

【研究論文】

施設入所している知的障害のある児童生徒への 指導・支援の困難性と有効な支援方法、 学校内外の連携に関する探索的研究

五位塚 和 也*

キーワード：知的障害 特別支援学校 アタッチメント ト라우マ

要約：本研究では、福祉型障害児入所施設に入所している知的障害のある児童生徒に対して、教員が感じる指導・支援の困難さ、有効な指導・支援の方法、学校内外での連携の体制について探索的に調査し、特別支援学校における施設入所児への適切な指導・支援のあり方について検討した。施設入所している児童生徒の担任経験をもつ特別支援学校教員46名を対象とした質問紙調査の結果から、(1)施設入所している児童生徒においてはアタッチメント形成の課題やトラウマによる困難を有しているケースが高率に含まれる可能性があること、(2)被虐待歴のある児童生徒においては情緒面の不安定さが特に顕著に示されること、(3)児童生徒に対して個別的な関わり場を設け、受容的・共感的な関わりを行うことが支援の基盤となること、(4)被虐待歴のある児童生徒においては、意欲を喚起する支援が求められること、(5)特別支援学校においては教職員間の連携を図りやすい環境であることが考察された。

1 問題

特別支援教育を取り巻く近年の状況として、小学校、中学校、高等学校の在籍者は一貫して減少傾向であるが、特別支援学校の在籍者数においては1996年度から一貫して増加傾向にある。特に、知的障害特別支援学校の在籍者が増加している。特に、知的障害の程度が軽度やボーダーラインの生徒が増加していること、自閉スペクトラム症や注意欠如／多動症のような発達障害の特性を有する児童生徒が増加していることなどが指摘されている（国立特別支援教育総合研究所，2010）。また、2013年の学校教育法施行令の一部改正により、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みに変わったことにより、従来から特別支援学校

*大阪大谷大学教育学部

で教育介入法が確立していた児童生徒とは異なる, 様々な特別な教育的ニーズのある児童生徒が増加している (大橋, 2017)。

大橋 (2019) は, 知的障害特別支援学校において, 1人の教師をターゲットとして執拗なしがみつきを示したり, 暴力行為や逃走がみられたりする児童生徒の数が急増しており, それらの行動上の課題の背景として, 安定した養育の欠如がうかがえる成育歴と, それによるアタッチメント形成の課題を有している可能性を指摘した。このようなアタッチメント形成の課題のある子どもが示す対人関係の課題や行動制御の課題については, 自閉スペクトラム症や注意欠如/多動症のような発達障害の行動特徴と類似していることも知られてきている (杉山, 2007)。また, 虐待のような長期慢性的なトラウマティック・ストレスへの暴露は, 非常に広範にわたる後遺症を引き起こし, なおかつそれらの症状が発達とともに一定のパターンで移り変わっていく“発達性トラウマ障害” (van der Kolk, 2005) を呈することになる。van der Kolk (2014/2016) は, 「トラウマや虐待, ネグレクトを経験した子供にとって最高の救いは, 目を向けられ, 知ってもらえる学校, 自己管理を学べる学校, 主体感覚を養える学校で良い教育を受けることだ。学校が本領を発揮すれば, 混沌とした世界の中で『安心の島』の役割を果たせる」と述べており, 学校が児童生徒のレジリエンスを高める機能を本来的に有していることに言及している。つまり, アタッチメント形成の課題やトラウマによる困難を抱える児童生徒にとって学校は非常に重大な役割を担っているが, 教員側にアタッチメントの課題やトラウマに関する知識が不足していたり, 不適切な養育や被虐待などのエピソードが明確にならなかったりする場合, 児童生徒の知的障害や発達障害の特性, 表面化している行動上の課題のみに焦点を当てた支援が提供されるなど, 適切な教育介入が行われないことが想定される。その結果, 教員との関係性のなかでの悪循環を経験し, 状態像が悪化してしまう可能性も考えられる。特に, 臨床的な知見から, 知的障害のある人の場合, ストレスに対する感受性が強くトラウマ化しやすいケースがあることも指摘されている (塩川, 2022)。したがって, 知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校においても, アタッチメント形成の課題やトラウマを抱える児童生徒に対してどのような指導・支援を提供することができるか検討することは重要な課題であると言える。

このようなアタッチメント形成の課題やトラウマを有する児童生徒に対して教育領域における支援の1つとして, “トラウマセンシティブスクール Trauma Sensitive School (以下, TSS)” の取り組みが注目されている。TSSとは, 「全ての児童生徒が安全で, 受け容れられ, 支持されていると感じ, 学校におけるトラウマの学習への影響に取り組むことが教育理念の中心である。持続的で探求的な過程により, 全児童生徒に必要なチームワーク, 連携, 創造性, 責任の共有が認められる」 (Cole, Einser, Gregory, & Ristuccia, 2013) と定義される。つまり, TSSでは, トラウマによる広範な影響の理解やトラウマの兆候への気づきを基盤として, 児

児童生徒に関わる学校内外の人々の連携と協働を強化し、リマインダーへの配慮などによる安全な学校環境の構築、児童生徒のレジリエンスを高めていくことが主な取り組みとなる。中村(2018)は、TSSをわが国で実践するにあたり、トラウマに関する知識を身につけるという点において新しい取り組みであるが、多くの教員が既に日常的に実践している内容との連続性もあることを指摘しており、「TSSは日常的に教員が無意識に実践している事柄に対して意味づけや構造化を行うことで、意識的な実践へと転換する透明性の高い枠組みを提供してくれる」と述べている。したがって、アタッチメント形成の課題やトラウマを抱える児童生徒への適切な心理教育的援助サービスを進めていくためには、まずはこのような児童生徒への指導・支援において教員がどのような意識をもっているか、どのような指導・支援を実践しているかを明らかにする必要があると考えられる。特に、本研究では、知的障害があり、併せてアタッチメント形成の課題やトラウマによる困難も疑われる児童生徒への指導・支援において感じる困難性に焦点を当てることとする。その理由は、教員が児童生徒を指導・支援する上で困難と感じることは、より積極的に取り組むべき課題であり、手厚い介入が必要な課題であると考えられるためである。

