

# 児童養護施設を校区に持つ小学校に求められる 特別な支援のあり方について

西 原 弘

# 児童養護施設を校区に持つ小学校に求められる 特別な支援のあり方について

## A Study on special needs education for Elementary schools where children of Children's homes attend

西原 弘

NISHIHARA HIROSHI

### 要約

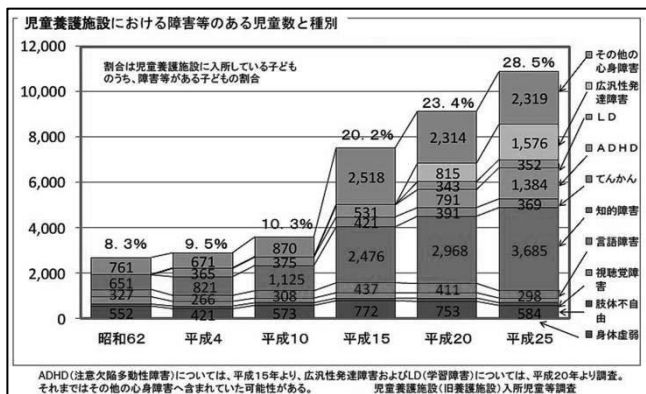
近年、社会的養護に関わる子どもたちの中で、何らかの障害がある子ども、またはその疑いのある子どもが増えていることが報告されている。また、被虐待児の行動特性が発達障害児の行動特性とよく似ているという指摘がなされている一方、教育現場では発達障害の理解が浸透し始めたが、まだ教育現場の困り感は「学習面」より「行動面」や「対人関係面」に偏っており、教員は「ADHD を疑ってしまう」傾向が強く見られる。今回、児童養護施設を校区に持つ小学校に勤める教員への意識調査を行い、社会的養護の対象となる子どもの特別な支援のあり方について考察を行った。

キーワード：児童養護施設、特別支援教育、発達障害、愛着障害、アタッチメント

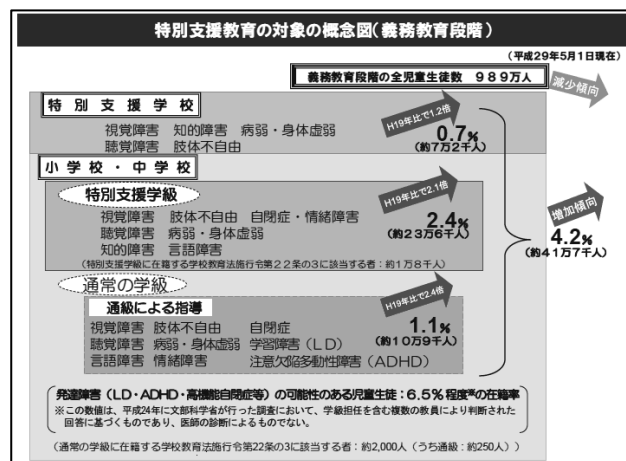
### 1. はじめに

近年、社会的養護に関わる子どもたちの中で、何らかの障害がある子ども、またはその疑いのある子どもが増えていることが報告されている。厚生労働省が行った「児童養護施設入所児童等調査(2013)」によると、社会的養護を必要とする児童においては、障害等のある児童が増加しており、児童養護施設においては 28.5%が、障害ありとなっている。そのうち、知的障害が 12.3%、LD(学習障害)が 1.2%、ADHD が 4.6%、広汎性発達障害が 5.3%(重複回答)となっている。

一方、文部科学省の統計によると、特別支援学校・小中学校の特別支援学級・通級指導教室に在籍する何らかの障害診断をもつ子どもは 4.2%、発達障害のある可能性のある子どもは 6.5%いと推定される。合わせて 10.7%が特別支援教育の対象とされている。



(図1「児童養護施設における障害等のある児童数と種別」児童養護施設入所児童等調査結果より、厚生労働省、2013)



(図2「特別支援教育の対象の概念図」文部科学省、2017)

また、「児童養護施設入所児童等調査(2013)」において、児童養護施設に入所している子どものうち、約 6 割は児童虐待を受けているとされている。被虐待児の行動特性が、発達障害児の行動特性とよく似ているという指摘は以前よりなされ

