

マルトリートメントに関する特別支援巡回コンサルテーションの実践報告

大澤 功* 古市 真智子**

Practical Report on Special Needs Consultations about Maltreatment

OSAWA Koh FURUICHI Machiko

要 約

特別支援巡回コンサルテーションでは、マルトリートメントに関する相談が増えてきている。マルトリートメントに対しては、特別支援教育の視点を提供するだけでは不十分であるばかりか逆効果となる可能性もはらんでおり、臨床心理学的な視点によるコンサルテーションが不可欠である。

本稿では、筆者が行ったマルトリートメントに関する特別支援巡回コンサルテーションのうち、特に臨床心理学的な視点の提供が不可欠であったと考えられる点に焦点をあて、(1)マルトリートメント図解シートの作成 (2)子どもの行動理解と指導におけるトラウマの視点の導入 (3)保護者のニーズを把握する4つの場面とその困難さの提示 (4)マルトリートメント家庭の背景理解シートの作成 (5)保護者のトラウマ体験という視点の導入 の実践について報告した。

キーワード：マルトリートメント、心理コンサルテーション、特別支援巡回相談、保護者支援

1 はじめに

筆者（大澤）は市立特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとして、市内の幼稚園・小中学校への巡回コンサルテーションを2年間行ってきた¹⁾。開始当初は、発達障害（傾向を含む）に対する指導に関することが主な相談内容であったが、筆者と巡回先との間で信頼関係ができてくると、マルトリートメント²⁾に関する相談が増えていった。

マルトリートメントに関する相談内容を概観すると、以下のアイウに分類できる。

ア 子どもへの理解と支援のあり方に関する相談

子どもの行動問題への理解と対応に関する内容であり、相談の多くを占める。具体的には、「何度指導をしても従わない」「学習に遅れはないが、ちょっ

としたことですぐにトラブルに発展する」「指導をしても他人事のようにふるまう」「発達障害なのか、保護者の問題なのかわからない」などであった。

イ 保護者への理解と支援のあり方に関する相談

マルトリートメントの傾向がみられる保護者は、園・学校との意思疎通や円滑なコミュニケーションが困難なケースが少なくない。園・学校に対して拒否的であったり、連携を取りたがらなかったりするだけでなく、攻撃的な場合もある。このような保護者への理解と対応に関する相談である。具体的には、「学校の連絡から逃げているようだ」「子どもにしっかりと衣食住のケアを行っていないようだ」「子どもを大切にしているとは思えない」などであった。

ウ 園・学校体制のあり方に関する相談

マルトリートメントの傾向がみられる保護者とつながっていくにあたり、園・学校はどのような体制を整えればよいか、どのように担任を支えたらよい

* 名古屋市立天白養護学校

** 中部大学現代教育学部現代教育学科

かというような組織の体制に関する相談であり、関連機関との連携のあり方も含まれている。具体的には、「担任にどこまで任せてよいかわからない」「校（園）内体制として、どのような機関とつながっていけばよいか」「担任がどんどん疲れていっている」「担任をどのように支えればよいか」などであった。

このように、児童相談所が関与するほどではないが養育環境に問題を抱える子どもとその保護者への対応について、多くの教師が苦慮し混乱しており、このことが特別支援巡回コンサルテーションの主たる相談内容となっているのが現状である。マルチトリートメントに対しては、特別支援教育の視点を提供するだけでは不十分であるばかりか逆効果となる可能性もはらんでおり、臨床心理学的な視点によるコンサルテーションが不可欠である。しかしながら、このことは学校現場に十分に周知されているとはいえない状況である。

筆者は、臨床心理士・公認心理師の資格を有していることから、特別支援教育と臨床心理学の両視点からコンサルテーションを行うよう心がけてきた。そこで本稿では、筆者が行ったマルチトリートメントに関するコンサルテーションのうち、特に臨床心理学的な視点の提供が不可欠であったと考えられる点に焦点をあてて実践の内容を報告する。