以上より、本研究では、家庭養育からの分離や保護、被虐待などを経験している福祉型障害児入所施設に入所している知的障害のある児童生徒に対して、教員が感じる指導・支援の困難さと有効な指導・支援の方法、学校内外での連携の体制について探索的に調査を行った。その結果をもとに、特別支援学校においてアタッチメント形成の課題やトラウマによる困難を有する知的障害のある児童生徒への適切な指導・支援のあり方について検討することを第一の目的とする。特に、家庭養育からの分離だけでなく、被虐待経験のある児童生徒においては、トラウマに関してリスク要因をより多く抱えている可能性が推測される。したがって、児童生徒の被虐待経験の有無と、教員の感じる指導・支援の困難さと有効な指導・支援の方法、学校内外での連携の体制との関連性について分析し、被虐待経験のある児童生徒に対する指導・支援について検討することを第二の目的とする。

2 方法

(1) 研究協力者

本研究では、校区内に福祉型障害児入所施設が設置されている知的障害特別支援学校（以下、A特別支援学校）に勤務し、施設入所している児童生徒の担任経験がある教員46名（平均教職経験＝12.22年、SD＝9.05年）を対象として質問紙調査を行った。内訳は小学部：中学部：高等部＝17名：23名：6名であった。なお、質問紙はA特別支援学校に70部配布し、回収率は65.71%であった。

(2) 手続き

A 特別支援学校において特別支援教育コーディネーターの分掌を担当する教員が窓口となり、施設入所する児童生徒を担当した経験のある教員の概数を確認した。その後、筆者がA特別支援学校に対象となり得る教員の概数分の質問紙を郵送した。その後、窓口となった教員が職員室にて研究の目的及び倫理的配慮に関する事項を説明し、質問紙を配布した。回収においては、職員室内に質問紙の回収場所を設置し、窓口となった教員が回答済みの質問紙を筆者に返送した。

(3) 倫理的配慮

調査を依頼するにあたり、調査対象校の校長に、研究の目的、調査内容、個人情報の保護、研究協力が任意であることを説明し、許可を得た上で校内での調査を開始した。

研究協力者に対しては、窓口となった教員が職員室にて研究の目的、個人情報の保護、研究協力が任意であること、回答しないことによる不利益はないことを説明し、質問紙を配布した。なお、配布した質問紙の表紙においても同様の説明を記載しており、質問紙の回答と提出をもって研究協力に対する同意を確認した。

(4) 質問紙の構成

①フェイス項目：教員の年齢、教職経験年数について回答を求めた。

②具体的な児童生徒の想起と当該児童生徒の基礎情報：担任経験のある児童生徒うち、福祉施設に入所する児童生徒を具体的に1名想起するよう求めた。その上で、回答者が関わっていた当時の児童生徒の学部、学年、性別に関する回答を求めた。また、児童生徒について、虐待（ネグレクトを含む）が指摘されていたかどうか2件法で回答を求めた。

③指導・支援の困難性：想起した児童生徒への指導・支援について、教員が困難さを感じた内容を調査するために、「思い浮かべた児童生徒と関わる際に、困ったことや難しかったことはどのようなことでしたか？複数ある場合は、全てお書きください」と質問し、自由記述による回答を求めた。

④有効な指導・支援の方法：想起した児童生徒への指導・支援について、教員が有効性を感じた支援方法を調査するために、「思い浮かべた児童生徒と関わった際に、有効だと感じた支援方法はありましたか？複数ある場合は、全てお書きください」と質問し、自由記述による回答を求めた。

⑤学校内での連携：想起した児童生徒への指導・支援における学校内での連携について調査するために、「思い浮かべた児童生徒への指導・支援を行うにあたって、学校内で他の教職員と連携をとっていましたか？」と質問し、「はい」もしくは「いいえ」の2件法で回答を求め

施設入所している知的障害のある児童生徒への指導・支援の困難性と有効な支援方法, 学校内外の連携に関する探索的研究

た。また、「はい」と回答した場合には、「どのような連携をとっていましたか? 具体的にお答えください」と質問し、自由記述による回答を求めた。

⑥学校外での連携: 想起した児童生徒への指導・支援における学校外での連携について調査するために、「思い浮かべた児童生徒への指導・支援を行うにあたって、学校外で他の専門職の方(医療, 福祉, 心理, 司法など)と連携をとっていましたか?」と質問し、「はい」もしくは「いいえ」の2件法で回答を求めた。また、「はい」と回答した場合には、「どのような連携をとっていましたか? 具体的にお答えください」と質問し、自由記述による回答を求めた。

3 方法

(1) 指導・支援の困難性に関する分類と評定の結果

想起された児童生徒に対して教員が感じる指導・支援の困難性に関する回答について、筆者と教育学を専攻する大学生1名を分類協力者としてKJ法を行った。分類を行う際に、質問紙を提示し、手続きを説明した上で、得られた回答について類似した回答を分類するよう教示した。1名の研究協力者から複数の回答が得られた場合は、エピソードや意味のまとまりから記述を切片化し、最小の分析単位とした。KJ法による分類の結果、Table 1のような分類基準が

