

愛着に問題を抱える児童の支援
—児童に対する教育的愛情を考える—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
学籍番号 196033 氏 名 加芝優亜

愛着に問題がある児童の支援 —児童に対する教育的愛情を考える—

氏名 加芝 優亜

生徒指導力高度化コース

要約： 本研究では、愛着に問題を抱える児童について理解を深め、最適な支援や指導について考えることが目的である。また、教師として必要な資質の教育的愛情とは何かについて明らかにしていきたいと考える。研究方法として、アンケート調査を通して考えていく。アンケート調査では、小学校1年生～6年生の学級担任と、管理職の教諭に愛着に問題を抱える児童の支援や指導について、教育的愛情とは何かについてアンケート調査を行った。アンケート調査で分かったことの1つとして、愛着障害について知らない教員が多いことや、発達障害と見分けがつかなくて困っている教員が多いということが分かった。そして、今回の研究で、愛着に問題を抱える児童にとって教師は安全基地になることが必要だと分かった。また、児童に安心感を与えることで、児童が抱える問題を解決していけるのではないかと考えた。

キーワード：愛着障害、安全基地、安心感、教育的愛情

1. はじめに

私は、教職専門実習Ⅰで愛着に問題がある小学1年生の女子児童と出会い、初めて愛着障害について知った。児童の特徴としては、気を引く行動(集団行動ができない)、突然赤ちゃん言葉になって甘えてくる、嘔み付いてくるということなどがあった。私はその児童と関わる中で、どのように関わっていいのか、どれくらいの距離感でどのように関係を築いていけばいいのか悩むことが多くあった。また、教師として愛着障害の児童にできることを考えた時に、教師の必要な資質能力として児童に対する教育的愛情とはどのようなものかということを考え、深めたいと考えた。

2. 愛着形成の問題

2.1 愛着の定義

まず、愛着(attachment)とは何か、本論文における愛着を定義したいと考える。

ボウルヴィ (Bowlby, 1968/2017) 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、不安や恐れ的情動が強く喚起されたときに特定の他個体にしっかりとくっつく、あるいはくっついてもらうことを通して主観的な安全の感覚を回復・維持しようとする心理行動的な傾向を愛着と呼んだ。

米澤 (2015) は、先のボウルヴィをもとに、愛着は「特定の人に対する情緒的絆」のことであると定義している。また、恐怖や不安から守ってくれる安全基地機能、そこに行くときと落ち着く、ほっとする安心基地機能、そこから離れても大丈夫で、離れていったことを報告して認めてもらう探索基地機能の3つの機能がある。

本研究では、「特定の人に対する情緒的絆」と捉える米澤 (2015) の定義をもとに進めていく。

2. 2 愛着のスタイル

養育者と愛着を結ぶために、子どもは愛着行動をする。例えば、1歳を過ぎた乳児は親から離れると不安になる。不安になってまた親のもとに行くが、安心感を得たらまた離れて外の世界に探索に行く。愛着はこれが繰り返され、このような愛着行動によって作られていく。また、愛着行動は、ストレスや脅威が高まった状況で愛着システム(愛着を担う脳内の仕組み)が活性化された結果、誘発されるものである(岡田, 2019)。誘発のされ方は人それぞれで、愛着にはスタイルがあり、人によって愛着のスタイルが異なる。

愛着のスタイルは、「安定型」と「不安定型」に分けられる。安定型は、ストレスや脅威に対して、愛着システムが適度に活発化され、ほどよく愛着行動が増加することで、ストレス緩和や安定が維持される。不安定型は、ストレスや脅威を感じても、愛着行動がほとんど見られない。一方で、過剰なまでの愛着行動を起こす人がいたり、愛着行動とは一見正反対な行動を起こす人がいたりする。不安定型になる原因として、親の不在や愛着形成が完了しない時期に母親から離されたことや、養育者の度重なる交代などがあげられる。

