



学校における児童虐待の対応と課題：
教員の虐待対応事例の分析を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2015-12-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 直樹 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006377

学校における児童虐待の対応と課題

— 教員の虐待対応事例の分析を通して —

中 村 直 樹

北海道教育大学函館校社会福祉学研究室

Current and Issues of Teachers Responding to Child Abuse: Through Analyses of a School Teacher's Case

NAKAMURA Naoki

Department of Social Welfare, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

概 要

わが国の虐待対応システムの中で学校の役割が明確に位置づけられ、その役割が一層強調されている。その中で学校の役割やアプローチ、課題について理解するために、学校における虐待対応をめぐる実際の状況について、教員の虐待対応事例を用いた質的研究等により、①虐待の発見、②虐待の進行過程と教員の認識、③児童相談所との関係、④家族援助の必要性の4つの点に整理して論じた。学校は子どもがその一日の大部分を過ごす場所であり、子どもの教育を担っている教員は日常的に子どもと接し、また、親に対して働きかけをすることができるという特徴を持つことから、虐待対応において成果を上げることが確認できた。しかし、そうした特徴を持つがゆえに、教員から親への支援の責任や範囲は明確でなく、発見や通告をめぐる虐待対応において教員と親の間に課題が生じていた。こうした教育現場の課題を学校だけの問題とせず、児童相談所等の関係機関全体の協働が必要である。

1. はじめに

わが国の児童虐待をめぐる状況は、児童虐待の相談対応件数の増加や虐待による死亡事件の発生、児童相談所や市町村の相談体制の不足などをみることができ、依然として、児童虐待は社会全体で取り組むべき重要な課題となっている。こう

した状況に対して、制度改正や関係機関の体制強化などにより、児童虐待への対応の充実を図ってきている中で、学校は、学齢期児童生徒に対して、網羅的かつ手厚い関与ができる機関として、虐待の発見や通告等の対応が一層期待されている。

こうした社会的期待によって、ますます学校は、わが国の虐待対応システムに欠かせないものに

なっていくと考えられる。そこで本稿の目的は、わが国の虐待対応システムの中での学校の役割及びアプローチ、そして、課題について理解するために、学校における虐待対応をめぐる実際の状況について、教員の虐待対応事例を用いた質的研究等により明らかにしてみることにある。

2. 児童虐待の対応における学校の役割

児童相談所に寄せられた児童虐待の相談件数は、統計を取り始めた平成2年度が1,101件、児童虐待防止法施行前年の平成11年度が17,725件、そして平成25年度が73,765件と一貫して増え続けている。こうした児童虐待の増加を受けて、わが国の虐待対応システムは、児童虐待防止法や児童福祉法等の制度改正によって強化を図ってきた(表1)。

こうした制度改正を続ける中で、児童虐待対応についての学校及教員の役割が明確にされてきた。それが最も明確にされたのは、児童虐待防止法においてであり、学校の教員に対しては、①児

童虐待を発見しやすい立場にあることを自覚し、児童虐待の早期発見に努めなければならないこと、②児童虐待を受けたと思われる子どもを発見した者は、福祉事務所若しくは児童相談所に通告しなければならないこと、③児童虐待を受けた子どもの保護及び自立の支援に関する国及び地方公共団体の施策に協力するよう努めなければならないこと、④子ども及び保護者に対して、児童虐待の防止のための教育又は啓発に努めなければならないこと等が示された。さらに、学校における児童虐待の対応に関して文部科学省が、児童虐待の早期発見、児童虐待への早期対応、通告後の関係機関との連携を求める通知(「児童虐待の防止等のための学校、教育委員会等の的確な対応について」)を出すなど、わが国の虐待対応システムの中で学校の役割が明確に位置づけられ、その役割が一層強調されているとみることができる。学校による児童虐待対応は、児童虐待の予防から発見・通告、その後の支援に至るまで広範囲、かつ、多岐に及ぶものであり、わが国の虐待対応システムに学校は欠かせないものとなっている。それは