Table 1 施設入所している児童生徒に対する指導・支援の困難性

カテゴリー名	カテゴリーの定義	記述例	頻度	割合
行動制御に関する指導・支援の困難	児童生徒が、衝動的な行動や不適切な行動の制御が困難であることへの指導・支援に困難さを感じていたことが言及されている。	かっとなって物を壊すことがあり、その対応に困った。	16	34.78%
否定的認知に対する指導・支援の困難	児童生徒に否定的な認知様式がみられ、学習課題やその他の活動に取り組むことが難しいことへの指導・支援に困難さを感じていたことが言及されている。	マイナス思考が強く、目標や希望を見つけないということができなかった	5	10.87%
情緒の不安定さに対する指導・支援の困難	児童生徒の情緒面の不安定さに対する指導・支援に困難さを感じていたことが言及されている。	感情の起伏が激しく、落ち着かせるのが難しかった。	13	28.26%
安定した関係性の形成・維持の困難	児童生徒との安心感や信頼感のある関係性を形成したり、そのような関係性を安定的に維持したりすることについての困難さを感じていたことが言及されている。	困ったときに「周りを頼ろう」と思えるまでに時間がかかった。	21	45.65%
道徳的判断に関する指導・支援の困難	児童生徒に物事の善悪について教えることや、道徳的判断をもとに指導・支援する必要がある場面での困難さを感じていたことが言及されている。	善悪の理解が難しく、してはいけないことをどのように教えれば良いか悩んだ。	4	8.70%
その他	上記5つのカテゴリーに含まれず、他の回答とも共通性がみられない。	「家に帰りたい」と言う生徒に、教員として力になれなかった。	5	10.87%

作成された。

その後、KJ法を実施した大学生とは異なる、教育学を専攻する大学生1名と筆者の計2名によって、各回答を改めて評定した。評定を行う際に、カテゴリー名とカテゴリーの定義を提示し、それぞれの回答について、できる限り【その他】のカテゴリーを使用しないよう、どのカテゴリーに属する回答であるか評定するよう教示した。評定者間一致率としてCohenの κ 係数を算出したところ $\kappa=.77$ であり、Landis & Koch (1977)の基準より、かなりの一致が認められた。評定者間で不一致の回答は協議の上で一致を図った。評定の結果、【安定した関係性の形成・維持の困難】に分類された回答が最も多く、回答の頻度は21(45.65%)であった。次いで、【行動制御に関する指導・支援の困難】に分類された回答の頻度は16(34.78%)、【情緒の不安定さに対する指導・支援の困難】に分類された回答の頻度は13(28.26%)、【否定的認知に対する指導・支援の困難】に分類された回答の頻度は5(10.87%)、【道徳的判断に関する指導・支援の困難】に分類された回答の頻度は4(8.70%)であった。【その他】に分類された回答の頻度は5(10.87%)であった。

(2) 有効な指導・支援の方法に関する分類と評定の結果

想起された児童生徒に対して教員が感じる有効な指導・支援の方法に関する回答について、筆者と教育学を専攻する大学生1名を分類協力者としてKJ法を行った。分類を行う際に、質問紙を提示し、手続きを説明した上で、得られた回答について類似した回答を分類するよう教示した。1名の研究協力者から複数の回答が得られた場合は、エピソードや意味のまとまりから記述を切片化し、最小の分析単位とした。KJ法による分類の結果、Table 2のような分類基準が作成された。

その後、KJ法を実施した大学生とは異なる、教育学を専攻する大学生1名と筆者の計2名によって、各回答を改めて評定した。評定を行う際に、カテゴリー名とカテゴリーの定義を提示し、それぞれの回答について、できる限り【その他】のカテゴリーを使用しないよう、どのカテゴリーに属する回答であるか評定するよう教示した。評定者間一致率としてCohenの κ 係数を算出したところ $\kappa=.71$ であり、Landis & Koch (1977)の基準より、かなりの一致が認められた。評定者間で不一致の回答は協議の上で一致を図った。評定の結果、【個別的な関わりの場の設定】が最も多く、回答の頻度は20(43.48%)であった。次いで、【受容的・共感的な関わり】に分類された回答は17(36.96%)、【ポジティブな側面に焦点化した指導・支援】に分類された回答の頻度は7(15.22%)、【自己制御を促す指導・支援】に分類された回答の頻度は7(15.22%)、【教員間の連携】に分類された回答の頻度は7(15.22%)、【意欲の喚起】に分類された回答の頻度は5(10.87%)、【障害の特性への配慮】に分類された回答の頻度は5(10.87%)、【学校外での連携】に分類された回答の頻度は4(8.70%)であった。【その他】に

Table 2 施設入所している児童生徒に対する有効な支援の方法

カテゴリー名	カテゴリーの定義	記述例	頻度	割合
個別的な関わりの場の設定	児童生徒に対して教員と1対1で関わる機会を設ける支援について言及されている。	1対1で話し合える機会を作ると、徐々に自分の気持ちを言えるようになった。	20	43.48%
受容的・共感的な関わり	児童生徒に対して受容的で共感的に関わるという支援について言及されている。	まずは本人の話をよく聴いて、本人の気持ちの理解に努めた。	17	36.96%
ポジティブな側面に焦点化した指導・支援	児童生徒の適切な行動や目標の達成、成功といったポジティブな側面に焦点化した支援について言及されている。	「できたこと」にフォーカスした日誌をつけて、一緒に見返す。	7	15.22%
自己制御を促す指導・支援	児童生徒が自分自身で行動を制御するよう促す支援について言及されている。	理由を明確に伝えた上で、ルールを守るように徹底して指導するようにしていた。	7	15.22%
意欲の喚起	児童生徒が意欲的に学校生活を送ることができるよう促す支援について言及されている。	授業で何か役割を与えてやる気を出すようにした。	5	10.87%
障害の特性への配慮	知的障害や発達障害の特性に応じた学習環境の設定や伝え方に関する配慮について言及されている。	触ってほしくない物などは、目に見えないところにしまうようにしていた	5	10.87%
教職員間の連携	児童生徒の指導・支援において、学校内の教職員間で連携を図ったことについて言及されている。	児童についての記録をとり、行動の傾向をクラスの教員間で共有する	7	15.22%
学校外での連携	児童生徒の指導・支援において、学校外の機関や家庭と連携を図ったことについて言及されている。	外部機関と連携して支援をしていた	4	8.70%
その他	上記8つのカテゴリーに含まれず、他の回答とも共通性がみられない。	—	0	.00%

