

素行障害の男子中学生への援助事例研究  
—スクールカウンセラーによる認知行動療法的アプローチと  
学校コンサルテーションを中心に—

岩瀧大樹・山崎洋史

群馬大学教育実践研究 別刷  
第31号 217～229頁 2014

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター



# 素行障害の男子中学生への援助事例研究 —スクールカウンセラーによる認知行動療法的アプローチと 学校コンサルテーションを中心に—

岩 瀧 大 樹<sup>1)</sup>・山 崎 洋 史<sup>2)</sup>

1) 群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター

2) 昭和女子大学大学院

## A Case Study of Junior High School Boy with Conduct Disorder

Daiju IWATAKI <sup>1)</sup>, Hirofumi YAMAZAKI <sup>2)</sup>

1) Center for Cooperative Research and Development on School

Education Faculty of Education, Gunma University

2) Showa Women's University Graduate School

キーワード：中学生，学校教育相談，素行障害，コンサルテーション

Key word; Junior High School Student, School Counseling, Conduct Disorder, School Consultation

(2013年10月31日受理)

### 〔はじめに〕

1995年度に発足したスクールカウンセラー（以下SC）活用調査研究委託事業は、①カウンセリングなどの専門的な技法を通じて激増するいじめ・不登校に対応する、②教職員がカウンセリングマインドをもって児童生徒に対応できるように援助する、の2点に主眼を置き、今日まで段階的かつ着実に進められている。このSC配置の具体的な効果には、上記に示した学校不適応問題の緩やかな改善があげられる。例えば文部科学省（2008）は、いじめ・不登校の問題の発生状況をSC配置の有無で学校ごとに比較し、SC配置校では低い割合であることを明らかにしている。ここから、学校不適応問題に関するイベントが発生した場合、身近なSCのようなカウンセリング的援助サービスの存在が重篤化を防いでいることが推察される。そのため、文部科学省はよりSCの活用を広く浸透させるべく、中学校に関しては全校配置の9,835校、小学校に関して

は約65%の13,800校への配置を目指し、更なる有機的活用を検討している（文部科学省，2013）。

さて、ここまではいじめや不登校などへの関わりを述べたが、近年の学校教育現場では、さらに多くの問題が質を変えて発生している。例えば、非行の問題に関しては、検挙・補導された刑法犯少年が1万人を越えるとともに、その4割が中学生、約3割が高校生であることが示されている（警視庁生活安全部少年育成課，2009）。このことから、非行は学校教育現場に身近かつ適切な対応が迫られている問題であり、SCによる直接的・間接的な関わりが不可欠なケースも少なくないことが予想される。また、非行のみならず、発達障害への理解やサポートも、SCには大きな期待が寄せられている。岩瀧・山崎（2009）は、教員がSCなどの心理職に対し、発達障害を抱えた子どもたちへの対応（コンサルテーションや授業への補助など）を強く希望していることを示している。また山崎（2009）は、学校コンサルテーションがSCの重要な役割であることを

強調するとともに、特に「問題行動への対応の枠組みと校内全体での対応の共有化」の提供が必須不可欠であることを論じている。発達障害に関しては、抱える困難さを周囲に理解されにくい、適切な援助や支援が受けられていない、などの理由により二次的な対人関係の問題や非行の問題にシフトするケースも多い。これらは今後、SCなどの心理職の更なる有機的介入が期待されることである。

非行や発達障害に関連する要因として、多くの先行研究が「素行障害 (Conduct Disorder; 以下CD)」に焦点を当てている (杉山, 2000, 鈴木, 2008など)。CDに関しては、かつては「行為障害」の訳語が広く使用されていたが、2008年より日本精神神経学会が動作の困難さなどの症状との誤解を避けるべく、「素行障害」を訳語としている。ゆえに、本稿では「素行障害」の名称を使用するとともに、先行研究における「行為障害」と同義のものとしてとらえていく。

さて、DSM-IV-TRではCDを「他者の基本的人権または年齢相応の主要な社会的規範または規則を侵害することが反復し持続する行動様式」と定義し、Table.1のような診断基準を示している。なお、アメリカ精神医学会においては最新版のVを発表しているが、日本語版は2013年現在未公開であるため、本研究では邦訳などの混在を避けるべく、現行のIV-TRを取り上げる。

CDの特徴として、猪股・山崎 (2001) は、攻撃性と反社会性で特徴づけられ、米国での有病率が増加していること、近藤ら (2004 a) は、少年鑑別所入所者に

おけるCDの割合が56%であること、小児期に発症するタイプは多くの家庭的問題や交友面での問題を抱えること、再犯のリスクが高いことなどを調査研究により明らかにする。

以上の見解から、子どもたちの非行の問題に対し、より有効な援助サービスを検討し、CDへの基本的理解や効果的な対応などの見直すことは、SCおよびスクールカウンセリングの領域において不可欠なことであるといえる。

なおCDへのサポートに関しては、原田 (2008) により、Evidence Based Medicineの観点から薬物療法・認知行動療法 (Cognitive Behavior Therapy; 以下CBT)・ペアレントトレーニングなどに加え、学校との連携・地域資源の活用を統合的に実施していくことが提言されている。また、具体的な先行研究としては、受容的態度を中核にしたもの (藤浪, 2002)、機関連携に重点をおいたもの (帆足, 2003)、アンガーマネジメントを取り入れたもの (佐野ら, 2010) などの医療領域からの先行研究が挙げられるが、教育領域やSCからのサポートを取り上げた実践は武内・大井 (2000) などの他は非常に少ない。

以上のことから、本稿では学校教育相談およびスクールカウンセリングの見地から、CDの問題を抱える男子中学生への援助として、SCによるCBT的介入と学校コンサルテーションを中心に事例検討を行う。CBTは症状や問題行動を改善し、セルフケアを促進すべく非適応的な行動や思考のパターンの系統の変容を目的

とする行動科学的治療法として着目されている心理療法のひとつであり、今日その検討が教育や医療の領域のみならず、広く期待されている。なお事例に関しては個人情報保護をすべく、個人の特定を避ける変更をした。文中における会話の部分で、〈 〉はSC、「 」は対象の発言を示す。

## 〔事例の概要〕

### 1. 対象

A (中学校1年生男子)。色白丸顔。やや体重過多。

### 2. 家族と生育歴

Table.1 DSM-IV-TRによるCDの診断基準

A. 他者の基本的人権または年齢相応の主要な社会的規範または規則の侵害が反復持続する行動様式で、以下の基準の少なくとも3つ以上が過去12か月の間に存在する。 〔人や動物に対する攻撃性〕
(1) しばしば他人をいじめ、脅迫し、威嚇する
(2) しばしば取っ組み合いのけんかを始める
(3) 他人に重大な身体的危害を加えるような武器を使用したことがある(バット、ナイフなど)
(4) 人に対して残酷な身体的暴力を加えたことがある
(5) 動物に対して残酷な身体的暴力を加えたことがある
(6) 被害者の面前での盗みをしたことがある(強奪、強盗など)
(7) 性行為を強いたことがある
〔所有物の破壊〕
(8) 故意に放火したことがある
(9) 故意に他人の所有物を破壊したことがある(放火は除く)
〔嘘・窃盗〕
(10) 他人の住居、建造物、車に進入したことがある
(11) 物や好意を得たり義務をのがれるためにしばしば嘘をつく(他者をだますなど)
(12) 被害者と面と向かうことのない盗みをしたことがある(万引きなど)
〔重大な規則違反〕
(13) 13歳未満で始まり、親の禁止にも関わらずしばしば夜遅く外出する
(14) 少なくとも2回以上の無断外泊・家出
(15) 13歳未満でしばしば学校を怠ける
B. この行動の障害が臨床的に著しい社会的、学業的、職業的機能の障害を引き起こしている。
C. その者が18歳以上の場合、反社会的人格障害の基準を満たさない。

