

愛着に問題をもつ子どもに対して 養護教諭が行う支援の現状と課題

石田 美緒¹⁾ 塚原 加寿子²⁾

1) 新潟市立下山小学校

2) 新潟青陵大学大学院看護学研究科

Current status and issues of support provided by yogo teachers for children with attachment problems

Mio Ishida¹⁾ Kazuko Tsukahara²⁾

1) Niigata City Shitayama Elementary School

2) Graduate School of Nursing, Niigata Seiryu University

要旨

本研究では、愛着に問題をもつ子どもに対して養護教諭が行う支援の現状と課題を明らかにすることを目的とした。A市の小・中学校に勤務する養護教諭8名を対象として半構造化面接を行い、質的統合法（KJ法）を用いて分析した。分析の結果、愛着に問題をもつ子どもに対して養護教諭が行う支援の現状と課題について、【愛着に問題をもつ子どもの支援の困難さ】【養護教諭の迷いや葛藤】【子どもが前向きになれるような支援】【要としての母親支援】【専門家や外部機関との連携】の6つのシンボルマークからなる空間配置が示された。愛着に問題をもつ子どもの支援において、養護教諭の強みを生かしながら、適切などころにつなぎ連携し、支援を広げていた。

キーワード

愛着、保健室、養護教諭

Abstract

This study aimed at clarifying the actual status and the problems of support given by yogo teachers to children who have problems about attachment. I conducted semistructured interviews targeting at eight yogo teachers working at elementary and junior high school in A City and analyzed them by use of Qualitative Synthesis Method (KJ Method). As a result of the analysis, configuration in space composed of six symbol marks [Difficulty of supporting children who have problems about attachment] [Bewilderment and conflict of yogo teachers] [Support making children positive] [Support to mothers as a core] [Linkage with experts and external institutions] was shown. Regarding support to children who have problems about attachment, the support was expanded by contacting to appropriate places and working together while taking advantage of the strength of yogo teachers.

Key words

Attachment, health room, yogo teacher

I はじめに

現代の教育現場では、子どもの問題行動や子どもとの関わりに困り感を抱いている教師や、従来通りの指導が通らない子どもが増えているという実感のある教師が増えていることが指摘されている¹⁾。教育現場では、そのような子どもの問題行動があった場合、すぐに発達障害を疑う傾向がある。しかし、学校などで問題が起きているケースの背景を見ていくと、子どもの発達の問題が中心というケースはむしろ稀で、大部分は養育環境に様々な困難を抱えており、愛着障害が疑われるケースも少なくない²⁾。また、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愛着に問題のある子どもは、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ことが指摘されている³⁾。さらに、岡田は、ADHD等の攻撃的行動や非行行動、虚言や困らせ行動を押さえつけられることが、愛着の問題につながるケースもあるとしている²⁾。現在、愛着の問題が教育現場で複雑化しているのは、このような愛着障害と発達障害との混同である。そのため、近年の子どもの心身の健康問題や問題行動への支援について、その問題行動の背景に「愛着の問題」という概念も視野に入れ、考えていくことが必要とされてきている。

「愛着」とは、「特定の人と結ぶ情緒的なこころの絆」と定義⁴⁾され、この絆が育っていない問題が、愛着の問題とされる。そして、乳幼児期に両親や養育者の間に愛着が形成されず、信頼関係が築かれなかった場合、乳児期・幼児期でのつまずきや欲求不満が学童段階まで残り、子どもの心身の発達に影響を及ぼすだけでなく、将来の人間関係にまでこれを及ぼす可能性が示唆されている⁵⁾。乳幼児

期に愛着の形成がされなかった子どもたちは、就学時から問題行動が見られ、思春期の家族外へと対象が動く時期では更に乳幼児期の愛着形成が大きな意義をもつ。

今吉らは、教室より保健室に強く「居場所」機能を感じている生徒の場合、学校適応に何らかの問題を抱えている可能性を示唆しており⁶⁾、学校適応に問題を抱える子どもにとって、保健室は「居場所」となっていることがうかがえる。また、田中らは、学校における生徒の保健室来室行動をアタッチメントの機能の観点から捉え、保健室に来室する生徒にとって、保健室は「近接性の維持」「安全な避難場所」として機能し、養護教諭は児童生徒にとって「利用可能なアタッチメント対象」とあるとしている⁷⁾。愛着に問題を抱え、学校適応に対してもなんらかの問題を抱える子どもにとって、保健室は「安全基地」であり養護教諭はアタッチメントの対象となると考えられる。しかし、保健室等の個別支援の部屋が、そこにいけば安全・安心であるが、そこから出ることができない「安全避難基地」になってしまうと、愛着形成や修復につながらない⁴⁾。愛着に問題をもつ子どもたちが教育現場に増えている現在、愛着に問題をもつ子どもたちの愛着の対象となり得る養護教諭が行う支援について検討することが重要である。そこで、本研究では、愛着に問題をもつ子どもに対して養護教諭が行う支援の現状と課題について明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 調査依頼

A市の小中学校に勤務している養護教諭とその学校長あてに、研究の依頼書（学校長宛・養護教諭宛）・同意書・同意撤回書・研究協力の承諾書・個人情報等の取り扱いに関して・愛着に問題があると思われる行動チェックリスト⁴⁾・インタビューガイドを送付し、依頼した。

