

# 学校適応に困難さを抱える男児の行動観察と行動変容 —学校と連携しながら行った親子合同カウンセリングの事例—

松本秀範<sup>1)</sup>

## 〔要旨〕

本事例のCIは学級担任からの要請を受け、家庭での問題行動は特になく、学校での対教師反抗や私語などの行動の変容を目的としCIとMoが来談した。PDDとADHDの傾向があり、薬物療法も考えられたが、学級担任には行動観察をつけた行動療法的アプローチを事前にコンサルテーションし、CIの語りと観察記録を見てThと保護者とCIとで話し合う親合同カウンセリングの形式をとった。治療を継続し、対教師反抗の減少と教師に優しく伝える行動・教師の指示を聞く行動が増え学習意欲が高めることができた。CIが主体的に変わろうと努力しつづけたこと、MoがThと担任の橋渡しをして事前のコンサルテーションの一貫性を保って効果を維持できたこと、担任の行動記録があることでCIの行動を変えようとする気持ちを維持させられたこと、親子合同カウンセリングでCIの発言と気持ちを聞きMoが焦る気持ちや不安に持ちこたえMoも家庭で一貫した関わりができたこと、以上が治療的な効果を高めた要因であると考察された。

キーワード：親子合同カウンセリング、行動療法的アプローチ、行動観察

## I はじめに

本事例は学校の学級担任からの要請を保護者が受け、対象となる児童（以後CI）と保護者（母親、以後Mo）が著者（以後Th）の務めるクリニックに相談に来た。CIに家庭での問題行動は特になく、学校での対教師反抗や私語などの行動の変容が求められる事例だった。広汎性発達障害（Pervasive Developmental Disorders:PDD）と注意欠陥多動性障害（Attention Dificit Hyperactivity Disorders:ADHD）の傾向として薬物療法的介入も考えられた。本事例のCIとMoが薬物療法への拒否があり、何よりCIが自分で問題行動を把握し改善したいという意思を持っていた。主治医とも検討の上、学校での問題行動の改善を目指すことが来談の意図に沿う治療であると合意し、学級担任には行動観察を依頼し、CIの主体的体験の語りとその記録用紙を見ながらThと保護者とCIとで話し合う親合同カウンセリングの形式をとることになった。

本事例の特殊性の一つ目は、教師に事前にコンサルテーションし、教師が行動観察を依頼し、適応的な行動の獲得とその強化を目指した行動療法的アプローチを医療と継続して行えたことである。学校との連携の必要性は言うまでもないが、今日までこのような手法を用いた事例研究は見当たらない。

本事例の特殊性の二つ目は、親子合同カウンセリングの手法を用いたことである。学校との連携において行動療法的アプローチを行うのであれば、教師と治療者の関係のみ、あるいは保護者と治療者のみでも成立する。しかし、本事例のCIは、自身の問題を把握し、自らも行動を変えようと思意を持っていた。カウンセリングの場では教師との関係における体験を言語にすること、うまくいかないことへの気持ちの整理、どのようにすればいいのかをCIと共に考えていくことが行われていた。

行動観察をしながら学校での行動について児童と保護者も踏まえて話し合っていくこと、CIが担任との関係を改善したり学校で適応的に振る舞えるようになるという変化を促した。CIは最終的には薬物療法を施行せずに治療は終結することができた。よって本研究は、コンサルテーションと行動観察による行動変化、親子合同カウンセリングによる介入の治療的有効性について検討していくことを目的とする。

## II 事例の概要

CIは小学校5年生男児。背は高く、細身。おしゃべりが大好きで、人との関わりを好む明るい性格である。体を動かして遊ぶことを好んで、スポーツ全般が上手

<sup>1)</sup> 心のクリニック・飯塚 臨床心理士

である。

家族構成は、Mo、Cl、妹の3人暮らし。妹が1歳よりも前に父親とは離婚し、Clはそれ以降、一度も父親と面会をしたことはない。Moはもの静かで控えめな人柄ではあるが、生活面での指導でたまに強い口調になって注意をしすぎてしまうことがあると言う。妹は3歳年下で、ケンカが多いであるが、本当は仲が良く、一緒に遊ぶことも多いようだ。

Clの発達歴は、出産時に問題はなく、幼少期よりかなり活発だったが、言葉の出も問題はない。1歳半から3歳まで通った保育園での適応は良く、課題への取り組みや交友関係など問題はなかった。転園後、落ち着きがないことやケンカが多いことが指摘されるようになった様である。小学校では授業中に邪魔をしてくる児童とケンカになったり、ケンカで人を怪我させてしまったこともあったようだ。X-3年に「落ち着きがない、物にあたりすぎる」という主訴で初診した。その時には、授業中に離席をしたり、体をソワソワしたりするなどの問題が中心だったが、時折、交友関係で苛立ち、うまく自分のいたいことを言葉で表現を出来ない時に物に当たってしまっていたようだ。「適応障害」の診断のもと、動きを求めやすい傾向があることから感覚統合療法を用いた治療法が選択され、行動面の変化と前担当者の退職があってX-2年4月には治療は終了していた。

なお、今回の事例報告については、問題行動が治まった頃にClとMoに許可を得ている。個人の特定ができないよう、事例の特徴を変えない程度に情報に修正を加えている。

### Ⅲ インテーク面接及びアセスメント：[]はThの発言、[]はClとMoその他の発言

#### 1. インテーク面接(X年8月)

MoとClとで来談した。小学校の担任から、「落ち着きがない」「自分の意見が通らなるとムキになることが多く、トラブルの元になることが多い」とMoが指摘を受けたことが主訴だった。主治医の診察の後、主治医の依頼に基づいてThがカウンセリングを行った。

