

児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究 (4)

—小学校教師の認知する児童虐待のサインに関する研究—

長友 真実 田中 陽子* 藤田 由美子** 横山 裕*

Research on Teacher Attitudes toward Child Abuse(4):

A Study of Signs of Child Abuse Perceived by Elementary School Teachers

NAGATOMO Mami TANAKA Yoko* FUJITA Yumiko** YOKOYAMA Yutaka*

Abstract

The purpose of the present study was to examine the effect of some factors on the teacher's cognition of abusive signs from children. In the study, a questionnaire was administered to 220 teachers (except for managerial posts, school nurses, and part time teachers) in elementary school. The questionnaire was to investigate "the awareness of signs of child abuse", "teacher's experiences of attending the lecture of child abuse" and "teacher's awareness of coping with child abuse". The results included the following: (1) about 40% of the teachers experienced to deal with abused children (2) it was hard for teachers to perceive children's problem behaviors associated with child abuse. (3) the teachers, who have attended the lecture of child abuse, tended to be more aware of children's unnatural behaviors and parent's violent behaviors. (4) two factors, "teacher's experience of attending the lecture of child abuse" and "teacher's awareness of coping with child abuse", did not influence detecting the signs of child abuse related to problem behaviors. These results suggested the importance of lecture in terms of child abuse towards teachers. Hence, it is necessary for teachers to learn a standpoint of crisis intervention in order to detect signs of child abuse.

Key words : signs of child abuse, teacher, elementary school

キーワード：児童虐待のサイン、教師、小学校

問題と目的

平成17年度の児童相談所における児童虐待（以下、虐待とする）の相談件数は、34,472件と報告された¹⁾。そのうちの51.2%は小・中学生で占めており（Figure 1）、他の区分と比べて伸び率も高いことが示された。このような事態に歯止めをかけるため、乳幼児期から就学以降にか

けて、また、社会全体としての「切れ目のない支援」が指向されている。

学校における虐待対応については、文部科学省が平成17年度厚生労働科学研究「保育所、学校等関係機関における虐待対応のあり方に関する調査研究」と合同で全国調査を行っている²⁾。報告によると、小・中学校の教職員のうち3人に1人は虐待を疑う事例に関わっていた。また、児童虐

九州保健福祉大学 健康管理センター 宮崎県延岡市吉野町1714-1 〒882-8508

*九州保健福祉大学 社会福祉学部 臨床福祉学科 宮崎県延岡市吉野町1714-1 〒882-8508

**九州保健福祉大学 社会福祉学部 福祉環境マネジメント学科 宮崎県延岡市吉野町1714-1 〒882-8508

The Health Management Center, Kyushu University of Health and Welfare, 1714-1 Yoshino-cho, Nobeoka, Miyazaki, 882-8508 Japan

*Department of Clinical Welfare Service, School of Social Welfare, Kyushu University of Health and Welfare, 1714-1 Yoshino-cho, Nobeoka, Miyazaki, 882-8508 Japan

**Department of Social Welfare and Environmental Management, School of Social Welfare, Kyushu University of Health and Welfare, 1714-1 Yoshino-cho, Nobeoka, Miyazaki, 882-8508 Japan

待防止等に関する法律の改正前に行われた調査に比して、身体的虐待や性的虐待のみならずネグレクトや心理的虐待に対する理解も進み、虐待を疑う視点が広がりをみせた。

ところで、平成16年に大阪府岸和田市で起きた虐待事件は、「長期にわたる欠席」の背景要因として虐待を想定する必要があることを改めて示した。この事件を受け、文部科学省は「学校生活のみならず、幼児・児童生徒の日常生活面について十分な観察、注意を払うよう」通知し、虐待の早期発見、早期対応の努力義務の徹底を求めた³⁻⁴⁾。今年度の児童虐待防止推進月間のポスターにも、「気づいてください。虐待をうけている子どもはサインをおくっています」とあり、生活場面において、虐待のサインを読み取ることの重要性が強調されている。

これまで、虐待を受けた子どもが抱えるさまざまな問題に関する研究は数多くなされている。現在、学校で注目されている注意欠陥・多動性障害に類似した過覚醒や解離症状といった精神的症状⁵⁻⁶⁾、また、非行などの攻撃性を中心とする反社会的な問題行動を示す子どもたちのなかに被虐待体験者が多いとする報告は少なくない⁷⁾。そのため、子どもの示す問題事象が何に起因するものなのかを判断するときに、子どもの発達やパーソナリティといった内的な要因だけに原因を帰属させるのではなく、外的な要因にも目を向け、虐待を発見できる力量が求められる。勿論、「気になる子ども」の背景には虐待に限られないさまざまな要因が考えられるが、事態をどう解釈するかはその後の対応のとり方を左右するものである。

このような虐待のサインをまとめたガイドラインは、すでに国や地方自治体によって作成され、学校へも配布されている⁸⁾。虐待サインの捉え方に関する調査⁹⁾によると、子どもの示す虐待のサインが、学校で問題とされる行動と結びつきやすい場合や虐待のイメージから離れている場合には、サインは虐待に由来したものとして捉えられにくいことが分かっている。しかしながら、これまで虐待サインの捉え方にどのような要因が関係しているかといった点については、虐待を行う養育者に関する事例研究など、臨

床的観点からの指摘はあったものの、心理社会的な要因について実証的に検討されることは少なかった⁹⁻¹¹⁾。

そこで本研究では、公立小学校の教職員の協力を得て、教師の認知する虐待サインの傾向を明らかにした上で、虐待サインの認知に関わる諸要因について検討することを目的とする。虐待のサインに関する対子ども認知にはいくつかの要因が複合的に関与していると予想されるが、本研究は、教師による虐待のサインを規定する諸要因を解明するための手がかりを得ることを目的に、探索的な研究を試みるものである。なお、本研究で使用される回答データは、平成17年度学内共同研究「児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究」(研究代表者: 田中陽子)の一環として行った調査に基づくものである。小学校では学級担任によって子どもの状況が把握されやすいと考えられることから、本研究では、小学校教師を分析の対象とする。

