

虐待を受けた児童を担任する際に教師はどのような  
ことに取り組むのか：  
『シーラという子』の分析を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-06-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 井出, 智博 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010291">https://doi.org/10.14945/00010291</a>

## 虐待を受けた児童を担任する際に教師はどのようなことに取り組むのか 『シーラという子』の分析を通して

How Does Teacher Support to Student who is a victim of Child Abuse in Class Room?

– Through an Analysis of “One child” –

井出 智博

Tomohiro IDE

（平成 28 年 10 月 3 日受理）

The purpose of the present study was to clarify what and how does teacher support abused child in class room by analyzing “One Child” which is one of the non-fiction novel written by Hayden (1980). The contents of teacher’s approach to the student support were extracted from the story. Those contents were categorized and analyzed by the KJ method and organized into 61 contents and 5 categories. At first, the teacher tried to “build the relationship with abused student”. Building the sense of safe and trust, and maintaining the physical contact or the distance moderately were required for that approach. Secondly, she supported student through the daily student guidance such as the emotional regulation, the psychological education and the classroom management. In this phase, the relationship which was built at the first phase took an important role approaching to the student. Thirdly, she supported and considered student learning activity. She considered that learning problems for the student were connected with her trauma of child abuse, and she tried to teach her from view point of the special needs education. As the fourth category, establishing a network for cooperation with relevant organizations including student’s family took an important role to build the relationship with abused student. And the fifth category was the holistic approach because the teacher sometime exceeded her limit as a teacher when she approach to abused student and her family. It was demanded that the case study is carried out to gain deeper understanding.

### I 問題と目的

スクールカウンセラーとして小中学校で児童生徒と関わっていると、一見すると発達障害児のような特徴を持った子どもたちに多く出会う。他者との関係がうまく築けない子ども、授業中に落ち着きなく、座ってられない子ども、ちょっとしたことでトラブルになり暴力をふるってしまう子どもなど、学校としては対応に困る子どもたちである。そうした子どもに関する相談を受けてみると、単に発達障害であるとは言い切れないと感ずることがある。特に、彼らの成育歴に目を向けると、不適切な養育を経験してきたのではないかと考えられるケースも

少なくない。杉山（2007）は、児童虐待など不適切な養育を受けてきた子どもたちの中には、第四の発達障害といわれるような、AD/HDや自閉症スペクトラムの子どもたちと似たような特徴を示す子どもたちがいることを指摘し、彼らに対しても他の発達障害児と同様に特別な支援が必要であるとした。また、児童養護施設と学校との連携について調査した保坂ら（2011）も、虐待等の理由によって施設に入所している子どもの学校における支援として、特別支援教育を活用することが有効であるとしている。

数井（2003）は、海外の研究を概観し、被虐待児は学習意欲や学力の低下、対人関係上の問題など学習や学校生活上の問題を抱えやすいことを指摘したうえで、教師との間で肯定的な関係が成立されることが、被虐待児が置かれた負のサイクルから抜け出すチャンスとなり得るとしている。では、実際に学校現場では虐待を受けた子どもたちに対してどのような支援が行われているのだろうか。その手掛かりとして、虐待を受けた子どもに対する学校における教育的な支援の様子を描いたノンフィクション作品である、Hayden（1980）による『One Child』がある。我が国では『シーラという子 虐待されたある少女の物語（以下、シーラという子）』という邦題で出版されている。『シーラという子』は、作者であるHaydenがアメリカの小学校において、特殊学級の担任をしていた際に受け持った、シーラという児童との関わりを描いたノンフィクション作品であり、世界の多くの国で出版されている。6歳の少女、シーラは、年少の子どもを木に括り付け、燃やしてしまうという事件を起こした後、精神病院に収容されるまでの間、Haydenが担任を務める特殊学級に通うことになった。シーラの父親はアルコール依存で、精神的に不安定なうえ、経済的にもかなり困窮していた。母親はシーラの弟だけを連れ、シーラと父親の元を離れてしまっており、シーラは自分が悪い子どもであるために、母親に置いて行かれたと捉えている。学校に通い始めた当初のシーラは、積極的に会話しようと思わず、些細なことで暴れ、人を傷つけたり、物を壊したりする行動を示した。担任であるHaydenは試行錯誤しながらシーラとの関係を構築し、学校生活を送ることができるように支援を重ねるといふ、およそ1年間を描いた作品である。

『シーラという子』の中に描かれたシーラという少女は、些細な事に不安を感じ、攻撃的な行動や回避的な行動を示すなどの行動を示している。また、担任であるHaydenが自分をいつ叩くのか、いつ見捨てるのかといった不安を感じており、Attachmentの問題を抱えていることもわかる。こうしたシーラの特徴は被虐待児の行動特徴としてしばしば観察されるものであり、シーラに対する担任教師としてのHaydenの関わりからは、学校現場で担任がどのように関わればよいのかを知る手がかりを得ることができると考えられる。そこで、本稿では、『シーラという子』の中に記されたHaydenの取り組みを分析することによって、被虐待児を担当した教師がどのような取り組みを展開すればよいかについて検討することを目的としたい。なお、Haydenがどのような経緯で被虐待児に関わるようになったかについては、Haydenが来日した際の講演や対談をまとめた書籍である『子どもたちは、いま』（Hayden, 斎藤, 1999）に詳細が示されている。なお、以下作者であり、担任であるHaydenは『シーラという子』の中の表記に沿って、トリイと記す。

## II 方法

### 1. 題材

分析にはハヤカワ文庫版の『シーラという子 虐待されたある少女の物語』（全444頁）を用いた。

### 2. 分析の手順

一連の分析は、大学院生2名と大学教員1名の計3名で行った。大学院生は、いずれも教員免許を取得後、大学院に進学し、臨床心理学の講義を受講する者である。分析は、平成27年6月～7月にかけて、以下の手順に沿って行った。

- (1) 3名が個別に文献を読み、「シーラが示した被虐待児の特徴的な言動に対して、担任であるトリイが行った支援」が表記されている箇所に、線を引いた。
- (2) 3名が集まり、冒頭から順に、線を引いた内容を確認しながら「シーラが示した被虐待児の特徴的な言動に対して、担任であるトリイが行った支援」に該当する箇所を抽出した。その際、3名の意見が一致しなかった場合には、その都度ディスカッションをし、該当する箇所として意見が一致した場合にその部分を採用することとした。
- (3) 抽出された文章をパソコンに入力し、1つずつの文章が書かれたカードを作成した。
- (4) それらのカードを記述内容の親近性、類似性を検討して、カードを模造紙の上に整理しながら配置し、カテゴリー化を進めた。
- (5) 抽出されたカテゴリーに名前を付け、必要に応じて、大・中・小カテゴリーを作成し、相互関係などを検討したのち、図解化し、文章化を行った。

