

琉球大学学術リポジトリ

愛着に課題のある子への効果的な支援の在り方
— 児童心理治療施設に併設する学校運営の視点から —

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教職センター 公開日: 2022-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬底, 正栄, 浦崎, 武 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002018021

愛着に課題のある子への効果的な支援の在り方 — 児童心理治療施設に併設する学校運営の視点から —

How to Provide Effective Support for Children with Attachment Problems — From the Viewpoint of School Management Attached to Child Psychotherapy Facility —

瀬底 正栄* 浦崎武**

Masae SESOKO* Takeshi URASAKI**

* 糸満市立米須小学校大度分校 ** 琉球大学

1 はじめに

平成19年に特別支援教育がはじまり15年目になる。小中学校では当初、聞き慣れない障害やその支援について戸惑うこともあったが、その後、校内外で多くの学ぶ機会が増え、校内支援体制も構築されるようになった(瀬底、2007、2017)。また、文部科学省は、インクルーシブ教育システム(文部科学省、2012)の理念のもと特別支援教育を小中学校現場に根付かせ、教員の子どもたちを見る視点に特別支援教育という一概念をもたせる環境を調えることができた。

近年は、本県においても特別支援学級や通級指導教室の大幅な増加が続き、学校での早期支援への気づきや特別支援教育コーディネーターの機能化が大きな原動力となっている。特別支援教育の広がりやその支援方法の広がりでもあり多くの実践研究や研修等により、教員一人一人の資質の向上が図られてきた。そのような状況の中で、児童虐待等による愛着に課題のある子どもたちへの対応が、学校現場から求められるケースがある(岡田、2018、米澤、2018)。

全国の児童相談所が2020年度に相談対応した児童虐待件数は20万5029件である。その中には当然、誤通報も含まれているが「児童虐待の防止等に関する法律」(以下、児童虐待防止法)の施行以降、「虐待防止」の概念は社会に拡大していると考えられる。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」家庭にも愛着の形成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、2011)。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(岡田、2018、米澤、2020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(山崎・田崎、2017)。

子どもによって養育者による「不適切な扱い」は、程度の差はあるが愛着の問題へと繋がり、「特定(主には養育者)の人に対する情緒的絆」を育てることに大きな遅れが生じた時に、愛着の問題として現れると考えられる。

愛着障害は、幼少期に虐待やネグレクトなどを受けることによって正しいアタッチメント(愛着)が形成されないと、その後適切な人間関係を結べなくなるアタッチメント障害を発症することがある。愛着障害とは、乳幼児期に長期にわたって虐待を受けたり、両親の死やその他の要因

で養育者と安定した関係が結べなかったり、保護者との愛着関係を結ぶことができなくなることで引き起こされる障害の総称である(友田、2018)。愛着障害は基本的に安全が脅かされる体験があつてアタッチメント対象を得られない状態である。文字通り、養育者との愛着関係(絆)がうまく形成されないことによる障害である。

愛着障害は、DSM-5で示す「反応性アタッチメント障害」と「脱抑制型対人交流障害」という障害名を用いるが、一般的にはそれよりも広い範囲を示し、安定したアタッチメントの形成障害によって引き起こされる様々な困った症状をすべて指し示すことが多いと考えられる(友田、2018)。

養育者による「不適切な扱い」よって、児童相談所に一時保護された子どもたちの中には、心理的問題を抱え治療を必要とするケースもある。

児童心理治療施設は、児童福祉法に定められた児童福祉施設で、心理的問題を抱え日常生活の多岐にわたり支障をきたしている子どもたちに、医療的な観点から生活支援を基盤とした心理治療を中心に、学校教育との緊密な連携による総合的な治療・支援を行う施設である。本施設への入所児童は、愛着に課題のある子が多く、併設の学校はその特性に対応するため、様々な取り組みを行い、その教育的システムの構築に努めている。

特別支援教育の概念化が、学校に浸透していく中で、愛着の課題によって引き起こされる問題は、特別支援教育の視点から支援を組み立てると、発達障害の支援と混同が生じやすく、子どもの見せる行動特性から本質を見誤る可能性があると考えられる。愛着に課題のある子どもは、これまでの研修等で学んできた支援方法を実践しても期待した効果がみられないケースもあり、支援をより困難な状況に置くこともある。

以上のことから、本研究では、児童心理治療施設(以下、施設)に併設した小中学校の分校に在籍する、愛着に課題のある子どもたちへの取り組みを検討し、学校生活への適応や情緒的な安定に繋がる効果的な支援の在り方について明らかにすることを目的とする。

II 研究方法

1 調査期間

202X年4月から202X+1年6月に行われた校内での支援に関わる取り組みと施設との連携について。

2 対象について

(1) 学校の概要

児童心理治療施設に併設された開校4年目小中分校：小学校児童数14名 教職員5名 学級数4学級(複式学級2、情緒学級1、言語学級1)、中学校生徒数11名 教職員10名 学級数4(複式学級1、知的学級1、情緒学級1、病弱学級1)

