

愛着障害を抱える子どもの理解と支援の在り方

石井 統子・石川 隆行

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第9号 別刷

2022年8月31日

愛着障害を抱える子どもの理解と支援の在り方[†]

石井 統子*・石川 隆行**

足利市立青葉小学校*

宇都宮大学共同教育学部**

学校現場では、無気力、落ち着きがない、切れやすいといった特別な支援を必要とする子どもが年々増加している。そのような子どもの保護者に目を向けると、我が子への関心が低く、学校に対して非協力的であり、家庭での様子がほとんど見えてこない。このような現状から、特別な支援を必要とする子どもの多くは愛着に問題を抱えているのではないかという思いが強くなった。しかしながら、愛着障害を抱える子どもへの支援は、困難を極める。熱心な個別支援は学級経営を困難にする可能性があり、保護者との連携も難しい。本研究では、愛着障害を抱える子どもへの支援、愛着障害を抱える子どもが在籍する学級への支援、さらに学校全体での支援、そして保護者への支援について考察していく。

キーワード：愛着、愛着障害、児童心理治療施設、支援

1. 愛着と愛着障害

「アタッチメント（愛着）」という概念を提示したのは英国の児童精神科医、ジョン・ボウルビイである。遠藤（2018）¹⁾によると、ボウルビイは個体がある危機的状況に接し、あるいはまた、そうした危機を予知し、恐れや不安の情動が強く喚起された時に、特定の他個体への近接（くっつき）をとおして、主観的な安全を回復・維持しようとする行動傾向を「アタッチメント（愛着）」と定義した。

しかし米澤（2019a）²⁾は、この発想は「認知—行動システム」に限定されており、愛情とは区別されると指摘する。専門家の中でも「愛着」の共通理解が得られない現状で、ボウルビイも晩年認めているように、愛着とは「特定の人と結ぶ情緒的な絆」という定義が一般化されていった。

岡田（2011）³⁾によると、愛着が極めて深刻な

ダメージを受けると愛着をまったく求めようとしなくなったり、見境なく誰にでも愛着したりするようになるという。誰にも愛着を求めようとしなくても誰にでも愛着を求めようとする場合も、愛着の形成に躓いている。虐待やネグレクト、養育者の頻繁な交替により、特定の人への愛着が損なわれた状態を愛着障害と呼ぶとしている。

2. 愛着障害を抱える子どもの支援施設

児童心理治療施設とは、全国に53カ所設置されている厚生労働省所管の児童福祉施設である。家庭環境、学校における交友関係その他の環境上の理由により、社会生活への適応が困難となった児童を入所させ、社会生活に適応するために必要な心理に関する治療及び生活指導を行うことを目的とする。

県内にある児童心理治療施設「那須こどもの家」は、施設全体が治療の場であり、施設内で行っているすべての活動が治療であるという「総合環境療法」の立場をとっている。具体的には①医学・心理治療②生活指導③学校教育④家族との治療協力⑤地域の関係機関との連携を治療の柱とし、医師、心理治療士、児童指導員や保育士、教師など子どもに関わる職員全員が協力して一人ひとりの子どもの治療目標を達成できるよう本人と家族を支援している。

また、隣接する北金丸分校は、大田原市立金丸小

[†] Toko ISHII*, Takayuki ISHIKAWA**:
Understanding of children with attachment disorder for a better support

Keywords: attachment, attachment disorder, A psychotherapy facility for children, support

* Aoba primary school in Ashikaga city

** Cooperative Faculty of Education, Utsunomiya University

(連絡先: takayuki-i@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

学校・金田南中学校に所属する分校であり、児童心理治療施設 那須こどもの家に入所した子どもの義務教育を保障する公立学校である。分校では、那須こどもの家や医療機関と連携を図りながら、子ども一人ひとりの実態に即した個別の教育支援計画に基づいて教育を行っている。

3. 愛着障害を抱える子どもへの支援

(1) 個への支援

愛着障害を抱える子どもは、今やどの学級にも存在する。岡田 (2016) ⁴⁾ は、個への支援において、一対一の関係の重要性を次のように指摘している。

愛着とはそもそも「一対一の関係」なのである。安定した愛着が確立されて初めて、三角関係のような三者関係にも耐えられるようになる。愛着が不安定な者は、一対一の二者関係ですでに躓いている。三者関係になると、それだけで疎外感や不安を覚えやすい。顔色ばかり見て本音も言えない。まず、一対一で関わり、本人との間、家族との間に別々に関係を築いていくことが大切である。