## III 結果と考察

上記の手続きに沿って分析を進めた結果、171カ所の「シーラに対して担任であるトリイが行った支援」に該当する箇所が抽出された。これらを分類した結果、5つの大カテゴリー、10の中カテゴリー、61の小カテゴリーが抽出された（表1）。また、それぞれのカテゴリーを視覚化すると図1のようになる。

以下、カテゴリーとその内容について示す。なお、小カテゴリーは〈〉内に、()内には『シーラという子』の該当するページを示した。

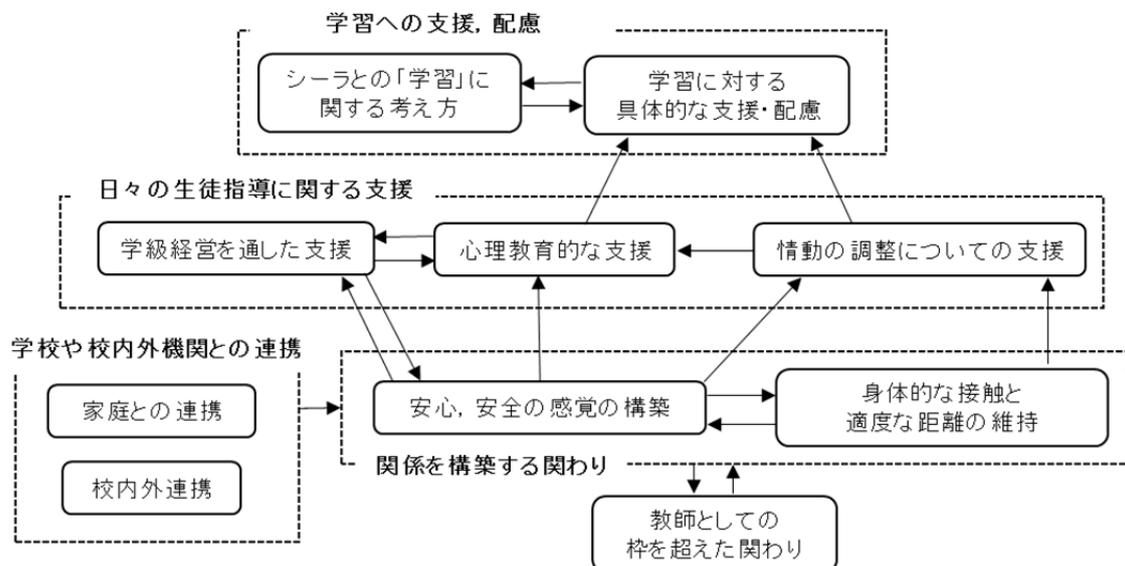


図1 シーラに対する支援の関連図

表1 シーラに対する支援の内容

大	中	小	具体的記述例	N
<b>生徒との関係を構築する関わり</b>				<b>77</b>
<b>安心、安全の感覚の構築</b>				<b>54</b>
	傷付けることはないということを伝える		私をぶたないのか、というシーラに対し、ぶつようなことをしないと伝える。	3
	いなくならないことを伝える		シーラの経験からなる不安を察しつつも、トイイが戻ってくることを信じてもらうしかないと告げた	8
	自分(教師)の感情の動きや行動の意味を丁寧に説明する		トイイが怒っていると思い、不安がががるシーラに対し、微笑み抱きしめキスをした。そして、シーラに怒っているのではなく、フレディが心配でこの態度をとったと説明した。	7
	あなたは悪くないということを伝える		お漏らしをしたシーラに対して、トイレに行く時間がなかったから仕方がない、あなたのせいじゃないと伝え	6
	あなたは大切な存在だということを伝える		シーラを、狐のように特別の子にしたいと思ったから痛い慣らしののだと思う、と伝えた。	6
	シーラの要求を受け入れる		本を讀もうと提案し、断られたが、今度はシーラから讀んでほしいと言われ、快く引き受けた	2
	気持ちに共感する		シーラが母と弟に会いたいと思う気持ちに共感したが、誕生日会をすることは許さなかった	4
	気持ちを理解しようと努力する		明日はもっとよくなる。最初の日が一番きついものと伝え、目の表情を少しでも読もうとした。	3
	タイミングを見て働きかける		シーラが泣き止んだため、気分を聞いた	2
	優しく、穏やかに話したり、関わったりする		体育館で恐怖で紅潮するシーラに対し、優しく、なだめるような口調で、そっと話しかけた。	3
	丁寧に、時間をかけて話し合う		トイイの2日間の留守を巡っての不和について、度々話し合った。	3
	子どもとの間に秘密を作る		ヘアクリップを上げたとお親に伝えるまでは、学校だけで付けることを提案した。	5
	教師自身の感情をコントロールして関わる		暴れて戻ってきたシーラに腹が立ち、自分の気持ちが落ち着いてから、シーラをコーナーから呼び戻し普	1
	子どもに感謝の気持ちを伝える		シーラと出会うからこれまでの成長ぶりを伝え、感謝の気持ちも述べた。	1
<b>身体的な接触と適度な距離の維持</b>				<b>23</b>
	適切な距離を守るように気を付ける		トイイはシーラを怖がらせたくなかったが、気にかけていることは分かってほしかった。シーラのそばの床に腰を下ろしシーラを見上げて、体に触れようとはしなかった。	4
	視線を同じ高さに合わせて		トイイはかがみ込んでシーラを抱き上げ、同じ高さで話ができるようにした。	1
	抱きかかえる		(パニックに陥ったシーラを)しっかりと抱きしめて、恐怖にあえいで荒い息をしている彼女の息遣いを聞きながら、私は彼女と一緒に座った。	2
	体に触れることで安心感を与えたり、慰めたりする		椅子に座り、シーラの屈み心地がよくなるよう抱き直し、前後にゆずった	12
	傍に居ようように心がける		できるだけ彼女に近づき、床に腰を下ろした	3
	急に近づかないようにする		シーラにゆっくり近づき、背中に当てて、テーブルに連れ戻し、球形のものについて聞いた。	1
<b>日々の生徒指導に関する支援</b>				<b>51</b>
<b>情動の調整についての支援</b>				<b>22</b>
	場所を変えるなどしてクールダウンをさせる		算数をやらないシーラを、ほかの子どもたちから隔離するためのコーナーへ連れて行った	9
	そのまましておく		トイイがいなくなることに動揺し、料理の時間になってもおもちやで遊ぶシーラをそのままにしておいた。	3
	話題を転換する。終わらせる		今から別れの時のことを心配する必要はないから、しばらくはほかのことを考えよう、といいこの話を終ら	1
	行動を具体的に指示する		しゃべらせることはできないというシーラに対し、自分からしゃべればよい、それがあなたの仕事だ、という。	3
	個別に関わるようにする		屋敷の時間にシーラと話するため、ほかの子供たちがカフェテリアへ行くまで列からははずして待っていた。	1
	自分や他者を傷つけないように守る		復讐癖のあるシーラから目を離せなかった。	2
	感情を表しているということを伝える		泣かないシーラに対して、泣くことはときに痛みを洗い流してくれ、役に立つことであると説明した。	1
	何よりも優先して対応する		クラスをメアリーに任せ、脱走したシーラを探しに行った。	1
	配慮しすぎないようにする		算数をする気がなくなったシーラに対して、内心不安に思いつながらも、無造作な口調でブロックを捨てるよう	1
<b>心理教育的な支援</b>				<b>9</b>
	社会的スキルを教える		トイイの代わりに来る先生との対応を話し合い、練習した	4
