HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|---|---|
| Title | 生徒の衝動性発現の予測と学校資源を用いた支援 |
| Author(s) | 高品, 孝之 |
| Degree Grantor | 北海道大学 |
| Degree Name | 博士(教育学) |
| Dissertation Number | 甲第12748号 |
| Issue Date | 2017-03-23 |
| DOI | https://doi.org/10.14943/doctoral.k12748 |
| Doc URL | https://hdl.handle.net/2115/66166 |
| Type | doctoral thesis |
| File Information | Takayuki_Takashina.pdf |

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

博士論文

# 生徒の衝動性発現の予測と学校資源を用いた支援

高 品 孝 之

目　次


はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

第１章　先行研究の検討と本論文における課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6

第１節　先行研究の検討・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・7

第１項　被虐待生徒の特徴・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・7

第２項　虐待を受けた子どもに対する学校生活における支援について・・・・・14

第３項　言語・動作による衝動性のコントロールについて・・・・・・・・・・・21

第４項　交流分析について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・23

第５項　自尊感情について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・28

第２節　本研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・31

第１項　先行研究における問題点・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・31

第２項　課題の設定・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・33

第３項　本研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・34

第３節　本論文の構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・37

第４節　本論文で使用されるの定義について・・・・・・・・・・・・・・・・・・39

第５節　本論文の限界・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・42

第２章　親の養育態度と生徒の不適応との関係・・・・・・・・・・・・・・・・・・・43

第１節　目的と方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・44

第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・44

第２項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・44

第２節　文献資料分類による禁止令「存在するな」の規定因構造の解明（調査１）・・45

第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・45

第２項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・45

第３項　結果と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・46

第３節　量的検定による禁止令「存在するな」の規定因構造の解明（調査２）　・・・48

第１項 目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・48

第２項 方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・48

第３項　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・49

第４節　禁止令「存在するな」の規定因子間の関係・・・・・・・・・・・・・・・・・51
第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・51
第２項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・51
第３項　結果と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・51
第５節　禁止令「存在するな」の規定因と衝動性の関係（調査３）・・・・・・・・・53
第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・53
第２項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・53
第３項　結果と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・53
第６節　衝動的行動・感情易変の形成過程（調査４）・・・・・・・・・・・・・・・55
第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・55
第２項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 55
第３項　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 55
第７節　第１章の小括と現場への適用・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 58
第１項　第２章の小括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 58
第２項　教室での安全・安心のために・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 60

第３章　学校資源を使用して衝動的な不適応行動・感情を抑止する方法の考察・・・・・・63
第１節　第３章の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・64
第１項　第３章の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・64
第２項　第３章の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・65
第３項　第３章の意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・65
第２節　衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の関係の量的調査・・・・・・・・・・・68
第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 68
第２項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 68
第３項　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 72
第３節　自尊感情とドライバーへの影響力・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・75
第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 75
第２項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 75
第３項　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・76
第４節　各拮抗禁止令（ドライバー）の相関関係・・・・・・・・・・・・・・・・・79

第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 79
第２項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 79
第３項　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 79
第５節　第１節から第４節までの小活・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・82
第６節　生徒の拮抗禁止令（ドライバー）の発見：支援表の作成・・・・・・・・・83
第１節　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 83
第２節　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 83
第３節　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 83
第７節　支援の手順・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・89
第１項　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 89
第２項　意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 89
第３項　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 89
第４項　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 90
第５項　昇華の転換を図るのが難しい下位因子（「拡散傾向」「不信傾向」について）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・93
第８節　事例検討と事例から検証・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・95
第１項 目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 95
第２項 方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 96
第３項　事例　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 97
第１事例・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 97
第２事例・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・109
第３事例・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 119
第４事例・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・129
第５事例・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・137
第９節　事例のまとめと考察：拮抗禁止令（ドライバー）の動きに注目して・・・ 144
第４章　総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・149
第１節　本研究の結論と学校での支援の示唆的私見・・・・・・・・・・・・・・150
第１項　本研究の結論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・150
第２項　禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）の観点から現場における衝動的な不適応行動の支援への示唆・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・162

第３項　自主的な衝動防止のための心理教育・・・・・・・・・・・・・・・・・164
第２節　本論文の学説の位置と今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・166
第１項　学説の位置・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・166
第２節　今後の研究課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・174
引用文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・180

# はじめに

問題の所在を明らかにしたい。筆者は，高等学校に勤務する教職歴 26 年の教員である。勤務した高校は 6 校になるが，高等学校によっては，暴力，暴言，校舎破壊など，頻繁に他者に対して害を与えたり，自殺企図（死にたいと言う生徒を含め）や自傷行為などをする生徒が多数入学してくることがある。彼らの行動の特徴は衝動的であり，学校現場での対応が困難に陥ることが多い。実際に筆者が経験した事例では，教員の何気ない言葉に自尊感情を傷つけられて職員室の窓ガラスを破壊した生徒や，友人関係のいざこざから突然虚無感に襲われて，校舎の最上階の窓から飛び降りようとした生徒，性的な乱脈を極めた女子生徒等，様々な生徒の衝動的な行動や感情表出を在職中に経験した。それらの生徒と接すると，DV（Domestic Violence）をはじめ父母の諍いが絶えない家庭，さらには親から「お前など居ない方がいい」と言われたり，無視や冷遇など，自己の存在を否定される扱いを受けた生徒が衝動的な行動を持つ傾向が強いとの実感をいつも持つ。そして，虐待などを受けた生徒があまりに多く衝動的な行為に陥ることから，あたかも親からの子どもへの酷い養育態度が，命令となって衝動的な行動を起こさせているような印象を受けることがある。後述するように，本論文では，交流分析という心理学の理論を採用するが，交流分析においては，幼児期初期の専ら非言語による親の態度が，子どもに禁止令という命令を与え，幼児期後期の親の言語や態度が拮抗禁止令（ドライバー）という命令を与えるとされる。禁止令は 12 種類，拮抗禁止令（ドライバー）は 5 種類あると言われており，禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）の組み合わせにより，上述した破壊行為や自傷行為に子どもが走るとされる。例えば，幼児期に「きちんとやること！」「完全にやること！」等の言葉を浴びせられながら，殴られるなどの方法でしつけを受けた生徒がいたとする。殴られたことで，生徒は 12 種類の禁止令の 1 つである「存在するな」を持ち，「きちんとやること！」「完全にやること！」という育て方から，5 種類の拮抗禁止令（ドライバー）の 1 つである「完全であれ」を持つことが考えられる。そして，この禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）の働きで，生徒は幼少時代に，「完全である限り，存在していいのだ」という思いを持ち，生涯を通じて，この思いを生き方のパターンとして持ち続けるとされる。つまり，完全に物事を行うことで，他人を傷つけたり，自殺したくなる思いを防いでいくとされる。このように，この理論では親の態度や言葉が子どもの人生を決定する命令となる。

いずれにしても，高等学校の現場においては，衝動的な行動を呈する生徒が数多く入学

してくる現状ではあるが，衝動的な行為を繰り返す生徒に対する特別な教育プログラムはない。通常，衝動的な問題行動を起こした場合，出席停止の措置を生徒に与え，自宅で何十ページにもわたる反省文や作文を課題として出し，作文の出来がよい場合出席停止を解くのが一般的な処遇である。しかし，経験上，作文指導を受けても，このような生徒はくり返し衝動的な問題行動を行いがちであり，やがて，担任などから自主退学を迫られ，中途退学をしていくという過程をたどることが多い。岡本（2013）は，反省文等のやり方が，真に反省をしているかどうかに関わらず，反省文の体裁を整えれば停学が解除されることから，生徒に許される方便を覚えさせ真の反省を促せず，却って重い非行や犯罪を招く場合があると述べている。結局，反省文だけでは衝動的な問題行動は治まらず，退学後も最悪の場合犯罪に至り，古賀（2014）も述べるように，この過程が社会問題の様相を帯びることになる。例えば，昭和 63 年に起きた女子高校生コンクリート詰め事件において，犯人の少年４人は親の虐待を受けて育ち，高校時代，教員や友人に衝動的に暴言を吐き，暴力を振るい，中途退学をしてその後事件を起こした。また，1999 年に起きた池袋通り魔事件，2011 年埼玉千葉通り魔事件などを犯した少年たちも衝動的行動を繰り返し，高等学校を中途退学している。また，中途退学でないが，2008 年の秋葉原通り魔事件における加害者は，東北の進学上位校を卒業するが，高校時代は衝動的に教室のガラスを素手で割るなど，たびたび衝動的行動を示した。しかし，医療機関の受診をする等の支援はなされなかった。彼の母親の養育態度は幼年時代から勉強をしないと食事を与えないなどの虐待を行っていたとのことである。さらに，2015 年２月に川崎で起きた被害者の喉をカッターで切り殺害した川崎中１生徒殺害事件では，加害者の 18 歳の少年も父親からひどい虐待を受けていたことが警察の取り調べから判明している。この場合も本人の通う定時制高校では何ら，専門的な治療を含む援助をしていなかった（古村・雀部 1997 pp.120-130）。これらは，福島（2003）の「殺人者の多くは，幼児期からの外傷的な体験に曝されている」との言葉と一致する。そして，その犯行の過程をよく見ると，女子高校生コンクリート詰め事件では性的欲望を満たすために，また，川崎中１男子生徒殺害事件ではいじめの目的から，重大な犯罪に発展したものである。この２つの事件は，突発的な自尊感情の傷つきからの犯行に至った様子はみられない。しかし，秋葉原通り魔事件では，幼少期からの犯人の鬱屈とした思いがあるものの，直接的にはネットの掲示板荒らしにより，掲示板が使えず空虚感が埋められなくなり，さらには会社とのトラブルが突発的な自尊感情の傷つきを生み，それが引き金になって，短期間に衝動的な犯行に至ったとされている。

これらは社会的に凶悪事件とされたものであるが，事件を起こす以前の段階で衝動的行動に対して支援がなされれば，悲惨な結末を防止できる可能性もあった。具体的には，犯行に至るまでの心理的な過程を明らかにして，個々の段階で衝動的な行動を食い止め，さらに自尊感情の傷つきがおこるポイントの把握が出来ていれば，悲惨な事件を回避できたかもしれない。この点に関して，交流分析理論では，いくつかの心理的な変容の段階場面を説明する。その理論では親から受けた命令（禁止令）が働いて，これらの事件を起こす大きな要因になるとする。これらの殺人事件でいえば，高等学校で教師やクラスメイトに暴言や暴力を行っているときも，退学した後，他人を殺害しているときも，親から受けた虐待（禁止令）が命令となって働いている。ただ，殺人などのような重大で，かつ悲惨な結末に陥らないために拮抗禁止令（ドライバー）が働いているとされる（これを交流分析では，拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令を隠す（「cover する」と表現する)。そして，その拮抗禁止令（ドライバー）が何らかの形で弱まっていくにしたがって，犯罪が重大化していく。この理論に従えば，①拮抗禁止令（ドライバー）が働いているとき，②それが弱まってくるとき，③禁止令が現れてくるときという段階があり，その個々の段階で心理的な状態が異なると予測できる。上記の「完全である限り存在できる」という親からもらったパターンの例では，拮抗禁止令（ドライバー)「完全であれ」が弱まるに従い，禁止令「存在するな」が働きだし，「完全でいられないので，存在することできない」という心理が現れ出てくることが予想される。

では，そのような親からの命令（禁止令）が本当に存在していると考えられるのだろうか。藤岡（2003）は，全国の少年院の男子の 50 パーセント，女子の 57 パーセント，児童自立支援施設では 49 パーセントに虐待体験があるとする。また，村山・伊藤・宮城・山下（2008）は，それらの少年の特徴的な思いとして「大切にされてこなかった」という意識があり，それが自責他罰行為に彼らを追いやり，衝動的不適応行動を繰り返えさせるという。この衝動的な不適応行動は，暴力・暴言・自殺企図・リストカット，さらにはいじめ等々の自傷他害的な行動に及ぶとされ，それが高校現場で惹起されると他の生徒の安全や授業の秩序が結果的に乱されてしまう状況が出現する。このように，親から虐待を受け，衝動的な行動を少年たちがとると仮定すれば，上述したように親からの虐待は少年たちの衝動的な行動を起こさせる１つの命令と位置づけることも可能であろう。

ところで，実際の高校現場では通常虐待を探知した場合，高校の教職員が児童相談所に通知義務を負ってはいるが，通知義務を果たしても，高校生は児童福祉法の年齢の上限で

ある 18 歳に近いことから，多数の相談を抱えている児童相談所に実際は取り合ってもらえないことが多いのが現状である。また，心療内科などを受診させようにも，養育者自身の虐待が発覚する怖れから，虐待をした養育者の同意は，得られることは滅多にない。最終的な手段として生徒が警察に養育者を暴行罪や傷害罪で告訴をしたとしても，教員が告訴の方法等を生徒にアドバイスとして与えたり加担したりすることは，教育現場が養育者との信頼関係の上に成り立っている性質上，葛藤や困難を伴う。また，父母の諍い（夫婦喧嘩）や親の無視に幼い頃から曝され続けきた生徒のように，心理的虐待を受けてはいるが身体的な虐待がない場合，児童相談所や警察は探知しにくいことが多い。

ところで，これらの心療内科，児童相談所，警察等々に探知されない場合でも，専門的な診断や治療につながる方法として高校現場においては，心の専門家であるスクールカウンセラーが対応する場合がある。近年，スクールカウンセリングなどにより，さまざまな有効な手だてが講じられてきているが，しかし，小学校や中学校と違い，高等学校の場合は予算の関係上都道府県によってスクールカウンセラーが常勤ではないことが多い。

結局は，高校の担任が，当該生徒の衝動性を抑止し人間性を回復する最後の砦となり，作文指導，励ましや叱責などの方法で支援をすることになる。しかし，親から上述のような養育を受けた生徒は，経験上繰り返し衝動的な問題行動を惹起する傾向から，際限のない支援に耐えきれなくなった担任に自主退学を勧告されることも珍しくない。学校が最後の砦としての役割を果たさなければならないのに，逆に退学に生徒を追い込んでしまう皮肉な結果になる。その上，今津（1996）も指摘するとおりに，学校風土の中では教員の行う教育活動が変化を好まない性質を有することから，衝動的不適応行動に悩む生徒の援助が阻まれることがある。つまり，何らかの支援の方法が見つかり，学習活動や部活動などの従来からの学校資源を用いるのと違った方法（例えば心理学的手法等）で生徒を援助しようとする場合に，その方法が学校風土に馴染まない時には，教員集団から強い反発を受けることがある。また，教員同士の協業性の性質を帯びない方法は学校組織になじまないとされる(西山・淵上・迫田 2009)。教員集団にとっては未知の心理学等の手法を持った専門家が，協同をとれないゆえに学校組織に溶け込めない要因となる。この学校風土や協業性の点でも，援助のための心理学などの手法を及ぼすのが困難な場合があることから，結局当該生徒に学校内で有効な手段が講じられずに，衝動的な不適応行動を繰り返し退学していく可能性が大きい。この点に関して，上記したが，交流分析の拮抗禁止令（ドライバー）は幼児期後期に親から，「何々をしなさい」と言葉によって伝えられる親のモットーや

信条を含む命令とされ，「他人を喜ばせよ」「努力せよ」「強くあれ」「急げ」「完全であれ」の５種類に分類されている。この拮抗禁止令（ドライバー）は，親からの破滅的な命令（禁止令）を隠していくのであるから，例えば「完全であれ」を有する生徒には，受験など，将来にむけて完全に準備させることで，禁止令からの衝動性を抑止する可能性が予想される。この拮抗禁止令（ドライバー）を用い，学校資源を活用して対応するのであれば，衝動性をある程度抑えていくことが可能ではないかと予測する。

いずれにしても，高等学校の現状は衝動的な不適応を起こした生徒に対して，反省文という方法はなされるが，生徒によっては医療機関等や外部機関と連携を持てず，退学に追い込まれて社会的害悪を呈していく過程が垣間見られる。実際に筆者も 26 年の教員生活で，このような現状を目のあたりにしたことがたびたびあった。かかる現状を変えるためには制度や学校文化を根底から変えていくことが必要になるが，人作りも含めて長い時間がかかり，その間に養育者の不適切な養育態度から，多くの生徒が学校を退学する状況に陥っていく。いまこの時に学校現場に在籍し，衝動的な行動に悩む生徒に対して，その行動を緩和できる方法の確立の必要性を切に感じてやまない。そこで，本研究においては，自己の存在を否定されるほどの養育態度を受けた生徒が，従来からある学校資源を用いた方法によって，学校生活のなかで衝動的な不適応行動を抑止していく方法を模索した。具体的には，上記したように，交流分析における禁止令と，拮抗禁止令（ドライバー）の概念を用いると，重大な非行や犯罪に移り変わっていく段階が明らかになることから，拮抗禁止令（ドライバー）を技法として用いると，学校資源を利用した支援が可能と考えたのである。

なお，上記したが，秋葉原通り魔事件でみられたように，衝動的な行動が起こる契機として，自尊感情が場合によって関係しているように思えてならない。すなわち，高校現場で生徒に接すると，自尊感情が傷つくことを契機として衝動的な行動に陥るばあいと，自尊感情と関係なく衝動的な行動に陥る場合があるように感ぜられる。そこで自尊感情と衝動的な行動も視野に入れても調査，考察を進めたい。また，親の子どもへの虐待が，結局はあたかも命令のようになり，子どもに衝動的な行動を惹起させてしまうと捉えて，交流分析の禁止令と拮抗禁止令という概念を用いたい。

# 第１章

# 先行研究の検討と本論文における課題

# 第１章　先行研究の検討と本論文における課題

以上の問題点を踏まえた上で，先行研究を検討し，本論文における課題の提起を行いたい。

## 第１節　先行研究の検討

養育者から存在を否定されるほどの養育態度を受けた生徒が，従来からある学校資源を用いた方法によって，学校生活のなかで衝動的な行動を抑止していく方法に関する先行研究をレビューする。そこで，まず，「養育者から存在を否定されるほどの養育態度を受けた生徒」について，そのような生徒の行動特徴と親の養育態度について調べた後，「従来からある学校資源を用いた方法によって，学校生活のなかで生徒の衝動的不適応行動を抑止して行く方法」について検討する。なお，幼年時代の親の養育態度があたかも命令のようになって，子どもの人生のあり方を決めていくという捉え方は，交流分析における人生脚本理論がそれを明確に表していることから，交流分析の人生脚本の概略もレビューしたい。さらに，自尊感情の傷つきも，場合によっては衝動的な行動に関連していることから，自尊感情も人生脚本との関連において，レビューをしたい。

### 第１項 被虐待生徒の特徴

#### １．被虐待生徒の特徴

親から存在を危うくするほどに養育された，その極致ともいえるのは虐待であろう。そして，存在を否定される思いを受ける様態が強ければ強いほど，子どもの心に深い傷を残していくと考えられる。

児童虐待は一般に身体的虐待，性的虐待，ネグレクト，心理的虐待の４種類に分類されている。身体的虐待とは子どもの身体を直接的に傷つける行為であり，性的虐待とは，子どもに対して性的に不適切な関わりをすることである。さらにネグレクトは，必要な世話を子どもに施さず，心理的虐待は，暴言や中傷，脅し，無視などを繰り返し，他の同胞との差別を行い，夫婦の諍い（夫婦喧嘩）などを目撃させることとされる。

増沢（2013）によると，このような虐待を受けた子どもは，反応性愛着障害，注意欠陥・多動性障害（ADHD），素行障害（嘘，盗み，反社会的行動），摂食障害，心的外傷後ストレス障害（PTSD），解離性障害，気分障害，不安障害，睡眠障害等々，実にさまざまな症状を呈すると述べている。また，町沢（2011），柏原（2007），牛島（2006）は，幼児期

に虐待を受けた者が，境界性人格障害に陥りやすいことをあげている。Dutton,D.G.(2007)は，虐待を受けた子どもが，境界型特性，愛着不安，衝動性，他者に対する虐待性などの相互に絡み合った人格を表出すると述べている。

また，人格障害とは断言しないが，伊東・犬塚（2005）は児童が持続的に虐待を受けた場合に PTSD 関連症状に慢性的に陥り，パーソナリティ形成に深刻な悪影響が及ぶとし，西澤（2011)もこの PTSD は意識に統合されない限り人格の成長の停止を招くとする。さらに，影山（2010）は虐待を受けた子どもが，攻撃性の発露や破壊的言動を惹起する情動制御の悪さがあることを指摘する。また非行との関係であるが，虐待によって受けた性格特性が，「虐待回避型非行（虐待そのものを回避する)」「暴力粗暴非行（器物損壊，傷害，恐喝など)」「性的逸脱型非行（売春や性的犯罪)」「薬物依存型非行」などに発展するおそれを示唆する研究者もいる（橋本 pp.2004 80-91)。

ところで，浦野・杉山（2008）は，以上のような虐待をうけた子どもに対して多数の診断基準があてはまることに関して,「虐待のレベルが高ければ高いほど，カテゴリー診断学とらえることに無理が生じる」と述べ,「カテゴリー診断学の限界を示す事実」とした上で，虐待を受けた子どもは根が深く，その症状さえ把握するのは困難性を伴うとする。ただ，上記研究者の文献のなかで，虐待による子どもの症状で共通している特徴と指摘があるのは著しい衝動的な行動や感情の激変であり，コントロールが難しいことである。

## ２．衝動的行動や感情

それでは，このような衝動的行動や感情が虐待によってなぜ惹起されるのであろうか。橋本(2004)によると，虐待は時に生命の危機に直面する子どもにとっては精神的にも身体的にも耐えられない苦痛の体験であり，これが外傷後ストレス障害を引き起こし，他者への加害や自己破壊性，再被害化を惹起するとしている。また，虐待が引き金となって，養育者との関係で様々な葛藤を起こすのは，愛着障害から惹起される関係対象の不安とされる。そこで，トラウマ（心的外傷）と愛着障害の観点から整理をしてみたい。

### （１）トラウマの観点から

DSM-Ⅳの定義によると，トラウマとは，その原因を「危うく死ぬ，または重症を負うような出来事や，自分または他人の身体の保全に迫る危険をその人が体験し，目撃し，または直面すること」とされる。本研究で対象とする高校生でいえば，死の恐怖を覚えるほど（「存在を危うくされるほど」）の親からうける養育の結果であることと考えてよい。トラ

ウマを子どもにもたらす養育者の行動・感情の特性であるが，身体的虐待は，西澤（1999）によると，その子どもに対して保護的な立場ある者の行為が「子どもの生命を危険にさらしたり，あるいは子どもの身体に重篤な障害を引き起こす可能性をはらむ」ものとする。具体的には，殴る，蹴る，放り投げる，首を絞める，熱湯をかけられるなどである（西澤 1999 pp.94-95）。

次に，ネグレクトであるが，ネグレクトには，衣食住などの基本的な事柄全般に関するケアを提供しないという一般的，全般的なネグレクトがまず挙げられる。また，子どもに医療が必要だと判断されるような場合に，必要な医療を提供しない医療的ネグレクト，さらに，子どもが学校に行かなくても全く無関心であったり，子どもが登校するのを禁じるなどして，子どもに適切な教育を受けさせない教育的ネグレクトなどがある。さらに，ネグレクトはその発生の機序から，消極的ネグレクトと積極的ネグレクトに分類できるとされる。消極ネグレクトとは，子どもに対してどのようなケアが必要かを養育者が理解しており，また，そのようなケアを提供する意思がありながら，何らかの要因でできないことをいう。具体的には，経済的貧困のために十分に子どもに関わることができないことや，両親のうち一方がアルコール依存症の状態にあり，他方がその対応に追われて子どもまで手が回らないといった状況にある場合，結果的に子どもをネグレクトの状況にさせるケースなどである。一方，積極的ネグレクトとは，子どもに対してケアを提供することが十分に可能な状況にありがら，何らかの理由で子どもの養育を拒否することをいう。この消極的ネグレクトに比べて，積極的ネグレクトを呈する養育者は，より深刻な精神的，情緒的問題を抱えていることが多いとされる（西澤 1999 pp.96-97）。

次に性的虐待であるが，Finkelhor,D.(1984)によると，ディープキス，身体への性的愛撫，性器と性器の接触，性器と手や口との接触，マスターベーションの強要，口腔性交，などである。Emlsie,G.J. & Rosenfeld,A.（1983）は，この性的虐待が単に性被害ばかりでなく，その背景に根ざした家族関係の歪みや葛藤が存在し，子どもは「自分さえ我慢すればすべてうまくいく」という思いで，家族のために自分を犠牲に供するという家庭内殉教という道を選び，家族の問題を背負う傾向があると述べている。

心理的な虐待は，Garbarino,J.,Guttan,E.,Seeley,J.（1986）によると，①大人が，子どもの価値を認めることを拒否したり，子どもの要求や欲求の正当性を認めようとしない，すなわち「子どもを拒否する（rejecting）」こと，②大人が，子どもを正常な社会経験から切り離してしまったり，友人関係を持つことができないようにしてしまい，その結果，子

どもが世の中で自分は一人ぼっちなのだと信じるようになる「孤立させる（isolating）」ことが挙げられる。また，③大人が子どもを言語的に攻撃したり，子どもをいじめて脅えさせ，その結果，子どもは世の中が敵意に満ちた，頼ることのできない場所だと信じるようになる「強い恐怖を覚えさせる（terrorizing）」こと，④子どもにとって必要不可欠な刺激や適切な反応を提供しないことによって，子どもの情緒的発達を阻害する「子どもを無視する（ignoring）」ことも指すとされる。最後に，⑤大人が子どもの破壊的，反社会的行動を奨励したり，逸脱行動を強化することで，子どもが正常な社会的経験に適さないような行動を身につけてしまう「逸脱をそそのかす（corrupting）」ことを挙げている。

西澤（1999）は，これらの４種類の虐待が，死への直面，深刻な負傷の可能性などの脅威を惹起させ，トラウマ刺激になるとする。そして，その発生は就学前が多く，トラウマが内在化され，人格もトラウマを包み込んだまま構造化され，神経症レベルにとどまらず，広範囲なトラウマ反応，あるいはポストトラウマ症状を呈すると述べている(西澤 1999 106)。また，Green,A.H.（1983）は，被虐待児の多くが侵入性の想起，悪夢や睡眠障害，過覚醒などが見られ，当時使用された DSM －Ⅲの示す症状に合致することをあげている（Green,A.H. 1983 22)。同様に Famularo et al.(1992)は，被虐待体験のある５歳から 10 歳までの子ども 61 名を診断したところ，39%が PTSD の診断基準に合致し，そのうち約 9.3%にフラッシュバックの精神症状を呈したとされる。また，西澤（1999）によると，慢性的，反復的なトラウマを受けた子どもは，成人と同じように否認や感情麻痺，さらには解離の症状がみられ，これによる行為障害（conduct disorder），注意欠陥障害（attention deficit disorder），解離性障害（dissociative disorder）などがみられるとされる。そして，これが成人における境界性人格障害や反社会性人格障害，自己愛性人格障害につながるものと指摘する（西澤 1999 pp.116-117）。

Terr,L.C.(1991)は子どものトラウマ体験と共通の特徴をまとめ，タイプⅠ，タイプⅡの２タイプに大別した。タイプⅠのトラウマは，事故や災害など，突発的な一回性の体験であり，タイプⅡのトラウマとは，虐待などの継続的，反復的なものとされる。このタイプⅡのトラウマを有する子ども特徴として，親への怒りが内在化し，この怒りが外部に向けられた場合に衝動的かつ攻撃的な行動や破壊的な行動になるとされ，攻撃性が自己に向かった場合は，自傷や自殺企図などの自己破壊的行動になるとされる。

**（２）愛着（アタッチメント）障害の観点から**

Bowlby,J.(1951)によると,愛着(attachment)とは,「個人が特定の個人に対してもつ情緒

的な絆であり，人生最初の愛着はほとんどの場合養育者(母親)との間に形成される」ものとする。これが，Bowlby,J.(1969)になると，「危機的な状況に際して，あるいは潜在的な危機に備えて，特定の対象に接近を求め，これを維持する傾性」とその定義を絞り込んでいる。この後者の定義は，愛着がトラウマの耐性形成に資することを表す（後述（３））が，いずれにしても，人生早期における乳児が母親から安定した愛着を与えられない場合に，過度の愛情あるいは復讐への欲求，強い罪悪感，抑うつといった部分剥奪の傾向や無関心，緘黙的無反応，発達遅滞などが見られ，後の発達段階の皮相的な行動傾向，真正な感情の欠落，集中力の欠如，欺瞞，強迫的盗癖といったものにつながるとされる。また，Bowlby,J.(1973)は，子どもの母親との分離の反応が抵抗（protest）・絶望（despair）・脱愛着（detachment））へと子どもを導いていくことも述べる。この脱愛着まで進むと母親に再会しても母親と認められなかったり，母親から立ち去ったり，顔を背けたりする。その一方で，見捨てられるとの強い危惧が去らず，逆に強いしがみつきが起こると述べている。Ainsworth et al.(1978)は，愛着の理論を洗練して，ストレンジ・シチュエーション法（Strange Situation Procedure）を案出した。そこでは，養育者との分離および再会場面に現れる子どもの行動上の差異をもって，A回避型（avoidant），B安定型（secure），Cアンビヴァレント型（ambivalent）の３つをあげた。Main,M. & Solomon,J. (1986)は，これに，D無秩序・無方向型（disorganized／disoriented）を加えて，現在４つのタイプが示されている（Main & Solomon 1986 pp.95-124）。

まず，Aタイプであるが，養育者との分離場面において混乱を示さずに，養育者との間に距離を置きがちな子どもであり，Bタイプは，分離場面においては混乱を示すが，養育者との再会に際しては容易に落ち着きを示し，ポジティブな情動をもって養育者を迎え入れることができる子どもとされる。Cタイプは，分離場面において苦痛を示し，再会以後でもネガティブな情動を引きずり，時に養育者に怒りや抵抗をみせる子どもであるとされる。さらに，Dタイプは，近接と回避という本来ならば両立しない行動を同時に，あるいは継時的にみせ，不自然でぎこちない動きや場違いな行動を見せたりするとされる。

以上が愛着理論からの概観であるが，いずれにしても，愛着の形成阻害が，子どもに不適応行動を惹起させることがわかる。

一方，Green,J. & Goldwyn,R.(2002)は，精神病理や問題行動の発生が，愛着が安定しているか否かというものでなく，愛着が組織化されているかどうかの観点が重要と述べている。この組織化に関して，Howes, C., & Ritchie, S. (1999) は，「階層組織化（hierarchical

organization)」「統合組織化（multiple organization)」「独立的組織化（independent organization)」の考え方を提唱した。「階層組織化」とは，特定の重要な対象者（通常は母親）に愛着を形成し，その関係を基本にして，父親・祖父母へと階層的に愛着が組織されることとされる。それを経ると，どの対象者からも対等に影響を受け，愛着を統合化する「統合的組織化」がなされる。さらに進むと，それぞれの対象者がそれぞれ独自に異なる側面や人物に愛着の影響を持つという「独立的組織化」が見られるとする。このことから，複数の多くの人に，さまざまな面から「独立組織化」としての愛着を結べれば，その者に対する支援できうる可能性を示唆している。逆にこの愛着の組織化の失敗が，対象関係の不安定さと衝動性の原因の可能性となると予測される。

**（３）愛着の関係と愛着の修正**

奥山（2008）は，愛着形成とトラウマの関連性について，愛着形成はトラウマ耐性を作り，虐待を受けた子どもは愛着形成に問題に持ち，それゆえに些細な刺激がトラウマになりやすい「易トラウマ性」を持ちやすいことを指摘する。また，杉山（2015）も，愛着は「トラウマからの防波堤」と述べ，トラウマになりうる事態に遭遇したとしても，愛着がしっかりとしていると気持ちを立て直すことが容易であるとする。さらに，van der Kolk, B.A.（1987）も，「安定した愛着の絆は，精神病理を誘発するトラウマに対する初期の防衛として役立つ」とする。すなわち，上記したように Bowlby, J.の後の定義にあるように「潜在的危機に備える」働きが愛着にはあるとされることから，愛着形成は対人関係の基本であるだけでなく情動コントロールの基盤となり，トラウマ的な体験からの回復を果たす助けになる。しかし，逆に虐待などを受け愛着形成が不十分の場合，トラウマ体験が情動の不安定さをまねき，既述した不適応行動を惹起するという理屈になる。

それでは，教員が虐待によって，不適切に形成された愛着の修正を行いながら，トラウマからの弊害（フラッシュバック等）を防いで行くためには，どのようにかかわっていけばよいであろうか。

Levy,T.M.,& Orlans,M.(2014)の修正愛着障害の療法によると，支援者が被虐待児の愛着を修正するためには，①「愛着上の課題をもつ子どもが何を感じ，考え，行動するか，さらには内的な心理力動を含めて理解していくこと」，②「子どもと強い情動のワーク（作業）を行うこと」，③「親に対して重要な子育ての技術の教育をすること」，④「親自身の愛着関係を見直すこと」，⑤「両親ならびに里親の夫婦の絆を再構築すること」の５つの課題をクリアしなければならないとする。支援者としての教員が学校現場において，上記５つの

課題をどこまでクリアできるかであるが，①②は，現場の教員の努力次第で実施可能とは予想されるが，親との関係課題の③から⑤のことを実施するのは，親のプライバシーにかなり入り込まなければならず，不可能に近いと言えよう。特に教員が独身，もしくは子どもがいない場合は，親に対して子育てを教示することは困難を伴う。実際は，子どもに身体的・心的な暴力を振るう親に対して，地道に家庭訪問を繰り返して，そのようなことがないように強く希望したり，傷ついた子どもに学校で暖かくつつみ込むことの努力しかできないのである。つまり，教員はできる限りに親の養育態度を改善することを図りながら，子どもの愛着修正を試みることはできるが，直接親の子育ての方法を変えさせたり，教示したりすることは困難と考えられよう。それでは，教員が現場で行える愛着の問題解決への主眼をどのように置けば良いのであろうか。

Howes,C.(1999)は，教師などの専門的な養育者が，子どもの愛着対象として特徴ずけられるためには，①身体的・情動面での養育をすること，②子どもの生活において連続性と一貫性をもたらすこと，③子どもに情動的なエネルギーを注ぐこと，であるという。Ainsworth,M.D.S.（1995）は，教師などが愛着対象となるには，特に②における連続性や一貫性が親のようにはできず，それが問題とされる。しかし，上記 Levy,T.M., & Orlans,M. の言うような親をとことん巻き込んだ愛着の形成は，現場の教員はできないが，Howers,C. のいう①から③の眼目にそって教育をすることは，例えば，②の連続性を維持するために記録を逐次作り，連続性が絶えないように工夫するとか，①③に関しては，生徒も教員も熱中できる行事を行い、その作業のなかで実施は可能であろうと思われる。このことを念頭に置きながら，下記トラウマなどからの衝動的な不適応行動や感情の激変に働きかけることが，実際の教員の活動として現実的と方法と思われるのである。

ところで，このトラウマと愛着の問題をもった，ある程度成長した生徒に対して，まず何をすべきかを奥山（2008）は，11 歳以上と年齢を区切った上で，この時期は，「自己制御が困難になりがちな時期」であり，「自己の怒りや攻撃性の制御が出来るように支援をしていくことが最も必要」としている。そして，「成人になる前のこの時期にトラウマの言語化と記憶のストーリー化，トラウマによる認知の歪みの修正」が行われて，トラウマからの回復をまず図ることが求められると述べている。

このことから，上記の愛着形成の着眼点を念頭にもちつつ，まず，怒りや衝動性の制御を目的としたトラウマから回復を図ることが肝要であると考えるのである。

## 第２項　虐待を受けた子どもに対する学校生活における支援について

以上，虐待を子どもの存在を否定する最たる養育態度と仮定して，その養育を受けた生徒に現れる不適応な状況を見てきた。それでは，生徒の衝動的な行動を日常的な学校生活のなかで軽減させる先行研究を次にレビューしたい。

### １.学校現場における支援

玉井（2013）は，療法というものではないが，虐待を受けた生徒に対する教員の日常的な活動の要点をあげている。それは，第１に，学校が威圧や強権的な統制でなく，失敗や自己表出のときにも安心・安全感を子どもが感じられる「安全であること」を生徒に知らせる必要がある，という点である。第２に，時として爆発的な感情表出をコントロールするために，自分の感情がどのような感覚かを自覚することを学習する「感覚的な定点を作り出すこと」が肝要である。第３に，感情や行動をコントロールするために「感情をくみ取った言語化」「行動化に先回りした言語指示」を行う事，第４に，トラブルを起こしている子どもに「～しないように」という言葉がけでなく，「今度～になったら～してみよう」との「肯定的目標設定」を行うことが必要である。第５に，生徒がどこまでやったら教員の行動に養育者から受けた虐待に似た言動が出てくるかを試すために，トラブルを起こす「リミットテスティング」の理解も肝要としている。

また，宮下・大野（2002）は，虐待を原因とは限定していないが，いわゆる「キレる青年への対応」として，①自分が暴力・暴言などを行ったという現実を受け入れていくこと，②体験（要求）を言語化させて，自分と向きあう関係を作る必要性を指摘する。その上で，この暴力・暴言などの問題をクラスなどの集団の問題と捉えて，話し合いや討論を行い，それを通して，暴力的な関係を越えて対等平等な関係を築いていくこと，としている。

楠（2013）は，学校においての虐待から回復は，①生徒が普通の生きる権利を保証すること，②生徒自身が，家族の中に感じている思いをまずはありのままに受け止めていくこと，③自分たちの家族の現実を等身大に語り，言葉に表し，思いを共有できる取り組みを行う，④教員と生徒，さらに生徒同士が支配ー被支配の関係でない，相互尊重の関係を築く，⑤教員自身が，子供たちが「生きる希望」を見出す「自己形成モデル」となること，が必要という。そのために，生徒が「自らの体験とそれに伴う語り」を行うこと，そして「自分を一個の人間として尊重してくれる他者との出会いを持つ」ことが重要とされる。

鎧塚（2002）は，児童養護施設での例であるが，日常活動のなかで，「うっとーしい！」

「あっちいけ！」「ぶっころすぞ！」などの攻撃な言葉をつかう一方で，自分の思いを伝える言葉を素直に語ることができないと，暴力や自傷行為などの身体的表現を取らざるを得なくなるとする。そのために，そのような衝動的な不適応行動を防ぐには，「楽しい」「嬉しい」「ありがとう」「ごめんね」などの表現とともに行動面での感情コントロールの使い方を覚えていく必要を述べている。これらの訓練は日常生活で行うことが肝要とされる。

Lowenthal,B.(2001)は，生徒の支援に関して，①ペアでゲームや作業をさせて友人を作ること，②生徒が肯定的であれ否定的であれ自分の気持ちを表現し，それについて周りの教員が受け止め，そう感じる理由を話し合うことが必要とする。また，③怒りが起こるきっかけを気づかせること，④自分の意見と他人の意見の食い違いを把握することにより建設な解決策を考えさせ，葛藤を処理する能力を高めること，さらに，⑤生徒自身の働きかけで，他人の接し方が変わってくる経験をさせ，内的コントロール感を培うこと，⑥児童生徒に得意なことを見つけ，学校の他の子どもや大人がその能力に注目を与えさせて，生の強化をあたえることで自尊感情を高めること，が教員に求められているとする。

以上を概括すると，これらは通常の教育活動のなかで生徒を受け入れ，言葉や行動を調節して衝動性を抑止する方法である。一方，学校生活のなかで療法や技法として働きかけていく方法もさまざまある。ここでは虐待を受けた事によるトラウマを環境の中から回復させる「環境療法」，衝動的な不適応行動を言語によってコントロールすることを目的とする「自然教授法」，「語用力を高める教室での介入法」，「活動に基づく介入法」，「仲間を介入とした介入法」，「社会的スキル訓練」，「自傷・自殺予防のプログラム」という方法を概観したい。

## ２ 療法・技法としての方法

### （１）環境療法

Gil,E.（1991）は，トラウマを受けた生徒に対しての心理療法的なアプローチを，回復的接近（reparative approach）と修正的接近（corrective approach）とに分類している。回復的接近がトラウマそのものを直接扱い，トラウマから回復するのを目的する直接的なアプローチであるのに対して，修正的接近はトラウマによってもたらされる感情体験の歪みや対人関係の歪みに働きかけ，その歪みの修正からトラウマの修正を目的する間接的なアプローチである。この修正的接近法は，西澤（1999）によると，「子どもの心理的・行動的問題を，日常生活における子どもの具体的な行動により理解し，また，それらの解決に

向けた援助を，子どもの生活環境内で生じるさまざまな日常的局面に則しながら，子どもとの日常的なやりとりを通して行うもの」とする（西澤 1999 p.162)。これは，環境療法とも言われ，Aichhorn,A.(1935)が，1900 年代のはじめ，非行を起こす子どもに対しての入所施設のプログラムに精神分析的な考えを導入して，心理療法的な環境を作り上げたことがこの療法の端緒とされる。その後，Reddle,F.& Wineman,D.（1957）は，この方法を発展させ，同様に心理治療的な働きかけを生活空間内で行う「生活空間面接」（life space interview）という方法を考案した。

西澤（1999）は，これらの環境療法の考えを受けて，環境療法には，A「安全感，安心感の再形成」, B「保護されているという感覚（保護膜）の再形成」の２つの基礎と，①「人間関係の修正」，②「感情コントロールの修正」，③「自己イメージ・他者イメージの修正」，④「問題行動の理解と修正」，の４つの柱が必要と提唱している（西澤 1999 pp.163-171)。

A「安全感，安心感の再形成」というのは，「環境が安全なものであり，他者，とくに大人は自分にとって危険な存在ではないという再学習」のことで，子どもを取り巻く環境が非虐待的なものであることを認識することである。

B「保護されているという感覚（保護膜）の再形成」というのは，「自分が保護されている」「自分は守られている」という感覚を育てることを言う。この感覚をもつことにより，さまざまなストレスから守ってくれる保護膜としての機能を果たすとしている。具体的には，虐待を受けた子どもの周りにいる大人が，子どもの苦しい経験，現在抱えている問題や不安，考えや気持ちを理解することの必要性を述べる。とくに，虐待を受けた生徒は，傷ついた思考や感情，見捨てられ感を持ちやすいことから，それらから生ずる怒りや悲しみを受け止めて行くことを必要とする。

①「人間関係の修正」とは，虐待環境で身につけた歪んだ対人関係のパターンを修正することを言い，例えば，被虐待児が持つ無差別的愛着傾向などの親密な人間関係の歪みや，抑圧・攻撃を特徴とした力に支配された人間関係を周りの大人が理解して，根気よく繰り返して子どもに指摘してやることなどをいう。この体験の積み重ねにより，次第に子どもの歪んだ人間関係のパターンを変えていくとされる。

②「感情コントロールの形成」とは，トラウマを抱えた子どもは激しい感情反応を生じやすく，養育者の不適切な関わりのために感情調整能力が形成されていないことから，子どもに改めて自己の感情をコントロールする力を持たせることをいう。虐待を受けた子どもは怒りや不安などの否定的な感情だけでなく，喜びなどの肯定的なものでさえ，ある程

度の強度をもった感情を抱えておくことができず，爆発的な行動やパニックとして発現され周りの大人はそれに対処する必要に迫られる。方法としては，環境による「抱きかかえ（だっこしてあげること）」（holding）を行い，子どもが爆発的に表現し行動するさいに表出する感情を受けて止めて吸収し，子どもに言葉によってフィードバックする。抱きかかえられたことにより子どもは安心感を持ち，言葉のフィードバックにより自分の感情を理解することができるようになる。

③「自己イメージ・他者イメージの修正」とは，虐待によって歪んでしまった自己イメージや他者イメージの修正を図ることである。虐待を受けると，「自分は誰からも愛されない子どもだ」「愛されたり守られたりする価値のない子どもだ」などの自己イメージと，「他者はみんな自分に暴力をふるうものだ」「大人は誰でも自分のことを嫌っている」という他者イメージを持つようになる。そこで，親からの「悪い子」「価値のない子」というメッセージを取り去り，「よい子」「価値のある子」というメッセージを与え続けることにより，自己のイメージを徐々に修正させて，よい環境からの「照らし返し」（reflection）が必要になるとされる。また，子どもは，「悪い存在」と「悪い行為」が混在していることから，「悪い行為は悪いが，存在自体は価値がある」とのメッセージを与えることが肝要とされる。例えば，虐待を受けていた子どもが衝動的に万引きをした場合に，「万引きは悪い行為だが，それが悪いこととわかっているあなたは良い子であり，良い子のあなたが悪いことの理由をすることを私は知りたい」と伝えて，子どもの心に寄り添うことが必要とされる。「他者イメージの修正」とは，上記した人間関係の修正の関わり合いが必要とされる。

④「問題行動の理解と修正」であるが，すでに述べたが，虐待を受けた子どもは，受けない子どもに比べて，盗みや万引き，暴力行為など，いわゆる「反社会行動」が有意に多いとされる。このような子どもに対しては，一定のリミットセッティングをしなければいけない。そして，周りの大人が子どもの示す問題行動に対して，十分に理解をする必要があるとされる。

**（2）自然教授法**

Lowenthal, B.(2001)は，ネグレクトにより言語刺激が不足したり，加害者が頻繁に批判や罰を与えるせいで，子どもが自分のことを話したり物の名前を覚えたり質問したりする意欲を失う結果，こうした子どもは，引きこもってあまり喋らなくなったり，言葉のかわりに暴力などの行動によって感情を表現したりして，効果的な受容・表出言語スキルを発達させることができない，という。彼らは社会的な文脈のなかで言葉の使い方や言葉を使

った感情表現に問題を残すことから，教室内で普段の生活を通じて言語活動を支援する自然教授法が効果的と主張する。Yoder et al.(1995)によると，自然教授法は，環境に基づく教授法（milieu teaching）と応答による相互作用（responsive interaction）があるという。

**① 環境に基づく教授法**

この方法は，教員などが子どもの発言を促すよう意図的に環境を調節することであり，大人は子どもの関心に合わせて，発言を促し，誤りを正し，子どもの言葉を補うなどして言葉を教えるものである。「命令モデル」「時間遅延」「機会利用型学習」の３つのステップがある。「命令モデル」は，何の遊びをするかどの玩具で遊ぶかなど，子どもに選択肢を与え，子どもが言葉で表現するように要求や命令をして，教師が手本を見せて復唱させる。それができれば玩具など欲しいものを与え，強化をしていく。「時間遅延」とは，相手の言葉を待つ素振り，物問いたげな様子で 15 秒間子どもをじっと見つめる。子どもに時間を与えて発言を待ち，それでも適切な言葉が出てこないときは大人が手本を示す。２回手本を示す場合は，１回ごとにしばらく子どもの発言を待つこととする。「機会利用型学習」は，子どもがあるテーマに沿って話始めたら大人はそのテーマに沿って会話をして，大人はあくまでも子どものペースに合わせる。教師は短い簡潔な文章を繰り返すことで，日常生活の中で生徒の言語発達を促すのである。言語発達の初期段階にある子どもには，こうした環境に基づく教授法の方が効果は高いとされる。

**② 応答による相互作用**

この方法は環境に基づく教授法のように子どもに発言を促したりしないが，教員と子どもの間にバランスのとれた交互発話と，コミュニケーションを促す相互作用のスタイルを作り出すことを重視する。教師は子どもに主導権をとらせ，交互に話す等の方法で子どもが選んだテーマに合わせて話を膨らませ，発達段階に見合った手本を示すなどの応答の基本原則を実施する。この方法は，年齢の高さの割に発達面で幼児と同水準にある児童生徒に効果的であるとされる。

**（３）語用力を高める教室での介入法**

虐待を受けている子どもは言語体験が乏しく，加害者である養育者と否定的な関わりしかもたないことから，社会的な文脈の中で言葉を用いるという語用力を十分に使うことができない。そのために言葉を使う代わりに衝動的な行動に出たりする。そこで，Cook,R.E., Tessier,A., & Klein,M.D.(1996)は，教員が子どもに動機付けを与えて，適切な言葉をクラスメートと交えるようにするように促し，語用力を高める方法を提唱する。具体的には，

①遊びのなかで,「他の子どもと遊びたい」「やり方を教えてあげたい」「自分の意図を伝えたい」という子どもの欲求を利用して，順番・アイコンタクト・身振りなどの言葉以外の関わり方の手本を教員が示す。その設定の上で，②言葉にしなければ，玩具・ゲーム・その他教室内の欲しいものを手に入れられないようにルールを作り，子どもがコミュニケーションを図るようにする。③子どもが自分の興味のあることについて話し出したら注意深く聞き，その話題についてもっと話すようにうながす。④友人からの攻撃に対して，暴力で仕返しをするのでなくて，相手に何と言えばいいのか，教員が「やめて」などと言葉に出して言うように手本を示す。

**（4）活動に基づく介入法**

Bricker,D.D.(1998)は，日常生活のなかで具体的な目標を決めて，教員と会話をしながら生徒が自発的に目標に取り組む方法を提唱する。その場合，先行刺激・強化刺激を用いて言語機能・生成スキルを高めるようにする。例えば，おやつの時間にジュースやクラッカーのおかわりが欲しければ言葉に出して頼むように促す。この場合，ジュースやクラッカーが先行刺激になり，頼めばおかわりがもらえるというのが強化刺激となる。このように日常生活のあらゆる場面を活用して，このことを身につけていく。

**（5）仲間を仲介とした介入法**

Goldstein,H. & Kaczmarek,L.(1992)は，教員が言葉の遅れのないクラスメートに，虐待を受けて言葉に問題のある生徒に対して，学校でのコミュニケーションを促すように働きかける。具体的には，クラスメートにアイコンタクトを取る・遊びや会話のきっかけをつくる・相手の動作を言葉で説明する・相手の発言がわからないときははっきりと言葉で言わせるなどのコミュニケーション法を教え，虐待を受けている生徒と関わるときは，絶えず発言を促すように示唆する。教師は子どものどうしのやり取りを見守り，そのたび毎にどんな手法を試すのがよいかクラスメートに指示をする。

**(6) 社会的スキル訓練**

Walker,J.E & Shea,T.M.(1999)は，社会的スキル訓練を提唱し，虐待を受けた子どもには次のような行動を教示しながら行うとする。すなわち，

① 適切な身振り・アイコンタクト・表情などボディーランゲージ

③ 攻撃的な行動の代わりにどんな行動をとればよいか

④ 適切な挨拶の仕方・挨拶のされ方

⑤ 拒まれたり，失敗したりした時などのストレスの対処方法

⑥ 他人との会話の糸口を作り，コミュニケーションを維持する方法，である。

さらに，Elksnin,L.K. & Elksnin,N.(1998)は，社会的スキル訓練を何段階かに分けて訓練をすることを提唱する。すなわち，第１段階では，必要なスキルを確認し生徒にわかりやすく説明する。第２段階では，そのスキルを身につけなければならない理由を教える。第３段階では，別の状況や別の相手に対してそのスキルを応用できないかを教師と生徒がアイデアを出し合う。第４段階では，それらの状況で社会的スキルを使うロールプレイをする。教師は見本を示すと同時に生徒の努力をほめるようにする。最終段階では，学校生活でクラスメートに協力してもらいながら，生徒が他の場面に応用できるようにする。

**（７）自傷・自殺防止プログラム**

自傷・自殺防止の観点からであるが，Hawton,K.,and Rodham, K.,With Evans,E.(2006)は,「青年期という難しい時期を迎えたすべての青少年と広範囲に接触できる場合といえば学校しかない」として，学校での自傷や自殺予防の必要性を述べている。

その方法は，一次予防と二次予防の段階別に分けて指導をする。すなわち，一次予防は，メンタル面の啓発をするために小さな劇の上演やビデオ上演などを行い，かつ生徒のセルフグループの活用，電話相談サービスを受けること，インターネットの活用，グループ学習活動等を，自己評価をしながら行っていく。そして，二次予防としては，スクーリングを行い，ハイリスク群を同定して行動面や生活面を把握して臨床心理士などにより面接を行うというものである。ただ，この二次予防は，学校生活の面における方法とは異なっているが，一次予防は教員ができることとして参考になるものであろう。