2 実践報告

(1) マルトリートメント図解シートの作成

マルチトリートメントに関する事例について概要を聞き取るなかで筆者がまず問題視したことは、園・学校現場ではマルチトリートメントとその周辺（類似した症状や行動、障害など）の概念や障害名、用語などの理解があいまいで、またそれらの関連性も未整理のままであること、またこのような状態のまま子どもの理解や支援を進めなければならない状況にあるということであった。まずはマルチトリートメントとその周辺に関する概念や障害名、用語などを整理し、共通理解を図る必要があると考えられた。そこで、マルチトリートメントに関する基本事項の理解のための図（図1、以下「シート1」）を作成し、これを用いて事例理解を述べることにした。「シート1」は滝川（2017）や杉山（2019）の視点を用いて行っ

てきた筆者の臨床経験から独自に作成したものである。「シート1」には、「愛着障害」「発達障害」「トラウマ症状」「青年期の問題行動」など教育現場ではよく聞かれるものの理解があいまいなまま使用されている用語を記載し、それぞれの概念や関連性、症状や状態の流れを矢印で示すなどして図解している。

コンサルテーションでは、「シート1」に相談事例を当てはめながら、実態の把握と二次障害など予後の可能性を確認していく作業を行った。特に未整理であった「発達障害」と「愛着障害」の関連について、この2つは重なり合っている割合が高いこと（杉山、2019）を示した。また予後的な問題として、保護者だけでなく園・学校も含めてかかわりや支援が不適切であると、学齢期にだけではなく将来にわたって二次的な問題を呈する可能性があることを丁寧な解説することを心がけた。

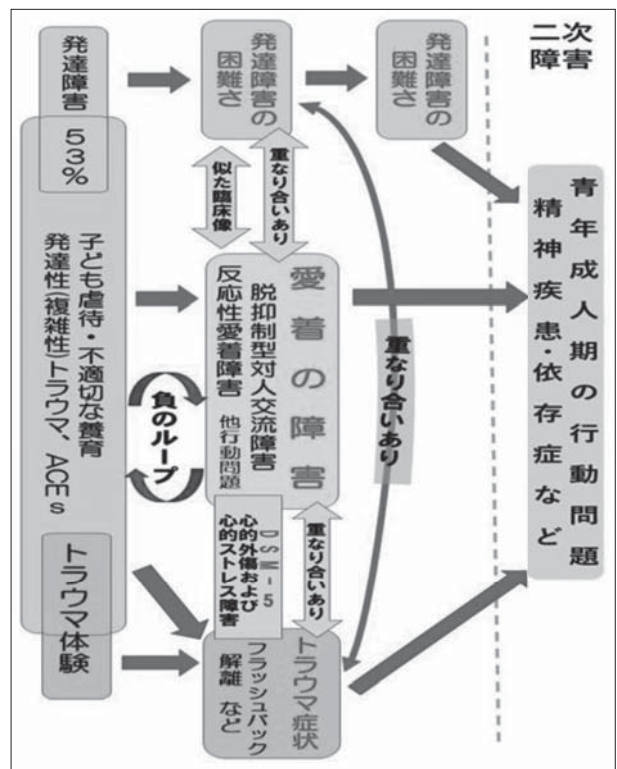


図1 「シート1」 図解マルチトリートメント（筆者作成）

(2) 子どもの行動理解と指導におけるトラウマの視点の導入

このような子どもの行動理解においては、トラウマインフォームドケア（以下、TICと記す）の視点を導入し、表1に示す①から④の4点について共通理解を図るところから始めた。表1は、TICの視点

を参考にして筆者の臨床経験からこのような子どもの行動理解のポイントを4つにまとめたものである。TICは行動問題の背景にトラウマ(こころの傷)の存在の可能性を想定し、その背景があればそうした反応(行動問題)は誰にでも起こりうることであり、その視点を支援者一人がもっているのではなく、そのチーム構成員全員に周知(インフォームド)された形で子どもを理解し、支援を行うという考え方であり、特定の技法を指す概念ではない(野坂, 2019)。このように子どもの行動理解を進めていくと、コンサルティから「そう、そんな様子なんです」と、指導に苦慮している子どもの状態像と酷似していることへの気づきが起こり、納得が得られやすかった。

