

[特別支援教育]

愛着形成に問題を抱える児童の学校生活適応への支援の在り方

—子どもの特性に応じた支援方法や指導体制の工夫に取り組んだ実践を通して—

原山 明子*

1 問題の所在

杉山 (2007) は、発達障害の分類として、「第1群を精神遅滞、肢体不自由などの古典的発達障害、第2群を自閉症候群、第3群を学習障害、注意欠陥多動性障害などの軽度発達障害、そして第4群として子ども虐待を考え、その行動特性は、発達障害のある子どもと区別がつかない。」¹⁾と述べている。また、横山 (2013) は、「学校現場で気になる行動特性がある子どものかなりの部分が、本人の生物学的要因が大きい発達障害児ではなく、環境要因により愛着形成に問題を抱えた子どもである。そして、児童虐待のような不適切な扱いを受け続けている子どもは、愛着形成 (アタッチメント) の問題を抱える。愛着とは対象者 (周囲) を信頼する能力であり、対象者に自分を信頼してもらえる能力とも言える。」²⁾と述べている。更に、「0歳児に愛着形成 (人間発達において最も初期に学ぶ発達課題) を十分に学習できていないことは、それ以降の課題をことごとく誤習得することを意味する。」とも述べており、社会生活面で多くの問題を抱えることになってしまうのである。

特別支援学級担任として、また近年は特別支援教育コーディネーターとして様々な子どもたちと接する中で、この第4の発達障害にあたるのではないかとと思われる子どもが増えてきていることを、現場で切実に感じている。周囲との関係が取りづらくなり、集団生活に適応できず、反抗的かつ攻撃的な行動を示す子どもたちの、生育歴、学習習得状況、学校生活の様子、交友関係などを改めて精査していく中で、発達障害という側面と同時に、愛着形成がなされていないために基本的なしつけや周囲の子どもとの交わり方、簡単なルールの理解など、学ぶべき発達課題を誤習得しているのではないかとこの事例が増えてきている。よって、そのような子どもたちに対して、愛着形成をやり直し、身に付けるべき発達課題を順に学んでいけるような対応をすることが重要であると考えられる。

2 研究の目的

愛着形成に問題を抱えた児童に対して、行動上の問題を軽減し集団の中で生活する力を身に付けるために、教育活動や日常生活の場面で愛着形成をやり直すための必要な支援の在り方を検証することを目的とする。

3 研究の方法

- (1) 対象児童の特性や実態を明らかにし、愛着形成をやり直し身に付けるべき発達課題を学ぶための支援を行い、それによる対象児童の言動の変容をとらえて、実施した支援方法の効果について検討する。
- (2) 対象児童への支援実施期間は、4、5年生、6年生の2期に分け、その取組や変容をまとめる。

4 対象児童 (A児) について (自閉症・情緒障害特別支援学級6年生 男子)

(1) 転入してから2年生までの実態

保育園年長児の際に就学相談を受け、多動、こだわりといった特性から、就学支援委員会判断 (自閉症・情緒障害特別支援学級が適切) が出るが、両親の別居により父方に引き取られて県外に転居する。しかし、翌年、家庭の事情により母方に引き取られ、当校に転入した。前在籍校からの引継ぎで、A児には心臓疾患があり身体面で配慮が必要な児童であることが分かった。しばらくすると、通常の学級の中で多動、衝動的な問題行動が多発したことから、入学前の就学判断結果を受けて、2年生進級時から自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍した。しかし、同様に行動面での課題の

* 上越市立柿崎小学校

多い児童（B児）とともに、ルールを無視した行動をとることが多くなり、危険な場面（屋上に出るなど）が増えてきたことから医療機関を受診し、ADHDと診断を受けて服薬（コンサータ）を開始した。学校では、B児と一緒にいるとお互いに良い影響がないということで、国語、算数は言語障害通級指導教室担当者等と別室で行い、交流学級の授業には全て教育補助員がついて参加するという体制をとった。2年生時に行ったWISC-Ⅲの結果は、全検査IQ80、言語性IQ68（言語理解74、注意記憶56）、動作性IQ97（知覚統合97、処理速度92）である。