	身辺自立に関することを教える		ほかの子が帰ってから、シーラの衛生上の問題に取り組んだ	1
	新しい体験を提供する		シーラと放課後ジェファーソン小学校へ教室を見に行かないかと提案した	1
	不適切な信念や思い込みを修正する		シーラが自分をおかしいという考えを改めさせ、普通学級へ行けると言った	1
	役割を与える		シーラにサザンジョイの色を覚える手助けをする任務を課した。	2
<b>学級経営を通じた支援</b>				<b>20</b>
	目標と役割、ルールを明確にする		役割とルールをはっきりさせることはどの子も相手にするときでも有効で生産的な方法だった。	6
	見直しを立てるよう心掛けた		月曜から水曜まで子ども全員に向けて木曜から出張へ行くことを説明した。	1
	良い行動に焦点を当てた		毎日親切な行いを見つけた手紙に書き、帰りの会にコールドボルトの箱からお手紙を讀むことにしていた。	1
	クラスでの話し合いを頻繁に行った		シーラが慣れるまでの間、どうやって不都合を乗り切ったらよいか生徒と話し合った。	5
	教師が子どもに何を期待しているかを明示する		いつも自分が担当する子供たちに何を期待しているのかをはっきりさせよう意識していた。	1
	子どもが好きな行事・楽しい気持ちになる活動を取り入れる		普通の学校行事の中の人気あるものを行って、なんとか楽しいものにしていこうと努力してきた。	6
<b>学習への支援、配慮</b>				<b>23</b>
<b>シーラとの「学習」に対する考え方の構築</b>				<b>3</b>
	学習成績だけで人の価値が決まるのではないことを伝える		学校の問題用紙の山で人間の価値を量ることなどできない、ということを知ってもらう必要があった。	1
	学習ができないことを過去のトラウマと結び付けて考える		シーラが書くことを嫌がる行為を、失敗経験と関係があるのではないかと考察した。	1
	あまり頑張らせすぎないようにする		あんまり頑張らせすぎないように気を付けた。	1
<b>学習に対する具体的な支援・配慮</b>				<b>20</b>
	子どもに合った教材・環境を準備する		シーラの能力レベルからすると低いが、讀む教材は3年生、算数の教材は4年生用のものをやらせてい	8
	個別におとながついて勉強をみる		シーラに何かをやらせ続けるために、誰か大人がつきつきりになる。	2
	間違えを指摘せず、良いところを認める		葛藤しながら必死プリントをするシーラに、2枚目のプリントを与え、間違えても一切指摘せず、やるときに	2
	抱いたり、励ましたりする		問題を間違えると、ちよつと抱いてあげたり、励ましたりすれば、シーラはまたやる気を出した。	1
	体験的な内容を取り入れた		シーラが情緒障害や今迄の環境のせいではなかったことをできるだけ経験させてあげようとした。	3
	見直しを立てさせる		2日目の朝、シーラに今日どこで何をするのかを説明した。	1
	気持ちを表現することを奨励する		クラスの中でできるだけ作文を書くように奨励していた。個人的なコミュニケーションにもなり、それぞれほ	1
	時間を十分にとる		問題が解けず、落胆するシーラを抱き、リラックスするのを待った。	2
<b>家庭や校外の機関との連携</b>				<b>13</b>
<b>家庭との連携</b>				<b>4</b>
	家族が学校に来ることを奨励する		すべての家族に自由に学校の活動に参加してもらいたいと思っていた。	1
	子どもの良さについて親に説明する		シーラは素晴らしい知性を持った才能豊かな子供だということをシーラの父に説明した。	1
	子どものいないところで話し合う		ミセスホームズの教室の事件について父親と話すため、シーラにこの場からははずしてもらおうとした。	2
<b>校外連携</b>				<b>9</b>
	前任校の教師に指導方法を尋ねる		シーラにどのような指導をしたのか、前の先生であるミセス・バーサリーに電話した。	1
	専門家と協力する		シーラの話し方が気に入り、サンプルを録音し、専門家へ分析してもらった。	2
	他者から備付けられることから守る		シーラに罰を与えるとは分かっていて、校長にシーラを渡すわけにはいかず、シーラを離さなかった。	1
	教師として必要だとすることを伝える		退学させたい校長に、シーラの成長ぶりを説明し、今後注意を怠らないため、思いどまるよう頼んだ。	5
<b>教師としての枠を超えた関わり</b>				<b>7</b>
	教師であると同時に友達であると伝えた		二人が親だったらいいというシーラに対し、友達だから親よりもいいと言った。	2
	素の自分を見せた		繰り返し語り、たがいに腹を立て乗り越えたこと、最悪の状態でトイイを見せたこと。	2
	教師としては良くないと思われる要求にも応えた		親のまねをしてほしいというシーラに対し、頭ではいけないと思いつながらも、二人で演じた。	3

## 1. 関係を構築する関わり

トリイが担任する学級にシーラが転入してきた当初、シーラは学級で言葉を発せず、他者との関係を積極的に構築しようとはしなかった。また、ちょっとした刺激にも不安や怒りを表出し、物を壊したり、他者に攻撃的になったりする様子が見られた。そのような中で、トリイはシーラとの間に信頼関係を構築することに取り組み始め、その試みはシーラが学級で落ち着いて過ごすことができるようになってからも継続されていた。こうした信頼関係を構築しようとする試みは「安心、安全の感覚の構築」を試みることと「身体的な接触と適度な距離の維持」を試みることによって行われていた。

