

平成19・20年度研究報告書

被虐待児の学校場面における支援 に関する調査研究

研究代表者 生島 博之 (愛知教育大学教育実践総合センター)
共同研究者 細江 逸雄 (愛知県立ならわ学園)
萩野 裕二 (愛知県立ならわ学園)
丹羽 詔一 (愛知県スクールカウンセラー)

社会福祉法人 横浜博萌会

子どもの虹情報研修センター

(日本虐待・思春期問題情報研修センター)

平成19・20年度研究報告書

被虐待児の学校場面における支援
に関する調査研究

子どもの虹情報研修センター

目 次

1. はじめに（問題と目的）	1
(1) 被虐待児たちの行動特徴	1
(2) 修正的接近と環境療法を考慮した教育の重要性	2
(3) 特別支援教育の理念にもとづく教育の重要性	3
(4) 聴き取り調査の目的	4
2. 調査方法	6
3. 調査結果	7
(1) 調査を実施した情短施設および学校の概要	7
(2) 学校のタイプについて	9
(3) ハード面についての聴き取りの結果	10
4. 提言	11
(1) 教員の適切な数	11
(2) 本校や一般校との交流の重要性	12
(3) 登校停止について	12
(4) ハード面での改善点	13
(5) 研修センター的役割と教員の人事	13
5. 被虐待児の学校場面における支援のポイント	15
(1) 大声をださないということ	15
(2) 給食指導について	25
(3) パニックから守るとということ	40
(4) 感情コントロールの問題への対応	54
(5) 性教育のあり方	59
(6) 学習指導のあり方	65
(7) 攻撃性を肯定的に活かす教育	72
(8) 学校と情短施設の連携のあり方	80
6. おわりに	90
(1) 被虐待児の学校場面における支援について	90
(2) 教育大学の使命・教員養成カリキュラムについて	91

1. はじめに（問題と目的）

児童相談所が通告を受け、認知、対応したわが国の児童虐待件数について、川崎二三彦（2006）は、「統計を取り始めた1990年度の1101件を1とした場合、16年後の2005年度は、実に30倍以上の3万4451件（2006年6月速報値）となっている。前年度の3万3408件を1000件以上も上回る過去最高の件数であり、その急増ぶりはまさしく顕著というほかない」と述べ、「くわえて、虐待によって当の子どもが死亡してしまうような不幸な事例も後を絶たず、児童虐待は『児童の人権を著しく侵害し、その心身の成長及び人格の形成に重大な影響を与えるとともに、我が国における将来の世代の育成にも懸念をおよぼす』（児童虐待の防止等に関する法律第一条）きわめて深刻な問題となっている」等と憂慮している。

このような被虐待児童の増加は、情緒障害児短期治療施設（以下、情短施設と記す）においても同様であり、中村慎 他（2008）の臨床統計によれば、入所児童1293名（平成19年3月1日付）のうちの65.3%の児童が被虐待体験を有していると報告されている。

それ故、情短施設の入所児童たちが通う学校においては、学級崩壊などの危機的状況に面しているところも存在しており、被虐待児童の教育の難しさが痛感されている。そこで、情短施設の学校の現状を調査し、ハード面やソフト面はもちろんのこと、「被虐待児の学校場面における具体的な支援」について考えてみることにしたい。

（1）被虐待児たちの行動特徴

さて、被虐待児の学校場面における支援に際しては、被虐待児の特徴を理解したうえで教育にあたる必要があるとあり、そのためには、被虐待児が学校場面でどのような行動をとることが多いかを把握しておくことが先決である。

この点について、池田由子（1987）は、「ごく大まかに分けると、被虐待児は二つのタイプになる。ひとつは、衝動的、攻撃的、多動、反社会的な子どもであり、他は、無口、抑うつ的、反応の乏しい、のろまな子どもである。前者の『乱暴な嫌われもの』『いじめっ子』は攻撃する親に同一化し、後者の『いじめられっ子』は攻撃されつづけて萎縮し、憶病、無気力になった状態である。この二つのタイプは時に入れかわる」と述べたうえで、被虐待児の行動特徴について、「『凍りついた凝視』ということがよくいわれる。これは親からひどい傷を負わされた子が傷の手当を受け、ひどい痛みがあるはずなのに、泣きもせず、叫びもせず、無表情、無感動に、一点を見つめているような状態をいう。このような『仮面』をつけることにより、彼らはやさしい親が突然おそろしい迫害者になるというショックに適応しようと試みるのである」「幼いときから親に拒まれ、いじめられた経験を持つ子は、他人との関係がうまく育たない。すべての大人は、不信や恐怖の色メガネで見られてしまう。彼らは新しく接するすべての人間は、保母も教師も雇い主も、自分に不親切でひどい取扱いをすると予想してしまう。こうして一生の間、かたくなに心を閉ざすか、あるいは『やさしい幻の親』を空しく求め

つづけるかもしれない。」「親から問答無用でいきなり殴りつけられた子どもは、ことばのコミュニケーションより先にまず暴力をふるうようになる。彼らは、保育園や学校で理由もなく弱いものに暴力をふるう。そのため学校では問題児とされ、それを恥ずかしく思った親からさらに処罰されるという悪循環に陥る」「いつも『お前はグズだ』『マヌケだ』『お前はいらぬ』とか、『死んでしまえ』と親から罵られ、拒まれつづけた子どもは、基本的安定感がないから、いつもおどおどして他人の顔色をうかがい、何ごとにも自信が持てない。新しい場面に挑戦することができない。さらに乳幼児期からの虐待や放置の結果、知能やことばの発育がおくれがちである。被虐待児の30%、報告によっては70%も発達遅滞を示すといわれている。そうして、『学業不振児』とか『行動問題児』のレッテルをはられると、さらに親から拒まれるという結果になるのである」「臨床的観察からいえることは、被虐待児が、自分を破壊し破滅させようと望んでいる親に屈伏して、あるいは長年培われてきた自己憎悪や劣等感への解決として、さらに親への攻撃を内面化して、思春期に自殺や暴走族への参加や薬物中毒など、慢性的自己破壊の行動を起こしやすいことである。米国の調査では、被虐待児の40%は思春期前後に自殺未遂や自傷行為を示すという」「また、このような不幸な子ども時代を送った若者は、『愛されること』をひたすら望んで嵐のように同棲や結婚に走りがちである。未成熟で自信のない女性の選ぶ相手は、同じように受身で、従属的、依存的な、一見『やさしい』男性か、支配的、攻撃的、衝動的で一見『頼り甲斐のある』男性である。前者は妻や子を経済的にも精神的にも支えられないし、後者は妻や子を苦しめる。自我が弱く、道德規範も十分発達していない夫婦は、互いに家庭外で異性との交渉を持ったりして、愛情と支持を分かちあう安定した夫と妻の役割を果たすことができない。彼らは慢性的愛情飢餓に陥っている」等と詳しく説明している。

(2) 修正的接近と環境療法を考慮した教育の重要性

それ故、被虐待児の教育に際しては、被虐待児のこのような特性をしっかりと理解した上で、教員が、親と同様の虐待状況に陥らないように、「大声を出さない」「たたかない」「暴言（『お前はグズだ』『マヌケ』『教室から出ていけ』『お前はウチのクラスの子ではない』等）をはかない」ように肝に銘じることが大切であり、信頼関係を築いたうえで、学業不振（知的なハンディー）に配慮した個別的な授業などを行うことが求められる。

これらの点について、西澤哲（1997）は、「虐待を受けた子どもに対する心理療法的なアプローチにとって、まず必要となるのが暴力を生じない安全な環境、つまり、『非虐待的環境』の確立である。虐待行為にさらされていた子どもは、環境を危険なものとして学習してきており、他者は自分に苦痛を与える存在という認知的な枠組をもってしまっている。こうした子どもに対して修正的なアプローチをはかる場合、自分の生活する環境を『ここでは自分は痛い目にあわされることはない。ここは安心できる場所なんだ』と感じられるようにすることが非常に重要である」等と述べ、『ここは安心できる場所』－安全性の確保と安心感の形成－の重要性を指摘している。

そして、次に、環境による『抱きかかえ』－感情のコントローラー－の重要性を指摘し、「虐待的環

境で育った子どもには感情をコントロールする力が発達していないことが多いが、この感情コントロールの形成ということも、修正的接近の重要なテーマの一つとなる。このアプローチは、基本的には親などの養育者が乳幼児に対して行う養育と同じ経過で行われる。つまり、子どもの未分化な感情を受け止め、吸収することによってそのインパクトを和らげ、そのうえで子どもに、その感情状態を言語的に照らし返すということが基礎になるわけである。たとえば、子どもが欲求不満に陥ってパニックを起こしている場合、『すごく腹を立てているんだね』と言語化して照らし返し、さらに『～をしたかったんだけどできなかったからなんだね』というふうにその理由を指摘してあげる。かんしゃくを起こしている子どもは、情緒的に混乱した状態にあるため、案外自分の激しい感情の理由がわからなくなっているものだ。それがトラウマにかかわるものである場合にはなおさらであり、感情やその感情の原因を言葉で照らし返してあげることが、たいへん重要となる」等と述べている。

そして最後に、『対人関係の修正』－人とのかかわりを楽しめるようになること－の重要性を指摘し、「対人関係の修正に向けた最後のステップは、非虐待的な対人関係を学習するということである。虐待環境で育った子どもは、大人との人間関係を虐待的なものとしてしか経験してきていない。ある意味では、虐待的な人間関係しか身につけていないといえる。こうした子どもには、虐待的でない、その子にとっては新しい人間関係のパターンを経験させ、学習させる必要がある。子どもが虐待的でない人間関係をこちよいもの、自分にとって楽しめるものとして経験していくことが重要となる」 「少し変な言い方になるが、長いあいだ虐待的な人間関係にさらされてきた子どもにとっては、苦痛を与える虐待的な関係のほうが逆に安心できるものであり、非虐待的な人間関係には強い不安を感じるものなのだ。そうした子どもが、虐待をとまなわない人間関係を楽しめるようになることこそ、対人関係の修正的接近のゴールなのだといえよう」等と述べている。

(3) 特別支援教育の理念にもとづく教育の重要性

さて、次に、被虐待児の学校場面における支援について特別支援教育という観点から考えてみることにしよう。何故なら、例えば、中村慎 ほか (2008) の臨床統計によると、全国の情短施設に入所している児童1293名 (平成19年3月1日付) のうちの13.7%の児童が多動性障害を抱えているからである。

藤川洋子 (2007) は、<特別支援教育の根拠となるもの>というサブタイトルの中で、2003年度の文部科学省の調査結果 (通常学級に在籍する小中学生の中に、約6.3%の頻度で発達障害が疑われる子どもが存在している) と、家庭裁判所が受理した非行少年との面接調査の結果を報告し、「通常学級でのADHDの出現率が2.5%であるのに対して、鑑別所では5.7%であった」「通常学級での自閉圏の障害 (PDDの疑い) の出現率が0.8%であるのに対して、鑑別所では2.8%であった」等と報告し、「非行少年をあつかってきた私が、なぜ特別支援教育について述べるかを説明しましょう。発達障害をもっていると、学級の中では障害のない子どもに比べて扱いにくい、家庭の中でも育てにくい、といったことが起こります。障害に気づかないと、それが、学校の先生の教え方がまずいからだとか、親のし

つけがなっていない、あるいは愛情不足だ、というように誤解を受けやすいのです。そのまま放置されると、子どもは『困った子ども』『扱いにくい子ども』としてだんだん相手にされなくなってしまいうので、不登校やひきこもりの状態になったり、あるいは社会から容認されないような行動に出てしまう、つまり犯罪とか非行とか、そういう不適切な方向に向かいやすくなるのです」等と説明し、発達障害をかかえた非行少年に対する特別支援教育、特に『対人関係力』を育むことの重要性について説明し、特別支援教育の理念を取り入れて矯正教育を行っている宇治少年院の実践を紹介している。

これらの見解を参考にすると、情短施設に入所している児童の中で発達障害を抱えている児童の比率は、通常学校の5.48倍、鑑別所の2.4倍ということになり、通常学校や少年院よりもさらに特別支援教育の充実が求められることになると考えられる。

一方、杉山登志郎（2007）は、「子ども虐待の影響は、幼児期には反応性愛着障害として現れ、次いで小学生になると多動性の行動障害が目立つようになり、徐々に思春期に向けて解離や外傷性ストレス障害が明確になり、その一部は非行に推移していくのである」「それだけではない。数多くの被虐待児を見ていると、皆きょうだいのように似ている。まず、知的には境界線知能を示すものが多い。さらに、知的なハンディキャップを勘案しても、なお知能に見合った学力を得ることが難しく、学習に大きな困難をかかえるものが過半数を占める。また、先に述べたように、多動性行動障害を呈するものが非常に多く、衝動コントロールが不良で、ささいなことから相互に刺激し合い、時にはフラッシュバックを起こし、大げんかになるかフリーズを生じるかといった状況を、毎日のように繰り返している。また、衝動的な盗みなどを多発する傾向がある。さらに、予測を立てたり、整理をしたりといったことが著しく不得意な子どもが多い。虐待系の子どものベッドには、周囲に物が散乱していて一目で分かるという状況である。これはADHDによく似ているが、ADHDではない」等と指摘し、「被虐待児は臨床的輪郭が比較的明確な、ひとつの発達障害症候群としてとらえるべきではないか」「子ども虐待が心身を巻き込んだ発達障害症候群をつくる」「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のある現場の教員は了解できるであろう」等と述べている。

（４）聴き取り調査の目的

そこで、これらの見解を参考とし、情短施設の学校の現状を鑑みるとさまざまな問題が山積していると思われる。そこで、一般校に比べて、施設面（教室、体育館、運動場、リソースルーム、など）、教員の数、教育を行う上での予算などは劣っていないか等について調査を行うこととする。また、被虐待児の教育においてどのような工夫がなされているのかについても調査し、なんらかの提言が出来れば幸せである。特に、被虐待児がパニックや乱暴な言動を生じやすい現状を考えると、これらの不適応行動を抑え込もうとするのではなく、これらの行動の背景に潜んでいる攻撃的な感情などを積極的に表出させ、かつその行動が評価される（誉められる）ような教育メニューを開発していくことも大切であると思われる。また、きめ細やかな教科教育も、学習障害という観点を取り入れて行うこと

が必要であると思われる。

[引用文献]

藤川洋子（2007）：なぜ特別支援教育か－非行を通して見えるもの－ 日本標準

池田由子（1987）：児童虐待－ゆがんだ親子関係－ 中公新書

川崎二三彦（2006）：児童虐待－現場からの提言－ 岩波新書

中村 慎 他（2008）：全国情緒障害児短期治療施設における児童の臨床統計 心理治療と治療教育 全国情緒障害児
短期治療施設研究紀要19 180－182

西澤 哲（1997）：子どものトラウマ 講談社現代新書

杉山登志郎（2007）：子ども虐待という第4の発達障害 学習研究社

2. 調査方法

調査は、全国情緒障害児短期治療施設協議会の協力のもとに実施した。全国の情短施設の中から学校との関係がなるべく多様な形態になるように配慮し、いくつかの情短施設と学校を選定し聴き取り調査の依頼を行った。聴き取り調査では、可能な限り情短施設側と学校側双方の参加による事例検討会議（ミニカンファレンス）の開催を依頼した。なお、学校にはあらかじめ質問紙（資料参照）を送付し、聴き取り調査の際に回収した。（調査期間：平成20年3月～平成21年3月）

<資料>子どもの虹調査研究 質問項目

質問1、在籍児童の中で、被虐待児はどれくらいいますか。（人数 %）

質問2、在籍児童の中で、発達障害の児童はどれくらいいますか。（人数 %）

質問3、被虐待児童の学校場面における指導において、どのような困難を感じていますか。
（自由記述、箇条書き）

質問4、上記の困難に対処する上で工夫されていることがありますか。

質問5、上記の困難に対処する上で、施設（建物）の改良や教員の配置人数などに関する要望はありますか。

質問6、性虐待を受けた児童に対して、どのような性教育を行っていますか。

質問7、これらの質問を具体的に検討するために、ミニカンファレンスを実施したいのですが、該当する事例（小学生1名、中学生1名程度）を提示していただけますか。（簡単な資料を当日提示していただくと助かります）

質問8、今回の聴き取り調査についてご意見などありましたらお教え下さい。（なお調査のまとめに際しては、施設名など特定されるような記述をすることはありません）

3. 調査結果

(1) 調査を実施した情短施設および学校の概要

情緒障害児 短期治療施 設	運 営 主 体	定員 (内訳)	被虐待 割合	発達障 害割合	学 校 の 形 態	学級数 (人数)	教員数	1学級 あたり の教員 数	備考(学校について)
A 学園	社 福	50 (小・中・高)	60%		Ⅱ 型 独 立 校	小6(15) 中3(21)	小6 中9	小1 中3	教員配置は、8人に1人+ 加配 他に校長・教頭2・養教・事務職2など (年度途中でも増員可)
B 学園	社 福	50 (小・中)	51%	40%	Ⅰ 型 養 護 学 校	小11(32) 中14(42)	全51 (含非常 勤職)	(小中 合わせ て2)	学校には情短以外からも通学生あり 他に校長・副校長2・事務職員・介助職員
C 学園	社 福	50 (小・中・高)	約70%	約60%	Ⅰ 型 養 護 学 校	小4 (4) 中3 (11) 高5 (20)	小4 中7 高10	小1 中2.3 高2	施設に隣接する病弱・虚弱の養護学校 児童生徒は全員が学園から通学 他に校長・教頭・事務職員・介助職員等
D 学園	社 福	35 (小・中・高)	42%	79%	Ⅲ 型 分 教 室	小1 (7) 中2 (12)	小1 中2	小1 中1	分教室は敷地内に設置
E 学園	公 立	35 (小・中・高)			Ⅴ 型 地 元 校 ・ 施 設 内	小0 中1(9)	(小は 施設職 対応) 中1	小0 中1	小は施設内で施設職員が対応 中は地元校から1名派遣あり 通える子は地元校に登校している(小5・ 中2)
F 学園	公 立	50 (小・中・高・ 幼)	100%	52%	Ⅴ 型 分 校 ・ 地 元 校	小3 (19) 中2(7) ※	小5 中2※	小1.7	小学生：一部は地元校に通学し、大多数 は敷地内に設置の分校に通学 ※中学生：地元校(情緒学級2)に通学(1 名は普通学級)
G 学園	社 福	55 (小・中・高・ 通所)	76%		Ⅲ 型 分 教 室	小2 (14) 中2 (19)	小2 中2	小1 中1	分教室は敷地内に設置
H 学園	公 立	40 (小・中)	70%～ 80%		Ⅱ 型 独 立 校	小5(34) 中5(34)	小7 中10 他3※	小1.4 中2	隣接した独立校 情短と併設の養護施設の子のみが通学 ※ 校長1・教頭1・養教1
I 学園	公 立	30 (小・通所)	約90%	約50%	Ⅲ 型 分 校	小3(28)	小5	小1.7	小学生のみ 同一建物内に分校がある 主な行事や交流学習を本校と行っている
J 学園	社 福	30 (小・中)	64%	約40% (疑い 含む)	Ⅲ 型 分 校	小4(27) 中3(20)	小9 中9 他(1)	小2.25 中3.3	分校として設置されている。 小：分校の設置基準+特別支援加配2 中：分校の設置基準+特別支援加配1

- A 学園－Ⅱ型（独立校）：情短施設は開設して間がない。学校は隣接しており、情短施設の児童生徒のみが通学している。教員配置は特殊学級基準（児童生徒 8 人に 1 人）であるが加配 1 人があり、それに校長・教頭（2 名）と養護教諭のほか事務職員や介護員も配置されている。児童生徒の増員がある場合は年度途中での教員増員が配慮されているとのこと。養護学校方式も検討されたようだが、全国唯一の特別支援学級のみの中中学校設置校として発足した。
- B 学園－Ⅰ型（養護学校）：敷地内には情短施設の他に児童養護施設やこども病院が設置されている。養護学校は情短施設に隣接。学校の在籍児童生徒は、B 学園のほかに児童養護施設やこども病院入院、地域からの通学の児童生徒などからなっている。
- C 学園－Ⅰ型（養護学校）：情短施設は、昭和 30 年代に虚弱児施設として開園、平成になってから情短施設として再スタート。児童生徒の内高校生が 6 割以上を占めている。学校は、施設内特殊（虚弱）学級として開設。その後、養護学校分校（小学部・中学部）を経て、独立し今日に至る。教員配置は、前年度の 2 月半ばの在籍予想で配置されるので実態に沿わない場合が生じてしまうことがあるとのこと。
- D 学園－Ⅲ型（分教室）：情短施設は数年前に開設。分教室は学園敷地内に設置され、小学校は 1 学級、中学校は 2 学級で計 3 名の教員が配置されている。授業は大部分を個別のカリキュラムを立て個別に対応している。日常の本校との交流は少なく、文化祭に参加するくらい。1 名が本校に通っている。
- E 学園－Ⅴ型（施設内教室＋地元校通学）：数年前に開園した情短施設。地元校への通学を基本にきたが、小学校長が受け入れを拒否したため、小学生では一部の通学可能な児童を除き大多数の児童は情短施設のスタッフによる教育的活動に依らざるを得ない事態になっている。（関係者の努力により改善の方向に動き出しているとのことであった）中学生は、一部が地元校に通学する他は、1 名の教員が施設に派遣されて授業を行っている。
- F 学園－Ⅴ型（分校＋地元校）：虚弱児施設として発足し、児童養護施設を経て情短施設に移行し現在に至る。小学生の一部は地元校へ通学し、大多数は隣接する分校に通学している。中学生は地元校の特別支援学級（情緒）に通学しているが、現在 1 名は普通学級に通っている。分校（小学校のみ）は、複式 3 学級を 5 名の教員で弾力的に運営し、個に応じた指導を行っている。
- G 学園－Ⅲ型（分教室）：数年前に開園した情短施設で、基本方針に「子どものも基本的人権の尊重」を掲げている。学校は、情短施設の敷地内に分教室が設置されている。小学部 1 学級、中学部 2 学級を 3 名の教員が担当している。本校との交流はほとんどない。
- H 学園－Ⅱ型（独立校）：前身は戦前からの児童養護施設で、情短施設は近年開設され、同じ建物に児童福祉施設と情短施設が併設されている。学校は隣接した小中一体の独立校で、児童福祉施設と情短施設の子どものみだけが通学する。小中とも、通常学級と養護学級（知的障害）が併置され、教員数は特殊学級基準だが小規模加配を受けるなどして比較的恵まれている。
- I 学園－Ⅲ型（分校）：情短施設の入所対象は小学生のみ。分校は 3 学級（複式）で編成され、集団指導と個別指導を組み合わせで行っている。本校との連携は密に行われており、修学旅行・運動会

をはじめ各種行事も本校で一緒に行われているほか、本校のクラブ活動にも参加している。

J 学園－Ⅲ型（分校）：情短施設の入所対象は小学生と中学生で、敷地内に隣接された分校に登校している（情緒障害児の特別支援学級として併設）。チームティーチングで個別の能力差にできるだけ対応できるようにしている。小学校では総合の時間に和太鼓を取り入れ、発表などを通して地域との交流も図っている。本校とは運動会や修学旅行などの行事は協働で行い、本校の普通学級に期間を限定して練習登校をすることもある。

（２）学校のタイプについて

全国に32か所ある情短施設は、昭和30年代に設立されたものから数年前に開設されたものまでさまざま、設立の趣意や経緯・運営方針に特徴はあるものの、国の設置基準に則っているため大きな差は認められない。これに対して情短施設の子どもたちが受ける教育－学校の形態は千差万別の感があり、なぜこんなに違いがあるのだろうかと考えざるを得なかった。調査の結果から学校の形態を分類すると、Ⅰ型（養護学校型）、Ⅱ型（独立校型）、Ⅲ型（分校・分教室型）、Ⅳ型（地元校型）の3つのタイプに分けることができる。しかし実際には、Ⅴ型（混合型）や、Ⅵ型（施設内学級型）も存在していた。以下に、それぞれのタイプの特徴と問題点を記す。

Ⅰ型（養護学校型）：B、C学園がこれに属する。恵まれた人的・物的環境が最大の特徴である。ある養護学校を例にあげると、児童生徒74名に対して教員が51名配置されている。この他にも管理職や事務職員・介助員等が配置され、設備面でも各種の特別教室・体育館などが備わっている。

Ⅱ型（独立校型）：A、H学園がこれに属する。養護学校型には及ばないものの、配属されている教員数や教育設備の面など優れている。ある独立校でみると、68名の児童生徒に対して17名の教員と管理職・養護教諭、事務職が配されている。また、各種の特別教室や体育館などが整備されている。

Ⅲ型（分校・分教室型）：D、G、I、J学園がこれに属し、最も多く見られるのがこのタイプである。情短施設に隣接して校舎が設けられていることが多く、特別教室や運動場などの施設は不十分であることが多い。教員配置は、児童生徒8人に教員1人という特殊学級の算定基準になっている（場合によって加配がつく）ので、余裕がまったくないのが実情である。

Ⅳ型（地元校型）：地元（校区）の一般学校に通学するタイプで、今回の調査対象の中には純粋なこの型は見られなかった。しかし、D、E、F学園は、一部の児童生徒が地元校に通学している。児童養護施設では、地元校に通学するこの型が多くみられるが、情短施設の児童生徒においては集団生活面での困難さがこのタイプが少ない理由になっていると思われる。

Ⅴ型（混合型）：このタイプは、分校・分教室型と地元校型が重なった型である。E、F学園がこれに属する。情短施設に措置されている児童生徒の症状や状態像は多様なので、それぞれに応じた教育的な環境が用意されることが望ましい。その意味で、分校・地元校（特別支援学級・通常学級）など、利用できる教育の形態が多様である混合型は一面では有用な型ということができよう。

Ⅵ型（その他）：施設職員による“施設内学級”も存在していた。これは、被虐待児に対する学校管

理職の理解不足（偏見）により、やむを得ず施設内で施設職員が教育的活動を行って急場を凌いでいる特異な事例であった。

（３）ハード面についての聴き取りの結果

学校のタイプによって施設・設備の整備状況には大きな差が見られるので、聴き取り結果にも違いが現れた。以下に、タイプ別に要望の出された事柄をまとめるが、それぞれの現状に違いがあるので、全てに共通というわけではない。

I 型（養護学校）

- ・クールダウンの部屋：ひんぱんにパニックを起こすので、教室から少し離れた所で、適度な広さと落ち着いた雰囲気・安全面への配慮がある部屋がほしい。

II 型（独立校）

- ・給食のとれる設備：給食時になると施設に戻って食事を取っているが、生活の規律や習慣形成上マイナスである。
- ・生活訓練設備：卒業後の家庭復帰が困難な場合が多いので、生活の自立を促進するための調理室や生活実習室などがあるとよい。
- ・クールダウンの部屋

III 型（分校・分教室）

- ・特別教室：分校・分教室には特別教室がほとんどないところもある。学習への興味が低かったり偏っていたりする子どもたちには、理科や図工・音楽、家庭などの教科への興味や関心が高い傾向があるので、これらの学習を効果的に行う特別教室がほしい。
- ・教材・教具：一部の分校・分教室では印刷機にも事欠いている状況がある。抽象的な思考が苦手な子どもが多いので、工夫された教材・教具の整備が望まれる。
- ・パソコン：パソコンが全くない分教室もある。総じて、パソコンを用いての学習には子どもたちは親和性が高く、積極的な導入が求められる。
- ・グラウンド：遊具も含め、子どもたちが力いっぱい活動できる運動場が必要である。
- ・屋内運動場（体育館）：運動は情緒の発散や安定に重要と思われるが、十分な設備を備えている学校は少ない。
- ・クールダウンの部屋
- ・保健室（もしくは保健コーナー）：簡単なけがの手当てをしたり検温したりする。

その他（共通する事柄）

- ・小教室（小部屋）：被虐待の子どもたちは、広い教室空間では気が散ったり不安になったりすることがある。また、学習指導において小集団や個別の指導形態が求められるので、それらの条件に適した教室が必要。
- ・教室のパーティション：個別の指導を行う際に適宜空間を仕切るために必要。

4. 提言

(1) 教員の適切な数

情短施設に入所してくる子どもたちに占める被虐待や発達障害の児童生徒の割合が年々上昇していること、それにつれて学校教育の現場では新たな対応を迫られているとの切実な声が一様に聴かれた。教職員の配置で最も恵まれているある養護学校は、質問「被虐待児童の学校場面における指導において生じやすい困難」についての回答で、「注意したり教えたりしたことが定着しない」、「自己不全感、自己否定感を抱いている」、「欲求や衝動をコントロールできない」などを挙げ、それらの困難に対処する上での工夫について「教師との信頼関係の構築」、「別教室・別時間割による一対一の対応」、「本人の背景や気持ちを受け入れた上での具体的行動の提案」などを挙げている。養護学校に次いで条件整備が進んでいると思われるある独立校でのアンケート「児童生徒に見られる被虐待児の特徴」の中で、「『ムリ』『ヤダ』『何で?』『うぜえ』…些細なことで意欲を失う。新しいこと、難しいこと、あるいは繰り返し学習などに落ち着いて取り組むことが難しい子が大部分である」、「パニック状況の際は、原則として職員が一人対応する。状況によっては、複数での対応や、対応する職員が交代するケースもある（子どもによってクールダウンしやすい人や場所が異なる）。30分程度で収まる子から1時間以上かかる子もいる」などと個別的な対応の必要性を挙げている。分校・分教室型では多くの場合、1学級に一人の教員が配属されているのみである。ある分教室は、小学生は1学級（7人）で教員1人、中学生は2学級（12人）で教員2人の配置のみである。被虐待児が約6割を占め、集団行動がとれない・学力差が大きいなどの理由から、学校では個別対応に取り組んでいるが極めて困難な状況があった。教職員の配置については、どの時点の児童生徒数で配置する教員数を決定するかという問題がある。年度当初（4月始業式）、基本調査時（5月1日）などがあるようだが、情短施設では様々な理由でひんばんに入（退）所があり、学校においても実態にそぐわない状態で進行するような事態が生ずることになる。

以上の状況を踏まえて、教職員配置は情短施設の入所定員と過去の実績等を勘案した児童生徒数をもとに弾力的に行うことが強く求められていると思われる。その上で、年度の途中に想定を上回る数の児童生徒が転入してきた場合には教職員の増員を行う配慮も必要である。（本来的には、入所定員に見合う教職員を通年で配置することが望ましい。）教職員配置のあり方に関しては、今回の聞き取り調査の結果からは養護学校型が最も優れ、次いで独立校型であることが明らかになった。しかし、独立校開設の経緯から、当初は養護学校型が検討されたが独立校型になった主な理由が財政的な問題であったと思われ、この点について国や都道府県の関係者の理解と対応に重大な問題があると感じた。わが国の教育制度は、今日ではかなり整ってきていると考えられるが、最後に残った未整備で遅れた領域が被虐待児教育の領域であると痛感した。今後は、国や地方自治体が長期・短期の計画を立てて段階的に改善していくことが切望される。

(2) 本校や一般校との交流の重要性

虐待を受けた子どもたちは、対人関係の問題や頻繁にパニックを起こすなど集団の中で生活を送ることが困難である。そのため情短施設や学校では入園（転入）してきた子どもたちには、徐々に集団生活になじめるような配慮をするなどしている。子どもたちが、対人面での緊張感を和らげて、外界と関係を持てるようになるためには、十分に守られた生活の場が保障されることが大切であり、その意味で情短施設に隣接した分校・分教室という形態は意味があると言えよう。しかし、子どもたちはいずれ社会に出ていくので、一般の集団との交流が重要な課題となってくる。D学園での聴き取り事例で、ある中学3年の生徒が普通高校に進学した。生徒の学力や生活面での能力から、十分やっつけられると思われていたが数カ月で挫折した。その時の生徒の「あそこは学校だったから」という言葉から、関係した職員たちは「一般の集団の中で経験する重要性を痛感した」と語っていた。守られた場である情短施設や分校・分教室などの小集団で適応できるようになった子どもたちには、徐々により大きな集団・同年齢の一般の集団との交流を図り、自信をつけさせたり対人関係のスキルを身に付けさせたりすることは大切である。F学園の子どもたちは多様な就学形態を採っている。小学生の大多数は隣接する分校に通っているが一部は本校に通学している。中学生の大多数は本校の特別支援学級に通学しているが、一部は普通学級にも通学している。このように分校・分教室型の学校では、その多くで本校との交流が行われている。しかし全ての分校・分教室で本校との交流が行われているわけではない。情短施設に措置される子どもたちに対する理解不足・誤解・偏見はまだまだ見られ、それが本校などとの交流の妨げになっていることを感じさせられることもあった。

(3) 登校停止について

今回の聴き取り調査で、多くの情短施設からトラブルを起こしたりパニックが頻発したりした子どもに対して、学校が登校停止を行うことがあるという指摘があった。その際、多くの場合には学校と情短施設の間で連絡を取り合っているとのことであったが、中には学校側の一方的な判断で登校停止になる事例も見られた。登校停止が子どもに与える影響を考えると、情短施設と学校が緊密に連絡を取り合って慎重にすべきだと考えられる。被虐待の子どもたちは、自身に対してもまた他者に対しても信頼感を持つことは困難であり、関係者による長い地道な取り組みの結果築き上げた信頼関係が、本人の了解のないところで登校停止の扱いを受けることで、一気に瓦解してしまうことは起こり得る。そこで、登校停止にしなければならないような場合は、本人に対して丁寧にその理由を説明するとともに、どうなったら再び登校できるのかという目標をしっかりと分からせてやることが重要である。また、それまで本校に登校していた子どもたちに対して、新たに赴任してきた校長が一方的に登校停止を行った事例があった。その結果、子どもたちはやむを得ず情短施設の職員による施設内学級で教育を受けるという事態に追い込まれてしまっていた。特異な事例とは言え、教育を受ける権利が1年間にもわたって中断するような事態をなぜ回避できなかったのかと考えさせられた。それと共に、もし

通常学級の児童生徒がこのような扱いを受けたなら大きな社会問題に発展するであろうと思われた。この背景には被虐待や発達障害に対する理解不足と偏見があると共に、本来であれば抗議の声を上げるであろうと思われる保護者の存在が小さいという環境も見落とせないと感じた。

(4) ハード面での改善点

聴き取り調査から、学校の施設・設備面で著しい格差が生じていることが判明した。比較的恵まれているのは養護学校・独立校型であり、分校・分教室型ではハード面での環境の悪さが目立った。その理由は、予算面での手当てがなされていないことにある。養護学校型・独立校型では校長以下管理職や事務職スタッフも揃っているため、設備充実の手続きや実施が滞りなく行われていくものと思われる。これに対して分校・分教室型では管理職や事務職は不在で、本校のシステムの一部を使って遂行されているのでどうしても不十分にならざるを得ないと思われる。予算面でも、独立した予算を持っている場合と本校予算の一部を回してもらっているなど大きな違いがある。ある教員からは、「本校の予算を使わせていただいているから無理は言えない」との言葉が聞かれた。また、学級数分の教員数しか配置されていない分教室型では、必要な教材・教具の選定や購入手続きを行う時間的な余裕さえなかなかないのが実情であろうと思われた。さらに手狭な分教室型では教材室も十分になく、仮に教材・教具が購入できたとしても使いやすく収納しておく場所に事欠くという状況がみられた。このような状況を早期に改善するためには、個々の教員や担当者の努力では無理ではないかと思われ、しかるべき権限を有する公的な機関による全体的な調査に基づく対策が必要であると感じた。今日のが国の全体的なレベルからすれば、一般には児童数が20人から30人いればほとんどの場合は独立校として存続していると考えられる。情短施設に隣接する学校が分校・分教室型から脱皮できないのは、市町村立になっているため財政的には地方自治体に依存しており、ややもすると“お荷物”になっていることも考えられる。広域から措置されてくる児童生徒からなっているため、都道府県（市）立の養護学校型が望ましいことは明らかであろう。

