

(財)みずほ教育福祉財団

特別支援教育研究助成事業

特別支援教育研究論文

—平成19年度—

特別支援学校等に在籍する被虐待児童生徒への
教育的支援の在り方に関する実際的研究

滋賀県立鳥居本養護学校

高 田 秀 博 (代表)

平成20年3月

研究協力：国立特別支援教育総合研究所

特別支援学校等に在籍する被虐待児童生徒への 教育的支援の在り方に関する実地的研究

滋賀県立鳥居本養護学校 高 田 秀 博 (代表)

要旨：近年、児童の権利擁護や発達保障等の思潮により児童虐待が社会的課題となっている。学校現場においては、被虐待児独特の言動（試し行動、器物破損、リストカットなど）に苦慮し日々悪戦苦闘している。本研究では被虐待児を受け入れている学校現場がどのような課題を抱えているかを把握し、教育支援上の課題とその有効な方策についての究明に取り組んだ。現場が抱える課題に関するアンケート調査を行い、被虐待児の実態と職員が苦慮していることを把握した。また、事例研究を行い有効な支援方法について模索した。

キーワード：児童虐待、特別支援学校（病弱）、情緒障害児短期治療施設

はじめに

近年、児童の権利擁護や発達保障等の思潮により、児童虐待が社会的課題となっている。愛着形成期における父母等身近な大人による不適切な養育は、歪んだ心理発達を引き起こし、人間不信、自己肯定感・自尊感情の希薄、さらには不登校や非行、犯罪に陥るケースも少なくない。また被虐待者が、その後の子育てにおいて虐待を行う、いわゆる虐待連鎖も深刻な問題である。

児童虐待防止法施行後、福祉・医療における一定の成果が報告されているが、教育分野での成果は皆無に近いのが現状である。生きる力を育み、人格の完成を目指す学校現場においては、被虐待児独特の言動（試し行動、器物破損、リストカットなど）に苦慮し、日々悪戦苦闘している。被虐待児に対する社会参加と自立を目指す特別支援教育の内容や方法も、模索状態がみられる。また教員のメンタルヘルスも深刻な喫緊の課題である。

そこで、本研究では被虐待児を受け入れている学校現場が、どのような課題を抱えているかを把握する。また医療や福祉の知見を参考に、教育支援上の課題とその有効な方策についての究明に取り組む。

本研究は、被虐待児を受け入れている情緒障害児短期治療施設や児童養護施設と連携を持つ岩手県立松園養護学校と滋賀県立鳥居本養護学校の共同研究として行うものである。

第Ⅰ章 近年に見られる在籍児童生徒の変遷

1 岩手県立松園養護学校

近年、全国的に病弱養護学校では在籍数において、従来からの喘息など呼吸器系の疾患や腎炎など腎臓疾患等の慢性疾患を、心身症などの行動障害が凌駕し、さらに増加傾向にある。

本校でも平成6年以降そのような傾向が現れ、平成16年には在籍児童生徒の3割強を心身症などの行動障害が占めるようになった（図1）。その他の病疾患も一定の割合を占めているのは、本校が、もりおかこども病院（医療施設）、みちのくみどり学園（児童養護施設）、ことりさわ学園（情緒障害児短期治療施設）の3施設の児童生徒を主に対象としているためと考えられる。

心身症などの行動障害に関して西牧（2004）は、「医学的には心身症の病態とはかなり多様なものを含んでおり、さらに『心身症などの行動障害』と括られる病態や状態は多種多様であると考えられる。」と述べている。¹⁾

本校の場合、この多種多様の中には不登校や発達障害も含まれており、さらにその中には被虐待児が少なくない。平成10年にみちのくみどり学園（以下、みどり学園という）が虚弱児施設から児童養護施設に移行して以来、被虐待児の入所率が飛躍的にあがった経緯がある。ことりさわ学園でも同時期より被虐待、発達障害、知的ボーダー等を背景とする不適応を起こした児童生徒の入所が多くなっている

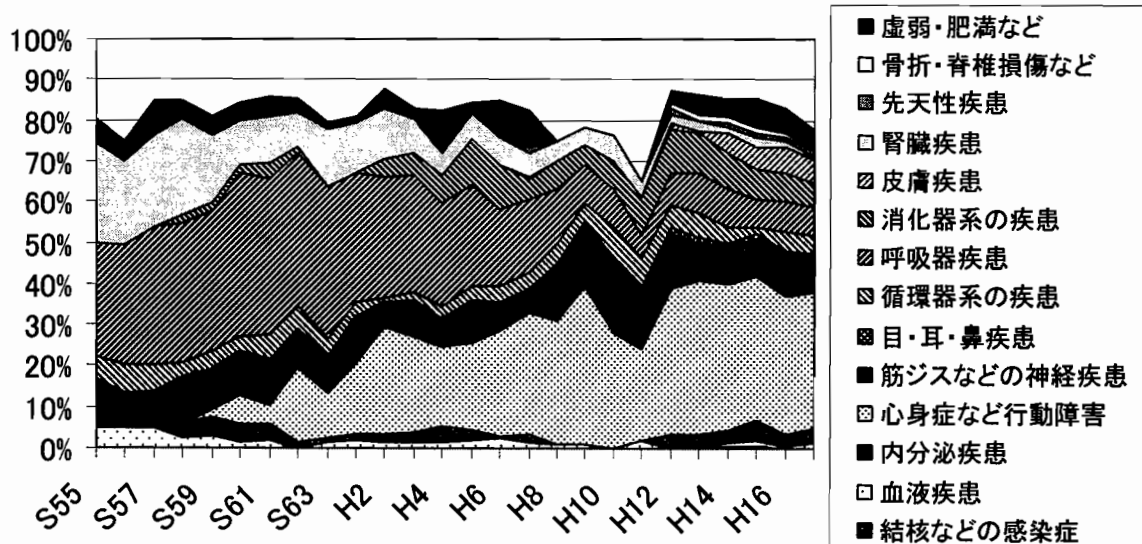


図1 松園養護学校の病類別割合の変化²⁾

という。それに伴い、本校の在籍児童生徒も平成18年は、みどり学園から通学してくる児童生徒の7割強、ことりさわ学園から通学してくる児童生徒の3割以上が被虐待児であるという実態である。

2 滋賀県立鳥居本養護学校

本校は本来、喘息、ネフローゼ症候群、糖尿病、自律神経失調症、神経症（心身症）、虚弱、肥満などにより、継続して療養及び生活規制を必要とする児童生徒を教育の対象とする病弱の養護学校である。しかし実際には病院ではなく、施設が隣接している学校である。また本校は、小学部、中学部、高等部の3つの学部が備わった学校である。

本校に在籍する児童生徒は、子ども家庭相談センターから措置されて施設（さざなみ学園）へ入所し、そこで生活をしながら本校に通っている。

施設（さざなみ学園）では、昭和30年代末から

栄養不良や結核、喘息などの身体的な虚弱児を受け入れてきたが、社会情勢を反映し、時代とともに、不登校・登校拒否などの心因性の症状をあらわす児童生徒へと変遷し、平成10年にはそれまでの虚弱児施設から、情緒障害児短期治療施設へと移行した。その頃から、被虐待の児童生徒の占める割合が大幅に増加し、現時点で8割にも及んでいるという現状にある。

また近年において、情緒障害の児童生徒の割合も多くなり、併せて発達障害の診断を受けた児童生徒や、疑いのある児童生徒の割合も多くなってきている。

第Ⅱ章 平成19年度の在籍児童生徒の実態

1 岩手県立松園養護学校

本校は児童生徒の転出入が激しく常に在籍児童生徒数の変動があるが、平成19年4月現在のデータ

表1 松園養護学校在籍児童生徒数の内訳

全在籍数 72人	小学部 27人	ことりさわ学園	6人
		みどり学園	13人
		もりおかこども病院	3人
		通学	5人
	中学部 39人	ことりさわ学園	18人
		みどり学園	10人
		もりおかこども病院	6人
		通学	6人
	分教室	6人	もりおかこども病院

表2 松園養護学校に在籍する被虐待児の児童生徒数の内訳

全校 34人 (47.2%)	小学部 16人(59.2%)	ことりさわ学園	4人(66.6%)
		みどり学園	12人(92.3%)
	中学部 18人(46.1%)	ことりさわ学園	8人(44.4%)
		みどり学園	10人(100%)

表3 松園養護学校に通学することりさわ学園の被虐待児の内訳

被虐待児 (認定・疑い含)		小学部		中学部		合計
		4人		8人		12人
		男子	女子	男子	女子	
		3人	1人	3人	5人	
種類 (重複あり)	身体	1件	1	3	2	7件(58%)
	心理的	1	1	0	3	5(41%)
	性的	0	0	0	1	1(8%)
	ネグレクト	1	0	2	1	4(33%)
疾患・ 障害	有	2人	1人	3人	3人	9人(75%)
	無	1人	0人	0人	2人	3人
疾病・障害名 (重複あり)		ADHD, 自閉症スペクトラム, 広汎性発達障害, 心疾患, 先天性内反足	低身長	広汎性発達障害 軽度発達障害 神経症	知的障害(2) 広汎性発達障害(2)	発達障害(50%)

表4 松園養護学校に通学するみどり学園の被虐待児の内訳

被虐待児 (認定・疑い含)		小学部		中学部		合計
		12人		10人		22人
		男子	女子	男子	女子	
		7人	5	6	4	
種類 (重複あり)	身体	3件	2	0	0	5件(22%)
	心理的	1	3	1	1	6(27%)
	性的	0	0	0	2	2(9%)
	ネグレクト	5	2	5	3	15(68%)
疾患・ 障害	有	6人	3	5	2	16人(72%)
	無	1	2	1	2	6
疾患・障害名 (重複あり)		ADHD(2) 肥満, ネフローゼ, 喘息(4), 循環器疾患, 眼疾患, 皮膚疾患, 腸閉塞	喘息(3) アトピー性皮膚炎(2) 成長ホルモン欠損性低身長, 心身症(2)	知的障害(3) 喘息, アトピー性皮膚炎, 心身症 子宮内発育不良 性低身長, 脳下垂体性小人症	知的障害, 心身症 代理ミュンヒハウゼン症候群 仮性腸閉塞症 脳下垂体性小人症	発達障害(9%)

は次のとおりである。(表1, 表2, 表3, 表4)

本校の全在籍児童生徒数は72名。内訳は、小学部27名、中学部39名、分教室6名(医療的ケアの必要な重度心身障害児)である。

その中で、被虐待児の数は34名で、全体に占める割合は47.2%になり、小学部は59.2%、中学部は46.1%である。本校には、ことりさわ学園、みどり学園、もりおかこども病院から通学してくる児童生徒および若干の自宅通学生が在籍するが、病院と自宅からの通学生に被虐待児はいない。

学園ごとにとみると、ことりさわ学園から本校に通学している小中学生の42.8%(学園の全在籍数に対しては27.9%)、みどり学園から本校に通学している小中学生においては95.6%(学園の全在籍数に対しては81.4%)が被虐待児である。

次に、虐待の種類であるが、ことりさわ学園では身体(58%)、心理的(41%)、ネグレクト(33%)、性的(8%)の順に多いが、みどり学園ではネグレクト(68%)が圧倒的に多く、以下、心理的(27%)、身体(22%)、性的(9%)と続く。

また、そのうち発達障害(LD, ADHD, 高機能自閉症等)の診断を受けた児童生徒は、ことりさわ学園で50%、みどり学園で9%と情緒障害児短期治療施設であることりさわ学園の割合が高い。

2 滋賀県立鳥居本養護学校

本校の平成19年度7月でのデータは次のとおりである。(表5, 表6)

本校の在籍児童生徒数は小学部8名、中学部8名、高等部20名の計36名であり、本校の在籍児童はす

表5 鳥居本養護学校に在籍する被虐待児の児童生徒数の内訳

全校 29名(全在籍数36名)	小学部	8人(小学部全在籍数8人)	100%
	中学部	5人(中学部全在籍数8人)	62.5%
	高等部	16人(高等部全在籍数20人)	80%

表6 鳥居本養護学校に在籍する被虐待児の内訳

被虐待児 (認定・疑い含)		小学部		中学部		高等部		合計
		8人		5人		16人		29人
		男子	女子	男子	女子	男子	女子	
		3人	5人	4人	1人	9人	7人	
虐待の種類	身体	3人	2人	0人	0人	3人	3人	11人 (37.9%)
	心理	0人	1人	1人	0人	0人	2人	3人 (24.1%)
	性的	0人	0人	0人	0人	0人	0人	0人 (0.0%)
	ネグレクト	0人	2人	3人	1人	3人	4人	11人 (37.9%)
疾患・障害	有	2人	3人	3人	1人	6人	5人	20人 (69.0%)
	無	1人	2人	1人	0人	3人	2人	9人
疾病・障害名 (重複あり)		PDD ごまアレルギー	PDD(3) 気分障害	MR PDD PDDNOS	心臓病	PDD(3) PDDNOS (2) 周期性鬱 ADHD LD	MR PDD(2)	発達障害 (51%)