表1 児童虐待対策の経緯

年度	法的根拠	時期	内容
平成12年度	児童虐待防止法制定	平成12年11月施行	児童虐待の禁止、児童虐待の定義、早期発見等の努力義務、早期通告義務、子どもの保護のための措置等の規定の整備
平成16年度	児童虐待防止法改正 児童福祉法改正	平成16年10月以降 順次施行	児童虐待の定義の拡大、通告義務の拡大(虐待を受けたと思われる場合も対象)、市町村の虐待対応の役割の強化、要保護児童対策地域協議会の法定化
平成19年度	児童相談所運営指針 の見直し	平成19年6月交付	安全確認に関する基本ルールの設定(48時間ルール)、虐待通告の受付の基本を徹底
平成19年度	児童虐待防止法改正 児童福祉法改正	平成20年4月施行	児童の安全確認のための強制的な立入調査の強化、保護者に対する児童の面会・通信等の制限強化
平成21年度	児童福祉法改正	平成21年4月施行 (一部を除く)	乳児家庭全戸訪問事業・養育訪問支援事業等の市町村が行う子育て支援の強化、虐待を受けた児童を保護するための里親制度の拡充
平成21年度	厚生労働省通知 文部科学省通知	平成22年3月	「学校及び保育所から市町村又は児童相談所への定期的な情報提供に関する指針」、「児童虐待の防止等のための学校、教育委員会等の的確な対応について」
平成23年度	児童福祉法改正 民法等の一部を改正 する法律	平成24年4月施行 (一部を除く)	親権停止制度の新設、親権喪失等の家庭裁判所への請求権者の見直し、未成年後見制度の見直し等
平成23年度	文部科学省通知	平成24年3月	「児童虐待に係る速やかな通告の一層の推進について」

学校及び教員が、他の機関や個人と比べてアドバンテージ(利点)を有するからであるともいえる。文部科学省からの委託を受け、2006(平成18)年5月に刊行された「学校等における児童虐待防止に向けた取組について(報告書)」では、学校のアドバンテージとして次の5点を挙げている(学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議 2006:3)。

- ① 学校が、全国に約5万校(幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特殊学校)存在しており、その他の児童福祉施設、保健・医療機関又は警察関係機関等と比べても、その量的規模が圧倒的に大きいこと
- ② 学校には、免許を持ち、然るべきトレーニング(養成及び研修)を経た教員(全国約百万人(幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特殊学校))がおり、その他の児童福祉施設、保健・医療機関又は警察関係機関等における関係職員数と比べても、その人的規模が圧倒的に大きいこと
- ③ 学校は、子どもがその一日の大部分を過ごす場所であり、教職員は日常的に子ども達と長時間接していることで、子ども達の変化に気づきやすい立場にいること
- ④ 学校の教員は、1人で対応する必要はなく、養護教諭、生徒指導主事、学年主任、教頭、校長、スクールカウンセラー等の異なる知識・経験・能力を持った職員集団がいて、困ったことがあれば、複数で「チーム」となって課題解決に当たることができること
- ⑤ 『子どもの教育を担っている』という大義名分があるため、教育という観点から、家庭や保護者に対して働きかけをする事ができること

このように虐待対応における学校及び教員のアドバンテージは、学齢期児童生徒に対して、網羅的かつ手厚い関与ができるという特徴を持っていることである。玉井は、この特徴を「投網性」と

呼び、「わが国のヒューマンサービス体系のなかですべての子どもと家族に投網的に関与する権限を有しているのが学校というシステムだけである」と述べ(玉井 2007:17)、「学校システムは、子どもの居所に応じて、義務教育段階であれば必ず『担任』が決定されるし、家庭との接触を含めた関与の権限が与えられている。それだけではなく、親の方も『学校は子どものことをするところ』という認識があるため、比較的話し合いの切り口を見出しやすいという利点もある」と論じる(玉井 2007:18)。このように子どもに対して、網羅的に関与ができ、さらに子どもや家庭に働きかけることができる学校が虐待対応システムの中に位置づけられることは当然のあり方ともいえる。

このように学校は、学齢期の子どもの虐待対応に重要な役割を果たすことができる。このことは、虐待を受けた子どもの在籍経験や発見の割合が高いという実態に現れている。実際、勤務校に虐待を受けた子どもの在籍を教員の5人に1人が経験(玉井他 2004)、あるいは、教員の3人に1人が経験している(岩崎・子安・伊藤 2007)。また、全国児童相談所長会が実施した「児童虐待相談のケース分析等に関する調査研究」(平成21年3月)によると、児童虐待の「第一発見者」は、近隣・知人が21.6%で最も高く、次いでその他の家族親族16.1%、学校15.1%、警察10.6%、市区町村8.6%、保育所5.2%、医療機関5.0%、虐待者本人4.8%、都道府県4.2%となっており、学校の占める割合は相対的に高く、公的機関の中では最も高い。さらに、虐待を重症度一「生命の危機あり」「重度虐待」「中度虐待」「軽度虐待」「虐待の危惧あり」一に分けて¹⁾、子どもへの影響や治療が必要となる中度以上の虐待の第一発見者に限定してみると、学校が最も高く、学校の果たしている役割が非常に大きいことが理解できる(図1)。それは、学校及び教員が、子どもにとって最も身近な専門機関・専門職として、子どもの生活圏の中において、子どもの変化に気づきやすい立場にいることを示している。特に、児童虐待は、心身の発達の阻害、情緒面の問題、世代間連鎖など、子どもの人生を

