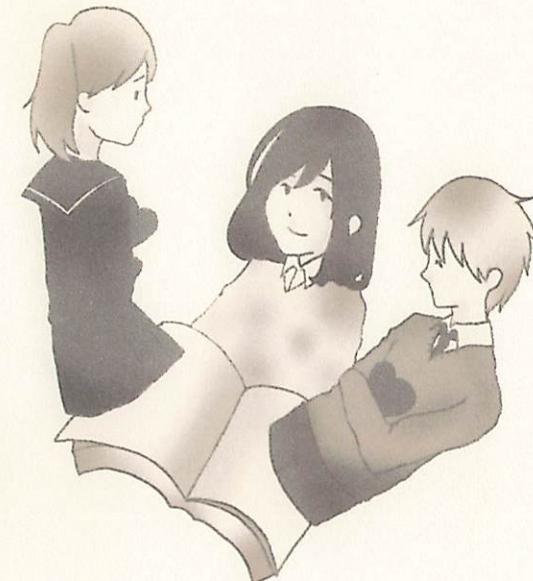


高校生の発達障害

—愛着と発達の視点をもった対応—

橋本和明著

III



はじめに

京都私立中学高等学校連合会カウンセリング研究会では、2014年から先生方が定期的な勉強会を開催し、発達障害が疑われる高校生への理解と対応について意見や議論を積み重ねてきました。その成果をより多くの人々に広めたいと考え、2016年3月に『高校生の発達障害－つまずきの発見と支援－』（橋本和明著）、2018年7月には『高校生の発達障害Ⅱ－ウソへの理解と対応－』（橋本和明・村上沙代共著）の冊子を作成しました。このことは新聞（2016年6月28日京都新聞夕刊）にも取り上げられたり、多くの教育関係者や保護者の方からも高い評価を受けました。

その後も研究会はテーマを変え、今まさに困っていることを取り上げながら、その生徒への対応や保護者とのどのような連携を組むのがよいのかと検討してきました。

そんななかで大きな課題として上がってきたのが、愛着の問題です。愛着については後にも解説しますが、小さな子どもだけでなく、高校生のような青年期になった人達にもさまざまな問題を引き起します。もっとも顕著な愛着の問題としては、保護者から虐待を受けたりすることが考えられます。しかし、そこまでいかなくとも、家庭内で保護者の関心を受けずに育つたり、親子の関係がかみ合わずに相互交流が乏しかったりする場合も愛着形成に大きな影響を与えることとなります。さらに、そこに発達障害という特性が子どもにあったりすると、余計に保護者からの適切な対応を受けられず、愛着と発達の両方の課題が混然一体となってしまっていることも少なくないのです。そうなってしまうと、保護者だけでなく、学校の先生方もかかわりが非常に難しくなってきます。

今回はそのようなことをテーマに取り上げながら、これまで研究会で話し合われたケース対応やそこでの議論をまとめてみました。もちろん、ここに記したエピソードの事例は個別性が特定されないように手を加えております。

愛着の課題は、発達障害と同様に重要なものなのですが、その対応は難しいものがあります。しかし、それをひとりでも多くの先生と共有でき、そのような高校生への理解や対応がまた一步進んでいくことを切に望んでいます。

著者 橋本和明

(国際医療福祉大学赤坂心理・医療福祉マネジメント学部教授)
(花園大学名誉教授)

目 次

第1章 愛着と発達に課題のある生徒の理解	5
§1 じっとしてられない多動な生徒	5
§2 整理整頓ができない生徒	8
§3 危険なことをしてしまう生徒	12
§4 授業中に先生から指名されたい生徒	16
§5 叱られたときの生徒	19
第2章 愛着とは何か	23
§1 原初にある“ひっつく”“くっつく”	23
§2 2つの愛着障害のタイプ	25
§3 発達障害と愛着障害の関係	26
第3章 かかわりの基本と支援方法	29
§1 “さわる”と“ふれる”的い	29
§2 ほめるをベースにする	31
§3 “流れる”生活への支援	33

第1章 愛着と発達に課題のある生徒の理解

§1 じっとしてられない多動な生徒

エピソード1

●著者について

略歴—国際医療福祉大学赤坂心理・医療福祉マネジメント学部心理学科教授。花園大学名誉教授。1983年名古屋大学教育学部教育心理学科卒業後、家庭裁判所調査官補として採用。名古屋、大津、福岡、大阪、静岡、和歌山において家庭裁判所調査官を歴任。主任家庭裁判所調査官として大阪家庭裁判所を退職後、2006年より花園大学社会福祉学部教授を経て、2022年より現職。

主著—『虐待と非行臨床』(単著・創元社 [2004])、『発達障害と思春期・青年期一生きにくさへの理解と支援』(編著・明石書店 [2009])、『非行臨床の技術—実践としての面接・ケース理解・報告』(単著・金剛出版 [2011])、『子育て支援ガイドブックー逆境を乗り越える子育て技術』(編著・金剛出版 [2014])、『犯罪心理鑑定の技術』(編著・金剛出版 [2016])、『司法矯正・犯罪心理学特論－司法・犯罪分野に関する理論と支援の展開－』(単著、放送大学教育振興会 [2020])ほか。

社会的活動—厚生労働省社会保障審議会専門委員(2015年～2021年)、豊中市教育委員会委員(2013年～2021年)、京都府家庭支援総合センター家庭支援アドバイザー(2013年～現在)、京都府子育て支援審議会及び京都府少子化対策審議会専門委員(2013年～現在)、一般社団法人司法心理研究所代表理事(2017年～現在)、日本子ども虐待防止学会理事(2021年～現在)、文部科学省高等教育局大学設置・学校法人審議専門委員(2019年～2021年)、内閣府「非行・被害等に関する総合的研究調査」有識者(2019年～2021年)、厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課虐待防止対策推進室「児童相談所における一時保護の手続等の在り方に関する検討会」委員(2020年～2021年)、日本犯罪心理学会地方区理事(2018年～2022年)

