

【博士論文】

研究題名：

「 児童養護施設職員のスキルトレーニングプログラムの
開発に関する実証的研究 ―子どものケア体制確立を目指して― 」

中京大学大学院社会学研究科
博士後期課程 3 年

宮地菜穂子

提出日：2013 年 11 月 13 日（水）

目 次

序章 本研究の目的・枠組み及び方法	P.1～23
第1節 本研究の目的および背景	P.1
1. 問題の所在	
2. 研究の目的と課題	P.7
第2節 研究の背景	P.8
1. 先行研究との比較	
1) 児童養護施設における支援の在り方に関する研究との比較	
2) 児童養護施設職員の研修に関する研究との比較	P.11
2. 本研究の位置	P.14
第3節 本研究の枠組み・方法と構成	P.15
1. 本研究の枠組み	
2. 方法	P.16
2.1 実証	
2.2 有効性の評価	
3. 本研究の構成	P.18
4. 本研究で使用する用語	P.19
第1章 児童養護施設スタッフトレーニングプログラム開発のための事前調査	P.24～101
第1節 問題の把握と分析	
1. 治療的支援に関する文献的検討	
1.1 子ども虐待と発達障害の関連性	
1.2 子ども虐待及び発達障害に対する支援	P.26
1) 虐待された子どもに対する治療と支援	
2) 発達障害に対する支援	P.28
1.3 まとめ	P.31
2. 実態調査	p.33
2.1 児童養護施設入所児童	
1) 特別な支援を要する子ども達	
2) 子どもの適応行動	p.45
2.2 職員	
1) 人材確保	p.57
2) 人材育成	p.70
(1) 研修の現状と課題	

	(2) ベテラン職員インタビューより示唆される支援技術に対する職員の認識 および研修の実態・・・・・・・・・・・・・・・・・・	p.84
第2節	実態調査から示唆されたプログラム開発の意義と方向性・・・・・・・・・・	p.97
	1 本研究の意義	
	2 開発の方向性	
第2章	修正的接近に必要な支援技術・・・・・・・・・・	p.102～116
第1節	子どもの適応行動を促進していくような支援技術	
	1.1 ペアレントトレーニングプログラム	
	1) ペアレントトレーニングプログラムとは（米国式）	
	2) 実践理論システム	
	(1) 応用行動分析 (2) 認知行動療法	
	1.2 A・L式ペアレントトレーニングプログラム・・・・・・・・・・	P.105
	1) プログラムの特徴	
	2) プログラムの有効性	
第2節	スタッフトレーニングプログラムへの展開の可能性・・・・・・・・・・	p.111
	1. 社会的養護現場におけるPTプログラムの活用状況	
	2. A・L式ペアレントプログラムを基にして開発を進める根拠	
	3. プログラムの位置づけ	
	4. 開発のプロセス	
第3章	児童養護施設スタッフトレーニングプログラムの開発・・・・・・・・・・	P.117～224
第1節	第1フェイズ（一般公募 1セッション）・・・・・・・・・・	P.117～142
	1. 第1フェイズの目的	
	2. 方法	
	3. 結果	
	4. 考察	
第2節	第2フェイズ（施設内研修 2セッション）・・・・・・・・・・	P.143～178
	1. 第2フェイズの目的	
	2. 方法	
	3. 結果	
	4. 考察	
第3節	第3フェイズ（施設内研修 2セッション）・・・・・・・・・・	P.179～207
	1. 第3フェイズの目的	
	2. 方法	
	3. 結果	

4. 考察	
第4節 全フェイズのまとめと考察	・ ・ ・ ・ ・ P.208～224
1. 質問紙調査結果の全フェイズにおけるまとめと再分析	
2. プログラム開発を目的とした実証的研究手法に関する考察	
3. 全フェイズのまとめと考察	
第4章 プログラム開発のまとめと総括的考察	・ ・ ・ ・ ・ P.225～238
第1節 職員変容のメカニズム	
1. 応用行動分析学の観点から	
2. 認知行動療法の観点から	
3. 子ども達を取り巻く社会的環境の調整に目を向けた結果生じた職員集団の変容	
第2節 プログラム開発の総括的考察	・ ・ ・ ・ ・ P.233
1. プログラムの有効性と限界性	
2. ペアトレとスタトレの類似点と相違点	
終章 総括および今後の課題	・ ・ ・ ・ ・ P.239～244
第1節 総括	
1. プログラムの実際	
2. 本研究の意義と社会学における寄与	
第2節 今後の課題	
引用文献	・ ・ ・ ・ ・ P.245～254
付記	・ ・ ・ ・ ・ P.255
謝辞	・ ・ ・ ・ ・ P.256～257
資料	・ ・ ・ ・ ・ P.258～353
・ 第1章資料(資料1～3)	・ ・ ・ ・ ・ P.258～268
・ 第3章 第1フェイズ(資料4～8)	・ ・ ・ ・ ・ P.269～295
第2フェイズ(資料9～13)	・ ・ ・ ・ ・ P.296～329
第3フェイズ(資料14～16)	・ ・ ・ ・ ・ P.330～352
第4節(資料17)	・ ・ ・ ・ ・ P.352～353

序章 本研究の目的・枠組み及び方法

第1節 本研究の目的および背景

1. 問題の所在

児童養護施設の機能について、伊藤（2007:83）は「児童養護施設には孤児院時代から一貫して施設機能の中核をなしてきた『養育機能』（日常生活援助、衣食住の保障）、入所児童やその家族が抱える問題の複雑・深刻化によって強調・付加された『治療機能』『家庭関係調整機能』、1997(平成9)年の児童福祉法改正によって改めて強調された『自立支援機能』、さらに近年においては、地域の子育て力の脆弱化に対応すべく『地域支援機能』の拡充が強調されている」と述べている。このように多機能化が求められるようになった最大の要因は近年の子ども虐待の増加だと考えられる。

全国の児童相談所に通告された児童虐待に関する相談件数は2011(平成23)年には59,919件であり、児童虐待の防止等に関する法律（以下、児童虐待防止法と記す）施行前の1999(平成11)年度の約5倍に増加している。我が国において、子ども虐待の増加は潜在していたものが児童虐待防止法の施行に伴い顕在化したことが主な要因として説明され、古くて新しい問題と言われる非常に深刻な社会的問題となっている。被虐待児の増加に伴い、要保護児童の保護件数も増加している。保護後は児童福祉法に基づき、児童福祉施設において社会的養護がなされることになる。厚生労働省から報告されている社会的養護の現状についての参考資料¹⁾[2013(平成25)年3月]によると、社会的養護の対象児童は約4万7千人であり、児童養護施設については、全589箇所（定員34,252名）に29,399名が在籍しているとの報告がなされている。児童養護施設以外の里親（委託児童数4,295名）、ファミリーホーム（委託児童数671名）、乳児院（現員3,000名）、情緒障害児短期治療施設（現員1,286名）、児童自立支援施設（現員1,525名）の児童委託数を踏まえれば、児童福祉施設の中でも児童養護施設が保護された被虐待児の主な受け皿となっていることは明白である。児童養護施設入所児童数はここ数十年で約1割増となっている。特に入所児童の半数以上は被虐待体験有り（53.4%）となっているのが特徴的であり、虐待の種類は複数回答でネグレクトが70.1%、身体的虐待38.7%、心理的虐待23.5%、性的虐待4.3%と報告されている。また、障害等のある児童も23.4%と、1998(平成10)年の10.3%と比べて10年で約13%も増加している現況にある。

この要保護児童の中心的な問題である被虐待児増加という問題に対して、我が国としては児童福祉法とは別途に「児童虐待への対応」のみに特化した法律として児童虐待防止法が制定された2000年から今日まで13年余りの間、様々な児童虐待防止施策を打ち立て対応してきた。石田(2012)は、児童虐待防止における法的面での経緯の整理から、我が国において法的枠組みによる支援体制の強化がどのようになされているかについてまとめている。それによると、2007年の児童虐待防止法改正において児童相談所（以下、児相と記す）の権限が強化され、同時期に改正された児童福祉法では施設内虐待の防止、ファミリーホームの創設等、被虐待児の受け皿である施設や里親等の拡充がなされるといった、これら

の改正内容から児童虐待防止施策は「子どもの適切な保護から施設等での子どものケア体制強化へと政策の焦点が移行してきていることが見て取れる（石田 2012：27）」と指摘している。つまり、児童養護施設において直面している特別な配慮や支援を要する被虐待児や発達障害児の入所率増加という現象は、我が国の児童虐待防止施策における「子どもの適切な保護」がなされた結果、生じたものと捉えることが出来る。そして、今まさに保護後のケア体制、治療システムの確立に着手し始めている段階にあると解釈できる。

このような現況の中、保護機関としての児童養護施設において社会的養護を受け、施設を退所していった子ども達は保護期間中に個々の問題を解決し、自立する力を養い、退所後は安定した生活を送っているのだろうか。Goodman, R. (2000=2006:56)から「施設を出た若者が実社会でどのように暮らしているのか、またかつての施設経験者の子弟が現在何人くらい措置されているのか（養護問題の再生産）、公式の統計がまったく取られていないのである。」との指摘がなされているように、退所児童の生活実態を把握するための量的な調査は過少である。また最近の調査には、NPO 法人ブリッジフォースマイルによる独自調査（2009年）²⁾（以下、B4S 調査と記す）、東京都福祉保健局による東京都所管の児童養護施設等に対する調査³⁾（2010~2011年：以下、東京都調査と記す）、大阪市こども青少年局による大阪市所管の児童福祉施設に対する調査⁴⁾（2011年：以下、大阪市調査と記す）がある。これらから、公・私立高校の中退率の全国平均に比較して児童養護施設の高校生の中退率が高い現状が明らかになっており、施設退所後に進学した学校の中退の理由では、アルバイト等との両立困難や心身のストレス、病気、人間関係の問題、進級できなかった等が挙げられている。さらに就労に関しては退所直後から正社員率が下がる傾向があるのではないかと考察もなされており、正社員の離職・転職率では、時間の経過と共に離職・転職率の上昇傾向が指摘されている。そして調査回答者の正規雇用の割合が相対的に低いこと、収入状況は0~20万円未満が大半であり、生活保護受給割合も相対的に高いことも把握されている。ただ、退所児童に対する調査の回答者は施設側が連絡先を把握していたり、職員との関係が継続していたりする者であり、退所者の中でも施設との関係性や生活が比較的安定している層であると推測されているのが一般的な見解である。「施設エリート」（西田編：2011）と見なされる存在が回答者に含まれやすいとも考えられ、退所児童の中では相対的に生活が安定した層の把握が徐々に進められてきている段階にあるのではないかと考えられることを念頭におかなければならない。

量的調査と同様に数少ない質的調査には、松本（1987）による札幌市の調査があるが、そこでは退所児童 427 名のケース記録及び 23 名の面接調査結果から、「施設児童の多くは不安定な就労形態、低位な労働条件のもとで、卒園後の生活を欠いたまま、いわば『強制的に自立』させられる存在であること明らかにされ（松本 1987：117）」、退所者の生活の基本的特徴を「低位な労働生活と稀薄な『社会的ネットワーク』の相互規定性により形成される『袋小路』的性格」と結論づけている（松本 1987：118）。また西田編（2011:199）において 12 名の施設経験者の語りの分析から「施設を出た後の生活についても、多くの困難に直

面し、不安定な生活に至ることが少なくないというのが実態である。」との指摘がなされている。また、アフターケア相談所「ゆずりは」所長高橋（2012）から「水商売・性産業に従事している施設退所女性からの相談の多さ（18）」について報告されている。手持ちの現金や連帯保証人無しでアパートを提供し、働く場を与えてくれる職場として、風俗等の性産業が受け皿になっている実態が指摘されている（20）。伊部（2013）は施設退所後の家庭復帰した当事者 10 名へのインタビュー調査の分析から、「家庭から施設に入所し、家庭復帰後の再措置として施設入所していたのは 6 名であった（9）」こと、再措置が無かった「4 名ともに抱いていた親との生活への期待や憧れは、その通りではなく、様々なトラブルや葛藤しながら自活する道を選択し、親との距離や関係のとり方を試行錯誤して現在に至っている。（17）」と報告している。そして「退所後の家庭復帰は、社会的養護におけるケアや支援の終結を意味するものではないという事実（伊部 2013:17）」を指摘している。

このように退所児童の生活実態は、退所後も親との関係性が劇的な改善を期待することはほぼ出来ない現実の中、事実上自力で生活していかなければならない状況の中で、低学力状況や、低位な労働、生活保護受給率の高さ、心身のストレスや病気、人間関係の問題等のいわゆる虐待の後遺症といった問題の大変さが把握されてきている。先行研究から明らかにされた上記のような子ども達の実態に関して、谷口（2011）は「子ども時代に社会福祉の介入がありながらも施設の退所後には再び排除状態におかれる子ども達や当事者の現実（14）」に対する要因分析を行っている。谷口は独自の「脱出」概念を用いて施設での生活及び退所後の生活を軸に「脱出層」、「不安定層」、「再排除層」との分類モデル（谷口 2011：15-21）を用いて脱出と再排除を形成する要因の抽出を行なっている。その結果、「脱出層では、中学あるいは高校卒業による自立が圧倒的に多い」のに対して「再排除層は、高校非進学や中退、家庭復帰が多」いこと、脱出層には「退所後の支援環境があり、雇用状況も正規雇用が圧倒的に多い」のに対して「不安定層と再排除層は、支援環境がないケースが目立ち、雇用状況でも非正規が圧倒的に多い」ことを指摘している（谷口 2011：95）。さらに児童養護施設を基点とした脱出に向けた課題を挙げており、入所前に抱えた発達課題と脱出に着目した場合、「子どもが入所前から抱えている生活背景や発達課題が脱出に直接的に関わっていることが明らかになった（谷口 2011：235）」としている。入所中に再排除、及び退所後に再排除となったケースは「直接的な入所理由が虐待である割合が高かった（谷口 2011：235）」ことが報告されているように、虐待の後遺症等に対するケアが不完全なままに退所となっている事も示唆されている。さらに亀井（2011:154）は群馬県内の某児童養護施設の 1997 年度～2007 年度で約 110 名についての分析から、「家庭復帰した児童は全体の約 64.8%であるが、そのうちの 60%が入所に至った問題が未解決のまま家庭復帰していることになる。」と報告している。

現時点では乏しい研究データや報告から判断するしかないものの、こうした退所児童の実態を踏まえると、児童養護施設において保護期間中に個々の問題を解決し、自立する力を養うことが出来ているか否かという問いへの答えは、「否」とであると言わざるを得ないだ

ろう。勿論、施設内における支援の問題のみではなく入所に至る経緯の中で生じる問題等も、存在するだろう。しかしこの問題の核心は、保護以前に負った子ども達の心身の傷つきを回復する、つまり治療するシステムが十分に整っていないにも関わらず、保護が先行しているために生じている問題であると解釈することができるのである。保坂(2011:229)は児童虐待問題を時間軸にそって分類すれば、「予防」、「早期発見・対応」、「分離・保護後」という段階に分けてとらえ、分離・保護後の問題と心のケアについて、施設の制度、専門性、人員の問題に加え、メンタルケア・システム、ケア技術が不十分であるという指摘は多くの論説で見られること、そしてメンタルケア・システムと専門的な治療技術についての充実は、2000年以降のきわめて重要な課題となっていくと考えられると述べている。

本研究では、ここに問題の所在を認識し、要保護児童のケア体制を確立することによってこの問題を解決し、子ども達の福祉の増進を促すことを目指していく。すなわち、現時点において被虐待児の保護後の主な受け皿である児童養護施設における治療機能を強化することと同義であると捉え、問題解決のためのアプローチを展開していく。

杉山(2009)は、子ども虐待に対応できることを想定して作られた医療機関、あいち小児保健医療総合センターにおける子ども虐待対応システムをもってしても虐待臨床が困難の連続であり、「これは一般的な児童養護施設において処遇をされている被虐待児の持つ困難に質的に変わりはない(170)」と述べ、「わが国における子ども虐待対応システムそのものを作り直さなくてはならない状況に既にある(171-172)」、つまりケアの為のシステムが必要であると指摘している。これには社会的養護の根本的変革も同時に必要とされるが、それには暫く時間を要するだろう。その間にも子ども達は児童養護施設において生活を続けるという現実があり、その子ども達を体制が整備されるまで無責任に放置することがあってはならないのである。また、今後子ども虐待対応システムが構築される中で養育の形態や連携システムを含めた社会的養護の改革が行なわれたとしても、子ども一人ひとりとの関係性の中で治療的な支援をしていく職員に求められる技術と専門性の向上の重要性は現在と変わらないと考える。それゆえ、本研究では職員に焦点化してアプローチを行なうこととした。

そこで、まず切り口を明確にするために、児童養護施設におけるケア体制の確立に際して直面していると考えられる諸問題を図1にまとめた。ここでは諸問題を法律・制度的問題、養育形態論的問題、援助組織・連携体制に関わる問題、医療機関における治療技法等の問題、心理担当職員による精神療法(心理療法)等の問題、施設における権利擁護的問題、施設運営体制・方針に関わる問題、経済的問題、職員の問題、支援の方法論的問題、その他の問題に分類した。その中で、本稿では生活の中で子ども達との直接的な関わり、関係性の中でケアを担っていく職員の問題に対するアプローチを試みる。職員の問題をさらに人材確保・人材育成・支援の方法論的問題・子どもの支援ニーズの把握の4つに下位分類し、それぞれに対して非常にミクロレベルのアプローチを行うことによって解決へと導いていく。その際、支援の方法論的問題にも触れながら、解決策の一つとして具体的な

支援方法に関する一方法論を提示していきたいと考えている。

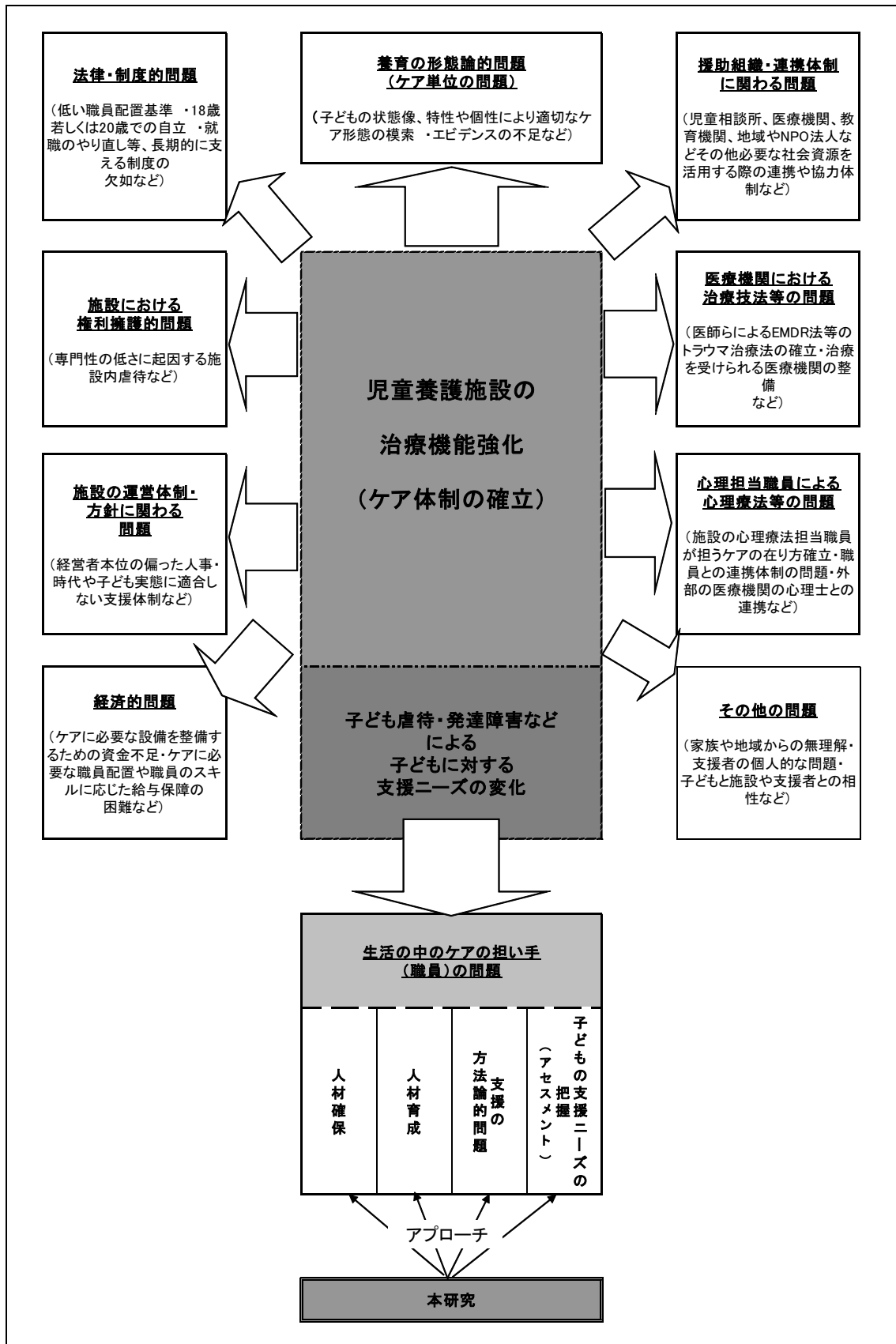


図1 児童養護施設におけるケア体制の確立に際し直面している問題および本研究の位置

2. 研究の目的と課題

本研究の目的の根底には、社会的養護を必要としている全ての子ども達に適切且つ最善の支援がなされ、子ども達が幸福に成長、自立していける社会にしていきたいという究極の目標が存在している。その上で、本研究の目的は、日本において社会的養護に携わる支援者を対象としたスキルトレーニングプログラムを開発し、支援者つまりケアの担い手の専門性を向上させることによって、ケア体制の確立を目指すことである。具体的な課題は児童養護施設に入所する子ども達に対して日常生活場面において直接的な関わりを通して支援する職員に必要とされる基礎的な支援技術の修得を目指したスキルトレーニングプログラムを開発することである。このプログラムを「児童養護施設スタッフトレーニングプログラム」と命名して、開発を進めていった。なお、先に示した基礎的な支援技術とは、正しく現状を把握する技術、つまり個別援助技術(ケースワーク)の中でもとりわけアセスメントの技術をその中核として捉え、支援計画策定、介入、事後評価の際に必要なとされる技術を含むものであるが、詳細については第 2 章「修正的接近に必要な技術」において述べる。

スタッフトレーニングプログラムの開発を行なったのは、我が国において児童養護施設職員の大部分が施設勤務決定後に日常的な実践の中で経験的に、若しくは意図的に設定された研修の受講を通して支援技術を修得していくにも関わらず、各種支援技術の修得を目指して具体的に整備された研修プログラムの種類及び数自体が非常に少ない現況にあるからである。本研究での課題は、プログラムの開発、さらにプログラムを受講した職員の変容の有無に注目して、その効果測定結果を提示することである。プログラム開発を行なうことによって、職員の専門性向上を目的とした研修プログラムのバリエーションが増加し、今後国内で、地域や施設形態、規模、対象等の相違に応じて複数の中から最適なプログラムを選択できるような研修体制整備に繋げていくことを展望している。そして、職員の支援技術の向上によって、特別な配慮や支援を要する子ども達に対して、より適切な支援が保障される等、ケア体制確立、治療機能強化の促進に寄与したい。

第2節 研究の背景

1. 先行研究との比較

1) 児童養護施設における治療的支援の在り方に関する研究との比較

近年の子ども虐待の増加を背景に、被虐待体験、発達障害、非行という3要素が絡み合うケースの増加から現場における支援の難しさが増している。2012年（平成24年）の厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知である児童養護施設運営指針（資料1-序章①参照）において、社会的養護の原理として回復をめざした支援が挙げられ、「社会的養護を必要とする子どもには、その子どもに応じた成長や発達を支える支援だけでなく、虐待体験や分離体験などによる悪影響からの癒しや回復をめざした専門的ケアや心理的ケアなどの治療的な支援も必要となる。」と明記されている。このように治療的な支援が求められる中、児童養護施設における支援の在り方に関する比較的最近の研究動向を概観すると、治療的支援のための実態把握と心理療法担当職員の役割の検討に関するものが比較的先行して複数なされ、それらを受けて日常生活支援を行う職員の支援技法に関する研究・報告が徐々になされ始めている段階にあるのではないかと考えられる。

治療的支援のための実態把握は、主に被虐待児と発達障害児の支援ニーズを把握することを目的としており、客観的指標としてチェックリストを用いた研究がなされてきている。例えば Trauma Symptom Checklist for Children (TSCC)を用いて子どものトラウマ反応を分析した研究（西澤：2000）や、Child Behavior Checklist/4-18(子どもの行動チェックリスト：CBCL)や Youth Self Report (YSR)を用いて行動や情緒の特性の示す特徴を分析した研究（杉山・中村 2001；李・坪井 2003；坪井 2005；石 2006；坪井・李 2007；大原 2010 など）、愛着スタイル尺度を併用して愛着状態と心的外傷性症状の関連を検討した研究（出野 2008）、Abuse Experience Inventory (虐待体験評価尺度：AEI-R)を用いた研究（大原ら 2008）等がある。発達障害児の実態と支援に関する調査研究は職員に対する半構造化面接調査（横谷ら 2012）や発達障害等の日常的な支援に工夫を要する子ども達に関する質問紙調査（宮地 2012）等がある。暴力に関しては子ども同士の関係性暴力の実態とメカニズムを明らかにした自由記載アンケートの分析（酒井ら 2011）がある。また発達障害・被虐待体験・非行の問題に関して職員に対する半構造化面接および質問紙調査による分析（川俣ら 2009）もある。これらによって、特に被虐待経験との関連性と共に子どもの不適応行動や情緒の特性が明らかになってきた。つまり問題とされる行動特性が明らかにされ、支援ニーズが把握されてきていると言える。入所している子ども達の実態、支援ニーズに関するこうしたデータを基に、社会的養護において毎日の生活そのものが治療的に機能することの重要性が確認され、環境療法の必要性がより一層指摘されるようになってきた。

生活の中で行なわれる治療的な働きかけは「治療的養育 (therapeutic parenting)」や「環境療法 (milieu therapy)」と呼ばれ、英国では治療的コミュニティ、米国では環境療法という概念によって発展を遂げてきた。この歴史に関しては日本の歴史との比較と共にまとめている檜原(2011)に詳しい。一方、わが国における実践としては「総合環境療法」

と呼ばれる情緒障害児短期治療施設（澤田 2008；高田 2012 など）と、児童自立支援施設（大迫 2003；土井 2010 など）の実践が挙げられるが、これらの報告は未だ少ない。檜原（2011:126）はわが国における治療的養育の「概念は十分に整理されていないのが現状である」と指摘しており、現在は概念整理の途上にあると言えるだろう。

今日、国内の社会的養護現場で展開されている環境療法は、「子どもの呈するさまざまな不適応行動に対して、環境を治療的に組織化し、日常生活での具体的な活動を通して修正的接近を試みる（Trieschman et al, 1969=1992；西澤 1997:140）」という概念に基づいていると言えるだろう。Gil（1991）は虐待などによるトラウマを受けた子どもへの心理療法の要素を、心理、情緒、行動などへのトラウマによる影響に対する修正を目指した修正的接近（corrective approach）と、トラウマそのものへのアプローチを試みる回復的接近（reparative approach）とに分けた（西澤 1997:139）。この枠組みに従って西澤（1997:140）が、虐待などによるトラウマを受けた子どもの環境療法を『安全感／安心感の形成』、『保護されているという感覚の形成』という2つの基礎と、『人間関係の修正』、『感情コントロールの形成』、『自己同一性の形成』、『問題行動の修正』という4つの柱によって概念化を行い、環境療法のモデルを提唱している。被虐待児に対する環境療法的アプローチ、治療的支援のわが国における研究動向をみると、近年の児童福祉施設における環境療法的アプローチの多くは西澤のモデルを基にして構成されていると言えるだろう。情緒障害児短期治療施設（八木 2002；増沢 2005；澤田 2008；高田 2012 など）、児童自立支援施設（大迫 2003；土井 2010 など）、児童養護施設（永井 2005；飯塚ら 2007；木村 2008；宮内 2013 など）、知的障害児施設（山崎 2013）等、それぞれの研究・報告を概観すると、「被虐待児に対する環境療法的アプローチのポイントについては実践から導き出されたものも多く、また実践における具体的な対応などについても詳細に論じられているものも増えつつある（伊勢 2010:35）」といったまとめができる。

特に「児童養護施設においては、心理療法担当職員による心の問題を扱うプレイセラピー等の心理療法的試みが回復的接近にあたり、生活担当職員（児童指導員、保育士）による環境療法的な要素を取り入れる生活面での援助が修正的接近にあたる（石 2006:1）」と考えられている。具体的な取り組みとしてセカンドステップ・プログラムを用いた実践（木村 2008；宮内 2013 など）が報告されている。しかし、児童養護施設における虐待を受けた子ども、発達障害の子どもへの支援に焦点を当て、研究動向や施設養護理論に関する比較的近年の国内の文献を概観し、実践の方向性について検討した山本（2011:37）は、「子どもの抱える身体的、心理的な様々な課題に対し、施設現場では支援方法を模索している現状が明らか」にされており、「施設現場における実践研究の数は少なく、実践や方法論の論証に至っていない現状」が見出されたと述べている。

確かに子ども虐待の深刻さから被虐待経験に起因する問題に対するケアの重要性は高いが、数少ない先行研究から判断すると被虐待ケアの視点が優先され過ぎ、子ども虐待と発達障害の関連性を踏まえた発達障害、子ども達の個々の体質・特性に配慮したケア、治療

的支援という視点が不足しているという課題を筆者は抱いてきた。しかしこの課題は、榎原(2011)によって示された治療的養育のモデル（以下、榎原モデルと記す）によって一定の整理がなされたように感じる。治療的養育が目指す“目標”が示された西澤のモデルに対して、榎原はそれを可能にするための“方法”に焦点を当てた治療的養育のモデルを提唱している。治療的養育のモデルは Ward(2006)のモデルを基に榎原が構成・改変したもので、Ward が示した各モデルの基本的な考え方、理論的背景、技法、限界に、「生活の構造化」を加えた6つのモデルが提示されている(榎原 2011:129-130)。そららは①生活を共にする：普通であること、②生活を共にする：代替モデルの提供、③計画的支援：グループワーク、④計画的支援：生活の構造化、⑤計画的支援：個別的支援、⑥必然性に沿った支援：チャンスをつかえて治療的に活用する、の6つである（以下、このモデルを榎原モデルと記す）。特に④「生活の構造化」が加えられた理由について、わが国の職員の配置基準が海外諸国に比して乏しいこと、米国において発達障害や行動化傾向のある子どもたちに行動療法が適用されてきた歴史的経緯があること、近年子ども虐待と発達障害の関連が指摘されるようになってきたこと等の諸点から生活場面で一定の枠や構造が必要となる場面があると考えられたためだと説明されている(榎原 2011:129)。今後はこの榎原モデルに沿って国内の実践が参照され、望ましい養育のあり方に関するミクロレベルの検討がなされていくのではないかと考えられる。

本研究では、この榎原モデルに照らして考えれば「④生活の構造化」、「⑤個別的支援」、「⑥チャンスをつかえて治療的に活用する」を職員がどのように支援の中で展開していくかという具体的方法論をスタッフトレーニングプログラム(仮説)の内容としてまとめ、実際に職員に研修という場において提案し、試行する中で技法を身につけると同時に、その有効性を評価しながら実証に迫っていくものであると言える。榎原モデルでは「④生活の構造化」で“行動療法”が、「⑤個別的支援」で“子どもの要求を読み取るアセスメント力、言語的・非言語的コミュニケーション能力”が、「⑥チャンスをつかえて治療的に活用する」で“生活場面面接”が、それぞれの主な理論的背景として挙げられている。一方、本研究で提案するプログラムは職員を対象としていることから認知行動療法、応用行動分析学を主な理論的背景としていることが特徴として挙げられる。これは、そもそも個別的支援を行う際には必ず職員の認知が影響するため自己覚知が必要不可欠であるとの考えに基づいている。そして最も基礎的なアセスメント力、特に発達障害、発達凸凹といった個々の特性に関して現状を正しく把握するための方法論を提案、そして子ども達への基礎的な介入方法の提案の際の理論的背景として存在するものである。

さらに榎原モデルの⑤および⑥の限界として「人的資源に恵まれていない環境下では、個別の時間を確保すること自体が困難である。子どもの真の要求や課題を適切にアセスメントし、コミュニケーションを図る能力が要求されているため、養育者の資質やトレーニングが不足していると難しい。」「子どもの言動の背景にあるものを汲みとり、適切に対応を行うためには養育者のトレーニングやスーパービジョンが不可欠である。」といった点が

挙げられている(檜原 2011:130)。これらに対し、本研究では人的環境に恵まれない中での交代勤務において、職員の連携と協働(チームワーク)によっていかに有効的に環境を治療的に調整、組織化し、支援を促していくのか、そして職員のトレーニングツールとしてのプログラムを提案していくことで支援の質的向上を実現していくのかという問いへの解決策の提示を試みている点で、この限界に挑戦するものでもあると考えている。

2) 児童養護施設職員の研修に関する研究との比較

職員の研修に関する先行研究においても、全国規模の調査に基づいて研修の在り方や研修体形、内容、プログラム、研修の効果等について検討しているものは決して多くない。吉沢ら(1984)は1980年から「養護過程における児童の人格形成上の課題—直接処遇職員の専門性をめぐって—」と題する研究会を重ね、1982年度には処遇職員の専門性という具体的内容の枠組み検討に加えて、現任教育のプログラムの実践を含めた研究を実施している。そこでは各県の社会福祉研究所(22箇所)に対する質問紙調査から現任教育の現状把握を行い、その後、「養護施設処遇職員研修会」の試行と山口県及び東京都の研修内容や研修計画試案を基に現任教育内容を検討している。

さらに全国社会福祉協議会によって、わが国で初めて福祉職場における「職場研修」の推進方法を具体的に示され、社会福祉事業法第70条の2第1項(現:社会福祉法第89条第1項)の規定により策定された『社会福祉事業に従事する者の確保を図るための措置に関する基本的な指針』(いわゆる「福祉人材確保指針」、1993年4月14日・厚生省告示第116号)に基づいて、各法人・職場が職員の資質向上を目指して取り組むことを支援するための手引き書(マニュアル)としてまとめられている⁵⁾。そして研修体系については、全国社会福祉協議会が「社会福祉事業従事者の養成研修体系のあり方に関する調査研究委員会」(1994)、「福祉サービス従事者の標準研修プログラムに関する調査研究委員会」(1997)等の報告に基づき、福祉職員生涯研修体系を示している⁶⁾。ただ「福祉職員生涯研修課程は、業種・職種に関わらず、あらゆる職員に求められる知識や技能の修得をねらいとしている(Ⅲ)」ため、児童養護施設職員固有の専門性(知識や技能の修得)は扱われていない。全国社会福祉協議会の示すマニュアルや研修体系を基に、それぞれの福祉職場がそれぞれの組織に根ざした手作りの職場研修を整備し、すすめていくことが大切であるという基本的な考え方に立って示されているからである。

児童養護施設職員に求められる研修体系に関しては、川上(2006:23)が、まずは各施設の「業務体系を明確に整理」し、その上で「研修計画を具体的研修形式であるOJT(職務を通じての訓練)、OFF-JT(職務を離れての訓練)、SDS(自己啓発制度)に落とししていくことになる」と言及している。

研修プログラムの開発とその有効性の検討に関する研究は、児童養護施設職員を含む児童福祉施設職員及び児童相談所職員を対象として子どもの虹情報研修センターが実施した

研究があり、研修参加者に受講後にアンケート調査を行い、分析結果から参加状況や研修後の評価、参加者のニーズ把握、参加者の研修後の活動についてまとめられている。さらに萩原（2008：503）は大阪府・大阪市・堺市所管の児童養護施設、情緒障害短期治療施設、児童自立支援施設 44 箇所の施設経験 2 年目および 5～7 年目の保育士・児童指導員を対象としたトレーニングに関する意識等を把握するための質問紙調査の分析から、「計画的研修がなされておらず知識研修が主体」であること、さらに「OJT が意識化されておらずスーパービジョンが明確化されていなかった」と報告している。垂水ら（2009）は全国の児童養護施設を対象とした質問紙調査の分析から児童指導員の専門性を考察しており、その中で専門性の確保のための工夫では「研修会への参加」が最多（垂水ら 2009：27）、スーパービジョン体制の有無では「有 70.0%・無 29.3%」（垂水ら 2009：23）、研修体制の有無では「有 76.7%・無 2%」、実施頻度等の結果（垂水ら 2009：24）が報告されている。

その他、児童養護施設の被虐待児とケアワーカーのアタッチメントに焦点をあて、コンサルテーションとプレイセラピーによって構成されたプログラムの有効性をアタッチメント安定尺度（Attachment Q-sort）およびアタッチメント障害尺度 3～5 歳用、幼児トラウマ尺度、CBCL によって検討した研究報告（徳山ら：2009）や、ケアワーカーに対する精研式ペアレントトレーニング研修の実践に対して CBCL 等を用いて効果測定を行なうもの（小平ら 2012）、地域小規模児童養護施設におけるファミリー・プリザベーションの構築にあたり、子どもに対する適切な関わりを学ぶペアレントトレーニング・プログラムとしてコンセンサス・ペアレンティングと MY TREE ペアレンツプログラムが紹介され新たな可能性をもたらすものであることが結論づけたもの（遠藤 2007）などがある。

効果的な研修会の実施方法に関する研究には、本村（2005）のソリューション・フォーカスト・アプローチ（Solution Focused Approach）的姿勢をベースにした継続研修会の結果から、その効果について考察している。田丸ら（2008）は全国の児童養護施設施設長の意識調査を実施し、職員に必要な研修として「被虐待児のケア」、「コミュニケーションスキル」、「親支援の仕方」、「子どもの発達理論」を過半数の施設長が挙げていることを明らかにしている。

このように先行研究を概観すると、国内で社会的養護に携わる職員の研修の在り方に関する全国的な実態把握は十分になされておらず、児童養護施設職員の研修体系、研修プログラム等についても国内で統一見解の基に整備および実施されている現状にもないことが把握出来る。

一方、研修の実施状況については、各施設で独自に施設内研修のテーマを決定して実施されていたり、施設外部では主に全国児童養護施設協議会や全国児童養護問題研究会、各種法人や各県・各地域の施設長会及び様々な機関、団体が必要に応じて研修のテーマやプログラムを設定し適宜実施されている。最近では、公益財団法人 SBI 子ども希望財団⁷⁾、子どもの虹情報研修センター⁸⁾、コンセンサスペアレンティング幼児版研修日本事務局⁹⁾など、全国レベルで参加対象者を募る、子ども虐待対応を主なテーマとした研修の機会が提供さ

れるようになってきている。このような動きは非常に有意義であり今後もより一層発展していくことを期待するものだが、懸念すべき点は支援技術に関する施設間格差、職員間格差の拡大が進むのではないかという点ではないだろうか。全国、どの地域のどの施設にあっても一律に保障される支援技術といういわゆるミニマムスタンダード的なものが提示され、それに準じて支援すればいいという訳では決してないが、国内の実態把握すら十分になされていない現況は危惧すべきだろう。

本研究では、実態把握という点では児童養護施設職員の人材育成としての研修の内容について愛知県内施設の職員に対する聞き取り調査によって現場で必要だと職員が認識している技術の把握と、実際に実施されている研修の内容、形式の把握から、基礎的な技術とは何かを検討していく。そして現時点における研修に関する実態把握から問題点を見出すことに主眼を置くのではなく、必要であるにもかかわらず欠けている点を把握し、そこを埋め技術の向上を促すための方策を検討し、具体的な研修プログラムの開発を行ない、効果測定結果と共に、現場へ提案していくというアクションに重点を置いているということが特徴的だと認識している。

2. 本研究の位置

まず子ども達のケア体制確立に関わるマイクロレベルのアプローチについて以下に述べる。

治療的支援を行う際の実態把握という点において、先行研究では特に行動や情緒を含めて子どもの示す問題行動に焦点化した研究がなされてきた。しかし子ども達が施設という環境におかれ、その環境の中で子どもの行動変化を援助する (Trieschman et al, 1969=1992 : 5) ことが職員に求められることを踏まえると、不適応行動の把握のみでは子ども達の行動に対する部分的な理解に留まっている。そこで本稿では、Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition 日本版を用いて評価し、適応行動の実態を明らかにすることで、子どもの行動を全体像の中で捉えていく。

さらに治療的支援の在り方については、先行研究において西澤(1997)によって治療的養育が目指す“目標”がモデルとして示され、それを可能にするための“方法”に焦点を当てた治療的養育のモデルが檜原(2011)によって提唱された。そして職員は、日常生活場面において環境療法的な要素を取り入れる修正的接近を行うとの共通認識が得られ始めている。しかし日常的な支援において職員がいかに修正的接近を展開していくかをテーマとした実証的研究は殆ど見当たらない。さらに修正的接近に必要とされる職員の技術の修得を促す研修システムの構築も遅れていることが先行研究から把握されている。

そこで本研究では、わが国特有の文化の中で、職員が治療的養育のモデルを展開していく、つまり修正的接近を行う際の具体的方法論を提示すると共に、職員に技術として修得を促すためのトレーニングツールとしてのプログラムを開発するという非常にマイクロレベルの積み重ねを行っていく。

研修の在り方に関する研究への積み重ねとしては、愛知県内の現状把握から得られた新たな知見を付け加え、研修体系ではOJT、特に新人職員に対するOJTの一方法論を提案するものとも捉えることが出来る。さらに環境療法的なアプローチには欠かせない職員間の連携と協働によるチームワーク支援の一方法論を修得する演習の在り方を提示するものでもある。

次にマクロレベルのアプローチとしては、子ども達に治療的支援を保障するケア体制を構築していく際に直面する問題の分析である。本研究では特に職員の専門性の問題、中でも人材確保、人材育成に焦点化している。この点に関しては、Goodman, R. (2000=2006)によって「児童養護施設での仕事(雇用)の本当の問題は『職員の燃え尽き(バーンアウト)問題』であった。(Goodman, R. 2000=2006 : 150)」、「児童養護施設職員(とくに男性)が脂の乗った時期に同族経営施設を去る傾向は、しばらくは潜在的な問題として認識されたことがあったものの、業界内では全体として何かふれにくい微妙な話題として留まったままである。(Goodman, R. 2000=2006 : 153)」と同族経営という設置形態に関する指摘がなされているが、その後、この点に関する研究はほとんど見当たらない。本研究では、エビデンスを基にした分析から我が国特有の構造的な問題の所在を明らかにしていく。

これらによって、先行研究の空隙を埋めていきたいと考えている。

第3節 本研究の枠組み・方法と構成

1. 本研究の枠組み

本研究では、児童養護施設における治療機能を取り巻く諸問題の中で、ケアの担い手（職員）の問題に注目していくと先に述べた。つまり、子ども達に直接的に支援する職員側に焦点化してアプローチし、職員の専門性を向上させることによって子ども達のケア体制確立に導き、児童福祉の増進を目指していく。子ども達に直接的に支援する職員の問題は、さらに人材確保の問題、人材育成の問題、支援方法論的な問題、子どもの支援ニーズの把握（アセスメント）に関する問題の4つに下位分類できるのではないかと考えられる。本研究では職員の問題の中でもとりわけ、職員として採用された後の人材育成、具体的には職員の支援技術の獲得による質的向上という職員の変容を促していく。そして、子ども達を取り巻く社会的環境を整備し、その中で子ども達の適応行動獲得を促すという治療的支援の促進に繋げていきたいと考えている。職員の支援技術の獲得に際しては、支援方法論にも触れ、職員の変容を認知と行動を主な分析の視点として評価していく。

そのために、まず独自の実態調査を行い、職員のおかれている現状と、職員に必要とされている最も基礎的な支援技術を明らかにする。そこで把握した実態を踏まえて支援技術の向上を実現できると仮定した仮説としてのスキルトレーニングプログラムを、実証的研究方法を用いて開発し、職員の質的な向上を伴う変容を実現するための具体的方法論として提案していく。そこで、本研究では社会学的アプローチと社会臨床心理学的アプローチという2つの研究方法論を用いて開発を進めていく。それは職員の問題の中でも社会構造的な問題を分析し実態を把握するには社会学的アプローチが、職員個人の変容、職員集団の変容のメカニズムを解明するためには社会臨床心理学的アプローチが適するとの判断からである。本研究のように、実態分析に留まらず、明らかにした実態を改善、変容せしめることを目的としたプログラム開発という実証的研究においては、このような多様な方法論を組み合わせるの必要があり、これが本研究の特徴であると言える。

プログラム開発に際しては、実態調査を基に形成した仮説を、実際に現場職員に試行する中で、観察と経験によって知識を得ていく。研修中の発言や行動といった職員の変容に関する直接的な観察の記録及び講師としての経験の記録は、質的、量的に分析され得ると考える。これらの詳細な記録を分析し、確かな証拠として提示すると共に、プログラムの有効性を示す根拠を提示しながら実証に導いていく。

2. 方法

2.1 実証のモデル

本研究では以下に示した図2のフローチャートに従って、仮説を実証に導いていく。

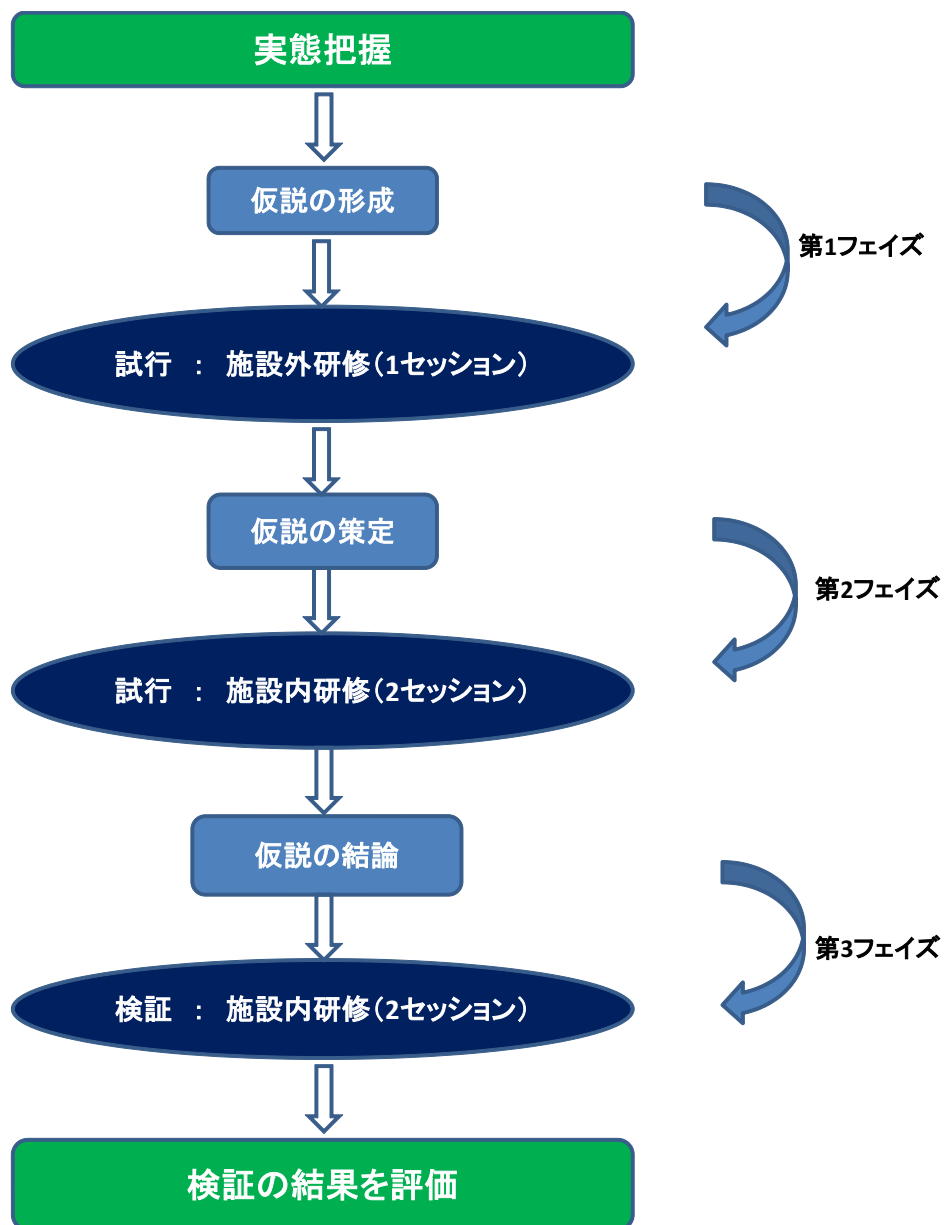


図2 仮説を実証に導くまでのフローチャート

まず、実態調査から把握した事実を踏まえて仮説を形成する。プログラムの実施(仮説の試行)にあたり、実施形式(研修形式)は施設外研修と施設内研修の2パターンに大別されるため、一般公募によって様々な施設から参加が可能な施設外研修を予備的調査・検討する機会として位置づけ、第1フェイズとして施設外研修にて1セッション試行する。試行

の中で得られた観察および経験に基づき、改良点を見出し、仮説を策定する。第 2 フェイズでは、児童養護施設 2 ヶ所の施設内研修にて計 2 セッション試行する中で、仮説を試行していく。そこで新たに見出された改良点を基に仮説を修正する。第 3 フェイズでは、修正された仮説の結論を用いて、別の施設 2 ヶ所という新しい経験的素材で最終的な検証を行い、全フェイズのまとめを基にして、検証の結果を評価していく。それらを基に総合的にプログラムが職員変容を実現する、すなわち職員の技術を向上させる効果を有することを実証する。

実証するには、職員自身の認識、つまり自己評価を基に分析し評価していく。職員が自身の支援技術、支援スタイルをどのように捉えているかを、プログラム受講という経験を境に、その前後でいかに変化したかを基に、職員の変容を分析していく。

2.2 有効性の評価

まず、先行研究と独自調査によって明らかになった事柄との比較を行ないながら、実態把握を行なう。さらに、仮説を実証に導くために比較も実証と平行して行なう。具体的には、プログラムを用いた研修を受講する前の職員の認識（プリテスト）と、受講した後の職員の認識（ポストテスト）とを比較することによってプログラムの効果測定を行い、その結果を基にしてプログラムの改良・修正を行う。

また作業課題として取り組んだ記録について、初回から最終回まで実施の回を追う毎の変化を比較しながら、変化の事実とプロセスを丁寧に示し、プログラムの有効性を評価していく。

3. 本研究の構成

本研究の構成を図 3 に示す。序章において研究の目的および研究の背景と枠組み・方法を提示した後、第 1 章においてプログラム開発のための事前調査によって問題の把握と分析を行い、開発の意義と方向性を示す。そして、第 2 章においては職員が修正的接近を行う際に必要となる支援技術を獲得する方法論の検討をおこない、第 3 章において職員が支援技術を獲得することを目指して形成された仮説を実証していく。第 4 章ではプログラム開発のまとめとして職員変容のメカニズムを提示しプログラムの有効性等について総合的考察を行なう。終章において総括および今後の課題を提示してまとめとする。

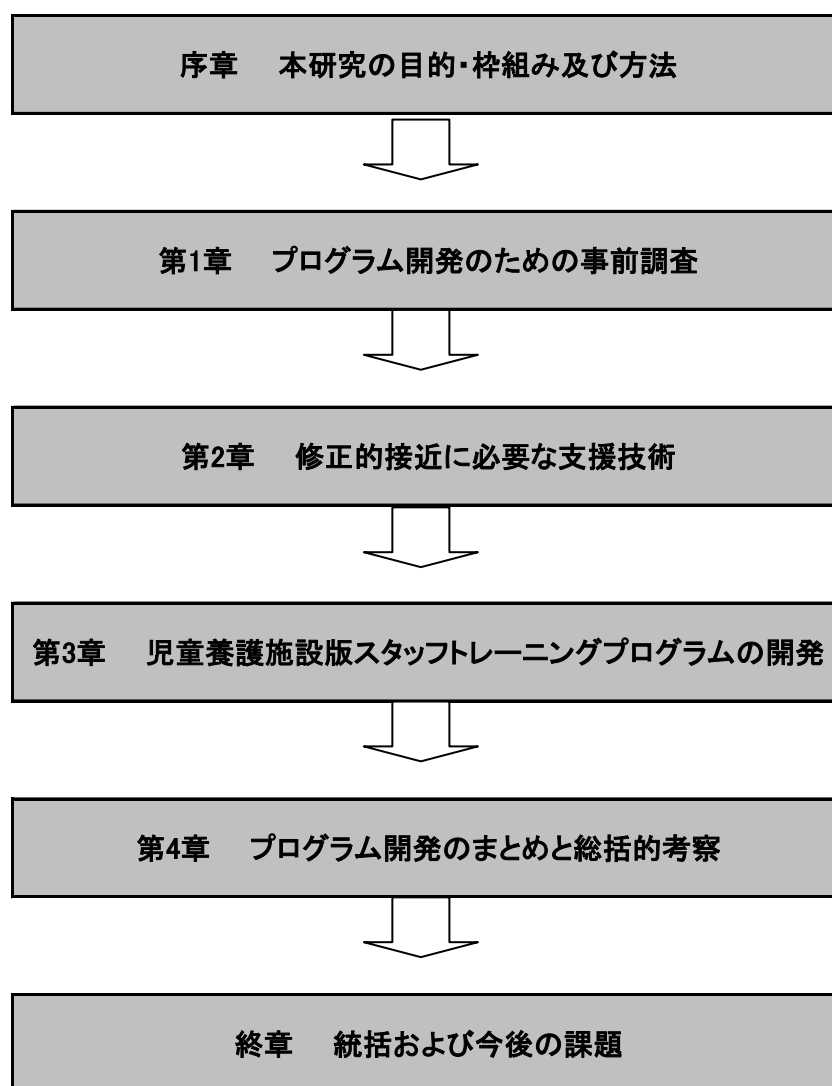


図 3 本研究の構成

4. 本研究で使用する用語

(1) 社会的養護

厚生労働省は¹⁰⁾『社会的養護とは、保護者のいない児童や、保護者に監護させることが適当でない児童を、公的責任で社会的に養育し、保護するとともに、養育に大きな困難を抱える家庭への支援を行うことです。社会的養護は「子どもの最善の利益のために」と「社会全体で子どもを育む」を理念として行なわれています。』と説明している。本稿で示す社会的養護とは、厚生労働省によって提示されているこの社会的養護の概念を指すものである。具体的には実施体系別に、里親やファミリーホームといった家庭における養護と、乳児院及び児童養護施設(小規模グループケア、地域小規模児童養護施設)、情緒障害児短期治療施設、児童自立支援施設、母子生活支援施設、自立援助ホームといった施設における養護を指すものである。

(2) 支援

処遇とは福祉サービスの利用者に対して行なう具体的な対応のことであり、従来から児童養護施設において職員から子ども達になされる援助は「処遇」と表現されてきた。しかし、子どもと職員との関係は上下ではなく、対等な立場であるとの考え方が一般的になってきたことから、最近ではこの表現はあまり使われない傾向にある。そこで本稿では、「処遇」ではなく、より子ども自身の主体性を尊重する「支援」という表現を用いて職員から子ども達になされる関わりや対応、援助を表現する。

なお、社会福祉援助技術としての支援概念は「利用者を中心に解説すれば使用者による自助を援助し促進すること、支援者の立場からみれば利用者の特殊な生活状況を理解し、特有の課題解決を可能にするため、社会福祉サービスを提供しながら、利用者自身の主体性を尊重しつつ事故実現を目指した実践活動に協働で参加することである」¹¹⁾とされている。本稿で使用する支援とは、この支援概念に基づくものである。

(3) 支援者

本稿の目的では「社会的養護に携わる支援者」との表現があるが、この支援者とは、日常生活場面において子どもと直接的な関わりを通じて、上記の「支援」を実施する者を指している。つまり、具体的には里親や、児童養護施設や情緒障害児短期治療施設等に勤務する児童指導員、保育士、心理担当職員、ファミリーソーシャルワーカー等や、措置された子ども達が通う学校や幼稚園といった教育期間の教職員、ボランティア等を含むものである。施設における調理員や栄養士に関しても、施設によっては食事場面や食育、行事等で頻繁に子ども達と関わることも少なくないため、本研究では支援者として位置づけている。さらに、学習担当職員や学習ボランティア、遊びボランティア等も、日常的に子ども達と関わる場合は広義の支援者と捉えている。

(4) 職員

児童養護施設においては、従来から児童指導員及び保育士は直接処遇職員、調理員及び事務職員等は間接処遇職員と表現されてきた。しかし、近年、「処遇」から「支援」へという表現の変化に伴い、「処遇」という表現を避けた別の表現がなされるようになってきた。例えば、直接処遇職員及び間接処遇職員を直接支援職員及び間接支援職員と表現したり、児童指導員及び保育士をソーシャルワーカー、ケア職員、ケアワーカー、レジデンシャルワーカーと表現したりする等、現場レベル、研究レベル両者において、表現が統一されていない現状にある。これは、支援者を指す表現を考える以前に、我が国では児童養護施設における実践、社会福祉援助活動を表現するにあたり、ソーシャルワーク、ケアワーク、レジデンシャルワーク、レジデンシャルケア等の用語が乱立し、未だ定義が定まっていない段階にあることが背景として考えられる。

伊藤(2007)は施設実践の総体を意味する用語「レジデンシャルワーク」の定義や特質に関する先行研究を整理しており、その結果、レジデンシャルワークを「ソーシャルワーク」と「ケアワーク」とに明確に二分することは不可能であり、また重要な意味をなすものではないとしている。さらに「児童養護施設では、誰がソーシャルワーカーで誰がケアワーカーということではなく、職員全員が、状況に応じて、ソーシャルワークやケアワークを実践する。そのために必要となるものは、諸援助技術に加えて状況判断力(アセスメント力)といえるであろう。(伊藤 2007 : 92)」と指摘している。

筆者はこの指摘を支持する立場にあり、本稿では特に職員(児童養護施設に勤務する者)を下位分類して表現する必要性が低いと考える。というのは、本稿のテーマである子ども支援における基礎的技術の向上を目指す対象には、その中心に児童指導員および保育士を据えてはいるものの、児童養護施設において子どもと関わる機会を有する全ての支援者を想定しているからである。つまり、子どもとの関わる頻度の多少や接触時間の長短に関わらず、児童養護施設で勤務する者には最低限、必要だと考えられる基礎的技術を提示し、その獲得を促すプログラムを開発していくのである。

そこで本稿では、あえて上記の多様な表現の中から用語を選択することをせず、児童養護施設に勤務する者を「職員」という用語を用いて表現していくこととする。

(5) 社会的環境

新社会学辞典(森岡ら 1993:219)によると、「環境」とは『生物が主体である場合は「その生物あるいは生物集団の生活のための諸条件の均衡の総体」であり、人間が主体となった場合は「自然的・物理的環境」と「社会的・文化的環境」に二分されて考察されることが多い』とされている。『生物主体にとって環境はその生存を左右する影響力を有する存在である』。これらから、人間主体にとっても生存、健康、人格形成等、様々な影響力を有すると考える。

児童養護施設で生活する子ども達を主体として考えた場合、子ども達を取り巻く社会

的・文化的環境を、本稿では「社会的環境」として表現する。この社会的環境は一般的に居住空間等のハード面と、人的支援等のソフト面に二分して考察される事が多いが、本稿では特にソフト面の社会的環境について考察していく。つまり、子ども達になされる職員からのケア、声かけといった関わりや支援の在り方および、子どもと職員の関係性、子ども間の関係性等を、本稿では社会的環境と位置づけて論を展開していく。

(6) チームワーク支援

複数の職員によって子ども達に社会的養護がなされる児童養護施設においては、職員間で子どもの現状や支援方法に対する認識を共有するために、積極的に情報交換やディスカッションの時間を設ける必要がある。そのような連携と、複数の職員が目標を共有し、共に力を合わせながら活動する、いわゆる協働による支援を、本研究では「チームワーク支援」という用語を用いて表現していくこととする。

[注]

- 1) 厚生労働省ホームページにおいて参考資料として「社会的養護の現状について（平成25年3月版）」が公開されている。

(2013年11月6日取得

http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/dl/yougo_genjou_01.pdf#search='%E7%A4%BE%E4%BC%9A%E7%9A%84%E9%A4%8A%E8%AD%B7%E3%81%AE%E7%8F%BE%E7%8A%B6%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6'

)

- 2) NPO法人ブリッジフォースマイルとは、「自立支援」、「啓発活動」、「人材育成」の3つの活動を通して、児童養護施設で生活する子どもたちを支援することを使命としている。「育ちプロジェクト」や「生活必需品の支援」、「アトモプロジェクト」、「スマイリングプロジェクト」、「カナエール」、「ジョブプラクティス」等の活動を通して子ども達を支援している。(2013年11月6日検索 <http://www.b4s.jp/>)

独自調査(2009年)とは、2009年6月に全国の児童養護施設を対象として実施された質問紙調査を指す。計116施設から回答を得ており、回収率は20.6%(116箇所/全国563箇所:厚生労働省「社会福祉施設等調査」より)である。アンケートは、2007年、2008年、2009年のそれぞれ3月に18歳で施設から社会に巣立った子ども(家庭復帰や施設変更を除く)について質問され、退所者数は2007年退所者210名、2008年退所

者 262 名、2009 年退所者 235 名の計 707 名となっている。調査項目は(1)退所者の状況把握、(2)進学者と中退者の人数、(3)就業者と離職者の人数内容、(4)退所者への援助、(5)自由記述によって構成されている。(自立支援白書 2009 より)

- 3) 「東京都における児童養護施設等退所者へのアンケート調査」は、児童養護施設などの退所者の生活や就労の状況、施設退所前後の状況などを把握し、自立に向けた支援の課題を明らかにすることを目的として実施されている。調査対象者は、東京都所管の児童養護施設など（児童養護施設、自立援助ホーム、児童自立支援施設、養育家庭を指す）を退所後 1 年から 10 年経過した者（3920 名）のうち、施設などが連絡先を把握している者（1778 名）である。調査時期は 2010 年 12 月～2011 年 1 月まで、回答者数 673 名（回答率 37.9%）であった。回答者 673 名のうち児童養護施設出身者は 533 名（全体の 79.2%）であるが、施設が連絡先を把握している者 1778 名の施設の種別内訳の報告や、施設の退所者のうち施設などが連絡先を把握している者に対して把握できていない者の実数等の記述が無いため、施設出身者全体のうち、どの程度の割合で連絡先を把握しているのかについては不明である。

(2013 年 11 月 6 日取得

<http://www.metro.tokyo.jp/INET/CHOUA/2011/08/DATA/6018u200.pdf#search='3%E3%80%8C%E6%9D%B1%E4%BA%AC%E9%83%BD%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E5%85%90%E7%AB%A5%E9%A4%8A%E8%AD%B7%E6%96%BD%E8%A8%AD%E7%AD%89%E9%80%80%E6%89%80%E8%80%85%E3%81%B8%E3%81%AE%E3%82%A2%E3%83%B3%E3%82%B1%E3%83%BC%E3%83%88%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E3%80%8D'>)

- 4) 大阪市による「施設退所児童支援のための実態調査」（以下、大阪市調査と記す）は、児童養護施設や母子生活支援施設などを退所者の生活や就労の状況、施設退所前後の状況及び課題などを把握し、施設を退所した方の社会的自立に向けた今後の支援につなげていくことを目的として実施されている。調査対象者は児童福祉施設を概ね過去 5 年間に退所した施設生活経験者であり、アンケート調査及びヒアリング調査が実施されている。調査時期は 2011 年 6 月～10 月にかけてであり、調査票配布数 634 件、有効回収数 161 件（うち 1 件は自由記述のみ）、有効回収率 25.4%。施設種別では児童養護施設等（児童養護施設、乳児院、情緒障害児短期治療施設、児童自立支援施設を指す）115 件、母子生活支援施設 45 件から回収されている。その結果、回答者の属性は「本人」78.3%、「本人以外」20.2%、回答者の性別は「男」57.4%、「女」41.7%、回答者の年齢は「20 歳未満」（54.7%）が最多、次いで「20～24 歳」が 16.5%、「40 歳以上」が 11.3%だった。回答者の退所してからの期間は、「5 年以上」（27.0%）が最多、次いで「1～2 年未満」が 18.3%、「3～5 年未満」が 13.0%だった。入所施設の種別では大半が児童養護施設（80.9%）である。

(2013 年 11 月 6 日取得

<http://www.city.osaka.lg.jp/kodomo/cmsfiles/contents/0000161/161428/houkokusyo.pdf#search='4%E3%80%8C%E5%A4%A7%E9%98%AA%E5%B8%82%E3%81%AB%E3%82%88%E3%82%8B%E'>

F%BD%A2%E6%96%BD%E8%A8%AD%E9%80%80%E6%89%80%E5%85%90%E7%AB%A5%E6%94%AF%E6%8F%B4%E3%81%AE%E3%81%9F%E3%82%81%E3%81%AE%E5%AE%9F%E6%85%8B%E8%AA%BF%E6%9F%BB%EF%BD%A3

’)

- 5) 『福祉の「職場研修」マニュアル ～福祉人材育成のための実践手引～』(1995)在宅福祉サービス従事者の職場内研修のあり方に関する調査研究委員会編集. 社会福祉法人全国社会福祉協議会
- 6) 『福祉職員生涯研修課程 改訂「福祉職員研修テキスト」基礎編－仕事の進め方・考え方を学ぶ－』(2002)「福祉職員生涯研修」推進委員会編集. 社会福祉法人全国社会福祉協議会
- 7) 公益財団法人 SBI 子ども希望財団では、児童養護施設職員研修が実施されている。
(2013 年 11 月 6 日 検 索
<http://www.sbigroup.co.jp/zaidan/program/training.html>)
- 8) 子どもの虹情報研修センターでは、虐待対応研修が実施されている。
(2013年11月6日検索 <http://www.crc-japan.net/contents/guidance/list.html>)
- 9) コモンセンスペアレンティング幼児版研修日本事務局では、里親・児童福祉施設関係者様向けコモンセンスペアレンティング(学齢期・スクールエイジ版)研修が実施されている。(20130919 検索 <http://www.csp-child.info/notice03.html>)
- 10) 厚生労働省ホームページ
(2013年11月6日検索
http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/syakait_eki_yougo/index.html)
- 11) 福祉士養成講座編集委員会[編集](2003)『新版社会福祉養成講座 8 社会福祉援助技術論 I 第2版』: 128. 中央法規出版株式会社 参照。

第1章 児童養護施設スタッフトレーニングプログラム開発のための事前調査

第1節 問題の把握と分析

1. 治療的支援に必要な職員のスキルに関する文献的検討

1.1 子ども虐待と発達障害の関連性

子ども虐待と発達障害の関連に焦点をあてた文献の分析は、増沢ら(2010)によって90年後半以降(1999年～2008年)のこのテーマに関連した約80本の研究論文や文献等を概観、分析し、理解や視点の変遷を明らかにする試みがなされている。非常に重要な先行研究であるため、この先行研究の要点をまとめる。

「1990年代の終わりから始まる流れについて、子ども虐待と発達障害が『全く別の領域の問題として扱われていた段階』から『発達障害が虐待のリスクファクターであるとした段階』、そして『被虐待体験が発達障害を生じさせる可能性を認識したと共に、発達障害概念が拡大した段階』へと進む変遷が明らかになった(増沢ら2010:158)」とされている。まず子ども虐待と発達障害の「関連性が注目されるようになったのは、先天的な発達障害が養育者の虐待行為を誘発する危険性に対する指摘から(増沢ら2010:155)」であり、「特に注意欠陥多動性障害(ADHD)が虐待を誘発しやすいこと(増沢ら2010:155)」を挙げた門(1999)をはじめ、「1990年代後半から2000年代中頃にかけて、『虐待発生リスクファクター』として発達障害を指摘する論考が目立つように(増沢ら2010:155)」なったとしている(浅井他2002;白石2004;平岡2005など)。また、「子ども虐待の要因として、養育者の発達障害を指摘する報告もある(増沢ら2010:155)」(浅井他2005;杉山2007b)。一方、同時期、「被虐待体験が発達障害様状態を形成あるいは促進するという指摘も散見している(増沢ら2010:155)」(浜谷2002;四方ら2001)、としている。さらに「この時期、脳科学の領域で、虐待体験のある成人の脳の形成学的な異常についての国外の知見が日本で紹介され始める(増沢ら2010:156)」(Teicher,2002;友野,2006)。杉山(2007a)は被虐待児の年齢による症状の推移について、「子ども虐待の影響は、幼児期には反応性愛着障害として現れ、次いで小学生になると多動性の行動障害が目立つようになり、徐々に思春期に向けて解離や外傷後ストレス障害が明確になり、その一部は非行に推移していく(19)」と述べ、さらに国外の被虐待児および元被虐待児の成人の脳研究によって得られた脳の「異常所見がすべて、被虐待児に見られるさまざまな臨床症状との間に関連が認められる(110)」ことから、被虐待児を「第四の発達障害」とみなすことを提唱した。増沢らは「虐待と発達障害との関係、特に虐待が発達障害を生むという視点は、2000年代中頃の杉山を中心とした一連の報告を機に注目が集まったといえよう。(増沢ら2010:156)」と述べている。

そして、発達障害学会の機関紙である『発達障害研究』第30巻2号で「発達障害と子ども虐待」という特集が組まれ、その中で掲載された複数の専門家の論評に関して、「いずれの論考も、被虐待体験が発達障害を生じさせる可能性を肯定し、それを含めて発達障害の背景要因を整理し、その発症メカニズムや対応等を検討している(増沢ら2010:157)」とした上で、次の2つの疑問が生じると述べている。一つ目は、「①児童虐待が背景にある発

達障害と先天的な発達障害の識別はどのようになされるのか。」二つ目は、「②どこまでを発達障害とみなすのか。」であるとしている。①について、田中(2007:193)は「生まれか、育ちかという『過去』に焦点を当てるより、これからの成長を『護り抜く』という『明日への思い』を、子どもたちにどのように伝えるかが今もっとも希求される。」と述べていること、②については「明確な回答を述べた論考は見られない(増沢ら 2010:158)。」ことから、「法律では、発達障害の定義の中心に脳機能の障害をおき、その上で多様な診断分類を発達障害として認めており、すでに発達障害概念の拡大が見て取れる(増沢ら 2010:158)。」と指摘されている。

増沢ら(2010:159)は、まとめとして、「『人生早期の虐待的環境が脳に影響をもたらす』という杉山(2006)の指摘は脳の機能障害を原因とした病理の幅を、これまで主に先天的なものに限られていた病理から環境因(特に乳幼児期の不適切な環境)を原因とする病理にまで拡大させることとなった。」と述べると共に、「先天的とされてきた胎児期の発達に対する環境的影響が無視できなくなっている。」と指摘し、「こうした認識の変化は発達障害概念の拡大を招くことになった。」としている。ただ、「臨床現場を考えたときには、脳の障害か否かを二律背反的にとらえて、その識別を明らかにすることよりも、全てが複雑に絡み合ったものとしていったんは受け入れ、その子どものもつ症状や問題の背景の個別的な理解に努めるべきである。(増沢ら 2010:159)」と述べている。

1.2 子ども虐待及び発達障害に対する支援

1) 子ども虐待を経験した子どもに対する支援

不適切な養育を受けた子ども、いわゆる被虐待児への支援は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知である児童養護施設運営指針の中では「回復をめざした支援」、専門的ケアや心理的ケアなどの「治療的な支援」と表現され、その必要性が明記されている。被虐待児に対して行う治療的なアプローチについては、医療、心理、福祉・教育の連携システムが重要となると考えるが、ここでは福祉・教育を担う、児童養護施設の職員がすべき支援について先行研究を基にまとめていく。

杉山(2007a: 20)によると、子ども虐待を経験した子ども達の臨床的経過は、幼児期における特徴として「愛着の未形成、発育不良、多動傾向」、学童期における特徴として「多動性の行動障害、徐々に解離症状が発現、青年期における特徴として「解離性障害および非行、うつ病、最終的には複雑性 PTSD へ移行」が挙げられている。さらに併存症として「特に高機能広汎性発達障害は虐待の高リスク、最も多い併存は反応性愛着障害と解離性障害」であるとされている。そして「被虐待児へのケアは、第一に安心して生活できる場の確保、第二に愛着の形成とその援助、第三に子どもの生活・学習支援、第四に始めて心理治療が登場するが、ここで重要なのはフラッシュバックへの対応とコントロール、および解離に対する治療である。(杉山 2007a: 134)」と述べている。

西澤(1997: 140-142)は、虐待などによるトラウマを受けた子どもの環境療法を「安全感/安心感の形成」、「保護されているという感覚の形成」という2つの基礎と、「人間関係の修正」、「感情コントロールの形成」、「自己同一性の形成」、「問題行動の修正」という4つの柱と、トラウマ・ワーク(トラウマに直接アプローチし、それを癒そうとする心理療法的試み)によって概念化している。このトラウマ・ワークを除く6つの要素について説明する中で、職員の支援の在り方に関する記述を抜粋しまとめると次のようである。「安全感/安心感の形成」では、子ども達が示す虐待的人間関係の再現傾向に巻き込まれないよう、子どもの環境を非虐待的なものにすることが重要である。「保護されているという感覚の形成」では、親を中心とした大人が提供する心理的な『保護膜』を子ども達に提供し、また低下した自己評価の回復を試みる必要がある。「人間関係の修正」では、治療環境における養育者との人間関係を通して健康的な愛着関係を再形成していくことが必要となる。「感情コントロールの形成」では子どもの感情コントロール力を再形成していくために、職員などの養育者による感情コントロール機能の提供と、その『内在化』の促進といったプロセスが要求される。「自己同一性の形成」では、虐待環境への適応の結果として生じた反応や行動傾向、いわゆる『偽りの自己』を放棄し、虐待による影響を受けた自己の一部を受容し、全体性を回復することによって『真の自己』を回復できるような援助が必要となる。「問題行動の修正」では、虐待という経験はさまざまな逸脱的行動傾向や暴力的な行動化と関連していると考えられることを踏まえ、治療環境は修正的な関わりを提供できなければならない。そしてその際のポイントとして、「治療的環境が問題行動に対する耐性を

備えていること」、「問題行動を制限しつつ、問題行動を生じる自己を受け入れる」という2点が指摘されている。問題行動の背景には『トラウマを受けた自己』が存在し、治療的環境によってこれを受容することはトラウマによって解離もしくは隔絶された自己の統合性の回復につながる(西澤 1997: 140-142)。これらが Gil (1991)の示した修正的接近を職員が実践する際のポイントとして西澤によって示されたものである。

檜原 (2011:130)は、治療的養育が目指す目標を実現するための“方法”に焦点を当てたモデルと、基本的な考え方や技法などを表に示している。それらから職員が担うべき役割は、「①生活を共にし、“普通感覚”をもって養っていく必要がある。②職員には意識的に子どもの適切なモデル・アタッチメント対象となるようなかわりが求められる。③集団の力動や各ユニットの状態をよく観察し、必要に応じた介入を行なう必要がある。④子どもの特性を考慮し、視覚的な提示など生活の構造化、生活の場の制限等が必要である。⑤情緒的な問題を抱えた子どもに対しては個別的支持が必要である。⑥子ども自身の必然性、自主性を大切にし、個々の出来事に対して即時的に十分な配慮をもって治療的に関わることが求められる。(檜原 2011:130)」とまとめることができる。

これらから、職員が最優先にすべき支援は、安心できる環境の整備であるだろう。安心できる環境にはハード面とソフト面がある。支援技術と深く関連するのはソフト面の環境整備であり、権利擁護の理念に基づいて、受容、傾聴など技法と共に“普通感覚”をもって支援していくことが求められる。

そして、代替モデルとして養育者となる職員は、子どもと正しい愛着を形成していくことが求められる。そこで築かれた安定した関係性の中で感情コントロール力を再形成していくことが求められる。つまり、職員自身が自我によって自分の感情を調整する能力を備えていることが大前提であり、自己覚知は必須であると解釈できる。

その上で、基本的な生活習慣の教育や学習指導と共に、不適応行動を適応行動へと置き換えていくために環境を整えていかなければならない。そこでは、子ども達の現状に応じた個別的な支援が必要であり、アセスメント力や意図的な支援に必要なプログラミングの技術が活用されることとなる。

このアセスメントに関しては、増沢 (2011: 4)が「被虐待児のケアが主要課題となっている近年の社会的養護、広くは児童福祉領域においては、その専門性としての確かなアセスメント力が求められ、この力を養うことがこの領域を担う人材育成の主要部分と認識され始めています」、子どもの虹情報研修センターの実施されている「ほとんどの研修プログラムに事例検討が組み込まれていますが、その歳に必ずといっていいほど指摘され続けているのが、アセスメントの不十分さに関することでした。」と述べている。増沢 (2011: 10)はアセスメントは①行動観察等の総合的な情報の把握、②今の状態像の背景にあるより本質的な問題の理解、③支援方針を立てる、の3つの要素から成り立っているとしている。

このように、上に挙げた杉山 (2007a)、西澤 (1997)、檜原 (2011)が示したような治療的支援は、増沢 (2011)が指摘するように的確なアセスメントの上になされるものでなければ

ならない。そして当然、職員がすべきこれらの支援は、医師による治療と心理療法担当職員による回復的接近との連携体制の下で行なわれるべきものである。

2) 発達障害に対する支援

2005年に施行された発達障害者支援法において、『発達障害』とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいうものとする。」とされており、(他の法律との整合性から)知的障害を除く定義が一般に用いられている。また『発達支援』とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいうものとする。」とされている。

法施行から8年余り経過した今、昨年(2012年)12月、国際的に用いられているアメリカ精神医学会が定めた「診断基準である精神障害の診断と統計の手引き」第5版(DSM-5)が承認され、2013年からは広汎性発達障害は自閉症を中核とした連続性のある「自閉症スペクトラム障害(Autistic Spectrum Disorders, 以下 ASD)」として捉えるようになった。

PET(陽電子放射断層撮影)や機能的MRIという手法により、形態だけでなく脳の活動自体を画像化して捉えることが可能になるといった画像診断技術の進歩とあいまって、脳科学研究、生物学的精神医学研究は急速に進み、発達障害の捉え方は大きく変化してきた。特に知的な遅れを伴わない自閉症スペクトラム障害について、かつては、不適切な親の養育の結果としての情緒障害や、本人のやる気の無さ、怠慢といった根性論で捉えられる等、不幸な時代もあった。周囲の正しい理解がなされないために生じた不適切な関わりによって二次障害に発展するケースも少なくなかった。現在では、発達障害が脳の基盤の問題(Abnormal Brain Condition)として理解され、自閉症スペクトラムは複数の要因が関与する多因子疾患であることが定説となりつつある。特に診断基準に当てはまらない場合でも、感覚の過敏性や不器用さを伴うなど、一人ひとりの状態は個人差が大きいことも、専門家や福祉・教育関係者の間で徐々に共通認識が得られるようになってきている。

このように脳画像研究の進展によって生まれつき脳機能に違いがあることが明確に示された事で、発達障害の捉え方が変化したが、それに伴い支援の在り方も変化してきている。

石川(2005:64)は発達障害に対する支援は「療育」や「療育支援」と表現されてきたが、「遅れ」を対象とし、「違い」に対する援助を目標としない傾向があったと述べている。しかし、杉山は「発達障害(development disorder)を児童の発達途上に生じた発達の筋道の乱れである(杉山2005:30)」、また「発達の側面から見たとき、欠落というよりも、特殊な発達の道筋と考えられる(杉山2007c:247)」と表現しているように、この「違い」に対する支援が発達障害支援である。さらに「あたかも乳児期後期から幼児期の発達課題が、学童期後期にまとめて移動するのである。広汎性発達障害において、発達課題達成における後方へのずれが、独自の社会的機能獲得の道筋へと展開する。(杉山2007c:248)」との

指摘がなされている。これらから、診断名が同じであっても幼児期から青年期まで個によって独自の問題を呈し、それぞれに必要な支援も異なるという理解が広がってきた。つまり、「療育」とは「遅れ」は勿論のこと、この「違い」に対する支援がなされるべきものであるという共通認識の基に展開されるべきものである。そのため、発達障害者支援法には特別な配慮を必要とする特性を持っている人たちに対して、それぞれのニーズに合わせた支援を行っていかなければならないことが定められている（杉山ら 2011：9）。

内山(2008：392)は、支援・治療の原則として「ASD の人の認知特性の本質は一定であって、ASD の人の ASD 特性をなくすあるいは軽減するということが治療目標としてはいけない。ASD の認知特性を把握することが大切なのは、認知の偏りから生じる不利益を最小限にするためにどのような工夫が必要かを考えるヒントのためであって、苦手な部分を正常に近づけるためではない。認知特性に合わせて周囲の人の接し方やクライアントの生活場面の物理的環境を改変する、つまり広い意味の環境を操作することが大切である。そのためには ASD 特性とクライアントそれぞれの評価に基づいて、クライアントの現実生活における諸問題に具体的な提案をするのが重要な支援であろう。認知特性の本質は基本的に継続するのであって、本人の認知特性を変えるように働きかけるのは、クライアントに向かって『個性を変える』とか、『あなたの存在そのものが誤謬だ』と言っているようなもので厳に慎むべきである。その上で、合併症の治療の原則が適用される。」と述べている。

これらから、支援の在り方は、“特性を正しく理解すること(ニーズの把握)”、そして“個々の特性の違いに対応した支援、いわゆる環境調整を行うこと”であると捉えることが出来る。

ここで、児童養護施設における発達障害支援に関する先行研究を概観する。

要保護児童における発達障害の問題については、齋藤(2006：40)が「先行文献、調査報告、研究の文献研究、および児童養護施設における軽度発達障害を抱える子どもの支援について事例検討による研究」を行なっている。そこでは、事例検討をふまえた支援のあり方として「本人の問題行動に対する関わり方は、本人の生育歴や性格の問題として対応するのではなく、直接処遇に関わる職員が本人の障害の症状として認識した上で、適切な関わりを行う必要がある。(齋藤 2006：47)」と述べられている。さらに、「軽度発達障害児に対する支援方法について明確なものは存在しているとは言えず、個々のケースに応じて最善の方法を各所で検討している状況ではないかと思われる。(齋藤 2006：48)」、「児童養護施設において発達障害児に対する支援のあり方を明確に示していく必要がある。明確にする作業として現場での関わりを、システム化、マニュアル化することが必要である。(齋藤 2006：49)」と述べている。

後藤ら(2008：362)は、児童養護施設における発達障害児処遇について、専門的な知識を十分に活かし丁寧に子どもと関わることで成果が上がった事例を紹介しながら、課題を提示している。例えば、サポートブックを作成することで自己理解の促進を図り、本人が納得するまで念入りに説明するなど、本人の気持ちに寄り添った指導を行ったことでトラ

ブルが無くなったケース等を挙げながら、「集団生活が基本となる児童養護施設において、発達障害児が関与したトラブル事例に上手く対応するためには、個々の発達障害児の障害の特徴を把握した上での関わりが重要であると言える。また、様々な発達障害の特徴やそれに対する対応方法等に関する研修を職員に実施するなど専門性を高める方策が必要である。」と指摘している。

山本(2011: 41-42)は発達障害のある子どもへの支援に関する研究動向をまとめており、「発達障害あるいはその疑いがある子どもが増加していること、そして実践に至っては、障害特性への正しい理解、行動、生育歴、そして施設環境(人的、物的含む)等のアセスメントを行なったうえで、施設内での支援のあり方や、施設外との連携のあり方を構築していく必要があることが理解できる。発達障害のある子どもは、施設内で生じる人間関係のつまづき、コミュニケーションや身辺整理の難しさ、また施設退園後の進路や家庭復帰の問題等、多くの課題が挙げられるであろう。しかし、現実にはこれらの課題に対する援助方法は十分に確立されているとは言えず、施設において集団生活に不適応を起こす子ども、心理面のケアを必要とする子どもが増加していることや、職員配置数等の問題から、彼らへの対応や支援策は個々の施設の努力にゆだねられている現状であると考えられる。」と述べている。

横谷ら(2012: 16)によって児童養護施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究が行なわれているが、その報告では、「児童養護施設における発達障害児支援は、不適応行動の悪化を防ぐ上できわめて重要である。また児童養護施設には診断・判定のない子どもや被虐待の影響から発達障害的な特徴を示す子どもが多く、そうした子どもへの特別な配慮を行うことが不可欠であると示唆された。」と述べられているに留まり、具体的な支援の在り方には言及していない。

これらより、児童養護施設における発達障害支援は、それらに対する先行研究自体も少なく、支援方法について明確なものは存在していない現状が把握できる。ただ、先行研究や実践報告等で、障害特性への正しい理解、行動、生育歴、そして施設環境(人的、物的含む)等のアセスメントを丁寧に行った上で、それぞれのケースに応じた適切な支援を、計画的に実施していくことが重要であることが、共通して指摘されてきており、この支援の基本がようやく、現場へと伝えられつつある現況にあるのではないかと解釈できた。

1.3 まとめ

これまで、子ども虐待と発達障害の関連性と、それぞれに対する支援について文献的検討を行ってきた。これらを基にして、児童養護施設現場の職員に求められている支援のあり方について、以下にまとめたい。

まず、多くの被虐待児が生活する児童養護施設においては、子ども虐待と発達障害の関連性に関する知識と、子ども虐待と発達障害それぞれに関する知識と支援のあり方への理解が必要不可欠であることを押さえたい。どちらか一方の理解では不十分である。

その上で、支援の際に大切なのは、「田中(2007)が指摘しているような、その子が『これからどう生きるかの未来に焦点を当て』、その子の今あるあり様の成り立ちの理解に努め、援助のあり方を検討していくという個別かつ総合的なアセスメントが必要である。(増沢ら 2010 : 159)」という事であるだろう。

例えば、子ども虐待の結果として生じる発達障害として「身体的虐待による直接的な脳損傷ときわめて長期間の極端なネグレクトが原因の知的障害、虐待の結果としての ADHD 様行動特徴と『広汎性発達障害』様行動特徴 (宮本 2008 : 80)」、子ども虐待を誘発しやすいリスクファクターとして軽度発達障害、特に注意欠陥多動性障害(ADHD)、さらにそれらの併存症として「反応性愛着障害、解離性障害、反抗挑戦性障害、抑うつ、非行等(杉山 2007a : 20)」といった非常に対処の困難な問題に、職員は直面している。支援の方法論として共有された明確なものが無い中で、職員は限られた時間の中で安心感を育て子ども達の傷つきを癒し、子ども達自身にある力を伸ばし、自立する力を養っていくための支援をしていかなければならない。そのために子どもの抱える中心的な問題は何であるのか、それらに対してどういった方策によって問題を解決していけばよいのか、どのような支援が必要であるのか、試行錯誤の中で子ども達と向き合っている。このような中で行なう職員の支援の方向性を見出すものの一つが診断である。診断という行為は医師によってなされるものであり、まず医療機関との連携の中で適切な診断を受けるべきであり、職員が憶測で安易に評価すべきではない。職員は、診察までの期間に施設内で子どもを客観的に観察し、それらの記録を医師に提示するなど、医師による診断に必要な情報を収集し、提供する必要があるだろう。心理療法担当職員、生活の中でケアを担う職員、児童相談所のワーカー、学校関係者、保護者など、複数の視点によって子どもの現状を把握し、それらを基に医師によって子どもの問題の中心的課題を見出してもらうことが有益だと考える。勿論、診断名の有無に限らず、である。

その上で、より具体的に子ども達の個性とも言える特性の詳細に関して、生活を共にする職員が丁寧にアセスメントし、支援計画を立案し、具体的な課題を定め、子どもとの合意のもとで自立に向けて共に取り組んでいく。それらは成長と共に、また直面する課題によって、その都度必要な支援へと柔軟に修正していく。そのプロセスにおいて職員に求められる基礎的な支援技術について、先行研究を踏まえて以下に示したい。

被虐待支援で基本的且つ重要なことは、環境を治療的に組織化し修正的接近を試みる環

境療法を展開する、つまり安心・安全な環境を確保し、個別的な関わりを通して関係を形成して、人間関係や不適応行動を修正していくことであった。その際には子どもの現状とニーズを把握するアセスメント力が必要である。そして虐待的人間関係の再現傾向に巻き込まれないようにしながら子どもに感情コントロール機能の提供できるという高い自己コントロール力が求められることから、その大前提として客観的に自己を理解している必要がある。

また発達障害支援で基本的且つ重要なことは、“特性を正しく理解すること(ニーズの把握)”、そして“個々の特性の違いに対応した支援、いわゆる環境調整を行うこと”であった。認知特性の本質など障害によって共通する部分がある一方で、感覚の過敏性、不器用さ、その他子どもの得意不得意、好み、状態の程度等、個人差の大きい部分への正しい理解がなされるために必要な多様な視点を身につけておく必要がある。

以上から、児童養護施設の職員に求められる最も基礎的な支援技術は、子どもの現状を正しく把握するアセスメントの技術と、個々の特性の違いに対応した支援技術(環境調整や、どの子どもにも理解しやすい声掛け等)、そして自己覚知ではないかと判断された。

2. 実態調査

2.1 児童養護施設入所児童

1) 特別な支援を要する子ども達

(1) 問題・目的

現在、児童養護施設や情緒障害児短期治療施設（以下、情短施設と記す）等の社会的養護現場において特別な支援や配慮を要する子ども達が多数入所している。厚生労働省の「平成19年度児童養護施設入所児童等調査（2007年）」（以下、厚労省2007年調査と記す）によると、学業に遅れがある児童は児童養護施設では27.4%、情短施設では53.4%という結果が出ている。また児童の心身の状況について「障害等あり」の割合が児童養護施設では23.4%（前回20.2%）、情短施設では70.7%（59.5%）であり、2002年の前回調査結果と比較すると、両施設共に障害等有り児童が増加している。また、神奈川県児童福祉施設協議会・調査研究委員会によって2009年7月に、神奈川県の全児童養護施設、児童自立支援施設、情短施設を対象に行われた「特別な支援を要する子どもの調査」¹⁾では、児童養護施設入所中の小中学生で通常学級に通う児童で知的発達に遅れはないものの「学習面か行動面で著しい困難を示す」と職員が回答した児童生徒の割合は36.9%であるという結果が報告されている。

一方、児童相談所における児童虐待相談対応件数は、2010年度に初めて5万件を越えた。それと共に「虐待」を理由とした委託及び入所が増加している事は、養護問題発生理由（厚労省2007年調査）における「虐待」が児童養護施設で33.1%（前回27.4%）、情短施設で47.9%（前回42.1%）と報告されている事からも明らかである。「軽度発達障害が、子ども虐待の高い危険因子となる（杉山2007a:16）」、また「子ども虐待は脳自体の発達にも影響を与え、様々な育ちの障害を引き起こす（杉山2007a:21）」との指摘もあることから、子ども虐待等によって保護された子ども達が集団で生活する児童福祉施設における支援はより難しくなり、職員には虐待や発達障害等に対する正しい知識・理解、特別な配慮や支援の工夫といった高度な支援技術が要求されている。

しかし、社会的養護分野における発達障害等の特別な配慮や支援に工夫を要する子ども達及びその職員に関する先行研究は未だ数える程しか見当たらず、自治体や施設が独自に実施した調査がいくつかあるものの、全国的な調査が十分に行われておらず実態の詳細が明らかになっているとは言えない。現時点では、先に示した厚労省2007年調査や神奈川県での調査の他に、伊藤ら（2005）による北海道の児童養護施設（21か所）における調査から「学習上・行動上に困難を抱える児童」が31%在籍しており、その内虐待を受けていた児童の割合が74.6%であるとの結果や、後藤ら（2008）による栃木県の児童養護施設（10箇所）における調査から、発達障害児の入所率（18.3%）を踏まえた処遇課題の提示及び「施設内で発生する不適応行動に発達障害児が多く関与している。（360）」との指摘がなされている。さらに、丹羽ら（2009）による児童養護施設3箇所所在児童を対象としたWISC-IIIを用いた調査からIQに性差がみられ、男児（FIQ, VIQ, PIQとも80台前半）よりも女児（FIQ, VIQは70点台, PIQは80点台）が有意に低い等、PIQ低値群の存在を明確にした報告や、横谷

ら(2012)による児童養護施設(11か所)における調査から発達障害の診断・判定のある子どもは調査対象施設入所児童の26.0%である事や発達障害児の不応の実態から、特別な配慮を行うことが不可欠であると指摘がなされている。これらから、特別な支援や配慮を要する児童の入所実態や支援課題が徐々に明らかにされてきている。しかし、齋藤(2006)によって事例検討を経てなされた、児童養護施設における軽度発達障害児に対する支援方法について明確なものが存在しているとは言えないとの指摘もある。また、谷口(2006)による児童養護施設10箇所を対象としたアンケート調査結果を踏まえた「一貫した支援プログラムがない現状では、2次的な問題が生じる要因となると考えられる。しかしながら、その支援体制が整っておらず、ここに問題の核心があると同時に、将来へのリスク要因の一つだと捉えることができる。(196-197)」との指摘があるように、我が国では未だに現場で共有された支援方法が不明確であり、子ども及びその職員に対する支援体制の整備が不十分な現状にあると言える。