DSM-IV-TR (医学書院, 2002) をもとに作成

父親、母親と対象生徒の3人家族。出生時体重は4,000g弱であった。幼児期まで他の子どもよりひとまわり大きかったがトラブルが多く、すぐに相手を叩いたり殴ったりして泣かせることが目立つ。トラブルが起こると、父親はAに対し、「同じことをする」と言い、叩いたり殴ったりして反省をさせていた。保育所や低学年時の担任教員からは、落ち着きがないことを指摘される。中学年では、気に入らないことがあると直接相手に手を出すことに加え、教室の窓ガラスに文房具を投げつけて割る、相手の顔を鉛筆で突き刺す、などの身の周りの道具を使った攻撃的なふるまいが多くなる。また、家庭でも両親に対して暴言を吐く、殴りかかる、家具を破壊するなどの行動が見られ、小学校5年生時には上記が頻繁に見られるようになる。同時に、コンビニエンスストアでの万引き（アニメの食玩）もあった。さらにこの頃は、注意されると、怒鳴り声をあげ、家具や窓を父親のゴルフクラブで壊すようになり、母親や近隣の住民が警察に通報することがたびたびあった。そのため、児童相談所の介入が始まり、Aと母親は通所することとなる（中学校入学後は1/Mで通所）。ここでは女性の臨床心理士（Clinical Psychologist；以下CP）によるプレイセラピーがなされている。また、その経緯で心療内科を受診し、CDと診断され、向精神薬を服用するようになる。なお、中学校入学は、児童相談所や保護者、本人の意向により、隣接する学区の公立中学校内の特別支援学級に進学した。

### 3. 主訴および来談の経緯

X年5月下旬、CPのSCとして配置された筆者が、管理職・特別支援学級のAの担任教員（以下担当教員）・養護教諭より、Aへの対応に関する相談を受ける。教員の指導を無視し、暴言を吐く、学級内の生徒（男子生徒2名、女子生徒2名）に暴力をふるう、からかうなどが頻繁に発生しており、対応や指導に困難を来しているとのことであった。丁度通常学級でのSCおよび教育相談オリエンテーションを実施中であり、Aを含む5名の生徒にも上記のオリエンテーションを実施した。Aは着席し、オリエンテーションを聞いていたが、終了時に「俺は行かなきゃいけない？」と言う。その理由を問うと、児童相談所のCPより中学校入学後にSCと話をしよう勧められたという。そこで、「Aくんが来たい、とか話したい、という時をお互いに相談して決めていこう」と返答すると、「（児童相談所では）

遊んだり、ゲームしたりしているから、中学校でもそうしていい？」と聞いてきた。担当教員と協議し、SCの勤務日に勉強をしたり遊んだりすることとした。そのことをAに伝えると、「勉強もするのー」と語気の荒い言葉を発していたが、遊びも勉強もすることを伝えると、「分かった」と返答した。このことから、継続的にSCが関わり、Aのサポートを行うようになった。

### 4. 面接方法

週1回、公立中学校カウンセリングルームでの面談を設定。時間に関しては、Aの集中力の持続や帰りのバスの時間などを考慮し、午後のやや短めの45分を基本とした。

### 5. アセスメント

小学校5年生時に実施したWISC-IIIでは、VIQ=87、PIQ=79、FIQ=82という結果であった。Aによれば、他の知能検査も途中まで行った経験はあったが、面談で、途中で投げ出したり、テストのCPをからかったりしたとのことであった。

#### （1）Aの支援者より得られた情報

##### ① 担当教員からの情報

気に入らなかつたり、意にそぐわないことがあると、暴言を吐いたり、他の生徒に殴りかかたりするため、対応に困惑していることを語る。また、Aが暴れると他の生徒が脅えるようになり、Aもそのことを自覚していて教室内の壁を殴って他の生徒を威嚇するため、学級内でAの暴言などへの指導・対応の方向性を検討しているとのことであった

##### ② 養護教諭からの情報

頻繁に保健室に来室するとのことであった。また、養護教諭に対し、空腹であったり、眠かたりなどの状況を伝え、甘えるような言葉を発する一方で「～をしろ！」などの命令口調で大きな声を出すことが報告された。何か言いたいことや頼りたいことがあると保健室に来室する様子が読み取れたため、校内でAと最もラポールを構築しつつあるように見受けられた。

##### ③ 母親からの情報

同時期に母親からSCへ面談希望の旨が伝えられた。幼児期からトラブルは多く、当初は「男の子は元気だから」くらいにとらえ、楽観視していた。しかしトラブルは減少せず、中学年くらいから暴言を浴びせる・殴る・家の中を破壊するなどの攻撃行動がエスカレートし、現在では途方に暮れていると語る。以前はAを



押さえつけることもできたが、ある程度Aが大きくなってからはそれもできなくなったという。警察や児童相談所などが関わるようになり、あきらめの境地にある、と話す。また父親は、仕事の関係で長期に家を空けることが多く、Aに対しては、「同じことをする」という躰をしていたが、最近ではAも殴り返したり、家具を壊したりするため、喧嘩状態であること、父親でも怪我をすることがある様子が伝えられた。児童相談所からは、殴るなどの躰は避けるように、という助言を得ているとのことであった。

## (2) Aとの面談から分かったこと

カウンセリングルームへの来室にネガティブな印象はないようであった。特別支援学級に関しては、周りの大人がいろいろなことを言い、面倒になり、「勝手にしろ」と思っていたら通うようになったこと、小学校の時には面白い友人がいなかったから、別の学校に行こうと思ったことなどを話す。自ら学習の話題を振り、小学校では欠席したり、授業を聞いていなかったりしたため、最近では学級内で漢字練習などを行っていることを話す。話しながら、小学校時の学級担任の様子に触れ、「あいつはつまんねー」、「細かいことでぐちゃぐちゃ言う」などの言葉を発する。やや眉間にしわを寄せた表情で淡々と話し続けた。面談に対しては、「(教室で他の生徒と学習などをするよりは)一人でやるほうがいい」と話しながらも、「やったって分かんねーよ」、「どうせB(担当教員の名前)たちに怒られるんだから」など、自己効力感の低下につながる言葉も発していた。またその他の話題は、アニメや特撮ヒーロー、ポータブルゲーム機の話であり、幼さを感じさせるものであった。

