

[特別支援教育]

発達障害と愛着の問題を併せ持つ児童の 問題行動を低減させる支援方法の検証

—「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラムの実践を通して—

寺岡 嵩智*

1 問題の所在

近年、ADHD（注意欠如・多動性障害）やASD（自閉症スペクトラム障害）と診断される児童数は顕著な増加を示している。教育現場では、これらの発達障害の特性に準拠した支援、例えば行動療法やソーシャルスキルトレーニングの導入が進められてきた。しかし、これらの従来の支援を受けても、他害行為や多動の問題が改善されず、集団生活や社会生活に適応できない児童が少なくない。特に、対人関係における困難さが際立つ児童に対しては、従来の支援手法だけでは十分な効果が得られないことが明らかになっている（岡田、2022）。

このようなケースにおいては、発達障害という先天的な脳機能の非定型性の背景に、愛着の問題という後天的な関係性・感情発達の課題が併存している可能性が指摘されている（米澤、2024）。

愛着とは、特定の他者との間に形成される情緒的な絆であり、乳幼児期に特定の養育者から、泣いたり笑ったりする愛着行動に対して適切かつ一貫した応答を受け取る経験を積み重ねることで形成される。この絆は、子どもが安心して世界を探索し、ストレスフルな状況で自己を調整するための心理的な安全基地として機能する。一方、愛着障害とは、虐待やネグレクトなど不適切な養育環境により、この特定の他者との情緒的な絆が形成されず、対人関係や社会生活に不適応をきたしている状態を指す（米澤、2019）。

この愛着の基盤が脆弱である場合、子どもは絶えず不安や脅威に晒され、自己を守るために極端な行動を選択せざるを得なくなる。先行研究においても、発達障害と愛着障害を併せ持つ児童への支援の複雑性が報告されており、行動面へのアプローチのみでは、根底にある情緒的な不安定さや対人関係の歪みにアプローチすることが困難であることが示唆されている（大久保ら、2025）。

特に、発達障害と愛着障害が併存する場合、両者は相互に影響を及ぼし合い、行動上の困難をより深刻化させると考えられる。例えば、ADHDの衝動性は、愛着の不安定さに起因する自己調整能力の未熟さによって、より顕著な攻撃的行動として表出されうる（友田、2017）。また、ASDの特性である認知の偏りや感覚過敏は、愛着の不安定さからくる他者への不信感と複合することで、他者との関係を極端に回避・遮断したり、予測不能な事態に対して激しいパニックを引き起こしたりする要因となる（米澤、2022）。その結果、当該児童は情動的に不安定な状態に陥りやすく、支援者は問題行動への事後的な対応に多くの時間を割かざるを得なくなるため、本来目指すべき学習活動や社会性の発達を促す教育的介入が著しく困難となる状況が散見される。したがって、発達障害の特性（認知・行動面）への配慮と、情緒的な安定を目的とした愛着形成（感情面）への支援を分離せず、両者を統合的に捉えたアプローチの構築が必要であると考えられる。

2 研究の目的

本研究は、ADHDとASDを併存し、愛着の問題を抱える児童に対し、米澤好史氏の「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラムを実践的な枠組みとして導入するものである。「愛情の器」モデルにおいて、愛着に課題のある児童は心の「器」が破損し、愛情が蓄積されにくい状態にあるとされる。そのため本プログラムでは、単に愛情を注ぐのではなく、「器」自体の修復・形成を最優先課題とする。具体的には、支援者が「安心・安全・探索」の順に段階的な基地機能を果たし、情緒的絆を再構築することで、児童の行動安定と社会性の発達を促すものである。このプログラムの理論的支柱である「愛情の器」モデル及び「3つの基地」モデルに基づき、発達障害の特性に配慮した支援と愛着形成

*長岡市立富曾亀小学校

への支援を統合的に実施する。本稿では、この統合的アプローチが、対象児童の情緒的安定に寄与し、攻撃行動を低減させ、最終的に学校生活への適応をいかに促進するかを検証し、その有効性を明らかにすることを目的とする。