このように、今後早急に社会的養護現場における特別な支援や配慮を要する児童及びその支援者に対する全国的な実態調査を進め、国内で共有された支援方法を明確にすると共に支援体制を整備することによって、子ども達の個別のニーズに応じた適切な支援を保障していかなければならない。そのためには、まず職員が集団生活支援の中で具体的に子ども達に対するどのような支援に困難や疑問を感じ、そしてどのような場合に職員間で感情に差異が生じているか等について明らかにする事が有意義であると考えた。

そこで、本研究は全国の児童養護施設及び情短施設の職員に対して実施した質問紙調査の集計及び分析を行うことによって、児童の集団生活支援を行う職員が子ども達のうまくいかない行動上の問題、いわゆる不応行動をどのように捉えているかに着目しながら、職員の感じる支援の難しさに関わる要因について検討する事を目的としている。

(2) 方法

① 対象者

児童養護施設：全国に設置されている児童養護施設(全568箇所)に勤務する職員。各施設2~3名に調査を依頼(約1420名)。

情緒障害児短期治療施設：全国の情短施設(全27箇所)に勤務する職員。各施設2~3名に調査を依頼(約68名)。

なお、出来るだけ現場経験豊富な職員から回答を得るための配慮として、対象者に主任、FSW(家庭支援専門相談員)、被虐待児個別対応職員等も含まれるよう施設長宛依頼文書にその旨を記載した。(付記①)

② 調査項目

基本属性、発達障害特性、子ども支援の難しさ、進路指導・発達障害への疑問についての項目によって構成した。障害特性に関する質問項目は、対応のしにくさを感じる支援に関して挙がってきやすいと予想される課題を幼児期から青年期の各段階別に提示した。

対応の困り具合について五件法で回答を求めた。子ども支援の難しさ、及び進路指導・発達障害への疑問に関する質問項目は、現場経験者数名の意見を参考に作成した。子ども支援の難しさについては、どの程度あてはまるかについて五件法で回答を求めた。

③ 調査時期：2009年6月～7月

④ 手続き（配布と回収の方法）

児童養護施設、情短施設共に、郵送調査法による無記名の質問紙調査を行った。調査票は、児童養護施設224箇所、及び情短施設6箇所から返送された（計230箇所）。調査票の回収数は540名分であり、回収率は全体で36.29%（540名／1488名）となった。

⑤ 倫理的配慮

収集したデータについては統計的に処理を行い、結果の公表に際して施設や個人が特定されることのないよう十分配慮した。上記のような配慮を行なう旨を調査依頼文書に明記した。また、本研究については中京大学社会学研究科倫理委員会の審査を受け承認を得た。

(3) 結果

① 基本属性の集計結果

基本属性として「都道府県」「施設の種別」「役職」「施設形態」「施設の経営主体」「自立支援計画策定時の児童相談所との連携」「入所児童の発達障害に関する相談・連絡先」「一般研修等への参加保障」「発達障害に関する研修」「研修への参加機会」「具体的な研修内容」「診断有り児童の割合」「診断無し疑い有り児童の割合」「発達障害児対応加配職員の希望有無」について回答を求めた。字数の関係上、考察時に直接必要なデータのみを提示した。

「施設の種別」では、児童養護施設職員が511名、情短施設職員が28名であった。「医療機関や児童相談所等において発達障害の診断を受けている児童（以下診断有り児童と記す）の入所割合」では、全体の1割程度と答えた者が最も多く222名（46.3%）、次いで2割程度が125名（26.0%）、3割程度が56名（11.7%）だった（表1参照）。また、「診断は受けていないものの、発達障害という考え方で子どもの特性を考えた方が、支援がうまくいきやすいと感じる児童（以下疑い有り児童と記す）の入所割合」では、全体の2割程度が最も多く135名（27.2%）、次いで3割程度が111名（22.3%）、1割程度が102名（20.5%）だった（表1参照）。ただ施設の種別で見ると、診断や疑いのある児童の入所率が高いと感じている職員は、児童養護施設に比べて情短施設の方が明らかに多かった。「施設内の発達障害児対応のための加配に専門職員が位置づけられ、現場職員が増員される可能性があるとしたら、加配を望むかどうか」では、527名（98.5%）が希望し、希望しないは7名だった。

支援の課題にて非常に対応に困るとの回答が最多だった項目は、「パニックと呼ばれる激しい興奮をともなう破壊的な衝動行為がある（全体）」（58.6%）、次いで「性的な問題が生じる（青年期）」（57.0%）だった。また、やや困る、及び非常に困る、の回答が多数だった項目は、「行動コントロールの問題（児童期及び青年期）」（90.3%）であった。子ども達との関わりの中で生じる感情で、非常によく当てはまるとの回答が最多だった項目は、「発達障害と虐待の影響が絡み、対応がより困難になっていると感じることがある」（61.3%）だった。

ある程度当てはまる、及び非常によく当てはまる、の回答が多数だった項目は、多い順に「集団生活の中で必要な個別の支援を行う時間的な余裕が無い事に悩むことがある」(88.5%)、「低学力のため、進学について悩むことがある」(87.9%)、「本人の能力に合った就職先を探す事が難しいと感じることがある」(87.6%)、「発達障害に対する具体的な支援方法について学ぶ機会が欲しいと感じることがある」(86.4%) だった。

表1 診断及び疑いのある児童の入所割合についての回答者数

割合	児童養護施設		情短施設		合計	
	診断あり	疑いあり	診断あり	疑いあり	診断あり	疑いあり
0	7	0	0	1	7	1
1割程度	222	101	0	1	222	102
2割程度	123	127	2	8	125	135
3割程度	49	106	7	5	56	111
4割程度	26	38	3	1	29	39
5割程度	6	37	6	5	12	42
6割程度	8	14	2	0	10	14
7割程度	10	21	4	1	14	22
8割程度	1	10	3	4	4	14
9割程度	0	13	1	2	1	15
10割程度	0	2	0	0	0	2
合計	452	469	28	28	480	497

② 主成分分析結果

②-1. 「支援の課題」についての主成分分析結果

40 項目に対する職員の反応に基づいて、プロマックス回転を伴う主成分分析を行った。スクリープロットに見られる相関行列の固有値の推移と主成分負荷量の解釈可能性を考慮して主成分数を4とした。表2にプロマックス回転後の主成分パターン行列を示した。

各主成分に高く負荷した項目の内容を基に、第1主成分は問題行動化というよりは精神症状化を示す内容が多いため「心理的逸脱行動」、第2主成分は注意と理解の難しさの内容が多いため「注意力散漫」、第3主成分は発達や愛着に関わる項目が多いため「発達・愛着行動の問題」、第4主成分は対人トラブルや行動調整のできにくさを示す項目が多いため「行動コントロールの問題」とそれぞれを命名した。表2において太字で示した各主成分に最も高く負荷する項目を加算して下位尺度（支援の困難）を構成し、その信頼性を評価するためにクロンバックの α 係数を求めた（表3参照）。

表2 「支援の課題」における主成分分析結果(プロマックス回転後)

項目内容	1	2	3	4	平均値	標準偏差	N
II 1 発達全体の遅れがある 幼児児童期	.030	.093	.638	-.044	3.65	1.022	527
II 2 言葉の発達・認知の発達の遅れがある 幼児児童期	-.015	.072	.676	-.013	3.64	.932	528
II 3 動きが多く、落ち着きがない 幼児児童期	-.130	-.012	.529	.419	4.05	.885	530
II 4 はっきりとした理由は分からないが気難しく、機嫌が悪いことが多い 幼児児童期	-.025	-.085	.655	.274	3.76	1.011	528
II 5 注意されたり緊張状態になったりすると、固まってしまう声も発しない 幼児児童期	.023	.038	.696	-.073	3.64	1.036	528
II 6 他者に対して無関心を示すことが多い 幼児児童期	.245	.018	.673	-.207	3.12	1.057	527
II 7 見ず知らずの人にも愛嬌を振りまき、まとわりつく 幼児児童期	-.080	.221	.418	.115	3.45	1.006	529
II 8 かんしゃくを起こしやすい 幼児児童期	-.064	-.012	.537	.430	3.95	1.016	528
II 9 いきなり人を叩くなど、先の見通しなく、突発的な行動がよく見られる 幼児児童期	.084	-.267	.480	.565	4.22	1.065	528
II 10 注意しても聞いているかいないか分からないような反応をする 幼児児童期	-.099	.084	.567	.237	3.80	.964	525
II 11 年齢に不相応な性的関心や性的行為(性化行動)を示す 幼児児童期	.444	-.259	.389	.237	3.94	1.255	524
II 12 小学校のクラスで対人関係や集団生活がうまくやれない・状況が読めない 児童期	-.068	.306	.230	.380	4.07	.827	526
II 13 元気や意欲がない 児童期	.465	.178	.352	-.163	3.09	1.041	528
II 14 学校で大切な連絡事項を聞いてこない 児童期	-.149	.605	.189	.104	3.41	.948	530
II 15 落ち着きがなく、怪我やケンカなどが多い 児童期	.016	.136	.110	.618	3.99	.969	529
II 16 周りのちょっとしたことに気をとられやすい 児童期	-.298	.667	.080	.308	3.74	.903	529
II 17 自分勝手な行動が多く、仲間はづれやケンカになりやすい 児童期	.001	.211	.100	.582	4.06	.920	528
II 18 遊びから学習、遊びから就寝等といった場面の切り替えが苦手である 児童期	.002	.459	.162	.240	3.72	.944	530
II 19 作文や観察記録を書くことが難しい 児童期	-.110	.755	.160	-.160	3.30	1.027	530
II 20 行動がコントロールできない 児童期青年期	.269	.204	-.132	.519	4.31	.860	528
II 21 集中することが困難である 児童期青年期	.027	.681	-.034	.141	3.77	.834	529
II 22 知的機能に問題はないが学習意欲がない 児童期青年期	.219	.601	.114	-.229	3.66	.922	528
II 23 理解力などの知的な遅れがある 児童期青年期	.099	.609	.178	-.135	3.69	.900	525
II 24 学校へ行きたがらない・行けない(不登校) 児童期青年期	.680	.073	.057	-.023	3.56	1.407	526
II 25 整理整頓が極端に苦手である 児童期青年期	-.008	.779	-.124	.040	3.46	.999	529
II 26 紛失物が多く、物の管理が苦手である 児童期青年期	-.035	.786	-.178	.195	3.64	.936	529
II 27 集団の中で指示を聞くことが難しい 児童期青年期	.076	.558	-.059	.319	3.84	.916	529
II 28 反社会的行動が目立ち、「もうしない」と約束してもすぐに繰り返す 児童期青年期	.294	.273	-.054	.378	4.27	.918	528
II 29 中学校・高校のクラスでトラブルが多い 青年期	.718	.014	-.061	.156	3.82	1.156	522
II 30 元気がない(抑うつ状態及びうつ病・躁うつ病等の気分障がい) 青年期	.831	.017	.131	-.173	3.44	1.217	524
II 31 性的な問題が生じる 青年期	.779	-.020	-.056	.066	4.21	1.168	523
II 32 情緒不安定である 青年期	.672	.190	-.053	.120	3.92	1.058	522
II 33 進路に関して、本人の能力と理想(希望)とのギャップが大きい 青年期	.445	.452	-.010	-.160	3.83	1.059	525
II 34 パニックと呼ばれる激しい興奮をとまなう破壊的な衝動行為がある 全体	.510	-.161	-.069	.586	4.26	1.135	531
II 35 自虐的で自傷行為がある 全体	.739	-.153	-.009	.221	3.91	1.347	530
II 36 からかいやいじめを受けることが多い 全体	.348	.274	.041	.257	3.81	.939	528
II 37 他者への暴力や嫌われる行動が目立つ 全体	.360	-.035	-.120	.644	4.22	.975	531
II 38 嘘をついたり、約束が守れない 全体	.211	.407	-.120	.417	3.98	.924	532
II 39 フラッシュバックを起こす事がある 全体	.775	-.101	-.013	.101	3.54	1.341	529
II 40 他虐的で、動物や自分より弱いものに残酷である 全体	.579	-.128	-.018	.411	3.92	1.229	530
全分散の説明率	55.73%	主成分間相関	.362	.379	.459		
				.459	.429		
					.425		

表3 「支援の困難」尺度の相関係数

	平均値	標準偏差	N	1	2	3	4
1 (心理的逸脱行動)	3.76	0.89	503	(0.918)			
2 (注意力散漫)	3.65	0.65	516		0.50 **		
3 (発達・愛着行動の問題)	3.67	0.69	515		(0.891)	0.54 **	0.75 **
4 (行動コントロールの問題)	4.16	0.70	509			(0.863)	0.64 **
							(0.892)

**p < 0.010, 対角要素(カッコ内)はα係数

②-2. 「子ども達との関わりで生じる感情」についての主成分分析結果

16 項目に対する職員の反応に基づいて、プロマックス回転を伴う主成分分析を行った。スクリープロットと負荷量の解釈可能性を考慮して主成分数を 6 とした。表 4 にプロマックス回転後の主成分パターン行列を示した。

各主成分に高く負荷した項目の内容を基に、第 1 主成分を「保護者理解の困難」、第 2 主成分を「職員間共通認識の困難」、第 3 主成分を「学校への付き添い困難」、第 4 主成分を「発達支援の困難」、第 5 主成分を「障害理解の困難」第 6 主成分を「進路選択の困難」とそれぞれを命名した。表 4 において太字で示した各主成分に最も高く負荷する項目を加算して下位尺度（子ども支援で生じる感情）を構成し、その信頼性を評価するためにクロンバックの α 係数を求めた（表 5 参照）。 α 係数は一部低いものも認められるが、以後の相関研究に用いるには十分な値だと言える。なお、III9 については負荷量や内容から他の項目と性質が異なると判断し、単独で「他者理解の困難」尺度と命名して扱う事とした。

表4 「子ども達との関わりの中で生じる感情」における主成分分析結果(プロマックス回転後)

項目内容	1	2	3	4	5	6	平均値	標準偏差	N
III1 低学力のため、進路について悩むことがある	.003	.019	-.095	.115	-.048	.867	4.31	.847	534
III2 本人の能力に合った就職先を探す事が難しいと感じることがある	-.009	-.066	.101	-.065	.117	.856	4.35	.924	534
III3 発達障がいについて、本人が理解することは難しいと感じることがある	-.070	-.032	-.042	-.007	.837	.197	4.23	.773	534
III4 発達障がいについて、周りの子ども達に理解を促す事は難しいと感じることがある	.016	.045	-.116	.034	.879	-.126	4.20	.828	533
III5 集団生活の中で必要な個別の支援を行う時間的な余裕が無い事に悩むことがある	.196	-.017	.044	.622	.022	.016	4.35	.814	539
III6 進路に関して、親御さんの理解が得られにくいと感じることがある	.774	.087	-.038	-.044	-.208	.240	3.65	.947	536
III7 施設内で職員の発達障がいに対する共通認識を得ることは難しいと感じることがある	.018	.938	-.060	-.106	-.038	.034	3.09	1.124	536
III8 医療機関や児童相談所等から、発達障がいの診断名やIQだけを知らされても、具体的に苦手な事や、必要な支援の方法が分からないことがある	-.005	.610	-.038	.279	.038	-.003	3.78	1.060	538
III9 学校で教師や友人からトラブルメーカーとして認識されやすく、理解を得るのは難しいと感じることがある	.130	.211	.199	-.109	.344	.117	3.86	.993	531
III10 子どもの障がいについて、保護者に理解して貰えるように説明することは難しいと感じる	.856	-.009	-.031	.033	.094	-.098	3.77	.896	537
III11 特別支援教育の必要性を、保護者に理解して貰えるように説明することは難しいと感じる	.886	-.067	.018	.013	.056	-.103	3.59	.964	534
III12 登校時に子どもの付き添いを学校側から施設職員に要求されるが人手不足で対応に困る	-.044	.064	.919	.023	-.079	.016	3.17	1.412	533
III13 授業中に子どもの付き添いを学校側から施設職員に要求されるが人手不足で対応に困る	.005	-.029	.944	.016	-.050	-.014	3.06	1.540	533
III14 子どもの特性に対して、職員全体である程度の共通認識に基づく一貫性のある支援を行うことは難しいと感じることがある	-.030	.768	.143	-.008	.069	-.105	3.47	1.122	536
III15 発達障がいと虐待の影響が絡み、対応がより困難になっていると感じることがある	.005	-.154	.195	.650	.142	-.007	4.48	.763	538
III16 発達障がいに対する具体的な支援方法について学ぶ機会が欲しいと感じることがある	-.108	.110	-.114	.865	-.100	.042	4.30	.841	536
全分散の説明率	69.82%								
主成分間相関		.409	.285	.357	.412	.218			
			.304	.379	.407	.186			
				.240	.300	.110			
					.402	.269			
						.277			

表5 「子ども支援で生じる感情」尺度の相関係数

	平均値	標準偏差	N	1	2	3	4	5	6	7
1 (保護者理解の困難)	3.67	0.78	532	(0.782)	.412 **	.237 **	.385 **	.364 **	.230 **	.349 **
2 (職員間共通認識の困難)	3.45	0.90	532		(0.740)	.309 **	.432 **	.414 **	.181 **	.394 **
3 (学校への付き添い困難)	3.11	1.37	530			(0.848)	.261 **	.183 **	.102 *	.285 **
4 (発達支援の困難)	4.38	0.61	536				(0.617)	.404 **	.317 **	.297 **
5 (障害理解の困難)	4.22	0.70	532					(0.688)	.316 **	.350 **
6 (進路選択の困難)	4.33	0.79	534						(0.729)	.246 **
7 (他者理解の困難)	3.86	0.99	531							(-)

**p < 0.010, *p < 0.050, 対角要素(カッコ内)はα 係数

②-3. 「進路指導・発達障害への疑問」に関する主成分分析結果

8項目に対する職員の反応に基づいて、プロマックス回転を伴う主成分分析を行った。スクリープロットと負荷量の解釈可能性を考慮して主成分数を2とした。表6にプロマックス回転後の主成分パターン行列を示した。各主成分に高く負荷した項目の内容を基に、第1主成分を「発達支援への疑問」、第2主成分を「進路指導への疑問」とそれぞれを命名した。表6において太字で示した各主成分に最も高く負荷する項目を加算して下位尺度(進路指導・発達障害への疑問)を構成し、その信頼性を評価するためにクロンバックのα係数を求めた(表7参照)。α係数については、必ずしも高くないが以後の相関研究に用いるには最低限の水準に達していることとした。

表6 「進路指導・発達障害への疑問」における主成分分析結果(プロマックス回転後)

項目内容	1	2	平均値	標準偏差	N
V1 発達障がいに対する具体的な支援方法について	.500	.208	.59	.49	535
V2 義務教育期間における、発達障がいを伴う子どもの進路先に関する具体的な選択肢	.117	.671	.56	.50	535
V3 学校教員との協力体制のうまい引き出し方	.660	-.188	.40	.49	535
V4 発達障がいについての、保護者への説明の仕方	.625	-.019	.39	.49	534
V5 退所後における、発達障がいを伴う子どもの進路先に関する具体的な選択肢	-.124	.835	.74	.44	535
V6 退所後に繋ぐ支援機関や、社会資源について	-.009	.691	.73	.45	535
V7 特別支援教育とは具体的にどういったものなのか	.660	-.034	.28	.45	535
V8 支援スキルを向上させるための研修の場や機会について	.638	.134	.43	.49	535
全分散の説明率	45.90%				
主成分間相関			.298		

表7 「進路指導・発達障害への疑問」尺度の相関係数

	平均値	標準偏差	N	1	2
1 (発達支援への疑問)	1.75	1.27	534	(0.612)	.412 **
2 (進路指導への疑問)	1.54	0.85	535		(0.596)

**p < 0.010, 対角要素(カッコ内)はα 係数

③ 属性(質問紙Iの基礎項目)別にみた諸変数の得点について

③-1. 施設の種別による諸変数の平均値の違い

児童養護施設と情短施設の違いによって、「支援の困難」、「子ども支援で生じる感情」、「進路指導・発達障害への疑問」得点に差があるか否かをt検定によって検討した。結果、「行動コントロールの問題」、「職員間共通認識の困難」、「学校への付き添い困難」、「進路選択の困難」に施設の種別による差が見られ、「行動コントロールの問題」で情短施設の方が、

他 3 つでは児童養護施設の方が支援の難しさを感じている傾向が示された（表 8 参照）。

表8 施設の種別による諸変数の平均値差

	施設の種別	N	平均値	標準偏差	t 値
「支援の課題」					
心理的逸脱行動	児童養護施設	477	3.75	0.90	-0.87
	情短施設	25	3.91	0.65	
注意力散漫	児童養護施設	488	3.65	0.66	0.43
	情短施設	27	3.59	0.57	
発達・愛着行動の問題	児童養護施設	489	3.68	0.67	0.94
	情短施設	25	3.50	0.90	
行動コントロールの問題	児童養護施設	482	4.15	0.71	-2.25 *
	情短施設	26	4.37	0.47	
「子どもへの支援の難しさ」					
保護者理解の困難	児童養護施設	503	3.67	0.78	0.08
	情短施設	28	3.65	0.94	
職員間共通認識の困難	児童養護施設	503	3.48	0.89	3.63 **
	情短施設	28	2.87	0.87	
学校への付き添い困難	児童養護施設	502	3.14	1.37	2.30 *
	情短施設	27	2.54	1.34	
発達支援の困難	児童養護施設	507	4.39	0.59	1.19
	情短施設	28	4.19	0.86	
障害理解の困難	児童養護施設	503	4.23	0.70	1.25
	情短施設	28	4.05	0.71	
進路選択の困難	児童養護施設	505	4.35	0.77	3.04 **
	情短施設	28	3.89	1.00	
他者理解の困難	児童養護施設	502	3.88	0.99	1.14
	情短施設	28	3.64	1.06	
「進路指導・発達障害への疑問」					
発達支援への疑問	児童養護施設	505	0.42	0.30	-0.56
	情短施設	28	0.45	0.32	
進路指導への疑問	児童養護施設	506	0.67	0.34	-0.51
	情短施設	28	0.71	0.40	

③-2. 自立支援計画策定時の児童相談所との連携パターンの違いと諸変数の得点について

計画策定時の連携の 3 パターンを独立変数、「支援の課題」、「子どもへの支援の困難」、「進路指導・発達障害への疑問」得点を従属変数にして、一元配置分散分析を行った（表 9 参照）。その結果、「職員間共通認識の困難」得点（ $F(2, 498)=3.85, p<.05$ ）と、「発達支援への疑問」得点（ $F(2, 500)=4.33, p<.05$ ）において、連携のパターンに違いがみられた。

Tukey による多重比較の結果から、「職員間共通認識の困難」は「必ず連携」よりも「必要に応じて連携」と「連携なし」の方が高い傾向があった。また、「発達支援への疑問」では「必ず連携」と「必要に応じて連携する」よりも「施設職員のみで策定のため連携なし」の方が有意に得点が高かった。この結果より、児童相談所と必ず連携している方が職員間共通認識の困難が低く、必ず連携及び必要に応じて連携する施設の方が連携無しよりも発達支援への疑問が低い事が示され、部分的ではあるが連携する事の重要性が示唆された。

表9 自立支援計画策定時の児童相談所との連携別 諸変数の平均値の差

計画策定時の連携	支援の困難														
	心理的逸脱行動			注意力散漫			発達・愛着行動の問題			行動コントロールの問題					
	平均値	SD	N	平均値	SD	N	平均値	SD	N	平均値	SD	N			
1 必ず連携	3.79	0.90	253	3.64	0.71	259	3.65	0.72	260	4.18	0.73	259			
2 必要に応じて連携	3.72	0.89	175	3.65	0.59	182	3.67	0.69	181	4.13	0.66	174			
3 連携なし	3.90	0.75	46	3.64	0.62	46	3.73	0.64	45	4.23	0.71	46			
多重比較															
計画策定時の連携	子どもへの支援の難しさ														
	保護者理解の困難			職員間共通認識の困難			学校への付き添い困難			発達支援の困難			障害理解の困難		
	平均値	SD	N	平均値	SD	N	平均値	SD	N	平均値	SD	N	平均値	SD	N
1 必ず連携	3.65	0.75	271	3.35	0.91	272	3.17	1.38	269	4.34	0.65	273	4.21	0.72	266
2 必要に応じて連携	3.68	0.84	183	3.56	0.89	183	3.04	1.41	182	4.40	0.57	186	4.24	0.68	187
3 連携なし	3.78	0.74	46	3.60	0.77	46	3.30	1.33	47	4.57	0.52	46	4.26	0.64	47
多重比較	1 < 2, 3														
計画策定時の連携	子どもへの支援の難しさ														
	進路選択の困難						進路指導・発達障害への疑問								
	進路選択の困難			他者理解の困難			発達支援への疑問			進路指導への疑問					
1 必ず連携	4.30	0.78	268	3.80	1.03	270	0.42	0.30	268	0.70	0.33	269			
2 必要に応じて連携	4.38	0.83	187	3.95	0.95	183	0.39	0.30	188	0.64	0.36	188			
3 連携なし	4.28	0.74	47	3.98	0.97	47	0.54	0.34	47	0.73	0.35	47			
多重比較	1, 2 < 3														

③-4. 支援の難しさに関わる要因の検討

職員が子ども支援の中で感じる困難に関わる要因を検討するために、「子ども支援で生じる感情」、「進路指導・発達障害への疑問」の各下位尺度及び基礎項目を独立変数とし、「支援の課題」の下位尺度を従属変数とする重回帰分析を行った。結果を表10に示した。

ステップワイズ法にて有意な変数として挙げられた「支援の困難」の下位尺度に注目する。保護者理解の困難及び他者理解の困難を感じている場合、さらに研修等への参加の機会が多い場合、4つ全ての問題が認識されていた。学校への付き添い困難を感じている場合は、注意力散漫以外の3つの問題が認識されていた。発達支援の困難を感じる場合は心理的逸脱行動と行動コントロールの問題が、障害理解の困難を感じる場合は心理的逸脱行動以外の3つの問題が認識されていた。進路選択の困難は注意力散漫が、進路指導への疑問を感じる場合は心理的逸脱行動と行動コントロールの問題が認識されていた。発達障害に関する研修へ参加では心理的逸脱行動及び注意力散漫が挙げられた。そして、職員間共通認識の困難では行動コントロールの問題が、発達支援への疑問では心理的逸脱行動が、診断有り児童数では発達・愛着行動の問題が、偏回帰係数において負の値を示した。

表10 重回帰分析結果 [標準化係数(β)] ステップワイズ法

	「支援の困難」			
	心理的 逸脱行動	注意力散漫	発達・愛着 行動の問題	行動コント ロールの問題
「子ども支援で生じる感情」				
保護者理解の困難	.141	.147	.232	.121
職員間共通認識の困難				-.163
学校への付き添い困難	.211		.139	.162
発達支援の困難	.141			.156
障害理解の困難		.239	.140	.225
進路選択の困難		.240		
□ 他者理解の困難	.155	.152	.116	.211
「進路指導・発達障害への疑問」				
発達支援への疑問	-.095			
進路指導への疑問	.158			.091
「基礎項目」				
自立支援計画策定時の児童相談所との連携				
一般研修への参加保障				
発達障害に関する研修への参加	.097	.088		
研修等への参加機会	.099	.105	.089	.105
診断在り児童数			-.162	
疑い有り児童数				
加配職員の希望				
R²	.258	.319	.230	.300

④ 考察

本調査では診断有り児童の入所割合が「全体の1割～3割程度」だとする職員が約8割強、疑い有り児童の入所割合が「全体の1割～3割程度」だとする職員が約7割存在するという結果が得られた。診断の有無に関わらず特別な配慮や支援を要する子ども達が多数在籍していると多くの職員が感じている現状は把握できた。

次に、支援の課題についての主成分分析結果に注目する。子ども達を集団の中で支援する職員は、子ども達の不適応行動を主に「心理的逸脱行動」、「注意力散漫」、「発達・愛着行動の問題」、「行動コントロールの問題」という4つの枠組みで捉えている事が分かった。「心理的逸脱行動」「注意力散漫」とは、わがまま、怠け等本人の努力不足だと認識されやすく職員同士や保護者との共通理解が作りにくい部分である。「発達・愛着行動の問題」には反応性愛着障害、解離性障害など虐待との関連が深い問題に関する項目も含まれており、個別的に時間をかける丁寧な支援が必要となる。対人トラブル等の「行動コントロールの問題」と共にマンツーマン対応の必要性が高いものの、人員配置の低い現場ではそれが非常に困難なために支援の難しさを感じやすい職員もいると解釈できる。こうした難しさを感じるのに職員間に差があるのは事実である。

さらにその要因について考察する。子ども達との関わりの中で生じる感情についての主成分分析から、子どもへの支援の難しさを保護者理解、職員間共通認識、学校への付き添い、発達支援、障害理解、進路選択、他者理解に関する7つの困難に分類して解釈する事ができた。そこで、支援の難しさと課題との関係性を検討した重回帰分析の結果において、まず支援の困難の4つの下位尺度の全てに対する偏回帰係数が有意な値をとった「保護者理解の困難」、「他者理解の困難」に注目する。保護者の理解が得られにくい、また一般的にトラブルメーカーとして対応が難しいと職員が感じるケースは、実際に支援が困難な事

が示された。4種の問題を整理し、それぞれの課題に対応した支援計画を立てる必要がある。そして、「職員間共通認識の困難」では偏回帰係数が負の値を示したことから「行動コントロールの問題」への対応が困難である程、会議等で取り扱われ易いために、職員間での共通理解が得られ易いのではないかと解釈できた。問題が目立つ子どもへの共通認識が優先的に得られている現状が伺える。ただ、共通認識が必要不可欠なチームワーク支援は、問題行動化、症状化している子どもだけに必要なものではない。むしろ、発達障害がベースにあってもわがままだと捉えられやすい注意力散漫や多動、社会性の問題等の職員の見立てにズレが生じ易いケースにこそ、職員間の共通認識に基づいた一貫性のある丁寧な支援が重要となるだろう。また、「発達支援への疑問」で偏回帰係数が負の値である事は、「心理的逸脱行動」において支援の必要性を十分に認識している事を示していると解釈できる。さらに「診断在り児童数」でも「発達・愛着行動の問題」において負の値を示した。Ⅲ15(表4参照)の平均値の高さから、発達障害と虐待の影響が絡み対応がより困難になっていると感じる職員が大多数であるにも関わらずこの様な結果が出た背景には、まだ比較的多くの職員に、虐待の問題と発達の問題とが全体像として見えていない可能性があるとの解釈ができる。県によっては経験年数5年未満が6割超え(宮地2011a)の状況も生じているように職員の入れ替わりの激しさも専門性の蓄積を困難にする要因の一つとして考えられるが、発達障害への認識は以前に比べ確実に普及してきている。単純集計でも“具体的な支援方法について学びたい”と感じている職員は8割を超え多数存在していた。今後は発達障害や被虐待傾向自体への一層の理解と共に具体的な支援方法に対する知識、支援技術の獲得、向上に対する全国的な取り組みが必要だろう。初任者を含め、多忙を極める職員が時間を効率的に活用してスキルアップ出来る研修機会の設定と、プログラムの開発、整備も大きな課題である。

「進路選択の困難」には「注意力散漫」が、「進路指導への疑問」には「心理的逸脱行動」と「行動コントロール」の問題が認識されている。これは例えば単に注意力散漫の問題だけでは特別支援教育等の進路を選択しにくい可能性がある事が考えられる。一方、精神症状化や反社会的行動等の問題がある場合、退所後も含めた進路の選択肢や利用できる社会資源について知りたいと感じる職員が多く、現場で必要な情報が示されたと言える。

「学校への付き添い困難」では「注意力散漫」以外の3つが認識されている。ただ、「学校への付き添い困難」尺度におけるSD(表5参照)から、分散が大きいことからこの問題は二極化している事が分かる。これは学校側の理解の有無によって生じた差とも解釈でき、理解を得るために施設側からも積極的に働きかけることで難しさの改善が期待できる。

施設の種別による諸変数の平均値の比較では、情短施設に比べて児童養護施設の職員の方が、職員間共通認識や学校への付き添い、進路選択に困難を感じている結果が出た。一方、行動コントロールの問題尺度の平均値は情短施設の方が有意に高かった。八木ら(2011)は、児童養護施設の役割は保護、養育であり、情短施設の役割は治療的介入が必要な児童への専門的な支援であるが、児童虐待の増加に伴い、本来情短施設に措置されるべ

き児童が児童養護施設に入所する傾向が増えてきていると指摘し、児童虐待の有無と問題行動について両施設の比較研究を実施している。両施設は役割、対象児童、職員配置、職種等が異なり、一般的には情短施設入所児童の方が治療の必要性も含めて支援度が高いと認識されているが、児童養護施設にも非常に支援度の高い児童の入所がある。そこで職員の感じる支援の難しさを比較することによって、現状が明らかになり、よりよい支援体制を整えるための何らかの示唆を得られるのではないかと考え、本研究でも比較検討を実施した。学校への付き添い、進路選択に困難については、多くの情短施設で施設内分校・施設内分級がある事、家庭復帰不可能な場合は情短施設から児童養護施設等へ措置変更となる場合もある事、児童養護施設の職員配置基準は情短施設の3分の2程度である事等が影響した結果だろう。職員間共通認識については、情短施設の方が他職種連携の職場であるために子どもの見立てを行う際に多方面から理解しやすいからではないかと解釈できることから、児童養護施設において職員間共通認識の向上を実現させるための方策の一つとして他機関、他職種連携の有効性が示唆されたと言える。

また、単純集計で多数の職員が対応に困難を感じている問題として目立ったのは、反社会的行動やパニック等の児童期青年期の行動コントロールの問題、及び全年齢層で起こる性的な問題であった。杉山ら（2009）の報告もあるように、性の問題は極めて深刻且つ難題であるが、認識が高まり近年ようやくオープンに語られるようになった点に希望を繋ぎ、改めて別の機会に考察したい。そしてⅢ5の単純集計では個別支援の時間的な余裕の無さに悩む職員が9割に迫る勢いである。約98%の職員が発達障害対応の加配を希望しているという結果は、現場の切実な願いを示している。勿論、発達障害対応に限らず全般的な実務においても加配職員の希望があると考えられるため、今後設問に更なる工夫をし、職員の意向を正しく把握していく事が課題として挙げられる。

最後に、複数の職員が交替勤務体制の下で個別のニーズに応じた適切な支援を行うためには職員間共通認識が欠かせない。行動コントロールの問題が目立つ子どもへの共通認識が優先的に得られる一方で、これらの問題が目立ちにくい子ども達への共通認識が欠如しやすい点を再確認したい。そして職員間で不適応行動に関する上記の4つの枠組みを共有し、全入所児童に対して共通認識を深めるための機会を意識的に作る努力をしていく事が大切である。さらに児童自立支援計画策定時に児童相談所と連携を密にする方が共通認識を得られ易く発達支援への疑問も低い傾向が示された結果を踏まえて、より積極的に他機関、他職種と連携していくことの重要性を改めて確認したい。本調査結果が僅かでも職員の難しさの軽減、延いては適切な支援に繋がる気付きや糸口となれば幸いである。

2) 子どもの適応行動

① 問題・目的

2012年(平成24年)の厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知である児童養護施設運営指針において、社会的養護の原理として①家庭的養護と個別化、②発達の保障と自立支援、③回復を目指した支援、④家族との連携・協働、⑤継続的支援と連携アプローチ、⑥ライフサイクルを見通した支援が提示された。これは児童養護施設の果たすべき機能の多様化を求めるものであり、従来からの養育機能に加えて治療機能、家庭関係調整機能、自立支援機能、地域支援機能の拡充が強調されてきている。主な背景には被虐待児保護の増加、養護問題の複雑化、保護児童の支援ニーズの多様化がある。5年おきに実施される「児童養護施設入所児童等調査」(厚生労働省, 2008)では、被虐待経験あり児童の割合は53.4%、障害等あり児童の割合は23.4%(前回12.6%)と報告されており、特に治療機能の強化は急務な現況にある。その対策として、心理療法担当職員や個別対応職員といった加算職員配置の義務化(2011年)や、ケア単位の小規模化等が徐々に進められてきている。日常的に直接的な支援を行うケアワーカー(児童指導員・保育士)の支援技術等、専門性の向上に関しては、基幹的職員の養成・配置(2009年)の取り組みが始まっている。しかし支援の在り方や技法に関する研究はいくつかの報告があるものの数少なく、国内でケアワーカーに共有された内実が脆弱であることは否めない。

虐待などによるトラウマを受けた子ども達に対する心理学的な援助モデルとしては、修正的接近と回復的接近という二種類のアプローチを平行して行なう方法が提唱されている(Gil 1991)。西澤(1997:140)は虐待等によるトラウマの影響を修正するには入所や入院による環境療法が必要だとしている。環境療法とは子どもの呈する様々な不適応的行動に対して環境を治療的に組織化し、日常生活での具体的な活動を通して修正的接近を試みることであり(Trieschman et al, 1969=1992; 西澤 1997:140)、児童養護施設においてはケアワーカーによる環境療法的な要素を取り入れた生活面での援助が修正的接近にあたりと考えられている(石 2006:1)。具体的には治療的環境の中でケアワーカーがその子の行動変化を援助する(Trieschman et al, 1969=1992:5)ことから、ケアワーカーは子どもの行動に関して適応的な行動から不適応的な行動まで全体像として客観的に捉えることが不可欠であると考えられる。

日本の児童養護施設入所児童の行動に関しては、虐待を受けてきた子ども達に焦点を当てた研究が進められてきている。西澤(1997)は、1995年に東京都内の児童養護施設46箇所(児童1808名)を対象とした調査において、子どもが施設で日常生活において示す問題行動を把握し、経験してきた虐待のタイプによって不適応行動に違いが見られたと報告している。さらに被虐待児は虐待経験の無い子どもよりも問題行動が統計的に多いことが示されたことから、問題行動を多く示す背景にトラウマを想定し、Trauma Symptom Checklist for Children (TSCC)を用いて子ども達のトラウマ反応を明らかにしている(西澤 2000)。また児童の行動と情緒の特徴を明らかにする研究として、Child Behavior

Checklist/4-18(CBCL)を用いた調査が行われている。杉山ら(2001)は6箇所・児童216名を対象に調査を行い、注意の問題、非行的行動、攻撃的行動にて養護群に比して虐待群が高い値を示したと報告している。また坪井(2005)から女子は男子に比して内向尺度得点が高く、高年齢群女子に身体的訴えと社会性の問題が高かったこと(6施設・142名対象)、石(2006)から男子は女子に比して外向的問題が顕著であったこと(1施設・39名対象)、大原(2010)から女子における「不安・抑うつ」と高年齢児童の内向尺度得点が高かったこと(10施設・128名対象)が報告されている。このように子ども達がどのような問題行動を呈しているかといった視点による研究が主に行なわれてきているが未だ数少なく、適応行動に焦点化した研究は現時点では見当たらなかった。

適応行動を評価するためのツールには、国際的に最も標準的に活用されている Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition (以下、Vineland-II)があり、辻井らによって Vineland-II の日本版の開発と標準化が行われてきた(伊藤ら 2012;辻井・村上印刷中)。Vineland-II は日常生活での適応度・困難度を把握できる枠組みになっており、エビデンスのあるニーズ把握が可能である。

以上から、本研究では客観的なアセスメント指標として Vineland-II (日本版)を用いて、児童養護施設においてケアワーカーが捉える子どもの行動を明らかにすること、さらにそれらと非行の経験及び諸属性との関連の有無を明らかにすることを目的とした。

② 方法

②-1. 対象者

東海地区に設置されている Z 児童養護施設の入所児童。設置形態は大舎制(1養育単位辺り定員数20名以上)であり、地域小規模児童養護施設を併設している。調査者は2011年10月から11月にかけて施設を訪れ、調査時点における全入所児童(計50名)を対象とする調査を実施した。調査内容は、Vineland-II 適応行動尺度(全435項目)及び、入所前後の非行経験の有無、入所時期、被虐待経験の有無である。非行とは社会的な規範に反する行為を総称する概念である(中島編1999)。被虐待経験については「虐待経験無し」、「虐待経験の疑い有り」、「虐待経験有り」の3区分にて聞き取りを行なった。虐待経験有りでは、養護問題発生理由として一般的に「虐待」とされる「放任・怠だ」、「虐待・酷使」、「棄児」、「養育拒否」である児童、及び入所時に被虐待経験が確認されている児童は無論、措置理由としては虐待以外であっても入所後に施設のケアワーカーによってネグレクトを含む虐待が存在したと判定されている子どもに関しても虐待経験有りに含めた。入所後の子どもの観察等から被虐待経験があったのではないかとケアワーカーにより疑われている子どもについては、虐待経験の疑い有りとした。その結果、被虐待経験有りは31名、被虐待経験の疑い有りは13名、被虐待経験無しは1名であった。本研究では50名中、知的障害や発達障害の診断を受けている5名を除き、2~18歳までの45名(男子21名、女子24名;平均年齢10.1歳、 $SD=4.2$)を分析対象とした。

②-2. 日本版 Vineland-II 適応行動尺度(以下、Vineland-II と記す)

各入所児童の様子に詳しいケアワーカー（主に担当職員）に対して Vineland-II 面接調査フォームによる面接が行われた。Vineland-II (Sparrow, et al., 2005) は、様々な障害や疾患を抱える者の適応行動の発達や機能低下を評価するための半構造化面接形式の尺度である。知的障害・発達障害のアセスメントを始め、国際的に幅広い研究・臨床の文脈で使用されている。本研究ではバックトランスレーションと約 1400 名の定型発達児者のサンプルによる標準化のプロセスを経て開発された Vineland-II 日本版を使用した。

Vineland-II は全 435 項目からなり、大きく適応行動尺度(385 項目)と不適応行動尺度(50 項目)に分かれている。このうち適応行動尺度は、コミュニケーション、日常生活スキル、社会性、運動スキルの 4 領域からなり、それぞれに 2 もしくは 3 の下位領域が設定されている。ただし、運動スキルについては 7~49 歳は適用外となるため、本研究では領域・下位領域単位での分析には使用しなかった。適応行動尺度実施に際しては、年齢帯ごとの開始項目から評定が開始され、評価「0」が 4 項目続くとそれ以降の項目の評価は行わずに全て「0」とし、また評価「2」が 4 項目続いた場合にはそれ以前の項目の評価を行わず全て「2」とするという打ち切りルールが用いられる。このルールにより、対象者にとって明らかに容易すぎる及び難しすぎる項目についての評価を省略し、実施時間の大幅な短縮が可能になっている（平均して 30~40 分程度）。各下位領域の得点は、年齢帯ごとの換算表にしたがい、定型発達児者の母集団における平均値を 15、標準偏差を 3 とする標準得点（範囲は 1~24）に換算される。また、各領域得点と総合得点は、同様に定型発達児者の母集団における平均値を 100、標準偏差を 15 とする標準得点（範囲は 20~160）に換算される。

不適応行動尺度は、内在化問題、外在化問題、その他の問題、重要事項の 4 下位尺度からなり、数量的評価には前三者のみが用いられる。また、スコアリングにあたっては、内在化問題および外在化問題の各下位尺度得点と三尺度全体の尺度得点が算出され、その他の問題については下位尺度単位でのスコアリングは行われない。各下位尺度得点および総合得点は、年齢帯ごとの換算表にしたがい、定型発達児者の母集団における平均値を 15、標準偏差を 3 とする標準得点（範囲は 1~24）に換算される。

各項目の評定は 0, 1, 2 の 3 段階で行われる。0 は対象者が当該項目の行動をまったく行わないか、全く行わない場合に与えられる。1 はその行動の遂行に手助けが必要か、その行動を時々行っている場合に与えられる。2 は対象者が手助けなしにその行動を習慣的に行っている場合に与えられる。各項目の評定基準は具体的かつ厳密に定められている。例えば、「自分の感情を言葉で表す」という項目では、「2 とスコアするには、自分の感情をうれしい、悲しい、怖い、怒ったなどと様々な言葉で表せることが必要。1~3 種類までしか言えない場合は 1」という明確な評定基準が定められている。

②-3. 統計分析

以下の5つの観点から分析を行った。第一に、対象者全体におけるスコアプロフィールを検討するため、Vineland-IIの各尺度得点の平均値と95%信頼区間を算出し、一般の定型発達児者における標準値（辻井・村上：印刷中）と比較した。第二に、年齢による適応行動・不適応行動の差異を検討するため、対象者を2-10歳と11-18歳の2群に分け、t検定によって平均値を比較した。第三に、在所期間による差異を検討するため、在所期間が3年未満の群と3年以上の群に分け、t検定によって平均値を比較した。第四に、性差の検討のため、t検定によって男女の平均値を比較した。第五に、非行歴の有無による各尺度得点の平均値の差をt検定によって検討した。これらの群間差の検討においては、差の大きさを評価するため効果量 d を算出した。効果量 d は、2群の平均値の差を標準偏差（ここでは2群のプールされた標準偏差を用いた）で除した値であり、0.2-0.5程度で小さい差、0.5-0.8で中程度の差、0.8以上で大きい差を示すとされる（Cohen 1988）。第六に、適応行動の領域得点と不適応行動の尺度得点の相関をPearsonの積率相関係数によって検討した。

②-4. 倫理的側面への配慮

本調査は中京大学大学院に設置されている倫理委員会へ事前に研究計画書を提出し、審査を受けた。事前に施設長に対して、研究の説明文書の提示を伴う十分な説明を実施した上で同意を得た。得られたデータの管理と研究結果の学会等での公表については、施設名、児童名、回答者名等の特定がされないよう匿名性を保証し、プライバシー保護への十分な配慮のもとに行なう旨を施設長及び全回答者に確認した。

③ 結果

③-1. スコアプロフィール

図4にVineland-IIの各尺度得点の平均値と95%信頼区間を示す。適応行動尺度の下位領域（上段）では、身辺自立を除く全ての下位領域で標準値の15点を有意に下回る平均値が示された。特に、コミュニケーション領域の受容言語、表出言語、読み書きや社会性領域の対人関係、コーピングでは標準値-1SDにあたる12点程度の得点を示した。領域単位（下段左）では、3領域の全てが標準値の100点を有意に下回る平均値を示した。特にコミュニケーション領域や社会性領域では、標準値-2SDにあたる70点前後の得点を示した。適応行動の総合得点も標準値より有意に低く、標準値-2SDにあたる70点に近い平均値を示した。不適応行動尺度（下段右）では、内在化問題、外在化問題、総合得点のいずれも標準値の15点や標準値+1SDにあたる18点を有意に上回る平均値を示した。

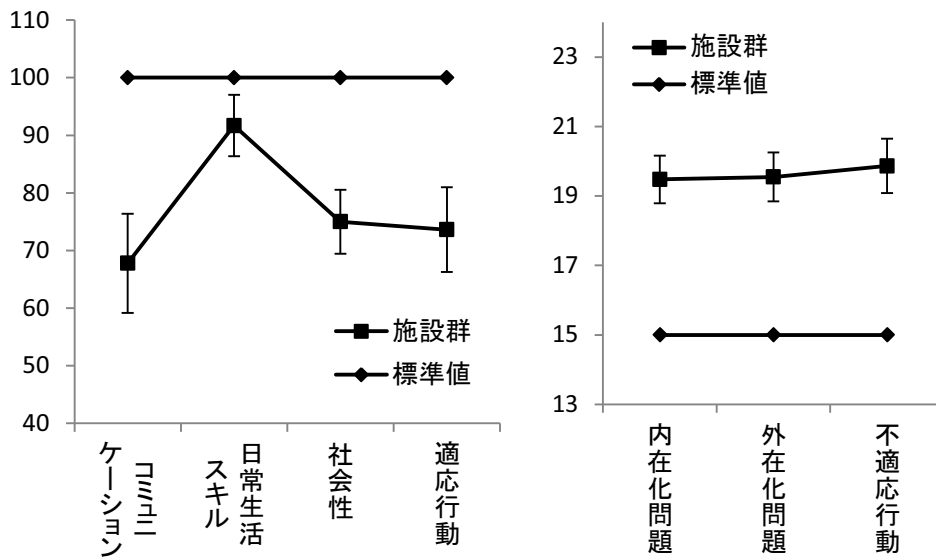
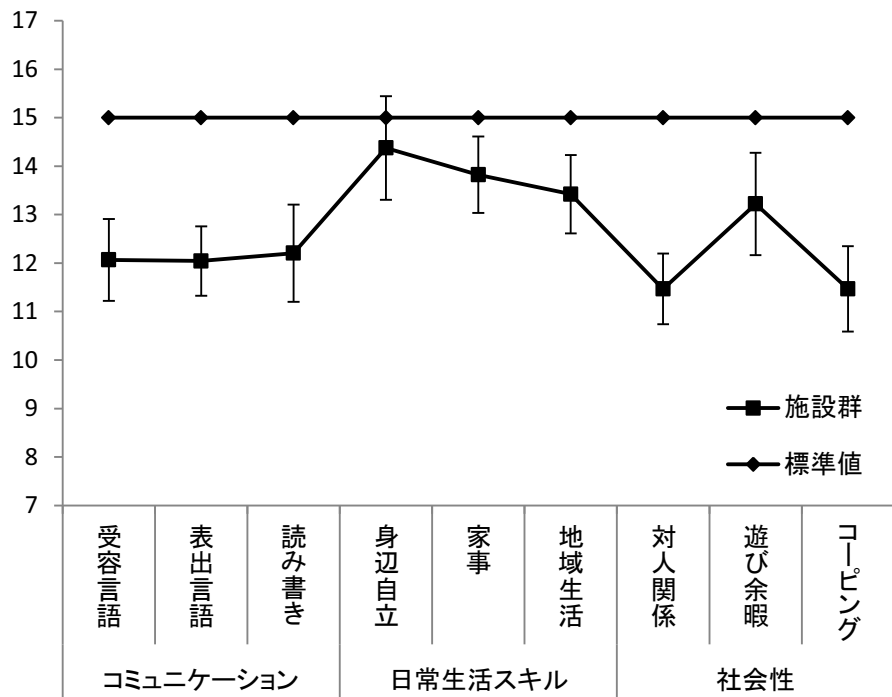


図4 Vineland-IIの各尺度得点の平均値（エラーバーは95%信頼区間）

上段は適応行動尺度の各下位領域得点、下段左は各領域得点、下段右は不適応行動尺度の各尺度得点を示す。

③-2. 年齢による差異

表 11 に年齢帯別の各尺度得点の平均値と標準偏差を示した。適応行動尺度の下位領域では身辺自立、家事、地域生活、遊びと余暇で 2-10 歳よりも 11-18 歳の平均値が有意に高かった。効果量 d は、身辺自立、家事、地域生活で 0.5-0.8 の中程度の値、遊びと余暇で 0.8 を上回る大きい値を示した。領域単位では、日常生活スキル領域で 2-10 歳よりも 11-18 歳の平均値が有意に高かった。効果量 d は大きい値を示した。不適応行動尺度では有意差が見られなかった。

表 11 年齢帯による Vineland-II の各尺度得点の差異

	2-10歳 ($n = 24$)		11-18歳 ($n = 21$)		t	d
	M	SD	M	SD		
受容言語	11.38	2.89	12.86	2.76	-1.75	-0.53
表出言語	11.92	2.39	12.19	2.56	-0.37	-0.11
読み書き	12.70	2.77	11.67	3.97	1.00	0.31
身辺自立	13.13	2.01	15.81	4.56	-2.61 *	-0.79
家事	13.08	2.21	14.67	3.01	-2.03 *	-0.61
地域生活	12.58	2.48	14.38	2.82	-2.27 *	-0.69
対人関係	10.83	2.22	12.19	2.66	-1.87	-0.56
遊びと余暇	11.71	3.33	14.95	3.17	-3.33 **	-1.01
コーピング	11.17	3.57	11.81	2.25	-0.71	-0.21
コミュニケーション	70.38	23.34	64.81	35.50	0.63	0.19
日常生活スキル	84.63	11.64	99.76	21.15	-3.02 **	-0.91
社会性	72.13	17.86	78.29	20.11	-1.09	-0.33
適応行動	71.75	19.30	75.76	30.84	-0.53	-0.16
内在化問題	19.04	2.36	19.95	2.25	-1.30	-0.40
外在化問題	19.43	2.19	19.67	2.63	-0.32	-0.10
不適応行動	19.78	2.24	19.95	3.11	-0.21	-0.06

* $p < .05$. ** $p < .01$.

③-3. 在所期間による差異

表 11-2 に在所期間別の各尺度得点の平均値と標準偏差を示した。適応行動尺度の下位領域では身辺自立、対人関係で、在所期間が3年未満の群よりも3年以上の群の平均値が有意に高かった。効果量 d は、0.5-0.8 の中程度の値を示した。領域単位では、社会性領域で、在所期間が3年未満の群よりも3年以上の群の平均値が有意に高かった。効果量 d は中程度の値を示した。不適応行動尺度では有意差が見られなかった。

表 11-2 在所期間による Vineland-II の各尺度得点の差異

	3年未満 ($n = 16$)		3年以上 ($n = 29$)		t	d^a
	M	SD	M	SD		
受容言語	11.56	2.63	12.17	2.89	-0.70	-0.22
表出言語	11.69	3.05	12.07	2.93	-0.41	-0.13
読み書き	11.60	3.09	12.00	3.43	-0.38	-0.12
身辺自立	12.88	2.36	15.03	4.17	-2.22 *	-0.66
家事	13.75	2.74	13.76	2.63	-0.01	0.00
地域生活	12.13	2.28	13.72	3.06	-1.83	-0.61
対人関係	10.38	1.93	12.07	2.60	-2.28 *	-0.76
遊びと余暇	12.06	2.74	13.66	3.98	-1.42	-0.48
コーピング	10.44	3.46	12.10	2.69	-1.79	-0.54
コミュニケーション	76.56	17.99	77.55	21.12	-0.16	-0.05
日常生活スキル	84.25	13.85	93.45	19.24	-1.68	-0.56
社会性	72.19	14.03	82.48	17.57	-2.01 *	-0.66
適応行動	73.19	15.10	81.86	21.50	-1.58	-0.48
内在化問題	19.60	1.68	18.93	3.14	0.92	0.27
外在化問題	19.40	3.02	19.10	2.83	0.32	0.10
不適応行動	19.07	2.37	19.24	3.16	-0.19	-0.06

* $p < .05$. ** $p < .01$.

^a 2群の平均値の差を標準偏差で除して算出した効果量 d

③-4. 性別による差異

表 12 に男女別の各尺度得点の平均値と標準偏差を示した。適応行動尺度の下位領域では読み書きで女子が男子より有意に高く、身辺自立で男子が女子より有意に高かった。効果量 d はいずれも 0.5-0.8 の中程度の値を示した。領域得点や不適応行動尺度では有意差が見られなかった。

表 12 性別による Vineland-II の各尺度得点の差異

	男子 ($n = 21$)		女子 ($n = 24$)		t	d
	M	SD	M	SD		
受容言語	11.67	2.74	12.42	3.03	-0.86	-0.26
表出言語	11.52	2.32	12.50	2.52	-1.35	-0.41
読み書き	11.10	3.25	13.22	3.26	-2.16 *	-0.66
身辺自立	15.62	4.13	13.29	2.85	2.22 *	0.67
家事	13.38	2.18	14.21	3.08	-1.03	-0.31
地域生活	14.10	2.98	12.83	2.48	1.55	0.47
対人関係	11.19	2.34	11.71	2.66	-0.69	-0.21
遊びと余暇	13.67	2.85	12.83	4.19	0.77	0.23
コーピング	11.90	2.74	11.08	3.24	0.91	0.28
コミュニケーション	59.10	28.31	75.38	28.81	-1.91	-0.58
日常生活スキル	95.43	18.84	88.42	17.42	1.30	0.39
社会性	75.95	15.71	74.17	21.74	0.31	0.09
適応行動	71.62	25.54	75.38	25.17	-0.50	-0.15
内在化問題	19.14	2.13	19.78	2.50	-0.91	-0.28
外在化問題	19.24	2.36	19.83	2.42	-0.81	-0.25
不適応行動	19.57	2.50	20.13	2.82	-0.69	-0.21

* $p < .05$. ** $p < .01$.

③-5. 非行経験の有無による差異

表 13 に非行歴別の各尺度得点の平均値と標準偏差を示した。適応行動尺度の下位領域・領域では有意差が見られなかった。不適応行動尺度では内在化問題、外在化問題、総合得点の全てで非行あり群が有意に高い平均値を示した。効果量 d は、内在化問題、総合得点で 0.5-0.8 の中程度の値、外在化問題で 0.8 を上回る大きい値を示した。

表 13 非行歴の有無による Vineland-II の各尺度得点の差異

	非行なし ($n = 30$)		非行あり ($n = 15$)		t	d
	M	SD	M	SD		
受容言語	12.23	2.86	11.73	3.03	0.54	0.17
表出言語	12.13	2.57	11.87	2.26	0.34	0.11
読み書き	12.83	3.14	11.00	3.64	1.73	0.56
身辺自立	14.17	3.76	14.80	3.53	-0.54	-0.17
家事	13.53	2.39	14.40	3.25	-1.02	-0.32
地域生活	13.37	2.99	13.53	2.36	-0.19	-0.06
対人関係	11.17	2.18	12.07	3.03	-1.14	-0.37
遊びと余暇	12.50	3.95	14.67	2.32	-1.96	-0.63
コーピング	11.57	3.41	11.27	2.09	0.31	0.10
コミュニケーション	72.97	27.27	57.40	31.74	1.71	0.55
日常生活スキル	90.23	18.52	94.60	17.93	-0.75	-0.24
社会性	73.87	19.97	77.27	17.25	-0.56	-0.18
適応行動	75.83	24.47	69.20	26.69	0.83	0.27
内在化問題	18.97	2.40	20.47	1.88	-2.11 *	-0.68
外在化問題	18.90	2.29	20.80	2.11	-2.68 *	-0.86
不適応行動	19.24	2.52	21.07	2.58	-2.26 *	-0.73

* $p < .05$. ** $p < .01$.

③-6. 領域間の関連

表 14 に適応行動の領域得点と不適応行動の尺度得点の相関を示した。適応行動の各領域間の相関はいずれも有意で、係数はいずれも.50 を超える強い正の相関を示した。不適応行動の 2 下位尺度間の相関も有意で、係数は.48 と中程度の正の相関を示した。

適応行動と不適応行動の相関について見ると、適応行動のコミュニケーション、日常生活スキルは外在化問題と中程度の有意な負の相関を示したが、内在化問題との相関は有意でなかった。適応行動の社会性は、内在化問題、外在化問題の双方と有意な相関が見られ、内在化問題とは中程度、外在化問題とは強い負の相関を示した。適応行動の総合得点と不適応行動の総合得点には有意な中程度の負の相関が見られた。

表 14 Vineland-II の各尺度得点間の相関

	コミュニ ケーション	日常生活 スキル	社会性	適応行動	内在化 問題	外在化 問題
日常生活スキル	.58 ***					
社会性	.61 ***	.65 ***				
適応行動	.91 ***	.79 ***	.82 ***			
内在化問題	-.24	-.08	-.38 *	-.28		
外在化問題	-.40 **	-.36 *	-.63 ***	-.55 ***	.48 ***	
不適応行動	-.37 *	-.29	-.60 ***	-.48 ***	.73 ***	.87 ***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

④ 考察

本研究では、児童養護施設入所児童の社会適応状況が国内で初めて客観的に評価された。その結果、適応行動総合得点が標準値より有意に低く、不適応行動総合得点は標準値よりも有意に高いことが明らかになった。まず適応行動尺度では、下位領域で受容言語、表出言語、読み書き、対人関係、コーピングにおいて落ち込みが大きいものの、身辺自立、家事、地域生活、遊び余暇では落ち込みが少なかった。これらは児童養護施設において戦後から一貫して中核をなしてきたと言われていた養育機能が現在も中心的機能として果たされていることを客観的に示す結果として理解できる。一方、コミュニケーション領域及び社会性領域における平均値の低さについては、学力向上への支援や保護以前の不適切な養育環境で損なったメンタルへのケアや愛着(人間関係)の修正、発達の遅れ及び特性に対する支援、そして衝動の制御や気持ちの切り替えといったセルフコントロールスキルの獲得を促す支援等が、まだ十分になされていないことが背景にあるのではないかと考えられた。

年齢帯による差異では、日常生活スキル領域および社会性領域で(下位領域では受容言語、身辺自立、遊びと余暇で)2-10歳よりも11-18歳の平均値が有意に高かった。在所期間による差異では、社会性領域で(下位領域では身辺自立と対人関係で)3年未満よりも3

年以上の群の平均値が有意に高かった。社会性領域の下位領域である対人関係については、年齢帯による有意差が見られず、在所期間の有意差のみが認められたことから、児童養護施設での養育が子どもの社会性の発達に寄与したことが示唆される。児童養護施設という保護環境へ保護し社会的養護がなされること自体の意義について考える上で、部分的ではあるが一定の意義が示されたと捉えることが出来る。ただし、身辺自立に関しては、年齢帯と在所期間の両方で有意差が見られたため、この差が子どもの年齢によるものか、児童養護施設での養育の効果を反映するものかは明らかでない。今後、検討例を増やし、年齢と在所期間の双方を同時に考慮した統計的検討を行うことで、2つの要因の効果を分離して検証することが必要である。

次に不適応行動尺度では、内在化問題、外在化問題、総合得点のいずれも標準値を有意に上回る平均値を示した。CBCLを用いた先行研究では内向尺度と外向尺度得点の性別による差異が報告されている（坪井 2005；石 2006；大原 2010）が、本研究では性差や年齢による有意差は示されなかった。一方、非行経験の有無による差異では内在化問題、外在化問題、総合得点の全てで非行あり群が有意に高い平均値を示しており、非行を呈す子ども達の支援の難しさが確認された。

各尺度間の相関を見ると、内在化問題は社会性と、外在化問題は適応行動の3領域全て及び適応行動と負の相関が示された。環境療法は、子ども達の呈する様々な不適応的行動に対して、治療的に組織化された環境の中で、ケアワーカーが「不適応的な行動に代わる別の行動（Trieschman et al, 1969=1992:5）を教えることで、不適応行動から適応行動への置き換えを目指すものである。上記の負の相関は、この方法の有効性を示唆している。よって、不適応行動を示す子ども達、非行経験を持つ子ども達に対して、適応的な行動、適切な行動を積極的且つ丁寧に教育していく事が重要ではないかと考えられる。情緒障害児短期治療施設では総合環境療法と呼ばれる包括的な支援がなされてきているが、児童養護施設でも類似した支援体制整備の必要性があるものと解釈できる。

⑤ 本研究の限界と今後の課題

本研究では、施設1ヶ所の入所児童を対象とした調査であることから結果の一般化には繋がらないという限界があった。杉山ら(2001)は施設間の差による影響が虐待か非虐待かよりも問題行動に大きな影響を与えることが示されたと報告している。施設間格差は、施設文化や設置形態、職員の勤務体制、職員配置、ケア単位等、様々な要因によって生じると考えられる。今後は複数個所での調査を進めると同時に、施設間格差の有無及び要因やそれらと行動との関係性についても明らかにしていく必要がある。そして、Pervasive Developmental Disorders Autism Society Japan Rating Scale(PARS)等を併用して個々の特性も評価しながら、Vineland-IIにて保護時点から入所中の定期的な判定を行う必要がある。今後の展望は判定結果を自立支援計画策定に有効活用すると共に退所直前の再評価から支援の必要性を把握し、福祉サービスに繋ぐことで退所後まで長期的に支援すること

である。そのために国内で Vineland-II を用いたアセスメントの仕組みを早急に整えると共に、退所後に必要な社会資源の開発・整備を進めていくことが今後の課題である。

最後に、未だ非常に低いと言わざるを得ない職員配置基準ゆえ慢性的に人手不足である現場において、被虐待系、非行系の子ども達がこれ程多かったにも関わらず、社会性領域の向上が認められたことは施設職員の熱意と地道で粘り強い支援があつてこそその結果である。しかし職員のマンパワーに依存した現体制下ではこれが限界ではなかろうか。治療機能の強化には一刻も早い制度的、構造的な改善が必要であることが示唆されている。

付記②

2.2 職員

1) 人材確保

(1) 問題・目的

Goodman, R. (2000=2006:150) は、「児童養護施設での仕事（雇用）の本当の問題は『職員の燃え尽き（バーンアウト）』問題であった」と指摘している。厚生労働省が発表した平成 13 年 10 月現在の児童養護施設従事者の勤続年数を見ると、児童指導員の 52.2%が 5 年未満（平均 8.7 年）、保育士の 52.3%が 5 年未満（平均 7.7 年）である。県によっては従事者の半数が勤続年数 3 年以下であるとも言われているように、職場定着が悪く、専門性の蓄積が困難な状況にある。また近年、児童養護施設は被虐待児の保護後の主な受け皿となっており、現場のケア職員には専門性の向上がより一層要求されている。職場定着の悪さの克服は急務であり、これに対する改善策を打ち出すには、離職者及び在職者の実態把握を行う必要性が高く有意義であると考えらる。

そのため、まず現場の状況を詳しく把握しており実際に離職へ踏み切った離職者に焦点をあて、2006 年 11 月～12 月に離職理由や勤務中の大変さについての聞き取り調査を行った。その結果、『離職の意思形成に関わる要因は、(1)「ケアの困難性に関わる要因」(子ども、保護者それぞれとの関わり、職員間、関連機関との連携等において生じるもの)・(2)「制度的な貧困に関わる要因」(児童福祉施設最低基準、業務負担感、報酬、労働環境に関わるもの)・(3)「経営・運営管理体制に関わる要因」(子ども及び職員の民主性・権利擁護、人事に関わるもの)の 3 つに大別されるのではないか。』とする仮説を導き出すことが出来た(宮地:2007)。

そこで本研究は、在職者と離職者に対する質問紙調査によって仮説の検証を行い、ケア職員がバーンアウトしているか否かに着目しながら、離職の意思形成に至る要因について明らかにすることを目的としている。

(2) 方法

① 対象者

在職者：愛知県内（名古屋市を除く）に設置されている児童養護施設（全 17 箇所）に勤務するケア職員（約 280 名）と、名古屋市内に設置されている児童養護施設（全 14 箇所）のうち任意で依頼した 3 箇所に勤務するケア職員（約 50 名）。

離職者：愛知県内、名古屋市内に限らず、全国の児童養護施設のケア職員として勤務し、離職した経験をもつ、筆者の知人及び知人の紹介で本調査に協力を得られた元ケア職員（50 名）。

② 調査項目

基本属性、ストレッサー、バーンアウト尺度、ストレス反応、ストレス・コーピングについての項目によって構成した。ストレッサー及びストレス反応については、高橋ら(2000)によって 1998 年に東京都内の児童養護施設を対象に実施された「児童養護施設職員のスト

レスに関する調査」の質問項目を整理し修正、補充したものである。修正、補充の際には、筆者が2006年末に行ったインタビュー調査から得られたデータの分析結果等を参考にしていく。バーンアウトについては、Maslach & Jackson(1981)によって開発されたバーンアウト尺度であるMBI (Maslach's Burnout Inventory) を参考に「田尾が我が国のヒューマン・サービスの現場に適合するようあらたに作成した20項目をもとに、その後の研究の中で、項目の追加、削除をおこない、17項目まとめた(田尾ら1996:167)」バーンアウト尺度(田尾ら1996:169)を用いた。児童養護施設職員を対象とした調査のため、項目中の“患者”を、“子ども”と改変して使用した。体験頻度についてのみ、五件法で回答を求めている。コーピングに関する質問項目については、バーンアウト尺度(田尾ら1996:169)とFolkman et al.(1986)によるコーピング尺度(Ways of Coping Questionnaire)(橋本2005:40-41)を参考にし、児童養護施設職員向けに整理、修正した。

③ 調査時期 在職者：2007年6月

離職者：2007年6～7月

④ 手続き(配布と回収の方法)

在職者については、配票調査法、及び郵送調査法による無記名の質問紙調査を行った。愛知県内児童養護施設全17箇所(対象職員数276名)、名古屋市内児童養護施設3箇所(対象職員数51名)うち、事前の電話にてご協力をいただけなかった2施設を除く、愛知県内16施設及び名古屋市内2施設、に調査票を送付した(2007年5月30日)。調査票は、愛知県内の14施設、名古屋市内の2施設から返送された。また、名古屋市内施設の有志2名から調査票を回収することが出来た。調査票の回収数は220名分であり、回収率は愛知県内で68.11%(188/276)、全体で67.28%(220/327)となった。

離職者についても、配票調査法、及び郵送調査法による無記名の質問紙調査を行い、こちらは退職日までの過去6ヶ月間を回想することによって回答を得た。知人からの紹介者については、調査依頼文書を作成し、調査票、返信用封筒を同封した調査票のセットをまず調査者から知人に郵送、その調査票セットに宛名を書き込んだ後に知人から送付してもらうことによって、紹介者の個人情報筆者が把握出来ないよう配慮した。なお、紹介者には事前に知人から調査協力の是非を確認している。調査を依頼した50名のうち、37名分の調査票を回収することが出来た。回収率は74.%(37/50)であった。

⑤ 基本属性の集計結果

本調査では基本属性として「性別/年齢」「婚姻歴」「現施設での経験年数」「以前勤務していた施設での経験年数」「職種」「役職等」「資格・免許」「宿直回数」「勤務時間」「施設経営母体」「勤務形態」について回答を求めた。字数に限りがあるため、考察時に直接必要なデータのみを提示とする。

「性別/年齢」において、在職者の男女比は約1:2と女性の方が多かった。離職者では約1:3と女性の方が多かった。在職者の年齢の分布は24歳が最多で、20歳代半ばにピークが見られた。平均は31.5歳(標準偏差は9.9)であった。なお、図5は年齢層を5つの区

分にしたものである。20歳から24歳が最も多く約3割を占め、20歳から29歳までで5割を優に超えている（累積パーセント56.1%）。離職者の年齢の分布は、27歳が最多で、20歳代後半にピークが見られた。「現施設の経験年数」について、在職者の性別ごとの経験年数（図6）では、5年を境にして男女差がほぼ無くなっており、女性の退職者が多いことが分かる。0~1年の者が71名（32.3%）、また2~4年の者は65名（29.5%）を占め、5年未満の者が全体の62.7%を占めている。なお、後述の分散分析、クロス集計等では、図5の年齢区分及び図6の経験年数区分を用いている。離職者の経験年数では、最短期は2年で、最長者は29年であった。「勤務時間」では、時間外勤務を含めて一日に約何時間勤務しているかを、直接記述にて回答を得た。例えば“7~8時間”という記載については7.5時間のようにより便宜上平均値をとって分析を行っている。その結果、在職者の平均は9.2時間（標準偏差1.8）、6割強が毎日時間外労働をしており、その時間の長さにはバラつきがあった。図7及び図8のクロス集計を見てみると5-9年及び中間管理職で最も時間外労働が多いことが分かる。離職者では、平均10.76時間（標準偏差3.136）で、10.0時間が10名と最も多く、ついで12時間（5名）であった。最長は24時間であり、他に「住み込みのため仕切りなし」という記載もあった。「施設経営母体」における同族経営か一般経営かについては、在職者では、同族だと答えた者が39名（24.7%）、一般だと答えた者が119名（75.3%）であり、離職者では、同族が16名（57.1%）、一般が12名（42.9%）であった（付記③）。

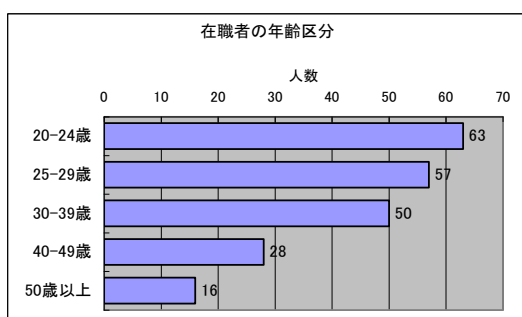


図5 在職者の年齢

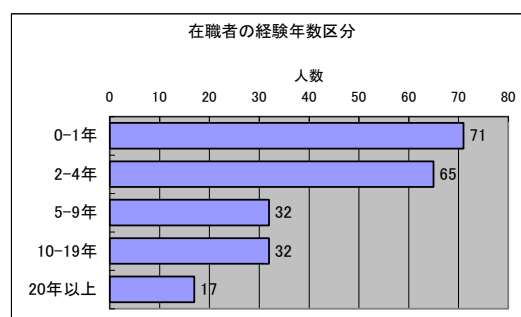


図6 在職者の現施設の経験年数

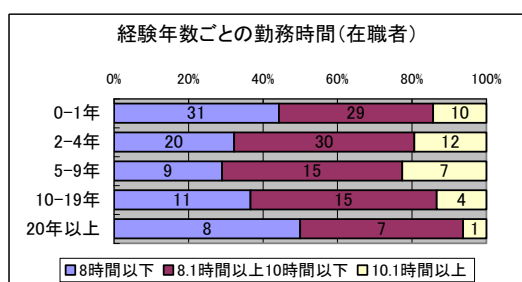


図7 在職者の経験年数ごとの勤務時間の割合

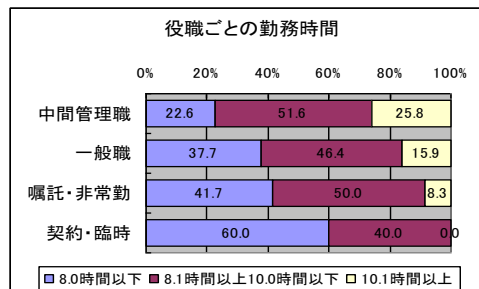


図8 役職ごとの勤務時間の割合

(3) 結果

本研究では、離職の要因として、1) 職場におけるストレス、2) バーンアウト、3) ストレス反応、4) ストレス・コーピングの4つの領域を、また属性要因として、年齢、経験

年数、役職、職種、資格、施設経営母体等を取り上げた。心理的要因については、探索的主成分分析に基づいて尺度構成を行い、得られた下位概念ごとに得点化して、下位尺度を定義した。次に、それらの下位尺度を独立変数に、離職したか否かを従属変数とした重回帰分析を行い、離職の原因となる変数を明らかにすることを旨とした。重回帰分析には従属変数の一部も利用して分析を行った。属性変数については、各下位尺度得点との関係を分散分析により検定し、より基本的な原因を明らかにするように努めた。

尺度構成： 4つの領域ごとに、在職者データのみを対象として尺度構成を行った。

① 職場におけるストレス（表において職務ストレスと記す）

①-1. 主成分分析結果と各主成分の特徴

42項目に対する在職者の反応に基づいて、プロマックス回転を伴う主成分分析を行った。スクリープロットに見られる相関行列の固有値との推移と主成分負荷量の解釈可能性を考慮して、主成分数を4とした。表15にプロマックス回転後の主成分負荷量行列を示す。

表15 職務ストレスサーの負荷量行列（プロマックス回転後）

		1	2	3	4
II 1	子どもたちの、親に対する怒りや親と会えない悲しみを受け止めることが出来ている	0.22	0.17	0.40	0.13
II 2	子どもたちとの関わりの中で、充実感や達成感を得られる	-0.12	-0.03	0.67	0.00
II 3	反抗したり自分の指示に従わない子どもに対して怒りを感じる	-0.15	0.57	-0.25	0.17
II 4	子どもたちから好かれている	-0.06	0.09	0.70	-0.15
II 5	集団生活を乱したり、勝手なことばかりしている子どもに腹がたつ	0.17	0.44	-0.32	0.09
II 6	子ども同士の関係が悪く、どうしたらいいか悩む	0.21	0.41	-0.01	0.01
II 7	職場に仕事上の悩みを聞いてもらえる人がいる	-0.30	0.40	0.28	0.16
II 8	子どもたちに対する、より良い指導の仕方はないかと悩む	-0.21	0.78	0.09	-0.13
II 9	親が子どもたちの養育について無関心であったり、非協力的であることに腹がたつ	0.26	0.18	0.00	0.11
II 10	他の職員が不適切な関わり（体罰、暴言、無視、差別等）をしているのを見ていて怒りを感じる	0.41	-0.01	0.12	-0.25
II 11	比較的考え方の近い職員といっしょに仕事が出来ているので、やりやすい	-0.23	0.15	0.29	0.45
II 12	一緒に働く職員の力量が低いために、自分に余計な負担がかかってしまっていると感じる	0.68	-0.23	0.13	-0.15
II 13	今の職場の雰囲気によく馴染んでいると感じる	-0.08	-0.02	0.51	0.39
II 14	やらなければならない日々の仕事の量が多くて、子どもたちとじっくり関わるなど、本当にやりたいことができないので欲求不満がたまる	0.46	0.30	0.06	-0.28
II 15	他の職員が自分の能力を評価してくれていることに満足している	0.06	-0.02	0.43	0.41
II 16	仕事が忙しくて、睡眠時間などの休養を十分とれていないと感じる	0.39	0.18	-0.01	0.07
II 17	書類の整理や処理等、いろいろな仕事をこなしていかなければならないことが苦痛である	0.56	0.08	-0.06	-0.08
II 18	この仕事から得られるものは多いと感じる	-0.10	0.27	0.50	0.22
II 19	休日などで職場を離れても、仕事のことが心配になったり不安になる	0.24	0.43	0.11	0.03
II 20	被虐待児の行動特性（試し行動や暴言、挑発、暴力関係の再現等）に対する支援方法に悩む	-0.06	0.71	0.00	0.07
II 21	自分は児童養護施設の仕事に向いていると感じる	0.13	-0.14	0.71	0.02
II 22	仕事において自分の持っている力が充分発揮できている	0.20	-0.33	0.64	0.12
II 23	職場で抱えている問題や感情が、家族や友人等の個人的な人間関係にも悪影響をおよぼしている気がする	0.54	0.00	-0.23	0.09
II 24	自分の家族関係や友人等の個人的な人間関係から生じるストレスが、仕事に悪影響をおよぼしていると感じる	0.61	-0.15	-0.20	0.13
II 25	知的障害や発達障害等の、特別な配慮を必要とする子ども達に対する支援方法に悩む	0.25	0.42	0.06	0.07
II 26	自分の給与は自分が施設にする貢献に見合っていると感じる	-0.14	0.09	0.02	0.45
II 27	子ども達が落ち着いて生活するのに十分な生活環境を提供できている	0.17	-0.41	0.13	0.50
II 28	万引き、恐喝等の、犯罪行為に対する支援方法に悩む	0.47	0.13	-0.13	0.25
II 29	子どもたちに対して、学校教員の理解を得ることが難しく、連携に悩む	0.59	-0.02	0.07	0.27
II 30	会議や方針決定の際、意見や提案を充分認めてもらえる	0.06	-0.02	0.23	0.54
II 31	子どもから受ける暴言や暴力から、ストレスや不安感を感じることがある	0.33	0.39	-0.28	0.21
II 32	職員一人に対する子どもの人数が多すぎて、精神的な余裕を失いやすいと感じる	0.25	0.58	-0.07	-0.27
II 33	施設の生活には子ども達の意見が取り入れられている	0.02	-0.04	-0.10	0.64
II 34	現在の職員配置基準では、子ども同士の暴力や職員に対する暴力に十分対応できないと感じる	0.39	0.33	0.21	-0.37
II 35	自分の給与は同僚と比べてみて、公平であると感じる	-0.04	0.25	0.09	0.53
II 36	職員のチームワークが不十分なため、個人への負担が大きい	0.70	-0.11	0.06	-0.11
II 37	疲労やストレスが軽減されると、子ども達に対する支援技術の向上に繋がりがやすいと感じる	0.14	0.44	0.36	-0.14
II 38	退所児童への支援体制が未だ不十分であり、対応に悩む	0.66	-0.12	0.17	-0.08
II 39	宿直（夜勤）時の職員数が少ないため、心身ともに負担が大きいと感じる	0.56	0.07	0.02	-0.14
II 40	研修を受ける機会は十分に与えられている	0.11	-0.02	-0.07	0.62
II 41	高齢児の進路指導に悩む	0.53	0.19	0.02	0.27
II 42	保護者への対応は難しいと感じる	0.41	0.31	-0.04	0.22

各主成分に高く負荷した項目の内容を基に、第1主成分を「職場ストレス」、第2主成分を「子ども処遇ストレス」、第3主成分を「自己効力感の高さ」、第4主成分を「適切な運営体制」とそれぞれを命名した。

表15において太字で示した各主成分に高く負荷する項目を加算して下位尺度を構成し、その信頼性を評価するために、クロンバックの α 係数を求めた(表16参照)。

表16 スレッサー尺度の相関係数

	平均値	標準偏差	N	1	2	3	4
1 (職場ストレス)	2.09	0.50	206	(0.850)	0.60**	0.08	0.03
2 (子ども処遇ストレス)	2.60	0.51	217		(0.781)	0.14**	0.17**
3 (自己効力感の高さ)	2.40	0.51	213			(0.794)	0.48**
4 (適切な運営体制)	2.32	0.58	208				(0.697)

** $p < 0.010$, * $p < 0.050$, 対角要素(カッコ内)は α 係数

①-2. 児童養護施設職員ストッサー測定尺度の構成と分散分析結果

上記の4つの主成分に対する各項目の主成分負荷量をもとに、各主成分に対応する下位尺度を構成した。尺度値は各項目への反応を「ほとんど感じない」に「1」、「週に何度か」に「2」、「毎週何度か」に「3」、「ほぼ毎日」に「4」を割り当てた。各尺度の妥当性を検討するために、上記のように算出された尺度値を基に諸属性による比較を行った。また、主成分分析とアルファ係数を基にして4つの各尺度を定義した。その信頼性は表2に示す。

職場ストレス尺度において、年齢($F(4, 198)=2.897, P=0.0232$)では25-29歳で急激に職場ストレスが上昇していた。また30-39歳、40-49歳までは緩やかに平均値が下がり、50歳以上で急激に下がる山型を示した。経験年数($F(4, 200)=4.486, P=0.0017$)では、2-4年で急激に上昇し5-9年で最高だった。役職($F(3, 190)=4.058, P=0.0080$)では、中間管理職が最も高い平均値を示した。子ども処遇ストレス尺度において、年齢($F(4, 200)=6.166, P=0.0001$)では25-29歳が最高であり、その後、50歳以上まで徐々に低下していた。経験年数($F(4, 210)=4.513, P=0.0016$)では、最高が2-4年であり、10-19年で最もストレスが低かった。役職($F(3, 201)=5.847, P=0.0008$)では、一般職が最も高かった。

② バーンアウト

②-1 主成分分析結果と各主成分の特徴

MBI17項目に対する在職者の反応に基づいて、バリマックス回転を伴う主成分分析を行った結果、3主成分が抽出された。第1主成分は、「脱人格化」に、第2主成分は「情緒的消耗感」に、第3主成分は「個人的達成感」に対応する主成分である。

ただ、本調査を実施する際、MBI17項目のうち、15番目の項目内容の中で「楽」を「忙」と誤って調査票に記載してしまった。そのため個人的達成感となるはずのⅢ15が、情緒的消耗感として負荷した。田尾ら(1996:130-131)の結果と比較して主成分を構成する項目に若干の変化はあったものの、ほぼ同様の結果であり、基本的には同じ主成分構造が得られた。

各主成分に高く負荷する項目を加算して下位尺度を構成し、その信頼性を評価するために、クロンバックの α 係数を求めた(表17参照)。

②-2. バーンアウト尺度の構成と分散分析結果

主成分分析とアルファ係数を基にして3つの各尺度を定義した。その信頼性は表17に示す。脱人格化尺度において、経験年数(F(4, 208)=3.203, P=0.0140)では、0-1年で最も低く、2-4年で上昇しているが、5-9年では低下していた。情緒的消耗感尺度において、経験年数(F(4, 208)=1.522, P=0.1969)では、0-1年(最低)から2-4年で急上昇し、5-9年で低下後、20年以上で最高となった。個人的達成感尺度において、年齢(F(4, 205)=3.568, P=0.0067)では、20歳代~30歳代はほぼ横ばい、40-49歳で最高、50歳以上では最低となっていた。

表17 バーンアウト尺度の相関係数

	平均値	標準偏差	N	1	2	3
1 (脱人格化)	1.69	0.66	215	(0.807)	0.65**	-0.32**
2 (情緒的消耗感)	2.72	0.87	215		(0.815)	-0.25**
3 (個人的達成感)	2.77	0.70	215			(0.723)

**p<0.010, *p<0.050, 対角要素(カッコ内)は α 係数

③ ストレス反応

8項目に対する在職者の反応に基づいて、プロマックス回転を伴う主成分分析を行った。第1主成分は身体的症状を、第2主成分は精神症状を表し相関が高かった($r=0.42$)。他方、第3主成分と第4主成分は1項目のみで、しかも相関が低いため尺度構成の際に除外した。

そこで、第1主成分、第2主成分の6項目をまとめ、得点の合計をストレス得点として定義した。また、各主成分に高く負荷する項目を加算して下位尺度を構成し、その信頼性を評価するためにクロンバックの α 係数($\alpha=0.74$)を求めた。

④ ストレス・コーピング

14項目に対する在職者の反応に基づいて、プロマックス回転を伴う主成分分析を行った(表18参照)。各主成分に高く負荷する項目の内容を基に、第1主成分は「情動のコントロール」、第2主成分は「視点の転換」、第3主成分は「積極的活動」、第4主成分は「言語的表出」とそれぞれを命名した。なお、「V13.」および「V14.」は、負荷量から他の項目と性質を異にすると判断し、4主成分から除外して分析を行った。また、各主成分に高く負荷する項目を加算して下位尺度を構成し、その信頼性を評価するために、クロンバックの α 係数を求めた(表19参照)。主成分分析とアルファ係数を基にして尺度を定義した。

表18 ストレス・コーピングの負荷量行列（プロマックス回転後）

		1	2	3	4
V1	問題を生じさせた人への怒りを表す	0.14	-0.13	0.54	0.18
V2	考えすぎないようにする	0.18	0.71	-0.02	-0.07
V3	感情を表出しないようにする	0.65	0.41	-0.08	-0.20
V4	上司や同僚に個人的に相談する	-0.16	0.04	0.04	0.76
V5	自分でその問題を招いたと認識する	0.54	0.22	0.28	-0.12
V6	その問題を避け、忘れようとする	0.63	0.12	-0.02	0.17
V7	過去の類似経験からヒントを考える	0.20	0.22	0.62	-0.02
V8	その人の良いところを考える	0.12	0.58	0.40	-0.03
V9	じっと我慢し、耐えてみる	0.71	0.03	0.11	-0.02
V10	愚痴を誰かに聞いてもらう	0.14	0.02	0.09	0.75
V11	仕事以外のこと(趣味やスポーツ)に熱中する	-0.09	0.15	0.62	-0.02
V12	休養する	0.12	0.51	-0.05	0.34
V13	ケースカンファレンス等で検討してもらう	-0.18	0.37	0.38	0.25
V14	飲食、煙草などで楽しい気分になろうとする	0.12	0.46	0.33	0.00

□

表19 ストレス・コーピング尺度の相関係数

	平均値	標準偏差	N	1	2	3	4
1(情動のコントロール)	0.21	0.26	220	(0.550)	0.25**	0.13	-0.02
2(視点の転換)	0.43	0.33	220		(0.352)	0.20**	0.09
3(積極的活動)	0.32	0.29	220			(0.295)	0.06
4(言語的表出)	0.56	0.40	220				(0.453)

** p<0.010 , 対角要素(カッコ内)はα 係数

⑤ 離職要因の検討

離職の原因について検討するために、以上の分析から得られた下位尺度を用いた分析結果を示す。ただし、これらの下位尺度の基礎となるすべての項目反応は、在職者については現状についての判断、離職者については回想であり、各下位尺度が在職者と離職者で同じ意味を持っているかどうか疑われる。そこで、上記のすべての下位尺度間の55の相関係数の在職者と離職者との間の差をz変換を用いて検定した。多重比較に対する有意水準をBonferroniの方法で修正して判断した結果、相関係数に有意差は認められなかった。したがって、これらの尺度の意味が在職者と離職者で著しく異なるとする根拠はないと考えられる。

まず、各下位尺度について在職者と離職者の平均値を比較し表20に示す。その結果、職場ストレス、自己効力感の高さ、個人的達成感において、在職者に比べて離職者の方が有意に高いことが分かった。他の下位尺度については有意差が見られなかった。次に、各下位尺度を独立変数とし、在職者を1、離職者を2とする2値変数を従属変数とする重回帰分析を行った。結果を表21に示す。

表20 在職者・離職者の下位尺度得点

	度数		平均値		標準偏差		t 値	自由度	p 値
	在職者	離職者	在職者	離職者	在職者	離職者			
職場ストレス	206	34	2.09	2.36	0.50	0.49	-2.95	238	0.0035
子ども処遇ストレス	217	36	2.60	2.70	0.51	0.42	-1.10	251	0.2724
自己効力感の高さ	213	35	2.40	2.72	0.51	0.49	-3.49	246	0.0006
適切な運営体制	208	35	2.32	2.24	0.58	0.55	0.98	241	0.3264
情緒的消耗感	215	36	2.72	2.93	0.87	0.83	-1.33	249	0.1847
脱人格化	215	35	1.69	1.73	0.66	0.61	-0.38	248	0.7043
個人的達成感	215	36	2.77	3.03	0.70	0.67	-2.06	249	0.0404
ストレス反応	215	37	9.80	10.22	3.18	3.71	-0.71	250	0.4784
情動のコントロール	220	37	0.82	0.59	1.04	0.90	1.25	255	0.2124
視点の転換	220	37	1.28	1.19	0.98	0.81	0.51	255	0.6105
積極的活動	220	37	0.95	0.89	0.86	0.66	0.39	255	0.6969
言語的表出	220	37	1.13	1.27	0.80	0.77	1.01	255	0.3135

表21 重回帰分析結果

群との相関係数	強制投入法			ステップワイズ法			
	標準化係数	t 値	有意確率	標準化係数	t 値	有意確率	
施設経営母体(一般・同族)	0.25	0.20	2.59	0.0106	0.22	2.89	0.0044
年齢区分	0.05	-0.03	-0.40	0.6880			
職場ストレス	0.19	0.22	1.85	0.0659	0.16	2.15	0.0333
子ども処遇ストレス	0.07	-0.17	-1.42	0.1567			
自己効力感の高さ	0.22	0.39	3.21	0.0016	0.34	3.89	0.0002
適切な運営体制	-0.06	-0.24	-2.60	0.0104	-0.24	-2.73	0.0070
情緒的消耗感	0.08	0.11	0.90	0.3710			
脱人格化	0.02	-0.09	-0.90	0.3674			
個人的達成感	0.13	-0.02	-0.18	0.8537			
ストレス反応	0.04	0.03	0.35	0.7290			
情動のコントロール	-0.08	-0.05	-0.62	0.5351			
視点の転換	-0.03	-0.05	-0.65	0.5187			
積極的活動	-0.02	-0.10	-1.20	0.2307			
言語的表出	0.06	0.03	0.31	0.7589			

強制投入法 $R^2=0.21, F=2.615, df1=14, df2=139, P=0.002$ ステップワイズ法 $R^2=0.18, F=7.922, df1=4, df2=149, P=0.00001$

強制投入法、ステップワイズ法共に有意な変数は、施設経営母体、自己効力感の高さ、適切な運営体制、職場ストレスの4つであった。したがって離職の要因はこの4つである。ここではステップワイズ法の結果を採用する。つまり離職する人は、同族経営の施設に勤務し、自己効力感が高い人、運営体制を適切でないと感じている人、職場ストレスが高い人である傾向が高い。t 検定(表20)において有意差が無かった適切な運営体制が、重回帰分析では有意な結果となった。このような結果が出た理由は、次のように考えられる。

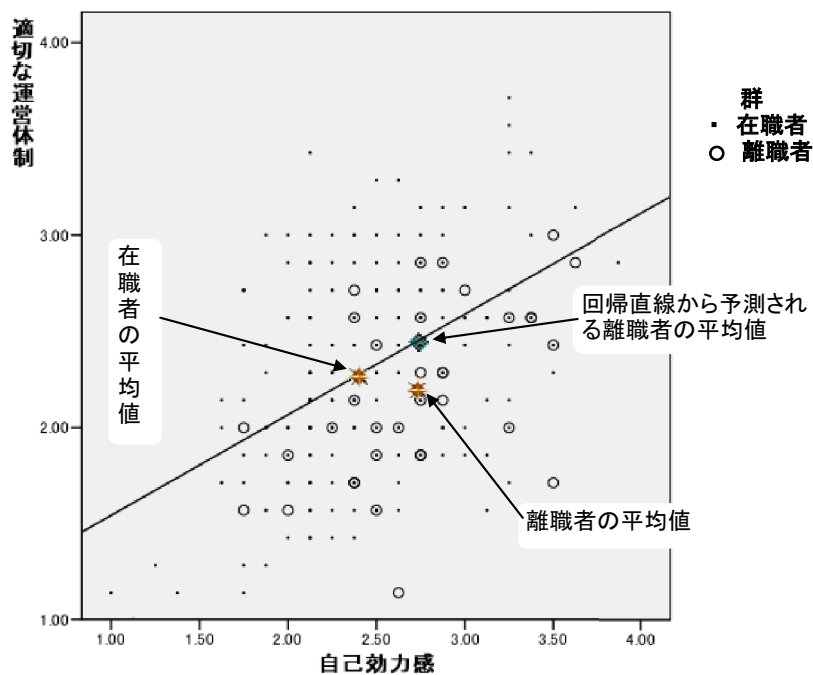


図9 適切な運営体制と自己効力感の高さの関係に関する在職者と離職者のプロット図

在職者を・印で、離職者を○印でプロットして図9に示すと、適切な運営体制について、在職者と離職者の両者には差が無いことが分かる。しかも両者とも正の相関があるため、自己効力感が高いほど運営体制を適切であると感じるはずである。しかし、散布図上での離職者の位置は、自己効力感との相関関係から想定される位置より低いところにある。これは、離職者が自己効力感の高さに比して組織の運営体制を適切であるとみる度合いが小さいことを示している。よって、この変数が2群を分ける回帰方程式では有意な結果として現れたのである。

