

Child Abuse Problem from the Special Needs Education Viewpoint

Sawa KAMOHARA and Kanako KORENAGA

特別支援教育の視点から考える虐待問題

蒲原 佐和・是永かな子

論 文

特別支援教育の視点から考える虐待問題

Child Abuse Problem from the Special Needs Education Viewpoint

蒲原 佐和（高知県の町立伊野小学校）¹

是永 かな子（高知大学教育学部、高知発達障害研究プロジェクト）²

Sawa KAMOHARA¹ and Kanako KORENAGA²

1 Ino Elementary school

2 Faculty of Education Kochi University, the Research Project on Kochi Developmental Disabilities

ABSTRACT

In this study, we aimed to analyze from the point of view of special needs education for the child abuse problem. In conclusion, the following has been shown. Reactive attachment disorder caused by child abuse is pointed out that similar to the developmental disorder. As a result, parts of the special needs education methodology were same for children with child abuse. Then, we showed some differences between child abuse and special needs education. As above, while recognizing the uniqueness and commonality of special needs education and child abuse support, we considered the flexibility support method and school support system are important for children with special educational needs.

1. 問題の所在と研究の目的

近年、新聞やテレビ等のマスメディアを通して「子ども虐待」という言葉を耳にすることが多くなり、急激に子ども虐待への関心が高まってきている。子ども虐待がどの程度増加しているのかについては、児童相談所の虐待相談処理件数の推移から垣間見ることができる。1990(平成2)年から2003(平成15)年までの十余年で、虐待相談処理件数は1,101件から26,569件になっており、約20倍以上増加している。そして年々増加の一途をたどり、平成22年度には55,000件を超えている¹。このように通告件数が増加したことから、子ども虐待に関する認識は社会に浸透しつつあると言えよう。

児童虐待問題に対する社会的な認識の高まりの背景には、「児童虐待の防止等に関する法律」(平成12年制定、平成16年改正)が大きく関わっていると考えられる。児童虐待防止法は、虐待を身体的虐待、性的虐待、心理的虐待とネグレクトの4つに定義しており、第三者が虐待と疑わしいケースを認知した場合、児童相談所及び福祉事務所、保健師に通告することを義務化している²。児童虐待防止法で児童虐待が初めて詳細に定義されたこと、地域住民に対する啓発の効果が現れたことも通告件数の増加の背景にあると考えられる。

このような深刻な子ども虐待問題が増加している要因としては、家庭を中心とする社会全体の子ども養育機能の低下や歪みが現れてきたことや、家庭養育の基盤が脆弱になりつつあることが挙げられる³。この他にも、就業形態の多様化、一人親家庭の増加、生活リズムの乱れ、情報化社会の急激な進展による対人関係の希薄化等も指摘されることが多い⁴。子ども虐待が増加する要因は現代社会に数多く存在しており、これらの要因が複雑に絡まり合い、虐待問題として顕在化するのである。虐待問題はどこでも起こり得る問題であり、誰もが身近に起きる可能性のある問題としてとらえるべきことが示唆される。中でも特に今後の虐待問題に関して期待が高まっている機関の一つに学校が挙げられる。

児童虐待防止法及びその改正案において、虐待の禁止が明記されるとともに、虐待を発見しやすい立場にある保育園を含む児童福祉施設、学校、病院などの団体や、保育者、教師、医師、保健師などに虐待の早期発見、通告義務が課された⁵。さらに、その前段階に当たる虐待予防と虐待防止に関する施策に協力すること及び児童や保護者への虐待防止教育・啓発を行うことが努力義務として児童虐待防止法第五条にて課されている⁶。このように、虐待を発見しやすい立場にある機関の一つとして挙げられている学校は、社会問題化している児童虐待を防止するための重要な役割が課され、大きな期待が寄せられている。

虐待問題の関機関は多機関多職種にわたるが、中でも学

校への期待が高まる背景には、実際に学級に被虐待児が在籍する場合が多くなっていることや、いつ児童が被虐に遭遇にしておかしくない状況になっていることがある。学校に関する全国的な実態としては、平成14年度から15年度文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書「児童虐待に関する学校の対応についての調査研究」の調査研究結果によって、すでに教師の5人に1人以上が勤務校に虐待を受けた子どもの在籍を経験しており、虐待は「教員を長くやっていればいずれは遭遇する例外的な問題ではなく、たとえ経験年数が少なくとも遭遇しうる問題になっており、教育現場での虐待対応は急務の課題になっていること」が指摘されている⁷。日々子どもと関わる教師は、「いつ出会ってもおかしくない」という認識のもと、虐待に関する知識を身につけ、対応や支援方法などを考えていかなければならない。虐待の影響は決して一時的なものではなく、将来にわたって深刻な問題を残してしまうのである。

近年、虐待が子どもに及ぼす影響が研究調査される中で、児童虐待問題と発達障害の間に関連性が見出されるようになり、注目を受けるようになってきている。この関連性は、もともと子どもに発達障害がある場合や、逆に親に発達障害がある場合などにその障害が要因となって虐待に至る場合が挙げられる⁸。さらに、これまでの障害を要因とする虐待とは反対に、虐待環境に育つことが発達障害に酷似した行動像を形成する場合もあることが明らかとなっている⁹。子どもに発達障害がある場合、育てにくさなどから保護者の育児の負担が直接的に増加することになり、保護者の育児意欲や子ども親にマイナスの影響を与え、不適切な養育状況が生じやすくなる。保護者に発達障害がある場合には、その特性から不適切な養育行動が生じる場合が考えられる。

虐待が原因となって発達障害を呈するようになる場合に関して、杉山はこれを「第四の発達障害」とみなすことを提唱している。杉山は虐待を受けた子どもにみられる一定の発達・行動特性が、発達障害、特に広汎性発達障害や注意欠陥多動性障害と類似の特徴をもつと述べている¹⁰。このように被虐待児に共通して見られる特徴が発達障害と鑑別が困難であるほど非常によく似ていることがわかってきているのである。したがって、虐待問題と発達障害は密接に関わっており、現場の教師が虐待を受けている子どもと出会い、対応や支援を行う際には、特別支援教育の視点も有効に機能することが想定される。

以上を踏まえて本研究では、児童虐待問題に対して、特別支援教育の視点から、特に学校や教師はいかなる支援が可能であるのか検討することとしたい。

2. 研究の方法

本研究では虐待問題について特別支援教育の視点から

考察することを目的とする。児童虐待によって新たに障害が生じる場合と障害が要因となって児童虐待に至る場合の双方を考慮しつつ、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする子どもへの支援方法を、虐待と特別支援教育の関連文献を検討することによって明らかにする。

3. 結果

3. 1 児童虐待に関連する発達の障害

幼い頃から虐待的な環境の中で育った子どもは、共通していくつかの特徴を示す場合が多い。以下にあいち小児医療総合センターを受診した子ども虐待の症例 746 名に認められた併存症を示す。

表 1 子ども虐待の症例に認められた併存症

併存症	人数 N=748	%
広汎性発達障害	181	24.3
ADHD	143	19.2
その他の発達障害	71	9.5
反応性愛着障害	467	62.6
解離性障害	408	54.7
PTSD	258	34.6
行為障害	232	31.1

出典：杉山登志郎(2008)子どものトラウマと発達障害『発達障害研究』30,2,p.113.