愛着の絆が形成されると、子どもは母親ということに安心感をもつだけでなく、母親がそばにいなくても安心していられるようになる。安定した愛着が生まれることは、その子の安全が保証され、安心感が守られるということになる。アメリカの発達心理学者メアリー・エインスワース (Ainsworth, M. D. S, 2008) はこのような愛着の動きを「安全基地」と呼んだ。

子どもは愛着という安全基地がしっかり確保されている時、安心して外界を冒険しようという意欲を持ち、外界のストレスに強い。逆に、安全基地がない場合、子どもは安心して探

索行動が行えず、知的興味や対人関係において無関心であったりする。守られていると感じている子どもほど、好奇心旺盛で活発に行動し、何事にも積極的である(岡田尊司, 2019)。

2. 3 愛着の問題

愛着の問題の背景には養育者との死別・離別、虐待を受けるなど不適切な養育環境で育てられたこと、養育者のような立場の大人が複数いて、世話をする人が頻繁に変わったこと、きょうだい差別など他の子どもと差別されて育てられたことなどがあげられる。

近年、愛着の問題は鬱や不安障害など精神的なトラブルの原因になっているだけではなく、虐待や非行、犯罪など様々な問題の背景としてもあげられている。また、発達の問題にも愛着の問題が関係していたり、発達障害との混同、混乱も起こっている(横山, 2013, 繁多, 2012)。

愛着の問題は、養育者との関係で生じることであり、教師がその問題を根本的に解決することは難しいと考えるが、愛着修復の支援をすることができる。また、早期に最適な支援や指導をすることで、児童が抱える課題を少しでも解決していけるのではないかと考える。

2. 4 愛着障害の定義

不安定な愛着が対人関係や発達、情緒、行動などの面にまで支障をきたす時、愛着障害と呼ばれることがある。

米澤(2012)は、「愛着障害は、反応性愛着障害として DSM-IV-TR(アメリカ精神医学会・精神障害の診断と統計の手引き第4版テキスト修正版)に規定され、①こどもの基本的な情緒欲求の持続的無視②こどもの身体的欲求無視③主たる保育者の頻繁な交替による安定した愛着形勢の阻害の何れかが原因とされ、通常、幼児期、小児期、または青年期に初めて診断される障害に分類されている」と述べている。また、抑制型愛着障害と脱抑制型愛着障害としても分類されている。さらに米澤(2012)は、愛着障害の定義に、愛着を持っている人物からの分離によって持続的で過剰な苦痛、心配、恐怖のために、学校やその他の場所に行くことに対して持続的な抵抗、拒否、身体症状の訴えが出る分離不安障害も含めている。

次に、それぞれどのような特徴があるのか述べる。

2. 5 愛着に問題を抱える児童の特徴

反応性愛着障害の特徴は、恐れや警戒がある、対人交流の乏しさ、自分自身や他人への攻撃性などがある。また、養育者へ安心や慰めを求めるために抱きついたり、泣きついたりすることがほとんどない。反対に、脱抑制型愛着障害の特徴は、無差別に愛着行動を示す、親しげな振舞いをするが、対人交流は乏しく、環境によっては情動障害や行動障害を伴ったりする、多動、乱暴などがある。また、どちらの特徴にも見られることとして、強情、意地っ張り、度が過ぎるわがまま、養育者との別離・再会のときに、養育者に対して視線をそらしながら近づく、抱っこされている間、全然関係ない方向を見つめているなどということがあげられる。

愛着障害の子どもは、養育者を頼りにし、甘えることが上手にできない。そのため、度が過ぎるわがままを言ったり、意地っ張りになってしまったりすることが多い。具体的な特徴は後述する。