さて、個人の問題事象の評価や倫理的な意思決定プロセスに影響を与える要因に関する従来の研究を概観すると、個人属性やパーソナリティなどの「個人レベル」、組織風土などの「組織レベル」の2つに大別することができる¹²⁾。本研究では、個人内過程に関わる要因に焦点を当て、知識を補い、新しい視点を取り入れる研修の経験、および個人が内的に持つ虐待防止に対する意識の高さに着目し、教師の認知する虐待のサインとの関連性について検討する。

問題事象やその兆候に対する個人や集団の捉え方・反応に潜む心理的メカニズムを扱った本邦の研究として、まず古川ら¹³⁻¹⁴⁾の一連の研究が挙げられる。それによると、事態の深刻さの過小評価には2つのタイプがあるという。1つには専門知識に乏しいために、どの程度重要なことであるのかに気づかず、問題を見逃してしまう場合である。その一方で、問題事象に気づきながら「大丈夫だろう」と思い、ことの重大性を過小評価する場合もある。

教師の職能発達に関する研究¹⁵⁾においても、研修機会が促進要因であることを示しており、本研究では、研修経験を1つ目の要因として取り上げる。

「複眼的視点」と新しい対処様式の必要性

学校では虐待の疑いと発見の契機が校内の分掌ごとに異なることから、学校での虐待発見の特徴として「複眼的視点」が指摘されている¹⁶⁾。教育心理学の分野においても、教師が認知する児童の個性に関して、暗黙裡に重視する次元(基本的生活習慣、社交性、自己主張等)が多い教師ほど、児童の失敗場面における対応の柔軟度が高いことが示されており、対子ども認知には、できるだけ多くの視点をもっていることが重要だと考えられている¹⁷⁻¹⁸⁾。

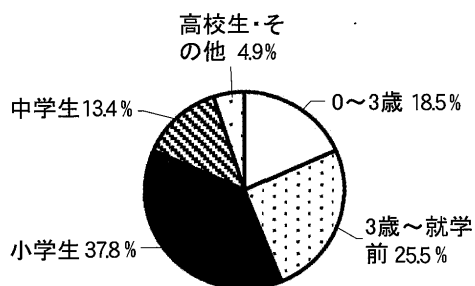


Figure.1 虐待相談の年齢構成
(平成17年度社会福祉行政報告から作成)

ところで、虐待は当該児童だけではなく学校にとっても危機的な状況に陥った状態と捉えることができる¹⁹⁾。危機介入について山本²⁰⁾は、危機crisisとは、「分かれ目」という意味を持ち、介入interventionとは「調停」、「干渉」であると述べている。ライフサイクルを通じ、あるいは偶発的にせまってくる脅威であり、危機状態とは、不安と混乱が増大し、状況が認識できず誤った意味づけが行われたり、経験がなく対処方法が思いつかないなど、その人が身につけている対処方法や防衛機制ではうまく対処できずに万策つきてしまう状態であるという。そのため、危機介入の目的は、できるだけ早くバランスを元の状態に回復させることにあり、本人が利用できる新しい対処方法や具体的な介入（例えば、利用可能な外的資源）が検討される。これを学校の虐待対応にあてはめると、介入者となる教職員は児童を平衡状態に回復させることを第一の目的とし、関係機関との連携を図ることが求められることになる。このように考えるならば、介入者側にもこれまでの習慣的対処様式とは異なる動きが求められることになる。教職員を対象とした小林の全国調査²¹⁾結果をみると、教師は「虐待の対応がわからない」、「どうすることが子どもや家族の適切な対応になるのかわからない」といった不安を抱え、専門的な知識や対応についてのアドバイスを求めていることが示されている。3人に1人の教師が虐待事例に対応しているとはいえ、1校当たりの平均事例数は少なく、虐待対応経験の蓄積は決して多いとは言えない²¹⁻²²⁾。それゆえ、危機的な状況に対応するための知識と対応に関する研修の機会、虐待対応に欠かせないものであると考えられる。

以上のことから、新たな対処様式を取り入れる研修の経験が多いものほど、虐待のサインを読み取る視点を有していることが予想される。

虐待の防止に対する意識

先述した文部科学省の全国調査²⁾では、教職員研修の課題に、虐待の確証や重篤な虐待が見受けられない段階から、子どもを虐待から守る意識の啓発が挙げられている。そこで、本研究で扱う2つ目の要因として、個人が内的に持っている虐待防止に対する意識を取り上げる。

上則²³⁾は、学校における「いじめ」の場面に直面した場合の深刻さ評価を取り上げ、評価者の持つ問題に関する具体的な知識が、意識化されない場合には、事態の深刻さが過小評価されることを示した。さらに、一般的いじめ問題に関して、具体的な知識を想起していても、直面する事態の相違点に着目し、既有知識としての「いじめ」と直面する事態は異なるものだ判断する場合には、

相対的に深刻さが過小評価されていた。また、個人の事態の捉え方は、情報交換の中で取り上げられる事柄に大きく影響を受け、情報を交換することによって、感化されていた出来事が重大な問題として捉えなおされるようになっていた。このことから、(1)虐待防止に対する知識や意識を有していても、日常生活で示される個別の虐待のサインに直面した場合はそれが意識化されず、虐待サインの認知は低いことが予想される。しかしながら、(2)情報の共有に関する意識の高さによって、虐待サインの認知は高められることが予想される。

方 法

調査時期 2005年7月。

手続き 九州地方に位置するA市（人口約13万人）教育委員会主催の研修会（学校保健研究大会）において、共同研究「児童虐待に対する意識調査」の一部として質問紙調査を行った²⁴⁻²⁵⁾。研修には、虐待に関する内容は含まれていない。