(2) 取り組み

2年目から4年目まで継続的に取り組まれた、子どもたちへの支援方法と施設との連携

(3) 在籍児童生徒の背景

子どもたちは、家庭環境や児童養護施設、学校における交友関係その他環境上の理由により、心理的問題を抱え日常生活の多岐にわたり支障をきたしているため、医療的な観点から生活支援を基盤とした心理治療を必要としている。

(4) 児童心理治療施設の概要

① 児童心理治療施設について

児童心理治療施設は、家庭環境、学校における交友関係その他の環境上の理由により社会生活

への適応が困難となった児童を、短期間入所させ、又は保護者の下から通わせて、社会生活に適応するために必要な心理に関する治療及び生活指導を主として行い、あわせて退所した者について相談その他の援助を行うことを目的とする施設。(児童福祉法第 43 条の 2)

②施設規模について

施設開所 4 年目：入所定員 30 名 (小学生から高校生まで)、職員約 30 名 (管理運営 3 名、心理士 5 名、ファミリーソーシャルワーカー 1 名、看護師 1 名、児童支援員 17 名、栄養士 1 名、調理員 3 名、事務員 1 名)、非常勤医師：精神科医 3 名

3 教育の実際

(1)タイムアウト法

タイムアウト法は、好ましくない行動を減少させる方法として用いられる行動療法の技法のひとつである。特定の行動を強化する可能性がある刺激(強化子)をタイムアウトをすることで遮断し、刺激に反応していた感情を沈静化させることで行動を減少させる。

実際の取り組みでは、タイムアウトを罰と認識しないように、「きゅうけいタイム」(図 1)から、説明し気持ちを切り替えるための方法であることを確認していく。担任によっては、授業中に「きゅうけいタイム」や「アウト」の練習を一緒に行い、廊下の椅子に一緒に座り 3 分間を過ごした後、お互いの気持ちや気分等を話し合い罰の意識を軽減させるように取り組み、タイムアウト法を導入していった。

タイムアウト法は、自己申告で廊下席に移動するか(図 1)、3 回の注意で心情や言動の変容がない場合(図 2)、廊下席に移動し 3 分間経過後、気持ちの切り替えや気分の改善が認識できたら、また教室に戻り授業に参加する流れである。学校で気をつけた点は、廊下で 3 分を計る教員を授業者と別にする点であった。気持ちの切り替えが苦手な子どもたちに、授業と同じ教員が引き続き対応すると、移動した場所にまで感情を引きずる傾向がみられたため、教室を出るタイミングで対応をスイッチするようにした。この対応によって気持ちを切り替える機会を増やし、対応者や場所の変更によって気持ちを切り替える切っ掛けを作ることを行なった。

しかし、そのような対応でも気持ちを切り替えられない場合は「レットアウト」として、施設へ戻り自室かクールダウン室(子どもたちが落ち着くための専用の部屋)にて、落ち着くまで休憩し、自身や施設職員が学校に戻れる状態と判断した場合に、授業へ再度参加する約束となっている。

それら意外にも、周囲への安全、安心に影響があると判断された場合は、1 回でレットアウトになるケースもある。そのようなケースは、落ち着いた後に、本人、施設職員、学校の関係職員でレットアウトになった理由を振り返り、これからの行動変容や認識の歪み等の修正につなげるため丁寧に対応した。その振り返りでは、レベルアップシート(図 3)を使い、次を考える未来志向の意識づくりをおこなった。過去に使用していた反省等のシートでは、子どもたちの特性と

きゅうけいタイム

きゅうけいカードをかべにはって
廊下席で 3 分
クールダウン室で 3 分×何度でも
きゅうけいする

授業や活動ができない
イライラしていて、 話が聞けない
そわそわしていて、 話が聞けない
ぼーっとしていて、 話が聞けない

図 1 休憩タイム

アウト

3 回注意してダメなら 廊下席で 3 分タイムアウト
※廊下席に座らない
3 分のタイムアウト後もぐりかえす場合はレッドアウト

めいわくな行為	きけんな行為
じゅぎょうのじやま 授業中や発表中に、 まわりの人にちよっかいをだす。	たてものの中で、 走る・すべる・あばれる
相手がいやががること 相手がいやがっているのに、やめない	高いところにのぼる
マナー違反(いはん) 人をいやな気持ちにさせることを言ったり、したりする。 しんたいせつしよく。	入ってはいけないところに入る
人の話のじやま あげあし よこやり まね まわりの話をききつづける	物をらんぼうにあつかう 物をふり回す/われものや、こぼれるようなものをらんぼうにあつかう
その他、先生が、 「めいわくです」と はんだんしたこと	その他、先生が、 「きけんです」と はんだんしたこと