主治医の診察にて相談の概要はMoが話しており、Thは知っている部分があったが、ThはClと挨拶を交わしたあと「ここでどんなことを話していきたいと思っているの?」と尋ねた。「これはどうやろうと思っていることがある」とClは自主的に語り始めた。「もう少し詳しく」と説明を求めると、「ある先生は板書した文字の間隔を指摘すると「ありがとう」と言ってくれるのに、担任は「そんなこと言わなくていい」と言います。担任はケンカがあるとどちらか一方の言い分ばかりを聞いて片方を悪者にしたり、詩の朗読でズレている人に「わざとズラすな!」と怒鳴ったりしているとの納得がいけない」と話した。話しだしこそ不思議な感覚を持ちしたが、Clが不満に感じている事柄ははっきりと分かりやすい表現をしていた。「そういう時はどうしているの?」「そういう時は男(子児童)7~8人で先生に文句を言ったりする。」と教員への不満をストレ-

トな表現でぶつけてしまうことや、そのことで他の児童も指導にのりにくくなって、担任との関係が悪化していることが自らの口で語られた。また、それは主治医がMoから聴取した主訴と合致するもので、Clには自分の課題を把握する力があることが分かった。文句については、「気づくのが他の人より早いといってしまう。…一つ間違うと他の物も書き直さないといけないからすぐに言わないといけない。」と言った。授業を受けている児童の立場からするとそれは正論であるようにも聞こえた。「つい、文句というか、先生たちに強く意見を言ってしまうことがあるの?」と尋ねてみた。すると話題は逸れ、「後ろを向いてしゃべっていても女子には強い言い方はしない。…男には“安心して失敗できるクラス”っていう目標を立ててるのに、先生はミスを言っただけで怒ったりする。」と答えた。Clからすると担任の一貫性のなさが原因で一方的な形で注意や指導を受けているから、気持ちの整理がつかないので強い言い方にならざるを得ないと言っているようにThには聞こえた。Moからの補足では、Clにはこれまで授業中に友達に勉強を教えているのに私語と勘違いされて注意をされたり、先生に自分の考えを伝えようとしているだけなのに意見を通そうとしていると誤解されて注意を受けたりする経験が数多くあったそうである。よってClへの介入は、Clの感情が整理されることも必要であるし、何よりClの行動が変わって担任との関係の質が変わることが必要であると判断された。主治医との検討では、遊戯療法や個人カウンセリングによる主体的な体験の語りだけでは学校で起こっている出来事を歪曲して報告したり、問題に関する早期の直接的な介入が難しいため学校の適応が改善しない可能性もあり、来談の意図に沿えない部分もあることが危惧されたため、上記構造のカウンセリングへと至ったのである。

さて、Clの中にきちんとしなければならないという考え方が強くあって担任に対して反対意見を言っている可能性も考えられたので、家庭教育による影響を確かめるためMoに家庭の様子を尋ねてみた。Moはおっとりとした人格で、Clの約束を守れないところや話を聞かないところや注意しても失敗を続ける所にイライラして強い口調で言うこともあると言っていたが、過度にそれが繰り返されてはいなかった。教師に対して示す攻撃的な在り方が家庭の中で身についたストレスへの対処行動であるというよりも、教師との中で起こる感情的体験をどのように対処したら良いのかを身に付けていない発達の上にあると理解された。主治医との相談のうえ、保護者に自閉症スペクトラム(以後ASD)特徴の確認のための質問紙ASQ(自閉症スクリーニング質問紙(大六・千住・林・東條・市川、2003)とADHDの特徴の把握のためのADHD-RS-IV(注意欠陥多動性障害レイティングスケール日本語版(山崎・小石・朝倉・大屋・林田・安枝・佐藤・松本・中村・煙石・加藤・渥美・猪股・松本、2002)を渡し、担任にはADHD-RSを記入してもらうようにMoを通じて依頼した。なお、本研究では、PDDと自閉症スペクトラム(ASD)の際に

については触れず、ほぼ同義としている。認知面の偏りについても確認するため、知能検査(WISC-Ⅲ)の再評価も行った。

## 2. アセスメントの結果

ASQはRutterやLordらを中心とするチームで開発され、DSM-ⅣやICD-10のための自閉症面接基準であるADI-R(Autism Diagnostic Interview - Revised)を基に質問項目が作成されており、自閉症の3つの基本的障害である対人相互作用、コミュニケーション、常同的・反復的な行動様式についての質問項目からなっている。Berument,Rutter, Lord, Piddes & Bailey(1999)によれば、自閉症を含む広汎性発達障害と、広汎性発達障害を伴わない発達障害(行為障害、言語発達遅滞、知的障害など)とがカット・オフ点を境にきれいに分かれるだけでなく、広汎性発達障害の中でも自閉症とそれ以外の広汎性発達障害(非定型自閉症、アスペルガー症候群など)の平均がはっきり異なるなど、軽微な障害の検出という点でも優れている。千住・東條(2001)や大六ら(2003)は日本語版の作成に着手している。大六ら(2003)は、東京都梅ヶ丘病院にて自閉症、非定型自閉症、アスペルガー症候群、それ以外PDD、適応障害、精神遅滞、強迫性障害、書字表出困難(LD)、行為障害、分離不安障害の診断のついた101名の被験者を対象とし、Berumentら(1999)の研究と比較を行い、自閉症、非定型自閉症、アスペルガー症候群、それ以外PDDらを鑑別してcut offポイントとして13点が妥当であるとした。CIのASQは11で非該当であるが、教師への反抗にASDの傾向が関連する可能性までは否めず、経過を見ていく必要性があった。