べて情緒障害児短期治療施設であるさざなみ学園から通学している。この中で、被虐待児の数は29名で、全体に占める割合は80.6%と高い。学部でそれぞれ見ると小学部は100%、中学部は62.5%、高等部は80%である。

次に虐待の種類を詳しく見ると、身体(37.9%)、ネグレクト(37.9%)、心理的(24.1%)、性的(6.9%)という順に多い。また被虐待児のうち、発達障害(LD, ADHD, 高機能自閉症等)の診断を受けた児童生徒の割合は51%である。

第三章 被虐待児を受け入れている 学校現場が抱える課題

岩手県立松園養護学校では情緒障害児短期治療施設ことりさわ学園が開園した昭和62年にことりさわ分教室が開室された。当時本校では喘息や腎臓病、心臓病などを中心とした病弱虚弱児が多い中、不登校など「心身症」の子どもたちが少しずつ増えていった。

本校の研究紀要をひもといて児童生徒の実態のとりえ方の変遷を見てみると、平成4年には、校内研究に「心身症グループ」が設けられ、平成6、7年には「問題行動傾向」ととらえられる児童生徒の一群が台頭してきた。平成8年に、ことりさわ分教室が閉室され新築校舎の本校に吸収されると、「集団不適応児」「心に問題を抱えた子どもたち」に対する指導の在り方が一層クローズアップされてくる。ことりさわ、みどり両学園に被虐待児が急増してきた平成10年から、本校においても「不適応行動」を示す児童生徒が急増し、被虐待児の事例研究がさかに行われるようになった。以降、校内研究で取り上げられる事例には被虐待児が含まれ、授業が成立しない、器物破損や暴力行為など対応に苦慮する様子がうかがわれる。

滋賀県立鳥居本養護学校では、さざなみ学園が虚弱児施設から情緒障害児短期治療施設へと移行した平成10年から、その頃大きな割合を占めていた不登校など「心身症」の子どもたちの中に被虐待児が見られるようになり、その後急増した。被虐待児は

その生育歴から信頼関係が築きにくく、集団適応が難しいことから授業が成立しにくい。また、大人に対する試し行動、器物破損や暴力行為などの対応にも苦慮している。さらには児童生徒間で主従関係を作り、他児を巻き込んでいたり、集団で問題行動を起こしたりする姿が見られるようになってきている。

また、高等部においては、卒業後の社会参加と自立を目指した取り組みも、このような問題行動で積み上げていくことが難しく、発達障害の課題とも関連しながら進路決定をしていくことが年々困難になってきている。

そこで、本研究では被虐待児を受け入れている学校や施設などの現場が、どのような困難を抱えているのか、アンケート調査を実施し実態を把握することとした。

1 アンケート調査対象

- ・岩手県立松園養護学校教職員
- ・滋賀県立鳥居本養護学校教職員
- ・情緒障害児短期治療施設ことりさわ学園（岩手県）担当職員
- ・児童養護施設みちのくみどり学園（岩手県）担当職員
- ・情緒障害児短期治療施設さざなみ学園（滋賀県）担当職員

2 アンケート調査期間

平成19年5月中旬から6月上旬

3 アンケート内容

1～7群の内容について、職員が担当している児童生徒一人一人について評価してもらった。評価基準は後述のとおりである。

これらの内容については「被虐待児への学校における対応」(滝川, 2004), 「子ども虐待という第四の発達障害」(杉山, 2006), 「新・子どもの虐待」(森田, 2004)の各著を参考に作成した。実際のアンケート用紙には各項目がもう少し具体的に記述してある。

表7 アンケート内容

1 群：愛着に関すること（項目1～10）	
2 群：意識や感覚に関すること（項目11～18）	
3 群：気分の浮き沈みに関すること（項目19～20）	
4 群：身体面に関すること（項目21～28）	
5 群：情緒面に関すること（項目29～36）	
6 群：規範意識に関すること（項目37～40）	
7 群：認知面に関すること（項目41～44）	
1 群	1、わざと怒らせる 2、際限なく愛情を求める 3、怒りや攻撃性を向ける 4、虐待的な体験の再現 5、大人の目をひく 6、愛嬌を振りまく 7、同年配の友達ができない 8、人の目をみない 9 愛着物を手放さない 10、愛着物を突然壊す
2 群	11、唐突に不安や混乱に陥る 12、特定の事物を避ける 13、注意すると 目がうつろになる 14、幻聴・幻覚 15、突然人が変わる 16、刺激に反 応しない 17、無感覚 18、立てない、歩けない、声が出ない
3 群	19、意識の低下 20、意識の高揚
4 群	21、睡眠障害 22、鈍感と過敏の混合 23、身体的症状 24、排泄障害 25、自傷行為 26、過食・拒食 27、非衛生 28、触られるのを拒絶
5 群	29、欲求や衝動を抑えられない 30、物事をやり抜けない 31、自己不全 感・自己否定感 32、すぐに大暴れする 33、心から楽しめない 34、新しいことに挑戦できない 35、過度の刺激 36、悪魔の自画像
6 群	37、悪人への憧憬 38、約束・ルールの不履行 39、盗み・恐喝 40、弱いものに残酷
7 群	41、アンバランスな能力 42、注意しても同じことを繰り返す 43、その場限りの言い訳 44、パターンに固執
対応に最も苦慮している事項 上記項目の番号を選び、具体的に記述する。記述者1名につき最高3件あげてもらう。 (記述なしや1～2件の場合もある)	

4 評価基準

0 点：全くない

1 点：これまでに1～2回ある（まれにある）

2 点：月単位で出現（ときどき、ある）

3 点：週単位で出現（よくある）

高100ポイントとする）

→ポイントの高い個人が、抱える課題が多く、困難性が高い

5 集計方法

- ・群ごとの得点合計を、それぞれの最高点で割る。
(最高100ポイントとする)

→ポイントの高い群が、課題を抱え、困難性が高い（個人、グループごと）

- ・1～7群全ての得点合計を、最高点で割る。（最

6 アンケート調査結果

(1) 岩手県立松園養護学校

課題が多く、困難性の高い群は次の通りである。

小学部低学年と小学部高学年を比較すると、1位2位は同じで7群（認知面）、3群（気分の浮き沈みに関すること）あるが、低学年は3位に6群（規範意識に関すること）がきている（高学年の6群は6位）。

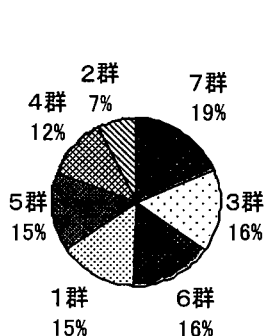


図2 松養小学部低学年（5名）

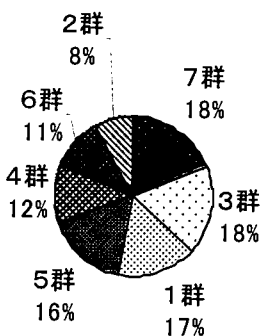


図3 松養小学部高学年（11名）

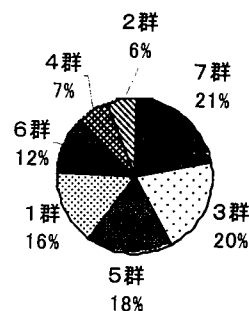


図4 松養小学部高学年
（ことり：4名）

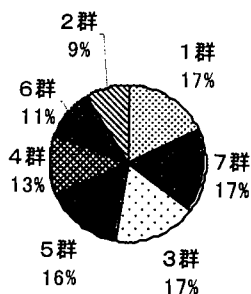


図5 松養小学部高学年
（みどり：7名）

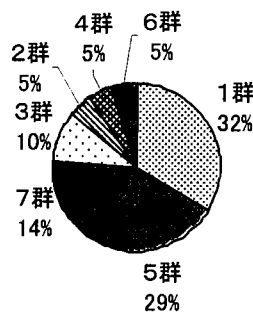


図6 松養小学部職員（9名）
対応に苦慮している項目群

小学部職員が対応に苦慮しているのは、1群（愛着に関すること）と5群（情緒面）であり、必ずしも児童が持つ課題の順位と一致しているわけではない。児童の課題として順位の高い7群（認知面）、3群（気分の浮き沈みに関すること）は、対応の難しさでは3位4位になっている。高学年児童の課題

高学年を学園別でみると、みどり学園の児童が1群（愛着に関すること）が1位にきている。同じ高学年でもことりさわ学園の児童は1群は4位である。

具体的な項目を見てみると、7群（認知面）では「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」ことが最も多く、頻度に差はあっても全員が該当している。「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」「パターンに固執し、柔軟な考え方ができない」「極端な学力の伸び悩みやアンバランスが見られる」ことも、8割以上の児童に観察されている。

1群（愛着に関すること）では「相手をわざと怒らせたり苛立たせたりする」「大人の目を自分だけに向けさせようとする」ことが全員にあてはまる。みどり学園の高学年児童では「同年配の友達ができない」ことが際だっている。

5群（情緒面）では、「新しいことやリスクの多いことに挑戦できない」児童が全員で、「自己不全感、自己否定感を抱いている」児童が9割を越える。「欲求や衝動をコントロールできない」「ささいなことで切れる、暴力、大暴れする」ことが少しでもあった児童も9割以上である。

課題1位が1群であることと関連はありそうである。

具体的には、1群の中でも「同年配の友達ができない」ことが多く、友達に対し暴力的な言葉や態度をとってしまったり、力関係が影響して自分より弱い者、年下へ支配的に関わったりするなど、コミュニケーションの取り方や対等な関係を築くための支援に苦慮しているようである。

5群の中では、「欲求や衝動をコントロールできない」ことや「自己不全感、自己否定感を抱いている」ことへの対応に苦慮している。自分の思い通りに進めようとして止められると怒り出したり、何度注意されても自分の興味のある方へ行ってしまうたり、自信がなくて多少の失敗を許せなくイライラしたり、新しいことに挑戦できない状態の改善が難しいようである。

7群では「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」ことを、どのように指導していったらよいか悩んでいる。

中学部ではどの学年も3群（気分の浮き沈みに関すること）、7群（認知面）、5群（情緒面）が上位にある。2年だけが7群が1位である。

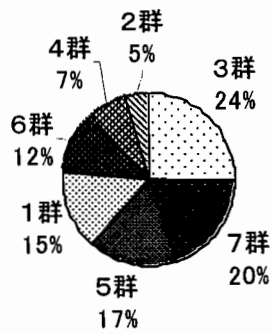


図7 松養中学部1年（6名）

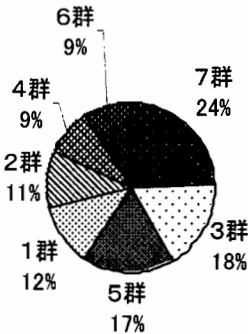


図8 松養中学部2年（10名）

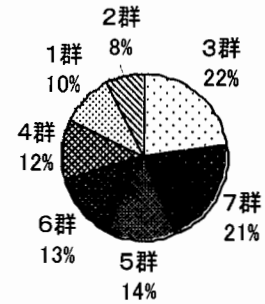


図9 松養中学部3年（2名）

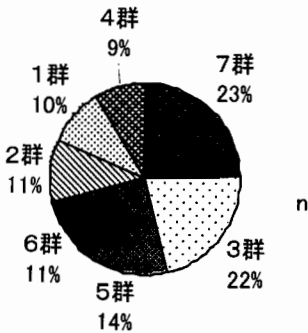


図10 松養中学部(ことり：8名)

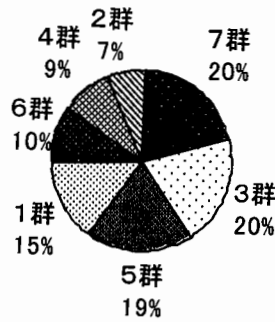


図11 松養中学部(みどり：10名)

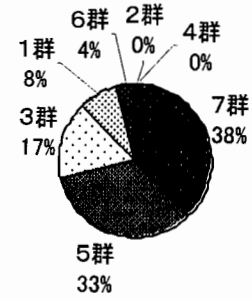


図12 松養中学部職員（11名）
対応に苦慮している項目群

学園別にみると、上位3位までの7群、3群、5群は変わらず、1群（愛着に関すること）はみどり学園の方が、2群（意識や感覚に関すること）はことりさわ学園の方が若干高くなっている。

具体的な項目をみると、「やる気がない、ぼんやりしている、不活発」（3群）、「パターンに固執し、柔軟な考え方ができない」（7群）、「自己不全感、自己否定感を抱いている」「新しいことやリスクの多いことに挑戦できない」（5群）が、多かれ少なかれ9割近くの生徒に観察されている。

3群に関していえば、「落ち着きがない、多動、すぐにテンションが上がる」も8割の生徒が該当し、正反対と思われる状態が同一人物内に表れることを示している。

中学部職員が対応に苦慮しているのは、7群（認知面）と5群（情緒面）、次いで3群（気分の浮き沈みに関すること）であり、生徒が持つ課題の順位とはほぼ一致している。

具体的に見てみると、7群（認知面）の「注意したり教えたことが定着せず

繰り返す」ことが最も多く、注意されたり叱られても「分かっている」と言うものの、実行に至らなかったり、叱られたことだけが残ってしまい、それ以上のことが理解されないようである。

