

# 「愛情の器」モデルによる愛着修復プログラムによる 愛着障害・社交障害・発達障害へ支援事例

## Case Studies of Attachment Restorer Program based on "Receptacle of Affection Model" for children with Attachment Disorder, Social Engagement Disorder or Developmental Disorders.

米 澤 好 史

Yoshifumi YONEZAWA

(和歌山大学教育学部心理学教室)

2014年9月30日受理

This paper reports case studies of attachment restorer program based on "Receptacle of Affection Model" for children with attachment disorder, social engagement disorder or developmental disorders. It will be useful support model cases for children and parents in school or family. Especially, Autism Spectrum Disorder and attachment disorder mixed cases is very difficult for support, so shows several important points for support.

### 1. はじめに

本研究では、「愛情の器」モデルに基づく愛着秀句プログラム(米澤2012;2014b)を用いて、学校現場における愛着障害、発達障害を持つ愛着障害、その他の特性を持つ愛着障害への支援とクラスに複数の対象児がいる場合の支援、保護者支援の事例について報告し(米澤, 2013; 米澤, 2014a参照)、その成果について検証する。

### 2. 実践事例の分析と成果

#### ①愛着障害への支援

##### 事例1：愛着障害のある幼児への対応→保育士CS事例

年長男児。多動。奇声を発して走り回る。母親のお迎え時に特に走り回る。ペントハウスの屋根に登ったり汚れ物を振り回す。午睡時に手を口に入れる。ネグレクト傾向、身体清潔習慣がない。やりたいことがあると止められない。

①愛着障害の多動。危険行動あり、保育者が約束してからするとできることもあり多動にムラがある。②1つの約束をして(入口を狭く)、それができたらすぐに(接近した短いスパン)、1つ褒める(出口を狭く)のが効果的(自閉の場合にも効果)。③行動を細かく切って、具体的1つの行動を言語化し、「ジャンプしたね」と意識化し、「ジャンプしたら気持ちいいね。先生と一緒にジャンプしたら楽しいね。」と行動と感情のラベル化。行動のラベル化は言語発達に、感情のラベル化は感情コントロール、特

定他者意識は愛着形成促進に寄与する。言語のわからない子どもにもその言葉を使う時は、いつも同じ表情、同じ仕草でラベル化すると効果的である。

##### 事例2：愛着障害児への支援→保育士CS事例

4歳0ヶ月男児。母子家庭。歩き回りかまってアピール。高い棚に登ってジャンプ。ドアを蹴る。母は忙しく祖母が面倒を見ている。他児を噛む。思い通りにならずに泣いたら激しく、なだめても収まらない。言い出したら聞かない。放っておくとそのうちどこかに行ってきて機嫌が治る。

①愛着障害。危険な行動など、気を引く行動で愛情的関わりを求めているが、本児の要求に応えても、愛着修復には寄与しない。こちらから行動をさせてそれができたら、先生と一緒に先生のいったことができたねと褒めると不適切なアピール行動は減る。②気持ちがコントロールできないときはクールダウンする。一人でどこかに行ってきて自己クールダウンしているのは、この時期の子どもには不適。自分で何とかすることをこの時期に経験すると愛着形成に悪影響。キーパーソンと一緒に二人だけで、集団から離れ、気持ちを認め、こういう気持ちだったんだよねと鎮める。そして二人で集団に戻ってきて、仲間集団に繋げる二人でのクールダウン支援を行う方がいい。

##### 事例3：愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学校3年生男児。身体が揺れる。床に寝る。上靴をはかない。べたべた人に触る、引っ付く。モノに触る。消しゴムの練り消しをずっと触る。落とし物があると自分のかもいつも訴えに来る。苦手な食べ物を口に入れたまま運動場の真ん中に捨て、さも自分が見つけたかのように大騒ぎして、実は自分がしていたという自作自演の事件を起こして発見者となる。いいところを見せようと参観者がいると張り切る。4人きょうだいの長男。妹とよくけんか。いつもいたずらされて仕返ししようとして見つかって親に叱られる。最近、赤ちゃんが生まれて世話をしている。家では母に叱られることが多く、電話することを怒られるからと拒絶する。悪気なく他児を押しつけたり、何かをしようとして走ってぶつかったりする。

①裸足は、寝転ぶの同じように、肌感覚として地面に触れて感じて安心したい部分と靴に包まれていられない衝動的にさらけ出したい思いの現れで愛着障害。モノに触り続けるのも安心したいため。自分のモノかもしれないと思う不安や参観者を気にして見るのも同様。自作自演の事件も注目されたいから。衝動的な欲求が他児へのぶつかり(だれかが追っかけるという追っかけて倒してしまうのは自閉、自分の思いが先走ってぶつかるのは愛着障害)。②役割を与えて褒めて関係を作る役割付与支援、本児の混沌としている自分でもわからない気持ちを言語化する感情のラベル化支援をして、衝動性を下げ、感情を共有する関係を強調して、キーパーソンとの関係を深めることにも使う。

事例4：愛着障害児への支援→児童養護施設指導員CS事例  
ネグレクト虐待による措置。ウソが多く多動で攻撃的な小学校4年生女児。WISC-IIIで言語理解 82、知覚統合 74、注意記憶 115、処理速度 128。

①交替勤務を踏まえたキーパーソンの設定(2番手も決め、キーパーソンに情報集約)。②「これをしよう」と主導権をキーパーソンが握っての枠組みを与え、できたら褒める行動始発の枠組み支援を行う。よくできましたカード等を使った視覚的支援は、短期記憶と視覚的処理が得意で、枠組みの視覚処理や言語処理が苦手な本人に向いている。本人が褒められたくてやってくることを受け止めても効果なく、愛情エネルギーは溜まらず、他の指導員に暴言等問題行動をしてしまう。③気持ちをしっかり言語化すると感情制御の枠組みとして機能するが、その第1ステップとして顔カード、表情カードの利用による気持ち理解の意識化支援が効果的。こういう気持ちの時は暴言ではなくこうしてみようと代替行動支援も行い、できたら褒める。④出発点と到達点をしっかり握ることがキーパーソンの役目。行動始発のキューとそれを褒めること、感情制御のための感情ラベル化支援と褒めることが大切で、キーパーソン不在時のミッションもきっちり提示し、できたら再会時にまず褒める。不在時の問題行動については、他の指導員から予め情報を得ておくことは大切だが、本人からそのことを謝ってこない時は、こちらから

問い詰めたりしてはいけない。目撃していないことについての報告はハードルが高く、ウソや自己正当化のチャンスを与えてしまうだけ。自分から報告できたなら特に強く褒めるといい。キーパーソンは、こうした節目を押さえるのが大切で、いつも一緒にいなくても、他児のかかわりをしながらでも務まる。

#### 事例5：愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学校2年生男児。児童養護施設入所児。転校時に1週間、特別支援学級でキーパーソン(以前、別の児童でCS実施)支援をして、暴言、モノを投げる、鼻水を付けまくる、口に手を入れて吐いたものを付けるという行動は一旦なくなる。夏休みに帰宅して帰園後行動悪化。役割分担を明確化し、他児への受け入れ支援をしてもまだ問題が残る。

①支援学級をしっかりと再度、物理的居場所として、キーパーソンを人間関係の居場所として意識させるため、感情のラベル化支援を強化して、気持ちを言ってあげて、自己肯定感を高める居場所支援を行う。②「～したから～できたね」と具体的に良かった行動を言語化して褒める自律的行動学習支援を行う。こうした褒め方は低学年、発達遅滞のこどもにも必要。中学年では、気持ちの支援とわかってできる支援の区別と使い分けが必要。高学年では、自己評価の低下を踏まえて、「こういうのが向いてるよね」「これならできていくよ」と可能性を褒める。③キーパーソンの支援学級担任がミッションとして出したことを学級担任は先に伝え聞いておいて、それを重点的に褒め、できたことを先にキーパーソンに伝えてキーパーソンは先回りして褒めるという役割分担の連携化が効果的。知らなかったは禁物で、情報の共有化とツーカーの関係を前提に台本通りの演技が必要。④他児には、褒めることをそれぞれ見つけ、認めていることを伝え、そういう意味でこの子の特別扱いを認めていくという限界と成長を認めていく姿勢を促す説明が必要である。

#### 事例6：愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学校5年生男児。仕事が忙しい母親。何度も口バク、頬を膨らませる、鉛筆で机を叩く等の授業中の紛らわせ行動。立ち歩き。教師の指示も1対多では理解できていない。人のせいにする、何で俺ばかり責めると訴える、人にした嫌がらせを自分がされても嫌ではない、自分が行けなくても構わないと言い張る。ぶつぶつ文句を言い出すと人の言うことは聞けなくなる。こだわりなし。静かな環境が嫌い、ザワザワしているのが好き。

①ざわざわしていると気が紛れるのも、人のせいにする、何で俺ばかり責めると訴える、人にした嫌がらせを自分がされてもイヤではないのも自己防衛。自分が責任を負えないので他責、責められると自分を被害者視し、自分がされる想像をすることができない。ぶつぶつ言ってキレ出すと人の話が聞けなくなるのも自己防衛、シャットアウト。何を言っても無駄なので、クールダウンまで待つ。②クールダウンは、キーパーソンと1対

1になれる居場所、感情ラベル化支援ができる居場所で、自己肯定感を上げる**物理的・人間関係の居場所**(米澤, 2014a)。**③**指示がわからずやるべきことが見つからないので、紛らわせ行動をしているので、明確な1つの指示をして、それができたら褒めて**作業の居場所感**を養う。ドリル等の作業中心の授業が適切。**④役割付与支援**として、1日の、1週間の、1学期のと、それぞれの役割を与えて、それを褒める。この役割をしたい人と募集すると、できないのにしたい役割を望んでしまい、認められないとふてくされる、認めてもできないといいことはないので、教師ができる役割をあてがう。自己有用感が養われる。**⑤**「してあげる」「してもらう」関係の意識化のために、自己有用感、クラスのためにしてあげているという意識化と、それを受け入れてくれたクラスが自分にも何かを与えてくれたと意識できるように配慮する。具体的にしてもらったことしてもらい感を育むので**ペア学習**が効果的。一緒に活動してよかったと思える、世話をしてくれるペアとの意識的ペアリングを図る。

#### 事例7：愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学1年生女児。足をあげて座る。斜め座り。指吸い。腕を舐める。椅子漕ぎ。最近特に立ち歩きが多い。確認に教師のところまで来る。指名されても手を上げていないと拒絶したり、自信がなく、みんなの前では発言できず、教師に耳打ち。注意されると口答え。整理ができない。モノを大切にしない。人のモノを欲しがる。よく気がつくところや掃除のお手伝いもする。上靴を脱いで床に座り、座り歩き。裸足になる。遅刻が多く、生活が夜型。わざと道草して登校。母子家庭で母は厳しい。忘れ物も取りに帰らせるよう指示する。

**①**自信がないのに反抗的で、諸症状がよく出ている愛着障害児。母子関係の問題が顕在化して来ているので、多動が増加。キーパーソンの固定化意識から始める。大切なのは、**①キーパーソンと一緒にときには大丈夫という意識化②感情ラベル化と確認③させて褒めるという主導権を握る支援(役割付与支援=お手伝い等)④関わらないのに厳しすぎる対応も愛着の問題を生むが、優しく甘い対応でも関わらないとかかわり不足の愛着問題を起こす。ネグレクトによる愛着障害もそうである。**

#### 事例8：愛着障害への支援→小学校教師CS事例

小学校1年生男児。だらっとした姿勢。ふんぞり返り座り。起立の号令にも、中々立たず、注意しても言うことを聞かない。他の児童にも悪い影響を与えている。

**①姿勢の問題や集団的号令に合わせられないのは愛着障害。**そうしようとする意欲が育まれていない。**②**できないことを叱っても余計できず、叱ることでクラスの雰囲気も悪くなり、叱ってもしない様子を見せることで同調する児童も作ってしまう。高学年では、こうしたことで自分に注目させ、自分の力でクラスの動きを止めたという歪んだ効力感になってしまう。そこで、

**先手を打つ支援**を行う。先に横に行き、個別に小声で声をかけ、「さあ、立つぞ。おっ立たたな」と言いつつ立たせた後に号令をかけて一斉行動に繋げる支援を指す。個別に先に関わってさせて集団行動に誘うのがコツ。**③**「しゃべるな」という「～するな」の不適切行動の制止・抑制指示や「黙って聞きなさい」という「何もしないで」というわかりにくい指示ではなく、させないためには「これをしよう」と具体的指示をする個別の**具体的作業支援**で、結果的に不適切行動の生起を押さえるといい。

#### 事例9：愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学校2年生女児。母は離婚後再婚し別居2人のこどもあり。母方祖母が育てる。頑張っているときとそうでないときの差が激しい。拗ねると泣き止まない。給食を食べないことも。女性栄養士さんに抱っこを求める(担任は男性なので求めない)。目薬をさして欲しがったり、自分でさせたことを殊更褒めて欲しがる。あり得ないウソを平気で言う。埃がかかった板に自分の名前を自分で指で書いて他児が書いたと訴える(自作自演)。姿勢がだらっとしており、鉛筆舐め、消しゴムいじり、口を開ける、足をぶらぶら。上靴を半分を脱いでいる。できているくせにわからないところはないかとの担任の問いかけにたくさんわからないところを指摘する。

**①愛着障害。**見て見てというアピールが強い。本人の欲求がある前に**先手を打つ**。わからないところはないかと全体に聞くと本児に見て見てアピールをしやすい状況を作ってしまう。そこで答えても愛情は貯まらない。先に、「おっ、できてるな」とできてることを褒めておく。あるいはこれはこうするよと先に個別に指導してから、全体に聞いて、「〇〇ちゃんは大丈夫やもんね、さっき確認したからね」と合図する。

#### 事例10：愛着に問題のある児童への支援→小学校教師CS事例

小学校4年生男児。立場の弱い子には強気、強い子には従う。暴力、暴言。集中力を欠く。友人の足に引っかかってもその子がわざと足を出したと言い張る。時間が経つと落ち着くが落ち着くと他責的に凝り固まっていて謝れない。相手の立場に立てない。母は離婚し母子家庭。本児は母思いで母のことを語ると涙ぐむが母は気持ちをしっかり聴いていないようである。鉛筆の削りカスを貯めていて捨てられない。指が伸びきらずぎこちない動き。「～したらええやん」と何度も大声で叫ぶ。

**①母親のことは好きだが本人の望んでいる形で気持ちを受け止めてもらっていないという愛着の問題を抱えている。**それが削りカス貯めやぎこちない動き、暴言に出ている。本児の訴えに耳を傾けても他責的な訴えをするだけで、そんなつもりは相手にはなかったとわからせようとしても拒否し、教師をキモいと嫌うだけである。先手を打って、本児がいい気持ちになってる時、「今、嬉しいと思ったやろ、わかるで」と気持ちを言い当てる。問題行動の支援は必ず目撃した時に行う。目撃してないと



聞き出す必要があり、本児の供述に頼ることになるので力関係から本児が担任より上に立ち、ウソもつきやすい。目撃したら、本児が他責的に訴える前に先手を打って、「あの子が足を出したからこけたんじゃないよね。ついひっかかっただけやな、痛かったな」と先に状況を確定言明して気持ちを確定的に言い当ててしまうといい。これで主導権を握れる。「あの子が足を出してこかしたと言おうと今一瞬だけ思ったやろ、でもやってなかったよな。だからそんなことを言わへんよな、偉いぞ」と言えるような関係になったら大丈夫。**主導権を握ることが重要。**

