

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 ——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——

Evolution and Significance of Support to Children with Attachment Disorder, Social Engagement Disorder or Developmental Disorders based on “Receptacle of Affection Model” :
the Proposal for Attachment Restorer Program and Emotional Control Support Program

米澤好史

Yoshifumi YONEZAWA

(和歌山大学教育学部心理学教室)

2013年9月23日受理

1. はじめに

本論では、教育・育児支援の現場で、混同されやすい愛着障害と発達障害をしっかりと峻別し、一連の研究(米澤, 2011; 米澤, 2012; 米澤, 2013)で明らかにしてきたように、その障害に応じた妥当な支援の必要性を改めて喚起し、愛着障害への支援、すなわち愛着の修復プログラムである「愛情の器」モデルに基づく支援(モデルそのものは、米澤, 2012参照)の実際の展開の事例を紹介し、愛着修復プログラムとしての意義を示すことを目的とする。併せて、その際、必要となる感情のコントロール機能を育成する感情コントロール支援プログラムを提案し、感情教育の必要性を提起するものである。

2. 愛着障害と発達障害の区別のために

1) 発達障害と愛着障害発見と支援のポイント

①注意欠陥多動性障害(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) ADHDは多動性、落ち着きのなさを診断のポイントとされることが多いが、多動は、自閉症スペクトラム障害でも起こり(居場所を求めた多動)、愛着障害でも起こる(基地のない彷徨い)。ポイントは、脳機能としての実行機能、非実行機能の問題が常態にあるかどうかであり、多動が状態化していればADHD、多動発症にムラがあり落ち着くときと多動なときがある場合が愛着障害である。資料1にADHD発見のポイントをまとめた。米澤(2012)で指摘したように、実行機能や非実行機能の問題であるADHDは、つまりは「行動の問題」であり、行動支援として、いい行動ができている時に、即時強化すること、しっかり行動を言語化して褒めることが肝要である。

資料1 : ADHD発見のポイント

- ・いつでも**多動**で落ち着きがなく立ち歩く(徘徊) = **実行機能**
- ・集中してものごとに取り組むことができない = **集中力の欠如**
- ・興味あることは集中できるが気分むら = **集中力の欠如**
- ・授業中みんなに雑談的にしゃべる = **注意分散意識のなさ**

- ・1対多の呼びかけに1対1会話のように反応的言語行動 = **注意分散意識のなさ**
- ・学習したことの記憶定着に課題 = **注意記憶の問題：ワーキングメモリ-長期記憶転送**
- ・目立つことが好き、目立つものに目移り = **刺激過敏性=自己調節機能のなさ**
- ・何も考えずに瞬発的に相手を傷つける暴言をはく = **衝動性**
- ・その場しのぎの行動、言い訳 = **衝動性**
- ・片付けられない = **プランニング**
- ・何度注意しても同じ過ちを繰り返す = **抑制制御困難という非実行機能の問題**
- ・~まで待てない、多い量の課題を嫌がる、後のために今ががんばれない = **遅延報酬への嫌悪という非実行機能の問題**

②自閉症スペクトラム障害(ASD : Autism Spectrum Disorder)

DSM-4-TR(APA, 2000)では広汎性発達障害(PDD : Pervasive Developmental Disorder)とされていたが、DSM-5(APA, 2013)では、社会的コミュニケーションの問題である対人コミュニケーション障害(SCD : Social Communication Disorders)・限定的興味と常同行動があるまたは潜在するASDとされる。レット症候群は、精神障害ではなく神経疾患として除外され、アスペルガー障害、自閉症、PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified)を区別しない。ASDはいろいろな行動上の問題が見えても本質は、「認知、捉え方の問題」であり、その認知・捉え方を認め、その居場所を確保する支援が必要となる。ASD児発見のポイントを資料2にまとめた。

資料2 : ASD発見のポイントと支援の方向性

- ①特異なスキーマ・特異な認知・特異な行動→認める支援
- ・偏食・知覚過敏(特に聴覚過敏)・人間関係に問題(視線合わない、対人興味なし)・興味の限局性・指吸い、タオル吸い・臭い嗅ぎ・常同行動(繰り返し) : 退屈な時・ストレス時・エコラリア(関係ない事を大声で言う) : 退屈・ストレス・独り言・単調な言

語使用(抑揚なき・語用論無視)・こだわり：勝手な行動に見えるのはそれができないと次に移れないから・廻るモノ、マークやグッズ好き・こだわりや行動がスイッチ切り替えて日や時間によって変化する場合もある・自分のモノと自分の距離感がわからない

② 枠組みのなさへの不安→枠組み構築支援

・変化、予告のない変更抵抗・時間意識(予定時間)が強い
 ・予定不安=内容がわからない+時間的に持続できるかの不安
 ・環境不安=安心できる人が側にいない+集団雰囲気への不安
 ・居場所がないと落ち着かない(その変形として立ち歩き・常同行動やエコラリアもそうした不安の表れ)・命題的心理化できるが直感的心理化(愛着形成時)ができない [別府, 2005]

③ 感覚・感情・行動コントロール問題→基準呈示、意識化支援

・感覚統合の問題=5感を総合して、理解し、行動することにつなげられない→1つの刺激にだけ左右されたり、奇異な行動をしたりする、ぎこちない行動・否定的言葉、行動の否定に対してパニック行動、暴発的攻撃行動・特定の子どもへの攻撃行動が長引く、あるいは、繰り返す・行動の理由を聞いてもよくわからない本人独自の理由を述べる

④ 嗜好の極端さ、周囲と合わせられない→1対1対応

・感覚的に合う人と合わない人の差が激しい→自分のものでないものを使いたがらない・同じことを言っても、ある人のことは聞いて、他の人のことは聞かない、同じことを言われてもある人からなら問題ないが、ある人から言われると怒る・みんなと同じことを一緒にできない→無理にさせるとパニック

上記のことを踏まえて、ASD児とのかかわりのポイントを資料3にまとめた。またASD支援のあり方を資料4に「4つの居場所支援」としてまとめた。

資料3：ASDの子どもとのかかわりのポイント

- ① ASD児に行動の理由を聞いてもこちらからみると変に思えることを言うだけに見える。加えて愛着障害があると理由はコロコロ変わり言えなかったりするので、理由は聞かない。
- ② してはいけないことをいちいち叱るとキリがない、親や教師にとってストレス。本人にも多大なストレスが溜まりパニック的攻撃行動をし易くなる。してはいけないと叱ってはいけない。
- ③ 社会-情動的相互作用障害としての自閉障害には、感情認知の支援とそれの場合の適切な行動の支援が必要⇒理由より気持ちをわかりやすく示す+こうすればいいと教える=こういう気持ちだね、そういうときはこうしようね→適切な認知と行動のセットを学習し、その行動を増やすことで、不適切な行動を相対的に減らす支援を心がける。そのためには、1つだけしてはいけないこと、1つだけしてみようということを約束し、それを実行したら褒めることで強化する。してはいけないことをしないでおくのにはこうした方がいいという具体的な行動を指示し、それを本人が納得することが大切。褒められる経験では、行動を言語化して、〇〇できたことがよかった!と具体的に褒める。指示も具体的に、こちらが主導権を握ってさせることをできたら褒める関係を1つ1つ作っていく。

④ 人により同じ指示をしても反応が違うので、役割分担が必要。受容するキーパーソンは、本人が気に入っている人がなり、怒り役、教え役、遊び役等、役割をわかりやすく設定する。基本的には1対1で対応する。

⑤ 友だちの行動に共鳴、反応しやすいのでクラス分け等、隔離に配慮する。また、友だちの言動の受け止め方を教え、自分の意図の伝え方を教える(橋渡し支援=気持ちの受け止め方支援+気持ちの伝え方支援)。

⑥ 環境的にも、快適(密集・高温・多変を避ける)を保つ。

⑦ 恐ろしい制圧をする教師による統制は、次年度担当の受容的教師にストレスを爆発させる等、悪影響を残しやすいので禁物。

⑧ 周りの子どもたちは迷惑をかけられているストレスと他のストレスのせいで、むしろ煽ることが多い→ASD児の行動の受け止め方を支援する+みんな違ってみんないい=多様性が認められ、お互いのよさを理解できる学級作り=あとの〇〇君に似てるね〜と認め共感し、周りの成長実感にもつなげる。

⑨ みんなと一緒にすることをさせないことが大切。結果としてみんなと調和した行動をめざす。

⑩ 特異な認知を変える支援：①その認知を認める②焦点化した報酬：できていることを褒めてもこれからのことを考えてしまって喜ばず却って嫌がる場合、できたことに焦点化して実感させるためにわかりやすい褒美を与える(ただし、それを目的に実施したことを褒めないで、ついでに発見したことを褒めると混乱する)③認知のスコープ化支援：認知スコープを狭くするために、できたという点だけに注目させる。先を考えないようにさせる④気持ち注目支援：できたことだけに注目すると嬉しい気持ちになることを強く確認し、負の感情である不安に気付かせない：⑤捉え方支援：捉え方を変えるには、信頼関係のできた人間関係の居場所役との間で、そういうなら、そうかなと思ってみるよと言えるまで、粘り強く働きかけていく。⑥魅入られるようにこだわる場合は、違う風を吹かせてそらせる支援(怖い映画を見て執拗に怖がる、ゲームをし続ける→違う話で反らせて終わる儀式)⑦気分のイライラの原因に気づけない場合があるのは、きっかけ認知と気分の変化の認知のタイムラグときっかけ認知力の不正確さと気分変化認知の混沌さが原因である。本人にきっかけ、原因の認知は困難なので、きっかけになったであろうことを見ないように、気持ちをそらすために何に焦点化したらいいかを教える「ここに注目ここは無視」の支援が必要である。⑧捉え方をAからBに直接替え難いときは、Aでないとわかるために、逸らす支援=状況を変える(場所・人等)・気を逸らす声かけを実施(Aでないといくら伝えてもダメ・一旦そうかなと思うと変わる)⑨行動のスイッチとして、合い言葉・身体の一部を押す等を使う。

資料4：ASDに対する「4つの居場所支援」

① 物理的居場所支援=環境不安の防止：固定椅子・指定席・囲い⇒クールダウンの場所。クールダウンとは、そこに逃げ込めれば大丈夫という場所で自分で行けるのが完成形。連れ出す時は、その場にいる人より他から連れ出しに来る方が効果的(その場の人はパニック誘発の刺激なので、他の認知に振り替えることが

効果的＝環境変化・行動スイッチによるリセット支援)。儀式参加等でも入り方より退出法を意識する。

②時間の居場所支援＝予定不安の防止：時間計測による作業の切替・絵時計による予告支援など生活を構造化する(区切る)。

③作業の居場所支援⇒常同行動・エコラリアの防止：お絵かき・塗り絵・制作等、熱中できる作業があることが安心に。

④人間関係の居場所支援：最重要(信頼できる人のいうことは聞く、役割があれば動ける、感情コントロールに寄与)

i)信頼できる人＝捉え方を認めてくれる：抱きしめて受容(≠引き留め・連行)・一緒にする相手・活動報告する相手

ii)役割意識＝そこにいていい理由：他者や生き物の世話、クラスに係(毎日、給食係等)、地位的関係(親子分子)

iii)特異な認知に共感するサイン＝信頼確認：お守り・決め言葉(トーマス出発!・四字熟語)・ミラーリング[逆模倣](その子の言動を真似る)

③学習障害 [Learning Disorder/Learning Disability]

LDへの支援については、資料5にまとめた。詳細な事例検討は別の機会に譲りたい。

資料5：LD児発見のポイント

・見てすぐわかる発見法はないが、努力不足などの精神力に陥らない支援が必要⇒パフォーマンス(遂行力)のアンバランスに着目して妥当なアセスメント(テスト)＝何の機能の問題か適切に把握すれば(機能の分節化・スコープ化)、その枠組みで支援が可能となる。アセスメントできる試験の工夫が大切。

・自力ではできない部分、足りない部分、支援があればできる部分の補強が肝要と同時に得意な機能を活かす工夫が必要

④愛着障害 [Attachment Disorder] 愛着障害は、資料6に示したように様々なタイプが指摘でき、DSM-4-TRからDSM-5になって名称が変わったものもある。しかし、これらは根底として愛着の問題があり、愛着修復プログラムとしての「愛情の器」モデルによる支援では、どの愛着障害にも対応可能である。また資料6には、教育・子育ての現場で愛着障害児発見のチェックポイントを示した。これは、米澤(2013)で提示したものを改訂したもので、多数の事例から導かれた、愛着障害とまで認定できなくとも、愛着に問題を抱えていることも発見の指標となるものである。併せて、発達障害との違い、見分け方も簡単に示してある。

資料6：様々な愛着障害の定義

・[反応性愛着障害(reactive attachment disorder)]: DSM-4-TRでは①こどもの基本的な情緒欲求の持続的無視②こどもの身体的欲求無視③未たる保育者の頻繁な交替による安定した愛着形勢の阻害の何れかが原因。「通常、幼児期、小児期または青年期に初めて診断される障害(Disorders Usually First Diagnosed in Infancy, Childhood, or Adolescence)」に分類。
・脱抑制型愛着障害：初対面の人にもなれなれしく接近、過剰な

親しみを示し、無警戒で誰にでも。(DSM-5ではDisinhibited Social Engagement Disorder [脱抑制性社交障害:DSED; Trauma and Stressor-Related Disordersの1つ]に分類)

・抑制型愛着障害：警戒的、素直に甘えられず警戒、腹を立てたり嫌がったり矛盾態度・両価的(DSM-5ではReactive Attachment Disorder [反応性愛着障害:RAD; Trauma and Stressor-Related Disordersの1つ]に分類)

・[崩壊性愛着障害(Zeanah&Boris, 2000)]: 愛着対象の喪失の際の喪の作業(morning work)の失敗→外面的に何事もないように振る舞いながら抑圧による不適応か絶望状態が続き抑鬱状態

・[安全基地の歪曲(Zeanah&Boris, 2000)]: わざと自己を危険にさらし保護を得ようとする・しがみついたり探索抑制という分離不安障害・過剰な注意、気にする、従順・役割逆転による親へのしつけや世話統制などが見られる。

・[分離不安障害(Separation Anxiety Disorder)]: DSM-4-TRでは、家庭または愛着をもっている重要人物からの分離、またはそれが予測される場合の反復的で過剰な苦痛、持続的で過剰な心配、分離に対する恐怖のために、学校やその他の場所へ行くことについての持続的な抵抗または拒否、反復する身体症状の訴え(例:頭痛、腹痛、嘔気、または嘔吐)等。

資料7：愛着障害発見のチェックポイント(改訂版)

・ものをさわり返す：べたべた(脱抑制は移行対象)/いじめる(抑制型は時間つなぎ)・ものを独占して貸せない(反抗期の特徴持続)・ものをなくす(大事にできない)

・人にべたべたと抱きつく(脱抑制のみ)＝飛び込み、潜り込み、まわりつきも(アンビバレントな場合は同時に攻撃も)

・床に寝転ぶ、這い回る(安定と接触欲求)、寝技的に蹴る

・大事なものは壊せない、そう思えないものは乱雑に扱い壊す、絵を消したりする・ものを力任せに押し付ける、投げる等

・服装の乱れ、遺糞、遺尿、お尻ふきやトイレの後始末しない

・痛がらない・噛みつく、指を口に突っ込む、指吸い、爪かみ、舌舐め、腕舐め、ものや人を舐める・がつつき食い

・手の指が伸びきらなかったり伸縮しない、ぎこちない

・多動(落ち着きがなく動き廻る、次々にものをさわりながら歩く、座っていてもゆらぐ)：多動や意欲にムラがある(日や時間による。家庭に問題があると月曜日に多動、学童保育で多動。ムラがないのはADHD)・1対1だと比較的大人しい