3. アンケート調査について

3. 1 調査の目的と方法

本研究では、小学校教諭に行うアンケート調査を基に、愛着障害の児童の理解を深め、最適な支援を考え、教師の児童に対する教育的愛情とは何かについて明らかにしていく。

方法として、2020年9月～10月に小学校1年生～6年生の学級担任と、管理職の教諭にアンケート調査を行った。アンケートの質問項目は示す通りである。

表1 アンケートの質問項目

(1)	現任校やこれまで歴任された学校において、愛着障害の児童、または疑わしいと思われる児童と出会ったことはあるか。(クラブや委員会活動など、担任以外としての関わりも含める。)
(2)	愛着障害と疑わしい児童の学年と性別、特徴、愛着障害の原因(分かる範囲で)について。(複数人思い浮かぶ場合は、特に印象強かった児童を一人挙げる)
(3)	その児童の対応の仕方や関わり方で気をつけていたことは何か。
(4)	愛着障害の児童を叱る時に気をつけていることや意識していることは何か。
(5)	愛着障害の児童を褒める時に気をつけていることや意識していることは何か。
(6)	教師の児童に対する「教育的愛情」とはどのようなことだと思うか。

3. 2 調査結果

アンケートの調査結果を表2に示す。

表2 教諭へのアンケート調査の結果

(1)	ある→9人 ない→2人
(2)	特徴 授業妨害、暴力、ADHDと似た行動、自分の調子で動く(集団行動から抜ける、違うことをする)、いろいろな大人に抱きつく、学校と家での姿に差(家ではおとなしい) 無気力、自己肯定感が低い、嘘をつく、勝ち負けにこだわりズルをする、褒められることが大好き、目立ちたがり

	原因	・虐待(ネグレクト, 暴力), きょうだいと比べられることでの劣等感, 親と離れて暮らす(両親の離婚, 児童養護施設で生活)
(3)		・集団の中で接する時は配慮をしつつ, 集団での決まりを指導させる。個別に接する時(放課後)は, 沢山触れ合い, 甘えさせる ・厳しく指導する時と甘えさせる時を使い分ける ・周りの子との関わり(浮かないようにする) ・個人的な関わりを多くとるが, タイミングを見極める(その児童だけの先生にならないように) ・その子だけに仕事を頼むなど特別感を感じられるようにした ・小さな成功をたくさん積み上げられるようにする ・集団行動での場で許されない行為は指導し, クールダウンの場や約束事を児童と決める ・全体で褒める機会を多くとる ・あたたかい無視(気をひくようなことには反応はしないなど)
(4)		・叱る内容を明確にする(何がいけなかったのか児童が理解出来るような表現を使う) ・言葉選びに注意し, 嫌な記憶を思い出させないようにする(児童の背景にあるものを意識して話す) ・場を変えて他の子に見られないようにする ・頭ごなし(感情的)に怒らず, 「優しく, 丁寧に, 厳しく」の順を意識 ・最後は必ずフォローする(必ず味方だと伝えること) ・長い時間怒らない ・行動, 言動のみ叱る(人格を否定するようなことは言わない)
(5)		・本来児童が持っている良さを認めつつ褒める ・具体的に伝える(教師の気持ちも伝える) ・名前を入れて褒める ・「よくできたね」などという上から評価する言い方はしないようにする ・機嫌をとるために褒めない ・行動や言葉にして褒める(オーバーリアクションを使い, ユーモアを入れて褒める)
(6)		・信頼体験を通して, 児童が自立していけるような関わりをすること ・集団の中で児童を認めてあげ, 見放さないこと ・あなたのことが大事と伝えるのは, その子の話を聞いているかどうかだと考える ・自尊心を高めること ・勇気付けること ・言葉で考え, 表現することの楽しさを伝えること ・あなたはそのままでもいいんだよ, とても素敵な面がある人ですよ, 大好きですよと伝えること ・皮肉と反対の感情のこと ・児童の自尊感情, 自己肯定感, 有用感を教育活動を通して高めること ・知的好奇心を刺激すること ・他人でも自分を受け入れてくれる人がいる, つながりを持つことができるという実感を持つこと