### (1) 安心、安全の感覚の構築

シーラは、母親に棄てられたり、父親から身体的な暴力を受けたりする経験を通して、自分は悪い子である、他者は自分を傷付けるというような自己や他者に対する否定的な内的作業モデル (Bowlby, 1973) を持っていた。こうした中で、トリイは、シーラに対して〈傷付けることはないということを伝える〉ことや〈優しく、穏やかに話したり、関わったりする〉ことで自分や教室が安心、安全な存在、場所 (secure base: Bowlby, 1988) であるという感覚をシーラに伝えることに注力し、内的作業モデルを修正することに取り組んでいた。母親に棄てられた外傷体験を持つシーラは、学校で起きる様々な問題が、自分が悪い子であるために起きると自責的に捉える傾向にあった (p129) ために、トリイはシーラに〈あなたは悪くないということを伝える〉ことにも取り組んでいた。時には、トリイがシーラのことを想って働きかけたことが、シーラにとっては恐怖や不安を喚起することもあった。そのため、〈感情の動きや行動の意味を丁寧に説明する〉ことや〈丁寧に、時間をかけて話し合う〉ことも必要であった。また、不安や恐怖を示すシーラの〈気持ちを理解しようと努力する〉ことや〈気持ちに共感する〉こと、〈シーラの要求を受け入れる〉こと、〈あなたは大切な存在だということを伝える〉こと、〈感謝の気持ちを伝える〉こともシーラの内的作業モデルを修正することにつながっていったと考えられる。

『シーラという子』の中では、シーラが強い不安や怒りに襲われ、暴れたり、他者を傷付けたりする場面が描かれている。その1つに、トリイが研修に参加するために数日間学校を不在にすることになった時、トリイはシーラが自分を見捨てていなくなると感じ、不安と共に怒りを表出した、という場面 (p227) がある。この時、シーラは母親が弟だけを連れていなくなり、自分は母親に棄てられたというフラッシュバックを経験している。その場面に代表されるように、トリイとシーラとの関係が構築されるほど、シーラはトリイが自分の前からいなくなることへの不安を強く感じるようになっていった。そうした中でトリイは、シーラに対して〈いなくなることを伝える〉ことを繰り返していた。

トリイとシーラとの間では、トリイが渡したヘアクリップを父親には秘密にして学校で着けたり、夜尿していることを他の子どもに秘密にしたりするなどいくつかの秘密が共有されている。國頭 (2004) は、保健室において養護教諭と生徒との間に秘密が共有されると、養護教諭には全人的な関わりが要求されるようになるとしている。つまり、教師としての役割を超えて、その生徒との関係性に入り込んでいくことを表していると考えられる。シーラが頑なに拒否していた作文に、初めて取り組んだ時にトリイに宛てて書かれた内容がシーラからトリイに宛てた秘密の内容であったこと (p220) に象徴されるように、〈秘密の約束事を作る〉ということは、トリイとシーラとの間の信頼関係の深まりを示すものでもあるといえるだろう。

## (2) 身体的な接触と適度な距離の維持

シーラは、トリイの学級に転入してきた当初、言葉を発さず、頑なにコミュニケーションをとることを拒否しているような姿を示していた。その後、徐々に言葉を発するようになり、トリイとコミュニケーションをとろうとする機会が増えていくが、その姿からはトリイを信頼し、頼りたいという想いと、トリイから拒否されるのではないかと、傷付けられるのではないかとという不安や恐怖を感じ、トリイから離れたたいという想いが感じ取れる。こうしたアンビバレントな感情を抱くシーラに対して、トリイは自らが安心安全な存在であること、教室が安心安全な場所であることを伝えるために、シーラとの距離を模索していた。

シーラは度々、強い不安や怒りを表出した。時にはパニックに陥り、物を壊したり、自分を傷つけようとする事もあった。トリイはそのような時、〈抱きかかえる〉ことでシーラの身の安全を守り、同時に気分を落ち着かせようとしていた。Berrios & Jacobowitz (1998) は、攻撃的であったり、自らを傷つけたりするような子どもたちの行動をコントロールする方法として、隔離や拘束に変わる方法として therapeutic holding を提唱している。トリイは必ずしも Berrios らが提唱しているような抱きかかえ方ではないが、シーラが落ち着きを取り戻すことを支援するために、シーラを〈抱きかかえる〉という方法を用いていた。また、それほどの強い興奮ではない時には〈体に触れることで安心感を与えたり、慰めたりする〉といったように、抱きしめたり、体をさすったりすることでシーラが落ち着きを取り戻すことを支援している様子も見られた。さらに、直接体に触れないものの〈近くにいるように心がける〉、〈視線を同じ高さに合わせる〉といった関わりも見られた。シーラが行動の統制を失った時だけではなく、穏やかに一緒に本を読んだり、話をしたりする際にも体に触れたり、物理的に近い距離にいることはシーラに安心感を与えようとするトリイの取り組みであったと考えられる。

一方で、シーラの状態に配慮しながら〈急に近づかないようにする〉、〈適切な距離を守るように気を付ける〉姿勢も見られた。先に示してきたのは、体に触れたり、近い距離にいることで安心感を与えるという取り組みであったが、シーラのように不適切な養育を受けてきた子どもに関わる際、積極的に近づいたり、身体的接触を持ったりすることが常に最善の方法になるというわけではないということが示唆されている。例えば、シーラとトリイの関係が深まっていない頃、「なれなれしくしすぎて彼女を怖がらせたくなかったが、私が彼女のことを気にかけていることはわかってほしかった」ために、トリイはシーラの体に触れることをしなかった、という場面を描いている (p69)。このように、積極的に近づいたり、身体的接触を持ったりするだけではなく、シーラの状態や情緒の動きに目を配りながら、適度な距離感を維持することも必要であるといえる。

## 2. 日々の生徒指導に関する支援

シーラは日々の学校生活において、様々な困難に直面した。時には攻撃的な行動を示し、時には周囲との関係を閉ざそうとした。そうしたシーラに対してトリイは、シーラが落ち着いて学校生活を送ることができるように支援しようとしていた。そうした働きかけは「情動の調整についての支援」「心理教育的な支援」「学級経営を通じた支援」という3つの中カテゴリーに分類された。

### (1) 情動の調整についての支援

西澤 (1999) は、虐待を受けた子どもたちの情動調整の問題を、トラウマに関連した再体験によるものと、養育環境において情動調整機能の発達が阻害されたことによるものがあるとし

ている。前者は、トラウマとなった出来事に関連した感情や情緒を再体験することによって、暴力や暴言、興奮状態として表現されるものである。後者は、養育者との間の信頼感を基盤として獲得されるはずの自律性が、虐待的な養育環境のために獲得されず、情動調整の方法を身につけることができないまま発達が進み、些細な刺激に対しても暴力や暴言、興奮状態として表現されるものである。シーラの行動にもこうした暴力や暴言、興奮状態が繰り返し見られる。それに対してトリイは、〈場所を変えるなどしてクールダウンさせる〉、〈話題を転換する、終わらせる〉といったように、場面や話題を切り替えることで情動調整を図っていた。また、それが困難な場合には〈自分や他者を傷付けないようにする〉ことだけに注力したり、〈そのままにしておく〉といったように、時間が経過する中で自然と治まっていくのを待ったりするような取り組みが見られた。

トリイの学級にはアントンという助手が配属されており、シーラに対してトリイが〈個別に関わるようにする〉ことや〈何よりも優先して対応する〉ことが必要な場合には他の子どもたちへの対応を担っていた。シーラのような被虐待児が在籍する学級ではそうした人員配置が必要であることが示唆されている。