以上，学校現場における実践方法，療法・技法の例をあげた。これらの実践・療法の共通部分を総括すると，①否定的な感情を受け止め，生徒の行動を理解し，受容し，安心・安定感を生徒に与えること，さらに，②言葉や動作を代表とする表象機能を発達させること，といえよう。そして，その言葉・動作の表象機能の発達は，学校生活という社会的な文脈のなかで表現を図っていくことが大切であることがわかる。

それでは，②に関して言語や動作による衝動性のコントロールに関して，先行研究をレビューしたい。

## 第３項　言語・動作による衝動性のコントロールについて

Linehan,M. et al.(2007)や大江・望月（2011）によれば，衝動性について，不快情動耐性が低いほど「パニック・放棄行動」を衝動的に実行してしまいやすく，精神的な不健康度が上昇することが示されるとし，情動制御が，衝動性のコントロールに重要であることを示唆している。この情動制御であるが，Thompson,R.A.(1994)は，情動制御の定義を「快情動および不快情動の反応（reactivity）を開始，維持，調節することに関する一連の諸過程」と捉え，この情動性の制御は，単一のスキルとして独立に発達するものではなく，情動語や情動表現を用いる能力などの発達と密接な関連をもっているとする。以下，この点について概観したい。

### 1. 情動制御の発達論的な研究

情動語の現れであるが，Wellman,H.M. et al. (1995)は，日常的なやりとりのなかで，幼児期初期における情動語の使用に関して，幼児がふり（模倣）をした人物の情動に関して言及をした率は２歳の時に一番高く，以後年齢が上昇するにしたがって自分自身への情動に関する語が増加して，ふりを模倣した人物の情動語が減少していくことを観察した。このふりや模倣について坂上（1996）は,「外在的制御から内在的制御への移行を支えるメカニズム」の働きとして捉え，メカニズムを身につけた 33 ヶ月の幼児は，自分の作ったレゴの模型を壊したときに，幼児は母親（外在的制御者）からかつて受けた慰めの行為や言葉をレゴに投げかける（内在化された行為や言葉を投げかける）例をあげて，言葉による情動のコントロールが見られると述べた。

このふり（模倣）から，生後３年目の終わりになるとさらに表象行為が発達し，イメージを操作して情動を制御することが可能となり，実際の行動を伴わないで，認知的な情動の制御が可能となる。Kopp,C.B.(1992)は，養育者から玩具の片付けを命じられるという場面で，年長の子どもには情動的な言葉が少ない上に，拒否や交渉といった発言が見られたことを述べる。同様に，Kuczynsky,L. et al(1987)は，１歳半から３歳半の子どもに対して，親の要請に対する反応から，子どもの従順さ（compliance）に関する研究を行った結果，怒りや不快情動を伴う拒否のような直接的な反抗は年齢と共に減少していって，交渉や妥協策の提案，説明の要求などが増加したことを明らかにした。

このように，親とのやりとりが情動制御をより発達させるが，Stern,D.（1985）は，情

動に関する会話が情動経験に対する反省意識を高め，メタ情動的な理解（meta-emotive understanding）の発達を促進させる，と指摘した。Dunn,J. et al（1991）は，３歳時における情動についての親子の会話と，６歳時における情動の理解との関連について調査を行った。それによると３歳時に「情動の生起がなぜ起こるか」の因果関係の話を多様にしたことと，情動に関する会話の量の多さにより，６歳時における情動に関する視点獲得課題や誤信念課題で成績が良かったことを示した。

以上から，言語による不快情動をコントロールできることは，親の対応が重要な鍵となり，虐待などを受けた子どもは，言葉による不快情動のコントロール能力の発達が阻害されることが予想される。

## ２．情動制御の方略

それでは，情動制御の方略はどのようなものがあるだろうか。坂上（1996）は，①問題焦点型と情動焦点型，②反応的制御と予期的制御，③内在的制御と外在的制御の３分類で整理をしている。

①は，Lazarus.R.S & Folkman,S.(1984)らによる分類であり，問題焦点型の対処は，ストレスの原因となるもの自体を改善するためになされるための対処であり，情動焦点型の対処は，情動による苦痛そのものを低減させるものである。Kopp.C.B.(1989)によると，指しゃぶりや視線の回避などのように，情動焦点型の制御は生誕時から存在するが，認知能力の発達する生後２年半ほどになると，反応的な問題焦点的型の制御になるとされる。問題焦点型の制御は，問題中心を見極めて，それに焦点をあてていくことから表象機能が欠かせないと考えられる。

②は，Masters,J.C.(1991)による分類であり，ある情動喚起が生じてから行われる反応的(reactive)制御と，ある情動が喚起される前になされる予期(anticipatory)制御という，制御のタイミングによって分類される。予備的制御とは，罰を逃れるために嘘をつく，恐ろしいものを見る前に目を閉じるなど，不快情動の生起を予防することを意図した行為である。この予期による情動の制御が成り立つためには，次に起こることを予測し，イメージすることができることが必要である。そのためには，上記したが，言語などの表象機能が発達することが前提となる。

③は，坂上（1996）によると，内在的（intrinsic）制御とは自分自身の努力によって制御がなされることを言い，外在的（extrinsic）制御とは，他者からの助けを借りて，制御

が成されることを言う。この内在的な制御は，自分の内的な言葉によるコントロールが必要になることから，言語などの表象機能が発達することが前提となる。

以上から，衝動的な不適応行動を抑止するためには，情動のコントロールが必要になり，その情動のコントロールには言語などの表象機能の発達が必要なことがわかる。これらのことから，虐待を受けた生徒が，衝動的な不適応行動をコントロールできるようになるには，言語の面に着目すると，内在化された言葉や行動によって，表象機能を使い，予期されうる不快情動をコントロールしていくとが肝要とわかる。

## 第４項　交流分析について

本研究では，親の幼児期における行動があたかも命令のようになって，高校生の衝動的な行動をもたらすとの仮説のもとに，理論的背景となる交流分析理論を選択するに至った。そこで交流分析理論の選択の理由について述べる前に，その理論について概観をしたい。

### １.交流分析理論について

Berne,E.(1966)によると，交流分析のねらいは，「自律性を達成すること」として，「自分自身が，本来もっている能力に気づき，その能力の発揮を妨げているさまざまな要因を取り除いて，本当の自分の能力の可能性を実現していくこと」とする。そして，そのねらいを達成するために，①自己理解と気づき，②自発性，③親密さ，という三つの能力を高めることが必要とされる。そのために，自我状態の構造分析，やりとり分析，ゲーム分析，脚本分析等の理論を持っている。特に親の養育態度で生徒の行動や感情が支配される場合は，脚本分析理論にかかわることからそれについて概観したい。

#### （１） 脚本理論とは

交流分析の創設者である Berne,E.(1975) は，“What do you say after you say hello?”（「こんにちはの後に，あなたは何といいますか」日本交流分析学会訳）このなかで人生脚本について述べ，「幼児期の決断に基づく人生計画で，両親の影響によって強化され，重要なできごとによって正当化され，自分の選択によって最高潮に達して終わるもの」と定義をしている。Stewart,I., and Joines,V.（1987）は，幼児が生命や心身を養育者から脅かされる環境に置かれた場合に，幼児が生き延びるため，自分の感情を用いながら現実吟味を行い，人生脚本を持つと仮定される。この人生脚本を持つにいたる過程を交流分析では「決

断する（decision)」と表現するが，一度決断された脚本は無意識からの命令となり，人間は「いま・ここ」での現実に接しながら，幼い頃の決断した時の世界にいるかのように振る舞う（Stewart,I., and Joines,V. 1987 訳 p.125)。

交流分析は，この人生脚本を禁止令（Injuction）と拮抗禁止令（Driver：以下ドライバー）の２つの親からの命令により構成されるとする。そのうち，禁止令は言語を獲得する以前の親からの命令であり，拮抗禁止令（ドライバー）は言語を獲得した以後の命令とされる。以下，人生脚本理論の主要な構成要素となる禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）について，述べていきたい。

**（２） 禁止令の分類（12 個の禁止令）**

杉田(1993)は，禁止令を幼児に対して発する，養育者からの理不尽な理屈に合わない命令（定義は後述）とする。Goulding,R. and Goulding, M. (1976)は，禁止令の種類が 12 個あることを見つけ，それぞれを以下の通りに命名した。すなわち，

存在するな（Don’t Exist）
お前であるな（Don’t Be You）
子どもであるな（Don’t Be A Child）
成長するな( Don’t Grow Up）
するな（Don’t Do）
重要であるな（Don’t Be Important）
成功するな（Don’t Succeed）
属するな（Don’t Belong）
親しくなるな（Don’t Be Close）
健康であるな（Don’t Be Well）
考えるな（Don’t Think）
感じるな（Don’t Feel）

であると命名した（それぞれの禁止令を与える親の行動と，与えられた場合の子どもの行動を概説したのが表 7 (第２章第６節第３項２の後）である。

Stewart,I., and Joines,V. （1987）によると，親の庇護なく生きられない子どもは，直観や瞬間的な印象をもとにして，親から見放されずに生き抜くために親を満足させる戦略を立て，その戦略が禁止令になる，という。例えば，度重なる「殺される程」の虐待がある場合でも，子どもはこの親の酷い仕打ちを直感的解に解釈をして，「存在しないことが親

の満足を与え，結局は親の愛を勝ち得ることなのだ」という決断を無意識の中に持ち，禁止令「存在するな」を有するに至る。しかし，この禁止令をもった結果，成長の過程で自殺など，破滅的な考えや行動を起こしやすくなるとされる（Stewart,I., and Joines,V. 1987 訳 pp.170-171）。この禁止令は，Hargaden,H., & Sills,C.(2002)によると，「幼児期の体験により身に付け，容易に書き換わることなく，人生において同じパターンを繰り返して，破壊的な結末を迎える原因となる」とされる。

**（3）拮抗禁止令（ドライバー）の分類**

次に拮抗禁止令（ドライバー）についてであるが，拮抗禁止令（ドライバー）は，Stewart,I.（1989）によると，養育者から言葉で与えられ，批判することなく受け入れた大量のモットー，スローガン，概念などにより形成されるとする。すなわち，子どもが幼児期後期において，養育者から「していいこと」「してはいけないこと」を教えられ，それらの命令を実行することにより，自分の拮抗禁止令（ドライバー）として持つに至る。そして，非言語的に身に付ける禁止令に比べて，拮抗禁止令（ドライバー）は言語によって身につけるため，比較的容易にその存在を発見しやすいとされる。この拮抗禁止令（ドライバー）は，養育者のモットーなどに基づいて行動や感情を制御するため，大体は建設的なものではあるが，時に，拮抗禁止令（ドライバー）による行動が「過剰労働をして肉体的故障に追いやる」など，自分を苦しめる契機にもなる場合がある(Stewart,I. 1989 訳 p.74)。

Kahler,T.,withCapers,H.(1974)は，人間が脚本による行動や感情に陥る直前にこの拮抗禁止令（ドライバー）が発現し，決まったある特別な「駆り立てられる」行動を繰り返すことを発見し，次のように５つに分類した。すなわち，

完全であれ （Be Perfect）

（他の人を）喜ばせよ（Please Others）

一生懸命やれ（Try Herd）

強くあれ（Be Strong）

急げ（Hurry Up）

である 。さらに，押川（2010）は，量的検定により，それぞれの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を明らかにし，「他人を喜ばせよ」は，「気配りする傾向」・「他人の評価を気にする傾向」，「一生懸命にやれ」は「自己決定したい傾向」・「努力することに意義があると考える傾向」，「急げ」は，「競争意識をもつ傾向」・「拡散してしまう傾向」，「強くあれ」は，「不信感をもつ傾向」・「親密になることを避ける傾向」，「完全であれ」は，下位因子がな

く「完全であれ」であるとした（それぞれの拮抗禁止令（ドライバー）を与える親の行動と，与えられた場合の子どもの行動を概説したのが表８(第２章第６節第３項２の後：81 ページに記載）である。

なお，Hargaden,H., & Sills,C.(2002)によると，ドライバーは性格の基礎となり，プラス面，マイナスの両面を持っているとされる。すなわち，プラスの面は「私が喜ばせれば／完全ならば／一生懸命やれば／強ければ／急げば，私はＯＫだ」という決断であるが，これは，子どもが生活のなかで，様々な経験に直面しながら，自分自身や他者や世界の意味を理解しようとする試みの結果であるとする(Hargaden,H., & Sills,C. 2002 訳 p.29)。本研究は，ドライバーのプラスの面を利用することを手段とする。

**（４）禁止令と拮抗禁止令（ドライバー），禁止令と禁止令の関係**

それでは，禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）の関係を述べたい。倉成（2015）は，「禁止令を体験したまま毎日の生活を送ることは苦痛である。そこで，禁止令に直面しなくていいように拮抗禁止令（ドライバー）が働く」と述べる。このことを交流分析では，拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令を隠す(cover)と表現する。Stewart,I.（1989）は，禁止令「存在するな」と「努力せよ」の例を挙げており，この禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）を持った子どもは，「私は一生懸命に勉強する限り生きていられる」との決断を行い，破滅的な結末を回避していくことを述べる（Stewart,I. 1989 訳 p.104)。

また，人は親の養育態度によって，禁止令を複数もつ場合あり，破滅に導かれない禁止令が，「存在するな」のように破滅に直接関わってくる禁止令を隠す場合があるとする。Stewart,I., and Joines,V.（1987）は，これを「重い方の禁止令（Heavier Injunction）」に対抗する（defend against）ために「軽い方の禁止令（Lighter Injunction）」を用いるとする（Stewart,I., and Joines,V. 1987 訳 p.183)。Stewart,I., and Joines,V.（1987）は，禁止令「存在するな」と禁止令「親しくなるな」をもつ男子の例を挙げて，「だれにも親しくならない限り，生きていて OK なのだ」という人生脚本を持ち続け，成人になった後も他人と身体的な距離を保ち，自分の感情を共有したがらないような行動をとることを述べる。

なお，次のページの図１は，かかる状況を Lee,Adrian(1998)が図で表したものである。交流分析は，禁止令からも拮抗禁止令（ドライバー）からも，人が自由になることをめざす。しかし，これは一般の教員が行えるものではない。特に禁止令からの自由になるためには，人生最早期に非言語によって身につけた心の奥底にある禁止令を扱うための「再決断法」という方法を用いるが,この方法は侵襲性が高く,危険な方法である。そのため,これ

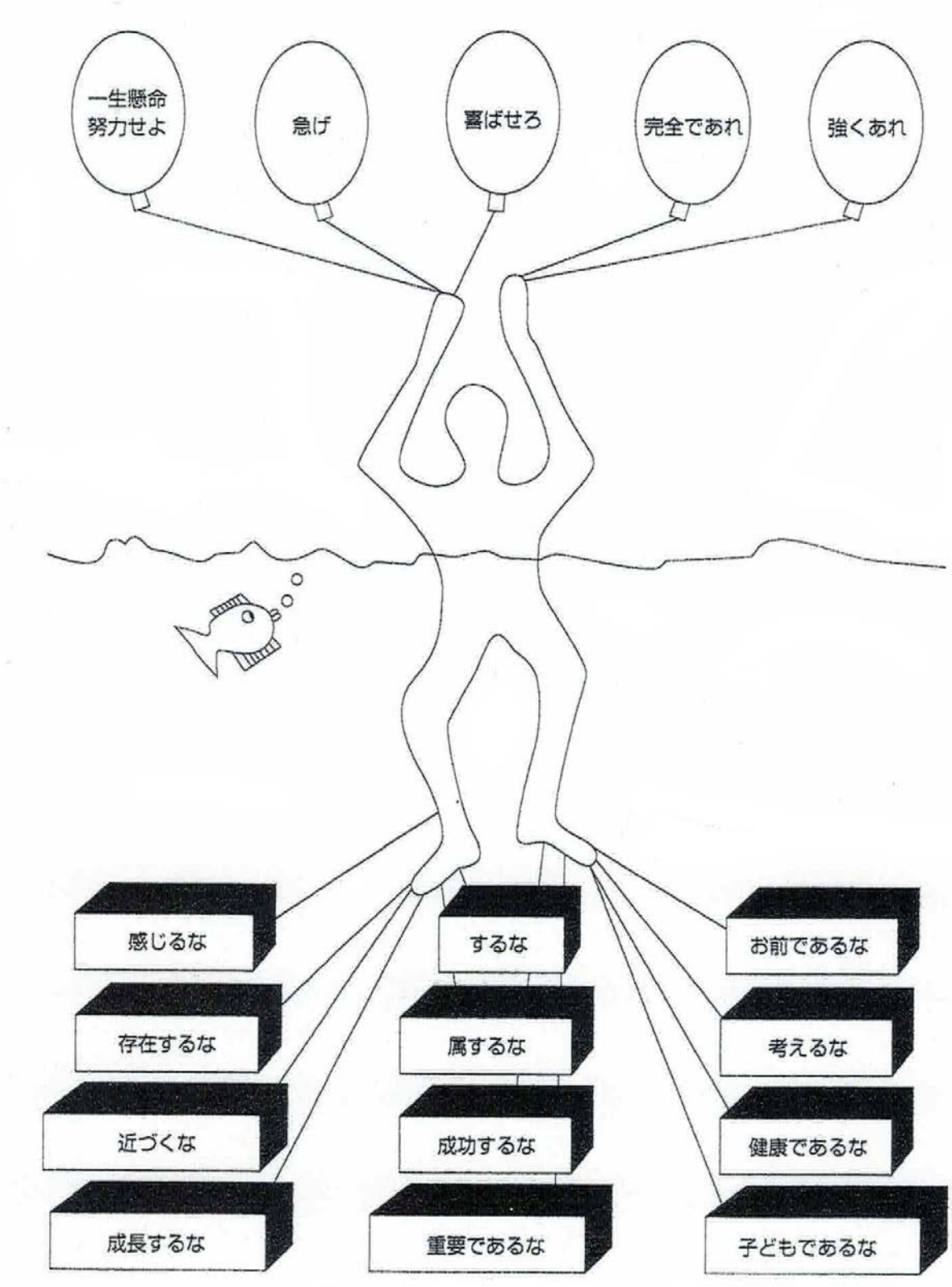



**図１溺れる人の図　Lee,Adrian（1998）深澤（監訳）交流分析辞典から**

を扱うために高い専門的な知識と技能を必要とする専門家による施行が必要になる。ましてや上記したように，医師や臨床心理士などのように心理学や精神医学の訓練を受けていない教員が，それを行うのはほとんど不可能と考える。そこで，前ページのように，せめて拮抗禁止令（ドライバー）により沈まないように援助をする方法を発見するのが，本研究の目的になるのである(後述)。

## 第５項　自尊感情について

問題の所在の項で提起したように，自尊感情の傷つきから衝動的な行動が起こる場合があることから，拮抗禁止令（ドライバー）との自尊感情のかかわりの可能性を先行研究のレビューのなかから見つけていきたい。そこで，まず，自尊感情と拮抗禁止令（ドライバー）の初期の成り立ちを述べる。森口（1993）は，自尊感情の初期の状況として，自己評価を維持しようとする欲求というよりも，まだ他者から良い評価をもらおうとする態度に自尊感情の萌芽がみられると述べる。すなわち，自己を照らす評価基準は，その時々の保護者の評価反応であるとされ，具体的には，どんなことをほめられ，どんなことは叱られるかという行動と評価の結びつきのなかで自尊感情が生まれてくるとしている。同様に，春日・宇都宮（2011）によると，自尊感情は親からの影響を受け，思いやりをもってほしい，人に優しくしてほしいなどの親からの期待が強いと自尊感情が高まるとされ，同様に自己の行った過去の行動に対して肯定感を持てると，自尊感情はより高まると述べる。

一方，上述したように拮抗禁止令（ドライバー）は，幼児期後期に親のモットー，信条などで形成され，そのモットー・信条に基づいて行動することで，拮抗禁止令（ドライバー）を子ども自ら身につけるとされる。倉成（2016）も，拮抗禁止令（ドライバー）は，「ちゃんとやらなければならない」「親の期待に応えなければならない」など親が望む子どもの言動にかかわるとする。このことから，この拮抗禁止令（ドライバー）の身につけ方は，自尊感情形成の初期の状況と類似すると思われる。形成時期と過程が類似することから，拮抗禁止令（ドライバー）と自尊感情は何らかの関連があると予想される。

ところで， Fergusson,D.M., & Horwood,L.J.(2002)は，自尊感情が低いと攻撃性などの衝動性を発現しやすいとするが， Kernis, M.H.,Grannemann,B.D., & Barclay,L.C.（1989），中間玲子・小塩真司（2007）は，自尊感情の高い者の方が出来事に対して過度に反応し，それに連動し，「暴力的な行為や危険な行為の遂行がみられる」という。また，一方で，Baumeister(2001)や Bushman & Baumeister(1998)は，自尊感情と衝動性や攻撃

性とは関係がないとする研究もある。さらに，市村（2011）によると,自尊感情は，高い低いの他に，安定・不安定というとらえ方が必要とされ，Brown et al(1988)は，この自尊感情の高低と安定性の次元による違いを細かく分類をしている。

① 自尊感情が高く，安定している場合，その心理学的性質および特徴は，容易に脅かされない安定した肯定的自己感情を持ち，肯定的あるいは否定的評価とつながるような特定の出来事に対しても大きく反応することがないとされる。

② 自尊感情が高くて不安定の場合は，容易に脅かされてしまうような，壊れやすい肯定的自己感情を持ち，否定的評価と結びつくような出来事に対する強い嫌悪反応を示し，肯定的評価と結びつくような出来事に対しては自身の関与を都合良く飾り立てるとする。

③ 低い不安定な自尊感情は，低く安定した自尊感情の者よりは心理的弾力性があり，否定的な自尊感情が続くのを避けようと試みる傾向ある。その特徴は，否定的に評価されるような出来事への嫌悪反応は少なく，自我脅威的な出来事がもたらす有害な影響には立ち向かうべく戦略を使用するとされる。自己を肯定的にとらえうるような出来事にとりわけ好ましく反応するというわけでない。

④ 低い安定する自尊感情を有する場合，持続的で否定的な自己感情を有し，否定的出来事に対処したり肯定的出来事に同化したりといった試みはほとんど見られないとする。

さらに，Kernis et al.（1989）は，自尊感情の不安定さは，評価的な出来事への過敏さ，自己観に対する不安，評価の源泉を外に求めてしまうことなどと関連するとされる。

以上のような研究があるが，本研究においては，自尊感情の高低，安定・不安定などによって，衝動性や攻撃性が発揮されやすいかどうかの解明を目指すものではない。自尊感情が傷つくことが拮抗禁止令（ドライバー）に影響を及ぼすかどうかの可能性を探り，自尊感情の傷付きが拮抗禁止令（ドライバー）に影響を与えるかをさぐるものである。すなわち，拮抗禁止令（ドライバー）と自尊感情がその形成過程で密接に関連し，自尊感情の傷つきが拮抗禁止令（ドライバー）の縮小するのであれば，拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令を隠すことができなくなり，禁止令からの衝動性が発現してくると予想される。拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令の関係を述べる上で，拮抗禁止令（ドライバー）と自尊感情の関係も述べていきたい。

言い換えると，その生徒の自尊感情が高くて不安定なものをもっている場合もあるし，自尊感情が低くて安定している場合もあろうと考えられるが，このようにその生徒の自尊

感情がどのようなものであるかを問うものでない。ただ，本研究は，上記４つの自尊感情の状態のどれが一番強い影響力を拮抗禁止令（ドライバー）に与えるというものでなく，自尊感情がどうであれ，その傷つきが拮抗禁止令（ドライバー）に影響力をあたえるということを調べるものである。例えば，自尊感情から拮抗禁止令（ドライバー）に，強い正の影響力があった場合に，自尊感情の傷つき（例えば，マイナスの気持）は拮抗禁止令（ドライバー）にマイナスの作用を及ぼす（すなわち拮抗禁止令（ドライバー）を縮小する傾向を示す）と考える。逆に，自尊感情から拮抗禁止令（ドライバー）に、強い負の影響力がある場合に，自尊感情の傷つき（例えば，マイナスの気持ち）は，拮抗禁止令（ドライバー）にプラスの作用を及ぼすと（すなわち，拮抗禁止令（ドライバー）を大きくする傾向を有する）と考える。上記 4 つの様態が，それぞれどのような影響をドライバーに与えるかは，今回の研究ではないが，今後の研究課題としたい。

## 第２節　本研究の目的

前節で述べた先行研究の概観を踏まえ，先行研究の問題点と，そこから導き出される本研究の課題を設定し，目的を明らかにする。

### 第１項　先行研究における問題点

存在を危うくされるほどの養育態度を受けた生徒が，学校において衝動的な不適応行動を繰り返すということの対応について，前節から先行研究の要点は，

① 否定的な感情を受け止め，生徒の行動を理解し，受容し，安心・安定感を生徒に与えること，

② 言語や動作を代表とする表象機能を発達させること，といえよう。

しかし，現実の教室において教員がなしうる「具体的な方法」が，はっきりと示す研究はいまだない。

①について言えば，安心・安全というが，学校の教室内で，どのような言葉や行為が生徒の安心・安定を損なうことにつながるのか。逆に言えば，どのような言葉がけを行い，どのような言葉や行為を控えなければならないのか。第１に，親が虐待を行った類似の行動や言葉がけを教室で教員や他の生徒が行う状況にあると，虐待を受けた生徒の不安や不安的な心的な状況が招来されると予想されることである。例えばリストカットする生徒は，親からの無視などによって，心的な虚無感を誘発されて，安心・安全が破綻した時に起こりやすいと考えた場合，教員が忙しそうにして，生徒の「かまってほしい」などの要求を無視したときに，当該生徒は，他の生徒より不安を心的な不安定が進行しやすかもしれない。また，ある生徒が父親などから，罵声を浴びせ続けられた結果，パニックを起こしやすくなった場合，教員の大きな叱り声や，他の生徒が教室内で机を蹴るなどして大きな音を立てる粗暴な行為が，パニック症状を引き起こすかもしれない。上述したが，玉井（2013）も被虐待生徒の「リミットテスティング」，すなわちどこまでの不適応行動が許されるかを教員に試す生徒の行為は，生徒は教員が親と同じような態度に出るかを伺っている場合になされることを述べ，親の行動と教員の行動を比べていることが，かれらの関心の大きな部分を締めることを述べる。

実際，教員は教室のなかで，感情面，身体の面の安心の保証を一斉に生徒に対してアナウンスをして保証する。しかし，養育者の養育態度の違いによって，生徒が受けている安

心・安定の傷つきの違いが判れば，より効果的な安心・安定を与えられると仮定する。しかし,教員が対応するための参考となる当該生徒の起こしている具体的な行為（例えばリストカットなど）が親のどのような具体的な行為によって，起こるかの分類がない。

②について言えば，言葉などの表象機能が衝動的な行動や感情のコントロールを図るとあるが，実際の学校現場で，衝動的な行動や感情のコントロールを図るための表象機能を身につけさせる，より現実的で，現場の教員ができそうな具体的方法が提示されていない。

例えば西澤（1999）は，衝動行動や感情コントロールを図るために，環境による『抱きかかえ（holding)』が必要と述べ，教員などの環境が生徒のなかに起こった爆発的な表現や行動を抱きかかえて吸収すると述べる（西澤 1999 p.167)。しかし，抱きかかえることの重要性は分かるのだが，実際の現場で毎回生徒の暴言を全て受け止め，ほかに多くの生徒を担当する教員が『抱きかかえ』を行うことは，教員の側に疲弊や燃え尽き状態を惹起させることにつながると予想する。筆者の経験から，40 人定員のクラスの中に 1 名でも衝動的な不適応行動を起こす生徒がいると，その生徒にかかりっきりになるのが，現場で生徒を受け持つ担任の現状ではないだろうか。それが高校によってはクラスのなかに，５人とか，10 名近くいる状況もある。放課後になると，非行事件が起こるという頻度に担任が授業から帰ってくるたびに，暴力とか，非行事件が起こっているという場合がある学校もあると耳にする。また，改善を求めるために生徒の親に連絡すると，経験上，虐待をする親の中には，逆に理不尽とも言える要求を学校にしてくる者もいる。このような現状のもと，果たして，担任などが５名も 10 名の生徒の『抱きかかえ』を行えるだろうか。2014 年の文部科学省の調査によると，うつ病などの精神疾患で休職した教師は 5045 人に昇るとされ，そのうち高校の教師は 675 人とされる（毎日新聞 2015 年 12 月 26 日朝刊)。一方，ベネッセ教育総合研究所の 2013 年調査によると，生徒指導で少しでも悩みを抱えている教員は，全体の 44.8 パーセントに上るとされ，教員の精神的な病を惹起する一因になっており，高校現場では教育困難校になればなるほど，この傾向は強いではないかと予想される。ましてや，クラスの中に頻繁に衝動的な不適応な行動を行い，暴言などを吐いてコントロールの利かない生徒を抱えている教員は出口の見えない迷宮に入ったようで，教員の心的な疲弊も想像を超えるものであろう。

このような現状において，現実の教員が衝動的な生徒の衝動性が少しでも和らぐ具体的方法がわかれば，衝動的な行動に悩む生徒と教員に資すると期待される。ただ，現段階では，学校資源を使って学校風土にあった現実的に現場の教員が行えるような具体的な方法

の指摘がない。また上述,「語用力を高める教室での介入」「活動に基づく介入」があるが,いずれも言語習得に関して教員とのやりとりをしながら行うのであるが，小学生低学年などの児童期初期ならまだしも，教員に対する暴言など衝動的な行動を起こしている高校生に対して，やりとりをするにあたって，かなりの苦労や葛藤が生徒と教員の間に起こりやすいであろう。介入により援助をする場合に，高校現場の慣行から，まず「礼儀をわきまえてから」とか,「暴言がなくなってから」などの生徒指導が介入に先行していくと予想される。そうであるなら，衝動的に暴言を繰り返す生徒に対して，なかなか援助に入ることができないのが実情ではないだろうか。また,「仲間を仲介とした介入法」などがあるが,現場において頻繁に友人などに暴言や暴力をふるった高校生に,（衝動性を呈しない，例えば不良仲間以外の）生徒が仲介役を務めてくれるかどうかも難しいところがある。ましてや，暴言など，威圧的で衝動的な行為を見せていた生徒の方からも「言葉がうまく出てこないから，手伝ってくれ」と，大人しい他の生徒に頼めるだろうか。教員の努力により可能な場合もあるが現実的ではないであろう。いずれの考えもそれぞれが示唆に富むものであるが，高校現場で現在衝動的な不適応行動に陥っている生徒に対する具体的な支援を提示するには至っていない。

## 第２項　課題の設定

以上の問題点から，本研究では，①②を解決するために次の２つの課題を設定した。

### １．課題１：親の養育態度と生徒の衝動的不適応の具体的関係

幼少時代に親などの養育者が，子どもの存在を否定するような養育態度をとった場合，高校生，大学生は衝動的な行動や感情に陥りやすくなるか。また，そのような行動，感情が惹起されるのであれば，養育者のどのような具体的な態度が生徒にどのような具体的で衝動的な行動に影響を与えるのか。例えば，養育者の態度と子どもの態度に関連があれば,養育者が子どもの感情を無視するような態度をとる場合は，子どもに感情が急変しやすい傾向が見られる。また，身体的な体罰を振るう養育者には，子どもは衝動的で身体的な暴力を振るうような傾向になる等々も考えられる。これらが判明すると衝動的な行動を予想しやすく，教員の側が衝動的不適応行動に対する事前の準備ができる。そして，親がした行動は教室では起こらないとの言語または，非言語による個別的なアナウンスを生徒に行

うことにより，一定の安心感を与えることが可能と予測できる。

### ２．課題２：衝動的不適応行動を和らげる表象行為や言葉（教育活動のなかで）

このような衝動的な問題行動を起こす親の養育態度がつかめたとして，不適切な養育態度から惹起される衝動的な行動を緩和する何らかの方法がないか。具体的には，先行研究などから言葉や表象行為を用いることが有効であるのがわかったが，実際の教育困難校の教員が教科指導・特別活動など，従来からの通常の教育活動のなかで実践できることが可能な方法はないか。この問題意識から，本研究では従来からの学校資源を用いながら，生徒の衝動的な不適応の行動や感情を抑止する方法を課題２として探索した。

なお，問題の所在において提起したが，衝動的な不適応行動が発現する場合，自尊感情の傷つきを伴う場合とそうでない場合があることが現場の経験により，うすうす感じとられることから，自尊感情が現場において，具体的にどのような状況で傷つき，衝動性を発現する契機となるかを明らかにすることもこの課題２に盛り込みたい。

以上，２つの点が本研究の課題であり，その課題を解決するなかで親からの不適切な養育態度によって，衝動的な不適応行動や感情に陥る生徒，さらにはそのような生徒への支援を模索している教員に対しての一助になればと願う。

## 第３項　本研究の目的

### １　目的と意義

以上の課題をうけて，本研究の目的を提起したい。本研究は，第１に生徒の衝動的不適応な行動や感情が，養育者のどのような養育により惹起されるのかを知り，生徒への教員の対応のあり方を把握し，生徒に安定・安心をあたえる契機をつかむことである。また，第２に学校生活の場において，生徒のそのような衝動的な不適応行動や感情の表出を幾分でも和らげる方法を探索することである。そして，そのことが，自分が意識せずに衝動的な行動をしてしまう生徒やその支援者の一助になる意義を有すると考える。

なお，本研究では，虐待の４分類を念頭に置きつつも，「存在を否定されるほどの養育を受けた」という部分に特に注目したい。DSM-Ⅳのトラウマの原因の定義は，「危うく死ぬ，または重症を負うような出来事を一度以上，自分または他人の身体の保全に迫る危険をその人が体験し，目撃し，または直面すること」とされる。このトラウマが衝動的な不適応

行動を起こす契機となるとすると，この存在を危うくするほどというのは，重要なキーワードになると予測する。さらに，４分類は虐待の様態であるが，身体的な虐待であれ，心理的な虐待であれ，ネグレクトであれ，性的な虐待であれ，虐待される側の存在を否定する度合いが強くなればなるほど，それぞれの虐待の度合いは酷くなると予想する。例えば，身体的虐待であれば「お父さん！死んじゃうほど叩かないで」とか，心理的虐待であれば「お母さんが，まるでここにいないかのように（存在しないかのように）無視する」とか，ネグレクトであれば「まるで自分の存在がどうでもよい位に無視されている」とか，性的虐待であれば「まるで，生きている人間でなく，性的なおもちゃのように扱われる」である場合が，トラウマを子どもの心に残すと予想する。

また，養育者側から明確に「存在を否定する」との意思がない場合でも生徒の側から虐待を受けた思いが生じること，例えば，躾をするつもりだったとか，愛の鞭であるとかの場合があり，必ずしも，存在を否定される思いが養育者にあるとは限らないが，子どもの側が存在を否定される思いが生じた場合は虐待になると予想する。

## ２　交流分析理論選択の理由

第２節において，交流分析における脚本理論を既に概観した。そこで，課題１と課題２を解明するためには交流分析理論を採用することが最適であることを述べたい。

まず，後述する課題１の「幼少時代に親などの養育者が，子どもの存在を否定するような養育態度をとった場合，高校生，大学生は衝動的な行動や感情を陥りやすくなるか。また，そのような行動，感情が惹起されるのであれば，養育者のどのような具体的な態度が生徒にどのような具体的で衝動的な行動に影響を与えるのか」の部分については，幼少時代に親から受けた禁止令が，青年時代に影響を及ぼすとの概念を有することが挙げられる。特に禁止令「存在するな」などの存在にかかわる禁止令を持つと，生涯にわたって，この命令を受け，自分の存在を脅かすような行為をすることがわかった。

次に，上記課題１の続きである「惹起されるのであれば，養育者のどのような具体的な態度が生徒のどのような具体的で衝動的な行動を起こさせるのか」についてみると，禁止令を命令として与える親の態度と，禁止令を命令として身に付けた後の子どもの態度がおおよそではあるが交流分析には分類分けしてある。さらに，拮抗禁止令（ドライバー）に関しても，それを命令としてあたえる親の態度と，拮抗禁止令（ドライバー）を命令として身に付けた後の子どもの態度が分類分けしてある。このことから，この部分の課題を解

決するにも交流分析理論は適していると考えたわけである。

また，課題２「このような衝動的な問題行動を起こす親の養育態度がつかめたとして，不適切な養育態度から惹起される衝動的な行動を緩和する何らかの方法がないか」についても，拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令を隠す性質を有することから，交流分析における拮抗禁止令（ドライバー）の理論を使用して，禁止令からの衝動性を和らげることが可能となると考えるのである。

以上の理由から,本論文においては交流分析における人生脚本理論を採用したい。

## 第３節　本論文の構成

本論文は，はじめに・第１章・第２章・第３章からなっている。はじめにでは，第１節において問題の所在を論じ，第２節で先行研究から導かれた課題２つを提示し，本研究の目標を述べた。そして，方法として交流分析の人生脚本理論を用いることの本研究への有用性を述べた。次に第２章では，序論で掲げた課題１の解決を目指すことを目的することを第１節で述べた。そのために，第２節と第３節で，禁止令「存在するな」のメッセージが養育者のどのような態度によってもたらされるか，また，そのメッセージによって，子どもがどのような行動や感情のパターンを形成しやすいかを検討するために，交流分析理論の禁止令「存在するな」の規定因に関して文献レビューと量的な調査を行った。さらに，第４節において，禁止令「存在するな」の規定因相互間の関係を量的に探索して，衝動的な不適応行動や感情が，禁止令「存在するな」からの影響力を受けるかどうかを量的検定により探索した。そして，この結果をもとに，第６節において，養育者の養育態度の違いによって，生徒の衝動的行動形成と感情易変形成のプロセスに違いを与えるかを解明した。第７節は第１章の小括を行った。

第３章では，序論で掲げた課題２の解決を目指すことを述べた。そのための方法として，禁止令から，衝動性を拮抗禁止令（ドライバー）が隠す（cover する）という理論をもとに，衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）に相関関係があるかを量的に研究することを方法として述べた。また，自尊感情が拮抗禁止令（ドライバー）にどのようにかかわり，衝動性を発現するかを調べることも述べた。それを受けて，第２節において，衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の相関関係の量的調査を行い，衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の関係性を有するかを調べた。さらに，第３節おいては，自尊感情から拮抗禁止令（ドライバー）への影響力を量的に調べて，自尊感情の傷付きから，どの拮抗禁止令（ドライバー）にどれだけの影響力を与えるかを調べた。第４節において，各拮抗禁止令（ドライバー）の相関関係を調べ，一つの拮抗禁止令（ドライバー）だけでなく，様々な拮抗禁止令（ドライバー）が関わって衝動性を抑止していることを調査した。第５節は第２章の小括をおこなった。

第６節と第７節では，第１章と第２章の研究をまとめて，実際に学校資源を使った支援のためも方策を模索した。そのために第６節においては，禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）が発見できるように支援表を作成した。第７節では，かかる拮抗禁止令（ドライバー）

が決定したあとの，支援のための手順を作成した。第８節においては，これらの研究をもとに事後であるが，事例５例を使って，支援の手順と検証をおこなった。第８節においては，事例の検証のまとめを行い，支援の手順と理論が有効であることを確認した。第４章では総合考察を行い，第１節では，本論文での結論を述べ，第２節で，本論の学説の位置と今後の課題を述べた。

## 第４節　本論文で使用される定義について

心理学者 Stewart,I., and Joines,V.（1987）は，「存在を否定される」とは「死を背負っている」と同義であり，親の行動や外界の出来事の全てに対して，「大人にとって無害に見えても，幼児がいとも簡単に死の恐怖を読み取る」状態に陥ると指摘した（Stewart,I., and Joines,V.1987 訳 p.179）。すなわち，虐待等を受けて死ぬ思いをした生徒は，体験できないはずの死の恐怖の異常体験をしたことが推測できる。このことから虐待を受けた生徒にとって，「存在を否定される」とは，「平常において死ぬ思いを体験したり，精神的に自分が存在しないような異常な体験をした結果，死の恐怖を自覚しやすくなったり，生を実感できないことに陥ること」と定義づけることにする。

次に衝動性の定義であるが，Evenden,J.L.(1999)は，「乏しい思考 ・ 未熟な表現 ・ 過度にリスクの高い，または不適切な状況での行動，そして望ましくない結果を導く行動などを含む多次元な概念である」としている。Moeller,F.G.,Barratt,E.S.,Ougherty,D.M., Schmitz,J.M., & Swann,A.C. (2001)は「内的あるいは，外的な刺激に対して，拙速で無計画な反応を自分や他人によくない結果を招く可能性を考慮せずに行う特性」としている。さらに，上記した Linehan et al.(2007)，大江・望月（2011）によると「不快情動耐性が低いほど，不快情動に対して衝動的な行動という形で不適応的に対応してしまう」とする。そこで，本論文では，衝動性の定義を「内的・外的な刺激によって，不快情動によって誘引され，思考・言語などの表象操作の未成熟さゆえに，コントロールされずに発揮される，自分や他人に良くない結果を招く刹那的な行為」とする。

また，「不適応」の定義であるが，Lazarus,R.S.(1963)は不適応の判断基準を，①個人の中に長期にわたる著しい心理的不快の存在，②現実を屈曲せずに明確に物事を考え，社会的職業的な技能を働かせることができなくなる事態認知の不全，③身体的組織の損傷ないし機能の障害，④理解し難く，なんらかの意味で危険性のある社会的規範からの逸脱行為」としている。本論文では，衝動的な不適応行動を扱うのであるから，④にあたると解する。それでは，学校においての不適応行動とはいかなるものであろうか。岡安（1994）は，「不登校や無気力などの非社会的行動，校内暴力や非行などの反社会行動のように，心理的要因に起因し，正常な学校生活を妨げる問題行動を総称する言葉」と定義する。井上・矢島（1995）は，学校における不適応行動を問題行動と同義に扱い，「教育上指導を要すると見られる行動」とし，加藤（2003）の「教師や大人といった周囲の者にとってそのままでは

困る行動」の定義を受けて,「ある行動が直ちに問題行動というではなく，それを問題視する視線があって初めてなりたつ概念であり，非常に関係的な概念」をとしている。これから，本論文においては,「不適応」は，学校での行動であることから,「理解し難く社会規範から逸脱した危険性を孕んだもので,学校において教員や他の生徒に不快や苦悩を与え，問題視され，教育上支援を必要とする行為」と定義する。

なお，情動の定義であるが，中島ら（1999）編集による『心理学辞典』によると,「感情（emotion）の動的側面が強調される場合に用いられた用語」であると断った上で,「短時間で終結する反応振幅の大きい一過性の感情状態または感情経験をさす」という。同様に,濱治世・鈴木直人・濱保久（2001）も「急激に生じ短時間で終わる比較的強い感情をいう」と述べる。一方で，遠藤利彦・石井佑可子・佐久間路子（2014）は,「ある重要な出来事に遭遇したときに，主観的側面，生理的側面，表出的側面といった３つの側面が，多く不可分に絡み合いながら，ある特定の行為へと強く人を駆り立てる一過性の反応である」とする。本研究において，これらの定義と上記したように，情動の不快さから衝動的不適応行動を惹起する契機となることから,「ある重要な出来事に遭遇したときに，主観的側面，生理的側面，表出的側面といった３つの側面が不可分に絡み合いながら，ある特定の行為へと強く人を急激に駆り立てる一過性の反応」と定義する。

本論文において後述される人生脚本・禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）の定義について述べる。

杉田（1993）によると，人生脚本とは「人生早期に親の影響下に発達し，現在も進行中のプログラムをいい，個人の人生の最も重要で，どう行動すべきかを意図するもの」とされ,専ら禁止令と拮抗禁止令（以下ドライバー）の働きによるとされる。本論文では,「青年期後期の衝動的不適応の原因が，人生早期の親の養育態度から影響を受けるか」の疑問を有することから，この定義を筆者は採用したい。

また，池見・杉田・新里(1993)によると，禁止令（Injunction）とは,「子どもが幼い頃から親との間で体験してきた苦痛な体験や，親の病的な養育態度などを，子どもの側からとらえたもの」とされる。また，Stewart,I.(1989)によると，禁止令は「非言語で表現されて」「大人の道理をわきまえた思考ではなく，具体的な魔術的な思考で」「全体的な大雑把な方法で」「幼児は生き抜くために災難からのがれるために」親からの命令のように身につけて，生涯にわたってその命令を実行するものとされる。さらに，杉田（1993）は,「苦痛ばかりでなく，不幸，惨めな感じ，不安，失望，怒り，欲求不満，秘密の欲望，など両親

の影の部分が与えるメッセージ」とされ，子どもに「まったく理不尽な理屈に合わない命令」とされる。杉田（1993）は，さらに禁止令を定義していて，「親の持つ子どもの自我から，主に非コミュニケーションを通して発せられる指令で，『～してはならない』という含みをもつもの」とする。以上から，この杉田の定義を筆者は採用したい。

次に，拮抗禁止令（ドライバー：Driver）の定義について述べる。Stewart,I., and Joines,V. (1987)によると，人が「人生脚本の行動や感情に入る直前に決まってみせる一定の特別な駆り立てられる行動」とする（Stewart,I., and Joines,V. 1987 訳 p.197）。さらに，Stewart,I.（1989）によると，拮抗禁止令（ドライバー）は言葉により「児童期後期に両親から聞かされて，『すべてうのみにした』大量のモットー，スローガン，概念，定義などが含まれるとされる(Stewart,I. 1989 訳 p.72)。このことから，拮抗禁止令（ドライバー）の定義を，「児童期後期に両親から聞かされた大量のモットー，スローガン，概念，定義などによって形成された，ある行動や感情に入る直前に決まってみせる一定の特別の駆り立てられる行動」とする。

最後に自尊感情の定義について述べる。Rosenberg,M（1965）は，自尊感情の定義について，「一つの特別な対象，すなわち，自己に対する肯定的あるいは否定的な態度である」と述べる。自尊感情が高いとする場合は，「これでよい（good enough）」と感じ，自分を価値ある尊敬できる存在とする一方で，自尊感情が低い場合は，自己不満足や自己否定を伴う自己に対して尊敬できないことを示すとする。また，井上・遠藤（1992）は，自尊感情を「自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚」と述べる。荒木（2007）は，自己概念についての肯定的な面として，有能感，自信，前向き，積極的，自分を大切に思う気持ちを挙げ，否定的な面について，出来ないという無能感，無力感，劣等感，不満感などがあげられている。このことから，自尊感情の定義を「自己の価値と能力の感覚を表し，肯定的な場合は自己を価値あるもの，大切なものと捉えることができ，否定的な場合は，自己を価値のないものと捉えがちになるもの」とする。

## 第５節　本論文の限界

本論文は「存在を否定される」ほどの養育態度をうけた生徒を対象としたが，論文を作成するにあたって，生徒のプライバシー等の人権に関わることがあり，個々の生徒にインタビュー形式で,「どのような不適応な行動があって，それをどのように克服していったのか」のような詳細な調査が出来なかった。あくまでも一般の学生を対象にした調査に終始し，そこから得られるデータをもとにした。ただ，この点について，虐待を受けた者と調査の対象者を限定しなかったが，量的な調査の際，偶然にも虐待を受けた者が含まれた可能性はあったと予想される。また，調査の過程で判明したことであるが，子どもは育ちのなかで，親に対して心の傷や，傷までいかなくても何らかのわだかまりを持っている者が多く，虐待に対する回答とわだかまりの程度が同様な傾向の回答が得られたと考える。

また，第２章第８節において事例を選ぶ際にも，口頭であるが当時の管理職の承諾のもと，事例は，プライバシー保護の観点から，すでに 10 年から 25 年近くの年数が経っているのを選んだ。20 年に至らないものは，成人に達した生徒の承諾をもらい，すでに学会誌に掲載され公表されているものを厳選した。また，20 年以上前の事例においても，地域，親の職業，本人の属した部活動等，細心の注意のもとデフォルメをして，本人と特定できないようにして, すでに県レベル以上での研究会での口頭発表したものに厳選してある。これらの事例が行われた当時は，倫理に関するに規定はなく，研究会発表において本人の了承を得るとしても，書面でサインをもらうという慣例はなかった。また，調査を行う際はプライバシーを考慮し，慎重をきたし，その部分だけでも多くの時間を費やした。このような制限が多い研究にあって，敢えて研究を進めたのは，衝動的不適応行動にとらわれ，苦しんでいる生徒・教員に対しての一助になる研究が行われる必要性を痛切に感じたからである。

また，本論文は，従来からの学校資源を使いながら，教育活動のなかで，衝動的不適応行動や感情の発現を和らげようとの意図がある。このことから，酷い虐待を受けて，人格が多重化する解離性人格障害などの様相を呈する場合のように学校資源を使った支援になじまない場合は，本研究の方法による支援にはできないと考える。その場合は，精神医療機関での措置入院等何らかの強制力を伴った外部機関の支援を必要とする。他機関との協力関係のあり方については今後の課題としたい。

# 第 2 章

# 親の養育態度と生徒の不適応との関係

## 第１節　目的と方法

### 第１項　目 的

第２章において，第１章で示した課題１の「幼少時代に親などの養育者が，子どもの存在を否定するような養育態度をとった場合，高校生，大学生は衝動的な行動や感情に陥りやすくなるか。また，そのような行動，感情が惹起されるのであれば，養育者のどのような具体的な態度が生徒にどのような具体的で衝動的な行動に影響を与えるのか。」についての調査をする。

この調査により，高校生，大学生の衝動的な行動や感情に対応する養育者の養育態度が判明することである。そして，養育態度が判明すると，その養育者の養育態度に類似した態度を教員が行うと，衝動的な不適応行動が惹起されると予想できるので，事前の対応が可能になる。また，そのような態度を教員がとらず環境を整え接し方を工夫すると，生徒に対する安心・安全感を与えることが出来るようになると期待でき，日常生活のなかで衝動的な不適応行動を抑止することにつながると仮定する。

### 第２項　方 法

調査に関しては，まず，文献により親の養育態度とそれに対応する子どもの心理的行動的な状況を拾い上げて分類を行った。その後，それに対する調査の後，探索的な量的検定を行い，かかる分類の妥当性を検討した。調査の際，プライバシーに関わるところなので，口頭ではあるが，当時の管理職・大学の許可を得て，答えたくなえれば答えなくていよいとの指示のもと，生徒・学生たちの理解と承諾を得て質問紙により，データを取った。対象は課題１にあるとおりに青年期中期・後期の大学生と高校生を対象にした。

## 第２節　文献資料の分類による禁止令「存在するな」の規定因構造の解明（調査１）

前章で述べたように，交流分析の考え方において禁止令「存在するな」は，子どもの存在を望まない親の意識や行動がメッセージとなって子どもに伝わり，その禁止令を持った子どもは，後の人生において衝動的に自傷他害などの不適応な行動や感情を惹起するとされる。そこで，この禁止令がいかなる規定因で出来ているかを調査することにより，親が子どもに下す不存在のメッセージの分類と，それによって惹起される子ども感情・行動が判明すると仮定する。そこで，本章では交流分析理論の文献をレビューし，禁止令「存在するな」にかかわる親の行動や子どもの惹起する感情や行動を収集・分類を行い，その規定因子を探った。そして次項において，かかる分類が妥当かどうかを量的検定によって解明した。

### 第１項　目　的

交流分析理論における禁止令「存在するな」の規定因（項目群で構成される因子単位：以下同じ）の構造を解明し，この禁止令を有するに至る親の行動と，この禁止令を有した子どもの感情や行動がどのようなものであるかの調査を実施する。

### 第２項　方　法

交流分析における，禁止令「存在するな」の文献上資料をレビューし，そこから親の育成態度と子どもに現れる症状・行動を心理学系の大学院の専任教員ならびに大学院生４人の協力を得て，分類を行った。文献は，創設者 Berne,E. 交流分析の学会誌『交流分析研究』の創刊当初から当時最新号に至るまでのなかで，禁止令「存在するな」の記事の部分，さらに交流分析を専ら使用する臨床家である桂戴作，杉田峰康，池見酉次郎，白井幸子，新里里春, Stewart,I., Joines,V.，Goulding,R. and Goulding, M.などの当時発行されている書籍を全て参考にした。分類方法は上記大学院の教員と大学院生が話し合いの後に，大カテゴリーを抽出し，その後，小カテゴリーを抽出する方法をとった。不一致が起きた場合は，納得のいくまで議論を重ねて，結論を出した。