図 2 アウト

して、元の不快な感情が生起される項目が多くあり、関係者への責任転換や元の攻撃性が出てしまうことがあった。

レベルアップシートは、未来に意識を向けるだけでなく、その思いを当事者以外の第三者に伝えることで、紙面だけの2次元で閉じるのではなく、3次元の現実世界で自分からアウトプットする場をもつことで、気持ちがさらに切り替わり、不快な感情から離れた冷静な振る舞いができるようになった。

タイムアウト法を導入したのは、開校1年目に授業参加が難しい子どもに対して、指導的な対応をしたことで、より厳しい状況をまねいた経験からである。通常の学級での一般的な対応や生徒指導的な関りでは、本人にとって「かまってもらっている」「相手にしてもらえている」という手ごたえとなる場合があり、愛着に課題ある子どもたちの「注意引き」や「お試し行動」は、双方にとって授業を困難なものにしていった。

タイムアウト法による廊下席への移動は、子どもの学習権利奪う可能性があり、導入の際には、合理的な説明が必要となる。教員のなかには、導入に違和感を感じるものもいるため、学校全体に浸透していくまでに時間が掛かると思われた。しかし施設側の理解と連携により、タイムアウト法は短期間で機能化していった。施設でのノウハウが学校での取り組みと近いことが追い風となり、子どもたちにも受け入れられていったと考えられた。

施設では、愛着に課題のある子どもたちへの距離の取り方や不穏にならないように、職員を入れ換えながら対応することが当たり前のように行われ、子どもの不快な感情の拡大を防ぐ基本的な方法の一つとなっていた。

(2) 教科担任制

文部科学省は、小学校における教科担任制の目的に「複数教師(学級担任・専科教員)による多面的な児童理解を通じた児童の心の安定に資する。」(文部科学省、2021)とあり、授業の質的向上を図るだけでなく子どもたちの心の安定についても、触れている。多くの小学校は、学級担任が原則として殆どの教科を教えることにより、教科横断的なカリキュラム・マネジメントが効果的に行われてきた。

本校も開校当時、小学校では学級担任制をとっていた。しかし、1年後には教科担任制へ変更していく。理由としては、一人の担任が1日子どもと授業を行ったときに、子どもの不快な感情や不安定な情緒を改善させることが難しく、授業自体が困難になる状況がたびたび起こったからである。

愛着に課題のある子どもたちにとって、同じ人、同じ場所では気持ちを切り替えることは容易なことではなかった。そこで、授業者を変え、教室も移動する機会を増やすことで、気持ちを切り替えるチャンスを多くする方法として、教科担任制を取り入れた。

教員は、担当する教科を学年別に授業を行うことで、担任として学級の子どもたちと過ごす時間は減少するが、かわりに子どもたちが安定する環境は確実に広がっていった。教科担任制への変更に対して、子どもたちには大きな動揺はなく、中学生が入学後に教科担任制に馴染んでいくのと、大きな違いはなかった。ただし教員は、慣れない教科担任制に戸惑うこともあったが、子どもの実態から担任制の難さを感じていたため、その後の校内のシステムとして根付いていった。

(3) キーパーソン

「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

図3 レベルアップタイム

れるという「安全基地機能」、そこに行くとは落ち着く、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)。

本校においても、子どもの基地となる意識を持つことで、関係を構築することを基本に置き、基地＝キーパーソンとして、担任を位置づけるようにした。教科担任制を行っているため、子どもたちは様々な「注意引き」や「お試し行動」を行うが、どのような場合も、授業者が対応したり答えるのではなく、キーパーソンに報告、確認して進めるようにした。子どもたちは、どのようなことでも、担任とセットで対応されるため、必然的に言動の中心に担任を置くようになってく。キーパーソンは学校における子どもの軸として存在することで、愛着対象を担任として意識していく枠を構築していった。

施設の方でも、子どもに対して担当を決め、生活の場における基地を構築し日々の生活をおくっている。子どものケース会議等においても、担任(キーパーソン)と施設での担当とは、常に情報をやり取りし、基地としての機能を高めている。

(4) 放課後ミーティング

学校では、毎日放課後のミーティングを行い全体会后に小中学校別に部会として、今日の振り返りや明日の確認等を行っている。各担任からの学級の様子や気になる子の言動等や対応について報告があり、授業でかかわった教員からの情報等も加わり、学校での子どもの様子が、多くの視点化から語られる。ある程度の報告が終わると自由な話し合いになり、思ったことや感想、提案等がなされる。15分から30分程度のミーティングであるが、情報をやり取りする時間と場は、子どもの問題を一人で終始しないために必要な時間である。ミーティングの後半の会話は、雑談に近いものも多くあるが、支援者支援の立場からも教員の張りつめた気持ちを緩め、授業や子どもたちへの関わりの成功、失敗を自由に話、意見を交換することで、次に向かう力が維持できると考えられる。