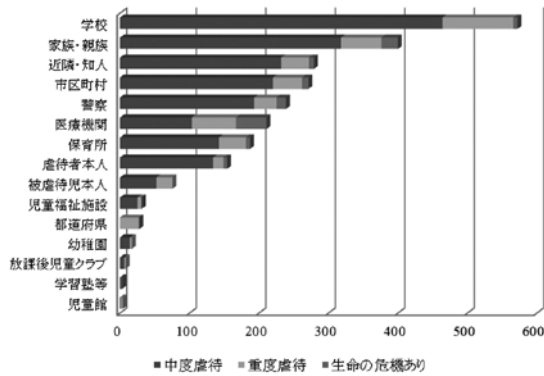


図1 児童虐待の重症度と第1発見者

出所：「児童虐待相談のケース分析等に関する調査研究」（2009年3月）より筆者作成。

左右する問題を引き起こすことから、教員による虐待の発見は、子どもの人生を虐待から守る極めて重要な関与となり得るものといえる。

しかし、虐待発見後の教員の対応の実態を明らかにした調査によると、「教員153人中、勤務校において虐待対応を経験したとする教員は53人であった。虐待事例を実際に経験・担当した教員の内、他の関係機関に連絡または通告した教員は21人であり、虐待の発見が必ずしも関係機関への連絡・通告、さらには連携・協力にはいたっておらず」と（岩崎・子安・伊藤 2007：17）、実際に通告までを経験した教員は少なく、虐待の発見が必ずしも関係機関への通告には至っていないことが明らかになっている。いわゆる「通告へのためらい」という問題であり、虐待を疑うケースであっても、教員が通告の決断までに時間を要するという現状がある。教員が通告へのためらいを感じる主な理由は、「虐待であるという判断に自信がなかった」「事実関係を把握してから通告しようと思った」「子どもにさらなる被害がでるのではないか」「保護者との信頼関係を損ないたくなかった」を挙げることができる（玉井他 2004：42）。

「保護者との信頼関係を損ないたくなかった」を除く3つの理由は、「虐待でなかったらどうしよう」と通告することを躊躇する気持ちなどが反映していると考えられるが、これは通告に対する誤認である。2004（平成16）年の児童虐待防止法改正法により、通告の対象が「児童虐待を受けた児

童」から「児童虐待を受けたと思われる児童」に拡大され、虐待の事実が必ずしも明らかでなくても、通告義務が生じるようになった。さらに、こうした通告については、それが結果として誤りであったとしても、基本的には、そのことによって責任を問われることはないのである。

また、「保護者との信頼関係を損ないたくなかった」という理由は、虐待通告において通告者の秘密は守られるが、「現実の問題として学校以外に通告者があり得ないと保護者に思われてしまう事態が多いこと」が考えられる（玉井他 2004：42）。すなわち、虐待通告を巡っては、「教師は児相への『通告』を、保護者との『信頼関係』悪化をもたらしうる役割達成上の『アキレス腱』と受け止める傾向」がある（蓮尾・鈴木・山川 2012：361）。しかも、虐待通告後の児童相談所の対応は、「虐待を受けた子どもに対する対応の9割が在宅支援、1割が親子分離の伴う施設入所や里親委託」というのが実態であり（中村 2015：47）、通告後、子どもの9割は在宅のまま支援となる。そのため、教員は通告後も大半のケースにおいて、子どもと保護者との関わりが継続することになり、保護者との信頼関係が大切になる。先に、虐待発見者として、子どもの生活圏の中にいる最も身近な専門職である教員の利点を指摘した。ところが、通告後の対応が在宅支援となったとき、子どもにとって最も身近な教員は、保護者から批判や反発を受けるなど大きな負担を抱えたまま保護者と関わり続けることが考えられる。教員は、虐待対応の先端にさらされる立場であり、教育現場では、通告と保護者との信頼関係のジレンマに直面することになる。

以上、学校及び教員は、虐待対応の役割が求められている、と同時に、様々な課題やジレンマを抱えながら、役割遂行に努めている。こうした課題やジレンマに一定の整理の目処を示すことが重要であるが、その検討は教育現場の事情や現場教員の感覚をよく知らないままに展開しても、現場で役に立たないものになってしまう恐れがある。そこで、現場教員の視点から、教育現場での虐待

対応をめぐる実態を明らかにして、教員が抱える虐待対応の課題に対して一定の整理をつけたい。

3. 教員の虐待対応事例の分析

(1) 研究方法

① 目的

本研究は、児童虐待に対応する学校および教員を支援することを目的に、教員から提供された学校における虐待対応事例を検討対象として、虐待対応の実態と課題を明らかにし、それらに関わる支援内容を検討した。

② 方法

虐待を受けた子どもの対応経験がある中学校の教員を事例提供者とした。事例提供者には、虐待を受けた子どものプロフィール、保護者との関係、学校での子どもの状況等について記録しておくこと、また、保護者との関係および生育歴、虐待対応の経緯を時系列で記録することを求め、記録さ

