

「子どもの側から虐待を考える研究委員会」

報告書

2006年6月

国民教育文化総合研究所

目 次

はじめに	1
I. 児童虐待の現状	3
1. 子どもへの「虐待」の定義	3
2. 児童虐待防止法と学校・教職員の役割と義務	4
3. 児童虐待防止法がもたらしたこと?	9
4. 児童虐待と〈セーフティネット〉としての学校	11
5. 地域ネットワークと学校	15
6. 虐待を受けた子どもは追いつめられている	19
II. 教育現場における子どもへの虐待の現状および取り組み課題	24
1. アンケート結果から	24
2. 調査から見えた課題	29
3. 虐待の発見・防止および支援への取り組み	32
III. 子どもの視点から考えた虐待の再検討	36
1. 学校における虐待	36
2. 学校での虐待防止と虐待があったときの体制作り	46
IV. 子どもの視点に立ったサポート	48
1. 幼児期・子ども期の喪失	48
2. 早期教育とネグレクト	49
3. 教育を受けさせるために行使される暴力	50
4. 長欠児のなかに家庭で虐待を受けている子どもがいる	54
5. 家庭で虐待を受けている・受けた子どもに対して学校・教職員は何ができるか	57
V. 国内および海外における先駆的取り組み	61
1. オンブズパーソン制度	61
2. スクールソーシャルワーク	62
3. 保護者と教員へのサポート	64
まとめと提言	66

はじめに

子どもたちが近親者の暴力などの被害に遭う痛ましい出来事がたびたび報じられる。児童虐待に対する社会的な関心が高まったのは、1990年代の半ば頃からである。それ以前にも折檻や身売りなどという今日の定義に従うならば虐待に該当する行為があった。しかし現代のように子どもの人権に対する意識の高まりや、経済的な豊かさが実現された時代に、大人の攻撃による被害に遭う子どもたちの数が増加傾向にあることの背景には、私たち現代人がテクノロジーの発達や経済的繁栄を手中にすることができたとしても、精神的な豊かさを実現できていないことを示している。

虐待への社会的関心の高まりを受ける形で、2000年に「児童の虐待防止に関する法律」（2004年改正）が施行された。法律の施行に伴い、児童相談所を中核機関として様々な取り組みがなされてきたが、虐待件数の増加傾向には歯止めがかかることはなく、全国の児童相談所における相談処理件数は2004年度には法律施行直後の約3倍に及んでいる。虐待件数の伸びは、通告制度の浸透と相まっている面もあるであろうが、それでも事件として取り上げられる子どもたちの数には限りがあると考えられる。周囲の誰にも気づかれることなく看過されている子どもたちが数多くいることはいうまでもない。

児童虐待を予防するための地域における取り組みを強化するための方法として、子ども家庭支援センターなどが設置されたり、関係機関間の連携を円滑にするための連絡協議会なども積極的に展開されたりしている。そうした動き自体は、少しも否定されるべきことではないが、虐待に関する論議においていくつかの点において見落とされている重要な事柄がある。

ひとつには、それらにおいて子どもたち自身の声が反映されていないということである。虐待という危機的な事態に対して、子どもたちを守らなくてはならないという意識があまりにも強く、彼らを単に庇護すべき存在として位置づけたうえで策が講じられている観がある。そのことは、子どもたち自身が有する思考力や判断力を軽視することであり、人間としての価値をないがしろにすることにつながりかねない。

対応には、虐待の被害者である子ども自身が何を考え、何を望んでいるのかいうことを常に配慮する必要があるし、彼・彼女の意見表明の機会も保障されるべきであろう。年齢や状況に応じて制約がある場合もあるだろうが、取り組みのベースには子どもの側からの視点が欠かせないと考える。大人が大人としての価値観と立場から対策を実行した場合、子どものニーズに沿うというより、大人の利害が優先される傾向にあるというのは、虐待のケースに限らず、子どもの問題全体について言えることである。

見落とされている事柄の二つ目として、児童虐待の定義が狭いということがあげられる。法律では、近親者あるいは、同居している者の身体的・心理的・性的虐待、およびネグレクトを児童虐待として定義しているが、子どもたちがここであげられているような被害に遭うのは、何も家庭のなかだけではなく、彼らが生活しているあらゆる場面において可能性がある。特に、彼らにとって家庭の次に時間を費やしている保育園や幼稚園、学校などにおいて、虐待行為の被害者となる怖れが常にある。そのことを考えると、児童虐待の定義を家庭内の事象として限定したことは、子どもたちの側から考えると妥当性のない判断だといえる。

こうした従来の児童虐待に関する論議や対策の限界性に疑問を抱いたことが、本委員会の設立の背景にある。虐待が疑われるケースにおいては、まず子ども自身の声を聞き取ろうとすること。

それができない場合は、可能な限り彼・彼女の視点に立って判断をすること。そして、児童虐待の概念を家族だけに限定するのではなく、子どもたちに対する不適切な関わりについては場所を選ぶことなく、すべて虐待としてとらえることとした。したがって、学校における体罰や性的「いたずら」などは、当然のことながら児童虐待として位置づけ議論を重ねた。

本報告では、まず子どもへの虐待の現状と対策の実情を検証することから始め、次に教育現場における虐待について論じることとする。この点に関しては、現場の実態をふまえた議論とするために、ヒアリングと簡単なアンケート調査を実施した。さらに、子どもの視点から虐待を検討する作業を行うと同時に、海外及び国内の先進的取り組みを紹介し、最後に子どもの視点に立ったサポートとはどのようなものであるべきかについて、本委員会の見解を提示することとする。

I. 児童虐待の現状

1. 子どもへの「虐待」の定義

1) 児童虐待防止法上の「児童虐待」

「児童虐待の防止等に関する法律」（以下「児童虐待防止法」と省略）は、「児童虐待が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及ぼすことにかんがみ」児童に対する虐待を禁止し、児童虐待を受けた児童の保護・自立支援の措置を定め、児童虐待の防止等に関する施策を促進することを目的とする。

同法は「児童虐待」の定義として、「保護者（親権を行う者等）」の以下の行為をいうとし「児童虐待」の加害者を「保護者」と限定している。

- ① 児童の身体に外傷が生じ、又は生じるおそれがある暴行を加えること（「身体的虐待」）
- ② 児童にわいせつな行為をすること又は児童をしてわいせつな行為をさせること（「性的虐待」）
- ③ 児童の心身の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置、保護者以外の同居人による前2号又は次号に掲げる行為と同様の行為その他の保護者としての監護を著しく怠ること（「ネグレクト」）
- ④ 児童に対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力（略）その他の児童に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと（「心理的虐待」）

2) 「アブユース」と「マルトリートメント」

英語で〈子どもへの虐待〉を意味する用語として〈Child Abuse〉と〈Child Maltreatment〉がある。

〈ab-use〉の元来の意味は、〈(地位等)を濫用する〉という意味である。したがって、子どもを指導する地位にある者（権限のある者）—子どもからみると〈権力的な地位にある〉—は、親・保護者のみならず、教職員もまた、〈ab-use〉する存在である、ということができる。

他方、〈mal-treatment〉とは、〈大人の子どもに対する不適切な関わり〉という意味である。諸外国では、虐待という意味では、アブユースという概念より広い、「マルトリートメント」という概念が一般化している。

マルトリートメントとは、一般的に以下のことを指す。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① 18歳未満の子どもに対する② 大人、あるいは行為の適否に関する判断の可能な年齢の子ども（およそ15歳以上）による③ 身体的暴力、不当な扱い、明らかに不適切な養育、事故防止への配慮の欠如、言葉による脅かし、性的行為の強要などによって④ 明らかに危険が予測されたり、子どもが苦痛を受けたり、明らかな心身の問題が生じている状態。 |
|--|

この定義によれば、児童虐待防止法上の「児童虐待」に比し、虐待加害者（②）は、はるかに

広がり、教職員の体罰等もこれに含まれる。また、④において、「明らかに心身の問題が生じている状態」のみならず、「明らかに危険が予測される」「子どもが苦痛を受けている」場合も含まれ、虐待行為も児童虐待防止法より広がる。

3) 子どもの視点から虐待を考えると

このように、子どもの視点から虐待を考える場合、児童虐待防止法に規定される「児童虐待」だけを取り出して論じることは、問題を矮小化させてしまう。

児童虐待防止法第3条では、別途、「何人も、児童に対し、虐待をしてはならない」として、同法上にいう「児童虐待」のみならず、「虐待」も取り出して禁止している。児童虐待防止法第3条の「虐待」の定義は法律上されていないが、前述したマルトリートメントの定義で考えるべきである。児童虐待防止法第1条にある、「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及ぼす」行為は、保護者の虐待だけでなく、教職員等からの体罰等も同じである。また、この被害は、前述した「マルトリートメント」によるものも同じようにもたらず。

そこで、本研究委員会は、マルトリートメントおよび学校や幼稚園、保育園などの体罰等も虐待として位置づけ報告することとする。

そのため、「児童虐待」という用語は、児童虐待防止法に定義された「児童虐待」を説明する場合にのみ使用し、一般には、「子どもへの虐待」あるいは「虐待」という用語を使用する。

2. 児童虐待防止法と学校・教職員の役割、義務

虐待を受けている子どもに、具体的にどのような支援をすればよいかについては、後の各章に述べられるが、ここではまず児童虐待防止法上規定されている学校・教職員の役割と義務をみてみよう。

1) 児童虐待の加害者

1で述べたとおり、「児童虐待」の加害者は保護者であるが、それは親権を行う者のほか現に子どもを監護する者も含まれる。

2) 児童虐待の具体事例

児童虐待の具体事例であるが、『厚生省子ども虐待対応の手引き（平成12年11月改訂版）』を改定した『子ども虐待対応の手引き（平成17年3月25日改訂版）』（日本子ども家庭総合研究所編 有斐閣 2005年）によれば、以下のとおりである。

ア. 身体的虐待（法2条1号）

- ・ 外傷とは打撲傷、あざ（内出血）、骨折、頭蓋内出血などの頭部外傷、内臓損傷、刺傷、たばこによる火傷など。
- ・ 生命に危険のある暴行とは首を絞める、殴る、蹴る、投げ落とす、激しく揺さぶる、熱湯をかける、布団蒸しにする、溺れさせる、逆さ吊りにする、異物をのませる、食事を与えない、冬戸外にしめだす、縄などにより一室に拘束するなど。
- ・ 意図的に子どもを病気にさせるなど

イ. 性的虐待（同2号）

- ・ 子どもへの性交、性的暴行、性的行為の強要・教唆など。
- ・ 性器を触る又は触らせるなどの性的暴力、性的行為の強要・教唆など。
- ・ 性器や性交を見せる。
- ・ ポルノグラフィーの被写体などに子どもを強要する。

など

ウ. ネグレクト（同3号）

- ・ 子どもの健康・安全への配慮を怠っているなど。例えば、①家に閉じ込める（子どもの意思に反して学校等に登校させない）、②重大な病気になっても病院に連れて行かない、③乳幼児を家に残したまま度々外出する、④乳幼児を車の中に放置するなど。
- ・ 子どもにとって必要な情緒的欲求に応えていない（愛情遮断など）。
- ・ 食事、衣服、住居などが極端に不適切で、健康状態を損なうほどの無関心・怠慢など。
例えば、①適切な食事を与えない、②下着など長期間ひどく不潔なままにする、③極端に不潔な環境の中で生活させるなど。
- ・ 親がパチンコに熱中している間、乳幼児を自動車の中に放置し、熱中症で子どもが死亡したり、誘拐されたり、乳幼児だけを家に残して火災で子どもが焼死したりする事件も、ネグレクトという虐待の結果であることに留意すべきである。
- ・ 子どもを遺棄する。
- ・ 祖父母、きょうだい、保護者の恋人などの同居人がア、イ又はエに掲げる行為と同様の行為を行っているにもかかわらず、それを放置する。

など

エ. 心理的虐待（同4号）

- ・ ことばによる脅かし、脅迫など。
- ・ 子どもを無視したり、拒否的な態度を示すことなど。
- ・ 子どもの心を傷つけることを繰り返す言う。
- ・ 子どもの自尊心を傷つけるような言動など。
- ・ 他のきょうだいとは著しく差別的な扱いをする。
- ・ 子どもの前で配偶者やその他の家族に対し暴力をふるう。

など

3) 早期発見等の役割

児童虐待防止法第5条で学校、学校の教職員は、

「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」（1項）

「前項に規定する者は、児童虐待の予防その他の児童虐待の防止並びに児童虐待を受けた児童の保護及び自立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」（2項）

学校及び児童福祉施設は、「児童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」（3項）

としている。

4) 通告義務

児童虐待防止法第6条1項で、

「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに、これを市町村、都道府県の設

置する福祉事務所若しくは児童相談所又は児童委員を介して市町村、都道府県の設置する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」として、前記法第2条に掲げる「児童虐待」について通告義務を課している。

ここでは、「児童虐待を受けたと思われる児童」の発見であるから、児童虐待の確定は必要がない。児童虐待かどうか確信がもてなくても疑いがあれば通告義務がある。虐待か否かの判定は、児童相談所など関係機関がする。

通告をためらう理由のひとつとして、教職員の守秘義務との関係が指摘されていたが、児童虐待防止法第6条2項で通告は守秘義務違反にはならないと規定された。

また、通告すると親から嫌がらせをされるのではないかということも、通告をためらわせる理由としてあげられていたが、第7条で、通告を受けた側は通告者を特定できる情報を漏らしてはならないとしている。

ただ、学校が通告した場合、親にとっては容易に推測できるなどの理由によって、通告を隠すのではなく通告したことを積極的に告げたほうがその後の関係を作りやすいだろう。子どもに通告を伝えるか、通告を嫌がる場合どうするかは後述する。

なお、教職員は単独で通告できるが、その後の調査等を考えると学校として虐待の対応を全校で共通認識をもてるような体制を作り通告することが望ましい。

5) 通告後の役割

a. 調査への協力と情報提供

児童相談所など通告先では、子どもの安全確認をしたり必要な情報を集めるため、学校等の協力が不可欠である。

個人情報保護法上は、法令の根拠があるので、情報提供は本人の同意がなくても可能である。だが、この情報は、きわめてセンシティブな個人情報であり、その後の対応や処遇にも使用されるので、情報提供には慎重な対応が求められる。

ちなみに、前記『子ども虐待対応の手引き（平成17年3月25日改訂版）』では、他機関に調査する際の留意点として次のように書かれている。

- 1) 面接の原則 秘密保持上重要
- 2) 複数対応の原則 正確性・客観性の担保
- 3) 守秘義務の保障 調査結果に対する守秘は当然のことであるが、調査する相手機関の守秘義務についても理解が必要。「口頭なら答えられる」「公文書が必要」という相手機関の事情等も尊重すべき。
- 4) 保護者への伝達の範囲 ソーシャルワークの過程で、保護者に対し児童相談所が介入する根拠として「こんな話を聞いたので子どもが危険だと判断した」と話すことがある。情報源を秘匿しても、学校などに怒鳴り込んでくることもあるので、調査の際話せる内容や範囲等について情報提供者と事前に打ち合わせておく必要。

なお、児童虐待防止法の改正によって要保護児童対策地域協議会が導入された。これは、虐待を受けている子どもの早期発見や適切な保護を図るために、関係機関がその子どもに関する情報や考え方を共有し、適切な連携をし、虐待を受けた子どもやその保護者への支援を行う。

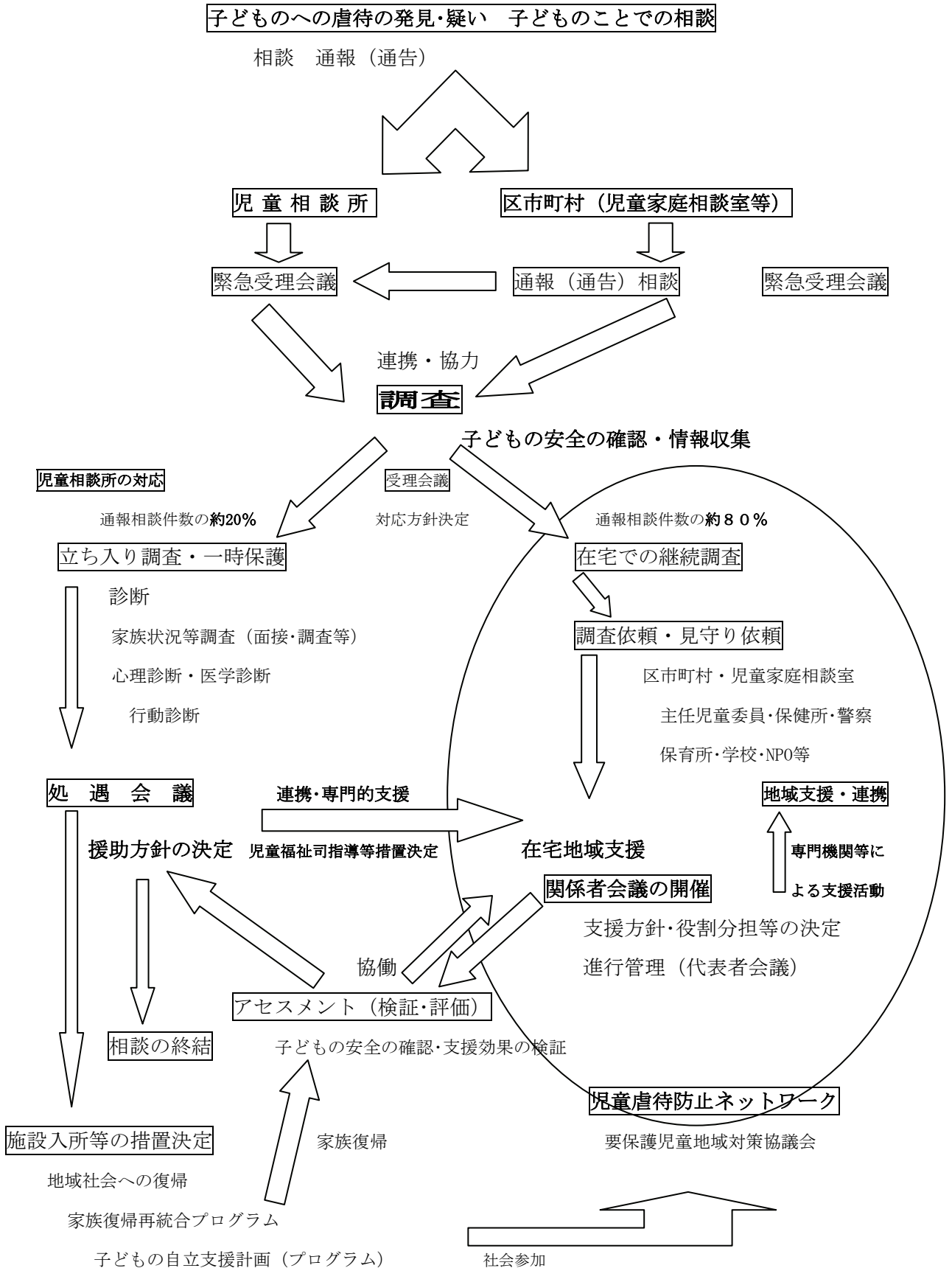
この協議会の範囲内では自由な個人情報の交換を法的に認めるとともに、その枠から外へ個人情報を漏らすことを罰則付きで禁止した。前記『子ども虐待対応の手引き（平成17年3月25日改訂版）』では、調査にあたってはこれを活用すべきとしている。

b. 子ども・保護者の支援

通告後、多くのケースは、在宅での支援となるので、関係機関と連携して子ども・保護者のケアが求められる。

一時保護や施設収容等で親子分離がなされるとしばらく学校から遠のくが、この間も児童相談所や施設は、学校等と協力して家族関係を調整することがあるので、その協力が必要である。そして虐待を受けた多くの子どもは、最終的に家庭に戻る（再統合）。その結果、再び学校に戻ってくる。その後の子どもと保護者のケアも必要である。

虐待相談の流れ



3. 児童虐待防止法がもたらしたこと？

1) 児童虐待が増えた

2000年の「児童虐待防止法」の成立により急激に児童虐待に対する関心が高まり、児童虐待の相談数（通告や相談）が増えている〈表Ⅰ－1参照〉。2004年10月の児童虐待防止法改正後も同様である。これは、これまで「しつけ」などと称されていた虐待が、児童虐待防止法の制定によって顕在化したに過ぎないとみるべきだろう。

表Ⅰ－1 全国児童虐待処理件数といじめ等発生件数

年 度	虐待相談 処理件数	指 数 (1999年度＝ 100)	いじめの 発生件数	不登校児童生徒数 (全児童生徒数に 対する割合%)	体罰等の 件 数	児童生徒の 自殺件数
1993年	1,611	14	21,598	74,808 (0.55%)	780	131
1997年	5,352	46	42,790	105,466 (0.85%)	989	133
1998年	6,932	60	36,396	127,692 (1.06%)	1010	192
1999年	11,631	100	31,359	130,227 (1.11%)	992	163
2000年	17,725	152	30,918	134,286 (1.17%)	944	147
2001年	23,274	200	25,037	138,722 (1.23%)	955	134
2002年	23,738	204	22,205	131,252 (1.16%)	954	123
2003年	26,568	228	23,351	126,226 (1.15%)	938	137
2004年	33,408	287	21,671	123,317 (1.14%)	883	125

※虐待相談処理件数のみ厚生労働省の統計より、他は文部科学省の統計より作成

※不登校率は中学生では1993年1.24%・1998年2.32%・2001年2.81%・2004年2.73%

※自殺の数値は、公立の児童生徒のみ

2) 子どもの人権が侵されると明記された

児童虐待防止法は、「児童虐待が児童の人権を著しく侵害」（第1条）と明記され、わが国で唯一〈子どもの権利〉が明記された法律である。同法は、保護者や同居人などによる児童虐待を定義（第2条）。さらに、子どもの人権の回復のために、大人の責任として虐待の禁止と通告の義務を課し、子どもが家族と共に地域社会で暮らす権利（自立の支援）を守るために地域社会がその役割を果たす責任があると明記した。

わが国では、この児童虐待防止法だけにしか〈子どもの権利〉が明記されていない。このこと

は、わが国では子どもの権利がいかに大事にされてこなかったかを示している。子どもはしつけや教育の対象であることが強調され、そのための制度や施策が重要視され、子どもを傷つける不適切なしつけ（虐待）や教育（体罰・パワーハラスメント）が、子どもの権利の侵害をする大人の罪であるとはされてこなかった。児童虐待防止法で、虐待を子どもへの権利侵害とし、大人の責任と罪を明確にしたことは大きな意味がある。

他方、この法律の出現は、大人からの子どもに対する暴力（体罰やいじめ等）やセクシャルハラスメント・パワーハラスメント・性的搾取なども児童虐待と同じように子どもの権利を侵害していることをあらためて社会に示し、子どもの権利という視点から子どもを守る制度・権利の回復を図るための仕組みなどを整備していく必要性を迫っている。

3) 子どもが権利の主体

児童虐待防止法が制定されるまでは、児童福祉法でも、大人が困ったら子どもを保護することができるとは書かれていたが、子どもが困ったときに子どもの権利を守るということは書かれていなかった。