分類された回答はなかった。

(3) 学校内での連携の有無および内容に関する分類と評定の結果

想起された児童生徒への指導・支援における学校内での連携の有無について集計したところ、学校内の教職員間で連携していたのは46名中42名(91.30%)であった。

また、学校内で連携を行っていた研究協力者から得られた、具体的な連携内容に関する自由記述の回答について、筆者と教育学を専攻する大学生1名を分類協力者としてKJ法を行った。分類を行う際に、質問紙を提示し、手続きを説明した上で、得られた回答について類似した回答を分類するよう教示した。1名の研究協力者から複数の回答が得られた場合は、エピソードや意味のまとまりから記述を切片化し、最小の分析単位とした。KJ法による分類の結果、Table 3のような分類基準が作成された。

その後、KJ法を実施した大学生とは異なる、教育学を専攻する大学生1名と筆者の計2名

Table 3 施設入所している児童生徒に対する学校内での連携

カテゴリー名	カテゴリーの定義	記述例	頻度	割合
教職員間での情報共有	児童生徒に関する情報共有を教職員間で密に行うという連携のあり方について言及されている。	なぜ不機嫌なのか、元気がないのかなど、その日の出来事や少しの変化も放課後に学年でシェアする。	29	69.05%
教職員間での一貫した指導・支援	児童生徒への指導・支援において、教職員間で方針を共有し、一貫した指導・支援を行うよう連携していたことについて言及されている。	教員間でなるべく同じ対応をするようにしていた。	14	33.33%
教職員間での役割分担	児童生徒への指導・支援において、教職員間で役割を分担するという連携のあり方について言及されている。	子どもに注意する役、子どもにとって逃げ場になる役などを考えて動いていた。	12	28.57%
業務に関する負担軽減	教員の業務に関する負担を軽減するよう、諸業務を教員間で分担するという連携のあり方について言及されている。	担任間で必要に応じて業務を分担していた	3	7.14%
その他	上記4つのカテゴリーに含まれず、他の回答とも共通性がみられない。	—	0	.00%

によって、各回答を改めて評定した。評定を行う際に、カテゴリー名とカテゴリーの定義を提示し、それぞれの回答について、できる限り【その他】のカテゴリーを使用しないよう、どのカテゴリーに属する回答であるか評定するよう教示した。評定者間一致率として Cohen の κ 係数を算出したところ $\kappa = .64$ であり、Landis & Koch (1977) の基準より、かなりの一致が認められた。評定者間で不一致の回答は協議の上で一致を図った。評定の結果、【教職員間での情報共有】に分類された回答が最も多く、回答の頻度は 29 (69.05%) であった。次いで、【教職員間での一貫した指導・支援】に分類された回答の頻度は 14 (33.33%)、【教職員間での役割分担】に分類された回答の頻度は 12 (28.57%)、【業務に関する負担軽減】に分類された回答の頻度は 3 (7.14%) であった。【その他】に分類された回答はなかった。

(4) 学校外での連携の有無および内容に関する分類と評定の結果

想起された児童生徒への指導・支援における学校外での連携の有無について集計したところ、学校外の専門職との連携を行っていたのは 46 名中 15 名 (32.61%) であった。

また、学校外の専門職との連携を行っていた研究協力者から得られた、具体的な連携内容に関する自由記述の回答について、筆者と教育学を専攻する大学生 1 名を分類協力者として KJ 法を行った。分類を行う際に、質問紙を提示し、手続きを説明した上で、得られた回答について類似した回答を分類するよう教示した。1 名の研究協力者から複数の回答が得られた場合は、エピソードや意味のまとまりから記述を切片化し、最小の分析単位とした。KJ 法による分類の結果、Table 4 のような分類基準が作成された。

Table 4 施設入所している児童生徒に対する学校外での連携

カテゴリー名	カテゴリーの定義	記述例	頻度	割合
学校外の専門職とのケース会議	学校外で児童生徒と関わる専門職とのケース会議を実施したという連携のあり方について言及されている。	施設の職員とのケース会議を実施し、家庭に関することや、施設内での様子、学校内の様子について情報交換をしていた。	8	53.33%
専門職による巡回相談	医療や福祉、心理の専門職による学校への巡回相談を利用したという連携のあり方について言及されている。	心理の先生に生徒と会っていたが、愛着の課題があるとの見立てや、関わり方のアドバイスをしてもらった。	5	33.33%
過去の支援内容に関する情報収集	過去の支援内容に関する情報収集を行ったという連携のあり方について言及されている。	過去に受けた医療的な支援の内容について、医療から施設、施設から学校に伝えていただいた。	2	13.33%
その他	上記3つのカテゴリーに含まれず、他の回答とも共通性がみられない。	保護者との連携を図った。	3	20.00%

その後、KJ法を実施した大学生とは異なる、教育学を専攻する大学生1名と筆者の計2名によって、各回答を改めて評定した。評定を行う際に、カテゴリー名とカテゴリーの定義を提示し、それぞれの回答について、できる限り【その他】のカテゴリーを使用しないよう、どのカテゴリーに属する回答であるか評定するよう教示した。評定者間一致率としてCohenの κ 係数を算出したところ $\kappa = .66$ であり、Landis & Koch (1977)の基準より、かなりの一致が認められた。評定者間で不一致の回答は協議の上で一致を図った。評定の結果、【学校外の専門職とのケース会議】に分類された回答が最も多く、回答の頻度は8 (53.33%)であった。次いで、【専門職による巡回相談】に分類された回答の頻度は5 (33.33%)、【過去の支援内容に関する情報収集】に分類された回答の頻度は2 (13.33%)であった。【その他】に分類された回答の頻度は3 (20.00%)であった。

(5) 被虐待歴の有無による各変数の分析

想起された児童生徒において、被虐待歴が把握されていた児童生徒は46名中21名(45.65%)であった。

指導・支援の困難性の各カテゴリーの回答の生起率について、被虐待歴の有無による違いを検討するため、Fisherの正確確率検定を行った(Table 5)。その結果、【情緒の不安定さに対する指導・支援の困難】において5%水準で有意な結果が得られた($p = .01$)。