(5) 担当医師とのカンファレンス

施設には、3名の非常勤精神科医がおり、すべての子どもたちの診察を毎月行っている。担当医師には、診察前に子どもたち個々の心理や生活等の現状報告書が届き、診察後に学校からの情報を伝える。診察後の関係者との振り返りでは、施設管理職、看護師、ファミリーソーシャルワーカー(以下、FS)、心理士、支援担当者、学校管理職、担任等、診察した子どもの関係者が参加し、さらに細かな説明やエピソードが報告される。学校は、子どもを見る視点として特別支援教育や生徒指導的な指導・支援方法について相談することが多くある。しかし、同じ言動でも、施設や医師からの治療的な解釈が加わると、問題行動も治療の道程として当然現れる問題であり、「やっとな行動化できるようになったか」と、喜ぶケースもある。

子どもへの対応について正解を導き出すことは、困難な作業であり、だれも答えを持ち合わせているわけではない。ただその時その時に関われるメンバーが様々な視点から、見立てを行うことで前進していただくだけである。愛着に課題のある子ともたちの支援も、学校だけに偏らず様々な分野の尺度で判断されることが望まれる。

(6) 朝と帰りの申し送り

学校の朝は、子どもたちの登校から始まっていく。本校は、登校後に行われる施設職員からの前日下校後から今朝までの施設等での様子についての報告から始まっていく。子どもたちの朝の様子は様々で、その背後にあるできごとを子どもから聞くことや話してくれることは皆無である。施設での様子を知ることは、今日の関り方の微調整につながる。夜の中途覚醒によるコンディション不良や保護者面談・交流等による心のゆれ、ホームシック、児童間や職員とのトラブル等、今日を左右するほどの影響が残っている場合がある。朝、職員室での申し送りのミーティ

ングは、職員が交代で報告を聞くことで、全員が同じ情報の基に一日をスタートする。

帰りには、逆に学校職員から児童生徒を施設に送りながら、同様な申し送りを行い、学校と施設のシームレスな体制が維持されている。

(7) 先手を意識した取り組み

愛情要求のエスカレート化は、子どもが先手を取り、「これをして欲しい」という欲求があったときに、「後追い」で応えることによって助長される。従ってキーパーソンは、あくまでも先手を取るという「先手支援」によって、主導権を握る必要がある（米澤、2018）。

子どもの主体性を大切にすることは、通常の学校ではあたりまえに行っている取り組みの一つである。本校では予定や日課の変更を切っ掛けに、不穏になる子や教員への「お試し行動」、交渉等を行い主導権を維持しながら、要望等の枠を広げていく行動がみられた。子どもの主体性を尊重することと、場をコントロールする言動とは、分けて考える必要がある。子どもたちは、予定が決まっていると比較的安定して、その方向に向かっていく。少々の困難な状況があっても、予定や約束、段取りというルールの上を走っていくことは、ゴールの見える取り組みであり、自然と終わりも感じ取れる。それが、逆転したとき、先に進むことに不安や恐怖をもつ子どもが主導権をもって場当たりの行動や交渉、回避行動を繰り返す教室では、授業を展開することが困難になってくる。

本校でも、過去に子どもたちの行動化に対して後手に回る時期があった。学級では子どもの声に傾聴し、寄り添うことを支援の真ん中におき、関係性を構築しながら課題解決を図っていた。この取り組みは、子どもの要求を限りなく拡大する恐れがあり、愛着に課題のある子どもたちの特性に対して、受容するだけでは解決が難しいことに気がつき、先手を意識した支援に切り替えていった。

(8) 健康観察簿のイラスト

健康観察は子ども健康を守るために重要な役割を担っている。本校でも、養護教諭が中心となり学校オリジナルの様式を作成し、各学級が毎日活用している。この取り組みは養護教諭が、その健康観察シートの余白を何かに活用できないかと考え始めたのが切っ掛けであった。健康観察シートの余白部分を大きめにし、希望する子どもたちのイラストを載せて印刷する。自分の描いたイラスト入りの健康観察シートが各学級で使われる。当然みんなの目に触れることになり、話題にもなる。初めの頃は、保健委員や一部の中学生だけであったが、徐々に拡大し小学生もイラストを養護教諭に届けるようになった。

金曜日の帰りに健康観察シートをもらい、土日で複数枚描いてくる子もあった。内容は、今の心境を描いたものから、漫画の模写、詩まで幅広く、個々の今が垣間見れる作品が多くあった。

また、治療に過程でゆれ動く心境や過去との融和、これからへの希望や不安等そのときの心のあり様を現すこともあった。

下記の図は、中学生女子Aの1年間のイラストの変容である。図4から図6のころは、施設での心理面接で過去の苦しい時期を振り返っている最中であった。図7、8とゆれる心と図9から図11では施設で頑張っている友達からも勇気をもらいながら、自分の過去と対峙する気持ちを調べ、その時期に入ってい