## 第３項　結果と考察

以上から結果が得られた。『　』は，禁止令「存在するな」の規定因子（次節で確認的因子分析を行い，それと同様の結果がでたので，ここでも因子という言葉を便宜上使いたい）【　】はその規定因子の下位因子を表す。

禁止令「存在するな」の規定因について分類検討の結果,『親からの威嚇・拒絶因子』『自己破壊因子』『自己無価値因子』『他者破壊因子』の４つの因子が得られ，さらに『親からの威嚇・拒絶因子』には【直接的に親からの働きかけによる威嚇・拒絶】【間接的に親からの働きかけによる威嚇・拒絶】,『自己破壊因子』には,【他者をコントロールする自己破壊】【他者をコントロールしない自己破壊】,『自己無価値因子』には【親の影響による自己無価値】【本人の無価値行動】の下位項目が得られた。なお,『他者破壊因子』には下位項目は得られなかった。以下内容を示す。(　　）内は分類の便宜上，筆者が命名したものである。

**A　親から威嚇・拒絶因子（・は下位項目：以下同じ）**

**【直接的に親からの働きかけによる威嚇・拒絶】**

・私は親から「お前がいなかったら・・・」という言葉や態度をうけたことがある（存在否定)。・私は親から「お前を殺してやる」ということや態度を受け取ったことがある（直接攻撃)。・私は親による肉体的・精神的虐待をうけたという話を聞いたことがある（虐待聴取)。・私は親から「大声で怒鳴りつけられたことがある」(大声威嚇)。

**【間接的に親からの働きかけによる威嚇・拒絶】**

・私の親の行動や外界の出来事に「死の恐怖を覚えるもの」があった（環境恐怖)。・私は小さいころから親からあまり関心を示されない（親無関心)。・親が自殺をしたり，人の死を歓迎するような態度を見せた（死親和性)。

**B　自己破壊因子**

**【他者をコントロールする自己破壊】**

・誰か他人を後悔させるために自殺を考えたことがある（後悔自殺)。・自分が死ぬことで,より以上に誰かが関心を向けることになると考えことがある（死後関心)。・私はたばこやお酒の中毒である。または，薬物を乱用している（薬物中毒)。

**【他者をコントロールしない自己破壊】**

・私はいままで「自殺をしよう」と思ったことがある（自殺念慮)。・誰かが私を殺してくれないかと思ったことがある（被死願望)。・私はいままで，自分の体を傷つたことや，傷つけようとしたこと，または，空想したことがある（自傷観念)。

**C　自己無価値因子**

**【親の影響による自己無価値】**

・私は命を軽視する環境でそだった（生命無視)。・私は親から一緒に食事や入浴をしたときにしかめっ面をされたことがある（表情渋面)。・私は明らかに親から無視をされたことがある（明白無視)。

**【本人の無価値行動】**

・私は自分や他者に対して何の関心も示さない（自他無関)。・兄弟姉妹が死ぬことを願ったことがある （同胞希死：自己の無価値を同胞の無価値に投影すると解した)。・私はいままで,「死にかけるような」大きな事故にあったことがある。(事故経験)

**D　他者破壊因子**

・私は今まで，他人の体を傷つけたことや、傷つけようと空想したことがある（他傷想念)。・私は他人を殺害しようと思ったことや空想したことがある（殺害想念)。・私は時々気が狂うようになる（間歇狂気)。

# 第３節　量的検定による交流分析における禁止令「存在するな」の規定因構造の解明（調査２）

## 第１項　目　的

**前節で得られた結果に対して量的な検定を行って，得られた結果が妥当であるかを確認的因子分析を行い，検討した。**

## 第２項　方　法

### １．手続き

前節で得られた 22 項目（上記「存在否定」から「間歇狂気」まで）について得られた下位項目について５件法について尋ね， 得られたデータを SPSS により，主因子法，バリマックス回転により因子分析を行った。また，基準関連妥当性は，禁止令「存在するな」が，自己の存在に関わるものであることから，河合（1996）の「死に対する態度尺度」の下位因子である「回避的受容態度」を用いた。

### ２．調査対象者

15 歳から 22 歳の A 市内公立高等学校全日制 80 名，定時制 67 名，大学生 53 名に対して質問紙の調査を行った。（男 107 名，女 93 名，平均年齢は 17.6 歳《ＳＤ＝2.27》）のデータを用いた。調査対象者の年齢にやや幅があるは，データの収集が困難であったことと，交流分析の禁止令の考え方によると，一度受けた禁止令からは一生を通じて離脱することが困難（既述 H.Hargaden & C. Sills の引用）であることによる。さらに，本研究が高校生,大学生を対象とすること，さらに大学生と高校生と年齢が近いということで採用をした。調査に当たって，虐待を受けた者と受けなかった者を分けることはしなかった。実際，このような分類による質問は倫理上不可能であることからである。

### ３．調査時期

2008 年６月１日から 2008 年６月 30 日

### ４．　プライバシーへの配慮

調査に際して，大学ならびに高等学校の管理職に口頭であるが許可を取り，調査開始の教示の際には，答えたくない場合は回答しなくてよい旨を提示した。なお，この調査がなされた当時は，所属した大学には倫理委員会はなく，調査協力者に同意の署名を求める慣例もなかった。本節を含む第２章は，すでに，学会の査読を通過し，全国規模の学会誌に掲載されて公表されている。

## 第３項　結　果

主因子法，バリマックス回転を行い，因子負荷量が 0.4 に満たない「大声威嚇」，「薬物中毒」を除外した。その結果，前章で分類をした４つの軸が得られた。すなわち，第Ⅰ因子は「親からの威嚇・拒絶因子」，第Ⅱ因子は「自己破壊因子」，第Ⅲ因子は「自己無価値因子」，第Ⅳ因子は「他者破壊因子」であり，第Ⅰ因子α係数は .92，第Ⅱ因子は .87，第Ⅲ因子は .79，第Ⅳ因子は .95 が得られ，内的一貫性は十分にあると考える。また基準関連妥当性は，それぞれの項目に .42 以上の関連がみられ妥当性が認められた。

これらは，前節における心理学系の大学院の専任教員ならび，大学院生４名の協力のもと，分類をおこなった結果と一致が見られた（表１）。なお，天井効果とフロアー効果は見られなかった。

**表１　禁止令「存在するな」の規定因子の探索的因子分析**

| 項　目 | 因子負荷量 Ⅰ | Ⅱ | Ⅲ | Ⅳ | 共通性 |
|---|---|---|---|---|---|
| Ⅰ．親から威嚇・拒絶因子（６項目，α＝.92） | | | | | |
| 直接攻撃 | .787 | .059 | .179 | .179 | .671 |
| 存在否定 | .770 | .011 | .222 | .155 | .663 |
| 虐待聴取 | .529 | .280 | .095 | .064 | .404 |
| 環境恐怖 | .515 | .167 | .507 | .073 | .392 |
| 親無関心 | .454 | .328 | .308 | −.016 | .363 |
| 死親和性 | .444 | .155 | .38 | .114 | .351 |
| Ⅱ．自己破壊因子（５項目，α＝.87） | | | | | |
| 後悔自殺 | .378 | .763 | .152 | .092 | .652 |
| 自殺念慮 | .323 | .671 | .351 | .095 | .552 |
| 自傷観念 | .283 | .661 | .160 | .336 | .541 |
| 死後関心 | .278 | .607 | −.008 | .322 | .466 |
| 被死願望 | .275 | .572 | .316 | .188 | .431 |
| Ⅲ．自己無価値因子（６項目，α＝.79） | | | | | |
| 同胞希死 | .189 | .301 | .662 | .227 | .542 |
| 自他無関 | .185 | .285 | .533 | .189 | .42 |
| 生命無視 | .181 | .250 | .532 | .203 | .417 |
| 明白無視 | .177 | .231 | .472 | .177 | .383 |
| 事故経験 | .176 | .216 | .447 | .027 | .353 |
| 表情渋面 | .167 | .213 | .424 | .228 | .338 |
| Ⅳ．他者破壊因子（３項目，α＝.95） | | | | | |
| 他傷想念 | .086 | .147 | .260 | .894 | .762 |
| 間歇発狂 | .051 | .116 | .230 | .543 | .435 |
| 殺害想念 | .050 | .104 | . 200 | .494 | .39 |
| 因子負荷量の二乗和 | 3.05 | 2.82 | 2.35 | 2.03 | |
| 因子寄与率（%） | 11.4 | 10.3 | 8.7 | 7.5 | |
| 因子の累積寄与率（%） | 11.4 | 21.7 | 30.4 | 37.9 | |

## 第４節　禁止令「存在するな」の規定因子間の関係

### 第１項　目　的

前章の結果，規定因が４つ求められたが，この規定因同士の関係を解明した。

### 第２項　方　法

上記３節の確認的因子分析で得られた結果に対して，共分散構造分析を行い，分類された規定因子（項目群で構成される因子単位）相互間と規定因子から下位項目への影響力を調べた。分析に際しては，Amos の ver.4 を使用した。

### 第３項　結果と考察

共分散構造分析を行い，変数の関連についての仮説的モデルの適合性を検討した結果，比較的高い適合度（GFI=.950 AGFI = .936 RMSEA=.046）と，同時に規定因子の間には強い関係性が見られた。また，各規定因子から下位項目への影響力は，自己無価値因子から事故経験が .458 以外，ほとんどが .6 以上となった。規定因子間の中で，特に「親からの威嚇・拒絶因子」と「自己無価値因子」の間の相関関係は .949 とはなはだ高く，「他者破壊因子」と「自己無価値因子」は .715 と高い相関が見られた。さらに，「親からの威嚇・拒絶因子」と「自己無価値因子」の相関が高かった（図２参照）。

このことから，子どもへの直接の暴力などの行為のほか，存在を否定されるような言葉や態度などが子どもの存在そのものに大きな影響を与え，子どもが自己の無価値さを認識するようになると考える。さらに，「自己無価値因子」と「他者破壊因子」が.715 の相関関係が見られることから，自己の無価値が他者の無価値の感情・思考へと結びつきやすいことも判明した。また，「他者破壊因子」と「自己破壊因子」は，.6 のやや高い相関が見られる。親から威嚇・拒絶を受けた子どもで，自己の価値を見いだせない子どもは，自己ばかりでなく，他者を他者も傷つけたくなることが考えられる。

具体的な例であるが，自殺者などを出すなど学校現場で問題となっているいじめも，い

じめる側が，自分の親から繰り返し暴力や心理的な虐待を受けていた場合，価値ある自分の存在を見出せなくなるとともに，いじめられる側を傷つける行為に及ぶ可能性もあると考える。

なお，虐待を受けた者と受けない者とで分類を行わなかったのにかかわらず，Amos の適合性が良かったのは，あくまでも推測であるが，例えば，親に激しく肉体的な暴力を受けた生徒は，自殺企図が高い頻度で起こり，たまに受けた生徒はたまに起こり，受けたことのない生徒は自殺企図が起こらないなどと，親の態度に素直に子どもの心が反応していくからではないかと推測した（ただ，無視とか暴力とか様々な要素が絡み合って，単純ではないが，おおむねそのためと考えられた）。さらに，量的統計のことであるが，以上の結果・考察から，仮説に対して因子相関が高いことは，質問内容が親から受けた養育経験に関する想起法によるものなので，独立した客観事実間の因果関係を直接実証するものでなく，質問項目が類似の意識内容を聞いていることの反映である可能性を考慮しておく必要があろう。

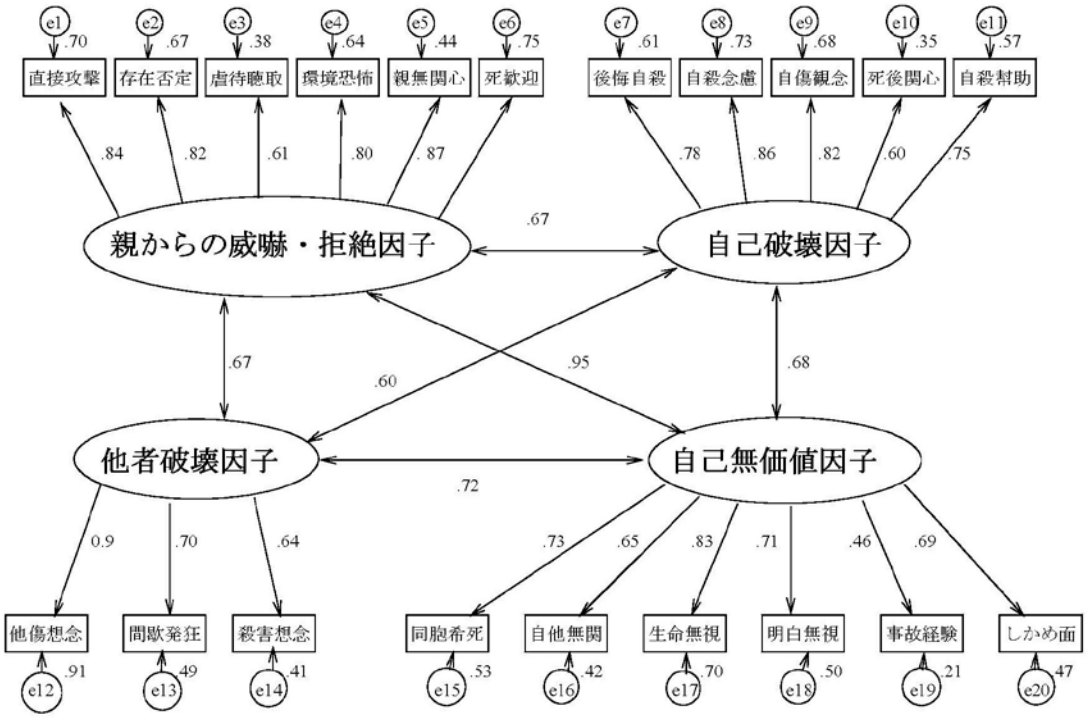



**図 2　各規定因子と項目因子間と規定因子相互相互間の関係性**

## 第５節 禁止令「存在するな」の規定因と衝動性の関係（調査３）

### 第１項　目　的

前説で解明された，交流分析における禁止令「存在するな」の規定因と衝動性の関係を量的方法により，明らかにする。

### 第２項　方　法

#### １．手続き・内容

安立（1999）の「境界例心性質問紙の各因子の項目」の「感情易変性・衝動性」の項目を使用した。各項目を使用するにあたって，扱いやすいように便宜上著者が，以下（　）内のとおりに命名した。各項目は①「衝動的である（自分が抑えられない）」（衝動性），②「わけもなく喜んだり悲しんだりする」（感情無操），③「私には相反する二つの感情があるように思える」（相反感情），④「自分の中に爆発するような感情がある」（爆発感情），⑤「我を忘れてさまよい歩きたい衝動を感じることがある」（衝動放浪），⑥「私は自分を傷つけたくなる」（自傷欲求），⑦「自分はときに『自分は生きているのだ』と自分に言い聞かせている」（存在確認），⑧「理由もなく不安になることがある」（漠然不安），⑨「私は自分が何かを演じているように自分を見ている」（自演鑑賞），⑩「一体私は誰なのかと迷ってしまう」（自己不確），⑪「たびたびゆううつになる」（度々憂鬱），⑫「死にたいという気持ちを感じたことがある」（希死自覚），⑬「気が変わりやすい」（感情易変）の 13 項目である。これらの項目と第１節で導き出された「親からの威嚇・拒絶因子」全体との影響力を調べるために，共分散構造分析を行った。分析に際しては，Amos の ver.4 を使用した。

#### ２．調査対象者

第３節と同一である。

### 第３項　結果と考察

共分散構造分析を行った結果，GFI= .961 AGFL= .932　RMSEA= .068 であり，適合性はよかった。標準化係数を求めたところ「親からの威嚇・拒絶因子」から「衝動性」は .531 であり，「感情無操」は .71,「相反感情」は .51,「爆発感情」は .63,「衝動徒歩」は .65,「自演観賞」は .72,「度々憂鬱」は .63,「感情易変」は .42,「自己不確」は .63,「漠然不安」は .66,「生存確認」は .65,「自傷欲求」は .722,「希死自覚」は .76 となり，ほとんどが「親からの威嚇・拒絶」により青年境界例心性の「衝動性」が高まることがわかった。特に,「感情無操」「自傷欲求」「希死自覚」は強い影響力があった。この結果から考察すると,「親から威嚇・拒絶因子」はそれぞれ「衝動性」に影響力があり，影響力がないものはなかった。

以上から，親から子どもに送られる禁止令「存在するな」は,「衝動性」と密接な関連があり，特にその衝動性は「親からの威嚇・拒絶因子」の強い影響によることが判明した。

なお,「親からの威嚇・拒絶因子」と「自己破壊因子」が中程度の相関（.67）である（図 1 参照）のに対して，衝動的に「自分を傷つけたくなる」（自傷欲求）ことは高い影響力を「親からの威嚇・拒絶因子」から受けることが判明した。これは，自分を傷つける，リストカットの実行が，衝動的な状況で行われやすいことを示すものと考えられた。

# 第６節　衝動的行動・感情易変の形成過程（調査４）

## 第１項　目　的

前章において,「親からの威嚇・拒絶因子」の影響により，子どもの衝動的な感情や行動に影響力を与えるのが判明したが，それでは，子どもの感情や行動の形成過程に対しての親からの影響力の差異があるかどうかを調査する。

## 第２項　方　法

### １．手続き

前章の調査のデータをもとに「親からの威嚇・拒絶因子」の下位項目（「直接攻撃」「存在否定」「虐待聴取」「環境恐怖」「親無関心」「死親和性」）から「感情易変性・衝動性」の下位項目（「衝動性」「感情無操」「相反感情」「爆発感情」「衝動放浪」「自傷欲求」「存在確認」「漠然不安」「自演観賞」「自己不確」「度々憂鬱」「希死自覚」「感情易変」）への影響力を調べた。方法は，親から威嚇や拒絶の態度が青年境界例心性の感情易変と行動化のプロセスにどの程度の影響力を与えているかを調べるために共分散構造分析を行った。分析に際しては，Amos の ver.4 を使用した。

### ２．　調査対象者

前節に記載したとおりである。

## 第３項　結　果

共分散構造分析を行った結果，GFI= .923 AGFI= .842 RMSEA= .048 であることから，適合性はよかった。結果を見ると,「環境恐怖」から「衝動性」へは .542,「相反感情」へは .549,「爆発感情」へは .537,「自演観賞」へは .424,「自己不確」へは .405,「度々憂鬱」へは .409,「感情易変」へは .394 の影響力がある。このことから，生活史の中で生徒が置かれた環境が,「日常的に繰り返される夫婦喧嘩」「借金の取立てに追われる」等々，生徒にとって恐怖を与える迫害的なものになる場合は，生徒が衝動的な激しい爆発感情・スプリッティングなどの感情の移り変わりを呈する行動や感情を表しやすくなる可能性がある。

また，この「環境恐怖」から「希死自覚」へは.334,「自傷欲求」へは.370 の影響力であることから，衝動的な不適応感情ばかりでなく，「死にたい」思いなどの希死念慮，「自傷行為」などの衝動的な不適応行動も惹起させる可能性もある。すなわち，「環境恐怖」は感情・行動の両面に影響力を与える可能性が示唆された。

「親無関心」に関しては，「感情無操」へは .415,「自己不覚」へは .462「衝動放浪」へは .407,「存在確認」へは .413 の影響力を与えた。このことから，感情が本人の意思に反して操作できないことや，自分が「どのように生きたらよいのか」，または「生きているのか」等の「虚無感」に結びつきやすい心的状況を呈する生徒に関しては，養育者の本人に対する無視，冷遇または情緒的な交流がないなど原因の可能性が認められた。また,「衝動放浪」への中程度の影響力があることから,衝動的な家出も起こりうることが考えられた。

また,「死親和性」(親が死を歓迎するような態度を持つこと) から「感情無操」へは .460,「漠然不安」へは .647,「度々憂鬱」へは .574,「希死自覚」へは .388,「感情易変」へは .309 と感情の異変に影響を与えることがわかった。このことから，憂うつ・不安を訴える生徒は，親が「死を喜ぶ」または，破滅などの死を肯定する言動が育ちの過程で見られる可能性がある。死を喜ぶというのは，親が死への関心をもつことも含まれると仮定される。例えば，「生きるのがつらい」などの親の発言のそれに類すると考えられる。

行動の混乱については，「直接攻撃」は「自傷欲求」へ .353,「希死自覚」へ .331 の影響をあたえる。「存在否定」は自傷欲求へ .326,「生存確認」へ .371 の影響力を与えた。このことから「直接攻撃」は「死んでしまいたい」「自分を傷つけたい」という気持ちが惹起する可能性があることが判明した。

最後に「死親和性」から，「感情無操」へは.46,「漠然不安」へは.647,「度々憂鬱」へは.388,「感情易変」へは.396 の影響力がある。

**表 2「親からの威嚇・拒絶因子」の下位項目から「衝動性」の下位項目への影響力**

| | 直接的働きかけ | | | 間接的働きかけ | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 直接攻撃 | 存在否定 | 虐待聴取 | 環境恐怖 | 親無関心 | 死親和性 |
| 衝動性 | .150 | .197 | .142 | .542 | .070 | .181 |
| 感情無操 | .180 | .113 | .324 | .296 | .415 | .460 |
| 相反感情 | .119 | .114 | .174 | .549 | .277 | .031 |
| 爆発感情 | .160 | .190 | .229 | .537 | .329 | .101 |
| 衝動放浪 | .240 | .210 | .296 | .236 | .407 | .327 |
| 自傷観念 | .353 | .326 | .304 | .370 | .194 | .249 |
| 存在確認 | .206 | .371 | .288 | .239 | .413 | .114 |
| 漠然不安 | .180 | .148 | .188 | .359 | .299 | .647 |
| 自演観賞 | .245 | .205 | .312 | .424 | .392 | .176 |
| 自己不確 | .155 | .167 | .139 | .405 | .462 | .138 |
| 度々憂鬱 | .062 | .069 | .215 | .409 | .292 | .574 |
| 希死自覚 | .331 | .209 | .230 | .334 | .286 | .388 |
| 感情易変 | .055 | .137 | .113 | .394 | .010 | .396 |

## 第７節　本章の小括と現場への適用

### 第１項　本章の小括

本部においては，課題１である，親などの養育者から幼少時代に存在を否定されるような養育態度を受けると，「高校生，大学生は衝動的な感情に陥りやすくなるか。また，そのような行動、感情惹起されるのであれば，養育者のどのような具体的な態度が生徒のどのような具体的で衝動的な行動に影響を与えるか」について，交流分析理論に基づいて，虐待を極致とする親の不適切な養育態度が，禁止令「存在するな」を受けやすいと仮定して，調査・考察を行った。

**１．禁止令「存在するな」の規定因子と，規定因子同士の関係**

その結果，禁止令「存在するな」は，「親からの威嚇・拒絶因子」「自己破壊因子」「自己無価値因子」「他者破壊因子」の４つの規定因からなり，「親からの威嚇・拒絶因子」と「自己無価値因子」，さらに「他者破壊因子」と「自己無価値因子」は強い相関関係が見られた。また，「他者破壊因子」と「自己破壊因子」には，やや高い相関関係が見られた。すなわち，親から威嚇や拒絶を繰り返し受けると，子どもは，自分が価値のない存在である認識を生みやすく，それが他者を傷つけたい衝動や，自己を傷つけたい衝動に結びつくことが考えられた。本論文の問題提起ところでのべたが，虐待をうけた生徒が，さまざまな通り魔事件を起こして殺人者になっていった一つの心理的な機制もここにあると考えられよう。また，これは，福島（2003）が「殺人者の多くは自殺願望を抱く」というように，自殺願望を抱いている者が殺人者になりやすいことを示唆することと一致すると考える。

**２．親からの威嚇・拒絶と衝動性**

**（１）感情衝動と行動衝動の養育態度の違い**

「親からの威嚇・拒絶因子」から「衝動性」への影響力であるが，「衝動性」を構成している全ての因子に対して，中程度から強い影響力が見られた。

**①　直接攻撃を親から受けた場合**

直接，親から「お前がいなかったら」という言葉や態度を受けるなどの「存在否定」を

受けた場合や，親から「殺されるような」態度を受けた場合は，「私は自分を傷つけたくなる」（自傷欲求）などの影響力が見られた。すなわち，親から「直接攻撃」を受けた場合に，自分の身体を傷つけることへの影響力が認められた。

**② 親無関心の場合**

親の無関心など，過度の無視や心の交流がないことにより，子どもに感情のコントロールが利かないこと，さまよい歩くこと，自分の存在を確認すること，自分が自分であることの確信がもてないことへの影響力が見られた。すなわち，親から関心を受けないことや親の冷淡な状況が続く場合に，感情のコントロールができず自分が自分であること，生きている実感さえ持てないことのあることが予想される。親の無関心というのは，関心が一見あるような場合でも，実は子どもの心をつかんでいない場合も含まれると推測できよう。

以上から，生徒の感情と行動の衝動的な不適応の原因となる養育者の養育態度には，ある程度の違いがあり，衝動的な感情易変と行動化の形成はそれぞれ違うプロセスを取る可能性があることがわかった。

**（2）置かれた環境による感情・行動への影響**

また，「親からの威嚇・拒絶因子」を構成している下位項目から，「衝動性」の下位項目への影響力を調べると，「親の行動や外界の出来事に『死の恐怖を覚えるもの』があった」とする「環境恐怖」が，衝動性そのもののほかに，「衝動的で自分を抑えられない」，「私には相反する二つの感情があるように見える」，「自分の中に爆発する感情がある」などに中程度の影響力を与えた。このことは，繰り返される父母の諍い（父親からの DV）・貧困状況（例えば，借金の取立てに追われる）などに度々接することにより，子どもに自己の感情のコントロール不可能な状況を作り出していくことを示唆する所見と考えられた。また，この「環境恐怖」は，感情のコントロール不可能のほかに，「自傷観念」へ中程度の影響力があったことから，自傷行為などの衝動的な不適応行動も惹起させる可能性が認められた。

**（3）親の「死を喜ぶ」態度の影響力**

また，親が「死を喜ぶ」または，破滅などの死に至る考えや行為を肯定する言動が育ちの過程で見られる生徒は，憂うつ・不安を訴える可能性がある。死を喜ぶというのは，親が死への関心をもつことも含まれると仮定できる。例えば，「生きるのがつらい」などの親の発言のそれに類するものだからである。

以上から，課題１であった「幼少時代に親などの養育者が，子どもの存在を否定するような養育態度をとった場合，高校生，大学生は衝動的な行動や感情に陥りやすくなるか。

また，そのような行動，感情が惹起されるのであれば，養育者のどのような具体的な態度が生徒にどのような具体的で衝動的な行動に影響を与えるのか」については，以上の結果から，親から虐待やそれに近い養育態度は，高校生，大学生の衝動的な不適応行動を惹起することがわかった。また，不適応行動は，上記したような親の態度との対応があった。

最後に自尊感情について述べる。自尊感情の定義を「自己の価値と能力の感覚を表し，肯定的な場合は自己を価値あるもの，大切なものと捉えることができ，否定的な場合は，自己を価値のないものと捉えがちになるもの」とした点から鑑みると，親の威嚇・拒絶を受けた生徒は，自己を無価値と思う傾向に陥り易いことから自尊感情を傷つけて，否定的な自尊感情を持つやすいことが認められた。

## 第２項　教室での安全・安心の達成のために

次に，教室での対応であるが，上記衝動的な不適応行動が惹起される心的状況に陥れないことが，生徒にとっての安全・安心につながることと考えられる。すなわち，養育者と同じ行動を教員が行うことは，生徒の衝動的な不適応行動や感情を喚起し，本人ならびに他の生徒の安全・安心を損なうと思われる。そこで，

①感情のコントロールが時としてできずに，自分が自分であることや，生きている実感が湧かない生徒に対しては，親から無関心・冷遇を受けていた可能性から，極力，教員が生徒の声に耳を傾ける必要がある。もし，教員のわずかでも無関心を装う行動が生徒に示されたとき，生徒の衝動的な不適応行動を招来する可能性があることを注意したい。例えば，「先生は，忙しいから後でね」という何気ない言葉を発した途端に虚無感を招来し，生徒の行動や心が急変する可能性も予測される。その場合は，事前に，忙しい時は対応ができないことを生徒に伝えつつも，不用意にそのような言葉を発することを注意する必要がある。また，筆者の経験からであるが，生徒が「かまってほしい」とつきまとい，どうにも対応に困るときがあるが，無視をすると虚無感が起こり衝動的な行動化をまねくことである。できれば，複数の教員で対応をして，忙しいときは他の教員で補うようにして，無視される思いを生じさせない予防的な細心の配慮が肝要と考える。

②また生徒の自傷行為や「死にたい」などの言葉が見られる場合は，親から直接的な身体的・心的な暴力を受けている可能性があるので，「教室にいるだけで，ＯＫなのだ。まず，君の存在がうれしいのだ」の言葉がけなどが，教師の対応の眼目であり，それが生徒に安

全・安心をもたらす基礎となるものと予想される。時として，学習成績が悪いので進級できないとか，素行が悪いので学校にいられなくなるという教員からの言葉や態度は，生徒の存在を無視することになるので，それに刺激をされて，衝動的な自傷行為や自殺企図が惹起される可能性があることに留意する必要がある。

③生徒の必要以上の不安や憂うつは，親が死への関心を常日頃から語っていた可能性がある。例えば，親が他者の死を喜ぶことや関心を寄せることはもちろん，「生きることはつらい」などの言葉も，同様のメッセージを伝えていると理解できる。このようなことから，教室では，教員が強く生き抜く言葉がけや支援が，安心・安全をあたえることになると考えられる。逆に，教員の「仕事がつらい」とか，教員を「辞めてしまいたい」という言葉や態度は問題を抱える生徒の衝動性を引き起こす契機を与える可能性があると考える。

④次に，父親のＤＶなどのような夫婦げんか，借金の取り立て等々，環境が恐怖を与える場合は上記①から③が混在して現れる場合がある。この場合は，いじめや暴言，暴力などが惹起されないように，クラスや学校の環境を安全・安定するように整えておく必要がある。一部の生徒の衝動的な不適応が惹起されたときや，環境の悪化から環境恐怖が惹起され，他の生徒の衝動的な不適応行動が伝染的に起こる可能性がある。例えば，大きな音や大声などの粗暴行動などは，環境の恐怖を呼び起こす刺激として成立する場合があることも認識しておくべきであろう。

上記の事柄を生徒の状況に合わせて，個別的に述べるのと同時に，学校全体的にもすべての安全・安心の環境が整っていることを総合的にアナウンスする必要がある。

個別的には，担任が行うカウンセリングや相談などを通じて，生徒に伝えるとよいであろう。また，全体的にはホームルームなどを通して全体に伝えるのが適当である。また，単に言葉だけでなく，いじめや嫌がらせ発見アンケート実施や，休み時間の教室の見回り等，教員が体を使って生徒の安全・安心のために努力をしている姿が見えることも必要であろう。以上が，衝動的な不適応行動を呈する生徒に対する，教員の基礎的対応となる。

### ２．自己無価値因子と自尊感情について

自尊感情の定義を振り返ると，「自己の価値と能力の感覚を表し，肯定的な場合は自己を価値あるもの，大切なものと捉えることができ，否定的な場合は，自己を価値のないものと捉えがちになるもの」との定義から，親から威嚇や拒絶を受けた子どもは，青年期になっても，「自己無価値因子」を因子に持つことから，自尊感情が否定されることがあき

らかになった。

**表３　教室での安心・安全のために（日常の接し方表）**

| | 生徒のストレス下の状況 | 親の生育の可能性 | 衝動的な行動を招く教員の行動 | 予防的措置 |
|---|---|---|---|---|
| 感情コントロール不能 | ・感情が思い通りにならない。<br>・生きている実感がわからない。<br>・衝動的な家出。 | ・無関心・冷遇を受けていた可能性。 | ・「忙しいから後でね」の何気ない一言。<br>・かまってほしいと付きまとうときに無視。<br>・疎外感を抱かせる。 | ・チームを組んで疎外感を抱かせない工夫・忙しいときは，他の教員が対応。 |
| 自傷・他害行為 | ・生徒の自傷行為。<br>・「死にたい」という言葉。<br>・自殺企図。<br>（自傷と他害はやや高い相関：第４節の結果）暴力や暴言，破壊行為など。 | ・直接的な身体的な暴力を受けていた可能性。 | ・「成績や素行が悪いので学校にいられない」などの言葉。<br>・生徒の存在を無視する言葉や態度。 | ・教室にいるだけでＯＫとのメッセージ。<br>・生徒の存在がうれしいとのメッセージ。 |
| 抑うつなど不安 | ・必要以上の不安や抑うつ。 | ・親が死への関心を語っている可能性。<br>（他人の死を喜んだ関心を寄せること「生きるのがつらい」という言葉や態度） | ・教員の仕事がつらそうな態度。 | ・教員の生き生きとした言葉がけや態度。<br>（強く生き抜く態度） |
| 上記のことが混在 | 上記の３つが混在する。<br>・感情の不安定と自傷行為（感情の不安定と自傷他害行為） | ・父母の諍い（夫婦喧嘩）父親などのＤＶ。<br>・貧困・借金の取り立てなどにさらされる環境の悪化。 | ・学校の秩序がなく不安定。<br>・クラスで大きな音や破壊音等。粗暴行為。 | ・学校内で秩序を維持し，環境を安心，安全なものにする。 |

# 第 3 章

# 学校資源を使用して衝動的な不適応行動を抑止する方法の考察

# 第１節　第３章の目的

第２章において，親から威嚇・拒絶の態度による養育態度が，子どもの衝動的な感情易変や行動化を誘発することが判明した。

本研究では，序論に示した課題２について解決を試みたい。

## 第１項　第３章の目的

第３章における研究は，第１章で示した，課題２「不適切な養育態度から惹起される衝動的な行動を緩和する何らかの方法がないか。具体的には，先行研究などから言葉や表象行為を用いることが有効であるのがわかったが，実際の高校の教員が教科指導・特別活動など，従来からの通常の教育活動のなかで実践できることが可能な方法はないか」の答えを得ることである。衝動性に対する心理・医療的な方法は多々存在している。例えば，セルフモニタリング法(熊野, 2011），メタ認知療法における注意訓練(Wells, 2011)，トラウマ的な体験に直接さらす行動療法におけるエクスポージャー，EMDR(Eye Movement Desensitization and Reprocession)，交流分析の再決断法など，様々なものがある。ただ，これらの心理療法に一定の効果があるとしても，学校現場において心理・医療的な行為は教員の従来からの本来の教育活動に沿ったものとは必ずしも言えない。定森（2005）は，「学校では，アルコール依存症の父親と出会うことは何度もあっても，アルコール依存の父親を治そうとは思わないし，生徒も治してもらおうと期待しないのが普通」とした上で，学校では，「医学的な意味での疾病を治療すること」よりも，生徒と寄り添い「具体的問題の解決をめぐる相談関係」として成立していることを述べている。すなわち，教員の本来の関わり方は，その生徒の人生のありようの現実を受け止めながら，生徒の直面している生活上の問題に関わっていくことであろう。そこで，学校の教員が通常の学校資源を用いて，通常の教育活動のなかで，生徒の衝動的な不適応行動を抑止できることがあれば，限界はあるにしても，可能な範囲でそれを見出して，利用することが最適であろうと思われる。第３章の目的は，かかる方法を見出すことにある。

## 第２項　第３章の方法

### １．拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令からの衝動性を隠すかの調査

方法として，交流分析理論に示される拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令の発現を隠す（cover）性質を利用する。この理論は先行研究において説明した（序論第２節第４項１（４）25 ページ）が，まず，拮抗禁止令（ドライバー）が衝動性を隠すことが実際に起こっているのかの量的調査を実施する。この量的な実態調査の後に，その所見と，現実の事例をもって，現場におけるその妥当性を検証し考察したいと考える。

### ２．拮抗禁止令（ドライバー）から自尊感情への影響力の調査

なお，先行研究のところで説明をしたが，人生早期において，親を媒介とした自尊感情の形成過程と拮抗禁止令（ドライバー）の形成過程がとても密接かつ類似していることから、自尊感情と拮抗禁止令（ドライバー）が何らかの関連をしていると想定する。具体的には，生徒が外部からの刺激によって，自尊感情を傷つけられて，その影響から拮抗禁止令（ドライバー）が縮小し，禁止令を隠せなくなった場合，衝動性が発現する可能性も検証する。

## 第３項　第３章の意義

本部には３つの意義がある。

### １．衝動的な不適応行動や感情の激変が起こる直前の状況が把握でき，事前に対応ができる。

仙波（2006）は，人間が攻撃性の前駆段階に焦燥感を持つとして，焦燥感の前駆的行動様式（焦燥のサブタイプ）を挙げる。それは，①身体的に非攻撃的な行動，②身体的に攻撃的な行動，③言語的に非攻撃的な行動，④言語的に攻撃的な行動，に分類される。①は，「全体的な落ち着きのなさ」「繰り返される奇妙な行動」「行ったり来たりする」「他の場所に移ろうとする」「物を不適切にいじり回す」「不適切な着衣や脱衣」の行動が現れるとし，②は，「たたく」「押す」「ひっかく」「ける」「物をつかむ」「人をつかむ」が現れる。③は，「注意を常に求める」「言葉で威張ったりずうずうしくする」「不平を言ったり愚痴を言っ

たりする」「拒絶症」「何事も気に入らない」「非協力的」「妨害」などであり，④は「ののしる」「かんしゃく」「奇妙な音を立てる」「叫ぶ」などである。

交流分析では焦燥感を持ち，攻撃に入る場合は，すでに「脚本に入っている」と判断をすることから，交流分析的な解釈でこの現象を仮定するならば，禁止令からの衝動的な攻撃を防止するために，拮抗禁止令（ドライバー）の高まりがみられるとも仮定できる。例えば，拮抗禁止令（ドライバー)「急げ」を持っている生徒は，その高まりによって，上記「全体的な落ち着きのなさ」が見られたり，「注意を払わずに慌てる」行動が見られるかもしれない。「強くあれ」の拮抗禁止令（ドライバー）を有する生徒は，「黙々とあることに打ち込む」態度が見られたり，「完全であれ」を有する生徒は，「常に完璧さを求め，なかなか決定できない」行為に出ることも予想される。それぞれの拮抗禁止令（ドライバー）の性質に応じて，その特色ある行動が頻繁に垣間見られるかもしれない。既述したように，交流分析における拮抗禁止令（ドライバー）の性質として，禁止令を隠すという性質がある。このことから，いまにも爆発しそうな禁止令からの衝動性を拮抗禁止令（ドライバー）が活性化することで隠している（抑止，あるいは禁圧している）ことも予想され，拮抗禁止令（ドライバー）に駆られた行動が頻繁するときは，背後の禁止令から影響を受けた衝動性がいまにも爆発する寸前であることが予想される。

このことから，事前に生徒の拮抗禁止令（ドライバー）を把握することにより，衝動的不適応行動や感情の激変が起こる直前の状況の把握が可能になり，教員側にそれに対する心の準備と対応が可能になると考える。

**２．従来からの教育資源を用いて，衝動的な不適応行動を和らげていく可能性が出てくる。**

衝動的不適応行動や感情を頻繁に惹起する生徒に対して，教員が日常行っている教育活動の方法で，このような行動や感情を抑止する支援ができる意義がある。例えば，拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」を有する生徒が，衝動性の高まりを感じるとき，髪の毛の色を金髪に染め，自分の強さを無言で表現する場合がそれである。それを「黙々と勉学に励む」とか「黙々と部活動をする」などの，学校資源を使って「黙って強さを示す行動」に転換してやり，拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」を他の形に昇華する（変換する）ことで，衝動性を抑止できる可能性が生まれる。さらに，既述したが，学校風土のなかで心理療法等になじまない教員が，従来からの学校資源を用いた手法と違う手法を行うことに強く抵抗感を持つことがあり，組織内で軋轢が生じ，支援がスムーズに進まないことが

みられる。拮抗禁止令（ドライバー）は従来からの教育活動，部活動などのなかで活性化され，生徒の衝動性を和らげることが可能であることから，拮抗禁止令（ドライバー）を使った支援は，組織内での軋轢を生まないことも期待できるのである。

また，上記したとおり，虐待を受けたことによる衝動的な不適応行動を呈する生徒が医療機関を受診する際に，虐待をした親が受診の同意をすることは考えにくいことが多い。さらに，案件の多さから児童相談所が，児童福祉法の上限である 18 歳に近い高校生に関わってくることが少ない実情もある。これらのことから，学校の担任などが親の養育態度から惹起される，生徒の衝動性を受け止める最後の砦になる場合が多い。衝動的な不適応行動を 100%抑止することは考えにくいが，教員が学校現場でできる，ある程度の衝動性を抑止しうる方法があれば，現場の教員の一助になると予測される。

**３．衝動的な不適応行動を弱めている間に，さまざまな対応が可能である。**

以上により，拮抗禁止令（ドライバー）を利用した教育活動により，衝動的な不適応行動を少しでも弱めている間に，親への説得や医療機関への手続き親権に対する緊急避難的な手続きをすることができる，と予想される。

# 第２節　衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の関係の量的調査

衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の関係の量的調査をしたい。

## 第１項　目　的

衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の相関関係を量的に調べ，衝動性が拮抗禁止令（ドライバー）によって，どのように隠されている可能性があるのかを調査する。

## 第２項　方　法

### １．手続き

大学・金融・シンクタンクなどの調査を行う，社会的に定評のあるアンケート会社に依頼をして，データの収集を依頼した。方法は，アンケート会社の方に登録してある，全国の成人の大学生個人（20 歳から 23 歳）に対して，質問紙を載せたメールをアットランダムに発送してもらい，アンケートに答えて返信してもらった。個人名，住所などはアンケート会社に登録してあり会社は把握するも，筆者の方には知らされず全て匿名で行われた。

### ２．調査対象者

アンケート調査会社のストックする 20 歳から 23 歳の大学生，230 名（男 110 名，女 120 名）を対象とした（平均年齢 21.85 歳，SD=1.68)。本研究が高校生，大学生を対象とすること，さらに大学生と高校生とは年齢が近いということで採用をした。専ら大学生であるが，交流分析の禁止令の考え方によると，一度受けた禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）からは一生を通じて離脱することが困難（既述 Hargaden,H. & Sills,C.引用）であることから，大学生の衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の関係は，高校生の衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の関係をそのまま引き継ぐのが一般的であろうことを前提とした。さらに，調査に当たって，虐待を受けた者と受けなかった者を分けることはしなかった。実際，このような分類による質問は倫理上不可能であるからである。

## ３．調査内容

### （１）項目内容

押川(2010)の拮抗禁止令(ドライバー)の下位因子と,第１章第５節で用いた安立(1999)の境界例心性の下位因子である衝動性の部分を用いて，それぞれ５件法よりアンケート形式で調査をした。拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子の質問項目は，押川（2010）の分類に従った。以下，それぞれの拮抗禁止令（ドライバー）を成り立たせている下位因子と，下位因子を成り立たせている項目因子を表にして説明する（表４）。太字は拮抗禁止令（ドライバー)，○の付してあるのは，その下位因子，下位因子の項目因子は，項目因子の欄の中にある。

### （２）分析方法

衝動性と各拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子への相関関係を調べた。その上で拮抗禁止令（ドライバー）同士の相関関係を調べた。分析に際しては，Amos の ver.4 を使用した。

## ４．倫理上の観点から

なお，倫理上の配慮であるが，事前に所属大学の倫理委員会ならびに，調査会社の倫理委員会に諮ってもらい了承を得ている。調査に際して答えたくない者や，途中で回答を放棄したい場合は可能であることを調査会社に事前に告知してもらい，回答に進めるようにした。

**表４　拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子と項目因子　押川（2010）より**

| | ドライバー<br>［略称］ | 項　目　因　子 |
|---|---|---|
| 他人を喜ばせよ | **気配りする傾向**<br>**〔気配 傾向〕** | ・相手の態度や表情を気をつけるようにして見るようにしている。<br>・相手の言動にはたえず注意を払っている。<br>・相手のちょっとした気分の変化でも敏感に感じてしまう。<br>・私は，贈り物をした相手を喜ぶ様子を見るのが好きだ。<br>・困っている人を見ると，何かしてあげたいと思う。 |
| | **他人の評価を気にする傾向**<br>**〔他人 評価〕** | ・自分がまわりの人にどう思われているのかが、気になってしまう。<br>・まわりの人から，あの人はいい人だと思われたい。<br>・他人の評価はあまり気にならない。<br>・迷っているときは，他の人に「これでいいですか」と確かめ決断したい。<br>・自分の話題が相手を楽しませているかが気になる。 |
| 努力せよ | **自己決定したい傾向**<br>**〔自己 決定〕** | ・私は，だれかに言われたとおりにするよりも，失敗してもいいから自分の思うようにやりたい。<br>・自分の人生は，自分自身で決定したい。<br>・自分自身で決断したほうが，よい結果を生むと思う。<br>・自分はそのままで，存在価値がある。<br>・私は他の人にとって代わることができない存在であると思う。 |
| | **努力することに意義があると考える傾向**<br>**〔努力 意義〕** | ・努力すれば，たいていの場合，自分の力で乗り越えられる。<br>・幸福になるか不幸になるかは，自分の努力次第である。<br>・高い目標を持つ方が，自分のためになると思う。<br>・ものごとは，一生懸命にやればなんとかなるものだ。<br>・いつも何か目標を持っていたい。 |
| | **競争意識をもつ傾向**<br>**〔競争 意識〕** | ・どうしても私は，他人より優れていたいと思う。<br>・他の人に先を越されるとがっかりする。<br>・勉強や仕事の努力をするのは，他人に負けないためだ。<br>・他人に，自分の弱みを指摘されると，とても腹が立つ。 |

| | | |
|---|---|---|
| | | ・結果や内容がどうであれ，他の人より先にできることが大切だ。 |
| | **拡散してしまう傾向**<br>**〔拡散 傾向〕** | ・相手が話をしている最中でも，ついさえぎるように話してしまう。<br>・自分の話し方は，はや口だと思う。<br>・仕事は速いが，雑になったり，うっかりミスをしたりしてしまう。<br>・貧乏ゆすり，指で机をたたくなど何もせず，じっとしていられない。<br>・あれこれと手をつけてしまい，お手上げになって困ることがある。 |
| 強くあれ | **不信感を持つ傾向**<br>**〔不信 傾向〕** | ・相手が自分をだますのではないかと，疑ってしまう。<br>・気をつけていないと，まわりの人は私の弱みにつけ込もうとする。<br>・人は自分のためなら，簡単に相手を裏切ることができるだろう。<br>・自分で自分をしっかりと守っていないと，壊れてしまうそうな気がする。 |
| | **親密になることを避ける傾向**<br>**〔親密 回避〕** | ・気軽に頼ったり，頼られたりすることできる。<br>・知らない相手でも，すぐに親しくするほうだ。<br>・たいていの人は，私のことを好いていてくれていると思う。<br>・友人関係を維持するのは苦にならない。 |
| | **自己抑制をする傾向**<br>**〔自己 抑制〕** | ・本音や感情を語ることは，気がすすまない。<br>（黙って語らずにコツコツと物事行う）<br>・ありのままにふるまうことに抵抗を感じる |
| 完全であれ | **※下位因子はない。** | ・きちんと計画どおりに進まないと気に入らない。<br>・どんなことをしても完璧にやりとげることが私のモットーである。<br>・何をしても，これで十分かという不安があり，もう少し念のために何かやっておこうかと思うことが多い。<br>・一度確認したことでも，念のためもう一度確認せずにはいられない。<br>・用心深い方だ。<br>・高い目標をもつほうが，自分のためになると思う。<br>・何かを決めるとき，時間をかけて慎重に考えるほうだ。<br>・テストなどは，制限時間ぎりぎりまでがんばりとおす。<br>・計画を立てるよりも，はやく実行したいほうだ。<br>・よく考えずに行動してしまうことが多い。 |

## 第３項　結 果

### １．衝動性と各拮抗禁止令（ドライバー）の項目因子との相関関係

影響力を調べるものでないが，GFI＝.929，AGFL＝.896，RMSEA＝.042 でモデルの適合性は良かった。衝動性と各拮抗禁止令（ドライバー）の相関関係は以下の通りになった（図３参照)。なお，（　）は，図に表しやすいように，筆者が命名したものである。調査の際の最小値，最大値，平均値，分散は，以下，表４に記載してある。また，各拮抗禁止令（ドライバー）同士の相関関係は，線が多数に渡り，図が見にくくなるので省略してある。第４節に表として掲載してある。

まず，衝動性と拮抗禁止令（ドライバー)『他人を喜ばせよ』の下位因子【配りする傾向（気配傾向)】に対する相関関係は .36，【他者評価を気にする傾向(他者評価)】とは .44 となった。また，拮抗禁止令（ドライバー)『努力せよ』の下位因子【自己決定をしたい傾向(自己決定)】とは 37，【努力をすることに意義がある傾向（努力意義)】とは .36，拮抗禁止令（ドライバー)『急げ』の下位因子【競争意識の傾向(競争意識)】とは .46，【拡散してしまう傾向（拡散傾向)】とは .42 となった。さらに，『強くあれ』の下位因子【不信感をもつ（不信傾向)】とは .50 となり，【親密になるのを避ける(親密回避)】とは　.38，【自己抑制の傾向（抑制傾向)】とは .27 となり，拮抗禁止令（ドライバー)『完全であれ（完全)』とは .48 となった（図３)。強弱はあるが，衝動性が自己抑制以外それぞれの拮抗禁止令（ドライバー）に中程度の相関関係があることがわかった。

このことから，衝動性と高い下位因子の相関関係が高い場合は，衝動性が高まると当該下位因子の行動も高まることが予測され，衝動性と当該下位因子の行動のどちらかが発揮されると考える。また，衝動性と当該下位因子が同時に発揮されることはあまりないと解する。例えば，衝動性と他人評価との相関関係は，.44 と中程度の相関があるが，衝動的な行動や感情の激変という衝動性のある行為と，他人の評価を求める行為は，あまり両立がしないと解するのが経験則からいえると考える。むしろ他人の評価と求めて，それが得られないと，衝動的な行動が発揮され，評価が得られると衝動的な行為は発揮されないと解する。すなわち，他人の評価を求めている間は，衝動性が発揮されず，あたかも隠されているような形になると解する。また，精神分析からの考え方であるが（安岡 2011)，禁止

令も拮抗禁止令（ドライバー）も衝動性を有し，どちらかの衝動性が発揮されると，一方の衝動性が発揮されないことが起こっていると考えるのであれば，衝動性と高い相関を持つ下位因子は，そのどちらかが発揮されると考えるのが妥当と考える。

**表５　衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子との相関関係の最小値，最大値，平均値，分散項目，初めの値は全体の値**

| 項　　目 | 平均値 | SD |
|---|---|---|
| 衝動性 | 3.02 男 2.97<br>女 3.08 | 1.07 男 1.13<br>女 1.03 |
| 気配傾向 | 3.13 男 3.40<br>女 2.88 | 1.35 男 1.27<br>女 1.30 |
| 他人評価 | 2.64 男 2.95<br>女 2.35 | 1.25 男 1.11<br>女 1.20 |
| 自己決定 | 3.20 男 2.96<br>女 3.43 | 1.24 男 1.26<br>女 1.12 |
| 努力意義 | 2.92 男 2.70<br>女 3.12 | 1.47 男 1.41<br>女 1.47 |
| 競争意識 | 2.77 男 2.65<br>女 2.88 | 1.55 男 1.35<br>女 1.72 |
| 拡散傾向 | 3.46 男 3.21<br>女 3.69 | 1.39 男 1.36<br>女 1.31 |
| 不信傾向 | 2.43 男 2.55<br>女 2.32 | 1.42 男 1.48<br>女 1.34 |
| 親密回避 | 3.03 男 3.02<br>女 3.05 | 1.31 男 1.36<br>女 1.28 |
| 自己抑制 | 3.18 男 3.25<br>女 3.13 | 1.76 男 1.95<br>女 1.59 |
| 完全傾向 | 2.70 男 2.81<br>女 2.61 | 1.70 男 1.66<br>女 1.74 |