(4) 考察

本調査から、離職の意思形成に至る要因は表22のように修正された。前述の仮説と比較すると、“自己効力感の高さ”が新たに離職の意思形成に関わる要因として明らかになった。本調査ではネガティブな表現に偏り過ぎないように配慮して、やりがい感についての質問内容も同時に設定したため、高橋・原田⁽³⁾のストレスに関する主成分分析において得られた「セルフエスティームの低下」に対応する主成分が、本調査では「自己効力感の高さ」としてポジティブな形で現れたものと考えられる。自己効力感が高い者が離職する傾向があるという結果から、プライドを持ち、仕事ができるようになってきているという実感が持っているのに、運営体制をポジティブに考えられなかったことが問題であると言えるのではないだろうか。同族経営という設置形態は、その運営体制に対する感情に影響を与えているようである。

表22 本調査から導き出された離職の意思形成に関わる要因

- | |
|---|
| <p>(1) 同族経営
人事に関わるもの(世襲・縁故等)</p> <p>(2) 自己効力感の高さ</p> <p>(3) 経営・運営管理体制の適切さ
① 報酬に関わるもの
② 労働環境に関わるもの
③ 民主性・権利擁護に関わるもの(対子ども)
④ 民主性・権利擁護に関わるもの(対職員)</p> <p>(4) 職場ストレス
① ケアの困難性に関わる要因
a. 職員間で生じるもの
b. 子どもとの関わりから生じるもの
(高齢児の進路指導・退所支援)
c. 保護者(親)との関わりから生じるもの
d. 関連機関との連携の際に生じるもの
② 制度的な貧困に関わる要因
a. 児童福祉施設最低基準に関わるもの
b. 業務負担感に関わるもの</p> <p>(5) その他の要因
① 家庭の事情に関わるもの
② 本人の興味関心に関わるもの</p> |
|---|

また、職場ストレスとは職場の人間関係、業務負担感を含み、且つ保護者や学校関係者との連携や対応、高齢児指導や退所支援等の高度なソーシャルワーク技術を要する支援に関連したストレスである。経験を積んだ職員が明らかに少ないことで高度な技術を要する業務が、一部の職員へ集中するという悪循環が起りやすく、そのように職場ストレスを高めた結果、離職に繋がることも解釈できる。分散分析結果でも経験年数 5-9 年目のケア職員で尺度値は最も高く、尚且つ時間外勤務を含めた一日の勤務時間が最長だとする結果(図7)が出ていた。在職者の経験年数区分(図6)の分布において5-9年目の職員が激減しているのは、このような職場ストレスの高さが関係しているとも理解することができる。

さらに、本調査では在職者の経験年数5年未満が全体の62.7%を占めており、職場定着が悪いことが明らかになっている。女性の多い職場でもあるため、出産・育児による職場継続の難しさも抱えている。女性も就労を継続しやすいような勤務形態、労働条件、児童福祉施設最低基準の職員配置基準等の抜本的な改善が必要不可欠である。ただ、離職を選択すること自体は、個人の権利であり自由に選択されるべきことである。離職がいけないのではなく、在職を希望している者にとって、勤務し続けたいのにつけにくい、あるいは復職しにくい施設の運営体制や勤務形態が問題なのではないだろうか。今後、現場の専門性向上に経験者の再雇用は有意義であると考えられる。これらも含めて、必要な人手に必要な対価が付くような仕組みに、改善していく必要がある。

バーンアウトについては、バーンアウト尺度を用いた分析によると、いわゆる古典的なバーンアウトモデルには当てはまらず、精神的・身体的にも疲弊困憊し燃え尽きた結果、

離職するというよりは、どちらかといえば、比較的健康に離職を選択している者の方が多
いといえることが明らかになった。

ストレス・コーピングとの関係では、職場ストレスは、考え方の不一致や連携時の悩み
等の子どものケアを行う際に派生する人間関係の問題が大きいため、その性質から会議等
のフォーマルな場で質問や相談をしにくい。一方、子ども処遇ストレスは、子どものケア
を希望してこの職業を選択してきたケア職員にとって仕事そのものであり、しかも質問や
相談もしやすいことから言語的表出といった原因に対応したコーピングが可能である。そ
のため、虐待、発達障害の問題も含めて子ども支援に対して大きな悩みを抱えていても、
これ自体が主要な原因となって離職の意思形成に繋がることは少ないようである。さらに、
コーピングするかしないかが、直接離職には繋がることはなく、ストレスからコーピング
に至るまでの過程も、特に関係ないことが分かった。

これらの結果から、ケア職員は深刻なバーンアウトによって離職しているというよりも
むしろ、運営体制や、同族経営という設置形態といった構造的な問題が、ケア職員を主に
離職へ向かわせていることが分かった。自己効力感の高い者はそういった先の見えない構
造的な問題に諦め感を持ったり、次のステップに進んでいくことを選択したりして職場か
ら離れていると解釈できる。

児童養護施設は、入所中から退所後も安定した生活を営むことが出来るようになるまで、
子ども達の成長を長期間に渡って支援していくことが必要とされる職場である。その職場
が、職員に続けてもらう仕組みになっていないために貴重な人材を失っていると言える。

最後に、離職者の離職理由についての自由記述を整理すると、「結婚」が最も多く、中
には、“表向きは結婚退職だが職員間の人間関係、及び自分に対する無力感も大きかった”と
の回答もあった。「結婚」と「出産・育児」では、これらによって“宿直や住み込みが出来
なくなる”“子どもが出来た時に続けられる仕事ではない”等と回答している。また、「労
働条件の悪さ」でも“若いうちや未婚でないと出来ない”の記述がある。このように「不妊」
も含めて、配偶者や子どもを持つ女性が家事(育児)と仕事の両立を考える時、現実的には
難しい勤務内容、勤務形態である事も離職理由に大きな影響を与えていると考えられる。

次いで回答が多かった「運営方針・経営者・長・上司への不満・対立」の記述内容の詳細か
ら、理事会や法人といった組織の不祥事、方針や方向性について現場の意識とズレや対立
があり、不満、不信感を持つ場合が多い事が分かる。津崎(2009: 131)は、ケア委託環境内
における「権力関係は職員の無力感の原因ともなる。」「処遇実態への批判は職を賭して行
わねば不可能であり、民間小規模施設(特に宗教的基盤や同族経営)であれば、職員組合
の設立や加入も容易ではない。」と指摘している。現場職員一人ひとりの努力だけでは改善
が難しく先の見通しも立たないため、“理事長、施設長の考え方についていけない”とい
う表現に象徴されるように、諦め感を持って職員が組織から離れてしまう状況が起こって
いるようである。これについては、「その他、ストレスになっていたと感じた事」について
の回答の中に、“幹部に身内を配置してきているように思う”、“全職員の半数を近親職員が占

めていた事もあり、色々な面で精神的ストレスを感じていた”といった記載もあった。このように、閉鎖的になる可能性の高い同族経営の在り方が、一部の施設によっては離職要因として大きな影響を持つのではないだろうか。

Goodman, R. (2000=2006 : 126)は、約9割が民間施設であり、その内ほぼ5~6割が同族経営だと推計する者もいるとし、「児童養護施設の同族経営は日本の児童福祉界においてかなり微妙（要注意）なテーマとなったままこんにちに至っている。」と指摘している。実際に重回帰分析によって「同族経営」という設置形態が離職要因として選択されたのは興味深い結果である。

勿論、全ての同族経営施設を十把一絡げにして論じる事はあまりに乱暴である。終戦前後の戦災孤児等の救済から現在の被虐待児を中心としたケアに至るまで、長年に渡り、子ども達を支え実践を積み上げてきたのは、その大部分が同族経営施設を中心とした民間施設である事もまた事実である。子どもを中心とする民主的な実践に日々努めておられる施設が数多く存在する事を前提とした上で、子ども達にとってより良い支援保障を目指すために、あえて問題提起していきたい。

ただ本調査では、施設経営母体の違いによって直接発生するストレスを捉えきれてなかった。ステップワイズ法の結果、第1番目に施設経営母体が選択されたことから、離職に至るまでには施設経営母体に関連した理由が何かまだ他にあるはずだが、肝心の部分を本調査では聞くことが出来ていない。施設の協力無しには実態把握することは不可能であり、調査内容によっては調査そのものが実施できなくなる恐れがあった。そのため、調査を円滑に行うために、設置形態についての質問項目は曖昧な表現にせざるを得なかった。

しかし、このように課題は残り、詳細はまだ完全には明らかではないものの、同族経営という設置形態に何らかの問題が発生しやすく、離職の意思形成に関わる要因として、大きな影響力があるという点については、本調査結果から明らかになったと言える。

付記③

2) 人材育成

(1) 研修の現状と課題

① 問題・目的

児童養護施設では保護者のない児童、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童の社会的養護がなされている。衣食住を満たすのが精一杯だった終戦直後から現在に至るまで、社会状況や養護問題発生理由などが変化してきたとはいえ、子ども達が心身共に安全で安心出来る居場所を提供し、ケア職員によって環境整備、日常的な生活支援や学習支援、自立支援等が行われている事に大きな変化はない。

我が国の児童相談所における児童虐待相談対応件数は、平成 19 年度には 4 万件を越え、増加の一途を辿っている（資料 3 の図 2 参照）。保護された被虐待児の主な受け皿となっている児童養護施設では、近年、反応性愛着障害や解離性障害、精神疾患、性的逸脱行動等、不適切な関わりや虐待を受けた事に起因すると考えられる問題に直面し、子ども達への治療的な支援が求められるようになってきている。さらに、発達障害、自傷行為、不登校、反社会的行為など子ども達の示す様々な心身の問題や逸脱行動への対応にも追われている。慢性的な人手不足の状態でも個別対応も容易ではない集団生活現場では、支援がより困難な現状にある。

こうした中、ケア職員には高度な支援技術と知識の獲得、経験の蓄積といった専門性の向上が要求されている。専門性向上のための取り組みの一つとして研修があり、子ども達に対するサービスの質を向上させるためにも、研修を有意義なものにする事は非常に重要である。ただ、そもそも児童養護施設ケア職員は専門職か否か、また専門性とは具体的に何を指すのかについての議論は不十分であり、明確になっていないとは言えない。

そこで、ケア職員が取り組む研修の現状を明らかにすると共に課題を提示することが本稿の目的である。

② 方法

②-1. 研修内容に関するアンケート調査

先の 2. 1-1) で示した全国の全国の児童養護施設及び情緒障害児短期治療施設を対象に行われアンケート調査「発達障がい等の日常的な支援に工夫を要する子ども達に関する調査」内の、「具体的な研修内容について」の記述回答部分を基にして分析を行う（付記④）。

②-1. 結果

「I. (11) 具体的な研修内容について教えてください。」との問いには、児童養護施設ケア職員回収 511 名中、348 名が回答した。回答の内容は多い順に、①研修内容に関する記述、②研修を主催や研修対象に関する記述、③研修形態や方法に関する記述、④講師に関する記述、その他は参加頻度に関する記述など様々であった。

②-1.-1 研修内容に関する記述

研修内容の具体的な内訳は、調査の題目の関係で、発達障害に関する内容が多くなって
いる可能性は高いものの、図 10 のように大きく分けて「発達障害、虐待、性、その他」の
4 つに分かれた。それぞれの内訳は、表 23 に示す。発達障害に関する内容については、支
援・対応方法について学んでいる者が多く、発達障害そのものに対する理解を深めるため
の講義形式の研修も多いことが分かる。虐待に関する内容においても、具体的な対応方法
について学ぶ研修が多い。反応性愛着障害について学ぶ者も多かった。性に関する内容に
ついては、性教育の方法や、性的虐待について学んでいるとの回答が多かった。その他で
は、精神科疾患、職員のストレスケア・メンタルケア、組織・運営、家族支援、処遇困難
児への対応といった内容に関する研修があった。

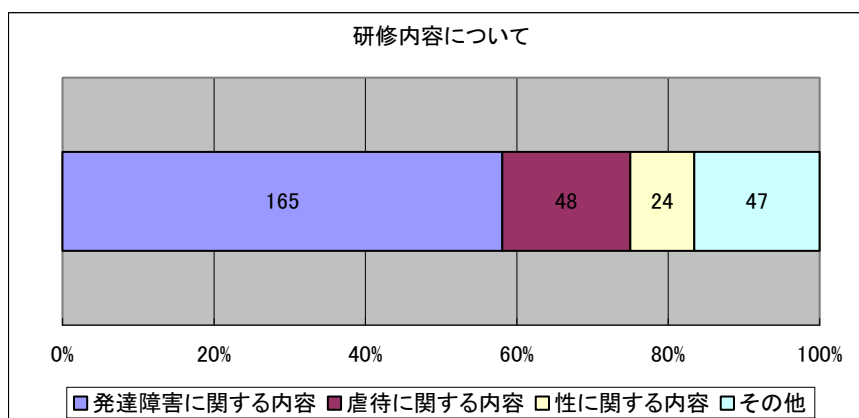


図10 研修内容に関する記述についての具体的な内容

表23 研修内容についての内訳

研修内容	人数	具体的な内容	人数
発達障害に関する内容	165	支援・対応方法	80
		概要・理解	36
		虐待との関連	6
		ペアトレ	4
		就職	2
		その他	
虐待に関する内容	48	被虐待児への対応	19
		愛着障害	7
		施設内虐待	4
		その他	
性に関する内容	24	性教育	10
		性虐待	6
		その他	
その他	47	精神科疾患	4
		ストレスケア・メンタルケア	4
		組織・運営	4
		家族支援	3
		処遇困難児への対応	3
		思春期	2
その他			

②-1. -2 研修の主催や研修対象等に関する記述

研修は施設内研修と施設外研修に分けられている。また、ケア職員（管理者、事務員を除く、いわゆる直接処遇職員）を対象とした研修は、勤務年数によって大きく新任職員、中堅職員、ベテラン職員（指導的立場にある職員）の3つに分けられ、さらにファミリーソーシャルワーカー、被虐待児個別対応職員、心理担当職員といった役職別に設定されている場合もある（表24参照）。

研修の主催は、施設内研修では各施設および各法人、施設外研修では表25のように全国児童養護施設協議会（以下全養協と記す）や各県の児童福祉施設長会をはじめとして、全国児童養護問題研究会（以下養問研と記す）や児童相談所、社会福祉協議会など様々である。最近では財団法人や企業、各種研究会等による研修も以前に比べて数多く見られるようになってきている。研修形式については、表26のように事例検討会、講義、グループスーパービジョンなどが挙げられた。講師には医師（精神科医・児童精神科医等）、臨床心理士、心理学等専門家、大学教員、子ども家庭支援センター職員、施設長、日本発達障害ネットワーク職員等の回答があった。

表24 対象者別研修例

- ・ 初任者研修・新任研修、現任研修
- ・ 中堅職員研修
- ・ 指導的職員研修(主任級研修)
- ・ 児童養護施設職員指導者研修
- ・ リーダー研修、
- ・ SSTリーダー研修
- ・ FSW(ファミリーソーシャルワーカー)研修
- ・ 被虐待児個別対応職員研修
- ・ 個別対応、上級職員合同研修
- ・ 児童福祉施設心理担当職員合同研修
- ・ 児童福祉司研修
- ・ 法人役員研修

表26 研修方法

- ・ 講義
- ・ 専門家による講演会
- ・ 事例検討会(ケースカンファレス)
- ・ グループスーパービジョン
- ・ ディスカッション・グループ討議
- ・ 勉強会・意見発表及び意見交換
- ・ 情報交換会
- ・ 施設見学
- ・ その他

表25 外部研修の主催について

<ul style="list-style-type: none"> ▪ 社会福祉法人 全国社会福祉協議会 全国児童養護施設協議会 ▪ 各県の児童福祉施設協議会 ▪ 各県の児童福祉施設長会 ▪ 各ブロックの児童養護施設・乳児院研究協議会(中部養護施設連絡協議会) ▪ 社会福祉人材センター ▪ 岩手県児童養護施設主催全体研修会 ▪ 京都府福祉施設連絡協議会 ▪ リービングケア委員会 ▪ 社会福祉協議会 ▪ 児童相談所 ▪ 直接処遇部会 ▪ 市町村 ▪ 小児療育センター ▪ 地元NPO法人 ▪ 全国児童養護問題研究会(養問研) ▪ 社会福祉法人子どもの虐待防止センター(=CCAP) CCAP児童養護研 ▪ 神奈川県LD協会 ▪ 全国webカウンセリング協議会 ▪ 社会福祉法人 全日本手をつなぐ育成会 ▪ 子どもの虹情報研修センター(日本虐待・思春期問題情報研修センター) ▪ 一般社団法人 日本LD学会 ▪ 発達協会(社団法人、精神発達障害指導教育協会) ▪ 地域の発達研究会 ▪ 神戸市児童養護施設連盟 ▪ 埼玉県児童思春期精神保健懇談会 ▪ 下関市小児発達研究会 ▪ グループホーム制度委員会 ▪ 里親委託等推進委員会 ▪ 岡山県自閉症児を育てる会 ▪ (財)鉄道弘済会 ▪ 財団法人 ひょうご子どもと家庭福祉財団 ▪ 財団法人 明治安田こころの健康財団 ▪ こども希望財団(SBI) ▪ その他

② -2. インタビュー調査 (ある児童養護施設の研修への取り組み)

I. 調査の概要

a. 対象者

愛知県内に設置されている児童養護施設「名古屋文化キンダーホルト」西川信施設長
(付記④)

b. 調査内容

職員研修実施及び参加状況、具体的な研修内容、その他

c. 調査時期 2010年11月24日

d. 手続き

本調査は、事前にメール文書を用いて大まかな研究の目的と質問内容について調査対象者に伝え、了承を得た後、直接面談方式にてインタビューを行った。実施場所は名古屋文化キンダーホルト事務室内である。半構造化面接法を採用し、所要時間は約 90 分だった。なお、施設名、施設長名の論文への記載については西川氏より了承をいただいている。

II. 結果

西川氏より平成 21 年度研修実施結果及び平成 22 年度研修会実績、愛知県児童福祉施設長会研修委員会によるケア職員対象の研修についての平成 21 年度研修実施結果と平成 22 年度研修計画及び事務分担表、計 4 枚の資料提供があった。それを基にしてまとめたのが表 27、表 28、資料 1 の表 5-2、表 6-2 である²⁾。それによると、業種・職種固有の専門性を高めるための研修が殆どであり、これらの研修会テーマや内容から、近年の児童養護施設が直面する課題やトピックは、子ども虐待、発達障害、性、リスクマネジメント、小規模等だということが伺える。

名古屋文化キンダーホルト（以下キンダーホルトと記す）では、大学教員を助言者として招いて施設内で実施されるケースカンファレンスにおいて積極的に行なわれる入所児童の理解、具体的支援方法の模索を基本的な柱としながら、施設外部が主催するケースカンファレンスにも参加し入所児童への支援に応用しうる支援方法を学び活用しようと努めている。さらに、子ども虐待、発達障害、性、リスクマネジメント等の時事的な問題やトピックに関する新しい情報を取り入れ、知識・理解を深め、施設内で生じる様々な問題へ臨機応変に対応できる力を養おうとしている。

また、施設内研修と施設外研修を合わせると約 30 回弱の研修機会が設定されており、施設として職員に対する積極的な研修への参加保障をしている。ただ、これらの研修への参加は勤務との兼ね合いがあり、全ての職員が同時に受ける事は極めて困難であるため、できるだけ職員に偏りがないように参加する研修を分担するのが一般的である。キンダーホルトの場合は、基本的には参加希望者、あるいは参加してもらいたいと推薦された者が参加する形式をとっているとの事だった。

施設内研修については、研修委員 4 名が毎年テーマを掲げて、それにちなんだ内容の研修を設定している。施設外研修には一人又は数名が施設の代表として参加した後、施設内で研修報告によって全職員で研修内容を共有できるよう心がけている。西川氏は「研修→トレーニング→評価」によって定着すると考えているが、実際には、多忙を極める現場では十分な時間の確保も難しく、職員間での共有は容易な事ではないと述べていた。

施設内の新人職員研修については、基本的には施設長および、事務、家庭調整、児童全般について、それぞれの担当者から 1 回 90 分程度で計 4 回の研修が設定されており、その後はいわゆる OJT (on-the-job training) によって、実務を指導しているとの事であった。

さらに、施設内研修や、外部研修における近年の研修テーマの傾向について西川氏に尋

ねたところ、『キンダーホルトでは「性教育」と「権利擁護」をテーマとして施設内研修の内容を設定してきている。外部研修ではここ数年は「子ども虐待」、「発達障害」、「性」をテーマとする研修が殆どである印象を受けている。それらに加えて処遇困難児支援について事例的に検討するなど、支援ノウハウに関するものも最近は入ってきている』との回答があった。会議において性の問題は以前に比べてオープンになってきているという。もはや、一施設内だけで解決できるような状況ではないほど、児童養護施設のような入所型の児童福祉施設における性の問題は深刻な状態にあることが伺える。ただ、性問題は以前から存在していたにも関わらず放置または隠蔽してきた過去があり、それに比べて、性問題の存在を認め外部機関と共に解決していこうとする姿勢を示す施設が増加しつつあることは、改善のために一歩前進したと言えよう。

表27 平成21年度 名古屋文化キンダーホルト 研修会実績についてのまとめ

日程	研修会名	主催	内容・テーマ	概念化	カテゴリー
5月/4回	施設内新任研修	ホルト	園長講話、経理、体制等について	オリエンテーション	福祉職員共通の専門性
5月	ケースカンファレンス	ホルト	事例検討	事例研究法	業種・職種固有の専門性
	自主研究会	自主研	テーマ「インシデントプロセス法」 講師：医師	事例研究法	業種・職種固有の専門性
	新任職員研修会	施設長会	テーマ「施設職員としての基礎を学ぶ」	オリエンテーション	福祉職員共通の専門性
6月	わたしの思春期どんな色	名古屋YMCA	内容「性教育」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
	中部ブロック児童養護施設・乳児院研究協議会	中養協	テーマ「この子を受けとめて育むために」 分科会「被措置児童等虐待対応ガイドライン」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
	見えますか「子どもの心」	尾張旭市教育会	内容：子どもたちへの願い 講師：心理カウンセラー	対子ども支援者・教育者の基礎知識・理解	業種・職種固有の専門性
	愛知県児童福祉施設栄養士・調理員研修会	施設長会			
	愛知県児童福祉施設長会第1回子ども支援専門部会	施設長会	講義「性の問題」等	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
	全国児童養護問題研究会全国大会	養問研	大会テーマ「あらためて、ひとりが育ち集団が育つ児童養護実践を」		
	愛知県児童福祉施設長会第2回子ども支援専門部会	施設長会	テーマ「施設におけるリスクマネジメント」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
7月	自主研究会	自主研	テーマ「児童養護施設における性教育」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
	ケースカンファレンス	ホルト	テーマ「性について」	事例研究法	業種・職種固有の専門性
	施設内新任研修	ホルト	園長講話、経理、体制等について	オリエンテーション	福祉職員共通の専門性
9月	ケースカンファレンス	ホルト	事例検討	事例研究法	業種・職種固有の専門性
	自主研究会	自主研	テーマ「地域小規模児童養護施設の現状と課題」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
	施設長会県外視察	施設長会	見学先：三愛学園、愛泉寮(埼玉県)	視察	業種・職種固有の専門性
	心理相談室「こころ」ラウンドテーブル21	こころ	第1回 乳幼児期の支援	対子ども支援者・教育者の基礎知識・理解	業種・職種固有の専門性
	指導者のための避妊と性感染症予防セミナー		演題「調査結果から読み解く日本人の性意識・性行動」等	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
	全国自立援助ホーム推進セミナー	里親会	里親さんとの交流研修	関係機関との連携	業種・職種固有の専門性
10月	施設内研修「権利擁護」	ホルト	テーマ「施設における人権侵害の予防的視点について」 講師：大学教員	権利擁護	福祉職員共通の専門性
	施設内研修「性教育」		「心とからだの健康・ほっとネットあい」 児童養護施設における「性」に関わる課題についての職員研修	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
	愛知県児童福祉施設長会第3回子ども支援専門部会	施設長会	テーマ「発達に課題のある児童の支援について」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性
	心理相談室「こころ」ラウンドテーブル21	こころ	第2回 小学校期における支援	対子ども支援者・教育者の基礎知識	業種・職種固有の専門性

表28 平成22年度 名古屋文化キッズホール 研修会年間予定についてのまとめ

日程	研修会名	主催	内容・テーマ	概念化	カテゴリー	
5月	ケースカンファレンス 施設内新任研修4 回	ホルト		事例研究法	業種・職種固有の専門性	
	新任研修会	施設長会	テーマ「施設職員・社会人としての基礎知識について学ぶ」	オリエンテーション	福祉職員共通の専門性	
			テーマ「児童相談所と近隣領域における家族療法・家族援助の実態」	関係機関との連携	業種・職種固有の専門性	
6月	中部ブロック 自主研修会	中養協 自主研		事例検討会 講師：医師	事例研究法	業種・職種固有の専門性
	愛知県児童福祉施設長会栄養士・調理員部会	施設長会	テーマ「『食』を支える『農』の役割を考える」	食育	業種・職種固有の専門性	
	愛知県児童福祉施設長会子ども支援専門部会	施設長会	テーマ「見逃すな、子どものSOS ～性問題を中心に～」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性	
	施設内性教育			近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性	
	全国児童養護問題研究会全国大会	養問研				
7月	愛知県児童福祉施設長会マネジメント	施設長会	テーマ「目標達成に向けた組織作り」「専門的知識を学ぶ」	管理者対象	組織性	
	愛知県児童福祉施設長会子ども支援専門部会	施設長会	テーマ「発達に課題のある子達への理解と支援 ～就労に向けて具体的スキルを学ぶ～」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性	
	ケースカンファレンス 自主研修会	ホルト 自主研		事例研究法 メンタルヘルス	業種・職種固有の専門性 福祉職員共通の専門性	
9月	自主研修会	自主研	テーマ「不適応児童と愛着障害」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性	
	ケースカンファレンス	ホルト		事例研究法	業種・職種固有の専門性	
10月	愛知県児童福祉施設長会子ども支援専門部会	施設長会	テーマ「施設におけるリスクマネジメントと職育 ～栄養士・調理員部会との合同研修～」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性	
	愛知県児童福祉施設長会栄養士・調理員部会	施設長会	テーマ「子どもにとって必要な食育とは」	食育	業種・職種固有の専門性	
11月	愛知県児童福祉施設長会マネジメント	施設長会	テーマ「今後の児童福祉施設の動向を探る」	管理者対象	組織性	
	ケースカンファレンス 自主研修会	ホルト 自主研		事例研究法	業種・職種固有の専門性	
	愛知県児童福祉施設長会家庭支援専門相談員研修	施設長会	テーマ「関係機関とのネットワーク作りによる、対応困難な親や家庭への支援のあり方」	関係機関との連携	業種・職種固有の専門性	
1月	ケースカンファレンス	ホルト		事例研究法	業種・職種固有の専門性	
2月	自主研修会	自主研	テーマ「地域小規模児童養護施設の現状と課題」	近年児童養護施設現場が直面する課題	業種・職種固有の専門性	
	全国児童養護施設中堅職員研修会					
	愛知県児童福祉施設長会栄養士・調理員部会	施設長会	テーマ「社会に巣立つ子どもたちに伝えたいこと」			
3月	ケースカンファレンス	ホルト		事例研究法	業種・職種固有の専門性	
	自主研修会	自主研	テーマ「児童福祉の動きと施設養護」 講師：大学教員	児童福祉の基礎知識・理解	業種・職種固有の専門性	

②-3. 全国児童養護問題研究会全国大会における過去39年間の内容整理

我が国で児童養護に関する研究活動をしている団体の中に、児童福祉施設の職員・児童相談所職員、児童福祉・児童養護に関心のある研究者など幅広い会員・協力者が集まる養問研がある。養問研は1972年に発足し、第27回全国大会で名称を現在のものに改めている。喜多(2008:1)は、戦後まもない頃の厚生行政は貧しく救済的・保護的体制そのものであり、当然児童福祉施設の子どもの生活は貧しく、職員も自己犠牲的にならざるを得ない状況だったと振り返っている。また、当時施設の中で行なわれる生活指導や処遇といわれるものが、時に管理的で画一的でしかも閉鎖的・自己完結的だった。そんな風潮の中、1964年、当時養護施設松風荘施設長であった積惟勝氏が養護施設長の全国大会で「養護理論を積極化し、施設を集団主義の場」とするよう提案し、この姿勢に共感した養護施設職員らが中心となって、養問研発足に至ったと述べている。このように、職員に対する研修

の機会が不十分であったと思われる時代の中で、現場の側から自主的に立ち上げられているという点からも、養問研の研修実績に着目する意義は大きいと言えよう。

養問研について紹介されている『養問研への招待』³⁾によると、初期の段階では集団主義養護論に依拠し、集団主義養護を合言葉にして、組織を形成し・育ててきたと言えるが、この20数年間で養護論の研究も大きく進み、現在は特定理論に拘束されない、視野の広い、民主的・自主的研究会として、研究と実践をしようとする研究団体であると示されている。また、これらの研究と合わせて児童養護・児童福祉にかかわる現場の職員・実践者の専門性の向上をはかることも基本的目標の一つとして掲げており、年1回の全国大会の開催や、研究交流のために全国、ブロック、支部、サークルレベルの研究會、研修會、研究集會等を開催している。これら児童養護施設職員が受ける研修の内容を知る事で、何が専門性の向上に繋がると考えられてきたのかが、ある程度見えてくるのではないだろうか。

そこで、「養問研への招待」に掲載されている全国児童養護問題研究会全国大会略年表⁴⁾をもとに、第1回(1972年)から第39回(2010年)までの、基礎講座、分科会のテーマ等の整理を試みた(図11、図12、資料2参照)。²⁾

図11 全国児童養護問題研究会全国大会略年表「基礎講座」についてのまとめ

年	1972-2010																																													
	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010							
(第 回)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39							
福祉職員共通の専門性	福祉の理念・動向																																													
	児童福祉・行政財政・改革																																													
	法律・歴史																																													
	自己理解(職員の健康・対人関係)																																													
業種・職種固有の専門性	権利擁護(民主性など)																																													
	連携・ネットワーク(児相・地域)																																													
	発達・支援																																													
	発達・その過程・見立て																																													
	発達障害など																																													
	暴力(子ども虐待など)																																													
	福祉問題(子どもの成長・発達をめぐる問)																																													
	自立支援																																													
	支援	支援技術																																												
		高校生・思春期性																																												
		実践報告																																												
	養護	集団主義養護論																																												
		養護問題																																												
		社会的養護																																												
	文化(遊びなど)																																													
	その他																																													
	組織性	組織活動の基本・労働など																																												

図12 全国児童養護問題研究会全国大会略年表「分科会」についてのまとめ

年	年																																														
	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010								
(第 回)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39								
福祉職員共通の専門性	福祉の理念・動向																																														
	児童福祉・行財政・改革																																														
	法律・歴史																																														
	自己理解 (職員の健康・対人関係)																																														
	権利擁護(民主性など)																																														
連携・ネットワーク	児相																																														
	学校・地域																																														
業種・職種固有の専門性	発達・支援	乳幼児																																													
		学童																																													
		青年期																																													
		発達障害など																																													
		その他の支援																																													
	性																																														
	学習																																														
	暴力(子ども虐待など)																																														
	福祉問題 (子どもの成長・発達をめぐる問	自立支援																																													
		進路・学習支援																																													
	実践報告																																														
	養護	集団主義養護・ 集団作り																																													
		養護問題																																													
		社会的養護																																													
	家族・里親など																																														
食育																																															
文化(遊びなど)																																															
その他(心理職ほか)																																															
組織性	組織活動の 基本	労働																																													
		施設運営																																													

基礎講座(図11)、分科会(図12)共に、1983年と1999年辺りを境に研修内容に変化が見られるため、開始から1983年頃までを第I期、そこから1999年頃までを第II期、1999年以降を第III期と便宜上分けて論じることとする。特に業種・職種固有の専門性に関する研修に注目してみると、第I期では全国大会が始まったばかりで、「実践報告」や「自立支援」、進路や発達等に関する内容の研修を実施しながらも基礎講座、分化会共に内容にはまだバラつきがあり養問研自体が大会のあり方を模索している印象がある。第II期になると、基礎講座では「実践報告」が毎年継続的に、「養護問題」、「高校生・思春期」の支援について比較頻繁に実施されている。分化会では「発達・支援」、「学習」、「自立支援」「養護問題」などが目立ち、乳幼児、学童、青年期といったそれぞれの発達段階に分けて支援の在り方を議論する傾向にあったと言える。その中でも特に高学齢児に対する支援の在り方や問題が中心的な内容である印象を受ける。この時期、集団主義養護論に関する内容も積極的

に設定されているが、養問研特有のテーマである色彩が強いため研修内容の傾向を考察する際には除外する。第Ⅲ期では、基礎講座において「発達障害」、「暴力（子ども虐待など）」、「自立支援」が、分科会において「暴力（子ども虐待など）」、「自立支援」、「家族里親など」が頻繁に設定されている。「家族里親など」は子ども虐待に関連して親への子育て支援や里親との連携についての内容である。このように、養問研の全国大会では、近年「発達障害」、「子ども虐待」、「自立支援」、「家庭支援」に関する研修が主として設定されていると言える。

②-4. 結果と分析

全国的なアンケート調査では主な研修内容は「発達障害、虐待、性、その他」に分かれた（図 10、表 23 参照）。施設外研修には、表 25 にあったように全養協や各県の児童福祉施設長会、養問研や児童相談所、社会福祉協議会、財団法人や企業、各種研究会等、様々な団体が主催するものがある。これらを施設単位であるいは個人で活用しながらスキルアップを目指している。

愛知県内に設置されている児童養護施設に勤務するケア職員の場合は、愛知県児童福祉施設長会や中部ブロック児童養護施設・乳児院研究協議会が主催する研修への参加が一般的となっているため、愛知県児童福祉施設長会研修委員が設定している研修内容（資料 1 の表 5-2、表 6-2）を一例として詳細を確認した。その結果、ここでも近年の問題として「性」「発達障害」「リスクマネジメント」を挙げ、それらをテーマとした研修内容が設定されていた。

外部の研修に対しても積極的に参加保障をしているキンダーホルトの西川氏に対するインタビューでは、ここ数年は「子ども虐待」、「発達障害」、「性」をテーマとする研修が殆どである印象を受けていると回答があった。

養問研の全国大会においては、第三期の基礎講座、分科会において実施が目立つテーマは「発達障害」、「子ども虐待」、「自立支援」、「家庭支援」であった。

以上から、近年の児童養護施設ケア職員の研修内容は、「性」「発達障害」「リスクマネジメント」、「子ども虐待」、「自立支援」、「家庭支援」が頻繁に設定される傾向にある事が明らかになった。

宮地(2009)は、職員の支援の在り方に着目して戦後を①終戦直後～昭和 40 年代(1974)、②1975 年(昭和 50 年)頃～1997 年(平成 9 年)、③1998 年(平成 10 年)以降の 3 期に区分している。②の時期には定員割れ時代と言われる時期を経験しており、不登校児の積極的な受け入れを行う施設もあった(資料 3 の図 3 参照)。児童養護施設では高齢児問題、思春期の問題、被虐待傾向を示す児童への対応に関わる問題が増加していくが、職員の主な支援の方法論は依然としてそれぞれの施設現場によって相違があり模索中だった。③の時期になると児童福祉法の改正と 2000 年の児童虐待の防止等に関する法律制定の影響を受けて被虐待児の保護後の主な受け皿という役割を担っていく。すると定員割れ時代から一転し

て、ほぼ定員を満たす、或いは一時保護で定員を上回る子ども達に対する治療的な支援へと支援の在り方が変化してきている。1998年頃から飛躍的に増加している児童虐待相談対応件数の推移(資料3の図2)が示すように、現在我が国では古くて新しい問題として子ども虐待が社会問題となっているからである。児童養護施設では反応性愛着障害や解離性障害、精神疾患、性的逸脱行動等、不適切な関わりや虐待を受けた事に起因すると考えられる問題に直面しており、職員はそれらの問題や治療的支援に関する知識と技術の必要性を強く感じているのではないかと推察される。

養問研の研修内容の変遷もこれらの背景の影響を受けていると考えられ、宮地(2009)の②、③の時期区分とも重なる部分が見られた。高齢児問題、思春期の問題等が大きかった時期には養問研の第二期に示されるように「養護問題」、「高校生・思春期」の支援についてテーマとする研修が比較頻繁に実施され、児童虐待相談対応件数の上昇に対応して第三期には「発達障害」、「子ども虐待」、「家庭支援」に関する研修が主として設定されている。「自立支援」については18歳で退所し自立を余儀なくされる厳しい状況自体は、社会情勢や子ども虐待の増加等に関わらず、児童養護施設設立以来変わらず続いているため継続的に設定されていると捉えることが出来る。このように研修の内容は、その時々々の社会問題、現場が直面する課題に深く関連しており、職員自身が即時に必要な知識や技術を示していると言える。

②-5. 考察

川上(2006:20-21)によると、現場の仕事は体系化されているはずであり、職種で大きく専門職、事務職、管理職という三つに分類され、さらにそれぞれの職務の中で新任職員、中堅職員、指導職員という階層に分かれているのが通常なので、研修過程は三つ、あるいは管理職員を加えた四つに分類されている場合が多いという。児童養護施設ケア職員対象の研修は、これら勤務年数による分類に加えて、家庭支援専門相談員(FSW)や、被虐待児個別対応職員や心理担当職員といった職種別にも研修が設定されている場合がある。「通常は新任職員や中堅職員は、その領域で独自性の高い専門性の課程を盛り込む必要があり、指導的職員や管理職にキャリアが上がるほど、その役割は標準的役割と重なる部分が多くなっていくものである。(川上 2006:23)」とする指摘もあることから、新任職員及び中堅職員対象の研修内容に焦点を当てて考察することとする。

新人職員については、オリエンテーションを受けた上で、まずOJT(職務を通じての訓練)が日常的で基礎的な研修として挙げられる。ここでは例えば子ども達を何時にどのように起こし、支度をさせ、送り出すか、掃除や洗濯はどういった手順で行なえばよいか等の、いわゆるルーチンワークと呼ばれる部分の学びや、具体的な声がけ、関わり方、問題行動への対応等について、さりげなく行なわれる行動や支援から十分な配慮の元に行なわれる行動や支援に至るまで、先輩職員の姿を観察しながら様々な技術を学び、自己の支援技術を向上させていくことになる。これは施設によって格差が生じる部分でもあり、悪い言い

方をすれば、先輩職員と複数で勤務する体制をとっている大舎のような職場であれば、全く指導や助言が無い場合もしくは、指導等がしてもらえない場合でも、効率的とは言えないが見よう見まねで試行錯誤をしながら新人は業務を覚えていけると言える。逆に中舎や小舎、地域小規模等のようにケア単位の小規模化が進み、一人勤務を余儀なくされる事が多い現場では先輩職員の支援技術を観察学習する事が容易ではないため、より計画的で十分なOJTの時期や機会を設定する必要があるのではないだろうか。

これらのOJTを基礎とした上で、ケースカンファレンスが頻繁に設定されている一施設の例もあるように、毎日実際のケアにあたっている目の前の子ども達に対する見立てや問題の把握、問題解決策の模索、支援の評価等、具体的支援技術について施設内研修を行なうことが基本的な柱となっている。キンダーホルトのように外部から大学教員等を招いて助言を受けるケースカンファレンスとして設定する場合もあるが、ケース会議等の名称を用いて施設内の心理担当職員等を助言者として毎月比較的頻繁に設定している場合も少なくないことが全国調査の回答から分かっている。ただ、スーパービジョンが十分に行なわれているかどうかについての詳細はまだ不明である。

さらにそこへOFF-JT(職務を離れての訓練)として、施設から派遣されて参加する集合研修や個人で取り組むSDS(自己啓発研修)として施設外研修を活用していくことになる。

OFF-JTでは新しい情報、知識の獲得の機会なる講義や講演、事例検討会や実践報告といった形式の研修が主流である。現場では、日常的に子ども達の示す行動や要求、予期せぬ事態等への対応など、多忙を極めているため、研修では施設内で発生しやすい問題や生活支援の中で対応の難しいケース等がテーマとして設定されやすく、それらに対する知識や対応策等を学ぶ機会として研修を活用することが優先されている現状がある。

“自己覚知(自己理解)”の重要性が指摘されているものの、全国調査の研修内容や養育研の研修内容等を見ても、自己理解、自己覚知のための演習等は過少な状況である。連続講座形式や演習形式を用いて、技術の獲得、定着、向上が可能となるよう、多様な形式を取り入れる必要がある。

さらに、子ども虐待の増加に伴い、現場では様々な問題を示す子ども達への対応に苦悩している。例えば、反応性愛着障害なのか、高機能自閉症なのか、これらの判断は児童精神科医等の専門家からの診断や助言を元に、生活支援の方針を立てる事が望ましい。しかし、実際には境界線付近にあり診断は付かないものの、理解力や判断力、集中力、注意力などを欠いていたり、適応が悪かったり、発達にバラつきが大きかったりする子ども達、いわゆるグレーゾーンに位置すると支援者が感じる子ども達の数が多いと感じている。全てのケースにおいて医師から診断の有無や見立てに対する助言を得られるわけではない。しかも、グレーゾーンに位置する子ども達への見立ては専門家によって見解に相違が出る場合もあり、現場ではどの見立てに基づいて支援方針を固めていけばよいのか混乱するような場合も少なくない。診断や専門家からの助言は参考にしながらも、実際には現場で毎日子ども達と関わっている職員の見立てによって、適切であろうと考える支援を行って

るのである。

今回調査したデータの中には、子どもの現状を把握する能力・技術の向上をねらいとした演習形式のトレーニングプログラムは殆ど確認出来なかった。辻井(2007:118-119)は、問題行動に対する初期介入ストラテジーとして最初にするのは、「そこで起こっていることを正確に把握すること」であり、介入(指導や工夫)がうまくいかない場合の最大の原因として、「この段階での情報収集と情報整理のミス」だと指摘している。つまり、正しい支援をする前提として、正しい現状把握がある。ケア職員はそうした技術を身に付け、向上させていく必要がある。しかし、多忙を極める現場では、実際に子ども達の現状を正しく理解する方法を学び、技術を磨く機会がなかなか無い。問題を起こした子どもや支援の難しい子供の示す行動・状態が何に依拠したものなのか判断する事、いわゆる子どもの見立ては、各施設の職員会議やケース検討会等、様々な会議の中で手探りで行われているのが実情である。発達障害児の親を対象としたペアレントトレーニング等、少しずつこのようなプログラムが広まりつつある。今後は支援者も対象とした研修機会を設定していく必要性を強く感じる。

②-5. 今後の課題

千葉(1995:8)は、「保母という資格は専門職として確立されているが、保母養成のためのカリキュラムは保育所保母の養成を中心に立てられており、養護施設における保母として必ずしも十分な学びと技術を修得できる状況とは言えない。」と指摘している。2010年12月14日付けの中日新聞には、「現場と資格 溝大きく」と題する記事が掲載された。その中でNPO法人「こどもサポートネットあいち」の長谷川真人理事長は「現場で通用する職員を育てるには、現状の教育課程ではとても足りない」と指摘し、児童福祉施設職員を目指す学生を対象とした連続講座⁵⁾を開いている。このような取り組みは、まだ始まったばかりであり、当面は現場と資格との溝の大きい状況が続くだろう。つまり大半が新任職員として現場に入ってから学び、知識や技術を身につけていくことになる。しかし慢性的な人手不足の児童養護施設では一般企業のように社員教育期間が十分に与えられない場合が殆どである。

厚生労働省は2011年1月17日、児童養護施設で働く職員の人数に関する基準を見直し、2013年度から導入予定の子育て施策「子ども。子育て新システム」に盛り込み、職員数を増やす方針を固めた。増員は現場が待ち焦がれていた事であり、実現すれば37年ぶりの見直しとなる⁶⁾。ただ、児童養護施設ケア職員は半数が勤続年数3~5年といった現状であり職場定着が悪い。職員の入れ替わりが激しく経験値の蓄積が難しい現場でもある。子ども達への問題に柔軟に対応できるようになるまでには十分な研修と経験を積む必要があり、時間を要するが、知識や技術を身に付け始めた頃に現場から離れてしまうという現実がある。子ども達への支援を実際に行う中で試行錯誤を重ねながら支援技術を向上させていく事は、ある意味当然の事であるが、より効率的に知識や技術を獲得できるような研修シス

テムを整える必要がある。まずは早急に新規採用者を含めた新任職員への研修（初期教育）プログラムを整えなければならない。とりわけ、現行の研修内容として不十分だった「現状を正しく把握する能力を向上させるためのトレーニング」、「自己覚知を促す演習」を受けられる機会を積極的に設定していく事が優先的課題である。

最後に、児童養護施設は被虐待傾向として挙げられる虐待的人間関係の再現傾向（西澤:1998）と呼ばれる子ども達の対人傾向に職員が巻き込まれ、施設内虐待が発生しやすい現場である⁷⁾。しかも「児童福祉施設は小児性愛者が合法的に欲望充足を期待できやすい職場の代表である（津崎 2009:131）」との指摘もある。こういった現状を十分認識した上で、「施設内虐待児自己覚知（津崎 2009:137）」、子どもの権利擁護といった福祉職員共通の専門性も、業種・職種固有の専門性と同時に向上を目指し、積極的に取り組んでいかなければならないことは言うまでもないことである。

(2) ベテラン職員インタビューより示唆される支援技術に対する職員の認識および研修の実態

① 問題・目的

現在、我が国の実質的に被虐待児の保護後の主な受け皿となっている児童養護施設において、子ども虐待や発達障害等に対する配慮や適切な支援等を行うため、職員には知識・支援技術といった高い専門性が必要となっている。専門性の中でも特に業種・職種固有の専門性⁽⁷⁾を高める主な機会、支援の積み重ねから経験知を得る日常的な勤務中と、意図的に学びの機会を設定するような研修という二種の機会に大別されると考える。どちらも重要だが効率的、系統的に専門性の向上を図るには研修機会の活用が有効だろう。

研修で取り扱われるテーマや内容、プログラムは子どもの実態や支援ニーズに基づいているという大前提の下で、尚且つ現場の職員が日々の支援の中で必要だと実感する知識・技術の向上が促され、延いては子ども支援の質的向上に繋がるものでなければならない。

現時点で、子どもの実態や支援ニーズに関する先行研究には、厚生労働省等による全国的な統計調査やある特定の地域や施設に対して限定的に実施する質問紙調査、坪井(2005)や大原(2010)、西澤(2000)による調査のような他者評価のチェックリストを用いたもの等がある。また、岩田(2009)のようにケースの分析による潜在的な支援ニーズの検討や、近江(2010)のように茨城県の児童養護対策に関する資料をもとに歴史的経緯を踏まえた考察から児童養護ニーズを明らかにしようとする試み等もある。

しかし量的調査、質的調査共に先行研究の数は多くなく、特に子ども達に直接支援を行う職員自身が日常的な関わりの中で子どもの実態や支援ニーズをどのように捉え、自らにどのような支援技術が必要だと認識しているかを明らかにする研究は不十分な状況にある。

さらに職員の研修の在り方に関する先行研究においても、全国規模の調査に基づいて研修プログラムや研修体系について検討しているものは決して多くない。吉沢ら(1984)は1980年から「養護過程における児童の人格形成上の課題—直接処遇職員の専門性をめぐって—」と題する研究会を重ね、1982年度には処遇職員の専門性という具体的内容の枠組み検討に加えて、現任教育のプログラムの実践を含めた研究を実施している。そこでは各県の社会福祉研究所(22箇所)に対する質問紙調査から現任教育の現状把握を行い、その後、「養護施設処遇職員研修会」の試行と山口県及び東京都の研修内容や研修計画思案を基に現任教育内容を検討している。また、児童養護施設職員を含む児童福祉施設職員及び児童相談所職員を対象として子どもの虹情報研修センターが実施した研究では、研修参加者に受講後にアンケート調査を行い、分析結果から参加状況や研修後の評価、参加者のニーズ把握、参加者の研修後の活動についてまとめられている⁸⁾。萩原(2008)は大阪府・大阪市・堺市所管の児童養護施設、情緒障害短期治療施設、児童自立支援施設44箇所の施設経験2年目および5~7年目の保育士・児童指導員を対象としたトレーニングに関する意識等を把握するための質問紙調査の分析から、報告書⁹⁾の総合概略の中で「計画的研修がなされておらず知識研修が主体であること、さらにOJTが意識化されておらずスーパービジョンが明

確化されていなかった。(503)」と報告している。垂水ら(2009)は全国の児童養護施設を対象とした質問紙調査の分析から児童指導員の専門性を考察しており、その中で専門性の確保のための工夫では「研修会への参加」が最多、スーパービジョン体制の有無では「有 70.0%・無 29.3%」、研修体制の有無では「有 76.7%・無 2%」、実施頻度等の結果が報告されている。研修体系については、全国社会福祉協議会が「社会福祉事業従事者の養成研修体系のあり方に関する調査研究委員会」(1994)、「福祉サービス従事者の標準研修プログラムに関する調査研究委員会」(1997)等の報告に基づき、福祉職員生涯研修体系を示している。ただ「福祉職員生涯研修課程は、業種・職種に関わらず、あらゆる職員に求められる知識や技能の修得をねらいとしている(Ⅲ)」ため、児童養護施設職員固有の専門性(知識や技能の修得)は扱われていない。児童養護施設職員に求められる研修体系に関しては、川上(2006)が、まずは各施設の業務体系を明確に整理し、その上で「研修計画を具体的研修形式である OJT、OFF-JT(職務を離れての訓練)、SDS(自己啓発制度)に落とししていくことになる。(23)」と言及している。ただ、実際には各施設で独自に実施、或いは施設外部では主に全国児童養護施設協議会や全国児童養護問題研究会、各種法人や各県・各地域の施設長会及び様々な機関、団体が必要に応じて研修のテーマやプログラムを設定し適宜実施されていることが多いため、実態は明らかではない。このように研修に関わる研究も数少なく、研修の実情は未だ十分に把握されていない現状にある。

そこで、これらに対する職員側の認識や研修の実施状況等を把握するためには、長期間に渡るケア職員としての勤務経験の中で、子どもの実態や支援ニーズ、支援に必要な技術を把握し、経験の浅い職員への指導や施設内外の研修の企画に携わる等の経験を有する職員の声を丁寧に聞き取ることが有意義であると考え、ベテラン職員を対象としたインタビュー調査を地域限定的に実施した。なお本稿では、調査対象としたケア職員 10 年以上の経験者、或いは指導的職員、主任として勤務する職員を便宜上、其々の施設におけるベテラン職員と定義して記載することとした。

本研究は本調査結果の分析と考察から、現場に必要な知識・支援技術に対する職員の認識を明らかにする。そして新任職員対象の施設内研修(教育)及び全職員対象の施設内外の研修の現状把握とそれらを踏まえた考察から、課題を明確にすることを目的としている。

②方法

②-1. 対象者

愛知県内に設置されている児童養護施設(全 20 箇所)の内、平成 22 年以降設置故に長期現場経験者不在の 2 施設を除く 18 施設、及び名古屋市内に設置されている児童養護施設(全 14 箇所)の内、調査を依頼した 2 箇所に勤務する経験豊富な職員(ケア職員 10 年以上の経験者、或いは指導的職員、主任として勤務する職員)。各施設 1 名に調査を依頼(計 20 名)(付記⑤)。

②-2. 調査項目

基礎項目、最近の入所児童の実態、職員の支援技術、職員の勤続年数、新任職員の変化、研修の在り方についての項目によって構成した。

②-3. 調査時期：平成 23 年 6 月～12 月

②-4. 手続き（配布と回収の方法）

事前に電話にて調査の説明及び依頼をし、調査日時を設定した。施設長の許可が必要な施設では許可の確認をしている。尚、施設名を伏せたベテラン職員の個人的な調査への参加許可という形で協力を得た施設も 1 箇所あった。調査依頼をした愛知県内 18 箇所及び名古屋市内 2 箇所の計 20 名の内、全ての職員から参加協力を得ることが出来た。

②-5. 倫理的配慮

本調査は中京大学大学院設置の倫理委員会へ事前に研究計画書を提出し、審査を受けた。データの管理と研究結果の学会等での公表については、施設名、児童名、回答者名等の匿名性を保証しプライバシー保護への十分な配慮のもとに行なう旨を回答者に確認している。

③ 結果

③-1. 基礎項目の集計結果

面接の最初に基礎項目として「勤続年数」、「性別」、「年齢」、「運営母体」、「経営者の世襲の有無」、「施設形態」、「施設規模（児童定員）」、「職員数」、「役職」、「初任者、中堅、ベテランの定義」について回答を得た。本稿では考察時に直接必要な項目結果のみ提示する。「施設形態」では、大舎制でもフロア制は中舎としてカウントし集計したところ、大舎制のみは 5 箇所、中舎のみは 6 箇所、小舎や地域小規模児童養護施設のようなケア単位の小規模な施設形態のみ若しくはそれらと大舎及び中舎等の混合（以下「小規模混合」と記す）は 9 箇所であった（表 29 参照）。また「施設規模（児童定員）」と直接的に子ども支援を行っている常勤、非常勤、パート等を合計した「職員数」から、職員 1 名に対する児童数を概算した結果を表 1 に示した。入所児童の年齢構成の相違が影響しているとも考えられるが、職員 1 名に対する児童数は最少約 1.7 名から最多約 5.1 名まで、大きな格差が見られた。

表29 ケア職員1人に対する児童数と施設形態とのクロス集計

職員1名に対する児童数(名)	施設形態			合計
	大舎	中舎	小規模混合	
1.5以上2.0未満	0	0	2	2
2.0以上3.0未満	2	0	4	6
3.0以上4.0未満	0	4	1	5
4.0以上5.0未満	2	2	2	6
5.0以上	1	0	0	1
合計	5	6	9	20

③ -2. 支援ニーズ

「支援ニーズとは何か？」との質問に対して18名から回答が得られた。回答には、社会自立できる力を身につけさせること、自立支援、性教育、心理的な治療的ケア、障害への支援、親サポート、進学支援、個別支援、家庭支援、分かろうとしない子どもに対する支援、きめ細かく具体的な支援、理解、試されても根気よく継続的な支援、傾聴、褒める、個別のニーズに応じた支援、CSPプログラム¹⁰⁾等があった。これらデータの概念化及びカテゴリー化を経て¹¹⁾、職員側が捉える支援ニーズとして「支援の在り方・内容・技術」、「個別支援」、「発達障害支援」、「自立支援（アフターケア含）」、「経済的支援」、「親支援」、「被虐待支援」、「SST（リービングケアとして）」の8つのカテゴリーを抽出した(宮地:2012a)。

③-4. 必要となる支援技術

「必要となる支援技術は？」との質問に対して20名から回答が得られた。回答には、子どもと話す技術、被虐待傾向に巻き込まれないように意識的に支援する技術、自分の問題を整理して子ども達と関わる技術、話を聞く技術、自分が平常心でいられる技術、内省力がベースにあって客観的に子どもを冷静に見られる技術、親からも信頼される力、包み込む力、傾聴、子どもと信頼関係を築いていける力（上手いこと聞き取りながら）、設定した場面だけでなく何気ない日常や活動の中で話ができる力、親と関係を形成しコミュニケーションできる技術、子どもとの関係構築と指導力両者のバランス力、魅力的な人等があった。これらの得られたデータの概念化及びカテゴリー化を行なった¹¹⁾。その結果、必要となる支援技術は13のカテゴリーに分類され、“子どもと話す技術”“傾聴”“受容”等を「対人コミュニケーション」、「被虐待対応スキル」や“暴力防止教育”“愛着理解”等を「被虐待支援」、「積極性、行動力」“伝達力・魅力”“経験”等を「資質・経験」、「職員の感情コントロール」“平常心で客観的に”等を「セルフコントロール」、「自己の問題整理」等を「自己覚知」、「性と関係性の教育」“叱る技術”等を「指導・教育」、「一貫性のある支援」等を「チームワーク支援」、「親からも信頼されるスキル」等を「親支援」、「発達理解」を含めて「発達障害支援」、「はっきりしない”等を「不明」、「ケースワーク」、「自立支援」、「計画・評価」とそれぞれを命名した。回答者数が最多だったカテゴリーは「対人コミュニケーション」技術（9名）。次いで、「資質・経験」（6名）、「被虐待支援」及び「セルフコントロール」（5名）、「自己覚知」及び「指導・教育」（3名）だった。支援ニーズと支援技術との比較を表30に示した。支援ニーズにて、回答者数が最多だったカテゴリーは「支援の在り方・内容・技術」（9名）であり、次いで「発達障害支援」及び「自立支援」（6名）、そして「被虐待支援」及び「個別支援」（4名）であった。職員が必要だと感じる技術との対比では、「被虐待支援」、「親支援」、「発達障害支援」、「自立支援」等のように、支援ニーズと支援技術にカテゴリー間の対応が見られた。しかし、「自立支援」や「発達障害支援」のようにアンバランスなカテゴリーも確認できた。

表30 支援ニーズと支援技術のカテゴリー別回答者数比較

支援ニーズ	回答者数	技術	回答者数
被虐待支援	4	被虐待支援	5
親支援	3	親支援	2
発達障害支援	6	発達障害支援	2
自立支援(アフターケア含)	6	自立支援	1
個別支援	4	ケースワーク	1
SST(リービングケアとして)	1	セルフコントロール	5
経済的支援	1	自己覚知	3
支援の在り方・内容・技術	9	対人コミュニケーション	9
・チームワーク支援	(1)	チームワーク支援	2
・性教育	(1)	資質・経験	6
・具体的な支援	(2)	指導・教育	3
・心理治療的ケア	(2)	計画・評価	1
・理解	(1)	不明	2
・傾聴	(1)		
・褒める・いい所見つけ (自己肯定感を高める支援)	(1)		
・子どもと向き合う (自立支援計画書を材料に)	(1)		
・産まれてきて良かった、自分 が受け入れられ、相手も受け 入れたいと思える支援	(1)		

③-5. 施設内における新任職員の研修

施設内で実施されている新任職員に対する教育・研修は15種確認され、集計結果から職務を通じて行なうOJT(On-the-Job Training)が主流である事が分かった(図13参照)。ただ、OJT実施期間は最短1週間、最長48週間と様々で、計画性や継続性は施設間に明確な差異があった。人手不足のため新任が即戦力とならざるを得ない実情への対策として、事前の泊り込み研修期間の設定、宿直補助期間の設定、ある程度慣れるまで日勤のみにする等、各施設にて工夫がなされていた。また最近の傾向として挨拶・電話応対・礼儀等の接遇に関する教育の必要性の高まりも複数挙げられた。さらに新任への心理的なサポートも重要視されてきており、具体的方法として悩み相談時間の設定、おやつタイム等の交流機会の自然且つ意図的な設定(勤務内)、お酒を交えた交流(勤務外)等が挙げられた。

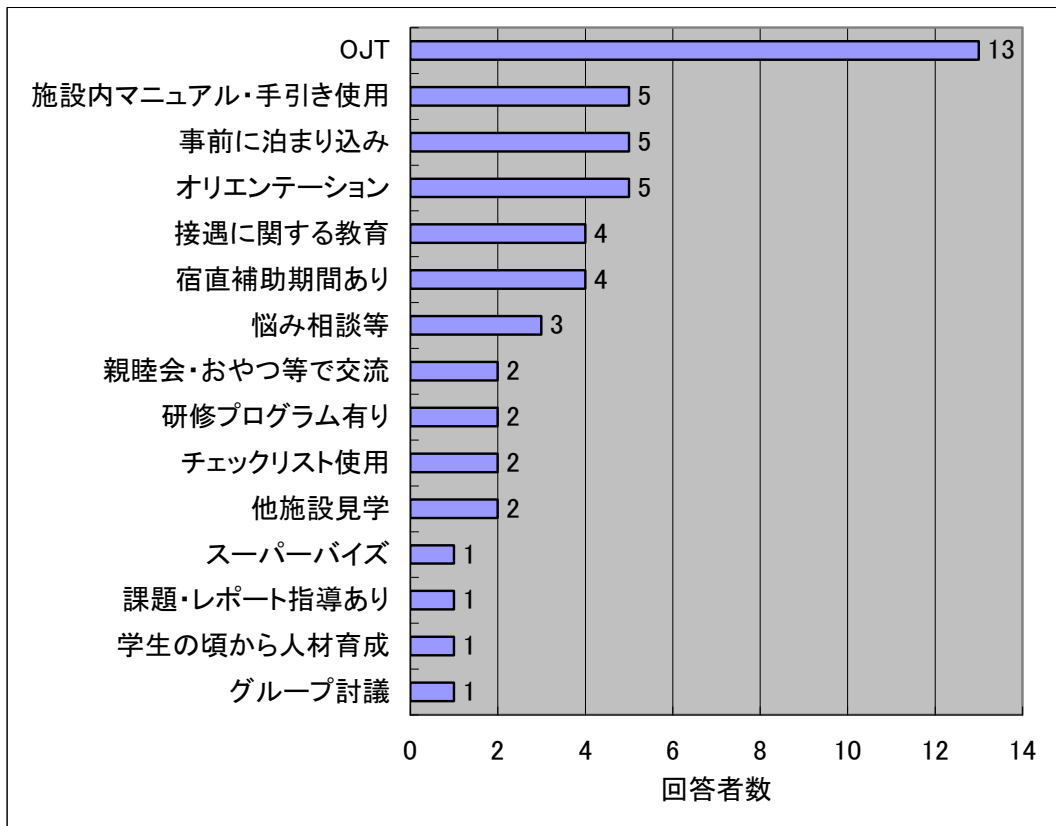


図13 新任職員を対象とした施設内研修および教育

次に、上記15種について「実施している（以下“実施”と記す）」を1、「実施無しだが必要性を認識している（以下“必要有”と記す）」及び「無回答」を0として行なったTwo-step クラスタ分析（SPSS 15.0J for Windows 使用）の結果から、新任研修の在り方は大まかに3つに分類できるのではないかという示唆を受けた（表31参照）。施設や回答者の特定を防ぐための配慮として各クラスタの構成等、特徴のみ提示した。第1クラスタ（6箇所:6名）は、オリエンテーション無し・事前宿泊研修無しで、OJTが特徴的だった。接遇教育が含まれているのも第1クラスタだけであり、採用後まずは子ども達の中へ飛びこみ勤務しながら実務から礼儀等までの全般を先輩職員から学んでいく傾向が窺えたので「OJT重視タイプ」と命名した。第2クラスタ（5箇所:5名）は、オリエンテーション実施が特徴的であり宿泊補助期間有りや施設内マニュアル・手引き等の使用も含まれていたため「導入教育実施タイプ」と命名した。第3クラスタ（9箇所:9名）は、事前の宿泊研修実施が特徴的であり「事前宿泊教育実施タイプ」と命名した。ただ、第3クラスタには“新任教育は特に設定無し”も2箇所含まれており、事前に缶詰的に濃密な教育を実施するのとは対照的な全てを新任の主体性に任せているタイプも並存していた。またクラスタと「施設形態」のクロス集計にて関係性を検討したところカイ2乗検定で特に有意差は認められなかった。

表31 Two-stepクラスタ分析によって分類された各クラスタの回答者の構成

クラスタ			新任職員を対象とした施設内研修及び教育											
No.	タイプ名	回答者数	オリエンテーション		事前に泊まり込み		OJT		宿直補助期間あり		グループ討議		学生の頃から人材育成	
			●	△	●	△	●	△	●	△	●	△	●	△
1	OJT重視タイプ	6(名)	0	6	0	6	6	0	1	5	1	5	1	5
2	導入教育実施タイプ	5(名)	5	0	0	5	3	2	2	3	0	5	0	5
3	事前宿泊教育実施タイプ	9(名)	0	9	5	4	4	5	8	1	0	9	0	9

No.	他施設見学		接遇に関する教育		チェックリスト使用		研修プログラム有り		施設内マニュアル・手引き使用		課題・レポート指導あり		スーパーバイズ		悩み相談等		親睦会・おやつ等で交流	
	●	△	●	△	●	△	●	△	●	△	●	△	●	△	●	△	●	△
1	1	5	4	2	1	5	1	5	3	3	0	6	0	6	1	5	2	4
2	1	4	1	5	0	5	0	5	2	3	0	5	0	5	1	4	0	5
3	0	9	0	9	1	8	1	8	0	9	1	8	1	8	1	8	1	9

●：「実施」、△：「無回答」及び「実施無しだが必要性あり」

③-5. 研修の在り方(全職員対象)

研修の在り方について回答の概念化及びカテゴリー化¹¹⁾を経て、研修の形態と内容についてまとめた結果を、「実施」、「必要有」、「無回答」の3種類の回答数の集計と共に図14に示した。まず研修の形態は業務内の「施設外研修」、「施設内研修」、業務外の「余暇の利用」に区別できる。形式はケースカンファレンスにおいて“実施”、“必要有”の回答が最多だった。次いでワークショップ、ロールプレイ等の参加型のニーズが高く、講義形式も基本的な研修スタイルとして実施頻度が高い。ただ参加者が受身な講義形式のみよりも、講義によって必要な情報・知識を得た上で、それを元に分科会等の小規模グループに分かれて討議する等、意見交換や情報交換を能動的に行なう、所謂“参加型”を求める声も複数あった。技術の修得又は技術を磨く機会として演習・トレーニング形式や複数回に渡り同じテーマを扱ったりステップアップしていったりする連続性のある研修を実施しているのは、被虐待対応プログラムを施設単位で取り入れている所が主流だった。

次に、目的別に研修の在り方を整理すると、「知識を得る、理解を深める」、「支援スキルトレーニング」、「実践発表・切磋琢磨」、「ピアサポート」、「人間性・感性などを豊かにする」の5つの機会として大別できた。「知識を得る、理解を深める」内の「性と関係性」や「救急法等」は全員周知を目的とした講義形式の施設内研修として多数実施されていた。「支援スキルトレーニング」では、施設単位でプログラムを実施している数箇所以外は、希望者(多くの場合施設から1名)の施設外研修参加が主だった。その場合、受講後に施設にて報告するが、実質的には参加者本人のみのスキル向上に留まり、職員全体への普及は難しいとの意見もあった。子どもの見立てや発達障害支援に関わるスキルを向上させるためのトレーニングに対しては、ニーズはあるものの受講者の存在を確認できなかった。

「実践発表・切磋琢磨」では、例えば数ヶ月、1年といった長期間ケースを深く読み解きまとめる等の準備をし、県内、県外等のより全国レベルの場で発表する機会を設定することで、早期離職者が多く身近にモデルとして目指すべき先輩の存在が少ないという業界の

実情への対策として技術向上や就労継続へのモチベーション向上に有意義であるとの回答があった。さらに、研修後の交流会等も含めて施設外研修は「ピアサポート」の機会として有効であり、ネットワークを広げ他施設と連携しながら子ども支援を实践する体制作りに繋がると期待されていた。職場の様々な悩み等を語り合う事でメンタルヘルスを図る等ストレスケアの機会としても重要との意見もあった。また「人手不足の現場では業務内研修のみによるスキルアップはほぼ不可能。子ども達への質の高い支援をし続けるためには、余暇も利用しながら人間性・感性等を豊かにするよう積極的に自分磨きをしていかなければならない」と、より高度なスキルアップを求める意見もあった。ただ支援ニーズとして挙がっていた「親支援」に関わる知識・技術は含まれていなかった。必要性を感じながらも、意識化の段階、研修の実施段階共に、まだ不十分である実態が浮き彫りになった。

□		内容	実施	必要有	無回答	人数	5	10	15	20
研修形態	形式	ケースカンファレンス	8	3	9					
		参加型 (ロールプレイ・ワークショップ・討議)	7	2	11					
		講義	6	0	14					
		講義から分化合会へ(グループ討議)	2	3	15					
		演習・トレーニング	3	2	15					
		連続性やステップアップのある研修	3	1	16					
研修の在り方(目的別)	理解知識を深める	・ ケースに対する理解を深め、支援方針を立てる。(ケースカンファレンス等)	8	3	9					
		・ 愛着の形成に対する、正しい知識・理解	1	0	19					
		・ 発達の凸凹、発達障害に対する知識、新しい診断枠組みの理解	4	2	14					
		・ 子ども虐待が子どもの育ちに与える影響、その後遺症についての知識・理解	1	4	15					
		・ 性と関係性	7	2	11					
		・ 自己覚知	1	3	16					
		・ 救急法・AED・防災・熱中症、メンタルヘルス等	5	0	15					
	支援スキルトレーニング	・ 子どもの見立て(正しい現状把握)を行なうスキル	0	1	19					
		・ 発達の凸凹、発達障害に対する支援スキル	0	2	18					
		・ 子ども虐待が子どもの育ちに与える影響、その後遺症に対する支援スキル(CSP、BT、SBI等)	6	1	13					
		・ 暴力防止教育スキル(セカンドステップ・CAP等)	4	1	15					
		・ セルフコントロールスキル(各種プログラムに含まれている場合)	3	0	17					
		・ 「学習」及び「性と関係性」についての教育スキル	1	0	19					
	実践発表・切磋琢磨する	・ ケースカンファレンス・実践報告等(他施設の類似支援方法を学ぶ)施設外研修にて、ケースを発表、深く考察	1	3	16					
	ピアサポート	・ ネットワーク、人脈作りの機会としての親睦会等	1	1	18					
人間性・感性などを豊かにする	・ 児童福祉、保育、教育以外の幅広い分野をテーマとした講演や演習等。(例えば、哲学、宗教、脳科学、医学等)	0	2	18						

図14 職員全員を対象とした研修についてのまとめ

④ 考察

④-1. 職員が必要だと感じている支援技術

職員が必要だと感じる技術の中で、まず「対人コミュニケーション」技術を挙げた回答者の多さに注目する(表2参照)。これは全支援ニーズと関連して必要となる技術である。“子どもと話す技術”、“聞く技術”、“傾聴”、“信頼関係を築く技術”等、じっくり子ども達と向き合い関係性を築ける事が重要だとする回答者が多いことは、職員と子どもの関係について「良い関係を作り上げなければならない」という Clough, R(2000=2002:32)の指摘

を支持するものである。ただ、対人コミュニケーションの技術を挙げる回答者数が多いものの、この技術についての認識は統一性を欠き且つ曖昧であった。「技術的なところが無く伝承しにくい。」との謙虚な回答者を含め技術が“不明”であるとする回答者2名の存在や、「技術は何か？」との質問に対して“経験”という回答の存在が象徴するように、ケア職員の捉える“支援技術”というものが、いまだ漠然とし個人のセンスや資質に依拠した職人芸的なものであり伝承が難しい場合が少なくないのではないかと解釈できた。北川(1980:66)からホスピタリズム論争以前の施設形態を“経験と勘に頼る名人芸的な処遇方法”と表現され、論争以後は明確な意図と根拠と技術をもった支援方法へと転換されているはずであるが、各施設の回答者のバラツキの存在から未だその途上との印象を受けた。本調査では同県内での実態把握を試みたが、地域限定的であるにも関わらず支援技術として未だに職員間で十分に共有された内実が脆弱な現況にあることが示唆された。

次に「被虐待支援」の回答者数の多さからは、被虐待児保護の増加に伴い近年付加されている“治療機能”への現場の理解と、歪んだ愛着の修復と正しい愛着関係の再構築等の難しさへの実感、支援技術の必要性に対する意識の高さが窺えた。そしてこの技術と関連して重要視しなければならないのは、「セルフコントロール」、「自己覚知」といった職員自身の問題や特性に気付き、自らの感情や行動をコントロールする技術を挙げている回答者の多さである。自己への理解と統制という基礎的な技術が不十分な状態で被虐待傾向を強く持つ子ども達との関わることで、職員自身が抱える傷つきや問題を引き出され精神的なバランスを崩したり、“子どもの虐待的人間関係の再現傾向という症状につかまってしまう(西澤 2004:12)”可能性が高いために、非常に重要だとする現場の認識の高さを示しているのだと解釈できる。実際、これらの技術獲得が不十分なことと関連して生じる問題への対応及び職員教育に苦慮しているという回答者が複数存在した。自己覚知とは福祉職員共通の専門性・基本理念として広く認識されているが、子ども達の成長過程に寄り添う事で自ずと職員自らの生い立ちと向き合わざるを得なくなる上、家庭内同様に外部から見えにくい空間となる児童養護施設のような入所施設で被虐待傾向と向き合う職員には特に必要な技術である。しかもケア単位の小規模化の流れの中で重要度は一層増している。

さらに支援技術における「計画・評価」が1名であることに注目したい。このカテゴリーの生のデータは「記録に大幅な時間を費やすのは本末転倒。いかに計画に時間をかけ、子ども達を評価していくか」というものである。正しく現状を把握する技術(アセスメント)、適切な支援計画を策定する技術、そして実践の評価から支援計画の再構成をしていく技術は、基本であり支援の要である。支援ニーズとは?との問いへの回答内で「自立支援計画票を子どもと1対1で向き合う材料として活用する事で、対応が後手に回らず未然に防げる。振り返りもできる。」という他1名の発言も得ており、実践で計画性を重視する回答者は他にも存在すると推測する。だが、この“支援の計画性”を技術として明確に認識し、施設レベルで実践しようとする視点は、相対的には残念ながら未だ過少な実態が示された。

④-2. 現在実施されている新任教育や研修の現状及び傾向

施設内で実施される新任教育は、Two-step クラスタ分析によって分類できたタイプの比較等から教育の期間、内容、形式において明確な差異が生じている現況が明らかになった。一方、3つのクラスタと施設形態とのクロス集計のカイ2乗検定で特に有意差は認められなかったが、基礎項目一覧表、研修及び教育内容や現場の実情に関する聞き取りの内容等を踏まえた考察から、研修の実施形態と施設形態との間に若干の関連性があるのではないかと推測された。それは大舎では複数名の職員が比較的同じ空間で同時並行的に勤務出来るためにOJTがしやすいが、ケア形態の小規模な施設では1人勤務の状況になりやすくOJTが成立しにくいために事前宿泊教育等によって短期間で重点的に研修せざるを得ないのではないかと解釈からである。本稿では愛知県内という限定的な調査結果を提示しており、施設の特定を防ぐための配慮から施設形態を表29の3区分に留めざるを得ない事情があった。それに伴い分析にも限界があった。今後、より広範囲に渡る調査と分析が課題である。

全職員対象の研修では、施設内研修としてケースカンファレンスを実施し、子どもの見立てや支援方針の検討を行い、施設内の職員全体で共通認識に基づく支援に繋げていこうとしている施設が複数存在していた。また、知識・理解を深める講義形式の研修は施設内外共に比較的受講機会も増え充実しつつあった。講義形式で理解を深めた上で参加型の研修を組み合わせ実施し修得度の向上を促す工夫もされてきている。しかし、演習・トレーニングによって技術を身につける必要性が認識されているものの、主に被虐待支援分野以外の演習・トレーニング機会は不十分であった。しかも“子どもの見立て（正しい現状把握）”や“発達凸凹、発達障害等の特別な配慮や支援を要する子ども達に対する支援”“支援計画策定”に必要な技術を取り扱う演習・トレーニングは本調査では見当たらなかった。また、「セルフコントロール」、「自己覚知」を取り扱う研修も不十分な状況にあった。これらから、子ども支援において最も基礎的基本的な支援技術の獲得、向上を促す教育機会が抜けて落ちてしまっているのではないかと懸念される現況が明らかになったと言える。

子どもの虹情報研修センターによる平成17年度研究報告書では、研修後アンケートの結果から参加者のニーズ把握が行なわれている。その中で、研修内容では「ケースカンファレンス」、特に「ケースの見立て」や「アセスメント」、「保護者の理解と援助」が共通して多くあげられていると報告されており(6)、「見立て、アセスメント」技術獲得の必要性が示された点で本調査結果とも重なる。また、研修形態では「ステップアップ研修」、次いで「関連機関の合同研修」を求める声が多く、「実習型の長期研修や2度に分けた分割型、あるいは日数をのばして余裕を持った形の研修は求める者が少ない。こうした研修は、研修効果は有意味であるものの、激務の現場の現状からは参加しづらいことが理由であろう(7)」と報告書内で考察されている。よりニーズに応じた研修機会を提供するためには、このような研修前後の丁寧な評価が必要である。今後も積極的に調査・評価を進める必要があるだろう。

さらに「支援ニーズ」と「支援技術」に対する認識の対比から、ニーズは感じているも

の、必要な技術として挙げられなかったアンバランスなカテゴリーの存在については、ニーズに応えるための技術が職員の間で特に不明確である事が要因として考えられた。本調査では被虐待支援技術について、その技術の修得に関連したプログラム名と共に技術を語る場合が少なくなかった。例えば、近年複数のプログラム¹⁰⁾が周知されている被虐待支援と比較して、発達障害、自立支援等に関する技術修得プログラム等には、児童養護業界内に普及し認識が共有されたものが容易に見当たらなかった。施設単位での導入や個人単位で施設外研修等に出かけるなどして技術を修得していくこと等が可能なプログラムが存在し、現場職員にも周知されつつあることは、専門性向上の促進に繋がり期待出来ることである。子ども虐待に対応するケアワーカーのトレーニング（OJT・SV・研修）の体系化⁹⁾は徐々になされており、被虐待支援技術修得プログラムの更なる整備、普及が望まれることは言うまでも無いが、特に先述のような未だに不十分なテーマを扱う“演習・トレーニング”の機会については、今後さらに我が国の現状に即した形で積極的に提供され、増加していくことが望まれる。

⑤ まとめと今後の課題

一口に同じ児童養護施設といっても、規模、職員1名に対する児童数(表1参照)、施設形態、運営方針、職員構成等、施設間の相違は明確であり、それを施設の持ち味や特徴としてポジティブに捉えることが出来る。その一方で、それらの相違は職員に保障される研修機会や研修内容等に影響を与える可能性があり、ネガティブな一面として職員が修得する知識や技術に格差が生じてしまいかねない現状にあるとも解釈できる。本調査では懸念される現況が少なからず認められた。施設間の相違は、支援に関する一定の質及び技術が確保された上に存在すべきだと考える。この一定の基礎的技術をどのように全国レベルの統一見解としてまとめ、現任教育を実施していくかが大きな課題である。まずは至急、職員の専門性、技術、研修体系についての認識の統一を図らなければならない。ただ、研修内容に一定の共通性が求められる一方で研修プログラムを統一する必要はない。施設側がニーズに応じて選択できるよう多数提供される方が望ましく現実的だろう。また役職、経験年数に応じて研修内容等がステップアップしていくタイプの研修は施設外研修による実施が効率的だと考えられる一方で、職員全体の技術の向上や職員間共通認識や理解の向上の実現には施設内研修形式での実施がより効果的であると考えられる。そして、人手不足で勤務日程の希望や変更等が難しい業界の実情から、施設内で定期的に実施される研修枠内に講師等が出向き、例えば継続的に連続講座の形式で、演習・トレーニングを積み上げながら施設の全職員の共通認識を高め、チームワーク支援の質的向上に繋がるような研修スタイルが現在不足していると同時に必要とされているのではないかと判断された。

最後に、職員に必要とされる技術に対する認識の整理からは、ソーシャルワークの視点が過少な印象を受けた。施設実践の総体をレジデンシャルワークとして捉える伊藤(2007:83)から「児童養護施設におけるあらゆる実践においてソーシャルワークの視点やス

キルが必要である」、「直接援助にあたるマイクロレベルのソーシャルワークだけではなく、アドミニストレーション、ソーシャルアクションといったメゾ・マクロレベルのソーシャルワークの重要性を認識する必要がある」との指摘があるが、現場の実践者との認識のギャップを感じずにはいられなかった。従来からの「養育機能」に「治療機能」、「家庭関係調整機能」、「自立支援機能」、「地域支援機能」が付加されていることから、実践にソーシャルワークスキルが必要な事は言うまでもない。しかし、機能拡充の要求ばかりが先行しそれを実践していく職員を育て、支える仕組みが整っていない。本調査では、たとえ技術が曖昧な現況の中で何らかの問題が生じようとも必死に子ども達と向き合い支え続ける回答者の姿勢が印象的だった。そしてベテラン職員は新任職員をいかに育て、質の高い支援を子ども達に提供していくべきかを真剣に考え試行錯誤し、改善策を模索していた。児童福祉施設の設備及び運営に関する基準の改善は無論だが、職員の教育支援体制の確立は急務である。現場職員と研究者の共同による認識の統一とこれらの体制整備を喫緊の課題として提案したい。

付記⑤

第1章

第2節 実態調査から示唆されたプログラム開発の意義と方向性

1. 開発の意義

第1節の「1. 治療的支援に必要な職員のスキルに関する文献的検討」では、子ども虐待と発達障害の関連に焦点を当てた先行研究から、多くの被虐待児が生活する児童養護施設において、職員には、子ども虐待と発達障害の関連性に関する知識や、子ども虐待と発達障害それぞれに関する知識と支援のあり方への理解が必要不可欠であることが把握された。そして児童養護施設の職員に求められる最も基礎的な支援技術は、子どもの現状を正しく把握するアセスメントの技術と、環境を調整する技術、個々の違いに対応した支援（どの子どもにも分かりやすい支援）、自己覚知ではないかと判断された。

「2. 実態調査」では、入所児童について、診断の有無に関わらず特別な配慮や支援を要する子ども達が多数在籍していると多くの職員が感じている現状が示された。また、職員は子どもの示す不適応行動を「心理的逸脱行動」、「注意力散漫」、「発達・愛着行動の問題」、「行動コントロールの問題」という4つの枠組みで捉えており、行動コントロールの問題が目立つ子どもは職員間共通認識を得られ易い現状が示唆された。さらに児童相談所との密な連携は、職員間共通認識を得られ易くし、発達支援への疑問を低下させる傾向があることも示された。また、適応行動尺度を用いた調査では身辺自立を除く全ての下位領域で標準値を有意に下回る平均値が示された。特に日常生活スキルよりもコミュニケーション及び社会性の領域において得点が低かった。不適応行動尺度では内在化問題、外在化問題、総合得点のいずれも標準値を有意に上回る平均値が示され、その全てで非行あり群が有意に高い平均値が示された。

職員については、調査参加者は経験年数5年未満の者が全体の6割を超えていた。統計的な検討の結果、重回帰分析によって「同族経営」「自己効力感の高さ」「適切な運営体制」「職場ストレス」の4つの有意な変数が見いだされ、職員は古典的なバーンアウトをしているというよりは、施設の運営体制に問題を感じて離職している傾向が高い事が示された。さらに支援技術に対する認識には職員間で未だ十分に共有された内実が脆弱な現況にあることが示唆された。新任職員に対する施設内研修の在り方はTwo-step クラスタ分析結果から、「OJT重視タイプ」、「導入教育実施タイプ」、「事前宿泊教育実施タイプ」の3つに大別された。全職員を対象とした研修では、知識を得る機会は比較的充実している一方で、被虐待支援以外の支援技術を修得するためのトレーニング機会が不足しており、「セルフコントロール」、「自己覚知」を取り扱う研修も不十分な現況が確認され、今後の課題として示された。

これらから、特別な支援や配慮を必要とする子ども達が多く入所しているにも関わらず、職員の多くは経験が浅く、ベテラン職員に対するインタビュー調査においても支援技術に関する認識には共有された内実が脆弱な現況が確認できた。このように専門性向上を促す研修システムの構築は急務であることが把握され、スタッフトレーニングプログラム開

発が有意義な取り組みであることが確認された。

2. 開発の方向性

本章第 1 節にて明らかにした実態と、それを基にして導かれた開発の方向性をまとめ、表Ⅱ-2.1 に示す。明らかにされた事柄および実態は、5 つにまとめることが出来る。まず 1 つ目には、子ども虐待と発達障害の関連性を踏まえ、職員に必要とされる基礎的支援技術として、アセスメント、環境調整、個々の違いや個性に対応した支援、自己覚知の 4 つの技術が必要であると判断された。2 つ目に、特別な支援を要する子ども達が数多く入所しているという実態や行動コントロールの問題が目立つ子どもは職員間共通認識が得られ易いという実態が明らかになった。3 つ目に、入所児童に対する Vineland-II を用いた調査と分析から適応行動では標準値より有意に平均値が低い一方で不適応行動は有意に高いという実態や、不適応行動から適応行動への修正が難しい実態が明らかになった。4 つ目に、職員は早期離職の傾向が高く、経験の浅い職員が過半数を超え、施設には同族経営等の職員が勤務を継続しにくい構造的な問題が生じているという実態が明らかになった。5 つ目に、支援技術に対する認識は職員間で共有された内実が脆弱な現況にあり、施設内外共に研修体制が十分に整っていない実態や、特に支援技術の獲得を促すトレーニングの機会や、自己覚知を促す演習等の機会が非常に少ないという実態が明らかになった。

このように上記のような実態を踏まえて、①～⑤のそれぞれに対応した改善策が盛り込まれた仮説（プログラム）を形成する必要がある。ゆえにプログラム開発の方向性が以下のように見出された。開発に際しては、職員の最も基礎的なスキルの修得を目指すプログラムとして子ども一人ひとりの違い、特性、個性を客観的にアセスメントする技術の向上を促すものであること。そして特別な配慮や支援を必要とする子ども達が数多く入所しているため、子ども達全員にとって分かりやすい支援の在り方や技法について学べるものであること。問題を可能な限り未然に防ぐための環境調整の技法を修得できるものであること。子ども達が生活する環境を組織化し子ども達自らが不適応行動を適応行動へと修正していけるような支援の在り方や技法について学べるものであること。どの施設、どの地域においても、早急に効率的に新任職員等の経験の浅い職員への教育を行うことが可能な分かりやすいプログラム内容、構成が必要とされており、スーパーバイザーにとっては新任教育の方法論やツールを学べるものであること。そして、一定期間かけて継続的にトレーニングすることができる研修形式を採用すると共に、自己理解を促すものであること。これらの開発の方向性に従って、第 3 章にて仮説の形成を試みる。

表Ⅱ-2.1 事前調査にて明らかにされた事柄の概要および、
そこから導かれたプログラム開発の方向性についてのまとめ

【事前調査にて明らかにされた事柄の概要】	
①	子ども虐待と発達障害の関連性を踏まえ、職員に必要とされる基礎的支援技術として『子どもの現状を正しく把握するアセスメントの技術』、『環境を調整する技術』、『個々の違いに対応した支援』、『自己覚知』の4つが必要であると判断された。 (現時点ではこれら基礎部分を飛び越える形で、被虐待対応のプログラム受講が先行しているのではない)
②	特別な支援を要する子ども達が多く入所しているという実態、行動コントロールの問題が目立つ子どもは職員間共通認識が得られ易い実態。
③	入所児童は適応行動では標準値より有意に平均値が低く、不適応行動では有意に高い実態。また不適応行動から適応行動への修正が難しい実態。
④	職員の早期離職傾向が高く、経験の浅い職員が過半数を超え、施設には同族経営等、職員が勤務を継続しにくい構造的な問題が生じている実態。
⑤	支援技術に対する認識は職員間で共有された内実が脆弱な現況にあり、施設内外共に研修体制が十分に整っていない実態。特に支援技術の獲得を促すトレーニング機会や、自己覚知を促す演習機会が過少な実態。
<p>そこで、 職員の技術の向上を促すプログラムを開発していくことの意義を確認 ↓ スタレは①～⑤の実態を踏まえて、仮説形成する必要性がある旨を確認 ↓</p>	
【開発の方向性】	
①	の実態から、最も基礎的な支援技術として、個別の特性や個性を客観的にアセスメントする必要がある。つまり発達障害、とりわけ発達の凸凹レベルの特性理解を職員に促すものでなければならない。
②	の実態より、特別な支援を要する子どもが多数在籍しているため、どの子にも分かりやすい支援が出来るようにするプログラムでなければならない。また問題に対する事後対応的な支援スタイルでは悪循環が生じやすいため、環境調整をする力を養うなど、計画段階に時間をかけ、予防的な支援スタイルによる好循環へと転換を促すために、計画的、意図的な支援を行う際のコツを学べるものが必要とされている。
③	の実態より、環境療法の観点より、子どもを取り巻く社会的環境を組織化し、不適応行動から適応行動への修正を促す技術の修得を可能にするプログラムである必要がある。
④	より、新任職員や経験の浅い職員が多い現状なので、早急に効率的に教育することが可能なプログラムである必要がある。またスーパーバイザーにとっては、いかに新任職員らにアドバイスしていくべきかが学べるプログラムであることが望ましい。
⑤	より、必要とされる支援技術を明確に提示する必要がある。また知識理解よりも一定期間かけて継続的にトレーニングする形式を取り入れると共に、自己理解を促す必要がある。さらに国レベルでの研修体制が十分に整っていないことから、プログラムは全国どこでも気軽に取り入れることが可能な内容・形式でなければならない。

[注]

- 1) 高田治(2009)「特別な支援を要する子どもの調査から」『児童養護』40(1):46-47 参照。
神奈川県児童福祉施設協議会・調査研究委員会では2009(平成21)年7月、神奈川県
全児童養護施設(26箇所)、児童自立支援施設(3箇所)、情緒障害児短期治療施設(1箇所)
(以上、開設間もない施設除く)を対象に「特別な支援を要する子どもの調査」を実施
し、計30施設から回答を得ている(回答率100%)。
- 2) 全国国社会福祉協議会が作成した福祉職員生涯研修体系を参考にまとめた。具体的
には、「業種・職種固有の専門性」、「福祉職員共通の専門性」、「組織性」と分類した福祉職
員の資質能力の枠組みを、カテゴリーに採用している。
2002『改訂「福祉職員研修テキスト」基礎編－仕事の進め方・考え方を学ぶ－』社会
福祉法人 全国社会福祉協議会:Ⅲ～Ⅳ
- 3) 「養問研への招待 ー養問研を知っていただくためにー」全国児童養護問題研究会:2-5
- 4) 「養問研への招待 ー養問研を知っていただくためにー」全国児童養護問題研究会:38-50
- 5) 中日新聞2101年12月14日(火)「虐待の連鎖 児童養護施設を救え ー上ー 『現場と
資格 溝大きく』(多園尚樹)から
- 6) 朝日新聞2011年1月19日(水)「児童養護施設 増員へ」(及川綾子)から
- 7) 朝日新聞2011年1月21日(金)「児童施設で虐待59件 昨年度職員から、120人被害」
(大久保真紀)によると、「原則18歳までの子どもが家庭を離れて生活している児童福
祉施設などで虐待が後を絶たない。施設の職員らによる子どもへの虐待が2009年度に全
国で59件あり、120人が被害を受けたことが厚生労働省の初めての全国集計でわかった。」
また59件の施設別の内訳は児童養護施設が29件と最も多かったとされている。
- 8) 平成17年度研究報告書「児童虐待をテーマとした研修の在り方についてー子どもの虹
情報研修センターにおける児童相談所、児童福祉施設職員対象の研修を通してー」内に
結果がまとめられている。子どもの虹情報研究センター(日本虐待・思春期問題情報研
修センター),研究代表者(甲能迪),共同研究者(増沢高、大川浩明他)

(2013年5月8日取得)

http://www.crc-japan.net/contents/guidance/pdf_data/H17_kenshu.pdf#search=%E5%B9%B3%E6%88%9017%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%A0%94%E7%A9%B6%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E3%80%8C%E5%85%90%E7%AB%A5%E8%99%90%E5%BE%85%E3%82%92%E3%83%86%E3%83%BC%E3%83%9E%E3%81%A8%E3%81%97%E3%81%9F%E7%A0%94%E4%BF%AE%E3%81%AE%E5%9C%A8%E3%82%8A%E6%96%B9%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6%EF%BC%8D%E5%AD%90%E3%81%A9%E3%82%82%E3%81%AE%E8%99%B9%E6%83%85%E5%A0%B1%E7%A0%94%E4%BF%AE%E3%82%BB%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%BC%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E5%85%90%E7%AB%A5%E7%9B%B8%E8%AB%87%E6%89%80%E3%80%81%E5%85%90%E7%AB%A5%E7%A6%8F%E7%A5%89%E6%96%BD%E8%A8%AD%E8%81%B7%E5%93%A1%E5%AF%BE%E8%B1%A1%E3%81%AE%E7%A0%94%E4%BF%AE%E3%82%92%E9%80%9A%E3%81%97%E

