

児童虐待に対する学校現場の支援の現状と課題

修士課程1年 柳 百合子
修士課程1年 遠 藤 凌 河
博士課程1年 鈴木 拓 朗
教授 下山 晴 彦

1. 問題と目的

近年、養育者からの児童虐待によって子どもが死亡するニュースが後を絶たない。厚生労働省（2017）の報告によれば、平成28年度において児童虐待相談の対応件数は133,778件であり、1990年の1,101件から増加し続けている。児童虐待は、児童虐待防止法第2条、「児童虐待の定義」において規定されており、身体的虐待、性的虐待、ネグレクト、心理的虐待の4種の行為類型が想定されている（厚生労働省、2013）。そして、児童虐待は、被虐待児・者に対して精神疾患や問題行動への発展といった長期にわたる影響を及ぼすことが明らかにされている（Norman et al., 2012）。さらに、児童虐待による日本における社会的な経費や損失が、少なくとも年間1兆6,000億円になるという試算が報告されている（Wada & Igarashi, 2014）。

児童虐待を受けたと「思われる」児童も通告義務の対象となった2004年の児童虐待防止法改正に代表されるように、深刻なケースに発展することを未然に防ぐ予防的なアプローチが重視され始めている。諸外国では既に児童虐待の上位概念として「不適切な関わり（Maltreatment）」という概念が予防的介入の文脈で用いられている。そして、児童虐待の予防的介入においては、「不適切な関わり」という視点が重要であることが指摘されてきている（高橋・庄司・中谷、1995）。したがって、不適切な関わり概念について児童虐待との関連を踏まえ本稿で扱うこととする。

また近年、児童虐待の対応においては学校の果たす役割の重要性が注目され始めている（玉井、2007）。平成28年度における虐待による0歳から17歳までの死亡事例の内、義務教育を受けている7歳から15歳までの割合は46.5%であり（厚生労働省、2017）、このことから学校現場で虐待対応を行う意義は大きいと考えられる。学

校現場で児童虐待の深刻化を未然に防ぐ支援を考案するためには、まず学校における児童虐待対応についての現状と課題を整理することが必要であると考えられる。そこで、本稿では、児童虐待に対する学校現場の支援の現状と課題に関する知見を概観することを目的とする。

2. 不適切な関わりへの注目

近年、児童虐待への早期予防において重要とされる概念として「不適切な関わり（Maltreatment）」がある。この概念は、Belsky（1980）が、養育者が子どもに対して「不適切な扱いをしている」と述べたことに始まる。そして、1980年代に児童虐待に関する概念が多様化するにつれ、全ての養育者と子どものための予防的な取り組みの必要性が強調されるようになり（Daro, 1988）、徐々に使用されるようになった。WHO（2016）は、「Child Maltreatment」とは、18歳以下の子どもの発達に顕在的、潜在的に悪影響を及ぼすあらゆる形態の行為・状態と定義しており、諸外国では児童虐待の上位概念として「不適切な関わり（Maltreatment）」という概念が用いられてきている。日本における「不適切な関わり」とは、「18歳未満の子どもに対する、おとな、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による不当な扱いによって、子どもが苦痛を受け、明らかな心身の問題が生じているような状態」と定義されている（高橋他、1998）。「不適切な関わり」は、不適切な養育や不適切なケアとも呼ばれているが、これらは近似した現象を表しているとも思われる。

多くの場合、「不適切な関わり」はより深刻な児童虐待へ発展していくものであると考えられている（市川、2011）。また、松田（2007）は、家庭の状況には、すでに虐待が起こっている虐待群、育児困難を抱え放置しておけば虐待が発生する虐待予備群、育児不安を抱え虐待

ハイリスクな状況になる可能性がある育児不安群、自己解決力がありサポート受けながら育児を行う健康群という4つの群があるとしており、そのうち健康群を除く家庭を要支援家庭としている。医療現場においても、虐待予備群のグレーゾーン、明らかに子どもへの対応が異常であるイエローゾーン、虐待死亡例を含めたレッドゾーンの症例を経験するとされている（市川，2011）。