(5) 研修センター的役割と教員の人事

情短施設に被虐待の子どもたちが多く措置されるようになり、その子どもたちが通っている学校は、今日の我が国で最も過酷な教育現場になりつつある。今回の聴き取り調査の中で行われたミニカンファレンスから、困難な状況の中で頑張っている多くの教職員の姿を目の当たりにして感動したが、同時に限界も強く感じた。この状況を打破するために、研修の充実と教員人事という二つの面から考えたい。聴き取り調査からは、現場で行われている被虐待児の教育に関する研修にはかなりの温度差が見られた。養護学校型・独立校型では計画的に、外部講師や情短施設の精神科医・心理職などの専門家を活用しての研修が行われていた。一方、分校・分教室型では独自の研修を行うことが難しく、情短施設側の行う研修に参加することがやっとという状況が窺われた。ところで、2008年度より国は新

たな法整備に基づく特別支援教育の推進を全国的に展開しているが、この中で「第4の発達障害」(杉山2007)と言われる虐待の問題をどう位置づけるのかという点についてはまだ不明確な感がある。杉山は、子どもの虐待症例の53%にPDDやADHDなどの併発が見られたとして、虐待と発達障害の関連について指摘している。今後、虐待問題を特別支援教育の中に明確に位置づけ、関係する教職員に対して積極的に研修が進められることが期待される。また、新任教員研修や新たに発足した免許制度更新研修の場なども積極的に活用されることを期待したい。ところで文科省は、養護学校(特別支援学校)に対して「地域における特別支援教育をセンターとしての機能」を果たすことを求めている。そこでは、培われた専門的な知識や技能を生かして、「発達障害を含む障害のある児童生徒のための個別の指導計画や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること」(文科省2008)と述べている。すでに情短施設には被虐待や発達障害・不登校などについて、長年にわたる研究と実践の成果の蓄積がある。それと特別支援教育のセンター的機能をもつ養護学校が協働すれば、これまでにはなかった力を発揮できるものと期待される。

次に、教員の人事について考えたい。今回の調査である施設長がつぶやいた「我々と苦楽を共にする教員の配置を望んでいる」という言葉が印象的であったが、被虐待や発達障害の子どもたちの教育に対して、地道に熱意をもって取り組む意欲ある教員をいかにして獲得するかということが大きな課題であると感じた。情短施設は厚労省、学校は文科省と別々の行政組織になっているため、この問題は袋小路に入った状態である。聞き取り調査からは、極めて困難な状況の中で地道に取り組んでいる教職員の姿を垣間見て感動することが多かったが、そこに働いている教員の方自身が「こういう教育現場があることをここに来るまで知らなかった」と言われたことが物語っているように、こうした存在はなかなか社会に知られていないと感じた。そこで、教員養成課程に在学する学生たちにもっと被虐待児の教育について知ってもらう必要があるのだが、教育実習が分校・分教室で行われることはほとんどないということが分かった。それらの学校では、教育実習生を受け入れる環境が整っていないからである。従って、まず分校・分教室で教育実習生を受け入れる体制が整えられることが求められる。先にも触れたが、被虐待・発達障害の教育という領域での教育にもっと日が当たることが重要と思われる。そのためには、管理職や養護教諭・事務職のいる養護学校型・独立校型を基本にした特別支援教育のセンター的機能を有した学校を今後着実に整備していくことが重要であると思われる。そうすれば、人事面でも光が当たってきて、熱意のある有能な人材の確保につながると思われる。その間のつなぎの手立てとして、被虐待・発達障害の教育についての理解を深めるうえで、分校・分教室と本校の人事交流の活発化が有効ではないかと思われる。一例として、本校で2年勤めた教員が分校で2年勤めまた本校で2年勤めるといふようにすれば、相互の理解と交流が進むのではないかと思われる。

[引用文献]

文部科学省(2007):特別支援教育の推進について(通知)

杉山登志郎(2007):子どもの虐待という第4の発達障害 学習研究社

5. 被虐待児の学校場面における支援のポイント

(1) 大声をださないということ

(ア) 大声におびえる被虐待児

被虐待児たちは、大声をとまなう身体的虐待を受けてきていることが多い。例えば、池田由子(1987)は、几帳面な母親の育児不安について、「マンション住まいの専業主婦のC子(32歳)は育児不安が強く、自分が子どもを虐待するのではないかとひどく恐れている。保健所の育児相談で、子どもの食欲不振より母親の方が問題だと紹介されてきた」「ようやく長女が生まれたが哺乳力が弱く、体重の増加は遅々としていた。ミルクを飲ませようとしたり離乳食を食べさせようとするとも必ず抵抗した。毎月体重を測ってもほとんどふえないと心配し、医師や保健婦に相談したり、育児書を読んだり、電話で相談したり、赤ん坊相手にへとへととなる毎日だった。みじめな思いで泣きながらエンゼル110番に電話したこともあった。しまいには長女はC子が食器を出すだけで泣き叫び、腹痛を訴えるようになった。妊娠や育児をめぐる心身の消耗がひどかったため、夫との性生活もうまくゆかなかった」「3年保育の幼稚園に入れたが、画をかくときは、黒や紫しか使わないとか、弁当を隠して食べるとか、すなおでないとか、保母から報告があった。C子は、問題児扱いにされると不快に思い、その不快感の原因となった長女をうとましく感じた。明るく、がまん強い次女がますますかわいくなるにつれて、大人びた媚びをみせる長女がいつそいうやになった。次女をいじめたり、自分にしなだれかかったりすると思わず声が荒くなり、体罰を加えるようになった。叩かれてもすなおに謝らなかったり、『ママは私がない方がいいのでしょ』などと生意気な口答えをされると、幼児を一人前の大人のように感じ、つい興奮して体罰がエスカレートした」などと報告している。

また、西澤 哲(1997)は、2歳半の子どもに身体的虐待をした母親について、「この母親は、日頃から教育熱心で、とりわけ算数の勉強を重視していた。彼女は、算数がよくわからないと落ちこぼれてしまい、勉強そのものが嫌いになる、と考えていた。そこで子どもに対して、かなり厳しく算数の学習を強いていた。特に最近では、九九算を勉強させようとやっきになり、知育教育のいろいろな用具を買い与え、勉強させようとしていたが、子どもは彼女が熱心になればなるほど嫌がり、反抗的な態度をとるようになっていった。こうした子どもの態度に対して、母親は次第に叩いてでも勉強させようとするようになり、その結果、子どもはますます嫌がり……、という悪循環に陥ってしまった、そしてとうとうある日、勉強を嫌がって泣き叫ぶ子どもの態度にカッときた彼女は、かなりの力で殴りつけ、入院が必要となるほどの大けがをさせてしまったのである」などと報告している。

一方、発達障害を抱えている児童が虐待される場合も多く、藤川洋子(2005)は、子どもに多動があって、実父も継父も体罰を繰り返したケースを報告し、「A君は実父母に望まれて出生したが、歩き出すや、じっとしていることができず、親と手をつないでいてもパッと手を話して見境なく動きまわった」「母は幼いわが子を殴る父が許せず、だんだん夫婦仲が悪くなった。小学校に入学する前に父母は離婚し、A君は弟とともに母親に引き取られた。小学校では一時期、多動の治療のために児童

精神科に入院した。少し精神的な余裕ができた母は、その頃に、再婚した。A君を家庭に引き取ると、継父は初めの頃こそ可愛がっていたが、好きな電車に乗ってしょっちゅう放浪しては警察に保護されるA君に、激しい暴力を振るうようになった。実父と違って手加減がなかったらしく、骨折する怪我が二度、三度と続いた。『お前が甘やかすから言うことを聞かないのだ。こんな奴、施設に入れてしまえ』と継父は猛々しく怒るので、母も次第に体罰を加えるようになり、包丁を持ち出して叱ることもあった。A君の足には包丁の傷痕が残っている」と述べ、その後の経過について、「結局、母は再度離婚を選択した。継父は出て行き、母と弟とA君の三人の暮らしになった。A君の多動は次第に治まり、中学校の養護学級では教師の右腕になるほど頼もしくなっていた。ところがある日、些細な言い合いの時に、弟がA君に向けて養護学級にいることを馬鹿にする発言をしたのである。A君は、カッとなって台所の包丁で弟のお腹を刺した」「家庭裁判所での面接時、母は、『私は子どもを育てるのが下手で……』と涙をこぼすばかりであった」「しかし、『弟を刺す』という衝撃的な事件を起こして初めて、それまでのA君の発達に関する一部始終を、整理して考える機会が持てたのであった」等と報告し、「子どもの側の発達障害と、親の対応の不適切さ、支援の得られにくさが重なって非行が起きている」等と考察している。また、同じく藤川洋子（2005）は、漢字が大好きで、保育園時代は『漢字博士』と異名をとるほどであったが算数はさっぱり駄目なB子の事例を報告し、「この頃になると、母は、『B子を殺してしまおう』と口走るようになっていた。近所の人からは、母親のせいでB子がおかしくなったと思われるように感じ、『自分自身が施設育ちだから、虐待してしまうのか』と自分を責め、『虐待の連鎖』を信じた」「聞き分けがない、と叩くことはしょっちゅうで、冬のさなかに何時間もB子をベランダに出すこともあった。母の怒声とB子の泣き叫ぶ声が団地に響き渡った」等と述べている。

これらの事例にみられるように、身体的虐待をする場合には、大声をあげて、あるいは、声を荒立てることが多いと思われる。それ故、大声を出さない、そして、大声におびえることのない教育環境づくりが求められる、と同時に、発達障害を視野にいたれた教育（特別支援教育）の実践が求められる。

（イ）発達障害と聴覚過敏

アスペルガー症候群の子どもたちには、大きな音やざわざわした音等が苦手なことが多いが、その背景には聴覚過敏が影響していることが多いと思われる。

ルーク・ジャクソン（2005）は、「いまのわが家では、聴覚のことでいちばん困っているのはベン、それにおかしな話だけど、ママなんだ。ママは、映画だとか、その手のものが大の苦手。音が大きすぎるんだね。みんなで映画館なんかに行っても、ママは、ずっと耳栓をしているか、指で耳をふさいでいる。なにかがぶつかるシーンなんかあった日にゃ、空に届くかってくらい飛び上がる。ママの耳って超能力者並みによく聞こえるんだ。自分の部屋にいても、家の反対側の部屋でだれかがひそひそ話をするのがはっきり聞こえちゃうくらいさ」「ベンは映画館なんてむり。耳だけじゃなく、あらゆる感覚がいっぺんに痛めつけられることになるからね。いっぺんだけためしに連れてって見たことがあるんだけど、ベンはゆかに倒れこんで、両耳・両目を手でしっかりふさいでいるのに、それでもま

だ『うるさすぎ』『くらくならない』って叫ぶもんだから、連れて帰るしかなかった」「ほくも前はいろんな音が苦手だったけど、いまは楽になった。いまでもどうしてもダメなのは、室内プールとか、広いホールなんかのくぐもったざわめき。あと、すごく困ってるのは、試験のときに、大きな講堂で受けなきゃいけないこと。部屋中の全員が問題用紙をめくるたび、ほくには全部聞こえちゃう。ほんとおかしくなりそうだよ」「アスペルガー症候群の人たちには、安心感を与えてくれるものを見つけようと、自分なりにあれこれ工夫している人が多い。ときには安心どころか、外の世界をしめ出そうとすることもある。小さいころのほくは、昔の空軍の戦闘機乗りがかぶるみたいなバラクラヴァー帽をかぶってたけど、あれをかぶるととても安心できたんだ。そのころは、一日に二十四時間、週に七日かぶってたね。学校の授業中にも、食事ときにも、どこでもかぶってた。学校の同級生なんて、ほくの顔を見たことのある子はいなかったんじゃないかな？それにしても、あのバラクラヴァー帽、洗濯はいったいどうしてたんだろう？あのバラクラヴァー帽がそこまで好きだったのは、単に、気持ちがいいからってだけじゃない。ちゃんと実用性もあったんだ。まず、耳を守ってくれる。毎日毎日、一日中いろんな騒音が入ってくるのが、少しは軽くなる。ほくは聴覚がとても敏感だから、この世界はすごくやかましく感じられるんだよ。バラクラヴァー帽を通すと、その音がほんのちょっとだけどやわらかくなってね、物音の聞こえ方が変わるんだ」等と述べている。

また、奥平綾子（2006）は、息子のダダくんの聴覚について、「たとえば、突然鳴る大きな音を極端に怖がったり、たくさんの音が一度に重なったように聞こえたりすることがあります。また、私たちが気にならないような周波数を拾ってしまうこともあり、空調のブォーンというかすかな音も耳についてしまい、慣れるまではしんどかったりします。息子は、スーパーなどのにぎやかな場所に行くときは、タオルをかぶっています。クラスみんなのおしゃべりに、耳を押さえるときもあります。それは、たくさんの音がいっぺんに入ってきてうるさいからです。人間には、自分が求めている音を聞き分ける機能がありますが、息子は、その機能が働きにくいのです。そのかわりに絶対音感を持っていて、テレビやCDの音楽はOKでも、隣で人が歌うのをいやがります。私も、よく口を塞がれました。とっても音痴に聞こえるのでしょ」等と述べている。

泉流星（2005）は、アスペルガー症候群の妻について、「異星人妻は、聴覚もやけに敏感だ。うちの近所には、なぜか毎朝六時過ぎに掃除機をかけるのを日課にしている家がある。僕にとっては、ああ、掃除機だなんてわかる程度の音でしかないんだけど、妻にとってはこれが結構こたえるらしく、毎朝、『うーっ！』とうめいては、ため息をついている。さすが、赤ん坊のころから掃除機のガーガー・キーンという音が苦手で、苦痛のあまり、まだ歩けない頃からハイハイで家中逃げ回っていたというだけのことはある。当然、今の我が家で掃除機を使うのは僕だけで、妻はその間、頭から布団をかぶってひたすら耐えている。他にも、よその家の電話の内容から、明日の遠足のお弁当を何にするかで親子が口ゲンカしている内容まで、妻の耳にはとにかくいろんな生活音が嫌でも入ってきてしまう。妻の耳は、まるで感度の良すぎる集音マイクみたいで、どうでもいいような雑音から何から、とにかくあらゆる音を拾い上げ、しかも、それが意識にまで入りこんでくるのを自分ではコントロールできない。近所で内装工事なんかがあった日にはもう大変で、トンカンという音が一日中頭の中で

響き続け、『も一何も考えられなくて、ホント参ったよ〜』なんて、よくこぼしている。そんなのわざわざ聞き耳をたてなきゃいいのと思うかもしれない。でも異星人妻の場合、周囲の音を自分の都合にあわせて選りわけ、聞きたい音だけ拾って、いらぬ音は聞き流すってことができないんだ。そもそも、聞き流すってというのがどういうことなのか、妻にはよくわかっていない」「ところで、妻の妙に鋭い聴覚も家の中でならまだそんなに問題にはならない。ただし一歩外にでると話は別だ。買い物しにスーパーに行っただけで、ざわざわと入り混ざった雑多な種類の音があらゆる方向から押し寄せてくる。行きつけの場所ならある程度なれているけれど、妻の場合、店内放送が一番苦手だ。特に絶え間なくかかっているBGMがどうしても気になるんだそうで、耳に入ってくる音楽をどうしても意識からふり払えず、しかもなぜか、いちいち題名を頭の中で確認せずにいられないんだという。知ってる曲なのにタイトルが思い出せなかったりすると、そのことが妙〜に気になって、その後いつまでも、ずっとそのことを考え続けてしまったりするんだって」等と述べ、「地球人だって不安でびくびくしているときはいつもより感覚が過敏になるし、それはすごく自然な反応だと思うからだ。たとえば、お化け屋敷が怖いのは何より、暗くて周囲の状況がまるでわからないっていう、あの状況があるからだろう？ お化け屋敷では、ちょっと怪しい物音がしたり、冷たい風が吹いてきたりしただけで、みんなが怖がって悲鳴をあげる。これって、異星人の感覚過敏と似ていないだろうか」等とコメントしている。

また、ケネス・ホール（2001）は、「ぼくは、おだやかな音が一番好き。たとえば小鳥のさえずり。絶対にいやなのは、掃除機とミキサー、それとたくさんのしゃべり声。掃除機がかかっていると、いつもすぐにその場をはなれちゃう。掃除機でパニックになる理由は、小さいころまでさかのぼると思う。ママが掃除機で、ぼくのおもちゃとか何か大切なものを吸いこむんじゃないかと、心配だった。そうして、そのパニック感が広がって、ミキサーの音にもうつったんだ」等と述べている。

一方、高橋紗都・尚美（2008）は、「アスペルガー症候群の特性の一つとして、『こだわり』というものがあります。娘は『行事』というものにとっても関心があります。その関心はこだわりの一つの現れなのかもしれません。自分が知っている年中行事を一つでもとぼしてしまうと気が済まないと言います。小学校2年生の秋の遠足、娘は参加するかしないかで、とても葛藤しました。遠足はみかん狩り、自然が好きな娘には魅力的な行き先です。でも騒がしいのが苦手な娘には、大勢で行動する遠足はつらい行事です。行事なので、『参加しない』ということにも自分で納得がいかず、かといって参加するのもつらく、当日になっても決心がつかせません。そこで私が車で送迎し、みかん狩りだけ参加することを提案しました。心の整理ができたのか、娘はその案に賛成、笑顔で出発したのですが、現地ではとてもつらい時間になってしまいました。みかん園では大勢の子どもたちが、キャーキャーと歓声を上げながら走り回り、楽しんでいきます。娘はその目まぐるしい光景と騒々しさは許容範囲をはるかに超えていました。楽しむどころではなく、みかん狩りもできず、お弁当もたった一口しか口にできず、帰ってからもしばらく疲れに苦しみました」「娘は成長と共に自分の特性を知り、参加できる行事とできない行事を選べるようになりました。運動会も『出番だけの参加』など、特性を考慮した参加の形を理解していただいています。そして参加できなくても『それはそれ』と割り切れるよう

になりました」等と述べている。

藤家寛子（2007）は、「私はフリーズすることが多かった。音や光の不快刺激から身を守るためのグッズは持っているが、それを使う前にフリーズすることもよくあった」「耳を守るためのニット帽をかぶり、綿の肌触りのよい服装で、ウォークマンを聴きながら、トンボ眼鏡のようなサングラスをかけて歩いていると、お年寄りには振り返って見るのだ。フリーズを防ぐためには、この格好が一番いい。事情を知らない近所の人から見ると、きっと変だと感じるだろう」等と述べている。そして、具体的な体験（築80年のわが家の改築）について、「玄関を出るとすぐ道路、ということで、改造車や暴走族の集団が通ると、家が揺れる。大きな音が怖い私のために、父は、防音ガラスを入れようと提案してくれた。雨戸が復活したら、風や雨の音に悩まされずにすむと、母はなぐさめてくれた。確かに私にとってはいいことだ。年度末に私の部屋の真裏ではいきなり道路工事が始まり、すごく狭い範囲をコンクリート固めにされた。地盤沈下で部屋が傾き、ドアも閉まらなくなっていた。家の工事をすれば、そこも直してもらえる。しかし、私は、工事を企てている両親のことを腹立たしく思い、しばらくは口を利かなくなってしまった。工事すると、家の外観が変わるし、室内がどうなるのかイメージできないのが理由だ。それから、足場を組み立てるときの金属音も、工事の音も、寝込んでいた私の体に、ダメージを与えるのだ。トンカチを打つ音と同じリズムで頭痛はするし、ネジを埋め込む機械の音が響くたびに、キューウと全身にさしこみを起こした。近所の工事でもこんな反応をするのだから、家をやられたら、発狂するかもしれない」「私の自己嫌悪は、日々激しくなった。寝たきりになっていた私は、工事の場所が移動するたびに、一番音のしない部屋へ、寝場所を転々とする計画になった」等と説明している。

また、藤家寛子（2004）は、「私にとってエンジンの音は耐え難いモノ。鼓膜の近くでボウンボウンと響くわ。まるで工場のボイラーの音みたい。もし、あなたのすぐ真後ろで突然大きな花火を打ち上げられたら？きっと誰もが驚くわ。私にとって車のエンジン音はまさに打ち上げ花火。そこにクラクションの音が加われば、私自身が花火と化して、ドカンと爆発してしまうの」「一般道でも幹線道路になると終始唸ってなくちゃいけなくなるわ。隣の車線を他の車がビュンと通り過ぎていく度に、私は『ぐえええ』とか『おわアァァ』なんて唸っているの。父や母は私のその行為に、毎度かなり困惑していたわね。無理もない話。私の奇行は、ただ唸るだけでなかったから」などと述べ、＜恐怖の乗車対策＞について、「乗車中は必ずウォークマンで音楽を聴いてるの。このことで対向車の音から逃げられるから、私には必需品。音楽を聴いているだけでは、例えば大型自動車とすれ違った場合には威力が弱い時があるから、私は音楽に合わせて一緒に歌うようにしているわ。歌っている歌詞の内容に興味集中するから、回りの音や景色に怯えずにすむわけなの。とにかく私は歌う。気がつくといつも歌っているし。これは車内だけに限らないから、我が家では特に問題にはなっていないわね。ただ時々私は、目に入ってきた文字をメロディーにのせて歌う癖があるの。看板や前を走っている車のナンバー。そういう時は私の歌になれている家族でも、さすがにキョトンとってしまうみたい。私が歌い続ける理由はただ一つ。回りの音に呑み込まれてしまわないようにするため」「私が乗車する時は、もう一つだけ注意しておかなければいけないことがあるわ。それは、道順に関する事。私は

いつも同じ道を通らなければ不安になってしまうの。知らない道を通られた時、交通量も信号の数もカーブの位置も、私の既存の『車に関する脳内ファイル』とは合致しないことになってしまうでしょ？だから、道順はできるだけ変えざるを得ない時には、必ず予告してもらっているわ。そうすれば、私でも対応は可能よ。日常生活を営む上で大切なことは、お互いが納得できる方法で折り合いをつけることだと思うわ」等と説明している。

テンプル・グランディン（1988）は、音に対する体験の強烈さについて、「突然大きな音がすると、今でも私は飛び上がってしまいます。ほかの人よりも強烈に反応してしまうからです。私は、いまでも風船が嫌いです。いつ風船が割れて驚かされるのか、予測がつかないからです。ドライヤーや風呂場の通気口のファンなどの高音の雑音が持続するモーター音は、今でも耐え難く感じます。低音のモーターではそうでもありません。母、私の先生や家庭教師は、一点だけを除けば私にとっても良くしてくれました。それは私の感覚の問題には気づいてくれなかったことです。もしそのことに気づいてくれていたら、かんしゃくやほかの問題行動は大幅に軽減していたと思います。家庭教師は、私が大きな音が苦手だということに気づくと、悪いことをしたときに耳元で紙袋を破裂させるというやり方で私を罰しました。これは拷問でした。子どもにとってとつてもつらく苦しい感覚刺激を、決して罰として使うべきではありません。突発的に大きな音をたてるものすべてに、私は怯えていました」「雑音は、私にとっては大問題でした。大きな音やざわざわした音をうまく聞き流せず、すべての音に耳を塞いで引きこもるか、音のすべてを貨物列車のコンテナみたいに封じ込めるしかなかったのです。そうした音の猛攻撃を避けるために、自分の中に引きこもって世界を遮断していました。大人になった今でも、耳から入る刺激をうまく調整することができません。空港で電話する時に騒音を取り除いて電話の声だけ聞くことができません。騒音を聞かないようにすると電話の声も聞こえないのです。普通の人には騒がしい場所でも電話を使えますが、私にはできません。聴力そのものは正常です。子どもの時は、クラッカーが破裂したりレコードが鳴り響く『雑音発生器』がいっぱいの騒がしい誕生パーティーに耐えることができませんでした」等と述べている。

これらを踏まえ、トニー・アトウッド（1999）は、「自閉症やアスペルガー症候群の人による報告や臨床的な観察から、ひどく強烈に感じられる雑音には三つのタイプがあるようです。一つめは、突然、不意に生じる音で、ある成人のアスペルガー症候群の人が『鋭い』（シャープ）と表現した音です。例えば、犬の吠え声、電話のベル、咳、ボールペンのカシャカシャする音などです。二つめは、台所、風呂場、庭などの家電製品に使用されている小型のモーターに特有の持続する高音です。三つめは、ショッピングセンターや騒々しい会合などの沢山の音が複雑に交じり合った混沌とした音です。これらの感覚刺激は、親や教師にとっては、それほどひどく不快な音というわけではないので、これを耐え難いと感じる彼らに共感することは難しいかもしれません。しかし、彼らがどのように感じているかは、身近な例で言えば、私たちの多くが不快に思う学校の黒板を爪で引っ掻くときのような特定の音であろうと推測されます。こうした雑音を想像しただけで身震いしてしまう人は、特にめずらしくありません」等とコメントし、聴覚の過敏を克服するために、「例えば、掃除機の音が子どもにとって強烈すぎるのであれば、その子が学校へ行っている間に掃除機を使えばよいのです。別の子ど

もの例を挙げましょう。その子の行動を観察しているうちに、椅子が教室の床をこする音に耐えられないことがわかりました。その音は、それぞれの椅子の脚先にフェルトカバーを付けることで回避できました。それでようやく学校での勉強への集中力が向上したのです。聴覚刺激のレベルを下げるための防御となるもの、例えば我慢できない音が聞こえてきたらすぐに使えるように、ポケットにシリコンゴム製の耳栓を用意しておくといいでしょう」「大切なことは、親や教師が聴覚の感受性を十分に認識して、突発的に生じる騒音のレベルを最小限にしたり、回りの人のがやがやした話し声を抑え、子どもにとって耐え難く強烈だとわかっている特定の音を避けることです。そうすることで、彼らの不安レベルを低下させ、集中力や社会性を向上させることができます」「音が耐え難い時、その音が出る理由とその持続時間を説明できれば役に立つでしょう」「聴覚統合訓練と呼ばれる新しい技法もあります。これは、フランスのギー・ベラルによって開発された治療で、特別に調整された音楽を十時間聴く方法です」等とアドバイスしている。

さて、耳栓の効果については、ニキ・リンコ（2004）も、「耳栓をしていた方が、音の角が取れて聞こえます。それと、耳栓をしているといいのは、外の音をシャットアウトする分、自分の身体の音が聞こえることです。たとえば、つばを飲み込む音とか自分が歩いている音とか」等と述べていますし、苦手な音や嫌いな音について、「私が『怖い』と感じるのは、顔に照りがある人とか、キンキン声の人みたいです」「母の声と私の声は似ているらしいんです。その声が、どうやら音質的に怖かったらしいんです。母は情熱的な人でした。その情熱で、私を守ってくれたところもいっぱいあったと思うんです。でも情熱的なひとって、声の高低が激しいですね。それが怖かったです」「スピーカーだって音量を上げすぎれば音が割れて、歌詞は聞こえにくくなるでしょう？ それに、びっくりするのに忙しくて、内容を聞き取る余力が残りません。あと私の場合は、聴覚と痛覚の混線だと思うんですが、ある種の甲高い音や声があると、額の左側がピリッと感電みたいになってたんです。おかげで、メガネが見つかった、お菓子がおいしい、と母が大声を出すたび、痛くて手でかばっていました。母は体罰反対派だし、どうしてもってときもお尻だったはずなのに、私はまだ、額の左を手でかばう癖があります」「叱るときって甲高い声をあげますよね。でも、何かなくした物を探していて、見つかったときとかも、『あった！よかった！』とか甲高い声をあげるでしょう？ 私はその声に込められた感情を区別することができませんでした。あと、犬をかわいがっていても、声は高くなりますよね。そういうときにも、『叱られた！』と脅えていました。顔の表情が読み取れないのと同じように、声の表情が読み取れなかったので、甲高い声＝叱られた人＝私は悪い人、と解釈していたのだと思います。本当に叱られても、個々の行為が悪かったとは気づきませんしね」等と説明しています。また、感覚のオーバーフローについて、「私たちの耳は、音を全部平板に拾います。おそらく定型発達の人には、たとえば話している相手の声とかを優先的に拾うことができているのだと思います。オートマチックで。でも自閉スペクトラムの人の耳は、今こうやってもお二人の声や、外を車が走る音や、エアコン音やパソコンの音など、全部同じように拾ってしまいます。だから、感覚を受け止めきれなくなってしまうんです」「歩き方はわからなくなりますね。疲れたり、強い刺激を受けたりすると」等と説明しています。

一方、ピーター・サットマリ（2005）は、激しい雷雨の音を聞くとくつろいだ気持ちになることができるアスペルガー症候群の例を紹介し、「ジャスティンは常々、クリーニング店かドライクリーニング工場で働きたいと望んでいました。洗濯機や乾燥機の立てる音が、彼にとっては純粋な喜びなのです。何年前か、彼はそのような店に職を得たことがあったのですが、音に夢中になるあまり、すべき仕事に集中することができず、結局首になったのです。ジャスティンは、常に音を愛し続けてきました。25年ほど前に彼がはじめて診察を受けたときでさえ、すでに彼のカルテには聴覚刺激に対してどれほど関心が高いかが具体的に書かれていました。今もし彼に尋ねれば、確かに物音をいつも興味深く感じてきたこと——音を聞くと漠然と嬉しく楽しい気持ちになることを認めるでしょう。音を聞くと、彼はくつろいだ気持ちになれるのでしょうか。『音の中には、僕を守ってくれるもの、僕の精神安定剤になってくれるものもあるんですよ』と彼は言います」「ピアノを弾くのはかなり上手ですが、プロ級というほどではありません。しかし歌声は素晴らしく、普段の会話の中で認められるような一風変わったイントネーションは微塵もなく、驚くほどです。彼は物真似の名人です。高校の恩師の物真似など完璧といえるほどで、特に洗濯機の仕組みについて授業で教えているときの先生の物真似がお得意です。彼がこの話を語るときは、くすくす笑って実に楽しそうです」「ジャスティンが、特に虜になっているのは激しい雷です。雷雨のたびにテープレコーダーをそとに持ち出し、その音を録音します。後でそれを聞いて楽しんだり、眠るためにそのテープを流すのです。私はかつて、どうして雷雨の音を録音するのか、彼に尋ねたことがありました。『どれもこれもみんな同じだろうに、そうだろう？』ジャスティンは、まるでこの世にこれほど愚かな人間がいるのかと言わんばかりの目で私を見ました。『違いますよ。すべてまったく違っています』そう言ったものの、それ以上詳しいことは言いませんでした。私は彼に、次回の予約の際にテープを何本か持ってきてくれるよう頼み、その時間、一緒にそれらを聞いてみました。彼の言うとおりでした。実際、嵐はすべて違う音だったのです。彼は雷鳴にはさまざまな違いがあることを指摘しました。音量に違いがあることはもちろんでしたが、私はそれまで音の高さやリズムがこれほど違うことに一度も気づかなかったのです。何という驚きでしょう！ジャスティンには、私が自然に聞き取れないことを聞く能力もあります。微妙な知覚の違いに対するこのような注意力には、確かに驚かされます。しかし、もっと一般的な意味で極めて目を引くのは、細部の複雑さがアスペルガー症候群の人々にもたらす喜びです。アスペルガー症候群の子どもたちは、健常な子どもたちが音楽を楽しむよりも遥かに音を愛する傾向があります。彼らの注意を引きつけつかんだまま放さないのは、純粋な音の感覚、リズムと高さです。言葉はほとんど興味のないものです。歌詞で伝えられる感情に対してとんだ見当違いの解釈をしていることもあります。自閉症の子どもに歌の意味を尋ねても、歌詞をそっくり繰り返す以外、ほとんど何の返事も得られないことがしばしばです。ドラムを叩くのがとても好きで、屋根に落ちる雨音を真似て、いろいろな大きな箱を何時間もガレージで叩いていたアスペルガー症候群の少年もいました」等と報告し、「知覚的な世界をとらえる能力は、ジャスティンやクリスに限らず、私たちの誰にでも本来備わっています。自閉症の人の場合、この障害の神経病理によってこのような知覚的生活が解き放たれ、おそらく拡大されたのではないかと思います。一方私たちの場合、この能力は抑制されています。言語と隠喩と社

会的な慣習という鎖につながれているのです。それでも折りにふれ、その世界を覗き、人間の発達の謎めいた偏りを認識することは不可能ではないのです」等と述べています。

(ウ) 感覚過敏をふまえた上での特別支援教育の重要性

さて、アスペルガー症候群の子どもや大人たちが感覚過敏（味覚過敏、聴覚過敏など）について語っている声に耳を澄ますことによって、教員たちが配慮したり工夫しなければならない点が明確になってくると思われる。まず、聴覚過敏への対応について考えてみることにしよう。

例えば、ルーク・ジャクソン（2005）は、学校について、「ほくも、小学校のときって大変だった。もう、なにからなにまでトラブルだらけでさ。いじめでしょ、聴覚過敏でしょ（どうしてあんな、耳がおかしくなるほど大きな音で鐘を鳴らさなきゃいけないんだろうね？それも毎日、数えきれないほどの回数だよ！ほくには永久にわからない謎だね）」等と述べ、「この本を読んでいるみなさんの中に、学校の先生、アシスタントの先生、専門家の人とかはいませんか？もしいたら、お願いですから、どうか、どうか、わかってほしいんです」と訴えている。

それ故、アスペルガー症候群の子どもたちのこのような声に耳を澄まし、学校で生じている様々な音（教室のドアの開閉時の大きな音、机や椅子を持ち上げて運ぶ時の引きずる音、時間を知らせるチャイムの音、廊下に響き渡る子どもたちの声、子どもを叱る教員の声、耐震工事の大きな音、運動会の音楽、講堂での音楽発表会の音、避難訓練の時のサイレン、等）について考察し、音に関する過ごしやすい環境を整備し提供することも大切であると思われる。

例えば、調査に協力していただいたある情短施設の学校では、廊下が四角の形でつながっていて回遊できるようになっていたり、天井が高くてホール様になっているため、廊下で大きな声を出している児童たちやそれを注意する教員の声が響いていたが、音が響かないような構造に改善したり、吸音のある素材を使うなどの工夫が望まれる。

また、ある情短施設の学校からは、「児童たちが、出入口のドアをよく蹴るので、音が出にくいような構造のドアにしてほしい」等の要望が出された。

[ハード面での改善点]

- ・ 苦手な音（広いホール、くぐもったざわめき、室内プールなど）に配慮した教育施設の充実
- ・ 突然の大きな音、風船が割れる音、誕生パーティーでのクラッカーの音などへの配慮
- ・ 学校外での行事の際の苦手な音（店内放送、空港の騒音、工事の音など）への配慮
- ・ 時間を知らせる大きなチャイムの変更
- ・ 椅子が床をこする音を防止するためにフェルトカバーをつけるなどの備品への配慮
- ・ 適度の防音効果を備えた教育環境の整備
- ・ 補助道具の使用（シリコンゴム製の耳栓、帽子、タオルをかぶる、など）を許可すること

[引用文献]