ADHD-RS-Ⅳは、ADHDのスクリーニング、診断、治療成績の評価に使用可能なスケールとして開発されたもので、DSM-Ⅳの診断基準を基に、不注意と多動性と衝動性の領域の18項目を交互に編成し、項目評価を4段階で評定できるようにしている。DuPaul, Power, Anastopoulos(1998)は、2000人に及ぶ大規模な被験者を対象に、探索的因子分析と検証的因子分析を実施し、症状の二面的モデルに即応していることを確認し、再テストによる信頼性、観察者間一致率、サブスケールの内部一貫性、基準関連妥当性、判別妥当性などの調査を実施した。それに基づき山崎ら(2002)は日本語版を作成し、メルクマールを調査した結果、合計点数が家庭版では14～16ポイントが、学校版では11～21ポイントが想定された。しかし、ADHDの診断には、専門医の診察を仰ぐことを勧めている。

さて、今回のCIについては、Moの評価が不注意2/9項目8点、多動・衝動性は4/9項目11点で合計19点であり、教師の評価は不注意3/9項目9点、多動・衝動性は6/9項目21点と30点を超えていた。しかし、教師評価の多動・衝動性の高さについては教師との関係の問題も増悪要因と考えられ、主治医との検討の結果、ADHDとPDDどちらもグレーゾーンにある児童と判断し、「適応障害」の診断にて治療は開始し、発達の障害

については教師の行動観察に加え親子合同カウンセリングにて経過を見て必要ならば再検討することとなった。

WISC-Ⅲの図については下に示し、所見もその後に記

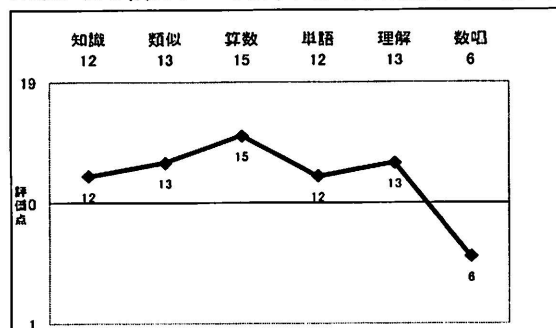


図1 言語性検査 評価点

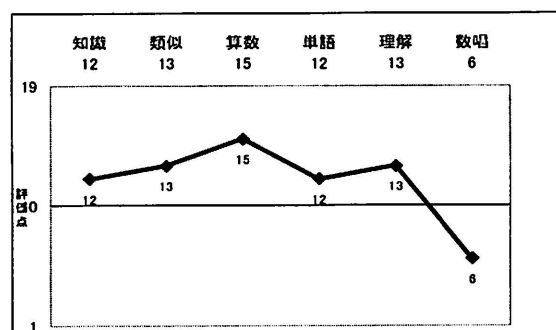


図2 動作性検査 評価点

する。「迷路」は補助項目であり、時間の都合で施行なかった。

言語性IQの評価点平均はおおよそ10である。「数唱」が6点と平均よりも低い点数であるが、それ以外はどれも平均の水準かそれ以上だった。「数唱」と「算数」より、聴覚的な短期記憶することが苦手であるが、文章題の理解に基づく暗算の計算処理の習得は同年代と比較してかなり優れた水準で習得できていると言える。「単語」と「類似」に差はなく、どちらも平均の水準だった。視覚的な情報も加味しながらの言語を用いた抽象的な思考は年齢以上の力を持っており、言語概念に基づく語彙の習得もかなりできていることが示されている。「知識」は平均、「理解」はそれ以上の水準だった。学校や家庭で学ぶ一般的な知識や日常的な出来事の価値判断を言語的に理解し、長期記憶として蓄積することは優れた水準で出来ており、日常的な出来事の体験から長期記憶に置き換える力を持っていることが分かる。

動作性IQの評価点平均はおおよそ12である。どれも平均かそれ以上の水準で、「符号」「配列」「積木」「記号」が10点よりも評価点が3点以上高い結果だった。「完成」「積木」より、視覚刺激の全体像を把握し、日常的なものや事の構成を理解して長期的記憶とし、刺激の構成に不足する部分をその記憶と照合しながら探索を行う能力は年齢相応の水準にあり、全体から部分へと細

かく分化させて再構成する能力はかなり優れたものを持っている。「符号」「記号」からは、短期記憶して記憶との照合を行う作業や鉛筆でそれを再生しワーキングメモリーを形成する能力も優れた能力を持っていることが示されている。先にあげた能力を用いつつ視覚的な情報の処理の能力を用いて左脳と連携しながら行う「配列」は優れた水準で、「組合」は平均の水準だった。具体的で言語的な内容も含まれている刺激で部分的な情報から全体の文脈を類推することは極めて得意であり、身体図式との照合や物を動かして探索しながら感覚からフィードバックされる内容をもとに全体像を思考する類推の能力は年齢相応の水準にあると言える。

### 3. 検査のフィードバックと今後の治療方針 (X年8月下旬)

フィードバックの前に最近の様子をCIに確認した。休み期間のため、学校で気持ちを理解してもらえずにトラブルになることはなかった様で、「習い事のメンバー同士で遊ぶ約束を勝手にしてしまう。練習のあとみんなが遊ぶって言うから断りきれなくてつい、お母さんがダメって言っているのに約束してしまった。」とCIはMoとケンカになってしまった出来事を自主的に振り返ることができていた。「どんなふうに約束するのいいのかな?」「昨日の夜、友達から電話があった時は、約束の時間と場所を決めて、お母さんに確かめてOKをもらってから友達に電話すればよかった」と考えた。Moも認めやすい遊びの約束の作り方をCI自らが工夫して考えたことに嬉しそうにしていた。