2. 対象者

愛着に問題があると思われる行動チェックリスト⁴⁾を参考に、愛着に問題をもつ子どもへの支援経験があり、面接調査への協力の同意を得たA市の小中学校に勤務している養護教諭8名である。

3. 調査方法

2020年9月から2021年3月に各対象者に個別で半構造化面接を行った。面接内容は、①基本的属性、②愛着に問題をもつ子どもの事例、③愛着に問題をもつ子どもへの支援の内容、④愛着に問題をもつ子どもへの想い、⑤愛着に問題をもつ子どもへの支援についての考えの5項目をインタビュー内容とし、1時間程度で行った。

4. 分析方法

個別にインタビューを行って得たデータは、質的統合法(KJ法)を用いて分析を行った。質的統合法は、バラバラな断片情報から論理的整合性を持った統一体として全体像を表すことができる、質的データを統合するための方法である⁸⁾。養護教諭の支援を構造的にとらえるためには、質的統合法(KJ法)を用いることが適切であると考え、本研究のテーマに沿って質的統合法(KJ法)による分析を行った。

1) 分析の手順

多段ピックアップ法で精選した元ラベルをラベルの文章全体で訴える意味の類似性に着目して「グループ編成」を繰り返し行った。その後、最終ラベルの関係性に着目し、テーマに対する関係性を探り、その構造を視覚化して「図解化」し、「事柄：エッセンス」としてシンボリックに表現した「シンボルマーク」をつけ、空間配置を示した。シンボルマークのみで構造化した「シンボルモデル図」、集約されたラベルのみで構造化した「見取図」、「元ラベル」から全体像に至る内部構造を詳

細に表した「細部図」をそれぞれ作成した。

2) 分析の信頼性・妥当性の確保

質的統合法(KJ法)研修会への参加後、データ分析を行った。データ分析は、研究者が行ったが、分析の過程において適宜、質的統合法(KJ法)に精通した教員からスーパーバイズを受け、内容の信頼性と妥当性の確保に努めた。

5. 倫理的配慮

本研究は、所属研究科倫理審査委員会(承認番号201908号)より承諾を得て実施した。対象者に研究の目的、方法、面接中や面接終了後も協力中止の申し出が可能であること、得られた結果の公表方法等について文書と口頭で説明し同意を得た。またデータはコード化し個人が特定できないようにした。

Ⅲ 結果

1. 対象者の概要

対象者は、小学校養護教諭7名、中学校養護教諭1名であり、経験年数は4~21年、平均13年であった。面接時間は、最短51分~最大81分の平均62分だった(表1)。8名の全ラベルの合計枚数は824枚(一人当たり78~164枚で平均枚数は103枚)であり、5段階の多段ピックアップ法により、当分析では、(A)から21枚、(B)から27枚、(C)から12枚、(D)から16枚、(E)から26枚、(F)から18枚、(G)から10枚、(H)から35枚で、合計165枚の元ラベルとなった。

2. 分析の結果

165枚を元ラベルとしてグループ編成を10段階まで分析を行った結果、6つのシンボルマークが抽出された。図1は、分析の見取図である。シンボルマークに関係記号の添え言葉を加えてストーリー化し、浮かび上がった全体像を結果文にして叙述した。なお、シンボルマークの事柄は【 】、エッセンスは[]、

最終ラベルは< >、元ラベルは「 」で表す。

シンボルマークは、【愛着に問題をもつ子どもの支援の困難さ】【養護教諭の迷いや葛藤】【コーディネーターとしての養護教諭】【子どもが前向きになれるような支援】【要としての母親支援】【専門家や外部機関との連携】であった。また、当分析のデータとなった(A)～(H)のラベルがどのシンボルマークの元になったのかという関係を表2に示した。

1) シンボルマークについて

- (1) 【愛着に問題をもつ子どもの支援の困難さ】【見極めや将来を見据えた根本的支援の難しさ】

このシンボルマークの最終ラベルは、<発達障害との見極めが困難で主訴も曖昧であるため、医療機関につなげにくく、むやみに愛着や信頼関係を築くと子どもに喪失感が残り、進学や社会的な自立に向けた支援がしにくい>であった。

含まれる元ラベルの典型例は、「一つは、原因が見つけにくいところ。愛着に課題があるのか、発達障害なのか、その見極めがとにかく難しいですよね」(C氏)、「小さいときの愛着形成ができなかった人のこれからはすごく心配…。」(A氏)、「発達障害とかが違って、愛着に問題があるからちょっと受診してみませんかという話にはならないので、

表1 対象者の概要

対象者	性別	学校種	経験年数	面接時間
(A)	女	小学校	21	67分
(B)	女	小学校	9	81分
(C)	女	小学校	14	57分
(D)	女	中学校	8	59分
(E)	女	小学校	4	61分
(F)	女	小学校	13	50分
(G)	女	小学校	16	51分
(H)	女	小学校	19	71分