ており、浜谷(2002)は、被虐待児が、ADHD の多動性・衝動性の特徴を高率で持ち合わせていることを指摘した上で、ADHDとの違いとして「外界からの刺激に反応して多動になるというよりも、…内から湧き上がる不安感を鎮めようとして多動・衝動的になっているよう」であると述べている。つまり被虐待児の多動・衝動性は発達障害ゆえのものではなく、虐待体験によって形成されたものであるとの指摘である。被虐待児の多動性・衝動性については、以前より児童福祉施設等の臨床現場では頻繁に観察され、被虐待児の示す特徴的な症状の一つとされていた(四方他、2001)。一方、教育現場では特別支援教育の推進に合わせて、発達障害の理解が浸透し始めたが、まだ教育現場の困り感は「学習面」より「行動面」や「対人関係面」に偏っており、教員は子どもの多動性・衝動性に触れると、「ADHD を疑ってしまう」傾向が強く見られる。このため、家庭環境等の問題が行動問題の陰に隠れてしまい、虐待を見逃してしまうことも多い。

社会的養護の施設では、子どもたちの入所理由は様々で複雑化、重層化しており、様々な子どもたちの養育ニーズが施設職員に求められる専門性は高くなる一方である。そのような子どもたちが通う小学校で必要とされる支援ニーズは何なのか。「少なくとも、虐待を受けた子どもたちが特別支援教育の対象であることを、子ども虐待を担当したことがある現場の教師は了解できるであろう」と杉山(2006)は述べている通り、被虐待児も特別支援教育の対象となる。

今回、児童養護施設を校区に持つ小学校に勤める教員への意識調査を行い、社会的養護の対象となる子どもの支援のあり方について考えていく。

## 2. 児童養護施設とは

児童養護施設は、児童福祉法第41条により規定された児童福祉施設の一つである。

### 児童福祉法 第41条

児童養護施設は、保護者のいない児童(乳児を除く。ただし、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要がある場合には、乳児を含む。以下この条において同じ。)虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設とする。

児童養護施設は、保護者のない児童や保護者に監護させることが適当でない児童に対し、安定した生活環境を整えるとともに、生活指導、学習指導、職業指導および家庭環境の調整等を行いつつ養育を行い、児童の心身の健やかな成長とその自立を支援する機能をもつ。児童養護施設における入所理由は、父母の死別又は生死不明の児童、父母から遺棄された児童など保護者のない子どもは一部に過ぎず、半数以上は保護者から虐待を受けたために保護された子ども(37.9%)であり、次に、親の疾患(12.3%)、離婚(2.9%)、親の拘禁(4.9%)等により親の養育が受けられない子どもも多い。また、子どもの入所理由の背景は単純ではなく、複雑・重層化している。ひとつの虐待の背景をみても、経済的困難、両親の不仲、精神疾患、養育能力の欠如など多くの要因が絡み合っている。そのため、入所に至った直接の要因が改善されても、別の課題が明らかになることも多い。こうしたことを踏まえ、子どもの背景を十分に把握した上で、必要な心のケアも含めて養育を行っていくとともに、家庭環境の調整も丁寧に行う必要がある。

児童養護施設では、親などから虐待を受けた経験のある子どもは59.5%、何らかの障害を持つ子どもが28.5%と増えており、専門的なケアの必要性が増している。これらの対応から、保育士、児童指導員以外の職種として、1999年より「心理療法を担当する職員」の配置を可能とし、虐待等による心的外傷等のため心理療法を必要とする児童に、遊戯療法、カウンセリング等の心理療法を実施し、心理的な困難を改善し、安心感・安全感の再形成及び人間関係の修正等を図ることにより、対象児童の自立を支援できるようになった。2001年には、個別対応職員の配置を行い、虐待を受けた児童等の施設入所の増加に対応するため、被虐待児等の個別の対応が必要な児童への1対1の対応、保護者への援助等を行う職員を配置し、虐待を受けた児童等への対応の充実を図ることとした。さらに、児童虐待などの家庭環境等の理由により施設に入所する児童の割合が増え、家庭復帰の体制強化をはかるため、2004年には、家庭支援専門相談員(ファミリーソーシャルワーカー)を置き、対象児童の早期家庭復帰のための保護者等に対する相談援助業務、退所後の児童に対する継続的な相談援助、里親委託・養子縁組の推進のための業務、施設職員への指導・助言及びケース会議への出席等、多岐にわたる支援が行われるようになった。このように児童養護施設が抱える課題に対する専門職員配置の整備が取られてきた。

