し教室に入って着席する場面 (状況事象)、担任が「みんな、おしゃべり止めて、お話しします」の一斉指示を行い、みんなが静かになることで (弁別刺激)、A さんは「昨日〇〇のテレビ見た。ダメよダメダメ」とバラエティー

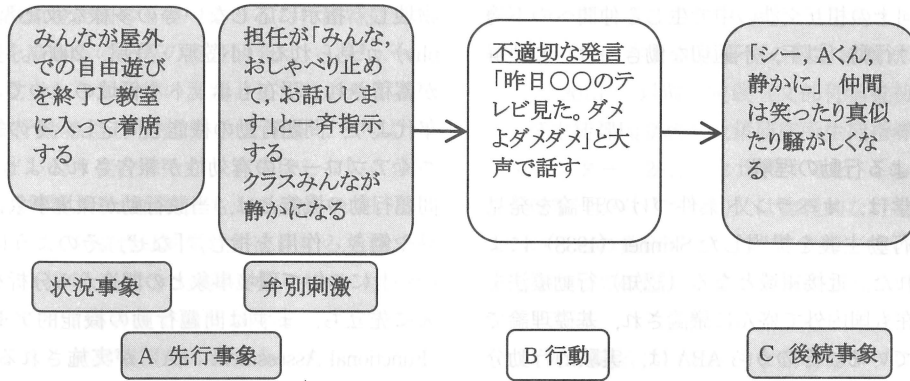


図1 不適切な働きかけ (注目の獲得機能) のABC分析

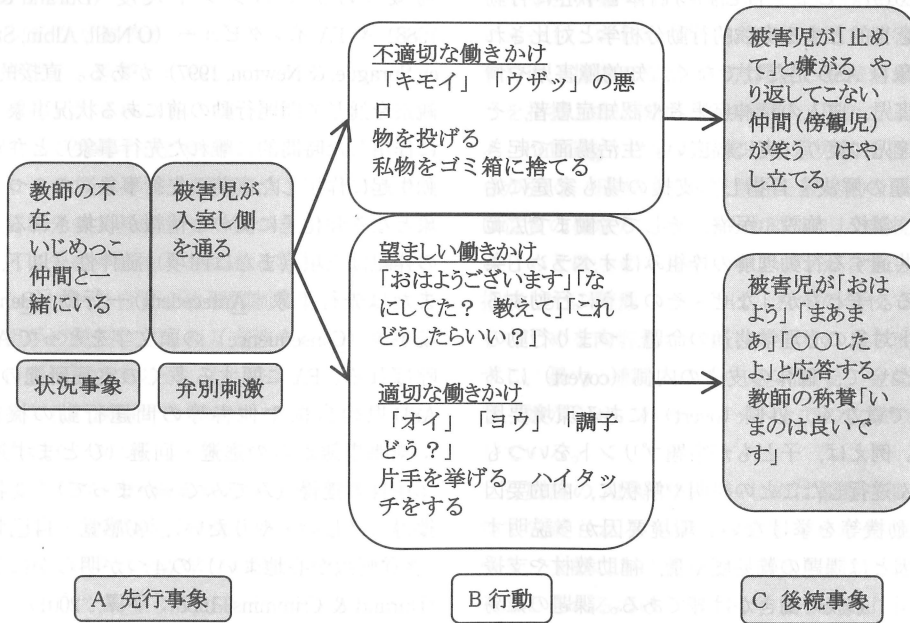


図2 不適切な・望ましい・適切な働きかけのABC分析

番組のネタを大声で話す (不適切な発言)。直後に、担任は「シー、Aくん、静かに」と制止し、仲間は笑ったり真似したりと騒がしくなる (後続事象)。Aくんの発言は、担任にとって不適切で困った行動であるが、Aくんにとって担任や仲間にかまってもらえた望ましい結果が生じている (正の強化)。一般に、不適切な言動は適切な言動よりも注目を得やすく、不適切であるほど注目を得やすい。Aくん自身は困っておらず、仲間のウケ (肯定的、否定的なフィードバック) が得られることで不適切な行動は高まり維持され