A君は普段から落ち着きがないと言われ、注意が散漫となったり、集中力に欠けるところがあった。授業中であっても、廊下で物音や人の話し声が聞こえると、注意をそちらに向けて、先生の話を聞かないことも入学当初から見られた。A君の母親によると、このような多動は小さい頃からあったとのことであり、注意をされても、その直後に同じ過ちを繰り返すので、A君はよく叱られていた。特に、父親はすぐに手を出す人だったのでA君は頻繁に殴られ、あざを作ったりすることも多かったようである。



発達障害の一つである注意欠如多動症(以下、ADHDと記載)には、「不注意」、「多動性」、「衝動性」という特性がありますが、A君のようにじっとしておれなかったり、手や足を絶えず動かしていたりしているという生徒がいます。これは養育などのあり方が不適切であったというよりも、そもそも脳の器質的な問題からこのような特性をもって生まれてきたと考えてよいと思います。つまり、A君の多動は環境によって生じたものではなく、発達の課題が生まれてきたときからあったと言えるかもしれません。

しかし、多動という行動特性は、虐待などの大きなストレスに長期間さらされたことによってもしばしば生じます。A君

のように、家庭内で頻繁に殴られるなどの身体的虐待や暴言を吐かれるなどの心理的暴力を受けると、常に頭が警戒警報を発せられる状態となって、ちょっとしたことでも過敏に反応したりするのです。それゆえ、少しの刺激でもじっとしておれずに注意がそれたり、多動となってしまうわけです。

そのように考えると、A君の多動はADHDによるものなのか、虐待等によるものなのか、明確に区別しにくいところが見受けられます。そして、A君のように、そもそもADHDの特性を持って生まれてきたことで、叱られても注意が持続させられずに同じ失敗を繰り返し、保護者からより厳しく叱られ、それが虐待状況となってしまう事例もよく見かけます。そうなると、余計に、発達系から来ている多動なのか、虐待という愛着系から来ている多動なのかがわからなくなってしまうのです。

区別をするポイント

発達系であるADHDの場合は、教室の最前列の刺激を受けない席に座ると多少は多動が起こりにくくなったりします。ただ、環境による影響も確かに受けるところもありますが、どちらかというといつも多動であることが多いと言えます。

それに対して、愛着系の多動の場合は、周囲の環境によって落ち着いておれる時と、多動がはげしくなる時があり、1日のなかでも多動にムラがあったりします。それはなぜかと言いますと、愛着系の多動の場合は、外部からの刺激によって自分の感情がうまくコントロールできないことから生じるので、周囲に対して怒りや興奮などの感情が高まってしまうと行動が制御できずに動き回ってしまうからです。時には、周囲から注目されたい時にも多動になって、アピールをします。これなども自

分の感情をうまくコントロールできずに、行動となってしまうと考えてもよいでしょう。

なお、発達系の中でも、自閉スペクトラム症（ASD）の多動は少し多動のメカニズムが違うところが見受けられます。彼らは先の見通しが持てないといった特性があるので、急に予定の変更を言われたり、これまでなじんできた環境に変化があった時などは大きな不安を抱きます。そんな時に常同行動と言って、何度も同じ行動を繰り返したりすることがあります。例えば、なにかのスイッチのONとOFFを意味もなく何度も切り替えたりするのです。このような行動は外から見ると落ち着きない多動さを感じることも少なくありません。

§2 整理整頓ができない生徒

エピソード2

B君は整理整頓がいつもできず、カバンの中は教科書以外に過去にしたテストや配布プリント、学校から保護者への連絡事項の用紙などがクシャクシャになって入れ込まれてある。そのため、教科書一つ取り出すのにも、カバンの中身を全部出さないと必要な教科書が探し出せない状態である。また、B君の机の中も雑然としており、体育で汚れた靴下やタオル、カビが出ている食べ残しのパン、ノートや筆記道具などが押し込められている。保護者によると、B君の部屋もこれと同じ状態で、足の踏み場もないほどいろんなものが散らかっているとのことである。

部屋が片付けられない、整理整頓ができないというのは子どもにはよく見られます。また、大人の中にも、“ゴミ屋敷”というほどに家の中にはあらゆるもののが置かれ、それこそ足の踏み場もないほどになっているという場合もあります。不要なもの、腐ったものなども区別なくあるため、不衛生であったり異臭がしたりすることも時にはあるほどです。

このB君のような整理整頓ができない生徒にはどのような特徴があるのでしょうか？まず考えられるのは、これは必要なものか、不要なものの見通しが持てないでいるのかもしれません。あるいはこれをどこに分類して保管しておくのかといったカテゴリーに分けることが苦手であるため、すべて無分別に入れ込んでしまうのかもしれません。

あるいは、B君には先の見通しのなさだけではなく、何も考えもなしに思いのままカバンや机の中に入れてしまうという衝動性が高いのでこのような行動になってしまふのかもしれません。そして、仮にB君はこれではダメだと感じて、整理整頓を試みたとしても、どこからどのように手をつけていたらよいのかがわからなかったり、その作業をしている途中で別のことと思い立ち、整理整頓がいつも中途半端に終わって、今までたっても片付けられないという状態になっているのかもしれません。