英国では、傷つきやすい子ども、支援を必要とする子ども、児童保護計画ケースといった各段階に応じて全ての子どもを対象に児童虐待対応がなされ、支援が提供されている（Department of Health, 2000）。「不適切な関わり」は、虐待と連続する概念として捉えられているため、初めは小さなきっかけであったことが、後に重大な虐待につながるものが想定されている。虐待防止という観点からは、より軽微な「不適切ケア」の段階での改善が肝要とされている（柴尾，2008）。

小考察

児童虐待とは連続的な概念であり、軽微な不適切な養育からエスカレートしていくことが明らかにされ、家庭における各段階が示されている（市川，2011；松田，2007）。虐待に関わる専門職は、「不適切な関わり」というより広い視点を持つことが必要であると考えられる。また、学校現場では、各ケースの特徴に応じて対応を整理しておくことが、虐待の深刻化を未然に防ぐために不可欠であると考えられる。そして、全ての子どもを対象にした多様な支援サービスを提供することが、児童虐待の支援において重要であると推察される。初期段階で養育者や児童に対して適切なアプローチをすることにより虐待を未然に防ぐことが可能になるため、「不適切な関わり」の視点は重要であると考えられる。以上を踏まえ、本稿では児童虐待と関連する概念である「不適切な関わり」についても扱うこととする。

3. 学校現場における児童虐待対応の特徴

以下では、学校現場の虐待対応の特徴とそれに関する実証的な知見を概観する。

3-1. 投網的な関与

日本のヒューマンサービス体系のなかで全ての子どもと家庭に対する権限を有しているのは学校システムだけであることから、学校システムが虐待対応に組み込まれていくことは必然的なことであると指摘されている（玉井，2007）。また、中島（2007）は、「子ども達は毎日学

校に通い、学校の教職員は学校に通ってくる子ども達と日常的に長時間接している。この学校の特色を生かし、子どもの虐待支援において、学校は早期発見と通告という重要な役割を担っている」と述べている。厚生労働省（2017）によると、実際に児童相談所に通告された事例の11%は学校からの通告であり、警察、近隣知人からの通告に次いで3番目に多い機関であるとされている。

3-2. コミュニティへの近さ

Bronfenbrenner（1996）は、生態学的システム理論を提唱し、子どもが直接的に接するシステムとして学校や学級を挙げている。小泉（2002）によると、学校には子どもへの教育を介した地域社会とのつながりが深いという利点がある。さらに、学校が地域社会において有効な第1次アンカーポイント（最初に接する個人と環境との相互交流を促進する機能をもつもの）となるとされている。この点も、学校がコミュニティと近いことを示していると思われる。また、Storch and Crisp（2004）は、学校は子どものコミュニティの近くに位置することから、養育者と親しく、信頼されやすいため、学校は介入を行う理想的な環境であると指摘している。

3-3. 安全な場所の提供

中島（2007）によると、虐待をうけた子ども達に、安全で安定した場所を与えることが学校の重要な役割の一つであるとされている。家庭の抵抗や児童相談所の収容能力の限界からやむなく在宅援助になり、虐待の問題が十分に解決していない状態で学校生活を送っている子どももいる（中島，2007）。学校は、このような子どもの言動を敏感に察知して、情報を把握し、彼らを長期的に援助することが可能であるとされている（中島，2007）。また、Gonzalez（2006）によると、学校は、成功する機会を生徒に与えたり、励ましたりすることで子どもの自尊心や自己肯定感を高めることが可能であると指摘している。さらに、一部の被虐待児にとっては、教師との間で肯定的な関係を成立させることは悪循環から抜け出すチャンスであるともされている（数井，2003）。