（2）3年生時の実態

前年度からの引継ぎにより、A児は自閉症・情緒障害特別支援学級とは別の特別支援学級で国語の学習を行い、他の教科は交流学級で行うことになった。交流学級に行く際には、介護員が部分的についた。このころのA児は、自分からはほとんど話をしない、話しかけても言葉が返ってこない、あまり表情が変わらないという様子だったが、担任に慣れてくるにしたがって少しずつ問いかけに応じるようになってきた。大きな変化が現れたのは、6月後半の総合的な学習の時間だった。交流学級に行くことを初めてこばみ、階段でうずくまっているところを昨年度かかわりのあった職員が交流学級に連れて行き、側に付いて学習させた（内容は、絵手紙作りで、絵の具で色を塗った）とのことだった。この日を境に、特別支援学級から交流学級の授業に行く際に抵抗を見せたり窓から飛び出したりする行動が見られるようになり、交流学級に行かなくなった。また、同じ特別支援学級で学習をしていた姉との関係が悪化したこともあり、7月に入ってから学習場所を自閉症・情緒障害特別支援学級に移し、しばらく様子を見ることにした。

9月半ば、図工の時間に絵の具を使って絵を描くことを伝えると、「しない」と言ってきた。そして、「一緒にやろう。」と3回促したところで急に怒り出し、外に飛び出して初めて学校外に逃走した。この日から、嫌なことがあると学校の外に出ていくようになり、学習に取り組まない、学校行事や全校朝会等にも参加しない状態になった。11月が過ぎたころから、寒さにもよるのか、「心臓が痛い」と訴えてくるが増えた。こちらが心配した様子を見せると、「家では誰も心配しない。痛いといっても誰も何もしない。」という言葉が返ってきた。また、朝ごはんを食べてこなかった、夜中にゲームをしていて仕事から帰ってきた母親にしかられたというようなことを頻繁に話してくるようになった。下校時に、スクールバスに乗ることを拒否することも増えてきた。（このころから、姉も同様な行動を示すようになる。）2学期に多動、衝動的な行動が増えたため、担任も同行して医療機関を受診して現状を伝え、服薬量が調整された。

3学期に入って多動な面はやや落ち着いたが、学習にはほとんど参加できなかった。嫌だと思ったら教室から飛び出す行為も減らなかった。また、6月の出来事のときに対応した職員がA児にかかわろうとすると非常に反抗的・暴力的な行動を示すようになった。こだわりが強い、他者とのかかわりがうまくできないなど自閉症児に似た症状も強く見られるようになってきたこともあり、2月末の通院の際に主治医にそれらのことを伝えると、広汎性発達障害、反抗挑戦性障害との診断がでて、服薬が1種類（エビリファイ）増えた。

A児が強い反発を示すのは、主に、

- 自分の気に入らないことをしつこく強要された（2回が限界）とき
- 自分の体に痛みが生じたとき（例えば、捕まえようとして手をひっぱった、ぶつかったなど）

だったが、3学期に入ってから、

- 担任が自分の話を聞いていない、他の人とかかわっていた

という理由で情緒不安定になることが多くなった。このころから、A児の問題行動の背景には愛着形成とかかわる部分があるのではないかと感じるようになった。そして、ネグレクトが疑われるということで相談した児童相談所の職員からも、愛着障害かもしれないとの助言を受けた。

5 支援の実際

（1）A児が4、5年生時の取組と変容

4月に入り、A児と姉の問題行動がより大きく、頻繁に起きるようになったことから、市の福祉相談機関に連絡を取った。それにより、医療機関、教育委員会、福祉関係機関（地域担当保健士、児童相談所）と学校が全てつながり、初めてA児の生育歴（幼少期の母親とのかかわり、両親別居後の父親との関係、現在の状況）や家庭環境を詳しく把握することができ、幼少期の愛着形成に問題があることが見えてきた。そこで、A児の愛着形成のやり直しを最優先に考え、次のような支援を行った。