上記のような整理整頓ができない事例では、発達系のものに帰因すると言えます。しかし、心の中がこのカバンや机の中のように雑然としていて、気持ちの整理がつかないといった場合にもこのようなことが起こるのではないでしょうか？それは発達系というよりも、愛着系に関係するところが大きいと言えるかもしれません。例えば、失恋をしたり、大切な人を亡くしてしまうというように、その人が非常に心が傷付くような体験をすると、その直後は身辺を綺麗にしたり整えたりという気持ちには到底なれません。なぜなら、心の中そのものがいろんなものでグチャグチャになっており、整理整頓をしようという気持ちすらわいてこないからです。しかし、しだいにそのような傷付きから回復して気持ちの整理がついていくと、いらないものは捨て、いるものだけを残して身辺を片付けていく行動と変わってきます。つまり、愛着系の人の場合に心の中が雑然としていると考えるならば、整理整頓がしにくいということも理解はできます。

区別をするポイント

整理整頓ができない生徒にも、上記のように、発達系と愛着系があることがわかります。

そして、発達系の場合でも、ADHDでは衝動性や不注意といった特性がそれと大いに関係します。つまり、その時の気分次第で欲求をコントロールせずに行動をしてしまうので、これが将来も必要になるのかならないのかを考えもしないで、何もかも思うがままに詰め込んでしまうといったことが生じやすくなるのです。そうなると、大事なものがどこにいったのかと後になって探すのに苦労することもしばしば起ります。また、最後まで物事を貫徹させないで中途半端で終わってしまうなど実行機能が十分に遂行できないことが背景要因になっていることも考えられます。

そして、発達系の中でも自閉スペクトラム症の場合は、先のADHDの場合とは少しメカニズムが違っているところがあります。ADHDの場合はそれが衝動性などと関係しますが、自閉スペクトラム症の場合は想像力などが乏しいことから、先が見通せないです。そのため、このプリントは不要だと感じてはいても、もしかすると将来は必要になるかもしれないなどと不安になり、結局はこの不安のために捨てられなくなります。そして、それらの特性は物事をカテゴリー化して考えたり、抽象度を上げて思考することが難しくなりますので、なにもかもごっちゃまぜで分類せずに詰め込んでしまうという行動になってしまふのです。このような人には、将来はどのようになるのかをチャート図などを用いながら見通しを持たせるかわりが必要です。あるいは、「片付けなさい」「いらないものは捨てて、いるものはとっておきなさい」などと抽象的に指示をするので

はなく、どのような手順で片付ければよいのか、何を基準にいるものといらないものを区別すればいいのかを具体的に示してやることも重要です。

整理整頓ができない人には、愛着系もあることも頭に入れておかねばなりません。先述したように、そのような人は心の中が混沌としているので、身辺も同じように混沌としていると言ってもいいかと思います。言い換えれば、その人の心の中にある秩序やルールなどがどうもうまく機能しておらず、気分や情緒が刹那的となったり、一つ一つのことがぶつ切りとなりつながっていないといった問題を抱えているわけです。そのような場合、心の傷を癒やし、心の中の秩序やルールを取り戻すことがまず何よりも重要です。そして、時には規則正しい生活をしたり、整理やルールができるることは心地よいことだと再度確認できると、心も整理され回復を促進することもあります。

§3 危険なことをしてしまう生徒

エピソード3

C君は同級生数名と一緒にいる時、何かあったわけではないのに、突然に3階の校舎の窓からベランダに飛び出したりする危険な行動をしてしまう。ある時の学校帰り、みんなと普通に話していたかと思うと、急に大きな橋の欄干に一人で登り、綱渡りのように歩いて行くこともあった。周囲の者は、もしものことがあってはといつもC君の行動にヒヤヒヤさせられ、先生も強く注意して指導するが、それらの行動は今も続いている。



生徒の中には、重大な事態を招く心配があると考えられる危険な行動をしてしまう場合があります。このC君もその一人です。同級生や先生など周囲から見ると、C君がなぜこのような行動をするのかよく理解できないところが多くあり、対処の方法が難しくもあります。単に調子に乗っているだけ、こちらの気を引きたいためにしているだけといった考えで、C君の行動を無視したり軽視していると、余計にエスカレートして大事故につながるかもしれません。逆に、C君の行動を強く非難し、厳しく指導や注意をしても、そのような行動がなくならず、対処の方法に悩んでしまいます。

このような危険なことをしてしまう生徒にもさまざまな要因がありますが、C君の場合はどんなことが考えられるでしょうか？どのような行動を取ってしまう直前の様子はどうだったのでしょうか？もしかしたらC君はどこか気に入らないことがあります、そんな場合に危険な行動をしやすいかもしれません。し

かし、友達と普通に話している時でもこれらの行動が出現しているとしたら、嫌なことやネガティブな感情がそれらの行動に直接結びついているとは限らないかもしれません。そして、そのような行動をしている時にC君は周囲の者がどれほどヒヤヒヤさせられ、心配をしているのかをどの程度理解しているのでしょうか？あえて周囲をヒヤヒヤさせたいのか、あるいは他人のそんな気持ちがわからず動いてしまうのかによっても、この行動の理解は違ってきます。つまり、C君はこのような行動をなぜしてしまうのか自分でもよくわかっていないとするならば、ますます先生からの指導が入りにくいと言えるでしょう。いずれにせよ、このような危険なことをしてしまう生徒に対して、しっかりととしたケース理解をするとともに、適切にかかわることが大いに求められます。