#### 事例11：愛着障害への支援→小学校教師CS事例

小学校1年生男児。走り回って落ち着かない。教室や校門からの飛び出し。追いかけるとこちらを見ながら笑って逃げる。突然、大声で叫ぶ。モノをなくす。服を舐める。上靴、靴下を脱ぐ。寝転がる。高い所が好きで登る(非常階段ベランダ等)。冬でも薄着。一方でフードを被る。教師に抱きつく。教師にモノをひたたくられ掻き毟られたと被害妄想的に母に訴える。

①笑いながら逃げているのもわかりやすい愛情欲求。こちらが違う行動をして叫ぶとどうしたのと近寄ってくることからもわかる。抱きつきについては、要求通り抱くのも、だめと突き放すのもよくない。要求通り抱いても満足を学習できず、こども主導権の愛情付与となり効果が少ない。突き放すと拒絶感を与えて行動が悪化する。抱きつきたくなった気持ちを察知して先手を打って、「ちょっと寂しくなったんや」「先生好きなんや」と感情のラベル化をし、「そういうときは、握手するんだよ」と「好き好き」といいつつ、フリフリ握手をしっかりと、「ほら、先生と握手すると気持ちよくなったよね」と気持ちの変化が生じたことを強調する(誰と何をしたらどういう気持ちになるかの学習)。高い所に行く時には、それよりしたいことに誘ったり、キーパーソンの作ったものだよとか言って価値付けを変えるといい。②全体指示したら必ず、アリーナ席に指定した本児に個別指示をして確認、不適切なことをした時も必ず、気持ちを聞き、どうすべきかの1対1対応・個別指導。③クラスの他のこどもには、叱って行動を変えられるこどもには叱るが、まだ叱ってもできないこどもには叱らないが、それは放置ではなく叱るとできるこどもにするために必要なことだとしっかり教える。そのために個々のこどもも本児にも具体的行動を褒めて強化するとともに、できていることを褒めて自尊感情を高め、見てできたことを褒めてモデル学習力をつける。

#### 事例12：愛着障害への支援→情緒障害児心理支援施設SV事例

中学校1年生女子生徒。幼少期に身体的虐待を経験。小学校時代は、モノを与えられる養育。小6のとき、義父の性的虐待の疑いで措置入所。指導員にモノをあげることで喜ばれようとする。気持ちを言葉で伝えるのが苦手。指導すると「責められた」「うざい」と嫌がる。母は義父との関係作りのみに関心。

①愛着がしつけという名の虐待とモノでの関係にすり替えられており、そのことが自分の感情認知発達に悪い影響を与えている。悪いことをすると気持ちを確かめずただ身体に罰を与え、いいことをすると褒めて気持ちを受け止めずにモノという報酬を与えるだけであり、報酬のみが行動の目標となっているから、モノをあげたがる。だから気持ちを他者に伝えられない。②モノをあげることで満足する行動を修正するには、キーパーソンは、それを拒否するのではなく、その行動は受け止めるがモノをもらってありがとうとは言わず、それをくれようとした優しい気持ちが嬉しい、それを作ろうとしてくれた気持ちにありがとうと言いつける。そのことで徐々に本人はモノから気持ちに焦点化できる。モノを欲しがるときも、それにこめた気持ちを強調して、「ありがとうと思うから」「嬉しい」からと言語化してから渡す、作ったモノをあげるならできるだけ一緒に作ってそのプロセスを見せてからあげる。こういう**気持ちへの焦点化シフト支援**が必要。キーパーソン以外の指導員は受け取らない回数を少しずつ増やしてキーパーソンにあげてという方向に持っていく。③学校は、本人の所属しているクラスで男子生徒が非常勤講師のトランプを隠して亡くしてしまったのをそれを止めなかったクラス全員の連帯責任だから弁償せよと本人に強要し、本人は納得できないと指導員に訴えているが、学校の対応は言語道断。気持ちに焦点化しないといけないのに理不尽なモノへの焦点化を促しており、納得できない本人に無断外泊以前にしろなど関係ないマイナス点を持ち出して説得しようしているのは全く論外。こういう教師には本人に聞きにいかせず指導員がしっかり対応する。学校が対応を改めないなら、本人が納得する形で収めたように本人には理解させる方がいい。④気持ちを受け止めるには感情のラベル化を行うが、当該生徒も言語性IQが75、動作性IQが96と低いので、①まず感情には快・不快があることを「よい感情」「よくない感情」で2分し、どっちかを意識させる②「よい感情」は嬉しいと握手したり万歳したりわかりやすい行動とセット化する**対連合学習**を行い、「よくない感情」は悲しいと抱きしめて辛かったねと受容体験とセット化する**対連合学習**を行う③「よい感情」はやったねという気持ちからやる気がでるねと何かをする気持ちを促す、もう一度それを一緒にしようねと促す、「よくない感情」は暴力、暴言という衝動的行動と間違った**対連合学習**が生じていることが多いので、こうすればすっとするよという代替行動支援をすることでその対連合を剥がし別の望ましい行動と**対連合学習**する。⑤事実を問うとこどもが主導権を握りやすいが、事実を問わず気持ちを察知、言語する支援がキーパーソンが主導権を握ることにつながる。

#### 事例13：愛着障害児支援→心理療育施設SV事例

小学校5年生女児。児童養護施設から措置変更。性的発言も多く、問題意識が希薄で男児2人に性的いたづらをされても笑って附いていく。食事マナーが悪い。玄関から人が入ってくるか不安がる。嫌なことは聞かないふりするが、欲求を通したい時は執拗に甘える。勝手な解釈で他児とトラブルになる。母はネ

グレクト系で男性関係も激しい。知能検査wisc-IIIで、言語理解 82、知覚統合 79、注意記憶 88、処理速度 128で、単語・絵画完成・絵画配列・組み合わせ・迷路がWで、符合と記号がS。

① 枠組みのなさ、見通しのなさによって、高不安な特性を持つ愛着障害児である。ADHDではない。見かけN字に近く衝動的と診断しやすいが、注意記憶は少し高めで、枠組みが必要な下位検査が苦手。気持ちに乗っていた別の知能検査では、注意記憶は 115。ことばで説明するときは短く、1つ1つ区切り、わかりやすい枠組みを呈示する。視覚的記号の処理が得意なので、そうした記号を手がかり、行動のサインとして呈示する。② キーパーソンが主導権を握る感情ラベル支援③ 本人訴えの欲求や暴力・暴言は受け止めないで、クールダウンをして逸らす。キーパーソンが後で集約・振り返る。④ 不安を低減するには、不安なものは大丈夫と指摘してはいけない(余計、不安なものに意識を焦点化してしまう)。人間関係の居場所としてのキーパーソン、あるいはキーパーソンと一緒に作業の居場所を確保し、わかりやすい枠組みと見通しを与える指示をし、できたら褒めるという安心の関係を作ると不安の発生は低下する。⑤ 本人が訴える前に気持ちを察知するために、振り返りの時の気持ちの把握に努める。性的問題やその問題意識の低さは、高不安と枠組みのなさという脆弱性と愛着障害の結果生じているが、とにかく構ってほしい、嫌なことされても構われた方がまだましという思いを払拭することが大切。そのために、キーパーソンに大切にされているという思い、キーパーソンが大切だという思いを育むことが肝要。あなたのことが大切なんだと折りに振って伝えることが必要で、自分を大切にしろというメッセージは往々にして届かない。自分を大切にしてくれる人がいることに気づいて始めて自分を大切にしたいと思うようになる。

## ② 自閉症スペクトラム障害＋愛着障害

**事例14：自閉傾向・愛着障害傾向児への支援→保育士CS事例**  
年中児男児。自閉傾向が強く、独り言、「バカモン、カツオ」等のエコラリア、奇声。他児の発表を聞かない、全体指示は入らない。突っ伏す。足揺らし。フルーツバスケット等の活動では、座っていた椅子にまた座ろうとしてダメと保育士に言われるとバカと暴言を吐く。やりとり遊びができず、お店屋ごっこでジュースをくださいと保育士に言われても違うものを出し続ける。保育士によってはどこまで許されるか試し行動。

① ルールが理解できない、やりとりができないという自閉傾向にも、1対1の支援が必要だが、愛着の問題から来る暴言、暴力にも1対1の対応をする保育士との関係での「こうしよう」という主導権を握る支援が効果的。加配支援の保育士に都度これをしていいか確認するのは、自閉傾向があるのに参照視できているのではなく、愛着障害による都度確認。怖い保育士には確認し、いけるかなと思う保育士には試し行動が見られる。

### 事例15：自閉傾向のある愛着障害児→幼稚園教師CS事例

年長男児。感情的にパニック行動が多発。飛び出し、うろつき。ぬいぐるみをたたきつけたり、鉄砲の代わりにしたりの攻撃性が高い。集団行動ができない。付き添い補助の教員が1対1で対応。段ボールによる囲いも作って居場所を確保している。

① 環境の構造化のみや本児のしたいようにさせ後追いするだけの支援では行動は改善しない。② 行動のスイッチを使う。身体の一部(指・肩)を押したら飛ぶ、廻る、笑う等の行動を教えてできたら褒める支援をすると落ち着き、大人の声かけに応答するやりとりができる。③ 行動のスイッチを使って、「させて褒める」関係で先手を打つ行動の構造化を行う。不器用な行動支援にも行動スイッチによる行動の分節化と対連合学習(こうしたらこうすると小さい行動に区切る)が有効。

### 事例16：自閉＋愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学校5年生男児。母は熱心だが、こどもは言ったことをしない、聞いてるのかわからないと支援の手立てを見い出せていない。やりたいことを優先。キャラクターの絵を描くのが好きで何度もどこにでも書く。時間通り行動できず止められない。肩たたきで切り替え支援。気持ちの波が大きい。「今の何や」と高圧的に叱ると「何もやってないし」と逆ギレ。「最悪や」と叫ぶ。授業で指名しないとふてくされるが、誰の後に指名すると予告すると待てる。結果を考えず突発的に行動。悪気なく女子更衣室に入る。ボールを投げること、ダンスが苦手だが、短距離走、競泳は得意。ハイテンションになると騒ぐ。

① 協応動作が苦手、時間通り動けない自閉・いい加減にしていまう、気分のムラある愛着障害の攻撃の問題があり、高圧的叱咤でパニック攻撃する。行動のスイッチ・一緒に活動を共有して感情を共感する。

### 事例17：自閉傾向がある愛着障害児→小学校教師CS事例

小学校1年生女児。教室の扉の鍵を閉めて廻る。大声の独り言。苛つきやすく、すぐに机を叩いたり、他児に暴力。道具箱の中身の並べ方にこだわるが、いらいらするとバラバラに投げてしまふ。したいことができないと暴れる。

① ADHD診断が出ているが自閉の愛着障害。こどもの欲しがっているタイミングとズレると愛情を与えても受け取れず曲解したり、不満だけが高まりやすい。従って、母親の対応がそれだけみると不適切でなくても愛着の問題は生ずる。また、ズレが溜まってくると暴言・暴力が出やすく、そうしたこどもの扱いにくさから、親のいらだちからくる身体的虐待、どうしてもなさから来るネグレクトを生じやすくなる。② 制止学習は自閉特性でも愛着障害からも大変難しいので、やめる、しない学習ではなく、これをしようという別の行動の学習、自立学習に誘

い、結果的に制止の学習をする方法を探るといい。ADHDとしての授業はその学習効果を上げるよう利用。③個別に予め1対1で指導、実施したことを、全体でするようにして、関係づくりにも利用しつつ、予定不安を下げ、イライラ感情が発生する余地も下げる**予習支援**を実施する。

#### 事例18：愛着の問題を持つ自閉傾向児→小学校教師CS事例

小学校1年生女児。鉛筆を握り持ちで、字の書き順を逆さまに下から書く。偏食。おにぎり・ウィンナー・からあげしか食べない。授業中、友達の言ったとおりの発言を真似てしたり、関係ないものを読み上げたりする発言。幼稚園の頃は、階段からともだちを突き落としたりした。今でも叩いたりする。大好きな男の子を嫌がられてもしつこく追いかけて回す。友達がタッチしただけでも叩かれたと言いつける。叱られると目をぐるぐる回す。3人きょうだいの長女(弟2人)。当番の仕事はできるが、掃除の場所がわからずうろろしていたことも。大声・奇声あり。こちらを意識している。母親は頼りない感じで幼い感じで、参観日に今日の予定を配布してもどこを見ていいかわからない。

①字を逆さまの書き順に下から書くのは、前にモデルの親や教師が居て、その書き順をそのまま真似ている場合だけでなく、字を自分から見ていって下から見ていくのが視点変換できない見方であり、友達の発言をそのまま真似たり、違う関係ないところを読んでしまう発言も自閉の特徴。母親は適切なわかるための仕切りの支援ができておらず、愛着の問題を持つASDである。だから執拗に男の子を追いかける。母も自閉系の問題を持っていると思われる。わかりやすく1つだけ伝えるといい。

②捉え方の支援(友人の行動はこういう意味である)と代替行動支援(こういう時はこうしなさい・好きだったらこうするんだよ)をして対人関係トラブルに対処。③**ここだけ見て・こういうことだよ・これしよう支援**をして、見るべきところを教える。恐怖症の反応をして何かを怖がる子どもにも効果的。気持ちはしっかり言ってあげて、目的をしっかり納得させる。「ここを見て!ここは見えないで!→こういうことだよ(こういう意味だよ・このためにするよ)。→これをしよう」の認知・目的(意味・気持ち)・行動の3つを対連合学習する方針が有効。自閉なので、それを宣言して実行すると定着する(給食などはニンジンも食べると宣言して食べられるモノが増えている)。こういう子どもが高学年になった時にも有効で、頭ごなしにダメ!と叱るとパニック的攻撃行動をして暴れる。

#### 事例19：自閉+愛着障害児→小学校教師CS事例

小学校3年生男児。児童養護施設在籍。叔母の家に外泊した際も兄と町をうろつく。ADHD診断。記憶力がいい。発想が大人びている。自分の発言が間違っていたと言われたり、授業中、指名されないと怒る。モノをよくなくす。待つのが苦痛で読書したり絵を描く。頭ごなしに叱られると逆上して暴れる。こう

いうことをしたのがよくないと正論で説得しても聞き入れないで、「俺はこんなに我慢してるのに先生が俺を怒らせた!」と叫ぶ。困ったら泣きながらキレる。飛び出し。しばらく一人にすると落ち着く。怒ってくると口頭で説明できないくらい感情的になるので筆談で対応。うまくやりたい、失敗したくないとこだわる。ここまでやろうねと決めたことは時間が過ぎてもやり通す。板書の書写はできにくいので、プリント書写で対応。

①感情が混乱しパニック的攻撃がでる自閉+愛着障害でADHDではない。感情のラベル化支援が必要で、気持ちがわかるだけでなく、気持ちを教えてあげる、こういうことをするとこういう気持ちになる、キーパーソンと一緒になら、その気持ちが不快感情なら乗り越えられる、快感情なら余計嬉しいことを学習するよう支援する。また、できる約束を1つしてできたら褒める支援も実施する。認知を逸らせる支援も必要。②書字障害支援として、手本を使って枠組み支援

#### 事例20：自閉傾向のある愛着障害児→小学校教師CS事例

小学校4年生女児。自分のモノはきれいに並べて一切使わないこだわり。他児のモノを取っては窓から落とす、他児の定規を窓ガラスを閉めて挟んで割る、他児の定規にコンパスで穴をあける等壊す。セロテープにボンドを付けて他児の机に貼る。隣児の机で作業する。すり足で歩く。椅子を潰ぐ。他児への反応が敏感で、暴言、暴力が多い。他児を追いかけて回して反応を楽しむ。問題回答の間違いを認めないので学習が進まない。役割、当番の仕事も嫌がる。しつこくいうと怒る。母は本児の訴えがあるとすぐにクレーマー的に学校に怒鳴り込む。本児の肩を叩いて「これいいや」と言ったことを暴力と訴えて怒鳴り込んできた。その様子を本児が見てから、教師に反抗することや暴力行為が多くなった。母は子どもへの関わり薄い。絵や工作好き。