表2 シンボルマークの元ラベル数

【シンボルマーク】	各養護教諭別 元ラベル数								計
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	
【愛着に問題をもつ子どもの支援の困難さ】	1	3	2	1	0	1	1	6	15
【養護教諭の迷いや葛藤】	1	11	2	2	3	2	3	0	24
【コーディネーターとしての養護教諭】	10	8	6	6	20	9	4	14	77
【子どもが前向きになれるような支援】	0	4	2	4	3	1	2	10	26
【要としての母親支援】	7	1	0	3	0	5	0	3	19
【専門家や外部機関との連携】	2	0	0	0	0	0	0	2	4
合計数	21	27	12	16	26	18	10	35	165

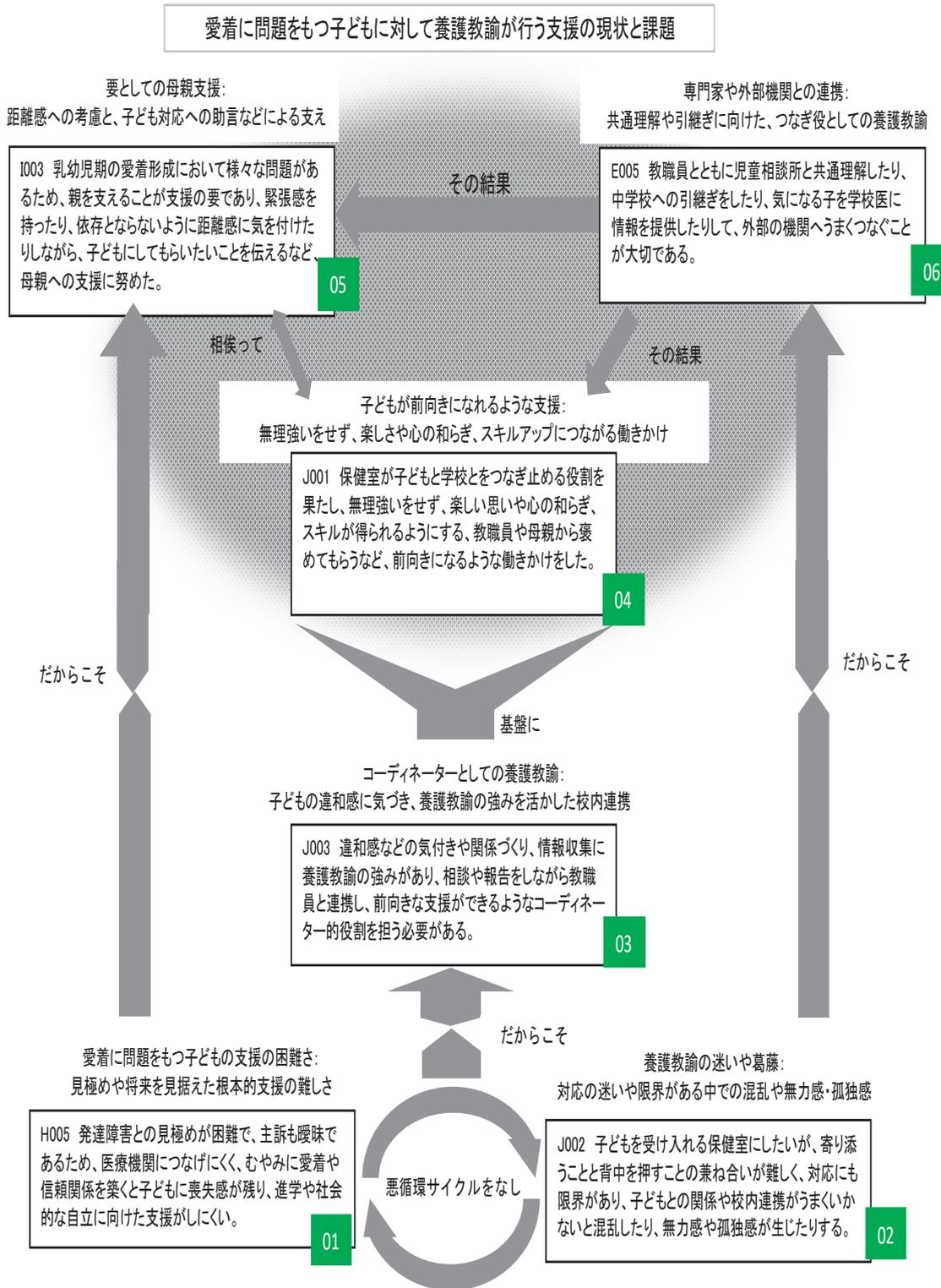


図1 愛着に問題をもつ子どもに対して養護教諭が行う支援の現状と課題（見取図）

やっぱり専門機関にはつなぎにくい。はっきりとこれに困っているっていう主訴みたいなのも何かおぼろだし…」(H氏)、「愛着を一生懸命その子と築いても異動していなくなったら、喪失感をその子に与えるだけになっちゃう気がして、…無力だし、自分も削られるし、何もできなかったなって喪失感だけ残るし」(B氏)であった。

(2) 【養護教諭の迷いや葛藤】 [対応の迷いや限界がある中で生じる混乱や無力感・孤独感]