区別をするポイント

ここでも大きく発達系と愛着系に分類して考えていいかと思います。

まず発達系であれば、ADHDの不注意、衝動性、多動性が強く関連していることが予想されます。同級生との話題の中で、「僕はそんなの簡単にできるよ」などと言って、深く思慮もせずに安易に行動に移してしまうと、それがたちまち危険に直面する事態となってしまいます。つまり、しっかりと事態に目を向けず、調子に乗って、思ったらすぐに衝動的に動いてしまうことが原因となります。その際、客観的に見るとそれが生命にもかかわる場面となったり、重大な事故にも発展してしまう局面にもなりかねない。それなのに、本人はそもそも危険な事態であること自体を理解していないことがあります。自分の欲

求のおもむくままに衝動的に動いてしまうものですから、周囲の状況がよく見えていないのです。そこには周囲の者の認識と本人の認識とに大きなズレがあることもあります。そして、やや気分や情緒が落ち着いてきて、自分のしたことを冷静に振り返る段階となって、「あんな怖いことを自分がしていたのか」と気づいたりするのです。

それに対して、愛着系から危険なことをする行動は、そんなことをすると危ないということは事前によく認識しています。しかし、それでもあえて危険な行動をしてしまうのです。愛着系の人の場合はこれまで危険な場面に何度も遭遇しても誰にも救ってもらえないかたりすることが多かったと言えるでしょう。また、自分の居場所が安全感で満たされ、仮にそこから出て行つても不安や恐怖があると安心感のあるところに戻ってこれるという体験が少ないこともしばしばあります。それゆえに、あえてそれを求めて自分を危険な場面に身を置き、誰かに助けてもらいたい、心配してもらいたいという欲求が自ずと高くなってしまいます。その結果、危険な行動に出てしまうのです。そこで安全や安心を獲得できればまだいいのですが、それが得られないと、「自分はもうどうなってもいいや」、「どうぜ僕なんか」と自暴自棄になり、ますます自虐的になることもあります。

少し言い方を変えると、発達系の場合は危険なことをするのは発達の特性と大いに関係がありますが、愛着系の場合はこれまでの人間関係の躊躇と関係しているところがあります。ですから、後者の場合は危険なことをすることによって、こちらとの関係を図ろうとしているところが大いにあります。そのため、中途半端に注意や指導をすると逆に関係性がわかりにくくなってしまふことも考えておかねばなりません。



§4 授業中に先生から指名されたい生徒

エピソード4

D君は学業成績は飛びぬけて良くはなくおおむね中程度である。また、興味のある科目や単元では人一倍、知ってる知識を皆の前で披露したがるところがあった。そんなD君は先生から授業中に質問されると、率先して手を高く挙げ、自分を当ててほしいとアピールすることがしばしばあった。先生もそんな意欲的なD君を指名して当てる事はあったが、D君ばかりを当てるわけにもいかないので、他の生徒にも指名せざるを得ない。すると、D君はそれでも「はい」、「はい」と積極的に手を挙げるのであるが、そのうちに手を挙げず、先生の話も聞かなくなり、授業とは関係のない自分の関心のあることを始めた。



授業をする先生にとって、生徒とのコミュニケーションは非常に重要で、それがクラスの雰囲気を円滑にさせるだけでなく、学習効果も向上させます。しかし、D君のように、先生の質問への回答を全部自分が独占したがったり、自分に知識があることをクラスの仲間に知らしめたいと、挙手をして先生から当てもらいたいと必要以上に希望する生徒が中にはいます。先生も生徒が積極的に授業に参加してくれることはうれしいのですが、その人ばかりを指名するわけにもいかず、悩ましいところがあります。

そして、この事例のように、D君ではなく、別の生徒を何度も指名することが続くと、D君は自分が当てられないと決めつ

け、急に学習意欲をなくして別のことを始めるのです。先生は態度が急に変わってしまうD君への対応に苦慮するとともに、D君の尊重とクラス運営のバランスの難しさを感じてしまいます。

このような生徒の手を挙げる行動を注意深く見ていくと、その人の抱える特性や課題がよくわかります。特に、先生からしばらく指名されなかった時の行動をよく観察しておくことが必要です。そこに、その生徒の背景事情が見えてくることもあります。

区別をするポイント

このD君のように自分に関心のあることや興味のあることについて、他の場面と極端に違う態度を示したり、時には先生が誰かを指名する前に先に答えを言ったりすることがあります。周囲の状況が見えていなかったり、他者への配慮ができていないことも少なくありません。あるいは他の生徒が発言している途中で割り込んで、自分の言いたいことを口にすることもあります。このような言動には発達系であるADHDの衝動性が強く関係していると言えます。そして、答えを言って、先生からほめられると、今以上に質問に答えたくて仕方なく、手を大きく挙げて先生から自分を当ててもらおうと必死になったりします。しかし、先生が何度も指名をしてくれないと、その生徒の意欲が急速に低下し、そのうちに先生の話にも関心がなくなり、授業とは無関係なことをやり始めたりしています。これはADHDの不注意の特性とも関係し、先生の話に注意が維持できずにそれてしまうことから生じます。

ところが愛着系の生徒の場合はそれとは少し違っています。愛着系の中でも、脱抑制型対人交流障害（この概念は後述します）のタイプの場合は、質問に対する答えが正解かどうかは二の次で、とにかく自分が指名されることに力が注がれます。なぜなら、「指名さ

れること＝自分に关心を向けられていること」と理解しているからです。それゆえ、間違った回答をしても、すぐに次の先生の質問に手を挙げて自分を当ててもらおうとする行動となります。ただ、発達系の場合と違うところは、何度か自分が指名されないとわざると、内面にだんだん不満が募ってきて、ふてくされた態度となったり、先生に対して反発した様子になったりすることも少なくありません。これはこれまでの人間関係の中で、信頼関係がしっかり構築できていないため、先生のちょっとした言動で裏切られたり見捨てられたという気持ちがかき立てられるからです。それが過剰になると、先生や周囲の者に対して怒りを感じたり、時には「どうせ僕なんてどうでもいいんだ」といったように、自虐的になってしまったのです。