・片付けできない：しようとする気持ちが生まれない点がADHD(本当にできない)と違う。片付け支援(入れる場所の枠組み作り)をしても壊したり、乱雑に押し込むのが愛着障害

・靴や靴下を嫌う：知覚過敏によるASDと違うのは、束縛を嫌い、安心を知らない、床との接触感を欲しが(寝転ぶのも同じで安定を求める)から。履かせようとしてもごまかしたり適当に扱う、いい加減なやり方は抑制型

・抑制型愛着障害・自閉傾向があるとフードを教室で着る、帽子を被る、タオルで覆う、狭い戸棚に籠もるといような囲い行為をし、脱抑制愛着障害、ADHD傾向があると、裸足(自閉にもあ

る)、衣服を脱ぐ、モノを触る等の利他的開放的感触を求める。
・危険な行動をする、高い所に登る(ASD児でもそこが好きですることあり)

・母が愛着的に見えても、こどものほしがっているものとずれるアンビバレントタイプとこどもの方の捉え方が特異で受け止められないASD原因の2つがある(愛情の行き違い)

・忘れ物する: ADHDは実行機能の問題だが、忘れても平気、なくてもいいと正当化する(愛情の基地がない)

・発言は自信なさげ・自分から建設的なことをしない

・渡されたものを落とす・伏し目がち、顔が歪む(抑制型)

・注意すると暗い顔になったり、反抗する・注意されると咳き込む等の身体症状(受け入れられないから)

・注目されたい行動・わざと友だちにいじわるをする(抑制型)・愛情試し行動(抑制型)[これはゆるされるかを試す、自作自演をしてどう対応されるかを調べる(疑心暗鬼)]

・愛情エスカレート行動: 愛情を貯められず、愛情をもらう快感だけを求める(馴化)

・自分のせいにされることを恐れる(犯人捜しへの極端な拒絶反応=自己防衛→問われてもいないのに自分ではないと抗弁)

: 指摘されるとADHD児は「あっ、そうか」/ASD児は「だって」と理屈(納得するとできる)/愛着障害児は「知らん」と自己防衛/低体重出生児系LD児は「??」と気づけない。

・ウソ、自己正当化・他責(母や人のせいにする)

・執拗な攻撃、繰り返す常同行動的攻撃(ペンでつつく、ペンを折り続ける等)はASDのこどもの愛着障害の場合

愛着の問題や感情の問題を抱えるこどもの評価尺度には、鈴木ら(2011)、大河原(2011)等もあるが、愛着障害の発見には、どれかが当てはまれば更に注意深く観察するというように使えるチェックポイント一覧のようなものが気付きとして適切であると考え、資料7のような形にまとめたものである。また、診断的には、ASD診断があれば、愛着障害との診断はしないが、別府(1997)が既に指摘しているように、人間関係の問題を持っている自閉児は、母親との愛着関係の形成が困難な場合が多く、ASD児が愛着障害を持っている、愛着の問題を抱えていることは非常に多い。従って、自閉障害への支援と愛着障害への支援を組み合わせる必要がある(後述の事例を参照)。

2) 愛着修復プログラムの提案の意義

① 「愛情の器」モデルに基づく支援(米澤, 2012提案)

愛着障害の理解と支援については、Levy&Orlans(1998)、Prior&Glaser(2006)等の書物、牧(2007)、初塚(2010)等の論文もあるが、教育・育児の現場で、教師・保育士・親・子育て支援者が実際に使える支援プログラムとして構築したのが、「愛情の器」モデルに基づく支援である。この愛着修復プログラムは、愛着関係に、母親機能としての安全基地・安心基地・探索基地に着目し、それをわかりやすく一人のキーパーソン

との関係から、こども主体を意識しつつキーパーソン主導の下に学び直し、愛情エネルギーを使える形で貯めるといふ、4つのフェーズからなる有用なものである(モデルとフェーズの詳細は、米澤, 2012参照)。

②「誰でも」「いつでも」できる そもそも愛着については、その責任を産んだ母に押しつけ、女性の社会進出を批判する材料に使われたり、1歳6ヶ月頃までの臨界期を強調し、それを過ぎると取り戻せないなどという教育・育児の現場にとっては強迫的に感じる理論として紹介されたために、実際のこどもとのかかわりに有効に活かせる機会を逆に奪われてきた経緯がある。愛着など必要ない、こどもは勝手に育つなどと嘯く主張は論外だが、ここで確認しておきたいのは、愛着関係は必ず生母が担わなくてはいけないものではなく、父、祖父母、保育士、教師、支援者等、「だれでも担える」ということ、そして、「いつでも取り戻せる、修復できる」ということである。当然であるが、その対象は女性とは限らず、男性教師・指導員・保育士での成功例も多い。また、親以外の一定の他者との愛着を形成してしまうと当該親との愛着修復に困難をきたすのではないかと危惧を指摘されることもあるが、誰でも愛着関係を結べていないこどもは結局、親とも関係修復はできないままであり、誰かと愛着関係を経験することで関係の基盤ができ、練習ともなり、実際の親子関係の修復にも寄与することを指摘したい。また、いつでも可能ではあるが、実際の事例から言えることは、やはり早ければ早いほど、保育所、幼稚園段階で支援できるとその効果は極めて速く現れ、小学校、中学校、高等学校となるにつれて困難さは増すのは事実だが、不可能ではない。

③母親の愛着修復の可能性 こうした愛着の修復が現実問題として子育ての現場で実現可能であることは、内田ら(2010)のレビューにも紹介された田邊・米澤(2009)の調査研究でも確かめた。255名の母親の被子育て感と内的ワーキングモデル・子育て観・子育て支援感・自尊感情の関係を調査した結果、自分の母親との関係において安定し受容的な被養育経験の母親は、安定した自己モデルを持ち、子どもにも受容的に関わるが、自身の母親との関係において不信感のある被養育経験の母親は、ネガティブな自己像を持ち子どもとの関係において、情緒的な関わりや過保護・母子孤立といった不安定で一貫性のない関係(特に支配的強制・不信という被養育経験がよくない影響)を持つことが示されたが、同時にこれらは絶対的なものではなく、現在の子育てにおけるこどもとの関係、自身の親の子育てへの現在の関与、自身の子育てへの思い、自己像など、親子を取り巻く環境や母親自身の気持ちの有り様で、世代間伝達の連鎖を断ち切ることは可能であり、母親の被養育経験や母親を取り巻く環境を視野に入れたサポートの必要性を指摘したものである。特に、母

親の内的ワーキングモデル形成には、安定愛着や回避的愛着には被養育経験の影響は少なく、自己の子育て観と自尊感情が影響して世代間伝達は見られない。アンビバレントな愛着には、支配的強制・不信という被養育経験が影響し、世代間伝達の変容支援の困難さは浮き彫りになってはいるが、親の現在の子育てへの関与も強く影響しており、子育て支援によって克服できる可能性を示していた。母親は自分の育てられ方に世代間伝達として完全に縛られている訳ではなく、実際の育児や子育て支援の影響を受けているのであり、子育て支援が母親の育児と人間関係と子ども観を変えうる可能性がある、母親の自身の母との愛着は子育てを通して変えられることを示しているのである。また、藤田・米澤・柳川(2012)では親プログラム経験による母親の認知変容の実際を分析し、子育て支援による子育て観の変化を確認している。

3. 愛着障害(発達障害を含む)への支援の実際

1) 事例検討

①障害診断を誤りやすい例 多動だが、ADHDではなく、自閉、愛着障害である事例を示す。

事例1：愛着障害の興奮への対応→教師CS事例

小学校2年生女子。床に寝転がったり、這う。みんなにあいさつに回る等の立ち歩き。父からの暴力の訴えも。母も厳しく褒められた経験が少ない。裸足で上靴履く。時々、上靴も脱ぐ。

①愛情を求めてさまよっている多動。本児のペースに合わせて複数の大人が我が儘を受け入れても愛情のつまみ食いであまり満たされ感はない。担任教師も本児に引きずられている。

②認められたい欲求には、主導権をキーパーソンが持って、何かをさせて、できたら褒めることで関係をしっかり作っていく。「させて褒める」が鉄則。しっかりこちらから抱きしめるのも効果的。親分子分としての役割意識付けも効果的。

事例2：多動な愛着障害(RAD)児への支援→教師へのSV事例

小学校3年生女子。フラフラと多動な時と、クレパスを刻んだり好きな手遊びをやっているときがある。指を口に入れることが多い。意欲にムラあり。褒めても喜ばない。べたべた甘えない。表情が乏しい。ルールを守れない。指摘しても、「それなら自分にそんなことさせなければいい」と主張。じっくり話を聞けない。乱暴な言葉使い。モノを投げる。

①多動にムラがあり、ADHDではなく、ねじれた自己主張で甘えないことから、RAD抑制タイプ。

②役割支援(お手伝い)による落ち着きとその相手の教師との関係づくりによる人間関係支援+作業支援(落ち着ける作業)。

事例3：愛着障害への対応→教師CS事例

中学2年生男子。服装がだらしない。上靴脱いで横座り。人の

視線を感じると集中できるが、普段は、多動で立ち歩き、よそ見。校外で万引き等のグループで使い走り、盗み役をさせられ巻き込まれ、利用されやすい。

①ADHDより愛着障害を疑う。不適切な行動を叱るより、女の先生が褒めると反抗するので、男の先生がキーパーソンとなり、褒めるといい。その際、以前、マッサージをしてあげると全身脱力して甘えた経験もあったようなので、ボディタッチ、スキンシップを多くとるようにするといふ。

②巻き込まれ、利用されやすさは、仲間志向性であり、愛着の埋め合わせに言うことを聞いて、愛情を求めているので、それより強い関係性で引き留めることが必要。読書が好きなようなのでそれも媒介として使うといふ。

事例4：衝動的対人トラブル→心理療育施設指導員SV事例

小学校5年生男子。他児の些細な行動を気にしてからかう、にらむ、暴力的トラブル多発。学習を強要すると教師にも暴言。ADHDの診断があるが、対人関係にドライな印象もある。身体接触はぶつかってくる感じ。騒音や臭いも気にしやすい。母親を拒否、抱っこも嫌っていた。

①ADHDではなく、RAD抑制タイプ。加えて、自閉傾向がある。

②気持ち支援：暴言は、教師への非難、敵視ではなく、学習拒否、イライラがあらわれたもの→人間関係の絆、居場所が必要→強制しないこと、学習ができない、嫌な気持ちを受け止め最近、ふざけることが多いのは本人なりのコントロール機能→受け止めを更に強める。

③環境支援：一時退室によるクールダウンは、懲罰、ペナルティではなく、本人の刺激過敏性もあり、本人の感情を激させた環境刺激から遠ざけ、リセットするためのもの→自分からリセットの為、環境を変えられるようにしていく。

④認知(捉え方)支援：知能も高く(IQ100以上)、出来事の振り返りはできているが(反省文等)、出来事とどういふ気持ちが自分の中で不用意にリンクしてしまうかに気づけていない、また、今後どうするかについても答えられていない。前者については、出来事を気持ちをつなぐ(どんな気持ちだった?)を実施する。今後のことや良いか悪いかには答えられないのは、自己肯定感、自尊感情が低いため、まわりから認められる体験を増やして、その帰属支援を行い、自分はこういうことができるという思いをまず育て、それがあから、悪いと認めても自分は大丈夫と思えるよう支援する。

事例5：軽度発達遅滞愛着障害→心理療育施設指導員SV事例

小学校4年生男子。乳児院措置。コンサータ、ストラテラ服用するも効果なし。環境感受性高く、まわりに反応する形で不注意や多動が起こる。風呂の縁を歩く、沖まで泳ぐ等、危険な行為。友だちにモノをあげる一方で取り込む、盗む。ゲームには集中。年少、弱者に対して、睨んだと暴力。好きなぬいぐるみを好きと言いつつバットで殴る。見捨てられ感、嫌われている感が強く、

関係そのものを壊そうとする衝動が見られる。最近、指導員に甘えることも出てきて、自称が「オレ」から名前にも変わることも。里親ができたことを喜び、電話の練習も。IQは60程度と低く、「理解」「絵画完成」以外、低い。

- ①ADHDではなく、RAD抑制タイプ。危険な行動やモノへの執着が特徴。多動、不注意は他の反応を気にするため。
- ②お手伝いするとゲームというゲームによるご褒美作戦はあまり効果ない。好きなゲームと随伴する行動への強化になっていない。ゲームができなくなるとの行動制限の方が本人にとってわかりやすく効果があるようだが、これでは、学習として問題。→気持ち支援による人間関係ができたなら、それを基盤に、随伴するお手伝いの楽しさに気づかせる支援をしていく。
- ③自称が変わってくるのは、対象から呼ばれる自分への気づきの証拠で、人間関係ができてきている証拠
- ④本人の自己肯定感の低さ(自分っていいと思えないだけでなく、自分がいいなって思うことがいいなと思えないメタ自己肯定感のなさ)、敵意の高さがアンビバレントな愛着の問題。キーパーソンによるわかりやすい愛情の器作り、気持ちの受容支援を行い、他者は、ルールとして関わる支援が必要。
- ⑤軽度発達遅滞児で聴覚が苦手な本児には、言葉で注意しても入らない→意識化支援=短く、わかりやすく(はい、いいえで答えられる問いかけ)、視覚呈示を心がける

事例6：ASD児への支援→教師へのCS事例

小学1年生男児。10秒とじっとしてられない多動。列に並んでも、すぐに鍵を触ったり、部屋を飛び出したり。道草も多い。奇異なことばの繰り返しあり。ズボンを下ろして見せたりする。観察者にもいろいろしゃべりかけ、意識している。

- ①ADHDによる多動ではなく、目移りはしているが、居場所を求めている多動である⇒並んだとき、褒める等の支援をして、行動を強化していくといい。
- ②自分でもリズム好きなので、行動開始の合図として、合い言葉、音楽テーマを使うといい。
- ③教師が行動を認めて褒めることで人間関係の居場所も感じていくことが大切。いつも観てるよサインが使える児童である。

事例7：ASD児への支援→教師へのCS事例

小学2年生男児。絵を描いても形は描けず塗りたくるだけが塗り絵好き。なぞり字書きはできるが漢字、かなとも書けない。通常学級で飛び出しが多い。水遊びしたり、使った絵の具を使い切りたいと葉っぱを取りに行ったり塗ったり。気持ちの切り替えが難しい。ザリガニや昆虫が好き。

- ①ADHDによる多動ではなく、居場所を求めている多動である。
- ②気持ちの切り替えは、「止めよう」「こっちをしよう」ではできない。本児は枠組みがない子で、枠組み支援が必要(なぞり字、塗り絵の枠)であるから、してることを「楽しいね」と評価して、ラベル意識を植え付ける。その上で、「できたね」「やったね」と区切りをわからせる言葉掛けをして、共感して、納得できる支

援をする。行動を単位化すると、次の行動に移れる。行動の単位化、感情のラベル化による切り替え支援である。

事例8：自閉傾向児の多動支援→教師CS事例

小学校2年生男児。テンションが上がると落ち着きがなく、立ち歩く。自分でもじっとできないと涙ぐむ。椅子の脚を机の脚に載せかけて傾いた不安定な状態でずっと座る。そのうち、その上に立ち上がる。この体勢を辞めたら落ち着きなくなり、鉛筆で消しゴムを刺したり、触ったりの行動。独り言も多い。行動の切り替えも難しい。虫が好きだが犬に乱暴したりする。