3%81%A6%EF%BC%8D%E3%80%8D%E5%86%85%E3%81%AB%E7%B5%90%E6%9E%9C%E3%81%8C%E3%81%BE%
E3%81%A8%E3%82%81%E3%82%89%E3%82%8C%E3%81%A6%E3%81%84%E3%82%8B%E3%80%82%E5%AD%90
%E3%81%A9%E3%82%82%E3%81%AE%E8%99%B9%E6%83%85%E5%A0%B1%E7%A0%94%E7%A9%B6%E3%82%B
B%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%BC%EF%BC%88%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%99%90%E5%BE%85%E3%83%
BB%E6%80%9D%E6%98%A5%E6%9C%9F%E5%95%8F%E9%A1%8C%E6%83%85%E5%A0%B1%E7%A0%94%E4%BF
%AE%E3%82%BB%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%BC%EF%BC%89%2C%E7%A0%94%E7%A9%B6%E4%BB%A3%E
8%A1%A8%E8%80%85%EF%BC%88%E7%94%B2%E8%83%BD%E8%BF%AA%EF%BC%89%2C%E5%85%B1%E5%90%
8C%E7%A0%94%E7%A9%B6%E8%80%85%EF%BC%88%E5%A2%97%E6%B2%A2%E9%AB%98%E3%80%81%E5%A4
%A7%E5%B7%9D%E6%B5%A9%E6%98%8E%E4%BB%96%EF%BC%89'

- 9) 厚生労働科学研究費補助金(子ども家庭総合研究事業)「児童虐待等の子どもの被害、及び子どもの問題行動の予防・介入・ケアに関する研究」(主任研究者:奥山真紀子)、「平成17-19年度総合研究報告書」(2008年3月)における分担研究報告書「子ども虐待に対応するソーシャルワーカー及びケアワーカーのトレーニングに関する研究」(分担研究者:萩原総一郎)。

報告の中では、OJT、SV、研修を統合した人材育成としてのトレーニングが、専門性を獲得するために有効な手法であるとの結論が示され、施設職員スーパーバイザー養成プログラムモデル(案)や経験年数別研修プログラムモデルメニューの提案、施設職員採用後のトレーニング体系及び体系化の手立てが提示されている。

(2013年7月1日取得 http://kokoro.ncchd.go.jp/shiryou_detail.html?id=1)

- 10) 例えば、CSP(コモンセンス・ペアレンティング)やセカンドステップ、CAPプログラム等が挙げられた。
- 11) 修正版 M-GTA の概念生成法を参考にカテゴリー生成を行なった。木下康仁:グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践,144-186,弘文堂(2003)

第2章 修正的接近に必要な技術

第1節 子どもの適応行動を促進していくような支援技術

1.1 ペアレントトレーニングプログラム

1) ペアレントトレーニングプログラム (PT) とは

PTの定義については、以下のような説明がなされている。例えば、免田(2011:63)は「親訓練(parent training)とは、親が行動原理を使って子どもの問題を扱えるように、親を訓練することである(免田ら1995)」と述べている。濱口ら(2009)によると、「ペアレント・トレーニング(parent training:PT)は、ペアレント・マネジメント・トレーニング(parent management training:PMT)、行動的ペアレント・トレーニング(behavioral parent training:BPT)とも呼ばれるが、学習理論に基づく親の養育行動の適正化プログラムである。PTは、①学習理論の立場からの子どもの問題行動の変容の原理と具体的技法の説明、③②に基づいた養育スキルの習得訓練(エクササイズやロールプレイ)、④アセスメントと評価の治療的決定への反映、といった4つのエレメントから構成されている。(濱口ら2009:S80)」と説明されている。辻井ら(2011a:68)によれば、「ペアレントトレーニング(Parent Training)は、養育訓練と訳され、「母親が子どもに関わる際の関わり方や、子どもの特性を正しく理解することで、子どもの育ちにプラスの効果をもたらそう、という母親主体のグループプログラム」である。野村(2012:60)は、ペアレントトレーニングについて「子どもへのかかわり方や療育の方法を学ぶプログラムである。応用行動分析学・行動療法などをベースにしており、知的障害児や自閉症児の訓練効果の般化や維持の促進を目的として始まった。その後、非行、虐待や不登校や一般の子育て教室など幅広く対象が広げられ、様々な実践が進められつつある。」と説明している。PTの「目的と期待される効果は、①保護者が子どもの発達の状態を理解する、②子どもへのかかわり方を知る、③子どもにあった支援ができる、④子育て仲間ができる、⑤子どもの支援について周囲の人に伝えることができる、などがあげられる(野村ら2012:60-61)」。

免田(2011:63)は親訓練(parent training)研究の現在に至るまでの歴史を概観し、臨床研究としての流れをまとめ、第1期(1960年~1975年)、第2期(1975年~1985年)、第3期(1985年から現在)の3期に区分している。第1期は「親訓練という治療方法が子どもの問題に対して効果があるのか検証が行なわれた時期」、第2期は「親訓練プログラムの効果要因と般化について研究の焦点」化がなされ、このプログラムの臨床的妥当性と社会的妥当性が確立され、様々な対象へと拡大をみせた時期、第3期は「多くのプログラムの効果研究や、様々な対象者への有効性が確認」されたと時期としている。

このように「PTプログラムは1960年代から米国で開発され始め、問題行動を示す子どもの親を対象に、親の日常の養育行動を適正化することによって子どもの問題行動を改善することを狙いとしている。アメリカでは攻撃的・反抗的傾向の顕著な子どもやADHDの子どもの対するエビデンスを伴った効果的な治療法として認定されている。わが国でも1990年代の前半より児童相談所や療育センターなど、主に発達相談の現場で親のグループ・ワー

クという形態をとって普及し、成果を挙げつつある（濱口ら 2009：S80）。」

我が国で行なわれている PT は、肥前方式親訓練プログラムと奈良方式並びに精研式プログラム（上林・齋藤・北 2003）の 2 方式に大別することができると免田（2011:72）は述べている。免田（2011:72）によると「もっとも体系的なプログラムは 1991 年、肥前方式親訓練プログラム（Hizen Parenting Skills Training, HPST：免田ら 1995）が最初」である。そして「AD/HD に対する肥前方式プログラムは 2001 年に開発された（免田 2008）。行動療法と行動変容アプローチに基づく典型的なプログラムである（免田 2011:72）」とされ、「特色としては、具体的な行動目標を掲げ、行動獲得と問題行動の減少の行動記録を元にそれに対する具体的な方法を家庭でのホームワークを通して検討を行っていく行動変容アプローチである。（免田 2011:72）」と説明されている。一方、奈良方式並びに精研式プログラムは「UCLA（カリフォルニア大学ロサンゼルス校）のプログラム（Whiteham, 1998）とマサチューセッツ医療センターに所属していた Barkley（1995）のものを国内向けに修正したもので関係強化アプローチに該当する。すなわち親子関係改善を主眼としており子どものセルフエスティームの向上、ならびに参加家族間のサポート機能を高めることに重点を置いている。そのため各セッションは、全体の SST 方式ですすめ、ロールプレイを多用するなど、特徴を持っている。」と説明されている（免田 2011:72）。

しかし、「育児の文化的背景の異なる米国で開発されたプログラムの直輸入であること（濱口ら 2009：S80）」などから問題が生じたこともあり、現在、我が国で実施されている PT は米国のプログラムを基にしながら、日本の家族に適応していけるよう組み立てられてきている。それに伴い、「PT の中身をどのようなものにするかは、参加者の年齢や障害種、程度、ニーズの違いによって異なり（井上 2013：26）」、「児童養護施設職員など親以外の者を対象とした適用例も見られるようになってきた（濱口 2009：S80）。」さらに、野津山ら（2012:135）は「これまで行なわれてきたプログラムは、実施に際して 10 回以上のセッションを行うことが標準的であり、その期間が数ヶ月に渡る場合もあるなど、実施者の専門家及び参加者の親ともに、かなりの負担や労力がかかる。このように、介入が長期に渡ることともその汎用性に繋がらない要因になっていると考えられる。ここ数年、そうした負担を軽減するため、より短期的なプログラムを行い、PT の汎用性を高める試みが行なわれている」と述べている。短期的なプログラムの報告には、東川ら（2005）、堤（2008）、藤本ら（2007）、嶋崎ら（2006）、岩坂（2012）などがある。

発達障害 PT における臨床的課題として、井上（2012:315）は「今後、複数の PT 研究機関で共同して PT スタッフ養成プログラムを開発・実施することが必要であると考え。そのためには自閉症スペクトラムを対象とした PT（ASD-PT）と破壊的行動障害を対象とした PT（DBD-PT）の適切な融合が促進していく中で、それぞれの研究機関が各々の PT プログラムの共通性と特徴についての理解を深めると共に、プログラムの共通のプラットフォーム部分について討議し、それをベーシック PT として確立することが求められる。そしてスタッフがそのプログラムを基盤としてさまざまなプログラムや技法のバリエーションを学習でき

るようにするシステムを構築することが重要であると考え。」と述べている。このように我が国では現在、PT プログラムはそのプラットフォーム部分の整備が進められている段階にある。

2) 実践理論システム

辻井ら(2011a:69)によれば、PTは「応用行動分析などの視点で、子どもの行動を理解するために一つひとつの行動を時間軸に沿って丁寧に検証し、効果的で実施可能な子育てのちょっとした技を身につけていくというのが、共通する目的」であるとされている。本研究で、STプログラム開発の叩き台とするPTプログラムも母親の子どもの育てにくさなどに焦点をあて、行動面から適応的な行動をとらせ、修正していく認知行動療法的な観点でプログラムが構成されている。PTで提案されているのは「母親の認知の歪みを修正し、子どもへの現実的な行動や子育てを促進し、楽しい子育てを実現するための手法(辻井ら2011b:71)」であり、「母親が怒らないで褒めていく方法を身につけていく場(71)」として設定されている。岩坂(2012:9)は、PTの基礎にある行動療法は決して「飴と鞭」のような単純なものではなく、「大前提として両者の信頼関係があること、その信頼関係のもとに、好ましい行動に注目して一貫した対応をすることによって、適応行動を積み重ねていくもの」と述べている。そこで、まずPTを支えている応用行動分析学、認知行動療法について以下にまとめる。

(1) 応用行動分析 (Applied Behavior Analysis: ABA)

認知行動療法事典 (Arthur Freeman 2005=2010:54)によると応用行動分析学の土台を築いた代表的理論家は米国の心理学者 B. F. Skinner であり、Atllon、Azrin、Baer、Ferster等の多くの行動分析家や心理学者によって発展した行動分析学の一分野である。学習原理としては、E. Thorndike が唱えた「試行錯誤学習」、次に「効果の法則」、その次に「道具的学習」、最後は「オペラント条件づけ」と呼ばれるようになる、これらの原理を応用したものが、「行動修正」や「応用行動分析」である。現代の ABA の基礎は 3 項随伴性または機能関係であり、ABC 分析として示されている。A は「先行刺激 (antecedent)」、B は「行動 (behavior)」、C は「結果事態 (consequence) を表している。行動の変化をもたらす重要な働きは「強化」、「消去」、「弱化」であるとされ、行動を増やすためには「好子獲得による強化」や「嫌子除去による強化」、行動を減らすためには「行動直後の褒美無しによる消去」や、「嫌子提示による弱化」、「好子除去による弱化」がある (井上編 2010:22-26)。Lovaas, O. I (1981=2011:57) は、「行動分析治療の核心は、強化性制御、つまり行動の後に起こる結果を操作することによって行動を変化させることである。治療のゴールは、多くの行動の中から標的行動により近い行動を選んで強化し、刺激と刺激の間のより複雑な弁別を選んで強化することによって、大量の適応行動 (認知的、言語的、社会的行動) を教えることである。」と述べている。このように、ABA では主に褒めるという「好子獲得による

強化」と「消去」の手続きが用いられている。

(2) 認知行動療法 (Cognitive Behavior Therapy : CBT)

「行動療法」という用語が臨床心理学界に登場したのは1953年のこと (Skinner, B. F. et al. : 1953) であり (小此木ら編 1990 : 203)、心理学の基礎的研究をベースとした学習理論を人間が抱える心理的問題の解決に適用する心理療法アプローチの総称である。「この『行動療法 (behavior therapy)』という用語が使用されるようになったのは、書名としては、1960年に出版されたアイゼンク (Eysenck, H.) 編集の『行動療法と神経症 (Behavior Therapy and the Neuroses)』が最初である。そして、初期の行動療法家が活躍した国々、すなわちアイゼンクらの英国、ウォルピ (Wolpe, J.) らの南アフリカで実践され、世界中に広まっていったのである (小野他:2007 : 20)。「行動療法とは一般的に『現代学習理論の法則に基づいた有効な方法によって、人間の行動や情動を変える試み』 (Eysenck, H. J. : 1964) であるとか、『不適応行動を変容する目的で実験的に確立された学習の諸原理を適用し、不適応行動を減弱・除去するとともに、適応行動を触発・強化する方法』 (Wolpe, J. : 1969) であると定義されている (小此木ら編 1990 : 202)」。また行動療法は、「心理学の研究成果を活用し、基本的に対象となる人たちの①不適切な行動をなくし、②適切な行動の習得を促進する、という2点を試みるため、援助計画を考案し、実施する手法である (小野他 2007 : 21)。」学習理論の第2の変化(1970年代)とも言われる、学習理論における「認知」を重視する傾向に応じて、「行動療法の枠組みのなかにも『認知』の存在が認知されてくるようになり、『認知療法 (cognitive therapy)』あるいは『認知行動療法 (cognitive behavior therapy)』という述語が頻繁に用いられるようになるとともに、それらを総称した認知行動的介入 (cognitive-behavioral intervention) と呼ばれる治療体系がまとめられるに至った (坂野・根建:1988)とされている (小此木ら編 1990 : 219)」。

認知行動療法辞典 (Arthur Freeman 2005=2010) によると、「認知行動療法 (CBT) は、積極的で、指示的で、協同的で、構造化された、ダイナミックで問題志向、解決志向の心理教育的治療モデルと定義することができる (iii)」、「CBT は、反応を変化させ、症状と QOL を改善するためにデザインされた心理社会的介入の一般的な用語である (33)」と明記されている。また、「ABA は、オペラント心理学や行動マネジメント、または行動変容とも呼ばれ、CBT より早い時期に指針とすべき方向性として登場」していることから、「CBT は、その発展の途上で ABA の見地も取り入れてきた」とされている (53)。

1.2 A・L式ペアレントトレーニングプログラム

1) プログラムの特徴

2005年に発達障害者支援法が施行され、発達障害児者に対する支援が様々な事業を通して進められる中、医療や教育という枠組みを越えた新しい取り組みが求められている。その一つとして、辻井ら(2010)は PARS 等の標準化されたアセスメントツールを用いた3歳時

の乳幼児健診における発達障害児の支援に向けた新システムを提案している。その中で、子育て支援の最初のステップとして開発された PT を、上記のような新システム導入を応援している自治体において実施し、親を支援すると共に、PT のリーダーを地域の保育園のベテラン保育士が担っていくような形で人材育成に取り組んできている。“乳幼児健診のシステムづくりの難しさは、実は健診後のフォロー体制の受け皿の問題であり、発達障害などの子どもの子育て支援上の課題は身体疾患のように医療機関に紹介すればよい医療ケアモデルでは解決できない”と指摘し、この部分の誤解が日本の乳幼児健診の一番の弱点であると述べている。そして、“医療ケアモデルではなく、子育て支援や福祉的なサポートのモデルの中で、より丁寧な子育て支援を実施するための具体的なノウハウを、保育園の保育士や幼稚園や小中学校の教諭たちが共有し、受け皿となる力量を持てることで、乳幼児健診での早期からの支援ニーズの把握が、本当の意味で有効に機能する”としている。このような背景から、「母親の子どもの育てにくさに焦点をあて、子どもの現状を正しく把握した上で、適応的な行動に修正していく子育てにおけるスキルの修得を親達に促していく事」を目的として PT が実施されている。

この PT プログラムは、東海地区の臨床家や研究者たちと発達障害当事者や家族で運営している NPO 法人アスペ・エルデの会（以下、アスペの会と記す）を基盤として開発されたプログラム（本稿では便宜上、以下、A・L 式 PT との表現をする）である。アスペの会では、PT のための実践ワークブックが対象者のニーズに合わせた形で開発してきており、「市町村の母子保健の現場、療育現場、親の会、カルチャーセンターなど、いくつかのタイプの機関で、0 歳代の乳児の母親から 40 歳を超える内閉状態にある高機能自閉症成人の母親まで、多様な参加者ととも実践(辻井ら 2011b : 70)」が進められてきている。

辻井ら(2013a:43)は子育てのコツを、先輩の母親から聞くことは一定の効果があるが、子どもの個性に合わない子育ての話をしてもらっても参考にならないとの理解から、より多くの子ども達を対象にした、無理がない地域でできる方法論としての PT を開発してきており、次年度以降、厚生労働省の発達障害支援の基本プログラムとしての展開も検討されている。

この「無理がない地域でできる方法論」としての PT の基本プログラムも、ワークブック「ペアレントトレーニング ほめほめ大作成（辻井監:2013）」にまとめられている。基本プログラムは、計 6 回で実施するものである。第 1 回目から第 6 回目までの間に ABC 分析を基に「行動の仕組み」について理解し、子どもを性格や特徴ではなく「行動」で捉える練習を反復して行なうものである。さらに、褒めることで望ましい行動が増えること、褒めるときのヒントを学び、母親が子どもを褒めるという行動を増やしていこうとするものである。この基本プログラムは、今後全国の発達障害支援センター等にて提供されていく見通しとの事であるが、この基本プログラムについても基本部分は共有しながらも展開の詳細は、実施機関や対象者によって最もフィットする形で様々な工夫がなされるものと考えられる。そんな中、A・L 式 PT の特徴は、PT を展開する際、現状把握表の作成という活字化を通じた作業課題によって、保護者の頭の中を整理しながら進めるという手法である。

他のPTプログラムはどちらかと言えば、好ましくない行動を減らす方法、子どもの協力を増やす方法、警告とペナルティの与え方等の介入方法を学ぶ事に力点が置かれたプログラム内容（岩坂 2012；北ら 2009；野口 2008 など）となっているが、A・L式ではその前段階のまず子どもの現状を行動で捉えることによって、子どもの行動をいいところから困ったところまで全体像の中で正しく把握しようとする点に1つ目の力点が置かれる。そして、困ったところとして認識するのではなく出来ているところに気づいていけるよう母親の認知を修正することにもう1つの力点が置かれている。その際のツールとして現状把握表が活用されているのである。つまり、国内の数あるPTプログラムの中でも、最も基礎的な内容のプログラムであると捉える事が出来る。

次に、プログラムの構成について以下にまとめる。A・L式PTプログラムは、Basic（入門）とAdvance（入門修了者向け）によって構成され、参加者の個別状況に合わせて、進度を調節しながら進められている。1クールは60～120分×4～6回の構成である。プログラムの大まかな内容を表32（Basic）及び表33（Advance）に示した。1～3回程度で行なう、入門的なプログラムもあるが、その場合は少なくとも実際にPTに取り組んでPT実践のプロセスが理解出来ている支援者が実施した方がよいとされている。Basicプログラムでは例1と例2を紹介しているが、これらは、参加者の理解の速度や程度に応じて、その都度目標や進度を微調整しながら実施していることから、同じBasicでも全く同様ではない。理解の速度や程度によっては、Basicコースを何度も理解出来るまで複数回受講した後に、Advanceコースへ移行するケースも少なくない。

Basicプログラムでは、このような参加者の実情に応じて柔軟に対応させていく場合もあるが、基本的に取り扱う内容は、まず現状を行動レベルで捉え、適応行動を増やしていくために必要な母親の基礎理解と頭の整理をしていくことである。ABC分析から行動を分割して捉えながら、褒めるという「強化」を積極的に使っていく。効果的に褒めるために環境調整やターゲット行動を理解し、実践してみる。その中でスモールステップ等、課題設定に必要なポイントも学んでいく。これらの内容をグループワークの中で子育て仲間と一緒に取り組むことで、講師のみならず、仲間からも学びながら進めていけるように設定されている。Basicプログラムでは母親自身の認知理解に重きを置いて進めていく。

Advanceプログラムでは、Basicプログラムで学んできた行動修正のための方法を活用して、子どもへの対応により重点を置いて実践していく。導入部分で、Basic内容を復習した後、現状把握表を作成し子どもの課題を整理し、取り掛かる上で優先順位の付け方を学ぶ。そして、現状把握表の中から褒めポイントを見つけ、行動を褒めながら修正していくという実践を行う。実践の評価のためにワークシートを活用していく。Basicで学んだターゲット行動を積極的に設定し、環境調整にも工夫しながら実践を積み重ね、他の参加者の実践も参考にしていく。適応行動としてギリギリセーフのラインはどこなのか、子ども達にとって取り掛かりやすい課題は何か、どのように褒めるのが子どもにとって効果的であるのかといった視点で考え、実践の中で支援の方法やコツを学んでいけるようにプログラムが

設定されている。

表32 PTプログラム(Basic)のスケジュール及び主な内容

(例1)

	Basic プログラム (例1)	主な内容
目標	母親の頭の整理をし、子どもを褒めることができようにする。	
第1回目	・導入 ・作業課題(現状把握シート作成①)	・PTの紹介 ・日本の伝統的・文化的な子育ての説明 ・発達障害の基礎を学ぶ ・怒らないで褒めていく方法を学ぶ
第2回目	・作業課題(現状把握シート作成②)	・「いいところ」「努力しているところ」・ 「困ったところ(苦手なところ)」 ・行動で捉える
第3回目	・作業課題(現状把握シート作成③)	・行動で捉える ・行動のカテゴリー化
第4回目	・作業課題(現状把握シート作成④)	・困った行動に対する前提条件及び 適応行動、環境調整 (ABC分析) ・褒めポイントを見つける
第5回目	・作業課題(現状把握シート作成⑤)	・特性(体質)の理解 ・ターゲット行動の設定
第6回目	・作業課題(現状把握シート作成⑥)	・実際に褒めてみた反省とまとめ

(例2)

	Basic プログラム (例2)	主な内容
目標	子どもの発達の現状と適切な支援方法を理解する。	
第1回目	・オリエンテーション ・観察上手になる	・PTの紹介、講座の目的 ・導入(自己紹介等) ・行動で捉える ・3項随伴性(ABC分析)
第2回目	・観察上手になる(復習) ・ほめ上手になる	・褒めポイントを見つける ・「強化」と「消去」
第3回目	・整え上手になる	・環境調整 ・行動で捉える
第4回目	・伝え上手になる	・分かりやすい声かけ ・約束の上手な伝え方
第5回目	・教え上手になる	・行動を要素に分ける ・スモールステップ
第6回目	・目標設定ワークシートの使い方	・目標設定 ・療育プラン

※ (例2)は、NPO法人アスペ・エルデの会 子育て支援講座ワークブック ベーシックコース 『子育てが楽しくなる5つの魔法』 参照

表33 PTプログラム(Advance) のスケジュール及び主な内容(例)

	Advance プログラム	主な内容
目標	子どもの行動修正が出来るようになる。	
第1回目	<ul style="list-style-type: none"> ・導入 ・作業課題(現状把握シート作成①) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ベーシックの復習 ・母親の認知の確認 ・課題の優先順位
第2回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動修正の実践① ・作業課題(現状把握シート作成②) ・評価(ワークシート) 	<ul style="list-style-type: none"> ・褒めポイントを見つける ・子育て仲間の実践から学ぶ ・母親の認知の修正
第3回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動修正の実践② ・評価(ワークシート) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ターゲット行動の設定による行動修正 ・子育て仲間の実践から学ぶ ・母親の認知の修正
第4回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動修正の実践③ ・評価(ワークシート) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ターゲット行動と環境調整 ・子育て仲間の実践から学ぶ
第5回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動修正の実践④ ・評価(ワークシート) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ギリギリセーフの目標設定 ・褒め方の工夫 ・子育て仲間の実践から学ぶ
第6回目	<ul style="list-style-type: none"> ・評価(ワークシート) ・まとめ ・実践の反省・意見交換 	<ul style="list-style-type: none"> ・総合評価と反省 ・全体のまとめ ・子育て仲間の実践から学ぶ

2) プログラムの有効性

第2章 1.2-1)にて、辻井ら(2010)が PARS 等の標準化されたアセスメントツールを用いた新システムを提案し、子育て支援の最初のステップとして開発された PT を、自治体において実施し、親を支援すると共に、PT のリーダーを地域の保育園のベテラン保育士が担っていくような形での人材育成に取り組んでいると述べた。この中で辻井ら(2013a: 43-44)は、支援方法を実際の職場において実施する OJT 形式で、保育士が発達の気になる子どもへの支援スキルの1つとして、PT スキルを習得できるような研修プログラムを開発し実施してきている。その心理療法の専門家が行ったわけではなく、この研修プログラムにてスキルを獲得した保育士が行なったプログラムの成果を参加者のデータを統計的に分析し、効果測定がなされている。保護者への PT 効果を検証するため、保護者の精神健康状態の把握に抑うつ状態(バック抑うつ質問票第二版: BDI-II) および、子育ての傾向として養育態度(養育スタイル尺度)が測定されている(辻井ら 2013a: 46)。

養育スタイル尺度は、発達臨床場面における介入や支援における養育スタイルの変化を捉えるための尺度として松岡ら(2011)によって作成され、単一市内の保育園、小学校、中学校に通う子どもの保護者に対する全数調査を行い、7,000名以上の保護者から得られたデ

ータを基にした因子分析の結果、「肯定的働きかけ」「相談・つきそい」「叱責」「育てにくさ」「対応の難しさ」の5下位尺度からなるものである。

参加者は第1グループ(1~3歳児の母親)13名、第2グループ(3~5歳の母親)10名、第3グループ(療育参加児の母親)10名であり、これら3つのグループごとのプログラム実施前後の「抑うつ」と養育スタイル尺度得点の「肯定的働きかけ」と「叱責」において、PTの効果が統計的に示されている。精神的健康「抑うつ」では、いずれのグループも実施後に抑うつ症状の程度が軽くなり、参加した母親の精神的健康状態が大きく改善している。また実際の子育てにおいても「誉めること：肯定的働きかけ」では第2および第3グループで、得点上がり、「叱ること：叱責」でも同様に第2および第3グループで得点が下がっている。このように、PT実践の効果を検証した結果、統計的に効果が実証されている(辻井2013a：46-47)。

第2節 スタッフトレーニングプログラムへの展開の可能性

1. 社会的養護現場におけるPTプログラムの活用状況

2000年代に入る頃から社会的養護現場においてもPTプログラムが徐々に活用され始めている。対象者によって大きく2つに分けられて、一つが保護者を対象としたもの、もう一つが支援者を対象としたものである。保護者を対象としたものには、子ども虐待の家族再統合を援助するために開発されたコモンセンス・ペアレンティング (Common Sense Parenting : 以下CSPと記す) がある。国内で実施されているCSPは、米国で最大の児童福祉施設であるGirls and Boys Townで親支援プログラムとして開発されたCSPと、その日本版として神戸少年の町版CSPや社会福祉法人子どもの虐待防止センター (CCAP) からセンターのトレーナー資格をもつ相談員が派遣され実施されるCSPなどが主に実施されている。支援者を対象としたプログラムには、親支援スキルの獲得を目的として職員が研修に参加することになる。野口(2003:108)は、CSPは「子どもの問題行動を減らし、望ましい行動を効果的に躰られるスキル (parenting skill) 体得することを目標に、ロールプレイ (role play) やモデリング (modeling) による経験的学習を提供するプログラムになっている」と述べている。

CSPは行動心理学に基づいた科学的理論に裏付けられた取り組みであり、CSPの効果測定については、子どもの問題行動をChild Behavior Check List (CBCL : Achenback, 1991) やEyberg Child Behavior Inventory (ECBI : Eyberg & Ross, 1978) で、家族の満足度をFamily Satisfaction Scale (FSS : Olson & Wilson, 1982) で、児童虐待をする可能性をChild Abuse Potential (CAP : Milner, 1986)、家族機能の健康度Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale III (FACE III : Olson et al., 1985)、親の子どもへの態度をParent Attitude Test (PAT : Cowen et al., 1970)、親の問題解決能力をProblem Solving Inventory (PSI : Happner & Petersen, 1982) などを使って、科学的に認められた効果測定を実施し、その効果が確認 (Thompson et al., 1997 ; Burke et al., 1992 など) されている (野口 2008 : 69-72)。

また、コモンセンス・ペアレンティング幼児版研修日本事務局による里親・児童福祉施設関係者様向けコモンセンスペアレンティング (学齢期・スクールエイジ版) 研修のように、CSPを積極的に用いている里親・児童福祉施設関係者向けにアレンジされた内容で研修計画が策定された全国の専門職員向けの研修も国内で実施されている。この場合、職員自身が子どもと関わる際の支援技術の獲得を目的として研修に参加するということになる。神戸少年の町版CSPでも近年、現場における問題解決への効果的なプログラムを展開する技法の習得が可能であるとして支援者を対象としたトレーナー養成講座が積極的に実施されてきている。さらに小舎制養育研究会が主催するプログラムとして2008年に「ロスアンゼルス Boys Town 児童養護技能研修」が実施されており、未来の職員として大学生を対象とした人材育成が行なわれるなど、Boys Townの直接処遇職員となるペアレンツ・ティーチャーが受ける研修をまとめたプログラムも国内で受講可能となってきている。また2009年より国内2施設にてBoys Townのモデルを実際に運用するサテライト・プログラムも実施され、

サポートが継続されている。

他に、職員を対象としてPTを研修の中で実施した実践には、精研式ペアレントトレーニング研修（小平ら：2012）がある。この精研式PTは、米国で開発されたADHDの子どもを持つ親への養育プログラムを、本邦の家庭や相談機関、療育機関等で実施しやすいよう国立精神・神経センター精神保健研究所で日本版として改訂したものである（北ら：2009）。小平らは、2002年度から2011年度まで34箇所の児童養護施設に、上記センター児童心理司2名がトレーナーとして訪問し、新人職員に対してPT研修を実施しており、実施施設数は東京都が措置する児童養護施設62箇所の半数を上回ったと報告している。PTの原法との大きな違いは、「時間的制約から全10回の実施回数を5回に短縮したところ」であり、「参加する職員には、習得したスキルをあらかじめ選定した担当の子どもに、生活の中で実践する宿題が課せられ」ている（小平ら 2012:175）。「セッションは前回の振り返りから始まり、新しいスキルの講義とロールプレイ、さらに子どもに実施する際の疑問点などについての話し合い」が実施されている（小平ら 2012:175）。さらに2007年度から2010年度の受講職員が対象とした子ども93名に対し、子どものCBCLを研修前後2回で評価してもらうことで、効果測定を実施している。その結果、「攻撃性や非行的な問題を示す子どもの割合が減少」（小平ら 2012:176）し、「子どもの非社会的問題や不安傾向、身体症状、非行的・攻撃的行動が減少し、情緒・行動上の問題が全般的にみて大幅に軽減されたこと」が示されたと報告されている（小平ら 2012:176-177）。職員の評価では、「参加した職員は、全員『PT研修が役に立った』とし、9割近くが子どもへの自身の対応に変化を感じ、『今後もこのスキルを使っていきたい』と考えていた」（小平ら 2012:178）と報告されている。また、研修の特色と有効性として、「行動観察と肯定的側面への注目」、「完璧な指導を目指す姿勢からの転換」、「実践の重視」、「養育上の工夫と遊び心」、「グループの効果」、「施設全体への波及効果」がまとめられており、「今後施設がケアワーカー採用後の研修としてこのような養育スキル獲得のためのプログラム受講を促していくことは重要と思われた。」（小平ら 2012:181）と述べている。

CSPは「行動療法を理論的背景としながら、オペラント条件付けを基礎とした賞罰、しつけのスキル等を経験的に学習するプログラム（遠藤 2007：17）」であり、PTは子どもの「行動」に焦点を当て「肯定的注目」を増やす行動療法が基本にある。

遠藤(2007:18)は、ファミリー・プリザーベーションにおける既存のPTとして、CSPとMY TREEペアレンツプログラムを挙げている。「CSPはオペラント条件付けを利用しながら子どもに対する賞罰の与え方や関わり方を学ぶようにプログラムが作られているため、ワーカーとクライアント、親と子どもが、教師と生徒の関係に重なり合う場合」もあり、「こうした方法が必要なケースも確かにあるが、これだけではソーシャルワーク的なペアレンティング・プログラムとしては不十分だろう。ソーシャルワークでは、ワーカーとクライアントが対等な関係を築き、緊密にコミュニケーションをとりながら、クライアントにいつも寄り添うようにクライアントをエンパワーすることが重要となる。CSPやMY TREEペアレンツ

プログラムでは、このことが十分に強調されていないのだ。」と指摘し、「心理学的ケア、行動科学的ケアに偏らない、ソーシャルワーク的なケアを重視した PT プログラムを今後、ファミリー・プリザーベーションの領域でつくりあげ実現していく事が重要」で、「地域小規模児童養護施設はこの点で大きな可能性を秘めているのではないか」と述べている。

このように、子ども虐待の家族再統合を援助するという切り口から我が国の社会的養護領域にて CSP が認識され、特に小舎制施設の現場において職員教育にも CSP が活用されていった。その一方で、PT が国内の発達障害支援領域でさかんに実施され始め、その効果が確認されるに従って支援者への応用の可能性が関係者に認識されてきている。教師（十枝ら 2012, 江寄 2012, 岩坂ら 2005）や保育士（辻井ら 2013a）、施設職員（小平ら 2012）、精神科医療スタッフ（泉館ら 2012）を対象とした PT 改変版が研修で活用され始めている。

2. A・L式ペアトレプログラムを基にして開発を進める根拠

子どもの正しい現状把握を行なうスキルとは、アセスメントスキルと同義であると考えており、子育て中の親のみならず、教育、福祉、医療等の全ての対人援助職にとって必要とされる基礎的な支援技術であると言える。特に児童養護施設等の社会的養護を担う現場では、発達障害支援、子ども虐待支援等、支援ニーズの多様化が進み、個別のニーズに応じた支援を実現する上で非常に重要であると言える。しかし、現在児童養護施設現場において実施されてきている PT は、前述の通り、CSP や精研式 PT であり、このアセスメント技術の修得を主眼としたプログラムではない。また、特に、介入方法の修得に主眼がおかれている傾向にある CSP や精研式 PT のプログラムには発達障害や発達凸凹といった特性理解とその特性に応じた支援の在り方を学ぶことに力点がおかれているようには見受けられず、アセスメントや特性を理解した支援の在り方に関する基礎的な技術を修得した上で受講することが望ましいと考えられる内容となっている。つまり、A・L式 PT プログラムは、現行の CSP や精研式 PT に比して、より基礎的なプログラムであると捉えることが出来る。

そして、不適応行動を適応的な行動に修正していく事、しかもそれを「褒めながら」実践していくという PT のアプローチ方法は、治療的支援の中の修正的接近という観点から、子育て不全環境で育つことで自己肯定感が形成されにくく自己評価の低くなりがちな子ども達の自己肯定感を養うなどを目的とした支援の方法論として適切であると判断された。さらに、A・L式 PT では行動に注目しながら客観的に現状を把握できるようトレーニングすることに重点を置いたトレーニングを展開している。このプログラムの特徴的な手法として現状把握表を作成しながら子どもの現状把握と同時に親自身の現状把握を進めるスタイルをとっており、子どもから離れて自分自身について考えるという客観的な自己理解を促進している。こうすることで子ども側の問題と親側の問題を区別して整理し、子育てで生じやすい悪循環を断つよう配慮されている。この点が、他者理解の大前提として必須である支援者の自己覚知を促すプログラムとして非常に有効的に活用できると判断された。

PT は仲間づくりに繋がり、ピアカウンセリングの場としても有効的に機能している。こ

のようなグループワーク形式で活発に意見交換しながら現状把握を進める形式は、施設外研修形式での実施を想定した場合、他施設の仲間と繋がることで支援ネットワークが拡充され、悩みを相談し合うことでピアサポートも期待できる。一方、施設内研修形式での実施を想定した場合、職員間の特性理解や、子どもに対する職員間共通認識を深め、チームワーク支援体制向上が期待できる。

PT には毎回の宿題があるが、それによって受講回と次の回、それが初回から最終回までを繋ぎ、より有意義な時間となるよう配慮されている。つまり、すでに講師から学んだ様々な現状把握の技術を活用して子どもと向き合い、学んだ子育てノウハウを試行する中での失敗や気づきを次の回に繋げる。試行錯誤の中で生じた疑問や悩みを講師や他の参加者に打ち明け、アドバイスを貰い、次第に頭の中を整理していくことが出来る。

支援者は現場に出る以前に資格取得に必須の講義の受講等によって子ども支援に関する学びの積み上げをしていく場合が多いと想定されるが、一般に実質的には現場に出てから子ども達と実際に関わる中で支援技術を向上させていくことになる。実践理論や支援方法の理解は、未来に関わるであろう子ども達を想像しながら深めるよりも、実際に子ども達と向き合い、試行錯誤しながら技術として修得していく方が実感を持って理解することが出来るだろう。宿題が出ることで一定期間、目的意識を持って実践する機会に支援者が身を置くこととなり、これによって受講時の一時的な理解に留まらず、プログラムの初回から最終回までがトレーニング期間として有効的に機能し、実質的に全回を通した連続性が生まれる。その結果、技術として定着していきやすくなると思う。

以上が、第1章第1節にて見出された児童養護施設の職員に求められる最も基礎的な支援技術「子どもの現状を正しく把握するアセスメントの技術」、「個々の特性の違いに対応した支援技術（環境調整や、どの子どもにも理解しやすい声掛け等）」、そして「自己覚知」の修得を目指すSTプログラムの開発に際して、その叩き台としてA・L式PTプログラムを採用することとした主要な根拠である。

3. プログラムの位置づけ

STプログラムでは、すでにプロとして現場で子ども支援を担っている職員を対象としていることから、保育士や社会福祉士といった国家資格、或いは教員免許等を取得する際に必要な一定の知識と理解を修得していることを前提とし、A・L式PTプログラムにおけるBasicとAdvanceの内容を全4回の中に組み込んだ。A・L式PTプログラムでは母親を対象とすることからBasicで基礎理解、Advanceで子ども達の行動修正を目標としている。それに対して、STプログラムでは職員の支援スキル獲得を2段階で捉え、その第1段階のスキルトレーニングとして位置づけている。第1段階では、子ども達の様々なニーズに応えるためのアセスメントスキルを身につけ、発達のバラつきや発達障害、子ども虐待の後遺症としての発達の様々な障害等に対する理解を深めると同時に具体的な支援方法を身につけることを目標としている。さらに対人援助に必須の自己覚知を促すことで、より深い他者理解を

可能にし、質の高い支援の実現に繋いでいくことを目標とした（図 15 参照）。その上で第 2 段階において、各種ニーズに応じるために必要となる様々な支援スキル及び、子ども達に対する各種教育及びスキルトレーニングを実施できる技術を身につけていくことを想定している。つまり、子ども達の個性レベルのバラつきやニーズに正しく理解し、それらに対応させながら第 2 段階の各種支援スキルをいわば応用的に活用できなければ、第 2 段階で学ぶ各種支援スキルも絵に描いた餅になりかねない。子ども達の感覚の過敏性や不器用さ等、一人ひとりの体質や特性に対する十分な理解と配慮が無い状態で、全ての子ども達に同じスタイルで対応しては当然うまくいかない。そういう意味でも、子ども達の現状を正しく把握する技術、それぞれの子ども達に効果的な支援の方法を工夫することが出来る技術を第 1 段階で学ぶことは、非常に重要且つ、基本的なことであると考えている。

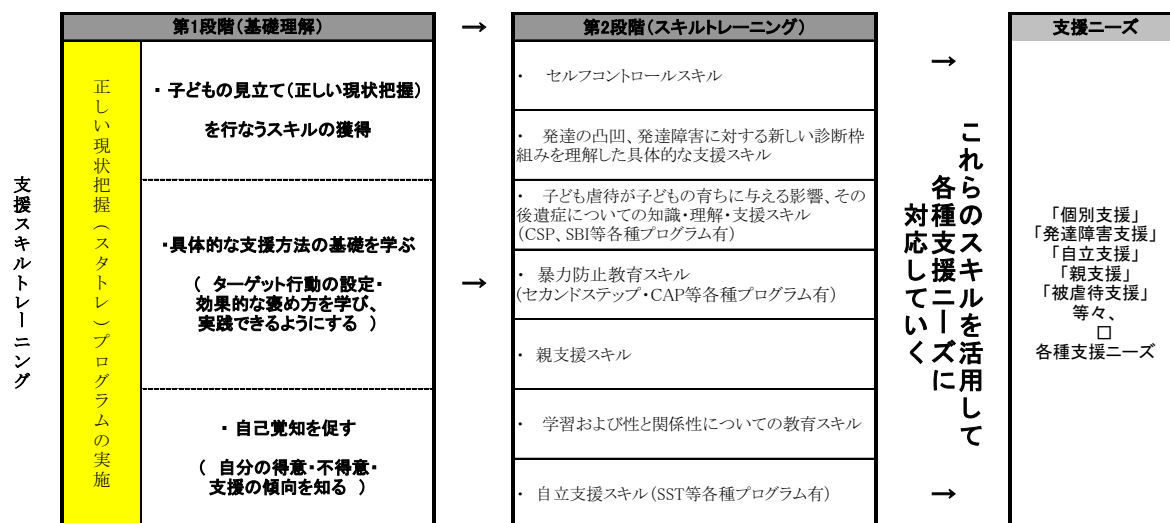


図 15 STプログラムの位置づけ

4. 開発のプロセス

本研究は、第 1 から第 3 まで 3 つのフェイズに分けて、各フェイズ内において「試行、効果測定、改良」というサイクルを反復するというプロセスを経て開発を進めていく。このように短期間で 3 度反復しながら進めるという方法を採用することによって、出来る限り短期間でプログラムの完成度を高めることを狙っている。

プログラムの実施にあたり、実施形式（研修の形式）は、施設の外部で実施される研修に複数の施設から希望者が集まり受講する所謂「施設外研修」と、1 施設内部で（多くの場合）職員全員が参加する「施設内研修」の 2 つに大別される。プログラム開発において、この形式による差異を考慮する必要がある。本研究では、多様な施設の文化、運営方針、支援方針の下で経験を積み上げてきた職員の現状、意見を基にしながら、必要とされている支援技術を把握し、多様な職員のレディネスに柔軟に対応し得るプログラムを開発し、プログラムの有効性を検証していくという狙いから、開発の第 1 フェイズとして施設外研

修形式による仮説の試行を行なった。その後、第 2 フェイズ及び第 3 フェイズにて施設内研修形式による仮説の試行を行なった。

本研究全体のプロセスは、「序章第 3 節、2 方法、2.1 実証」にて示した通りであり、各フェイズの開発プロセスの詳細は、以下、第 3 章の第 1 節から第 3 節にて各フェイズ毎に示す。

第3章 児童養護施設スタッフトレーニングプログラムの開発

第1節 第1フェイズー施設外研修として位置づけたワークショップの試行から導かれた改良の方向性ー

1. 第1フェイズの目的

児童養護施設職員を対象とした「STプログラム施設外研修版試案Ⅰ」を形成する。このプログラムを、職員が基礎的な子ども支援スキルの修得という目的を達成するために有効的であると仮定して設定された仮説として位置づけ、試行を経て仮説の有効性を実証的に検証する。それと共に、STプログラム施設外研修版の改良の方向性及びSTプログラム施設内研修版の開発の方向性を導き出すことを目的としている。

2. 方法

1) プログラムの内容

第1章第1節の文献的検討及び実態調査にて、児童養護施設の職員に求められる最も基礎的な支援技術として見出された「子どもの現状を正しく把握するアセスメントの技術」、「個々の特性の違いに対応した支援技術（環境調整や、どの子どもにも理解しやすい声掛け等）」、そして「自己覚知」の修得を目指すことから、内容を「子どもの見立て（正しい現状把握）を行なうスキル」、「具体的な支援方法の基礎を学ぶ（ターゲット行動の設定・効果的な褒め方を学び、実践できるようにする）」、「自己覚知を促す（自分の得意・不得意・支援の傾向を知る）」として設定した。

2) 研究方法

(1) 本研究のプロセス

第1フェイズにおける研究のプロセスは以下のようなものである（表34参照）。まず、PTプログラムを基に「STプログラム施設外研修版試案Ⅰ」を形成した。愛知県内及び名古屋市内の児童養護施設及び情緒障害児短期治療施設へSTプログラムワークショップの開催についてのプレスリリースを行い、参加者を一般公募する。参加希望者を対象としたワークショップを実施する。ワークショップの事前、事後に質問紙調査を実施すると共に、ワークショップ期間中に参加者によって作成された現状把握表を回収し分析を行う。またグループワーク時の観察を行い、参加者の様子や発言等について記録する。これらを基にSTプログラムの内容を随時修正しながら、より参加者のニーズに応えられるよう配慮し、その内容を記録する。ワークショップ終了後、事前、事後の質問紙調査及び現状把握表、観察記録等を総合的に分析し、プログラムの有効性を検証する（SPSS 18.0J for Windows使用）。そして、STプログラム施設外研修版の改良点及び、STプログラム施設内研修版の開発の方向性を導き出す。

表34 本研究のプロセス

1. 叩き台としてのPTプログラムを基に「STプログラム施設外研修版試案Ⅰ」を作成する
2. STプログラムワークショップへの参加者を一般公募する
3. 参加希望者を対象としたワークショップを実施する
4. ST実施前にプリテストを行なう
5. 実施期間中、作成する現状把握表を回収し分析する
6. グループワーク時の参加者の態度、発言等を観察、記録し考察する
7. 各回の記録及び観察、考察より必要だと判断された微修正を随時加えながら 試行錯誤的に「試案Ⅰ」を実施していく
8. ST終了時にポストテストを行なう
9. プリ・ポストテストを集計し、比較分析からSTプログラムの効果を検証する
10. 総合的に考察し、STプログラム施設外研修版の改良点を導き出す
11. STプログラム施設内研修版の開発の方向性を示す

(2) 倫理的配慮

本調査は中京大学大学院設置の倫理委員会へ事前に研究計画書を提出し、審査を受けた。データの管理と研究結果の学会等での公表については、施設名、児童名、回答者名等の匿名性を保証しプライバシー保護への十分な配慮のもとに行なう旨を回答者に確認している。

3. 結果

1) 仮説の試行

(1) STプログラム施設外研修版試案Ⅰ

表 35 STプログラム施設外研修版試案Ⅰ

一般公募版 STプログラム

	プログラム	主な内容 と 進行の手順
目標	現状を「行動レベル」で捉え、褒めポイントの見つけ方と効果的な褒め方を身につける。	
第1回	・導入 ・作業課題(現状把握シート作成1)	① 社会的養護の必要性、日常生活の営みの中でケアするとは具体的に何を意味するかについて、要点を確認し職員間での共通理解をする。 ② 愛着形成、子ども虐待の後遺症等についてポイントを押し、ケア職員に必要とされるスキルに対する共通理解と本トレーニングの目的及び意義の明確化を行なう。 ③ 発達の凸凹という視点や最近の脳機能研究の見地から「障害」=「できない」ことではなく「でき方や学び方の違いである」と捉えた方が適切であるといった、発達障害に対する新しい捉え方を紹介しながら、障害特性及び有効な支援方法について基本的な理解をする。 ④ 現状把握表(自分編)を作成し発表しながら、自己理解を促す。 ⑤ 現状把握表(子ども編)を作成してみる。 ⑥ 宿題(第1回目)を出す。次回までに(1)現状把握表を自分編、子ども編共に2部ずつ作成してくるよう、(2)家族及び配偶者を褒めてくる。
第2回	・作業課題(現状把握シート作成2) ・困った行動への対応の理解 ・3つの観点による行動の分類	① 宿題を発表し合う。修正するポイントを指導後、グループ内で現状把握表を修正し合う。 ② 困った行動への対応:前提条件、環境調整、適応行動に対する理解を深める。 ③ 現状把握表に記載された行動を、「いつ」、「どこで」、「何をしている時」という3つの観点で分類してみる。 ④ 宿題(第2回目)を出す。(1)次回までに今回修正したような形式で、さらに項目を追加して書き直し、場所、時間等の分類が見やすいよう整理して現状把握表を2部ずつ作成するよう指示する。 (2)数値で分かりやすくし、カウントできるものは表にカウント数も入れてくる(環境調整部分は色分けすると分かりやすい)。 (3)子どもを一つ褒める。 (4)配偶者や家族、同僚を一つ褒めることを試みる。
第3回	・作業課題(現状把握シート作成3) □ ・行動のカテゴリー化 ・ターゲット行動の理解	① 宿題を発表し合う。グループ内で現状把握表を修正し合う。 ② 困ったところ(苦手なところ)から、努力しているところ、いいところまでをカテゴリーに分けてみる。現状把握表の中の横の繋がりに気付き、何らかの適応的な行動ができていれば褒めるポイントとなる事や、褒め方について理解する。 ③ ターゲット行動(褒めポイント)について ④ 宿題(第3回目)を出す。(1)現状把握表を完成させる(2部ずつ)。 (2)褒めるためのターゲット行動を設定し、実際に子どもを褒めてくる(カウントできる「頻度」と「時間」を子ども本人に伝え認識させながら)。 (3)上司や同僚に現状把握表をチェックし、意見を貰う。現状把握表を客観的に見て同僚のか? 共通理解するために。さらに(4)配偶者や家族、同僚を褒めてくる。
第4回	・作業課題(現状把握シート作成4) ・まとめ	① 宿題を発表し合う。グループ内で現状把握表を修正し合う。 ② まとめとして、問題を具体的な行動で捉える事、ターゲット行動の設定の仕方、褒めポイントと褒め方についておさえる。 ③ 発達の凸凹に子ども虐待が絡むことによって、より難しくなる点について、整理する。 ④ 決してしてはいけないことの確認をする。 ⑤ 研修を受けての感想や気付きについて発表し合う。

A・L式PTプログラムを叩き台としてSTプログラム施設外研修版試案Iを表35にまとめた。このプログラムは、児童養護施設職員を対象とすることを想定した際、先に示した基礎的スキル獲得という目的を達成するために有効的であると仮定して形成された仮設である。

(2) 実施期間（日程）

人手不足やシフト関係で職員が4回、日程設定された施設外へ研修に出るということは実は想像以上に困難な事であると理解している。そのような業界の実情を踏まえて、出来るだけ職員が施設外へ研修に出やすい時期に実施期間を設定することが非常に重要であるということ、曜日では原則として土日祝日を避け平日の実施が望ましいことを、まず大前提として理解しておく必要があるだろう。

入所施設では教育機関の夏休みや冬休み時期は基本的に日中も子ども達が施設内で過ごすことになり、秋は法人、学校、地域等で開催される運動会や文化祭等の行事への参加が増え、冬はインフルエンザ等の流行等に対する看病等から、これらの時期はより多忙な状況になりやすい。そこで実施期間設定時の配慮として、これらの時期及び、職員の入れ替わりや新学期開始当初の子ども達の不安定になりやすい4月を避け、2012年5月～7月（夏休み前）の期間中で全4回とした。3週間に1度のペースで実施し、最終回だけは2週間後の実施となった（表36参照）。各回2時間、全4回で合計8時間の講座である。

表36 STプログラム試行的実施 日程表

	年月日
第1回目	2012年 5月14日（月）
第2回目	2012年 6月4日（月）
第3回目	2012年 6月25日（月）
第4回目	2012 年7月9日（月）
場所:	大須アメ横会議室(第1会議室)
時間:	午前 10:00 ~ 午後 12:00

※ 場所・時間は全4回同様。

(3) ワークショップ参加者

愛知県内（名古屋市内含む）の児童福祉施設に対して、ワークショップ開催案内を4月中旬に発送した。メールによる申し込み方法を採用し、ワークショップ開催事前に11名より申し込みを受けた。さらに2回目より参加希望があり1名追加されたため、参加者は合計12名となった。出席状況は1回目9名（3名欠席）、2回目全員参加（1名遅刻）、3回目9名（3名欠席）、4回目10名（2名欠席）であった。うち全回数出席者は7名である。所属は児

児童養護施設在職者 9 名、児童養護施設離職者 2 名、その他 1 名である。愛知県および名古屋市市内の 9 箇所の児童養護施設の在職者および離職者であった。在職者以外の経歴及び所属の詳細は、6 年及び 12 年の児童養護施設勤務後に退職し小学校特別支援員、児童館保育士への転職者 2 名、保育所保育士 1 名であった。性別は男性 4 名、女性 8 名。在職者の経験年数内訳は、1~2 年目 1 名、3~4 年目 2 名、5~6 年目 2 名、9~10 年目 2 名、11~20 年目 1 名、21 年以上 1 名であった。児童養護施設現場での経験年数は経験年数区分別に図 16 に示した。任用資格では、保育士 8 名、児童指導員 3 名、その他 1 名であった。そのうち保育士免許取得者は 10 名、心理学専攻 1 名、社会学専攻 1 名であった（付記⑥）。

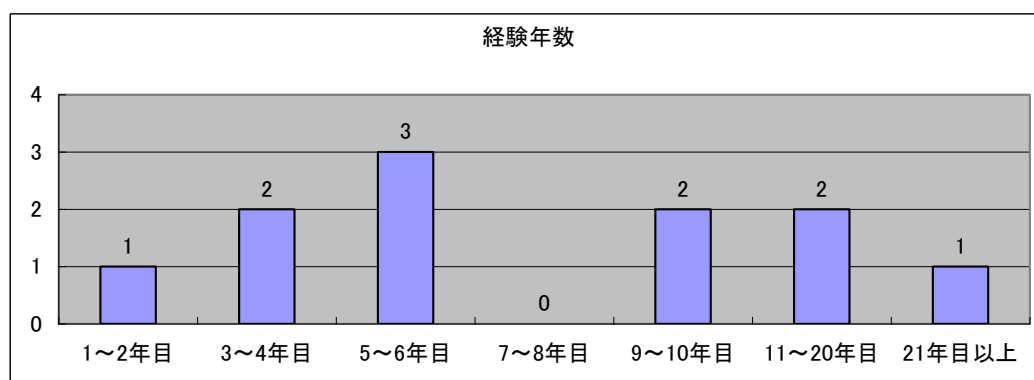


図16 参加者の児童養護施設現場における経験年数内訳

(4) グループ編成

第 1 回目はグループワーク形式を取らず、参加者が自由に座席を選択した（資料 4、図 3-4.1 参照）。

2 回目以降はグループワークを行なうために各グループ 4 名ずつで A、B、C の 3 つに分けた。各回の各グループの平均経験年数、平均年齢及び男女比を表 37 に、座席票を資料 4、図 3-4.2~図 3-4.4 に示した。なお、表 6 の経験年数は、児童養護施設職員としての経験年数のみを対象として計算しているため、保育所保育士は除外している。

表37 各グループの平均及び男女比の比較

実施回	2回目			3回目			4回目		
	児童養護施設 平均 経験年数	平均年齢	男女比	平均 経験年数	平均年齢	男女比	平均 経験年数	平均年齢	男女比
A	7.00	35.75	1 対 3	12.67	38.67	1 対 2	5.67	41.33	1 対 2
B	9.00	33.00	1 対 1	8.33	33.33	1 対 2	8.67	32.75	1 対 3
C	9.75	38.75	1 対 3	8.33	42.00	1 対 2	12.67	35.00	1 対 2

グループの編成は、実施回以前の参加者の発言内容や態度及び経験年数、年齢、性別等を考慮して事前に講師が行い、毎回、開始前に座席を指定した。またファシリテーターについては講師が開始前に指名し、座席票内に☆印で示した。なお、2 回目は 1 回目不参加のため、初参加となる者が 3 名おり、1 回目のレジメを配布し導入部分を復習して概要を説明

したものの、出来るだけ 1 回目参加者からのフォローが得られやすいようグループのメンバー構成に配慮した。毎回、発言の頻度や積極性も観察より把握し、それらを基にして翌回の各グループのメンバーを構成した。

(5) ペア及びグループワーク時の観察と記録

第 1 回目は、導入として氏名、所属、経験年数を主な内容とした自己紹介の時間を設けた後、前半は講義形式で進め、パワーポイントによる情報をプロジェクターを用いて視覚的な提示も行なった。その後、簡単に現状把握表の書き方の説明を行い、自分版から「いいところ」、「努力しているところ」、「困ったところ」について各 3 つずつ記載してもらった。その際の約束として、【①行動レベル（動詞）で表現する、②「～ない」表現はしない。（～しないことは行動ではない）、③出来るだけ具体的に完結に短文で表現する】ことを伝えた。参加者の様子は、書き始める項目も、速度も様々であったら、自分の「いいところ」を書くのに時間を要する者が複数存在していた。記載できた者から隣と見比べているよう声かけをしたところ、自然とペアになり会話している場面が見られた。5 分間程度経過した後、記載した内容を各自に発表してもらった。発表することで他の参加者の意見を参考にして、自分に気づいていくことがねらいとしている。その後、日本の文化的に自分のいい所を自己主張的に言う事に慣れていないことや、行動の水準で考える事に慣れていない事を講師より伝え、いいところを考える際のポイントとして、自分達の気づかないところで、「実は、一日中適応的な行動見られ、しかもそれが毎日続いている」ことへの気づきを促し、「毎日続いている適応的な行動は自分のいい所、素晴らしいところだ」ということ気付いて欲しい旨を伝えた。次に、子ども版の現状把握に移行し、「一番、対応に困っている、対応が難しいと思っている（今、一番理解を深めたいと思っている）子ども」を 1 名、思い浮かべ、今後 4 回通して同じ子どもの現状把握を進めていく旨を伝えた。そして、「いいところ」とは“ある程度継続的にできていれば、いいところ”、「努力しているところ」は“努力しようかなと思ったらもう努力”、「困ったところ」は“症状、問題行動として残っている、工夫していることがない”として、考え、それぞれ 3 つずつ挙げてもらった。また、「困ったところ」については、トラウマ化、二次障害の場合は、職員だけの範疇ではなく、医療機関との連携の中で担っていく領域であることを確認した。5 分間程度経過後、子どもの年齢、性別、診断の有無等を紹介しながら、「いいところ」から「困ったところ」まで記載した内容を報告しあった。初回ということで導入的な講義の割合が多く、参加者同士の交流は少なかったが、終了後、他施設の職員ではあるが顔見知りの相手と声を掛け合う姿が見られた。

第 2 回目から第 4 回目までの参加者の発言記録を資料 5 に提示した。2 回目の配偶者を褒めてみるという宿題に関する報告では、「相手の些細ないい部分を、自然に探すようになった。」、「結構当たり前にやってもらっているという認識だったが、いろいろやってくれていたんだということに気付いた。」、「(褒めると) 協力的になった。」等の発言があった。宿題

として作成してきた現状把握表の修正をグループ内で実施し、内容に関してグループディスカッションの時間を設けた。全てのグループにおいてファシリテーターを中心に積極的に意見交換が行なわれていた。ファシリテーターから問いを投げかけ、その応じる形式で進むグループもあれば、経験の長い者からファシリテーターへ問いを投げかけたり、経験の短い者に考えるためのヒントを与える発言が見られたりするグループもあった。講師はサポートスタッフと共にグループを回り、参加者それぞれから個別的な質問に応じたり、グループ内で議論している問題に関するアドバイスを行ったりし、各グループ等が出た疑問や発見を、ディスカッション後に全体へ報告した。特にグループディスカッションをしてみた感想に関する報告では、「シートを確認すると、かけていないところがわかり、みんなで確認するとまた新たな気づきが出てくる。」、「他の人の話を聞くと、自分でもこれはあるということに気づける。」、「“困った部分”と“いいところ”が重なっている」、「子どものところは、困ったところがスラスラ出てくるが、そこを見ると、努力しているなど思えたり、いい部分があるなど気付ける。子どもを見ているつもりで、見ていないということが確認できた。」等の発言があった。さらに、「いつ」・「どこで」・「何している時」という3つの観点で現状把握表の中身を分類するという作業課題を各自行った後、グループ内で確認し合ってみたところ、「困ったところにどんなときにも抱っこ、おんぶを要求すると思っていたが、自分を見かけた時、幼稚園から帰ってきた時によく見られることがわかった。」、「一番崩れる時間帯は午後だということがわかった」、「朝の忙しい時間は困った行動が多いこと。」、「困ったところの時間帯は忙しい時」、「自分で困っているところと子どもの困っているところがかぶっているところは、自分が冷静になっていない時があるのでは」等の意見が挙げられた。2回目では困った行動への対応の理解の中で、「環境調整」についての講義もしたが、この「環境調整」に関する質問が出た。

3回目は、配偶者を褒める宿題の報告では「それがポイントだったらしく」と、褒めポイントがあることへの気づきに関する発言もあった。また、子どもに対して意図的に褒める宿題に関して、「どんな事をどんな風に褒めたか？その反応は？」についての報告では、「夕食時いつも怒ったり泣いたりする幼児に“テーブル、いつもありがとね。”と声かけると、ぐずりが少なかった。」、「学習場面ぐずぐずしている子：褒めたら意欲的に取り組んだ。」等の意見があった。次にターゲット行動に関する講義を行い、その後、ターゲット行動を設定してみるという作業課題を各自が行い、その後、グループディスカッションしたところ、「ケースで持っている子は内容が重い子が多いため、課題が見つげにくかった。」、「課題として、(困った行動の)回数を減らすよりは、してほしい行動を何とかしていった方がよいかもしいかなと思った」、「体質(特性)に関わったところが課題になっていることが多い。」、「問題行動をした後にどうするという事を課題にするだけでなく、する前の課題を考えてみるのはどうかな?」等の意見が挙げられた。第3回目もグループ内では積極的に意見交換が行なわれていた。子ども達の行動や施設内での問題を話し合う中で、笑い声も頻繁にあがり、時に真剣な眼差しで、時に笑顔で、参加者はディスカッションを

行なっていた。グループのファシリテーターの個性によって話し合いの速度や着眼点は異なっていたが、「え？もう時間！まだ半分しか出来てなかった・・・。」との声が聞かれる程、一つひとつの話題に対して積極的に深め合う姿が見られた。

第4回目では、宿題の、「配偶者（同僚）を褒めてみてどうだったか」についての報告では、「旦那に対して、子どもとの関わりほめたら、怒ってせかすことがなくなった。自分の方が怒りっぽくなっているような気がした。」との意見があった。「ターゲット行動について子どもを褒めてくる」宿題の報告では、「小学生の子どもに対して、“残さず食べる”を、大げさにほめたところ、苦手なものも、“これだけは食べたよ”とか言ってくれるようになった。」「掃除が苦手は中3男子に整理整頓ができるよう、最初是一緒に、一緒に片付けるようにした。2日後にみたら、一部分はできていたので、ほめた（一部達成）、日曜日、スタッフの顔を見て部屋へ直行、できているところはほめた。できていないときは、“やろうとしてえらいね”とほめた。すると、後日、掃除機を掛けたりするなどの行動が見られるようになった。」「宿題の内容が出来ているかどうかは別の問題として、見せるという行為について、まず誉めるようにしたら、宿題の内容を見せに来るようになった。」との意見が出た。その後、【「困ったところ」を「努力しているところ」へ矢印が繋がっていない箇所はないか？何らかのギリギリセーフになるための努力がないか探してみる。】という課題と共にこれまで完成させてきた現状把握表修正し合う課題を出し、グループ内で修正及びディスカッションしたところ、「カテゴリーに分けてみると、いい所と困った所が意外に同じカテゴリーにあることに気がついた。表で書くことで、折り合いをどうするかが見えてくる。」「ターゲットにする行動はスモールステップで課題を設定するという事が分かった。」「どうしたらいいのか、というのが活字にすると整理ができる。対応の仕方も考えやすくなる。」「子どもの問題行動を一つずつ見ていたが、整理することで、一つひとつに対する掛ける時間も短くなったり、事前に防ぐためのことも考えたりできるようになった。」等の意見があった。最後に、全4回を通しての感想を各自発表してもらったところ、「生活の中で、1人に対して訳が分からず、整理できずにいた。しかし、こうして表に書いてみると意外に整理できるということが分かった。何に困っているのかも分かった。」「ワークショップを受けて、評価につながる視点を学び、ほめる事が多くなった。」「駄目と否定するだけじゃなくて、いい行動に変えられるようになった。」等の意見が挙がった。第4回目は参加者同士も慣れ、笑顔での会話が頻繁に見られた。他の参加者の発言に対して笑顔や拍手で応じる等、終始、和やかな雰囲気であった。

(6) 現状把握表

ST 受講回を重ねることで現状把握表がどのように変化し、アセスメントの視点が広がっていくのか、また子どもや自分を全体像としてより多角的に把握することが可能となるのかについて、自分版（表 38 参照）、子ども版（表 39 参照）を参加者の中から1名分ずつ例として選択して提示した。

表 38 自分版現状把握表（2回目～4回目）の例

<自分版> 2回目提出

いいところ	努力しているところ	困ったところ(苦手なところ)
<ul style="list-style-type: none"> ・注意のライン引きをしている ・1日や長期の目標を作る ・責任感がある ・子ども目線で考えようとする ・前向きに物事を考えられる ・子どもと一緒に楽しむがテーマに行動する ・気がついたことを書きとめる ・子どもと一緒に楽しく遊べる ・子どもの聞き取りをする ・ストレス解消法でたくさん遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・人を知るために話をするを意識している ・意見や考えが合意しない場合は、こだわりを少しはゆるする ・子どもにわかりやすい表現を意識する ・施設の中で自分に出来る事を見つけたと考える行動する ・Aちゃんとの野菜づくりを通した心地良い関係作り ・一人一人の子どもを見る ・意見を言う ・頭の中を書いて整理する ・やることリストを消していけるよう行動する ・健康に過ごす(食生活・睡眠・ストレス解消) 	<ul style="list-style-type: none"> ・物事をこなすのに時間がかかる(マイペース) ・一度思うとなかなか自分の意見がゆずれない ・人に頼めない ・言葉での表現が苦手 ・直観で動く ・Aちゃんとの関係が感情的になることがある ・責任感が強い ・自分の不安に気づくのが遅い

<自分版> 3回目提出

時間	場所	どんなとき	回数	いいところ	努力しているところ	困ったところ(苦手なところ)
前日	家	予定確認する	2	・1日の業務内容を考える	・Aちゃんとのように関わるか考える	
出勤時	家	出勤前		・やることリストをチェックする		・忘れ物をする
早番	仕	掃除の時	5	・居室をきれいにする	・掃除をする	
	仕	自由時間		・子どもがやりたいことを実行する		・直観で動く
	会議	話をする際	2		・子どもに表情を付けて話す ・自分の意見を言う ・自分のこだわりを少しは譲る	・自分の意見がなかなか譲れない
	会議	会議			・職員と話をする ・やることリストを消す	・記録を後回しにしてしまう ・職員ボックスの整理整頓ができてない ・チェックリストでなかなか消えない業務がある
	仕	事務仕事	3	・Aちゃんと野菜作りをする	・Aちゃんとのように関わるか考える	・Aちゃんに感情的に注意することがある
	仕	自由時間		・子どもが気持ちよくトイレに行けるように促す ・子どもの気持ちを聞き取りする ・一緒に組む職員に声を掛けて行動する	・13人の子どもの様子を見る	・時間を気にして動くことが苦手
	食事	食事	2		・Aちゃんと褒めて関わる	・Aちゃんに感情的に注意することがある
	歯磨き	歯磨き		・自分で決めたことは最後まで実行する ・頭の中を書いて整理をする ・気がついたことを書きとめる ・子どもの興味のある絵本を借りてくる	・施設の中で自分のできることを考える ・規則正しい食事をとる ・休みはリフレッシュする	・集中していると食事を忘れてしまう ・不規則な睡眠

・・・色付け部分は、環境調整を行なっているところ。

<自分版> 4回目提出

時間	場所	カテゴリー	回数	いいところ	努力しているところ	困ったところ(苦手なところ)
前日	家・仕	頭の整理系	2	・1日の業務内容を考える	・やることリストを消す	・記録を後回しにしてしまう ・チェックリストでなかなか消えない業務がある ・忘れ物をする
出勤時	仕	整理整頓系		・居室をきれいにする	・掃除をする	・職員ボックスの整理整頓ができてない
早番	仕	子どもとの関わり系	2~5	・子どもがやりたいことを実行する		・直観で動く
	会議	会議系			・自分の意見を言う ・自分のこだわりを少しは譲る	・自分の意見がなかなか譲れない
	仕	Aちゃんとの二者関係系	2~5	・Aちゃんと野菜作りをする	・Aちゃんとのように関わるか考える ・Aちゃんと褒めて関わる	・Aちゃんに感情的に注意することがある
	仕	子どもとの関わり系		・子どもが気持ちよくトイレに行けるように促す ・子どもの気持ちを聞き取りする ・子どもの興味のある絵本を借りてくる	・13人の子どもの様子を見る ・子どもに表情を付けて話す	・時間を気にして動くことが苦手
	仕	連携系	3	・一緒に組む職員に声を掛けて行動する	・職員と話をする	・施設やグループの中で自分のできることを考える
	仕・家	頭の整理系		・自分で決めたことは最後まで実行する ・頭の中を書いて整理をする ・気がついたことを書きとめる	・規則正しい食事をとる ・休みはリフレッシュする	・集中していると食事を忘れてしまう ・不規則な睡眠
休日	家	健康系				

表 39 子ども版現状把握表（2回目～4回目）の例

<子ども版> 2回目提出

いいところ	努力しているところ	困ったところ(苦手なところ)
<ul style="list-style-type: none"> ・他児のアドバイスを聞くことができる時がある ・自分で洗濯をする ・自分の洗濯物を干す ・自分の洗濯物を畳む ・休まず学校に通う ・学校で図書委員の仕事頑張っている ・集中すると短時間で学習課題をこなすことができる ・進んで手伝いをしてくれることがある ・自分からは相手の嫌がることを言わない ・非を認めれば素直に謝ることができる ・よく考えて気持ちを言葉で言う ・あいさつができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・(注意をうけると直そうとする) ・時間を守ろうとする ・お手伝いを積極的にやろうと意思を見せる ・お風呂で毎日紙を洗うようにする ・お風呂で毎日体を洗うようにする ・食事の後に歯を磨こうとする ・友達とトラブルになっても非を認めれば謝ろうとする ・やるべきことは文句を言いながらもやろうとする ・(以前に注意を受けたことを思い出し直そうとする) ・早く起きて準備をしようとする時がある ・食事を時間内に食べようと努力する時がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・朝時間通りに起きれない ・時間に間にあうよう行動することが苦手 ・食事の後に自ら歯を磨く習慣がつかない ・他児を待たせても急がない ・他児に注意を受けて怒ってしまう ・黙り込む ・注意を受け動けなくなる ・めんどくさがって体を洗わずに風呂から出る ・めんどくさがって髪を洗わない ・やっていないことをやったら嘘をつく ・毎日の日課を指示がないとできないことが多い

<子ども版> 3回目提出

いいところ	場所・時間	努力しているところ	場所・時間	困ったところ(苦手なところ)	場所・時間
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思いを言語化して言える ・他児を尊重でき ・あいさつができる ・非を認めれば素直に謝ることができる ・自分で気持ちを切り替えることができる【ひとりにして待つ】 ・時間内に食事が出来る【席順】 ・休まず学校に通う ・委員会活動(図書)を真面目にやる ・集中すると短時間で学習課題をこなすことができる【切り替えのポイントをつくる】 ・進んで手伝いをしてくれることがある【お手伝いカード】 ・自分で洗濯をする ・自分の洗濯物を干す ・自分の洗濯物を畳む 	<p>施・全</p> <p>施・食事</p> <p>施・朝</p> <p>学・活動</p> <p>施・下校後</p> <p>施・寝る前</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・(注意をうけると直そうとする) ・(以前に注意を受けたことを思い出し直そうとする) ・時間を守ろうとする ・やるべきことは文句を言いながらもやろうとする ・食事の後に歯を磨こうとする【時々(3日1回くらい)の確認】 ・早く起きて準備をしようとする時がある【声かけ】 ・お風呂で毎日紙を洗うようにする【洗いの指導・時々の確認】 ・お風呂で毎日体を洗うようにする【洗いの指導・時々の確認】 	<p>施・</p> <p>施・全</p> <p>施・毎食後</p> <p>施・朝</p> <p>施・朝</p> <p>施・入浴</p> <p>施・入浴</p> <p>施・入浴</p> <p>施・入浴</p> <p>施・日課の変わり目</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・時間に間にあうよう行動することが苦手【(気になることや不安があると同じ動きを繰り返したり動きがとまるように見える。)(個別にみて気になることを解消する手助けをする)】 ・習得してほしい生活習慣に対し「めんどくさい」と言いやりたがらない。(不器用さ・スキルの不足。)(丁寧なやり方の指導) ・食事の後に自ら歯を磨く習慣がつかない【時々の確認】 ・朝時間通りに起きれない【早めの声かけ】 ・他児を待たせても急がない【部屋まで行き、声かけ】 ・他児に注意を受けて怒ってしまう【声かけ・他児への児童】 ・忘れ物をする【準備時に丁寧にみる・朝声をかける】 ・怒って自傷行為をする【行動の制止・やることの指示を与えひとりにして待つ】 ・黙り込む【やることの指示を与えひとりにして待つ】 ・注意を受け動けなくなる【やることの指示を与えひとりにして待つ】 ・体を洗わずに風呂から出る【洗いの指導・時々の確認】 ・髪を洗わない【洗いの指導・時々の確認】 ・毎日の日課を指示がないとできないことが多い 	<p>施・日課の変わり目</p> <p>施・入浴、歯磨き</p> <p>施・毎食後</p> <p>施・朝</p> <p>施・主に朝</p> <p>学・</p> <p>施・責められた、強く叱られた時</p> <p>施・入浴</p> <p>施・日課の変わり目</p>
<p>… 色付け部分は、環境調整を行なっているところ。</p>					

(表 39 子ども版現状把握表 (2回目～4回目) の例 ……続き)

<子ども版> 4回目提出

カテゴリー	いいところ	場所・時間	努力しているところ	場所・時間	困ったところ(苦手なところ)	場所・時間
感情・コミュニケーション系	自分の思いを言語化して言える	施・全	注意をうけると直そうとする	施・全	注意を受け黙りこむ	施・全
感情系	怒りを鎮め自分で気持ちを切り替えることができる。	施・全	以前に注意を受けたことを思い出し直そうとする	施・全	怒って自傷行為をする	施・全
			注意を聞こうとする	施・全	思い通りにならないことがあると怒りだす	施・全
生活習慣・衛生系	自分で洗濯をする		やるべきこと(日課)は文句を言いながらもやろうとする	施・全	注意を受け動けなくなる	施・全
	自分の洗濯物を干す	施・寝る時			毎日の日課を指示がないとできないことが多い	施・全
	自分の洗濯物を畳む					
生活系	休まず学校に通う	施・朝				
	委員会活動(図書)を真面目にやる	施・学・活動				
	任された仕事(朝、洗濯機を回す)をやる	施・朝				
	進んで手伝いをしてくれることがある					
生活・衛生系	毎日お風呂に入る	施・夜	お風呂で髪を洗う時がある	施・夜	習得してほしい生活習慣に対し「めんどくさい」と言いやたらがらない	施・全
			お風呂で体を洗う時がある	施・夜	髪を洗わない	施・夜
			食事の後に歯を磨こうとする	施・食事	体を洗わずに風呂から出る	施・夜
					食事の後に自ら歯を磨く習慣がつかない	施・食事
生活・整理系	タンスの決められた場所に服を入れる	施・午後	タンスの決められた場所に服を入れる	施・午後	持ち物の整理整頓が苦手	施・午後
					忘れ物をする	学
時間系	時間内に食事ができる	施・食事	早く起きて準備をする時がある	施・全朝	朝時間通りに起きられない	施・朝
	集中すると短時間で学習課題をこなすことができる	施・午後	時間を守ろうとする時がある	施・全	時間に間にあうよう行動する事が苦手	施・全
感情・コミュニケーション系	困ったことについて聞くことができる	施・全			気になることや不安があると同じ動きを繰り返したり動きがとまる	施・全
コミュニケーション系	非を認めれば素直に謝ることができる	施・全	注意を受けると直そうとする		他児を待たせても急がせない	施・朝
	あいさつができる	施・全	以前に指導を受けたことを思い出し直そうとする		他事に注意を受けて怒ってしまう	施・全

… 色付け部分は、環境調整を行なっているところ。

第1回目から現状把握表作成の際の約束として、【①行動レベル(動詞)で表現する、②「～ない」表現はしない。(～しないことは行動ではない)、③出来るだけ具体的に完結に短文で表現する】を伝え、名詞や形容詞、形容動詞での言い切り表現をせず、動詞表現にすることを繰り返し伝えてきた。2回目までに現状把握表の各項目について最低10個ずつ記載してくるよう宿題を出し、その後は随時、項目数を増やしながら、4回目までに現状把握表を完成形に近づけられるよう作業課題を出した。2回目以降、参加者全員に毎回ワークショップ会場到着時に現状把握表を提出してもらった。出来るだけ開始直前までに各参加者の理解、習得の程度を確認し、ワークショップ内に、随時、必要だと判断されるアドバイスをこなえるよう配慮した。第3回目までに現状把握表の各項目について、環境調整している部分には色づけをし、時間、場所、どんな時、回数にも着目しまとめてくるよう課題を出した。第4回目までには各項目をカテゴリーごとに分類し、カテゴリー名を付けることによって、自分及び子ども達の得意不得意を領域ごとに理解できるようにし、STで作成する現状把握表の完成版として提出してもらった。

① 行動で捉える

第2回目時点では、例えば自分版2回目提出の「いいところ」内にある「責任感がある」や、「努力しているところ」内の「Aちゃんとの野菜づくりを通したいいい関係づくり」、子ども版2回目提出の「いいところ」内にある「自分からは相手の嫌がることを言わない」といったような、曖昧な表現や名詞言い切り表現、「～ない」表現等が他の参加者にも複数個所見られた。それをグループワーク内でお互いに修正し合っていた。第3回目には、これらの修正箇所はまだ時折みられたものの、少なくなり、修正するスピードも早くなった。第4回目には行動で捉える、つまり具体的には現状把握表内で動詞表現にするという一定の水準には、全参加者が達していた。ただ、現時点では、用紙に活字で記載する作業の中において行動で捉える視点が身につけてきた段階であり、日常的な支援場面においてこれらの視点が定着し、子ども達の様子を行動レベルで把握していけるか否かについては、本プログラム実施期間内で評価できていない。

② カテゴリーに分類

カテゴリー名には、「〇〇系」として様々な名称が挙げられた。それらには、「感情・コミュニケーション」、「生活習慣・衛生」、「生活・整理」、「時間」、「コミュニケーション」、「頭の整理」、「こだわり」、「食事」、「癖」、「遊び」、「幼稚園」、「親御さん」、「整理整頓」、「連携」、「健康」、「外向的」、「愛着」、「多動／不注意系」、「基本的生活習慣」、「勉強」、「部活」、「難しい問題」、「大人の問題」、「他者との関わり」、「人間関係」、「まとめる」、「家族」、「金銭」、「神経質」、「学校」、「右脳」、「きちんと」、「頑張り」、「ハキハキ」、「努力」、「スポ根」、「おもてなし」、「いつもニコニコ」、「協力」、「自己主張」、「家族団らん」、「運動」、「外出」等があった。

子ども版に出てくるカテゴリーには、基本的生活習慣系、コミュニケーション系、愛着系、多動系、食事系、学習系が、自分版ではコミュニケーション系、整理整頓系、人間関係系が目立つ傾向があった。

カテゴリー化の作業プロセスは、まず第3回目ワークショップ内で実際に「困ったところ」から「いいところ」へ、つまり現状把握表の右側から左側へ向かってみて、似た内容（仲間）の項目を見つけて矢印で結んでみることから始めた。その作業を行なうことで、項目のまとまりに気づき、第4回目までの宿題として、各自同じカテゴリーの項目を表内に平行に記載し、完成版として整理していった。このカテゴリー化では、仲間を見つけるという課題は全参加者が達成できたが、カテゴリー名がうまく思いつかない参加者も少なくなかった。例を提示したり、講師若しくは参加者同士がグループワーク内でアドバイスをし合うことで、最終回までに何とか表に記載することは出来たが、十分に理解できるという段階に到達するには、時間が不十分であった。

(7) 参加者の要望及び疑問

第1に、1回目最後に、「講師の話す内容やプロジェクターで提示された内容が、とても重要に感じたのでメモしたかったが、全てを書きとめることが出来なかった。レジメを貰えないか？」という要望が出たため、2回目開始時に1回目のレジメ（資料）を配布した。ワークショップ時はプロジェクターを用いて、必要な時に順次、必要な情報を提示しながら進めていくことで、その時の課題に集中し、徐々に積み上げていってもらえるよう計画し実施しているため、毎回終了時にその回の内容に関するレジメを配布することで要望に応えた。

第2に、児童養護施設ということで、一般のPT時の内容と比較して、現状把握表に記載される困ったところ（困った行動）が重い（深刻な）傾向にあった。例えば、「盗み」・「家出」・「不適切な対人距離（ベタベタひつつく）」・「叱られると部屋に籠る」・「自傷行為」・「暴力（キレた際に見境いなく等）」・「年下への威圧」・「虚言・誇張表現」等がある。参加者から、これらに対してどのようにアプローチしていくべきかという質問が複数挙がった。参加者は「課題設定の仕方、手順、優先順位のつけ方」を知りたがっていると推察された。

第3に、「宿題も出ていたので、大変だった。特にパソコン操作が苦手で、かなり時間がかかった。」との発言があった。つまり、宿題をこなすためにかかる事務的な作業負担を軽減して欲しいという要望であると解釈できた。反省点としては、やはり現場職員は多忙なので、現状把握表作成の作業時間を出来るだけ短時間に出来るような工夫をしなければならない。そのための具体的な対策としては、現状把握表の毎回の“フォーマット”や参考になる“見本”を配布する等が考えられる。今回収集した現状把握表を資料として児童養護施設職員版と子ども版について、比較的よくありそうで、こんな視点で子どもを見てもらえるといいのではないかという内容を盛り込んだ、現状把握表の見本を作成し、試行的に使ってみて感想等を貰いながら、改良していく必要がある。

第4に、困った行動に対しての前提条件の存在と、それに対する環境調整について学んだ際に環境調整の定義自体に関する質問が多く出た。支援者という立場なので、「環境調整」という事に対する理解はある程度あるのではないかと予想していたが、想定していたよりも、「どのような事が環境調整なのか？」等、理解の程度のバラつきが大きかった。そのため、今後も環境調整とは、支援者が事前に行う意図的な配慮、働きかけとして、物理的な構造化や、声がけ（大人から or 子どもから等）、待つ等の時間への配慮等の具体例を挙げながら、時間をかけて説明する必要がある。

第5に、ターゲット行動の設定に対する疑問が多く出た。褒めることを目標として設定する行動の事だが、最初の練習として、「もうほぼ出来ている行動をまずはターゲット行動として設定して、意図的に褒めてみよう！」と、課題を出しても、始めはなかなかスムーズに理解に繋がらなかった。職員は、現時点で困っている行動をどう、よい方向へ修正していけばいいのかという疑問が大きく、ターゲットにしたい行動を、「困ったところ（苦手なところ）」の中で探す傾向が強かった。上記のように児童養護施設の子供達は、困った

ところには症状化している比較的重い内容や、体質特性に関わり修正に時間がかかる内容が含まれていることが多い。褒めポイントを見つけ、褒めて関わることで適応行動を増やしていくという行動修正のコツを、ターゲット行動の設定によって実践していくわけであるが、最初に取り組む課題としては、より褒めやすい行動をターゲットとして設定する必要がある。これらの理解が得られるよう、説明を増やし、困ったところからではなく、努力しているところから、ほんの少しで達成できる課題から始めていくことの重要性を、はじめからしっかり押えていかなければならないことが分かった。

第 6 に、カテゴリー分類の際、カテゴリー名の付け方に対する質問が出た。現状把握表を眺めながら様々な発見をし、自力でカテゴリー分類、命名を行なうプロセスは非常に大切であるが、そのプロセスに掛かる時間に当然個人差がある。自力で考案できるまでに時間を要する職員にはまず例としてカテゴリー名を提示し、そこへ当てはめる作業から始めることも有意義である。例として挙げるとよいカテゴリー名を選択し、提示していただけるような準備することが望ましいことが把握できた。

2) 事前・事後の質問紙調査

(1) 事前評価アンケート (プリテスト)

開始前に参加者に実施した事前評価アンケートを資料 6 に提示した。質問項目は、「基礎項目」、「研修機会について」、「現場で必要とされる支援スキルについて」、「支援スタイル等に関して」によって構成した。基礎項目では参加者の属性（年齢、性別、経験年数、任用資格）について尋ねており、集計結果はすでに 3(3) で示した。研修機会については、研修を受ける時期を就職以前と就職以後（在職中）に大別し、それぞれの時期に“子どもの支援に必要な”「知識」及び「技術」を身につけるための「講義」及び「トレーニング」受ける機会があったか否かを尋ねた。その結果（図 17 参照）、就職以前に「知識」を身につけるための講義等を受けたことがある者は 5 名で全体の 4 割程度、「技術」を身につけるためのトレーニングを受けたことがある者は 2 名で全体の 2 割に満たなかった。一方、就職以後に「知識」を身につける講義等を受けたことがある者は 9 名で全体の 7 割強、「トレーニング」を受けたことがある者は 4 名で全体の 4 割に満たなかった。受講した講義やトレーニングの内容について（表 40 参照）、記述による回答を依頼したところ、講義内容では 13 名から回答があり、ケース検討、感覚統合、障害児教育、ASD の理解、性教育等、SBI（子ども虐待関係）、発達障害、愛着障害、PTSD 関係、乳幼児、非行児童等、様々な内容が挙げられたが、記載内容の重複は少なかった。トレーニング内容では、5 名から回答があったが具体的な内容に関してはカウンセリング、傾聴が挙がるに留まった。

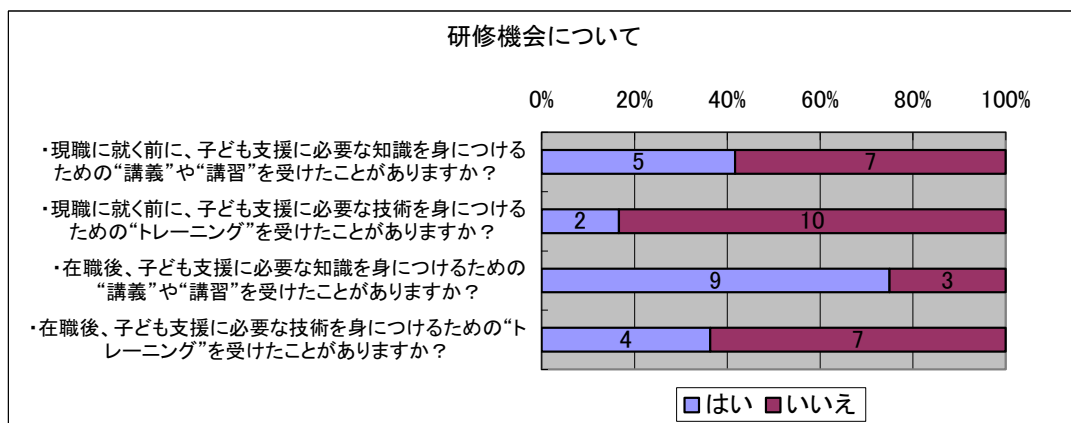


図17 就職前後の研修経験のまとめ

表40 研修機会に関する記述のまとめ

	「知識」を身につけるための講義	「技術」を身につけるためのトレーニング
就職以前	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の講義のみ ・ケース検討会等(保育園内と外部の研修) ・保育士免許による講義 ・感覚統合 ・障害児教育(講義) 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の講義のみ ・保育士免許による講義
就職以後 (在職中)	<ul style="list-style-type: none"> ・毎年必ず何らかの研修に参加させてもらっている。 ・ASDの理解、性教育等 ・SBI ・施設内研修や外部での研修 ・発達障害について、虐待児について、性問題の対応等 ・研修による講習 ・愛着関係、PTSD関係 ・乳幼児、非行児童、発達障害 	<ul style="list-style-type: none"> ・毎年必ず何らかの研修に参加させてもらっている。 ・カウンセリング、傾聴等 ・施設内研修や外部での研修

現場で必要とされる支援スキルに対する参加者の認識については、ベテラン職員インタビュー調査の分析より8つに分類された支援ニーズのカテゴリー(宮地:2012)を参考として10種の支援スキルを項目として提示し、回答を求めた。この10種のスキルの内、日常的な支援で“必要だ”と思われるスキルを選択すると共に、各スキルの修得度を自己評価し、「1. 全く身につけていない」から「5. 身につけている」の5件法で回答を求めた。さらに、項目として挙がっている支援スキル以外で“必要だ”又は“身につけたい”と感じているスキルがある場合、記述による回答を要求した。

その結果、日常的な支援で“必要だ”と思われるスキルの選択へは7名から回答が得られ、それぞれの集計結果を図18に示した。子どもにSSTを実施するために必要なスキル及び個別対応に必要なスキルが5名であり、選択肢の中では比較的必要性への認識が低めとなった。逆に、正しい現状把握、被虐待傾向、発達障害、職員の自己コントロール、子どもに自己コントロールを促す事に関するスキルへの必要性の認識は高かった。

また、日常的な支援で必要だと思われるスキルの修得度に対する自己評価のまとめを図19に示した。その結果、「身につけている」及び「ある程度身につけている」と回答する者はどのスキルは最高でも4割弱に留まり、正しい現状把握スキル及び自己コントロールスキル（各4名）のみだった。一方、「親支援スキル」及び「性教育スキル」では「全く身につけていない」との回答者が4割強（各5名）であった。中でも「全く身につけていない」及び「あまり身につけていない」の回答者率が高かったのは、「親支援スキル」及び「子どもへのSSTスキル」であり8割を越えていた。全体的に自己評価は厳しく、支援技術に対する自信の無さが示されたとも解釈できた。