## 6. SCによる援助計画

### ① Aへのサポート

CDに対しては、前述の原田(2008)の指摘のように、薬物療法とともに、CBTにおけるソーシャルスキルトレーニング(Social Skill Training; 以下SST)や、ペアレントトレーニングなどの併用が効果的であることが指摘されている。本事例では、Aとの関係を構築していくことを第一段階とし、第二段階から適宜CBTのメソッドを取り入れつつ、Aの自己効力感の向上につながる認知的側面に介入することとした。その理由として、この時点のアセスメントにおける、Aの言葉に自己効力感の低下を推察されるものが散見されたため

である。また学習に関し、多少の関心がありながらも、遅れを自覚しているゆえに抵抗感を抱いていることが読み取れた。そのため、カウンセリングルームでは、個別の学習支援も行い、Aに達成感を味わわせ、自己に対する適切な自尊心につなげる介入を進めることを目標とした。加えて、WISC-IIIの結果より、ある程度の言語能力を有しながらも、表現の方法や判断に課題を抱えているため、他者とのトラブルなどを発生させている可能性もあげられた。そこで、第三段階でもCBTの手法を用いつつ、感情などのセルフモニタリングを目標とするとともに、SSTなどの可能な行動的側面への介入を模索することとした。

### ② 教員へのサポート

担当教員、養護教諭、SCを中核とするAへのサポートチームを作成し、1/Wのコンサルテーションを実施するとともに、適宜学校内の環境調整、その他のサポーター(教員など)への支援および心理教育を行うこととした。

### ③ 母親へのサポート

児童相談所のCPが定期的に関わっているため、適宜の情報交換を中心に行うこととした。なお、児童相談所に連携の旨を伝え、学校ではAへの直接的支援と環境調整、児童相談所ではAを支えるとともに母親や家庭のサポートを主体とすることが確認され、必要に応じ情報交換を実施することとした。

## (介入経過)

第1期; 初期介入と出会い(X年5月~6月)

#1~4

担当教員が準備した漢字練習帳を持参しカウンセリングルームに来室。モチベーションの維持が困難らしく、SCに個人情報をしきりに尋ねてきた。学習以外にやることを探しているように見受けられた。Aのペースを尊重しつつも、漢字練習を進めた。また、理解した内容が即時に反映されるべく、担当教員と協議し、カウンセリングルームでの学習は国語(漢字)ではなく、数学を中心とすることとした。この時期は色別のブロックなどを用いながら正負の数の加減に取り組んだ。学習内容を変更しても、様々な質問を投げかけたり、カウンセリングルームのゲームに興味をもったりしたが、このページが終わったらX(Aの好きな

アニメキャラクター)の話を話そう)、〈(計算を)〇問やったら、ゲームをしよう〉などの提案には「うぜー」、「こんな厳しいカウンセラーいねーよ」などと文句を言いつつも取り組んでいた。

#### 《学校コンサルテーション》

##### ① 担任教員からの情報提供

授業を抜け出し、理科室の水槽に清掃用具で穴を空けて中の生物を死なせる、体育の授業で誰もいない1年生の教室に入ってロッカーの中のを教室中にまき散らすなどの問題行動が見られた(経緯は不明であり、その直後にAに理由を尋ねても「ムカつく」としか言わないとのことであった)。Aがやったことが判明したため、担当教員が理科の教員、1年生の生徒たちにAと一緒に謝罪をしたが、「今は謝るけど次は知らねー」、「教室に鍵をかければいいじゃん」などの言葉を発し、反省の色が見当たらない様子が伝えられた。

学習面では、他の生徒と一緒に学習活動にはほとんど取り組まず、家から持ってきた漫画や図書館にある図鑑などを見ていることが話された。注意をしたり、読んでいるものを取り上げたりしていたが、暴言を吐くとともに、他の生徒に八つ当たりをしたり、教室内の物品を破壊したりするため、他の生徒への被害や学習の保証を優先させ、黙認しているとのことであった。

##### ② 養護教諭からの情報提供

「C(養護教諭の下の名前)！」と大声を出しつつ、保健室に頻りにやってくるのが話された。校内でAが最も信頼を寄せていることは養護教諭も自覚しており、可能な限り保健室で一旦受容しているが、体調を崩している生徒のケアなど学校保健業務中には対応が困難になる様子が伝えられた。

##### ③ コンサルテーションでのコンセンサス

他者や生物を傷つけるなどの禁止事項に触れた際には、その行為が禁止事項であることを明確に伝えるとともに、タイムラグをおかず謝罪させていくことを確認した。なお、謝罪に関しては担当教員もAに寄り添って行うこととした。

学習活動への取り組みに関しては、学校のルールを念頭に置き、持ち込みが禁止されているものには、基本的に注意・指導を行い、使用させないこととした。具体的に、教室では家から持ってきた漫画はNG、図鑑などの図書館の蔵書に関してはOKというAにとって分かりやすい言葉での共通した見解を確認するとともに

に、Aが学習に取り組まないときには、「授業の最初から注意をするのではなく、Aの調子に合わせて「ここまでやったら(図鑑を)読んでいい」などの条件と合わせた指導を行う」、「他の生徒と同じ課題ではなく、Aに関しては適宜難易度を修正した課題を与えていく」、などの対応をすることとした。なお、活動全般に関しては表や板書などで明確に示し、Aに終了時間やゴールなどの見通しを随時確認することとした。

また、保健室では今まで通り、受容しつつもできるだけ教室に戻す方向性が再確認された。保健室が使えない、養護教諭の対応が困難な場合は、適宜SCが対応するとともに、管理職(校長・副校長)へサポートを依頼し、保健室の隣室である洗濯室で同様に対応できるよう環境設定を行った。

#### 第2期；自己認知への示唆(X年7月～9月)

##### #5～#9

SCとの面談の時間帯は個別対応であり、多少の粗暴な言動(カウンセリングルームのドアを殴りつける、教員やSCを呼び捨てるなど)も見られたが、注意を促すと渋々ながらも聞き入れ、数学などの課題に取り組む、その後サッカーゲームや野球ゲーム、人生ゲームなどを行う。SCに対し、「俺がD(SCの名前)って呼び捨てているんだから、先生(SC)も俺のことAって呼んでよ」と話す。理由を聞くと、「名前にいろいろ付けるとうぜー」と話す。SCは場所や状況によっていろいろな呼び方をすることがある、と伝えると、「別にいいよ」と返答する。初期に比べてだいぶ笑顔や和らいだ表情が見られるようになるとともに、課題への取り組みもある程度集中するようになっていた。

#### 《学校コンサルテーション》

##### ① 担当教員からの情報提供

「これをやったら」という条件はやや奏功していた。しかし、他の生徒に暴言を吐いて泣かせたり、突き飛ばしたりして軽いけがをさせたことが報告された。さらに、教室で水槽の生物をすくって放置し干からびさせたり、割り箸で突いて死なせたりしたことであった。相手に謝罪せず、死んだ生物の処理を担当教員に命令し、「俺は関係ねー」と言い張り、取り組まなかったとのことであった(いずれも理由は不明)。