反応性愛着障害は全体の 6 割を超えて占めており、被虐待児に共通する特徴の一つとして挙げられる障害である。生後五歳未満までに親やその代理となる人と愛着関係がもてず、人格形成の基盤において適切な人間関係をつくる能力に障害が生じるに至ったものが、反応性愛着障害である。愛着の未形成が及ぼす影響は、単なる養育不足では収まらないほど広範にわたる。愛着者から急に引き離された乳幼児は無反応になり、例え十分な栄養が与えられていても、心身の発達の著しい遅れ、さらには免疫機能の低下が生じ、時として死に至る場合もある¹¹。反応性愛着障害は、以下のように抑制型と脱抑制型の二群に分けられる¹²。

表 2 抑制型と脱抑制型の分類

反応性愛着障害	抑制型	他者との安定した関係をもつことができず、他者に対して無関心を示すことが多い。生後間もなくから極端なネグレクトの状態に置かれた子どもは、抑制型の臨床像をとることが多いと言われている。自閉症圏の発達障害に非常に似ている。特に高機能広汎性発達障害との鑑別は極めて困難である。
	脱抑制型	部分的な愛着関係の状態に取り残され、他者に対して無差別的に薄い愛着を示す。ネグレクトに加え、身体的な虐待、養育者が一定しないなど愛着の形成が部分的な成立のみの状態に置かれた子どもは脱抑制型をとることが多いと言われている。非常に落ち着かず、多動であることが多く、注意欠陥多動性障害によく似た臨床像を呈する。

出典：杉山登志郎(2007)『子ども虐待という第四の発達障害』学習研究社,pp.28-29.

表 2 からわかるように、反応性愛着障害には、抑制型と脱抑制型が存在し、それぞれの特徴は異なる。この反応性愛着障害は発達障害との関連が強く、抑制型は高機能広汎性発達障害と、脱抑制型は注意欠陥多動性障害と、鑑別が極めて困難であるほどよく似た臨床像を示す。以下に反応性愛着障害の諸症状の詳細を示す¹³。

表 3 反応性愛着障害の諸症状

感情面	<ul style="list-style-type: none"> ・孤独感,疎外感を持っている ・脳内の緊張が高く,いつもイライラしていて,抑制ができない ・一度泣きだしたら,なかなか自分からは泣きやむことができない ・かんしゃくを起こしやすい ・心から楽しんだり,喜んだりできない ・人からムラっ気があるとか,怒りっぽいと見られる ・生活パターンの変化に適応できず,パニックを起こしやすい ・未来に絶望を感じている
行動面	<ul style="list-style-type: none"> ・過度の刺激を求める ・愛そうとする親や権威のある人に攻撃的,挑発的である ・反社会的行動が目立つ ・破壊的行動をよくする ・衝動や欲求不満に自制がきかない ・自分のしたことに責任を持たず,他人に責任を転嫁する ・自虐的で,自傷行為をする ・他虐的で,動物や自分より弱いものに残酷である ・食べ物を隠してためる,暴食,過度の偏食,じっと座って食べられない ・多動である
思考面	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身,人間関係,人生に否定的な考えを持っている ・自分に自信がない ・新しいことやリスクの多いことには挑戦できない ・年齢相応な考え方ができない ・忍耐力や集中力が低く,学習障害が起きることも ・因果関係がわからないため,常識が通用しない ・パターンに固執し,柔軟な考え方ができない
人間関係	<ul style="list-style-type: none"> ・人を信頼しない ・人から情愛や愛情を受け入れず,自分も与えない ・倫理観の欠如から良心が育っていない ・見ず知らずの人に愛嬌を振りまき,まわりつく ・平気で他虐行為を行う ・自分のまちがいや問題を人のせいにして責める ・不適当な感情反応を引き起こすので,同年配の友だちができない ・人の目を見ない,見られるのをいやがる ・他人の感情を把握できず,共感や同情ができない
身体面	<ul style="list-style-type: none"> ・年齢相応な身体が発達が未熟で,小柄な子が多い ・痛みに対して忍耐強い ・触られるのを激しくいやがる ・自分に不注意で自傷的なので,けがをしやすい ・非衛生的になりがち
道徳面・倫理観	<ul style="list-style-type: none"> ・自分を悪い子だと思っている ・愛することができないと思っている ・有名な悪人や犯罪者にあこがれる ・自画像をかかえると,悪魔の図をかく(アメリカの場合) ・後悔や自責の念がなく,自分を社会の規範の外にいる存在だと思っている

出典：ヘネシー・澄子(2004)『子を受けない母 母を拒否する子』学習研究社,pp.42-51.

反応性愛着障害に見られる具体的な症状の特徴からも、自閉症や注意欠陥多動性障害の症状として広く知られている症状が含まれていることがわかる。また、虐待によって生じる反応性愛着障害は、感情面や行動面、人間関係だけでなく、思考面や道徳面などにも影響を及ぼすなど、広

範囲にわたって問題をもたらしている。

次に高機能広汎性発達障害児や注意欠陥多動性障害児対応を含めた特別支援教育と虐待対応の類似点を示す。

3. 2 特別支援教育と虐待対応の類似点

3. 2. 1 児童に対する行動の具体的指示

一つ目の類似した支援・対応方法は、子どもが許容されない言動や望ましくない言動を示したときに、「何がいけないことなのか、どうすればいいのか」を具体的に示すことである¹⁴。特別支援教育においても、間違った行動は叱責・指摘せず、正しい行動を教えることが発達障害児に対しては重要である¹⁵。被虐待児は、叱責が日常的に行われている場合も多いため、問題行動を叱責するのではなく望ましい行動を具体的に示すことが重要である。

