

[特別支援教育]

不適応行動が見られる児童の行動変容を促す支援とその体制

－愛着形成の3つの基地に着目して－

筑波まなる*

1 問題の所在

文部科学省から提示された令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査では、学校での暴力行為の発生件数が、10年間で8296件から61455件に増加していることが分かった。大河原（2018）は、「小学校では、感情コントロールできない子どもたちの増加による混乱が深刻な状態にある。」「感情コントロールできない子どもたちは、「きれる」状態を呈し、ささいなことでかっとなり、暴力・暴言を抑えることができない。」「低学年の子どもたちは、コントロール不能な「かんしゃく」の形を示し、高学年になると、自身の中のコントロールできない不快を攻撃性として他者に向けることになる。」と述べている。

筆者が勤務する学校でも、うまくいかない気持ちや不安、怒り等を乱暴な言動で表現したり、パニックになって暴れたりするといった児童の様子が見られる。そうした児童は、ASDやADHDといった発達障害の特徴を有し、校内支援委員会で、その指導方策や支援の在り方について協議して支援を行った。その結果、パニックになって暴れる行為は改善が見られるものの、暴言・暴力については改善の兆しが見られなかった。

笠井（2020）は、公立小中学校、高等学校、特別支援学校に勤務する現職教員、講師へのアンケート調査を行い、教師たちの抱える「児童生徒理解、指導・支援の方法の選定に関する難しさ」を述べている。「特性なのか、わがままなのか・・・難しい」「何をすれば児童生徒のためになるのか、よく分からなかった」と述べる教師たちの意見は、その対応の困難さを示したものと言える。

発達障害がある児童への支援や指導に関する実践研究が進められる中、米澤（2023）は発達障害とよく似た特徴を示す「愛着障害」について研究を進めている。愛着障害と発達障害は、実によく似た行動、特徴を示すので、その見分けは難しく、専門家の判断、診断でもよく混同されてしまうと述べ、愛着障害なのに、発達障害という診断を受け、投薬をしながら、発達障害の支援を受けても、全然効果がない、改善しないという事例もあるとしている。実際に、愛着障害による行動と発達障害による行動は似ている部分があり、区別はつきにくい。ASDやADHDを併せもつ場合もあり、一概に断言できない状況にあるため、ASDやADHDの支援方策のみでは上手くいかない現状もある。

愛着障害は子どもの時だけの問題ではない。米澤（2023）は、「ネガティブな感情をどうしても処理できない場合は、何かに依存して紛らわそうとする。子どもの場合では、ゲーム依存（ゲーム障害）という形で現れることが多いが、大人になると、アルコール依存、ギャンブル依存、薬物依存と依存の対象が広がっていく。大人の依存症の背景にも必ず愛着の問題がある。」と述べている。大河原（2018）も、ネガティブな感情を心の中に安全に抱えることができず、自身のストレスや不快感情を処理する方法として、インターネットなどの匿名性の中での巧妙ないじめや攻撃的な書き込み、リストカットや万引き、様々な依存問題（メール・ネットゲーム・性的関係・薬物・アルコールなど）を引き起こすと述べている。

以上のことから、学校教育の中でも愛着形成に不安定さが見られる児童・生徒が自身の不快感情を制御できるように支援することが必要であると考ええる。

今回の実践を通して、不適応行動が見られる児童に対して、米澤（2022）が支援方法として提唱する愛着形成の「3つの基地」に基づいた支援を行うことで起こる行動変容について検討する。

*糸魚川市立下早川小学校

2 研究の目的

本研究では、暴言や暴力等の不適応行動が見られる児童の指導において、愛着形成の「3つの基地」の視点に立った支援方法や体制を取り入れることが、児童の行動変容にどう影響するかを明らかにすることを目的とする。