##### ② コンサルテーションでのコンセンサス

担当教員からは上記の報告があったものの、養護教

論からはAの言動を一旦受け入れ、その後、適宜「●分になったら教室に戻ってね」などの指示を出すと「C、ムカつく」などと言いながらも従うことが話された。担当教員からの報告は、休み時間などの取り組むべきことがなかった時間帯であることが読み取れたため、協議を重ねたところ、課題などのやるべきことが明確な場合は他者への攻撃はやや少なくなっていることがあげられた。ゆえに、Aへ指示をする際には、「○○と●●を先にやる」、「できたら先生に言う」、「●分まで○○をする」など、取り組むべきことをできるだけ具体的に示すことが確認された。

#### 《母親との面談》

開口一番、「状況はあまり変わらないです」と語る。児童相談所のスタッフからは、引き続き特に父親に、殴ったりきつく叱ったりなどの対応を避けるアドバイスがなされており、それに従っているとのことであった。ただ、帰宅した父親は「Aが何か問題起こしたか」と母親に尋ね、トラブルがあった報告を受けるとAを叱責する、殴るなどの厳しい躰をすることであった。それを避けるべく、最近では父親への報告を控えるようになったこと、そのために父親がAに厳しく対応することがなくなったこと、結果的に児童相談所のアドバイスに沿っているように思うことなどを話す。SCが母親の言葉を要約し伝え返すと、「きつく（対応）してもしなくても、Aは変わらないんですね」と考え込む。続けて、父親に伝えてないことに焦点を当てると、「やっぱり夫婦ですれ違っていると良くないですよね。（児童相談所の）先生にもそんなことを言われました」と話していた。

#### 第3期；目標と努力の明確化（X年10月～12月）

##### #10～16

カウンセリングルームでは、最初の15分ほどで課題を終了させ、その後30分程度ゲームをしつつ、SCと雑談をすることがルーティンとなる。課題の取り組みの早さやルールへの順守についてフィードバックをするが、Aはあまり関心を寄せず、すぐにゲームをもちかけたり、他の話題に転換させたりした。ある時、同様に上記のフィードバックを行うと、Aはややイライラした表情で、「カウンセラーとか先生たちって、なんでいちいち（俺のこと）もちあげるんだ」と問うてきた。その理由を尋ねると、児童相談所や小学校、中学校で



Figure.1

様々なカウンセラーや教員が、Aが何かをするとひとつひとつ褒めるため、大げさに感じているとのことであった。〈どうしてそう感じる？〉と重ねて尋ねると、「いちいち大げさだからうぜー」と返答する。そこで、〈大げさかは分からないけれど、僕も他の先生たちも（Aが）一生懸命に勉強したり、話をするのはうれしいんじゃないかな〉と伝えると、「面倒くせーとか思っているくせに」と答える。そこで、Aのカウンセリングルームでの一連の行動を例として、それを継続できるのは大切であることを伝えると、「そうか」と独り言のように呟く。自己へのポジティブなフィードバックにやや抵抗があるように感じられたため、次の回から視覚的なフィードバックも加えるべく、Aの取り組みを可視化できるシート（Aくん相談室カード）を用意した（Figure.1）。

Aの好きなXのシールを見せつつ、提案をすると、「Xだったらやる」と前向きな姿勢を見せる。数回後には、「Dの（準備した）シールは（種類が）少ないから俺のを使う」と言い自分が用意したシールもカウンセリングルームに置き、併用するようになった。

#### 《学校コンサルテーション》

##### ① 担当教員からの情報提供

一斉指導が困難な様子が強調された。この頃は一度実施したゼリーの調理実習が気に入り、最初から学習予定や教員の指示を無視し、「今日は調理実習をする」と言い張るとのことであった。当日の学習予定があること、調理室は他の学年が使用するため別の日に改めて実施することを伝えたが、「好きにさせろ」と怒鳴りながら、教室内の掲示物を引き剥がして破ったり、他の生徒に執拗な暴行を加えたりしたとのことであった。また、その際には制止に入った数名の教員も頭や腰などを蹴られたり、殴られたりしたとのことであった。当日はAを抑えることができず、校内の用務主事



の控室にあるキッチンを借り、担当教員とパンケーキ作りを行ったとのことであった。また、この日を境に毎日調理実習を要求し、「調理実習以外はやらない」と主張し、暴れるようになる。そのため、ここ数日はAの攻撃行動を回避すべく、その要求を受け入れているとのことであった。

## ② コンサルテーションでのコンセンサス

学級内や集団生活におけるルールを守れていないこと、取り組むべきことに取り組めていないことなどが問題としてあげられた。しかし、「個別指導の場面では適応しつつある」、「破壊的行動ではなく、調理実習という創造的な適応的行動に目を向けている」ことへも着目され、Aの主張をうまく利用することが話し合われた。そこでAに対し、調理実習は行うが、「調理室以外を使用しない」、「週全体のスケジュールをAに明示し、調理実習を行う時間帯を把握させる」、「調理実習を行う時間帯までにAがクリアすべきこと（生活・学習などの課題）を具体的に（〇〇をする、〇ページまで取り組む、など）」の3点を提案することとした。Aは不服そうに怒鳴ったが、調理室が使用可能な2/Wの時間帯を表で示したところ、「約束だぞ」と言い、大人しくなった。また、Aがやるべきことと調理室の使用をリンクさせ、カウンセリングルームでの取り組みと同様のシールを使用し、10枚たまと1回調理実習ができることを提案すると、受け入れる。なお、なかなか焦点を当てられない「遅刻をしないで登校した」、「誰も喧嘩をしなかった」などもクリアしたらシールを貼ることとし、10枚に届くことが困難そうな際には、「SCに〇〇を届ける」、「保健室の整理を手伝う」などのボーナス項目を設定し、Aの達成が可能な目標を設定した。

なお、この頃は母親との連絡は電話が中心であった。家庭での様子はあまり変わりなく、各々の会話がほとんどないとのことであった。

## 第4期；自己認知の変容へ（X+1年1月～3月）

#17～21

カウンセリングルームでの学習は、順調にこなすことができ、シールも溜まっていった。あるとき、Aは、「教室だと（シールが溜まると）調理実習ができるのに、ここ（カウンセリングルーム）じゃ何もできない」と話す。そこで、〈シールを貼っているから（Aは）ゲー

ムできているよ〉と返すと、「そうだけど……」と言い、やや不満そうな表情を見せる。続けて、〈教室でのシールと、ここ（カウンセリングルーム）でのシールって、同じかな？〉と返すと、「教室のは面倒くせー。だからお菓子が作れるんだ」と答える。重ねて、〈どうする？ここ（カウンセリングルーム）でのシール、止める？〉と尋ねると、「続ける」と返答した。この頃になるとシールを見渡し、溜まったことを喜ぶとともに、「俺、結構Dのところに来て、算数（数学だが、Aはこの言い方をしていた）のワークやった」と自分自身に対してもポジティブな認知をしつつあった。

## 《学校コンサルテーション》

### ① 担当教員からの情報提供

調理実習で作成した菓子を、職員室で配るようになり、教員から「ありがとう」、「美味しかった」などの多くの言葉をかけられたり、お礼にXのイラスト入り手紙をもらったりして、喜んだり、得意そうな表情をみせたりする様子が増えたことが報告される。