れた内容をもとに検討対象となる事例を作成した（表2、以下「本事例」と呼称する）。必要に応じて、電話・面接による事例の補足を実施した。

分析方法は、①初期コーディング、②焦点化されたコーディング、③コードの説明やコーディングの過程で得られた着想に関するメモの作成、④まとまりのある脈絡の中でコードの意味を考え、本事例に示された出来事と対処の仕方、相互行為を捉えるという一連の手順により、本事例の分析を行った。

③ 倫理的配慮

本研究は、日本社会福祉学会研究倫理指針に則って実施した。特に、事例提供者に対して、研究目的と個人情報保護に関して文章および口頭で説明を行い、調査結果を論文として公表すること等について同意書での了承を得ている。また、本事例の作成にあたって、本児および家族のプライバシーを保守するために、事例を特定しうような具体的事実、疾患名などは変更している。

表2 学校における虐待対応事例

本児小学生時		
時期	事例の経過	コード・ノート
小学校 中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・本児、特別支援学級に入級。 ・本児、母親から掃除用具で殴られる。「頭からたくさん血が出てなかなか止まらなかった」(本児談)。 同居している祖母が手当、病院未受診。 ・本件に学校が気づき、市の担当課に通報。以後、定期的に(2か月に1回程度)市の職員が家庭に様子を見に行くようになる(主として祖母が対応)。 ・母親は次第に市役所とは距離を置くようになり、療育相談等は滞るようになる。 	「知的障害」 「母親の虐待」 「家族状況」 「学校による発見」 「市の関与」 「母親の後退」
小学校 高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・2、3か月に1度程度、肩や首の後ろにアザをつくって登校する。教員が問いただしても、本児が暴力を受けたことを認めることはなかった。弟から情報を聞き出し、その都度、市の担当課に連絡。 ・弟から聞き出した本児が受けた暴力は、母親が本児の肩や腕等をモノや手で殴る、床に引き倒して足で踏みつける、就寝中の本児の顔面を殴る等である。 	「母親の虐待」 「家族状況」 「虐待の目撃」
本児中学1年生時		
時期	事例の経過	コード・ノート
a月	・母親と担任の間で療育相談。	「教員の援助」
b月	・母親、担任、市の担当課で療育相談。支援事業所のサービスを受け始める。	「教員の援助」 「市の関与」 「サービス利用」
c月	・本児、クリニック受診。精神疾患の診断を受け、服薬開始。	「通院」
d月	・夏休みの間、本児がずっと家にいることを、母親は「苦痛」に感じている様子。	「母親の疲弊」
e月上旬	・同居している父方祖父が入院、祖母は看病のため家を空けることが多くなる。母親が本児と直接接する時間が長くなり、母親は「非常に苦痛(精神も時に非常に不安定)」の様子。	「家族状況の変動」 「母親の疲弊」

e 月下旬	<ul style="list-style-type: none"> ・本児が泣きながら登校し、前日に父親から殴る蹴る、当日朝に母親から殴る、首を絞められる暴力を受けたことを話す。本児の話と一致する傷跡が認められたため児童相談所に通告。市の担当課にも連絡。 ・同日、児童相談所から職員2名、市から職員2名が来校。母親も学校に呼び、本児と母親から聞き取りを行う。 ・本児の希望が、「今日はとりあえず様子をみるために家に帰る」であったため一時保護には至らず。 ・母親は、本児に暴力をふるわないかどうかについては、自信がないとし、強く母子分離を求める。 ・本児に対する暴力について児童相談所から聞き取りされた父親が、母親を責め、家に寄りつかなくなる。 ・本件以後、担任が母親に電話を掛けても繋がらないことが多くなる。また、児童相談所に対して、本児、母親ともに「嫌悪感」を抱くようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「父親の虐待」 「母親の虐待」 「学校による発見」 「児相の介入」 「母親の限界」 「母親の援助要請」 「家族状況の変動」 「母親の後退」 「児相に対する不信・拒否」
f 月上旬	<ul style="list-style-type: none"> ・母親、週末に本児と過ごす時間を減らすために、ショートステイ先を探す、なかなか予約が取れない。 ・本児、家で弟から暴力を受けているが我慢している。ストレス行動が見られる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「母親の援助要請」 「弟の暴力」
f 月中旬	<ul style="list-style-type: none"> ・学校でケース会議。児童相談所2名、市2名、担任、教頭。ショートステイ先を早急に見つけて、母親の負担を軽減する。ショートステイ先を探すのは市。 	「ケース会議」
f 月下旬	<ul style="list-style-type: none"> ・登校した本児から、前日に母親から殴られたことを聞く。首や頭部の皮膚に傷跡が見られたため、市の担当課と児童相談所に連絡する。 ・母親を学校に呼び、児童相談所に相談するように勧めるが、「児相とは関わりたくない」と難色を示す。 ・翌日、市の職員来校。市がショートステイ先を探し、その利用を家庭訪問して強く勧めるが、母親が断る。 	<ul style="list-style-type: none"> 「母親の虐待」 「学校による発見」 「児相に対する不信・拒否」 「サービスの拒否」
g 月上旬	<ul style="list-style-type: none"> ・支援事業所のソーシャルワーカーから勧められて、母親が障害を持つ子どもの親のペアレントトレーニングに通い始める。 	「母親の援助行動」
g 月中旬	<ul style="list-style-type: none"> ・初めてショートステイを利用。本児も気に入り、g 月下旬にまた利用することになる。母親も久しぶりに精神的に安定し、学校にも電話をよこす。 	<ul style="list-style-type: none"> 「母親の援助行動」 「母親の安定」
g 月下旬	<ul style="list-style-type: none"> ・ショートステイ利用予定日、本児泣きながら登校。朝、母親にゴルフクラブで殴られたとのこと。腕や背中などに複数のみみず腫れ。市、児童相談所に連絡。 ・同日16時、児童相談所の職員2名、児童福祉施設の職員2名来校。本児の意思に関係なく、児童福祉施設で一時保護とのこと。16時半、一時保護。そのまま自宅に向かうが、母親から同意は得られなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 「母親の虐待」 「学校による発見」 「児相の介入」 「一時保護」 「児相に対する不信・拒否」
h 月上旬	<ul style="list-style-type: none"> ・担任、家庭訪問。祖母対応、児童相談所からは特に連絡がないとのこと。翌日、本児、児童相談所の一時保護所に移る。 ・翌週、担任が家庭訪問。母対応、本児のことについては「何も知らない、何か知りたいのであれば児相に連絡してくれ」とのこと。本児のものを手渡そうとしても拒む。 	<ul style="list-style-type: none"> 「教員の対応」 「母親の後退」 「家族状況」