WISC-Ⅲのフィードバックをした。CIは「数唱」が苦手であることにすごく納得をし、注意されたことをついうっかり忘れて繰り返してしまうことや言われたことを忘れてしまうことなど自分のクセに気付いてきた。CIは落ち着いた場面であると、自分の行動を省みて考える力もあるため、担任の先生方との関係を修復し自分の行動を改善していく力があるように感じられていた。

薬物療法には拒否感があり、CIは自分自身で問題となっている行動を変えたいと言っていたが、学校の状態次第では主治医から薬物療法を用いることに了解した上で、親子合同カウンセリングが開始となった。カウンセリングではまず、Thは電話時の主訴からインタビュー面接までに話した内容の振り返りをし、CIに学校でどのようにできたらいいのかという具体的な行動の目標を確かめた。

CIは今後の自分の目標として、「先生に何かを言いたい時は、丁寧な言葉に換えて、先生に言うことができそうな時に言えるようになりたい」と考え着いた。先生との意見の食い違いが起らないようにするための対応である。その他に日頃から変えることができた方が良い行動があるかをCIに尋ねたところ、授業中に後ろを向いておしゃべりしてしまうことや静かにするように注意を受けてもすぐに聞くことができないことが挙げられた。話し合いによって出来上がった学校での目標行動は次のようになった。①「先生に間違っ

とや要求があったら丁寧な言葉遣いで先生に伝える」②「授業中は前を向いて聞く」③「注意はすぐに聞く」である。それが達成できているかどうか客観的な視点も必要だろうと判断したため、CIには「自分は出来ていると思っていても、担任の先生から見てどうなのかは分からないよ」と説明したうえで、CIとMoに了承を得て、授業の様子を行動観察を担任に提案した。担任にはMoから伝えてもらい、担任の快諾を得た。観察記録は毎回の来談時に持参してもらうことが可能となった。カウンセリングは2週間に一度40分の枠組みで行った。

カウンセリング時の話題に関しては、目標行動のうまくできたことやことやうまくいかなかったことなどを話すよう伝え、できるだけCIが自主的な話題選択から発話ができるように促した。CIの話が終わった後に、担任の行動観察は見るようにし、必要時にはCIにコメントを求めた。Thはこの時、全く意図していなかったのであるが、この治療構造はCIは行動観察記録をカウンセリングで見るとまでは見ることができず、CIが自主的な発話の状況の中で自分の行動を振り返る力が養われるような形となっていた。翌日、Moが担任に行動観察を依頼すると、担任の先生よりCIへの関わり方について困っていることについてコンサルテーションを受けたいという希望の連絡があり、行動観察は親子合同カウンセリングの初回から持参できる体制が整った。

### 4. 担任へのコンサルテーション

コンサルテーションでは、担任は学級でCIが言ったとおり私語が多いことにも困っていたが、それ以上に私語が続くことについてなどを注意すると、その注意を聞かず言い返してきたり、怒って食ってかかっていたり、冷静に話が聞けなくなることがあることを心配していた。CIと考えた目標行動について伝え、CIの私語を減らすために名前を呼んだり、シーっと人差し指を口の前に持っていく動作や肩をポンとたたくなど、おしゃべりが過ぎている場合にCIに気づいてもらえるソフトサインをCIと作ることを提案し、目標行動ができていたり、ソフトサインで注意を聞くことができた時には先生が褒めるという対応を行っていくことになった。ご褒美や特別な活動等の強化子の利用は学級運営上、難しく褒めることを中心的な強化子とした。また、指導を聞くことができないような状態である場合は、声を大きくしたり強い指導をするなどエスカレートするのではなく、CIがその場所から離れるよう担任が指示し、落ち着くまで少しの時間を設け、それから再度話し合うクールダウンするようにした。CIに行動観察を見せることも担任には了解を得た。

行動観察で記録する行動はThとCIとMoがフィードバック時に話しあった目標行動である①「先生に間違っ



に担任との間の感情的なトラブルが起こるのであり、②「授業中は前を向いて聞く」が出来れば私語よりも学習内容によりエネルギーを向け私語を減らすことができ、③「注意はすぐに聞く」が出来れば私語をやめ、繰り返しの注意を避け、CIの担任への反抗をなくすることができるからである。

### 5. 担任の行動観察と行動記録

担任は◎、○、△、×の四段階の評価でそれについて記載し、一言のコメント欄には毎回ビッシリとCIの様子や担任が考えたことが記載されていた。担任はCIとの関わりが終わる5年生の最後までその観察を続けた。とても熱意があり、生徒を大事に見守ることのできる担任の先生であるとThが感じたことは言うまでもない。

生徒一人の行動観察であり、その評価は主観的な部分が否めず、等間隔な尺度であるということは部分もあるが、主観的評価を担任が続け、その評価がどのように推移していくのかは、学校での問題行動の解決を目指している担任やCIにとっては大きな意味があるように思われた。授業時間、日数、担任が授業に入る実数は週によって異なるため、目標行動の点数を週ごとで平均値を出し、下の図(図3)にまとめた。また、担任のコメントにも、CIの変化、担任の関わりや考え方の変化、治療関係についての言及があった。こちらについては事例の経過の中に適宜記載している。