子どもと教師が一対一で関係を築いていくことが支援の第一歩だといえる。愛着障害を抱える子どもをどのように支援すべきか、以下にまとめた。

①子どもの味方になる [中南 (2018) ⁵⁾]

指導の前提条件として、教師は常に子どもの味方であることを心しておくべきである。

②寄り添う立ち位置 [米澤 (2020) ⁶⁾]

どんな対応でも同じ方向を向いて、横でその気持ちに寄り添う立ち位置を取る。

③共感的なクッション言葉 [西田 (2017) ⁷⁾ 中南 (2018)]

教師と子どもの関係が一方的、支配的になるのを避けるため、やってほしい行動を伝える前に共感的なクッション言葉を入れる。(例「謝ろう」→「悔しいけど、謝ろう」)

④許容せずに受容する [森田 (2003) ⁸⁾ 西田 (2017) 中南 (2018)]

判断や批判をせずに受容的な応答をし、気持ちを受け止める。受容の後に許容できない点を明確にする。

⑤肯定的に関わる [森田 (2003) 西田 (2017)]

否定形より肯定型の方が子どもにとって実行しやすく、行動変化が期待できる。(例「廊下は走りません」→「廊下は歩きましょう」)

⑥見通しのよい目標を立てる [中南 (2018)]

見通しのよい目標、達成可能な目標を与え、できたらすぐに評価すると子どもに達成感が生まれる。

⑦C (Calm:穏やかに) C (Close:近づいて) Q (Quiet:静かに) での声かけ [西田 (2017)]

興奮を煽らない穏やかな声かけは指示を受け入れやすくなり、不必要に興奮を高めることを避けられる。

⑧C (Clear:明瞭に) C (Concrete:具体的に) S (Short:短く) での声かけ [西田 (2017)]

曖昧な指示は行き違いが生じやすいので、子どもにわかりやすい具体的な伝え方をする。

⑨叱るときのコツ [中南 (2018)]

- ・叱るには資格が必要
- ・叱るときは人前を避ける
- ・叱るときは短く
- ・叱るときは以前のことは言わない

⑩不適切な行動への対処は淡々と [河村 (2007) ⁹⁾ 西田 (2017)]

注意をもらえたと理解されないためにも感情を込めずに淡々と指導するのがよい。また、限度を超えた逸脱行為には躊躇せず淡々と体を押さえて止める。

⑪キーパーソンの決定 [米澤 (2018) ¹⁰⁾]

「その子を1番知っている人」がキーパーソンとなり、何かを一緒に行ってプラス感情を体験させる安心基地機能を担う。

⑫感情のラベリング支援 [米澤 (2015¹¹⁾, 2018)]

今感じているであろう気持ちを明確に言語化して伝える。記憶定着や人間関係を促進する効果がある。

⑬先手支援 [米澤 (2018)]

教師が先手支援によって主導権を握り、エスカレートする愛情欲求を抑制する。子どもが気持ちよく主体的に動ける道筋となり自立支援を促す。

⑭役割付与支援 [米澤 (2015)]

〇〇係等の役割を子どもに与えるという役割付与支援は、キーパーソンが実施しやすく、関係意識化・行動の枠組み・報酬効果が期待できる。

⑮異常ではなく事情 [西田 (2017)]

育ってきた環境を想像する視点をもつことは、子どもを理解する重要な手がかりを得ることができる。

⑩書くことも安全基地に [杉山 (2005)¹²⁾ 岡田 (2016)]

書くことで苦痛が緩和され安心感が得られる。自分を客観視する練習にもなり、周囲への視野が広がり観察の目が細くなる。

(2) 学級への支援

河村 (2007) は、個への支援だけではなく、集団へも目を向けて支援を考えていくことが大切だという。不適応を起こしている子どもへの個別支援だけをいくら行っても、所属する学級集団とその子どもの関係がうまくいっていなければ、不適応は繰り返される。学級への支援を以下にまとめた。

①活躍の場の設定 [深沢 (2019)¹³⁾]

その子のよさは、発揮できる場を設定して他の子どもが気づくように意図的に伝えていく。聞いている周囲の子どもの認知を作るための声かけをする。

②みんな違ってみんないい価値観の共有 [河村 (2007)]

みんな違ってみんないい価値観を学級内に浸透させる言葉がけを折に触れて行う。教師の対応は児童に浸透し温かいふれあいのある人間関係が築かれる。

③どの子ども特別扱い [米澤 (2018) 深沢 (2019)]

教師が子どもたちの姿をつぶさに見ていて「すべての子どもの頑張りを見逃さず声を掛ける」ことで、子どもが互いを認めていける学級となる。

④不満への承認 [米澤 (2015) 深沢 (2019)]