また、学級内でのトラブルはだいぶ減ったが、通常学級の生徒とトラブルを起こすことが散見されるとのことであった。理由を尋ねても、「あいつ（被害者）、ムカツク」、「ウザい」としか話さず、さらに尋ねると、校外に抜けて出してしまうことが話された。

### ② コンサルテーションでのコンセンサス

これまでのAへのサポートやAの様子を踏まえ、やや自己効力感に変容が見られるように見受けられた。通常学級の生徒とのトラブルに関しては、その背景としてAの同年代の生徒との交流経験の少なさ、攻撃性ゆえに避けられる面、A自身の他者と関わりたいモチベーションなどがあげられた。そのため、適切な時期を見て、通常学級の生徒との関係構築を検討することとした。また、トラブルに目が向きがちであるが、授業中、休み時間の適応も増えつつある面を再確認し、Aにフィードバックをすることが確認された。

なおこの頃は、母親からの電話連絡ではAのこと以上に、家庭（夫婦間）の問題が多く語られた。

## 第5期；情動のコントロールへ（X+1年4月～6月）

#22～26

自らおよび他者の感情に意識を向けるべく、この時期は表情カード（Figure. 2）を用いつつ、CBT的介入を実施した。

Aは、「こういうの(児童相談所で)やったことがある」と文句を言いながらも、怒りの表情を指し、「怒られることするときはこれ」と伝える。

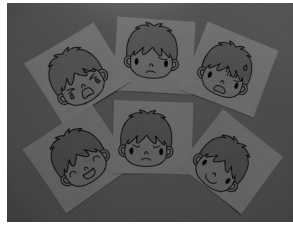


Figure. 2

他の表情も見つつ、その文脈などを併せて理解を促していくと、「いつもこれ(怒りの表情)じゃない」と話す。そこで怒りなどの認知的対処技法である、Friedbergら(2006)の取り組みを参考にし、怒りの状態における身体反応・感情・思考・行動などをモニタリングさせつつ、「頭を冷静にするための言葉」、「自分でできる冷静になるための方法」、「できた自分をほめる言葉」などの課題を作成し、数回の面談に分けて実施した。Aは「こういうのやっても実際には無理」と言っていたが、SCが具体的な例を示し、やるかやらないかではなく〈こういうやり方もあることを知っておくといいかもよ〉と伝えると、無表情ながらも取り組んでいた。課題に関しては、「授業中」、「休み時間」、「担当教員と話しているとき」など、学校生活におけるいくつかの場面を設定し、複数回取り組んでいった。

#### #27

午前中、予定外に調理実習がしたいことを担当教員に伝えるが却下されたため、職員室前で担当教員を怒鳴り、罵り始めた。養護教諭とSCがその場に行くと、養護教諭を突き飛ばし、それを止めようとしたSCに対しても「いつも理屈ばかり言ってるんじゃないよ！」と怒鳴り、職員室に突入した。職員室内の掲示物を引き剥がし、管理職に対しても怒鳴り始めた。そして、教員やSCを睨み付けながら、養護教諭の卓上にあったハンドボール大の金魚鉢を手取る。しばらくの間、Aと教員の間に張り詰めた空気が流れたが、Aは無然としながらも金魚鉢を近くの卓上に置き、無言で職員室から出て、自分の教室の方に向かった。

午後になり、Aとの約束の時間になると、時間通りに来室。課題は持ち込んだが、椅子ではなくソファーに腰かけ、「朝のこと、聞かないの？」と尋ねてきた。〈ん？〉と返し、〈その話をする？〉と重ねると頷く。調理実習をする日ではないことは分かっていたが、担当教員に不満を言ったところ、無下にされたため、気持ちが爆発してしまったとのことであった。SCはその

気持ちを受け止めつつ、職員室で気持ちを鎮めることができたように見受けられたことを伝えると、「金魚鉢のこと？ あー、落っことして割ろうと思った。でも、あの時息が苦しくて、フーフーしてたら、落としたらまずいと思った」と話す。〈どうしてだろうね？〉「なんだろう。走ってハアハアしてたから？」〈深呼吸みたいだ(笑)。そういうの一緒に考えたね〉「そんなんじゃねーけど。でもゆっくり息したか」〈そうなんだ〉「ちょっと楽になった。下(金魚鉢)見たら、金魚がいた。餌をやったこととか思い出した」と話す。〈C先生と世話していたからね〉と返すと、Aは「それで先生たちの方を見たら、Cがすげー顔してた」と話す。〈C先生、どんな顔だった？〉と尋ねると、「説明できねー。でも、ここで(金魚鉢を)落としたらまずいことは分かった。だから止めた」と答えた。生命のあるものを大切にしたこと、養護教諭の表情からはいけないことを読み取ったこと、気持ちをコントロールできたことをフィードバックすると、Aは、「でもあそこまでやったら、とことんやんねーとかっこ悪くね？」と尋ねてきたため、再度上記に加え、いけない行動を自分で中止させたこと、そのあとに静かに教室に戻れたことをSCは立派な行動だと思う、と伝えると、無言でその言葉を聴いていた。

#### 《学校コンサルテーション》

##### ① 担当教員からの情報提供

周囲のサポーターを呼び捨てることには変わらないが、学級内の生徒とのトラブルは少なくなり、学校内の生徒とのトラブルも次第に減少していた。時折、吠えるように大きな声を出しながら廊下の壁を殴ったり、学級内のステンレス製のごみ箱を蹴ったりしていることは報告されたが、他者や小動物などに攻撃することは報告されず、掲示物を引き剥がして破ることは少なくなっていた。

##### ② 養護教諭からの情報提供

金魚鉢の一件に関して触れると、「知らねー」と言い、取り合わない様子が話されたが、保健室の雑用などを快く引き受けることができるようになり、褒める機会が増えてきたとのことであった。

##### ③ コンサルテーションでのコンセンサス

金魚鉢の一件は怒りのコントロールによるものか判断は難しいが、結果として以前のように生命を粗末にしなかったことはポジティブにとらえることとした。

さらに、Aが養護教諭の表情に言及していたことから、他者の表情を読み取ろうとする共感性の成長に関しても話し合った。引き続き、カウンセリングルームでの介入を継続していくこととした。

加えて、上記の一件に関し、Aの「調理実習ができないことは分かっていた」という点についても改めて話し合った。その中で、Aが攻撃性を示したのは、「(調理実習を)やりたい気持ちを理解してほしかった」という背景であることが確認された。今後の対応として、同様な場面が発生したら、傾聴すること、Aの気持ちを言語化し伝え返していくこと、場合によっては「気そらし(雑用をさせる、用事を頼む、話題をそらすなど)」の対応をしていくこととした。

なお、母親からの電話連絡では、Aは帰宅すると直ちに部屋に引きこもってゲームに興じているとのことであった。家族や家具などへの攻撃はないが、引きこもってしまうことを心配していた。