- トニー・アトウッド (1999) : ガイドブック アスペルガー症候群 - 親と専門家のために - 富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳 東京書籍
- 藤家寛子 (2004) : 他の誰かになりたかった 花風社
- 藤家寛子 (2007) : 自閉っ子は、早期診断がお好き 花風社
- 藤川洋子 (2005) : 少年犯罪の真相 - 家裁調査官の視点から - ちくま書房
- Grandin,T. (1998) : "Teaching tips from a recovered autistic." Focus on Autistic Behaviour 3, 1-8.
- 池田由子 (1987) : 児童虐待 - ゆがんだ親子関係 - 中公新書
- 泉流星 (2005) : 僕の妻はエイリアン - 「高機能自閉症」との不思議な結婚生活 - 花風社
- ルーク・ジャクソン (2005) : 青年期のアスペルガー症候群へ ニキ・リンコ訳 スペクトラム出版社
- ケネス・ホール (2001) : ぼくのアスペルガー症候群 野坂悦子訳 東京書籍
- ニキ・リンコ、藤家寛子 (2004) : 自閉っ子、こういう風にできてます! 花風社
- 西澤 哲 (1997) : 子供のトラウマ 講談社現代新書
- 奥平綾子 (2006) : 自閉症の息子 タダくんの11の不思議 小学館
- 高橋紗都・尚美 (2008) : うわわ手帳とわたしのアスペルガー症候群 クリエイツかもがわ
- リアン・ホリデー・ウイリー (2002) : アスペルガー的人生 ニキ・リンコ訳 東京書籍
- ピーター・サットマリ (2005) : 虹の架け橋 - 自閉症・アスペルガー症候群を理解するために - 佐藤美奈子・門真一郎 (訳) 星和書店

(2) 給食指導について

(ア) 被虐待児の食卓状況をまず知ることに

一般の小・中学校においては、給食指導の目的として、「正しい食事のあり方を体得する」「食事を通して好ましい人間関係の育成を図る」等があげられている。そして、具体的な基本的な指導内容としては、「楽しく会食」「健康によい食事のとり方」「食事と安全」「食事環境の整備」「食事と文化」「勤労と感謝」等があり、「食事のマナーを身につける」「栄養バランスのとれた食事の仕方がわかる」「食事の準備や後片付け等、安全・衛生に留意できる」「落ち着いた雰囲気ですぐに食事ができる」「自然の恵みと勤労の大切さを知り、感謝の気持ちをもって食事ができる」「日本人の伝統的な食生活の根源である、米飯を中心とする和食に関心を持ち、食べ方を身につける」こと等が求められている。

しかし、被虐待児たちの多くは、食事のマナーは身につけておらず、楽しく食事したり落ち着いて食事できることは少なく、偏食も多く、安全・衛生面においても問題を抱えている場合があり、それ故、給食指導においては、特別の配慮がまず前提となる。何故なら、被虐待児たちは、家庭における食卓状況において望ましいマナーなどを身につける機会に恵まれていないどころか様々なつらい体験をしてきているからである。

例えば、渡辺亘（2008）は、ある成人女性Aがカウンセリングの中で、「母親に残飯を食べさせられた。時間内にすべて食べないと歯が折れるまで棒で殴られた。反抗すると余計にひどくなるからずっと耐えていた。でも本当は反撃してやりたかった」と打ち明けたことを語り、「するとAは顔を両手で覆い、息苦しそうに両足で何度も床を踏みつけた。筆者はAの語りに傾聴しつつも、あまりの凄惨さに言葉を失い、<とても大変だったのですね>と言うのが精一杯であった」等と報告している。

また、津崎哲郎（1992）は、心理的虐待の一例として、「神経質で几帳面な母は掃除や洗濯を毎日欠かすことがなく、家族員の下着も必ず着替えさせて洗濯することが日課になっているが、決してL子（中学2年生）の下着は洗おうとしないし、その部屋を片づけることもなかった。食事はL子のみが自分の部屋で食べるのが習慣になってしまっているが、反対に父がいると母自らが席をはずしてしまう。それに最近L子の弁当に腐った牛乳とパンをもたせていたことが担任の先生の話でわかり、父としては大変ショックを受けている。兄たちもあまりに違う母のL子への態度に批判的で、父も母に注意をするのだが、そうするとかえって母の感情が高ぶり、よけいにL子へつらく当たるので、家族の者も母にはL子の話ができないでいる」等と報告し、「これはあからさまな母親の差別的態度からL子が家庭を嫌うようになり、万引や家出を生じるに至った非行事例であるが、いわば典型的な心理的虐待の一つといってもよいだろう。乳幼児期の養育を祖母に委ねたことが直接の原因となって、母とL子の心の絆がうまく結べないままに双方の感情がこじれ、露骨な差別的扱いに発展してしまっている。口をきかない、食事を一緒にとらない、掃除や洗濯を一切してやらない、食べ物に腐ったものをもたす等々の行為は、その一つをもって心理的虐待に相当するのかどうか問われれば、判断に迷いが生じるかもしれない。しかし、一連の行為が日常的に存在し、児童に『心的外傷』を与え、かつその社会適応上の問題を生じているとすれば、これは明らかに虐待の範疇に相当すると見なすべきであ

ろう」と述べている。

一方、今村享史（2008）は、ある父子家庭の男子の事例を報告し、「その子は『学園のご飯は何を食べてもまずい』と言っていた。確かに、嫌いなものまずいものもあるだろうけど、全てまずいというのは誇張だろうと思っていた。だが、家庭訪問して彼の置かれていた状況が分かって初めてその言葉の意味が分かったのだ。その家においてはその子はネグレクトに近い状態で、いわゆるまともな、愛情こめてつくってもらった食事を食べた経験があまりに少なく、味付けの濃いインスタント食品等が普段の食事で、味の好みは濃いものしか受け付けなくなっていたのだ。ネグレクトによる味覚障害といえる状態だったのだ。そして、思い返せば、その子が学園の食事を食べるときはよく調味料をかけた過ぎて食べていた」と述べたり、また、別の事例について、「ある子が自分（筆者）の作ったものをおいしいとほめてくれたが、『でも、お母さんの味はもっとおいしかった』と言ったことは忘れられない。そもそも母親の味と競合するという考え事体が間違っているのだから」等と述べている。

（イ）発達障害と感覚過敏（味覚過敏、臭い、食感、見かけ）

一方、被虐待児の中に発達障害（アスペルガー症候群など）を抱えている児童が含まれていることを考えると、給食指導において個別的な配慮が必要であると思われる。何故なら、アスペルガー症候群の子どもたちには偏食がみられることが多いが、その背景には、見かけ、味覚過敏、食感、臭い、字義どおりの受け取り方等が影響していることが多いからである。

藤家寛子（2007）は、見かけ（形、色、など）について、「私は『形が気持ち悪い』とか、『色が気持ち悪い』せいで、まったく食べられないものがたくさんあった。スイカなんて、今でも見るのがいやだ。外見だけでも怪しいのに、割ったら赤なのだ。定型発達の人には、いちいちひっかからないのだろうが、自閉っ子の私は違った。緑を割ったら赤がでる。どういう色彩感覚なのか？趣味が悪すぎる！メロンも気味が悪かった。あの、アミアミしているところを凝視するたびに、具合が悪くなっていた」「小さい頃、近所に魚屋さんがあって、私は母の買出しについていったことがある。なんで魚は横を向いているんだらう。不思議だったし、正面を向かない魚が、私には生意気に見えた。そこで、手にとって顔を正面から見たら、目の焦点が合わなくなり、それ以来、魚嫌いになってしまったのだ」と述べている。また、自分の味覚過敏について、「一回、お米が不作でタイ米が出回った年がありましたよね。『長さが違う』と思って食べられませんでした」「食べたことのないものは恐いです。色とか形とか、味以前の部分で、見るだけで気持ち悪かったり恐かったりして食べられないものも多いです。一度、講演に養護学校の先生がいらっしやっていたことがあるんですが、自閉症の子どもが食べ物を見て『こわい、こわい』と言うので、『食べたくない』と言うんだよ、と教えていたのですが、本当に怖がっていたとは初めて知りましたっていう感想をいただきました」と補足したり、字義どおりの受け取り方について、「トンカツという以上は、まずトンカツを食べなくては、と思います。（キャベツは）いつ食べるのかわかりませんね。トンカツを食べるときには、まずトンカツから食べなくちゃいけないような気がします。そうするとそれだけでお腹がいっぱいになるから、キャベツまでたどりつけないんです」「浅見さんに『ご飯食べに行こうって言われたんですけど、いつ食べに行くか

訊いた方がいいんでしょうか』って訊いたんですよ。そしたら、『ご飯食べに行こう』っていうのは『今度楽しい時間を持とうね』という意思表示であって、必ずしもご飯は食べないかもしれないし、食べに行っても米粒じゃないこともあるって教わりました。そうか、仲良くしようねの代わりに『ご飯食べに行こうね』って言うんだ、ってわかりました」等と述べている。

一方、ニキ・リンコ（2004）は、『ご飯食べに行こう』と言われることに対して、「最初の頃『おかずに食べないのかな』って思っていました」「嘔みすぎてリキッド状になってしまうと、気をつけないと入れるところ間違えて気管に入ったりしそうで。適度な塊の方が安心なんです」「嘔むふりはした方がいいみたいです。怖いから嘔まないのとは別に、単にひどくお腹がすいているからって理由がつかうこともありますよね。そんなとき、空気をいっしょにのみ込んでしまうんです。胃がぱんぱんにふくれ上がってひどく痛みます」「実際には、食べ物や飲み物の誤嚥はそんなに多くなくて、むしろ何もしてないとき、特に眠っているときのヨダレの方が多いんですけどね。夜中にヨダレでむせて目がさめるときって、寝ぼけてるせいもあるんでしょうけど、すごく怖くて。それに、あとになって熱が出ることもあるんです」「いつ食事していいかわからないという問題もある。時間という観念がつかみにくい」等と述べている。

また、バロン&バロン（1992）は、自分の味覚や食感について、「私は、食べ物の食感に対してひどく過敏で、どんな食べ物でも、感触を確認するため指で触れてみてからでないと、口に入れることができませんでした。麺と野菜が混ざっているとか、パンに中身を挟んでサンドイッチにするといったように、食べ物を混ぜることが大嫌いでした。私はそうした食べ物を口に入れることは決して、本当になかったのです。もし、そんなことをしたら、猛烈に気分が悪くなることが分かっていました」等と述べている。

一方、奥平綾子（2006）は、息子のダダくんの味覚について、「息子もそうですが、自閉症の人は偏食が多いとよくいわれます。それは、ある食べ物は砂みたいに感じたり、ねばねばをきつく感じるように、口の中の触覚過敏があるからです。食べ物によっては、見た目の違和感で食べられないこともあります。白いものが食べられないため白いご飯が苦手だったり、人によっては、色がついた味付けご飯は、ご飯とは違うものに思えて、手が出ないこともあります。素材は同じジャガイモでも、フライドポテトはOKなのに、ポテトサラダになるとだめとか、食感の違いだとは思いますが、形状も気になるようです。何の食材でどんな味がするのか、想像がつきにくかったりすると、食べられないこともあります。三角食べのように、あれもこれもと混ぜて食べるのは、その時どきで味が変わるから苦手としています。順番に一皿ずつ食べると楽なようです」等と述べている。

また、ケネス・ホール（2001）は、「ぼくが人と違っているのは、ほとんどの食べ物がどうしても食べられないこと。食べるのが、ぼくの最大の悩みのひとつ。どうしてこんな悩みがあるのか説明できないけど、ぼくにとってそれがアスペルガー症候群の一番やっかいなところだ。何よりいやなのは、新しいものをためしに食べてみることに。ぼくが食べるものって、もともとあまりない。とくにいやなのは、つぶつぶの入った食べ物とか、何かがまざりあっているもの。たとえばチーズサンドとパンが合わさっている感じとか。色のまじった食べ物もいやだ。ひとりで勝手にさせてもらえれば、少

しはましに食べられるときもあるけど。ぼくが好きなのは、ボールに入った、おろしたレッド・レスターチーズ。今、お昼にはこれを毎日食べてる。ママは、たいていぼくにチーズをおろさせてくれる。うちのおろし金にはサイズが三つあって、そのうちひとつがぴったりなんだ。ぼくの好きなように、チーズがとても細かくおろせる」「変な舌ざわりの物は食べたくない。ポテトチップスのプリングルズは完璧だけど、プリングルズ・ライトはかたすぎるので好きじゃない。ほとんどの食べ物は、ひどい舌ざわりなんだ。たとえばマッシュド・ポテト。水にひたした紙みたい。紙粘土に似た感じで、張り子のように、ぼくの口の中の小さなすきまに入りこんじゃうかもしれない。ちょっと変だけど、ぼくは歯をみがいたすぐあとが食べたり飲んだりの食欲が一番わくみたい」「口に入れるものでは、プリングルズの感触が一番好きだ。にぎやかでサクサクしているから。それに、ぼくはストローを使って飲むのが大好き。電動ハブラシが口にあたる感じや、歯医者さんのゴムの手袋の感じも好き」等と述べている。

そのため、トニー・アトウッド（1999）は、「偏食をなくすために強制的に食べさせたり、空腹を利用するプログラムは、避けることが大切です。子どもは、ある種の食べ物への敏感さが高まっているのであって、意図的に反抗しているわけではないのです。単なる行動上の問題とは違います。それでも、親は子どもの食事が偏らないように気をつける必要があります、栄養士の助けを得て、栄養学的に適切で子どもが許容できる範囲の味や食感の食べ物を選ぶと良いでしょう。敏感さは徐々に軽減しますが、恐怖心が残っているので、結果として拒否することは継続しがちです。そうなったときは、いきなり新しい食べ物を嚙んだり飲み込むよりも、事前になめたり舌の上で味見することを促します。そうして食べられる物を増やしたり、子どもの感覚刺激への反応をテストしてみるわけです。リラックスしたり、ほかのものに気を取られているときに、初めての食べ物を試してみるのも良いでしょう。しかし、全く同じ原材料を同じ方法で調理して食卓に出すように、非常に限定された食習慣が生涯を通して継続するアスペルガー症候群の人にもいるのです」等と、アドバイスしている。

また、味覚に関しては、臭いも関係しているらしく、ルーク・ジャクソン（2005）は、「自閉の人には、味のことで困っている人も多い。ほとんど味つけしてない淡泊な物を好む人もいるし、スパイスたっぷりで香味もキツイ物が好きって人もいる。どうも、味蕾が発達しすぎている人と、未熟な人とがいるみたいだね」「たしかに自閉症やアスペルガー症候群の子どもたちには、食べられない物が多くて困っている子が多い。でもそれは、かならずしも味が気に入らないとはかぎらない。だって、味がどうこういう以前に、見慣れない物は最初から口にしないって人が多いもの。味だけじゃなくて、見かけ、食感、においも関係してくるし、なにより『いつも同じでなくて』という欲求のせいもあるしね」「小さいときは大変だったけど、いまはそうではない。いまは、魚屋さんの近くを通るのはまだむりだし、キツイ香水ではクシャミが出るっていう程度。でも大変なのはママなんだ。鼻のいいことときたら、警察犬なみでね。いつも、ほかの人にはわからないようなにおいがつらいついてこぼしているよ。どこかのお店に行っても、ママだけが真っ青になってあれがくさい、これがくさいって言うのに、ママ以外の人にはなんのにおいもしなかったりなんてことはしょっちゅうだよ」と述べ、「これを読んでアスペルガー症候群のティーンのみなさんの中にも、幸運にも彼氏や彼女に恵まれ

ている人はいると思うけど、臭覚が人並はずれてするどいと、デートのときに困ることもあるよね。でも、気をつけてね。相手のつけてるオーディコロンのおいがツライからって、いきなり、『げーっ、そのにおい、サイテー！』なんて言っちゃダメだよ！さもないとあっという間に『カレシ』は『モトカレ』、『カノジョ』は『モトカノ』になっちゃうからね。それより、自分は鼻が弱くて、コロンがキツイと粘膜がはれてしまうんだとか説明して、次のデートのときにはもう少し量を控えてくれるよう、お願いしてみるのがいいと思う」等とアドバイスしている。

一方、奥平綾子（2006）は、息子のダダくんの嗅覚について、「嗅覚も敏感で、それも好悪に影響しています。小さいころは、なんでも匂いを嗅いでから食べ物を口にすることがありました。べつに腐ったものを出しているわけではないので、私たちからすると不可解でしたが、これも、以前食べたものと同じ匂いをしているかどうかの確認だったのでしょうか。なじみのあるものが好き、経験しているものは安心する。そのために自分の手がかりにできる感覚を使うのです。また、私の実家は古い壺や具足などがある骨董屋なのですが、息子はなかなか家の中に入ってくれませんでした。小学校の高学年になって、鼻を押さえて『臭いね』と言ってくれるようになってから、お店の中の匂いに抵抗があることに気がつきました。たしかに『古くさい』。たいていの人は、匂いに慣れていくものですが、息子には、慣れない匂いなのでしょう」等と述べている。

また、リアン・ホリデー・ウイリー（2002）は、「何かことあるたびに、私は結果など考えずに行動した。生物の授業は、学期のまっ最中に放棄してしまう。教授が私の目の前にホルマリン漬けのブタの胎児を置いたそのときを境に、二度と授業に出なかった。激しい臭いに襲われ、とても耐えられなかったのだ。こんな時期にやめたらひどい成績が残ってしまうのに、だからといって順調とはいかなかった。代数の授業も、たまにしか出なかった。理由は、講師の声の質がカンに障るから。やはり、成績のことなど考えていなかった。演劇論の講座はどれも大好きだったのに、だからといって順調とはいかなかった。中の一つは、使われている教室が苦手なために挫折することになる。とにかく暗くてかび臭く、窓一つない、薄気味悪い部屋だった。あんな部屋、若者の集う場所ではない。廃棄処分を待つ不要品の箱でも積み上げておくにふさわしい——そんな部屋だったのだ」等と、大学時代の苦手な『臭い』について語っている。

一方、トニー・アトウッド（1999）は、ある一つの感覚系が刺激されると別の感覚系も刺激される現象（共感覚）について、「最も一般的には、特定の音を聞くと、いつも色が見えると表現されます。これは彩色聴と呼ばれることがあります。例えばジムは、ある特定の音が色、形、質感、動き、匂いまたは香りなどのぼんやりとした感覚を伴うことがよくあると言っています。彼はまた、聴覚刺激がほかの感覚処理を妨害することについても言及しました。例えば、『食べ物を味わうためには、台所の器具のスイッチを切らねばならない』といったようなことです」等と述べている。

なお、この共感覚と関連すると思われる『感覚の混線』について、ルーク・ジャクソン（2005）は、「自閉症スペクトラムのどこかに属する人たちの中には、感覚のことで、いろいろ苦勞している人がけっこう多いんだ。ぼくらのことを、何もわかってないんだろう、鈍感なんだろうって思ってる人もいるみたいだけど、とんでもない誤解だよ！鈍感どころか、正反対さ」「ベンはよく、灯が急に点い

たり消えたりしたときに、あわてて耳をふさぐことがある。かと思うと、キツいにおいがするからってぎゅっと目をつぶっていることもある。自閉症スペクトラムの人たちって、複数の感覚が混線することがけっこうあるんじゃないかな。ほくにもそんな経験がある」と述べ、「ある日のこと、ママの発案で、みんなでお出かけすることになった。行き先をどこにしようか、一時間ちかくも言い争ったあげく、ようやく動物園行きが決まった。動物園にはライオンがいた。いろんな種類のへびもいた。虎がいた。鹿がいて、サルがいて、キツネザルがいて、それにゴリラもいた。ほくもひとつ残らず見物して回ったよ。気分も上々、体調だって絶好調だった——ゴリラのコーナーにくるまではね。ところが、ゴリラを一目みたとたん、おなじみの『あの感じ』におそわれた。そう、ほくはゴリラから顔をそむけると、その場で吐いてしまったんだ」「どうしてゴリラなんか見てむかむかしたのか、ほくにはわからない」「そのときを境に、なにもかもがおかしくなっちゃった。それまでぜんぜん平気だったのに、ほかの動物を見てもちらっと目に入っただけで、たちまち吐いてしまうんだ。ママは、片手でジョーの乗った乳母車を押しながら、もう片手でほくの目をおおってくれた。ほくも、動物の姿さえ目に入らなければ、むかむかしたりはしないんだけど、ちらっとでもものぞいちゃうと、そのたびに吐いちゃうんだよね!」「いま、ベンのようにすを見ていたら、光がまぶしすぎるときに耳をふさいだりしている。それを見てて思ったんだけど。あのときむかむかしたのは、ゴリラのにおいのせいなんじゃないかな。ゴリラのにおいでなにかある一線を越えちゃって、ほかの動物のにおいまで全部ひっくるめて、がまんできなくなったんじゃないかと思うんだ。もちろん、あのとき隠していたのは目で、鼻をつまんだりしてはしなかった。だけど、ほくもベンと同じように、感覚と感覚が混線していたのかもしれないって思うんだよ」等と、自分の体験を語っている。

また、リアン・ホリデー・ウイリー（2002）は、感覚と感覚の混線によるものと思われる恐ろしい体験について、「あれはもしかしたら、感覚刺激の負担が限度を越えてはまったのかもしれない。あるいは、次に何が起きるか予測できないせいで、神経がすり減ってしまったのかもしれない。いや、単に、狭い空間で、慣れない人たちのすぐそばにいる感覚が悪かっただけかもしれない。とにかくはっきり言えるのは、あれが恐ろしい体験だったことぐらいだ。みんなの顔と顔が混ざり合い、人々の声は調子っぽずれに聞こえだす。自分の五感がさっぱり当てにならなくなる。周囲のできごとはスローモーションになり、やがてストップしてしまう。どこか静かな場所、誰もいない部屋を見つけて、自分を立て直すまでは元には戻らない」等と述べています。

さて、藤家寛子（2007）は、大人になってからの自分の変化について説明し、「私は、バナナケーキを頼んだ。もし、巨人の世界の住民のままだったら、ケーキの形だけに反応していただろう。楕円形なものには理由があるのか、とか、ひし形は何かの暗号だ、とか、巨人からのメッセージを読みとろうとしていた。でも、今は違う！ ショコラのかぐわしい香りや生クリームの入ったバニラエッセンスの匂いが分かるのだ。バナナは甘くて、ケーキはちょっと冷えていて、おいしいのである。目に入る長方形のケーキが立体的に見えるし、口に含んだら味もする。味わうって、舌だけでなく、鼻も使って感じることなのか。生きているって、五感を使うことだったのだと知った私は、ケーキを食べただけで、存在している自分を確信できた」「みんなは、食べながらそれぞれに会話していた。最初は戸

惑ったが、なんだか、全員の話聞き取れなくてもいいんだということが分かってきた。音を全部拾ってしまう耳を持っているので、話していることは全部聞き取らなくてはいけないと思っていた。だから、子どものときに聖徳太子の話をきいて、『やるな〜』と感心していた。聖徳太子も、いっぺんにたくさんの音が流れ込んできていたんだろうなと思っていたからだ。だって私の耳は、はじめからそんな音しか聴いたことがない。だから、聞き取れない自分は、ヘタレなんだと勘違いしていたのだ。近くにいる人と話せばいいんだ。26年生きてきて、初めて気がついた。私は楽しくおしゃべりをして、サラダやマッシュポテトを味わえた」「朝起きてめずらしくお腹がなった。起きてすぐにそう感じるのは、めずらしいことだった。今だったら、お腹が鳴ったときに、空腹と気づくことができるが、以前はわからなかった。胃の内側が軽く引っ張られる感覚を、お腹が減ったと呼ぶと知ったのは、浅見さんに出会ってからだ。自閉のことを知らなかった母に言っても、『胃がいたいなら薬を飲んでおきなさい』と返ってくるだけ。同じことを浅見さんに言うと、『お腹がすいたということでは?』と答えてくれたのだ。そういわれてみると、きゅるっとなったときに、ラスクを食べるとものすごくおいしい。鍊り菓子と抹茶を飲んだときも幸せな感じがする。そうなったときに主食を食べればいいのだ!ラスクとかプリンじゃなくおかゆと卵焼き食べた方が、体にはいいはず。食事が苦にならなくなったので、今度は何を食べたらよいかを、自分で探っているときだった」「本当は食欲なんて本能に入るのに、私にはその欲がなかった。だから、『食べたい』と思うことから始めなくてはいけないかったのだ」「私には本能に欠けている部分があった。人間をつかさどっている欲は、食欲、性欲、睡眠欲だ。私には食欲はないに等しかった。食べる気がしない。食べない。お腹が減っているってどういう状態?ぐーって鳴ったら、食べなきゃいけないの?牛肉を食べたら、消化できなかった。夕飯にお肉が出ると、お風呂に入る頃には、顎が動かなくなって、疲れながら体を洗っていた」等と述べている。

また、藤家寛子は、ニキ・リンコ（2004）との対談の中で、「脳が酸欠起しそうなほど、気持ち悪かったです。本当に申し訳なく思っています。母は、祖母にも怒られたみたいですから」「最近、本当に母に悪かったな、と思って『今さらごめんね2004・夏』っていうエッセイを連作で書いているのです。お母さんがいやだったんじゃないんだよ、こういう風な理由で泣いたんだよ、っていうことをまとめているんです。それで、なんで食べられなかったのか、とか、今になって説明しています」等と、補足している。

(ウ) 発達障害児の給食指導の成功例と失敗例

それ故、発達障害児の給食指導においては、味覚過敏や臭覚過敏などに配慮した個別的な対応が重要であると思われる。

例えば、学級崩壊になった4年生の学級を引き継いだ宮島恵子（2001）は、好き嫌いが激しい自閉傾向を持つA児が学級崩壊の誘因になっていることに注目し、「4年生の時、担任の先生は、泣いているA君を見て、訳も聞かずに一方的に私を怒った。先生に腹が立ったが、泣いているA君にも無性に腹が立った。それから、A君が泣くとよけいに責めてしまう」「私たちだって嫌いな物を我慢して

食べているのに、A君はずっとこうなんだ。ずるい！」等と攻撃をエスカレートしていく子どもたちに対して、<嫌いなものを食べてみようかと努力した時の気持ちや、どうしたら食べられるようになったかをA君に話してあげたら>と提案し、A君への対応については、<先生はまだA君がどんな物が食べられないか分からないので、これからA君と相談しながら給食を食べたいのだけど>と、担任の意向を伝えて、クラスメートの同意を得ようとしている。

そして、その後は、4つの基本的なかかわり方(①一対一の面接を通してA君の話をじっくり聴く。コミュニケーションの体験を増やす。②行動パターンを変える時には、かならず理由を説明し時間に余裕を持つ。出来ると信じ待つ→出来たら必ず賞賛する→できた行動を他の児童や保護者に知らせる。③A君の行動について、わがままや自己中心的な行動ではないことを学級の児童に知らせ、理解を得るように働きかける。いじめを防止する。④A君をパニック状態にさせないようにする。他の児童にストレスを与えない。学級全員の学習権の確保。担任がA君に関わる時には、他の教員に協力を依頼すること)を考え、実践している。

宮島先生のこのような学級運営に関して、滝川一廣(2001)は、「A君への関わりは、給食指導からはじまっています。『偏食』の問題です。ペットを飼うとわかりますように動物は一般にとても『偏食』でしょう。笹しか食べない動物もいますよね。口に合わないもの、嫌いなものは断固として食べません。それに比べると人間は実にあらゆるものを食べます。それだけ食いしん坊なのかもしれませんね。しかし、こんなにいろんなものを食べるのだから、なかにはひとつやふたつ食べたくないものがあるても生命に別状はありません。それが『偏食』として問題になるのはなぜでしょうか」等と、問題提起し、「なぜ、まずいものまでわざわざ食べなければいけないのか、A君には腑に落ちないのです。それに加えて、偏食を叱られる、攻撃されるという体験とセットになってしまえば実際にはかえって偏食からの脱却は困難になります。食卓が楽しい安心の場でなくなってしまうためです。ただでさえ口に合わないものが、ますます不味くなってしまいますから」「宮島先生がなさったのは、食べられる範囲を少しずつという行動療法的な手法を取り入れつつ、無理に全部を食べねばいけないわけではないという安心を与え、机を並べておしゃべりしながらの食卓にしたり、食べた努力をほめたり(嫌なことを自力でなしとげたことへの誇りを与えたわけです)、A君の食卓を楽しいものとする工夫でした」「宮島先生がなさったことは、子どもの間の問題をできるだけ『倫理化』しないで、つまり、善悪の問題としないで扱ってゆくということでした」「どうしたら嫌いなものでも食べられるようになるかという問題の立て方をします。問題を倫理化せず、現実的実践的な課題に置きなおして、それをA君や他の児童たちと共有していったということですね」等と解説している。

また、岩宮恵子(1997)は、担任の係わり方の違いで子どもがいかに混乱するかについて、「離乳食の頃から白い炊き立てのご飯とゆで卵しか口にせず、他のおかずはいっさい食べない」という、米の消費量増加の商業的にでも推薦したくなるような偏食の傾向をもっている小学生男児タロウの事例をとりあげ、「タロウも給食のおかずをまったく食べられなかったが、一年生の時には、この子の今の状態をそのまま受け入れてくれる先生に恵まれた。その先生は他の日常生活のけじめをつけることはとても厳しかった。しかし、給食が食べられないことに限っては、この子にとっては今はど

うしょうもないことなのだろうと考えて、問題にされることが一度もなかったのだ。先生がそういう心の構えで係わっておられるから、周りの子もタロウが給食の米飯にしか口をつけなくても特に文句を言うことはなかった。いけないことをするとタロウにもものすごいきおいで怒る先生が、給食を食べないことについては何も言わないのだ。ということは、タロウが食べないことは別に責めるようなことではないのだろう、といった察し方を子どもたちはしているものである。そうして一年生が終わる頃には口にできるおかずも少しずつ増えてきたので、親も子もほっと息をつく思いだった。「ところが、二年生になってからの担任の先生は、給食を全員が残さずに食べるということを、学校教育での大事なポイントだと位置づけている人だった。そうすると、とたんに、給食が一部しか食べられないタロウにとっては、給食時間は地獄になった。そして、やっと食べられるようになっていたもので口にしなくなり、お昼が近づくと教室を飛び出したり、先生の言うことを何一つきかなくなるなど、逸脱行動が目立つようになったのだ。そんなことが続いたため、タロウは一挙に問題児として扱われるようになってしまった。担任の先生が変わり教育方針が違ってしまうと、偏食があるということが、ここまで学校生活に影を落とすことになってしまうのかと、タロウの両親は打ちのめされてしまったのだ」と報告し、＜食べられる者の横暴＞について考察している。

そして、「食べることは『生きる』とか『育つ』ということと直結しているのです、どうしても『母性』の問題との係わりが深くなる。だから、自分の子どもが何をどれだけ食べていようがまったく関心がない、という信じられないような無責任な人を除いて、たいていの母親にとっては、子どもがちゃんと食べているのかどうかということは、重大な関心事になる」「どんなにこちらがよかれと思うことを試みても、ぜんぜん食べてくれない子をもつ親の心はとても辛い。食べ物の拒否は、子どもが生きていくことを拒んでいるように感じられる」等と結んでいる。

この観点を、親の代わりに食事指導する立場（教員、生活指導員、など）に当てはめて考えてみると、今村享史（2008）が、「ホームの生活になれてくると次第に嫌いなものを食べずに残すようになってきた」「学園で今まで食べていたのは結局食べさせられていたからなのかとも考えた」「いずれにしても食べてもらえないことがこんなに辛いことだと思ったのは初めてだ。よく虐待する親が食事を食べない子にカッとして手を挙げたなんていう事を聞くが、その気持ちも分からなくもない気がした。だが冷静に考えると、自分の過剰な期待が過ぎるのではとも思った」「大人にとっても他人といっしょに食べることは相手に気を遣うし負担である。それこそ時間をずらすなどして一人で食べる方が自分のペースで食べられて気楽なのではないか」「例えば店で売っているもの等は遠慮なく安心して残せるし、そもそもそうした人との関係に煩わされることもない。相当に穿った見方だろうか、それとも自信のなさの表れであろうか」「そもそも味の好みは年齢や経験等によっても変わり、常に同じわけではない。また正しい味覚みたいなものも存在しないし、それこそ個性的なものでもある」「そもそも好き嫌いを認め、食べなくても良いというのも認め、それを良しとするというのはおかしいというしつけ的立場の意見もあるだろう。しかしあえて食べたいものを自分で選んで食べる体験も必要であるのではと考えた。大げさかもしれないが、食べ方を選ぶことは生き方を選ぶくらい重要な体験ではないかと考えた。だから、手をつけずに残すことも敢えて認めた」等と、食事指導に対する本音を

述べているのは了解できる。そして、今村享史（2008）は、このような体験を踏まえて、「結局、食べさせればという強制では問題は解決しないし、別な構造的な暴力を生んでしまうと考える。例えば、食べないと怒られるような雰囲気や、食べざるを得ないような強制的な圧力、食べなければ他の活動が許されない等の条件付の取引等が挙げられる。このような構造的暴力は却って元々の問題や子どもとの関係を複雑にして見えにくいものに変形させてしまう」との考えに到達し、食事指導のポイントとして、①続けられないものではない、②子どもは変わりうるがすぐには変わらない、③問題を取り除こうとはしない、④理想や建前を押し付けない、⑤一度にたくさんを求めない、⑥守れない約束はしない、⑦子どもとした約束は必ず守る、⑧大人がした間違いや失敗は素直に認める、等を提言している。

一方、諏訪耕一（1996）は、通常学級での給食指導について、「食べることには、個人差があります。体格の違い、家庭の食文化の違い、親の接し方によっても違いますし、その日の天候や体調によっても違いが出てきます。毎日、決められた時間内で全ての子どもに同じように食べさせようとする事自体が無理なことなのです。個人差を考慮し、楽しい雰囲気の中で、その子がその日に食べられるだけ食べればよいと考えることが大切です」「給食を他の子が食べ終わっているのに、まだ全部食べられない子がいます。片づけの時間が迫っているのに食が進まない様子です。嫌いなものがあり困って食べられないとわかったとき、『お前のためだ、がまんして食べろ』と言いたくなります。このことばは、一見その子への励ましのようにですが、片づけの時間が迫っていることへのいらだちから出たことばだと思われます。時間内に片づけを終わらせないと、係の先生から『時間内にきちんと片付けてください』と言われることを恐れた教師の都合から出たことばです。このことばを聞いた子どもはどうなるのでしょうか。自分でも食べようと思っているし、少しずつではあるが食べているのに『もうこれ以上は食べられない』とその子を追いつめてしまうことになります。飽食の時代と言われているこの時代に、すべての子に一律に食べることを強制することは無意味なことです」「子どもに食べることを強制することは、食べることへの不安を大きくさせるだけです」等と述べ、「早く食べなさい」「お前のためだ、がまんして食べろ」等を、『教師の禁句』として紹介している。

（エ）摂食障害と給食指導

また、入所児童の中には数は少ないと思われるが摂食障害傾向を抱えている被虐待児がいることも確かであり、給食指導において個別的に十分に配慮することが重要であると思われる。

例えば、宮沢賢治に傾倒した小6女子A子が拒食症になった（給食の肉を絶対に食べないことから始まり、ほとんど食べずに残すようになった）ことに対して、重沢幸弘（2001）は、「食の大切さ、楽しさ、食は生きることだ」とA子に話す効果がなくて困惑したことを報告し、「食をテーマにした『注文の多い料理店』に始まって、宮沢賢治にこだわりだしたA子は、『禁欲、専心、自己規制、完璧主義』の宮沢賢治にみられる『拒食元型』（斎藤、2000）とでもいえるものに同化し、宮沢賢治にも見られる没我献身的な、『救済者元型』にのめり込むことによって、自ら耽溺的になり、現実での苦痛から解放され、他の人の言葉に耳をかさなくなったと思われる」等と述べている。