わが国の子どものための法制度では、子どもの権利からのアプローチがなく、権利の主体としての子どもの存在はなかった。自治体などによっては、子どもの権利条例（川崎市や多治見市・北海道奈井江町など）などの制定も進んできているが、まだ多くの自治体では、「子どもの権利＝わがまを認める」などの意見によって、子どもが権利を行使する主体として認められていない。

このようなわが国に対して、国連子どもの権利委員会は、「子どもの権利基盤にたった制度や施策をしなさい」と勧告をした（2004年）。その背景には、子どもへの虐待の増加や子ども・青少年の自殺の増加があり（表 I-1参照）、わが国は子どもの権利を大切にする有効な権利擁護のための手立てを講じていない、と説明された。

4) 子どもの権利の回復が目的化された

児童虐待防止法は、児童虐待が子どもの権利を侵害すると明記をすると同時に、保護だけでなく自立の支援のための措置をとるよう定めている（第1条・第4条1項）。

そのために良好な家庭環境や地域社会の環境整備が必要である。さらに、児童虐待を受けた子どもだけでなく、虐待をした家族へのケアをすることで家族の再統合をすすめることも明記された（第4条1）。同法は、自治体などにそれらの責務があるとし、学校や児童福祉施設、病院など子どもに関わる機関や教職員は、自治体の施策などに協力することが定められ（第5条2項）、子どもの権利回復への責任が明確にされた。

これまで児童虐待への対応は早期発見のための通告の義務が強調されてきたが、これからは家族分離（保護）された子どもをはじめ虐待を受けた子どもの自立の支援にも関わっていくことが求められ、その保護者や家族への支援も求められている。子どもの権利回復のためには、“発見・通告により子どもの保護がなされれば問題は解決”ではなく、家族の再統合や子どもの自立までを、学校や児童福祉施設はもちろん、地域社会全体で支援をし、実現を図ることが求められている。

4. 児童虐待と〈セーフティネット〉としての学校

子どもにとって学校は「安心」「安全」の場（子どものセーフティネット）でなければならない。殊に、家族からの虐待から守られる場として学校の役割は重要である。

1) 子どもの自殺

児童虐待に関わる統計は、児童虐待防止法上「児童虐待」とされ児童相談所が関わったものだけである。しかし、児童虐待と同じように大人との力関係で傷つけられる子どもはほかにも多くおり、自ら命を絶つ子どもさえいる。学校で子どもが教育という関係を通して受ける虐待に「体罰」「セクシャルハラスメント」「パワーハラスメント」などがある。その構造は児童虐待と同じでありながら、子どもの権利の救済が児童虐待防止法のようにできていない（本来は教育委員会の役割のはずであるが、教職員の側に立つことが多い）。

子どもの最後の「選択」である自殺の理由はさまざま、一概に学校との関係をあげることはできないが、統計で見ると体罰の数と何らかの相関関係があるように見える〈図 I - 2 参照〉。警察白書によると、文科省の発表した数より多く（年齢区分による差、私立学校も含まれるという差はある）、警察白書（図 I - 1 参照）によると0歳から19歳までは2002年502人、2003年613人と増加傾向を示している。乳幼児期や低学年の自殺はほとんどなく、多くは中学校以後の数である。文科省の数字では減少傾向にあることを鑑みると、多くが、学校を終えたあとの子どもたちが行き場を失った結果自殺を「選択」しているとも考えることもできる。その意味でも学校との相関関係は否定できないのではないだろうか。また、学校における環境が自殺に少なからず影響していることは、いじめや進路などの問題が原因とされる事例が多いことから明らかだろう。

図 I - 1 を見ると体罰も減少傾向にはあるが、決して少ない数とはいえない。（但し、この数値は文科省が把握した数字に過ぎない。それでも、人員からいえば家族より圧倒的に少ない教員であるにもかかわらず、件数は児童虐待との比率からいっても多い）

図 I - 1 体罰と自殺の状況（文部科学省統計資料より作成）

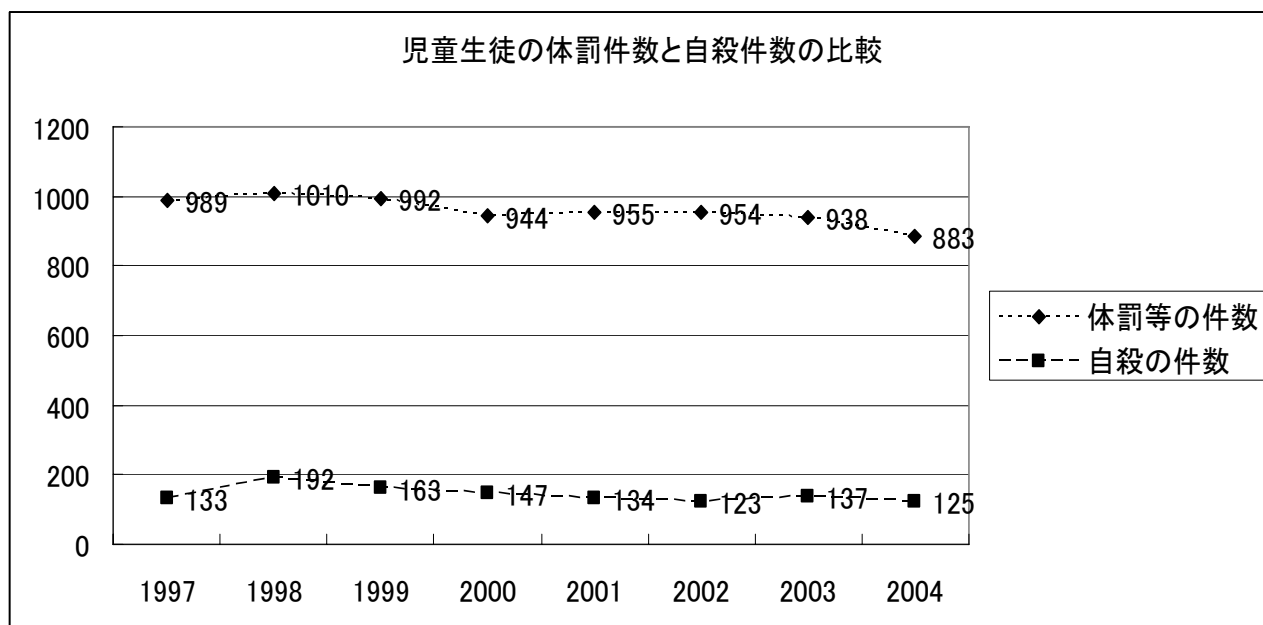
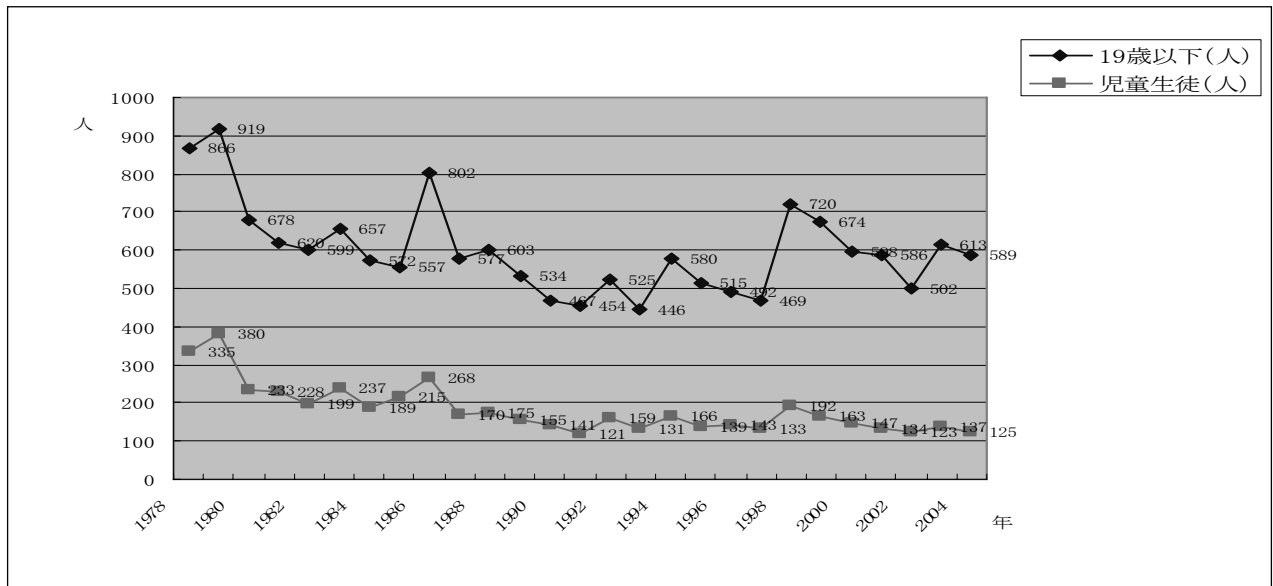


図 I - 2 子どもの自殺（警察庁と文部科学省の統計から作成）



「19歳以下」は警察庁の統計、「児童生徒」は文部科学省の統計（公立のみ）である。

注. 文部科学省の統計では、公立小学生・中学生・高校生ととして「児童生徒」としているが、警察庁の統計とはその部分における人員とも異なっており、警察庁の統計の方が多い。2004年警察庁（小学生10人）文部科学省（小学生4人）。文部科学省は公立のみの統計であるが、その差は気になるところである。

2) 学校を「選択」しない子ども

「不登校」「登校拒否」は、子どもの選択の結果と考えることもできるが、学校が子どもにとって選択したくない状況にあるともいえる。学校に行かない子どもの実数<表 I - 1 参照>は、少子化のなかで減ってきているが、割合では必ずしも減ったとはいえない。

学校（教職員）が子どもに選択されないということは、教育活動の基盤が成立していないことを意味する。子どもは、学校で知識だけでなく価値観を学ぶ。学校で出会った教職員との信頼関係によって教職員をモデルとして学ぶことも多くあり、社会価値観を創造する基盤のひとつでもある。それが子どもたちに選択されないことは、学校が本来の役割を果たさず、子どもたちの期待に応えられていない（いじめや体罰などから守ってくれない、多様性を認めてくれない等）現実があり、子どもが「安心」「安全」の場として認識できない場であるからではなかろうか。

その意味で「不登校」の数字は大きな意味を持つ。〈セーフティネットである学校〉に子どもが行かない（選択をしない）ときに、子どもへの権利侵害をどのように発見し、権利の回復を支援していくのか。重要な課題である。

3) 学校だからできる虐待の発見・支援

子どもへの虐待の発見は、子どもの近くの者によることが多い。家族はもちろん近隣の知人からの通告（相談）が多い。学校からの通告は全国的には少ないが、東京都では、学校（幼稚園等含む）からの通告が比較的多い（表 I - 2 参照）。

表 I - 2 2004年度 全国虐待通告者（相談経路別=厚生労働省。東京都児童相談所統計資料）

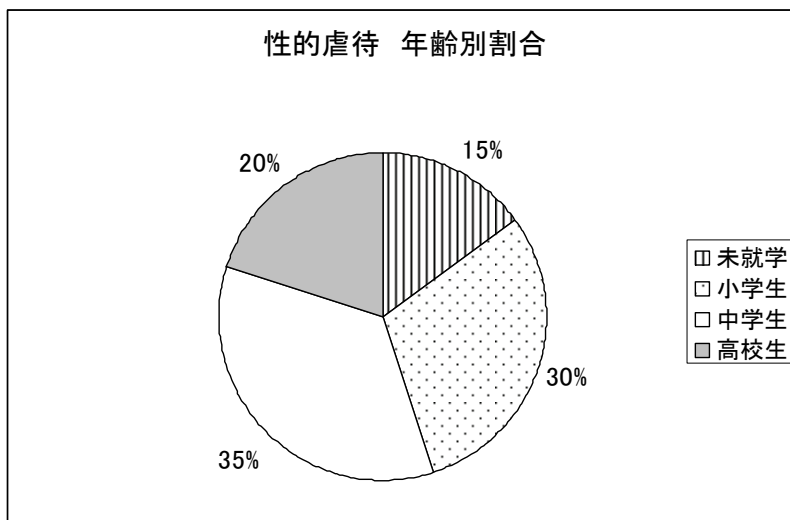
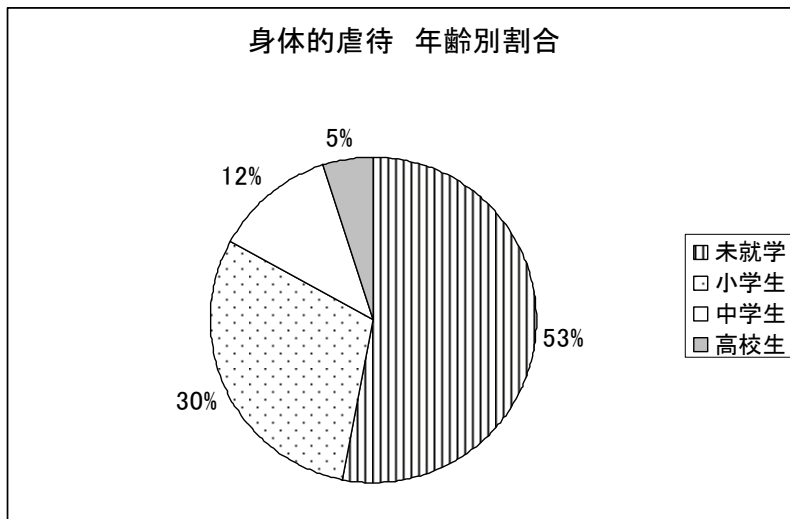
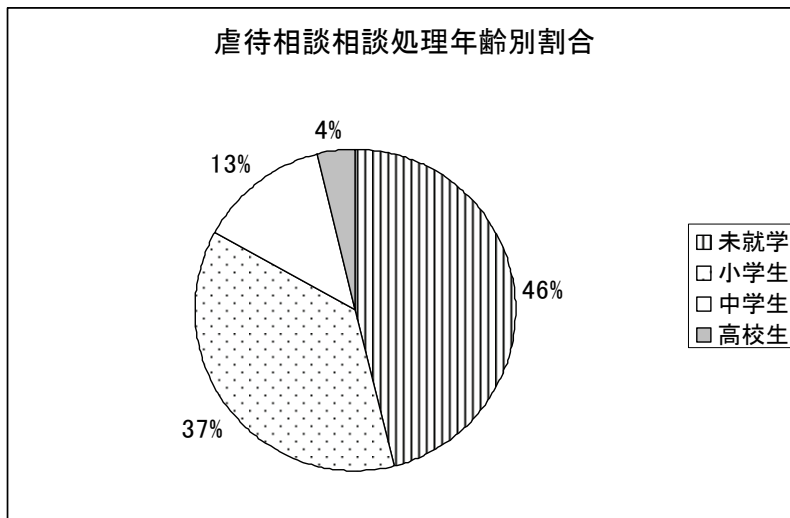
相談経路	虐待相談経路別件数	相談件数における割合 33,408件に対する割合	東京都における割合（2004年度3026件）
家族全体	5,306	15.9%	13.9%
家族（虐待者本人）	2,325	7.0%	—
内訳 父親	205	0.6%	—
母親	2,034	6.0%	—
その他	86	0.3%	—
家族（虐待者以外）	2,981	8.9%	—
内訳 父親	722	2.2%	—
母親	1,572	4.7%	—
その他	687	2.1%	—
親戚	785	2.3%	1.8%
近隣知人	4,837	14.5%	28.8%
児童本人	410	1.2%	2.0%
福祉事務所	4,433	13.3%	4.5%
児童委員	639	1.9%	2.5%
保健所	871	2.6%	2.5%
医療機関	1,408	4.2%	4.2%
児童福祉施設等	974	2.9%	3.1%
その他	637	1.9%	—
警察等	2,034	6.1%	4.6%
学校等（幼稚園含む）	241	0.7%	12.4%
その他	4,837	14.5%	12.7%

学校からの相談は、虐待の影響による行動（落ち着きがないなどの相談や「不登校」・非行等の相談）であることが多い。統計上には現れにくい、子どもの身近な教職員が虐待を知ること（発見）は多い。

学校に通う子どもたちの年齢では、性的虐待の割合が高くなる（図 I - 3 参照）。性的虐待は、子どもにとっても非常にデリケートな問題である。家族での性的虐待だけでなく友人からや教職員や他の大人からの性的被害についても子どもが自ら語ることは難しい。子どもからのシグナルに気づくことが非常に重要であると同時に、話せる信頼関係の中で受け止める環境作りが大切である。

図 I - 3 虐待の内容 (2004年度厚生労働省統計資料より作成)

* 年齢別割合は相談処理件数に対する割合



虐待支援における教職員の役割は、虐待を受けた子どもの8割以上が在宅での問題解決になることから、子どもへの支援が大きく期待される。子どもにとって自分の味方として寄り添ってくれる大人として教職員の役割は大きい。児童相談所等の専門機関が介入し時には保護者と対立関係になったときなど、子どもの側に立って子どもを支えることは非常に重要であり、子どもが信頼している教職員の存在は大きい。

そのためには、子どもが信頼する教職員が、関係者会議などのケース会議への参加など問題解決に直接関わることが必要になる。虐待への介入機関などが行う問題解決における子ども支援では、子どもの立場からの問題解決に向け、子どもの意見を代弁（アドボケート）する役割が期待される。むろん、地域ネットワーク（虐待防止ネットワーク・要保護児童支援連絡会等）に参加をする教職員を支える学校内のサポート（チームの編成）は不可欠である。

5. 地域ネットワークと学校

1) ネットワークへの参加

児童虐待の通告の急増の中で、児童相談所だけでの対応に限界が生じた。児童虐待防止法ではより有効な対応と児童虐待防止・虐待連鎖防止のため、地域における支援ネットワークを構築し対応していく方向に転換を図った。児童福祉法改正とあわせて、2005年4月から、各自治体に「要保護児童地域支援協議会」の設置を求めた。これは児童虐待だけでなく非行問題まで含めて地域で子ども・家庭を支援するための、自治体におけるネットワークである。

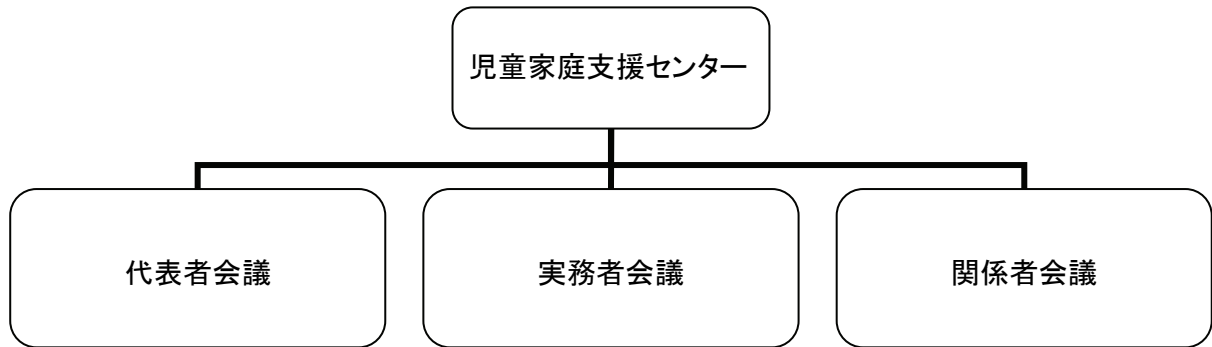
教育委員会はもちろん学校も地域の一員としてネットワークの重要な構成員として位置づけられている。ネットワークへの参加は、子どもに関わる教職員が子どもの問題の当事者として参加をし、地域の機関やNPO・個人などと連携をして問題解決にあたっていく。

子どもの問題を学校と家庭や子どもだけで抱えるのではなく、地域の関係者と連携をしながらやっていくことになり、学校だけの対応からは解放される。

その一方で、子どもを見守り支援を続ける上での役割は、これまで以上に多角的・多様な対応が求められ、情報提供などのあり方も含めて、学校に組織的対応や当事者性が求められることになる。

これまでは“児童相談所などに通告（相談）をすることで問題解決”と考えられがちであったが、今後は問題解決やその後の見守りまで担うことになり、本来の意味での子どもの支援を行うことになる。

図 I - 4 要保護児童支援地域協議会（地域ネットワーク）の組織図（児童福祉法）



代表者会議 管理職等組織機関責任者による運営確認会議＝年一回程度

実務者会議 実務者（関係機関）での情報・方針等の確認や進行管理の会議＝月一回程度

個別ケース検討会議 ケース関係者による個別ケース対策会議＝必要に応じて

ネットワークの実施にあたっては、児童家庭支援センターがネットワークにおける情報管理と進行管理などを行い児童相談所が専門的バックアップを行う。

<ネットワークの構成員例示>

市町村の児童福祉・母子福祉関係機関 福祉事務所（家庭児童相談室）保育所（子育て支援センター）・児童福祉施設・民生児童委員等・児童家庭支援センター（子ども家庭支援センター）市町村保健センター・保険所・医師会等医療機関・教育委員会・学校機関・警察・弁護士・法務局（人権関連等）・NPO（NGO）・ボランティア等

2) ネットワークにおける役割

・ ・ 子どもの権利を守るために当事者としての参加

ネットワークに参加するために教職員は、次に示す段階ごとにそれぞれの役割が考えられる。子どもを孤立させない（次の相談まで寄り添う＝代弁するなど相談の実効性を支援）ことが教職員の基本的なあり方であり、この姿勢で参加をしていくことが大切である。

<対応の基本>

① **インタークから相談**（情報の伝達・共有＝引継ぎ後の情報の受理）

↓ * 下記 3) 守秘義務に関する項目参照

② **専門機関への引継ぎと相談者への支援の継続**（寄り添い）

↓

③ **関係者会議への参加**（子どもの支援ということで参加）

↓

④ **支援活動の検証**（子どもの支援がなされているかモニタリング・アセスメント）

相談の終結の報告（アセスメント＝相談活動の検証）

↓

⑤ **相談活動の見直し⇒ネットワークへの提言**（対応の見直し等）

3) 守秘義務

先述したとおり、児童虐待防止は、児童虐待の通告にあたっては、他の法律（公務員・教職員・医師等の関する法律など）の守秘義務に優先して情報提供をするように定めている。さらに児童福祉法は、要保護児童支援対策連絡会などの児童虐待防止ネットワークなどにおける守秘義務について定めており、子どもや家族支援をするために行われる情報の提供や共有化での守秘義務を定め罰則すら設けている。