さらに、愛着系でも反応性愛着障害（この概念は後述します）のタイプの場合は、先生の質問の答えはわかっていても自ら手を挙げようとしない生徒もいます。あるいは、手を挙げたとしても、内心は自分に指名されないことを願いながら挙手することもよくあります。そのため、先生から指名されないと、先のADHDの発達系や脱抑制型対人交流障害のタイプの愛着系とは違って、安堵感さえ抱くのです。

§5 叱られたときの生徒

エピソード5

E君は調子に乗って、学校のルールを犯したりすることがある。本人はそのような行動をする時もさほど悪気があつてしているわけではないものの、先生としては何度もそれが繰り返されると厳しく注意をしたり叱ることもしなければならなくなる。しかし、E君は先生に叱られてもそれほど応えている様子はなく、表面的にはケロッとしていたり、しばらくしてまた同じルール違反をしてしまうこともあった。そんなことから、先生はE君はわざと叱られるためにこんな行動をしているのではないかと感じたり、こちらを怒らせるために挑発的にしているようにも思えた。



E君の学校のルール違反の問題行動の背景には、どのような要因があるかを理解することは重要です。それに加えて、E君の行動へどのように対処すべきかが先生や保護者に突きつけられており、その行動をやめさせられるか否かはこちらの力量が問われるところでもあります。しかし、ここで取り上げたように、E君に通常の生徒にしているような叱り方では効果がないどころか、問題行動をエスカレートさせたり、こちらとの関係がますます悪くなってしまうことになったりします。

このE君を叱った先生が述べているように、E君は先生からわざと叱られるためにルール違反をしているとしたら、なぜそんなことをあえてしなければならないのかを考えなくてはな

りません。あるいはこちらを怒らせるために挑発的に入っているとしたならば、叱ること以外に他にどのようなことをE君にすればいいのかを検討する必要があります。

区別をするポイント

叱られた時の生徒の反応のパターンを先生はしっかり見極めておくことはとても大切なことです。なぜならば、それが今後どのような効果を生むのかを計る指標にもなるからです。

ここにも発達系と愛着系で少し違いがあります。

発達系の中でも ADHD の生徒の場合は、これまで保護者からも先生からも叱られ慣れてきているというところがあります。なぜならば、ADHD の特性の不注意、衝動性、多動性がしばしば同じ失敗を招いたり、悪気がなくても行動がしだいに逸脱してしまうことがしばしばあるからです。それは決して本人の責任ではないにしろ、周囲の者はやはり同じ失敗や過ちをするため、叱らざるを得ないわけです。周囲からそんな対応を強いられてきた ADHD の生徒はある意味では叱られ慣れているように一見感じられ、表面的には叱られたことで大きな気分の落ち込みや叱った者に対してのネガティブな感情を抱き続けることは少ないと受け止められるかもしれません。しかし、それはあくまでも表面的なことです。よくよくそのような生徒と話していくと、「何度も同じ失敗を繰り返すなんて自分はバカじゃないかと思う」「こんな自分が嫌で仕方ない」というように、自己肯定感が持てず、孤立感や孤独感を強く抱いていることも珍しくはありません。そのため、表面的なことばかりに目を向けず、生徒の内面を理解した対応が求められ、失敗を繰り返さ

ない方法と一緒に考えていくような対応の方が叱るよりも行動の変容には効果的となります。

次に、発達系の中の自閉スペクトラム症の生徒の場合はどうかと言うと、叱られることが ADHD とは別の意味での傷付き体験となってしまいやすいと考えられます。自閉スペクトラム症の場合は、事象と事象のつながりが読めずにストーリーが理解できなかったり、コミュニケーションの能力の課題もあって、叱られていることの理由や意味がわからなかったりすることもしばしばあります。のために、叱られていることは理解できても、なぜ自分が叱られているのかの理由が叱られていることと結びつかないなどの混乱を来すことさえあります。ある生徒は、叱られてから 10 年以上も経っているのに、その場面の一部が脳裏にフラッシュバックして気分が極度に落ち込んだりするというケースもありました。つまり、叱られることが ADHD の場合とは違った深い傷付き体験として生徒に残ってしまうやすいのです。そのため、注意や指導をする場合にも、どうして叱られるのかを本人にも納得できるようなより丁寧なかかわりや対応が求められます。

では愛着系の叱られた時の反応はどのような特徴があるのでしょうか？これも大きく 2 通りのパターンがあります。

まずは反応性愛着障害のタイプの場合では、もともと警戒心が強く、人とのかかわりを避けようとする傾向が見られます。不安な時や困った時でも信頼できる大人に助けを求めないとこからもそれがうかがわれます。そんな生徒が先生から叱られると、ますます自分の殻に閉じこもって、こちらとは距離を置き、信頼関係はもとより関係そのものも遮断してしまいます。また、このような生徒に限って、こちらの様子をうかがうため

に、わざと悪いことをしてきたり、こちらを挑発するような暴言や行動をとってきたりすることもあります。これはいわゆる“試し行動”と言われるもので、その生徒の心の中は、これまで保護者や大人から大事にされてこなかったけれども、本当は愛されたいし認められたいという気持ちが非常に強くあります。しかし、その素直な気持ちを安易に表出してしまって、これまでしてきたネガティブな経験もあることから、また自分が傷付いてしまう結果になります。そのことを恐れ、本当にこの人は自分を大切にしてくれるかどうかを見極めようとするのです。そして、この人は自分を傷つけないということがわかると、試し行動としての問題行動は減少していくのです。このような反応性愛着障害のタイプの生徒には問題行動をやめさせるということも大事ですが、それよりもその生徒といかに信頼関係を築いていくのかを考える方が得策だと言えます。

