

病弱特別支援学校における不登校傾向や集団参加に困難さのある 児童生徒への支援の在り方の検討： トラウマインフォームドケアの取組を通して

小松 未来

要約

本研究は、実践校の病弱特別支援学校に在籍する児童生徒の実態と教職員の指導支援の現状を踏まえ、実践校の教職員を対象にトラウマインフォームドケア（TIC）の理解啓発を目的とした研修会の実施、TICのスキル習得を目指した事例検討会（ケース会）、ならびに実態把握と支援方針の検討を目的としたシートの開発を行った。その結果、研修会ではTICの認知度やTICに基づく対応への理解が深まり、ケース会では対象教師がTICに基づいた対応を獲得しつつあった。また、ケース会を通して実践校の実状に即したTICアセスメント・支援シートを開発した。

キーワード：トラウマインフォームドケア，病弱特別支援学校，不登校，集団参加，子ども理解

1. はじめに

1.1 研究の背景

特別支援学校の不登校児童生徒は、小・中学校と同様に増加傾向にある（園山ら，2017）。不登校経験者が在籍する病弱特別支援学校は8割以上を占め、集団参加の困難さに課題がある児童生徒が多数みられる（八島ら，2013）。不登校は、背景として児童生徒が抱える様々な困難さが複雑に絡み合い蓄積されることにより外在化する（土岐，2020）。そのため、不登校や集団参加の困難さの背景を十分に把握することは困難であると考えられる。

不登校や集団参加の困難さの背景の一つとして、トラウマの影響が潜んでいることが否定できない。障がいのある児童生徒は、トラウマとなるような出来事を経験するリスクが高く（白川，2020）、病弱特別支援学校に在籍する全ての児童生徒は、病気、その病気の治療による医療行為、何らかの障がいを有するといった点においてトラウマとなりうる経験にさらされる可能性がある。トラウマを抱えた児童生徒と接するなかで、支援者も同じようなトラウマ反応を示すことがあり（白川，2020）、

トラウマは教職員にも影響を及ぼす可能性がある。

教育現場は児童生徒が日常の大半を過ごす場であることから、TICを実践する意義が大きい（土岐，2020）。教職員がトラウマやその影響への理解を深めることは、児童生徒への指導支援の幅を広げるとともに、業務によるストレスの軽減にもつながると考えられる。

1.2 トラウマとトラウマインフォームドケアの概要

白川（2020）は、トラウマを「過酷な体験によって生じる心の傷」（p.6）と定義し、トラウマインフォームドケア（Trauma Informed Care：以下、TIC）を、トラウマに関する基本的な知識をもとに、その影響を認識したうえで配慮ある対応を行うことと述べている。

SAMHSA（2014/2018）は、トラウマやTICを理解し実践するうえで重要となる複数の視点を整理している。まず、子どもの行動の背景にあるトラウマを認識するための「3つのE」が示されている（表1）。本研究では、「3つのE」を【トラウマとなる出来事】【きっかけ】【言動】と定義した。次

に、TIC を実践するための枠組みとして「4つのR」が提示されている。これは、Realize トラウマを理解する、Recognize トラウマの影響であると認識する、Respond トラウマに配慮した対応をする、Resist re-traumatization 再トラウマ化を予防する、という一連の過程を示している。さらに、支援方針を検討する際の「6つの主要原則」が示されている(表2)。1.安全に関しては、身体的に心理的にも安全であることを示すため、本研究では1.安全・安心と定義した。加えて、組織全体としてTICを機能させるための枠組みとして「10の実施領域」が整理されており、それぞれの組織の実態に応じてTICに基づく対応を進めていくことが求められている。

教育現場におけるTICの効果として、児童生徒の不安症状の改善や問題行動の減少、教師の自信向上といった効果が認められている(Herrenkohl et al., 2019)。国内の実践研究では、教職員がTICの視点をもつことで、子どもに適切な指導を行いやすく、指導も柔軟になりやすいとの報告がなされた(浅井ら, 2020)。そして、菊池ら(2023)は養護教諭を対象としたTIC教育プログラム研修を実施し、養護教諭がTICの知識や理解を深め、実践への意欲をもつことができたとの報告をし

表1 トラウマを認識するための3つのE

| |
|---------------------|
| Event : トラウマとなる出来事 |
| Experience : トラウマ体験 |
| Effect : トラウマによる影響 |

SAMHSA(2014/2018)より筆者作成

表2 TICの6つの主要原則

| |
|----------------------|
| 1. 安全・安心 |
| 2. 信頼性と透明性 |
| 3. ピアサポート |
| 4. 協働と相互性 |
| 5. エンパワメント・意見表明・選択 |
| 6. 文化・歴史・ジェンダーに関する問題 |