そして、この事例に対して生島博之（2001）は、『拒食元型』や『救済者元型』（斎藤、2000）について、「少し噛みくだいて補足すると、拒食という行為は、歴史的には『悪魔憑き』として理解されてきたし、『聖なる拒食』や『殉教者』は、宗教的儀式や神聖な行為として、いわゆる『断食』や『宿便の排出』等として実践されてきている。そして、このような観点からながめると、ハンガーストライキにみられるように、拒食にはなんらかの意思表示がこめられていることが明らかとなる」「なんらかの脆弱性を抱えた人が、人生のある次点で行き詰まったとき、一種の魂の喪失の危機がもたらされる。その危機的状況により、『救済者元型』が顕現する。しかし、それは一般には『発病』とみなされる。拒食元型は、魂の喪失の危機を救済するドラマを布置する」等とコメントしている。

一方、滝川一廣（2004）は、「家で食べる（三度の）食事をめぐってこそ思春期の摂食障害は現れやすいことがわかる。拒食は、まず食卓での食事から始まっている。食卓以外の場面では、また、食事ではなく菓子類ならば割合に食べられる例も少なくない。過食は－食事がおいしくて度を越すというのではなく－多くの場合、食卓を避けた場面（深夜の台所や自室）で密かになされるし、やはり菓子類が多くを占める。つまり、患者は＜食べること＞につまずいているというよりも、家庭の食卓で共にするという意味での＜食事＞につまずいているのではないだろうか。こじれて重症化し、あらゆる状況へと食の症状が『汎化』している場合でも、もとをたどれば、やはり食卓から始まっているように思われる。家庭における食卓とは、いったい子どもにとってどんな意味をもっているのだろうか」と、問題提起し、「その頑強な拒食の根底には、大変奥深い無力感や怒りや一筋縄ではゆかない葛藤が潜んでいます」等と述べている。

（オ）食の原点は『饋』

最後に、給食指導の原点である、＜食＞についてまとめてみることにしよう。

大平健（1994）は、「愛の原義は、『饋』すなわち食物の贈り物です」と明解に論じ、面白くないことがある時にヤケ食いをするのが少し軽くなることや、大口を開けて物を食べるのはなぜ下品とされるのか、そして、一度口にふくんだ物を更に吐き出すとどうしてきたない感じがするのかなどについて考察し、「誰かに人を食ったような態度をされたり、自分が食いものにされて腹が立つから、仕返しに私たちはまんじゅうやカステラを食べてしまうのです。食えば腹は収まります。口そして歯は、弱肉強食の世界では私たちの武器です。だからこそ、嫌いな人にはイーッと歯をむき、お見合いで笑うときには手を当てて口や歯を隠さなくてはならないのです。食物を歯で何度も噛んでお皿に出してごらんください。とてもきたない感じがするでしょ？皿の上の物はもう食べ物ではなくなっています。私たちが噛み殺した弱肉のなれの果てなのです。死を連想させるものは、すべてきたなく感じるものです。嘘と思うなら、それをもう一度、口に入れてみようとごらんください。自分が噛んだものでも気持ち悪いですよ」「人は生き物を食べて命をつないでいます。生き物を食い殺さねばならないのです。これは、つらい、直面したくない事実です。考えるだにおそろしいことなので、人はふつう忘れることにしています。しかし、忘れきることはできません。自分の血となり肉となっているものがじつは他の生き物の『死』であるという事実は、おぼろげな私たちではありますが、ときに私た

ちを直撃します。私たちが自分の体から出てくるもろもろのものを、『きたない!』といやがるのも、そのためでしょう。体臭、ふけ、あか、唾、鼻水……。私自身、書いていて気分が悪くなりますから、これ以上は挙げないことにします。しかし、理性的に考えれば不思議と言えば不思議でしょう。私たちの体の中は清潔に保たれているのです。本来、全然きたなくはないはずなのです。そこから出てくるものが、『きたない!』だなんて」等と述べている。

また、谷川影英（2000）は、遅咲きの漫画家の矢口高雄の小学校時代の恩師について、「そんな川越先生に指導されている時だった。ある日、T君がヘビの死骸の絵を提出した。それは棒切れで叩き殺されたヤマカガシであった。子どもたちは皆『気味悪い!』という反応を示した。当然だろう。まず普通の感覚だったらこんなものを描くはずがない。ところが、川越先生は、この絵を高く評価して『どうしてこんな絵を描こうと思ったか』と聞いたという。そしたら、T君は次のように言ったと言う。『にくたらしかったからです。こないだ道を歩いていたら、田ンボの中でギャーギャーちゅう音がするだ。何だか、とっても悲しい悲鳴なんだ。不思議に思って近づいて見て、おどろいただ。ヤマカガシが青ガエルをのみこんでいただ。カエルは尻からのみこまれ、まだ体は半分はみ出していて、ギャーギャーちゅう音はそのカエルのなき声だった。おら、カエルがとってもかわいそうで、ヘビのやつがにくたらしくなって、あわてて棒っきれをさがしただ。そいで、めちゃくちゃにそいつをたたき殺しただ』。いつの間にか、教室はシーンとなった。T君はカエルをヘビの口から引き出したのだが、カエルは後ろ足がとけてやがて死んでしまった。その時のヘビを描いたものだとT君は説明した」と紹介し、「T君のこの話を聞いて、川越先生は何と答えたか。『絵は美しいことも大切だが、それだけではいけない。描いた人の驚きや喜びや、時には悲しみや憤りなどの、つまり“心”が表現されなければならない。その意味で先生はこのT君の絵が好きだ。大きなドラマを感ずる』。そしてT君に『カエルを助けてやろうと思った気持ちを、いつまでも大切に下さい。その気持ちさえ持っていれば、いつかはヘビも生きがために、カエルを食わなければならないことがわかるようになる』」等と、弱肉強食という摂理の中での〈食〉について述べている。

さらに、谷川影英（2000）は、『味いちもんめ』（あべ善太、原作）にふれ、うるか（子持ちの鮎の腹につまっている卵を取り出し、それに少量のハラワタを加え、塩と酒で漬けこんだもの）を食べるように勧められた食の細い息子が、「生まれないうちに／取り出されちゃう／なんて…」「かわいそうだよ…」と口ごもるようにつぶやくと、父親が「なにを／女の子みたいな／センチなこと／言うとなんのや!!」「そやから／アカンのや?／お前は!!」と怒鳴るシーンを取り上げている。そして、その時、板前が、「ボ、ボクは／坊ちゃんの／ような気持ち／大事だ／と思います…」と口をはさみ、「田舎では鶏を飼っていて、卵を生まなくなると捻って食べることにして、それをやめてくれとジイちゃんに頼むと、ジイちゃんは『人間、生きるためには多かれ少なかれ残酷なことをせにゃならんのじゃ…／だけど／お前が今この鶏がかええそうじゃと思うた気持ち…／そりゃ大事な気持ちじゃ／その気持ち忘れたらいけん…』」と言った」と話すと、この息子が、「食べることが／鮎の命を／活かすこと／ですよね?!」と言い、食べる決心をしたことを紹介している。

一方、小此木啓吾（2000）は、「人が肉体を持ち、刺せば血がでたり、痛みにもがき、苦しんだり

するというのはごく自然の現実なのだが、そうした現実をいまの日本社会の日常の暮らしの中で実際に体験することはむずかしい。実際には誰もが肉食しているにもかかわらず、にわとりや牛や豚と直接触れ合う暮らしは、なくなってしまった」等と指摘し、「いま、自然を失った人工環境の中で生まれ育った若者たちに、自然と身体の直接の出会いを希求する気持ちがひそかに高まっている。そのもっとも深刻な体験は、『手首切り症候群』だ。『私、手首を切って出血させて、傷の痛みをいつも我慢していると、自分が生きているという実感を持つことができるんです。どこの生活にもそういう実感を持てるような体験がなくて』と言う。彼女の左手首には、命の証しのように、いつもしっかりと純白の包帯が巻かれている」「現代社会の少年たちの心の中に突如あらわれる激しい攻撃性、人を殺してみたいといった衝動は、何やら、生き物の肉を食べないと元気を失ってしまう野生動物が、突然、拘禁動物化した人間の心の中にたちあられるかのようだ。いまのわれわれは、この動物園の拘禁動物と似たような暮らしをする身の上である。そして、自然との戦いの中で得られる身体的な自然感覚があまりにも希薄になった」等と述べている。

それ故、被虐待児たちの給食指導においては、まずは、＜食＞について原点に立ち戻って思索し、被虐待児たちの入所前の＜食卓状況＞や＜虐待という第4の発達障害＞（杉山、2007）を考慮した上での個別的な配慮が重要であると思われる。

（カ） 食べることと癒す力

一方、被虐待児の給食指導においては、＜食＞の原点である＜食べることのもつ癒す力＞について深く考えることも大切である。この点について、河合隼雄（2000）は、おいしい料理をつくることで有名な佐藤さんについて紹介し、「佐藤さんのことをよく知っている人が、ある青年が、もうこの世に生きていても仕方ないから自殺するというので、おまえ死ぬんやったらいっぺん佐藤さんのところへ行ってこい、佐藤さんのところへ二、三日行って、佐藤さんの話でも聞いて、死にたかったら仕方ないけど、訪ねていけというのです。そうすると、その青年は佐藤さんのところを訪ねていくのですが、自分は死のうと思っているわけだから、何も言うこともないし、佐藤さんの話も別にたいしたことを言うわけでもないし、行っても何も起こらない。それで私はもう帰りますと言って、その青年が帰るときに、『せっかく来たけど、帰るのだったら帰りにこれでも食べて』と言われて握り飯をもらうんです。その青年は帰りに握り飯をパクッと食うのです。そうしたらあんまりおいしかったから生きる気が起こってくるのです。その人は不覚にも握り飯を食ったばかりに、死ぬ気がなくなったと言うのです。これはほんとにいい話です。それは分かる気がします。こんなものがあるんやったらやっぱり生きようと、握り飯一つで思ったというのです」等と述べている。

これは、自殺を思いとどまった青年の話であるが、ネグレクトされている被虐待児の＜食卓状況＞を考えると、同様に、＜食べることの癒す力＞の重要性を理解することが大切である。例えば、津崎哲郎（1992）は、ネグレクトの一例として、「昭和58年の夏に大阪で47歳のホステスがアパートのテーブルの上に食物と水を置き、3歳の男の子をひとり残して3日間留守にした。冷蔵庫に食物は入っていたというが、留守の間にこの子は衰弱死してしまった。母親を求めてか、タンスから母親の衣類

が引き出されていたというのも哀れである」等と報告している。

[教育における改善点]

- ・バイキング方式の活用
- ・アットホームな食卓状況をつくるための設備（ダイニングテーブル、照明、等）
- ・色、形、などに配慮した食事メニューの作成のため、栄養士の常勤化
- ・静かな環境、感覚の混線を生じないような環境
- ・匂いへの配慮

[引用文献]

- トニー・アトウッド（1999）：親と専門家のためのガイドブック－アスペルガー症候群 富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳 東京書籍
- 藤家寛子（2007）：自閉っ子は、早期診断がお好き 花風社
- 橋本郁朗（1998）：＜実践事例＞生きることの原点「食」を通して学ぶ 相馬誠・花井正樹・倉淵泰佑（編）
適応指導教室－よみがえる「登校拒否」の子どもたち－ 学事出版 54 - 57
- ケネス・ホール（2001）：ぼくのアスペルガー症候群 野坂悦子訳 東京書籍
- 生島博之（2001）：重澤論文（小6で拒食症になったA子とのかかわり）へのコメント 教育臨床事例研究4
愛知教育大学教育実践総合センター 83
- 今村享史（2008）：「食べてくれない……」 いずみホームでの実践報告－食事の場面から－ 心理治療と治療教育
全国情緒障害児短期治療施設研究紀要 19 81 - 90
- 岩宮恵子（1997）：生きにくい子どもたち 岩波書店
- ルーク・ジャクソン（2005）：青年期のアスペルガー症候群へ ニキ・リンコ訳 スペクトラム出版社
- 河合隼雄・谷川俊太郎・山田太一（2000）：家族はどこへいくのか 岩波書店
- 宮島恵子（2001）：自閉傾向を持つ児童へのかかわり－荒れた学級を引き継いで学級担任としてしたこと－
教育臨床事例研究5 愛知教育大学教育実践総合センター 39 - 49
- ニキ・リンコ、藤家寛子（2004）：自閉っ子、こういう風にできてます！ 花風社
- 大原 健（1994）：診察室に来た赤ずきん－物語療法の世界－ 早川書房
- 小此木啓吾（2000）：「ケータイ・ネット人間」の精神分析 飛鳥新社
- 奥平綾子（2006）：自閉症の息子 ダダくんの11の不思議 小学館
- 斎藤清二（2000）：元型的観点からみた摂食障害 心理臨床学研究18（1） 13 - 24
- 重澤幸弘（2001）：小6で拒食症になったA子とのかかわり－複雑な姉妹関係と宮沢賢治にみられる『拒食元型との
関連について－』 教育臨床事例研究4 愛知教育大学教育実践総合センター 75 - 82
- 杉山登志郎（2007）：子ども虐待という第4の発達障害 学習研究社
- 諏訪耕一編（1996）：教師の禁句・教師の名句 黎明書房
- 滝川一廣（2001）：宮島論文「自閉傾向を持つ児童へのかかわり」へのコメント 教育臨床事例研究5
愛知教育大学教育実践総合センター 50 - 55
- 滝川一廣（2004）：新しい思春期像と精神療法 金剛出版
- 滝川一廣（2001）：「こころ」はどこで壊れるか 洋泉社
- 谷川彰英（2000）：マンガ 教師に見えなかった世界 白水社

津崎哲郎（1992）：子ども虐待 朱鷺書房

リアン・ホリデー・ウイリー（2002）：アスペルガー的人生 ニキ・リンコ訳 東京書籍

渡辺 亘（2008）：トラウマの心理療法に関する一考察－トラウマの想起を進めることとクライアントを支持すること－ 心理臨床学研究26（5） 513-544

(3) パニックから守るということ

被虐待児たちは、学校場面において、パニックに陥ることも多く、教室からとび出す、大声をあげる、乱暴な行動をとる、ことがある。それ故、パニックの心理を理解しきめ細やかにケアすることが大切となる。

(ア) 無断外出への対応

例えば、大迫秀樹（2008）は、家族全員が精神疾患（統合失調症）という状況の中で生活していた小学4年生女子A子が情短施設でプレイセラピーを受ける中で、「うち、家ない。市から追い出された……お母さんの社会復帰まで時間がかかる。高校生になるまで大丈夫やろか?」「お母さんが早く仕事ができるようになって、帰省とかできるようになったらいいな」等と、とても穏やかに、母親の病気を理解しつつ語るように成長した経過を振り返り、「A子は、児童相談所に対する怒りが突然噴き出すなど、気持ちが安定しない。妄想と思われるような話もある」「就寝時に、強制立ち退きの様子とその怒りを語り、涙ぐむこともあった」「心理面接では、玩具はいじる程度であり、話している時間が長い。自分の家族が壊されたこととそれを行った公的機関や医療機関に関する怒りが表出され始める」等と報告している。

また、このようなA子の学校場面での様子について、「学力は2年生程度であることがわかり、それに応じた対応を分校で行っていった」「この時期には、全般的に生活、学校場面でも、興奮のしやすさやパニックになることが認められ、例えば、授業中に怒りだして、教室を抜け出して校庭を走りまわることなどがあった」「学校場面でもやはり不安定であり、無断外出や抜け出しなどが見られるが、施設全体でも一定の限界の設定をしつつ、安全感、安心感を与えられるような対応を行っていった」等と報告している。

そして、教室から抜け出すことへの具体的な対応策について、「園内の運動場を走ることにについては、A子なりの感情コントロールの方法でもあるようなので、一定程度は認めつつも、必ず落ち着ける場所で気持ちを整理していく。そのうえで、次にそのようになったときはどうしたらいいのかも考えさせていくこととした。また、段階的により望ましい方法へと変えていくことを考えて、次には、教室外でも職員室などの校舎内で落ち着く、そして最後は教室内で落ち着くような方向性で進めていく。具体的な落ち着き場所を事前に設定しておく」「あわせて、全般的な理解のために、職員全体に対して、パニック行動（かんしゃく行動）に関する演習形式の教材を使った園内研修を実施した」「グループワークとしてエアロビクスを取り入れた」等と述べている。

この例のように、被虐待児は、突然に自分の居場所を奪われたり、家庭という＜密室＞の中で身体的虐待や性的虐待などをうけていることが多いため、見知らない場所を恐れたり、教室に閉じ込められるということに恐怖感を抱いていることが推測される。それ故、被虐待児の教育に際しては、最初から素直に教室で授業を受けるのが当たり前」という考えからスタートするのではなく、見知らなかった教室が、被虐待児の＜心地好い居場所＞となるようにきめ細やかなかわりが重要となる。

この点は、自分の教室に入りにくい不登校の児童たちに対して、現在の多くの学校において、保健室登校、相談室登校、図書室登校、等の別室登校や、夕方登校などが工夫されて実施されていることを考えると、被虐待児の教育においても当然のかかわりであると思われる。

森口奈緒美（2002）は、教室に入れなかったことの辛さについて、『『学校にいけない』というだけで、『世の中』はもう、犯罪者扱いだ。そして社会もまた、それだけの理由で私を断罪した。『行けない』という、能力の破綻の結果だというのに、『世の中』は、自分の意思で学校に『行かない』のだと思っている。ギリギリにまで努力して力尽きた結果だというのに、『世の中』は、『根性が足りない』だとか、『協調性がない』だとか、『サボっている』などと言う。これまでも私は精一杯、『世の中』や『学校』に合わせようとしてきたはずだ。その結果、能力に限界をきたしたとしても、それがすなわち矯正の理由とはならないはずだ。世の中からの要求が自分の手に負えなくなり、それで相談に行けば、世の中は『手に負えない』だとか『要求のしすぎだ』などと言う。しかし当時の私に必要としていたのは、叱責や非難などではなく、助けだった。しかし世間はそういう経緯は理解しない。あくまで『学校に行けなくなる』という、結果だけが問題なのだ」「ことあるごとに私は、個別指導の必要性、について訴えた。しかし世の中の人々は、『それはわがままなことだ』と返すだけだった。在宅教育、について訴えても『わがまま』。欠点よりも長所を重点的に教育する必要性、についても『わがまま』。あるいは、教育と医療の連携、についても、要するに、何を言っても、あたかも『世間は、『わがままだ』という答えだけしか用意していないようだった」「誰でも学校に自由に行けて、自由に休める世の中にする。『いじめ』から守られ、勉学に専念できる環境をつくること。『いじめ』の『あとケア』を、きちんとすること。誰に対しても『学ぶ権利』を保証し、私のような健常者でも障害者でもないような者でも、『大検』を通れるようにすること。そしてこれが大切なのだが、『診断』という、きちんとしたパスポートを手に入れて、できれば、日本国憲法第二十六条にも掲げられている、『能力に応じた教育』というビザをも取得すること。もしそれさえあれば、それほど周囲に“迷惑”を掛けることもなく、『学校』もスムーズに通過できたのではないかと思う」「人はよく、障害者という言葉を使うが、本当の障害は、社会のなかにある」等と述べている。

（イ）発達障害とパニック

さて、被虐待児の中には発達障害を抱えている児童も多いことから、感覚過敏やこだわりに配慮した特別支援教育が求められる。

尾崎・草野（2005）は、発達障害児がどんな時にパニックを起こすかについて、「教育相談の経験から、担任が一番知りたがっていることは、パニックの原因とその対処法についてです。原因として多いのは、『過敏性』や『こだわり』からくるもの、『意味が分からないための混乱』です。これらのことを理解すると対応がしやすくなります」と述べ、①犬や赤ちゃんの泣き声が聞こえる時、②夏、暑い時、③思い通りにならない時、④自分の予定があるのに、自分の思惑と違う方向に行く時、⑤一度にたくさんのことを指示された時、⑥要求されていることが分からない時、⑦勉強が楽しくない時（課題が難しい、または課題が易しすぎる）、⑧眠たい時、⑨空腹の時、等をあげている。そして、一

例として、「プール指導の前のシャワーをかけると泣き叫ぶ。音楽の時間、リコーダーの自由練習のとき、パニックになり机を倒して回る。図工の粘土の時間、全員で粘土を粘土板に打ちつけて柔らかくしようとしていたら、大声で叫び出す」と報告し、「パニックは、感覚過敏が原因のことが一番多いです。感覚過敏と一口に表現していますが、私たちが想像もつかないような身体感覚を持っているのかもしれない。『雨が当たると痛い』と感じている人は、当然プール前のシャワーは痛くてたまらないでしょう。きれいな音楽はよく聴くことができますが、リコーダーの自由練習などでは、すさまじい騒音で耳が痛いのでしょう。このような不快感をことばで表すことができず、泣き叫んだり暴れたりしているのです。パニックを起こさせないような配慮をまず考えましょう。また、暴れないですまされるための自分なりの術を身につけさせる学習も必要です」等とアドバイスしている。

一方、藤家寛子（2004）は、かんしゃくを起こす原因となっている、①どうとでもとれそうな態度や言葉、②無反応な態度、③大きな物音、④自己責任感のない人間、⑤身勝手な人間、⑥だらしない人間、について、「一番苦手なのは時間にルーズな人だわね。私は人を待たせることは滅多にないわ。電車が事故で急停止したり、道路工事のせいで交通渋滞に巻き込まれた時以外はね。人を待たせることは嫌い。とても苦手。だけど、それ以上に待たされるのは我慢できない。時間通りに来てもらわなければ予定がずれ込んでしまうし、考えなければならなくなるでしょ？なぜ来ないのかを。途中で事故にでも遭ったのかしら？きっと時間通りに来ない理由があるはずだわ。早く出てきたせいで、本当は家に電話を入れてくれたのに私が聞けなかつただけなのかもしれない。戻るべきか、それともあと少し待つべきか。私はハムレットのごとく一心不乱に考え悩み、その時点でかなりのエネルギーを消耗してしまうの。もしかしたらすっぽかされたのかもしれない。考えはこんなところにまで及んだりもするわ。待ち合わせの時刻からこの間、5分強。え、たったの5分？そう思った人。もう忘れていない？神経質過ぎるほどのルールに従うのは私の特徴だってことを。逆も成立するわ。仮に私が2分ほど遅刻したとするわね。その120秒でその日は台無し。完全でなくなったんだから。何をしても頭の中は2分の遅刻のことでいっぱい。約束の時間に早すぎるのも遅れるのも、どちらも同じくらい失礼なことだと祖父から教わった私は、時間に関することが一番神経質だと思うわ。待たされた相手はさぞ腹を立てているに違いない。楽しそうに見えても、本当は私を怒っているんだわ。それで私は疲れ切るの」等と述べている。

そして、藤家寛子（2004）は、かんしゃくの状況について、「かんしゃくはまるで火山爆発だわ。自力でコントロールができるものではないから、ひたすら治まるのをじっと耐えて待つだけ。でも、かといって、長く続くわけでもないの。着火マンのごとく、点いたり消えたり。言うことを言っしまえばすぐに治まってくれるわ。それはもうケロっとしたものよ。だけどここで問題発生。私がいくらスッキリしたって、相手は逆ギレか、はたまた私に怯えているかの真っ只中で、私はキョトンとするはめになるの。わあ、この人、一体何を怖い顔しているのかしら……という具合にね。そしてはっと気づく。どうやらまたやったらしい。私ったらダメな子ね。どうしてかんしゃくが出るのかしら？そのあとは自己嫌悪の世界にまっしぐら」等と述べている。

一方、トーマス・A・マッキーン（2007）は、「幼いころのぼくは、かなり乱暴な子だった。あれ

はいったい何だったのか、いまだにはっきりとはわからない。でも、まるで、自分の中に、悪霊か何かが住んでいるみたいな感じだった。いきなりおかしくなるとはバスルームにかけこみ、だれも入ってこれないように鍵をかけてしまうのだった。そこでぼくは、湯船に座りこんで、できるかぎりの声を立てずに泣くのがだった。家族のみんなはバスルームの外に集まって、いったいさっきのあれは何だったんだろう、なぜあんなことをするんだろうと不思議がっていたけど、中にいるぼくも、いったいあれは何だったんだろう、なぜあんなことをしたんだろうと考えていた」「はっきり言っておくけれど、両親や家族も混乱していただろうが、ぼくの方がずっと混乱していた。だれでもいいから、きみはここがこういうふうにおかしいんだよって説明してくれる人がいたら、どんなによかったらう。でもどうやら、事情のわかっている人なんていなかったってことらしい」等と述べている。

また、森口奈緒美（2002）は、パニックの状態を、〈脳天モードパニック〉ととらえ、「そのときパニックを起こした直接的なトリガーは、よくある些細な人間関係のトラブルだったように思う。そのとき、ちょっとした刺激で情緒の混乱した私は、そのまま『箒の掃き方を模索するモード』に突入した。そして、意識というRAMの上に、今までのがらくたデータが、いっきよになだれ込んだ。今までどんなに工夫しても、うまくいかなかったことへのいらだちとか自責の念とか、いろんな刺激や不意打ちなどへの恐れとか、忠告だか校則のようなものがごたませになり、極大パニックを起こしたのだった。それは、小学六年のとき以来の、五年振りの出来事だった。『混乱』に捕らわれたまま私は、白壁に向かって自分の頭を打ちつけた。なんども、なんども、思い切り——。このままコンクリートをぶち抜くことしか考えていなかった。角突きは機械的にどんどん早くなり、ほとんどピストン状態だった。しかしいったん茂みに捕らわれた牡羊の角は、突けば突くほど、葛藤の蔓に絡まるだけだった。どこに行っても、どんなに突き進もうと思っても、かならず混乱という壁にぶち当たる——。そしてやがては世の中のスケープ・ゴートとなるのだろう」「『パニック』が起こる理由はいろいろあるらしく、もともとのバグに癩の虫、あるいは不適切な入力の結果の場合もあるが、いずれにせよ、“プログラムが暴走し、ハングアップした電算機”に似ている。その場合、正常に復帰するためには、脳天の『百会ツボ』のリセット・ボタンを、なかば反射的に行う『角突き行為』で、正気を取り戻そうとするものらしい」「おそらくは周囲があまりに騒々しく、入力が過剰かつ無秩序で矛盾に満ちていると、脳神経の回路が整理できないまま情報処理が追いつかず、思考や判断が“もつれて”しまうのだと思う」等と述べている。そして、さらに具体的なパニックの実例として、「帰りの夜道を、母とともに歩く途中のことだった。足元にコツンと躓くものがあった。よく見るとそれは、角材だった。とつぜん私は、自分の進路を妨害した『それ』に対して逆上した。私は母を睨みつけ、過去の妄想に行きつ戻りつ、反射的かつ無意識的に、その角材を拾い上げた。命が、憎かった。自分がこの世に生まれてきたことが、とことん、許せなかった。そして私は、自分をこの世に生み落とした母を、このとき初めて心底、憎悪した。私は母が、許せなかった。できることなら殺してしまいたかった。そして自分もすぐに、死んでしまいたかった。私はこの世では、何の価値もない。迷惑以上の、なにものでもない。この一撃は、自分を生んだことに対する、報復だ。復讐だ。このバカヤロー、自分のようにくだらん輩を産みやがって、早く死ね！死ね！くたばってしまえ！私は満身の呪いを込めて、母を、

手にした角材で強打した。そして、叩き、叩き、叩き続けた。ダッ、ダッ。骨と棒とが、ぶつかりあう音。関節の、もげる音。私は怒りに燃えた。大地の奥底から吹き上げる、激しい黄泉のエネルギー。気がつけば、＜世の中＞に対する怒りは、自分の母に向けられていた。そしていつしか角材だけが勝手に動いていた。そんななかで私は、ふと別の思いに駆られていた。人が自暴自棄に陥るのは、夢を失うからではなかろうか——と。それはあたかも別人が、自分の中で、囁くかのごとくだった」等と述べている。

また、高校時代の事例として、「調理室にはナイフもあればガス栓もあり、鋭いもの、燃えるもの、割れるものなどがたくさんある。キッチンの下に刃物がしまっていると思うだけで、私は恐怖におののいた。このころ、精神状態の急激な悪化に気がついていたので、そういう状態で自分がいつ暴走するか、ある程度、予測がついたからだ。私はできるだけそういう場所から離れていようと、トイレに身を潜めていた。そこはいつもの割り当てで掃除していたこともあり、とても落ち着く場所だし、だいいち個室を得るには、打ってつけの場所だった。だいたい本を持ち込んでいたが、それが好きだという以外にも、コントロールを失いつつある途上の身にとって、これが私にでき得た、ほとんど唯一の精神統一でもあったからだ」「先生に連れられながら調理室に入ると、そこには別のクラスの女の子たちも一緒にいた。あんのじょう、そこには包丁が剥き出しに置かれてあった。たぶん、目の前の材料を切ろうと思い、ナイフを握った途端のことだった。すぐ近くに、かつて私を結果的に裏切った、隣のクラスのクリスチャンがいるではないか。すぐに私は、あのとときの状況に引き戻され、脳裏に怒りの炎の火がついた。私は彼女を問い詰めようと、無我夢中で彼女に近寄った。彼女は金切り声を出しながら逃げた。私は彼女を追い、持っていたナイフを彼女に差し向けた」「持ったのは一本のナイフだったが、心のなかには千本のナイフだった」等と述べている。

さらに、森口奈緒美（2004）は、小学校時代のパニックについて、『消える下敷き』や『いじめ』などのタイトルで、いじめにあってパニックになってしまった体験について詳しく語っている。

『消える下敷き』では、「使用後の下敷きは、学校の所定の場所にまとめて保管することになっている。ところがある日、粘土の時間になって、自分の下敷きを探そうとしても、どこからも出てこない。私は懸命に探したのだが、その保管場所からは出てこなかった。仕方なくクラスメートが粘土細工を作っている最中、教室中を、しまいには学校中の空き部屋までも探し回ったが、それでも見つからなかった。他の友達の粘土下敷きはちゃんとあったのに、なくなっていたのは私の分だけだった。自分のものは自分の手元に置きたかったのだが、学校で保管するのが決まりだったから仕方がない、と妥協した結果、無くしてしまった。先生は、私の下敷きの紛失を皆にも伝えて、クラス全員も、手分けして探してくれた。とことん探した挙げ句、目当てのものが無いと悟った時、もともとこだわりの強い私は、失望と怒りのあまり、ついにパニック状態に陥った。前後不覚になった私は、クラスメートの粘土箱目がけて突進し、次から次へと級友目がけて投げつけた。誰かが盗んだか隠したに決まっている。その『誰か』に粘土箱をぶつけることで、復讐したかった。その結果、クラスメートの全員に箱をぶつけることになってしまった。粘土箱はとても重いから、当たると危険だ。級友たちはあっと言う間に一塊になって一目散に、窓の向こうのベランダに逃げ出し、一斉に、硝子で出来たドアを閉

じてしまった。しかし私は、彼等がドアを閉めたことに、全く気がつかないまま、硝子越しに見える彼ら目がけて、手当たり次第に投げ続けた。気がつくや、硝子の割れる音がして、ようやく私も、人ではなく、物を壊しているのだということに気がついた。公共物を壊しては良くないということはよく知っていた。それと同時に先生が私を制止し、ようやく我に返った」等と述懐し、「盗まれたと信じたくなかった。未だ子供だった私にとって、人が盗みを働くということなど、思いも寄らないことだったが、あの場合はそれ以外に他に考えようがなかった。それでわかったのは、普段、私が癩癩を起こしたり『わがまま』になったりすることは、盗みよりも、もっと悪いことなんだな、ということだった。ただその理由はよくわからなかった。母は、乱暴して迷惑をかけなくとも、なくなったならまた買えば済むことよ、と言いついて聞かせてくれたが、壊してしまった硝子のことまでは私には通じなかった。下敷きは学校で管理して預かっているのだから、もし盗んだ人がわからないのなら、学校がその代金を負担すべきだと私は言い張った。結局買ってもらっても再び学校に持っていき、前と同じように『決まり』に従って保管していたら、またなくなってしまった。それは、まるで魔法のようだった。ようやく、自分の品物が故意のいたずらで盗まれているのだということがわかった。私は三度目も、その粘土下敷きを買ってもらうことはできたが、しかしもう二度と、それを学校に持っていく気になれなかった」と述べている。

また、『いじめ』では、「ある日、突然ヒキダ君に背後からいきなり頭を机にぶつけられた。度重なるイタズラに私は脳天に来た。しかし、誰も味方になってくれなかったので、自分で立ち向かうしかなかった。私には喧嘩の駆け引きが苦手だったし、いい知恵が浮かばなかったので、声を張り上げ、逃げる相手を追うしかなかった。進路を妨害していた机や椅子が次々と薙ぎ倒されていった。私はクラス中に抗議しながら、心の中で必死に叫んだ。——誰か、私のことを助けて！ 私の側に立って、この戦いに勝つことのできる、何かいい知恵を貸して！ するとやおら先生が出てきて、倒した机を元通りにするように私に命じた。やっとの思いで元通りにすると、今度は自分の机が誰かに倒されてしまった。逆上した私は、並べ直した机を再び倒し、他の机もメチャメチャにした。それから先はどうなったか覚えていない。その学校は、戦いの場所以外の、なにものでもなかった」「いじめはほとんど、休み時間や昼休み、掃除中に行われたから、先生は、いじめに耐えられず必死に抵抗する私にばかり、つまり、追いかけてパニックを起こしたりする私だけを見ているわけだから、当然、評価も最低だった。クラスメートからの仕打ちを助けてくれないばかりか、いつも『我慢しなさい！』と叱りつけるのだった。言われたとおりに我慢すればするほど、いじめは増幅されてやってくる」「ある日、例によって災難を吹かけられ、相手を追って教室まで走っていった時、先生は、逃げてしまった方はそのままにして、土足で踏み込んではいけない、と注意した上、私はすべての授業を取り上げられ、終日、床掃除をしなければならなくなった。悪いのはいつも、私一人だけだった」等と述懐し、「私は、友人とも、仲良くやっていくものだと頭の中では思っていたが、しかし、どうしたわけか、コミュニケーションの仕方がわからなかった。仲良くしなければと思う一方、自分なりに『許せない』ことがあれば、それが目上だろうと目下だろうと、相手が強かろうと弱かろうと、お構いなしに向かっていく癖があった。だから友達はそれを面白がり、私を故意に刺激して『爆発』させる遊びを思い

ついた。他の子は先生の見えるところでは『悪さ』はしない。しかし私はといえば、先生がいようがいまいが、その区別さえまるでなかった。そうした周囲の認知ができなかったために、気がついたら、必ず私が悪者にされていた」等と述べている。

一方、パニックになる恐さについて、東田直樹（2005）は、「きれてしまいがちになる気持ちを自分でコントロールするためには、勇気が必要です。様子が分からない時、出来ないのではないかと不安になります。自分の様子を人はどう思っているのだろう。と気にせずにはいられません。この時、僕に必要なのは勇気なのです。どうしていいのか困る時、自然に待つことや良く話を聞くことは、すごく勇気があることです。様子が少し変わっていても平気で、そんなに悪くなることはない、と分からないといけません。上手いかななくてもなんとかなる、とあきらめなくてはなりません。そう思えばいいのですが、どうしたらいいのだろう、と思うだけで頭の中が混乱し、がまん出来ない恐怖が僕を襲うのです。どういう恐さかという、自分が回りの変化によって気がおかしくなるのではないかと感じる恐さなのです。ひとりでなぜそんなことを思うのか、分かりません。変だと思われるでしょう。気が変になるかもしれない恐怖というのは、すごく恐くて自分ひとりが、ならくの底に突き落とされるような気がします。なぜそう思うのでしょうか。みんなは少くらの変化は何とも感じないのに」と述べ、「みんなが僕たちを誤解していることのひとつに、僕たちはみんなのような複雑な感情は無いと思われていることです。目に見える行動が幼いので、心の中も同じだろうと思われるのです。僕たちだって、みんなと同じ思いを持っています。上手く話せない分、みんなよりもっと繊細かも知れません。思い通りにならない体、伝えられない気持ちを抱え、いつも僕らはぎりぎりのところで生きているのです。気が狂いそうになって、苦しくて苦しくてパニックになることもあります。そんな時には泣かせて下さい。側で優しく見守って下さい。苦しさのあまり自分が分からなくなり、自傷、他傷行為をするのをとめて下さい」等と訴えている。