3 研究の内容・方法

学校生活の中で、児童とアタッチメントを作成する中で、「3つの基地」を作成する。米澤（2023）は「3つの基地」の機能を以下の様に提唱している。

安全基地：恐怖や不安、怒り、悲しみなどのネガティブな感情を持った時に、「特定の人」に守ってもらえるという
認知・行動の基地

安心基地：「特定の人」と一緒にいるとき「落ち着くな」「ホッとするな」「なんだかちょっといい気持ちになる」などのポジティブな感情を生じさせる感情の基地

探索基地：「特定の人」から離れ、行動し、その後また「特定の人」のところに帰ってくるという一連の行動
自身の体験を「特定の人」と共有し、受容してもらうことでポジティブな感情を増加させ、ネガティブな感情を減少させる基地

(1) 研究の内容

前提として、対象児童は愛着障害と診断されていない。しかし、職員たちから見て、愛情欲求行動や自己防衛の行動、自己評価の低さなどといった愛着障害による特徴的な行動が見られる。また、体を動かしたり他人を妨害したりする等の行動に対する支援として教育的無視、先出ルール等のASDやADHDの支援方策を行うが改善が見られなかった。そのため、対象児童の問題行動の改善のために、愛着障害による改善手法である米澤（2023）の「3つの基地」を形成する手法を用いる。

(2) 研究方法の詳細

- ① 対象：新潟県内の公立小学校 自閉症・情緒障害特別支援学級6年児童1名
- ② 期間：令和5年4月～令和6年3月
- ③ 方法：愛着形成に不安定さが見られる児童の指導において、特別支援学級担任（筆者）を「安心基地」「安全基地」「探索基地」とするための児童への関わり方を実施し、児童の行動を記録する。
- ④ 本児の実態と関わり

ア) 実態

本児は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している。外国語や音楽、社会科等、苦手意識のある教科は「どうせできない」と言って、交流学級に行きたがらないこと（自己評価の低さ）がある。嫌なことがあると他人への暴言が出てくることが多く、前年度までに、暴力（暴れる、噛みつく、物を投げる等）があった。また、トラブルがあった時や指導された時に、「むこうが先にやったからやり返すだけ」と一切自分に非がないと訴えたり、「注意した方が悪い。怒る方が悪い」と開き直ったりする姿（自己防衛の行動）も見られる。見てもらいたい、構ってもらいたいという思いから、わざと相手を挑発したりちょっかいをかけたり、静かな環境になると不安になるのか大声を出したりソワソワと体を動かしたりする様子（愛情欲求行動）も見られる。

イ) 本児との関わり

本児との関わりは、本児が5年生のころから始まった。当時、筆者は本児の担任ではなく、朝学習の15分間にちぎり絵をしながら雑談したり運動をしたりして関わる程度だった。朝学習がない時でも、本児のルーティンとして筆者の教室に来て活動してから授業に向かっていった。本児が6年生に進級した際、筆者が特別支援学級の担任になり、関わる時間が増えた。

(3) 基地機能を作るための手立て

基地機能を作るための手立てとして、様々な手立てがある。岡田（2016）は、愛着とはそもそも「一対一の関係」なのである。安定した愛着が確立されて初めて、三者関係にも耐えられるようになる。愛着が不安定な者は、一対一の二者関係ですでに躓いている。まず、一対一で関わり、本人との間、家族との間に別々に関係を築いていくことが大切であると述べている。

以上の事から、特別支援学級担任が本児との愛着形成を図るために以下の様な手立てを実施する。

① 「戻って来ても良い」場の確保（安心基地）

本児が交流先等で不安になったり心配になったりした時に、いつでも特別支援学級に戻って来ても良い事を事前に児童に伝えた。その際に、「必ず近くにいる大人（交流学級担任や教育補助員）に伝えてから来ること」、「来る時にやっている教科書のページや活動を確認すること」を先出しで約束した。また、交流学級担任と活動内容を相談し、「いてほしい活動」と「どちらの場所で学習しても良い活動」を確認し、本児に伝えた後に学習する場所を選択させた。