このシンボルマークの最終ラベルは、<子どもを受け入れる保健室にしたいが、寄り添うことと背中を押すことの兼ね合いが難しく、対応にも限界があり、子どもとの関係や校内連携がうまくいかなかいと混乱したり、無力感や孤独感が生じたりする>であった。

含まれるラベルの典型例は、「なんか悲しくて。私、…なんかできることってこんな少ないし、こんな形でもう卒業なんだって思ったら、本当自分で無力だなんて思って、本当に悲しくて切なくて、帰った後にちょっと泣いたよね」(C氏)、「なんか、信頼関係をこの子と築くことがこの子の今後のためには一番の近道だと思って信じてやってきたから、全然そうじゃなかったって、気づいた時には先が見えなくなって」(B氏)、「対象者のニーズは何とか把握しようとする。けど、保健室のキャパもあって、そうなった時は他につなぎたいんだけど、精神的にも、時間的にも、保健室には余裕がない」(E氏)、「校内はやっぱり腫れ物に触れる感じだから、共感してくれる人もいないし、本当に無力感と孤独感。って感じだった」(B氏)であった。

(3) 【コーディネーターとしての養護教諭】 [子どもの違和感に気づき、養護教諭の強みを活かした校内連携]

このシンボルマークの最終ラベルは、<違

和感などの気づきや関係づくり、情報収集に養護教諭の強みがあり、相談や報告をしながら教職員と連携し、前向きな支援ができるようなコーディネーター的役割を担う必要がある>であった。

含まれるラベルの典型例は、「最初は明るく話しかけてくる子だったので、人懐っこい子だなんて思っていたんですけど、少しずつなんか違和感みたいのを感じ始めて。」(F氏)、「(愛着に問題があるかの判断として)会話もそうですし、その子のやっぱり生活習慣的な面を見たりするときもそうですし、服装とか、…あと体重の変化だとか、会話だけじゃないものが養護教諭って、いろんなデータを持ってたりだとか、あるいは普通のけがのときとかだっても見れたりするわけじゃないですか。そういうのはあるのかな。強みとしてあるのかなと」(G氏)、「いろいろ家庭の状況とかが見えやすいですよ、やっぱり。なので、それを基に担任と一緒に家庭にいろいろ支援をしたりだとか、専門機関にやっぱりつなげたりだとか、そういったやっぱりコーディネーター的な役割はもう絶対だなんていうのがあります」(H氏)、であった。

(4) 【子どもが前向きになれるような支援】 [無理強いをせず、楽しさや心の和らぎ、スキルアップにつながる働きかけ]

このシンボルマークの最終ラベルは、<保健室が子どもと学校とをつなぎ止める役割を果たし、無理強いをせず、楽しい思いや心の和らぎ、スキルが得られるようにする、教職員や母親から褒めてもらうなど、前向きになるような働きかけをした>であった。

含まれるラベルの典型例は、「保健室は教室に行くためのワンクッションと思ってたんですけど、「行かない?」って言っても「もう嫌だ。できない」になってきて。…無理強いしたことも、でも、あんまりなかったな、この子については、本当にやっぱり駄目そう

だなんていうのがこっちも何か、養護の手助けとして」(H氏)、「人との関わりとかは全くシャットアウトじゃなくて、あいさつとか、ちょっとこういうときはこうやってしゃべり掛けるとちょっとほぐれるとか、そういったのをこの保健室の少人数でも、ちょっとソーシャルスキルとして学んでくれるといいかなとは思ってました」(H氏)、「学校の中に、…ほめほめチームっていうのを作って、特支コーディネーターと生徒指導の先生と保健室がそのメンバーで、悪いことももちろんしているんだけど、何とかいいところを見つけて、そこを存分に褒めていくっていうチームを組んでやっているかな」(D氏)、「あ、あとお母さんにも協力してもらったんだ。お母さんは、わが子の非を認められないっていうタイプだったんだけど、非を伝えるよりもなんか学校の一日のがんばりを評価して、全部〇がついた日はおうちでシールを貼ってくださいって。それでシールが何枚溜まったらご褒美っていうトークンシステムを作って。そのご褒美もお母さんとの2人の時間をつくるのが目的のご褒美で、だんだん、その子も頑張ればお母さんとの時間ができって学習していったから(問題行動が)減っていったんだと思う」(B氏)であった。

(5)【要としての母親支援】[距離感への考慮と、子ども対応への助言などによる支援]

このシンボルマークの最終ラベルは、<乳幼児期の愛着形成において様々な問題があるため、親を支えることが支援の要であり、緊張感を持ったり、依存とならないように距離感に気を付けたりしながら、子どもにもしてもらいたいことを伝えるなど、母親への支援に努めた>であった。

含まれるラベルの典型例は、「だから結局、親を支えるしかないなあって。愛着だけなのか分からないけど、親と子のセットでの支援

をがんばっています。」(A氏)、「だから、お母さんにも「お母さんさ、今は抱っこできるうちはいいんだよ。抱っこできなくなって大きくなった時の事考えたら、今ちゃんとがんばるしかないよ」って説得して」(A氏)、「お母さんとかに、どの程度関わっていいのかっていうか、一歩踏み込むときは緊張感を持っていましたね。この言葉でどう捉えられるんだろうとか、それに、悩んでらっしゃるお母さんだから、難しいなあって」(F氏)、「そうなの。すごい危ない。…お母さんも困ったらここ(保健室)連れてくればいいみたいな。けど、ブレブレで気持ちが不安定でくるから、本当にこっちがやられちゃうって感じで」(A氏)であった。

