

2019年度版

# トラウマや逆境を体験した 知的障がいのある生徒への対応

～学校でできるトラウマインフォームドケア～



協力・作成：大阪府立泉北高等支援学校  
作成・監修：野坂祐子(大阪大学大学院)

2019年度版

トラウマや逆境を体験した知的障がいのある生徒への対応  
～学校でできるトラウマインフォームドケア～

協力：大阪府立泉北高等支援学校

【校長】栗山和幸 【指導養護教諭】池川典子 環境保健部

監修：野坂祐子(大阪大学大学院 人間科学研究科)

発行：2020年3月1日

本冊子は、学術研究助成基金助成金(科研費)(基盤(C)T18K024380 研究代表：野坂祐子)  
による研究成果として作成されました。

# 目次

はじめに ～学校現場にトラウマの視点を取り入れよう～	4
<b>I. トラウマインフォームドケアの考えかた</b>	6
1. 生徒の言動をトラウマのメガネで見る	6
2. トラウマインフォームドケアの4つのステップ	7
1. トラウマについて理解する	7
2. トラウマの影響を認識する	8
3. 適切に対応する	9
4. 再トラウマを防ぐ	9
<b>II. トラウマインフォームドケアの実際</b>	10
1. トラウマの影響に気づく ～学校でみられやすい生徒のサイン～	10
2. 障がい特性や発達段階を考慮した対応	11
1. 生活を整える	12
2. 境界線を守る	14
3. 人と関わる、楽しむ	16
4. 自分の気持ちに気づき、適切に表現できる	19
5. 自信をもつ、主体的に行動する	21
<b>III. トラウマのある生徒に対応することによる教員への影響</b>	22
1. 教員へのトラウマの影響	22
2. 教員のよくある悩みと対応	23
<b>おわりに</b>	26

# はじめに

～学校現場にトラウマの視点を取り入れよう～

- ちょっとしたことでキレたり、急に激しく落ち込んだりして、感情の波が大きい
- 「バカにされた」「自分はダメだ」など、ものごとを被害的に捉えやすい
- 自分の気持ちや考えをうまく言えず、ためこんでから爆発させる
- 他の生徒や教員にベタベタとまとわりついたり、性的なトラブルを起こしたりする
- 教員の選り好みをする、特定の教員の話しか聞かない など

学校現場では、関わりが難しいと感じる生徒に出会うことがあります。これまでの経験や知識に基づいて対応しようとしてもうまくいかず、「どうしたらいいのだろう?」と悩むこともあるでしょう。生徒への関わりかたを考えるには、まず、生徒がどんな状態なのか理解しなければなりません。

生徒理解においては、幅広い観点から見ていく必要があります。障がいや発達特性といった面に加えて、生徒の成育歴、とくにトラウマや逆境体験にも注目してみましょう。トラウマとは、幼少期の虐待やネグレクト、学校でのいじめ、事故や事件、災害等による被害体験をさします。さらに、逆境とは、保護者の精神疾患や依存症(酒・ギャンブル・薬物など)、頻回な養育者の変更(離婚や施設措置など)、子どもの発達や能力に見合わない要求をするなど、不適切な養育(マルトリートメント)のなかで育つことです。こうした家庭環境では、子どもがつねに緊張していて、安心して育つことができません。トラウマや逆境体験は、子どもの発達に長期的な影響を及ぼすことから「こころのケガ」と喩えられます。

「からだのケガ」であれば、学校ではふだんからケガの状態に合わせた対応をしています。ケガの状態を把握したうえで、からだに負担がかかりすぎない程度に少しずつ課題に取り組みさせて、体力を回復させるでしょう。同じように、「こころのケガ」も「今、何が起きているのだろう?」という視点から生徒の状態や行動の背景を理解し、学校でできる配慮や工夫を考えていく必要があります。

今、起きていることが見えてくると、生徒は、やらないのではなく、できないのだとわかるかもしれません。行動面

だけ見て「怠けている」「反抗している」と決めつけるのではなく、「がんばりたい気持ちはあるが、うまくできないのかもしれない」と考えれば、生徒がわかるように教えて、少しずつ取り組ませることが出来ます。「自信がない」「自分には無理」という生徒の考えや気持ちを一緒に整理していくと、過去の失敗や挫折経験を乗り越えるチャンスになるかもしれません。

このように、こころのケガとその影響を理解して関わるアプローチを「トラウマインフォームドケア(Trauma Informed Care)」といいます。TICと略され、近年、さまざまな支援現場で導入されています。こころのケガの影響は、心身のさまざまなストレス反応に加え、感情コントロールの困難さ、否定的な認知、対人関係の問題として表れます。体調不良を訴えやすく、倦怠感や無力感をいだきやすいのも特徴です。感情の起伏が激しく、怒りをコントロールできない、他者不信や自己嫌悪から否定的な態度をとる、対人距離が近すぎたり、引きこもりすぎる等の行動もみられます。そのため、これらの行動は“問題行動”とみなされやすく、ケアではなく、注意や叱責がなされがちです。「もしかしたら、こころのケガの影響かもしれない」と考えてみることで、より適切な対応ができるかもしれません。

こうしたTICによるアプローチは、「トラウマのメガネをかける」とイメージするとわかりやすいでしょう。まずは、教員がこのメガネをかけて生徒の状態や行動を見ていきましょう。そして、生徒自身もこのメガネが使えるように支援していきます。生徒が自分の状態に気づき、適切な対処法がとれるようになることは、彼らがより安全な生活を送

り、自立していくために大切なことです。

TICは、こころのケガとなりうるトラウマや逆境について、支援者が基本的な知識をもったうえで、日常的な関わりを行うものです。専門的な治療のように、過去のトラウマ体験を詳細に聴くものではありません。TICとは、あくまでも「ケガ」や「心身の不調」に対する一般的な理解に基づいて対応する公衆衛生レベルのアプローチです。つまり、日常的な生徒理解や学校での対応を「トラウマのメガネをかけて行う」ということです。

知的障がいのある生徒は、いじめや暴力を受けたり、対人トラブルに巻き込まれたりしやすいものの、本人から周囲に助けを求めることが難しく、十分なケアが受けられずにいることが少なくありません。とくに、知的障がいのある生徒は、男女ともに性被害にあうリスクも高いことが知られています。また、障がい特性から、自分の被害体験や性情報などを視覚的情報として記憶しやすく、つらい場面や刺激的なシーンの影響が長期にわたって残りやすいようです。ものごとの捉えかたが極端で、過度に被害的な認知をしたり、思い込みが強かったりする傾向がある生徒もいます。

このように、知的障がいのある生徒は、こころのケガになりうる体験をしやすく、こころのケガの影響が残りやすいことに留意し、トラウマとその影響を見逃さずに対応していく必要があります。

保護者対応においても、保護者のこころのケガの影響を理解しながら対応することができます。学校と良好な関係性が築きにくい保護者のなかには、以前に子どもが通っていた学校や支援機関に「理解してもらえなかった」などと感じた体験から、現在の学校に対しても不信感が払拭できずにいることがあります。あるいは、保護者自身の人生における苦難によって、子どもや教員との関わりが難しくなっていることもあるかもしれません。トラウマの視点から保護者理解を進めることで、保護者との対立や家庭との関わり方の困難さが軽減することが期待されます。

さらに、TICでは、トラウマをかかえた生徒や保護者と関

わることで生じる教員への影響を理解していきます。こころのケガによって生じた強い不信感や警戒心、激しい怒りや甘えの感情が向けられ、それを受けとめようとするのは、たとえ教員であっても容易なことではありません。相手の暴言や暴力、身体接触などによって、教員自身が傷つけられることもあります。

どんなに精一杯対応しても、すぐには、よい変化や成長はみられないものです。そのため、教員は「何もしてやれなかった」という無力感をいだき、「自分はこの仕事に向いていない」などと思ってしまうがちです。しかし、多くの場合、教員の能力や努力不足の問題ではなく、トラウマをかかえる生徒や保護者と関わることで生じる「傷つき」の影響と考えられます。こうした教員自身への影響についてもトラウマのメガネで理解することで、教員が自分の自信や健康を守ることができるでしょう。同僚に対する理解も変わっていくはずですよ。

生徒や保護者、そして同僚と関わるときに、教員がつねに“今、何が起きているのだろう?”と考えることで、相手や自分自身の状態の理解が深まります。また、トラウマをかかえた生徒への支援において起こりやすいことを知っておくと、教員が心身の健康を保ち、さらにより対応をしていくことができます。

さまざまなトラウマや逆境を体験してきた生徒の安全感や安心感を高めていくためには、学校全体が安全な環境でなければなりません。そのためには、教員自身も安心して働ける安全な職場である必要があります。教員同士がチームとなり、お互いに協力して取り組める体制づくりも求められます。

本冊子では、学校でできるトラウマインフォームドケア(TIC)の考えかたと実践例をまとめました。取り組み始めたばかりの実践ですが、よりよい支援にしていけるために、さらに検討を重ねていく予定です。

なお、本文中の事例は、実例をイメージするために典型的な複数のケースから加工したものです。

# I トラウマインフォームドケアの考えかた

## 1. 生徒の言動をトラウマのメガネで見る

行事の練習中、それまで他の生徒と一緒に楽しそうに取り組んでいた生徒が、突然、ワッと泣いて飛び出していった。教員が追いかけたが、生徒は泣きじゃくるばかりで、何があったのか尋ねてもうまく答えられなかった。しばらく生徒が落ち着くのを待ち、あとからゆっくり話を聞いたところ、練習中に他の生徒が興奮して大声を出したのを聞き、中学生のときに、同級生から自分の失敗を大声で責められた場面を思い出していたことがわかった。