5群（情緒面）では、「ものごとをやり抜けない」生徒への支援に苦慮している。その場の雰囲気を読めずに自分勝手に行動したり、ちょっとしたことでふてくされて活動を投げ出してしまうなど、「欲求や衝動をコントロールできない」「自己不全感、自己否定感を抱いている」生徒への対応に悩んでいる。

（2）情緒障害児短期治療施設ことりさわ学園

ことりさわ学園では、7群（認知面）、5群（情

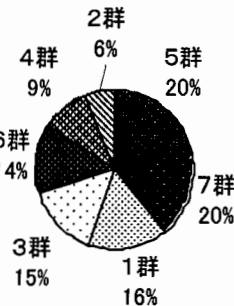


図13 ことりさわ学園小学生
（高学年：4名）

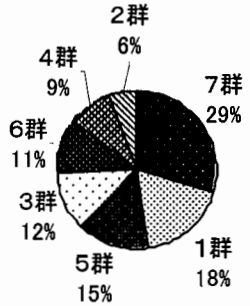


図14 ことりさわ学園中学生
（8名）

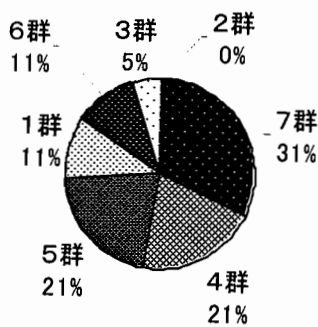


図15 ことりさわ学園職員（9名）
対応に苦慮している項目群

緒面）の他に，1群（愛着に関すること）が小中学生ともに上位にあがっている。

小学生（全員が高学年）では，頻度の差はあっても全員が該当するのは「欲求や衝動をコントロールできない」「ものごとをやり抜けない」（5群），「極端な学力の伸び悩みやアンバランスが見られる」「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」（7群），「大人の目を自分にだけ向けさせようとする」「相手をわざと怒らせたり苛立たせたりする」「怒りや攻撃性を安心できる相手に向ける」（1群）などである。

中学生では，7群では「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」，1群では「同年配の友達ができない」が全員に該当している。

ことりさわ学園の職員が対応に苦慮しているのは，7群（認知面）と5群（情緒面）で児童生徒の課題の順位と一致しているが，児童生徒の課題では6位であった4群（身体面）が2位にあがっている。内容は「夜尿」や「リストカット」であり，件数としては少なくとも，対応に困っている様子がうかがわれる。

上位に上がっている群について具体的に見てみると，7群では「注意したり教えたことが定着せず繰

り返す」ことが多く，年齢に比べて幼い面が見られ，理解や定着に困難さを感じているようである。

5群では，「欲求や衝動をコントロールできない」「新しいことやリスクの多いことに挑戦できない」ことへの対応に苦慮してようである。自分の要求を何とかして通そうとする生徒に対して，受容することと教えることの線引きをどうしたらよいか，安心できるまで，あるいは失敗を恐れ，新しい集団や活動を拒否する生徒への対応などに悩んでいる。

（3）児童養護施設みちのくみどり学園

みどり学園では7群（認知面），1群（愛着に関すること），3群（気分の浮き沈みに関すること），5群（情緒面）が学年によって順位を変えながらも上位にあがっている。

具体的な項目を見ると，小学生の低学年では，「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」「その場限りの言い訳，言い逃れ，思いつきを言う」（7群），「怒りや攻撃性を安心できる相手に向ける」（1群）などに，頻度の差はあっても全員が該当し，「落ち着きがない，多動，すぐにテンションが上がる」（3群）に8割の児童が当てはまる。

小学生の高学年では，「愛情を際限なく求める」（1群），「落ち着きがない，多動，すぐにテンションが上がる」（3群）に8割以上の児童が当てはまり，半数以上の児童が1群の半数以上の項目に該当している。5群では，「自己不全感，自己否定感を抱いている」児童が7割を超える。

中学生では，「相手をわざと怒らせたり苛立たせたりする」「愛情を際限なく求める」（1群）に全員が当てはまっている。7群では「パターンに固執し，

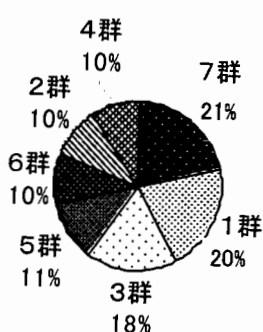


図16 みどり学園小学生
（低学年：5名）

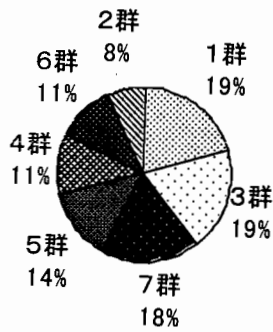


図17 みどり学園小学生
（高学年：7名）

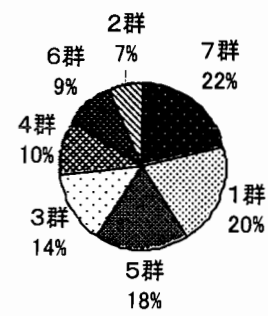


図18 みどり学園中学生
（10名）

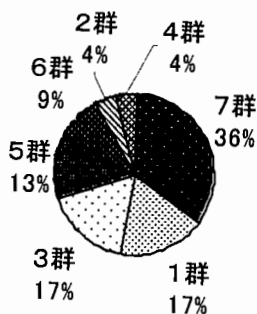


図19 みどり学園職員（12名）
対応に苦慮している項目群

柔軟な考え方ができない」、5群では「欲求や衝動をコントロールできない」も全員が該当する。

みどり学園職員が対応に苦慮しているのは7群（認知面）であり、次いで1群（愛着に関すること）、3群（気分の浮き沈みに関すること）で、児童生徒の課題の順位とはほぼ一致している。

具体的に見てみると、分かっているけど同じことを繰り返し、その場だけでの反省で何度も言い聞かせなければならないなど、「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」（7群）ことに苦慮している。同じように「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」（7群）にも苦慮している。

1群では、試し行動、他児のトラブルを煽るよう

な言動、注意獲得のための場にそぐわない行動への対応に困難さを感じている。

3群では、「落ち着きがない、多動、すぐにテンションが上がる」ことが多く、ふざけからトラブルに発展したり、「やる気がない、ぼんやりしている、不活発」な状態との落差が大きい生徒への対応に困っている。

（4）滋賀県立鳥居本養護学校

小学部低学年は7群（認知面）が最も多く、次いで1群（愛着に関すること）があがっている。小学部高学年は1位から5位まではほぼ均等に7、3、1、6、5群があがっている。低学年では6群（規範意識に関すること）が最低であるのに対し、高学年では4位にあがっているのが特徴的である。同じように低学年では下位の方である3群（気分の浮き沈みに関すること）が高学年では2位にあがっている。

中学部では、どの群もほぼ均等である。小差ではあるが、7群（認知面）、5群（情緒面）、3群（気分の浮き沈みに関すること）が上位である。

高等部では、学年によってばらつきが見られる。1、2年は3群（気分の浮き沈みに関すること）、5群（情緒面）が共通して上位であるが、1年は7

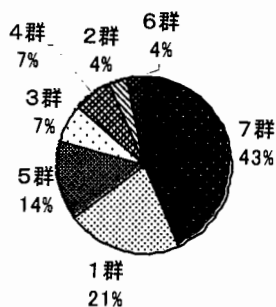


図20 鳥養小学部低学年（2名）

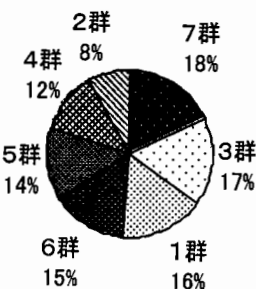


図21 鳥養小学部高学年（6名）

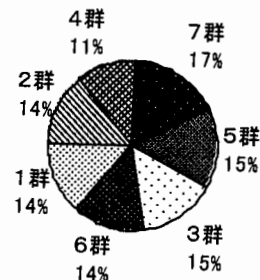


図22 鳥養中学部（5名）

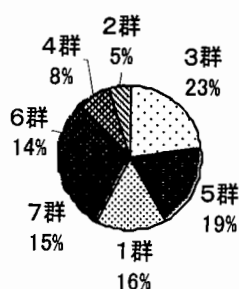


図23 鳥養高等部1年（8名）

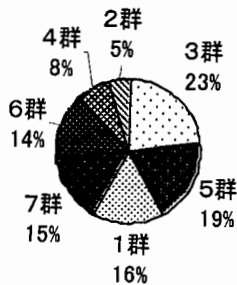


図24 鳥養高等部2年（7名）

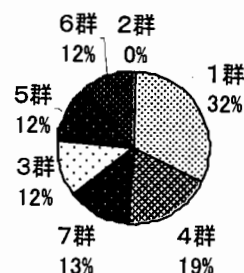


図25 鳥養高等部3年（1名）

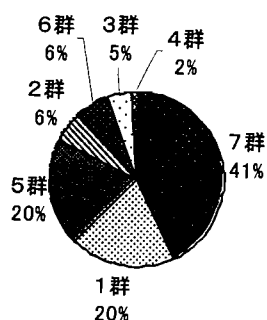


図26 鳥養職員（26名）
対応に苦慮している項目群

群（認知面）が、2年は1群（愛着に関すること）が上位にあがっている。

3年は、1群、4群（身体面）が上位と他学年と大きく違いが見られるが、対象生徒が1名のため個人の課題となっている。

全校を通してみると、最も課題となっているのは「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」（7群）で、「自己不全感、自己否定感を抱いている」（5群）、「新しいことやリスクの多いことに挑戦できない」（5群）、「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」（7群）と続いている。

また、「大人の目を自分にだけ向けさせようとする」「相手をわざと怒らせたり苛立たせたりする」「怒りや攻撃性を安心できる相手に向ける」など1群（愛着に関すること）の項目も上位にあがっている。

6群（規範意識に関すること）からは、「簡単なルールや約束が守れない」が上位に入っている。3群（気分の浮き沈みに関すること）は静動どちらも上位に入っており、精神的にも不安定な様子が見られる。

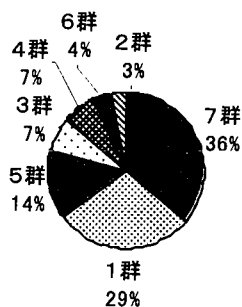


図27 さざなみ学園小学生
（低学年：2名）

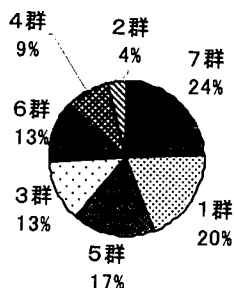


図28 さざなみ学園小学生
（高学年：6名）

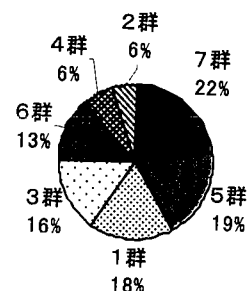


図29 さざなみ学園中学生
（5名）

鳥居本養護学校職員が対応に苦慮しているのは7群（認知面）で、次いで1群（愛着に関すること）、5群（情緒面）となっている。

具体的には、「パターンに固執し、柔軟な考え方ができない」（7群）が多く、さまざまな場面でさまざまなこだわりがもとになっているトラブルが発生しており、その対処に苦慮している様子が見られる。「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」「極端な学力の伸び悩みやアンバランスが見られる」など、発達障害を伴った生徒特有の困難さが、対応への難しさにもなっている。

1群では、「相手をわざと怒らせたり苛立たせたりする」が多く、誰にでも挑発的な態度をとってしまったり、周りの空気を読みにくく場にそぐわない言動をとってしまったりと、自分でもストップをかけられない児童生徒への対応に苦慮しているようである。

5群では、思い通りにならない苛立ちや興味を持ったことをすぐに行動に出してしまったりするような「欲求や衝動をコントロールできない」、「ささいなことで切れる、暴力、大暴れする」こと、また「新しいことやリスクの多いことに挑戦できない」など自信が持てなくて不安を抱えている様子への対応にも難しさを感じている。

（5）情緒障害児短期治療施設さざなみ学園

さざなみ学園では、小中学生はいずれも7群（認知面）、1群（愛着に関すること）、5群（情緒面）が順位を変えながらも上位3位であり、次いで3群（気分の浮き沈みに関すること）がきている。

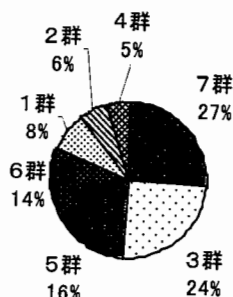


図30 さざなみ学園高校生
(1年：8名)