（ウ）強迫行動

さて、上記に述べたような強い不安から生じるパニックの背景に、強迫行動やこだわりがかかわっていることが多いことを理解することも大切である。

藤家寛子（2007）は、数字へのこだわりについて、「数字にも自分のイメージがあって、私は6が嫌いだ。なんとなく、色が茶色っぽい。これまで、私の通う病院の診察室は、決まって23番だった。私は3が好きで、特に23なんかは、『星空』と同じくらい、きれいな濃紺をイメージしていた。でも、診察室が変わることもあるのである。今は16番だ。私には、『里芋』のような、茶色に白いグルグルの色しか思いつかなかった。変わったすぐは、違和感があった。自分ではそれが特性のひとつだとわかっているから、頭の中で整理ができたが、知らなかったらストレスに感じていたかもしれない。なにが苦痛になっているかは、当人にしか分からないのだ」等と述べている。

また、藤家寛子（2007）は、自分のこだわり行動について、「小学校のころ、なぜ花壇の周りを一周してからでないと下駄箱に行けなかったか、理由が分かっていたら気が楽だったかもしれない。今思えば、ルーチンワークのひとつだったのだろう。毎日同じことをしていた。それをしてからでない

と、玄関に入れなかったのだ」等と述べている。

一方、ルーク・ジャクソン（2005）は、「こんな人はいないかな？二階のトイレで水を流したら、『水が止まらないうちに、急いで一階へおりなきゃならない』って気持ちにおそわれちゃう人。ほくも前、そんなことがあった。でもね。これはちゃんと直ったんだよ！どうやって直ったかって？平屋のおうちに引っ越したからさ」「このときのぼくはたったの三歳か四歳だったけど、これはまさしく強迫行動だったよ。とにかく、絶対にやらないわけにはいかなかったんだから！ひとつでもやり残したときのあの感じは、とてもじゃないけど説明できない。説明しようとする事さえできないくらいさ。全身がだんだんふくれ上がって、破裂しそうな気分だよ。これを読んでいるアスペルガー症候群の仲間たちの中に、わかる人はいるかな？あの『やらなきゃ！』っていうむずむずした感じときたらものすごい勢いでね、とくかく、屈服するしかできない」等と述べている。

（エ）フラッシュバック

また、パニックの原因の一つとして、フラッシュバックがある。杉山登志郎（2007）は、フラッシュバックを7種類（①言語的フラッシュバック、②認知的フラッシュバック、③思考的フラッシュバック、④行動的フラッシュバック、⑤生理的フラッシュバック、⑥身体的フラッシュバック、⑦精神症状的フラッシュバック）に分けてとらえ、「この虐待によるフラッシュバックが、子どもだけでなく、虐待をする親の側にも同時に生じることに注意する必要がある。家族全体が、フラッシュバックの渦に没入した中で生活を送っているのである。虐待の反復そのものが、子どもとの相互作用の中でフラッシュバックとして再現されていることはまれではない」「このような被虐待児に頻回に見られる問題行動の噴出の背景には、（解離が背景にある）過覚せい認められる。絶えずいらいらし、ささいな刺激からフラッシュバックを生じ、挑発とけんかを繰り返す」「性的虐待を受けた女兒は、無意識に肌を露出した服を着たり、男児に誘いをかけるなど挑発的な行動を繰り返すが、その一方で男性患者が接近すると非常におびえ、フラッシュバックのために突然、予期せぬ病状の増悪をきたす」等と述べている。

なお、簡単に補足すると、①言語的フラッシュバックとは、「虐待者から言われたことばが、子どもの声として表出される」こと、②認知的フラッシュバックとは、「『自分は完璧でなければ死ぬしかない』『子どもは大人の召し使いだ』などの考えが繰り返し浮かぶ」こと、③思考的フラッシュバックとは、「『自分は生きる価値がない』など自己否定の方向以外に考えることができない」こと、④行動的フラッシュバックとは、「遊びの中で行われるトラウマ再現や、突然だれかを殴る、暴れる、泣く、叫ぶ」こと、⑤生理的フラッシュバックとは、「外傷体験の話をしているときに突然、体の一部の痛みやかゆみ、さらに発赤（炎症などで局部が赤くなる）が生じる」こと、⑥身体的フラッシュバックとは、「過去に体験した頭痛や、心臓が締めつけられるような感じが繰り返し生じる」こと、⑦精神症状的フラッシュバックとは、「喪失体験が引き金で生じる突然の抑うつや、虐待者の『殺す』という声が聞こえる」こと、等をさしている。

藤家寛子（2007）は、ドラマで実験室が映ると息苦しくなることについて、「小学校高学年のとき、

私は理科室の実験机の中に閉じ込められた。私は発狂しかけた。暗くて狭いところが極端に苦手なので、一緒に入っていたいじめっこがおののいて飛び出したくらい、私は錯乱したのだ。そのときの理科の先生は、理由も聞かず、最後に出てきた私の頭を、教科書の角でぶった。優等生をやらされていたので、みんなの前でぶたれたのが恥ずかしかった。プライドも傷ついて。だけど、こっちは過呼吸を起こして泣いているのだ。子どもながらに、たたくなよと思った。これを読んだ大人や教師がどう思うかは分からないが、子どもだった私は、その先生を人でなしと思った。大人びているといったって、たかが小学生。気が強いといっても、不死身ではない。ドラマで実験室が映ると、息が苦しくなる。物理が9点だったのはそのせいではないけれど、理科室は拷問部屋のように見えていた」等と、子どもの頃を思い出して述べているが、このようにフラッシュバックは大人になっても生じている。

(オ) パニックへの対応

では、パニックが起こった時にはどのように対応すればいいのだろうか。そこでまず、当事者の声に耳を傾けてみることにしよう。

藤家寛子(2004)は、パニックについて、「私は時々、父や母と激しく口論している夢にうなされるわ。夢の中の私はぶたれ、罵られる。昔と違うのは、私が大人になっているということ。夢の中の私は、彼らをおち返す。彼らの胸ぐらを掴み、罵声を浴びせて泣き叫んで、私じゃないような醜態をさらす。そういう時は眠りながら実際に暴れているらしくて、壁や柱にひどく体をぶつけているみたい。朝起きると布団は全部はがれ落ちて、見覚えのない青痣がたくさんできているの。捻挫をしている時もあるわ。顔をぶつけたらしく、鼻血を出している時もあるのよ。両親がいる時にうなされるのは少しまし。叫び声を上げて飛び起きると、どちらかが来て慰めてくれる。祖父がしてくれていたように、『怖くないよ』と言いながら頭を撫でてくれるから。両親は共働きで、彼らが出勤したあとに目覚めた場合は当然一人ぼっち。それでも悪夢は普段通りだから、私は自分でなんとかするしかないわ。私は泣きながら、『あれは夢。本当じゃない』と何度も繰り返して呟く。ウサギのヌイグルミの“みーこ”をぎゅっと抱きしめていると、少しずつ気分が静まってくるわ。私はもうすっかり大人なのに、“みーこ”が隣にいないと眠れないのよ。ふわふわの茶色の毛は、どんなお薬よりも私に効くの。一人ぼっちで泣きながら目が覚めるのはいい気分とは言えない。そういう時は決まって熱を出すから、震えて熱を出すから、震えて寒いのに手のひらだけが燃えるように熱いわ。その感覚だけでも憂鬱になるの」と述べ、その対応策として、「少し落ち込むことに没頭できる性格だったらよかったかもしれないけど、自分が落ち込んでいることが性に合わない私は、掃除機を片手に家中を駆け回るわ。家具を動かして、隅から隅までホコリを吸い尽くす。吸い取るホコリがなくなったら、クローゼットの物を全部出してもう一度しまうの。その時点で悪い汗はよい汗に上塗りされているのよ。たくさんお掃除をしてかいた汗だと思えば、少しは気が楽になるでしょ？安全策として、ドラムを叩くかティン・ホイッスルを吹くわ。リヴァーダンスのDVDに合わせて気ままに踊っていれば、大抵の悪い夢はどこか遠くに行ってしまうの。それからシャワーを浴びて、新しいシャツに着替えればいつも私に戻れるわ」と述べている。

一方、パニックに陥った子どもの対応について造詣が深いピーター・サットマリ（2005）は、「子どもの不適切な行動はきちんと取り締まらなくてはいけない。大人はついついそう思ってしまいます。これは大人の性でしょう。しかし、自閉症スペクトラムの子どもたちがいったん癇癪を起こすと、もはやそれを止められる見込みはほとんどありません。自閉症スペクトラムの子どもたちはいったん癇癪を起こすと、いつまでも引きずる傾向があります。（おそらく注意を苦痛の対象から引き離せなくなってしまふからでしょう）。しかも彼等の癇癪はきわめて激しいため、その最中は、問題となった出来事について自分の気持ちを表現することも、話し合うことも難しくなります（むしろこのようにコミュニケーション不能に陥ることで、すでに問題と折り合いをつけているのかもしれない）。癇癪の真っ只中で、アスペルガー障害の子どもがもはや後戻りできなくなってしまうとしたら、あとはもう本人を守ること、周りの人々を守るしかありません。そして癇癪が自然に治まるよう成り行きに任せるしかないのです」等と述べ、パニックへの対応の成功例を紹介し、「私の記憶の中にはこんな子どもがいます。彼はほとんどもない場所、特に学校の校長室で唾を吐いてしまうのです。どうしたら彼にこのような行為を止めさせることができるのか、まったく見当もつきませんでした。ところがあるとき、彼にガムを与えてみたのです。すると彼は唾を吐き捨てるよりもガムを噛むほうが好きになったのです」「また別の少年で、こんな子もいました。彼は大きな音に対して非常に敏感でした。誰かがチェーンソーを引いているのが目に入ろうものなら、必ず泣きわめくのです。その金切り声を止めるには、ヘッドフォンを付けさせて彼の大好きなテレビ番組のテープを流すしかありませんでした。これらはいずれも、日々の機能を中断させてしまうほど破壊的な感覚刺激を、それに変わるものを与えることで防いだ例です」「絵、表現ボード、または記号など、コミュニケーションを補える手段を子どもが使えるようにしてあげると、攻撃的な態度が減ることがよくあります。秋になり、アーネストが学校へ戻ったとき、彼には新しいコンサルタントが付きました。自閉症スペクトラムについてかなり詳しい人でした。彼女は、コミュニケーションを補うために絵カード交換式コミュニケーション・システム（PECS）を取り入れるよう、学校の先生方に提案しました。また、一日の活動スケジュールを目に見える形で示して教室のどこかに掲示することで、アーネストが次の活動にいつ移ったらよいかわかるようにすることも提案しました。さらには、一日の最初の活動を教室でのコンピューターの時間にしてはどうかとも勧めてくれたのです。そうすれば、きっとアーネストも授業が始まるのを楽しみに待っているようになるでしょうし、気分よく一日をスタートできるだろうと考えてくれたのです。難しい活動には、より楽しい活動をここかしこに織り交ぜ、変化をもたせるようにしました。そうすることで、たとえアーネストだけが同級生とは違うスケジュールに従うことになってもです。また、さきほどのような欲求不満の非言語的な徴候が激しくなり始めたら、必要に応じ、しばらく静かな時間を過ごすことができるよう、ちょっとの間、アーネストは教室から出てもよいことにしました。そして、すぐにまた教室の活動に戻るようにすることで、学校の勉強から逃れることには決してならないようにしたのです。罰は一切与えられませんでした。停学についても基準を明確にしました。しかし、こうした提案が実行されるようになってからは、その後停学が必要になったことは一度もなかったのです」「攻撃的な態度には、必ず何らかのメッセージが込められています。そ

のような態度によってしか伝えられなかった苦痛、これはそれを伝えるための信号なのです。言葉を話せなかったから、あるいは対人的やりとりを理解できなかったから、そのような態度に訴えざるを得なかったのでしょう。したがって、治療にあたっては、それに代わるコミュニケーション形態を子どもが使えるようにする、もしくは子どもが伝えようとしていることを大人が直感的に汲み取り、正しく反応するようにします」「破壊行動はいったいどのような機能を果たしているのでしょうか？そもそもどうしてそのような行動が現れるのでしょうか？大人はまずそれを理解する必要があります。そして環境を変え、ストレスを減らすことができれば、子どもはコミュニケーションの大切さに気づきます。この自覚こそが、子ども自身のコミュニケーション・スキルの発達を促すことになるのです」等と、アドバイスしている。

その上で、＜停学＞という対処法について、ピーター・サットマリ（2005）は、「行動を管理する手段として、停学と『支配』に訴えるのは賢い選択とは言えないでしょう。効果はほとんどありません。もし可能ならぜひとも避けるべき治療法といっても過言ではないかもしれません。アーネストの場合、そもそも最初の時点で、もっと容易に攻撃的な行動を防ぐことも可能だったはずですが。ちょっと視点を変えればすむ問題だったのです。攻撃行動に対処する鍵は、攻撃や暴力行為そのものに注目することではありません。なぜそのような態度をとってしまったのか。難しいことかもしれませんが、発端となった理由を理解することこそが重要なのです。アーネストの場合、教室の決まった日課に従っていくことに、そもそもの問題がありました。彼には彼なりの予定があったのです。なのにどうして他人の予定に従わなくちゃいけないんだろう、彼には理解できませんでした。先生はドアから僕を引き離そうとした、僕を連れていこうとしたんだ、あのとき先生は何を考えてたんだろう、僕と一緒に何をしようとしてたんだろう。彼にはそれを知る手がかりがなかったのです。あのとき彼の大好きな活動を組み込んだスケジュールを用意してあげていたら、どうなっていたでしょうか。他のみんなの予定に沿いながらも彼自身の予定も織り込めるようなスケジュールを認めてあげていたら、どうなっていたでしょうか。おそらくそれだけでよかったです。それで問題は簡単に解決していたのではないかと思います。コミュニケーションに問題がある子どもたちの場合、一日の活動を絵で表したものがあると、日課をこなしていく大きな助けとなります。しかし、このような柔軟な対応は教室環境で実行できないことがあまりに多いのです。学校などによっては、子どもたちにそれぞれ異なるルールを設けることが難しいこともあるのです」「優しさと好意こそが必要なのに、過酷な仕打ちをもって対処するようなものです。学校、娯楽センターもしくはキャンプ、いずれにおいてであろうと、活動を停止させることは、子どもと公共施設側の両方を傷つけます。それでは復讐を合法化しているだけです。彼らは普通の子どもたちを社会化させるための公共施設のルールに、生体の宿命から従うことができないのです。にもかかわらず、攻撃的な態度をとったからといって活動停止にしてしまっただけでは、その子たちに合法的に復讐しているにすぎません。攻撃的な態度は深刻な問題です。それは確かでしょう。しかし、暴力に活動停止をもって対処しては、攻撃的な態度に同じ態度でやり返すことにしかありません。それは障害があるということをもラルの問題にすりかえているのです。罪や『追放』と教育上の同義語にしてしまっているのです」等と警告し、教員たちにロールプレイの実践を勧め、

その内容について、「父母会などに行き（先生のやりとりなどを見ていて）意地悪を試してみたくなったとしましょう。二種類のメッセージだけでコミュニケーションをとるロールプレイを試みるよう先生方に提案します。何かに反応するときには『いいえ』とだけ言い、何かを要求するときには指さしだけで行うというやり方です。それ以外のときには、周りの人を無視するようにしてみてください、と提案します。このようなちょっとした思考実験を試みるだけで、自閉症スペクトラムの子どものコミュニケーション障害－自閉症スペクトラムには、音声言語とジェスチャーというふたつのコミュニケーション形態に障害があります－がどのようなものか大人は理解できるでしょう。これにより、子どもから送られてくるメッセージをより敏感に受けとめられるようになるかもしれません」と説明しています。

（カ）リソースルームの重要性

また、東田直樹（2005）も、『ぼくらのして欲しいこと』について、「あります。僕はして欲しいことがたくさんあります。とにかく、違いを理解してくれると嬉しいと思います。ついでに体の部分は同じですが、機能がかなり違います。言われているのが分からないように見えていても、分かっていると信じてやって欲しいのです。分かっていると信じてくれるだけで、苦しい気持ちは半分になり、生きる意欲が生まれてきます。自分がある時、知らない国に連れて行かれたとして、言葉も分からない、誰も自分のことを理解してくれないとした時、あなたはどうしますか。笑われて怒られて嬉しいことが少しもなかったら、きっといつも泣いているでしょう。みんなは分からないでしょうが、僕がおかれているのはそういう状況です。様子が分からない僕たちを助けてください。助けてくれれば僕たちだってやっていけるのです。僕たちに分かるように話してください。ゆっくりと短い文で、絵や字でかいてくれると、もっと分かりやすいです。目を見て話すことを強制しないでください。すごく緊張して、ますます話せなくなります。僕たちが変なことをしても笑わないでください。とても傷ついて何もしたくなくなります。時々ひとりになれる居場所をつくってください。みんなの中にと、とても疲れるのです。僕たちもみんなと一緒にだと信じて、同じように話してください。みんなの仲間に入りたいのです」等と訴えている。

それ故、子どもたちのこのような声に真摯に耳を傾け、リソースルームを早急に設置することが重要であると思われる。だが、調査に協力していただいた情短施設の学校の多くにおいては、リソースルームが一つもないというところが多く、熱望する声が強かった。また、あったとしても、粗末な構造やつくりの部屋であった。例えば、ある情短施設の学校では、トイレがとりにある教室にのみリソースルームがあったが、トイレの奥の一部を囲い、教室の壁を取り払ってドアにして造ってあるため、パニックにおちいった児童をその部屋に入れたとしても、壁を蹴る音や大きな声が響き、教室に残っている児童たちも浮足だつて授業にならないため、結局、物置になっている状況であった。また、別の学校では、パニックになった児童がけがをしないためという配慮もあるのだろうが、ただ狭い部屋があるというだけの殺風景なものであった。

リソースルームについて、上野一彦・宮本信也（2004）は、「米国の障害児教育において、通常学

級に在籍する障害をもつ子どもが特別な教育サービスを受けることを目的にして一日の授業のうち何時間か通う教室のことをいう。その方法論は日本の『通級指導』のモデルと言える。米国の障害児教育においては、LDの子どもの多くがリソースルームの形式で教育サービスを受けている。リソースルームに通う時間についてはほとんどの州でガイドラインが設けられている」と説明している。本来の定義はそれとして、パニックに陥った被虐待児たちを守り、クールダウンさせるための教室として、リソースルームが必ず設置されることが大切である。そして、設備面においては、大声をあげている子どもの声を聞いて、周りの子どもたちも不安定になることが多いことから、防音効果の高い教室をすこし離れた場所につくることが望ましい。また、パニックになっている被虐待児が、壁などをけったり頭をぶついたりしても怪我をしないように、壁にクッション性のあるものを張り付けておくことなども大切である。そして、部屋の色や照明などは、その子が落ち着ける色などにできることがよいと思われるし、リソースルームにその子が落ち着けるもの（例えば、お気に入りのぬいぐるみ、好きな音楽が聞けるヘッドホン付きのラジカセ、等）を置いておくことが大切である。

例えば、ニキ・リンコ（2004）は、愛用しているワニのぬいぐるみについて、「最新の愛人なんです。夫と一緒にいるときはいらないんですけど」と述べ、好きな理由について、「精神の安定に役立ってくれるところです。ワニ君、何があってもたじろがないタイプなんです。いつ見ても冷静な顔をしているんです。（ウンボは黄色だと思いこんでいるのに）緑のウンボを見て、世界が崩壊するような気になっても、ワニ君を見ると落ち着いた顔をしてるんで、真似すると落ち着けます。自閉の特徴にオウム返しがあるじゃないですか。その一種だと思うんですが、いつも冷静なワニ君の真似をすることでパニックが防げるんですよ」と説明している。そして、これに答えて、藤家寛子（2004）は、「私も同じ感覚でパニックを防げるように、いつもミーコ（注：ウサギのぬいぐるみ）を部屋にお留守番させています。よほど緊張するときは持っていますけどね、外にも」と述べている。

[教育における改善点]

- ・被虐待児がパニックになって器物を破損した場合には、すみやかに修理することが心理的なケアとして重要であり、それを可能にする予算を学校に措置すること
- ・リソースルームが2～3室は必要であり、緊急に設置すること
- ・被虐待児がパニックに陥った時に、即座に応援にかけつけられる教員の配置が重要

[引用文献]

藤家寛子（2004）：他の誰かになりたかった 花風社

藤家寛子（2007）：自閉っ子は、早期診断がお好き 花風社

藤川洋子（2005）：少年犯罪の真相－家裁調査官の視点から－ ちくま書房

Grandin,T.（1998）“Teaching tips from a recovered autistic.” Focus on Autistic Behaviour 3, 1-8.

東田直樹（2005）：この地球に住んでいる僕の仲間たちへ－12歳の僕が知っている自閉の世界－ エスコアール出版部

東田直樹（2007）：自閉症の僕が跳び跳ねる理由 エスコアール出版部

池田由子（1987）：児童虐待－ゆがんだ親子関係－ 中公新書

- 泉流星（2005）：僕の妻はエイリアンー「高機能自閉症」との不思議な結婚生活　花風社
- ルーク・ジャクソン（2005）：青年期のアスペルガー症候群　ニキ・リンコ訳　スペクトラム出版社
- ケネス・ホール（2001）：ぼくのアスペルガー症候群　野坂悦子訳　東京書籍
- 森口奈緒美（2002）：並行線　ブレーン出版
- 森口奈緒美（2004）：変光星ー自閉の少女に見えていた世界ー　花風社
- ニキ・リンコ、藤家寛子（2004）：自閉っ子、こういう風にできてます！　花風社
- 西澤 哲（1997）：子供のトラウマ　講談社現代新書
- 奥平綾子（2006）：自閉症の息子　ダダくんの11の不思議　小学館
- 大迫秀樹（2008）：虐待をうけた小学生女兒に対する児童福祉施設での心理的ケアー二重のトラウマに対する統合的なアプローチー　心理臨床学研究26（5）　580-591
- 尾崎洋一郎・草野和子（2005）：高機能自閉症・アスペルガー症候群及びその周辺の子どもたちー特性に対する対応を考えるー　同成社
- トーマス・A・マッキーン（2007）：ぼくとクマと自閉症の仲間たち　花風社
- リアン・ホリデー・ウイリー（2002）：アスペルガー的人生　ニキ・リンコ訳　東京書籍
- 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
- ピーター・サットマリ（2005）：虹の架け橋ー自閉症・アスペルガー症候群を理解するためにー　佐藤美奈子・門眞一郎訳　星和書店
- 上野一彦・宮本信也（2004）：日本LD学会　LD・ADHD等関連用語集　第2版　日本文化科学社　130

(4) 感情コントロールの問題への対応

(ア) 攻撃性の問題

被虐待児へのケアにおける大きな困難の一つに感情コントロールの問題がある。これは些細なきっかけで激しい怒りの感情を露にして人に暴力を振るったり、器物破損をしたり、自傷行為をしたりするなど、周囲への攻撃行動として表われる。斎藤学（1998）は「被虐待児は基本的欲求が満たされていないことによる怒りの他に、不安を紛らわせるための怒りを抱えている」と述べており、そうした怒りは身近な大人である教師や保育士、施設のケアワーカーなどに向けられやすい。また攻撃性の問題について西澤哲（1994）は、被虐待児が相手を攻撃する立場をとることで無力感を防衛する「攻撃者への同一化」、虐待者の行動を学習して力による解決をはかる「問題解決行動としての攻撃性」、親密な人間関係には攻撃や暴力がつきものであるという認知をもつようになる「親密性と攻撃性の混在」の3つをあげている。不適切な対人関係のパターンを身につけてきた中で抱えている怒りに加え、攻撃性を表出することでの自己防衛的役割、その結果として育たなかった未熟な感情コントロールは、被虐待児の攻撃性の問題として大きな影を落としているといえる。

他者への攻撃行動は、相手を傷つけたり人間関係を壊してしまったりするだけでなく、周囲の安全を脅かし、集団の秩序を乱してしまうという意味では集団内に与える影響も大きい。全情短協議会（2002）に、ある感情コントロールの問題が顕著な男児の症例で「体格が良く力がある子どものパニック時の外からの感情コントロールは職員にも体力が要求される」、「パニック時のホールディングには自信のない職員もあり、指導の限界を訴える声も出た」、「また体格の良い子どもが不安定になった時に、他の児童集団に与える不安・恐怖感是非常に強く、他児を完全に守り切ることの限界も感じざるを得ない」などの報告がある。

特に被虐待児童の入所平均が6割以上を超える情短施設の現状（中村慎他，2008）では、入所児童や関係職員は日常的にそうした問題に曝されていることになる。加えて滝川一廣他（2004）によれば、子どもの衝動・攻撃的な要因は改善が遅く、2年から3年の長期を要するとある。同調査における被虐待児の平均在所期間が38ヶ月であることを考えると、入所期間の大半に渡って暴力的な問題についてケアしていくことが必要になると考えられる。

本調査でも、学級内の児童数に関わらず、暴力やパニックなどのトラブルにその都度追われてしまうと授業が成立しないという訴えもあり、教科教育よりもまずはトラブルへの対応と大人への不信に満ちた子どもたちとの関係づくりに時間を割かねばならない現状があるといえる。つまり学校場面においても破壊的な行動化を抑止し、集団の秩序を維持しながら、大人との健全な関係をつくっていくことが前提となる。

(イ) 破壊的な行動化の抑止

子どもたちは寮から敷地内の学校に通い、生活の大半を情短施設という小社会で暮している。一般社会がそうであるように、そこにはお互いの安全や権利を守るべきルールや秩序が共有され、それを

管理するしくみが必要となる。子どもたちにとっても自分たちの生活空間の秩序が見え、しくみが理解でき、それを守ってくれる大人がいなければ安心して生活することはできない。当然これがいまいであったり、守られていなかったりすれば子どもたちの要求は増え、退行して秩序は崩壊してしまう。こういった状況は、施設崩壊の経験から「生活の構造化」をすることで再建をはかった堀健一（2007）の報告からも窺い知ることができる。「まず男子中学生が中心となり挑発、暴言、暴力、日課破りなどが続出し、その子どもたちが寝静まるのは夜明け近くの4時頃、起床時間の7時には半分程度しか起きて来ず、居室にてふとんを破って居座り、登校は拒否し昼頃になりようやく起き出して、パジャマでウロウロといった状況であった。まじめに登校している児童を挑発したり、屋根で喫煙、敷地裏で放火、性問題と職員は治療援助どころか、24時間問題行動の対応に追われる事態となった。」

たとえ暴れている児童の怒りが正当なものであれ、他人を傷付けたり、周囲の安全を脅かすような行動は認めることはできない。適切な状況判断から未然に防ぐことは第一であるが、周囲の児童や大人の声かけでは止めることができないような興奮状態に陥り、自傷・他害のおそれがあれば、すみやかにその場面から分離する必要がある。厚労相監修（2002）でも指摘しているように、暴力は女性職員や経験の少ない職員など特定の職員に出やすい傾向があり、組織として対応することを怠ると集団の秩序が崩壊してしまう。関係職員間で一貫した、かつ毅然とした対応が必要である。滝川一廣（2001）が述べているように「すべてを受け入れ、いっさいを言うがままにするなんて、人間関係において不可能なわざ」であり、「『受容』とは相手の感情や考えをこちらの価値観や立場によって裁断せず、そのままに『理解』することで、相手の要求や行動をそっくり『許容』することでない」のである。こうした危機介入の場面ではまず、理屈ではなく、混乱を長引かせたり、それ以上人やものを傷つけたりしてしまわないように「立ちほだかる」ことの重要な面を指摘しているといえる。

これはもちろん学校場面においても同様であるが、授業中に学級内に教員が一人しかいない場合、1対1での授業でない限り、教員は暴れている児童の対応に手を取られて他の児童を放置してしまうことになる。これが被虐待児童に認められる注意喚起行動としての暴力の場合、誤ったやり方ではあるがその児童は教員を一人占めすることができることになってしまう。当然、教員一人では対応できない場合は他の教員の助けが必要となるが、教員の対応の仕方によってはその後の仲間関係や学級運営における影響が異なってくるといえる。

このような問題に対応する資源として副担任やフリーの教員など、必要な教員配置や加配措置については各市町村の教育委員会や学校の判断に任されている。本調査ではこのような配置に学校間で大きな格差があることがわかった。養護学校によるきめ細やかな指導がなされている情短施設から、学校長の判断で学校登校が認められず、生活指導員が児童の学習を行っている情短施設までさまざまであり、児童の現状に見合った教育環境が等しく整備されているとはいえない状況であった。

集団に入ることができない児童については、授業によって別室対応する場合や時間差登校をして限られた放課時間で対応している場合、問題が起きたらその都度寮に引き渡す場合など、各学校の置かれた状況によってさまざまに対応しているが、興奮時にクールダウンするための刺激を統制した適切

な部屋についてはいずれの学校も確保できていない現状があった。必要な資源の確保が急がれる中、日々生活している子どもたちの現状に合わせ、学校場面における感情コントロールの問題への対応や予防、危機管理のポイントとして各学校の取り組みや留意点を以下にまとめた。

- ・興奮時はタイムアウトによる分離をはかり、教員は感情的にならず、落ち着いてから話を聞くようにする。
- ・子どもの気持ちは汲んでも間違っただ行動は認めない。
- ・傷つけたり迷惑をかけたりした相手に対する謝罪や、破壊・散乱した状態の後始末をさせるようにし、大人と一緒に子どもの行った行為の責任をとることに付き合う。
- ・限界設定とその対応について明確にし、同じ行為に対して教員間に対応差が生じることがないように授業妨害や対教師暴力、いじめなど、危険な行動化については組織として一貫した対応ができるよう連携する。
- ・子どもたちだけで遊んでいる場面ではトラブルが多いため、休み時間や放課は職員が交代して見回りをしたり、廊下に出ているようにし、一緒に遊びの指導をするなど、教員の目が必ず届くようにする。
- ・生活の見通しをもたせてゆとりのある日課にし、できるだけ授業変更がないように努め、変更のある場合はきちんと予告して説明する。
- ・コミュニケーションやソーシャルスキルに関する指導をする。
- ・子どもの強みに着目してできることから取り組むように努め、授業場面での緊張感や不安を低減できるようにする。

(ウ) 被虐待による認知の歪みの修正

感情の爆発を繰り返し、身近な大人に怒りをぶつける背景には、先に述べたような養育者から必要なかわりが得られなかった怒りや未熟な不安への対処行動があげられる。被虐待児は養育者との関係を求め、不適切な環境であっても適応しようとする。そのため自分の身を守るための歪んだ認知や対処行動を既に身につけてしまっている。虐待環境から保護されて安定した環境に置かれた場合には、過去の人間関係に彩られた世界を生きている子どもたちの反応は、不適応的に働いてしまうのである(西澤哲, 1994)。例えば相手の勝手な要求やルールなど、不快なことを押し付けられる恐怖から、相手を極端に拒絶・攻撃するような反応をとってしまったり、相手の叱責や失望を予期して自分の非を認められず、場当たりの嘘をついて被害的に訴えてしまう場合などがある。多くの場合、子どもが身につけてしまった無意識的な習慣として、自動的に反応してしまうのである。

本調査でも、教員が運動会に向けての練習で「全体練習なので見学だけでもして欲しい」と伝えたことに対して「無理矢理みんなの中に入れようとした」とパニックを起した児童や、学習場面でわからない問題に直面して突然「どうせ怒るんだろう」とかんしゃくを起した児童、他児が「睨んできた」「馬鹿にした」とすぐに殴りかかってしまう児童、「あいつが悪い」「どうして俺ばかり」とただひたすら相手が謝罪するまで自分の非を認めない児童のエピソードなどがあった。これらは働きかける相

手の意図とは関係なく、親に向かうべき気持ち、あるいは自己防衛的に反応してしまっている結果であり、興奮を納めてからお互いの認識を修正していく手続きが必要になる（特にフラッシュバックが起きているような場合では状況の認識が著しく歪む可能性がある）。ベッセル・A・ヴァンダーコーク（2004）は「トラウマを負った多くの人々は情動刺激や感覚刺激に対し過覚醒的に反応してしまうので、不安や攻撃的な感情をコントロールするのが困難である。したがって、トラウマを負った多くの被害者にとって、不安や攻撃性から身を守ることは重要な問題となる。」と述べている。

虐待環境に備えて醸成された認知を修正し、コントロール不能な自らの感情から子ども自身を守っていくためには、カウンセリングルームで話をする以上に日常生活の中で起ってくるトラブルに対してその都度、これまでとは異なった人間関係を体験し、修正を重ねていく根気強い過程が重要である。それは具体的な状況を丁寧に確認しながら、相手に重ねていた自分の中の不安や攻撃性（「殴ろうとしてきた」「馬鹿にしている」など）は現実のものではないことを理解し、感情は自分だけのものであって今ここで起っている出来事にすべて起因している訳ではないことを知り、環境が危険なものではないことを再学習することである。不安や怒りを何か自分以外のもののせいにして行動化を繰り返しては自分の行動について葛藤をもつこともできず、問題を改善していくことができない。藤岡淳子（2001）が述べているように「自分が悩まないために有効活用してきた行動化を抑えられただけでも不安が喚起され、このままではやっていけないのではないか、結局は自分が損をすることになるのではないか、やり方を変えた方がよいのではないかという変化への動機付けとなる」のである。そうした問題意識をもち、コントロールすることをサポートしていく中で「自分は守られている」「わかってもらえる」という感覚が育ち、人間関係を修正していくことができるのである。

（エ）二次受傷や消耗に対するセルフケア

学校においても施設においても、職員は日々このような激しい感情に曝されていることで過度の緊張状態を強いられ、消耗してしまうことがある。被虐待児のケアにかかわる援助者について「代理受傷」「二次受傷」ということばで知られる状態がある。金吉晴（2006）は「子どもの内面に深く関与するうちに、子どものもつ恐怖、不安、絶望などを自分のことのように感じてしまう」と述べている。また「これはルール作りがうまくできていない場合や、『問題行動』への対処方法が確立されていない場合に起りやすい」状態であり、「その感情を我慢して抱え続けると援助者は疲弊してしまう。援助者もまた、自分の心に起きる変化について教育を受け、安全な状況で自分の気持ちを話す機会をもち、その感情を共有し、分かち合うことが必要である」と指摘している。

特に学級運営において教員は自身の裁量に任されていることが多く、目の前で繰り返される感情の爆発が自分の責任のように思え、他の児童に対しても罪悪感を感じてしまいやすい。また、児童への怒りを感じて当然な状況であっても、怒りを覚えたことに対して教員としての冷静さを欠いたという自責の念を抱き、一人で抱え込んでしまうといった悪循環に陥りやすい。そのためには職場内で気軽に相談できる関係があることが大切なのはもちろんのこと、先に述べたような被虐待児とのかかわりの中で生じる自分のこころの変化や子どもへの対応方法について教育を受ける機会として、専門職