(2) 結果と考察

分析の結果、本事例（表2）に示された出来事やその対処の仕方と相互行為に関して明らかになった以下の4点について論述を行い、本事例を捉えることとする。

① 虐待の発見

本児に対する「母親の虐待」は、小学校および中学校においても「学校による発見」である。

小学校中学年から中学校1年時の間に生じた本児に対する虐待は、学校によって発見され見守ら

れ続けてきた。これは、学校は子どもがその一日の大部分を過ごす場所であり、教員は日常的に子どもと接し、子どもの変化に気づきやすい立場にあるという、虐待を発見する上での学校の持つ強みを再確認できる事実である。さらに、小学校在籍時においては本児の弟から情報収集、中学校在籍時においては、家庭でトラブルがあった時にはすぐに教員に話すよう繰り返し指導するなどの本事例に記した以外にも学校側の虐待発見や見守りのための指導の工夫があった。その結果、中学校においては、家庭で親から受けた行為に対して、

当日もしくは翌日登校後に教員に伝えることができていた。

このように学校の持っている強みに加えて、指導の工夫を取り入れることで、虐待の発見と見守りの役割を学校で一層確実に果たすことができるといえる。

ただし、このように虐待を発見し対応することができるのは、教員にそのスキルや知識がある場合である。実際は、「多くの教師の立場からは、『虐待が実際に生じたかどうか、どうやってそれを知るのか』という問題が提起される。虐待を認識するには、各児童の虐待と考えられる徴候を確認するのに必要となるスキルや知識を向上することが必要」となる (Kay=2005: 4-5)。それゆえ、教員に求められるのは、こうしたスキルや知識を基盤とし、そのうえで学校の持つ強みや指導の工夫を活かした虐待の発見や見守りであるといえる。

② 虐待の進行過程と教員の認識

「知的障害」を持つ本児に対する「母親の虐待」の進行過程には、「母親の疲弊」「家族状況の変動」が介在している。また、教員は「母親の疲弊」に向かいつつある状況を認識しているが、それを改善する十分な支援は母親に届いていない。

子どもの障害は、児童虐待の高いリスクファクターとなることが論じられている (大高 2011, 杉山 2012, 藤原 2013)。本事例においても、知的障害を持つ本児を養育する母親の育児負担や困難が見られ、さらに家族状況の変動により困難が重なっていくという連鎖的なプロセスの中で虐待が生じていると見ることができる。また、本事例に記した以外の教員の所感として、「協力的とはいえない家族の中で、母親が知的障害を持っている本児のために、医療機関を受診したり、さまざまな相談機関や学校とのやりとりを行ってきたが、本児の養育が思うようにならず、母親は本児と一緒にいることを苦痛に感じるようになってきている」と述べている。母親が、本児の養育に関わる困難さを1人で背負い、改善が見えない中で閉塞感を強め、子育てが限界に達し、虐待という