② 視覚的に状況を把握（安心基地・安全基地）

本児がイライラしたり不安になったりして特別支援学級に来たり、トラブルがあったりした際には、筆者が個別に話を聞き、視覚的に状況を把握できるようにホワイトボードやノートに内容を記した。ホワイトボードに記した場合は、iPadで写真を撮り、いつでも確認できるようにした。

③ 感情のラベリング（安心基地・安全基地・探索基地）

本児がイライラしたり不安になったりした際には、筆者が感情を言葉にして本児に伝え、確認した。本児がそう思っているとしても否定した際には「ちょっと違うか〜。少しイライラかな」と本児の表現がすべて否定されないように収めたり、「このくらいかな」と感情を数字で表現したりした。

（筆者が本児に行った感情のラベリングの例）

- ・「クソ！！って思うくらいイライラしたんだね」
- ・「お腹痛くなるくらい緊張したんだね」
- ・「今の10イライラ中、3くらいかな？」

④ 行動のフィードバック（探索基地）

本児は交流学級での学習後、学習したことを筆者に報告しに来た際に、本児の頑張りを認めた。また、どんな様子だったか、変わった様子はあったか等を支援に入る職員と共有し、担任から本児に伝えた。

4 実践の結果

(1) 実践の結果

① 戻って来ても良い場の確保

小学校6年生の進級当初、社会や外国語、音楽等苦手な教科の学習時は交流学級に行きたがらない様子があったが、事前に確認したページを聞いたり確認したりして特別支援学級で学習することを繰り返すことで、本児自身、「ここ（支援学級）だと俺の分からない所が解決する」と安心して発言が見られた。特別支援学級で交流学級での学習をしていく中で、「できるかもしれない」と本児が思い始め、社会は1学期後半から、交流学級で学習する時間が増えた。外国語も3学期には、交流学級に行って学習することができるようになった。

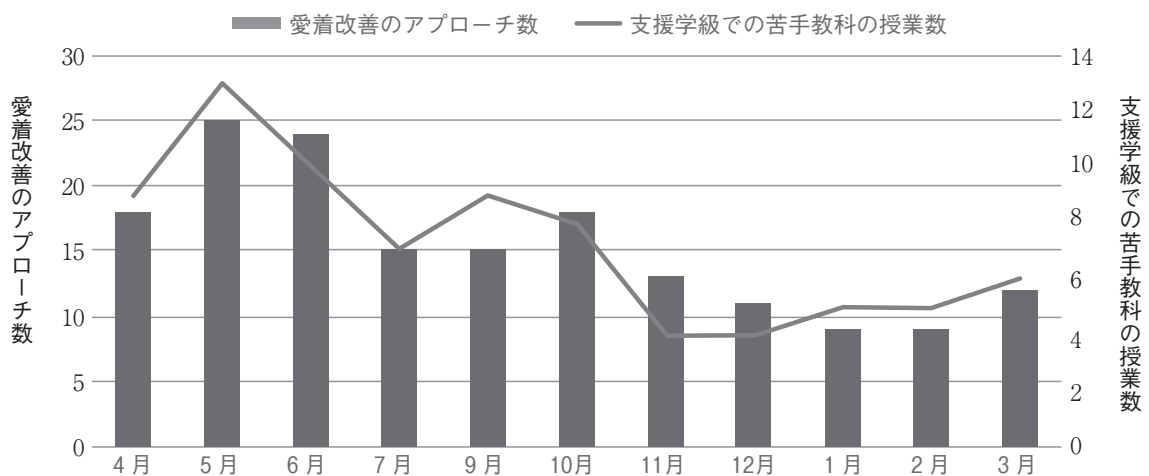


表1 支援学級での授業回数と愛着改善のアプローチ数

本児が不安に思っていた修学旅行では、事前に流れを確認したり、宿泊先や見学先を個別に調べたりすることで、少しずつ不安を解消していった。前日まで「楽しみ」「行きたくない」と波があったが、「行きたくない」と言った際には、

