

# 暴言・暴力に苦しむ児童への対応の方法

—— 子どもの解離状態を改善するためのコミュニケーションスキル ——

大河原 美 以\*

臨床心理学分野

(2017年9月26日受理)

## 1. はじめに

小学校では、感情コントロールできない子どもたちの増加による混乱が深刻な状態にある。感情コントロールできない子どもたちは、「きれる」状態を呈し、ささいなことでかっとなり、暴力・暴言を抑えることができない。低学年の子どもたちは、コントロール不能な「かんしゃく」の形を示し、高学年になると、自身の中のコントロールできない不快を攻撃性として他者に向けることになる。その攻撃性が同級生にむけられる場合は「いじめ」となり、教師にむけられた場合は「学級崩壊」となる。

低学年でいわゆるおちつきがなく、感情コントロールが悪く、集団行動できない子がいると、教育関係者は、「ADHD傾向のある子」と称するのが最近の「トレンド」となっている。「ADHD傾向のある子」と言えば、どういう子なのかを共有することがたやすいという意味で、その「言葉」は意味をなしているともいえるが、担任や学童保育の先生が「ADHD傾向だから薬飲ませたほうがいいですよ」と保護者に安易に自信をもってアドバイスするスタンスは、まったく適切ではない。「ADHDだから投薬」という理解もまた、このトレンドの中で広まっている困った認識である。なぜなら、教師や保育士、学童保育の指導員、児童館職員など、子どもを直接指導する立場の支援者が、すべき支援を放棄することにつながる認識だからである。こころの科学190（日本評論社）の特別企画「子どもの薬物療法（2016年11月号）」には、発達障害のある子どもに薬を処方している医師たちの見解が示されている。そこには子どもへの投薬にあたってはきわめて

慎重な専門家たちの声がある。本当の専門家は投薬を慎重に行っているのである。青木（2016）は次のように述べている。「子どもは心身ともに成長・発達する途上を生きており、その精神障害や発達障害には、持って生まれた素因だけでなく、養育や学校などの環境要因も関与している。そのため、子どもの治療や支援には、子どもへの療育や心理療法、養育者や教師への支援など、幅広い複数のアプローチが求められる。薬物療法はそのアプローチの一つとしてあるが、成長・発達過程にある子どもの脳に作用する薬物を処方する際には、成人の薬物療法以上に慎重な検討が求められる。また、どのような効果が期待でき、どのような副作用や危険性があるかを知る必要があるだけでなく、大きな治療や支援の枠組みの中でどのような役割を担っているかを考える必要がある。たとえば、家庭や学校の環境に大きな問題があり、その影響を強く受けているパニックや自傷を、薬物で抑えようとするのはどうだろうか。薬物よりも先に、あるいは同時に、環境の調整がなされなければ、当面はおちついたように見えたとしても、あとになって、症状が強まった、形を変えて現れてきたりすることもある。時には、薬物療法が養育や学校の問題から目をそらさせる事態を招く場合さえある（青木，2016）。」毎日子どもと直接関わっている大人・援助者が、暴言・暴力に苦しむ子どもを恐れることなくきちんと向き合い指導できる力をもつということ、それが大前提である。しかしそのためには、幼児・児童の「暴言・暴力・攻撃性」の性質・意味を正しく理解することが必須である。

本論の目的は、小学校教諭（担任・通級学級担任・

\* 東京学芸大学 教育心理学講座 臨床心理学分野（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

養護教諭・特別支援コーディネーター・保育士・幼稚園教諭・学童保育指導員・児童館職員・養護施設職員や心理職（スクールカウンセラー・教育相談）などが、暴力・暴言に苦しんでいる子どもたちとどのように向き合うことが必要なのか、そのコミュニケーションスキルを、具体的に示すことである。現場の援助者が実践するためのマニュアルとして示すことを意図しているため、理論的背景の解説は最小限にとどめるが、感情コントロールの問題は、「常識的な対応をすると悪循環に陥る」性質をもっているものなので、まず、「感情コントロールに関する常識」を認識しなおすことから論をすすめる。

## 2. 感情コントロールとは何か？（大河原，2017；2015）

「感情コントロールできる」とはどういうことを意味しているのだろうか？一般的には「がまんしなさいと命じられれば、がまんすることができる」という姿を、「感情コントロールできる」と認識しているというのが常識であろう。これは「認知・意志による制御」の姿である。大人は自身の認知・意志により感情を制御していることを自覚できるので、感情コントロールとは「認知・意志による制御」であると思込んでいる。「認知・意志による制御」は年齢相応に育つものであるのだが、年齢相応に「認知・意志による制御」の力が育つためには、その前に「安心・安全による制御」の力が十分に育っていることが必要なのである。このことが一般にはほとんど知られていないために、指導（叱責）すればするほど、感情コントロールできない状況が悪化してしまうということが悪循環として生じるのである。後述するが「ご機嫌とり（不快感情からの気そらし）」の形のクールダウンも同様に真の意味での「安心・安全による制御」にはならないので、結果として同じことが繰り返されることになるのである。

赤ちゃんがどうやって泣き止むのかということ想像してほしい。乳児は親に抱かれて身体の安心感・安全感を得ることで泣き止む。この「子どもが不快なときに親に抱かれて安心する」関係性（これを「愛着」という）の中で、脳の中の不快感情制御の機能は育つのである。感情制御は、皮質（前頭前野）と皮質下構造（辺縁系・脳幹部）との情報のやりとりによって行われる。皮質下構造においては、脳が命と身体を守るための仕事をしている。いわば本能的・動物的な反応の場所である。ここで生じる不安や恐怖などの不快感

情やそれに伴う身体感覚は、命を守るために生じる脳の機能、生体防御反応なのである。通常は、親が子ども皮質下構造からの訴えをくみとり、承認することで、子どもは安心・安全を得て、不快が制御される。同時に「こわかったね」「いたかったね」「いやなんだよね」という共感的な言葉を与えられることを通して、自分の不快を言葉で表現する（皮質領域）ことを学ぶ。小学校に入学するころまでの間に、この「安心・安全による制御」がしっかり育っている子どもは、年齢相応に、前頭前野による制御が機能するようになる。つまり、「授業中は立ち歩いはいけなから、がまんして座っている」という「認知・意志（前頭前野）による制御」ができるようになるということである（詳細は、大河原（2015）参照のこと）。