SAMHSA (2014/2018) より一部改訂して筆者作成

た。一方で、病弱特別支援学校を対象とした先行研究は確認されていない。TICの導入に関して決められた方法や形式はなく(中村ら, 2017)、現状として、教育現場ではTICの認知を高め理解を広げていく取組が導入に向けた出発点になると考えられる。

以上を踏まえて、本研究では、病弱特別支援学校において、不登校傾向や集団参加に困難さを示す児童生徒に対する支援の在り方を、TICの視点から検討し提案することを目的とする。具体的には、実践校においてトラウマやTICの理解を深めるための校内研修会を実施し、参加した教職員へのアンケート結果から研修の効果を検討する(実践研究①)。そして、実践校においてTICスキルの獲得を目指して設定した事例検討会(以下、校内ミニケース会)を取り上げ、校内ミニケース会の記録や研究対象者の各種アンケートから、教師が3つのEを用いた実態把握ができること、および6つの主要原則を考慮した対応ができること(以下、TICのスキル習得)について検討する(実践研究②)。

2. 実践校における実態把握

実践研究への足掛りとするため、実践校の実態把握を行った。

2.1 児童生徒の実態調査

2.1.1 方法

調査対象は、2025年3月末の時点でX県立Y病弱特別支援学校に在籍していた小・中・高等部の全児童生徒で、調査の実施時期は2024年4月～2025年3月であった。調査内容は、全児童生徒の病類および年間の出欠状況であった。出欠状況については、出席停止を除いたうえで、30日以上の出欠があった児童生徒を算出した。

2.1.2 結果と考察

病類別の調査より、実践校の児童生徒は、心身症・適応障害等が最も多く、次いで重度重

複、筋疾患、心疾患、その他の順であることが確認された。また、本調査により、全児童生徒の半数が発達障がい診断を有することが明らかになった。出欠状況においては、出席停止を除き年間30日以上欠席した児童生徒は、全体の34%であった。

このように、実践校には病気や障がいの種類や状態、背景など様々な児童生徒が在籍し、支援にあたっては多様な視点を踏まえた対応が求められる状況にあると示唆された。

2.2 教職員への TIC 認知度調査

2.2.1 方法

調査は、2024年度に7月下旬～8月上旬に全教職員を対象として実施し、2025年度は4月上旬に新着任者を対象として実施した。いずれの年度も、調査時期の都合上、非常勤講師は対象外とした。調査内容は、氏名と年代、TICの認知状況、子どもの過去のつらい経験に配慮した対応の有無、TICを学ぶ意欲、希望する研修時間であった。

2.2.2 結果と考察

2024年度は、対象者63名のうち50名から回答を得て（回収率79%）、2025年度は、22名のうち18名から回答を得た（回収率82%）。両年度の傾向として、実践校の教職員におけるTICへの認知度は16%と高いことが確認された。一方、TICを学んでみたいという関心や意欲をもつ教職員が多く確認されたことから、TICの理解を広げていく際に、協力的な教職員がいることが期待された。また、TICの用語を知らない教職員のなかにも、児童生徒の過去のつらい経験や不安に配慮した対応をとっていた者が一定数確認された。

3. TICの校内研修会

実践校の教職員への理解啓発として、TICの校内研修会について検討を行った。

3.1 方法

対象者は、実践校の全教職員であった。本研

究では、トラウマやTICに理解を深めるための研修会I（講義中心）の効果、TICの活用方法の理解を深めるための研修会II（演習中心）の効果、研修会IIの効果の維持、研修会IとIIの効果の経時的変化について検討した。なお、研修会Iについて、2024年度は全教職員、2025年度は主に新着任者を対象として実施したが、結果と考察は両年度まとめて記した。TICの校内研修会の概要について表3に示す。

研修会Iと研修会IIの前後には、参加者を対象にオンラインアンケートを実施した。尺度は、TICに対する態度を測定する10項目版（Attitude Related to Trauma-Informed Care：以下、ARTIC-10；Baker et al., 2016）を用いた。ARTIC-10の内容について表4に示す。ARTIC-10の日本語版は、信頼性と妥当性が検証済みである（Kataoka et al., 2022）。研修会IIでは、菊池ら（2023）の先行研究で使用されたアンケートを参考にして、TICの知識・理解に関するアンケートも併せて実施した。