3-4. 実証的研究

児童虐待の悪影響を緩和する学校の効果についての実証的な研究も蓄積されている。被虐待児の学力面に関して学校が及ぼす肯定的な影響が報告されている。教師のモチベーションの高さと被虐待児の成績の高さが関連することが明らかにされている（Barnett, Vondra, & Shonk, 1996）。さらに、縦断的研究により、学校の課

外活動への参加や学校への満足感の高さ、いじめの不在は被虐待児の教育的な成果や自尊心を高めることが示されている (Khambati, Mahedy, Heron, & Emond, 2018)。このことから、ポジティブな学校環境が児童虐待を克服する教育的、感情的レジリエンスを促進することが指摘されている (Khambati et al., 2018)。

小考察

学校での投網的な関与の有用性が指摘されている (玉井, 2007) ことから、その専門職は全ての子どもをスクリーニングすることが可能であり、児童虐待の早期発見につなげることができると思われる。そして、学校は、コミュニティの近くに位置している (Storch & Crisp, 2004) ことから、児童と児童を取り巻く環境にアプローチすることが可能であると考えられる。さらに、学校という安全で安定した場所を提供する役割が指摘されている (中島, 2007)。また、子どもの学校へのコミュニティ感覚は、孤独感の予測因子であることが明らかにされている (Pretty, Andrewes, & Collett, 1994)。このことから、子どもが学校で安心感や所属感を抱くことで、孤独感が低減されるのではないかと推察される。また、実証的研究からも学校が教育面と心理面から児童虐待の悪影響を緩和する要因となることが示されている (Barnett et al., 1996; Khambati et al., 2018)。以上より、学校が児童虐待に対して果たす役割は予防的、介入的観点の両者から重要であると考えられる。

4. 学校で表出される児童虐待による悪影響

児童虐待が子どもに及ぼす影響は甚大であり、学校においてその悪影響が表出される。児童虐待により、子どもの学習意欲が減退したり、学業成績が悪化したりすることが明らかにされている (Eckenrode, Laird, & Doris, 1993)。さらに、メタ分析からも、児童虐待と知能低下の関連が確認されている (緒方, 2011)。また、被虐待児は攻撃性が高く、仲間から拒絶や無視を受けやすいことが示されている (Bolger & Patterson, 2001)。児童虐待と学校適応や不登校との関連 (Hagborg, Berglund & Fahlke, 2018; Lim & Lee, 2017; McFarlane et al., 2010) や、虐待のリスクが高い家庭における養育者の温かさや敵意のなさ等の早期養育の質と児童の学校適応の良好さとの関連が確認され、早期養育の質が低いほど学校適応が悪いことが明らかにされている (McFarlane et al., 2010)。

しかし、児童虐待による悪影響を被虐待児が学校にお

いて表出したとしても、教職員らが児童虐待の事実を認知することにつながるとはいえない。長友・田中・藤田・横山 (2007) によると、教師は子どもの「教室での問題行動」を虐待のサインとして認知する傾向が低いとされている。また、子どもの問題行動に表れる虐待のサインを教職員は読み取ることは難しく、問題の見立てには教育的視点以外からの視点が必要とされている (長友他, 2007)。

虐待認知のされやすさについては、多様な要因が検討されている。まず、虐待の種類や要因に関しては、心理的虐待は身体的虐待と比べて見逃されやすいとされている (岩崎・子安・伊藤, 2007)。その理由として、身体的虐待は、傷やあざとなって実際に目で確認できるためであるとされている (岩崎他, 2007)。また、学校環境との関連も示されており、小学校の方が中学校、高校より虐待通告されやすいとされている (Lusk, Zibulsky, & Viezel, 2015)。

専門職側の要因に関しては、専門職の経験歴との関連が明らかにされている (長友他, 2007)。特に、教職員は、児童虐待対応経験が豊富であるほど虐待を認知しやすいとされている (長友他, 2007)。さらに、地域との関連も確認され、貧困地区の専門職の方が児童虐待を通告しやすいことが報告されている (Vanderfaeillie, Ruyck, Galle, Dooren & Schotte, 2018)。