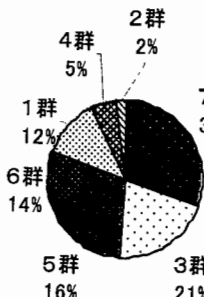


図31 さざなみ学園高校生
(2年：7名)

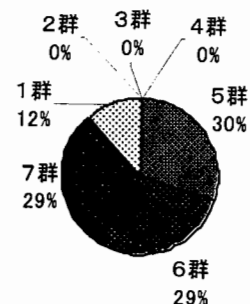


図32 さざなみ学園高校生
(3年：1名)

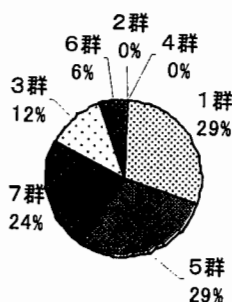


図33 さざなみ学園職員〈18名〉
対応に苦慮している項目群

高校生は、1，2年に関しては7群（認知面），3群（気分の浮き沈みに関すること），5群（情緒面），6群（規範意識に関すること），1群（愛着に関すること）の順ではほぼ同じである。3年は学校と同様に対象生徒1名であるので個人の課題となる。

さざなみ学園での上位の項目を見てみると，5群（情緒面）「自己不全感，自己否定感を抱いている」が最も多く，1群（愛着に関すること）「同年配の友達ができない」，7群（認知面）「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」，6群（規範意識に関すること）「簡単なルールや約束が守れない」が上位にあがる。

さらに，「極端な学力の伸び悩みやアンバランスが見られる」「パターンに固執し，柔軟な考え方ができない」（7群），「新しいことやリスクの多いことに挑戦できない」（5群），「落ち着きがない，多動，すぐテンションが上がる」（3群）と続く。

さざなみ学園職員が対応に苦慮しているのは1群（愛着に関すること），5群（情緒面），7群（認知面）であり，主に小中学生の課題と一致している。

具体的には，1群では「同年配の友達ができない」ことが多く，自他の関係把握が難しく，相手が嫌がることをしつこくしてしまったり，ほどよい自己表現や相手の受け入れ方ができずにいるなど，関係作りの支援の難しさがあげられている。

5群では，「自己不全感，自己否定感を抱いている」児童生徒への対応，7群では「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」ことへの対応に苦慮している。暴力，時間を守らない，同じようなトラブルなど，何度話しても振り返りができないことへの悩みがあげられている。

しかし，児童生徒の課題として1位にあげられている7群（認知面）については，対応の困難さとしては3位である。指導場面では愛着や情緒面に関する方が対応に難しさがあるようだ。

7 アンケート調査結果の比較分析

(1) 岩手県立松園養護学校とことりさわ学園・みどり学園

小学部低学年の児童について学校と学園を比較してみると，7群（認知面），3群（気分の浮き沈みに関すること）が同じように上位であるが，学校では6群（規範意識に関すること）が，学園では1群（愛着に関すること）が上位に入っている。

小学部高学年のことりさわ学園の児童について学園と比較してみると，順位に変動はあるが，ほぼ同じような割合になっている。学校では3群（気分の浮き沈みに関すること）が，学園では1群（愛着に関すること）が若干それぞれ高めに出的る。

小学部高学年のみどり学園の児童について学園と比較してみると，ほとんど同じ課題を持つと両方の

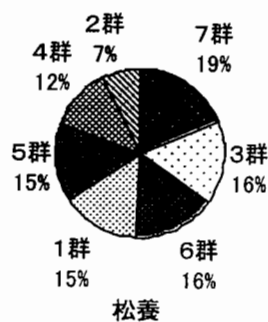


図34 松養小学部低学年の比較（松養－みどり学園）

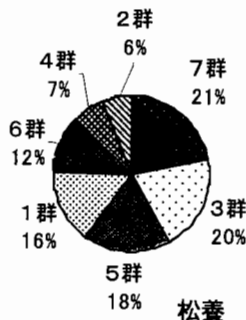
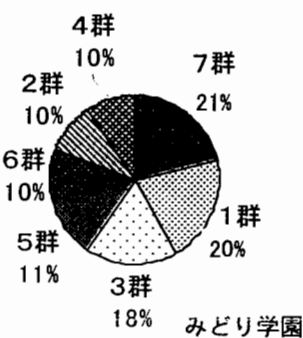


図35 松養小学部高学年の比較（松養－ことりさわ学園）

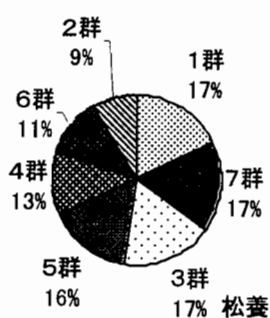
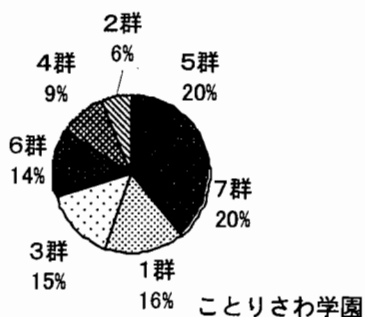


図36 松養小学部高学年の比較（松養－みどり学園）

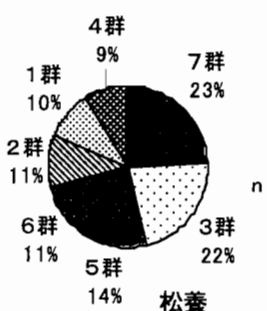
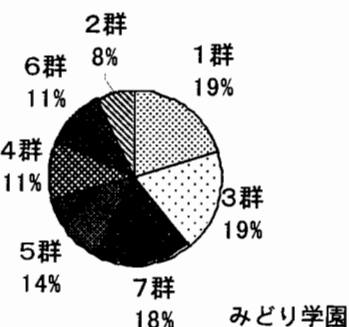
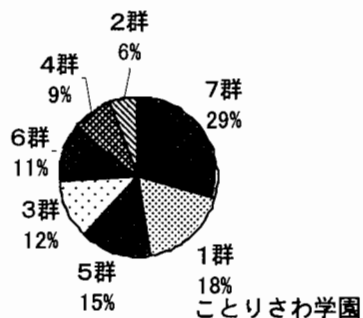


図37 松養中学部の比較（松養－ことりさわ学園）



職員が認識しているようである。特徴的なのは1群（愛着に関すること）がともに1位であることである。

中学部のことりさわ学園の生徒について学園と比較してみると、共通して7群（認知面）、5群（情

緒面）が上位にあがっているが、学校では下位にある1群（愛着に関すること）が、学園では上位に入っている。

中学部のみどり学園の生徒について学園と比較してみると、7群（認知面）、5群（情緒面）をはじめとしてほぼ同じような順位になっているが、1群（愛着に関すること）と3群（気分の浮き沈みに関すること）が入れ替わり、学校では3群が、学園では1群が上位である。

以上のことから一つ言えるのは、小中とも学園の方が「愛着に関する」課題や困難性が高いという点である（小学部高学年を除く）。学校＝学習の場、学園＝生活の場という違いから、学園の方が愛情や甘えを表現しやすいといえるのだろうか。ただ、その表現の仕方に独特の課題があり、対応を困難にしていると考えられる。

また、学校と学園に共通していることとして、認知面の課題が上位を占めていることがあげられる。小学生は「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」、中学生は「パターンに固執し、柔軟な考え方ができない」という特徴が表れている。

情緒面の課題も共通して上位にあるが、学校では小中とも「新しいことやリスクの多いことに挑戦

できない」が、学園では小中とも「欲求や衝動をコントロールできない」「ものごとをやり抜けない」と、ここでも学校＝学習の場、学園＝生活の場という違いが表れているようである。

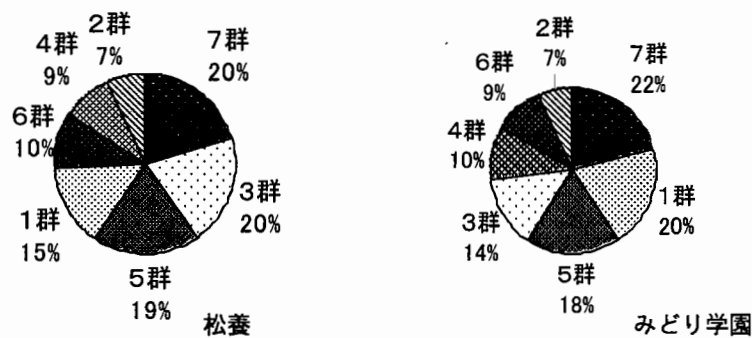


図38 松養中学部の比較 (松養-みどり学園)

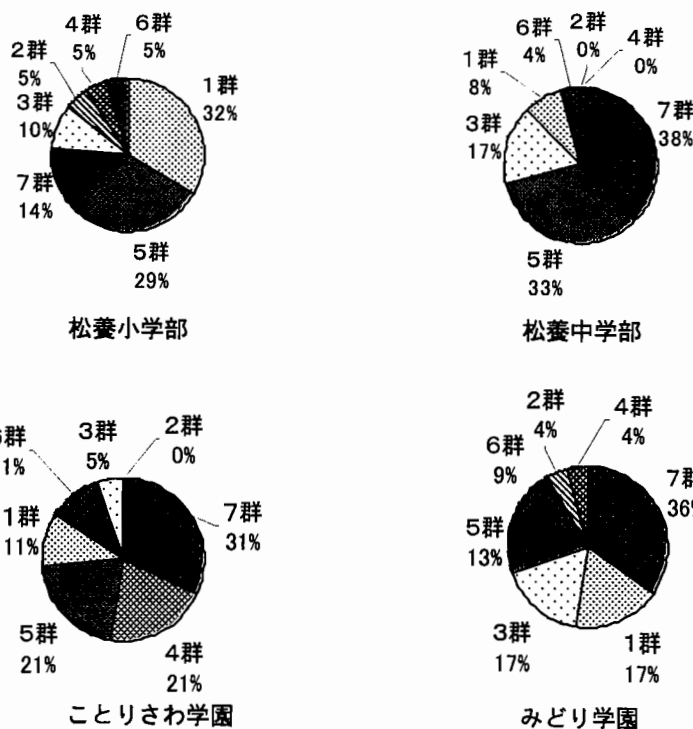


図39 学校職員と学園職員の対応に苦慮している項目群の比較 (松養-ことりさわ学園・みどり学園)

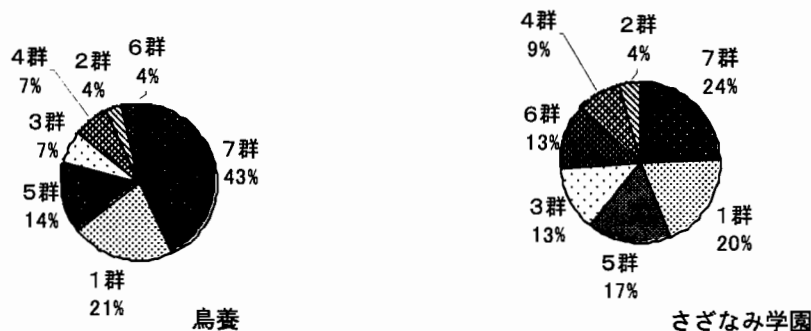


図40 鳥養小学部低学年の比較

対応に苦慮している項目群について学校と学園を比較してみると、共通しているのは認知面・情緒面に関することである。しかし、学校では小学部が愛

着に関することが最も多い。一方学園では、認知面以外ではばらつきが見られ、ことりさわ学園では身体面・情緒面が、みどり学園では愛着に関すること・気分の浮き沈みに関することがあげられている。

共通する認知面では、学校中学部と両学園とも「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」で、学校小学部が「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」である。

情緒面では学校小学部とことりさわ学園に共通して「欲求や衝動をコントロールできない」があげられた。

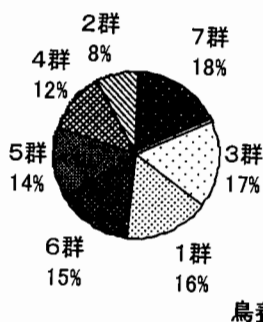
愛着に関することに苦慮が多い学校小学部は「同年配の友達ができない」、みどり学園は「相手をわざと怒らせたり苛立たせたりする」ことが、特にも困っていることのようにである。

(2) 滋賀県立鳥居本養護学校とさざなみ学園

小学部低学年の児童について学校と学園を比較してみると、上位には同じ群があがっているが、7群(認知面)の割合が学校の方が多い。また、学校では下位である6群(規範意識に関すること)が、学園では5位に上がり、割合も3倍ほど多くなっている。

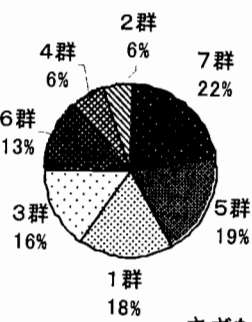
小学部高学年の児童について学校と学園を比較してみると、順位は若干入れ替わるものの内容的に