3 研究の内容・方法

(1) 研究対象

小学校第4学年（研究開始時）の児童1名（以下、A児）。ADHDとASDの診断を受けている。ADHDの衝動性に起因する、些細なきっかけでの頻繁な他害行為が見られる。加えて、ASDの特性として、授業予定の変更に納得できず次の活動に参加できなかつたり、活動場所が変わる際に固まってしまうといった、活動の変更に対する強い抵抗や、見通しが立たないことへの強い不安からくるパニックが見られる。また、家庭環境に不安定な要素があり、常に大人の顔色をうかがう、試し行動を繰り返すなど、愛着の問題が行動全体に強く影響していると考えられる。

実践開始にあたり、米澤（2019）が提唱する愛着障害の3つのタイプ（①脱抑制タイプ、②抑制タイプ、③ASDと愛着障害の併存タイプ）に関するアセスメントチェックリストを用いて特別支援学級担任、交流学級担任、介助員でA児の状態を評価した。その結果、A児は他者への警戒心が強い一方で、安全・安心が脅かされたと感じた際に示す激しいパニックや攻撃行動といった特徴から、「ASDと愛着障害の併存タイプ」に該当すると判断した。（図1）



図1 愛着障害の3つのタイプ（米澤，2022より引用）

なお、本研究は、管理職及び対象児童の保護者に対して研究の趣旨を説明し、実施及び発表について同意を得て実施したものである。

(2) 研究期間

令和6年4月～令和7年3月

(3) 研究方法

本研究は、米澤（2015）の「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラムを基盤とし、A児の情緒的安定と行動の改善を目指した。具体的には、「3つの基地」モデル（安心基地・安全基地・探索基地）を順に形成するため、以下の支援を統合的に実施する。

① 支援体制の構築（キーパーソンとサブキーパーソンの設定）

特別支援学級担任をA児の「愛情の器」を形成する中心的な存在（キーパーソン）とする。しかし、前年度からキーパーソンの学級に在籍し、支援関係にあったB児が、キーパーソンを巡りA児に加害行動を示したため、クラス全体の安定化を図る必要が生じた。そこで、介助員をB児の主な支援担当とし、A児、B児のサブキーパーソンに位置付けた。この支援体制により、B児の加害行動の低減を図り、A児がキーパーソンと安定して関われる物理的・心理的に安全な環境を確保することを第一段階とする。

② 「安心基地」の形成（ポジティブな関係作り）

愛着の問題を抱える児童は、愛情欲求が過度にエスカレートすることがあるため、大人が主導権を握ることが重要である（米澤，2022）。この理論に基づき、キーパーソンがA児の要求に応じるのではなく、「次は〇〇の時間だよ」と聞かれる前に予告したり、「手伝おうか」と困る前に声を掛けたりするなど、先を見通した働きかけを行う「先手の支援」を徹底する。さらに、授業時間や朝の時間に、A児の好きな工作を共に行うなど「1対1で過ごせる時間の確保」を意図的に設ける。支援者がA児を評価せず、肯定的な関わりを重ねることで、A児の安心感を育てていく。

③ 「安全基地」の形成（ネガティブな感情への対応）

トラブルや混乱が生じた際、キーパーソンがA児の内的な感情状態を言語化して代弁する「感情のラベリング」を行う。これは、自己調整能力の向上と情緒の安定に寄与することが確認されている支援である（米澤，2022）。また、この個別的な関わりを効果的に学校生活全体に広げるため、サブキーパーソンや交流学級担任を含めた校内連携体制を構築し、関わる大人全員が一貫した態度で接することで、A児が「守られている」という感覚を育てていく。

④ 「探索基地」への展開（他者との関わりへの挑戦）

安定した関係を基盤に、キーパーソンが友人との共同作業を仲立ちしたり、適切な関わり方をモデリングしたりする「橋渡し支援」を行う。愛着に問題を抱える児童は他者との信頼関係構築に困難を感じやすいため、キーパーソンが中介役となることで、A児が安心して他者との関係構築に挑戦できるよう支援する。