小考察

学校現場では、児童虐待による悪影響が、学業成績の悪化や仲間からの拒絶、不登校等の学校における不適応行動として表出される (Hagborg et al., 2018; Lim & Lee, 2017; McFarlane et al., 2010; 緒方, 2013) ことと、児童虐待の認知のされ方が虐待の種類や専門職の経験歴により異なることが確認された (岩崎他, 2007; 長友他, 2007)。しかし、これらの不適応行動は、児童虐待以外の他の要因により生じることもある (本間, 2000)。加えて、子どもは、言語や認知能力が十分に発達していないため、援助要請することができない場合がある (Thompson, Cothran, & McCall, 2012)。以上より、これらの問題が生じたとしても児童虐待以外の他の要因に原因帰属されてしまい、虐待が見逃される可能性があると推察される。このような子どもの不適応行動については、その背景要因として家庭内の問題を考慮することにより児童虐待の認知に繋がる可能性があると思われる。

5. 学校での児童虐待に対する支援の現状

文部科学省によると、児童虐待への対応について学校は、以下のような役割が求められている。①児童虐待の早期発見のための努力義務、②福祉事務所又は児童相談所への通告、③虐待の被害を受けた児童生徒の適切な保護、④児童相談所等の関係機関との連携強化である（文部科学省、2004）。上記のような学校全体の目標を達成するためには、学校に勤務している多様な専門職がそれぞれの役割を適切に果たす必要があると思われる。しかし、各専門職が行う支援について整理されていない現状がある。そのため、本章では、児童虐待対応において学校内の専門職のうち中心的な役割を期待される教師とスクールカウンセラー（以下SCとする）の役割について概観する。

5-1. 教師による支援の現状

教師が児童虐待に対してすべきこととして、虐待の通告が挙げられる（厚生労働省、2004）。虐待通告の際の校内対応は以下の通りである。①虐待の疑いをもつ教職員が生徒指導主任へ相談する、②管理職に相談する、③職員会議等において全教職員で共通理解を持ち、役割分担し、子どもの継続的な観察、家庭訪問を行い、情報収集を図る、④生徒指導主任が情報をまとめ児童相談所に通告、相談する（柴崎、2006）。

岩崎他（2007）によると、児童虐待の通告義務については、ほとんどの教員が認識をしているが、多くの教員が通告を躊躇するという。その理由としては、虐待の判断に自信が持たず、虐待の事実を正確に確認してから通告へつなげたいと考えてしまうこと、また、家庭との関係を考慮していることが指摘されている（岩崎他、2007）。虐待の判断と初期対応は難しく、アプローチに問題があった場合、その場限りの対応となりうる（市川、2011）。さらに、養育者に警戒心を与え、かえって虐待を密室化させ、重症化させる危険性も高まることが指摘されている（市川、2011）。

以下では「通告」以外に教師が可能な対応について整理する。岡田（1993）は、教師の教育的関わりを4類型で表し、教師は権力的と権威的の二つの関わりを効果的に利用し学習面だけでなく生活面で子どもをサポートすることが可能であると指摘している。実際、牧野・巽・大塚（2015）の調査から、教師がネグレクト家庭の中に入り直接的な世話をを行う、家庭訪問を行い、一緒に登校する等の関わりが行われていることが確認されている。

また、教師と児童、生徒の関係性が児童虐待の悪影

響を緩和する要因となることが指摘されている（Lee, Rhee & Villagrana, 2018）。児童虐待を受けた児童、生徒は非行につながりやすいことが確認されているが、（Lee et al., 2018）、そのような児童、生徒が教師とポジティブな関係を構築できた場合、非行が低減する可能性があることが指摘されている（Armstrong, Haskett & Hawkins, 2017; Back & Lee, 2015）。