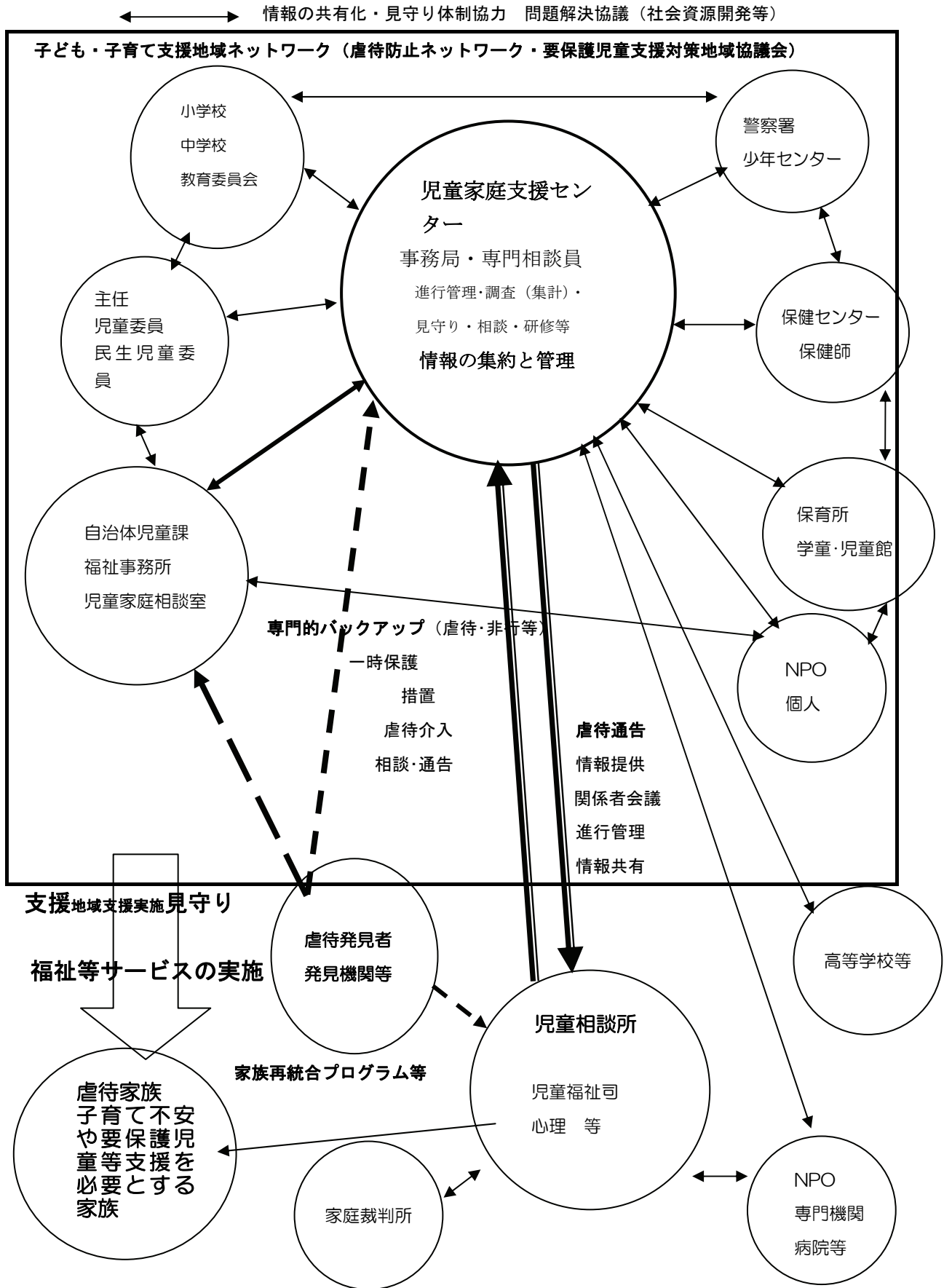
この規定は、教職員も該当することになり、子どもに関する情報を児童相談所や地域ネットワークに提供することが求められ、地域ネットワークなどでのケース会議（関係者会議等）で得た情報を第三者に伝えることが禁止されている。

4) 子どもの側に立つ連携と支援

子どもが抱える問題の解決にあっては、児童相談所や学校が単独で解決できる問題は多くなく、専門的機関（保健所・医師・病院・NPO等）の関わりが求められることが多い。外部の機関との連携というと、外部機関に相談等に移行させることが目的となり相談の開始を問題解決であるとしがちであるが、子どもが暮らす中で子どもを見守りその情報を伝えていくことという連携をして、より効果的な対応をすることが必要である。

児童相談所等の外部機関に相談・通告することは、子どもの支援の開始であり、ネットワーク（連携）を組み、子どもに寄り添い支援をしていくことが、子どもの権利を尊重し子どもの側に立つことになる。その中で子どもを孤立させず最後まで寄り添い、子どもの声（意見）を代弁（アドボケート）することは、専門性を有する教職員の重要な役割である。

図 I-5 ネットワーク構成図



6. 虐待を受けた子どもは追いつめられている

1) 虐待は、子どもの価値観を変え連鎖させる

虐待や体罰の特徴は、一過性の暴力と異なり、家庭生活や学校生活の長い時間の中で強いられ、子どもはその関係を回避できない状況の中で繰り返し行われる。こうした信頼すべき存在である親や教職員からの虐待（暴力＝心理的暴力も含めて）によって、暴力を根底とした一方的な関係を強制的に受容させられる結果、子どもへは〈暴力を絶対〉とする価値観として収斂させられる。

子どもが虐待の構図から自ら脱出するには、一方的な関係で行われたこれらの行為の唯一の価値観である暴力（力関係）を打破する力（暴力）を得なければならない。子どもがこの力を得たとき子どもは行動を起こすが、今度は〈家庭内暴力〉や〈校内暴力〉などや非行問題として攻撃され、〈子どものアウトロー化〉が余儀なくされる構造ができてしまう。

また、しつけなどの育児については自らの体験が学びとなり、他の方法を習得するにはかなりの努力を要する。培われた価値観が〈暴力的価値観〉であると、自らの子育ての方法は〈虐待の再現〉になりやすい。

2) 行動の背景を考える

虐待を受けた子どもは、大きな精神的ダメージを受ける。子どもは当然対抗的な回避をすることになるが、その行為の現れは「発達障害」や「行為障害」などの症状に似ることから、新たなラベリングの被害も受けやすい。*資料I-2参照

特別支援教育の導入により「診断」の意味が大きくなっているが、そのことで子どもの背後にある問題が見落とされていないかの検証が必要である。学校などにおける「診断」では年齢が高くなるほど行為そのものが問題とされ、子どもの生活環境や人間関係などが問題とされることが少ない。虐待や体罰など受けているのではないかなど、子どもの生活環境にアプローチすることが重要である。

児童養護施設や児童自立支援施設で生活している子どもたちの中には「被虐待経験あり」が8割を超える。だが、その中で生活で、当初「問題とされる行為」が時間とともに解消されていく様子が見られる。「行為障害」「発達障害」とされていた子どもが、安心できる環境や人間関係により「問題」が解消され、子ども本来の姿を取り戻していく。

地域での生活で子どもの生活環境の改善は非常に難しい問題ではあるが、地域ネットワークの課題として家族への支援など行うことが、子どもの権利の回復と根本的な問題解決の基本となる。そのためには、地域社会における支援体制の整備が大きな課題である。

3) 子どもの安心を支える居場所

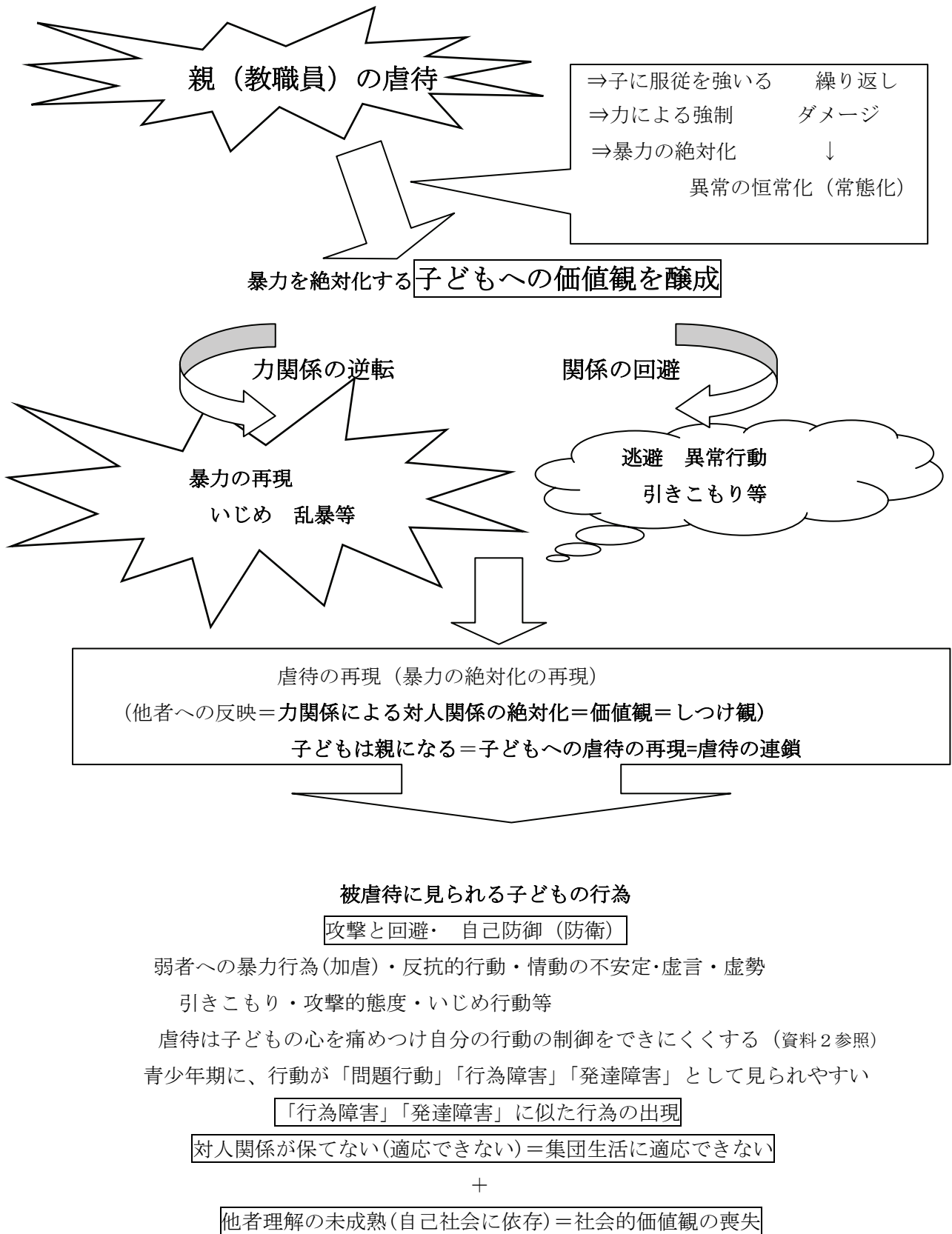
子どもの生活時間の多くは学校にある。先述したとおり、子どもにとって学校が安心でき安全な場所として存在することは、子どものセーフティネットでは非常に重要である。また、そこで学ぶ人間関係や価値観は、虐待を受けている子どもにとっては自らの環境の見直しの契機ともなり、自分が受けている権利侵害について情報の発信（意見表明）を行いやすくなる。

力関係ではなく、相互の権利を尊重した関係性を体験的に学び価値観として習得できる環境としての学校の存在は、子どもにとってけして小さなものではない。こうしたセーフティネットと

しての学校と学びの場としての学校の存在は、虐待から子どもを救済することにおいて非常に重要なことである。

逆に詳細は後述するが、その学校でこれらを否定することになる暴力（体罰）、セクシャルハラスメント（人権の無視）、パワーハラスメント（力関係の強制）などは絶対あってはならない。そのような行為こそが子どもの社会参加や価値観を間違った力関係に追い込むことになる。

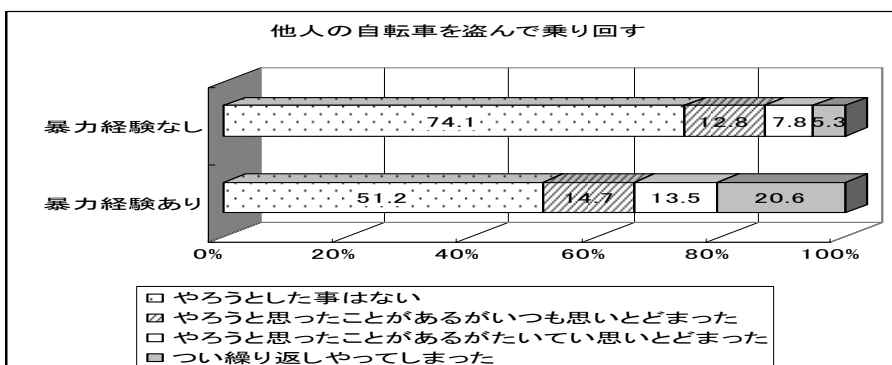
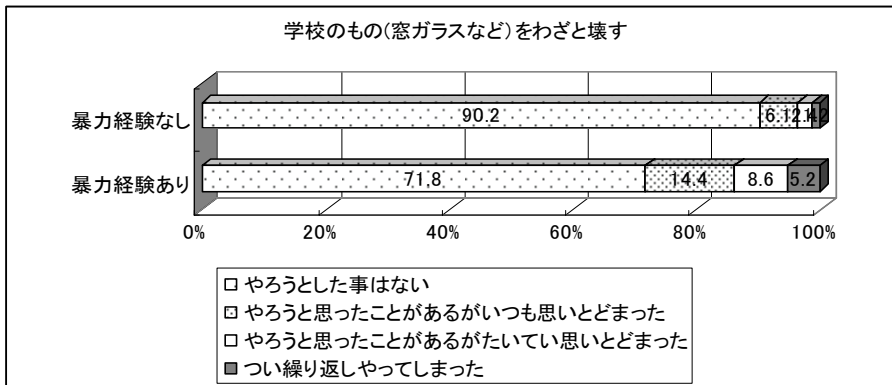
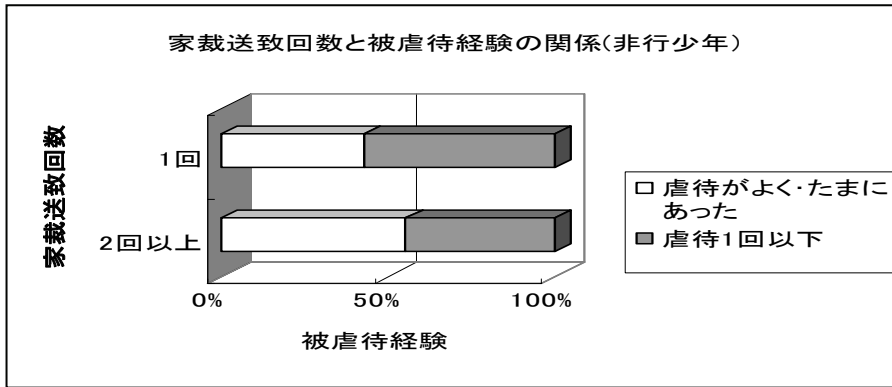
図 I - 6 虐待の連鎖と子どもの価値観への影響の構図

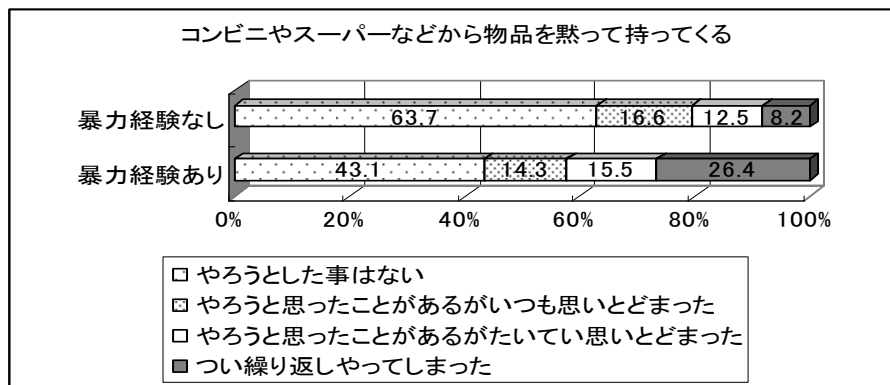


4) 非行問題の背景には虐待問題がある

少年事件についての調査報告＝日弁連・児童自立支援施設等の実態調査から非行の背景に多くの虐待があることが指摘されている。

- (1) 日本弁護士連合会編『検証少年犯罪—子ども、保護者、付添人弁護士に対する実態調査から浮かび上がったもの』(2002年 日本評論社)では、非行少年(弁護士が担当した犯罪をおかした少年への調査。サンプル487)中約50%が「家族の人からの殴る蹴るなどの暴力を受けた」と回答。うち「よく暴力をふるわれた」が一般高校生(上記「非行少年」ではなく高校に依頼して得たサンプル。520)の約3倍あった。殺人など重大事件をおかした少年の被虐待経験率はより高い。さらに初犯より再犯者のなかに親から頻繁に虐待を受けているものが多く含まれている。このことは一般高校生でもいえ、一般高校生中「非行経験あり」(自転車盗。万引き・恐喝・暴行のどれか一つでも1回以上経験したもの)の方が、親から虐待を受けている者の割合が大きい。下図は、同書より関係部分を取り出して作成した図である。(非行少年)は「犯罪をおかした少年」のことである。その他の3つの図は「一般高校生」である。





(日本弁護士連合会編『検証少年犯罪』より作成)

- (2) 法務総合研究所「法務総合研究所研究部報告 1 1 『児童虐待に関する研究』」2001年では、少年院に入所中の男子49.6%、女子57.1%が被虐待経験あり。
- (3) 国立武蔵野学院「児童自立支援施設入所児童の被虐待経験に関する研究」2000年では、児童自立支援施設入所児童の約6割が被虐待経験あり。

<資料 I - 2 新聞記事より記事内容の概要>

幼少期の精神的暴力、自傷行為の危険9倍 鹿児島大調査

2006年01月22日朝日新聞報道より

鹿児島大心身医療科チームの調査によると、子どものころに家族から精神的暴力を受けた経験のある人は、そうでない人に比べ、リストカットなどの自傷行為に走るリスクが約9倍になることが日本診療内科学会総会で発表されることが朝日新聞で報道された。

記事によると、「家族からの放任や罵倒(ばとう)などを経験した」と答えた人が自傷行為するリスクは、そうでない人の8.7倍であり、「第三者からの性的暴力を受けた」と答えた人が5.8倍、「教師や友人からの無視を経験した」と答えた人が5.5倍、「両親からかわいがられた経験がない」と答えた人が4.2倍で、虐待など子どもにとって好ましくない行為により、自傷行為のリスクが増しているとの内容であった。

Ⅱ. 教育現場における子どもへの虐待の現状及び取り組み・課題

1. アンケート結果から

本委員会として、日教組養護教員部夏季研究集会（2005年7月開催）に参加した養護教員を対象に、虐待を受けている子どもを学校でどう受けとめ対応していくか明らかにしていくことを趣旨としてアンケート調査に協力していただいた。（アンケート⇒資料Ⅱ-1 回答数：237。以下「本委員会調査」という。）また、ほぼ時を同じくして日教組養護教員部保健研究委員会が「子ども虐待と養護教員のかかわり」を研究テーマとして実態調査をおこなっている。（2004年12月から2005年1月実施。回答数：359例。以下「日教組養護教員部保健研究委員会調査」という）。養護教員が「子ども虐待」に関わった体験事例を通して実態を把握し、課題を探ることを調査目的としたものである。

養護教員を対象とした上記2の調査結果をもとに、子どもへの虐待についての現状を記すことにする。

資料Ⅱ-1 質問票

- | | |
|-----|--|
| 質問1 | あなたは、虐待を受けている子どもに、出会ったことがありますか。 |
| 質問2 | あなたは虐待を知ってから家庭訪問をしましたか。 |
| 質問3 | あなたは虐待を発見したときどこに通報しましたか。（又は発見した時どこに報告しますか。） |
| 質問4 | あなたの学校では、子どもに虐待防止に関する教育（たとえばCAPなど）を行なっていますか。 |
| 質問5 | あなたは虐待に関する研修を受けたことがありますか。 |
| 質問6 | あなたはスクールソーシャルワーカーが必要だと思いますか。 |
| 質問7 | あなたが虐待防止のために普段から気をつけていることは何ですか。 |

1) 虐待事例への対応経験について（本委員会調査「質問1」）

本委員会調査によると、6割近い養護教員が虐待を受けた子どもたちに出会っている（表Ⅱ-1）。この数値の高さは、虐待に気づきやすい立場である養護教員が、回答者であることに起因していると考えられる。子どもへの虐待がすでに、学校現場において特別な問題ではないことを物語っている。

表Ⅱ-1 虐待を受けている子どもに出会った養護教員

	回答数	割合 (%)
ある	135	57.0
ない	101	42.6
不明	1	0.0
全体	237	100

2) 家庭訪問について

虐待を受けている子どもに出会ったことがあるかという問いに「ある」と回答した135人のうち38人(28%)が「家庭訪問がある」と回答した。家庭訪問は担任がすることが基本であるが、ここでは(養護教員であるが)28%が単独もしくは複数で家庭訪問しており、家庭訪問の割合が高い。養護教員が訪問せざるを得ない状態があると思われる。(表Ⅱ-2)

表Ⅱ-2 家庭訪問の有無について

	回答数 (135)	割合 (%)
ある	38	28.1
ない	91	67.4
無回答	6	4.4

「ある」と回答した人

	回答数	割合
一人	9	23.7
複数	23	60.5

3) 事例の虐待種別について (日教組養護教員部保健研究委員会調査より)

日教組養護教員部保健研究委員会調査中間報告(2005年7月)から虐待内容を種類別に見ていくことにする。

表Ⅱ-3 事例の虐待種別(日教組養護教員部保健研究委員会調査中間報告より)

	複数の虐待	単独の虐待
身体的虐待	251	64
心理的虐待	156	8
性的虐待	53	24
ネグレクト	184	49
DV	29	2
その他	6	2

ここでは虐待を5種類に分類しているが、身体的虐待が一番多く、次にネグレクト・心理的虐待と続いている。(表Ⅱ-3) 一人の子どもが複数の虐待を受けているケースが多いことが読み取れよう。虐待種別の具体的概況が下記表Ⅱ-3である。深刻な虐待内容及び状況が明らかにされている。