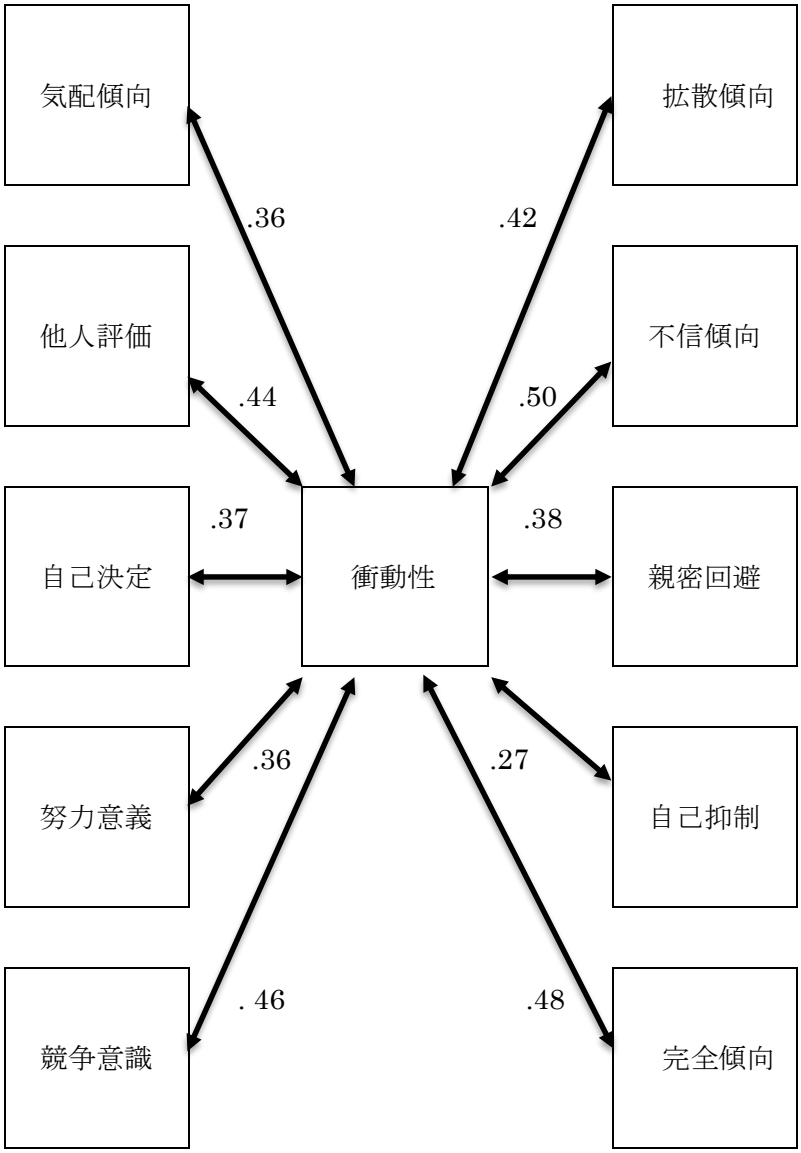



**図 3 衝動性と各拮抗禁止令（ドライバー）への下位因子との相関関係（下位因子同士の相関関係は４節）**

## 第３節　自尊感情とドライバーへの影響力

### 第１項 目　的

拮抗禁止令（ドライバー）の破綻は，ストレスが多すぎて拮抗禁止令（ドライバー）を支えきれなくなった場合と，自尊感情の傷つきによる拮抗禁止令（ドライバー）の破綻とが予想される。そこで，本節においては，自尊感情の拮抗禁止令（ドライバー）への影響力を調べることによって，自尊感情の傷つきが拮抗禁止令（ドライバー）の縮小を生じさせ，そこから衝動的な不適応行動が生ずるかを検証し，考察する。

### 第２項　方　法

#### １．調査対象・調査方法

前章と同じ方法（調査対象・調査方法）で，共分散構造分析を行い，自尊感情への影響力を調べた。拮抗禁止令（ドライバー）は，前章と同じように，押田（2010）の拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を用いて，自尊感情については，Rosenberg,M(1965)を用いた。この尺度のもととなった自尊感情の捉え方は,「他者との比較によって生じる優越感や劣等感でなく，自身で自己への尊重や価値を評価する程度」を言い，自尊感情が低いというのは,「自己否定，自己不満足，自己軽蔑を表して，自己に対する敬意を欠いていることを意味する」（堀，2002 ，p29）ものとした。なお，分析に際しては，Amos の ver.4 を使用した。

#### ２．調査内容

調査内容は，Rosenberg,M(1965)を用いた。内容は 10 項目からなっており，「少なくとも人並みには，価値のある人間である（価値人間）」「いろいろな良い素質ももっている（良い素質）」「敗北者だと思うことがよくある（敗北想念：逆転項目）」「物事を人並みにはうまくやれる（物事人並）」「自分には自慢できるところがあまりない（逆転項目：自慢無し）」「自分に対して肯定的である（自分肯定）」「だいたいにおいて，自分に満足している（自分満足）」「もっと自分自身を尊敬できるようになりたい（逆転項目：自己尊敬）」「自分は

まったくだめな人間だと思うことがある（逆転項目：だめ人間)」「何かにつけて，自分は役に立たない人間だと思う（逆転項目：役立たず)」である。(　　）の中は，扱いやすいように筆者が命名した。

## 第３項　結　果

調査の際の最小値，最大値，平均値，分散は，以下，表５に記載してある。

共分散構造分析を行い，自尊感情から拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子への影響力を調べたところ，GIF は .95，AGIF は .931, RMSEA＝.048 でモデルの適合性は良かった。自尊感情から,「気配傾向」へは .45,「他者評価」へは .48,「自己決定」へは .50,「努力意義」へは .35,「競争意識」へは .39,「拡散傾向」へは .36,「不信傾向」へは .36,「親密回避」へは .54,「自己抑制」へは .19,「完全傾向」へは .62 となり,「自己抑制」以外はすべての項目で自尊感情への中程度の影響力が認められた（図４)。ただ,「自己決定」「努力意義」「競争意識」「完全傾向」で，高い相関でないが，やや高い相関がみられることから，この部分の自尊感情を損なうことで，拮抗禁止令（ドライバー）そのものが損なわれて衝動性が発言しやすい可能性があると考えられた。

自尊感情から拮抗禁止令（ドライバー）に，中程度の正の影響力があった場合は，自尊感情の傷つき（例えば，マイナスの気持）は拮抗禁止令（ドライバー）にマイナスの作用を及ぼす（すなわち拮抗禁止令（ドライバー）を縮小する傾向を示す）と考える。逆に，自尊感情から拮抗禁止令（ドライバー）に、中程度の負の影響力があった場合は，自尊感情の傷つき（例えば，マイナスの気持ち）は、ドライバーにプラスの作用を及ぼすと（すなわち，拮抗禁止令（ドライバー）を大きくする傾向を有する）と考える。

本項では，正の影響力があったので自尊感情の傷つきが大きいときは，そのまま拮抗禁止令（ドライバー）を傷つけることが大きくなる可能性があると考える。

**表６　自尊感情と拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子への相関関係の平均値，分散項目，初めの値は全体の値**

| 項　　目 | 平均値 | SD |
|---|---|---|
| 自尊感情 | 2.85 男 2.74<br>女 2.96 | 1.41 男 1.30<br>女 1.50 |
| 気配傾向 | 2.97 男 2.82<br>女 3.11 | 1.38 男 1.29<br>女 1.43 |
| 他人評価 | 2.78 男 2.83<br>女 2.74 | 1.58 男 1.50<br>女 1.66 |
| 自己決定 | 2.78 男 2.82<br>女 2.75 | 1.33 男 1.32<br>女 1.35 |
| 努力意義 | 2.48 男 2.50<br>女 2.48 | 1.31 男 1.32<br>女 1.33 |
| 競争意識 | 3.07 男 3.01<br>女 3.13 | 1.54 男 1.54<br>女 1.54 |
| 拡散傾向 | 3.20 男 3.11<br>女 3.28 | 1.40 男 1.16<br>女 1.61 |
| 不信傾向 | 2.40 男 2.64<br>女 2.18 | 1.39 男 1.65<br>女 1.08 |
| 親密回避 | 2.50 男 2.69 女 2.33 | 1.63 男 1.65<br>女 1.57 |
| 自己抑制 | 2.81 男 2.92 女 2.71 | 1.61 男 1.64<br>女 1.57 |
| 完全傾向 | 2.53 男 2.77<br>女 2.31 | 1.25 男 1.22<br>女 1.17 |

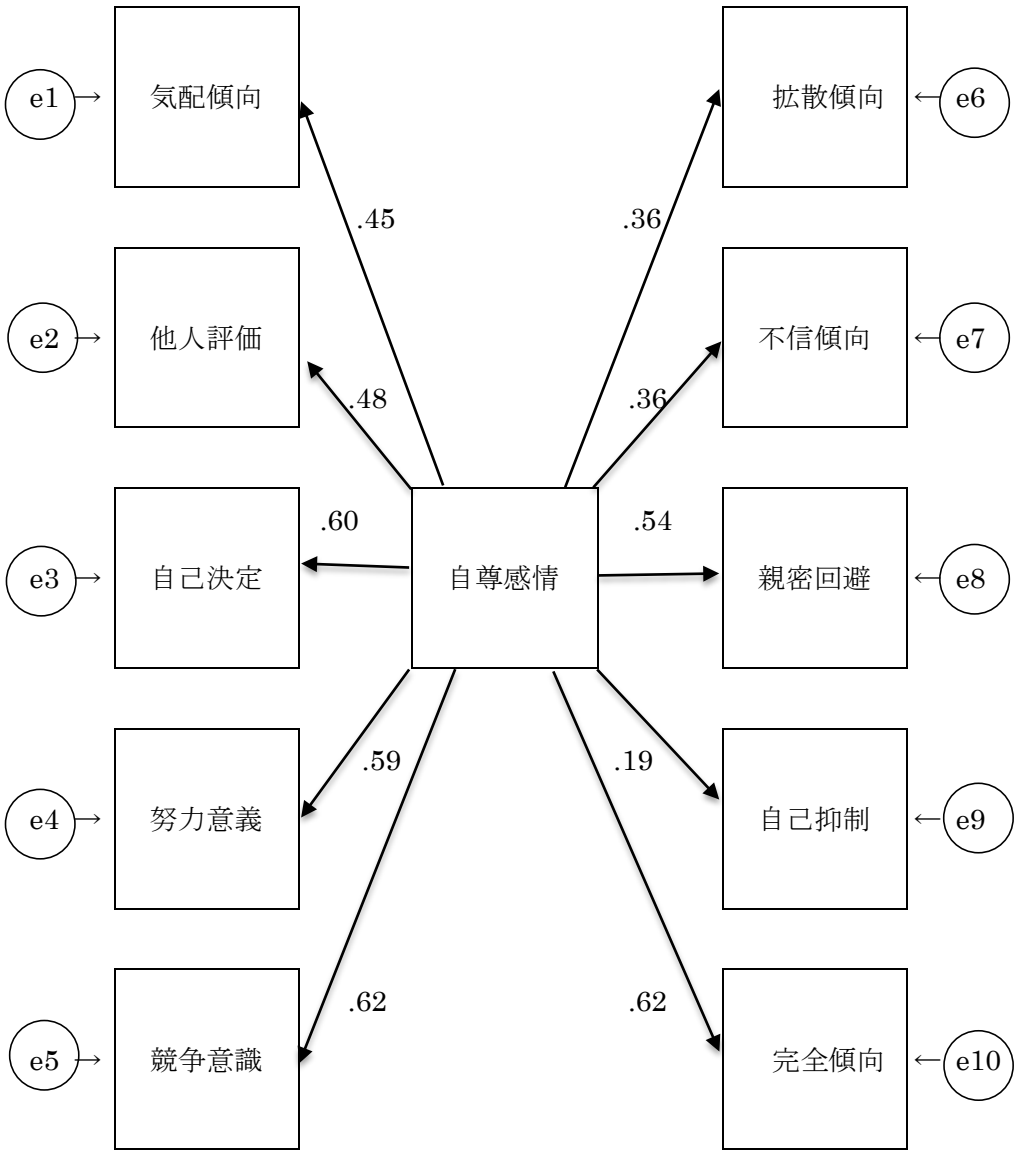



**図４　自尊感情から各拮抗禁止令（ドライバー）への下位因子への影響力**

## 第４節　各拮抗禁止令（ドライバー）の相関関係

### 第１項　目　的

自尊感情の拮抗禁止令（ドライバー）への影響力を調べることによって，自尊感情の傷つきによる自尊感情の縮小が，拮抗禁止令（ドライバー）の縮小を生じさせ，そこから衝動的な不適応行動が生ずるか考察する。

### 第２項　方　法

#### １．調査対象・調査方法

12 章と同じ方法（調査対象・調査方法）で，各拮抗禁止令（ドライバー）の相関関係を調べた。拮抗禁止令（ドライバー）は，12 章と同じように，押川（2010）の拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を用いた。

#### ２．調査内容

調査内容は，12 章に掲載されているものと同様である。

各拮抗禁止令（ドライバー）の相互間の相関係数を Pearson の相関係数を用いて求めた。結果は以下の通りである（表６）。

### 第３項　結　果

（１）「気配傾向」と「他者評価」の相関関係は .48,「完全傾向」とは .38 で中程度の相関関係見られる。さらに,「自己決定」とは .29「努力意義」とは .24「競争意識」とは .22 の弱い相関関係が見られる。このことから，衝動性から影響力をうけて,「気配傾向」の行動様式をとる生徒は，同時に「他者評価」と「完全な傾向」の行動様式を持ちやすい場合がある。同時に弱いながらも,「自己決定」「努力意義」「不信傾向」の行動様式を示すことがあることが示唆された。

（２）「他人評価」と「気配傾向」とは 48,「完全であれ」とは .38 の中程度の相関関係を

持つ。また,「競争意識」は .31,「拡散傾向」が .22, の弱い相関があった。このことから, 衝動性からの影響を受けて「他人評価」の行動様式をとる生徒は,「気配傾向」と「完全あれ」の行動様式を持ち,「競争意識」,「拡散傾向」の行動様式を弱いながら場合によって持ちやすいことがわかった。

（3）「自己決定」と「努力意義」は .50,「親密回避（ししんけいこう）」とは .49,「完全傾向」とは .39, の中程度の相関関係を持つ。さらに,「気配傾向」とは .24,「競争意識」とは .29 の中程度の相関関係を持つ。このことから, 衝動性から影響をうけて「自己決定」の行動様式をとる生徒は,「努力意義」「親密回避」「完全傾向」の行動様式を持つ場合があるが, 弱いながら「気配傾向」「競争意識」の行動傾向を持つ場合があることがわかった。

（4）「努力意義」は,「自己決定」とは .50,「競争意識」とは .35,「親密回避」とは .41 で,「完全傾向」とは .44 で中程度の相関があった。さらに,「気配傾向」とは .24,「他者評価」とは .19 で弱い相関がある。このことから, 衝動性から影響を受けて行動様式をもつ場合,「自己決定」をもって自分の行動を決めると同時に「競争意識」を持つことになる。さらに, 他者との親しくなることを避ける「親密回避」を有して,「完全傾向」も有する。場合によっては, 弱いながら「気配傾向」と「他者評価」の行動をとることが認められる。

（5）「競争意識」と「努力意義」は .35,「拡散傾向」は .42,「不信傾向」は .41,「完全傾向」は .51 と中程度の相関関係を有する。また,「気配傾向」と .22,「自己決定」とは .29,「親密回避」は .25,「抑制傾向」とは .20 の弱い相関が見られる。このことから, 衝動性から影響を受けて, 行動をとる場合に「努力意義」「拡散傾向」「自己決定」「完全傾向」の行動をとりやすいが, 弱いながら「気配傾向」「自己決定」「親密回避」「抑制傾向」の行動を場合によってとることが予測される。

（6）「拡散傾向」と「競争意識」は .42,「不信傾向」とは .36 で中程度の相関関係をしめす。また,「他者評価」とは .22,「親密回避」とは .30,「完全傾向」とは .22 との弱い相関を示した。

（7）「不信傾向」と「競争傾向」は .41,「拡散傾向」とは .36 の中程度の相関関係を持ち,「完全傾向」とは .26 の弱い相関を持つ。

（8）「親密回避」と「自己決定」は .49,「努力意義」とは .41 の中程度の相関関係を持ち,「競争意識」とは .25,「拡散傾向」とは .30,「抑制傾向」とは .30,「抑制傾向」とは .22,「完全傾向」とは .26 である。

（9）「抑制傾向」と中程度の相関を示すものはないが,「競争意識」とは .20,「不信傾向」

とは .33,「完全傾向」とは .24, となる。

（10）「完全傾向」と「気配傾向」は .38,「他者評価」とは .38,「自己決定」とは .39,「努力意義」とは .44,「競争意識」とは .51 で中程度の相関関係が見られた。さらに,「拡散傾向」とは .22,「不信傾向」とは .26,「親密回避」とは.26,「抑制傾向」とは .24 の弱い相関関係が見られた。

**表７　各拮抗禁止令（ドライバー）の相関関係（名前の下２字は省略）**

| | 気配 | 他者 | 自己 | 努力 | 競争 | 拡散 | 不信 | 避親 | 抑制 | 完全 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 気配 | 1 | | | | | | | | | |
| 他者 | .48** | 1 | | | | | | | | |
| 自己 | .29** | | 1 | | | | | | | |
| 努力 | .24** | .19** | .50** | 1 | | | | | | |
| 競争 | .22* | .31** | .29* | .35* | 1 | | | | | |
| 拡散 | | .22** | | .15* | .42** | 1 | | | | |
| 不信 | .14** | .18* | .18** | | .41** | .36** | 1 | | | |
| 避親 | .17* | .18** | .49** | .41** | .25** | .30** | | 1 | | |
| 抑制 | | | | | .20** | | .34** | .22** | 1 | |
| 完全 | .38** | .38** | .39** | .44** | .51** | .22** | .26** | .26* | .24** | 1 |

*$p$ ＜.05　　**$p$ ＜.01

## 第５節　第１節から第４節までの小括

衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子との相関関係と，拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子同士の相関関係を探り，上記結果が得られた。すなわち，禁止令からの衝動性を拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子が,どの程度関わり合って隠しているか（cover しているか）が判明した。そして,衝動的な不適応行動を惹起しやすい生徒に，周りの支援者がどの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を使えばいいのか，また，その拮抗禁止令（ドライバー）のほかに相関関係にある，ほかのどの拮抗禁止令（ドライバー）を使用すればいいのかが判明した。この拮抗禁止令（ドライバー）による行動が社会的に認められない場合に，社会的に認められる行動に変換を図ってやることが衝動性の支援になると予想できた。さらに，自尊感情から「自己決定」「努力意義」「競争意識」「完全傾向」へ高い影響力があることから，この部分の拮抗禁止令（ドライバー）を損なうことは，同時に拮抗禁止令（ドライバー）も損なわれて，背後にある禁止令から高い衝動性が発揮される可能性があると予想できた。

次節以降において，判明したことを支援に結びつくように整理をして，実際に役立つように支援の方法論を提示したい。

## 第６節　生徒の拮抗禁止令（ドライバー）の発見：支援表の作成

以上第３章１節から４節までの結果をもとに，本部において，衝動的な不適応行動を惹起する生徒に対する学校資源を使った支援のための方策を論じた後で，事例を検討したい。そのために，まず生徒の禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）を現場の教員が簡便に見分けるための支援表を作成してから，支援のための方策を論じたい。

### 第１項　目　的

まず，繰り返し衝動的な不適応行動を惹起している生徒の有する禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）とを理解できる目安が立つほうが援助がしやすことから，判断の基準となる支援表（以下「支援表」を作成する。この「支援表」を作成することにより，現場の教員が，どのように支援を行うかの計画が立てやすいと考える。衝動的な不適応な行動を行う生徒に対して，教員が「支援表」に基づいて，生徒の禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）のある程度の理解の目安が立てられ，生徒への行動の特質を把握が出来て，適切な対応の選択ができるものを考える。

### 第２項　方　法

方法は，交流分析の各文献に当たり，禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）の特徴を抜き出して要約することをした。また，現場で使用しやすいように，出来るだけ平易な表現で表にまとめた。

### 第３項　結　果

第２章において，明らかにした拮抗禁止令（ドライバー）を禁止令の理論に基づいて「支援表１」を作成した。次に拮抗禁止令（ドライバー）の特徴に基づいて「支援表２」を作成した。

## １．「支援表」作り

記述に関して，I.Stewart（1989）やI.Stewart and V.Joines（1987）の特定の禁止令が現れるクライエントの行動･感情特徴と,その親の生育における態度について述べているものを参考に「支援表１」を作成した。また，拮抗禁止令（ドライバー）についての生徒の行動特徴，養育者の生育における態度がいかなるものであるかを述べ，これも「支援表２」とした。これはマニュアルという位置づけでなく，あくまでも判断の基準であり，最終的な判断は教員自身にゆだねられている。そして，この「支援表」を用いて，教員自身の判断のもとに考察された「支援計画」をもとに，教職員でそれが妥当であるかの判断をしたり，教員同士で支援のための話し合いをするなどの方法をとることは現場の教員に委ねられている。このような話し合いが判断・責任分散という観点からも，また判断の独善を防ぐという意味でも大切な事である。なお，自分という存在が否定される重い禁止令を「禁止令２」，存在に関わらない禁止令を「禁止令１」とした。

## ２． 使用方法

教員の側から把握しやすい生徒の状況を観察し記述していく。すなわち，教員が把握しやすい生徒の行動の特徴はまず拮抗禁止令（ドライバー）であり，かかる拮抗禁止令（ドライバー）を把握した後，拮抗禁止令（ドライバー）の背後にある禁止令を探る手順となる。万が一，禁止令がわからなくても，拮抗禁止令（ドライバー）をコントロールすることで，衝動性が隠される（抑制される）ので，どうしても禁止令がわからない場合は，拮抗禁止令（ドライバー）のみで支援することも可能であり，有効でもある。

具体的には，言葉・調子・身振り・姿勢・表情から，支援表２の「生徒の行動特徴」を参考に「拮抗禁止令（ドライバー)」と「親の生育における態度」を予想し，生徒のカウンセリングでの反応や生活態度を観察して，それらの確認を行う。カウンセリングは通常学校現場で担任が行っている個人面談のレベルを想定している。次に「支援表１」の「生徒の行動・感情特徴」を見ながら,「禁止令」と「親の生育における態度」を予測し，同様にカウンセリングや学校生活の中でその予測の当否を検討し確認をしていく。この過程で，あまり破滅性が強い禁止令が，強くない禁止令の背後に隠れている場合がありうるので注意を要する（希死念慮・リストカット・虐待・兄弟葛藤などが既に出現していた場合は，無理に試行をしないか，細心の注意を有する：後述)。なお,「支援表２」でも判然としないときは，次の第７

節における「支援の手順」のなかの「支援表３」「支援表４」を使っても良いこととする。

**表８　支援表１（禁止令の表れ：Stewart 1989）**

| 禁止令 | 生徒の行動・感情特徴 | 親の生育における態度 |
|---|---|---|
| 存在するな | ・自殺、自傷、他傷。<br>（行動化・空想）。<br>・アルコール、薬物の乱用。<br>・自分は価値がないとの思い。<br>・自分は愛されないとの思い。<br>・虐待を受けた思い。 | ・「死んでしまいなさい」「生きている価値がない」との親からメッセージ。<br>・「あなたさえいなかったら」の親からのメッセージ。<br>・幼児期における同胞の死。 |
| お前であるな | ・自分が他人より劣っているという思い。<br>・自分の性の混乱。<br>（小さい時に異なる性の服装をさせられた）<br>・自分より同胞や他の子どもがほめられた・親に選ばれた思い。 | ・「男の子（女の子）がほしかったのにお前が生まれてきた」の親からのメッセージ。<br>・自分より他の同胞の方が大切。 |
| 子どもであるな | ・態度がかたくなで儀礼的である<br>・遊んだり、自発的に行動したり、決まりがない時など落ち着きがない。 | ・子どものふざけた行動や勝手な行動に親が腹を立てる。<br>・「お兄ちゃんなんだから・・」とか「お姉ちゃんなんだから・・」という事をよく言う。 |
| 成長するな | ・習慣的な子どもじみた態度。<br>・責任ある立場の回避。<br>・相手に責任をとらせる人間関係を持つ性癖。<br>・ストレスに対して感情を高ぶらせる。<br>・自己抑制をする時に不安。<br>・成人になっても実家に住む。 | ・子どもの子どもじみた態度を親の楽しみにしていること。<br>・子どもが成長して親から離れていくことを恐れる部分が親にある。 |

| | | |
|---|---|---|
| 健康であるな | ・行事等がある度に病気を繰り返す。 | ・病気の時に両親が優しくしてくれた。<br>・病気や正気を失うことを両親がたびたびする。 |
| 成功するな | ・自分が成功をしそうになると、ついつい失敗をしてしまう。時に病気にかかることもある。 | ・自分の子どもの成功を恐れ，妬む<br>・態度（親自身が子どもの受けている教育などを受けたことがなく、いまいましいと思う)。 |
| 実行するな | ・順応性のない過度の用心深さ。<br>・行動に移る時いつも躊躇。<br>・計画を実行に移さない。<br>・〇〇するのも、また、それを止めるのもいまいましい | ・子どものすることが「危なっかしいので見てられない。何もしないでほしい」のメッセージを与える。 |
| 重要であるな | ・望む物を率直に要求しない。<br>・リーダーシップをとるのが不安<br>・人前で話しにくい。<br>・つまらないことを感じる。<br>・権威者の風下に立つ。 | ・子どもに「重要な要求を親にしたり、大役を演じない限り、親のそばにいて良い」とのメッセージを与える。 |
| 親しくなるな | ・いつも「よそ者」である感じがつきまとう。<br>・友達や家族から孤立してしまう。<br>・触れられたり触れる事への不安<br>・家族や友達との情緒的親愛の欠如。<br>・愛情授受の困難。 | ・「他の子どもとちがう」「恥ずかしがり屋」「扱いにくい」とのメッセージを子どもに与える。<br>・親自身が社会的にうまくやれない姿を子どもに見せる。<br>・親が特定の友人と遊ぶことを禁止する。<br>・子育てに対して親の態度（感情を含めて）が一貫しない態度をとる。<br>・子どもに心理的に触れない親。 |

| | | |
|---|---|---|
| | ・深い関係の中に入り込まない。 | |
| 考えるな | ・問題に直面すると習慣的に空白や混乱状態になる。<br>・考える代わりに感情をエスカレートする。 | ・親が子どもの思考力を馬鹿にするメッセージを与えている。<br>・親自身が、考えることをやめて感情的になる態度を示す。<br>・子どもが考えることを親が歓迎を示さない。<br>・感情に訴える方が問題が解決するとのメッセージを与える。 |
| 感じるな | ・怒り、悲しみ、不安を出した事がない。 | ・父、母が怒り、悲しみなどの感情を出したことがない。 |

**表９　支援表２（拮抗禁止令（ドライバー）の表れ：Stewart and Joines1987）**

**大体の目安なので，全てが当てはまる必要はない。**

| 拮抗禁止令<br>（ドライバー） | 生徒の行動特徴 | 親の生育における態度 |
|---|---|---|
| 完全であれ | 言葉：読点で連なり、なかなか句点がつかない。<br>調子：高低がなく平坦<br>身振り：要点を文字･数字で述べる。<br>姿勢：まっすぐでバランスが良い。<br>表情：天井・脇をよく見る。 | ・子どもに完全さを要求するメッセージを送る。<br>・親自身が「完全さ」の見本を示す。 |
| （他人を）<br>喜ばせよ | 言葉：でしょ？いい？ん？みたいなお使いやすい。<br>調子：高い。文章の終わりで高い。<br>身振り：手のひらを上に向け差し向ける、首を縦に振り頷く。<br>姿勢：肩をすぼめて前屈み、相手に身を乗り出す。 表情：緊張の高い微笑 | ・親を喜ばせるような要求、またはメッセージを子どもに送る。<br>・親自身が見本を示す。 |

| | | |
|---|---|---|
| | み。下を見て上目を使う。 | |
| 努力せよ（一生懸命にやれ） | 言葉：・・しようとする、努力するという言葉を使う。<br>調子：のどに力を入れて、声がこもったり、絞り出す。<br>身振り：目や耳の横に手を置く（考えるポーズ）。げんこつを握りしめる。<br>姿勢：背中を丸める。前屈み。<br>表情：眉間にしわが寄る。 | ・親が努力を美徳とするメッセージを送る。<br>・親が見本を示す。 |
| 強くあれ | 言葉：自分の感情や行動が他の原因により引き起こされる言い方。自分のことをあまり語らない。<br>調子：平坦、単調、通常低い。<br>身振り：身振りがあまりない。<br>姿勢：閉じられた姿勢が多い（腕組み・足組み）。表情：表情なく動かない。 | ・親が子どもが強いことを望む。<br>・親自身が強さを示そうとする（環境・態度）。 |
| 急げ | 言葉：急げ、早く、さっさと始めなさい、さあやろう、時間がない。<br>調子：たたき込む、リズムのついたマシンガン、言葉がつっかかる。<br>身振り：指でコツコツたたく、つま先でトントンする。貧乏ゆすり、時計を何度も見る。<br>姿勢：大体においてイライラの印象を与える。<br>表情：視線の向きが敏速に変化する。 | ・親が子どもをせかす。<br>・「はやくしなさい」というメッセージを与える。<br>・親の行動が見本になる場合がある。 |

## 第７節　支援の手順

### 第１項　目　的

前章により，生徒の心に作動している禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）が予想でき，わかったら，いままでの考察をもとに適切な支援の手順について明確化する。

### 第２項　意　義

支援の手順を作成することは，どのような支援を行うべきかの方向付けを明確にすることになる。なお，この手順を作成しても，最終的にその生徒に対する支援のあり方を決めるには現場の教員であり，教員の生徒に対する情報量が不足すると，支援表を完成させることができない。すなわち，より親身に生徒に接することによって生徒への理解を深めることが必要になってくる。例えば，生徒本人の興味関心が部活動のバスケットならば,バスケットの中でどのような支援をするかを実際の生徒の状況，現場の状況に沿って柔軟に決めていくことになる。マニュアル等のハウツー的な手段とちがい，生徒を身近に見て，その方向性に沿った教員の臨機応変な支援計画を立てて実施することが求められる。

### 第３項　方　法

支援の時系列に沿って，手順の作成を試みる。まず，①本研究の第１章で判明した衝動性の現れの可能性を記す。その上で，前節の結果をもとに②支援を受けるべき生徒の拮抗禁止令（ドライバー）と禁止令を支援表に沿って見つける。次に，③見つけた拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子（メインとなる下位因子）を生徒の状況を勘案しながら探索し，④その下位因子と相関関係のある他の拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を調べる。⑤それに基づいて，教員が現実の生徒を見て支援を決定する（この③の目的を達するための表を支援表３，④を達するための表を支援表４と，便宜上命名した)。

以上のことを，表示してメインとなる拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子と，その拮抗禁止令（ドライバー）と関係する下位因子がどのようなものであるかを一目でわかるよ

うにする。それを手がかりにして，拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子に沿った学校資源の活用による支援計画を立てられるように工夫する。なお，自尊感情の傷つきから拮抗禁止令（ドライバー）への影響が中程度と高いものは，「自尊中」「自尊高」で表し，表の中にあらかじめ書き入れた。「自尊高」の場合は，自尊感情の傷つきが，そのまま拮抗禁止令（ドライバー）に高く影響を及ぼすので，そのまま衝動性が惹起することを注意する必要がある。ただ，これはあくまでも統計上の傾向なので，実施は，自尊感情から拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子に影響力が少ない場合でも，生徒によっては自尊感情の傷つきから強い衝動性が発生する場合もあることを念頭においておく必要がある。

## 第4項　結　果

結果は下記，支援の手順の項に掲載した。

手順に従っていくと，支援の方向付けが明らかになるが，最終的な支援の方法は実際の生徒を見ながら，担任など現場の教員が支援計画を作成し，何度も必要に応じて修正をしていくことになる。下位因子の相関関係が低い，またはない場合の箇所はグレーで塗りつぶしているが，実際に拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子の傾向が支援の中に見られる場合には，そこに〇を記入していく。

次ページには支援計画作成の手順の例示を示す。この手順の指示に従って表を埋めることになるが，実際の埋めるやり方は，事例1のなかで示す（104ページ以下）。

なお，支援表4は表7（81ページ）の結果による。

## 支援計画作成の手順の例示

（このかっこのなかに第 2 章の研究成果から，本人に対する日常の接し方の注意点を記入する。）

１．　支援表から禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）を探る

| |
|---|
| 生徒の行動をみて，支援表から禁止令・拮抗禁止令を探る。禁止令が見つからない場合は，拮抗禁止令のみを記す。 |
| 【本人のエピソード】禁止令・拮抗禁止令の選択の根拠を示す。 |

⇩

２．　それぞれの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を見つける。

支援表３　自尊感情の傷つきやすさを「自尊中」・「自尊高」であらわす　　該当するところに○

| 拮抗禁止令 | 拮抗禁止令の下位因子 | | |
|---|---|---|---|
| １．他人を喜ばせよ | 気配りをする傾向 | 自尊中 | |
| | 他者の評価を気にする傾向 | 自尊中 | |
| ２．一生懸命やれ | 自己決定をしたい傾向 | 自尊高 | |
| | 努力することに意義がある傾向 | 自尊高 | |
| ３．急げ | 競争意識を持つ傾向 | 自尊高 | |
| | 拡散してしまう傾向 | | |
| ４．強くあれ | 不信感を持つ傾向 | | |
| | 親密になることを避ける傾向 | 自尊中 | |
| | 自己抑制をする傾向 | | |
| ５．完全であれ | 完全である傾向 | 自尊高 | |
| 【メインとなる下位因子を選んだエピソード】<br>メインとなる拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子選択の根拠を示す | | | |



## ３．生徒の行動を観察し，支援可能ならばメインとサブの拮抗禁止令に〇をつける。

塗りつぶし箇所は統計上関係性が低いか，ない場合。ただし，一応，ある可能性も考慮する。黒太枠に囲まれているところが中程度の相関のあるところ。

支援表４（この表の成り立ちは，表７（81 ページ）の結果による）

| 拮抗禁止令<br>↓メインに〇 | | 気配<br>傾向<br>自尊中 | 他人<br>評価<br>自尊中 | 自己<br>決定<br>自尊高 | 努力<br>意義<br>自尊高 | 競争<br>意識<br>自尊高 | 拡散<br>傾向 | 不信<br>傾向 | 避親<br>傾向<br>自尊中 | 自己<br>抑制 | 完全<br>傾向<br>自尊高 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 気配傾向 | | | | | | | | | | |
| | 他者評価 | | | | | | | | | | |
| | 自己決定 | | | | | | | | | | |
| | 努力意義 | | | | | | | | | | |
| | 競争意義 | | | | | | | | | | |
| | 拡散傾向 | | | | | | | | | | |
| | 不信傾向 | | | | | | | | | | |
| | 親密回避 | | | | | | | | | | |
| | 自己抑制 | | | | | | | | | | |
| | 完全傾向 | | | | | | | | | | |



## ４． 以上をもとに生徒の支援計画を立てる。

| |
|---|
| 支援に至る総合所見やエピソードを書く。 |
| **【拮抗禁止令の下位因子の刺激状況：メインと中程度の相関関係】**<br>・ |
| **【相関関係少ないもの】**<br>・ |
| **【自尊感情の傷付きから衝動性を誘発する可能性】**<br>・ |

注１）支援表２で，本人の拮抗禁止令（ドライバー）が不明の時は，直接支援表３・４をみながら，下位因子を探るようにする。

注２）拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子が多岐にわたるときは，とりあえず，多くても可能性のある下位因子を採用する。下位因子と相関のある下位因子は，多くが相互に重なっていることと，下位因子を利用した支援は多くの要素を含んでいるので，ある程度多くの下位因子を採用しても問題はないと考える。例えば，完全傾向を持っている生徒が趣味として小物を作り，それを販売するとする。その場合，その小物に対するお客からの「他者評価」が気になるし，場合によっては，「気配傾向」も必要になろう。さらに，作って売るという「自己決定」をして，コツコツと「自己抑制」をしながら，ひとり作り続けるという「親密回避」「努力意義」も必要になるかも知れない。また，そのときに，競争相手がいたら，「競争意義」も刺激が与えられる。工夫次第で，多くの要素を含んだ支援が可能なので，下位因子がいくつもある場合で，確信がもてない場合はとりあえず，可能性のある下位因子を採用し，支援を与えることも場合によっては必要と考える。

### 第５項　昇華の転換を図るのが難しい下位因子（「拡散傾向」「不信傾向」について）

拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子は，それぞれ社会的に認められるものに変換できれば，本人は衝動的な不適応行動を抑止しながら社会的に有用な活動を展開できると考え

る。例えば，ある者のメインとなる拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子が「気配り傾向」であるならば，相手に気を配りすぎることが，自己の生活にとって有害なこともあろうが，介護の仕事等に就き，従事しながら他人に気配りをする場合などは，その活動は社会的に有用なものとなる。「完全傾向」も，例えば精密機械作りや金融などの完全なマネージメントを要する仕事などに就くことにより，拮抗禁止令（ドライバー）の特徴である完全な行動をとる傾向を用いることになるので，社会的に有用にはたらく。それぞれの下位因子は，マイナスの用い方をすることもできれば，プラスの用い方をして社会的に有用な方法に転換を図ること可能である。

しかし，「拡散傾向」と「不信傾向」は，社会的な有用な活用が難しいものであろう。「拡散傾向」の項目因子は，「相手が話をしている最中でも，ついさえぎるように話してしまう」「自分の話し方は，早口だと思う」「仕事は速いが，雑になったりうっかりミスをしてしまう」「貧乏ゆすり，指で机をたたくなど，何もしないでじっとしていられない」「あれこれ一度に手をつけてしまい，お手上げになって困ることがある」ということである。このことは，①とにかく物事をあれこれ手をつけて，支離滅裂になること，②物事を急いでやりすぎて，ミスを頻発すること，に分類できると予想される。この場合，社会的に有用な行為に転換を図ることは難しいが，この下位因子の行動そのものをとらせることは可能と考えられる。例えば，①を満たそうとする場合，いろいろとやらせ，この下位因子を保たせながら，支離滅裂ならないように周りの支援者が配慮することが考えられる。②の場合は，急いでものごとをやるせるにしても，ミスを頻発しないように周りの支援者が配慮することでサポートができると考えられる。

一方，「不信傾向」の下位因子は，「不信感を持つ傾向」は，「相手が自分をだますのではないかと，疑ってしまう」「気をつけていないと，周りの人は私の弱みに付け込もうとするであろう」「人は自分のためなら，簡単に相手のことを裏切ることができるだろう」「自分で自分のをしっかり守っていないと，壊れてしまいそうな気がする」であることから，この下位因子も転換して社会的に有用なものに転換することが難しいと考えられる。そこで，「競争意識」と重なる部分があるが，不信感を「相手が自分を打ちのめすのでないか」と読み取り，ライバル心とか競争心を持たせて，「そうやすやすと相手に打ちのめされない」という気持ちを持続させる方向で不信感を捉えた。

## 第８節　事例検討と支援の手順の検証

### 第１項　目　的

拮抗禁止令（ドライバー）が活性化されている間は，拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令からの衝動性を隠す可能性を第２章第３節において量的に調査をして，衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子の幾つかに中程度の相関関係を認めた。また，それぞれの拮抗禁止令（ドライバー）は，相関関係をある程度有していて，複数の拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令からの衝動性を弱める可能性を第２章第５節で量的に調査をした。さらに，拮抗禁止令（ドライバー）が自尊感情の傷つきによって弱まる可能性を第３章第３節で量的に調査をして，自尊感情からの影響力を幾つかの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子に認めた。これらの研究の成果を現場の教員が，使用できるようにしたが，第２章第６節で示された支援表，ならびに第２章第７節で示された作成された支援の手順である。

本節では，実際の学校現場で，この支援表と支援の手順を使用して，衝動性が弱まることが確認できるかを実践した事例から検証する。また，検証の数を増やすために，禁止令「存在するな（Don't Exist）」の他に，存在に関わる禁止令「お前であるな（Don't Be You）」も使用する。本節は，衝動性そのものが拮抗禁止令（ドライバー）によって隠されることの事例を通して検証することなので，究極的には事例であげられる禁止令はどのようなものでかまわないが，研究の趣旨に沿って，存在に関わる禁止令による禁止令を選択した。

禁止令「お前であるな」は，Stwart,I.(1989)によると幼児期初期の親の養育態度によって，①自分が他の人より劣っていると思うこと，②自分と異なる性の振る舞いや洋服を着ること，③同胞（兄弟姉妹）や他の子がいつも褒められていたり大事にされているという記憶をもっていること，④「私たちはいつも女の子（男の子）が欲しかったのに，代わりにあなたが生まれてきた」というような両親の話をおぼえていることなどによって，この禁止令を身につけるとされる（Stwart,I.1989 p.81)。もっぱら同胞葛藤などに現れやすい禁止令であるのだが，この同胞葛藤に関しては，Omer,H.(2004)によると，「同胞は本当の子どもでない」「病院で取り違えられた」「事故で生まれてきた」等々などの，他の同胞と比べられて「あなたが存在しなかったらどんなに良いか」のメッセージが与えられると述べる。いわば，同胞葛藤は，場合によっては，間接的であるが「存在するな」に匹敵するメッセージを与えると

する。本事例では，この禁止令からの衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）について考察してみたい。

なお，支援に当たっては，本事例において拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子に刺激を与え，その行動を促進させるために支援をしている。支援のあり方は，気持ちや感情を十分に受容したり，共感したり，励ますなどしたり，様々な方法での支援が考えられる。つまり，目的は拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子に対する刺激を与えることにあるから，その方法は，教育的手法もあれば，心理臨床的方法もあろう。また，個々の教員の教育観に支えられた方法もあろうかと考える。その手段はその生徒に対して，効果的な方法が施されることが肝要と考える。

## 第２項　方　法

### （１）研究協力者

研究量力者（ケース）は，1991 年から 2006 年にかけて筆者が担当した５事例で，概要を表４に示す。そのうち第１事例から第３事例までは教育相談係として，生徒と面接をした事例であり，第４と第５事例は，筆者が担任として関わった事例である。第１事例から第３事例までは，教育相談係として面接の当初からドライバーを調整することを意図して面接を行ったものである。事例４と事例５は，学級担任として当時を振り返って，事後的にドライバーによる支援があったかを考察したものである。本節においては，教科指導や部活動指導など，従来からの学校資源を用いて拮抗禁止令（ドライバー）の働きをコントロールしながら，衝動的な不適応行動が抑止されている過程がパターンとして繰り返し現れるかを検討し，支援の手順の当否を検証する。

５事例の共通点は以下の通りである。

１点目は，親から虐待や同胞等と比べられて育って，育ちの中で衝動的な行動を繰り返していたことである。

２点目は，事前に衝動的な行動を取っていたのが，受験勉強やボランティア，部活動等,さらには趣味を行うことで，暴力等の衝動的な行動の頻度が少なくなったことである。

**表 10　事例のプロフィール一覧**

| 事例 | 性 | | 親の養育態度 | 衝動的な行動 | その他特徴的な行動 |
|---|---|---|---|---|---|
| 事例１ | 男 | 当時17歳 | 自分より兄が大切にされている扱い。 | 万引き，暴力 | ピアスをつけて他者を威嚇 |
| 事例２ | 男 | 当時18歳 | 自分より兄が大切にされている扱い。 | 万引き，暴力 | プラモデル作り，テレビゲーム |
| 事例３<br>C男のみ | 男 | 当時21歳 | 母親代わりの姉から虐待を受ける。 | 衝動的な暴力，破壊行為 | 角棒を持ってうろつくなどの威嚇行為，漬物作りのアルバイト |
| 事例４ | 男 | 当時17歳 | 父親から暴力，母親に対する父親の暴力。 | 衝動的な暴力，暴言，破壊 | プラモデル作り，部活動の副キャプテン |
| 事例５ | 女 | 当時17歳 | 本人より姉が大切にされている扱い。母親による冷淡な扱い，夫婦喧嘩。 | 衝動的な家出<br>万引き，窃盗 | 部活動のマネージャ |

### （２）研究協力の依頼と倫理的配慮

研究協力者は，研究の主旨，協力しなくても不利益になることはないこと，個人が特定されることはないこと，研究協力は自由意思による選択であることを口頭で示し，同意を得た者である。また，当時の高等学校の管理職にも発表の同意を得ている。事例１から３は 2006 年より以前，事例４から５は，1996 年以前のものである。５つの事例は同意の上，個人が特定されないようにデフォルメされて，すでに学会誌や研究会で発表されている。

## 第３項　事　例

親から虐待やそれに近い生育を受けて，衝動的な行動に陥る生徒に対して，学習活動や部活動等の学校資源を用いて，衝動性を弱める事例を紹介する。

**第１事例**

**【年齢・性】**当時 17 歳男子高校生

**【来談経路など】**

高校入学時よりピアスを唇や耳全体に付け，クラス内で異様な雰囲気を醸すことから友人が出来ず，孤立する。ただ，ピアスに関して担任が熱心な指導を行い，２学年になると改善され，異様な雰囲気が縮減されてきた矢先（X年７月）に，警察から学校に本人に関しての問い合わせがあり（本人の日頃の生活態度の照会：プライバシー上，警察は非行事故等を学校に知らせない)，指導部が非行事故の存在の可能性を察知し，面談を行った結果，以下の事が判明した。

X年３月（高校１年の終わり頃)，中学３年生の後輩と学校近くのコンビニエンスストアーで総菜を万引，警察による取り調べの際，カバンの中に盗難届けが出ているゲーム機があるのが発覚，本人を問いただしたところ，中学生の仲間と置き引きをしたことがわかった。さらに，このゲーム機を巡って中学生はA男が盗みを強要したと述べるが，A男は否定し，罪のなすりあいをしていることが判明した。生徒指導部が事情を聞いたところ，中学校１年生の時（X-４年）から上記の中学生と常習的に万引きを繰り返し，主に食品を中心にゲーム機本体やレンタルショップのＣＤも盗んでいたことが分かる（ゲーム機，ＣＤは転売され，現金に換えられる)。その後，必要以上の事は語らない態度（学校に反発をしているという態度でなく，自分のことを語りたくないという態度）で，本人から事情を聞き出すことが困難な事と，親の非協力な態度により，家庭の事情や生育歴が把握できないことから，筆者が本人と面接を行うこととなった。しかし，筆者が教育相談係として面接にあたるも同様で，上記情報も担任が本人と交わした会話の断片を集めてまとめたものである。話の内容から父母の問題・母親は兄ばかりに親密で，自分には親密でないという兄弟葛藤の問題等々複雑に問題が混在していることを感じた。そこで，支援表と支援の手順に基づいて効果的な支援計画と，その実施を試みた。

**【家族構成】**

父（会社員，50 代)，母（専業主婦，50 代)，姉（本人より４歳上)，兄（本人より３歳年上)，A男からなる５人家族。家族については，「幼い頃より父母の喧嘩が絶えなかった。喧嘩が起こると，母と姉が暗黙の同盟を結んで父親を無視した。また，母は兄ばかり，かわいがり，悲しかった」とA男は語っている。

【教室内での留意点：第２章からの観点】

本研究に至るような知見をもって，日常的に生徒と接した。

**表 11　Ａ男　教室での安心・安全のために（日常の接し方表）太枠が本事例に適用**

**B 列と C 列は，本事例に関係がないのでカット**

| | 生徒のストレス下の状況 | 親の生育の可能性 | 衝動的な行動を招く教員の行動 | 予防的措置 |
|---|---|---|---|---|
| A感情コントロール不能 | ・感情が思い通りにならない。<br>・生きている実感がわからない。<br>・衝動的な家出。 | ・無関心・冷遇を受けていた可能性。 | ・「忙しいから後でね」の何気ない一言。<br>・かまってほしいと付きまとうときに無視。<br>・疎外感を抱かせる。 | ・チームを組んで疎外感を抱かせない工夫・忙しいときは他の教員が対応。 |
| D上記のことが混在 | 上記の３つが混在する。<br>・感情の不安定と自傷行為（感情の不安定と自傷他害行為） | ・父母の諍い（夫婦喧嘩）父親などのＤＶ。<br>・貧困・借金の取り立てなどにさらされる環境の悪化。 | ・学校の秩序がなく不安定。<br>・クラスで大きな音や破壊音等。粗暴行為。 | ・学校内で秩序を維持し，環境を安心，安全なものにする。 |

これによると，子どもを巻き込んで，暴力を伴うものでなく，冷たい感情のやりとりであるが，父母の諍いが日常的に A 男のまわりで繰り広げられていた。そこで，上記対応の日常の接し方表から，不適応行動や感情が混在すると本人の行動を考えられた。

**【面接経過】**《　》は，上記日常の接し方表に基づいている。《　》は《 ① ② ③》と表し，《①本人の様子，②日常の接し方表（表 11）の縦の A から D の列，③日常の接し方表（表 11）の横の「生徒のストレス下の状況」から「予防措置まで」の行》とした。他の事例も同じようにした。

**○支援計画１**（教室での日常の接し方）**:** 気持ちが時に不安定になることがあった。また，本人が皮膚に多数の穴を開けて，ピアスをつけるのを自傷行為と考えた。気持ちが不安定になることは，母親の無関心・冷遇が影響していると考える。これは，《①気持ちの不安定，②日常の接し方表の行にある A か D，③日常の接し方表の列にある「親の生育の可能性」》

からわかることである。また，自傷行為の遠因は，父母の諍いにあるとした。これは《①自傷行為，②日常の接し方表の行のD，③日常の接し方表の列にある「親の生育の可能性」》からわかる。さらに，父母の諍いを遠因とする衝動的な行動（万引き）を繰り返し，友人と協調性を欠く精神的な不安定を呈する可能性がある。これは，《①精神的不安定，②日常の接し方表の行のAまたはD，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレスの状況」》から明らかである。

対処であるが，《①気持ちの不安定，②日常の接し方表の行にあるA，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》から，まず，疎外感を与えないようにした。他の生徒の粗暴行為などが衝動性を喚起することになる可能性から，《①他害行為，②日常の接し方表の行のD，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》により，教室の学習環境を整え，教室での秩序を重要とした。静かで落ち着きのある授業，粗暴行為をする生徒には注意を払い，教室での秩序維持を心がけるように始業時に打ち合わせを全職員とした。具体的には，秩序を乱す生徒に対しては，その場で注意を全教科の教員がすぐに与えること，何度注意をしても効果がみられない生徒は，担任や相談係を中心に面談をして，事情を聴きながら説諭を与えることとした。ただ，これらのことは，当時の勤務高校では本事例とは別に，全教員が始業の打ち合わせで日常的に行っていたことである。

**第１期：禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）を知る。＃１～＃３〔X年７月：インテーク面接・支援計画作り〕**

A男の行動のパターンを考えると自分の語ることをせず，語った時でも重い口を開くという感じであることから，「支援表」（86ページ）により，拮抗禁止令（ドライバー）が「強くあれ」であると仮定した。 たまたま語ったのを聞き取った担任の話によると父親の性格も負けず嫌いで，自分の事をあまり語らずに家庭内において母親と娘の無言の抵抗にあって，それと張り合っている（パワーゲームをしている）という印象をうけていると述べる。父親は夜中寝ている時に，「馬鹿野郎！」と叫び，母親への不信感を口に出したりすると言う。母親の養育態度は，常に本人とは関心のない態度を取って情緒的な接触がないこと，さらに母親に不満をもった思い出は，幼い頃，不登校の子どもと遊ぶことを禁止されていたことを述べる。また，兄に対しての思いを聞くと，兄に母親を取られて，「兄に死んでほしい」という思いがわき起こると言う。《他害行為，日常の接し方表D：生徒のストレス下の状況》。本人とクラスメイトとの関係を尋ねると，「ピアスをしている時は，黙っていて