5-2. SCによる支援の現状

文部科学省（2016）によると、新潟県のSCへの虐待を含む家庭環境に関する相談件数が増加していることが報告されている。SCの業務には、カウンセリングやカンファレンス、研修・講和、査定、予防的対応、危機対応などがある（文部科学省、2007）。虐待対応においてSCが提供できる支援は、早期発見、通告・通告後の対応、予防への取り組みの3つに焦点が当てられている（中島、2011）。早期発見については、SCは子どもの問題行動へのアセスメントが重要であるとされている（中島、2011）。さらに、心の専門家の立場から教職員をエンパワメントすることで、早期発見につながるとされている（中島、2011）。

また、多くの専門職は、教師と同様に虐待を専門機関に通告することに困難さを感じている（Vanderfaeillie et al., 2018）。虐待の通告はSCが抱く倫理的ジレンマの一つとも言われている（Dailor & Jacob, 2011）。通告後の対応については、SCによる個別面接にて、虐待環境により獲得できていない力を育むことであると指摘されている（中島、2011）。

さらに、SCは養育者に対して虐待や発達についての研修を実施することにより、児童虐待の一次予防につながるとされている（中島、2011）。横島・岡田（2007）は、虐待の事実に関するサインを子どもが示すことができれば早期発見につながることを、そのためのスキルを育成するための支援が必要であることを指摘している。

また、被虐待児において、心的外傷後ストレス障害（PTSD）は愛着障害に次ぐ診断名とされている（奥山、2010）。被虐待児のトラウマ症状としては、抑うつ、不安が指摘されている（緒方、2014）。SCはこのようなトラウマを克服するための支援が可能であるとされている（Fitzgerald & Cohen, 2012）。具体的には、学校で子どものトラウマを喚起するトリガーの特定と除去、コーピングスキルの強化、心理教育、ノーマライズが指摘されている（Fitzgerald & Cohen, 2012）。さらに、学校において継続的な治療ケアを行うことで、治療の進歩が追跡可能であるとされている（Fitzgerald & Cohen, 2012）。

学校でのPTSD症状に対するプログラムの効果研究も進められている。コーピングスキル、感情の明確化、身体化の理解、援助要請スキルを身に付けるOvershadowing the Threat of Terrorism (OTT)といったプログラムがある。この効果として、PTSD症状、身体症状、不安の減少が確認されている (Berger, Pat-Horenczyk & Gelkopf, 2007)。SCは、被虐待児に対してエビデンスベーストな支援を通して、児童虐待の影響による問題に対応が可能であるとされている (Brassard, Rivelis & Diaz, 2009)。

被虐待児は上述したように、学校において不適応行動を表出することがある (Bolger & Patterson, 2001; Lim & Lee, 2017; 緒方, 2011)。学校心理士には、被虐待児の機能を強化し、児童虐待を背景にした問題行動を未然に防ぐ役割があるとされている (Dezen & Ping, 2010)。例えば、安全な生活のための計画立案の仕方や、社交スキル、自己防御、生活スキルを学ぶ場を提供することがいわれている。

小考察

子どもへの教育といった日常的な職務と児童虐待の早期発見や情報共有、通告といった義務的な対応は多くの専門職により理解されてきており (岩崎他, 2007)、児童虐待への対応の精緻化が進められてきている。上記の児童虐待対応に加えて、親密な成人との安定した関係の構築 (Back & Lee, 2015)、被虐待児に対するソーシャルスキル、生活スキルの強化 (Dezen & Ping, 2010) といった心理学的な対応が重要であると考えられる。今後は、これらの心理学的な対応に注目し、これまで以上に幅広い支援を提供することが必要であろう。

6. 総合考察

本稿では、児童虐待に対する学校現場の支援の現状と課題に関する知見を概観することを目的とした。特に、「不適切な関わり」という概念を踏まえ、学校で見られる児童虐待による問題と学校での児童虐待に対する支援の現状を整理することを試みた。以下では、学校現場における児童虐待問題対応の改善に向けて考察する。