調査にあたっては、調査主旨について文書で説明した上で、同意を得られた者についてのみ実施した。なお、留め置き法で回収した。

対象者 管理職・養護教諭・講師を除いた小学校教師220名（男性87名、女性133名）を分析の対象とした。

質問紙の内容 a.基本的属性（10項目）：年齢、在職年数、勤務校の校種、学級数、職務等。b.虐待に関する経験（9項目）：被虐待児の担任の経験・対応、関連法規に関する知識、研修の経験、構内組織について。c.虐待に対する意識（15項目）：虐待に関する学校の役割、関係機関との連携に関する意識に関する項目。d.虐待の判断指標（35項目）：虐待サインの認知を評価するために、虐待に気づくためのチェックリスト⁸⁾に挙げられた子どもに関する22項目、保護者に関する13項目について4段階評定（「虐待と判断する」、「だいたいそう思う」、「少しそう思う」、「全くそう思わない」）で実施し、それぞれ3点、2点、1点、0点と換算した。なお、統計解析にはSPSS13.0 Jを用いた。

結 果

回答者の属性

在職年数は、10年から19年の者が最も多く全体の41.0%、10年未満の者が29.8%、20年以上の者が29.3%であった。現在、勤めている学校の学級数の平均は17.28（SD＝6.34）で、1学年は2～3学級で構成されていた。

虐待に関する経験について

被虐待児童に担任として関わった経験が1事例以上ある者は40.1%であった。2事例以上の教師は15.8%と、虐待対応経験の蓄積は少ないと言えよう。さらに、在職年数別でみると、10年未満では27.3%、10年以上20年未満では49.5%と増加するが、逆に、20年以上では40.0%と横ばいとなっていた。また、虐待を受けていると気づいた時の連絡先を「だいたい」「よく」知っているとした者は67.6%、その際の校内組織が「だいたい」「よく」整っているとした者は51.3%であった。虐待に関する研修は、68.2%の者が1回以上受講していた。一方、家庭に介入することに「ときどき」「よく」迷う者は90.6%に及んだ。いずれの項目においても、性別および在職年数による有意差は認められなかった。

虐待に対する意識について

「児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究」²⁴⁻²⁵⁾の分析対象者から管理職、養護教諭、講師を除いた者（小学校220名：男性87名、女性133名、中学校142名：男性82名、女性60名）を対象とし、因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行った。その結果、3因子が抽出され『学校の直接的な対応』、『学校での情報の共有』、『学校以外に対する意識』と命名した。以下の分析にあたっては、それぞれの因子を構成する項目の単純加算平均を尺度得点とした。得点が高いほど、虐待防止に対する意識が高いことを表している（評定は4段階評定：1～4点）。

a.男女差の検討 男女差を検討するために t 検定を行った。その結果、すべての因子において男女の得点差に有意差は認められなかった(Table 1)。

b.在職年数別の検討 在職年数（10年以上/10年未満）による差を検討するために t 検定を行った。その結果、すべての因子において有意差は認められなかった (Table2)。

虐待サインをどの程度認知しているか

1)認知度の低い項目について 虐待の判断指標尺度を認知度の順位でまとめたものがTable3である。「虐待と判断する」、「だいたい」「少し」そう思うと回答した者を「虐待を疑う」者とし、その割合を示した。認知度の低い項目は、『教室での問題行動』因子に集中した。また、保護者に関するサインでは『孤立家庭』因子は『保護者による暴力的な行為』と比べて相対的に低かった。

2)虐待の判断指標尺度の因子分析 同様の手続きで、虐待の判断指標尺度を因子分析した（主因子法・バリマックス回転）。その結果、子どもに関する尺度から3因子が抽出された。第1因子は、「授業に集中できない」、「かん

Table 1 男女別の平均値およびSD

	男性		女性		t 値
	M	SD	M	SD	
学校での直接的な対応	3.44	.47	3.38	.46	-.96
学校での情報の共有	3.57	.40	3.59	.38	.50
学校以外に対する意識	2.91	.56	2.89	.56	-.26

Table2 在職年数別の平均値およびSD

	10年以上		10年未満		t 値
	M	SD	M	SD	
学校での直接的な対応	3.40	.47	3.42	.45	-.34
学校での情報の共有	3.59	.39	3.58	.39	.05
学校以外に対する意識	2.87	.57	2.96	.55	1.11

しゃくが激しい」という項目に負荷量が高かったため『教室内での問題行動』、第2因子は、「食べ物への執着が強く、必要以上に食べる。あるいは食欲がなさ過ぎる」、「傷に対する説明が不自然であったり、説明を嫌がる」という項目に負荷量が高かったため『生活上の不自然さ』、第3因子は、「他者との身体接触を異常に嫌がる」、「衣服を脱ぐことに異常な不安をみせる」という項目に負荷が高かったため『他者との関係の異常さ』と命名した。また、保護者に関する尺度からは2因子が抽出され、第1因子は、「身近に困ったときの援助者がいない」、「その家庭が地域の中で孤立している様子が見られる」という項目に負荷が高かったため『孤立家庭』と命名し、第2因子は、「保護者の気分の変動が激しく、自分の思い通りにならないとすぐに体罰を加える」、「登校させない」に負荷が高かったため、『保護者の暴力的な行為』と命名した。以下の分析にあたっては、それぞれの因子を構成する項目の単純加算平均を尺度得点とした。得点が高いほど、虐待サインの認知度が高いことを表している。