入所児童の平均在籍期間は4.9年であるが、10年以上の在籍期間の児童が13.8%となっている。児童養護施設の形態の現状は、平成24年3月現在の児童養護施設の5割が大舎制である(「大舎」:1養育単位当たり定員数が20人以上、「中舎」:同13~19人、「小舎」:同12人以下、「小規模グループケア」:6名程度)。平成20年3月は児童養護施設の7割が大舎制だったので、小規模化が進んでいる。社会的養護が必要な子どもを、できる限り家庭的な環境で安定した人間関係の下で育てることができるよう、施設のケア単位の小規模化(小規模グループケア)やグループホーム化などが進められている。このように児童養護施設の改善は進められてはいるが、子どもたちの生活に直接的に関わる職員の疲弊は大きく、被虐待児の心理的ケアに追われている現状がある。

### 3. アタッチメントに課題のある子どもと発達障害の関連

「アタッチメント」とは、「特定の人に対する情緒的絆」であり、恐怖や不安から守ってくれるという「安全基地機能」、そこに行くことと落ち着く、ほっとするという「安心基地機能」、そこから離れても大丈夫であり、離れて行ったことを報告して認めてもらう「探索基地機能」という3つの機能がある(米澤、2016)。

一方で愛着形成不全は子どもの発達に影響を与え、自己鎮静や衝動統制、忍耐力等の自己統制の領域と、共感性、信頼、愛情等の対人関係の領域の発達に大きな損傷を与える(繁多、2012)。また、虐待等の不適切な養育を受けると安定した愛着がうまく形成されず、場合によっては反応性アタッチメント障害(reactive attachment disorder:RAD)を発症する。

反応性アタッチメント障害(RAD)とは、生後五歳未満までに親やその代理となる人とアタッチメント関係が持てず、人格形成の基板において適切な人間関係を作る能力に支障をきたす。0歳児の頃から親に無視される、虐待される、頻繁な養育者の交代など、著しく不適切な養育環境におかれた子どもにみられる。このような著しく不適切な養育環境におかれた子どもからは言葉の遅れや、低栄養による身体的な成長の遅れがみられる場合もあり、杉山(2006)は被虐待児を「第4の発達障害」とみなすことを提唱した。RADには、2つの群があるとされ、抑制型と脱抑制型に分けられる。抑制型は、甘えたいけど、素直に甘えられない。過度に抑制された、恐れた、非常に警戒した、または非常に両価的で矛盾した反応が見られ、また、特定の者以外に無関心であることから自閉スペクトラム症との鑑別が必要とされる。脱抑制型は、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に薄い愛着を示す。自分と相手とのパーソナル・スペースを上手く見定めることができない、学童期には、落ち着きのなさや集中困難として現れるので、ADHDに非常によく似た状態を呈する特徴があり、ADHDとの鑑別が必要とされる。次に、RADと発達障害との区別について整理する。

#### (1) 自閉スペクトラム症(ASD)との区別

- ・社会的な相互反応は正常。
- ・正常な養育を継続すれば大幅に改善する。
- ・言語発達が遅れることがあるが目立った質的な異常(エコリア等)は見られない。
- ・環境の変化に反応を示さないような持続的な認知の問題を伴わない。
- ・行動、関心における限局した常同的パターンは見られない。

#### (2) 知的障害との区別

精神発達遅滞では、精神年齢に相応の適切な対人関係能力と、健常発達児に見られるのと同様の発達段階を示す。

#### (3) ADHDとの区別

症状はADHDの診断基準を満たすが、RADは解離を伴う。特に、ADHDとの鑑別が難しいとされている。

このようにRADと発達障害を区別する観点はあるが、田中(2007)は、被虐待児と自閉スペクトラム症との間には「過緊張、衝動性、攻撃性、解離体験」が重なり、被虐待児とADHDの間には「多動性、衝動性、攻撃性」が重なりやすいとし、故にその識別は非常に難しく、それを識別しようとするのは先天的なものか環境的なものかの正答を得られない課題への接近であり、答えを求めて過去に焦点を当てることよりも、これからどう生きるかの未来に焦点を当てることが重要である」と述べている。林(2008)は、発達障害の子どもと虐待を受けた子どもが適応困難となる過程について、発達障害の場合、その認知特性により、予測のし難い不安な体験を繰り返し、不安とそれへの対処困難さから生じるパニック行動ゆえに適応困難となるのに対して、被虐待児の場合、主観的体験は予期せぬ事象の連続で、そのために不安とパニック行動を誘発してしまうという。しかしながら両者のもともとの原因は異なっても、二次障害の発生メカニズムには類似性があると指摘する。つまり、RADの子どもへの教育的支援のあり方は、自閉スペクト



ラム症や ADHD の子どもへの教育的支援のあり方が有効であることを示唆するものであるが、RAD の「過緊張、衝動性」や「多動性・衝動性」は、虐待体験によって形成されたものであるため、自閉スペクトラム症や ADHD の子どもへの教育的支援のあり方だけではうまくいかない。教育現場においても、RAD への正しい理解とアタッチメントの回復を目指した支援を進めていく必要がある。