まず、「不適切な関わり」という概念は、児童虐待が連続的に深刻な状態に移行することを想定している (高橋・庄司・中谷, 1995)。そのため、「不適切な関わり」を踏まえることで、虐待の深刻化を未然に防ぐ予防的アプローチを検討することが可能になると推察される。したがって、専門職は、「不適切な関わり」を支援の一つ

の基準として考えることが重要であると考えられる。

また、支援を提供する場としての学校の特徴については、投網的な関与、安全な場所の提供、コミュニティへの近さといった特徴が見出された (中島, 2007; Storch & Crisp, 2004; 玉井, 2007)。これらのことから、学校には児童虐待のスクリーニング機能と心理的、環境的アプローチを実施する場所としての機能があることが考えられる。さらに、実証的な研究から学校が児童虐待の悪影響を緩和する可能性が確認されている。以上より、学校を児童虐待対応においてより主要な機関として位置づける必要があると考えられる。

また、児童虐待を背景とした学校での学業成績の低下や、仲間からの拒絶、不登校等の多様な問題が確認された (Bolger & Patterson, 2001; Lim & Lee, 2017; 緒方, 2011)。さらに、これらの問題に対して教職員の認知の仕方が異なることも確認された (Lusk et al., 2015)。これらのことから、学校での不適応行動が表出されたとしても、虐待の可能性を想定しない場合があり、虐待が見逃される恐れがあると思われる。

最後に、学校における各専門職による支援の現状を概観したところ、早期発見や通告義務、通告後のケアといった支援については、多くの教師やSCに認識されていることが確認された (岩崎他, 2007)。一方で、関係性の構築や子どものスキル獲得に関する支援等の心理学的な対応があることが考えられる。これらの対応は、義務的な対応に比べて、学校現場では広く認識されていないようであった。

以上より、学校現場において、深刻な児童虐待の早期発見、通告等の義務的な対応に対する専門職の認識は高く、その精緻化が進められていると考えられる。しかし、子どもが虐待による問題を学校で表出していたとしても、深刻な児童虐待ではない場合、他の要因に原因帰属され、虐待が見逃される可能性があることが推察される。また、家庭内の要因が疑われたとしても、子どもへの専門的な支援を必要とする問題として認識されず、適切な支援につながらないことも考えられる。さらに、このような子どもへの専門職の対応は各専門職の裁量に任されていることが多いことから、心理学的支援が必要な子どもに十分な支援が行われない可能性があるのではないと思われる。今後、深刻な児童虐待とはいえなくとも、児童、生徒の不適応行動と家庭内の要因の関連性について考慮することが、児童虐待の早期発見や介入においては重要な視点であると考えられる。そして、児童虐待への対応の改善のため、グレーゾーンに属する児童虐待について学校で広く認識することが求められる。さら

