

# 愛着に課題のある子どもを育て直す「チーム学校」の可能性

—子どもの愛着に関する研究の動向と課題から—

山崎 茜<sup>1</sup>・田崎 慎治<sup>2</sup>  
(2017年1月5日受理)

## Tips for Helping Children with Attachment Issues in School —By study review about children with attachment issues—

Akane YAMASAKI and Shinji TAZAKI

The purpose of this study is to examine effective supports for children with attachment issues in school by review of previous studies. First, this study reviews studies about the influence on child development of the formation process of attachment. And suggested that how can understand children's actual behavior and how can support children with attachment issues. Second, this study reviews studies about the school adjustment on child with attachment issues. Third, this study reviews studies about programs such as social skill training for children with attachment issues and roles of school counselors. Finally, this study discusses the possibility and problem about the concept of "school as a team". While it is important that to take advantage of school counselor and/or school social worker to help children with attachment issues in school, but on the other hand, there are some problems in assimilation of the result of psychological assessment or planning to help children. To resolve these problems, it is needed to use objective assessment tools such as "Boxall Profile" and/or development human resources who can make a plan with professional knowledge about school and education.

**Key words:** attachment issues, school adjustment, school as a team

キーワード：愛着の課題，学校適応，チーム学校

### 1. はじめに

現在，児童虐待の相談対応件数が増加しており，貧困や劣悪な家庭環境により他者と愛着を形成する上で大きな障害を負い，身体的・精神的成長に様々な問題を抱えている子どもの存在が指摘されている（友田，2016）。一方で，子育ての中で，保護者の過度な期待や支配が「善意の虐待」を生み，一見「普通の」家庭にも愛着が不安定な子どもが少なからずいることも指摘されている（岡田，2015）。こうした背景から，学校内では愛着に課題のある子どもが見受けられ，そうした子どもたちが起こす問題行動への対応に教員が追

われている実状がある。

学校における問題行動等の背景に愛着上の課題や愛着障害があるケースが増加しているという実感を持っている臨床家は多く（米澤，2016，宮内，2016など），実際に児童虐待の増加や子どもの貧困が問題となっている現代の日本社会の様相を鑑みると，愛着に課題のある子どもを学校の中でどう支援していくのかについて検討することは有意義であると考えられる。

そこで本稿では，愛着に課題がある子どもに関するこれまでの心理・教育的な研究を概観することにより，愛着に課題のある子どもの学校適応について検討していく。そして，これらの研究のレビューから，今

1 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター

2 作陽音楽短期大学音楽学科幼児教育専攻

後の愛着に課題のある子どもへの学校における効果的な支援の在り方について検討する。

## 2. 愛着形成の過程で生じる子どもの発達への影響

### 2.1. 愛着の形成不全と愛着に課題のある子ども

「愛着（アタッチメント）」とは、「特定の人に対する情緒的絆」であり、恐怖や不安から守ってくれるという「安全基地機能」、そこに行くとき落ち着く、ほっとするという「安心基地機能」、そこから離れても大丈夫であり、離れて行ったことを報告して認めてもらう「探索基地機能」という3つの機能がある（米澤, 2016）。この愛着の仕組みを支えている生物学的な基盤はオキシトシンという脳内にも存在するホルモンであり、人に対する思いやりや共感性を高めたり、不安やストレスを和らげたりする作用を及ぼす（岡田, 2015）。健全な愛着は目と目を合わせる、微笑を交わす、抱っこ等の身体的相互作用、授乳やおむつ交換などの「親密で継続的で、しかも両者が満足と幸福感に満たされるような」継続的な相互作用を通して形成され（繁多, 2012）、安心感や信頼感の中で興味・関心が広がり、認知や情緒が発達する（友田, 2015）。

一方で愛着形成不全は子どもの発達に影響を与え、自己鎮静や衝動統制、忍耐力等の自己統制の領域と、共感性、信頼、愛情等の対人関係の領域の発達に大きな損傷を与える（繁多, 2012）。また、虐待等の不適切な養育（マルトリートメント）を受けると安定した愛着がうまく形成されず、場合によっては反応性アタッチメント障害（reactive attachment disorder : RAD）を発症する。RADを発症した子どもたちの自己肯定感は極端に低く、感情制御機能に困難な問題を抱えており、深刻な社会不適応に陥る場合がある（友田, 2015）。