有効な指導・支援の各カテゴリーの回答の生起率について、被虐待歴の有無による違いを検討するため、Fisherの正確確率検定を行った(Table 6)。その結果、【意欲の喚起】において5%水準で有意な結果が得られた($p = .02$)。

学校内の連携の有無について、被虐待歴の有無による違いを検討するため、Fisherの正確確

Table 5 被虐待歴の有無による指導・支援の困難性の各カテゴリーの生起率

カテゴリー名	被虐待歴		Fisher の正確確率検定	
	有	無		
行動制御に関する 指導・支援の困難	有	6 (13.04%)	10 (21.74%)	$p = .54$
	無	15 (32.61%)	15 (32.61%)	
否定的認知に対する 指導・支援の困難	有	3 (6.52%)	2 (4.35%)	$p = .65$
	無	18 (39.13%)	23 (50.00%)	
情緒の不安定さに対する 指導・支援の困難	有	9 (19.57%)	4 (8.70%)	$p = .01^*$
	無	12 (26.09%)	21 (45.65%)	
安定した関係性の 形成・維持の困難	有	12 (26.09%)	9 (19.57%)	$p = .23$
	無	9 (19.57%)	16 (34.78%)	
道徳的判断に関する 指導・支援の困難	有	1 (2.17%)	3 (6.52%)	$p = .61$
	無	20 (43.48%)	22 (47.83%)	

* $p < .05$

率検定を行った結果, $p = .61$ であり, 有意な結果は得られなかった。また, 学校内の連携に関する各カテゴリーの回答の生起率について, Fisher の正確確率検定を行った (Table 7)。その結果, 【教職員間での一貫した指導・支援】において 10% 水準で有意な傾向がみられた ($p = .06$)。

学校外の連携の有無について, 被虐待歴の有無による違いを検討するため, Fisher の正確確率検定を行った結果, $p = .54$ であり, 有意な結果は得られなかった。また, 学校外の連携に関する各カテゴリーの回答の生起率について, Fisher の正確確率検定を行った (Table 8)。その結果, 有意な結果は得られなかった。

4 考察

(1) 指導・支援の困難性の様相と被虐待経験による影響

施設入所している知的障害のある児童生徒を担当した経験のある教員が感じた指導・支援の困難性に関する自由記述を KJ 法によって分類した結果, 【行動制御に関する指導・支援の困難】, 【否定的認知に対する指導・支援の困難】, 【情緒の不安定さに対する指導・支援の困

Table 6 被虐待歴の有無による有効な指導・支援の方法の各カテゴリーの生起率

カテゴリー名	被虐待歴		Fisher の正確確率検定	
	有	無		
個別的な関わり場の設定	有	10 (21.74%)	10 (21.74%)	$p = .77$
	無	11 (23.91%)	15 (32.61%)	
受容的・共感的な関わり	有	9 (19.57%)	8 (17.39%)	$p = .55$
	無	12 (26.09%)	17 (36.96%)	
ポジティブな側面に 焦点化した指導・支援	有	4 (8.70%)	3 (6.52%)	$p = .69$
	無	17 (36.96%)	22 (47.83%)	
自己制御を促す 指導・支援	有	2 (4.35%)	5 (10.87%)	$p = .43$
	無	19 (41.30%)	20 (43.48%)	
意欲の喚起	有	5 (10.87%)	0 (0.00%)	$p = .02^*$
	無	16 (34.78%)	25 (54.35%)	
障害の特性への配慮	有	2 (4.35%)	3 (6.52%)	$p = 1.00$
	無	19 (41.30%)	22 (47.83%)	
教職員間の連携	有	2 (4.35%)	5 (10.87%)	$p = .43$
	無	19 (41.30%)	20 (43.48%)	
学校外での連携	有	3 (6.52%)	1 (2.17%)	$p = .31$
	無	18 (39.13%)	24 (52.17%)	

* $p < .05$

難】、【安定した関係性の形成・維持の困難】、【道徳的判断に関する指導・支援の困難】が抽出された。Orlans & Levy (2006) では、アタッチメント形成の課題を抱えた子どもの状態像として、「行動」、「認知」、「情緒」、「社会性」、「身体」、「精神・倫理」を挙げた。これらは、本研究において抽出された担任教員が感じる指導・支援の困難性と合致している。また、複雑性 PTSD の特徴としても、従来の PTSD の症状（再体験、回避、過覚醒）に加え、否定的な自己認知、気分変動、対人関係の困難が挙げられており（Brewin, Cloitre, Hyland, Shevlin, Maer-

Table 7 被虐待歴の有無による学校内での連携の各カテゴリーの生起率

カテゴリー名	被虐待歴		Fisher の正確確率検定	
	有	無		
教職員間での情報共有	有	15 (35.71%)	13 (30.95%)	$p = .34$
	無	5 (11.90%)	9 (21.43%)	
教職員間での 一貫した指導・支援	有	4 (9.52%)	11 (26.19%)	$p = .06^+$
	無	16 (38.10%)	11 (26.19%)	
教職員間での役割分担	有	6 (14.29%)	6 (14.29%)	$p = 1.00$
	無	14 (33.33%)	16 (38.10%)	
業務に関する負担軽減	有	0 (.00%)	3 (7.14%)	$p = .23$
	無	20 (47.62%)	19 (45.24%)	

$^+p < .10$

Table 8 被虐待歴の有無による学校外での連携の各カテゴリーの生起率

カテゴリー名	被虐待歴		Fisher の正確確率検定	
	有	無		
学校外の専門職との ケース会議	有	6 (40.00%)	2 (13.33%)	$p = .13$
	無	2 (13.33%)	5 (33.33%)	
専門職による巡回相談	有	3 (20.00%)	2 (13.33%)	$p = 1.00$
	無	5 (33.33%)	5 (33.33%)	
過去の支援内容 に関する情報収集	有	1 (6.67%)	1 (6.67%)	$p = 1.00$
	無	7 (46.67%)	6 (40.00%)	