は大きな差は見られないが、7群(認知面)、5群(情緒面)が多少学園の方が、4群(身体面)が学校の方が多くなっている。

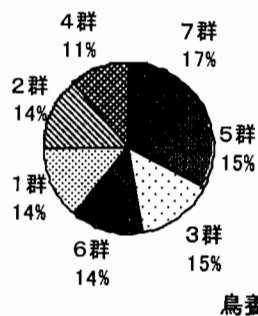


鳥養

図41 鳥養小学部高学年の比較

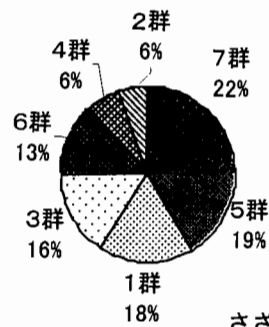


さざなみ学園



鳥養

図42 鳥養中学部の比較



さざなみ学園

中学部の生徒について学校と学園を比較してみると、違いがいくつか見られる。1位2位はどちらも7群（認知面）、5群（情緒面）だが、学園の方が若干割合が高い。1群（愛着に関する事）も若干学園の方が高い。特徴的なのは2群（意識や感覚に関する事）と4群（身体面）が学校の方が2倍程度高いことである。

高等部の生徒について学校と学園を比較してみると、1年については7群（認知面）が若干学園の方が高いが、その他はほぼ同じような順位、割合である。

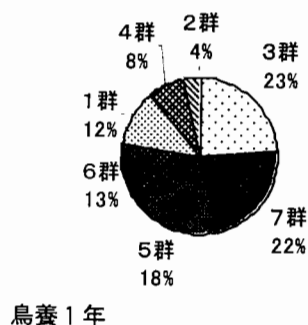
2年では、7群（認知面）が学園の方が学校の2倍ほど高い割合で順位もトップになっている。1群（愛着に関する事）は若干ではあるが学校の方が高い。

3年は対象生徒が1名であり、学校と学園での課題の表れ方が違うのか、見方が違うのか大きな差が出ている。

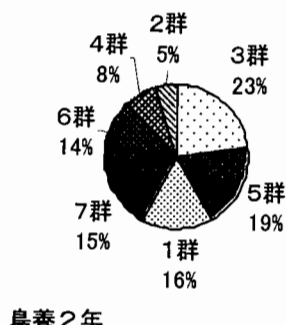
具体的な項目をみると、共通して上位にあるのは「自己不全感、自己否定感を抱いている」（5群）、

「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」（7群）である。

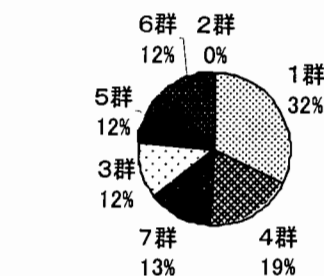
逆に学校の上位にあるのは「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」（7群）「大人の目を自分にだけ向けようとする」（1群）、次いで「心から楽しんだり喜んだりできない」（5群）などで、学園の上位にあるのは「同年配の友達ができない」



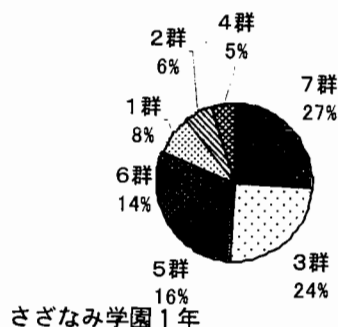
鳥養1年



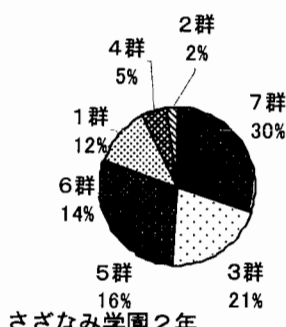
鳥養2年



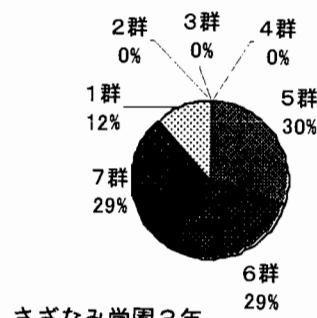
鳥養3年



さざなみ学園1年



さざなみ学園2年



さざなみ学園3年

図43 鳥養高等部の比較

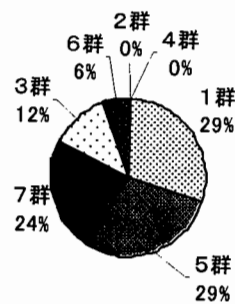
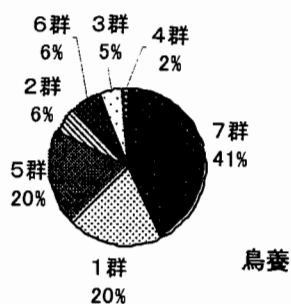


図44 学校職員と学園職員の対応に苦慮している項目群の比較

(1群)、「パターンに固執し、柔軟な考え方ができない」(7群)などである。

学校職員と学園職員の対応に苦慮している項目群を比較してみると、認知面に関することが学校の方で対応の難しさを抱えているようである。

8 まとめ

今回のアンケート調査結果から、指導現場の職員がとらえた被虐待児の持つ課題には、「認知面」「情緒面」「愛着」に関することが、3点セットのように表れることがわかった。

認知面では、「その場限りの言い訳、言い逃れ、思いつきを言う」「パターンに固執し、柔軟な考え方ができない」児童生徒が非常に多い。特に発達障害を併せ持つ場合には、「パターンに固執し、柔軟な考え方ができない」ケースが多発し、対応の困難さもこのことに由来することが多く見られる。また、生育歴を考えれば、その場を逃れるために言い訳などを重ねてきたであろうことは想像に難くないし、その結果、指導者が最も苦慮している「注意したり教えたことが定着せず繰り返す」ことが常態化しているとも考えられる。被虐待が「第四の発達障害」(杉山, 2006)と言われるように、認知面への影響は専門家の力を得ながら、理解を深めていく必要があると思われる。

同様に情緒面の課題も領けることばかりである。多くの被虐待児が「自己不全感、自己否定感を抱いて」おり、そのように自信が持てなければ「新しいことやリスクの多いことに挑戦できない」のも当然であろう。大人や社会への不信感をなんとか軽減し、

心理的な居場所の確保なしに何事も積み上げは難しいと思われる。しかし、「欲求や衝動をコントロールできない」状態の児童生徒に対し、受容と規律をどんなバランスでもって接していったらよいか、指導現場では日々悩んでいるのが現状である。

さざなみ学園

愛着に関することでも同様の悩

みがある。「相手をわざと怒らせたり苛立たせたり」「大人の目を自分にだけ向けようとする」児童生徒に振り回されずに忍耐強く愛情を示すことは、必要性をわかっている心理的な限界を感じることもあり、指導者間の連携が求められる。「同年配の友達ができない」のは、人との適切な関わり方がわからないためであり、子ども同士のトラブルも頻発する。コミュニケーションスキルを含めソーシャルスキルも指導しなければならない。

さらに3点セットに加え、時に上位に食い込んできたのが「気分の浮き沈みに関すること」である。たいていの場合、落ち着きのなさややる気のなさが混在し、落差の激しさに対応の難しさがある。また、小学部や学園では落ち着きのなさが目立ち、中学部ではやる気のなさも上位に上がってくる、という特徴が見られる。

また、全体的に下位に位置づけられた2群(意識や感覚に関すること)の中で、「注意してもうわのそら、目がうつろ」「特定のことや場所をいつも逃げて避ける」「理由もなく激しい不安や混乱に陥る」などの項目が、頻度は少なくとも多くの児童生徒に見られることもわかった。被虐待児の特性としては重篤な症状といえるこれらの状態を示していることも十分配慮していく必要がある。

学校と学園で同一の児童生徒に対する評価に差が出る場合も結構見受けられた。環境の違いや見方の違いがあるかも知れない。特に差の大きな児童生徒についてはケースごとに連携を深めて指導にあたる必要がある。

今回は、指導現場が抱える課題を浮き彫りにするに留まったが、これらの現状をさらに読み解き、ど

のようなアプローチをすべきかについて、諸氏のご助言を仰ぎたい。

第Ⅳ章 事 例

具体的な実践事例をいくつか紹介したい。試行錯誤の連続ではあるが、その中から被虐待児の支援や指導に有効な方法が見い出されれば、今後それを整理していきたいと考えている。

事例 1 発達障害を伴ったケース (岩手県立松園養護学校小学部)

1 対象児童 小学部高学年 男子

2 生育歴

幼児期に両親が離婚し、母親の生家に入る。その後母親は再婚し、継父の実家に入る。

小1の時に病院を受診し、発達障害と診断され、薬を服用している。その後「過度のしつけ」の指摘を受ける。児童相談所に一時保護され、その後施設に入所し、本校に転入。

3 虐待の経緯

小学校入学時から授業中パニックを起こし、物を投げたり蹴ったりした。情緒や行動面は不安定で、顔に痣や傷を付けて登校することがあった。

病院の受診で、「過度のしつけのために落ち着きのない行動が出ている」と言われる。「過度のしつけ」の背景には発達障害の行動特性を理解していないことが考えられる。

学校で粗暴な振る舞いが目立つようになり、一時保護期間中には、入浴・トイレを怖がり、パニック等の情緒障害が確認される。

4 実 態

(1) アンケート結果

アンケート結果から、学校では「気分の浮き沈みに関すること」「認

知面に関すること」に課題が多いということであったが、学園はで、「情緒面に関すること」がトップで、ついで「認知面に関すること」「愛着に関すること」に困難性を感じていることがわかった。学園の小学生の中では最も困難性の高い児童となっているが、学校ではそれほど困難性が高い方ではない。学園では「相手をわざと怒らせたり苛立たせたりする」「怒りや攻撃性を安心できる相手に向ける」「落ち着きがない」「排泄障害がある」などの他、情緒面の項目に評価3が多い。

(2) 行動観察

- ・整理整頓が苦手。紙をくしゃくしゃにして机につこむ。
- ・忘れ物が多い。忘れたことに気づいても、あまり気にしない。
- ・周囲のざわめきや、他児の奇声などを気にすることが多く、いらいらしてくる。
- ・端がはつれているものなど、壊れかけているものを、さらに壊す癖がある。
- ・対面して話をしているとときとか、立って発表してるときなど、突然ボーッとすることがたびたびある。
- ・トイレに一人で行けないことが多く、誰かについてきてもらいがちである。
- ・時間、または日によってハイテンションになったりならなかったりする。
- ・落ち着かない面もある反面、読書は好きで、一人で没頭して読みふける。
- ・気分が高揚しているときは、突然歌って飛び跳ねることもある。
- ・叱られそうなことをした時、すぐばれる嘘をついてごまかそうとする。

	1 群	2 群	3 群	4 群	5 群	6 群	7 群	全
学校	20	21	67	21	29	16	58	27
学園	56	20	50	54	75	50	58	52

1 群…愛着に関すること

5 群…情緒面に関すること

2 群…意識や感覚に関すること

6 群…規範意識に関すること

3 群…気分の浮き沈みに関すること

7 群…認知面に関すること

4 群…身体面に関すること

- ・宿題など、今やっておかないと、後で苦しくなることが理解できず、現在楽しんでることをやり続けることがある。
- ・算数など、与えられた課題に集中して取り組むことができる。

5 課題の焦点化

本児は、軽度の知的な遅れがあり、将来的には就労を目指し、その力を身につけたための学習をされると思われる。そのためには、①将来のために計画的に生活する力を身につけること②小学校中学年相当の学力を持つこと③自分の感情や行動をある程度コントロールする力を持つことが必要だと考えられる。

本児は学校ではその日の勉強道具を忘れるなど、言われたことや毎日持ってくるものを持ってこなかったりすることが頻繁であり、そのつど戻されたりしかられたりしてきた。本児の特性から、物理的環境の整備や、ものごとを順序立て、組織化するための支援が必要であると考えられる。分かりやすい課題から取り組み、しかられることが少ない生活を経験し、自己評価を高めるために、まず、学用品などの身の回りの物の整理整頓を自分でできるようにすることに、課題を絞ることにした。

6 指導目標（当面の目標）

- （１）次の日の準備ができる
- （２）学習に必要な物を机の上に準備する

7 指導の方針

- （１）物を準備するための手順が、自分で分かるような支援の工夫をする。
 - ① 帰りに、次の日の持ち物を一緒に確認し、「明日のチェック表」に書き込む。
 - ② 帰園後「明日のチェック表」を見ながら持ち物をそろえる。
- （２）物の置き場を決め、物が散乱しないように支援の工夫をする。
 - ① 学習が終わった物は、所定のかご「終了かご」に入れるようにする。
 - ② その後、すぐに次の学習の物を机に出す。

- ③ 帰りの時、「終了かご」からかばんに移し入れ、持ち帰る。
- ④ 初めのうちは、学習終了時に声をかけ、確実に実行できるようにする。できたらほめる。

（３）評価の仕方

① 持ち物を準備できたとき

朝の会前に、準備できたことを、具体的にほめる（例・「今日の勉強道具を、全部もってきたね。えらいね。」）

② 持ち物を準備できなかったとき

最初に、準備できて良かったねとほめる。その後、そろえてなかったことが分かったら、「明日のチェック表」と照らし合わせて、何が揃ってなかったかを具体的に示して、明日は忘れないように話す。