しかしながら、皮質下構造において命を守るために生じる本能的・感覚的な欲求（不安・恐怖・痛み・匂いの不快・生理的嫌悪感・吐き気などの内的感覚など）を親や教師・保育士などから否定されると、子どもは本能的に怒りを抱えることになる。なぜなら、命を守ってくれるはずの人が命を守る機能を否定していることになるからである。体罰や虐待、厳しすぎるしつけがある場合、過剰に「よい子」であることを求められている場合などである。

保育園や学校で生じる悪循環は、「この怒り」の表出に端を発していることが多い。悪循環になってしまうと、子どもの訴えの正当性は見えなくなってしまう。

皮質下の「本来は命を守るための機能として作動している不快感情、生理的反応」などを否定されると、子どもの脳は「危機」と判断し、サバイバル反応のスイッチがはいってしまう。Fight（闘う）Flight（逃げる）Freeze（固まる）反応が生じるのである（Perry & Pollard, 1998）。Fight（闘う）Flight（逃げる）反応が優位な子どもは過覚醒状態となり、攻撃的で多動な興奮状態が継続し、感情制御不能となる。Freeze（固まる）反応が優位な子どもは、感情と感覚を凍結させて、感じないようになる一次解離状態となり、過剰適応状態の「よい子」となる。ある意味、過剰感情制御状態である。Shore（2003）によると、この反応は右脳で生じており、解離とは右脳における皮質と皮質下との連携がはずれてしまうことだと言われている（岡野，2015）。

このような防衛反応が日常的に生じるような環境にあると、この防衛反応は適応様式として、定着してしまう。子どもの脳は環境に適応して生きのびるために発達するようにできている。過覚醒状態に陥ったとき

に「安心・安全」により保護される環境になく、愛してくれるはずの親から叱責され受け入れてもらえなければ、愛されるために（生きのびるために）一次解離反応へと反転する適応方略が定着するのである。その結果、わかりやすい言葉でいうならば、親に愛される「よい子（適応）モード」の私と、親に否定されている「悪い子（不快感情）モード」の私というふたつの自我状態（Ego State）が構成されていくことになる。図1はこの状態のイメージを図式化したものである。詳細はここでは述べないが、人格の構造的解離理論（Nijenhuis, Van der Hart & Steel, 2010）では、ANP（Apparently Normal Part of Personalities）とEP（Emotional Part of Personalities）という自我状態を構成していくと言われている。

このような2つの自我状態を構成する「子どもの解離」が、環境との相互作用の中で増幅されていくと、二次解離（複雑性PTSD）、三次解離（解離性同一性障害）へと進行すると考えられている（Nijenhuis, Van der Hart & Steel, 2010）。それは深刻な青年期・成人の問題・犯罪にもつながるがゆえに、子どものうちに環境調整を含めた育ちの軌道修正を行うことが切実に求められているといえる。「よい子」に育ってきた、分別があるはずの高校生による深刻ないじめ加害の背景には、この問題が潜んでいる。過剰に「よい子」であることを求められて育ってきた子どもたちは、封印された不快感情のみの自我状態「悪い子」という闇を抱えてしまうのである（大河原, 2012）。無自覚に「指示どおりに弱音を吐かずにがんばる子」のみをよしとする「学校」や「塾」などの組織そのものが、この現実をよく見定めることが切実な課題であるといえる。

解離の概念は、精神医学領域のものであり、教育領域においては、本来であれば、知る必要のないことであり、そうあってほしかったところである。しかしながら現状においては、感情コントロールできない状態

に苦しんでいる多くのふつうの子どもたちが、「子どもの解離（一次解離＝適応するための解離）」の状態にある。このことを理解した上で、適切な対応をすることが、解離を改善し、感情コントロールの力の育ち直しを可能にするのである。本論の執筆の目的はそこにあるので、以下、具体的に学校での関わりについて、述べていく。（なぜ「よい子（適応）モード」と「悪い子（不快感情）モード」が生じるのかということについては、上記の説明は要点のみを述べているため、説明が足りないと思われるが、詳細を知りたい場合は、大河原（2011；2015）を参考に、引用文献などをあたってほしい。）自我状態の扱いについては、自我状態療法（Ego State Therapy）を参照のこと（Watkins & Watkins, 1997; Paulsen, S. (2009); 福井, 2012）。

### 3. 学校・集団場面における悪循環

小学校（およびそれ以下の年齢）で暴言・暴力や攻撃性（要領のよいいじめ加害も含む）が問題になっている子どもの場合、発達障害があろうとなかろうと、「よい子（適応）モード」と「悪い子（不快感情）モード」があるという前提で考えたほうが、問題を理解しやすいので、その前提で出発したい。純粹に発達障害ゆえのパニックなどの場合は、発達障害への配慮により改善するので、その場合はここでのテーマの対象外である。おちついているときには、「もう暴力しないと約束できる」のに、不快なことが引き金になると「また約束をやぶってあばれてしまう」というケースの場合には、発達障害があろうとなかろうと、ここでのテーマの対象の子どもとなる。暴れているときに、顔つき目つきが豹変してしまう、暴れている間の記憶があいまいであるということも特徴である。幼いうちは、親の前の行動・態度「よい子（適応）モード」と、学校での様子「悪い子（不快感情）モード」が著しく異なることも特徴である。年齢が高くなると、大人の前と子どもの前とで、モードが異なることも多く、家でも学校でも「よい子（適応）モード」でWEBやゲームの世界で「悪い子（不快感情）モード」という適応の仕方をしているケースも多い。学級崩壊を先導している子どももしかりである。担任の前では「悪い子（不快感情）モード」が暴走し、他の先生の前では「よい子（適応）モード」に変わるという姿をみせる。なぜこのようになるのかを知らずに常識的な指導をしていると、教師は「子どもに裏切られた」という思いを重ねて疲弊し、援助者として機能することが困難になってしまう。自分の担当している子どもに

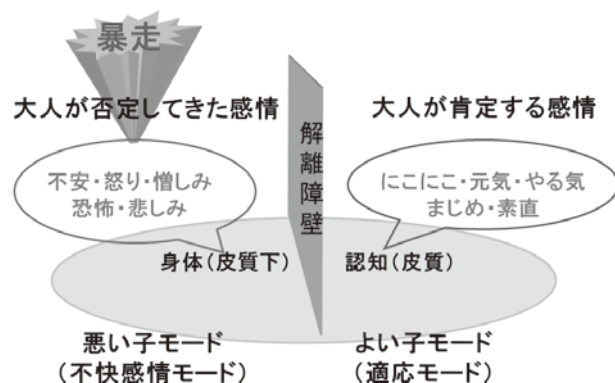


図1 コントロールできない暴言・暴力

対して、一生懸命愛情をもって何度も指導しているのに、どんどん悪化しているように感じるときには、本論文を参考にして、関わりをかえてみてほしい。

感情コントロールできない状態の子どもたちに対しては、通常は次のような常識的な関わりがなされる。「悪い子（不快感情）モード」を罰する、あるいは「悪い子（不快感情）モード」を存在させないようにするために「あなたにはよいところがあるよね」と「よい子（適応）モード」をほめて強化する関わりである。「暴力をふるうあなたはみんなに許してもらえないけれど、暴力をふるいさえしなければ、みんなあなたを受け入れるんだよ」というような声かけにより、子どもの認知・意志による制御をうながそうとする関わりである。これはきわめて常識的な関わりであるのだが、残念なことに、問題を増幅してしまう。つまり、解離を強化してしまうのである。