も，クラスの生徒を恐れさせることができる」と述べる《①他害行為，②日常の接し方表の行のD，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》。実際担任から話によると，A 男がピアスを多数している間は他の生徒が恐れ，本人に全く近づかなくて，本人が一人で学校生活を送っている観があった。あまり語らないことを言うと，「昔からあまりしゃべらなくて，中学時代から，何を考えているかわからないと周りから言われた」と言う。置き引きや万引きのことを聞くと，「あまりわからない」と言う。本人の様子は，しゃべり方が低く平坦で，ポツリポツリとしゃべる仕方で，腕組み・足組をして，閉じられている印象を受ける。

**〇支援計画２：**禁止令，拮抗禁止令を使用した支援

A 男は兄に対する兄弟葛藤が強くあり，母親は兄とは親密だが，本人にはそうでないことから，禁止令は存在にかかわる「お前であるな」であろうと予測した。

さらに，小さいころから，「不登校の子供と遊ぶな」との親から交友関係に制限を受けてことと，母親の本人対する冷淡な態度から，禁止令「親しくなるな」も有していると予想された。さらに，低い声で平坦なしゃべり方，腕や足を組んで閉じられている印象から，拮抗禁止令（ドライバー）は「強くあれ」であろうと予測された。

このことから，拮抗禁止令（ドライバー）「強くあれ」が働いているとき，すなわち，ピアスなどを顔中にして黙ってクラスメートなどを威嚇しているとき《①他害行為，②日常の接し方表の行のD，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》は，禁止令「親しくなるな」を隠して，「周りに強い様子を誇示している間は，親しくならなくても良いのだ」というレベル１の人生脚本がまずあると予想した。そして，この強いことが，担任からのピアスをはずす指導により破綻すると，禁止令「親しくなるな」が，禁止令「お前であるな」を隠して，「親しくならない限り，自分でいられる」との人生脚本が出現すると予想した。すなわち，友人と徒党を組んで万引きをして警察に捕まり，相手の罪のなすり合いをしている様子は，わざわざ，親しくなれない仮の友人を作って，禁止令「親しくなるな」を発動して，親しくなれないことを確かめているようにも見られたのがこれにあたると予想した。この段階の人生脚本は，「親しくならない間は自分でいられる」というもの（レベル２）であると考えられた。

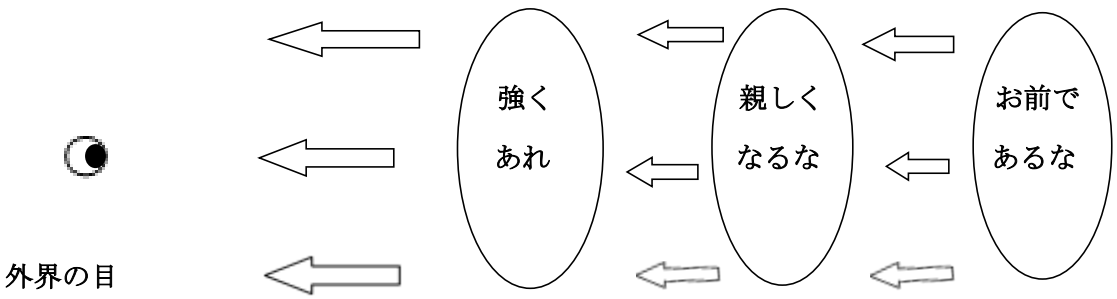
最後に，レベル３として，存在に関わる禁止令「お前であるな」が発動されるときに，衝動的な行動や感情表出が見られると予想した。

**第２期　拮抗禁止令を利用した支援（面接は必要に応じて随時）Ｘ年８月～Ｘ＋１年３月**

本人が以前から有していた「大学に行き，兄を見返したい」という希望を大きく膨らませるために，教科担任の協力を得て放課後の補習を実施した。補習は週３日で，他に参加人数を募り，本人を含め３名の生徒の参加があった。とりあえず，本人の「強くあって見返したい（ドライバーの下位因子で表現すると『他人と親しくなることを避けて，自己決定をしながら努力していく（後述２，104 ページ)』」という拮抗禁止令（ドライバー）を社会的に認められた「勉強」に昇華することが図られた。勉強は，英語・国語を中心に中学校１年生レベルからのプリント学習であったが，本人の「兄に対抗する思い」が本人を駆り立てていって，短期間（約１年半）で学力を押し上げていった。同時に筆者とのカウンセリングを行い，毎回勉強に対する励ましを行った。その中で，本人が勉強仲間は「週３日・各１時間の仮の集まりでも大切であること」を述べるに至った。以上，この経過のなかで，衝動性が抑止された状況が続いた。その後本人は大学夜間部に合格した。本事例のイメージを以下に著す。

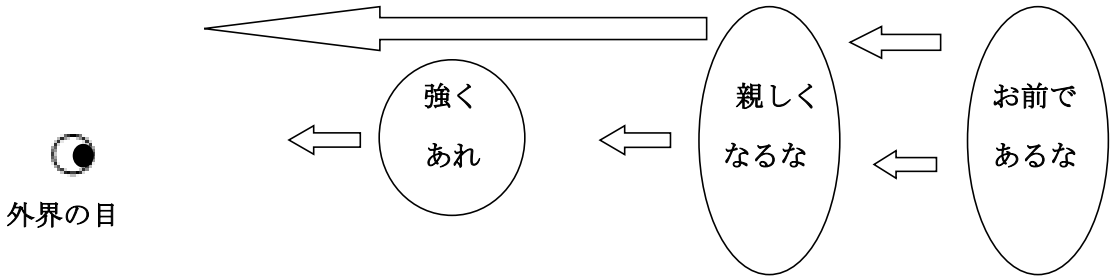
**下の図の外界の目は，外から見える本人の様子，矢印は，発せられる影響力である。**

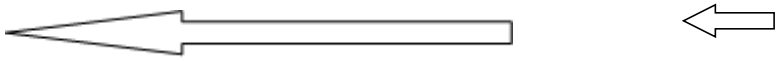
**①　ピアス，語らない等，普段の状況（レベル１）**




禁止令「お前であるな」が，禁止令「親しくなるな」によって隠され，さらに禁止令「親しくなるな」が，拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」によって隠されている。外界からは，観察される人の拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」の行動や感情しか見えない。

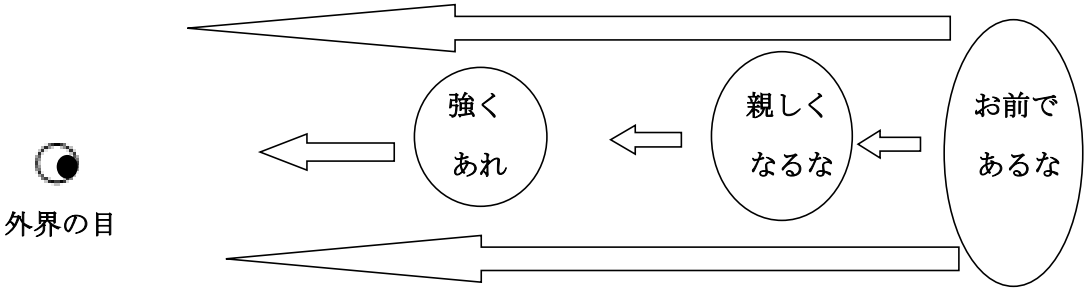
**②　万引きをするとき（レベル２）**





何らかの事情で,「強くあること」が出来ないとき,「強くあれ」が発動しないか,弱まることで,背後の禁止令「親しくなるな」が表れて（発動されて),いよいよ,他者と親しくならない行為をとる。この親しくない行為を取っている間は,その背後にある禁止令「お前であるな」は表れてこない。

**③兄弟葛藤が激しい時（レベル３）**




さらに何らかの事情で，禁止令「親しくなるな」を維持できなくなると，禁止令「お前であるな」が表れてくる。この場合，怒りや衝動と共に，同胞葛藤が見られる。

※本章における，学校での援助は，① の拮抗禁止令（ドライバー）を利用したレベルになる。拮抗禁止令（ドライバー）の背後にある禁止令には，触れるない。

**図５　本事例のイメージ**

**【支援表と支援の手順を使った検証】　※　後掲支援の手順１参照**

以上から,「支援表」と支援の手順をもとに検証を行った。この事例は，禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）の視点から本人の状況を述べると，①拮抗禁止令（ドライバー）が強く，禁止令が見られない場合，②拮抗禁止令（ドライバー）の働きが弱まり，それほど破滅的でない禁止令「親しくなるな」が現れた場合，③拮抗禁止令（ドライバー）と禁止令「親しくなるな」の働きが弱まり，破滅的な禁止令「お前であるな」が現れたとき，の３段階で表されると考える。具体的には，①では，拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」の働きにより，ピアスを顔中に付けることで自分を語らず相手を恐れさせる状況，②では，禁止令「親しくするな」の働きで衝動的な万引きをして，わざわざ万引き仲間と仲違いをする状況，③では，禁止令「お前であるな」の働きにより兄に母親の愛情を取られ，兄弟葛藤が生ずる状況となる。以上の状況下で拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」が働けば,

禁止令「親しくなるな」の発現が抑制され，その上でさらに禁止令「親しくなるな」の発現が抑止されると，禁止令「お前であるな」が抑止されると考えた。則ち，拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」が継続して働くと，禁止令からの衝動性は惹起されないと予測した。本事例は，従来からの進学指導・学習指導という学校資源を利用しながら，拮抗禁止令（ドライバー）を活性化させていったことに特徴がある。進路指導を行い，拮抗禁止令（ドライバー）を活性化させて衝動性をある程度抑えることは，外見上は従来からの教育指導上の方法であると考える。それでは，事後的ではあるが，支援の手順に従って，検証をする。

## １．A 男の禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）と拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子

### （１）禁止令について

支援表１（84 ページ）から，同胞葛藤に該当する部分を探し出し（下線部分)，禁止令は「お前であるな」とわかり，存在にかかわる禁止令と判明する。

**（下線の部分が本人の特徴）**

| | | |
|---|---|---|
| お前であるな（存在に関する禁止令： | ・自分より兄弟や他の子どもがほめられた・親に選ばれた思い。 | ・自分より兄弟姉妹の方が大切。 |
| 親しくなるな | ・いつも「よそ者」である感じがつきまとう。<br>・友達や家族から孤立してしまう。<br>・触れられたり触れる事への不安 | ・「扱いにくい」のメッセージを子どもに与える。<br>・親が特定の友人と遊ぶことを禁止 |

### （２）拮抗禁止令（ドライバー）の確認

次に，支援上２から，「自分のことを語らない」「しゃべり方が低くて平坦」「腕組み・足組み」を選ぶ。以下下線部から，「強くあれ」であることが予想される。

| | | |
|---|---|---|
| **強くあれ** | 言葉：自分の感情や行動が他の原因により引き起こされる言い方。自分のことをあまり語らない。<br>姿勢：閉じられた姿勢が多い（腕組み・足組み)。 | ・親自身が強さを示そうとする（環境・態度)。 |

| | | |
|---|---|---|
| | | |

（3） 拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子

「強くあれ」の下位因子は，「不信傾向」「親密回避」「自己抑制」であるが，本人の状況をみると，ピアスをつけて他の生徒を威嚇することや，万引きの時の罪のなすりあいとか，他人と親しくなることを避ける様子が見られることから「親密回避」であると仮定した。

２．メインの拮抗禁止令と中程度の相関関係

（支援表４の太い線の枠：92 ページの図から抜粋）

| 拮抗禁止令<br>↓メインに○ | | 気配<br>傾向<br>自尊中 | 他人<br>評価<br>自尊中 | 自己<br>決定<br>自尊高 | 努力<br>意義<br>自尊高 | 競争<br>意識<br>自尊高 | 拡散<br>傾向 | 不信<br>傾向 | 避親<br>傾向<br>自尊中 | 自己<br>抑制 | 完全<br>傾向<br>自尊高 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 親密回避 | | | | | | | | | | |

上記の支援表４の太い枠が中程度の影響力を持つことを表すので,メインの下位因子である「親密回避」と「自己決定」「努力意義」とが中程度の影響力を持つことから,以下これに対する教員の支援があったかを検証する。

（1）メインの拮抗禁止令（ドライバー）は「親密回避」であることから，受験勉強の性質自体が，それが自分の得点を伸ばすという作業で，親しさを避けるものである。このことから，「親密回避」は刺激をされていたと予測した。

（2）「自己決定」は，メインである「親密回避」と中程度の相関関係にあるが，常に教員の指導が，本人の自己決定を誘うものであった。大学受験も話し合いの後に自己決定をして決めたものである。

（3）「努力意義」に関しては，これも受験勉強を進める上で，努力をして点数を伸ばしていくことが求められると予想された。その意味で，この下位因子にも刺激が与えられと考えられた。

３．相関関係が少ない下位因子（支援表４の細い線の枠：85 ページ）

相関関係が少ないが，全くないと言えない下位因子は，「競争意義」「拡散傾向」「自己抑制」「完全傾向」である。それぞれについて検討する。

（1）「競争意識」は，受験勉強で他と競い合うことで満たされたと予測する。特に本事例において，友人たちと合同で補習を行ったことから友人たちと「競争意識」があり，この

下位因子に刺激が与えられたと予想する。

（2）「拡散傾向」であるが，この下位因子はさまざまなことに関わっていくことであるが同時についつい色々なことに手を出さないようにチェックしながら支援するとした。しかし，意図してこれを刺激することなかった。あえていうのであれば，受験科目が３教科にわたり，国語も現代国語の他に古文や漢文，社会も日本史選択であり，古代から現代まで暗記をしなければならないこと，英語も英単語，文法，英文解釈，英作文等様々なことを行わればならなかったことから，その意味で刺激が与えられていたとも解釈はできる。

（3）「自己抑制」は黙々と受験勉強を続けていくことで，刺激が与えられたと予測できる。

（4）「完全傾向」も合格するためには，受験勉強を「完璧にやる」ことが必要であることから，この刺激も付与されたと予測できた。

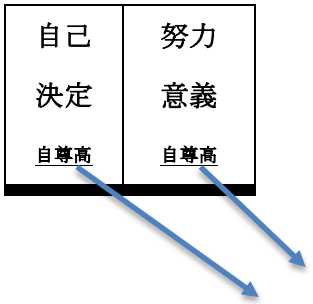
**４．衝動性の種類：日常の接し方表より**

A 男は，母親から冷淡な態度で接せられていることから，「親無関心」の状況に置かれていたと考えられ，その場合は，感情のコントロールが利かない，衝動的な放浪に出やすい，自分の存在に確信を持てない，感情が変わりやすいなどであった。

**５.自尊感情の傷つきから衝動性**

統計的な数字からであるが，「自己決定」と「努力意義」に関する自尊感情が傷つくと拮抗禁止令（ドライバー）が縮小するのが高い傾向を示すので，この部分の扱いを特に注意する。例えば，自分以外の者によって自分の生き方や生活の仕方が変えられた場合は，酷い怒りが生じたり，努力をしているのにそれを認めてくれなかったり，極端な場合「あざ笑われたりする」と，自尊感情の傷つきとともに，拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子が傷つき，背後から禁止令「お前であるな」による衝動性が噴出して，激しい怒りや行動化が惹起されることも予想されるからである。また，「親密回避」と少ないながら相関関係を有する「完全傾向」も，自尊感情から高い影響力を受けているので注意を要する。この部分を逆に褒めることをすると，逆に衝動性が抑止される可能性はあると予想できる。

**支援表４（85 ページ）から抽出の図**





ここに自尊感情の傷つきやすさの高い・低いが表現されている。

６．支援の手順

## ○支援の手順

※（母親から無関心であったとされることから，感情の不安定が考えられる。父母の諍いから感情のコントロールができず，自傷他害行為に出る可能性がある。教室の秩序維持に努め，本人や他の生徒の粗暴行為を現出させないこと）**である。**

### （１）支援表から禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）を探る

| |
|---|
| ・禁止令は「お前であるな」「親しくあるな」と予想する。<br>・生徒の行動をみて，支援表から「強くあれ」である |
| 【エピソード】<br>・禁止令「お前であるな」の根拠は，兄弟葛藤が激しいことによる。<br>・拮抗禁止令が「強くあれ」の根拠は，しゃべり方が平坦で低いこと。手足を組み，閉じられていること。あまり自分の事を語らない。育ちの過程で，親自身が強さを示そうとした環境で育ったこと。 |

### （２）下位因子を調べる。

| | | |
|---|---|---|
| １．他人を喜ばせよ | 気配りをする傾向 | |
| | 他者の評価を気にする傾向 | |
| ２．一生懸命やれ | 自己決定をしたい傾向 | |
| | 努力することに意義がある傾向 | |
| ３．急げ | 競争意識を持つ傾向 | |
| | 拡散してしまう傾向 | |
| ４．強くあれ | 不信感を持つ傾向 | |
| | 親密になることを避ける傾向 | ○ |
| | 自己抑制をする傾向 | |
| ５．完全であれ | 完全である傾向 | |

【メインとなる下位因子を選んだエピソード】

あまり自分を語らず，ピアスなどで無言の威嚇をすることで，自分の立場を優位にしようとした。本人のクラスでの様子は，他人と親しくなることよりも，むしろ，他人との親密さを避けて，支配をする場合を求める。

（3）生徒の行動を観察し，支援可能ならばメインとサブの拮抗禁止令（ドライバー）に○をつける。

| 拮抗禁止令 ↓メインに○ | | 気配傾向 自尊中 | 他人評価 自尊中 | 自己決定 自尊高 | 努力意義 自尊高 | 競争意識 自尊高 | 拡散傾向 | 不信傾向 | 避親傾向 自尊中 | 自己抑制 | 完全傾向 自尊高 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ○ | 親密回避 | | | ○ | ○ | ○ | △ | | | ○ | ○ |

（4）以上をもとに生徒の支援計画を立てる。

本人は，「強くあれ」という拮抗禁止令（ドライバー）を有しており，行動が「親密になることを避ける傾向（親密回避)」にある。この表れが，顔中のピアスであろうと予想される。ピアスを異様にすれば，他の生徒が本人と親密になることを避けるからである。この「親密回避」と，他の行動に昇華を図ってやればよいと仮定される。その場合は，メインである「親密回避」と，中程度の相関関係を有する「自己決定」「努力意義」と弱い相関関係である「競争意義」「拡散傾向」「自己抑制」「完全傾向」を満たしてやることが，衝動性を抑止すると予想される。また，本人の興味関心の一つには，将来大学に行きたいとの思いがある事から，受験勉強で受験仲間と競わせて，受験勉強がうまくいったら評価（励ましの評価）をさせてやるとの計画を立てた。これは，受験勉強の性質自体が，特に他者と親しくなる必要もなく，親密になることもなく，本人の拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子と合致していると仮定される。

また，「自己決定」「努力意義」「競争意識」「完全傾向」（特に「自己決定」「努力意義」）の扱いには注意をして，その部分の自尊感情の傷つきを注意する必要がある。

**【拮抗禁止令の下位因子の刺激状況：メインと中程度の相関関係】**

・メインのドライバーは「親密回避」であることから，受験勉強の性質自体が，それが自分の得点を伸ばすという作業で，親しさを避けるものである。このことから，「親密回避」は刺激をされていたと予測する。

・「自己決定」は，メインである「親密回避」と中程度の相関関係にあるが，常に教員の支援が，本人の自己決定を誘うものであった。大学受験も話し合いの後に自己決定をして決めたものである。「自己決定」を褒めて自尊感情の傷つきにも注意した。

・「努力意義」に関しては，これも受験勉強を進める上で，努力をして点数を伸ばしていくことが求められると予想される。その意味で，この下位因子にも刺激が与えられと予想される。「努力意義」を褒めて自尊感情の傷つきにも注意した。

**【相関関係が少ない下位因子】**

・「競争意識」は，受験勉強で他と競い合うことで満たされたと予測する。特に本事例において，友人たちと合同で補習を行ったことから友人たちと「競争意識」があり，この下位因子に刺激が与えられたと予想する。

・「拡散傾向」であるが，ついつい色々なことに手を出したりすることをチェックしながらそれを保証するのであるが，これを意識して教員が刺激することなかった。あえていうのであれば，受験科目が３教科に渡って，国語も現代国語の他に古文や漢文，社会も日本史選択であったが，古代から現代まで暗記をしなければならないこと，英語も英単語，文法，英文解釈，英作文等さまざまなことを行わればならなかったことから，その意味で刺激が与えられていたとも解釈はできる。

・「完全傾向」であるが，受験勉強の性格上，常に完全である傾向が求め続けられたと解する。「完全傾向」を褒めて自尊感情の傷つきにも注意した。

**【自尊感情の傷付きから衝動性を誘発する可能性】**

惹起可能性高い：「自己決定」「努力意義」の傷つき

惹起可能性低い：「競争意識」「完全傾向」の傷つき

**第２事例**

**【年齢・性】**当時 18 歳 B 男　男子高校生。

**【生育歴・来談経路など】**

B 男が２歳の頃，父母が離婚をする。父親のはっきりした思い出はないが，父母が諍いを起こした記憶はうっすらと残っている。担任が母親と面談した情報によると，幼い頃は大変素直でやさしい子どもで，母親が寝ていると，頼まれないのに毛布を掛けたりしたそうである。小学校低学年（３年生頃）から視力が極端に悪くなり，原因は深夜暗い寝室でスタンドの明かりで漫画ばかりを読んでいたためとのことである。そのころから成績も急降下して授業がほとんどわからなくなり，授業中居眠りするようになる。教員の B 男に対する評価も当初「優しい性格」から，「不真面目な性格」「だめな生徒」となり，中学校に入り，不良仲間と喫煙や万引きで警察に補導されるに及んで，「非行少年」「不良生徒」となった。高校に入って，同じクラスの生徒と喧嘩をして，停学の措置を受ける。担任の話によると，その停学の最中，校長に校長室で（小学生用の本ではあるが）マザーテレサの本を読まされて自分の人生を考えた。一方他人の世話は好きな性格で，近所のお年寄り宅前の雪の除排泄などは頼まれると進んで行う。母親は兄とべったりで，B 男とは心の交流がない。今回の面接は担任から進められたことによる。担任は，B 男の話を良く聞き，B 男が信頼を寄せている。

**【家族構成】**

母（48 代），兄（本人より２歳年上），B 男からなる３人家族。

**【教室での留意点：第２章からの観点】**

親から冷淡な待遇を受けて育ったことから，本人の感情コントロール不能が考えられた。また，父母の諍いから，感情のほかに衝動的な行動も混合して起こる可能性も考えた（日常の接し方表参照）。

**【面接経過】**

支援計画１（教室での日常の接し方）：親から冷遇を親から受け続けてきたことから，本人が疎外感を覚えることで衝動的な感情が発現する可能性を考えた。これは，《①疎外感，②日常の接し方表の行のA，③日常の接し方表の列にある「衝動的な行動を招く教員の行動」》である。そのために，教員の誰かしらが本人を見守るようにすること，さらに，父母の諍いから，衝動的な他害行動も注意した。これは，《①他害行為，②日常の接し方表の行のA，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》である。

**第１期　＃１・＃２〔X 年５月：関係作りと障害を知るまでの過程〕**

《　》は，下記日常の接し方表に基づいている。

教科の教員に関して，イライラすることを述べる。「板書を懸命に写しているのだが，ノートに２・３行書いたところで消されてしまう。小学校の時からずっと続いている。勉強がわからないのでついつい寝てしまう」と言う。さらに，本人の国語のノートを見ると，ひらがながうまく書かれていなく，不均等な字面からLDの疑いとその２次障害を考える。母親に書字を教えてもらったことがあるかと聞くと，小さい時以外されたことなどないと言う。これは，《①親の無関心，②日常の接し方表の行のA，③日常の接し方表の列にある「親の生育の可能性」》である。家では親との会話はあまりなく，母親は有名国立大学に通う２歳上の兄にぞっこんであり，兄は優秀な子どもで自分は勉強ができない不良だった。

**表12　B男　教室での安心・安全のために（日常の接し方表）太枠が本事例に適用**

**B列とC列は，本事例に関係がないのでカット**

| | 生徒のストレス下の状況 | 親の生育の可能性 | 衝動的な行動を招く教員の行動 | 予防的措置 |
|---|---|---|---|---|
| A感情コントロール不能 | ・感情が思い通りにならない。<br>・生きている実感がわからない。<br>・衝動的な家出。 | ・無関心・冷遇を受けていた可能性。 | ・「忙しいから後でね」の何気ない一言。<br>・かまってほしいと付きまとうときに無視。<br>・疎外感を抱かせる。 | ・チームを組んで疎外感を抱かせない工夫・忙しいときは他の教員が対応。 |
| D上記のことが混在 | 上記の３つが混在する。<br>・感情の不安定と自傷行為（感情の不安定と自傷他害行為） | ・父母の諍い（夫婦喧嘩）父親などのＤＶ。<br>・貧困・借金の取り立てなどにさらされる環境の悪化。 | ・学校の秩序がなく不安定。<br>・クラスで大きな音や破壊音等の粗暴行為。 | ・学校内で秩序を維持し，環境を安心，安全なものにする。 |

**支援計画２：**支援にあたり，上記支援計画１のほかに，次の２段階を計画した。すなわち，第１段階として，B男がＬＤなどのハンディキャップを有するかどうか，ハンディキャップを有する場合に何が出来て，何が出来ないのかを正しく調べる。第２段階として，検査の後に禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）を探り，衝動性を隠する（抑制する）には，どのように拮抗禁止令（ドライバー）が働いているのかを探り対処をしていくこととした。

**第２期：ハンディキャップの検査と結果。＃３～＃22〔Ｘ年１月～６月〕**

いつ頃から黒板の字が書けないのかをたずねると，小学校 3 年生の時から急激に書くのが遅くなったと言う。そこで，脳や目の検査など器質的な検査をまず行って，何ら問題がない場合に，発達障害の検査を行うことで本人と合意を得る。続けて母親に電話を掛けて確認をする。母親は，「急激に視力が衰えてきたのは，夜遅くまで起きていて漫画などを暗闇で見ていたせい。小さい頃から不真面目で，目が悪くなったのは自分のまいた種」という。この様子は，《①親の冷遇，②日常の接し方表の行の A，③日常の接し方表の列にある》親の生育の可能性」》」である。とりあえず事情を言って「念のために」と検査をすることを求めると承諾する。一週間後，脳外科で検査を受けた報告を聞くと，「まったく脳には異常がない。きれいな脳をしていた」と医師に言われたことを告げてくる。次に眼科の検査をうけるが，「問題はないと言われた」と述べる。そこで，再び母親の承諾を得て，市内の発達支援の施設に連絡をして検査（WAIS-R）を受ける。検査の結果，短期記憶に問題があって，黒板を見てから手元のノートに写すまでの短期間に黒板の内容を忘れてしまうことがあると判定される。本人がいないところで検査者から母親と筆者に説明があると，母親は涙を流しながら，「今までサボっていたとばかり思っていたが，実はそんな事情があるとは知らなかった。町内のボランティア活動をやって，やさしい子なのに」と言う。検査者からは「言語性知能が高いので，短所を補いながらやっていけば大丈夫」とのコメントをもらう。本人に検査の結果をやわらかく告げて，〈いろいろと工夫してがんばっていこう〉と述べる。

**支援計画３：**小学校３年生のときから，ハンディキャップに苦しんでいたのを母親・教師などの周りの人間が識別できなかったことに加えて，不真面目な生徒とレッテルとはられることによって，２次障害に陥ったことがわかった。また，次男が「不真面目な生徒」であることから，母親がいよいよ長男に親密な態度をとり，次男を疎外していたことが予想できた。このような周りの人間たちの「不真面目な生徒」との認識が，本人の疎外感と衝動的な行為《①例えば暴言，②日常の接し方の行のＡ，③日常の接し方表の列にある「衝動的な行動を招く教員の行動」》を喚起することから，疎外感をあたえないように，出来るだけ多くの教員で心をかけた。これは，《①疎外感を与えない，②日常の接し方表の行のＡ，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》ことからである。その上で不真面目に見える「衝動的な不適応行動」を調節して，より円満に生活を送れるようにする必要があった。そのためには，まず，本人の拮抗禁止令（ドライバー）を調整しながら，禁止令からの衝動性を抑えることを試みた。ちなみに，本人の禁止令は兄弟葛藤とハンディキャップから

「お前であるな」であり，足組や腕組をして話す様子や，（ハンディキャップがあることに誰も気づかれず，逆に不良扱いされるという）育ちのなかで他者に不信を抱く環境，さらには低く平坦なしゃべり方から，拮抗禁止令（ドライバー）は「強くあれ」（不信傾向）と予想された。教員などへの不信は簡単に拭い去ることはできないので，これ以上不信を募らせないようにしながらも，除排雪のボランティアやプラモデル作りを継続させて，不信と強い相関のある「抑制傾向」を刺激するようにした。また，本人は，テレビゲームが好きで，幾つかの段階をクリアするとレベルが上がることに興味・関心を強く示すことから，時間に制限を与えて，黙々と部屋でゲームを行うことを提案する。

**第３期：自己の有用性と拮抗禁止令の活性化：＃23～＃30［X+１年７月～10 月］**

以上の活動を通じて，以前から見られたいらいらや暴力などの衝動性は少なくってきた。また，この活動を続けながら，本人が喫煙して停学になったときに校長先生に読まされた。これは，《①皆で本人に気をかける，②日常の接し方表の行のＡ，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》である。マザーテレサの話をする。B 男はマザーテレサの偉大さに触れて，「他者のために，自分のことを考えずに働いた。貧しい人のために努力したところに感動した」と述べる。ボランティアに興味があるので，話し合い，高等学校にあるボランティア委員で活動することにする。当初「不良で通っていたのが，学校でボランティアなどやるなど，みんなの目が恥ずかしい」と言っていたのが，教頭に連れられて活動に参加するなどの助けもあり《①皆で本人に気をかける，②日常の接し方表の行のＡ，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》，徐々に活動に慣れていく。黙々と老人ホームの掃除の活動に就いた時には，活動の後に年寄りから感謝の言葉をかけられて《①結果的にお年寄りからも気をかけられた，②日常の接し方表の行のＡ，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》，有用感を味わう。このような体験から，将来は人のためになる仕事に就きたいと言うようになる。兄のことを話し，兄は車の会社に勤めて車の設計をしたいと言っているのに比べ，本人は自分の将来がわからない様子であったが，兄にはできない，ボランティアのようなものをしたいと言う。嫌いな教員への不信感はあったが，教頭を始め，何人か好きな先生ができたようである。

**支援計画４：**衝動性は全く抑えられて，いらいらも滅多に起こらない。第３期において，衝動性が起こらない間に，教員との間で会話を行い，よく心をくんでやっていくと徐々に自分の将来を考えられるようになってきた《①皆で本人に気をかける，②日常の接し方表の行のＡ，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》。衝動性が頻繁に起こる間は，あた

かも腫れ物に触るようでそのような会話ができなかったが，衝動性が弱まったことで教員も自然に接することが可能となった。また，ボランティアという新たな活動は，より衝動性を弱めていったと予想される。支援計画４は，本人の希望通りにボランティア活動類似の仕事に就けるために，療育手帳の取得を目指した。療育手帳を取得することで行政からの支援《①皆で本人に気をかける，②日常の接し方表の行のA，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》が可能となり，就職活動がないときよりも有利に働く。できるだけ，本人の意向に沿うように，ボランティア活動類似の就職をさせたく考える。

**第５期：手帳を取得して，就職をする過程：＃31～#37［X+１年 11 月～12 月］**

卒業まで５ヶ月に迫ったところで，療育手帳を手に入れるかどうかを母親と電話で話す。療育手帳をもらうことで，就職など行政機関の支援を受けやすいことを述べる。母親はB男の気持ちもあるし，療育手帳をもらうことは障害者のレッテルを貼られるようで，決心がつかないことを言う。そこでB男に直接意思を確認する。B男には，筆記試験をクリアしなければ就職はできないことを述べると，暗い顔になって，「試験では字を早く書けない」と言う。そこで，〈B男君の『できない』ことを認めて，手帳をもらって就職を市役所に斡旋してもらうことはどう思う？〉と言うと，「市役所とか斡旋してもらうと，筆記試験を受けないで決まる？」と聞くので，〈結構決まっている〉と述べる。翌週（#32）に母親と一緒に学校に来て，療育手帳を希望することを告げる。話し合いの中で，『できないこと』は個性であると言うと，B男は，「手帳はもらう・・・就職できないと困る」と言う。それから，一月ほどで，知的障害の判定を受ける。対人関係にあまり支障がないので，就職の斡旋が広く受けられると担当者から言われる。＃37 に病院の給食の配膳係の斡旋を受けて，就職が決まる。お年寄りの食事の補助の仕事もするので，「お金は少ないが，充実をしている」と述べる。

**【支援表と支援の手順を使った検証】※後掲支援の手順２参照**

**１．B男の拮抗禁止令（ドライバー）と下位因子**

まず，クラスでの一般的な支援として，本人に疎外感を与えないことを担任と話し合った。一連の支援のなかで管理職を始め，ボランティアの施設のお年寄りなど，多くの者が本人に対して気持ちをかけて，本人は疎外感を味わうことはなかったと考える。また，制度の上からであるが，療育手帳をもらったことで，行政からの支援も入るようになった。結果的ではあるが，学校や行政，さらにボランティアにいっている施設の利用者から励ま

しや支援を得ることになり，疎外感からの衝動性は惹起されることはなかった。

また，本人の禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）であるが，兄弟葛藤が強いことから，支援表によると禁止令「お前であるな」であろうと予測される。支援表（第３章第６節）から足組み・腕組みを良くすること，ストレス場面で低く平坦なしゃべり方，さらに黙々と作業をすることが特徴的であることから，拮抗禁止令（ドライバー）は「強くあれ」であろうと予想する。さらに，支援のための手順（第２章第７節）から，「強くあれ」の下位因子は，母親の養育態度と母と兄対する不信から「不信傾向」が見られる一方で，ゲーム・除排雪活動など黙々と行うことから「自己抑制」のどちらか，また両方を有するであろうと予測される。そこでそれぞれの傾向の検証をする。「不信傾向」を持つ場合は，「競争意識」「拡散傾向」「自己抑制」と中程度の相関関係を有して，「親密回避」と「完全傾向」に弱いながら相関関係を有する。「自己抑制」を有する場合は，「不信傾向」と中程度の相関関係を有し，「競争意識」「親密回避」「完全傾向」と弱いながら「相関関係」を有する。また，メインが自己抑制の場合は，「不信傾向」と中程度の相関関係を有し，「競争意識」「親密回避」「完全傾向」と弱いながら相関関係を有する。

**２．メインと中程度の相関関係について**

（１）「不信傾向」に関しては，上記したが，活動の途中も母や兄・教員に対して不信を有しながら，生活をしている。ボランティアを行うに当たって，兄をライバル的な見方に少しながらも変えることができ，刺激を継続できたのではないかと考えられた。

（２）「競争傾向」は，上記したように，兄をライバルして，活動したことによりこの下位因子に刺激が与えられたと考えられた。

（３）「拡散傾向」は，当初から支援の眼目にはなかったが，ボランティア・ゲームなど多岐にわたる活動から，この点に関しての刺激はあったとは想定できる。

（４）「自己抑制」に関しては黙々とゲームをすることやボランティア活動をすることが見られ，この下位因子に刺激が与えられたと考えられた。

**３．相関関係が少ない下位因子**

（１）親密回避は，母親や兄，さらに教員と親しくならないことが見られたことから，刺激が与えられたと考える。さらに自室にこもってゲームをすることが，他者との交流をもたないことにつながるので，この下位因子に刺激が与えられたと考えられた。

（２）完全傾向は，黙々とゲームをやることやボランティア活動をすることが見られたことから，この下位因子に刺激があたえられたと考えられた。例えば，ゲームもボランティ

アも完全に行うことを目指して活動するものであると考えられた。

**４．本人の衝動性の種類：日常の接し方表から**

本人は母親から冷淡な扱いを受けていたことから，感情のコントロールができない，自己の確信がもてない，場合によっては放浪（本事例はこの衝動性はなかった）の可能性である。また，父母の諍いを経験しているので，衝動的な感情と行動の表出を考えた。

**５．自尊感情の傷つきから衝動性**

「不信傾向」と中程度の相関関係にある「競争意識」へ自尊感情からやや高い影響力が見られることから，競争関係にある他者に対して自尊感情を損なうことを注意する。Ａ男本人で言えば，競争関係にある兄に対して無神経に褒めることをしたり，兄との対比において，本人の価値下げのようなことは慎まなければ，強い衝動的な不適応行動が惹起される可能性がある。また，「自己抑制」と「不信傾向」は，弱い相関関係であるが「完全傾向」をともに有することから，本人のなかで，完全さが損なわれるときに，自尊感情の傷つきから，拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子の縮小を招き衝動性が発生する可能性があると予測する。

**６.支援の手順**

## ○支援の手順

**以上の状況を手順表で表現する。**

**※**本人は,〔親の無関心や冷遇を受けていることから，感情のコントロールができない，感情の爆発，存在の確認であろうと考える。さらに，父母の諍いを経験していることから感情のほかに行動も生ずる可能性もあると考える〕

### （１） 支援表から禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）を探る

| |
|---|
| ・禁止令は「お前であるな」と予想する。<br>・生徒の行動をみて，支援表から「強くあれ」である。 |
| ・禁止令「お前であるな」の根拠は，同胞葛藤が激しいこと。<br>・拮抗禁止令（ドライバー）が「強くあれ」の根拠は，語りが平坦で低いこと。手足を組み閉じられていること。黙々と作業をすること。 |



| | | |
|---|---|---|
| １．他人を喜ばせよ | 気配りをする傾向 | |
| | 他者の評価を気にする傾向 | |
| ２．一生懸命やれ | 自己決定をしたい傾向 | |
| | 努力することに意義がある傾向 | |
| ３．急げ | 競争意識を持つ傾向 | |
| | 拡散してしまう傾向 | |
| ４．強くあれ | 不信感を持つ傾向 | ○ |
| | 親密になることを避ける傾向 | |
| | 自己抑制をする傾向 | ○ |
| ５．完全であれ | 完全である傾向 | |

【メインとなる下位因子を選んだエピソード】

母親と兄に，さらに自分を不良と扱う教員に対して強い不信感を抱いている。また，クラスの生徒に自分は不良だとの認識を持たせて，クラスの生徒となじめないことから，拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子は「不信感を持つ傾向」だと仮定される。ただ，一方でゲームとかボランティアにおいて，黙々と作業をする傾向があるので，「自己抑制をする傾向」も可能性と仮定する。

（3）生徒の行動を考察し，支援可能ならばメインとサブに○をつける。

| 拮抗禁止令<br>↓メインに○ | | 気配<br>傾向<br>自尊中 | 他人<br>評価<br>自尊中 | 自己<br>決定<br>自尊高 | 努力<br>意義<br>自尊高 | 競争<br>意識<br>自尊高 | 拡散<br>傾向 | 不信<br>傾向 | 避親<br>傾向<br>自尊中 | 自己<br>抑制 | 完全<br>傾向<br>自尊高 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ○ | 不信傾向 | | | | | ○ | △ | | ○ | ○ | ○ |
| ○ | 自己抑制 | | | | | ○ | | ○ | ○ | | ○ |

（4）以上をもとに生徒の支援計画を立てる。

「不信傾向」は，母や兄，さらに嫌いな教員と接することにより，常に刺激が与えられると予測される。特に兄をライバル視することで，この不信傾向を社会的に認められる方向

に支援できれば良いと考える。この「不信傾向」を周りの支援者が，その気持ちを受け止めて，暖かく見守っていくことが必要と予測される。不信傾向が高まりすぎたり，強く否定する場合，拮抗禁止令（ドライバー）が破綻して，衝動性が表面化すると思われる。さらに，黙々とゲームやボランティア活動を行うことで「自己抑制」が刺激されると予測される。以下，相関関係のある拮抗禁止令（ドライバー）についてのべる。

**【拮抗禁止令の下位因子の刺激状況：メインと中程度の相関関係】**

・「不信傾向」に関しては，活動の途中も母や兄・教員に対して不信を有しながら，生活をしている。特に兄への不信を扱う際に，ライバル視という見方に変換することを心がけ，刺激を継続できたのではないかと思われる。

・「自己抑制」は，黙々とゲームをすることやボランティア活動をすることが見られた。

・「競争意識」は，兄をライバル視できたことから，この下位因子に刺激が与えられたと予想する。「競争意識」は統計上自尊感情からの影響力が，やや高いので，うかつに兄や他の生徒をほめたりすると衝動的な不適応行動が発言する可能性がある。

・「拡散傾向」は，当初から支援の眼目にはなかったが，ボランティアにゲームなどと本人にとっては幅広い活動をしていることから，その部分に刺激が与えられたのかもしれない。確信が持てないので，△を記す。

**【相関関係が少ない下位因子】**

・「親密回避」は，母親や兄，さらに教員と親しくならないことが見られたことから，刺激が与えられたと考えられる。一人ゲームをやっていることなどから，この下位因子はみたされると考えられる。メインの下位因子との相関関係が少ないが，統計上自尊感情からの影響力が中程度あることから注意が必要である。必要以上に接近した関係やアドバイスが衝動性を呼ぶ場合があることも考えられる。

・完全傾向は，黙々とゲームをやることやボランティア活動をすることが見られたことから，機制が働いたと思われる。例えば，ゲームもボランティアも完全に行うことを目指して活動するものであると考えられるからである。

**【自尊感情の傷付きから衝動性を誘発する可能性】**

惹起可能性高い：「競争意識」の傷つき

惹起可能性低い：「親密回避」の傷つき

**第３事例**

**【年齢・性】**

C 子，面接当時 21 歳，女子定時制高校生４年生

D 男，面接当時 23 歳，男子定時制高校生４年生

**【来談経路・生育歴など】**

C 子：父母の仲が悪くて，幼少時代から夫婦喧嘩を見せつけられる。小学校に入る以前に父母は離婚をして，父親は再婚をする。父親は怖く，口答えをしたことがない。度々起こる父母の夫婦喧嘩が怖くて泣いていたら，「いつまでもメソメソするな」「泣くな！」と叱れた。父親とは中学校時代から全く会話をしない。新しい義母とも馴染めず，家が嫌で，義弟が生まれた高校２年生の時に，実家から離れて学校の近くで一人暮らしをする。学校に来る前のアルバイトと市からもらう奨学金で，毎月の収入が約 10 万円くらいになる。実の母親は，違う都市で男性と暮らしている。D 男の家には出入りして，D 男の姉から「D 男をよろしく」と言われ，D 男の家では公認の仲である。

D 男：板金工の父親に母親・姉とともに，幼い頃から DV にさらされる。２年生の時に母親が脳梗塞になり右半身が不随になる。それ以来，姉と家事を分担して，D 男に割り当てられた仕事は家族の洗濯である。この洗濯のやり方が雑だったり，忘れることがあると姉の折檻があり，小学校３年生の時などはフライパンで頭を叩かれて，血だるまになったことがある。その影響からか，姉には逆らえないのだが心の中では姉への不満が多い。

**【家族構成】**

C 子：父親（当時 56 歳：自営業），義母（当時 35 歳），義弟（当時２歳）

D 男：父親（当時 53 歳：工員），母（専業主婦，当時 53 歳），姉（当時 30 歳：会社員），D 男の姉は 25 歳で結婚，夫と自分の実家に住み，父・母・弟（D 男）と同居している。姉は，面接当時，妊娠中であった。

**【教室での留意点：第２章からの観点】**

親からの無関心・親（姉）からの身体的暴力・父母の諍いに曝された可能性がある。

**【面接過程】［X 年４月～X 年８月］**

支援計画１：（教室での日常の接し方）D 男は大変な虐待を受けてきた生徒である。姉から暴力を直接受けてきたことから自傷・他害行為が予想された。父母の諍いに巻き込まれてきたことから，衝動的な感情の激変や，行動化などが混合して起こることも考えられた。

日常的な注意として，疎外感を与えないことと，本人を含めクラスの生徒が粗暴行為などを行わないようにクラスの秩序維持に気をつけた。

**表 13　D男　教室での安心・安全のために（日常の接し方表）　太枠が本事例に適用**

**C 列は，本事例に関係がないのでカット**

| | 生徒のストレス下の状況 | 親の生育の可能性 | 衝動的な行動を招く教員の行動 | 予防的措置 |
|---|---|---|---|---|
| A感情コントロール不能 | ・感情が思い通りにならない。<br>・生きている実感がわからない。<br>・衝動的な家出。 | ・無関心・冷遇を受けていた可能性。 | ・「忙しいから後でね」の何気ない一言。<br>・かまってほしいと付きまとうときに無視。<br>・疎外感を抱かせる。 | ・チームを組んで疎外感を抱かせない工夫・忙しいときは，他の教員が対応。 |
| B自傷・他害行為 | ・生徒の自傷行為。<br>・「死にたい」という言葉。<br>・自殺企図。<br>（自傷と他害はやや高い相関：第４節の結果）暴力や暴言，破壊行為など。 | ・直接的な身体的な暴力を受けていた可能性。 | ・「成績や素行が悪いので学校にいられない」などの言葉。<br>・生徒の存在を無視する言葉や態度。 | ・教室にいるだけでＯＫとのメッセージ。<br>・生徒の存在がうれしいとのメッセージ。 |
| D上記のことが混在 | 上記の３つが混在する。<br>・感情の不安定と自傷行為（感情の不安定と自傷他害行為） | ・父母の諍い（夫婦喧嘩）父親などのＤＶ。<br>・貧困・借金の取り立てなどにさらされる環境の悪化。 | ・学校の秩序がなく不安定。<br>・クラスで大きな音や破壊音等。粗暴行為。 | ・学校内で秩序を維持し，環境を安心，安全なものにする。 |

**第Ⅰ期〔C 子：脚本の探索とラポールの形成の段階：初回～第５回〕**

**《　》は，上記日常の接し方表に基づいている。**

C 子が D 男に振り回されて精神的に疲れることを述べる。C 子と D 男の生育歴を C 子から聞く。「D 男も大変な環境で育ってきたが，私（C 子）もあまり変わらない」と言う。D 男が教室のガラスを割って停学になる。原因は，D 男が会いたいと言ったが，C 子がアルバイトで疲れていて，今日は会えないと言ったのに腹を立てたことである。これは，《①C 子からの疎外感，②日常の接し方表の行の A，③日常の接し方表の列にある「衝動的な行動を招く周りの行動」》。このように，D 男は衝動的で自分を駄目にするような破滅的なことを度々することを述べる。例えば，D 男の友人が授業中居眠りをしている顔にマジック

で，猫のヒゲを落書きしたら，D 男が気づいて友人に怒りを示さずに，逆におもしろがって，自分で自分の顔に落書きを始めたのを C 子が「そんなことをやってはいけない」と咎めたら，逆にA子に腹を立ててビンタをして暴力をふるったりした。これは，《①素行が悪いことを指摘，②日常の接し方表の行の A，③日常の接し方表の列にある「衝動的な行動を招く周りの行動」》である。。また，「死にたい」というのが口癖《①姉から直接攻撃を受けたことが原因の可能性，②日常の接し方表の行の B，③日常の接し方表の列にある「衝動的な行動を招く周りの行動」》で，衝動的に電柱を殴り，拳から血を流したりする《①自傷行為，②日常の接し方表の行の B，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》。C 子は，D 男がそのような態度や言葉を発するたびに，「すごく疲れる。・・・疲れさせられる。でも離れると本当に死ぬような気がして気が気でない」という。また，D 男のアルバイトであるが，D 男はアルバイトを決めたかと思うと２ヶ月から３ヶ月位でやめてしまう。これは，《①感情コントロール不能，②日常の接し方表の行のA，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》である。その際に，C 子がアルバイト雑誌を積極的に読んで次のバイトを D 男に提示するということを繰り返していた。「とにかく，あまり考えないですぐに飛びついて，バイトを決めて，すぐにやめる」と言い，「アルバイトを選ぶ時に一緒に慎重に選んであげている。とりあえずいまの漬物工場が長く続いている」と述べる。

**援助計画２**： D 男の禁止令は，幼少時代からの父親のＤＶ，姉による暴力などから，支援表１（第３章第６節）により禁止令は「存在するな」であろうと予想される。そして，ぽつりぽつりとしたしゃべり方や腕組みをする様子など，さらに暴力的な父親を見て育ったことから，支援表２により，拮抗禁止令（ドライバー）は「強くあれ」であろうと予測される。一方，C 子は父親に悲哀の感情を強制的に制止させられた養育歴や，B男の暴力に耐えている様子から，C 子の禁止令は「感じるな」であり，足を組んだり，「疲れさせられる」などの言葉遣いから，拮抗禁止令（ドライバー）は「強くあれ」であろうと予測される。すでに C 子と D 男は共生関係に入っていると予想する。共生関係に入ると，母子が密着して，「働くのはお母さん，遊ぶのは子ども」といった状況が起こる。これは，親の自我状態（Parent:P）と成人の自我状態（Adult:A）を母親が司り，子どもの自我状態（Child:C）を子どもが司ることで，母子２人で，１人の自我状態 PAC を作り上げて，安定しているとされる(Stewart,I., and Joines,V. 1987 pp.246-257)。さらに，禁止令は専ら子どもの自我状態 C から発動され，拮抗禁止令（ドライバー）は親の自我状態 P から発動されるので，

禁止令は子どもが担当し，拮抗禁止令（ドライバー）は親が担当することになる（図６）。この事例でいうと，D 男の子どもの自我状態 C にある禁止令「存在するな」からの衝動性を隠すために，C 子の親の自我状態 P の拮抗禁止令（ドライバー）を使用することもあると予想する。

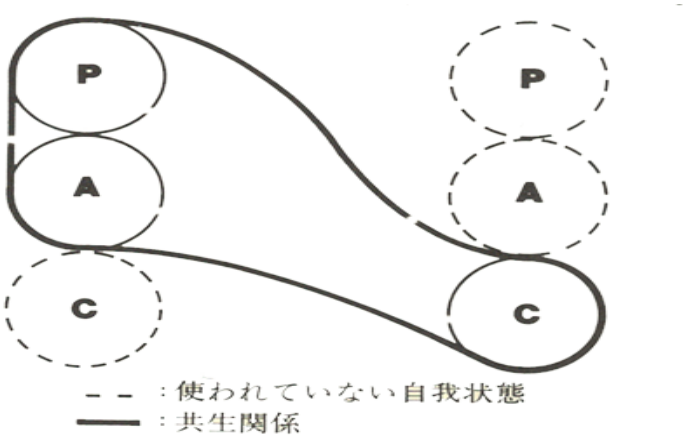



**図 6** [Stewart,I., and Joines,V. 1987 TA TODAY, Japan UNI Agency.,Inc.,Tokyo 1987（深沢道子監訳 1995「TA TODAY」実務教育出版,246 ページ ）

共生関係に陥った場合には，C 子からすれば，D 男に拮抗禁止令（ドライバー）を支配されるので,「取り憑かれてる感じ」や，支配されることによる「イライラ感」に苛まれる。そして，C 子が自分の拮抗禁止令（ドライバー）を弱めることは D 男の拮抗禁止令（ドライバー）を弱めることと同じなので，D 男の「存在するな」からの衝動性が発動される結果になる。アルバイトなどの疲れから，C 子の拮抗禁止令（ドライバー）が弱まってきたときに，D 男が職員室のガラスを割ったりすることが，その例である。そこで支援であるが，D 男に支配されている C 子の拮抗禁止令（ドライバー）を C 子が支配感を感じない他のものに置き換えていくことを模索した。その際に，拮抗禁止令（ドライバー）に過度の刺激を与えずに，受容的な態度でいわゆる「拮抗禁止令（ドライバー）を守る」という態度を心がけた。なお，D 男の拮抗禁止令（ドライバー）は「強くあれ」の下位因子である「不信感を持つ傾向（不信傾向)」または,「親密になることを避ける傾向（親密回避)」であろうと予想された（どちらとも判然としないので，この２つを採用した)。そして，衝動的な不適応行動は，ある程度の相手への不信感で自分を守っていたのが，その不信感が強すぎて耐えきれなくなるとガラスを割ったりして，衝動性が増してくると予想する。あく