虐待事例の多くは、子どもが三歳に達する前から不適切な養育が始まっている¹⁶。そのため子どもは虐待的な環境が当たり前だと感じさせられている。よって、幼稚園や小学校など、新しい環境を子どもは虐待的なものという前提で捉え、自分の前に現れた新たな大人である教師に対しても、「どこまでやったらどのような仕打ちを自分にする人なのか」を試そうとする。これはリミットテストイングと呼ばれる現象である。虐待的な環境で育ってきた子どもを受け入れる場合、幼稚園を含め、学校がその子にとって、「非虐待的」な場であることは絶対的な前提となる。しかし、その子だけを叱らないなどという対応は、集団を扱う学校環境では困難である。従って、何が許容されることなのかを明確に伝えていく姿勢が必要になる。子どもが許容されない言動を示したときに、「何がいけないことなのか、どうすればいいのか」を具体的に示すことが「非虐待的」ということである。言い換えれば、こうした規範を示すことなく罰を与えたり無視したりするというのが虐待的養育である。よって「どうしてそんなことを言うの(するの)?」という迫り方ではなく、「こういうふうに言う(する)ほうが先生は嬉しいし、お友だちとも仲よくできる」と言うよう心がけるようにする。加えて、その子の逸脱した言動がどのような思いから生じているのかも併せて指摘していくことが望ましい¹⁷。

特別支援教育の指導と同様に「だめだ」と一言で叱るのではなく、具体的にどうすれば良かったのか望ましい行動を伝えと同時に、その子の思いを言葉にして示すことが重要である。虐待的な環境で育ってきた子どもにとって、虐待的な関わりが当たり前となっており、なかなか大人を信じられないが故に、それがお試し行動となって現れる。支援者にとってはリミットテストイングが悩みの種であろうが、その行動の背景にはどこかで大人を信じたいという気持ちがある。お試し行動が苦しいものでも、子どもにとって安心できる場をつくるとともに、具体的かつ肯定的な

言葉がけを増やし、「非虐待的」な場であることを保障することによって、「どんなにやっても、何をやってもこの大人は僕たちを捨てない、裏切らない」という信頼関係を子どもとの間に築くことが大切であると考ええる。具体的かつ肯定的な言葉がけは、周囲の状況を考慮した適切な行動の想像や、周りの雰囲気を感じた行動の修正が困難な高機能広汎性発達障害児対応と類似している。また「だめだ!」などの強い刺激に反応して一層衝動的な行動が引き起こされかねない注意欠陥多動性障害児の対応としても、落ち着いた具体的な言葉かけは重要である。

3. 2. 2 児童ができていることを見つけて褒めること

二つ目の類似した支援・対応方法は、周囲を困らせてしまう言動にばかり注目するのではなく、困らせていない場面や当り前のことを当り前にできている場面を探して、それを褒めるように心がけることである¹⁸。この方法は、特に通常学級に在籍する注意欠陥多動性障害児に対しても効果的な方法でもある。些細なことではできるだけ無視し、何かよい行動があればすぐに褒めることで、衝動性や破壊的な行動を減らしていく¹⁹。被虐待児の場合も特に学童期においては、多動の傾向が強く、反応性愛着障害によってADHD様症状が出ることもあるため²⁰、この方法は有効であると考えられる。

「問題行動」の多い子どもに対しては、その「問題行動」にばかり大人が注目してしまう傾向がある。「この子は問題を起こす子だ」という認識が教師の中に形成されると、この傾向はさらに強まる。結果として、教師のその子どもに対する関わりのほとんどが「叱る」「制止する」「注意する」といった行為になってしまうことになる。当然「褒める」「認める」「肯定的な注目を与える」という関わりは希薄になる。何も傑出した行為を褒めるということではなく、当り前のことを当り前にできているときに、きちんと認めることが必要である²¹。

よって、問題行動ばかりを指摘するのではなく、当り前にできたことを褒めて認めたり、その子の得意とすることなどを見つかりたりすることで、自信につなげることが大切である。虐待的な環境で育った子どもは、日常的に怒られる体験をしている場合も多いため、褒められる体験を増やしていくことが必要であると考ええる。

3. 2. 3 児童の行動化に先回りした言語指示

三つ目の類似した支援・対応方法は、行動化に先回りした言語指示を行うことである。具体的には、子どもが何らかの行動化を起こしそうな場面や活動に先立って、子どもに予め、これから起こりうる事態に対する予測のための手がかりを与えることである²²。これは特に通常学級に在籍する注意欠陥多動性障害児にも有効な支援でもある。例え

ば、教室から出て行きたくなったとき、手を挙げて「先生」と呼ぶなどのスキルが身につくようにトレーニングすることが有効であると言われている²³。

被虐待児が学童期において多動の傾向を示すことは一般的なことであり、衝動的な行動が見られたり、予測できないパニック行動が起きたりする場合もある。それゆえに、この方法は被虐待児においても有効であると考えられる。

例えば、「今度の時間は体育だけど、この前も途中でイライラしてトラブルになったよね？今日、授業中にイライラしてきたらどうする？」といった言葉がけをするなどが考えられる。それまで「イライラしたら暴れる」という行動をとっていた子どもが、こうした予測の言葉がけをされていくことで「イライラしたら職員室に来る」という行動をとることができれば、それは大きな前進になる。虐待を受けた子どもは、自分の内的な状態を上手にキャッチすることができないことが多い。どこで自分のスイッチが入ってしまうのが予測も理解もできないということがしばしば生ずる。教師が、「今のあなたはこういう感情状態のように見える」「あなたの言い方を聴いていると、～の気持ちのように聞こえる」といった言葉を重ねていくことで、内省への手がかりを提示することができる²⁴。

被虐待児は何らかのフラッシュバックにより急にパニックに陥ったり、自分でも何が何だかわからない状態でスイッチが入ってしまったたりすることもあるが、教師が観察を続けることにより、前兆をつかむことができれば、そこから予測の言葉がけをすることが可能になる。

3. 2. 4 児童の内的状態の言語化

四つ目の類似した支援・対応方法は、教師が子どもの内的状態について言語化することで、子どもが自分の内的状態に対する自覚をもてるようにし、セルフコントロールできるようにしていくことである²⁵。これは、広汎性発達障害児に対しても有効な方法もある。感情は抽象的でとらえにくいものであり、広汎性発達障害の子どもは、他者の感情を理解しにくいだけでなく、「不安」「イライラ」等の感情語そのものがわからなかったり、自分の気持ちを認知し表現できなかったりする。そこで、感情認知の力を育てるために、表情シンボルなどを用いて、具体的なエピソードと絡めながら概念自体を教えたり、養育者や教師が本人の感情を「イライラしたね」等と承認し、反射してあげたりすることで、自分の感情を認知し、表現できるように促す支援が行われている²⁶。

被虐待児にみられる反応性愛着障害の抑制型においては、広汎性発達障害の特徴とよく似ており、他人の感情を把握できないことも共通することがわかっている。また、被虐待児は解離やパニックといった現象も比較的に起こりやすく、「キレル」現象の背景には自分の感情の状態