なぜなら、親や教師に愛されることは生きていくために必須であるために、「よい子（適応）モード」の自分は親や教師からの指導・期待にこたえて「よい子」だけになろうとするのである。そのため、自分の中の「悪い子（不快感情）モード」を消し去りたいという思いをさらに強くする。その結果、解離障壁といわれている防衛が強化され、「よい子（適応）モード」と「悪い子（不快感情）モード」は互いを認識できなくなり、自分自身が2分化されてしまうのである。

#### 4. 援助の目標

一般に、自分が困ったり迷ったりしたときに、天使（よい子）の自分と悪魔（悪い子）の自分が対話するというイメージはとてもポピュラーなイメージとしてみなが共有していることと思われる。このように天使と悪魔が対話できるという状態が、ノーマルな状態なのである。援助の目標は、「悪い子（不快感情）モー

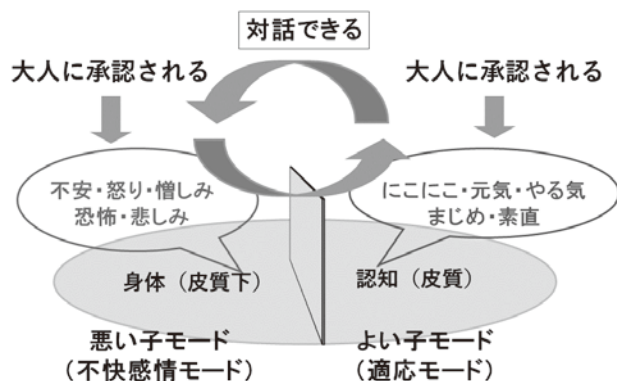


図2 援助の目標

ド」がいなくなって「よい子（適応）モード」だけになるように支援するのではなく、自分の中の「よい子（適応）モード」と「悪い子（不快感情）モード」が対話できるようにすることにある（図2）。

まず、常識的すぎて従来認識されていなかった前提に気づき、「悪い子（不快感情）モードを葬ろうとする」のではなく、「子どもの心の中の対話をうながすことが援助目標なのだ」ということを、理解することが第1歩である。

こういった記述は、このような子どもと接したことがない人にとっては奇異に感じるものと思われるが、日々、今時の子どもとの関わりに苦しんできた経験をもつ教育関係者にとっては、リアリティのある説明として意味をなすということ、筆者は教師へのコンサルテーションの中で実感している。

#### 5. 子どもの内面における悪循環（図3）

「ささいなことでもできる」と称される子どもたちは「ささいなこと」により「不快感情（不安・恐怖・悲しみ・怒り・身体的な不快など）」が生じ、その「不快感情」を安全に抱えることができないために、不快が暴走するのである。なぜ、安全に抱える力が育ってこなかったのかということは、前述したとおりである。

さらに詳細に子どもの心の中の悪循環を示したものが図3である。「よい子（適応）モード」がなんらかのきっかけで不快を体験すると（失敗した場面や、他から責められる場面や、恐怖を感じる場面など）されるのだが、そのとき暴走している「悪い子（不快感情）モード」は、実は「よい子（適応）モード」を助けるために攻撃しているのである。ところが、「悪い子（不快感情）モード」が暴走することで、「よい子（適応）モード」は親や教師や周囲からいやがられる

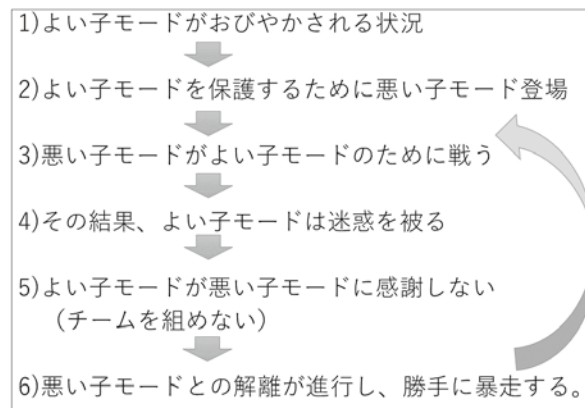


図3 よい子モードと悪い子モードの悪循環

ので、迷惑を被り、「自分はよい子になろうとしているのに、なんてことをしてくれるんだ!」という気分になる。その結果、自分で自分の半身である「悪い子（不快感）モード」を切り捨てようと努力することになる。それにより、もともと1人の人間であるのに、心の中にコントロール不能な部分が生じてしまうのである。

この悪循環の構図は、親密な関係性におけるコントロール不能な暴力の問題（我が子への虐待や夫婦間暴力）においても同様である。虐待してしまうことに苦しんでいる母は、よい母になりたいと思っているのに、子どもが思い通りにならないことで不快になると、暴力を止めることができなくなってしまう。よい夫になりたいのに、ささいなことで妻をなぐってしまう場合も同様である。子どものころからのさまざまな複雑な事情により解離の防衛を用いて適応して大人になった人は、「よい子（適応）モード」が不快になると、「よい子（適応）モード」を助けるために「悪い子（不快感）モード」が攻撃してくれたのに、「よい子（適応）モード」から感謝されないことで、この2つのモードの対話が不能の状態に陥っていくのである（図3）。

コントロールしたいのにできない暴力の問題というのは、このような悪循環の構図になっているということを知っておくと、次の関わり方へと進むことができる。まず、援助者が「悪い子（不快感）モード」は「善意で」動いているのだということを知っていることにより、援助者は「悪い子（不快感）モード」との信頼関係を結ぶことができる。解決の方向性、めざすところは、図2に示したとおり、この2つのモードが「仲直り」して、対話することができるようになるということである。それにより、「よい子