一方で、シーラは転入してきた当初、決して泣かない子どもであった。泣くと余計に父親に叩かれる、という経験をしていたために、痛みや悲しみといったような感情を感じないように努めていたし、感じたとしてもそれを表現しないように努めていた。それに気付いたトリイは、ここではそうした〈感情を表してよいということ伝える〉ことにも取り組んでいた。

## (2) 心理教育的な支援

虐待のような不適切な養育は子どもたちの基本的な生活習慣の確立や様々な社会的スキルの獲得にも影響を与える。転入してきた当初、身辺を清潔に保つことや他者と良好なコミュニケーションを維持することについてのシーラのスキルは非常に乏しいものであった。そこで、様々な場面を通じてトリイはシーラに〈身辺自立に関することを教える〉、〈社会的スキルを教える〉ことに取り組んでいる。排泄の失敗をしても洋服を替えることがなかったシーラの洋服を替えたり、髪をきれいにとかしたりするなど、身辺自立について教えることは、シーラが他の子どもたちと良好な関係を築いて、学校生活を送るうえで重要なことであった。また、シーラは新奇場面への適応が困難であったために、新たな場面を経験しそうなときには事前に、どのようなことが起きるのか、どのように振る舞えばよいのかという社会的スキルについて話し合ったり、教えたりすることを重ねていた。また、シーラがどのように振る舞えばよいかを学ぶためには、シーラに〈役割を与える〉ということも有効であったと考えられる。トリイはシーラに対して花の世話をしたり、他の生徒の世話をしたりする役割を与えている。他の生徒の学校生活の手助けをすることによってシーラは、「誰かが自分を必要としている」ということを感じていた (p185)。こうした関わりは、過去の虐待経験から、自分は悪い子であり、周囲の人は自分を必要としないと感じてきたシーラの内的作業モデルを修正するような働きかけとなっていたといえる。このようなシーラの〈不適切な信念や思い込みを修正する〉ことは繰り返し説明をしたり、実際に体験させたりすることを通して、度々、行われていた。このように、日々の生活の中で細やかに働きかけることは、多くの時間を共に過ごすことができる担任が担う重要な役割の1つであるといえる。

虐待的な環境下では、子どもたちの発達に必要な様々な経験の機会が奪われてしまう。シーラも例外ではなく、トリイはシーラに勉強を教える他にも花を育てさせたり、新しく通うこと

になる学校と一緒に見学に行くなど、様々な〈新しい体験を提供する〉ことを試みている。シーラは知的能力が高く、そうした機会や刺激に興味を示し、多くのことを吸収しようとした。教師として、学校の中で提供できる経験には限界があるが、一般的には当たり前と思えるようなことでも、不適切な養育を経験してきた子どもたちにとっては新しい経験であることもある。彼らがそれまでにどのようなことを経験し、あるいは経験せずに、生活してきたのかについての理解を深め、限られた中ではあるが様々な経験の機会を提供することは、学校が担う重要な役割の1つであろう。筆者ら(2015)は、不適切な養育を経験していた子どもたちに対する教育的支援において、子どもが教師や学習支援者との学びを含む体験を共有することの重要性を指摘した。養育者からの共感的な応答に乏しい環境で生活してきた子どもにとっては、教師との間で実際に体験を共にし、共感的応答を経験することが援助的な関係を築いたり、子ども自身の心理的な成長につながったりする機会となると考えられる。

### (3) 学級経営を通じた支援

学級経営は生徒指導上、担任の重要な役割の1つである。トリイの学級でも、学級という環境を通じてシーラが安定した学校生活を送ることができるような、学級経営を通じた支援の取り組みが行われていた。

トリイが担任を務めていた学級には、シーラの他にもこだわりが強い子ども、不安を強く表す子どもなど、発達障害や知的障害、その他の情緒障害(emotional disturbance)の傾向にある子どもたちが在籍していたために、担任であるトリイは、シーラのことだけを考えて学級づくりをしていただけではない。シーラが転入してくる前から、いくつかのルールやルーティンがあり、シーラはトリイが他の子どもたちと一緒に作ってきた学級に新参者として入ってきたのである。しかし、シーラはトリイにも、他の子どもたちにも、あまりにも強烈な影響を与えることとなったために、トリイがそれまでの学級経営の在り方を変更しなければならないこともあった。こうした中で、トリイが取り組んでいた学級経営のポイントが抽出された。

トリイはすべての生徒に対して〈目標と役割、ルールを明確にする〉ということを大切にしていた。共通の目標、ルールもあるが、個々の子どもによって目標やルールを設定することもあるということが描かれていた。また、先の予定を前もって伝えることで〈見通しを立たせるように心掛ける〉ことや、〈教師が子どもに何を期待しているかを明示する〉ことによってトリイの意思を明確に示すことも学級の子どものたちと関わる際に意識していたこととして描かれている。

発達障害児や情緒障害児など、様々な困難を抱えた子どもたちが在籍するトリイのクラスでは、パニックや児童間のトラブルなど、日々、様々な問題が発生する。こうした中で〈良い行動に焦点を当てる〉ことへの取り組みが行われていた。クラスの子どものたちはほかの子どもの良いと思えるところを見つけたら紙に書いて箱の中に入れる。その箱の中身は毎日、放課の前に行う学級会で紹介し、みんなで分かち合うという「コーボルトの箱」という取り組みを行っていた(p104)。また、誕生日のお祝いをしたり、朝の会で楽しく歌える動作付きの歌を歌うようにするなど、〈子どもが好きな行事・楽しい気持ちになる活動を取り入れる〉ことにも取り組んでいた。日々、様々な問題が発生する環境において、良い行動に焦点を当てたり、楽しい気持ちになる活動を取り入れたりは、学級を経営していくうえで重要な要素となると考えられる。

こうした学級経営の中心にあったのはクラスの中で何か問題が起きるとみんなで話し合いを

することであったと考えられる。シーラを学級に受け入れる時 (p33), シーラが性的な被害にあった時 (p335) など, トリイは子どもたちと一緒に話し合いを行い, 子どもたちの意見を聞いたり, トリイ自身の考えを説明しようとしたりしていた。こうした〈クラスでの話し合いを頻繁に行う〉ことから, 様々な問題を抱えた子どもたちに対しても, トリイが主体性を尊重しようとしていたことが伺える。こうしたトリイの姿からは, 虐待を経験した子どもたちを担任する際には, 児童を先導したり, 指導したりするだけでなく, ディスカッションや子ども同士の関係性を促進することができる有能なグループ・ファシリテーターであることが求められると考えられる。

### 3. 学習への支援, 配慮

トリイにとって, シーラの学習を支援することは試行錯誤の連続であった。優れた知的能力を持っていたシーラではあったが, 学習の習慣が未確立であったり, 学習を通じた教師と生徒という関係の中に身を置くことが困難であったりした。そのため, 学習への支援としては「シーラとの『学習』に関する考え方の構築」と「学習に対する具体的な支援・配慮」についての取り組みが必要となっていた。