る。こうした随伴性を繰り返すことで、誤学習は固まり悪循環が定着する。

4. ASD児へのいじめ行動の理解

ABAではいじめ行動の理解でも、被害児への悪意や怒り、統制欲求やグループ内の優位性といった内的要因に帰属しない。図2のように、「キモイ」「ウザッ」の悪口、物を投げる、私物をゴミ箱に捨てる等の行動は、先行及び後続事象から生起すると理解される。教師の不在やいじめっこ仲間と一緒にいる場面で (状況

事象), 被害児が入室し側を通ると(弁別刺激), 「キモイ」と言い, その直後に被害児が「止めて」と嫌がる, やり返してこない, 仲間(傍観児)が笑う, はやし立てることで(後続事象), 悪口は増加する。悪口の頻度が増える, また強度(magnitude)が高まる場合, 後続事象のASD児が「止めて」と嫌がる等の反応は, 加害児にとってより好ましい結果となる。頻度や強度が高いほど, 好ましい結果の価値(強化値 reinforcing value)は高い。先行研究でも, 加害児の周りにはいじめを見て笑ったり応援したりする強化者となる仲間が存在し, 加害児のいじめ行動は仲間の注目という社会的強化を受けること(Ross & Horner, 2009; Salmivalli, 2010; 杉山, 1996), ABA以外でも, いじめ行動に伴う仲間からの肯定的フィードバックが加害側の動機になり, 仲間がいじめを面白がらないのであれば加害側は行動の対価を失うことが示唆されている(戸田, 2013)。

IV. いじめ行動の予防支援

1. ABC分析にもとづく支援

「いじめは許さない, 絶対ダメ」の声は正しいが, それを唱えるだけではいじめ行動を減らせない。学校現場では, 事後対応と予防支援の両方が必要となるが, まずは事後対応の弱化(punishment)について説明する。ABC分析にもとづく支援では, いじめ行動の抑制のために, いじめ行動を生起させている先行及び後続事象を除去したり付加したりする手続きが講じられる。事後対応, 後続事象の操作の一つとして弱化がある。弱化の一つに叱責があり, 不適切ないじめ行動に後続して, 加害児にとって嫌悪的な刺激や事態を付加させる, 「ダメ」「コラッ」と叱って伝える手続きである。家庭の子育てでは, 我が子の不適切な行動に叱ることはよくある。しかし, 叱責はいじめ場面に教師不在では実行できず, いじめ行動が教師不在時に起きやすいことから実行可能性は低い。叱責によるいじめ行動の即時及び初期, 一次的な抑制効果は高いが, 使用の反復や同様のいじめ行動でも叱ったり叱らなかつたりする弱化基準の不安定さによって, 弱化の効力(ダメの嫌悪刺激としての力)が低下しやすい。叱責を繰り返して受けることで馴化(habituation)が生じ, やがて効かなくなる。また, 不適切な叱責の使用は加害児の感情的・攻撃的反応を高めたり叱責からの逃避

や回避, 嘘や騙し等の新たな不適切な行動の学習を引き起こす(Cooper, Heron, & Heward, 2007; Miltenberger, 2001)。つまり, 叱責によるいじめ行動の抑制効果はあまり期待できないと考えられる。

次に, 事後対応で, かつ予防支援にもつながる手続きとして, いじめ行動に後続する強化子を生じさせない, または強化価を下げるのが考えられる。具体的には, いじめを見ている傍観児や間接的な加害児が, 直接的な加害児のいじめ行動に笑ったりはやし立てたりする等の肯定的フィードバックを与えないようにする。しかし, この手続きも, 教師不在時には実行が難しい。これらを踏まえると, いじめ行動の抑制には, 日常的に学級全体に対して, 加害児のいじめ行動や被害児の応答を面白がる行為は許容できないことを繰り返し教示することが重要になろう。一般的な手続きといえるが, 学級のルールとして浸透させ, いじりやいじめの予兆行動を発見した際には見逃さず, 指導機会として, 本来どのように働きかけ, 応答して欲しいのかを繰り返し, しつこく指導することが重要と考えられる。