生徒の行動が突然起きたように見えたり、前後の流れから理解しにくいと感じられたときに、「何が起きているのだろう?」という視点で考えてみるのがトラウマインフォームドケア(TIC)の基本です。この事例では、楽しく過ごしていたはずの行事の練習中に、他の生徒の大声がきっかけとなって中学校でのいじめ被害の場面が思い出されていました。過去のトラウマ体験が想起された(フラッシュバック)と考えられますが、外から見ただけでは、この生徒に何が起きていたのかわかりません。急に練習をやめたり、教室を飛び出したりすると、その生徒はやる気がないのだろうと思ってしまうかもしれません。

このような場合、教員はまず生徒を落ち着かせてから、「どうしたの?」と穏やかな口調で尋ねます。生徒は、自分でも何が起きたのかわからないかもしれません。これまでトラウマによる影響について何も説明されていなければ、本人ですら、それが過去のできごとによって引き起こされた反応だとは気づかないものだからです。どうして急に不安になったり、パニックを起こしたりするのか、本人もわからないまま、「自分がおかしいんだ」と思い込んでいることが少なくありません。

もし、ここで、教員が生徒の話の間かすに、「みんなと一緒に懸命練習しているときに、勝手なことをしてはいけない」と叱ったり、「泣いていてもわからないでしょう!」とせかしたりすると、生徒はますます混乱して、事態はさらにひどくなっていくはすです。教員としては、生徒への期待や励ましから「よかれ」と思って声をかけたのだとしても、生徒は「怒られた」とか「こわい」としか感じられません。

また、そうした行動がトラウマ症状であるにも関わらず、その行動を叱責されたり、非難されたりするだけでは、どうして急に飛び出してしまったのか、生徒自身も理由がわからないまま、その後も「わけもわからず、急に情緒不安定になる」という状態で生活していかなければなりません。

この例のように、現在起きている行動には過去のトラウマや逆境体験が影響しているかもしれないという視点で捉えるのが、トラウマインフォームドケア(Trauma-Informed Care: TIC)です。インフォームド(informed)とは、「理解して」「念頭に置いて」という意味で、トラウマの知識をもって関わることをいいます。TICは、トラウマへの専門的な治療ではありません。

こころのケガとなりうるトラウマや逆境を体験している生徒は、少なくありません。とくに、知的障がいのある生徒は、家庭での養育上の問題、学校でのいじめ被害、登下校中やSNSを介した性被害など、トラウマを受けるリスクが高いといえます。しかし、トラウマは本人が話したがらず、自分でも何が起きたのかよくわからないことも多いため、家庭や学校では十分把握できていないかもしれません。そのため、本人からの訴えを待つだけでなく、「トラウマがあるかもしれない」という前提で関わる姿勢が求められます。トラウマの影響だと決めつけるのではなく、あくまでその可能性について念頭に置きながら理解していきます。

## 2. トラウマインフォームドケアの4つのステップ

「トラウマがあるかもしれない」という可能性を考えて対応するには、トラウマになりやすいできごとやその影響について理解しておく必要があります。一般的な知識をもつことで、生徒に「何が起きているのか」が認識しやすくなります。それがわかれば、適切な対応をすることができ、

生徒の言動を誤解したり、さらに傷つけたりしてしまうことなどによって再トラウマを与える可能性を減らすことができます。

TICでは、この4段階のステップ\*が基本となります(図1参照)。



図1 トラウマインフォームドケアの4つのステップ(SAMHSA,2014より作図) \*1

### 1 トラウマについて理解する

まず、トラウマや逆境となりうる体験とその影響について理解しておくことが大切です(図2)。こころのケガとなる体験には、トラウマや家族の機能不全による逆境体験があります。こうした体験のすべてがこころのケガになるわけではありませんが、それが深刻なものであったり、適切なケアがされなかったりした場合、恐怖や不安、自責感などが長期的な影響を及ぼすことがあります。ケアされない被害体験が重なるほど、悪影響は大きくなっていきます。

トラウマや逆境は、いずれも安全や安心の感覚を損なわせるものです。心配や警戒が高まり、また何か起こるのではないかと、だれも信じてはならないと思うようになります。こうした緊張状態を過覚醒といい、相手の顔色ばかり気にしたり、その場しのぎの判断をしやすくなったりします。

過覚醒によって、イライラしやすくなり、おそれや怒り、疑

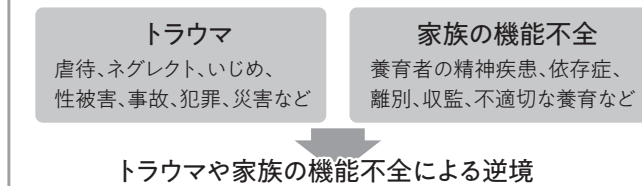
いの気持ちを爆発させることもあります。情緒不安定な行動や対人関係のトラブルが増えるのは、こうしたこころのケガによる影響とも考えられます。

また、性的虐待や他者からの性被害を受けると、他者との距離感や性の価値観が混乱し、相手にかまわずベタベタしたり、自信のなさや寂しさを性行為で満たそうとすることもあります。それによって、さらに性被害を受けやすくなったり、性問題行動を起こしやすくなったりします。

不安や寂しさ、怒りの気持ちをうまくコントロールできず、自傷行為や逸脱行動などで表してしまうことも少なくありません。不適応的な行動は、理解力や道徳観の問題ではなく、トラウマの影響によるものかもしれません。

こうしたトラウマの影響を「トラウマ反応」といいます。

#### こころのケガとなりうる体験



#### こころのケガによる影響(トラウマ反応)

- 不眠、食欲不振・過食、体調不良
- 感情の起伏が激しい、情緒不安定、イライラ
- 他者への不信任感、被害的・他罰的な認知
- 自己肯定感・自尊心の低下、自己嫌悪、自責感
- 対人トラブル(近づきすぎ、攻撃・暴力) など

図2 トラウマとその影響のつながりを理解する

\*1 SAMHSA(2014). SAMHSA's concept for trauma and guidance for a trauma-informed approach. HHS Publication No.(S)14-4884. (大阪教育大学学校危機メンタルサポートセンター、兵庫県こころのケアセンター訳「SAMHSAのトラウマ概念とトラウマインフォームドケアのための手引き」2018. <http://www.j-hits.org/child/pdf/5samhsa.pdf>)

## 2 トラウマの影響を認識する

生徒が、些細なことで怒ったり、急に感情を高ぶらせる、あるいは突然落ち込むといったように、言動が不自然に見える、違和感を覚えたときには、まず「何が起きているのだろう?」と考えてみましょう。今、起きていることは、何らかのトラウマ反応かもしれません。

できごとの前後の状況をよく見ていくと、生徒が何らかのきっかけに反応していたようだと思われることがあります。このようなトラウマを思い出させるきっかけは「リマインダー」と呼ばれます。リマインダーは、日常生活のなかにたくさんあります。ふとしたきっかけや刺激が、本人にとって過去を思い出させるものになっているかもしれません(表1)。

リマインダーそのものは有害なものではありません。実際の危険性がないにも関わらず、本人にとっては、それが危険だと感じられる刺激をリマインダーといいます。例えば、他の教員や生徒の何気ない言動や授業の内容が、その生徒にとってはトラウマを思い出させる刺激になることがあります。リマインダーは、過去のトラウマや逆境体験を連想させるものであるため、どんな刺激がリマインダーになるのかは、個人によって異なります。なかには、他者からほめられたり、よいことがあったときでも、そのあとにいやな体験をしたことがあったのなら、「ほめられる」とか「よいこ

表1 学校生活のなかにあるリマインダーの例

- 周囲の大声、叫び声、泣き声
- 他の生徒が暴れる、腕を振り上げるなどの動作
- 教員の叱責、注意、声かけ
- 他者に近づかれる、背後に立たれる、体育や活動での身体接触
- 性教育、ストレスに関する健康教育、防犯教育
- 家族や出生に関する話題、(社会的養護で暮らす生徒は)保護者からの連絡や面会 など

とがある」といった場面で不安になることもあります。

外から見ると、突然キレたり、急に飛び出したりしたように思えても、「何が起きているのか」を探っていくと、何らかのリマインダーに反応している場合が少なくありません。

生徒を理解していく際には、トラウマの影響を念頭におきながら、「トラウマ体験」と「リマインダー」、そして今、起きている「トラウマ反応」の3つのつながりを整理していきます(図3)。外から見える「トラウマ反応」を手がかりにしなが、「いつ、どんなときに、どんなふうにも不調が生じたのか」を考えていくことで、この3つのつながりが見えてきます。これが「トラウマのメガネをかける」と喩えられるTICのアセスメントです。

このアセスメントは、複数の教員の情報を集めながら行うとよいでしょう。まず、教員同士でこの3つのつながりを検討します。ある程度、つながりが見えてきたら、生徒にも「こんなときに調子が悪くなることが多いみたいだね」と伝え、一緒に話し合うことができます。過去のトラウマ体験を詳しく聴くのではなく、生徒の行動が「何らかの刺激に反応したのかもかもしれない」ということを共有し、リマインダーに気づき、トラウマ反応への対処を考えていくことが目的です。

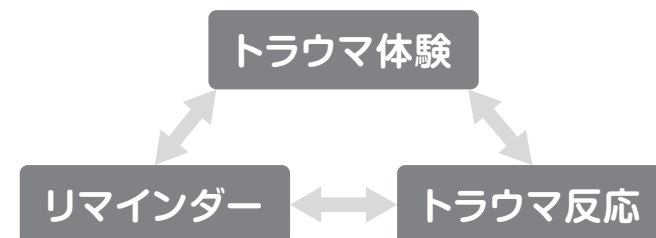


図3 トラウマ反応を認識する(亀岡,2019<sup>\*2</sup>)

<sup>\*2</sup> 亀岡智美「逆境的環境で育った子どもへの治療的関わり:トラウマインフォームドケアの視点から」『児童青年精神医学とその近接領域』60(4): 409-414, 2019.