- ①本児の落ち着きのなさは自閉傾向から来ている。落ち着くための物理的居場所(まん中の席を端に移動)と作業の居場所(やっていい作業を与える)と人間関係の居場所支援(教師との関係作り=心を言えるということは好かれている)を行う。

②感情コントロール支援 感情への支援事例を示す。

事例9：乱暴で落ち着かない児童への支援→教師CS事例

小学校1年生男児。乱暴な言動が多く、友達とのトラブルが絶えない。斜め座り、指吸いが見られる。

- ①望ましくない行動をした場合に叱っても効果はないので、代替行動支援(嫌な気持ちになった時の対処方法を教える)。
- ②いい行動をさせて褒める(行動を〇〇しているねと言語化してしっかり認めて褒める)。
- ③幼稚園ではリーダーを任せられ、あまり問題がなかったとのこと。環境が変わり、以前のリーダー役割を見失って(与えられず)混乱している⇒役割付与支援：役割を付与する。役割はリーダー、サブ等の順位役割より、〇〇係という同列のその役割がないと困る、貢献度がわかりやすい役割をたくさん作って、役割貢献感をいろんなこどもに実感させたい。そうする方が、クラス作りに寄与しやすい。こういうタイプのこどもが数人いても主導権争いが起こらない。

事例10：乱暴で片付けられないこども→幼稚園教師CS事例

幼稚園年中男児。片付けられず、物は散乱。教室を抜け出して職員室に。金魚鉢に砂を入れてはだめだよと言ったすぐから砂を入れる(注意したことをすぐする)。嬉しいときも厭なときにも興奮して同じように騒ぐ。入ってはダメと友達の手を絞めたり、止めた教師を叩いたり。自分のモノに固執しこだわ。保護者は、特別支援対応や発達検査を拒否。

- ①注意では望ましくない行動はなくならないばかりか、その行動に注目させることを強化するので、余計、望ましくない行動を起こしやすくしてしまうので、注意はしない方がいい。金魚鉢の前にしたら、金魚鉢を覗こうと望ましい行動を強化する。
- ②感情理解ができていない。だから望ましい行動や望ましくない行動、してはいけないということもわかりようがない。まず、感情学習が必要。これはこういう気持ち、この気持ちは楽しいのでにっこりしよう。楽しいね、楽しいと握手したくなるね〜と、

気持ちと行動を結びつけつつ、感情のラベリングをする。

③本児はADHD、ASD、RADと色々な要素をもっている可能性が高いので、何ができるか支援条件と環境条件を探していく。

事例11：ぼんやりしていて集中できない児童→教師CS事例

小学校2年生男児。集中が持続しにくい。学力は低くないが、前のことを考えていて、作業が遅れたりする。テンポがずれる。

①思考の区切りができなくてずると自分のペースで考えて取り残された状態→考えていることに区切りをつけるラベル支援：こう考えたことにこんな名前をつけたよ、〇〇と呼ぼう。と名付けると思い出す時、簡単に思い出せたり、言えたりする。

事例12：愛着障害生徒の興奮への対応→教師CS事例

中学1年生男子。気分がむらがある。服装の乱れ。低学力。喫煙を親も許している。興奮すると手がでる。女の先生を舐めている部分と男の力で押さえる先生に弱い(小5と小6で経験)。誰彼なしに抱きつく。

①興奮してすぐ手にでる＝ことばを使えない+感情を受けとめた経験がないから⇒泣いていても感情的になっても放っておかれて感情を学べていない。自分だけ取り残された嫌な混沌とした感情経験のみ→感情コントロール4ステップ支援(後述)必要。

②①感情認知ステップでは、気持ちに名前をつけ、こういう気持ちだ、これが「不満」という気持ちだと数回は教える。気持ちを言わせても効果ない。こちらで教える。この気持ちそのものは悪いものではなく、感じていいと伝える。②思いとどまるためのワンステップ行動では、ワンクッションをおくために、この気持ちが出たら、ぐっと息をしよう、ポンと膝を叩こう、拳を握ろう、手を振ろうと、一息いれる具体的行動を教えて実行させる。③ヘルプ学習では、この気持ちのときは、先生に助けを求めていいことを教える。④代替行動支援では、「不満」を感じたら、走る、笑ってみる等の代替行動で、すっとすることを教え、そうした気持ちになったとき、すっとする方法として認知させ、よかったねと褒める。

③愛着のベースである信頼関係を特定の他者、キーパーソンと結ぶことが、こうした感情爆発の出現可能性を下げるので、それが土台作りとして大切。その土台作りにも上記の4ステップ支援は使える。感情コントロールに寄与してくれる人への信頼感が高まる。と同時に感情コントロールそのものも感情学習として、行えるのである。

④役割を与えると頑張る(黒板消し等)が、褒めると茶化したり、はじけたり。黒板消しをばんばんやっていた行動を帳消しにしてしまう→受け止め方支援が必要。こうした場合、褒められたら嬉しくなって次もやろうと思えばいい、照れ隠しや興奮して次のことをしなくてもいいよと落ち着いているときに話しておいて、今、しずかに喜ぼうとすこし抱っこしたり肩とんとんして、落ち着かせながら、また、明日してね。と伝える。いいことをすると先生は嬉しいし、あなたも嬉しくなる、これが信頼してるってことだよと教える。信頼の印にサインを決めたり、決めポーズ

をするようにしてもいい。

事例13：自閉傾向のある愛着障害児→教師CS事例

小学3年生男児。多動で幼稚園時にはADHDの診断。親は障害受容なし。母は口をタオルで縛ったりもあるとのこと。母は最近、体調悪い。突然の奇声、暴言、立ち歩き。上靴を脱いだり履いたり。椅子で船漕ぎ。定規で机叩きの常同行動。舌ペロペロ。滑舌は幼い。褒められると満面の笑顔(に比べて、普段の表情は暗い)。言語性知能は135以上。動作性知能が低い(80程度)。特に父が単身赴任後、週明けの機嫌が悪く、自作自演の騒ぎを起こして注目を求める(わざと自分で落書きして大変なことがあったと落書きを報告)。評判の悪い子を選んでトラブルを起こして自己正当化に利用。一方、突然、感情の爆発的攻撃も起こす。以前された経験を思い出したとのこと。

①知能の高さといい、逆N次(言語理解と注意記憶が高く、知覚統合と処理速度が低い)でADHDではない。奇声・暴言や感情コントロールのなさ、こだわりはASDである。絵画配列・組み合わせの成績の悪さもASD。気をひくための自作自演の騒ぎ、煽り行為等、よく知的に練られた愛情欲求行動、試し行動、自己正当化行動が見られ、愛着障害、「安全基地の歪曲」といえる。

②授業中の不適切行動は無視する。後で1対1で対応すると約束し、気持ちを聞くこと、スキミングによる解し(擦る)で、低減。作業の居場所支援(してもいい作業を特別に与える)も考えられるが不適切行為はあまり見られなくなっているため不要。愛着障害があるのでそれを見せびらかしてしまう恐れもある。

③集団の場での不適切行動には、その場からの離席手段を教える(先生に合図したら離席できる。一人ではしない)ことで対応。先生となら居られるという人間関係の居場所、出やすい場所(教室でも一番前の一番廊下側)の物理的居場所、授業でも構造化された従業(1～4のお部屋のノート筆記→この行事まではいる)が効果的。キーパーソンがいることでの社会性という学習が必要である。如何なる時にも自律的社会性獲得は難しい。

④友人関係のトラブル i) 愛着障害が原因のトラブルは、本人の愛情欲求行動であるので「構ってほしかったら、先生に直接言おう」と伝え、それができたら褒め、その方法が遠回りな方法よりずっと効率がいいことを学習させる。不適切な既学習と適切な新学習の対決だが、これは量の勝負ではなく、質の勝負で、効率がいいことがわかれば必ず勝てる。ii) 突発的感情の爆発、以前の思いがフラッシュバックする感情爆発は自閉の特徴で、一番いい対応はタイムアウト。無関係な人が無関係な環境に連れ出してクールダウンが有効。それを自分でできるようになるのが次のステップ(これもできつつある)。iii) いずれの場合にも、次に感情コントロール4ステップ支援が必要。

⑤母親支援：学校での良いところ、頑張ってるところを伝えて、母親がそれをどう受けとめるかで状態を把握(喜べないようだ症状が重い)。受けとめ可能なら、問題への支援とその成果を伝えて、家でもやってもらおう方向にもっていく。母の困り感を受け入れていくことが必要。

事例14：1対1対応を嫌がる子→心理療育施設SV事例

小学5年生男児。ふざけたり逆らったりする。そばについての1対1対応を嫌がる。放課後、残そうとしても残らない。できたときはプリント等を嬉しそうに見せに来る。

①愛着障害・評価不安である。残そうとしても嫌がるのは、褒められたいけど、かかわられるのも気恥ずかしい、面倒なことが嫌ということ。褒められたいから見せには来る。そのチャンスを使い、来た時に、しっかり褒める。〇〇得意やね、〇〇できるねと具体的に褒める。〇付けてやるからそこにいて待っててと一緒に時間を作る。また、できたら見せてねと次を促す。ただし、ここで余計な宿題は最初は出さない(褒められに行くと面倒なことが増えると思わないように)。褒められたくてくる回数を増やして1対1対応の可能性をあげていく。

③自閉傾向のある愛着障害・ASDとRAD併存 愛着障害症状を示すASD児・生徒は多い。その事例を示す。特徴はパニック的、爆発的攻撃である。

事例15：自閉傾向で愛着障害→教師CS事例

小学3年生男児。してはいけないことをするたびに叱られると怒る、暴れる、パニックになる、飛び出す行動。人によって言うことを聞かない。理由を聞いてもへんなことを言う。くるくる回ったり、徘徊も。好きな先生には甘えてくる。

資料3のかかわりを①②③④⑤を実施。

事例16：自閉傾向・愛着障害の家庭支援→教師CS事例

小学校1年生女子。思い通りにならないと飛び出し、捕まえると暴言、たたたく、蹴る、噛む。放っておくとそのうち戻ってくるが反省できてない。母親も現状について、自分のせいと思っているが、気がつくとき叱ってしまい、暴力も振るってしまう。怒ったらあかんがまんすると、本児が甘えてくるが、その甘えたが気持ち悪く感じ、かわいと思えない。優しく接しなくてはと思うが、難しい。祖母、夫、妹も結局、叱っている。

①1つのことだけを約束し(できること、してはいけないこと)、他は見逃し、1つ1つ学習していく。クールダウンして復帰しているが、反省とは何かをしたことを謝らせるのではなく、そのときの気持ちを受容して、もうそんな風を感じないために、〇〇しよう、△△はしないでおこうと約束し、できたら褒める。

②母は、我慢して何もしないが、こどもが甘えてくるのに巻き込まれてしまい、自分の思うとおりに対応できない(反応的)。だからかかわること自体に嫌気。母にも同じ支援をする。優しくしなさいというアドバイスは曖昧でわかりにくい。叱らないこと、何もすることが優しさではないし、そうするとこどもペースになって母の嫌気が増す。1つだけ本児にしてほしいことを母に選ばせ、それだけしてとこどもに伝え、それをしたときだけ褒める、1つだけしてはいけない約束をして、それが守れたら褒めるということで、母親から先手を打って仕掛けたことができたときだけ褒めるかかわりをすれば、優しさを実現できる、それ以外

はかかわらなくていい。何をすればいいかわかれば安心してかわれるのである。

事例17：ASD児への認知変容支援→教師CS事例

小学校2年生男子。担任の支援と家庭の協力もあり、できることが増えて来た。担任も母親も喜んでいるし、褒めているが、本人は、しんどいと不満が多くなった。どうしてか？

①自閉傾向のこどもは認知の問題を持っている証拠：できていることが増えても、そのことを認めるのではなく、できるほどいろんなことをやらされるからしんどい、これもやるのかと思うとしんどいとできていることより、これからのことばかりに着目してやる気をなくす。できたことそのものによかったという思いをもてない。

②わかりやすい褒美を与える：よかったことを実感できるように、わかりやすい褒美としての欲しかったものを貰う、したかったことを許されるで強化

③認知の範囲を狭くする、ずらせる認知支援：先を見るからしんどい、今だけを見よう、ここだけを見ようと、見る範囲、スコープを狭くする(つなげられないLD児へのつなぐ支援と逆で「切る」支援)。

④気持ちの支援：嬉しいということを実感させるために、スコープを狭くしたその1つのこと、今できたことだけを対象によかった、先生と一緒に楽しくできた気持ちの変化を認識させる。マイナスの気持ちから、気持ちをそらせる支援である。

⑤捉え方支援：できたことを捉えず、それをやってしんどかったと受けとめる受け止め方、捉え方を変える支援。これは信頼関係のできた人間関係の居場所役との間で、じっくりやっていくことで、そうかなと思えるまで、粘り強く働きかけていく。

事例18：自閉傾向の勝手な行動をする幼児→保育士CS事例

年中児男の子。勝手に動き廻ったり、先生を呼び捨て。友だちを後ろから羽交い締めをしたりする愛情表現をして嫌がられる。好きな虫もつぶす。長靴に砂を入れたりこだわり行動が多い。顔つきが変わると危険な行動する。滑り台をはじめとした時は辞められずフラフラになった。全体朝礼は最前列でないと落ち着かない。保育士は、まずは人間関係作りという助言に基づき、しっかり1対1でつきあい、受けとめ、納得するまで話しをし、関係づくりができてきた。あだ名で〇〇鬼と呼ばれている。部屋を出ていいかと聞いてくれるまでになった。

①保育士の表情を見てしてはいけないこと、していいこともわかかって来たが、自閉症支援施設で推奨している絵カードによる支援(制止カード等)を使うべきか？→絵カードは誰が支援してもある程度、行動制御できる汎用性はあるが、人間関係の居場所ができていない状態で取ってそのようなものを使う必要は全くない。汎用的支援は個別の支援には叶わない。こうした人間関係の居場所は、今後、本児の苦手な感情のコントロールの支援に有効で、悲しいとは嬉しいとはどういう気持ちか実感はできなくても、好きな先生がいいというならいいんだ、だめというならだめ

なんだと人間関係の中で疑似感情理解した経験ができれば、不適切な行動を許される代替行動に変えていく力にもなり、小3頃に現れるASD児特有の「意味はわかるが納得しない理解」とのギャップが来たときに乗り越える糧となる。あだ名は「かなわないよ」という畏怖と降参の意味が入った好きの表れのもので、単なる行きずりの関係とと思っている人は呼び捨てしているのがその証拠。保育士がこういう子とかかわることを厭わず、かわい、おもしろいと思えているところがいい。

事例19：自閉傾向と愛着障害の幼児への支援→保育士CS事例

年長児男の子。助言に基づき1対1の支援を実施中。好きなこと、楽しみに思うことは一緒に集中できるが、工作したザリガニを釣って遊ぶ際、誰も自分のザリガニと同じプールと一緒にザリガニを入れなかったことで、拗ねて飛び出し暴れる。帰ってきたら、保育士がよかれと思って、そのプールを仕舞って、みんなのプールにザリガニを入れてあげたら、余計怒ってパニック、泣き叫び寝転がる。当該保育士にはいつも朝、大好きと抱きつきに来ているが、それをいつまで許せばいいのか悩んでいる。その気持ちを察知して、他の保育士にも甘えたがり、自分のことに構ってくれる保育士を探してそこに逃げ込む。訪問する大人に誰でも甘える。ともだちを通りすがりにどンドン叩いていくことが多い。ミミズ文字と電車の絵を書いているときは落ち着く。大勢の場所では落ち着かない。