① 取組

ア 学校生活の場の位置付け

A児は、学校を休みたくないと思ひ、家にいるよりも学校にいたいといつも話していた。しかし、特別支援学級以外の場所には一人で行けない状況ができていた。また、A児の日頃の行動から、特別支援学級の担任を自分の愛着の対象者に行っていると思われた。そこで、特別支援学級を家庭（担任が母親役）、交流学級を学校、と位置付けて、まずは特別支援学級の中でA児が安心して生活できる基盤を作ることに取り組んだ。

交流学級への授業や学校行事への参加、休み時間、給食などの際には担任と一緒に活動し、適切な行動の仕方や声掛けの仕方などを教える。本児が、自分から特別支援学級以外の場で行動できるようになるまで、この支援は続ける。

イ アイコンタクト、スキンシップの充実

A児の表出する感情や言葉を、しっかりと向き合っ受けてあげる。穏やかなときはもちろんだが、感情が昂って不安定になっているときには、手を握る、抱きしめるなどのスキンシップを意識的に行い、自分はいつも見られている、理解してもらっているという安心感を育てる。また、クールダウンした後には、A児の気持ちを十分に聞き取って今後どうしたらよいか行動の仕方を教える。

また、一日の中で、可能なときはA児と個別で学習できる時間を作る。それ以外のときも、がんばっていることを認める声掛けを意識して行う。

ウ がんばりカードの活用

WISC-Ⅲの検査結果から、A児は動作性優位の児童であり視覚支援が有効であること、また言語理解、注意記憶が低いため、指示の理解や聴覚的な短期記憶が大変弱いことが分かる。そこで、自分のやるべき課題が視覚的に分かり、同時にできたことを本児が常に確認できるようにがんばりカードを活用する。一般的に、トークン・エコノミー法で使うがんばりカードは、項目は5～7ぐらいだが、A児の使用するカードは、学校生活の中でできてほしいことと、守らなければいけないルールを全て1枚の中に網羅する。花丸等のマークがたくさんになり、できたことが一目で分かるようにして、自己有用感を高めることをねらう。

図1 がんばりカード（4・5年生時）

エ 生活単元学習や自立活動の設定

教科の学習と合わせて、A児の興味・関心を生かした学習を生活単元学習の中で行い、社会生活の中で生きる力を育てる。また、自分の気持ちを相手に伝えられずに、高いところに上がったり暴れたりして自己表現をしていたことから、自立活動では、心理的な安定、人間関係の形成、コミュニケーションに重点をおいて指導を行う。

オ 医療機関や関係機関との連携

A児のケースは、母親や家庭も支援していく必要がある。そこで、学校と家庭の連携（連絡帳や懇談会、家庭訪問など）を密にすることと同時に、医療機関や福祉機関との連携を図り、家庭支援をしていく。

② A児の変容

3年生時にほとんど交流学級に行けなくなったことから、4年生スタート時は、一人では特別支援学級からは出て行こうとしなかった。しかし、どんな時も担任と一緒にいくことを伝え、最初は不安そうな表情をしていたA児も、少しずつ交流学級の朝の会や給食、校外学習に参加できるようになった。（不安定になることは多数あり。）交流担任や友達に声を掛けることはできなかったが、少しでも話ができたときには大いにほめるようにして、自信をもたせるようにした。また、教務室や事務室に行く際にも一緒に行き、できるだけ他の職員とも接する機会を作った。担任と一緒にいることで、一部の職員とも安心して話ができるようになってきた。

休み時間には、いつも鬼ごっこを行った。担任が鬼役である。A児に、学習中に逃げるのはだめだけれど鬼ごっこはいくらでも逃げてよいことを伝え、それを3か月ほど続けた。担任とたっぷり遊ぶ時間をもったA児は、夏が近づいてきたころ、「先生、今日休み時間、こなくてもいいよ。ほく、B児と遊ぶから。」と自分から鬼ごっこに終止符を打った。それ以降は、担任が休み時間に一緒にいなくても友達と遊びを楽しむ姿が見られるようになった。また、生活単元学習