そして、もう一つの愛着系の脱抑制型対人交流障害のタイプの生徒の場合はどうかと言うと、彼らはある意味ではこちらとの適度な距離感が持てていないため、先生から叱られることが自分とかかわってもらえたとポジティブに受け止める面もあることを理解しておくことが大切です。そのため、叱られ方によつては、「あんなことをすれば先生から注目を受ける」というように、叱られたことを間違った認識でインプットされてしまうと困ります。ただ、この脱抑制型対人交流障害のタイプも、先の反応性愛着障害のタイプの生徒と同じで、ベースにあるのは愛されたい、認められたいという欲求です。そのため、この場合もいかにその生徒と信頼関係を構築していくのかを優先的に考えることが必要です。

第2章 愛着とは何か

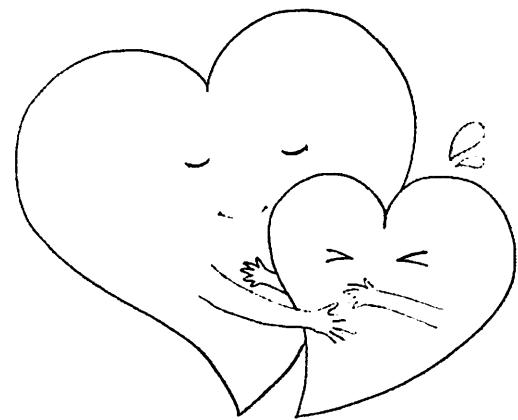
§1 原初にある“ひっつく”“くっつく”

これまで愛着という用語を使ってきましたが、愛着とは一体どのようなものでしょうか。そして、その愛着に問題を抱える場合を愛着障害と言ったりするわけですが、それはどのようなことを指すのでしょうか？

愛着障害というと、親などから愛情をかけられないことと考えたりする人も多いのですが、それは正確に説明しているとは言えません。日本では愛着＝愛情と捉えがちですが、それは愛着を適切に理解していることにはなりません。

そもそも愛着(attachment)とは、生物個体が他の個体にくっつこうとする意味合いがあり、ボウルビーという人は「生物個体がある危機に遭遇したり、それを予知したりし、恐れや不安の情動が強く喚起されたときに、特定の他個体への近接およびその個体との関係を取り結ぶことを通して、主観的な安全の感覚(安心感)を回復・維持しようとする行為の傾向」と述べています。つまり、子どもは不安や恐怖を感じた時に、信頼できる大人に近づき、ひつついたり、くっついたりする行為そのものが愛着なのです。しかし、それが虐待や不適切な養育という環境に置かれるとその愛着の形成が不十分となり、不安や恐怖を感じても近づいてこなかったり、逆に誰彼なく近づき接触を求めたりしてしまいます。だから、愛着をもっとわかりやすい日本語で表現すれば、「ひっつく」「くっつく」、あるいは「なつく(懷く)」の方がニュアンスがぴったりきます。つまり、子どもは不安になったりすると、信頼できる大人に近づいてきて「つく」こと、タッチすること、それが愛着なのです。英語

で言うところのアタッチメントなのです。



【参考資料】

ポウルビイ, J.(1969)「母子関係の理論 I 愛着行動」(黒田実郎・大羽葵・岡田洋子・黒田聖一・横浜恵三子・吉田恒子訳), 岩崎学術出版社

§2 2つの愛着障害のタイプ

愛着形成に問題が生じてしまうことを愛着障害と呼ばれ、そのような診断名がつくことがあります。ここで是非押さえておきたいことは、愛着障害には2つのタイプがあるということです。

一つの愛着障害というのは「反応性愛着障害」です。これは先ほど言ったように、不安な時や怖い時、ピンチになった時は子どもは信頼できる大人に近づいてくるのですが、その行動を取らないというのがこのタイプの障害です。例えば、お化け屋敷に入る時、怖いので一緒に行った親にしがみついてくるのですが、反応性愛着障害の子どもはそんな時でもひとりで突っ立っているわけです。つまり、近寄ってきてタッチすることをしないのです。

もう一つの愛着障害というのは「脱抑制型対人交流障害」と呼ばれるものです。これは先ほどの反応性愛着障害とは正反対で、誰彼なく近寄ってくるというものです。例えば、初めて会った知らない大人の人にも警戒心もなく近寄り、馴れ馴れしい言動を取ってくるなどが一例です。通常なら、見知らぬ大人には何をされるかわからない不安があるので、その大人の様子を見ながら少しづつ警戒心を緩め、距離を縮めていくのですが、それができないのです。

このように2つのタイプの愛着障害は、行動という点では正反対の現し方をするのですが、根底に共通するのは愛着の形成不全であると言えます。また、それがあるからこそ、対人関係において適切な距離の取り方ができず、近づきすぎたり、逆に距離を置きすぎたりといった問題が生じるのです。

§3 発達障害と愛着障害の関係

次に、愛着障害と発達障害の関係を考えていくことにしましょう。

これから述べることを誤解をしないでほしいのですが、発達障害を有する人は愛着にも問題を持っている人だということでは決してありません。発達障害であろうがなかろうが、その子を大切に育てたり、適切な養育がなされている場合は愛着の形成にも問題をかかえることはありません。しかし、発達障害という特性があるゆえに、通常よりも愛着の形成に長い期間がかかってしまったり、養育やかかわりの仕方が難しいこともあってお互いの関係性が結びにくくなったり、仮に関係性ができたと思われても少し違った形の愛着となったりすることもあります。