表Ⅱ-4 虐待の具体例（日教組養護教員部保健研究委員会調査報告(2006,3)をもとに作成）

① 身体的虐待	
実行者	実父母・義父母・親の愛人・親の同居人など
身体的虐待の内容	叩く・殴る・蹴る・つねる・熱湯をかける・たばこの火を押しつける・頭をスキンヘッドにする・物を投げる・包丁を突きつける・鎖で縛る・洗濯機の中に入れて回す・長時間正座をさせ部屋から出さない・ムチで叩く・丸太に座らせる・髪を引っ張る・自動車でひき殺そうとする
身体の部位及び状況	身体全体・顔面・手・背中・足部に内出血・火傷・頭部に大きなこぶ
実行者の「口実」	○ものごとをうまくできない・失敗した・言うことをきかない ○態度が悪い・食べるのが遅い・座り方が悪い・約束が守れない・片づけができない・勉強をしない・学校でけがをした ○問題行動のことで学校から連絡があると、しつけ・おしおきと称して
② 心理的虐待	
実行者	実父母・義父母・同居人など
心理的虐待の内容	○大声でどなる・「出て行け」と叱責する ○具体的なことばの例 「母親が死んでも姉がみるけど、おまえはみない」・「自分で首を絞めて死んでみる」・「きたない」・「お前なんか産まなければよかった」・「死ね」・「お前に名前はいらぬい」・「ほかの兄弟と比べてかわいくない」・「自分はそんなことはしたことがない。ばか△△。あほ△△。」・「養護施設に入れる」・「お前のような馬鹿な子はいない」・「お前はゴミや」「いらん子や」・「高校では進学させない」
実行者の「口実」	○しつけとして ○話を聞かない・落ち着きがない・家の金銭を使ってしまった・なつかない・言うことを聞かない ○親が、気に入らないことがあるとき・アルコールが入ったとき
③ 性的虐待	
実行者	実父・義父・親の愛人・親の同居人・実母の愛人・実兄・男子先輩・同級生男・いとこなど
性的虐待の内容	○ホテルに連れて行きコンドームを使わず性行為をする・布団に入ってきて「お母さんには絶対に言うな」と性行為をする・アナルセックスを強要し100回以上に及ぶ→妊娠させられた・小学校6年時中学2年の兄の子を出産 ○同じ部屋で寝ていて体に乗ってくる・酔ったふりをして胸を触る・布団に入ってくる・添い寝・体を触る・性器を触る・性器を触らせる・性器を見せる・性器をいたずらする・性器を口に入れさせる・一緒の入浴・入浴を覗く・性行為を見せる・性交を強要し妊娠させる
実行者の「口実」	母親の代わりに・別れた母親に似ている
④ ネグレクト（養育放棄）	
実行者	実父・義父・親の愛人・親の同居人など
ネグレクトの内容	○身の回りの世話をしない ○子どもだけ家に残す・長時間家の外に締め出される・家や部屋に閉じ込める

	<ul style="list-style-type: none"> ○食事の世話をしない・菓子パンなど粗末な食事ばかり・日常的な食事抜き・家族で本児だけが食事をもらえない ○身の回りが不衛生・入浴させない（体が汚れていた）・いつも汚れた同じ服を着せる ○不衛生な住環境・ゴミだらけの家の中 ○夜中、睡眠中に起こす・学習や部屋の片づけが終わるまで寝せない ○部屋に閉じ込められトイレにも行かせない ○けがや病気でも病院に連れて行かない ○家族がくつろいでいるときに家事をさせる・食事のしたく・洗濯・布団敷き・自営業の手伝いをさせる ○登校させないために部屋に施錠し、靴を隠す ○遠足など弁当持参日に弁当を作らない・体操服を持たせない ○生活費のためにアルバイトをさせる
実行者の「口実」	<ul style="list-style-type: none"> ○仕事で精一杯という理由による実父母の不在、時々しか親が帰ってこない・経済的な困窮・母子家庭・父子家庭 ○実父のDVによる精神不安な実母 ○下の子の子守のため・しつけ・おしおき ○実父が機嫌の悪いとき・言うことを聞かないから ○実父が再婚相手の子だけをかかわいがる・離婚を考えている夫の子だったから
⑤ DV環境	
実行者	父母
DVの内容	父から母への暴力・父の母への暴力を制止することにより暴力の被害

4) 性的虐待について（日教組養護教員部保健研究委員会調査より）

また発見しにくいと言われている性的虐待例が多いことが特徴的である。

この調査が「養護教員としてかかわった虐待体験例の中でもっとも印象に残る（重い）事例」と挙げたことによると考えられる。表Ⅱ-4にあるように深刻な性的虐待の内容及び状況が明らかにされている。

5) 虐待発見時の通報について（本委員会調査「質問3」）

本委員会調査では、養護教員の半数が「学校内では、『校長（教頭）』に通報している。次いで、「同僚」「学年又は校内委員会」の順であった。また、「学校外の通報先」の内訳を示したものが表Ⅱ-5である。「児童相談所」が最も多い。次いで、「教育委員会」「民生児童委員」であった。

表Ⅱ-5 学校外の通報先

	通報先	回答数
1	児童相談所	92
2	教育委員会	24
3	民生児童委員	18
4	福祉事務所	11
4	保健所・保健センター	11

4	病院・医師	11
7	警察	9
8	子ども支援センター	8
9	法務局・人権擁護委員会	2
10	弁護士（会）	0
11	その他	4

6) 子どもへの虐待防止に関する教育について（本委員会調査「質問4」）

本委員会調査によれば、「実施している」は45名（19%）、「実施していない」は179名（76%）であった。

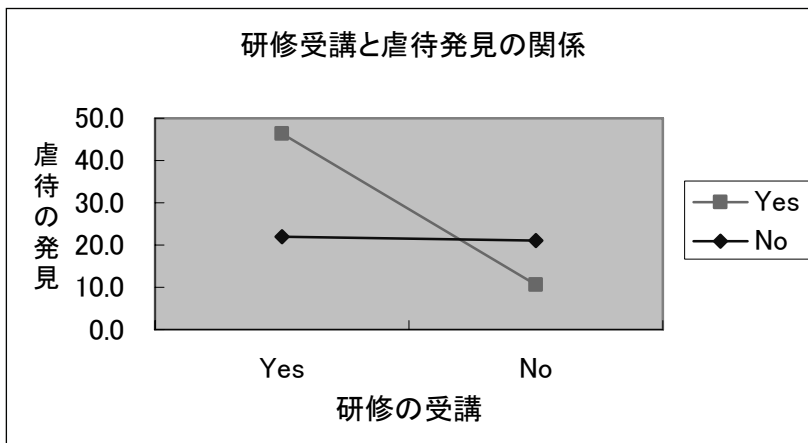
7) 虐待に関する教職員の研修について（本委員会調査「質問5」）

本委員会調査では養護教員対象によることが大きいと考えられるが、「研修を受けたことがある」と答えた人は、158名（66.6%）と高率だった。研修場所については、「教育委員会」が最も多く、次いで、「児童相談所を含めた相談機関」であった。

続いて、虐待防止に関する研修を受けた人が虐待を受けた子どもを発見しやすいか、その関係を見たものが、図Ⅱ-1である。

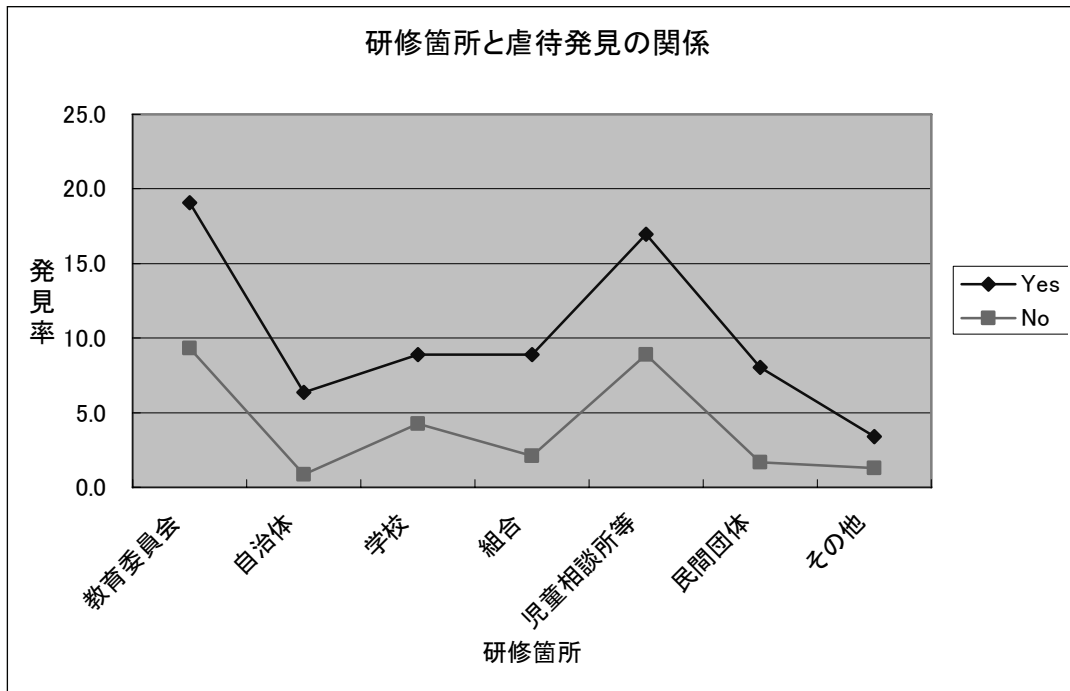
結果をみると、研修を受けた場合には、虐待を発見した割合が、研修を受けずに発見した人の4倍であった。研修を受けた場合には、虐待を発見する割合が2倍であった。さらに研修を受けない場合には、虐待を発見する割合は、しない割合の1/2倍となっている。研修を受けることで、発見の割合が高くなっている。

図Ⅱ-1



さらに、研修場所と虐待発見の関係を見たものが 図Ⅱ-2である。自治体、組合、民間団体で研修を受けた人が、虐待を受けている子どもに多く出会う傾向も見られる。おそらく研修の内容が関係しているものと思われる。

図Ⅱ-2



8) スクールソーシャルワーカーについて (本委員会調査「質問6」)

本委員会調査では、スクールソーシャルワーカーが「必要」は79名 (33.3%) 「必要ない」は13名 (5.5%) であった。「わからない・知らない」が122名 (51.5%) と5割を超えていた。

9) 虐待防止(発見)のために養護教員が普段から何に気をつけているかの自由記述回答 (本委員会調査「質問7」)

回答率 (74%) の高さから考えると、養護教員だからできるという視点が明確に見えてくる。体調不良等を理由に保健室に来た子どもへの視診や検診による観察から、子どものコミュニケーションにもとづく虐待の発見というプロセスを意識している教員は90%以上にのぼる。傷やあざの治療などに通じてその原因について養護教員であるからアプローチできるという最大の利点については、ほとんどの回答者が養護教員だからできることと意識をしているといえる。

子どものからだや心の異常に気がついたときに、時間をかけて子どもとの信頼感関係を築き、子どもが問題解決に向かうように支援をする。そのために、養護教員や教職員が観察力・カウンセリング等のスキルや連携のための知識など、研修の必要が高いことは、自由記述からも指摘されている。

2. 調査からみえた課題

今回の調査ではアンケート調査とヒアリングを行ったが、結果、次のような課題が見えてきた。このことは、養護教員の課題というよりは、子どもの虐待に向き合う教職員や学校という組織の課題でもある。

1) 専門機関への通告、相談が問題解決とはいえない。

虐待問題に関しては、教職員間に理解や認識の温度差があると言ってよい。たとえば、児童相談所や警察に通告することをもって学校の役割を果たしたとする考え方や、施設入所や親子分離などでもってかかわりを終了したといった見方である。虐待を受けた多くの子どもは在宅のまま支援を受けることから、学校や教職員の関わりは、子どもの安全を確保する上でも継続的に行われなくてはならない。相談や通告は、子どもの問題解決の入り口であることの認識を高めていくことも大切である。

「虐待された子ども」を「虐待した人」と分離したことをもって「改善された」と捉えてしまいがちである。「分離」は確かに一時的な緊急避難として有効ではあるが、子どもの側に立ってよりよい状況とは何か、子どもの心情に思いを馳せて考えていくことが重要である。取り組みの基本的姿勢として、子どもを支え続けていくことを大事にすべきである。

家族分離をして施設などに措置された子どもも、いつかは家族のもとや社会に帰ってくる。家族から分離をされた子どもにとって、学校のある育った場所はふるさとでもあり、社会参加の時点で重要な要素となる。そのためには、子どもを支える人の姿が重要であり、子どもにとって教職員の存在は大きい。今回の調査でも、相談等によってサポートを続ける教職員を支えにして自立を歩んでいる事例の報告もあった。子どもの最善の利益を確保するためには、学校だけでなく地域社会においても支え続けることが大切であり、関わりを持ったときからそのことが始まっている。

2) 発見から支援までのアクセス・連携

子どもへの虐待や不適切な対応が疑われたり発見されたとき、学校内での対応の仕方が必ずしも明確でなく、発見者が孤立をしたり、対応が行われなかったりするなども課題としてあげられる。児童虐待防止法は、通告については、発見者による通告を求めているが、組織で通告するということは発見者を秘匿する（子どもの支援におけるアドバンテージを確保するために）ことになる。そのことが必ずしも理解されていない。組織として通告を求める結果、相談や通告を学校長が認めない限りできなくなる恐れがある。

その結果、個人の通告が法的に認められているにもかかわらず通告に関する責任が問われることになる。つまり、法的には疑わしくても通告相談を求めているにもかかわらず、学校では通告がなされないということが今後の課題とならないようし、子どもの最善の利益を擁護する教職員・学校のあり方をしっかり問いなおすことが重要である。

3) 家族への支援

子どもは家族とともに生活をしながら、学校に通ってきている。虐待からの子どもの救済・支援に関わる時に家族への支援を抜きに考えることができない。個人情報保護の考え方が浸透する中で、学校が子どもの家庭の情報から遠くなり、家族（保護者）との関係も形式的になりがちであるが、子どもの救済・支援では保護者との信頼関係にもとづくアプローチが学校に期待されることが多い。

家庭のプライバシーを尊重することと子どもの利益を守ることのバランスは難しい。子どもの利益が損なわれた状況が生まれたときに、学校（教職員）は、情報を得やすい立場にあり子どもの安全確認に果たす役割や期待は大きい。学校（教職員）として保護者の情報などの収集や記録など、あり方について、子どもの安全を確保するあり方の検討および、家庭訪問などのやり方が課題である。

虐待と不登校が極めて近い関係にあり、登校の促進が保護者の警戒心を高めることになり子どもの安全の確認が出来にくくなる。保護者との信頼関係を損ねるなどの弊害が生じないように、むしろ保護者の不安や悩みを傾聴するような対応の仕方が必要である。

児童虐待においては、保護者へのアプローチは、子どもの安全のためにも必須であるだけに、その対応のあり方について、学校がすべてを担うのではなく関係機関との連携なども不可欠である。そして、子どもとの関係を柱として、保護者の受け止めや助言など家族支援に関わるときに、学校は関係機関との連携を前提にして（専門機関による役割分担）関わりを継続することも課題となる。

4) 教職員が子どもの立場に立つこと

子どもの秘密を守りながら権利回復を図ることが、子どもの利益を守ることである。学校では秘密を守ることが難しいことも多く、それを守ろうとする教職員は他の教職員から攻撃を受けやすい。特に非行や不登校など「問題行動」とされる子どもに対する理解が十分でないと、学校にとって好ましい状態を保つための対処が行われやすい。

子どもの「問題行動」には、子どもの危機の発信が含まれていることが多い。養護教員などに“秘密の告白”があったとき、そのことが学校にとって好ましくない内容であるときに子どもをどう守るのか、問題の解決に多くの人の関わりを必要とする虐待などでは大きな課題となる。子どもにとって“秘密の告白”という勇気のいる行為の安全性が担保されなければ、子どもの安心や安全が守られないことになる。

養護教員が性的被害をうける子どもの受け入れ先になりやすいことは調査結果からも明らかである。子どものセーフティネットを活かすための対応のあり方（学校の対応のしかた）は、教職員が子どもの立場に立つという姿勢を明確にできるかどうかである。学校という組織が子どもにとって安全と安心を与えてくれるかは、教職員の基本姿勢に関わっている。

5) ケーススタディの積み重ね

今回の調査でも多くのケース事例が示されている（保健室からのレポート参照）。学校は、多くの事例を抱えているが、当事者によるケース研究（事例の検証や評価・課題の提示＝アセスメント）が必ずしも共有される状況にない。児童相談所などが行っている事例研究のようにケースからの知見を共有することにより、学校がセーフティネットに関わり役割を果たすことがより強固となる。

また、学校の対応が外部に開かれたものとなり、他の機関との連携が行いやすくなる。事例研究については共同化のメリットが大きい。

今回の調査やヒアリングでも、養護教員の抱えているケースに学ぶことは多い。ケースが教職

員にどのように共有化され子どもの対応に活かされるのかは、学校の運営が子どもの安心と安全にどのように関わるのかの課題でもある。学校の中における情報の共有化と対応方針の協議及びチームの結成（教職員の協働化と外部との協働化など）が具体的課題としてあげられる。

3. 虐待発見・防止および子ども支援への取り組み

虐待やDV環境におかれた親や子どもに関わり続けている教職員の存在は大きいゆえに、学校においてできることは多い。次のような日常的場面におけるかかわりもまた大事である。

学校現場における虐待対応についての取り組み上の課題を以下に列記してみる。

1) 虐待の兆候・SOSを見逃さない

虐待への対応としてまず、子どもの周辺にいる人々の早期発見が重要である。子どもへの虐待を気づきやすい人として、日常的に子どもの状態を把握できる立場にいる教職員の存在は大きい。密室に隠されてしまいがちな虐待の兆候（サイン）を見逃さないことが重要となってくる。子どもたちの訴えや送られる視線に敏感であることが求められる。

例1 「怒らせるお前が悪い」という言葉をよく使う子どもがいた。DVの影響そのものと感じた。これを許してはならないと思い、子どもたちに「皆、本当にそう思う？」と問いかけをした。

⇒教員は子どもの言葉に敏感でありたい。

例2 DV環境にある小学校男児。転校時「ババア」と暴言を吐く屈折した子どもだった。「あなたのことは好きだが、ババアと言われるのはいや」と対応する。「好き」と言われるとうれしがる。母とはよく面談した。母は以前の学校では「母親が悪い」と言われ続けてきた。子どもは常に「お母さんは悪くない」と母をかばう。担任が、母親に寄り添い、母を支えていく中で、母が変わりようを見せ始めた。

⇒母親バッシングではなく、母親を支えてつながっていく日常的な営みで母親が変わっていった例である。

3) 性的虐待の発見と養護教員の役割

性的虐待については、養護教員の役割が大きい。性的虐待は密室性の高い行為だけに、人に語るにはハードルが高く、語れるだけの関係性をつくることに難しさがある。性被害にあった子どもの例も報道されているが（2006年3月17日朝日新聞朝刊）、養護教員が事件発覚のきっかけとなり、その後も子どもの支援を続けている。

4) 子どもの側に立ったサポートシステムを

「子どもの人権」が侵害され、脅かされている深刻な実態があるにもかかわらず、取り組みは十分ではないのが実情である。一人で解決するには重すぎるし、限界もある。一人で抱え込まず、チームとして対応することが不可欠である。

子どもの側に立って解決できる学校内・外の人たちとのサポートシステムが検討されていくことが急務である。学校や地域社会とのかかわりを通じて問題の解決を図っていこうとするスクールソーシャルワークの視点も大事にしたい。

5) 研修の機会と研修内容の見直し

本委員会調査において、とりわけ研修の重要性が明らかとなったが、虐待に関する啓発的な研修の機会は少ない。教職員として虐待問題に関する理解と関心を持つことに努めるべきである。子どもたちや教職員のニーズに合った研修形態・内容の検討も望まれる。虐待問題については、とりわけ外部機関との繋がりや拡がりが必要と求められる。また、子どもの人権の見地から、虐待を受けた子どもへの理解と認識を深めあう機会も多く必要である。官制研修のみでなく、NPOも含めた多様な研修が強く望まれる。

6) スクールソーシャルワーカー

スクールソーシャルワーカーの導入の試みがなされている自治体がある。各自治体の取り組みに学びながら、スクールソーシャルワーカーの存在や役割についての検討が必要と考えられる。

家族への支援や外部機関との調整など、専門的なソーシャルワークの技法が求められる。保護者への対応や子どもへの対応にしても中立的な立場から第三者的に関わることで、教職員へのサポートも有効に行われる。また、保護者や子どもにとっても、利害関係からはなれたサポートが受けられ、他の専門機関からのサポートも受けやすくなるなどのメリットが考えられる。

〈保健室からのレポート〉

私の記憶にしっかりと残る出来事がある。新採として中学校勤務となり2ヶ月、義父から性的虐待を受けていた女子生徒に出会った。きっかけは、打撲傷にあった。“どうしたの？”の問いかけに、“ぶつけた”と答える。負傷の多さと“なぜここにアザが”の不自然さから妊娠の事実が明るみとなった。私が養護教員としてスタートした1970年のことである。

その後、定時制高校に転勤、定時制生徒とつきあって長い歳月を経過した。振り返るに生活指導面で浮上する生徒たちの諸行動（器物破損や暴力行為など）の背景に、親の暴力が重なるケースは多い。不登校経験を有する生徒が、教員による級友への体罰に傷つき、再び不登校となっていたこともあった。また、性的虐待を受け、問題解決に時間を要した生徒たちのことも各々にしんどいことが多すぎた。ただ、有り難いことに医療・福祉に携わる人たちのサポートは大きかった。そして、現在、虐待経験を有する生徒と出会う機会がとても多い。当初は“おどおどしている”“視線を合わそうとしない”“他者とのコミュニケーションを避ける”といった様相に戸惑ったりもした。人間関係を築きあうことが困難だった生徒が、ある一定の期間を要するが、自分の虐待体験と現況を語り始める。

以下は、出会いから1年を経て話してくれた2人の女子生徒の概況である。

A子さんは、腕や肩、顔への自傷行為やロッカーを蹴る・殴るなど切創や打撲傷の訴えが多い生徒である。Aさんが物心ついた時からの暴力について語る。「義父に熱湯をかけられたり、倉庫に閉じこめられた。弟・妹が生まれてから、“姉だから”と更に暴力が激しさを増した。義父方の祖母も跡取りができたことで態度が急変、イジメの対象となった。学校では、男子生徒を中心にイジメられる。中学校でうつ状態となり、不登校となった。首を絞められたり、カッターで切りつける日々が続いた」と話しながら頬に涙が伝わっていく。A子さんは、義父たちと別居し、母の恋人が加わった新たな家族で生活を取り戻しつつある。

B子さん、中学校時代は不登校であった。彼女の笑顔に出会ったことがない。いつも俯き加減で他者との関係をかたくなに拒んでいた。また、“なぜ毎日遅くまで学校に残っているのだろう”と疑問に思っていた生徒である。子どもの頃からの母親のギャンブル依存によるネグレクト体験を語り始めた。B子さんには2人の兄がいる。キレやすく、ストレスがたまると、物を投げつけたり暴れる兄とB子さんの身体に触れてくる兄との暮らしであった。彼女は“学校が今唯一の息抜きの場である。家は自分にとって地獄だ”と訴える。

相談機関やシェルターの紹介、家を出て経済的に自立していくことなど一緒に考えていくことを投げかけていくのだが、他者への信頼や自信が全くもてないのだろう。今一步がなかなか踏み出せないでいる。

この2人に共通していることは、今もなお、「大人・教員が信用できない」「怒鳴る声と大きな音が義父や兄たちに重なり、同年齢や年上の男性が怖い」「人に触れられることが恐怖」など過敏で緊張度が非常に高い。2人は互いに傷をなめあうような感じで急接近した。彼女たちの鬱憤が、時に人間関係の苦手な友人へのイタズラメールなど陰湿な“イジメ”となって現れた。

彼女たちは、相談機関も含め、いわゆる“心の専門家”と言われる人たちをも拒否している。“何も役立たないけれど、私でよければいつでも話は聴くわね”の問いかけに、柔和な表情をみせる。彼女たちこそ、安心できる生活環境が何よりも大切なのだろう。私も彼女たちとの日常的な関わり・繋がりを積み重ねていくことを大事にしたいと考える。虐待体験を有する生徒から、私たちが気づかされることや学ぶことは数多い。