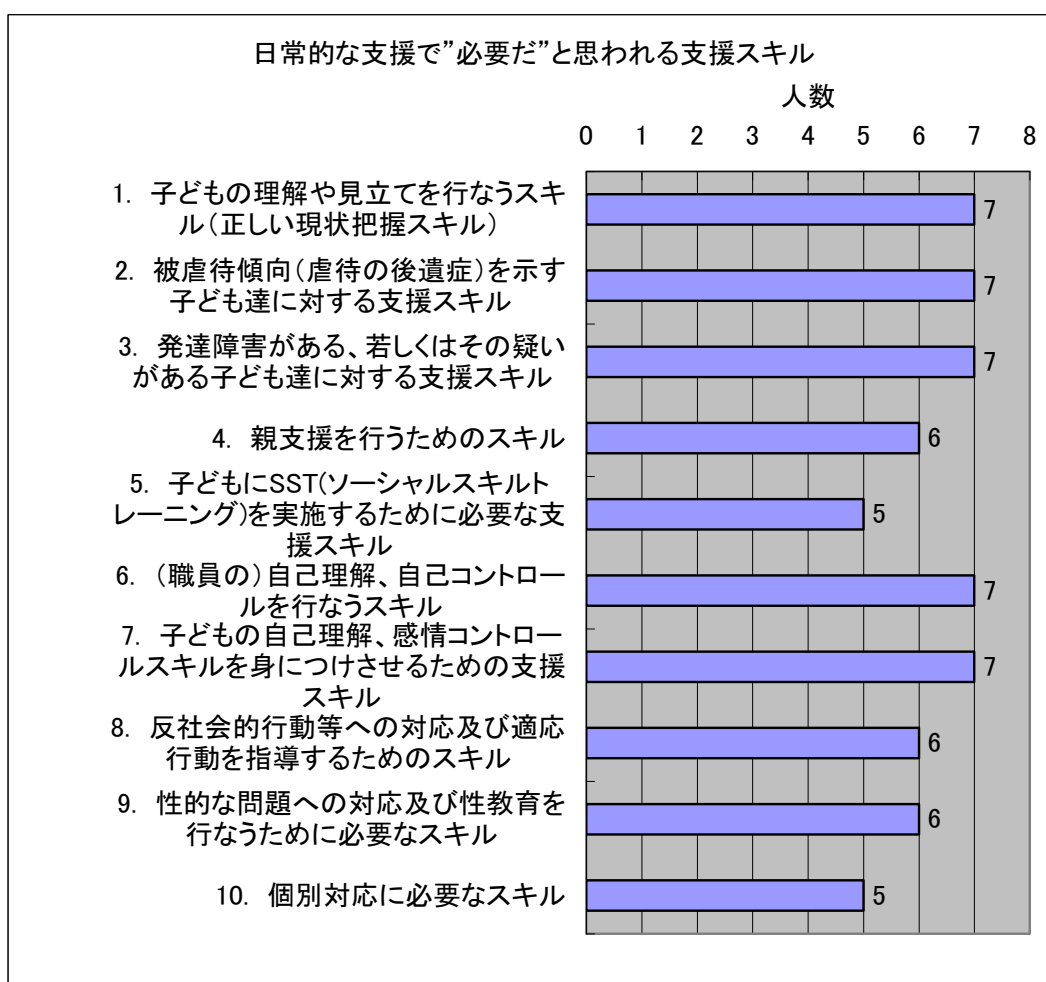


図18 必要だと思われる支援スキルに関する参加者の認識

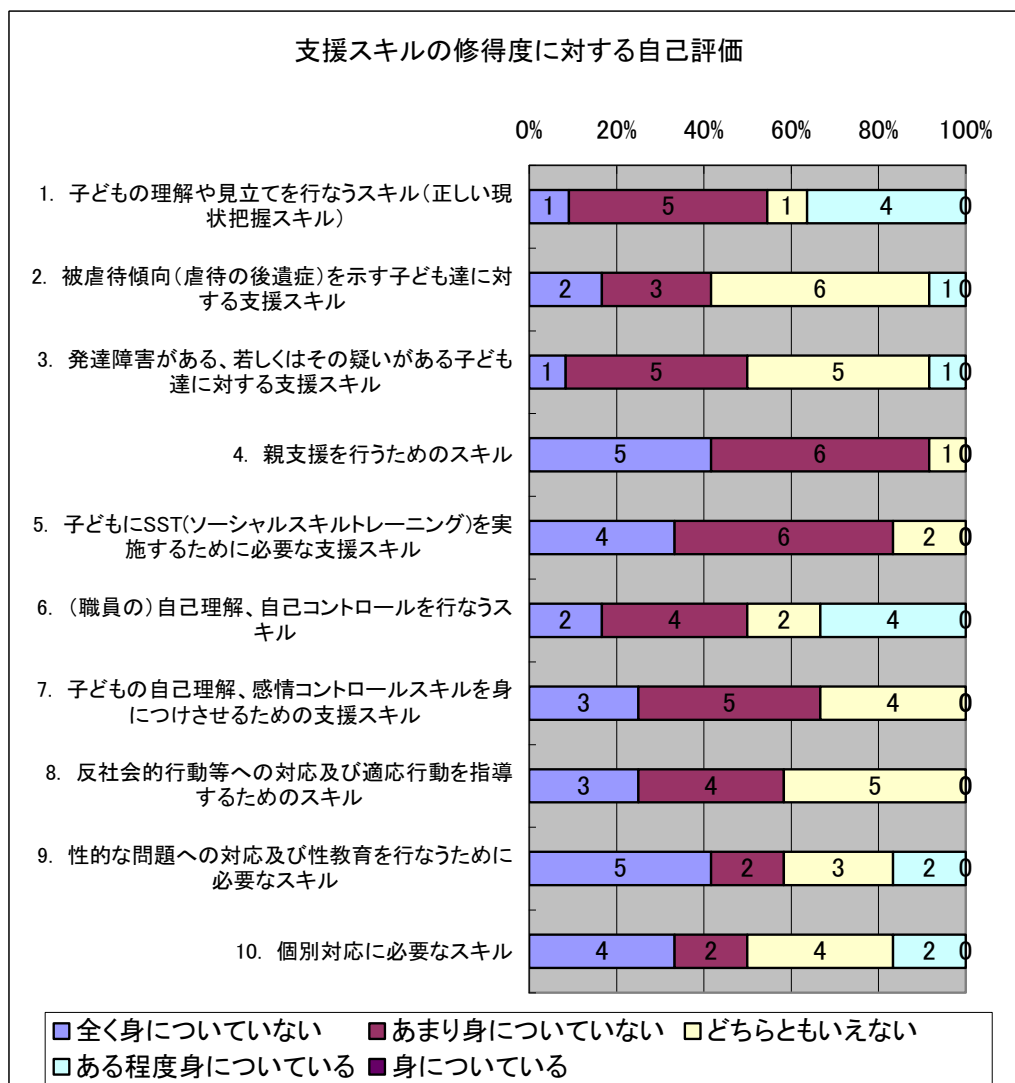


図19 ワークショップ受講前に行った支援スキル修得度に対する自己評価のまとめ

(2) 事後評価アンケート (ポストテスト)

全プログラムを終了した直後に事後評価アンケートを実施した。アンケート項目を資料6に提示した。まずST開始当初と終了時との比較した参加者の認識に関する質問項目の集計結果をまとめ、図20に示した。その結果、子どもを褒める回数、環境調整する回数の増加が見られた。さらに子どもの良いと感じるところ、子どもの努力していると感じるところ、自身の良いと思えるところ、努力しているところに関しても増加が見られた。一方、子ども自身が困っていると感じるところについては増加傾向が見られた。子ども支援に困難を感じることは「かなり減った」及び「少し減った」という減少傾向と「変わらない」が同率だった。自分自身の困るところについては、若干の減少が見られた。

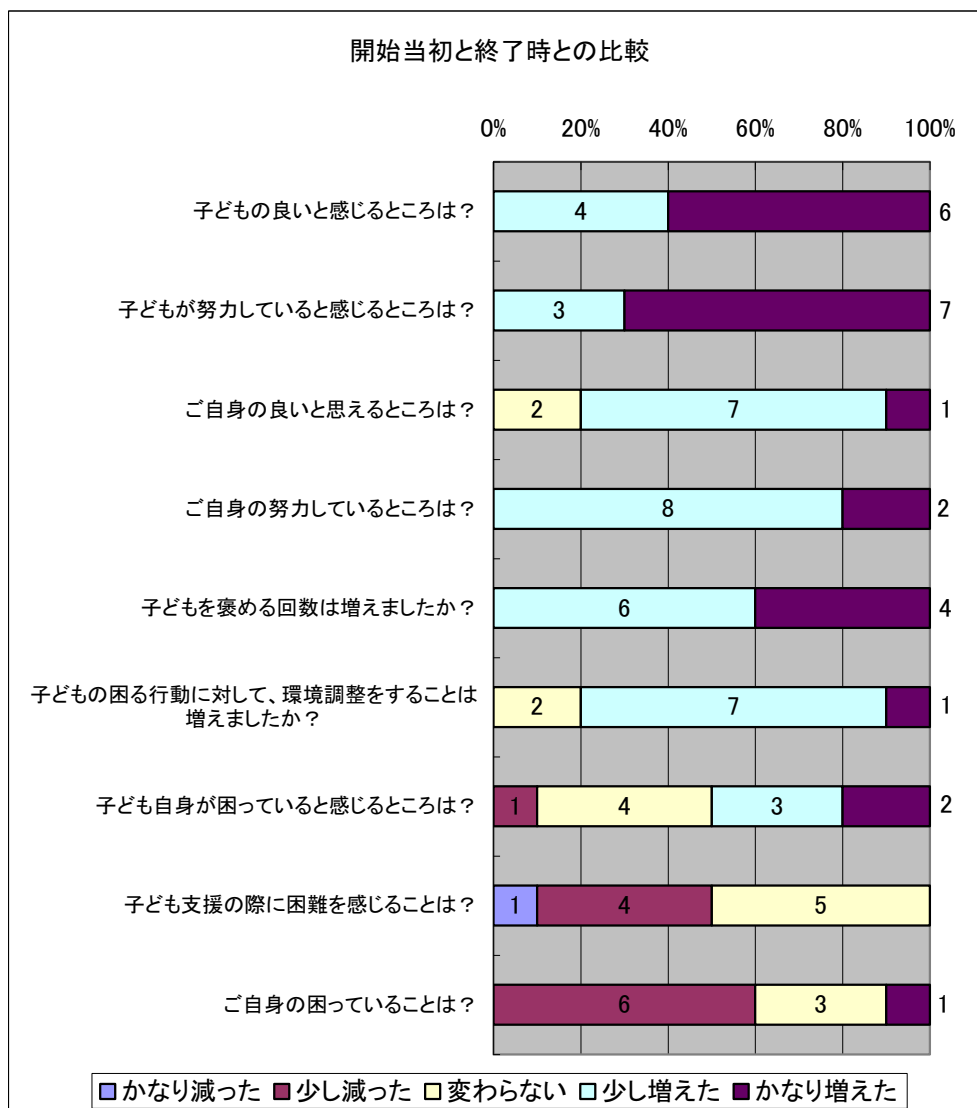


図20 スタトレの開始当初と現在とを比較した参加者の認識

次に、質問項目の No. 1～No. 9 及び、No. 22～No. 27 の各項目への反応を「全くそうではない」に「1」、「あまりそうではない」に「2」、「どちらともいえない」に「3」、「少しそう思う」に「4」、「とてもそう思う」に「5」を割り当て、相当得点から算出した平均値を基に事前（プリ）と事後（ポスト）における比較を行なった。その際、平均値の上昇が本トレーニングの効果として解釈できるよう No. 3 及び No. 5、No. 6、No. 9 については、項目の内容から、「全くそうではない」に「5」、「あまりそうではない」に「4」、「少しそう思う」に「2」、「とてもそう思う」に「1」と逆転した得点を割り当て算出している。プリ・ポストにおける各項目の得点を表 41 に、平均値の比較結果を資料 7 の図 9-1 から図 9-4 及び図 10-1、図 10-2 に示した。その結果、「2. 支援で困ったときは、上司や同僚に相談している（-0.2）」及び「9. 子どもは私が気になる行動（あるいは私を怒らせる行動）をすることが多い（-

0.4)」のみ平均値の低下が見られ、他は全て平均値が向上した。有意差のあった項目は、「1. 子どものいいところを具体的に 10 個程度あげることができる(+0.9)」、「4. 子どもの頑張っ
て(努力して)いるところを具体的に 10 個程度あげることができる(+0.8)」、「23. 私自身の
いいところを具体的に 10 個程度あげることができる(+1.5)」、「24. 私自身の頑張っ
て(努力して)いるところを具体的に 10 個程度あげることができる(+1.3)」、「27. 子どもが理解
しやすい表現方法を用いて指示・声掛けをするよう心掛けている」であった。また、「8. 私
は子どもの教育方針・支援方針に自信がある」、「22. 子どもに対する正しい現状把握（見立
て・課題設定）が出来ていると思う」、「25. 私自身の苦手なところを認識し具体的にあげる
ことができる」は、有意な傾向が見られた。

さらに全 15 項目を加算して合計尺度を構成し、その信頼性を評価するために、クロンバ
ックの α 係数を求めた。プリ・ポストにおける合計尺度の平均値の比較と共に表 42 に示し
た。合計尺度の比較においても、有意差が示された。

表41 プリ・ポストテストにおける各項目の得点

	度数		平均値		標準偏差		t値	自由度	p値
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト			
1.子どものいいところを具体的に10個程度あげることができる。	10	10	3.80	4.70	1.14	0.48	-3.25	9	0.010
2.支援で困ったときは、上司や同僚に相談している。	10	10	4.80	4.60	0.42	0.52	1.50	9	0.168
(3).子どもを叱ることが多い。	10	10	2.60	2.80	1.17	0.92	-0.61	9	0.555
4.子どもの頑張っ て(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	10	10	3.90	4.60	1.10	0.70	-2.69	9	0.025
(5).支援で困ったときに、相談する相手がなくて苦勞することがある。	10	10	4.20	4.00	1.03	1.25	0.39	9	0.705
(6).子どもが言う事を聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする。	10	10	3.30	3.70	0.95	0.67	-1.50	9	0.168
7.子どもをほめることが多い。	10	10	3.70	4.00	0.48	0.67	-1.96	9	0.081
8.私は子どもの教育方針・支援方針に自信がある。	10	10	2.40	3.00	0.52	0.94	-2.25	9	0.051
(9).子どもは私が気になる行動(あるいは私を怒らせる行動)をすることが多い。	10	10	2.90	2.70	0.74	1.06	0.80	9	0.443
22.子どもに対する正しい現状把握（見立て・課題設定）が出来ていると思う。	10	10	2.90	3.80	0.57	0.92	-2.08	9	0.068
23.私自身のいいところを具体的に10個程度あげることができる。	10	10	3.10	4.40	1.29	0.52	-3.07	9	0.013
24.私自身の頑張っ て(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	10	10	3.22	4.44	1.20	0.73	-3.05	8	0.016
25.私自身の苦手なところを認識し具体的にあげる ことができる。	10	10	4.00	4.60	0.82	0.52	-2.25	9	0.051
26.指示や声かけの際、子どもが理解しやすい表現 方法とはどのようなものか把握している。	10	10	3.30	3.70	0.82	0.48	-1.18	9	0.269
27.子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示・ 声掛けをするよう心掛けている。	10	10	3.70	4.20	0.48	0.42	-3.00	9	0.015

表42 合成変量(プリ・ポスト別)の平均値と標準偏差 及び t検定の結果

	平均値	標準偏差	N	t値	自由度	p値	α
1 プリ	3.46	0.35	9	-3.15	8	0.014	0.635
2 ポスト	3.94	0.33	9				0.657

4. 考察

1) 本プログラムの意義及び効果

研修機会について、就職以前で「知識」を得る講義が 4 割程度、「技術」を修得する研修は 2 割に満たず、就職以後でも「知識」を得る講義が 7 割強、「技術」を修得する研修は 4

割に満たないという結果や、受講した講義やトレーニングの内容についての記述回答から、職員の研修機会の乏しさが把握できた。さらに参加者は様々なスキル修得の必要性を感じているものの、自身の子ども支援に関わる各種スキル修得度への評価は厳しく、研修の機会への要求が高かった。これらの現状から、本プログラム内容で取り扱っている技術を一定期間かけて修得する機会を設定していくことは非常に有意義であると感じられた。

本プログラムの効果については、回を重ねるたびに整理されていく現状把握表の変化に伴って参加者の頭の中が整理され、アセスメント技術の向上が把握できた。資料 8 の記述回答や資料 5 の発言記録を見ても、特に宿題に対する感想では、行動の直後に褒めることの効果を実感する発言が多くあり、現状把握表の作成課題と平行して褒めポイントを見つけて意図的に褒めるという実践を行なうことで、適応行動をどのように増加させていけばよいかというコツを掴みつつある参加者が複数存在していた。さらに、「中高生担当ということで、退所までに～しないと・・・と焦ることが多かったが、スモールステップで、ハードルを下げて、と何度も言われ、実践して実際にうまくいったという経験もあった。積み上げることの大切さが分かった」との発言から、1回で完結する講義ではなく、連続講座として一定期間かけて研修することの意義は大きく、期間内の実践の中で職員自身が支援の成功体験をすることで、実感を伴う理解に繋がっていた。他にも「ターゲットを意識し、ご褒美を使って大成功して、何か支援のコツが掴めた感じがした。今後は褒美の代わりに楽しみでやっていける見通しもついた。自分の事を自分で分析することが、苦手だった。でも“行動で”、“動詞で”、と言われ、向き合ってみると、自分のイライラする時間帯やポイントが見えるようになってきた。夕方のこの時間になるとイライラしてせかしてしまう、ということが自覚できたので、“早くしなさい！”と言ってしまってきたが、その言葉の変わりに、具体的に“〇〇して。”と伝えることが出来るようになり、うまく回るようになった。」との発言があり、実践の中で支援のコツを掴み、応用していけるといった参加者の自信の向上や、自己覚知の促進が達成されたとの評価があった。

さらにプリ・ポストテストの平均値の比較において有意差のあった項目から、本プログラムを受講することによって、特に子どものいいところや努力しているところを見つけやすくなり、子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示や声かけをするよう心掛けるようになっていくことが明らかになった。また、全体としても職員自身のいいところや努力しているところをより意識することからも、自己覚知の深まりが結果として示されていた。これによって、延いてはより深い他者理解へと繋がっていく可能性も示唆されたといえる。そして基礎的技術の修得から、自身の支援方針に対する自信の向上にも繋がっていた。プリ・ポストにおける合計尺度の上昇においても有意差が確認された。このように、全4回8週間という短い期間でこれらの効果が見られたことから、改良点は複数、見出されたものの、本プログラムの有効性と意義は示されたと判断された。

2) 「施設外研修版 ST プログラム試案 I」の試行から導かれた改良の方向性

(1) 参加者の要望及び疑問への対応

第1に、レジメ配布の要望に対して、当面は毎回のワークショップ終了時に内容を確認、復習できる資料としてレジメを配布することで対応していく事が現実的である。ただ、チャンスがあればサポートブックのような、ワークショップ内で基礎理解を促すに提示する情報をまとめた冊子を作成していくことが望ましいと考えられる。段階的に実現させていきたい。

第2に、「課題設定の仕方、手順、優先順位のつけ方」を知りたがっていると推察されたことから、これらをプログラム内容として明確に位置づけ、課題設定に関する説明に十分な時間を確保していかなければならない。

第3に、宿題をこなすためにかかる事務的な作業負担を軽減して欲しいという要望に対してである。反省点としては、やはり現場職員は多忙なので、現状把握表作成の作業時間を出来るだけ短時間に出来るような工夫をしなければならない。そのための具体的な対策としては、まず現状把握表の毎回の“フォーマット”や参考になる“見本”を配布する等が考えられる。今回収集した現状把握表を資料として児童養護施設職員版と子ども版について、比較的よくありそうで、こんな視点で子どもを見てもらえるといいのではないかと内容を盛り込んだ、現状把握表の見本を作成し、試行的に使ってみて感想等を貰いながら、改良していく必要がある。そして機会があれば現状把握表の作成を効率化できるアイテムとしてワークブックのような冊子を作成し、ワークショップ受講者全てに配布し、活用していけるようにしていきたい。

第4に、環境調整についてである。支援者という立場なので、「環境調整」に対する一定の理解がある事を前提として進めていたが、「どのような事が環境調整なのか？」等の質問が出たように、想定していたよりも理解の程度のバラつきが大きかった。そのため、今後も環境調整を支援者が事前に行う意図的な配慮、働きかけとして、物理的な構造化や、声かけ（大人から or 子どもから等）、意識的に待つ等の時間への配慮等の具体例を挙げながら、説明時間を十分に確保する必要があることが分かった。

第5に、ターゲット行動の設定に対する疑問が多く出た点についてである。上記のように児童養護施設の子どもの場合、現状把握表の「困ったところ」には症状化している比較的重い内容や、体質特性に関わり修正に時間がかかる内容が含まれていることが多い。褒めポイントを見つけ、褒めて関わることで適応行動を増やしていくという行動修正のコツを、ターゲット行動の設定によって実践していくわけであるが、最初に取り組む課題としては、より褒めやすい行動をターゲットとして設定する必要がある。これらの理解が得られるよう、説明を増やし、困ったところからではなく、努力しているところから、ほんの少力で達成できる課題から始めていくことの重要性を、はじめからしっかり押えていかなければならない。その上で、より重い問題への対応、体質特性に関わる部分への対応、子ども自身のソーシャルスキルをトレーニングしていく技術等、より専門的技術を順次、

修得していくのが望ましいと考える。

第 6 に、カテゴリー分類の際、カテゴリー名の付け方に対する質問が出た点についてである。現状把握表を眺めながら様々な発見をし、自力でカテゴリー分類、命名を行なうプロセスは非常に大切であるが、そのプロセスに掛かる時間に当然個人差がある。自力で考案できるまでに時間を要する職員にはまず例としてカテゴリー名を提示し、そこへ当てはめる作業から始めることも有意義である。例として挙げるとよいカテゴリー名を選択し、提示していけるよう、講師による事前の準備が必要であることが把握できた。

(2) プログラム内容と進行

本プログラムの中心的内容は「子どもの見立て（正しい現状把握）を行なうスキルの獲得」、「具体的な支援方法の基礎を学ぶ（ターゲット行動の設定・効果的な褒め方を学び、実践できるようにする）」、「自己覚知を促す（自分の得意・不得意・支援の傾向を知る）」の 3 つであった。まず「子どもの見立て」について、現状把握する際に必ず「困ったところ」だけでなく、「いいところ」もセットで考えていくというポイントについては、一定の理解をしてもらえたようだった。子どものいいところに対する評価基準は比較的低めで、支援者として良いところを積極的に見つけようとする態度が頻繁に見られた。ただ、自分に対する評価基準が高めなため、ギリギリセーフの課題設定ラインが高くなってしまう可能性が高い。職員自身に対するハードルを積極的に下げていけるような伝え方を工夫していく必要性を感じた。具体的に現状把握表の作成課題によってアセスメントスキルの獲得を目指しているが、実際に「分かった事を書いて、線を引いて整理することでわからなかった事が分かってくる事や、分かっていると思ったことが書くと実際には分かっていたという事に気づけた。反省することができた」等の意見が示すように、主観を活字に落としていくという作業を行なうことは今後も引き続き継続していく意義が高い。内容として適切であり、今後も継続していくことが望ましいと判断できた。

「具体的な支援方法の基礎を学ぶ」については、ターゲット行動を設定し、行動の直後に褒めるという具体的な支援方法を実践することでスキル獲得を目指してきた。これについても「ターゲット行動を絞ることで、達成できたことで意図的にほめることができた。」との意見があり、有効な内容だったことが示唆された。

「自己覚知」については、自分版現状把握表の作成から、自分にも困ったところや苦手なところがあるが、生活の中で何らかの工夫をしながら生きていること、自分のいいところは素晴らしいところではなく、毎日続いている適応的な行動であるという視点を持つことで「いい所は“優れているところ”だとずっと思ってきたので、自分のいい所もなかなか書けなかったが、優れているところではなく日常的に続いている適応的な行動の事、つまり毎日 3 食食べるとか、しっかり寝るとか、そういうこともいい所なんだと感じれるようになったら、自分の事が好きになれた。本当に良かった。」と自己肯定感の上昇もみられたことから、内容として適切であったと判断できた。自己覚知とは、「自分自身について深

く理解する過程である。つまり、自分の生まれ育った時代や、文化、生活環境、所属してきた組織、支持する思想や生き方を思い巡らし、それが現在の自分自身にどう影響を与え、結果としてどんな人間形成の過程を経験してきたのかという自己への客観的理解である。²⁾とされている。一生取り組むべき壮大な課題であり、自己覚知の切り口は様々であるが、その中でも本プログラムでは特に自己の体質、特性部分に着目し、子ども達と同様に発達凸凹や発達障害の枠組みや自分自身の行動に着目するという方法によって自己の客観的理解を進めてきた。生い立ち、つまり自分自身の育てられ方、被虐待経験の有無等に関する客観的理解は、被虐待支援現場の職員には必要不可欠であるが、本プログラムでは講義内で職員自身の被虐待経験の有無が支援スタイル与える影響等に触れ、この部分に対する自己理解の重要性を伝えるに留め、別の機会へと譲った。行動で子ども達を捉えるというアセスメント技術の向上と平行して職員の自己覚知を促すには、プログラムの時間的制限の中では職員の現状を行動で捉えながら特性の理解を深めるまでで限界であり、基礎的技術の向上という観点からは、それで十分であると判断した。

次に進行について考察する。進行のペースについては、「プログラムの進行のペースが速く、宿題も出ていたので、大変だった。が、生活のことをこういう研修を受けて、見直す点があるということ、行動を改めて振り返るという視点、ほめるという視点など勉強になった。」「あっという間にワークショップが終わってしまった。まだ全てを理解できてはいない、中継地点に来れた感じがする。表にすることで、見直せる、褒めるということについてもとても勉強になった。」との意見があった。参加者が進行のペースを速いと感じる要因は、説明の仕方が不十分で理解に時間がかかること、講師の話すペース自体が速く聞き取りにくいこと、時間内にこなす内容が多すぎることに、参加者個々のレディネスの問題等が考えられる。これらの考えられる要因に対する対策を講ずる必要がある。大前提として行なわなければならないことは、講師側の未熟さから生じる要因を消す努力である。提示する情報をよりよく整理し、分かりやすく構成しなおし、参加者の理解度を確認しながら説明にかける時間を十分にとり、必要があればグループワークの時間の一部を使って個別にも対応する等の配慮が必要だろう。また「ディスカッションの時間が足りない」という意見があり、もう少し深めたかったと感じた参加者は少なくなかったようである。ディスカッションにおける個人の発言時間の配分等についてファシリテーターに明確に指示をしたり、講師の説明時間とディスカッション時間の配分をより工夫したりして、全ての参加者が発言できる環境を整えていく十分な配慮が必要である。

一方、グループワークの進行自体は、非常にスムーズであった。一番の要因はファシリテーターを担ったベテラン職員の力量と参加者全員の意欲の高さにあると感じた。参加者の経験年数区分では7～8年目が不在なものの、分散のバランスは比較的よかった。そのため、出来るだけ様々なメンバーとディスカッションする機会が得られるように第2回～第4回までの3度グループ編成を変えているが、各グループメンバーの平均経験年数若しくは平均年齢が離れすぎない工夫も可能となった。講師は作業課題に取り組む時間やグルー

プディスカッション中に各グループを回り質問を受けたり、アドバイスをしたりするが、講師が不在のグループではファシリテーターから課題に躓いている参加者に対してアドバイスを行ない、参加者同士で自然に深め合うといった場面が多く見られた。今回のワークショップのように職員自らが高い目的意識を持って参加しているか否か、そして経験年数のバランスが良いか否かは、グループワークの進行を大きく左右すると考えられた。

グループワーク時の各グループの人数については、「グループの人数は参加メンバー全員に発言の機会があることが必須なことから6人程度が望ましく、グループ立ち上げ時には3~4人くらいから始める方がスタッフの目がとどきやすくやりやすい(岩坂:2012)」とも言われている。本プログラムでは最大でも4名にした各グループの人数設定は適切だったと思われる。また全4回という設定回数は、目標を十分に達成するためには短く、可能であれば導入部分とまとめ部分に十分に時間を確保し6回で設定できるのが理想的であると感じられた。

さらに本来、一般的なペアトレの実施は隔週で行なわれる場合が多く、スタッフトレーニングでも実施回から次回までの間隔が開きすぎることは前回までに学んだことを忘れてしまったり、モチベーション維持が難しくなったりする可能性が高いため、隔週若しくは3週間おきで実施したかった。しかし、何と云っても勤務体制上の理由から研修に参加する時間の確保自体が非常に困難な業界の実情があるため、現時点では全4回、1ヶ月おきのペースでの実施が限界であると感じている。今後、スタッフトレーニングの必要性が国内で十分に共有され、研修機会が十分に確保されるようになった際には、半年間程度かけて、丁寧にトレーニングしていく必要があるとも感じられる。

(3) まとめ (STプログラム施設内研修版の改良点)

STプログラム施設外研修版の試行から導かれた改良の方向性は、課題設定(自立支援計画の策定)のスキルの向上をねらいとしてより明確に掲げ取り組んでいくこと、そして現状把握表作成にかかる作業負担を軽減させ、スキル修得の効率化を図ることである。これらを基に、具体的な進行の手順の改良点を以下に示す。

第1回では概要説明の後、「行動で捉える」「動詞で表現する」というポイントを十分に理解する。現状把握表については、試行時と同様に自分版・子ども版「いいところ」から「困ったところ」まで3つずつ書いてみる。第2回までの宿題では、それぞれに対して“10個以上項目を挙げる。可能な場合は15個程度とも指示しながら、出来るだけ多くの行動を挙げられるよう声かけしていく。2回目では宿題として作成してきた現状把握表の各項目について、動詞への修正と「～ない」表現の修正を時間内で徹底的に行い、行動で捉える視点の定着を図る。さらに「いつ・どこで・何をしている時」と環境調整部分について気付く作業を平行して行ない、表内の横の繋がりについて捉えるところまで行なう。第3回までの宿題で、カテゴリーに分類し、カテゴリー名を付けてくるよう宿題を出し、現状把握表を3回目までに大方完成形に近づける。そして第3回内でターゲット行動と効果的な褒

め方について学び、ワークショップ内で子どもに対するターゲット行動を3つ設定してみる。第4回までの宿題として実際にターゲット行動を褒める、課題を子どもと共有するところまで実践してきてもらい、第4回目には実践してみたの反省と、課題設定の仕方について要点を押さえ、「自立支援計画票」の策定に繋げる。さらに自分の困ったところに対する落としどころに気づき、子どもの困ったところを社会自立するためのギリギリセーフのラインまで修正できるよう具体的にスモールステップで課題設定するコツをつかむ。最後に、全4回の内容のまとめを行なう。

3) STプログラム施設内研修版の開発の方向性

STプログラム施設外研修版の試行と結果から示唆されたSTプログラム施設内研修版の開発の方向性は、職員のチームワーク支援スキルの向上を達成できるプログラム内容を組み込むことである。施設内研修版において施設外研修版との最大の差異は、施設内の全職員のチームワーク支援に関わるトレーニングを実施できるという点にある。参加者の発言記録（資料5、4回目「感想」）の中で、「ちょうど対応に困っている時期にワークショップを受けることが出来た。学んだことで、問題行動に対応する時間が短くなった。反面、私だけがターゲットを設定して、具体的な支援方法、効果的な誉め方を実践しても、他の職員が学んでいないので、繋がっていかないという歯がゆさを感じた。職場の同僚みんなに普及させていかなければいけないと感じた。」というコメントが示すように、子ども支援は職員全体の連携の中で行われることから、1職員の技術向上は職員集団全体の技術向上へと繋がっていかなければならない。つまり子どもに対する職員間の共通認識の向上、職員同士の理解の促進、子ども支援における職員の連携体制の強化というチームワーク支援に関わる技術の向上を研修で達成すべき目標として掲げ、プログラム内容として明確に位置づけていくことが求められている。そこで、STプログラム施設外研修版の改良の方向性及びSTプログラム施設内研修版の開発の方向性に従って、図15のプログラム内容及び位置づけに加筆修正を行い、図21に示した。主な修正点は、施設内研修版及び施設外研修版の内容に「課題設定の基礎」を、施設外研修版の内容「チームワーク支援」を追加したことである。

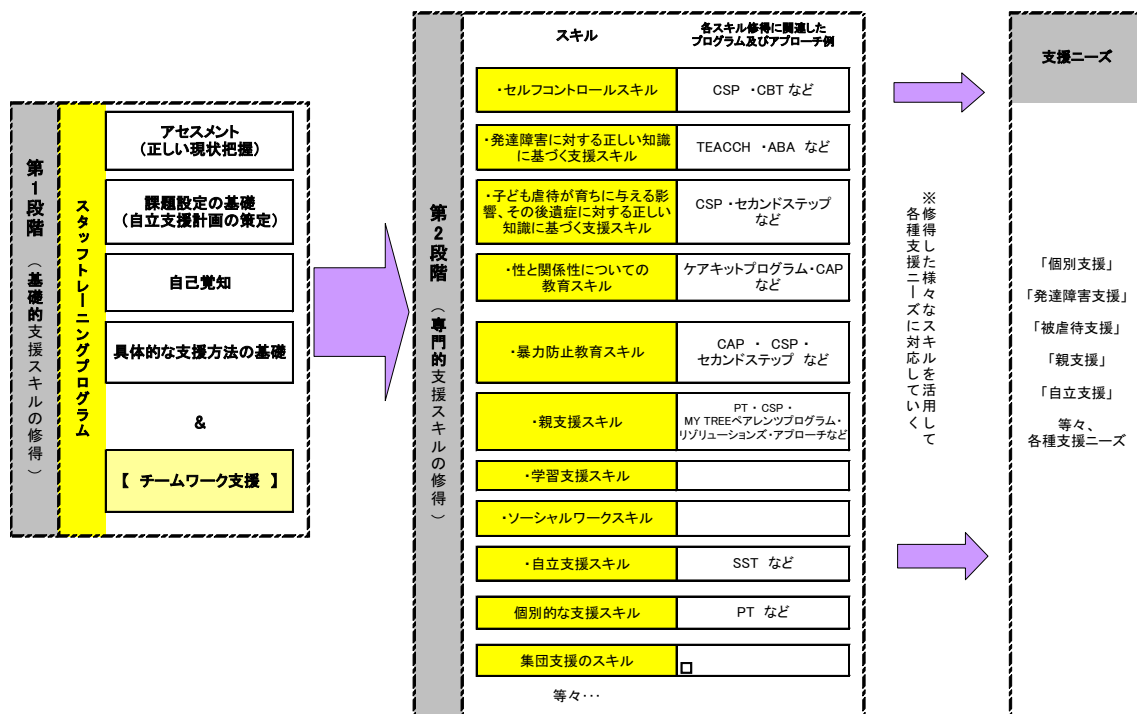


図21 児童養護施設入所児童の支援ニーズと職員に必要とされるスキルを踏まえて設定したSTプログラムの位置づけ および プログラムの主な内容

※各スキル修得に関連したプログラム及びアプローチ例の詳細については3章末の[注]を参照

第3章

第2節 第2フェイズー施設内研修として位置づけたワークショップの試行から導かれた改良の方向性ー

1. 第2フェイズの目的

これまでプログラム開発の第1フェイズでは、仮説を形成し、その有効性を検証すると共にSTプログラム施設内研修版の開発の方向性を見出してきた。その結果、観察・発言記録、現状把握表、プリ・ポストテスト等の分析より本プログラムの有効性及び効果が示された。また試行より導かれたSTプログラム施設外研修版の改良の方向性は課題設定（自立支援計画の策定）のスキルの向上をプログラムの内容として明確に位置づけることであった。そしてSTプログラム施設内研修版の開発の方向性は職員のチームワーク支援スキルの向上を達成できるプログラム内容を組み込むことであり、それらを踏まえてプログラム内容に「課題設定の基礎」及び「チームワーク支援」を追加した。

第2フェイズでは、上記のような第1フェイズの結果に基づいて、プログラム開発の第2段階として仮説を策定する。そして児童養護施設2ヶ所において施設内研修としての位置づけで仮説の試行を経て、その有効性を検証すると共に、改良の方向性を導き出すことを目的としている。

2. 方法

1) プログラムの内容

プログラム開発の第1フェイズより導かれた施設外研修版の改良の方向性及び施設内研修版の開発の方向性に従って、施設内研修版及び施設外研修版の内容に「課題設定の基礎」が、施設外研修版の内容に「チームワーク支援」が追加された（図22参照）。

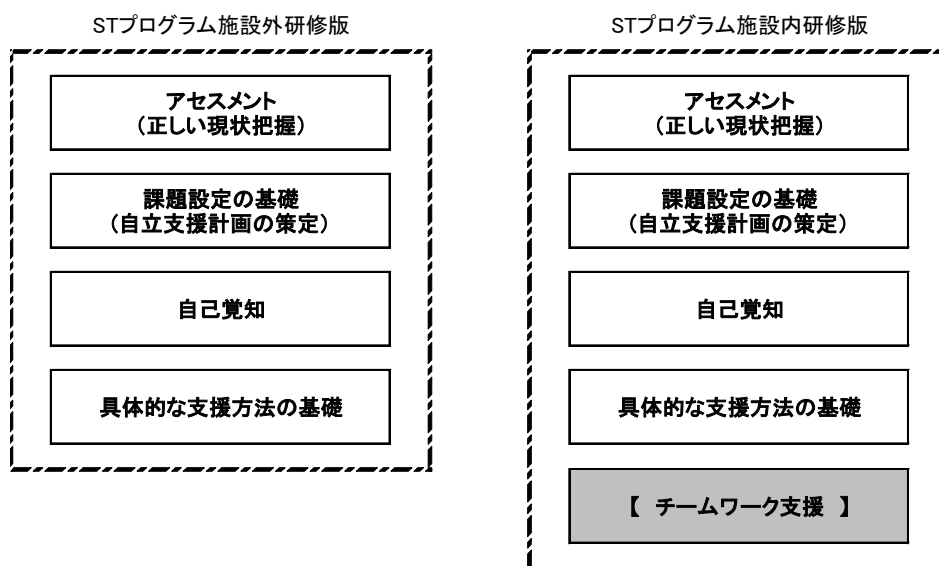


図22 研修形態別のプログラム内容

2) 研究方法

(1) 第2フェイズのプロセス

第2フェイズのプロセスは以下のものである（表43参照）。まず、PTプログラムを基に仮説（STプログラム施設内研修版試案I）を策定する。施設内研修としてワークショップ実施依頼を受けた愛知県内の児童養護施設2ヶ所において各施設の全職員を対象としたワークショップを実施する（仮説の試行）。ワークショップの事前、事後に質問紙調査を実施すると共に、ワークショップ期間中に参加者によって作成された現状把握表を回収し分析を行う。またグループワーク時の観察を行い、参加者の様子や発言等について記録する。STプログラムの内容を随時修正しながら、より参加者のニーズに応えられるよう配慮し、その内容を記録する。また参加者によって作成されたチームワーク支援の実践記録表とその反省記録を回収し分析する。ワークショップ終了後、事前、事後の質問紙調査及び現状把握表、観察記録、チームワーク支援実践記録表、反省表等を総合的に分析し、プログラムの有効性を検証する（SPSS 18.0J for Windows 使用）。そして、仮説（STプログラム施設内研修版）の改良の方向性を導き出す。

表43 第2フェイズのプロセス

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 本研究第1段階(施設外研修)より導かれた開発の方向性を基に「STプログラム施設内研修版試案I」を作成する2. 施設内研修1ヶ所目(児童養護施設A)にてワークショップを実施する3. ST実施前にプリテストを行なう4. 実施期間中、現状把握表作成及びグループワーク時の観察、記録を行い分析及び考察を行う5. ST終了時にポストテストを行なう6. 施設内研修1ヶ所目の参加者の態度、記録、考察等から必要だと判断される微修正を行う7. 施設内研修2ヶ所目(児童養護施設B)にてワークショップを実施する8. ST実施前にプリテストを行なう9. 実施期間中、現状把握表作成及びグループワーク時の観察、記録を行い分析及び考察を行う10. ST終了時にポストテストを行なう11. プリ・ポストテストを集計し、比較分析からSTプログラムの効果を検証する12. 総合的に考察し、STプログラム施設内研修版の改良点を導き出す |
|---|

(2) 倫理的配慮

本調査は中京大学大学院設置の倫理委員会へ事前に研究計画書を提出し、審査を受けた。データの管理と研究結果の学会等での公表については、施設名、児童名、回答者名等の匿名性を保証しプライバシー保護への十分な配慮のもとに行なう旨を回答者に確認している。

3. 結果

1) 仮説の試行

(1) STプログラム施設内研修版試案Ⅰ

プログラム開発の第1フェイズを踏まえて「STプログラム施設内研修版試案Ⅰ」を作成し、表44にまとめた。このプログラムは、主に児童養護施設職員を対象とすることを想定し、基礎的支援スキル獲得という目的を達成するために有効的であると仮定して設定された仮説である。

本研究においてワークショップが先行して開始されたA施設にて試案Ⅰ（表44）の試行を行なった。その結果、複数の修正点が見出されたため、A施設終了月よりワークショップが開始されたB施設においては試案Ⅰに微修正を加えた「STプログラム施設内研修版試案Ⅱ」（表45参照）を作成し、その試行を行なった。試案Ⅰと試案Ⅱを比較してプログラムの内容で明らかな相違点は実際に施設で使用されている自立支援計画票を用いて課題設定を行なうエクササイズの機会を設けるか否かという点である。その他の修正は、主に進行の手順の入れ替えであり、内容の大幅な相違は無い。

表44 STプログラム施設内研修版試案Ⅰ (A施設にて試行)

目標	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの現状を「行動レベル」で捉え、褒めポイントの見つけ方と効果的な褒め方を身につける。 職員の協働による計画的な支援の重要性に気づく。 	
	プログラム	主な内容 と 進行の手順
	<ul style="list-style-type: none"> 導入 作業課題 (現状把握シート作成1) 	<ol style="list-style-type: none"> 社会的養護の必要性、日常生活の営みの中でケアするとは具体的に何を意味するかについて、要点を確認し職員間での共通理解をする。 愛着形成、子ども虐待の後遺症等についてポイントを押さえ、ケア職員に必要とされるスキルに対する共通理解と本トレーニングの目的及び意義の明確化を行なう。 子ども虐待と発達障害の関連性から、発達凸凹、境界付近の子ども達への支援の必要性を確認する。 発達の凸凹という視点。最近の脳機能研究の見地から「障害」＝「できない」ことではなく「でき方や学び方の違いである」と捉えた方が適切であるといった、発達障害に対する新しい捉え方を紹介しながら、障害特性及び有効な支援方法について基本的な理解をする。 現状把握表（自分版）を作成し発表してみる。 現状把握表（子ども版）を作成し発表してみる。 宿題として、(1)次回までに現状把握表自分版、子ども版共に作成し、2部ずつ持参する。(2)家族（配偶者）又は同僚を一つ褒めてくる。
第2回	<ul style="list-style-type: none"> 作業課題 (現状把握シート作成2) 困った行動への対応 3つの観点による行動の分類 	<ol style="list-style-type: none"> 宿題を発表し合う。グループ内で現状把握表を修正し合う。 困った行動への対応として、前提条件、環境調整、適応行動に対する理解を深める。 現状把握表に記載された行動を、「いつ」、「どこで」、「何をしている時」という3つの観点で分類してみる。 宿題として、(1)場所、時間等の分類が見やすいよう整理して現状把握表を作成し2部ずつ持参する。(2)行動の出現回数等を数値で分りやすくするため、カウント数を記入し、環境調整部分は色分けしてくる。(3)子ども意図的に一つ褒めてくる。(4)家族(配偶者)又は同僚を一つ褒めてくる。
第3回	<ul style="list-style-type: none"> 作業課題 (現状把握シート作成3) 行動のカテゴリー化 ターゲット行動の理解 効果的な褒め方 チームワーク支援の準備 	<ol style="list-style-type: none"> 宿題から気付きや、発見等について発表し合う。 現状把握表について、グループ内で修正し合う。 現状把握表の横の繋がりに気づき、カテゴリーに分類してみる。 日常的な支援の中の専門性とは（支援の計画性について理解する） ターゲット行動について理解する 効果的な褒め方を理解する（ABC分析・「強化」と「消去」）。 チームワーク支援を実践するための対象児童とターゲット行動を話し合い、決定する。 宿題として、(1)カテゴリー別現状把握表を作成し2部ずつ持参する。(2)各フロア単位で対象児童へのチームワーク支援を実践してくる。(3)チームワーク支援を実践してみたの反省を自分なりにまとめてくる。
第4回	<ul style="list-style-type: none"> チームワーク支援の反省 課題設定の方法 (スモールステップ) 自己覚知 まとめ 	<ol style="list-style-type: none"> グループワークにて、実践記録表を基にしながらチームワーク支援でうまくいった点、うまくいかなかった点を整理・反省する。うまくいった理由、うまくいかなかった理由を考えてみる。 現状把握表を活用した課題設定の手順をまとめる。 自己覚知の重要性をおさえる。 全4回のまとめとして、問題を具体的な行動で捉える事、ターゲット行動の設定の仕方、褒めポイントと褒め方について再度おさえる。 発達の凸凹に子ども虐待が絡むことによって生じる2次障害について、整理する。 決してしてはならないことの確認をする。 研修の全4回を受けての感想や気付きについて発表し合う。

表45 STプログラム施設内研修版試案Ⅱ（B施設にて試行）

目標	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの現状を「行動レベル」で捉え、褒めポイントの見つけ方と効果的な褒め方を身につける。 職員の協働による計画的な支援の重要性に気づく。 	
	プログラム	主な内容 と 進行の手順
第1回	<ul style="list-style-type: none"> 導入 作業課題（現状把握シート作成1） 困った行動への対応 3つの観点による行動の分類 	<p><事前課題> ー 自分と、子ども1名についての「いいところ」「努力しているところ」「困ったところ」を10個程度ずつ用紙に記入してくるよう課題を出し、第1回目に持参する。</p> <ol style="list-style-type: none"> 社会的養護の必要性、日常生活の営みの中でケアするとは具体的に何を意味するかについて、要点を確認し職員間での共通理解をする。 愛着形成、子ども虐待の後遺症等についてポイントを押さえ、ケア職員に必要とされるスキルに対する共通理解と本トレーニングの目的及び意義の明確化を行なう。 子ども虐待と発達障害の関連性から、発達凸凹、境界付近の子ども達への支援の必要性を確認する。 発達の凸凹という視点。最近の脳機能研究の見地から「障害」＝「できない」ことではなく「でき方や学び方の違いである」と捉えた方が適切であるといった、発達障害に対する新しい捉え方を紹介しながら、障害特性及び有効な支援方法について基本的な理解をする。 グループワーク形式で、現状把握表「自分版」と「子ども版」を修正しあいながら、“行動で”捉える視点の定着を図る。 困った行動への対応：前提条件、環境調整（事前の意図的な配慮全般）、適応行動に対する理解を深める。 環境調整している箇所はどこか考えて、印を付けてみる。 現状把握表に記載された行動を「いつ」、「どこで」、「何をしている時」の3つの観点で分類してみる。 宿題として、(1)次回までに今回修正したような形式で、さらに項目を追加して書き直し、場所、時間等の分類が見やすいよう整理して現状把握表を2部ずつ作成する。(2)行動の出現回数等を数値で分かりやすくし、カウントできるものは表にカウント数も入れてくる。環境調整部分は色分けする。(3)子どもを一つ褒める、(4)家族（配偶者）又は同僚を一つ褒めることを試みる。
第2回	<ul style="list-style-type: none"> 作業課題（現状把握シート作成2） 行動のカテゴリー化 ターゲット行動の理解 効果的な褒め方 	<ol style="list-style-type: none"> 宿題を発表し合う。グループ内で現状把握表を修正し合う。 困ったところ（苦手なこと）から、努力しているところ、いいところまでの横の繋がりに気付く。 困ったところから、努力しているところ、いいところまでをカテゴリーに分けてまとめてみる。横の繋がりを意識すると、何らかの適応的な行動ができていれば褒めるポイントとなる事や、褒め方について理解する。 ターゲット行動と褒めポイント及び褒め方について理解する。（ABC分析・「強化」と「消去」） ターゲット行動を3つ程度、考えて設定してみる。 宿題として、(1)現状把握表を完成させる（2部ずつ）と共に、(2)褒めるためのターゲット行動（3つ）に対して、実際に子どもを褒めてくる。カウントできる「頻度」と「時間」を子ども本人に伝え認識させながら。
第3回	<ul style="list-style-type: none"> 作業課題（現状把握シート作成3） 自己覚知 課題設定の方法（スモールステップ） チームワーク支援実践の準備 	<ol style="list-style-type: none"> 宿題から気付きや、発見等について発表し合う。 現状把握表（自分版）の困ったところに注目し、努力に繋がっていない箇所について、どのように落としどころをつけて、日常生活を送っているかについて考えてみる。その後、子ども版へ視点を移し理解を深めていく。 現状把握表（子ども版）の中の困ったところに注目し、努力に→が繋がっていなければ、今後どのように望ましい行動へ置き換えていけるか、そのために具体的にどのように課題設定することが出来るか、考えてみる。 グループ内で意見交換し、課題設定に関して自分以外の複数の意見からヒントを貰う。 自立支援計画の長期目標と短期目標を設定してみる。 施設内で職員間の共通認識に基づいた支援を行う重要性の確認と、現状把握スキルの活用方法の提案をする。 チームワーク支援を実践するための対象児童とターゲット行動を話し合い、決定する。 子どもに対する課題の意識化及び職員との共有を行なうための、個別の話し合いの進め方を相談し、方針を固める。 宿題として、(1)個別で話し合える年齢や状況の児童に対しては、短期的な課題を職員と子どもで共有する機会を設けてみる。(2)褒めるためのターゲット行動（1つ～3つ程度）に対して、実際に職員間で共通認識の基に、チームワーク支援の実践として連携しながら褒めるという取り組みをしてみる。チームワーク支援実践記録表を用いて、行動観察記録を取る。
第4回	<ul style="list-style-type: none"> チームワーク支援の反省 まとめ 	<ol style="list-style-type: none"> グループワークにて、実践記録表を基にしながらチームワーク支援でうまくいった点、うまくいかなかった点を整理・反省する。うまくいった理由、うまくいかなかった理由を考えてみる。 全4回のまとめとして、問題を具体的な行動で捉える事、ターゲット行動の設定の仕方、褒めポイントと褒め方について再度おさえる。 発達の凸凹に子ども虐待が絡むことによって生じる2次障害について、整理する。 決してしてはならないことの確認をする。 現状把握表作成の過程で身に付けたスキルの自立支援計画票への有効な活用方法について提案する。 研修の全4回を受けての感想や気付きについて発表し合う。

(2) 実施期間（日程）

一般的に児童養護施設においては、施設内研修は月に1度程度実施されることが多い。施設ではこの他にも全体の引継ぎ会議やケース検討会、運営会議等、フロア会議等、様々な会議が実施されている場合が多く、月に1回施設内研修時間を設定することが限界である場合が少なくない。本研究でワークショップ実施依頼のあった施設2ヶ所についても、プログラムの有効性を高めるために、各回の間隔を出来るだけ4週間程度で実施できるよう日程調整を行なった。B施設では月に1度のペース（開始から終了まで13週間）での実施が実現したが、A施設では行事や他のテーマを扱う研修の実施、夏休み時期等の様々な事情から各回の間隔を同様にすることが難しく、結果的に開始から終了まで21週間かけての実施となった。

またA施設では1回2時間(120分間)で合計8時間、B施設では1回1時間半(90分間)全4回で合計6時間のワークショップとなった。日程等をまとめ、表46に示した。

表46 研修(ワークショップ)実施の経過

開発の段階	第2段階	
研修形式	② 愛知県内児童養護施設「A」 施設内研修	③ 愛知県内児童養護施設「B」 施設内研修
	年月日	年月日
第1回目	2012年 6月5日 (火)	2012年 11月19日 (月)
第2回目	2012年 7月6日 (金)	2012年 12月17日 (月)
第3回目	2012年 9月21日 (金)	2013年 1月21日 (月)
第4回目	2012年 11月30日 (金)	2013年 2月18日 (月)
場所:	施設内 (食堂)	施設内 (食堂)
時間:	午後 13:00 ~ 15:00	午後 13:30 ~ 15:00 (第2回目のみ 13:00~14:30)
参加者数	計23名	24名

(3) ワークショップ参加者

施設内研修2ヶ所における参加者は計59名であった。属性については、男女比が約2:3(図23参照)、経験年数区分別の内訳(図24参照)では25歳-29歳が最多で、次いで20-24歳と20歳代だけで26名(56.5%)と過半数を占めていた(平均値:33.46歳、最小値:20歳、最大値:62歳)。

経験年数区分別の内訳(図25参照)では3-4年目が最多で、次いで5-6年目、1-2年目及び7-8年目となっており1年目~6年目(60.9%)で6割を超えていた(平均値:7.07年目、最小値1年目、最大値39年目)(付記⑥)。

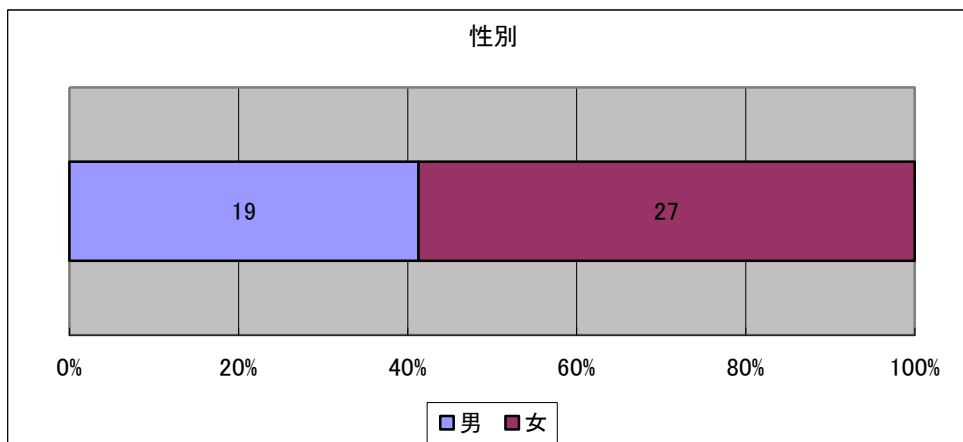


図23 参加者の性別

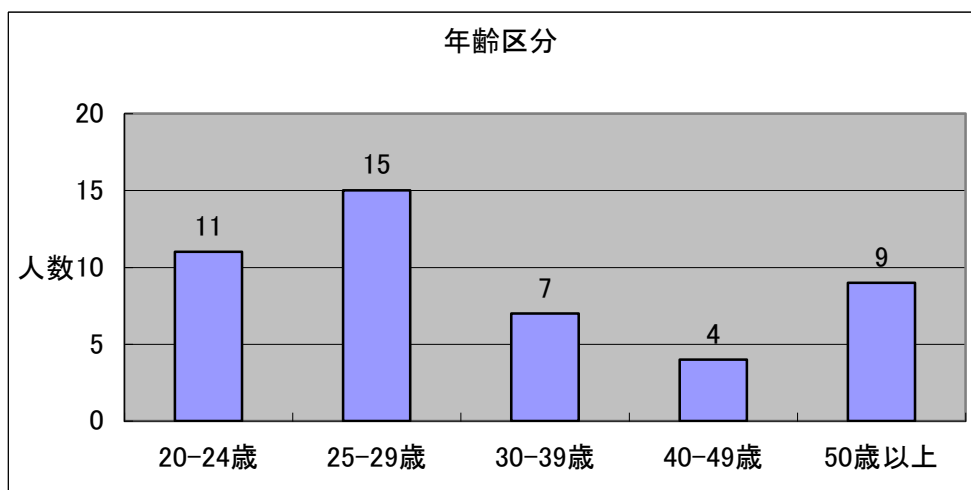


図24 参加者の年齢区分 内訳

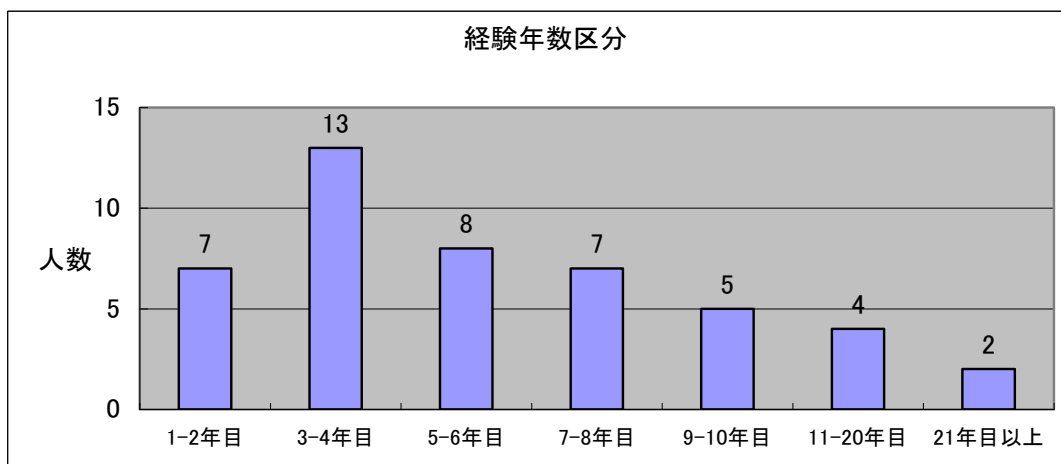


図25 参加者の経験年数区分 内訳

任用資格について(図 26 参照)は、保育士が若干児童指導員よりも多かったが割合はほぼ同率だった。その他には心理士、調理員、栄養士、施設長が含まれていた。保育士免許以外の取得資格等(図 27 参照)については、社会福祉士が最多(5 名)、次いで教員免許(4 名)だった。各施設に一人ずつ心理学を専攻した心理士がおり、他 1 名社会学を専攻した者が含まれていた。その他には調理士、栄養士が含まれていた。

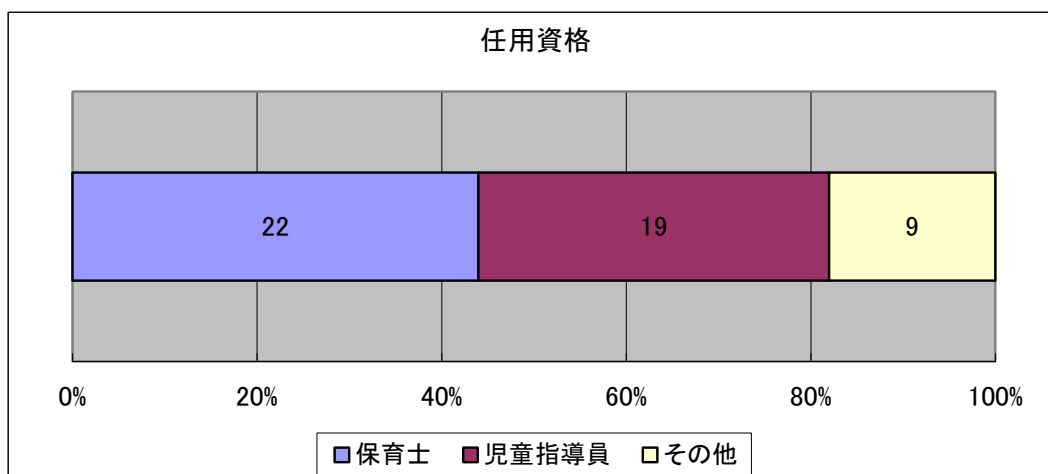


図26 参加者の任用資格 内訳

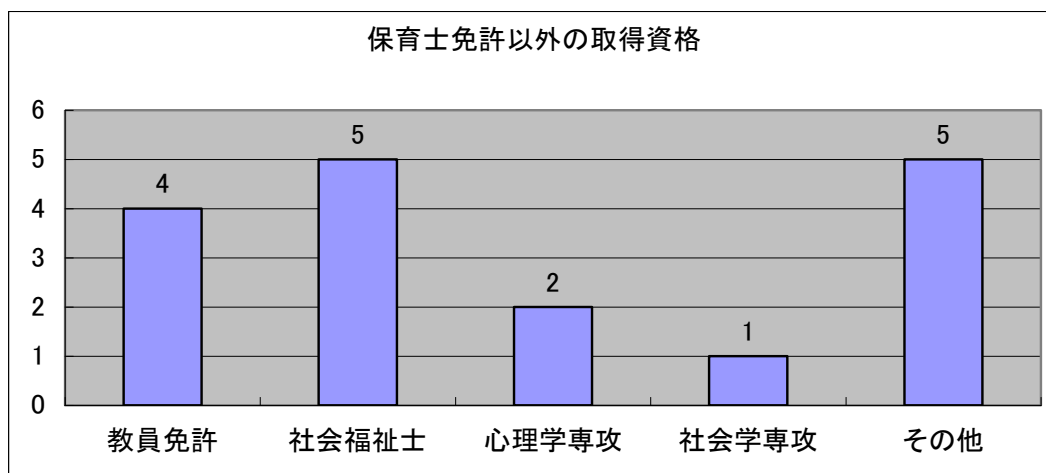


図27 保育士免許以外の取得資格 内訳

(4) グループ編成

2ヶ所共に、研修事前に主任職員との打ち合わせの機会を設定し、各施設において、日常的に連携が必要となる同フロアや同担当グループをIグループとして編成し、ワークショップ時の座席指定を依頼した。施設別に座席票を資料9の図7-1、図7-2に、各グループの平均経験年数を表47に示した。座席はA施設では第2回～第4回、B施設では全4回同様に実施した。A施設の導入時第1回目のみ自由席で行なった。

表47 各グループの平均経験年数及び男女比の比較

児童養護施設「A」			児童養護施設「B」		
グループ名	平均年数	男女比	グループ名	平均年数	男女比
1班	3.3	3対2	A班	11.2	1対2
2班	3.7	1対4	B班	7.2	1対1
3班	4.7	1対4	C班	6.7	2対1
4班	4.5	4対1			

※ 平均経験年数は、園長・調理・栄養士・事務を省いて算出している。

(5) グループワーク時の観察と記録

2ヶ所におけるワークショップ時の記録を資料10の表6に示した。

本プログラムでは、個々で作業課題等をしながら実践を通してスキルを伸ばしていく側面と、グループワーク時に自分とは異なる他者（同僚）の視点や考え方を取り入れたり自分には見えていなかった部分を他者から教えてもらったり、さらに職員の協働による実践を試みたりと、集団の中でスキルを伸ばしていく側面の両方があり、どちらも非常に重要な取り組みとして設定している。しかしグループワーク時の観察から、グループディスカッションの在り方や参加者の姿勢に相違が認められた。これは活発に意見交換が行なわれ時間が不足するタイプと、発言が少なく時間を持て余すタイプに大別できた。後者が目立つ場合には早急な対策が必要であると判断し、施設側と中間打ち合わせの機会を設け、状況を改善するための策を講じた。

(6) 現状把握表

開発の第1段階同様、現状把握表を作成しながら参加者の頭の中を整理していったが、施設内研修版では3回目までに現状把握表を完成形に近づけられるようなペース配分で作業課題を出した。2回目、3回目に宿題として作成してきた現状把握表を提出してもらった。

子ども版（完成時）の「いいところ」、「努力しているところ」、「困ったところ（苦手なところ）」に挙げた項目の一部を例として資料10の表7-1、表7-2にまとめた。「いいところ」には「こだわりがある・早寝早起きをする・他児と遊ぶ・好き嫌いせず、よく食べる・よくしゃべる・他の子を面倒みる・洗濯物を綺麗に畳む・お手伝いをしてくれる・いつも笑顔である・学校に登校している・毎日洗濯をしている・お小遣いを使える範囲内で使っている・家族のことを大事に思い、手紙を書いてプレゼントする・虫や生き物を大切に作る・いつまでも失敗したことに捉われず気持ちを切り替える・整理整頓ができる・困った時や悩んだ時に、人に頼ることが出来る・時間を守る・自分の感情を表に出す事が出来る・よく動く・排泄が自立している・何でも自分でやろうとする・起こすとすぐ起きられる・起床後すぐに着替えられる・いつも美味しいと食べている・歯磨き洗顔をしっかりとできる・ごめんなさいとあやまれる・冗談が言える・自分の持ち物を大切に出来る・良い事も悪い事も話ができる・素直に甘えや行動が出せるようになってきた・相談、質問

が自分からできる・ゴミ拾いをする・敬語が使える・毎日学校へ行ける・オシャレをする・スリッパを履く・コップでお茶を飲む・よく笑う・服を上手に選ぶ・服を綺麗に畳む・時間を守る・何事にも真面目に取り組める・自分の非を認められる・人の話が聞ける・就寝時間を守る・毎日宿題をやっている・服をタンスにしまっている・休日には掃除している」等が挙げられた。

「努力しているところ」には「ゆっくりであるが全て食べようと意識している・トイレトレーニングをしている・箸を使う練習をしている・こぼさずに食べる・泣かずに思いを言葉で伝える・遊びたい時は言葉で他児を誘えるように練習している・話をしっかりと聞くようにする・着脱を自分でする・好き嫌いせず食べる・話をする時は、相手の目を見る事を心がけている・泣いた時、一人の時間を与えると自分自身を振り返る・約束を守ろうとする・言葉遣いを直そうとする・字を綺麗に書く・体調管理をする・朝食をとる・身だしなみを毎日整える・困ったことは職員や先生、友人に相談する・自分で体調管理をする・三角食べをする・幼稚園に休まず毎日元気に行く・してほしい事は言葉にして伝える・他児が話している時は終わるまで待つ・いけない事をした時は謝る・左手で茶碗を持って食べる・早起きする・甘えたい気持ちを我慢している・自分で食事の量を加減する・自分で(気持ち)を切り替える努力をしている・注意を聞く・時間を守って行動する・文字を丁寧に書く・小遣いを計画的に使う・洗濯物を籠に入れる・渡されたらすぐ薬を飲むようにしている・パニックになったら自分で落ち着こうとする・イライラしても落ち着こうとする・時間を守る・返事をする」等が挙げられた。

「困ったところ(苦手なところ)」には「暴言を吐く・暴れる・機嫌が悪いと何もやらなくなる・手が出る・他児を挑発する・寝起きが悪い・嘘泣きする・甘えが酷い・他児と距離が近い・反省しない・一番でないと気がすまない・アレルギー過敏・体力がない・宿題の学習中、集中力が続かず拗ねる・食べ物が入ったまま大きい口をあけて喋り続ける・人の話を最後まで聞けない・他児の私物を勝手に触る・よく嘘をつく・自分に自信がない・人との距離がとれない・他人に流されやすい・おせっかい・攻撃的な話し方をする・自分の気持ちを素直に言えない・思い込みが激しい・漢字が苦手・飽きるのが早く1つのことを継続することができない・片付けができない・自分の気持ちを伝えることができない・語彙が少なく意図していることを伝えるのに時間がかかる・計画を立てて動くことができない・夜尿・注意してもハイと言うだけで同じことを繰り返す・ふざけ出すと止まらない・ルールが守れない・感情を隠すことなくぶつける・身辺整理ができない・お金の価値が分らない・他児の物を勝手に使ってしまう・注意された時に聞こえないフリをする・自分のやることに自信が持てない・一番に執着しすぎる・食べ物の好き嫌いがある・チック症状が出ている・集団行動から遅れをとってしまう・よく迷子になりそうになる・何度も言われないと注意がきけない・起床後の行動が遅く、更衣を終えるのに時間がかかることがある・文字の書き順違いや、逆さ文字を書いてしまうことがある・短期でカッとなりやすく、すぐ怒る・ぐずぐずと切り替えに時間がかかる・自分の非を認めることに時間がかかる・

独占欲が強い・気持ちを表現するのが苦手・我慢しすぎてしまう・人前に立つと上手く話せなくなる・ストレスを溜め込み、時には爆発してしまう・実母との会話に困っている・何度も同じことを言う・寝つきが悪い・声をかけても無視することがある・挨拶したがない・管理ができない・大人のせいにする・脅しや威圧的な態度が見られる・子ども同士で関わるのが苦手・薬を毎日飲むことが出来ない・言葉遣いが悪い・待つ事が苦手・イレギュラーな事にうまく対応できない・動物を粗末に扱う・大人を信用できない・金銭感覚がない」等が挙げられた。

次にカテゴリーについてまとめる。今回も現状把握表内に記載されている各項目（行動）の横の繋がりに気づくため、「困ったところ」から「いいところ」までの項目内容が類似しているものまとめて、分類を試みた。開発の第1段階において、現状把握表の横の繋がりには気づけたものの、カテゴリー名がうまく思いつかない参加者が少なくなかったことから、今回は分類作業の開始前にプロジェクターを使ってカテゴリー名の例を提示し、説明を行なった上で、それぞれの現状把握表にカテゴリー名を記入してもらった。提示したカテゴリーの種類や命名の参考例には「基本的生活習慣系」、「食事系」、「身辺自立系」、「感情コントロール系」、「内向系」、「外向系」、「自傷系」、「暴力系」、「反社会的行動系」、「盗癖・虚言系」、「愛着系」、「対人コミュニケーション系」、「対親系」、「対大人系」、「対子ども系」、「健康系」、「仕事系」、「学校系」、「スポーツ系」、「エコ系」、「コツコツ系」、「趣味系」、「にこにこ系」、「整理整頓系」、「多動・不注意系」、「こだわり系」、「不器用系」、「感覚過敏系」を挙げ、参考例の提示は初めての作業が進みやすいための手立てとして、あくまで参考であり子ども達や自身の現状に応じて自由に命名してもらおうと伝えた。

施設2ヶ所において、実際に現状把握表内に挙げられたカテゴリー名を子ども版、自分版(職員)に分けてまとめ資料10の表8に示した。その中で、子ども版では「基本的生活習慣系」、「コミュニケーション系」、「整理整頓系」、「食事系」、「感情コントロール系」、「学習系」、「こだわり系」といったカテゴリー名が目立つ傾向にあり、「愛着系」、「多動系」も複数あった。自分版では「コミュニケーション系」、「健康系」、「対子ども系」、「整理整頓系」、「感情コントロール系」、「仕事系」が目立つ傾向にあった。

(7) チームワーク支援の実践

本プログラムでは、何らかの問題の事後対応が重なるような悪循環が生じる前に、出来るだけ事前に職員が連携して環境調整等を行うことで好循環が生まれるようなチームワーク支援のコツを掴む機会となるよう、子ども達に対して職員集団が行なうアプローチ方法の一つとして「ターゲット行動」の設定を提案し、試行的に実践してもらった。プログラムの第2回目で「ターゲット行動」の定義や設定方法を学び、第3回目でチームワーク支援実践対象児童を各グループで選定し、その児童の現状と課題から適切だと判断される「ターゲット行動」を設定していった。さらにターゲットに対して、どのように肯定的フィードバックをしていくのか、また対象児童に課題を意識化させるための導入方法等について

も、グループ内でディスカッションの上で決定した。

第3回目から第4回目までの期間に、ターゲット行動に対するチームワーク支援を実践してもらい、その取り組みの過程と変化等を「チームワーク支援実践記録表」に複数の職員が書き込んでいってもらった。第4回目では「チームワーク支援実践記録表」を基に取り組みの反省や気づいた点について、各グループ単位で反省会を行い、ターゲット行動獲得の達成度等についてまとめてもらった。A施設での反省会において、各グループが同じ始点で実践を評価しやすいよう、反省を記録する用紙が必要だと判断されたため、B施設での反省会には評価及び反省のための記録用紙を用意し、記入してもらった。

施設2箇所における各グループの実践の中から3ケースを選択し、取り組みの参考例として「チームワーク支援実践記録表」を表48-1、表49-1、表50-1に、また其々に対応した「実践後の評価及び反省」を表48-2、表49-2、表50-2に示した。

AA 女児ケースでは、「洗濯物を部屋へ持っていく」をターゲット行動として設定し、環境調整と肯定的フィードバックを約2週間に渡って実践したところ、反省会の中で達成度80%程度と評価された。成功したポイントとして、課題設定が適切であったこと、つまりAA女児が少しの努力で達成可能な課題を設定できたため様々な職員から沢山褒められることになり、好循環が生まれたことが挙げられた。

小1男児ケースでは、「正しい言葉、丁寧な言葉を使おう」をターゲット行動として設定し、チームワーク支援を約3週間に渡って実践したところ、達成度50%程度と評価された。ターゲット行動の設定自体が不適切だったと反省に上がり、“正しい”言葉、“丁寧な”言葉という表現自体が曖昧であるため、これらを明確にする必要があるとまとめている。さらに小1男児に対して正しい言葉、丁寧な言葉を教えていく段階であるとの気づきも記された。

小3女児ケースでは、「食べ物が入ったまま話す時は、口を手で覆う」をターゲット行動として設定し、チームワーク支援を前半3週間、後半3週間の計6週間に渡って実践したところ、達成度70%程度と評価された。事前に個別で話す機会を設け、女児自身に課題の意識化を行なった上で、職員集団から環境調整や肯定的フィードバックを受けている。

表48-1 チームワーク支援 実践記録表

対象児童名 (AA 女児)

ターゲット行動: 洗濯物を部屋に持って行く。						
日付	時間帯	記録者名	褒める前の様子・環境調整	褒めた時の様子	褒めた後の様子・変化	メモ等
1/31	夕食後	M	就寝準備が出来たと報告にきた	今日はすでにやれていたんだね、と褒める	「えへへ」と嬉しそうにする	
2/1	登校前	M	班に並ぶ前に洗濯物を片付けたか聞く	すでにやれていたことを褒める	実習生に甘えていたようで反応なし	
2/2	就寝前	T	部屋に洗濯物を持って行ってねと伝える	さっと動けたため、その事について褒める	「うん！」と元気に返事をする	
2/4	登校前	M	登校準備中	すでにやれていたため「言われなくてもできた」と褒める。	喜ぶが登校に不安があるのか、そんなに出来てないよと言う	
2/4	就寝前	O	時間になり、娯楽室から出てくる、自分から服を持っていく。	声かけせずに自分から気づいて持っていったことを褒める	照れ笑いをしていた	
2/5	就寝前	A	TVに夢中になっている	キョトンとしている	嬉しそうに周囲の子にも言っていた	「ちゃんと片付けられたね」と伝え、握手する
2/6	就寝前	A	下校後は宿題に時間がかかり、すぐ入浴時間になってしまい、就寝前は衣服が畳めていなかった為、声かけできず			
2/7	朝食後	A	歯磨きをしている	ニヤニヤしている	「また同じだ〜！」と笑っている	「すぐに片付けられて偉いね」と握手する
2/7	夕食後	Y	歯磨きをしている	すぐ持っていきが、歯ブラシをくわえたまま持つため、褒めれず		
2/10	おやつ前	M	心理療法後、外に行こうとか玄関にまた(居る)	どうして褒められるのか疑問のようで、首をかしげ質問してくる	頑張っているところは褒められるのだと伝えると嬉しそうにする	すでに片付けられていた
2/12	入浴前	M	テレビを見ており部屋に持っていきよう声をかける	すぐには持っていかなかったが夕食前にはやれていたため褒める	照れ笑いをする	
2/14	起床後	O	全体に服を片付けるよう声をかける	嬉しそうにする	話したいことがあるようで、すぐ違う話をする	
2/15	入浴前	T	廊下にいる	スルー。特に反応なし。	入浴時間がせまっていたため急いでいた	
2/17	外遊び中	Y	〇へ行くため外にいた	早く〇へ行きたいのか、話をすぐ終わらせようとする	他事をはじめめる。他児が遊んでいたため。	

表48-2 チームワーク支援 実践後の評価 及び 反省 (AA女児)

Q1.ターゲット行動の達成度を評価して下さい。	
80 % 程度	
コメント: (ターゲット行動の)設定がよく、沢山褒めることが出来、良い循環だった。	
Q2.ターゲット行動の設定は、適切だっただろうか？	
適切だったと感じる理由	不適切だったと感じる理由
・本人がやれるラインだったため。	
Q3.環境調整はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た点 ・ その背景や理由	うまく出来なかった点 ・ その背景や理由
<ul style="list-style-type: none"> ・個別に声かけをしたことで、本人に分りやすかった。 □ ・以前は声をかけられると怒る様子も見られたが、褒めることを繰り返したことで良い反応が見られた。 ・分りやすい場所に置いてあったのも良かった。 	
Q4.対象児童にとって、効果的な褒め方(フィードバック)は把握できたか？	
効果的な褒め方	避けた方がいい対応
<ul style="list-style-type: none"> ・ストレートに褒める ・大げさに褒める。握手する。 	
Q5.職員間の連携はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た理由	うまくいかなかった理由
・色々な職員に褒められたことで、彼女のやる気に繋がっていた。	

表49-1 チームワーク支援 実践記録表

対象児童名 (小1男児)

ターゲット行動: 正しい言葉、丁寧な言葉をつかおう。						
日付	時間帯	記録者名	褒める前の様子・環境調整	褒めた時の様子	褒めた後の様子・変化	メモ等
1/21	夕食時	Na	兄に追いかけておられ、嫌そうな様子。「やめて」と伝えるようアドバイス。	「やめて」と伝える事が出来たため、正しい方法であると褒め、表情はおだやかになる	通常の生活だが、職員によくしゃべり掛けてくる	
1/26	常に	I	職員に対して優しい言葉をつかう	優しい言葉をつかえている事を教えて褒めると笑顔	後をよくついて周り、お手伝いをすすんでやる	
1/27	外遊び中	I	職員に対して優しい言葉をつかう	良い言葉を使えているため褒めると穏やか	他児にはいつもと変わらずだが、職員には穏やか	
1/29	谷後、娯楽室	I	Y君にぶつかった際、「Y君ごめんね」と名前を呼んで丁寧に謝るように伝える	上手に言えたため褒める。喧嘩にならなくてすむ。	変わりなし	
1/30	夕食前	I	中学生にいじめられているところ、「やめてね」が言えた。(言えるように伝えた)	トラブルにならずに済む	悪い言葉はよくならない。職員の後を追ひ、手伝いをする。	
2/1	朝	Na	他児に「なぐってやる」と言っており、嫌な気持ちになった時に言う言葉は？と伝えるが、「嫌だね」と言い逃げる。			
2/5	夕	I	こちらがあえて丁寧な言葉で話す	おだやかな口調になる	おだやかな口調になる	
2/13	入浴時	I	Y君の挑発にのらないように促す。(言い返さないように促す)	トラブルにならずに済む	照れ笑いをして嬉しそう	
2/13	下校後	Na	今日、困ったことはなかったか？と声をかける。	「Y君がね～」と、嫌だった事を話してくれる。褒めるとさらに話をしてくれる。	話を終え、良い表情で去っていく	
2/15	朝食前	I	S君にちよっかいをかけられており、やりかえさず「やめて」と言えた。	「やめて」と言ってもやめてくれなかったと職員に相談に来れた事をよく褒めて正しい方法だったと伝える	トラブルにならず、褒められて嬉しそう	だんだんと言い方が変わってきたよう

表49-2 チームワーク支援 実践後の評価 及び 反省 (小1男児)

Q1.ターゲット行動の達成度を評価して下さい。	
50 % 程度	
コメント: 日常生活で、指摘すべき点多すぎた。言葉については良い時はあった。	
Q2.ターゲット行動の設定は、適切だっただろうか？	
適切だったと感じる理由	不適切だったと感じる理由
	<ul style="list-style-type: none"> ・「正しい」、「丁寧」という言葉自体を、具体的にターゲットを絞って(いく必要あり)。 □ ・まだ本人が(正しい言葉や丁寧な言葉)使う段階ではなく、教える段階だと分った。
Q3.環境調整はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た点 ・ その背景や理由	うまく出来なかった点 ・ その背景や理由
<ul style="list-style-type: none"> ・悪い時に指摘するのではなく、本人が悪いことを話す前に会話として聞くと、良い時があった。 	
Q4.対象児童にとって、効果的な褒め方(フィードバック)は把握できたか？	
効果的な褒め方	避けた方がいい対応
<ul style="list-style-type: none"> ・女性職員より優しい声掛けをすると、穏やかになる時がある。 ・本児の言葉にのらない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・乱暴な言葉を使い始めてしまうと止められない。
Q5.職員間の連携はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た理由	うまくいかなかった理由

表50-1 チームワーク支援 実践記録表

対象児童名 (小3 女児)

ターゲット行動: 食べ物が入ったまま話す時、口を手で覆う。						
日付	時間帯	記録者名	褒める前の様子・環境調整	褒めた時の様子	褒めた後の様子・変化	メモ等
9/22	昼食	H	前の席の子の話を聞きながら食べている	照れる	口の中のものが多いと手で隠す	
9/22	夕食	Ki	隣の子と大きな声で話をしている	「うるさい」と照れる	話をする時は、手で隠すようになる	
9/23	夕食	Ki	口の中の物がなくなってから話をするように気をつけていた	褒めなくてもきちんとやれていた		
9/24	夕食	Ku	職員に対しても他児に対しても、飲み込んでから話をしてきた	くねくねと照れる	変わらず、飲み込んでから話をする。自分で意識している。	
9/25	夕食	H	職員には手を添えて、他児に対しては手を添えたり添えなかったり	うん！と自身のある笑顔	飲み込んでから話したり手を添えて話す	
9/26	朝食	Ki	手を添えて話をする事ができていた	テレながら嬉しがる	変わらず、手で押さえたりしながら話す	
9/26	夕食	Ku	口に食べ物を入れたまま話すことが多い。たまに口を覆う。	照れる	飲み込んだ後、話すようになった	
9/27	朝食	Ku	今日は完璧で、飲み込んでから話をしていて、口に食べ物が入っている時は喋らない。	にっこりと笑顔	姿勢を正してとても行儀良い	
9/28	夕食	Ki	口に入っていない時に話すようにしていた。また、口を押さえるようにしていた。	照れながら他の職員の真似と話をしていた	口の中が無くなってから話すようになった	
9/29	夕食	Ki	話をする時、きちんと飲み込んでから話をしてきた	照れる	行儀良く食べることができる	
10/1	夕食	H	全く手で塞がずに話す	一度声をかけるとハッと気づき、照れるというか笑ってごまかす	口の中を空にするか少ない時にしゃべる	
10/2	夕食	Ku	飲み込んでから話をしていて	「うふふふ」と照れながら笑う	すぐに飲み込めるように、少しずつ食べ物を口に運び、飲み込んだら喋るというように、自分で考えながら食べていた。いつもは、口に入れすぎて、中々飲み込めずに喋ってしまうという流れだったので、成長を感じた。	
10/4	夕食	Ki	飲み込んでから話をしていて	照れて、「うるさい」というが、嬉しそう	行儀良く食べることができた	
10/12	夕食	Ki				
10/17	夕食	Ku	何も言っても無くても、口をおさえて会話をしていた	「うん！」と嬉しそう	飲み込んだ後、喋るようにしている	
11/6	夕食	Ku	何も言わなくても口をおさえて話すことが出来る	得意げな顔をする	その後も手を口に当てる事を意識している	
11/8	夕食	H	手でかくしたりかくさなかったり	ニヤッと得意げな表情になる	手でかくしたり、かくさなかったり変わらない	
11/11	夕食	Ku	手を口を覆って喋る。口の中が空になると手を下げる。	頷いて照れ笑い	変わらず意識して食べられている	
11/20	朝食	Ku	手で口を覆っていたり、口をあけて食べていたり	ニヤッと笑う	意識して手で隠すようになった	
11/23	昼食	Ku	喋る時は手で覆っている	いつもの得意げな顔	変わらず手を覆って食べる	
11/28	朝食	Ki	肘はついてある時があるが、きちんと手で押さえて話をする	照れて笑う	肘も直し、口を押さえながら話すことができる	
11/29	朝食	Ku	口を閉じたまま食べていて、話す時は手で覆っている	「うん！」と大きく頷く	その後も変わらず、とても行儀が良い	
11/29	夕食	H	喋る時、手で覆うときが多い	少し笑う	引き続き、気をつけられている	

表50-2 チームワーク支援 実践後の評価 及び 反省 (小3女児)

Q1.ターゲット行動の達成度を評価して下さい。	
70 % 程度	
コメント: 口を手で覆うようになったが、肘をついて食べたりする姿も見られる。	
Q2.ターゲット行動の設定は、適切だっただろうか？	
適切だったと感じる理由	不適切だったと感じる理由
Q3.環境調整はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た点 ・ その背景や理由	うまく出来なかった点 ・ その背景や理由
・事前に個別で話をした。「気をつけていこうね。」と意識化できた。	
Q4.対象児童にとって、効果的な褒め方(フィードバック)は把握できたか？	
効果的な褒め方	避けた方がいい対応
・口を手で覆うことをほめたら、効果があった。	・「かわいい」と褒めると、手で押さえなくなった。 「かわいい」という言葉を言われるのは好きではなさそうだった。 <input type="checkbox"/>
Q5.職員間の連携はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た理由	うまくいかなかった理由
・連携は話し合い	

2) 質問紙調査

(1)事前評価アンケート (プリテスト)

開始前に参加者に実施した事前評価アンケートを資料 11 に提示した。質問項目は、「基礎項目」、「研修機会について」、「現場で必要とされる支援スキルについて」、「支援スタイル等に関して」によって構成した。基礎項目では参加者の属性（年齢、性別、経験年数、任用資格）について尋ねており、集計結果はすでにIV. 1) (3)で示した。研修機会については、研修を受ける時期を就職以前と就職以後（在職中）に大別し、それぞれの時期に“子どもの支援に必要な”「知識」及び「技術」を身につけるための「講義」及び「トレーニング」を受ける機会があったか否かを尋ねた。その結果（図 28 参照）、就職以前に「知識」を身につけるための講義等を受けたことがある者、「技術」を身につけるためのトレーニングを受けたことがある者は、共に 13 名で全体の 3 割程度だった。一方、就職以後に「知識」を身につける講義等を受けたことがある者は 34 名で全体のおよそ 8 割、「トレーニング」を受けたことがある者は 13 名で全体の 3 割程度だった。受講した講義やトレーニングの内容について（表 51 参照）、記述による回答を依頼したところ、講義内容では 28 名から回答

があり、就職以前では大学での講義等による社会福祉援助技術論や発達心理学が挙げられた。就職後では、施設内研修及び施設外研修において、性教育、学習障害、発達障害、被虐待、保健と安全、関わりの難しい子、CSP 等が内容として挙げられた。トレーニング内容では 19 名から回答があり、具体的な内容に関しては就職以前では実習を挙げる者が多く、レクリエーション、小児保健、相談援助技術実習等が挙げられた。就職後では、性教育、ロールプレイング、スーパーバイズ等が挙げられた。

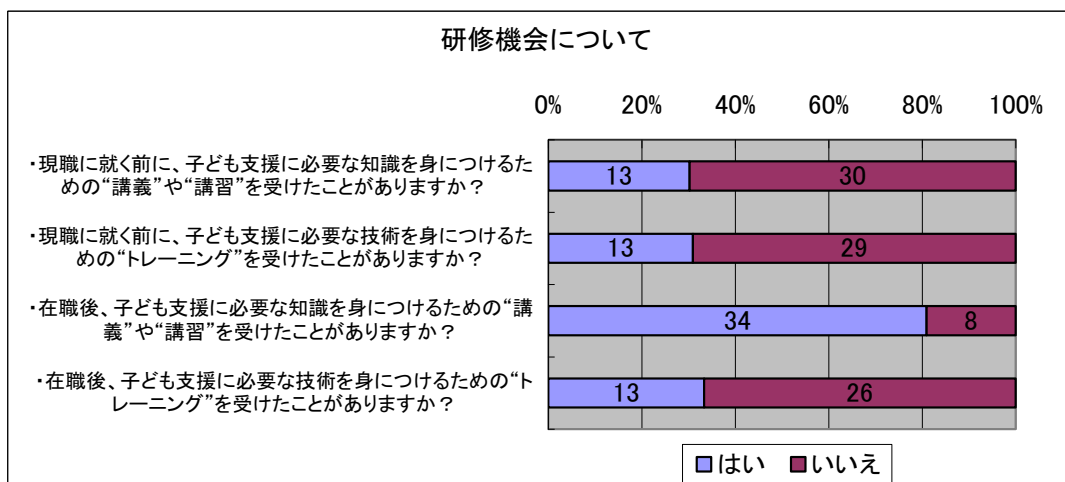


図28 就職前後の研修経験のまとめ

表51 研修機会に関する記述のまとめ

	「知識」を身につけるための講義	「技術」を身につけるためのトレーニング
就職以前	<ul style="list-style-type: none"> ・大学での講義等 ・養育院等 ・大学の保育学科、社会福祉学科による講義(保育科2年、社福科2年) ・各種研修会 ・社会福祉援助技術論 ・相談援助技術実習など社会福祉士課程における講義、発達心理学など 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育園、幼稚園、養護施設での実習(各1週間～3週間) ・レクリエーション(技術に入るか分かりませんが) ・小児保健、栄養等の授業でおむつ替えや調理実習 ・NLP ・大学での授業無いでのものや、実習等 ・保育園、幼稚園での自主実習 ・相談援助技術実習など社会福祉士課程における講義や実習
就職以後 (在職中)	<ul style="list-style-type: none"> ・中部養協研修会 ・新任職員への研修 ・CSP等 ・園内研修 ・保健と安全について ・性教育、学習障害 ・社会福祉援助技術論 ・性教育、問題行動のある児童の対応策等 ・障害児の理解など、関わりの難しい子など ・新任研修での講習、働くときの心構え、子どもと接するときの心構えなど ・自主研修、発達障害児について ・施設外研修、直接処遇職員研修 ・発達障害児に関して、被虐待時に関して 	<ul style="list-style-type: none"> ・性教育 ・子どもの話を聞く ・関わりの難しい子について ・日々の仕事での先輩職員からのアドバイス ・新任研修において行なうロールプレイ ・新任研修 ・NLP ・ロールプレイング ・スーパーバイズ

現場で必要とされる支援スキルに対する参加者の認識については、ベテラン職員インタビュー調査の分析より8つに分類された支援ニーズのカテゴリー(宮地:2012)を参考として10種の支援スキルを項目として提示し、回答を求めた。この10種のスキルの内、日常的な支援で“必要だ”と思われるスキルを選択すると共に、各スキルの修得度を自己評価し、「1. 全く身につけていない」から「5. 身につけている」の5件法で回答を求めた。さらに、項目として挙がっている支援スキル以外で“必要だ”又は“身につけたい”と感じているスキルがある場合、記述による回答を要求した。

その結果、日常的な支援で“必要だ”と思われるスキルの選択へは47名中23名から回答が得られ、それぞれの集計結果を図29に示した。子どもにSSTを実施するために必要なスキル(13名)及び親支援を行うためのスキル(15名)が選択肢の中では比較的必要性への認識が低めとなった。逆に、正しい現状把握(23名)、発達障害(23名)、被虐待傾向(22名)、職員の自己コントロール(21名)、反社会的行動等対応(21名)に関するスキルへの必要性の認識は高かった。

また、日常的な支援で必要だと思われるスキルの修得度に対する自己評価のまとめを図30及び資料12の図10-2(項目別)に示した。その結果、「身につけている」及び「ある程度身につけている」と回答する者の合計は最高でも3割弱に留まり、正しい現状把握スキル(11名:25.6%)、自己コントロールスキル(各11名:25.6%)のみだった。一方、親支援スキル(17名:41.5%)及びSST実施スキル(15名:36.6%)では「全く身につけていない」との回答者が4割前後であった。「全く身につけていない」及び「あまり身につけていない」と回答する者の合計が最高であったスキルは、「親支援スキル」(35名:85.4%)であり8割を越えていた。各種スキルの定義自体も不明確であり、職員の謙虚さ、自信の無さ等、様々な解釈が可能であるが、全体的に自己評価が厳しい現況は確認できた。

「その他、“必要だ”又は“身につけたい”支援技術」についての記述回答には、4名より回答があり、内容は「看護技術」、「反発的な愛着障害がある子どもへの対応方法。ex. 暴力をふるう子、悪魔が乗り移ったように暴れる子。」、「療育手帳が取れない知的にボーダーで、一番支援に困難がある児童を支援していくためのスキル」、「幼児期に知的に遅れがある子の支援」だった。