- ① キーパーソンとの関係はできつつあるが、キーパーソン自身が自分に甘えさせることを十分に意識していない、いいのかと疑心暗鬼になっているのはよくない。他の保育士より率先して自分がかかわるようにするべき。
- ② 他の保育士は構ってと近寄ってきてでも無視するべきである。叱るのは叱ってキーパーソンしか救ってくれないことを学習させて、愛情の掴み食いを許さない。
- ③ 本人の思いに寄り添うためには、本人に意図を伝えてから支援する必要がある。「よかれと思って」は禁物。

事例20：自閉症スペクトラム障害パニック攻撃→教師CS事例

中学1年生男子。着替えが嫌い。予期しないことが起こる、予期しないことを言われるとパニックの攻撃を起こす(興奮)。話す距離が近い。

- ① 人間関係の橋渡し支援として、環境の受けとめ支援が必要。今はこういう時間だからこうしよう、あの子のお腹を叩いた行為は、好意なんだよ。「ちわす」という奇妙に聞こえる声かけは、あいさつなんだよ、と「通訳」として、受けとめ支援をすることで落ち着ける。タイムアウトも、本人はキーパーソンのところに逃げてくる形で何度かできており、それを支援していく。前もって察知したら、離席を促すといい。
- ② 相手の行為を誤解する、曲解する、自己本位の捉え方をしてしまうという認知の齟齬が自閉、相手の行為を理解できない、混同するのみは推論のLD(低体重出生児に多い)。

事例21：抑制型愛着障害児童→教師へのCS事例

小学校3年生男児。はいはいしたり床に寝転んだりする。納得いかないや拗ねて教室に帰って来ない。迎えに行っても中々帰れない。勝ち負けや自分の思い・考えへのこだわりが強い。振り返りで何が嫌かは言える。トラブルが起きると相手のせいにして、執拗に嫌な相手に攻撃しようとする。拗ねているとき、足で土いじり、手で壁を撫でる行為が続く。母は優しく関わろうとしているが、本人の細かい捉え方に納得いかないと感じている。2歳の妹がいるが妹の誕生後、こうした行動が顕著化。母には担任が好き、担任には母が好きと言って、愛情試し行動。

- ① 自閉傾向があり、母の受容感を十分に感じられていなかったことに加えて、妹の誕生もあって愛着の問題が顕著化。親の係わりがあきらかに不適切でなくても、本人の自閉特性による愛情受容感度の低さ、環境変化によって愛着障害が起こる。相性と状況変化が引き起こす愛情の行き違い現象である。
- ② まず、気持ち理解：本人が拗ねているところに教師が迎えに言ったとき、事実関係の認定(何が問題か、どちらが悪い)で納得させるのではなく、本人の気持ちをしっかり受容することが大切(=この場合は、ボールを持って帰る係が本人の思いと最近、クラスで取り決めたことが食い違っていたが、本人の思い違いを責めるのではなく、しっかり伝えられなかった教師が謝って、そう思ったんだねと受容する/相手の子がアホと言ったと主張する本人、相手の子は言っていないと主張して食い違いがあるが、二人を呼んで問い詰めたり、他の子の証言を求めて真実認定するより、本人はそう受け止めてその子に腹が立つんだね、嫌だったんだねと気持ちを受容する)
- ③ 次に、教師主導支援：本人が拗ねてどこかに行くと教師が来てくれると学習すると、わざとそうしたり、気分を直さない方が教師が側にいてくれることを学習してしまう。これはこども主導で教師がそれに振り回された愛情供与になり効果がない。教師主導とは、教師の言いなりにさせる高圧型ではなく、教師の提案、リーダーシップで行動を提案して、それができたら褒める、できたときにこそ、教師と一緒にの時間を持つという褒美を与えるようにする(5分で戻ってこよう!戻ってきたらしっかり話をきいてもらえる→戻ってきたら席に座らせるだけでは、戻った方が構われないと学習してしまう)=誤学習防止支援
- ④ 母親には、気持ちを受容していること、愛していることをできるだけ大きめに伝えることで伝わること、わかっているだろうと思てはいけないことをアドバイスする。

事例22：自閉傾向のある経験不足気味園児→保育士CS事例

3歳男児。全体保育の流れに入りにくい。砂場と電車が好き。保育士が誘っても「イヤ」と拒否。奇声あり。偏食。嫌な食べ物はトレイの外に置きたがる。ジャンプや足けりの常同行動。興味あることには取り組めるが、そうでないと目移りする。こだわりがあり、それを否定されるとパニックを起こす。自分のものと思っているものに他者が手を出すと怒る。ことばかけだけでは行動できないことがある。話しかけると顔を見ない。他児にも

うしろからつぶやくように「貸して」と話す。

①こだわりには禁止、頭ごなしの否定は、パニック反応を助長するのでしてはいけない。「～したら～できてよかったね。」と本人が納得しつつ違う行動をしていけるように支援をする。「～したら偉いね」という褒め言葉は、信頼できると思った大人が言わないと意味がない。信頼関係ができたなら使っている。信頼関係の獲得のためには、個別の1対1支援が必要。

②こだわりとは、本人がそれを他のことと違う、これは違うと領域意識を持っているもので、本人が感じているものなので、他者からみて、これでも同じじゃないか、いつもと同じだと思っても違って捉えるとできなかつたり、嫌がったりする。様々な行動経験をしていくうちに、他の行動と同じだと理解できると般化認知が起り、こだわりが弱くなる。

③全体行動に入ることも強要せず、注意喚起をして興味を持つことから入るといい。橋渡し支援が必要で、本人が興味を示したら、個別対応の保育士がつれていき、「入れて！したい」と言うんだよと入り方を教えて送り出す。全体活動担当の保育士は必ずすぐに受け入れる必要がある。かけっこ等で、本見がやってきたのに、順番をいきなり待たせてはいけない。すぐに走らせるようにする(このとき、どの子にも順番を守らせてという頑なな平等主義、公平主義は禁物。特別扱いで全体行動に入れてあげないと入れないこどもだから特別扱いが必要)。また、次の番まで順番を待たせようとしてはいけない。1回参加しただけでは次回参加できることがわからないので、2回までは順番待ちなしで参加させることが大切。本人の捉え方では3回以上必要なこともある。何度かちょっと待たせすぐに参加できることを実感してはじめて、順番を待てるようになる。できれば、待つ時間は徐々に伸ばしていくようにできるとよい。

④順番待ち等の退屈な時に常同行動は出現する。させないためには、順番を待つだけという退屈な時間を作らないことで、作業の居場所を提供するべく、1対1の作業をするといいい(じゃんけん、しりとり等)。蹴るとかの常同行動が危険な場合は、別の行動に誘う(代替行動支援)。別の行動は、付き添いの保育士との関係がまだできていない場合は、本人が好きな行動が望ましい。信頼関係ができてきたら、その先生との約束等の「待つスイッチ(=先生と約束ね)」を用意する。

⑤橋渡し支援が他児とのコミュニケーションに必要。後ろから話しかけているなら、「前に言って、もう一回言ってみよう」と本見に言い、相手の幼児には「～くんがお話あるらしいよ、聞いてあげて」「～と言ってるよ」と橋渡しする。「こっち見て話して」等の支援も必要。

⑥指示は視覚支援を用いる。興味ある行動に没頭したり、うろうろしたりしたら、動作を示して、「手でこうやって手を洗ったよね。いこう。」と誘う。そうした行動切り替えのスイッチを作るといいがそのときも視覚呈示を併用するといいい。また、行動切り替えスイッチには、音楽を変え、行動パターン図絵を見せて合図にするといいい。「あっ、～の時間だね」と必ず伝える。登園時にその絵を見せておく(時間の居場所支援)。

事例23：自閉・愛着障害の特別支援学級生徒→教師CS事例

中学2年生女子。軽度知的障害(IQ60程度)。自閉傾向があり、パニック攻撃行動(嫌なことがあると髪むしり、モノ投げまくる)。特別支援学級から原学級への復帰支援中。好きな先生に誘われて行くが、特別支援学級に戻ると暴れたり、疲れ果てて顔が強ばる。よく知らない人から登校中にいろんなものを貰ってくる。学校のモノを自分のものにしてしまう。特別支援学級の先生には甘えが出てわがまま。行動の度に先生に確認。姿勢がふにゃふにゃ。文字や絵を書いた紙をすぐ破いたり、くしゃくしゃにしたり、消す。

①原学級復帰を目指さず特別支援に安穩させるのも、何月までに戻らんと強要することも不適切。よい子を演じないといけない復帰のストレスを特別支援学級の教師が受け止めること(しんどかったね)は必要。同時に、単なる甘え、わがままはしっかり指導し、乗り越えたことを褒める。

②原学級への復帰は、行くといいいことがあった、報酬ももらったという経験を必ず保証する(やらせてもいいいので、友人によく来たね、担当教師に褒めてもらう等)連携が必要。とにかく行って来いと送り出すのではなく、行ってよかったと思える経験をさせるために行かせる。行ったのにしんどいだけだったという経験をさせただけでは、頑張るストレスをためるだけ。目標にしないことが大切(目的意識は強迫的に働き、エネルギーを枯渇させるので、目的ではなく、いいい結果を強化する)。

③愛着障害(姿勢・評価不安・消す・壊す等)がある。教師に都度確認するのもその証拠であるが、特別支援学級の教師を信頼している(母親視)証拠でもある。この参照視があることがいいいことであり、これがなくなることを目指すのが自立支援であるといいい。(先生がいなくてもルールを守れる規範行動できる+先生がいなくても自主的行動できる=探索基地の確立)

④自閉傾向によるパニック攻撃には、そのきっかけ刺激となったものから切り離すためのタイムアウトする。効果的なのは、安心できる居場所を別に用意すること、切り離すために連れ出す役を別の人(教室の外部から呼びに来るといいい)がする、もしくは切り替えの呪文、ことばかけを使ってリセットするといいい。原学級への誘いも外から迎えに来るといいい支援が効果的。(自閉の行動スイッチによるリセット支援)。

事例24：ストレス発散場所の愛着障害児：学童保育CS事例

成育環境：小学3年生男児。学校では問題を起こさないが、学童では、暴力、暴れる。父母は仕事の関係上、入れ代わりで子育て。地域でも火遊び等いたずら。母は以前、生活支援不十分(持参物、連絡不通)。父は、母・本見に暴力的しつけも。

1、2年の頃：学童全体が荒れていて、3年生たちの暴力、暴発を経験。教師の怪我を報告をすると拍手する雰囲気経験。

現状：暴力と隠れてするいたずらが指導員の体制が手薄な時に起こる。トイレの水タンクにオセロを投げ入れる(最初はシラを切る、信用されてないと泣いて抗議、悪態)。棚の上に登って物を投げる。物(みんなのおやつ)を盗む。ドアを蹴飛ばす。キレて

いるところを止めると余計暴れる。過去の先輩のいたずら、攻撃のまねをする。死んで欲しいと友だちに言われたと勘違いしてキレる(実際は妹に死んで欲しい?と聞いた)。パンパ死ね等、暴言、大声。めだちたい、笑ってほしい、注目してほしいのしなないと怒る。教室を飛び出して1年生のところで行儀よくしていたとき、褒めるところを探して褒めてみよう、行儀よくしたことを褒めるとパニック的に暴れた。

いい面：1年生からおやつというルールを守ろうとする男気。落ち着くとお手伝いも率先してする。自分でクールダウンできるように、その距離も教室から近くなった(以前は玄関、今は教室のすぐ外)。いいことをして褒めると喜ぶ。

その他：こだわりまでは感じない。予定を変えると怒る。怒られるのが自分のためという学習をしているよう。現在の学校担任とはいい関係。

観察：裸足(いつもとのこと)。机とばし飛び。動き出すと激しく震える。見て～と注目を求める。遊びも3人ほどでタイヤのあたりで遊び、サッカーには入らないが、途中、通りすがりのように入り、その後、大人を連れて、ブランコ、雲梯(の上に乗る)。指導員のチェス中断指示には応じていた(必ず、少し前から寄り添い時間をかけて気持ちを切り替えるいい支援)。「ずるい、何でも本読んでるんや～」と他児が宿題していないことを指摘。宿題を担当指導員に手を添えて一緒に書いてもらおうとそれにまかせていた。後で外に行こうと大人を誘い承諾すると一瞬だけ2題ほど宿題に集中。後で一度だけ誘うがききり早い。鋭い目つきの時あり。一人で歌ったり。うちの家族は〇〇家族がぜ～と大声。儀礼的に帽子を被って教室入口で礼をして入って座る、そのまま隣の子を軽く殴る。ルールに厳格で、赤い線に入ったらだめなら剣玉取る時どうするのかと指摘。柵のある段ボールに座る(他児のように這う、寝転がるは少ない)。指導員から許してもらって、約束を守ってそこに居られた。こらちをよく見ていて、何を書いているのかと聞いてくる。コナンの漫画のちょっとエッチなところを大人に見せに来るが、コナンが好きなのかといえずと引き下がった。

①学校では問題をそこまで起こさないが、学童では、暴力、暴れるのは、学童をストレスを晴らしやすい、鬱憤を晴らしやすい場所として認識している子が多い。環境的にも密集、無秩序になりやすい(快適さがない場合は更に)。

②ネグレクト+身体的虐待傾向から、本人被害による反動的攻撃行動とモデル学習により攻撃すれば人は言うことを聞くということを学ぶ道具的攻撃行動の両方を身につけている。その証拠に元上級生の真似をした攻撃が多い。攻撃の意図も模倣している。また、こちらのことをよく見ていて、観察力が強いことから、モデル学習力は高い。いいところにその力を使わせたい「こちらからさせていたら褒める」という関係が望ましい。要求したことを認めたり、本人がかかわりを求めたらかわるより、こちらが主導権を握ってさせて褒めた方が効果は大きい。

③教師の怪我を喝采するのも自己原因的、そんなことでしかストレス発散できないくらいストレスフルで大人を恨んでいる。暴力もストレスの暴発。隠れて教師が手薄なときにするいたずらも自己原因的な間接的攻撃。シラを切るのも自己防衛という

愛着障害。認めたら自分を相手に預けることになるから認められない。ウソをつくのも自己防衛。物を盗むのは、移行対象の名残で愛情不足。物をさわる、物を触る(いじる、さわりまわる)、物を壊す、物を投げるも愛着障害。高い所に登るのも(地に足が付かない状況を好む)、危険なことをする、悪いことをわざとする、大変なことを隠れてするのも愛着障害。暴言も苦し紛れのストレスコーピング、言語の行動調整機能。注目を求めて、大声、指摘という注目欲求も愛着障害。裸足は愛着障害(つままれる安定感を好まず、床刺激を感じたい)。激しい動き、注目欲求も高いのもそう。流れ遊びと見て欲しき、高くブランコを漕いだり、雲梯の上に登るのも愛着障害。キーパーソンの固定が必要。キーパーソンと一緒に時間を必ず作る。

④悪いことをした時に、褒めるところを探して褒めるとパニック的に暴れたが、悪いことをしたときに無理に良いところを探して褒めても余計悪態をつくことは非行少年に多く、自己否定的自己観からまやかしの思うから。本児は、悪いときに叱られると強く家庭で学習している可能性があり、その学習の強固さ、パニック的攻撃から、自閉傾向もあると思われる。キレているところを止めると余計暴れるのも自閉的。勘違いによる攻撃(人間関係の誤解)、自分でクールダウンできる、予定を変えると怒るのも自閉的。また、1年生からおやつと言うとそれを守ろうとする男気も一度決めたことを守る自閉傾向とも言える。自閉傾向のある愛着障害の場合、役割を与えて、その役割を褒めるという支援が効果的。いつもと違う行事も嫌うようなので(これも自閉的)、行事を予め伝えてその企画、役割をしっかりと与えて、期待し、褒めるのが効果的。効力感を感じることが結果的に攻撃性を下げる。攻撃性を辞めさせようとしても辞められない。ただし、これはだめと1つずつ約束していくことはできることがある。囲まれたところに居たがるのも自閉+愛着だが、約束をしてそこにいることができていた。