本実践では、A児が呈する問題行動のうち、特に攻撃行動（他害、暴言、器物破損等）の低減を主要な目標とした。その理由は第一に、攻撃行動が他者の安全を脅かし、学級全体の安心できる学習環境を損なう、最も緊急性の高い課題であるためである。第二に、攻撃行動はA児自身を周囲から孤立させ、肯定的な人間関係の構築を妨げる要因であり、この悪循環を断ち切ることが支援の出発点となると考えたからである。そして第三に、攻撃行動は客観的な記録が可能のため、支援チームが共通理解のもとで日々の支援の有効性を評価し、必要に応じてアプローチを修正するための重要な指標になると考えたからである。

4 実践の結果

(1) 攻撃行動の量的変化

本実践におけるA児の攻撃行動（他害、暴言、器物破損等）の回数を月別に集計した結果を表1に示す。「攻撃行動の割合」は、攻撃行動があった日数を月ごとの総出席日数で除したものである。

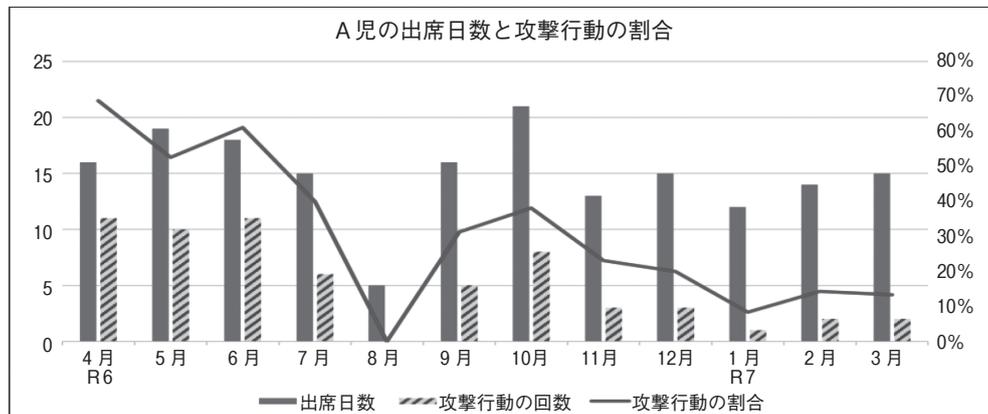


表1 A児の攻撃行動回数の月別推移（小学4年生時）

表1が示す通り、支援を開始した令和6年度当初（4月～6月）は、攻撃行動が月10回以上、攻撃行動割合も50%を超える高い頻度で発生していた。しかし、本研究で記述する支援を継続する中で、攻撃行動の回数および割合は減少傾向を示した。この数値の推移は、本実践がA児の行動の安定化に有効であったことを示している。

(2) 支援方法に対応したA児の変容プロセス

上記のような量的変化は、「研究の方法」で述べた各手立てによってA児の内面が変容した結果である。以下に、各支援方法がA児にどのような変化をもたらしたかを記述する。

① 支援体制の構築がもたらした変化

研究方法で計画した通り、まずB児への対応としてサブキーパーソンを設定した。サブキーパーソンが担任（キーパーソン）と一貫した方針で関わり続けた結果、B児はサブキーパーソンとの間に新たな愛着関係を形成し、A児に対する加害行動は減少した。

このB児の安定は、本研究の対象であるA児に二重の肯定的な効果をもたらした。第一に、B児からの加害という直接的な脅威が減少したことで、A児が学校で感じる心理的安全性が大幅に向上した。第二に、B児への対応に割かれていたキーパーソンのリソースがA児に振り分けられるようになり、A児はキーパーソンと安定した関わりをもつ時間が質・量ともに増加した。

この安定した関係性の構築が、A児の「安全基地」形成の基盤となった。その成果は、A児が自身の内的な変化を自覚した1月の発言に明確に現れている。キーパーソンから「何かあった後も振り返るのが早くなったね。」と声を掛けられると、A児は「先生（キーパーソン）は怒らずに最後まで話を聞いてくれるから。今までは、何かあると何でも僕が悪くなってしまうから話せなかった。」と応答した。これは、支援体制の調整によって生まれた安定した環境の中で、

特定の支援者が自身を罰することなく受容してくれる存在，すなわち「安全基地」として確立されたことをA児自身が言語化した瞬間であった。なお、この過程においてA児とサブキーパーソンとの直接的な関係深化は見られなかったが、支援チーム全体として機能することでA児の安定に寄与したという点が重要である。