図4 でてこいおにー

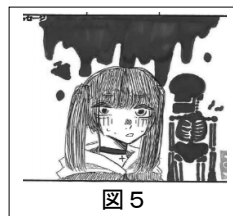


図5



図6

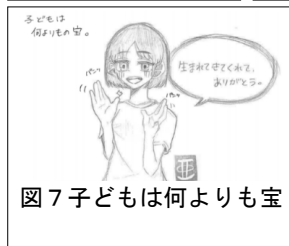


図7 子どもは何よりも宝



図8 なぜだか分からないけど、泣いているときがある

く様子が窺える。図12、13からは心理面接が、厳しい段階にはいり本人もかなりダメージを受けてることを自覚しているように感じられる。図14、15では、ダメージも少なくなり、回復もみられ、徐々に過去を受け入れる準備が調いつつあると思われる。図16では、これまでの恐怖の対象に、花の冠をのせてあげる様子が描かれ、過去との向き合い方が調ったように思える。図17は、学年の終わり頃で穏やかなイラストに色彩も現れるようになっている。

保健室は、学校でのもう一つの居場所で在り、安全で安心な場所であってはならない。そこでの取り組みは、教室とは違う学校の余白で在り、自由にやりとりができる物理的・心理的空間である。健康観察だけでは読みとれない心の様子がイラストに現れ、日々の保健室での対応や教員との連携ツールとしても、意味のある取り組みであったと考えられる。



図9 いい子の定義とは



図10 仲間がいるから
わたしは一人じゃない



図11 今を生きたいんだ



図12 立ち止まる。
たまにはネ・・・

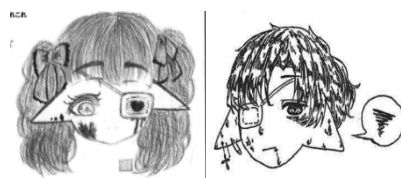


図13



図14 過去も笑顔で振り返られたら、
僕も何かが変わるのかな



図15 過去と未来



図16



図17

III 考察

中央教育審議会(2016)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。

本校もチームとして、子どもたちの特性に応じた試行的な取り組みを繰り返しながら現在に至っている。教員一人一人の努力も大きいですが、それを全体で共有していく過程が、チームとしての本質的な部分であると考えられる。チームであるから同僚に合わせるのではなく、それぞれの理論や実践を組み合わせることで、チームとしてのかたちになっていくと考えられる。

タイムアウト法の取り組みでは、開校当初のスタイルとしていた、子どもたちに寄り添い、傾聴する支援が、結果として学校全体を不安定な状態にしてしまった過去があり、その経験がタイムアウト法を取り入れる切っ掛けとなっていた。

3段階で、気持ちを切り替える場を設けることは、効果的であったが全職員の理解と協力なしでは難しい取り組みでもあった。授業の関係上、中学校教員のサポートを、計画に配置し廊下でのタイムアウトや小学校のタイムアウトに対応することが求められた。そのためにも、職員間でのタイムアウト法に関する理解を十分に深める必要があったが、状況の回復を優先したため導入を急ぐことになり、理論的な部分の周知は不十分であった。しかし実施後の子どもたちの反応から、効果の手応えがあったため学校全体がタイムアウト法で対応できる体制が短期間で構築されていった。子どもたちにとって、何故タイムアウト法は効果がみられたのか。それを愛着の課題のみで説明することは難しく、発達障害を含めたスペクトラムな視野が必要になると考える。

確かに問題が起こった場所から離れること、時間をおくことは、物理的に場面を切り変えることができる。心理的にも問題を想記させる刺激が減少することで、問題が起こった過去の追撃をかわすことができると思われる。さらに、対応する人が変わること、当事者間の関係性に執着する感情を納める効果も期待できた。総合的に、これまでの当事者同士が同じ場所で、長時間対応することのデメリットを軽減することができたと考えられる。

教科担任制については、タイムアウト法の延長線上にある積極的な支援と考えている。中学校では、教科担任制がシステムとして定着している。小学校とは違い、一人の担任が全教科を生徒に関わることは物理的にも、教科の質的にも難しいと考えられる。また発達段階的にも、個人で物理的変化に対してやりくりできる力は育っていると考えられる。しかし、小学校段階では、その育ちが弱く担任が補助自我的に心理的な支えとなることが求められる。

小学校での教科担任制は、慣れない時間割編成や、1日の授業という大きくくりの中で指導・支援を考えてきた教員にとっては、思考や学級経営のスタイルのパラダイムシフトが必要となった。授業者が規則的に変わっていくとは、先を見通す上でも子どもたちにとって、大きな負担とはならず、また、「きゅうけいタイム」や「タイムアウト」を取る前の、心のざわつきや苛立ちを、初期段階でリセットできる機会を設けていることにもなっている。