## 3 適切に対応する

まずは、生徒を落ち着かせます。トラウマ反応に対して、教員が叱責したり、無理やり押さえつけたりすると、生徒はさらに興奮したり、混乱したりしてしまいます。落ち着いた声で応じ、ゆっくり息を吐く呼吸法や、からだをほぐす筋弛緩法やストレッチを一緒にやるのもよいでしょう(表2)。

生徒が落ち着きを取り戻したあと、過去のいじめ被害などのトラウマについて話してくれることは少なくありません。生徒の話をお聴きすることで、生徒の行動への理解が深まることもあるでしょう。生徒の挑発的な態度や攻撃的行動、

落ち着いたなさといった行動は、過去に傷つけられた体験が影響していたり、生徒の特性とも相まって、顕著に表れていたりすることもあります。

こうした生徒への指導や支援では、生徒の挑発的な態度や攻撃的な行動にどのように対応したらよいか、また個別対応と集団指導のバランスをどうとるべきか、悩むものです。生徒の特性や課題に合わせた指導をするために、「II.トラウマインフォームドケアの実際」を参照してください。

表2 基本的なリラクゼーションのやりかた

**呼吸法** : 軽く息を吸って、ゆっくり長く息を吐くことで、落ち着いていきます

**筋弛緩法** : 手のひらや腕、肩など、からだの一部にぎゅっと力を入れて10秒数えたあと、一気に脱力させると、血行がよくなってじんわりと温まり、緊張がほぐれます

## 4 再トラウマを防ぐ

生徒のトラウマの影響を理解しながら関わることで、生徒が「叱責された」「また理解してもらえなかった」と感じるような再トラウマ体験を防ぐことができます。教員が大声で怒ったり、生徒を押さえつけたりする対応は、生徒にとってトラウマのリマインダーとなり、事態をより悪化させてしまいます。

教員が、生徒に対応する際に威圧的な方法を用いないように留意し、生徒に再トラウマを与えないことは、安全・安心な関係性を築いていくためにも大切です。そして、おそらく多くの教員は、ふだんからこうした対応を心がけておられることと思います。

ところが、トラウマの影響を受けた生徒と関係性を築くのは、とても難しいところがあります。例えば、虐待を受けていた生徒は、親身に関わってくれる教員の態度を見ると、うれしく感じる反面、「でも、大人は信じられない」という不信感や疑念がわきます。「自分なんて、愛されるわけが

ない」という自己否定感も強く、「きっと、いつか見捨てられるはず」という不安が消えません。そこで、生徒は教員を試したり、挑発したり、あるいは周囲の期待を裏切るようなことをあえてしてみたりするのです。

また、自分が怒られるようなことをしたり、逆に、自分がだれかを威嚇したりして、無意識のうちにトラウマティックな関係性(対等ではなく暴力的な関係性)を繰り返してしまうことがあります。こうした「トラウマ関係の再演」に、教員が巻き込まれやすいことに注意が必要です。

教員が生徒の行動につきかっとなってしまうと、暴力の再演を起こしてしまいます。あるいは、生徒への対応に自信を失って、関わりたくないと感じてしまうと、ネグレクトの再演になるでしょう。こうした再演は、どんな場面でも起こります。だからこそ、チーム支援によって教員が互いを気にかけて、支え合っていくことが大切です。TICでは、こうした支援者のケアと安全な組織づくりが重視されています。

# II トラウマインフォームドケアの 実際

## 1. トラウマの影響に気づく ～学校でみられやすい生徒のサイン～

学校では、入学時の情報によって、あらかじめ生徒のトラウマ歴が把握されていることもあれば、何も知らないところから関わりが始まることもあります。たとえ、ある程度の情報が得られていても、おそらくそれは生徒の体験の一部にすぎません。生徒のトラウマの影響について、トラウマ体験やリマインダーの内容、トラウマ症状や配慮すべき点について、十分なアセスメントがなされていることは、まだ少ないのが実情です。

そのため、学校では生徒がトラウマの影響を受けているかどうかを理解するために、生徒の言動をトラウマのサインとしてキャッチする必要があります。学校でみられやすい生徒のサインには、下に挙げたようなものがあります。

トラウマのサインはさまざまですが、一般的には、情緒不安定になりやすく、とくに怒ったり、興奮したりすると自己制御できなくなるのが特徴です。感情の波が激しく、高ぶるときもあれば、何も感じない様子であったり、淡々と

していることもあります。

自他に対する否定的な認知も特徴で、他者への不信感や攻撃・ねたみ、自己嫌悪や自己否定が強くみられます。一方で、極端に甘えたり、知らない人を安易に信用したりすることで、対人トラブルや被害に巻き込まれたりすることも少なくありません。生徒同士の関係はもちろん、教員との信頼関係も築きにくいと、教員にとっても関わりが難しいと感じられるかもしれません。

こころのケガは、外から見えないため、周囲にはわかりにくいものです。生徒自身もそれに気づいていなかったり、言葉にできずいたりします。そのため、教員は生徒の言動を「トラウマのサインかもしれない」と捉え、生徒が安心して話せるように働きかけることが求められます。過去の体験を詳細に聴く必要はありません。「こころがケガをするようなできごとがあった」とだけわかれば、現在の不調や不安定さなどのトラウマ反応が、教員にも本人にも見えやすくなります。

### 学校でみられやすいトラウマのサイン

- 些細なことで感情が高ぶり、怒りを爆発させるが、その後、何事もなかったように接してくる
- 怒りが頂点に達したあたりの記憶がなくなるぐらい、興奮状態になる
- ふだんから、愚痴や不満を発することが多い
- 怒ると、過去の不満や怒りを持ち出してきて、さらヒートアップする
- 大人に挑発的な言動をして、相手の怒りを引き出す
- 注意されると、反抗したり、パニックを起こしたりする
- 眠れない、やる気が出ない、からだのあちこちの痛みや不調を訴える
- 「何をやってもうまくいかない」「どうせ私が悪い」といった否定的な考えをしやすい
- 課題をやっても、「やらされている」「押しつけられている」など、被害的に捉える
- 授業に入れず、校内をうろろしている
- すぐに性的な関係性になろうとする など

## 2. 障がい特性や発達段階を考慮した対応

こころのケガをしたかもしれない生徒に対応するうえで、もっとも大切なのは、生徒の安全・安心の感覚を高めることです。トラウマを体験すると安全・安心の感覚が損なわれるため、生徒は不安やおそれ、無力感をいだいています。自分ではどうにもならないしんどさや不安、イライラなどの気持ちに、自分でもどのように対処したらよいかかわからずいます。

これまで、そうした気持ちを大人に受けとめてもらえなかった生徒にとっては、自分の気持ちをどのように表現したらよいかかわからないこともあるでしょう。まずは、生徒が少しでも安全だと感じられ、安心が高まるような対応を心がけていくことが大切です。

生徒が表わすさまざまな言動を「問題行動」と捉えるのではなく、「何かつらい経験をしたのかもしれない」「それによって、今、こうした行動をとってしまうのかもしれない」と考え、危険な行動には介入しつつも、生徒を見守り、理解していく姿勢が求められます。

生徒は、実によく教員の言動を観察しています。どの生徒も、教員の言動や態度からさまざまなことを感じ取っています。生徒の言動を「問題行動」として否定的に捉えずに、「何が起きているのだろう」と生徒を理解しようとする姿勢で関わりることが大切です。

生徒の安全・安心を高めるために、学校生活のなかでは、「生活を整える」「境界線を守る」「人と関わる、楽しむ」「自分の気持ちに気づき、適切に表現できる」「自信をもつ、主体的に行動する」といったさまざまな側面から働きかけていくことができます(図4)。これらの側面は、こころのケガをした生徒の回復を支えるだけでなく、すべての生徒が社会性を高めるために必要なものです。

こうした5つの側面は、独立したものではなく、重なり合っています。一般的な関わりに加えて、障がい特性や発達段階を考慮した対応をしていくことが求められます。

次節からは、実際に生徒への対応を行った教員の実感を交えながら述べていきます。



図4 安全・安心を高めるために学校でできること

## 1 生活を整える

育ちのなかでトラウマというところのケガをした生徒が、安全・安心を感じられるようになるには、まず、「からだの安全」が守られる必要があります。からだの安全とは、負傷しているかどうかではなく、身体面の痛みや不調、食事や睡眠などが良好な状態を意味します。つまり、からだへの関わりを通して生徒の生活を整えることで、生徒が安全・安心を感じられるようにするのです。

こころのケガをすると、つねに心身が緊張・警戒している過覚醒状態になり、日中に限らず、夜間もリラックスできない状態になります。そのため、いくら寝ても熟睡できた感じがしない、夢見が悪い、夜中に目が覚めるなど、質のよい睡眠がとれなくなります。

これまでからだを十分にケアされてこなかった場合、お腹が空かない、給食を食べられない、偏食、定期的な排便の習慣がない、月経の周期が不安定であるなど、からだのリズムが乱れがちです。まず、自分自身のからだに関心を

もち、快・不快の感覚に気づけるようになるために、生活リズムを整えていくための取り組みから始めます。からだを清潔に保つという生活習慣がないと、自分のからだをケアすることでの心地よさも実感しにくいからです。こうした生徒は、何か不安なことがあると、すぐに体調不良や精神面での不安定さを訴えることがよくあります。

さらに、トラウマの影響と障がい特性などが相まって、一般的なからだの感覚(不快さや痛みなど)に気づきにくい反面、特定の刺激(肌ざわりや眩しさ、においや音など)には過敏に反応するといったこともみられます。生徒がどのように感じているのか、それぞれの感じかたの違いを考慮する必要があります。

からだへの働きかけを通して、生徒が「夜、寝られるようになった」とスッキリした顔を見せてくれたり、給食前に「お腹、空いた」と言ってくれたりするようになると、少しホッとします。