なお、ここに紹介した事例はプライバシー保護のため編集してある。

資料Ⅱ-2 本委員会アンケート調査結果一覧

N=237

	はい	%	いいえ	%	わからない	%	NA	%
問1 虐待に出会った経験	135	57.0	101	42.6	-	-	1	0.0
問2 家庭訪問	38	28.1	91	67.4	-	-	6	4.4
問4 虐待防止教育	45	19.0	179	75.5	-	-	13	5.5
問5 虐待研修	158	66.7	64	27.0	-	-	15	6.3
問6 スクールソーシャルワーク	79	33.3	13	5.5	122	51.5	0	0

問3 通報先	学校内	校長	%	同僚	%	学年・校内委員会	%	その他	%
		152	50.0	70	23.0	63	20.7	19	6.3
学校外	児童相談所	%	教育委員会	%	民生・児童委員	%	福祉事務所	%	
	92	48.4	24	12.6	18	9.5	11	5.8	
	保健所・保健センター		病院・医師	%	警察	%	子ども支援センター		
	11	5.8	11	5.8	9	4.7	8	4.2	
人権擁護委員会		弁護士(会)	%	その他	%				
2	1.1	0	0	4	2.1				

Ⅲ. 子どもの視点から考えた虐待の再検討

1. 学校における虐待

1) 教職員も「虐待加害者」になる地位にある

〈虐待〉というと、教職員は、子どもの保護者がすること、子どもの家庭の問題であるという受け止め方が大部分であり、自らの問題ではなく〈他人事の問題〉であるが〈助けてあげる〉という認識が多いと思われる。

体罰が児童虐待防止法上の身体的虐待にほぼ該当するように、学校でも性的虐待・ネグレクト・心理的虐待に該当する行為が行われている。それらは、児童虐待防止法1条がいう人権侵害と子どもへの悪影響等をそのままもたらすものである。

こうした中で子どもが育つことにより暴力や〈パワー〉に価値を置く人間に育ち、また、それが連鎖を生む事態をもたらしていく。子どもたちに「暴力はダメ」と言いながら自分の暴力性に気がつかないと、子どもはその欺瞞性を見抜き大人への不信を生むことになる。

しかし、学校現場はそのことに鈍感である。〈児童虐待〉について〈子どもの側から虐待を捉えるべき〉と書いてあり、もっとも進んでいると思われるある教育委員会のマニュアルにも、〈児童虐待〉と教職員がおこなう体罰やセクシャルハラスメント等が必ずしもつながっていない。虐待問題について、学校の中の虐待である体罰やセクシャルハラスメント等をその射程に入れなかったことは大きな問題である。

教職員は率先して自らの〈虐待〉に敏感になる必要がある。学校でも〈虐待〉が行われていないか、児童虐待防止法やマルトリートメントの定義にそって点検する必要がある。

2) なぜ学校での虐待を問題にするか

a. 暴力的・虐待的空間をなくし、子どもが安心する学校作りを保障する

体罰やセクシャルハラスメント等は子どもへの虐待であり根絶させなければならないが、他にも体罰等をなくさなければならない理由がある。

児童虐待防止法上、学校は児童虐待の早期発見の役割を担っているし、児童虐待の予防と防止、さらには子どもと保護者に対し、児童虐待の防止のための教育や啓発に努めなければならないとされている。児童虐待に対してこのような責務を負う学校での虐待は、児童虐待に対応するために深刻な問題をもたらす。

家庭でも虐待を受け、学校でも虐待を受けている子どもは、二重の被害を受け虐待から受ける被害は相乗する。

さらに、学校で保護者からの虐待を発見したり、その防止をしたりケアを果たすために一番重要なことは、子どもが自分の被害を訴えることができる環境である。それは、子どもが安心・安全だと思える場である。〈虐待が違法な行為〉であるという最も説得的なものは、そうした虐待的環境を削いだ安心できる環境である。

言い換えれば、自らが虐待する人、あるいは虐待がある環境で子どもが保護者の虐待を訴え、

あるいは〈保護者の虐待〉のみを取り出して他人事のこととして動くことは説得的ではないしうまくいかない。加えて、暴力をはじめとした権力的な対応を常にしていると、児童虐待防止法という「児童虐待」に関してさえも鈍感になる。

子どもへの虐待対応にかかるイギリス政府のガイドラインでは、学校の責任の多くは、子どものための虐待を受けない環境を作る全校的な方策を進展させることに関するものである。この中に、学校が安全な環境であることを保障することも含まれる。虐待をする教職員も当局への通報の対象になっている。

『児童虐待防止と学校の役割』（ジャネット・ケイ著 桑原洋子・藤田弘之訳 信山社 2005年）の中に、「ホイットニー（Whitney, B）は、虐待の申し立てを効果的に処理する学校は、しばしば児童を保護している学校であり、二つのことはバランスをとって進むものであると論じている」とある。

学校において〈子ども虐待〉問題を考え、それに対処するためには、学校が暴力的で虐待的な環境でない空間であり子どもに安心を感じさせる場に作りかえることが、もっとも重要なことである。これは、学校自身が直接できることである。

3) 学校での虐待

a. 体罰

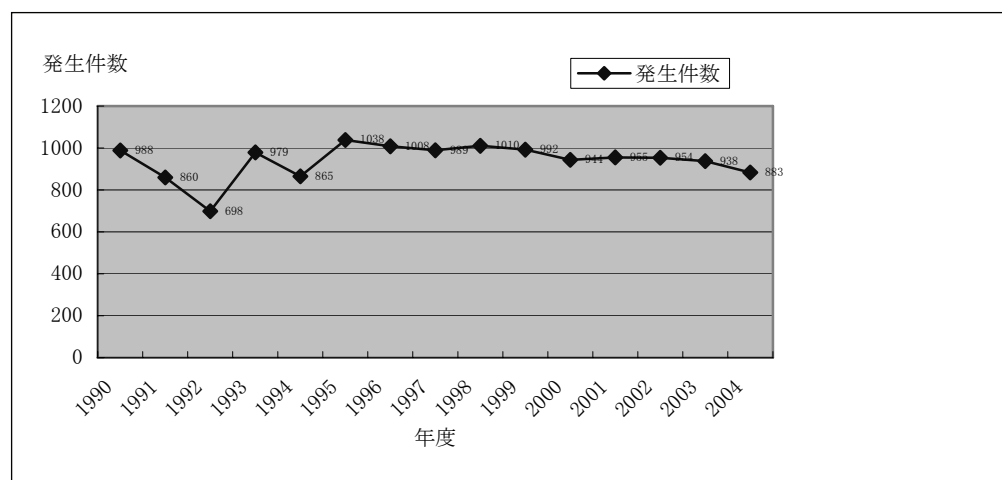
i) 体罰の実態

いうまでもなく、体罰は学校教育法11条によって禁止されている。だが、依然として体罰はなくなりません。

2005年全国高等学校野球選手権大会で全国優勝した高校野球部部長の体罰が発覚して騒がれたのは、記憶に新しい。並んで座っていた生徒を立たせ、『先生けってくれ』と言え』と言った後、平手で顔を10回ほどたたいたり体をけったりし、生徒が鼻血を流し「すみません」と言って倒れても暴力をふるい続けたという悪質な「体罰」報道もある（2006年2月25日「毎日新聞」）。

文部科学省は毎年、「生徒指導上の諸問題の現状について」の中で、「体罰ではないかとして問題とされ学校で調査した件数」として、体罰発生件数を発表している。

図Ⅲ-1 体罰ではないかとして問題とされ学校で調査した事件



(文部科学省2004年度「生徒指導上の諸問題の現状について」より作成)

図1のとおり、2004年度のそれによれば、「発生件数」は合計883件であるから、前年度より件数としてはやや減っている。1990年度以降減り、1992年度が最低になっているが、再び上昇、1995年度がピークを示し、やや減少傾向で今日に至っているが、子どもの数も減少していることを考えると果たして減少しているのか疑問である。

それにこれらの数値は、氷山の一角であると思われる。体罰の多くは体罰と認定されないばかりか、「指導の一環」ということで擁護されているのではないかと推測されるし、また、「そのような事実はない」と隠されている可能性もある。

実際、筆者は東京弁護士会で「子どもの人権110番」という電話相談を担当、それ以外にも相談を受ける場合があるが、中には、「体罰はなかった」と否定されたと訴える場合が少なくない。

2006年1月13日の毎日新聞によれば、生徒の鼻にチョークを押し付けるなどしたとして中学校教諭を減給1ヶ月10分の1の懲戒処分にしたとあり、市教委は教諭の行為は「不適切」と認めたが、「故意ではなく指導の意図もあった」との理由で「体罰には当たらないと判断した」という報道がなされている。だが、報道によると、教諭の行為は、生徒を指導する際に襟をつかんで引っ張り頭が柱にぶつかった生徒は2～3日のけがをした。さらに、この生徒が授業中に質問に答えられないと「突っ込むぞ」と脅しチョークを鼻に押し付けたとある。このふたつの行為は明らかに体罰＝暴力であろう。こうした行為が体罰とされないばかりか、「指導の意図もあった」と擁護されているのが実情である。

ii) 体罰に対する学校・教職員の認識

上述したように、体罰はいまだに本音では容認論が少なくないと同時に「指導の一環としてやむなくした」という認識もある。体罰の実態が明らかにされていないのも、体罰にかかる教職員の処分状況がその一端を明らかにしている。

体罰については、1995年度に300人台が処分されて以降は処分する傾向は出ている。処分が重ければよいというものではないが、そもそも実態に比し処分される場合が少ないし、他の行為と比して軽い傾向にある。

最近の報道によると、ある県立高等学校野球部監督が、平手やメガホンでたたき、正座させるなどの体罰を17件行ったとされたが、その処分は「文書訓告」である（2006年1月19日「毎日新聞」）。

文部科学省の2004年度「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」によれば、体罰を行った当事者として懲戒処分等に付された教育職員は420人（前年度494人）。うち、被懲戒処分者は143人（前年度173人）である。

2004年度に、体罰に係る調査を受けた教員は891人（前年度980人）であるから、単純に計算して、懲戒処分率は16%程度。訓告等入れても処分率は47%程度である。懲戒処分の内訳は、停職20人・減給66人・戒告57人である。懲戒処分以外では、訓告が277人。懲戒処分等を受けた過半数を超えるものが何らかの傷害を負わせている。念のため付記すると、「国旗掲揚・国歌斉唱の取扱いに係るもの」で処分された者（135人）は、ほぼ大半（125人）が懲戒処分（減給18人・戒告107人）である。

このように体罰に関して甘い認識がいまだ広がったままで、しかも昔と変わらぬ「指導の一環

でした」という弁明が通用するのは、親も含めた体罰容認論の根強さが大きな要因と思われる。教職員の子どもへの暴力行為について「体罰」という表現を使っているのも一要因ではないかと思われる。

負傷させているのは紛れもなく「傷害罪」であり、負傷までさせていないのでも暴力をするのであるから「暴行罪」という犯罪である。児童虐待防止法でいえば、「身体的虐待」に該当する。

実際、前記文部科学省の2004年度「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」によると、体罰で処分された者がした行為は、殴る・蹴る等身体的暴力行為がほぼ全部である。こうした暴力行為は、子どもへの人権侵害であり、一つ間違えれば身体や生命の危険すらもたらす。のみならず、子どもへ精神的に多大なショックも与え、ときに自死まで追い込むこともある（体罰と自殺の因果関係を初めて認めたのが、小学校6年生のケースで、神戸地裁姫路支部2000年1月31日判決である）。

しかも、学校での体罰は、家庭内の体罰より被害が広がるものを含んでいる。他の子どもの前で行う体罰は、より悲惨である。その子自身への精神的ダメージはより大きく、そのうえ、単に暴力を受けた子どもだけが被害を受けているのではない。家庭内で母親が受けているドメステック・ヴァイオレンス（DV）を見ている子どもと同様、それを見ている子どもも傷つけられているのである（児童虐待防止法2条の4号に該当する行為）。

体罰の大半は私憤による暴行である（したがって、これらを「体罰」と表現すること自体が問題である）が、それも含め体罰は「悪いことをした」との理由でなされる場合が多い。そのため、子どもたちには、「悪いことをしたら殴られるのは当然」「悪いことをした場合は殴る」という「暴力による問題解決」の思考を身に付けさせるという、連鎖をもたらす危険が大きい。

このように、文字どおり、児童虐待防止法1条にあるさまざまな危険をもたらすのである。

iii) 体罰に対する認識の捉えなおし

中には、体罰の最中、それを傍観する教職員もいるがこれも体罰を行っている教職員と「同罪」である。

必要なことは、「体罰禁止」をお題目のように唱えるのではなく、あるいは「処分されるのが怖いからするな」ではなく、まず、「体罰」は〈犯罪〉であり〈虐待〉であるという認識の捉えなおしが必要である。そのためには、「本当にそうなんだ、子どもへの人権侵害なんだ」ということを身につけることである。

これらのことは後述する問題とも共通するのであるが、それを絶滅する啓蒙・研修・環境作りが必要である。体罰をした教職員の個人の問題に還元することなく、「教育の中に潜む問題」として、体罰を用いずに行う教育活動や、未然に防ぐ実践を開発すべきである。

b. セクシャルハラスメント、わいせつ行為

学校内のセクシャルハラスメントについては、最近ようやく目を向けられてきはじめてだけにその実態はあまり把握されていない。

セクシャルハラスメントの概念は、最広義で「相手方の望まない性的な行為」、広義で「権力的な関係などを利用して行われる、相手方の望まない性的な行為」である。「権力的な関係を利用す

る」のは、まぎれもなく〈ab-use〉である。

具体的には、性的な冗談やからかい、性的な体験や外観、容姿について話すこと聞くこと、食事やデートへの誘い、性的な噂の流布、身体への接触・凝視、衣服への不必要な接触、異性のトイレへの不必要な立ち入り、不必要な写真撮影、執拗な電話・尾行、わいせつな画像・写真等の掲示、性的強要などであるが、子どもに対してこうした行為をさせること（たとえば、障害のある男子の世話として女子にジッパーをあげさせるなど）も含まれる。また、「男のくせに根性が無い」「女には仕事をまかせられない」などジェンダーにかかる言動も含まれる。

本研究委員会では、「補助」と称して子どもの体を触ったりしたケースなど、学校現場の子どもへのセクシャルハラスメントについてヒアリングを行ったが、当該教員は、それがセクシャルハラスメントだとは気がついていなかったなどの報告を受けた。だが、ある被害者の子どもは、後にPTSDにまで陥っておりきわめて深刻である。

体育の授業中、ドッジボールで負けた中学生男子生徒に、罰として服を脱がせた教員（2006年3月26日 読売新聞）。これは体罰ともいえるし、セクシャルハラスメントともいえる。体育館には女子生徒もいたことも勘案すると女子生徒に対するセクシャルハラスメントともいえる。

体育や体育系の部活動では、マッサージや体に抱きつくなど体を触る行為が行われることも珍しくない。これは、セクシャルハラスメントやわいせつ行為と紙一重であるばかりか、セクシャルハラスメントなのにマッサージであると弁明されることもある。基本的に体を触ることはしてはならない。「本人の同意があるからいいではないか」を優先させてはならない。力関係で断れないのがハラスメントだからである。

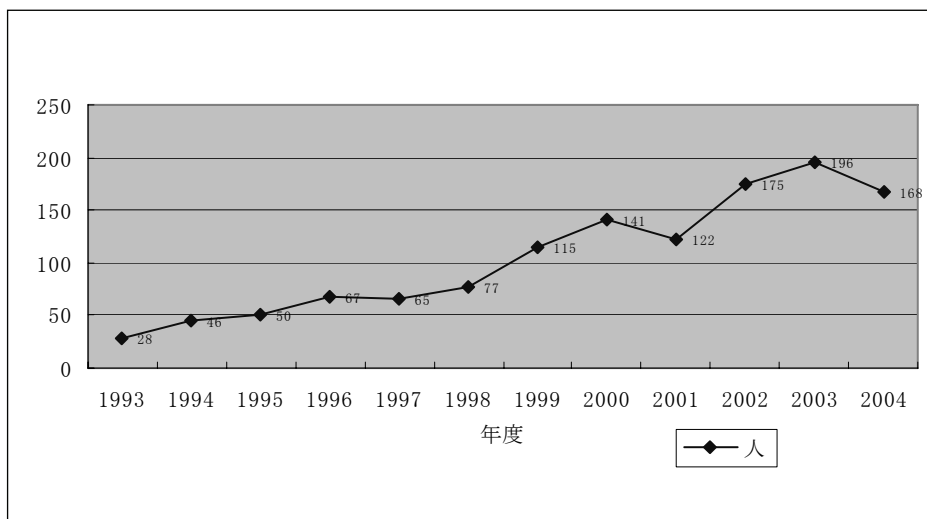
セクシャルハラスメントの中には、わいせつ行為等刑罰法令に触れる行為も多い。

「女子児童の裸が見たかった」として、着替え中の女兒を学校備品のビデオカメラで盗撮した小学校教諭の「軽犯罪法違反容疑」事件が報道されている（2006年2月25日「毎日新聞」）。

文部科学省は「わいせつ行為等」により処分された教育職員の数を発表している（図Ⅲ－2）。それがどこまで実態を表しているか疑問ではあるが、2004年度「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」によれば、「わいせつ行為等に係る懲戒処分等された」当事者教育職員は、168人であり、うち141人が懲戒処分であり免職率が極めて高い。上記168人中91人が児童・生徒に対するものである。

しかし、子どもへの「わいせつ行為等」は免職など厳罰が待っているため、厳密な証明が必要とされ、教員自身が認めない限り処分されないケースが多い（2005年5月共同配信連載企画「社会不安の中でスクールセクハラはなぜ」より）。私自身かつてそのようなケースの相談を受けたことがあるが、「加害者」側は事実を否定し子どもの「嘘」だといわれたことがある。文部科学省の上記数値は、ほんの氷山の一角であると思われる。

図Ⅲ-2 わいせつ行為等に係る懲戒処分等の状況の推移



(文部科学省各年度の「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」から作成)

c. ネグレクト

これに類するものが、学校内でも行われている。普通学校に通う障害のある小学生でオムツを使用している子どもがいたが、オムツをかえられないまま放置された事例などが報告されている。この例は、学校は親の介助を求めたが親がそれを拒否したためになされたことで、学校側に悪意がある事例であろう。この事例のように、障害のある子どもの親に対し介助を求める例が多数報告されているが、本来これは学校側がすべきことであり、これは「報復」あるいは、普通学校・普通学級から「出て行ってくれ」といわんばかりの態度である。こうした認識を改める必要がある。

d. パワーハラスメント

体罰は、パワーハラスメントの最たるものであるが、他にさまざまなパワーハラスメントがある。教職員と児童生徒の関係は、子ども側からみれば権力関係である。その自覚なしに指導している限りこれらのことは見えにくい。

鳥取弁護士会は、2005年8月「1997年から2004年までの間、給食の遅い児童の食器を取り上げ、ハンカチやティッシュペーパーを出させて食べ物に移させ、素手で食べさせた。また、児童の両手の中に、おかずやご飯、汁物を入れて、食べるように指示し、犬食いをさせた」「授業中、頭が悪い、とろいなどの暴言をはいたり、足をけるなどした」小学校の教諭に警告をした。これらの行為により、心的外傷や不登校気味になった子どももいる。(2005年8月6日「山陰中央新聞」)。

パワーハラスメントはなかなか表面化することが困難である。しかし、ある意味日常茶飯事であり、前記の「頭が悪い」や「とろい」あるいは、「お前はだめな子だ」「こんなこともできないのか」「部活などやめろ」などその言動は周辺に転がるようにある。校則等による「罰」の多用などもこれである。

4) 教育の中に潜む「力の行使」

〈虐待の連鎖を切る〉という視点をもって、福祉施設は変わりつつある。だが、〈暴力は連鎖を生む〉ということについての認識が学校にはあまりないように思われる。逆に、暴力が「生徒管理の指導」になってしまっている現実がある。その背景として、「指導には力が必要」といった教育論や、家庭が体罰を望むという現実があり、さらに、学校が荒れてくると結局「力」による制圧になることがある。

先に報道された教諭は、「生徒を力で引っ張り上げようと自分の指導を押し付けてしまった」と話しているという。ここにすべての基本がある。親の虐待が「しつけである」と弁明されるのと同じ構図である。

結局、「教員とは何か」「教えるとはどういうことか」の問題につきあたる。体罰は、教育におけるパワーハラスメントの延長線上にありその最たるものであるということである。だから、「体罰をふるう教員は特別な存在」ではなく、教育の中に潜む問題が表面化したものである。

最初に述べたとおり、子どもと教職員は「対等」な関係ではない。子どもからみれば、教職員は「権力者」である。昨今、「パートナーシップ」がよく言われるが、真にパートナーシップを組むにはまず上記の認識を持つ必要あり、その上で「子どもとのパートナーシップ」を模索しなければならない。

もともと、子どもと教職員が「対等」でないことの明確な指標に評価権をもつという点がある。この点からいえば、「心構え」だけの問題ではなく制度の問題でもある。「学力テスト」の導入などさらに問題を深刻化させる教育施策が進められていることに懸念を示すが、まずは上記の自覚をもつべきである。

「荒れてくると体罰もやむを得ない」と弁明されるが翻って考えたい。子どもたちはなぜ荒れるのか？それは、子どもたちの学校への不満であり、また、勉強が楽しくないからである。子どもたちは常にストレスにさらされている。さらにいうなら詳細は後述するが、対教師暴力をする圧倒的多数の子どもは、家庭あるいは学校等で暴力を受けてきた暴力のある環境で生きてきた子どもたちである。

だが、そんな子どもの奥底をみようとししないで対処する教職員に、こうした子どもたちは自分たちと〈向きあっていない〉と感じる。

現在の施策は「危機管理」に一生懸命である。その「危機管理」とはスキル教育である。だが、子どもに向きあわないそのことが、実は「危機」である。

5) 学校での虐待をなくすために

a. 暴力は人を育てないという認識・〈暴力のメカニズム〉

まずは、〈暴力のメカニズム〉を明らかにしその共通認識が必要である。

体罰が横行すると、「体罰をふるう」力の強い教員には従うが（力の弱い）教員には刃向かう。このことは、家庭生活・社会生活そして人間関係など、他のことにもつながることである。強いものには従い、弱いものを虐げるという態度を身につけるこの構図は、大きくいえば民主主義の危機をもたらすものである。殴られ続けると、殴られている関係が当然になってくる。むしろ、子どもも殴られることを喜ぶ、暴力肯定の価値観を植えつける。それが〈暴力の連鎖〉を生む。