まわりの子どもが不満を訴えてきたときには、感謝を伝え承認の言葉をかけることで、自分も受け入れられているという受容感をもつことができる。

⑤アドボカシー的対応 [河村 (2017)¹⁴⁾]

アドボカシーとは「自分の意見をうまく伝えることができない人に代わって、その人の意思や権利を相手や周りの人に伝える支援」である。もめごとが起きた場合、当事者の中に教師が入り支援が必要な子どもを中心にアドボカシーを行い、情報伝達や感情を代弁したり、適切な行動を援助したりする。

⑥デュアルタスク的対応 [河村 (2018)¹⁵⁾]

デュアルタスク的対応とは、全体指導と個別指導が同時並行で実施される状態をいう。支援はタ

イムリーな対応が大きな成果につながる。教育的効果を高めるなら、同時並行的に為される必要がある。

⑦授業の構造化 [米澤 (2018)]

どの子にも個別に関わるために、授業を「全体授業」「個別作業」「ペア・グループ学習」に区別する。「個別作業」時間を確保することで個別の指示支援がしやすくなる。

(3) 学校での支援

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(2015)¹⁶⁾によると、子どもたちの問題行動により効果的に対応していくためには、教師に加えて専門家を活用しチームで支援を行うことが重要であるという。担任の抱え込みを防ぎ、また子どもの問題行動の改善を図るために、学校内外で連携し、どのような支援ができるのかをまとめた。

①学校内での支援

- ・支援内容に応じたチームでの支援 [河村 (2005)¹⁷⁾]
- ・支援員との支援 [米澤 (2019b)¹⁸⁾]
- ・通級指導教諭との支援 [小玉 (2015)¹⁹⁾]
- ・養護教諭との支援 [文部科学省 (2015) 渡辺 (2005)²⁰⁾]

②専門家の支援 [文部科学省 (2015) 山崎 (2019a)]

- ・スクールカウンセラー (SC) との支援
- ・スクールソーシャルワーカー (SSW) との支援

③学校外ネットワークの支援 [山口 (2018)²¹⁾]

- ・適応指導教室 (教育) ・児童相談所 (福祉)
- ・少年鑑別所 (司法) ・保健センター (医療)
- ・病院の心療内科 (医療)

教師は問題の対応に苦戦したら抱え込まず、他者に援助を求め相談する姿勢をもつ必要がある。学校側も話しやすい雰囲気を作ったり、校内支援体制を強化し助け合う教師集団を構築したりすることが大切である。

(4) 保護者への支援

児童対応よりも、保護者対応に頭を悩ませる教師は多い。子どもの問題点を伝えることは気が引けるものである。また、保護者との関係悪化は子どもとの関係悪化に直結する。事実を伝えつつ、保護者と良好な関係を築くために必要な支援をまとめた。

①保護者対応の立ち位置 [米澤 (2018)]

学校のメンバーと保護者が向き合って対峙した形で座ると、それぞれの思いをぶつけ合うことが多くなり批判しやすくなる。保護者の横に座り、同じ方向を見ながら共感的に対応する教師を配置する。

②日頃からの信頼関係作り [米澤 (2018)]

日頃の何気ないやりとり、とくに子どもについて以外のことで色々な話ができるような状況をもつことがお互いの関係作りにつながる。

③「問題→対応→成果」のセットで呈示[米澤(2018)]
「問題」だけ伝えると保護者は自己防衛の気持ちが増幅され不信感が強まる。そこで「お子さんが学校でこんな問題が起こったが、こんな対応をした結果こういういい状態になりました」という「問題→対応→成果」のセットとして伝える。

④保護者の要求への対応 [米澤 (2019b)]

保護者の要求は気持ちと行動を切り離して受け止める。「気持ちはよくわかる」としながら「要望に全部お答えできないが、これは努力していく」と伝えることで気持ちを受け止めてもらえたと感じる。

⑤養護教諭との連携 [渡辺 (2005)]

体の症状や病気についてなら質問や相談という形で養護教諭と話すきっかけを作りやすい。また、担任を避ける保護者に対しては学校との関係をつなぎとめる役割を果たす。

⑥子どもを助けるしかない場合 [楠 (2008) ²²⁾

保護者が抱える問題が深刻な場合、せめてその傷つきや葛藤が子どもに引き継がれないように援助するしかない場合もある。その場合、学校が「居場所」となるよう援助する必要がある。

地域や社会とのつながりも希薄になっている中、子育てに悩む家庭も増えている。問題行動を繰り返す子どもの保護者もまた、誰かからの支援を必要としているのかもしれない。教師が保護者への支援で担う役割は大きい。