形でSOSを表した母親の姿が浮かび上がる。

また、重要なことは、こうした虐待の一連の進行過程を教員が認識できているという点である。これは、子どもにとって最も身近な専門職として、子どもの生活圏の中にいる教員の持つ強みであると同時に限界である。教員は虐待の進行過程の認識までは可能であるが、こうした子育ての負担や困難に対しては、教育上の指導だけで課題が解決するとは限らず、福祉・医療等の地域の関係機関の支援が必要となり、教員の指導で対処することには限界がある。それゆえ、市町村の児童福祉担当者に対し、子どもと保護者の抱える課題について学校が気づいた点等について早期に相談し、要保護児童対策地域協議会に登録して地域の幅広い専門機関とともに事例を検討することは重要な対応策の一つとなると考える。

③ 児童相談所との関係

「児相の介入」が行われる度、援助に対する「母親の後退」や「児相に対する不信・拒否」が生じている。また、本児に対する「母親の虐待」後、「母親の限界」「母親の援助要請」に対する対応を速やかに行う援助者・機関はなく、「児相に対する不信」「サービスの拒否」につながったことがうかがえる。

本児を養育する母親が、その困難さを解決しようと相談機関や学校とやりとりを行ってきたが、それを解決できないままに、子育てが限界に達し、e月に児童相談所の介入が行われた。しかし、児童相談所の介入後も本児を養育する母親の困難さを解決するような援助が届かない中で、再び子育てが限界に達し、結果的に親の同意に基づかない一時保護となった。

保護者が自ら援助を求めない限り、児童相談所の虐待対応は介入を行うことによって始められる。本事例においても、学校の虐待通告に基づき児童相談所の介入が開始された。しかし、こうした親の求めに基づかない虐待対応には、親と児童相談所の間で対立関係が生まれることが多く、親が児童相談所の指導を拒否することも少なくな

い。ただし、こうした「いざという場合には保護者との信頼関係よりも子どもの安全を選択する」という児童相談所の対応は（蓮尾・鈴木・山川 2012：363）、保護者との衝突を避け、信頼関係を大切にしてきた結果、対応の遅れを批判されるなどの多くの失敗から児童相談所が学んできた対応の原則である。

しかし、通告後の親と児童相談所の対立関係は、教員にとっても児童相談所に対する不信感につながり、通告へのためらいの理由の1つとなっている。特に、虐待ケースの9割は在宅指導が採られ、通告後も教員は、子どもと保護者との関わりが継続することになる。このことは、教員側にとっては、通告の後もそれ以前のように、保護者との衝突を避け、信頼関係の構築に努力することが求められることになる。それゆえ、通告によって保護者との信頼関係が壊れることは大きな懸念となるといえる。しかも、そうした懸念を抱きながら学校が通告しても、児童相談所の処遇方針が、学校での見守りを続けるという対応になることが多い。これは、通告の決断をした学校側からすれば不満が残るような対応であるといえる。こうした事情には、「学校からすれば『通告』はいよいよ学校だけでは対応できない時に行く、最後の手段と理解されているように見える。しかし見相側から言えば、通告は調査開始のきっかけでしかない」というように（蓮尾・鈴木・山川 2012：365）、学校と児童相談所の虐待対応に関するスタンスの違いが存在していると考えることができる。

したがって、親と児童相談所の間での対立関係については、その解消から援助関係の構築に至るまで児童相談所がその役割をしっかりと果たしていくことが必要である。また、学校と児童相談所の間にあるスタンスの違いについては、通告のためらいなど虐待対応の障害となることから、各機関の役割を理解し合う研修等が必要となると考える。

④ 家族援助の必要性

「一時保護」に至るまで、「母親の疲労」「家族状況の変動」「母親の限界」「母親の援助要請」に

対する有効な援助が行われなかった。また、「虐待の目撃」を繰り返し経験した弟に対する援助が未着手である。

児童虐待に対する対応が、通告や本児の見守り、一時保護を中心に展開し、学校・市・見相が母親への援助の必要性を認識しているにもかかわらず、実際には必要な援助が十分に行われなかった。同様に、本児に対する虐待を弟が繰り返し目撃しているにもかかわらず、援助が弟に向けられていない。

このように児童虐待の援助は、被虐待児だけでなく、虐待者である親を含め家族全体に向けることが求められる。しかし、児童虐待防止法は、「入り口の部分に当たる介入や保護といった対策はぜひいふんと進んだが、不幸にして虐待をしてしまう親に対する専門的な支援や、虐待を受けた子どもの心のケアについては、いまだ多くの課題が残されている」のが現状であり（本間 2004：20）、十分な援助が虐待者である親を含めた家族全体に向けることが制度的に難しい²⁾。さらに、虐待する親や家族への援助は、「虐待事実の否認・支援への拒否という強固な壁の前で立ち尽くさざるを得ないという現実」が（佐藤 2004：79）、それを一層難しくしている。そこで、ここでは、研究成果を現場教員に還元するという理由から、制度的な問題は別にして、本事例にも示された援助に拒否的な親へのアプローチについて整理したい。