ところで、DSM-5やICD-10といった基準により診断されるRADのような愛着障害には「愛着に課題のある子ども」の多くは該当しない。例えば被虐待乳幼児の多くは愛着障害には該当せず（青木, 2015）、DSM-5等の診断基準に添った愛着障害と、広い意味での「愛着障害」、あるいはそれらを含む「愛着上の課題」という概念は区別する必要性も指摘（藤岡, 2015）されている。こうした中でスペクトラムとして愛着障害を捉える考え方もあり、愛着障害行動をスペクトラムとしてみると、回避型の連続線上に過剰な服従や抑制型のRADが、アンビヴァレント型の連続線上に攻撃性や危険にさらす行動、脱抑制型のRADが位置づけられる（山下, 2012）。

こうした指摘をふまえ本稿では、愛着に課題のある子どもとは、診断が下される愛着障害の状態も含め、著しい虐待環境での養育や、「善意の虐待」などにより安定した愛着形成が阻害され、安定型の愛着の内的作業モデルを持つことができていない子どもであると捉えることとする。

### 2.2. 愛着障害と発達障害

愛着に課題がある子どもは、対人的社会的能力に欠落を抱え、発達障害様の行動を見せる事が知られている（青木, 2015, 友田, 2015, 杉山, 2007, 米澤, 2016）。そのため発達障害との鑑別が難しく、本来は愛着上の課題が問題の背景要因であるにもかかわらず発達障害の問題として扱われ、結果として支援や介入の効果が見られないケースもある（大河原, 2011, 杉山, 2008, 宮内, 2016, 米澤, 2016）。こうした誤解が生じるのは、児童虐待によって被虐待児が計り知れない大きさのトラウマを受けた結果、子ども達に重篤な影響を与え、その発達を妨げるように働くことがあり、それによりコミュニケーション上の問題や行動上の問題など「発達障害」の基準に類似した症例を呈する場合がある（友田, 2015）、あるいは、生来の発達障害の特性により保護者の不適切な養育行動が引き起こされた結果、愛着上の課題も併存する状態になる場合がある（大河原, 2011, 米澤, 2014）からである。愛着形成不全が子どもの発達に影響を与えることはすでに示したが、具体的な行動としては衝動性、多動性、貧乏な自己イメージ、友だちをつくらない、反抗的、挑戦的、感情の行動化、慢性的な怒り、攻撃的行動、虚言等になって出現する（繁多, 2012）。こうした愛着上の課題による衝動性や多動性等は、注意の集中が困難で多動、衝動的といった注意欠陥／多動性障害（AD／HD）との鑑別が難しく混同や混乱が生じやすい。また、友だちをつくらないなどの行動は、子どもが対人交流にあまり興味を感じていないように見え、視線が合わない、他者の気持ちに対する理解が低い、といった自閉症スペクトラム障害（ASD）との鑑別が難しい（青木, 2015, 米澤, 2016）。青木（2016）や米澤（2016）では、発達障害は脳機能や気質的要因、遺伝的負因がある障害と考えられていることから、発達障害との鑑別を行う場合には、生育歴における著しい虐待の事実の有無や、そうした行動が見られる関係性や場、時間帯等にムラがあるかどうかが問われることを指摘している。米澤（2016）は、愛着に課題のある子どもを支援する場合にその行動様式にだけ目を向けていると診断を誤ってしまうために子どもの実態の観察が重要であるとしている。

### 3. 愛着に課題のある子どもと学校適応

#### 3.1. 学校適応の構成要素

親との愛着関係が適応にとって重要であることはいくつもの研究から示されている(姜・河内, 2010, 堀・小林, 2010, 山下, 2012, など)。例えば姜・河内(2010)は親に対し困った時に安心感を持ち、援助を期待できるといった親との愛着関係が子どもの学校適応にとって重要であることを示している。また、人や自分自身への信頼感は学校適応における友人や教師との対人関係面や、学習面、特別活動面、進路面といった個人的側面の適応感と関連していることも示されている(天貝・杉原, 1997)。

山田・米沢(2011)は、学校適応とは、学校生活場面における個人と環境の調和であり、学校環境を構成する6つの側面から成り立っているとし、その6側面を以下の様に整理している。