② 「安心基地」の形成による変化

本研究における「安心基地」の形成は、キーパーソンが主導権を握る関わりから始まった。支援初期である4月、A児は友人からの些細な言葉に激しく立腹し、暴言や物を投げる行動に至り、キーパーソンの介入すら「うるさい」と拒絶していた。これは、他者への強い不信感からくるものであった。

この状況に対し、まず「1対1で過ごせる時間の確保」を行った。この時間を確保するために、授業時間を調整したり、朝の時間を充てたりした。その時間には、評価や指示を伴わない関わりを意図的に設け、A児が好きなアイロンビーズやペーパークラフトなどの工作を共に行った。また、A児の興味関心が高いキャラクターやゲームの話を話題にすることで、共通の話題を見付け、A児自身について深く知る機会とした。このような肯定的なやり取りを重ねることを通して、A児はキーパーソンといること自体の楽しさを感じ、徐々に警戒心を解いていった。

さらに、「先手の支援」を徹底した。A児がわがままな要求や自分で主導権を握ろうとする発言をした際には、「そうくるだろうと思った。」「ちょうどよかった。今するつもりだったよ。」といった言葉で応じ、キーパーソンがすでに行動を予測していたかのように対応した。これにより、A児がキーパーソンに主導権を譲る形となり、愛情欲求のエスカレートを防ぐことができた。

このような対応を取ることで、A児が過剰にキーパーソンの関心を求める状況が減少し、「この大人は自分のことを分かってくれている」という信頼感が芽生え、より安定した学校生活を送ることが可能になった。

③ 「安全基地」の形成による変化

「安心基地」の形成により、A児はキーパーソンとの間に基本的な信頼関係を築き始めた。次の段階として、本研究ではトラブルや混乱といったネガティブな情動からA児を保護する「安全基地」の形成に焦点を当てた。その中核的な支援が、「気持ちの受け止めと感情のラベリング」であった。

支援の初期段階では、A児は不快な状況に直面すると、情動を爆発させるか、あるいは固まってその場から逃げるといった両極端な反応を示すことがほとんどであった。しかし、「安心基地」で育まれた信頼関係と、校内における一貫した連携体制を基盤に、トラブル後にキーパーソンと感情を振り返る機会を設けることで、次第に自身の行動や感情を言語化できるようになった。キーパーソンがA児の表情や行動を観察し、「悔しかったんだね。」「悲しかったんだね。」とその感情を言葉にしてフィードバックし続けることで、A児は感情の適切な表現方法を学び始めた。これにより、攻撃的な行動や問題行動が発生した際も、その行動の背後にある感情をキーパーソンと共に考えることが可能となり、A児自身が感情を言語化するスキルを向上させた結果、攻撃行動は徐々に減少していった。

このプロセスは、具体的なエピソードを通して確認できる。「安全基地」が機能し始めた5月、休み時間に他学年の児童も交えて鬼ごっこをしていた際に、衝動的に他害行為に及ぶ場面があった。その後のキーパーソン（T）とA児（A）との振り返りのやり取りは、A児の内的な変容の兆しが見え始めたことを示している。

T：周りで見ていた子や先生から話を少し聞いたけど、休み時間何かあったみたいね。何があったか教えてくれる。

A：（暫く黙っている）

T：何があったか先生が知りたいから話せますか。やったことを叱りたいわけじゃないから。

A：（黙っている）

T：あったことを言わないことについては叱るけど、何かしたことに対しては叱らないでしょ。このままだとあなたが一方的に悪くなってしまうよ。あなたのことを守るために話を聞きたいんだよ。自分のことを傷付けられて悲しくなったから、何かしちやったんじやないの。

A：（休み時間にあったことを話し始める）

T：（話したことをホワイトボードにまとめる）

T：なるほど。6年生からの言い方が強くて悲しい気持ちになったんだね。そのイライラが収まらず、同じ学年の子にも当たってしまったんだね。

A：そう。

T：どうすればよかったと思う。

A：（ホワイトボードに印を付けながら）挑発されると乗っちゃうんだよな。挑発されても我慢したり、すぐ先生のところに来たりしたい。あと、他の人にも当たらなければよかった。そこを変えたい。