として、教室内で生き物を飼育する活動を年間を通して取り入れた。A児が好きな生き物を扱い、自ら愛情を掛ける対象をもたせたことで、A児の心の安定を図ることができた。また、命あるものを大切に育てることで、やさしい気持ちを育てることができた。1対1の時間には、落ち着いた雰囲気の中で学習を進めるのと同時に、A児の興味のあることについて話をしたり、好きな遊び（けん玉、コマ、将棋など）を一緒にしたりしながら、安心して自己表現できる時間を確保することができた。ここで培った特技が、その後のA児の友達や学校職員へのアピールポイントとなり、人と話をするきっかけとなっている。

他者との関係づくりという点では、特別支援学級内での仲間とのやり取りを重視した。自立活動を中心に、日常生活の中で、自分より年下の友達に対して、やさしい声掛けや態度ができていたときには、その場で大いに認めるようにし、自己有用感を高められるように支援した。最初に出会ったころに全く見られなかった下学年の友達とのやり取りが、5年生の後半にはスムーズにできることが増えてきた。また、特別支援学級に級外職員から授業に入ってもらったことで、かかわりを持てる職員が増え、A児にとって安心して話ができる大人が少しずつ増えていった。

不安さから反抗的になったときは、一緒にクールダウンの時間を過ごし、原因は何だったのかを聞き取って気持ちを受け止めるようにした。そして、次からはどうしたらよいかを根気強く繰り返し話してきた。また、「言葉で伝えることが大事」と、気持ちを話すことで落ち着くのだということも繰り返し伝えた。できたときには「よく言えたね」としっかりと認めるようにしてきた。その結果、長いときには1時間以上かかったクールダウンの時間も、5年生の3学期には30分程度になり、回数も毎日2、3回だったのが、一日1回程度に減ってきた。小さな不安定さ（問題が解けない、先生が他の人をほめたなど）は1時間に2、3回あったが、クールダウンコーナーと一緒に行って理由を確認すると、戻って学習ができるようになった。

がんばりカードについては、毎日机に置いて、一つ一つできたところに花丸をつけていった。言葉でほめても十分な効果の見られなかったA児だが、花丸がたくさんついていくことで、自分は認められている、がんばっているという気持ちをもつようになってきた。その日の調子によって、花丸がつかない日もあったが、自分がやらなければいけないことを意識できるようになり、担任が付け忘れていると、「先生、ほく守ったよ。」と自分から言える日も増えた。図1のカードは2年間使用した。内容は、A児のその時点での一番大事な課題（例、教師と一緒にランチルームに行く → マスクをして、教師と一緒にランチルームに行く → マスクをして一人でランチルームに行く）を取り入れるようにして、意識付けを行った。それにより、2年間の中で、担任が離れて一人で（または友達と一緒に）行動できることが徐々に増えていった。学習中も同じように花丸を使って評価を行った。A児は、一度間違うとそこから先に進めなくなるという行動が多々見られたので、スモールステップで評価し、できたという自信を短い間隔で得られるようにした。評価・承認の視覚化という支援は、A児の自己肯定感を高めることにつながった。

(2) A児が6年生になってからの取組と変容

横山（2013）は、「学校現場で愛着形成をやり直すために必要なのは、チームアプローチであり、それは、愛着形成を教える役割（母親役）としつけの基本を教える役割（父親役）の工夫である。」³⁾と述べている。そこで、6年生では、チーム力を生かした支援を行うことにした。

① 取組

ア 担任間の連携の促進

担任以外の職員となかなかコミュニケーションがとれなかったA児だが、5年生時の交流担任から交流学級で頑張ったことに対して認められる（ごほうびシールをもらう）機会が何回もあったことで、もう一人の担任として交流担任のことを意識する様子が見られるようになってきた。そこで、A児とラポートがとれてきた交流担任に父親役を一部担ってもらい、情緒の安定を図りながら、交流学級で過ごす時間を増やす。また、円滑に教育活動が進められるように交流担任との情報交換を密に行い、連携を図る。

イ 子ども同士のつながりの強化

5年生時には、A児と交流学級の児童がつながりをもつために、特別支援学級への便り配達係を作ってもらい、担当児童と毎日声を掛け合う機会を設定した。6年生時は、A児が交流学級にスムーズに入っていけるように、キーパーソンとなりうる児童を数名選び、A児との関係作りを行う。また、その関係をもとにして、交流学級内での座席の配慮やグループ編成、活動内容の精選を行う。