3. 3 結果と考察

アンケートの結果から考察したことを以下に述べる。

愛着障害の児童の支援として、大きく分けて優しさと厳しさを持つ指導、個別と集団での指導に分けられると考えた。優しさの指導では、たくさん触れ合う、甘えさせる、褒めるなど受け入れる姿勢を持つ等が見られ、厳しさの指導では、独り立ちを見据えて指導、自分のできるというところが見たいというメッセージを伝える、あたたかい無視をするなど距離を置いて突き放す等が見られた。私は、この2つの指導を兼ね備え、必要な場面で適切な指導をすることが大切であると考えた。個別と集団での指導は、甘えていい雰囲気作りをする、できたことを褒めるなど児童の気持ちや思いを十分に受け入れる。また、厳しく指導しなければいけないことがあれば、児童に分かりやすく丁寧に指導を行う。集団での指導でも、み

んなの前で褒めるだけではなく、集団での決まりを指導する、集団行動で他の子の安全が守れないような行動は指導するなど優しさと厳しさを持った集団指導を行う。集団と個別での指導を分けることで、規律を守ることや甘えていいタイミングなどを自分で考えて行動ができるようにする必要があると考えた。

愛着障害の児童は、愛情が欲しくてかまって欲しい、甘えたいという気持ちが大きい。その気持ちが大きくなり、問題行動へと繋がっていく。教師は、その気持ちを受け止めてあげることが大切であるが、「愛着障害だから仕方がない」と見逃すことは決して許されない。集団生活において、決まりを破ったり、自分勝手な行動をしたり、友達を傷つけたりする問題行動については厳しく指導する必要がある。しかし、指導の仕方には工夫が必要だと考える。愛着障害の児童の叱り方での工夫についての質問で、「児童の背景にあるものを意識して話す」という回答にあったように、愛着障害の児童は両親から虐待を受けたり、心に傷を負っている児童が多いため、厳しく指導する必要がある場面では、言葉選びや伝え方に気をつけることが必要だと考えた。

米澤(2015)は、感情学習の視点から見た叱ることの問題点として、その行動が増えること、関係性が壊れること、行動変容は永続的には生じないことを挙げている。脱抑制タイプの愛着障害の児童は叱ったことで構ってもらったと感じ、その行動が増えてしまう。反対に抑制タイプの愛着障害の児童は、不信感を持ったり、感情的混乱を助長し、叱られた人を避けたり暴力を振るうことがある。また、永続的な行動変容は起こらず、起こったとしても、叱られた時だけの一時的な変容である。

このようなことを考えると、愛着障害の児童の叱り方で気をつけることとして、まずは児童がどのようなタイプの愛着障害であるかを見極めることが大切であると考え。これは、愛着障害の児童に限らず、褒めることにおいても大切なことで、一人ひとりに見合った指導が大切である。また、児童の行動がすぐ変化すると思わないことである。叱ることで児童の行動や感情がすぐに変わるとつい期待してしまうが、期待してしまうことでさらに叱る行動がエスカレートしてしまうこともある。すぐに行動変容が表れなくても落ち込むのではなく、長期的に児童の成長を見ることが大切であると考え。そして、児童の行動変容が見られたり、理解できるようになるまで伝え続けることが大切である。また、米澤(2015)は、「～してはいけない」という叱り方は避けた方がいいと述べている。そのような叱り方をすれば、自己否定されまいとする自己防衛の気持ちが強まるため、「～しよう」「～をやめて、～した方がいいよ」という伝え方が最適である。

褒め方で気をつけることでは、表面的に褒めてはいけないことがある。児童の機嫌をとるために褒めても児童には伝わらないし、表面的に褒めているということが児童に伝わってしまう。アンケートの回答でもあったように、教師の気持ちを入れて褒める、何が良いのか具体的に褒めるということが大切であると考えた。しかし、愛着障害の児童の中には、褒められると逆上したり、拒否したりする児童もいる。これは、叱られることや放置されることに慣れていて、褒められることへの自己防衛や拒絶感が強いために起こる現象である。叱り方で気をつけることでも述べたように、児童理解が大切であると考えた。