を含めたケース検討や専門的な研修を受けることが大切である。情報交換をしながら子どもについての適切な見立てを他の教師とも共有し、応答の質を確保するなど、施設職員や教員同士の連携を図りながら組織的な対応をする体制が必要である。

[教育における改善点]

- ・子どもの攻撃性の背景にある不安や未熟性についての個別理解
- ・破壊的な行動化に対する一貫した組織的対応と抱え込みの防止
- ・危機介入に対応できるだけの教員数の配置や加配措置
- ・子どもを退避させることのできる刺激を統制した部屋の確保
- ・二次受傷への理解と研修、自己管理とセルフケア

[引用文献]

- 西澤 哲 (1999) : ト라우マの臨床心理学 金剛出版
- ベッセル・Aヴァンダーコーク (2004) : サイコロジカルトラウマ 金剛出版
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課 監修 (2002) : 子どもの権利を擁護するために 日本児童福祉協会
全国情緒障害児短期治療施設協議会 専門治療者向けケースブック編集委員会 (2002) : 心をはぐくむ
全国情緒障害児短期治療施設協議会
- 堀 健一 (2007) : あゆみの丘「生活の構造化」 安心、安全の援助体系の構築 施設崩壊 再建 再生を通じて
心理治療と治療教育 情緒障害児短期治療施設研究紀要 18 150-162
- 滝川一廣 (2001) : 「こころ」はどこで壊れるか 精神医療の虚像と実像 洋泉社
- 金吉晴 編 (2006) : 心的トラウマの理解とケア 第2版 じほう

(5) 性教育のあり方

(ア) 子どもたちの生と性

子どもたちが手にするコミックや少年誌、ゲームを見ると、胸やお尻を誇張された女性のキャラクターが下着をのぞかせていたり、キスやベッドシーンなどの性描写、時には性暴力のシーンなどが描かれていることがある。TV番組でもドラマからお笑いに至るまで性を扱ったシーンや話題が皆無である方が珍しいかもしれない。太田敬志他（2005）によれば、日本PTA全国協議会が公表する親が子どもに見せたくない番組は、概して親の思いとは逆に子どもたちにとっては大人気の番組である。見せたくない理由としては「番組の内容が猥褻で下品、暴力的」であったり、「同性愛者を嘲笑するものや笑いを取るために相手を騙したり、プライバシーを侵害するなど人権意識を欠いたものが多く」、「タレントや一般の出演者が私生活やパートナーとの性的な関係を赤裸々に話すものもある」からだ。実際には子どもも見てしまっているのが現状であると述べている。漫画からTV、インターネットなど、さまざまな媒体から性に関する情報は否応なく流れ、子どもたちは日常的にそうした情報に曝されているといえる。未成年をターゲットにした性産業も溢れ、出会い系サイト・カフェは援助交際や性犯罪の温床となっている。もはや「寝た子を起すな」という考え方ではなく、むしろ性についての誤った知識を身につけてしまう前に、正しい科学的な知識をきちんと身につけておく必要がある。メグ・ヒックリング（1999）は、「知識があれば身を守ることができる」と強調している。「加害者は引っかけやすい子どもを選ぶのがとても上手です（彼らの多くは小さいころに自分が性的虐待を受けているので、どういう子を探せばいいのかよくわっているのです）。」「だからこそ、性的な不法行為をする人は、何も知らず、したがってだれにも報告しない子を、きまって犠牲者として選ぶのです。親が性について何も話さないと、こどもはけっして話してはいけないことなのだという意味にとってしまいます。」「『純粹』な子、知識のない子は安全ではありませんし、自分の身を守ることもできにくいのです」と訴えている。また同著において、統計的にもスウェーデンのような性教育が数世代に渡り学校で義務教育になってきた国々では、性的虐待や性的搾取、中絶や自殺、十代の妊娠、性感染症なども、すべて他の国々より少なくなっていることを紹介している。

1999年に第14回世界性科学会において採択された「性の権利宣言」はその前文で、「セクシュアリティとは、人間ひとりひとりの人格に不可欠な要素である。セクシュアリティが十分に発達するためには、触れ合うことの欲求、親密さ、情緒的表現、喜び、やさしさ、愛など、人間にとって基本的なニーズが満たされる必要がある。」ことを詠っており、「科学的な性情報を得る権利」や「性教育を受ける権利」などが保証されるべきで、「社会的制度を巻き込むべきものである」としている。

このように性とは、まさにわれわれが文化に則したやり方で、人との「つながり」を求め合う営みであり、重要な人格の一部であると考えられる。子どもたちはその年齢に合わせたことばで自分の出生や生い立ち、体のしくみや働き、成長に伴う変化や個人差、男女の違いやマナー、性行動のコントロールなどさまざまな科学的知識を学ぶ機会を与えられ、疑問や悩みを相談する成熟した大人を必要としているのである。

(イ) 施設における性

施設における生活は、施設の形態にもよるが一般的な家庭生活とは大きく異なる。太田敬志他(2005)は、家庭生活との違いについて次のように述べている。家庭における入浴は、幼い子どもであれば髪や体を洗ってあげたり、流してもらうなど「スキンシップの場」であると同時に一日の出来事を話したり、大人の体との違いに気づいて素朴な疑問を投げかけてくるなど「性教育の場」でもある。しかし施設の場合には、洗い方や共同入浴のマナーの「指導」に始まり「風呂場が暴力や性的ないじめの場所になっていないか」、いじめや親元への帰省があった時の虐待痕はないかの「ボディチェック」などをし、職員と一緒に入る場合もあれば袖や裾を捲っての着衣状態での介助、あるいは年齢によっては全く子どもたちだけに任せきりになっている場合もある。加えて「小学校3年生の男児や女児と男性指導員と一緒に入浴をしていた施設」や「小学校6年生の男児と女性保育士と一緒に入浴をしていた施設」、「幼児の女児の入浴をボランティアや実習生の男性にさせていた施設」の例をあげ、何歳まで男女と一緒に入浴できるのか、異性の大人の介助は何歳までなのか明確な基準がないこと、問題意識の低さ、職員の手手が足りていない現実を報告している。

また同著において、子どもたちがテレビを観ている時に膝や肩が触れ合っているか、子ども同士の部屋への出入りは必要があってのことか、共同での入浴や共同トイレのマナー、就寝時に布団をくっつけて寝ていないか、年少者や異性への身体接触など、物理的な意味で「お互いの境界をきちんと保つ力が育っているかどうか」という点、周りを不愉快にする汚いことばを使わない、所構わずプライベートな話を持ち出さない、年少者(弱者)を操作しないなど、「心の境界は意識されているかどうか」という点などが大切で、こういった視点から性の支援は始まることを強調している。

このように家族から離れ、互いに肩を寄せ合いながら寂しさを紛らわすように生活している子どもたちの様子を考えると、集団生活の中では物理的、精神的にも他人との境界があいまいになりやすいこと、そのような日常場面におけるきめ細やかな配慮が子どもたちにとって自分のプライベートが守られるという大切な性の支援になることがわかる。

しかし子どもたちの一人一人にこうした指導が行き届くだけの十分な条件が施設に備わっているとはいえない現状もある。施設整備基準研究会(2007)では、児童福祉施設における最低基準は現実基準となっているのが現状であり、「7畳間に5人が暮すという、子どもの人権を尊重しているとはいえない現実がみられる」例を報告している。実際、子どもの衣類をしまう棚やタンス、勉強机やベッドなど、生活に必要な家具の配置も含めた広さを想像すると如何に窮屈なスペースで生活しているかがわかる。職員などの配置についても行政側の「各種の加算」による対応では不十分かつ不安定で、問題解決の本質に迫ることができるものではないと指摘している。つまり滝川一廣(2003)も指摘するように「到底手が足りない」過酷な労働条件となっている現状がある。

このように、施設内で望まれるべきケアについて認識されていながら、現実には必要な支援さえも全く追いついていないという切実な問題があり、施設での性を考えた場合、生活上のリスクの一つとして気をつけておかねばならない点である。

情短施設の学校教育においては、一般家庭での養育基準には到底追いつかない厳しい生活条件の下

で、被虐待などの重篤な情緒的問題を抱えた子どもたちが暮している生活の実態を前提に、どのような教育が必要であるのかを考えなければならない。

(ウ) 子どもたちのもつ性的問題

滝川一廣他（2004）の調査では、情短施設へ措置されている被虐待児童の内、性的虐待を受けていた児童の割合は7.5%であった（虐待の種別は重複有）。しかし太田敬志他（2005）が述べているように、「入所後に性的虐待が明らかになったり、それを疑わせるケースは少なくない」のが現状で、計上される実数よりも多くなると考えられる。実際の事例を同著より紹介する。

「A男（4歳）は数回にわたり性器にいたずらをされていました。その被害を受けていた間、施設内の知的障害の女の子に数回にわたり自分の性器をなめさせました。その現場を職員が発見したことにより、A男が被害を受けていたことも発覚しました。また、一年近く売春をさせられたB子（10歳）は、入所後、数年間、毎日のように悪夢と無力感とフラッシュバックに襲われつづけ、『わたし、もう駄目。何もできない、がんばれない』と泣き続けたにもかかわらず、加害者でもある母親に対して『お母さん、好き』という気持ちがあり、それが更に自分を追い詰め、さまざまな身体症状を表出することになりました。C子（14歳）は性交をとまなう性的虐待を受け、性感をとまなったことにより、その開示ができずにその関係が継続されてしまいました。施設入所後、自らの性的価値観の崩壊を止めることができず、『好きな子は別にいるけど、どうしても体を触ってほしくなる』と言って性化行動を繰り返し、その後で必ず後悔し、苦しみ、『自分ではどうすることもできない』と悲痛の涙を流しつづけました。」「E子（15歳）は幼児期の性的虐待を中学生になってから突如思い出し、毎日のように吐き続け、リストカットを繰り返し、時にはパニックを起し、記憶がなくなってしまうことも多く、数年間、カウンセリングを受け、安定剤を服用していました。」

本調査においても兄から性交をされた事例や、祖父と継父から性的虐待を受けていた事例があり、感情の爆発を繰り返したり、自慰行為が止まなかったり、肌を露出したり下着が見えるような格好を平気でしているなど、性的にルーズな態度が認められた。

このように性的虐待を受けていた児童は、保護されて施設へ入所した後も、異性との関係で被害を再演してしまったり、フラッシュバックや罪悪感、抑うつ感に苛まれるなどの後遺症に苦しんでいる。西澤哲（1999）は「性化行動の一つとして本来は性的な意味合いのない行動に性的色彩を帯びさせる行動を示したり」する場合もあると述べており、集団生活上のリスクとして、他児との関係で性的なかわりに陥りやすいことを理解しておく必要がある。

また、森田ゆり（2004）は「十代の少年が、子どもに性的な加害行為をして回っていることは、珍しいことではない」と述べている。同氏によれば「子どもへの性加害者の40%~60%が18歳以下の少年であることを示す調査が米国ではいくつも報告されて」おり、「成人の性暴力加害者の60%~80%がその最初の加害行動を思春期に始めているという調査報告」があるという。そして「他の子どもに性的加害を加える子どもは、性的虐待経験の有無にかかわらず、子どもが家庭で身体的、性的、心理的暴力またはセックスの過度な刺激にさらされていると考えるほうが正確で」、「たとえば、家庭で両

親間の暴力が絶えない、親の性行動を子どもがしばしば目にしている、ポルノ雑誌やアダルトビデオなどの性的刺激物が家庭環境の中にある、などで、子どもの情緒的、身体的、性的な安心と安定の境界線がしばしば侵害されている」と指摘している。

情短施設へ入所してくる児童の多くはこのような家庭環境に曝されている児童である現状を考えると、施設にはこうした被害者と加害者になりやすい児童が混在している、性的な問題について非常にハイリスクな状況が潜在していることを承知しておかなければならない。

(エ) 性教育で伝えること

これまで述べてきたような切実な状況を踏まえ、施設が被害児童と加害児童が再演する性的な問題の巢窟とならないよう、施設だけでなく学校教育の中での性教育を含めた包括的なケアを実施していく必要がある。それにはまず、潜在する性被害の児童を見極めて適切な措置をすることが先決になる。入所前に受けた性的虐待であれ、施設内で起ってしまった再被害であれ、子どもに起きている問題を理解して、身を守る必要があるからである。森田ゆり（2004）は性的なトラブルに潜む被害経験の見極めについて、「①力関係の差があるかどうか、②頻度・関心度、③内容、④感情」の4つの基準をあげている。①については、年齢差、体格差、人数だけでなく、知的にハンディのある子どもに対しても力関係があることになる。これを利用して脅しや買収、騙しなどが伴うか、秘密を守ることを強いられているかどうかも力関係の差を示す目安になる。「これをしないと、もう遊んであげないよ」と言うだけでも十分な脅しになる。②はその行動が一度だけか、繰り返されているのかという点になる。健康な子どもの性的関心は散発的で、性器いじりが癖になることもあるが、それを他に見せたりさせる場合は心配が必要だという。③は大人の性行為の模倣が見られる場合や動物への性的な攻撃が見られる場合、大人に自分の性器を触らせようとしたり、性的な行為を求めてきたりする場合も即座に対応が必要になる。④は性的な行動に恐れ、不安、怒り、攻撃性などが伴っている場合、その行為をすることを一方が嫌がっている場合、対応が必要となる。これらを基準にして、子どもの性行動が性化行動であるのか、健康な性行動であるのかを判断し、隠れた被害を見つける手がかりにすることができるとしている。

次に必要となるのは自分の身を守るための自己防衛教育、言い換えれば人権教育になる。被虐待児の多くは自分の意志に反して相手の要求や理不尽な怒りをぶつけられる経験をしており、自分の意志を表明することは即ち相手の攻撃を引き出すことであり、不安や緊張のあまり「No」と言うことができなったり、力関係で相手が上だと極端に従順になって被支配的な立場をとってしまう（金吉晴，2006）。子どもたちが危険な場面やかかわりを避け、嫌な誘いやタッチには「やめて」といえるよう、その対応方法や健全なタッチについて学ぶ機会が必要となる。既に対人能力にハンディを負っている子どもたちが否応なく施設での集団生活を強いられている現状を考えると、それだけでも対人的なスキルを学んでいくことは急務である。これは性教育の根本にある「私も大事」「あなたも大事」という権利教育とつながる部分でもあり、特に情短施設のような施設に併設された学校教育の中では重要な科目と位置づけてもよい。

しかし本調査でも、リストカットを繰り返す女兒が「自分なんかどうでもいい」「大切だなんて思えない」と言って泣いているエピソードが物語るように、いくら大切な存在であることを切々と訴え、自分を守るノウハウを教えても、自分のことを少しでも価値ある存在とは思えないでいる子どもにとって、知識を教えるだけの人権教育、性教育では無力なのである。そもそも性教育とは、子どもたちが日々生活する中で、ちょっとした相手からの思いやりや気配り、自分の存在に気付いて挨拶してくれる人、当たり前のように食事や衣類を準備してくれたり、看病してくれる人、他愛もない会話と一緒に興じてくれる友達など、いたるところにちりばめられている「私」を意識させてくれる、五感を通したさまざまなかわりに支えられていることは言うまでもない。つまり性教育とは「生きる」ということと切り離すことのできないものであり、被虐待児のケアが日々の生活に則した働きかけの中で行なわれる、環境療法的なアプローチが効果的であるといわれる所以である。そうした日々のかかわりの中にさりげなくモデルとしての大人の行動や性教育的な知識、対人スキルのヒントなどがちりばめられていることが望ましいが、並行して授業の一環やグループの中で共通の認識であることを教えることにより、知識としても学び、自分たちが次の世代に伝えていくための大切なことばになるのである。荻野裕二（2005）は性教育について、「子どもの問題行動をコントロールするような直接的な要因として考えるのではなく、子どもの行動を理解する手がかりとして少なくとも、

- ・生活の場が性（生）について開かれていること（子どもが意識できる土壌を作ること）
- ・取り組みを通じた職員の態度や示唆が子どもに与える影響（よいモデリングとして）
- ・職員自らが子どもを通して性（生）について考えること（専門職としての意識と子どもとの関係性への寄与）

といった機能を保証していく重要な機会となる」ことを指摘している。

[教育おける改善点]

- ・施設生活でのリスクを正しく認識した生活面での配慮
- ・潜在する性被害や加害を見極める専門的な観点と研修
- ・学校での定期的な人権教育、性教育の機会の保証
- ・SSTやセカンドステップなど施設と学校の協働グループワークなどの取り組み

[引用文献]

- 太田敬志・木全和巳・中井良次・鏝塚理絵・“人間と性”教育研究協議会・児童養護施設サークル編（2005）：子どもたちと育みあうセクシュアリティー－児童養護施設での性と生の支援実践－ クリエイトかもがわ
- メグ・ヒックリング（1999）：メグさんの性教育読本 ビデオ・ドック
- 森田ゆり（2004）：新・子どもの虐待 生きる力が侵されるとき 岩波ブックレットNo.625
- 滝川一廣（2003）：「こころ」はだれが壊すのか 洋泉社
- 荻野裕二（2005）：性教育への取り組みについて 心理治療と治療教育－全国情緒障害児短期治療施設研究紀要－ 16 25-38 全国情緒障害児短期治療施設協議会
- 荻野裕二（2006）：被虐待児の療育グループ「タッチの勉強会」 心理治療と治療教育（改定版）－全国情緒障害児短

期治療施設研究紀要－ 17 70－78 全国情緒障害児短期治療施設協議会
金吉晴 編（2006）：心的トラウマの理解とケア 第2版 じほう

(6) 学習指導のあり方

杉山登志郎(2007)は、「子育て支援外来」(虐待および関連する問題への専門外来)を受診した被虐待児575名について、症例に認められた問題を、①解離性障害(59%)、②反応性愛着障害(50%)、③心的外傷後ストレス障害(36%)、④行為障害(30%)、⑤広汎性発達障害(24%)、⑥注意欠陥多動性障害(20%)、⑦その他の発達障害(10%)と報告している。そして、被虐待児の症例から見えてきたこととして、「知的には境界線知能を示す者が多い」、「知能に見合った学力を得ることが難しく、学習に大きな困難を抱えるものが過半数を占める」、「多動性障害を呈するものが非常に多く、衝動コントロールが不良で、ささいなことから相互に刺激し合い、時にはフラッシュバックを起こし、大げんかになるかフリーズを生じるかといった状況を、毎日のように繰り返す」、さらに「予測を立てたり、整理をしたりといったことが著しく不得手な子どもが多い」などとしている。一方、全国の情短施設においては入所児童に占める被虐待児は65%に達している(中村他2008)との報告がある。こうした状況の中で被虐待児の教育に当たる学校では、困難に満ちた地道な教育実践が行われている。

山下しのぶ・栗山千鶴(2008)は、虐待を受け重篤な情緒障害・発達障害を抱えている小学2年生男児(A君)の分教室における5年間の学習支援の取り組みについて報告している。入所当初、あらゆる刺激に混乱しパニックになり、嘔んだり唾を吐いたり異物を口に入れたりする行動を繰り返すA君に、登校を試みさせるまでに半年余りかかる。生活担当職員や担当セラピストと連携し、まず「教員との1対1の場で安定して過ごせることを目標に」15分間の個別指導をめざしてスタートした。いろいろなものに反応してしまうA君に対して、なるべく教室内の刺激になりそうなものを減らしたり、何か興味・関心を惹く事柄はないかと探し求めたりする日々の中から、絵本の読み聞かせに関心を示すことが見付き、これをきっかけに教室で落ち着いて過ごせるようになっていく。その一方で、手当たりしだいに本を読んでも求め、挿絵を指さしては「これ何?」と尋ねるA君に、教員は「『～せねばならない』という思いと、それをA君が受け取ってくれないことへの怒り、混沌としているA君の言動が理解できない怖さが続いた」と、被虐待児教育特有の困難さを述懐している。こうした中でA君は絵本以外の活動にも参加できるようになり、教員との会話を楽しめるようになっていく。そして、いよいよ字を書くことへの挑戦が始まるのである。自分の名前の最初の一字である「ま」を書くために教員は、クイズで「ま」に動機づけ、A君の名前と関連付け、なぞり書きに到達させるのである。この間の指導は1対1の個別で進められる。こうしてA君は自分の名前の一文字である「ま」を書くことができたのである。この実践が、学級数3、教員数3名の分級室で取り組まれたことに驚きを感じる。「A君の学習支援は特に難しく、生活担当職員と担当セラピストからの助言を受けながら、個別指導の方法を模索し、実践してきた」とあるように、この実践こそ情短施設に隣接する分級室という条件をうまく生かしていると思われる。しかし、「1対1の個別指導」を行うためには配置教員に全く余裕のない分教室の状況では、周囲の理解と協力が不可欠であるのは言うまでもないが、関係者の苦労と大変さが思いやられる。

中浜清輝他(2008)は、二つの特別支援学校に在籍する被虐待児童生徒への教育的支援のありかた

について研究し報告している。(この中で取り上げられている2校の特別支援学校は、本調査で聴き取りを行った養護学校・独立校型の中に含まれる。) 2校とも平成10年頃より被虐待児が急増して、「授業が成立しない」、「器物破損や暴力行為などの対応に苦慮する」などの事態が深刻になっている。研究では、学校・施設それぞれの職員に対して担当している児童生徒一人一人について、愛着に関すること・気分の浮き沈みに関すること・情緒面に関すること・認知面に関することなどについて、問題がどの程度あるか評価しその実態を捉えようとしている。結果は、「被虐待児のもつ課題には『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」とし、「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」、そのために「『注意したり教えたりしたことが定着せず繰り返す』ことが常態化している」と分析している。情緒面では、「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」と分析し、「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案配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』」としている。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』『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、必要性を分かっている心理的に限界を感じることもあり、指導者間の連携が求められる」としている。以下に研究報告の中より、出生直後より父親から身体的虐待を受けその後不登校になった中学部男子生徒(B男)の実践事例を取り上げ、養護学校における学習指導をめぐる問題を考えてみたい。

B男に関する個人評価からは、情緒面・認知面・気分の浮き沈み・規律意識など多領域にわたって問題性が高いことが窺われ、行動観察からは「視線が定まらず、姿勢保持もなかなかできない」、「小さなきっかけで暴力的になることがある」、「否定的な言葉(破壊・攻撃など)を好み、地球も自分もどうなってもよい等の発言が多い」などが挙げられている。スタッフは、B男について「不登校状態の改善」「経験不足を補う」「学習態勢の改善」の3点から課題を焦点化し、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、の3点を当面の指導目標に設定し、指導方針を立てる。転入学級(1週間ほど生徒の実態把握のため過ごす学級)では、「教師には気さくに話しかけてくる反面、生徒とのかかわりを拒み」、「予告なしに行われた身体検査に腹を立て泣いて帰る」などする。スタッフはこうした状況について「警戒心の強さ、不安なことに対する拒否反応の強さと考え、事前に本人と学園に予定を連絡」するなどして、「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」していく。この後も、「転入学級に慣れてきた時点で、各学級に入れて様子を見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、転入学級のクラスにメンバーを移動させ、B男が『みんなのいる所に行く』のではなく、B男がいる所に『クラスのメンバーは行く』という形をとり、HRや授業をする」と、「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」、「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」が、この間に1か月を要している。この後も、午後の登校ができなかったり体育には「絶対にやらない」と言ったりするが、徐々に学校での活動に参加できるようにな

っていく。しかし、『武器』と称してハサミを学校に持ち込んだり、「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」りする。こうした状況の中で、「比較的に出席率のよい教科について、まずは『分かる、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、「プライドを考え、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、選択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」りして、取り組みやすくする工夫を行っている。その結果「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かがえた。」

養護学校でのこの実践から、被虐待児の特性を踏まえたきめ細かな配慮が全体的になされていることが窺われる。例えば、転入時には転入学級で時間をかけて観察し、B男の状況をつかみながら極力抵抗感を排除する方向で集団への適応を図っている点である。それは、学級担任以外の教員や余裕の教室、さまざまなケースに対応できる指導の集積などを有して初めて可能になることであると思われる。学習に取り組ませるためにも、B男の意識や感覚・情緒・認知面での特性を十分考慮した学習プリントが用意されている。「武器」の持ち込みについても、単に禁止するのではなく丁寧に説明し納得させるように仕向けている。こうしたことは、被虐待児の教育についての日頃の授業実践と研修の積み重ねがないとなかなか実現できないことである。こうしたことは必要な教職員と設備を有する養護学校・独立校型において初めて可能になると思われるのである。

杉山登志郎（2007）は、「被虐待児には学習の遅れが非常に多い」とし「基礎に注意の障害などの脳の働きの問題もあり、それに加えて学習の習慣がないことが要因となっていると考えられる」と述べている。そして、「特に国語力の不足が内省の不足をもたらし、多動や行動化傾向に拍車を掛けるという悪循環を生む」、「被虐待児にきちんと勉強を教えることは、被虐待児への包括的ケアの中で重要な課題である」と指摘している。

トニー・アトウッド（1999）は、アスペルガー症候群の子どもたちがもつ特別な興味への対処法として、二つのことを提言している。第1は、「その活動に費やす時間を、時計やタイマーを用いて制限」したり「興味に関わるようなものは、確実に子どもの目に触れないように」したりして、彼らの興味事を「監督下に置く」ことであると述べている。そのようにしつつ、「何か魅力的なものを与えて、周囲にも受け入れられる、それに代わるものに気持ちを向けさせること」、つまり「建設的な方向への適用をはかる」ことを第2に提言している。そして、こうした対処方が有効である例としてテンプル・グランディンを挙げて説明している。「私のもう一つのこだわりは、スーパーや空港にある自動ドアがありました。先生方は『算数や理科、国語などに、ドアへのこだわりがどう活かせるのか』と疑問に思われるかもしれませんが。小学校レベルでは、自動ドア会社にカタログを請求するなど、簡単なものでよいのです。（中略）算数や地理は、子どもに地図でドア会社を見つけさせ、学校からの距離を測らせることなどで、それと関わりがでてきます。」「カーロック先生は、家畜の追い込み用の通路に私が固執するのを、科学研究への興味や科学的指標の使い方を私が学ぶ動機づけとなるようにうまく利用しました。先生は、私が興味をもっていることを本当に学ぶためには、科学的方法を身に

つけ、大学の専門学部で学ばねばならないと教えてくれました。心理臨床家やカウンセラーたちは、私の不可解な興味を取り除こうとしたのですが、カーロック先生は、それを狭い範囲への固執から、生涯の仕事の基礎へと大きく広げてくれました。今日では、私は世界中を飛び回り、大手の精肉卸売会社からの注文により、家畜収容場と誘導路の設計をしています。」

また、磯村美和（1998）は、物づくりや機械いじりの好きなタクヤ君へのかかわりについて、「タクヤ君は一人でコツコツと、中古電気製品を分解したり、スピーカーづくりに夢中になったり、たき火で“自家製炭”をつくったりすることが好きだった。タクヤ君が、相談学級に入級したのは、中1の2学期だった。タクヤ君は小学校4年の頃から行きしぶりを始め、小5のときには登校拒否になっていた。小学校時代の話タクヤ君に聞くと、たとえば教室の片隅で黒いビニール袋を頭にかぶり、外からの刺激を遮断していたということだった。当然、からかい、いじめなどの対象になってしまったわけである。同年齢の生徒には、かなり強い抵抗感があるものの、タクヤ君には大人への信頼感があった。おそらく両親の養育があたたかいものだったからだと考えられる。タクヤ君とは、しばらくの間、担当との個人対応を重視しながらつきあうことにした。しかし、2年生の頃の学級では、うまく適応できず、学級に登校すると必ずと言っていいほど級友とトラブルを引き起こし、集団の中で孤独を実感しているような苦しい日々が続いた。タクヤ君は地図をつくるのが特技だったので、キャンプの強歩の行事では、タクヤ君とともに下見を行い、コース上の注意箇所・目標物などを記入する地図作成係を任せた。キャンプや強歩の学活ではその地図を使いながら、タクヤ君から直接解説してもらい、学級内でのタクヤ君の居場所づくり、所属感の強化に心がけた。級友との会話がなかったタクヤ君だが、行事などを通し、級友との会話もほかに増え、適応している様子がうかがえるようになった。3年生になると、自ら毎日登校できるようになり、学級内での生活も安定し、トラブルを起こすこともなくなったが、相変わらずスポーツやゲームなどには参加できなかった。ある日、電気製品に興味のあるタクヤ君に、テレビなどの粗大ゴミが放置してあることを通勤中に見つけたことを伝えた。タクヤ君は『取りに行きたい』ということで、ともにその場所に取りに行った。タクヤ君はさっそく技術室に入り、そこを自分の仕事場として看板を出し、テレビの分解に夢中になった。それから、タクヤ君は登校中にテレビを見つけると、担当とともによく拾いにでかけるようになった」等と、きめこまやかな教育の経過を報告し、「すっかり元気になったタクヤ君に2学期の大きな行事、級外活動の話をする時期が訪れた。2年生のときには、まったく耳を傾けず、不機嫌にさえなってしまったタクヤ君だったが、『級外活動を電器店でやらないか』と持ちかけると、悩みながらも『やってみる』と答えた。初日だけは担当も同行し、エアコンの取り付け作業をした。数多くの電気製品を分解しているタクヤ君の手つきはなかなか手慣れたものであった。緊張の連続であった級外活動が終わる頃、店主からこんな話を聞くことができた。『プロでも1時間くらいはかかるビデオの修理を、タクヤ君は40分程度でやってしまったよ』。級外活動で自信をつけたタクヤ君は、卒業後その電器店でお世話になることになり、2年後定時制を受験。現在も電器店の仕事をしながら通い続けている」等と、タクヤ君のその後について述べている。

これらの対処法は、アスペルガー症候群の子どもに限らず、被虐待児の学習支援を行う上でも十分

参考にできる事柄であると思われる。それは、被虐待児の約25%に広汎性発達障害が、20%にADHDの障害が認められる（杉山2007）ことから推測されるが、集中できないとか多動であるとか、また時間的展望が持てないなど被虐待児の特性にも共通すると思われるからである。

一方、ルーク・ジャクソン（2005）は、＜書く力＞について、「字を書くって、ぼくにはとてもむずかしいことなんだ。ペンを持っていると手が痛くなっちゃうし、頭ではこう書こうと思っているのに、いざ紙に書いてみるとそのとおりににはなってくれない。小さいころは、そのたびにひどく腹が立って、次々と新しい紙に書き直してたよ。ちょっと書いたかと思ったらもうまちがえちゃって、すぐ捨てちゃうんだ。字だけじゃない。絵を描くときもそうだった。これはきつと、なんでもかんぺきなのが好きなせいだろうな。ぼくの字って、カンペキとはほど遠いものね。これを読んでいる人のお子さんや、仕事で教えている子どもさんに、似たようなことをする子はいませんか？ 見てる方にしたら、そんなの紙がもったいないじゃないかって気がするかもしれない。でも、申しわけないけど、ゆいいつの解決法は、安い紙を買っとくことなのかも。失敗しちゃった字や絵って、まるで紙の上からこっちをじっとにらんでいるみたいな感じがするもんなんだよ。これじゃ、同じ紙の空いているところで続きをやりなさいなんて言われたって、そんなの不可能なんだ。まあ、裏返して、反対側に書きなさいって教えてあげる手はあるかも」「読者のみなさんのお子さんの中にも、字を書くのにひどく時間がかかって、しかも、苦心さんたんして書いてるって子がいると思うんだけど、お父さん・お母さん、そんな子には、もしかしたら、ワープロを買ってあげると一気に道が開けるかもしれませんよ。本当のことをいうと、学校が支給してくれるのが理想なんだけどね。学校の先生でこれを読んでいる人がいたら、どうかわかってくださいね。こういう子にとっては、ワープロを使うのはサボりじゃない。大事なことなんだ」等と訴えている。

また、＜宿題＞については、「だれにとっても、学校って大変なところだ。覚えとかなきゃいけないことが山ほどある。ごっちゃにしないよう、気を配らなくちゃいけないことも山ほどある。その上、勉強しなきゃいけないことも山ほどある。これは、なんのハンディもない子にも共通していえることだよ。なのに、アスペルガー症候群をはじめ、いろんな問題をかかえている子どもたちにとっては、学校で毎日やってくのは、なおさらキツイことになっちゃう。だってぼくらは、ほかのみんながなにげなくカンで気づくことまで、頭で計算して割りださなきゃいけないんだからね。これが、脚が片方ないとかいうのだったら、どうだろう？ 脚が片方ない子を見て、なんでもかんでも両脚のある子と同じペースでついていけて当たり前だろうなんて思う人はいないよね？ だけどアスペルガー症候群の人たちはちがう。学校ではなんでもみんなと同じようにできて当然って思われてて、手加減なんかほとんどしてもらえないんだ。ああ、自分でもわかっているよ、こんな言いかたって、だだっ子がすねてるみたいだよ。でもさ、これって本当にどうしようもなく不当なことなんだもの、ふくれるのも当然だろう？ 子どもっぽいと思われたってかまいませんよ——だ。そんなわけで、ぼくにとって、学校での毎日は実に大変なのさ」「ほんとうはこんなこと書いちゃうとあとでこっぴどくしかられることになるんだけど、実をいうと、こうして宿題帳を広げてみたって、なんにも書いてないことが多いんだよね。だって、書きたくても間に合わないんだよ。先生にこう書きなさいって言われても、速す

ぎて、置いてかれちゃうんだ。ほかにもいろんなことでせわしないしね。後片づけもしなきゃいけないし、次はどこへ移動するんだっけとか、なにをやらなきゃいけないんだっけとか、どきどきしてなきゃいけない。そんなほくでも、ときには間に合って、書けることもある。だけどこんどは、急いで書いたものだから、家に帰って広げてみたら、自分の字が読めない。字が読めても、意味がわからない」等と述べている。

そして、「本といえば、ほくがどうしてもできなかったのは、絵を見てストーリーを語るってやつ。これって、実にくだらない発想だって思えるんだけどなあ。昔、なにかの検査のときにこんなことがあったっけ。教育心理士の先生が、紙に人間の絵を描いて、この人はなにをしていたところでしょう？ ってきくんだよ。思わず『なにそれ。それはただの紙とインキでしょ』ってせせら笑っちゃった。ほくにとっては、絵を見て話をしろだなんて、絵を描きなさいって言うっておきながら、絵の具も筆も使わせてもらえないみたいな感じだよ」「学校の先生がたや支援職のかたがたで、自閉症スペクトラムの子どもに読みを教えるみなさんへ。もし、ほかの方法が全部ダメだったら、こんな方法をためしてみしてほしい。まず、その子の好きなテーマの本を一冊用意する。そして、その本を与えたら、その子を一人きりにして見るんだ。もしかしたらその子も、なにかスイッチがひとつ入ればいい所まできてるかもしれないでしょ？ それにアスペルガー症候群の人たちって、一人でやる方がずっと楽しくやれる人がほとんどなんだ」等とアドバイスしている。

[教育における改善点]

- ・教員の増員
- ・学園職員（生活担当・セラピスト）との連携
- ・被虐待・発達障害への理解を深める
- ・指導法の工夫・改善
- ・教室の工夫－掲示物、机の配置、つい立、パーテーションなど
- ・教材・教具の活用－パソコン、タイマー、具体物など

[引用文献]