2. 機能的コミュニケーション訓練にもとづく予防支援

ASD児の問題行動研究の成果から, いじめ予防の手続きについて提案する。従来, ASD児の自傷や他害等の問題行動への支援では事後対応, 例えば叱責やタイムアウト(time-out)が中心であった。しかし, 上述したように, 近年では最初に問題行動へのFAを実施し, 問題行動に機能的に等価(functional equivalence)で適切な代替行動の形成に重点を置くアプローチが主流となっている(Luiselli & Cameron, 1998; 村本・園山, 2009)。問題行動の低減を直接試みるのではなく, 問題行動に機能的に等価でその場に相応しく周囲の者から期待される適切な代替行動の形成が優先される。適切な代替行動が形成されることで, 結果として, 不適切な問題行動は反応選択されなくなる。その起点になったのは, 1980年代から報告されるようになった機能的コミュニケーション訓練(Functional Communication Training; FCT)の開発がある。

FCTの知見は, いじめ予防に役立つ視点を提供してくれる。例えば, 図2のように, 「キモイ」「ウザッ」等の悪口に対して, 直接的に弱化(例えば叱責)を行

うのではなく、「おはようございます」「なにしてた？ 教えて」等の適切な発言の形成を試みる。背景にある理論は、分化強化(differential reinforcement)による対象児の反応レパトリー(以下、レパトリー)の選択である。不適切ないじめ行動が生じるのは加害児がそのレパトリーしか有していない、適切な働きかけが未獲得のためにそのレパトリーしか選択できない問題となる。分化強化とは、ここでは適切な働きかけのみを強化し、不適切ないじめ行動の強化を行わない消去(extinction)を組み合わせた手続きとなる(Cooper, Heron, & Heward, 2007)。図2のいじめ行動に機能的に等価な適切な挨拶には社会的強化の称賛を与え、一方で低減対象となる悪口には強化を行わない、または伴わせない。その結果、挨拶の選択率は増加し、悪口の選択率は減少する。加害児の挨拶行動が生じた際には、確実に称賛を行うこと(「いまは良いです」と声をかける)、悪口が起きたときでなく起きなかった時に教師が見逃さずフィードバックを与えることが要点となる。分化強化の理論を学級全体への支援に拡大すると、学級内でいじめ加害をしている生徒への対応と同時に、加害をしていない生徒へのフィードバック(いつもありがとう、助かるよ)がより重要となり、傍観児から加害児への移行を防ぐことにつながるかと推測される。

図2のように、加害児が適切な働きかけを生起しても、ASD児が適切に回答しないと、加害児の適切な働きかけは増加しない。加害児への指導と併せて、ASD児に対して加害児の適切な働きかけに「おはよう」「まあまあ」「〇〇したよ」の適切な回答を指導することも必要となる。つまり、加害児には適切な働きかけ、被害児には適切な回答の両方を指導する。そうしないと、加害児の適切な働きかけは強化されない。加えて、被害児には、いじめ行動に対して固まる、その場から離れるのではなく、教師や家族、信頼関係にある仲間に対して、「先生/〇〇さん、助けてください」の援助要求(要請)スキルの指導も重要になる。ただし、「助けてください」の要求表現を有していても、いじめ被害を受けていることの認知や弁別の困難が予測される。ASD児一人ひとりの認知特性や行動特徴に即して、どのような仲間からの働きかけはいじめであるのか、誰にいつどのように援助要求すべきかの事前指導も必要になる。ASD児本人がいじめ被害