ウ 個別の指導計画の共有化

自立活動を中心とした個別の指導計画を作成し、1学期のはじめに交流担任、管理職、保護者と共通理解する場を設定し、その中でA児に対する理解と支援の仕方を共有する。保護者に対しては、家庭での取組として、朝A児が登校するまでの過ごし方（朝食時に一緒に過ごすなど）について協力を求める。

② A児の変容

春休み中に行われた入学式準備の際に、意図的に担任がA児と顔を合せなかったことと自閉症・情緒障害特別支援学級の部屋の位置を教えなかったことで、A児はずっと交流学級の担任や仲間と過ごした。また、始業式の日も、荷物を交流学級に置くように指示したメッセージボードを用意して自閉症・情緒障害特別支援学級の部屋を閉め切りにした。この2日間の取組で、A児の生活拠点を特別支援学級から交流学級に移すことに成功し、集団の中で過ごす基礎づくりができた。そして、交流学級の活動内容や約束ごとは、直接交流担任から聞くというやり方をとることで、交流担任との関係もより深まった。また、自閉症・情緒障害特別支援学級と交流学級が向かい合わせに設置されたことで、不安になったときにすぐ戻れるという安心感もあり、日を追うごとに、担任から離れて交流学級にいる時間が長くなった。そして、A児が安心して話ができる友達が隣の席にすることや、教室移動の際や授業開始のときなどには担任ではなく交流学級の友達がA児に声を掛けるようにしたことで、A児が一部の友達と話をしたり声掛けに応じたりする姿が一日の中で何回も見られるようになってきた。交流学級の仲間と一緒に活動する中で、A児の得意な部分が認められる場面も増えてきて、A児の言動や表情から、喜びや自信が感じられるようになってきた。

交流担任とは、A児が安定して生活できるように打ち合わせを毎日行い、少しの変化も伝えるようにしてA児の成長や課題を共有するようにした。また、個別の指導計画を活用してA児の目標を共通理解できたことから、A児への接し方にブレが生じず、同じスタンスで行うことができた。1学期の短期目標に対するA児の姿は以下の通りである。

表1 個別の指導計画1学期（自立活動の項目を一部掲載）

長期目標	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中で、やらなければいけないことに最後まで取り組む。 ・自分の思っていることを、言葉で伝えることができる。 		
教科・領域	短期目標	具体的な対応・配慮・支援	評価・次への課題
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> ・不安定になったときには逃げださずに、理由を言葉で伝える。（クールダウンまでの目標時間20分） 	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いて話ができる場所（特別支援学級内で）を用意しておく。 ・スピーチタイム等を活用し、穏やかな話し方や素直な受け答えの練習をする。 ・活動の際に不安なときには、おももりを一つ持って行ってよいことにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大きく崩れて教室から出て行き、戻るのに20分以上かかったのは15回（そのうち外に出て行ったのが8回）だった。それ以外は、教室の中でクールダウンすることができた。2学期は、10回以内におさまられるように支援していきたい。
	<ul style="list-style-type: none"> ・45分間交流学級の授業に参加する。（特別支援学級でクールダウンを2、3回しながら） 	<ul style="list-style-type: none"> ・45分間授業に参加できたときには、花丸やごほうびシール等で頑張りを認める。 ・特別支援学級に戻ってきたときには、必ず担任に声を掛けるよう働きかけ、戻る時刻を決める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・交流学級の授業に参加するという意識が芽生えてきて、授業開始時には交流学級に移動することが増えてきた。2学期は、交流学級で行う全ての授業に参加できるように支援していきたい。
	<ul style="list-style-type: none"> ・交流学級の当番活動（係活動、給食当番）に部分的に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のやるべき当番活動内容を事前に示し、見通しを持たせる。 ・少しでもできたときには、ごほうびシール等で頑張りを認める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保健係のフッ素準備ができるようになった。片付けも手伝えるようになってきた。また、給食当番も嫌がることなく取り組んでいる。2学期も同じ係を行うことで、自信をもって取り組めるようにしたい。給食当番は片付けもできるように支援していく。