を認知していないことがあると言われている。このようなことから、被虐待児にとっても内的状態の言語化は有効な方法であると言えると考えられる。

感情の爆発や暴発的な行動が生じた後では、子どもはなかなかそのときの感情や欲求を的確に言語で表現することができない。しかし、だからこそ、その感情の爆発を受け止めた上で、「〇〇に～と言われたことで急に腹を立てたように見えた」というように、その子の中で生じていたであろう感情を言葉にして返していくことが大切なのである。こうした関わりがセルフコントロールをつけていくための土台となる。「キレてしまう」のは、行動の爆発につながるような内的状態のキャッチがうまくいかず、そこで思考が途切れてしまう状態であると考えられる。感情、すなわち自分の内的な状態と言葉に結びつきが生じてくれば、どんな環境だとそのような感情状態になりやすいのかといった予測が、子どもにとっても教師にとっても立てやすくなる。もちろん、子どもの年齢が幼かったり、言語発達の問題があったりするなど、言葉にすることに困難が伴うこともあるが、その場合には絵を描いたり、からだを動かしたり、とにかく爆発的な行動を起こすよりも社会に許容されるような行動に置き換える指導が必要になる²⁷。

このように、セルフコントロールを可能にするためには、自分の内的な状態に対する自覚が必要であり、その内的な状態が言語化されることで初めて自分の感情を統制することができるということがわかる。被虐待児によく見られる感情爆発が起きた際には、それを受け止めて終わるのではなく、その子は何をきっかけに感情爆発してしまったのか、自分の内的な状態と言葉とが結びつくように支援していくことが必要となるのである。そして、セルフコントロールの回復支援の際に、少しでも変化が起きた場合、たとえば、感情爆発が少なくなったり、自分から感情の変化に気づいて事前に訴えてきたり、感情が爆発する前にその場から立ち去るなどができた場合には、それを認めていくことも大切である。

3. 2. 5 児童が落ち着ける場所や安全地帯の確保

五つ目の類似した支援・対応方法は、パニックを起こしても最善の対応ができるように、できる限り周囲への二次的な被害を出さずにすむ場所を提供することである²⁸。この方法は発達障害児に対しても取り入れられており、パニックを起こした際にはその場から離し、一人で考える場所と時間を与え、落ち着いたらどうしたかったのかを尋ね、そのために必要なよりよい行動を伝えるため、実際にロールプレイなどで示したりしている²⁹。学校生活では、教師がいくら子どもに配慮しても、子ども同士の関係のなかで虐待を受けた子どものトラウマが刺激されてしまう事態はいくらでも起こりうるため、いつ起こるかわからないパ

ニックに備え、事前に落ち着ける場所や二次的な被害を出さずにすむような場所を用意するようにすることは被虐待児に対しても有効であると考える。

この手続きはタイムアウトと呼ばれるが、これを行うことによって、何であるか明確にはわからないまでも、少なくとも子どものパニックを惹起した要因から引き離すことができる。また、これが成功すると、子どもはあくまでも自分のパニックとのみ対応すればよく、二次的・三次的な「誰に怪我をさせた」「何を壊した」という問題で指導されることがなくなる³⁰。

これらのことから被虐待児の場合、日常生活のなかの何気ない出来事が、トラウマのスイッチとなってパニックに陥ることも多いため、事前に準備が必要であることがわかる。タイムアウトをとることで、パニックを起こすきっかけとなった刺激から遠ざけ、本人や周囲の子どもへの危害を防ぎながら落ち着くのを待つことができる。

タイムアウトの方法がうまくいくようであれば、一步進んで安全基地をつくることも考えられる。その場所に行つてコントロールを失いそうな自分を沈静化することを認めることで、集団のなかでの大きな失敗を未然に防ごうとする方法である。学校で安全基地としてしばしば活用されるのは、保健室、校長室、相談室、特別支援学級などである。もちろん、安全基地として用いる空間には、必要以上の壊れやすい備品などは配置すべきでない。失敗させてから対応するのではなく、失敗しないですむ環境を構築していく必要がある³¹。このように安全基地を用意することによって、場所が固定され、感情のセルフコントロールが可能になる。また、学級をもつ担任はパニックを起こした子以外の子どもにも付かなければならず、支援にも限度があるが、安全基地をつくることで校長や特別支援学級担任、養護教諭などが付き添う可能性も広がる。そして、タイムアウトのときも安全基地に行くときも、自分の力で感情をコントロールし、回復したことを認めて褒めることも重要である。

3. 2. 6 保護者への支援・対応において有効な特別支援教育の視点

次に保護者への支援・対応方法を検討する。

近年ペアレント・トレーニングと呼ばれる技法が注目されるようになり、さまざまな場面で用いられている。ペアレント・トレーニング(親訓練)とは、「親が自分の子どもに対する最良の治療者になれるという考えに基づき、親を対象に子どもの養育技術を獲得させるトレーニング」である。これは1960年代のアメリカで始まり、初期は知的障害や自閉症をもつ子どもの親が対象とされ、行動療法の原理を用いた養育技術の獲得、向上が目指された。その後は小児心身症などにも対象を広げ、1980年代にはADHDや高機

能自閉症など知的能力に低下のない発達障害児の親へのトレーニング法が開発されるに至っている³²。このようにペアレント・トレーニングは、もともとは知的障害や自閉症の子ども親に対して用いられる技法であったが、その後発達障害へと対象を拡大している。そして現在では、知的障害児や発達障害児をもつ親に関わらず、多くの親が乳幼児への養育不安を訴えており、子どもの未熟な生活スキルや問題行動を前にして、どのようにそれらを改善していけばいいのか、どのように言えば伝わるのかわからないという具体的な問題を抱えているのが現状である。

近年ペアレント・トレーニングの対象はさらに拡大され、虐待する親に対しても用いられるようになっている。理論・技法はアメリカで開発された「コンセンサス・ペアレンティング」である。特徴としては、保護者に暴力や暴言を使用しない子育て技術を教える支援方法であり、保護者の子育て技術の習得を通して虐待防止を図ることが基本的な考え方である。プログラムの期間は6回となっており、この理論・技法は2005年から日本で実施されるようになり、千葉県や神奈川県における児童相談所や神戸、岡山の児童養護施設など、10か所の専門機関や施設がこの「コンセンサス・ペアレンティング」を基盤に保護者援助を展開している³³。このように、今行われているペアレント・トレーニングは子どもが施設入所となった親を対象に限定したり、児童相談所や児童養護施設などで専門的に行われたりというように、まだ一般的に広まってはいない。