を逃避・回避できるためにどのようなスキルと手続きが必要なのかに関する知見は十分でなく、今後の検討が期待される。

FCTの適用において次に課題となるのは、いじめ行動に代替となる適切な働きかけをどのように選定するのかである。加害児のいじめ行動は強固な随伴性のもとに誤学習が定着している。社会的に望ましい示範となるような働きかけを標的とするのは現実的でない。村本・園山(2009)は、代替行動の形成を促すポイントとして、代替行動が不適切行動よりも効率性(efficiency)が高いこと、その条件の一つとして代替行動が不適切行動よりも反応努力(response effort)が小さいこと、そして反応努力を小さくするためには対象児の既存のレパトリーの中から選定することを指摘した。反応努力とは、反応生起に要する労力や時間を指す(Miltenberger, 2001)。例を挙げると、家族との会話で「ビールは冷蔵庫の右側にある一番下の引き出しの中に冷やしています」では、「冷蔵庫」という一言よりも発語に要する反応努力は高く生起率は低くなる。会話例ではないが、不適切な喫煙行動を制御する場合、タバコを手元に置くと、遠く離れた別の部屋に置くよりも反応努力は低くなりタバコに手を伸ばす行動は増加する。村本・園山(2009)を踏まえると、いじめ行動の代替となる適切な働きかけでは、加害児の既存のレパトリーの中から反応努力の小さい行動を選定する必要がある。図2のように、「キモイ」「ウザッ」等の悪口の代替として望ましい発言は、「おはようございます」「なにしてた？ 教えて」「これどうしたらいい？(教示要求)」等であろう。しかし、加害児がこれらの発言を有していても、それを標的とした場合、反応努力は高く生起率は低くなる。まずは「おはようございます」よりも反応努力の小さい「オイ」「ヨウ」といった挨拶として容認できる発言、また片手を挙げる等の簡単な動作による挨拶行動を標的とする。日常的な加害児の働きかけを観察すると、いつも被害児にいじめ行動を起こしていないかもしれない。被害児以外には適切な働きかけを生起することも多い。被害児へのいじめ行動以外、被害児以外への働きかけを観察し、反応努力の小さい働きかけを抽出して標的とすること、漸次ステップアップしてより望ましい働きかけに近づけていく方略が有効であろう。そのためには加害児がいじめ行動を生起していない場面

への着目が重要で、適切な働きかけを生起している先行及び後続事象のABC分析が必要となり、そこに指導上の手がかりが見出せる。

3. 社会的スキル訓練や学級全体への介入にもとづく予防支援

FCTに見られるいじめ行動の予防支援で大切な視点は、いじめ行動に直接的にアプローチするのではなく、代替となる適切な働きかけを形成することであった。ABA以外の立場でも、社会的スキルの不足からいじめ行動が生起することを危惧する指摘もある(松尾, 2002)。こうした適切な働きかけや円滑な対人関係の形成を目的とする方法として、従来から行動理論にもとづく社会的スキル訓練(Social Skill Training; SST)の有効性が報告されている(後藤・佐藤・佐藤, 2000; 松尾, 2002)。他者とうまく関わるために必要とされる社会的スキルは、学習によって獲得される技能であり、学習とはオペラント条件づけによる随伴性の成立となる(大対, 2014)。

近年のSST研究では、社会的スキル獲得に困難を示すASD児だけではなく、ASD児を含む集団または小集団(group/small group-based)、さらに定型発達児を含むインクルーシブな環境での学級全体(class-based/class-wide)を対象としたSSTの実践研究が多く報告されている(Au, Mountjoy, Leaf, Leaf, Taubman, McEachin, & Tsuji, 2016; Chester, Richdale, & McGillivray, 2019; 後藤ら, 2000; 小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田, 2009; 中西・石川・神尾, 2016; Plavnick, Tiffany, & MacFarland, 2015)。ASD児個人ではなく、集団や学級全体に支援対象が拡大され、適用年齢も就学前から小中高校まで幅広い。また、ASD児に特化した集団SSTも実施されており(White, 2011; Williams, Keonig, & Scahill, 2007), Williams et al. (2007)は、1985~2006年に発表された学齢期にあるASD児の集団SSTを扱った実証研究14編をレビューし、多くの研究が標的となった社会的スキルの改善を認めているが、対象児一人ひとりの社会的スキルの獲得状況や年齢段階に応じて期待されるスキルが多様であることが関連し、集団SSTの効果は明確でないと結論づけた。SSTによる効果は直接的に指導されたスキルに限定され、スキルの維持や般化が不十分であることを指摘した。

集団や学級全体のSSTの利点として、ASD児等を

含む多くの対象児を同時に指導できること、対人関係のつまづきを未然に防げること、社会的スキルの促進だけでなく仲間へのポジティブな見方や好意的な認知を高める効果を持つこと(後藤ら, 2000)、ASD特性の高い生徒の社会的スキルの向上を促すだけでなく特性の低い生徒の学校適応感の増加といった肯定的な影響をもたらすことが報告されている(中西ら, 2016)。このように近年の集団SST研究の関心は、その利点の根拠を提示し裏付けるため、社会的スキル獲得を越えてその後の維持や場面や対人等の般化促進、さらに学級内での個々のストレス反応の低減や好ましい仲間関係に及ぼす変化に移行している(小関ら, 2009)。しかしながら、上述したように、いじめ行動は教師不在時の非訓練場面で生起しやすくなる。今後の課題は、集団や学級・学校全体へのSSTを通じた獲得した社会的スキルが非訓練場面のいじめ場面、つまり危機的場面において、被害児のいじめ行動を抑制し適切な働きかけを促すための手続きの検討であろう。社会的スキルの長期的維持や般化、波及効果への焦点化が必要である。そのためには集団や学級全体へのSSTの訓練場面に、リアルないじめ場面を想定した指導場面を取り入れ、環境設定と手続きを疑似したシミュレーション訓練が有効と考えられる。