- トニー・アトウッド（1999）：ガイドブック アスペルガー症候群－親と専門家のために－
富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳 東京書房
- 磯村美和（1998）：宇都宮市立旭中学校相談学級 学校の枠をはずして－つきあって見えてくるもの－ 学事出版
相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑編著 適応指導教室－よみがえる「登校拒否」の子どもたち 146－151
- 中浜清輝（代表）（2008）：特別支援学校に在籍する被虐待児童生徒への教育的支援のあり方に関する実際研究
（財）みずほ教育福祉財団特別支援教育研究助成事業
- 中村 慎 他（2008）：全国情緒障害児短期治療施設における児童の臨床統計 心理治療と治療教育 全国情緒障害児短期治療施設研究紀要19 180－182
- 文部科学省（2008）：特別支援教育の推進について（通知）
- ルーク・ジャクソン（2005）：青年期のアスペルガー症候群へ ニキ・リンコ訳 スペクトラム出版社

杉山登志郎（2007）：子どもの虐待という第四の発達障害 学習研究社

山下しのぶ 他（2008）：個に応じた指導を模索した5年間 - A君が「ま」の一文字を書けるようになるまで -
全国情緒障害児短期治療施設研究紀要19 108-114

(7) 攻撃性を肯定的に活かす教育

被虐待児の教育においては、攻撃的感情などを教育場面で受け入れられる方法で表出させ、その行為を肯定的に評価できるプログラムを積極的に提示することが大切である。そのためには、体育、音楽、料理づくり、演劇、等のジャンルで、被虐待児たちが楽しめるプログラムを準備することが大切である。

(ア) スポーツの重要性

さて、問題と目的のところで述べたように、被虐待児たちの行動特徴の一つとして、「攻撃的、衝動的、多動」が多いことを考えると、これらにみられる攻撃性を押さえつけようとするのではなく、上手に発散させながら、かつ、その攻撃的な行為が肯定的に評価されるような教育プログラムを準備することが重要である。そして、この観点から考えると、うってつけなのが『武道』や『格闘技』などであり、身体全体を使って攻撃的なエネルギーを放出することができる。

例えば、『合気道』などの武道－剣道、柔道、少林寺拳法、他－では、戦い方や身の守り方を学ぶだけでなく、礼儀や作法の習得もセットになっており、生活指導としても有効である。また、戦い（試合）はルールの中で行われるので、攻撃性のコントロールの訓練にもなると思われる。

実際には、各情短施設においては、スポーツチャンバラ、レスリング等がすでに実施されている。しかし、特に、『合気道』においては、試合（戦い）がないことが象徴しているように、『和』の精神（争わない精神）が鍛練されるため、非常に有効であると思われる。この点に関連すると思われるが、D・サポスネック（1980）は、心理療法において抵抗を利用するというアイデアにふれ、「合気道の哲学は、相手を傷つけるのではなく、力を本来行くべきところへと向かわせるという考え方をする。身体の動きのイメージでは、相手の押す力を受けて引き寄せ、くるりとひねりを加えて転がすのである。そこで相手を感じるの痛みではなく、ある種の爽快感や楽しさかもしれない」等と、説明している。

一方、このように『武道』を身につけることによって、また、身体的虐待や性的虐待から自分の身体を守る力をつけることにもつながるので、一石二鳥であると思われる。

また、あらゆるスポーツも有効であると思われる。例えば、殴りたい衝動を抱えている被虐待児たちにとっては、野球（ソフトボール）がよい。バットでボールを思いっきり殴ってホームランを打てば誉められる。また、野球においては、盗塁やサインを盗むなどにみられるように「盗む」ことが誉められることになる。一方、蹴りたい衝動を抱えている被虐待児たちにとっては、サッカーがよい。イエローカードの範囲内ならスライディングして相手選手の足を蹴っても叱られない。そもそも、ボールを蹴ることでサッカーは開始され、<いじわる>や<だまし合い>がサッカーの原点でもある。また、ストーカー心性を得意とする被虐待児たちにとっては、相手選手をマンツーマンでしつこくつきまわってマークすることによって誉めてもらうことができる。そのうえ、頭突きしたい衝動をヘッドイグシュートで表出することも誉められる。

また、多くのスポーツにおいては、大きな声を出すこと－例えば、野球では、味方を応援したり、相手を野次ること、等－が奨励されるので、ストレスの発散にとっても有効であると思われる。(大声を出すことが否定的に評価されやすい学校場面においては、たまには「大声大会」を開催したり、演劇部などの活動の中で、はっきりと大きな声を出す訓練をさせることも重要であると思われる)

このように、スポーツの中では、攻撃的な気持ちを表出することによって誉められるし、また、ルールを守る中で上達するにつれて、自分の身体だけでなく感情をコントロールすることができるようになる。それ故、あらゆるスポーツの特徴を分析し、被虐待児たちに適したスポーツを体育の中で活用することが大切である。だが、これらのスポーツを体育などの中で実施するためには、設備や予算が必要であり、調査に協力していただいた情短施設の学校の中には、「運動場が一教室ぐらいの広さしかないため、近くの児童公園を使っているが、球技(フットサルなど)をする時、住民の苦情がないか心配だ」「本校の子どもたちのサッカークラブに参加させてもらっている児童がいるが、ユニフォームを買いそろえるための費用の捻出が難しい」等の訴えがあった。

(イ) 発達障害と体育

ただし、発達障害をかかえる被虐待児たちは、体育が苦手なことが多いため、この点に配慮した教育が必要である。特に重要なのは、運動能力のなさへのケアであると思われる。例えば、アスペルガー症候群の子どもたちは、運動の不器用さを抱えているためにいじめられ、その結果、自分の身体に自信がもてず、うまく使いこなすことができないという悪循環に陥っている。

このことについて、ルーク・ジャクソン(2005)は、「球技ができないのには、ちゃんと理由がある。それも、たくさんある。自分の体を動かすにも、二つ以上の部分をいっしょに動かすとなると、ちぐはぐになってしまう。これじゃ、ボールを受けるのも、投げるのも、けるのも、あやつるのも、上手にできるはずがない。え?ごまかすなって?ハイハイ、わかったよ。『上手にできない』なんてものじゃありません。正直に言います。ボールを受けるのも、投げるのも、けるのも、あやつるのも、からっきしダメだってね。なにしろ、ボールが出てくる以前に、自分の腕や脚からして、なかなか思いどおりに動かせないんだから。……(略)……体育の授業でチームに分かれるってことになる、だれもがぼくを入れるのをいやがる。『班に分かれなさい』って号令がかかると、例によって例のごとく、わいわいがやがやとおおさわぎになる。なにやら小声で話し合う声、くすくす笑う声。そうやって一人残ったぼくを、先生はどこかの班にむりやり入れる。まるで、だれも運ぼうとしない余った荷物でも積み込むみたいにさ。するとまたいつもの通り、『ええっ、先生、どうしても入れなきゃいけないんですか?』とか『ジャクソン君なんて入れるのいやです』とかいう声があがるんだよな。いやあ奇遇だねえ、実に意見が合うじゃないか。ぼくだって、きみたちと同じチームになんかなりたくないもんね!」「ぼくがこれほどチームスポーツが苦手なのにはほかにも理由がある。だれもが一度にあちらへこちらへと走り回り、叫び、わめき、すべてが支離滅裂でわけがわからないからさ。いろんな音は聞こえるけれど、いったいどちらから聞こえてくるのかわからないし、だれに向けられているのかもわからないんだから、混乱してしまうよ。自分はなにをすればいいんだ?今度はどっちに走

ればいいんだ？ 考えに考えて、ようやくわかったぞと思ったら、みんなはもう次のことを始めている。そしてぼくはまた、へまをしたといっっては笑われる。こういったゲームにも、きつとなにかしら意味はあるんだろうけどね。それがなんなのか、ぼくにはいまだにわからない」等と、不安や混乱した気持ちを率直に述べている。そして、「ここで、ぼくから体育の先生がたになにか言うとしたら、ただひとつ。お願いですから、これ以上ぼくたちを苦しめないでください。もしも、みなさんの担当している生徒さんの中に、アスペルガー症候群の子、協調運動障害（ディスプラクシア）の子がいるならどうかわかってください。その子が体育の課題をうまくこなせないのは（『うまくこなせない』なんてなまやさしいもんじゃないけど）、本当に、やりたくてもできないからなんだ。僕たちは将来、サッカーやラグビーの選手になるわけじゃない。そんなもの、なりたいたとも思わない。だから、なにがなんでも球技を身につけさせなくっちゃって思ってくれなくていいんだ。球技は覚えられなくても、なにか別の運動ならできるかもしれないでしょ？ その子にもできそうな運動を見つけてなんでもいいから体を動かせるよう、取り計らってくれるわけにはいかないのかな？」 「これだけはわかってほしい。社交性がなくて、自分の体をうまく扱えない子にチームスポーツをやらせたからといって、その子がつつぜん、人とそつなくつき合える、器用な子に変身できるわけじゃない。もっと言ってしまえば、アスペルガー症候群の人がそう簡単に対人関係を学べるなんて考えてるとしたら、とんでもなく甘いよ。これが視覚の障害だったら、そんなおかしいことは考えないでしょう？ 『目の見えない人でも、本を広げて、根気よく鼻先にかざし続けていれば、ある日とつぜん、見えるようになるはずだ』なんて思う？ これでもまだ信じられないひとがいるなら、こんな実験をやってみてよ。耳栓とゴーグルをつけて、利き手じゃない方の手、利き足じゃない方の足だけで、みんなといっしょに球技をやってみたら分かるよ。すごくやりづらそうな気がしない？」 等と、苦情を訴え、「アスペルガー症候群の人たちでも、個人スポーツなら相当いい線行く人はたくさんいるんだ。走るのが速い人もいるし（『フォレスト・ガンプ』がそうでしょ？）、ロッククライミングが得意な人もいる。つまり、他の人とのやりとりがあんまりからんでこない種目ってことだよ。学校によっては、トレーニング用のジムがあるところもあるよね。そんな学校なら、こんなのはダメかな？ ほかの生徒がサッカーなんかの団体競技をやっているときは、アスペルガー症候群の子はトレーニングルームの機材を使って体力トレーニングをするんだ」「アスペルガー症候群は、障害の一種として正式に認められている。そして、団体スポーツができないのは、アスペルガー症候群の症状の一部なんだ。ぼくたちはそういう人間であって、スポーツができないのはぼくたちの特性、それも、すごく本質的な特性なんだよ。だから、どうかわかってほしい。そして、手を貸してほしい。みなさんにできることでいいから、いろいろ手を尽くしてほしいんだよ」等と、個別的な配慮を哀願している。

それ故、被虐待児のアスペルガー症候群の子どもにかかわるスタッフは、彼等のこのような声を真摯にうけとめ、個別的な対応を含めて工夫しながらかかわることが重要であると思われる。また、スポーツをすることは苦手だが、スポーツに興味をもっている場合にはそれを評価してあげることも大切である。

例えば、ピーター・サットマリ（2005）は、「もうひとり、私が思い出すのがベンです。彼は、ス

スポーツ統計に夢中の少年でした。彼は毎朝6時に起きます。真っ先にすることは階下へ降り、スポーツ番組を見ることです。最新の得点情報を確認するのです。誰も気にしないようなスポーツ（オーストラリアールールのサッカーやイギリスサッカー4部リーグなど）の試合も含め、あらゆる試合の得点情報まで詳しく説明することができました。2年生の冬のことでした。彼はトロント・メイプル・リーフ（カナダのホッケーチーム）の最新のホッケーの試合について、得点記録をクラスの人に話してくれるように先生から頼まれました。これがきっかけとなり、彼は、一躍時の人となりました。まもなく学校のコンピューター上に小さな新聞を掲載するようになったのです。自分の大好きなホッケー選手全員の話を紹介し、さまざまな統計（平均ゴールアゲンストなど）を出し、それをクラスメートに公表したのです。するとこれがクラスの男の子たちの間で大評判となりました。彼等はそれまでより多くの時間を彼と一緒に過ごすようになったのです。また、ついに彼には自宅まで遊びに来てくれる友だちができました。そして彼らは近所でメイプル・リーフ・ファンクラブをスタートさせたのです。これらはすべて、ベンの先生のお膳立てによるものでした。授業計画で用意されているような標準的なカリキュラムではなく、授業の中で自分の関心を追求することを認めてくれたのです。教材はみんなと同じものを使いましたが、彼は彼自身の関心や夢中になっていることを活かしながら、彼なりの方法で学んでいったのです。このような優れた先生に恵まれることは、確かに難しいかもしれませんが、しかし、特別教育に関する規則や規定が定められ、個別教育のプログラムの必要性が唱えられるようになるなか、このように先生が創造的に対処できる機会もますます多くなってきています」等と紹介し、「彼ら独自の関心や彼らを夢中にさせていることは、彼等にやる気を起こさせる有意義な活動の象徴と言えるでしょう。それこそ、子どもの関心をとらえ、大人や他の子どもたちとの対人的なやりとりを促していく手段となります。まずは子どもが関心をもっていることから始めます。それらを基にして、より適切な対人コミュニケーション・スキルを高めていくことも可能でしょう。たとえば、自閉症の子どもたちの多くは回転するコマを見るのが大好きです。これを見て楽しいと思う気持ちを利用し、対人的やりとりを促していくこともできます。まず大人がコマを回転させます。これには数人の子どもたちも一緒に参加してもらってもいいでしょう。みんなで順番にコマを回転させていきます。先生または親は色について触れ、コマが回転するときの楽しさを具体的に話してあげるとよいかもしれません。子どもがコマを回すのに困っていたら、助けてあげるからそう言ってね、と励ましたり、回転スピードを『速い』『遅い』といった言葉を使って表現してごらん、と促したりしてもよいでしょう。そうすれば子どもは、自分も一緒にやってみようという気になります。楽しくワクワクしてくるでしょう。これは子どもの世界へ、彼ら自身のレベルから入っていくチャンスです。これを機に、子どもは発達段階を昇っていくことができます。このようにすれば、ふだんの環境の中でよくみられることを通して学んでいくことができますし、アスペルガー症候群の子どもたちにとって非常に効果的な指導形態となるのです」等とアドバイスしている。

(ウ) 身体を動かすということ

次に、アスペルガー症候群の人たちがどのような身体イメージを持っているのかについて考えてみ

ることになると、定型発達の人たちに比べて、身体イメージが不確かで、身体をうまく使いこなせないことが多いように思われる。

まず、藤家寛子（2004）は、歩くことについて、「私は疲れたときには、歩くことさえ自然にできません。『右、左、右、左』と自分に言い聞かせながら歩きます」「『他の誰かになりたかった』にも書きましたが、耳とか目が、『今日は営業おしまい。売り切れ』になってしまうんです。それで、歩くのも右、左、右、左と意識して足を踏み出さないといけなくなります。歩き方を忘れてしまって」「私は、関節が繋がらないという現象は、身体機能での一過性の全健忘症じゃないかと思いました。しかも、身体がバラバラになるって、パソコンの初期化に似ているとも思いました。つまり、脳が初期の状態に戻る感じです。座り歩きしかできないし、突然、三歳に戻るという感じです。それから徐々に自分用のマニュアルを再インストールする、という感じなのではないかな、と解釈しました」「最近、定型発達の方はそういうふうにならないって知りました。でも私はそうなることがある、って親にもわかってもらったので、この前、身体がなくなったときは、母がずっとついていてくれました。そして、『小さい頃、ずっとそうやって動いていたのは、歩けないからだったんだね…』と言っていました」等と述べ、『自分の体取り戻し用マニュアル』について詳しく説明している。

一方、ニキ・リンコ（2004）は、『見えないものはない』という認知の仕方について、「私小さい頃、自分は決定的に他の子と違うと思っていました。他の子には背中があるのに、自分には背中がないからです」「それでときどきパーカーのフードやポケットがどこかに引っかかると、なんで動けないか理解できなくて、半日ぐらいじっとしていたりします。それで夫が帰ってくると、ひょいとはずしてくれて動けるようになったり。自分にも背中があるのはわかっているはずなんですけど……」と述べたり、「私はスカート怖くてはけません。スカートって、脚がなくなるから」「コタツも、脚がなくなってこわいですよね。コタツから出るときって、やっぱりコタツ布団めくりますか？」「そうですね。私も、コタツ布団めくって、脚があるのを確かめて、それを引き寄せて立つ、って全部これマニュアル作業です」「どうも、どこからどこまで自分の身体なのかがつかみにくいんですよ。」「そう言えばさっき雨の話出てたけど、私、雨が降って困るのは痛さっていうより、どこからどこまでが傘で、どこからどこまでが腕なのかわからなくなって、運動機能が全般的に低下することなんです」「腕の感覚はつかみにくいです」等と、脚や腕の感覚の違いについて詳しく説明している。

そこで、藤家寛子やニキ・リンコ（2004）と対談した浅見淳子は、「様々な自閉スペクトラムの方たちと出会いました。そして、ますます自閉と身体機能の問題について知るようになりました。そして、ひと口に自閉スペクトラムの方と言っても、性格は皆さんそれぞれです。定型発達の人と同じようにバラエティに富んでいます。でも、一人残らず、身体機能の不具合を抱えていました。しかも皆さん、それが自閉と関係があるという認識はしていらっしゃいませんでした。むしろ、私の話を通じて、他の自閉の方も『体温調整ができない』『血小板が少ないとお医者さんに言われている』などと聞いて『私もそうです。自閉と関係あるんでしょうかねえ』という認識に至るのです。自閉はまず、社会性の障害と言われます。でもそれは『こっち側の論理』でもあります。私たち定型発達の間が作り上げた社会が不可欠なため、それが身につけにくい自閉スペクトラムの人を見て、ああ社会性の

障害なのだなあ、と思うわけでしょう。社会性の身につけにくい問題はもちろんこの本でも採り上げていますが、私は自閉スペクトラムの方々と過ごす時間が多くなるにつれ『この人たちにとっては<身体がづらい>障害なのではないか』という思いを強くするようになりました。しかも、ご本人たちはそれを言葉で表現しようとしません。ニキさんや藤家さんのような言語表現の才能をお持ちの方でさえ、こちらが疑問を投げかけないと言いださないので。なぜならご本人たちにとって、『これが当たり前』の状態、くしゃみや体温調節や関節の接続がオートマチックに成り立っている定型発達の身体機能など、想像の外だからです」「このとき私は気づかされたのです。『人間は皆一つしか身体を持っていないのだ。だから自分と同じ感覚を皆が持っていると思いこんでしまうのだ』そして、自閉症が『心の病』ではなく『先天的な脳機能障害』であることを思い出しました。脳がコントロールしているのは、心だけではないはず。身体機能だって、脳によってコントロールされているのです。ならば、自閉スペクトラムの人々が不具合を抱えていてもおかしくない。そして周囲にいる定型発達の人間は、やはり自分の身体しか知らないがゆえに、自閉の人がどれだけ『身体的に』つらい思いをしているか気づきにくいのではないだろうか？パニックや様々な行動上の問題も、実は身体的なつらさから来ていることだって多いのではないだろうか？」等と、問題提起している。

また、ルーク・ジャクソン（2005）は、自分の体がよく理解できないことからくる距離感の問題について、「アスペルガー症候群のみなさん、だれかに、こんなふうに怒られたことはない？『たのむからもうちょっとはなれてくれよ』とか『人がよけてるのに、そのたんびに詰めてこないでよね』とかさ。もちろん、いまのはどちらも、かなり気を使った言い方だね。『あっち行けよ、ヘンタイ！』って方がポピュラーかな。ほかの人に言われるんだけど、ぼくはすわるにしても立つにしても、ほかの人に近づきすぎているらしいし、やたらと人のあとをついて回るらしい。うちのママやセラ姉さんに言われるんならまだわかるんだよ。二人とも、人に近くに立たれるのをすごくいやがる方だからね。だけど、この二人だけじゃなく、別の人にも言われるってことは、やっぱり、近づきすぎってことだよ。この問題について、ぼくからは、あんまりたいしたことは教えてあげられない。ただ、自分ではなんとも思っていないけど、ほかの人から見たら近すぎることもあるから気をつけてねって言うくらいしかできないや。もしも、まわりの人に『近寄りすぎだよ』って言われるようなら、最低どれぐらいの距離をあければ失礼にあたらないか、具体的に教えてもらおう。そして、いったん教わったら、その距離は絶対に守るよう、気をつけよう。学校では、うっかりほかの子に近づきすぎると大変なことになるんだ。男の子どうしや女の子どうしだったら、同性愛なんだろうって言われてしまう。男の子が女の子の、あるいは、女の子が男の子の近くに立ちすぎると、その子が好きなんだろうって言われてしまう。この手のことって、自分じゃわからないだけに、克服するのはすごく大変だよ。でもさ、アスペルガー症候群の仲間たち。距離がわからなくて困っているのは、きみだけじゃないんだよ。そう思うだけでも、ちょっとは気が楽にならないかな」等と、アドバイスしている。

さて、一方、このような身体イメージのあいまいさや辛い身体感覚を補うためか、自閉スペクトラムの子どもたちには、ぐるぐる回り、飛び跳ねる、急に動き回る、等の行動がみられることが多いと思われるが、定型発達の人たちには、このような行動が理解しにくいのが現状である。

まず、東田直樹（2005）は、『飛び跳ねる理由』について、「僕たちは、自分の伝えたいことが上手に伝えられない時などに、両足で飛び跳ねて手をパチパチ叩きます。すごく悔しくて悲しい心を止められません。他の人はこういう時そんな動作をしないのに、なぜなのでしょう。それは、跳ぶと、とてもすっきりするからです。手を叩くと、すごく気持ちがいいからです。僕は、どうしてだろう。とずっと考えてきました。それは、跳んでいる時には、自分の体の部分がよくわかるからだと思います。手を叩けば、ここが手。飛び跳ねれば、ここが足。というふうに。みんなは、自分の体のことをよくわかっているかもしれませんが、僕たちにとって手や足は、自分のものだという感覚があまりありません。跳ぶと、自分の手足の場所が良く分かるので、とても安心するのです。上に跳んでいる時は、まるで天に飛んで行けそうなくらい心も体も軽くなります。その間は、自分が人だということも、障害者だということも忘れることが出来ます。手を叩くとその音で何も聞こえなくなるし、辛いことから自分を守ることができるのです」等と述べています。さらに、『急に動きまわること』についても、「僕は、急に人の手を振り払って動き回ることがあります。突然、飛び出すように動くので目が離せない、思われてしまうのです。何か目的があってかけだしてしまう場合と、そうでない場合があります。どちらもそうなる理由は同じです。結局、そこにいられなくなるからです。『自分の居場所』をみんなはどう感じているのでしょうか。すごく疑問です。僕は、いつも自分の場所を気にしています。すこしでも、その場所に違和感があると、体が反応してしまうからです。違和感とは、その事がいやだ。という時もありますが、そこになじめない。という時もあります。なじめないというのは、いやではないのです。やりたいのに出来ないことなのです。どうやればいいのかも分からないし、わかっても、僕には出来ません。それで、どうしていいのか分からない僕は、居場所がない。と思うのです。他の人なら、困っている人のまねをしてみるとか、尋ねるとかするはずですが、でも、他の人と関われない僕は、雪山で遭難したみたいに悲しくなってしまうのです。どこかへ逃げたくなくて、ワーッと叫びたくなくて、一人さまよってしまうのです」と述べ、「僕らの居場所はどこでしょう。自分の中には、居場所をつくる方法がないのです。僕らの居場所をください。僕らに分かりやすく、僕らがいても困らない、そんな場所です。そこにいれば僕らはとても安心で、やることが良く分かる。そう感じられる場所が、僕らには必要なのです」等と訴えている。

（エ）家庭科や音楽などの活用

さて、被虐待児たちの中には、無意識の世界（内的世界）で人を刺したい、あるいは、切りつけたという衝動や、人を焼き殺したいという衝動を潜ませていることも考えられるので、料理づくりの中で昇華させることも大切である。何故なら、料理づくりにおいては、肉を切り刻んだり、野菜を切ったり、魚を焼いたりすることが求められ、それが上手にできると誉められるからである。また、キャンプなどで行われるスイカ割りなども、棒でスイカをたたき割ることにより誉められることになる。

しかし、その実施に際しては、安全の確保に気を配った上で、橋本（1998）が指摘しているように、「集団として機能しない段階」「集団のまとまりが見えてくる段階」「集団の中で個性が見えてくる段階」の3段階に分けてプログラムを工夫したりすることが大切である。そして、知識や技術の習得に

主眼を置いた「調理の授業」ではなく、料理づくりの中で、子どもたちがどのような体験をし、いかなる感情の交流があり、それが子どもの発達にどう影響したかということに関心を払いながらかわることが重要であると思われる。

また、人を刺したい、あるいは、切りつけたいという衝動を昇華させるための教育メニューとしては、針を使う裁縫や工作の際にハサミを使って紙を切る、切り絵づくり、彫刻刀をつかっての版画づくり、植木の剪定等がある。

一方、叩きたい、叩きつけたいという衝動を昇華させるためには、餅つき大会、そば打ち体験や陶芸での粘土の菊もみ、黒板消しを叩いて白い粉をとる、菜園づくりのためにクワで地面を殴り穴をあける、等が有効である。また、音楽においては、太鼓、ドラム、鉄琴、ピアノなどの打楽器が有効であり、リズムよく叩き続けることによって誉められることが可能になる。

このように、教科教育の内容を分析し、叩く、殴る、切る、刺す、焼く、等の要素をもつものを拾い出し、被虐待児が楽しめるような教育プログラムを与えることがまず先決である。

[教育における改善点]

- ・運動場や体育館、武道場などの整備および設備（畳、トランポリン他）の設置
- ・武道・野球・サッカー・エアロビクスなどを指導できるボランティアの確保
- ・防音のある音楽室（カラオケルーム）の整備
- ・太鼓、ドラム、エレキギター、ピアノなどの整備
- ・演劇が出来る舞台の整備
- ・包丁などが鍵で収納できるような台所セット（家庭科室）の整備
- ・園芸などができるような場所を運動場の横に確保
- ・ノコギリ、カナヅチなどを使って木工作業ができるような部屋の整備
- ・陶芸ができるような設備と部屋の整備

[引用文献]

橋本郁郎（1998）：＜実践事例＞生きることの原点「食」を通して学ぶ 学事出版

相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑（編） 適応指導教室－よみがえる「登校拒否」の子どもたち－ 54 - 57

東田直樹（2005）：この地球に住んでいる僕の仲間たちへ エスコアール

ルーク・ジャクソン（2005）：青年期のアスペルガー症候群 ニキ・リンコ訳 スペクトラム出版社

ニキ・リンコ、藤家寛子（2004）：自閉っ子、こういう風にできてます！ 花風社

D・サポスネック（1980）：合気道－戦略的短期療法へのモデリング ファミリープロセス

ピーター・サットマリ（2005）：虹の架け橋－自閉症・アスペルガー症候群を理解するために－

佐藤美奈子・門眞一郎 訳 星和書店

(8) 学校と情短施設の連携のあり方

(ア) 子どもの育ちと学校という場

児童養護施設や情短施設における被虐待児童の入所が増えている現状についてはこれまでも触れた。滝川一廣（2003）はそもそも虐待の認知件数が増加している背景には、「社会全体が子どもを手厚くケアし大事に大事に育むのが当たり前になった現在だからこそ、そこから外れた子育てが大きなコントラストをなして問題性として浮き上がってきた」現象があり、「増加をたどる児童虐待」や「家庭の子育ての機能低下」「親子のきずなの希薄化」といった通念は「逆立ちした現実誤認」であると述べている。加えて虐待防止運動への高まりの中で、メディアは虐待死をセンセーショナルに扱い、親への弾劾はもちろん児童相談所は糾弾され、行政の虐待に対する取り締まりの強化と保護は、社会の中で子育てに対する不安や緊張を煽る結果となっていると指摘している。

「モンスターペアレント」ということばに代表される未熟な保護者たちの出現は、学校を自分の子どもへの最善のサービスを演出するサービス業と履き違えている、子どもへの肥大した自己愛転移現象のように見える。しかし裏を返せば、子どもの育ちやトラブルに対する家庭養育の学校への依存があり、その責任から逃れて学校に責任転嫁するための隠れ蓑にもなっているといえる。芸能人の子どもの不始末に始まり、教員による体罰やいじめに対する学校側の管理責任、施設内虐待などの事件が一面をにぎわすような大きな問題として取り上げられ、子どもの養育に対する責任の所在が厳しく追及される情勢がある。大人が放つ「知らなかった」「問題はなかった」の常套句は、子どもへの責任を押し付け合っているようなやりとりにさえみえる。このように私たちの社会は、少子化の中で養育の失敗のようなデリケートな問題に対して非常に敏感になっており、児童相談所などの児童虐待に直接対応する機関を始め、学校や保育園、病院のような子どもに携わるさまざまな機関においても厳しい視線が注がれている現状にある。

しかし一方で、児童虐待などで保護された子どもたちに対して「私たちの社会は、児童福祉施設の養育条件の見直しもせず、それを放置したまま被虐待児の『保護』を押し立てて施設を過密化し、結果として施設の子どもたちの生活をいっそう困難化させた」と滝川一廣（2003）は述べている。実際現場でも、沢崎俊之他（2002）が述べているように、「本来であれば一時期に多くの被虐待児の入所は避けたいが、児童相談所の一時保護所も被虐待児で一杯の現状で、入所要請は強く、受入体制を整える間もなく被虐待児の入所が続いた」ことによりトラブルが頻発し、子どもの中には「トイレ以外で放尿してしまったり、手づかみで食事をしたり、入浴で身体も洗えないなど生活全般で何事にも手がかかり、職員が忙しく余裕がなかった」現状がある。当然、学区内に児童福祉施設をかかえた学校や情短施設に併設された学校であれば、否応なくそうした子どもたちが通って来ることになる。学力だけでなく情緒発達や生活習慣、身辺自立に至るまで、個人差はあるものの年齢に応じた育ちのない子どもたちが生活年齢で区切られ、一堂に会する学校という場が如何に大変かは想像に難くない。以下は沢崎俊之他（2002）から抜粋した情短施設での授業の一風景である。「Aが指名されて号令。B、Cは礼もしない。Cの机の上には荷物が散乱している。各々に新しい資料集が配られる。『資料集の古

代のところを開いてみよう』と教師が指示するが、めいめいばらばらのことをしている。突然Bが『これくせえ！やだ！新しい本のにおい、頭痛くなる！』と叫ぶ。教師が『じゃあ古いのがいいですか』とたしなめ、顔をしかめて黙るB。結局、教師が一人一人の机を回って古代のところを一緒に開いてあげなければ足並みがそろわない。教師が古代の話をしている最中、突然Cが『何これ（しおり用についている紐）！いらねえ！切る！』と叫ぶ。さらに『(資料集に) シールがついてる！』、B『え！私のついてない！』、この間Aはボーッと遠い目をしている。突然Bが『ミイラだ！』と他のページを見て叫ぶ。次にプリントが配られると、Cは『穴あけパンチないの？』と平然と立ち歩く。そして歴史のビデオを見る。B、突然立ち上がり、カーテンをしめる。教師が『しめる必要はないよ』と開けると、苛々して『見えないんだよ！』。外からの光や風にさえ邪魔されて画面に集中できない様子で、顔のわきを手で覆って見ている。ビデオが終り、教師が話していると『もう時間終わってる』とC。」

本調査でも、「馬鹿にされた」「じろじろ見てくる」と些細なことから他児との喧嘩が始まってしまい授業にならないケースや、学校時間中に無断外出をしてしまい教師と施設職員で探しまわったケース、授業で有毒ガスの説明をした後で自殺の仕方を教えたと保護者が怒鳴り込んで子どもを連れ帰ってしまったケースなど、さまざまである。ある被虐待の女の子は算数の問題で、「(男の子が二人、女の子が一人の3人とアイスクリームが5つ描いてある図を示して) アイスを一人1個ずつ食べるとアイスクリームはいくつ残りますか」と聞くと「男の子が二つずつ食べるから女の子は一つしか食べられない」と回答した。

子どもたちは自らの育ちで経験したやり方でしか対応する術を知らない。つまりいた地点に戻って子どもたちの育ちを回復していくためには、たとえ劣悪な養育条件であっても問題の責任を押し付け合うのではなく、子どもを取り巻く大人たちが手を取り合ってさまざまな問題を抱えていくだけの一つの環境とならなければならない。一方は施設長をトップとする情短施設、もう一方は学校長をトップとする学校組織という、二つの異なる組織が歩み寄り、限られた資源の中でどのような連携や協働の試みをしていくのか、どの情短施設や学校においても模索している現状がある。

(イ) 情報の共有と見立て

「どのような子どもであるのか」の見立てをきちんと共有し、子どもとの出会いにどう備えるかは大切な出発点となる。D・M・ドノヴァンとD・マッキンタイア(2000)は、「生育歴の重要性」と、治療を有効に進めるために「可能な限り多様な見方ができるようになることが必要である」と述べている。入所時点での子どもにまつわる情報は、措置権者である児童相談所を中心に集められ、施設にやってくる。これらは、どのような立場から聴取されたものであるのか、どういった時機に聴取されたものであるのかなど、情報源や時系列に沿って評価・整理し、子どものケアにとって有益な情報に変換する作業が必要になる。援助者が子どもの問題でパンクしていたり、保護者との関係が悪いような場合、記述は一方的で被害的なトーンになることもある。逆に表面的な関係の場合、重要な問題が否認されていることもある。具体的な行動レベルの記述を重視しながら、さまざまな情報を手繰り寄せ、

できるだけ客観的に出来事を炙り出すことが肝要である。潜在している問題やリスクなども含め、必要な情報収集を怠ると、入所していざ蓋を開けたら聞いていない話ばかりで、実際イメージしていたケースとは全く異なっていたということにもなりかねない。

ハワード・ドゥボヴィッツとダイアン・デパンフィリス（2005）は、家族のアセスメントに必要な評価について整理している。以下に簡単にまとめる。

- ・子どもの行動をどのように評価するか（不眠・うつ・食行動異常・火遊び・盗癖等）
- ・子どもの発達をどのように評価するか（認知・学業・運動・言語・適応行動の発達等）
- ・子どもの情緒状態をどのように評価するか（情緒コントロール・情緒表出等）
- ・子どもの一般的な、あるいは重要なメンタルヘルスの問題をどのように認識し、評価するか（反社会性・自殺念慮・自殺企図・PTSD・解離性障害等）
- ・子どもの健康状態をどのように評価するか（予防接種・歯科・視聴覚異常・感染症等）
- ・子どもを取り巻く社会的支援システムをどのように評価するか（社会資源等）
- ・親の生育歴とその影響をどのように評価するか（仕事・恋愛・教育・犯罪・親族関係等）
- ・子育てに関する養育者の態度、知識、機能レベルをどのように評価するか（考え方・スキル・能力・文化等）
- ・養育者の強みや治療へのニーズをどのように評価するか（健康・能力・対人関係等）
- ・変化することについての養育者の動機付けや準備をどのように評価するか（現状への満足度・希望の強さ・動機付けと価値観等）
- ・家族の強みをどのように評価するか（凝集性・疎通性・適応性等）
- ・家族機能をどのように評価するか（外部との関係・知識とスキルの資産・人間関係等）
- ・親子関係をどのように評価するか（位置関係・応答性・愛情等）

本調査ではどの情短施設においても、入所依頼のあったケースについて、その可否や待機、体験入園の実施など、管理職を中心に複数の職員で検討する場もたれていたが、学校職員の参加については情短施設によって異なっていた。併設されている学校の規模に拠るところもあるが、入所児童の学年のバランスや確保すべき教員配置の定数などの運営面の問題、進路を含めた退所後の見通しや現在の学級の雰囲気、仲間関係などの受け入れ体制の問題について、学校側との情報共有を基にした話し合いの機会をもつことの重要性は認識された。情短施設の運営面やケースの緊急性を含めた全ての利害が学校側と一致することはないが、施設入所が措置事情に任せた単なる児童相談所からの下請け業務になってしまわぬようにすることと同様に、お互いの立場から情短施設の治療機能の維持と子どもの福祉を一番に考えた形で話し合いがもてることが望ましい。