⑤ずるいとの指摘は愛着障害なので、各自、役割を固定すると違うことをしていてもいいと説明できるようになる。同じことをやるという時間的枠組みをきっちり徹底し、生活を構造化することも効果的。その中にキーパーソンとの時間を組み入れる。ルールの厳格視は自閉的。一緒に寄り添う支援も受容効果がある。そういう癒しの時間も利用するといいい。一人唄やエコラリアがあり、儀礼的行動も自閉的。性的興味も愛着障害児に多い(愛情欲求)が、別の効力感を感じる行動に誘うといいい。チェス等のエピソードから、先生との約束関係、信頼関係が構築されているようすがみられ、切り替え等できている。

事例25：ストレス発散場所の愛着障害児：学童保育CS事例

成育歴：小学2年生男児。以前、父が失踪、借金、母の怪我等で、風呂、弁当ない、汚れた服、ぼろぼろの靴等のネグレクト傾向あり。生活保護申請した。連絡がないことが多い。発達検査を促しているが未受。長期休暇は祖母宅に。

発音：「し」を「ち」、「ぞ」を「ど」、「か」を「た」と発音。幼い舌足らずの発音。

現状：1年生のとき、素直にはいと言えない。1対1対応を喜

ぶ。みんなと遊べない、ボールを持って出て持っただけ。隣に座りたい子との間に座った子の宿題を窓から投げた。理由聞いても最初は「嫌やからいいやん」とだけ。おやつ、弁当を食べない時がある。片付けできない。持ち物をぐちゃぐちゃにする。筆箱の外側をめくる。鉛筆を折る。知らない間に傘をぼろぼろに。どうしたの?と聞いても答えられない。踏んでいたとの目撃を伝えると踏んだことは認めたがなぜ踏んだか言えない。ノートは途中を無造作に開いてそこから使う。固まると廊下に寝たりして何も答えない。注意すると嬉しい顔をする。

観察：裸足(いつも)。最初、大人に近づき、撫でられたがる。後ろ向きに撫でられたい。と同時に向かい合うと殴る真似をする。これはすぐ制止してやめさせた(3回で学習)。こちらの手をつかんで他児と手をたたき合わせようとする。弁当をきちんと正座して食べる。一人遊び、一人で本を読む。ぶらんこ好き。足で足をとんとんして大人を呼ぶ。寝転ぶ。勉強に疲れてくると消しゴムを大人に投げるので取れというのに応じるとそこから崩れる。勉強を嫌がり固まるとどんな働きかけも受け入れない。ここまででいいと言ってもダメ。放置するとその後、自力で復活できた。その後は先生の後をついて歩いていた。

- ① 成育歴からはネグレクトによる愛着障害が窺われる。母手作りの弁当が嬉しい時は正座して賢く食べる。
- ② 構音障害。カ行・ハ行(4歳)、サ行・ラ行(5歳)が一番遅れるがその傾向。言語聴覚士の治療が望まれる。問い詰めたり、もう一度言いなさい、ゆっくり言いなさいと指摘するより、正しい発音を一度だけ示すといい。「タラス」と言う「カラス」だねと。人間関係を育てる中のモデル学習が一番いい。友人をまねる、教師との安心できる関係を。構音も舌と口の運動なので、口と身体を動かす運動経験(ストロー吸い、吹き飛ばし、叫び走り等)を積む。愛着障害児に幼い発音が多いのも、人間関係でやりとりをしていないことが原因。
- ③ 素直にはいと言えない、1対1対応がうまくいく、みんなとは遊べない、ボール遊びできない、いきなり宿題を投げ、理由を言わないは自閉傾向がある。偏食や不規則食は自閉や愛着障害でおこる。片付けできない、持ち物を大切にしないのは愛着障害。自閉傾向のある愛着障害児は、執拗にめくる、おる、付きまくる、踏みまくるということをややすい。常同行動と愛着不全のため。理由を答えられないのも自閉+愛着の問題。自閉だけだと変な理由を言い立て、愛着だけだとウソをいまくるが、二つ重なると、てこでも言わないことがある。固まると手がつけられないのも自閉。こういう場合、いろいろ固まってから言っても無理で自力で立ち直るまで待つ、放置する。クールダウンしやすい一人の場所を提供するとい。そこに行って帰ってくるようになる。生活の構造化、役割付与が効果的。
- ④ 大人に近づき、撫でられたがるのに殴る真似はアンビバレントな愛着。加えて、試し行動でこれは許すか試していて、殴ることを認めてしまうとエスカレートするはず。後ろ向きに撫でられたいのは向き合えないという愛着障害。こちらの手をつかんで他児と手をたたき合わせようとするのはクレール行動で自閉的。弁当をきちんと正座して食べるのはそれが嬉しくて入り込めたから(愛着障害+自閉)。一人遊び、一人で本を読むのは自

閉。足で呼ぶのも自閉+愛着障害(足を使いたがる)。寝転ぶのは愛着障害。勉強に疲れてくると消しゴムを大人になげるのでとれというのに応じるとそこから崩れたのはこの子ペースで受け入れてしまい、それを途中でやめたから。こういう支援はよくないが、わざと崩れるようすを見たくて対応。勉強を嫌がり固まると、どんな働きかけも受け入れないのは自閉。後からここまででいいというのではなく、先にここまで答え写していいよとできる作業を与えて、できたら褒めるのがいい。学力保証は学校の仕事なので、無理に勉強になる宿題をさせる必要はない、できたらいいと割り切る。その方が本人も固まらない。固まったら、違う風を吹かせて、違う人が全く違う話に誘うと溶解することもある(行動スイッチ)。1対1の関係で役割付与支援をしていくといい。先生との関係もできていると思われる。

④ 攻撃性への支援 攻撃行動への支援事例を示す。

事例26：暴言児童→教師へのSV事例

小学校2年生男子。成績はいい。「うっとーしい」「ださー」など他児が傷つくことを平気で言う。悪いところを認められない。ごまかす。母は厳しい。表情は幼い印象。

- ① 厳しい母の対応による愛着の問題が、ストレスとなって、暴言、非を認めない態度に。表情の幼さ、だらっとした印象は、自己充実感のなさ、やらされてる感→自己肯定感を高める支援=非を認めても自分の評価は下がらないむしろ上がると教える。

事例27：暴言児童→教師へのSV事例

小学校4年生男子。父からの身体的虐待経験。現在は母子家庭。他児を責める。「どうせオレなんて」が口癖。自分の考えは曲げない。知識は豊富。

- ① 愛着障害で、自己肯定感が低く自己防衛のための攻撃。どうせ自分はと自己卑下的に見えるが、そこまで自己評価が下がっていることを認めたくないから、攻撃する、考えを曲げない。

事例28：通常家庭の抑制型愛着障害児→教師CS事例

小学校5年生男子。母は養育手間を避けたい思いとその罪悪感からの溺愛。何かをしたとき、「誰?」と聞くと「俺ちゃうわ〜」とわめく。謝らせることにも抵抗。モノを投げたり、暴言頻繁。寝転びながら蹴る。

- ① 母親の無責任な愛情(一緒に時間が短い甘やかしの甘やかしの決めつけの叱咤)に敏感故に守られ感がない。
- ② 誰がやったかの犯人探しはしてはいけない。自己防衛的で、どうしたの?への問いへの答えがいきなり「自分ではない」であったり、突然自分ではないとパニックになって暴れることにも共通。責められることへの恐怖とそれから自分を守りたい思いの現れなので、責任を問わない(愛情が満ちあふれて初めて責任はとれるものだから謝れない)という姿勢をわかりやすく伝える。謝らせることを指導の目的にはしてはいけない。寝ながら蹴るのもだっ子心理。問うのは事実のみ、気持ちをわかる支援(大丈

夫、あなたのせいだと思ってないよ。自分のせいにされるか不安だったんだね。と伝える)。

③感情コントロールとして、自分ではないという主張サインを教える。それをみたら「わかった」と伝える。謝ったら必ず許され褒められるということも学習する。

事例29：反抗的な児童→教師SV事例

小学校5年生女子。担任や他児に反抗的態度、暴言。ルールを守らない。勝手な行動が目立ちクラスで浮いている。担任を求めて近寄ってくるが、注意されると暴言、指を立てる挑発的態度。担任はどこまで本児の行動を認めていいのか？友だち関係悪化、クラス雰囲気悪化を危惧。家庭では母、姉からきつく当たられている。帽子が好きでいつも着帽。名札は着けない。

①抑制タイプ愛着障害、自己原因性攻撃行動。

i)関係作りは1対1から居場所作り(一緒にする・していることを褒める)=愛情の基盤支援(気持ちをサポート・共感)

ii)行動ではなく気持ちを認め、受け止める：どこまで行動を認めるのかではなく(区切りは作れないし作っても意味がない)、気持ちを受け止める(そうしたかった気持ちを受け止める)=気持ち受容後に行動はダメと伝える≠制止する(してはいけないという約束はADHDでは無意味だが、RADでは愛情不足で守れずまた叱るネタを作ってしまう。ダメだよ嫌だよだけ伝える)

iii)行動の変化を褒める+気持ちを褒める：望ましい行動を褒めることで強化する。そうしようとした意図、気持ちを褒めて、それでいいことを確認し人間関係強化

iv)教師主体の支援=役割支援+作業支援：こどもペースではなく教師が主導権を握って役割や作業を与えてできたら褒め、行動と人間関係を強化

v)教師がモデルとなる橋渡し支援：本人、相手の思ったこと(受け止め方)、したこと、役割を明確にして、伝える→思ったこととしたことは違うことをわかるよう支援(〇〇とも思って××してしまう〇〇とも思っていない××してしまう)

vi)周囲の受け止め方を変える支援：本児が発展途上で変わろうとしている、それを周りは助けることができる、助けると本児もみんなも嬉しくなる、助け合うとはそういうこと、本児がみんなを助けることもできることを伝える⇒表情がよくなり、落ち着く。教師が注意、論じたりするとキレたり自分勝手な行動→教師に居場所感を感じて行動改善したがまだ自己防衛残存。

②帽子へのこだわりは自閉傾向もあるが、愛着の移行対象でもあり、自己防衛の基地機能も持っている⇒その後、ストレートパーマやピアスに移行したが、禁止ではなく、規則上問題ないパーマの方は認めてあげつつ、違う移行対象に誘う。名札もつけなければいけないからつけさせるのではなく、教師との関係維持のシンボルとして、名札に特別シールを貼る等、関係・絆のシンボル、お守り機能を持たせてつけるように指導。

事例30：自閉傾向のある対教師攻撃行動の生徒→教師CS事例

中学1年生女子。泥団子を教室に持ち込んだことを教師に注

意され、パニック攻撃をしてしまい、対教師暴力と扱われたことで、保護者の態度が硬化。本人の態度が教師にとって馬鹿にされたように感じられたこともあり、手をあげてしまったこともあった。本人を含む4名グループで対教師反抗行動が顕著化。同調する10名程度の生徒もいて学級崩壊状態。保護者は本人を庇い文書での回答を要求。本人は暴れ出すと手当たり次第モノを投げ、その場の人に暴力、校舎内を走り回り、4人がかりで止める状態。興奮すると自分でもよくわからなくなると後述。保護者にその日の様子を伝えることを取り決め実施していたが、本人から今日は電話するのかと聞かれた際、担任が学年団で決めることなのでまだわからないと答えると本人ははぐらかされたことと怒り、対教師暴力に至る(脇腹を蹴って担任は倒れて救急車処置)。母親も興奮するとエスカレート、この件でも先に教師に蹴られたという本人の訴えを信じて学校を責める。

①こだわりが強く、パニック攻撃行動はASD特有で、特性に応じた支援が必要。学校として決まっていることだという杓子定規な対応、頭ごなしの禁止、否定は、パニック反応を助長するのでしてはいけない。機嫌が悪いときに、殊更、服装チェック等、働きかけることは避ける。無視するでいい。

②本人が聞きたいことを聞いたら、たとえ決まっていなくても、わからない、未定という形で本人にごまかされたと思わせる対応をしてはいけない。しようと思っているよ、決まったら、いつ知らせるからねと本人に寄り添う情報提供が必要。都度の連絡を保護者にするのはよくない。たいていの場合、本人も保護者も悪い指摘・報告のように受け取り、どうしろというんだという気持ちを持ってしまう。情報提供は、まとめて、こういうことがあればこうしていますと対応・成果とセットで伝える。

③暴れ出したら、そこにあるモノ、人がその原因として意識されているので、その場の人を止めるのではなく、他の人が止めに入ってスイッチをリセットする。本生徒の場合、連れ出されると懲罰的に部屋に閉じ込められると捉えてしまっているため、連れ出すのではなく誰かが迎えに来て本生徒の居場所となる部屋に出ていいんだよとつなぐ(居場所に避難する学習)。

④自閉傾向のある生徒は、本人はそんな気がないが、周りの人を苛つかせることが多い。周りから見ると何様のつもりとか馬鹿にされたように見えるがそれは本人の意図ではないことを理解し、感情的に対応しないことが大切。本人も本当はつながりたいが、その仕方がわからなくて困っている。教頭に後から、そんなつもりはなかったと伝えていることもその証拠。

⑤キーパーソンは、本生徒の思いを担任や他の生徒に1しか言えない意図を2倍にいいように伝え、その回答を本生徒にも倍増していいように伝えるという通訳、橋渡し支援が必要。本人には、伝え方のソーシャルスキルトレーニングをしていく。

⑥母親も自閉傾向が見られる。対教師暴力というようなレッテルを貼ることは、母親の怒りを増幅するので避ける。文書による回答要求も信頼できない不信感の現れ。言質を取りたいということは、ことばを信じていないということ。学校としてはこれではできないと先に言わないこと。関係を切られたと思って自分から窓口を遮断してしまう。不当な要求には拒否するが、要求したい気持ちをしっかり受容して、「その気持ちわかる」と先に伝え

ることが大切。母親には信頼できると思える教師が味方につき、学校側の対応を伝える人と役割分担する。

⑦担任のいらだちも受容しつつ、周りの教師集団でフォローすることが大切。本生徒といい関係のTTを橋渡し支援に利用し、担任の意図を伝えつつ、他のこどもたちも受容し、各生徒1つ、これは特別対応していることをわかりやすく呈示するといひ。

事例31：極めて攻撃行動の激しい児童→支援センターSV事例

小学校6年生男児。複雑な家庭事情で、家族から一時的な無責任なかかわりしか受けていない。養母は言いなり。学校で級友に暴力で怪我をさせることがしばしば。万引き等の問題も。

①すきなようにやらせてみたらというアドバイスがある専門機関からあったが、余計悪化した＝枠組みがなく、混乱している愛着障害児に好きなようにやらせては事態が悪化するの当然。

②コンサータ服用で一時期、改善したが、抗精神病薬服用後は悪化、再度服用時は効かない。抗精神病薬、安定剤に治癒効果はなく興奮状態を納めるだけ、場合によっては眠らせるだけになりがちだが、コンサータやストラテラ投薬時には、その効果を利用して、行動パターン等のできる学習をするために投薬すべきで、単なる投薬のみは意味がない。コンサータ投薬でADHDが改善し、自閉傾向が顕在化して、問題になるケースも多い。本児の場合は、愛着障害が主因であり、自閉傾向もあり、混乱している状態を動機付け強化によって改善しつつ望ましい行動の学習機会に利用すべきである。