さらに、指導において特に気を付けなければなら

表1 トraumainフォームドケアの視点をういた子ども理解の4ポイント

- ① 一見「急に暴れ出す、キレる子」「乱暴な子」とされている子の中には、過去のトラウマ体験から、フラッシュバックとしてその行動を呈していることがある。急な態度の変化、突発的な暴力は外から見れば攻撃であるが、本人にとっては急に立ち現れる不快経験の再体験(フラッシュバック)への防衛として行っている(野坂, 2019) 可能性がある。
- ② 叱られることに対して、過剰な恐怖を持っている。日常的に叱られる体験をしている子どもは、大人から叱られることに対して、内容よりもその声の大きさや身体的な不快感(叩かれるなど)に対して過剰に反応し、恐怖心のみをもち、指導の内容に意識が向かないことがある。
- ③ 叱られることに対して、過剰な恐怖や不安からフリーズや解離、感覚鈍麻の状態となり、指導されている内容が入ってこなくなる。
②の心理から教師の説諭などに注意が向かないだけでなく、フリーズした状態や、意識と身体感覚を切り離す解離を起こすことがある。また、解離状態では緊張状態のイメージとはかけ離れた、あくびをする、眠そうにする、表情が緩むなどの状態を見せることがある。この状態は、他の子が叱られているときにも同じようになることがある。
- ④ フリーズや解離の状態にならなくても、他害的、暴力的になることで、その状況を打破しようとするところがある。不快状況を打破するために、その状況を壊すような行動(教師への暴力や暴言、逃避行動、笑うなど場にそぐわない情緒的反応など)をすることがある。意図的に行っているまたは誤学習で身についたものもある。

野坂(2019)を参考に筆者作成

ないこととして、表2に示す①～④の4点を示してきた。これは、学校のなかで「通常業務」として行われている指導や叱咤激励が再トラウマ体験となる可能性が指摘されていることから(亀岡, 2019)、こうした事態を未然に防ぐための留意事項を筆者が4つにまとめたものである。このような視点をもちなければ子どもに再トラウマ体験を与える可能性があるにもかかわらず、これまで教育現場にはなかった視点であることから、特に強調してきたことである。

表2 再トラウマ体験未然防止のための支援者の留意事項

- ① 子どもが落ち着いてから、刺激の少ないところで、高圧的ではなく「教えていく」態度をもつ
教師の「指導」は、子どもには「攻撃」と受け取られてしまう傾向が強い。低刺激、落ち着いた環境で、「教えていく」といった姿勢が大切である。子どもは大人からの高圧的な指導に対して、それまでの経験から自身を守ることにのみ注意を向けてしまい、実は簡単なルールやきまりも理解していないこともある。理解していないのであれば、「叱る」のではなく「教えていく」という姿勢が必要となる。
- ② 何が起きたのかを子ども本人に確認をする(場合によっては「君は～をしていたのだよ」と教えることも必要)
行動問題を起こしている最中やその後も自身が何をしたのかを覚えていないことがあるので、「指導する」「教える」前に、何が起きた(何を起こした)のかを本人と確認をすることがある。これがないと、子ども本人が「なぜ、先生から指導を受けているのか理由がわからない」ということもある。興奮している時はもとより、そうでなくてもまずは起きた(起こした)事実の確認が必要である。
- ③ 指導が必要な場合は、子どもに社会的にいけないことだということを「教え」、子どもがそれに納得した上で謝罪や反省をさせる
何が起きたのか、なぜしてしまったのかなどを本人がわかっていないことや、それが社会的にどのような影響を与えているのかを理解していないことも少なくない。謝罪や反省を求める場合でも「有無を言わず、まず謝罪だ」となるのではなく、社会的に許されない行為をしてしまったことやそれに対する責任の取り方があることを「教えた」うえで、謝罪や反省を促していくことが必要になる。強引な指導はその体験自体が、侵害的な行為として体験され、教師との関係においてトラウマを生む可能性がある。
- ④ 行動問題時の気持ちなどを確認し、どうしてそうなるのかについて話し合う
「どうしてやったの! (?)」ではなく、「(あなたの中で)何が起きているの?」といった内面的なこころの動きを一緒に探す姿勢で子どもに接していくことが必要であり(野坂, 2019)、詰問のような形はより子どもにとってトラウマ的な体験となるか、「どうして」と聞かれても答えられない状態になるだけである。