1つめは学校環境の特定の領域に焦点化しない全般的適応である。これについて、親との信頼関係や家庭環境などの学校環境外の要因が学校適応に影響することも指摘されている(谷井・上地, 1994)。次に、山田・米沢(2011)は、学校適応の重要な側面として対人的適応を挙げている。そしてこの対人的適応には、教師に対する適応と、友人との肯定的なかかわり、友人との侵害的關係という3つの側面がある。さらに、友人や教師との対人関係に自ら働きかけることも学校環境に適応する上で重要であるとし、社会的スキルに対する適応感も学校適応の指標の1つとして含める必要がある。最後に、学校は学びの場であるため、児童・性との学習に対する関心・意欲は学校環境と密接に関連した学校適応の側面である。

山田・米沢(2011)をもとに整理すると、子どもの学校適応を把握しようとするとき、大まかには、全体的適応、対人的適応、学習的適応という3つの観点から捉えることができるといえる。先行研究では愛着に課題のある子どもの学校適応を包括的に検討したものはほとんどないが、対人的適応や学習的適応については先行研究も見受けられる。そこで、本研究ではこの3つの観点から愛着に課題のある子どもの学校適応を整理する。

ここで、全体的適応に関しては愛着に課題のある子どもについて検討したものは見当たらないが、大学生や青年期を対象に検討されているものがいくつかある。本研究では、幼児期の愛着スタイルは成長しても連続して対人関係や情動を規定しているとされている(尾崎・杉本, 2007)ことをふまえ、愛着に課題のある子どもの全体的適応について、青年期や大学生を対

象とした研究の知見を参考に整理する。

#### 3.2. 愛着に課題のある子どもの全体的適応

先行研究には、主に大学生や青年期を対象に、精神的健康や全体的適応の一部である自尊感情の観点について検討されているものが見受けられる。堀・小林(2010)は、大学生の愛着スタイルと精神的健康状態の関連を検討し、アンビヴァレント型の愛着スタイルを持つ者の精神的な健康度が安定型や回避型と比べて有意に高いことを示している。また、大学生の愛着スタイルと自尊感情の関連を検討した豊田(2014)では、アンビヴァレント型の愛着スタイルは自尊感情得点と負の相関を見出しており、回避型の愛着スタイルは自尊感情とは無相関であることを示している。堀・小林(2010)において用いられている精神的健康状態の測定法のGHQ12項目短縮版に含まれる項目や、自尊感情を問う項目は、山田・米沢(2011)において全般的適応を測る項目として採用されたものの一部と重なると考えられる。幼児期の愛着スタイルは成長しても連続して対人関係や情動を規定しているとされており(尾崎・杉本, 2007)、大学生においてアンビヴァレント型の精神的健康度や自尊感情が低いという結果から、愛着に課題のある子どもについても、アンビヴァレント型の愛着スタイルは全般的適応が阻害されている可能性があるといえるだろう。

#### 3.3. 愛着に課題のある子どもの対人的適応

ここでは、山田・米沢(2011)に従い、愛着に課題のある子どもの対人的適応を教師との関係、友人との関係、社会的スキルという観点から概観する。

これまでの研究で、男女とも幼少期に両親に対する安定した愛着を感じられたことが教師に対する信頼感と正の関連、幼少期に両親に対する拒否的な愛着を感じていたことが教師に対する信頼感と負の相関を示すことが明らかにされている(中井・庄司, 2007)。

友人との関係では、両親どちらかとの愛着が良好であれば親への愛着が作られ得るし、加えて友人とも心理的距離の近い関係が築けることが示されている(丹羽, 2016)。愛着スタイルは被受容感や感情抑制に関連しており(石毛・中村, 2014)愛着スタイルが安定している者ほど、陽性感情も陰性感情も適度に表出できるが、回避的な愛着スタイルの者は喜びの感情を抑制しやすい(牧野, 2016)。また、愛着スタイルの回避傾向が高い者は対人関係において孤独感を感じやすく、被受容感を感じにくいことや、アンビヴァレント傾向が高い者は孤独感を感じ被受容感を感じにくいだけでなく、仲間はずれになることへの不安を感じてい

る（小泉・齊藤，2015）。大河原（2011）は、感情制御の発達と母子の愛着システムについて、子の負情動表出を親が否定するという関わりは過覚醒反応をエスカレートさせ、解離反応に転じることで適応するという防衛反応に導かれるとしている。そして、それにより、ないことにされた負情動は自己に統合されず、感情制御の発達不全状態を示すことになることと推察している。関連して尾崎・杉本（2007）では、安定型の愛着スタイルの子どもは、乳児期において養育者が情動への的確な応答をすることにより情動制御が行われ、幼児期以降はその情動制御の経験が愛着の内的作業モデルとして内化され、ストレスフルな状況でも安定した情動制御行動をとることができるとしている。そして、幼児期の愛着スタイルは成長しても連続して対人関係や情動を規定しており、回避型の子どもは攻撃という負の情動が起こった時に、攻撃性の情動を表出せず抑圧する一方、アンビヴァレント型の子どもは攻撃性を抑制せず明白な表出をしていくとしている。