（適応）モード」の「認知・意志による制御」が可能になる。幼児・児童のうちに、この対話の道をつけてあげることが、急務なのである。

いわば、援助者は「心の中でいがみあっている2人を仲直りさせる役割」と言うことができる。教育関係者にとって、その役割は慣れた仕事のスタンスであろう。よい教師は、すべての子どもに平等であり、すべての子どもを大切な存在と思っているはずである。「手をだしてしまう『悪い子（不快感）モード君』にも理由があるんだよね」と認めてもらえることで、援助者に心をひらき、仲直りのための対話に参加してくれるようになるのである。図4にイメージを記した（後述する表1・表2の対話例が図4に対応している）。

具体例で示す。たとえば、小1の子どもが「自分の靴がみつからなくなった」ときに、「お前が盗ったな!」となぐりかかる場面。このような子どもの心の中では、「靴がなくなった」ことで生じる「不快・不安」を体験している状態にある。すると、「不安」を感じて困っている「よい子（適応）モード」を助けるために「悪い子（不快感）モード」が瞬時に登場して「お前が盗ったな!」とそばにいる子になぐりかかる。いち早く「不安」をなくすためである。このような子どもが「治る」ということは、『くつがなくなったから帰れない』と困って泣く』ことができるようになることを意味している。決して、「（くつがなくなっても）大丈夫です」とにこにこしている子どもをめざしているのではないということ、援助者がきちんと認識することがきわめて重要である。

小5の子どもが「お前なにやってんの!」とばかにされたとき、「首をしめて」なぐりかかった。クラスメートからの言葉により「不快・怒り」が生じている場面である。この子が治るとは、「お前に関係ねーだ

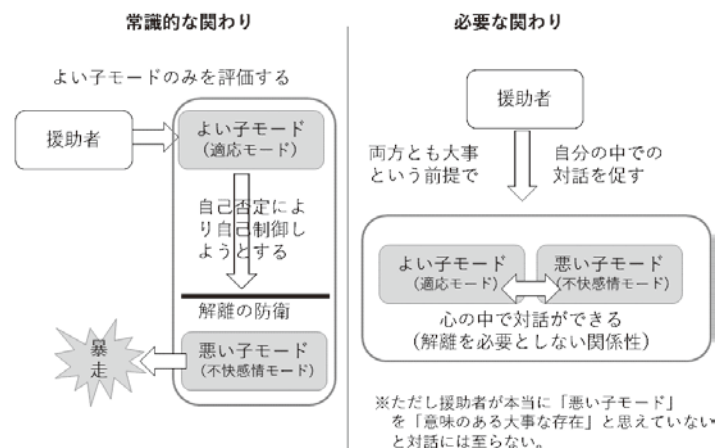


図4 「(悪循環をまねく) 常識的な関わり」と「必要な関わり」

ろ！」と言葉のみで言い返せるようになるということである。心の中で「よい子」モードと「悪い子（不快感情）モード」が対話できるようになると、「ちゃんと怒りながら言い返すが暴力はふるわない」行動がとれるようになるのである。「治る」というのは、「いやなことを言われても不快にならない」ということではない。「ちゃんと不快のままにいられるということ」である。「いやなことを言われても不快にならない」のは、解離の防衛を使っている（「右脳の皮質と皮質下との連携がはずれている（岡野，2015）」）ということを意味している。

## 6. 援助の方法

ここまで述べてきたことを前提として、具体的な援助の方法を以下に述べる。

### ① 「子どもの痛み」を知ろうとする

「困った子」「理解不能な子」「何度言ってもきかない子」「きつと発達障害」「休んでくれると助かる」「あの子のせいで授業が妨害される」「あの子が自分の学級にきたら困る」などを感じる子どもがいるとき、まず、最初にしなければならぬことは「この子はどこに痛みを抱えている子なのだろう」と思いをはせることだ。どの子をも大切に育てるということは、「教育関係者」の原点であり、使命である。

発達障害をもっている子どもたちは、「発達障害だから」きれるのではなく「発達障害をもっていることで、他の子どもよりも不快になる場面が多いから」きれるのである。たとえば、自閉傾向のある子どもたちに多くみられる感覚過敏というハンディについて、考えてみよう。「においに敏感」な状態は、においに関して、他の子どもたちよりたくさん不快を感じやすいということになる。においは、皮質下構造（辺縁系・脳幹部）に喚起される不快である。給食がおわって授業がはじまる段階になっても、教室にカレーのにおいが漂っていることで、感覚過敏のある子どもが「くさいくさい」と不快を訴えた。しかし、他の子どもたちや教師にとっては、それは「くさい」とは感じられない状況である。それゆえに、自分は「くさい（辺縁系・脳幹部）」と感じているのに、それは「くさくない（認知情報・皮質）」と意味づけられることになる。その結果、くさいという不快は共感による安心を得られないことになるので、その不快は暴走することとなる（大河原，2017）。この場合、この子は「感覚過敏」という特性により、つらい思いをしている子

なのだと、この子の痛みをとらえることができる。

LD（学習障害）の子どもはその認知特性の偏りにより、「わかっているのにできない」「できるはずなのにできない」「みんなは簡単にできているのに自分だけできない」という体験の中で、劣等感や自己疎外感に苦しんでいる。自分の中のネガティブなものを愛されて育つという経験が薄ければ、それらの痛みを抱えることができず、問題行動として表出されることになる。「努力してもできないことの痛み」「痛いから努力したくない」という思いをちゃんと教師に承認されることが、子どもに安心を与えることになる。診断名は診断をもとめて医療機関を利用した場合にしかつかないものであり、診断名が明確になることで、問題が解決するというものでもない。ゆえに、学校現場において重要なのは、いま目の前にいる子どもの苦しみに、多方面から目をむけるということである。子どもの暴言に振り回されずに、「この子は何に苦しんでいるのだろう・・・」と大人として、向き合うことである（大河原，2017）。

教室でできることが繰り返されている場合は、どういうシチュエーションでできるのか、記録をとっておく。「ささいなこと」は記録をとっておかないと、忘れてしまうからである。5-10場面くらい記録があると、共通していることが浮かび上がってくる。「できないことで不安になった場面」「友達からばかにされるような場面」「目立ちたいのに目立つことができなかった場面」「悪いことをした子を先生がかばった場面」など、その子がきれる「ささいなこと」の背景にある共通項を見つけるのである。そして保護者から聞いている話などと照合すると、子どもがどこに痛みを抱えているのかが見えてくるものである。「できる兄は父から愛されているがこの子はいつも叱られている」「保育園でいじめにあっていたが本人が悪いと指導されていた」「両親が離婚協議中にあり、目立つことで両親からほめてもらいたいという思いがつよい」「双子の妹がうまれて手がかかりいつも自分ががまんしている環境にある」など、子どもが抱えている状況は多岐にわたる。大事なことは、教師が「子どもの痛み」を知ろうとするということ。その思いは、教師のまなざしや手の触れ方ににじみでるのである。それにより「やめなさい」という同じ言葉で制御したとしても、伝わりかたが変わり、子どもは先生の目を見るようになるのである。子どもが教師（援助者）の目を見ようとする関係性、これを構築することが重要であり、それは、教師（援助者）が子どもの痛みを知ろうとする態度により可能になる。