#### 4. 児童養護施設児童が通う小学校教員の意識調査

今回、A県B市にある児童養護施設を校区に持つ2つの小学校の教員に記入式によるアンケート調査を実施した。この2校は都市部にありながら、高層マンションが立ち並ぶ急加速化した膨れ上がる地域ではなく、下町的な雰囲気を残す地域にある。また、B市における児童虐待の相談件数は毎年上昇し、B市における児童福祉の喫緊の課題とされている。この2校には、2018年8月に「アタッチメント課題を有する子どもへの理解と支援」をテーマに教職員研修を筆者が実施し、その後、記述式アンケート調査を実施した。アンケート項目は次の通りである。

- ①教員が感じる施設児童の印象について
- ②特別な支援を必要とする児童について
- ③施設児童を預かる学校に勤務する教員の思いについて
- ④施設児童を預かる学校に勤務する上で知っておきたい知識

C小学校・D小学校とも在籍数は約170名、各学年単学級で構成されており、B市の中でも小規模校として位置づけられる。有効回答数はC小学校15、D小学校11の計26である。

##### (1) 教員が感じる施設児童の印象について

1. 学力が低く、教室での授業についていくのが難しい傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 0% b. あまり当てはまらない 4%
  - c. やや当てはまる 64% d. 当てはまる 32%
2. 聞き漏らしや聞き間違いが他の児童より多い傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 0% b. あまり当てはまらない 12%
  - c. やや当てはまる 62% d. 当てはまる 26%
3. 授業に集中して課題に取り組むことが難しい傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 0% b. あまり当てはまらない 12%
  - c. やや当てはまる 69% d. 当てはまる 19%

4. 授業中に離席が見られたり、落ち着きがなくじっとできないなどの傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 12% b. あまり当てはまらない 4%
  - c. やや当てはまる 52% d. 当てはまる 32%
5. 授業中に私語や友だちにちよっかいを掛けるなど、授業の進行の妨げとなる行動が出やすい傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 15% b. あまり当てはまらない 8%
  - c. やや当てはまる 50% d. 当てはまる 27%
6. 忘れ物や自分の持ち物の管理ができない傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 0% b. あまり当てはまらない 23%
  - c. やや当てはまる 35% d. 当てはまる 42%
7. 教師の指示に従わない、反抗的態度を取ることが多い傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 15% b. あまり当てはまらない 19%
  - c. やや当てはまる 31% d. 当てはまる 35%
8. 癩癩や大声で泣き叫ぶ、ものを投げるなど、感情のコントロールが難しい傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 12% b. あまり当てはまらない 23%
  - c. やや当てはまる 38% d. 当てはまる 27%
9. 友だちと仲良く遊べず、喧嘩などのトラブルを起こしやすい傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 8% b. あまり当てはまらない 35%
  - c. やや当てはまる 38% d. 当てはまる 19%
10. 保健室の利用が多い傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 8% b. あまり当てはまらない 46%
  - c. やや当てはまる 23% d. 当てはまる 23%
11. 家庭(施設)内でのトラブルをそのまま学校で引きずることが多い傾向にある。
  - a. 全く当てはまらない 4% b. あまり当てはまらない 12%
  - c. やや当てはまる 46% d. 当てはまる 38%

以上、11項目で印象を尋ねた。「d. 当てはまる」が高い数値を示したのが、「6. 忘れ物や自分の持ち物の管理ができない傾向」(42%)、「11. 家庭(施設)内でのトラブルをそのまま学校で引きずることが多い傾向」(38%)、「7. 教師の指示に従わない、反抗的態度を取ることが多い傾向」(35%)、「1. 学力が低く、教室での授業についていくのが難しい傾向」(32%)「4. 授業中に離席が見られたり、落ち着きがなくじっとできないなどの傾向」(32%)である。また、「c. やや当てはまる」「d. 当てはまる」を合わせると、「10. 保健室の利用が多い傾向にある」(46%)のみが、過半数を下回り、その他の質問項目は「その傾向を感じる」と