最近では、いじめ予防を目的とし学校全体(school-based/school-wide)を対象とした積極的行動支援(positive behavior support)にもとづく介入を行い、加害児のいじめ行動の低減や被害児と傍観児の適切な働きかけの増加を示す報告も認められるようになった(Rhonda, Horner, & Dickey, 2014; Ross & Horner, 2009; Stannis et al., 2019)。Ross & Horner (2009)は、3つの小学校を対象に、いじめ予防を目的とする学校全体への積極的行動支援を実施した。その結果、いじめ加害の高リスク児童6名の仲間への身体的、言語的な攻撃行動が減少し、被害児と傍観児の「止めて」と訴える応答、その場を立ち去る等の適切な応答が増加したこと、いじめ場面での笑う、はやし立てる等のいじめを強化する積極的な応答と、不平を言う、反撃する等の消極的な応答の両方が減少することを実証した。このような学校全体で取り組む予防支援は、全ての生徒に安心と援助を受けられる感覚を育て、校内での生徒同士や対教師との肯定的な相互交渉を促進する(Lawrence, 2017)。今後、このような学校全体での予防支援がも

たらず効果量とその範囲, 予防支援に伴う仲間の適切な働きかけの維持と般化, それを支える環境要因の解明が必要であろう。

V. おわりに

ASD 児の問題行動研究にもとづく FCT や SST の知見で見たように, ASD 児へのいじめ行動の予防支援では, 不適切ないじめ行動の低減を図るのではなく, 適切な働きかけを形成すること, 集団や学級・学校全体を対象とした適切な社会的スキルや働きかけを形成することが重要であることを示唆した。予防支援の本質は, 日常的, また組織的, 系統的な指導を通じて, 加害児と被害を受けやすい ASD 児両方の適切な働きかけと応答を育てること, その蓄積にあると考えられる。仲間の適切な働きかけが形成されることで, 不適切ないじめ行動を選択しなくてもよくなる。元々仲間である ASD 児と上手く穏やかに関わられるようになり良好な仲間関係の一步につながると考えられる。

本稿のように, 学校現場で発生しているいじめ行動の発生要因をシンプルに理解することに異論はあろう。いじめ行動の生起要因や予防支援には, 学級の社会階層や規模といった学級属性レベルのリスク要因も背景として (Menesini & Salmivalli, 2017), 集団特有の複雑かつ多岐に渡る環境事象が影響することは容易に推測される。それらの環境事象の一つひとつを丁寧に検証し, 根拠にもとづく支援の提案が求められている。いじめ発生やエスカレートに至るプロセス分析も必要であろう。本稿はいじめ行動の理解と予防支援に向けた一つの提案に過ぎない。

引用文献

阿形恒秀 2018 我が子のいじめに親としてどうかかわるか—親子で考える「共に生きる意味」—ジーアス教育新社

APA: American Psychiatric Association 2013 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders, Fifth Edition*. (高橋三郎・大野祐監訳 2014 DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)

新井英靖 2015 英国における「いじめ」問題に対する学校全体からのアプローチ—特別ニーズのある子どもに対する「いじめ」の実態と対応をふまえて— 学校ソーシャルワーク研究, 10, 49-59.

Au, A., Mountjoy, T., Leaf, J. B., Leaf, R., Taubman, M., McEachin, J., & Tsuji, K. 2016 Teaching social behaviour to individuals diagnosed with autism spectrum disorder using the cool versus not cool procedure in a small group instructional format. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41, 115-124.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. 1985 Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.

Cappadocia, M. C. Weiss, J. A., & Pepler, D. 2012 Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 42, 266-277.