①こだわり、自分のモノは大切に使うが他のこどものモノを壊す、誰が偉いかの地位に敏感等、自閉系の愛着障害である。だから攻撃性が激しい。本児との関係をもう一度、主導権を取り戻す形で、させて褒める。役割も次々の交替するものだから本児はやりたがらない。しないなら出て行け等の指示は、本当に出ていったりして裏目にでる。②1つだけ約束を決め、役割を決め、それをしたら褒める、ご褒美は好きな作業を認めるという図式を確立する。自閉だから1つしか約束はしてはいけない。

#### 事例21：自閉傾向のある愛着障害児→特別支援学校CS事例

高等部1年生女子。母は教育熱心で力をつけさせたいと習い事、手伝いの義務化等を強いる。いじめをしたとの訴えを受けたときも20日謹慎と休ませる。学校へ来ると必ず折り紙をする。特に家で叱られた時はひたすら折り紙。ポケモンキャラ人形をいつも7つ持っている。「自分なんて最低最悪人間」という一方で、他の子をカス呼ばわりしたり、仲がいい子の代わりに相手を抓ったり、悪いところを指摘。敵味方がはっきりしている。



人に頭から突進体当たり、モノ隠し、閉じ込めしたりする。不安時には、爪に爪を入れ込む。注意するとチックが出たり威嚇。IQ56。集団に入れない。気持ちの切り替えも難しい。

①移行対象のモノへの依存、作業への依存があり、自己肯定感  
は低いのではなく、どうせ最低と言われるの意味で、親や弟から  
低められていることへのいらだちが、他者への蔑みや攻撃に出  
ている。爪入れ込みや突進がストレスの現れ。②集団に入ろう、  
～してはダメという指導は余計、いらだちを高め、ストレス反  
応を起こしやすい(チック・威嚇等)。～でいいよ。それし  
てると安心やねと認められ感を感じさせる支援が必要。そこ  
から、～していいよ。今しようかと誘ってできたら褒める支援  
につなぐ。不適切な行動をしても、そういうことをすると人は痛  
いよという指導は入らない。そのときの気持ちを察して言語化  
して伝える(こんな気持ちやったんやね)。③不適切な行動をや  
めさせなければ、やめなさいは不適で、その代わりに別の行動  
を定着させて、結果的にその行動の生起確率を減らす代替行動  
支援が適切。好きなモノ、グッズを握って安心するのもいい。  
しっかり手をつなぐのもいい。手を繋ぐ際、女性教師は普通に  
手をつなげるが、男性教師の場合には握手形式を使う。モノを  
渡す行為でも落ち着きやすい。④安心できる居場所を感じられ  
るようになると、不適切行動や他者への蔑視・威嚇も減り、集  
団にも入れる意欲も出てくる。愛情の器に溜まらないとそうし  
た行動変化は見られないので、出てくるまで待つ支援が必要。  
⑤理解力が乏しい高不安の子どもには視覚化支援が有効なのは、  
言語支援は、自己が見えないので、自己意識と他者意識を同時  
に感じるができないし、それらは認知的負荷も高く困難。  
行動を絵にして示すと、していることが見え、その際の自己の  
気持ちを言いながら他者意識も同時に持てるという第3者視点  
に立つ視点効果が得られる。行動修正の際もこうした絵による  
説明で、あなたがこうすると相手はこう思うと伝えると効果的。

#### 事例22：自閉傾向のある愛着障害児→中学校教師CS事例

中学2年生男子。集団に入りにくい。入学式や体育館行事に入  
れず、周囲をうろろする。うろろしたくしてしているのでは  
ないと支援担任に言った。横で見えていいよと支援担任に  
言われて体育館に行ったのに、指導教員から並ぶように言わ  
れて飛び出してうろろする。ざわざわしている雰囲気になら  
ない。奇声。定規いじり等の常同行動。電車が好きで詳しい。  
絵を描くこと、塗り絵が好き。予定が変更されると暴れる。勝  
ち負けにこだわり、卓球大会で、急に対戦がなくなって予選通  
過できないとわかると暴れる。テストの結果も気にしていたが、  
義父が気にしていないと伝えると落ち着いた。聞き違い、思い  
込みとも多く、からかわれたと思うと興奮して、のこぎりを手  
にして威嚇する。刃物を持っていることで強いと意識する。相  
手によって態度を変える。強く叱られると泣いてパニック、な  
ぜ怒られたかは後で冷静になるとわかるが、義父にいつもこ  
うして叱られたのがイヤと言えた。義父は厳しく叱る上に、本人  
への愛情がうすい(本人だけをおいて他の家族で遊びに行く等)。

WISC-IIIでは、VIQ=87 PIQ=97 AIQ=91。理解・類似・知  
識・積み木模様検査がW。絵画配列はS。

①支援担任との関係はできているので落ち着いてきている。支  
援担任がキーパーソンとして更に機能するように強化する。自  
閉傾向が強く、通常学級教室では、してもいいことを提示して、  
作業の居場所を確保する。視覚呈示も効果的なので、ドリル作  
業、視覚による予定通知支援も行う。予定変更は支援担任を通  
じて、予め伝え、無理だったら支援学級でいることを認める。  
②自閉傾向があり愛着障害の子どもに特有のパニック攻撃行動  
が発生しないようにするには、問い詰めない、追い詰めない。  
クールダウンの場所を支援学級に確保する。③集団への入り方  
の支援が必要。体育館等に参加する時は、支援担任から、1つ  
だけしてくることをミッションとして出し、それを体育館指導  
の教師に伝えておき、それをしたら帰っていいと指示して、戻  
ってきたら、温かく迎える連携が大切。予期せぬ指導をされて  
支援学級に帰ってきたあとも、「もう行けるか」とうながすので  
はなく、「○分までゆっくりしようね」と目標を確認してクール  
ダウンする。④友人の言動の受け止め方、伝え方をキーパー  
ソンが橋渡し支援する。⑤宿泊・外出時も、キーパーソンが付き  
添い、常に、半歩先の指示をし、いつでもわからなければ聞け  
るように支援する。いつも付き添うことが無理なら、行程を図  
示し、都度、すること、してもいいこと、してはいけないこと  
を明示する。また、それをしたくないときは、こういうショ  
ートカット、別行程が可能であることを伝える。

#### 事例23：自閉傾向のある愛着障害児→中学校教師CS事例

中学1年生男子。興味のあること(手で造るもの：工作・絵を描  
く)には意欲があるが、集中力・持続力がない。気になると一方  
で気が済むまでやらないと気が済まない(黒板消しなど引き受  
けたら止まらない)。類似行動への般化ができない(Aさんに消  
しゴムかすを投げないと指導すると消しゴムかすの代わりに紙  
くずを投げるか、Bさんに消しゴムかすを投げる)。男性教師に  
は低姿勢、女性教師には高圧的。自分は大きな音をたてたり大  
声を出す、他人の音に過敏で攻撃する。男子生徒に抱きつい  
たり耳を噛む。着替え時に下着だけでうろろしたりパンツを  
さげて見せる。床に寝転ぶ。卑猥な言葉を繰り返す。

①女性担任をキーパーソンに、男性教師を制止役にして支援。  
最初、男性教師を忌避していたが、女性教師と懐くにつれ、男  
性教師に制止されることも喜ぶようになった。女性教師は、気  
持ちが高ぶると静かな部屋で1対1で気持ちを受け止め(わか  
るよ)というクールダウンをし、1日1つはがんばることを決め  
て(がんばりカードも用意してクリアしたら帰れる)、できたら  
褒める支援と、周りの生徒にも「がんばるために大目に見てあ  
げて」との受け止め支援も実施。1対1の関係をわかりやすく  
形成することができたのは、わかりやすい世界と役割を教師連  
携でできたことと、不適切なことを「してはダメ」という指導  
をしても意味がないとのアドバイスを受けて、結果的に不適切

な行動をしなくなるように別の行動に誘うために「これしよう」と誘い、できたら褒める、認める支援をした。②学校へ来たら、まず「来たよ」と女性教師のところに報告に来れるようになった。これは愛着形成ができつつあることの証拠。できたことを報告できると探索基地機能だが、学校に来たことの報告であれば、これは安心基地機能の確認で、また愛着完成ではない。③午前中の登校は厳しい。他の教師に叱られることが多く(他の教科の教師とは連携がまだ不十分で、不適切な行動をすると叱られている。対教師暴力もあったりして、それは母親の意識化にはつながっている)、本人もゲーム等、昼夜逆転生活のため。美術や技術等の好きな授業には来ている。また、女性教師の注意にも一旦は、うるさいとか言うなよと従わないが、その後は従える。愛着形成はできつつあるが、まだ100%でない。朝早くから来させることは、来たけどダメだったという失敗体験を増やすだけなので、目指さなくていい。必ず授業に参加させようとしてできない、失敗する、教室にいても楽しくなく何もしないでいるだけという体験はしない方がいい。通常学級参加がダメだったから取り出し、支援学級(本生徒は在籍はしていない)にという対応は、失敗体験の後で、二番煎じとなり、効果がない。初めから取り出すか、支援学級での活動を組み込んで、できたという気持ちを感じることを優先する。④朝、友達(と本人が思っている)男子生徒に遊ぶつもりでちょっかいを出した。嫌がられていることは察知できず、昼にその子に会った際、その子から暴言を吐かれて、怒って殴りかかり執拗に殴り続けたことがあったが、これは、自閉傾向(止まらない・特異な認知)から来る認知の歪み。いきなり寄っていくと嫌がられ、そのことが後で暴言として現れている。暴言されても振り返る等の通訳=橋渡し支援が必要である。また、パニック攻撃行動(自閉系愛着障害の特徴)時には、場所と認知を逸らすクールダウンを実施した後で、そうしたくなった気持ちをしっかり聴く、言えない時は言ってあげることが大切。⑤理解の不十分な他の教師との関係作りを今、実施することはまだ適切ではない。女性教師が立ち会えるときの橋渡しは実施しているが、このように関わりなさいという指示ができて他教師との関係づくりにはまだハードルが高い。それは、そうすることでキーパーソンとの関係悪化(先生の言う通りしたのにできないとか、見放されたとか思う自由度が残っている)の可能性があるから。次年度に備えて、他の教師との関係作りをしたくなるが、それは慎重に行うべき。今年度にそれができなくても、今年度、キーパーソンと十分な関係を結ぶ方を優先すべきで、そうした関係を一人の人と結べたという経験の方が、いろんな人と少しずつ関われるようになったという経験よりも価値がある。学年終了時にできたことを振り返り、「こういう時にこういうことができるようになったね」と整理して、「こういう時にはこういうふうにやろうね」と伝え、新学年には、それを新担任に引継ぎ、本人の前でも、3人で確認するといふ。

#### 事例24：自閉傾向のある愛着障害児→小学校教師CS事例

小学校5年生男児。けんかも強く口も立つ。こだわりがあり、

嫌と思う相手には執拗に攻撃。自閉傾向の転校生にも先生を取られると思って、あだ名(寄生虫とかじゃがいもとか)、悪口を言わないではいられない。注意するとその子の肩を持つのかと抗弁。したことは後で詳細に振り返れるが、興奮時には止められない。人懐っこい笑顔だが、興奮すると表情が激変する。本は好き。音読も上手。ipodを持ってきた校則違反でも見つけた先生が悪いと抗弁。授業のお手伝いは喜んで(理科係等)。小3時、WISC-IIIで、言語理解 100、知覚統合 72、注意記憶 105、処理速度 103。組み合わせ・積み木模様、絵画完成、類似がW。母は口やかましくチェックが厳しい。父母の教育方針が食い違う。母は、父に任せるといいとの担任のアドバイスをバカにしていると捉えたり、祖母が重いと訴える。

①興奮時には衝動的だが、後から振り返ることができるのが自閉+愛着障害。衝動性が押さえられないのは、知覚統合の弱さによる枠組みのなさも寄与。②本児は教師を母親のように慕っており、役割を与えて褒めることで関係性を確認していく支援が効果的。それが本人にとってもわかりやすい枠組みとなる。この役割にはこういうことが必要と学習する。また、問題を起こす他児の受け止め方もそうした役割で教えていく。ここには気にしない、これを見ろといい等。すべきこと、してはいけない約束は自閉なので、1つだけに限る。一々すべてに注文つけるとパニックを起こしやす。③母親には、こうすべきという支援はしてはいけない。愛着障害児の母親も愛着に問題があり、いろいろ家事をしてくれる、自身の母、すなわち祖母が口をはさむことを重いと表現していることでもわかる。父親に任せる=自己の否定と受け止めるように、自己防衛が強い。従って、母のがんばりを褒める中で、本児の成長について、どうすればどのように成長しているかを伝えていくといふ。

#### 事例25：自閉傾向のある愛着障害児→幼稚園教師CS事例

入園当時、ふらふら立ち歩く。しゃべりだしたら聞いてもらえるまでしゃべり続ける。身体が揺らぐ。教師にべたべたと甘えにくる。モノをさわりながら歩く。舐めたり、つばを垂らしたりする。教師の見えないところで、便器にモノを突っ込んだり、モノを壊す。中庭を転がったり、外ではいつも膝をつく。くるくる回ることが多い。服をたたむときは丁寧に折りたたむ。母が迎えに来るとわざとおしっこ洩らしたり、していなかった遊びを始めて帰ろうとしないで母に「どっかへいけ」と暴言。母は振り回されている感じで、家では、噛む、机の上を飛び歩く、下半身裸で飛び出す等の問題行動続発。母は発達障害を疑い、医療機関を受診し、安定剤を処方されて、少し落ち着いたと喜んでいる。しっかりかかわろうとできない様子。観察者のメモに気付いて何を書いているのと聞いてくる。4歳児のお兄さんということばかけをしたり、褒めると言うことを聞かぬが、こちらが見ていることを意識するとできる、見ていないと悪さをする。

①母親は厳しいしつけはないが、本人のわかってほしいという



気持ちに寄り添うかわかりができていないので、本人はこっち向いてと不適切なアピールを多発して混乱している愛着障害。受け止めてほしいから大人の行動をよく見ているし、知的に高く質問する。回るところ、服のたたみ方等、自閉的であり、ADHDではない。②本人のアピールから出発する行動に褒めても効果は少ない。こちらから行動をするように指示してできたら褒め、教師と一緒にできたとき気持ちを強調し、役割を与えたりして落ち着く枠組みを提供する。知的に高い愛着障害児には役割付与支援が効果的。③母親のお迎え時の不適切行動にも、予め、こうしようと教師がミッションを与えておき、「それはだめ」と制止するのではなく、「こうしようね」「こうするんだったよね」と約束を確認する。母を見たら、母にアピールしたいという気持ちが出るので、母から切り離して二人きりで確認。④母には無力感があっての投棄と思われるが、園で、「このようにしたらできるようになった」と結果だけでなく手立てと結果の両方のプロセスを伝え続けることで家でもやってもらえることを期待する。可能性は小さい(障害受容のない母や関わり無力感を持っている母の場合)が、こうした母に「～したらいい」というアドバイスは効果がないばかりかそうは絶対しない、やれるか！という思いを産み、逆効果である。