③「終了かご」等について

「終了かご」の使用や机上の準備ができているときにほめ、できていなければ促す。

8 指導経過

（１）初 日

本児に内容を説明し、「明日のチェック表」に記入させ、ランドセルにぶら下げる。また、「終了かご」用のボックスを用意し、授業が終わるごとに教科書・ノート等を入れさせた。帰りの際には「明日のチェック表」を見て学習道具をそろえてくることを確認した。なお、この支援は学級の他の児童にも説明し、理解してもらった。

（２）２日目

学習道具をすべてそろえてくる。また、授業を終えた教科の道具は「終了かご」に入れて、帰る前にランドセルに移して入れた。明日の予定を「明日のチェック表」に書いて、帰園する。

（３）３日目

学習道具をすべてそろえてくる。「終了かご」も自主的に使うが、明日の分のチェック表は、促されて書く。授業道具はもってくるのだが、それ以外の物までは意識が向かないようだ。

（４）４日目

授業がなかったにもかかわらず、社会の道具をもっ

てきて、「終了かご」に入れていた。明日の分のチェック表は促されて書く。

(5) 5日目

自分から授業を聞いて「明日のチェック表」を書く。担任がチェック表の入ったカバーを手にとろうとすると、ひったくするようにして奪い、自分で書き始めた。

9 考 察

「明日のチェック表」「終了かご」はすんなりと受け入れられているようだ。帰りの会が始まる前に書くチェック表は、最初の一週間はこちらから言わないと忘れていたが、書くように促すと一人でどんどん書く。言われなくても自分で出して書く行動が見られた。これを始めてから学習道具の忘れ物はなくなっているが、その他のプリントなど、時間割以外の物は時々忘れることがある。今後も続けてやってみたい。

この取り組みで大事なことは、明日の学習を自分で意識して自分で書き、自分で用意して持つことと、忘れ物をして怒られることからの脱却である。怒られないで過ごす一日を多く経験し、自己評価を上げることを目的として取り組んでいきたいと思う。

今後は、「明日のチェック表」は必要に応じて内容を変えながら(宿題の欄やその他の欄を設けるなどして)続ける。また、本児の意思を確認しながら支援の継続を考えたい。

事例2 前籍校で不登校になったケース (岩手県立松園養護学校中学部)

1 対象生徒 中学部 男子

2 生育歴

出生直後より父から身体的虐待を受ける。両親からネグレクトを受け、祖母が世話をしてきた。両親

が離婚してからは、父が養育を行ってきた。

地元の小学校入学にした後、高学年の頃学園に措置される。中学校に入学するが、不登校状態となる。

3 虐待の経緯

虐待の様子は、飲酒して体や顔を殴る、プロレス技をかける等。体の傷を隠すために登校させないこともあった。暴力を振るう一方で可愛がるということを繰り返し、恐怖心から常に緊張を強いられた。周囲の家族が物質的要求を受け入れ甘やかす生活を繰り返してきた。本生徒はゲームにのめり込むことで現実逃避を図ってきた。学校においては、無気力、孤立、学習不振が目立ち、学級の友達に暴力を振るうこともあった。

4 実 態

(1) アンケート結果

	1 群	2 群	3 群	4 群	5 群	6 群	7 群	全
学校	70	79	83	54	100	75	91	77
学園	57	67	83	46	92	83	91	70

1 群…愛着に関すること

2 群…意識や感覚に関すること

3 群…気分の浮き沈みに関すること

4 群…身体面に関すること

5 群…情緒面に関すること

6 群…規範意識に関すること

7 群…認知面に関すること

(本生徒は中途転入のため、第Ⅲ章のアンケート結果や分析には反映されていない)

アンケート結果より、極めて困難性が高いことがうかがわれる。同じ学園の中学生の平均と比べると、ほとんどの群が2倍以上で、特に2群(意識や感覚に関すること)は5倍以上、6群(規範意識に関すること)は4倍近くのポイントである。

学校でも1.5倍から2倍の群が多く、2群は4倍、6群が3倍以上と、他の生徒に比べて意識や感覚の問題と規範意識に関する困難性が高いことが特徴的である。

学校と学園での評価を比べてみると、共通しているのは「理由もなく急に激しい不安や混乱に陥る」「特定のことや場所をいつも逃げて避ける」「突然人

が変わったようにふるまう」(2群)、「落ち着きがない、多動、すぐテンションが上がる」(3群)、5群のほとんどの項目、「極端な学力の伸び悩みやアンバランスが見られる」「パターンに固執し、柔軟な考え方ができない」(7群)で評価3になっている。学園ではさらに、愛着や身体面に評価3の項目がある。

(2) 行動観察

- ・視線が定まらず、姿勢保持もなかなかできない。歩き方もふわふわした感じで走り出すときは唐突。
- ・身体測定を強く拒否。
- ・アニメキャラクターに関することなど、好きなことを一方的に話し続ける。授業中でも突然思い出したように話し出す。
- ・初めての場所や内容には、移動したり参加したりできない。しかし、遠足には抵抗なく参加できた。
- ・小さなきっかけで暴力的になることがある。パニック状態で周囲の話は入っていない様子。着席させると徐々に落ち着き、その後はケロッとしている。
- ・否定的な言葉(「破壊」「攻撃」等)を好み、地球も自分もどうなってもよい等の発言が多い。
- ・語彙が限られ、大人びた言葉も話すが、常識的なことは知らずアンバランスな印象を受ける。

5 課題の焦点化

(1) 不登校状態の改善

中学生で不登校となったが、実際は小学生時代から慢性的な不登校傾向があり、授業参加状況や本生徒からの聞き取りによると、小学校3年生ぐらいからすでにつまずきがあったと考えられる。

このことから学習空白が大きく支援が必要であることはもちろんだが、学校でのスケジュールに沿って活動するという生活リズムも身に付いていないことが考えられた。

そこで、まずは終日登校し、学校のスケジュールに沿って活動できるようになることが重要な課題であると考えた。

(2) 経験不足を補う

本生徒の生育歴等から考えて、生活においても学校においても十分な年齢相応の経験を積んでいると

は考えがたく、その部分への支援が必要である。

(3) 学習態勢の改善

これまでの状況により、基本的な学習に取り組む態勢が身に付いていないと考えられる。将来を考えて、基礎学力の定着は不可欠である。本生徒の状態に合わせながら、学習態勢を整えていくことが必要である。

6 指導目標(当面の目標)

- (1) 終日登校し、学校のスケジュールに沿って生活する。
- (2) 年齢相応の経験不足を補う。
- (3) 学習意欲を引き出し、学習に参加する。

7 指導の方針

6-(1) について

見通しを持たせ、学年集団に段階的になじませて不安を解消しながら、終日登校を目指す。スケジュールに沿って行動できることを目標とし、参加態度や内容の理解にまでは踏み込まない。

(本校中学部では、転入してくるとまずは一週間ほど転入学級で過ごす。そこで生徒の実態等を把握し、学力面、人間関係等を考慮した上で、クラス配属となる)

6-(2) について

気が付いた事柄について、その都度教えていく。

6-(3) について

気持ちの安定をはかり「教室にいる」ことから始める。興味関心を利用し、授業の内容に関心を向けさせる。一部でもいいので、プリントの記入など本生徒のできる段階から始める。また、苦手意識やブライドにも配慮する。

8 指導経過

(1) 登校初日

教師に気さくに話しかけてくる反面、生徒とのかかわりを拒み、休み時間になると、他の生徒に見られないように隠れる行動が見られた。

(2) 転入学級での対応

転入2日目に予告なしに行われた身体測定に腹を

立て泣いて帰ったという経緯もあり、警戒心の強さ、不安なことに対する拒否反応の強さを考え、事前に本生徒と学園に次の日の予定を連絡し、一緒に予定を確認してもらうなど、少しでも不安感をなくすことができるように、連携して対応した。

ズックの踵をつぶさずに履くように話したところ、ちゃんと履いたものの「足が苦しい」と靴ひもを全部ほどいてしまった。その後「苦しくない結び方を教えてあげる」という教師の促しで靴ひもを持ってきたが、そこで靴ひもを結べない、靴ひもを調節できないということがわかった。

学習は教科担任と一対一で行い、リラックスした様子であったが、ノートやプリントはほとんどやらず、興味のある部分だけ話に乗ってくるという状況だった。

（３）所属学級の決定

転入学級に慣れてきた時点で、各学級に入れて様子をみて学級配属を決定しようと考えていたが、教室に入ること自体を拒否した。そこで、転入学級の教室にクラスのメンバーを移動させ、本生徒が「みんながいる所に行く」のではなく、本生徒がいる所に「クラスのメンバーが行く」という形をとり、HRや授業をすることにした。この形には拒否を示さず、そこで行われる活動にも自然に参加した。これらの経過を経て、学習面で配慮が必要な点と対人不安が大きいなどの点から、同じ学園生がいて最も本生徒が安心できると思われるクラスへの配属となった。通常は一週間ほどで所属学級が決定するが、本生徒の場合、一ヶ月ほどかけて移行を図った。

（４）所属学級への移行

授業担当者が毎時間変わったり移動教室が多いことに本生徒が不安を感じ、授業に参加できないことが考えられた。そのため、同じ学級の生徒に協力してもらい教室移動の際に声がけをしてもらった。そのことで不安が軽減し、時間割に沿ってスムーズに授業参加することができた。

（５）所属学級での経過

〈一ヶ月目〉

① 登校状況について

クラス配属になってから、午後の登校を促すもの

の、なかなか登校することができなかった。これまでの生活の様子を聞く限り、午後の登校は本生徒にとって大きなハードルであることが想像されたため、声がけはするものの、無理に強制はしない方向で進めた。

その後、好きな美術の時間に午後の登校をしたことがきっかけとなり、それ以降は、４時間目終了後「来ない」と言ってカバンを背負うものの、声をかけると「仕方がないな」と笑顔でカバンを置いていくようになった。

② 学習状況について

落ち着いている時に話しをすると「勉強をがんばりたい」「学校に行ってなくて遅れた分を取り戻す」という前向きな発言が聞かれるものの、それが行動にはなかなか結びつかなかった。教科書を出すことも「めんどうだ」と言い、ひたすら自分の好きなアニメキャラクターを描き続けたり、突然、授業とまったく関係ないことを話したりと、自分の世界で過ごすことが多かった。

特に体育については「絶対にやらない」とかたくなであった。体育に嫌な思い出があること、不器用であること、経験不足であること、初めてのことに對しての不安が非常に大きいこと、着替えがあることなどが、しぶりの原因となっていた。そこで、体育科の先生方とも相談し、最初の目標を「制服でもいいから見学すること」と設定し、見学している際もタイムキーパーを任せるなど、疎外感を感じることがないように配慮した。

次に、「ジャージに着替えて見学する」という目標を設定した。その後ジャージに着替えて体育に参加。先生方の働きかけもありバスケットのシュート練習もすることができた。

③ 生活面について

クラスに入ることはできるようになったが、業間などの生徒だけになる場面では教室にいられず、「頭が痛い」などの理由で保健室に通うことが続いていた。

その後、しばらくして保健室に行かなくなった時期と前後して、「武器」と称してハサミ等を学校に持ち込み、ちらつかせ威嚇する姿が見られた。刃物

は人に向けるものではないこと、学校にハサミやカッターなどの持ち込みは禁止されていることを伝えると「仕方がない」と言って、自らカッターを教師に預けた。

ある時、彫刻刀を手に持ちロッカーに隠れていた所を見つけ、彫刻刀を取り上げると、その後、自分の気持ちをコントロールできず暴れるということがあった。その際に「俺は親父からこんな技を教わったんだよ！」と父親からされた虐待を再現して見せる様子が見られた。

授業を飛び出してしまった際は、気持ちが落ち着くのを待って話を聞き、嫌な気持ちのまま学園に帰るということがないようにした。

自分に話しかけてくれる生徒は「仲間」、自分に話しかけてこない生徒は「敵」といった発言が見られることから、対人恐怖が強く、疎外感を常に感じていること、そして「武器」を持ての登校や、「死ぬ」「殺すぞ」等の言動についても、強い不安の裏返しであり、自分を守るための威嚇でもあったと考えられる。

乱暴な言動が見られる反面、わざと隠れて見つけられると嬉しそうに出てくるなど、かまってほしいという様子も見られ、まだまだ情緒不安定な状況が続いた。

しかしながら、「宝くじが当たったら学校の近くに家を買う。そうしたら、家から学校に通える」との発言もきかれ、少しずつ学校に居場所を見つけることができていることが感じられた。

〈2ヶ月目〉

① 登校、学習、生活の様子について

学習発表会、弁論大会等の大きな行事が続き、精神的に不安定になり、些細なことで飛び出して学習どころではない状態が続いた。一時期収まっていた「武器」をもての登校が再び始まり、目つきもするどく、奇声をあげるなどの状態が続き、自分から図書室登校することが多くなった。そのため、図書室にいる時は、無理に授業や教室に入れることはしないことにした。