までも仮定であるが，ガラスを割る行為は自分の思い通りにならなかったことにより，疎外感を覚え自尊感情が傷つき，自尊感情からの影響力の強い拮抗禁止令（ドライバー）の「自己決定」の働きを弱め，禁止令「存在するな」を隠しおおせなくなり，衝動的な不適応行動が発現したとも別途予測する。さらに，「競争意識」にも自尊感情からの影響力が高いことがみられるので，顔にマジックで落書きされたりすると自尊感情が傷つき，同時に下位因子である「競争意識」も破綻して，衝動性が突き出したとも考えられた。

また，第Ⅱ期で角棒を持って学校に現れるのだが（後述），角棒を持つことなどは，衝動的な不適応行動の発現というよりも，角棒を持つことで，周りの人間と親密になることを避け，「親密回避」を活性化させて，衝動性を発現させないようにしているとも仮定される。また，自分の「不信感を持つ傾向」をも自分のなかで確かめているのかも知れない。このことから，衝動的な不適応行動に陥らないためには，「不信傾向」をもたせつつも，それがあまりに大きくならないことと，「親密回避」をほどほどに維持するということである。

**第Ⅱ期〔C 子：共有している拮抗禁止令の操作による禁止令隠蔽の段階：６~11 回［X 年５月～７月］D 男：ラポールの形成：初回~５回［X 年５月～７月］〕**

C 子〔６回～８回〕：C 子が「D 男が身体検査の日に，１メートルほどの角材をもって廊下をうろつく。教員が角棒を取り上げようとすると，『死にたい』と騒いだことがあったと告げた。これは，《①姉の虐待の可能性，②日常の接し方の行の B，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》である。〈C 子さんは，D 男君が死にたいって騒ぐと，どんな感じがする？〉と尋ねると，「・・すっごく疲れる。でも，死んだらどうしようって気持ちになる。正直言うと，さっさと死んでしまえと思う・・でもはらはらしてじっとしていられなくなる・・疲れる・・」と述べる。２人が共通して腹が立つことを尋ねると，面接者の顔を見ながら，「・・私が家族のなかで，特に義母に無視されるのをＢ男に言うと，一緒に腹を立ててくれた」と述べる。また，C 子のコンビニのバイトで C 子にいろいろと注文をしてくる店長や，学校で春のバス見学が面白くなかったこと，先生方の教え方が悪いなどの２人の共通の不満を述べる。「これらは，腹を立てるが，怒りが抑えられないというほどではない」と言う。そこで，D 男の怒りが抑えられないことが起こったり，「死ぬ」と言いそうな雰囲気になった時に，そのような「軽い不満の」話題（以下「負けない話」）に変換することを提案することを述べると，「結構難しいがやってみる」と言う。

D 男〔申し込み～３回〕：C 子の８回目の終了後，相談室にやってきて面接の申し込みを

する。相談員が筆者しかいないこと，教育相談の特徴上，生徒からの申し込みを拒否することはできない状況と，C 子と D 男の面接の影響の防止は筆者が注意をすれば可能と考え，面接を受ける。主訴を改めて確認すると，「時々起こる空しい気持ちを治したい」と述べる。

１回目の面接の時に D 男の生育歴を聞くと，ほぼ C 子の言った通りである。特に姉からフライパンで殴られたことが一番辛い思い出である。その他，中学校で喫煙をして姉が学校に呼び出されて，職員室の先生方の前で姉に殴られたことをとても恨みに思っていた。

２回目の面接の開始時にいきなり，ソファーに寝転んで「生きる意味がわからない！」と叫ぶ。10 分ほど叫ぶと落ち着いてきたので，〈大丈夫？〉と尋ねると，「すっごく空しい。悲しい。昔から，こんな思いが続く」と述べる。そのような思いが強くなった原因を聞くと，「C 子に『疲れたから，今日は会えない』と言われたから」と言う。これは，《①C 子の疎外感，②日常の接し方表の行の A，③日常の接し方表の列にある「衝動的な行動を招く周りの行動」である》。

３回目の面接の時にアルバイト先の漬物工場の話になり，その際，自分と年齢が近い工場の作業主任に「イラっとする。むかつく。ソリが合わない」と言う。漬物工場の仕事は，黙々と白菜を切る作業と，できた漬物を箱に詰める作業と言う。

C 子〔９回～11 回〕：当初，難しいと言っていた D 男の「死にたい」という時が，「会話が少し空いて，ポカンとするとき」で，「少しわかってきた」と述べる。そして，その時は，なぜか，C 子も「空しい気持ち」になりそうになるという。そのような気持ちになる時に，「負けない話」をすることを提案する。ただ，その際に，けして相手の不信をあおるのでなく，いわばライバル心を確かめるといったものに終始するように注意を与えた。

**第Ⅲ期　D 男の衝動性の弱まりと，禁止令への直接の働きかけ**

**〔C 子：NLP による心理的な父親との改善：12~14 回［X 年８月］**

**D 男：内観的面接法による禁止令の和らげ：４回~７回［X 年８月］〕**

C 子が敏感に D 男の気持ちを察して，「空しい気持ち」が起こりそうな時に，「負けない話」を継いでいったところ，激しい衝動性が起こることがあまりなくなった。C 子のには NLP（神経言語プログラミング：Neuro Linguistic Programming）の技法，D 男には内観法を学校現場に適用するように使われている内観的面接法を実施して，それぞれの禁止令に働きかけた（これらの技法は本論文とは関係がないので省略する）。

**【支援表と支援の手順を使った検証】（後掲の支援の手順３参照）**

**１．D 男の拮抗禁止令（ドライバー）と下位因子**

本事例は C 子と D 男の共生関係という特殊な事情はあるが，C 男の禁止令は，幼少時代から繰り返し体験した父親の DV，姉による虐待などから，「存在するな」と予想した。一方拮抗禁止令（ドライバー）は，腕組みや足組をすることや，抑揚のないポツリポツリとした喋り方などから拮抗禁止令（ドライバー）は「強くあれ」と予想した。また，C 子であるが，父親に悲哀の感情を強制的に制止されたことや，D 男の暴力に耐えている様子から禁止令は「感じるな」であり，拮抗禁止令（ドライバー）は，D 男と同様に腕や足を組んだり，抑揚のない喋り方から「強くあれ」であろうと予測した。そして，拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子であるが，D 男は姉を始め，漬物の工場の主任，C 子の義母，教員に至るまであらゆる人間に対して不信感を抱き，クラスメイトと親しくなれない「親密回避」が見られると予想され，どちらかがメインであるかが判然としない。同様に C 子も父親，義母，コンビニの店長，さらに教員などの不信感を抱く。衝動的な不適応行動をとるのは D 男であるので，支援の手順は D 男で示す。

**２．メインと中程度の下位因子について**

D 男のメインの下位因子は「不信傾向」か「親密回避」で，どちらとも判然としないので，この２つを採用した。「不信傾向」と相関関係が中程度のドライバーの下位因子は「競争意識」と「拡散傾向」であり，「親密回避」とは，「自己決定」「努力意義」である。

（1）「不信傾向」は，D 男本人の父・姉・教員など，多くの者に対して抱いていることが見られるが，これらの者に対する不信が大きくなると，衝動的な怒りが噴出する恐れがあるので，それほど衝動性を喚起しない C 子の義母に対する「負けない」話をすることにした。また，「競争意識」と同様に，工場長に対するライバル意識を喚起することにした。

（2）「親密回避」は，コツコツと自分の決められた仕事をこなす作業が，他者との関わりがあまりないことから，「親密回避」に刺激が与えられていたと予測する。

（3）「競争意識」は，いわゆるアルバイト先の工場長などに，ライバル心（負けたくないと思う心）を持ったことによる。

（4）「拡散傾向」は，アルバイト等あれこれ首を突っ込んで，結局中途半端になってしまっていることである。C 子がいるので，ブレーキの役割をする存在になっていた。

（5）「自己決定」は，筆者と面接をする際も，またアルバイトをする際も，自分で決めて始め，それが継続されたことにより，刺激が与えられていると予想される。

（6）「努力意義」は，虚しい気持ちを治したいという真摯な気持ちから面接を継続したこと，さらに漬物工場が決まってからアルバイトに真面目にいっていたことにより，この下位因子に刺激が与えれたと仮定されるが，判然としないので三角マークを付す。

**3．相関関係が少ない下位因子**

（1）「自己抑制」に関しては，漬物工場で黙々と日々働くことで，この因子に刺激が与えられていたと考えられた。

（2）「完全傾向」は，アルバイト先で，数を数えながら正確に箱詰めをしていく日々の作業がこの傾向に刺激を与えていたと考えられた。

**4．本人の衝動の種類（D 男）：日常の接し方表より**

D 男は父親と姉から直接の DV を受けている。姉の直接な暴力は，血だるまになるほどのすさまじいいものがあった。また，幼いころから父母の夫婦げんかにさらされ続けたことによる影響は，本人の衝動の種類である自傷他害行為，相反の感情の存在，自分に確信を持てないこと，たびたび憂鬱になること，感情が変わりやすいこと，自己の存在の確信が得られないことに現れている。

**5．自尊感情の傷つきから衝動性**

（1）「不信傾向」をメインにもつ場合

「不信傾向」から「競争意識」への影響力は中程度の上に，自尊感情から「競争意識」への影響力はやや高い。このことから，本人の前で工場長をほめることなどをして，本人の価値をさげることをいうと衝動的な不適応行動が発現すると予測する。この他にメインの「不信傾向」から「完全傾向」と「親密回避」とも弱い影響力がある。「完全傾向」に関しては，「今日会えない」ことや「自分の生き方を見失う」などと，本人のなかの完全さを損なわせると自尊感情を傷つけ，衝動性が発現するきっかけを与えることがあることも予測される。また，本人に必要以上に近づきすぎると，「親密回避」にかかわる自尊感情の傷つきから，衝動性が発現する可能性もあろう。

（2）「親密回避」をメインに持つ場合

「親密回避」から「自己決定」「努力意識」へ中程度の影響力があり，自尊感情からやや高い影響力も受けているので，自尊感情を傷つけると，この下位因子に関する拮抗禁止令（ドライバー）が弱まり，衝動性が惹起されると予測される。具体的には，恋人と会うと「自己決定」をして自分なりに努力をしたのに，恋人に「疲れて会えない」と言われると，衝動的な不適応行動が吹き出てくる可能性があると予測する。さらに「親密回避」が「完

全傾向」へ弱い影響力を持ちながらも，自尊感情が「完全傾向」へやや高い影響力をもっていることから，（1）に記載されているように，本人の完全さが破綻したときには，自尊感情が傷つき衝動的な不適応行動が惹起されるであろう。

## ６．支援の手順

### ○支援の手順３

**第３事例では衝動的な不適応行動を呈していたのがＤ男なので，Ｄ男について提示する。**

**※本人は，〔親の無関心や冷遇を受けていることから，感情のコントロールができず，感情の爆発，自分の存在の不確定であろうと考える。また，父親から暴力を受けているので，自傷・他害行為が考えられた。さらに，父母の諍いを経験していることから，これらのことが混在して生ずる可能性もあると考える〕**

### （1）支援表から禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）を探る

| |
|---|
| ・禁止令は「存在するな」と予想する。<br>・生徒の行動をみて，支援表から「強くあれ」である |
| ・禁止令「存在するな」の根拠は，父親による DV，姉による虐待である。<br>・拮抗禁止令（ドライバー）が「強くあれ」の根拠は，しゃべり方がポツリポツリと平坦で抑揚がないこと。手足を組み，閉じられていること。 |

⇩

| | | |
|---|---|---|
| １．他人を喜ばせよ | 気配りをする傾向 | |
| | 他者の評価を気にする傾向 | |
| ２．一生懸命やれ | 自己決定をしたい傾向 | |
| | 努力することに意義がある傾向 | |
| ３．急げ | 競争意識を持つ傾向 | |
| | 拡散してしまう傾向 | |
| ４．強くあれ | 不信感を持つ傾向 | ○ |
| | 親密になることを避ける傾向 | ○ |
| | 自己抑制をする傾向 | |

| ５．完全であれ | 完全である傾向 | |
|---|---|---|

**【メインとなる下位因子を選んだエピソード】**

姉を初め，漬け物工場の主任，教員にいたるまで，不信を抱いている。それらの不信感を否定することなく，受け止めて行きながら，本人と接することを計画する。また，クラスメイトと親しくなれないことなどから，「親密になることを避ける傾向」を有すると予測する。

**（3）．生徒の行動を考察し，支援可能ならばメインとサブに○をつける。**

| 拮抗禁止令<br>↓メインに○ | | 気配<br>傾向<br>自尊中 | 他人<br>評価<br>自尊中 | 自己<br>決定<br>自尊高 | 努力<br>意義<br>自尊高 | 競争<br>意識<br>自尊高 | 拡散<br>傾向 | 不信<br>傾向 | 避親<br>傾向<br>自尊中 | 自己<br>抑制 | 完全<br>傾向<br>自尊高 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ○ | 不信傾向 | | | | | ○ | ○ | | ○ | ○ | ○ |
| ○ | 親密回避 | | | ○ | △ | ○ | ○ | | | ○ | ○ |

**（4）以上をもとに実施された支援計画を述べる。**

「不信傾向」は，姉，さらに嫌いな教員と接することにより，常に刺激が与えられると予測される。この「不信傾向」を周りの支援者が，その気持ちを受け止めて，暖かく見守っていくことが必要と予測される。「不信傾向」が強くなりすぎて支えられなくなったり，それを強く否定する場合，拮抗禁止令が破綻して，衝動性が発揮されることが予想される。また，クラスメイトなどに，工場長と打ち解けられない「親密回避」が見られると予想される。この傾向を相手と厳しいライバルの関係と捉え直して，関係を保つことを試みた。

**【拮抗禁止令の下位因子の刺激状況：メインと中程度の相関関係】**

（1）「不信傾向」は，D 男本人の父・姉・教員など，多くの者に対して抱いているが，怒りが噴出する恐れがあるので，C 子の義母の話をすることにした。また，工場長と「厳しいライバル関係」にする支援により，この部分の刺激を与えられると考えられる。

を持つこと，義母の話をすること，さらに好ましくはないが，クラスに打ち解けられないことから，「親密回避」に刺激が与えられていたと考えられる。

（2）「親密回避」は，コツコツと自分の決められた仕事をこなす作業が，他者との関わり

があまりないことから，「親密回避」に刺激が与えられていたと考えられる。

（3）「競争意識」は，いわゆるアルバイト先の工場長などに，ライバル心（負けたくないと思う心）を持ったことによる。自尊感情からこの下位因子に対する影響力はやや高いので，この部分の自尊感情の取り扱いは注意を有する。特に，ライバル視する工場長とかをほめて D 男の価値をさげることをいうと，たちまち衝動性が発現する可能性が高い。

（4）「拡散傾向」は，アルバイトをしたり，C 子との交際に熱中したり，面接をしたりして，あれこれ首を突っ込んで，拡散傾向の状況を示すが，C 子がいるので，ブレーキの存在になっていた。

（5）「自己決定」は，筆者と面接をする際も，またアルバイトをする際 C 子に勧められるも，最終的には自分で決めて，継続されたことにより刺激が与えられたと考えられた。

（6）「努力意義」は，虚しい気持ちを治したいという真摯な気持ちから面接を継続したこと，さらに漬物工場のアルバイトに真面目にいっていたことにより，この下位因子に刺激が与えられたと仮定されるが，教員からの支援は判然としないので三角マークを付す。

**【相関関係が少ない下位因子】**

（1）「自己抑制」に関しては，漬物工場で黙々と日々働くことで，この因子に刺激が与えられていたと考えられた。

（2）「完全傾向」は，アルバイト先で，数を数えながら正確に箱詰めをしていく日々の作業がこの傾向に刺激を与えていたと考えられた。メインとなる「不信傾向」と相関関係は少ないが，「完全傾向」そのものが，自尊感情から強い影響力を受けていることから，本人を巡って「完全にできなこと」（例えば，「決めた時間に会えない」とか，「完全な自分の人生を思い浮かべれない」とか）が現れると，衝動性が現出してくる可能性がある。

**【自尊感情の傷付きから衝動性を誘発する可能性】**

惹起可能性高い：「自己決定」「努力意義」「競争意義」の傷つき

惹起可能性低い：「親密回避」「完全傾向」の傷つき

**事例４**

**【年齢・性】**第４事例：E 男，高校２年生（当時 17 歳）

**【教室での留意点：第２章からの観点】**

以下の生育歴を見ると、父親から直接暴力を振るわれていたことから，E 男の素行の悪

さを，必要以上に常日頃から指摘したり，そのために学校をやめることを担任がほのめかすと衝動的な不適応行動が発現する可能性がある。そのために，よりE男の存在そのものを認めるようにした。すなわちE男が教室にいることが担任としてうれしいとの態度やメッセージを与えるようにした。また，父母の諍いにさらされているので，授業環境の静謐を保ち，さらに，本人や他の生徒を含めたクラス内での粗暴行為が起こらないように注意をした。

**【生育歴】**

父親は機械関係の整備の仕事して，自営業である。母親はパートに出ている。小さいころから父親は家族にＤＶを振るい，Ｅ男もことあるごとに平手で顔を殴られた。また，父母の激しい夫婦喧嘩に頻繁に晒されて育つ。背が155センチほどで男子高校生としては小柄の生徒である。

小学校時代はとてもおとなしい生徒であり，プラモデルが好きで，軍艦・戦闘機・戦車等，戦争に関わるものであるが黙々と精巧な作品をつくった。中学校に入学してから，友人に対しての暴力，いじめ，教員に対して暴言，校舎のトイレを破壊する，さらには教員の車の鍵を机から持ち出して，校庭を車で無免許運転をして樹木にぶつける等々のことを起こした。高校に入り筆者が担任としてE男を受け持ったのだが，クラスの中の気の弱い男子に教員の見ていないところで腹に蹴りを入れたり，木造の旧校舎の2階部分の屋上に登らせて，梯子をとり放置をして，降りられないようにするなどのいじめを行った。この行動は，下記日常の接し方表をもとに述べるのであれば，《①他害行為，②日常の接し方表の行のB，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況》である。

教員に対しては，ゴールデンウィーク明けから，学級日誌に「センコウ，殺してやりてー」と書くようになった《①感情の不安定，②日常の接し方表の行のD，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》。放課後注意を与えると，教室の壁やトイレの壁をたたいたりけったりして破壊をした。破壊行為に対して停学措置をするも，２週間ほど経つとまた，衝動的な行為や言動を繰り返した《①他害行為，②日常の接し方表の行のB，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》。本人のストレス下の時の話し方は，「おれは・・・で，・・・だから，・・・ということで・・・」と読点で話をつなげて，句点にたどり着かない話し方であった。また，時によって宙を見たり，考える時にあごに手をやったりした。

表 14　E男　**教室での安心・安全のために（日常の接し方表）　太枠が本事例に適用**

**A 列と C 列は，本事例に関係がないのでカット**

| | 生徒のストレス下の状況 | 親の生育の可能性 | 衝動的な行動を招く教員の行動 | 予防的措置 |
|---|---|---|---|---|
| B自傷・他害行為 | ・生徒の自傷行為。<br>・「死にたい」という言葉。<br>・自殺企図。<br>（自傷と他害はやや高い相関：第４節の結果）暴力や暴言，破壊行為など。 | ・直接的な身体的な暴力を受けていた可能性。 | ・「成績や素行が悪いので学校にいられない」などの言葉。<br>・生徒の存在を無視する言葉や態度。 | ・教室にいるだけでＯＫとのメッセージ。<br>・生徒の存在がうれしいとのメッセージ。 |
| D上記のことが混在 | 上記の３つが混在する。<br>・感情の不安定と自傷行為（感情の不安定と自傷他害行為） | ・父母の諍い（夫婦喧嘩）父親などのＤＶ。<br>・貧困・借金の取り立てなどにさらされる環境の悪化。 | ・学校の秩序がなく不安定。<br>・クラスで大きな音や破壊音等の粗暴行為。 | ・学校内で秩序を維持し，環境を安心，安全なものにする。 |

**【家族構成】**

父親（当時 50 歳），母親（当時 35 歳），妹（当時１歳）

**【援助過程】［X 年４月～X+３年３月］**

E 男に対しては（E 男だけではなく，クラス全員に対してであるが），生徒そのものを受け入れることを心がけた。特に E 男に対しては素行が悪いことで退学を勧告するなどのことはなく，サッカーを趣味に持つということから E 男の存在を認めていった。また，父母の諍いにさらされて育ったことから，行動面と感情面の双方が発現しやすいと考える。

当時の高校（小規模高校）には，運動系の部活動は，サッカー部・バスケット部・ボール部・野球部・バレーボール部があり，部活動は熱心に生徒が参加をしていた。生徒は言葉が荒く，平気で暴言を吐いたり気に入らないと校舎を壊したり，日常的に隠れて喫煙を学校敷地内で行った。このような状況から，非行事故を起こさせないために検討した結果，部活動に興味・関心を示す生徒が多いことから，部活動に力を入れることを職員の合意とした。これを受けて E 男が所属するサッカー部は，筆者が顧問であったこともあり，朝早くからサッカーの練習をした。練習のメニューは，朝の練習が基本メニューであるバス，ドリブル等を行い，放課後の練習は主に実戦形式の練習を行った。特に，放課後の練習の

最後は紅白戦を毎回行って，負けた方のチームの部員は，練習後の 5 キロのランニングを課した。紅白戦の試合の楽しさと，紅白戦に負けて走りたくないことから，練習に熱が入るようになった。さらに，社会人チームを含めて，多くのチームにきてもらい，日曜日に練習試合をした。

また，練習や試合が終わったときは，円陣を組んで，その日の練習の反省を各自一言言うようにした。また，目標とする高校を常に念頭に入れて，その高校に打ち勝つために工夫を心がけた。E 男は，チームを仕切りたい思いがあったのか，当時よく反省で言ったことは，「決めたことは，きちんと練習にうちこむべき」であった。顧問・担任としての印象は，本人は決めたことを完全にやり通すことが大切であり，そのとおりにならないときに，裏切られた気持ちになるのか，いろいろと非行行為をするとの印象を受けた。教員の側にも E 男からの期待があり，その期待を裏切ると（例えば朝練を仕事の忙しさから中止をしたりすると）衝動的な暴言を吐いてきたりした。そして，この一連の練習をしている間は，日中疲れから授業中眠ることがあろうとも，E 男の衝動的な不適応行動は抑えられた。E 男が部員たちにはっきりと意見を言えることから，２学年から副キャプテンにして，キャプテンの補佐をさせた。主に部活動を休む生徒に対して，チームのことを考えて，はっきりと「休んではだめでしょう！」と言葉を投げかけた。しかし，この役目は結構大変そうな印象を受けた。なぜなら，常にチームメイトの様子を見ながら，声をかけることが求められるからである。E 男に負担にならないように顧問もその役目を助けたが，E 男にチームを仕切りたい気持ちが強いことから顧問が口を挟むことはなかった。さらに，顧問は，（E 男だけでないが）技術が上達したり，よいプレーが見られたときは積極的にほめるようにした。サッカーに関してほめられると，E 男はうれしそうな様子であった。

３年生の高等学校体育連盟（高体連）の試合で，かなり幸運も重なって優勝候補を１回戦で破ったが，２回戦で，都市部の高校に惜しくも２－１で敗れた。それでも優勝候補を破ったことにより，E 男には満足感があった。

高体連の後，E 男は部活動を引退して，一時再び衝動的にクラスメイトに暴言を吐いたり，壁を殴ることがたびたび見られたが，注意を与えるとそれ以上の激しさは示さなかった。進路指導の時期に当たり，徐々に熱中していき，その後，無事就職を決めて，大手の建築会社に就職した（大工職）。なお，プラモデルの作成は，サッカーの練習に関わらずに，

自室にこもって，時間を見つけてはコツコツと作り続けた。

**【支援表と支援の手順を使った検証】※後掲支援の手順４参照**

**１．E 男の拮抗禁止令（ドライバー）と下位因子**

まず，禁止令であるが，幼い頃から父親のＤＶを受けたり，夫婦喧嘩を見せつけられた経緯から禁止令「存在するな」と仮定した。また，拮抗禁止令（ドライバー）であるが，担任の受けた印象であるが，部活動のときのチームメイトへの発言内容，プラモデルを精巧に作ること，さらに読点で繋いで句点にたどり着かない喋り方から，「完全であれ」であろうと予想した。「完全であれ」は，「完全である傾向」以外下位因子はない。

**２.メイン「完全傾向」と中程度の相関関係について**

「完全傾向」は，「気配傾向」「他者評価」「自己決定」「競争意識」「拡散傾向」と中程度の相関が見られる。このことから，これらの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子にいかなる支援を与えたか，一つひとつ検証をしていきたい。

（１）まず，「完全傾向」であるが，練習後に反省を行い，常に練習方法を改善したことにより，改善が図られたと考えられた。

（２）「気配り傾向」であるが，副キャプテンになって，チームをまとめるために，気配りする立場におかれたことがあげられる。

（３）「他者評価」であるが，プレーのたびごとに顧問が評価を与えたこと，その評価も日を追うごとに高くなっていったことがあげられる。

（４）「自己決定」に関しては，教員が直接支援した思いがないが，朝早くからの練習・曜日を返上して練習試合に参加することなど，部活動に自己決定して参加したとの思いがなければ，そのような行動はとれないと解するが，支援としてはっきりと意識しての支援はしていないので下記の表には，△を書き入れた。

（５）「努力意義」に関しては，日々毎日チームが強くなるために，本人を含めてチーム全体が努力を繰り返したと思われる。

（６）「競争意識」であるが，午後の練習のなかで試合形式を多く取り入れて，練習を行い，この部分の拮抗禁止令（ドライバー）の刺激を頻繁に行った。本人の興味・関心はこれが中心だったと考えられた。

**３．相関関係が少ない下位因子**

（１）「拡散傾向」の支援は行っていない。ただ，プラモデルやサッカーなど，行動に拡散していた様子は見られたと予測する。

（２）目標とする高校をライバルとして常に念頭に入れて，その高校に打ち勝つために工夫を心がけたことによる。不信というわけでないが，自分の弱みに突っ込んでくる相手に負けないという状況が「不信状況」であることから，そのようにした。

（３）親密回避・自己抑制：自室でプラモデルを作り続けたことによって，他人との交わりを避け，黙々と作業をする自己抑制が見られた。

**４．衝動性の種類：日常の接し方表より**

衝動性の種類は，父親からの直接的な身体的な暴力や頻繁に父母の夫婦げんかにさらされていたことから，自傷他害行為，感情の不安定，感情の爆発，さらに自分が何者であるか，何をしたいかが定まらないことが考えられる。

**５．自尊感情の傷つきから衝動性**

メインである「完全傾向」への自尊感情からの影響力はやや高いが，その他，「完全傾向」と中程度の相関関係のある「自己決定」「努力意義」「競争意識」への影響力もやや高い。さらに，「気配傾向」「他人評価」「親密回避」への影響力は中程度あり，いずれにしても，自尊感情が傷ついた場合に，さまざまな点で衝動性を突出する可能性が高い。褒めるなどして，自尊感情が傷つくことから守ることが大切である。

以上を支援の手順にそって記述する。

**６．支援の手順**

**○　支援の手順**

**※本人は，〔父親から暴力を受けているので，自傷・他害行為が考えられた。さらに，父母の諍いを経験していることから，行動と感情の衝動的不適応が混在して生ずる可能性もあると考える〕**

**①支援表から禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）を探る**

・禁止令は「存在するな」と予想する。

・拮抗禁止令（ドライバー）は，「完全であれ」である

・禁止令「存在するな」の根拠は，父母の夫婦喧嘩に曝されていたこと。また，父親からことある毎に身体的な暴力を受けていた。
※拮抗禁止令（ドライバー）が「完全であれ」の根拠は，しゃべり方が読点で継ぐ仕方で，句点になかなか到達しないこと。プラモデルを精巧に作ること。部活動の時のチームメイトに完全さを求める。

⇩

②拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子

| | | |
|---|---|---|
| １．他人を喜ばせよ | 気配りをする傾向 | |
| | 他者の評価を気にする傾向 | |
| ２．一生懸命やれ | 自己決定をしたい傾向 | |
| | 努力することに意義がある傾向 | |
| ３．急げ | 競争意識を持つ傾向 | |
| | 拡散してしまう傾向 | |
| ４．強くあれ | 不信感を持つ傾向 | |
| | 親密になることを避ける傾向 | |
| | 自己抑制をする傾向 | |
| ５．完全であれ | 完全である傾向 | ○ |

【本人のエピソード】
話し方が，読点が多く，なかなか句点まで到達しない話し方。さらに，精巧なプラモデルをコツコツと制作すこと。部活動ときに，チームメイトに完全に練習メニューをこなすように発言をした。

⇩

「完全傾向」は「気配傾向」「他者評価」「自己決定」「競争意識」「努力意義」と中程度の相関が見られる。上記（２）をエピソードとして，表を埋めると，

| 拮抗禁止令 ↓メインに○ | | 気配傾向 自尊中 | 他人評価 自尊中 | 自己決定 自尊高 | 努力意義 自尊高 | 競争意識 自尊高 | 拡散傾向 | 不信傾向 | 避親傾向 自尊中 | 自己抑制 | 完全傾向 自尊高 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ○ | 完全傾向 | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | |

**【拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子の刺激状況：中程度の下位因子】**

・完全傾向：練習後に反省を行い，常に練習方法を改善したことにより，改善が図られたと予想される。本人のなかで完全性が壊れる思いがすると，自尊感情が傷ついて衝動性が出現することがある。その部分に注意が必要である。

・気配傾向：副キャプテンになって，チームをまとめるために，気配りする立場におかれたことがあげられる。気配りをすることが，うまくいかないと衝動性が出現することがある可能性があるので，サポートが必要になる。

・「他者評価」：プレーのたびごとに顧問が評価を与えたこと，その評価も日を追うごとに高くなっていったことが上げられる。評価を適切におこない，本人の自尊感情を傷つけることを避けることに注意をする。

・「努力意義」：日々毎日チームが強くなるために，本人を含めてチーム全体が努力を繰り返したと予想する。努力を認めて自尊感情が傷つかないようにすることが肝要である。

・「自己決定」：自主的に朝早くからの練習・日曜日を返上して練習試合に参加した。ただ，顧問は直接支援をした思いがないので，△をつける。

何事も自分で決めさせて，自主的に行わせないと自尊感情が傷ついて衝動性が発現する可能性がある。

・「競争意識」：午後の練習のなかで試合形式を多く取り入れて，練習を行い，この部分の拮抗禁止令の刺激を頻繁に行った。本人の興味・関心はこれが中心だったと予測される。競争をして負けが続いたり，顧問が競争相手のことを褒めて，本人の価値を下げることがあったりすると，自尊感情が傷つき，衝動性が出現することがあると予測される。

**【相関関係が少ない下位因子】**

・拡散傾向：支援をしなかったが，サッカーやプラモデル作りという多方面にわたることが，これに刺激を与えたかもしれないが，一応表には✖を付ける。

・不信傾向：目標とする高校をライバルとして常に念頭に入れて，その高校に打ち勝つために工夫を心がけた。

・親密回避・自己抑制：自室でプラモデルを作り続けたことが，他人との交わりを避け，黙々と作業をする自己抑制が見られたと考えられる。ある程度，本人と距離を置きながら，支援をすることが本人の自尊感情を守ることにつながると考えられる。

**【自尊感情の傷付きから衝動性を誘発する可能性】**

惹起可能性高い：「自己決定」「努力意義」「競争意義」の傷つき

惹起可能性：「気配傾向」「他人評価」「親密回避」の傷つき

となる。このことから，本人の有する拮抗禁止令（ドライバー）に沿って支援したことが検証されことが認められる。

**事例５**

**【年齢・性】**当時 17 歳，F 女（女子高校生）

**【教室での留意点：第２章からの観点】**以下の生育歴を見ると、親から冷淡な待遇を受けてそだったことから，本人の感情コントロール不能が考えられた。また，父母の諍いから，感情のほかに衝動的な行動も起こりうる混合型の可能性も考えた］

**【生育歴】**

父親はコンピューター技師，母親は幼稚園の保育士である。姉は有名国立大学の 3 年生の学生である。小さいころから母親は姉をかわいがり，F 子には気持ちをあまり向けることなく，冷淡である。幼い頃は，父母の夫婦喧嘩をが起こると大泣きをしていた。

中学校２年生くらいから，ふらっと家出することが度々見られた。家出する先はそこから 30 キロ先にある空港とか，港町とかが多いが，あるときはバスを乗り継ぎ，およそ 100 キロ離れた都市で補導された。家を出てから補導されるまでは，はっきりとした記憶があり，解離ではないと判断された。そのときの気持ちを聞くと，「家にいられなくて，空しくなってもうどこかに行ってしまいたい，どこかの町で１人暮らしをしようという思い」になると言う。しかし，無計画に家出をしても行く当てもなく，すぐに補導されることを繰り返した。この行動は，下記日常の接し方表をもとに述べると，《①衝動的な家出，②日常の接し方表の行の A，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》。そのようなことから，家では家出対策のため，遊びに出かけることも許されず，家に缶詰状態に置かれた。また，学校の送り迎えは母親と父親が交代して行い，完全な管理の下に置いた。そんななか，高校２年生の夏休み前，たまたま遅刻をして登校した時，体育の授業で他の生徒たちが体育館に行って教室に誰もいないのを幸いとして，クラスメイトの机やカバンの中を物色した。たまたま通りかかった教員に発見され，停学処分になる。また，停学中

に近くのスーパーマーケットで菓子類を万引きしていたことがわかった。万引きは日頃の鬱屈とした思いを果たすためとされた《①感情の不安定，②日常の接し方表の行の A，③日常の接し方表の列にある「生徒のストレス下の状況」》。

家庭訪問の際，家庭の様子を窺うと，F 子が母親に異様に気を使っているように感ぜられた。例えば，教員にお茶を出す際に，母親の顔をまず見てから，「私が入れる」とか，反省日誌を見せる際に，「お母さん見せていい？」と承認を求めることをした。その後，家庭訪問の際毎に，一つひとつの動作に母親の承認を求めるような印象を受けた。

**表 15　F 子 教室での安心・安全のために（日常の接し方表）　太枠が本事例に適用**

**B 列と C 列は，本事例に関係がないのでカット**

| | 生徒のストレス下の状況 | 親の生育の可能性 | 衝動的な行動を招く教員の行動 | 予防的措置 |
|---|---|---|---|---|
| A感情コントロール不能 | ・感情が思い通りにならない。<br>・生きている実感がわからない。<br>・衝動的な家出。 | ・無関心・冷遇を受けていた可能性。 | ・「忙しいから後でね」の何気ない一言。<br>・かまってほしいと付きまとうときに無視。<br>・疎外感を抱かせる。 | ・チームを組んで疎外感を抱かせない工夫・忙しいときは他の教員が対応。 |
| D上記のことが混在 | 上記の３つが混在する。<br>・感情の不安定と自傷行為（感情の不安定と自傷他害行為） | ・父母の諍い（夫婦喧嘩）父親などのＤＶ。<br>・貧困・借金の取り立てなどにさらされる環境の悪化。 | ・学校の秩序がなく不安定。<br>・クラスで大きな音や破壊音等。粗暴行為。 | ・学校内で秩序を維持し，環境を安心，安全なものにする。 |

**【家族構成】**

父親（当時 35 歳），母親（当時 40 歳），姉（20 歳：有名国立大学生）

**【支援過程】［X 年４月～X+３年３月］**

まず，本人に対して（クラス全員に対してであり，本人だけでないが），疎外感を抱かせないように定期的（一週間に一回）に面談をする。また，本人が積極的に話しかけてきたときはどんなに忙しくても話を聞く態度を示し，教員の何気ない態度により本人が無視された気持ちにならないように気をつけた。また，後述するが，担任だけでなく部活動の顧問や部員など多くの者たちが本人の気持ちを支えた。

停学の後，自分のこれからを考え，学校生活に専念することを模索する。また，家族の

過度の監視をやめるように担任から要請する。学校に復帰後に，本人といろいろと話し合って，ちょうど仲のよい友人がやっている空手部のマネージャーを一緒にやることになった。全国大会に度々出ることがある強豪チームで，マネージャーは，空手部の練習のタイム管理，ミーティングのメモ，試合や練習のビデオ取り等，練習日誌をつけること，生徒の様子の記録（調子が悪い等々），試合の記録など多岐に渡っていた。始めは，親や担任からやらされ感があったようだが，練習試合や大会に向けて練習の量が増えていくにつれて，段々と熱中をして，自分から進んで仕事をやるようになった。仕事はミスなく「きっちり」「部員に迷惑がかからないように」やるようにした。ミーティングの際，マネージャーから一言を求められる部分があり，始めは，「みんな頑張ってほしい」とだけ述べていたのが，「試合に勝って全国大会に行くために，毎日２時間の練習時間を守ってください」と具体的に言えるようになってきた。また，他のマネージャーの友人と競って仕事をして，そのうちに気になる（好きな）男子部員ができたようである。しかし，そんななか高体連前に一度，部活動をやめたいとの相談が担任の方にあり，事情を聞くと，泣きながら「マネージャーの仕事をやることが虚しい」と言う。詳しく事情を聞くと，「仕事はきちんとやろうと心がけているし，実際きちんとやっている。でも，みんな知らないふりをしている（だれも感謝の言葉をかけてくれない）」と述べる。疎外感が教室でなく，部活動で起こったことが分かった。F 子の周りの部員達は，疎外をしているわけでないと予想されたが，F 子自身の受け止め方はそのようであると予想された。生きている意味を見失いかけている状況になった。悲哀の感情が出て，コントロールできない状況であった《①疎外感，②日常の接し方表の A，③衝動的な行動を招く周りの行動》。部員が喜ぶ姿を見るのが快いようで，常に「ありがとう」とか「役に立っている」とかの評価を気にしている様子であった。担任から顧問に連絡をして，顧問や部員から「ありがとう」とか「助かっている」との言葉をかけてもらうようにした《①チームを組んで疎外感を与えない，②日常の接し方表の行の A，③日常の接し方表の列にある「予防的措置」》。大会の前になると，20 時頃下校をすることがあり，体がとても辛そうであったが，この部活動の間は衝動的な家出や万引きを起こすことはなかった。３年生になって全国大会に出場し，夏の引退後はやや不安定になったが，その後，すぐに私立大学の AO 入試などがあり，その受験に集中をしたのち大学

に進学した。

**【支援表と支援計画を使った検証】　※後掲支援の手順５参照**

**１．Ｆ子の拮抗禁止令（ドライバー）と下位因子**

Ｆ子の拮抗禁止令（ドライバー）は，母親に異常に気を使う様子から，「他人を喜ばせよ」であろうと仮定される。また下位因子は，「気配傾向」であろうと予測する。部活動のマネージャーという仕事は，チーム全体と部員に対して気配りを常にする仕事でもあることから「気配傾向」を満たしていると予想する。ところで，「気配傾向」と中程度の相関関係があるのは，「他者評価」「完全傾向」で，弱い相関関係があるのは，「自己決定」「努力意義」「競争意識」である。これらを見ていくと，

**２．メインの下位因子と中程度の相関関係**

（１）「気配り傾向」は，空手部のマネージャーを行い，チーム全体や部員の状態をいろいろと気配り管理した。

（２）「他者評価」を得られないことから，一時マネージャーをやめることが出てきたが，後に顧問の方から，「褒める」評価をするようにした。このことにより，「他者評価」を得られるようになったと考えられた。

（３）「完全傾向」は仕事を完全に，「きっちり」やらないと，部員に迷惑がかかることから，そのように実施したことにより，「完全傾向」は刺激が与えられたと考えられた。

**３．相関関係が少ない下位因子**

（１）「自己決定」については，初めはやらされ感が強かったが，仕事の量が増えて行くにつれて，自分から進んでやるようになった。

（２）「努力意義」については，チームが目標に達成するように，努力を繰り返した。

（３）「競争傾向」については，まず，県大会に向けて練習を開始していくことや練習試合をすることによって，自分の活動が他の高校に勝っていくことにつながるのが意識できたと考えられた。また，友人の女子生徒と仕事を張り合うことによって，競争意識も刺激されたと考えられた。

**４．衝動の種類（Ｆ子）：日常の接し方表より**

親の無関心に晒されて育ったことから，感情のコントロールが時にできなくなり，自分

が何者であるかの確信が持てなくなることがあり，衝動的な家出などをすることがある。

**５．自尊感情の傷つきから衝動性**

メインである「気配傾向」と中程度の相関関係にある「完全傾向」は，やや高く自尊感情から影響力があるために，本人が完全さを損なう思いにとらわれた時に，衝動的な不適応行動が発現すると予測する。その他，メインと中程度の相関関係にある「他者評価」への自尊感情から影響力は中程度あるので，他者からの良い評価を得られずに自尊感情が破綻して，衝動性が発現することに注意を払う。その他，メインとあまり相関関係がないが，「自己決定」「努力意義」「競争意識」への自尊感情から影響力へはやや高いので注意を有する。自己決定することを損ねたり，努力をしていることが無意味に思われたり，競争することに敗れた思いにとらわれた時に，自尊感情の破綻から衝動性が発現する可能性が場合によってあると予測される。

**６．支援の手順**

**○　支援の手順**

**※本人は，〔親の無関心や冷遇を受けていることから，疎外感をうけると感情のコントロールができない，感情の爆発，存在の確認が起こると考える。また衝動的な家出も考えられる〕**

**①支援表から禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）を探る**

| |
|---|
| ・禁止令は「お前であるな」と予想する。<br>・拮抗禁止令（ドライバー）は「他人を喜ばせよ」である |
| ・禁止令「お前であるな」の根拠は，A 子に対する母親の冷淡さと，姉に対する兄弟葛藤からである。<br>・拮抗禁止令（ドライバー）が「他人を喜ばせよ」の根拠は，常に母親に異常に気をつかい，顔色を窺っていることである。 |

②拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子

| | | |
|---|---|---|
| １．他人を喜ばせよ | 気配りをする傾向 | ○ |
| | 他者の評価を気にする傾向 | |
| ２．一生懸命やれ | 自己決定をしたい傾向 | |
| | 努力することに意義がある傾向 | |
| ３．急げ | 競争意識を持つ傾向 | |
| | 拡散してしまう傾向 | |
| ４．強くあれ | 不信感を持つ傾向 | |
| | 親密になることを避ける傾向 | |
| | 自己抑制をする傾向 | |
| ５．完全であれ | 完全である傾向 | |

【本人のエピソード】

母親に気を使う様子が異常なほどである。生徒指導で家庭訪問の際，お茶を入れるときや，日記を見せるときなど，いちいち親の顔色を見る。

⇩

「気配傾向」と中程度の相関があるのは，「他者評価」「競争意識」「不信傾向」「完全傾向」である。上記（２）のエピソードから，

| 拮抗禁止令<br>↓メインに○ | 気配<br>傾向<br>自尊中 | 他者<br>評価<br>自尊中 | 自己<br>決定<br>自尊高 | 努力<br>意義<br>自尊高 | 競争<br>意識<br>自尊高 | 拡散<br>傾向 | 不信<br>傾向 | 避親<br>傾向<br>自尊中 | 自己<br>抑制 | 完全<br>傾向<br>自尊高 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ○ 気配傾向 | | ○ | ○ | ○ | ○ | | | | | ○ |

【拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子の刺激状況：メインと中程度の相関関係】

・気配り傾向：空手部のマネージャーを行い，チーム全体や部員の状態をいろいろと気配り管理した。

・他者評価：途中まで部員から正当な評価が得られないことから，衝動的にマネージャーをやめようとしたが，顧問の計らいで，正当な評価が得られるようになった。この「他者評価」が得られないと自尊感情が傷つく可能性があり，自尊感情からやや高い影響力を受けている拮抗禁止令（ドライバー）の縮小を招来し，衝動性を惹起することがあるので注

意を要する。

・完全傾向：ミスなくきっちりと仕事をやるようにしたことから，この下位因子に刺激が与えられたと予想する。完全に仕事をやるという部分が自分の思っている程度に達しないなどがあると，自尊感情が傷つき衝動性が発現する可能性がある。

**【相関関係が少ない下位因子】**

・自己決定：初めはやらされ感が強かったが，仕事の量が増えて行くにつれて，自分から進んでやるようになった。やらされ感がいつまでも残ってる場合，自尊感情が傷つき，場合によって衝動性が発現する可能性がある。

・努力意義：チームが目標に達成するように，努力を繰り返した。正当な評価を得られなかったり，チームがいつまでも強くならなかったりして，努力する意義が自分で見出せなくなった場合に，自尊感情が傷つき衝動性が発現する可能性がある。

・競争傾向：他のマネージャーと張り合って部員の世話をする姿が見られた。他人との競争に負けたりして競争を維持できなくなると自尊感情が傷つくので注意を要する。

**【自尊感情の傷付きから衝動性を誘発する可能性】**

惹起可能性高い：「他人評価」「完全傾向」の傷つき

惹起可能性：「自己決定」「努力意義」「競争意識」の傷つき

となる。このことから，本人の有する拮抗禁止令（ドライバー）に沿って支援したことが検証されたことも認められる。なお，本人が部員から評価を得られなかったとき，自尊感情が傷つき，「他者評価」さらに自分が完全に仕事ができないという「完全傾向」が縮小を起こして，禁止令からの衝動性が現出されたと考えられた。

## 第９節　事例の検証のまとめと考察：拮抗禁止令の働きに注目して

事例１から３は拮抗禁止令（ドライバー）に刺激を与え，禁止令から発せられる衝動的な不適応行動を抑止することを目指した面接の過程である。また，事例４から５は，生徒の衝動的な不適応行動に対して教育上効果のあった事例について，事後的に検証を行ったものである。本来ならば事前にこの「支援の手順」を作成し，それに基づいて支援をするべきものであるが，現実的に１つの方法を実験的に教育現場で施行することは不可能に近い。そこで，教育上効果のあった事例が，事後的に支援の手順の要素が含まれているかを検証して，現場への適応可能性を検討した。その際に，本研究に至るような知見をもって，日常的に生徒と接した。

まず，事例１においては，親の冷淡な態度から感情のコントロールができず，また親の諍いから自傷他害行為に陥る可能性をもった生徒の事例であった。この場合，本人に疎外感を与えないことと，授業の平穏と学校生活の静謐を保つために，本人を含めて，クラス全員に粗暴行為を禁止した。その際，朝の打ち合わせのときに，このことを確認した。本人は，禁止令２「お前であるな」が禁止令１「親しくなるな」により隠され，さらに，禁止令１「親しくなるな」が拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」に隠されている状況であった。この拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」が現れている間は，あまり自分の事を事を語らずに，ピアスをあたかもよろいのごとく顔中につけて，相手を萎縮させてはいるが衝動的な行動は惹起されなかった。この「強くあれ」の下位項目は，「不信感を持つ傾向（不信傾向)」「親密になることを避ける傾向（親密回避)」「自己抑制をする傾向（自己抑制)」となる。A 男について日常の様子から検討したところ，この３つのなかで，「親密回避」が強いと予想した。この「親密回避」に影響を与える他の拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子は，「自己決定をしたい傾向（自己決定)」「努力することに意義がある傾向（努力意義)」と中程度の相関関係を持ち，「競争意識」「拡散傾向」「自己抑制」「完全傾向」と弱いながらも相関関係を持つことがわかった。これらを満たしながら，教育活動を展開していったことで，衝動性が弱くなっていったと考えられた。本人の興味関心から進学指導という方法によって支援していったのであるが，受験勉強自体が他者と「親密になることを避ける」孤独な勉強を行い，「努力をすることの意義」を確認しながら，自分で進路を「自

己決定」して，日々を送る行動であると考えられた。また，受験勉強は他と競り合う要素も有していると考えられたことから，「競争意識」を満たしていると考えられた。そして，この受験勉強は自分で決めた方法であり，自分の将来を常に「自己決定」するという意味が込められている。さらに，コツコツと「自己抑制」をしながら，「完全傾向」をめざすものと解される。このことから，この教育活動によって衝動的な不適応行動が拮抗禁止令（ドライバー）によって隠されたと解する。ただ，「拡散傾向」は支援をした経緯がないが，さまざまな種類の科目を一度に多くこなしていかなければならなかったことから，「拡散傾向」を満たした可能性がある。

事例２においても母親からの冷遇，夫婦喧嘩に曝されていたことから，感情のコントロールが出来ず，自傷他害の可能性が２章の研究成果から窺われた。このことから，本人に疎外感を与えないこと，また，クラスの静謐を保つことを念頭において，日常接するように担任と話し合った。これは「強くあれ」の事例であるが，Ｂ夫に関しては，母親・兄・教員に対する不信感があり，「不信感を持つ傾向（不信傾向)」が考えられた。一方で，黙々とゲームをしたり，ボランティア活動をしたりすることから，「自己抑制をする傾向（自己抑制)」であることも考えられた。まず，「不信傾向」を見ると，「競争意識」「拡散傾向」「自己抑制」に中程度，「親密回避」「完全傾向」に弱い相関関係をもつ。一方「自己抑制」は「不信傾向」と中程度，「競争意識」「親密回避」「完全傾向」に弱い相関関係を持つ。「不信傾向」は，支援の間も常に親・兄や特定の教師に対して，昔からもっていた思いと考え，これを否定することなく，柔らかく受け止めて行くことを心がけた。特に兄に対しては，ライバルという考えに変換を試み，刺激を与えた。このことにより，「競争意識」にも刺激を与えられたと考えられた。また，ゲームやボランティア活動を黙々と行うことで，「自己抑制」を満たしていったと考える。「拡散傾向」は，支援をした思いが教員の側にはないが，本人はボランティア・ゲーム等広い活動をしていることから，この下位因子にも刺激が与えられたと考えられた。いずれにしても「お前であるな」からの衝動性が，拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子に隠されたと解する。

事例３のＤ男は酷い虐待に曝された生徒である。まず，親の無関心に曝された結果，感情のコントロールをうまく図ることができなく，教室での日常的な接し方として疎外感を

与えないように担任と話し合った。また，姉から酷い虐待を受けていることから，自傷他害行為に走ることに気をつけながら，D男の存在を認めることを考えた。そして，酷い夫婦喧嘩に曝されていることから，上記のことが複合的におきることを注意した。

本事例は，禁止令「存在するな」と拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」の人生脚本を有するD男と共生関係にあり，禁止令「感じるな」，拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」を有するC子との面接がことの発端であった。共生関係にある場合は，一方の者が他方の者の親の自我を使用するので，一方の者が他方の拮抗禁止令（ドライバー）を使用して，禁止令から衝動性を防いだり，また自分の拮抗禁止令（ドライバー）を使用して衝動性を防いだりする。C子もD男も拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」を有することから，A子の拮抗禁止令（ドライバー）を使って，D男は衝動性を防いでいることになる。さらにD男の拮抗禁止令（ドライバー)「強くあれ」の下位因子を見ると,「不信傾向」「親密回避」である。「不信傾向」については，衝動性をより弱めるため相手に対する不信（衝動性至らない弱い不信：本論文ではライバル視に変換させること）が継続することと,「不信傾向」と中程度の相関がある「競争意識」と「拡散傾向」，さらに弱い相関関係のある「親密回避」「自己抑制」「完全傾向」に刺激を与えた。また,「親密回避」に関しては「自己決定」「努力意義」との間に中程度の相関関係があり,「競争意識」「拡散傾向」「自己抑制」「完全傾向」との間に弱い相関関係が認められ，これらに関して刺激を与えた。