『教室での問題行動』(M=0.78,SD=.56)は虐待の兆候として認知されていなかった。『生活上の不自然さ』(M=1.53,SD=.53)、『他者との関係の異常さ』(M=1.35,SD=.63)は虐待サインとして捉えられていた。保護者に関する因子の尺度得点をみると、『孤立家庭』(M=0.94,SD=.50)については、虐待のサインとしての認知は低かった。一方で、『保護者の暴力的な行為』(M=1.86,SD=.58)については、虐待の可能性を示すサインとして相対的に高く認知されていた。

a.男女差の検討 男女差を検討するために t 検定を行った。その結果、すべての因子において男女の得点差に有意差は認められなかった(Table 4)。

b.在職年数別の検討 在職年数（10年以上/10年未満）による差を検討するために t 検定を行った。その結果、すべての因子において有意差は認められなかった (Table5)。

Table3 虐待の判断指標尺度の項目順位（平均値およびSD）

項 目	M	SD	%
<子どもに関する項目>			
2 傷に対する説明が不自然であったり、説明を嫌がる。(F2)	2.04	.68	98.1
1 不自然な外傷（打撲、やけどなど）が見られる(F2)	1.83	.72	97.2
15 衣服を脱ぐことに異常な不安を見せる(F3)	1.55	.76	92.3
4 季節にそぐわない服装をしていたり、衣服がいつも汚れている(F2)	1.52	.76	92.7
6 保護者がいると顔色を窺うが、保護者がいないと全く保護者に関心を示さない(F2)	1.45	.73	91.8
16 他者との身体的接触を異常に嫌がる(F3)	1.35	.76	86.9
12 生き物に対して残虐な行為を行う(F3)	1.28	.75	86.4
17 極端な性への関心や拒否感が見られる(F3)	1.22	.76	83.7
5 食べ物への執着が強く、必要以上に食べる。あるいは食欲がなさ過ぎる。(F2)	1.20	.74	84.1
3 表情が乏しく元気がない(F2)	1.19	.69	85.5
13 乱暴であったり、ひっきりなしに注意を引こうとする(F1)	1.01	.68	79.5
19 虚言が多い(F1)	0.88	.71	69.8
14 いったんハメを外すとコントロールが効かない(F1)	0.88	.75	66.7
11 かんしゃくが激しい(F1)	0.80	.68	65.8
18 万引きなどの非行がみられる(F1)	0.78	.71	63.6
8 落ち着きがない(F1)	0.70	.78	57.2
10 他の子と上手く関われない(F1)	0.63	.64	54.5
20 授業に集中できない(F1)	0.60	.64	51.8
<保護者に関する項目>			
4 保護者の気分の変動が激しく、自分の思い通りにならないとすぐに体罰を加える(F5)	2.13	.68	99.1
2 子どもの不自然な外傷（打撲、やけどなど）に対する説明が不自然であるか、説明を嫌がる(F5)	2.02	.70	99.1
12 子どもの扱いが乱暴あるいは冷たい(F5)	1.98	.72	97.9
9 その家庭が地域の中で孤立している様子が見られる(F4)	1.98	.67	96.3
11 酒や薬物の乱用をしている(F5)	1.97	.83	92.7
10 登校させない(F5)	1.76	.89	84.9
6 まったく放任している(F5)	1.33	.86	79.5
13 夫婦仲が悪い(F4)	1.00	.67	77.1
7 子どもに能力以上のことを過度に要求する(F4)	0.95	.67	76.1
3 保護者と連絡が取れない(F4)	0.95	.73	72.5
1 教師との面談を拒む(F4)	0.95	.68	75.2
5 子どもに心理的に密着しすぎている(F4)	0.88	.60	75.7
8 身近に困ったときの援助者がいない(F4)	0.87	.68	68.0

評価は4段階尺度（0：「全く思わない」、1：「少し思う」、2：「だいたいそう思う」、3：「虐待と判断する」）

F1：教室での問題行動、F2：生活上の不自然さ、F3：他者との関係の異常さ

F4：孤立家庭、F5：保護者による暴力的な行為

Table 4 男女別の平均値およびSD

	男性		女性		t値
	M	SD	M	SD	
教室での問題行動	0.81	.64	0.77	.51	-.49
生活上の不自然さ	1.52	.51	1.54	.54	.24
他者との関係の異常さ	1.34	.62	1.36	.64	.24
孤立家庭	0.97	.50	0.90	.48	-1.07
保護者による暴力的な行為	1.86	.56	1.86	.59	-.43

Table 5 在職年数別の平均値およびSD

	10年以上		10年未満		t値
	M	SD	M	SD	
教室での問題行動	0.78	.57	0.79	.55	-.73
生活上の不自然さ	1.54	.51	1.49	.57	.57
他者との関係の異常さ	1.32	.61	1.43	.69	-1.19
孤立家庭	0.92	.49	0.98	.50	-.88
保護者による暴力的な行為	1.81	.55	1.98	.64	-1.93

虐待のサイン認知に影響を及ぼす要因について

研修経験によって虐待のサイン認知に差があるか、またその差は虐待防止に対する意識の高さで異なるのかを検討するため2×2の分散分析を行った。第1の要因は研修経験（有/無）、第2の要因は虐待に対する意識の3因子（H/L）である。研修経験が1回以上ある者を研修経験群とした。また、虐待に対する意識尺度の各得点が75%タイル以上をH群、25%タイル以下をL群とした。分析の結果は、以下の通りであった。Table6に平均値および標準偏差を示した。

1) 『学校での問題行動』について

a. 学校の直接的な対応に関する意識×研修経験

学校の直接的な対応に関する意識の主効果($F(1,126)=.66$, $n.s.$)、研修経験の主効果はともに有意ではなかった($F(1,126)=3.64$, $n.s.$)。また、交互作用も認められなかった($F(1,126)=.25$, $n.s.$)。

b. 学校での情報の共有に関する意識×研修経験

学校での情報の共有に関する意識の主効果($F(1,128)=.39$, $n.s.$)、研修経験の主効果はともに有意ではなかった($F(1,128)=.39$, $n.s.$)。また、交互作用も認められなかった($F(1,128)=.13$, $n.s.$)。

c. 学校以外に対する意識×研修経験

学校以外に対する意識の主効果($F(1,205)=.01$, $n.s.$)、研修経験の主効果はともに有意ではなかった($F(1,205)=.64$, $n.s.$)。また、交互作用も認められなかった($F(1,205)=.76$, $n.s.$)。