児童虐待のリスクファクターとして、子どもの障害や問題行動が指摘され、本事例でもそれを確認することができる。そこで、このような虐待ケースの場合、「子どもの示している問題や症状、行動特徴に焦点を当て、子どもの受診を勧め、育てにくい子どもを抱える親への支援という姿勢でアプローチを開始するほうが、抵抗も少なく受け入れられやすい」ことがいわれている（佐藤 2004：80）。なお、本事例に登場する中学校の担任教員も、ここでいわれるのと同様の姿勢でかわり、親との間で一定の関係を築いているように見ることができる。

また、虐待する親との面接における基本姿勢と

して、「決して親を批判しない」「面接の場面を安全なものとする」「信頼関係を築く」の3点が挙げられる(佐藤 2004:80)³⁾。特に、面接の場面を安全なものとするには、「親としてではなく、ひとりの個人として向き合う」ことが必要であり、言い換えれば「個人としてのその人に向き合う姿勢を言葉で伝え、一貫してその姿勢をとり続けることによって、初めて面接の場が安全な場として重要な意味をもつことができる」のである(佐藤 2004:80-81)。そして、その理由についても、少しばかり長くなるが、親と関わる現場教員にとって対応の手がかりが含まれているように思われるので紹介したい。それは、「親として向き合う」ということは、子どもを中心に据える姿勢を意味するからである。子どもを中心に据えると、一般に支援者側はどうしても育児指導や助言を与えたいという思いに駆られてしまう。あるいは、子どものつらさや寂しさを代弁したり、子どものこころの発達を歪める危険を論じたいという誘惑にさらされる。そうした子どもの側に立った指導・助言は確実に親を傷つけ、追い詰める方向に作用する。理性のレベルではわかっていながらどうにもならない事柄への指摘は、親の苦悩や罪悪感をさらに深め、虐待をエスカレートさせてしまうことさえ起こりうる」ということである(佐藤 2004:80)。

こうしたことから考えると、本事例において、母親が、本児の養育に関わる困難さを1人で背負い、改善が見えない中で閉塞感を強め、子育てが限界に達し、虐待という形でSOSを表す姿があったが、このような本児の養育を巡る問題を抱えた母親の姿だけがその人の唯一の姿ではない。ひとりの個人として、さまざまな個性や努力、出来事を経験してきた姿もある。そうした姿も含めてその人の全体を受けとめることが、本児の母親のような立場の人とかかわる教員に求められる。

もちろん、こうした家族へのかかわりは、②虐待の進行過程と教員の認識でも述べたように、教員の役割を超えている。しかし、実際は、教員から家族へのかかわりは、その役割が曖昧にならざるを得ず、本事例でも見られるように、一連の虐

待対応において、教員は家族に支援を届けようと努力している。そして、教員は、そうした支援に際して児童相談所等の関係機関の協働を求めている。教員は、子どもの生活圏の中にいる子どもにとって最も身近な専門職であり、常に虐待対応の先端にさらされる立場である。そうした教員の視点から家族援助の必要性を理解し、関係機関が一体となって、家族、そして家族にかかわる教員を支援していくことが重要である。

4. おわりに

以上、本事例に示された出来事やその対処の仕方と相互行為に関して明らかになった4点について論述を行い、本事例を捉えてきた。ただし、これはあくまで、教員から提供された学校における虐待対応の一事例であり、普遍性に限界があるし、その事例の解釈の仕方に誤解もあるかもしれない。それにもかかわらず明瞭となったことをあげると、虐待や通告をめぐる一連の虐待対応の中で教員と親の間に生じる問題への取り組みにおいて、児童相談所をはじめとする関係機関の支援の不十分さが指摘できるという点である。

学校は子どもがその一日の大部分を過ごす場所であり、子どもの教育を担っている教員は日常的に子どもと接し、また、親に対して働きかけをすることができるという特徴を持つことから、虐待対応において成果を上げることができる。しかし、そうした特徴を持つがゆえに、教員から親への支援の責任や範囲は必ずしも明確にすることはできず、学校における虐待対応は、「本来の学校としては『やってはいけない』『やるべきではない』『やれない』そんな『支援』をあえてし続けるしかないのが現場... (中略) ...ちょうど、帰宅途中で見ず知らずの泣いている子どもを見つけたようなもので、『放っておけない』のだ。それが、学校現場では毎日続いているような状況」である(岡崎 2011:43)。教育現場では、教員はその立場の強みを活かしながら虐待対応を果たす一方、その役割を超えるような対応にも直面している。こうし