#### 事例26：愛着に問題を持つASD児→幼稚園教師CS事例

①3歳8ヶ月の年少児男児。独り言が多い。話を聴かず歌い出す。ストローを噛む。ロッカーに入り込む。ドアを必ず閉める。落ち着きなく、次々におもちゃで遊んでは動き廻る。モノを貸せず、順番守れない。取られたと訴える。やりたいことしかやらない。やめさせようとするとうパニックを起こして暴れる。スモッグを着たがらない。トイレ失敗多い。母も強く叱る。②年中児となった時、年少のクラスであるはずとこたわって怒る。集会などで講堂に入れないで行かないと主張。朝の体操、マラソンは嫌がってしない。ただ、教室で残るのではなく、園庭までは出てくるようになる。ルールのわからない遊びには参加できない。園外活動などでは教師にまわりついたり、イヤイヤアピールが多いなど、母が妊娠中は特に不安定だったが、妹が11月に生まれると、2週間はお飯を食べたくない等のアピールがあったが、兄としての役割をもらい、お世話ですぐに安定できた。5歳3ヶ月現在も、足首を振る常同行動はあるが、椅子を持って彷徨う行動をしなくてもすぐ教師のところに戻ってくる。そばに教師が座るともたれたり、後ろから抱きついたり胸に顔を埋めたりする。保育活動後は椅子に登る行動。球根植えの時も集団から少し離れたところにいるが、離れない。友だちともやりとりできている。球根を貰う順番も待てる。土を入れたこと、球根を植えたことを「一杯土入れた」「できた」と教師に見せる。帰っていいかも確認している。ただ、水やりは時間がなくて教師がしてできなくて不満が残る、教室に帰って上靴を履かず給食食べないアピールをした。「やらない！」「やろう！」とやりとりになることがまだある。お世話をしてくれる女兒の言うことはよく聞く。③年長となり、年長という役割の意識化もでき、集団での行動

に参加できるようになった。並ぶ時には女兒がしっかり連れて行き、教師は先生の後ろと場所を指示してつかませる支援。集団でのダンスは1テンボずれる。ぎこちない身体の動き。身体の向きがわからないと教師がすぐ個別支援。トイレで足をぬらした時も、目撃した教師からの指示で本児が担任教師に着替え許可を得てから着替える支援。教室での発表後は、椅子の上に立ち上がり、足伸ばし屈伸の常同行動。指吸い、爪噛み。腰浮かせ立ち上がろうとすると隣の女兒がしっかり手を握って止める支援。縄跳び等の苦手なことはしたがらないが、先生が言うなら仕方ないとさか上りはできるようになった。嫌なことは明日やるといい、宣言したらできる。教師が明日は行事でできないと説得すると午後にははすと言ってできる。友達との関係はまだ幼い部分が多く対等の遊びにならない。

①①愛着に問題のある自閉。スモッグを着たがらない、着てもすぐ脱ぐのは、着る必然性が納得できず、自分のものという意識ができていないから。嫌がることを強要してはいけない。何のために着るのか、いつ脱いでいいかをわかるように伝える。「お絵かきするから着ようね、終わったら脱いでいいよ」等。②暴れたらその場から連れ出してクールダウンし、「これが嫌だったんだね」と気持ちをしっかり言う。決まった時間に自分で保育室を出て帰ってくるのも認める。モノに執着したりして友達に貸せないときは、他のことに気が向くように逸らす支援。③出来たときに「できたね！○○マンだ」等、できたことにラベル付けして、その名前もしくは好きなキャラクターの名前で意識付ける。④物理的居場所(マークをつけて専用の椅子)・作業の居場所(これはしていいよという行動を認める)・時間の居場所(活動予定を事前に知らせる)・人間関係の居場所(～がイヤだったんだよねと気持ちがわかることを伝える。先生と一緒に気持ちいいよねと伝える。約束をして守ると褒められることを確認。イヤなことも大好きな先生のおかげだから頑張っねと、まあいいかと聞いてくれる関係)。⑤スモッグは2学期から着られるようになり、順番も待てるようになる。少しでも汚れるとすぐ泣きそうになって訴えて着替えたがるが、気持ち悪かったねと気持ちを言ってあげると機嫌が治る。パニックもほぼなくなる。しくしく泣くことが出てきた。混乱していた感情パニックが整理され、感情発達した証拠であり、また、先生の前で泣けるという信頼関係が出てきた証拠である。②①教師を人間関係の居場所として意識しているから、立ち歩きはなくなり、ふらついてもすぐに教師のところに帰って来て甘えられる。何もすることがないとき、常同行動や危険行動が少し出る。ルールの理解は難しいので、1対1支援(各行動を個別に支援)が必要。②体操、集会等、嫌がる行動を誘うのは1回だけにする。しつこく誘うと誘われたのに「しなかった」「できなかった」という嫌な思い、できなかった感だけが残る。よく事後に「できなかった」と本人も叫んでいる。「やらないとだめ！」はもっての外。こういう場合、やりたくないなら、「これをしよう」とできる別の行動をミッションとして与える。教師の指示で出来たという経験が積み重なる最終ミッションであるやりたくないことをする意欲に繋がるステップとなる。無理

矢理やらせたり、叱ったりしても、その最終ミッションから遠ざかるだけで逆効果。やれることをやるとき、行動のスイッチを付加して、「○○のサインがあれば、これしよう」と連合学習しておくと、支援しやすくなる。③先生の言うことなら嫌でも聞けるよという人間関係の居場所効果を背景にした、行動付加支援ができるようになると完成である。そのためには役割付与支援を使う。水やりのときは特別、この子に水やり役を与える儀式をしてさせるといい。妹の世話という役割がわかると落ち着くし、お世話をしてくれる女子のことが好きでその子のいうことはとてもよく聞くように「される」役割も大切。このことで当該女子の効力感も育てられるので、しっかり褒める。④友人との関係意識ができており、集団に完全参加ではないが、意識して仮参加できている。教師への報告も友人の行動のモデル学習によって促進されている。橋渡し支援をしていく。

③①昨年の1対1対応の教師は副担任として補佐しつつ、新しい担任と人間関係の居場所を作っていて、非常に落ち着いてきた。できないことを無理にさせようとして、できない、叱られたという思いを本人に持たせることなく、「マラソンは嫌なら、しないでいいので、座ってマラソンを見よう～できたね!」と、できることをさせて褒めることでできた意識を強めたこと、本人に役割意識を持たせたこと、納得できればするし、それを宣言してさせてという自閉傾向の特性を踏まえた支援ができている。②集団活動に参加でき、その参加への支援は、教師が先手を打つ支援ができている。また、世話係のサブ・キーパーソンとしての女兒のサポートが大きい。こうしたペアによる支援は効果的。教師間の連携もできている(ある教師の指示が別の教師の受け止めと異なることのないよう)上に、基地機能を持つ担任教師に確認をとることは、愛着形成の上での報告できる関係づくりとしての探索基地機能化に寄与する。③テンポのずれ、きこちなさ、常同行動、イヤと言いつつ中々いうことを聞かないという自閉傾向は依然としてあるが、それを都度、先手を打つ、1つだけ、個別という1対1支援と4つの居場所支援でいい支援ができているから落ち着いている。④同席した小学校教頭に、特性への個別支援ができる環境としての支援学級、先手を打ちかつ共感して納得を引き出す(1つずつ納得させてする、学校で必要だからという論理を振りかざさない)教師という人的居場所を用意しないと、入学数ヶ月で学校1の問題児となりうる、幼小連携が必要と助言。⑤小学校入学までに、こういう時にはこうしてこれができたという参照ポイントを本人に自覚させ、言語化して伝え確認すること。それと同時にそのできる場合も含めて、どういう時には何ができないかの情報も含めて参照ポイントノートを作成して、小学校に引き継ぐ。⑥納得してすると宣言してさせる意識化支援が効いている。嫌がることには、先生の言うことだから仕方ないと言わせることの納得取引ができているので、それを1つずつ増やしていく。一気にたくさんをさせるようにはせず、1つずつ、少しずつ(明日が今日の午後、少し後でと)できるようにし向け、できたら褒める。逸らす支援も使い、知らない間に嫌なことができていた経験や違うことに誘って気分を変える支援も実施。運動会も組み体操のトップという役割が本人に最適で、役割、すべきこと

を納得してするという形で行事を乗り越えていける。これをするとき切り替えられるという行動のスイッチも使う。

#### 事例27：自閉傾向のある愛着障害児→幼稚園教師CS事例

3歳6ヶ月年少男児。生まれたばかり新生児の弟がいる。入園当初、飛び出しが多い。園長室に来ては思い通りのことをさせて遊ぶ。生き物への興味は強く、ダンゴムシやアリを追いかけ。気持ち理解をしようとはして、教師が虫を逃がさないでいる本児に「痛くて悲しい」と伝えると放してあげた。集団行動ではフラフラして多動。指吸い。べたっと倒れる。観察者をあの人だれ?と気にする。発音が不明瞭でことばの遅れ。クレヨンで筆圧が弱く殴り書き。ブギュー等の奇声、突然の歌(でんでんむし)等のエコラリア。足をバタバタ、手を叩く、頭を床に何度もぶつける常同行動。隣の女兒にお化けの真似をしたりちょっかいが多い。その女兒が自分から手を握ると大人しく従う。三角座りで待つなど苦手。隣の女兒が押してきたとウソの訴えに、教師は否定できている。担任の制止は遠くからでもしっかり入る。副担任の言うことは聴けない。写真撮影では前の子の髪の毛を舐める。飛び跳ねくるくる廻る。足が地面にべたっとつかない。ままごとでおにぎりだけを食べるこだわり。(観察者とかかわり)：個室で、上靴・靴下を脱ぎ捨てる。積み木などのモノを投げようとする。ソファに後ろ倒れ込み。ソファの背の高いところに登る。自分のペースで「運転して」「魚とって」と指示して遊ぼうとする。こちらから、どっちにモノ隠したかなというペースを握った遊びをしたらしっかり反応するが、自分がやるときは、モノをいろんなところに隠したがる。これしようという行動のスイッチは本人が気に入らないことだと入らない。自分が魚のえさを作って海に投げ入れているときに、違うことをして乱すと怒りだし、「嫌!」の連発で、鳥投げよう、お菓子投げよう等の代替案は悉く拒否。電話の呼び出しリズムが鳴ったのに注意を引かせて、同時にモニターの映像を注目させる認知を逸らす支援で、機嫌が直った。

①自閉傾向のあり、弟妊娠、誕生で、させたがるという主導権を握りたい愛着の問題強まる。呼ばれて行く、してと言われてするのはなく、先手を打つ支援が必要。だだをこねると好きな担任が来てくれるという学習をさせないように、必ず、側に行ったら、何かをさせて褒める、謝ったら謝ったことを褒めて行動を強化。もう知りませんと突き放しても、謝りに来る位、担任先生の言うことは聞きたいと思いが強く、その人間関係の居場所は愛着の問題があり、また、しっかりと納得させてくれる関わってくれる担任に惹かれていることから成立しているので、知りませんと突き放すことも、謝って許されて褒められる学習としては使っていない。②自閉傾向があるので、2つの1対1支援(一人との関係で1つずつさせる支援)、閉じた○を書くように訓練する言語発達支援、常同行動やちょっかいにはこちらから作業をさせて作業の居場所支援、何かの合図で行動する行動スイッチ支援、できたらわかりやすくOKマークなどで視覚的に示す支援、嫌がったら認知を逸らす支援、アイコンタクト

トをとってしっかり気持ちを聞いて納得するよう話す支援。③担任の指示に応じたら、担任が褒め、副担が褒める。副担につなぐために、近くまで行って指示して、「この先生として」と後は副担に任す。副担に褒められ、後で、担任にも褒めてもらうことでつなぐ。他児が全体での本人への強い声かけに怖がるので、側に行き視覚的合図を決める等、いつも注意を声かけて惹かなくていいような工夫や行動スイッチづくり、副担との連携(ミッションを伝達してもらう：次から副担の先生に伝えてもらうよと伝える練習)、他児への声かけも優しくしていくことでバランスをとる等を実施する。

#### 事例28：自閉傾向のある愛着障害→小学校教師CS事例

小学校2年生男児。突然、大声、フラフラ歩く。独り言。虫が好き。チャイムが鳴っても帰ってこない。好きなことに熱中すると他のことが入らない。腰浮かせる。上靴脱ぎ。定規触る。

①自閉+愛着障害。帰ってきたのにさっきどうして出て行ったのと叱ると本人の気持ちではもう終わったこと、今していないことを叱られて不満が生じる。帰ってきたことを褒めるのがいい。これしてはダメと言うと却ってそのしてはダメなことに焦点化してしまう。違う行動に注目させるよう、「これして！」と言って、違うことをさせて結果的に認知をずらす**認知を逸らす支援**。個別の一对一支援で、1つだけさせて褒める支援。好きなことを認めつつ、それができるのを報酬にする。

#### 事例29：習癖異常の自閉+愛着障害児→小学校教師CS事例

小学校3年生男児。3年生から受験学習塾に通うようになり、クラスの人数も3クラスから2クラスになって増えたが、前髪を抜髪。痛いのが嫌いなのに痛みを感じるが抜いてしまう。相手の意見を認められない。言い返す友人には何も言わないが、言い返さない友人にきつくあたる。集団の外遊びを嫌がる。授業では発表に意欲的。べた足で走る。給食や授業の準備が遅い。嫌なことがあると露骨に表情に出る。こだわり強い。

①受験塾のストレスを我慢するための抜髪の習癖異常。痛み感覚のちぐはぐさは自閉的、ついしてしまうところは常同行動。止めさせる支援はそこに焦点化して失敗するので、代替行動支援で別のことをすると気持ちが紛れることを学習する支援。作業の居場所支援として、してもいい行動を決める。マイペース等にはかけ声などの行動のスイッチを使用。②小3～小4になると自閉傾向があっても、コミュニケーション意欲が出てくることが多く、その際、適切なコミュニケーションの仕方を知らないで、不適切な行動をしてしまう。「こういう気持ちのとき、関わりたい時は、暴言ではなく、こうして声をかけるんだよ」と橋渡し支援をする。「こういう友達の行動はこういう意味だよ」という解釈支援も必要。キーパーソンは通訳の役割。

#### 事例30：自閉傾向のある愛着障害→中学校教師CS事例

中学校2年生男子。こだわりが強く、服装も同じ服を着たがる。母はしっかり関わろうとしているが、ルール等を決めて厳格に守らせようとしたり、学校へ行けば何かを買ってあげるという交換条件を出す。窓ガラスを手で割った上に更にそれに殴りかかって何針も縫う怪我をしたり部屋で大暴れしたり。嫌いな先生の行動には誤解、思い込みで反発することが多く、自分は鍵を持っていないのにそれを見ていたはずなのに(本当は当該教師見ていなかった)持っているとその先生に思い込まれている、それを別の先生に告げ口したと思い込んで、暴力、器物破損。