③時間を気にする、ちょっかい出した友人に殴りかかる時、眼鏡を集中的に攻撃、WISC-IVは、VCI78、PRI76だが、理解5、絵の完成5、積木5、語音整理4、符合3が弱い、年下の子への世話係という役割付与支援で落ち着く等、ASD、自閉傾向も見られるので、自閉症児の愛着障害支援が必要。

④役割分担による支援：特別支援学級の先生がキーパーソンとなり母親役になるのがいいが、その際、いろんなことをさせる役も担うと反発も多くなる。自閉傾向があれば、この母親役は、主従関係を意識して、させる関係ではめるのがいい。そうでない場合は、通常学級の担任が宿題を出し、その支援を特別支援学級で行う等の連携がいい。

⑤生活の構造化：本児は併設の幼稚園園児への世話は喜んでし、優しい。放課後のサッカーは別の先生たちと楽しんでいる。訪問したセンター職員にも単なる拒絶ではなく、「もういいから、先生と話してきてよ」と厭な気分を解消するための方略を使っている。学校生活をわかりやすく構造化し、役割を意識させ、園児の世話役をすることを日常役割と設定し、最後のサッカーをご褒美と位置づけ、その間の時間をどうすごすのかを、サッカーの報酬のために頑張ること、園児の世話の褒美としてできること等で埋めていくといひ。～してはいけないではなく、～しようという形で支援する。

⑥褒め方：叱っても行動は改善しない。むしろ、その行動に注目し、繰り返すことを助長するだけ。叱られるだけでも、注目されたと強化に感じることも多い。逆に、いいことをした時、特に大人しい時、話を聴いている時、あたりまえのこととして、褒めな

いでスルーしてしまう、放置すると、強化されない。比較して、叱った行動のみ増える。普通にできているときを狙って褒めるべき。何がいいのかわかるように、「〇〇しているね、それがいいね」と行動の意識化支援を伴う褒め方が大切。褒めること通じて関係作りもする。できたら次のことをさせるという欲張りも禁物。できた方が余計にさせられると捉えるとできない方がよかったと認知されるからである。

⑦知覚過敏が攻撃性にも影響しているので、うるさい時、苛つく音を聞いた時、どのように対応したらいいか、代替行動支援を行う。いらっとしたら抜け出す、落ち着く場所に行く等(感情発生の場所、人、場面と切り離す)。できたら、「〇〇したね、それがよかったね」と行動と結果の状態を伝えて褒める。

⑤複合的な要素を持つ場合 対応事例を以下に示す。

事例32：ADHD+ASD+愛着障害傾向の幼児→保育士CS事例

年少児4歳男児。教室にじっとしておれず、走り回る。見るもの見るものの刺激に反応し触ったり放り投げたり。興味に移りやすい。座ってられるのは側に付き添いの保育士がいても5分程度。名前にこだわりがあり、必ず、朝、欠席児の名前を確認。水が大好きで、水槽の水に手をつけて飛ばす。車も好き。はさみを返す際、ゴミ箱に捨てると制止されたら、次は糊を持って行く際、クレヨンを返す際もゴミ箱に捨てる。母はいろいろとこまかに指示しすぎる部分があるが、制止はできている。そのせいか、大人が強く注意すると「やったらあかん？怒られる？」と聞き入れる。

①ADHDで注意して指示を入れることが難しく定着に難を持ち、ASDは納得したり、その先生を好きにならないと受け入れにくく、突然、以前やったことが別の文脈で現れ、愛着障害は学習意欲を阻害するので、本児は学習に3重の困難を持つ。

②刺激に左右されず聞き入れる体制づくりのために(ADHD対策)、しっかり抱き留めて動きを止めることが大切。愛着障害対策にもなる。本人が聞かないといけないと思えるスイッチ(ASD対策)を探す(本児の場合は、「園長先生が言ってたよ」)。

③1対1対応するために側につく保育士との信頼関係をまず作り、人間関係の居場所とする＝本人の行動を後からついていって見守るのではなく、探索基地として機能するように、何かをさせてそれを褒め次の行動を促すということで、参照視や行動報告をできる関係にしていく。先手必勝であり後追いはしても意味がない。行動の先読み、先回りが必要＝「知ってたで～」と手のひらの上で動かす感じ。本児の場合、後から言われたことに評価が下がる、教えてくれなかったと不満を持ちやすい。

④定着のためには、多くのことを言わず、1つ1つ小さな単位に区切って伝えることが大切＝1対1対応は、この子に一人の先生がつくだけでなく、行動指示を1つ1つ対応することの意味もある。できたらその都度褒めることが大切。適切な行動を増やして、結果、不適切行動が生起する確率を減らす支援。

⑤小学生児童の場合には、集団行動ができないので、集団行動はさせないで、結果として集団でいられる作業を与える作業の居場所支援を併用するといひ。クラスのこどもの不平等には、プロ

プロジェクト型学習を取り入れ、そのために、それぞれのこどもの個別に役割を決めて、それを褒める枠組みで、他児の不満を吸収し、本児の独特の行動を認めていく。刺激認知支援として、刺激統制のための環境支援(不要なモノが見えない席、先生だけが見える席)も利用する。

事例33：複合的障害児と周囲、保護者支援：教師CS事例

小学2年生男児。ルールが守れず、着席できず、ふらふら歩き回る。してはだめだと注意してもすぐにまたやり出す。床に座りこんだり、手遊びをし出したりしたら、制止したりすると暴れる。切り替えができない。叱っても余計暴れるので、許していると、なぜ自分たちには叱るくせにその子には叱らないんだと周りの子が妬む。加えて周りの子は本児の問題行動を煽る。けんかも絶えない。父が厳しい人で叱られたときだけ言うことを聞く。母は障害受容せず、何を言っても受け入れないが、家でも言うことを聞かず、困っているらしい。

①ADHDの「してはいけないことをしない」抑制制御の困難があり、加えて自分がこだわってし始めたことを辞められないこだわり、自閉傾向が見られる。従って、制止したことがちゃんと納得して本人に伝わっていない可能性があり、本人が受け止められる形での言葉掛け、支援が必要。全体への指示はほとんど本児に伝わらず、行動できないので、補助支援の教諭が1対1の言葉かけをしてやっとできる状態。また、厳しい父、あきらめがちな母のようすと、床に寝転ぶ等から、愛着障害の可能性もあり、こちらから、「こうしよう」と誘って、できたことを褒めて関係作りを1対1で枠組みづくりの支援をする必要あり。

②あの子だけずいといと指摘することもたちも愛着の問題を抱えている。愛情不足で、自分がしてもらいたい、特別扱いを許す余裕がない。クラス作りの支援として、学期始め等に自己紹介ゲームをして、して欲しいこと、したいこと、得意なことをカードに書かせ、誰のカードか当てっこゲームをして、互いが違うことを理解し合い、教師はその情報を参考にそれぞれのこどもの得意なこと、してほしいこと、したいことを手っ取り早く把握する。そして、「みかんが好きな子にもりんごが好きな子にもみんなにりんごをあげたら嬉しくないよね。みかんが好きな子にはみかん、りんごが好きな子にはりんごをあげる。そういう特別扱いを先生はみんなにするよ、そういうことをお互いに認め合うクラスにしよう」と働きかける。加えて、ペア学習を取り入れ、いつもペアでやりとりし、全体もしくは各ペアごとに各人の役割を決める。私は相手の子に〇〇してあげる係、私は替わりに相手の子に□□してもらおう係と1つずつ、する係、される係を決め、してもらったら、必ず御礼を言い、帰りの会で、してもらって嬉しかったことを交換発表したり、全体で褒め褒め会をしたりするのが効果的。

③こども同士のトラブル、ASD児、愛着問題児が関わっている場合、事後の聞き取りによる支援はできない。必ず、当事者のやりとりに教師が関与できるよう付き合う。相手の行動の受け止め方を教えたり、こうしてほしいという気持ちはこうやって伝えるのだよと伝える通訳をする必要がある。宿題等の指示もやっ

てきなさいは無理なので、教師と一緒にやる機会を創る。

④理解や障害受容を拒絶している保護者は、自己防衛的で、そういう情報を受け入れて傷つきたくないし、特に近所や親戚の目を気にすると難しい。こういうことができないと伝えては、余計聞きたくないという思いとそういう嫌な話をしてくる学校への否定的思いを育ててしまうので、「学校でどういう支援したら何ができるようになった」という事実だけを伝える。保護者が困っていれば、学校での支援を家でもやってみようと思える情報になる。保護者が自己防衛的かどうかは普段からこどものいいところ、いい行動と少し問題な行動の両方を伝えて、どう受け止めるか見るとわかる。マイナスの情報を聞かないふりしたり、言い訳したり、したら自己防衛の可能性が高い。

⑥第3・第4フェーズの愛着障害 事例を以下に示す。

事例34：担任がいらないと不安になる児童→教師へのSV事例

小学校6年生男子。低学年の頃、対児・対教師暴力あり。中学年は、男性教師の規制下。女性担任になってから、落ち着くが、必要以上に甘える、身体接触を求める。いないと不安になる。担任の私物を与えると落ち着く。授業中も都度都度、担任に確認。他児には命令や暴力もある。

①本来なら、男性教諭の強制の後なので、憂さ晴らしの暴力が多発することが多いが、いい支援で、担任は、キーパーソンとして、愛着の基地として機能している。私物を持っていると落ち着くのは、移行対象、いちいちの確認も参照視の現れである。

②卒業に向けて、愛情の器モデル第4フェーズ支援が必要。第3フェーズの橋渡し支援をクラスの他児への行動で確認する。参照ポイントを確認して、先生とのセットでなく、自己内の何かと強化する支援(これをすればいい)を心がける。

事例35：愛着障害児への自立支援→心理療育施設SV事例

虐待・養育困難で3歳から児童養護施設入所し、小5から心理療育施設入所の中学3年生男子。担当指導教員との信頼関係はできているが、他の指導員の指示に反抗したり拒絶する。他児への暴力あり。別れを惜んでいる他児に笑ったり、思いと反対の行動をしたりしてからかう。学習意欲が乏しい。性的な問題も起こす(他男児と性器のさわり合い)。

①愛着障害は、母親との関係だけでなく、施設内での他児からの強要・暴力で増幅し、本来、敏感で感受性高い本児の心をかたくなにし、虚勢を張ることで、自己防衛している。頭ごなしの指示、自分を認めてくれない人の話は聞けないし、そういう自分を自分で認めることも拒絶している部分がある。冷静な環境を用意すると振り返りができるし、信頼できる人と一緒だと、見つめ直しや相手の気持ちを理解する力はある。

②「愛情の器」モデルの第3フェーズにあたる。信頼できる指導員を意識できていることが本児にとって何よりの救いであるが、それに固執し、守ろうとする余り、他を拒絶し、その人でなければという思いを持っていることが問題を生じさせているので、信頼関係がある指導員は、その思いをまず、もう一度、十分評価

し、認め、かたくなに囲い込むのではなく、それを広げていく橋渡しの意識を持つことが必要である。その上で、それ以外の指導員は、信頼関係のある指導員への思いを利用しながら、「〇〇先生はどう思うかな」「〇〇先生からこう言付かってるよ」等、連携しながら対応する。信頼関係のある指導員も自分がないときの対応順位、あるいは場面別の対応者を指定しておき、「1番は自分だが、2番は△△先生、サッカーは□□先生」と本児に納得して橋渡ししておく。

③関係性を別々に確認することを連続して経験すると単一の経験より、効果が高い。〇〇先生と確認したことを△△先生からも言われてそうだったのかと思う。□□先生とやったことを〇〇先生から聞いてるで〜と確認してもらおう等。こうした複数場面での異者からの確認経験を積み重ねることが自立への手段を確実に身につけることである。指導員全体で、こういうことができるようになったので、全員で共通理解しておく機会を持ち、他の指導員でもそれが可能かの実践をしていくといい。

④他児への行動は防衛機制であり、自分の思いを自分で認められなかった、誰も認めていいと言ってくれなかった、感受性高いから故に、泣いたりしたことを他児に揶揄されたりからかわれたりして自己防衛を学習した、そうした自分のストレスのはけ口として、間違ったコーピングとしての虚勢や暴力を学習したためである。対人スキルを学ぶこと、正しいコーピングのあり方を学ぶことが必要だが、これは単なるスキル学習ではなく、信頼できる指導者との関係をベースに安心して見守られつつ、「その気持ちはわかる、その気持ちになっていい、でもそんなときそういう行動をするのはよくない、だってこう思われてしまうから、君がそう思われると悲しいよね、先生も悲しくなる」という支援をしていく。同時に、橋渡し支援で、指導員が行動の伝わり方を解説し、「こういう気持ちのときはこうするといい、ほら、相手の反応が変わったよ」と指導する。

⑤学習意欲支援には、わかりやすい目標設定が必要で、「サッカーをするために〇〇高校に行く(本児は運動神経が抜群)」と設定する。本児の認知特性を踏まえた支援を行う。WISC-IIIでは、類似・絵画完成・積み木課題が弱点で、基準と比較して課題遂行する際の参照力の問題を抱えており、これは人間関係にも悪影響し、そもそも、愛着障害児は自己評価が低いので、他と比べることを忌避するが、認知特性の比較力の弱さが拍車をかけていて、拒絶、否定という対応を取りやすくなる。その意味で、副担任の指導員に「今日は主担と違うのか厭やなあ」と言っているのは、比較対象となっている証拠で、認められているのだと受け止めるべき。参照力をカバーするには、教科書を本人が理解できるレベル・内容に翻訳した媒介テキストを作成し、通訳しながら学習支援し、できるだけそうした媒介支援を減らしても自力で理解できるように支援していく。

⑥本人は、プライドが高く、できないことを認めたくないが、これは自己評価が低く(劣等感)、低いが故にプライドが高い状態である。自己評価とは自分を認めることなしにできないが、プライドはそうしたことを見ないで済ませて紛らせによって他者にあるいは、見せたい自分にアピールするもの。自己評価が低いほどその帳尻合わせで、見たくないものがあるが故に受け入れ

たくないものがあるが故に、プライドにすがりたい、見せびらかしたくなる。従って、「自分を見ていいのだ、見ても大丈夫、先生がいるから」と一緒に自己理解支援をすることが必要である。この子の気持ちを受容し、事実ではなく、そういう気持ちなんだねと受け止める。たとえば、母親を忌避しているが(外泊時に弟を殴って叱られて以来)、「母はひどい人なんだ」ではなく「母はひどい人だと思ふんだよね」と受け止める。

⑦自己肯定感は人間関係、学習意欲の源泉であり、それを確認する、丁寧に確認することを意識して支援することが大切。支援は、「しているだけ」ではだめで、それをしていることをお互いにいつも確認する、その効果、意味、実感を再確認する(やっぱりこれするといいよなあ)ことで強化される。こうした営みが自立に寄与する。自立を焦って、いつまでにしないといけないと不安になりながら支援してはいけない。そういう不安を察知して、できあがっていた信頼関係まで揺らがせてしまう。

事例36：キーパーソンの引き継ぎ：教師CS事例

小学5年生女児。4年生男性担任からの引き継ぎ儀式により受け継ぎ、約束ノートを参照しながら行動コントロール。

①経験と経験の対決：今までの負の経験とこれからの正の経験の勝負だが、決して経験量で勝負は決まらなないと教師をエンパワー。3年を取り戻すのに3年かからない。1年で支援成功。