#### 第6期；SSTの導入（X+1年7月～10月）

##### #28～33

ある程度認知的側面のモニタリングに取り組んできたため、行動的側面への介入(SSTの実施)も取り入れていった。Aの学級内での少人数SSTも検討したが、その前段として、カウンセリングルームでAと担当教員、養護教諭、SCでSSTを継続的に実施した。なお、SSTの時間帯に関しては、学級での作業的な活動の時間を充てた。Aは、「めんどくせー」を繰り返していたが、担当教員や養護教諭が「挨拶」に関する良いモデルと悪いモデルを見せると笑い出し、「BとC、演技力なさすぎ」と話す。担当教員が、Aにやってみるように促すと、養護教諭に対し、無表情で挨拶をする。Aは「うぜー」と話す。養護教諭がAの挨拶を受けて心地よかったこと、今日の仕事も頑張ろうという気持ちになることを伝えると、「でもうぜー」と答えていた。その後、SSTに参加した3人に対し、Aが挨拶をしていく、3人から挨拶があったら、Aも返していくことが約束された。この時期では顔を合わせると、周囲にあまり他者がいない場合には挨拶が可能になった。Aから挨拶がなくとも、教員やSCから声をかけると、返すことができるとともに、次第に挨拶の対象を増やしても、問題なくクリアすることができた。その後、段階的に「謝る」・「お礼を伝える」・「許す」などのSSTを実施し

た。「そんな恥ずかしいこと、なんで俺がやるんだよー」と言いながらも、カウンセリングルームでは、適切なスキルでの応答が可能になりつつあった。

##### 《学校コンサルテーション》

##### ① 担当教員からの情報提供

どうしてもAの問題行動に焦点が向かい、ルールを守っていること、問題を起こさなかったことを当たり前のようにとらえるため、その点に関するポジティブなフィードバックが難しい点が語られた。しかし、その一方で、SSTなどで取り上げた行動をAが般化している場面もある程度発生しており、担任教員の立場として褒める機会も増加しているとのことであった。

##### ② コンサルテーションでのコンセンサス

どうしてもAの言葉がぶっきらぼうだったり、相手を呼び捨てしたりしているために、肯定的に受け止められない部分があることが話題としてあげられた。しかし、表面的な言葉や語気などだけでAを理解していくのではなく、その言葉の裏にはAのどのような意図(例；うまく援助要請ができない、不満を受け入れられない、など)が込められているのか、それを理解しようとするサポートの姿勢が重要であることが確認された。同時に、適切な表現のできないことがAの抱えている問題であるゆえ、理解するとともに徐々に語気や表情も含んだ様々な表現について指導していくことが話し合われた。

なお、母親からは家庭内での攻撃行動や暴言などはほとんどないが、その一方で家族間の関わりがまったくなくなっていることが話されていた。

##### #34

SCが出勤すると、校内が騒然としていた。管理職に尋ねると、Aが登校するなり通常学級の男子生徒とトラブルを起こし、相手を殴ったのちに、阻止しようとした周囲の生徒や教員にも暴行を加えたこと、その後、大声を発しながら1年生の教室前廊下に掲示されていた生徒が作成したポスターや絵画などを引き剥がしたとのことであった。担当教員や1年生の主任がAに指導をしようとしても、「何でてめえらの説教を俺が聞かなきゃなんねーんだよ」と怒鳴り、Aの教室や生徒指導室に連れて行こうとすると暴れ、現在は廊下をうろうろしているとのことであった。SCが廊下に行くと、「C！C！どこ行った！C！」と大声で怒鳴っていた。その後、SCの姿を見つけると、非常に険しい顔つ



きで近づいてきた。SCが声をかける前に、Aは無然としながらも「おはよう」と言い、そのまま何も言わずに自分の教室の方向に向かっていった（その後は、教室に戻り、ずっと図鑑を読んでいたとのことであった）。

この日はSSTの予定はなく、午後の約束の時間にAは無表情に来室した。課題を出し、取り組もうとしたが、SCに、「今朝のこと、叱らないの？」と尋ねた。そこで、〈(Aは) その話をしたい?〉と聞き返すと頷く。今朝のことに話題を振ると、Aの方から「どうしたらいいか分からなくなっちゃった。(怒りが) どんどん上がってきた」と語る。〈(怒りが) 治まらなくなったんだ〉と返すと、「(いろいろやってきたこと) 俺にはできねー」と答え、相手の視線に腹が立った、など、その時の状況と気持ちを説明した。また、養護教諭の名前を呼んでいたのは、保健室で養護教諭と話をすれば、怒りが治まるかもしれないと考えたからだと言った。そこで、怒りが頂点にある状況でそれを治める方法について考えた点を賞賛し、「保健室に行く」というアクションも有効な方法であることを確認した。なお、SCに挨拶をしたことについては、「Dに会ったから、挨拶だ、と思った」と答える。この点に関しては、上記の状況で挨拶ができたことを認めるとともに、カウンセリングルームも保健室と同じ機能であることを確認した。一方、トラブルになった相手に関しては、「謝れてこと？」と尋ねてきたため、〈謝りたい気持ちがある?〉と聞き返すと、「わかんねーけどケリはつけたい」と返答した。

《学校コンサルテーション》

#### ① 担当教員からの情報提供

上記の一件の翌日、Aと担当教員、相手と相手の担任教員の4人で話し合いの場を設けた。Aは殴ってしまったこと、そして廊下の掲示物を破ってしまったことに関して、担当教員とともに謝ることができた。また、相手の生徒からは、「俺は何もしてないつもりだし、それは誤解だ」という説明があった。Aはその場では黙って相手の主張を聞いていたとのことであった。

#### ② コンサルテーションでのコンセンサス

担当教員とともに謝罪したことを、Aの成長として受け入れていくこととした。「謝る」スキルは活用できていたため、引き続きSSTを実施し、他のスキルの習得や般化を促すこととした。

一方、母親に関しては一連の学校での様子を報告し

ても特に反応はなかった。児童相談所での面接には、Aと共に通所しているとのことであった。

第7期；関係の広がりへ（X+1年11月～12月）

#### #35

学習活動などには、提示されたものに「めんどくせー」、「何でこんなのやるんだよ」などの文句は言いながらも、Aのペースで取り組む。やるべきこと、ルールを守れるようになりつつあった。Aからは週に2回の調理実習はルーティンになり、より充実している様子がSCに伝えられる。当初はすべて担当教員に準備を委ねていたが、この頃になると作るもの（包丁を使わずに調理できる菓子など）のレシピを自分でインターネットや書籍などで調べ、学校隣の商店で購入してから調理している、と報告する。

《学校コンサルテーション》

#### ① 担当教員からの情報提供

調理実習により教員からのフィードバックが増えてきたゆえか、「(菓子をつくってあげると) みんな、喜ぶんだ」と言い、学級内の4名の生徒に菓子を配ったことが報告される。また、さらに同学年のクラス(30名程度)にも、作った菓子をあげたい、と提案し、「先生たちに(菓子を) やってるんだから、いいだろ」と言い、クッキーを担当教員と焼いたとのことであった。ただ、配る際には、「俺は行かねー」と言い担当教員に委ねたとのことであった。