に、このような児童虐待を受けている子どもに対し、「不適切な関わり」という段階を踏まえた各専門職の幅広い介入方法を検討し、精緻化することが望まれる。

引用文献

- Armstrong, J. M., Haskett, M. E., & Hawkins, A. L. (2017). The student-teacher relationship quality of abused children. *Psychology in the Schools, 54*(2), 142-151.
- Back, J., & Lee, Y. (2015). The role of student-teacher relationship on effects of maltreatment on juvenile delinquency. *GSTF Journal of Psychology (JPsych), 2*(1), 1-5.
- Barnett, D., Vondra, J. I., & Shonk, S. M. (1996). Self-perceptions, motivation, and school functioning of low-income maltreated and comparison children. *Child Abuse & Neglect, 20*(5), 397-410.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist, 35*(4), 320-335.
- Berger, R., Pat-Horenczyk, R., & Gelkopf, M. (2007). School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in israel: A quasi-randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress, 20*(4), 541-551.
- Bolger, K. E., & Patterson, C. J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child Development, 72*, 549-568.
- Brassard, M., Rivelis, E., & Diaz, V. (2009). School-based counseling of abused children. *Psychology in the Schools, 46*(3), 206-217.
- Bronfenbrenner, U. (1917). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
(ブロンフェンブレンナー, U. 磯貝芳郎・福富護 (訳) (1996). 人間発達の生態学——発達心理学への挑戦 川島書店)
- Dailor, A. N., & Jacob, S. (2011). Ethically challenging situations reported by school psychologists: Implications for training. *Psychology in the Schools, 48*(6), 619-631.
- Daro, D. (1988). *Confronting child abuse: Research for effective program design*. NY: Free Press.
- Department of Health (2000). Framework for the Assessment of Children in Need and their Families. Publication policy and guidance. Retrieved from <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130404002518/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Framework%20for%20the%20assessment%20of%20children%20in%20need%20and%20their%20families.pdf> (February 17, 2019.)
- Dezen, K. A., Gurl, A., & Ping, J. (2010). School psychologists working with children affected by abuse and neglect. *Communique, 38*(7), 1.
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology, 29*(1), 53-62.
- Fitzgerald, M. M., & Cohen, J. A. (2012). Trauma-focused cognitive behavior therapy for school psychologists. *Journal of Applied School Psychology, 28*(3), 294-315.
- Gonzalez, R. A. (2006). Toward the school as sanctuary concept in multicultural urban education: Implications for small high school reform. *Curriculum Inquiry, 36*(3), 273-301.
- Hagborg, J. M., Berglund, K., Fahlke, C. (2018). Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child Abuse & Neglect, 75*, 41-49.
- 本間友巳 (2000). 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析 教育心理学研究, *48*(1), 32-41.
- 市川光太郎 (2011). 子ども虐待に対する学校と医療機関の連携 教育と医学, *6*, 568-581.
- 岩崎清・子安裕佳里・伊東則博 (2007). 児童虐待問題に対する教員の意識と対応の実態 北海道教育大学紀要, *57*, 17-30.
- 数井みゆき (2003). 子ども虐待：学校環境に関わる問題を中心に 教育心理学年報, *42*, 148-157.
- Khambati, N., Mahedy, L., Heron, J., & Emond, A. (2018). Educational and emotional health outcomes in adolescence following maltreatment in early childhood: A population-based study of protective factors. *Child Abuse & Neglect, 81*, 343-353.
- 小泉令三 (2002). 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ——アンカーポイントとして