②キーパーソンの引き継ぎ儀式：この人が信頼できる人と伝え、前担任との約束、できたことを次の担任に本人の前で伝える、儀式を行う。「△△の約束守って〇〇できたね。この先生にも約束しよう。先生お願いします」「わかりました。そうなんだ、△△すれば〇〇できるんだね。よし、やろうね！」元担任への参照視と新担任への期待視が起こることを確認する。参照ポイントのノートも引継ぎ、信頼のサインにも使った。引き継ぎ後の教師(男性)には別の信頼確認グッズができた。

⑦その他の愛着障害支援 事例を以下に示す。

事例37：母子分離不安の児童→教師へのCS事例

小学校2年生男児。母が1年のとき離婚し、2年夏休み後、再婚して戻ってきたが、不登校に。母に送ってきてもらうが、別れられないので、時間を決めて母は学校に残る。別れをしがみついで嫌がる。教師にもしがみつき、手をはなさない。嫌なことをさせられる、わからないことを強要されるとパニック的に暴れる。日によっては、掃除などは丁寧に喜んでしているときもある。先生の手を使って絵を描いたりする。

①離婚時より、戻ってきたときの方が問題が多い理由は、手が届かない思いより、届いていても不満が残る方がストレスで、嫌な気持ちが高まりやすい。本人にとっては母が働いていることが一番不満で、母子分離不安が高まる。がらりと変わる行動、嫌なことを忌避パニック、クレーン行動は、自閉傾向。

②受け渡しの儀式：母の代わりになるキーパーソン指定儀式を毎日する。母とその教師人は仲良くし受け渡し握手等をするのを見せ、受け渡しを納得させる。

- ③移行対象の指定：母のかわりのグッズを指定して、それがあれば大丈夫と認識させる。
- ④主導権を握る：子どもが叩くとやめないさいというのは、こちらが子どもの主導権ある行動に対応しているだけでよくない。タイムアウトで環境を変えてその行動の起こる刺激との関係を断ち切るか、こちらから強く抱きしめてしっかり気持ちを伝える(抱かされていてはだめでこちらから抱く必要がある)。甘えてくると抱くのは、主導権は子どもにあり不適切。こちらで提案して何かをさせて褒める関係を作る。
- ⑤立ち歩き、暴力等の不適切なコーピングには、代替行動支援で、コーピングツールを与える。嫌だったら立ち去ればいい、欲しかったらほしいと言えばいいと、必ず、報酬を意識させるため、それを認めていいことが起こることをわかる経験を用意。
- ⑥行動スイッチ：自閉傾向を利用して、行動スイッチを決める(こぼる徒党)と不適切行動をやめさせることができる。
- ⑦作業付与・役割付与支援：掃除等の役割を与え、褒める。
- ⑧気持ち支援：どこまでやるのではなく気が済むまでしてあげる。どこまで行動を認めるではなく、気持ちを認める。
- ⑨母親支援：気持ちを大切に支援していることを伝え、気持ち支援のための行動支援であることを伝え、学校でうまく行っていることを伝えていく。母親がやってみてだめだった情報も収集して、子どもの受け止め方を推測するデータとする。
- ⑩父親機能の利用：父親的役割が分離不安やアンビバレントな愛着に効果的な場合がある。父親機能には制止機能(ダメだ)・情報提供機能・刺激喚起機能等があるが、この場合は、母親よりドライな関係、わかりやすい指示関係を結びやすい効果を利用する(=男性担任、担当)。ただし、それに特化して、無理をしている、ストレスが吹き出る場合があり、注意が必要。

事例38：母子分離不安支援→教師CS事例

小学1年生女児。入学時から担任に抱きつき、しがみつき。廊下で座って動けなくなる。保育所の頃も母と離れるのを相当嫌がったらしい。兄が支援学級に送って貰う日、月曜に多い。寝転ぶ、指吸い、タオル吸いあり。担任は教室に入らないと叱ると思っ、これ見よがしに他の先生に甘えて抱きつく。日によって何時間目から入れるかは違うが、月曜が一番遅い。午後は元気。母のご褒美作戦で、10回学校にちゃんといくとアイスクリームを買ってもらえるとのことで頑張っている。

- ①母子分離不安で、母の不適切なかかわりと子どもの寂しさに寄り添わないために生じている。意欲のなさ、嫌なモノから逃げただけ、甘えているという印象は、愛着による愛情のエネルギーが意欲の源であることに留意して、単なる甘えではなく、甘えられることができないからそうした苦手なものにチャレンジできないのだと理解する必要がある。担任が自分の行動を認めてくれないという思いも大きいので、まず認めること。

事例39：マイペースな児童への支援→教師へのCS事例

小学校3年生女児。勉強もマイペースで中々取り組まない。

- ①マイペースに見えることには、①中々本題に進めない、やりたくないための逡巡行動②本人のこだわりでそれをやらないと次に進めない儀式行動がマイペースに見える③本当にペースが遅くて他のことが気にならない場合がある。
- ②①の逡巡行動の場合は、その思いを受け止め、気持ち受容すること、②の儀式行動の場合は、そのこだわりを認めて、構造化してやりやすくする支援、③の本当のマイペースには、キュー刺激を1つ用意して、これがあったら何をするという行動パターンを決めてそれをきっかけに行動促進に使うといい。

事例40：ASDのマイペースへの対応→教師CS事例

中学2年生男子。時間が守れず、開始時間に遅れる、いつまでも前の作業に固執して終われない。苦手な活動を拒絶して、突っ伏してしまう。後でしようということも受け入れられない。

- ①納得の儀式が必要。後でもだめ、あと10分でやめようも難しいので、「これをやりたい気持ちよくわかる」と先生との間でやりたい気持ちを認め合い、その後で、では、後で、あと10分を試してみる。先に時間設定が効果的。〇〇分までだよと先に伝え、〇〇分だからやめる。場所、誘う人を変えるのもいい。

⑧クラスづくり支援 事例を以下に示す。

事例41：小3の問題→教師へのCS事例

35名学級でなくなる小学校3年生はクラスサイズが大きくなり、問題が起こりやすいが小1・小2の教育でそれを防ぐために何をしておけばいいか？

- ①命題的心理化は9歳~10歳で可能だが直感的心理化(愛着形成時に獲得)ができないまま[別府, 2005]なので(愛着形成の問題内在)、一見、普通に見えるのに違いが違和感を産み、問題を顕在化させやすいのが小学3年生くらい。
- ②本人の力をつけておく：クラスサイズが小さく目が行き届くときには、つい過保護になってその場合にはうまく教師が関わることが多いが、そのときうまくいっても後々の力になっていない。「愛情の器」モデルの第4フェーズを参考に、自分で何がよかったのか、振り返り、こういうときにはこうすればいいんだという「力」・「スキル」を意識させる振り返りの機会を持つ。それができているかを試すために、教師の介入を少し遅らせて、自己解決力が身についているかを確かめておく。
- ③周囲のこどもの受け止め方を育てる：問題を起こしやすいこどもがいてもそれを受容的に受け止めることのできるこどもが周りにいるとうまくいく。これはクラス集団の自己解決力であり、クラス風土作り、学級経営が大切。異なることはいけなく、みんな違っていい、それを受け入れる、わたしはこうだけどあなたはそうなんだ、と共存して、それをつなぐ、何とかしようすることに価値感を持てるクラス作り。
- ④中学年の大変さを認識した担任制の必要性：新採・若手に中学年は禁物。しっかりとした集団作りができる体制を！

事例42：ASD児不適切発言が学級に与える影響→教師CS事例

小学校1年生男児。優しい気持ちにどんな名前をつけようかという話し合い授業で、「腹痛ことば」と叫び、おもしろいと同調する子がいて、話し合ったが、その命名が一旦、多数決で可決されてしまった。別の日に修正を図るが、当該児が欠席していたのに、大変時間がかかった。その翌日、当人は、その命名がどうなったか気にして聞きに来た。

- ① 自閉症児の不適切発言に愛着障害気味の子どもたちが同調して、クラスの雰囲気壊してしまう例。
- ② 授業としては、話し合いによる丁寧な解決は、教師としていい姿勢だが、自閉症児の発言を取り上げることは、避けた方がいい。本人がその考えを改めるのは、非常に難しく、説得されたりしても遺恨が残る。また言い張ることで、他児からの奇異感を残してしまう(授業時は授業参観だっただけに余計)。
- ③ 無視するか、「その意見は今は聞きません」と伝え取り上げないか、関係ができていれば側に行き、「わかるけど、その意見は今は言わないで、後でしっかり聞くからね」と納める。
- ④ 後で1対1で、気持ちをしっかり受けとめる。そんなことを言った理由を聞いても、独特の捉え方が帰ってくるだけなので、わかって聞いて参考にしてもいいが、まともに聞いたらこちらの感情が萎えることも多い。そう言いたかった気持ちだけはしっかり聞いて、それを受けとめ、約束として、そういうことは、「先生にだけこそつと言ってね。みんなの前では言わないでね」と約束する。そういう約束は、この先生は信頼できる、味方であるという認識があり、人間関係ができていればできる。しかし、この考え方そのものを改めることは、非常に難しい。後々、「そういうことを言うと先生は悲しいのでいわないで欲しい」という気持ちを受け入れてくれたら、それで目標達成である。気持ちがわかるという人間関係作りが肝要。

事例43：確認することもへの支援→教師CS事例

小学3年生。クラスに4人、教壇まで、これでいいか、確認に来る子がいる。Aは学力が高い5人兄弟の末っ子。Bも学力が高いが、最近、父が再婚し、弟が生まれた。Cは、こだわりが強く、家でしっかり勉強させられている。Dはマイペースで日によってかかる時間が違う。4人とも立ち歩きは他にはない。

- ① 都度都度の確認をする子には、いろんなパターンがあるが、他の立ち歩きがないことから、ADHDの疑いは少ない。Cは自閉傾向からくる確認なので、その場に行き、「それでいいよ」と1対1で確認してあげればいい。Dも自閉のマイペースなので、座席まで行って確認するといいが、マイペース克服のためには、こちらで、時間設定をして、できたら褒めるということをやるといい。A、Bは愛着の問題で、確認を求めている可能性が高い。授業中はそれを認めないかわりに、休み時間にしっかり話を聴き、徒弟の人間関係を結んで、ミッションとして座っていることを守らせて褒めるような関係性を作るといい。

2)感情コントロール支援プログラムと感情教育

① **教育と福祉の連携** 意欲基盤の揺らぎを指摘した一連の研究(濱上・米澤, 2009; 米澤, 2012; 宮崎・米澤, 2013)から言えることは、学力支援には、そもそも生活支援、人間関係の受容支援が基盤として必要であるということである。また、障害を有する子どもへの発達支援でも、子どもたちの規範行動の基盤の揺らぎと攻撃性問題支援、いじめ問題における枠組み支援(米澤, 2007; 2011)においても、また親支援としても人間関係の受容支援と生活支援が必須であり(米澤, 2012; 兵藤・米澤, 2013)、大学生の人間関係支援(太田・米澤, 2012)、デートDV支援(藤田・米澤, 2009)でも心の安定を求めていることが示されており、福祉と教育・保育の連携が必要なのである。

② **子どもたちのモデル学習力低下** 現状の子どもと子どもを取り巻く状況理解として、まず、必要なのは、バンデュラの指摘したモデル学習の学習力は反復学習等より甚大な効果ある学習力にもかかわらず、その学習力が低下している現状である。まず、他児が叱られているようすを見て自分もやめておくという負のモデル学習が意識化できなくなった。その都度、個別に注意しないと意識されない。また、他児が褒められているのを見て、同様のことをしている自分も褒められているも同然と思えず、ましてや同様のことをしてみようとも思わず、褒められている子どもがただ羨ましくて妬む子どもが多くなり、正のモデル学習もできない(後者はまさに愛着の問題である)。この変化の原因は、子どもたちの多様な経験の少なさ、特にごっこ遊び、協同的遊び経験の少なさあげられる。よく遊べる子どもの方が、学ぶ力が養われる・個別的学びを優先させた子どもは、学びの世界が狭いからである(米澤, 2008, 2012)。協同的遊び経験の少なさ・質的問題は、青年期の人間関係、勉学不振の一因ともなり得る。更に、意識化経験の乏しさを指摘できる。経験はしてもそのまま振り返り経験が欠如している。振り返りは幼少期はできないとの誤解があり、忙しい刺激過多の日常でおざなりにされている。「動物園に行ったら、象の鼻が長かったね～びっくりしたね～。キリンさんにえさをあげたら、楽しかったね～」と行動と気持ちをセットにして想起することが幼児期の振り返りとして、できることであり、重要なことなのである。ゲーム等の刺激が多くまた刺激強度が強いことも振り返りを妨げる要因、強いてはモデル学習の低下を引き起こしていると考えられる。刺激が強くて多ければ、適切な選択力が育たないのである。更に、愛着の問題が振り返るエネルギーと意欲を育まず、刹那的なその場限りの行動を誘発してしまう。まさに「待てない」状態である。

③ **多様な個性を育む意義** 多様すぎる個性を許容する社会であるが、これに対して、古い規準を押し付ける

教育を復活させるべきなのだろうか？いやむしろ、規準に合わせさせる教育の限界を意識することが大切である。互いに認め合うことの大切さを意識できれば、認められるのは他を認めることのできる個であり、それこそが尊重されることを共通理解とすること、その基盤として愛着が必要であることが指摘できる。仲間志向性のように友だちに引きずられる個性ではなく、評価不安に苛まれる個ではなく、愛着に基盤を持てる人間関係支援が望まれる。米澤(2013)で指摘したように、感情レベル→行動レベル→認知レベルというそれぞれのレベルでの共通理解と共通の目標を共有すること、それに向けての具体的方略も共有し、相互に評価しあうこと、そういう関係性が親と支援者、学校園、保育所との間で築かれる必要がある。価値的規準を排除した具体的評価規準が共有される〔共通子ども理解シート〕等の作成が急務である。そして、信頼関係基盤として、日常的やりとり(共有の場と共有体験)があることが、保護者や学校園、保育所の自己防衛(自分には責任がないという思い)を防ぐことになる。つながることの意味は、一緒に・ともにやりとり・認め合いつつ・粘り強く、連携・相互作用・関係性基盤・効果の検証—即時・遅延—を行うことにある。

④正の感情は足し算されず負の感情は足される現象

子どもたちの事例検討から見られる分析として、子どもたちは、いい経験から引き出される正の感情(嬉しい・得意等)は、領域固有的・状況依存的であり、国語の授業でのいい経験と体育でのいい経験は足し算されて、いい気分は倍増しない(国語は国語だけのことで、いい体験は他のことにはつながらない)のに対して、嫌な経験によって生起する負の感情(悔しい・辛い等)は、領域横断的・状況横断的で、国語の嫌な経験と体育の嫌な経験は勝手につながって負の感情が強化・増幅されてしまう(1つ嫌なことがあるといろいろなことにマイナスに影響してみんな嫌になる)現象を指摘できる。こういう現象が起りやすいのも、基地機能・居場所機能としての愛着の問題を抱えている子どもでもある。

⑤正の感情をつなぐ支援・負の感情を仕分ける支援

従って、必要なのは、正の感情をつなぐ支援であり、認知として分断されてしまっている活動をつなぐ意識の支援が必要であり、それが活動と活動をつなぎ、「このときこれができた」から「このときのこれにつながったよね」という振り返り支援である。また、いわゆる、つなぐプロジェクト型学習が効果的であり、生活支援では、1日の生活をいくつかの単位に区切ってそれをつないで構造化する、構造化された活動支援が効果的となる。また、負の感情は仕分ける支援が必要であり、つながってしまった感情を別々の体験と感情であったと気付くための気付き支援として、仕分けるために物理的に環境を変えるクールダウンの時間確保、「これとこれは別のこと」と行動を切り替える体験(活