#### ② コンサルテーションでのコンセンサス

自分の行動により、他者がどのようにとらえるか、という相手の感情に意識が向けられるようになったのは、Aの成長であると考えた。ポジティブなものに関してとらえられたことをきっかけとし、様々な面で共感性を取り上げていくサポートを継続することとした。

#### #36～37

いろいろな人に菓子が喜ばれている様子を語るとともに、他の生徒たちから、自分は廊下を大声で怒鳴ったり、壁を殴ったりしている「変な奴」だと思われていたことを話す。また、この頃興味を持ちだしたトレーディングカードを話題にあげるとともに、その話をするためにAの学級に来室する数名の生徒がいることを笑顔で話す。休み時間などに上記の行動はありつつも、対人、対小動物への攻撃は、この頃にはほぼ見られな

くなっていた。

#### #38~39

多少同学年の生徒との交流もできてきたことを話す。特にトレーディングカードに関しては「内緒だよ」と言いつつも、こっそりと数名の生徒と行っていることを楽しそうに語る。トラブルはないようであった。この頃の面接では、学習とプレイの両方を続けていた。《学校コンサルテーション》

#### ① 担当教員からの情報提供

暴言を吐くことはあるが、他者や物を攻撃することはほとんどなくなってきたとのことであった。ただ、担当教員としてはそれを当然にとらえるのではなく、Aの努力として認めることを意識し、指導を続ける重要性に気づいた旨を語る。

#### ② 養護教諭からの情報提供

褒める役割として、養護教諭のように特別な場面を中心に褒める役割と、担当教員のように学習や生活などの課題に加え、普段何気なくやっていることを褒めていく役割があるように思う旨を話す。

#### ③ コンサルテーションでのコンセンサス

当初よりも適応的な場面が増加していることを確認した。しかし、攻撃や暴言などの不適応行動や禁止事項は完全になくなることはないが、Aが自分自身の感情をモニタリングできつつあること、他者の感情を読み取れつつあること、社会的スキルを習得しつつあること、自己効力感を抱きつつあることなどを見直し、Aの変容ととらえることとした。なお、上記の理由より、カウンセリングルームでの介入の終結も検討したが、Aから、「あそこ（カウンセリングルーム）で勉強して、ゲームしてから帰りたい」との希望があったため、引き続き週に一度、Aと過ごすこととし、中心を学習サポートにシフトしていった。SCの着任期間中（X+2年3月まで）は、Aとの関わりが続いた。

### 〔考察〕

第1期はAへの対応を模索する教員とともに基本的な関わり方を共通認識していった時期であった。Aの行動は多くの面で問題行動ととらえられ、担当教員自身も指導が伝わらずに困惑していたことが推察される。Aの指導もしつつ、他の生徒が危険に晒されぬよう、学習の機会が確保されるように教育活動を進めて

いくことは非常に困難であっただろう。また、A自身が学区外の中学校、さらに特別支援学級に進学したことによる環境移行に戸惑っていた可能性も否定できない。しかし、保健室やカウンセリングルームのような自分自身が受容される場所を次第に理解できるようになったことは、新たな環境で自分の居場所を見出すことにつながったと推察される。これらの存在により、Aは問題を起こしつつも、担当教員などにつながることはできたといえよう。

第2期では、Aと周囲のサポーターにラポールが構築され、ある程度目の前の課題に関しては集中して取り組むことができるようになっていた。「ここまでやったら」、「これをやったら」など、具体性を意識した指導を積極的に取り入れていったが、それらの手法が定着しつつあり、自分自身で取り組むべきことに関しては、落ち着きを見せていた。しかし、その点を自分自身で受け入れることに関しては、消極的であった。ポジティブなフィードバックを取って避けている様子もうかがえた。大井・吉岡（2001）は、攻撃的行動に対して、「押さえるゆえに反抗的になり、悪循環に陥るケースが多い」ことを指摘するとともに、学校教育においては「ほめられ、認められる体験が立ち直るためには必要であり、学校の対応は重大な影響を与える」と論じる。Aのポジティブなフィードバックを得る機会が少なく、そのためにどう受け止めたら良いのか戸惑っていた様子もうかがえよう。

上記を受け、第3期はAが自分自身の取り組みを可視化できるよう、シールなどを用いていった。SCなどからのポジティブなフィードバックを、Aが聞き流していたのか、聞かないようにしていたのか、否認していたのかは不明であるが、聴覚的情報に加え、視覚的情報としてもAがとらえることを意図して実施した。杉山（2000）の実践においても、トークンエコノミー法などの行動療法的な対応の有効性が指摘されている。ゆえに、これらの取り組みがAの学校生活に対するモチベーションの維持や自己効力感の向上につながったと推察される。

加えて、「調理実習」というかたちで、Aが学習活動に対し、積極的な面を見せたのもこの時期である。しかし、その積極性に関して逸脱が見られたため、目標やすべきことを明確にし、条件をもとに実施することをコンサルテーションで確認していった。この点は以



降のAへのサポートの根幹を醸成するものとなったといえよう。

それが最も顕著に反映されたのが、第4期である。Aの希望も活かしつつ、取り組むべきことを明らかにしていったことは、Aが多くの方でポジティブなフィードバックを得られる機会を増やすこととなった。調理実習を行うために自分自身の課題にある程度のレベルで取り組むことができるようになったことは一次的な効果であり、調理した菓子で他者に感謝されたり、お礼を言われたりという二次的な効果ももたらすこととなった。これらが相乗効果としてさらに自己効力感の向上につながったと推測される。平岩(2007)は、CDの自己効力感の低さを指摘し、行動療法などによる介入を提案するとともに、「社会的」な介入の重要性を示している。第3期では自分自身の取り組みを見直すことで、第4期ではさらに他者からのフィードバックを得ることで自己効力感を向上させることができたといえよう。

第5期は主に認知的側面に、第6期は主に行動的側面に介入した。ただ、この2種類は複雑に影響し合い、相互作用を発生させていることから、各々を独立させるのではなく、Aの様子や文脈をもとに適切に介入を行った。特にこの時期にウエイトを置いたのは、Aの感情や情動のセルフモニタリングやコントロール、他者の感情への気づきである。

CDに関しては、近藤ら(2004b)や富田(2005)により、共感性の問題が指摘されている。Aはやや抵抗を示したものの、「できるようになる」ことよりも、知っておいたり、考えたりすることに重点を置く旨を提案されると、SCや周囲のサポーターと話し合ったり考えたりすることができた。このことは、ある程度Aが「怒っている自分」や他者の感情への気づきにつながったものと推測できる。

さらに、SSTなども含めて、当初はSCとの関係、次に担当教員などとの少人数の関係でのサポートが行えたことも意義があったと判断できる。奥村(2000)は、CDへの処遇として、第一段階は1対1の個別的关系を安定させる、第二段階はサポーターを増やして立体的な人間関係を構築させる、その後第三段階として少人数の年代との交流の場を増やすべきであることを主張している。本事例では、第三段階の対応も視野に入れていたが、結果的に第一、第二段階の対応を中心と