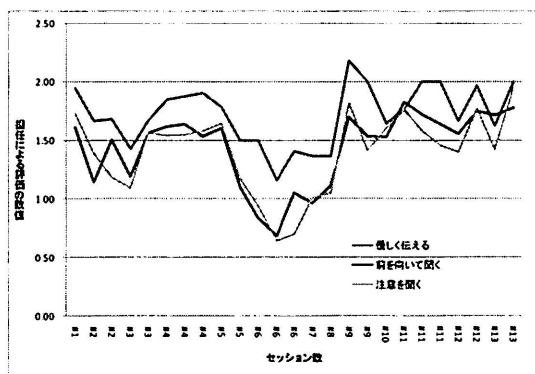


図3：担任の行動評価(週ごとの平均値)

## IV 親子合同カウンセリングでの経過

### # 1(X年9月)

約束通り担任から行動記録を受け取って来た。前回までの振り返りをし、目標行動や話をしていくことを確認した後、「どんなところから話を始めようか？」とThはCIに話題を求めた。「怒られたことは一つあります。朝、一緒に行っている人にガムをあげてしまいました。登校中だったからやめないといけないと思ったけどあげてしまいました。」と話した。Thは自分で注意を受けた行動を振り返れたことをほめた。するとCIは自由に話題を展開させて行きた。勉強が終わったら読書タイムの時に、勉強が分からないで困っていた友達に勉強を教えていたらおしゃべりに間違えられてしまったけれど、イライラせずに先生に丁寧な言葉で伝えることができたことを報告した。その瞬間ThとMoが同時のタ

イミングで「すごいね！」とほめた。CIは優しく伝えられたことを担任にもほめられ、その時に「他の友達にも教えてね」と担任に言われたことがとてもうれしかったことも話した。担任の行動記録にもその喜びが書かれていた。

行動記録を開いて一緒に見た。CIにもそれを見せ、「どう思う？」と尋ねた。「私語のところ△が多いのが気になります…」「どうしたらいいと思う?」「後ろを向いてしゃべらないようにしようと思います。…でも、どうしてもしゃべってしまうかもしれないから…、一回の注意で止められるようになりたいと思います。」「私語をしないようにすることも大事だけど、みんな完璧にすることはできないから、もしおしゃべりがあっても一回の注意で止められるようになったらとってもいいね!」「うん!」MoはThとCIの話を見守り、Moは思わずニコリとなり、CIの頭をなでて「すごいねえ」とほめた。どのようにしたらいいかを自分で見つけ出せたCIをととても誇らしく感じているようだった。

担任の記録では、CIの名前を呼ぶだけで私語をやめることができ、受診前にあった反抗的な言動や態度が見られなかったことが記載していた。

### # 2(X年9月)

小学校の方針で、主要4教科が分割授業が始まった。席替えもあって後ろを向いてしゃべっていた友達となりになってしまっしゃべりかけられる機会が増えてついしゃべってしまったとCIは振り返っていた。担任ではない先生が担当の授業の時に、しゃべっているいつもは担任からの合図でおしゃべりが止められていたのに、それがなくて出来なくなってしまっCIは困っていた。「どんなふうにしたらいいんだろうね」と聞いてみた。すると、そのCIは日は授業後に授業担当の先生に「となりの友達に話しかけられるから集中できん」と相談していた。教師からの注意で口答えしエスカレートしてしまう関係には発展しなかったのである。担任の行動観察では、私語の注意に対して注意に言い返す場面が一度だけ見られたようだが、冷静に振り返ることができていた。担任を始め他の先生との間の信頼関係が確実に回復しはじめているように思われた。

### # 3(X年10月)

下を向き、暗い表情で「しゃべりすぎた」と話を始めた。ある日の授業、CIの課題が終わって、担任が他の子どもに教えている間じゅう友達と私語してしまっ、クラスの女子や先生に何度も注意を受け口論になってしまった。その日のことをすごく後悔し、話をしているCIのその目からは涙がポロポロと流れていた。CIの涙を流しながら後悔している姿はThの感情に強く訴えかけてくるものがあった。「こういう時もあるよ。こういうときこそ振り返りをして、次がんばっていきましょう」と声かけをし、担任の記録を一緒に見てみた。たしかに×が付く日が多く、先生の声かけに2週間間に数度、注意を聞かずに口答えをする場面があったよ

うだった。ある日は朝からおしゃべりが止まらずに調子が悪く、担任がソフトサインを出してもおしゃべりを止められず、CIの名前を呼ぶと「うるせえ、だまれ！」と言い返した。その後の授業時間、注意を促されても次の時間にはおしゃべりを続け、午前中はまったくおしゃべりが止められなかったようだ。昼休みに担任がCIを呼び出し話を聞いた。するとCIは周りの友人のことや担任の不満について愚痴を言ったあと、10分ほど泣いた。その後は調子を取り戻して学習に取り組めたのだった。しかし、その2日後は、からかい合いから友達にひどいことを言ってしまい、友達が泣いている姿を見て、「先生、僕が悪かったんです」と自分から担任に言い、友達に謝ることができたのだった。Thは、先生に泣きながらも自分の気持ちを話して気持ちの整理が付けられたこと、友達へのからかいを自分から謝ることができたことが大きな変化であることを伝えた。CIの涙は次第に流れなくなり、目には力が戻っていった。

CIは、空いた時間についておしゃべりしやすくなるということ自分から話題にしていっていった。しばらく黙ってどのようにしたいのか考え、閃いた表情をしたので、「何か思いついた?」「次の問題を眺めたり、窓から外を眺めたらおしゃべりしなくてもよくなるかも」とCIは考えつくことができた。CIの姿からは、私語をする自分や反発を繰り返す自分からは変わっていききたいというCIの強い意志が感じられていた。