ぐれていきます。次第に、会話量が増えたり、視線が合うようになり、登校の状況や学校での様子が安定してくるといった変化がみられることも少なくありません。

### ② 心身共に疲労感が強く、やる気や意欲がわかない。からだのあちこちの痛みや不調を訴える生徒

生徒の身体面の苦痛や不快さに注目し、バイタルサインや睡眠、食欲、排便、体調などの状態を確認していきます。生徒自身は自覚できていなくても、一日のうちで体温の変動が激しい、脈拍数が多い(1分間に100回以上)、血圧が低いといった身体の状態がわかることがあります。生徒と一緒に数値を見ながら、「脈拍が多いね。何か不安なことがあるのかな?」と尋ねたり、「この脈拍だと、すごく疲れるだろうね」とフィードバックしたりすることで、身体や感情の状態に関心を向けるようにしています。女子の場合は、月経周期やそれに伴うからだや気持ちの変化がわかるように、月経を記録する習慣をつけさせるなど、性に関する指導とリンクさせなが

ら対応しています。

このような一般的な声かけのほかに、こころのケガによって生じやすい症状が挙げられたチェックリストを用いて、生徒と一緒に「これはどうかな?」と見ていくと、生徒も「私もそう」「自分は違う」など答えやすくなります。生徒の話を「それはつらいね」と受けとめながら、「こうした症状は、つらい体験をした人にはよくあるものみただよ」と伝え、「自分がおかしいわけではない」と少し安心するようです。多くの生徒は、「こんなふうになっているのは自分だけ」「自分が悪い(弱い、おかしい)から」と思っています。ストレスによる反応は、だれにでも起こりうることだと伝えます。

また、痛みや不調を訴える生徒には、痛がる部位に触れたり、温めたり、ちょっとした運動でからだをほぐしたり、深呼吸を一緒にしたりして、苦痛がやわらか方法を探していきます。痛みや不快さを「0~10までの数字」で表す練習をしておく、こうした対処をすることでの効果を数字の変化で感じやすくなります。ちょっとでも数字が変わったら(例:9→7)、まだ苦痛は残っているものの自分で対処すれば少しはよくなるという自信をもたせることができます。

こうした対処法は、毎日練習していくことで上達し、生徒も効果を感じやすくなるようです。体の痛みを訴えながらも、温めたりする処置を「いらぬ」とそっけなく答える生徒には、無理強いせず、同じ声かけを続けていくと、少しずつ処置を受けるようになってきます。生徒のほうから「ガーゼして」などと頼めるようになってくると、自分へのケアを言葉で要求できるようになってよくなったと感じます。

教員が生徒のからだに触れたり、近づいたりするときは、境界線を意識する必要があります。とくに、虐待や性被害を受けた経験の

ある生徒は、身体的接触に不快感をもつことがあるため、十分に配慮しなければなりません(詳しくは、P14 ■境界線を守るの項を参照のこと)。

### ③ 清潔のための生活習慣が身につけていない生徒

歯みがきや洗顔、入浴などの清潔のための生活習慣が身につけていない生徒がいます。また、衣類の洗濯や着替えが不十分なこともあります。

これまで大人による世話やケアが十分でなかった場合、不衛生であるのがあたりまえで、不快さを感じず、清潔のための取り組みを「面倒くさい」と億劫がったり、「別に、私はこれでいい」と必要性を感じずに、やりたがらなかつたりすることがあります。教員が無理やりやらせようとすると、生徒はますますいやがるようになってしまいます。

こうした生徒は、歯磨きや洗顔等の体験を重ねながら、本人が「気持ちがいい」と感じられるようになることが大切です。最初のうちは、面倒なだけでかえって不快に感じられることもあるようですが、教員が「すっきりしたね」「さっぱりしてみえるよ」と声をかけて、清潔な状態の心地よさを伝えるようにしています。毎日の習慣をつけるために、「清潔チェック」をしたり、休み時間に歯磨きの時間を設けたりして、欠かさずに取り組めるように支援します。

生徒が自分のからだを大切にしている行動がとれたら、教員はそれを見逃さず、「とてもいいね」とほめるようにしています。自分から歯磨きをしたり、給食をおいしく食べたり、季節や気温に合った服装ができるようになった生徒を見ると、教員も安心し、うれしく感じられます。

## 実践例

### ① 教室に入らない、給食も食べないなど、教員との関わりをもととしない生徒

大人に対する不信感が強い生徒には、生徒の不安や緊張を受けとめながらも、できるだけ穏やかに、柔らかい表情や雰囲気を意識して関わるようにしています。

まずは、あいさつや気軽な日常会話を重ねながら、「眠れているか」「食べているか」といった身体面や生活面に気を配り、声をかけます。こうした話題は、生徒も話やすく、教員が自分のことを気にかけてくれていると伝わりやすいようです。「別にお腹は空かない」「夜中に、何度も目が覚める」「いやな夢を見た」などの話をしてくれることがあります。「もうお昼なのに、お腹が空いた感じがしないんだね」「よく眠れなかったなら、朝からスッキリしないね」「それじゃあ、気分が悪いだろうね」など、生徒のからだの状態を理解し、いたわることで、生徒は少しずつ自分の心身の状態に関心を向けていくようです。

体調や生活面を気にかけていくことで、生徒の不安や緊張がほ

## 2 境界線を守る

境界線(バウンダリー)とは、自分を守るための「見えない線」のようなもので、お互いのからだや持ち物、対人距離などを大切に「物理的境界線」と、みんなの気持ちや考えを尊重する「心理的境界線」、そして社会にあるさまざまなルールやマナーといった「社会的境界線」があります(表3)。だれもがこうした境界線を守ることで、安全・安心な環境や関係性がつくれます。逆に言えば、何らかの境界線が破られると、人の安全・安心は崩されてしまいます。

こころのケガは、こうした境界線が守られず、侵害された体験と言い換えることができます。こうした体験をした生徒だからこそ、境界線が守られ、そして生徒自身も自他の境界線を守る力をつけていくことが望まれます。

学校ではこれまで、目に見えてわかりやすい「物理的境界線」を中心に教えてきましたが、トラウマの観点を取り入れて対応するためには、さまざまな工夫や配慮が必要になります。例えば、いくら適切な対人距離を教えても、いつも満たされない気持ちをいだいている生徒は、人にベタベタと近づいてしまいがちです。逆に、人と関わることに不安や敵意を感じている生徒は、人とのコミュニケーションを避けたり、先んじて攻撃的な言動をとることで自分を守ろうとしたりすることもあります。こころのケガをした生徒は、自分の

境界線が破られてきた体験をしたのかもしれないと考えれば、一方的に境界線のルールを教えるのではなく、まずは生徒自身の境界線が守られる体験をしていくことが大切であるとわかります。

境界線が破られてきた生徒は、他者の境界線を破りやすいようです。暴言や暴力、ルールの無視、ベタベタした身体接触など、生徒としては無自覚に悪気なくやっている行為が、相手や集団の安全・安心を壊していたり、結果的には、生徒自身の安全・安心を損なってしまうことが少なくありません。学校では、こうした生徒との信頼関係を築きながら、境界線について教えていく必要があります。

まずは、教員自身が境界線を意識して、生徒の境界線を尊重する態度を示していくことで、生徒は安全・安心を感じるようになります。最初は、ルールを「守らされている」という感覚が強い生徒でも、教員もルールを守り、他の生徒のルール破りを見逃さずに対応しているのを目の当たりにすると、生徒自身も主体的にルールを守ろうとするようになります。

どんな関係性でも、お互いの境界線を尊重することが大切です。境界線とは、人と関係を築いていく過程で、共に身につけていく力といえます。

表3 境界線の種類と内容

<p><b>【物理的境界線】</b> からだ、持ち物、対人距離など:自分のからだは大切なもの。相手のからだや持ち物に触れるときには、相手の同意が必要。入ってはいけない場所や適切な距離感を守ることで、みんなが安全に生活できる。</p>
<p><b>【心理的境界線】</b> 気持ち、考えなど:気持ちや考えは人によって異なり、どれも尊重されるべきもの。決めつけたり、傷つけたりしてはいけない。自分と他者の気持ちを大切にすることで、みんなが安心して関係を築ける。</p>
<p><b>【社会的境界線】</b> ルール、マナーなど:社会の決まりごとを守ることで、みんなが安全・安心に暮らすことができる。法律や校則のようにはっきり決まっているものから、マナーやエチケットなどの礼儀も含まれる。</p>

## 実践例

### ① 教員自身が無自覚に境界線を破ってしまっている

生徒に境界線を教えるうえで、もっとも大切なのは、教員自身が境界線を守る見本(モデル)となることです。教育や支援の場では、教員が無自覚なままに悪気なく、境界線を踏み越えてしまう場面が少なくありません。とくに、障がいのある生徒に対しては、補助や介助のなかで、生徒のからだや持ち物に触れることがあります。触ってはいけないのではなく、境界線を越えるときには、相手の許可を得るという手続きを示すことが求められます。もちろん、不要な身体接触は避けるべきです。必要なときには「ちょっと、ここを触ります」「からだを押さえておからね」などと一声かけるようにします。こうした関わりによって、生徒は自分のからだは大切なものだと実感し、同じように他者のからだや持ち物にも勝手に触ってはいけないということがわかるでしょう。

また、教員がからだに触れるときに「脈を図りたいから、手を出して」など説明することで、生徒に「許可なくあなたのからだに触る人は、相手がだれであってもルール違反」だと教えやすくなります。さまざまな暴力被害を予防するためにも、境界線を基準にした明確なルールを示し、「だれかがルール破りをしたら、教えてね」と被害後の対処法を教えることは、とても重要です。性別に関係なく、教えるべきルールです。男子も、性被害や性的ないじめを経験していることが少なくありません。