さらに、体罰は本人だけでなく周辺に影響を与えることは前述した（小学校低学年の不登校はこれが多い）。

b. 虐待が子どもに与える影響の深刻さを認識する

体罰等の身体的暴力・心理的暴力・性的暴力・ネグレクト・セクシャル・ハラスメント等の虐待が、子どもへどのような被害を与えるか単にそのときだけでなく、将来的にも大きな影響を及ぼす深刻な問題であることを認識する必要がある（詳細は、後述研修の項参照）。

c. 教職員の中にある苛立ち

暴力等のうらには、何かがある。教育現場でいえば、教員自身の苛立ちが背後にある。昨今は、教職員への評価、指導力不足問題等次々と施策がなされているがこれと密接に関係する。こうしたなかで、子どもとの関係が荒れるし自己評価も下がる、この苛立ちの逆循環でさらに体罰等に走るというメカニズムになっている。

d. 懲戒処分に関する処分基準作成と懲戒処分の公表に関する取り組み

文部科学省の指導で、最近各教育委員会等で行為についての処分に関する「処分基準」が作成されていることが多い。

たしかに、これによって体罰等表に掲げられた子どもへの人権侵害は減る可能性があるが、これだけだと、「処罰が怖いからしない」というだけになり体罰等がなぜ問題なのか、これと家庭での虐待がいかに関係するかがみえない。したがって、これは体罰等の防止の一つの要素にとどまる。

e. 体罰・セクシャルハラスメント等のパワーハラスメントと児童虐待が結びつかない現場の認識を問い直す

学校現場でいま大事なことは、教職員の「体罰」「わいせつ行為」「セクシャルハラスメント」「パワーハラスメント」と家庭での児童虐待との関係にかかる認識・意識の問い直しである。つまり、ともに「権力的な力による指導」「不適切な指導」であり、こうした指導をしている限り子どもは大人への不信を生み、家庭で虐待を受けても決して自分の思いを語ることはないばかりか子どもの無力感をますますつのらすだけである。更に〈力による指導〉〈力による人間関係作り〉などを学ぶ強力な再生産の場になるばかりである。こうした認識をもって、学校での虐待を絶滅する作業をすべきである。

f. 子どもの人権にかかる教育の推進とジェンダー・バイアスからのフリー

虐待の背後には、子どもの人権に対する認識が薄い。子どもの人権に関する教育を行うことで、自らの人権侵害を自覚させる要素になるのでこの推進が必要である。

セクシャルハラスメントでは、その底に「ジェンダー・バイアス」があるのでこの感覚の改善は不可欠である。「ジェンダー・バイアスからのフリー」の教育は進んでいるが（バックラッシュも激しいが）、この教育をすることで教職員自らがこのことを学び自身の人権侵害を省みる。セク

シャルハラスメントをなくすためにも必須である。

g. 研修等

ここでは、まず具体的に学校における「虐待」を防止するための研修、そして、家庭で虐待を受けている子どもを発見する、あるいはその対応をするために最低限必要な研修や環境整備を提起する。

i) 研修と教職員間の共通理解

体罰やセクシャルハラスメントに関しては研修がなされているはずである。だが、その研修の中身が問われる。

実際に行われている研修は、〈これらは子どもへの人権侵害である〉という確認と、何が「体罰」で何が「セクシャルハラスメント」であるかということではないかと思う。だが、これだけではなかなか解決しない。

「体罰」「セクシャルハラスメント」などは特殊な教員の問題と捉えがちである。あるいは、「体罰」や「セクシャルハラスメント」については、教職員の中におかしいという感覚があると思われる。しかし、パワーハラスメントは、誰でも可能性があり、しかも、日常の問題である。「パワーハラスメント」とは教育の中に潜む「権力的」指導からくる問題である。こう思えば、「体罰」や「セクシャルハラスメント」も、実は教育の中に潜む「権力的指導」(ab-use) からきたものという共通の問題認識がもてる。

そこで、この共通性を身をもって知る。こうすれば、自分でも痛みをもって教員同士が研修しあえる。つまり、自分の問題だとわかるような研修が必要である。それは、教育の中に潜む〈権力性〉の問題である。奇麗事だけですますのではなく、こうした教育の原点と関係することを十分認識できるような研修こそ必要であり、そこまでいかないと本当の防止策にはなりえない。

ともすると、具体的な問題がおきたとき当該個人の教職員が指導され、非難され、処分に至るだけである。しかし、個人の問題にただけでは事は終わらない。非難されるだけでは、その本人も防御の構えを強めるだけである。現場で、具体的にケースが生じたとき教職員間で徹底検証する必要がある。本音で語りあうことで、上述した大事なものが見えるものがでてくるはずである。こうしたグループワークの中で自分の心を解いていく。そうして、以下に述べることまで話し合いが行き当たる。この繰り返しが必要である。

ii) 子どもとの関係

教育とは何かというときに、では、〈子どもと向きあうことはどういうことか〉に突き当たる。

子どもに向きあってくれる先生、その基本は何かということはずでにある程度わかっている。しかし、形だけまねをすると失敗する。他方、怒れない教員が出てきた子どもに向き合わない教員たちもおり、「怒ること自体」を否定することがある。だが、「怒り」を出すことは必要であるし、教員には懲戒の権限もある(学校教育法11条)。教員が注意したり叱責するのはできるわけである。問題になるのは「怒り」の仕方であり、注意の仕方である。これらは、あくまで子どもの学習権を保障するために認められているもので、相手の人格や人権を侵害するような「怒り」

や「注意・叱責」言動は許されない。

〈向きあう〉というのは、暴力ではないし力でもない。押し付けでもない。子どもの存在を受けとめ子どもの思いに向きあうことである。

現在でも学校では、杓子定規に子どもを指導することがある。つい最近も、「茶髪は校則違反だから授業を受けさせない」と帰宅を命じられ、次々と校則を守るべき指導（授業を受けさせないという指導）を受けて、結局教員不信に陥り、不登校になった中学生の親から相談を受けたことがある。その教員は「ルールを守るようにすることが子どものため。そのためには罰として授業を受けさせないでその大切さを学ばせたい」と弁明したという。

だが、〈ルール〉とは子どもにとって何なのか、何のためにルールはあるのか。この相談事例は、明らかに「子どもの学習権」という人権を侵害しているのである。「茶髪禁止」という校則は、子どもの学習権を制限したり侵害する根拠にはならない。人権を制限することができるのは、他の人権を侵害する場合であるからだ。それに、〈ルール〉を楯にとった指導で子どもが納得するだろうか。頭髪指導ができるかについては議論があるところであるが、仮に指導するとしてもその指導は子どもと教員との間に信頼関係がなければ効を奏さない。このような対応をしている学校や教職員では子どもと向きあうことはできない。子どもの思いは何も聴かないからだ。

iii) 虐待が子どもにもたらす影響、虐待されている子どもが引き起こす反応行為について知る
教職員の体罰は、〈子どもの荒れ〉に対する「指導」などの名目でなされるが、なぜ、〈子どもが荒れるのか〉という視点がないままなされている。〈荒れる〉子どもは、自分の思いが表現できないという共通の背後問題がある。その中に、実は親や教員から虐待を受けている可能性のある子どももいる。

虐待が子どもへの人権侵害であり、その成長に大きな悪影響を及ぼすということは知られているが、具体的にその子どもがどのような反応行動を引き起こしているのかについてはあまり考えられていないと思われる。

虐待を受けた子どもがどのような行動をとるのか、その研究は進んでいる。詳細はI章6にあるが、たとえば、親から虐待を受けている子どもはその怒りを封じ込めながら誰かに「代償」として、怒りをぶつけることが圧倒的に多い。自傷行為もその一つである。そこで、こうした子どもの行動は、外形的には「非行」「犯罪」「問題行動」「自傷行為」ときに、「ADHD」といわれるような言動もある。

少年犯罪の背後に「虐待問題」ありということは、どこの調査のデータからも出ており、これを見間違っ、て、「問題児童生徒」として「力」で対処すると更に深刻な問題を生んでしまう。

この例として、ある殺人事件の少年を挙げる。この少年は、親から深刻な虐待を受けていた。小学校時代の教員はこの問題をつかんでおり、子どもを受容しながら子どもに向き合ってきたが、中学校以後は逆で、「問題生徒」とされて対応されてきた。同じ子どもへの対応でもこうも違うのである。

各自治体教育委員会では、さまざまな生徒指導マニュアルがあるが、暴力行為をおこなう子どもについてその暴力行為が起こる背景として学校の指導があるという捉え方をしているマニュアルでさえ、子どもの暴力行為と虐待の関係にはまだ気がついてない。これだけ、虐待を受けた子

どもがどのような反応行為をするかが研究されていながら、それが学校現場には伝わっていないのである。この研修は不可欠である。

iv) 子どもの意見表明権など子どもの権利の尊重を

子どもに何が起きているか敏感につかむには後に述べるように、子どもの思いを受けとめ子どもがその思いを語れる環境が不可欠である。そのためにも、あらためて〈子どもの人権〉とは何かということを真剣に考える必要がある。そして、子どもの人権を守る上で、子どもの意見表明権の保障は不可欠であるということあらためて確認したい。

「意見表明権があるんだ」と言っただけでは子どもは語らない。子どもは意見表明する力はある。だが、その力を出すには環境が大事だ。大人でも受けとめてもらえなければ、主張するのをあきらめてしまうだろう。子どもが自分を語らないのは、それまで語ることを許されなかったり語っても受けとめてもらえなかった経験が大きい。

v) 子ども観の捉えなおし

子どもは、本来力が備わっている。教職員とパートナーシップを組むことができるほど成長を遂げている。なのに、〈子ども＝無能力者〉扱いをしあれこれと上から指導をしてしまう。子どもの権利条約はこの趣旨を条約化したものである。根底には、この〈子ども観〉が問われている。

vi) 研修プログラムの作成

前述したとおり、体罰やセクシャルハラスメントに関する研修は盛んに行われている。しかし、中身が重要である。

まずは、これまで述べた(i)から(v)に述べた基本的視点を入れた研修プログラムを作る必要がある。小手先だけの防止プログラムでは再発は防げない。前述したように、教職員が「教育の中に潜む」「教員の中に潜む」という自ら根源的な問いをもてるような研修プログラムが求められる。

その上で、体罰についてはその防止プログラムが必要である。また、当該本人のみでなく、体罰を見ている他の教職員へのプログラムも必要である。そうして、体罰を用いずに行う教育活動や、未然に防ぐ実践を開発すべきである。

セクシャルハラスメントは繰り返すので、「治療的」プログラムも必要である。

ネグレクトやパワーハラスメントについてはほとんど研修がなされていないのでその研修も不可欠である。

セクシャルハラスメントやネグレクト、パワーハラスメントについては、それが「そうだ」という認識がない場合があるので、具体的に論じさせながら身につけていくことも大切である。

2. 学校での虐待防止と虐待があったときの体制作り

児童虐待については通報義務があるが、教職員の虐待については通報義務がない。そのため闇潜んでしまう可能性が高い。しかも、しばしば同僚のそれを目にしながら見ぬふりをする教職員

も少なくない。同僚の問題を指摘することについてはさまざまな理由で消極的になるからだ。

前に引用したジャネット・ケイ著『児童虐待防止と学校の役割』では、学校での虐待について子どもも教員も共に保護されることを保障する重要な問題としてあげているが、その中でここに関係するのは以下のことである。

- ① 前述した研修への参加など学校内での子ども保護問題に関与すること
- ② 教職員による虐待の疑惑をその同僚がすすんで報告しようとする事
- ③ 教職員に対する申し立てを取り扱う手続を整備すること（意思決定過程が公開され分かりやすいこと含む）
- ④ 子どもまたは、教職員が活用できる支援
- ⑤ 学校での虐待の調査では、子どもの福祉は最高の配慮を受けること

前項で述べた研修体制と共に、こうした体制作りも不可欠である。一番の被害者は子どもであるということを忘れてはならない。

なお、この問題について子どもや保護者が訴える機関が必要だが、この点は学校や教育行政から独立した公的な第三者機関の確立が緊急に必要であり、このことは後述する。

IV 子どもの視点に立ったサポート

1. 幼児期・子ども期の喪失

虐待が原因で命を奪われたり、取り返しのつかない傷を負う子どもたちのことが報道される機会が増えたのは1990年代中頃からである。

この社会現象は子どもへの虐待が増えたのか、情報が社会的に共有され子どもへの虐待が発見されやすくなったのか、どちらであろうとしばしば問われる。

東京都内の保健所数ヶ所で30年余にわたり乳幼児健診（1歳半健診・3歳児健診・母親学級・多胎児の子育て支援ほか）に心理相談員としてかかわってきた経験から言えば、前者でもあり後者でもあると感じる。ただし、昨今はかつての折檻などと異なり、孤立した子育てを強いられ、深刻な事態をもたらしている。

1歳半健診の受診率は平均して90%近く、3歳児健診でも80%以上あり、地域の子育て事情を10年から30年のロングスパンで見続けた実感である。

子育て相談の内容が変化してきている。

子どものしつけの仕方がわからない。「泣きやまない子、いうことをきかない子を叩いてよいのか」「叩くとしたらどこを叩けばよいのか」「何回叩けばよいのか、いつ叩くのをやめたらよいのか」と真剣に聞いてくる母親が増えている。「幼児を厳しくしつけること」＝「叩く」という認識である。

乳幼児が虐待で命を落とす理由に「泣きやまない」が多いが、「火のついたように泣く子を扱いかねて布団に投げ落とした」「泣き声が聞こえないように口にタオルを押し込んだ」などを訴える母親たちがいる。虐待死する子どものことを他人事とは思えないと涙する母親に出会う機会が増えている。

言葉をしゃべれない子どもが要求を伝える方法で、一番多用されるのが泣いて訴えることであるという、子どもの発達に関する基本的知識が伝わっていない。泣かせてはいかない、あやしても泣きやまない子は問題のある子、叩いて叱って泣きやませるのをしつけと認識していることが多い。

共通するのは、乳幼児の成長発達の道筋をほとんど知らない白紙状態で親の役割をスタートしていることと、子育てを支援してくれる関係が周囲にないことである。子どもがどう育つかを知らない子育ての文化が伝承されていない世代が、孤立無援で途方にくれて虐待をしている現実がある。世話をされ保護される中で、安全と安心を保障され愛着と信頼を形成することが子どもの成長に不可欠といわれるが、今日では、子育て環境そのものが虐待を生む社会構造になっているといっても過言ではない。親の孤立の背後には、情報化社会が進み24時間活動する都市での長時間労働・リストラ等による経済的困窮など、さまざまな問題が横たわっている。

高学歴社会で育ち、結婚、出産までは、社会で働いていた多くの母親は、出産を機会に社会から切り離された不安と疎外感から幼い子どもに早期から知的教育をとり入れ、自己実現を図ろうという傾向に拍車がかかっている。それを男性が後押しするという構図がある。

2. 早期教育とネグレクト

イヴァン・イリイチが指摘した「学校化社会」は、高学歴社会になるにつれ深刻化し、家庭の奥深く侵入し、家庭が学校化していく。

1歳半健診で言葉の発達が遅いと心配される子どもによく出会う。ゆっくりペースで成長しているので心配しなくてよい子どもがほとんどだが、最近は気になる子どもが漸増している。

たとえば、英語教育が小学校の必修となると最近報道されたが、学歴社会を生き抜くためにバイリンガルで育てたいと生後まもなくから、両親ともに日本人であるにもかかわらず英語で話しかけ、英語のCDを聞かせ、DVD・ビデオや絵本を見せ、可能な限り日本語を遮断した生活をしている家庭がある。このような事例で出会った子どもは、表情が乏しく声もあまり聞かれず、言葉を媒介にした人間関係や文化的な生活から疎外されたネグレクトの状況にあるといえる。

家庭でのしつけも、多くは子どもを満3歳から集団保育に参加させるため、かつては小学校入学時に求められていた身辺自立や食事や生活のマナーなどの課題が、入園準備期の2歳時から求められている。

「子ども期の喪失」がいわれて久しいが、社会全体の早期教育の流れによって「幼児期の喪失」が今日の問題として浮上してきている。幼児期を奪われた子どもたちは、自我が育つ前から「小さなおとな」として育てられ、自分の興味・関心にあわせて心ゆくまで遊ぶ経験を奪われており、知育が仕組まれた幼児教育に流し込まれ自己実現の機会を失っている。

家庭における、しつけに名を借りた身体的虐待や心理的虐待の理由が、「片づけができない」「挨拶ができない」「食事が時間内に食べられない」といった集団生活に適応させるための準備教育に起因している場合が多い。

自己主張を言語化できない時期の子どもは泣いたり、座り込んで抵抗したり、与えられたものを投げ捨てたりして主張するが、いうことをきかないわがままな子として体罰やお仕置きをうけ、二重三重に心に傷を負う。しかし、教育的理由で子どもに罰を与えている親は、それがどんなにひどい暴言や暴力であっても、虐待と自覚している例はほとんどない。教育熱心なしつけの厳しい親という認識である。

子どもに体罰という暴力を加えている親の脳裏にあるのは、子ども時代に体罰が日常的にあった教室で、授業がわからないと叩かれたり宿題を忘れると校庭を走らされたりした自身の経験やクラスメートの姿だと語る親がいる。**力によって子どもを支配するモデルを学校で学習して継承した世代が、今子育てをしている。**

子どもの視点に立って親や教職員、社会に求められているのは：

- ① 妊娠期および新生児期から子どもの成長発達のプロセスが具体的に理解できるような教育プログラムを用意し、学校教育の中で実践習得する機会を保障すること
- ② 両親が対等な関係で子育てができるような労働環境を整備すること
- ③ 社会的協力や理解を得にくいシングルマザー・シングルファザーの子育て支援を、就労しているか否かにかかわらず、保育園等を中核にサポートする体制を整えること
- ④ 多胎児（双生児や三つ子など）や年子の場合、または障害をもった子どもは親の手に余ることが多いため虐待の引き金になることが多い。優先的に保育園を利用できるなど子育て支

援を制度保障すること

- ⑤ 外国籍をもつ親とその子どもは、日本の子育て文化、特に教育状況から疎外されて不安に陥り社会的にネグレクトされる可能性が高いため、居住地の学校・児童館・保健所などが中心になり、NPOなどと連携して支援体制を作ること

このようなことが実現することによって、子どもへの虐待が多発する乳幼児期の、子育て環境を整えることが、虐待の一番の抑止力となり最も有効な少子化対策になりうる。

今日の社会は、経済的富裕層と貧困層を二極化し、多くの親を不安にさせ、幼児期や子ども期を奪うほどの教育圧力が深刻化している。

「競争しなくても世界一」というフィンランドの教育は、できない子、わからない子に教育の比重をおき、子どもの学力の底上げを図って成功していると聞く。その内容は、過去の日本の教育実践と共通するものであると聞く。優れた過去に学び、今日的状況にダイナミックに対応する力を子どもたちとともに創出することが望まれる。

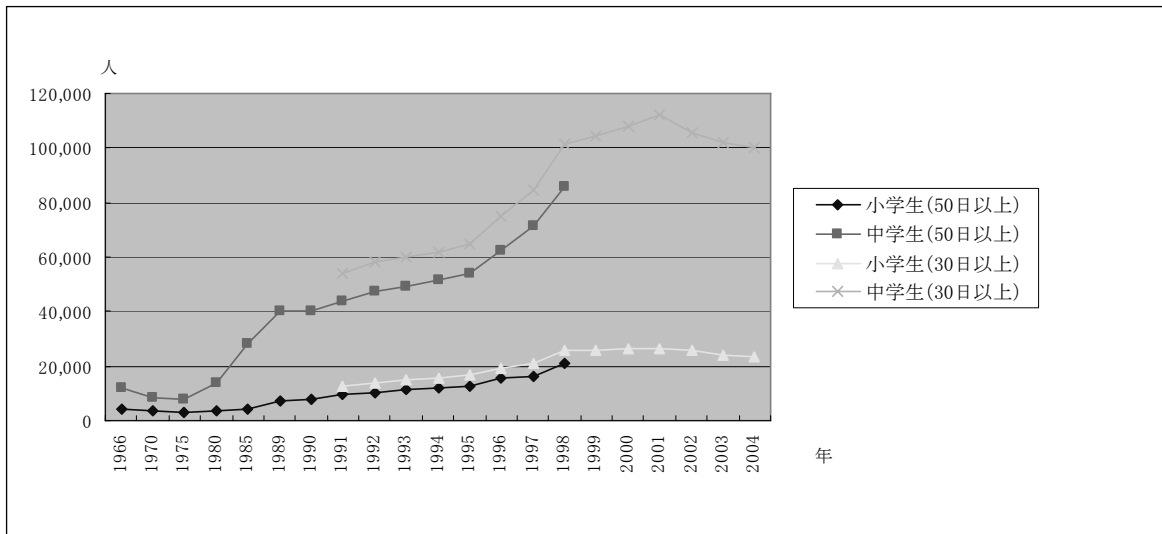
経済的・社会的に持たざる者に焦点をあわせ、手厚く教育支援をし、持たざる子に対するやさしい教育実践は、全ての子どもにやさしく無用な競争からも子どもたちを解放する。こういうときこそ公教育の真価が問われる。

3. 教育をうけさせるために行使される暴力

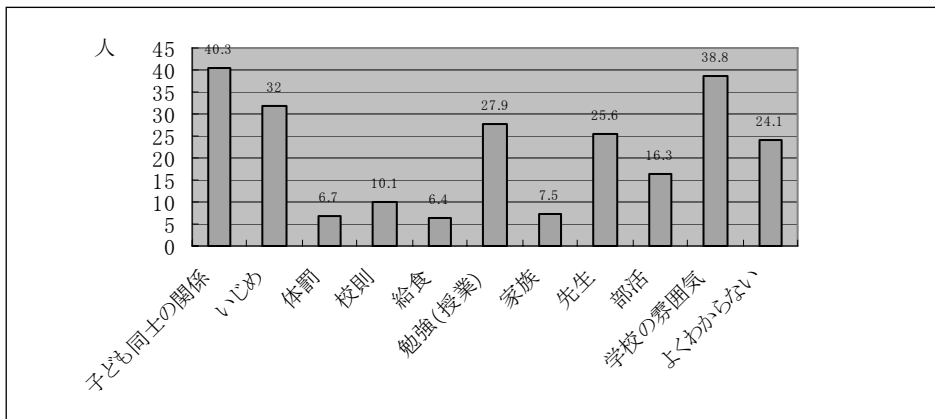
日本の社会が工業化に向かった1960年代後半、学校を長期に欠席する子どもたちの存在が問題視されるようになった。年間50日以上欠席した子どもたちを「学校嫌い」として統計（図IV-1）をとり、治療や矯正教育の対象とするようになった。1983年に文部省が出した「生徒指導資料第18集『生徒の健全育成をめぐる諸問題—登校拒否問題を中心に—』」では、登校拒否の原因に親子関係のゆがみや子ども本人の性格傾向に問題があるという見解を打ち出した。以来、子どもが学校を欠席することが強く問題視され、長期に欠席する子どもを持つ家庭は、親子関係、特に、母子関係にゆがみがあるという誤解と偏見にさらされるようになった。このため、子どもが学校を欠席することに親が強く不安を抱くようになった。いじめや暴力、教職員の体罰や懲戒、セクシャルハラスメント、行き過ぎた生徒管理など、虐待にあたる行為に傷つき（図IV-2）、学校での居場所を奪われた子どもたちが、登校を拒否する事態が進行した。この事態を恐れた学校や親は暴力を伴う登校圧力をかけて登校を強制するようになった。