このプログラムでは、虐待する親に対してロールプレイやモデリングによる経験的学習を提供し、親と子どもの虐待的交流を少なくし、親子の関係を向上させ、子どもの問題行動に教育的に対処できるようにする。結果、参加者の満足度は高く、虐待の再発防止という効果も得られている。また、小学生や就学前児の親へのペアレント・トレーニングプログラムも行われており、養育スキルの向上や親のストレスの減少が明らかにされている³⁴。虐待する親に対するペアレント・トレーニングはまだ広く普及するには至っていないが、このプログラムが行われることにより、虐待予防や親子再統合、虐待の再発防止という点において、効果が期待できる。

実際に、T県教育センターにおいて相談事業の一環として行われたグループPTトレーニングの内容を以下に示す。具体的な内容としては、子どもの行動を、①してほしい行動、②してほしくない行動、③してはいけない行動の3種類に分け、その回数を数える。その後、「してほしい行動」が増えるように、肯定的な注目の仕方(褒め方)を練習する。まず、子どもの好む褒め方を探すことから始め、見つけた褒め方を用いてロールプレイを行う(実際に取り上げられた子どもの好む褒め方としては、「偉いね」「頑張ったね」等の声かけや、頭をなでる、抱きしめる等のスキンシップ、

「お母さんは嬉しい」「ありがとう」等の親からの肯定的なメッセージが挙げられた)。実際に褒める際には、できるだけすぐに、具体的に褒めることが望ましい。次に、「してほしくない行動」は無視することによって減らしていく。これは、子どもを無視するのではなく、子どもの行動を無視するという意味であり、無視によって相手がその行動を止めて、望ましい行動を始めたら、即座に褒めるものである。つまり、褒めるためのタイミングを待つということである。このような活動を繰り返し行い、親は子どもの反応や行動の変化を記録していく³⁵。

このようなプログラムを基に、「褒める」活動を増やしていくことで、親の育児の仕方や子どもの行動の変化を見ることがわかる。ペアレント・トレーニングを行うにあたっては、褒めるタイミングや褒め方が重要になり、このプログラムを通して問題行動を叱ってなくすのではなく、褒めることによって望ましい行動を増やすのである。

以上のようなプログラム内容を行うことで、親の育児の仕方や子どもの行動の変化だけでなく、親子関係も良い方向へ進み、効果が見られる。実際にトレーニングを行った親からの意見では、「行動観察をすることによって、いつも叱ってばかりで褒めていない自分自身に気づいた。子どもの変化もあるが、親自身が普段の子育てにいついて振り返り、関わり方について考えるきっかけになった」という意見や、「力づくでないと今まで言うことをきかれないと思っていたけど、言い方や方法でいくらかでも改善できることを知った」、「参加して褒めることの大切さを知った。今までは叱って行動を変えようとしていたけれど、褒めることによって行動が変化することを知った」、「褒めて子どもを動かす方がエネルギーが少なくて済む」等の意見が挙がっていた³⁶。このような意見から、プログラムを通して子どもへの見方が変わったことや対応方法を獲得したこと、親としての自分自身の変化への気づきがあったことがわかる。そして、どのような行動をすると親の反応は良くて、どのような行動をすると親の反応は良くないのかを子ども自身も理解して、望ましい行動を増やし、親子関係も良くなるという良いサイクルを築くことをめざす。

しかし、虐待について本方法を検討すると、親の協力が得にくいという課題が浮かび上がる。ペアレント・トレーニングは親と子を中心に行われるプログラムであるため、親の協力を得ることができなければ難しい。けれども、もし親の協力を得ることができ、虐待する親に対してロールプレイやモデリングによる経験的学習を提供し、それを実行することができれば、親と子どもの虐待的交流を少なくし、親子の関係を向上させることも十分に可能である。そこで、親の協力を得にくい場合には、まず教師が児童と接してみて、ペアレント・トレーニングのように褒めることで望ましい行動が増え、行動を無視することで児童の望ま

しくない行動が減るのかの反応を見ることが慈善策であろう。親が子どもの行動を無視することで、その行動が一時的に増えてしまう(子どもが親の反応を見るために試す行動に出る場合)事もあると考える。そのような場合のために、教師がある程度児童の反応を知り、親の立場に立ちながら、児童が実際に示した態度・行動、またそれに対し、どうすればいいのか等を考えることで、親が実践に移しやすいようにする。そして、面談等を通じて、児童の反応や良かった所を伝える。決して押しつけるように言うのではなく、教師が褒めて児童が伸びたのであれば、自分もそうしてみればいいのかというように、興味を持ってもらうように示す必要があろう。

このように特別支援教育と虐待対応の類似点が指摘できるが、以下のような相違点もある。

3. 3 特別支援教育と虐待対応の相違点

3. 3. 1 児童虐待問題の独自性

ここまで述べてきたように、特別支援教育と虐待対応に関しては類似点が数多く存在する。しかし、特別支援教育と虐待問題それぞれに独自性もあり、相違点も存在する。そこでまず児童虐待問題の独自性について考察する。

一つ目に、虐待問題に関しては、事前、事後までの一連の流れが存在することが挙げられる。虐待への対応を時間の流れに沿って考えると、事前の対応として予防、啓発を行う必要がある³⁷、さらに、発見、通告、児童相談所の調査・判定、援助方針の決定、援助の実施(施設入所、在宅支援—いずれの場合も子どもの保護・養育・治療、親への援助・治療などが含まれる)、援助の終了となる³⁸。このように、虐待問題に関しては、予防・啓発によって虐待を防止することから始め、虐待に気づき、通告するといった虐待対応の入り口部分だけでなく、初期対応から子どもの治療、保護者への援助、さらには家族再統合までの切れ目のない支援が必要なのである。

以下に虐待対応の一連の流れを取り上げ、特に虐待対応の独自性の点から詳しく見ていくこととする。

まず「予防や啓発」に関しては、学校や地域、市町村の民間ネットワークなどの様々な機関が虐待の予防や防止のために取り組んでいる。具体的には、市町村が子ども虐待の予防啓発・予防教育を目的として、子育て不安のある保護者や乳幼児を抱え地域で孤立している保護者に対し、児童家庭相談に応じ、地域の子育て支援サービスの情報を提供したり、母子保健サービスや地域の保護者どうしをつなぐ子育てサークルの育成を通して、子育てに関する教育・啓発を行ったりしている³⁹。これまで述べたように、虐待件数は増加の一途をたどっており、虐待の影響に関する研究も進み、深刻さが明らかになってきたことなどから、啓発・予防の観点も重視されるようになり、このような取