実際に教科担任制を実施すると、授業者自身も陰性感情等の蓄積を軽減し、また全体を見る視野の広さをもつ効果もみられた。子どもとのできごとを学級担任だけで終始閉じてしまうと、精神的な重さは子どものゆれに比例して高まり、双方にとって難しい状況を作り出す可能性が高まる。担任制は、発達段階的には小学校の児童に必要なものであるが、学習に不可欠な能動的な自己コントロール力が育っていない場合は、システムのコントロールできる教科担任制が必要であったと考えられる。

キーパーソンの考え方は、学校の基本的な考え方として行動基準の一つとなっている。当初は、子どもから依頼されたり、許可を求められたとき、その場にいた教員が対応することが多かった。それによって子どもにとって、自分の意図する回答を出してくれる対象を選び、目的を達成しようと試みる行動が日常的に見られるようになった。施設では、自分の担当に初めに確認するか、別の職員から担当に伝え、確認してもらうシステムになっている。その子にとってのキーパーソンが、はっきりと示されている。親が許してくれない要望を、優しい祖父母にお願いし、目的のものを獲得することは、よくある話であり、施設ではそのような行為を「すり抜け」と呼び、担当を通ず正式なルートを設定することにより、「すり抜け」を減少させ、キーパーソンとの関係をより強固なものし、愛着の対象として気持ちが向かうよう取り組みがなされてる。

子どもたちは家族との間で、してよいこと・してならないこと・許されること・許されないこと、それらの約束やルールが気まぐれに一貫性がなかったり一方的かつ恣意的だったりする関係世界をしばしば生きてきた。そのため、約束やルールは自分たちの人間関係や生活を護る大切なものという感覚が根付いていない。それどころか叱責や罰の種になって自分を脅かすものという感覚が根付いている（滝川、2016）。だからこそ、施設では、約束やルールによって護られる安心

の感覚を施設(仮の家族)での体験を通して育むことが大切であると考えている。

学校には、そのような約束やルールの枠組みが、教科担任制により緩くなり「すり抜け」や「お試し行動」の機会が増えるのではと懸念された。そこで、施設でも取り組んでいる、キーパーソンの考え方を学校にも取り入れ、教科担任制よる子どもたちのゆれを最小限にする取り組みがなされた。キーパーソンの考え方は、米澤(2018)の提唱する安全基地、安心基地、探索基地を素地に置き、学校の状況を考慮したかたちで実施されてきた。学校では、施設の安全基地である担当から安心基地となる学校の担任へと移動し、教科で入れ替わる授業での取り組みを探索基地、探索活動とし、安心基地である担任の元に戻っていくイメージで取り組まれた。実際に「すり抜け」行為は、日常的に起こるがキーパーソンの考え方が共有化されることで、約束やルールによって護られている安心の感覚を育む要素になっていると考えられる。

放課後のミーティングでは、子どもたちへの対応について日々確認するための場として、毎日行われている。全体への連絡事項には、学校運営上の必要な情報共有が行われるが、大切なのはその後の、小中に分かれて行われる部会と呼ばれる小中別のミーティングである。小学校は、教科担任制による授業での子ども個々の様子や課題の共有が行われる。担任は、その中で子どもの知らない一面に気がついたり、課題に対する様々な見方、解釈を知るよい機会となっている。中学校では、担任から子ども個々の様子が報告され、教科担当から授業でのエピソード等、様々な角度から報告が行われる。どちらのミーティングも課題に対する次回策を集約する場となりチームとしての意識を実感できる機会になっている。

学校によっては、職員朝会として朝にミーティングを実施するところも多い。最新の情報を朝に知ることは貴重である。また、スタートの段階で連絡事項を全職員に周知できることは、合理的で在る。本校は、朝に施設から、子どもたちの昨夜の様子や朝のコンディションについての申し送りする場が設定されている。そのため、職員朝会が必然的に設定できない理由が存在していた。当然、放課後に職員集会を設定することになるが、結果として放課後ミーティングは、合理的な伝達の場としての意味を超えて、同僚性を高める貴重な時間となっている。

放課後は、子どもたちが施設に帰り、気持ち的にもゆとりが生まれやすい時間帯である。教員個々が持っている情報を集約する事務的な場が、時間とともに雑談へと広がり、子どもとの関係から同僚との関係へシフトチェンジが行われ、喜怒哀楽の情動が自由に重なり、気軽に何でも話せる雰囲気となっていく。学校では、子どもをとりまく様々な課題への対応で、煮詰まることも多々あるが、毎日、それを話し合える場の保障は、気持ちの落としどころを見つける大切なセルフケアに繋がっていると考えられる。