- の学校の位置づけ 教育心理学研究, 50(2), 237-245.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局総務課 (2013). 子ども虐待対応の手引き 厚生労働省Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/dv/dl/120502_11.pdf (2019年2月19日)
- 厚生労働省 (2017). 平成29年度の児童相談所での児童虐待相談対応件 厚生労働省Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/content/11901000/000348313.pdf> (2019年2月19日)
- 厚生労働省 (2017). 子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について 厚生労働省Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000349885.pdf> (2019年2月27日)
- Lee, S., Rhee, S., & Villagrana, M. (2018). Change in delinquency over time between adolescents with and without maltreatment experiences: Attachment and the school's role. *Children and Youth Services Review*, 86, 110-119.
- Lim, Y., & Lee, O. (2017). Relationships between parental maltreatment and adolescents' school adjustment: Mediating roles of self-esteem and peer attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 393-404.
- Lusk, V. L., Zibulsky, J., & Viezel, K. (2015). Child maltreatment indication and reporting behavior of school psychologists: Child maltreatment identification and reporting. *Psychology in the Schools*, 52(1), 61-76.
- 牧野忍・巽あさみ・大塚敏子 (2015). ネグレクト家庭の不登校児童に関する小学校教諭の支援の経験 日本地域看護学会誌, 17(3), 60-69.
- 松田博雄 (2007). 子ども虐待への初期対応 小児臨床, 60, 643-650.
- McFarlane, E., Dodge, R., Burrell, L., Crowne, S., Cheng, T., & Duggan, A. (2010). The importance of early parenting in at-risk families and children's social-emotional adaptation to school. *Academic Pediatrics*, 10(5), 330-337.
- 文部科学省 (2004). 児童虐待防止に向けた学校における適切な対応について (通知) 文部科学省Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/045.htm (2019年2月20日)
- 文部科学省 (2007). スクールカウンセラーの業務 文部科学省Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiryo/attach/1369901.htm (2019年2月27日)
- 文部科学省 (2016). 平成28年度スクールカウンセラー実践活動事例集 文部科学省Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afiedfile/2018/04/09/1403400_1.pdf (2019年2月20日)
- 長友真実・田中陽子・藤田由美子・横山裕 (2007). 児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究 九州福祉大学研究紀要, 23, 23-33.
- 中島朋子 (2007). 学校と子ども虐待 小児臨床, 60(4), 817-823.
- 中島朋子 (2011). 児童虐待に対するスクールカウンセラーの役割 教育と医学, 6, 550-558.
- Norman, R., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *Plos Medicine*, 9(11), 1-31.
- 緒方康介 (2011). 児童虐待は被害児の知能を低下させるのか?—メタ分析による研究結果の統合 犯罪心理学研究, 48(2), 29-42.
- 緒方康介 (2014). 虐待被害児におけるトラウマ症状—児童相談所で実施されたTSCC-Aを用いた分析— 犯罪学雑誌, 80, 15-20.
- 岡田敬司 (1993). かかわりの教育学. ミネルヴァ書房
- 奥山真紀 (2010). 虐待 飯田順三 (編) 脳とこころのプライマリケア4 子どもの発達と行動, (pp.227-237) シナジー
- Pretty, G., Andrewes, L., & Collett, C. (1994). Exploring adolescent's sense of community and its relationship to loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22(4), 346-358.
- 柴尾慶次 (2008). 施設内における高齢者虐待の実態と対応 老年精神医学雑誌, 19(12), 1325-1332.
- 柴崎武弘 (2006). 虐待に関わる校内体制の整備と外部連携 月刊生徒指導, 36, 20-23.
- Storch E. A., & Crisp H. L. (2004). Taking it to the schools—transporting empirically supported treatments for childhood psychopathology to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 191-193.
- 高橋重宏・庄司順一・中谷茂一 (1995). 「子どもへの不適切な関わり (児童虐待)」のアセスメント基準とその社会的対応に関する研究(2)—新たなフレームワー

- クの提示とビネット調査を中心に—— 日本総合愛育研究所紀要, 32, 87-106.
- 玉井邦夫 (2007). 学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き——子どもと親の対応から専門機関との連携まで——明石書店
- Thompson, R. B., Cothran, T., & McCall, D. (2012). Gender and age effects interact in preschoolers' help-seeking: Evidence for differential responses to changes in task difficulty. *Journal of Child Language*, 39(5), 1-14.
- Vanderfaeillie, J., De Ruyck, K., Galle, J., Van Dooren, E., & Schotte, C. (2018). The recognition of child abuse and the perceived need for intervention by school personnel of primary schools: Results of a vignette study on the influence of case, school personnel, and school characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 79, 358-370.
- Wada, I., & Igarashi, A. (2014). The social costs of child abuse in japan. *Children and Youth Services Review*, 46, 72-77.
- World Health Organization (2016). Child maltreatment. World Health Organization Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> (February 27, 2019.)
- 横島美和子・岡田雅樹 (2007). 児童虐待の現状と学校の支援の在り方について——子どもに力を育成する Power Baseの視点より 湊川短期大学紀要, 43, 11-21.

(指導教員 下山晴彦教授)

付記

本研究論文作成にあたっては、科研費の基盤（A）課題番号16H02056（代表下山晴彦）の支援を受けた。