(6)【専門家や外部機関との連携】[共通理解や引継ぎに向けた、つなぎ役としての養護教諭]

このシンボルマークの最終ラベルは、<教職員とともに児童相談所と共通理解したり、中学校への引継ぎをしたり、気になる子を学校医に情報を提供したりして、外部の機関へうまくつなぐことが大切である>であった。

含まれるラベルの典型例は、「…児相と管理職と生徒指導と担任と私とで共通理解しましょうってお互いの情報交換したんです」(A氏)、「一番大事なのはやっぱり中学校への引き継ぎだよねっていうので…」(H氏)「どういうふうにするとうまく専門機関につながるかなっていうのは。その経験を経て、何か学校医さんとかにうまくやっぱりつないでもらうのがいいかなって…。怪しいっていう子は、やっぱりまず学校医のところにご相談に、必ず身体面も多少眠れないだの、食欲ないだの、頭が痛いだのがあるので、そこにつなげるときに、いや、実は、学校医に情報をこう、全部こう流しておいて。」(H氏)であった。

2) 全体像について

結果文は、次のとおりである。

【愛着に問題をもつ子どもの支援の困難さ】には、＜見極めや将来を見据えた根本的支援の難しさ＞がある。発達障害との見極めが困難で主訴も曖昧であるため、医療機関につなげにくく、むやみに愛着や信頼関係を築くと子どもに喪失感が残り、進学や社会的な自立に向けた支援がしにくい。一方で、【養護教諭の迷いや葛藤】として＜対応の迷いや限界がある中で生じる混乱や無力感・孤独感＞がある。子どもを受け入れる保健室にしたいが、寄り添うことと背中を押すことの兼ね合いが難しく、対応にも限界があり、子どもとの関係や校内連携がうまくいかないと混乱したり、無力感や孤独感が生じたりする。これらは、悪循環サイクルをなしており、だからこそ、＜子どもの違和感に気づき、養護教諭の強みを活かした校内連携＞を担う【コーディネーターとしての養護教諭】の役割が重要である。違和感などの気づきや関係づくり、情報収集に養護教諭の強みがあり、相談や報告をしながら教職員と連携し、前向きな支援ができるようなコーディネーター的役割を担う必要がある。校内連携を基盤とし、養護教諭は、子どもや母親への支援、専門家や外部機関との連携をする。

【子どもが前向きになれるような支援】として、＜無理強いをせず、楽しさや心の和らぎ、スキルアップにつながる働きかけ＞をしていく。保健室が子どもと学校とをつなぎ止める役割を果たし、無理強いをせず、楽しい思いや心の和らぎ、スキルが得られるようにする、教職員や母親から褒めてもらうなど、前向きになるような働きかけをする。子ども支援と相俟って、【要としての母親支援】で、＜距離感への考慮と、子ども対応への助言などによる支え＞を行っていく。乳幼児期の愛着形成において様々な問題があるため、親を支えることが支援の要であり、緊張感を持っ

たり、依存とならないように距離感に気を付けたりしながら、子どもにしてもらいたいことを伝えるなど、母親への支援に努める。

【専門家や外部機関との連携】において、＜共通理解や引継ぎに向けた、つなぎ役としての養護教諭＞の果たす役割は大きい。教職員とともに児童相談所と共通理解したり、中学校への引継ぎをしたり、気になる子を学校医に情報を提供したりして、外部の機関へうまくつなぐことが大切である。【専門家や外部機関との連携】のその結果、さらなる子どもと母親への支援にもつながる。そして、【愛着に問題をもつ子どもの支援の困難さ】故に、だからこそ、【要としての母親支援】が欠かせない。また、【養護教諭の迷いや葛藤】故に、だからこそ、校内連携だけでなく、【専門家・外部機関との連携】が必要となっていく。

IV 考察

1. 【愛着に問題をもつ子どもの支援の困難さ】と【養護教諭の迷いや葛藤】

養護教諭は【愛着に問題を持つ子どもの支援の困難さ】と【養護教諭の迷いや葛藤】を感じながら、支援をしていた。

【愛着に問題をもつ子どもの支援の困難さ】には、発達障害との見極めが困難であり、支援や対象児童との関係づくりに難しさがあった。発達障害様の行動を見せる愛着に問題のある子どもは、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³⁾。愛着に問題をもつ子どもと発達障害を抱える子どもと同じような言動があっても、その背景や原因が異なれば、適切な支援方法もそれぞれ異なる。そのため、子どものもつ問題の背景を正しく理解することが、支援をしていく上で重要となる。また、愛着に問題を持つ子どもと