#### (1) シーラとの「学習」に関する考え方の構築

トリイとシーラとの間での学習をめぐるやり取りは, 単に新たな知識を習得したり, 理解を深めるためのものだけではなく, 学習自体が教師と生徒のやり取りであり, 関係性の上に成り立つものであるということが顕著に描かれている。そもそもシーラの知的な能力は非常に高く, 知能検査でも優れた成績を収めている。しかし, シーラは筆記の課題には頑なに取り組もうとしなかった。トリイもそうしたシーラの姿に対して, 無理に取り組ませようとしたこともあったが, 「私はやけになっていて, 成果を紙の上に残さなければという教師の本能が良識を打ち負かしてしまっていた」(p156) と, 自らの関わりが間違っていたことに気付き, 自己嫌悪に陥っている。シーラは出された数問の問題に解答した後, 正解した多くの問題ではなく, 誤った解答をしてしまったことについて, 自分を責める傾向にあった。間違えたのは自分が悪い子であり, 自分が悪い子だったから母親は自分を捨てた, という思いに駆られることがあった (p265)。こうしたやり取りの中でトリイは〈学習ができないことを過去のトラウマと結び付けて考える〉ようになり, 〈あまり頑張らせすぎないようにする〉ことも大切だと考えるようになっていく。シーラが間違った解答をし, 周囲から批評されることに耐えられる状態ではないと考え, 間違いを指摘せず, 〈学習成績だけで人の価値が決まるのではないことを伝える〉ように努めていた。

#### (2) 学習に対する具体的な支援・配慮

トリイはシーラに花を育てさせたり, 本の読み聞かせをしたりするなど, 学習に〈体験的な内容を取り入れる〉ことに取り組んでいた。中でも, シーラはトリイに『星の王子さま』を読み聞かせしてもらって以降, 頻繁に『星の王子さま』を読み聞かせすることを求めるようになった。特に王子ときつねが「飼いならす」という言葉をもとにして, 誰かにとって特別な存在になっていくというテーマについて話を深める場面は, シーラにとって非常に印象深い箇所となっており, 繰り返し, トリイとの会話の中にも取り上げられている。

一方, 読み, 書き, 計算といった学習への取り組みには困難が伴った。長年, 被虐待的な環境で生活してきたシーラにとって, 何かを学ぶということは喜びであると同時に困難の連続でもあった。特に, シーラは解答を間違えることで, 母親に棄てられてしまったという外傷体験

を再起してしまい、強い不安を経験し、情緒的に不安定になってしまうことを繰り返した。そのため、トリイには〈子ども（シーラ）に合った教材・環境を準備する〉ことが求められた。それでも情緒的に不安定になったしまった際には、シーラが回復するまで、〈時間を十分に取る〉ようにしたり、〈間違えた時に抱いたり、励ましたりする〉ことでシーラが感じている不安を一緒に抱えるような関わりを試みていた。また、トリイの学級の助手であるアントンと協力しながら〈個別におとながついて勉強をみる〉という環境を準備したり、一日の流れを説明し〈見通しを立たせる〉ことにも取り組むなど、学習に取り組む環境づくりにも取り組んでいた。

トリイとシーラの関係性は、先に述べた『星の王子さま』における「飼いならす」という、誰かにとって特別な存在になっていくというテーマに取り組むことであった。シーラが問題に正解できなかった際に、外傷体験を想起し、不安定になったことは、単に母親との関係を思い出したというだけではなく、トリイとの関係に母親との関係を投影したことによって、トリイにも見捨てられるのではないかと不安も潜在的に含まれていたと考えられる。トリイは〈学習ができないことを過去のトラウマと結び付けて考える〉ことで、学習課題のやり取りそのものが、トリイとシーラとの関係性を深める重要な機会であり、シーラが成長する機会であると捉えていたと考えられる。

トリイは、シーラとトリイがコミュニケーションをとることと、他者がどう感じているかを知る機会として作文を書くことをシーラに課している。クラスに入った当初、シーラは書くことを頑なに拒んだが、他の子どもたちが書く姿を見るうちに、自ら書きたいという意思を示すようになった。最初にシーラが書いた作文は、『せんせいにしてもらいたいけど、だれにもいってもらいたくないとくべつのこと』という題名の手紙であった（p220）。そこには夜尿をすることで父親に暴力を振るわれることや夜尿をすることを他の子どもたちに知られたくないことなどが書かれていた。このようにトリイは〈気持ちを表現することを奨励する〉ことにも取り組んでおり、こうしたやり取りの中で、シーラが心を開いてくれていると感じるようになっていた。

#### 4. 家庭や校内外の機関との連携

シーラを学校で支援するためには、家族である父親との連携や校内外の機関や専門家との連携が必要であった。こうした連携は、「家庭との連携」と「校内外連携」の2つの中カテゴリーに分類された。

##### (1) 家庭との連携

シーラはトリイのクラスに籍を置いている間も、望ましいとは言い難い生活環境下で暮らしていた。父親はアルコール依存症であり、経済的にも困窮していた。家庭訪問し、父親と話した際、劣悪な生活環境を目の当たりにし、父親の抱える精神的な不安定さや経済状況を鑑みて、シーラを施設に預けることを提案した結果、父親の激しい怒りに触れるという場面も描かれている（p191）。そうした中で、トリイが父親との関係において取り組んだことは〈子どものいないところで話し合う〉〈子どもの良さについて親に説明する〉〈家族が学校に来ることを奨励する〉という3点であった。

トリイは一度、シーラの家で家庭訪問をして父親と話した際に、父親がシーラの目の前でシーラを否定するような話をするという経験をした（p187）。それ以降、トリイは父親とは〈子どものいないところで話し合う〉ことを心掛けるようにしている。また、シーラに対して否定

的な評価ばかりをする父親に対して、シーラが学校でどのように頑張っているのか、どのように才能にあふれているのかを伝えるように心掛けるなど、〈子どもの良さについて親に説明する〉ようにしていた。

また、トリイはシーラも含めて学級の子どもたちが楽しそうに学校で活動しているのを見てもらうことや、一緒に活動に参加してもらいたいと考えていたために、〈家族が学校に来ることを奨励する〉ことに取り組んでいた。最初は学校に足を運ばなかったシーラの父親も、学年最後の母の日の出し物の日に学校を訪れ、シーラも参加した劇を参観するようになっていた。