$*p < .05$

cker, Bryant, Humayun, Jones, Kagee, Rousseau, Somasundaram, Suzuki, Wessely, van Ommeren, & Reed, 2017), 本研究で抽出された指導・支援の場面で示される困難性とおおよそ合致している。これらのことから, 今回の調査で想起された施設入所している知的障害のある児童生徒においては, アタッチメント形成の課題やトラウマによる困難が示されており, 教員はそれらの特徴についてどのように理解し, どのように対応すれば良いかがわからず, 困難性を感じてい

たことが推察される。特に、【情緒の不安定さに対する指導・支援の困難】を除いて、児童生徒の被虐待歴の有無による差がみられなかったことから、被虐待歴の有無にかかわらず、養育者からの分離や保護を経験している児童生徒においてはアタッチメント形成の課題やトラウマによる困難を有している可能性があると考えられる。

また、【情緒の不安定さに対する指導・支援の困難】に関する回答の生起率が被虐待歴の有無と有意に関連していたことから、被虐待歴のある児童生徒の情動調整の困難さや感情の起伏の激しさに対して、担任教員がどのように指導・支援を行えば良いか困難に感じていることが考えられる。被虐待歴のある児童生徒のケースでは、外傷体験のフラッシュバックや解離症状などのトラウマ反応が学校生活の中でもより頻繁に生じている可能性が高い。特に、被虐待経験があるケースにおいては、フラッシュバックによる痙攣の爆発や気分変動、健忘を伴う解離症状が頻繁に生じていることが指摘されており(杉山, 2019)、今回の調査で想起された被虐待歴が把握されている児童生徒においてもフラッシュバックや解離症状などのトラウマ反応に由来する情緒面の不安定さを強く示していたことが推察される。

したがって、特別支援学校で情緒面や行動面の課題を顕著に示す知的障害のある児童生徒の指導・支援を行う際には、その児童生徒の成育歴を理解し、虐待やいじめなどのトラウマ体験による影響についても考慮する視点をもつ必要があると言える。そのためには、トラウマが子どもの発達に及ぼす広範な影響と回復の可能性について知識を得るための校内研修の機会を設けるなどして、児童生徒やその関係者が示すトラウマ反応のサインに敏感に気づき、適切な対応を行うことのできる体制を整えていくことが求められる。

(2) 有効な指導・支援の様相と被虐待経験の影響

施設入所している知的障害のある児童生徒に対して担任教員が有効性を感じた支援として、【個別的な関わりの場の設定】と【受容的・共感的な関わり】が大部分を占めていた。このような結果から、教員と児童生徒が1対1で関わる場を設け、受容的・共感的な関わりを行うことが支援の基盤となっていることが考えられる。特に、教員の感じる指導・支援の困難性の中でも、【安定した関係性の形成・維持の困難】が最も多く、具体的な回答として、「困ったときに『周りを頼ろう』と思えるまでに時間がかかった」、「本人への支援が受け入れられないことが多かったので、長い時間をかけて信頼関係をつくる必要があった」といった回答がみられた。知的障害のある児童生徒の場合、障害による学習や生活における困難を経験しやすいことが想定される。そのため、児童生徒の側に教員からの支援を受け入れる姿勢が形成することや、周囲に援助を要請できるようになることが目標とされやすいと推察される。また、回答数が多いとは言えないが、【ポジティブな側面に焦点化した指導・支援】、【自己制御を促す指導・支援】、【教職員間の連携】などの回答がみられた。アタッチメント形成の課題やトラウマ

による困難を有する児童生徒に対する学校での支援として注目されている TSS のアプローチでは、“ポジティブ行動支援 Positive Behavior Support” (Crone & Horner, 2003/2013) や “社会性と情動の学習 Social Emotional Learning” (Elias, Zins, Frey Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, & Shriver, 1997/1999) が取り入れられている。ポジティブ行動支援は、行動上の問題を予防するために望ましい行動を積極的に伸ばしていく支援であり、児童生徒に対してその場面で望ましい行動が何かを明らかにし、望ましい行動に対しては賞賛や承認を与えるなどの「認める」指導を行うことにより、教員と児童生徒の信頼関係を基盤とした支援体制を構築できることが特徴である (石黒・三田池, 2015)。本研究で抽出された【ポジティブな側面に焦点化した指導・支援】においても、「事前に約束をしたり、目標を作って、できたら褒めるようにしていた」といった回答が含まれており、「認める」指導を行うことにより、アタッチメント形成の課題やトラウマによる困難を有する児童生徒との間で安心感のある関係性を形成することにつながるということが推察される。また、社会性と情動の学習においては、「自己への気づき」、「他者への気づき」、「自己のコントロール」、「対人関係」、「責任ある意思決定」の5つが育成すべき基礎的社会的能力として挙げられている (小泉, 2011)。【自己制御を促す指導・支援】においても、「今の自分の気持ちについて話し合い、自分で気持ちを切り替える時間をとっていた」といった、児童生徒が自らの情動に気づき、その情動に適切に対処できるようになることをねらいとした指導・支援に関する回答が含まれていた。そのため、アタッチメント形成の課題やトラウマによる困難を有する児童生徒に対しては、これらの社会的能力を育成することにより、行動的なスキルを学習するのみでなく、自己や他者の心的状態に対する気づきやストレス対処、適切な問題解決の学習を促すことが必要であると考えられる。しかし、知的障害のある児童生徒においては、自己や他者の心的状態のように目に見えない抽象的な内容を理解したり、ネガティブな情動に対する適切な対処を学習したりすることが困難であることが想定される。わが国においても、知的障害のある児童生徒のメンタルヘルス支援として、スクールカウンセリングやストレスマネジメント教育、SST の実践が役立つ可能性も示唆されているが (下田・吉田・内野, 2016; 仲野・林・橋本・小林・尾高・李・受眞・杉岡・渕上・三浦・渡邊, 2019)、現状として具体的な実践に関する検討は十分に行われていない。そのため、今後は、社会性と情動の領域に関する学習について、知的障害の特性に配慮した学習プログラムの開発が望まれる。また、ポジティブ行動支援や社会性と情動の学習においては、学校全体規模で実施する介入として位置づけられている。本研究においても【教員間の連携】が有効な指導・支援として抽出されている。校区内に福祉施設がある学校においては、家庭養育からの分離や被虐待経験によってアタッチメント形成の課題やトラウマによる困難を有する可能性がある児童生徒が多数在籍していることが想定されるため、教員間の連携を強化し、効果的な指導・支援のアプローチを学校全体で組織的に展開する必要があると考えられる。