②対話の仕方（個別での対応）

子どもが困ったときに教師の顔を見ろという関係性が構築されれば、個別に話をするができるようになる。以下に例をあげて解説する。

**【暴言・暴力の場面】** 多数決により「みんなで歌う歌」をきめた。小2のA君が歌いたかった歌は、少数意見で通らなかった。みんなで歌を歌うとき、A君は、大声をあげて妨害し、援助者に注意されると「うるせーんだよ！」と机をけとばした。

**【(悪循環を招く) 常識的な関わり】 (表1)**

表1に示した対話例は、ごくふつうの常識的な対話例を示したものである。この関わりは、図4に示した「(悪循環を招く) 常識的な対応」の具体例である。

**【必要な関わり (2つのモードに焦点をあてる方法)】 (表2)**

筆者らは、子どもたちが、自分の心の中の状態を理解するための教材として「にこりん」とげくんの物語(大河原ら, 2008)」を作成した。これは、子どもむけの学校図書として出版された本の中に掲載されているものである。にこりん「よい子(適応)モード」ととげくん「悪い子(不快感情)モード」が互いを排除するのではなく、互いを認識し対話していくことのイメージを絵本の形で表現したものである。子どもたちは、自分の心の中にも「にこりん」と「とげくん」がいるということをすぐに認めることが多い。このような教材を使って、とげくん「悪い子(不快感情)モード」も大事な存在であるということ子どもたちに伝

えていくということが、感情コントロールの力を育てるために重要なのである。

このような教材を使う中で、援助者自身が、ネガティブな感情も大事な存在だと思っているということが子どもに伝わっているという関係性の中で、表2に示したような対話をするのが、解離を抱える子どもの支援にとって意味をなす。援助者自身が真に断罪の視点ではなく、援助の視点で暴力の問題とむきあえるという前提がないならば、この対話は意味をなさない。

表2に示したように、まず、目の前にいる子どもの心の中に隠れている「悪い子(不快感情)モード」にも、援助者の声が届いているかどうかを確認する。このような問かけは奇妙に感じるかもしれないが、不思議なくらい、子どもたちはあっさりと「聞いている」「聞いていない」と答えてくれる。このように問かけられることそのものが、子どもの心の中の2つのモードが対話をするということを促すのである。この技法は「トーキング・スルー」と言われる方法の応用である(Paulsen, 2009)。表2の例では、「暴れん坊A君」と表現しているが、子どもが自由に名付けた呼び名(たとえば「やみ君」「とげ君」「いらいら君」「あかちゃん」「いやいやちゃん」「パワー君」など子どもは自由に名前をつける)を用いる。モードの違いに「呼び名」をつけることでその違いを認識し、意識的に対話をしやすくする。愛らしく存在を許された「呼び名」がつくことで、その感情はあってよいもの

表1 「(悪循環をまねく) 常識的な関わり」の対話例

援助者：どうして、みんなのじゃまをしたの？

A君：・・・だって・・・

援助者：A君の希望の歌じゃなかったからだよ。

A君：・・・うん・・・

援助者：どうやって、みんなで歌う歌をきめたんだっけ？

A君：多数決。

援助者：そうだよね。多数決できめたんだから、自分の希望が通らなかった人は、どうしなくちゃいけないのかな？

A君：がまんする。

援助者：そうだよ。A君は、ちゃんとわかっているじゃない。がまんしなくちゃいけないんだよ。

A君：うん。

援助者：今度はちゃんとがまんできるかな？

A君：うん。

援助者：ちゃんとがまんできれば、みんなもA君と仲良くしてくれるようになるんだよ。

でもね、あんなふうに暴言はいたら、みんなも先生(私)もとってもいやな気持ちになるの。友達いなくなっちゃうよ。

A君：・・・。

援助者：だから、今度からは、ちゃんとがまんできるようになるうね。約束だよ。

A君：うん。

表2 「必要な関わり」の対話例 (2つのモードに焦点をあてる方法)

- 援助者：どうして、みんなのじゃまをしたの？
- A君：・・・だって・・・
- 援助者：A君の希望の歌じゃなかったからだよ。
- A君：・・・うん・・・
- 援助者：A君の中には、「僕がえらんだ歌じゃなくちゃだめだ！」っていう、暴れん坊A君と、「多数決だからがまんしなくちゃだめだよ」っていうおりこうA君の両方がいるよね。
- A君：・・・うん・・・
- 援助者：いま、暴れん坊A君にも、先生(私)の声、聞こえてるかな？
- A君：ううん(あるいは、「うん」の場合もある)
- 援助者：そうか、じゃあ、A君が心の中の暴れん坊A君に、いっしょに先生(私)の声を聞いてねって、お願いしてくれる？
- A君：？
- 援助者：心の中で、「おーい、〇〇先生がお話し聞いてって言ってるよー」って、暴れん坊A君に伝えてくれる？
- A君：いいよ。(子どもは目をつむって応じてくれたり、このような比喩を楽しんでくれる)
- 援助者：聞いてくれる？
- A君：うん。たぶん。
- 援助者：暴れん坊A君は、A君が希望した歌が選ばれなくて、A君ががっかりしているから、A君のために戦ってくれたんだよ。
- A君：そうなの？
- 援助者：心の中の、暴れん坊A君にきいてごらん。(心の中での対話をうながす)
- A君：そうだって。
- 援助者：だけど、ここにいるA君は、暴れん坊A君がでてくると、困っちゃうんだよ。
- A君：だって、お母さんに怒られるもの。友達いなくなるよって、いうし。
- 援助者：そうだよ。だから、A君は暴れん坊A君に「あっちいけっ」って言ってたんだよ。
- A君：うん。
- 援助者：先生はね、A君も暴れん坊A君も両方ともとっても大事だと思うよ。だって、暴れん坊A君は、一生懸命、A君を助けようとしてくれているパートナーなんだから。だから、A君と暴れん坊A君が仲良しになれるといいんだよ。
- A君：そんなこと知らなかったもん。誰にも教えてもらったことない。
- 援助者：そうだよ。知らなかったよね。A君と暴れん坊A君でチームになってほしいの。チームになれると、A君の願いをきいてくれるようになるよ。チームメンバーは、みんな大事な存在。A君も暴れん坊A君も、みんな大事なんだよ。
- A君：(水をのませて、深呼吸をさせる。)
- 援助者：希望の歌にならなかったとき、A君は「がっかり」したんだよ。
- A君：うん。
- 援助者：「がっかり」したときには、暴れん坊A君にもいっしょに「がっかり」していてほしいよね。そう伝えて。
- A君：うん。
- 援助者：「がっかり」は悲しいけど、「がっかり」も大事な気持ち。今度「がっかり」になったら、先生のところにおいて。そうすれば、暴れん坊A君が暴れなくてもすむからね。