Chester, M., Richdale, A. L., & McGillivray, J. 2019 Group-based social skills training with play for children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2231-2242.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. 2007 *Applied Behavior Analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson. (中野良顯訳 2013 応用行動分析学 明石書店)

Cumine, V., Dunlop, J., & Stevenson, G. 2010 *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers* (2nd ed.). Routage, Madison Avenue, New York.

Durand, V. M., & Crimmins, D. B. 1988 Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 99-117.

後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 2000 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 26, 15-24.

Gray, C. 2003 *Gray's Guide to Bullying. Jenison Public School*. Jenison, Michigan. (服巻智子訳 2008 発達障害といじめ—いじめに立ち向かう10の解決策— クリエイツかもがわ)

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. 2000 Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

平澤紀子 2001 問題行動と言語—機能的コミュニケーション訓練— 日本行動分析学会編 ことばと行動 プレーン出版, pp. 285-299.

- 堀尾良弘 2014 非行少年の加害と被害に関する研究動向—いじめに関する研究の展望— 愛知県立大学教育福祉学部論集, 63, 61-66.
- 飯田順三 2004 高機能自閉症とアスペルガー症候群における診断と告知 発達障害研究, 26, 164-173.
- 伊藤恵子 2006 指示詞コ・ソ・アの表出からみた高機能自閉症児における語用論的機能の特徴 コミュニケーション障害学, 23, 169-178.
- 亀田秀子・藤枝静暁・会沢信彦 2018 わが国のいじめの長期的影響に関する研究動向と展望 (2) —いじめ被害体験が対人関係に与える影響— 文教大学教育学部紀要, 52, 153-166.
- 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.
- Lawrence, T. D. S. 2017 Bullying in secondary schools: Action planning using a positive behavior intervention and support framework. *American Secondary Education*, 45, 85-92.
- Little, L. 2002 Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.
- Luiselli, J., & Cameron, M. (Eds.). 1998 *Antecedent Control*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- 松永邦裕 2014 思春期における高機能広汎性発達障害といじめ—気づかれにくい異質性の理解とその対応の課題— 福岡大学研究部論集 B, 7, 9-13.
- 松尾直博 2002 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究, 50, 487-499.
- McGrath, L., Jones, R. S. P., & Hastings, R. P. 2010 Outcomes of anti-bullying intervention for adults with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 376-380.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. 2017 Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253.
- Miltenberger, R. G. 2001 *Behavior Modification: Principles and Procedures* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing. (園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二訳 2006 行動変容法入門 二瓶社)
- 三島浩路 2014 中学生の「いじめ」被害と発達障害傾向・学校適応現代教育学部紀要, 6, 25-33.
- 文部科学省 2013 いじめ防止対策推進法 2013年9月28日, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302904.htm (2019年5月1日閲覧)
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 2012 平成18年以降のいじめ等に関する主な通知文と関連資料 2012年9月, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/30/1405632_001.pdf (2019年5月1日閲覧)
- Montes, G., & Halterman, J. S. 2006 Characteristics of school-age children with autism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 379-385.
- 森田洋司 2010 いじめとは何か—教室の問題 社会の問題 中公新書
- 村本浄司・園山繁樹 2009 発達障害児者の行動問題に対する代替行動の形成に関する文献的検討 行動分析学研究, 23, 126-142.
- 村山恭朗・伊藤大幸・浜田 恵・中島俊思・野田航・片桐正敏・高柳伸哉・田中善大・辻井正次 2015 いじめ加害・被害と内在化/外在化問題との関連性 発達心理学研究, 26, 13-22.
- 中西陽・石川信一・神尾陽子 2016 自閉スペクトラム症的特性の高い中学生に対する通常学級での社会的スキル訓練の効果 教育心理学研究, 64, 544-554.
- 小笠原 恵・守屋光輝 2005 知的障害児の問題行動に関する調査研究—知的障害養護学校教師への質問紙調査を通して— 発達障害研究, 27, 137-146.
- Olweus, D. 2003 A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., Sprague, J. R., & Newton, J. S. 1997 *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- 長田真人・相澤直樹 2018 いじめによる心の傷—長期的影響についてのレビュー— 神戸大学発達・