担当医師とのカンファレンスでは、診察前に子ども個々の近況報告から診察後の現状分析までを一括りとして行われる。学校からの報告はエピソードが多く、その意味づけや読み取りが、医師をはじめ施設心理職、生活担当職員と多面的に行われることで、参加している担任によっては、支援への迷いを解決する切っ掛けを見つける場合もある。

子どもへの支援の答えは、簡単にみつかれるものではない。見つける努力は当然必要であるが、それ以上に大切な事として多くの意見や見立てを聞くことで、新しい見方、概念を形成することである。視野を広げることは、子どもの見方や考え方を変えていくことであり、新たな支援への扉をあけ通路になると考えられる。

朝と帰りの申し送りでは、前日に下校した後から当日の朝までに、気になる子どもたちの言動が報告される。治療施設であるため、学校の時間、施設の時間と分けて考えるのではなく、学校も施設での生活も合わせて治療と考える。

心理治療施設で行われている治療法の一つに総合環境療法ある。総合環境療法は、医学・心理治療、生活指導、学校教育、家族との治療協力、地域の関係機関との連携を治療の柱にし、医

師、セラピスト、支援員や教員など子どもに関わる職員全員が協力して一人ひとりの子どもの治療目標を達成できるよう、本人や家族を援助していく療法である。すなわち、心理治療は、医者や心理士だけが治療に関わるのではなく、暮らしの場としての生活環境すべてをとおして治療が行われていく。そのため、施設から学校、学校から施設と子どもたちの様子は引き継がれ、状況に応じた対応が日々繰り返されていく。

学校は、施設からの申し送りとして知り得た、子どもの様子を基に学校での対応につて調律を図り、授業を組み立てていく。それでも、タイムアウト等で施設に再度戻る子どももいるが、施設側も必要な支援として受け止め丁寧に対応する。朝と帰りの申し送りには、生活環境をシームレスにし総合環境療法を支える大切な役割があると考えられる。

先手を意識した取り組みでは、過去の取り組みの反省を生かして始められたものである。また、愛着に課題のある子どもや発達障害等の特性に対応する方法として、安全、安心して相手に先を預ける、信用してもらう大切な経験にも繋がる取り組みである。支援と納得形成は、両輪である。よかれと思われられる支援は、後追いでの支援となり、支援への要求は「お試し行動」も含め拡大を続け、大人を疑い続ける負のループに入ってしまう。

先に方向性を示し、納得して進んでもらう。その繰り返しが負のループを防ぎ、その火種を最小化する方法と考えられる。子どもが納得することは、なんらかの「引き受け」を子どもが選ぶことである。大変さをはらんだ取り組みでも、あえて引き受ける。不適応行動が出てしまっても自分で引き受ける。相手からの先手の提案、指示に対して納得して進むことは、受動的であるように見えるが、俯瞰的に状況を見ていくと能動的なこころの動きであると考えられる。

教員は、いつ子どもに先手を行うか「告知」するかを、周囲と調整しながらタイミングをみている。先手は万能な方法ではない、先に表に出すことはどうしても、状況の変化によって変更のリスクがつきまとう。そのリスクを最小化するためにぎりぎりのタイミングを狙うのである。先手意識をもつことは、学校、施設を含めた連携が足場となって取り組める支援である。必然的に、学校、施設を一つと考える意識が教員にも形成され、連携というラベリングも必要としない、担当同士の繋がりが生起され、子どもにとっても、学校が心身ともに安心できる居場所となっていくと考えられる。

養護教諭が行った、健康観察シートに子どもが描いたイラストを載せる取り組みは、保健室を頻繁に利用する子どもたちの表現の場として活用した取り組みである。当初は、子どもが保健室でノート等に何気なくイラスト描いているだけであったが、それを見ていた養護教諭が、子どもに提案し合同作品としてイラストに言葉を添えたり、スタンプ等も活用しながら制作し、始まっていったことが現在のかたちになっていた。

好きで描いていたイラストが、学校の共通ツールである健康観察シートに採用されることで、認められる体験になるだけでなく、個々との共通の話題にもなることが大きな意味を持ち始め、取り組みの広がりにつながっていった。取り組みの時間が経過するにつれて、違う側面も見えてきた。それが、事例で示したAの作品である。心理治療が進むにつれ避けてきた、過去との向き合い方や将来に向けてゆれ動く心情がイラストの中に現れていった。どのイラストの時期も、見た目は元気で明るくいつも通りのAであった。健康観察でも元気、心身とも良好であった。子どもたちは、自分自身をモニタリングする力が弱く、時に無理をしてしまい周囲の期待に過剰適応してしまうこともある。言動はごまかせても、ふとしたときに本音がイラストの中に入り込むように表現されていく。

養護教諭にとっては、健康観察では拾うことのできない心の健康状態を感じ取る一つの方法となっていた。また、担任をはじめ教員との子ども理解に繋がる共通のツールにもなっていく。現在も広がりを見せるイラストの取り組みは、子どもを知る上でも、子どもの表現の場としても