野坂(2019)を参考に筆者作成

(3) 保護者のニーズを把握する4つの場面とその困難さの提示

「あの母親は子どもを愛していない」「子どもがかわいそう」「養育をしない保護者」といったような保護者や養育態度に対する非難の発言を聞くことは少なくない。熱心に子どものことを考えるがゆえに保護者を非難してしまう園・学校側の気持ちも理解できるが、コンサルテーションでは、このような園・学校側の困難さの訴えを理解しながら、保護者非難の状態から保護者理解へと視点を移すことが必要である。

保護者のニーズや心理、家庭の背景に目を向けると、そうせざるを得ないさまざまな事情がみえてくることがある。そこで、園・学校が保護者のニーズをどのように把握しているのか、またその困難さを筆者の経験から「保護者のニーズを把握する4つの場面」(図2、以下「シート2」)として示した。「シート2」では、マルトリートメントの場合、②保護者の周囲からの情報と③保護者による別件の訴えなどが主であり、①のように保護者からの直接的なニーズの訴えは稀であること、②と③においても機会が多いとはいえないこと、このように保護者のニーズを把握することが容易ではない理由のひとつとして、そもそも保護者が自分が困っていることに気づけていないこと、また④についてはあきらかなあざや傷、子どもからの申告がないかぎり、日常的な子どもの様子から保護者のニーズを推測することは困難であることを説明した。このように、マルトリ

ートメントに関する保護者のニーズを園・学校が把握する場面とその困難さを明確にすることで、園・学校側から積極的に保護者のニーズを把握しようとすることの重要性を示した。

また、発達や行動上の問題としてあがってくるケースでも、観察やエピソードの聴取、保護者の様子から判断すると、マルトリートメントや愛着の問題の可能性を指摘できる場合がいくつかあった。こうしたケースに対しては、保護者のニーズの把握、保護者との連携や支援の必要性を伝え、それを促すコンサルテーションを展開した。

(4) マルトリートメント家庭の背景理解シートの作成

マルトリートメントの可能性がある保護者・家庭に対して園・学校は、「子どもをかわいがっていない」というようなネガティブなイメージをもっている傾向が強い。この段階では、「そうならざるを得ない」または「そこまで追い込まれている」といった家庭の背景にまで目が向けられていない。

このような段階を抜け出し、マルトリートメントにならざるを得ない保護者の心理や家庭の背景を理解することによって、子どもだけでなく、保護者・家庭も支援の対象として捉えてもらうことが重要である。そこで、このような家庭の背景をまとめた図(図3、以下「シート3」)を作成した。「シート3」は筆者の臨床経験に滝川(2017)の視点を加えて作成したものである。コンサルテーションでは、事例