教員自身の境界線を自覚しておくことで、生徒との関わりだけでなく、教員同士の関係性も安全・安心なものになります。相手の気持ちや考えを決めつけたり、お互いに納得がいかないまま仕事をしたりしていると、教員同士の関係性が崩れていきます。仕事や責任の抱え込みなども境界線の問題です。

### ② 学校のルールを守れず、指導するとキレる生徒

校内服に着替えない、授業に出ずにウロウロする、物を壊す、人を攻撃するなど、ルールを守れない生徒もいます。まずは、こころのケガの影響で起きているのではないかと探っていきます。問題行動とみなす前に、「どうして落ち着かないのだろう」「何が起きているんだろう」という視点で、生徒の状態を理解していきます。生徒の理由があるかもしれません。

例えば、最初のうち、「なんとなくイヤ」「なんだか落ち着かない」

と漠然とした不快感を訴えたり、「あの人がキライ」「どうせできない」と目の前のことを理由に挙げていた生徒に、「どうしてだろう」と一緒に考えていくと、「自分はいつも、邪魔者扱いされる」など、過去に排除されたことによる孤立感があることがわかったり、「大人だって暴力をふるう、子どもをかわいいと思っていない」といった大人への不信感が話されたりします。そうした過去の体験にもとづく不安や不満、怒りをよく聴き、「それはつらかったね」「納得いかなかったらどうね」と受けとめていきます。

どうしたら生徒がルールを守れるようになるかを考えるには、まずは、生徒自身が境界線を破られた(大事にしてもらえなかった、暴力を受けたなど)体験をよく聴く必要があります。そして、最初からすべてのルールを守れることを目指すのではなく、「自分や他人の安全を守る」という最低限のルールから取り組んでいきます。ルールが守れるようになるには時間もかかるので、教員は「またか」とがっかりすることもあります。根気よく対応していく必要があります。

そのためにも、一人の教員が対応するのではなく、教員同士で情報を共有し、それぞれの立場や生徒との関係を生かしたチームで役割分担をします。生徒にルールを説明する役割、指導する役割、生徒の気持ちを受けとめたり、励ましたりする役割など、それぞれが情報を共有しながら生徒に関わっています。つねに「何が起きているんだろう」と、生徒の立場で考えていく姿勢が求められます。

### ③ 「あっち行って」「一人にして」「なんでついてくるの」とイライラして、うろろうする生徒

教員が関わることに對して、いら立ちをみせる生徒もいます。おそらく、生徒は「どうせ怒られる」「自分の気持ちはだれもわかってくれない」「何もしてくれないくせに」といった不安や不満があるのでしょう。こころのケガを経験した生徒は、大人にかまわれたい一方で、大人への不信感をいだいています。教員を攻撃したり、拒否したりしながらも、一人ぼっちになってしまうかと、放っておかれることをおそれる気持ちもあるようです。そのため、悪態をつきながら甘えるといった態度になってしまう生徒もいます。

教員としては、こうした生徒について「こっちに來なさい!」と強く指



示してしまいたくなるものです。しかし、教員が声を荒げると、生徒はますますこわがり、離れていきます。穏やかな声で、「心配だから、ここにいるね」「その場所にいる、落ち着いたら声をかけて」などと伝え、お互いが視界に入るくらいの距離で見守ったり、生徒が座りこんでいる傍に座ったりして、生徒の安全を確認しておきます。生徒から話しかけてくるのを待ったり、機会を見つけて教員から声をかけたりします。生徒が一人でうろつくことはできない安全上の理由を説明し、「この場所にいるなら、先生は離れているし、うろろろするならついていくけど、どっちにする？」など、選択させることもあります。

教員であれ、だれでも「あっち行って」などと言われたら、傷つくものです。そういう言いかたは相手にどんなふうに伝わるかをわかってもらうために、「そんなふうに言われたら、先生もこころが痛くなる」などと率直に言うこともあります。生徒との関係性ができると、「そんなつもりじゃなかった」など、自分の気持ちやイライラしてしまった状況について話せるようになる生徒もいます。

### 3 人と関わる、楽しめる

こころのケガになるような体験によって傷つき、大人から適切なケアをされてこなかった生徒は、大人に対する不満や不信感をいだいています。また、いじめや暴力を受けてきた生徒は、孤独感や怒りの気持ちをかかえています。そのため、人との関わりをおそれたり、うまくいかなかったりすることが少なくありません。安心して人と関わり、コミュニケーションを楽しめるようになるには、まず、教員がそうした生徒の心情を理解することが不可欠です。教員に理解してもらえたと感じることで、少しずつこころを開き、

#### ④ なじんでくると、特定の教員に身体接触をする生徒

自分が慣れてきた教員に対して、しきりにまとわりついたり、ハグを求めてきたりするなど、身体接触が多くなる生徒がいます。年齢に応じた人との距離について説明するとともに、「このぐらいの距離がいいね」「ハグではなく、『がんばったね』の合図のハイタッチをしよう」など具体的に伝えていきます。また、身体接触ではなく、話をしたり、運動したりする方法でも安心感や満足感が得られるように、日常での取り組みを工夫しています。

異性への距離が近く、接触が多いときには、「境界線は？」と気づかせる声かけをしたり、同性の教員が間に入ったりして、安全な距離を保つように配慮しています。禁止や注意をするだけだと、教員の目を避けるようになり、かえって問題が起こりやすくなります。

境界線については、学校全体で教え、個別支援のなかで生徒のさみしさや満たされなさ、好奇心などの気持ちを聴くようにしています。

他者への関心を高めていくことができます。

これまでの学校生活にうまくなじめなかった生徒は、教員や他の生徒に対して「きらい」「うっとおしい」などと言い、そのために教室に入れなかったり、授業を受けられなかったりすることがあります。しかし、少しずつ、学校が安全・安心な場だと感じられるようになると、生徒に笑顔が増え、友だちと楽しそうに話したり、元気に学校に通ってくる姿がみられるようになります。

### 実践例

#### ① 学校に対する不安が強く、居場所がない生徒

教室に入れない生徒は、保健室などの別室で対応しています。教室には行けるものの、不安や緊張の高い生徒は、登校時に保健室に立ち寄り、身支度をしたり、ちょっとした日常会話をしたりして、気持ちを切り替えることもあります。教室や授業に行く前に自分の水筒や上着などを保健室に預けていき、授業が終わったら戻ってくる生徒もいます。保健室を拠点にして、少しずつ探索や挑戦の範囲を広げているようにみえます。教室での居場所ができるまで、どこか別の場所を必要とする場合もあるでしょう。

こうした生徒が安心できる場所や人を増やしていけるように、保健室を出るときには「いってらっしゃい」と声をかけて送り出し、授業から戻ってきたら「お帰り、がんばってきたね」と迎えるようにしています。話ができる友だちが増え、居場所ができると、保健室の来室回数も減っていきます。

#### ② 学校になじめない、活動への参加が消極的な生徒

これまでの学校でこころがケガをするような体験をしたり、不登校の期間が長かったりする生徒は、新たな学校に来ても通うことに不安を感じています。教員が生徒と一緒にゲームやキャッチボールなどをしながら関わったり、友だちと楽しめるような活動を取り入れたりしています。

体育大会や学習発表会といった学校行事や授業、生徒が興味・関心のあるスポーツや音楽等を通して、人との関係を体験したり、だれかど何かを作り上げる喜びや楽しさ、一緒にがんばる楽しさや達成感が得られるように、環境を整えています。こうした活動に対して、それぞれの生徒がどんな不安や心配を感じているか、

また、どんなことをやりたいのか、できると思っているのかをていねいに聴いていくことで、支援がしやすくなり、それによって生徒の成功体験を増やすことができます。

こうした体験を通してどんなことを感じたのか、生徒の気持ちを言葉にしながらか共有するようにしています。

#### ③ 謝れない、投げやりになる生徒

授業を抜け出したり、暴れたり、教員や友だちにきつい言葉を投げかけてしまったあとに、後悔するものの、うまく謝れない生徒がいます。思わずカッとなってしまったものの、冷静になると「もう許してもらえないにちがいない」と思って不安になったり、ときには「どうでもいいや」と投げやりになったりして、謝れなくなってしまうようです。なかには、「謝ったら負け」と思い込んでいたり、謝りかたがわからないということもあります。

いずれの場合も、そうした気持ちは本人にとって戸惑うものであり、こうした葛藤を言語化できるようにする支援が求められます。謝りたいという気持ちを整理しながら、実際に、どんなふうに伝えれば傷つけてしまった相手への謝罪になるのかを一緒に考えていきます。直接、謝ることが難しい場合は、手紙を書くなど、スモールステップで練習していきます。

相手の気持ちを考えられるようになるためにも、まずは生徒が自分自身の気持ちに気づく必要があります。カッとなってしまった場面で「何が起きたんだろうね？」と振り返っていくことで、自分の怒りのきっかけ(リマインダー)を探していけると、今後のセルフコントロールに役立ちます。