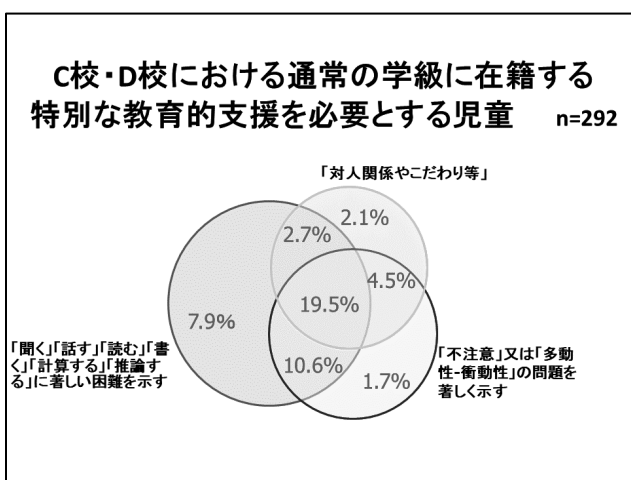
している。とくに「1. 学力が低く、教室での授業についていくのが難しい傾向」(96%)、「2. 聞き漏らしや聞き間違いが他の児童より多い傾向」(88%)、「3. 授業に集中して課題に取り組むことが難しい傾向」(88%)、「11. 家庭(施設)内でのトラブルをそのまま学校で引きずることが多い傾向」(85%)、「4. 授業中に離席が見られたり、落ち着きがなくじっとできないなどの傾向」(84%)の4項目について、80%を超える教員が感じており、低学力、注意集中、感情コントロールといった点が気になるとしている。

「11. 家庭(施設)内でのトラブルをそのまま学校で引きずることが多い傾向」が高い数値を表しているが、C・D校とも学年単学級編成であることから、施設児童は施設内でも学級においても同じ友達と同じ生活圏で過ごしており、「生活の場と学びの場を切り分けて生活する(「施設での顔」と「学校での顔」を使い分ける)ことができないため、施設での人間関係やトラブルを教室に持ち込みやすいことにつながっていると思われる。

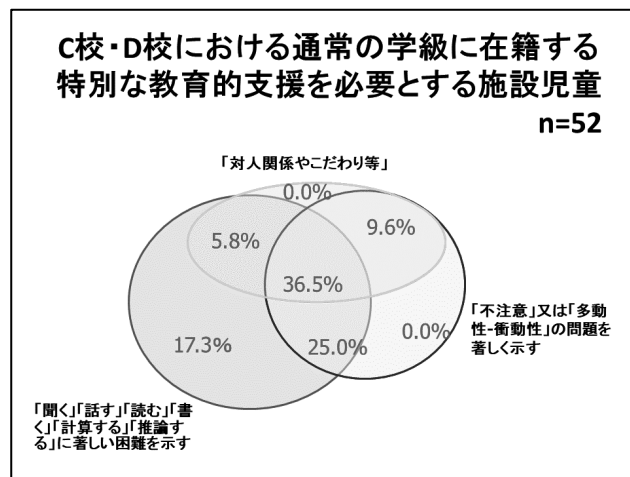
(2) 特別な支援を必要とする児童について

担任が指導する上で感じる、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童(施設児童は内数)と、その中で特別な教育的支援を必要とする施設児童とを尋ねた。

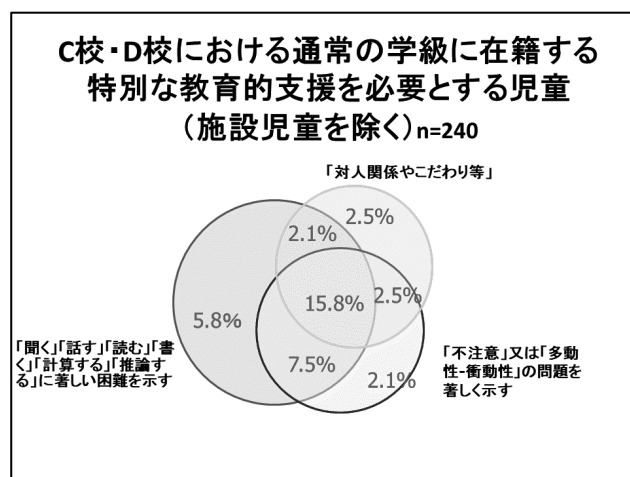
図3は、C校・D校における通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童の割合を要支援領域別にまとめたものである。図4は、そのうち施設児童の中での支援を要する児童の割合を要支援領域別にまとめた。図5は、図4との比較のため、施設児童除く児童の中での支援を要する児童の割合を要支援領域別にまとめた。



(図3 C校・D校における通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童)



(図4 C校・D校における通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする施設児童)



(図5 C校・D校における通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童(施設児童を除く))