また、社会的スキルについては、中学生を対象とした検討から、子どもが十分なソーシャル・スキルを遂行するには、それ以前の段階で形成される内的作業モデルが回避傾向とならないように、または安定傾向を促進するように機能することが必要である（中川，2015）といった知見が明らかになっている。

以上から、安定した愛着スタイルが形成できていない場合、子どもの情動や対人関係行動に様々な影響を及ぼすことをふまえ、愛着に課題のある子どもの学校における対人適応支援を行う必要があると考えられる。

### 3.4. 愛着に課題のある子どもの学習的適応

児童期における愛着関係が内的作業モデルに影響し、それが児童の学習的適応に影響を与えるという知見はいくつかある。嶋野・菅原・嶋野（2008）では、児童期においては愛着関係が安定していることが対人関係性に影響を及ぼし、学習意欲を促進する上で重要な要因となることを示している。また、児童期の子どもの学業的愛着の内的作業モデル及び学業的内発的動機付けの関係を検討した龍・小川内・浜崎（2015）では、児童期においてアンビヴァレント型と回避型という2つの不安定型は学業的延引行動との間に有意な正の相関があり、学業以外の魅力的な活動が競合することにより学業的な課題への集中力が乏しくなり勉強を後回しにしやすいくとしている。龍らによれば、回避型の児童は学校の集団学習場面において自らが発言したり仲間の意見を聞いて学習活動を行ったりすることに興味や関心を示すことが少なく、その結果内発的な動

機づけが乏しくなり、学業的延引行動が生じやすくなる。一方アンビヴァレント型の児童は授業場面で他者からの賞賛等の肯定的評価を求めて授業に参加しようとする反面、失敗等への恐れが生じやすかったり、実際に失敗した場合にそれを咎められたと容易に認知しやすく情緒的混乱を引きずりやすくなったりし、このような情緒的不安定さが、学業に適切な時期での取り組みや完了を不必要に遅らせてしまう。

実際の臨床場面の報告からも、愛着に課題のある子どもが学校でも勉強に集中できず学力的にも問題が生じたり、授業中の立ち歩きや授業妨害を行ったり、何事に対してもなげやりで学校での授業や行事にも参加しない様子が示されている（古田，2011，宮内，2016，香山，2016）。愛着に課題のある子どもへの支援を考える時、学力補償の取り組みも、こうした子どもの学習的適応のためには必要となるといえる。

## 4. 愛着に課題がある子どもへの支援

### 4.1. 愛着に課題のある子どもへの学校での支援

ここまで愛着に課題のある子どもの学校適応について概観してきた。これらをふまえ、愛着に課題のある子どもの学校適応を促す支援について検討する。

日本国内では、米澤（2013）の「愛情の器」モデルの愛着修復プログラムの実践が挙げられる。このプログラムでは、学校園所での愛着対象としてのキーパーソンを決定し、その人との「一対一の対応」を促進する、キーパーソンにつなぐ体制をチーム学校として構築する。そして、キーパーソンとともに学習したという意識を持たせながら、「何をしたら：行動」「何に気づき：認知」「どんな気持ちになったか：感情」を教える感情学習を行う。そして、大人が主導権を握り、子どもが受けた愛情を適切に貯められるように「愛情の器」をつくり、行動の修正や望ましい行動の持続を目指すというプログラムである。

虐待や不適切な養育の増加は日本国外でも問題となっており、海外でも愛着に課題を持つ子どもたちに支援を提供する取り組みがいくつかある（藤岡，2015，久保田，2013など）。小玉・栗原・高橋・神山・森・宮村・川崎・壁谷・中田（2015）はその中の1つとして、イギリスにおいて学校と専門機関が連携して愛着に課題のある子どもを支援している The Nurture Group Network の取り組みを取り上げている。The Nurture Group Network では、The Nurture Group Network から派遣されたスタッフと学校内の教師がペアとなり取り組みを行っている。この取り組みの中では「社会的・情緒的・行動的に困難を抱える子どもたちを支援する