## トラブルを振り返る

こころのケガをした生徒に限らず、生徒の感情や行動を理解し、支援や指導に役立てていく基本的な対応を紹介します。

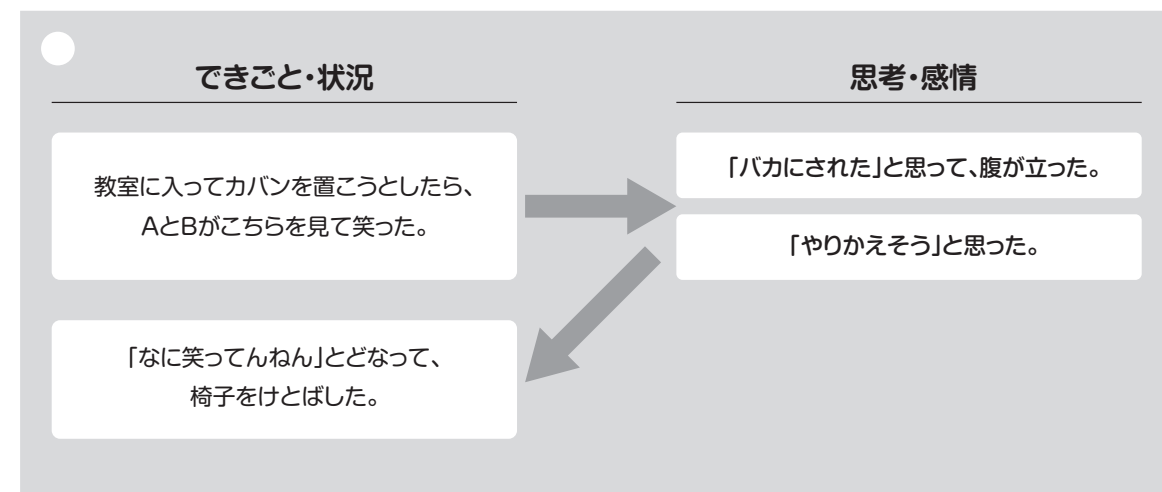
トラブルなどが起きたとき、生徒の行動を振り返る際には、話すだけではなく、『できごと振り返りシート』を用いながら、「何があったのか」を整理します。話を聴きながら一緒に書き出していくことで、生徒も落ち着いて振り返りができます。生徒が自分の「思考—感情—行動」のつながりを目に見えるかたちで整理する視覚支援によって、自分の行動の特徴やパターンに気づきやすくなります。教員も、どこが生徒の課題であるのかを把握

でき、介入のポイントがわかりやすくなります。

とくに、生徒が「カッとなった」「具合が悪くなった」という場面を振り返るときは、そうした心身の反応を引き起こしたリマインダーを見つけやすくなり、対処法を考えることにつながられます。

同じ状況でも、それをどう捉えるか(思考)によって、気持ちや行動は変わります。生徒の被害的な思考が、よりポジティブ(現実的で前向き)な思考になるように働きかけていきます。生徒の理解度や課題に合わせてやり方を変えるとといった工夫も必要です。

### できごと振り返りシート



## 4 自分の気持ちに気づき、適切に表現できる

生徒が自分の気持ちに気づき、それを適切に表現できるようになるには、生徒が自分の気持ちをだれかに受けとめてもらえたと感じる経験を積むことが大切です。そのために、生徒がさまざまなできごとをどんなふうにつまみ食いして、どう感じたのかを一緒に考えたり、感情について学習したりしています。

そのなかで、怒りや腹立たしさの気持ちに圧倒されてしまい、感情の学習が進まなかったり、気持ちの話になると黙り込んでしまったりする生徒もいます。こころのケガをした生徒は、これまでの理不尽な体験に対して、言葉にできないほどの怒りを感じています。そうした気持ちを感じないようにして、やり過ごしてきた生徒がほとんどです。つらさやみじめさを認めるのは、だれにとっても苦痛なことです。生徒にとって、感情はいやなもの、感じてもしかたがないものなのでしょう。だからこそ、安全・安心に自分の気持ちに気づ

いて、つらさを打ち明けられるようにするための支援が求められます。

気持ちを話すのが苦手な生徒には、いきなり感情について尋ねるのではなく、日常会話を重ねて、関係ができてきたから「どんな気持ち?」と聞くほうがよいかもしれません。

また、些細なことで「死にたい」「もうすべていや」「学校をやめたい」などと訴えて、落ち込む生徒もいます。教員は「そんなこと言わないで」と励ますよりも、まずは、生徒がどんな気持ちなのかをよく聴く必要があります。絶望的な気持ちに圧倒されていても、だれかに頼りたい気持ちや何とかしたいという思いがあることが多いものです。

日常生活の中で感じられるいろいろな気持ちを生徒が表現できるようになると、教員としてもうれしく感じられます。

### 実践例

#### ① 自分の気持ちがわからない生徒

うまく言葉では表現できないものの、身体面での不安や緊張が強い生徒には、実際に体温や脈拍を測定して、「脈拍が120もあるから、とてもドキドキしているんだね」などと心身の状態をフィードバックしています。こころのケガによって過覚醒の状態になっている生徒は、落ち着いているときであっても、脈拍が120/分くらいと高い場合があります。

また、発達特性によって、緊張や興奮が表情に表れにくく、観察からだけでは理解が難しいこともあります。数値を共有しながら、生徒が気持ちや身体面の疲労に気づけるように声をかけています。息をゆっくり吐く呼吸法と一緒にやり、リラクゼーションをしたあとで再度脈拍をはかり、脈拍数が下がっているのを確認します。具体的な数値を見せながら、「イライラしてきたら、呼吸をすると効果的だね」と伝えると生徒もわかりやすいようです。

気持ちを尋ねても「わからない」という生徒には、教員が生徒の様子を見て感じることを言葉にして伝えています。「怒っているみ

たいだね」「心配なのかな」など、生徒の気持ちを代弁したり、怒りや不安に伴うからだの反応や行動について教え、それを手がかりに生徒が自分の気持ちに気づけるようにしています。だれでも、怒ると表情がこわばったり、肩や腕に力が入ったりします。不安で胸のあたりがモヤモヤしたり、緊張でお腹が痛くなったりすると説明すると、「そんな感じ」と言えるようになっていきます。ふだんから、からだの反応や状態に関心を向けていくことで(上述したP12 ■生活を整えるの項を参照のこと)、自分の気持ちに気づきやすくなります。

教室や保健室で感情の名前や表情のイラストを掲示しておくことで、ふだんから「どれかな?」と気持ちの学習をしやすくなります。

#### ② 些細なことで気持ちが落ち込む生徒

例えば、雨の日に髪の毛が濡れて跳ねているといったことで、「死にたい」「もういやだ」など、気持ちが急激に落ち込む生徒がいます。周囲からは些細に思えることでも、本人にはどうしても気に

なることがあるのかもしれませんが。不快な感覚やにおい、音などに過敏な生徒もいます。

そうした気持ちを聴きながらも、不快さを快の体験に切り替えられるようにしていきます。濡れた髪がどうしても気になるなら、ドライヤーで乾かして整えることで落ち着くこともあります。不快な気持ちになっても気分を変えることができるという体験をすることで、雨の日は自分でタオルを用意しておいたり、着替えをもったりするといった対処ができるようになります。

### ③ イライラ感を物や人につける生徒

イライラした気持ちがコントロールできず、物にあたって大きな物音をたてたり、人に暴力をふるったりする生徒もいます。本人や周囲を傷つけるおそれがあるので、まずは、生徒を落ち着かせます。教員が「やめなさい!」と大声を出したり、数人でからだを押さえつけたりすると、よけい興奮するかもしれません。複数の教員が一斉にかけよったりすると、生徒は「取り囲まれた」と感じて、ますます不安になるようです。まず、教員が一呼吸して落ち着くようにします。静かな声で制止して、クールダウンできるスペースに連れていきます。一対一で声をかけたほうが落ち着く場合や、しばらく見守って落ち着いてきた頃を見計らって「どうしたの?」と尋ねるほうがよい場合もあります。

また、本人や周囲の安全のために、どうしても生徒のからだを押さえなければならぬ場合は、あらかじめ生徒が落ち着いている状態のときに、「今度、パニックになったら、どうやって助けてあげたい?」と話し合い、「そのときはこうするよ」と伝えておくほうがよいでしょう。ふだんから呼吸法など、落ち着く方法を練習しておき、興奮してきたら「いつもの呼吸法をやってみよう」と声をかけるのも有効です。最初は「そんなの、効果ない」と言っても、練習を続けていくうちに、自分で呼吸法を使って落ち着こうとするようになる生徒もいます。

安全が確保されたら、「どんな気持ちなの?」と尋ねてみます。「わからない」「なんかイライラした」としか答えられないこともよくありますが、おそらくキレてしまう何らかのきっかけ(リマインダー)があったのだと考えられます。毎回のパターンをおさえていくうちに、「『自分には無理』って思ったときに、飛び出しちゃったんだね」「み

んなことが『うらやましい』って感じたのかな」と、キレル行動を引き起こした考えや感情が見つかることもあります。

イライラする気持ちが生じるのは自然なことですが、それを物や人につけてはいけません。気持ちを整理していくとともに、呼吸法や筋弛緩法、ストレッチ、気晴らしなどで、気持ちのコントロールをする練習を重ねていきます。イライラする時間が短くなったり、物や人にあたらずに我慢できたりしたときには、十分にほめるようにします。

他者を傷つけてしまったときは、謝ることも大切なソーシャルスキルの練習です。どちらもすぐにはできませんが、毎日、スモールステップで取り組んでいます。

### ④ 過去のできごとがフラッシュバックする生徒

何かのきっかけで、過去のころのケガの記憶が鮮明に思い出され、あたかも今起きているように動揺したり、イライラしたりする生徒がいます。こうした状態は、トラウマによるフラッシュバックの症状かもしれません。被害のときの苦痛や不快感を併い、混乱した状態になってしまいます。

こうした状態になったときには、「今は学校だよ」と声をかけて意識を現在に戻し、水を飲ませたり、顔を洗わせたりして、まずは落ち着かせます。「こわいのは過去のことで、今は安全なところにいるよ」と伝えます。

落ち着いてから、何が起きたのか振り返りをします。現在と過去が混乱し、話がごちゃになっている生徒には、「それは、小学校のときのことなんだね」などできごとの時期を確認しながら、本人が話すことをしっかり聴くようにし、こちらからはあれこれ詳細を尋ねません。「今でもつらいんだね」「くやしい気持ちなんだね」と受けとめ、「そんなふうに今でも思い出してしまうことって、よくあるんだよ」と伝えるとよいでしょう。