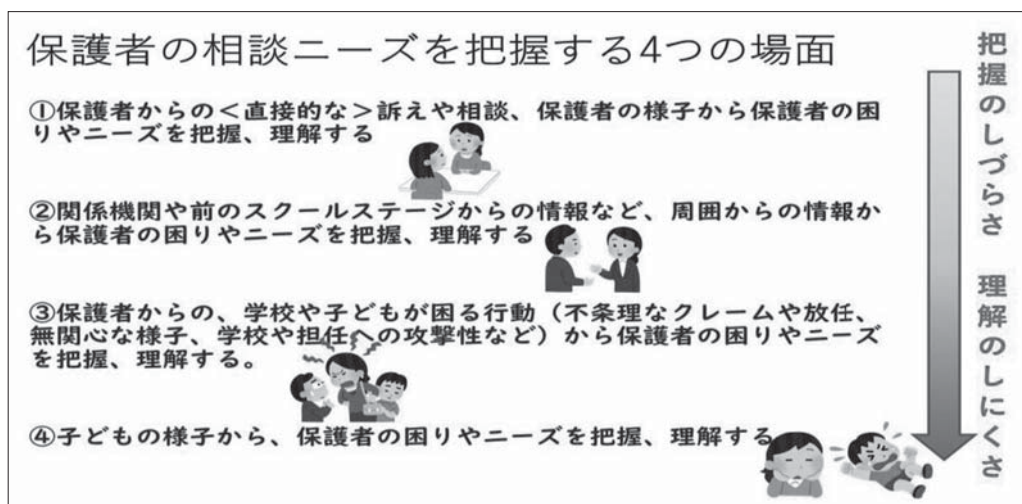


図2 「シート2」 保護者のニーズを把握する4つの場面（筆者作成）

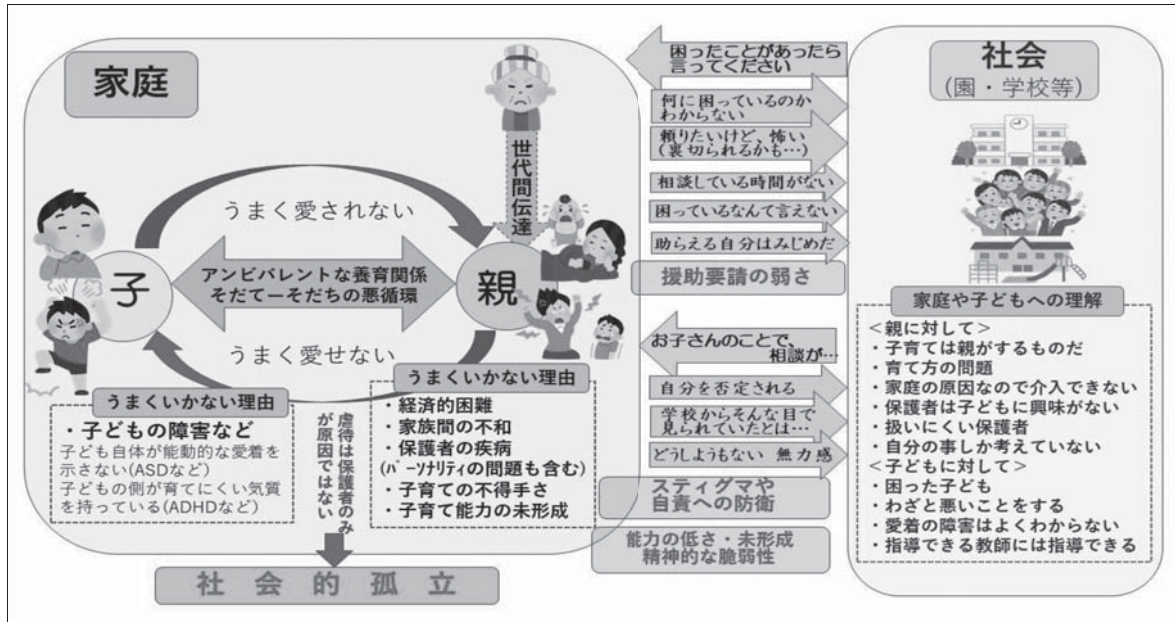


図3 「シート3」 マルトリートメント家庭の背景 (筆者作成)

をこの図に当てはめながら、保護者の心理や家庭の背景に対する理解を促した。

ここで強調したことは、2点ある。1点目は「シート3」の親側の「うまくいかない理由」の部分である。これは池田(1981)を滝川(2017)がまとめたものを参考にしている。すなわち、マルトリートメントを生んでいる保護者の状況として、決して「子どもがかわいくない」というような情緒的な問題で終始するのではなく、背景として、経済的問題、家族間の関係、養育者自体の疾患などの問題があることが多いということである。親側の「うまくいかない理由」に対して園・学校が介入できることにはかなり限界があるが、チーム学校として積極的に他職種と連携・協働したり、福祉についで活用していったりすることは可能である。

2点目は「シート3」の社会と保護者との間のやり取りに関する部分である。保護者が園・学校に対して攻撃的である場合、園・学校からのアプローチに対して不安やスティグマを感じていることが少なくない。園・学校としては丁寧に声をかけたつもりでも、保護者はそれを自責の念や自信のなさ、スティグマに関連付けて受け取ってしまうことで、ストレートな援助要請ができず、連絡を避けたり、逆に園・学校を攻撃することでこれらを自覚しないようにしたりする場合がある。園・学校が熱心に関係を深めるためのアプローチをしても、それから逃げ