叱り方や褒め方において大切なこととして、児童理解を深めること、具体的で分かりやすく伝えること、諦めず、長期で子どもの成長を見て指導することが大切であると考えた。

教師の児童に対する教育的愛情についての質問の回答では、同じような意見は少なく、様々な意見が多かった。そして、この教育的愛情の考え方が、叱り方や褒め方など指導の考え方に影響すると思った。教育的愛情を勇気付けることと回答した人は、褒め方で気をつけることで勇気付けることに重点を置いていたり、話を聞いてあげることと回答した人は、児童を受け入れること、話をじっくり聞いてあげること重点を置いていた。また、回答を分析してみると、児童を受け入れることが教育的愛情であるという回答が多かった。人それぞれ子どもとの関わり方や指導の仕方において大切にしていることがあり、教育的信念があるということが分かった。

教師の児童に対する教育的愛情を考える時に、私は、子どもの時に先生からの愛情を何かから感じていたかを考えた。一緒に遊んでくれたこと、褒めてくれたこと、ノート等に丁寧にコメントをしてくれたことなどたくさんあった。このように、先生が自分のことを考えてくれている、信じてくれていると先生の意識が自分に向けられていると感じた時に愛情を感じていたと考えた。また、挑戦する時や不安な状況に置かれた時、先生の「見守っているからね」という一言で緊張や不安が取り除かれ、安心して挑戦ができ、前へ進むことができた。

愛着のスタイルで考えると、私は先生と愛着の絆が形成されており、先生は私の安全基地となってくれたことで挑戦したり不安なことでも乗り越えたりすることができた。これらを考えた時、私は、教師は子どもに安心感を与え、安全基地になること、子どもを信じ抜くことが教育的愛情のひとつだと考えた。

4. 発達障害と愛着障害

4. 1 発達障害と愛着障害の違い

他に、アンケート調査で分かったこととして、愛着障害が分からない、発達障害と愛着障害の特徴が似ていて区別がつかないという教員が多いことが分かった。

愛着の問題で述べたように、発達障害と愛着障害は特徴がよく似ている。どちらかを持っているだけではなく、発達障害と愛着障害の両方を併せ持つ児童もいるため、見極めることが難しい。また、そのせいで適切な支援ができないこともある。

米澤(2015)は、発達障害と愛着障害を見分ける方法を様々な子どもの観察と支援から実践的に得た愛着の問題発見チェックポイントとして紹介し、行動リストを表に示している。私は、そこに発達障害の特徴も加え、比較した表を作成した。