筆者から「遊園地にお化け屋敷入るって言ってたじゃん～。入らないの？」と楽しみな部分を出し、本児の意識する部分を変えることで、「そうだった！そこは行かなきゃ！！」と本児の前向きに考える姿が見られた。修学旅行当日は、不安そうな顔を見せる部分があり「先生、近くにいて」と自ら伝えに来た。筆者が近くにいることで、不安に思っていた見学先では、「先生、見てみて！」「何とかなった！」と笑顔で参加することができた。

② 視覚的に状況を把握

児童が訴えてきたこと（出来事や発言等）をホワイトボードやノートに時系列で整理してまとめた。まとめることで、本児も状況を適切に把握し、自分の行動を振り返ることができた。（写真1，2参照）

③ 感情のラベリング

4月，5月の際には、「クソ！！」と暴言を吐きながら教室に来ることがあった。話を聞きながら，本児の感情をラベリングしたり，聞いた内容をホワイトボードやノートに書き，視覚化して提示したりすることを繰り返していくことで，7月頃から，「イライラすることがあった」「今緊張してる」と適切な表現の方法で感情や思いを伝えることができるようになった。また，不安になった時のために，本児が特別支援学級を離れる（交流学級の授業に参加する）際は，筆者のいる場所を伝え，不安になった時には来てもいいことを伝えと，不安になったりイライラした時には本児が筆者の所に来て，不快感情を伝えた。以下やり取りの例を示す。

実際のやり取り①（5月）

C：A先生に怒られた！クソ！！！！

T：どうしたの？

C：急に怒ったんだよ。

T：怒られた時，何かあったの？

C：休み時間に教室でカードゲームしてて・・・。

で，A先生が入ってきて・・・。休み時間過ぎてて・・・。

T：（話を聞きながらノートに聞いたことを時系列で整理して書いていく。）

そうだったんだね。今聞いた話を書いてみたんだけど，この中で，まずかったな～って思う所ある？

（書いた内容を見せる：視覚的に状況を把握させる）

C：ん～，これかな。（時間が過ぎていた所を指さす）

T：私もそこだと思うよ。A先生もさ，休み時間終わっても遊んでたから怒ったんじゃない？

C：・・・ん～確かにそうかも。

T：今気付けたから，次から意識してみようね。

やり取り①では，教師との関わりにおいて，本児が交流学級担任から怒られたと筆者に訴えてきた場面である。本児の中では「怒られた」という事実のみ残っていたので，何がかったのか話を聞きながら，ノートに出来事をまとめた。まとめた後に，怒られる要因になったものを児童に選択させ，筆者から交流学級担任が怒った理由を補足した。児童も言語化し，やり取りしていく中で，「怒られたのは休み時間を過ぎても遊んでいたから」と原因を整理することができ，納得した様子が見られた。

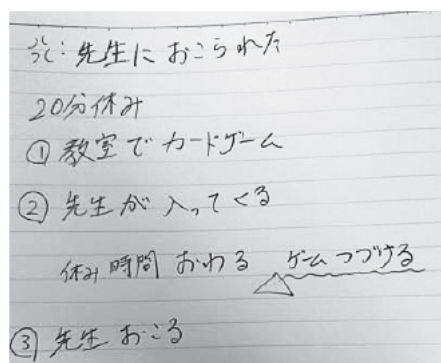


写真1 やり取り①の記録

実際のやり取り②（7月）

C：先生，イライラしたから聞いて！

T：どうしたの？聞くんよ。

C：昨日さ，帰ったら遊ぶってなって・・・俺も行きたいって言ったらさ，AとBにうるさいからやだって言われて。で，Cもうるさいからって言ってるってAに言われて・・・。