の関係づくりでは、養護教諭は「その子とずっとかかわれるわけでもないのに、むやみに子どもと愛着や信頼関係を築いてしまうと、子どもも養護教諭も喪失感が残り、支援が難しい」といった思いを抱えていた。養護教諭は生徒のヘルスカウンセリングで、疲弊している様子があり、愛着に問題を持つ子どもへのかかわりや支援に困難感を抱えていることが明らかになっている⁷⁾。養護教諭自身が愛着基地になり得ないことや、むやみに愛着に問題をもつ子どもとの信頼関係を築くことで、養護教諭は喪失感や負担感をもっていることから、愛着に問題をもつ子どもと養護教諭の関係性を意識しながら、支援を行っていく必要がある。さらに、学校で愛着に問題をもつ子どもへの支援に介入した際、愛着の問題、愛着障害についての誤解や偏見、タブー視も多く、正しく愛着の問題を理解した子どもへのかかわりが行われていない場合が多い⁴⁾。愛着に問題をもつ子どもへ適切な支援をするには、正しく愛着の問題についての知識を身につけ、対象児童とのかかわり方について理解する必要がある。しかし、学校現場では発達障害に比べて愛着に問題をもつ子どもに関する知識や共通理解する場は少ない。全ての教職員が正しく愛着障害を理解するための研修の充実が求められる。

また、保健室で支援を行う【養護教諭の迷いや葛藤】についても明らかになった。養護教諭は、子どもの想いに寄り添い受け入れるとともにその子の将来も意識し、養護教諭や保健室を基地としないよう、背中を押すことを意識的に行っていたが、その兼ね合いの難しさで迷いを抱えている。さらに、愛着に問題がある子どもに対し、丁寧に対応したいという思いと他の子どもたちへの対応との兼ね合いや多くの仕事を抱え思うように支援できないという葛藤、他の職員から保健室と愛着に問題をもつ子どもとのかかわりが理解されないことに対する葛藤なども抱えながら支援

を行っていた。愛着に問題のある子どもに単にかかわるだけでは、支援は成功せず、かかわったことが子どもにどう受けとめられたのか、そこからどのような感情が生じ、愛情として感じられたか把握することが必要である。そして、その感じた感情・愛情をしっかりと貯めて、以後も持続的行動のエネルギーとして使える状態にあるかどうかを意識した支援が必要とされている⁹⁾。養護教諭は、保健室に来室する他の児童対応もある中で、愛着に問題をもつ子どもに丁寧に時間をかけかかわり、そのかかわりをどのように受け止めたのか見取りも行いながら支援することに限度があると感じている。また、養護教諭が生徒との関係性においては十分に役割を果たしているにもかかわらず、教員組織の中で養護教諭の専門性に関する理解が充分得られていない⁷⁾など、愛着に問題をもつ子どもの支援について職員から理解が得られず、心理的負担を感じていることもある。愛着に問題をもつ子どもの支援では、かかわる人それぞれの想いだけで、勝手に支援をすることなく、支援計画を作成し、関係職員の共通認識の下で支援をすることが必要である。

2. 【コーディネーターとしての養護教諭】

養護教諭は、愛着に問題を持つ子どもに対し、日頃からのかかわりや関係作りを大切にしながら、子どものちょっとした違和感に気づき、多様な情報を収集できるという強みを活かし、教職員と連携し、前向きな支援ができるようコーディネーター的役割を担い支援をしていた。

養護教諭は、児童生徒の身体的不調の背景に、いじめや不登校、虐待などの問題が関わっていること等のサインにいち早く気付くことができる立場である¹⁰⁾。日頃の何気ないかわりの中で、愛着に問題があるかもしれないというアンテナを張ることで、心身の不調の背景にあるサインを見逃さず支援につなげ

ていた。さらに、子どもが保健室に来室した時に睡眠時間や食事内容などの生活習慣について情報収集をしたり、健康診断によって体重の増減や身長伸びについて情報を得ることができたり、養護教諭だからこそ得ることができる様々なデータを活用しながら、子どもが抱える問題の本質を的確にとらえ、支援につなげていくことが養護教諭には求められる。このような養護教諭の強みを活かしながら、愛着に問題をもつ子どもの支援をしていた。また、愛着に問題をもつ子どもにとって「いろいろな人とかかわることが大事であり、担任との連携では限界があるため、特別支援や生活指導、級外などの教職員から保健室でその子にかかわってもらったり、管理職が祖父や母親との仲介役を担ってもらったりと、それぞれの立場でできることを連携することで、前向きな支援ができる」ため、養護教諭だけが支援を担いすぎることせず、支援ができる様々な人をつなぐ役割を担っていた。子どもの現代的な健康課題の対応に当たり、養護教諭はコーディネーターの役割を担う必要がある¹¹⁾。支援者それぞれの役割の特性を生かし、調和させ、それぞれが効果的に愛着に問題のある子どもへの支援ができるように工夫し、養護教諭は愛着に問題を持つ子どもへの支援に際して、コーディネーターの役割を果たしていた。

ただ、このような支援をする中で、支援の方向性が一致しなかったり、養護教諭の想いが尊重されなかったりすることでストレスを感じる場面もあった。だからこそ、養護教諭は、子どもと日頃のかかわりの中で、子どものちょっとした違和感を見逃さず、多様な情報をもつ養護教諭の強みを活かしながら、コーディネーター的役割を担い、関係職員と連携を意識的に図っていた。そして、養護教諭のみが愛着に問題をもつ子どもの支援を担うことはせず、支援者が増えることで前向きな支援の一步へとつながる。