り組みを行う市町村も増えてきている。

「通告」に関しては、子ども虐待の疑いをもった時点で関係機関に通告することが児童福祉法第 25 条および子ども虐待防止法第 6 条において定められている。虐待かを判断するのは通告を受けた側が行う作業であり、通告する側は虐待を確認する必要はなく、通告する時期も迷う必要はない。通告先は、市町村の子ども相談窓口や保健センター、その他、保健所、児童相談所、福祉事務所などである⁴⁰。虐待問題に関しては、虐待の知識をもっていれば誰でも疑い、通告することができる。つまり、通告者は専門的な知識を有する専門職や学校の職員だけでなく、地域の人々、近隣の人々もあり得るということである。

次に虐待問題において「被虐待児や親への対応」を行う際には、一つの機関で対応を行わず、様々な機関と連携・協力しながら対応する。対応にあたっては、医療・福祉・教育・地域・行政などのさまざまな分野が連携・協力して行っていることも虐待問題の独自性の一つである。

「連携」に関しては、子どもと日常的に接する機会の多い学校が虐待を発見した時に、学校内で抱え込み、学校内で問題を解決するのではなく、学校外機関と連携を図るようにすることで、学校だけではわからない情報や専門的な助言を得ることができ、不足している情報や疑問は各機関の機能を生かして吸収することができる。そのため、他機関多職種による機関間連携が重要視されている。関係機関としては、児童相談所や福祉事務所、民生・児童委員・主任児童委員、児童養護施設、里親、市町村保健センター、医療機関、警察、保育機関、児童館・学童保育所、相談機関やカウンセラー等が挙げられる。これらの機関はそれぞれ専門性を有しているため、各機関の役割などを十分踏まえて有機的かつ効果的な連携をできるだけ早期から図ることがポイントである⁴¹。連携を図るにあたっては利点が多く存在し、連携・協力を行うことで解決の糸口が見えたり、支援策の幅が広がったりすることがわかる。先に述べたように、虐待の背景には様々な問題が複雑に絡まりあっており、福祉や医療機関、地域の機関などと関わっている場合も十分に考えられるため、情報をより多く集め、慎重に対応するという点においても、機関間連携は非常に重要であると考ええる。

また虐待問題に関しては、「養護教諭の役割」が大きいことも特徴として挙げられる。養護教諭は、子どもの心身の健康を支える者として子どもに触れながら、専門的に諸問題に対応することが可能であること、また多くの時間を過ごす学級やその他の学校生活の中で子どもを取り巻く状況が捉えやすいなど、医学的・教育的対応ができることである。また保健室は、症状が現れている場合だけでなく、病気やケガをしていなくても気軽に来室できる数少ない場所であり、誰でも入ることのできる空間である。養護教

諭は定期健康診断や健康観察、保健室に来室した時の状態、校内巡視や学校行事、校外学習の中などから虐待の発見者となることも多い。このような特性や状況を踏まえ、専門性を生かした対応を行うことが期待されている⁴²。養護教諭は、担任と並んで虐待の発見者となる可能性が高く、虐待問題において期待が高まっている職種であると言える。発見しやすいという立場だけでなく、子どもが気軽に行ける場所として保健室が機能し、気軽に相談できる人として養護教諭が存在すれば、子どもから相談を受けることも十分に考えられる。

「一時保護」に関しては、通常児童相談所に付設された一時保護所へ子どもを保護することを意味し、児童福祉法第 33 条の規定によって児童相談所長および都道府県知事に権限が付与された行政処分ということになる。これは親が反対しても必要に応じて職権での保護が可能となっており、児童虐待防止法の改正によって一時保護の積極的活用が方向づけられた。被虐待児にとっては、第一義的には被害状況からの緊急避難と安全確保であるが、次の処遇に向けての調整やその間に子どもの行動観察や諸検査を実施するなど多様な役割をもっている⁴³。一時保護という措置そのものは虐待独自である。虐待問題は命の危険が高く、取り返しのつかない事態になる前に被虐待児の安全を確保しなければならず、一時保護は欠かせないのである。しかし、これは決して親子を分離することだけが目的のではなく、子どもが安心して暮らせるような家庭に向けて「一時」保護するのであって、その間は親にも子どもにも必要な支援を行っていくものである。

「家族再統合」は、子ども虐待のケースの場合の援助のゴールとなるものであり、親がこれまでしていた子どもへの虐待行動を止め、親子関係が改善し、子どもが親といっしょに再び暮らせるようになることを目標とする⁴⁴。虐待問題を解決するにあたっては、虐待を受けていた子どもが家庭で安心して安全な生活を送れるようにすることが最終的な目標であるため、虐待の要因となっている家族が抱える問題を解消したり、親子関係を修復したりすることによって、家族関係を改善することは必要不可欠なのである。

そして、児童虐待問題に関しては、「中心となる機関」や「学校において窓口の役割」も特別支援教育とは異なる。機関としては、通告先にもなっている児童相談所が中心となる場合が多く、児童相談所を中心として様々な機関が連携・協力したり、情報を共有したりする。また、学校においては、教頭が窓口担当者となっている場合が多く(教頭 60.4%、校長 18.7%、生徒指導主任 12.1%)、個々の教師に対応を任せるのではなく、教頭を中心として組織として対応している⁴⁵。このように虐待問題においては、教頭などの管理職を中心として組織として対応し、さらに児童相談所を中心として幅広い機関との連携を図り、支援を展開し

ていく傾向があると言える。

以上のように、虐待問題には予防から発見・通告、対応、さらには復帰支援まで一連の流れを途中で途切れることなく、継続して支援を行わなければならない、虐待問題独自の課題も多い。

3. 3. 2 特別支援教育の独自性

次に発達障害に注目して、特別支援教育の独自性について取り上げて考察していきたい。

まず一つ目には、発達障害が引き起こす二次障害へのケアと支援が必要であり、個人要因としての発達障害と環境要因としての二次障害の両方に焦点を当てて支援を行わなければならないことが挙げられる。二次障害とは、時間経過の途上で出会ったひどく傷ついた生々しい痕跡が、発達障害の特性や関連するほかの生来的障害などの特性と混じり合った全体的な状態像として現れるものである。二次障害としての精神障害は、以下のように分類できる。第一のタイプは、内的な怒りや葛藤を極端な反抗、暴力、家出、放浪、反社会的犯罪行為といった行動上の問題に託し、自己以外の対象に向けて表現する反抗挑戦性障害や行為障害などの精神障害である。これに対して第二のタイプは、怒りや葛藤を不安、気分の落ち込み、脅迫症状、対人恐怖、ひきこもりなどの情緒的問題に託し、自己の内的苦痛を特徴とする分離不安障害、社会不安障害、気分障害、強迫性障害などの精神障害である⁴⁶。このように、二次障害とは発達障害のある子を取り巻く環境において受けた心理的な影響によって生じるものであり、幅広い精神障害の症状として現れ、多くの発達障害の子どもに生じうる。