ころのケガとなるような体験について、「自分のせいだ」という自責感が強い生徒には、「あなたが悪いのではない」と伝えます。虐待やいじめなどの被害を受けたのは、その生徒のせいではありません。一通り話を聴いたあとは、「話してくれてありがとう」と伝え、呼吸法やストレッチなどのリラクゼーションをして、気持ちを切り替えてから部屋を出られるようにします。

## 5 自信をもつ、主体的に行動する

ころのケガは、生徒の自信や自尊心を低下させてしまっています。暴力を受けたり、威圧的な関わりをされたりして、自分自身の考えや気持ちを尊重してもらえずにいと、自分の思いがわからず、意思表示や自己決定がうまくできなくなります。対人関係でも、受け身で言いなりになってしまったり、逆に、一方的に自分の言い分を押しつけてしまいがちだったりします。

このような生徒たちが自信をつけていき、自分自身で主体的に行動できるようになることは、自立支援でも重要です。

学校では、どの生徒にもこうした働きかけをしています。ころのケガをした生徒は、通常の学校の取り組みに参加できなかったり、日々の体験をうまく積み重ねていけなかったりすることがあります。生徒の視点や感覚を理解することから始める必要があります。

### ① 環境の変化や新しいことへの不安が強い生徒

入学後や進級時、初めて経験する活動や学校行事など、新しい環境に移行する場面や慣れないことへの不安が強く、不安定になる生徒がいます。ふだんよりも、こだわりが強くなったり、イライラしやすくなったりして、ルールが守れなくなることもあります。多かれ少なかれ、だれにとっても不安や緊張を感じる場面であることを説明して、「イライラに隠れているのは、どんな気持ちかな」といった感情の理解を進めていくのも役立ちます。

不安や緊張を引き起こしている具体的な原因があるときは、対処方法を考えたり、先の見通しがもてるようにします。これまでを振り返って、不安を乗り越えてきたことを思い出し、困ったときはだれかが助けてくれるということに気づけるようにします。だれかに相談をするよい機会にすることもできます。

### ② 苦手な活動はやりたがらない生徒

教員が支援計画を立てる前に、なぜ、生徒がその活動をやりたがらないのかを考えるようにします。過去の失敗や恥をかけた体験を思い出してしまうのかもしれませんが、やったことがない活動への不安やおそれが強い場合もあります。「ちゃんとできれば

いけない(怒られる、恥をかく、周囲ががっかりさせる)」と考えている生徒は、本人としてはがんばろうとする気持ちが強いわけですが、外からみると、やるべきことから逃がっている、サボっていると思えられがちです。

生徒が感じている不快な気持ちに共感しながら、少しずつ取り組んでいけるように励まします。生徒が「やらされている」と感じないように、できるだけ選択肢を示して、生徒が自分で選び、取り組む主体になれるように意識しています。がんばる時間とリラックス時間を切り替えられるようにするのも役立ちます。生徒ががんばれたことは、できたかどうかよりも、やろうとしたことに注目して、ほめるようにしています。

こうした取り組みを一緒にやっていくうちに、最初はいやだと思っていた活動も、だんだん肯定的な体験として感じられるようになっていくことがあるようです。

### ③ 何でも最初からあきらめてしまう生徒

どうしてあきらめてしまうのかを考えるようにします。過去の失敗体験や無力感、自信のなさや「失敗したくない」というプライドなどがあるかもしれません。何らかの活動を「やりたくない」「無理」と避けながら、そうした思いを言葉に出せずにいる場合もあります。

生徒が「言ってもしかたがない」「どうせ聞いてもらえない」と思って、悶々としていることもあります。生徒も、自分で何が不安なのかわかっていないこともあります。そうしたときは、何を考えているのかを一緒に探しながら、「その思いを言葉にしてみよう」「だれかに頼んでみよう」という段階から練習していきます。いろいろなことにチャレンジするときには、失敗しても大丈夫であることを伝え、スモールステップで目標を立て、事前に失敗したときの対処法を考えておくなどの工夫をしています。

また、教員だけで応援するのではなく、生徒同士の仲間の力を借りるようにしています。仲間の誘いで授業に入れるようになったり、最後まで取り組めるようになることがよくあります。生徒同士が支え合える集団づくりを大切にしています。

# III トラウマのある生徒に対応することによる教員への影響

## 1. 教員へのトラウマの影響

トラウマは、それを直接体験した人だけでなく、その人に関わる周囲にも影響を及ぼします。生徒の保護者ももとより、教員もトラウマのある生徒と関わることで、間接的・直接的にトラウマの影響を受けます。生徒のさまざまな被害体験を聴くことでショックを受けることもあれば、生徒の暴力や暴言など、攻撃的な言動によって、ケガをしたり、傷ついたりすることもあるからです。

たとえ支援者であっても、過覚醒で興奮している相手に関わることは、おそれや不安を感じるものです。生徒が再被害を受けたり、自傷行為や他者への暴力を繰り返したりするのを見聞きすると、「またか」「どうして」と悲しみややるせなさを感じたり、「自分は役に立てない」といった無力感に陥ることもあるでしょう。生徒の逸脱行動やルール違反に腹が立ったり、性的な行動化に対して、受け入れがたい気持ちが起きたりするかもしれません。また、生徒の変化やトラウマからの回復には時間がかかるものなので、いくら教員が熱心に関わったとしても、なかなか手応えが得られず、「これでよかったのか」という不全感をいただくこともあります。

さらに、こうした生徒対応におけるストレスに加えて、生徒のトラウマに触れることで、教員自身の過去のトラウマが思い出されたり、それによって冷静に対応できなくなったりすることが起こります。

例えば、自分もつらい体験をしたものの、ケアされることなく、一人で努力して乗り越えようとしてきた人は、それが強み(ストレングス)になりうる一方、生徒や同僚の「弱音」を聞くと「甘えているんじゃないか」と思ってイライラしたり、相手の状況をよく聴かないうちに「言い訳をしてはいけない」と非難めいた言いかたをしてしまったりすることがあるかもしれません。本人も無自覚なまま、反射的にトラウマの影響が自分の言動に表れてしまうものなのです。あるいは、生徒の話聴いて、自分自身の不快な体験を思い出し、動揺してしまうこともあるでしょう。生徒の話聴くのがこわくなり、次第に、その生徒に関ること

で避けてしまったり、業務全般に自信を失ってしまったりすることもあります。

さらに、虐待やネグレクト、さまざまな暴力や犯罪といったトラウマとなるできごとを見聞きするうちに、教員も「この社会は理不尽なことばかりだ」「何が起るかわからない」「何をやっても報われない」といった否定的な世界観が強まることがあります。社会に対する怒りや絶望の気持ちがわき、身近な人に対しても、不信感をいだいたり、距離を感じるようになっていきます。そして、「だれもわかってくれない」「こんな思っているのは自分だけ」という孤立感が高まっていきます。それによって、同僚との関係に距離ができ、相談したり、協力したりすることが難しくなります。

「自分は大丈夫」「話しても仕方がない」というのは、まさに、トラウマの影響を受けた生徒と同じような考えと態度です。このように、教員もトラウマの影響にさらされるうちに、トラウマを体験した人と同じような反応を示すようになることを二次的外傷性ストレス(Secondary Traumatic Stress:STS)といいます(表4)。

生徒の被害体験にまつわる話を聴いたり、トラウマの影響による生徒のさまざまな症状や行動化に対応したりすることで、教員も傷つき、疲弊します。それに気づかず、対応できずにいると、やがて教員のメンタルヘルスの問題だけでなく、学校全体がトラウマの影響によって混乱してきます。

トラウマを体験したり、他者のトラウマをおそれてしまうことは、決して恥ずかしいことでも、教員にふさわしくないということでもありません。傷ついた体験を強みとして業務に活かしていくためにも、自分自身を知ることが大切です。

だれもがトラウマの影響を受けるからこそ、みんなが安全で安心を感じられる職場の人間関係と環境が求められます。

表4 トラウマのある生徒に対応することで起こりやすい教員の反応(STSの例)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> よく眠れない                  | <input type="checkbox"/> 職場に行きたくない               |
| <input type="checkbox"/> だるい、からだの不調              | <input type="checkbox"/> 生徒の話聴くのがつらい、話が忘れられない    |
| <input type="checkbox"/> 生活リズムが乱れる(睡眠・食事)        | <input type="checkbox"/> 特定の生徒と関わるのを負担に感じる、避ける   |
| <input type="checkbox"/> イライラする、焦り、感情コントロールがきかない | <input type="checkbox"/> 「何もできない」という無力感          |
| <input type="checkbox"/> 集中力低下、無気力               | <input type="checkbox"/> 「うまくいかない」という悲観的態度       |
| <input type="checkbox"/> 生徒や業務のことが頭から離れない        | <input type="checkbox"/> 「この仕事に向いていない」という自信低下 など |
| <input type="checkbox"/> 休むと罪悪感がわく               |  |

## 2. 教員のよくある悩みと対応

生徒の言動をトラウマのメガネで見るというトラウマインフォームドケア(TIC)に取り組むと、「なぜ、生徒がキレたり、ふてくされたりするのがわかった」「もっと小さな目標から少しずつ取り組む必要があると理解できた」といった前向きな気づきを得られるのと同時に、「どうしていいかわからない」という戸惑いも生まれます。TICに取り組むうえで、よくある教員の疑問をまとめます。

### どこまでがトラウマの影響なのか

現在の生徒の行動は、どこまでがトラウマの影響なのか、あるいは障がい特性や性格などによるものなのか、その区別がつきにくいと言われることがあります。教育現場ではよく聞かれる疑問です。

現在の行動は、さまざまな要因や状況によって生じています。トラウマだけということではなく、トラウマはまったく影響していないということもありません。実際には、幼少期のアタッチメント、障がい特性、トラウマなどの影響が複雑に絡み合っています。学校現場では「特性があるのかな?」といった発達特性を見るメガネが用いられやすいのに対し