①自閉傾向のあるこどもの場合、母がしっかり関わっても愛着障害が起りやすい。本人の望んでいる時に望んでいるかわりにならず、本人には不満が溜まりやすいから。本人も母のことを嫌いと言っているのがその証拠。交換条件も学校で何をしたらいいか納得させずにただ行かせることに交換条件を出すとイライラが溜まりやすいので、具体的にすべきこと、してもいいこと、してはいけないことを納得させて1つだけルール化する。②自閉系の愛着障害特有のパニック攻撃行動だが、本人のこだわりは、思い込みになりやすく、特に嫌いだと思った人物のことを曲解したり悪いと思い込んだりしやすい。自閉傾向があると好き嫌いが激しく、1か0の対応をしてしまいやすい。嫌いな人は何を言っても嫌いとなる。しかし、本人は当該教師を本当に嫌いなわけでもないようで、追いかけてきてくれた経験を最後までおいけてきたと振り返っており、気になる存在だからこそわかって欲しいという思いだった可能性もある。こうした場合、キーパーソンが当該教師の行動の意図を通訳して本人の誤解を解く支援が必要で、事後でも、こういう風に思ったんやな、でもこうだったんやでとしっかり納得できる説明が必要。嫌いな人でもこういうところは認める、こういうことをしてくれるだけならOKという付加的な認知を付け加えて、落ち着くような認知を変える＝**認知を付け加える支援**が効果的。感情そのものを0から1に変える、0.5にするのは困難だから、キーパーソンがそういうなら、そういう認知もプラスするわが適切。本人は家では落ち着いてきてたようで、感情への気付き、キーパーソンの担任に受容される経験が、心の成長過程となって変化してきていたが、つい、そういうわかって欲しかったのにわかってもらえなかったと思い込んでキレてしまったようである。自閉傾向のこどもにはいい変化が生じてきているときに問題行動が起こってしまうことが多いので、よくなって来たときこそ、注意深く寄り添う必要がある。

#### 事例31：自閉傾向のある愛着障害→中学校教師CS事例

中学校3年生男子。こだわりが強く、鳥の墓を作りたいと言い出すと引かない。倉庫の屋上等、高い所に登りたがる。10名程度のグループでいて、他の2人も同じ行動。注目されたい欲求が強い。修学旅行の時はスーツケースに乗って暴走した。シャツを脱いでTシャツになったり、ズボンの裾をまくり上げる。



上履き草履は履かない。姿勢が崩れる。机叩きの常同行動。級友が笑ったと誤解してイライラして「きっしょい」と暴言。エコリア。担任と一対一だと落ち着いて話ができて、振り返りもできる。授業中も教師に1対1で声をかけられると姿勢がよくなる。しかし、自分の思いと違う対応をされると教科書や筆箱を「この筆箱が悪い」と叩き落とす。「殺すぞ」等の暴言。「誰か俺の代わりにしてくれ、めんどくさい」とも言う。紙くずを投げる。退屈、イライラしてくる、ノート集め等、教室が無秩序化すると甲高い奇声をあげる。気になる級友のところまで行って何度も執拗に殴る。父が単身赴任の予定で家庭がその準備で慌ただしい最近、奇声が増えている。兄と折り合いが悪い。

①自閉傾向のある愛着障害の典型。乱雑な集団では興奮しやすく、1対1では落ち着くところが、自閉的でもあり、認められたい思いでもある。②キーパーソンを決定し、1対1で気持ちを受け止め、納得したことは再発しないので、行動の約束をして褒めて修正していく。グループには仲間志向的であり、かつ、目立ちたい思いがあるが、それもそうした関係性づくりで低下していく。③感情コントロール支援が必要。感情ラベリ化支援。

#### 事例32：自閉系の愛着障害支援→高校SCSV事例

高校1年生男子。バイクの免許を取り、バイクに乗ってはいけないという校則には世間のルールと違うと言い立てて、従おうとしない。母はキーを隠したり、バイクをキーロックしようとチェーンを買ってきては踏み切れず、本人に隠されてしまう。だめとしか言えない。バイクに乗っているのを目撃した担任が黙認してくれず、処分されたことに根を持っている。

①バイクに乗ってはいけないという校則を16歳でバイク免許が取れるという世間の法則と真っ向比較して間違っていると捉えていることが認知の歪み。世間のルールの上に高校時代だけ安全のために特別ルールが付加されているだけで、3年間の限定であり、こういう場合には適用されないこともあるという限界について説明をし、理解、納得できるようにするのが認知に気づく支援であり、力尽くの対応をしようとしては実施しなかったり徹底できない対応の経験をするとは、そうした対応の限界とそれに打ち勝った経験を本人に意識させるだけでよくない。無理に取り上げたら、余計、納得できないことをされたことになり、暴れたりしてよくない。②担任がつれないと思って、今までしてくれたことを0評価してしまっているの、こういうことをしてくれたよね、こういうこともあったねと今凝り固まっている評価、捉え方と違う評価、捉え方に気づかせる。

#### 事例33：自閉傾向と愛着の問題→小学校教師CS事例

小6男児。授業中ずっとならべっっている。隣の席の児童にもしゃべりかける。ハサミが好きで、何かを切ったり、切らない時も持っている。注意するとハサミを机に突き立てる。前の児童に投げつけたことも。ゲーム仲間の友人数名とは仲がいい。廻

りの児童から障害はされていない。家では母も求職中で関わりが薄い。朝、母と喧嘩してくると学校で機嫌が悪く怒りながらぶつぶつ言いつつ教室に入ってくる。たまには、どこかに行って自分で機嫌を直せることがある。父のことは好きらしく学生時代に陸上の選手だったことを自慢している。しゃべるときの距離が非常に近い。小4までは問題なく、小5のゴールデンウィーク後に問題行動が顕在化。机の上を塗りつぶしているのに注意すると持っていた鉛筆で手の平を突いた。注意した先生の眼鏡を引きはがすように壊したことも。家のマンションの窓から雨水を流すパイプを伝って降りたり、学校でも高い所に登る、窓の柵・手摺りの上に乗って身を乗り出す。近所の大人とのトラブルがあり、近所のこどもにパチンコで遊んでいて石を当ててしまい(本人は故意でないとやっている)、注意され、その後、それが頻発し、近所の大人から出て行けと言われて悪態をついたりしている。ただ、6年の担任は標準語をしゃべり、5年の時より、指示に従っている。ただ、やってもいい作業(本読み・勾玉磨き・小屋工作)を授業中与えても、長時間持たないことが多い(持って一日)。母はこどもが好きでなかったが、産んだら好きになると言われて産んでみたが、好きになかなかできなかったと公言している。

①危険な行動等愛着障害の特徴と違和感ある距離感、しゃべり続ける等自閉傾向を持ち、それ故の執拗な激しい攻撃、特に否定された時、注意された時の激しい攻撃に特徴がある。母も受容できていない。近所のトラブルも最初本人はそんな気がなく打っただけなのに、悪意ととられたことが事態を悪化させている。注意ではなくそんなつもりなかったよねと気持ちをフォローすべきだった。②不適切な行動に注意はしてはいけない。「これしよう!」と適切な行動に移るように仕掛ける。止めさせようとしてもそれに焦点化して止められないので、他の行動に誘い結果として止めさせる認知を逸らす支援。標準語も認知を逸らす効果。③特に1つのことに集中し続けるのではなく興味が移り変わるシフト自閉なので、本人が嫌になる前に先手を打って、教師からこれしようと次の行動に誘うといい。ペーパークラフト、塗り絵なども使うといい。座席指定も必要だが、シフト自閉なので、端の席を交替異動もいい。④負の感情はやはり繋がりがやすく、朝のトラブルがその日の機嫌に影響しているので、負の感情を仕分ける支援を。⑤気持ちを先に言ってあげたり、興味を共有したり、人間関係の居場所として担任が関わる。

#### ③ADHDほかの特性がある愛着障害への支援

##### 事例34：ADHD+愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学校2年生男児。母子家庭。5人きょうだいの3番目。いつも多動で動き廻る。側に人がいる時は作業できるがそれでもよそ見する。モノをなくす、投げる。眼振。字が書けない。遅刻が多いが母も寝ている様子。箒で遊ぶ。着替えでは脱ぎ散らかし。集団行動、特に体育に参加しないでうろつく。

①多動がいつも起こるのでADHDだが、側に人がいると改善するので愛着障害でもある(それでも注意は逸れている)。従って、行動への支援が必要。できることをさせて褒める。②集団に入るのも、帰って来たら叱ったりしない(自閉傾向も少しある)で、集団に介助員の支援で入れた時に褒める、そこですべき行動を1つだけさせて褒めるのがいい。③書字障害には、○などの形書き、なぞり書き、手本より少しずらして書く、ずらし書きで、しっかり形を書く練習をする。

#### 事例35：ADHD傾向のある愛着障害児→中学校教師CS事例

中学2年生男子。授業中の立ち歩き。座ってられない、黙ってられない、じっとしてられない。衝動的で友達のペンを通りがかりに取り上げたり、弱い立場の友達にちょっかいを出す。一方で小さい子どもや年寄りには優しい。きつく叱ったりした時、一回キレると周りが見えなくなるくらい暴れる。好きなことの観察力は鋭い。教室に掲示の歌詞を見つけては歌ったりする。テストの答えの間違い直しのような書写は、めんどくさいといいつつできている。毎日、保健室にここが痛い等、訴えにくるがたいしたことはなく、すぐにいなくなる。怖い親への対応を変えようと教師に指摘するくらいよく見ている。観察者にもすぐ気がつき、○○に似てると言いつつ注視する。人に奢るのが好き。合唱コンクール指揮者の役割を与えられると頑張る。前担任との関係はよく、言うことを聞けるが、そうでない教師には、どこまでやれるか反抗や授業妨害をする。放課後支援学習には学習しないのに顔を出す。父は厳しく暴力的。

①してはいけないことをしないでおく抑制制御機能が乏しいADHDに加えて、愛着障害であり、そうしようという気持ちのエネルギーも乏しい。不適切な行動を止めさせるよう注意しても、効き目はないので、他の生徒への示しもあり、また、本人には、それはいけないことであるという情報だけ伝えておくという意味も込めて、叱るふりをする。叱ることに力を入れて行動修正しようとしても、徒労に終わるだけ、本人も嫌な体験なので、忌避し、聴いておらず、注意されることでその教師を余計嫌いになるだけで、いいことは何一つない。②望ましい行動で、できることをさせて、すぐ褒める。褒められた行動があるとそれが少し定着し、不適切な多動行動が生起する確率が少し減る。望ましいできる行動は、視覚的課題が適切。書写、お絵かき等。試験は評価されること、できないことが相まって、座ってられないが、外に出すより、まず絵を描いてもいいので、座ってられるようにして、褒めるといい。できる問題があれば特別問題として出すのもいい(全員に補助問題として出すと特別視されない)。③キーパーソンを決めて(前担任)、その指示を守る、あるいは、役割を与えて、それをやることで、褒める、認めるという支援が必要。認められたいのに認められていないのが愛着障害。放課後学習支援に顔を出すのも構われないから。1対1対応で、視覚的課題を一緒にしてあげる。指揮者役は適切。できたら大げさに褒めるといい。

事例36：知的障害+愛着障害中継支援→心理療育施設SV事例  
小学校6年生男児。6月入園、3月には知的障害児施設へ措置変更予定。VIQ65・PIQ44・IQ50。人懐っこく大人にまとわりつく。話し出すと止まらない。遊びのルールが理解できない。人にぶつかったりモノをよく落とす。熱中すると周りが見えなくなり、衝動的にモノを振り回したりする。兄姉への父からの身体的虐待を目撃。初対面のこどもには挑発するが、力の強い他児との支配・被支配関係に巻き込まれやすく、いいなりになりやすい。気に入らないことがあると、暴れる。

①衝動性には感情コントロール支援。認知力が弱いので、意識化支援実施。ルールが理解できないのも、行動と意図の認知力が低い。愛着障害なので、大人が目撃していない事件、トラブルのようすをすべて話せないし、信頼関係ができていないと振り返られずウソをついて保身を図る上に、そもそも認知力が低いので正確に捉えられていないので、目撃した事例をもとに、しっかり振り返りをする。その際も、振り返るためのヒントとなる行動、状況をしっかり伝えて振り返り支援を行い、今どういう状態だったのかをしっかりと言語化して伝え、本人がしっかり意識化できるようにする。即時の振り返りが肝要で、「～したから・・・になった」「～したから・・・できた」と簡潔にかつ、条件(状況)と結果(行動)を明示する。②支配的関係に巻き込まれやすいのは、愛着の基盤ができていないので、居場所を求めて居心地のいい場所と錯覚してそれを求めてしまう。また虐待目撃もそうしたポジションを求めやすくしている(保身)。まず、キーパーソンとの関係を一番大切に感じるように、関係づくりをし、それを軸に、その関係が自分のためである、キーパーソンがいてくれることが一番安心する、よかったと意識させる。友人関係の中では、支配関係になっていない状態を見つけて、それがいい、「この状況でこうしたことがいい」と具体的に褒めて、支配関係でない状態を強化して、支配関係にならないようにする。支配関係を指摘してダメと言っても修正できない、いい状態を増やして好ましくない状態の生起確率を下げる。③中継地点となる本施設での支援の意味は大きい。決して、短期間だから、しっかりした関係作りをすると次の施設での関係作りにマイナスになると考えてはいけない。しっかりとした愛着関係を一度も形成しないまま、施設を移り渡ることこそ問題であり、一度もそうした関係を形成しないこどもは人間関係の基礎を学ばないまま彷徨うことになる。愛着は1つの関係だけの積み重ねではなく、限られた期間であっても特定の大人としっかりとした濃密な愛着関係を1度でも築く関係性経験が次の人間関係づくりの礎となる。意欲にも貢献し、認知発達にも貢献する。キーパーソンとの関係作りの成果(～すると・・・できる、～の時は・・・のように対応した)をリストにして、次の施設にしっかりと引き継ぐのが大切。できれば、対面で、こどもを前に引き継ぐ儀式をしたい。

#### 事例37：ADHD児の愛着障害→児童養護施設CS事例

小学校1年生女児。母はDV離婚。刺激にすぐに反応し多動。母はスローテンポで余計合わない。静かにしないと叱責、叩き虐待。祖母が母の対応を叱責して混乱。モノを買い与えすぎる。ADHD診断あり。走り廻りながら会話、他児の言動にすぐ反応。忘れ物が多い。身の回りにモノが散乱しているが自分のモノという意識がない。片付けの支援(仕分け等)をしても引き出しそのものをひっくり返したり、効果なし。虫が好きで追いかける時、図鑑を見る時は集中するが身体は絶えず動く。太鼓も好き。距離感が近すぎて他児に嫌われ、よく1人遊び。寝転がる。他児の告げ口を職員にする。夜尿。字の書き間違え(休→休)多い。署名も後の字になるといい加減。ノートを逆さまに書いても気づかない。水筒を出して、ノートを出して、宿題するという一連の作業でいつも他の刺激に割り込みが入り、中断。女子職員や男子生徒に異常に接近し、膝乗り、抱きつき。

①ADHDのいつも多動+実行機能遂行障害+抑制制御不能+刺激に反応に加えて、母と祖父母の不適切な養育(適切な指示と関わりへのなさ、刺激でごまかす)とわかってもらえなかった感で愛着障害が、片付けようとする気持ちのなさ、抱きつき、アピールに現れている。②刺激を少なくする環境(個室・他児のいない時間)+不適切なアピール(たまに成功するが、満足しない位という中途半端に成功すると一番起こりやすい)を無視(大声出して泣いても無視し、エスカレートを防ぐ=関わっている相手の相手をするとしやすい)+スモールステップに行動を分割(←注意集中時間の短さ)し、報酬サンドイッチ支援を実施する(こっち向いて→褒める・鉛筆持って→褒める)+気持ち支援のための1対1対応+先手を打つ支援(させて褒める=自由に任せる時間を減らす)+対人関係においてすべきこと、関わり方の学習(抱きつきのでなく、握手する等)

#### 事例38：ADHD+自閉+愛着障害児→小学校教師CS事例

小学校5年生男児。不器用なのに工作が好き。思ったことをすぐ口に出す。声の大きさを調節できず大声。目に入ったら反射的にしゃべる。字はマスに入らない。1対1では少しは丁寧にできるが目を離すとミミズ文字。整理できない。時間にルーズ。ペンをいじる。過去に嫌だったみんな遊びは頑なにしないこだわり。足の裏は鈍感で踏んでも気づかないがパンの舌触りが嫌いで食べない。「どうせ僕は」が口癖で自尊感情が低い。