るように関係を断とうとする保護者も少なくないのはこのためである。保護者からこのような態度を受けると、園・学校は「こんなに保護者のことを思っているのに」と裏切られたような気持ちになり、保護者への支援を諦めてしまい、そのことによってさらに保護者は孤立してしまうという状況に陥る。このような事態を防ぐためにも、家庭の背景を理解するなかで「そうせざるを得ない」「そう追い込まれる」心理や状況があることを伝えるようにした。園・学校には、このような保護者の心理や家庭の背景を把握しておくことで、支援の可能性を広げていくことが求められる。

(5) 保護者のトラウマ体験という視点の導入

保護者のニーズや心理、家庭の背景を理解するためには、保護者自身がトラウマ体験を負っている可能性があるということを念頭に置くことが必要である。これもTICの視点である。たとえ相手から優しくされたとしても、いつか裏切られるのではないかという考えがよぎったり、愛されなかった自身の体験を子どもに投影させてしまったりしているなど、保護者自身がトラウマを生き続けている可能性を踏まえる必要がある。臨床心理学や精神医学の領域にはトラウマに特化した専門的な技法があるが、筆者は一般的な園・学校ができることとして、特別なことよりも、普段のやり取りのなかで、保護者へのね

ぎらいを積み重ねることや「お母さんが声かけてくださったおかげで忘れ物が少なくなりました」などと子どもの良い部分を伝える際に保護者の存在を認めることばを絡めて伝えていくことを提案した。これは、保護者の健全なアイデンティティの形成や再形成、自信の取り戻し、安心して園・学校とのつながりを感じられる関係の構築と協働的関係の形成を目指したものである。大澤ら（2022）が指摘するように、保護者との協働は結果的に教員の仕事の軽減にもつながる。

こうした予防的で日常的に行える保護者への支援は、園・学校からの一方的な支援にとどまらず、保護者との連携、協働関係へと展開していく。このようなアプローチは、全ての園・学校が全ての保護者に必要とされていることを意識すべきである。

3 成果と課題

(1) マルトリートメントに関する共通理解事項の整理

園・学校現場では、マルトリートメントに関する基本的な理解と支援に対する事項（例えば発達障害との差異や関連、予後など）について、整理されないまま対応に迫られているのが現状である。そこで本実践は、現場の混乱を整理し、これらの関連を図で視覚的に示して直観的に理解できるようにしたり、支援のポイントを4つにまとめたりすることによって、基本的事項の共通理解を図った。このような工夫によって、巡回コンサルテーションという短い時間のなかでも個々の教員のマルトリートメントに関する理解を促進するとともに、園・学校全体が共通理解のもとで支援に臨むことで個々の教員の不安が解消されるように、園・学校全体として専門性が向上していくことを目指した。

また、これらの図やポイントによる提示は、現状を把握し支援のあり方を考えていく過程において、教育という視点にとらわれず多様な視点を関連させていく道筋を作ることに役立ったと考えられる。

(2) 環境との相互作用、トラウマ、将来的な精神疾患を含めた子ども理解

子どもを理解し支援しようとするとき、特別支援

教育の視点は子どもの特性や行動面のみからの判断に頼る傾向がある。臨床心理的視点が重視するような、子どもが示す姿は保護者をはじめとする周囲の環境との相互作用によって形成されてきているという視点が抜けやすい。

また、マルトリートメントの子どもには、二次障害の先に精神疾患をはじめとする生涯にわたる生きづらさがあることを想定しておかなければならない（図1）。しかしながら、園・学校現場は、限られた年齢層の子どもの教育が行われる日常の生活の場であり、生涯にわたる展望をもつことに不慣れなところがある。目の前の子どもに対して、二次障害や不適応状態の予防を踏まえた対応といったところまでには考えが及ぶが、例えば解離といったような、将来的な可能性としての精神症状までを含めた見通しを立てることは困難である。特に、マルトリートメントのようなトラウマがかかわる事象については、子どもの「こころ」の傷とその回復に関する臨床心理学的な視点が不可欠であった。