例えば、自閉スペクトラム症の乳幼児の場合、養育者となかなかアイコンタクトが取れなかったり、名前を呼んでも振り向いてくれなかったりすると、関係性の構築という点ではそこに抵抗が生じるかもしれません。また、ADHDの場合は、何度も保護者が注意をして叱ってもすぐに同じ失敗をしてしまうので、だんだんと保護者は言い方がきつくなったり、手が出ることもあるかもしれません。

このように、何も子どもが悪いとか、保護者がいけないというわけではないのですが、発達障害の特性があるゆえに、それが不適切なかかわりとなってしまい、愛着形成がうまくいかず、時には虐待のリスク要因にもなることがあるのです。そして、このことがもっと深刻な事態へと発展すると、「複雑性心的外傷後ストレス障害（以下、複雑性 PTSD と記載）」となってしまうことだってあります。この複雑性 PTSD というのは、逃

げられることがしにくく、しかも長期で反復されるようなストレスの高い出来事に曝されてしまうと、通常の心的外傷後ストレス反応（以下、PTSD と記載）よりも深刻で、感情の調節が自分でしにくくなったり、自分を無価値だなどと否定的な自己概念を持ち、対人関係においても親密感を抱くことができないなどの問題が生まれてくるのです。具体的には、虐待などの環境で育ったり、親の DV をいつも見せつけられたり、いじめや差別などを受けてきた場合などが挙げられます。

そして、今やこのような複雑性 PTSD によって、脳に変化を生じさせ、それが発達障害という特性を出現させるということまで言われています。これを「発達性トラウマ障害」（ヴァン・デア・ヨーク；2005）と呼んでいます。ただし、複雑性 PTSD については、ICD - 11（WHO の国際疾病分類の診断基準）に明記されましたか、発達性トラウマ障害はまだ正式な診断基準には上がってはいません。

いずれにせよ、これまで愛着障害と発達障害は違った要素から構成された概念であったはずだったのですが、現在に至っては両者の関係が実に難しくなってきたと言えるのです。これまででは、愛着障害は生まれた後に生じる養育方法などの環境から障害となっていくもので、発達障害は養育などの環境の問題というよりも、脳の器質的な要因から生じてきた障害であったわけです。ところが、発達性トラウマ障害という概念が出現し、実際に虐待などによって脳に変化が生じて発達障害同様の行動となってしまうということがすでにエビデンスによって証明されてきたのです。そのため、今まで捉えていた愛着障害や発達障害の見方をもう一度見直し、さらなるその両者のアセスメントをしっかりしなければいけなくなってきたと言えます。

その意味でも、第1章にざまざまなケースを取り上げたよう

に、その行動一つ一つを発達系の観点からや愛着系の観点から検討していくことが今後はもっと必要になってきます。また、そうしなければ個々の生徒にどのようにかかわり、どのような支援をしていくべきかが見えてきません。

第3章 かかわりの基本と支援方法

愛着系に課題を抱える生徒や発達系に課題を抱える生徒の問題行動について述べてきましたが、最後にその両者に有効なかかわりや支援方法について考えていきたいと思います。

ここではその代表的なところを3つ挙げたいと考えています。

§1 “さわる”と“ふれる”の違い

2020年から世界中に猛威を振るった新型コロナウイルス感染症によって、人と人との距離を保つソーシャルディスタンスが必要だと言われてきました。そのため、愛着を求めている人にとっては、それがますます得られにくくなり、その苦悩は大きなものだと考えています。なぜなら、すでに述べたように愛着とはひつつく、くっつくというように、ソーシャルディスタンスと真逆であるからです。しかし、愛着を満たしてあげるには、ひつつく、くっつくといったタッチ（接触）を実際にしなければならないものでしょうか。小さい子どもならまだしも、思春期、青年期の人にそのやり方が本当に適切かどうかはわかりません。つまり、実際にはタッチをしなくともアタッチメントを形成する方法があるはずです。

伊藤亜紗さんは「さわる」と「ふれる」の違いをこんな風に説明しています。「さわる」は一方的であるのに対し、「ふれる」は相互的である、「さわる」は物的なかかわりであるに対し、「ふれる」は人間的なかかわりである。そのため、「怖くてさわれない」とは言うが、「怖くてふれられない」とは言わず、「空気をさわる」とは言わないけれども、「空気にふれる」とは言う

わけです。そして、傷を受けた人に対してのかかわりとして、「傷口にさわる」行為はそれが一方的で、さわられる側の心情を無視しているように感じられるけれども、「傷口にふれる」は相互性があり、相手の痛みをおもんぱかるところがあるのです。そして、伊藤さんは「ふれる」という知覚はその表面にとどまらず、内にはいりこむ性質を持っているとも指摘しています。

このように考えると、愛着系でも発達系でも、あるいはどんな人にでも共通したかかわりの基盤としたいのは、このふれることではないかと思うのです。ふれることによって、相手の表面的な部分にとどまらず、内にある心に届いていくことになるのです。



【参考資料】

伊藤亜紗（2020）『手の倫理』講談社

§2 ほめるをベースにする

次にかかわりの基本にすべきこととして、ほめることをベースにすることだと思います。確かに、生徒が悪いことをした、やってはいけない行動をしたとするならば、先生としては叱って指導をすることは当たり前かもしれません。それは不適切なことは決して思いません。しかし、叱ってもいいけれども、ほめることをベースにしたかかわりが望まれます。