治療者や治療機関ではない教師や学校が虐待の加害者である保護者と関わる際にできることには限界がある。しかし、そうした中でも玉井(2013)は、家族が地域社会で陥っている孤立の解消や子どもに対する不正確な認知の改善に取り組むことが対応の目標になるとしている。『シーラという子』の中でも、トリイはシーラの担任として、シーラに肩入れしすぎて父親との感情的な対立を経験しながらも、少しずつ父親との関係を構築していく様子が描かれていた。結果として、教師と父親との関係性がシーラの置かれた状況を著しく改善することには結びついてはいないが、いつもは酒代になってしまうお金をトリイに渡し、シーラのために服を選んでほしいと頼む様子が描かれているように(p289)、父親がトリイを頼る様子が見られるようになっていく。

## (2) 校内外連携

シーラを担任するにあたって、トリイには校内外との連携をとる必要もあった。シーラを学級に受け入れた当初はシーラがどのような子どもなのかを理解するために〈前任校の教師に指導方法を尋ねる〉ことや心理学者に知能検査を実施してもらうなど〈専門家と協力する〉必要があった。校外の機関と連携することによって、シーラがこれまでにどのような暮らしをしてきたのか、どのような教育を受けてきたのかということについての理解や、シーラがどのような能力を持ち、どのような特徴を持っているのかという理解を深めることにつながった。

そもそもシーラは、幼い男の子に火をつけるという“事件”を起こした後、精神科の小児病棟に入院させられる予定であったが、病棟に空きがないために、一時的にトリイの学級に通う措置が取られていた。病棟に空きが出た際、トリイは裁判所に対して、シーラを精神科に入院させる必要はないという主張を行った(p299)。また、シーラは学校で他者を傷つけたり、暴れたりすることによって、学校にいられない状況になったり、他者から罰を受けたりする状況に晒されることもあった。そうした時にトリイは校内外の専門家に〈教師として必要だと思うことを伝える〉ことに取り組んだり、シーラが〈他者から傷付けられることから守る〉ことに取り組んでいた。

トリイがシーラを守ろうとしたのは、トリイとシーラの関係が深まるに伴い、周囲には理解されにくい、シーラがシーラなりに苦しみながらもより良い方向に成長しようとする姿に目を向けていたためであろう。シーラのような子どもに関わる際、引き起こされる数々の問題や直接的に向けられる攻撃的な言動に、その子ども持つ可能性やストレングスに目が向けられなくなってしまう時もあるが、トリイが、シーラが成長しようとする姿に目を向け続けることができたのは、助手であるアントンやパートナーであるチャドなど、トリイを支える資源に依るところも少なくなかったと考えられる。

## 5. 教師としての枠を超えた関わり

ここまで見てきたように、トリーは担任の教師として様々な側面からシーラを支援している。一方で、トリーのシーラに対する関わりには、教師としての一線を越えるような、あるいは教師としては場合によっては好ましくないと考えられるような関わりも含まれていた。例えば、親の真似をしてほしいと要求するシーラに対して、教師としては望ましくないと考えながらも、その要求に応えたり (p329)、ドレスを買い与えたりする (p326) など〈教師としては良くないと考える要求にも応える〉ということがあった。

また、学年の終わりが近づき、トリーは学校を離れ、シーラも別の学級に移ることが決まった時、学年が終われば (担任ではなく) 友達になると伝えた (p413) ように〈教師であると同時に友達であると伝える〉ことがあった。さらに、トリーは教師として、シーラに対する様々な感情を制御する場面も多くみられたが、腹を立てた姿を見せたり、素直に笑ったりするなど〈素の自分を見せる〉姿も描かれていた。このように、教師として、というだけではなく、全人的な関わりを重ねたこともトリーがシーラに対する支援を行う上で重要なことであったと考えられる。

## 6. 虐待を受けた子どもを支える教師の役割

ここでは、ここまで示してきたカテゴリー同士の関連を整理しながら、虐待を受けた子どもを支える教師の役割について考察したい。被虐待児を担任する教師にとって、最も大切であり、基盤となっていたのは被虐待児との間に関係を構築する関わりであった。教師であるトリー自身や教室が、シーラにとって安心できる場所、安全だと感じられる場所となるように、トリーは様々な取り組みを行っていた。そうした安心感、安全感は、言葉を通じたやり取りや共感するといった心理的な関わりに加え、実際に体に触れたり、物理的に近い距離にいるように心掛けたりするなど、身体的な接触や適度な距離を保つことによって醸成されていた。

こうして醸成された関係を土台として、日々の生活指導や学習への支援が行われていた。学級のルールや役割、日々のルーティンなどを構築することは、他の子どもにとってもシーラにとっても、安心して学級で過ごす基盤となっていた。Ahnert, Pinquart & Lamb (2006) は、メタ分析の結果から、家庭のような小集団の場では個に対する敏感性が Attachment の安全性を促進するのに対して、集団養育の場では集団に対する敏感性が促進的な要因となっていることを示している。学校場面のような環境で、虐待を経験した子どもを担任する際には、「関係を構築する関わり」のような個別的な関係性において安心感、安全感を保障するだけでなく、「日々の生徒指導に関する支援」のような学級全体の安心感、安全感を保障しようとするのが重要であるといえる。学級がシーラにとって安心できる場となると、学級はシーラにとっての社会体験の場として機能した。シーラは学級の中で様々なスキルを学んだり、それまでの経験によって形成されてきた不適切な信念や誤った思い込みが修正されたりするを経験している。さらに、シーラは些細なことで興奮したり、不安になったりすることがあったが、状況に応じて、場所を変えたり、刺激を与えないようにしたりすることによって、落ち着きを取り戻すという経験を重ねていった。校内で生徒が他者や自分を傷つけるような行動を示すことは、学校にとっては非常に対応に困る出来事であるが、シーラのような子どもにとっては、学校生活そのものが、情動を調整する力を身に着ける重要な機会になると考え、担任には、そうした課題に取り組むことを支えることが求められるし、学校には教員を加配したりするなど、担任を支えるような体制を整えることが求められるだろう。そうした環境下で、被虐待児が育ちなおしを経験し、未達成の発達課題に取り組むことを支える関わりが重ねられる。

こうした学級経営に加えて、学習への支援、配慮が行われていた。シーラは高い知的能力を有しており、学ぶことが成長につながっていたともいえる。しかし、転入当初から学習に対して取り組むことができたわけではない。トリイ自身、シーラとの学習に取り組む中で、無理に取り組ませようとして自己嫌悪に陥ったこともあった。そうした中で、シーラが学習に取り組むことが難しいのは、過去の虐待による外傷体験が関連していると捉えるようになり、シーラが学習に取り組むことを、単に学ぶということだけではなく、回復、成長する機会であると位置づけて関わるようになっていく。このように、被虐待児に対する学習支援において、教師は学習の機会が、単に知識や技術を身に付けさせる機会ではなく、治療的な機会、成長促進的な機会となるという意識（井出・森岡・後藤，2015）を持つことが必要である。こうした意識の元、トリイは体験的な学びの機会を提供したり、教材、環境を準備することに取り組み、学習を支援していた。そもそも、トリイの学級は発達障害等、特別な支援を必要とする子どもたちが在籍する学級であったために、シーラに対してもニーズに合わせた教育を提供することができたのかもしれない。杉山（2007）や保坂（2011）も指摘するように、虐待を受けた子どもたちに対しては、発達障害の子どもと同様に、個々のニーズに応じた学習機会の提供や特別支援教育の活用が必要であるが、特にそうした支援は認知面だけでなく、関係性を構造化することが重要である。