こと（小玉ら，2015）」が目的とされており，教室環境を家庭的な安心感を伴うように再構築し，養育修復体験ができるようにカリキュラムが工夫されている。また，虐待を受けている子どもと学校の現場で接する時に，まずは子どもの状態をきちんとアセスメントすることが必要である（友田，2015）がこの取り組みの中ではBoxall Profileという子どもの状態のアセスメントシートが活用されており，支援に携わる関係者の子ども理解や支援方針の一致に役立てられている。

#### 4.2. SC・SSWの効果的な活用

これまでに述べてきたように，児童虐待等の不適切な養育は子どもの発達に重大な影響を与える。しかし友田（2016）は，子どもの脳とところを守るためには，子どもたちの安心・安全を確保し，愛着を再形成することや，生活支援や学習支援も必要であるとしている。そして，脳の傷は決して治らない傷ばかりではなく，環境や体験，ものの見方や考え方が変わることで脳も変化するとしている。子どもの脳は発達途上であり，可逆性という柔らかさを持っており，専門家によるカウンセリングや心理的な治療，トラウマに対するこころのケアを早期に行うことが有効であることを示している。そしてトラウマによる傷つきが回復するためには安心・安全な環境があることや，心理教育を通じた自分に起きていることへの理解，過去の体験や感情を安全な場で表現すること，健康に生きるためのライフスキルを習得することが重要であるとしている。

子どもが通っている学校内で，安心で安全な居場所を提供しながら，カウンセリングやこころのケア，心理教育やライフスキルのトレーニングを提供することが出来る存在として，スクールカウンセラー（以下SC）がいる。愛着に課題のある子どもに対し，早期にこのような専門的なケアにつなげることが愛着に課題のある子どもの支援において効果的であろう。また，子どもに支援を行おうとする時，子どもの状態のアセスメントがきちんと行われていることが重要だが，愛着に課題のある子どもの行動様式が発達障害を持つ子どものそれと近似しており，誤解や混同を招きやすいことも示してきた。SCは普段の子どもの行動観察を直接行ったり，担任や校内の他の教職員と連携し，家庭環境，保護者の様子，学習や宿題・提出物の様子や夜間・休日の過ごし方等の情報を収集することができ，そうした情報と自身の持つ心理学的専門知識と合わせて，子どもの問題行動の背景をより正確に理解しやすく，発達障害との混同や誤解の少ないアセスメントを行うことができると考えられる。

一方で，愛着に課題のある子ども支援において，や

はりそうした愛着上の課題を産む不適切な養育環境への介入は欠かすことができないものである。こうした支援を可能にする存在として，スクールソーシャルワーカー（以下，SSW）がいる。安藤（2011）によれば，虐待問題への対応には，学校・児童相談所・その他の児童福祉関係機関との協力体制が必要不可欠であるが，関係機関が増えるほど，子どもへの支援体制が強固になる一方で情報の交錯や役割分担が混乱するなどの問題も生じることがある。支援においては正しい状況理解・問題の整理と共有・一致した支援方針の確立などが重要なポイントとなるが，各関係機関が複雑に影響し合い支援が進まない場合もある。そのため，SSWが各機関がスムーズに動きやすいよう，全体的な見通しを持ち，各機関ごとに必要な情報の整理や手続きなどの理解をもとにコーディネーターの役割を果たすことで，各機関が連携しやすくなる。また，安藤はSSWが定期的な情報共有の場を設ける提案をしたり，子どもや保護者とSCとの面談をコーディネートしたり，必要に応じて適当な機関へ早期に繋げたりというフォローを行うことが，虐待等の不適切な養育の再発防止や早期の再発見に結びつくアプローチである，としている。

## 5. 「チーム学校」の可能性と課題

中央教育審議会（2015）は，社会や経済の変化に伴い，子どもや家庭，地域社会も変容し，生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑化・多様化しており，学校や教員だけでは，十分に解決できない課題も増えているとして，「チームとしての学校（通称：チーム学校）」の体制を整備することを示した。そして，この体制により，教職員の一人一人が自らの専門性を発揮するとともに，専門スタッフの参画を得て課題の解決に求められる専門性や経験を補い，子どもたちの教育活動を充実して行くことが期待できるとしている。