加えて、【意欲の喚起】に関する回答の生起率が被虐待歴の有無と有意に関連していたことから、被虐待経験のある児童生徒に対してより多く実施されていたことが示された。先行研究より、被虐待経験のある子どもは学習するために必要な準備ができておらず（Hoffman-Plotkin & Twentyman, 1984）、学校において努力して結果を出そうとする意欲が低い（Toth & Cicchetti, 1996）ことが指摘されているが、本研究の結果からは被虐待経験のある児童生徒に対して、学校における様々な課題や活動に意欲をもてるような働きかけが有効であることが示唆された。数井（2003）は、被虐待経験のある子どもは学習に対する意欲が低く、成績も良くないことから、さらに自信を喪失するという悪循環をしやすいことを指摘しており、学習環境の中で学びによる達成感や自己効力感を確認し、教師から励まされ褒められる経験を積むことで自己評価の回復につながる可能性を述べている。本研究で抽出された【意欲の喚起】には、具体的な支援として、「授業で何か役割を与えてやる気を出すようにした」、「得意なバスケットボールを学校生活の中心になるよう意識づけた」といった内容が含まれていた。本研究で対象となった児童生徒は知的障害や発達障害の特性があり、得意・不得意の差が大きいことが想定されるため、特に本人ができる役割を設けて所属感を得られるようにしたり、得意なことを学校生活の中心に据えて自信を得られるようにしたりする指導・支援が有効であったことが推察される。

(3) 学校内での連携の様相と被虐待経験の影響

学校内での連携は、想起された児童生徒 46 名のうち 42 名で行われており、ほとんどのケースで校内の教職員間で連携を強化する必要があると判断されていたことが推察される。特に、特別支援学校では 1 つの学級を複数の教員が担任をする体制が整っていることから、教職員間の連携を図りやすい環境であるとも考えられる。一方で、特別支援学校に在籍する知的障害のある児童生徒においては、その障害による困難から学習面や生活面においてより個別的な対応が必要になることも多く、なおかつアタッチメント形成の課題やトラウマによる困難がみられる場合は、より一層の連携が求められることが推察される。

学校内で行われていた連携の中で、最も回答率が高かったのは【教職員間での情報共有】であった。アタッチメント形成の課題やトラウマによる困難を有する児童生徒の場合、行動制御の困難や情緒面での不安定さによって 1 日の中でも状態の変化が大きいことや、キーパーソン以外の教員が児童生徒の状態を把握しにくいことから、教職員間で児童生徒に関する情報共有を密に行う必要があると考えられる。次いで、【教職員間での一貫した指導・支援】が多かったが、教職員間で方針を共有し、どの場面においても一貫した指導を行える準備をしておくことで、教職員にとっては指導の基準が明確になり、指導を行う上で迷いを感じるものが少なくなることが考えられる。また、児童生徒にとっても、教員間での指導内容の不一致による混乱

を感じるものが少なくなり、学校生活において期待されていることが明確に理解されやすくなるため、児童生徒が望ましい行動をとることが増えると考えられる。一方で、【教員間での役割分担】についても一定の割合で行われていたことが示されているが、「話を聞く役と指導役を分けて対応していた」などの回答が複数みられた。アタッチメント形成に課題のある児童生徒にとっては、教員との関係性の中で安定したアタッチメントを形成するために、児童生徒に共感的に寄り添うキーパーソンの役割を設け、他の教員が指導的な役割をとるといった体制が有効な支援体制となり得ると考えられる。

また、【教職員間での一貫した指導・支援】の回答の生起率が被虐待歴の有無と有意に関連している傾向がみられ、被虐待歴が把握されている児童生徒に対して一貫した指導が行われる割合が低い傾向あることが示された。このような結果が示されたことについて、被虐待経験のある児童生徒はそうでない生徒よりも、場面による状態の変化や安定した関係性を築いている教員が少ないなどの理由から、教職員間で一貫した指導・支援を実践しにくい状況にあることが推察されるが、それを裏付けるデータは本研究では得られていない。そのため、被虐待歴のある児童生徒への指導・支援において、教職員間での一貫した指導・支援の体制が構築されにくい背景の検討については今後の課題である。

(4) 学校外での連携の様相と被虐待経験の影響

学校外での連携については、想起された児童生徒 46 名のうち 15 名でしか行われておらず、学校内の連携と比較すると非常に低い割合であると言える。このような結果が示された背景については、学校内で行われる介入によって十分に対応できており学校外での連携まで必要となるケースが少なかったためか、学校外での連携は必要とされていたが実現を阻害する要因があったのか、本研究で得られたデータからは十分に検討することができない。

学校外での連携と被虐待歴の有無との有意な関連は示されていないものの、【学校外の専門職とのケース会議】については被虐待経験のある児童生徒のケースにおいて実施されている割合がやや高かった。トラウマによる困難を有する児童生徒の場合、児童生徒の成育歴や家庭の状況、施設内での生活の様子、他機関での支援方針などについての情報共有が、適切な指導・支援を行う上で特に重要となる。特に、知的障害のある児童生徒の場合には、これらの内容について本人から教職員に対して言語的な報告が困難であるため、学校外で児童生徒に関わる人々とのケース会議を行うことは有効な手段になることが考えられる。この結果については、今回の調査ではサンプル数が少なかったことから、被虐待歴の有無による有意差が示されなかった可能性も考えられるため、サンプル数を増やした上での再検討が必要である。