#### # 4(X年11月)

歓迎遠足で「動かないで」と注意しても動きまわる低学年児童の担当となり、大変だったが頑張れたと5年生の役割をしっかりと果たしたことを嬉しそうな表情で話した。授業では分割授業の教科で、もう一つのクラスの児童やクラスごとの競争に負けたくないで、自分の課題を終わらせて他の児童に必死に勉強を教えるようにしたら、授業態度を先生に褒められるようになったこともうれしそうだった。ただ、時々私語で先生に注意を受けてしまうことは相変わらずあった。先生の採点ミスがあってイライラしたけど、強い口調で先生におつかったりしていくことはなく、落ち着いて先生のところを持っていくことができたことをとても嬉しそうに報告した。CIはおしゃべりを止めることは難しいが、イライラして先生に言い返してしまうことを避けようとするの方が変わっていきやすいのであった。

しかし、担任の行動観察を見ると担任の注意に対する言い返しがわりと多く、点数は高くなかった。治療開始時に予測した歪曲が起り始めていた。しかし、CIとの話と担任の評価が違っていることについて触れると、CIは意外とあっさりとそのことを認めることができたのである。「良いことばかり報告できるようになりたいね。いつかそういう記録になるといいね」と話すとCIはうなづきながらにっこりと笑った。叱責を回避するために身につけてきたのかは分からないが、うまくいかなかった部分を認めないで都合のいい部分だ

けを話すということは、わざと行っていることではなく、CIには良い行動をしてほめられたいという気持ちが強いがゆえにおこる行動であることがカウンセリング状況で共有できたのである。その後、Moは音読カードにしばらくサインしていなかったら、いつの間にやらCIがMoのサインをまねして替くようになってしまっていたことを話した。だが、「こういうのはそういう年ごろにはよくありますよね。」と捉え直して、音読を通じてCIとの時間を作ると話した。以前ならばMoの中で起こる不安から、CIを強く注意していたのかもしれないが、その連鎖からは抜け出すことができたのである。

#### # 5(X年11月)

月曜日以外にはほとんどの授業で集中して取り組むことができていたことをうれしそうに報告した。「良いことが起こった時は、その理由を考えようね。どうしてそんなに授業に集中にできたと思う?」と尋ねた。CIは、友達同士のケンカが起こった時に、その仲裁に入った時のことを語った。片方が過剰にからかうのでケンカになっていたようで、CIはからかわれている友達に話して、からかってくる子のからかいだけを一緒に無視したら、からかいが減ってケンカがなくなって、嬉しかったから頑張れたのだと話した。

しかし、今回も担任の行動評価は低く出ている。しばらく眺めて「…良いことばかりとはなかなかいかないもんだね～」と感想を言うと、CIとMoとThで大笑いした。Moは、授業参観の日にちょっかいを出していたクラスメイトの保護者に、授業参観中にCIが注意され、Moと担任はCIを何とかしないといけないと焦燥感が沸き立ってイライラしていた。カウンセリングに来てこのことを話したことで、Moは焦りがなくなって気持ちが落ち着いたと話した。前回と同様にMoはその行動への執拗な注意や叱責を行わずに済むことができた。「今、CIと一緒に少しずつでもやっていけることがあるとしたらどんなことでしょうか?」と投げかけ、3人で記録表を眺めた。Moは習い事で土日に出事が重なりとCIの調子が月曜日の朝に調子が悪くなっていることを発見した。生活リズムを整えることをCIに提案し、CIも納得して生活習慣を見直していくことになった。学校の勧めで最初は受身的に来ていたMoも解決に向け、できるところから成長を促す子育てへとそのスタイルが変わろうとしていた。

#### # 6(X年12月)

集会の時に友達にちょっかいを出されイライラしてたけど我慢していたけれど、続く家庭科の授業中にもちょっかいを出されて、だいぶ我慢したけどとうとう我慢しきれなくなって、冗談半分でもとんでもなくひどい言動をしてしまった日があった。担任からひどい暴言について指導を受けたが、CIはちょっかいを出されたのが事の発端なので謝りたくない気持ちになり、先生に何度言われても友達に謝まらなかった。#4と5では、うまくいかないことを避けて話題を出していた

が、今回からは自分のうまくいかなかった行動も自分から話題として切り出すことができた。担任からクールダウンの提案があり、CIは、“少しの間ボーっとしておく”気持ちで落ち着いて行き、友達にも謝ることもできた。クールダウンはCIにとっては、無視されたなど担任が自分の気持ちを分かってくれないというマイナスな体験とはならなかった。むしろ、気持ちを落ち着かせることができ、担任にほめられたというプラスな体験となった。CIも気持ちを落ち着かせて謝れたことを担任にもほめられたと嬉しそうに話した。Moは担任がCIがイライラが前までみたいに担任によつかることもなく、対応できたことに「ホッとしています」と安堵の表情だった。前回の保護者の一件に加え、これまで担任にCIがよつかっていたことへの心労の大きさがMoの表情からは感じられた。

その後はクラスの人がしゃべっていてもその私語に流されなかったり、先生からの合図で私語を止めて勉強に集中できていたようだ。プリント学習で「早い」と先生にほめられるのがうれしいので勉強も楽しく、プリントが早く終わるとつい喋ってしまうけど、“ちびっこ先生”に立候補して友達に勉強を教えたり、プリントを配る手伝いをすると私語をやめることができることを発見したのだと話した。日曜日の睡眠時間も変えていた。CIの話には出てこなかったのであるが、担任の記録にはCIがイライラした時に、自ら休憩を求め、気持ちを落ち着かせることができたことも記載されていた。前回、前々回と調子が悪くなっていたのであるが、来院日が近づくにつれ、調子を回復させていったことが担任の行動観察には記載されていた。