となる。

表2に示したように、2つのモードが存在していること自体を肯定した上で、前項で説明した悪循環について子どもに説明する。この悪循環は、気づくことによって、変化を生みだしていく。もともと暴走する悪い子(不快感)モードは、適応の主体である「よい子(適応)モード」を破滅させたいわけではなく、助けているからである。「よい子(適応)モード」側が自分を助けようとしてくれていたのかと気づいて、感謝することで統合に近づいていく。実際、幼い子ども

の場合は周囲の大人が「悪い子(不快感情)モード」の役割を理解し、上手に安心を与えることができれば、悪循環は劇的に改善する。

感情制御の力が回復する(発達する)ためには、皮質と皮質下との連携が回復することが必要であり、それを効果的に促すために重要な役割を果たすのが、水と呼吸である(大河原, 2015)。かんしゃくを起こしている最中にも、水を飲ませることでおさまりはよくなるが、新しいことを学習する際にも、水がきっかけとして役立つ。水をのませて、呼吸をさせることは、



皮質と皮質下との連携を促すための基本である。呼吸を促して、息を吐くことができない子どもには、誕生日ケーキのろうそくを消すイメージで「ふー」と息を吐き出させ、意識して呼吸ができるように導いていく。

このような対話を援助者とできるようになると、トラブルがあるたびに、この「呼び名」をつかって何が起こっていたのかを話し合うことができる。解離のある子どもは次々と、「緊張するきんちゃん」「不安になるおどくん」などいろいろなネガティブ感情を自我状態として表現する。また、教室にもどってあやまる必要があるとすれば、援助者がサポートして、一緒に謝る。このとき「暴れん坊A君」を助けるために「おりこうA君」が先生といっしょに謝ってくれたという流れになるようにすると、ふたつのモードの対話がすすむ。

このような「必要な関わり」を重ねていくことで、次に示す、不快を感じたときの身体感覚に焦点をあてる支援を行うことができるようになる。

**【不快が生じたときの身体感覚に焦点を当てる関わり】**

これは筆者が2004年に出版した「怒りをコントロールできない子の理解と援助 (P.111-117)」に記載した方法である。子どもの呼吸に援助者が自身の呼吸をあわせて、子どもが身体で感じている感覚(皮質下)に焦点をあてる。その際、子どもが安心できるように、「覚えていない」状態はそのままよいことを伝え、「覚えているところまで」を聴くことで不快を生じさせるきっかけを把握する。そこで生じている身体感覚を、子どもが表現したい言葉で表現させ、その大きさを数字に例えることで、扱うことが可能な客体とし、皮質と皮質下との連携をとりもどさせる関わり方である。

いまでも最初からこの方法が使える状態の子どももいるが、この本を執筆してから13年が経過した今、さらに子どもの解離状態は深刻化しており、容易に身体感覚とつながることができない状態の子どもに出会うことが増えた(そのことが本論執筆の動機である)。表2に示したように、自分の中に生じる感情は、みな大事な気持ちで、自分を支えてくれているのだという文脈で話を聴くことができると、次に身体感覚に焦点をあてるのが可能になる。「がっかり」になったとき、身体はどんな感じになる?とたずね、「がっかり」という言葉とその身体感覚とを同時に感じる事ができている状態が、皮質と皮質下との連携がとれている状態(一次解離していない状態)なのである。そして、意識化された身体感覚、すなわち身体化されて

いる自己(Embodied Self)があつてはじめて、深呼吸をしたり、自分で自分を励ましたりすることによって、自己コントロールすることが可能になるのである。

**③ 枠組みと受容**

感情制御の力の回復(発達)は、本来しつけのプロセスと一致する(大河原, 2015; 2016)。しつけは、大人が厳しく子どもを制御することと思われがちだが、めざすところは、子どもが年齢相応に認知・意志による制御が可能になるということである。その方法として、叱責や体罰を用いると、逆に感情制御できない状態を生み出すことは、前半部分で述べたとおりである(大河原, 2015)。

図5は、しつけのプロセスを示したものである(大河原, 2015; 2016)。例を示すと、図5-①室内でボール遊びをしてはいけないというルール「枠組み」がある場所で、ボール遊びをはじめた子どもは、「だめ」という「枠組み」をかけられる。②「いやだ、遊びたいとわめく」この状態が感情制御できない状態である。子どもの感情制御の力を育てるためには、③-⑤の関わりが必要となる。③「ボールであそびたいのに、だめといわれて、怒ってるんだよね」と不快感情は承認するが、枠組みはかえない。つまり、だめなものだめと通すということである。どんなに泣かれようが、暴れられようが、安全な関係性をくずさず、「ボールわたさない」という枠を静かに守るという関わりである。安全な関係を維持しながら、枠を守っていると、④子どもの脳の中では、認知(室内だからボールでは遊べないんだ)と感情・身体(どうしても遊びたい)という2つの側面が葛藤し、皮質と皮質下との間を情報が行き来する。そのプロセスを「待つてやること」が「受容」であり、「待つてもらえる」ことで、認知・意志による制御が可能になるのである。つまり、しつけに必要な要件は、子どもの暴言やかん

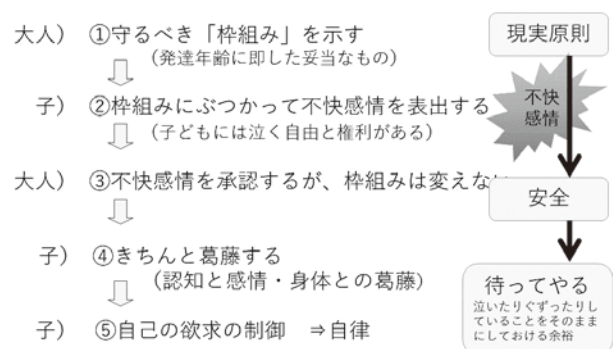


図5 「自律」の力を獲得するプロセス(しつけ)