た教育現場の課題を学校だけの問題とせず、児童相談所をはじめとする関係機関の全体として、どのような答えを出すのか、という問いが残されている。

謝 辞

本研究に関して、事例の提供にご協力いただいた教員X氏に、お礼を申し上げます。

注

1) 児童虐待の重症度は次の通りである（全国児童相談所長会 2009）。

「虐待の危惧あり」：暴力やネグレクトの虐待行為はないが、「たたいてしまいそう」「世話をしたくない」などの子どもへの虐待を危惧する訴えがあるもの。

「軽度虐待」：実際に子どもの暴力があり、親や周囲のものが虐待と感じているが、一定の制御があり、一時的なものと考えられ、親子関係には重篤な病理がみられない。①外傷が残るほどではない暴力行為があるもの。②子どもの健康問題を起こすほどではないが、ネグレクトの傾向がある場合（例：子どもの世話が嫌で時々ミルクをあげないことがある）。

「中度虐待」：継続的な治療を要する程度の外傷や栄養障害はないが、長期的にみると子どもの人格形成に重大な問題を残すことが危惧されるもの。

「重度虐待」：今すぐには生命の危険はないと考えられるが、現に子どもの健康や成長、発達などに重要な影響を生じているか、生じる可能性があるもの。

「生命の危機あり」：身体的虐待等によって、生命の危機に関わる受傷、ネグレクト等のため、衰弱死の危険性があるもの。

2) この点に関して、小林が紹介する、元・ISPCAN（国際子ども虐待防止学会）会長であったリチャード・D・グルーグマンの次のような指摘を改めて考えてみる必要があるといえる。それは、『日本は米国型のシステムを作るのか欧州型を作るのかを慎重に考えてほしい、今ならまだ選べる』と警告した。年間三〇〇万件もの通告への対応に追われて、一番肝心な支援に取り組む余裕がなくなった米国型をモデルにするのか、発見と支援の均衡を図って発展させてきた欧州型をモデルにするのか、という意味である。『これは、法主導型か専門職主導型かの違いでもある』とも解説された」という指摘である（小林 2007：27）。

3) 参考までにイギリスにおける対応を紹介したい。イ

ギリスでは虐待対応において、親と協働することが重要であり、その際の親に対する配慮として次の点が挙げられている。「全ての話し合いはプライベートなものであり、秘密にすることを保障すること」、「状況に対する非難や感情的対応を避けること」、「親の言い分を聴くことを保障すること」、「親が示す怒りや、悩みに冷静に対応すること」、「さらなる措置をとるという脅迫や権威の誇示を避けること」、「教師が次にしようとしていること、また関係する者が誰かを親に明確に説明すること」、「英語を常用言語としていない親は、必要ならば通訳によって、コミュニケーションにつき支援をうけられることを保障すること」（Kay=2005：46）。

文 献

- 藤原理佐（2013）「複合的な困難という視点からみる虐待と障害」松本伊智朗『子ども虐待と家族』明石書店、61-74。
- 学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議（2006）「学校等における児童虐待防止に向けた取組について（報告書）」。
- 蓮尾直美・鈴木聡・山川将吾（2012）「学校組織における被虐待児の発見・対応と社会化をめぐる教師役割の再規定(1)―学校・児童相談所・児童福祉施設による連携の実際を手がかりに―」『三重大学教育学部研究紀要』第63巻，教育科学，359-369。
- 本間博彰（2004）「児童相談所と児童虐待」『そだちの科学』第2号，日本評論社，17-20。
- 岩崎清・子安裕佳里・伊藤則博（2007）「児童虐待問題に対する教員の意識と対応の実態」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第57巻第2号，17-30。
- Kay, Janet（2003）*Teacher's Guide to Protecting Children*, Continuum（=2005, 桑原洋子・藤田弘之『児童虐待防止と学校の役割』信山社）。
- 小林美智子（2007）「子どもをケアし親を支援する社会の構築に向けて」小林美智子・松本伊智朗編『子ども虐待 介入と支援のはざままで』明石書店，25-63。
- 文部科学省（2006）「学校等における児童虐待防止に向けた取組の推進について（通知）」
- 中村直樹（2015）「児童福祉援助と『子ども中心アプローチ』―子どもの権利と要保護児童の当事者性をめぐって―」『北海道教育大学紀要（人文科学・社会科学編）』第65巻2号，45-56。
- 岡崎勝（2011）「学校から家族を支援する」『こころの科学』155号，39-43。
- 大高一則（2011）「児童虐待の家族を支える」『こころの科学』155号，日本評論社，25-29。
- 佐藤千恵子（2004）「家族への心理的サポート」『そだちの科学』第2号，日本評論社，78-83。

- 杉山登志郎（2012）『杉山登志郎著作集 ③児童青年精神医学の新世紀』日本評論社。
- 玉井邦夫他（2004）『児童虐待に関する学校の対応についての調査研究報告書』（文部科学省科学研究費特別研究促進費）。
- 玉井邦夫（2007）『学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き—子どもと親への対応から専門機関との連携まで』明石書店。
- 全国児童相談所長会（2009）「児童虐待相談のケース分析等に関する調査研究結果報告」こども未来財団。

（函館校講師）