3.2 結果と考察

まず、研修会Iの効果として、参加者のトラウマに配慮した考えや意識が研修を通して高まった可能性が示された。あわせて、トラウマの体験率、トラウマとなる出来事やその影響に関して理解が深まった可能性が示唆された。次に、研修会IIの効果では、参加者のトラウマに配慮した考えや意識が高まった可能性が示された。TICの知識・理解に関して、児童生徒の「イライラ」「ぼーっとしている」「問題行動」の背景を理解する際に、トラウマの影響と捉える視点（以下、トラウマの視点）が加わったことが示唆された。さらに、TICの認知・理解の程度とTICに基づいた対応に関して理解が深まったことが示唆された。そして、研修会IIの効果の維持に関して、トラウマに配慮した考えや意識に明確な変化は認められなかった。一方で、TICの知識・理解の程度とTICに基づいた対応での研修の効果の維持が示された。

表3 実践研究①の概要

| 調査時期 | 検討内容 | 研修効果の評価 | 分析対象(n) |
|----------------------------|---|----------|---------|
| 2024年12月10日 ～2025年1月15日 | 研修会I—①(講義中心)効果 | ARTIC-10 | 17 |
| | | 研修後アンケート | 23 |
| 2025年5月1日 ～2025年5月20日 | 研修会I—②(講義中心)の効果 | ARTIC-10 | 12 |
| | | 研修後アンケート | 14 |
| 2025年7月17日 ～2025年8月4日 | 研修会II(演習中心)の効果 | ARTIC-10 | 12 |
| | | TIC知識・理解 | |
| | | 研修後アンケート | 18 |
| 2025年11月7日 ～2025年11月25日 | 研修会II3ヶ月後の効果の維持 | ARTIC-10 | 11 |
| | | TIC知識・理解 | |
| 2025年11月25日 | 5時点(研修会Iの研修の前後, 研修会IIの前後, 研修IIの3ヶ月後)の研修の効果の変化 | ARTIC-10 | 3 |

表4 ARTIC-10の内容

- ・ARTIC-10は、TICの実施に対する態度と、TIC導入への支持を評価するために、最も広く使われている尺度の一つ。
- ・質問は10項目で、7件法の二極リッカート形式で回答する。
- ・ARTIC-10の得点は1～7点で、得点が高いほどTICに対する態度が良好であることを示す。

さらに、研修会IIの参加者が日常的な実践を重ねるなかで、TICの対象者に関する理解が深まった可能性が考えられる。最後に、5時点の得点の変化から、研修直後に一時的にトラウマに配慮した考えや意識が高まった可能性が示唆された。本研究の課題として、教職員のトラウマやTICへの関心を高める働きかけに加え、講義と演習を組み合わせた研修会の構成や、日常的な実践のなかでトラウマの視点を維持するための枠組みを検討していく必要がある。

4. TICに基づいた取組

4.1 校内ミニケース会の実施による教師のTICスキル習得の検討

4.1.1 方法

対象生徒は、X県立Y病弱特別支援学校の高等部に在籍する2年生の女子(以下、生徒A)で、高等学校に準じた教育課程(下学年の内容)を履修していた。生徒Aは、自閉スペクトラム症(以下、ASD)、場面緘黙症、社交不安症、軽度知的障がいの疑いの診断を受け、服薬してい

た。様々なことに不安が強く、失敗したくない思いが強い生徒であった。教師とは、タブレットのチャット機能を利用してやりとりをしていた。生徒Aは、緘黙症状による動作の影響もあり、他者がいると動けなかったり、動いていたとしてもすぐに止まったりしていた。学級内にはパーテーションがあり、生徒Aはそのなかで活動していた。学校には毎日登校しており、一日通して学校生活を送ることができた。一方で、集団で行われる授業や行事では、自席に座った状態で動けないことがあった。

対象教師は、生徒Aが在籍する学級の担任2名であった。1名は30代の女性で、教職経験が10年未満の教諭であった(以下、担任B)。もう1名は、50代の女性で教職経験30年以上の学年主任を兼務する教諭であった(以下、担任C)。

校内ミニケース会(以下、ケース会)は、2025年6月～11月に月1回の頻度で、1回あたりの時間は約30分を予定し、生徒Aが在籍する学級で実施した。参加者は、担任B、担任C、筆者、必要に応じて生徒Aに関わる教師が参加した。TICの導入は段階的に行い、運営面に工夫を加えた。第1～2回は、3つのEを導入し、情報共有のしやすさを考慮して記録はホワイトボードで行った。第2回終了後には中間反省会を行い、第3回からは6つの主要原則を導入し、お互いの顔を見ながら協議ができるよう記録は