では、何でもいいからほめてやればいいのかというとそうではありません。われわれが考えなくてはならないのは、ほめて効果が出るやり方をしなければ意味がありません。そのためにはこちら側にほめる技術を持たなければならぬということなのです。例えば、先生がある生徒のことを、「君は明るいね」といつも言ってほめたとします。その生徒は果たしてほめられたと感じるでしょうか。場面によっては、「君は悩みがなく、香氣でいいね」といったニュアンスでこの言葉を受けとられるかもしれません。ですから、このようなほめ方は逆効果となったりします。

ここにほめるための視点を「ほめ方10箇条」としてまとめました。もちろん、この他にもさまざまな視点があるかもしれませんので、それぞれ独自のほめ方をこれに追加していくと、ほめ方の技術がますます向上すると思います。

【ほめ方 10 箇条】

- ① 生徒のよいところを見つける「観察力」が必要である
- ② いろんな言い方を駆使した「語彙力」が求められる
- ③ どこをほめているか「エビデンス」に基づかれている
- ④ 相手の短所を長所に変える「発想力」が發揮される
- ⑤ 自分自身をも振り返る「内省力」が試される
- ⑥ いつ、どこで、どのようにほめるかという「タイミング」を考える
- ⑦ ほめられる側とほめる側の「人間関係力」を問う
- ⑧ その人が持っている能力や出てきた結果ではなく、これまでの「努力とプロセス」に視点を向ける
- ⑨ よいことと悪いことが評価できる「判断力」がある
- ⑩ その人が今後しなければならない「達成課題」を理解している

§3 “流れる”生活への支援

最後にかかわりの基本としたいことは、生活を支えていくということだと思います。これはどういうことかと言いますと、愛着系でも発達系であっても、何か一つのことだけに困っているのではなく、生活のさまざまなところで円滑にいかないことがたくさんあるのです。例えば、学習が思うように進まないこと、クラスの仲間と打ち解けられないこと、朝が起きられないこと、ゲームを始めたら止められること、食べ物の好き嫌いが多いこと、等々です。しかし、先生はそれを全部支援することは到底できません。しかし、生活全般を視野に入れながら、今、うまく行っていないところはどこか、そのなかでこちらが支援できることとして何があるのかを取り上げていくのです。そして、それがもううまく行き、その部分が以前よりも少し“流れる”感じが出てきたら、次は生活の中のどの部分が支援できることかと一つずつ考えていくわけです。そんなかかわりや支援を続けていくうちに、生活においてより“流れる”ところが見いだせるかもしれません。

なぜ“流れる”ことが大事かというと、生活は“流れる”という感覚がとても重要であるからです。もっと言うならば、生活は1回限りのものではありません。毎日毎日の繰り返しが生活なのです。ですから、流れる感覚を持つことができれば、「今日できなかったとしても明日できるかもしれない」といった連続性が生まれてきます。そうなると、生活の中にリズムが生まれ、情緒も流れしていくのです。逆に、悩みが多かったり、何かに追い込まれた状況であったりすると、「明日のことが考えられない」と切羽詰まったり、「今日中にしなければ」と無理して徹夜をすると、翌日にダウンしてしまうことになりかねませ

ん。そうなると、そこに“流れる”感じがなくなってしまいます。

人の情動を表現する言葉を調べてみると、それが気体、液体、固体にしばしば喩えられることに気がつきました。気体としての情動は、「気が散る」、「気が合う」、「注意が拡散する」などがあり、それを閉じ込めておく容器がなければ気体であるだけに散らばってしまい、消えてしまいます。次に、固体としての情動は、「傭む」、「意志を固める」、「怨念が固まる」などの言葉があるように、石や岩のように情動が固まってしまっては、柔軟さをなくして動きが取れなくなってしまいます。そう考えると、情動は液体がいいと思うのです。「愛情を注ぐ」、「情に流される」、「情を酌む」、「情に溺れる」、「情をかける」といった表現があるように、情は液体で表現されます。それは気体のように拡散もせず、逆に固体のように固まらずに動きを止めずにいることが情にふさわしいと考えたからではないでしょうか。情動というぐらいであるから、情が動かねばならないのです。つまり、情動はまさに毎日の生活が流れしていくありさまであります。拡散せず、停滞もせずに、昨日、今日、明日といった流れがそこに生まれてくることが求められます。

だから、生活そのものを少しでも円滑に行くように支援することが、特に情動の流れが他の人よりもどうも円滑にいかない発達系や愛着系に課題を抱えた人には大切な支援だと考えるのです。

カウンセリング研究会 の ご案内



当研究会に参加を希望される中学校や高校等の先生がおられましたら、以下の連絡先にご連絡ください。

<連絡先>

〒 600 - 8267 京都市下京区北小路通大宮西入ル御器屋町 30
龍谷大学付属平安中学校・高等学校
カウンセリング係 吉岡幸司まで
電話 075-361-4231 FAX 075-371-1793

「高校生の発達障害Ⅲ－愛着と発達の視点をもった対応」

著 者：橋本和明

企 画：京都私立中高校連合会カウンセリング研究会

池澤宏樹（龍谷大学付属高等学校中学校）、岩瀬薰（花園中学高等学校）、大西朱実（京都西山高等学校）、小林繁（洛南附属中学高等学校）、鶴田佳代（花園中学高等学校）、富山望（洛星中学高等学校）、山田亘（京都産業大学附属中学高等学校）、吉田光（龍谷大学付属高等学校中学校）、吉岡幸司（龍谷大学付属高等学校中学校）

イラスト：志水美幸（一燈園中学高等学校）

発行日：2022年6月30日

発 行：京都私立中学高等学校連合会カウンセリング研究会