保護者である母親のA児への接し方にも、少しずつ変化が見られるようになってきている。これまでは、学校での親子活動や授業参観などで、A児が不安定になっていても表情を変えず、A児に対してもあまり声を掛けることをしなかったが、5年生後半の親子活動のころから、A児に話し掛けながら一緒に活動している様子が見られるようになってきた。6年生の夏休みに行った特別支援学級親子活動では、不安定になることが1回もなく、常に母親の側で活動するA児の姿を初めて見る事ができた。

2, 3学期に至り, 不安定になって教室から出て行く回数は激減した。また, 交流学級の授業への参加率も, 1学期より高くなった。また, 授業の中でクールダウンが必要な状況になっても, 落ち着くと再び交流学級の授業に戻る姿も見られるようになってきた。自分で気持ちの切り替えができるようになってきていることが伺える。

6 成果と今後の課題

(1) 成果

今回の実践の結果, A児の行動に大きなプラスの変化が見られた。それは, 愛着形成という点に着目し, 徹底して愛着形成のやり直しを行うことに重点をおいて支援を行った結果であると考えられる。杉山(2007)は, 子ども虐待に対して我々がなすべきこととして, 「第1に, 部分的にでも安心が提供できる大人を周囲におくことである。自分を受け入れてくれた保育士や教師の存在が, わずかなりとも虐待を受けた子どもたちの愛着をつなぎとめているのをしばしば目撃する。」⁴⁾と述べている。2年間という長い期間がかかったが, A児は, 4, 5年生時に特別支援学級において母親役の担任との個別学習の中で愛着形成のやり直しができたとと言える。そして, 安心して生活できる基盤作りをしながら段階的に手立てを行ってきたこと, その中で不安を取り除きながら成功体験や信頼できる人間関係を広げてきたことで, A児は安心感のよりどころを得て, それをベースに集団の中に入り他者とかわりをもてるようになってきたと考えられる。また, 特別支援学級から交流学級へと活動の場が広がった背景には, 学校の中で信頼できる大人が複数できたことと交流学級の子どもたちとの関係が深まったことがあげられる。学校全体でA児の困り感を理解し, 受けとめて対応できたことが, A児の集団の中で生活する力を身に付ける手助けになったと考える。

今回の実践は, 特別支援学級在籍児童への愛着形成支援の在り方について検証したが, 通常の学級に在籍する愛着形成に問題を抱える子どもたちについても, 誰がどんな役割をすると効果的かをチームアプローチの中で工夫しながら取り組めるように, 学校体制を構築していくことが必要であると考ええる。

(2) 今後の課題

これまで担任は, 母親役として個別指導の時間を充分とり, 問題行動が起きたときにはクールダウンができるように手助けをしてきた。同時に, なぜそのような態度をとってしまったのか気持ちを表出できるように促し, 言葉で伝えることの大事さを伝えたり言い方の手本を示したりしてきた。杉山(2007)は, 我々がなすべきこととして「第4に, 体力と学力, そしてコミュニケーション能力を上げること。」⁵⁾と述べている。ようやく集団の中で生活できる基礎はできたが, 自分の気持ちを的確に伝えることや相手の考えを受け止めて行動することはまだ難しい。しかし, 不安定な状態のときでも, 自分の思いを担任に伝えられるとクールダウンできる様子も見られるようになってきている。今後, 新しい環境に移った際に他者との適切な関係を築くためにも, 思いを言葉で伝えることは非常に重要になってくる。A児が自信をもってコミュニケーションがとれるようになるための支援の在り方を考え, 取り組んでいく必要がある。

引用・参考文献

- 1) 杉山登志郎: 『子ども虐待という第四の発達障害』 学習研究社, 2007年, 19-21pp
- 2) 横山浩之: 「愛着形成に問題を抱えた子どもについて最低限知っておきたいこと」 『小1教育技術11月号』 小学館, 2013年, 20-21pp
- 3) 横山浩之: 「愛着形成をやり直すための学校・学級での対応の原則」 『小1教育技術11月号』 小学館, 2013年, 22-23pp
- 4) 5) 杉山登志郎: 『子ども虐待という第四の発達障害』 学習研究社, 2007年, 174-175pp