A3版のシートを活用した。ケース会を開始するにあたり、筆者は授業観察を行い、生徒Aのトラウマの影響と考えられる行動を把握した。担任2名には、生徒Aのトラウマによる影響と考えられる行動、各ケース会でのゴール、ケース会の流れが書かれたレジュメ、および資料を事前に配布した。

取組の評価として、ケース会の記録と担任2名が実際に行った支援をまとめた。そして、担任2名のTICに基づいた対応による、生徒Aの情緒面や行動面の変化、および担任2名の指導上の困難さやストレスへの影響についてアンケートを行い、それらの結果を検討した。また、各回のケース会后と第5回終了後に、実用性や満足度のアンケートを行い、実践校でTICに基づいた取組を行う際の検討をした。

4.1.2 結果と考察

ケース会は、6月～11月の期間に（8月を除く）、月1回の頻度で、全5回実施した。ケース会の内容は、第1回はケース会の概要やTICの3つのEに関する説明後に、事例検討を行った。第5回には、第1回～第4回の振り返りとまとめを行った。

以下に、TICに基づくケース会の実施について、生徒Aと担任2名への効果、担任2名のTICのスキルの習得、TICに基づいた取組を実践校で活用するための工夫を考察する。まず、生徒Aへの効果として、担任2名がTICに基づく対応を行ったことで、生徒Aの安心感が高まり、この安心感を基盤として自分の思いを伝える行動や、先を見通して行動する力の育成に効果があった可能性が示唆された。一方で、生徒Aの情緒面や行動面の困難さを捉える評価は、ケース会の前後を通して高い水準にとどまり、ケース会による困難さの軽減は認められなかった。次に、担任2名のTICのスキル習得に関して、TICの3つのEのうち、【言動】と【きっかけ】を用いた生徒理解を進めるスキルが身につけてきたことが考えられる。一方、【トラウマ

となる出来事】の特定には限界があり、代わりに【言動】と【きっかけ】の理解が重要であることが示唆された。6つの主要原則に関連したスキルとして、担任2名は、生徒Aのこだわり、不安、見通しのなさなどに配慮した結果、【1.安心・安全】【2.信頼性・透明性】に基づく対応がなされたと考えられる。加えて、ケース会で検討した対応策が日常的な支援に反映されていたことも確認できた。そして、担任2名への効果として、TICに基づくケース会は、3つのEのうち【言動】と【きっかけ】に着目して生徒Aの行動を整理する枠組みを与え、検討された対応を日常へとつなげる機能を果たしたことが考えられる。一方、不安や負担の増加がみられたことから、今後は教師を支える枠組みの検討が求められる。

また、教職員は多忙であり（中村・岩切, 2025）、ケース会の時間を十分に確保することは困難である。そのため、学級担任者会の時間を活用し、3つのEを用いた児童生徒の実態把握と、6つの主要原則を意識した対応を検討していくことが方法の一つとして考えられる。

4.2 TIC アセスメント・支援シートの開発

TICが実践校の実状に即した在り方となるよう、TICに基づいた実態把握と支援方針の検討を目的としたアセスメント・支援シートを開発した。

4.2.1 方法

研究協力者は、担任Bと担任Cの2名であった。2025年5月～11月にかけて、ケース会の実施期間と並行してTICアセスメント・支援シートの作成、および改訂を行った。シートの開発では、TICに関する文献の参照や研修会で得られた知見を反映させた。そして、作成したシートをケース会で使用し、協議内容や使用状況を踏まえて項目の改訂を行った。

4.2.2 結果と考察

ケース会は計4回実施し、担任2名から得られた意見と筆者の考察を踏まえて改訂を図っ

た。シートは、場面を焦点化し、主に【言動】と【きっかけ】を整理する項目を中心に構成し、児童生徒の背景にある思考の特徴を記載する項目を設けた。開発したシートについて図1に示す。以上の結果から、ケース会で得られた意見や示唆を踏まえてシートを改訂していくことで、実践校の実状に即した形式へと整う可能性が示唆された。一方で、実践校の教職員が記入しやすいシートとするためには、今後さらなる改訂が求められる。

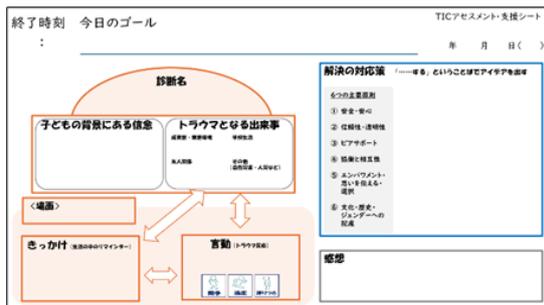


図1 TIC アセスメント・支援シート

5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、実践校に在籍する児童生徒の実態と教職員の支援の現状を踏まえ、TICの校内研修会およびケース会を実施し、病弱特別支援学校における支援の在り方を検討した。