また，「チームとしての学校」の答申において，日本は子どもの貧困の状況が先進国の中でも厳しいということが明らかになっており，学校における対応が求められているとしている。そして，子供の貧困対策に関する大綱（2014）の中で，学校を子どもの貧困対策のプラットフォームと位置づけ，総合的に対策を推進することとされており，学校は福祉関連機関との連携の窓口となることが想定されている。

答申では，子どもたちの問題行動の背景には，子どもたちのこころの問題とともに，家庭，友人関係，地域，学校など，子どもたちのおかれている環境の問題があり，それらが複雑に絡み合っているとされている。こ

のため、学校現場でより効果的に対応する為には、教員に加えて心理の専門家である SC や福祉の専門家である SSW を活用し、子どもたちの様々な情報を整理統合し、アセスメントやプランニングをした上で、教職員がチームで、問題を抱えた子どもたちの支援を行うことが重要だとされている。

たしかに、前節で示したように学校の中で専門性を発揮できるスタッフとして SC や SSW が効果的に活用された場合には、愛着に課題のある子どもへの支援も効果的に展開できることが予想される。一方で、こうした連携や協働を行おうとする時、アセスメントやプランニングの一致が課題となることも前節で示したとおりである。このような課題の解決のためには、例えば The Nurture Group Network で用いられている Boxall Profile などのような、学校で活用できる客観的な指標を用いたアセスメントツールや、学校の仕組みや教育についてもある程度見識をもってプランニングすることのできる人材の育成が求められるといえる。

## 引用文献

- 天貝由美子・杉原一昭 (1997). 中・高校生の学校適応感と信頼感との関係 筑波大学心理学研究, 19, p1-5.
- 安藤操里 (2011). スクールソーシャルワークの可能性—子ども虐待に対応できる環境を目指して— ころの科学, 159, p38-43.
- 青木豊 (2015). 愛着障害と発達障害の違い 地域保健, 46 (2), p12-17.
- 中央教育審議会 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申), 平成 27 年 12 月 21 日.
- 藤井勉・上淵寿・山田琴乃・斎藤将大・伊藤恵里子・利根川明子・上淵真理江 (2015). 潜在的な愛着の内的作業モデルと情報処理の関連—GNAT を用いて—心理学研究, 86 (2), p132-141.
- 藤岡孝志 (2015). 「愛着上の課題」を抱えた子どもたちの修復のための支援 地域保健, 46 (2), p24-31.
- 古田洋子 (2011). 子どもの行動に及ぼす影響—ころの科学, 159, p68-73.
- 繁多進 (2012). 虐待と乳幼児期の愛着形成不全—心理臨床の広場, 5 (2), p18-19.
- 堀匡・小林丈真 (2010). 大学生の愛着スタイルとソーシャルスキルおよび心理・社会的適応との関連—学校メンタルヘルス, 13 (1), p41-48.
- 石毛遥・中村真理 (2014). 愛着スタイルと被受容感、感情抑制の関連について—東京成徳大学臨床心理学研究, 14, p51-57.
- 香山詩織 (2016). 愛着に課題を抱えた美月との日々—月刊学校教育相談, 30 (7), p33-35.
- 姜信善・河内絵理 (2010). 親への愛着が子どもの学校適応に及ぼす影響について—親への安心・親密の観点から— 人間発達科学部紀要, 4 (2), p1-15.
- 小林良子・伊東真里・末田啓二 (2016). 女子大学生の友人関係における内的作業モデルと怒りとの関連—神戸親和女子大学大学院研究紀要, 12, p51-61.
- 小玉有子・栗原慎二・高橋あつ子・神山貴弥・森恵梨菜・宮村悠・川崎七々海・壁谷美穂・中田智佐子 (2015). イギリスにおける愛着に課題を持つ子どもたちへの対応と日本の教育への示唆: The Nurture Group Network の視察を通して—弘前医療福祉大学紀要, 6 (1), p73-81.
- 小泉茅乃・齊藤勇 (2015). 愛着傾向が青年期の人間関係に及ぼす影響について—立正大学心理学研究年報, 6, p76-88.
- 久保田まり (2013). 愛着の“つまずき”及び児童虐待への予防的支援—Healthy Families America プログラムを中心に—東洋英和女学院大学『人文・社会科学論集』, 31, p47-61.
- 牧野真由子 (2016). 高校生における愛着スタイルと感情抑制の関連—金城学院大学大学院人間生活学研究科論集, 16, p21-26.
- Boxall M. & Lucas S. (2010). *Nurture Groups in Schools: Principles and Practice*. 2<sup>nd</sup> edition, SAGE Publications LTD: London.
- 宮内英里子 (2016). 子どもの問題行動に「愛着」という視点を—月刊学校教育相談, p28-32.
- 森下正康・三原まどか (2015). 親しい人との愛着関係が対人不安に与える影響—内的作業モデルと自己受容を媒介として—発達教育学研究: 京都女子大学大学院発達教育学研究科博士後期課程研究紀要, 9, p31-42.
- 内閣府 (2014). 子供の貧困対策に関する大綱, 平成 26 年 8 月 29 日閣議決定.
- 中川優子 (2015). 中学生が認知する養育者の態度と中学生の内的作業モデルとそのソーシャル・スキルとの関連性—神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 8 (2), p85-92.
- 中井大介・庄司一子 (2007). 中学生の教師に対する信頼感と幼少期の父親および母親への愛着との関連—パーソナリティ研究, 15 (3), p323-334.