したことで、Aにとって適切なテンポでの介入ができたといえよう。クライアントのテンポに合わせることは重要であり、上記の奥村(2000)では、根深い問題を抱えた少年の治療では特に配慮すべきことであるとされている。目の前のクライアントの状況と共に、抱える問題の背景をも踏まえることが援助者には必要となってくるだろう。

第7期では、Aの人間関係はやや広がりを見せる。同年代の生徒との人間関係構築に関わる介入は特に取り上げてはいないが、ある程度の人間関係が発生している。この点については、A自身の「(同年代の)他者と関わりたい」というモチベーションは言うまでもないが、SSTなどにより習得されたスキルの般化が関与している可能性があげられる。加えて、介入当初の最終目標であったセルフモニタリング、特に怒りに関しては、Aの自分なりの気づきはあったように見受けられた。それが他者への攻撃の減少につながったものと予想できる。

#### 〔総合考察〕

介入は一旦終結とされたが、Aに関しては、髪を染める・喧嘩・禁止されているものの持ち込みなどを始めとする生徒指導面での関わりが必要な問題は発生し続けていた。その都度、担当教員、養護教諭、SCなどでコンサルテーションを実施し、注意や指導は即時かつ適切に行っていくとともに、適応的行動にも目を向けていくことが何度も確認された。CDに関し、谷(2006)は関与者の指示が内面化しにくいことなどを指摘する。即効性の困難な部分もあるが、それでも関わり続ける担当教員や養護教諭などのモチベーションの維持もSCの主な役割であった。本事例では毎週に加え、適切に学校コンサルテーションを実施していった。単なる情報提供ではなく、担当教員に関しては対応を客観視できたこと、養護教諭に関してはAおよび担当教員の援助ニーズを把握し、提供できたこと、SCに関しては個別の関わりをもとに、その般化や広がりへの協働を求められたことが、メリットであったといえよう。そのため、常に変化を続けるAへのサポートを立体的にすることができたと考えられる。

また、CBT的な介入に関しては、今後の検討もあるが、Aのセルフモニタリングや情動のコントロールに

ある程度の影響はあったものと推察される。取り組みにやや抵抗も示したが、「考えること」にウエイトを置いたために、Aは無理なく取り組めたものと考えられる。その点が、Aの自己や他者の「感情」への気づきにつながったといえよう。奥山(2000)は、CDの共感性の問題に対しては、1対1の関係をもち、感情を言語化する支援の有効性を指摘する。ゆえに、本事例での感情や情動にフォーカスした介入は今後、さらに検討されるべきだといえよう。また、他者と関わるスキルの習得もある程度なされ、般化もみられた。

今後の課題としては、家庭や関連機関との連携があげられる。母親に関しては、途中から母親自身の体調不良もあり、面談が困難になったため電話連絡が主体となるが、父親との関係に問題が移っていることがうかがえた。横山ら(2009)は、保護者の離婚がCDの問題の悪化に関連する可能性を指摘する。Aのサポーターとして、保護者の協力は不可欠である。この点に関し、関連機関との連携が密になれば、より包括的なAへの支援が可能になることが期待される。

また、攻撃行動への介入の観点として、宮本(2000)や中村(2005)は、セルフコントロールの強化に加えて、「援助要請」の有効性に関して言及している。岩瀧・山崎(2007)などでも、援助要請スキルと学校適応との関連が明らかにされている。今後、新たなCDへのサポートの観点として、検討課題にしたい。

### (引用文献)

- アメリカ精神医学会 「Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Forth Edition. Text Revision. 2000 (高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 『DSM-IV-TR. 精神疾患の診断・統計マニュアル』 医学書院 2002)
- Friedberg, R.D. & Friedberg, B.A. & Friedberg, R.J. 『子どものための認知療法練習帳 (長江信和・元村直靖・大野裕訳)』 太洋社 2006
- 藤浪二三四 「問題行動を繰り返す思春期の患者と関わって」 日本精神科看護学会誌 45(1), 155-158, 2002
- 原田謙 「反抗挑戦性障害と行為障害」 精神科治療学, 23(増), 209-215, 2008
- 平岩幹男 「非行を繰り返す」 小児科診療, 11, 151-154, 2007
- 帆足欣也 「行為障害 A君への支援」 精神看護 6(1), 30-38, 2003
- 猪股丈二・山崎晃資 「行為障害」 精神科治療学, 16(増), 223-228, 2001
- 岩瀧大樹・山崎洋史 「中学生の教師への援助要請スキルと学校生活適応との関連」, 学校教育相談研究, 17, 23-34, 2007
- 岩瀧大樹・山崎洋史 「特別支援教育導入における教員の意識研究—期待される心理職の役割」 東京海洋大学研究報告, 5, 17-27, 2009
- 警視庁生活安全部少年育成課 「少年非行の傾向」 2009
- 近藤日出夫・大橋秀夫・淵上康幸 「行為障害の実態について」 矯正医学, 53(1), 1-11, 2004 a
- 近藤日出夫・大橋秀夫・淵上康幸 「行為障害の亜型に関する研究」 矯正医学, 53(1), 12-20, 2004 b
- 宮本信也 「注意欠陥・多動性障害」 小児の精神と神経, 40(4), 255-264, 2000
- 文部科学省 「スクールカウンセラー等活用事業費補助(拡大)【達成目標2-3-1】」 2008
- 文部科学省 「スクールカウンセラー等活用事業平成25年度予算額」 2013
- 中村道子 「行為障害—早期診断と早期介入について—」 脳と発達, 37, 157-163, 2005
- 奥村雄介 「行為障害の矯正治療」 こころの科学, 93, 47-54, 2000
- 奥山眞紀子 「不適切な養育(虐待)と行動障害」 小児の精神と神経, 40(4), 279-285, 2000
- 大井正己・吉岡眞吾 「行為障害と反抗挑戦性障害」 小児科臨床, 54(増), 241-249, 2001
- 佐野樹・中島公博・佐野奈津美・古根高・千丈雅徳 「アンガーマネジメントを施行した思春期行為障害の2例」 精神医学, 52(6), 553-559, 2010
- 杉山登志郎 「注意欠陥多動性障害と非行」 小児の精神と神経, 40(4), 265-277, 2000
- 鈴木太 「ADHDにおける精神医学的併存症」 臨床精神医学, 37(2), 155-164, 2008
- 武内珠美・大井美保 「小学校における行為障害児童に対する校内チームと家庭・専門機関との連携による援助の事例」 大分大学教育福祉科学部附属教育実践研究指導センター紀要, 18, 25-36, 2000
- 谷敏昭 「行為障害重症例に対する処遇技術の研究—矯正施設における「即時介入型認知療法」の実践と治療評価について」 矯正医学, 55(1), 10-13, 2006
- 富田拓 「思春期の非行・行為障害」 小児科診療, 6, 91-98, 2005
- 山崎洋史 『学校教育とカウンセリング力』 学文社 2009
- 横山浩之・廣瀬三恵子・奈良千恵子・湧澤圭介・萩野谷和裕・飯沼一字 「発達障害がある児(者)における行為障害の要因」 脳と発達, 41, 264-267, 2009