こうした社会の変化を背景に、1980～1990年代は、追いつめられた子どもが「いじめ」を訴えて自殺が多発した。また、登校させようとする親や学校の暴力に、対抗暴力を行使した子どもたちの行動は「家庭内暴力」と名づけられた。このような子どもたちの一部は、「戸塚ヨットスクール」や「風の子学園」などの民間矯正施設に収容され、子どもたちが集団暴行や虐待を受け、命を奪われた（資料IV-1）。

図Ⅳ－1 不登校児童生徒（文部科学省の調査より作成）



図Ⅳ－2 どうして学校に行かなくなったか（「学校に行かない僕から学校へ行かない君へ」東京シュエールの子どもたち（編）、教育史料出版会、1991年より）



資料 IV－1 登校拒否ネットワーク広島子どもの会 宣言

熱くて暗い闇の中で、ふたつのいのちが葬り去られて、三年。
 けれども、あの悪夢のようなできごとを、私たちは忘れることができません。
 迫りくる死の前に、そのとき、二人の同胞たちは、いったい、何を想ったのでしょうか。かれらが遺したその沈黙のメッセージを、深く胸に刻みながら、私たちは、今日、ここまで歩んできたのです。
 なぜなら、私たち、学校にいかなくともたちを取り囲む現実、今もなお、あの役立たずのコンテナと同様に、私たちが生きていくことを決して許そうとしないからです。
 問題は、子どもが学校に行くとか、行かないといったことではありません。問題は、私たちが学校に行かないというただそれだけの理由から、ひたすらその存在を否定されてゆくことにあります。
 あるときは激しく罵倒され、あるときは凍るようなまなざしに射すくめられ、私たちは、人間に対して考えるあらゆる蔑みと冷笑の中を生きてきました。繰り返す繰り返す、学校に行かない子どもなんて生きていく資格のないダメな人間であるといひ続けられてきたのです。
 私たちは、自分自身を生きていく価値のかけらもないくだらないものと思われまされてきました。
 私たちの存在自体が「治療」や「矯正」の対象とされたのです。
 そうです。みんな自分が愛せなかったのです。自分のような人間がこの世に生をうけてあること自体が何かの

間違いだったのです。私たちは自分を呪い続けて生きてきたのです。

こどものいのちを奪い去るものは、なにも銃弾と飢えだけではありません。

お前は誰からも愛されない、生きるに値しないダメな人間なのだと思います。こまらせてしまえば、それで充分なのです。こどもたちは激しく劣等感にさいなまれ、やがてみずから、そのいのちを閉じていくのです。

なにも三年前の虐殺だけが子ども殺しではないのです。

けれども、いのちは、いのちとして生きることを求めます。

確かに私たちは、社会の大きな抑圧に押しつぶされてきました。私たちは、学校に行けない自分を呪い続けながら、決して私たちを認めようとしないうまざしの壁に閉ざされてきました。

けれども、いや、だからこそ、私たちは生きてきたのです。

人間の尊厳とは、その尊厳を自ら打ち立て、それを守ろうとするいとなみにあるのだと思います。おまえは生きるに値しない人間だという偏見にのみこまれないためには、みずからそれと闘う他はないのです。

そして、私たちは、私たちを押しつぶそうとするものとの闘いのなかから、多くのことを学んできました。私たちは教科書からではなく、生きた現実とその不条理の中から生きることを学んできたのです。

私たちは、登校拒否です。そして、そのことに誇りをもって生きていきたいと思います。

なぜなら私たちは、どん底までたたきめされた人間しかわからない怒りや喜び、哀しみを感じることができからです。私たちはたくさんの仲間と、言葉では言い表せない共感の力があります。

今も世界中で、たくさんのこどもたちのいのちが脅かされています。戦争や飢え、そして様々な理由で差別され、私たちと同じように「自分はダメな人間なんだ」と思いこまれ、苦しんでいるこどもたち。

私たちには、その苦しみわかります。そして、こどもたちがそんな思いを抱えて生きていかなければならない世界は、絶対にまちがっていると思います。

私たちが今、望んでいるのは、世界中のこどものいのちが尊重されることです。

今日、私たちは核戦争といういうもっとも残酷なこども殺しを記憶の街、広島に集いました。

そして、今、私たちはここに宣言します。

私たちは私たちの手で私たちの世界を開いていくことを。

私たち自身のいのちを生きていくことを。

1994年 7月23日

1) 高学歴社会は、教育という名の下に虐待が容認されている社会

教育を受けさせることを目的とし登校を強制する力を行使することは、大人の意識のなかでは虐待とは認識されにくい。子どもの将来のため、子ども自身の利益を考えた行為として正当化され、親も教職員もアブユース (ab-use)、権力の濫用をしているという自覚がない。国民皆教育がいきなり高学歴社会となった20世紀以降の社会は、教育という大義名分によって子どもへの虐待が広範に行われる危険性をはらんだ社会であるということを確認しておきたい。

2) 文部省（現文科省）の不登校対策

図IV-1にみるように、登校拒否の子どもの数は年を追って増え続け、危機感を抱いた文部省は、1992年「学校不適応対策協力者会議」の答申を得て、「登校拒否はどの子どもにも起こりうるもの」との認識転換をはかった。さらに、登校拒否をする原因の多くは学校にあるとし、いじめや厳しい生徒管理、高校受験のための競争主義化した中学校の教育などをその理由にあげた。その上で、登校拒否の早期発見、早期対応のために年間30日以上を断続または連続で休んだ子どもを登校拒否または不登校とし、さまざまな学校復帰策を打ち出した。子どもたちは3日欠席したら不登校を疑われ、一週間休んだら教職員やクラスメートが家庭訪問し、登校をソフトに促す事態となった。

図IV-2にみるように、子どもたちが登校拒否をする原因や理由には「子ども同士の関係」や

「いじめ」、「先生の指導等」などネグレクトや虐待に相当する理由があげられている。こうした問題に取り組み、解決することは軽視され、欠席した子どもを一日も早く学校に復帰させるための対策に、莫大な予算が投入された。

毎年、不登校の子どもの数がマイナスイメージをもって大きく報道され偏見が流布されるために、学齢期の子どもをもつ親の不安はさらに増幅した。さらに、子どもたち自身が学校を欠席することを罪悪視し、長期に欠席している子どもたちを偏見の目で見えるようになった。教室では欠席している子どものことを、教員が「心の病気である」と説明し、親や子どもの間に、社会の偏見や差別感をさらに助長した。その結果、学校はそれまで以上に休んではいけない場になった。

3) 不登校の子どもたちをネグレクトする社会

登校拒否をして不登校している子どもたちは、学校で学ぶ権利を侵害されている子どもたちである。

学校に行けなくて苦しい
学校に行きたくなくて苦しい
学校に行って苦しい
学校に来た私を見て
よかったよかった
先生何がよかったの
父さん何がよかったの
母さん何がよかったの

※ 『あかね色の空をみたよ』堂野博之より

この散文詩にあるように、学校の存在そのものが子どもを苦しめるときがある。学校が心的外傷をもたらす場となり、居場所として機能しなくなったとき子どもは自ら存在を守るため登校を拒否する。

家庭で虐待を受けた子どもが、緊急避難のために一時保護が必要とされるときがあるように、命と心の居場所が学校外に求められる。子どもは学校を休む権利を持っているのである。

P T S Dの研究の第一人者であるジュデイス・L・ハーマンが書いた『心理的外傷と回復』の訳者で精神科医師である中井久夫氏は、そのあとがきで次のように書いている。

「幻聴のなかには、聴覚性フラッシュバックが混じっていることに私は気づいた。(略) その幻聴は、ほとんど加工されないなまなましさがあって、たとえば殴打した教師の憎々しい肉声という質が保存されていた。それは侵襲的であり、一日数回、望みもしないのに聞こえてきた。夢の中でも響いてきた。そのときには殴打する瞬間の顔も見えた。声も顔も、記憶の控えの間にいつもいるようで、出そうと思えばいつでも出てきた。いじめの場合が私の例では多かったが、分裂病（現在は統合失調症）ではないかどうかいつも問題となり、本人も通俗精神医学書を読んで悩んでいた。」と教職員の暴力によって心的外傷のストレス障害に苦しむ患者の姿を描写している。

日本の社会は学歴社会である。欠席日数の多い子どもたちは、進学の手機や就職の手機を制限されたり奪われたりしている。いじめや教職員の体罰・セクシャルハラスメントなどが原因で不

登校になった子どもたちは、虐待の被害者であるにもかかわらず、正当な教育の機会を奪われたうえに、希望する進学や就職の機会も奪われる。高学歴化した社会では学歴がないと、職業を選ぶ機会が制約される。特に経済不況が深刻化し、リストラが進行した今日では、若者は学歴があってもなかなか就職できない状況にある。学校教育の場で虐待を受けた子どもたちを二重、三重に排除する社会構造がある。

4. 長欠児のなかに家庭で虐待を受けている子どもがいる

2004年1月、大阪府岸和田市で、中学3年の少年が家庭で殴る、蹴るなどの虐待を受け、食事もほとんど与えられず極度の栄養失調の状態で保護された。少年は長期にわたって不登校状態にあり、周辺の子どもや住民も虐待に気がついてしたが、親が学校の働きかけを強く拒否したために発見が遅れた。大阪府岸和田の子ども家庭センター（児童相談所）は、中学校から「虐待を受けているかもしれない」と2度連絡を受けたが家庭訪問などはしていなかった。学齢期の子どもたちで、家庭で虐待を受けて不登校になっている子どもたちの似たような事件が他にも何件か起きた。

この反省から虐待の早期発見、早期対応が強く叫ばれ、文科省は2004年1月31日から2月29日にかけて、「現在、長期間学校を休んでいる児童生徒の状況」調査を全国の公立小中学校を対象に行った。この期間に学校を休んでいる児童生徒数は49,352人で、そのうち学校の教職員が会えない子どもが28%にのぼった。

2005年11月下旬、福岡市の18才の女性が小中学校にまったく通わせてもらえず、自宅に11年以上閉じこめられていたことが報道された。フォンテ（旧不登校新聞）によれば、母親から虐待を受け、家を飛び出し公園で寝泊りしていたところを、警察に保護された。母親は就学させなかった理由を、「発達の遅れが恥ずかしく表に出したくなかった」と述べている。教育委員会によると、15才まで原級留置で小学校に在籍し、義務教育年限を超えたため除籍となった。その後は、市の「こども総合相談センター（児童相談所）」が引き継いでいた。当該家庭には、この女性の兄妹の担任らが家庭訪問をしていた。

虐待と不登校が重なったケースとして、上記大阪府の岸和田の事件との類似性が問題とされた。両事件のあと、家庭訪問を強化する方向で行政指導がなされ、不登校の子どもやその家庭が危機感を抱いている。

学校を長期に欠席している子どもたちのなかには、家庭で虐待を受けている子、学校で虐待を受けた子、家庭と学校の両方で被害を受けている子と、三通りの子どもたちがいる。学校を拒否している子どもたちは、学校への不信感をもっているため、学校関係者の家庭訪問を拒否するケースが多い。

家で虐待を受けて不登校になっている子どもの家庭への働きかけは必要なことであるが、登校拒否をしている子にとっては、家庭という唯一の居場所を侵害される危機となるため、見分けと見極めが必要である。以下は、その見極めをするための手がかりである。

1) 虐待を受けている可能性のある子どもの様子と身体行動上の特徴

『児童虐待防止と学校の役割』（ジャネット・ケイ）によれば、虐待を受けている子どもの様子として次の特徴があげられている。

①身体的虐待

- ・説明のつかない傷、または説明と違う傷
- ・治療を受けていない内蔵の障害、または骨折
- ・児童が傷を隠し、話したがない場合
- ・学校でのひきこもり、または攻撃的行動、社会性の問題
- ・理由なく学校を欠席するパターン

②心理的虐待

- ・慢性的な自尊心の欠如、劣等感
- ・学校で自分の課題に取り組むとき、自信を欠いており、強制されると感情的に反応する場合がある
- ・好ましくない行動によって、注意を引こうとする
- ・教師に不適切と思えるほどの親密な関係を求めてくる。その一方で仲間に加わることができず、社会的に孤立し、引きこもる
- ・怒りや嘆きの暴発
- ・親との関係が悪く、否定的である
- ・過度の不平を言う行動、満足を得るための過度の要求

③性的虐待

- ・生殖器およびその周辺部位に傷や出血
- ・成人や他の児童に対する不穏当な性的行動
- ・児童の年齢に不相应な性的知識
- ・自傷、摂食および睡眠障害
- ・うつ、自尊心の低さ、自殺的行動
- ・学校での成績不振

④ネグレクト

- ・適切な栄養が与えられていないために成長や発達が緩慢である
- ・衛生状態が悪く、不適切な衣類を着用している。手入れされていない頭髪
- ・学校への遅刻、頻繁な欠席
- ・学校での成績不振、学習遅滞
- ・慢性的怠惰、飢餓、教室での熟睡、貧欲とも思える摂食
- ・深刻な事故

以上のような特徴が見受けられ、各種の虐待が複合的に1人の子どもの身の上にかけているケースが多いため、問題行動の背後に虐待の可能性があると注意を喚起している。

いずれの虐待の場合も、欠席や遅刻、ひきこもりなどがあげられているが、虐待を受けている子どもの行動特性を知っていれば、学校生活への異議申し立てといじめや体罰などの学校で生じた虐待から自己存在を守るためにとった不登校とはあきらかに様子が違うことが判断できるであろう。

2) 不登校（登校拒否）をしている子どもの心身の状態と行動の特徴

不登校（登校拒否）をしている子どもの心身の状態と行動の特徴としては、初期の段階では以

下のことがあげられる。

- ・学校で身体の不調を訴え保健室に行くことが多い
- ・腹痛、頭痛、発熱、吐気、手足の硬直、その他の症状が出て医療機関を受診するが、自立神経の失調又は心因反応と言われる
- ・登校渋りが本格化すると、学校へ行くことへ強い抵抗を示すため、親に送られて同伴登校してくるケースが多い
- ・教室に入ることを恐れ、保健室、その他別室で過ごす（小学生の場合は親が学校内で同伴して1日を過ごすケースも多い）
- ・学校という言葉や学校にかかわる人やものに対し強い拒否反応を示し、特に家庭訪問は不安定になる
- ・学校のことには触れないと情緒的に安定し、日常生活は落ち着く（学校へ行っていないことを除いたら、特に心配が見られない状態）
- ・身体の不調や夜眠れない状態などが、学校を休めば元気になる

登校渋りや不登校をする子どもに対し、その原因や理由を省みず、再登校を促す学校復帰策に力を注いだ結果、精神的に追いこまれた子どもたちには様々な心身症状を慢性化させる。そして、虐待で傷ついている子どもと共通する状態を示すようになる。

3) 子どもの立場に立って見極める

1992年以降、文部省の不登校対策の結果、不登校の子ども数が2倍以上に増えた背景には、学校復帰策がある。また、虐待に起因する不登校について岸和田事件や福岡の18才の女性の不就学の件も児童相談所に通報されながら、見過ごされて手遅れになってしまったのは、不登校＝学校復帰のための働きかけに学校現場の認識も社会の認識も一元化してしまい、子どもの立場に立って起きている現実を見極め解決するという視点が欠落していたためと思われる。

また、1992年以降、文部省が登校拒否を不登校と言い換え、その本質をあいまい化し、なぜ子どもが学校を拒否するのか、理由を受けとめなかったことも深く影響している。子どもが権利の主体として自分の受けた人権侵害にNOと言い、登校を拒否する行動を起こしたことを異議申し立てと認識し休む権利を保障し肯定的に受けとめることができたら、登校を拒否している子どもは、外に出てあたり前の日常生活を展開できる。その結果、虐待によって家に閉じこめられている子どもたちの状況ははっきりと見えてくるはずである。

そのためには、一人一人の子どもが「なぜ学校へ来なくなったか」という理由や原因をしっかりと把握することが求められる。教員は成績をつけ、子どもを序列化する役割を負っているため、子どもの側からは、自らの不利益になることについてはなかなか相談しにくい立場にある。そのためには子どものサイドに立ち、子どもの最善の利益を考えて行動するスクールソーシャルワーカーの存在が求められる（スクールソーシャルワーカーについてはV章を参照）。

5. 家庭で虐待を受けている・受けた子どもに対し、学校・教職員は 何ができるか

1) 教職員は、〈実情をわきまえた証人〉・〈助ける証人〉になる

子どもへの虐待を研究しているアリス・ミラー（精神分析家『魂の殺人』等の著者）は、虐待を受けた子どもは体では虐待を覚えているが、意識にはない。その折り合いをつけるため、子どもは「自分が悪いからだ」、「殴られて育ったから立派になったんだ」として、自分が大人になったとき、自分の親と同じ育て方を子どもにもするという連鎖と、虐待を受けた無意識の記憶が自他への暴力を生むと説いている。虐待の連鎖を防ぐには、封印した子ども時代の怒りや悲しみといった感情を表出するのがまず第一歩、それから他者への共感を育む手助け者が必要だという。

アリス・ミラーは、虐待を受けてもこうした暴力への連鎖がない人には、その子を愛していた人物が少なくとも一人はいたという。この人物についてアリス・ミラーは、〈事情をわきまえた証人〉と〈助ける証人〉と呼ぶ。

〈事情を弁えた証人〉とは、放置されたり、ひどい目に遭わされている子どもに何がおきているかを弁えている人であり、傷を受けた子どもに寄り添い共感を提供する。そして、子どもが自分でも理解できずにいる不安や無力感をよくわかるようにサポートする人である。〈助ける証人〉とは、「ひどい目に遭わされている子どもの味方となり、その子に力を与えてくれる人」である。〈助ける証人〉の支えは、「ひどい目に遭っている子どもの日常を支配する残虐さに対抗する力になり」、「助ける証人のおかげで世界には愛のようなものがあることを経験できるようになる」としている。

このように、虐待を受けている子どもが、〈事情をわきまえた証人〉や〈助ける証人〉に出会うことが大事である。教職員は子どものすぐ近くにいるのであるから、それらになることが可能な存在である。

2) 〈事情をわきまえた証人〉・〈助ける証人〉になるには

子どもが自分の辛さを表出するには、その空間が必要である。虐待を受けている子どもの多くはその辛さや悲しみを封じ込め意識にはない。意識にあっても、「自分が自分の親から虐待を受けている」というのはプライド上も許しがたいことである。〈虐待〉という言葉は生々しい。〈虐待〉という言葉には、否定と非難が込められている。親から暴力など受けていても、されている側では〈被虐待児〉などと言われたくない。

子どもは丸ごと受けとめてくれる大人に出会って、はじめて少しずつ語り始める。子どもは評価されたり、先走って指導されたりすると決して語らない。語らないだけでなく、その苦しみを封じ込めるのである。その意味でも、「力」に価値を置くような学校環境では、〈事情をわきまえた証人〉や〈助ける証人〉になることはとうていかなわない。

3) 虐待を受けている子どもを支援する教員の役割

学校にいる教職員は、他の専門家の誰よりも頻繁に子どもたちと接触し虐待に気づく立場にいる。『児童虐待防止と学校の役割』（前掲）には、虐待を受けた子どもへ教職員ができる具体的支

援が示されている。

- ①被虐待児自身の感情コントロールを援助すること
 - ・児童が無理に口を開くのを強いることなく、教員がその子と確実に感情を理解し合う機会を持つこと
 - ・児童が悲嘆にくれ、また怒っている場合は、その子に「休息」を与えること
 - ・一貫して、積極的な対応を続けること
 - ・その子が遊び場に向かうことができないならば、小さなことを少しずつする機会を与えること
 - ・例えば、喪失や悲しみを表している本のように、選択する教材の影響について繊細の注意を払うこと
 - ・親または教育者と虐待の疑いについて理解しあうこと
- ②難しい行動に対処すること
 - ・穏やかで、冷静な状態にいること
 - ・児童が苦悩していることを認識すること
 - ・事件が生じたときには、その子を他の児童からひき離すように努めること
 - ・その児童自身とその子の好ましくない行動を区別して考えること
 - ・その児童の好ましい行動や積極的な行動を賞賛すること
 - ・虐待がなかったかのように、またはそれが過去のことであるかのように装うことを決してしないこと
 - ・その児童に自分がクラスの中で大切な、また価値ある一員であることを確信させること
- ③自尊心の低さと劣等感について援助すること
 - ・児童に対して暖かさや尊敬の念を示すこと
 - ・対応が首尾一貫しており、行動に限界を設けること
 - ・児童が真に成功する機会を提供すること
 - ・児童に自己決定を行う機会を与えること
 - ・児童にその子の能力の範囲内で責任をもたせること
 - ・やり遂げたことに心から賞賛と承認を与えること
 - ・その子の話を聞いてやること
 - ・嘘偽りなく、信頼され、頼られるようにすること
- ④子どもの学習を援助すること
 - ・児童の努力や発達を綿密にチェックすること
 - ・児童が設定された学習を確実に行うことができるようにすること
 - ・その児童を支持してくれる仲間、または組み合わせの中に置くこと
 - ・その子が怒っているとき、また悩みを持ち、悲しいときにはプレッシャーをかけるようなことをしないこと
 - ・課題や教材、本の選択に当たってはその子と一緒に行動するように努めること

教員がもっとも頭を悩ますのは、虐待の通告を子どもに事前に伝えるべきかどうかという点であろう。基本的には、事前に説明をするべきであるが、子どもが通告を望まない場合は、非常に対応に苦慮することになる。子どもの安全を守るためには、通告をせざるをえないこともある。子どもの意思に反して通告をした場合、通告したことによって子どもに不利益をもたらさないことを約束し、フォローアップをすることが求められる。同時に、子どもが継続的にケアを受けることができる態勢を整え、約束を果たす覚悟が求められる。子どもに何も言わずに通告することは、してはならないことである。

4) 学校を安全・安心な場として、子どもの居場所に

家庭で虐待を受けている場合、保護が必要だが、同時に学校でも、学校がこの子どもたちの居場所になるようにしなければならない。居場所は同時に〈事情をわきまえた証人〉・〈助ける証人〉

の役割も果たせ得るし、自分の価値を認める場にもなる。

5) 子どものエンパワーメント

子どもへの虐待など、子どもに向けられた人権侵害に対しては、救済のあり方が問われているが、同時に子ども自身を「問題解決の主体」としてエンパワーメントしていくことが大事である。被害にあったとき、被害を受けた後、子ども自身の力でどのように被害を最小限に食い止めるかである。このことは、学校でできるし、また学校でこそ可能なことである。

a. 自己的人権の大切さを学ぶ

もっとも大切なのは、自分は大切な存在である、だから自分を守りたいという人権感覚を身につけることである。そのため、自分はかけがえのない存在である、誰でも「生まれてこなかったほうがよい」など言えない大切な存在である、という自己肯定感や自尊感情をもてるような人権教育が大切である。また、子どもとしてどのような保護を受ける権利があるかという人権学習も不可欠である。

b. 児童虐待、体罰、セクシャルハラスメント等は違法な行為であることを学ぶ

米映画『ミスティック・リバー』で第78回米アカデミー賞助演男優賞を受賞したティム・ロビンスは、授賞式で、「この映画で、ぼくは虐待や暴力の被害者を演じている。もしあなたがその悲劇を経験しているとしたら、助けを求めるのは恥ずかしいことでも、弱いことでもない。人に相談することは暴力の輪をとめるためにあなたのできる最強のことなのだ」とコメントした。