T：次からは、今言ったことを意識できるといいね。先生もAさんがイライラしてそうときは声を掛けるようにするね。

当初、A児は叱責を恐れるあまり、休み時間の出来事について固く口を閉ざしていた。キーパーソンがただ事実を問うだけでは、A児は黙り込むばかりであった。しかし、キーパーソンが「あなたのことを守るために話を聞きたいんだよ。自分のことを傷付けられて悲しくなったから、何かしてしまったんじゃないの。」と、A児の感情に寄り添い、行動の背景にあるであろう気持ちを代弁したところ、A児は少しずつ出来事を語り始めた。自分の気持ちを共感してもらえたこと、そしてこの場が自分を一方的に責める場所ではないということを理解したからだと推定される。

このやり取りは、A児の内省する力が育ち始めたことを示している。攻撃行動を起こしてしまったものの、その後にキーパーソンという「安全基地」に戻り、罰せられないという安心感の中で出来事を客観視し、「そこを変えたい」と自身の課題を冷静に言語化できたことは、特筆すべき変化である。

さらに、この振り返りのプロセスを重ねる中で、A児は自身の言葉でその時の気持ちを説明できるようになった。以前は感情を言語化できず、「うざい」「嫌だ」といった漠然とした感情表現にとどまっていたが、「悲しい」「つらい」「心配」といった、より分化された具体的な感情を表現できるようになった。

この内省する力と感情の分化は、攻撃行動割合が23%に減少した11月に、行動変容として現れた。総合的な学習の時間後の振り返りで、キーパーソン（T）とA児（A）の以下のやり取りは、その変容を示している。

T：今日の総合はどうだった？

A：イライラして暴れそうになったけど、我慢できた。

T：我慢できたのね！気持ちをコントロールできるようになってるね。いいね！

T：何にイライラしたの？

A：タブレットで別のことをしている人がいて、友達が注意したけど聞かなかったから、僕も注意した。

T：そうなのね。それで？

A：周りからお前には関係ないだろって言われて、イライラしたけど、我慢した。

T：そうなんだ。余計なこと言ったかもって自分でも思ったの？

A：うん。口出してしまったって思った。

T：イライラしてもぐっとこらえて、自分のことも振り返れるのはすごい！成長してるね！

この会話から、A児が自身の気持ちを認識し、衝動的な行動を自己調整する能力を高めていることがわかる。特に、「イライラしたけど、我慢した」というA児自身の発言は、衝動を抑制できたという行動面の変化だけでなく、その背景にある心理的な自己制御の過程を自覚し、言語化できたという大きな成長を示している。さらに、「口出してしまったって思った」という言葉は、他者から指摘される前に自らの行動を省みて非を認める内省的な思考が育っていることを示している。

これらの発言は、キーパーソンが物理的に不在の状況でも、その保護的な機能を心的に保持できるようになったこと、すなわち「安全基地」がA児の中に内在化し、衝動をコントロールする力へと繋がったことを示唆している。

このように、「安全基地」の形成と感情のラベリング支援によって、A児は自身の気持ちに気づき、表現する力を高め、他者とのコミュニケーションも改善された。

④ 「探索基地」への展開による変化

「安全基地」が確立されたことで、A児はこれまで失敗を恐れて回避してきた他者との関わりにも挑戦する意欲を見せるようになった。その意欲を具体的な社会的スキルの向上に繋げるため、本研究では感情のラベリング支援と主導権の確保を通じて築かれたキーパーソンとの安定した信頼関係を基盤に、第三者とのコミュニケーションを仲介する「橋渡し支援」を行った。これにより、A児が新しい関係を築く際の不安を軽減し、社会的なスキルの向上がより効果的に進んだことが確認された。

具体的には、キーパーソンが友人との共同作業を仲立ちすると、当初は不安そうな表情を呈していたが、キーパーソンがA児の気持ちを代弁しながら同級生や他の大人とのコミュニケーションをサポートすることで、次第に自分から友人に話しかける姿が見られるようになった。支援者が適切なコミュニケーションモデルを示し、それをA児が模倣することで、徐々に他者との信頼関係を築くためのスキルを学んでいった。