教員が感じる施設児童への支援ニーズについて、学習面に支援を要する子どもは84.6%。また、行動面に支援を要する子どもは71%。対人面に支援を要する子どもは51.9%おり、施設児童の94.2%に何らかの特別な支援を要すると感じている。施設児童を除いた児童数の割合で見ると、学習面に支援を要する子どもは31.2%。また、行動面に支援を要する子どもは27.9%。対人面に支援を要する子どもは22.9%いる。学習面・行動面において支援を要すると感じる子どもが施設児童に圧倒的に多いことがうかがえる。

(3) 施設児童を預かる学校に勤務する教員の思いについて (n=24)

教員が、施設児童への指導支援を行う上で心がけていることと、困難に感じていることを頂いた回答を次のように分類した。

【施設児童への指導支援で心がけていること】

①コミュニケーション

- ・児童の話をしっかり聴く。(6)
- ・適度なスキンシップ(2)
- ・他の児童と同じように接する。(3)
- ・アイコンタクト
- ・信頼関係を築く
- ・普段からの声掛け(朝の挨拶など)

②肯定感情への働きかけ

- ・わかりやすい授業づくり
- ・よいところをたくさん見つけ、声を掛ける。(2)
- ・「ありがとう」を意識して伝えるようにしている。
- ・頑張っているところをほめる。取り組んでいること自体をほめる。
- ・頑張っている姿を見たときにすぐにほめる(大げさにほめる、何度もほめる、スキンシップ)(2)
- ・「できたね」とはっきり伝え、自分の頑張りを自覚させる。(「自分だけを見てもらえた」という思いを持たせる)(2)
- ・教室に入りづらい児童には時間を掛けて寄り添う

③指導場面での配慮

- ・(指導場面で)逃げ道を用意する。
- ・指導の思い(理由や願い)を伝えるようにする(2)
- ・ABA による行動分析と行動の強化(賞賛、トークンシステム等の取組)。
- ・悪いことは悪いと指導する毅然とした対応(2)

④特性への配慮

- ・子どもの特性を配慮しての声掛け、指導(3)
- ・子どものしんどさや辛さを理解した上で寄り添うような指導支援をしている。
- ・心の傷、トラウマがあることを前提に子どもたちに向き合う。
- ・辛いことを一瞬でも忘れられるような「今」を肯定できる取組(2)

⑤ソーシャルスキル・ライフスキルへの支援

- ・恥ずかしい振る舞いに気づかせ、教える。
- ・自立する力を目標に指導している。

⑥その他

- ・施設職員と情報交換を密にした取組

【施設児童への指導支援で困難と感ずること】

①「叱られること」への極度の抵抗

- ・話が聞けない。(4)
- ・(指導を)無視される(2)
- ・しんどいことから逃げてしまう。(2)
- ・叱られることを極度に嫌がる。(2)
- ・間違いを指摘された場合、指導が入らない。話から逃れようとする。自身を正当化する。(3)
- ・素直になれない。「叱られる」と思うと、反抗して暴言、暴力に出る。(5)

②特性への対応

- ・人を信じる気持ちが持てていないので、「担任」という人物を受け入れてくれるまでに、施設児童以外の児童より時間がかかる。
- ・「自分のことを見てほしい」という気持ちからの行動であり受け入れてやりたいが、学級のルールとして、どうすればよいか悩む。
- ・人の痛みや相手の気持ち、状況を推し量る力がついていない。そのことが指導を困難にしている。(3)

③学習・学校生活

- ・学習への意欲付け
- ・ものの管理ができない
- ・当番等の係活動をしない
- ・躰(身なりを正す、清潔感のある身なり、箸の持ち方など)(2)

④その他

- ・施設で大きな行事があると宿題をする時間が確保できないことがある。
- ・施設でも職員と上手くいっていない子どもへの対応。

教員は、肯定感情が低い施設児童に対して、コミュニケーションを大切にし、ほめることから子どもたちの肯定感情の回復を図り、関係性を築こうと努めていることがわかる。その一方で、指導場面において「話が聞けない」「無視される」「反抗する」「暴言、暴力に出る」といった非言語的な対応や間違いを正そうとすると話をはぐらかす、自身を正当化する等の自己弁護がみられ、指導が行き詰まっている様子もうかがえることができる。また、「話をまず聴く。最初から否定しない」「(言い訳の)逃げ道を作る」「適度なスキンシップ」「自分だけを見て欲しい」と思う子どもへの受け止めなど、うまく子どもを受け止めておられる教員もおられた。