5 本研究の限界と今後の課題

本研究では、福祉型障害児入所施設に入所している知的障害のある児童生徒に対して、教員が感じる指導・支援の困難さと有効な指導・支援の方法、学校内外での連携の体制について探索的に検討し、担任教員が感じる指導・支援の困難性や有効な指導・支援の方法、および実施されている学校内外での連携の様相が明らかとなった。しかしながら、本研究で使用された質問紙は主に自由記述による回答を求める質問項目によって構成されていた。特に、本研究では過去に担任を経験したことがある児童生徒について想起した上で回答を求めたため、研究協力者が当時感じていた困難性や、実施されていた指導・支援の状況について、正確な回答が得られなかった可能性や、研究協力者が言語化できなかった可能性が考えられる。したがって、本研究で得られた回答をもとに、選択形成による質問項目を採用するなど、研究協力者が感じていた指導・支援における困難性や実施していた指導・支援についてより正確に捉えていけるよう改善していく必要がある。

また、本研究で示された指導・支援における困難性が、想起された児童生徒の有する一次的な障害によるものであるのか、養育環境からの影響によるものであるのか、指導・支援の実践に関するスキルや専門知識などの教員側の要因によるものであるのか明らかではない。したがって、知的障害のある児童生徒のアタッチメント形成の課題やトラウマによる困難に焦点を当てて評価できる方法を開発することも今後の課題と言える。

さらに、本研究の調査対象となった学校は1校のみであり、本研究の結果の全てを一般化することは困難である。そのため、今後は対象校を増やした上での検討が必要であろう。

文献

- Brewin, C. R., Cloitre, M., Hyland, P., Shelblin, M., Maercker, A., Bryant, R. A., Humayun, A., Jones, L. M., Kagee, A., Rousseau, C., Somasundaram, D., Suzuki, Y., Wessely, S., van Ommeren, M., & Reed, G. M. (2017). A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD. *Clinical Psychological Review*, *58*, 1-15.
- Cole, S. F., Einser, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn volume 2: A guide to creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Boston: Massachusetts Advocates for Children.
- Crone, D. A. & Horner, R. H. (2013). スクールワイド PBS : 学校全体で取り組むポジティブな行動支援. (野呂文行・大久保賢一・伊藤美幸・三田池真実, 訳). 東京: 二瓶社. (Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools: Functional Behavioral Assessment*. New York: Paul H. Brookes.)
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R., P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1999). 社会性と感情の教育: 教育者のためのガイドライン 39. (小泉

- 令三, 訳). 京都: 北大路書房. (Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R., P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.)
- Hoffman-Plotkin, D. & Twentyman, C. T. (1984). A multimodel assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child Development*, **55**, 794-802.
- 石黒康夫・三田池真実. (2019). 参加型マネジメントで生徒指導が変わる: 「スクールワイド PBS」導入ガイド16のステップ. 東京: 図書文化.
- 数井みゆき. (2003). 子ども虐待: 学校環境に関わる問題を中心に. *教育心理学年報*, **42**, 148-157.
- 小泉令三. (2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8 S①: 社会性と情動の学習 (SEL-8 S) の導入と実践. 京都: ミネルヴァ書房.
- 国立特別支援教育総合研究所. (2010). 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究. 平成21年度報告書.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, **33**, 159-174.
- 中村有吾. (2018). 教育領域における発達障害のトラウマケアについての一考察. *大阪商業大学教職課程研究紀要*, **1**, 37-47.
- 仲野栞・林安紀子・橋本創一・小林正幸・尾高邦生・李受眞・杉岡千宏・測上真裕美・三浦巧也・渡邊貴裕. (2019). 特別支援学校高等部の軽度知的障害生徒におけるメンタルヘルスに関する全国調査: 特別支援学校におけるスクールカウンセリングの検討. *東京学芸大学紀要総合教育科学系*, **70**(2), 177-183.
- 大橋良枝. (2017). 知的特別支援学校の混乱に対する臨床介入モデルの精神分析的検討 (1): 愛着障害児の投影性同一化と教師の孤立. *聖護院大学論叢*, **30**, 65-81.
- 大橋良枝. (2019). 愛着障害児とのつきあい方: 特別支援学校教員チームとの実践. 東京: 金剛出版.
- Orlans, M. & Levy, T. M. (2006). *Helping Parents: Helping Wounded Children Learn to Trust & Love*. Washington: Child Welfare League of America.
- 下田渚・吉田ゆり・内野成美. (2016). 特別支援学校高等部 (知的障害) における二次障害への教育的対応: ストレスマネジメント, SST を中心に. *教育実践総合センター紀要*, **15**, 259-269.
- 塩川宏郷. (2022). 知的障害のある人の思春期の精神疾患と医療ケア. 下山真衣 (編). *知的障害のある人への心理支援: 思春期・青年期におけるメンタルヘルス* (pp.22-41). 東京: 学苑社.
- 杉山登志郎. (2007). *子ども虐待という第四の発達障害*. 東京: 学研教育出版.
- 杉山登志郎. (2019). *発達性トラウマ障害と複雑性 PTSD の治療*. 東京: 誠信書房.
- Toth, S. L. & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology*, **34**, 247-266.
- van der Kolk, B. (2005). Developmental Trauma disorder: Toward a rationale for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, **35**(5), 401-408.
- van der Kolk, B. (2016) *身体はトラウマを記憶する: 脳・心・体のつながりと回復のための手法*. (柴田裕之, 訳). 東京: 紀伊国屋書店. (van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. London: Penguin Books.)