こうした学校内における取り組みに加えて、家庭との連携や校内外の機関等との連携にも取り組んでいた。こうした連携は、前担任や心理学者、医療機関などと連携することでシーラに対してより良い関わりを行うためのものと、裁判所などに対して理解を求めることによって、これまで示してきたような学校における取り組みを守ろうとするものに分けられる。家庭との連携においては、そのいずれもが含まれるが、『シーラという子』の中では、トリイを中心として支援が行われた様子が描かれている。トリイの関わりの中に、家族のふりをしようしたり、友達であろうとしたりするように、教師としての枠を超えた関わりが見られたのは、他機関や他の専門家との連携よりも、トリイ自身がシーラとの関係を抱え込もうとしたことと関連しているのかもしれない。シーラのような被虐待児を支援するためには、職業としての枠組みを超えた関わりが求められることも少なくないが、教師自身を守るためには、教師としての枠を超えることなく、子どもを支援する専門職の配置や教員数の配置が必要となってくる。数井（2003）が指摘するように、教師がセラピストになる必要はなく、教師が最も得意とする教育的な関わりを十分に行うことが、被虐待児に対する担任の役割といえるだろう。

#### IV まとめ

Haydenは『シーラと呼ばれた子』の続編として『タイガーと呼ばれた子』（Hayden, 1980; 入江, 2004）を出版している。『シーラという子』は、シーラが通ったトリイの学級が様々な理由により解体されることになり、それぞれが別々の生活を始めるというところで終わっている。『タイガーと呼ばれた子』では、思春期を迎えたシーラとの再会が描かれているが、シーラにとって、トリイの学級で過ごした1年は必ずしも肯定的な体験として残っていたわけではない。小林（2007）は、トリイの行った支援が白人中流階級を基準としたものであり、シーラが属していた日常的に貧困と暴力がある貧困層の生活を基準としたものではなかった、という問題を指摘している。不適切な養育を経験した子どものレジリエンスに関する研究では、彼らのレジリエンスを促進する要因は多岐にわたることが示されている。例えば、レジリエンスと

知的な能力の高さの関連を指摘する研究 (Dumont, Widom & Czaja, 2007, Werner, 2005) が見られるように、シーラが持っていた高い知的な能力はシーラが回復したり、成長したりすることに肯定的な影響を与えていたのかもしれない。一方で、母親の不在 (Farber & Egeland, 1987) や、虐待の加害者である父親と一緒に暮らしてきたこと (Conte & Schuerman, 1988)、経済的に貧しい周辺環境 (Coulton & Pandey, 1992, Finkelhor, 1980) などはレジリエンスを低減させる要因となることが指摘されている。このように、虐待を経験してきた子どもの回復や成長は、教育的な経験のみから予測することは困難である。本研究では、ノンフィクション作品を分析することを通して、担任教師による被虐待児への支援の在り方を検討したが、実際の事例に基づいて、縦断的にかつ多面的に分析を行う必要がある。

## 引用文献

- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. E. (2006) Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis, *Child Development*, 74 (3), 664-679.
- Berrios, C. D., & Jacobowitz, W. H. (1998) Therapeutic holding: outcomes of a pilot study, *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 36 (8), 14-18.
- Bowlby, J. (1973) *Attachment and Loss, vol.2 Separation*, Basic Books, New York, 黒田実郎, 岡田洋子, 吉田恒子 (訳) (1995) *母子関係の理論 (2) 分離不安*, 岩崎学術出版.
- Bowlby, J. (1988) *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*, Routledge, London, 三木武 (監訳) (1993) *母と子のアタッチメント 心の安全基地*, 医歯薬出版株式会社.
- Conte, J. R., & Schuerman, J. R. (1988) The effects of sexual abuse on children: A multidimensional view, *Journal of Interpersonal Violence*, 2, 380-390.
- Coulton, C., & Pandey, S. (1992) Geographic concentration of poverty and risk to children in urban neighborhoods, *American Behavioral Scientist*, 35 (3), 238-257.
- DuMont, K. A., Widom, C. S., & Czaja, S. J. (2007) Predictors of resilience in abused and neglected children grown-up: the role of individual and neighborhood characteristics, *Child Abuse Neglect*, 31 (3), 255-274.
- Farber, E. A., & Egeland, B. (1987) Invulnerability among abused and neglected children. In E. J. Anthony & B. Cohler (Eds.), *The invulnerable child*, Guilford Press, New York, 253-288.
- Finkelhor, D. (1980) Risk factors in the sexual victimization of children, *Child Abuse & Neglect*, 4 (4), 265-273.
- Hayden, T. (1980) *One Child*, Avon books. 入江真佐子 (訳) (2004) *シーラという子 虐待されたある少女の物語*, 早川書房.
- Hayden, T. (1995) *The Tiger's Child*, Avon books. 入江真佐子 (訳) (2004) *タイガーと呼ばれた子*, 早川書房.
- 保坂亨, 村松健司, 中山雪江, 大川浩明, 長尾真理子 (2011) 被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携 (第2報), *子どもの虹情報研修センター平成22年度研究報告書*.
- 井出智博, 森岡真樹, 後藤洋子 (2015) 不適切な養育を受けた子どもへの学習支援 - 学習支援者との関係性に焦点を当てた児童養護施設における実践についての検討 -, *静岡大学教*

育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）, 65, 49-64.

数井みゆき（2003）子ども虐待：学校環境に関わる問題を中心に（展望），教育心理学年報, 42, 148-157.

小林浩子（2007）『タイガーと呼ばれた子』にみられる被虐待児への「癒し」の教育，羽陽学園短期大学紀要, 8（1）, 31-37.

國頭治子（2004）保健室で語られる秘密の意味-養護教諭との関係性からの一考察，島根大学教育学部心理臨床・教育相談室紀要, 3, 165-176.

Kurtz, P. D., Gaudin, J. M., Wodarski, J. S. & Howing, P. T. (1993) Maltreatment and the school-aged child: school performance consequences, Child Abuse Neglect, 17, 581-589.

西澤哲（1999）トラウマの臨床心理学，金剛出版.

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.

玉井邦夫（2013）新版 学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き，明石書店.

トリー・ヘイデン，斎藤学（1999）子どもたちは，いま，早川書房.

## 付記

分析を手伝ってくださった静岡大学大学院教育学研究科（当時）の浅見公彦さん，甲賀健大さんに感謝申し上げます。