親から虐待を受けている・受けた子どもは、「自分が悪いからだ」などと思って自分の中で折り合いをつけることが多い。教職員の体罰もしかりである。あるいは、「そんなことはよくあることだ」と言われることもある。だが、これらは違法な行為であり、人権侵害であって、決して「自分が悪い」のでも、「よくあること」でもない。

ネグレクトも子どもとして守られる権利という人権学習をつむことで、子ども自身がネグレクトに気がついてくる。

パワーハラスメントや心理的虐待も同様である。これらは外からは見えにくいものであるが、自己的人権の大切さを学ぶ中で、この感覚を表現できるようサポートしていきたい。

性的虐待やセクシャルハラスメントも同様である。だが、セクシャルハラスメントは同時に、「女性はこうあるべきだ」、「男性がそうするのは当然だ」などという、ジェンダー・バイアス問題と関係している。そこで、この「ジェンダー・バイアス問題」についても学ぶことが大事である。性的虐待は、ときにそれが性的虐待だと気がつかない場合もあるので、この気づきも大切である。

c. 表現することの大切さを学ぶ

自己的人権が侵害されたときは、これを訴えることの大切さを学ぶ。嫌だと思ったら「嫌だ」と訴えることの大切さを学ぶ。このためには、常日頃、たとえ、それが親であっても、先生であっても、「おかしいことはおかしい」と批判することは当然のことであり、とても重要なことだ、

ということを身につけることのできる環境を作ることが大事である。

6) 子どもとの連帯を

ここまで述べたことは、子どもを「上から指導する」ことが、さまざまな問題を生じさせているということである。子どもたちは力をもっている。だから、教育においても、子どもとのパートナーシップが大事だ。他方、子どもだけではどうしようもないこともある。だが、この場合でもパートナーシップの関係は忘れられてはならない。パートナーシップの関係があつてこそ、これまで述べてきたさまざまな子どもへの支援が叶う。つまり、教職員と子どもの連帯が不可欠だということである。

V. 国内および海外における先駆的取り組み

現在わが国において、子どもへの虐待に焦点を当てた施策で子どもの側に立ったものがあるかという点、必ずしもそうとはいえない。もちろん、個別的には素晴らしい活動をしている児童福祉司や児童養護施設の職員、医療関係者、学校関係者がいることは疑いがない。しかしながら、それらは制度的に保証されたものではなく、あくまでも個々人の資質や力量に依存したサービスに過ぎない。重要なことは、すべての子どもが十分に権利を尊重された対応を受けることができるシステムを整備することである。

しかし、虐待対応に特化したものではないものの、子どもたちの権利を保障するための制度がないわけではない。彼らの人権を保障・擁護する制度である限り、その制度の下で行われる活動は虐待事例に遭遇した場合、当然のことながら子どもの側に立った解決が模索されることになるはずである。ここでは、オンブズパーソン制度とスクールソーシャルワークを取り上げ論じ、虐待ケースに限らず子どもの人権が侵害される状況に関与し事態を改善する具体的な方法を例示することとする。

1. オンブズパーソン制度

1998年12月より兵庫県川西市において導入された「子どもの人権オンブズパーソン制度」は比較的よく知られている制度である。このオンブズパーソン制度は、スウェーデンにおいて世界で初めて導入されたオンブズマン制度をモデルにしている。オンブズマンとは、スウェーデン語で代弁者を意味するが、苦情処理や行政救済システムとして機能している。わが国のオンブズマン制度は総務省に行政監察の権限があり、地方自治体に監査委員会が設置されている。

川西市では、3人のオンブズパーソンが市長から任命され3人の調査相談専門員が活動している。子どもの人権オンブズパーソンは、子どもの立場になって問題解決を支援することを明言しており、子どもたちの権利侵害に関する相談を受けつけている。相談の内容は、2004年度の時点で家族関係の悩み(26.5%)、子ども同士の暴力(いじめを除く)(25.4%)、心身の悩み(22.5%)となっており、虐待の相談は4.0%である。これは相談件数504のうち20件ということになるが、決して少ないとはいえないであろう。さらに、本報告で提唱している学校内における体罰やセクシャルハラスメントなどの相談を虐待として包めると、約20%と比率が上がる。したがって、このオンブズパーソン制度は、法律に基づいた通告制度とは異なる、もうひとつの虐待察知機能を果たしているといえる。

この子ども人権オンブズパーソンへの相談の50%以上が保護者からの相談であり、子ども自身からの相談は約30%である。年度を追うごとにその比率は高まっているが、子どもたち自身からの申し立てをさらに高めることにより、彼・彼女らの人権擁護機能も高められることになるであろう。

人口約16万人の地方自治体において年間500件程度の相談を受け付け、相談専門員などが実際に調査活動に携わり一定の成果をあげていることを考慮すれば、今後他の地域でも導入が検討され

て然るべきであろう。ただし、人口100万人を越える川崎市の人権オンブズパーソン制度が子どもに限定せず広く相談の対象を広げているにもかかわらず、川西市と同程度の540件の相談に留まっていることを考えると、運営の方法によって活動の充実度が左右されるように思われる。

実効性の乏しい形だけのオンブズマン制度を導入することにしないためには、市民サイドからの提言や関与が不可欠だと考えられるが、そういった意味ではこのような制度が根づくには、市民社会の成熟度も問われる側面があるといえる。

2. スクールソーシャルワーク

1) 背景

オンブズパーソン制度は広く市民からの相談を受けつけ、それをもとにして調査等をし、問題解決を図る制度であるが、子どもたちの緊急の問題や継続的なサポートを行うシステムとしては、学校を基盤にした支援システムがこれまで広く取り入れられてきた。現在、公立の学校にはスクールカウンセラーが存在し相談活動に従事しているが、それも子どもたちのニーズを満たす方法としては十分ではない。なぜなら、スクールカウンセラーは、週8時間の勤務体制であり一日あるいは2日（1日あたり2時間から8時間）学校にいる程度であるため、緊急度が高い児童虐待に対応することは物理的に無理があるといえる。

さらに、カウンセラーは個人の内面に焦点を当てて問題解決を図ろうとする専門特性があるために、通常家族や諸機関との間に立って調整や連携するという機能にまでは活動範囲を想定することはない。ところが、児童虐待のケースにおいては被害者である子どもだけでなく、加害者である家族や教師はもちろんのこと、児童相談所や児童家庭センター、医療機関など、さまざまな関係機関との協働が不可欠である。したがって、スクールカウンセラーが児童虐待に関して、積極的な役割を果たすことを期待しても現実的ではないし、カウンセラーにも加重負担を強いることになるであろう。

さらに、虐待の定義を体罰や教師のセクシャルハラスメントまで広げるとなると、スクールカウンセラーのように校長の指導監督のもとに業務を遂行することを制度的に定められている場合は、子どもの側に立った活動を期待することは難しい。そういった意味では、学校内の管理機構に従属しない形で支援する人材が求められるように思う。

こうした意味で、これまでの対策とは異なる視点と方法を持ったシステムであるスクールソーシャルワークが検討されるべきであろう。ちょうど100年前にアメリカで誕生したスクールソーシャルワークは、学校制度における子どもの権利擁護者として存在し、家族や関係機関との調整機能を発揮することによって問題解決に携わるという特性を有する。その活動の幅は多岐にわたっており、児童虐待はもちろんのこと行動上の問題や特別支援教育の対象者に対するサービスにも関与する。現在、全米に約15,000人のソーシャルワーカーが学校制度内で活動を続けている。

2) 海外での取り組み

スクールソーシャルワーカーは、特定の問題だけに対応するのではなく、子どもたちが抱えるあらゆる困難を軽減するべく関わりを持つ。虐待に関しても、管轄のソーシャルサービス局への

ちなみに、シカゴでは学齡児の児童虐待に関してはスクールソーシャルワーカーが必ず関与する。所轄官庁であるソーシャルサービス局への通告もほとんどワーカー経由で行われるし、ソーシャルサービス局の担当官の子どもに対する尋問にも必ず付き添うなどしている。個々の子どもに対する直接的な関わりにとどまらず、教職員たちに対する啓発活動やクラスへ行って授業を担当することもあり、家族や地域と共に、予防・アフターケアまでの幅広い活動を行っている。こうした充実した活動は、フルタイムの専門職としての位置づけによって初めて可能であるといえる。

わが国においてスクールソーシャルワーカーの活動が展開されるにしたがい、虐待事例をはじめとして様々な問題に、どのようなスタンスで関与するかを明確にしておかなくては、スクールカウンセラーとさしてかわることのないひとつの対策として終わりかねない。

川西市の子ども人権オンブズパーソンと同様、スクールソーシャルワークが子どもの側に立った活動であることを明言した上で導入化が図られるべきであろう。

3. 保護者と教職員へのサポート

子どもたちが直面している問題の解決を考えたときに、彼・彼女らのみに焦点を当て行動をすればいいというものではない。彼・彼女らと密接な関わりを有する人々との関わりなしに、子どもたちの安全や安心は実現されることはない。今日、20世紀半ばまでに構築され維持されてきた家族像は通用しない。家族の形態は複雑多様化すると同時に、直面している葛藤も多岐にわたっている。周囲との関係が希薄な孤立した多数の家族は脆弱で、容易に危機的な状況に陥りやすい。保護者の危機は子どもへの攻撃行動に転嫁されたり、子どもの危機が家族の不安を昂じさせるという相互関係にある。したがって、子どもたちのサポートというのは家族への支援を包含するものでなくてはならない。今日、学校現場ではプライバシーの尊重を楯にして家族との関わり合いを忌避する傾向が見られるが、むしろ今ほど積極的につながりを作ろうとする動きが求められるときはないと思われる。

同様のことが教職員についてもいえる。昨今、教職員たちの多忙さが頻りに喧伝される。教員においては子どもたちと授業以外に接触する時間さえないと慨嘆する声たびたび聞こえる。そのような状況で、良質な教育を期待することは不可能である。教職員が家族による虐待問題に対応するだけの余裕はないだけでなく、悪くすると教職員自身のストレスが学校内に虐待的な環境を生み出しているといえよう。したがって、教職員たちの精神的な圧迫感を軽減するためのサポートを想定することは不可欠である。ややもすると、学校外部の者たちは子どもの問題に関して、教職員たちに原因や責任を転嫁し非難することで事足りりとする傾向がなきにしもあらずであったが、ひとりひとりの教職員もまた対等な存在としてその権利を尊重され、共に現状を打開するパートナーとして位置づけが必要だと考える。

そういった意味でも、あらゆる人々に優劣をつけることなく、またそれぞれの有する可能性に着目して、全体のつながりの中で問題解決を図るソーシャルワークの視点は、学校が置かれている現状に対して、ある程度の有効性はあるといえるであろう。

本委員会では、2005年夏の日教組養護教員部全国研修会において緊急に簡潔なアンケート調査

通告はスクールソーシャルワーカーがすることが一般的である。筆者（山下）は、アメリカでスクールソーシャルワーカーの話を何度も聞いたことがあるが、05年11月に訪ねたシカゴ近郊のスクールソーシャルワーカーたちからの話を聞いて改めて実感したことがあった。それは、さまざまな機関との連携や調整役を担うことが重要な役割ではあるが、常に子どもとの直接的な関係を維持しつつ、彼・彼女の最善の利益を考慮して活動している点である。複数の学校で何人ものソーシャルワーカーと話をしたが、個々の活動スタイルには若干の相違はあっても、子どもの側に立つという姿勢は共通していた。

アメリカでは、州による独自性が強いので、スクールソーシャルワーカーの活動にもある程度幅があるが、大規模校では複数のフルタイムソーシャルワーカーが置かれていることも珍しいことではない。わが国が学び取り入れるべきは、まさにこうした活動であろう。

スクールソーシャルワークは、現在世界の多くの国々で取り入れられている。欧米だけではなく、旧社会主義国家でも急速に広がりつつある。特に、ハンガリーやモンゴルにおいては、多数のスクールソーシャルワーカーが学齢期の子どもたちと家族を支えるための活動に従事している。また、アジアでは、香港がすでに1970年代に導入し、現在も積極的な活動を展開している。韓国ではまだ制度化される段階にまで至っていないが、導入に向けて活発な動きが見られる。

3) わが国における取り組み

わが国では、70年代までに福祉関係者の間で若干の論議が見られ、局所的にスクールソーシャルワークを意識した活動も見られたようであるが、限定的な活動に留まり幅広い展開は見られなかった。1980年代の半ばになって初めて、スクールソーシャルワークを明確に意識した活動が始められ、当時社会的な現象として関心を集めていた校内暴力の当事者や、増加の兆しが見えていた不登校（登校拒否）の子どもたちを主たる対象として活動が展開された。この活動の特徴は、子どもたちを未熟な存在として位置づけ、指導したり懲戒したりする従来のスタンスとは異なり、彼・彼女らを対等な存在としてとらえパートナーとして問題解決に臨むだけではなく、子どもたちを取り巻く親や教職員などへの支援にも活動の幅を広げた。さらには、地域社会のなかに子どもの居場所作りや親の自助グループの組織化までを行った。

この活動は、社会的な関心のある程度喚起したが、他の地域に浸透するまでには時間がかかった。類似の方法を取り入れた自治体もあったが、多くが制度として定着することはなかった。2000年代に入ってようやく展開の兆しが見え始め、香川県や赤穂市、千葉大学附属小学校などいくつかの都道府県や地方自治体が試験的に導入を始めた。さらに、2005年度からは大阪府が取り入れ、2006年度からは東京都の杉並区が活動をスタートさせることになった。それ以外にも、いくつかの自治体で取り入れたり、私立の学校でもソーシャルワーカーを配置したりするところが出ており、導入化の流れが始まってきたといえる。

しかしながら、ワーカーの雇用形態はいずれも不安定で、活動の幅も限られており、アメリカのスクールソーシャルワーカーのような多岐にわたる活動も期待されていないのが現状である。権限もほとんどないがゆえに、虐待事例に遭遇しても校長や児童相談所に通告するだけになり、ソーシャルワークの本来の機能である個人に対する援助や、関係者および諸機関との連携や調整役として介在することは、まったく求められているとはいえない。

を実施した。そのひとつの質問項目にスクールソーシャルワークの必要性について尋ねる項目を入れたが、その存在が十分に周知されているとはいえない状況であるにもかかわらず、214名の回答者のうち79名（36.9%）が必要と答え、必要ないと答えた者は29名（13.6%）に留まった。そのことは、養護教員自身も何か新たな方法を模索しているということ窺わせる。

いたずらに対策を導入すればいいというものではないが、子どもたちが置かれている現状と、これまでに取り入れられ実施されてきた施策を丁寧に検証するならば、スクールソーシャルワークが提示する価値観や方法論は、今の状況には合致するといえるのではないだろうか。だからこそ、世界の多くの国で取り入れられているのである。

まとめと提言

少子化が喧伝されており、幼稚園から高校までの在学者数は、1984年から2004年までの20年間に700万人以上も減っている。そういった意味では、一人ひとりの子どもたちに対するケアも手厚くなり、彼らの物心両面にわたる安定度が増してもいいはずである。ところが、ここで取り上げた児童虐待を始めとしたものは、かつてよりは問題の多様化と複雑化が進行しているように思える。今や何ら問題を抱えることなく子ども時代を過ごすことは難しいことになっている。

ひとクラスあたりの児童生徒数が減れば問題も減少するとする考え方は今でも根強くあるようであるが、ことはそう単純ではないようである。クラスに60人もの子どもたちが押し込められていた時代と、35人前後の子どもたちがいる現代の子どもたちの抱える困難の度合いは、数では推し量れない要素がある。穿った見方をすると、子どもの数が減った分だけ大人の（管理の）目が行き届くために、精神的なストレスに晒される度合いも高められたとすることもできるし、同時にさまざまな専門領域が増えるに従って子どもたちの問題が掘り起こされて増加しているという側面もある。

重要なことは、ひとクラスあたりの子どもの数や社会の変化にかかわらず、大人の子どもの観ではないかと思われる。彼・彼女をひとりの人間として価値や尊厳を認め、誠実に向かい合うという基本的な姿勢がなければ、たとえ子どもと教職員がマンツーマンで教育を実施することができる環境が整えられたとしても、彼・彼女は伸びやかな気持ちで過ごすことはできないはずである。そのことは、家庭内における少子化が必ずしも子どもたちの安心や安全につながっているとはいえない現実を考慮するならば、明らかなことである。

本委員会では、子どもたちを人として尊重することの重要性を基底に据えて、特に人権侵害が著しい事態である虐待の問題に焦点を当て、子どもにとっての最善の利益を実現するための考え方や方法を模索してきた。

虐待件数の増加に伴う行政施策の現状と民間の動き、そしてそれらの効用と限界に言及することから始め、教育現場における児童虐待の現状を子どもたちと密接な関わり合いを持つ養護教員に対する調査活動をもとにして検証をした。さらに子どもたちが被害者であるという点に重きを置き、そこから虐待の定義を再検討し、学校における体罰なども虐待として位置づける作業を行った。そして後半部分では、国内外における子どもをサポートするための指針となる動きを紹介し、子どもの視点に立ったサポートとはどういうことなのかについて考察および提言をした。

誰もが子どもたちのしあわせを願って彼らと関わり合っている。ところが現実には、大人たちの不適切な関与によって、彼らの生活の質は低下させられている。幸せを願うポジティブな心の動きが、その願いに反してさまざまな問題を生み出すことにつながっているとすれば、どこかでボタンをかけ違っているのである。そのかけ違いというのは、子どもたちの声に耳を傾けることや、彼らの側に立ったニーズに対して、大人たちが鈍感であることによって生じたといえる。

虐待されている（された）子どもたちは、自らの意思を大人の圧倒的な力により封じ込められてきた。そうであればこそ、大人たちは彼らが何を感じどう考えているかについて十分に配慮し、対応しなくてはなるまい。自分に生じた出来事であるにもかかわらず、大人たちの手によって一

方的に対策が決定され、それに従わなくてはならないという状況に対しては、子どもたちの側は理不尽さを感じないではいられないはずである。

子どもたちの意思が反映できる体制を構築すると同時に、経済的にも社会的にも独力で生存することが不可能な子どもたちに対して、常に子どもの側に立って継続的なサポートをする人が必要であるということも、本委員会が到達した結論である。現状に対して批判的な見解を展開するだけでなく、子どもの側に立った具体的なサポートの例として、子どもの人権オンブズパーソン制度やスクールソーシャルワークを取り上げ、本委員会としての対案を提示した。

子どものしあわせを願う大人たちの思いを、子どもたちが感じるしあわせと合致させることを模索して、本委員会は研究を重ねてきた。その成果としての報告書は、従来の対策に一石を投じることができれば幸いである。

「子どもの側から虐待を考える委員会」提言

私たちは、虐待を受けた子どもたちが安らかなこころと暮らしを取り戻すため、そして虐待を防止するために以下のことを提言します。

1. 子どものサポーターになること

そのために、以下のことを求めます。

- ① まずは、子どもの声に耳を傾けよう！
- ② あなたはかけがえのない存在だということを、声に出して伝えよう！
- ③ 急がずに、ゆっくりと子どもに向き合おう！
- ④ いつでもあなたの味方だと伝えよう！

2. 教職員が楽になることが大切だ

そのために、以下のことを提案します。

- ① ひとりで抱え込むのは止めよう！
(虐待が疑われたら、すぐに相談を)
- ② 外部の資源に眼を向けよう！

3. 教職員が気をつけることも大切だ

そのために、以下のことを提案します。

- ① 子ども虐待について学ぼう！
(「問題行動」の裏には虐待の可能性あり)
- ② 自分が虐待者になっていないか、言動を振り返ってみよう！
- ③ 連携は監視ではなく、子どもを支援するものだと心がけよう！
- ④ 教育だけでなくソーシャルワークの視点を持とう！

4. 地域ぐるみで取り組むこと

- ① 地域に子どもを支える場づくりをしよう！
- ② 子ども・家族と教職員のパートナーとしてのスクールソーシャルワーカーを活用しよう！

参考文献

- ・アレンーミアーズP, . ワシントンR. O. & ウェルシュB. L. (山下英三郎監訳・日本スクールソーシャルワーク協会編)『学校におけるソーシャルワークサービス』(学苑社, 2001年)
- ・川西市子どもの人権オンブズパーソン
http://www.city.kawanishi.hyogo.jp/post/kdm_onbs/index.htm
- ・川崎市市民オンブズマン・川崎市人権オンブズパーソン
http://www1.city.kawasaki.jp/75/75sioz/home/jimu/ichiran_i60.ht
- ・「児童心理」2006年2月号臨時増刊No.837(金子書房)「児童虐待の早期発見と対応」
- ・ケイ, ジャネット(桑原洋子・藤田弘之訳)『児童虐待防止と学校の役割』(信山社, 2005年)
- ・社会福祉法人恩賜財団母子愛育会・日本子ども家庭総合研究所編『子ども虐待対応の手引き平成17年3月25日改訂版』(有斐閣 2005年)
- ・東京シューレの子どもたち『僕らしく君らしく自分色』教育資料出版会, 1995年
- ・堂野 博之『あかね色の空を見たよー5年間の不登校から立ち上がって』(高文研究 1998年)
- ・ハーマン, ジュディス(中井久夫訳)『心的外傷と回復』(みすず書房, 1996年)
- ・日本教職員組合養護教員部『日本教職員組合養護教員部保健研究委員会報告書』(日本教職員組合, 2006年)
- ・日本弁護士連合会編『検証少年犯罪 子ども・親・付添人弁護士に対する実態調査から浮かび上がるもの』(日本評論社 2002年)
- ・ミラー, アリス(山下公子訳)『魂の殺人 親は子どもに何をしたか』(新曜社, 1983年)
- ・ミラー, アリス(山下公子訳)『闇からの目覚めー虐待の連鎖を断つ』(新曜社, 2004年)
- ・山下英三郎『スクールソーシャルワーカー学校における新たな子ども支援システム』(学苑社, 2003年)
- ・文部科学省ホームページ掲載の歴年の、「生徒指導上の諸問題の現状について」
- ・ 同 「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」
<http://www.mext.go.jp/>
- ・警察庁ホームページ掲載の平成16年中における自殺の概要資料
<http://www.npa.go.jp/>
- ・厚生労働省統計表データベース
<http://www.dbtk.mhlw.go.jp/toukei/index.html>
- ・東京都福祉保健局ホームページ
<http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/>

子どもの側から虐待を考える研究委員会

委員長 山下英三郎 (日本社会事業大学)

幹事 石井小夜子 (弁護士)

研究委員

井上 仁 (日本大学)

内田 良子 (心理カウンセラー)

北村 美佳 (都立江戸川高校)

研究委員会日程

第1回 2005年6月11日

第2回 2005年7月9日

第3回 2005年8月9日

第4回 2005年9月20日

第5回 2005年10月19日 ヒアリング含む

第6回 2005年11月15日

第7回 2005年12月11日

第8回 2006年1月14日、15日 ヒアリング含む

第9回 2006年2月14日

第10回 2006年3月17日

第11回 2006年4月9日

第12回 2006年4月29日

第13回 2006年5月13日

2006年6月30日発行

国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館6階

<TEL> 03-3230-0564 <FAX> 03-3222-5416