①注意が逸れるADHDには、視野を遮る・細かく伝える支援、こだわら・感覚異常・集団苦手の自閉と気分のムラ・そばに人がいないと頑張れない愛着障害には、1つだけ約束して何かをさせて褒める。(例えば音量調整の学習など)

#### 事例39：性的問題を抱える愛着障害児→心理療養施設SV事例

中学校1年生女児。母親が子どもに愛情を持たず、いろんな家事をさせても叱咤。母が好きだが認められず母の前では緊張する。2歳のときに実父と離婚、養父と母はつきあい始め、小1

のとき再婚。養父から性器を触れたりキスされたりの性的いたずらをされる。養父と母の性行為も目撃。指導員に抱きつき、触るが注意すると怒って避ける。トラブルがあるとモノや人に攻撃行動(死ね等の暴言・つねる・壁を蹴ったりの粗暴行動)。エッチな番組の視聴。耳を舐める、パンツを下げて性器を見せる(幼児・小学校の頃)。中学校に入ってから、屋根に登る等の行動。片付けられない、トイレの後始末もできない。失禁。他児のモノを盗る。盗って隠す。他児のモノを別の他児のところに隠してトラブルを生じさせる。追求しても認めない。ウソ。大人のようにすを伺う。先回りして気を遣うことも。wisc-IIIでは、VIQ89;PIQ113。絵画完成・絵画配列がS。単語、知識がW。

①中学校での居場所感のなさが失禁、高いところに登る行動に出ている。元々は、本児が認められたいという思いを持っている母の受容のない、させては叱るだけの対応によるアンビバレント、混乱的愛着が原因の愛着障害。②本児の求めに応じて、抱き留めても愛情は貯まらず愛着は修復しない。最後にしっかり抱き返す、握手して、「先生はあなたが好きだよ」としっかりこちらから愛情を与える儀式が必要。こちらが主導権を握って愛情を与えられるかがポイント。③望ましい行動が定着しない理由は2つあり、例えば、片付けできないのは、したくないという入り口の問題(愛着障害)に加えて、適切な行動支援がないまま、やらされて結果だけ叱られるという学習経験が問題なので、2つの支援をする。前者には、やってごらんとやらせて褒める作戦は使えないので、一緒にする、しながら褒めるを実施する。いきなり、片付けはハードルが高いので、一緒にできる簡単なことを一緒にして、それが楽しいことだということを実感できる体験学習を重視する。声かけとして、こういう気持ちだよ～先生と一緒にするとこういう気持ちになるね～という感情のラベル化が効果的。入り口の支援ができてくると実際の支援は、今まで言語・聴覚が苦手なのに、口頭で指示され、よくわからないうちに叱られるという経験を払拭するために、片付けの段階を示した写真を提示しつつ、順番を提示し(絵画完成の課題に相当)、こうやっていこうと視覚呈示による支援を行う。言葉での指示は、1つのことだけ、明確に伝えるという単純な指示を心がける。できれば、質問もYes/Noで答えられるclosedな質問がいい。④性的な問題は、養父のいたずらによる被害者経験からくる反応的学習と、親の性的行為を目撃したことによる、モデル学習から来ていて、モデル学習力からいうと、視覚的特性に優れていて、愛着の問題から、実際の大人の行動にも注意深く見る癖がついていることからモデル学習力は高く、また対人感受性も高いことが影響している。更に、愛着障害に加えて、言語的ツールが苦手でコミュニケーションをうまく言葉で表せないという発達の脆弱性があり、性的問題を起こしやすい条件が揃っている。すなわち対人関係の問題である。性的な問題に対しては、こちらが必要以上に興奮したり、騒いだりせず、冷静に「こういうことはしないものです」と流すように注意するのが大切。大騒ぎするとこういうことで、注意を惹くことができるということまで学習してしまうので、却って性的



問題発生率が増えてしまう。冷静に注意してもそれだけでは性的問題は減らないが、増えはしないので望ましい対応となる。必要なのは、性的とは違う、人と人の心が通う人間関係を学習することであり、やりとり遊び、モノの受け渡し(これ〇〇ちゃんに渡そうと思ってとってたんよ〜はい、これ渡すよ。ありがとう。等)、握手等を多用しつつ(フリフリ握手しながら褒める)、気持ちを伝えることの大切さを実感できるやりとりを意識して増やしていくこと、それによって、自分の気持ちが認められた経験ができた意識できると結果として性的問題は減る。

⑤盗みは、移行対象の不完全さが原因。加えて、他児のものを他児のところに隠す行為は、それを対人関係に利用している部分があり、こちらも根が深い。盗みについては、現場を目撃しない限り、いくら情報を突きつけても愛着障害のこどもに反省には誘えない。現場を押さええるということだけでなく、いつも指導員は見ているよということを知らせることも大切。

#### 事例40：ウソ・盗癖→児童養護施設指導員CS事例

中学校1年生男子。母は本人が1歳の時に離婚。父が育てるが、異母弟2人(母は別、別居)あり。父はよくないことを理詰めで頭ごなしに叱る。身体的虐待も。ゲーム欲しさに学校の支援担の財布から3万円、施設の職員から5千円等、知的障害の友人と一緒に盗む。先に盗ませたり、分け前も気前よく分ける。一緒に問い詰めても、「落ちていた」「賽銭箱から取った」等ウソをつく。話もはぐらかし別の話に誘う。知的障害の友人と一緒に盗り、その子の家の窓ガラスを割り侵入、ゲーム機を盗み、量販店で換金を試みるが失敗するやそのまま放置して立ち去る。サッカーが好きで褒めて欲しがりが、練習に行かないこともあり、その時もウソでごまかす。片付けができない。多動ではないが課題に集中できず、人の話も適当に聞いていて理解していないこともある。丁寧な敬語を使ったりアピールはする。

①愛着障害の自己防衛の特徴がウソ。わざと1人ではなく言うことをよく聞く友人と一緒に盗み、分け前も与えるのは**責任感の分散**と気を惹きたいから。従って、褒めて欲しがりが、アピールもする②ゲーム。盗む。叱られて問い詰められる。ウソ=両者疲れる・凌ぎ合うという悪循環を断ち切るために、アピール③褒める+やらせる。できる。褒めるという循環を大切に。そのための**一緒に活動する時間**を多く持つ。④聞き逃しは**自己防衛+LD**(単語・知識W、反面、絵画完成・組み合わせ・絵画配列S=枠組みに敏感で取り繕える=類似・理解もS)で、**意識化支援**(こういう意味やで・わかってる?)+**共感支援**(人の話を聴いても大丈夫、決して非難されている(父との遣り取りで非難と学習)のではないとわからせる)を実施。向き合うのではなく、同じ方向を向いて寄り添い確認する。

#### ④クラスに複数の愛着障害児がいる場合

##### 事例41：通常学級での愛着障害・自閉→小学校教師CS事例

小学校4年生男児。

④：知的水準高い。思い通りにいかない「それならやらない」と拗ねる。友達をバカにして徹底的に言葉で責めて泣かせる。授業がわかりきっていて、退屈するとモノいじりして遊ぶ。

⑤：授業中関係のないことを大声で叫ぶ。シーンとした状況があると特にそうする。立ち歩く。自分が抑えられず、壁を蹴ったり箒を振り回したり暴れることも。涙目で訴えることもある。やりたくないときは、フードを被って籠もる。観察者に何をメモしているか尋ねてくる。名前を覚えておきたいとメモ。

⑥：授業にほとんど取り組まない。立ち歩く。私語。学力も低い。母子家庭。見えないところで暴力も。

⑦：お礼作り等したいことをして授業には参加しない。友達とのトラブルが多い。

⑧：瞬きチックあり。集中できず、隣の子によくちょっかいをかける。④とよくもめる。

④：愛着の問題を抱えているので、自分が認められないと意欲低下。他児を叩きのめす行為もストレス発散と自己の地位確認。出番を意識させて、役割を与えることで効力感・自己有能感を感じさせる。授業が知ってることでおもしろくないなら、その答えについて説明させる役割を担わせる。それも担任との信頼関係があるので、他児の説明を先にさせて、後でとりの役割を担わせるように言うておく。そうすればいつも本児が説明して終わりという展開にならない。

⑤：愛着障害、脱抑制タイプ。認められたい気持ちが強い。よく見ていて刺激に左右されやすい。自己防衛的。いつも見ているよというサインにちょくちょく声かけするといひ。本児が声を出す、立ち歩く前くらいを察知して、声かけできるといひ。小さい子に優しいので、そういうことをしたら必ず褒める。認めてくれるというキーパーソン意識を植え付けるといひ。

⑥：愛着障害、抑制タイプ。作業の居場所を提供する。漢字にのみ興味を示しているので、漢字検定のための作業をしていひと授業でできることを認めるといひ。個別の対応をして、できること、したいこと、してもいいことを探して、それは認めるので、それを授業でするように指示し、後で褒める。少しずつできることを増やしていく。不適切な行動を注意しても修正はできない。何か1つミッションを与えることができるようにしていく。担任から専科担当にミッションを伝えて連携。

⑦：自閉傾向が強く、作業の居場所を認めることで安定する。友人とのトラブルには、橋渡し支援。トラブル後は、クールダウンして、まず気持ちを聞いて受け止めて、代替行動を提案。

⑧：行事が多い等があると不安が高まり、チックが出る。落着いた環境があるといひが、クラスでは難しいので、トラブルの多い④とは席を離し、アリーナ席にして、ちょっかいを出しなくなっているときの先手を打って、声かけをしていく。

##### 事例42：通常学級での愛着障害・自閉→小学校教師CS事例

小学校2年生男児。

④：刺激にすぐに反応する。教師の一言一句に反応。他児の行

動にもすぐに反応し、指摘する。走ってるとか、しゃべってるとか、うるさいとか指摘。ハンカチをよくしゃぶっている。褒めてほしがる。指名してはしがり自己アピールする。足が床にびたっとつかないでひねって座っていたり立っていたりする。

⑥：④の指摘に感情的に反応。普段は小さい声だが、スイッチが入るとただではおかないとすごい険しい表情ですごむ。食ってかかる。上靴をすぐに脱ぐ。

⑦：2年生になって転校してきた。前の学校では今の比ではないくらい問題児。椅子を投げる等の暴力頻発。好きなことはできるが、嫌なことでは取り組めない。危険な暴れ方をすることが多く、刃物を振り回したりつきついたりする。足が床にびたっとつかないでひねって座っていたり立っていたりする。学校は好きになり家で学校のことを話している。

⑧：落ち着きがなく、忘れ物が多い。特に教材を忘れた時間に落ち着きがない。足が床にびたっとつかないでひねって座っていたり立っていたりする。支援学級の児童の世話をしているときは落ち着いている。

①足が床にびたっとつかないでひねって座ったり立ったりするのは、愛着に問題がある場合に出てくる。靴を脱ぐほどではない場合に出る。②各児童への対応(3回目のアドバイス)

⑨：ADHD傾向のある愛着障害児。認めてもらいたい気持ちが強く、刺激に反応しやすい。担任の指示で、役割を与えて褒めることで大変落ち着いてきているが、担任以外の授業の場合は、担任がしっかりミッションを出していく。気付いた刺激を流す学習もする。靴まで脱がなくなったのは愛着修復の証拠。

⑩：愛着障害のある自閉傾向児のパニック攻撃。担任に気持ちを聞いて貰うことで落ち着けているが頻繁に起こったり、回復しないこともあるので、自閉の特異な認知に対して、刺激の受け止め方支援、要らない刺激に反応しない、こっちを見よう、これを聞こうと認知を逸らす支援をする。イライラしたり腹が立ったら、感情のラベル化をし、その気持ちの時は、これを見ようという認知支援とこれをしようという代替行動支援による感情コントロール支援をする。どうしようもない時は、クールダウンで、場所を変え逸らす支援、気持ちを受け止める支援。

⑪：自閉傾向のある愛着障害児。前の学校では注意されるだけという気持ちを高ぶらせる抱けの不適切で制止効果のない(してはいけない指導はしてはいけない)対応だった。認められたい思い、満たされたい思いがある。教師にはそれを聞いてもらって落ち着いてきている。その証拠に家で学校のことを一杯話している。更に、気持ちを受容しつつ、作業の居場所として、してもいいこと、したいことを認めていくといい。危険な行動には、しっかり制止するとともに、そういう気持ちになったときはこれをしよう代替行動をしっかりと強化する。

⑫：愛着の問題も抱えるADHD児。支援対象児のお世話という役割ややるべき作業があると落ち着くので、それを意識させる。支援対象児へのお世話をしっかりと褒めて自己肯定感をあげる。教材を忘れるとやることが見つからず多動になるので、マイ教材の確保を必ず気をつける。

#### 事例43：愛着に問題がある多数の児童→小学校教師CS事例

小学校6年生男児。横座り、友達と話しはするし、教師の個別声かけには応じるが、全体指示には、ぼっとして意識が死んでるようで、聞いていない。上靴を履いてない。すり足で歩く。こちらを意識。口をとんがらせたり口笛をふくふり。クラスの男子10名程度ほとんどがそうである。

①愛着の問題があり、全体の話しは聴けない(個別でないとは聴こうと思えない)のは、自分が認められていると意識できないから。1対1なら何とか意識できる。「みなさん」と言っても誰のことかわからないこともが出たのは2000年頃からだ。最近、多い。②こういうことも多数いると、全体でやりとりをする話し合いの授業、みんなで考える授業はできないし、全体指示の効果はあきらめて、個別の作業を授業の中心に据え、授業の構造化(例：復習作業+課題説明+例題作業+発展課題)を行う。「おまえのことやで」「あなたがこれをするんやで」と個別の声かけ、意識付けをしつつ支援する。

#### 事例44：愛着障害児の多くいるクラス→小学校教師CS事例

小学校4年生クラス。女子児童が特に遊んだり授業妨害が酷かったが、作業時間の確保でクラスが落ち着いてきたが、自主的な意欲はどう育むといふか？塗り絵の時間の確保も効果的だったが、作業を早めにやっても次をするより塗り絵をしたがるがそれでいいのか？褒め方についても、褒められて当たり前図にのる子どもにどう褒めたらいいか？

①愛着の問題を抱える子どもには、話し合い授業は適さない、作業をさせてできると褒めること、できたら塗り絵等の作業をしていいとすることが落ち着くとのアドバイスに基づき指導し、非常に落ち着いた。これは、規律的規範的行動をするための愛着エネルギーのない子ども、それをしてよかったという思いを持っていない子どもに規律的行動は期待できないので、作業をさせて褒めることで認められる経験をわかりやすくしていく支援。

②自主的な意欲、人の話を聴く、何もしないで待つことを期待することは高すぎる目標である。授業を構造化し、いくつかの作業で埋め尽くすことがまず必要で、褒めは塗り絵効果で十分である。塗り絵は落ち着く効果が高い。無理矢理何か勉強になることをさせようとしてもそれは、本人にとっていい経験でないと、居場所感を喪い、逆効果。何か打ち込めることがあり、それをしに学校に来るという経験ができれば、1日卓球していてもそのことを打ち込んだ経験として振り返り支援していけば意欲の育み効果がある。

③今後に向けてのステップは、わざと作業と作業の隙間時間を作り、その隙間時間を意識させ、この時間はこれをすればいいよと別の作業で埋める経験をし、その作業を2つの選択にしたり、やり方をアレンジできるようにしたりして、自主的に関わった感を感じることができるようにして、それを自主的意欲のきっかけにし、「自分でできたね」と強調して褒める。