表3 愛着障害と発達障害の特徴

	愛着障害	発達障害
①多動の問題	・多動にムラ(時間帯や教科による多動) ・追いかけると見る, 笑う, 確認する	・いつも多動(ADHD) ・居場所感を失った時に多動(ASD)
②モノとの関係の問題	・モノを独占して貸せない ・いつでもモノを触る→べたべたと触ったり(脱抑制タイプ), いじったり時間つなぎ的に触っている(抑制タイプ) ・片付けられない ・モノを大事にできず, 乱雑に扱う(なくす, 落とす, 投げる, 振り回す)	・洋服のタグが体に触れる事を嫌がる(ASD) ・いつも同じモノを持ち, こだわりが強い(ASD)
③口との関係の問題	・モノを口に入れる(指を吸う, 爪を噛む) ・人を舐める, 噛む ・所構わず遺糞, 遺尿(後始末が不十分)	
④姿勢・しぐさの問題	・崩れる, 揺れる(椅子漕ぎ) ・服装の乱れ(季節と一致しない服, たくさんの服を着込んでいる) ・手の指が伸びきらず, 伸縮しない, ぎこちない ・伏し目がちで顔がゆがんでいる(抑制タイプ)	・常同行動(ASD) ・体のどこかが動く(貧乏ゆすり, 爪噛み, 髪を触る)(ADHD) ・指示に従って体を動かす事を嫌がる(ADHD) ・姿勢良く座ることが苦手(ASD)
⑤人への接触への問題	・距離が近い(そばにいたがる, 近づきたがる) ・抱きつく, おんぶや抱っこ, 両足の下や股の部分に入り込む ・同時にパンチなどをして攻撃をする ・他の子どもを叱っている時にしがみつく	・手をつなぐのを嫌がる(ASD) ・知らない人が来るとすぐ近寄る(ADHD) ・いきなり叩く, 抱きつく(ADHD) ・相手が嫌がっていてもべったりくっついて離れない(ASD)
⑥床への接触の問題	・上靴や靴下を履かない→履かせるとごまかしたり適当に扱ったりする(抑制タイプ) 構ってもらえないとわざと脱いだりする(脱抑制タイプ) ・足をしっかりと上げて歩かない, すり足 ・教室の床に寝転ぶ, 這い回る	・靴下を履くことを嫌がる(ASD) ・ごろごろと床に寝転ぶ(ASD)
⑦危険な行動への問題	・屋根やフェンスなど高いところに登る ・高いところからモノを投げる ・相当な怪我でも痛がらない(痛さへの鈍痛)	・目的なものがあると他のものが目に入らず突進する(ADHD) ・机やドア, 人によくぶつかる(ADHD) ・高いところに登りたがる(ASD)
⑧愛情欲求の問題	・自作自演(嘘をつく) ・怪我を大げさに痛がる ・大人のことをよく見ている	
⑨自己防衛の問題	・嘘をつく ・他人を責める(自分がやったことを認めない) ・自分のせいにされることを恐れる	・言い訳や自分を守るような嘘をつく(ADHD) ・トラブルの時などに被害者意識が強い(ADHD)
⑩自己評価の問題	・自己評価が低い ・自己否定が強い ・自信がない	
⑪片付けができない問題	・片付けようとせず, ほったらかし ・忘れ物は忘れて平気(自己正当化する)	・片付けられない, 片付け忘れる(ADHD)
⑫自閉系の愛着障害	・籠もる(フードや帽子をかぶる, マスクをつける, カーテンの裏などに籠もる) ・パニック的攻撃	

(13) 関係性の視点	・子どもが欲しがっているものと親が与えるものがずれる(アンビバレントタイプの子ども) ・子どもの捉え方が特異で受け止められない
-------------	--

このように、表を見て比べてみても発達障害と愛着障害の特徴はよく似ている。では、どのように見分ければいいのか。

米澤(2020)は、発達障害と愛着障害を見分けるポイントが主に4つあると述べている。まず、発達障害と愛着障害を理解するにあたり、2つの違いとして、行動の問題の原因になるところが違う。発達障害は、先天的な子どもの脳機能障害であり、愛着障害は子どもと関わる特定の人との後天的な関係性の問題である。しかし、先天的な脳機能障害を持って生まれてきた発達障害の子が、愛着障害を併せ持つこともある。この2つの違いを理解することと、発達障害と愛着障害を併せ持つ子もいるという理解が大切であると考えている。

発達障害と愛着障害を見分けるポイントとして、まず、「多動」の特徴を見ることがある。発達障害(ADHD)の多動は、いつも多動である。発達障害の多動は、認知機能や気持ち、感情の機能とは無関係に起こる。一方、愛着障害はムラがある多動である。愛着障害は変わりやすい感情が多動の原因となっているため、ネガティブな感情や興奮状態である時は多動となることが多い。

2つ目のポイントは「片付けができない」「ルールが守れない」ことを見ることである。発達障害は実行機能・遂行機能の問題があるため、片付けるという一連の行動を最後まで行うことが難しい。愛着障害は、「片付けた方が気持ちがいい」「片付けたい」という感情がなく、そのような意欲が育っていないため、片付けができない。「ルールが守れない」ことも同じで、発達障害はルールを守らなければならないという意識はあるが、衝動性や行動制御の問題から、ルールを守れない行動をしてしまう。愛着障害は、「ルールを守ろう」という意欲そのものが育っていないため、感情コントロールが難しく、規範逸脱行動が頻発する。つまり、してはいけないと分かっているにもかかわらず、忘れてしまうのが発達障害で、なぜ規範行動をしなければいけないのかが分からず、そのような気持ちになれずにできないのが愛着障害だと言える。