(3) 社会的孤立、スティグマ、トラウマなどによる保護者・家庭理解

子どもの問題に対して子どもへの介入に限定しないアプローチは、心理的コンサルテーションの基本的視点「生物—心理—社会モデル」に依るものである。本実践では、保護者のニーズや心理、家庭の背景への理解を促したことで、特に保護者自身のトラウマや社会的に孤立しやすい要因に基づいた理解を啓発したうえで、それを踏まえた介入方法を提案したことが有効であったと考えられる。基本的な対応としては、特別支援教育でも重視されているように、成功体験の積み重ねとそれを保護者に関連させて伝達していくことであるが、マルトリートメントにおいては、この過程で支援者側が保護者の態度に揺さぶられず、諦めない姿勢をもつこと、いわば「根気」が求められる点においてより困難であることを念頭に置いておかなければならない。

保護者への直接的な介入を子どもの指導よりも優先させなければならない状況も少なくない。しかしながら特別支援教育の現場では、マルトリートメントに関して保護者への介入について検討されることは少なく、子どもの教育環境の調整と対人スキルな

どのトレーニングに限定される傾向がある。保護者・家庭理解については教育相談が該当領域となるが、マルトリートメントについての正しい理解がなされているとはいえない状況で行われているのが現状である。特に、園・学校にとっては通常の対応であっても、マルトリートメントにおいては、保護者にスティグマやプレッシャーとなる要因を与えてしまう危険性がはらまれているため、園・学校には自分たちのアプローチに対する内省が常に必要となる。このような保護者支援のあり方に関して臨床心理学的な視点が不可欠であった。

4 おわりに

特別支援教育巡回コンサルテーションであげられる事例には、マルトリートメントとの関連を考えなければならない事例が少なくない。このような事例を理解し対応していくためには、特別支援教育の視点だけでは不十分であることを実感してきた。本稿で取り上げた臨床心理学的視点の他に社会福祉的視点も不可欠であった。

本実践を通して改めて「チーム学校」の重要性に気づかされることとなった。「チーム学校」の実現のためには、園・学校に外部の専門家を受け入れるということへの抵抗感に対する意識改革が求められる。まずは、多職種、他機関との協働によってはじめて可能となる子どもと保護者への支援に取り組んでいくことによって、互いに協働者であることを実感していくプロセスを体験することが必要であろう。

注

- 1) 「マルトリートメント」という用語は「不適切な養育」という意味をもっている。一般に「虐待」や「ネグレ

クト」と表現される状態と重なる。滝川(2001)は、「虐待」という言葉について「自分たちに起きている事態をこう名づけられることで親たちは支えられるだろうか、あなたは《被虐待児》だといわれて子どもはどう感じるだろうか」と述べ、これに代わる言葉として「逸脱した扱い」という意味をもつ「abuse アビューズ」という表現を用いている。筆者はこのような滝川の見解に依拠し、さらに「虐待」よりも「不適切な養育」まで範囲を広げ、予防的な介入の可能性も含めたいことから、「マルトリートメント」という表現を用いている。

- 2) 特別支援学校を拠点とする巡回コンサルテーションであり、特別支援学校の教員が特別支援教育の専門家として単独で行う形態と、精神科医や臨床心理士・公認心理師、言語聴覚士など多分野の専門家とチームで行う形態がある。各校からコーディネーターに直接依頼があった場合は単独で、教育委員会を通して依頼があった場合はチームで学校を訪問し、対象児の観察後カンファレンスを行う。

引用文献

- 亀岡智美(2019)トラウマインフォームドケアの必要性
前田正治編 こころの科学208 特集：トラウマ臨床の明日 日本評論社 24-28
- 野坂祐子(2019)トラウマインフォームドケア―“問題行動”を捉えなおす援助の視点― 日本評論社
- 大澤功 吉岡恒生(2022)気になる子どもの保護者支援について―理解的側面、関係形成的側面に着目して―愛知教育大学教育臨床総合センター紀要 愛知教育大学(印刷中)
- 杉山登志郎(2019)発達性トラウマ障害と複雑性PTSDの治療 誠信書房
- 滝川一廣(2001)こころに掛かっていること なだいなだ編 〈こころ〉の定点観測 岩波書店 pp.175-189
- 滝川一廣(2017)子どものための精神医学 医学書院

受付日 2022年3月15日

受理日 2022年5月11日