④褒める時に本人が自分のおかげだとか、自分

がやったことを勝手に褒めてるだけでラッキーだったと思うと本人主導で失敗だが、これはどう褒めれば必ずそう思わないという褒め方はない。ただ、「偉かったね」とだけ褒めると自分のおかげと思やすくなる可能性が高い(何の工夫もしてないのでこちらが主導権握れる可能性は限りなく0に近い)。本人にどう思わせるか、どう捉えられるかは、その可能性をあげる工夫をすればいい。「先生と一緒にできたな」と一緒に強調したり、「それ拾ってくれるかなと思ってたらやっぱりおまえが拾ってくれたな」と予想していたこと、先生の手のひらの上にいる感を感じさせることがこちちが主導権を握れる可能性を高める意味で大切である。

#### 事例45：自閉児の周囲との問題とクラス支援→教師CS事例

小学校6年生男児。字は丁寧。温厚だが、気持ち、思いを読み取るのが下手で、周りに合わせたコミュニケーションができない。変わったこともと捉えられている。ズボンがズレていても平気。鼻くそほじり食べたり、奇声、マイペースで、女子から気持ち悪がられる。チキンという単語が話題になるとスイッチが入って踊り出す等、急にテンションが上がる。周囲の成長と比して本児の幼さが目立つようになってきた。学習面でしんどく学校に行くのが辛いと泣くことも。一人でいることも多くなってきた。母は障害受容、教育相談をずっと忌避。

- ①自分の見え方に無頓着で、相手の思いの理解ができず、突然、行動スイッチが入って豹変する等の自閉傾向。周囲のこどもの人間理解、常識の成長とともにその奇異さが浮き彫りになり、本児の無自覚とのギャップが印象付けやすくなってきている。
- ②本児の気持ちを具体的言動ではどうすればいいか、他児の言動からどう気持ちを理解したらいいかの橋渡し支援が必要③3学期という時期を利用し、また、本児の中学校進学に向けての支援も睨んで、また、周りのこどもたちの思いやり育成のためにも、卒業に向けて再度、クラス風土作りをすることが支援として大切=①違いを認める：違うものを忌避するのではなく、異質なものを認め合うことが大切であると気付く②基盤意識：ここで6年間学んだものとしての振り返り、基盤意識の確認として必要で、それなしに成長、飛躍はないのだということに気付く③プロセス意識：私たちがいきなり成長したのではなく、そんな時期があった、そこにまだいるこどもには一緒に成長しようという気持ちが大切→クラスの原点を感じる活動(これまでの歩みを振り返る・一人一人のよさと弱点を振り返る・支え合う、助け合うことのよさを実感する=助けてもらってできたこと)=このクラスが支えとなっていることを再意識しその中で本児にできることを見つける。

#### 事例46：自閉傾向生徒同士の人間関係支援→教師CS事例

中学校1年生男子。自閉傾向があり愛着障害もある。当初、暴言、批判されたと思うとパニック攻撃、居場所を探しての校外のうろつき行動が目立った。アドバイスに従い、特別支援学

級を居場所に、原学級には、自分で行って入れない時は特別支援学級に帰って来て学習する形で、キーパーソンとの1対1支援を実施。社会科、理科、家庭科では原学級に参加できる。嫌いな技術、席が変わる音楽は無理である。制作が好きで笑顔でキーパーソンに話しかけることもできるようになった。他の教師との間では好きな科目の学習はできるようになっている。キーパーソンとは苦手な字を書くことにもチャレンジしている。突然、疾走することがある。以前、まだそうした関係が成立していなかった1学期に、特別支援学級の中学校1年生女子に「なんな！こら！」等の暴言や中指を立てての挑発があった。そのことを女子は怖がっていたが、最近はそういう行動がないにも関わらず、当該女子と仲がよく通常学級所属だがいつも特別支援学級に当該女児と話しに来る仲良しの女子が、二人で、当該男子が「胸を見た」と訴えたり、当該男子の鞆をわざと汚いものを触るように触って、当該男子が少し怒って、以前のように中指を立てるとパニック的に騒ぎ出す。女子同士はお互いを気にしているが、心が許し合える仲のよさではない。両女子とも自閉傾向、しゃべり出すと止まらない、捉え方が極端、こだわると大変気にしやすく、スカート丈のこと、小テストのこと等、気にしていることがブームのように集中、移り変わる。

- ①1年生男子には、親が50分我慢して原教室に入らないとプレゼントをあげない等の不適切な支援をしているが、それは〇〇しないと△△できない式の否定的約束で不適切。〇〇したら△△できると表現する方が適切で、かつ、教室に50分いるという何をするべきか具体的指示のないミッションは不適切で何をするか具体的目的を確認して行くべきである。保護者は支援学級での学びを評価できず、原学級にいることを過大評価し目標視するが大切なのは居場所である支援学級とキーパーソンを探索基地として捉え、そこから原学級に具体的行動をするために出かけていくというパターンを身につけることが大切。その意味で一人で原学級に行き支援学級に帰って来れているということは支援はかなりうまく行っている。必要ならキーパーソンが付きそうことが肝要で、地域の人の講演の時はキーパーソンが側に付き添って、みんなと話を聞くことができていた。キーパーソンとは苦手な字を書くことにもチャレンジできるほど信頼関係ができていた。そうでない教師は、書かせず口頭で回答することを許容して、適切な指導ができていたのもいい。突然の疾走はセルフ・クールダウンとしての機能を持っているが、更に穏やかな行動に移行できるよう支援していくといい。通常学級担任も更に受け入れ体制を強化し、必ず、迎え入れ、独自の課題を用意して、それをキーパーソンに知らせておき、連携して、課題=すべきことを予め本人に伝え、それを確認し、指示する関係が定着できるようにする。
- ②自閉傾向のある女子二人がお互いの仲間意識を確認するために男子を忌避している部分と以前の嫌な思いがフラッシュバックし、今、それほどのことをしていなくても以前の嫌な思いを重ねて嫌がること、加えて、マイナスの感情を持っているとマイナスを行動をその相手にしやすくなるのが重なって生じているトラブルである。当該男子は落ち着いてきている証拠に、そうした対応をされても、



以前は蹴ったり言い返していたが、言い返さずスルーしたり、その場を離れて帰ってきてから「言い過ぎよなー、被害妄想やで」とキーパーソンに告げることができており、セルフ・クルダウン(自閉系のこどもはこれを獲得できると落ち着く)+キーパーソンへの報告ができています。要は、女子2人にもお互い共鳴し合う必要がないように、キーパーソンをそれぞれ固定化して、相談したり報告できる体制をとるべきである。暴力等の問題を起こさない女子の自閉系のこどもにはそうした体制まで踏み切れないことが多いが、パニック行動にエスカレートしているのは愛着の問題が深刻化しているからで、必要である。

#### 事例47：愛着障害児の不適切な言動→小学校教師CS事例

愛着障害児が特別支援学級の児童がゲームのルールを理解できていないことを口汚く罵ることで当該児童も保護者も傷つく場合、どのように対応すればいいか？

①負の橋渡し支援を行う(米澤, 2014b)。キーパーソン教師が間に入り、そこで受け止めるべきことは受け止め、相手に伝えない、相手の受け止め方を伝えないといけないことは伝えるという中継点での情報の取捨選択、フィルター機能を担う。具体的には、愛着障害児のルールを守らないことに対する怒りという気持ちの部分に焦点化して、言いたい気持ちを受け入れる、それはこういうことばで伝えるところを教える。それが無理な場合は気持ちの受け入れだけをして歯止めとなり、他児に伝わらないようにする。伝わった場合は、他児の気持ちに寄り添い、傷ついた気持ちを受け入れ、その他児の気持ちを愛着障害児に伝えることができるときは伝える。無理な場合は、他児の気持ちを受け入れるだけに留めて、キーパーソン教師はそこで両者の気持ちを受け入れ、つなげない部分は保持、受け止める機能を担う。この保持受け止めも、別の行動や情報に変換して伝えることもどちらも橋渡し機能である。

#### 事例48：自閉傾向のある愛着障害→小学校教師CS事例

小学校4年生男児。全体指示が入らない。我が仮。上靴脱いでいる。モノを叩き続ける常同行動。椅子の上に正座。頬を机に押し付ける。約束を守れないという家庭での問題がある。個別の指示に答え、教師に確認質問も個別にはできている。教師の目が届かないところで、危険な行為を突発的にする。以前は自作自演の事件をよく起こした(トイレのスリッパにうんち、嫌いな魚フライを運動場に捨てて第1発見者となる)。

①自閉+愛着障害。集団での指示は伝わらない。一対一支援をして、認められる関係を意識させる。確認できているのはそうした関係ができている証拠。②自分がそういうことをされたらという発想はできない。そういう問いかけは無用(別にえーよーと答えるのみ)③教師がいないときに遠隔支援できるように、「行って来ます=参照視」「これはしないという1つだけの約束=ミッション」「報告=探索基地」を意識する支援をする。

なお、資料1に、クラス支援の基本をまとめて示した。

#### 資料1：特別支援教育のためのクラス風土作りのアプローチ

- 1：みんなの多様性を認めるクラス風土づくり
- 2：係わりはみんなに同じでは不平等で、違った対応が真の平等という相互理解を
- 3：まず、教師との信頼関係を個別的に各こどもと構築
- 4：みんなから認められることのうれしさを感じる支援
- 5：授業の構造化と作業を取り入れた授業づくり
- 6：協同的学び・ペア学習・グループによるやりとり学習と役割意識=特別支援教育の根幹=学び合いによる学力向上に寄与するユニバーサルデザインである

#### ⑤保護者支援

##### 事例49：母子分離不安のこどもへの支援→小学校教師CS事例

小1の女兒。母子家庭。本児が3歳の時、離婚。年長兄の弟。特に家庭で変化がないのに、6月になって急にお腹が痛いと帰宅し、翌日から一人で登校できなくなり、母が付き添うが、教室まで母が送ってきて、母が帰ろうとすると20分程度泣き叫ぶ。母の帰ってきたらこれしてあげるという支援は効果ない。笑顔で分かれられたのは日直の時だけ。支援担教師がなだめて教室に入れる。1時間目が体育だと参加できない。学習面での問題はなく、入ってしまうとしっかり勉強する。偏食で、給食は都度、食べられるだけ食べるでいいかと担任に確認に来る。夏休み前には課題ができると担任のところにわざわざ見せに来るようになった。人混みで過呼吸になることもある。緊張すると眼振が起こる。性格的には頑固。家では英語教室、水泳教室にも行き渋り、回数を減らしている。

①眼振・過呼吸等でわかるように、高不安・高緊張タイプ、頑固は完璧主義、頑張って登校した2ヶ月で息切れ、エネルギー切れ、母子分離不安に。愛着の確かめしないと活動エネルギーがでない状況(体育ができない理由=活動性レベルがあがらない愛着エネルギー不足)。②母子分離不安には、受け渡し儀式+安心グッズ(移行対象)+自己肯定感を感じる作業で対応。③受け渡しの儀式には、支援担教師をキーパーソンとして、母から安心して任せるというボタンタッチとキーパーソンからこれしようねという受け入れを本児の前で決まった場所(=部屋があるといがないときは玄関、徐々に教室から遠ざける等の工夫は無用。)で行う。後でもらえるという報酬は効果ない。④不安には自信育成で対応する。不安を消すには、肯定的評価によりやった感を育む支援が必要。日直の時は不安を起こさないのは、役割意識を持って関わることで、自分の居場所を明確に意識でき、かつ、仕事をする中で自己肯定感を感じることができるようから。こうした役割を与えるといい。また、担任に課題を見せにくるのも愛情欲求行動なので、来るまで、求められるま

で、待つのではなく、先手を打って先に「できてるね!」と席まで言って褒める。できる行動のレパートリーを増やしていくと自信が増大していくのでよい。その場合、正の感情をつなぐ支援(これもできたね、するとこれもできたね=過去をつなぐ)を心がける。次はできるね、次の日も頑張ろうねという未来・予告のつながりは、不安を高め逆効果なので避ける。

#### 事例50：自閉傾向の分離不安支援→小学校教師CS事例

小学校1年生男児。父母離婚後、母は再婚して別居3人の子がいて妊娠中。本児は高校生・中学生・小学生の4人の兄姉と母方祖母に育てられる。最近、妊娠中の母が3人の子どもの預けにくことが多い。最近、登校しぶりが出て、学校に送ってくる祖母との分離が困難で泣きしぶる。教室に入れないので、別室対応。気持ちを伝えるのが下手で黙り込みやすい。いい顔を一瞬できるが、観察者を見たり、口をあけたり、船漕ぎ、腰を浮かせてつま先立ち、膝をさすったり床を撫でたりを何度も。

①母親との愛着はできていないが祖母がその替わりをしていたが、最近の義弟妹の存在が祖母との愛着関係のピンチと捉え、寒さなどをきっかけに登校しぶりが生じている。母子分離不安である。分離の儀式をしっかりとやるのが大切。だまして祖母がいなくなるパターンはウソをつかれたと捉えやすくよくない。これをしたらお別れという儀式を学習し、そのあとに実施する行動・支援が一番本児のお気に入りの行動にして、スムーズに心の移動を可能にするといい。自分で納得したこと、約束は守れる子でボール遊び、コマ回しが好きなので学校内のキーパーソンとそれをするのがいい。②見通しを持てるとでき、約束は守ること、自分の思いを伝えるのが苦手であること、愛着障害で起こる行動が繰り返して生じるという常同行動的であることから自閉傾向があることが伺われる。支援学級でやることを決め、これをしたら通常学級に入れることをわかりやすく視覚提示して褒めるための頑張ったカード、救済のためのヘルプカード(これを持てくと支援学級で休める)等を実施する。支援学級がキーステーションでそこに祖母からキーパーソン(教頭)に預けられ、そこから通常学級に行き、そこに帰って家に帰るというパターンが自閉系の愛着障害児に適している。通常学級では担任が他児との橋渡し支援を行い、担任の伝えたこと、他児の伝えたことの受け止め方をしっかり1つ1つ確認してあげる支援が必要で、そうすることで、伝えたい気持ちをどう伝えたいかを学べるようになっていく。

#### 事例51：愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学校4年生男児。母は仕事が忙しくネグレクト気味の家庭で鼻水を垂らしサイズが合わない服で登校。朝食も取れていないことが多い。不安げな様子と落ち着きのない様子が顕著。

①生活基盤づくりとして、生活チェック表を作成し、家ですべきこと、家庭でしてもらいたいことの気付き支援とそれができ

たことを褒めるための評価支援として使う。こうした関係づくりは、最近、朝食を食べてこれていい傾向が見えてきた今が連携にいい時。悪くなってきたときに家庭に声をかけても自己防衛(そんなこと言われたくない)で繋がれないことが多い。

②生活基盤づくりに「すべきことをする」が基本となるが、そうした行動学習のためには、学校で、「～しよう」と意識させそれをすぐ「する」という経験をさせて、それを褒めることにより行動強化経験をすることが効果的。

#### 事例52：愛着障害児への支援→小学校教師CS事例

小学校1年生男児。椅子漕ぎ。授業開始前に教卓に乗っかかる。前に出て何かをさせて欲しが。指摘魔で他児のことを指摘する。立ち歩きも。手が出ることもある。ウソをつき、自分がしたと認めることが難しい。褒めてもらおうと張り切る。父は厳しい。母は穏やかだが、迷いがちで、「どうしたらいいんでしょうね～」と困っているようでもある。他児への暴力についても「とうとうやってしまいましたか?また謝りにいきます」とは言っていた。本人は第二人に辛くあたる。

①愛着障害の典型的特徴。させて欲しがることを認めても愛情は貯まらない。前に出ないで我慢できたこと、自分の机でする作業を指示してできたら褒めるという主導権を握る支援をする。