しゃくや泣きにふりまわされず安定している大人が、子どもの不快感情を承認しつつ、枠を維持できるということ、子どもが自分の力でおさまるのを待ってやることができるということといえる。(幼児のしつけに関する詳細は大河原(2016)に記した。)安全に待ってもらって、泣きやむまでに40分かかった子がいたとしたら、「40分も泣いて困ったもんだ」ではなく、「がんばって泣きやめたね。疲れたね。」と抱きしめ、水をのませ、成功体験として意味づけることが、成長へとつなげていく。

表1・表2に示した例で説明すると、①(枠組み)多数決で自分の希望が通らなかった、②暴言をはいたということになる。そこで、表2に示した対話、関わりが③にあたる。ここで重要なのは、不快感情(「暴れん坊A君」)の存在は承認するが、枠組みは変えないということである。歌う歌は多数決で決まった歌であるということに変更しないということが、枠を守るということである。表2のような関わりを重ねながら、③を維持することで、「みんなが歌っている間につぶしているが暴言ははかない」状態に変化したとしたら、それは、自己調整の努力をしている(おりこうA君と暴れん坊A君が心の中で対話しているということ)ということと評価して、ちゃんと「がんばっている」と認めるということで、しつけ(自己調整)のプロセスはすすむのである。

児童期の子どもたちについては、自分が不快感情に支配されたとき、「悪い子(不快感情)モード」が暴走したときに、そのことについて、きちんとむきあってくれる大人の存在がなにより重要である。ここで言う、「向き合う」とは、「悪い子(不快感情)モード」をなかったことにしないかわりと言い換えることができるかもしれない。

興奮状態になりあばれた子どもを落ち着かせるために「クールダウン」の時間をとることはよく知られるようになった。筆者はこの「クールダウン」という言葉があまり好きではない。「クールダウン」として行われることは「ほっておく」「おさまるまで一人にさせる」「気を紛らわせるために他の楽しい遊びや話題をもちかける」などが多いのではないだろうか。しかし必要なのは、安定した大人が、子どもがいま感じた「不快」をちゃんと話題にし、かつ「安心」に包むという関わりである。その安全な関係性の中で、子どもが自分の「不快」と向き合うことで、不快は自己に統合され、暴走しなくなるのである(大河原, 2004; 2015)。「ほっとダウン」とでも言いたい(大河原, 2017)。安心・安全を与えるということは、子どもの

いいなりになることではない。秩序やルールがあるからこそ、安心・安全があるのである。「クールダウン」して「よい子(適応)モード」にもどったら愛されるけれど、興奮したままでは愛されないという状況が継続していると、改善は難しくなる。

現場ではこう考えてほしい。クールダウンをとりいれることで、順調に改善しているなら、それでよいということ。クールダウンさせているのに、いつも同じことを繰り返す、悪化する一方という状況になっているときには、そのよかれと思っている解決方法が、問題を増幅しているのかもしれないと考えるべきである。

## 7. 子どもの症状が示していること(大河原, 2017)

以上述べてきたように、感情制御の脳機能は、そもそも愛着の関係を基盤として発達するものである。「子どもが不快なときに親の顔をみると安心する関係性」があるかどうか、そのことが自分の不快感情を制御する機能の発達に深く関係する。その親子関係のあり方は、子どもの不快感情に対する防衛の仕方に影響を与え、解離反応による防衛を身につけた子どもたちは、発達障害がなくても、不快感情制御に困難を抱えることになる。

そのため、生来的に発達障害をもっているのか、育つ環境において上記の問題が生じているために「発達障害様症状」が生じているのかは学校現場では区別が付きにくい。しかしながら、学校では著しくおちつきがなく、多動で攻撃的な様子を示しているのに、親の前では「よい子」できちんとした行動がとれるというようなケースにおいては、この二面性という状態像の意味をきちんとつかむことが重要である。生来的に発達障害をもっている子どもは、場面によって異なる行動を示すということではできない。親の前と学校とでまるで別人のような様相を呈するケースについては、その背景に解離反応があることを視野に入れる必要がある(大河原, 2015)。

医療機関で「反応性愛着障害」という診断名をつけられてきた子どもがいたら、それは親子関係への支援が必須で、親子関係をきちんと支援することが回復可能ということの意味している。決して治らない「障害」を意味しているのではなく、「子どもが不快なときに親の顔をみると安心する関係性」が構築されていないために、大人との関係の中で安心することができず、不快感情が暴走しやすい状態にあるということである。ゆえに、スクールカウンセラーなどとの連携の

もと、親の苦しみを支援していくことが必須となる。

入学時からある一定の時期まではおちついていて「普通」と認識されていたのに、ある時期から著しくおちつかなくなり、暴力・暴言が頻発するようになったという場合には、トラウマ反応（PTSD反応）である可能性が高い。事件・事故との遭遇、災害被害、いじめ被害、何らかの恐怖体験や喪失体験が「心のけが」となり、暴力・暴言につながるのである。このことは、発達障害を持っている子どもにも、持っていない子どもにも生じることである。

また、子どもは無意識に大人からの注目を自分にむけてもらうために問題行動を起こすこともある。例をあげよう。学校で離席が多く、とがめる教師に対して反抗的な態度をとる小学校3年生の子どもの状態像からADHDが疑われ、親に医療機関への受診が勧められた。親は学校の指示にすぐに従い、「ADHD疑い」の診断書をもって通級学級につながった。親は学校の方針に大変協力的であった。しかし通級学級での様子からは、子どもに発達障害所見は認められなかった。この事例では、両親が双方に恋人をもち、帰りが遅く、「離婚したいがこの子がいるために離婚できない」という状況でけんかが絶えないという背景があった。つまり子どもは自分の存在を忘れないでもらうために、無意識に問題行動を起こしていたのである。注目獲得行動の背景にある本質としての子どものSOSをとらえなければならぬ。(大河原, 2017)