「支援スタイルに関して」の項目については、(3)にてポストテストとの比較しながら分析結果を提示する。

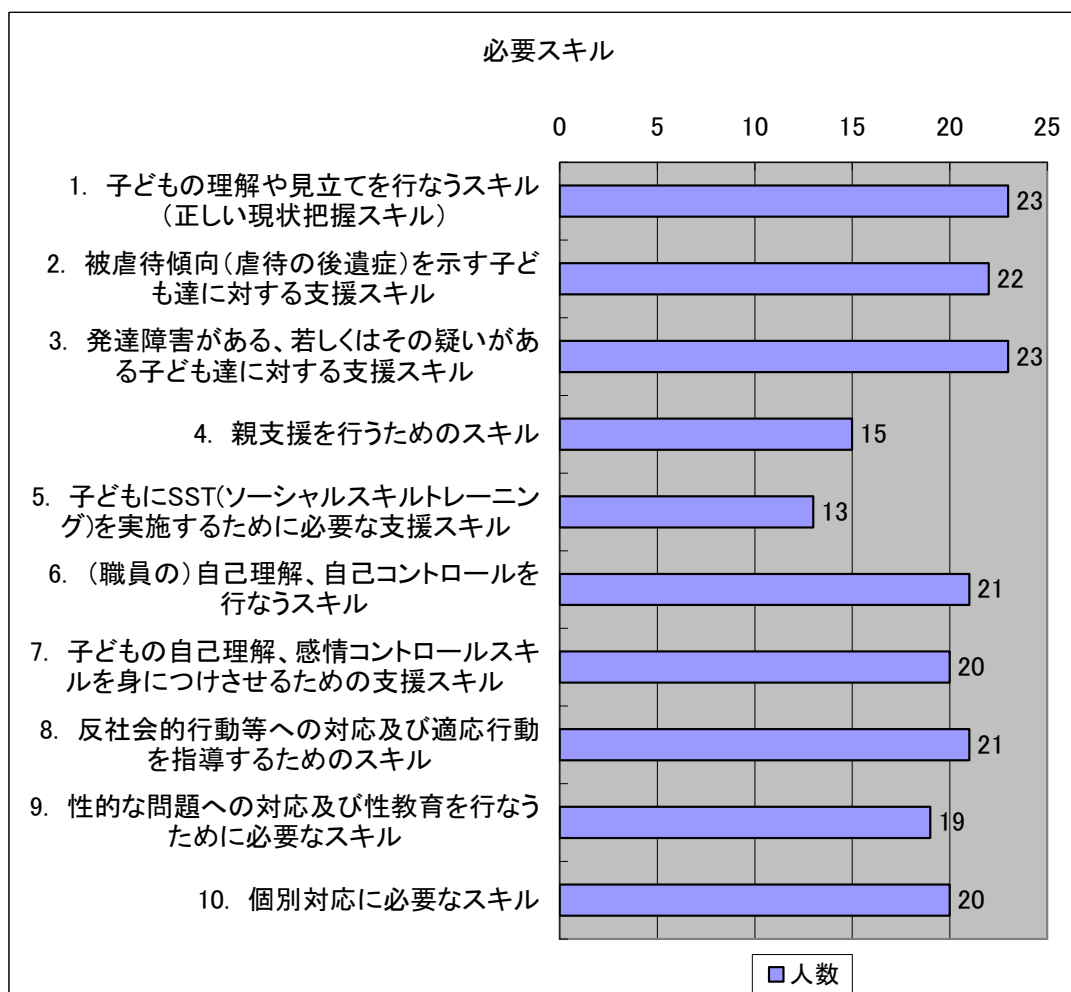


図29 必要だと思われる支援スキルに対する参加者の認識

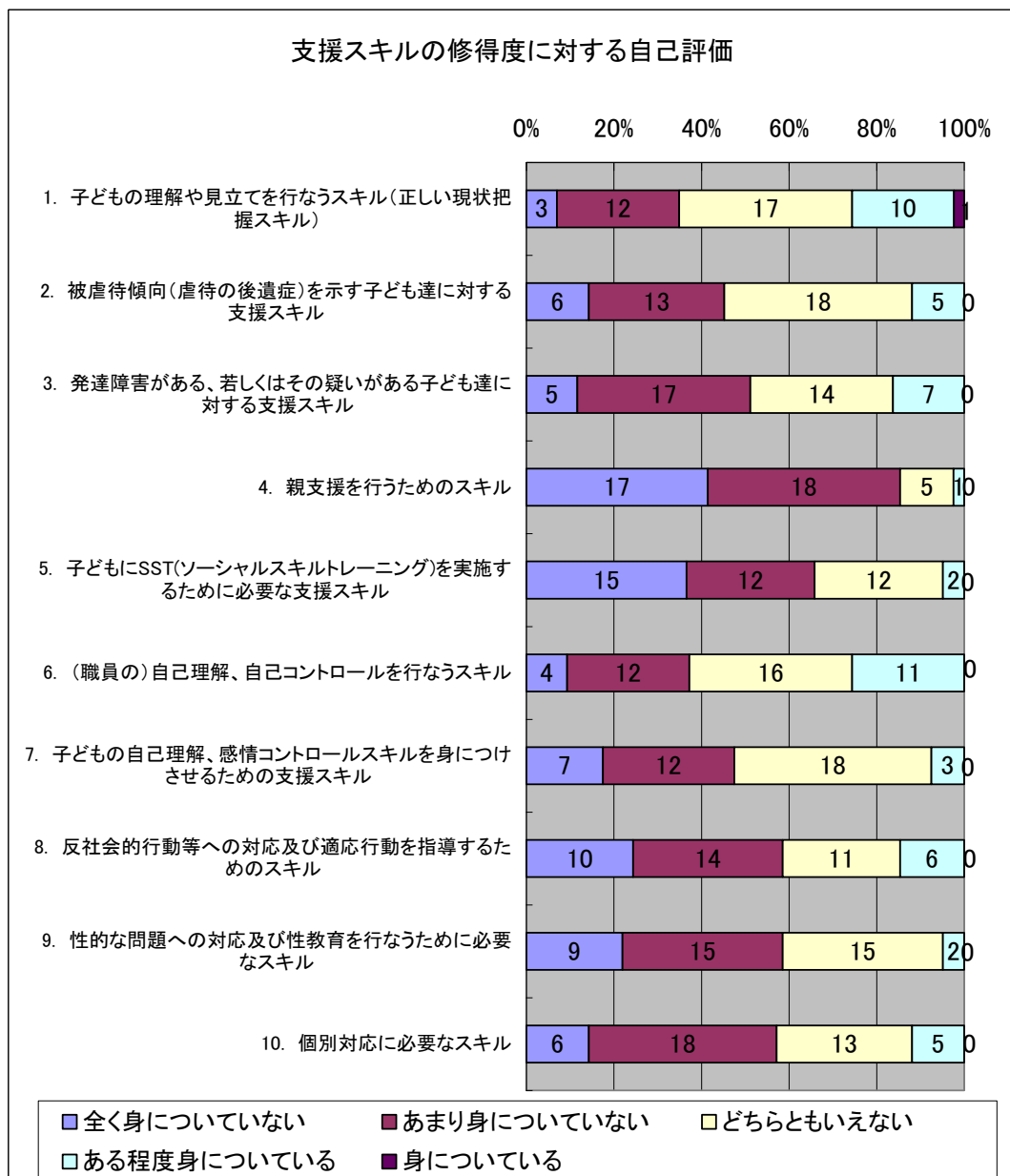


図30 ワークショップ受講時に行った支援スキル修得度に対する自己評価

(2) 支援計画に関する現状評価

ワークショップ 1 回目若しくは 2 回目開始直後に、ケア職員（直接処遇職員）を対象とした支援計画に関する現状評価アンケートを実施した。アンケート項目を資料 11 に、集計結果を図 31 に示した。その結果、日常的な支援を計画的に進めるよう心がけているか否かについては 5 割弱(13 名)が「よくあてはまる」若しくは「少しあてはまる」と回答していたが、日常的に短期的目標（課題）を意識したこまめは声かけを行うようにしているか否かについて 7 割弱(21 名)が「よくあてはまる」若しくは「少しあてはまる」と回答してい

た。子どもと職員の間で目標（課題）を共有しているか否かについては、長期的な目標（課題）に関しては8割強(26名)が「全くあてはまらない」若しくは「あまりあてはまらない」と回答した。短期的な目標（課題）を子どもとよく話し合い、合意のもとで設定しているか否かについては、7割弱（21名）が「全くあてはまらない」若しくは「あまりあてはまらない」と回答した。長期・短期共に目標の子どもとの共有は不十分な現状が示された。定期的に子どもと短期的目標に対する振り返りを行なっているか否かについても5割強(17名)が「全くあてはまらない」若しくは「あまりあてはまらない」と回答した。

一方、職員間における子どもの目標の共有に関しては、長期・短期共によくあてはまる」若しくは「少しあてはまる」と回答した者が5割弱であり、長期的目標に比して短期的目標の方が共有されていた。

自立支援計画票の機能に関しては、実際に有効的に活用されていると感じる職員の認識は4割弱に留まっている。ただ、自立支援計画票作成が子どもの支援の方向性を確認するよい機会になっていると感じる傾向にある回答者は7割強(23名)であり、計画作成は有意義であり必要性が高いこと、そして有効活用していくためのスキルを職員が獲得することで、より一層好循環が生まれる可能性があることが示唆された。

支援計画に関する現状把握

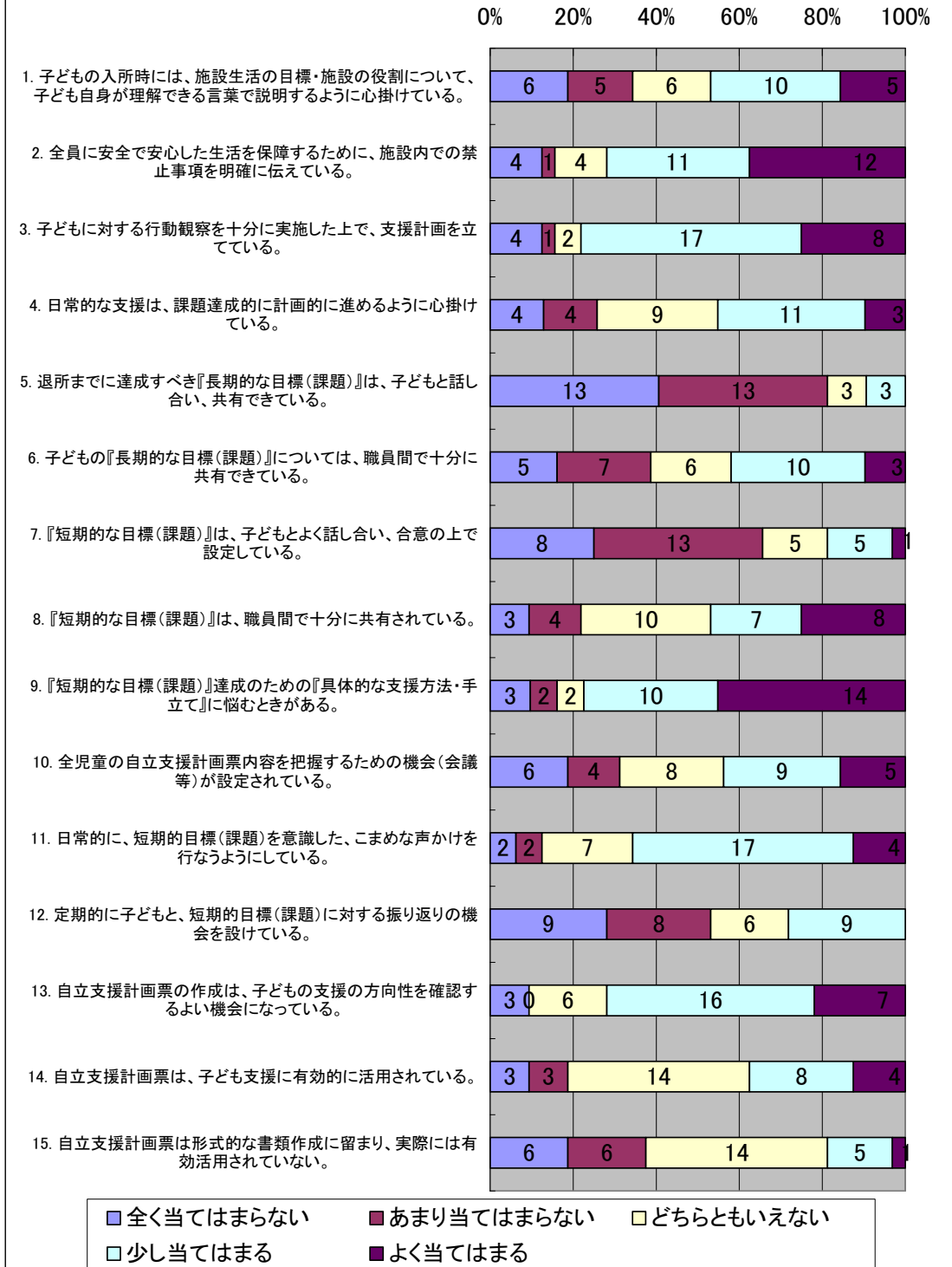


図31 支援計画に関する現状評価アンケートの集計結果

(3) 事前・事後の比較

全プログラムを終了した直後に事後評価アンケート（ポストテスト）を実施した。質問項目は「支援スタイル等に関して」、「支援計画について」、「受講前後の変化について」、「感想(改善点)等」によって構成した（資料 11 参照）。

ポストテストでもプリテスト分析時同様に質問項目の No. 1～No. 9 及び、No. 22～No. 32（全 20 項目）の各項目への反応を「全くそうではない」に「1」、「あまりそうではない」に「2」、「どちらともいえない」に「3」、「少しそう思う」に「4」、「とてもそう思う」に「5」を割り当て、相当得点から算出した平均値を基にプリとポストにおける比較を行なった。その際、平均値の上昇が本トレーニングの効果として解釈できるよう No. 3 及び No. 5、No. 6、No. 9 については、項目の内容から、「全くそうではない」に「5」、「あまりそうではない」に「4」、「少しそう思う」に「2」、「とてもそう思う」に「1」と逆転した得点を割り当て算出している。プリ・ポストにおける各項目の得点を表 13 に、平均値の比較結果を資料 12 の図 12-1 から図 12-4 に示した。

表52 プリ・ポストテストにおける各項目の得点

	度数		平均値		標準偏差		t値	自由度	p値
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト			
1.子どものいいところを具体的に10個程度あげることができる。	36	36	3.36	3.67	1.07	1.04	-1.64	35	0.110
2.支援で困ったときは、上司や同僚に相談している。	36	36	4.17	4.33	0.85	0.68	-1.36	35	0.183
(3).子どもを叱ることが多い。	37	37	2.76	2.81	1.19	1.02	-0.35	36	0.729
4.子どもの頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	35	35	2.97	3.46	0.86	1.01	-2.93	34	0.006
(5).支援で困ったときに、相談する相手がなくて苦労することがある。	37	37	3.73	3.92	1.10	1.06	-1.07	36	0.292
(6).子どもが言う事を聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする。	37	37	3.16	3.30	1.19	1.00	-0.87	36	0.391
7.子どもをほめることが多い。	37	37	3.22	3.59	0.95	0.83	-2.67	36	0.011
8.私は子どもの教育方針・支援方針に自信がある。	37	37	37.00	37.00	0.94	0.82	-1.55	36	0.130
(9).子どもは私が気になる行動(あるいは私を怒らせる行動)をすることが多い。	37	37	3.03	3.19	0.90	0.97	-0.97	36	0.337
22.子どもに対する正しい現状把握(見立て・課題設定)が出来ていると思う。	37	37	2.59	2.92	0.73	0.83	-2.64	36	0.012
23.私自身のいいところを具体的に10個程度あげることができる。	37	37	2.43	3.19	1.39	1.22	-3.73	36	0.001
24.私自身の頑張って(努力している)ところを具体的に10個程度あげることができる。	37	37	2.54	3.30	1.19	1.08	-3.80	36	0.001
25.私自身の苦手なところを認識し具体的にあげることができる。	37	37	3.51	4.11	1.07	0.70	-3.78	36	0.001
26.指示や声かけの際、子どもが理解しやすい表現方法とはどのようなものを把握している。	37	37	3.11	3.32	0.91	0.82	-1.60	36	0.118
27.子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示・声掛けをするよう心掛けている。	37	37	3.59	4.08	1.04	0.80	-3.28	36	0.002
28.職場の同僚其々の得意不得意を大体把握できている。	37	37	3.14	3.41	0.98	0.69	-1.82	36	0.077
29.職場で子どもに対するチームワーク支援が比較的うまく出来ていると思う。	37	37	3.03	3.32	0.93	1.00	-1.77	36	0.086
30.職場の会議や引継ぎ等において、子どもの見立てや支援課題の共通認識が得られている。	37	37	3.24	3.22	0.96	1.00	0.15	36	0.878
31.職場において自分の得意不得意を、同僚に理解して貰えていると思う。	37	37	3.24	3.41	1.07	1.04	-1.00	36	0.324
32.職場において自分の得意不得意を、上司に理解して貰えていると思う。	37	37	3.05	3.30	1.05	1.00	-1.36	36	0.183

次にプリ・ポストそれぞれにおいて、20 項目に対する参加者の反応に基づいて、プロマックス回転を伴う主成分分析を行った。スクリープロットに見られる相関行列の固有値の推移と主成分負荷量より、プリ・ポスト共に 5 つの主成分が抽出された。プロマックス回転後の主成分負荷量行列を表 53（プリ）、表 54（ポスト）に示した。

表53 プリテストの負荷量行列（プロマックス回転後）

	1	2	3	4	5
1 子どものいいところを具体的に10個程度あげることができる。	.191	.636	.063	.170	.141
2 支援で困ったときは、上司や同僚に相談している。	-.061	.625	-.229	.145	.320
(3) 子どもを叱ることが多い。	.031	.068	.856	.227	.007
4 子どもの頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	.027	.541	-.033	.283	.294
(5) 支援で困ったときに、相談する相手がいなくて苦勞することがある。	-.152	.084	.052	.166	-.919
(6) 子どもが言う事を聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする。	.289	-.088	.860	.008	-.064
7 子どもをほめることが多い。	.275	.204	-.553	-.206	.048
8 私は子どもの教育方針・支援方針に自信がある。	.156	.588	-.151	-.434	-.285
(9) 子どもは私になる行動(あるいは私を怒らせる行動)をすることが多い。	-.091	-.005	.367	.736	-.234
22 子どもに対する正しい現状把握(見立て・課題設定)が出来ていると思う。	.102	.789	.334	-.256	-.087
23 私自身のいいところを具体的に10個程度あげることができる。	.747	-.050	-.384	.237	-.112
24 私自身の頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	.813	-.195	-.393	.141	-.271
25 私自身の苦手なところを認識し具体的にあげることができる。	.221	.129	-.001	.617	-.003
26 指示や声がけの際、子どもが理解しやすい表現方法とはどのようなものか把握している。	-.252	.995	-.024	.030	-.187
27 子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示・声掛けをするよう心掛けている。	-.021	.781	-.284	.063	.004
28 職場の同僚其々の得意不得意を大体把握できている。	.794	-.003	-.045	-.308	.222
29 職場で子どもに対するチームワーク支援が比較的うまく出来ていると思う。	.687	.208	.042	.152	-.054
30 職場の会議や引継ぎ等において、子どもの見立てや支援課題の共通認識が得られている。	.593	.327	.373	.199	-.085
31 職場において自分の得意不得意を、同僚に理解して貰えていると思う。	.909	-.205	.208	.015	.185
32 職場において自分の得意不得意を、上司に理解して貰えていると思う。	.914	-.003	.253	-.092	.129

表54 ポストテストの負荷量行列（プロマックス回転後）

	1	2	3	4	5
1 子どものいいところを具体的に10個程度あげることができる。	.224	.494	.033	.084	.493
2 支援で困ったときは、上司や同僚に相談している。	-.026	-.150	-.185	.798	.104
(3) 子どもを叱ることが多い。	.164	-.222	.863	.016	.002
4 子どもの頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	-.015	.676	.089	.278	.307
(5) 支援で困ったときに、相談する相手がいなくて苦勞することがある。	-.588	.192	-.025	-.284	-.364
(6) 子どもが言う事を聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする。	.033	.028	.817	-.428	.071
7 子どもをほめることが多い。	.455	.278	-.160	.146	.140
8 私は子どもの教育方針・支援方針に自信がある。	.173	.795	-.038	-.196	.001
(9) 子どもは私になる行動(あるいは私を怒らせる行動)をすることが多い。	-.282	.060	.025	-.089	.852
22 子どもに対する正しい現状把握(見立て・課題設定)が出来ていると思う。	.393	.471	.164	-.021	.177
23 私自身のいいところを具体的に10個程度あげることができる。	-.006	.817	-.252	-.235	.129
24 私自身の頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	.006	.790	-.398	-.045	-.102
25 私自身の苦手なところを認識し具体的にあげることができる。	.015	.051	-.156	.773	-.228
26 指示や声がけの際、子どもが理解しやすい表現方法とはどのようなものか把握している。	-.178	.671	.381	.174	-.142
27 子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示・声掛けをするよう心掛けている。	-.191	.631	.259	.295	-.244
28 職場の同僚其々の得意不得意を大体把握できている。	.763	.099	.219	-.140	-.188
29 職場で子どもに対するチームワーク支援が比較的うまく出来ていると思う。	.692	.345	.006	-.250	-.188
30 職場の会議や引継ぎ等において、子どもの見立てや支援課題の共通認識が得られている。	.645	.164	-.183	.192	-.388
31 職場において自分の得意不得意を、同僚に理解して貰えていると思う。	.888	-.211	.132	.178	-.134
32 職場において自分の得意不得意を、上司に理解して貰えていると思う。	.861	-.032	-.003	-.108	-.018

各主成分に高く負荷した項目のうち、プリ・ポストに共通して含まれる複数の項目を加算して下位尺度を構成し、その信頼性を評価するために、クロンバックの α 係数を求めた(表16参照)。

各尺度を構成する項目の内容を基に、第1主成分内の共通する5項目(No.28~32)によって構成した尺度には「職場において自分の得意不得意を、上司に理解して貰えていると思う」や「職場において自分の得意不得意を、同僚に理解して貰えていると思う」等が含まれていたため、それらの内容から「チームワーク支援」尺度と命名した。第2主成分内

の共通する6項目(No. 1, 4, 8, 22, 26, 27)によって構成した尺度には「指示や声がけの際、子どもが理解しやすい表現方法とはどのようなものか把握している」や「子どもに対する正しい現状把握(見立て・課題設定)が出来ていると思う」等が含まれていたため、「現状把握」尺度と命名した。第3主成分内の共通する2項目(No. 3, 6)によって構成した尺度には「子どもが言う事を聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする」、「子どもを叱ることが多い」が含まれていたため「叱責(否定的フィードバック)」尺度と命名した。プリ・ポスト別の下位尺度の平均値と標準偏差及びt検定の結果と共に表55に示した。

また3つの下位尺度と、それらに含まれなかった項目は単独でそれぞれの得点の平均値の比較を資料12の図13に示した。3つの下位尺度では「現状把握」尺度の比較において、有意差が示された。

表55 プリ・ポスト別 各尺度の得点

	度数		平均値		標準偏差		α係数		t値	自由度	p値
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト			
1 (チームワーク支援)	37	37	3.14	3.33	0.82	0.77	0.894	0.864	-1.50	36	0.142
2 (現状把握)	35	35	2.98	3.29	0.66	0.70	0.844	0.859	-3.61	34	0.001
3 (叱責)	37	37	2.96	3.05	1.11	0.87	0.843	0.643	-0.75	36	0.461

さらに全20項目を用いて合成変量を算出し、その信頼性を評価するために、クロンバックのα係数を求めた。プリ・ポスト別の合成変量の平均値と標準偏差及びt検定の結果と共に表56に示した。合成変量の比較においてもポスト時に平均値の上昇がみられ(図32参照)、有意差が示された。

表56 合成変量(プリ・ポスト別)の平均値と標準偏差 及び t検定の結果

	平均値	標準偏差	N	t値	自由度	p値	α
1 プリ	3.10	0.56	34	-4.05	33	0.000	0.887
2 ポスト	3.41	0.53	34				0.874

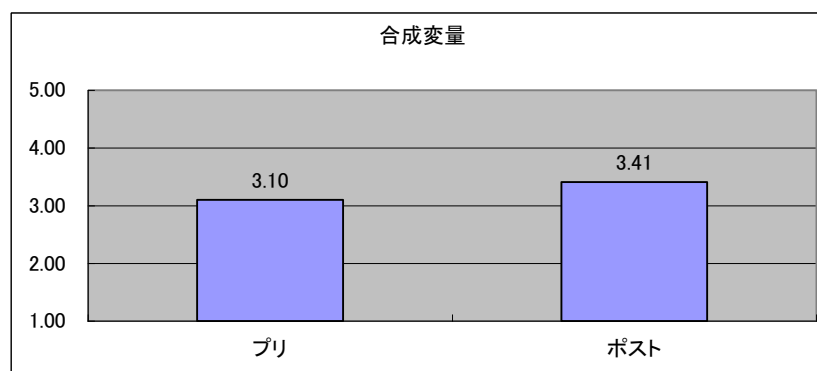


図32 合成変量のプリ・ポスト比較

なお、支援計画に関する項目については、予備的調査としての位置づけでポストテスト内にも掲載し、プリ・ポストの比較分析を行った。「よく当てはまる」から「全く当てはま

らない」まで「5」から「1」の5段階で得点を割当て、相当得点から算出した平均値を基にプリとポストにおける比較を行なった。項目の内容から逆転項目については「よく当てはまる」から「全くあてはまらない」の5段階に「1」から「5」の逆転した得点を割当て算出している。得点の平均値の比較を行なった結果、 t 検定において有意差があった項目は以下に示す2項目のみであった。「子どもの『長期的な目標（課題）』については、職員間で十分に共有できている。」ではプリ（平均値3.20、標準偏差1.12、 $N=25$ ）、ポスト（平均値2.76、標準偏差1.05、 $N=25$ ）で平均値が低下した（ t 値2.53、自由度24、 p 値0.018）。一方、「『短期的な目標（課題）』は、子どもとよく話し合い、合意の上で設定している。」ではプリ（平均値2.42、標準偏差1.10、 $N=26$ ）、ポスト（平均値2.92、標準偏差0.85、 $N=26$ ）で平均値が上昇した（ t 値-2.96、自由度25、 p 値0.007）。

(4)自由記述

事後評価アンケート内で、受講の事前・事後の変化について自由記述による回答を求めた。回答のまとめを資料13に示した。集計の結果、子どもの現状（見立て）に対する職員間の共通認識に変化があったか否かについては、「変化があった」で29名、「変化がなかった」で5名であった。変化があったとする回答者の具体的内容についての記述には、“以前よりも子どもを観察し、じっくりと見るようになり、子どもの細かい部分での話題が増えた”、“行動として捉えることで、より理解が深まり、また、それに対する支援方法も幅が広がった”、“個人に対しての職員間での話し合いの時間が長くなった。濃い内容で話すことが多くなった”、“行動を分解することで何ができ、どこでつまっているのか具体的にわかり、言葉で共通認識することができるようになった”等が挙げられた。変化がなかったとの回答者の記述には、“なかなか他者の意見を受け入れてくれないこともあり、少し困りました”、“一人の子どもを掘り下げて考えていた時、フロアの職員はほぼ同じことを見て考え、感じていたと思う”、“話あった児童に関しては方向性がはっきりしたため、話しやすくなったが、全ての児童に対して話し合えなかった。問題行動が起こる前の課題設定が難しい”等が挙げられた。

子どもに対するチームワーク支援体制に変化があったか否かについては、「変化があった」で29名、「変化がなかった」で6名であった。変化があったとする回答者の具体的内容については、“一人の子に対し、具体的な課題を設定することで目標に向かって声かけ等できた”、“日常の中では、大きな範囲で具体的に何を取り組めばよいか、バラバラであったが、ターゲットを絞る事でチームが分りやすく取り組むことが出来た”、“個人的に見ていたことが、チーム全体で子どもの行動等、見れるようになった”、“職員の得意・不得意も念頭において支援するようになった”等が挙げられた。変化がなかったとの回答者の記述には、“職員の個々の対応になってしまい、連携はある程度できるが、考え方の違いにより上手く支援体制が出来ていない”、“目標が小さすぎて、当たり前のように流れてしまった”、“それぞれが独自の個性でやりすぎ”、“連携してやっていく事については欠けていた。

職員間の言葉がけ等”が挙げられた。

受講の感想として良かった点、改善点についても回答を求めた。その結果、良かった点については32名から回答があり、具体的には“1人の子どもや自分について深く考える機会になった”、“子どもの現状把握表は、本当にやってみて良かったと感じています。子ども、自分を知る事の大切さを改めて考え、今後の支援に活かしていきたいと思います”、“褒めて子どもの困った行動が減り、いいところが変わった”、“現状把握表を作ることで、自立支援計画票が書きやすくなった”、“すぐに使える方法(行動で把握する)が多く、実践的だった。皆で話し合うベースとして良かった”等が挙げられた。改善点については23名から回答があり、具体的には“1年間計画的にやれると良かったと思います”、“研修の間隔が長いと、ついつい忘れがちになってしまうので、期間を短く出来れば嬉しかったです”、“準備不足で参加する人とそうでない人の温度差を縮める進行を求める”、“いいところ、悪いところをカテゴリーに分けて矢印をつける時のやり方が分かりにくかった”、“仕方ないが、ペースが速い点”、“もう少し長い期間で細かくやれると良かった”、“宿題をやる時間が思うように取れず、不十分になってしまったこともあったため、もう少し記入しやすいワークシートだと良いと思った”、“研修中にレジュメ等あるとなお理解しやすいと思う”、“ディスカッションする時間がもっとあると良かった”、“時間の関係もあると思いますが、4回の研修では内容が濃く、多かったため、あと2回ほどあるといいと思いました”等が挙げられた。

(5)主任職員の意見

各施設で実施される施設内研修は、研修担当や研修委員といった一定の任期付きで役割を担っている職員、或いは主任職員によって立案された年間計画に従って実施される場合が多い。A施設、B施設の場合は、両施設共に主任職員が中心になって研修の年間計画が策定され、その中の1つとして本プログラムが全職員を対象として提供された。主任職員は日頃から職員の様子を客観的に観察しながら、現時点において職員らにどのような知識や技術等が不足し、どのような研修によってそれらを向上させていくべきかを考えている。そのため、研修計画の策定者である主任職員より事後評価を得ることは、プログラムの改良点を見出す上で非常に重要な事だとの判断に基づき、ワークショップ全4回終了後、主任職員と講師の間で、反省会の時間を設けた。A施設では主任職員のみ、B施設では主任職員及び個別対応職員より意見を得た。

まずプログラムについて1～5までの5段階評価をしてもらったところ、A施設で「4」とB施設で「3」の評価が得られた。このような評価となった理由について、行動で捉えるトレーニングはできた、褒めるという取り組み、現状把握が内容としてよかったが、まだ職員全体としては行動療法の理論から支援に繋がっていないような感触があるとのことだった。なぜ褒めるのかという点についても全員が正しく理解する段階には到達できなかったとの意見があった。また、内容については主任クラスのように予備知識があっても時々

難しかったので、他の職員にはまだまだ難しかったのではないかとの感想もあった。研修の内容自体はいいのだが、その内容を活用できるだけの吸収力を職員にまず身につけてもらいたいといった願いも語られた。チームワーク支援実践については、「チームワークの方の用紙（実践記録表）は、皆で意識できるな、大人も分かりやすい。」との意見が出た。

さらに「プログラムの導入で、職員自身が“自分が出来ないこと”に気づけていなかった。このプログラムの必要性を本当に感じていないのかな？こういうこと分かっているとうまくいくよね、という理解がまだ出来ていないまま、プログラムをこなしてしまっていた職員も多かったのではないか、という感じがしている。」、プログラム実施期間（計4回）について「4回では理解が不十分なので、今後も繰り返しやっているといい。」との意見も出た。B施設個別対応職員には、一般募集にて実施した施設外研修版（第1段階）を受講した上で施設内研修版を受講してもらっており、その感想として「2回受講したらよく分かりました。」との意見が得られた。

宿題の作業負担については、「作業が多いので、もう少し、“言葉（キーワード）”のようなものを職員に植え付けて、次の回まで実践させるのもいいのでは？」、「負担になることについては、宿題なのである程度の負担になってもいいんです」といった意見があった。

プログラムの開始前と終了時を比して職員全体としての変化を感じられたか否かについて主任職員の主観を尋ねたところ、「以前は日常の話題が子どもに対する否定的意見が大半だったが少なくなったような気がする。（受講期間中）職員達の様子を見ていて、悪い面の共通認識の方がドンドン出てきてしまうという事が分かった。しかし、褒めるまではまだいれないが、怒らないようにしようという意識へと、変化してきたように感じる。」と、直後の効果を評価する意見が得られた。

どのように改良していけば、より良いプログラムにできると思うかとの質問に対しては、「自己覚知についての学びを先にやるといいと思った。また、2クールに分けたりして、年間を通してやれたらいい。途中で忘れてしまう。」、「まず、現状把握をしっかりと押さえる。プログラムのどの辺のことをやっているのか、自分で理解しながらやれるといい。」との意見が得られた。

最後に自由にコメントを依頼したところ、ある主任職員は「このプログラムを受けてみて、（普段、職員が）話し合っていないことがよく分かった。人の意見を受け入れにくいことも多く、アドバイスは外部講師からの話の方が良いことも分かった。職員個々の考え方を否定しているわけではないが、様々な意見を“チーム”としてどうするのか？というところが弱い。子どもの行動を子ども自身の問題にして、子どもの考え方を子ども自身に改善させようとしてしまうのだという職員の実態がよく分かった。」と話し、今後の改善点や職員集団を育てていく際の方向性を主任自身が理解できたとの事だった。もう一方の主任職員からは「プログラムの内容としては、必要で、効果的なもの。ただ、なぜトレーニングしていくのか？という部分をしっかりと理解出来るようにしてから、取り組めるといい。あと、受講前から活字で資料をもらえるといい。予習してから受講するくらいがいいので

はないか。」と意見が得られた。

4. 考察

1) 本プログラムの意義及び効果

研修機会について、就職以前で「知識」を得る講義、「技術」を修得するトレーニング共に3割程度であり、就職以後で「知識」を得る講義が約8割、「技術」を修得するトレーニングが3割程度という結果や、受講した講義やトレーニングの内容についての記述回答から、研修機会の現況が把握できた。職員は主に就職後に講義形式の研修によって知識を得る機会が比較的確保されている一方で、就職前の全般的な研修機会の乏しさ及び、就職後のトレーニング機会の乏しさが示されたと言える。さらに参加者は様々なスキル修得の必要性を感じているものの、子ども支援に関わる各種スキル修得度への自己評価は厳しかった。これらの現状から、本プログラム内容で取り扱っている技術を一定期間かけて修得する機会を設定していくことは非常に有意義であると感じられた。

次に本プログラムの効果については、現状把握表、チームワーク支援実践記録表、実践の評価及び反省等、プリ・ポストテストの分析結果等から、総合的に考察する。まず現状把握表の作成では、例えば作業課題へ取り組む姿勢や理解に要するスピードに個人差があったものの、カテゴリ分類等を経て、作業開始当初と比してより多角的に子どもや自身の現状を捉えられるようになった。資料13ポストテスト内の自由記述で「行動を分解することで何ができ、どこでつまっているのか具体的にわかり、言葉で共通認識することができるようになった。」があったように、現状把握表を使って行動レベルで子どもを捉えるトレーニングの効果を実感する声も複数挙がっている。さらに、今回初めて試みたチームワーク支援については、記録表や評価及び反省より、子どもが適応行動を獲得するための効果的な関わり方のコツを掴んだり、ターゲット行動の設定の仕方が不適切だったことに実践の中で自ら気づいたり、子どもへの効果的な褒め方を掴んだりと、参加者それぞれに何らかの気づきがあった。自由記述には「行動を細分化する事で、感覚ではなく、その児童の特性として捉えることが出来た」、「特定の職員の時に起こす行動を知ることができ、話し合う場も増えたように思う」、「問題点について、報告などがあり、それについて会話したりして協議する事も増えた」、「以前よりも子どもを観察し、じっくりと見るようになり、子どもの細かい部分での話題が増えた」等があり、本ワークショップをきっかけに職員間で協議する機会の増加に繋がるなど、頭で理解しているつもりでも実行が難しい場合が多い日常的な職員の連携の重要性を実感し、こまめな情報交換等出来ることから始めてもらったこと自体が非常に大きな収穫であったと感じられた。

さらにプリ・ポストテストの平均値の比較において有意差のあった項目から、本プログラムを受講することによって、子どもの頑張っているところ(努力)を見つけやすくなり、子どもを褒める機会が増加し、子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示・声かけを行なうよう心がけるようになっていくことが明らかになった。また現状把握尺度で有意差が

見られ、子どもの現状把握技術の向上が示された。合成変量の上昇においても有意差が確認された。これらより改良点は複数、見出されたものの、本プログラムの有効性と意義は示されたと判断された。

2) STプログラム施設内研修版“試案Ⅰ”及び“試案Ⅱ”の試行から導かれた改良の方向性

(1) プログラム内容と進行

本プログラムの中心的内容は「アセスメント（正しい現状把握）」、「課題設定の基礎」、「自己覚知（自分の得意・不得意・支援の傾向を知る）」、「具体的な支援方法の基礎（ターゲット行動の設定・効果的な褒め方を学び、実践できるようにする）」、「チームワーク支援」の5つであった。

まず「アセスメント」について、現状把握する際に必ず“行動レベル”で理解すること、「困ったところ」だけでなく、「いいところ」もセットで考えていくというポイントについては、個人差はあるものの一定の理解をしてもらえた印象を受けた。また、子ども版の現状把握表内の「いいところ」から「困ったところ」に挙げた項目や、カテゴリー名等を眺めてみると、子ども達が示す適応行動、及び不適応行動の特徴・傾向や、職員がどのような行動に着目し、課題として認識したり肯定的に評価したりしているのかについて、大枠を以下のように捉えることが出来た。カテゴリー名として目立った「基本的生活習慣系」に含まれる具体的な項目は、歯磨きをする、洗体洗顔をする、着替えをするといった内容の項目であり、「食事系」では食べ物が入ったまま大きい口をあけて喋り続ける、食べ物の好き嫌いがある、左手で茶碗を持って食べる等の項目、「整理整頓系」では身辺整理ができない、一人で片付けができる等の項目である。

そして「コミュニケーション系」に含まれる項目は、自分の気持ちを素直に言えない、他児とのトラブルで手が出る、よくしゃべるといった項目、「感情コントロール系」には、短期でカッとなりやすくすぐ怒る、自分で(気持ち)を切り替える努力をしている等、「愛着系」には独占欲が強い、他児・職員・初対面の人にさえもベタベタと身体を触る、人との距離が取れない等である。

上記のカテゴリー名と分類されたカテゴリー内に含まれる項目の内容から、職員は子ども達の示す行動を大きく分けて“基本的生活習慣”と“他者とのコミュニケーション”という2つの枠組みで捉え、日常的な支援の中での中心的な課題として認識している傾向があるのではないかと解釈できた。勿論、その他にも子ども達の示す現状に応じて「学習系」にあるような学力向上や、「こだわり系」、「多動系」といった発達障害や発達凸凹といった体質特性に関わる課題も認識されている。なお偏食、整理整頓については感覚過敏、生来の脳機能障害といった体質特性に関わるものとして捉える事が出来るが、カテゴリーへ分類した結果を見ると、食事マナーや片付け習慣の修得として基本的生活習慣系のカテゴリー内に混在する形で大まかに捉えている傾向が高い印象を受けた。今後、より体質特性と

しての理解に基づいた適切な環境調整を行なっていくための支援スキルトレーニング及び情報提供をしていく必要性を感じた。

「課題設定の基礎」については、現状把握表作成の中で獲得していくアセスメント技術、つまり行動レベルで捉える技術を基に進めていった。子ども達を行動レベルで捉えられるようになった上で、さらに「複雑な行動も細かな要素から成り立っている」ことを理解し、「行動を要素に分け」²⁾、子ども達が行動の要素のどの部分に躓いたり難しさを感じたりしているのかを明確にしていった。そして、課題は要素に分けた行動の中から考え、スモールステップで無理なく積み上げていくよう伝えてきた。支援方法は、「環境調整」と「支援（ちょうどいい“お助け”²⁾）の両方を基本として考え、本人に効果的な褒め方（肯定的フィードバック）、褒めポイント（本人が褒められて嬉しいこと）を考慮して具体的に示すことをポイントとして挙げた。これらについて講義形式で理解を促し、その後ターゲット行動を設定するという作業を通して、実践してもらった。参加者個々にターゲット行動の設定と通した課題設定のエクササイズを第2回目に、職員集団としてターゲット行動の設定と通した課題設定のエクササイズを第3回目に実施した。どちらにおいても、「ほんのちょっとした努力で達成可能な課題を設定する」ことを念頭に置いてもらったが、適切な課題設定は難しく、失敗から理解へ繋がるケースも複数みられた。参加者より「子どもに対して、自分に対して、気が付いていなかったことがたくさんあったことが分かった。子どもに対しては要求が高かったのかなということ、できそうなところから取り組んでいったほうがよかったということに気づくことができた。」という発言もあり、職員が子ども達に求めている水準そのものの高さへの気づきから、より適切な課題設定のコツを掴み始めた者もいた。始めから成功するに越した事はないが、実践の中で試行錯誤をしながら磨かれていくのがスキルなのだと考える。課題設定、実践を繰り返しながら今後も成長し続けることを期待したい。

なお、試案Ⅰと試案Ⅱの相違として、実際に自立支援計画票を用いて課題設定してみる機会を取り入れた点については、より実践的であり職員にとって課題設定の必要性の認識が深まり、今後の支援も具体的に想定して取り組めるという点では有意義であったと感じる。ただ、ワークショップ内で十分に時間を確保することが難しいため、ワークショップ時間外で各自が設定した課題を主任職員等に確認してもらおうといった協力が得られなければ難しいことが分かった。今後は自立支援計画票の様式を例として提示しながら課題設定の手順等を説明するなど、配布する資料を上手く活用していくことが望ましい。

「自己覚知」については、プリ・ポストテストの比較において有意差のあった項目から、自分自身のいいところ、努力しているところ、苦手なところへの理解の促進が確認された。さらに発言や記述回答には「自分自身のいいところ、悪いところを区別してみたことがなかったので、自分自身の理解ができた。」、「自分自身の弱いところ、苦手なところなど、見つめ直すことが出来た。」、「自分にも甘く見ればいい所があることに気付けた。」、「自分を見つめる良い機会でした。子どもの事も今まで以上にじっくりと見ていく事が出来るよう

になり、今後も続けていきたい。」といった声が複数挙がっており、このような自己理解の促進が他者理解の促進へと繋がるきっかけとなることが期待できるため、有意義な取り組みであったと認識している。ただ開発の第1段階同様、今回も自己の体質、特性部分に着目し、子ども達と同様に発達凸凹や発達障害の枠組みや自分自身の行動に着目するという方法によって自己の客観的理解を進めてきた。生い立ち、つまり自分自身の育てられ方、被虐待経験の有無等に関する客観的理解は、被虐待支援現場の職員には必要不可欠であるが、本プログラムでは講義内で職員自身の被虐待経験の有無が支援スタイルに与える影響等に触れ、この部分に対する自己理解の重要性を伝えるに留め、別の機会へと譲った。

「具体的な支援方法の基礎を学ぶ」については、行動レベルで子ども達を捉えて上で、まず困った行動(不適応行動)には前提条件があることを理解する必要がある事を伝えた。そして困った行動への対応として、ストップとして“叱る”ことは必要な場合があるが、それと同時に「適応行動を教える」事が需要であることを何度も繰り返し伝えてきた。適応行動を教えること、そして、適応行動が日常的に出現した時に、「それでいいんだよ」という確認のサインをこまめに出すことで、適応行動の理解と定着に繋がることも伝えてきた。これらは、理論的には行動を「先行刺激」・「行動」・「結果事態」と3分割して捉えるというABC分析に基づいている。さらに行動の変化をもたらす重要な働きとして行動の直後に褒める(強化)という具体的な支援方法を実践することでスキル獲得を目指してきた。これらを具体的な支援方法として全4回を通して繰り返し伝えてきたところ、「ターゲット行動を絞ることで、達成できたことを意図的にほめることができた」との意見もあったように、有効な内容だったとことが示唆された。なお、ターゲット行動に対する肯定的フィードバックを行なうという実践は、参加者が個人的に実践する機会を第2回から第3回までの期間に、さらにチームワーク支援としての実践の機会を第3回から第4回までの期間に設定した。

「チームワーク支援」について、具体的内容としては同フロアや同グループの職員が対象とする子どもを1名若しくは2名選定し、ターゲット行動を話し合いの中で設定し、第3回目から第4回目までの期間中に、環境調整と肯定的フィードバックを実践することで、職員の連携や協働の重要性を理解することを目指してきた。上記に示した通り、実践の中では課題設定(ターゲット行動の設定)が適切であったり不適切であったりと、試行錯誤段階にある状況で、職員集団が環境調整や肯定的フィードバックを実践していくため、成功も失敗もあった。しかし実践記録表を用いることでプロセスが記録として残っており、事後反省会の際、重要な資料として非常に有効に活用できた。この体験から記録自体の重要性に気づいたり、記録の仕方の工夫に繋がったりしていけば、支援に対するより適切な評価が可能となると考えられる。ポストテスト時のチームワーク支援実践に関する自由記述を見てもチームワーク支援実践の取り組みを肯定的に評価する意見が多くあり、貴重な機会として認識されていた。これらのことからプログラム内容として適切であったと判断された。

次に進行について考察する。進行のペースについては、開発の第 1 段階と同様にペースの速さを指摘する声があった。今回の施設内研修版は取り扱う内容に「チームワーク支援」が追加されており、施設外研修版として実施したワークショップに比べて内容が増加していたこともペースを早くせざるを得ない要因の一つだったと考えられる。また内容が同じ場合、ワークショップ実施時間が 90 分間と 120 分間では、進行ペースに当然相違が出てしまう。提示する情報をより一層吟味し、取捨選択した上で、情報提供の仕方を工夫していかなければならない。

さらにポストテスト時の改善点に関する自由記述には、理解しやすいよう受講時や受講以前にレジメの配布を求める意見が複数あった。ワークショップの進行に合わせてプロジェクトで視覚的な提示を行いながら順序立てて情報提供していくことで理解を促していくことを狙ってきた。そのため受講前の配布はせず、終了時に内容確認が可能になるようレジメを施設側に提出してきた。しかし事前に予習してから参加したという意見もあるなど、第 1 フェイズ、第 2 フェイズ共に多くの参加者から手元の資料で確認しながら研修したいという希望が示されたため、早急に資料を整える必要性が高いことを強く認識した。

一方、グループワークの進行については、グループを構成するメンバー個々の経験年数や年齢、特性、職員間の関係性や職員集団としての特性等によってペースも深める内容も違ってくる。ディスカッションに積極的に参加できるよう、講師は常に参加者の様子やグループワークの進行状況を把握し、円滑に進むためのヒントや声掛け、手助けを行なっていかなければならない。今回、第 2 回と第 3 回の間で施設側と中間打ち合わせを実施し、進行の仕方や内容を協議しながら進めていった。今後プログラムの内容が完成した場合でも、常に参加者の状況に応じて最良だと考えられる進行ペースや進行の手順によって柔軟に対応しながらスキルトレーニングを実施していかなければならないと感じた。

(2) まとめ（仮説の改良点）

ST プログラム施設内研修版試案 I 及び試案 II の試行から導かれた改良の方向性は、「導入部分の改良」と「反復受講可能な体制の整備」を行なっていくことである。

導入部分の改良について、具体的には日常的に職員が直面しやすい場面を具体的に提示し、参加者個々に、そのケースに対するアセスメント、支援計画の策定をし、有効だと感じる支援方法を活字で表現してもらおう。その後、グループ内で個々のアセスメントや支援計画を発表する中で、職員間の相違に気づいたり、自己に不足している知識やスキル、視点等を認識する。この最初のプロセスを参加者が自己に気づく貴重な機会として提供できるような進行へと修正することを検討している。

そして、アンケート調査等から参加者個々の意見として、さらに職員集団レベルで職員の専門性を捉える主任職員の意見として、繰り返し受講の効果に対する期待が示された。支援技術を職員が自分の技術として完全に使いこなせるようにするトレーニングとは反復練習が基本であり、本プログラムの試行開始当初は全 4 回で学んだ知識と技術についても、

その後の実践の中で様々なケースに際し繰り返し各職員が試行していく中で定着が図られるものとして想定していた。それは施設職員の多忙さゆえに研修機会の確保が難しいという実情が背景としてあるからである。しかし、現場の意向として反復受講に対する要求が得られた事から、繰り返し受講しやすい仕組みを整えていくことの必要性が示されたと解釈できた。反復受講可能な体制を整備について、具体的には本プログラムも基礎編、応用編を用意することを検討している。これはペアレント・トレーニングにみられるプログラム構成と同様であり、基礎編ではまず一連の技術を学び、取り組んでみる。そして、一定の理解の上で、応用編によって技術の定着を図っていく。受講者が必要だと感じる間は何度でも繰り返し応用編を受講していけることが望ましいだろう。そのための必要なツールとして手元に残る資料を作成することを検討している。

第3章

第3節 第3フェイズ —仮説の結論の実施—

1. 第3フェイズの目的

プログラム開発の第2フェイズでは、仮説を策定し試行の中でその有効性を検証すると共に仮説の改良の方向性を見出してきた。その結果、観察・発言記録、現状把握表、プリ・ポストテスト等の分析より本プログラムの有効性及び効果が示された。また試行より導かれた改良の方向性は「導入部分の改良」と「反復受講可能な体制の整備」を行なっていくことであり、それらを踏まえて仮説の結論をまとめ表58に提示した。

第3フェイズでは、第2フェイズとは別の児童養護施設2ヶ所において施設内研修として位置づけたワークショップの実施を経て、仮説の結論としてのプログラムの有効性を検証することを目的としている。

2. 方法

1) 第3フェイズのプロセス

第3フェイズのプロセスは以下のものである（表57参照）。まず、第2フェイズの結果を踏まえて仮説の結論としてSTプログラム施設内研修版をまとめる。施設内研修としてワークショップ実施依頼を受けた、第2フェイズ試行施設とは別の愛知県内に設置されている児童養護施設2ヶ所において各施設の職員を対象としたワークショップを実施する。ワークショップの事前、事後に質問紙調査を実施すると共に、ワークショップ期間中に参加者によって作成された現状把握表を回収し分析を行う。またグループワーク時の観察を行い、参加者の様子や発言等について記録する。また参加者によって作成されたチームワーク支援の実践記録表とその反省記録を回収し分析する。ワークショップ終了後、事前、事後の質問紙調査及び現状把握表、観察記録、チームワーク支援実践記録表、反省表等を総合的に分析し、プログラムの有効性を検証する（SPSS 18.0J for Windows 使用）。

表57 「第3フェイズ」のプロセス

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 第2フェイズより導かれた改良の方向性を基に仮説の結論をまとめる2. 施設内研修2所(児童養護施設CおよびD)にてワークショップを実施する3. C、Dそれぞれの施設にてST実施前にプリテストを行なう4. 実施期間中、現状把握表作成及びグループワーク時の観察、記録を行い分析及び考察を行う5. C、Dそれぞれの施設にてST終了時にポストテストを行なう6. プリ・ポストテストを集計し、比較分析からSTプログラムの効果を検証する7. 第1フェイズ～第3フェイズを総合的に考察し、検証の結果を評価する |
|---|

2) 倫理的配慮

本調査は中京大学大学院設置の倫理委員会へ事前に研究計画書を提出し、審査を受けた。データの管理と研究結果の学会等での公表については、施設名、児童名、回答者名等の匿名性を保証しプライバシー保護への十分な配慮のもとに行なう旨を回答者に確認している。

3. 結果

1) 仮説の結論の実施

(1) STプログラム施設内研修版（仮説の結論）

第2フェイズを踏まえて「STプログラム施設内研修版」をまとめ、表58にまとめた。このプログラムは、第1フェイズおよび第2フェイズを経て修正された仮説の結論である。

表58 仮説の結論（STプログラム施設内研修版）

目標	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの現状を「行動レベル」で捉え、褒めポイントの見つけ方と効果的な褒め方を身につける。 職員の協働による計画的な支援の重要性に気づく。 	
各回のねらい	<p>第1回：「行動」で捉えられようにする。困った行動への分析視点と対応方法、および環境調整について学ぶ。</p> <p>第2回：現状把握のために必要なより広い視点を学ぶ。ターゲット行動、褒めポイント、褒め方を学ぶ。</p> <p>第3回：自己覚知を促す。課題設定の仕方を学ぶ。チームワーク支援のための準備と共通認識を持つ。</p> <p>第4回：チームワーク支援の反省から個別のニーズに応じた適切な課題設定とターゲット行動に対する褒め方を話し合う。まとめとして、正しい現状把握、具体的な支援方法、自己覚知等について、要点をおさえる。</p>	
	プログラム	主な内容 と 進行の手順
第1回	<p>・導入(講義)</p> <p>□</p> <p>・STEP1:正しい現状把握 →行動で捉える</p> <p>・STEP2:困った行動への対応 →環境調整</p> <p>★作業課題(現状把握表作成1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・動詞レベルで簡潔に記述 ・3つの観点による行動の分類 	<p><事前課題></p> <p>→ 自分と、子ども1名についての「いいところ」「努力しているところ」「困ったところ」を思いっただけ用紙に記入してくるよう課題を出し、第1回目に持参する。</p> <p>① 社会的養護の必要性、日常生活の営みの中でケアするとは具体的に何を意味するかについて、要点を確認し職員間での共通理解をする。</p> <p>② 愛着形成、子ども虐待の後遺症等についてポイントを押さえ、ケア職員に必要とされるスキルに対する共通理解と本トレーニングの目的及び意義の明確化を行なう。</p> <p>③ 子ども虐待と発達障害の関連性から、発達凸凹、境界付近の子ども達への支援の必要性を確認する。</p> <p>④ 発達の凸凹という視点。最近の脳機能研究の見地から「障害」＝「できない」ことではなく「でき方や学び方の違いである」と捉えた方が適切であるといった、発達障害に対する新しい捉え方を紹介しながら、障害特性及び有効な支援方法について基本的な理解をする。</p> <p>⑤ ケースに対する見立てと支援計画策定エクササイズを行い、自身が支援技術を把握し、研修内で修得すべきスキルの自覚を促す。</p> <p>⑥ グループワーク形式で、事前課題として出した現状把握表「自分版」と「子ども版」を修正しながら、「行動で」捉える視点を身につけていく。</p> <p>⑦ 困った行動への対応：前提条件、環境調整（事前の意図的な配慮や支援全般）、適応行動に対する理解を深める。</p> <p>⑧ 環境調整している箇所はどこか考えて、印を付けてみる。</p> <p>⑨ 現状把握表に記載された行動を「いつ」、「どこで」、「何をしている時」の3つの観点で分類してみる。</p> <p>⑩ 宿題として、(1)次回までに今回修正したような形式で、さらに項目を追加して書き直し、場所、時間等の分類が見やすいよう整理して現状把握表を2部ずつ作成する。(2)行動の出現回数等を数値で分かりやすくし、カウントできるものは表にカウント数も入れてくる。環境調整部分は色分けする。(3)子どもを一つ褒める、(4)家族（配偶者）又は同僚を一つ褒めることを試みる。</p>
第2回	<p>・STEP3:行動のカテゴリー化</p> <p>・STEP4:効果的な褒め方</p> <p>・STEP5:ターゲット行動の設定</p> <p>★作業課題(現状把握表作成2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・動詞レベルで簡潔に記述 ・現状把握表内の項目をカテゴリー別にまとめる 	<p>① 宿題を発表し合う。グループ内で現状把握表を修正し合う。</p> <p>② 困ったところ（苦手なこと）から、努力しているところ、いいところまでの横の繋がりに気づく。</p> <p>③ 困ったところから、努力しているところ、いいところまでをカテゴリーに分けてまとめる。横の繋がりを意識すると、何らかの適応的な行動ができていれば褒めポイントとなる事や、褒め方について理解する。</p> <p>④ ターゲット行動と褒めポイント及び褒め方について理解する。（ABC分析・「強化」と「消去」）</p> <p>⑤ 肯定的フィードバックを行なうためのターゲット行動を3つ程度、考えて設定してみる。</p> <p>⑥ 宿題として、(1)現状把握表を完成させる（2部ずつ）と共に、(2)褒めるためのターゲット行動（3つ）に対して、実際に子どもを褒めてくる。カウントできる「頻度」と「時間」を子ども本人に伝え認識させながら。</p>
第3回	<p>・STEP6:自己覚知</p> <p>・STEP7:課題設定 (スモールステップ)</p> <p>・STEP8:チームワーク支援(準備)</p> <p>★作業課題(現状把握表作成3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カテゴリー分けの確認 ・カテゴリー名を入れ、表完成 	<p>① 宿題から気づきや、発見等について発表し合う。</p> <p>② 現状把握表（自分版）の困ったところに注目し、努力に繋がっていない箇所について、どのように落としどころをつけて、日常生活を送っているかについて考えてみる。その後、子ども版へ視点を移し理解を深めていく。</p> <p>③ 現状把握表（子ども版）の中の困ったところに注目し、努力に→が繋がっていなければ、今後どのように望ましい行動へ置き換えていけるか、そのために具体的にどのように課題設定することが出来るか、考えてみる。</p> <p>④ グループ内で意見交換し、課題設定に関して自分以外の複数の意見からヒントを貰う。</p> <p>⑤ 施設内で職員間の共通認識に基づいた支援を行う重要性の確認と、現状把握スキルの活用方法の提案をする。</p> <p>⑥ チームワーク支援を実践するための対象児童とターゲット行動を話し合い、決定する。</p> <p>⑦ 子どもに対する課題の意識化及び職員との共有を行なうための、個別の話し合いの進め方を相談し、方針を固める。</p> <p>⑧ 宿題として、(1)個別で話し合える年齢や状況の児童に対しては、短期的な課題を職員と子どもで共有する機会を設けてみる。(2)褒めるためのターゲット行動（1つ～3つ程度）に対して、実際に職員間で共通認識の基に、チームワーク支援の実践として連携しながら褒めるという取り組みをしてみる。チームワーク支援実践記録表を用いて、行動観察記録を取る。</p>
第4回	<p>・STEP9:実践の評価 →チームワーク支援の反省</p> <p>・まとめ</p>	<p>① グループワークにて、実践記録表を基にしながらチームワーク支援でうまくいった点、うまくいかなかった点を整理・反省する。うまくいった理由、うまくいかなかった理由を考えてみる。</p> <p>② 全4回のまとめとして、問題を具体的な行動で捉える事、ターゲット行動の設定の仕方、褒めポイントと褒め方について再度おさえる。</p> <p>③ 発達の凸凹に子ども虐待が絡むことによって生じる2次障害について、整理する。</p> <p>④ 決してしてはならないことの確認をする。</p> <p>⑤ 現状把握表作成の過程で身に付けたスキルの自立支援計画票への有効的な活用方法について提案する。</p> <p>⑥ 研修の全4回を受けての感想や気づきについて発表し合う。</p>

(2) 実施期間（日程）

第3フェイズでワークショップ実施依頼のあった施設2ヶ所については、プログラムの有効性を高めるために、各回の間隔を出来るだけ2週間程度で実施できるよう日程調整を行なった。ワークショップの実施はC施設、D施設共に隔週実施のペース（開始から終了まで6週間）での実施が実現した。

またC施設、D施設共に1回2時間（120分間）で合計8時間の全4回で実施した。日程等をまとめ、表59に示した。

表59 研修(ワークショップ)実施の経過

開発の段階	第3段階	
研修形式	② 愛知県内児童養護施設「C」 施設内研修	③ 愛知県内児童養護施設「D」 施設内研修
	年月日	年月日
第1回目	2013年 5月7日（火）	2013年 5月28日（火）
第2回目	2013年 5月21日（火）	2013年 6月11日（火）
第3回目	2013年 6月3日（月）	2013年 6月25日（火）
第4回目	2013年 6月18日（火）	2013年 7月9日（火）
場所:	施設内（食堂）	施設内（会議室）
時間:	午後 14:00 ~ 16:00	午後 12:00 ~ 14:00
参加者数	計12名	計16名

(4) ワークショップ参加者

第3フェイズ施設内研修2ヶ所における参加者は計28名であった。ただ、第1フェイズの施設外研修参加者がC施設では男性1名、D施設では女性1名（計2名）存在している。そこで、後述する効果測定に関わる統計的な分析においては、プログラム受講が初回の計26名のみデータの採用し、2回目受講者は除外して分析を行った。2回目受講者については、別の機会に分析する予定である。

また、C施設では中堅以上の職員を対象として、D施設では全職員を対象として実施された。なお、D施設は開設して間もないことから大部分が開設時の新卒採用者である。

属性については、男女比が約2:3（図33参照）、年齢区分別の内訳（図34参照）では20歳-24歳が最多で、次いで25-29歳と20歳代だけで14名（53.8%）と過半数を占めていた（平均値：33.00歳、最小値：23歳、最大値：58歳）。

経験年数区分別の内訳（図35参照）では3-4年目が最多で、次いで21年目以上、1-2年目となっており1年目～4年目（61.5%）で6割を超えていた（平均値：8.69年目、最小値1年目、最大値29年目）（付記⑦）。

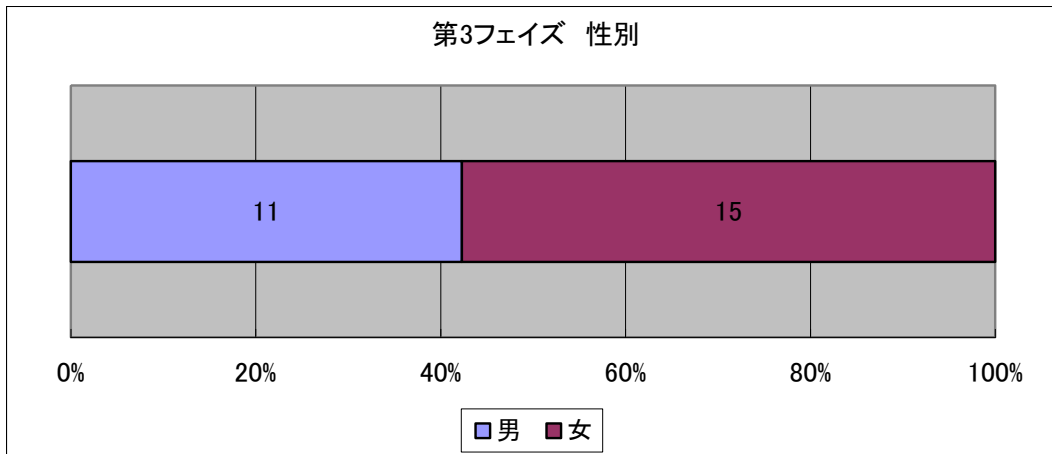


図33 第3フェイズ参加者の性別

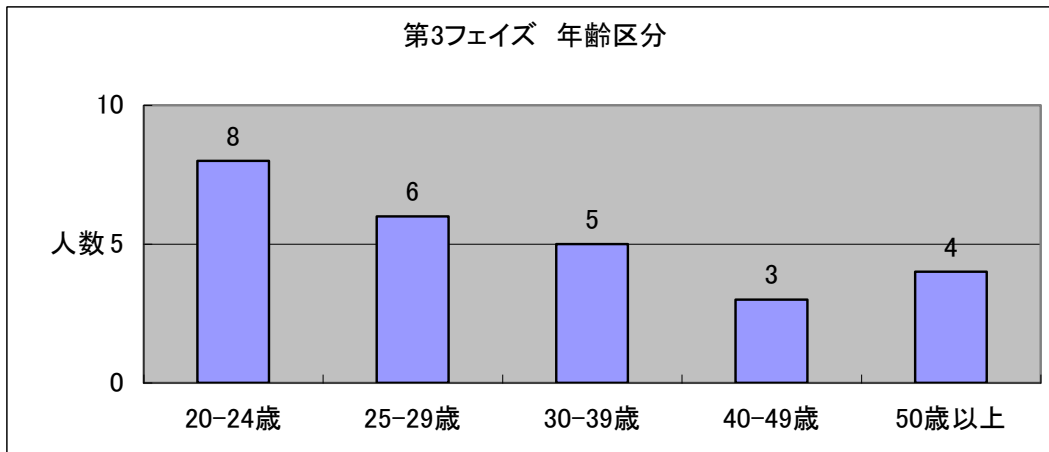


図34 第3フェイズ参加者の年齢区分

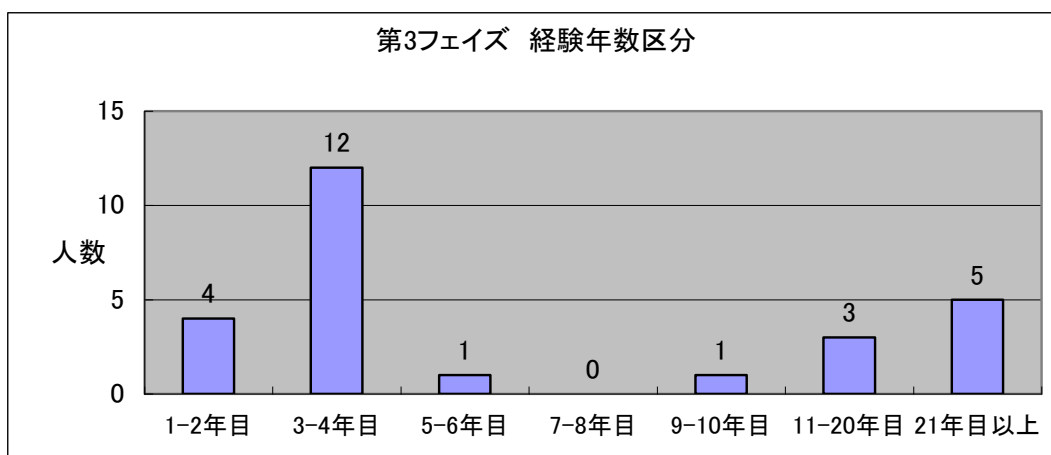


図35 第3フェイズ参加者の経験年数区分

任用資格について(図 36 参照)は、保育士より児童指導員の方が 5 名多かった。その他には心理士、栄養士、施設長が含まれていた。保育士以外の取得資格等(図 37 参照)については、多い順に教員免許(5 名)、社会福祉士(2 名)、心理学専攻(2 名)、社会学専攻(1 名)だった。その他には社会福祉主事、栄養士、知事承認が含まれていた。

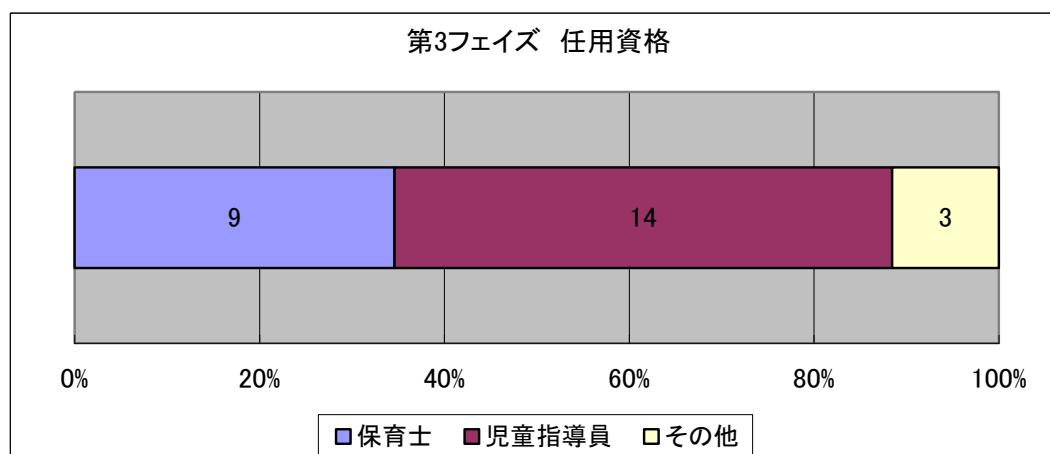


図36 第3フェイズ参加者の任用資格 内訳

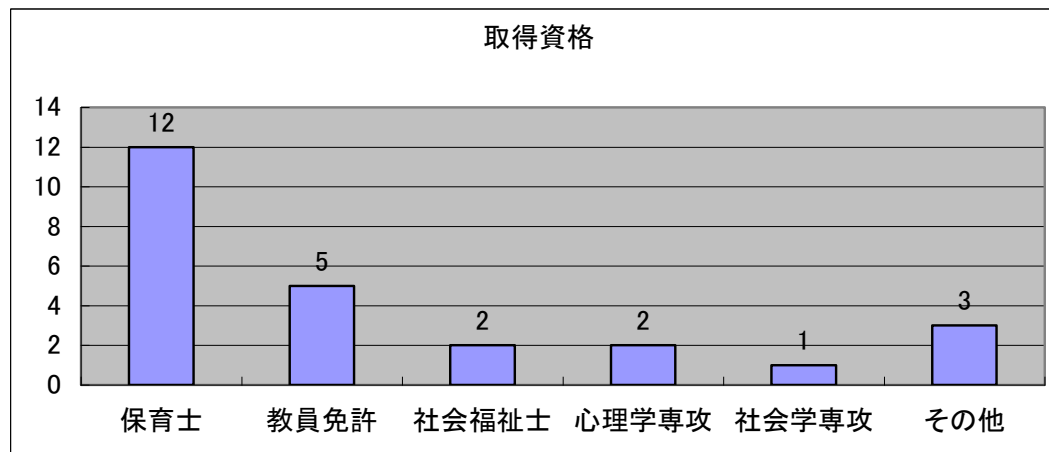


図37 第3フェイズ参加者の取得資格 内訳

(4) グループ編成

2ヶ所共に、研修事前に主任職員及び研修担当職員との打ち合わせの機会を設定し、各施設において、日常的に連携が必要となる同フロアや同担当グループを 1 グループとして編成し、ワークショップ時の座席指定を依頼した。両施設共に 1 グループ 4 名で構成し、C 施設では幼児 (C1 班)、学童 (C2 班)、小規模 (C3 班) の 3 グループに、D 施設では幼児 (D1 班)、学童グループ (D2 班、D3 班、D4 班) の計 4 グループに分かれた。各グループの平均

経験年数、男女比を表 60 に示した。座席は C 施設では全 4 回同様の指定席で、D 施設では第 1 回目のみ自由席、第 2 回～第 4 回は指定席で実施した。

表60 各グループの平均経験年数及び男女比の比較

児童養護施設「C」			児童養護施設「D」		
グループ名	平均経験年数	男女比	グループ名	平均経験年数	男女比
C1班	14.5	1対1	D1班	1.8	1対3
C2班	2.5	1対3	D2班	2.8	1対1
C3班	19.3	3対1	D3班	3.3	1対1
			D4班	6.8	1対3

※ 平均経験年数は、園長・調理・栄養士を省いて算出している。

(5) グループワーク時の観察と記録

第 3 フェイズ 2 ヶ所におけるワークショップ時の記録を資料 15 の表Ⅲ-A に示した。

C 施設、D 施設ともにグループディスカッション時の発言は活発であり、研修時の雰囲気非常に良かった。第 3 フェイズから第 1 回目前にメール添付にて「事前課題Ⅰ（ケースの見立てと課題設定に関する課題）、Ⅱ（現状把握の導入）」を送付し、各自取り組んだものを 1 回目に持参してもらうようにした。ほぼ全ての参加者が事前課題へ取り組んでいた。事前課題の目的は、研修参加の目的意識を高めること、研修内容の必要性を各自のスキル修得度に応じて認識してもらうこと、そして研修時間を有効活用することであった。職員間における見立てのバラつきや、自分に足りない部分、不明確な部分に気付くいてもらえるように、複数の職員に事前課題の回答を発表してもらった。

次に行動で捉え、具体的に動詞表現するというワークの際、あるベテラン職員から「表現が面倒だから曖昧な表現で逃げてるんだよね。具体的に書こうとすると、多分、あの言葉では正確に表現できない、それで、他の言い回しを考えるとそれが面倒になってしまう。分っているんだけど、それをあえてしなくなってるな。」「難しかった。抽象的から具体的な表現にするのが難しかった。～ない表現や形容詞が多かったので、修正したが、言葉のボキャブラリーの無さを痛感した。いい所について、『目を見て話す』もいい所なんだと、他のメンバーの意見を聞いて、気づいていなかったところに気づけた。」との発言があった。

個人で現状把握表のカテゴリー化をしていく中で、「自分のもの、やりにくい。否定的な書き方を良くしないと。」「子どもについて、糸口見えてきた。」「カテゴリーに分けるのが、難しい。短所と長所は表裏一体。自分は日常的なことに関心がないことが分った。」等の発言があった。さらにグループディスカッションの中でカテゴリー化を行なってみると、「カテゴリー化するなど、ファイリングが得意な私なので、こういったカテゴリー化したり、優先順位をつける等、得意なんだなと。I さんは反対にカテゴリー化が苦手で、出来なかった。やってみて、得意・不得意がよく分ってきた。また、子どもの方も、隠れていたことが見えてきて、こんな子なんだね、とか、生活が結構うまくいったんだね、という気がついた。表面だけではなくて、深く理解することが出来た。」「自分に感情コント

ロール系があった。すると、子どもにもそれを求めていることが分かった。子どもを褒めるポイントが見えてきた。」「苦手なところ、みんなで話し合いながら考えると、ポストイットが倍以上に増えた。色々な視点から(子ども)を見るのが大切だと気付く。」といった発言があった。

チームワーク支援実践の反省に関するディスカッションでは、「幼児ではターゲット行動以外に焦点化してしまって。ターゲットは出来ても、普段褒められていない幼児を褒めたらハイテンションになってしまって逆に寝付けない等、他の問題が生じて、叱ってしまった」「学童グループ内での、『周知できない』『記録がとれない』という弱みが浮き彫りになった。」等、反省が出た。D 施設では特に各グループのファシリテーターが経験の浅い職員へ、より深く考察するためのポイントを投げかけ、考える時間を作るなど、工夫も見られた。グループ内で深め合うことができていた。

4回受講しての感想には「4回参加して勉強になった。対象児童との関係がちょうど、しんどかった時期だった。でも、ST を受けてみて、自分は子どもにとってとても高い課題を要求していたんだな、ということが分かった。褒めることで関係が良くなった。もっと、これも出来るかも、と思えるようになった。」「ST 中、中1児童、リアルタイムで学校で上手い出来ない状態だった。校長先生に頭ごなしに叱られて・・・、でもその一件があって、自分も同じ様に『やれてないじゃん』というところから入っていたなと気づいた。遠足の時、一人で着替えて部屋から出て来れた。まずはそれから認めてあげられるようになった。」等の発言があった。

(6) 現状把握表

第2フェイズ同様に、現状把握表を作成しながら参加者の頭の中を整理していったが、第3フェイズでは「事前課題Ⅱ（現状把握の導入）」として「自分版」と「子ども版」について「いいところ」、「努力しているところ」、「困ったところ（苦手なところ）」を思いつくまま、箇条書きで記載してきてもらった。第1回目ではこの箇条書きを発表してもらった後に、現状把握表を書く際の約束を伝え、それに基づいて各自で修正をした。その後、ペアワークでお互いの項目を修正し合った。現状把握表を書く際の約束とは、「①行動レベル（動詞）で表現する。②『～ない』表現はしない。③できるだけ具体的に簡潔に短文で表現する。」の3点である。3回目までに現状把握表を完成形に近づけられるようなペース配分で作業課題を出し、2回目、3回目に宿題として作成してきた現状把握表を提出してもらった。第3フェイズからの試みとしては、宿題という職員の負担を出来るだけ軽減するために、修正の際にはポストイットを使用して項目を記入した。そうすることによって、研修期間中に当初「困ったところ(苦手なところ)」だと認識していた項目が「努力しているところ」に移動したり、「努力しているところ」から「いいところ」に移動したり、カテゴリー化する際などに、簡単に項目の位置を上下左右に移動させることが可能となる。第1、第2フェイズでは何度も同じ項目を書き込まなくてもよいように、パソコン(エクセル)を使用

することを勧めたが、多忙な現場職員の実態に適さなかったと判断した。ポストイットの使用は、現状把握表の作成という作業課題を極力、研修時間内で行なえるようにすること、そして、項目の位置を色々に変えたり戻したりし試行錯誤しながらカテゴリー化していきることから、非常に有効な策であったと感じた。

「事前課題Ⅱ」として思いつくままに項目を記載した当初の項目数は、自分版では1～3個、子ども版では3～4個の場合が多かったが、7～9個記載している者も数名いた。全体的に自分版より子ども版の項目の方が多く、自分版では「いいところ」が子ども版では「努力しているところ」の項目数が最小であるといった傾向にあった。

2回目までに項目数を出来るだけ10個以上に増やし、それらをカテゴリー別に分けていった。個人で日々の姿を思い浮かべながら子どもの「努力しているところ」を書こうと思っても、なかなか見えてこないとのことでグループディスカッション時に複数職員の意見を参考にしながら子どもの努力を見つけようとする姿も見られた。このように、各自で頭の中を整理した後は、必ずペアワークやグループワークで確認し合い、ディスカッションの機会を設けながら、現状把握表を完成させていった。

次にカテゴリー名についてまとめる。他のフェイズと同様に現状把握表内に記載されている各項目（行動）の横の繋がりに気づくため、「困ったところ」から「いいところ」までの項目内容が類似しているものまとめて、分類を試みた。カテゴリー化の作業時に、職員自身が子どもの努力を見つけたり、スモールステップで課題設定していく際のポイントに気付いていったりするなど様々な学びや発見が期待できる。教えられるのではなく、自ら気付くことで深く理解できる。ただ、このカテゴリー化の作業は特性によって非常に困難である場合が少なくない。まず似ている内容でまとめる段階からポストイットを動かすことが出来ずに動作が止まってしまう場合も複数あった。全体像として捉えることが苦手な職員は一つひとつの項目（行動）を挙げることは出来ても、項目間の同質性、類似性、繋がりが分からず、カテゴリー化するという意味自体の理解にも時間を要した。その場合は、グループワーク時にそれらの作業が得意な職員や講師が助言したり一緒に作業を進める等しながら、頭の中を整理していく手助けをしていった。カテゴリー化を行なった結果、自分版、子ども版共に5～6カテゴリーに分類している職員が多かった。一方で、最小が1カテゴリーのみであったり、最大で13カテゴリーに分類したりと差も大きかった。

第1および第2フェイズで出たカテゴリー名を例として分類作業の開始前にプロジェクターを使って提示し、あくまで参考例であるとの説明を行なった上で、それぞれの現状把握表にカテゴリー名を記入してもらった。第3フェイズの施設2ヶ所において、実際に現状把握表内に挙げたカテゴリー名を子ども版、自分版(職員)に分けてまとめ表61に示した。その中で、子ども版では「基本的な生活習慣系」、「対人コミュニケーション系」、「整理整頓系」、「食事系」、「感情コントロール系」、「学習系」といったカテゴリー名が目立つ傾向にあった。自分版では「対人コミュニケーション系」、「感情コントロール系」、「仕事系」が目立つ傾向にあった。

表61 現状把握表内に記載されたカテゴリー名

子ども版		大人版	
・食事系	・食べる系	・仕事系	・ストレス発散系
・生活習慣系	・我慢・気持ちのコントロール系	・コミュニケーション系	・要領系
・対人系	・衛生・管理系	・対人関係系	・プラス思考系
・反抗挑戦性系	・対人コミュニケーション系	・健康系	・しつけ系
・得意系	・自己肯定感・自己PR系	・食事系	・にこにこ系
・性格系	・学習系	・趣味系	・コソコソ系
・こだわり系	・基本的な生活習慣系	・こだわり系	・対子ども系
・健康系	・コソコソ系	・負けず嫌い系	・家族系
・感情系	・遊び系	・思いやり系	・整理整頓系
・趣味系	・好奇心・趣味・関心事	・日常系	・対人系
・学校系	・対子ども系	・南国系	・感情系
・行動系	・対大人系	・自分が思う正しさ系	・日常生活系
・勉強系	・社会性系	・生活系	・気持ち系
・笑顔系	・コミュニケーション系	・対人コミュニケーション系	・経済系
・あいさつ系	・衣食住・生活習慣系	・感情コントロール系	・勉強系
・自己理解系	・感情コントロール系	・計画系	・スポーツ系
・日課系	・決まりごと系	・基本的な生活習慣系	・知識・技術系
・お片づけ系	・やさしい系(ニコニコ系)	・片付け系	・計画系
・表現系	・整理整頓系	・お話し系	・楽しむ系
・物の扱い系	・お手伝い系	・自立系	・物の扱い系
・生活系	・日常系	・学習系	・あいさつ系
・生活ルール系	・身辺自立系	・外向系	・物系
・特性系	・器用系	・先の見通し・見立て組み立て系	・休み系
・入浴系	・状況判断系		・おでかけ系
	・記憶系		

(7) チームワーク支援の実践

第2フェイズ同様に第3回目にチームワーク支援実践の対象児童を選定し、ターゲット行動を設定し、肯定的フィードバックの方法を確認して、4回目までの期間中で各グループで実践を行った。取り組み内容は、「チームワーク支援実践記録表」を用いて記録してもらった。ターゲット行動の設定と共に、第3フェイズからは「環境調整：きっかけの工夫」も事前に明確にし、記録表内に記載する欄を設け、実践記録表の体裁に改善を加えた。

第4回目では「チームワーク支援実践記録表」を基に取り組みの反省や気づいた点について、各グループ単位で反省会を行い、ターゲット行動獲得の達成度等についてまとめた。

第3フェイズの施設2箇所における各グループの実践の中から3ケースを選択し、取り組みの参考例として「チームワーク支援実践記録表」を表62-1、表63-1、表64-1に、また其々に対応した「実践後の評価及び反省」を表62-2、表63-2、表64-2に示した。

表62-1 MM高女兒に対するチームワーク支援実践記録

チームワーク支援 実践記録表

対象児童名 (MM 高1女兒)

ターゲット行動: 午前中に弁当を持って出かける。(環境調整:弁当の準備をしてあげる。) → 大目標は「学校へ行く」						
日付	時間帯	記録者名	褒める前の様子・環境調整	褒めた時の様子	褒めた後の様子・変化	メモ等
6月12日		S・O				欠席
13日	10:00	A	弁当を作るが持たずに登校	学校に出かけたことを認める	学校の先生への電話に本人が対応する	○
14日		T・H	弁当を作るが持たずに登校	登校した事を認める		○・遅刻
17日						欠席
18日	11:00	A・Ha	弁当を持って出かけるが13時頃帰る	出かける前に頑張ると声をかける	13時に悪びれることなく帰ってくる	○・学校の門まで(欠席)

表62-2 MM高1女兒に対するチームワーク支援実践後の評価および反省のまとめ

チームワーク支援 実践後の評価 及び 反省 (MM 高1女兒)

Q1.ターゲット行動の達成度を評価して下さい。	
50 % 程度	
コメント: ・○ → 施設から自力で学校に向かっている。 ・× → 授業には参加出来ていない(教室に入れない)。	
Q2.ターゲット行動の設定は、適切だっただろうか？	
適切だったと感じる理由	不適切だったと感じる理由
	欠席が多く、ターゲット行動への実践を実施出来なかった。
Q3.環境調整はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た点 ・ その背景や理由	うまく出来なかった点 ・ その背景や理由
	研修参加者は環境整備を意識したが、他の職員に伝わらなかった。
Q4.対象児童にとって、効果的な褒め方(フィードバック)は把握できたか？	
効果的な褒め方	避けた方がいい対応
面と向かって褒めない。	過度に褒めない。
Q5.職員間の連携はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た理由	うまくいかなかった理由
	研修参加者は意識して行っていた。

表63-1 E小1女兒に対するチームワーク支援実践記録

チームワーク支援 実践記録表

対象児童 (E 小1 女兒)

No. _____

ターゲット行動:		食事をする時の姿勢を直す。(足は足おきに置く。椅子のマークを隠して座る。)				
環境調整: (きっかけの工夫)		絵を書いて机に貼っておく。声掛けをする。「いただきます」をする前、一回声掛けをして姿勢を直す。できたら○。チェック表を作る。足置きを作る。				
日付	時間帯	記録者名	褒めた前の様子・環境調整	褒めた時の様子	褒めた後の様子・変化	メモ等
6月28日	夜	Y	足置きの説明をする。椅子のイラストが見えないように座ると説明する。かっこいい座り方、かっこ悪い座り方の説明。	嬉しそうに、もっとかっこいい座り方・姿勢をしようとしていた。	姿勢を崩すことなく、上手に座っていた。	説明もしっかりときくことができ、1回で理解できた。
6月29日	朝	N	椅子のマークを隠して座れているか、足の位置を「いただきます」をする前に確認する。	チェック表にチューリップを描いたら「花まる」描いて、と言ったので「いっぱいになるね」と言ったら「頑張る」とこりこり。	途中では褒められていません。	一度、席を立てしまうと姿勢が崩れてしまう。
/	昼	両親と外食				
/	夜	D	いただきますをする時は姿勢を正して座っていた。	嬉しそうに、「バイキンマンちゃん」と隠すと言っていた。	足をぶらぶらさせていたため、声をかけると正しい姿勢に直すことができる。	集中力が切れてしまうことがある。
6月30日	朝	D	足置きが気に入り、食事に集中が出来ていない。いただきますの時は、姿勢を正しくしていた。	嬉しそうに次も頑張ると言っていた。	褒められていない。	
/	昼	D	椅子のマークを隠しているか足の位置の確認をいただきますの前にする。	「チェック表書いて」と言ってくる。「頑張ったね」と褒めると嬉しそうにする。	褒められていない。	
7月1日	朝	Y	食事の途中からではあったが、きちんと姿勢を正して座っていた。		足置きから足が落ちている時があったので、声をかけると先ほどまでのように上手に座ることができた。	食器を片付ける際、実習生が気に入り、集中できなかった。
/	昼	Y、通院のため様子見れず。				
7月2日	夜	N	並んだ時にお茶の容器を置きに行く。その時に足台の位置を合わせて置いてくる。「いただきます」は正しい姿勢になっていた。	「きちんと出来た？」とたずねるとニコツとする。チェック表に何を描いて欲しい？と聞くニコツ「うさぎ」「ほし」と言う。	途中では褒められていません。	途中で足がゆるむ。足置き換え0回。足置き、漫画机のところにのびてきた。
7月3日	朝	N	いただきますの状態は見れなかったが、その後は正しい姿勢で食べていた。	自分から「Nさん」と言いに来る。「出来たよ」というと、ニコツり顔。	途中では褒められていません。	最後まで出来ていた。足置き換え0回。
/	夜	Y	「いただきます」をする時は正しい姿勢で座っていた。	本児から「チェック表やって」と言いに来る。できてたよと褒めると嬉しそうにする。	おかわりをした後、椅子のマークが見えていたので、声をかける。すぐに正しい姿勢に直すことができる。	マンガ棚のところで足置きを忘れないよう声をかける。ユニットに戻る際、カウンターにいた指導員に自慢気に足置きを持っていること見せる。
7月4日	朝	Y	「いただきます」をする時は正しい姿勢で座っていた。	今日はチェック表について言ってこなかったのに、褒められていない。	途中では褒められていません。	椅子のマークが見えていたので隠して座るよう注意すると、そのまま背もたれにもたれかかってしまった。
7月5日	夜	S	足置きに足が置けていなかったため姿勢の確認			
7月6日	朝	Y	「いただきます」をする前、足を組んでいたのに注意する。	「Yさん見てね。」と言うため「ちゃんと見てるよ。上手だよ。」と褒めると嬉しそうにする。	たまたま足を開いてしまうこともあったが、きちんと姿勢を正して座っていた。	
7月6日	昼	D	「いただきます」をする前、足を組んでいたのに注意する。	チェック表について言ってこなかったのに、褒められていない。	途中では褒められていません。	

表63-2 E小1女兒に対するチームワーク支援実践後の評価および反省のまとめ

チームワーク支援 実践後の評価 及び 反省

対象児童: E 小1 女兒	ターゲット行動: 食事をする時の姿勢を正す。(足は足置きに置く。椅子のマークを隠して座る。)
Q1.ターゲット行動の達成度を評価して下さい。	
100 % 程度	
コメント: ターゲット行動を始める前より良い姿勢になったから。	
Q2.ターゲット行動の設定は、適切だったでしょうか？	
適切だったと感じた理由	不適切だったと感じた理由
姿勢を正そうという意識付けになったから。	
Q3.環境調整はうまく出来ただろうか？	
うまく出来た背景や理由	うまく出来なかった背景や理由
<ul style="list-style-type: none"> ・足置き → 足のーが分かったことでぶらぶらしなくなった。 □ ・椅子のマーク → 座る位置の意識付けができた ・写真 → 正しい姿勢と悪い姿勢がわかりやすかった。 	環境調整が多量だったため、周囲の反感、嘲い等、受けやすい状況を作ってしまった。
Q4.対象児童にとって、効果的な褒め方(フィードバック)は把握できたか？	
効果的な褒め方	避けた方がいい対応
意識させるための注意の声掛けは1回。出来ない時より出来た時に声をかけた方がいい。	
Q5.職員間の連携はうまく出来ただろうか？	
うまく出来たこと・その理由	うまくいかなかったこと・その理由
環境調整の準備。 設定時間が決まっていたから、分かりやすかった。	

表64-1 R小3男児に対するチームワーク支援実践記録

チームワーク支援 実践記録表

対象児童 (R 小3 男児)

No. _____

ターゲット行動:		(床に物を置かない) かえてきた学習プリントを決まった場所にはみ出さずに入れる。				
環境調整: (きっかけの工夫)		箱を用意する。(たまったら指導員と整理する。)				
日付	時間帯	記録者名	褒める前の様子・環境調整	褒めた時の様子	褒めた後の様子・変化	メモ等
6月28日	登校前	N	他児とトランプをして遊んでいた。部屋に2つプリントが落ちていたため、入れるよう声掛けをする。	嫌々行なっていたため、あまり反応なし。	声のトーンは下がりがうつく。	めんどくさそうではあったが、「どうするんだった?」と聞くと、嫌々ながらも持っていく。
6月29日	おやつ時	M	おやつを食べテレビを見ていた。しっかり分けられて入っていたため褒める。1枚だけプリントが出ていた本児を呼ぶ。	特に変化なし。早くテレビ、おやつを食べに行きたかった。	特に変化なし。	聞いたことをしっかり答え、いるかいらないかわからないプリントを自分で判断して入っていた。
6月29日	夕食前	T	1年生とトラブルで注意を	「このごろ綺麗にできてるね」と言うと、中学生からも「褒められてるじゃん」と言われ、ニコニコする。	甘える素振りを見せる。	通りかかった中学生にも声をかけられ、嬉しそうだった。
7月1日	宿題後	M	宿題が終わり荷物を片付	綺麗に出来ていたため褒めると嬉しそうにしていた。	テンションが少し上がった。	
7月6日	おやつ前	M	遊んでいた。	他の事で注意した後だったため、特に反応なし。	特に変化なし。	それ以外の事で注意した後だとやはり反応が悪い。
7月6日	おやつ後	T	テレビゲームをしていた。	声をかけるがゲーム中のため生返事(部屋はOK)。	特に変化なし。	タイミングが悪かった。
7月7日	14:00頃	T	リビングの机でぬり絵をしていた。	部屋に行ったところを見て自ら「いい?」と聞いてくる。褒めると「うん。」を頷く。	素直モードで落ち着いていた。	部屋を綺麗に保つ意識が見られる。
7月8日	宿題後	N	宿題の終わりそうなとき	どのように反応しているのかわからずかたまる。	特に変化なし。	M指導員に別件で注意を受けていた。

表64-2 R小3男児に対するチームワーク支援実践後の評価および反省のまとめ

チームワーク支援 実践後の評価 及び 反省

対象児童: R 小3 男児		ターゲット行動: (床に物を置かない) かえてきた学習プリントを決まった場所にはみ出さずに入れる。
Q1.ターゲット行動の達成度を評価して下さい。		
60 % 程度		
コメント: 時々プリントや物が落ちていることがあったが、 プリントは箱の中に入れることが出来ていた。		
Q2.ターゲット行動の設定は、適切だっただろうか？		
適切だったと感じた理由		不適切だったと感じた理由
<ul style="list-style-type: none"> ・プリントがあまり床に落ちていなかったため、褒めることが出来た。 ・片付けの意識をすることが出来た。 		<ul style="list-style-type: none"> ・プリントがあまり無かった。 ・床にものが落ちていることが気になったため、そこを改善できるような設定や環境調整が出来ると良かった。
Q3.環境調整はうまく出来ただろうか？		
うまく出来た背景や理由		うまく出来なかった背景や理由
箱を置いたことは本児にも理解しやすく、良かった。		他の指導が必要となり、あまり「褒められた」と思えるような感じにならなかった。
Q4.対象児童にとって、効果的な褒め方(フィードバック)は把握できたか？		
効果的な褒め方		避けた方がいい対応
<ul style="list-style-type: none"> ・タイミングを見て褒めるのがよい。 ・他の事は目をつぶって、褒める。 ・チームで連携(一人と一緒に片付けて、一人が褒める) ・第三者の存在 ・夜(就寝前)1対1の時に話して褒める。 		→ 遊んでいる時、注意を受けた後(他の内容で)他に刺激があると、話が入りにくい。
Q5.職員間の連携はうまく出来ただろうか？		
うまく出来たこと・その理由		うまくいかなかったこと・その理由
		チームで声のかけ合い (同じタイミングで複数の人が褒める)

MM 高1 女児ケースでは、「午前中に弁当を持って出かける。(環境調整: 弁当の準備をしてあげる。) → 大目標は「学校へ行く」をターゲット行動として設定し、環境調整と肯定的フィードバックを1週間の実践したところ、反省会の中で達成度 50%程度と評価された。欠席が多く、ターゲット行動への肯定的フィードバックの機会自体が少なかったことから、

課題設定が適切とはいえなかったのではないかと反省があった。ただこの実践の中で、最低限の環境調整としてお弁当だけは職員の方が用意して送りだしてやりたいという思いを職員間で確認し合い、対象児童だけではなく、他の高校生にも同様に環境調整を行っていた。努力している子ども達を応援してやりたいという方針を共有する機会となっていた。

E小1 女児ケースでは、「食事をする時の姿勢を正す。(足は足おきに置く。椅子のマークを隠して座る。)」をターゲット行動として設定し、チームワーク支援を約10日間に渡って実践したところ、達成度100%程度と評価された。環境調整を徹底して行っており、女児自身にターゲット行動を明確に伝えることも出来ていた。さらにチェック表への記入を女児自らが求めるなど、取り組み自体を楽しんでいる姿が記録されていることから、職員の動機付けや関わり、フィードバックの適切さを窺い知ることが出来る。

R小3 男児ケースでは、「(床に物を置かない) かえってきた学習プリントを決まった場所にはみ出さずに入れる。」をターゲット行動として設定し、チームワーク支援を約10日間実践したところ、達成度60%程度と評価された。環境整備として「箱を用意する。(たまったら指導員と整理する。)」が実施され、男児に分かりやすいきっかけ作りになったことが評価されている。また、他の問題も少なくないため、それらに焦点化してしまうとターゲット行動を褒められなくなってしまうため、あえて他には目をつぶって褒める、或いは複数の職員が連携しながら褒める等の方策も実践の中で見出されていた。例えば、一度職員が部屋を片付けるようにサラッと声掛けをした後、他の職員が部屋を確認しに行った際に肯定的フィードバックをするという具合に、である。

第3 フェイズでは、チームワーク支援実践の事前に個別で話す機会を設け、子ども自身にターゲット行動(課題)の意識化を行なった上で、職員集団から環境調整や肯定的フィードバックを行なうことを、第2 フェイズ時以上に明確に職員に伝え、実践してもらっている。課題を子どもと共有する際に、どの職員から、どのような切り口で進めていくことがより有効であるかについても、時間があれば事前の打ち合わせ時間内でロールプレイ等して確認するよう、促した。

2) 質問紙調査

(1) 事前評価アンケート (プリテスト)