2) 『生活上の不自然さ』について

a. 学校の直接的な対応に関する意識×研修経験

学校の直接的な対応に関する意識の主効果は有意でなかったが($F(1,129)=2.54$, $n.s.$)、研修経験の主効果が認められた($F(1,129)=8.17$, $p<.01$)。交互作用は認められなかった($F(1,129)=2.40$, $n.s.$)。

b. 学校での情報の共有に関する意識×研修経験

学校での情報の共有に関する意識の主効果($F(1,130)=5.58$, $p<.05$) および研修経験の主効果は認められたが($F(1,130)=5.39$, $p<.05$)、交互作用は有意ではなかった($F(1,130)=5.39$, $n.s.$)。

c. 学校以外に対する意識×研修経験

学校以外に対する意識の主効果は有意でなかったが($F(1,209)=2.22$, $n.s.$)、研修経験の主効果が認められた($F(1,209)=10.43$, $p<.01$)。交互作用は認められなかった($F(1,209)=3.47$, $n.s.$)。

3) 『他者との関係の異常さ』について

a. 学校の直接的な対応に関する意識×研修経験

学校の直接的な対応に関する意識の主効果は認められ

なかったが($F(1,129)=.58$, $n.s.$)、研修経験の主効果は認められた($F(1,129)=8.56$, $p<.01$)。交互作用は認められなかった($F(1,129)=.10$, $n.s.$)。

b. 学校での情報の共有に関する意識×研修経験

学校での情報の共有に関する意識の主効果は認められたが($F(1,130)=4.85$, $p<.05$)、研修経験の主効果($F(1,130)=3.40$, $n.s.$)、及び交互作用は認められなかった($F(1,130)=.19$, $n.s.$)。

c. 学校以外に対する意識×研修経験

学校以外に対する意識の主効果は有意でなかったが($F(1,209)=.21$, $n.s.$)、研修経験の主効果が認められた($F(1,209)=4.34$, $p<.05$)。交互作用は認められなかった($F(1,209)=1.34$, $n.s.$)。

4) 『孤立家庭』について

a. 学校の直接的な対応に関する意識×研修経験

学校の直接的な対応に関する意識の主効果は認められなかったが($F(1,124)=.69$, $n.s.$)、研修経験の主効果は認められた($F(1,124)=8.33$, $p<.01$)。交互作用は認められなかった($F(1,124)=1.22$, $n.s.$)。

b. 学校での情報の共有に関する意識×研修経験

学校での情報の共有に関する意識の主効果($F(1,126)=1.93$, $n.s.$)、研修経験の主効果はともに認められなかった($F(1,126)=3.59$, $n.s.$)。また、交互作用も認められなかった($F(1,126)=1.28$, $n.s.$)。

c. 学校以外に対する意識×研修経験

学校以外に対する意識の主効果は有意でなかったが($F(1,202)=.05$, $n.s.$)、研修経験の主効果が認められた($F(1,202)=4.23$, $p<.05$)。交互作用は認められなかった($F(1,202)=.14$, $n.s.$)。

5) 『保護者の暴力的な行為』について

a. 学校の直接的な対応に関する意識×研修経験

学校での直接的な対応に関する意識の主効果($F(1,130)=4.37$, $p<.05$)、及び研修経験の主効果は認められたが($F(1,124)=13.45$, $p<.001$)、交互作用は有意ではなかった($F(1,124)=.16$, $n.s.$)。

b. 学校での情報の共有に関する意識×研修経験

学校での情報の共有に関する意識の主効果($F(1,125)=6.37$, $p<.05$)、及び研修経験の主効果は認められたが($F(1,125)=8.57$, $p<.001$)、交互作用は有意ではなかった($F(1,125)=.08$, $n.s.$)。

c. 学校以外に対する意識×研修経験

学校以外に対する意識の主効果は有意でなかったが($F(1,203)=.62$, $n.s.$)、研修経験の主効果が認められた($F(1,203)=9.20$, $p<.05$)。交互作用は認められなかった($F(1,203)=2.03$, $n.s.$)。