大切な取り組みとなっている。

学校生活は、授業を中心に動いている。これは自明のことだが、その周辺に広がる余白の部分に中心を支える力、意味があり、逆に余白を支えるのが中心だったりもする。保健室から始まった取り組みは、今も子どもたちを支え、弱っていた自尊感情を元気づける一助となっていると考えられた。

子どもたちの背景は複合的で、学習どころではない環境で育ってきたり、学習に不可欠な能動的な自己コントロール力が育っていなかったり、大人から辛いことばかり与えられてきた過去から、将来が見えないため今を努力することができなかったり、その子その子によってさまざまな要因が重なっている(滝川、2016)。

施設併設の学校は、愛着に課題のある子や発達障害等の様々な特性のある子どもたちが通う学校である。これまで述べてきたとおり、これまでに経験のない状況からの手探りではじめ、多くの失敗を繰り返しながら歩んできた。学校には子どもたちを支える空白地帯、余白の部分がある。気づけていない部分も多々あるかと思うが、気がついたところから始めるしかないのが現場での感覚である。ケアの必要な子どもたちへの寄り添い方は様々である。タイムアウト法も総合的環境療法等も治療環境を調べていく一つの方法である。施設併設の学校における個別性の高い学習支援、生活支援が狭義の「学習指導」「学習支援」「生活指導」の域をこえた、教育的・生活的・心理的な支援が重ね合わされたときにケアとなり、大きな意味を持つと考えられた。今後、学校において積極的に試行的な取り組みがなされ、多くの方法が精査され支援の実績、スキルとして蓄積されていくと考えられる。そのことが、ケアを必要としている多くの子どもたちの支援に汎化され、学びと生活の最適化が図られると考えられる。

IV 終わりに

これまでの取り組みは、本校が主に取り組んできた実践をふり返ったものである。本校の取り組みは、そのエッセンスを生かして他の学校でも支援に生かしていくことが可能だと考える。施設併設の学校にとって、施設との連携、施設職員とのつながりが命綱である。常に治療過程の現象として、様々な課題が立ち上がってくるが、これを全体で考え仮説を立てて検証し、可能性のあるもの、まだそのタイミングでないも等、精査しながら対応等の枠づくりを行っている。当然ながら失敗も多々あり、教員自身のメンタルケアも同時進行的に必要である。治療のなかでは学校も一つの環境であるが、その最大の環境が教員である。システムや方法論だけにバイヤスがかかると、本体としての人々が衰弱する恐れがある。同僚性を高める取り組みを、本校の実践で論じたのもそのような意図があるからである。支援者支援の視点を抜きにしては、やはり質の高い支援の継続は難しいと考える。

子どもが変わっていくために、自律できることは大切である。そのためにも、焦らず孤立させないように付き合っていく教員側のゆとりが大切になってくる。物理的なゆとりも大切であるが、心理的なゆとりをもつことは、支援者支援の両輪であると考えられる。

小中学校の分校に在籍する、愛着に課題のある子どもたちのへの組織的な取り組みを検討し、学校生活への適応や情緒的な安定に繋がる効果的な支援の在り方について述べてきた。支援をかたち作ってきたのは、子どもたちの様々な課題である。愛着の課題も発達障害等もスペクトラムでどこからが普通なのか境界は曖昧になり、支援についても考えたのではなく、子どもに考えさせられた結果、現在の取り組みとなっている。これからも、これまでの支援方法が通用しないケースに出会っていくと考えられる。そこで学校が考えさせられることを、受け入れこれまでのやり方に執着することなく、新たな考えで試行錯誤できる環境を構築することが、よい支援に通底する大切な要素と考えられる。

参考文献

- 川畑直人 2019：心理治療と治療教育 児童心理治療施設研究紀要第30号 2-15
- 文部科学省 2012：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）
- 文部科学省 2016：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の答申
- 文部科学省 2021：義務教育9年間を見通した教科担任制の在り方について（報告）
- 岡田尊司 2011：愛着障害 子ども時代をひきずる人々 光文社
- 岡田尊司 2018：日立財団Webマガジン「みらい」VOL 2
- 瀬底正栄 2008：小学校における特別支援教育システムの構築・支援に対する教師の「とまどい」からー 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター紀要第10号 59-76
- 瀬底正栄 2017：支援を要する子の居場所形成と学級経営 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第9号 97-110
- 滝川一廣 2016：子どもの心をはぐくむ生活 東京大学出版
- 友田明美 2018：アタッチメント（愛着）障害と脳科学 児童青年精神医学とその近接領域 59巻3号 28-33
- 山崎 茜、田崎 慎治 2017：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— 学習開発学研究10号 49-55
- 米澤好史 2018：やさしくわかる愛着障害 ほんの森出版