## 8. まとめ

筆者は日本の子どもたちの感情コントロールの問題について考えるときに、「アンガーマネジメント」という言葉は使わない。なぜなら欧米からの輸入概念における「アンガー」と日本の子どもたちの問題は、文化というコンテキストにおいて異なるものであると考えるからである。「思いやり」を重視する日本においては、自分の怒りを表出せずに相手のことを「思いやる」ことが善であるという暗黙の了解があり、幼児期からそれを実現できる子が「よい子」とされる。しかし国や地域、歴史的背景が異なれば、怒りをきちんと表明できる子こそが「よい子」なのである。怒りを表明できることは良いことであるという文化的背景と、怒りを表明したことで叱責を受けることがある日本の子どもたちの状況との間には大きな差異があり、解離が生じる理由も文化による影響を受けるのである。つまり輸入概念や方法を活用する際には、十分に前提となっている文化的差異（コンテキスト）を検討してか

ら利用することが必要である。

また、本論で述べたことはさまざまな流派の援助を子どもの感情コントロールの問題に適用しようとするときに、役立ててほしい。たとえば、よい行動を強化して、よくない行動を消去する行動療法の手法を応用する場合、もし、図4に示した「常識的な関わり」を前提とすれば、状況は確実に悪化する。何をゴールとして設定して、何をほめるのかという点について、本論が役立てば幸いである。「問題の外在化」(White & Epston, 1990) などにおいても、「いらいら虫」などの形で問題を外在化したのち、「いらいら虫をやっつけよう」は図4の「常識的関わり」となる。「いらいら虫が安心して寝られるおうちを作ってあげよう」という関わり、「いらいら虫くんはどんなときに安心できるのかきいてみて」などと働きかけることで、子どもが心の中で自分のいらいら虫と対話するように働きかけるのが「必要な関わり」となるつまり、子どもの解離の本質をつかむことで、さまざまな援助技法を効果的に応用できるようになるのである。

ICT化社会の中で、AI（人工知能）が社会を形成していく時代の中で、人間もまた皮質と皮質下の連携なしに生きていける時代になっている。このことは「解離」の防衛がきわめて身近なものになることを意味している。子どもたちの育ちの中に入り込んでいる解離の予防と改善は、幼いうちであれば、図4の「必要な関わり」を行うことで可能になる。教育機関、支援機関が問題を増幅しないということが、いま切実に求められているのである。

## 引用文献

- 青木省三（2016）子どもの治療や支援の中で、薬物療法をどのように位置づけるか、こころの科学190；特別企画子どもの薬物療法（青木省三・宮岡等・福田正人編）、日本評論社、10-15.
- 福井義一（2012）自我状態療法（Ego State Therapy）の実際、ブリーフサイコセラピー研究、21（1）、33-42.
- Nijenhuis, E. R. S., Van der Hart, O. & Steel, Kathy (2010) Trauma-Related Structural Dissociation of the Personality. *Activitas Nervosa Superior*, 52 (1), 1-23.
- 岡野憲一郎（2015）解離新時代脳科学、愛着、精神分析との融合、岩崎学術出版社、P15-23
- 大河原美以（2004）怒りをコントロールできない子の理解と援助 教師と親の関わり、金子書房.
- 大河原美以（2010）教育臨床の課題と脳科学研究の接点（1） - 「感情制御の発達不全」の治療援助モデルの妥当性 -、

- 東京学芸大学紀要総合教育科学系 I, 第61集, 121-135.
- 大河原美以 (2011) 教育臨床の課題と脳科学研究の接点 (2) -感情制御の発達と母子の愛着システム不全-, 東京学芸大学紀要総合教育科学系 I, 第62集, 215-229.
- 大河原美以 (2012) 将来心配な「よい子」と過剰適応, 教育と医学2012年7月号; 特集 I 「よい子」の破たんとそのからの再生, 4-10, 慶応大学出版会.
- 大河原美以・響江吏子 (2013) 感情制御困難を生み出す日本特有の親子関係-日米の差異を探索する調査を通して-, 東京学芸大学教育学部附属教育実践研究支援センター研究紀要, 第9集, 39-50.
- 大河原美以 (2015) 子どもの感情コントロールと心理臨床, 日本評論社.
- 大河原美以 (2016) 子どもの「いや」に困ったときむ本, 大和書房
- 大河原美以 (2017) 続・特別支援教育のさらなる充実を11. 子どもの心理・社会面への援助, 指導と評価2017年2月号, 27-29.
- Paulsen, S. (2009) Looking Through The Eyes of Trauma and Dissociation; An illustrated guide for EMDR therapists and clients. Booksurge Publishing, Charlston, South Carolina. サンドラ・ポールセン著/新井陽子・岡田太陽監修 (2012) ト라우マと解離症状の治療EMDRを活用した新しい自我状態療法, 東京書籍.
- Perry, B. D. & Pollard, R. (1998) Homeostasis, stress, trauma, and adaptation; A neurodevelopmental view of childhood trauma, Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 7 (1), 33-51.
- Shore, A. N. (2003) Affect dysregulation & disorder of the self. New York: W. W. Norton.
- Watkins, J. G. & Watkins, H. H.(1997) EgoStates:Theory and therapy. New York, Norton.
- White, M. & Epston, D. (1990) Narrative Means to Therapeutic Ends. Norton, New York M. ホワイト, D. エプストン著小森康永訳 (1992) 物語としての家族, 金剛出版.

# 暴言・暴力に苦しむ児童への対応の方法

—— 子どもの解離状態を改善するためのコミュニケーションスキル ——

## A Helping Method for Children with Violent Behaviors:

### Communication Skills for Treating Children's Dissociation

大河原 美 以\*

Mii OKAWARA

臨床心理学分野

#### Abstract

Elementary school students who express their negative emotions with violent behavior suffer from lack of emotional control. The common teaching methods adopted so as to alleviate violence in classroom sometime amplify their problem of emotional dysregulation because dissociation problems are the actual reasons behind problems related to violence. The dissociative defenses produce plural ego states in his/her mind and the opposition structures of the normal part without negative emotion and the negative emotional part. I propose a helping method for recovering the child's dissociation to aid teachers and school counselors.

**Keywords:** Dissociation, Ego States, Emotional Regulation, School Counseling

*Department of Clinical Psychology, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

**要旨:** 不快な気持ちになったときに、暴言・暴力の形でその感情を表現してしまう子どもたちは、自分をコントロールしたいのにできないことで、苦しんでいる。教室の中での暴力・暴言に対する教育的指導は、時として、感情制御できない問題をさらに増幅してしまう。問題行動の背景に、解離の問題が潜んでいるからである。解離の防衛は、複数の自我状態を生み出し、適応モードと不快感情モードの対立構造を生み出してしまふ。本論では、子どもの解離を改善するために、教師やスクールカウンセラーが行う専門的なコミュニケーションスキルを提案する。

**キーワード:** 解離, 自我状態, 感情制御, スクールカウンセリング

---

\* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)