Table6 虐待防止に対する意識と研修経験が虐待のサイン認知に及ぼす影響：意識の3要因×研修経験

		学校での直接的対応			学校での情報の共有			学校以外に対する意識		
		L群	H群	総和	L群	H群	総和	L群	H群	総和
F1 教室での問題行動										
	研修あり	0.75(.55)	0.88(.69)	0.82(.64)	0.74(.52)	0.93(.69)	0.84(.62)	0.89(.67)	0.76(.53)	0.80(.58)
	なし	0.62(.44)	0.55(.43)	0.59(.43)	0.65(.43)	0.70(.52)	0.67(.43)	0.62(.52)	0.77(.49)	0.72(.50)
	総和	0.71(.52)	0.81(.66)		0.71(.49)	0.86(.65)		0.81(.64)	0.76(.52)	
F2 生活上の不自然さ										
	研修あり	0.91(.48)	1.11(.58)	1.61(.56)	1.43(.48)	1.74(.57)	1.59(.55)	1.62(.58)	1.74(.49)	1.59(.52)
	なし	0.72(.48)	0.69(.58)	1.27(.56)	1.27(.54)	1.43(.52)	1.35(.53)	1.19(.53)	1.43(.50)	1.36(.53)
	総和	1.36(.52)	1.65(.60)		1.37(.50)	1.65(.57)		1.48(.59)	1.54(.49)	
F3 他者との関係の異常さ										
	研修あり	1.33(.54)	1.46(.71)	1.41(.64)	1.26(.49)	1.53(.71)	1.40(.63)	1.45(.69)	1.38(.61)	1.41(.64)
	なし	1.01(.45)	1.06(.64)	1.03(.53)	1.06(.48)	1.30(.69)	1.17(.59)	1.13(.72)	1.29(.57)	1.29(.63)
	総和	1.22(.53)	1.38(.71)		1.19(.50)	1.46(.71)		1.35(.71)	1.35(.60)	
F4 孤立家庭										
	研修あり	0.91(.53)	1.11(.53)	1.02(.53)	0.84(.51)	1.09(.58)	0.97(.56)	1.01(.53)	0.98(.57)	0.99(.51)
	なし	0.72(.45)	0.69(.47)	0.71(.45)	0.76(.40)	0.78(.47)	0.77(.42)	0.83(.51)	0.82(.32)	0.83(.42)
	総和	0.85(.51)	1.03(.54)		0.81(.47)	1.01(.56)		0.95(.54)	0.93(.47)	
F5 保護者の暴力的行為										
	研修あり	1.82(.54)	2.11(.55)	1.98(.56)	1.77(.51)	2.03(.55)	1.91(.55)	1.97(.51)	1.91(.55)	1.93(.55)
	なし	1.45(.56)	1.63(.66)	1.52(.60)	1.44(.60)	1.73(.65)	1.57(.63)	1.55(.60)	1.77(.65)	1.70(.58)
	総和	1.70(.57)	2.01(.60)		1.65(.56)	1.95(.59)		1.85(.64)	1.87(.53)	

すべて1項目あたりの得点に換算。得点が高いほど、虐待のサインとして認知していることを示している。

評価は4段階尺度（0：「全く思わない」～3：「虐待と判断する」）

考 察

虐待に関する経験について

被虐待児童に担任として関わった経験が1事例以上ある者は40.1%であった。文部科学省が行った全国調査²⁾では、小学校教師の35.2%が虐待事例（疑い事例も含む）を経験しており、その結果よりもやや高い値を示した。下泉²⁶⁾が指摘するように、虐待の疑い・発見の経験が多いことは、地域での発生件数が多いということより、むしろ子どもの生育環境や虐待に対する意識が高いと考えることができよう。2事例以上の対応経験がある教師は15.8%と、1校あたりの虐待対応経験の蓄積は少ないことが示唆された。さらに、在職年数による経験の違いは認められず、虐待の問題はどの教師にとっても同じように遭遇する問題であることを改めて確認した。また、家庭に介入することに迷う者は9割を超えていた。在職年数による有意差は認められなかったことから、虐待の対応にあたっては、教師経験から得られた従来の対処様式とは異なる新たな方法を迫られていることが示唆された。

虐待サインの認知度

子どもの示す虐待のサインには身体上のものや、行動面に表れるもの、他者との関係や学習上の問題など様々なサ

インがある。また、保護者に関するサインでは、学校や地域から孤立した家庭や、体罰や登校させないなど暴力的な関わりがあげられる。その中でもっとも分かりやすいものは子どもの不自然な体の傷であろう。このことに関しては、ほぼすべての教師が虐待の可能性を読み取っていた。この結果は、先行研究⁹⁾の結果に一致するものであった。しかしながら、食べ物への執着や反対に食欲がないという点になると、全く虐待を疑わないという教師が増えていたものの、先述した先行研究¹²⁻¹³⁾の結果と比較すると虐待と結び付けている割合は相対的に高く、虐待と食べ物のイメージのズレが小さいことを示した。さらに、「生き物に対して残虐な行為を行う」などの生活上の不自然さについても虐待を疑う傾向が高かった。これらの結果は、先述した文部科学省の全国調査²⁾で報告されたように、身体的虐待や性的虐待のみならずネグレクトや心理的虐待に対する理解が進んだことを反映したものだと考えられる。

この調査のなかで顕著に虐待とのイメージが乖離していたものは、「授業に集中できない」、「万引きなどの非行」などの学校で問題とされる行動である。全く虐待と思わないとする回答が約3割から5割に及んでおり、子どもたちの気になる問題行動と虐待とが関係している可能性はあまり考慮されてこなかったことを示した。この結果は、先述した先行研究の結果¹²⁾に一致しており、問題行動の背景に虐待

の可能性があることについて、改めて理解を深めていく必要があることを示唆した。大河原²⁷⁾は、問題行動を起こす子どもは、その子ども自身の心の痛みに目を向けてもらえず、問題が増幅されやすいことを指摘している。「問題行動は何らかのニーズを持った子どもたちのサインである」という視点が、子どもたちにとっての必要な支援につながるものと考えられる。

さらに、保護者に関するサインについては、『保護者の暴力的な行為』からはほとんどの教師が虐待を疑っていたが、「保護者と連絡がとれない」、「教師との面会を拒む」などの孤立した家庭については、全く虐待と思わないと回答した割合が高かった。この結果は、学校や地域から孤立した家庭と虐待とが関係している可能性はあまり考慮されてこなかったことを示したのと考えられる。従来から、教師は児童の反社会的な問題行動を重視し、非社会的な問題行動を軽視しやすいことが知られている。本研究の結果から推測するには限界があるものの、家庭に対しても同様の傾向が窺えた。小川²⁸⁾の調査では、後者を重視する教師の態度は、学級経営上すぐれた機能をもたらすことが示されており、孤立した家庭の背景に虐待の可能性があることについて、理解を深めていく必要があるといえる。

教師の虐待サインの認知と影響を及ぼす要因について

虐待対応場面を教師による危機介入として捉えると、介入者となる教師が、新たな対処様式を取り入れる研修の経験は、虐待のサイン認知に対して一定の効果があることを見出した。研修の経験が多いものほど、虐待のサインを読み取る視点を有しているという仮説は概ね支持された。