動を分ける実習等)支援、「この気持ちはこの気持ちだけと気持ちに名前をつける」感情認知支援が必要となる。その意味で、「勉強しろ」というアバウトで大雑把な指示は、すべての負の感情を巻き起こしやすく、具体的な小さな行動指示(漢字を1つ書こう)が肝要であること、「いい加減にしろ！」等の感情的叱咤が感情を仕分けることのまさに正反対の効果を持ち、叱られたこどもの感情的爆発を誘発しやすいのである。

⑥褒め方クイズ 発達障害児、愛着障害児には、資料8のどの褒め方が効果的だろうか？

資料8：褒め方クイズ(発達障害児・愛着障害児対象)

- ①()褒めてほしいの？わかったよ、えらいねえ。
- ②()えらいねえ。
- ③()じっと座れたね、えらいねえ。
- ④()座って勉強できたね、えらいねえ。
- ⑤()座れてたね。えらいねえ。
- ⑥()座ってるね。えらいねえ。
- ⑦()座ってるね。えらいねえ。座れると嬉しくなるよねえ。
これがやった！って思いだよー。
- ⑧()座ってごらん！すぐに座ったね！えらいねえ。
- ⑨()座わるの上手やねえ、えらいねえ。
- ⑩()先生(お母さん)が見てると座れるね、えらいねえ。
- ⑪()座る係に任命するよ！できたねえ、えらいねえ。
- ⑫()最近、座られるようになってきたね、えらいねえ。

すべての例で「えらいねえ」と褒めているが、これは、特性評価レッテルとして褒めるという方法で、マイナス面を特性で叱咤することは、よくないことの決めつけになり意欲を削ぐからしてはいけなくよく言われる。しかし、望ましいことを変わらない特性として褒めることは努力という変わりやすいものを褒めるより効果的なのである。努力を褒める(頑張ったねえ)と、プロセスを褒める面では効果的だが、意欲の持続エネルギーがない愛着障害の場合には効果がない。また、努力神話を産み、努力しても変わらないと認知すると意欲を削ぐ。また、このようなyouメッセージでは、プラスの能力、正の特性を褒めても、そうでなければいけないとの強迫関係で子どもを縛るからいけない、Iメッセージで褒めること(嬉しいよ〜)がいいと言われる。マイナス面では、youメッセージ(ひどい人だ)より、Iメッセージ(私はショックだ)の方が決めつけでなくなる点がどんな場合でもいいが、特にプラス面でも、謙虚な人、自己否定的な人、自己防衛的な人、RAD抑制型への初期対応には、Iメッセージが決めつけでない点が効果的である。しかし、ADHD、ASD、RAD脱抑制型、抑制型で関係ができてきた場合では、youメッセージの決めつけがむしろ効果的である。発達障害、愛着に問題のある子どもには、わかりやすいこと、一旦、確かな特性に決めつけることこそが安定の第一歩にな

る。自立時にこれを乗り越える支援は次の段階に行くことであり、この一時的決め付けを躊躇してはかなる安定も関係性も学習できない。①のように、子ども主導の要求に応答的に褒めても効果は少ない。②のように褒めては何がいいのか伝わらない。褒める時は、具体的に行動を言語化しないと効果がない。③のような擬態語はわかりにくい。④のように、2つのことを同時に褒めると何がいいのかわかりにくい。⑤は、後で褒めており即時強化していないので、その場ですぐに褒める⑥の方が効果的である。教師や親から、褒めるところのない子どもだとの嘆きも耳にするが、探せばかならず褒めるところはあるが、誰でもできるのは、褒めることができることをさせて(簡単にできることが望ましい)褒めるのがいい。⑦のように、子ども主導ではなく、こちらが主導権を握り、行動させてすぐに褒めるのである。⑧では、褒められることが正の感情を湧き起こすことを認知できるよう、感情ラベル化を意識するように褒めている。⑨では、特性を褒めることを更に強調しているのがコツである。同様に、⑩のように、信頼関係、キーパーソンの存在の強調し、一種、お仕着せがましく褒めることが、愛着に問題がある場合には大切である。これも普通の親子関係、教育現場では、その関係に縛り付けてしまうという意味で、本来、望ましくない褒め方である。しかし、関係性の基盤ができていない愛着に問題を抱える子どもには、こうしたわかりやすい関係性への意識づけこそがまず必要である。そうしなければ、愛着という強い関係経験のない子どもは、いつまでたっても関係性を学習できない。一旦、強い関係を結ぶ経験をし、そこから自立することが必要なのである。強い関係性を意識させるには、⑪のように、役割意識を喚起する、役割付与支援が効果的である。すべての子どもに共通して、望ましい褒め方が、⑫であり、このように褒めることができるようになるのが、「愛情の器」モデルに基づく支援の完成形である。人は、本人がそうなりたくてなりつつあることである望ましい変化を捉え、それを意識して褒めるという褒め方である。このように褒められると人は、自分の変化に気付き、気付いて貰ったことが一番嬉しい。行動を褒めるという意識だけでなく、行動を褒めたことで子ども本人の認知・意識・捉え方・感情認知をどう変えることができるか、その変化を基盤として支える愛着あるいは人間関係の基盤をどう作った上で支えるかがポイントと言えるだろう。

⑦規範行動をも育む感情コントロール支援と感情教育

子どもの感情コントロール支援の重要性が指摘できるが、「愛情の器」モデルに基づく支援の中で、実施している感情コントロール4ステップ支援を含めて、資料9に示すような感情教育の位置づけを提案したい。

資料9：感情コントロール支援と感情教育の提案

①きまりの必要性に気付くためには、きまりを守らせるよう指導するだけではダメである。

⇒「愛情の器」にエネルギーをためることが、意欲・規範行動の源泉である。そうしたエネルギーがたまらない(愛着障害等)と、守れずに不適切行動を繰り返す。

⇒生活経験の上に人間関係の学習がある(話を聞ける子・あいさつは、聞いて貰った、認めて貰ったという認知から)

②気持ちの調整力(=感情のコントロール機能)は、叱ることで身につかない。

⇒「気持ち=感情」に気付き、受け入れる経験が必要であり、それには、自分の気持ちや感情を受け入れてもらう体験が必要である(相互作用的经验の必要性)。

⇒生活の自立(ひとりのできる)

精神的自立(自分でやりたい)

⇔報告したい [探索基地機能] ≠勝手気まま)

学びの自立(自分ができるようになりたい)

と平行して、感情のコントロールは成長していく。

③自分の気持ちを調整しようとする姿とは？

⇒協同的遊び・協同的学びの中で、自分の気持ち、他児の気持ち、先生の気持ち、親の気持ちに気付くこと。

④気持ちを調整する力が育つための環境構成やかかわりとは？

⇒〈気付き・振り返りをしやすい環境〉

①協同的遊び・協同的学びができる活動の設定

(園外保育・自由遊び・宿泊保育・ごっこ遊び等の活動の中で学ぶ)

(総合的学習の時間・プロジェクト型学習・校外学習・学校行事・クラブ活動等)

②構造化された子育て・教育・保育活動の設定

(保育活動・教育活動での目標設定・ルール設定)

(目標確認・活動の場面設定・時間設定と予定の告知確認)

(役割の意識化)年上・年下等の先輩後輩関係

年下と年上の混在の経験+モデル学習の意識

+過去経験回想(以前の〇〇ちゃんと同じだね)

(役割の意識化:係活動・立場意識・教師との関係再確認)

③気付きと振り返りの機会の設定

(目標・ルール遵守の効果についてしっかり振り返る

=即時強化+事後強化)

⇒〈気付き・振り返りをサポートする教師・親のかかわり〉

①気持ちの受容による信頼関係の基盤づくり

(先生と一緒にだてできるね!)

②振り回されるのではなく主体的にかつ受容的にかかわる

(~してごらん!~しようね!できたね!〇〇できたのはすごいね!〇〇できてよかったね!)

③感情と行動のラベル化の意識を持ってかかわること

(今、〇〇したね!〇〇すると気持ちいいね!今、〇〇の気持ちだね!)

④活動報告を受ける探索基地としての機能を意識すること

(先生に教えに来てね!どうだった?そんなにできたんだ、すごいね!ありがとう!先生に見せに来てくれて!…

＝一緒に報告を喜び合う関係が目標)

⑤橋渡し支援の意識をもって、こどもと他者をつなぐこと
(今、こうしたいんだね。こうしてほしかったら、こう言おうね！○○ちゃんがこうしたのはこういう気持ちだったんだよ！○○ちゃんはこのように思ってるよ！)

⑥感情コントロール4ステップ支援：衝動的・攻撃的なこどもの感情学習として実施

〈i〉感情認知ステップ：気持ちに名前をつける。こういう気持ちだと教える。ことばがわからない幼児でも同じトーンの音刺激、状況学習(何となくそういう状況だとわかる)となる。名前をつけると負の感情の区切り、仕切りとなる。

〈ii〉思いとどまるためのワンステップ行動学習：気持ちが高ぶったら、大きく息をする、ポンと膝を叩く等、一息いれる行動を教える。感情的状態と感情的攻撃の連鎖の切り替え学習。

〈iii〉ヘルプ学習：気持ちが高ぶったら、キーパーソンに助けを求める、クールダウンの場所に移動することを教える。必ずこの行動を褒め、感情的状態と感情的攻撃の連鎖を断ち切り、キーパーソンとの関係性意識も育む。

〈iv〉代替行動支援：不快な気持ちを感じたら、攻撃行動の代替行動として、走る、踊る等の代替行動でコーピングできることを教え、できたら褒める。自律的な学習切り替えを促す。

⑧子育て支援の観点から：支援の適切な評価のために

愛着の修復プログラムを通して、こどもとの望ましい関係づくりをすることで、そのモデルとして親に見せ、学習していただく機会ともなる。これもまた、親支援である。こどもを何とかしてほしいと問題点を親に投げかけても自身がいっぱいいっぱいの親にとっては無理難題であり、むしろそうした投げかけはシャットアウトした方が、自分を守ることができるので自己防衛的に協力を拒絶する。起こっている問題と対応・支援を常にセットで伝え続けることが学習機会となる。その際、大切なのは、相手の捉え方を常にモニターすることである。こども、親、教師の捉え方を見ながら、支援することが肝要である。「こうしたら」だけでは相手には伝わらないのである。更に大切なのは、保護者、学校園、保育所、支援者同士の連携の土台として、関係作り、互いを認め合う信頼関係の構築である。これは、些細なことでもいつもやりとりするという日常の関係が基盤となる。重要な場面でだけ会議しているようでは役に立たないのである。自分を肯定できる下地がなければ、親も教師もこどもに関わろうする意欲は生まれにくい。メンターとして専門家が果たせる役割の大きな部分はそこにあるだろうと実感している。もちろん、そこから、的確なこども理解と簡便でできそうな支援の方法をアドバイスするという実際の支援が可能となるのである。子育て支援は、子育ての支援に限定してはいけない、教育は教育的支援だけではできない、発達支援には、発達の支援とそれを支える土台への支援(生活支援・親受容支援等)が必要であり、たく

さんの課題を目の前にすると、何ができるかという自問してしまいがちであるが、その前に、どのようにするか、それを的確に評価し次の方法に活かしているかが再度、問い直されなければならないと考える。

引用文献

- American Psychiatric Association 2000 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition Text Revision*. American Psychiatric Pub. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸(訳)2003 DSM-IV-TR精神疾患の診断・統計マニュアル(新訂版)医学書院。
- 別府哲 1997 自閉症児の愛着行動と他者の心の理解(特集：心の理論)心理学評論, 40(1), 145-157.
- 別府哲 2005 自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセスの特異性(特集：自閉症の社会性障害), 障害者問題研究, 34(4), 259-266.
- American Psychiatric Association 2013 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders : Dsm-5*. American Psychiatric Pub.
- 藤田絵理子・米澤好史 2009 デートDVに影響を及ぼす諸要因の分析とDV被害者認識の明確化による支援の試み 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 9-18.
- 藤田絵理子・米澤好史・柳川敏彦 2012 「トリプルP」グループワークでのファシリテーター・受講者・受講者の子どもという三者関係における認知、情動の相互影響力についての分析の試み 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 183-192.
- 濱上武史・米澤好史 2009 「やる気」の構造に関する研究－教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係－ 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), 59, 35-44.
- 初塚眞喜子 2010 アタッチメント(愛着)理論から考える保育所保育のあり方 相愛大学人間発達学研究, 1, 1-16.
- 兵藤朱實・米澤好史 2013 保育者の困り感からとらえた発達の課題－5歳児健診から見えてきたこと－ 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 13-19.
- Levy, T.M.&Orlans, M.O. 1998 *Attachment, Trauma, and Healing : Understanding and Treating Attachment Disorder in Children and Families*. CWLA Press. 藤岡孝志・ATH研究会(訳)2005 愛着障害と修復的愛着療法－児童虐待への対応－ ミネルヴァ書房。
- 牧正興 2007 愛着障害および発達障害の特別支援教育に関する一考察：反応性愛着障害(抑制型)の事例から－福岡女学院大学大学院紀要：臨床心理学 4, 59-64.
- 宮崎純一・米澤好史 2013 小学生の学校生活における意欲特性、因果性の所在認知及び認知された教師の取り組み・印象の関連 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 21-33.
- 大河原美以・鈴木寛子・藤岡育恵・殿川佳子・響江吏子 2011 幼児の感情制御の発達不全評価尺度の作成(1)：2歳児における質的データの分析 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), 62(1), 231-240.
- 太田直美・米澤好史 2012 大学生の向社会的行動と友人関係及び自己像の形成との関連 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 29-39.
- Prior, V.&Glaser, D. 2006 *Understanding Attachment and Attachment Disorders : Theory, Evidence and Practice*. The Royal College of Psychiatrists. 加藤和生(監訳)2008 愛着と愛着障害－理論と証拠にもとづいた理解－臨床・介入の

- ためのガイドブック 北大路書房.
- 鈴木寛子・大河原美以・殿川佳子・藤岡育恵・響江吏子 2011 母子の愛着システム不全評価尺度の作成(1): 2歳児における質的データの分析 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), **62(1)**, 241-255.
- 田邊恭子・米澤好史 2009 母親の子育て観からみた母子の愛着形成と世代間伝達—母親像に着目した子育て支援への提案—和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **19**, 19-28.
- 内田利広・河合三奈子・太田千登世・大東映美 2010 日本における内的作業モデルに関する研究の現状と今後の展望 京都教育大学紀要, **117**, 99-114.
- 米澤好史 2007 こどもの攻撃行動の心理学的分析と関係性支援 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **17**, 49-58.
- 米澤好史 2008 幼児の認知活動特性・学習発達到達度・人間関係特性尺度と教師、親の教育方針態度尺度・子育てこども観・指導方針尺度の作成 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **18**, 69-78.
- 米澤好史 2011 学校教育における発達支援の事例検討 —発達障害と問題行動への対応— 和歌山大学教育学部附属教育実践 総合センター紀要, **21**, 31-40.
- 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—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— 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際, 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **63**, 1-16.
- Zeanah, C.H. & Boris, N.W. 2000 *Disturbance and disorders of attachment in early childhood*. In C.H.Zeanah (Ed.) *Handbook of infant mental health* (2nd ed.) Guilford Press. Pp.353-368.