4. まとめと今後の課題

愛着障害や発達障害を抱える子どもたちをどう支援するかは、これからの学校現場での大きな課題である。教師としてできること、まわりと連携してできることをしっかり見極め、対応していくことが必要である。そのための理論に裏付けられた支援方法

を実践していきたい。

今後の課題は4つある。1つ目は、「愛着障害をもつ子ども、そうでない子ども、共に学べる楽しい授業」である。愛着障害を抱える子どもほど全体指導への参加は難しい。しかし、達成感や満足感は、次への意欲につながっていくものだ。だからこそ、楽しい、できる、わかる授業を目指したい。2つ目は、「通常学級における特別支援教育の充実」である。全体指導に個別支援を取り入れたり、子ども同士が学び会える場を設定したりして、障害に関わらずすべての子どもが充実した学校生活を送れるよう支援したい。3つ目は、「チーム支援につなげる環境作り」である。悩みを相談できる教師同士のつながりや職員室の雰囲気、チームで取り組む学校支援体制などを考えていきたい。4つ目は、「保護者の支援と連携」である。保護者は自らに問題があるからこそ、学校に対しては警戒心が強く非協力的になりがちだ。学校からの一方的な支援が子どもや保護者をさらに追い詰めることにつながりかねない。保護者と連携するには、普段から子どもの様子を伝えることで安心感を与え、信頼関係を築くことが大切である。それが最終的には子どもの安定した生活につながっていくことを信じ支援していくしかない。

この研究を通して得た知識は、学校現場で実践することによって本当の力として身につくものである。教師、管理職、専門家との連携を大切にしながら子どもたちの支援にあたっていきたい。

5. 引用文献

- 1) 遠藤利彦 (2018) 「アタッチメント理論における基点と現代的展開」こころの科学,198,10-16.
- 2) 米澤好史 (2019a) 「愛着関係の発達の理論と支援」金子書房
- 3) 岡田尊司 (2011) 「愛着障害 子ども時代を引きずる人々」光文社新書
- 4) 岡田尊司 (2016) 「愛着障害の克服『愛着アプローチ』で、人は変われる」光文社新書
- 5) 中南勲 (2018) 「荒れる子と向き合う 虐待と愛着障害」晃洋書房
- 6) 米澤好史 (2020) 「事例でわかる！愛着障害」ほんの森出版
- 7) 西田泰子・中垣真通・市原真記 (2017) 「興奮しやすい子どもには愛着とトラウマの問題があるのかも」遠見書房

- 8) 森田ゆり (2003) 「しつけと体罰」 童話館出版
- 9) 河村茂雄・高嶋昌之 (2007) 「特別支援教育を進める学校システム」 図書文化
- 10) 米澤好史 (2018) 「やさしくわかる！愛着障害」 ほんの森出版
- 11) 米澤好史 (2015) 「『愛情の器』モデルに基づく愛着修復プログラム」 福村出版
- 12) 杉山登志郎・大河内修・海野千畝子 (2005) 「教師のための高機能広汎性発達障害・教育マニュアル」 少年写真新聞社
- 13) 深沢和彦 (2019) 「『気になる子』が輝く学級」 指導と評価, 65, 6-8.
- 14) 河内茂雄 (2017) 「学級担任が進める特別支援教育の知識と実際」 図書文化
- 15) 河村茂雄 (2018) 「主体的な学びを促すインクルーシブ型学級集団づくり」 図書文化
- 16) 文部科学省 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」
- 17) 河村茂雄 (2005) 「ここがポイント学級担任の特別支援教育」 図書文化
- 18) 米澤好史 (2019b) 「愛着障害・愛着の問題を抱えるこどもをどう理解し, どう支援するか？」 福村出版
- 19) 小玉有子 他 (2015) 「イギリスにおける愛着に課題を持つ子どもたちへの対応と日本の教育への示唆」 弘前医療福祉大学紀要, 6, 73-82.
- 20) 渡辺久子・岩城正光・酒井道子・小久保裕美 (2005) 「虐待 気づくべきこと できること」 農山漁村文化協会
- 21) 山口豊一・松崎くみ子 (2018) 「学校心理学にもとづく教育相談『チーム学校』の実践を目指して」 金子書房
- 22) 楠凡之 (2008) 「『気になる保護者』とつながる援助『対立』から『共同』へ」 かもがわ出版

令和4年4月1日 受理

Understanding of children with attachment disorder for a better support

Toko ISHII, Takayuki ISHIKAWA