中間テストでは、国語、数学はページを開いた瞬間に問題もほとんど見ないまますぐ閉じ、いたずら

書きをして過ごし、ほぼ白紙で提出、理科と英語については早退し、唯一、得意な社会は記号解答部分のみ解答して提出している。

その後、大きな行事が終了するとやっと落ち着いた表情が見られるようになり、授業にも少しずつ参加できるようになってきた。離席することなく教室で授業を受けた日は「今日はがんばった」といって帰っている。

学習発表会や弁論大会での発表は、本生徒にとって精神的に大きな負担ではあったが、逃げずに発表することができたことは、終わった後に満足そうな笑顔が見られた点からも、大きな自信となったと考えられる。

〈3ヶ月目〉

① 登校状況について

これまでも帰省した後の月曜日に生活リズムが乱れ、スムーズに登校できないことが多かったのだが、普通の日でも起床が遅くなり、いろいろと理由をつけては登校しないという状況が増えてきた。

寒いためということも考えられるが、授業中に他のクラスの生徒から「もっとちゃんとできないのか」というようなことを言われたことも、登校渋りに関係していると思われる。

この出来事があってから「隣のクラスと一緒にだから嫌だ」「あいつと一緒に嫌だ」と訴えることが多くなった。

② 学習状況について

少しずつ授業に参加できるようになってはきたが、苦手な教科への渋りが顕著になってきた。そこで授業担当者と改めて対応の仕方を相談し、各教科での様子や対応を記入するファイルを用意して、情報を共有するようにした。

体育は再び見学もできない状況になったため、個別練習で自信をつけることを目標として働きかけていくこととした。

比較的に出席率のよい教科についても、まずは「わかる、できるという実感を持たせること」を目標に、学習で使うプリントを工夫した。プライドも考え、他の生徒と内容は基本的には同じにするが、文字を大きく、行間を広くして見やすくしたり、選

扱問題や穴あき問題にしたりすることで、書字負担を減らし、ヒントを多くして「わかる」プリントを用意した。

いたずら書きではなく、授業に参加できた時は、表情や言動から満足感を感じている様子がうかがえた。

③ 生活面について

ゲーム、マンガ、飲食物を学校に持ち込んで他の生徒にすすめたり、貸そうとしたり、教師に対してもお菓子を差し出すなどの行動が見られるようになった。その背景には、友達と接点を持ちたいという様子もうかがわれることから、無理に取りあげるのではなく、学校のルールを話し、カバンにしまうように促した。教師にお菓子を差し出してきた時にも「ありがとう」と話し、できるだけ本生徒の気持ちを受け止めつつ、ルールを示すようにした。

友達と接点を持ちたいという気持ちがあるものの、働きかけても自分の話に乗ってこない生徒に対して嫌がらせをしたり、イライラする気持ちを嫌がらせで解消しようとする様子が見られ、友達関係は不安定な状態である。

しかし、所属クラスの中では、自らがリーダーシップをとったり、友達の面倒をみるなど、安心できる関係が築かれつつある。

9 考 察

(1) 不登校状態改善のための支援について

① 見通しを持たせる支援

ア 予定表の活用

転入当初から、警戒心の強さ、不安なことに対する拒否反応の強さが顕著であったことから、見通しをもつことで不安の軽減が図られるように、予定表を作成し、学校と学園の両方で次の日の予定を確認することとした。転入してすぐというまだまだ不安が大きい時期には有効な支援であったと考えられる。

学級に所属してからも、本生徒が帰りの HR にいない時には、必ず学園に行き、次の日の予定を連絡した。そのことで次の日の見通しがたち、期待を持たせることにつながった。

② 転入学級から所属学級への移行をスムーズにするための支援

ア スモールステップでの顔合わせ

「他の生徒の教室（他の生徒のテリトリー）」に本生徒が入るのではなく「本生徒のいる教室（本生徒のテリトリー）」に他の生徒が入るという方法をとった。少ない人数で、改まった形式ではなく、本生徒のテリトリーの中で自然に顔合わせできたことが、不安感をなくし、その後の所属学級への移行につながった。

③ 教室移動の際の支援

ア 級友の助け

中学部になると、授業担当者が毎時間変わり移動教室も多くなる。本生徒のように不安感が特に強い生徒にはそのことが大きなハードルとなる。そこで、比較的仲が良い生徒と面倒見のいい生徒に協力してもらい、教室移動の際は必ず声をかけて、一緒に行ってもらうようにした。転入当初は、集団や授業に対する不安はもちろん、教室がどこにあるかわからない、どこに座って、何をどうすればよいかかわからないなど不安要素がたくさんある。同じ学級の生徒に誘ってもらうことは心強く感じたようだ。教師の促しで動かなくても、生徒に誘われると笑顔で一緒に行く姿も見られ、有効な手段であった。生徒同士のつながりを作る上でも有効で、このことによって生徒同士の仲間意識が芽生えた。

④ 気持ちの安定のための支援について

ア 気持ちの切り替えの促し

気持ちが不安定になり教室を飛び出した際は、できるだけ話を聞くようにし、嫌な印象を残したままにならないようにした。飛び出して帰園したような日でも比較的的表情は明るいとの学園の先生の話もあり、嫌な気持ちのまま終わってしまわないことが、気持ちの切り替えや安定につながったと考えられる。

イ 関係者間での連携

各教科担当、養護教諭、学園とも対応の仕方を協議し、授業での様子を含め、情報を共有できたことが、支援の方法を考えていく上で大変有効であった。また、情報を共有することにより、会話が增え、さらに「ほめる」ことにもつながった。（「体育でシュー

トがたくさん入ったんだって。すごいじゃない」等)
ウ 言葉の使い方、接し方

本生徒は、威圧的な対応に対してかなり反発が強く、その後も引きずってしまうことが多かった。「命令口調や威圧的な態度」＝「受け入れられていない」という思いから、拒否や逃避につながっていると考えられる。根本的に常に不安で疎外感をもっている本生徒には、命令口調や威圧的なアプローチはできるだけ避けるべきであろう。また、本生徒の感情の起伏に合わせることなく、できるだけ一定のトーンや態度で接することを心がけた。

「武器」を持っでの登校や不要物の持ち込みの際も、頭ごなしにではなく、一度受け入れ「気持ちわかるけど…」というアプローチの仕方が有効であった。

(2) 経験不足を補う支援について

本生徒には、靴ひもを結べないなど年齢相応の経験がかなり不足していることがわかった。絵の具道具を片付ける際も、固まったように動かず、実はパレットの洗いがわからなかったということがあった。教師側が「このぐらいできるだろう」という認識で働きかけることがストレスとなり、「できない」ことを「できない」といえず、「やらない」等の拒否表現につながっているのではないかと考えられた。そこで、通常であれば知っていると思われることでも確認したり、実際にやって見せたりするなどして教えるようにした。プライドも考え「難しいから、すぐにできなくても当然だよ」と声をかけたり、さりげなく教えるなど配慮した。

(3) 学習態勢改善のための支援について

① 興味関心をひきつける支援

授業では、興味関心をひきつけるため、本生徒の好きな話題、知っていることを取り上げたり、課題の例文に好きなキャラクターを登場させたりした。本生徒の得意分野を質問して答えさせたり、自ら発言してきた時は「よく知っているね。すごいね」とほめ、学習場面での存在感、満足感を持てるようにした。

② 「わかる」「できる」支援

プライドが高く、「わからない、できない」とい

うことに対する恐れや不安が非常に強く、いたずら書き等の逃避行動にもつながっていると考えられた。これらの「失敗やできないことに対するおそれや不安が強い」ことは、虐待がしつけを名目に行われ、本生徒の失敗が攻撃の理由となっていたということも関係しているのではないかと考えられる。そこで、プライドに配慮しながらも「できる」プリントを作成し、まずは「わかる」「できる」経験を積み上げていくことを支援の第一歩とした。書字について苦手意識が強いことが考えられるため、特に書字負担の軽減に配慮した課題を作成した。このことが「やってみよう」という意欲につながった。

事例3 安心できる人間関係の構築を目指して (滋賀県立鳥居本養護学校小学部)

1 対象児童 小学部 男子

2 生育歴

1歳半頃より小学校就学前まで施設にて生活。小学校就学前に家庭引き取りとなり、地元小学校に入学。その後、主に父親より身体的虐待を受け、学園へ措置される。

3 虐待の経緯

虐待が疑われる痣が数回確認され、その都度家庭に指導は行われたが、しつけや家庭教育としての暴力を正当化する考えを主張し、指導が入らない状態であった。出血の跡の見られる傷を負い、痣を作っで登校した際に、学校から児童相談所に連絡があり、一時保護となる。

4 対象児童の実態

(1) アンケート結果

アンケート結果より、学校の評価では小学生集団の平均と比べると、3群で2倍近くのポイントとなっている。また、学校と学園での評価に開きがあり、見えてくる児童の姿や課題に違いがあることが確認された。具体的には、授業などの学習場面では3群の問題がクローズアップされ、学園の生活場面では

	1 群	2 群	3 群	4 群	5 群	6 群	7 群	全
学校	20	21	67	21	29	16	58	27
学園	56	20	50	54	75	50	58	52

1 群…愛着に関すること

5 群…情緒面に関すること

2 群…意識や感覚に関すること

6 群…行動面に関すること

3 群…気分の浮き沈みに関すること

7 群…認知面に関すること

4 群…身体面に関すること

5 群、6 群の情緒面、行動面の問題がより多く現れることがわかった。

(2) 行動観察（学校での今年度当初の様子）

本児の特徴として、生活全般において、周囲の雰囲気かわからず、自分の思いだけで物事をとらえて思いこむ傾向がある。こだわりが強く、折り合いをつけたり修正したりすることが苦手である。そのため、自分の思いと異なる状況になると他児や教師に対して暴言、暴力に出してしまうことがある。思いを言葉でうまく伝えることができないので、集団の中でも個別に対応し、本児の思いを引き出したり、気持ちを切り替えるための手だてを講じる必要がある。知能検査の所見からも、本児の知的能力は境界線レベルにあるという指摘を受けており、抽象的であったり読解力が求められる高学年の学習を進めていくことに困難さも出てきている。特に、音声言語理解の弱さから、理解を助けるために補足説明をしても新たな情報として捉えてしまっていて混乱に陥ることもあり、視覚的で具体的な情報を提示していく必要がある。

今年度、男子2名女子2名の新しい学級集団でスタートをした。昨年より人数が増え、1学期前半は教室がにぎやかで教室内で飛び交う声にいらだたりと本児にとって落ち着かない状況でもあった。そのような状況下で授業を受ける姿勢が見られない様子が毎時間のようにあった。具体的には机にうつぶせて話を全く聞こうとしなかったり、学習プリントを受け取らずに落としたり、受け取ってやりかけても、考えて答えなければいけなくなるといらついてきて悪態をついたりする。授業が始まってすぐに

「早く終わって」と何度も訴え、取り合ってもらえないとふてくされて教室を出て行ったり、最初から教室に入らず廊下で1時間過ごすこともあった。イライラしているときに授業態度について指導を受けたりすると、自分の気持ちを処理できずに激しく暴言を吐いたり、ロッカーや壁など周りのものを蹴ったり殴ったり

りする。ガラスを割ったこともあった。

他児との関係においては、本児の持つ幼さから孤立しがちである。遊びなどの場面で他児との調整が必要なとき、自分の考えや気持ちをうまく言葉で言い表せないで、暴力的になってしまいがちである。他児からの挑発的な言動に逆上して執拗に追いかけて暴力をふるう場面もあった。

5 課題の焦点化

・学部の基本的な考え方

被虐待を主訴とする児童は、いつも、気持ちの不安定さ、無気力、怠惰、自信のなさ、他者への攻撃等、学習に取り組む上での困難性を持っている。課題に向かえないだけでなく、自分の姿を把握することが難しく、他者とのコミュニケーションの上で様々な問題を表している。学習活動の場面では、他者（教師、児童間）に対して攻撃的になり、極端な拒否や攻撃、怠惰な面が出るので、授業が成立しにくい。特に、異年齢の合同学習では、その傾向は顕著である。自分の年齢、自分がしなければならないこと、自分の喜びやしんどさなどにしっかり向き合っていくためには、児童数が少なくとも複式や合同学習ではなく、各学年、発達段階に応じた対応の保障を行う。

一人一人、虐待の実態や生育歴などから、課題は非常に大きく、心に根の深い問題を抱えている。どの児童も個別指導を基本にじっくり関わっていく必要がある。学級は、学年対応で、小学校と同様学級担任制をとっているが、虐待を受けてきた子どもたちなので、児童と担任の二者関係の構築を大切にしたい学校生活を準備している。しかし、教師と児童の