- 中尾達馬 (2012). 愛着スタイル尺度における自己評定と他者評定の不一致が適応へ及ぼす影響 琉球大学教育学部紀要, 80, p225-234.
- 丹羽智美 (2005). 青年期における親への愛着と環境移行期における適応過程 パーソナリティ研究, 13 (2), p156-169.
- 丹羽智美 (2015). 自律的学習に影響する家庭要因の検討: 愛着に焦点づけて 四天王寺大学紀要, 60, p289-299.
- 丹羽智美 (2016). 親への愛着と親, 友人との心理的距離の関係 四天王寺大学紀要, 62, p187-197.
- 岡田尊司 (2015). 愛着 (アタッチメント) の大切さ 地域保健, 46 (2), p8-11.
- 大河原美以 (2011). 教育臨床の課題と脳科学的研究の接点 (2): 感情制御の発達と母子の愛着システム不全 東京学芸大学紀要 (総合教育化学系), 62 (1), p215-229.
- 尾崎康子・杉本宣子 (2007). 青年期における愛着と攻撃性との関連 人間発達科学部紀要, 2 (1), p37-45.
- 龍祐吉・小川内哲生・浜崎隆司 (2015). 児童の学業的延引行動に及ぼす愛着の内的作業モデルと内発的動機付けの影響 応用教育心理学研究, 32, 2, p15-24.
- 斎藤富由起・吉森丹衣子・守谷賢二 (2009). 青年期における見捨てられ不安と愛着の関連性 千里金欄大学紀要, 6, p35-41.
- 嶋野恵美子・菅原正和・嶋野重行 (2008). 児童の学習意欲と教師の指導態度及び親との愛着関係に関する研究 教育心理学会発表論文集 (50), p479.
- 杉山登志郎 (2007). 子ども虐待という第四の発達障害, 学研教育出版
- 杉山登志郎 (2008). Asperger 症候群の周辺 児童青年精神医学とその近接領域, 49 (3), p243-258.
- 高田治 (2012). 深刻な虐待を受けた子どもの心模様 心理臨床の広場, 5 (2), 2012.
- 谷井淳一・上地安昭 (1994). 高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係 教育心理学研究, 42 (2), p185-192.
- 戸田弘二・芳賀信太郎 (2013). 愛着システムの活性化と内的作業モデルの情報処理機能 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 64 (1), p53-69.
- 友田明美 (2015). 脳科学から見た児童虐待 トraumティック・ストレス, 13 (2), p125-133.
- 友田明美 (2016). 脳科学の視点から愛着障害を診る メディカル朝日, p51-53.
- 豊田弘司 (2014). 愛着スタイル, 情動知能及び自尊感情の関係 教育実践開発研究センター研究紀要, 23, p1-6.
- 内田利広 (2014). 内的作業モデルの児童期から青年期における変容-重要な他者という観点から-京都教育大学紀要, 215, p117-130.
- 山田洋平・米沢崇 (2011). 6 領域学校適応感尺度 (ASSESS) の開発 ピア・サポート研究, 8, p1-10.
- 山下洋 (2012). 思春期問題の背景にある愛着障害について 総合病院精神医学, 24 (3), p230-237.
- 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, p1-16.
- 米澤好史 (2014). 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 和歌山大学教育学部紀要 (教育科学), 64, p9-30.
- 米澤好史 (2016). 愛着の問題を抱えるこどもの理解と支援 愛着障害と発達障害の違いと対応 月刊学校教育相談, p22-27.