②母は、困っているふりをする、謝るポーズをとるだけの場合、自己防衛であり、母への支援依頼は控える。

#### 事例53：保護者と連携した愛着支援→小学校教師CS事例

小学3年生男児。転校生。離婚して転校を機に母親が子どもの愛情不足を実感。攻撃性も高い。母が担任に相談に来た。

①母親の母親役割のやり直しを支援するため、教師は、学校で叱り役に徹し、取り出し授業担当者が特に頑張ったことを褒め、それらの頑張りを家で母が受けとめ褒める体制。

#### 事例54：自閉児への支援と母との関係づくり→保育士SV事例

年少児男児。集団での指示が入らない。思い通りにいかないと手が出る。1対1では聞けるが自分の気持ちを押し通しやすく、パニック的に暴れる。くるくる回る。興奮すると走り回る。制止しても止まらない。午睡することもできず、その部屋に入ると走り回る。母親には保育の困難さが伝わらない。母も本児と一緒にいるときに挨拶しても挨拶を返してこない。指摘すると「さっき別の先生ともう挨拶しましたけど」と返ってくる。母親は、家でもふすまをパンチして破る等の問題を認識しているが、泣き止めという関わりで放置している。仮面ライダー等のなりきり遊びも多い。砂山やロッカー等、高い所に登ろうとする。観察者に「手をあげて!」「手をグーにして!」などいろいろなことを要求。ポケットに手を突っ込んでくる。

①自閉傾向のこどもが制止してもできないときには、望ましい行動との学習強化策の3箇条：①多刺激の場所を避け(午睡などは広い部屋で一斉に寝るは不得意)、狭い刺激の少ない部屋を用意する②行動のスイッチ：見て・聞いて・触っての視覚・聴覚・触覚の3スイッチのどれが効果的か試すといい。これ見て！(静止画と動作の2つある)、これ聞いて！(短い言葉、ブザー、音楽等)、ぶっ！(本児が何かに触る・本児の身体部位に触る)という刺激と何かをする(寝転ぶ・立つ)という行動を対連合させる。③できたら褒めて気持ちの言語化支援をして、これがいいことであり、いいことをすると気持ちよくなるということを納得させる。②危険な行動、要求行動等、愛着障害傾向も見られ、パニック攻撃行動は、自閉+愛着障害傾向のあることを伺わせるので、より緊密な1対1関係の構築が必要。本人が納得し、信頼するキーパーソンと思わせるための認める関係を作った上で、キーパーソンが主導権を握って「させて褒める」関係を作り、その上で、本人の認知を変えることで行動を変える支援を目指す必要がある。③母親も自閉傾向があるので、見るところがズレる、共通理解が難しい、したと思うと他者の視点を持っていない、人間関係の問題が生じやすい。制止的、事務的対応があり、愛着の問題も内在している。次の5箇条を励行する：①母親が見ている時に関係をつくる＝母親が見ていないことは伝わりにくいので、そのことを伝えようとし(無駄な努力となる)、見ていても同じ部分を共感して見ていない可能性があるので、1つだけに伝えることを絞って伝える。②作業を通して伝える＝面と向かって伝えようとすると構えたり、聞かないという壁を作りやすいので、同じ作業をしているときに向き合わず、寄り添って伝える。③こどもを通して伝える＝こどものようすを見ながら、こどもに伝えて、ねっ、お母さんと振る形で伝わるようにする。④やり方を伝える＝問題であることだけ伝えてもどうしろというのかと思われやすいので、こうするといけますよというやり方を前面に押し出して伝える(挨拶を都度するとこどもの感受性が上がりますよ～)⑤本人に宣言させる＝私はこういうところがあると言ってしまふとそれにこだわってしなかったりするので、言わせることをして欲しいことに絞る。「どうしますか?」「しませんか?」と聞くのではなく、「しましょ!」と誘う方がいい。但し、本人が嫌いな人から誘われても忌避するので、「わかる。わかる」と共感して人間関係を作ってからにする。⑥本児が愛着の問題を抱えていることからわかるように、本児の要求に鈍感である可能性も高く、また、自己防衛的であろうことが推測されるので、母親を褒める、認める支援がより必要である。

#### 事例55：自閉傾向のある愛着障害→中学校教師CS事例

中学校2年生男子。集団行動が苦手。廻りが見えない。授業中に教師と1対1のように話す。廻りの生徒から奇異な眼で見られる。誰かに言われたこと、されたことをきっかけにトラブルが起こる。筆箱のシャープペンシルの芯が折れたり、不登校に。父親の学校不信感が強い。スリッパを脱いでいる。口や顔を触る。指吸いも。独り言。

①自閉傾向のある愛着障害なので1対1会話(ADHDではない)②橋渡し支援＝受け止め方・伝え方の支援③行動のスイッチ支援：言うな学習支援(難しい)ではなく、今言おうの学習支援④保護者対応では、問題を伝えない(自己防衛的な人には責任追求と誤解される)、要求したい気持ちを拒まない(要求拒否すると気持ちも拒否されたと思う)。していることと成果を伝え続けると学校は何もしてくれないと思わない。

#### 事例56：自閉傾向+愛着障害→中学校教師CS事例

中学校1年生男子。特別支援学級在籍。休み時間になると、他の生徒とトラブル。並んでいるときにも他の生徒から注意される突然、暴力。こうしたことを家庭に報告されることを極端に嫌い、パニックを起こす。教師がしているメモも折りたたんで「捨てさせていただきます」と捨てる。三者懇談があることを知るとその場で、「大変なことが起きる」とパニックに。母親に連絡を取るとびっくりして、「家庭では問題がないのに」とショックを受けていた。不適切な関わりがあるとは思えない。

①不適切なかかわりがある可能性もない訳ではないが(父親が／以前あって今はない／母親も自己防衛で隠すの可能性もある)、不適切な関わりがないのに、本人に自閉傾向があり、受け止め方(認知)の問題から生じる愛着障害であろう。愛着障害は関係性の問題である。また、母も何がそんなに本人に忌避的に捉えられているか、気づいていない。②キーパーソンとの関係づくりが先。気持ちを受け止め、そういう捉え方・認知をしていることを言語化しつつ認め、そう思う時にはどうしたらうまくいくかを行動とセット化して学習する。うまくいったら、「こんな時」「こうしたら」「こうなって」「こういう気持ちになった」とわかりやすく褒める。そして、「こんな時」は大丈夫とわかった上で、「こんな時」を「別の捉え方」ができることを指摘して「こんな時」と思おうと誘う。そうすることで、認知は変えていける。いきなり、捉え方・認知を指摘して変えなさいでは変わらないことが多い(単純なものは、こういう意味だよ、こういうことだよと教えるといい)。③母親には本人の捉え方を察知する感度を期待できないので、母親にしてもらうことを先に伝えるのではなく、学校での支援と成果を伝えつつ、学校で行った支援の復習はしてもらう。

#### 事例57：自閉傾向のある保護者への対応→小学校CS事例

こだわりがあり自閉傾向のある小学校6年生男児の母親は、学校の対応に配慮がないことが発覚すると、低学年の頃の学校の対応の問題を何度も非難したり、文書で配慮のないことをしたことを謝罪するように要求する。要求文書も非常に堅い声高なものが出てくる。

①保護者も執拗な要求、以前の要求の繰り返し(そこから離れられない)、要求の固さ等に自閉傾向が見られる。②自閉傾向の保



護者には、できないと突っぱねることも、最初は難色を示しつつその要求にしぶしぶ応じるという対応も望ましくない。前者は心理的な拒絶感を与えて更に関係を悪化させ、後者は応じたことのいい影響を生み出さず振り回された徒労感だけが残る。

③まずキーパーソンが保護者の気持ちを認め、その気持ちはわかることを伝え、キーパーソンとのいい関係でできたことを想起させて、これはできてたからと強調して、現在の嫌な気持ちとすり替える、逸らす支援を試みる。それでは逸れない強い思いがある場合は、それを認め、譲歩できる要求の最大限まで先手を打って認めてしまい(徐々にしぶしぶは効果ない)、「こういう合意ができたことはよかった」「こういう点がよかった」とよかったことを強調して収める。今後の約束ができそうなことがあれば、約束すると効果的だが、守れない約束は絶対しない。約束が破られたと意識されると一層関係が悪化する。保護者から、もうこの件は言わない等の約束の言明があるとそれはこढ़わりと意識され実行されることが多いので期待できる。

#### 事例58：自閉傾向のある生徒と保護者対応→中学校CS事例

こढ़わりがあり自閉傾向のある中学校1年生男子。学校としても万全の受け入れ体制で、居場所の時間を確保し、TT体制で個別支援をし、学校での振り返りを担当教諭がした上で帰宅させていた。問題なく数ヶ月が過ぎ、校務員と仲よかった本人は、虫が好きで、クモの死骸を見つけ、冗談で校務員がポケットに入れる真似をし(以前にもバッタを食べるかとかからかったことも。ただまじめな職員で虫が好きなので虫で遊んであげる意図での冗談)、その後、死骸を踏みつづした。休み時間ごとに、その死骸にアリがたかった等の報告を校務員にしていたが、教員との振り返りでもクモで遊んだという振り返りもした上で帰宅させたのに、帰宅するや否や、家族に「クモを食べさせられようとした」と訴えた。家族は、以前、小学校などで親身な対応をしてもらえなかったという思いを持っていて、「うちの子だからそのような対応をした」と激怒、抗議。

①本人は、虫の屍体をつぶしたりしたことを何か腑に落ちないものを感じつつ、アリがたかったりしていることを報告しているが、その思いを言えないまま、帰宅し、以前の出来事や嫌だった思いがフラッシュバックして、焦点化かつ歪められた曲解的捉え方が衝動的に出てきてしまったと思われる。このように、自閉傾向の強い本生徒には、単なる行動の振り返りではなく、捉え方を確認し、どう思ったか、嫌に感じたことはなかったかを振り返り、その捉え方に共感した後、その捉え方をそう考えなくてもいいように焦点化したり曲解化しないように、認知を逸らす・ずらす支援が必要である。こう思えばいいよねと思えたらいいが、そこまでいかないときは、別のことに話題を移し、そこに焦点化しながら帰らないように心がける。何度も報告に来ていることは、そこにこढ़わり、焦点化している証拠なので、気にしているという言動がなくても、そういう行動に注意して対応するべきである。本人がそこで自分の気持ちに気づいていない時こそ、焦点化は過去のトラウマ的事実と重なると余計起

こりやすくなる。また、仲よくなり出した頃に、仲のよいもの同士が行う冗談やからかいが理解できなかったり、どうしてそうするのかわからない出来事があったと思うとこのようにことが起きやすいので、親しくなり始めた頃に注意が必要である。橋渡し支援等で、どう捉えたかを担当教員は絶えず把握する必要がある。心理的居場所の確保とそこから現実に戻ってくることを褒めることも大切。高圧的対応は追い詰めて逆上させるだけで論外。②保護者も同じ自閉傾向と自己防衛があるので、まず、その思いに共感し、捉え方をしっかり確認して言語化し、認めた上で(要求や行動には共感したり許諾しない＝できない約束をしてしまうとそれが余計次のハードル、盾になりやすくなる)、それはそうと話を替えて、認知を逸らす・ずらす支援を使い、今後のできることを約束していくことが大切。保護者の焦点化は、こどもの言動によりスイッチが入り、過去のトラウマ的出来事の想起で増幅されるので、生徒がよくわからないまま自宅で報告しないための振り返りと特別なことがあった時は、本生徒ができごとと思いをどう捉えたかを家庭に伝えることも大切。できませんとシャットアウトする対応は論外。③特別な対応に奇異感を感じる他の生徒には、それぞれの特別扱いを強調することと世話役を担えていることを特に褒めることを忘れないのが大切。また、本人の特別扱いは、これから伸びていく部分が遅いだけとの説明も効果的。

また、資料2に愛着障害の保護者へのアプローチをまとめて示した。

#### 資料2：愛着障害の場合の保護者へのアプローチ

1. お母さん自身が、こどもが懐かないとか、自分があまりかまえていない等、きっかけになることを言わないのに突然、こちらから言い出すことは避ける。
2. 伝えるときは、学校園での活動でいいところを伝えた後で、少しストレスを感じているのではないかと少し心配でもある程度の言い方で伝える。
3. その際、こういうことを保育者にも求めてくるので、あるいは、求めてこなくても、こういう対応をしていると落ち着いてガンバってくれていますと、対応の成果を先に一緒に伝える。
4. その上で、おうちで、それに似た行動や寂しい様子等ありますか？と聞けそうだったら聞くという形がいい。
5. それでどうすればいいかとの相談があれば、こどもはこちらが愛情をかけたつもりでも受け取れていなかったり、こどもがほしいときに愛情をあげられていなかったりするものなので、こどもの受け止め方をしっかり見て、大げさに、愛情アピールするといいですよ～時間ではなくインパクトですよ～と伝えるといい。
6. 自己防衛故に意識的にマイナスの情報は聞かない、気にとめないようにするのが想定されるが、それを指摘しても更に拒絶的になるだけなので、プラスの面をそれを引き出す支援とセットで伝えるようにして、そのモデル学習を期待する。

## ⑥ 支援の引継ぎ

**事例59：自閉傾向のある幼児への支援引継ぎ**→保育士SV事例  
年少男児。1年間、アドバイスに基づき、支援保育士との関係ができ、嫌なことがあるとしっかり抱っこされ泣いて機嫌が治るようになった。しかし、まだ、こだわりが強く切り替えには支援の保育士との丁寧なやりとり等の時間がかかる。ことばの発達、発音明瞭化も進んだ。このクラスに次年度、自閉傾向があり多動の男児が入所予定。また、支援担当の保育士は1年契約で次年度は変更の予定。どのように体制をとるといいか？

① 支援担当保育士との間に参照ポイントをたくさん作るのは年齢的に難しいので、1つだけこれはできるねの確認と約束をしておく。また、引継ぎ式をできるだけできるようにし、本児の目の前で、「任せました」と受け渡しができるといい。できない時は、本児の行動パターンをメモとして「〇〇のときは△△しやすい。その時□□すると比較的できる」という〔状況・行動・支援〕の3点セットマニュアルを作成して引き継ぐ。また、担任が残るなら、その点を担任にもしっかり共有しておき、2つの橋渡し役を担う（今度はこの先生だよという人間関係の橋渡しとこういう時はこうしましたという情報の橋渡し）。

## 3. 終わりに

以上、分析したように、「愛情の器」モデルに基づく

愛着修復プログラムの効果は大きく、保育所・幼稚園ではほぼ確実な成功率を示し、小学校低学年でもかなりの高確率で支援は成功する。小学校高学年、中学校、高校での支援は、やはり困難を伴うが、これは、愛着形成の敏感期を逃したというものではなく、愛着形成を妨げる他の不適切な学習をしすぎているため、その学習を消去し、本人の意識・認知から引き剥がしするのに時間がかかるためであり、愛着修復プログラムの効果に時期はなく、遅すぎるということはないという、揺るぎなき効果が実感されている。

## 引用文献

- 米澤好史 2012 こどもの学習意欲・人間関係に与える受容の効果ー調査研究と発達障害への支援事例から導かれる「愛情の器」モデルー和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **62**, 1-8.
- 米澤好史 2013 愛着障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の実践, 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **63**, 1-16.
- 米澤好史 2014a 愛着障害・社交障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の展開と意義ー愛着修復プログラムと感情コントロール支援プログラムの提案ー, **64**, 9-30.
- 米澤好史 2014b 愛着障害・社交障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の効果ー愛着修復プログラム・感情コントロール支援プログラムの要点ー, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **24**, 31-40.