3つ目のポイントは「取り上げない」「無視する」の対応を試みることである。これは、支援の違いのポイントになる。発達障害は、問題行動に反応をして報酬を与えなければ、その行動は消去され、消滅していくため、無視したり、反応しないなどの対応をすることが有効である。しかし、愛着障害の問題行動は感情の問題であるため、このような対応は自分の

ことを分かってくれないという思いを誘発してしまい、感情を逆なでしてしまうことになる。このような対応をすともっと注目されたくて問題行動が増えてしまうことになる。

4つ目のポイントは対人場面(集団か個別か)の違いを見ることである。発達障害は、他者との関係性の障害ではないため、場面や対人関係の違い、集団か個別(1対1)かなどによって行動や特徴の違いは見られない。しかし、愛着障害は特定の人に対する情緒的絆の問題であるため、特定の人との関係が意識しにくい集団場面でその行動や特徴が表れやすくなる。逆に、特定の人との関係が意識しやすい個別の時では現れにくい。

これまで、発達障害と愛着障害の特徴の違いのポイントを述べてきたが、私は、それぞれ行動の原因が違うということが大事なポイントとなるのではないかと考えた。発達障害は行動に問題があり、愛着障害は感情に問題があって、それが問題行動へと繋がっていく。

このように、発達障害と愛着障害の特徴の違い、見分け方がいくつかあるが、発達障害にも ADHD(注意欠陥多動性障害)や、ASD(自閉症スペクトラム)などがあり、愛着障害にも反応性愛着障害や脱抑制型愛着障害など種類があるため、発達障害を持つ児童や愛着障害の児童がこれまで述べてきた特徴に必ず当てはまるとは言えない。支援や指導がうまくいかない場合や、支援をするにあたって児童の理解を深めるために、このようなポイントを押さえ、支援を考えていく必要があると考える。

5. 愛着に問題を抱える児童の支援

これまで愛着の問題や愛着障害と発達障害の違い、アンケートを通して褒め方や叱り方、教育的愛情などについて考えてきた。これらをもとに、愛着に問題を抱える児童の支援について考えていく。

2章で述べたように、愛着の問題を教師が根本的に解決することは難しいと考えるが、愛着修復の支援をすることができると考える。そのためには、まず、幼い頃に不足していたものを取り戻すことが必要だと考える。愛着障害の児童が「抱っこしてほしい」などとスキンシップを求めてくることがあるが、これは幼い頃に得られなかった愛情を今与えてもらうことで、傷を癒そうとしている。傷が回復するためには、まずこの状態が出現することが大切である(岡田尊司, 2019)。そのため、児童がスキンシップを求めてきたら、あしらうのではなく、それを言い出したことを良いことと捉え、その気持ちを受け止めることが必要だと考えた。しかし、ベタベタとくっつくことを許してしまうと、過度に甘えたり誰にでもくっつい

てしまったりすることも考えられるので、スキンシップの代わりとしてハイタッチや握手で対応し、心と心で触れ合うことを意識することが大切ではないかと考えた。

そして、児童の感情を共感し、言語化することが必要だと考える。傷ついた経験や記憶は、はっきり言語化されないまま心に残っていることが多い。通常、怪我をした時などは養育者に「痛かったね」と共感してもらい、体と心の状態が一致していくが、それが無いと体と心の認識が乖離状態になり、怪我をしても痛みを感じなかったり、他人の痛みが分からなくなったりする。また、不十分な情動的記憶がその人の行動を無意識のうちに支配し、ネガティブな反応や感情の暴走を引き起こす原因になる(岡田尊司, 2019)。感情認知が困難で、感情混乱、爆発しやすい児童には、「こんな気持ちだったんだね、分かるよ」と感情を代弁し、理解していることを伝えたり、気持ちに名前をつける、気持ちが高まれば深呼吸することなどをアドバイスしてあげることが必要だと考える。