この橋渡し支援を繰り返すことにより、A児は一人でも不安にならず、落ち着いてコミュニケーションを取れるようになった。最初は支援学級の児童や介助員といった比較的関わりやすい相手とのコミュニケーションに限られていたが、徐々に交流学級の児童や他学年の児童など、コミュニケーションの対象範囲が広がっていった。

この過程で、A児は自身の不安や気持ちをキーパーソンに伝える能力も高まり、不安がある時には自ら「ついて来てほしい」と申告できるようになった。これは、A児が自身の言葉で表現する力が向上し、自己表現の機会が増えたことを示している。これらの変化は、たとえ失敗しても「安全基地」に戻れば大丈夫という信頼感を基盤に、外の世界へ挑戦する「探索基地」の機能が育ち始めた兆候であると考察できる。

5 全体のまとめと成果

本研究は、ADHDとASDを併存し、愛着の問題を抱える児童に対し、「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラムを基盤とした統合的支援が、攻撃行動の低減と学校生活への適応促進に有効であるかを検証した。実践の結果、量的データとして攻撃行動の顕著な減少が確認され、質的データとしてA児の内面的な変容とそれに伴う行動の改善が確認されたことから、本研究のアプローチは有効であったと考えられる。

本実践の有効性は、プログラムの理論に基づいた支援の順序性に起因すると考察される。まず、B児との関係調整を含む支援体制の構築によってA児の心理的安全性を確保し、キーパーソンとの肯定的な関わりを通して情緒的な「安心基地」を形成した。この盤石な基盤があったからこそ、A児は初めて安心して自身の混乱した感情と向き合うことが可能となり、感情のラベリング支援を通して「安全基地」が機能し始めた。その結果、A児は自己調整能力を向上させ、衝動的な行動を抑制できるようになった。最終的には、確立された「安全基地」を基盤に、他者との関わりに挑戦する「探索基地」の機能が芽生え始めた。

A児の変容は、発達障害の特性（認知・行動）への支援と、愛着（感情）への支援が、両者を統合し、かつ「安心基地」から順に形成していくという発達のプロセスの重要性を示唆している。本研究から得られたこの知見は、同様の困難を抱える児童への支援において、行動面の改善のみを追うのではなく、その土台となる情緒的な安心を育むことの必要性を示している。

6 今後の課題

本研究の実践を通して、以下の点が今後の課題として挙げられる。

第一に、支援の継続性という課題が挙げられる。本研究の成果はキーパーソンとの安定した関係性が基盤にあるが、これは学年進行に伴う担任交代によって揺らぎやすい。この課題を克服するには、特定の個人に依存する支援から脱却し、A児の事例のように児童間関係性も踏まえたチームでのアプローチが不可欠である。学校全体が「安全基地」として機能する、より体系的な校内支援体制の整備が今後の課題となる。

第二に、校外の専門機関との連携強化である。本研究では校内での支援に焦点を当てたが、児童の情緒の安定には家庭環境が与える影響も大きい。学校だけでの対応には限界があるため、保護者への継続的な支援と連携を密にすると同時に、必要に応じて児童相談所や医療機関といった地域の専門機関と連携し、多角的なサポート体制を充実させることが今後の展望である。

7 参考文献

- ・大久保光弘、池田誠喜「発達障害（ASD）と愛着障害を併せ持つ児童への学校心理学的アプローチの実践」、『鳴門教育大学学校教育研究紀要』、2025
- ・岡田尊司「愛着関連障害と愛着アプローチ」、『心身医学』、2022
- ・友田明美「ADHDと愛着障害」、『児童青年精神医学とその近接領域』、2017
- ・米澤好史『「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム 発達障害・愛着障害 現場で正しくこどもを理解し、こどもに合った支援をする』、福村出版、2015
- ・米澤好史『愛着障害・愛着の問題を抱えるこどもをどう理解し、どう支援するか？アセスメントと具体的支援のポイント51』、福村出版、2019
- ・米澤好史「愛着の視点からの発達支援－愛着障害支援の立場から－」、『発達支援学研究』、2022
- ・米澤好史「愛着障害と発達障害の違いと関係－愛着障害支援の立場から－」、『日本の科学者』、2024