#### # 7(X+1年1月)

新学期の目標の書き初めでは「後ろを向いてしゃべらない」と書いたことを話した。「そう書いたのは？」と尋ねてみると、2学期後半は授業中のおしゃべりが多かったからと自分の行動や注意を受けたことについてちゃんと覚えてた。Moもおしゃべりの多さにちゃんと気づいて、自分の行動を考えていることに「うれしい」とCIに伝えた。担任の行動観察では、担任がまなざしを向けているだけのおしゃべりをやめれたことが書いていた。また、担任外の教師が授業に入っているが、良くなかった行動を指摘した時に謝ることができるようになってきていると評価されたようだ。自分の行動を観察し振り返ることができるようになっていくことで学校での行動は変化しつつあり、このごろを境に担任外の教師との関係にも良い変化が維持され、以後、強まっていくのであった。図の3にその増加の様子が示されている。

#### # 8(X+1年1月)

席替えをしてよく話しかけられていた友達が後ろから別のところに行って話しかけられることが減ったし、担任からも「前を向いて」と言われるとすぐに私語をやめることができるようになったことを喜んでた。また、授業も内容が面白くて、自分自身のためになる

と思えて、楽しく勉強できていたのである。

学校ではCIの話通り、授業中におしゃべりがはじまってもCIが自分から気付いて私語をやめることができたことや、授業中に課題に集中できなかった時に扱っていた備品を担任外教師に没収されたことがあったが、すぐに謝ることができ、担任は指導に対するCIの反応の変化を感じたことが記録に残されていた。Moも、日曜日に見に行ったCIの習い事で、イライラしている後輩をCIが止めに入ったりして、今までは便乗してエスカレートしていたところから成長を感じたと話した。行動の変化は学校や日常場面にも広がりつつあるのだった。

#### # 9(X+1年2月)

“集中モード”に入れたらいいけど、課題が終わったらしゃべってしまうのは変われなくて、友達が気になることを言ったらつい気がそれてしまうことをCIは自ら語った。そこには以前のような出来ていないことを認めずに別の話に変えていくようなCIの姿はなかった。Thは、担任の記録に書いてある、CIが名前の呼びかけで私語を止められていたりすることや、楽しみにしていた活動が担任のせいで出来なくなっても不満を吐き出すだけで次の指示にはスムーズに乗ることができたことをCIに見せ、その自覚があるからこそおしゃべりを控えたり、担任との関係を変えたりすることができていることをほめた。担任の行動記録も、×となる日が2度しかなく、勉強にはよく集中できているとの記載があった。

学校での落ち着きとは逆に、家庭では口応えが増え、前はさっと出来ていたことが出来なくなってきているようだった。MoはCIに繰り返して同じ声かけをしないといけなくなるからストレスになってきていると話した。「何かCIにとってストレスになっていそうなことはありますか？」とCIの状態のことについて尋ねた。すると、最近CIが習い事で帰りが遅くなり、疲れていることが反抗的態度の原因かもしれないことにMoは気づいた。Moは、表現がエスカレートし、CIが褒められることも少なかった部分があるため、そこを変えていこうとMo自らで判断した。

#### # 10(X+1年3月)

国語の授業ではプリントがいっぱいあって、次から次に出てくるので、おしゃべりをしなくて済む。算数ではミスに気を付けてしかも早く、クラスで2位に解けた。しかし、社会とか理科でつついおしゃべりしてしまった様で、担任に「しずかにせなよ」と注意された。

別の日には、隣の生徒がうるさくしていたので注意をしていたら、CIがおしゃべりをしていたと担任に勘違いされるアクシデントがあった。しかし、イライラしたけど、担任に誤解であることを伝えることができた嬉しそうにCIは報告した。友達とケンカになるアクシデントもあり、相手が叩いてきたので反撃を考えようだったが、これもCIが自分から教室を出て間を

あけることで大喧嘩にならずに済んだことも話した。自信満々の表情の後、でもやっぱり、友達をすぐには許せなかったと笑っていた。CIのユーモアにThもMoも大笑いした。

おしゃべりを完全になくすことや担任の指示に即座に従うことはできない部分もあるが、教師への反抗はほぼ消失した。担任のせいにするのではなく、その気持ちを見つめ、CI自身の責任として自分自身の行動を変えてコントロールしようとする姿へと変容していった。

学年が変わっても私語はあったが、教師への反抗はなく、この後に数回のフォローアップを行い、行動の安定を見て、治療終結となった。

## V 考察

本事例は担任からの行動観察を参考にしながら親子合同カウンセリングの形式をとる、これまであまり見られなかった面接形式をとっていた。今回のような医療の依頼に基づく教師のコンサルテーションに基づく継続的な行動観察による行動療法的アプローチやその行動観察を参考にした親子合同面接は研究されていなかった。その一番の要因は教師が行動療法的なコンサルテーションを受ける場合は、今日はスクールカウンセラーや大学相談室などがあるが、あくまで教師の個人的な動機によることが大きい。他にも、担任という忙しくかつ多くの児童を対象に支援しているための個別配慮への限界があること、授業準備や児童の指導などに追われ行動観察を継続する時間的猶予がないことなどがその理由と考えられる。だが、医療と連携した担任の協力と保護者の努力、そしてなりよりCIの努力があることで、本事例は学級での対教師反抗が消失し、教師に優しく伝える行動や教師の指示を聞く行動や前を向いて学習をする行動を身につけ、学習に関しても意欲的な態度を作るという大きな成果を得ることができた。本事例を治療的に有効とさせた要因について考察していく。

まず、担任に事前のコンサルテーションの場を用い、CIへの対応について担任とその支援に対する考え方や取り組み方を共有することができたことは大きな要因の一つであると考えられる。そして、面接状況で話したCIの発言、学校や家庭でのCIの目標についてのThの考えを、Moが担任に橋渡ししたことによって、その方針の一貫性は保たれ、CIの学校での行動の獲得に、影響を強く維持できたものと考えられる。