開始前に参加者に実施した事前評価アンケートを資料14に提示した。質問項目は、第2 フェイズ時と同様に「基礎項目」、「研修機会について」、「現場で必要とされる支援スキルについて」、「支援スタイル等に関して」、「支援計画について」によって構成した。ただ、「支援スタイル等に関して」の項目数を第2 フェイズ時に実施した計32項目中、必要性が低いと判断した12項目を削除して実施した。なお、支援計画に関する項目については後述する。基礎項目では参加者の属性(年齢、性別、経験年数、任用資格)について尋ねており、集計結果は先に示した(図33~図37参照)。研修機会については、研修を受ける時期を就職以前と就職以後(在職中)に大別し、それぞれの時期に“子どもの支援に必要な”「知識」

及び「技術」を身につけるための「講義」及び「トレーニング」受ける機会があったか否かを尋ねた。その結果（図 38 参照）、就職以前に「知識」を身につけるための講義等を受けたことがある者は12名(46.2%)、「技術」を身につけるためのトレーニングを受けたことがある者は5名(19.2%)だった。一方、就職以後に「知識」を身につける講義等を受けたことがある者は23名(88.5%)、「トレーニング」を受けたことがある者は10名(40%)だった。受講した講義やトレーニングの内容について（表 65 参照）、記述による回答を依頼したところ、講義内容では15名から回答があり、就職以前では大学講義等にて受講したケースワークや発達障害、TEACCH 等が挙げられた。就職後では、施設内研修及び施設外研修において、インシデントプロセス法、発達障害、性虐待、障害児、CAP 等が内容として挙げられた。トレーニング内容では9名から回答があり、就職以前では実習を挙げ、就職後ではペアレントトレーニング、新任研修、CAP が挙げられた。

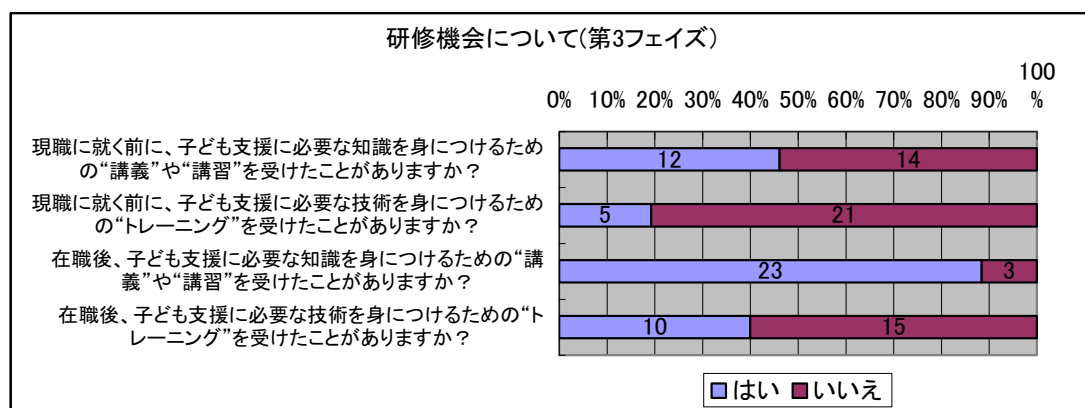


図38 第3フェイズ 就職前後の研修経験のまとめ

表65 研修機会に関する記述のまとめ

	「知識」を身につけるための講義	「技術」を身につけるためのトレーニング
就職以前	<ul style="list-style-type: none"> ・ケースワーク ・教職課程 ・事例検討 ・大学、地域の講習会(発達障害や虐待について) ・各種講演・研修会、発達障害等 ・自閉症児、TEACCH 	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校教育実習 ・保育実習、施設実習 ・保育技術 ・子どもに話をする時 ・児童養護施設、情緒障害児短期治療施設、児相での実習
就職以後 (在職中)	<ul style="list-style-type: none"> ・各種研修等 ・発達障害 ・インシデントプロセス法(自主研) etc. ・新任研修で児童指導員とはの講義を受けた ・対応の難しい子どもへの支援講習 ・初任者研修、性虐待について ・新任研修、障害児について ・安全委員会等 ・CAPなど ・新任職員研修 ・被害児の理解を深める講義(あいち小児) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアレントトレーニング ・新任研修 ・CAPなど

日常的な支援で必要だと思われるスキルの修得度に対する自己評価のまとめを図 39 に示した。その結果、「身につけている」及び「ある程度身につけている」とした回答者の合計では、自己コントロールスキル(10名:38.5%)、正しい現状把握スキル(9名:34.6%)のみ3割を越えていた。一方、「全く身につけていない」及び「あまり身につけていない」とした回答者の合計が最高であったスキルは、「性的な問題への対応及び性教育を行なうために必要なスキル」(20名:76.9%)、次いで「子どもに SST を実施するために必要な支援スキル」(17名:65.4%)であった。「親支援を行うためのスキル」では「全く身につけていない」との回答者が7名(26.9%)と多かった。第2フェイズ同様、各種スキルの定義自体も不明確であり、職員の謙虚さ、自信の無さ等、様々な解釈が可能であるが、全体的に自己評価が厳しい現況が確認できた。

「その他、“必要だ”又は“身につけたい”支援技術」についての記述回答には、8名より回答があり、内容は「引き出し、見通し」、「職員支援・施設運営」、「子どもとの関係性を身につけるスキル」、「職員の相互理解のスキル」、「障害児に対する性教育の知識・ADHDの子の支援技術」、「ソーシャルアクション」、「思春期やわざと怒らせようとする子の対応」、「入所してくる子、個々に発生した問題にその都度対応したい」であった。

「支援スタイルに関して」の項目については、(3)にてポストテストとの比較しながら分析結果を提示する。

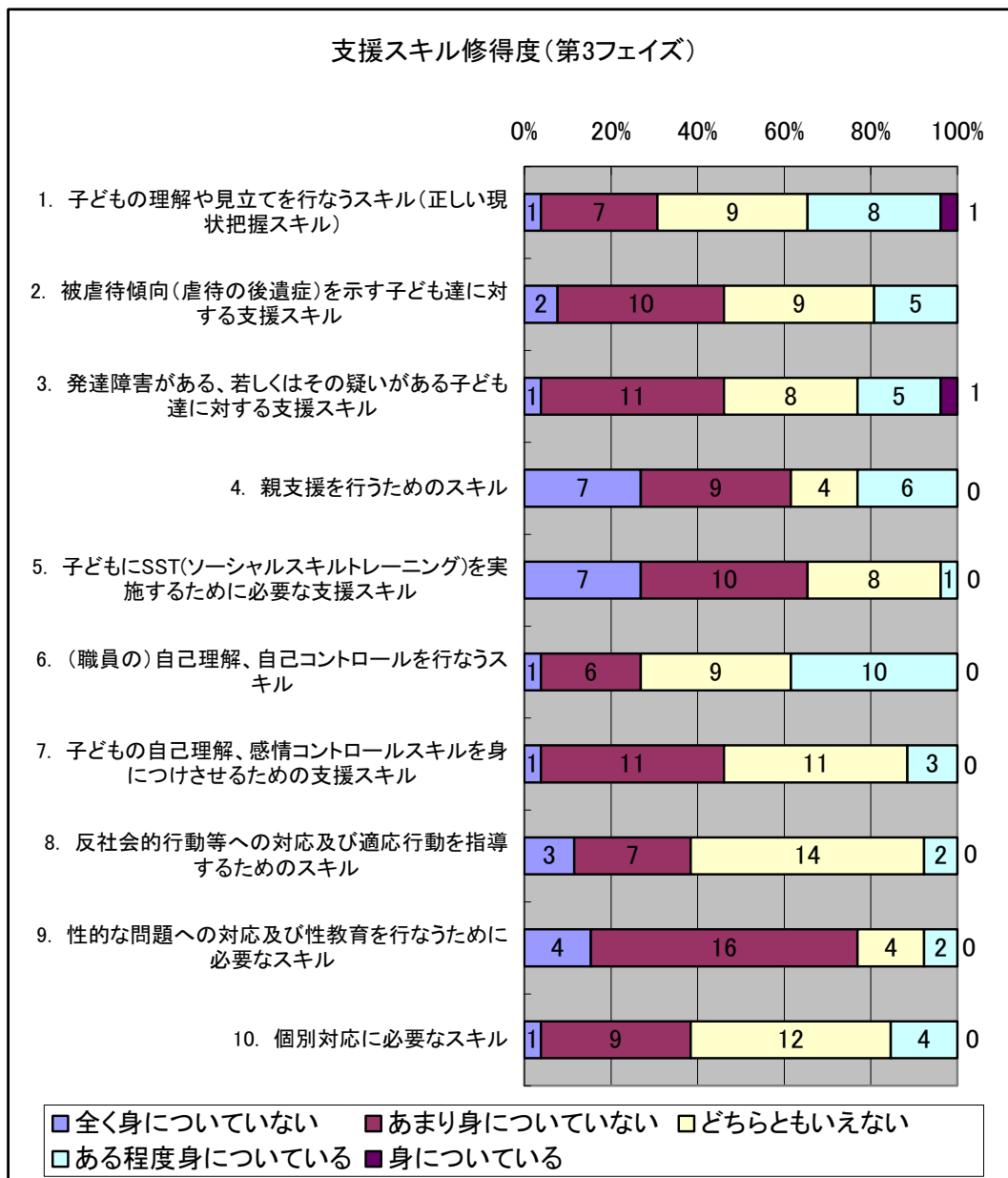


図39 第3フェイズ参加者が行なった支援スキルの修得度に対する自己評価結果のまとめ

(2) 支援計画に関する現状評価

第2フェイズにて実施した予備調査を踏まえて、第3フェイズではワークショップ1回目開始時に職員を対象とした事前評価アンケートの中に組み込む形で実施した。アンケート項目を資料14に、集計結果を図40に示した。その結果、子どもに対する行動観察を十分に実施した上で、支援計画を立てているか否かについては7割強(18名)が「よくあてはまる」若しくは「少しあてはまる」と回答していたが、『短期的な目標(課題)』達成のための『具体的な支援方法・手立て』に悩むときがあるかについて19名(73.1%)が「よく

あてはまる」若しくは「少しあてはまる」と回答している。さらに、日常的な支援を計画的に進めるよう心がけているか否か、及び、日常的に短期的目標（課題）を意識したこまめな声かけを行うようにしているか否かについて5割強が「よくあてはまる」若しくは「少しあてはまる」と回答していた。子どもと職員の間で目標（課題）を共有しているか否かについては、長期的な目標（課題）に関しては4名（16.0%）が「少しあてはまる」と回答した。短期的な目標（課題）を子どもとよく話し合い、合意のもとで設定しているか否かについては、26.9%（7名）が「少しあてはまる」と回答した。長期・短期共に目標の子どもとの共有は不十分な現状が示された。定期的に子どもと短期的目標に対する振り返りを行っているか否かについても34.6%（9名）が「少しあてはまる」若しくは「よくあてはまる」と回答した。

一方、職員間における子どもの目標の共有に関しては、長期・短期共に「よくあてはまる」若しくは「少しあてはまる」と回答した者が4割弱であり、長期的目標に比して短期的目標の方が若干共有されていた。

自立支援計画票の機能に関しては、実際に有効的に活用されていると感じる職員の認識は5割に満たない状況である。ただ、自立支援計画票作成が子どもの支援の方向性を確認するよい機会になっていると感じる傾向にある回答者は20名（76.9%）だった。第3フェイズにおいても計画作成は有意義であり必要性が高いこと、そして有効活用していくためのスキルを職員が獲得することで、より一層好循環が生まれる可能性があることが示唆された。

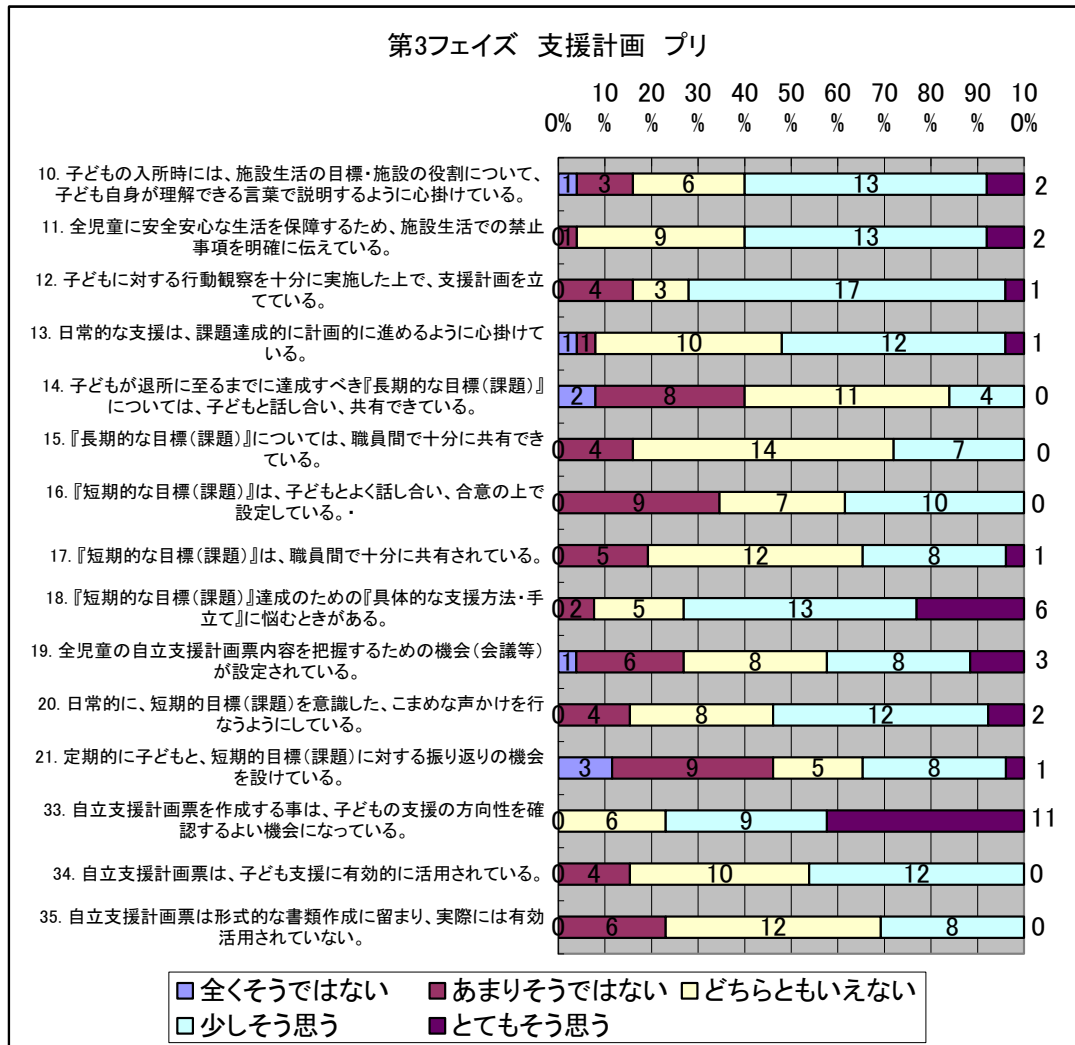


図40 第3フェイズ・プリテストの支援計画に関する項目の集計結果のまとめ

(3) 事前・事後の比較

全プログラムを終了した直後に事後評価アンケート（ポストテスト）を実施した。質問項目は、「支援スタイル等に関して」、「支援計画について」、「受講前後の変化について」、「感想(改善点)等」によって構成した（資料14参照）。

① 支援計画について

支援計画についての項目、No. 10～No. 21 及び、No. 33～No. 35（全15項目）の各項目への反応を「全くそうではない」に「1」、「あまりそうではない」に「2」、「どちらともいえない」に「3」、「少しそう思う」に「4」、「とてもそう思う」に「5」を割り当て、相当得点から算出した平均値を基にプリとポストにおける比較を行なった。その際、平均値の上昇が本トレーニングの効果として解釈できるよう No. 18 及び No. 35 については、項目の内容から、「全

くそうではない」に「5」、「あまりそうではない」に「4」、「少しそう思う」に「2」、「とてもそう思う」に「1」と逆転した得点を割り当て算出している。プリ・ポストにおける各項目の得点を表 66 に示した。

その結果、『短期的な目標（課題）』は、子どもとよく話し合い、合意の上で設定している。」及び「定期的に子どもと、短期的目標（課題）に対する振り返りの機会を設けている。」において、有意な平均値の上昇が示された。

表66 支援計画に関する プリ・ポストテストにおける各項目の得点（第3フェーズ）

	度数		平均値		標準偏差		t値	自由度	p値
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト			
10. 子どもの入所時には、施設生活の目標・施設の役割について、子ども自身が理解できる言葉で説明するように心掛けている。	22	22	3.45	3.73	1.01	0.77	-1.14	21	0.266
11. 全員に安全で安心した生活を保障するために、施設内での禁止事項を明確に伝えている。	22	22	3.73	3.82	0.63	0.59	-0.70	21	0.492
12. 子どもに対する行動観察を十分に実施した上で、支援計画を立てている。	22	22	3.73	3.82	0.70	0.59	-0.62	21	0.540
13. 日常的な支援は、課題達成的に計画的に進めるように心掛けている。	23	23	3.48	3.57	0.79	0.95	-0.46	22	0.648
14. 退所までに達成すべき『長期的な目標（課題）』は、子どもと話し合い、共有できている。	21	21	2.71	3.00	0.78	0.95	-1.45	20	0.162
15. 子どもの『長期的な目標（課題）』については、職員間で十分に共有できている。	24	24	3.08	3.08	0.65	0.83	0.00	23	1.000
16. 『短期的な目標（課題）』は、子どもとよく話し合い、合意の上で設定している。	22	22	3.00	3.45	0.93	0.96	-2.66	21	0.015
17. 『短期的な目標（課題）』は、職員間で十分に共有されている。	24	24	3.21	3.33	0.83	0.92	-0.65	23	0.524
(18). 『短期的な目標（課題）』達成のための『具体的な支援方法・手立て』に悩むときがある。	24	24	2.13	1.96	0.85	0.69	0.72	23	0.477
19. 全児童の自立支援計画票内容を把握するための機会（会議等）が設定されている。	24	24	3.29	3.63	1.08	1.10	-1.56	23	0.133
20. 日常的に、短期的目標（課題）を意識した、こまめな声かけを行なうようにしている。	24	24	3.50	3.50	0.89	0.83	0.00	23	1.000
21. 定期的に子どもと、短期的目標（課題）に対する振り返りの機会を設けている。	21	21	2.76	3.33	1.04	1.02	-2.55	20	0.019
33. 自立支援計画票の作成は、子どもの支援の方向性を確認するよい機会になっている。	23	23	4.26	4.35	0.75	0.98	-0.49	22	0.628
34. 自立支援計画票は、子ども支援に有効的に活用されている。	23	23	3.30	3.61	0.77	1.03	-1.78	22	0.090
(35). 自立支援計画票は形式的な書類作成に留まり、実際には有効活用されていない。	23	23	3.00	3.35	0.74	0.93	-1.79	22	0.088

②支援スタイル等に関して

支援スタイル等に関する項目、No. 1～No. 9 及び、No. 22～No. 32（全 20 項目）の各項目への反応を「全くそうではない」に「1」、「あまりそうではない」に「2」、「どちらともいえない」に「3」、「少しそう思う」に「4」、「とてもそう思う」に「5」を割り当て、相当得点から算出した平均値を基にプリとポストにおける比較を行なった。その際、平均値の上昇が本トレーニングの効果として解釈できるよう No. 3 及び No. 5、No. 6、No. 9 については、項目の内容から、「全くそうではない」に「5」、「あまりそうではない」に「4」、「少しそう思う」に「2」、「とてもそう思う」に「1」と逆転した得点を割り当て算出している。プリ・ポストにおける各項目の得点を表 67 に示した。その結果、「私は子どもの教育方針・支援方針に自信がある。」、「私自身のいいところを具体的に 10 個程度あげることができる。」、「私自身の頑張って(努力して)いるところを具体的に 10 個程度あげることができる。」、「私自身の苦手なところを認識し具体的にあげることができる。」において、有意な平均値の上昇が示された。

表67 支援スタイルに関する プリ・ポストテストにおける各項目の得点 (第3フェイズデータ)

	度数		平均値		標準偏差		t値	自由度	p値
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト			
1.子どものいいところを具体的に10個程度あげることができる。	24	24	3.54	3.88	0.83	1.15	-1.28	23	0.213
2.支援で困ったときは、上司や同僚に相談している。	24	24	4.21	4.21	0.88	0.72	0.00	23	1.000
(3).子どもを叱ることが多い。	24	24	2.54	2.83	1.02	1.13	-1.43	23	0.166
4.子どもの頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	24	24	3.13	3.54	0.85	1.02	-1.55	23	0.135
(5).支援で困ったときに、相談する相手がいなくて苦勞することがある。	24	24	3.71	3.58	1.04	1.25	0.47	23	0.641
(6).子どもが言う事を聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする。	24	24	3.17	3.38	1.13	1.10	-0.87	23	0.396
7.子どもをほめることが多い。	24	24	3.42	3.54	0.72	0.88	-0.77	23	0.450
8.私は子どもの教育方針・支援方針に自信がある。	24	24	2.33	2.71	0.76	0.91	-2.23	23	0.036
(9).子どもは私に気がなる行動(あるいは私を怒らせる行動)をすることが多い。	24	24	3.17	3.33	0.87	1.01	-0.78	23	0.445
22.子どもに対する正しい現状把握(見立て・課題設定)が出来ていると思う。	23	23	3.04	3.39	0.71	0.72	-1.79	22	0.088
23.私自身のいいところを具体的に10個程度あげることができる。	24	24	2.46	3.75	1.10	1.15	-5.64	23	0.000
24.私自身の頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	23	23	2.26	3.52	1.10	1.15	-5.52	22	0.000
25.私自身の苦手なところを認識し具体的にあげることができる。	24	24	3.67	4.29	0.87	0.75	-3.98	23	0.001
26.指示や声がけの際、子どもが理解しやすい表現方法とはどのようなものか把握している。	24	24	3.33	3.46	0.70	0.66	-1.00	23	0.328
27.子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示・声掛けをするよう心掛けている。	24	24	3.88	4.13	0.68	0.61	-1.66	23	0.110
28.職場の同僚其々の得意不得意を大体把握できている。	24	24	3.50	3.83	0.83	0.64	-1.88	23	0.073
29.職場で子どもに対するチームワーク支援が比較的うまく出来ていると思う。	24	24	3.29	3.54	0.91	0.88	-1.81	23	0.083
30.職場の会議や引継ぎ等において、子どもの見立てや支援課題の共通認識が得られている。	24	24	3.50	3.67	0.83	0.92	-1.16	23	0.257
31.職場において自分の得意不得意を、同僚に理解して貰えていると思う。	24	24	3.46	3.50	0.72	0.89	-0.21	23	0.833
32.職場において自分の得意不得意を、上司に理解して貰えていると思う。	24	24	3.42	3.71	1.02	0.91	-1.90	23	0.070

さらに全 20 項目を用いて合成変量を算出し、その信頼性を評価するために、クロンバックの α 係数を求めた。プリ・ポスト別の合成変量の平均値と標準偏差及び t 検定の結果と共に表 68 に示した。合成変量の比較においてもポスト時に平均値の上昇がみられ (図 41 参照)、有意差が示された。

表68 第3フェイズ 合成変量(プリ・ポスト別)の平均値と標準偏差 及び t検定の結果

	平均値	標準偏差	N	t値	自由度	p値	α
プリ	3.24	0.39	23	-4.23	22	0.000	0.792
ポスト	3.59	0.46	23				0.842

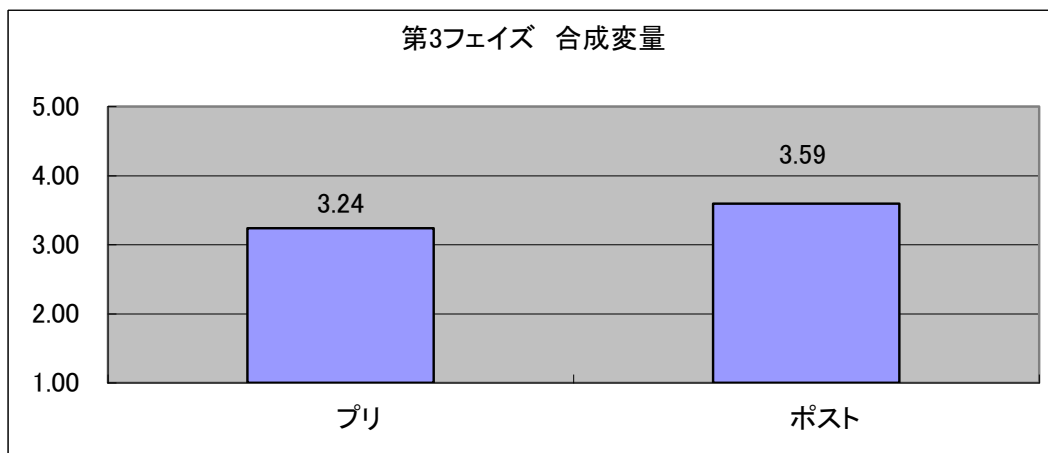


図41 第3フェイズにおける 合成変量のプリ・ポスト比較

(4)自由記述（「受講前後の変化について」、「感想(改善点)等」）

事後評価アンケート内で、受講の事前・事後の変化について自由記述による回答を求めた。回答のまとめを資料16の表Ⅲ-4-5に示した。集計の結果、子どもの行動に対するご自身の考え方や対応に変化があったか否かについては、「変化があった」で21名、「変化がなかった」で1名であった。変化があったとする回答者の具体的内容についての記述には、“具体的に、行動レベルで子どもの様子を伝えるようになった”、“漠然とした行動傾向で捉えていた子どもの行動を、行動単位で見えるようになった”、“子どもの行動の意味を考えたり、特性に合わせた対応をしようと思った”、“褒める事の大切さがより実感できたので、たとえ注意、指導したいとしても最後は小さな事でもいいから褒めたり出来るようにしている。”等が挙げられた。変化がなかったとの回答者の記述には、“環境調整を細かく行えば、子どもにとって出来ることが増えるのだなと思った”が挙げられた。

子どもへの声掛けなど、子どもとの関係に変化があったか否かについては、「変化があった」で20名、「変化がなかった」で1名であった。変化があったとする回答者の具体的内容についての記述には、“注意をしなければならぬ時に、言葉を選ぶようにした。気持ちも分かるなどを、前につけると、話がしやすくなった”、“否定から入る声掛けをなるべくしないような声掛けを意識した。素直に反応することが多くなった。怒ったり、暴言が少なくなった”、“苦手と思っていた子と自分が距離をとっていたこと、以前から分かっていたが、その子に対して「ありがとう」の言葉と具体的に助けてもらった事を素直に告げるようになり、距離が近くなり、その子との会話が楽しくなった”、“褒めることの効果を知り、おかげさでもいので、褒める声掛けが多くなりました。ふとしたときに「ほめる」ことを思い出すようになりました。子どもも私も「褒めた」方が気持ちに余裕が持てる”等が挙げられた。変化がなかったとの回答者の記述には、“日常的に取り入れることが出来ず、あとで反省することはあった”が挙げられた。

職員自身の気持ちの面で何か変化があったか否かについては、「変化があった」で21名、「変化がなかった」で2名であった。変化があったとする回答者の具体的内容についての記述には、“自分にもいいところがあるんだと気付いた。”、“子ども(人)を色々な側面から見ようと努力するようになった”、“子どもの良い面が見つけられるようになり、自分の怒りが少し減ってきた”、“どのように接したらよいか分からない児童にも段階を自分なりに考えて接することが出来て、頭の中で整理しながら行動できて気持ちが楽でした”、“仕事に対する自信に繋がった”、“「待とう」と思うため、おだやかになれる。1日がイライラせずに過ごせる日がわりとあった。”、“自分に余裕を持とうと思いました。余裕がないと子どもにもあたってしまうようになるので、まずは自分の問題にも目を向けて関わりたいと思います”等が挙げられた。変化がなかったとの回答者の記述には、“基本的に、今までと(似たような)手法だからだと思います。人に伝えることが上手に出来るといいな。”、“リーダーという立場ではあったが、個人としてはあまりない”が挙げられた。

子どもの現状（見立て）に対する 職員間の共通認識に変化があったか否かについては、

「変化があった」で 16 名、「変化がなかった」で 4 名であった。変化があったとする回答者の具体的内容についての記述には、“具体的に行動を見ることに注目することで、まず職員の気持ちや考え方を別で踏まえることで、大きなズレを感じない。”、“担当のみで捉えていた子どもの現状を、職員間で共有できるようになった”、“自分では考えられない意見が出てきたり、子どもの行動を認識できたので、定期的に職員間での子どもの現状や困っている事を相談したいと思えるようになりました”、“現状に対し、全体的にスモールステップを取り入れるという認識が身についたように感じる”等が挙げられた。変化がなかったとの回答者の記述には、“職員間で共有時間がとれなかった”、“周知する事が難しい。私自身の伝え方の問題。共通認識をするには、職員同士を知らないと限界がある。”、“まだちゃんと確認できていませんが、もともと共通認識を共有していたため、大きな変化はないものと思います”、“最も難しい。まだまだです”等が挙げられた。

子どもに対する チームワーク支援体制に変化があったか否かについては、「変化があった」で 16 名、「変化がなかった」で 4 名であった。変化があったとする回答者の具体的内容については、“一人では何もできないと改めて思った”、“必要性をより感じているので、これからだと思います”、“褒める週間という形で、この期間はターゲットの子どもに対して何をするか、職員の行動が共通化されました。(子どもも動きが良くなったと思います。)”、“グループで統一の支援を考えることで、子どもの意識が強くなり、グループでの会話も増えた”、“今回の研修で、もっとチームで連携をはかって子どもへの支援に繋げる意識が自分の中で高まった。声掛けは大事だと改めて思った。”、“みんなで子どもを見ていく事の大切さを知りました”、“前より連携していると思います”等が挙げられた。変化がなかったとの回答者の記述には、“まだまだこれから、共有する時間をとっていきたい”、“実施できていない。今回は出来なかったが、今後、実践していきたい”、“研修に全員が参加できなかったので・・・。”、“最も難しい。まだまだです。でも、こうやってまず施設内で環境調整していくことが大切ですね。”が挙げられた。

受講の感想として良かった点、改善点についても回答を求めた。その結果、良かった点については 22 名から回答があり、具体的には“行動、声掛け等、全てにおいて、考えるという作業が加わり、深い関わりを意識するようになった。”、“子どもの見立てが広がり、自分の抱えている問題も把握できた。研修が終わり、子ども(対象児)との関係が良好になったので、私自身、身に付いたものも大きかった”、“大切だと分かりながらも、子どもの見立てや援助方法って、職員で時間を取り、話し合い、出し合うことがタブーだった様な中、見直しできる話が出来てよかった”、“チームで子どもの現状をみていけるので、色々な視点で考えられました。勤務上、一人の子をずっと見れないので、情報交換が沢山できました。”、“ターゲット行動”と課題や目標との違いを何度部下に説明してもらえなかったが、今回の研修で実践することで、分かってもらえたと思う。”等が挙げられた。改善点については 8 名から回答があり、具体的には“今回の研修に出なかった職員や家族に上手に伝えられる何か(不明ですが・・・)があるとより良いなと思う。せつかくなので、取

り組みたいが、短い会議で、どう共有するのか難しい。”、“講義がスピーディ（高速回転）だなどと感じます。回数を増やすなどして、じっくり脳みその回路を修正できるといいな。あと、実践的トレーニング演習的な時間があるといい。”、“宿題にあまり取り組むことが出来なかったです”、“「知っているができない」という内容が多かったので、個人としては物足りなかった”、“もう少しじっくりやりたかった”等が挙げられた。

(5)主任職員の意見

C施設で実施される施設内研修は研修担当職員が、D施設においては主任職員が年間計画を立案していた。そこでC施設では主任的な立場の児童部長および研修担当職員の計2名、D施設では主任職員1名との間でプログラム全4回を通しての反省会の時間を設けた。

まずプログラムについて1～5までの5段階評価をしてもらったところ、C施設で「3.5～4」とD施設で「3」の評価が得られた。このような評価となった理由について、参加職員全員にプログラム内容が修得されたかという点から判断した結果とのことであった。C施設では「まず、中堅職員に参加者を絞って実施したことが良かった。自己覚知が良かった。」「全体的には有効だと思うが、皆の話が拡散しないような設定の仕方が必要。」との意見があった。D施設では「頭の整理の仕方は、掴みかけたという手ごたえは感じており、やり方を知った段階。漠然としていた物が1つの方法論を学ぶことで明確になった。ただ自己覚知にはもう少し時間がかかる。」と、プログラムが支援技術の向上に有益であった理由やコメントが述べられた。ようやく現状把握や課題設定、支援の方法を理解し始めた段階で、これらを実際に自分のスキルとして日常的な支援の中で展開していけるようにしていくのはこれからとのことであった。

プログラム内容の中で、有益であった内容には「正しい現状把握(行動で捉える)」、「具体的な支援方法」、「自己覚知」、「肯定的フィードバック」、「チームワーク支援」、「環境調整」、「発達凸凹への理解」、「子ども虐待と発達障害の関連」、その他として「職員の専門性についての講義」が挙げられた。特に職員の専門性についての講義は、「自分達がしている仕事にどのような意味があり専門性があるのか、意識化でき、自信にも繋がった。レジメ(テキスト)の中にもその内容を入れて欲しい。」との意見も出た。

さらにプログラム内容が職員の実態に適するものであったかについては、「適しており、1～3年目まででプログラムを実施するのがよいのではないか。ケース会議等でも使える方法である。その後、中堅で再度おさえるような、ベーシック、アドバンスのプログラムがあると良いのではないか。」との意見があった。プログラム実施回数はやはり「他の会議等とのスケジュールから4回が限度」であり、2週間間隔についても「ターゲット行動への肯定的フィードバック実践等の実施を考えると2週間はあった方が良いのではないか。」と「繰り返し」学ぶ形式の研修は必要であるとの意見が得られた。ただ、「初回の講義は、本来なら2回に分けてペースを落として、じっくり学ぶべき内容。」であるとのことで、「基礎理解が無いと、なかなかついていけない内容ではないか。」との意見があった。

プログラム開始前と終了時を比較して職員の変化があったかについては、「課題意識は出て、職員同士も褒めあったり、努力を意識したりしていた。ただ、変わって欲しいと感じている職員は変わっていなかった。」とのコメントがあった。またC施設では中堅対象として研修を実施していたため、「半分しか参加できていないため、集団としての変化はあまり感じられなかった。今後は勤務上、全職員参加が難しい場合は、グループ単位で全員参加出来るように設定すると変化が期待できるのではないか。」との意見があった。

宿題の作業負担については、現状把握表では「大変さはなかった。」「(ポストイットの)工夫があったので、時間内にやれていた様子だった。」、チームワーク支援実践記録表では「勤務がバラバラなので、出勤に偏りがある時だと記録が偏ってしまうという場合が出てしまった。やる気がなかったのではなく、記録を取りたくてもそれが出来にくい状況も実際に起きてしまっていた。」といった意見があった。

どのように改良していけば、より良いプログラムにできると思うかとの質問に対しては、「実際に自分もカテゴリー化の作業で、「← (矢印)」をひくと、様々な気づきがあった。本当は一人でもっとじっくり考える中でカテゴリー化等の作業をした方が学びが多いのだろうと感じる。ゆっくり考える時間を確保すると良いのではないか。」「一番始めの講義」を別枠で事前に1コマ実施するなどすると理解しやすいのではないかとの意見が得られた。

最後に自由にコメントを依頼したところ、「経験年数の浅い職員は、1つの結論が出るとそれが答えになってしまう。例えば心理判定で愛着に問題があると聞けば、それをすべての理由にして片付けてしまう、思考停止してしまうよう。その奥を探らないから具体性が出てこない。多くの職員には物の見方の部分が足りない。分からないことがあると、すぐに答えを求めて安心しようとしてしまう。簡単に『答えを求めな』、答えは転がっているものじゃなくて、自分で探していくことだということを伝えていって欲しい。研修は、子どもを捉えるところを3ステップ位でやれるといいのではないか。入社して最初の3ヶ月は自分のこと嫌だと感じるような時期。そこで、まず行動で、動詞でという見え方を教え、その後、対応の仕方や関係性について学んでいけるようなプログラム構成もいいのではないか。県単位の研修でこのプログラムを実施できるといいね。誰もが魅力的だと思うプログラムであれば、みんなやると思う。」と、プログラム内容や構成、設定時期、普及等に関する助言が得られた。

4. 考察

本プログラムの意義及び効果

研修機会について、就職以前で「知識」を得る講義は約5割弱、「技術」を修得するトレーニングは約2割弱程度であり、就職以後で「知識」を得る講義が約9割弱、「技術」を修得するトレーニングが4割程度という結果や、受講した講義やトレーニングの内容についての記述回答から、研修機会の現況が把握できた。第3フェイズにおいても職員は主に就職後に講義形式の研修によって知識を得る機会が比較的確保されている一方で、就職前の

全般的な研修機会の乏しさ及び、就職後のトレーニング機会の乏しさが示されたと言える。さらに今回も子ども支援に関わる各種スキル修得度への自己評価は厳しかった。これらの現状から、本プログラム内容で取り扱っている技術を一定期間かけて修得する機会を設定していくことは非常に有意義であると感じられた。

次に本プログラムの効果については、現状把握表、チームワーク支援実践記録表、実践の評価及び反省等、プリ・ポストテストの分析結果等から、総合的に考察する。まず現状把握表の作成では、例えば作業課題へ取り組む姿勢や理解に要するスピードに個人差があった。特にカテゴリー別の分類には理解度や修得度にバラつきが見られたが、個人の変化を捉えれば作業開始当初と比して多角的に子どもや自身の現状を捉えられるようになっていった。資料 16 ポストテスト内の自由記述で「現状把握を表でやったことが無かったが、表にした方が細かく把握できた。」とあったように、現状把握表を使って行動レベルで子どもを捉えるトレーニングの効果を実感する声も挙がっている。さらに、チームワーク支援については、自由記述に「大切だと分かりながらも、子どもの見立てや援助方法って、職員で時間を取り、話し合い、出し合うことがタブーだった様な中、見直しできる話が出てよかった」、「グループで統一の支援を考えることで、子どもの意識が強くなり、グループでの会話も増えた」とあるように、まずチームワーク支援を実践しようとする際に必要となる共通認識を得るための話し合いの機会自体が確保されたことへの意義が大きかったことが伺える。さらに、「具体的に行動を見ることに注目することで、まず職員の気持ちや考え方を別で踏まえることで、大きなズレを感じない」というように、見立てのスキルを身につけたことで、職員間での共通言語をもとに情報交換できるようになっていった。そのような共通認識をもって褒める(肯定的フィードバックをする)ということに対して「職員の行動が共通化され」、「子どもの動きが良くなった」と感じるコメントがあるなど、チームワーク支援の効果が示唆されていた。また、「今まで自分の担当の子だけで精一杯であったが、それ以外の子ども気にかけるようになった」、「分からないことは、すぐにチーム内で相談して改善しようとしていけたと思います」とのコメントがあったように、職員個人で抱え込みがちであった支援スタイルから、積極的に相談し協議し協働していこうとする支援スタイルへの転換がみられた。主任のコメントからも本プログラムの目標はある程度達成されてものと判断された。

さらにプリ・ポストテストの平均値の比較において有意差のあった項目から、本プログラムを受講することによって、職員が教育方針・支援方針に自信を持ち、自分自身に目を向け、気づき、自己覚知を深めていることが示された。さらに短期的な目標(課題)を子どもと話し合い、合意の上で設定したり、定期的に子どもと、短期的目標(課題)に対する振り返りの機会を設けようとする姿勢が強化されていったことが示された。合成変量の上昇においても有意差が確認された。これらより本プログラムの有効性と意義は示されたと判断された。

第3章

第4節 全フェイズのまとめと考察

1. 質問紙調査結果の全フェイズにおけるまとめと再分析

1.1 基礎項目の比較

1) 各施設の平均経験年数

第2フェイズ2ヶ所、第3フェイズ2ヶ所の、計4ヶ所の児童養護施設においてプログラムを実施してきたが、プログラムの効果測定には各施設における職員の属性が影響すると考えられる。それらを踏まえて考察するために、施設毎の年齢区分および経験年数区分をまとめ、結果を表69・図42・図43に示した（SPSS 18.0J for Windows 使用）。

表69 各施設の年齢および経験年数

施設	度数	年齢				経験年数			
		最小値	最大値	平均値	標準偏差	最小値	最大値	平均値	標準偏差
A	22	20	60	33.82	13.25	1	39	6.55	8.00
B	24	23	62	33.12	10.92	1	31	7.54	6.32
C	12	23	58	39.75	11.24	1	29	15.25	10.27
D	14	23	50	27.21	7.29	1	6	3.07	1.07
合計	72	20	62	33.29	11.59	1	39	7.65	7.92

A、B、D施設は全職員が研修対象となっており、C施設のみ各部の中堅以上の職員が対象となっていた。A施設は平均年齢が33.82歳となっているものの、内訳の詳細を見ると50歳以上の5名は調理員であり、児童指導員及び保育士はほぼ20歳代で構成されている。また経験年数最大値39年の影響により平均値が6.55と比較的高くなっているものの、職員の半数以上は4年目以下で入れ替わりが頻繁なことが特徴的である。B施設では年齢区分、経験年数区分共に最もバランスよくメンバーが構成されているところが特徴的である。C施設は中堅以上対象のため他3施設と比して高年齢で、経験年数は長くなっているが、比較的バランスよく構成されている。D施設は最近、新設された施設であるために、ほぼ全員が3年以内の経験年数であることが特徴的である。なおD施設には、現職場勤務以前の別施設における経験年数にD施設での経験年数を加算して11-20年目に属す主任職員が存在するが、第1フェイズ施設内研修参加後の第3フェイズ施設外研修参加というプログラム2回目受講者のため、統計的分析からは除外されている。

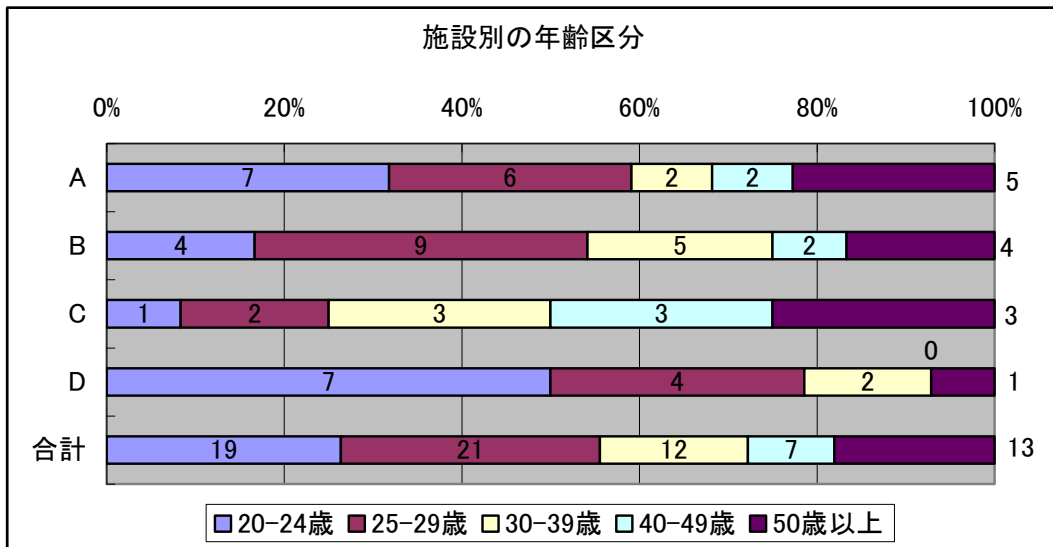


図42 各施設の年齢区分ごとの集計結果

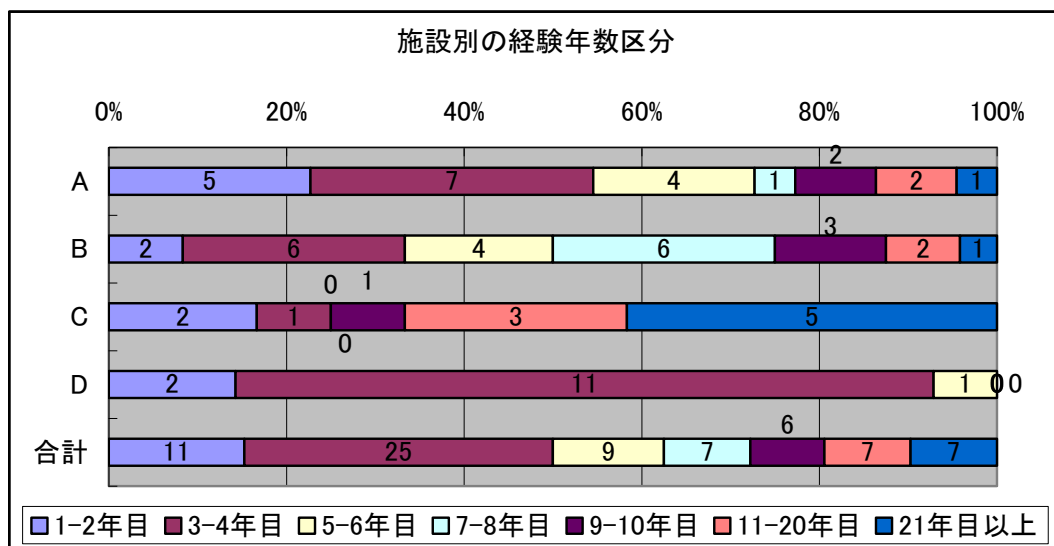


図43 各施設の経験年数区分ごとの集計結果

2) 就職前後の研修経験

就職前後の研修経験について、施設毎に集計した結果を図44に示した。

全体の傾向として、就職前の講義経験を有する者は4割に満たない程で少なく、就職後の講義がスキルアップの重要な機会となっていることが分かる。B施設にて在職後の講義経験無しが若干多いのは、調理員が他施設に比して多く参加していることが影響していると考えられる。また、在職後もトレーニングを経験した者は全体の4割に満たない程であり、必要性が示唆されている。

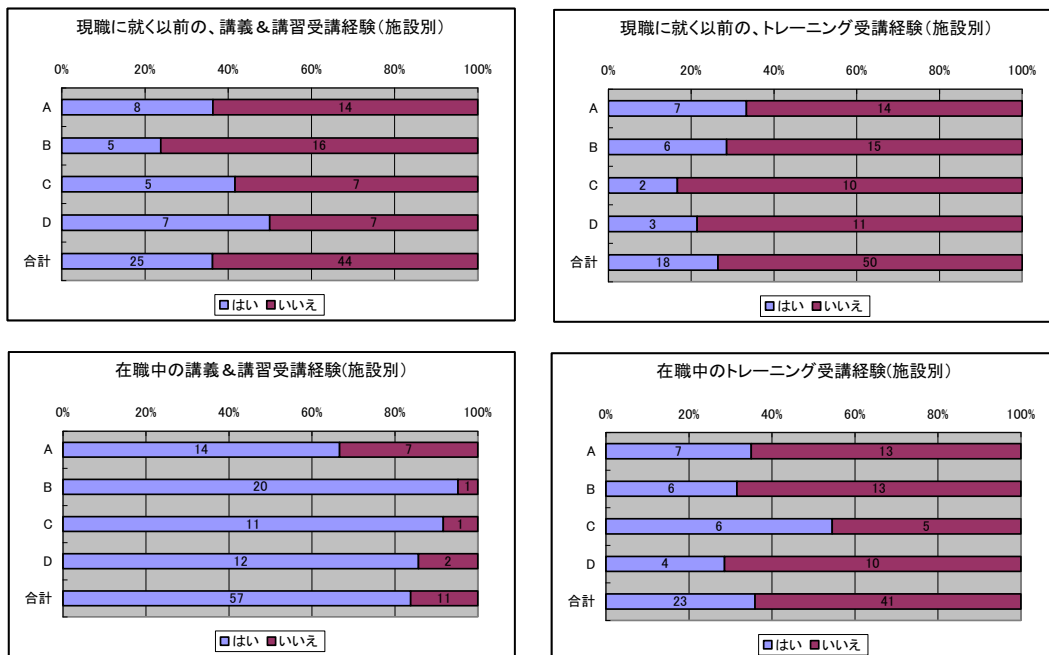


図44 各施設の就職前後の研修機会についての集計結果

1.2 施設内研修における全データを基にした効果測定

1) 支援スタイル等に関する項目の再分析

全フェイズを終了した後に第2フェイズ及び第3フェイズで得られたプリ・ポストテストのデータを基に各項目の得点を表70に示した。各フェイズ毎の分析時同様、No.3及びNo.5、No.6、No.9については、逆転した得点を割り当て算出している。

表70 プリ・ポストテストにおける各項目の得点（第2及び第3フェイズ合計データ）

	度数		平均値		標準偏差		t値	自由度	p値
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト			
1.子どものいいところを具体的に10個程度あげることができる。	60	60	3.43	3.75	0.98	1.08	-2.09	59	0.041
2.支援で困ったときは、上司や同僚に相談している。	60	60	4.18	4.28	0.85	0.69	-1.00	59	0.321
(3).子どもを叱ることが多い。	61	61	2.67	2.82	1.12	1.06	-1.20	60	0.236
4.子どもの頑張ってる(努力している)ところを具体的に10個程度あげることができる。	59	59	3.03	3.49	0.85	1.01	-3.14	58	0.003
(5).支援で困ったときに、相談する相手がいなくて苦勞することがある。	61	61	3.72	3.79	1.07	1.14	-0.44	60	0.662
(6).子どもが言う事を聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする。	61	61	3.16	3.33	1.16	1.03	-1.24	60	0.221
7.子どもをほめることが多い。	61	61	3.30	3.57	0.86	0.85	-2.59	60	0.012
8.私は子どもの教育方針・支援方針に自信がある。	61	61	2.20	2.49	0.87	0.87	-2.56	60	0.013
(9).子どもは私が気になる行動(あるいは私を怒らせる行動)をすることが多い。	61	61	3.08	3.25	0.88	0.98	-1.26	60	0.214
22.子どもに対する正しい現状把握(見立て・課題設定)が出来ていると思う。	60	60	2.77	3.10	0.75	0.82	-3.16	59	0.002
23.私自身のいいところを具体的に10個程度あげることができる。	61	61	2.44	3.41	1.27	1.22	-6.24	60	0.000
24.私自身の頑張ってる(努力している)ところを具体的に10個程度あげることができる。	60	60	2.43	3.38	1.08	1.06	-6.21	59	0.000
25.私自身の苦手なところを認識し具体的にあげることができる。	61	61	3.57	4.18	0.99	0.72	-5.38	60	0.000
26.指示や声かけの際、子どもが理解しやすい表現方法とどのようなものが把握している。	61	61	3.20	3.38	0.83	0.76	-1.90	60	0.062
27.子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示・声掛けをするよう心掛けている。	61	61	3.70	4.10	0.92	0.72	-3.65	60	0.001
28.職場の同僚其々の得意不得意を大体把握できている。	61	61	3.28	3.57	0.93	0.69	-2.61	60	0.011
29.職場で子どもに対するチームワーク支援が比較的うまく出来ていると思う。	61	61	3.13	3.41	0.92	0.96	-2.43	60	0.018
30.職場の会議や引継ぎ等において、子どもの見立てや支援課題の共通認識が得られている。	61	61	3.34	3.39	0.91	0.99	-0.41	60	0.684
31.職場において自分の得意不得意を、同僚に理解して貰えていると思う。	61	61	3.33	3.44	0.94	0.98	-0.93	60	0.358
32.職場において自分の得意不得意を、上司に理解して貰えていると思う。	61	61	3.20	3.46	1.05	0.98	-2.12	60	0.038

次にプリ・ポストそれぞれにおいて、20項目に対する参加者の反応に基づいて、プロマックス回転を伴う主成分分析を行った。しかしデータの絶対数が少なく、安定した結果が得られないことがわかったので、2つのウェーブのプリテストとポストテスト（同一の質問項目からなる）を縦につないだいわゆる vertical data (Ten Berge, 1993:52) として主成分分析を行い、得られた主成分にもとづいて改めて尺度を構成した。

その結果、図45のスクリープロットに見られる相関行列の固有値の推移と主成分負荷量より、6つの主成分が抽出された。プロマックス回転後の主成分負荷量行列を表71に示した。

各主成分に高く負荷する項目を加算して下位尺度を構成し、その信頼性を評価するために、クロンバックの α 係数を求めた（表72参照）。主成分分析と α 係数を基にして尺度を定義した。

表71 第2及び第3フェイズにおける vertical data (Ten Berge, 1993) の負荷量行列（プロマックス回転後）

1	子どものいいところを具体的に10個程度あげることができる。	.572	.232	-.088	.074	-.099	.258
2	支援で困ったときは、上司や同僚に相談している。	.165	-.132	.084	.124	-.007	.692
(3)	子どもを叱ることが多い。	-.081	-.001	.914	.052	-.122	-.040
4	子どもの頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	.624	.092	-.051	.138	-.178	.236
(5)	支援で困ったときに、相談する相手がなくて苦勞することがある。	-.156	.142	.148	-.282	.106	.877
(6)	子どもが言う事を聞かない場合、おどかしたりするような強い厳しい叱り方をする。	-.082	-.300	.842	.082	.090	.234
7	子どもをほめることが多い。	.324	.262	.553	-.109	-.055	.226
8	私は子どもの教育方針・支援方針に自信がある。	.685	.225	.119	.010	.053	-.280
(9)	子どもは私が気になる行動(あるいは私を怒らせる行動)をすることが多い。	.061	.171	.266	-.325	.570	-.251
22	子どもに対する正しい現状把握(見立て・課題設定)が出来ていると思う。	.780	.230	-.123	-.080	-.067	-.040
23	私自身のいいところを具体的に10個程度あげることができる。	.036	.117	.196	.741	.045	-.024
24	私自身の頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる。	-.076	.167	.243	.845	.060	-.218
25	私自身の苦手なところを認識し具体的にあげることができる。	.043	-.085	-.199	.732	.002	-.025
26	指示や声がけの際、子どもが理解しやすい表現方法とはどのようなものか把握している。	.938	-.312	-.059	-.047	.217	-.124
27	子どもが理解しやすい表現方法を用いて指示・声掛けをするよう心掛けている。	.706	-.239	.080	.037	.245	.077
28	職場の同僚其々の得意不得意を大体把握できている。	.148	.852	-.017	.004	-.125	-.104
29	職場で子どもに対するチームワーク支援が比較的うまく出来ていると思う。	.051	.041	-.016	.202	.735	.124
30	職場の会議や引継ぎ等において、子どもの見立てや支援課題の共通認識が得られている。	.147	.073	-.183	.070	.720	.131
31	職場において自分の得意不得意を、同僚に理解して貰えていると思う。	-.239	.700	-.128	.049	.295	.168
32	職場において自分の得意不得意を、上司に理解して貰えていると思う。	-.046	.714	-.124	.092	.274	.057

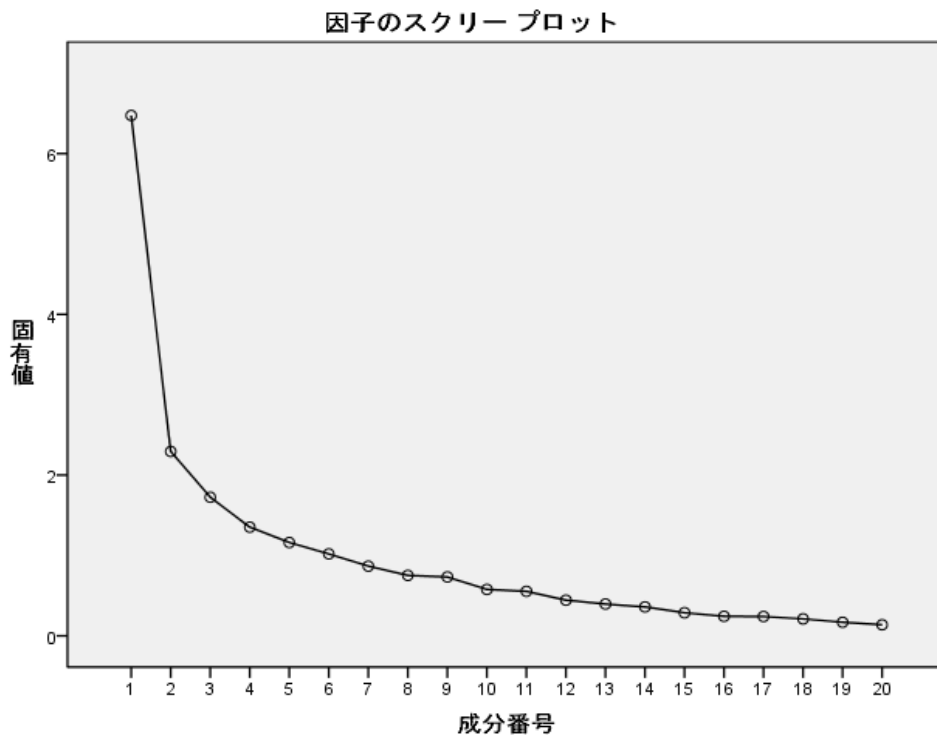


図45 因子のスクリープロット

各尺度を構成する項目の内容を基に、第1主成分には「指示や声かけの際、子どもが理解しやすい表現方法とはどのようなものか把握している」や「子どもに対する正しい現状把握(見立て・課題設定)が出来ていると思う」等が含まれていたため、「現状把握」尺度と命名した。第2主成分には「職場の同僚其々の得意不得意を大体把握できている。」や「職場において自分の得意不得意を、上司に理解して貰えていると思う」等が含まれていたため、「職員間相互理解」と命名した。第3主成分には「子どもを叱ることが多い。」や「子どもをほめることが多い。」等が含まれていたため、「肯定的フィードバック」と命名した。第4主成分には「私自身の頑張って(努力して)いるところを具体的に10個程度あげることができる」や「私自信のいいところを具体的に10個程度あげることができる」等が含まれていたため、「自己覚知」と命名した。第5主成分には「職場で子どもに対するチームワーク支援が比較的うまく出来ていると思う」や「職場の会議や引継ぎ等において、子どもの見立てや支援課題の共通認識が得られている」等が含まれていたため、「チームワーク」と命名した。第6主成分には「支援で困ったときに、相談する相手がいなくて苦勞することがある」、「支援で困ったときは、上司や同僚に相談している」が含まれていたため、「職場内相談」と命名した。各下位尺度の平均値と標準偏差及びt検定の結果と共に表72に示し、レーダーチャートを図46に示した。その結果、職場内相談尺度以外の5つの下位尺度において、プリよりもポストで平均値の上昇が見られ、有意差が示された。

表72 下位尺度の得点（第2及び第3フェイズ合計）

	度数		平均値		標準偏差		α 係数		t値	自由度	p値
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト			
1 現状把握	58	58	3.06	3.39	0.63	0.67	0.850	0.849	-4.38	57	0.000
2 職員間相互理解	61	61	3.27	3.49	0.86	0.72	0.862	0.745	-2.30	60	0.025
3 肯定的フィードバック	61	61	3.04	3.24	0.87	0.76	0.746	0.665	-2.15	60	0.036
4 自己覚知	60	60	2.81	3.67	0.90	0.80	0.749	0.693	-7.89	59	0.000
5 チームワーク	61	61	3.19	3.35	0.67	0.78	0.673	0.720	-2.06	60	0.044
6 職場内相談	60	60	3.94	4.03	0.81	0.76	0.590	0.431	-0.85	59	0.399

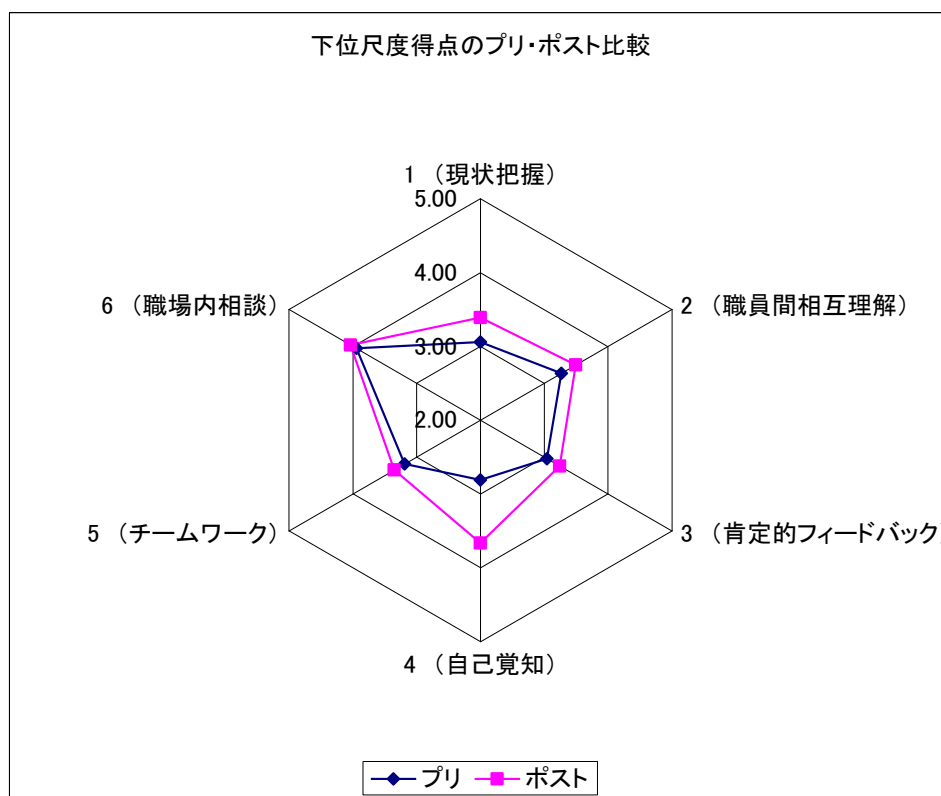


図46 各下位尺度の平均値のプリ・ポストレーダーチャート

さらに全 20 項目を用いて合成変量を算出し、その信頼性を評価するために、クロンバツクの α 係数を求めた。プリ・ポスト別の合成変量の平均値と標準偏差及び t 検定の結果と共に表 73 に示した。合成変量の比較においてもプリよりもポストで平均値の上昇がみられ（図 47 参照）、有意差が示された。

表73 第2および第3フェイズ
合成変量(プリ・ポスト別)の平均値と標準偏差 及び t 検定の結果

	平均値	標準偏差	N	t値	自由度	p値	α
プリ	3.16	0.50	57	-5.82	56	0.000	0.792
ポスト	3.48	0.51	57				0.842

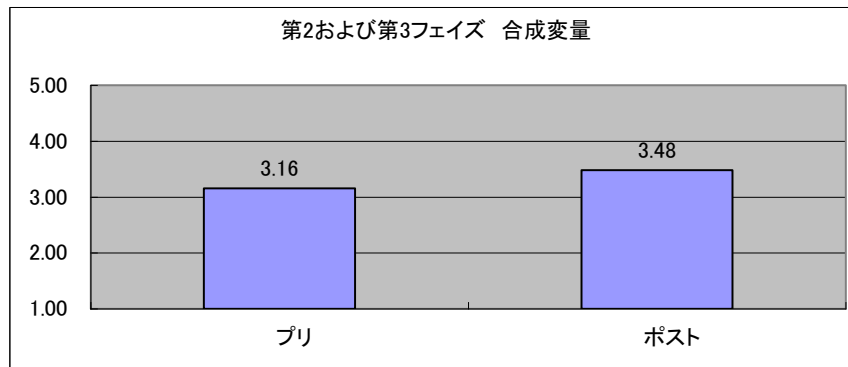


図47 第2フェイズおよび第3フェイズの合計データによる合成変量のプリ・ポスト比較

2) 支援計画に関する項目のプリ・ポストにおける平均値比較

第2フェイズ及び第3フェイズのデータを基に、支援計画に関する項目に関する得点の平均値比較を行なった結果を、表74に示す。その結果、『短期的な目標（課題）』は、子どもとよく話し合い、合意の上で設定している。」及び、「自立支援計画票は、子ども支援に有効的に活用されている。」において、プリ時に比してポスト時に平均値の有意な上昇が示された。

表74 支援計画に関する プリ・ポストテストにおける各項目の得点（第2および第3フェイズデータ）

	度数		平均値		標準偏差		t値	自由度	p値
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト			
10. 子どもの入所時には、施設生活の目標・施設の役割について、子ども自身が理解できる言葉で説明するように心掛けている。	48	48	3.44	3.56	1.11	0.87	-0.69	47	0.491
11. 全員に安全で安心した生活を保障するために、施設内での禁止事項を明確に伝えている。	48	48	3.96	4.00	0.77	0.77	-0.44	47	0.659
12. 子どもに対する行動観察を十分に実施した上で、支援計画を立てている。	48	48	3.96	3.92	0.74	0.74	0.34	47	0.736
13. 日常的な支援は、課題達成的に計画的に進めるように心掛けている。	49	49	3.43	3.65	0.91	0.78	-1.56	48	0.125
14. 退所までに達成すべき『長期的な目標（課題）』は、子どもと話し合い、共有できている。	47	47	2.30	2.55	0.95	0.97	-1.73	46	0.090
15. 子どもの『長期的な目標（課題）』については、職員間で十分に共有できている。	49	49	3.14	2.92	0.91	0.95	1.85	48	0.070
16. 『短期的な目標（課題）』は、子どもとよく話し合い、合意の上で設定している。	48	48	2.69	3.17	1.06	0.93	-4.03	47	0.000
17. 『短期的な目標（課題）』は、職員間で十分に共有されている。	50	50	3.40	3.30	0.97	1.02	0.68	49	0.498
(18). 『短期的な目標（課題）』達成のための『具体的な支援方法・手立て』に悩むときがある。	50	50	1.92	1.88	0.90	0.66	0.28	49	0.785
19. 全児童の自立支援計画票内容を把握するための機会（会議等）が設定されている。	50	50	3.14	3.14	1.28	1.33	0.00	49	1.000
20. 日常的に、短期的目標（課題）を意識した、こまめな声かけを行なうようにしている。	50	50	3.64	3.70	0.85	0.76	-0.57	49	0.569
21. 定期的に子どもと、短期的目標（課題）に対する振り返りの機会を設けている。	47	47	2.70	2.96	1.08	1.08	-1.50	46	0.141
33. 自立支援計画票の作成は、子どもの支援の方向性を確認するよい機会になっている。	49	49	4.14	4.24	0.74	0.88	-0.82	48	0.417
34. 自立支援計画票は、子ども支援に有効的に活用されている。	49	49	3.41	3.65	0.84	0.88	-2.28	48	0.027
(35). 自立支援計画票は形式的な書類作成に留まり、実際には有効活用されていない。	49	49	3.10	3.35	0.90	0.90	-1.77	48	0.083

3) 分散分析結果

① 経験年数区分別の効果測定

一元配置の分散分析の結果を表 75 に示す。プリテストにおいて有意差があったのは、合成変量 ($F(6, 59) = 5.676, p = 0.000$)、現状把握 ($F(6, 60) = 4.690, p = 0.001$)、職員間相互理解 ($F(6, 61) = 4.969, p = 0.000$)、チームワーク ($F(6, 61) = 2.300, p = 0.046$)、職場内相談 ($F(6, 60) = 2.547, p = 0.029$) だった。ポストテストにおいて有意差があったのは、現状把握 ($F(6, 53) = 2.279, p = 0.050$)、職員間相互理解 ($F(6, 55) = 2.375, p = 0.041$) だった。また合成変量の平均値を経験年数区分別で比較した結果を図 48 に示した。

表75 経験年数区分と各尺度得点の比較

プリ テスト	合成変量			現状把握		職員間相互理解		肯定的フィードバック		自己覚知		チームワーク		職場内相談	
	度数	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1-2年目	10	2.97	0.26	2.89	0.46	2.67	1.00	3.09	0.96	2.76	0.58	3.06	0.65	3.85	0.91
3-4年目	23	3.18	0.47	3.04	0.61	3.39	0.69	2.88	0.94	2.74	0.88	3.24	0.72	4.21	0.62
5-6年目	8	2.62	0.57	2.42	0.82	2.54	0.83	2.96	0.82	2.46	1.22	2.58	0.75	3.13	0.64
7-8年目	5	3.65	0.54	3.33	0.81	3.93	0.60	3.67	0.33	3.67	1.05	3.53	0.18	4.30	0.97
9-10年目	6	3.20	0.47	3.17	0.38	3.50	0.66	2.83	0.69	2.83	1.01	3.28	0.44	3.83	0.93
11-20年目	7	3.34	0.31	3.31	0.56	3.52	0.54	3.00	0.79	2.90	0.69	3.43	0.32	4.21	0.39
21年目以上	7	3.74	0.31	3.93	0.23	4.10	0.60	3.43	0.83	3.57	1.07	3.57	0.46	3.64	1.07
合計	66	3.20	0.52	3.09	0.68	3.31	0.86	3.04	0.86	2.89	0.94	3.21	0.65	3.94	0.82
p		0.000		0.001		0.000		0.496		0.135		0.046		0.029	

ポストテスト	合成変量			現状把握		職員間相互理解		肯定的フィードバック		自己覚知		チームワーク		職場内相談	
	度数	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1-2年目	11	3.25	0.45	3.05	0.73	2.94	0.71	3.24	0.73	3.64	0.92	3.06	0.95	4.09	0.66
3-4年目	24	3.58	0.46	3.49	0.59	3.69	0.57	3.25	0.90	3.61	0.81	3.51	0.67	4.21	0.72
5-6年目	6	3.16	0.47	3.00	0.53	3.17	0.69	3.06	0.83	3.39	0.53	3.11	0.89	3.50	0.63
7-8年目	2	3.53	0.25	3.58	0.59	3.56	0.77	3.33	0.33	3.33	0.67	3.44	0.19	4.50	0.87
9-10年目	6	3.45	0.54	3.39	0.57	3.44	0.83	3.11	0.69	3.44	0.62	3.50	0.96	4.08	0.80
11-20年目	5	3.42	0.66	3.23	0.85	3.40	0.92	3.20	0.38	3.87	0.77	3.07	0.76	4.20	0.84
21年目以上	6	3.84	0.41	4.06	0.44	3.95	0.59	3.52	0.74	4.39	0.71	3.48	0.79	3.50	0.71
合計	60	3.48	0.49	3.39	0.66	3.48	0.72	3.25	0.76	3.66	0.79	3.35	0.77	4.04	0.75
p		0.162		0.050		0.041		0.960		0.305		0.653		0.145	

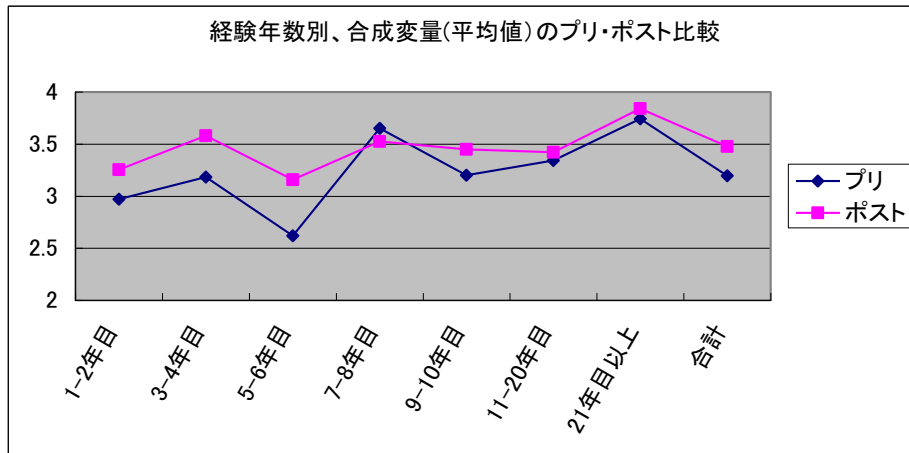


図48 経験年数別の合成変量比較

② 施設別の効果測定結果

プログラム内容と施設の特徴との関連を把握するために、施設別に合成変量の平均値のプリ・ポスト比較を行ない、図49に示した。

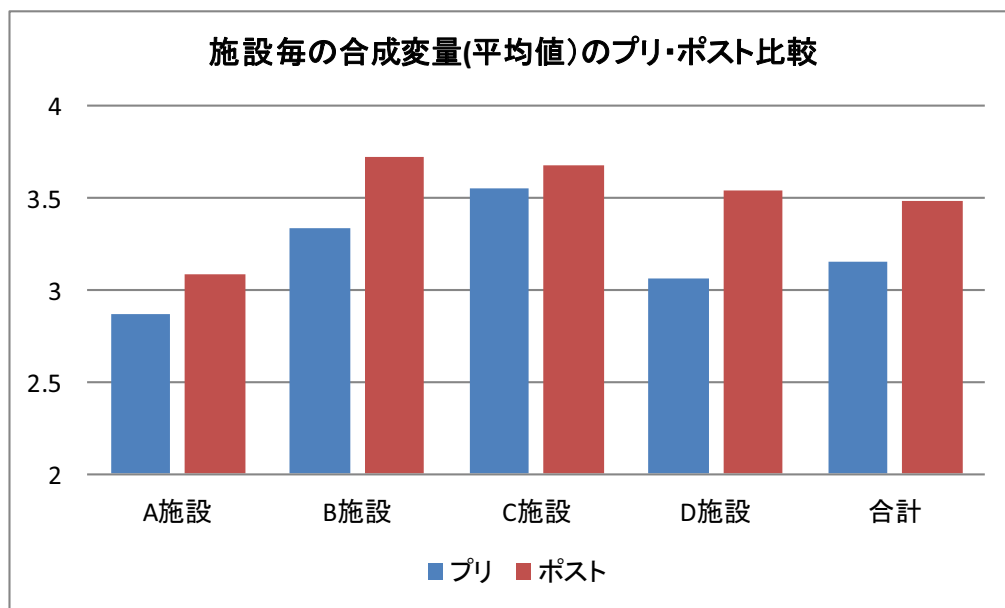


図49 施設毎の合成変量(平均値)のプリ・ポスト比較

合成変量について、プリからポスト時への平均値の上昇が最大だったのはD施設(+0.47)であり、次いで昇順にB施設(+0.39)、A施設(+0.22)、C施設(+0.13)であった。

4) 受講前後の変化に対する自己評価

受講前後の変化について、事後評価アンケートにて評価を依頼した。それらを集計し図

50 にまとめた。記述回答の詳細については、各フェイズ毎にまとめ資料として提示している。その結果、「子どもの行動に対するご自身の考え方や対応について、変化がありましたか？」との設問には、22名が「あった(95.7%)」、1名が「なかった」と回答した。「子どもへの声掛けなど、子どもとの関係に変化がありましたか？」との設問には、19名が「あった(86.4%)」、3名が「なかった」と回答した。「ご自身の気持ちの面では、何か変化がありましたか？」との設問には、21名が「あった(91.3%)」、2名が「なかった」と回答した(第3フェイズのみアンケート実施)。

「子どもの現状(見立て)に対する、職員間の共通認識に、何か変化はありましたか？」および「子どもに対する チームワーク支援体制に、何か変化はありましたか？」との設問には、それぞれ45名が「あった(78.9%)」、12名が「なかった」と回答した。

このように、第3フェイズでは85%以上の参加者が自己や子どもとの関係に変化があったと評価した。また第2フェイズおよび第3フェイズの約80%近い参加者が、職員間の共通認識やチームワーク支援に変化があったと評価した。

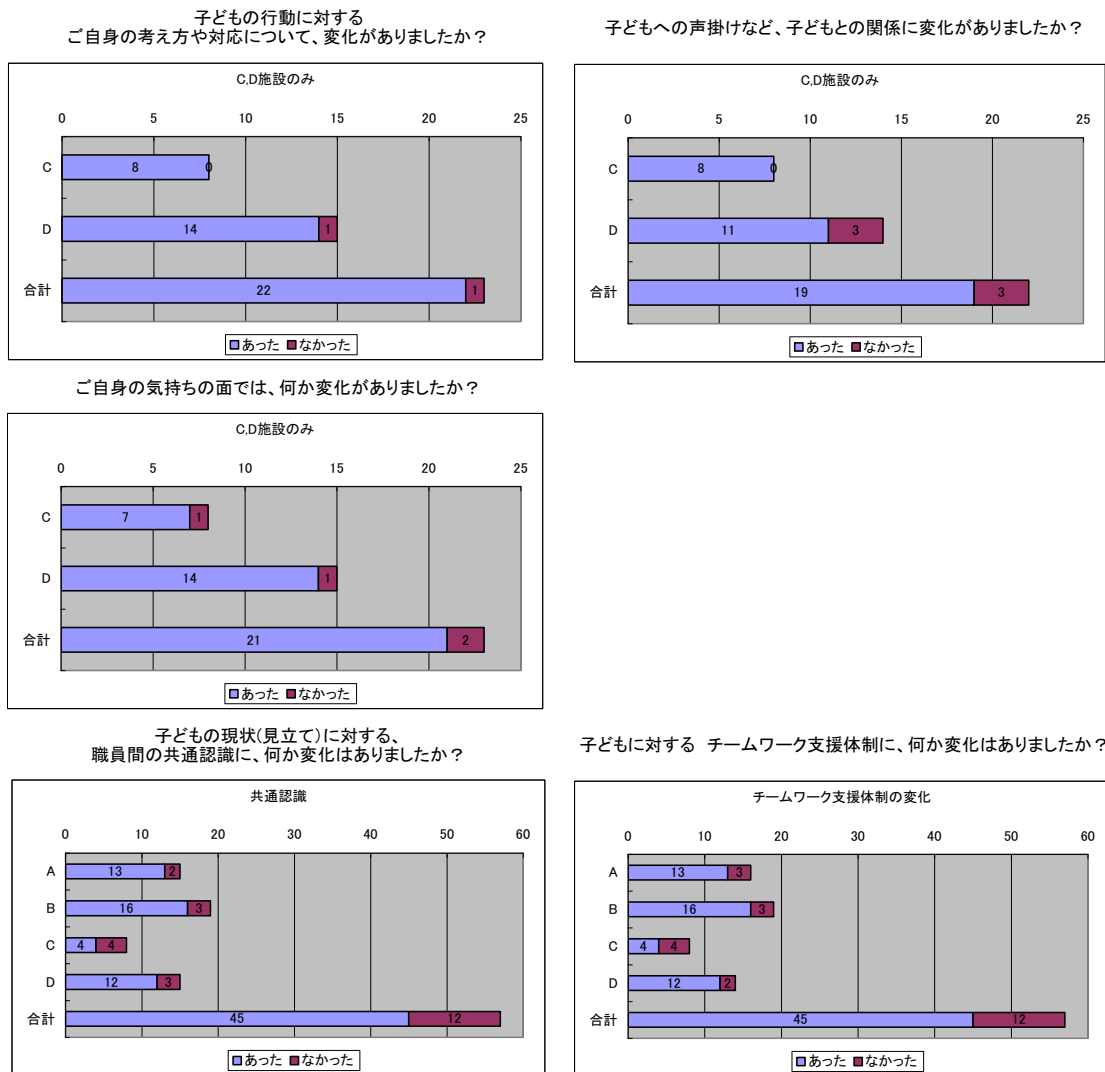


図50 受講前後の変化に対する自己評価のまとめ

5) 効果測定結果とプログラム目標および内容との対応

施設内研修版の目標は『子どもの現状を「行動レベル」で捉え、褒めポイントのを見つけ方と効果的な褒め方を身につける。』『職員の協働による計画的な支援の重要性に気づく。』であった。目標を達成するために設定したプログラムの内容と、それらに対応するプリ・ポストテストの平均値の比較結果をまとめ、表 76 に示した。内容に対応する支援スタイルに関する項目から構成した下位尺度得点を見ると、課題設定の基礎以外の全てでプリテスト時に比してポストテスト時に平均値の有意な上昇が確認された。課題設定の基礎に対応する支援計画に関する項目別の得点を見ると、有意差があったのは、『短期的な目標（課題）』は、子どもとよく話し合い、合意の上で設定している。」及び「自立支援計画票は、子ども支援に有効的に活用されている。」の2項目であった。

表76 効果測定結果とプログラム目標および内容との照合表

目標	内容	プリ・ポストテスト（平均値の有意な上昇）	
		支援スタイルに関する項目 下位尺度得点の平均値	支援計画に関する項目 得点の平均値
<ul style="list-style-type: none"> 子どもの現状を「行動レベル」で捉え、 褒めポイントのを見つけ方と 効果的な褒め方を身につける。 	アセスメント (正しい現状把握)	「現状把握」尺度	有り
	課題設定の基礎		
	自己覚知	「自己覚知」尺度	有り
	具体的な支援方法の基礎	「肯定的フィードバック」尺度	有り
<ul style="list-style-type: none"> 職員の協働による計画的な支援の 重要性に気づく。 	チームワーク支援	「職員間相互理解」尺度	有り
		「チームワーク」尺度	有り

・以下の2項目で有意な上昇有り
□
『短期的な目標(課題)』は、子どもとよく話し合い、合意の上で設定している。
『自立支援計画票は、子ども支援に有効的に活用されている。』

2. プログラム開発を目的とした実証的研究手法に関する考察

本研究では、職員の専門性の向上の中で、とりわけ基礎的な支援技術の向上を目的として、その具体的なトレーニングツールとしてのプログラムを開発してきた。このようなプログラムを提示することは、職員研修における具体的方法論を提案することでもあった。

開発に際して実証的研究手法を用いたのは、この手法が現場の実態やニーズに即したプログラムを開発するのに適した手法であるとの判断からである。仮説と現場のニーズとのギャップを可能な限り小さくするためには、丁寧に参加者の声に耳を傾ける必要がある。そのためには、現場で今まさに子ども達と向き合っている職員と共に開発を進めることが一番の近道であると言える。仮説を実証に導くために、本研究では現場職員と共に第1から第3まで3つのフェイズに分けて、各フェイズ内において「試行、効果測定、改良」というサイクルを反復するというプロセスを経て開発を進めてきた。このような短期間で3度反復しながら進めるという方法は、完成度を高めるために非常に有意義な方法であったと感じた。各フェイズにて得られた参加者の感想や指摘といった生の声を、次フェイズにすぐに活用することが可能であり、現場のニーズ把握とニーズに応じた修正をほぼ同時平行的に実施することが可能であったからである。

第1フェイズでは主に、仮説の問題点の洗い出しと開発の方向性、修正点を見出す段階であった。そのため、様々な施設で勤務する職員の多様な意見やアドバイスが得られた施設外研修としての実施は非常に有意義な機会となった。プリ・ポストテストとして使用する質問紙調査の調査項目に関しても、第1フェイズでは予備的な調査として位置づけて実施し、後の第2フェイズ、第3フェイズで実施する調査項目を決定していく上で、重要な機会となった。

第2フェイズでは、第1フェイズを踏まえて策定した施設内研修版のプログラムを試行し改良点を見出す段階であった。A施設およびB施設という2箇所において施設内研修として基本的に全職員が参加する研修の機会を得られたことは非常に有意義であり幸運であった。特にA施設のように比較的職員の入れ替わりが頻繁で経験年数の短い職員が多めの現

場と、B施設のような職員の勤続年数のバランスが比較的良い現場とでは、グループディスカッションの進行の際の配慮のポイントが大きく異なっていた。施設のカラーとも捉えることが出来るディスカッション時の参加態度、議論の活発さ、雰囲気等は、日々子ども達への支援の雰囲気といったソフト面の環境に直結するものであると考えられる。子どもを取り巻く環境をより良い状態に整えるためには、プログラムを実施する中で、職員集団が理解を深め、建設的な話し合いが可能となるような良好な関係性を築く機会となるようなように進行し助言する必要があるのか等、チームワーク支援実践という取り組みを初めて行なう中で、多くの示唆を得ることが出来た。

第3フェイズでは、中堅職員以上の参加者で実施したC施設と、新設3年目で全職員参加型で実施したD施設という2ヶ所において仮説の結論を試行することが出来た。C施設では経験豊富な参加者からプログラムの有効性に関して意見を得ることが可能となった。また本プログラムは初期教育プログラムとして今後、普及に繋げていくことを想定して開発されたことから、経験年数が約3年というまさに本プログラムが対象の基本としている属性の集団であるD施設での試行と効果測定が実施できたことも非常に有意義であった。

このように、第1～第3フェイズで「試行、効果測定、改良」を3度反復した事も勿論であるが、試行したA～Dの4箇所の施設における参加者の属性の相違や施設カラーの相違は、結果的にプログラム開発に非常に重要な示唆を与えることとなった。

ただ、今後も現場の現況は刻一刻と変化していくと考えられる。本研究では、一旦、仮説を実証し、結論として提示を行なうが、今後もニーズ把握を継続し、必要があれば柔軟に改良を重ねながら、プログラムと現場の実態やニーズの間に生じるギャップを縮める努力が必要であると考ええる。

3. 全フェイズのまとめと考察

就職前後の研修機会については、調査結果より、主に就職後の研修によって知識を得ることが大部分であり、技術に関するトレーニング機会は不十分なことが把握できた。第2章第1節内のベテラン職員インタビュー調査では施設内で実施されている新任職員に対する教育・研修はOJT(On-the-Job Training)が主流である事が明らかになっている。OJTはそもそも一定期間に職務遂行の過程において訓練することであるため、技術に関するトレーニング機会として各職員に認識されていてもおかしくない。しかし、本研究での集計結果を見る限り、実際にはOJTがトレーニングであるとほとんど認識されてはいなかった。谷口(2011)は「仕事上のスキルはほぼ実地訓練(OJT)によって身につけられる。(202)」、「主任児童指導員、主任保育士など勤続年数を重ねた『ベテラン』と言われる職員は、自己の経験から実践を編み出し、その実践から経験が生まれるという具合に自身の実践を身体化している。(202)」と指摘している。このように、支援技術とは何を指すのかさえ共有されていない中で、支援技術の修得はそれぞれの現場における日常的な支援の中で、各自がいわば自己流に技術を身につけている現況にあると言える。そのような状況では、職員

個人レベルや施設レベルで技術のバラつきが生じるのは当然である。本研究のようにわずか4箇所を比較しても各施設の職員の年齢や経験年数の構成には相違があった。このような職員構成の相違はOJTの実施状況にも影響すると考えられる。さらに施設外研修参加への積極性、及び施設内研修を定期的且つ計画的な実施体制等は、全国一律ではなく各施設で相違がある。つまり、本調査結果を踏まえて国内の児童養護施設の現況を推測するに、職員の技術には格差が生じている可能性が高いと考えられた。

次に、プログラムの効果測定についてであるが、これまで職員の専門性の向上を「職員の変容」として捉え、いかに変容していくかに注目して効果測定を実施してきた。そして「職員の変容」を“職員個人”および“職員集団”という2つの枠組みで分析してきた。職員個人の変容については、プログラムの目標として掲げた「職員の頭の(中)の整理」、つまり子ども達をどの視点でどのように捉え、理解していくのかというアセスメントの方法を学ぶ前後の変容過程に注目し、職員の自己評価と研修の中で提出された資料を基に分析し評価してきた。

では施設内研修版の目的は達成され、内容は参加者に理解され修得されたのだろうか？ここでは効果測定に関して、作業課題によって作成された現状把握表や実践記録表、発言等の記録、及び参加者本人が自己評価するアンケート調査を基に総合的に考察していく。

受講前後の変化に対する自己評価では、第3フェイズにて「子どもの行動に対するご自身の考え方や対応(95.7%)」、「子どもへの声掛けなど、子どもとの関係(86.4%)」、「ご自身の気持ちの面(91.3%)」で変化があったと評価されている。さらに第2および第3フェイズにて「子どもの現状(見立て)に対する、職員間の共通認識」および「子どもに対するチームワーク支援体制」に変化(78.9%)があったと評価されている。

施設別の効果測定結果を見ると、合成変量についてプリからポスト時への平均値の上昇が最大だったのはD施設(+0.47)であり、次いで昇順にB施設(+0.39)、A施設(+0.22)、C施設(+0.13)であった。D施設は平均経験年数が3.07年の新任職員集団である。このD施設において合成変量の上昇が最大だったことは、初期教育プログラムとして1～3年目までの職員を基本的な対象として実施していくことを想定している観点から、望ましい結果であると考えている。反対に平均経験年数15.25年の中堅以上職員を対象としたC施設での上昇が最小であった結果も理解しやすい。

分散分析結果における経験年数区別の平均値の推移を見ると、特徴的なのは、5-6年目の平均値の低さと、5-6年目から7-8年目にかけて平均値が上昇している点である(図48・資料17)。度数の少なさから現時点における解釈に留まるものだが、就職して1～2年を経験した後、3-4年目では出来る事も増え、技術の向上を実感できるのではないかと考えられる。しかし5年を境に退職する職員が多いことは第2節にて明らかになっており、5-6年目では現場の要として自身の判断による子ども達のより複雑な問題への対応が求められる。と同時に後輩への指示や教育、個別支援や集団支援等、それ以前に比べて、より高い専門性が必要であることを実感し、自己評価が厳しくなるのではないかと解釈できる。そのような

葛藤の時期が 5-6 年目になりやすく、その時期を乗り越え力を付けると 7-8 年目では、自己評価や自己肯定感が増すのではないかと考えられる。5-6 年目のプリ平均値は最低であり、ポストテストへの上昇幅が最大であることは、この時期の研修の必要性を示唆する結果として捉えることも出来る。これらから、スキルトレーニングは就職後 1-2 年目に受講できる基礎的なプログラムと、5-6 年目に受講できるより専門的なプログラムを用意する必要性があるのではないかと考えられる。

さて、施設内研修版の目標は『子どもの現状を「行動レベル」で捉え、褒めポイントの見つけ方と効果的な褒め方を身につける。』、『職員の協働による計画的な支援の重要性に気づく。』であった。目標を達成するために設定したプログラムの内容と、それらに対応するプリ・ポストテスト結果をまとめた表Ⅲ-4.5 を見ると、それぞれの内容に対応する形でプリテスト時に比してポストテスト時に下位尺度得点の平均値の有意な上昇が確認されている。

アセスメント（正しい現状把握）については、現状把握表を用いて職員の認知や思考の活字化を行いながら、頭の中の整理を行ってきたため、職員の認知や思考が他者からも見える形で残り、しかも時間の経過に左右されることなく記述した時点の状態を評価することが可能となり適切な方法であったと考えられた。当然個人差はあるものの、受講の回を重ねるたびに整理されていく現状把握表の変化に伴って参加者の頭の中が整理されていくプロセスが示されており、アセスメント技術の向上が把握できている。行動で捉えることから始め、行動 1 つひとつをカテゴリー化してまとめ、どのカテゴリーによる得意不得意を把握していった。適応行動を要素に分け、子どもが適応行動修得する際に、現時点でどの段階にあるかといった位置を捉えられるようになっていった。

課題設定の基礎については、アンケートの支援計画に関する項目全体は子どもの入所段階から退所までの長期的なスパンで支援の計画性を把握出来るよう構成されているが、実際にワークショップ内で実施したのは「ターゲット行動の設定」、「スモールステップ」についての理解と具体的な短期的な課題設定の仕方である。そのため、『短期的な目標（課題）』は、子どもとよく話し合い、合意の上で設定している。」及び、「自立支援計画票は、子ども支援に有効的に活用されている。」において、プリ時に比してポスト時に平均値の有意な上昇が示されたという結果は、いわば想定通りの結果であり、十分な結果であったと言える。基礎編で支援計画の策定の必要性や意義、策定方法の基礎を学び、今後の実践の中で実質的な理解が深まり、計画策定の技術や子どもと課題を共有するスタイルが定着していくと、追って応用編プログラムを受講した際のポストテストにて、その他の項目の有意な上昇が期待できるのではないかと考えている。

自己覚知については、全フェイズを通して自分のいいところ、適応的な行動に気づいたり、自分の発達のバラつきに気付くという視点で進められた。下位尺度得点のレーダーチャートの中で最も上昇が大きかったのはこの自己覚知であり、他者理解のベースとなる自己理解が促進されたことは、非常に有意義であった。日本特有の文化である「謙遜」は、

一定の自己肯定感や自己評価の上にある礼儀作法として美しくもある。しかし、ワークショップ時の参加者の反応を見ると、実際には自分のいいところを自己主張的に他人に伝えただけではなく、そもそも自分のいいところに気がついていない、認識することができていない場合が多いのだということが分かる。自分も頑張ってるな、やれてるなと肯定することができるようになったことで、他者の評価基準も変化していったことが参加者の発言からも確認できた。

具体的な支援方法については、下位尺度の「肯定的フィードバック」にて平均値の上昇が確認された。その他にも、「ちゃんとやって」という曖昧な表現ではなく、行動で能動的に「～して」と伝えた方が、子どもには理解しやすいのだといった指示の仕方が、具体性の高い分かりやすい指示であることをワークショップ内では再三伝えてきた。その支援方法を実践し、手ごたえを感じた、コツを掴んだという参加者は少なくなかった。