一方、個人の虐待防止に対する意識と虐待サインの認知との関連性については、学校での直接的な対応に関する意識の高い者ほど、『孤立家庭』、『保護者の暴力的な行為』を虐待のサインとして認知していた。すなわち、児童と保護者に対して、直接学校が相談を受けなければならないという意識が高い者ほど、保護者に関する虐待のサインを読み取っていた。さらに学校での情報の共有に対する意識が高いものほど、『他者との関係の異常さ』、『保護者の暴力的な行為』を虐待のサインとして捉えていた。しかしながら、その他の虐待サインに対しては、虐待の防止に対する意識の影響は認められなかった。この結果から、虐待防止に対する意識の高さは、日常生活で示される個別の虐待のサインに直面する多くの場面では意識化されず、虐待サインの認知は低いという仮説を部分的に支持したのと考えられる。

また、情報の共有に関わる意識の高さによって、虐待のサイン認知は高められるという仮説については、虐待の

イメージに近いと考えられる他者との身体的接触を嫌がることや、性的な関心が強すぎるといった問題、保護者の暴力的な行為にのみ、期待された効果が認められた。このことから、虐待防止に対する意識は、虐待のイメージから離れた事態においては乖離している可能性が示唆されたと考えられる。今後、対応場面において意識化を促進する要因を詳細に検討していく必要がある。同時に、研修においても、現実場面と乖離しないような工夫（例えば、事例を用いるなど）が求められる。

本研究の結果でもっとも無視できないものは、『教室での問題行動』に表れる虐待のサインには、個人の虐待に対する意識の高さも研修の経験の効果も見られなかったことである。これについては、次のように考えることができる。

教師が児童生徒の問題行動をどのように認知しているかに関する多くの研究では、教師によって重視する基準や枠組みが異なることが報告されている²⁹⁾³⁰⁾。さらに、社会的望ましさの高い利他的子どもについては、教師は内的・外的いずれの要因とも結びつけることができ、子どもを理解しやすいと感じているが、問題を抱える利己的子どもについては、行動がどのような要因から生じているのか特定しにくく、理解が困難であると感じていた³¹⁾。また、森田³²⁾は、教師が虐待を疑わずに「教育の問題」としてできるだけ一人で解決しようとするため発見が遅れることを指摘している。つまり、原因帰属に関する準拠枠は教師で異なるものの、問題行動の要因については想定しにくい傾向があり、そのため、表れた虐待のサインを見逃してしまうものと考えられる。これらのことから、本研究の結果は、虐待を発見する過程において、何らかの心理社会的な阻害要因が隠れている可能性があること、また、問題行動に表れる虐待のサインを読み取ることは難しく、問題の見立て（アセスメント）には教育的視点以外からの視点を必要としていることを示唆するものと考えられる。現行のスクールカウンセラー制度は、子どもたちの問題を見立てることにおいて貢献するものと考えられる。

しかしながら、虐待を受けた子どもは非常に多くの問題を抱えており、対人関係や衝動性のコントロールといった心理・行動上の問題、家庭教育を前提としない学力保障の問題に対して、教師による「治療的教育」が一層求められるなど³³⁾、学校における虐待対応は、限られた領域で対応可能なものではなくなっている。それゆえ、現在議論²⁾されているスクールソーシャルワーカーが学校現場に導入された場合には、虐待を発見した後の関係機関との調整などにおいて重要な役割を果たすことが予想される。これまで、一部の自治体で導入が試みられており²⁾、今後の研究が期待される。

本研究の問題と今後の展望

本研究では、研修経験について、実際にどのような内容の研修を受けてきたかを明らかにしていない。これが第1の問題点である。第2に、研修の際に調査を行ったことや、特定地域の教師を対象としたことに伴うサンプリングの偏りの可能性が、得られた結果の一般化を限定している。特に、虐待に対する人々の関心は地域によって多少異なるものと考えられるため、今後、より多くの研究の蓄積が必要であるといえる。

しかし、これらの制約があるにもかかわらず、小学校教師が認知する虐待のサインと研修経験ならびに虐待防止に対する意識との関連性を調べることによって、学校での虐待対応に還元できるいくつかの知見が得られた。

教師は、即座に子どもに影響を及ぼす不自然な傷といった身体的サインだけではなく、他者との関係の異常さや、生活上の不自然さから虐待の可能性を読み取っていた。しかしながら、教室での問題行動及び学校や地域から孤立した家庭に表れるサインについては、虐待のサインとみなしやすい人とそうでない人とに分かれた。

さらに、虐待対応を教師による危機介入と捉えて虐待のサイン認知と研修経験ならびに虐待防止に対する意識との関連性について検討を加えた結果、(1)研修の経験は、虐待のサイン認知に対してある程度一定の効果を持つことが見出された。さらに、(2)個人の内的な虐待防止に対する意識は、生活上の不自然さ、孤立した家庭に対してのみ関連性がみられ、現実の虐待対応場面と乖離している部分があることを示唆した。これらの結果から、虐待の対応にあたっては、虐待防止に対する意識だけではなく、教師経験から得られた従来の対処様式とは異なる新たな視点を現実場面に即した形で身につけていくことが必要であると考えられた。

一方、虐待サインの捉え方について無視できないのは、(3)研修経験ならびに虐待防止に対する意識のどちらも『教室での問題行動』に表れる虐待のサインに影響を与えていなかった点である。この点については、先述した共同研究において検討した要因とあわせて分析していきたい。

同時に、学校での取組に寄与するためには、虐待サインの認知に関わる要因についての情報を提示するだけでなく、それをどのように利用すると教育実践につながるかを臨牀的観点から明らかにすることも求められよう。