て、トラウマの影響を知ろうとする視点は、まだ十分とはいえません。そのため、TICでは、トラウマにも着目していくことが強調されているのです。

トラウマは、見えにくく、語られにくいものなので、教員が積極的に理解しようとする姿勢が求められます。最終的には、トラウマを含めた複合的な要因について、アセスメントしていく必要があります。

### 生徒に合わせた対応をしつつ、ルールを守らせるには

生徒の言動が、トラウマの影響ならば「ケア」が必要だが、たんなる甘えやわがままであれば「指導」すべきなのではないか、と考える教員もいます。トラウマに限らず、何らかの事情や背景のある生徒に、ルールをどのように守らせるべきか、教員にとっては悩みどころでしょう。

安全・安心な環境づくりのためには、ルールは不可欠です。そして、生徒が自立して社会生活を送れるようになるためにも、ルールを理解して身につけることが求められます。虐待やさまざまな被害によって、これまで自分の境界線を

大切にされてこなかった生徒にこそ、ルールという社会的境界線をきちんと示し、生徒の境界線が守られる体験をすることが大切です。それは、トラウマからの回復にもつながります。生徒自身の境界線が守られたうえで、生徒もまた、他者や社会の境界線を尊重するというルールが守れるようになるのです。生徒が自分の責任を果たせるようになることによって、プライドや自信をもてるようになります。

とはいえ、トラウマの影響によって心身の調子が悪く、情緒・行動面ともに落ち着かない状態であれば、すぐに集団のルールを守るのは難しいでしょう。逆境的な生活環境によって善悪の判断や価値観が混乱している生徒であれば、そもそも「なぜルールを守らなければならないのか」と納得いかないかもしれません。このように、ルールが守れない理由はさまざまです。

生徒にルールを教えていくときには、「なぜ、守れないのか?」をTICの視点で理解していくことが役立ちます。生徒がルールを理解し、納得して、守りたいと思えるような動機づけを高めるために、どんなことができるでしょうか。本来、ルールは、安全・安心を高めるためのものです。例えば、「ゲームやスポーツにはどうしてルールがあるの?」と生徒に尋ねてみれば、「ルールがなければ、みんな勝手なことをして楽しめない」「がんばっても勝てない、認めてもらえないのはおかしい」などの意見が出るかもしれません。身近な生活にあるルールの役割を考えながら、ルールを守ることとみんなが楽しく生活できるというイメージを共有するとよいでしょう。そのあと、少しずつ自分の感情や行動をコントロールする練習をしていきます。

これまでの逆境やトラウマ体験によって、生徒の心身のエネルギーが枯渇しているようなときには、授業に出たり、集団生活を送ったりするのは、容易ではありません。生徒は、自分の状態をうまく説明できず、ただ「しんどい」としか言えなかったり、他の教員や生徒のせいにしたたりすることもありますが、生徒に一律の行動を要求するのでは

なく、何もかも許容するのではなく、それぞれの生徒の状態をTICの視点でアセスメントしてから、スモールステップでの支援計画を立てていくのがよいでしょう。

### ■ 生徒の暴言・暴力による教員の傷つき

教員であれ、暴言や暴力によって傷つくのは当然です。生徒の誤解や思い込みによって、激しく批判されたり、攻撃されたりする場合があります。そうしたときは、まず、教員自身が落ち着かなければなりません。実際には、なかなか難しいものです。生徒の態度に腹が立ったり、「生徒が暴れるのは、自分の対応が悪いからなのか」と、生徒の言動の原因が自分にあるかもしれないと感じることもあるでしょう。また、自分の指導力に自信を失い、同僚にどう見られているのかが気になって、周囲に相談できなくなっていくこともあります。

こうした状況で、一人でストレスを抱えたり、あるいは「何とかしなくちゃ」と思って、仕事を抱え込んでしまったりすると、その人のメンタルヘルスが悪くなるだけでなく、生徒への支援もよいものにはなりません。トラウマの再演が起ころやすくなり、生徒にも再トラウマを与えてしまいかねません。

教員自身がセルフケアに努め、学校全体でトラウマの影響を理解していくことが、生徒の安全や安心、そして回復にもつながるのだと意識しましょう(表5)。しんどいときは、その生徒と少し距離を置くのでもかまいません。他の教員がカバーするなど、チーム全体で支え合っていくことが望まれます。

### ■ 効果的にチームで関わるために

TICのアプローチをするかどうかに関わらず、チームで関わることの重要性は広く認識されているでしょう。ふだんから学年で話し合っ、役割分担をしながら関わっているはずですが、ところが、チームに関わっても、生徒の反応が思わしくなく、なかなか変化がみられないことがよくあります。「最近はずいぶんいい」と喜んでいても、また、元の状態に戻ってしまったように感じられて、がっかりすることも

あるでしょう。むしろ、生徒の状態が以前より悪くなったと思えるようなこともあり、焦りがつのるものです。

チーム支援は、複数の教員が話し合っ、互いに協力したり、交渉したりしながら進めるものなので、労力も時間もかかります。分担したからといって、楽になるとは限りません。苦勞してみんなで取り組んでいるのに、なかなかうまく支援が展開しないと、不安や不満が強まります。そんなときは、「だれかのせいでうまくいかない」「自分の話を聴いてもらえない」といった否定的な考えが強まるものです。生徒が特定の教員にばかり甘えたり、あるいは反抗したりするのも、教員にとってはやりにくいと感じられるかもしれません。生徒の不安定な距離感や関わりかたによって、教員同士のつながりが揺るがされ、壊されてしまうという「トラウマの再演」が起きているともいえます。

こんなときこそ、チームで生徒の小さな変化を確認しあ

い、意見を出し合っ、よりよい対応に変えていくなどして、前向きに取り組んでいきましょう。スクールカウンセラーなどに相談することもできます。

生徒の変化や成長は、すぐにはみられず、年単位でかかるものです。教員の在職中には変わらないこともあるかもしれませんが、とくに最初、変化が起ころ始めるまでには時間がかかるため、「何をやっても変わらない」というふうに感じられるものです。一方、よくなるときは、一気に変化することもあります。いろいろ取り組むほど、つい成果を求めてしまいがちですが、焦らずに、長期間かけてやっていく必要があります。

入学時から卒業までの時間を有効に使い、効果的な支援をしていけるよう、教員同士も安定したチームでありたいものです。

表5 教員のメンタルヘルスを守るためのセルフケアの例

- 自分の生活リズムを整え、睡眠、食事、休息を十分にとる
- 自分のストレス状態に気づき、早めに対処する
- 仕事と私生活のバランスを保ち、気持ちを切り替える
- 運動、散歩、ストレッチなど、身体的な活動をする
- 読書、音楽、アート制作・鑑賞など、精神的な活動をする
- 信頼できる人に相談したり、気軽に話せる仲間と過ごす
- 積極的に時間を調整し、自分のための時間や休息時間を確保する
- 取り組みやすい仕事と難しい仕事のバランスをとる
- 仕事での苦勞や困難を自分を高める経験としてポジティブに捉える
- 研修や指導を受けるなど、学びの機会をもつ など

# おわりに

生徒を支援するうえでは、多面的な理解が求められます。障がいや特性だけでなく、それまでの育ちのなかでのさまざまな体験が、現在の生徒の状態に影響を及ぼしています。生徒を理解する視点にトラウマや逆境を加えてみることで、さらに生徒を理解しやすくなるはずです。なぜなら、虐待やネグレクト、不適切な養育(マルトリートメント)を受けて育つ生徒は少なくないうえ、知的障がいがある生徒は、学校でのいじめ被害や疎外体験、学校内や地域での性被害など、複数のトラウマを経験している可能性が少なくないからです。

これは、特定の学校に限った特徴ではありません。国内外の調査研究から、子ども時代のトラウマ体験は決してめずらしくないこと、そしてトラウマの影響は生涯にわたって生じることが明らかにされています。トラウマの影響は、心身の不調をきたすだけでなく、しばしば問題行動とみられやすい言動によって表れます。そのため、学校では、トラウマの影響を理解したうえで、生徒の支援や教育を行う必要があります。トラウマインフォームドケアは、専門的な支援技法を用いた治療ではありません。ふだんの対応を「トラウマのメガネ」をかけて、「何が起きているのだろう?」という観点から見直してみるものです。

トラウマのある生徒と接することで、教職員も、暴言や暴力にさらされたり、過去のつらい話の詳細を聴いたりし

て、直接的・間接的にトラウマの影響を受けます。どれだけ教員としての経験を重ねても、苦痛やストレス、やりきれない思いを感じるものです。生徒のトラウマに触れて、教員自身のトラウマが思い出されることもあります。それによって、無意識のうちに教員自身がトラウマに対処してきた方法を生徒に押しついたり、それを期待してしまうことがあります。

例えば、生徒の体験について「たいしたことではない(自分は乗り越えてきた)」とトラウマの影響を最小化したり、生徒に関わるのがとても難しいように感じて「自分には手に負えない(自分は何もできない)」という無力感をいだいたりすることがあります。しかし、こうしてトラウマを否認すると、生徒の抱えているつらさや課題を支援することができなくなります。生徒が自分の感情や状態に気づき、うまくコントロールしていけるようになるのを目指すのと同じように、教員もまた自分の感情や反応を自覚し、積極的に対処していく必要があります。教員自身が健康で安全に過ごせることは、生徒にとって何よりもよいモデルになります。

トラウマインフォームドケア(TIC)では、学校全体がチームになって取り組み、各自がセルフケアに努めることが重視されています。教員にとって安全で安心な学校は、生徒にとっても安全で安心な場です。

みんなで一歩ずつ、取り組んでいきましょう。

※本冊子は、研究代表者の文責によるものです。

「II. トラウマインフォームドケアの実際」は、調査協力校による執筆を主としています。