環境と子どもとの相互作用によって生じる二次障害への対応・ケアにおいては、発達障害の症状を中心とする子ども個人の資質と、養育環境や幼児教育および初等教育の場を中心とする環境要因との相互作用に調整および修正の必要がある⁴⁷。発達障害特有の行動特徴が周囲の大人の叱責等につながり、子どもの自尊感情や自信を失わせ、その結果二次障害を引き起こす。しかし、二次障害が環境と子どもとの相互作用から発生するものであれば、それらは周囲の大人に発達障害の理解を求め、周りの大人が対応の方向を転換していくなどの環境を改善することや、本人に必要な支援を提供することで望ましい行動を増やしていくというように、環境要因と個人要因とを考慮して、対応することが有用であろう。

そして二つ目には、校内全体で支援するための体制の整備を進めていることが挙げられる。そのうちの 하나가校内委員会の設置である。校内の特別支援教育の中核となり推進を担うのが校内委員会である。校内委員会が設置されたことによって、特別な支援が必要な児童生徒の早期発見や早期対応に向けて学校組織で対応する体制が整えられた

と言える。特に、対応に関して重要な全教職員の共通理解が図りやすくなるという点や、困った時に専門的な支援策や助言を受けることができるという点、定期的に行われる校内研修によって必要な知識を身につけた教師が増えるといった点において、校内委員会の設置・推進の意義は大きいと考えられる。

また、特別支援教育コーディネーターの位置づけが行われたことも、校内体制の整備の一つとして挙げられる。特別支援教育コーディネーターは、校内における役割だけでなく、外部の関係機関との連絡調整などの役割、保護者に対する相談窓口などの役割を担っている。小・中学校でのコーディネーターの指名は2006年の時点でともに100%近くになっている⁴⁸が、高校でのコーディネーター指名は、あまり進んでいない。また、コーディネーターとして指名されるのは、教頭、教務主任、生徒指導主任、特別支援学級担任、養護教諭など、学校によって様々である⁴⁹。

小・中学校等のコーディネーターの活動状況をみると、「校内の教職員に対する特別支援教育の理解推進」はおよそ9割のコーディネーターが実施しており、「子どもの実態把握の仕方の企画の実施」(83.2%)、「校内委員会(あるいは特別支援教育)の年間計画の作成」(75.4%)と続く。一方で、「発達障害者支援センターとの連携」(19.1%)、「障害児(者)地域領域支援事業のコーディネーターとの連携」(20.8%)は低い割合になっている⁵⁰。

このように、役割が多いにもかかわらず、担任と兼任している学校が多いこと、異業種間での連携などの課題も残ってはいる。ただし特別支援教育コーディネーターが位置づけられたことで、学校ぐるみでの取り組みにおいて中心的な役割を果たす者が位置づけられ、学校において情報共有や連携対応などが行いやすくなったと期待できる。

また、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成する点も校内体制の整備の一つである。「個別の指導計画」は、個々の幼児児童生徒の実態に応じて、教育課程を具体化し、一人ひとりの指導目標・内容・方法を明確にすることで、きめ細やかな適切な指導を行う。また、「個別の教育支援計画」を作成することによって、各関係機関が連携して支援し、必要な支援をより効率的かつ効果的に行える。幼児期から学校卒業後までを見通して、一貫した支援を提供することができるようになる。よって、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の策定や活用を通して、支援を必要とする子どもの実態把握を進めること、全教職員の共通理解の下必要な支援を行うこと、機関連携を容易にする体制が整備されつつあると言える。

以上のように、二次障害対応としての環境要因と子ども個人の要因との峻別、校内委員会・特別支援教育コーディネーター・個別の指導計画・個別の教育支援計画などの取り組みが行われたことによって学校組織としての支援体

制が整えられているなどが、特別支援教育的対応の独自性であると言える。

4. 総括

本稿では、虐待問題について特別支援教育の視点から考察することを目的とした。以下に三つの柱で総括する。

第一に児童虐待によって生じる反応性愛着障害は発達障害との関連が強く、よく似た臨床像を示すことが指摘された。具体的には、反応性愛着障害をもつ被虐待児が ADHD や高機能広汎性発達障害に似た行動特徴を示すことである。その他にも被虐待児特有の解離症状⁵¹に見られる特徴も関わっていると考えられる。解離症状に見られる記憶の途切れ、パニック症状などが起こる背景は、子どもは自分の内的状態をコントロールできず、何らかのことがきっかけでフラッシュバックを引き起こしてしまうことが指摘できる。また、被虐待児は叱責を受け続ける環境に育っている場合も多いため、自信や自己肯定感が非常に低い⁵²。

第二に、特に ADHD や広汎性発達障害に対して通常学級が行っている特別支援教育の方法論が被虐待児にも一定共通であることが考察された。

例えばそれらは「行動の具体的指示」「児童ができていることを見つけて褒めること」「児童の行動化に先回りした言語指示」「児童の内的状態の言語化」「児童が落ち着ける場所や安全地帯の確保」である。特別支援教育の視点を学校が包括し、環境や体制を改善していくことで、特別支援教育対象児のみならず、被虐待児の問題行動を減らし、自信や自己肯定感を高めることにつながっていくと分析した。

また保護者対応としては、虐待は養育環境の問題、発達障害は養育の困難性の問題であるが、子どもへの望ましい関わり方を身につけるような支援を行うことが共通点として挙げられ、ペアレント・トレーニングが有効に機能することが示唆された。

第三に、特別支援教育と虐待対応の相違点を示し、虐待に対応する上で必要不可欠なこと、特別支援教育の視点での到達点を確認した。

虐待対応に関して重要なことは、学校現場は虐待予防から発見・通告、対応、さらには復帰支援まで一連の流れを途中で途切れることなく、継続して支援を行うことである。特に義務教育段階においては様々な家庭状態の子どもが学校に通ってくる。その中には家庭で虐待を受けている子どももいれば、一時保護を受けた子ども、入院治療を受けた子どもも存在しうるのである。従って、学校は関係機関と連携を取り、情報を共有しながら、虐待の予防、発見、対応のみならず最終的な家族再統合に向けて粘り強く、継続的に支援を行っていかなければならないことを認識してお

く必要がある。機関内連携だけでなく機関間連携を頻繁にとっていくことが被虐待児への支援の要となろう。そして担任だけでなく、養護教諭の存在と保健室の機能も虐待の早期発見の鍵を握るとともに、今後より一層子どもが気軽に安心して通える場所にしていかなければならないことが示された。