まず,「不信傾向」は，　C子の義母の話をとりあげることにした。また，工場長と「厳しいライバル関係」の見方を構築することににより，この部分の刺激を与えられると考えられる。「親密回避」は，アルバイトにおいて自分の決められた仕事をこなす作業が「親密回避」に刺激が与えられていたと考えられるが，ただ，クラスメイトとの「親密回避」が激しくなると，却って衝動性を発現すると予測されるので，注意を要した。「競争意識」は,「不信傾向」と同じようにアルバイト先の工場長に対して，ライバル心（負けたくないと思う心）を持ったことによる。自尊感情からこの下位因子に対する影響力はやや高いので，この部分の自尊感情の取り扱いは注意を有した。特に，ライバル視する工場長とかをほめてD男の価値をさげることをいうと，たちまち衝動性が発現すると予測した。「拡散傾向」は，アルバイトをしたり，C子との交際に熱中したり，面接をしたりして，あれこれ首を突っ込んで，拡散傾向の状況を示すが，C子がいるので，ブレーキの存在になっていた。

「自己決定」は，筆者と面接をする際も，またアルバイトをする際も，Ｄ男がＣ子に励まされるも最終的に漬物工場を自分で決めて始め，それが継続されたことにより，刺激が与えられていると考えられる。「努力意義」は，虚しい気持ちを治したいという真摯な気持ちから面接を継続したこと，さらに漬物工場が決まってからアルバイトに真面目にいっていたことにより，この下位因子に刺激が与えれたと仮定されるが，この下位因子に関しては，判然としない。

以上が支援の手順を使って面接場面での効果を検証をしたものであるが，実際の教室場面ではいなるものであろうか。その検証が事例４・５である。

事例４・５は，面接という方法ではなく，実際の教育活動を展開するに当たって，衝動的な不適応行動が強かった生徒が支援の結果，衝動的な不適応行動が弱まった事例を経験した。事例４は，父親から直接的な暴力をうけ，さらに，父母の諍いにさらされ続けたことから，他害行為が顕著な生徒の事例である。この生徒に対しての日常的な接し方は，本人の存在を肯定的に受け止め，教室内の静謐を心がけて，本人を含めて他の生徒の粗暴行為が現出されないように勤めた。また，同時に「完全傾向」を持つ衝動的不適応行動の強いことから，この生徒に対してはサッカーを通して，「競争意識」を中心に「気配傾向」「他者評価」「自己決定」「努力意義」などの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子をも満たしていったことである。「気配傾向」は副キャプテンになったことで，チーム全体に気配り傾向が求められ，「他者評価」は，顧問からの評価を受け，紅白戦で「競争意識」が刺激された。また，サッカーの練習を繰り返すという「努力意義」が自分の「自己決定」により実行された。また「完全傾向」と弱いながら相関関係を有する「不信傾向」は，目標とする高校をライバル視して練習をした。「親密回避」と「自己抑制」は，自室でプラモデルを作り続けたことが，他者との交わりを排斥した結果になった。「拡散傾向」は支援をした思いがないが，多趣味がこの傾向に刺激を与えた可能性はある。高体連が終わり，部活動を引退したあとは，これらの指導が思うようにできなかったことから，衝動的な不適応行動が幾分ぶり返した。

事例５においては，家族から冷遇を受け，衝動的に家出や盗みを繰り返す生徒の事例である。冷遇をうけていたことから，感情のコントロールがうまくいかなく，疎外感を受けると衝動的な不適応を呈する可能性があるので，担任のほかに，部活動の顧問，部員等が

積極的に心をかけるようにした。この事例は,「気配傾向」をメインにそれと中程度の相関関係を持つ「他者評価」「完全傾向」，弱い相関関係を持つ「自己決定」「努力意義」「競争意識」の拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子に刺激が与えられたことの事例である。すなわち, 空手部のマネージャーという主体的に役目をこなす姿勢が,「自己決定」により「努力意義」を持って仕事やることにつながった。部員への「気配傾向」や仕事の「完全傾向」を満たし，さらに全国大会に出場するということが,「競争意識」を満たしていったと考えられた。ただ，一見順調のように見えた支援で，唯一「他者評価」が満たされることがなく，途中,「部員から感謝の声がかけられない」として，マネージャーを辞めようとした。その後，顧問の配慮があって，この下位因子も満たされたと考えられた。以上から，いずれの事例も効果があったのは，第２章の量的な結果を裏付ける証明となるものと解する。

なお，第２章から，衝動的な不適応行動が高まるときに，それを抑止するために，自ら拮抗禁止令（ドライバー）を高めることが見られた。例えば，全ての事例で，拮抗禁止令（ドライバー）の高まりが見られて，それが維持できなくなったときに，衝動的な不適応行動が現れた。すなわち，拮抗禁止令（ドライバー）の高まりを衝動的な不適応行動の直前の目印とすることも可能と考えられた。

前川（2004）は，衝動的な不適応行動を取る生徒のコントロール方法として，子どもが爆発寸前の「種火」に気付くような支援が効果的と述べている。すなわち，爆発する寸前の「頭がぐるぐるする」「大声をあげたくなる」などの兆候が現れたときに，静かな部屋に行くとか，自分に「こんなことで爆発したら損だぞ」「ストップ」などの声をかけることが衝動的な不適応のコントロールになるという。自己の拮抗禁止令（ドライバー）を知って，爆発寸前の傾向を知ることにより，そうした支援も効果的になると考えられよう。

# 第４章　総合考察

# 第４章　総合考察

以下第１章から第３章までの総合考察を行う。

## 第１節　本研究の結論と学校での支援への示唆

第４章では，本研究の結論と学校での支援の示唆的私見を述べる。

第１項では，本研究の結論を述べる。第２項では，本研究の結論から得られた，支援の手順により，衝動的な不適応行動解決への示唆を述べる。第３節では今後の課題を述べる。

### 第１項　本研究の結論

論文冒頭の部分で問題の所在，さらに虐待を極致とする「存在を否定される」ほどの仕打ちを親から受けた生徒の心身に現れる特徴と，学校生活場面での衝動的な不適応行動を弱めるための先行研究を検討し，課題を設定し，本研究の目的を述べた。

第１節では，教育現場での経験をもとに，「教育困難校」においては衝動的な不適応行動に陥る生徒が多く，教育現場が混乱をする場合があることを述べた。高校などの教育現場では，虐待などを原因とする衝動的な不適応行動を起こす生徒に対しては，有効な手段を持ち合わせず，それに対応するために医療機関に受診させるにも虐待をした親はそれに同意をさせることがほとんどない。さらに児童相談所に問い合わせるにも，児童福祉法の年限の 18 歳に近いことと，父母の夫婦喧嘩や精神的な冷遇，幼少時代の虐待を受けたことなどを持ち出しても，児童相談所がそれに対して対応することは稀である。結局，生徒の最後の砦となるのは高校の担任であるが，衝動的な不適応行動を繰り返すことにより，手を焼いた担任が生徒に自主退学を勧める皮肉かつ残念な結果になることが度々ある。生徒は退学の後，場合によっては凶悪犯罪に手を染めることも述べた。そこで，第２章第１節においては，被虐待生徒の特徴をもう一度確かめることと，学校生活の場面で通常の教育資源を用いて，生徒の衝動性を弱める方法がないかの先行研究を調べた。その結果，被虐待生徒は様々な精神的な障害，人格障害を起こす考えや，その重篤さからカテゴリー診断学で捉えることができないという考えまであるが，

その共通する特徴は衝動的な行動であり，原因は専ら愛着とトラウマの問題が主要であることが判明した。さらに，学校生活場面での衝動的な不適応行動を抑止する先行研究を調べところ，学校現場で被虐待生徒に対する対応を述べる先行研究や具体的な療法とする先行研究があったが，現場の教員が実際に使用し得る具体的なものは存在しなかった。

ただ，先行研究に共通することは，①被虐待生徒が受け入れられて，置かれた環境が安心・安定をしていることを本人に効果的に知らせること，②言葉や行動など，言葉等の表象機能の習得させ，生徒の衝動的行動や感情などコントロールを図ること，であった。また，本研究において交流分析理論を選択した理由を述べた。交流分析には，親の養育態度の様態によって，子どもの人生の脚本がどのように決まっていくかという人生脚本の理論・仮説がある。その親と子どもの対応の結果，言語獲得以前は禁止令，言語獲得以後は拮抗禁止令（ドライバー）としてのメッセージが与えられいるとする理論である。禁止令は 12 個あり，拮抗禁止令（ドライバー）は 5 個あるとされ，虐待を受けた場合は専ら「存在するな」を与えられるとされる。そして，禁止令や拮抗禁止令（ドライバー）は，親の具体的な養育態度と，その養育態度の結果子どもがどのような具体的な行動をとるかがある程度分類されていた。すなわち，交流分析では，ある程度親子の対応関係の様態が分かり，本研究の目的に適う。禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）の相互の関係は，禁止令による行動が拮抗禁止令（ドライバー）により隠されて（cover されて），禁止令による破滅的な行動が現れてこないということも述べた。さらに，交流分析理論によると，幼い頃，親から受けた禁止令や拮抗禁止令（ドライバー）は容易に変わることはなく，高校生・大学生になっても，その禁止令や拮抗禁止令（ドライバー）の影響下に置かれることを述べた。

第２節では目的に照らして，課題を設定した。すなわち，本研究は課題１として，生徒の具体的な衝動的不適応行動や感情が，養育者のどのような具体的な養育により惹起されるのかを知るとともに，それを元に生徒に安定・安心をあたえる契機をつかむこととした。

第２に学校生活の場において，生徒のそのような衝動的な不適応行動や感情の表出を幾分でも和らげる方法を考察することを目的とした。

第２章においては，課題１，すなわち，親の養育態度と生徒の不適応の関係を調べた。

第２章第１節では，第２章の目的と方法において，目的は課題１を解決すること，方法

は，文献調査の後，探索的な量的検定を用いることを設定した。また，研究の結果，生徒の不適応行動から養育者の養育態度の意義が判明し，生徒が衝動的な不適応行動を惹起するポイントが仮定され，不適応な行動を起こすことを防止する意義と可能性について述べた。

第２章第２節においては，虐待を受けると身につける禁止令「存在するな」がいかなる構造を持つかを探索し，そこから親のどのような虐待行動が，子どもに現れてくるかの文献をもとに調査し，心理系大学院の教員並びに大学院生４名の協力を得て，整理をし検証を試みた。その結果，「親からの威嚇・拒絶因子」（下位因子は「直接的に親からの働きかけによる威嚇・拒絶」「間接的に親からの働きかけによる威嚇・拒絶」），「自己破壊因子」（下位因子は「他者をコントロールする自己破壊」「他者をコントロールしない自己破壊」），「自己無価値因子」（下位因子は「親の影響による自己無価値」「本人の自己無価値行動」），「他者破壊因子」（下位因子はなかった）に分類された。

第２章第３節においては，第２節で得られた結果をもとに質問紙を作成し，プライバシーの保護と参加の任意性を十分に担保した上で，管理職の許可のもと大学生・高校生に尋ね，得られたデータを SPSS により，主因子法，バリマックス回転により因子分析を行い第２節の結果を検証した。その結果，第１節とほぼ同様の結果が得られた。

第２章第４節においては，禁止令「存在するな」の規定因同士の関係と下位項目の関係を調べた。方法は第３節の結果に対して，Amos による標準化係数を求めて，分類された規定因子（項目群で構成される因子単位）相互間の影響力を調べた。その結果規定因子同士の中で，特に「親からの威嚇・拒絶因子」と「自己無価値因子」の間の相関関係は .949 ，「他者破壊因子」と「自己無価値因子」は .715 と強い相関が見られ，残りの規定因子間も中程度の相関が見られた。また，規定因子から下位項目へは，自己無価値因子と事故経験が.458 以外，全て６以上の影響力を有した。特に，「親からの威嚇・拒絶因子」に「直接攻撃」は .835，「存在否定」は .821，「環境恐怖」は .80，「死歓迎」は .869 の大きな影響力を与えることが判明した。

第２章第５節においては，禁止令「存在するな」の規定因子と衝動性の関係を調べた。方法は，安立（1999）の「境界例心性質問紙の各因子の項目」の「感情易変性・衝動性」の項目を使用し，「親からの威嚇・拒絶因子」全体との影響力を Amos による標準化係数から求めた。結果は，「親からの威嚇・拒絶」因子から，全ての衝動性の項目

へ中程度から強い影響力があった。このことから，親から子どもに送られる「親からの威嚇・拒絶」因子は，「衝動性」と密接な関連があり，特にその衝動性は「親からの威嚇・拒絶因子」によることが多いことがわかった。

第２章第６節において，「親からの威嚇・拒絶因子」からの衝動的行動のプロセスと感情易変プロセスへの影響力を調べた。すなわち，衝動的な行動化と感情の激変が，違うプロセスにより生成されるかを調査した。方法は「親からの威嚇・拒絶因子」の中の感情面と行動面の下位項目と，「感情易変・衝動性」の下位項目の影響力を Amos により調べた。結果は，「親からの威嚇・拒絶因子」から喚起される衝動的な行動化と感情の激変は違うプロセスで生成されることがわかった。親からの暴力などの有形力の行使を受けたり，接したりしたときの状況が，自傷行為・自殺企図などの行動面に影響を与えていた。しかし，親の無視・冷遇による感情面の生徒への影響力は，感情が本人の意思に反してコントロールできなくなることや，自分が「どのように生きたらよいのか」「生きているのか」等の「虚無感」に結びつきやすいとの結果が明らかとなった。さらに，親が「死を喜ぶ」態度，例えば，自殺企図や自傷行為，「生きるのがつらい」などの言葉や態度は，子どもが抑うつ・不安を訴えやすくなることとの関連が判明した。また夫婦喧嘩などの「環境恐怖」に曝され続けると，感情面と行動面の両方に影響を与え，憂うつな思いや，感情易変，さらに死にたいなどの希死念慮，自傷行為を起こさせたり，衝動的な暴力を行うように導くことが判明した。

第２章第７節は，第１章の総合考察を行い，上記記述したことを確認するとともに，教室において，衝動的な不適応行動に陥りやすい生徒を前にしたときに，衝動性を喚起しないためにどうしたらよいかの考え方を示唆し，その上で第１章の結論を述べた。そこでは，親から無関心・冷遇を受けていた可能性のある生徒が感情のコントロールが利かず，「自分が自分であること」「生きている実感がつかめない」などの態度を示し，そうした生徒の救いの求めに対して何気ない「先生は，忙しいから後でね」などの言葉を不用意に発した時に，生徒の衝動的な不適応行動が発現する可能性を明示した。また，生徒に自傷行為や「死にたい」と言った言葉が見られる場合は，親に直接的な暴力などをふるわれた可能性があることから，生徒の安全を脅かす言葉や態度によって，衝動的な不適応行動が発生する可能性があることを示唆した。さらに，必要以上の不安や憂うつを見せる生徒は，親自身が自殺，自傷行為をしたり，他者の死を喜ぶそぶりを見せた

り，「生きるのがつらい」という言葉を頻繁に発していた可能性があるので，かかる言葉も衝動性発露の引き金になるので注意をすべきことを述べた。最後に夫婦喧嘩などの父母の諍いや，借金の取り立てなどの環境の恐怖に曝され続けた場合は，感情の不安定や自傷行為などの行為を伴うものが混在して起こることが分かり，環境，つまり教室環境の安定を図ることが求められることを示した。

これらは，全体に伝えるのと同時に個別的に伝える必要あり，場合によって教師は見回りなどを頻繁にするなど，教員側が体を張って生徒の安全と学校の秩序を保っていることを生徒全体に示す必要があると考えられた。

このことは，虐待を受けた生徒に対する日常的な教員の接し方のあり方として，表（日常の接し方表）にして，日常の教育活動に資するようにした。

ところで，課題１の「幼少時代に親などの養育者が，子どもの存在を否定するような養育態度をとった場合，高校生，大学生は衝動的な行動や感情を取りやすくなるか。また，そのような行動，感情が惹起されるのであれば，養育者のどのような具体的な態度が生徒にどのような具体的で衝動的な行動に影響を与えるのか」については，以上の結果から，親から虐待やそれに近い養育態度を受けた生徒は，高校生，大学生にも衝動的な不適応行動を惹起することがわかった。また，不適応行動は，上記したような親の態度との対応，関連性があることが認められた。

第３章は，衝動性の発現する時期と学校資源を使用して衝動的な不適応行動をどのように弱めるかについての方法を考察した。

第１節（第３章）においては，第２章の目的を述べた。すなわち，禁止令から衝動的な不適応行動が惹起されるにしても，それを従来からの学校資源を用いた教育活動のなかで，予防する方法はないかを模索した。そのための方法としては，交流分析理論における「拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令を隠す」という理論を用いて，量的な調査と検定を実施することを計画した。さらに，その意義として，第１に拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令からの衝動性を隠すのであれば，衝動性が強まれば拮抗禁止令（ドライバー）も強まり，拮抗禁止令（ドライバー）が衝動性を隠しきれなくなり，衝動性が外に現出することが予測されるので，拮抗禁止令（ドライバー）の高まりが衝動性発現の前段階と予測された。第２に，拮抗禁止令（ドライバー）は「他人を喜ばせよ」「急げ」「努力せよ」「強くあれ」「完全であれ」の性質を帯びるものであれば，行動の様態

は様々考えられることから，学校資源を用いて生徒の行動をデザインしていくことが可能であると考えられた。第３に，拮抗禁止令（ドライバー）の性質を帯びた学校資源で禁止令からの衝動性を隠している間に，親を説得して医療機関につなげたする時間を稼ぐことができると予測される。なお，先行研究に自尊感情の傷つきから衝動性が発現される事が示されることから，自尊感情が高く不安定場合は，その傷つきから，拮抗禁止令（ドライバー）が収縮して，衝動性が発揮されることを本研究で明確化した。

第３章第２節においては，衝動性と拮抗禁止令（ドライバー）の量的調査の実施を行った。方法は調査会社に依頼して，20 歳から 23 歳までの青年期後期の男女 230 名を対象とした。項目内容は，押川（2010）の各拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子と安立（1999）の境界例心性の下位因子である衝動性を用いて，それぞれ 5 件法により実施した。これにより「衝動性」から「自己抑制」以外，各拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子全てに対して，中程度の相関関係があった。また，拮抗禁止令（ドライバー）下位因子同士の相関関係もあるものもあり，このことから衝動性が，拮抗禁止令（ドライバー）に隠されている事がわかった。

第３章第３節においては，自尊感情が拮抗禁止令（ドライバー）へ与える影響力を量的に調べた。拮抗禁止令（ドライバー）の縮小は衝動性が発現する契機になるので，自尊感情の傷つきによる拮抗禁止令（ドライバー）の縮小が起こる可能性を調べた。方法として，押川（2010）の拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子と Rosenberg,M(1965)の自尊感情尺度を用い，Amos により重回帰分析を行った。結果は，「自己抑制」以外はすべての項目で自尊感情への中程度の影響力が認められた。特に，「自己決定」「努力意義」「競争意識」「完全傾向」で，やや高い影響力がみられた。

第３章第４節は，各拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子相関関係を調べることによって，衝動性を防ぐために複数の拮抗禁止令（ドライバー）が働いていることを調べた。結果は，それぞれ中程度の相関関係から，弱いながら相関関係がみられた。

第３章第５節は，第１節から第４節（第２章）までの小括を行った。第１節から第４節までの調査の結果，衝動的な不適応行動を惹起しやすい生徒に，周りの支援者がどの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を使えばいいのか，また，その拮抗禁止令（ドライバー）のほかに相関関係にある，どのほかの拮抗禁止令（ドライバー）も併用すればいいのかが判明した。この拮抗禁止令（ドライバー）による行動が社会的に認められな

い場合に，社会的に認められる行動に変換を図ってやることが衝動性の支援になると考えられた。さらに自尊感情から「自己決定」「努力意義」「競争意識」「完全傾向」へ高い影響力があることから，この部分の拮抗禁止令（ドライバー）を損なうことは，同時に拮抗禁止令（ドライバー）も損なわれて，背後にある禁止令から高い衝動性が発揮される可能性があると考えられた。

第６節，第３章第７節においては，以上の調査，結果からの所見が現場で具体的に活用できるように整理し，使いやすいにように表や手順にまとめた。

第３章第６節においては，まず，生徒の禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）が発見できるように，支援表を作成した。これで簡便に禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）が発見できると考えられたが，これを使用する場合は，あくまでも仮説として何度も検討を重ね，一人の教員単独でなく多くの教育の専門家たる教員の目に触れて，合議で仮説を検証しつつ，実践的な行動を決定してほしいと著者は願っている。特に，禁止令は言語取得以前のものであるので，わかりにくく慎重さが要求される（ただし，本研究は拮抗禁止令（ドライバー）を操作して，衝動性を抑えていくのであるから，どんな禁止令であれ，禁止令からの衝動性は抑えられるので，禁止令の確認そのものは，あまり意味を持たないが，それでも，支援計画にあたっては慎重にする必要がある）。

第３章第７節においては，かかる拮抗禁止令（ドライバー）の性質を確認し，決定したあとの，支援の手順を作成した。この支援の手順を利用するためには，生徒の状況や生徒の性格，性質を総合的に判断して，拮抗禁止令（ドライバー）の性質を考えながら，生徒をよく知っている担任などが，学校資源を組み立てていかなければならないので，誰にでもできるという手軽なマニュアルの性格をもつとは言い難いのである。手順の内容は，第２章第６節で示した支援表をもとに，本人にどのような拮抗禁止令（ドライバー）を受けているかを第１節から第３章第４節の結果を受けながら表にした。これらの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を使っていくと，衝動性が収まってくると考える。ただ，これらの拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子を全て使用して支援する場合もあろうし，一部だけを支援する場合もあろう。ケースバイケースであろうし，また，それは，現場の教員の裁量にもよるであろう。ただ，理論的には，出来るだけ，多くの拮抗禁止令（ドライバー）を使用すれば，それだけ衝動性が拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子に隠されると予想される。特に注意をしなければいけないことは，拮抗禁止令（ド

ライバー）を活性し過ぎて本人の生活を損なうことがないようにしなければならないことである。例えば，「努力をすることに意義がある」という「一生懸命やれ（努力せよ）」の下位因子を持っている者で，例えばバスケットボールに興味がある生徒がいた場合に，バスケットボールの部活動を「努力することに意義がある」ように支援するのは良いが，あまりに過度に努力をするように支援をすることは，生徒の心身を損なう場合があると解すべきである。それゆえに，程度をわきまえながら程よい支援が肝要と考える。

第３章第８節は，これらの研究をもとに，ドライバーを使い，衝動性抑止のための目的の面接事例が３つと，教室で行う通常の教育資源を使った事例２つを事後的であるが，支援の手順に従い検証を行った。

まず，第１事例であるが，母親は，A 男の兄に対しては親密であり，A 男に対してはいわば無関心や冷遇を受けていたとされる。また，父母の日常的な諍いにさらされていたことから，感情のコントロール不能，さらに自傷・他害行為に及ぶ可能性があると考える。そのためには，本人の心に寄り添い，疎外感を与えないようにすることと，教室の安定を図り，粗暴行為などを起こさないようにすることを考えた。

その上で，本人の禁止令は「お前であるな」，「親しくなるな」，拮抗禁止令（ドライバー）が「強くあれ」，下位因子が「親密になることを避ける」の事例であった。この事例においては，拮抗禁止令（ドライバー）「強くあれ」の力が働き，顔中ピアスを付けて相手に無言のうちに他の生徒へ威圧をかけている間は，禁止令「親しくなるな」は働かなかった。しかし，担任がピアスなどをはずさせる支援をしたところ，禁止令「親しくなるな」が前面に出てきて，友人と万引きによる警察の補導後，その友人と仲違いをして，まるで「親しくならない」ような行動に出た。さらに，この「親しくならない」拮抗禁止令（ドライバー）が，友人などと親しくなったりして破綻した場合に，同胞葛藤である存在にかかわる禁止令「お前であるな」が現出してきて衝動性が突出すると予想された。禁止令「お前であるな」は，例えば「兄弟がいるので，私は必要な存在でない」ような存在に関わる禁止令である。

それでは，本事例は支援の手順通りに，それに沿った支援がなされていたであろうか。本事例の A 男の拮抗禁止令（ドライバー）は「親密回避」であり，「親密回避」に相関がある拮抗禁止令（ドライバー）は，「自己決定」「努力意義」が中程度の相関がある。「親密回避」に関しては，受験勉強であったことから他人と親しくなる必要もなく，か

つ「努力をする」ことができた。またこの受験勉強は，本人が兄に対して見返すために，「自己決定」をして，支援に入ったものである。このことから，事例１は支援の手順の筋道に沿って，衝動性が抑止されたと考えられる。また，「競争意識」「拡散傾向」「自己抑制」「完全傾向」に弱いながら相関関係がある。他者と「競争意識」を持ち，コツコツと「自己抑制」をして，受験勉強において「完全な学習」を目指していくことから，受験勉強自体が，この拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子も満たしたと思われる。「拡散傾向」は，支援した思いが教員にはないが，あえて言うのであれば，多々ある受験勉強をこなすことは，「拡散傾向」につながっていくのではないかと予想した。統計上ではあるが，「自己決定」「努力意義」「競争意識」「完全傾向」と自尊感情が高い傾向があり，自尊感情の傷つきで拮抗禁止令（ドライバー）の縮小を招き，衝動性が惹起される可能性があるので注意を要した。

次に，事例２であるが，本事例 B 男は，短期記憶にハンディキャップがあるのにも関わらずにそれを発見できず，不良少年と母親をはじめ，周りの教員などがレッテルを貼って２次的障害に陥った高校生の例である。親から冷遇を受け続けてきたことから，本人が疎外感を覚えることで衝動的な感情が発現する可能性を考えた。そのために，誰かしらが本人を見守るようにすること，さらに，父母の諍いから，衝動的な行動も注意した。本事例の生徒は，育ちの過程で，兄に対する兄弟葛藤を強く有しているから，禁止令は「お前であるな」であろうと推測される。さらに，腕組み・足組を良くすること，ストレス場面での低くて平坦なしゃべり方，黙々とゲームやボランティアなどの作業をこなすことなどから「強くあれ」であろうと予測した。そして，その下位因子を求めると，母と兄に対する「不信傾向」を持つことと，さらにボランティア活動などから「自己抑制」の傾向を持つことがわかったが，どちらがメインであるかは不明であった。そこで，この２つの拮抗禁止令（ドライバー）を検討すると，「不信傾向」と「自己抑制」は中程度の相関関係があることがわかったことから，どちらがメインでも構わないと考えた。なお，「不信傾向」の場合には，「競争傾向」「拡散傾向」「自己抑制」にも中程度の相関関係，「親密回避」「完全傾向」に少ないながら相関関係があることから，これらの点でも支援や介入があったかを検証した。その結果，母親と兄，さらに教員に対して「不信傾向」があり，同時に，ボランティアやゲームなど黙々とこなす様子から「自己抑制」が刺激され，衝動性も隠されたことを検証した。兄をライバル視するよう

な支援の仕方が効を奏して，「競争傾向」も満たしたと考えられた。一人でゲームをやることは「親密回避」の下位因子に刺激を与えると考えられ，「完全傾向」はボランティアの作業やゲームを遂行する上でなくてはならないものと判断できる。ところで，自尊感情から「競争意識」「完全傾向」にやや高い影響力が見られるので，この部分の自尊感情の傷付きを注意することとした。

事例３であるが，本事例のD男は大変な虐待を受けてきた生徒である。姉から暴力を直接受けてきたことから自傷・他害行為が予想された。父母の諍いに巻き込まれてきたことから，衝動的な感情の激変や，行動化などが混合して起こることも考えられた。日常的な注意として，疎外感を与えないことと，本人を含めクラスの生徒が粗暴行為などを行わないようにクラスの秩序維持に気をつけた。

本事例は，共生関係に陥った男子生徒の衝動性を治めた例であるが，２人とも拮抗禁止令（ドライバー）は「強くあれ」で，C子は父親と義母の対する「不信傾向」，D男は姉や父親に対する「不信傾向」「親密回避」であろうと考えた。２人が共生関係に入っていることから，D男は自分の衝動性を隠すため（抑止するため）に，C子の「不信傾向」を利用すると考えた。衝動的な不適応はD男に発現するので，D男に関する支援の手順を見ると，「不信傾向」は「競争意識」と「拡散傾向」に中程度の影響力を持ち，「親密回避」「自己抑制」「完全傾向」に弱いながら，相関関係を持っているので，それぞれの下位因子を刺激した指導があったかを調べた。まず，D男は，父親・姉・教員など多くの者に「不信傾向」を持っていた。そして，これらの者の話をすると，衝動性が突出することが考えられたので，C子の義母の話をしたり，工場長と「厳しいライバル関係」にあるとの介入支援により，この部分の刺激は与えられたと考える。「競争意識」にも同様の支援で刺激を与えられたと思われる。「自己決定」は，アルバイトや筆者の面談など全て自分で決めて実行したので，刺激を与えられたと思われる。「努力意義」は，漬け物の工場が決まってから，黙々と行い刺激が与えられた。ただ，支援として判然とはしない。「拡散傾向」は，C子との交際に熱中したり，アルバイトをしたり，面接をしたりして，拡散傾向の状況を示すが，C子がそれをコントロールしていた。「自己抑制」に関しては，漬物工場で黙々と日々働くことで，この因子に刺激が与えられていたと思われる。「完全傾向」は，アルバイト先で，数を数えながら正確に箱詰めをしていく日々の作業がこの傾向に刺激を与えていたと考えられた。「親密回避」

は「自己決定」「努力意義」に中程度の相関関係持っており，「競争意識」「拡散傾向」「自己抑制」「完全傾向」に弱い相関関係を持っている。「自己決定」は，アルバイトをする際に，自分で決定してそれが継続したということから刺激が与えられた。一方「努力意義」は，真面目にアルバイトにいったことと，面接が始まってから真摯に面接に来たことによると考えられた。弱い相関関係は，「不信傾向」の場合と同様であった。なお，自尊感情は，「競争意識」「完全傾向」に高い影響力を与えるので，その部分の自尊感情の傷付きには注意を要する。また，メインの「不信傾向」と弱い相関関係で，自尊感情と中程度の相関関係ではあるが，「親密回避」の扱いにも注意を要する。D 男はほどほどの人間関係の距離をとりながら，接することが大切である。

事例 4 の E 男は，父親から直接暴力を振るわれていたことから，E 男の素行の悪さを常日頃から指摘したり，そのために学校をやめることを担任がほのめかすと衝動的な不適応行動が発現する可能性があった。そのために，日常の接し方としては，より E 男の存在そのものを認めるようた。すなわち E 男が教室にいることが担任としてうれしいとの態度やメッセージを与えるようにした。また，父母の諍いにさらされているので，本人や他の生徒を含めたクラス内での粗暴行為が起こらないように注意をした。

E 男は中学校時代から，暴力，暴言，いじめの加害者になっており，無免許運転等の衝動的な不適応行動を繰り返した生徒の事例であった。高校でもいじめの加害者になり，教員に対する暴言を吐いたり，校舎を破壊したりした。本人は，読点を継いで，なかなか句点に到達しない話し方であり，行動は緻密なプラモデルを作ったりすることから，拮抗禁止令（ドライバー）は「完全であれ」と予想された。「完全であれ」の下位因子は「完全傾向」だけである。また，中程度の相関関係にある拮抗禁止令（ドライバー）の下位因子は，「気配傾向」「他者評価」「自己決定」「努力意義」「競争意識」であり，低いながら相関関係にある下位因子は，「拡散傾向」「不信傾向」「親密回避」「自己抑制」である。この生徒に対する指導はサッカーの部活動を活用した。「気配傾向」に関しては，練習後に反省会を開いて常に練習方法を改善して，刺激を与え続けた。また「気配傾向」は，副キャプテンになって，チームをまとめるために常に気配りをおこなった。「他者評価」はプレーの度ごとに顧問が正当な評価を与えた。「努力意義」は，チーム全体が強くなるために努力を繰り返したことで，刺激が与えられた。「自己決定」

は，自主的に朝早くから起きて練習や土曜日・日曜日を返上することは，自己決定からの刺激がなければならないと考えられた。「競争意識」は，毎日試合形式の練習を入れ，試合に負けると罰としてのマラソンを入れて，この部分に刺激を与えた。

「拡散傾向」は，支援は出来なかったが，そのほかの拮抗禁止令（ドライバー）はサッカーの練習のなかで支援をおこなわれた。すなわち，「完全であれ」は，毎日反省会を行って練習メニューの見直しをした。「気配傾向」は副キャプテンになって，チームをまとめること，「他者評価」は，プレーのたびごとに顧問が評価を与えたこと，「自己決定」は，自分（部員たち）で，練習メニューを作ったり，つらい朝練習等を自分から進んでやってきた。「競争意識」は，午後の練習の中で試合形式を多く取り入れたり，試合を多く行ったりした。また，練習試合に負けたら，マラソンを課したのもこの意識を駆り立てていった。このことから，禁止令からの衝動性が拮抗禁止令（ドライバー）に隠されて弱まっていったと考える。弱いながらに相関関係があるのものは，「不信傾向」は，目標とする高校をライバルとして常に念頭に入れて練習をおこなった。また，「親密回避」と「自己抑制」は，自室で黙々と一人でプラモデルを作ることで，刺激が与えられると思われる。なお，自尊感情からの影響力がやや高いのは，「自己決定」「努力意義」「競争意識」であり，中程度は「気配傾向」「他人評価」「親密回避」であり，この部分での自尊感情の傷つきを注意する必要がある。

最後に第５事例であるが，母親から冷淡な待遇を受けてそだったことから，本人の感情コントロール不能が考えられた。また，父母の諍いから，感情のほかに衝動的な行動も起こりうる混合型の可能性も考えた。以上から，日常の接し方は，疎外感を抱かせないように心の寄り添うことと，父母の諍いを思い出させないように，教室において，他の生徒が粗暴的な行為を惹起させないように，また平穏な授業を心がけた。

衝動的な家出や，万引き，教室での物色行為を行った事例である。姉に対する同胞葛藤があることから，禁止令は「お前であるな」と仮定した。また，常に母親に気を遣って生活を送っていることから，拮抗禁止令（ドライバー）は，「他人を喜ばせよ」であり，下位因子は，「気配傾向」であろうと仮定した。この「気配傾向」と中程度の相関関係のある下位因子は，「他人評価」「完全傾向」であることである。また，低いが相関関係があるのは，「自己決定」「努力意義」「競争意識」である。実際の活動を見ていくと，空手部のマネージャーを行わせることによって，空手部の部員のためにという形で

「気配傾向」の刺激を与えた。当初，本人はやらされ感が強かったようだが，チームが強くなるにつれて，自ら仕事をやる「自己決定」が現出した。さらに，仕事をきちんとやることから「完全傾向」を満たし，友人のマネージャーと仕事を張り合ったり，他校の空手部に勝つという目的のために活動したことは，「競争意識」を刺激したと考えられた。ところが，マネージャーを行っても，他の生徒から正当な「他者評価」を得られないことから一時部活動をやめたくなったが，結局は，顧問の配慮によって，刺激が与えられることになり，全ての拮抗禁止令（ドライバー）が満たされたと思われる。また，自尊感情であるが，「自己決定」「努力意義」「競争意識」「完全傾向」にやや高い影響力を及ぼして，「他者評価」に中程度の影響力を及ぼしていることから，この部分の取り扱いには注意を要する。本人が部員から評価を得られなかったとき，自尊感情が傷つき，「他者評価」さらに自分が完全に仕事ができないという「完全傾向」が縮小を起こして，禁止令からの衝動性が発揮されたと思われる。

第９節（第３章）において，事例の検証をまとめ，事後ではあるが，支援効果のあった事例を考察すると，支援表と支援の手順に従って，生徒の拮抗禁止令（ドライバー）をコントロールしていくと，禁止令からの衝動性が弱まったことがうかがわれた。

## 第２項 禁止令・拮抗禁止令（ドライバー）の観点から現場における衝動的な不適応行動の支援への示唆

本研究は，虐待などから衝動的な不適応行動を繰り返し惹起する生徒に対して，学校現場において，従来からの学校資源を使った方法で支援のあり方を探求してきた。

第１に，どのような酷い仕打ちを親から生徒が受けると，生徒はどのような行動をとるのかを探求して，教室で生徒が衝動的な不適応行動に陥らないあり方を探った。これは，親の養育様態を知ることで，生徒の状態と衝動的な不適応行動がどのような時に惹起されるかを予想し，防止できるかを探求したものである。

第２に，具体的に当該生徒の拮抗禁止令（ドライバー）を探求して，それを従来の教育資源を用いながら適度に刺激を与えて昇華を図り，拮抗禁止令（ドライバー）により衝動性を弱めることを試みた。その際，自尊感情が傷つけられて衝動的な不適応行動に陥る場合も考慮し，拮抗禁止令（ドライバー）と自尊感情の関係を知り，自尊感情の阻

害から拮抗禁止令（ドライバー）の阻害，そして衝動的な不適応行動へと連動しないように慎重に配慮した。

生徒の拮抗禁止令（ドライバー）の性質が判明すれば，それに基づいて学校資源を組んでいけばよいので，学校の支援のあり方はケース・バイ・ケースで多様である。部活動でもよいし，教科指導でも良いし，進路指導でもよいし，ボランティア活動でもよいし，場合によっては学校に限らずにアルバイトなどの就労支援でもよい。従来から教員が行った方法でも実施できるので，学校風土に合わないことはあまりないと思われるのである。

では，この方法にどのような留意点が必要であろうか。第１に生徒の興味関心が社会的に認められて，学校資源にかなうものであることが必要になろう。拮抗禁止令（ドライバー）を使った支援とは言え，本人の興味関心をひかないものは，結局は長続きがしないうえに，社会的に昇華がうまく図れないと考えられるからである。生徒の興味関心を沸き立たせるものを生徒ともに見つけていく態度が教員の側にも求められる所以である。

第２に，拮抗禁止令（ドライバー）に基づいて生徒の行動のデザインを決めていくときに，生徒のことをよりよく理解していく必要があるので，生徒に対する日常のちょっとした言動への気づきに留意し，面談などを頻繁に行い，生徒のことをより理解を深めていくことが大切であろう。教員により鋭い生徒の観察の目を持つことが必要になってくるのである。

第３に，生徒への判断を特定の教員が行う場合は独りよがりになる可能性があるので複数の教員が協力し判断をし，そのような弊害を防ぐ必要がある。そこで，より学校現場において協業を上手に行う視点が共有されねばならない。

以上から察するに，結局は生徒の衝動性を隠す拮抗禁止令（ドライバー）を利用して支援する場合により生徒の性質や行動パターンを知って，他の教員と協力をしながら行うという現在の教員の仕事に磨きをかけることが求められるのである。また，医療機関等の連携であるが，本研究は拮抗禁止令（ドライバー）を使用して衝動性を弱めるものであり，衝動性そのものをなくすものでないし，それは本来不可能である。衝動性そのものを軽減し，適応的にする目的で交流分析的方法を使っていくのであれば，禁止令そのものを扱わなければならない。その場合は，精神科医・臨床心理士などの診察・援助

が必要になり，教員がひとりで扱うことは危険かつ不可能に近い。場合によっては薬物療法も必要になるからである。ただ，第１章で述べた通りに，虐待をした親が，子どもを医療機関医で受診させるのは稀であることを考慮した上で，教員の強い説得や法律上の問題を含めての他の機関との連携も考慮しなければならない。さまざまな困難が伴うが，事例によっては拮抗禁止令（ドライバー）によって衝動性を弱めている間に，医療機関医で受診できるように準備（措置入院等）を進めることも念頭において介入することも必要がある。

最後に，本研究における衝動性は交流分析の拮抗禁止令（ドライバー）の理論の基づいて，行動が解釈され支援が行われたのであるが，他に様々な考え方があり，有効な支援の方法もあろうと考えられる。よって，本研究は，一つの考え方であり，衝動性の収束に関して他の考え方もある可能性を否定するものではない。

なお，拮抗禁止令（ドライバー）に刺激を与えながら，教育活動を展開するに当たっては，その方法は受容と共感をもってする面接でもよいし，叱咤激励をして勉学を行わせるのでも良い，また，褒めながらの部活動の指導でも良い。趣味や図画工作のうまさを賞賛するのでもよい。要はドライバーに刺激を与えることが肝要であることから，それを行う方法は，学校の教育目標に沿ったやり方，教員一人ひとりの教育観に基づいた方法によればよいと考える。本研究においては，教育活動の外観は変わらずに展開されるのであるが，ただ，その援助の観点においては，教育活動を使ってドライバーを刺激していくことになり，従来からの支援の方法を否定するものではないし，両立しないものでもない。

### 第３項　自主的な衝動性防止のための心理教育

それでは，親の承諾も得られず，医療機関を受けられない生徒に対して，担任の教員が親身に付き添って，衝動性を弱めるように支援をしてくれる間は良いが，高校を卒業した後など，教員からの支援を受けられなくなった場合はどのようにするかという問題が残る。これも一試案であるが，その場合は拮抗禁止令（ドライバー）に関して，どのような行動傾向を生徒が持っているかの気づきを促し，本人がどのような状況に置かれると衝動的な行動に出やすいことを知らしめることで，ある程度防げることに努力すべ

きであろう。さらに 20 歳（成人）を過ぎたところで，自ら専門機関を受診し，衝動性そのものに対して，治療や施薬をうける可能性のあることを示唆しておくことも欠くことはできない。これらは，いわゆる一種の心理教育にあたるが，自分の衝動性をどうすれば少なくできるかを知ることができるならば，自分の生活を調整していくことで最善の生活を保っていけると予想する。さらに，職業選択の時にも，自分の行動の傾向にそって職業を選んでいくと，仕事がかえって生活の安定に資すると場合もあろう。例えば，「完全であれ：完全傾向」という拮抗禁止令（ドライバー）の傾向が強い場合は，統計や経理など数字を扱う職業などを選んだり，「強くあれ：自己抑制の傾向」を持つ生徒は，黙々と仕事を行う，例えば大工や陶芸などの仕事に就くと良いかも知れない。「強くあれ：不信感を持つ傾向」の場合は，極端かもしれないが，警察とか，犯罪捜査の場面に就職をすればよいかもしれない。また，同じ職業でも，担当部署によってその拮抗禁止令（ドライバー）を活性化でき，その業務を遂行することが，本人の衝動性を抑えて，生活を安定させると考えられるからである。また，仕事に就けなくても，そのような自分の性質がわかれば，趣味などを持つことで自分の拮抗禁止令（ドライバー）を満たすことも可能であろうと予測される。例えば，「強くあれ：自己抑制の傾向」を持つ場合に，日曜大工とか園芸とかなど，「競争傾向」の場合は，つりなどをして魚と格闘するのも良いかも知れない。要するに，本人の特性を理解し，個性を生かす方法に精通できるようになれば，支援は予想外の効果を得られるものとなるかも知れないのである。その願いをこめて，本研究を筆者は継続しているのである。

## 第２節　本論文の学説の位置と今後の課題

### 第１項　学説の位置

それでは，本論文の学説上の位置を考察したい。

#### １．　親の不適切な対応と生徒の不適応行動の具体的関係について

本研究の課題１に対応する本論文前半に関しては，さまざまな分野で研究がなされてきたが，リストカットが惹起されやすい親の養育態度とか，虚無心が惹起されやすい親の養育態度等，親がどのような養育態度を示せば，子どもがどのような不適応行動に陥りやすいかを具体的かつ詳細に示したものはない。ただ，交流分析の禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）の理論は，親が具体的にどのような養育態度を行えば，子どもに 12 個の禁止令のいずれかと５個の拮抗禁止令（ドライバー）のいずれかを付与し，子どもがどのような態度を呈するかのおおよその記述があるのみである。そのような先行研究が見つからない以上は，筆者の意図とは別に，結果として交流分析の禁止令「存在するな」と拮抗禁止令（ドライバー）の親の養育態度と子どもの不適応行動の分類の内実を深く探求する形となった。経験以外に統計上からも，被虐待生徒が衝動的な不適応行動を呈するのか，また，衝動的な不適応行動を特徴とした場合に，親のどのような養育態度を原因として，どのような衝動的な不適応行動を呈するのかの疑問が明らかになった。その意味で，本論文は虐待を受けた生徒の行動に関する考察を半歩進めたものと解している。

#### ２．　教科指導や特別指導を使用して，具体的な方法への示唆

本研究の課題２の意図するところは結局のところ，衝動的な不適応行動に悩み，当面医師などの外部機関に適切な支援を受けられない生徒に対して，学校現場で衝動性を和らげることにある。学校現場において，虐待などによる衝動性の原因をトラウマとして，それを学校生活のなかで支援をする考え方は，「○○療法」との命名はないが，序論で示したとおりに，玉井（2013），森田（2012），大河原（2002），鎧塚（2002）などが，その支援のあり方としてを述べている。また一方で療法としては，Gil（1991）や西澤（1999）の環境療法，Reddle,F.& Wineman,D.（1957）の「生活空間面接」，Barbara Lowenthal(2001)の「自然教授法」，Cook,Tessier,& Klein(1996)の「語用力を高める教室での介入」，Bricker,D.D.(1998)の「活動に基づく介入」，Goldstein & Kaczmarek(1992)の「仲間を仲

介とした介入法」等々を挙げた。これらの目的とするところは，生徒の衝動的な不適応行動を理解した上で，安心・安定を保証し，生徒が衝動的な感情や行動に陥る感覚を言葉で表すこと（象徴機能を身につけること）で，コントロールさせるところに共通した特徴がある。これらは，それぞれが示唆に富んでいるのではあるが，では具体的に現場に適したどのような方法で具体的に運用していくかの論述がない。例えば「語用力を高める教室での介入」「活動に基づく介入」であるが，いずれも言語習得に関して，教員とやりとりをしながら行うのであるが，教員に対する暴言など衝動的な不適応行動を頻繁に起こしている高校生に対して，実際問題として教員とのやりとりが可能であるかが疑問である。また，「仲間を仲介とした介入法」などがあるが，実際の現場において，頻繁に友人などに暴言や暴力をふるった生徒に，高校生である仲間が仲介役を務めてくれるかどうか現実的には難しいところがある。逆に，それまで衝動性を表面化させて自分の強さなどを誇示した衝動性の強い生徒が，自分の支配のもとにおいていた生徒に依頼をでき得るものであろうか。自分の弱さを見せるようで，自分の持つ自尊感情を傷つけられる側面があるのではなかろうか。さらに，学校現場において，従来からの教育資源を用いての指導と言葉では言えるが，教科指導や特別活動の指導とあまり関わり合いがない新たな場面を想定しなければならない，学校風土と相容れない状況が生まれることも当然予想されるのである。

本研究により，衝動的な不適応行動に陥る生徒に対して，安心・安定を与えながら言葉や態度などの適切な象徴性を身につけさせるために，教科指導や特別活動を通じて，学校資源を使いながら具体的にどの方向に沿って支援をしていけばいいかを示唆をすることができ，現場に対して具体的に実践の方向性を一定程度示すことができたと思われる。表象機能を発達させるという研究の意図からは，半歩は進めることができたのではないかと筆者は考えている。

### ３．他の理論との類似点

では，なぜ，禁止令からの衝動性が拮抗禁止令（ドライバー）に隠されるのであろうか。この状況を解説した記述はあるが，そのメカニズムを解明した論文は現在ない。そこで，他の心理学分野（精神分析学など）の理論と類似性を鳥瞰するなかで，この部分の考察を行いたい。

### （1）精神分析学との類似点

①構造面に関しての類似性

交流分析の理論は，もともと精神分析学の理論に由来をしている。1950 年代半ばに，アメリカの精神科医であった Berne,E.によって，精神分析を土台に，人間性心理学を取り入れて開発されたものである。鈴木（2004）が，フロイトの精神分析の基本理論を解説しているので，それをもとに述べる。

精神分析では，心（精神）の構造として，超自我・自我・エス（イド）の３層の成分から構成されるとしている。超自我は，生まれた直後は存在せず，成長とともに，子どもが親の考えや態度，権威を自我（自分）にとり入れて形成される心の部分とされ，社会生活における掟や法律，良識や道徳，人としてあるべき理想の自分（自我理想）を形成するために学び成長していく心の部分である。また，自我とは日常，「私」とか「俺」，「自分」と表現される，「これが私だ」と思っている心の主体となる部分をさしている。エス（イド）とは，（赤ん坊は，ほとんどこのエスで，最初は占められているだが），一般に「本能」とか「欲動」とよばれるもので，快楽原則（人は快楽を求め，不快を避けるという原理）に従って，自分の願望をひたすら周囲の条件を無視して追究する心の働きをする部分である。このエスの部分から成長発達とともに自我が生まれ，超自我もこの自我の部分から生まれ発達していくもの，とされる。

要するに，人間の心（精神）の働きは，次のような機制で常に作動していると，精神分析理論は考えているのである。すなわち，「私」である自我は，エス（イド）からは，欲求の生々しい実現（生産的なものであれ，破壊的なものであれ）をするように常に圧力をかけ続けられている。また，超自我からは自我がエスの力に翻弄されなように禁止，命令的な圧力をかけつづけられている。その超自我とエスとの圧力に自我はさらされつづけているのだが，特に，超自我とエスが相対立する場合には，どのように折り合いをつけ，調和するかに自我は悩むことになる。適切で合理的な解決をするのが自我の役割であり，それを自我が出来れば，問題はおきない。しかし，どうしたらよいかわからず，解決法を発見できないとき，自我に不安・葛藤状況が生じる。心が苦悩と混乱に陥るのである。なぜなら，自我は超自我の圧力に従順に従うことも，エスの圧力にも屈することを認めがたい部分があるからである。自我に主体性を脅かされたくないのである。ましてや，両者を調和，妥協させる力を自我が持てない状況では，心の混乱は一層つのり，結果的にさまざまな心の不適応的な形の考えや行動が表面化してくることになる。

以上の精神分析の考え方に基づいて，交流分析においては，超自我を「親」と位置づけ，禁止令や拮抗禁止令（ドライバー）も親から子どもに与えられ続ける圧力であり，「子ども」とは，自我とエスの部分をさすものと解されるのである。親（「超自我」）と子ども（「自我」と「エス」）との間の心の交流のありようを分析し，それを正しい方向へ修正していくことが心の正常化をもたらす，というのが交流分析の基本思想でないかと筆者は考えている。

精神分析的に表現すれば，超自我（「親」）は自我（「子」）に対して有益にも有害にも作用する二面的な性質をもつものであり，その点では交流分析でいう「禁止令」や「拮抗禁止令（ドライバー）」は，超自我が自我に作用する力を示す力動的な概念といえよう[1]。

本論文では，そうした過酷な超自我，あるいは厳しく，無情な禁止令が有害に左右する場合には，それを軽減させるための有益な方法を模索したものであるが，精神分析的な視点からも一定説明可能なものと考えられる。

---

[1] 交流分析では，さらに「子ども」の中に，「親」「自我」「子ども」の自我構造を入れて考える二次構造分析を考える。すなわち，精神分析でいうエスである「子ども」の自我状態のなかに，まだ，分離未明はあるが，働きとして，「親（魔法の親）」「自我（小さな教授）」「子ども（身体的な子ども）」がさらにあり，この魔法の親から禁止令が出され，子どもは生き延びるために，「小さな教授」が，客観的に不合理な決断をするとされる。
結果的には，禁止令は，「子ども（エス）」の中にある人生最早期における，「親（超自我）」により形づけられるとされる。しかし，これは人生最早期における，「親」「大人」「子ども」の自我状態といえ，精神分析的な考えと類似点をもつことには変わりがない。