また、教師は、子どもに安心感を与え、安全基地となることが大切であると考え。私が考える安全基地とは、心の支えであり、何があっても受け止めてくれるところ、困ったら助けてくれるところだと考える。私は、教師が児童の安全基地になるには、先ほどでも述べた共感性に加え、応答性を持つことが必要だと考える。応答性とは、児童が求めている時に応えることである。愛着障害の児童が何を感じ、何を求めているのかを察し、応じてあげることが大切だと考えた。また、その場の気分や都合で対応を変えるのではなく、一貫した対応が大切である。しかし、何でも頼りきって依存するのは安全基地とは言えないため、児童が自分自身でしなければいけないことまで支援する必要はないと考える。アンケートの回答でもあったように、甘えさせるが甘やかさないことを意識することが大切だと考えた。

さらに、私は、支援として、児童に振り返る力をつけることが必要だと考える。愛着が不安定な人は、起きた問題から目を背け、向き合うことができない傾向がある。振り返る力は、自らを反省する力であると共に、相手の気持ちを推測し、汲み取る力でもある。

振り返る力をつけるためには、日々の振り返りが必要だと考える。授業や放課後などで、1日何があったか、どんな気持ちだったか、問題に対しどうすればよかったか、相手の気持ちはどうだったのかも一緒に考える。また、一緒に振り返るという行為も児童が教師から愛情を感じられることの1つなのではないかと考えた。さらに、日記を書くことも振り返る力をつけるために必要なことだと考える。出来事や気持ちを文字にして視覚化することで、心の整理ができたり、後で何回も見返したりすることができる。毎日小さなことでも振り返ること、振り返る習慣が付き、振り返る力がついていくのではないかと考える。

6. おわりに

愛着に問題を抱える児童の支援や教育的愛情について研究してみて、「安心感」が重要なキーワードになると考えた。教師が児童に安心感を与えるだけで、心と体が安定し、児童が抱える問題を解決していけるのではないかと考える。

そして、子どもの問題行動を問題として見るのではなく、子どもの SOS サイン、愛情不足のサインとして捉え、子どもの深層心理を考えて支援することが必要であると考えた。また、支援する時には、自分だけで支援するだけではなく、周りの児童や教職員と連携することが必要であると考えた。多くの人と愛着の絆を結び、たくさんの愛情を感じることで、児童が抱えている傷をより早く癒し、修復させることができると考えた。さらに、たくさんの愛情を感じることができれば、その愛情を自分自身も含め、自分に関わる人やモノなど全てに愛情を持ち、大切にできる児童へと成長していけるのではないかと考えた。

愛着に問題を抱える児童の特徴や児童の困りは様々である。これまで、支援の方法について考えてきたが、考えた支援が最適な児童もいれば、効果がない児童もいる。誰一人として同じ児童はいないという意識を持ち、自分にできることは何かを探し求め続けることが必要だと考えた。

引用文献・参考文献

- ・岡田尊司(2019)「マンガで分かる愛着障害-自分を知り、幸せになるためのレッスン-」
- ・横山浩之(2013)「愛着形成に問題を抱えた子どもについて最低限知っておきたいこと」
- ・横山浩之(2013)「愛着形成をやり直すための学校・学級での対応の原則」
- ・繁多進(2012)「虐待と乳幼児の愛着形成不全 心理臨床の広場」
- ・米澤好史(2012)「愛着障害・発達障害への『愛情の器』モデルによる支援の実際」『和歌山大学教育学部紀要』
- ・米澤好史(2015)「発達障害・愛着障害 現場で正しく子どもを理解し、子どもにあった支援をする『愛情の器』モデルに基づく愛着修復プログラム」福村出版
- ・米澤好史(2020)「事例でわかる！愛着障害 現場で活かせる理論と支援を」ほんの森山出版