チームワーク支援では、「職員間相互理解」尺度と「チームワーク」尺度において平均値の上昇が確認された。感想の中に「チームで特定の子の事を話す事によって、共通の支援が出来、その支援をより効果的に出来ると思った。」「グループで統一の支援を考えることで、子どもの意識が強くなり、グループでの会話も増えた。」といったコメントがあるように、チームで子どもを行動で捉えるという、いわば共通言語をもって現状を共有し、支援方法やフィードバック方法についても、より具体的に共有することが、複数の職員から一貫した支援をしていくことを可能にしている。このチームワーク支援は、上記のアセスメント、課題設定の基礎、自己覚知、具体的な支援方法の修得の上で、有効に機能するものであることが理解出来る。つまり、チームワーク支援をプログラム内で扱う場合には、先に示した4つの内容は、必要不可欠である。これらから、基礎的支援スキルとして上記内容を設定したことは、正しかったのではないかと考えられた。

[注]

- 1) 各スキル修得に関連したプログラム及びアプローチ例について以下に示す。
 - ・CSP：コモンセンス・ペアレンティング (Common Sense Parenting)。
 - ・CBT：認知行動療法 (Cognitive Behavior Therapy)。
 - ・TEACCH：自閉症とその関連する領域にあるコミュニケーション障がいの子どものための治療と教育プログラム (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)。
 - ・ABA：応用行動分析 (Applied Behavior Analysis)。
 - ・セカンドステップ：1980年代に米国にて作成された教育プログラム。「相互の理解」・「問題の解決」・「怒りの扱い」の3つの柱から構成されている。
 - ・ケアキットプログラム：The Challenge Abuse through Respect Education Kit Program ；

The C. A. R. E. kit) 海野千畝子・杉山登志郎(2007)「性的虐待の治療に関する研究 その2: 児童養護施設の施設内性的虐待への対応」『小児の精神と神経』47(4): 273-279 参照。

- ・CAP: CAPとはChild Assault Prevention(子どもへの暴力防止)の略で、子どもたちがいじめ、痴漢、誘拐、虐待、性暴力といったさまざまな暴力から自分を守るための教育プログラム。編者CAPセンター・JAPAN(2004)『CAPへの招待—すべての子どもに「安心・自信・自由」の権利を』株式会社解放出版社 参照。
 - ・PT:ペアレントトレーニング(parent training)。
 - ・MY TREEペアレンツプログラム:虐待・体罰をした親を対象に、彼らの力を引き出すことを目指してホーリスティックなアプローチを活用した回復支援プログラムである(児童虐待防止対策支援・治療研究会編2004)。遠藤和佳子(2007)「地域小規模児童養護施設におけるファミリー・プリザベーションの構築—ペアレント・トレーニング・プログラムを中心として—」『関西福祉科学大学紀要』11, 11-22 参照。
 - ・リゾリューションズ・アプローチ:井上直美・井上薫(2008)『子ども虐待防止のための家族支援ガイド サインズ・オブ・セイフティアプローチ入門』明石書店・同上(2008)『児童虐待を認めない親への対応 リゾリューション・アプローチによる家族の再統合』明石書店 参照。
 - ・SST:ソーシャル・スキルズ・トレーニング(Social Skills Training)。
- 2) 井上雅彦(監修・執筆)(2009)「子育て支援講座ワークブック ベーシックコース 子育てが楽しくなる5つの魔法」:11、特定非営利活動法人 アスペ・エルデの会、参照。

第4章 プログラム開発のまとめと総括的考察

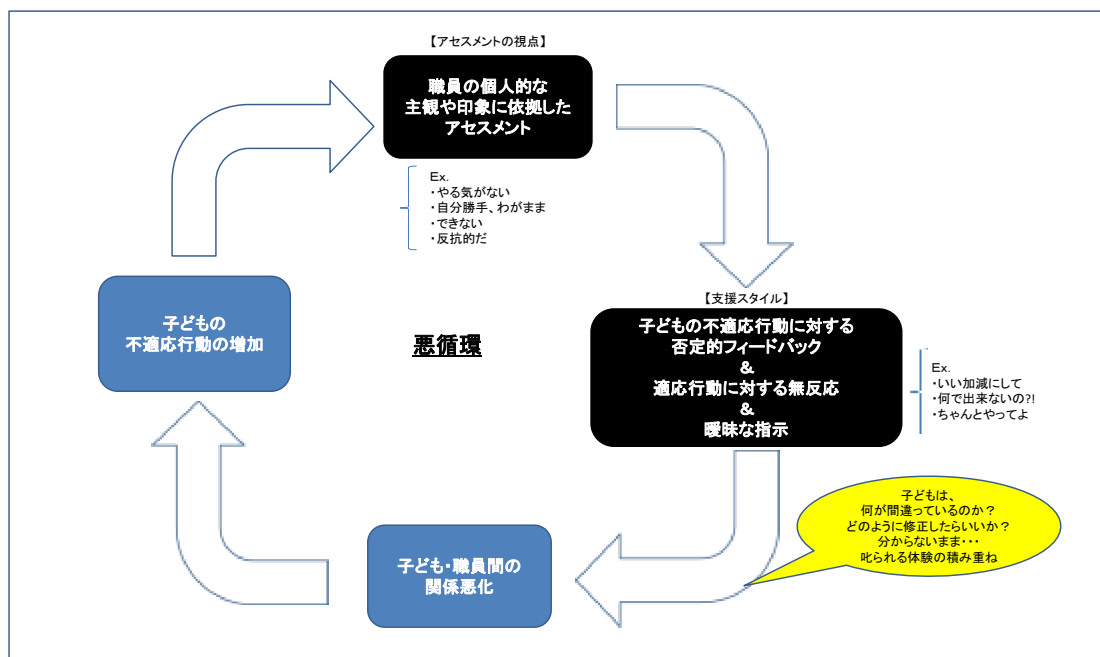
第1節 職員変容のメカニズム

1. 応用行動分析学 (ABA) の観点から

ABA の基礎の基礎は、①行動を理解する際に「ABC フレーム」で行動を見ること(井上ら 2009 : 3)、②行動を「機能的に理解する」こと(井上ら 2009 : 8)であるとされている。ST では、ABAに関わる具体的な取り組みとして、まず子どもを正しく現状把握(アセスメント)する際には「行動レベルで具体的に捉えること」、そして上記の①②の内容を伝えてきた。さらに、適応行動を強化するために「行動を要素(井上監 2009)」に分けて捉えながらターゲット行動という概念を用いてスモールステップでの課題設定を行い、肯定的フィードバックをしていく方法を学び、実践を促してきた。

その結果生じた職員変容は、アセスメント時の視点および支援スタイルの2つであると考えられた。そこで、それらによる職員変容のメカニズムと変容によって生じると考えられる悪循環から好循環への変換過程を図 49 にまとめた。被虐待経験を有する子ども達には様々な不適応行動が報告されており、職員は対応に疲弊し、子どもとの関係性に悪循環が生じる事が少なくない。そのような悪循環の関係を図示したのが図上部である。そこへ、ABA をベースとした ST プログラムを受けることによって、図下部のような好循環への転換が促進される可能性が高いことが実証的研究の中で示唆された。

図中に示した通り、ST 受講前まで「何となく漠然と印象や主観によって子どもの不適応行動を理解しがちだったアセスメント」から、ABA の基礎を学ぶことによって「行動レベルで具体的且つ客観的に捉え理解する」といったように、現状把握する際の職員の視点が変容していった。さらに子どもの不適応行動に対して「注意する等の否定的フィードバックや曖昧な指示による声かけ等による支援スタイル」から、「『行動の中断 (Trieschman et al, 1969=1992 : 8)』つまり、不適応行動を中断させ、その行動の不適切さに気付かせると同時に『行動の置き換え (Trieschman et al, 1969=1992 : 9)』つまり不適応行動に変わる適応行動を行動レベルで具体的に教育したり、肯定的フィードバックを積極的に送っていくことで適応行動を強化したりするといった支援スタイル」へと変容していった。



STにてABAを学ぶ

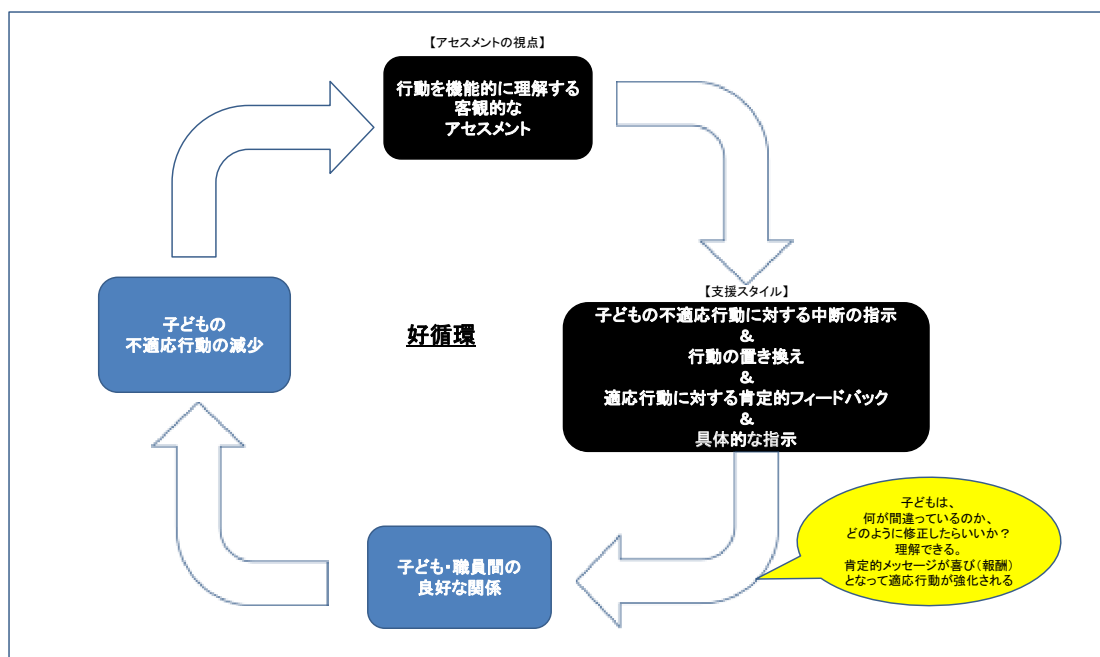


図49 ABAの基礎を学んだことによる職員の変容 及び、職員変容によって生じると考えられる悪循環から好循環への転換過程

これらの職員の変容は、図上部の悪循環から好循環への転換に繋がるものと考えられる。つまり、子ども達が職員から不適応行動への叱責を受けた場合、何がどう悪くて、どのように修正したらいいのか分からないままに否定的フィードバックを受ける経験が積み重なることで、子どもと職員との関係が悪化してしまうという悪循環が生じやすい。そのような悪循環から、出来ない事もあるけれど出来ない中でもここまでは出来ていて、まずはここを一緒に出来るようにしていこうとスモールステップで課題設定をし、少しでも努力した時点で認めて（褒めて）いくことで子どものやる気が増すと同時に肯定的で良好な関係性が築かれるという好循環への転換が期待できるのである。ポストテストの記述回答に「会話が増えた。」「子どもとの心の距離が縮まった。子どもの方から、今までアプローチが無かったが、自ら私の方へ来てくれるようになった。子どもに対する見方が柔らかくなった。」等のコメントがあることから好循環への転換の可能性が示唆されている。

さらに三田地は、「ABA に基づいて指導したり、人とかかわりを見直そうとしたりしている人の考え方の特徴は『相手の行動は自分の行動との相互作用の中で生まれている』という基本原則に立っている」、「つまりある人の行動というのは『その人と周りの環境（＝物理的環境だけではなく、人を含めた）との相互作用によって形成され、維持されている』ということ」だとしている（井上ら 2009：11）。つまり、この基本原則に立つと「気に入らない行動」は「自分が引き出しているかもしれない」ため、「自分の行動を変えることから始めよう」ということになる（井上ら 2009：11）。これは自己覚知でもあり、上記の基本原則を理解することで、それ以前の認知が変容し、その認知の変容によって行動が変容するという観点から、次に述べる CBT にも通ずるものであると言える。

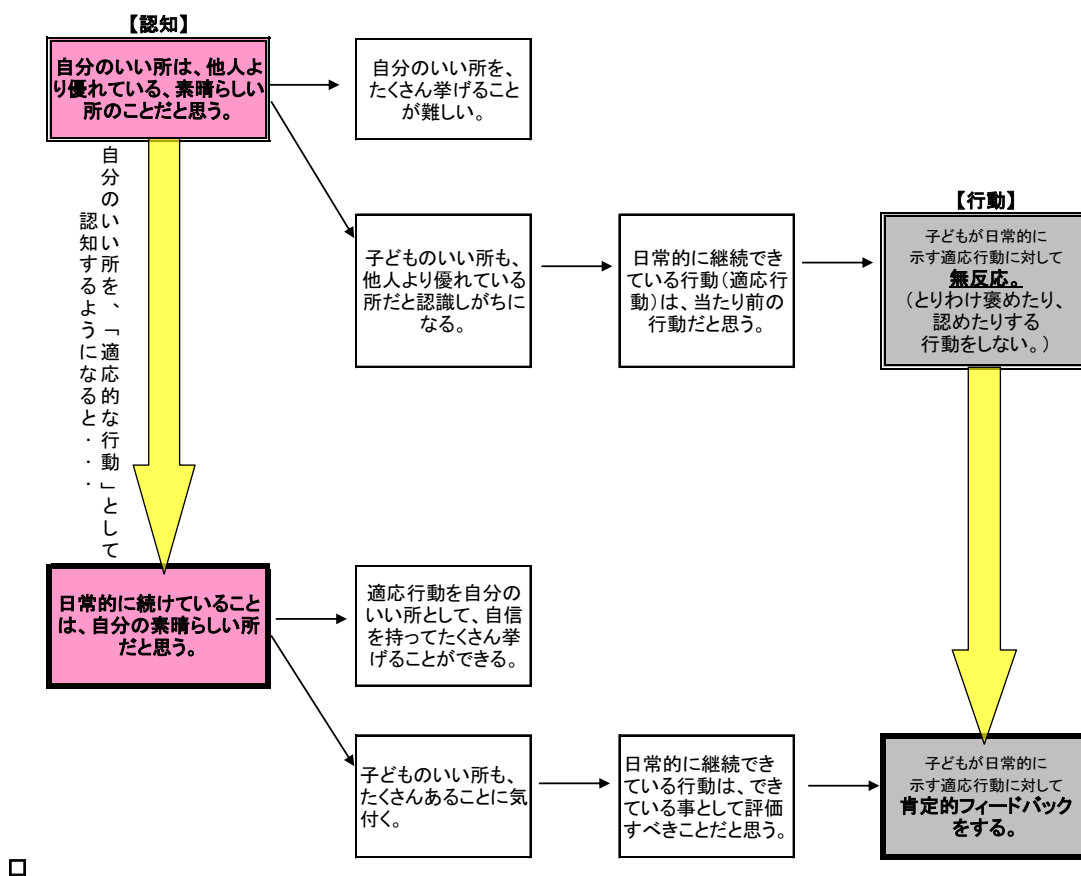
2. 認知行動療法 (CBT) の観点から

坂野 (2011:30) は、「認知行動療法とは一般的に、『個人の行動と認知の問題に焦点を当て、そこに含まれる行動上の問題、認知の問題、感情や情緒の問題、身体の問題、そして動機づけの問題を合理的に解決するために計画された構造化された治療法であり、自己理解に基づく問題解決と、セルフ・コントロールに向けた教授学習のプロセス』であると定義されている (坂野:1995)。」と述べている。ST では、上記のような治療としてではなく、CBT の基礎的な理論を基にした具体的な取り組みとして、職員が自分自身を見つめ、自らの認知と行動の関係性に気づくための時間や作業課題を設定してきた。

プログラム中で特に目を向けたのは次の 2 点である。「自分のいいところを、ある程度継続できている適応的な行動として理解する」、「自分の努力しているところ、困ったところ (苦手なところ) に目を向け、体質や特性を理解すると共に、社会適応するために工夫していることに気付く」の 2 点である。この 2 点に加えて、施設側の要望や職員の現状把握表の内容に応じて、支援の中で感じるイライラやストレスを無意識的に解消しようとしているコーピングや、より意識的に感情をコントロールしていくコツに気付けるようにも、グ

ループディスカッション中や作業時間中に各グループや個人へのアドバイス等をして働きかけてきた。なぜなら児童養護施設では被虐待児の示す虐待関係の再現性（西澤 1998 : 35）といわれる挑発行動が頻発するため、自らの感情と向き合い、コントロールするスキルは必須であるからである。

このような取り組みによって、自己理解(自己覚知)に基づく行動の変容が確認された。最も明確な変容は、「いいところは、他人より優れているところではなく、適応行動である」という認知の変容によって生じた、「子どもの適応行動に対する無反応から、積極的に肯定的フィードバックする」という行動の変容である。その具体的内容と職員の認知と行動の変容過程のフローチャートを図 50 に示した。



さらに、自分にも出来ないことや苦手なことがあるが、自分なりに落としどころを付けて台無しにならないように何らかの工夫をしながら社会適応している事に目を向けていった。それらに気付くことで、子ども達の現状に合わない高い課題を与えるのではなく、適応するために現状におけるギリギリセーフの行動(課題)は何かを考えられるようになっていった。そして、それまで職員側の“こうなって欲しい、これくらいは出来るようになって

て欲しい”という強い願いによって、子どもの実態から現時点では難しすぎる課題を一方的に設定し、「なんで出来ないのか？」と叱ったり、嘆いたりしていた状態から、現実的な課題を子どもとの合意の上で設定し冷静に対応していこうする行動の変化が生じていた。これらは、ワークショップ時の発言やポストテスト内の記述回答にある「求める”普通”のレベルがその子にとって高いと気づいた。」「大きな心で見ることが出来るようになった。指導が減り、褒める事が多くなった様に思う。」「“待とう”と思うため、おだやかになれる。1日がイライラせずに過ごせる日がわりとあった。」「子どもの良い面が見つけられるようになり、自分の怒りが少し減ってきた。」等のコメントからも判断出来る。

3. 職員変容によって生じた職員集団及び、職員集団によって調整される子ども達を取り巻く社会的環境の変容

ST プログラムによって、上記のような職員個々の変容が期待できることが明らかになった。施設内研修版では職員個々の専門性向上を職員集団としての専門性向上に繋げるために、職員の連携と協働によるチームワーク支援実践を行ってきた。具体的には、実践事前にグループ内で対象児童を選定し、対象児童の現状を共有すると共にターゲット行動を設定する。そして実践期間を経て、実践事後に反省と評価の機会を設けた。このような取り組みによって職員集団がどのように変容し、悪循環から好循環へと転換が期待できるのか、その過程を図 51 に示した。さらに職員集団のチームワーク支援が機能していない場合と機能している場合を想定し、それぞれの際の子ども達を取り巻く社会的環境に対するイメージを、図 52 に示した。

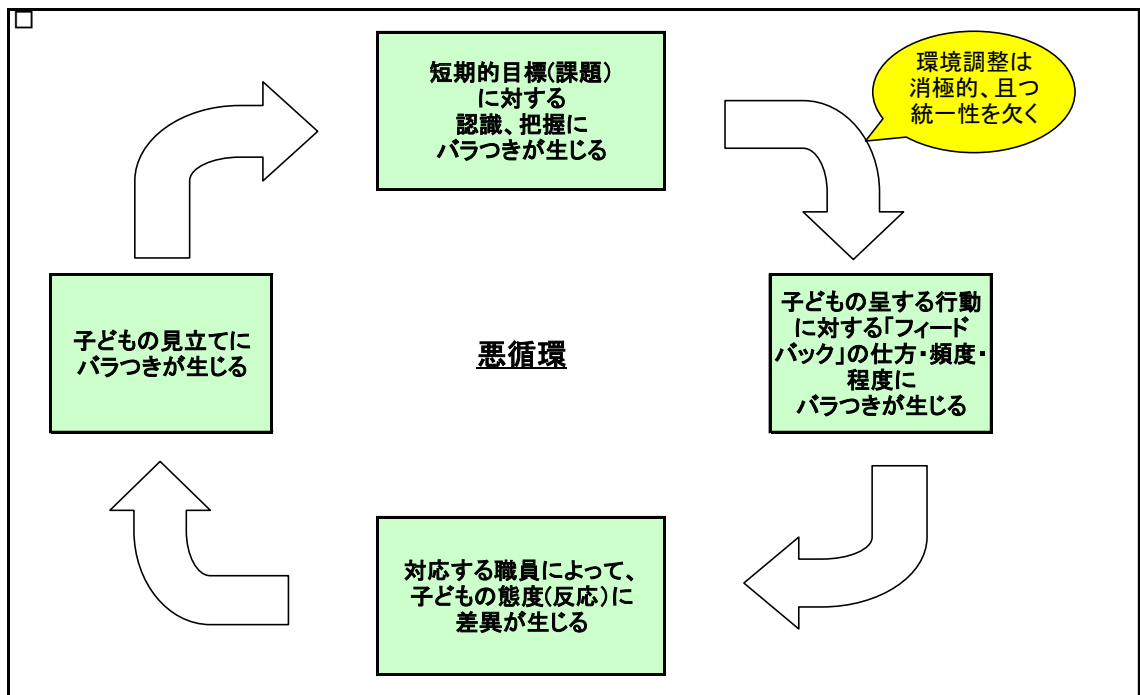
図 51 上部は、職員のチームワークが十分に機能していない場合に生じやすいと考えられる悪循環である。図 51 下部は、今回実証的研究の中で生じた好循環、つまりチームワーク支援を実践していった場合に生じたサイクルである。チームワーク支援では、問題が生じた後の対応方法に関する会議ではなく、問題が生じる前にアセスメントと環境調整と具体的な支援の在り方に関する会議、いわば予防的な色彩が強い計画段階の会議を実施し、その中で職員間で支援方針を十分に共有した上で実践を行った。職員個々の現状把握の視点にバラつきがあるがゆえに、職員集団としてもバラバラになりがちだった見立て（子どもの現状に対する認識）は、職員個々の現状把握の視点が統一されることで職員集団としても統一的な方向への変容していった。つまり「行動で捉える」という所謂“共通言語”を基に子どもの現状に関してディスカッションすることが可能となった。そして、適応行動に対する肯定的フィードバックを以前に比べて積極的に実施するようになり、職員集団として対応に一貫性が生まれた。課題設定もチームで行ない、その課題に対して環境調整をどのように行なっていくか、肯定的フィードバックはどのように行なっていくか、といった詳細までディスカッションの中で共有していった。

職員集団のこのような変容は、子ども達を取り巻く社会的環境のどのような変容をもたらしたのだろうか。環境療法とは環境を治療的に組織化し、日常生活での具体的な活動を

通して修正的接近を試みる (Trieschman et al, 1969=1992 ; 西澤 1997:140) ものであり、子ども達を取り巻く社会的環境は、組織化されなければならない。しかし、共通認識や行動の共通化がなされていない図 51 上部の悪循環では子どもが同じ行動を呈しても、図 52 左のように職員らによる子どもへのフィードバックは統一性を欠く。この場合、子どもを取り巻く社会的環境は非常にまとまりがなく、子どもにとって理解し難いものとなっているだろう。一方、図 51 下部のように職員集団が共通認識や行動の共通化を図り、チームワーク支援技術を高めた場合、交代勤務で時間による職員の入替わりが生じても同様な環境調整を行なう努力がなされ、子どもの呈する行動に対する一貫したフィードバックがなされることで、図 52 右のように社会的環境は統一性をもつ。つまり組織化され、子ども達にとって理解しやすく安心出来るものへと変容していくと考えられる。

ただ、プログラム 1 セッションの受講では、職員集団としてまだ認識と行動の共通化は始まったばかりの段階だろう。特に行動の共通化については「褒める”事”に対して、個人によってどの行動を褒めるか、また褒めないかが、差があると思った。」という意見があったように、十分な段階に達するまでは暫く時間を要すると思われる。ただ、プログラムの目的として掲げた「職員の協働による計画的な支援の重要性に気づく。」という点については、今回、チームワーク支援の重要性を認識すると共に、連携のコツを掴む、あるいは掴みかけることが出来たことから、当面の目標が達成されたと判断された。

チームワーク支援実践を行って、1 ケースの現状について複数の職員が各自の意見や見立てを提示し合いながら、確保された研修という時間の中で活字を用いて深く現状把握 (アセスメント) するという機会自体が、非常に貴重な機会であることが再確認された。しかもここで重要なのは、現状を把握するだけに留まらず、その現状を踏まえて短期的な目標 (課題) を具体的なターゲット行動として設定し、そのための環境調整や肯定的フィードバックの方法に至るまで、より具体的に話し合い、共有するという取り組みを行なったということである。このような取り組みは、今回実施した 4 箇所の施設では初の試みであった。一般的に、このような機会の確保は交代勤務であり人手不足の多忙な現場の日常実践の中では容易に出来ることではなく、意識的にこのような機会を確保しようと努力しなければ実現することが困難である場合が多い。それを研修という設定された時間の中で実施した結果、このような取り組みの重要性と有効性が実感をもって認識されたという印象を受けた。これらは、ポストテストの記述回答の中で「経験知による偏りが無いように、色々な職員同士が認識し合うようになった。」、「チームワーク支援の効果が理解でき、期待も出来るので、今後やり易くなったと思う。」、「チームで特定の子の事を話す事によって、共通の支援が出来、その支援をより効果的に出来ると思った。」、「”ターゲット行動” 自体の意味を全職員が理解することで具体的でスモールステップな支援を行うことが出来た。」、「褒める週間という形で、この期間はターゲットの子どもに対して何をするか、職員の行動が共通化されました。(子どもも動きが良くなったと思います。)」等のコメントがあることから示唆されている。



STにてチームワーク支援実践に取り組む

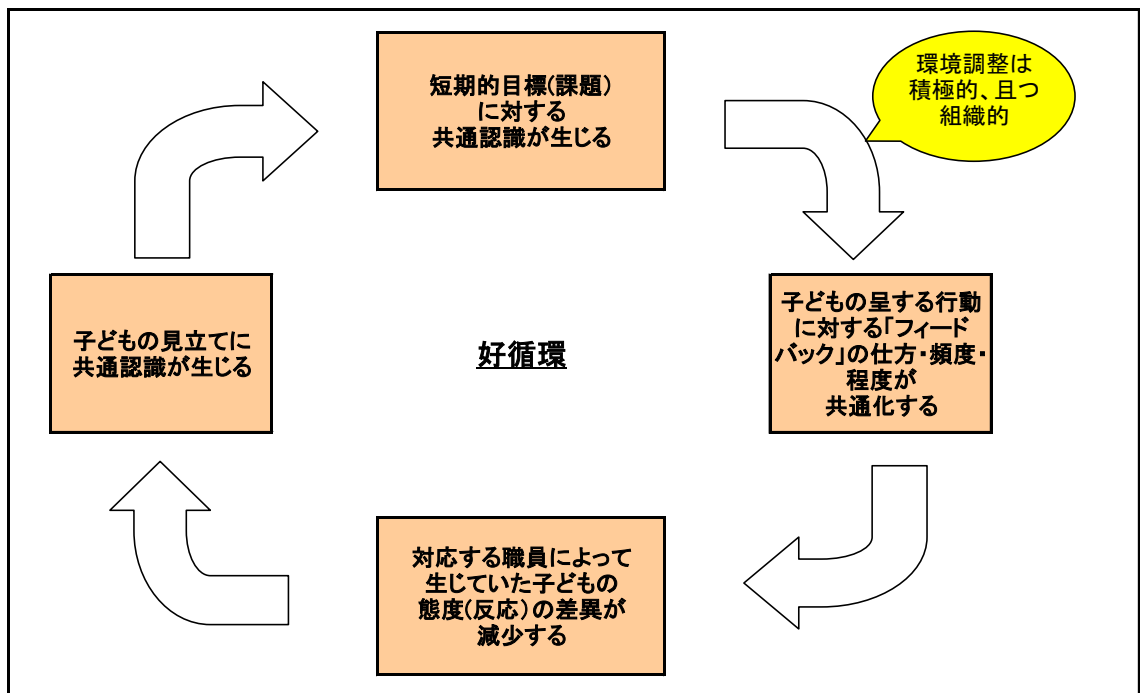
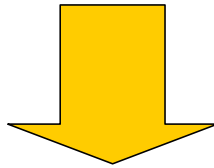


図51 チームワーク支援実践における職員集団の変容によって生じた悪循環から好循環への転換のまとめ

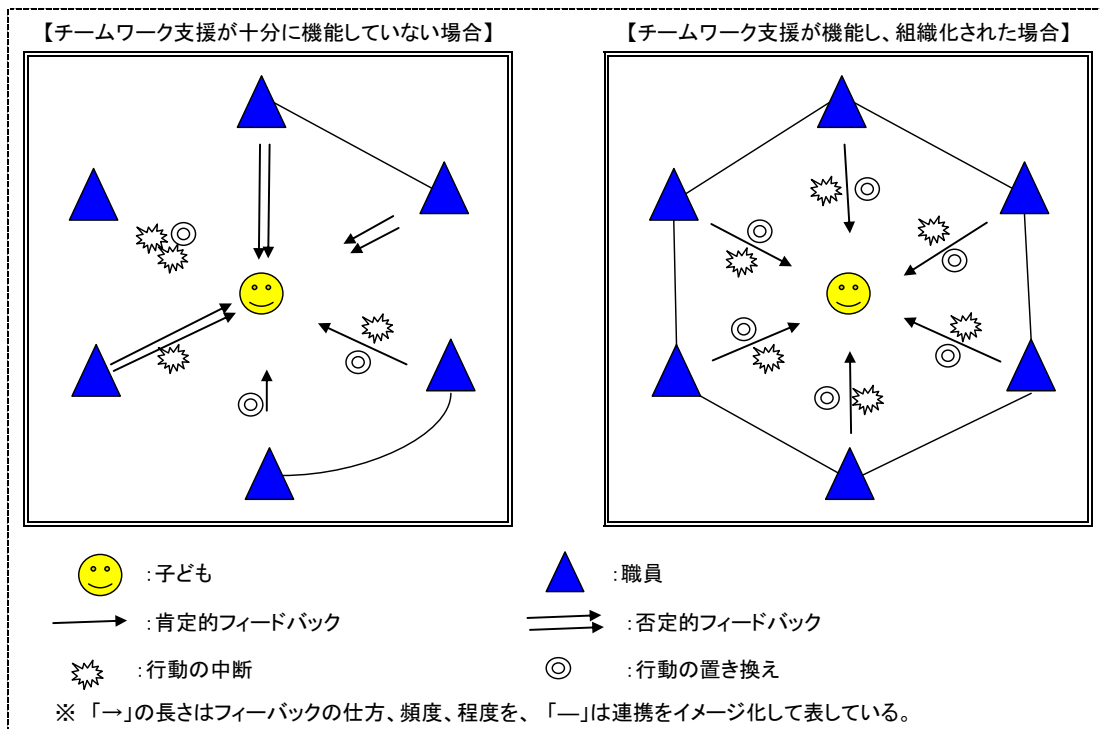


図52 子どもを取り巻く社会的環境についてのイメージ図

第2節 プログラム開発の総括的考察

1. プログラムの有効性と限界性

まず第2章において記述した事前調査にて明らかになった実態と、それを踏まえた開発の方向性をまとめた表Ⅱ-2.1(再提示)を参照しながらプログラムの有効性と限界性について考察していく。

表Ⅱ-2.1 事前調査にて明らかにされた事柄の概要および、そこから導かれたプログラム開発の方向性についてのまとめ

【事前調査にて明らかにされた事柄の概要】	
①	子ども虐待と発達障害の関連性を踏まえ、職員に必要とされる基礎的支援技術として『子どもの現状を正しく把握するアセスメントの技術』、『環境を調整する技術』、『個々の違いに対応した支援』、『自己覚知』の4つが必要であると判断された。 (現時点ではこれら基礎部分を飛び越える形で、被虐待対応のプログラム受講が先行しているのではないかと)
②	特別な支援を要する子どもが多く入所しているという実態、行動コントロールの問題が目立つ子どもは職員間共通認識が得られ易い実態。
③	入所児童は適応行動では標準値より有意に平均値が低く、不適応行動では有意に高い実態。また不適応行動から適応行動への修正が難しい実態。
④	職員の早期離職傾向が高く、経験の浅い職員が過半数を超え、施設には同族経営等、職員が勤務を継続しにくい構造的な問題が生じている実態。
⑤	支援技術に対する認識は職員間で共有された内実が脆弱な現況にあり、施設内外共に研修体制が十分に整っていない実態。特に支援技術の獲得を促すトレーニング機会や、自己覚知を促す演習機会が過少な実態。
<p>そこで、 職員の技術の向上を促すプログラムを開発していくことの意義を確認</p> <p>↓</p> <p>スタレは①～⑤の実態を踏まえて、仮説形成する必要性がある旨を確認</p> <p>↓</p> <p>【開発の方向性】</p>	
①	の実態から、最も基礎的な支援技術として、個別の特性や個性を客観的にアセスメントする必要がある。つまり発達障害、とりわけ発達の凸凹レベルの特性理解を職員に促すものでなければならない。
②	の実態より、特別な支援を要する子どもが多数在籍しているため、どの子にも分かりやすい支援が出来るようにするプログラムでなければならない。また問題に対する事後対応的な支援スタイルでは悪循環が生じやすいため、環境調整をする力を養うなど、計画段階に時間をかけ、予防的な支援スタイルによる好循環へと転換を促すために、計画的、意図的な支援を行う際のコツを学べるものが必要とされている。
③	の実態より、環境療法の観点より、子どもを取り巻く社会的環境を組織化し、不適応行動から適応行動への修正を促す技術の修得を可能にするプログラムである必要がある。
④	より、新任職員や経験の浅い職員が多い現状なので、早急に効率的に教育することが可能なプログラムである必要がある。またスーパーバイザーにとっては、いかに新任職員らにアドバイスしていくべきかが学べるプログラムであることが望ましい。
⑤	より、必要とされる支援技術を明確に提示する必要がある。また知識理解よりも一定期間かけて継続的にトレーニングする形式を取り入れると共に、自己理解を促す必要がある。さらに国レベルでの研修体制が十分に整っていないことから、プログラムは全国各地でも気軽に取り入れることが可能な内容・形式でなければならない。

1) 有効性

①の子ども虐待と発達障害の関連性に関しては、近年の生物学的精神医学研究から得られた新しい知見による発達障害の捉え方や発達凸凹の概念、多因子による問題(杉山 2011b)等について、プログラム内で積極的に学ぶ機会を設定してきた。そして子ども虐待という環境要因のみによって現在の子どもの状態が決定されているという一方的な理解ではなく、子ども虐待のリスク要因となり得る体質、特性はないだろうかという多面的な視点を持って、アセスメントする事の重要性も確認してきた。それと同時に子ども虐待の有無に関わらず、知的理解、特性(不器用さ、感覚の過敏性、覚醒水準等)や得意不得意、適応行動と不適応行動等に関して、現状把握表を作成するという作業課題を通して、対象とする子ども一人をじっくり見つめて苦手なところからいいところまで、カテゴリー化しながらも全体像として捉えられるように進めてきた。このように、基礎的な理解を促すための具体的な方法を提示した本プログラムの取り組みは、研修の回を重ねるにつれて変化していった現状把握表が象徴するように、職員の子どもの観察する際の視点や認知の変容に有効であったと考えられる。

次に②の特別な支援や配慮を要する子ども達が多く入所するため全ての子ども達に分かりやすい支援が必要な現状と、行動コントロールの問題が目立つ子どもに対する職員間共通認識が得られやすいという現状の改善には、本プログラムが次のように有効的に機能すると考えられる。まず行動レベル(動詞)で伝えるという具体的な支援方法や、個々の躓きを具体的に把握しスモールステップによる課題設定を行なうコツを職員が学ぶ事が出来るので、特別な支援や配慮を要する子ども達のみならず全ての子ども達にとって具体的で丁寧、且つ分かりやすい支援が可能となる。そして、チームワーク支援実践では、子どもが起こした問題に対する事後対応的な会議ではなく、環境調整と肯定的フィードバックに関する会議といった問題の予防的な支援の在り方について詳細まで議論し決定していく会議を経験することができる。その経験を通して、問題を未然に防ぐための計画段階に時間かけることの重要性を、職員は実感を持って理解することが可能となる。さらに行動コントロールが目立たない子どもに対しても、適応行動が継続するよう肯定的フィードバックをいかに行い、同時に自立支援計画に沿ってどのように支援していくべきかを考える事が重要だという気づきへの繋がるものと考えられる。

③の実態を踏まえ、環境療法の観点より、子どもを取り巻く社会的環境を組織化し、不適応行動から適応行動への修正を促す技術の修得に関しては、まず本章第1節で述べた通り、ABA、CBTの基礎の観点から職員個人の変容が確認されたことで一定の有効性が示されたと考えられた。さらに職員個々の変容をチームワーク支援体制の強化に繋げ、どのように社会的環境を組織化していくかという具体的な方法の提示も行ない、プリ・ポストテストにおいてその効果も評価された。これらから、本プログラムは③に関しても、有効であったと考えられる。

④の新任職員が多い現状から、新任職員自身にとっては早期教育プログラムとして、さ

らにベテラン職員にとっては同僚を育てる力量を養う機会や、スーパーバイザーとしてのスキル修得プログラムとして、本プログラムが活用されることを目指してきた。グループディスカッションの時間を積極的に設定した結果、経験の浅い職員には現状把握表を素材として経験豊富な職員から自身にはないアセスメントの視点や支援方法等を学ぶため、単独でのアセスメントよりも幅が広がる等の評価があった。また研修時間という確保された時間枠の中で、経験豊富な職員は経験の浅い職員の考え方やアセスメントの視点、支援方法等を確認し、必要があれば教育すると共に、実際に実践の中でも研修の延長線としてのアドバイスがしやすくなるため、有効的ではないかと考えられた。

最後の⑤については、4回連続講座形式で実施が可能になると、1回完結型の講義に比べて職員の理解の度合いを確認する機会が確保できるというメリットがある。さらに重要な概念は反復して学ぶため身につけやすい。そして、学んだ事を実践の中で試行と反省を繰り返しながら経験的に学ぶことも可能となる。参加者の反省の中には、「施設外研修版と施設内研修版の2クール反復受講したら、よく分かった」とのコメントもあった。このように連続講座形式でトレーニングすることは職員の技術向上には、非常に有効的であると考えられた。また、全国どこでも本プログラムを取り入れる事が可能な体制作りとして、ワークブックを作成し活用する試みをしてきた。ワークブックはまだ試案レベルであり、完成品ではないが、必要な情報を各自の手元に届け、予習や復習が可能な環境作りという観点から、有効的な取り組みだったと考えられる。

2) 限界性

①職員変容については自己評価の分析結果において確認がなされたが、その結果、生じたと考えられる職員と子どもとの二者関係及び子ども達を取り巻く社会的環境の変化が、子ども達にどのように影響を与えたのか、子どもの成長、行動の改善、変容に繋がっていたのか否か、また子どもの変容が生じた場合には、具体的にいかなる変容であったのかについては評価できていない。ポストテストの記述回答には、「幼児さんと接する時に、大きさに褒めたら凄く喜んでくれて、その後もお手伝い等をしてくれるようになりました。」「よく話をしてくれるようになった。」「心なしか、子どもの動きも良い。」「素直に反応することが多くなった。怒ったり、暴言が少なくなった。」「子どもの行動が少しずつ落ち着いてきた。自ら出来る事も増えたように感じる。」といったコメントが見られる。これらから、あくまで職員側の評価としては職員と子どもとの関係性の中で良好な方向への子どもの変化があったと認識されているようであることが把握できたに留まっている。

子ども達の変化について、先行研究では精研式 PT(小平他:2012)や SST(宮内:2013)等では子どもの CBCL(Child Behavior Checklist:子どもの行動チェックリスト)を用いたプリ・ポストテストによって評価を実施している例があり、このような客観的評価尺度を用いた評価を今後進めていく必要があると考える。

次に、④の同族経営ゆえに生じやすいのではないかと考えられる構造的な問題に対して

は、本プログラムでは直接有効なアプローチが出来ていない。また技術の向上が勤務を継続しようという意志に何らかの影響を与える可能性が示唆される等の間接的な効果があるか否かについても評価しきれていない。もちろん本プログラムの効果だけで早期離職という現象を改善することは極めて難しいだろう。しかし、職員間の認識の不一致から生じる人間関係のもつれ、連携体制の不十分さから生じた問題ゆえに離職するケースがあるとしたら、これらに対してはチームワーク支援実践結果を踏まえると改善の可能性を期待できるのではないかという、前向きな推測をすることまでが本研究では限界である。

2. ペアレントレーニング (PT) とスタッフトレーニング (ST) の類似点と相違点

PT と ST の最も明確な類似点は、養育者（支援者）が子どもを褒めるという行動、つまり肯定的フィードバックを増加させる点と、そのような養育（支援）スタイルによって、それまでの悪循環から好循環への転換を図る点ではないかと考える。基本的には ABA や CBT をベースとするなど理論的背景は類似している。どちらも参加者個人の認知の変容や養育（支援）スタイルの転換がなされるよう、さらに子ども達との関わりを楽しくなるよう支援するプログラムである。

一方、PT と ST の最も明確な相違点は、次の 2 点に大別されると考える。一つ目は、プログラムの対象者が PT では一般の保護者に対して、ST では専門性を有する支援者（支援のプロ）であるということ。そして、二つ目は PT では参加者本人の認知と養育スタイルの変容を目指しているのに対して、ST では参加する 1 職員の变容から職員集団の変容へと発展させることで、子ども達を取り巻く社会的環境を組織化していくことまでを目指しているところであると考えられる。

対象者が一般保護者である場合と支援者である場合で、明確に相違があるのは、プログラム内で取り扱う情報の質、量だけではなく、ワークショップ内で使用する用語や表現に対する配慮の仕方である。一般保護者が PT に参加する背景には、健診や保育所等からの紹介や、育児に難しさを感じて自ら決める等が考えられる。基本的には子ども達の障害の有無への理解や医療機関等からの診断を受けていない場合が多く、また診断を受けた後の参加であっても、一般に否認、怒り、落ち込み、再生、そして障害受容に至るといわれており、まさに葛藤の多い不安定な精神状態である場合も多い。多くの場合、血縁関係にある我が子に関わることであるので、配慮のない言葉や表現に保護者自身が傷ついてしまいやすい。さらに、母親のうつリスクが高い事¹⁾等も知られており、ワークショップ内で障害をどのように取り扱っていくかについて、構成メンバーによって相当の配慮が必要となるだろう。連続講座形式で継続参加型のプログラムで、いかにドロップアウトせずに参加してもらえるようにしていくかは、重要なポイントであり、進行スタッフの力量や実施時期にも左右されるものである。

それに対して ST では、支援者は対象となる子どもとの血縁関係がない。そして保育士資格、社会福祉士資格等の国家資格や教員免許等を取得する際に修得した知識と技術がベー

スとしてあり、客観的に子ども達の現状を捉え、支援していこうとする姿勢が、根本的に一般保護者と異なる。取り扱う情報については、PT時に比してST時には専門的な知識の量も多く、質もより専門性の高いものとなり、障害や診断の概念および枠組みや子ども虐待に関する内容が中心となる。支援者の中にも精神的な不安定さを持つ者が全くいない訳ではないだろうが、プロとして子ども達の福祉の増進に寄与することが使命であることを考えるならば、もしも支援者自らの問題・課題があったならば、それらに触れないようにするのではなく、むしろ積極的に触れ、自己理解（自己覚知）を促すような配慮が必要であると考える。被虐待現場では、職員自らも子ども虐待のサバイバーであることも珍しいことではなく、支援の中で巻き込まれて怒鳴る等の問題も現実的に起きている。そのような現状を改善するためにも、参加者の様子をよく観察し、施設長や主任職員等とよく話し合いながら、進行していく事も必要である。PTでは一般保護者はいわば受動的なお客さんのような立場である場合も少なくないが、STでは基本的に職員は自らの技術を高めようとする能動的且つ主体的な立場であることが求められる。

PTでは参加者の様子の観察やBDI等によるアセスメントを基にして進行スタッフの方で適切だと判断した進行、内容を決定して各回のアドバイスをこなっていく。しかし、STでは事前に積極的に施設側に支援体制及び職員と子ども達の様子や関係性に関するヒアリングを行い、子ども達の社会的環境の組織化を促すためにどのような進行や内容が必要であるか、よく協議し合意の下で臨機応変にプログラムの進行、内容を決定しアドバイスをこなしていく事が望ましいと考えられる。

二つ目の相違点は、プログラムが変容を目指す対象と、対象者数の相違である。PTでは通常、参加者自身の変容を目指している。参加する保護者は夫婦（2人）での参加も無い訳ではないが少なく、母親又は父親のどちらか1名である場合が多い。それぞれの家庭で子どもを養育している者（養育者）は、母子家庭や父子家庭等の1名～拡大家族等の4名程まで人数に違いがあることが考えられるが、PTにおいて、夫婦間の理解を得るための機会が設定されることはあっても、子ども達を取り巻く社会的環境の調整を視野に入れた取り組みがプログラム内で明確に位置づけられているものではない。しかし、STでは職員個人の変容を職員集団の変容に繋げ、子どもを取り巻く社会的環境の組織化していこうとする明確な意図を持って、プログラムの内容と目標が設定されている。具体的にはまずはグループ単位でチームワーク支援実践を行うため、全職員の連携と協働という大きな集団ではなく、フロア単位やグループ単位の4～6名間による共通認識と協働を実践している。そのような取り組みを施設全体へと派生させていけるよう働きかけも行なう。この点がPTと明確に一線を画す点であり、複数の職員が交代勤務体制の下で子どもをケアしていくという、現在我が国で被虐待児の実質的な受け皿となっている児童養護施設でケア体制を確立していく上で、非常に重要な点ではないかと考えている。

[注]

- 1) 「自閉症スペクトラム障害において、気分障害が最も一般的な併存症であること、また自閉症スペクトラム障害の周囲の凸凹レベルの家族にも、非常に気分障害が多いこと (Ghaziuddin et al., 2002) (杉山登志郎 2011c : 9)」が示されている。

終章 総括および今後の課題

第1節 総括

1. プログラムの実際

本研究で開発したプログラムは、今後、基礎編と応用編の2部構成で普及していくことが望ましいと考えている。なぜなら、技術修得のペースには個人差があり、1度の受講で完全に修得できる職員ばかりとは限らないからである。また一般的に人間は時間の経過と共に忘れてしまうことも多いため、反復受講することで、理解の深まりや修得した技術を実質的な力としていくことを目指している。

そこで、スタッフトレーニングの施設内研修版の応用編について、以下のような方向性で今後開発していく予定である。全4回の第1回目において基礎編の情報の復習を中心的な目標とし、第2回目から第4回目では、複数の対象児童を選択し、現状把握から介入までの実践を積んでいくことを目標とする。基礎編では現状把握や支援の方法や、連携のコツ等を、講師から職員へ伝え（教え）ながら、職員に気付いてもらうスタイルであったが、応用編では職員がより主体性を持って取り組み、気づき、実践の中での疑問が生じた場合の確認や新たな視点や考え方、情報が必要な場合に講師から助言・サポートしていくスタイルへとシフトしていくことが望ましいのではないかと考えている。

施設外研修版としても定期的に機会を設定していくことで、スタッフトレーニングプログラムへの認識を広め、施設内研修版の導入に繋いでいく窓口なることが期待される。また各施設の指導的立場の職員（基幹的職員）のための講座として設定し、施設内でいかに新任職員を育て、職員間の連携体制を強化していくべきかといったスーパーバイザーとしての力量を高めるための機会として設定することも有意義であると考えられる。つまりOJTを進めていく際の具体的な方法論の一つとして有効活用できるものと考えている。さらに、施設内研修を受講した後、支援スキルの向上には再度必要だと認識する職員が個人的に受講できるような形での反復受講の機会として活用することも可能だろう。

そしてスタッフトレーニングプログラムは今後、当然、里親やファミリーホームといったケア単位の小規模な家庭的養護の支援者に対しても提供していけるよう、改良していくべきだと考えている。遠藤(2007)は地域小規模児童養護施設においてファミリー・プリザベーションにおけるペアレント・トレーニングをする意義を訴えており、里親たちに向けたトレーニングも行なっていくべきであろうと指摘している。社会的養護の現場で必要となる技術の基本的な部分に大きな差異はないものと思われるが、ケアが提供される形態の相違から生じる支援者の困難や連携の在り方等に関わる差異を、それぞれの現場の中で明らかにし、より適切なプログラムを提供できるように積極的に実証的研究を進めていく必要がある。

2. 本研究の意義と社会学における寄与

我が国では、児童養護施設を巡って、ホスピタリズム論争（1950年代）、1992年～1995年の家庭型養育対施設養護という構図の論争のような養育の形態をめぐる養護理論が展開されてきた。さらに日本が1994年に「子どもの権利条約（児童の権利に関する条約）」の158番目の条約締結国となったことを受け、権利擁護の実践指針やケア基準の策定や、子どもの権利擁護実践（「子どもの権利ノート」配布）へと繋がってきた。谷口（2011:32）は、「集団養育や個別養育といった施設の形態論を超えた養育論が、子どもの権利運動に結実し、今日施設で生活している子どもたちの生活水準、養護水準を押し上げてきたことは確かである。」と述べている。そして、2000年代には被虐待児保護の増加から、児童養護施設が実質的な保護後の主な受け皿となり治療機能の拡充が求められていく。その中で、子ども虐待などのトラウマを受けた子ども達をいかにケアしていくかという問題に関して、西澤（1997）によって紹介された米国の環境療法という概念と、虐待によるトラウマへの心理療法的接近という概念を主なベースとして、心理療法担当職員を中心に実践や研究が積み重ねられてきた。Gilは虐待などによるトラウマを受けた子どもへの心理療法の要素を、修正的接近と回復的接近とに分けており、我が国で修正的接近は主に児童養護施設等の職員によって、回復的接近は心理担当職員によってなされるものと解釈されている（石 2006）。後者の回復的接近に関する実践や研究は少しずつ報告件数が増えてきている。その一方で、前者の修正的接近に関しては情緒障害児短期治療施設における総合環境療法による実践の報告はあるものの、児童養護施設における実践報告や研究は未だ少ない現況にある。

このように支援の在り方に関する研究は、養育の形態論から始まり権利擁護論、そして現代の深刻な社会問題である子ども虐待の増加を背景として、保護された子ども達が呈する問題に対する特別な支援や配慮、ケアの具体的方法論に関する研究へと移行してきた。その中で本研究は、職員の基礎的支援技術を示し、その技術修得のための具体的な方法をプログラム開発という実証的研究の中で導き出してきた。さらに職員の連携体制の構築に関する方法論の提示も行い、いかに支援していくか、いかにケアしていくかという非常に具体的な方法について提案している。これは、児童養護施設現場における修正的接近に関わる実践や研究が少ない我が国の現況に鑑みて、非常に有意義な研究であったと考えている。

現在の児童養護施設には、その施設という社会的環境の中で子ども達が入所以前の不適切な養育環境の中で負った傷つきを癒し、回復し、そして成長していけるよう支援することが求められている。この社会的な環境が安心できる子ども達の居場所となるためには、ハード面も勿論重要であるが、その点については法的枠組みによって全国的に一定の秩序が保たれている。その物的環境をいかに用いるのかという問題はある一方で、職員の声掛け、関わり方、形成する空気感、場の雰囲気などのソフト面の在り方によって、環境は安心できる居場所にもなれば、その逆にもなり得ると考えられる。職員の大多数が交代勤務である現状では、職員集団としていかに共通認識に基づく一貫した支援をしていけるかが

養育環境を整える際に重要なポイントとなる。職員が子ども達を取り巻くこの環境を意図的計画的に整え、この社会的環境の中で、また規模の大小に関わらず職員集団や子ども集団の中で影響を受けながら子ども達が癒され、回復し、成長していくという意味では、社会学的視点が必要不可欠な現場であると考えられる。ある特定の1職員との相性や愛着関係のみによって子ども達の変容している訳では決してないのである。

本研究ではその職員一人ひとりの頭の整理の仕方を提案し、混乱した情報を整えることから始めて認知の変容を促し、より良い支援の方向へと導いてきた。それと共に、職員集団としていかに連携していくべきかについて考える“機会”の提供と連携手段の一方法論を提示し、チームワーク支援の重要性に職員自身が実践の中で気づき、そのコツを掴んでいけるようプログラムを設定してきた。一人の職員の認知の変化が行動の変化に繋がり、自己への理解の深まりが子どもの深い理解に繋がり支援スタイルの変容に派生し、そして職員集団として連携と協働によって子どもを取り巻く社会、つまり社会的環境の変容を促す支援体制の構築に繋がっていくプロセスとそのメカニズムを示すことができたのではないかと考える。そして話し合う機会は今までもあったが事後対応的になりがちであったことを再認識できた。また多忙を極める現場においては、予防的・意図的に環境を調整するために話し合う機会や、一人の子どもの現状を深く理解しようとする機会、職員自身を見つめる機会、職員相互で理解し合う機会、そういった機会というものの自体が非常に重要であるにも関わらず少なかったことも再確認できた。

ケア単位の小規模化が進み、家庭的支援へとシフトしつつあるが、今後も従来の児童養護施設は施設数や定員が減少していく可能性はあるものの、決して消滅するものではないと考える。それは深刻な被虐待経験を有する非常に対応の難しいケースを、里親やファミリーホーム職員といったより少人数の限られた支援者が抱え込むことは、非常に困難で危険を孕むことが容易に想像されるからである。海外のように今後、児童養護施設はより治療的・教育訓練的な機関としての色彩を強める方向へ変容していく可能性が大きいのではないかと考える。よって職員集団として連携の中で子ども達を支えていくという支援体制は、今後も我が国の社会的養護において、非常に重要なポイントで有り続けるのだろう。そういった意味で、小規模化が進む現在においても、児童養護施設職員を対象としたスキルトレーニングプログラムを開発すること、そして職員の研修システムを構築していくことは有意義なことであったと感じている。被虐待児保護の増加を背景として治療的支援、環境を総合的に活用した環境療法に基づく支援が求められてはいるものの、それを職員がいかに実践していくべきかについての議論は低調といわざるを得ない現況にある。そして職員の専門性向上、人材育成に関しても国内で共通したものがない中、それらについて具体的な方法論を提案してきた本研究は現況改善のために、また一歩前進する取り組みであったのではないかと考えている。

最後に、本研究は施設内外で生じている現象について社会学的な視点で分析するのみに留まらず、分析によって把握した社会的な問題の解決を援助していこうとする実践的な活

動でもあったのだと考えている。社会学が実践的活動には必要であること、社会的視点の重要性を再確認できた点が、本研究の社会学における若干の寄与ではなかったかと考える。

第2節 今後の課題

今後の課題について、児童養護施設の抱える構造的な問題に関する課題、そしてプログラムの開発・改良・普及に関する課題の2点に分けて順に述べたいと思う。

まず本研究ではプログラムの有効性を示せなかった児童養護施設の抱える構造的な問題は、職員の技術向上とは別次元の問題であると同時に、実は職員の技術向上に深く関連した問題でもある。なぜなら、同族経営に生じやすいといわれる保守的な人事や外部との風通しが悪い施設運営体制下では、子どもの支援よりもいかに同族職員の職場や生活を確保するか、法人の方針に沿った運営をしていくかに重点が置かれやすいからである。その場合、施設側にとって従順な職員は都合のいい職員であり、新しい考え方や子どもの福祉を最優先にする考え方は、施設にとって邪魔なものになりやすい。従来から風通しの悪い一部の同族経営施設では外部研修に職員を出さないという現場の声が挙がっていたように、研修の機会までコントロールされてしまいかねないのである。そういった施設では、施設内研修として外部から入ることは非常に困難となる場合が多い。受講することによって職員の質的変容を促すことが出来ると考えられる研修プログラムを開発しても、施設の研修時に採用されなければ、プログラムは存在しないも同然となってしまう。

残念ながら、現時点では着実にケア単位の小規模化が進んでいても、同族経営施設が大半であるという事情は、大きく変わってはいない。Goodman, R. (2000=2006:153)は、「研究者のうちには、厚生省がこの問題に真正面から取り組もうとしない理由は、児童福祉(入所)施設分野が全体としてますます同族経営施設に依存するようになってきているからである、と指摘する者も存在している。」と指摘している。ただ、誤解のないよう特筆すべきは、同族経営自体が悪いのではなく、震災孤児等の救済に資産を投げ打って献身的に取り組む現在の被虐待児を中心としたケアを手探りの中で支え続けている民間施設の大部分もまた同族経営施設なのだということである。この事実を理解し、その一方で同族経営が陥りやすい負の現状を踏まえた上で、国レベルで全ての施設に平等に知識獲得のための情報と技術が提供されるための仕組みを構築すべきではないかという事である。どちらにしても、社会的養護の抜本的改革のためには、この問題を避けて通るのではなく、真正面から向き合い建設的な議論を重ねる必要があることを関係者で今一度確認し合わなければならない。不健全経営がなされないよう、施設内虐待が起これないよう、いわば監視するような安全管理システムの構築は、再発防止の観点から進みやすい。第三者評価事業や安全委員会等、様々な取り組みが始まっており、外部評価や他機関との連携等によって閉鎖的にならないような対策も進められてきている。これは勿論必要なことであるが、職員が管理されている意識を強め、安全最優先でマニュアル通りに動こうとする支援スタイルに偏り

過ぎては本末転倒である。ケースによって臨機応変に対応し、その時子ども達にとって最善だと考えられる支援を職員の判断のもとに実行していけるように、職員の柔軟性と専門性の向上を促すアプローチを必ず同時平行的に行なう必要がある。職員の質的変容を促し、さらに子ども達を取り巻く社会、治療的環境を整えるためには、このような国レベルの構造的改革がなければ非常に困難を伴うものである。現場の職員と研究者の協働によって、早急に必要なエビデンスを提示し、改革を実現していかなければならない。

そこでもう一つの課題である、研修プログラムの更なる開発と改良、そして全国的な普及について述べる。

まず、本研究において開発してきた全4回を1クールとする本STプログラムを基礎編(Basic)とするなら、この基礎編を受講した後に受講できる応用編(Advance)のプログラムを早急に提供できるようにしていくことが短期的課題だと考えている。すでに基礎編を修了した施設1箇所より応用編を施設内研修として実施したいという希望を受けており、次なる実証的研究の計画は進みつつある。繰り返し受講を可能にするためのツールとしてサポートブックの作成も始めており、これらを完成させる等、普及体制を早急に整えていきたい。

一方、STプログラムに限らず、児童養護施設のような社会的養護に携わる支援者のための研修プログラム全般に関しては、まず、全国どの地域の社会的養護現場の支援者にも共有された知識と技術とは何かということすら不明確な現況を改善しなければならないと考えている。それらを明確にする作業は急務である。PTにおける臨床的課題に関して井上(2012:315)が「プログラムの共通のプラットフォーム部分について討議し、それをベーシックPTとして確立することが求められる。」と述べているように、児童養護施設職員研修においても、国内で共通認識された基礎的支援技術を修得するプログラムとして、プラットフォームをまず固めなければならない。支援技術には確固たる基礎があって、その上に裁量がなされる必要があると考えるからである。それらと平行して、基礎的支援スキルやより専門的支援スキルの向上を目指した具体的な研修ツールとして、より多種多様なプログラムが開発され、現場のニーズに合わせて必要に応じて選択していけるような研修体制が構築されるべきである。

手順としては、厚生労働省等の中央機関が主導権を握って体制整備が進められるか、或いは各現場・研究者レベルで必要性を認識し、開発を進めていくかが考えられる。後者の場合、叩き台となるプログラムを提示し、各地域で研究者と現場職員とが共同で実証的に研究・開発を行ない、実践の中で効果測定をしていく。その中で得られたエビデンスを基に必要性を厚生労働省へ提案する。より広範囲での実証的研究に繋げ、国内での共通部分と地域差や施設形態、規模等によって生じる差異を把握する。その上で、いわゆる共通科目と選択科目があるように、共通プログラム受講後に選択プログラムをそれぞれの事情やニーズに応じて選択できよう複数のプログラムを用意するのが現実的ではないだろうか。

普及には各施設の経済的な事情や講師の養成等、様々な課題が山積しており、いずれに

しても研修体制の構築から普及まで国家レベルで取り組まなければならない問題である。

最後に、本研究において開発された ST プログラムは、児童養護施設職員が修得すべき支援技術の中でも、最も基礎的な部分を扱うものである。アセスメントが「①行動観察等の総合的な情報の把握、②今の状態像の背景にあるより本質的な問題の理解、③支援方針を立てる」の 3 つの校正要素から成り立っている（増沢 2011 : 10）ならば、実証的研究の中で行なった正しい現状把握をするために行動レベルで捉えるというアセスメントの方法はその一部にすぎないとも言える。ターゲット行動を設定して肯定的フィードバックを行なうという介入も実際に行なったが、介入方法の基礎を理解する段階に留まっている。実際に適切な介入が出来るようになるまでには、応用編のプログラムや日常的な実践の中で、反復を重ねながら修得する必要があるだろう。実践の評価に関しても同様である。今後、不適切な養育環境を経験してきた故に非常に対応の難しい子ども達に対するケア体制を確立していくためには、よりきめ細かなアセスメント、そして支援計画の策定、介入、評価を行なえるだけの職員の技術が求められる。

このように残された課題は大きいですが、であるからこそ、しっかりと基礎部分を固めた上で積み上げていかなければならない。まずは先述のようなプラットフォームを整備し、より質の高いケアが子ども達になされるシステムを構築していきたい。子ども達が保護された後、どこの地域の、どの形態の施設で生活することになっても、一定の専門性ある支援、社会的養護が保障されるよう、国内で協力し合いながら確実に一つずつ、そして迅速に課題を解決し子ども達の福祉を増進していかなければならないと考えている。

引用文献

- Arthur Freeman (Editor-in-Chief) , Edited by S.H. Felgoise, A.M. Nezu, C.M. Nezu, and M.A. Reinecke (2005) *ENCYCLOPEDIA OF COGNITIVE BEHAVIOR THERAPY*, Springer-Verlag New York Inc. =2010 内山喜久雄・大野裕・久保木富房他 監訳『認知行動療法事典』株式会社日本評論社
- Achenback, T.M.(1991) *Child Behavior Checklist*. Burlington, VT: Unversity of Vermont.
- 浅井朋子・杉山登志郎・海野千畝子他 (2002)「育児支援外来を受診した児童 79 人の臨床的検討」『小児の精神と神経』42(4) : 293-299
- 浅井朋子・杉山登志郎・小石誠二他 (2005)「高機能広汎性発達障害の母子例への対応」『小児の精神と神経』45(4) : 353-362
- Barkley, R.A.(1995) *Taking Charge of ADHD: The Complete Authoritative for Parents*. New York: The Guilford Press. =2000 海輪由香子・山田寛監訳『バークレー先生の ADHD のすべて』ヴォイス
- Burke, R.V., Thompson, R.W., Martinez, R.J. & Ruma, P.R.(1992) *A social learning based intervention with abusive parents*. Paper presented at the National symposium on child victimization, Washington, D.C.
- CAP センター・JAPAN 編(2004)『CAP への招待ーすべての子どもに「安心・自信・自由」の権利を』株式会社解放出版社
- Clough. R.(2000)*The Practice of Residential Work*, Hampshire : Palgrave Macmillan. = 2002 杉本敏夫訳『これからの福祉施設を考える』久美出版
- Cohen J(1998) *Statistical power analysis for the behavioral sciences(2nd ed.)*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Cowen, E.L., Huser, J., Beach, D.R. & Rappaport, J.C.(1970) Parental perceptions of young children and their relation indexes of adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34: 97-103
- 土井 高德 (2010)『虐待・非行・発達障害 困難を抱える子どもへの理解と対応ー土井ファミリーホームの実践の記録』福村出版
- 遠藤和佳子 (2007)「地域小規模児童養護施設におけるファミリープリザベーションの構築ーペアレント・トレーニング・プログラムを中心としてー」『関西福祉科学大学紀要』11 : 11-22
- Eyberg, S.M. & Ross, A.W.(1978) Assessment of Child behavior problems: The validation of a new instrument. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7: 113-116.
- Eysenck, H.J.(1964)*Experiments in behavior therapy*, Oxford: Pergamon.
- 江寄和子(2012)「ティーチャー・トレーニング (ペアレント・トレーニング教師版) の実践

- 的研究：小学校における望ましいプログラムの在り方」『九州女子大学紀要』49(1)：189-204
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J.(1986) The dynamics of a stressful encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50: 992-1003
- 藤本夏美・福田恭介(2007)「ペアレントトレーニング情報提供による4歳児をもつ親の養育態度の変化」『福岡県立大学人間社会学部紀要』16：109-121
- Gil E (1991) *The Healing Power of Play. Therapy with abused children*. New York:Guilford, = 1997 西澤哲訳『虐待を受けた子どものプレイセラピー』誠信書房
- Goodman, R. (2000) *Children of the Japanese State : The Changing Role of Child Protection Institutions in Contemporary Japan*, London: Oxford University Press. =2006 津崎哲雄訳(2006)『日本の児童養護－児童養護学への招待－』明石書店
- 後藤武則・池本喜代正 (2008)「栃木県の児童養護施設における発達障害児の実態と処遇」『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』31：357-363
- 萩原總一郎 (分担研究者) (2008) 厚生労働科学研究費補助金(子ども家庭総合研究事業)「児童虐待等の子どもの被害、及び子どもの問題行動の予防・介入・ケアに関する研究」(主任研究者：奥山真紀子)、「平成 17-19 年度総合研究報告書」(2008 年 3 月)における分担研究報告書「子ども虐待に対応するソーシャルワーカー及びケアワーカーのトレーニングに関する研究」
- 濱口佳和 (企画・司会)・三鈿泰代・三重野祥子・持丸由紀子 (話題提供者) (2009)「ペアレント・トレーニング研究の新展開：わが国の最近のペアレント・トレーニング研究の動向と今後の展望(自主シンポジウム C7)」日本教育心理学会総会発表論文集 (51), S80-S81
- 浜谷直人 (2002)「虐待・ネグレクトを受けた子どもの行動と保育」『人文学報』327：25-45
- Happner, P.P. & Petersen, C.H.(1982) The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29: 66-75
- 橋本剛 (2005)『ストレスと対人関係』ナカニシヤ出版
- 東川慶子・空間美智子・嶋崎まゆみ (2005)「未就園児をもつ母親に対する子育て支援プログラムの検討」『日本行動療法学会第 31 回大会発表論文集』：212-313
- 平岡篤武 (2005)「児童虐待通告に見られる高機能広汎性発達障害を疑う相談事例」『子どもの虐待とネグレクト』7(1)：6-13
- 保坂亨 (2011)『日本の子ども虐待【第 2 版】戦後日本の「子どもの危機的状況」に関する心理社会的分析』福村出版株式会社
- 伊部恭子(2013)「施設退所後に家庭復帰をした当事者の生活と支援－社会的養護を受けた人々への生活史聞き取りを通して－」『仏教大学社会福祉学部論集』9：1-26
- 出野美那子 (2008)「児童養護施設における青年期前期の子どもの愛着状態と心的外傷性症

- 状』『発達心理学研究』19(2) : 77-86
- 飯塚成亨・スティーヴン トムソン・西島平子他 (2007)「児童養護施設における被虐待児童への援助のあり方 生活を通しての統合的ケアについて理論的並び実践的に検討する」『研究助成論集』43 : 175-183
- 井上雅彦 (監修・執筆) (2009)「子育て支援講座ワークブック ベーシックコース 子育てが楽しくなる5つの魔法」特定非営利活動法人 アスペ・エルデの会 : 11
- 井上雅彦 (監修)・三田地真美・岡村章司(2009)『子育てに活かす ABA ハンドブックー応用行動分析学の基礎からサポート・ネットワークづくりまでー』株式会社日本文化科学社
- 井上雅彦(編著)・藤坂龍司 (著) (2010)「自閉症の子どものための ABA 基本プログラム 2 家庭で無理なく楽しくできるコミュニケーション課題 30」株式会社学研教育出版 : 21-28
- 井上雅彦 (2012)「自閉症スペクトラムに対するペアレントトレーニング」『小児の精神と神経』52(4) : 313-316
- (2013)「総説 発達障害者を持つ家族への支援について」『アスペハート』34. 24-29 NPO 法人アスペ・エルデの会
- 井上直美・井上薫 (2008)『子ども虐待防止のための家族支援ガイド サインズ・オブ・セイフティアプローチ入門』明石書店
- ・———— (2008)『児童虐待を認めない親への対応 リゾリューション・アプローチによる家族の再統合』明石書店
- 伊勢麻衣子 (2010)「被虐待児に対する環境療法的アプローチーわが国における研究の動向と今後の課題」『聖マリアンナ医学研究誌』10 : 34-39
- 石田雅弘(2012)「児童虐待の現状について【概要】」『奈良文化女子短期大学紀要』43: 25-40
- 伊藤嘉余子(2007)「施設養護におけるレジデンシャルワークの再考ー児童養護施設実践に焦点をあててー」『埼玉大学紀要教育学部』56(1) : 83-94,
- 伊藤則博・安達潤他(2005)「児童養護施設に入所する『学習上・行動上に困難を抱える児童』の実態調査」『北海道ノーマライゼーション研究』17 : 71-82
- 伊藤大幸・谷伊織・行廣隆次他 (2012) : 「日本版 Vineland-II 適応行動尺度の開発ー不適応行動尺度の信頼性・妥当性に関する報告」『精神医学』54 : 889-898,.
- 石川道子(2005)『発達障害者支援法ガイドブック』発達障害者支援法ガイドブック編集委員会, 河出書房新社 : 64-70,168-180
- 岩坂英巳・池島徳大・小野昌彦他 (2005)「学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試みー特別なニーズのある子どもへの対応としてー」『教育実践総合センター研究紀要』14 : 141-145
- 岩坂英巳(2012)『困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブックー活用のポイントと実践例ー』株式会社じほう
- 岩田充宏(2009)「児童相談所で支援する虐待ケースの分析からみる潜在的な支援ニーズにつ

- いて」『子どもの虐待とネグレクト』11：43-53
- 泉館剛・安部弘子・山本佳子ら(2012)「精神科医療スタッフを対象としたスタッフトレーニングの試みーAD/HD 児用ペアレントトレーニング改変版ー」『LD 研究』21(1)：94-101
- 門慎一郎(1999)「発達障害と虐待ー情緒障害児短期治療施設でのケア」『世界の児童と母性』47：32-34
- 亀井聡(2011)「群馬県の社会的養護の現状 その2ー社会的養護の退所の現状ー」『新島学園顔輝大学紀要』31：143-157
- 川上英一郎(2006)「児童養護施設職員に求められる研修体系」『児童養護』36(3)：20-23
- 川俣智路・内田雅志・久蔵孝幸他(2009)「発達障害・被虐待体験・非行の問題を施設職員はどのように語るのかー少年院、児童福祉施設職員へのインタビュー調査からー」『北海道児童青年精神保健学会会誌』23：41-52
- 上林康子・齋藤万比古・北道子・AD/HD の診断・治療研究会編(2003)『注意欠陥/多動性障害ーAD/HDーの診断・治療ガイドライン』じほう
- 木村秀(2008)「被虐待児への児童養護施設における環境療法ーセカンドステップ・プログラムによる事例研究ー」『淑徳大学大学院研究紀要』15：81-97
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 喜多一憲(発行)・長谷川真人(編集)(2008)『養問研への招待ー養問研を知っていたかためにー』全国児童養護問題研究会
- 北道子・河内美恵・藤井和子編集(上林靖子監修)(2009)『こうすればうまくいく発達障害のペアレント・トレーニング実践マニュアル』中央法規出版株式会社
- 北川清一(1980)「養護施設における施設職員論序説ー施設養護展開過程における援助者の基本的姿勢について」『道都大学紀要』3：63-77
- (2005)『児童福祉施設と実践方法ー養護原理とソーシャルワーカー』中央法規出版株式会社
- 小平真希・伊東ゆたか・持丸由紀(2012)「児童養護施設における精研式ペアレントトレーニング研修の実践：児童相談所における施設支援の取り組み(特集 第17回学術集会(いばらき大会))」『子どもの虐待とネグレクト』14(2)：174-182
- Lovaas, O.I.(2003)*Teaching Individuals with Developmental Delays*, PRO・ED.=2011
中野良顯訳『自閉症児の教育マニュアルー決定版・ロヴァス法による行動分析治療』ダイヤモンド社
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981) : The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior* 2: 99-113
- 増沢高(2005)「情緒障害児短期治療施設における援助」『母子保健情報』50：176-180
- 増沢高(研究代表者)・大川浩明・南山今日子・大塚斉他(2010)「児童虐待に関する文献研究(第6報) 子ども虐待と発達障害の関連に焦点をあてた文献の分析」『子どもの虹情報研修センター紀要』8：154-162

- 増沢高(2011)『事例で学ぶ 社会的養護児童のアセスメントー子どもの視点で考え、適切な支援を見出すために』株式会社明石書店
- (2013)「講座 社会的養護におけるアセスメント②ー子どもの全体像の把握ー」『児童養護』44(2) : 32-35
- 松川嘉樹 (1995)「虐待を受けた子どもとのかかわりの中で」『児童養護』26(1) : 24-25
- 松本伊智朗 (1987)「養護施設卒園者の『生活構造』ー『貧困』の固定的性格に関する一考察」『北海道大学教育学部紀要』49 : 43-119.
- 松岡弥玲・岡田涼・谷伊織他(2011)「養育スタイル尺度の作成：発達的变化と ADHD 傾向との関連から」『発達心理学研究』22(2) : 179-188
- 免田賢・伊藤啓介・大隈紘子他(1995)「精神遅滞児の親訓練プログラムの開発とその効果」『行動療法研究』21 : 25-37
- 免田賢(2011)「親訓練研究の歴史と展望ー効果的プログラムの開発に向けてー(その1)」『仏教大学教育学部学会紀要』10 : 63-75
- Milner, J.S.(1986) *The Child Abuse Potential Inventory: Manual*. Webster, NC: Psytec.
- 宮地菜穂子 (2007)「児童養護施設におけるケア職員の離職の意思形成に関わる要因」『中京大学大学院社会学研究科院生論集』6 : 13-48
- (2009)「児童養護施設におけるケア職員の離職要因に関する文献的検討」『院生論集』8 : 48-51
- (2011a)「児童養護施設におけるケア職員の離職の意思形成に至る要因」『子ども家庭福祉学』10 : 23-34
- (2011b)「児童養護施設ケア職員が取り組む研修の現状と課題ーケア職員の専門性に着目してー」『中京大学大学院社会学研究科院生論集』10 : 1-34
- (2012a)「児童養護施設入所児童の支援ニーズー愛知県内の児童養護施設ベテラン職員に対するインタビュー調査から得られた児童の実態についての職員の認識を踏まえてー」『中京大学大学院社会学研究科院生論集』11 : 1-39
- (2012b)「子どもの集団生活支援を行う職員が抱える支援の困難さー児童養護施設及び情緒障害児短期治療施設の発達障害等の日常的な支援に工夫を要する子ども達に関する調査結果からー」『子ども家庭福祉学』12 : 67-79
- (2013)「児童養護施設スタッフトレーニングプログラム開発の実証的研究ー施設外研修として位置づけられたワークショップの試行から導かれた改良の方向性ー」『中京大学大学院社会学研究科院生論集』12 : 1-71
- 宮内俊一 (2013)「問題行動とコミュニケーションー児童養護施設におけるソーシャルスキル・トレーニングの実践と成果ー」『名寄市立大学紀要』7 : 37-43
- 宮本信也(2008)「発達障害と子ども虐待」『発達障害研究』30(2) : 77-81
- 森岡清美・塩原勉・本間泰平編集(1993)『新社会学辞典』株式会社有斐閣
- 本村真(2005)「児童養護施設職員に対する効果的な研修会に関する研究ーソリューション・

- フォーカスト・アプローチ的姿勢をベースにした継続研修会の結果からの考察」『琉球大学法文学部紀要 人間科学』16 : 111-154
- 村井美紀 (1995) 「養護施設職員に求められる専門性」『児童養護』26(1) : 4-7
- 永井亮 (2005) 「児童養護施設における被虐待児への支援ー児童ソーシャルワーカーによる専門的支援の技法ー」ルーテル学院研究紀要『テオロギア・ディアコニア』39 : 89-101
- (2007) 「人権回復の場としての児童養護施設の課題ー施設を子ども達の人権回復の場として定着させるためにー」『ルーテル学院研究紀要』41 : 67-80
- 中島義明・安藤清志・子安増生他 (1999) 『心理学辞典』 株式会社有斐閣
- 檜原真也(2011) 「治療的養育の歴史的展開と実践モデルの検討」『子どもの虐待とネグレクト』13(1) : 125-136
- 西田芳正編著・妻木進吾・長瀬正子・内田龍史 (2011) 『児童養護施設と社会的排除 家族依存社会の臨海』(株) 解放出版社
- 西澤哲 (1997) 「虐待の心理的影響と子どもの心理療法」『小児の精神と神経』37(2) : 137-143
- (1998) 「虐待を受けた子どものケア」『児童養護』29(2) : 34-39
- (2000) 「児童養護施設に入所中の子どものトラウマ反応ーTSCC (Trauma Symptom Checklist for Children:Briere,J.,1996)の結果の分析から」『社会事業研究』39 : 43-46
- (2004) 「子ども虐待がそだちにもたらすもの」『そだちの科学』2 : 10-16
- 丹羽健太郎・宮本信也(2000) 「児童養護施設に在所する児童の認知特徴 : WISC-IIIを用いた分析」『小児の精神と神経』49(4) : 307-316
- 野津山希・嶋崎まゆみ・加藤美朗他(2012) 「ペアレント・トレーニングにおける汎用性促進を目指したプログラムーショートプログラム (5回) を用いた効果の検討ー」『福山大学こころの健康相談室紀要』6 : 135-143
- 野口啓示 (2003) 「児童虐待への取り組みーペアレント・トレーニングを用いた親へのアプローチー」『行動療法研究』29(2) : 107-117
- (2008) 『被虐待児の家族支援ー家族再統合実践モデルと実践マニュアルの開発』福村出版株式会社
- 野村和代 (2012) 「発達障害児の保護者へのペアレント・トレーニング」『そだちの科学』19 : 60-63
- 野村和代・井上雅彦(2012) 「ペアレントトレーニング」(日本発達障害学会監修) 『発達障害支援ハンドブックー医療、療育・教育、心理、福祉、労働からのアプローチ』130-131、金子書房
- 大原天青 (2010) 「児童養護施設における入所児童の支援ニーズの分析」『福祉心理学研究』7(1) : 18-27
- 大原天青・楡木満生 (2008) 「児童自立支援施設入所児童の被虐待経験と非行の関係」『カウンセリング研究』41(3) : 193-203

- 小此木啓吾・成瀬悟策・福島章編集(1990)『臨床心理学大系 第7巻 心理療法①』株式会社金子書房
- Olson, D.H. & Wilson, M. (1982) *Family Satisfaction Scale*. St. Paul, MN : University of Minnesota.
- Olson, D.H., Portner, J. & Lavee, Y. (1985) *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale III*. St. Paul, MN : University of Minnesota.
- 小野昌彦・奥田健次・柘植雅義(2007)『発達障害・不登校の事例に学ぶ 行動療法を生かした支援の実際』株式会社東洋館出版社
- 大迫秀樹 (2003)「虐待を受けた子どもに対する環境療法：児童自立支援施設における非行傾向のある小学生に対する治療教育」『発達心理学研究』14(1)：77-89
- 近江宣彦(2010)「茨城県における児童養護対策の推移－1945年から2000年までの児童養護ニーズ・児童養護施設利用者の動向・ならびに施設の整備状況からの考察－」『コミュニティ振興学部紀要』10：63-82
- 李・坪井 (2003)「Youth Self Report(YSR)による被虐待児の情緒・問題行動の特徴－児童養護施設児を対象とした検討－」『乳幼児医学・心理学研究』12(1)：43-50
- 齋藤知子(2006)「要保護児童における発達障害の問題について」『子どもの虐待とネグレクト』8：39-50
- 酒井佐枝子・稲垣由子・樋口耕一他 (2011)「児童養護施設内における子ども間暴力の内容と対応の分析」『子どもの虐待とネグレクト』13(1)：115-124
- 坂野雄二(1995)『認知行動療法』日本評論社
- 坂野雄二・根建金男(1988)「行動療法から認知行動療法へ」『季刊精神療法』14：121-134
- 澤田史香 (2008)「情緒障害児短期治療施設での取り組み－総合環境療法の視点から－」『児童青年精神医学とその近接領域』49(3)：301-302
- 石曉玲 (2006)「児童養護施設における子どもの情緒的・行動的問題アセスメント－被虐待児を中心とした治療的対応を巡って」『臨床教育心理学研究』32(1)：1-8
- 嶋崎まゆみ・加藤美朗・宇和川美保(2006)「発達障害児の親と教師を対象としたペアトレーニングの試み(1)」『日本行動分析学会第24回年次大会発表論文集』37
- 白石雅一 (2004)「児童虐待と児童福祉実践－発達障害児の家族支援現場から」『福音と社会』43(2)：18-25
- Skinner, B.F., Solomon, H.C. and Lindsley, O.R. (1953) *Studies in behavior therapy, Metropolitan State Hospital, Waltham, Massachusetts, State Report, I, Nov., 30*
- Sparrow SS, Cicchetti DV, Balla DA (2005) *Vineland Adaptive Behavior Scales, Znded. Survey forms manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson Inc.
- 杉山登志郎・中村素子(2001)「発達の視点からみた子ども虐待の後年への影響とその治療－被虐待児の年齢による症状の違いと治療的対応を巡って」『安田生命研究助成論文集』37：53-62

- 杉山登志郎 (2005) 『発達障害者支援法ガイドブック』 編者;発達障害者支援法ガイドブック編集委員会. 河出書房新社 : 29-30
- (2006) 「発達障害としての子ども虐待」『子どもの虐待とネグレクト』8(2):202-212
- (2007a) 『子ども虐待という第四の発達障害』 学習研究社
- (2007b) 「高機能広汎性発達障害と子ども虐待」『日本小児科学会雑誌』 111(7) : 839-846
- (2007c) 「Asperger 症候群の周辺」『児童青年精神医学とその近接領域』 49(3) ; 234-258
- (2009) 「子ども虐待」『児童青年精神医学とその近接領域』 50 (50周年記念特集号) : 161-173
- 杉山登志郎・海野千畝子 (2009) 「児童養護施設における施設内性的被害加害の現状と課題」『子どもの虐待とネグレクト』 11(2) : 172-181
- 杉山登志郎 (2011a) 『発達障害のいま』 講談社現代新書
- (2011b) 「自閉症スペクトラム障害の成因」『アスペハート』 28. 46-56 NPO 法人アスペ・エルデの会
- (2011c) 「アスペルガー症候群再考」『そだちの科学』 17 : 2-11
- 杉山登志郎・辻井正次監修(2011)『発達障害のある子どもができることを伸ばす! /学童編』 株式会社日東書院
- 高田治(2009) 「特別な支援を要する子どもの調査から」『児童養護』 40(1) : 46-47
- (2012) 「児童心理治療施設における被虐待児の治療」『そだちの科学』 19 : 84-87
- 高橋亜美(2013) 「児童養護施設退所後に風俗で働く女性たち」『女性たちの 21 世紀』 72 : 18-21
- 高橋利一・原田和幸 (2000) 「児童養護施設職員のストレスに関する調査研究」『日本社会事業大学社会事業研究所年報』 35 : 85-127
- 竹元しのぶ (1995) 「『人間的感性』を自分のうちに見出す」『児童養護』 26(1) : 20-21
- 田丸 敏高・神谷 哲司(2008) 「PF1-25 児童養護施設の現状と教育福祉連携の課題 : 全国施設長アンケート調査を通じて(臨床)」『日本教育心理学会総会発表論文集』 (50) : 524
- 田中康雄(2007) 「軽度発達障害と児童虐待との微妙な位置関係」『現代のエスプリ』 474 : 187-194
- 谷口由希子(2006) 「児童養護施設における特別な支援を要する児童の支援ニーズ」『日本の児童福祉』 21 : 190-198
- (2011) 『児童養護施設の子どもたちの生活過程』 株式会社明石書店
- 田尾雅夫・久保真人 (1996) 『バーンアウトの理論と実際ー心理学的アプローチ』 誠信書房
- 垂水健児・野島靖子・伊藤わらび(2009) 「児童養護施設における児童指導員の専門性に関する研究」『十文字学園女子大学人間生活学部紀要』 7 : 13-31
- Teicher, M.H.(2002) *Scar that won't heal: The neurobiology of child abuse*. Scientific

- American. = 石浦章一訳(2002)「児童虐待が脳に残す傷」『日経サイエンス』32(6) : 46-55
- Ten Berge, J.M.F. (1993). *Least squares optimization in multivariate analysis*. Leiden: DSWO Press.
- Thompson, R.W., Ruma, P.R., Brewster, A.L., Besetsney, L.K. & Burke, R.V. (1997) Evaluation of an air force child physical abuse prevention project using the reliable change index. *Journal of Child and Family Studies*, 6(4): 421-434.
- 千葉茂明 (1995)「生活手段を通じ生活を見る専門性」『児童養護』26(1) : 8-13
- 十枝はるか・宮口英樹・宅島恭子他(2012)「ペアレントトレーニング(第4回)ペアレントトレーニングの応用:ティーチャートレーニンング」『作業療法ジャーナル』46(8) : 1114-1120
- 徳山美知代・森田展彰・菊池春樹他 (2009)「児童養護施設の被虐待児童とケアワーカーのアタッチメントに焦点をあてたプログラムの有効性の検討」『子どもの虐待とネグレクト』11(2) : 230-244
- 友野智美 (Teicher,M.H.監修) (2006)『いやされない傷ー児童虐待と傷ついていく脳』診断と治療社
- Trieschman, A., Whittaker, J., & Brendtro, L.(1969)*The other 23 hours: Child-care work with emotionally disturbed children in a therapeutic milieu*. Chicago: Aldine. = 1992 西澤哲訳『生活の中の治療:子どもと暮らすチャイルドケアワーカーのために』中央法規出版
- 坪井裕子 (2005)「Child Behavior Checklist/4-18(CBCL)による被虐待児の行動と情緒の特徴ー児童養護施設における調査の検討」『教育心理学研究』53 : 110-121
- 坪井・李 (2007)「虐待を受けた子どもの自己評価と他者評価による行動と情緒の問題ー Child Behavior Checklist(CBCL)と Youth Self Report(YSR)を用いた児童養護施設における調査の検討ー」『教育心理学研究』55 : 335-346
- 辻井正次 (2007)『特別支援教育ではじまる 楽しい学校生活の創り方ー軽度発達障害の子どもたちのために』河出書房新社
- 辻井正次・中島俊思(2010)「発達障害児者支援に向けた効果的な乳幼児健診のあり方」『地域保健』 : 32-38
- ・—————(2011a)「ペアレントトレーニングの意義と理念」『地域保健』 : 66-70
- 辻井正次・望月直人(2011b)「ペアレントトレーニングの実際」『地域保健』 : 70-75
- 辻井正次・中島俊思・望月直人 (2011c)「地域のネットワークや受け皿に橋渡ししていくために」『地域保健』60-64
- 辻井正次・望月直人・高柳伸哉(2013a)「子育て支援として、地域で保育士がペアレントトレーニングを実施する」『地域保健』42-48
- 辻井正次・加藤永歳・川上ちひろ(2013b)「復興支援発!地域の事業所を核に地域でペアレントトレーニングを実施する」『地域保健』60-69
- 辻井正次(監修)・川上ちひろ(執筆)・加藤永歳(執筆)『ペアレントトレーニング ほめほめ大

- 作戦』, NPO 法人アスペ・エルデの会
- 辻井正次・村上隆 (監修) : 日本版 Vineland-II 適応行動尺度. 東京: 日本文化科学社. 印刷中.
- 堤俊彦 (2008) 「ペアレントトレーニングを通じた未就学児と母親の行動及び養育態度の変容効果の検討」『近畿医療福祉大学紀要』 9 : 99-106
- 津崎哲雄 (2009) 『この国の子どもたち 要保護児童社会的養護の日本的構造—大人の既得』 日本加除出版
- 内山登紀夫(2008) 「自閉症スペクトラムとアスペルガー症候群」『児童青年精神医学とその近接領域』 49(4) : 388-393
- Ward, A.(2006)Models of ‘ordinary’ and ‘special’daily living : Matching residential care to the mental-health needs of looked after children. *Child and Family Social Work*, 11 : 336-346
- Whiteham, C.(1998) *Win the Whining War & Other Skirmishes. A family peace plan.* Los Angeles: Perspective Publishing.
- Wolpe, J.(1969)*The practice of behavior therapy*, New York: Pergamon.=1971 内山喜久雄監訳『行動療法の実際』黎明書房
- 八木修司 (2002) 「児童福祉施設での治療における現状と課題」『児童青年精神医学とその近接領域』 43(2) : 176-179
- 八木修司・中村有生・万代ツルエ他(2011) : 児童養護施設と情緒障害児短期治療施設における児童の虐待の有無と問題行動についての比較研究,社会福祉学部研究紀要,14(2) : 141-147
- 山本佳代子(2011) 「児童養護施設における実践研究に関する一考察」『山口県立大学学術情報』 4 (社会福祉学部紀要 通巻代 17 号) 37-49
- 山崎康一郎(2013)「児童福祉施設における被虐待体験のある子どもの治療的生活援助—知的障害児施設における環境療法を応用した『掃除支援』の心理的ケアに関する調査—」『環太平洋大学短期大学部紀要』 24 : 93-102
- 横谷祐輔・田部絢子・内藤千尋他 (2012) 「児童養護施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究 : 児童養護施設の職員調査から」『東京学芸大学紀要.総合教育科学系』 63(2) : 1-20
- 四方耀子・増沢高 (2001) 「育ち直りを援助する—情緒障害児短期治療施設でのチームワークによる援助」『臨床心理学』 1(6) : 751-756
- 吉沢英子・滝口桂子・橋本康子他(1984) 「直接処遇職員の現任教育プログラム作成に関する研究 (その 1) —児童養護施設職員の場合—」『日本総合愛育研究所紀要』 19 : 227-236
- 吉澤英子 (1995) 「施設処遇の専門性を検討する」『児童養護』 26(1) : 13-19
- 行廣隆次・伊藤大幸・谷伊織他 : 日本版 Vineland-II 適応行動尺度の開発—適応行動尺度の測定精度の検討. 精神医学. 印刷中.

[付記]

- ① 『第1章-第1節-2.実態調査-2.1 児童養護施設入所児童-1)特別な支援を要する子ども達』の内容は、日本子ども家庭福祉学会の2012年(宮地:2012b)『子ども家庭福祉学』(12):67-79に掲載。

謝辞:調査にご協力いただきました全国の児童養護施設及び情緒障害児短期治療施設の職員の皆様に、厚く御礼申し上げます。

- ② 『第1章-第1節-2.実態調査-2.1 児童養護施設入所児童-2)子どもの適応行動』の内容は、2014年『精神医学』56(1):43-52 医学書院に掲載。

謝辞:調査にご協力いただきましたZ児童養護施設の職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

- ③ 『第1章-第1節-2.実態調査-2.2 職員-1)人材確保』の内容は、日本子ども家庭福祉学会の2011年『子ども家庭福祉学』(10):23-34に掲載。2008年度学位申請論文(修士論文)の一部に加筆、修正したものである。

謝辞:調査にご協力いただきました児童養護施設の在職者および離職者の皆様に厚く御礼申し上げます。

- ④ 『第1章-第1節-2.実態調査-2.2 職員-1)人材育成(1)』の内容は、2011年『中京大学大学院社会学研究科 院生論集』10:1-34の一部に加筆、修正したものである。

謝辞:本調査にご協力いただきました児童養護施設の施設長様および職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

- ⑤ 『第1章-第1節-2.実態調査-2.2 職員-1)人材育成(2)』の内容は、日本子ども家庭福祉学会の2013年『子ども家庭福祉学』(13):1-12に掲載。

謝辞:ご多忙の中、快く本調査にご協力いただき、貴重なご意見をご提供下さいました児童養護施設の職員の皆様に、厚く御礼申し上げます。

- ⑥ 『第3章-第1節-1.1』および『第3章-第3節-1.および2.』の内容は、2011年『中京大学大学院社会学研究科 院生論集』12:1-71の一部に加筆、修正したものである。

謝辞:本研究にご協力いただきましたワークショップ参加者の皆様に厚く御礼申し上げます。なお、本研究は公益財団法人倶進会2012年度一般助成【研究・大学院】を受けている。『助成事業報告会要旨集(2012年度)』:65-68に掲載。研究テーマ「発達障害などの特別な支援や配慮を要する子ども達の正しい現状把握技術の修得を目指した、児童養護施設ケア職員を対象とした研修の有効性に関する実践的研究」。

- ⑦ 謝辞:本研究にご協力いただきましたワークショップ参加者の皆様に厚く御礼申し上げます。