- 臨床心理学研究, 17, 8-15.
- 大対香奈子 2014 SSTをはじまる前の基礎知識 大阪府立子どもライフサポートセンター・服部隆志・大対香奈子 子どもの対人関係を育てる SST マニュアル ミネルヴァ書房, pp.2-20.
- Plavnick, J. K., Tiffany, K., & MacFarland, M. C. 2015 Effects of a school-based social skills training program for adolescents with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45, 2674-2690.
- Rhonda, N. T. Nese, Horner, R. H., & Dickey, C. R. 2014 Decreasing bullying behaviors in middle school: Expect respect. *School Psychology Quarterly*, 29, 272-286.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. 2009 Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 747-759.
- Salmivalli, C. 2010 Bullying and the peer group: A review. *Aggression & Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Schroeder, J., Cappadocia, M., Bebko, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. 2014 Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 44, 1520-1534.
- 下田芳幸 2014 小中学生を対象とした実証的研究におけるいじめの捉え方 富山大学人間発達科学部 紀要, 9, 35-49.
- Skinner, B. F. 1938 *The Behaviour of Organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 園山繁樹 2019 応用行動分析学 日本行動分析学会 編行動分析学事典 丸善出版, pp.130-133.
- Stannis, R. L., Crosland, K. A., Miltenberger, R., & Valbuena, D. 2019 Response to bullying (RTB): Behavioral skills and in situ training for individuals diagnosed with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52, 73-83.
- 杉山雅彦 1996 いじめ問題と行動分析 日本行動分析学会年次大会プログラム発表論文集, 14, 4-5.
- 多田早織・杉山登志朗・西澤めぐ美・辻井正次 1998 高機能広汎性発達障害の児童青年に対するいじめの臨床的検討 小児の精神と神経, 38, 195-204.
- 高橋 智・生方歩未 2008 発達障害の本人調査からみた学校不適応の実態 SNE ジャーナル, 14, 36-63.
- 田中善大・伊藤大幸・村山恭朗・野田 航・中島俊思・浜田 恵・片桐正敏・高柳伸哉・辻井正次 2015 保育所・小中学校における ASD 傾向及び ADHD 傾向といじめ被害及び加害との関連 発達心理学研究, 26, 332-343.
- 谷口 清 2013 学齢期におけるいじめ・対人トラブルと発達障害—教育相談事例から— 自閉症スペクトラム研究, 10, 19-27.
- 戸田有一 2013 いじめ研究と学校における予防実践支援 発達心理学研究, 24, 460-470.
- Wainscot, J. J., Naylor, P. Sutcliffe, Tantam, D., & Williams, J. 2008 Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with asperger syndrome (high-functioning autism): A case control study. *International Journal of Psychology and Psychological Theory*, 8, 25-38.
- White, S. W. 2011 *Social Skills Training for Children with Asperger Syndrome and High-functioning Autism*. New York: Guilford Publications. (梅永雄二 監訳 黒田美保・諏訪利明・深谷明子・本田輝行 2016 発達障害児のための SST 金剛出版)
- Williams, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. 2007 Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858-1868.
- 米山直樹 2016 発達障害と不登校・いじめ LD 学会編 発達障害事典 丸善出版, pp.282-283.

Autism Spectrum Disorder and Bullying Behaviors —Understanding and Prevention of Bullying Based on Applied Behavior Analysis—

Tomohiko MURANAKA

(Clinical Psychology, Health Care and Special Support Education, Joetsu University of Education)

This report reviews research articles on bullying in relation to children with autism spectrum disorder (ASD), the factors leading to peers' bullying behaviors, and bullying prevention strategy based on applied behavior analysis. Children with ASD are at an increased risk of becoming victims of bullying because of their difficulties with and limitations in social communication skills. From the three-term contingencies perspective, bullying behaviors happen by some antecedent events and increase due to desirable consequences for the perpetrators. Previous studies on the problem behaviors of children with ASD have shown the effectiveness of functional communication training and social skill training (SST) in preventing bullying. Shaping appropriate behaviors for interaction is more important than trying to reduce inappropriate bullying behaviors. It is also important to choose alternative interaction approaches that are less effortful in order to replace the bullying behaviors. Finally, the benefits of group-based/class-wide SST and the need to examine the effects of school-wide intervention for bullying prevention were discussed.

Key words: autism spectrum disorder (ASD), bullying, prevention, applied behavior analysis (ABA)