玄関行ってから・・・早い者勝ちってなって。帰ったんだよ。

それで，遊び行っただけで，そこでもいろいろあって・・・。

T：（話を聞きながらホワイトボードに時系列でまとめる）
 T：そんなことがあったんだね。ここでの俺の怒りポイントは？
 C：俺の怒りポイントは3つあって・・・。
 T：（言ったことをホワイトボードに書き足す）
 C：だからさ・・・何て言うんだろ。Aと話せなくて・・・。
 T：喧嘩したから気まずいのかな？
 C：ん～話せないし、近付いていけない。
 T：それは、気まずいってことだね。無理に関わろうとしなくてもいいと思うよ。
 ちょっと離れてみるのも1つの手だと思うよ。落ち着いたら少しずつ話していくのもありだね。
 C：じゃあ、そうしてみようかな。

やり取り②では、友達との関わりにおいて、本児が友達とトラブルになって「イライラした」と訴えてきた場面である。最初は、友達からの言動に苛立ちを見せていたが、話をしていく中で、友達との関わり方に悩んでいる（これでいいのか分からない）ことが本児の口から出てきた。感情をラベリングしつつ、本児が抱えている悩みについてアドバイスをすると、「こういう方法でもいいのか」と感じたようで、話を聞いた後から実践する姿が見られた。

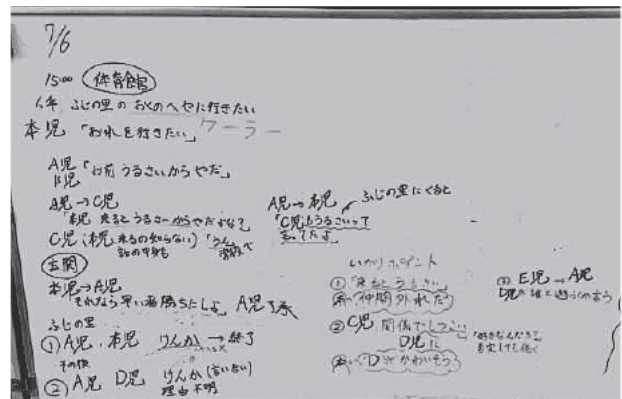


写真2 やり取り②の記録

実際のやり取り③（10月）

文化祭予行練習前

C：（無言で近くに来る）

T：どうしたの？

C：なんかさ、お腹痛い。

T：お腹痛いのか～。それってさ、緊張してるんじゃない？

C：緊張？？

T：だってさ、昼休みも練習して、一生懸命やったじゃん。

今日初めて全校に見てもらうからドキドキして

心配なんじゃない？私も、発表会の時、緊張してお腹痛く

なったり、手震えたりするんだよね。

C：先生も緊張するの？

T：するよ。緊張するのは悪い事じゃないんだよ。

一生懸命やってきた証拠。

C：そっか～

文化祭当日

C：先生！俺、緊張している。

今少しお腹痛いし、手震えそう。

T：そっか。緊張してるか。

初めてお家の人にみせるもんね。

C：緊張するけど、やってみるわ。

T：頑張っておいで。

やり取り③では、文化祭の音楽発表に向けての練習に前向きに取り組み、支援に入らなくても自力で演奏できると自信がついたが、緊張からか腹痛になる未知の経験に対し、不安を訴えてきた場面である。本児からの訴えに共感し、「緊張」という感情を伝えた。初めは緊張に対して不安な表情をしていたが、筆者も緊張すること、緊張で腹痛や手の震えが出ることを伝えると、「自分だけではない。緊張はしてもいい」ことが分かり安心した姿が見られた。その後、文化祭当日には緊張していることを適切な表現で職員たちに伝えることができた。

④ 探索基地機能の作成

「頑張ってくる」「行ってくる」と交流学級の授業に参加した後は、学習した内容を報告しに来たり、作った作品や途中経過を見せに来たりしたので、「頑張ったじゃん！」「こたつに入ってお茶飲んでる姿が分かるよ」「期限までに完成したから嬉しいね」と本児が頑張ったことを認めたり、報告してくれたことへの感情を本児に伝えた。伝えた際には、