3. 【子どもが前向きになれる支援】

愛着障害を有する子どもは、幼児期には比較的軽度だった行動上の問題が、児童が就学した後の1～2年間により深刻なものになることが指摘されている¹¹⁾。さらに、乳幼児期までに甘えの関係がうまく形成されないがゆえに、子どもの心身の発達に深刻な影響が生じ、最近の学童期の難しさが生じている¹²⁾。このように、学童期・思春期には、愛着に問題がある子どもの問題行動が顕在化、深刻化しやすい。そのような愛着に問題をもつ子どもにとって、保健室が居場所の一つとなるように、養護教諭は、保健室で受け止められるような工夫をし、子どもの気持ちに寄り添った支援ができるよう努めていた。「安全基地」「安心基地」機能があれば、「こうすればこうなる」「こうしたらこんなことができた」という成功体験を支え、「自分はこれができる」という自己効力感をはぐくみ、一人でできたことを報告し認められるという「探索基地」がその意欲を向上させる。しかし、愛着の問題を抱える子どもはこうした基地機能が働かないため、自己評価が低い⁹⁾。そこで、養護教諭は、自己評価が低くなっている愛着に問題をもつ子どもの支援で、保健室という小集団の場でソーシャルスキルを意図的に学ばせ、愛着に問題をもつ子どもの気持ちが前向きに向くような支援を行っていた。これらの働きかけにより、愛着に問題をもつ子どもにとって、保健室は安心できる居場所の一つとなり、養護教諭は【コーディネーターとしての養護教諭】を基盤に、愛着に問題をもつ子どもへ【子どもが前向きになれる支援】をし、愛着に問題をもつ子どもと学校とをつなぎ止める役割を果たしながら、気持ちを高めるための支援をおこなっていた。

4. 【要としての母親支援】

愛着に問題を持つ子どもへの支援では、母親への支援が要となる。【愛着に問題をもつ

子どもの支援の困難さ】があるが故に、だからこそ、母親の支援を要として行うことで、母親と連携をしながら愛着に問題をもつ子どもの支援につなげていくことが意図されている。

田邊らは、子どもの問題ばかりに目を向けるのではなく、母親自身が自己の問題に気づき、自分自身を見つめ直す機会を持つことで、子どもとの関係性を安定したものにし、子どもの問題が緩和されていくものとしている。また、子どもに関わる者として、子どもにだけのサポートではなく、母親の持つ悩みや葛藤に共感し、母親の自己を振り返る、内省的自己へのサポートがいかに重要であるか認識しておく必要があると指摘している¹³⁾。さらに、母親の養育システムを適切に機能させることが、子どもの愛着システムに適切に対応できることに繋がり、結果的に母親と子どもの二者の関係「愛着- 養育プログラム」が適切になされることに繋がるとの指摘もある¹⁴⁾。教室に行けず登校をしづめている子どもは、母親と一緒に保健室に登校することも多く、必然的に養護教諭と母親とのかかわりが始まる。そこで、母親にとって、担任とは異なる近い関係性である養護教諭は、子ども支援だけでなく母親支援にも意識を置き、母親と他愛もない話をしたり、母親自身の悩みを聞いたりしながら関係づくりをし、支援につなげていた。さらに、時には、母親から子どもに対してしてほしいことを伝えることもし、適切な養育ができるような支援を行っていた。しかし、保護者・親は、家でのこと、自分の子育てについて他者から指摘されたくないという「自己防衛」の気持ちが生じやすく⁹⁾、母親支援は、養護教諭にとって負担が大きいものであった。さらに、[保健室や養護教諭が依存の対象になると、子どもや保護者は気持ち不安定な状態でかかわりを求めてくるため、精神的負担が大きい]という実態もある。母親支援は愛着に問題をもつ子どもの支

援の要となるが、養護教諭の言動が母親にどう捉えられてしまうか不安や緊張を感じながら支援を行ったり、養護教諭が母親の依存対象にならないよう距離感に気を付けたりしながらかかわり支援をしなければいけない。そこで、【コーディネーターとしての養護教諭】を活かし、基盤にし、【専門家や外部機関との連携】をしながら支援を行っていくことが必要となっていく。

5. 【専門家や外部機関との連携】

養護教諭は、愛着に問題をもつ子どもを児童相談所につなげ教職員とともに情報交換で共通理解をしたり、中学校への引継ぎをしたり、気になる子どもを学校医に情報提供したりして、外部の機関へつなぐことを大切にしていた。愛着に問題のある子ども支援において、そうした愛着上の課題を産む養育環境への介入は欠かすことができない¹⁵⁾。しかし、虐待や不適切な養育にある家庭への支援は、「専門家の判断では援助の必要がある」が「当事者が利用を希望しない」介入領域にあたり、学校現場や福祉現場では、最も援助が必要と思われる家族が最も援助に否定的・防衛的であることが少なくない¹⁶⁾。【要となる母親支援】を行っているものの、学校が養育環境や家庭環境への介入を行うのは難しいと考える。そのため、学校でできること、専門機関でできることを見極め、適切なところにつなぎ、連携していく必要がある。また、支援が途切れないよう、小学校から中学校への引継ぎも行われていた。愛着に問題をもつ子どもの支援は、同じ環境で同じ支援者がし続けることはできない。子どもが進学し、環境や支援者が変わっても、支援をスムーズに継続的に続けられるよう、確実な引継ぎを行うことは必要不可欠となる。