入所予定の児童についてのインテーク会議もしくは連絡会については、調査したほとんどの情短施設も学校と協働して行っていた。ここでは学校と児童に関する情報をシェアして受入体制を整えるだけでなく、児童精神科医や臨床心理士の専門的な観点から初期の見立てやその対応について検討する機会としての役割もある。情報については守秘義務を遵守することはもちろんだが、性虐待などケー

スによっては、担当をはじめ、前提として誰が何をどこまで知っていることにするのか、逆に子どもに伏せておかなければならない情報は何かなど、ある程度の全体の了解が必要になるものもある。加えて事件性の高いケースについてはマスコミへの対応なども確認しておく必要がある。

(ウ) 情短施設・学校間のコンタクトについて

中・長期的な支援として、初期の見立てをもとに実際に子どもの生活場面、学校場面、家族との場面での様子を観察し、治療的な手がかりや変化を見つけながら、支援計画を練り直していく過程がある。ここでは学校を含めた施設全体における情報共有のシステムがより重要になってくる。いうまでもないが子どもは、朝登校してから夕方下校するまでは学校で、下校後から就寝して朝登校するまでは施設で生活している。子どもにとっては連続した一日であるが、教員や交代勤務の職員にとっては、出勤して子どもとかかわり始めた時間からが子どもたちの時間に入ることになる。情報の共有は、子どもたちの時間の流れにできるだけ沿った形で職員が対応できるよう配慮しなければならない。しかし限られた職員の中で子どもが一斉に登校すれば教師は忙しくなり、下校すれば施設職員は忙しくなるため、情報交換や会議など学校と時間をもとうとすると、時間によって必ずどちらかの負担が大きくなってしまい、お互い無理なく捻出できる時間も難しい事情がある。そのような現状はあるが、各情短施設・学校間では子どもの流れの合間を縫って、さまざまな方法で連携している。本調査で確認された学校とのコンタクトについて、以下の表にコミュニケーションのタイプと方法に分類して大まかに整理した。

学校とのコンタクトにおけるタイプ別分類

方法 タイプ	直接的方法	間接的方法
①引継ぎ型	<ul style="list-style-type: none"> ・朝・夕の引き継ぎ報告 ・電話での報告 	<ul style="list-style-type: none"> ・PCでの情報閲覧 ・連絡ノート ・報告書、メモ
②会議型	<ul style="list-style-type: none"> ・業務連絡・調整などの連絡会 ・インテーク会議 ・ケース会議(ケースカンファレンス) ・危機介入のための緊急会議、打ち合わせ ・電話相談 	
③支援型	<ul style="list-style-type: none"> ・共同行事(学園祭、クリスマス会、防災訓練など) ・授業参観、付き添い登校 ・合同面接(三者懇談、進路相談、謝罪などを含めた指導など) ・協働のグループワーク(SSTや怒りのコントロール、性教育など) 	<ul style="list-style-type: none"> ・連絡帳 ・学習課題(宿題) ・テスト、通知表 ・表彰状 ・合同研修、勉強会

まず直接的方法と間接的方法について、前者はやりとりを介して内容を明確にしたり、調整・相談したりするなど、扱いたい内容について受け手の反応を見ながらタイムリーにやりとりできるメリットがあるが、自分を含めた伝えるべき相手との時間を捻出する必要がある、機械的に伝えたい内容だけに限って話しを終えることができる訳ではないデメリットもある。後者は相手と時間を合わせる必要がなく、ツールによってはその場にいない職員にも情報を伝えられるメリットはあるが、一方的になってしまい、伝わりきらないニュアンスが生じるデメリットもある。

タイプでみると、「①引継ぎ型」は情報を伝達する目的の「報告」が主機能になり、具体的に要領よく伝えることが大切になる。「②会議型」は情報を共有しながら話し合うことが目的の「相談・調整」が主機能となり、扱う内容についてその場でより細部にわたった検討をすることができる。「③支援型」は子どもを介して、あるいは双方が直接かかわって支援することを目的に、共に参加することが主機能になる。これらは聴取された内容を整理して捉える目安でしかないが、施設の規模や方針に則って学校とのバランスのとれた CONTACT が維持されていくことが望ましい。分級などの小規模の学校になれば、その都度教師と施設が連絡を取り合って連携していく方法が主になり、組織として定期的な CONTACT を保証していく必要は少ないかもしれない。しかし大勢の教員数をかかえた大規模な学校の場合は全員が揃っての CONTACT は困難であり、組織として定期的な CONTACT の機会を保証しながら、効率よく情報を伝達していくためのシステムが重要になる。いずれにしても究極的には子どもの支援に結びつくことが目的であるので、その方法は如何様にもとめることはできるが、あまりマンパワーに頼った方法では組織的な機能が育たないばかりか、その職員がいないことで不具合を生じてしまうなど、不安定なシステムになってしまうといえる。逆に会議ばかり詰め込んでいたのでは、子どもとかかわるといふ本来の業務を圧迫したり、会議の準備に追われて会議のための会議になってしまうなど、業務効率が落ちてしまうことにもなりかねない。コミュニケーションを補う最低限の CONTACT は組織間で取り決めをすることで「システム」として保証し、個人プレイとのバランスのとれた風通しのよいつながりがもてるように心がけたい。子どもにとっても、身近な大人が手を取り合って見守ってくれるような、健全な環境をつくる意味でも大切である。

(エ) 連携に基づいた役割と機能

杉山信作(2003)が述べているように、施設は大人への暴力や暴言、挑発行為のような試し行動など、子どもが再現する大人との病理に振り回され、職員が疲弊してシステムが疲れてしまうことで組織が病んでしまい、チームがバラバラになってしまうことがある。組織はさまざまな個性の集まりなので内紛を抱えるのは当然であるが、仕組みとして時に葛藤を和らげ、決裂しないで済むような安全な機構を備えている必要があることを指摘している。本調査で聴取された内容に従って、子どもたちの日常生活を支えていくためにシステムが果たすべき機能について考えてみたい。

「組織内」の分業や協業がうまくいかないとどのように動いてよいのかわからず、仕事がスムーズにいかないように、「組織間」にも同じことがいえる。当たり前のように、連携の機能としてまず一つ目に「状況把握」と「業務の連絡調整」がある。例え同じ敷地内に建物を構えていたとしても、施

設と学校の関係は「近くて遠い関係」であることが多い。事務所を共有していても、日常的に同じ業務に携わっていない限り互いの動きは見え難く、互いの状況を理解した動きや配慮をすることは難しい。目的は同じでも、福祉と教育という異なった領域にある互いの常識や観念がうまく溶け合わないことがあっても不思議ではない。しかし目的にそった動きがとれなければ、何よりもその狭間で子どもたちが混乱してしまうことになる。たとえば子どもの病院受診一つとってもいえることだが、緊急の場合を除いても、日常的な定期受診が立て込んでしまった場合、授業時間を割いて受診をさせるのか、しばらく放置しておくしかないのか双方の立場の理解が必要になってくる。素人目にはたいした症状に見えなくても、感染症や大きな病気を含め医師でない限りどのような病気の徴候かを判断することは難しく、子どもの状況がどの程度把握されているかでも判断は異なってくる。同様にセラピーについて、学校時間を含めた日課の中で実施している施設もあれば、下校後から始める施設もあり、お互いの専門性を活かしてどのような形で住み分けるのかは施設と学校のあり方によって異なっている。その他、学校の行事や放課活動と家族や関係者との面会・外出、学校の週末行事と家庭帰省など、お互いの連絡調整がスムーズに行われていないと予定がぶつかってしまい、きちんと子どもに伝えられていないことで混乱することがある。職員からすれば明らかな優先順位の出来事でも、子どもにとっては自分の都合のよい方を優先したいと思ったり、勝手な思い込みをしていることもある。当り前のようにやっている毎日の生活の中でも、共有する治療方針や互いの業務に対する理解、決定のルールや把握している状況に合わせた判断がないと、子どもの生活に見通しをもたせることができない。時には互いの行事が立て込むことはあると思われるが、分かっていることで子どもはそれに備えることができる。発達障害をかかえた児童の入所が増えている状況を考えてみても、わかりやすく、無理のない日常を構成していくことは重要な治療的要素である。ある学校は、週末帰省を経て始まる月曜日は子どもたちが嫌な気分を引きずって落ち着かないので、登校後の最初の時間は朝会の中で子どもたちの中の頑張りや優しい面を紹介して認め、皆で賞賛する場として切り替える機会にしている。

二つ目に「安全（危機）管理」がある。これはハード面で子どもがけがをしやすような状態を修繕することでもあれば、病気や怪我などの身体面のケア、仲間関係の齟齬やいじめ、家族関係への危機介入など、ソフト面も含めた管理である。これらは相互に影響しており、ハード面での死角や日課の死角に気付かないまま、その場所や時間がいじめや性的逸脱行為、その他の違反行為の温床になってしまっていることもある。単なる擦り傷や赤みにしても、遊具で遊んでいる際に自分で転んだのか、友達に押されたのか、喧嘩で引っかかれたのかなど、どのような経緯でできたかで対応が異なってくる。子ども同士の力関係が影響して人間関係の死角になっている場合もある。子どもが喧嘩したり違反行為を繰り返したりして「荒れている」状態が、家庭帰省での不和や再虐待など、語られない子どもからのサインである場合もある。このような状態の把握は、学校と施設とがハード面にもソフト面にも互いの長所短所を理解し、相互に補い合って管理していく必要がある。たとえば登下校中に始まった子どもの喧嘩や危険な遊びを教師が止めてくれる場合もそうであるし、下校後に学校で起きた子ども同士のトラブルに気付いて指導員が対応する場合やその逆も然りである。気付いたところでスムーズに互いの連携がとれないと、潜在する子どもの問題を見過ごしてしまうことになりかねない。施

設と学校を含めた小社会の中においても、お互いの安全や権利を守るルールや秩序が共有され、それを管理するしくみが大切である。

三つ目は「治療機能」である。杉山信作（2003）は、「我々は乗り過ぎず、崩さず、壊さず、見捨てず、仕返ししない。行動化は抑えるが、言葉で気持ちを理解しようとする」こと、チームとして支え合って「持ちこたえること」が被虐待児にとって大きな治療的意味をもつと述べている。子どもの行動化は、子どもと職員個人との関係において起ってくるように見えながら、自らの環境となる身近な大人たち全体に向けられた構えであり、一対一の関係の中で終始するものではない。同じ心性をもった子どもたちの集団内でいとも簡単に感染し、集団の病理として組織を蝕むことになる。ある子どもが職員に黙認された、あるいは見過ごされた違反行為は、それを見ていた子どもにとっても許容範囲の行動と認識され、同様の行為は人を代えて他の場面でも繰り返される。注意した職員は「俺ばかり」「自分の都合を押し付けてくる」と罵倒され、職員間の対応差を突いた違反行為や自分勝手な要求は増え、他罰的な言い訳が横行する。そのような大人間の隙間や不和、緊張関係や齟齬を敏感に見抜いて適応してきた子どもたちであればこそ、組織として、チームとしての一貫した対応が重要なのである。職員内、施設と学校間でも制限や限界をはっきりとさせ、意志の集約や決定のルールなどが合意されていないと、何を良しとしてよいのかわからないまま混乱していくことになる。

本調査の事例の多くは、暴言や暴力、授業妨害やエスケープなど、間違っただけの行動に対しては協働して毅然と対応し、落ち着いた場面でゆっくりと振り返るかかわりがとられていた。子どもによっては施設と学校間でいらいら時の取り決めを行い、子どもとの話し合いをもとに、学校で落ち着ける場所にタイムアウトしたり、一旦下校して施設職員と振り返りを行ったりしていた。また危険行為には学校での指導後、施設職員と同伴して謝罪や振り返りをする機会を一緒にもったり、保護者や児童相談所を含めた話し合いや指導を行ったりしていた。もちろん大人が子どもを囲んで責任を問うような形で話をする訳ではなく、子どもの立場で一緒に頭を下げる職員や家族の存在を借りて、自らの行為の重みや責任を実感する儀式としての形、意味がある。こうした儀式を通過することによって、加害被害に遭った相手との関係だけの問題ではなく、それにかかわる家族や職員などの人間関係が見え、そうした人間関係を含めた相手の存在に対し、自己中心的で軽率な行動をとりにくくなる。藤岡淳子（2001）が述べているように、結果として簡単に行動化で発散できない葛藤は、自分の中で不安を抱えることになり、その不安が新たな行動を獲得するきっかけとなるのである。

連絡を取り合いながら、ケースによって子どものトラブル時の対応や指導場面のつくり方、日常的なかかわりの中でのポイントが施設と学校間で取り決められ、子どもによって必要な対応が一貫して行われることにより、治療的な環境が整備されていくばかりか、施設と学校の狭間で問題が見えなくなってしまうリスクが減り、職員が問題に巻き込まれないように支援していくための安全装置となるのである。これは、本調査で「情報共有することにより、会話が増え、さらに『ほめる』ことにつながった」という教師のことばにあるように、子どもの生活を見渡すことができる利点を活かし、治療の手がかりとして子どもの「健康な部分」や「強み」を発見する大切な機能も備えている。

(オ) 進路指導

情短施設によっては15歳の義務教育終了を機に退園になるところや18歳まで入所できるところまでさまざまであるが、いずれの人生の岐路にも進路にかかわる指導が必要になってくる。どのような進路を選択するかは、子どもの希望や能力だけでなく、親の経済力や卒業後どこに身を置くかといった家庭事情、家族の障害認知の程度などによって全く変わってくる。滝川一廣他（2003）は情短施設の調査から入所児童の環境において、「半数以上の入所家庭が経済的な問題を抱え、夫婦間に問題があり、社会的サポートが得られていない状態にある。半数以上の子どもの養育者は養育知識にも問題があり、虐待の自覚も乏しい」ことを述べている。また滝川一廣他（2006）は予後調査において、中卒者と高校中退者を併せると、被虐待児の28.2%が学校教育の場から早期に脱落しており、養護学校に籍を置いた被虐待児が24.6%（全国統計1.13%）いることを考えると、「情短入所児（特に被虐待児）の知的能力、学力、学校生活上のハンディの大きさが明らか」であると述べている。このように被虐待児の家庭環境の脆弱性や発達の遅れの問題は進路選択に大きく影を落としており、進路指導をより困難なものにしているといえる。

子どもにとっても、進路選択にさしかかる人生の岐路というのはそこまでの決算期ともいえ、さまざまな困難にぶつかる。一つは「希望」をもつことである。ベッセル・A・ヴァンダーコーク（2004）は「子どもの時にトラウマを受けた多くの人びとは、『希望の障害（disorder of hope）』に苦しんでいる」と述べている。対人関係における無力感とコントロール感の喪失は、自分はダメな人間である、何をしてもうまくいかないという自己イメージの悪化や意欲低下を生じ、将来に対する希望をもつことが困難になってしまう。全くなりた職業がない、思い描くことができないという児童もいれば、看護師や施設職員、調理師など具体的な職業が言える児童もいるが、進路に際して目標に向けた努力をすることができず、漫然と過したまま結局楽な方に流されてしまうことがある。日々の生活の中で少しでも人とのかわりに手応えを感じ、スモールステップの学習を積み重ねていくしかないが、残念ながら実際にはその背景となる家庭状況が希望のもてものではないという現実もある。

二つ目は「家庭の現実」に直面しなければならないことである。漠然と卒業時に親が引き取ってくれるだろうと信じていた想いが打ち砕かれたり、経済的に希望する高校に行けないことがわかったり、親代わりに兄弟の世話をしながら通学しなければならない生活があることも現実である。子どもたちは常に「どうせ駄目になるかもしれない」という不安と戦いながら努力しなければならないのである。ある施設の性的虐待を受けた児童の事例では、継父と裁判で懸命に戦って大変な思いで有罪を勝ち取ったが、判決は中3の彼女が高校を卒業するまでの猶予さえ与えられないほどの刑期でしかなかった。継父が仮釈放で早々に世間に放たれる時機を考えると、無事に生活を送ることができるか不安で仕方がないと嘆いていたという。

逆に親の立場からしても、ありのままの家庭の姿を曝け出さなければならない不安もあり、大切な時機にさしかかって面接から足が遠のいたり、否認が働いてこれまで親が引き取りに向けて成し得なかった養育的かわりを「できる」と言い張るなど、卒業後の家庭生活における現実的なイメージを共有することができるようになるまでには長い道程がある。学校と協働して親子を巻き込んだ進路指

導をしながら、具体的な家庭の生活状況や収入と希望している学校とのマッチングに時間をかけなければならない。

三つ目は、「身の丈にあった進路選択」に落ち着いていくまでの困難である。被虐待児の発達の遅れにおける問題は大きく、杉山登志郎（2004）が述べているように、軽度発達障害の児童や被虐待児においては「知能検査をしてみると、その大半が境界線知能を呈する。」同論文にある「視力障害を愁訴に受診した九歳の男児A」の事例では、初診時に学習障害と診断できる大きな遅れがあり、背景には「父親の体罰や子どもたちへの八つ当たりという不適切な養育環境」があった。Aは苦手な科目は拒否をしたり、頭痛、腹痛などの身体症状を訴えて学校を休んだりした。基礎的な学力の補いを図ったことや家庭環境が改善したこともあって視力障害は良くなったが、学校生活はとても辛そうであり、「心因性視力障害はまさに学校の授業を受けることに困難があることを端的に示す救助信号である」と述べている。このように自身のハンディに向き合っていくことは、子どもにとっては努力一つでなされるような容易なことではなく、家庭環境の安定が図られることや適切な学習支援が密接に関係しているといえる。

四つ目は社会制度の問題である。たとえば、個別支援が得られるような私立高校に進学しなければ続けていくことが難しいような学力レベルの児童や、寮制の高校に進学して家庭と離れて生活する必要がある児童の場合、それに伴う高い学費を支払うことができなければ別の進路を考えなければならない。境界線知能の児童であれば、時には療育手帳を取得して養護学校への進学を迫られることもある。普通と遅れの狭間で揺れながら、自分の能力に見合った支援が得られる機会に恵まれていないことも現実的な困難の一つである。義務教育の終点からその先の教育に、これまでの支援や配慮をスムーズにつないでいくフォローシステムの充実も必要であると考えられる。

また就労が大変困難であることはいうまでもないが、最終学歴が中卒にとどまる被虐待児が15.6%いること（滝川一廣他，2006）を踏まえると、社会に出るまでの猶予が必要な児童が進学もできず、就職もできないまま、支援の手からこぼれて引きこもってしまわざるを得ないという厳しい現実もある。

[教育における改善点]

- ・ 互いの組織事情に歩み寄った無理のないコンタクトと連携のバランス
- ・ ルールや個別対応を共有した組織的支援と子どもの問題に耐え得る施設との連携体制
- ・ 相互の専門性を活かした学びを得られるような研修体制の充実
- ・ 義務教育以後の子どもの教育的支援をつないでいく縦の連携システム

[引用文献]

- 藤岡淳子（2001）：非行少年の加害と被害 非行心理臨床の現場から 誠信書房
沢崎俊之 中釜洋子 斎藤憲司 高田治（2002）：学校臨床そして生きる場への援助 日本評論社
滝川一廣（2001）：「こころ」はどこで壊れるか 精神医療の虚像と実像 洋泉社
滝川一廣（2003）：「こころ」はだれが壊すのか 洋泉社

- 馬場禮子（1997）：心理療法と心理検査 日本評論社
- M・ラストイン E・カグリアータ 編（2007）：こどものこころのアセスメント 乳幼児から思春期の精神分析アプローチ 木部則雄 監訳 岩崎学術出版社
- ハワード・ドゥボヴィッツ ダイアン・デバンフィリス 編著（2005）：子どもの虐待対応ハンドブック 通告から調査・介入そして終結まで 庄司順一 監訳 明石書店
- 全国情緒障害児短期治療施設協議会・杉山信作 編（1990）：子どもの心を育てる生活 チームワークによる治療の実際 星和書店
- 杉山信作（2003）：職員のサポートを考える -組織が病み、システムが倦むことがある-
子どもの虹情報研修センター紀要1 49-57 子どもの虹情報研修センター
- 渡辺久子（2004）：乳幼児母子関係と虐待の心身に及ぼす影響 子どもの虹情報研修センター紀要2 57-71
子どもの虹情報研修センター
- 滝川一廣他（2004）：児童虐待に対する情緒障害児短期治療施設の有功活用に関する縦断研究（中間発表1） 子どもの虹情報研修センター紀要1 100-122 子どもの虹情報研修センター
- 滝川一廣他（2007）：児童虐待における援助目標と援助の評価に関する研究 -情緒障害児短期治療施設におけるアフターフォローと退所後の児童の状況に関する研究- 子どもの虹情報研修センター
- 西澤 哲（1994）：子どもの虐待 子どもと家族への治療的アプローチ 誠信書房
- テンペル・グランディン・ケイト・ダフィー（2008）：アスペルガー症候群・高機能自閉症の人のハローワーク 能力を伸ばし最適の仕事を見つけるための職業ガイダンス 梅永雄二 監訳 柳沢圭子 訳 明石書店
- 分権政策制度研究センター施設整備基準研究会（2007）：地方分権と施設整備基準のあり方 施設整備基準研究会

6. おわりに

(1) 被虐待児の学校場面における支援について

さて、これまでのところで、聴き取り調査などの結果をもとに、ハード面およびソフト面での提言をおこなったり、被虐待児たちの教育に際して重要と思われる支援のポイントについて詳細に考察してきたので、これらを参考にして、被虐待児たちの教育にあたってもらえれば幸いであるが、最後に以下の点については緊急課題と思われるので提言しておきたい。何故なら、保護者からの虐待による二次被害としての学習の遅れなどに悩んでいる被虐待児たちにとっての情短施設の学校場面の現状は、個別対応ができる教員の欠如や教育設備の不備などに象徴されているように、教育に携わる大人たち（行政の人々も含む）は被虐待児たちの保護者と同様に、教育を受ける権利という観点において虐待状況（ネグレクト）に加担していると判断されても仕方がないと思われるからである。（なお、この問題は、児童自立支援施設においてさらに顕著であり、文部科学省を中心として行政の方々が、根本的な改善に向けて検討していただけることを期待したい）

- ・情短施設に入所している被虐待児が通うことになる学校の基本スタイル（教員数、設備面など）を養護学校方式とし、その教育にあたっては、一般校との交流を深めること
- ・教員数に関しては、暫定措置の制度を廃止し、定員にみあった教員数を年間を通して配置すること、さらに、中学校に関しては、各教科ごとに教員を配置し、全教科に対応できる教員の数を配置すること、またできれば事務員も配置すること
- ・教室の数（教材室なども含む）を増やすこと、間仕切用の衝立や両側が囲われた机を設置すること
- ・リソースルーム（被虐待児がパニックに陥った時に、クールダウンできるように援助するための部屋）を早急に2～3部屋つくること
- ・保健室を設置（出来れば養護教諭を配置）し、性教育の教材などを常備しておくこと
- ・分校や分級の学校においては、独自の予算措置をし、事務機器（コピー機やパソコンなど）や教材（標本や実験器具など）の購入において、本校や一般校と同一レベルとなるように配慮すること
- ・広い運動場や体育館などを設備し、多種類のスポーツ用具（ユニホームを含む）、感覚統合訓練にも役立つトランポリンなどを常設すること
- ・発達障害を抱えた被虐待児たちのために補助道具（シリコンゴム製の耳栓、ウォークマン、トンボ眼鏡のようなサングラスなど）、視覚教材（タイマーなど）、学習障害児用の学習支援教材や器具、等を常備しておくこと
- ・被虐待児の義務教育以後の教育的支援をつないでいく縦（行政面を含む）の連携システムを構築することおよび進路指導の充実

(2) 教育大学の使命・教員養成カリキュラムについて

情短施設に入所している被虐待児が通うことになる学校（多くは分校・分級）で教育に携わるものは教員免許をもつ教員たちである。そして、教員を養成しているのは主に教育大学ということになる。それ故、教員になることをめざしている大学生に、被虐待児の教育の実状と内容について事前に学習と実習させることが重要であると思われる。

そこで、教育大学においては、被虐待児に関する授業を必修にすることがまず求められる。新規に立ちあげることが難しければ、「特別支援教育」や「生活と指導と相談」等のカリキュラムの中で十分な時間をさいて講義や演習をすることが是非とも必要である。次に、即座に実施してほしいのが、教育実習の最優先校として情短施設に入所している被虐待児が通うことになる学校を指定することであり、それを通年で実施することである。通年というのは、情短施設に入所している被虐待児が通うことになる多くの学校においては教員の数が根本的に足りないからである。それ故、実習生もその期間（約1ヶ月）だけで終わるのではなく、その後は自主的にボランティアとして、被虐待児たちへの教育の補助にあたることが望ましいと思われる。

さて、このように教育実習の機能を充実させるためにも、情短施設に入所している被虐待児が通うことになる学校に研修センター的な役割を与え、教育実習の場だけでなく、特別支援学校のように、被虐待児をかかえ教育に困難を抱えている学校への巡回相談、そして、初任者研修、5年目・10年目研修、管理職研修などを実施することができるスタッフの数と施設・設備面での充実が求められる。（なお、これらの事業を実施するためには、人事面において、教育委員会を将来背負っていく人材を優先的に配置したり、被虐待児の教育に熱意をもっている教員を中心に配置することが望まれる）

最後に、情短施設に入所している被虐待児が通うことになる学校の現状（教員の数が足りないこと）を考えると、教育大学や教育委員会、あるいは、校長会などが主導権をとり、定年退職した教員などを対象にボランティアをつのり、これまでの教員活動の経験を活かして、被虐待児たちの教育にあたるようにサポートすることが緊急に望まれる。例えば、A学園では、教育長が退職後にボランティアで学習指導に来ており、児童たちからぼろかすに言われながらも頑張っていた。そのためか、退職校長たちも積極的に参加しており、相当な数になっていた。

また、ゲストティーチャー（読み語り、栽培活動、調理、演奏、スポーツ、福祉関係、など）が出来るボランティア（人生の達人たち）の確保などにも、是非とも取り組んでいただきたい。

[参考文献]

(1) 情緒障害児短期治療施設における学習指導などに関する文献 [年代順]

藤沢千之（1989）：たのしい授業はこども達を明るくする 情緒障害児短期治療施設研究紀要1 54 - 60

藤沢千之（1990）：何よりも、「たのしい授業」 情緒障害児短期治療施設研究紀要2 12 - 20

後藤昭人（1990）：造形活動を通してみた子供たち 情緒障害児短期治療施設研究紀要2 30 - 37

野澤悦子（1992）：子どもがとびつく導入と教材についての一考察 情緒障害児短期治療施設研究紀要4 95 - 101

- 山田岩男・岡本邦晴・高間晴代（1994）：授業への自発的参加行動の形成－学習活動を“自己決定”させて－
情緒障害児短期治療施設研究紀要5 51 - 58
- 相原孝之（1999）：ある教師のひとり言 情緒障害児短期治療施設研究紀要10 78 - 80
- 岩上高志（2002）：情緒障害児短期治療施設におけるクラブ活動の取り組み 情緒障害児短期治療施設研究紀要13
66 - 72
- 岩上高志・貴志 彩（2003）：情緒障害児短期治療施設におけるクラブ活動の取り組み（2） 情緒障害児短期治療
施設研究紀要14 62 - 72
- 中野雅代・三塩新人・古川洋子（2003）：情緒障害児短期治療施設入所中の小学生を対象とした構成的グループ・エ
ンカウンターの取り組みについて－心理・教育部門との連携からの一考察－ 情緒障害児短期治療施設研究紀要14
87 - 98
- 西端美和子他（2004）：分校の教育を振り返って 情緒障害児短期治療施設研究紀要15 104 - 117
- 胤森裕暢（2004）：情緒障害児短期治療施設と高等学校の連携のあり方 情緒障害児短期治療施設研究紀要15
125 - 130
- 牛黄著 豊（2005）：情短施設における中学校教育の取り組み 情緒障害児短期治療施設研究紀要16 87 - 89
- 明石尚恵（2005）：「S A C R I F I C E」 情緒障害児短期治療施設研究紀要16 90 - 99
- 真野真一（2007）：「試験登校」への取り組みについて 情緒障害児短期治療施設研究紀要18 121 - 130
- 伊藤 粹（2009）：情短施設における野球活動－あゆみの丘での取り組みから－ 全国情緒障害児短期治療施設研究
紀要20 20 - 27
- 朝比奈 裕・中川恵理・中林智恵美・永井良美（2009）：情短施設における心理・教育連携の一例－低学年児童への
S S Tの適用－ 全国情緒障害児短期治療施設研究紀要20 53 - 63

（2）情緒障害児短期治療施設における発達障害児に対する取り組みに関する文献 [年代順]

- 草間由美・伊藤亜紀・小口雄勇・神谷哲彦（1991）：LD児の情短施設での治療を考える（その2） 情緒障害児短
期治療施設研究紀要3 19 - 33
- 中野和郎・増沢広志（1996）：LD児の情短施設での治療を考える 情緒障害児短期治療施設研究紀要3 59 - 67
- 中野和郎（1996）：多動性行為障害の児童への対応について 情緒障害児短期治療施設研究紀要7 52 - 58
- 永井 享（2000）：情短施設におけるLD（学習障害）児との関わりについて 情緒障害児短期治療施設研究紀要11
37 - 45
- 安藤久美子（2001）：心理検査からみた子どもの特徴－W I S C - III 知能検査の解釈についての一考察－ 情緒障
害児短期治療施設研究紀要12 78 - 85
- 上原美佐（2003）：養護問題・知的障害を抱えた中2不登校女子への5年間の自立支援 情緒障害児短期治療施設研
究紀要14 75 - 83
- 杉山 晃・岡山勝成・向山ゆかり（2006）：軽度発達障害児童への生活処遇研究～処遇状況調査～ 情緒障害児短期
治療施設研究紀要17 90 - 94
- 江上千恵（2006）：発達障害児に関する治療効果と入所期間の長期化に関する弊害～事例からの一考察～
情緒障害児短期治療施設研究紀要17 101 - 105
- 高下洋之・岡本文人・池本有利子・相坂聖子・三木昌子（2008）：さる1タイム：軽度発達障害を伴う小1男児の
グループセラピー 全国情緒障害児短期治療施設研究紀要19 128 - 144

(3) 特別支援教育や適応指導教室などに関する文献

- 阿部利彦 (2006) : 発達障がいを持つ子の「いいところ」応援計画 ぶどう社
- 愛知教育大学教育実践総合センター特別支援教育プロジェクトチーム編 (2007) : 特別支援教育のための100冊
- ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群、LDなど- 創元社
- 別府悦子・加藤豊弘・清水章子 (2007) : アスペルガー症候群と特別支援教育 精神療法第33巻第4号 金剛出版
448 - 454
- 生島博之・長坂正文編 (2002) : 特集 情緒障害通級指導教室 教育臨床事例研究8 愛知教育大学教育実践総合センター 2 - 95
- 生島博之・長坂正文編 (2002) : 特別企画 「適応指導教室」を考える (1) 教育臨床事例研究11 愛知教育大学教育実践総合センター 1 - 64
- 生島博之・長坂正文 (2006) : 学級崩壊事例から学ぶ教育相談-特別支援教育の先駆的实践- 愛知教育大学出版会
- 生島博之 (2007) : ADHDと診断された小学生男児の母親面接 (1) -母親の訴えから特別支援教育のあり方を考える- 愛知教育大学教育実践総合センター紀要10号 35 - 42
- 生島博之・岩田郁子 (2009) : 非行と特別支援教育-最近の少年犯罪に関する教育臨床的研究- 愛知教育大学教育実践総合センター紀要12 37 - 52
- 石井幸代 (2003) : 適応指導教室に通いながら高校進学を目指したA子 教育臨床事例研究10 愛知教育大学教育実践総合センター 142 - 153
- 石井幸代 (2005) : 適応指導教室で「安心感」「一体感」を求めているA子とのかかわり 教育臨床事例研究13 愛知教育大学教育実践総合センター 112 - 121
- 岩田郁子・生島博之 (2007) : アスペルガー症候群児であるAとのかかわり-教育相談に箱庭を取り入れて- 愛知教育大学教育実践総合センター紀要10号 43 - 50
- 小林由美子 (2005) : 適応指導教室における治療的介入と指導員の自己理解の重要性 教育臨床事例研究13 愛知教育大学教育実践総合センター 122 - 125
- 水鳥川洋子 (2003) : 虐待と「学校で暴れる子」-個別対応から学校コンサルテーション- 子どもの虹情報研修センター紀要1 73 - 76
- 中川厚子・森井ひろみ・鶴田桜子 (1997) : 適応指導教室の機能に関する研究-中学卒生のフォローアップ- カウンセリング研究30 255 - 265
- 中川美保子 (2006) : 居場所としての適応指導教室-臨床心理学的な視点から- 忠井俊明・本間友巳編 不登校・ひきこもりと居場所 ミネルヴァ書房 117 - 137
- 中神淑美 (2009) : AD/H Dの特別支援教育-脳科学の知見を生かして- 愛知教育大学教育実践総合センター紀要12 11 - 20
- 西川絹恵 (2009) : アスペルガー症候群と特別支援教育-アスペルガー症候群の疑似体験を通じて臨床心理的視点を学ぶ授業実践- 愛知教育大学教育実践総合センター紀要12 21 - 28
- 丹羽詔一 (2009) : 特別支援教育の現状と課題-教員養成に望まれるカリキュラムについて- 愛知教育大学教育実践総合センター紀要12 53 - 60
- 岡田之恵 (2009) : 不登校と特別支援教育 愛知教育大学教育実践総合センター紀要12 1 - 10
- 大鐘啓伸 (2005) : 適応指導教室に関する実態調査研究 心理臨床学研究22 569 - 604
- 尾崎ミオ (2007) : アスペルガー症候群などの発達障害の子どもといじめ 金子書房 児童心理第61巻第5号
114 - 119
- 佐藤幹夫 (2007) : 裁かれた罪 裁けなかった「こころ」-17歳の自閉症裁判- 岩波書店
- 白石雅一 (2006) : 障害をもつ子の自尊感情を考える 児童心理 第60巻第18号 金子書房 102 - 106

- 相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑編（1998）：適応指導教室－よみがえる「登校拒否」の子どもたち－ 学事出版
- 田中真理（2006）：発達障害のある子の友達づくりへの支援－周りの子どもたちとの関係づくり－ 児童心理 第60
巻第7号 金子書房 52 - 57
- 漆澤恭子（2006）：事例報告1 違いを受け入れる心を育てる学級づくり 児童心理第60巻第18号 金子書房
70 - 72
- 吉本弥須子（2009）：LD（学習障害）と特別支援教育 愛知教育大学教育実践総合センター紀要12 29 - 36

平成19・20年度研究報告書

被虐待児の学校場面における支援
に関する調査研究

平成21年 10月30日発行

発行 社会福祉法人 横浜博萌会
子どもの虹情報研修センター
(日本虐待・思春期問題情報研修センター)

編集 子どもの虹情報研修センター
〒245-0062 横浜市戸塚区汲沢町983番地
TEL. 045-871-8011 FAX. 045-871-8091
mail : info@crc-japan.net
URL : <http://www.crc-japan.net>

編集 研究代表者 生島 博之
共同研究者 細江 逸雄
萩野 裕二
丹羽 詔一

印刷 (株)ガリバー TEL. 045-510-1341(代)