TICの校内研修会では、参加者のトラウマやTICに関する理解が一定程度深まり、児童生徒を見立てる際にトラウマの視点が加わる可能性が示された。ケース会において、担任2名は生徒Aの【言動】を【きっかけ】と関連付けて整理し、【安全・安心】と【信頼性と透明性】に基づく対応へとつなげる枠組みを獲得しつつあった。一方、課題として、本研究は対象者が限定的で、結果を一般化するには限界がある。そして、教育現場にTICという新たな考えを導入することや、TICを学校全体で共有し、日常の実践に浸透させていくことへの課題も残った。今後は、TICを校内全体へ普及させるための工夫を行い、TICが共通言語として定着していくことが望まれる。

本研究に関わる学会発表等

小松未来・小山穂菜美 (2025a). 病弱特別支援学校教職員を対象としたトラウマインフォームドケア研修の実施と効果：不登校傾向や集団不適応の背景にあるトラウマへの理解を深めるために、日本特殊教育学会第63回大会発表論文集, 84, 水戸市民会館 (ポスター発表).

小松未来・小山穂菜美 (2025b). 病弱特別支援学校におけるトラウマインフォームドケアアセスメント・支援シートの開発, 日本学校メンタルヘルス学会第29回大会 プログラム収録集, 70-71, 和光大学ポブリホール鶴川 (町田市鶴川緑の交流館) (ポスター発表).

引用文献

浅井鈴子・岩切昌宏・大岡由佳・瀧野揚三・中村有吾・毎原敏郎 (2020). 学校におけるトラウマインフォームドケアの実践 (第1報): 中学校への介入研究の結果から, 学校危機とメンタルケア, 12, 25-32.

Baker, C. N., Brown, S. M., Wilcox, P. D., Overstreet, S., & Arora, P. (2016). Development and Psychometric Evaluation of the Attitudes Related to Trauma-Informed Care (ARTIC) Scale, *School Mental Health*, 8(1), 61-76.

Herrenkohl, T., Hong, S., & Verbrugge, B. (2019). Trauma-Informed Programs Based in Schools: Linking Concepts to Practices and Assessing the Evidence, *American Journal of Community Psychol*, 64, 373-388.

Kataoka, M., Kotake, R., Asaoka, H., Miyamoto, Y., & Nishi, D. (2022). Reliability and Validity of the Japanese Version of the Attitudes Related to Trauma-Informed Care (ARTIC-10) Scale, *Journal of Trauma Nursing*, 29, 312-318.

菊池美奈子・重年清香・加藤直子 (2023). 養護教諭を対象とするトラウマインフォームドケア教育プログラム研修の実施と評価, 梅花女子大学看護保健学部紀要, 13, 10-21.

中村有吾・木村有里・瀧野揚三・岩切昌宏・一谷紘永 (2017). 教育分野におけるトラウマインフォームドケアの概念と展開, 学校危機とメンタルケア, 9, 103-117.

中村有吾・岩切昌宏 (2025). 第11章 トラウマに配慮した学校づくりの導入 (岩切昌宏・瀧野揚三 (監修), 内海千種・中村有吾・石橋正浩 (編), *トラウマセンシティブスクール*, 福村出版, 226-250).

SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration) (著), 亀岡智美・瀧野揚三 (監訳) (2014/2018). SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for A Trauma-Informed Approach (SAMHSAのトラウマ概念とトラウマインフォームドアプローチのための手引), HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD.

白川美也子 (2020). 子どものトラウマがよくわかる本, 講談社.
園山繁樹, 趙 成河, 倉光晃子 (2017). 特別支援学校の不登校に関する予備的検討, *障害科学研究*, 41(1), 173-182.

土岐祥子 (2020). 第3章: 不登校のトラウマ (藤森和美編, 学校トラウマの実際と対応: 児童・生徒への支援と対応, 誠信書房, 35-49).

八島猛・柄真賢透・植木田潤・滝川国芳・西牧謙吾(2013). 病弱・身体虚弱教育における精神疾患等の児童生徒の現状と教育的課題: 全国の特別支援学校 (病弱) を対象とした調査に基づく検討, *小児保健研究*, 72(4), 514-524.