## 5. 結果と考察

### (1)施設児童と特別支援教育

教員が感じる施設児童の印象として、低学力、注意集中、感情コントロールといった点が気になるとしている。被虐待児の多動性・衝動性は発達障害が起因するものより、虐待体験からくるものであることは先述したとおりである。学習環境がなかったことはもとより、親の身体的虐待におびえ、親の機嫌を損なわないように気を配り、親の考え方や価値観を身につけようとするだけにとっぴいになり、自分の考えを持つということをしなくなったことが、認知や注意集中、感情コントロールに大きな影響を及ぼしているといえる。

教員は、肯定感情の回復を目指し、「しっかりと話を聴く」「ほめる」「認める」という心理的支援を中心に行っている。これは、「(注意されるとき)話が聞けない」「すぐにカッとなる」「すぐに諦めてしまう」等といった行動面への支援が念頭にあると思われる。学校とは、一人ひとりの子どもにとって安心・安全な居場所であり、活躍の場である。その視点に立ったとき、「学校は安心・安全な居場所なんだ」と感じさせたあとの次のステップは、「自分はできるんだ」「(勉強が)できた、わかった」という自己肯定感を育むことである。そのためには、自分の考えを持ってない子どもたちに「自分の考えをもち、自分の考えを伝える、そして伝え合う」という力を授けていかななくてはならない。そのためには、心理的支援と並行して、特別支援教育の視点に基づいた授業実践による学習支援が求められる。

C校では、児童アンケートより毎年3割の決まった児童が「自分のよいところを見つけ、誇りに思うことができない」と答えている。そこに着目し、各学年で「対話」に視点を置いた授業展開を行い、学力向上と自分も友だちも大切にできるような価値観の育成のための授業作りに取り組み始めた。活動に見通しを持たせ、視覚的手掛かりや考えるヒントを提示し、自分の考えを言葉にし、グループで話し合う手法を各教科で行っている。そこには、特別支援教育の視点に基づいた授業展開がある。話し言葉はできるだけ短く、視覚的手掛かりを用い、活動に見通しを持たせ、こまめに評価し賞賛する。C校では徐々に授業中に離席する児童は減ってきている。「今は何をするのか、どうすればよいのか」「自分の考えをもつ、伝える」「相手の考えを理解する」がわかる取り組みは、効果を現しつつある。

### (2)アタッチメント課題への対応

『うっとおしい！』『死ね！』などが日常的に飛び交って

る。」「指導すれば指導するほど、反発するように言い返してくる」「言葉で説明できず、追い詰められると暴れる」(アンケート自由記述より)

このような子どもたちは、別の感情表現となる言葉を知らない(どう表現してよいかわからない)。行動の訳を伝えたいが言い方がわからない。そのため、言葉での返答を求められるとできなくなり、感情が爆発してしまう。「ものに当たらず、言葉で言いなさい」と言うだけでは上手くいかないのである。

対応としては、暴言の一つ一つに対して取り合わないことが重要である。暴言に対して説教しようとするものなら、次の暴言を誘発し、さらに攻撃性をエスカレートしてしまう。一つ一つの暴言に取り合わず、「〇〇されて、嫌だったんだね」「〇〇だから、悔しいのかな」と、子どもが置かれた状況と感情を表す言葉を繋いで問い返すことが有効である(感情の公式)。「そう、〇〇されて嫌だった」と返してくれたら、その子どもは「うっとおしい、死ね」とは違う表現方法を学んだこととなる。そこから、共感的理解につながるよう、傾聴する態度を示して聴くことが大切である。怒りの感情をコントロールしながら行う話(面接)の進め方は次のようにすると効果的である。

#### ①第1段階 怒りの感情のきっかけに気づく

4W1Hの質問により、状況の整理を行う。できる限り、「なぜ?」(Why?)で聞き取ることをないようにする。「なぜ?」で質問すると、原因に早くたどり着くように思われるが、上手に話すことが苦手な子どもは答えられない質問に対し、黙り込んでしまいか、暴言を誘発してしまう。よって、「いつ」「どこで」「誰と」「何を」「どのように」と事実のみを聞いて状況を整理する。できれば、聴いた話を紙に書くことがよい。時系列に書き並べて、視覚化を図るとなおよい。ここでは、聞き取りのみを行い、矛盾点を安易に「さっき言ったことと違うよね」など否定しないことが大切である。「さっきはこう言ってたけど、これで合ってる?」という聞き方がよい。

#### ②第2段階 自らの言動を振り返る

聴いてまとめたタイムラインの記述から、「〇〇なことが嫌で、〇〇したのかな?」「〇〇な気持ちになって、〇〇をしちゃった」など、感情の公式を使いながら、自らの言動を振り返らせ、共感する。