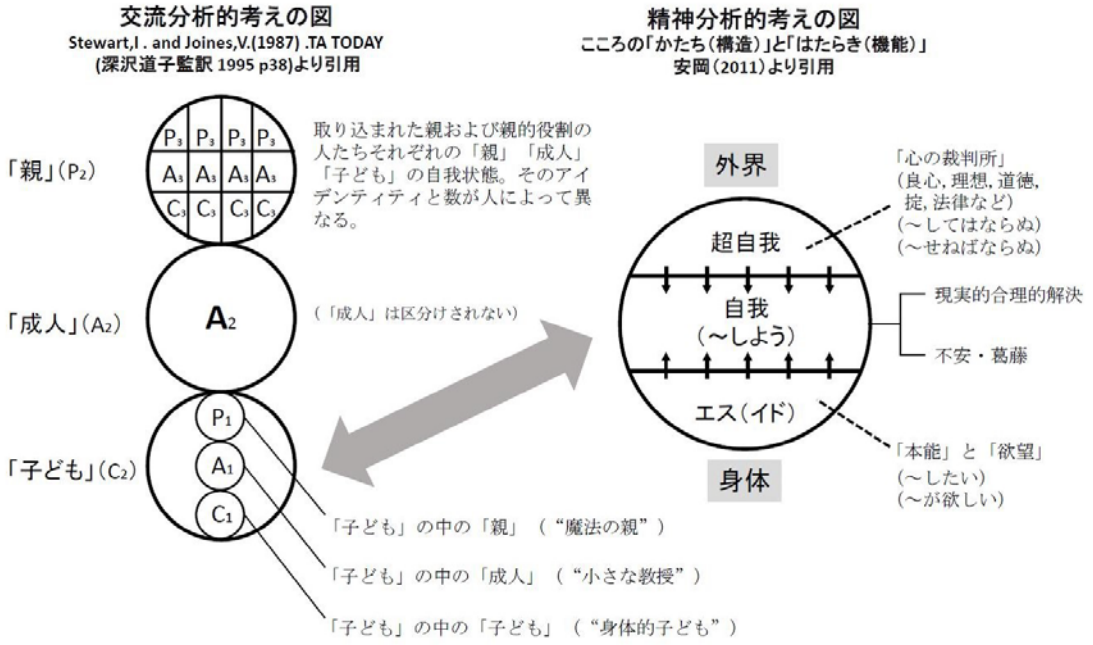



**図7　交流分析的考えと精神分析的考えの図**

### （2）表象に関して

このような構造上からの類似性が指摘されるが，表象の獲得の面からの類似性はあるだろうか。

Bucci,W. (1985)は，表象には言語的なものと非言語的なものの２つの並列したシステムがあり，そのいずれもが表象化機能を発達させると述べる。この非言語的な様式では，イメージや音や香りのような知覚的様式を通して情報を貯蔵し，言語的様式では，言語形式で情報を貯蔵すると述べる。そして，Beebe, B. & Lackmann, F. M. (2002) は，この考えを受け継いで，非言語的な表象機能を前表象機能と述べつつ，前表象機能は親などの養育者との相互パターンの中で情動をオーガナイズしながら，後期の象徴形成がなされていくとされる。すなわち，前象徴的機能を獲得しただけでは，まだ，情動をオーガナイズすることはできないが，それが，親とのやりとりの中でオーガナイズされるに従って，後期の表象形成がなされていくことが，あたかも交流分析のいう拮抗禁止令（ドライバー）形成とともに，衝動的な情動が抑えられていく過程と類似すると考える。Bucci,W.も，Beebe, B. & Lackmann, F. M.も，精神分析の一つの考え方であるに過ぎないが，大きな一つのながれであろうと考える。いずれにしても，超自我の二つの働きがここに現れていると考えることができ，交流分析でいう，「親」の自我状態から発している禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）と類似の関係を有すると考える。

いずれにしても，超自我の二つの働きがここに現れていると考えることができ，表現が異なるといえ，交流分析でいう「親」から発している禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）と類似の関係を有すると考える。

ところで，この拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令を隠す現象について，精神分析学の見地から安岡（2008）[2] が，筆者の質問に関して講義形式で次のように述べた。講義の内容なので，文献でなく，参考として記す。

精神分析の理論的視点に立てば，禁止令も拮抗禁止令（ドライバー）も二面性を持つものであろう。禁止令は否定的な内容，拮抗禁止令（ドライバー）は肯定的な内容を含むものであるが，例えば，禁止令「存在するな」は，それを逆に表現すれば，「存在できるよう

---

[2] 安岡譽：精神科医（医学博士）札幌医科大学神経精神科講師，福岡大学医学部精神科講師を経て，札幌学院大学教授を歴任した。日本精神分析学会の運営委員，編集委員を務めるなど，精神分析に関する造詣は深い。著書・論文は多数にのぼる。メラニークライン著作集の訳者の一人でもある。精神科病院の副院長も勤めるなど，臨床経験も豊富である。

な価値ある人間になれ」「だめであるな」という裏側のメッセージでもあろう。拮抗禁止令（ドライバー）にしても，事情は同じである。したがって，禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）は，硬貨（コイン）の裏表の如き関係であり，禁止令が衝動性を持つとすれば拮抗禁止令（ドライバー）も衝動性を持ち，どちらかが前面に出れば，一方は隠されることとなる。ただ，禁止令の場合は，非言語的な感覚的なものであることから，否定的な見解をもつ場合は，容易にそれが変わることができないが，拮抗禁止令（ドライバー）は言語的なものであることから，否定的なものの代わりに社会に認められた肯定的な衝動性に置き換わることが可能であり，それが起こると，禁止令からの否定的な衝動性は抑えられることになる。

さらに，もう少し付け加えると，超自我（「親」）から自我（大人としての「私」）への要求・命令（禁止令と拮抗禁止令（ドライバー））に対して，自我が適切に応じられない場合（子どもとしての「私」というエス部分は，当然，応じる能力を欠くので），「私」である自我の自尊感情（プライド）は傷つけられ，自己愛的憤怒（怒りと絶望の衝動）を惹起し，その感情コントロールが出来ないと衝動的，破壊行動的行動として衝動性が表面に突出してくることになる。ここで重要なことは，拮抗禁止令（ドライバー）は自我に取り入れられて，自我にとって「正しいこと，やるべきこと，理想とするべきこと」という目標となり，自我理想として心の中につくられることである。とくに，超自我「親」からの「拮抗禁止令（ドライバー）」の部分についていえば，それは肯定的で正しいことと自我は考えるので否定はできない。とはいえ，それを実現できそうにないと自我が考えれば，そうした自我は「ダメな人間としての私」「存在する価値のない私」としてしか自分を感じきれない悲劇的状況生じる。換言すれば，親から立派な人間であれと厳しく言われても，そうした「親」の期待に応えられない「無能な私」という「子」としての立場の心境を想像すれば，「みじめな私」という否定的な自己イメージ（自己像あるいは自己表象）に支配されてしまうであろう。そうなると，「子」は萎縮してひきこもり絶望に陥るか，それとは逆に，「みじめな私ではない」ことを反動的に証明しようとして，不適切な衝動性の突出を起こし，いわゆる問題行動を起こすか，いずれか両極端な道を走り出す状況が生まれるであろう。

このような状況に陥らないために，実際の生活の場面で，自分の興味関心に基づいて，それに従事することにより，「実現できるのではないかと考える自我」を「実現できそうにないと考える自我」へと陥ることを防ぐことで，不適切な衝動性の突出を防ぐことにつながるのである，とする。これが，精神分析学から見た，拮抗禁止令（ドライバー）が禁

止令を隠す現象の説明である，と考えられる。

**（３）認知療法研究との類似点**

Beck,A.T. et al.（1979）は認知療法について，人間が成長の過程でスキーマ（中核信念：core belief）が形成され，それに基づいてゆがんだ考えが浮かぶ自動思考(automatic though)が起こっており，これらの歪みに対して，認知を修正する療法とする。Beck,J.S.(1995)は，この過程を詳説して，①スキーマ，②媒介信念（ルール，構え，思い込み: intermediate belief)，③自動思考，④諸反応，の順に生じてくることを述べる。

そして，スキーマとは「幼少期のかなり早い段階で，人は自分自身について，他者について，自分をとりまく世界について，持つ一定の信念」とされており，「あまりにも深く基底的な層にあり，包括的かつ固定的で，過度に一般化されている」と述べる。また，媒介概念とは，「より現実適応的な信念」としており，その成り立ちは，「我々が世界や他者と交流するなかで，その社会に組織化され，自分なりの理解，学習，信念を作り上げることによる」と述べる。自動思考に関しては，「熟考や推論の結果として導き出されるものでなく」，むしろ自動的に素早く，短い言葉でわきあがってくるものとされる。

この３つの関係であるが，スキーマから影響をうけた媒介信念が自動思考に影響を与えて，自動思考が行動や感情などの諸反応に影響を与えているとされている。Beck,J.S.(1995)は，このことに関して具体例を述べて，①「私は無能だ」というスキーマをもった場合に，②「もし何かを完全に理解できないのであれば，それは私の頭が悪いということだ」という媒介信念を持つに至り，生活場面や状況のなかで，③自動思考として「この本は難しいすぎて，私には全く理解できない」という思いを持ち，④諸反応として，悲しい思いや胃が痛むなどの身体的な不調，さらには本を閉じるという行為をする例をあげている。

認知療法は，この自動思考，媒介信念，中核信念に含まれる問題点を同定し，一つひとつ検討や修正を加えていくことになるが，このスキーマと媒介信念は，交流分析に言う禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）の関係に類似する観がある。村瀬（1996）も，交流分析の「人生脚本」の概念と，認知療法におけるスキーマの概念との類似性を述べ，スキーマを交流分析の「人生脚本」と入れ替えても成り立つことを述べる。スキーマを禁止令，媒介信念を拮抗禁止令（ドライバー）に類するものとするのであれば，それから影響をうけた自動思考を修正することは，鳥瞰的に眺めれば，まさに自動思考という表象機能を修正することとも言えると考える。

### （4）Wallon,H.の理論との類似点

また精神分析学，認知療法学以外の学説であるが，この拮抗禁止令（ドライバー）とWallon,H.(1934)のいう自動作用がよく似た性質を有するのではないかと推測される。Wallon,H.(1934)は，情動と自動作用の拮抗的な働きを述べ，「情動は自動作用と混ざり合うどころでなく，むしろ自動作用におおいつくされるか，さもなければ自動作用の出現を阻止する」（久保田訳本，1974，79）と言う。ここで言う情動は衝動行為（raptus）を含むかの疑問が残るが，Wallon,H.(1949)は，戦争での恐怖体験による衝動が自動作用により阻止される例として，「人は敵の方にでも，運動に夢中になる」ことや，「爆撃を受けたときに衝動行為におちいることから，おしゃべりをやめず指輪を磨く」と述べ，衝動が情動に含まれる可能性を記述して，自動運動により不安や衝動的な行為が治まることを挙げる。また，象徴機能と自動作用の関係であるが，Wallon,H.(1934)は，ダンス，ピアノなど，初め「慣れない自分自身の動きに注意して運動をするなかで，それに対する印象や表象のつながりがよりあわさり，その対立がなくなって」いくとされ（Wallon,H.,1934，57），さらに，階段を降りる際に，足を意識して行うとすると，かえってひっくり返ってしまうように，完全に自動作用を身につけたあとは，意思と自動作用は，自動作用から象徴行為が離れていくことを述べている（Wallon,H.,1934，58）。すなわち，自動作用は衝動性と拮抗関係にたち，象徴を人間が有するまで有効に働き，象徴行為が身についたあとは，そこから意味付けを取り去り自動作用が受け持つと解される。

Wallon,H.は待機を例に取り，待機によって引き起こされた感受性は，襲う，逃げるなどの自動作用によって解消される場合と，自動作用が抑制されて，内臓系の緊張収縮や毛を逆立てる，ふるえるなどの表情や身振りを引き起こす場合があるとする。この表情や身振りを通して，子どもは自分自身の感覚を学ぶと共にそれらを刺激した周囲の人々，彼に影響を与えた人々の何たるかを学ぶとする。私のみるところ，そのとき周りにいる大人がある種の行動のパターンをもって子どもと接しいていたら，子どもは，その行動のパターンを身につけ，自動作用とすることでその感受性からのがれるようになるのでないかと考えられるのである。

具体的に虐待などの影響からトラウマがフラッシュバックされたときに，それから逃げるために自動作用が発動されるか，内臓系の緊張収縮やふるえるような身振り手振りを招くとする。その際に自分の周りの（虐待する以外の）大人が，完全に部屋を掃除するとか，完璧に料理をするなどの「完全であれ」のパターンで本人の前で行動をする場合に，それ

を表象性の接点として自分に取り入れて，さらに自動作用として発展させ，トラウマからフラッシュバックを防いで行く過程ではないだろうか。Wallon,H.と交流分析を同等に述べることはできないが，例えば，第２章で指し示した，禁止令「存在するな」の規定因子である「親からの威嚇・拒絶因子」から，自分の心のなかに自己破壊因子，自己無価値因子，他者破壊因子に影響力が及んだ場合に，上に指摘したように自動作用が発動されることと，身振り手振りを招き，他者との接点のなかで象徴性を取り入れていくと予想される。すなわち，自動作用は拮抗禁止令（ドライバー）と同じとは言えないが，拮抗禁止令（ドライバー）と類似の働きをするわけである。Wallon,H.は，自動作用がピアノ，乗馬等々まったく意識しなくても，訓練によって後天的に自動作用となり，無意識に動き出すと述べている。このことから，人間の脳は一つの動作が繰り返されると，その動作は自動作用となる性質を有すると解される。筆者の考えではあるが，この性質は，幼児期後期の模倣の段階に入ると，親の持つモットーとか信条をも自動作用としてとりいれるのではないかと思われる。すなわち，この親のモットーとか信条は，模倣（I'mitation）が始まると，自分自身の特徴を他者に投影しようとしたり，自分の外にある人や物を演じて，別の人物になる試み（échange）や変身（mutation）と相まって（浜田訳 1983 p.47）,他者の効果を自己のうちに入れると想定できるのである。この方面の今後の研究を進めていきたい。

以上，拮抗禁止令（ドライバー）が禁止令からの衝動性のメカニズムを Wallon,H.の理論を使って類推した。今後，その詳細なメカニズムをさまざまな面から検証したいと考えている。

## 第２項　今後の研究課題

本研究の今後の課題について触れたい。現在，今後の研究として６つの方向を考えている。

第１に，本研究の成果が発達障害で，かつ衝動性を有する生徒に適応できないかである。杉本（2007）は，発達障害の新たな分類として，発達障害を４つのグループに分けた。第１のグループは精神遅滞と境界知能，第２のグループは知的障害を伴った広汎性発達障害と広汎性発達障害，第３のグループは注意欠陥多動性障害（ADHD）と学習障害（LD），第４グループは子ども虐待である。

この虐待と発達障害に関して，杉山（2011）は，あいち小児科センターを 2001 年から 2010 までの受診した 1036 名の子どもに対して行われた，子ども虐待に認められた併存症の調査を紹介している。それによると，子ども虐待と自閉症スペクトラム障害の併存率は 29.0%，注意欠陥多動性障害（ADHD）が 15.6%，その他の発達障害が 8.8%となっている。さらに，杉山は，発達障害の増悪因子として，親などから虐待を受けたことによるト複雑性トラウマを併存することを述べる。その結果，行動的フラッシュバックとして，急に暴れ出すことや殴りかかることみられること，言語的フラッシュバックは，他者に対して「殺してやりたい」と言うことなどをあげている。

それでは，発達障害で，かつ激しい衝動性を有する児童・生徒に対して，本研究の成果が適応できるであろうか。あくまでも予想であるが，交流分析の考え方によると，人は誰でも発達障害の有無に関係なしに，禁止令と拮抗禁止令（ドライバー）を持っているとされる。そう考えるのであれば，拮抗禁止令（ドライバー）を使って生徒の興味関心や日常的に繰り返される所作に沿って援助をすることは可能と考える。ただ，留意しなければならないことは，発達障害の生徒の有する興味関心をどのように引き出すかの問題や，彼らにあった学校資源をどのように見いだしていくことの問題が考えられる。例えば，精神遅滞の生徒にどのような興味関心を持たせて，どのような学校資源を与えるか，今後の研究としたい。

第 2 に，衝動性が高まり，それを抑止するために，拮抗禁止令（ドライバー）がより強く働く場合に，どのような言葉が表出してくるのではないかの疑問がわく。具体的には，「強くあれ」の拮抗禁止令（ドライバー）が働いている時は，「語りたくない」「わからない」「信じられない」とかの言葉や，「完全であれ」が働いているときに，「こんなことではだめだ」「もっと上をめざそう」とかの言葉など，実際の言語活動になって現れてくるのではないかと考えられる（後述：補足）。これらの言葉は，ストレス場面で生徒がよく口にする言葉である。これが拮抗禁止令（ドライバー）と何らかの関連があれば，より衝動性を察知できると予測でき，支援を必要とする生徒，ならびに生徒を支援する支援者に資することが予想される。言語は，経験上，意識と無意識の両方に連なっており，無意識に言葉をついつい語ったり，知らず知らずのうちにほくそ笑んだりする。言語が無意識の働きの中にあるならば，無意識の働きである禁止令から衝動性は，言語に影響を与えると考えてもよいであろう。

第３に，共生関係に陥っている者は，他人の拮抗禁止令（ドライバー）を使う可能性があること（例えば事例３）から，かかる共生関係を利用して衝動性を抑えながら，生徒を効果的に支援できないか。具体的には，教員が生徒とわざと共生関係に陥らせ，生徒に自分の拮抗禁止令（ドライバー）を利用させ，生徒の衝動性を収めている間に，生徒を支援する方法である。その間，教員は生徒に拮抗禁止令（ドライバー）のコントロールをされて苦しいが，衝動的な不適応行動やさらには，退学・犯罪等が起こらないくふうが可能になると予測する。いわば，わざと共生関係を作って支援者の拮抗禁止令（ドライバー）を使用させながら，生徒を支援していく方法があるのではないか。歴史上，上手に不良少年を自分に惹きつけながら，不良少年を見事に成長させた名教師やコーチが，たびたび登場する。例えば，犯罪少年であったマイク・タイソンをヘビー級ボクシングチャンピオンに育てたカス・ダマト，京都伏見工業ラグビー部を高校ラグビーの頂点に押し上げて，荒れていた高校を見事再生させた新米教師山口良治などである。彼らの伝記を読んでいると，選手が指導者の拮抗禁止令（ドライバー）を使って，共生をしている感が否めない。今後の研究になるが，上手な共生が，生徒を伸ばし育てていくのではないかと予想する。もちろん，教員には過酷な作業が要請されるので，教員も燃え尽きないで生徒も安全に共生できる方法を模索したいと考えている。

第４に，教員の協業である。すなわち，生徒の拮抗禁止令（ドライバー）を利用した学校資源を利用した支援を複数の教員でできるのではないかという期待である。例えば，進学指導をしながら，拮抗禁止令（ドライバー）「完全であれ」を刺激する場合に，担任・進路の教員・受験に必要な科目全員の教員が，その生徒に関わっていける。また，文化祭などの学校行事を行いながら，生徒の黙々と仕事をする「強くあれ」拮抗禁止令（ドライバー）を刺激するときに，教員たちの協力のもと支援ができると予想する。かつて稚内南中学校が「南中ソーラン（後のよさこいソーラン)」によって「荒れ」から脱していったように，教員間において，生徒への非社会的な「完全さ」や「努力をせよ」等の拮抗禁止令（ドライバー）を協業によって社会的に認められる方向に転換するのにかかわっていける可能性を予測するのである。また，支援する観点が拮抗禁止令（ドライバー）を通して，よりポイントを突いた支援の方向性が明示されているので，教員は何をどうすれば良いかが比較的わかりやすいのではないかと思われる。

第５に，衝動性の本体である，親がその生徒に発した禁止令そのものに対して，働き

かけることである。これに対する方法としては，交流分析理論における再決断療法，行動療法における暴露法，さらに，EMDR（Eye Movement Desensitization and Reprocessing）などの多々方法があるが，これら働きかけは，まさに医療行為に匹敵することから，現場の教員が扱うことは難しい。今後，禁止令そのものに現場の教員が教育資源を利用しながら，支援をできる方法の研究を継続したいと考えている。

第6として，昇華の方法を確立することである。例えば，上記したマイクタイソンであるが，彼の伝記を読む限りにおいて，拮抗禁止令（ドライバー）が「強くあれ」または，「完全であれ」と予想される。そして彼は，その拮抗禁止令（ドライバー）から発現される暴力や喧嘩という反社会的な行為をボクシングという社会的に認められた行為に変換をして成功した人間であるが，行っている行為は，人を殴るという行為では何も変わることがない。同じ拮抗禁止令（ドライバー）を有するのであれば，効果的に昇華を図れるとの事実が認められるだけである。この昇華への変換にも一定のパターンや法則があれば，それを発見しそれに基づいて行えばより現場の困難の一助になることが成立するであろう。

以上が，今後の研究の課題であるが，そのほかに，この拮抗禁止令（ドライバー）を用いる方法が成功するかどうかの肝心な要素がある。生徒の衝動性を抑止するためには，拮抗禁止令（ドライバー）に合わせた生徒の興味を社会的に認められる方向に変換することであるが，その興味関心をどのように発見し，支えるかである。その部分が教育活動で一番手を焼く部分でありベテラン教員とそうでない教員の差がでる部分でもあろう。現場の教員であれば誰でも，教員生活が長くなる中で，衝動的な不適応行動に陥る生徒を学習活動や部活動，さらに学校行事などで，立ち直らせていった経験を何例か有しているものである。すなわち，ベテラン教員ほど，学校資源を使った支援が巧みであり，無意識に拮抗禁止令（ドライバー）を使って生徒を支援している場合がある。教員として経験を積むうちに，生徒の性向を的確にキャッチして，それに似合う学校資源を生徒の目の前に落としてやることが，ベテランの教員にはよく見られることであろう。安川（2015）も，特別活動や学級における指導などによって，非行少年の更生の様子を詳らかに報告する。特に柔道部を通して，それに興味関心を持たせ，練習を通して非行から立ち直らせた少年の事例が印象深い。また，私の周りの教職20年以上の教員同士が，日常の雑談のなかで時折話題にするが，そのような実践経験を持っていない教

員はいない印象を持つ。しかし，一方で「なぜ，彼らが立ち直っていったか？」と教員たちに尋ねると，彼らは首を傾げつつ，「興味関心のあるものに熱中したから」という決まった答えが返ってくる。しかし，そうとはいえ，その現象は曖昧模糊として，そのメカニズムは明らかではない。考えてみると，人類が学校制度を始めてから，この「熱中すると不適応行動が収まる」ということは経験的に語られてきたが，これを理論的に明らかにした理論はなかったと考える。

この点，本論文は交流分析使って，この点の理論化を図ったことにもなるが，これらの理論や考えがわかっても，結局衝動性を抑えるには教員が生徒と向き合い，生徒の詳細な観察が必要であり，その上で生徒にとことん寄り添う心づもりと忍耐がいるということである。例えば，私と学年団を組んでいる教員であるが生徒を剣道に熱中させ，拮抗禁止令（ドライバー）「強くあれ」を惹起させて，衝動性を抑止した教員がいた。その話を聞くと，当該生徒はヤンキーで暴力的な生徒ではあるが，毎日のように剣道の練習にやってきては，激しい練習をしていく。その教員はどんなに疲れていても，生徒につきあわなければいけなく，すでに 45 歳を越えて高校生の激しい練習に付き合うのに大変な労力を経験したということである。そういう場合，教員の方の心が萎えてしまっていたりすると，生徒の拮抗禁止令（ドライバー）の活性化がうまくいかずに，また生徒は衝動的な不適応行動を繰り返すと思われる。結局，当該教員は卒業まで 1 日 2 時間以上の激しい練習を毎日繰り返し，その生徒は，剣道を習ってから衝動的な不適応行動を発揮することがなかったという。いずれにしても学校資源を用いる以上，支援する教員の状態・状況によって効果が変わってくると予想される。ただ，本研究により衝動的不適応を改善する方向性が見えれば，教員の努力によっても衝動性を抑えることが徒労に終わるかどうか，対処はどうすればいいのかという不安感はある程度払拭されると思われる。苦労した分，生徒の衝動的な不適応行動が治まってくると，教員の側にも苦労のしがいがあろう。逆に苦労が徒労に終わると，教員の心もさまざまな不適応を起こす危険もあろう。

なお，本論文は，従来からの学校資源を使いながら教育活動のなかで，衝動性を和らげようとの意図がある。このことから，酷い虐待を受けて，人格が多重化する解離性人格障害などの様相を呈する場合のように学校資源を使った支援になじまない場合は，拮抗禁止令（ドライバー）を利用した支援にはできないと考える。症状が重く親の同意が

要らない場合など，措置入院などの何らかの強制力を伴った支援をしなければいけない。かかる重症といえる場合の対応をどうするかである。これらのことが今後の研究として考えられる。

最後に，学校資源とするが，本研究の学校資源とは，生活のあらゆる教育機会を利用することを言う。すなわち，生活のなかのあらゆる教育機会を捉えて，拮抗禁止令（ドライバー）を利用することが有用と考える。間宮（2008）は，「生きた身体をとらえ，社会のなかで他者とつながっていくところの情動・感情の教育実践とはなにかを考える場合」に，さまざまな学校内外の教育機会をとらえ，例えば，「雪遊びや人力除雪さえもがその機会になる」という態度で，根気よく日々の実践を積み重ねていくことの重要性を述べている。本研究において，生徒の拮抗禁止令（ドライバー）を捉え，それを活用することが眼目となる。その活用が，時に学習活動であったり，部活動であったり，アルバイトであったり，雪投げであったり，ゲームであったり，そして，上記したような高校を卒業したいという思いと努力であったりする。学校の教育資源は，学校の中にもちろん存在するが，それだけでなく学校という区切られた場所にあるものでないと考える。教育資源として利用できるものは利用して，生徒の衝動的な感情や行動を抑止していくことは，間宮のいう「様々な活動の中の取り組みに埋め込まれている，身体と情動・感情の教育」を実践することにもつながると考える。

この研究が発展して，衝動性に悩む生徒や支援者の一助になれば望外の幸せと思う。

## 引 用 文 献


安立奈歩.（1999）. 青年期の境界例心性に関する研究. 心理臨床研究.第 17 巻第: pp.354–365.

Aichhorn, A.(1935). Wayward Youth. New York,Viking Press （三澤泰太郎訳.(1981).手に負えない子. 誠信書房: pp.1-9.）

Ainsworth,M.D.S.,Blehar,M.C.,Wather, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment apsychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ.Erlbaum.

Ainsworth,M.and Marvin,R.(1995).On the shaping of attachment theory and research: an interview with Mary D.S.Ainsworth(Fall 1994). In E.Waters, B.Vaughn, G.Poseda and K.Kondo-Ikemura(eds) Caregiving, cultural, and congnitive perspective on secure-base behavior and working models. new growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development 60(2-3,Serial No.244).p.2.

荒木紀幸. (2007). 教育心理学の最先端.: 自尊感情の育成と学校生活の充実. あいり出版.

Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. H.（1962）. A note on the double bind. Family Process 2 :pp.154-161.

Baumeister,R.F.(2001).Violent pride.Scientific American,284(4):pp.96-101.

Beck,A.T., Rush,A.J.,Shaw, B.F., & Emery, G.(1979). Cognitive therapy of depression. (坂野雄二監訳.（1992）. うつ病の認知療法. 岩崎学術出版, p.417. )

Beck,J.S.(1995). Cognitive therapy basics and beyond. Guilford Publi- cations. (伊藤絵美 神村栄一 藤澤大介訳. (2007).認知療法実践ガイド・基礎から応用までージュディス・ベックの認知療法テキストー. 星和書店, pp.19-25.

Beebe, B. & Lackmann, F. M.（2002）. Infant research and adult treatment: Co-constructing Interactions. The Analytic Press, Inc. (富樫公一監訳.(2008). 乳児研究と成人の精神分析.誠信書房: pp.28-29. Pp.80-85.)

Berne,E.（1966）.Principles of group treatment. Oxford Press.

Berne,E.（1975）.What do you say after you say hello?. Corgi, p.51.

Bessel van der Kolk .(1987).Psychological trauma.　American Psychiatric Press.

Brown,J.D.& Collins.R.L.,& Schmidt,G.W.(1988) Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. Journal of Personality and Social Psychology,55:pp.445-453.

Bowlby, J.（1951）. Maternal care and mental health. World Health Organization Monograph.（ 黒田実郎訳.（1967）. 乳幼児の精神衛生. 岩崎学術出版.）

Bowlby, J.（1969）. Attachment and loss Vol. 1 Attachment.Hogarth Press, London.（黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子訳.(1976). 母子関係の理論Ⅰ: 愛着行動.岩崎学術出版.）

Bowlby,J.（1973）. Attachment and loss, Vol.2 Separation: Anxiety and anger. Hogarth Press.（黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子訳.（1977）.母子関係の理論Ⅱ. 分離不安. 岩崎学術出版: p.75.　p.462.）

Bricker,D.D.(1998). An activity-based approach to early intervenetion. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co.

Bushman,B.J., & Baumeister,R.F.(1998).Threatened egotism, narcissism,self-esteem, and direct and displaced aggression: dose self-love or self-hate lead to violence? Journal of Personality and Social Psychology,75(1):pp.219-229

Bucci,W.(1985).Dual coding : A cognitive model for psychoanalytic research. Journal of the American Psychoanalytic Association: p.33, pp.571-608.

Cook,R.E.,Tessier,A.,& Klein,M.D.（1996）. Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings.Upper River,NJ:Prentice Hall.

Donald G.Dutton（2007）.　The abusive personality: violence and cotrol in intimate relationships.　The Guilford Press.

Dunn,J.,Brown,J. & Beardsall,L.（1991）. Family talk about emotions, and children's later understanding of other's emotions. Dev.Psychol.,27: pp.448-455.

Dutton,D.G.（2007）. The abuse personality violence and control in intimate relation (中村正監訳.(2011). 虐待的パーソナリティ　親密な関係性における暴力とコントロールについての心理学. 明石書店.

Elksnin,L.K.,& Elksnin,N.（1998）. Teaching social skills to students with learning and behavior problems. Intervention in School and Clinic, 33(3)：pp.131-140.

Emlsie,G.J.&Rosenfeld,A.(1983). Incest reported by children and adolescents hospitalized for severe psychiatric problems . American Journal of Psychiatry: pp.708-711.

遠藤利彦・石井佑可子・佐久間路子.（2014）. よくわかる情動発達.ミネルヴァ書房: 2.

Evenden,J.L.(1999).Varieties of impulsivity,Psychopharmacologyp.146, pp.348-361.

Famularo, R., Kinscherff, R., and Fenton, T.（1992）. Psychiatric diagnosis of maltreated children: Preliminary findings . Journal of American academy of Child and Adolescent Psychiatry：p.31.

Fergusson,D.M., & Horwood,L.J.(2002). Male and female offending trajectories. Development and Psychopathology, 14(1) :pp.159-177

Finkelhor, D.(1984).Child sexual abuse new theory and research, New York, Free Press.

藤岡淳子（2003）. 非行と虐待　臨床精神医学 32 アークメディア: pp.97-120. pp.167-171.

福島章.（2003）. 殺人という病. 金剛出版 ：p.35.

古村龍也・雀部俊毅（1997）. 図説犯罪心理学分析マニュアル通り魔・放火犯から大量殺人・連続殺人犯まで. 同文書院: pp.152-160.

Freeman, A（1993）.Clinical application of cognitive therpy. Plenum Press.（高橋祥友訳.（1993）. 認知療法ハンドブック. 金剛出版: p.192.）

Freud,A.（1936）. The ego and mechanisms of defense. International Universities Press. 黒丸正四郎・中野良平訳.（1982）. 自我と防衛. アンナフロイト著作集. 岩波学術出版.

Freud,S. (1920). Jenseits des Lustprinzips.（竹田青嗣・中山元.（1996）.快楽原則の彼岸. S.フロイト 自我論集. ちくま学芸文庫.

福田清人.（1970）. 太宰治. 清水書院 ：p.19.

Garbarino,J.,Guttan,E.,Seeley,J.（1986）. The psychologically battered child: Strategies

for Identification,Assessment and Intervention. San- Francisco,Jossey- Bass

Gil,E.(1991). The healing power of play:Working with abused children. New York Guilford Press.(西澤哲訳.（1999）. 虐待を受けた子どものプレイセラピー. 誠心書房 : p.62,p.162.)

Goldstein,H.,& Kaczmarek,L.（1992）. Promoting communicative interaction among children in integrated intervenetion settings. In S.F.Warren & J.Reichle(Series & Vol.EDs.), Communication and Language intervention, Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co.: pp.81-111.

Goulding, R.andM.（1976）. Injuctions,decisions and redecisions'.TAJ,6,1 : pp.41-48

春原由紀.（2011）.子ども虐待としての DV ―母親と子どもへの心理臨床的援助のために一. 星和書店 : pp.34-58.

Green,A.H. （1983）. Dimensions of psychological trauma in abused children. Journal of the American Association of Child Psychiatry : p.22, pp.231-237.

Green, J. & Goldwyn, R. (2002). Attachment disorganisation and psychopathology. new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry :p.43.

Hargaden,H., & Sills,C.（2002）.Transactional analysis :A reation perspective. Brunner-Roulege.London.(深澤道子監訳（2007）. 交流分析 心理臨床における関係性の視点 日本評論社 :pp.29 32.)

濱治世・鈴木直人・濱保久.（2001）. 感情心理学への招待 感情・情緒へのアプローチ サイエンス社 :p. 2.

Hawton,K.,and Rodham,K.,With Evans,E. （2006）. By their own young hand: Deli--berate self-harm and suicide Ideas in adolescents. Hawton, Karen Rodlham and Emma Evans(松本俊彦・河西千秋監訳.（2008）. 自傷と自殺 思春期における予防と介入の手引き 金剛出版 : pp.126-146. )

橋本和明.（2004）. 非行と虐待. 創元社 : pp.80-91, p.161

林直樹（2007）. リストカット 自傷行為を乗り越える. 講談社.

Herman,J.L.(1992). TRAUMA AND RECOVERY HarperCollins Publishers, Inc,New

York.（中井久夫訳. (1999). 心的外傷とトラウマ． みすず書房:p.186-191.

戈木クレイグヒル滋子.（2006）. グラウンデッドセオリーアプロ―チ 理論を生み出すまで． 新曜社: 2.

細澤仁.（2010）. 心的外傷の治療技法. みすず書房.

堀洋道監修 （2002）. 心理測定尺度集Ⅰ―人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉―. サイエンス社 ：29–31.

Howes,C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. Development and Psychopathology：pp.251-268.

Howes,C.（1999）. Attachment relationships in the context of multiple caregivers In Cassidy,J. and Shaver,P.(eds)Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications.New York:Guilford Press.(加藤和生訳.（2008）. 愛着と愛着障害 理論と証拠に基づいた理解 臨床介入のためのハンドブック. 北大路書房 :pp. 64-75)

市村美帆.（2011）. 自尊感情の高さと変動性の 2 側面と自尊感情値下後の対処行動との関連.心理学研究, 82 :pp.362-369

五十嵐由紀・緒方茂樹.（2001）. 知的障害特殊学級における音楽を活用した取り組み―自閉的傾向を伴う知的障害児の事例を通して― 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要.No.3 :pp.109-123.

池見酉次郎・杉田峰康・新里里春.(1993). 続セルフコントロール. 創元社 :p. 97.

今津孝次郎.(1996). 学校組織文化 変動社会の教師教育． 名古屋教育出版 ：pp.126-150

井上實・矢島正見.(1995). 生活問題の社会学. 学文社.

井上祥治・遠藤辰雄編.（2002）. セルフ・エスティームの心理学. ナカシヤ出版.

伊東ゆたか・犬塚峰子.(2005). 児童虐待―社会的養護の中にある子どもの情緒行動上の問題と予後，犯罪学雑誌: p.71 , pp.183－198.

石井トク・野口恭子・山口悦照. (1995). 非行少年の被害者体験の検討 思春期学,13(2): p.81

Kahler,T.,withCapers,H. 1974 The miniscript.TAJ,4,1: pp.26-42.

影山任佐.(2010). 犯罪精神病理学―実践と展開―． 金剛出版 ：p.205.

柏原恵龍.(2007).自我境界と海馬について 関西外国語大学研究論集 :p. 85，pp.151-166.

加藤弘通.(2003). 問題となる行動　問題の見方と対策の立て方. 都筑学（編）やさしい心理学入門 ナカニシヤ出版 ：pp.161-176

春日秀朗・宇都宮博.（2011）.親からの期待が自尊感情に与える影響―子どもの期待に対する反応様式に注目して一. 立命館人間科学研究 p.22, pp.45-55.

河合千恵子・下仲順子・中里克治.（1996）. 死に対する態度尺度　心理測定尺度集Ⅱ　サイエンス社 ：pp.386-389.

Kernis, M.H., Grannemann, B. D., & Barclay, L. C. （1989）. Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. Journal of Personality and Social Psychology, 56：pp.1013-1022.

小林司(2004). カウンセリング大辞典.新曜社: pp.220-221, pp.231-232, pp.394-395 pp.684-685.

古賀正義.(2014). 液状化するライフコース.都立高校中退調査からみた中退問題と支援・社会科学年誌. 日本社会学会, 第 55 号

國分康孝. (1995). カウンセリングの理論. 誠信書房.

古村龍也・雀部俊毅. (1997). 図説犯罪心理学分析マニュアル通り魔・放火犯から大量殺人・連続殺人犯まで. 同文書院 ：pp.120-130.

古宮昇. (2001). 心理療法入門―理論統合による基礎と実践 ：pp.152-155

近藤清美. (2008). 0 歳児保育における保育士と母親に対するアタッチメントの連続性. 北海道医療大学心理科学部研究紀要 4：pp.1-10

Kopp,C.B.(1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. Dev. Psychol.: p.25,pp.343-354

Kopp,C.B.(1992). Emotional distress and control in young children. In N.Eisenberg & R.Fabes(eds.),Emontion and its regulation in early development. Jossey-Bass Publisher.pp.41-56

小塩真司.(1998). 青年の自己愛傾向と自尊感情，友人のあり方との関連 日本教育心理学研究 46：pp.280-290

Kuczynsky,L.,Kochanska,G.,Radke-Yarrow,M. & Girnius-Brown,O.(1987). A develop - ment interpretation of young children's noncompliance. Dev.Psychol：p.23,pp.799-

Kuhn, T.S.（1970）The structure of scientific revolutions.University of Chicago Press.（中山茂. (1971). 科学革命の構造. みすず書房.

熊野宏昭. (2011). マインドフルネスそして ACT へ 二十一世紀の自分探しプロジェクト. 星和書店.

倉成宣佳（2016）. 交流分析にもとづくカウンセリング. ミネルヴァ書房: pp38-40.

桑原知子.(1999). 教室で生かすカウンセリングマインド. 日本評論社 : p.89.

楠凡之.( 2013). 虐待・いじめ 悲しみから希望へ 今、私たちにできること. 高文研 : pp.94-120

Lazarus,R.S.( 1963). PERSONALITY and ADJUSTMENT McGRAW-HILL BOOK COMPAN - Y ,INC.（帆足喜与子訳.( 1966). 個性と適応. 岩波書店.）

Lazarus.R.S & Folkman,S. (1984). Stress, appraisal, and coping.Springler Publishing Company

Lee,Adrian.(1998). Drowing person diagram :Tony Tilney.(1998).DICTIONARY OF TRANSACTIONAL ANALYSIS. Whurr Publishers. (深澤道子監訳.(2013).交流分析辞典. 実務教育出版：p.23.

Levy,T.M. and Orland,M.(2014). Attachment, trauma, and healing :Understanding and treating attachment disorder in children and Families. Jessica Kingsley Publishers(藤岡孝志. (2005). 愛着障害と修正的愛着障害 一ミネルヴァ書房 : pp.167−255.

Linehan.M.,BOHUS.M.,LYNCH.T.R. (2007). Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation: THEORETICAL AND PRACICAL UNDERPINNINGS Handbook of Emotion Regulation,Guilford Press,NY : pp.581-605.

Loeber R, Wung P, Keena K.(1993). Developmental pathways in disruptive child behavior. Devpsycholopathol ; 5 :pp.101-132.

Lowenthal,B.(2001). Abuse and neglect:The Educator's Guide to the Identification and Prevention of Child Maltreatment by Paul H.Brookers Publishing Co.,Inc.

町沢静夫.(2011).特別講演『虐待とその周辺・・虐待とボーダーライン及び多重人格』日 本の家族病理 第 21 回茨城県母性衛生学会総会ならびに学術集会プログラム 茨城県

母性衛生学会誌 ：pp.60-65.

前川あさ美. (2004). 傷つきへの心理的援助―学校にできること. ほんの森出版 ：p.152

Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman(Eds), Affective development in infancy：pp.95-124. Norwood, New Jersey: Ablex.

間宮正幸.(2008). 子ども・若者の身体と情動・感情　現代のエスプリ 494. 至文堂, pp.163-165.

増沢高. (2013). 虐待を受けた子どもの回復と育ちを支える支援. 福村出版 ：pp.42-58.

Masters,J.C.(1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J.Garber & K.A.Dodge(eds.), The development of emotion egulation and dysregulation. Cambrige Univ. Press,：pp.182-207.

松原達哉 (1998). キレない子どもに育てる心の教育（収録 : 行吉哉女, 田中敏隆 心理学者が語る心の教育：未来を託す子どもたちへ, 58 のメッセージ）実務教育出版 ：p.218.

松井尚子. (2006). スターンとワロンに見る乳幼児の他者体験と「自己の形成」ー日常性のエピソードを通して　北海道大学大学院教育学研究科紀要第 98 号 ：pp.240-241

宮下一博・大野久.(2002). キレる青年の心ー発達臨床心理学的視点ー. 北大路書房 ：pp.91-94.

森口謙二.（1993）.自尊感情の構造. 松頼社 ：pp.73−77.

村瀬旻 .（1996）. 認知療法とＴＡ ： 認知療法ハンドブック.（大野裕・小谷津孝明編）星和書店, pp.117-139.

村山・伊藤・宮城・山下.( 2008). 少年事件の法律相談　学陽書房 ： pp.24-28.

長山恵一・清水康弘.( 2006). 内観法 実践の仕組みと理論. 日本評論社 ：pp.124-133.

中野久夫.(2009).太宰治・生涯と作品の深層心理. 審美社 :p.14, 19.

西澤哲. ( 1994). 子どもの虐待 どもと家族への治療的アプローチ. 誠信書房 ：pp.77-79.

西澤哲.（1999）. トラウマの臨床心理学. 金剛出版..

西澤哲.( 2011). 子どものトラウマ. 講談社現代新書 ：p.74.

西澤哲.(2013). 子どもの虐待のスペクトルとメカニズムー臨床心理学の観点からどう読み解くか. 子ども虐待への挑戦. 誠信書房, p.264.

中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁枡算男・立花政夫・箱田裕司.　心理学辞典. 有斐閣 ：pp.414-415.

中間玲子・小塩真司.（2007）. 自尊感情の変動性における日常の出来事と自己の問題. 福島大学研究年報. 第３号.

西山久子・淵上克義・迫田裕子.(2009). 学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす諸要因の相互関係性に関する実証研究.　教育心理学 57：pp.99-10. )

Omer,H.(2004). Nonviolent resistance :A New approach to Violent and Self-Destructive Children Japan Uni Agency,Inc. 天貝由美子監訳.(2010). 暴力や自己破壊に非暴力で対応する　一線を越えてしまう子どもと真正面から向き合うために. ナカニシヤ出版: pp.115-116.

大江悠樹・望月聡.(2011).不快情動耐性が衝動的行動の生起頻度および精神的健康に与える影響.　日本心理学会 75 回大会発表.

岡本茂樹.(2013) 反省させると犯罪者になります.　新潮社.

奥村眞紀子.(2003). 国立成育医療センターこころの診療部治療 85（９）：pp.2629-2633.

奥村眞紀子.(2008). アタッチメントとトラウマ ： 子どもの虐待・トラウマ・対象喪失・社会的養護をめぐって.　明石書店 ：pp.143-146.

大江悠樹・望月聡.(2011). 不快情動耐性が衝動的行動の生起頻度および精神的健康に与える影響.日本心理学会第 75 回大会.

岡安孝弘.(1994).学校ストレスと学校不適応 板野雄二・宮川充司・大野木裕明（編）生徒指導と学校カウンセリング. ナカニシヤ出版: pp.76-88.

押川聖子. (2010). 拮抗禁止令 ドライバーズの心理的・行動的諸側面の検討. 交流分析研究 35（1）： pp.46-56.

長山恵一・清水康弘.( 2006). 内観法ー実践と仕組みと理論.　平文社 ：p. 315,pp.326-327

Pope,W.A.,McHale,M.S.& Craighead,W.E.（1988).Self-esteem enhancement with children and adolescentes Pergamon Press. (高山巌監訳 1992 自尊感情の発達と認知行動療法ー子どもの自信・自立・自主性を高めるー.　岩崎学術出版社. )

Reddle,F.& Wineman,D.(1957). The aggessive child. New York ,Glencoe,Free Press.

Rosenberg,M.(1965) . Society and the adolescent self-image. Prinston Univ.Press. (山本真理子・松井豊・山成由紀子訳.(1982). 自尊感情尺度 サイエンス社).

Rothschild,B.（2003）.The body remembers casebook. Unifying methods and models in the treatment of trauma and PTSD . W.W.Norton & Company,Inc.(久保隆司訳.（2009）. PTSD とトラウマの心理療法ケースブック. 多彩なアプローチの統合による実践事例. 創元社, pp.32-42.)

齊藤万比古.(2008). 子どもの虐待と関連する精神障害. 中山書店 ：pp.141-144.

斎藤誠二. (2013). 事例研究というパラダイム. 岩崎学術出版 ：p.238.

坂上裕子.(1996). 歩行期における情動の自己制御の発達に関する理論的考察. 東京大学大学院教育研究科紀要. 第 36 巻 : pp.341-349.

桜井茂男・大谷佳子.(1997) : “自己に求める完全主義”と抑うつ傾向および絶望との関係 心理学研究 68.日本心理学会: pp.179-186.

Samuel D.Warren & Louis D.Brandeis.（1890）. The right to privacy,4 Harv.L.Rev.193

妹尾香織・高木修.(2003). 援助行動経験が援助者自身に与える効援助効果. 社会心理学研究 18：pp.106－118

仙波純一.(2006). 攻撃性の前駆症状としての焦燥の評価. 精神科治療学 21(８).星和書店.

相馬正一.（1972）. 太宰治と津軽と家 太宰治と井伏鱒二. 筑摩書房.

瀬戸健一.(2006). 協働性にもとづく学校カウンセリングの構築. 風間書房. pp.140-142.

白井幸子.(2004). 臨床にいかす心理療法. 医学書院 :pp.36-38 pp.136-137

Steiner,C. 1966 Script and counterscript.Transctional Analysis Bulletin5（18）.:pp. 133 – 135.

Stern,D.(1985). The interpersonal world of infant: A view from psychoanalysis and developmental Psychology,Basic Books.

Stewart,I., and Joines,V. (1987 ). TA TODAY. Japan UNI Agency.,Inc.,Tokyo.（深沢道子監訳.(1995).TA TODAY. 実務教育出版）

Stewart,I.(1989).Transactional Analysis counselling in action. Newbury Park and New Delhi.London.1989（杉浦省吾・酒井敦子・本多修・柴台哲夫訳.(1995). 交流分析のカウンセリング. 川島書店 ：pp23-25 27 p.72-75 pp.80-86 ）

杉山登志郎（2007）．発達障害の子どもたち．講談社現代新書 :pp.47-50.

杉山登志郎(2015). 発達障害はいま．講談社現代新書 ：pp.89-116 pp.101-102

杉田峰康(1993) . 脚本分析． チーム医療 ：pp.35-42.

Sullivan,H.S.(1954) The psychiatric interview .NewYork :Norton.bb（中井久夫訳.(1986). 精神医学的面接. みすず書房.

須田陽.(2001). なぜ私は折衷主義なのか カウンセリングのあり方をめぐって． 東洋文化. 足利工業大学 ：p.31.

鈴木晶．（2004）．フロイトの精神分析．ナツメ出版.

定森恭二.(2005). 学校心理臨床講座． 昭和堂 ：p.17.

佐藤徳.(2008). 反社会性人格障害傾向者における遅延ならびに確率による報酬の価値割引 パーソナリティ研究． パーソナリティ心理学会第 17 巻第 1 号 ：pp.50-59.

田上不二夫・黒澤礼子. (2005). 心身障害 Q&A． 黎明書房 :.p.66

高品孝之.(2013). ボランティア活動の人生脚本への影響 -ハンディキャップを有する生徒を通して見えたこと - . 交流分析研究 38(2)： pp. 104-113.

田辺肇. (2000).「解離」の理解と心理療法. 現代のエスプリ 392． 至文堂 ：pp.174－183.

玉井邦夫.(2013). 新版 学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き. 明石書店: pp.145-155.

田村節子(2002). 援助チーム ： 國分康孝（監修）.現代カウンセリング事典. 金子書房 ： p.40.

田村節子.(2003). スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践 ー学校心理学の枠組みからー. 教育心理学 42：pp.168-181

田村節子.(2009). 保護者をパートナーとする援助チームの質的分析 風間書房: 95

丹波文雄.（1984）.私の小説作法． 潮出社: 第 13 章

丹野義彦.(2000). 面接法. 下村晴彦（編著）臨床心理学の技法． 福村出版． pp42-47

Terr,L.C.(1991). Childhood trauma:An Outline and Overview. .American Journal of Psychiatry,148;pp.10-20

Thompson,R.A.(1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. In N.A. Fox(Ed.), The development of emotion regulation. Biological and behavioral

consideration(pp.25-52). Monographs of the Research in Child Development, 58(2-3,Serial No.240)

Tilney,T.(1997).Dictionary of transactional analysis.(深澤道子監訳.(2013).交流分析事典. 実務教育出版.)

東郷克美. (1973). 逆行と変身―太宰治「晩年」への視点. 成城大学短期大学部紀要.

津島園子.(1995). 太宰治. 青森県近代文学館:８.

牛島定信.(1998). 人格形成と人格障害. 臨床精神医学講座７: 人格障害. 中山書店:22.

浦野登志郎・杉山葉子.(2008). 破壊的行動障害: 子ども虐待と関連する精神障害（齊藤万比古総編集）. 中山書店: 150.

van der Kolk, B.(1996). The complexity of adaptation to trauma:Self-regulation, stimulus discrimination,and characterological development. In B.A.van der Kolk,A.C. McFarlane,L,Weisaeth(eds),Traumatic Stress:The Effects of Experience on Mind,Body,and Society.New York,Guilford Press.

和田秀樹.(2002). 精神分裂病と人格障害. 予防時報 209. 日本損害保険協会:pp.14-19.

Walker,J.E.,& Shea,T.M.(1999).Behavior management: A practical approach for educators .Upper Saddle River,NJ:Prentice Hall.

Wallon,H.(1934). Les origines de la caratére chez l'nefant 久保田正人訳(1974).児童における性格の起源 :人格意識が成立するまで. 明治書院.

Wallon,H..(1956). Niveaux et fluctuations du moi. Enfance. (浜田寿美男訳.(1983). 自我の水準とその変動,『身体・自我・社会』. ミネルヴァ書房.

Wells, A. (2011). Metacognitive therapy for anxiety and depression. New York: Guilford Press.

Wellman,H,M.,Harris,P.L.,Banerjee,M & Sinclair,A.(1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. Cognition & Emotion,:9,117-119

八並光俊・木村慶.(1998). 孤立的生徒指導体制から協働的指導体制への変革過程の研究. 生徒指導研究９: pp.69-84

山口満・安井一郎.( 2010). 特別活動と人間形成 :76, 167.

山崎外史. (1962). 人間太宰治. 筑摩書房.

安川禎亮.(2015). 教育現場の非行少年. 北樹出版：55-67.

安岡譽.(2008).札幌学院大学大学院臨床心理学科における精神医学の講義より引用

安岡譽.(2011). こころの解明―その基礎と臨床―，札幌学院大学社会連携センターにおける人間理解講座の講演資料

鎧塚理恵.(2002). 児童擁護施設からの報告 子どもと保護者への援助ー私と出会ってくれてありがとうー: 竹中哲夫・長谷川真人・朝倉恵一・喜多一憲編『子ども虐待と援助ー児童施設・児童相談所の取り組みー』ミネルヴァ書房: 67.

Yoder,P.J.,Kaiser,.P.,Goldstein,H.,Alpert,C.,Mousetis,L.,Kaczmarek,L.,Fisher,R.(1995). An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications. Journal of Early Intervention 19 218-212