そして、特別支援教育に関しては、二次障害にも対応する必要があること、必要な支援がその場で提供できるように、校内委員会、特別支援教育コーディネーター、個別の指導計画作成等の校内体制を整備し、関係機関と連携を密にとっておくことが挙げられた。

以上のように、虐待対応と特別支援教育の共通性と独自性を認識しつつ、情緒面や行動面で困難な「状態」を呈する子どもが顕在化した場合には、有効と思われる指導方法や、学校の資源としての「連携」体制を、柔軟に活用することが肝要であると考察した。

註・引用文献

- 1 児童相談所 HP(2012 年 10 月 26 日参照)
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/...att/2r9852000001ji3c.pdf>.
- 2 西村絵理(2005)『虐待問題における学校教育の役割の検討』平成 16 年度高知大学教育学部卒業論文,pp.30-31.
- 3 玉井邦夫(2007)『学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き 子どもと親への対応から専門機関との連携まで』明石書店,pp.4-5.
- 4 同上,玉井邦夫(2007) pp.4-5.
- 5 庄司順一(2007)『子ども虐待の理解と対応 子どもを虐待から守るために』フレーベル館,pp.17-18.
- 6 並木典子(2008)児童虐待防止法と児童福祉法から見る虐待の予防と対応『実践障害児教育』pp.24-27.
- 7 岩崎清・子安裕佳里・伊藤則博(2007)児童虐待問題に対する教員の意識と対応の実態『北海道教育大学紀要』57,2,pp.17-30.
- 8 宮本信也(2008)発達障害と子ども虐待『発達障害研究』30,2,pp.77-81.
- 9 玉井邦夫(2008)発達障害と虐待状況が絡み合う事例への援助『発達障害研究』30,2,pp.102-110.
- 10 杉山登志郎(2007)『子ども虐待という第四の発達障害』学習出版社,pp.16-21.
- 11 同上,杉山登志郎(2007) pp.28-29.
- 12 前掲 10,杉山登志郎(2007) pp.28-29.
- 13 杉山登志郎(2008)子どものトラウマと発達障害『発達障害研究』30,2, pp.42-51,p.113.
- 14 前掲 3,玉井邦夫(2007) pp.142-154.
- 15 田中康雄(2004)注意欠陥/多動性障害の現状と支援『精神保健研究』50,pp.25-35.
- 16 高橋重宏・庄司順一(2002)『子ども虐待』中央法規,p5.
- 17 玉井邦夫(2009)『特別支援教育のプロとして子ども虐待を学ぶ』学研,pp.128-131.
- 18 前掲 3,玉井邦夫(2007)pp.142-143.
- 19 前掲 15,田中康雄(2004)pp.25-35.
- 20 前掲 10,杉山登志郎(2007)p.80
- 21 前掲 3,玉井邦夫(2007)pp.142-143.
- 22 前掲 3,玉井邦夫(2007)pp.144-145.
- 23 「児童心理」編集委員会(2005)『LD・ADHD・自閉症・アスペルガー症候群「気がかりな子」の理解と援助』金

- 子書房,p.121.
- ²⁴ 前掲 3,玉井邦夫(2007)pp.144-145.
- ²⁵ 前掲 3,玉井邦夫(2007)pp.149-152.
- ²⁶ 上野一彦・花熊暁(2006)『軽度発達障害の教育 LD・ADHD・高機能 PDD 等への特別支援』日本文化科学社,pp.138-139.
- ²⁷ 前掲 3,玉井邦夫(2007)pp.149-152.
- ²⁸ 前掲 3,玉井邦夫(2007)p.152.
- ²⁹ 前掲 15,田中康雄(2004)pp.25-35.
- ³⁰ 前掲 3,玉井邦夫(2007)p.152.
- ³¹ 前掲 3,玉井邦夫(2007)pp.153-154.
- ³² 佐藤正恵・植田映美・小川香織(2010)ADHD 児の保護者に対するペアレント・トレーニングの有用性について『アルテス リペラレス(岩手大学人文社会科学部紀要)』86,pp.27-40.
- ³³ 庄司順一・鈴木力・宮島清(2011)『子ども虐待の理解・対応・ケア』福村出版,p.180.
- ³⁴ 藤本夏美・福田恭介(2007)ペアレント・トレーニング情報提供による 4 歳児をもつ親の養育態度の変化『福岡県立大学人間社会学部紀要』16,1,pp.109-121.
- ³⁵ 阿部美穂子・深澤大地(2011)教育相談機関におけるグループペアレント・トレーニングの効果と参加者アンケートによるプログラムの妥当性の検討『人間発達科学部紀要』5,2,pp.29-39.
- ³⁶ 同上,阿部美穂子・深澤大地(2011)pp.29-39.
- ³⁷ 岡本正子・二井仁美・森実(2009)『教員のための子ども虐待理解と対応 学校は日々のケアと予防の力を持っている』生活書院,pp.21-22.
- ³⁸ 前掲 5,庄司順一(2007)p.126.
- ³⁹ 前掲 37,岡本正子・二井仁美・森実(2009) p.19.
- ⁴⁰ 前掲 8,宮本信也(2008) pp.64-76.
- ⁴¹ 柏女霊峰(2001)『子ども虐待 教師のための手引き』時事通信社,pp.88-97.
- ⁴² 清水洋子(2001)養護教諭の関わり,柏女霊峰『子ども虐待 教師のための手引き』時事通信社,pp.153-165.
- ⁴³ 前掲 16,高橋重宏・庄司順一(2002)pp.88-89.
- ⁴⁴ 庄司順一・鈴木力・宮島清(2011)『施設養護実践とその内容』福村出版,p.148.
- ⁴⁵ 岩崎清・子安裕佳里・伊藤則博(2007)児童虐待問題に対する教員の意識と対応の実態『北海道教育大学紀要 教育科学編』57,2,pp.17-30.
- ⁴⁶ 齊藤万比古(2011)『発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート』学研,pp.21-22.
- ⁴⁷ 同上,齊藤万比古(2011)pp.31-73.
- ⁴⁸ 石島(手島)由紀子(2010)特別支援教育コーディネーターの役割,大沼直樹・吉利宗久『特別支援教育の基礎と動向 新しい障害児教育のかたち』培風館,pp.178-179.
- ⁴⁹ 相澤雅文・清水貞夫・三浦光哉(2007)『特別支援教育コーディネーター』クリエイツかもがわ,p.17.
- ⁵⁰ 前掲 48,石島(手島)由紀子(2010) p.179.
- ⁵¹ 前掲 5,庄司順一(2007)p.156.
- ⁵² 大河内彩子(2009)虐待を受けた子どもの回復支援と学校の課題—学校の福祉的機能の強化を目指して—『早稲田大学大学院文学研究科紀要 第1分冊』54,pp.55-66.