#### ③第3段階 受容(自尊感情を育てる)

子どもが自分の気持ちを言語化できたらその気持ちに共感する。「そうかあ、がまんできなかったんだ」「それは悔しかったよね」など、十分に気持ちを受け止めて子どもの全



ての感情を受け入れ、尊重する。

#### ④第4段階 新しい行動パターンの習得と定着

どうすればうまくいかを考えさせる。「そんなとき、○○すればよかったよね」「次に同じ事があれば、○○としてみようよ」など、怒りを湧き出させないための方略と一緒に考えてみる。

#### (3)アタッチメント形成に関する教員の学びの機会について

児童養護施設では、虐待を受けた子どもは59.5%、何らかの障害を持つ子どもが28.5%と増えており、専門的なケアの必要性が増している。これらの対応から、児童養護施設では保育士、児童指導員以外の職種として、様々な専門職の配置が進められてきたが、施設児童が通う地域の学校には特段の配慮はない。今回、アンケートを実施した小学校2校に勤務する教員のほとんどが、校区に児童養護施設をもつ小学校に勤務する経験が現籍校で初めてであり、「春先、『先生、大好き』と言ってくれるので安心していたら、慣れた頃にちょっと注意だけで『お前なんか嫌いや、死ね』と言われて、こっこの心が折れそうになった」と戸惑いを隠せないベテラン教員や、『構って欲しい』行動に振り回され、受け止めてやりたいが、他の子どもの対応もしなければならぬ若手教員まで、多くの教員が数々の悩みを持っている。アンケートでは、ほとんどの教員が、施設児童を預かる学校に勤務する上で特に知っておきたい知識として「被虐待児童の心理と支援の方法」「カウンセリング技術」をあげている。何とかして児童理解を深め、子どもたちの心に寄り添うための取り組みをされている。このような中で、アタッチメントへの理解を深め、アタッチメント形成不全の子どもたちへの関わり方について教員が学ぶ機会を保障する必要があるが、B市教育センターが行う教職員研修には児童虐待防止のための研修会(対象は管理職、生活指導主事、養護教諭)はあるが、アタッチメントに関するテーマでの研修会は予定されておらず、個々の学校における取り組みに委ねられている。C校・D校とも、教員は休日に開かれる民間の研修会に参加したり、こまめに施設に出向いて施設職員に相談したりするなど、個人の力量に任されているところがある。これら教員への側面的な支援を、教育委員会は小学校へのスクールカウンセラーの配置や教職員研修会の実施を定期的に行うなどの支援が望まれる。B市内には児童養護施設は複数あり、同様に施設児童が在籍する小学校は複数あるが、互いの連携がない。連携によりこれらを密にすることで、共通の悩みを享受し、指導支援技術を向上して

いく必要がある。

#### 参考・引用文献

- (1)浜谷直人(2002)「虐待・ネグレクトを受けた子どもの行動と保育」人文学報 327, pp.25-45
- (2)四方耀子 他(2001)「育ち直りを援助する一情緒障害児短期治療施設でのチームワークによる援助」臨床心理学 1(6)
- (3)杉山登志郎(2006)「発達障害としての子ども虐待」子どもの虐待とネグレクト 8(2), pp.202-212
- (4)杉山登志郎(2006)「子ども虐待と発達障害:第4の発達障害としての子ども虐待」小児の精神と神経 46(1), pp.7-17
- (5)杉山登志郎(2007)「高機能広汎性発達障害と子ども虐待」日本小児科学会雑誌 111(7), pp.839-846
- (6)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
- (7)米澤好史(2016)「愛着の問題を抱えるこどもの理解と支援 愛着障害と発達障害の違いと対応」月刊 学校教育相談, p22-27
- (8)繁多進(2012). 虐待と乳幼児期の愛着形成不全 心理臨床の広場, 5(2), p18-19
- (9)田中康雄(2007)「軽度発達障害と児童虐待との微妙な位置関係」現代のエスプリ 474, pp.197-194
- (10)田中康雄(2007)「問題行動・精神所見の見方」小児科臨床 60(4), pp.709-715
- (11)林隆(2008)「発達障害の危険因子・増悪因子としての子ども虐待」発達障害研究 30(2), pp.20-29
- (12)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)
- (13)保坂亨(2010)「被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携」子どもの虹情報研修センター
- (14)保坂亨(2010)「被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携(第3報)」子どもの虹情報研修センター
- (15)坂井 聖二,西澤 哲(2013)「子ども虐待への挑戦: 医療、福祉、心理、司法の連携を目指して」誠信書房
- (16)厚生労働省編(2013)「児童養護施設入所児童等調査」
- (17)文部科学省編(2017)「特別支援教育の現状について」