「でしょ～」と嬉しそうに笑い、その後も活動後には報告しに来た。また、3月にあった中学校体験では、初めての活動であったが、体験授業では引率した筆者が廊下にいることを時々確認するのみで、意欲的に活動に参加した。

5 全体のまとめと成果

今回の実践を通して、愛着形成に不安定さが見られる児童への対応は、1対1対応をするのが望ましいと分かった。1対1対応の中で、特別支援学級と特別支援学級担任が「安心基地」「安全基地」「探索基地」の役割を担うことができた。最初に、戻って来ても良い環境作りを行い、本児の不安に寄り添い、話を聞いたりすることで「安心基地」を作ることができた。次に、個別での学習の中で、状況や気持ちをホワイトボードやノートに感情をラベリングしたりすることで「安全基地」を作ることができ、本児が自分の感情や感情による身体症状を適切に言葉にすることができるようになった。最後に本児が活動後に報告してきた内容を認め、フィードバックすることで、「探索基地」を作ることができ、特別支援学級や特別支援学級担任と離れていても学習や活動に前向きに取り組むことができるようになった。

全体を通して、愛着形成の「3つの基地機能」を作っていく中で、本児の行動に変化が見られ、キーパーソン以外の職員ともやり取りが成立し、指導が入るようになった。また、本児自身も考え方に変化が見られ、「全部相手が悪い」という考えではなく、「俺も〇〇しちゃったから」と考えることができるようになった。

以上のことから、愛着形成に不安定さが見られる児童の行動変容の支援として、「3つの基地」を作る手立ては有効であると考ええる。

6 今後の課題

ボウルビイの愛着理論（1988）では、安全基地→安心基地→探索基地の順につくれば、愛着形成できるとされている。しかし、米澤（2023）は、実際の愛着障害支援では、「安全基地」からつくろうとしてもまず成功しない。愛着障害の場合、自分から「安全基地」にくっつきにくくすることで安全を確保しようとする回路が形成されていないため、「くっつくだろう」という本人の安全要求に期待した行動を待っていても支援につながらない。だからこそ、基地に結びつくことでポジティブな感情がわかりやすく得られることに気付くための支援として「安心基地」機能が必須不可欠であると述べている。今回の実践では、安心基地や安全基地を作る上で、どの支援方策が安全基地・安心基地・探索基地を作るために必要な手立てなのか断言できなかった。愛着形成の支援に対して、支援方策を確立していくために今後も実践していきたい。

7 参考文献

- ・大河原美以：「教育臨床の課題と脳科学研究の接点（1）－「感情抑制の発達不全」の治療援助モデルの妥当性－」，pp.121～135，東京学芸大学紀要，総合教育科学系Ⅰ，2010.
- ・大河原美以：「暴言・暴力に苦しむ児童への対応の方法－子どもの解離状態を改善するためのコミュニケーションスキル－」，pp.191～203，東京学芸大学紀要，総合教育科学系Ⅰ，2018.
- ・岡田尊司：「愛着障害の克服『愛着アプローチ』で、人は変わる」，光文社新書，2016.
- ・笠井孝久：「通常学級における特別支援教育の実情と課題」，pp.229～233，千葉大学教育学部研究紀要，第68巻，2020.
- ・Bowlby, J：「A secure base.」，New York：Basic Books，1988.
- ・文部科学省：「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」，2024.
- ・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－」，pp.59～69，発達支援学研究，第2巻，第2号，2022.
- ・米澤好史：「愛着障害は何歳からでも必ず修復できる」，合同出版，2022.
- ・米澤好史：「発達支援における愛着障害への支援の重要性－愛着形成，愛着障害をどう捉え，どう支援していくのか？－」，pp.68～78，発達支援学研究，第3巻，第2号，2023.