【専門家や外部機関との連携】は、【要としての母親支援】や【子どもが前向きになれるような支援】にも、大きく影響している。ま

た、愛着に問題をもつ子どもの支援の課題にある【養護教諭の迷いや葛藤】があるからこそ、重要にもなる。養護教諭だけで支援を担うことはせず、その子の将来を見据え、児童相談所や進学先である中学校と密に情報を共有し、継続的な支援をしていくことが重要である。

V 結論

愛着に問題をもつ子どもにかかわりがある養護教諭を対象に、支援の現状と課題について半構造化面接調査を行い、質的統合法(KJ法)で分析したその結果、以下のことが明らかになった。

愛着に問題をもつ子どもへの支援の課題の要素として、【愛着に問題をもつ子どもの支援の難しさ：見極めや将来を見据えた根本的支援の難しさ】と【養護教諭の迷いや葛藤：対応の迷いや限界がある中での混乱や無力感・孤独感】のシンボルマークが示された。具体的な支援としては、【コーディネーターとしての養護教諭：子どもの違和感に気づき、養護教諭の強みを活かした校内連携】【子どもが前向きになれるような支援：無理強いせず、楽しさや心の和らぎ、スキルアップにつながる働きかけ】【要としての母親支援：距離感への考慮と、子ども対応への助言などによる支え】【専門家や外部機関との連携：共通理解や引継ぎに向けた、つなぎ役としての養護教諭】のシンボルマークが示された。これら、6つの要素により構成されていることが示唆された。

謝辞

本研究の実施にあたり、本研究の主旨をご理解いただき、インタビュー調査にご承諾いただいた養護教諭の皆様、ご指導下さいましたすべての皆様に深く感謝申し上げます。

なお、本論文は新潟青陵大学大学院看護学研究科修士論文の一部を加筆修正したものである。

文献

- 1) 山本敬三, 米澤好史. 愛着の問題を抱えるこどもの行動に関する研究－愛着の問題行動尺度作成と意欲、愛着タイプの関連－. 和歌山大学教育学部紀要 教育科学. 2018; 第68集 第2巻:17-28.
- 2) 岡田尊司. 発達障害と呼ばないで. 266. 東京: 幻冬舎新書; 2012.
- 3) 山崎茜, 田崎慎治. 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. 2017; 10号: 49-55.
- 4) 米澤好史. やさしくわかる！愛着障害 理解を深め、支援の基本を押さえる. 160. 東京: ほんの森出版; 2018.
- 5) 刀禰田ゆり江. 愛着障害を有する児童への理解と支援の基本方針に関する試論. <<http://hdl.handle.net/10132/5925>>. 2021年8月6日.
- 6) 今吉このみ, 長江美沙, 五十嵐哲也. 中学生における教室と保健室の「居場所」としての心理機能の比較－学校享受感の視点から－. 愛知教育大学保健環境センター紀要 2010; Vol.9: 45-52.
- 7) 田中美千子, 安藤智子. 保健室と養護教諭が果たすアタッチメント機能－生徒の保健室来室行動と養護教諭の対応の探索的検討－. 学校保健研究. 2017; 59: 354-366.
- 8) 山浦晴男. 質的統合法入門－考え方と手順－. 160. 東京: 医学書院; 2018.
- 9) 米澤好史. 愛着障害・愛着の問題を抱えるこどもをどう理解し、どう支援するか?. 160. 東京: 福村出版; 2019.
- 10) 文部科学省. 現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心と

- して～. 28. 東京: 文部科学省; 2017.
- 11) 只野文基, 辰沢剛, 宮本哲弘, 川越聡一郎. 愛着行動と愛着障害の臨床的評価に関する研究 - 「愛着行動評価尺度」作成の試み -. 研究助成論文集 / 明治安田こころの健康財団 編. 2002; 94-103.
 - 12) 川畑友三. 「甘え」とアタッチメント - 理論と臨床. 138-149. 東京: 遠見書房; 2012.
 - 13) 田邊恭子, 米澤好史. 母親の子育て観からみた母子の愛着形成と世代間伝達. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2009; No.19: 19-28.
 - 14) 武田江里子, 小林康江, 加藤千晶. 「愛着-養育バランス」尺度の開発 第1報 - 母親から子どもへの「愛着」「養育」の構成因子の抽出 -. 日本看護科学会誌. 2012; vol.32 No.1: 30-39.
 - 15) 山崎茜. 愛着関係の発達の理論と支援. 東京: 22-23. 金子書房; 2019.
 - 16) 西野みどり. 子ども虐待に対応する学校の役割と課題: 「育む環境 (nurturing environment) の保障を目的とするスクールソーシャルワークの可能性」. 関西大学「Human Welfare」. 2012; 第4巻第1号: 41-53.