次に、カウンセリングに担任の行動記録が持ち込まれたことも大きな変化の要因であると考えられる。CIを観察している現前のMoとThの目、そして“そのときそこで”を知っている担任の目が入ることによって、どのようにすればいいのかをCIと共に考えていくことができた。CIの教師との間で起こしたトラブルやうまくいかなかった状況を“認めたくない”という気持ちに触れていくチャンスが出来たからである。カウンセリングにおいてCIの言うことに懐疑的になることは信頼関係を損ねかねない。しかし、この事実に対しては

いる、そう言いたくなる気持ちを扱えなかったら治療的な進展は得られなかったと言える。事実を知られているとCIが想定していることによって、うまくいかない部分を見つめ、うまくいかない部分があっても受け入れて自分の行動を変えようとするCIの気持ちを維持させ続けたのである。

そして、親子合同のカウンセリングの面接形態もこの変化の要因だったであろう。カウンセリングを行うことで、CIが感じていた教師との間や学校における体験を言葉にして整理ができたり、うまくいかない事実を認めたくない気持ちにも整理がつき、変わっていきたい気持ちをCIが維持し続けられたのだと言えよう。Moが毎回カウンセリング場面に同席したのもこの構造を大きく支えた。CIの発言を聞き、CIの気持ちを理解することで、Moが焦る気持ちやCIの行動が変わらないことに対する不安から治療をドロップアウトすることなく持ちこたえることができ、MoもCIに対して一貫した関わりができたように思われる。松本(2009)は、親子合同カウンセリングの形式を用い、障害の受容と子どもの傷ついた自己愛の回復と主体の生成において、親のファルスをめぐる展開する“親の想像的な対象として位置づけられた子ども”の喪失を親が語ることと子どもが主体として健全な自己愛を満たせるように行動変容させていくことの関連性とその重要性を述べていた。CIの学校での喪失体験を言葉にして主体を生成していくCIを保護者も見守れる構造があることが、Moのファルスをめぐる展開する“親の想像的な対象として位置づけられた子ども”の喪失の過程を促進し、一貫した子育てスタイルを維持させたと言えることができよう。

最後に、担任による行動観察と保護者合同カウンセリングの実践事例について、これまでの行われてきた心理心療支援の類型についての検討を最後に行う。永山・小山・小木・土井・木村・白木・桑原(2013)は広汎性発達障害(以後PDD)を中心とした「発達障害」への心理療法的アプローチについて事例のメタ分析による類型化を行っている。彼によると心理臨床的アプローチの「関わり方」は①体験世界共有型、②異質な他者型、③関係系入型、④小集団活用型、⑤適応推進型の5種、「寄与しうる点」については(i)クライアント固有のあり方に向き合う、(ii)関係を共にする、(iii)社会とつながりという3種に分類できるとし、「他者」と生きる世界の様式に沿った援助のあり方であり、「他者」との関係における生きやすさに寄与しているとした。今回の介入は「関わり方」としては行動記録をCIと共に見て担任との関係や保護者との感情的な課題を“今ここ”の場で言語的に整理していくという点で①、学校での在り方について検討するという点では⑤の二つに該当する。また、「寄与しうる点」としては、学校への適応を促すという点において(iii)であると言える。担任との協力や親との協力をもとにCIの行動変容を促す本介入方法は今後も続けた事例検討が必要であると考えられる。また、臨床現場では薬物療法と並行して施行できる心理療法としても有効な介入法となる可能性もあり、

さらなる事例検討が望まれる。

## 文献

- Berument,S. K.,Rutter, M.,Lord,C.,Pickles,A.& Bailey,A.  
(1999) Autism screening questionnaire : diagnostic  
validity. *British Journal of Psychiatry*,175,441-451
- 大六一志・千住淳・林恵津子・東條吉邦・市川宏伸 (2003):  
自閉症スクリーニング質問紙 (ASQ) 日本語版の作成.  
平成 14 年度科学研究費補助金基盤研究 (B)(2) 「自閉  
症児・ADHD 児における社会的障害の特徴と教育的  
支援に関する研究」報告書「自閉症と ADHD の子ど  
もたちへの教育とアセスメント」、33-38
- DuPaul,G.J., Power,T.J., Anastopoulos,A.D.(1998)  
ADHD Rating Scale-IV:checklists, Norms,and Clinical  
Interpretation. Guilford Press, New York.
- 松本秀範 (2009): 子どもの自己愛の回復と主体の生成、  
福岡県立大学心理相談室紀要、創刊号、5-14
- 永山智之・小山智朗・小木曾由佳・土井奈緒美・木村智草・  
白木絵美子・桑原知子 (2013): わが国における「発  
達障害」への心理療法的アプローチ、*心理臨床学研究*、  
30( 6)、796-808
- 千住淳・東條吉邦 (2001) 日本語版 ASQ(Autism  
Screening Questionnaire) に関する検討. 日本発達心  
理学会 12 回大会 ( 鳴門教育大学 )
- 山崎晃資・小石誠二・朝倉新・大屋彰利・林田治美・  
安枝三哲・佐藤慎子・松本辰美・中村優里・煙石洋一・  
加藤由紀子・渥美真理子・猪股丈二・松本英夫 (2002):  
注意欠陥 / 多動性障害の尺度の作成と判別能力に関す  
る研究 -ADHD Rating Scale- IV日本語版の作成、平成  
12 年度厚生省精神・神経疾患研究委託費による研究  
報告書