2者の関係が、母子関係にみられるような2者のみの関係に陥ると、虐待-被虐待の再現になりえることもあるので、小学部では、学部全体で協力し、児童を、教師集団の複数の眼でとらえられるよう工夫している。つまり、少人数の丁寧な指導を基本にしながらも、学年をあわせた合同の指導等、バランスをとった多様な集団、必要に応じて教科担任制での学習を保障している。

6 指導目標（当面の目標）

学習面においては、今年度に至るまで本児は該当学年の教育課程を履修してきた。しかし、4年生の頃から抽象思考や言語理解に難しさが見られるようになって、他児とともに学習を進めていくことが負担となってきた。今年度になって集団が変わったこともあり、学習面でのしんどさに加えて、周囲の声が刺激となって、不安定な状態に陥り授業に向かないことが多くなった。そこで、学習集団を見直し、外部からの余計な刺激を減らすなど環境を整え、本児が静かに落ち着いて学習ができるようにする。気持ちが不安定になった時、イライラして物や人に当たりそうになった時にどう対処すればよいのかを教師と一緒に考えていく。

7 指導の方針

他児からの刺激を意識しなくてすむように、また、学習内容も過度の負担がかからないような環境を設定する。国語、算数については個別学習で短い見通しを具体的に提示することにより落ち着いて向かえるように図っていく。また、社会、理科では学年が進むに従って抽象的な事柄が増え、理解が困難となってきた。そこで生活単元的な学習をし、身近で具体的な事柄を扱うことで学習意欲を引き出す。安定した環境の中で、トラブルの後の振り返りやトラブルを避けるための方法を話し合う。

8 指導経過

1学期後半から学習グループを細かく分け、国語、算数においては個別での学習を始めた。個別に対応する時間を持つことによって本児の思いを十分に受

け止め、本児のペースにあわせながら取り組みをすることができた。その結果落ち着いて授業に向かえるようになってきた。それとともに、集団の授業の中でも課題に向かえるようになってきた。イライラして集団に入れなかったり、カッとなって物や人にあたってしまった後も、個別学習の時間を活用して振り返って思いを聞き出したり、状況から気持ちを汲み取って代弁するなど言語化するようにした。その上で「暴力は絶対にしない」「イライラしてきたら手が出そうになる前にその場から離れる」ということを何度も確認してきた。それまで他児からの刺激に対してぎりぎりまで我慢し、爆発して教室から飛び出すということが何度もあったが、そうなる前に自分からその場を離れ、気持ちが落ち着いたらまた戻ってくるができるようになってきた。また、そのときの気持ちについて「自分はこんなことが嫌だった」などと後で話してくれることも少しずつでできた。

今までの経過で、本児の変容につながっていったと思われる指導事例の中から特に影響が大きいと考えられるものを2例挙げたい。

・事例1

図工の時間にクラスメイトと何げないささいな言葉のやりとりで口論となり、怒りが収まらず校舎外へ飛び出してしまった。どこへ行くあてもなく勢いで上靴のまま出てしまっていたが、他学年の教師が搜索していると施設近辺の土山の陰に座り込んで隠れているのを発見した。本児はどんな言葉かけも耳に入らず、かえって怒りを大きくするだけで会話にならない状態だったので、担任が対応に入り様子をうかがう。本児が落ち着いたところで校内敷地内まで戻るように話しかけ、まずは今後は何があっても校内敷地内からは飛び出さないように約束した。そして、何があったのか、何に対して腹が立ったのか、飛び出す前にどうすればよかったのかをじっくり話していった。その中で、本児の怒りで共感できる部分や本児の行動で理解できる部分についてはしっかりと言葉で認めていくことを大切にしながら関わった。落ち着きを取り戻せば一つ一つの言動を振り返

ることができ、教室へ戻るのには時間がかかったが、下校時には問題解決した状況で学園に戻っていきえるようになった。学園の担当職員にも随時状況を伝え、下校後も連携した。このことで本児なりに整理がつけられ、多くの大人が関わることで自分を見てもらえているという安心感につながっていった。

・事例2

他児とのトラブルは絶えず起こっていたが、文化祭の取り組みの中で本児に大きな変化がうかがえた。作品展示で本児が興味を持つ魚（クロマグロ）の立体製作をすることになり、長い時間をかけてかなり意欲的に取り組む姿があった。その中で劇発表に使用する平面の魚の小道具も本児が製作していたが、他児が不注意で破ってしまい怒りが収まらなくなってしまった。教師が間に入る中でお互いの言い分を聞き、どうしてほしいのか、どうすべきかを話し合わせた。教師が両者の意見を聞きそれぞれの立場に立ちながら関わる中で、本児の怒りも次第に収まり相手に対してアドバイスしたり、自分のこれまでの経験を振り返って話をしてあげたりと、相手を受け入れ認めていけるような発言もでてきた。この出来事を境に本児が過去の自分の姿を振り返りながら相手を受け入れようと努力する姿がいろいろな場面で見られるようになってきた。

9 考 察

学年集団を個別、グループに分け、学習を進めることによって学年集団全体も落ち着きが見られるようになった。本児においても一対一で授業を受けることで「難しくついていけない」という不安や緊張が軽減され、また刺激要因でもあった周囲の雑音から遠ざかることで少しずつ授業に集中できるようになっていった。

他児とのトラブルなどの後、キレた状態の中で「どうせ先生なんか信用できない」と教師をも拒絶して孤立していたが、気持ちを落ち着けてから一緒に振り返るということを繰り返す中で、気持ちの立て直しもスムーズにできるようになり、穏やかな表情で過ごす時間が増えていった。「先生、僕のこと

（他の先生から）聞いててくれてるやんな」と確認した後、落ち着いて話し始める姿が見られた。この言葉から周りの大人に対して自分のことをしっかり見ていて欲しいと願う姿と、受け止めてもらえているという安心感を持ちつつあることがうかがえる。落ち着いた環境と、自分の思いを伝えたり汲み取ってもらえる場を保障していくことで、落ち着きと自信を取り戻し、そのほかの場面でも力を発揮できることが少しずつ見えてきた。

被虐待児は、育ちの中で自己肯定感が持ちにくく、現状を自分の力で変えていくことが困難である。ましてや本児のように言語理解に課題を持っている場合にはなおさらのこと対人面、学習面と様々な課題を抱え込んでしまっている。教育活動を進める上では、まずこうした実態に目を向け、どこにつまづいているのか、トラブルを起こすときの環境条件はどうかなどできるだけ細かく状況を把握する必要がある。その上で、一人の教師ではなく教師集団の複数の目で子どもを捉え、連携して取り組む支援体制が不可欠である。また、安心できる二者関係を構築し、安定した環境の中で周囲へと世界を広げながら、一人一人が成長していけるように実践を重ねていきたい。

第V章 被虐待児への教育的支援のあり方

本研究の一環として、あいち小児保健医療総合センターの杉山登志郎先生に講演をいただいたり、宮城県のNPO法人「ここねっと」発達支援センターの佐藤秀明先生に授業を見ていただいたりして研修を深めてきた。

杉山登志郎先生からは、被虐待は「第四の発達障害」であるという虐待が与える発達への影響について、また佐藤秀明先生からは、心理検査で子どもの内面を科学的に把握するとともに、実際の授業の場面でいかに子どもの気持ちや願いを読み取り適切に接するか、子どもの心に寄り添うことの大切さを教えていただいた。

アンケート調査と事例研究からは、被虐待児の抱える困難さとその支援や指導にあたる現場の困難さ

があらためて痛感された。

愛着の修復には里親が望ましいと言われているが、職員数が少なく、また、集団での生活を余儀なくされている施設での課題に愛着の問題があがっていることが、その難しさを示しているように思われる。一方、学校における愛着の問題は、適切な友達関係を築けない子ども達への指導の困難さとして表れている。

発達障害を併せ持つケースが多く、被虐待が発達障害のような症状を起こすとも言われていることも合わせて考えると、認知面の課題の多さにも納得がいくし、アプローチの方法として発達障害への理解と支援方法にも精通する必要がある。

事例1にあげられたケースを見てみると、事例1は発達障害に対する無理解が虐待につながったケースであり、学校の指導においても発達障害を念頭に置いた支援が必要であった。整理整頓や忘れ物など、ともすれば児童の気持ちの問題にのみされがちな部分を具体的な方法で支援することで叱責の機会を減らし、自己評価の回復につなげた例である。取り組みは小さなことであったが、今後課題をステップアップし、クリアできることを積み重ねていけば、さらなる自信に結びついていくものと思われる。

事例2は、被虐待の経緯を見ても相当に重篤なケースであり、きめ細やかな対応が求められた。新しい環境にも容易にはとけ込めず、さらに学校が教科学習の場であるということも敷居を高くしている。生徒自身は「勉強ができるようになりたい」と切望しているが分からないことを知られたくない、という葛藤の中で煩悶している。大人から見れば小さなことかも知れないが、その小さなことで心身の状態が激動してしまうような境遇に追い込まれている。このケースでは本生徒のプライドを尊重しながら「できる」ことを提供し、意欲を引き出そうとした。また、「武器」を持ち込む心情やさまざまな場面での葛藤に理解を示すことで、自ら教師に「武器」を預けたり、ルールを守ろうとしたりする姿をみせてくれた。

事例3は、個別指導を基本に関係の構築をじっくり行い、子どもの心理的安定を図っているケースで

ある。被虐待児特有の愛着の課題に取り組みながら、対人関係の取り方や感情のコントロールの仕方などを場面をとらえて指導している。個別指導と全体との関わりバランスを適切に図ることが必要であることを示してくれた。

いずれの場合も、子どもの気持ちに寄り添うことが基本となっているように思う。虐待を受けた子どもたちは、望んで困難な課題を背負ったわけではない。子どものためにと思う指導も、子どもの心に沿った形でなければ浸透していかないであろうことを十分に肝に銘じ、効果を検証しつつ実践していきたい。また、心理的負担が指導者側にも大きい現場では、チームでの対応が不可欠である。子どもの理解にも複数の視点が必要である。子どもを取り巻く大人が協力態勢を取っていくことは、子どものためにも大人のためにも必要なことである。

学校は、教科学習のみならず行事をはじめさまざまな活動を通し教育を行っていく場である。一人一人の状態に合わせた支援を行い、活動をやり遂げる経験を積むことで子どもは自信を少しずつ取り戻すことができるであろう。子どもは学校で学び、友達と関わりながら成長していく、というあたりまえのことを望んでいる。「学校」そのものが、子どもを救えるような場になることを目指したい。

おわりに

本研究に関わって多大なご協力を賜った、杉山登志郎先生、佐藤秀明先生、国立特別支援教育総合研究所の西牧謙吾先生、みちのくこども療育センター、さざなみ学園の方々に感謝を申し上げたい。

今後、被虐待の問題はますますクローズアップされ、特別支援教育の一環ととらえることの重要性が増すことと思われる。最も困難を抱えた子どもたちへの支援が適切になされる学校は、全ての子どもたちにとって「良い学校」とであると確信する。特別支援学校のみならず全ての学校で理解が広がり、支援がなされることを願っている。本研究はささやかなものに過ぎないが、今後一層研修を深め、よりよい実践を求めている。

引用文献

- 1) 西牧謙吾・篁倫子・武田鉄郎・(他)：病弱養護学校における心身症等の児童生徒の教育－「心身症などの行動障害」に括られる児童生徒の実態と教育・心理的対応－，独立行政法人国立特殊教育総合研究所，2004.
- 2) 岩手県立松園養護学校：平成17・18年度研究紀要，2007.
- 6) 岩手県立松園養護学校：平成6年度 研究紀要，1995.
- 7) 岩手県立松園養護学校：平成7年度 研究紀要，1996.
- 8) 岩手県立松園養護学校：平成9年度 研究紀要，1998.
- 9) 岩手県立松園養護学校：平成10・11・12年度研究紀要，2001.
- 10) 岩手県立松園養護学校：平成13・14年度 研究紀要，2003.

参考文献

- 1) 岩手県立松園養護学校：平成元年度 研究紀要，1990.
- 2) 岩手県立松園養護学校：平成2年度 研究紀要，1991.
- 3) 岩手県立松園養護学校：平成3年度 研究紀要，1992.
- 4) 岩手県立松園養護学校：平成4年度 研究紀要，1993.
- 5) 岩手県立松園養護学校：平成5年度 研究紀要，1994.
- 11) 岩手県立松園養護学校：平成15年度 研究紀要，2004.
- 12) 岩手県立松園養護学校：平成16年度 研究紀要，2005.
- 13) 森田ゆり：新・子どもの虐待，岩波書店，2004.
- 14) 杉山登志郎：子ども虐待という第四の発達障害，学研，2007.
- 15) 滝川廣一：被虐待児への学校における対応，文部科学研究資料，2004.

本書は、(財)みずほ教育福祉財団の
助成を受けて、刊行したものです。

特別支援教育研究論文 — 平成19年度 —

特別支援学校等に在籍する被虐待児童生徒への
教育的支援の在り方に関する実際的研究

平成20年3月 印刷

平成20年3月 発行

編集・発行 (財)障害児教育財団
横須賀市野比5-1-1
国立特別支援教育総合研究所内