謝 辞

稿を終えるにあたり、本研究の調査にご協力頂いた教育委員会、教職員の皆様に厚くお礼を申し上げます。

引用文献

- 1) 厚生労働省：平成17年度社会福祉行政業務報告結果の概況.厚生労働省ホームページ
(<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/gyousei/05/index.html>).
- 2) 文部科学省：学校等における児童虐待防止に向けた取組について.学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する研究会議報告書,2006.
- 3) 文部科学省：現在長期間学校を休んでいる児童生徒の状況等に関する調査結果とその対応について.通知.文部科学省ホームページ
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/04/04042703/002.html),2004.
- 4) 中谷 昇：学校における児童虐待対応について.月刊生徒指導6月号：12-17,2004.
- 5) 杉山登志郎：被虐待児への医学的総合治療システムのあり方に関する研究.平成15-17年度厚生科学研究費補助金 疾病・障害対策研究分野 子ども家庭総合研究,2004.
- 6) 庄司順一：被虐待児童の処遇及び対応に関する総合的研究.厚生科学研究費補助金 総合的プロジェクト研究分野 子ども家庭総合研究事業 総括研究報告書,2000.
- 7) 中根 允文：青少年の精神・行動障害に関わる精神科医療プログラムの研究.平成13年度厚生科学研究費補助金 総合的プロジェクト研究分野 障害保健福祉総合研究事業 総括研究報告書,2001.
- 8) 宮崎県：関係機関の役割と連携のための子ども虐待対応・援助の手引き,2003.
- 9) 前田研史：被虐待児と虐待する親の病理と治療.心理臨床学研究10(3)：40-52,1993.
- 10) 玉井邦夫：子どもの虐待を考える.講談社,東京,pp.159-216,2001.
- 11) 中嶋みどり：保護者における児童虐待の認知の特徴と発達心理学的要因の検討.発達心理学研究16(1)：72-80,2005.
- 12) 小林朋子,椎名清和：教職員の虐待に関する知識と対応Ⅱ-小・中学校教師の虐待に関する知識について-子どもの虐待とネグレクト5(1)：176-184,2003.
- 13) 池田浩,古川久敬：倫理的ジレンマにおける個人の倫理的意思決定プロセスに関する心理学的研究.古川久敬：組織内の「問題事象」に潜む心理メカニズムの解明に基づく人間特性を考慮した安全衛生管理システムの開発研究.平成14-16年度厚生科学研究費補助

- 金 健康安全総合研究経費 労働安全衛生総合総括研究報告書: 31-48, 2003.
- 14) 上則直子, 古川久敬: 「問題事象」の重大性認知の心理メカニズムに関する研究. 古川久敬: 組織内の「問題事象」に潜む心理メカニズムの解明に基づく人間特性を考慮した安全衛生管理システムの開発研究. 平成14-16年度厚生科学研究費補助金 健康安全総合研究経費 労働安全衛生総合 総括研究報告書: 57-68, 2003.
 - 15) 原岡一馬: 教師の自己成長に関する研究. 名古屋大学教育学部紀要36: 33-56, 1989.
 - 16) 玉井邦夫: 学校教職員と児童虐待の対応. 子どもの権利研究7: 26-31, 2005.
 - 17) 天根哲治, 桑田隆男: 児童の個性に対する教師の認知に関する研究 (I). 日本教育心理学会総会発表論文集40: 232, 1998.
 - 18) 桑田隆男, 天根哲治: 児童の個性に対する教師の認知に関する研究 (II). 日本教育心理学会総会発表論文集40: 233, 1998.
 - 19) 小林朋子, 小池若葉: 教職員の虐待に関する知識と対応について—学校とスクールカウンセラーに求める援助内容を中心として—. カウンセリング研究 36: 240-245, 2003.
 - 20) 山本和郎: 危機介入とコンサルテーション. ミネルヴァ書房, 京都, pp.34-117, 2000.
 - 21) 小林 登: 児童虐待全国実態調査. 子どもの虐待とネグレクト4(2): 276-289, 2002.
 - 22) 鈴木博人: 学校における児童虐待対応の問題点. 季刊教育法14: 92-96, 2005.
 - 23) 上則直子: 事態の深刻さの過小評価・過大評価に関わる心理メカニズムに関する研究. 平成12-14年度科学研究費補助金 特別研究員奨励費実績報告 (課題番号00J00726), 2002.
 - 24) 横山 裕, 田中陽子, 藤田由美子, 他: 児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究(1)—東洋的価値観を基本とした予備的考察—. 九州保健福祉大学紀要7: 113-122, 2006.
 - 25) 藤田由美子, 田中陽子, 横山 裕, 他: 児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究(2)—教師の職業的社会的化に関する予備的分析—. 九州保健福祉大学紀要7: 29-38, 2006.
 - 26) 下泉秀夫: 平成11年度栃木県児童虐待実態調査. 子どもの虐待とネグレクト5(1): 130-130, 2003.
 - 27) 大河原美以: 小学校における「きれる子」への理解と援助(3)—解離状態の子どもへの治療援助技法—. 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要27: 1-25, 2003.
 - 28) 小川一夫: 児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究 第四報告. 教育心理学研究2: 18-86, 1958.
 - 29) 古城和敬: 教育社会心理学の研究動向. 教育心理学年報31: 77-88, 1992.
 - 30) 蘭 千壽 (浜名外喜男編): 教師の目と児童・生徒の目: 教師が変われば子どもも変わる. 北大路書房, 京都, pp.119-151, 1988.
 - 31) 坂西友秀: 教師の利己的生徒, 利他的生徒についての認知と生徒の自己認知. 教育心理学研究42: 403-414, 1994.
 - 32) 森田善治: 虐待の初期対応と観察のポイント. 月刊学校教育相談7: 22-25, 2004.
 - 33) 西澤 哲: 子ども虐待と学校の役割. 月刊学校教育相談20(2): 76-82, 2006.